

ホリスティック価値アプローチを基底とするグローバル教育の単元構成

—Betty A.Reardon の人権教育論を手がかりとして—

A Study on the Unit Structure of Global Education Based on Holistic Approach:
In the Case of Betty A. Reardon's Human Rights Education Theory

松井克行

(大阪府立西淀川高等学校)

I 問題の所在

冷戦後の国際社会は、民族問題、南北問題、環境問題等の、深刻化する人類共通の諸課題に直面している。そのような状況下で、国際社会は、旧来のイデオロギーに代わる普遍的価値として「人権」に着目し、「人権」の実現により、これらの諸課題の解決をめざす、という合意形成に至った¹⁾。

こうした国際情勢を背景に、今日、国連やユネスコを中心に、「人権教育のための国連10年」(1995～2004年)や「平和・人権・民主主義のための教育宣言」(1994年)等の、「人権」重視の教育動向²⁾が見られる。これを受けて我国では、「人権教育のための国連10年推進本部」が設置され(1995年)、「国内行動計画」が発表された(1997年)。

もちろん学校教育の分野では、もとより「人権」の重要性は認識されており、「人権教育」が、展開されてきた。しかし、従来の「人権教育」の多くは、国内的視点に留まり、人類共通の諸課題といったグローバルな視点は欠落していた³⁾。一方、「グローバル教育」では、これを補うように、人類共通の諸課題を取り上げてきたが、必ずしも「人権」価値を重視してきたとはいえない。なぜなら従来の「グローバル教育」は、「人権」価値を、他価値(ex.「文化」,「相互依存」,「希少性」,「紛争」,「変化」)と並列的に扱うことが多かったからである。従って、「人権」重視の観点から、我国の「グローバル教育」を検討し、その問題点を克服し、学校教育への活用を具体化する必要があると考えられる。

この点に関し、既に別稿で「カリキュラム編成論」に関する検討を行なった⁴⁾。すなわち、従来の「グローバル教育」の「カリキュラム編成論」は、前述したように、「人権」価値を、他価値と並列的に扱う点等に問題があり、これを克服するためには、「人権」価値を中核に位置付けた「カリキュラム編成論」を開発する必要がある。そし

て、その手がかりを、米国の平和教育研究者Betty A.Reardon氏(以下、リアドン氏と表現)が提唱する「ホリスティック価値アプローチ」に求め、これを基底とする「カリキュラム編成論」を解明した。本稿では、その続編として、「単元構成論」について論じることとする。

まず、我国のグローバル教育の「単元構成論」に関する先行研究として、魚住忠久氏、大津和子氏、藤原孝章氏の所論を検討する。

魚住忠久氏は、テオドル・カルトスニス(Theodore Kaltsounis)の「意志決定アプローチ」や、ロバート・ボヤー(Robert B.Woyach)とリチャード・レミー(Richard C.Remy)の、「コミュニティ・ベースド・アプローチ」を、「単元構成」に組み込むことを提唱しているが、理論紹介の域に留まり、具体的な単元構成例を示していない⁵⁾。

大津和子氏は、学習領域を「生活と文化」,「グローバル社会」,「地球的諸問題」,「未来に向けて」に区別した上で、各学習領域に対応した「文化理解的アプローチ」,「関係発見的アプローチ」,「問題解決的アプローチ」,「未来志向的アプローチ」による「単元構成論」を提唱し、その「学習展開」例を提示する⁶⁾しかし、その理論に関して以下の問題点を指摘できる。第一に、「単元構成論」の前提として、なぜ学習領域を4つに区分し、それぞれ異なった「単元構成」のアプローチを用いることが必要なのか、という根拠を説明していない⁷⁾。第二に、各学習領域ごとに「単元」を構成し、それぞれ異なるアプローチを採用するという「単元構成論」では、複数の学習領域にわたる複合的な学習内容を、1つの「単元」として構成することが困難となる⁸⁾。

藤原孝章氏は、「単元構成論」として、今谷順重氏が提唱する「新しい問題解決学習の授業構成」に依拠し、これに「参加・獲得型授業」を付加する⁹⁾。

今谷氏の「新しい問題解決学習の授業構成」は、前述した大津氏も自らの「問題解決的アプローチ」の理論説明で取り上げる等¹⁰⁾、「グローバル教育」の「単元構成論」の授業展開としての活用が注目される。しかし、「新しい問題解決学習の授業構成」は、「社会科教育」一般についての授業展開を示したものであり、「グローバル教育」独自の内容構成や授業展開を示した「単元構成論」ではない。従って、藤原氏の研究は、「グローバル教育」独自の「単元構成論」の提案には至っていない。

以上の検討から、我国のグローバル教育における「単元構成論」の先行研究が、理論に基づく実践事例の提示、複合的な学習内容に対応する理論の開発、「グローバル教育」独自の理論の構築の点で、それぞれ問題があることが明らかになった。そこで本稿では、上記の問題に答えるべく、「人権」価値を中核とした「グローバル教育」の「単元構成論」を提示すると共に、理論に基づく実践事例を提示する。具体的には、リアドン氏の著書『人間の尊厳のための教育』¹¹⁾に著された、幼稚園から高校までの各単元（全27事例）を分析対象として、その「単元構成原理」を明らかにするとともに、その典型的事例を提示する。

II 単元構成の基底としてのホリスティック価値アプローチ

1. ホリスティック価値アプローチの概念

『人間の尊厳のための教育』のカリキュラム編成および単元構成の基底となるのが、表1で示される

「ホリスティック価値」である。これは、「人間の尊厳と高潔性」という中核価値の下、5つの普遍的な「人権」価値によって構成される。各「人権価値」は、「相互関連的で相互依存的」な関係にあることより、これを「ホリスティック価値アプローチ」と位置づけている¹²⁾。

2. ホリスティック価値アプローチを具体化した単元構成のアプローチ

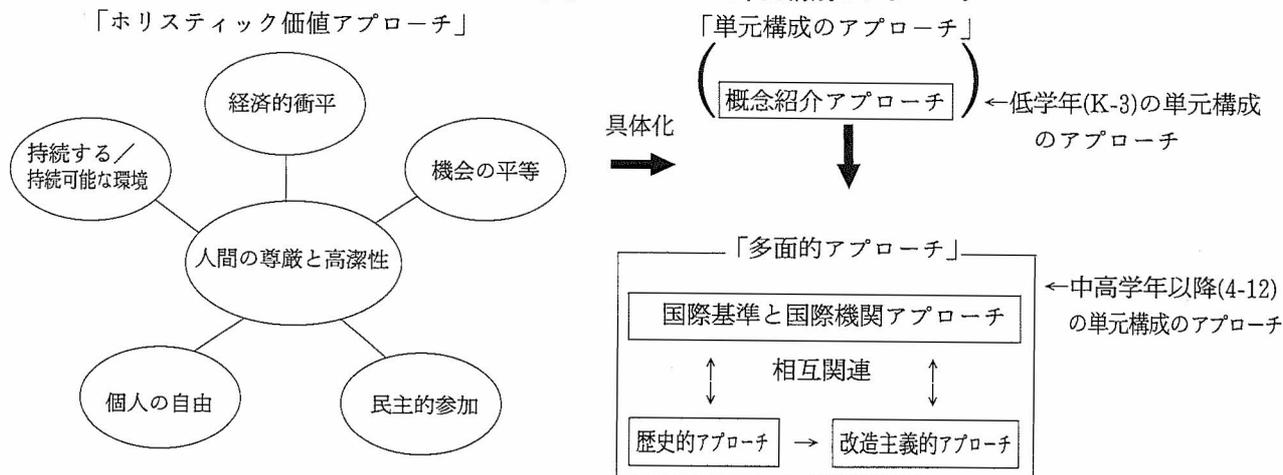
(1) 概念紹介アプローチ

『人間の尊厳のための教育』のカリキュラムは、低学年、中高学年、中学校、高校の各発達段階に区分され、各学年2単元（12学年のみ3単元）、計27単元で編成されている。

『人間の尊厳』の正しい理解のための基礎を築く」低学年の多くの単元では、「ホリスティック価値アプローチ」を具体化した「中心概念と価値（core concepts and values）」を紹介（introduce）するアプローチが中心となる¹³⁾。従って、これを「概念紹介アプローチ」と呼ぶこととする。

低学年で紹介される「中心概念と価値」は、「ルール」、「秩序」、「尊重」、「公正」、「多様性」、「協力」、「個人的責任」等の「人権の実行や保護のための主要な道具」や「公正な社会秩序の基礎」のための「基本的概念」である¹⁴⁾。これらの「基本的概念」は、「人権」や「人権基準（人権法）」の学習の基礎をなすことより、この「概念紹介アプローチ」は、後述する「多面的アプローチ」の準備段階として、位置付けられる。

表1 ホリスティック価値アプローチと単元構成のアプローチ



Betty A.Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities; A K-12 Teaching Resource*, 1995, pp.5-12,15-17を参考に、筆者が作成。「概念紹介アプローチ」は、筆者が命名。

(2) 多面的アプローチ

中高学年以降の各単元は、基本的に、「ホリスティック価値アプローチ」を具体化した「多面的アプローチ (multiple approaches)」¹⁵⁾により構成される。

「多面的アプローチ」は、①「国際基準と国際機関アプローチ (An International Standards and Institutions Approach)」, ②「歴史的アプローチ (An Historical Approach)」, ③「改造主義的アプローチ (A Reconstructionist Approach)」により構成される¹⁶⁾。①「国際基準と国際機関アプローチ」とは、「ホリスティック価値」を具体化した「国際人権基準」(「国際人権法」)についての「法学習」と、「国際人権基準」に基づき人権保障を実現する「国際機関」についての「制度学習」を意味する。②「歴史的アプローチ」とは、「人権」の歴史や、「人権」実現のために努力した人々の歴史を学習するアプローチを意味する。従って、「歴史的アプローチ」は、「ホリスティック価値」を歴史的に学習する過程でもある。「ホリスティッ

ク価値」のうち「機会の平等」、「民主的参加」、「個人の自由」は、政治的・市民的権利として、「第一世代の人権」に位置付けられる。「経済的衡平」は、経済的・社会的権利として、「第二世代の人権」に位置付けられる。「持続する／持続可能な環境」は、貧困を克服するための集団的権利として認められた「発展権」としての「第三世代の人権」や、「環境権」や「平和に対する権利」という、現在生成中の「第四世代の人権」に位置付けられる¹⁷⁾。③「改造主義的アプローチ」とは、「ホリスティック価値」としての「人権」を実現するための、参加行動的・社会変革的アプローチを意味する。この「改造主義的アプローチ」に基づく教育は、「真正の民主主義 (authentic democracy) のため最重要の教育」¹⁸⁾と位置付けられている。

「多面的アプローチ」を構成する各アプローチは、表1のように、相互関連的で相互補完的(ホリスティック)な関係を形成する¹⁹⁾。

表2 『人間の尊厳のための教育』のカリキュラム内容と単元構成のアプローチ

低学年：「人間の尊厳」の正しい理解のための基礎を築く。…幼稚園から3学年	単元構成のアプローチ	
単元1 幼稚園：人間とは何か？－生命への畏敬の念	概念紹介アプローチ	多面的アプローチ
単元2 幼稚園：人間は類似していて、かつ異なる	〃	
単元3 1学年：ルールは保護と公正のため	〃	
単元4 1学年：ルールを尊重する－契約を結ぶ	〃	
単元5 2学年：世界が子どもたちに調和することを願う－人間のニーズの理解	〃	
単元6 2学年：傷害や損害を止めさせるという責任を果たす	〃	
単元7 3学年：グローバル多様性の価値について学ぶ	概念紹介アプローチ	
単元8 3学年：期待と義務－権利に伴う責任	〃	
中高学年：基準と理論の紹介。…4学年から6学年	単元構成のアプローチ	
単元9 4学年：『子どもの権利条約』－「生命の樹」のメタファー	概念紹介アプローチ	多面的アプローチ
単元10 4学年：偏見に直面する		多面的アプローチ
単元11 5学年：国際連合－権利の確立		〃
単元12 5学年：変革する－あなたの行動のための権利		〃
単元13 6学年：子どもたちと飢餓－平等権の侵害		〃
単元14 6学年：アパルトヘイトは犯罪－『アフリカ自由憲章』	〃	〃
中学校：反省(reflecting)と価値形成(valuing)。…7学年から9学年	単元構成のアプローチ	
単元15 7学年：なぜ人権を学ぶのか－根本理由を示す		多面的アプローチ
単元16 7学年：「権利」と「責任」の関係－『世界人権宣言』		〃
単元17 8学年：難民と人種差別主義－「差別」の問題		〃
単元18 8学年：演劇作りを通して「人権」について学ぶ		〃
単元19 9学年：「市民的権利」と「政治的権利」の理解		〃
単元20 9学年：責任の認識－「人権」の擁護		〃
高等学校：問題に直面し責任を果たす。…10学年～12学年	単元構成のアプローチ	
単元21 10学年：食糧に対する「人権」がありますか？		多面的アプローチ
単元22 10学年：「人権」の実現のための行動		〃
単元23 11学年：人道に対する罪－ジュノサイド		〃
単元24 11学年：地域的人権保障体制		〃
単元25 12学年：国内基準と国際基準を比較する		〃
単元26 12学年：モラルの発達－気づきから現実参加へ、人権ヒーローを創造する		〃
単元27 12学年：グローバル問題－「人権」と責任		〃

Betty A.Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities: A K-12 Teaching Resource*, 1995, 章立より筆者作成。・Sampleを単元と訳出。各アプローチの特定は、筆者の分析による。

Ⅲ ホリスティック価値アプローチを基底とする 単元構成の類型化

各単元構成は、表2に示すように、一部の例外を除き、低学年では「概念紹介アプローチ」、中高学年以降では、「多面的アプローチ」に分類できる。さらに各単元は、各アプローチの分析から、以下のように類型化できる。

1. 概念紹介アプローチの単元構成

低学年の6事例と、中高学年の1事例の合計7事例が、「概念紹介アプローチ」の事例である。これらは、「多面的アプローチ」への準備段階として、「人権」学習の基礎となる「基本的概念」の習得を図る単元構成として位置付けられる。

「概念紹介アプローチ」の各事例は、方法的視点から、表3の「類型表」のように、教師による「基本的概念」の紹介を主とする①「紹介」型と、これに「体験的学習活動」が加わる②「紹介」+「活動」型に類型化できる。①「紹介」型は幼稚園の事例(単元1, 2)にのみ見られることより、導入段階特有の単元構成である。②「紹介」+「活動」型は、低学年に多く見られる単元構成である。その特徴は、教師による「基本的概念」の紹介の、事前または事後に、「概念」の理解を図るための「体験的学習活動」を組み込む点にある。

表3 概念紹介アプローチに基づく単元構成類型表

概念紹介アプローチ	単元構成の諸類型	-----各発達段階-----				小計	合計
		低学年	中高学年	中学校	高等学校		
①「紹介」型	①「紹介」型	1, 2	—	—	—	2例	7事例
	②「紹介」+「活動」型	3, 4 5, 7 10	—	—	—	5例	

数字は、各単元番号を示す。筆者作成。

2. 多面的アプローチの単元構成

中高学年以降の、単元10以外の全単元(20事例)が、「多面的アプローチ」の事例である。各事例は、アプローチの分析から、表4のように類型化できる。表4より、以下の特徴を指摘できる。

第一に、中高学年以降の「多面的アプローチ」のうち単元26以外の全ての単元事例が、「国際基準と国際機関アプローチ」を含む。従って、「国際基準と国際機関アプローチ」が、「多面的アプローチ」の基本的アプローチとして位置付けられる。

第二に、「歴史的アプローチ」単独型の事例が

無く、「歴史的アプローチ」の事例は全て「国際基準と国際機関アプローチ」を含む。従って、「歴史的アプローチ」は、「国際基準と国際機関アプローチ」を補完するアプローチとして位置付けられる。

第三に、「発達段階」の進行に従い、単元構成が単独型(1アプローチ)→複合型(2アプローチ複合型)→複合型(全アプローチ複合型)へと、複雑化する(唯一の例外として、単元26は高校の事例だが、「改造主義的アプローチ」単独型である。単元26については後述する)。

表4 多面的アプローチに基づく単元構成類型表

多面的アプローチの諸類型	単元構成の諸類型	-----各発達段階-----				小計	合計
		低学年	中高学年	中学校	高等学校		
単独型	①改造主義的アプローチ	—	—	—	26	1例	19事例
	②国際基準と国際機関アプローチ	—	9	—	—	1例	
	③国際基準と国際機関アプローチ +改造主義的アプローチ	6	12 13	18 19	21	6例	
	④国際基準と国際機関アプローチ +歴史アプローチ	—	14	15	24	4例	
	⑤国際基準と国際機関アプローチ +歴史アプローチ +改造主義的アプローチ	8	11	16 17 20	22 23 25	8例	

数字は、各単元番号を示す。筆者作成。

Ⅳ ホリスティック価値アプローチを基底とする 単元構成の事例

1. 概念紹介アプローチの単元構成の事例

前述のように、低学年の6事例、中高学年の1事例、合計7事例が、「概念紹介アプローチ」の事例である。表5と表6に単元構成例を示した。

①「紹介」型は、幼稚園特有の単元構成である。単元1では、「生態系的思考」という、「人間も他の生物と同様、生態系システムの一部であり、『人間の尊厳』と同様に『生命の尊重』が重要である。」という「基本的概念」を、「人間と、他の動植物、無機物の関係」の対話で紹介する。単元2では、「普遍性」と「多様性」という「基本的概念」を、「人間の習慣や喜怒哀楽の普遍性と多様性」の対話で紹介する。

表5 概念紹介アプローチ(「紹介」型)の単元構成例

類型名	類型の説明	単元構成例
①「紹介」型 (単元1) (単元2)	教師が「基本的概念」を紹介。 (教師が、生徒との対話の中で「基本的概念」を紹介する。) ※学習は「トーキングサークル」という円座の形式で進行。	単元1(幼稚園) 「人間とは何か?—生命への畏敬の念」 1「生態系的思考」概念を紹介。 単元2(幼稚園) 「人間は類似していて、かつ異なる」 1「普遍性」「多様性」概念を紹介。

Betty A.Reardon,
Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities:
A K-12 Teaching Resource, 1995, pp.25-28を参考に、筆者が作成。

表6 概念紹介アプローチ(「紹介」+「活動」型)の単元構成例

類型名	類型の説明	単元構成例
②「紹介」型 + 「活動」型 (単元3 単元4) 単元5 (単元7 単元10)	教師が「基本的概念」の紹介に、「体験的学習活動」が附加。 (単元3, 4では、教師による「基本的概念」の紹介の後、「体験的学習活動」を実施。 単元5, 7, 10では、先に「体験的学習活動」を実施。それを基に「基本的概念」の習得を図る。	単元3 (1学年) 「ルールは保護と公正のため」 1 「公正」概念を紹介。 2 (活動)「学級ルール制定会議」 単元7 (3学年) 「グローバル多様性の価値について学ぶ」 1 (活動)「外国調査プロジェクト」(5学年との協同学習) 2 「文化の多様性」概念や、「協力」概念を紹介。

Betty A.Reardon,
Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities;
A K-12 Teaching Resource, 1995, pp.29-35, 41-48, 57-60を参考に、筆者が作成。

る単元構成である。例えば、単元3(1学年)では、「公正」概念を紹介した後、その理解を深めるため、「学級ルール制定会議」という「体験的学習活動」を実施。単元7(3学年)では、「異学年協同学習」という、多様で協力的な学習形態で、「外国調査プロジェクト」という「体験的学習活動」を実施。文化の多様性を調査する。活動の後、「協力」や「文化の多様性」概念を紹介し、その理解を深める。

2. 多面的アプローチの単元構成の事例

(1) 国際基準と国際機関アプローチ単独型の単元構成の事例

「国際基準と国際機関アプローチ」単独型の事例は、単元9(4学年)1事例だけである。しかし、前述したように、単元26以外の全事例が「国際基準と国際機関アプローチ」を含むことより、このアプローチが、「多面的アプローチ」の基本となる。

単元9では、表7のように、『子どもの権利条約』について、3つの小単元から学習する。

小単元1では、まず導入として、「ニーズとウォンツのちがいを学習し、衣食住などの「ベーシック・ニーズ」が必要なことを学習。次に、「国際基準と国際機関アプローチ」から、子どもの「ニーズ」を保障するために『子どもの権利条約』があることを、教師と生徒が描く、“生命の樹”の絵よ

り示す。“生命の樹”は、『子どもの権利条約』の概要を示すメタファーとなる。その“根”は、「生存の権利」、「発達の権利」、「保護される権利」、「参加する権利」という「ベーシック・ニーズ」を、“幹”は条約全体を、“大枝”は条約の基本原則を、“小枝”は各条文を示す(このように、条約の意味内容を理解するための学習過程を「意味理解」と名付ける)。最後に、協同学習の形態で、『子どもの権利条約』の各条の「絵」を創作する(「意味理解」の学習過程)。

小単元2では、まず『子どもの権利条約』で定める、「名前」等の意味を討議(「意味理解」の学習過程)。次に、『子どもの権利条約』から、「子どもたちを幸福にする条文を選択する」活動を実施(このように、条文を選択し、適用する学習過程を、「適用」と名付ける)。次に、「世界レストラン」(先進国と途上国の食糧の偏在の状況と当事者の心情を、体験的に学習する活動)を実施。そこで侵害される権利に、『子どもの権利条約』の条文を適用する(「適用」の学習過程)。次に、「食」の問題を、「ベーシック・ニーズ」全体の問題に拡張し、「ベーシック・ニーズ」を奪われる状況や心情を、詩や絵画で表現(「意味理解」の学習過程)。最後に、“生命の樹”を、エコロジカルな「生命のシステム」のメタファーとして用いたクラス討議を実施。「ベーシック・ニーズ」の問題を、生態系における生物の生存条件(「ベーシック・ニーズ」)に拡張する。

小単元3では、『子どもの権利条約』に定められた諸権利の内容を理解するための学習活動(「意味理解」の学習過程)を実施。まず、第23条「障害児の権利」の理解のため、「ロール・プレイ」を実施。次に、第22条「難民の子の権利」の理解のためにクラス討議を実施。次に、「保護」に関する規定(ex.第2条)の理解のため「バディ・システム」(上級生

表7 国際基準と国際機関アプローチ単独型の単元構成例

単元学年	単元名	多面的アプローチに基づく単元構成		
		国際基準と国際機関アプローチ	歴史的アプローチ	改造主義的アプローチ
4年	『子どもの権利条約』 -「生命の樹」のメタファー	<p>(前段階の学習)</p> <p>1 「ニーズとウォンツ」のリストを作成する。(ベーシック・ニーズの重要性を学習)</p> <p>2 (意味理解): “生命の樹”から、『子どもの権利条約』の概要を理解</p> <p>3 (意味理解): 『子どもの権利条約』の各条の意味内容「絵」にする(協同学習)</p>		
	【小単元1】 (『子どもの権利条約』は、子どもたちの生活に不可欠)	1 (意味理解): 『子どもの権利条約』の第7条~8条が規定する「名前」や「自己のアイデンティティ」の意味を理解する。		
	【小単元2】 (子どもたちにはアイデンティティ、尊厳、栄誉が必要)	2 (適用): 『子どもの権利条約』の各条文から、子どもたちを幸福にする条文を選択する。 3 (適用): 「世界レストラン」の活動で侵害される権利に『子どもの権利条約』を適用する。 4 (意味理解): 「ベーシック・ニーズ」を規定した『子どもの権利条約』の条文(ex. 6条, 24条)を理解するため、それらが侵害される状況や心情を詩や絵画で表現する。		

【小単元3】 (子どもたちは、傷害や損害から保護される必要がある)	1 (意味理解)：第23条「障害児の権利」の内容を理解するため「ロールプレイ」を実施。 2 (意味理解)：第22条「難民の子の権利」の理解のためクラス討議。テーマは「難民の子どもには、家と安全がない」。 3 (意味理解)：「保護」に関する諸規定(ex. 2条)の理解のため、「パティ・システム」(6年生とのペア活動)を実施。 4 (適用)：授業で学習した条文を、“葉”の形の紙に書き、“生命の樹”に飾り付ける。		
	5 異文化の下での「ニーズとウォンツ」を調査。「ベーシック・ニーズ」の普遍性を討議。		
	6 (適用)：各自の“生命の樹”を創作する。		

Betty A.Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities: A K-12 Teaching Resource*, 1995, pp.52-56を参考に筆者が作成。「多面的アプローチ」に区分できない部分や、前段階の学習過程について で示した。

とペアを組み、“保護”を体験)を実施。次に、小単元3で学習した条文を、“葉”の形の紙に書き、“生命の樹”に飾る(「適用」の学習過程)。さらに、異文化の下での「ニーズ」と「ウォンツ」を調査。文化の違いを超えた「ベーシック・ニーズ」の普遍性を学習。最後に、「まとめ」として、各自の“生命の樹”の絵を創作。“生命の樹”の“根”は各自の「ベーシック・ニーズ」と権利を示す(「適用」の学習過程)。

以上、「国際基準と国際機関アプローチ」単独型の単元は、基本的に、「意味理解」や「適用」という認知的な「法学習」の学習過程によって構成される。但し、ここで注目すべきは、認知的な学習のみで単元が構成されるのではなく、情意的な「体験的学習活動」(ex.人権被害者の心情を理解するための「世界レストラン」の活動)が組み込まれる点である²⁰⁾。従って単元は、「認知的領域」と「情意的領域」の統合的学習によって構成される。

(2) 改造主義的アプローチ単独型の単元構成の事例

「改造主義的アプローチ」を含む事例は、表4の「類型表」より、低学年2事例、中高学年3事例、中学校5事例、高校5事例の合計15事例であり、そのうち14事例が、複合型の事例である。

「改造主義的アプローチ」複合型の単元は、「国際基準と国際機関アプローチ」や「歴史的アプローチ」の学習過程の後、単元の終末部で、「各自が実行可能な人権侵害予防策を検討する」(単元6)。

「子どもの人権を実現するための行動計画を作成し、実施を検討する」(単元11)等の、参加行動的な学習過程で、構成されている。

表4の「類型表」の中で、唯一、「改造主義的アプローチ」単独型の事例が、単元26(12学年)である。単元26では、表8に示すように、まず、「道徳性排除(moral exclusion)」という社会心理学の概念を提示し、例を示す²¹⁾。次に「道徳性排除」から「道徳性獲得(moral inclusion)」への移行過程を描いた映画を視聴する。ここでは、映画の登場人物の活躍に共感するという情意的な学習だけではなく、映画の登場人物の行為を分析し、傍観者から人権ヒーローに変化していく心理過程を分析し検証する、という認知的な学習を行なう。その後、各自、「人権擁護のため、個人に必要な道徳性の発達」に関する小論文をまとめる。最後に、「改造主義的アプローチ」により、著名な「人権活動家」や映画のリストの作成や、「人権映画祭」の実現をめざす。

以上、「改造主義的アプローチ」単独型の単元構成は、社会心理学に基づく認知的な学習と、映画の登場人物の活躍に共感するという情意的な学習を統合した上で、単元終結部において、「改造主義的アプローチ」により、参加行動的資質の育成を図る、というものである。

(3) 全アプローチ複合型の単元構成の事例

「全アプローチ複合型」の単元構成の事例は、低学年1事例、中高学年1事例、中学校3事例、

表8 改造主義的アプローチ単独型の単元構成例

単元学年	単元名	多面的アプローチに基づく単元構成		
		国際基準と国際機関アプローチ	歴史的アプローチ	改造主義的アプローチ
2019年	モラルの発達 - 気づきから現実参加へ、 「人権」ヒーローを創造する		1 「道徳性排除」の概念(社会心理学)を提示し、例を示す。 2 「道徳性排除」から「道徳性獲得」への移行過程を描いた映画(ビデオ)を視聴。 3 映画(ビデオ)の登場人物の、道徳性の変化過程を分析(協同学習)。 4 分析結果の検証(「道徳性排除の過程」表、「道徳性獲得の発達」表と比較)。 5 小論文作成(「人権擁護」の為、個人に必要な「道徳性の発達」についてまとめる)。	6 著名な「人権活動家」のリスト作成。 7 「道徳性獲得」の過程を含む映画リスト作成。 8 啓発のため、地域や学校全体の「人権映画祭」の企画作り。

Betty A.Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities: A K-12 Teaching Resource*, 1995, pp.189-195., を参考に筆者が作成。「多面的アプローチ」に区分できない部分を で示した。

高等学校3事例の合計8事例である。この類型の単元事例は、「多面的アプローチ」の全てのアプローチを含むのが、特徴である。

「全アプローチ複合型」の単元構成例として、単元22(10学年)を表9に示す。同単元は、小単元1から小単元4まで、同じ型で構成されている。

まず「歴史的アプローチ」により、「人権」実現のための人々の努力を示す歴史的事例を学習する。小単元1では個人の事例(Rosa Parks),小単元2では組織の事例(「アムネスティ・インターナショナル」の活動史),小単元3では政府機関の事例(「ニューヨーク市人権委員会」),小単元4では国際組織の事例(ex.「国連人権委員会」)という、ローカルからグローバルの事例を、順に取り上げる。

次に、「国際基準と国際機関アプローチ」により、各事件で、何の「人権」が侵害されたか、についての学習(「適用」の学習過程)や、「人権」保護のための「国際機関」の機能や評価についての学習を行なう(この学習過程を「国際機関」と名付ける)。

最後に「改造主義的アプローチ」により、「人権」実現のため、実行可能なことを討議する。

学習形態では、グループ学習が多く見られる。

以上、「全アプローチ複合型」の単元構成例として、単元22の内容を考察した。紙幅の関係から、他の単元構成の事例については、省略せざるを得ないが、「全アプローチ複合型」の単元構成は、次のように一般化できる。

「国際基準と国際機関アプローチ」を中心に、「歴史的アプローチ」を組み合わせ、「人権」についての認知的な「法学習」や「制度学習」と、

「人権発展史」や「人権実現に努力した人々の歴史」という、認知的・情意的な学習を行なった後、単元終結部において、「改造主義的アプローチ」により、参加行動的資質の育成を図る。

V おわりに

本稿では、ホリスティック価値アプローチに基づく「グローバル教育」の具体例を取り上げ、その単元構成原理を明らかにした。

単元構成原理の第一は、主に低学年で採られる「概念紹介アプローチ」である。これは、「ホリスティック価値アプローチ」を具体化した「基本的概念」を、教師が紹介するアプローチであり、教師による概念紹介のみの①「紹介」型と、「概念」紹介の事前または事後に「体験的学習活動」を組み込む②「紹介」+「活動」型に分類できる。①「紹介」型が、幼稚園段階に限定されるため、②「紹介」+「活動」型が、低学年の基本的な「単元構成」となる。

単元構成原理の第二は、主に中高学年以降で採られる「多面的アプローチ」である。これは、「ホリスティック価値アプローチ」を具体化した①「国際基準と国際機関アプローチ」、②「歴史的アプローチ」、③「改造主義的アプローチ」により構成される。これらのアプローチの中で、①「国際基準と国際機関アプローチ」が基本のアプローチとなる。「国際基準と国際機関アプローチ」は、認知的な「法学習」の学習過程と、認知的な「制度学習」の学習過程により構成される。②「歴史的アプローチ」は、「国際基準と国際機関ア

表9 全アプローチ複合型の各単元構成例

単元名	多面的アプローチに基づく単元構成		
	国際基準と国際機関アプローチ	歴史的アプローチ	改造主義的アプローチ
【小単元1】 「人権」の実現のための行動 (人権のための個人的行動 : Rosa Parksの事例)	3 (適用): 事件で問題となったのが、何の「人権」に該当するか確認(グループ活動)。	1 米国民権運動の端緒となった、1955年の「モントゴメリー」のバス・ボイコット事件」の資料を読解。 2 Rosa Parksの行為の妥当性を検討。「あなたなら、どう答えたか?」	4 Rosa Parksらの行為の検討。自分達が当事者なら、どんな行動が可能か討議(グループ活動)。
【小単元2】 「人権」のために組織ができること	2 (国際機関): アムネスティが、政治犯釈放の行為を行う活動を学習。 3 (国際機関): NGOが「人権」のために可能な活動をリスト化(グループ活動)。	1 アムネスティ・インターナショナルの歴史を学習(資料読解)。	4 NGOが「人権」のために可能な活動のうち、最も効果的な活動を3つ選択。実行へ向けてクラス討議。
【小単元3】 「人権」のために政府機関ができること	2 (国際機関): 「人権」保障のための政府機関について学習する。	1 ニューヨーク市人権委員会が、某社の労働者解雇を、宗教差別による不当処分と判断した事例(1974年)の資料読解。	3 「人権」保障のための政府機関に、クラスとして、いかに貢献できるか討議(クラス討議)。
【小単元4】 「人権」のために国際組織ができること	2 (国際機関): 「ヨーロッパ人権委員会」や「国連人権委員会」の人権救済機能を学習する。また、「国連人権委員会」による「条約制定アプローチ」を評価する(クラス討議)。 3 (国際機関): 「反アパルトヘイト条約」制定を要求する諸国に対し、法技術的理由(他の条約との重複)から反対票を投じた米国・英国の政策判断を評価。 4 (国際機関): 米国・英国が批准した条約を調査。	1 以下の2つの事例に関する資料読解。 (1) 「ヨーロッパ人権委員会」が、ギリシア軍政府による人権侵害を批判した為、ギリシアが「ヨーロッパ審議会」から一時脱退(1969年~74年)。 (2) アパルトヘイト禁止をめぐる「国連人権委員会」の審議(1973年)。	5 国際的な「人権の実現手続き」を再検討し、その改善方法について討議する。

Betty A.Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities: A K-12 Teaching Resource*, 1995, pp.151-162., を参考に筆者が作成。

アプローチ」を補完するアプローチとして、「人権」の歴史や、「人権実現に努力した人々の歴史」という、認知的・情意的な学習過程により構成される。③「改造主義的アプローチ」は、単元終末部において、参加行動的資質の育成を図るべく、「人権」実現のための行動計画等を作成・試行する学習過程により構成される。

単元構成においては、「認知的領域」と「情意的領域」の統合的学習が志向されており、情意的な「体験的学習活動」が、適宜、組み込まれている。

学習形態では、「協同学習」(グループ学習)の活用が目立つ。これは、「協同学習」が人間の多様性、相補性、協力の重要性を学習する上で効果的な学習方法であり、また地球的諸問題の解決のためには、人々の協力が必要となるので、その準備として、「協同学習」を重視するためである²⁰⁾。

本研究の意義は、ホリスティック価値アプローチを基底とする「グローバル教育」の単元構成論、及び理論に基づく実践事例を提示した点にある。この単元構成論は、「人権」価値を中核としており、全ての問題を「人権」価値の観点から捉えるため、一部の先行研究のように、「学習領域」を設定し、各「学習領域」ごとに単元構成アプローチを区別する必要はない。従って、複数の「学習領域」にまたがるような複合的な学習内容(ex. 人権と文化の問題)にも十分対応できる。

今後の研究課題としては、カリキュラム及び単元事例の開発、また、紙幅の関係十分扱えなかった「国際基準と国際機関アプローチ」における、「法学習」の学習過程の検討等が挙げられる²¹⁾。

【註】

- 1) 例えば、「国連世界人権会議」(1993年)の「ウィーン宣言」。
- 2) 例えば、米田伸次ほか『テキスト国際理解』国土社、1997年、pp. 8-20, 36-51参照。
- 3) 我国社会科における「人権教育」が、グローバルな視点を欠いていた点を指摘するものとして、例えば、三浦軍三「国際化に対応する社会科基礎論」三浦軍三『新しい社会科の視点と授業』梓出版社、1988年、pp.45-62。
また例外的に、「国際人権教育」の視点から、中学校社会科の単元構想を提案するものとして、以下がある。
橋本佳代子「新しい人権教育の展開－国際人権教育の視点から－」朝倉隆太郎編『国際理解および環境・資源の学習(現代社会科教育実践講座 第14巻)』ニチブン、1991年、pp.151-156。
橋本氏の単元構成論は、全米社会科協議会『国際人権と社会と学校』(1982年)〔未邦訳〕が説く「国内的アプローチ」、「国家間のアプローチ」、「国際的アプローチ」の3つのアプローチ

に基づく。しかし、この3つのアプローチは、全て本稿における「国際基準と国際機関アプローチ」に含まれるものと解せられる。

- 4) 拙稿「ホリスティック価値アプローチを基底とするグローバル教育のカリキュラム編成－Betty A.Reardonの人権教育論を手がかりとして－」全国社会科教育学会『社会科研究』第52号、2000年を参照。
- 5) 魚住忠久『グローバル教育』黎明書房、1995年、pp.60-61, pp.179-181参照。
- 6) 大津和子『グローバルな総合学習の教材開発』国土社、1997年を参照。同書は、「文化理解のアプローチ」、「関係発見的アプローチ」、「問題発見的アプローチ」についての「学習展開」例を示す。しかし、「問題解決的アプローチ」については、今谷順重氏の著書『中学校社会科 新しい問題解決学習の授業展開』(ぎょうせい、1990年)の事例を、転載したにすぎない。また、「問題発見的アプローチ」について、理論的説明を欠いている。
- 7) 大津、前掲書、p.21では、「文化的多元性と相互依存性の認識がなければ、地球的課題の解決は難しく、地球的課題の学習は単なる問題学習に終わるおそれがある」ため「学習の順序としては、文化理解のアプローチおよび関係発見的アプローチのうちに、問題解決的アプローチに進むのがよい」とし、順序性の観点から、アプローチを区分することの有効性を説明するのみである。
- 8) 例えば「文化と人権の関係」は、「生活と文化」と「地球的諸問題」の両方の学習領域にわたる。この問題は、「文化の相対性」と「人権の普遍性」をめぐる重要問題であるが、大津氏の「単元構成論」では、このような複合的な学習内容が取り上げられない。
- 9) 藤原孝章『外国人労働者をどう教えるか』明石書店、1994年、p.27。
- 10) 大津、前掲書、pp.14-17。
- 11) Betty A.Reardon, *Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities:A K-12 Teaching Resource*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1995.
- 12) *Ibid.*, p.5.
- 13) *Ibid.*, pp.13-17.
- 14) *Ibid.*, pp.15-17.
- 15) *Ibid.*, p.xi.
- 16) *Ibid.*, pp.7-12.
- 17) *Ibid.*, pp.8-9.
- 18) *Ibid.*, p.12.
- 19) 国際基準と国際機関アプローチは、「国際人権基準」や「国際機関」の発展史を扱うため、②「歴史的アプローチ」と相互関連する。一方、①「国際基準と国際機関アプローチ」は、「人権問題」解決のための「国際基準」や「国際機関」を示す点で、③「改造主義的アプローチ」と相互関連する。他方、②「歴史的アプローチ」は、人権獲得運動や人権運動家の歴史を扱うため、③「改造主義的アプローチ」と相互関連する。
- 20) *Ibid.*, p.52.では、次のような説明がある。「子どもたちが、活動的に参加できる活動が、学習経験の本質である。なぜなら、それらの活動は、生徒たちの『感情的発達』に貢献するからである。活動により、人権侵害や不公正への『情意的・感情的側面』が明らかにされる。」
- 21) 「道徳性排除」や「道徳性獲得」という社会心理学の概念については、以下の論文を参考としている。
Susan Optow, "Moral Exclusion", *Journal of Social Issues*, vol.46, No.1, 1990.
- 22) Reardon, *Educating for Human Dignity*, p.15.
- 23) その詳細については、拙稿『ホリスティック価値アプローチを基底とするグローバル教育の理論と開発－Betty A. Reardonの人権教育論を手がかりとして－』兵庫教育大学大学院修士論文、1998年度を参照のこと。