

未来志向の教育(Ⅰ)

— 地球市民教育の観点から —

尾崎 司

(平成 16 年 9 月 30 日受理)

Future-Oriented Education I

— From the standpoint of Global Education —

OZAKI, Tsukasa

(Received on September 30, 2004)

キーワード：未来志向の教育，地球市民教育，世代間の公正，ホリスティック，持続可能な開発のための教育

Key words：Future-Oriented Education, Global Education, Intergenerational Justice, holistic, Education for Sustainable Development

1. なぜ、未来志向の教育なのか

現代社会は、ヒト・モノ・カネ・情報・問題などが複雑に相互関連し、そのグローバル化は好むと好まざるとにかかわらず、加速度を増している。そうした状況のなかで、紛争やテロと憎悪の連鎖、不可解で残忍な犯罪の増加、経済不況や貧困格差の問題、気候変動や異常気象、国際的な人権問題など地球規模の問題群が焦眉の課題としてつきつけられ、我々は先の見えない社会をすごしている。かつてトフラーは、人びとが「変化の速度や広がり」についていけない、と悩む状態を心理的な病としてカルチャーショックならぬ「フューチャーショック」と表現した。¹⁾ 未来に希望が持てず、息苦しさや閉塞感を感じ、不確実な未来に対する漠然とした不安が人びとの背に重くのしかかっているのではないだろうか。

近年、開発・環境・人権・平和・ジェンダー・メディア・テクノロジー・未来といった現代的な課題にアプローチし、地球市民的資質を育む地球市民教育 (Global education) が注目されている。永井 (1985) は現代社会が直面する課題を取り上げ「未来社会」を築こうとする点で、地球市民教育が未来への強い志向性をもつと指摘し、社会科教育のなかで従来の思考法を転換し未来志向への近接をはかるべきだと主張している。つまり、調査の成果や文化遺産の伝達に重きをおく伝統的な歴史・

地理教科は過去志向型であり、現代社会教科などの問題解決に関わる技能・能力・態度を育成する教科は現在志向型の傾向をもつとするならば、過去や現在から未来を展望する思考を未来の視点から現在や過去の知見を活用し発想する思考へ転換する必要があると述べている。また、セルビー (1996,1997) は、学校が未来を担う人間を育てるといいながら過去や現在の学習にあまりにも偏り、未来について考えることによって、高次元な技能を高め実現するための民主的な行動能力を育むような教育の機会を与えていないのではないかと学校のあり方に疑問を投げかけている。そして、急速な変化を前に無力感をふり払い、変化の方向性に影響を与えようとするために、未来志向の教育が必要ではないかと述べている。

一方、未来社会に関する課題として、「持続可能性 (sustainability)」や「世代間の公正 (Intergenerational Justice)」がある²⁾。地球上の生命が末永く暮らしている「持続可能な開発 (sustainable development)」という概念は、個人のライフスタイルの変革という次元をこえて、そうしたシステムを人類がいかにして構築していくかという課題を提起している。「母なる大地を大切にしないさい。大地はあなたがたの親から授かったものではなく、あなたがたの子どもたちからの借り物なのだから」というアフリカの諺にあるように、世代間の公正は、現在生きている者が未来の世代に責任を持ち、担うべき責任はその世代を生きる人々と同じであるという概念である。ヨナス (2000) は、人間の行為の本質が変化した

現代においては、未来の世代に対して現代の世代が担うべき「責任」が必要だとし、この「因果系列の累積的な性格」に対する新たな倫理を論じている。確かに、汚染された環境にくらす我々は、我々の子どもであった頃の大人世代に、きれいな空気や水、豊かな自然環境を享受できるという権利を脅かされていると考えることができる。同時に、我々も未来の子ども世代にそうした権利を保障する責任を果たせるだろうかと自問せざるをえない。現在国内で議論されている、少子高齢化や次世代育成、年金といった問題も、世代間の相互扶助システムの問題とみることもできるだろう。こうした現在と未来に関わる課題に対して、従来の教育は本当に役立つものであろうか。何よりも重要なのは、現在の子どもたちが、現在とは状況の異なる未来社会を生きてゆかなければならないという事実である。

このように、加速するグローバル化への心理的な不安や学習の転換、未来社会への課題など、未来志向の教育は教育のあり方を変革する一つの試みとして、ますます重要になってくる。未来志向の教育は米国では1970年代から注目されはじめているが、日本では未来志向のアプローチにふれた研究や実践は少しあるものの、ほとんど体系化されておらず、関心をもつ教育者によって実践されている現状がある。

本稿では、未来志向の教育とは何かということをセルビーらの地球市民教育の観点から整理し、教育実践に役立てるための枠組みを検討していく。まず、未来がどのように位置づけられているかをふまえたうえで、教育実践を取り上げつつ、未来志向の教育について見ていくことにする。

2. 地球市民教育における「未来」の位置づけ

2-1) ホリスティック・パラダイム

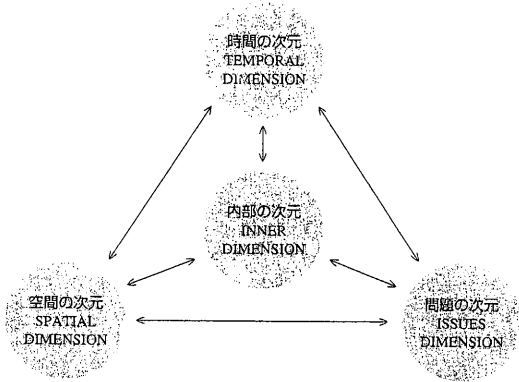
未来志向の教育をみていく前に、地球市民教育が「未来」をどう位置づけ、どのような未来像を提示するのかについて、依拠するパラダイムから見ていきたい。

グローバル(global)という言葉が「地球の、世界的な」と「全体的な、包括的な」という2つの辞書的意味をもつように、地球市民教育は、地球的視野(global perspective)に立ってホリスティック(holistic)に物事をとらえるパラダイムを内包している³⁾。グローバルな相互依存関係(global interdependence)がますます深まっていく地球社会にあっては、ものごとをバラバラ

な寄せ集めと考える細分化主義や要素還元主義、身体を心から切り離しパーツとして扱う心身二元論、「男/女」「人間/動物」などに二分化しどちらかに優位性を付加して差別化する考え方などでは、現実をとらえきれなくなっている。多くの地球市民教育の論者が、こうしたデカルト以来の機械論的なパラダイムからパラダイムシフトすべきだと主張している。地球市民教育は、すべてのものがクモの巣のように相互連関し、ダイナミックで重層的なシステムを織りなしており、ある部分の変化はシステム全体の動きに響き合い影響を及ぼすという、システム論的ホリスティック・パラダイム(systemic/holistic paradigm)をもっている。

セルビーとパイク(1997)は、4次元モデル(図1)を用いて、このシステム論的ホリスティック・パラダイムを描き出している。問題の次元では、環境や開発、人権、平和などの領域における諸問題は相互につながっており、問題の解決は例えば環境問題だけを切り離して解決することよりも諸問題のつながりをホリスティックにとらえることが重視される。空間の次元では、そうした問題を個人、地域、国、地球社会や生態系などにみる相互依存関係からとらえ、自分たちの生活とのつながりを考えていく。時間の次元では、地球社会の「変化」よりもその「度合い」に着目し、これまでの価値観や行動様式を捉え直し、時間軸の中に問題を位置づけ、望ましい未来を選択する主体を形成する。内部(可能性)の次元では、気づきをうながす参加型の学びによって学習者自身が内面を見つめ自分と向き合いながら社会を変革していく。このモデルでは、それぞれの次元が相互につながり、ホリスティックな世界観をあらわしている。

吉田(1999)は、地球市民教育のホリスティックな方向性について以下の点をあげている。第1に、人間や世界を多元的重層的に折り重なり相互依存するという点からとらえていること。第2に、参加型の学びによって、頭だけでなく心や身体を同時に動かしながら全人的な学習活動をおこなう点。第3に、そうした学びによって、諸問題、空間、時間、そして自己の内面性がそれぞれつながり影響し合う関係(4次元モデル)としてとらえ、自己の関わりや行動を重視する点。第4に、「外への旅は内への旅であり、内への旅は外への旅である」という言葉が示すように外(社会)と内(自己)の同時変容を引き起こすという点である。



小関一也ほか，地球市民への入門講座，三修社，2001，p43 より引用

図1 グローバル教育の4次元モデル

2-2) 選択可能な未来像 Alternative Futures

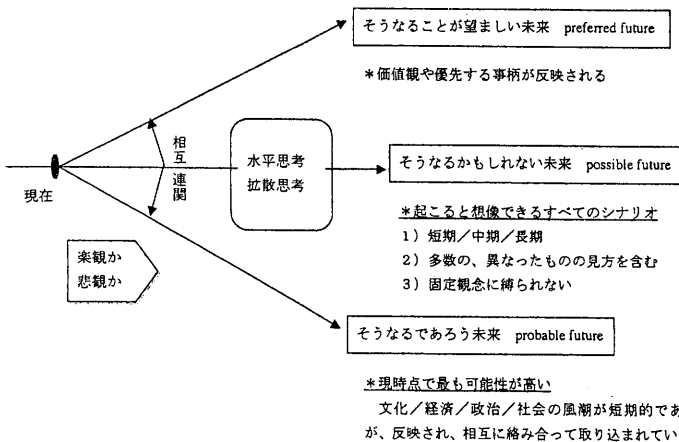
次に，時間と内部の両次元から未来の位置づけを見ていく。セルビーとパイク（1999）は，未来教育者や未来主義者らの主要な考え方を「選択可能な未来像 Alternative Futures」⁴⁾という枠組みにまとめ，次の3つのカテゴリーを想定している。それは，「そうなるかもしれない未来 possible futures」「そうなるであろう未来 probable futures」「そうなることが望ましい未来 pre-ferred futures」という3つの未来である。図2は，それを図解したものである。

「そうなるかもしれない未来」とは，起こると想像できるすべてのシナリオを含む広範囲なカテゴリーをさす。それは短期・中期・長期といった未来や，多数の異なったものの見方から生み出される未来，固定観念に縛られ

ない未来などを含んでいる。「そうなるであろう未来」は，文化的・経済的・政治的・社会的な風潮が短期的に反映され絡み合っており取り込まれているので，現時点で最も可能性の高い未来であると言える。「そうなることが望ましい未来」は起こってほしいと望む未来であり，これには我々の価値観や優先する事柄が反映される。

選択可能な3つの未来というカテゴリーは相互に組み合わせ，教育の機会に取り入れることで，選択肢の広がりやイマジネーション，価値形成といったものを豊かにすることができる。また，3つの未来は個人から地球まで様々なレベルで考えることができ，悲観的か楽観的かという観点も未来を考えるうえで重要な問題を提起する。

ここで問題となるのは，人間がどのような未来を創造・選択し，どのように未来に関与し，行動するのかということである。「現在は過去の歴史から生じたものであるが，未来に対する願望からも強い影響を受けて形成されている。同様に，われわれが下す決定や，集団として生み出すテクノロジー，イデオロギーや目的などはみな，われわれの子孫の暮らす世界の枠組みを形成するものとなる」⁵⁾という主張は，選択可能な未来に対する選択（行動）の重要性を物語っている。ここでいう選択とは，単に「あれかこれか」というものではない。その後，引き起こされる責任を引き受け，意志の強さが反映される類いのものである。何もしないという選択さえ，未来に影響を与えるということも含まれる。また，アメリカ先住民が7世代先のことまで考えて自然と調和した生活をしたように，ホリスティックなパラダイムは，一個人のみならず世代間における時間の連関を問題としている。



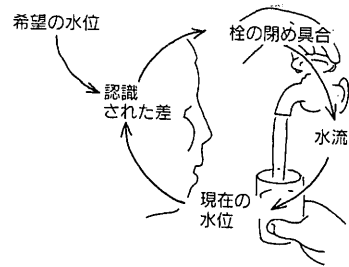
*In the Global Classroom(1999)より尾崎が作成

図2 選択可能な未来像

2-3) 複線的で、選択的な未来観

以上、システム論的ホリスティック・パラダイムと選択可能な未来像という考え方を見てきたが、この考え方から本稿では「複線的で選択的な未来観」という概念を設定し、地球市民教育を特徴づける未来観としたい。機械論的なパラダイムでは、時間は均質化された測りうるものであり、未来は原因となる過去から生じる直線的で単一的な結果でしかなかった。このパラダイムからは、決定論的な未来観が生じる。しかし、一つの事柄が複雑に相互に関連する、多くの要因から成り立ち、出来事が相互に響き合ってダイナミックに展開するというパラダイムから考えれば、時間や未来は、直線的で単一的な因果関係ではなく、むしろ「複線的で選択的なプロセス」としての因果関係と見ることができる。すなわち、複線的で選択的な未来観とは、原因が複数の条件と相互に影響し合い、その結果のフィードバックが外的な条件となって複数の原因へと相乗的に影響するプロセスのなかで、関与する自らの存在も含めた未来を選択し、変化に影響を与えることができるとする未来の見方と定義づけることができる。

「複線的な」ものの見方では、影響力のフィードバックに着目する。センゲ(1995)は、「現実をシステム的に見る鍵は、直線ではなく影響力の循環に目を向けることだ」と述べて、「コップに水を入れるという単純なシステム」(図3)から説明している⁶⁾。それによると、「私

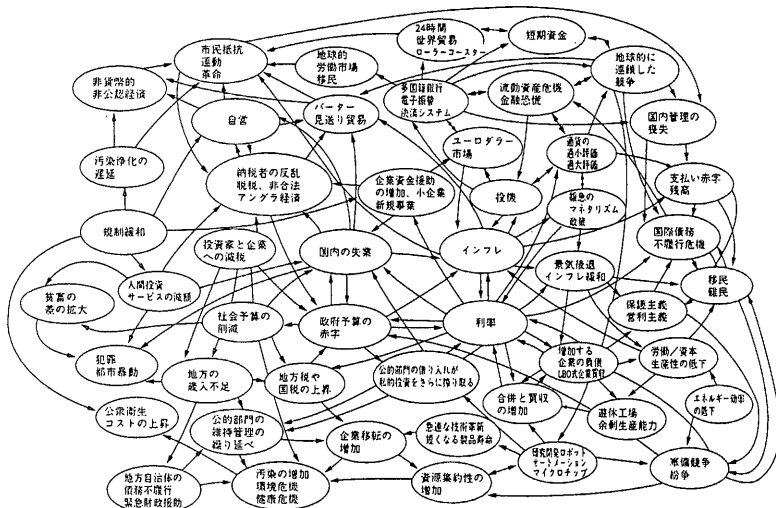


ピーター・M・センゲ、最強組織の法則、徳間書店、

1995, p98 より引用

図3 フィールドバックの循環図

はコップに水を入れている」と我々が思っている事柄は、線の視点に立ったものの見方となる。実際にはコップに水を入れる際、水位の上昇、つまりそのときの水位と目標とする「希望の水位」の差を我々は注視しており、「私が水位を上昇させている」さらに厳密に言えば「蛇口の栓に置かれた私の手がコップに流れ込む水量をコントロールしている」という因果関係(A)が成立しているように思える。しかし、「コップのなかの水位が私の手をコントロールしている」という因果関係(B)も同時に成立する。システムとしてとらえるということは、AとBがフィードバックの輪を形成しているとみる、ものの見方である。Aに着目すれば、コップに水を入れようとする私の意思が一つのシステムを作り出しているが、Bに着目すれば、そのシステムによって水を入れる（さらに蛇口をひねる）という行動が引き起こされる。人間



ヘイゼル・ヘンダーソン、地球市民の条件、新評論、1999, p39 より引用

©1980/91 Hazel Henderson

図4 世界的「悪循環」経済のシステム観
(迅速なフィードバック・ループ)

という行為者さえも、このシステムの観点から見ると、「フィードバック・プロセスの一部であり、そこから離れて存在しているわけではない」。図4は未来学者ヘンダーソン(1999, p39)の示すシステム観であるが、フィードバックの循環による「複線的で選択的なプロセス」がよく表れている。

一方、「選択的な」考え方に立つならば、歴史は、次のようにとらえることができるだろう⁷⁾。すなわち、起こるべくして起こるという、原因と結果を単線的に結びつける歴史観ではなく、「可能性として、いくつかあったものがなくなって、これ(現在)が残った」という複線的で選択的な歴史観が浮かび上がってくる。そこでの中心的な問いかけは、次のようになるであろう。誰がそれをやろうとして失敗し、誰がその可能性をつぶしたのか。これ(現在)以外の選択肢はなかったのか。選択肢があったとするならば、どんな未来のシナリオが可能だったのか。そこから何が学べたのか。選択的であるということは、ある可能性がある条件との触発によって、潜在化していた関係性が現実化し、その時点ではその他の可能性は消失するというプロセスに他ならない。

また、「時間が流れる」のではなく「時間と共に我々自身が変化している」という意識に立てば、未来への多くの選択肢は、これから我々がどのように変化しようと試みるのかというバリエーションとみることができる。そこでの選択肢は、変化できる／できないという壁はあるものの、未来から問いを投げかけられ意味を問うというホリスティックな点において、挑戦や成長を促す実践的関心として我々に迫ってくる。

以上、地球市民教育が時間や未来をどのように位置づけるかについて、「複線的で選択的な未来観」という概念を設定し、試論を述べてきた。依拠するパラダイムが変化すれば概念の修正が必要であろうが、ひとまず「複線的で選択的な未来観」という概念によって、未来を位置づけることにする。

3. 未来志向の教育

3-1) 背景と定義

未来志向の教育(Future-Oriented Education)⁸⁾が提起された背景には、社会変動に対する教育的意義の問い直しがある。現在の子どもの大部分が現在とは状況の異なる未来社会で生きることとなる、という教育におけるタイムラグの問題が、教育者たちに未来を志向さ

せたのは当然の帰結であったと言える。未来志向の教育は、「脱産業化社会の到来」が話題となる1970年代頃から注目を集め、進歩主義教育(progressive education)に新しい枠組みを与えながら、拡大していった。一説によると、米国の高校で未来に関するコースが取り入れられはじめたのは1967年頃からとされ、多くの会合や教員向けワークショップそしてトフラーら未来学者の理論的な後押しを受けて、未来志向を授業に取り入れる教師は1973年には小・中学校で千を越したと言われている。ちなみに大学レベルでも1966年頃から取り入れられ、コース数の増加では高校以上であったとされる。拡大した要因としては、第1にそれが教師たちによる草の根運動であったこと、第2に現代社会や歴史、国語、科学など教科を担当する、あらゆる学年の教師たちを巻き込んでいったこと、第3に環境教育や国際教育、技術教育、職業教育などを含む、幅広く新しいカリキュラムの教材とアイディアが組み入れられたこと、があげられている。まさに、未来社会に対する教育的な実験であったと言える。日本では、1985年に永井が米国の未来教育の動向に言及し「すでにかんがりの実験的実践例が報告されている」とその実践を紹介しているが、10年経過しても「授業実践は、まだ非常に少ない」(大津, 1995)という現状である。

未来志向の教育に関する定義は、未来学の概念や技術を導入した教育を出発点としながらも、未来の可能性や変化のとらえ方とそれにともなう選択や責任に焦点が移行している。永井(1985)はその定義を「未来主義者あるいは未来学の用いる概念や技術を、初等及び中等教育段階に導入しようとするもの」とし、大津(1995)は「個人・地域・国家・世界などのレベルで、あるいは家族・住居・仕事・人権・環境といったテーマについて、どのような未来が望ましいか、どのような未来になりそうか、どのような未来を選択するのか、を学習する方法である」という定義(Hicks, 1994)⁹⁾から、3つの未来をもとに説明している。セルビーとバイク(1999)は、未来志向の教育とは狭義では「起こりそうなことを予見すること」をさすが、「可能性の領域」としての未来に関するものであり、確実な事柄に関する知識よりもむしろ起こりうることに関する知識を対象としていると説明している。また、人間の選択と行動の多くはめぐりめぐって未来を築いているのだという認識や世界の急速な変化の自覚にもとづいて、学習者が自分達の未来に何が必要

かを判断し長期的視野に立った懸命な選択を促進する教育という見方を示している。

以上のことから、未来志向の教育は、未来学の概念と手法を援用しながら未来を「可能性の領域」としてとらえ、人間の選択や行動の影響をシステムと変化の観点から自覚することによって、自らの選択や行動を変容する教育であるとひとまず定義することができる。

3-2) 学習活動の事例

地球市民教育は、アクティビティ（テーマをもつ学習活動）を基礎とした学習（activity based learning）によっておこなわれる。例えば、次のような学習活動が展開されている。

活動例1) 未来の輪¹⁰⁾

東京都の青少年を対象にした企画者養成プログラムのなかでおこなった事例を紹介する¹¹⁾。すすめ方は以下の通りである。図5¹²⁾のようにテーマを紙の中心に書

き円で囲む。次に、その出来事から生じるかもしれない第1の結果を書き円で囲んで線で結ぶ。同様に、第1の結果から第2の結果を書き二重線で、第3の結果を書き三重線で結んでいく。生じるかもしれない結果をグループで自由に発想しながら、要素間の関連があれば線で互いに結びつけていく。

「茨城県東海村臨海事故」や「文部省が不登校児専門学校を開設」という新聞記事を題材に「未来の輪」をおこなった事例（2000）では、次のような感想があった。「見方を変えると、何でも関係のあることなのだと感じた。普段、自分とは無関係と思っていた人や物事も常に心がスタンバイの状態で体験する事で、どこかで自分の生活や生き方や仕事の仕方に活かすことができると思った。特に“その先を見通して動く”ことを学んだような気がする」

こうした学習体験を通して、1つの事件や出来事が起こった時に、それがどのように複合して展開し、どのような未来の可能性を作り出すのかを想像しようとする姿

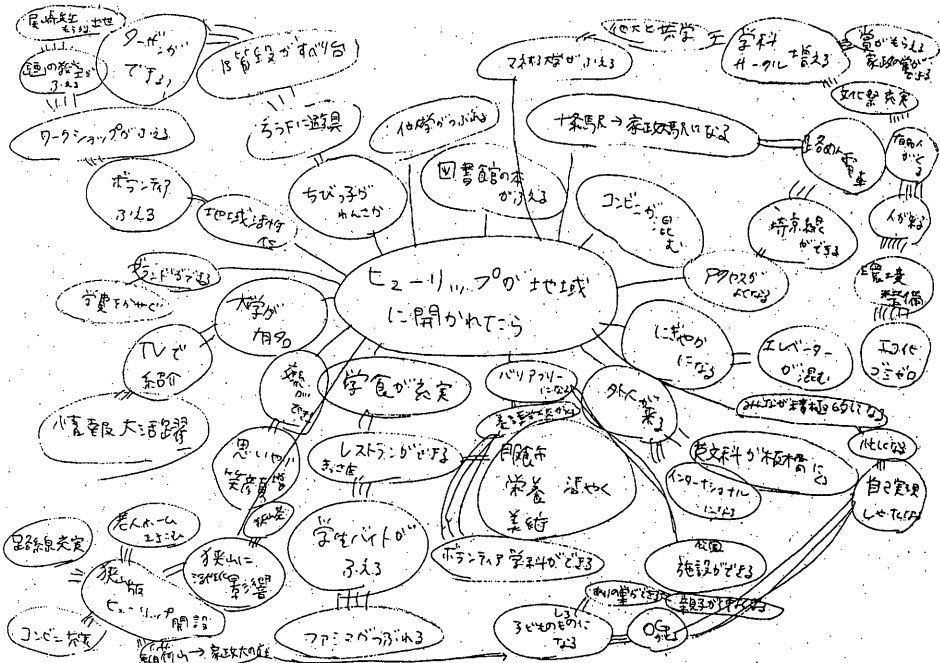


図5 未来の輪：「ヒューリップが地域に開かれたら」

勢を身につけることができる。

活動例2) 未来のタイムライン

東京ボランティア・市民活動センター主催の「めっせ TOKYO 2001」でおこなった分科会の事例を紹介する¹³⁾。分科会では、ボランティア社会の近未来をテーマにしたワークショップをおこなった。すすめ方は、以下の通りである。

◆タイムライン(1) 自分がこれまでボランティアとどう関わってきたかを考える。左から右に流れる時間軸を矢印で模造紙に書き、記憶が思い出せる年齢から現在に至るまでの期間で、自分の経験を振り返る。次にペアで話し共有する。さらに、全体のなかで発表し共有する。

◆タイムライン(2) ボランティア社会の変遷(現在まで)

5～6人のグループをつくり、(1)と同様な時間軸を引いて話し合う。まず、ボランティアを取り巻く社会の変化を年表にする(時間軸上部に記入)。その年表に経済や社会の出来事を付け加える(時間軸下部に記入)。出来上がったものを全体で共有する。日本のボランティア社会はどのように変化したのかを考える。

◆タイムライン(3) ボランティア社会の未来(こうなってほしい)

模造紙に斜め上向きと斜め下向きの2つの矢印で時間軸を書く。次に、同グループで、こうなってほしいボランティア社会の未来を想像したり予測したりして考え、下向きの矢印付近に記入する。未来は(2)で考えたことと現実と根ざして、考えていく。

◆タイムライン(4) ボランティア社会の未来(こうなしてほしい)

同様に、こうなってほしいボランティア社会の未来を想像したり予測したりして考え、上向きの矢印付近に記入する。

最後に明日からできる5項目を同グループで考えまとめ、模造紙の中央に書き込む。そして、(2)(3)(4)の模造紙を張り合わせ、各グループが発表し全体で共有する。

このワークショップでは、個人レベルから社会レベルまでの選択可能な2つの未来について語り合いながら、ボランティア社会の未来に向けて何をすべきかを考えている。参加者層が異世代で多様であったため、世代間の交流による発見が大きかった。例えば、タイムライン(1)のところで、戦争中に隣組を組織し自主的・自発的に国

民の生命を守るために防空壕を作ったことを、自身のボランティア体験としてあげた参加者がいた。「奉仕活動」をそうしたイメージでとらえている世代がいて、それぞれの世代が生きてきたプロセスや体験を語り合う場となっていた。

活動例3) タイムチャアーズ

小学6年生を対象におこなった授業の事例を紹介する¹⁴⁾。すすめ方は、以下の通りである。

2人1組となり、インタビューする役とされる役を決める。椅子を3脚縦に1列並べ、中央の椅子にインタビューされる役が座り、インタビューする役は脇に立つ。インタビューする役は、＜現在の西暦と年齢＞や＜今、興味を持っていることを3つ＞や＜まわりに対して怒っていること＞など10項目の質問を、会話を楽しみながら椅子に座る者にインタビューする。次に、後ろの椅子に移動し7年前の自分を演じるように指示し、同様の質問をおこなう。最後に、先頭の椅子に移動し7年後の自分を演じるように指示し、同様の質問をおこなう。

この活動の後、子どもたちは自然に意見交換をはじめたので、それに応じてグルーピングをおこない、グループのなかで気づいたこと・感じたことを出し合いながら、現在・過去・未来のことを考える作業をおこなった。

感想は次のようなものであった。「7年後が自由に想像できるから楽しい」「となりの席の人の事が分かり、その人の事を少しだけ知れたようで、楽しかった」「あとで色々な人を見せてもらおうと、はっ、この人の未来本当になりそうとかあって楽しかった」「7年前の事を考える(思い出す)のはちょっとむずかしかったけど、ふだん考えたことなかったから、7年前の自分ってこんなだったんだーってわかった。7年後のことはどうなってるかわからないけど、こうなればいいなっていうのを考えるのは、おもしろかった」「未来を考えると将来のゆめに向けてがんばろうという気持ちがでてきた!(ような気がした)」「いすを移動する事で、タイムスリップしたようで、演技すると、小さい頃にまたもどれたり、未来の自分に会えたりして、すごく面白かった。今度は内容がグレードアップした物もやってみたい」

子どもたちにとって、未来を考える事や友だちの時間軸がわかる事が楽しい、自分自身と向き合い新鮮な発見がある、など日常の会話では話題になりにくい事柄を互いに話し、自分を振り返り肯定的に未来を考える機会と

なっている。この時期の子どもは現在がそのまま続くものとして未来をとらえる感覚が見受けられるが、悩みや希望を失う出来事に遭遇したり中学生になって現実的な事柄に出会うと、未来を狭い範囲でとらえ肯定的な未来が描けなくなりがちである。このアクティビティは進路指導にも有効である。

3-3) 教育的な意義

最後に、教育的な意義について述べたい。第1に、未来を学ぶことは子ども(学習者)にとって楽しい活動である。アクティビティに入る前には一瞬とまどいを見せる生徒や未来を描けないと自信の持てない生徒もあり、浅野(2002)の指摘するように、日本の子どもたちは未来を考えることから逃避し、空想的な未来イメージやステレオタイプのものしか描けない現状があるかもしれない。しかし、たいていの場合は活動しているうちに楽しくなってくる様子が見受けられる。この楽しさは、どこから来るのだろうか。教育実践の経験から、次のような楽しさがあるように感じる。一つは未来を語り合うことや自由に発想できることに対する楽しさ、二つには、「つながり」が見えるはじめるときの楽しさがある。「今日、先生の講座を受け、私は忘れていた自分と想像したことがなかった自分と、今の自分とあらためて向き合うことができました。— 中略— 過去の自分と今の自分と未来の自分は1本につながっていて、今この時、この経験で未来が変わっていくんだということを深く考えることができました」¹⁵⁾という感想には、そのことがよくあらわれている。三つには、自分のなかに可能性を見出して変化していける楽しさがあげられる。未来や現在に目を向けながら、自分のなかのモヤモヤした部分と向き合い、周りとの対話で外に目を向けはじめると、そのプロセスから思いがけない可能性を見出し、自分のものの見方が変化していくことがある。セルビーが言うように¹⁶⁾、子どもは「未来に対して、希望と不安の両方を抱えている」が「未来を考えることが生徒の興味関心を引き付ける」のである。

第2に、未来主義者の概念や未来学の手法をベースにしたアクティビティが多く開発されており、それにふれることによって漠然とした不確実な未来に対してアプローチできる点である。多くのアクティビティが選択可能な未来像を水平思考や拡散思考とよばれる創造的思考法によって自由に発想する機会となっている。また、システ

ムというものの見方によって、不確実な事象のなかにパターンや構造を見て取り、物事を見ていこうとする枠組みを学ぶことができる。「人々の未来に向けての様々な取り組みや現在出されている多種多様な意見、提案にふれ、子どもたちがそれらについて検討することは、今日の社会や個人のライフスタイルがかならずしも絶対的なものではなく、さまざまな選択肢があるということを伝えるうえでも大切である」と高橋(2002)は述べている。

第3に、学習者中心の学習という特徴がある。学習者が主体的に未来を考えていくことは、教師が学習者(生徒)に権力を譲りわたすことを意味する。地球市民教育は、デューイやC・ロジャース、フレイレなどの影響を受けており、本来、学習者中心の学習であるが、未来をテーマにする場合、さらにこの趣向はいっそう強まってくる。セルビーは、生徒から未来に関する質問を受けても教師は「分からない」と言わざるをえないので、未来志向の教育は伝統的な教育方法ではできないと述べている。未知のことに関して取り組み、過去のデータや現在の状況を学ぶなかから、未来社会を生きる主体性が生まれるのである。

第4に、未来社会や自身の生き方を語り合う場を作り出す。活動例2にあるように、ボランティア社会の近未来を参加型の学びによって考え社会参加へのアクションプランをつくっていくことは、未来志向の学びが自分のいる場所や組織、社会へ働きかけ民主的に社会を創り変えていくという参加型民主主義へと連なるものであろう。また、ボランティア社会の未来を異なる世代が交流し共同して取り組むという場合は、浅野(2002)のいう「世代間共同創造」であると言える。「子どもの世代、年長の各世代のいずれにとっても新たな創造活動が求められる時代」にあっては、「同時代の課題を異なる経験をもつ各世代間の共同によって取り組むというと考えかた」が求められるとして、浅野は未来志向の教育を「世代間共同創造」として位置づけてはどうかと提案している。未来を志向した、社会への関わり方は、まさに「学習する組織や社会(learning organization/society)」の核心部分であり、トフラーの言う「先見による民主主義(anticipatory democracy)」なのである。

最後に未来をテーマにするアクティビティには限界があることにふれておく。他の体験学習と比較すると、それを通して価値観や選択に関して体験的に学ぶことは可能であるが、そこから生じる行動や社会参加活動が現実

にどのような結果をもたらすかは、とらえることが困難であるという点である。センゲ(1995)はこうした学習ジレンマを指摘し、「人は経験から多くのことを学ぶが、重要な決定の場合はたいいてい、その帰結を直接には経験しない」と述べている。このようなタイムラグという体験的な学びの限界を承知のうえで、学習をすすめていかなければならない。

4. 結語にかえて

以上、地球市民教育が未来をどのように位置づけるかについて、「複線的で選択的な未来観」という概念を設定し、試論を述べてきた。また、未来志向の教育について実践例を紹介しながら、教育的な意義を述べてきた。この「複線的で選択的な未来観」からとらえるならば、未来志向の教育とは、単に複線的で選択的な未来観を教えるのではなく、学習体験を通して学びを分かち合い、可能性としての未来を複線的で選択的に観る姿勢を育む教育であると定義することができる。

しばしば地球市民教育の論者は、機械論的パラダイムをビリヤードに、ホリスティック・パラダイムをウェブ(クモの巣)に譬えて説明してきた。セルビー(2002)は、ウェブという譬えがビリヤードを越えた相互依存性を表現しているとはいえ、関係性からみる視点は第二義的なものであり、固定的・分離的なイメージから抜け出していないのではないかと問いを投げかけ、量子力学的な世界をイメージするものとしてダンシング・モデルを提起している。カオス理論やフラクタル理論など非線形で複雑系の世界観が探究されつつある今日、試論で示した「複線的で選択的な未来観」という概念もいずれ修正しなければならない時が来るだろう。

2005年よりユネスコ主導で「持続可能な開発のための教育の10年Decade of Education for Sustainable Development」がスタートする。未来志向の教育を展開するにあたっては、事例にも示したように関連領域の学問へ未来志向を取り入れるインフュージョン型の試みが考えられるが、例えば「子どもの未来」という切り口から総合的・学際的な学問を作り出すインテグレーション型の試みも興味深いアプローチとなるだろう。未来志向の教育が、開発教育や環境教育だけでなく幅広く具体的な取り組みに役立つことが期待される。

注

- 1) A・トフラー「未来の衝撃」、実業之日本社、1971、p13-17 セルビーとパイクは「地球市民を育む学習」(明石書店、1997)でLee Andersonが示すJカーブ型に変化が加速する状況に対し、この用語を紹介している。
- 2) G.Pike, D.Selby, In the Global Classroom 1, Pippin Publishing Corporation, 1999, p218を参考にまとめた。
- 3) 小関一也ほか「地球市民への入門講座」、三修社、2001、P29-p47にバラダイム及び4次元モデルの解説がある。図1は、p43より引用。
- 4) この節のAlternative Futuresという概念の記述は、G.Pike, D.Selby, In the Global Classroom 1, Pippin Publishing Corporation, 1999, p217-218を参考にまとめた。
- 5) Slaughterの文章：セルビー／パイク、地球市民を育む学習、明石書店、1997、p28-29にて引用されている。
- 6) ビーター・M・センゲ、最強組織の法則、徳間書店、1995、p91-115を参考にまとめた。システム思考は、起こっている出来事よりも、それがどのような構造で成り立ち、どのようなパターンをもつかに着目する。
- 7) Barrington Moore Jr., Injustice:The Social Bases of Obedience and Revolt, Macmillan Press, 1978, p376-p379のHistorical alternativesの考え方を参考にした。
- 8) 未来志向の教育の背景については、次の文献を参考にまとめた。Draper L.Kauffman, Futurism and Future Studies, Second Edition, National Education Association of United States, 1980及びDraper L.Kauffman, Teaching the Future:A Guide to Future-Oriented Education, ETC Publications, 1976
- 9) 大津(1994, p283)において、David Hicks, Educating for the Future, WWF UK, 1994が引用されている。
- 10) 未来の輪は、未来学者ジェローム・C・グレンによって考案された訓練法とされる。グレンは、未来志向の教育を先駆的に様々な分野で実践した一人である。

- ジェローム・C・グレン, フューチャー・マインド, TBSブリタニカ, 1994
- 11) 1999年8月から2000年3月までの7カ月間, 筆者が東京都青少年センターにて企画者養成のためにワークショップをおこなった事例である。2001年, 日本社会教育学会にて発表。企画活動は, 朝日新聞(2000.3.20付及び4.11付), 読売新聞(2000.5.11付)に掲載され, TV・ニュースアイ(2000.7)でも紹介された。
 - 12) 図5は, 東京家政大学ヒューマンライフ支援センター(通称ヒューリップ)でおこなったワークショップ「企画の教室」(2003.9)での成果物をイメージの参考として付した。
 - 13) 第8分科会: 未来志向をGetしよう ボランティア社会の近未来をデザインする, めっせTOKYO 2001 報告書, 東京ボランティア・市民活動センター, 2001, p16-17を参照。ワークショップの企画は筆者が, ファシリテーターは桜井高志氏が担当した。
 - 14) 1997年桐朋学園小学校6年生の1学級を対象におこなった事例。設定を少し変え, 保護者会でも同様のアクティビティをおこなった。
 - 15) 高校3年生を対象とした進路教育にタイムチャーズをおこなったときの感想文から引用。
 - 16) グローバルな視点を教育に, 1996 グローバル教育サマーセミナーinカナダ実行委員会, 1996
 7. 浅野誠/D・セルビー編, グローバル教育からの提案: 生活指導・総合学習の創造, 日本評論社, 2002
 8. D・セルビー「ウェブ(編目)を越えて」p13-28, (グローバル教育からの提案, 日本評論社, 2002に収録)
 9. 浅野誠「生きかた・生活の転換を求める」p118-131, (グローバル教育からの提案, 日本評論社, 2002に収録)
 - 10) 高橋由佳「支配的世界観を越える環境教育のビジョン」p153-161, (グローバル教育からの提案, 日本評論社, 2002に収録)
 - 11) ハンス・ヨナス, 責任という原理, 東信堂, 2000
 - 12) ピーター・M・センゲ, 最強組織の法則, 徳間書店, 1995
 - 13) ヘイゼル・ヘンダーソン, 地球市民の条件, 新評論, 1999
 - 14) 永井滋郎, 未来志向の社会科教育, (社会科教育の21世紀, 社会認識教育学会, 1985, p13-25)
 - 15) 吉田教彦, ホリスティック教育論, 日本評論社, 1999
 - 16) G.Pike,D.Selby,In the Global Classroom 1, Pippin Publishing Corporation, 1999
 - 17) Barrington Moore Jr., Injustice: The Social Bases of Obedience and Revolt, Macmillan Press, 1978
 - 18) Draper L.Kauffman,Futurism and Future Studies, Second Edition, National Education Association of United States, 1980
 - 19) Draper L.Kauffman, Teaching the Future: A Guide to Future-Oriented Education, ETC Publications, 1976

引用および参考文献

1. A・トフラー「未来の衝撃」, 実業之日本社, 1971
2. 大津和子, 社会科におけるグローバル教育の4つのアプローチ, (教育学研究第61巻第3号, 1994, p279-286)
3. ジェローム・C・グレン, フューチャー・マインド, TBSブリタニカ, 1994
4. D・セルビー, 地球時代の多文化理解, 国際理解教育VOL2, 1996, p6-25
5. D・セルビー/G・パイク, 地球市民を育む学習, 明石書店, 1997
6. 小関一也ほか, 地球市民への入門講座, 三修社, 2001

Abstract

Students in school today live in a rapidly changing world, and moreover, they will spend a good part of their lives in the future society. The time lag in education is more and more enormous. In order to think about alternative futures and to act independently for the preferred future, Future-Oriented Education is in great demand today. In this paper, I tried to define Future-Oriented Education in terms of the systemic/holistic paradigm of Global Education, and to examine the framework of it through three cases of my educational practices.