

初等教育段階におけるグローバルコミュニケーション能力の育成に関する実践的研究  
—Think globally, Act locally を意識した統合カリキュラムの開発—

教職実践基礎領域  
井上 知香

## 1 本研究の目的と意義

### 1.1 研究の目的

本研究の目的は、グローバルコミュニケーション能力を再定義し、研究対象とするとともに、初等教育段階においてグローバルコミュニケーション能力を育成するために、新たな統合カリキュラムを開発し、その実践が子どもたちにいかなる教育効果を与えられるかを実証・考察することである。グローバルコミュニケーション能力については、1970年代から日本で普及しているグローバル教育や英語教育に関わる先行研究を参考にしながら、定義を試みる。

グローバル化が進み、日本の公教育の場でも「グローバル人材育成推進会議中間まとめ」（2011年6月）においてグローバル人材の育成について公言され、公立小学校にも早期英語教育が導入されている。しかし、英語運用能力の育成、すなわち英語という言葉習得し、話すことができるようになれば、果たしてグローバル人材と言えらるだろうか。グローバル社会で生き抜いていくために、私たちに必要なものは果たして何だろうか。

魚住(1995)は、「グローバル教育は、グローバル化し相互依存性を増しつつある世界を前にして、グローバルな見方やグローバルな価値の実現を重視して意思決定し、時にトランズナショナルな行動の出来るグローバル公民性(global citizenship)の育成を目指すこと」と述べている。さらに、魚住(1995)は、現代の学習指導要領は国際理解教育の視点にたっているものであるため、グローバル公民性(global citizenship)を養うためには不十分であることを指摘している。その理由の一つに、現在の学習指導要領ではスパイラルにカリキュラムが組まれているため、縦のつながりには配慮が行き届いているが、横のつながりが薄いことが挙げられるだろう。そこで、後述する統合カリキュラム論を現在の教育システムに取り入れることで、課題である横のつながりを濃くすることができ、グローバル公民性(global citizenship)、グローバルコミュニケーション能力を養うことができるのではないかと考える。本研究の研究対象であるグローバルコミュニケーション能力は、一つの教科内容だけで養われるものではない。複数の教科内容を子どもたちの生活と結びつけることで、英語科で育成される語学力や単なる意思疎通をするためのコミュニケーション能力にとどまらず、複数

の教科で地球的視野の獲得、グローバル公民性(global citizenship)、社会的実践力を含むグローバルコミュニケーション能力を養うことができるのではないかと考える。

本研究は、実践者によるアクションリサーチ(実践的研究)である。これを Kuramoto(2014)では、「教職大学院生が、自己実践の改善を通して、教師的素養に関する自己成長を実感できるように行う第一人称の実践研究」であり、実践に関与・観察しながら省察(Reflection)によって自己実践を発展するものであると述べている。教職大学院1年次の9月からサポーターとしてO小学校に入り、実践に関与・観察するようになった。さらに、2年次では、本研究に関わる2度の実習を行った。実習では、子どもたちの発達段階や前年度までの学習内容を考慮し、環境問題に焦点をあてて統合カリキュラムの開発に取り組み、主に英語活動、総合的な学習の時間、社会科、道徳の時間を活用し、実践を行った。最終的には、実践に関して量的研究・質的研究の2つの視点から実証・考察を行い、本実践に対する成果と課題を明らかにし、今後の教育実践に生かしていきたい。

#### 本研究の Research Question

- ・グローバルコミュニケーション能力の概念を定義すること。
- ・初等段階においてその能力を育むために統合カリキュラム論を方法論として導入し、新たなカリキュラム開発、実践を試み、グローバルコミュニケーション能力の育成から、子どもたちにいかなる教育効果を与えることができるか明らかにすること。

### 1.2 本研究の意義(価値)

本研究の意義(価値)は、理論的意義(価値)と実践的意義(価値)の2点存在する。

今までのグローバル教育では、社会科の視点からグローバル社会で生きていくためのグローバルシティズンシップの育成や国際理解教育の研究が多く進められてきた。しかし、グローバル化が急速に進み、異文化をもつ人々と直接的、間接的に関わる必要性が増した現在では、社会科に関わるグローバルシティズンシップや国際理解にとどまらず、他者を理解し、他者と協働していくための英語科に関わる語学力、コミュニケーション力、つまり基礎的・基本的な知識や技能に裏打ちされた実践力が必要になって

きている。グローバル社会で生きていく上では、グローバル教育の範疇にある地球的問題に対する認識や地球市民としての意識を高めることは必要であるが、それに加えて、自分とは異なる文化をもつ他者と直接的、間接的に関わるために必要な実践力となる「グローバルコミュニケーション能力」が必要となる。初等教育段階において、このグローバルコミュニケーション能力を養うために統合カリキュラム論を用いた実践的研究を行い、実証・考察することが本研究の意義(価値)となるだろう。

一方、実践的意義(価値)は、自然豊かで地域学習が盛んな環境、先生方の積極的な指導・協力により、子どもたちにとってはグローバルという概念との心理的距離が一見遠いように思えるものも、身近な豊川や環境学習に関わらせることで実現することができた。

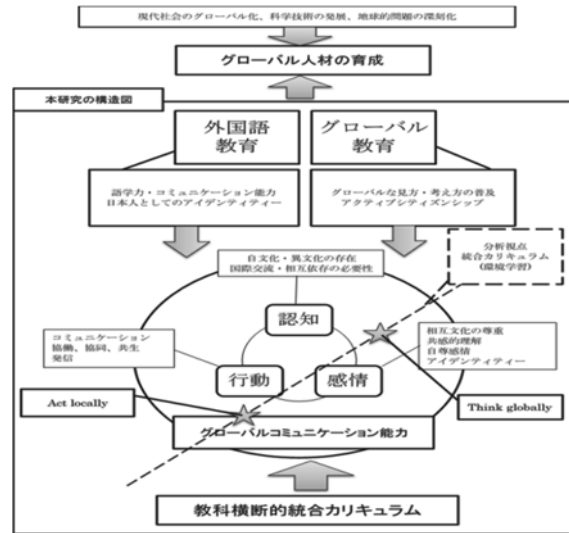
本研究は、実践校に既存していた固有カリキュラムを本研究の目標に向けて、発展させたものとなる。子どもにとって身近な地域教材を活用するといった固有的研究でありながらも、方法論から見れば普遍性、汎用性が高いものである言えるだろう。今後の教師人生に生きる実践的研究であろう。

さらに、グローバルコミュニケーション能力の主要概念の一つであるグローバル教育の原点は国際理解教育であるが、佐藤(2007)によると、永井次郎(1984)は、国際理解教育を「文化理解アプローチと問題解決的アプローチ」に分けて、両者を統合する概念として「グローバル教育」を提唱している。しかし、佐藤(2007)は『「グローバル教育」』の概念は論者により異なっており、しかも起源や理念が異なる多様な国際理解教育を『「グローバル教育」』として統合するには無理があった。」と指摘している。グローバル教育は、国際理解教育や外国語教育に限定されるものではなく、幅広い視野と市民性を育む教育であるが、それらの概念が実践まで及んでいない。そのため、実践を試みることには価値がある。

### 1.3 本研究の全体構成

本節では、本研究の全体構造図について述べる。この構造図は、「初等教育段階においてグローバルコミュニケーション能力を育成するために統合カリキュラムがいかなる有効性を持つのか、子どもたちにいかなる教育効果を上げるのか」を中心課題とし、分析視点を統合カリキュラム(環境学習)に設定している。授業実践をしていく中で、グローバルコミュニケーション能力には、「Think globally」と「Act locally」の要素が存在することが再認識することができた。本研究は、社会科における社会的実践力の育成を目指すことに加え、異文化の存在を認知させることで、世界へと視野を広げ、自らコミュニケーションを図ろうとする意識を高めることを目指して

いる。したがって、「世界に向けて徐々に視野を広げ、あらゆる問題の解決にむけて自ら協働できる子ども」を目標とし、環境学習・豊川学習を中心課題に設定し、社会科を中心として英語活動や道徳等の授業内容と関連させながら、外国に対する興味関心や柔軟な価値観をもたせるような手立てを考え、実践を行った。【図1】本研究の全体構造図 筆者作成



## 2. グローバルコミュニケーションに関する理論研究

### 2.1 グローバル社会における日本人の国際意識

本節では、グローバル社会における日本人を国際意識に関する調査結果をもとに、グローバルコミュニケーション能力の必要性を述べる。グローバル化国際的な関係が多岐にわたって増加する世界の中で、日本人の国際意識は外国の人々よりも低いことが2014年に内閣府が行った調査で明らかになっている。この調査は、内閣府が我が国と諸外国の若者の意識を把握し、我が国の若者の意識の特徴などを分析するために行ったもので、7か国で行われた。調査対象者は、満13歳から満29歳までの男女である。調査内容は、(1)人生観関係 (2)国家・社会関係 (3)地域社会・ボランティア関係 (4)職業関係 (5)学校関係 (6)家庭関係の6領域である。その中に国際的な視野に関する質問項目があり、調査結果は以下表1のようになっている。

【表1】我が国と諸外国の若者の国際意識 内閣府

	身に付けていると思う	身に付けていないと思う
日本	24.3%	58.7%
韓国	34.1%	58.9%
アメリカ	49.3%	36.6%
英国	56.5%	24.8%
ドイツ	69.6%	21.8%
フランス	35.9%	42.3%
スウェーデン	61.0%	20.6%

調査の結果、「身に付けていると思う」と回答したのは24.3%（「十分身に付けていると思う」1.4%+

「ある程度身に付けていると思う」22.9%にとどまっており、7か国中で最も低い割合である。

以上の調査結果から、グローバル社会が進む一方で日本人の国際的な視野は先進国と比較しても浅く、現在の教育に課題があることがわかる。日本は島国であるため、移民国家とは程遠かったが、日本社会もグローバル社会へと変わり始めている。グローバル化が進む現代には、国際的・地球的な視野を獲得するための教育は必要であると言えるだろう。

## 2.2 グローバルコミュニケーション能力の定義

国内研究では、グローバルコミュニケーションに関わる研究の到達点は低いが、異文化コミュニケーションや国際コミュニケーション等の類似するものが多数存在する。佐久間(2003)は、コミュニケーションについて以下のように述べている。「コミュニケーションは一般的には『伝達』とか『意思疎通』として捉えられているが、解り易く言えばメッセージの送信と返信の成立を意味する。メッセージが伝えられるだけでは、コミュニケーションが成立したとは言えず、伝えられたメッセージを相手が理解して、それに何らかのフィードバックを行った時にコミュニケーションが成立するものである。」阿久津(1979)によると、「このような伝達や交換がどのような目的に基づくものであるのかについて、シュラム(Schramm, W.)は『コミュニケーションという言葉はラテン語の *communis*(common)からきている。われわれの間でのコミュニケーションとは、われわれの間に「共通のもの(*commonness*)」を成り立たせる、つまり情報、思想、あるいは態度を共有しようとする試みである。』と述べている。つまり、コミュニケーションは一方的な「情報伝達」だけにとどまらず、お互いの考えや意見、感情などを伝えあい、理解しあい、共有しあうことであると定義づけることができよう。

さらに、磯崎(1987)ではコミュニケーションの機能とメッセージという観点から、以下のように述べている。「メッセージの観点からみると、言語的コミュニケーションと言語によらない非言語的コミュニケーションとがある。」つまり、コミュニケーションは言葉を用いた言語的コミュニケーションと言葉ではない非言語コミュニケーションも存在すると理解できる。

さらに、佐久間(2003)は異文化コミュニケーションについて言語以外の要素について焦点化し、以下のように述べている。「異文化コミュニケーションを成功させるためには、まず相手の文化を学ぶ必要があり、それと同時に、無自覚的に行っている日常の行動への照査がある。ここに異文化コミュニケーションの意義がある。」つまり、誰しもが無自覚に行動している時があり、他者の無自覚的な行動を認知・

理解することが異文化コミュニケーションを成立するためには重要なのである。

伊藤(2004)では、異文化コミュニケーションで求められる共感について「互恵的關係構築を目的とし、他者の視点や立場からそれらが埋め込まれた文化文脈の中で他者感情や体験を共有する認知的・情動的な能力」と定義し、その上で、こうした共感には非二元論的な自己理解が重要となることを論じている。さらに、共感には認知的な他者理解と感情的な他者理解という2つのレベルがあり、前者は主に傾聴や分析等による意識的な他者理解、後者は怒り、悲しみ、あるいは喜びなどの他者感情を自然に共有する無意識な反応であると考えられると述べている。

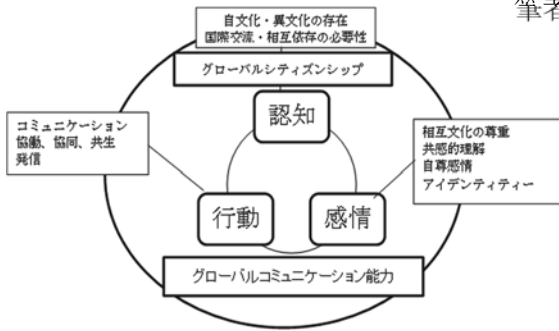
また、Matsumoto(2007)は、国際社会における日本人の文化的弱みを調査によって明らかにしている。基本的な感情を認知する能力をはかるための国際比較調査において、日本人が相手の感情を読む力、特に怒り・嫌悪感・不安・悲しみを読む力は他国よりも低い。この理由を、日本文化は怒り・嫌悪感・不安・悲しみといった否定的な感情の認知が抑制されることに加え、ハイコンテクスト文化であること、さらには、あまり相手の顔を注視しない *low-gazed culture* であると述べている。*low-gazed culture* であるが故に、瞬間的に表れる感情表現を認知する機会を逃してしまうと指摘している。

以上の先行研究を総括すると、円滑な異文化コミュニケーション、異文化をもつ他者と人間関係を構築するためには他者の感情や体験、それを引き起こす文化的背景を認知、理解、共有する能力が必要になると理解することができる。これは、グローバルコミュニケーションに大きく関わることであろう。

さらに、グローバルコミュニケーション能力に欠かせないのは「実践力」であると考えられる。今までのグローバル教育研究では地球的認識や異文化、国際理解に関わるものが多かった。しかし、科学技術の進歩、地球的問題の深刻化等、グローバル化が徐々に進み、世界と関わらなければ生きていけない現代では、地球的認識や異文化、国際理解にとどまらず、グローバルシティズンシップとアクティブシティズンシップの両者に基づく、直接的あるいは間接的に自らコミュニケーションを図ったり、関わりあったりする能力が求められるだろう。

したがって、本研究におけるグローバルコミュニケーション能力には、以下の図2のように「認知」「感情」「行動」の3つの側面があると考え、これを本研究のグローバルコミュニケーション能力と定義する。さらに、グローバルコミュニケーション能力は、これらの概念に関わってグローバルシティズンシップや異文化コミュニケーションに関わる資質や能力を必要とされる。

【図2】グローバルコミュニケーション能力の定義  
筆者作成

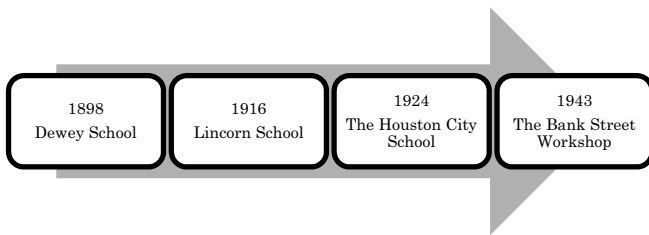


## 2.3 統合カリキュラムに関する理論研究

### 2.3.1 アメリカにおける統合カリキュラムの研究

本節では、アメリカにおける統合カリキュラムの先行研究を整理し、統合カリキュラムの価値について述べていく。アメリカにおいて、統合カリキュラムは 1898 年の Dewey school から 1948 年の the Bank Street Workshop まで、50 年間をかけて統合カリキュラムの実験が行われた。

【図3】アメリカにおける統合カリキュラムの研究  
筆者作成



Marian. Martinello, Gillian Cook(2000) の各先行研究の整理・考察を試みる。

#### (1) Dewey School: The school as a cooperative society

Dewey School は、子どもたちが生活する社会のニーズに合った共同体としての学校を開発することと体験的活動を通して子どもたちの知性を高めることを目標としていたため、学校での活動は子どもたちの興味や問題解決を行う必要性を考慮し、設定され、子どもたちの興味関心を高めるとともに独創的な解決策に導くことができるようにされた。ここでは、教科内容は知識を活用した社会の問題解決のするのためのものであったため、各教科の学習内容は決して独立するものではなく、中心課題をもとに融合されるものとなる。Dewey School での教育方針は、現在の統合カリキュラムの原点になる考えになるだろう。

#### (2) The Lincoln School : The Child-Centered School

1960 年に Abraham Flexner が Modern School というエッセイを発行した。Modern School とは Marian. Martinello, Gillian Cook(2000)によると、Cremin(1964)が『to give children the knowledge they need, and to develop in them the power to

handle themselves in our own world』と定義するように、子どもたちが必要とする知識を与え、自分達の世界を彼ら自身で扱うための力を向上させるためのものである。それぞれの教室は、本物のワークショップのようになっており、本当の仕事のように子どもたちが学んでいたようである。学校の目標は、全面的な成長を促すことと個性との調和をとることであり、評価基準も教師によって設定され、学校の教育方針として、明らかに示されている。The Lincoln School は子ども中心であり、子どもたち個人の興味関心に基づいた学習が行われていた。そのため、Lincoln School のカリキュラムは子どもたちの実生活に限りなく近づけたものを提供できるように開発され、教科の境界を越えたカリキュラム編成になっている。そのため、一教科以上の学習が一度の過程で行われることが多い。

#### (3) The Houston City School

The Houston City School では、教師たちを 2 つの実験的なグループ、1 つのコントロールグループと 3 つのグループに分け、実験を行った。

【表2】実験内容の整理 筆者作成

A	統合カリキュラムを使うグループ ※時間配分、内容の選択、予期される結果を示す制限がない
B	統合カリキュラムを使うグループ ※具体的な目標や結果、時間配分が既に設定されている
C	2つのグループにさらに分け、 1: 伝統的な方法で教えられた古いカリキュラムを実践する 2: 統合カリキュラムで新たな単元を実践する ※伝統的な方法で教えられ、各教科学習の中での時間配分を使用)

この結果、A グループでは、子どもたちが学習内容に興味関心をもつようになり、自主的に調べ学習を行うようになったようである。また、子どもたちが学校で自由に学習ができるため、家での過ごし方も落ち着き、保護者たちも協力的になったようである。Marian. Martinello, Gillian Cook(2000)によると、このカリキュラムの Dewey School や Lincoln School と違って子どもたちの興味関心から学習課題を設定するのではなく、学習の中心となる大きなテーマをよく考えて開発することが特徴であると述べている。The Houston City School の研究から、各教科内容を網羅するために 大きな主題を考え、様々な教科学習を実践しながら学習を進めていくという機能的な考え方も存在することが理解できよう。子どもの興味関心を主題とするのも有効であるが、子どもたちは自由に学習を進められることで、徐々に興味関心をもつことができるのである。さらに、学習方法も非常に重要であり、伝統的な方法よりも自ら調べたり、話し合いをしたりする方が効果的であると理解できる。

#### (4) The Bank Street Workshops

The Bank Street Workshops における研究では、統合カリキュラムの開発が子どもの成長だけでなく、教師としての自信・能力等の向上につながるということが明らかになった。Marian. Martinello, Gillian Cook(2000)よれば、新たな教師の中には、子どもの興味を扱ったり、広げたりすることは好きであっても実際にどのようにすればいいのかわからず、Workshop でのやり方に不安を抱く教師もいたようである。しかし、地域に目を向け、地域の中で活動させることで、子どもたちは見るもの全てに興味を示し、積極的に考え、疑問をもつようになっていた。さらに、その教師は、子どもたちがもつ疑問を解決するために、社会科単元の中で多様な教科における知識や技能が必要となることに気づくことができた。第二に、初めに教師たちが、新しいアイデアを道具として扱うことに興味を持たせることができた。第三に、カリキュラム開発するための重要な基盤を子どもたちの成長、環境、基礎的な教育哲学の知識とし、どのように扱えばよいのかを知ることができたことが明らかになった。

以上の4つの先行研究から、統合カリキュラムは子どもたちの興味関心とともに社会や地域のニーズを尊重し、中心課題に対して社会科を中心として多様な教科内容に関わる知識・技能を活用する機会を設定することが必要であることがわかる。統合カリキュラムの開発・実践は、子どもたちは新たな考えを生み出し、個人の成長につながるとともに、教師力の向上にも繋がるものとも言えよう

#### 2.3.2 本研究における統合カリキュラムの有効性

魚住(1987)は、グローバル教育カリキュラム開発の課題として以下のように述べている。

「グローバル社会に参画し、個人として、地球人として十分に生きるに必要なグローバル公民性を育成するために社会科教育は新しいカリキュラムの開発を必要としているが、当面は、前章で眺めたように既存のカリキュラムを見直し、グローバルな見方・考え方を開発する方向で教材の補充・再編をすることが現実であろう。そして、そのような研究・実践を積み上げるなかで統合的グローバル公民性形成社会科カリキュラムの創造も進められることであろう。なお、ここでいう、『統合的』とは、次のことを意味する。

- (1) 地域的(local)、国家的(national)、地球的(global)、公民性(citizenship)の一体的開発育成。
- (2) 社会に対する地理的、歴史的、システム及びグローバルな見方(perspective)の統合的育成と社会的認識力の育成。
- (3) 「個人として、人間として、地球人として、グローバル社会のメンバーとして知性的に責任をもって

生活をするために必要とされる」知識(knowledge)、能力(ability)、価値形成(valuing)の相互関係的、統合的学習過程構成。

(4) 学習目標、内容、方法の統合的把握の上に立つ、小・中・高一貫の学習コースの編成。」

つまり、グローバル社会の中では既存の社会科に関わる内容のみで形成されているカリキュラムに、グローバルな見方・考え方を開発するための新たなカリキュラムが必要とされているのである。そして、そのカリキュラムは地域(local)、国家(national)、地球(global)という3つの視点に関わる公民性(citizenship)を育むとともに、地球人としてグローバルな見方・考え方(perspective)、知識(knowledge)、能力(ability)を備え、価値形成(valuing)ができるものでなければならない。

一方で、英語科においては現行の学習指導要領に「コミュニケーション能力の育成」が小中高一貫して目標として位置づけられているが、文法や語彙習得にとどまり、英語を活用した社会的実践力や行動力につながっていないことが課題として挙げられるだろう。したがって、英語科による英語学習で基本的な言語習得とグローバルな見方・考え方を促すとともに、社会科や総合的な学習の時間等の学習内容を活用し社会的実践力を養う必要がある。そのため、カリキュラムの中に社会科や総合的な学習の時間等、外国語活動以外の教科を含め、英語学習だけでは獲得できない力を他教科と統合させることで養う必要がある。

Susan M. Drake and Rebecca C. Burns は、統合カリキュラムを Multidisciplinary Integration、Interdisciplinary Integration、Transdisciplinary Integration の3つに分類している。本研究では、学習者の興味関心を中心テーマに据えるものであるため、子どもたちの学習意欲が高い状態で学習を進めることが可能である Transdisciplinary Integration を取り入れる。しかし、子どもの興味関心課題が中心となるため、教科の範疇を完全に越えるものであるため、学習内容の偏りはみられることが懸念される。Transdisciplinary Integration について、倉本(2002)は以下のように述べている。

「TDIC における教科相互間の統合性は学習者の興味関心を中心テーマに据えて自然なかたちで融合している。その、TDIC における融合とは、学習テーマ・学習スキル・学習ストラテジー等が、学習者の帰属する現実世界(生活背景)の意味・文脈と学習者の興味関心・主体的学習態度等と関連し、学習者がそれを自覚化・明確化することを基本的アプローチに据えている。これは学習中心テーマのもとに教科の目標・内容・方法論と学習者の文脈とをブレンドした統合カリキュラムの開発であり、学習統合のプ

プロセスに教科相互の結合点を垣間見ることができる。」

本研究においては、TDIC(Transdisciplinary Integration)は、複数の教科内容(外国語活動、社会科、総合的な学習の時間、国語科、道徳、文化的行事)を関連させながら、ある共通テーマ(環境学習)に対して学習を進めていくための方法であると定義づける。TDIC(Transdisciplinary Integration)は、教師主導でカリキュラム開発が構成されるものであるが、子どもたちに身近な教材を学習課題に設定することで子どもたちの学習意欲をできる限り高めることができる。課題点として挙げられる学習内容の偏りは、実践校に既存する固有のカリキュラムを発展させているため、極端な学習内容の偏りもなく、実践可能となった。

したがって、研究対象であるグローバルコミュニケーション能力を初等教育段階の子どもたちに養うために、子どもたちに身近な環境学習を共通テーマとし複数の教科の特色を活用する TDIC(Transdisciplinary Integration)を方法論として取り入れ、新たなカリキュラム開発・実践を行う。そして、そのカリキュラムが子どもたちに如何なる教育効果をあげるのかを実証・考察をしていく。

### 3. 実践の概要

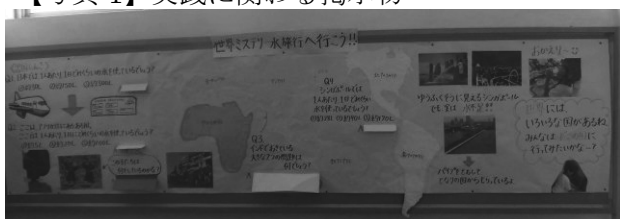
本章では、2 章までの先行研究をふまえ、グローバルコミュニケーション能力を育成するために、新たな統合カリキュラムを開発した実際について述べる。

対象学級：O 小学校、4 年 1 組、22 名

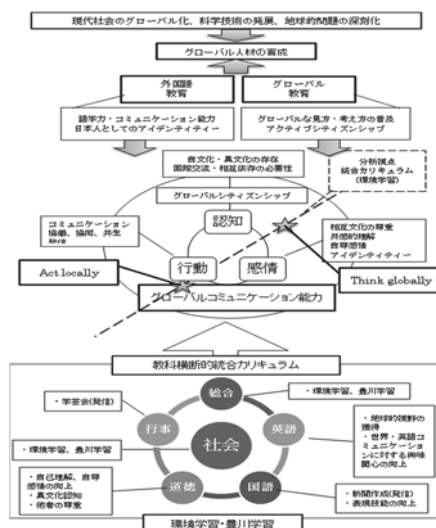
実施期間：平成 27 年 4 月～12 月

学習指導要領の内容も含め、研究実践校では地域の環境学習に力を行っているため、中心テーマを社会科領域である環境学習・豊川学習に設定し、TDIC(学際的統合カリキュラム)の開発に取り組んだ。それぞれの教科の特性を活かし、本研究の目標であるグローバルコミュニケーション能力の育成に繋がるカリキュラムの開発を意識し、実践を試みた。

【写真 1】実践に関わる掲示物



【図 4】研究構造図(理論・実践) 筆者作成



#### 3.1 社会科における実践概要

学級担任が、総合的な学習の時間や社会科において、水や豊川に関する学習を進めたため、水や豊川等の環境に関する教材が子どもたちにとって心理的距離が近い教材となり、これらの教材を通して視野を広げることが可能になったと考えられる。したがって、子どもたちに世界の水の使用量についてクイズ形式で紹介しながら、視野を広げさせ、異文化理解をねらいとした。

さらに、学習を進めていく中で、子どもの視野は広がり、ダム学習をした後のふりかえりで、「世界の水がなくなったらどうなるの?」という疑問をもつ児童がいた。子どもの関心を課題として取り上げ、授業実践した。

#### 3.2 道徳における実践概要

道徳では、教科では指導することができない情緒面の育成を試みた。「もしも世界が 23 人の村だったら」と題し、具体物を通して貧富の差を表現、どのような気持ちになるのか、どうすればいいのかを考えさせた。本時では、子どもの素直な感情が表れ、ケンカも起きてしまったが、どうすればよかったのか、考えさせる良い機会となった。中には、戦争が起こると実生活と結びつけて考えることができる児童もいた。

#### 3.3 英語活動における実践概要

英語では、グローバルコミュニケーション能力の言語的要素にあてはまる、英語コミュニケーションに対する興味関心を高めることである。さらには、非言語的要素となる異文化認知、理解等も促進していきたいと考えている。クイズやゲームを主として、子どもたちが英語で遊びたい、英語を話したいと思えるような環境づくりに努めた。

#### 4. 本研究(実践)の実証・考察

本研究の実証・考察は、量的研究と質的研究の両者を実践し、実証・考察を試みた。量的研究では、

実践前後のアンケート結果を使用し、因子分析、信頼性統計、パス解析を用いて、実証・考察した。一方、質的研究では、授業実践後の子どもたちのふりかえりの言葉を Triangulation し、さらに、抽出児3人については text mining をし、実証・総合考察を行った。研究は、連携協力校である小学校の1学級で行ったものである。そのため、サンプル数は少なく、普遍性の高い研究結果を見出すことは難しいが、量的研究で一定の傾向性を把握・理解する。その上、より具体的態様を理解するために、質的研究で抽出児一人一人の子どもの変容を追いつながり、全体の変容について実証・考察をしていくことにする。

#### 4.1 量的研究による実証・考察

##### 4.1.1 因子分析

アンケートによる意識調査をふまえ、SPSS(ver22)を用いて因子の生成を試みた。結果は以下の表3の通りである。

【表3】SPSSによる因子分析の結果

	成分			概念
	1	2	3	
VAR00011	0.854	0.48	0.134	異文化理解・実践力
VAR00012	0.825	0.305	0.288	
VAR00009	0.776	0.571	0.215	
VAR00006	0.773	0.483	0.105	
VAR00003	0.711	0.404	-0.089	
VAR00004	0.679	0.464	0.422	
VAR00002	0.674	0.456	0.263	
VAR00005	0.457	0.87	0.426	地球的視野の獲得
VAR00001	0.33	0.794	0.517	
VAR00013	0.435	0.742	0.047	
VAR00010	0.548	0.738	0.296	
VAR00007	0.485	0.716	-0.214	協働
VAR00008	0.149	0.214	0.806	
VAR00014	0.437	0.263	0.479	

寄与率：62.348%

したがって、グローバルコミュニケーション能力には『異文化理解・実践力』『地球的視野の獲得』『協働』の3つの概念があると定義した。加えて、信頼性統計(α係数)を試みたところ、以下のような結果になった。

【表4】信頼性統計(α係数)の結果 筆者作成

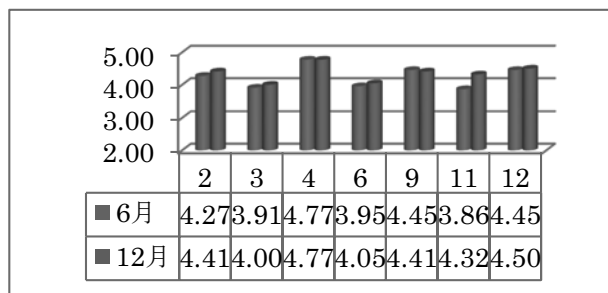
異文化理解・実践力	地球的視野の獲得	協働
0.875	0.835	0.884

以上の結果から、妥当性・信頼性が高い新たな因子を生成することができたと言えよう。

##### 4.1.2 実践前後の意識調査結果の比較

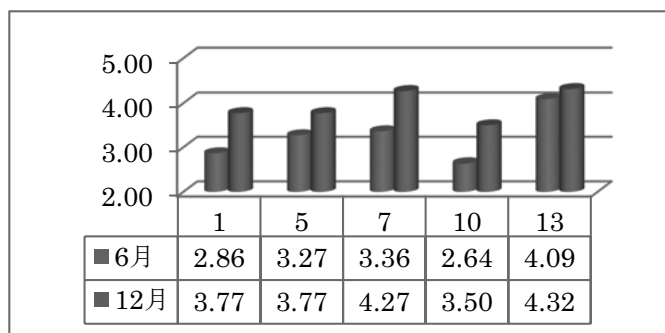
本節では、実践前後に行ったアンケート調査結果の平均値の変容について述べていく。因子は SPSS による因子分析と信頼性統計を行って生成した「異文化理解・実践力」「地球的視野の獲得」「協働」である。さらに、SPSS(ver22)で対応がある t 検定を行い、有意であるか検証した。

#### (1) 異文化理解・実践力



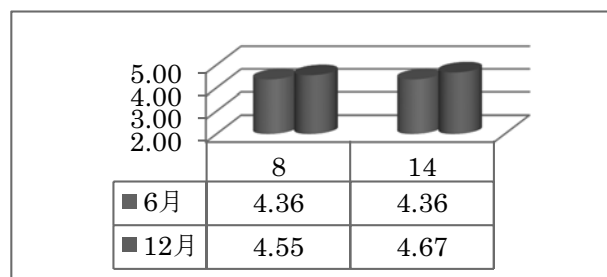
異文化理解・実践力に関する項目は他の概念よりも多く、本研究におけるグローバルコミュニケーション能力の核となるものである。意識調査による平均値の比較を試みたところ、また、指導前の平均点と指導後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために有意水準5%で両側検定の t 検定を行ったところ、全て有意ではなかったものの、純粋な平均値の比較を念頭に置きつつ、子どもたちの姿を観察したところ、確かに実践後では子どもたちの変容を見ることができた。

#### (2) 地球的視野の獲得



世界に対して関心が薄かった子どもたちが、世界に目を向けさせる授業実践を行うことで、徐々に世界や外国に対して関心をもつことができるようになったと考えられる。また、指導前の平均点と指導後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために有意水準5%で両側検定の t 検定を行ったところ、Q1は  $t(21)=2.952$   $P<0.1$ 、Q7は  $t(21)=2.373$   $P<0.5$ 、Q10は  $t(21)=2.560$   $P<0.5$  であり、Q1、Q7、Q10においては、指導前後の平均点の差は有意であることがわかった。Q5とQ13については、有意ではなかったものの、純粋な平均値の比較を念頭に置き、子どもたちの姿を観察すると、確かに実践後の英語に対する関心・意欲の向上や自分で判断して行動する姿が日々の学校生活の中でみられる。

#### (3) 協働





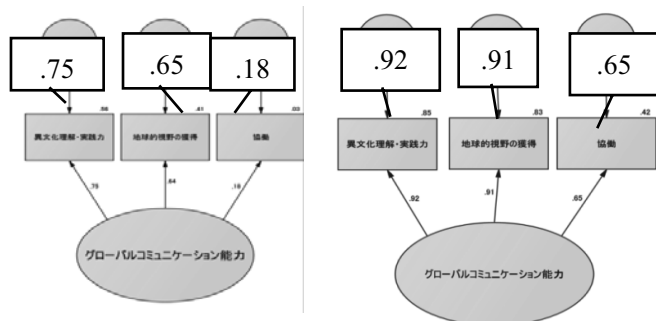
指導後の平均点の差が統計的に有意か確かめるために有意水準5%で両側検定のt検定を行ったところ、どの項目も有意ではなかったものの、実践前後で協働に関する意識の向上が日常生活の中で見る事ができた。実際に環境学習・豊川学習を進めていく中で、自分自身だけでは解決できない問題であることは多くの子どもが認識している。

以上、これらの平均値の比較からは、グローバルコミュニケーション能力に関わる概念に対する意識向上をみる事ができ、実践によってグローバルコミュニケーション能力の育成が促進されたと言える。

#### 4.1.3 パス解析における実証・考察

本節では、実践前(6月)と実践後(12月)のアンケート結果を用いてパス解析を行った結果を述べる。

【図5】左(実践前) 右(実践後)の結果



両者は、カイ2乗値が.000であるため、モデルが適合していると言える。以上のパス解析の結果から、実践後である12月時点では、「異文化理解・実践力」「地球の視野の獲得」「協働」の3つ概念全てがグローバルコミュニケーション能力(F1)との関連性・信頼性が高まったことが数値からわかる。したがって、潜在変数であるグローバルコミュニケーション能力には「異文化理解・実践力」「地球の視野の獲得」「協働」の3つ概念が含まれると言える。子どもたちの実態に則した新たな統合カリキュラムを開発し、年間をかけて実践したことでグローバルコミュニケーション能力の信頼性・妥当性がさらに高まったため、実践の効果が表れたと言える。しかし、これはアンケートによる意識調査の結果であり、グローバルコミュニケーション能力向上の指標に過ぎない。子ども一人一人の確かな変容をできる限り客観的に考察する必要がある。個人の確かな変容については、4.2 質的研究において後述する。

### 4.2 質的研究による実証考察

#### 4.2.1 Triangulation

本研究は、筆者によるアクションリサーチ(実践的研究)である。そのため、実証・考察を行うにあたって、主観性と客観性を統合する必要がある。倉本(2014)では、アクションリサーチについて、以下のように述べている。「近年、アクションリサーチ(以

下、AR)は実践研究方法論の一環として注目を浴びているが、概してARとは、社会/人間科学分野での実践的課題において、現在進行形の問題解決のプロセスを重視した研究であり、実践者の「固有知」によって提起され、実践者自身の実践の質的向上を意図した研究と総括できよう。」また、倉本(2014)は「ARの中でも主観性と主観性による『間主観性によって可能な限り客観性にアプローチする』ARを検討対象とし、そのARで典型的なものは『第1人称・第2人称・第3人称論』(First-Person, Second-Person Theory, Triangulation)による複眼/間主観的な行為研究論である。」と述べている。したがって、第一人称を実践者(井上)、第二人称を学級担任(安藤)、第3人称を指導教官(倉本)と設定し、考察を行った。研究に関する12時間の授業後の記述をもとに、抽出児3名に焦点をあて、各授業と総合考察をそれぞれ行った。

全ての考察をふまえたところ、安藤と倉本が述べるように、抽出児Kについては本研究の成果をみる事ができたと考える。「抽出児Kは、夏休みの自由研究(海のゴミ拾い)を通して、一人の力の限界を感じ、友達を誘い、環境学習会に自ら参加した。体験から生まれた強い思いが、子ども達の原動力と変わった。」と安藤が具体的に述べるように、問題解決に向けて自ら協働する子どもへと近づいていると言える。グローバルコミュニケーション能力の中の「行動」という概念に匹敵する社会的実践力の向上を子どもの姿からとらえる事ができた。道徳「もしも世界が23人の村だったら」の授業は、具体物のやり取りを通して、自分の中に生まれる感情の変化に気づく(自己理解)と同時に、他者の言動から自他の違いを実感できた。休み時間には、「○○はそういうこと言わない」「○○は、優しいところがある」など、人のよい所を話題にする子ども達の姿も見られている。」という安藤の考察から、自分とは異なる異文化を受け入れたり、認めたりできるようになっていることに同意する。これは、グローバルコミュニケーション能力に関する「感情」の概念に関わる事実である。

一方で、倉本が「人権教育の視点から、序列を暗に教えてしまった点が、課題として残っている。」と述べるように、国際理解を促進することが目標であったはずが、偏見の生成につながってしまったことは大きな課題である。さらには、コミュニケーションという視点から、普段の言葉遣いや関わり方に問題がみられる子どもも少なからず存在する。そのため、言葉の大切さを伝える授業実践を試みたが、授業内だけでは不十分であり、相手を理解する、相手の気持ちを考える等、コミュニケーションを図る上で必要なことを、継続的に指導を行っていく必要性



がある。

#### 4.2.2 text mining による実証・考察

本節では、抽出児 R,S,K の3名による授業後の自由記述を text mining にかけたものを使用し、実証・考察をした結果、明らかになった成果と課題を以下の表に整理した。

【表5】text mining で明らかになった△成果▼課題

	1.異文化理解	2.自文化理解	3.コミュニケーション能力、社会的実践力の向上
抽出児 R	▼物質的な豊かさだけで国の優位性を判断してしまう。偏見の生成に繋がった可能性がみられる。	△他国と自分自身の生活を比較することで、今ある価値に気づくことができた。	▼現状の問題や問題解決のための方法は理解しているが、自ら行動を起こす意欲まで見られない。
抽出児 S	△世界には様々な国が存在することを認知することができた。	△Rと同様、他国と自分自身の生活を比較することで、今ある価値に気づくことができた。	▼現実性を考慮した考え方をするため、自分達の限界を理解し、きれいごとで終わらず、問題に対して現実的な考えを見出し、実践へとつなげる手立てが必要となる。
抽出児 K	△日本や自分自身と同じように世界でも環境に関する取り組みをしていることを認知することができた。	クラスターなし	△自分自身が問題に関して今できることを考え、実践することができた。

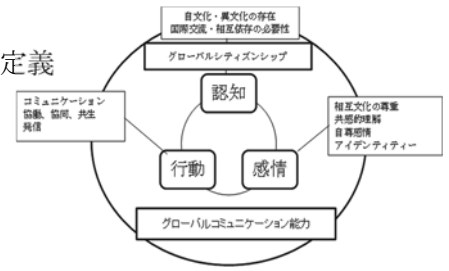
量的研究では、「異文化理解・実践力」「地球的視野の獲得」「協働」の3つの概念は、グローバルコミュニケーション能力に含まれるという信頼性・妥当性が実践によって高まったことが明らかになった。質的研究では実際の子どもたちにも「異文化理解・実践力」「地球的視野の獲得」「協働」の3つの概念に関する資質・能力が備わっていることができた。したがって、グローバルコミュニケーション能力が向上していることは確かであると言えよう。テキストマイニングでは、抽出児3名のそれぞれの記述を異文化理解・自文化理解・コミュニケーション能力、社会的実践力という3つの視点から考察することで、異なる成果と課題が見いだすことができた。実証・考察による明らかになった成果と課題をふまえながら、次章で結論を述べる。

#### 5. 結論

グローバルコミュニケーション能力の概念の定義についてである。グローバルコミュニケーション能力とは先行研究を総括し、以下の図のように定義し

た。

【図6】実践前の定義

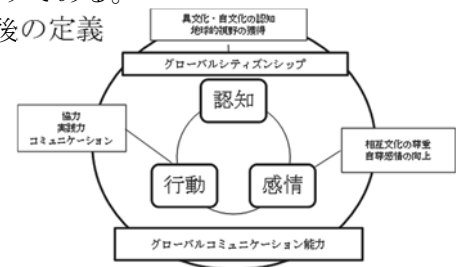


筆者作成

実践前には図11のようなグローバルコミュニケーション能力を定義し、実践をしてきた。しかし、小学校4年生においては自己のアイデンティティを高めることや共感的理解をすることが難しいことが実証と実感により、理解した。世界に関して無知に近い子どもたち相手に、授業実践を試みたところ、初めて知ることが多いために驚きと偏見を生成する結果になってしまった。しかし、これらは子どもの素直な感情であるため、否定するのではなく、これらの偏見にゆさぶりをかけるような実践が必要であった。つまり、異文化に対して共感的理解をするだけでなく、たとえ同情的理解をしたとしても異文化の良さや価値に気づくことが大切なのである。そのようなプロセスをたどることで、最終的には共感的理解を可能とするのである。発達段階を考慮すると、自分の価値観を押し通す傾向が強く、自己肯定感が高い反面、適切な自文化理解はできないかもしれない。しかし、異文化を知ることによって潜在的な自文化の価値に気づかせることはできた。異文化・自文化の存在に関しては、認識はできたと考える。

また、抽出児Kを見るとグローバルコミュニケーション能力の「行動」にあたる地球的な問題に関して自ら行動を起こすことができたと言える。環境学習をしていく中で、汚すのも、きれいに保つのも人であることを認識したためか、自ら考え、行動する姿をみるすることができた。以上の考察により、グローバルコミュニケーション能力の再定義を試みた。以下の図7の通りである。

【図7】実践後の定義



筆者作成

また、グローバルコミュニケーション能力育成に向けて統合カリキュラム論を導入したことで、英語力に限らないグローバルコミュニケーション能力育成を可能にしたとともに、興味関心の高い教材を活用することで子どもたちの視野をさらに広げ、思考を深めることができた。一つの教科内容で養うことができる力は限られる。そのため、教科の特性を把握し、教師が意図的に統合させることで教科同士の

相乗効果が生むことができる。

グローバルコミュニケーション能力育成のために統合カリキュラムを開発、実践した効果は、量的研究・質的研究の実証・考察より、明らかになっている。グローバルコミュニケーション能力は、少なくとも「異文化理解・実践力」「地球的視野の獲得」「協働」の3つの概念が含まれることが本研究において明らかになった。したがって、これらの概念を身に付けることがグローバルコミュニケーション能力を育成することにつながると言える。また、方法論として、主題を軸とした統合カリキュラムを導入することで、世界に関心が薄い子どもたちにもグローバルコミュニケーション能力の育成を図ることが可能であることも量的・質的研究による実証・考察によって明らかになった。このグローバルコミュニケーション能力を学校教育段階で備えることが可能になれば、世界で活躍できるグローバル人材を育成することにつながるだろう。

**6. 成果と課題**

本研究における成果と課題について述べる。

【表 6】本研究における成果と課題

	成果	課題
理論的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初等教育段階におけるグローバルコミュニケーション能力を定義したこと。</li> <li>・グローバルコミュニケーション能力の育成に向けて、固有のカリキュラムを改良し、新たな統合カリキュラムを開発したこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初等教育段階は発達段階の幅が広く、初等教育段階においてグローバルコミュニケーション能力を定義することが困難。</li> </ul>
実践的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・統合カリキュラムに位置づけられた各実践によって、グローバルコミュニケーション能力の向上が見られたこと。</li> <li>・担任である安藤先生の積極的に協力のお蔭で、実践内容の充実化が図れた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外国人児童も在籍せず、外国と関わる切実性がない状況。</li> <li>・本研究以外にも固有のカリキュラムが存在し、研究に関する授業時間の確保が困難。</li> <li>・国際理解教育が、偏見の生成に繋がってしまったこと。</li> <li>・単学級のため、サンプル数が少なく実証をするにあたって信頼性が低い。</li> </ul>

まず、理論的成果と課題についてであるが、グローバル人材の育成が求められる中、初等教育段階におけるグローバルコミュニケーション能力の仮説をたて、実践、実証・考察することで、信頼性・妥当性の高いグローバルコミュニケーション能力を再定義したことには価値があると考えられる。理論的課題は、初等教育段階の発達段階の差は非常に大きく、特にグローバルコミュニケーション能力は一つの教科に収まる能力ではないため、初等教育段階という

範疇の中に位置づけることは不可能であったことである。したがって、本研究で定義付けたグローバルコミュニケーション能力は実践学級である小学校4年生におけるグローバルコミュニケーション能力となるだろう。一方、実践的成果と課題についてであるが、実践校に既存していたカリキュラムを用いて新たな統合カリキュラムを開発し、実践を試みたところ、グローバルコミュニケーション能力が向上したことが量的・質的研究による実証・考察で明らかになった。子どもたちの周りには外国籍児童がいない環境であり、グローバルコミュニケーションを図る切実性が低かったことや固有のカリキュラムが存在するために、本研究に関する授業実践の時間確保が困難であったことが挙げられる。さらには、サンプル数が少なく、研究結果の信頼性・普遍性に関しては弱いかもしれない。今後は、本研究における成果と課題をふまえ、子どもたちの実態や発達段階に応じながら、グローバルコミュニケーション能力に関わる実践的に研究に努めていきたい。

【主な参考文献】

David Matsumoto 「Playing Catch With Emotions」  
Journal of Intercultural Communication, No.10, 2007

Martin, Martinello  
Gillian E. Cook 『Interdisciplinary Inquiry in Teaching and Learning』Prentice-Hall, Inc. 2000

Tetsuo Kuramoto 『Lesson Study and Curriculum Management in Japan Focusing on Action Research』ふくろう出版、2014

阿久津 喜弘 『新・教育心理学事典(普及版)』金子書房、1979年

伊藤 明美 『異文化コミュニケーションにおける共感：二元論的自己理解を超えて』多文化関係学1、3-14、2004年8月

磯崎 三喜年 『社会心理学用語辞典』北大路書房、1987年

魚住 忠久 『グローバル教育 地球人・地球市民を育てる』黎明書房、1995年

魚住 忠久 『グローバル教育の理論と展開 21世紀をひらく社会科教育』黎明書房、1987年

倉本 哲男 「サービスマーケティングにおける統合カリキュラムの検討—ドレイクの統合カリキュラム論による実践例の分析—」カリキュラム研究第11号、2002年

佐久間 重 「異文化コミュニケーションの様々な側面—言語以外の要素について—」名古屋文理大学紀要、第3号、2003年

佐藤 郡衛 「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」教育学研究、74(2)、215-225、2007年

武 寛子 『中学校教師のグローバル・シティズンシップ教育観に関する研究』学文社、2012年

内閣府 「平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」内閣府、2014年