

現代における国際教育の課題と教育実践の視座

——グローバル・シティズンシップの育成という視点を含んで——

Critical Issues on Current International Education and Strategies for its Practices:
to include the perspective of educating global citizenship

森田 真樹
MORITA Masaki

1 問題の所在

<国際教育>¹⁾の役割が再び大きく注目される時代となっている。「持続可能な開発のための教育(ESD)」の普及やユネスコ・スクール認定校の急速な拡大、ポストESD時代を見据えた「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム」の採択(2013年第37回ユネスコ総会)、さらに、ユネスコによる「グローバル・シティズンシップ教育」の提起など、国際教育は新たなフェーズに突入している。加えて、スーパー・グローバル・ハイスクール(SGH)やスーパー・グローバル大学(SGU)の選定、国際バカロレア(IB)認定校を2018年までに200校に増加させる政府方針が打ち出されるなど、産業界からの要望でもある「グローバル人材」養成が、高等教育までを巻き込んでなされようとしている。

その一方、小学校、中学校、高等学校の日常における国際教育が充実した教育活動となっているかと問うならば、未だ途上にあると言わざるを得ない。それは、国際教育を指導する教員の養成や研修が不十分であることにも大きな要因があると言えるが、国際教育は英語科教員が主に取り組むものである、現状の教育課程や年間の指導計画に、何か新しい学習領域を加えなければならない、国際教育は外国理解教育である、というような誤解が未だに蔓延しているように思えるからである。

国際教育の理念と体系が提起された、1974年ユネスコ第18回総会の「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」では、国際理解のための教育、国際協力のための教育、国際平和のための教育、人権についての教育、基本的自由

についての教育という、不可分の関係にある五つの形態の教育の総称として、国際教育という用語が用いられた。つまり、学校の文脈で考えれば、外国語や外国(人)を扱う場面のみを国際教育と捉えるのではなく、日頃取り組んでいる人権教育や、日常的な児童生徒の関係づくりなどもベースとしながら、学校教育全般にわたり実践されるのが国際教育である、というポイントは常に確認しなければならないであろう。

それでは、学校教育の中で国際教育を実践するにはどうすればよいのか。また、小学校、中学校、高等学校の連続性や一貫性は、どうすれば担保されるのか。全く新しい内容ベースの具体的な教材やカリキュラムモデルの作成を前提として、この問いに応えることは容易ではないし、また、現行の学習指導要領の体制の中では現実的でもない。このような問題意識のもと、本稿では、国際教育の現代的課題の整理からはじめ、代表的なカリキュラムモデルや国際教育の進展度をはかるためのチェックリストの検討、さらに、グローバル・シティズンシップ育成のあり方などを検討することを通して、上記の課題に迫ってみたい。

2 国際教育めぐる課題の連続性、複雑性、現代性

国際教育への取り組み自体は、決して新しいことではなく、日本では、第二次世界大戦直後から様々な取り組みが進められてきた²⁾。学校現場において、国際教育がクローズアップされた近年の一つの契機は、平成10年の学習指導要領で導入された「総合的な学習の時間」で、取り組む事例の一つに「国際理解」が掲げられたことにある。「総合的な学習の時間」の中で取り組まれてきた

国際教育の成否については、多様な解釈があろうが、少なくとも、実際的な取り組みがほとんどなされていなかった多くの一般の学校で、国際教育について考え、具体的な教育プログラムとして開発が進められてきたという点においては意味があったと言えよう。

しかし、国際教育への認識が高まったとしても、やはり、未だに課題は多いことも事実である。国際教育の課題は、様々に指摘できるが、ここでは、「課題の連続性」「課題の複雑性」「課題の現代性」という三つの課題の存在を確認しておきたい。

第一の「課題の連続性」とは、「国際理解教育」への取り組み自体には、長い歴史を持つ日本であるとはいえ、その実践をめぐる課題は、時を経ても克服されることなく、類似の内容が指摘され続けていることである。たとえば、日本ユネスコ国内委員会編（1982）『国際理解教育の手引き』を参照すると、当時の国際教育の課題として、主に次の6点があげられている³⁾。

- ① 国際理解教育が重要であるということに対しては異論はないけれども、問題が大きすぎてとっつきにくい。また身近で緊要な問題という切実感が乏しいので、児童・生徒の関心を呼び起こすことがむずかしい。
- ② 冷厳な国際社会という現実のなかで、理念中心の国際理解教育がどれほどの効果をあげることができるか疑問である。
- ③ 国際理解教育は教育課程の全般にわたって実施することが望ましいとされるが、教育の現場には、そのための時間的余裕がなく、この教育にまで立ち入ることがむずかしい。
- ④ 学校によっては、国際理解教育に対する教職員全体の共通理解や協力を得ることが困難である。
- ⑤ 国際理解教育は、限られたグループ、すなわち自分たちだけに語りかける“内集団”となっている。ユネスコ協同学校（現在のユネスコ・スクール：筆者注）のような実験学校だけの研究でなく、一般の学校への効果的な普及の方法を考えなければならない。
- ⑥ 国際理解教育が成果をあげるかどうかは日本

の将来を決定することになると思われるけれども、現状ではいま一つ盛りあがりやを欠き、とかくマンネリズムに陥りがちであるから、その原因を明らかにする必要がある。

筆者の経験であるが、様々な機会で、この6点の課題を現職教員に対して提示すると、それぞれに内容について大きなうなずきと賛同の意見を得ることが多い。もちろん、一つひとつの課題について丁寧に検証していけば、当時とはその内実が異なったり、学校による差異もあろう。しかし、国際教育の重要性は認識しつつも、積極的に取り組む時間的余裕がなく、多くの教職員を巻き込むことができず、一部のグループでの取り組みになっているというのは、現在でも同じ状況であると言えよう。全国的な取り組み状況を考えても、30年以上前に提起された課題が、抜本的な解決をみずに、現在まで存在し続けているのである。

第二の「課題の複雑性」とは、特定の学問分野を前提としない国際教育の特性に関わることでもあるが、目標、内容、方法、どれをとっても、多様な解釈が可能であり、また、目標が類似する諸教育も同時に展開していることから生じる課題で、課題そのもの、また課題克服の方法が多様で、複雑であることである。

たとえば、日本国際理解教育学会が編集した『現代国際理解教育事典』（2012、明石書店）には、「国際理解教育」の関連諸教育として、多文化教育、異文化理解教育、異文化間教育、グローバル教育、人権教育、平和教育、開発教育、ESDをはじめ、16に及ぶ教育が紹介されている。それぞれは、異なる背景をもって出発し、展開しているが、目標レベル、内容レベル、方法レベルにおいて、明確な境界線を引くことは困難である⁴⁾。

最終的に目指す方向性や、学習者や実践者に求める資質や能力、授業場面で扱われる教材など類似しているにも関わらず、現実には、あるグループは、国際理解教育に取り組み、あるグループは開発教育に取り組みという形で、実践は展開している。これは、第一の課題とも関連するが、誤解を恐れず指摘するならば、国際教育の重要性の認識や、積極的な取り組みが広がれば広がるほど、

より細分化された諸教育が個別に進展するという、国際教育のタコツボ化ともいえる現象を生み出す結果となっているといえよう。こういった現象は、国際教育の範疇の広さ、実践のアクターの多様性など、国際教育の特性から生じるものであるとはいえ、これから取り組みを始めようとする実践者にとっては、非常に分かりにくく、国際教育の課題をより複雑な構造にし、実践に踏み込むことを躊躇させる大きな要因となっていることは確かであろう。

第三の「課題の現代性」とは、国際教育は、世界、または国内の社会的状況の変化にも敏感でなければならないが故に、常に新しい課題と対峙せざるを得ず、現代的な課題をしっかりと理解しておかなければならないことである。現在の時代や社会の特性、さらには、国際社会、グローバル社会についての捉え方の変化等を十分に考慮して実践しなければならない。もちろん、第二の課題で指摘したように、現代社会の捉え方自体も多様であり、その捉え方によって多様な課題が指摘できるが、ここでは、「同心円拡大的理解からの脱却」という点に絞って「課題の現代性」を検討したい。

国際化、グローバル化の定義や捉え方は、改めて確認するまでもなく、学問領域によって多様である。また、国際化、グローバル化へのプロセスも多様に解釈される。その一方で、私や家族から始まり、地域、市町村、県、日本、そして、グローバルな世界へと理解を拡げていこうとする、いわゆる同心円拡大方式の発想に、児童や生徒、さらには実践者も、未だに囚われがちであるといえる。同心円拡大方式は、現代でも、小学校社会科のカリキュラム編成原理とされていることもあって、グローバル社会、国際社会を捉える際にも、世界を空間的な拡がりとして捉えてしまう傾向があるように思える。そのような発想で、国際教育の授業を構想すれば、図1のようなイメージになる。つまり、自己から始まる空間的拡がりの中で、児童・生徒の既知の事実や生活の実態（活動空間の範囲）と、実践者のイメージする国際社会、グローバルな社会（国外、外国など）との「差」を埋めるのが、国際教育の授業であるという発想にたった実践である。

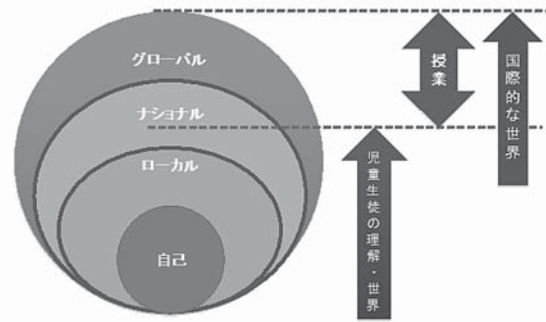


図1 国際教育の実践のイメージ

国際教育は、単に、外国や外国人に対する知識を増やすことを目的としているわけではなく、シティズンシップ（とくにグローバル・シティズンシップ）の育成、さらにアイデンティティ形成なども重要な柱ともなる。しかし、シティズンシップは、ローカル・シティズンシップから、ナショナル・シティズンシップへ、さらに、ナショナル・シティズンシップからグローバル・シティズンシップへと、同心円的に、順を追って獲得されるわけではない。図2に示すように、グローバル化した社会においては、アイデンティティ形成においても、シティズンシップ形成においても、ローカル、ナショナル、グローバルという要素が同時並行で影響していくと捉える必要がある。

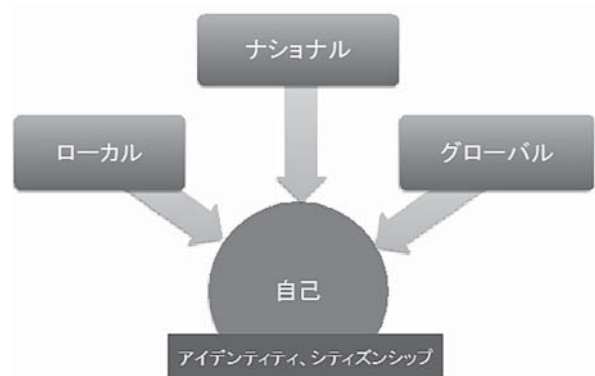


図2 グローバル時代のアイデンティティ形成

これ以外にも、現代的な課題を指摘することができるが、これからの時代を考えるのであれば、国際教育の実践においては、「グローバル」や「国際」的な諸事象を教材化するという事は、「外国」や「外国人」を学習することと同意ではなく、私たちの生きる社会自体が、グローバル化した、また国際化した社会であると捉えて、実践を構想しなければならない。

表1 国際理解教育の実践的枠組みと主な内容

| | A 多文化社会 | B グローバル社会 | C 地球的課題 | D 未来への選択 |
|---|---------|-----------|---------|----------|
| 1 | 文化理解 | 相互依存 | 人権 | 歴史認識 |
| 2 | 文化交流 | 情報化 | 環境 | 市民意識 |
| 3 | 多文化共生 | — | 平和 | 社会参加 |
| 4 | — | — | 開発 | — |

（日本国際理解教育学会編（2010）『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、p.37を参考に筆者作

ここでは、国際教育の課題を、三つの点に絞って検討したが、それぞれの課題は大きく、課題克服のための万能薬を見つけることは困難である。課題克服のための方法については継続的に検討しながらも、他方で、現状の学校で取り組める方法、または取り組みやすい、カリキュラム編成や授業実践の方法を同時に検討していく必要がある。

3 国際教育のカリキュラム編成

次に、国際教育のカリキュラム編成に参考となると考える、二つのモデルを紹介してみたい。

第一は、日本国際理解教育学会が、2003年から3年間取り組んだ研究成果によるモデルで、その大枠は、上記の表1に示す通りである⁵⁾。

これは、理念的に創出された枠組みではなく、国内の国際教育の先駆的实践事例を収集し、その類型化を中心として構成された枠組みである。多文化社会、グローバル社会、地球的課題という学習領域の大枠において、主な内容が示され、さらに、小学校低学年以上、小学校高学年・中学校以上、高校以上という三つの段階に分けて、それぞれの学習内容におけるキーワードが示される構成となっている。特定の教科や領域での学習を念頭においたものではないため、教科学習は言うまでもなく、総合的な学習の時間、特別活動、道徳といった枠の中においても、関連事項を扱う場合には参考となるものである。

第二は、米国の全米社会科協議会（NCSS）が、2005年に示したモデルである⁶⁾。「社会科におけるグローバル教育」を前提として提案されているカリキュラムモデルであるとはいえ、その内容は、国際教育全般で使用可能なほど汎用性のある内容となっており、国際教育のカリキュラム開発や実践モデルの開発には参考となるものである。そこで示された学習の枠組みや主に扱うトピックス

は、次頁の表2に示した。

表2にみるように、社会科教育を前提にして構想されているとはいえ、社会科に限定された内容だけではなく、他の教科学習でも、その他の教育活動の場面においても、参考になるものである。また、逆に、これを参考にしながら、各学校で現在実施している活動を整理してみると、すでに行われている実践であっても、国際教育としての範疇に入る実践が多いことが分かるのではないかと。

本稿では、国際教育のカリキュラムを開発すること自体を目的にはしていないが、国際教育のカリキュラム開発研究は、未だ途上にあり今後の進展が期待される。ここで紹介した二つのカリキュラムモデルは小学校から高等学校までを見越した、一定の体系性をもったものである。これらの先駆的なモデルを参考にしながら、各学校の実態に即したカリキュラムを構想していくことが肝要となろう。

4 国際教育の進展度の把握と実践

国際教育の実践には、カリキュラムの開発も重要ではあるが、当該教育の特質からして、すべてを一つのカリキュラムとして、また、何らかの学習内容の体系として示すことの困難さも同時に存在する。カリキュラムを内容編成の総体と考えるとすれば、国際教育は、特定の内容を学習し、理解すれば、完結するという教育ではないため、カリキュラムを策定し、その枠の中で学習を組織するのみでは不十分である。

そこで、ここでは、視点を変えて、米国グローバル教育の展開に大きな貢献をなしてきた American Forum for Global Education によって示された「*Global Education Checklist*」⁷⁾（以下、「チェックリスト」）を紹介、検討してみたい。

この「チェックリスト」は、1998年に発表さ

表2 グローバル教育の視点から見た社会科で教授されるべきトピックス

| 1 人類的価値 | 2 グローバル・システム | 3 グローバル・イシューと問題 |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・文化的普遍性 ・国や世界の地域における多様な人類的価値や信念 ・人々の価値、思考パターン、行動の間の関係性 ・自らの価値や文化と他者との相互関係の理解 ・文化の混合、借用、変容 | <ul style="list-style-type: none"> ・経済的、政治的、生態的、技術的システム ・グローバル・ダイナミクスに関する知識 ・ローカル/グローバルの相互関係 ・グローバル・システムの手順とメカニズム ・世界の人々の関わり合い ・地球の現状への気づき ・国連や多国籍企業のようなグローバルな組織 | <ul style="list-style-type: none"> ・開発問題 ・人権問題 ・環境/天然資源問題 ・権力、富・技術・情報の分配、資源に関する問題 ・移民、難民、追放された人を含む人口問題 ・テロリズム、平和、安全の問題 |
| 4 グローバル・ヒストリー | 5 文化間の理解 | 6 人類の選択についての意識 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・時を越えた相互関係の加速 ・過去の出来事と最近の問題 ・文化の起源と発展 ・文化の接触と借用 (borrowing) ・グローバル化の進展 ・グローバル・システムの変化 | <ul style="list-style-type: none"> ・他者の目から自文化と自国を見る技能と経験 ・他の文化の価値や世界的視野から世界や他の文化を学ぶ経験 ・他の文化の中での経験 | <ul style="list-style-type: none"> ・個人、組織、ローカル・コミュニティ、国、地域、経済または政治組織による選択への気づき ・過去、現在の行動と将来の代替案 ・人間の行動と意思決定の複雑さの認識 |

(Merry. M. Merryfield and Angene Wilson(2005), *Social Studies and the World : Teaching Global Perspectives*, NCSS, Bulletin 103, p.23 を参考に筆者作成。なお、表は、森田 (2009) p.59 を再掲

れた「グローバル教育と国際教育のガイドライン」⁸⁾ (以下、「ガイドライン」) の内容に沿って、グローバル教育に携わる教師やカリキュラム開発者らが活用し、グローバル教育の考え方をよりよくカリキュラムに組み入れていくために開発されたものである。開発者らが指摘しているように、当時の米国においては、グローバル教育の考えは、国レベルのカリキュラム、州レベルでのカリキュラムの中で取り入れられようとはしていたが、そこには、重要な内容が欠落したり、誤った扱いがされているなどの課題が存在していた。その中で、この「チェックリスト」を活用することで、学校現場において、カリキュラム開発や実践を構想する上での課題を明らかにし、グローバル教育の適切な計画作成やその改善を促すことを目指して、開発されたのである。

「チェックリスト」は、「生徒の理解度」「校長、教員、コミュニティリーダーが学校のあり方」「学校の制度」という三種類が開発されている。その中の「学校の制度」を問うものは、米国の教育制度を前提としてもので、日本の状況とは大きく異なるため、ここでは、「生徒の理解度」「校長、教員、コミュニティリーダーが学校のあり方を問う」ための二種類の「チェックリスト」紹介したい。もちろん、この二つも、米国の社会状況や教育制度の中で開発されているものであるため、社会状

況のみならず、教育行政制度が大きく異なる日本にそのまま応用することも困難ではあるが、リストの中の「米国」を「日本」と読み替えれば、日本でも活用可能な内容も多い。この二つの「チェックリスト」を筆者なりに整理したのが、次頁以降の表3、表4である。

「チェックリスト」の前提となっている「ガイドライン」は、学校教育全般で取り組まれるべき、①コンフリクトとその統制、②経済システム、③グローバルな信念体系、④人権と社会正義、⑤地球マネジメント (Planet Management)、⑥政治システム、⑦人口、⑧人種と民族、⑨技術革命、⑩持続可能な開発という10の学習領域を設定し、各々の基本的な考え方や具体的な扱い方を提示したものである。具体的な学習内容を体系的に示したのではなく、カリキュラム開発や実践の参考となるよう、基本的な考え方、目標、グローバルな問題の扱い方などを整理したものといえる。また、「ガイドライン」には、たとえば、教室でグローバルな問題が議論される際に、学問的成果によるものではなくて、感情論、個人的意見、立証されていない見解などが議論される傾向にあるという、グローバル教育や国際教育の実践で陥りやすい課題についても指摘されている。

「チェックリスト」は、表3、4に示したそれぞれの項目を、1～4の段階で評価していく方法を

とっている。

たとえば、「生徒の理解度」を問うリスト（表3）では、グローバルな諸問題について、特定の教科学習を前提とした具体的な理解度を問うものとはなっていない。3領域の内容について、見方や切り口、対象へのアプローチの方法などが示されているといえる。汎用性のあるアプローチであるため、教師も、①グローバル・イシュー、②文化、③グローバルな結びつき、に関連する学習において、教材選択や解釈の視点、基本的な見方や意識すべき重要なポイントとして活用することが可能である。また、「参加」に関しては、グローバル

市民として、社会へ参加するための前提となる資質や能力が中心に示されており、学校内の幅広い教育活動において活用することが可能であろう。国際教育やグローバル教育では、直接的に関与することが難しい事柄を扱う場合も多く、「参加」と言っても、いわば、「潜在的な生徒の活動」として考えていかなければならない側面を反映しているといえよう。

「校長、教員、コミュニティリーダーが学校のあり方を問う」リスト（表4）では、地域社会の状況、生徒の実態、教育課程のあり方、教科書・副教材や図書館のあり方など、国際教育やグロー

表3 グローバル教育のチェックリスト（生徒の理解度に関するもの）

| | グローバルイシュー | 文化 | グローバルな結びつき |
|----|---|---|--|
| | 生徒は、グローバルイシューについて何を知り、どの程度よく知っているのか。 | 生徒は、文化について何を知っているのか。 | どのように米国と世界は結びついているのか。 |
| 知識 | a 生徒は、グローバルイシューの存在と自らの生活への影響を意識しているか。 | a 生徒は、少なくとも一つの他の文化を深く、継続的に学習したか。 | a 生徒は、歴史的、政治的、経済的、技術的、社会的、言語的、生態的に、どのように世界と結びついているのかを見出し、記述できるか。 |
| | b 生徒は、グローバルイシューについて、長期的に、深く学習しているか。 | b 生徒は、世界の主要な地理的、文化的地域と、それらを統合/分断するいくつかの出来事に関する一般的な知識を獲得しているか。 | b 生徒は、グローバルな結びつきは、米国にとって長短両面の結果を生み出すことを理解しているか。 |
| | c 生徒は、グローバルイシューは、相互に関連し、複雑かつ挑戦的であり、常に変化しているものであることを意識しているか。 | c 生徒に、他の言語の学習を通して、他の文化を学習する機会が提供されているか。 | c 生徒は、第二次世界大戦以降の、国際政治や国際関係における米国の役割を知り、理解しているか。 |
| | d 生徒は、グローバルイシューに関する情報や知識は拡大、深化させることができ、グローバルイシューが、どのように構築され、影響しているのかに関する情報を継続的に探求していく必要があることを意識しているか。 | d 生徒は、文化とコミュニケーションは、密接に関係していることを知り、理解しているか。 | |
| | | e 生徒は、国外の、または国内における他の文化と交流する機会が与えられているか。 | |
| | | f 生徒は、他の文化の成員は、世界を異なる見方で見ていることを知り、理解しているか。 | |
| | | g 生徒は、文化変容について知り、理解しているか。 | |
| | | h 生徒は、すべての文化には、世界的なつながりがあることを知り、理解しているか。 | |
| | | i 生徒は、人々は、一つの文化だけではなく、多元的忠誠心を持っていることを知り、理解しているか。 | |
| | | j 生徒は、文化は国境を越えるものであることを知り、理解しているか。 | |
| | | k 生徒は、文化が、どのように地理や歴史から影響を受けているのかを知り、理解しているのか。 | |
| | l 生徒は、文化が、芸術、文学、音楽を通して、異なる方法で、その価値や信念を映し出しているのかを知っているか。 | | |

| | | | |
|----|---|---|--|
| 技能 | 生徒は、イシューについて、どのように学習しているか。 | 生徒は、文化についてどのように学習しているか。 | グローバルな結びつきを分析し、評価するために、生徒には、どのような技能が必要か。 |
| | <p>a 生徒は、グローバルイシューの学習方法を知っているか。生徒は、トピックやイシューを探索・研究し、問題を解決し、イシューを分析し、情報を解釈し、説得力のある理由で説明するために必要となる技能を持っているか。</p> <p>b 生徒は、イシューについての情報を収集する方法を知っているか。生徒は、有用で、意味あるデータを識別し、評価し、選択し、理由づけをするための判断基準を構築する方法を知っているか。生徒は、獲得した情報を処理する方法を知っているか。生徒は、獲得した情報を他者に説明する方法を知っているか。</p> <p>c 生徒は、イシューに関する新しい情報に直面し、自らの理解や価値観と反するような場合に、判断を留保する能力を持っているか。</p> | <p>a 生徒は、ある文化での主要な出来事や趨勢を分析し、評価する方法を知っているか。</p> <p>b 生徒は、世界の諸文化を検討し、米国の自分の生活との相互関係を認識する方法を知っているか。</p> <p>c 生徒は、多様な文化の観点を比較/対比させ、それらを理解する方法を知っているか。</p> <p>d 生徒は、他の文化の共通性と多様な特色を検討する方法を知っているか。</p> <p>e 生徒は、他の文化の位置や価値について、ゆがめることなく、言明する方法を知っているか。</p> | <p>a 生徒は、米国と世界の歴史における主要な出来事や趨勢を認識し、分析し、評価することができ、それらが、どのように地域コミュニティや米国に影響を与えたのか検討することができるか。</p> <p>b 生徒は、ローカル、リージョナルなイシューとグローバルなイシューとの相互関係を分析し、評価できるか。</p> <p>c 生徒は、彼らの生活とグローバルイシューとの相互関係を分析し、評価できるか。</p> <p>d 生徒は、将来を推定し、その重要性を量ることができるか。</p> |
| 参加 | 生徒は、諸課題の解決に、どのような影響を与えることができるのか。 | 生徒は、他者を理解する能力を促進しているか。 | 生徒は、どのように、グローバルな結びつきを通して、民主的なシティズンシップを探索できるか。 |
| | <p>a 生徒は、グローバルイシューや諸課題に、過度の楽観主義や根拠のない悲観主義ではなくて、客観的にアプローチすることができるか。</p> <p>b 生徒は、グローバルイシューの解決にむけて特定の方法を見出すことによって、市民としての責任の感覚を発展させることができるか。</p> | <p>a 生徒は、他の文化の学習を正しく理解しているか。</p> <p>b 生徒は、文化的多様性に寛容であるか。</p> <p>c 生徒は、他文化の人々とのコミュニケーションを求めているか。</p> <p>d 生徒は、すべての人々の文化は、普遍的な権利でもあることを正しく理解しているか。</p> <p>e 生徒は、他の言語とその文化を学習する機会を利用しているか。</p> | <p>a 生徒は、民主的なプロセスにおける参加に価値を見出せるか。</p> <p>b 生徒は、寛容であるか。</p> <p>c 生徒は、文化や国際社会に関するトピックスに関連した、新聞、雑誌、書籍を読み、ラジオやテレビ番組を視聴するか。メディアからの情報に、積極的に反応することができるか。</p> |

(Fred Czarra(2002),Global Education Checklist for Teachers, Schools, School Systems and State Education Agencies, *Issues in Global Education*, No.173. を参考に筆者作成)

表4 グローバル教育のチェックリスト（校長、教師、地域の指導者に関するもの）

| 1 学校のコミュニティ | 2 生徒 | 3 教職員 |
|---|---|---|
| <p>a. あなたの学区は、民族や人種的に多様ですか。もしそうであれば、どのような民族、または人種グループが、あなたの学区に住んでいますか。</p> <p>b. これらの民族や人種を代表する個人やグループが、あなたの学区の活動を計画する際に要望を持っていますか。</p> <p>c. これらの民族や人種を代表する個人やグループは、他の文化、グローバルな結びつき、グローバルイシューを教授、学習する場面において、何らかの発表をしたり、教師や図書館員を支援していますか。</p> | <p>a. あなたの学校の生徒は、民族的、人種的に多様ですか。もしそうなら、どのような民族や人種グループですか。</p> <p>b. 生徒の民族的、人種的多様性を、教育課程、学校行事、生徒間の関係づくりなどに、どのように反映していますか。</p> <p>c. これらの民族的、人種的グループの文化的習慣、グローバルな結びつき、グローバルイシューが、学校のコミュニティや教育課程に、どのように認められていますか。</p> | <p>a. あなたの学校の教員は、民族や人種が多様性を反映していますか。もしそうでなければ、多様性を反映した教師の確保にむけて、どのような努力をしていますか。</p> <p>b. あなたの地域に、民族や人種が多様性がない場合は、生徒に国や世界の多様性に満ちた社会の中で生きる準備をさせるため、州や国の多様性を反映したスタッフを獲得することを試みていますか。</p> <p>c. あなたの学校は、教職員に、他の国からの教師や実習生を受け入れていますか。</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>d. あなたの学校の建物や運動場は、グローバルなテーマや、生徒が学習している世界についてのアイデアと結びついていますか。生徒やその文化の多様性が、建物や運動場に反映されていますか。</p> <p>e. 課外活動に、グローバル、または国際的な事柄に焦点化したイベントがありますか。</p> <p>f. グローバルや国際的な学習において、保護者の関心や関与を、どの程度向上させていますか。</p> | | |
| 4 留学、留学生 | 5 教職員、生徒のための海外研修プログラム | 6 教育課程 |
| <p>a. あなたの学校は、生徒、教職員、学区のための多様な学習を提供するために、留学生の受け入れに積極的ですか。</p> <p>b. あなたの学校は、地域の保護者に、国際交流段階との交流をする機会を提供していますか。</p> <p>c. あなたの学校は、国外に姉妹校をもっていますか。もしそうであれば、その交流は、長期的で、生徒や教職員に意味のあるものですか。</p> | <p>a. 生徒や教職員が、留学プログラムに参加する機会を提供していますか。</p> <p>b. 海外旅行や交流プログラムに参加する教師に、専門性開発のための何らかの単位や、金銭的なインセンティブを与えていますか。</p> | <p>a. 民族や人種の多様性が、教育課程に反映されていますか。</p> <p>b. 国内の多様な民族、人種グループ出身の作者とともに、グローバルな文学を扱う、国語プログラム (reading program) ですか。</p> <p>c. 生徒の生活を反映した、他の文化、世界との結びつき、グローバルイシューの学習を組み入れた、社会科プログラムですか。</p> <p>d. 美術や音楽のプログラムは、国内の民族的、人種的多様性を反映していますか。</p> <p>e. 世界の言語や文化を学び機会が提供されていますか。</p> <p>f. 健康や科学に関するグローバルイシューを組み込んでいますか。</p> <p>g. 学校の学年歴では、世界に焦点化した特別な日や州を設けていますか。</p> <p>h. 一般的に、教育課程にグローバルな見方を組み入れるために、カリキュラム計画を練る時間や、専門性を開発する機会が、教職員にありますか。</p> <p>i. 他の文化や他国の人々との結びつきを促進するプログラムを提供していますか。</p> |
| 7 教科書、副教材 | 8 図書館 | 9 インターネット |
| <p>a. すべての教科において、教科書や副教材は、民族や人種の多様性を反映した内容、イラスト、活動が組み入れられていますか。</p> <p>b. すべての教科において、教科書や副教材は、グローバルイシュー、グローバルな結びつき、グローバルな文化をカバーしていますか。</p> | <p>a. 図書館の本、教材、掲示は、あなたのコミュニティ、州、国内の民族、人種の多様性を反映していますか。</p> <p>b. 図書館では、国内の文化的多様性、世界の歴史、世界の文化を広く反映した本やメディアを、教師や生徒に提供していますか。</p> <p>c. 図書館の資料は、世界と自国の結びつきや、生活に関連したグローバル・イシューの最新の状況を反映したものですか。</p> | <p>a. あなたの学校は、インターネットによる国際的な活動に取り組んでいますか。そうでなければ、世界の学校間を結びつける iEARN や e-pals のような組織を知っていますか。</p> <p>b. インターネットによる国際交流を促している場合、個人的な情報交換ではなく、グローバル・イシュー、文化、世界の結びつきなどに関する内容ですか</p> <p>c. インターネットでの活動に、保護者や地域住民も巻き込んでいますか。</p> <p>d. インターネット活動は、地域や州のスタンダードでの教授や評価に合わせていますか。</p> |

(Fred Czarra(2002),Global Education Checklist for Teachers, Schools, School Systems and State Education Agencies, *Issues in Global Education*, No.173. を参考に筆者作成)

バル教育を進展させるための前提となる学習環境のあり方が、多様な視点から示されている。もちろん、人種や民族の多様性を反映した教職員の雇用などは、現在の日本での実現は困難である。しかし、国際教育の展開には、図書館の書籍の種類などといった学習環境も考慮しなければならないことに、改めて気がつくことができる。

国際教育を進めるには、一方で、体系的な実践を支えるカリキュラムを開発することが必要であるが、逆に、内容ベースのカリキュラムを編成すれば、学校全体で様々に取り組むことを困難にしてしまうことも危惧される。教科学習において、どういった内容を教えればよいのか、という点に拘って国際教育のあり方を考えるのみではなく、ここで紹介した「チェックリスト」を参考にしながら、都道府県、市町村、さらに学校の実態に合わせて、たとえば、日本版チェックリスト、〇〇県版チェックリスト、〇〇学校版チェックリストなどを開発し、教職員で共有していくことで、各学校での国際教育の取り組みの進展度の把握、さらに教員間での「切り口」の合意形成と平準化などを可能にし、より学校全体の実践となっていくのではなかろうか。さらに、国際教育においては、小学校、中学校、高等学校の一貫した体系も必要であるが、教授内容の面での一貫性、連続性を構築することは困難であるため、統一のチェックリストで国際教育を進めて行くという方法も検討に値するであろう。

5 グローバル・シティズンシップの育成方法

さて、国際教育は、これまでも繰り返し指摘したように、特定の教科の中で、特定の話題を理解させればよいというものではなく、単なる外国理解学習でもない。OECDがキー・コンピテンシー概念を提起して一定の時間が経過し、日本においても、社会人基礎力、学士力などが矢継ぎ早に提起され、学校教育は言うに及ばず、社会全体が、「何を知っているか」から、「何ができるのか」という方向へ能力観を変化させている。また、2000年に、イングランドのナショナル・カリキュラムにおいて、新教科「シティズンシップ」が導入されたことを重要な契機として、現在、世界的

にシティズンシップ教育が着目されている。

国際教育の文脈においても、シティズンシップの育成、とくにグローバル・シティズンシップの育成は重要となる。グローバル・シティズンシップ自体、多様に定義されており、論者や文脈によってその内実は異なるがその育成においては、グローバルな見方（Global Perspective）やグローバル意識（Global Awareness）の育成は不可避である。そこで次に、グローバル・シティズンシップの基礎ともなるグローバルな見方やグローバル意識についてその概要を検討してみたい⁹⁾。

国際教育やグローバル教育の領域において、グローバルな見方やグローバル意識の育成の必要性については、以前からも指摘されてきた。

国内であれ、国外であれ、グローバルな諸事象は、その同時代性からして、常に変化していくものであり、静的に捉えることは、そもそも困難である。たとえ、ある時代に、ある事象を切り出して、それ自体を固定的な知識として教えたとしても、時代が変化すれば、学習した内容は「古い」ものになってしまう。それを避けるには、常に、最新の情報によって学習した事柄を修正・更新できる能力の育成が必要であり、そのためにも、諸事象の学習を通してグローバルな見方やグローバルな意識を獲得させなければならない。

たとえば、米国のグローバル教育の代表的な研究者である R. Hanvey は、〈グローバルな見方の五つの次元〉を1976年にいち早く提示した¹⁰⁾。Hanveyの見解は、現在でも多くのグローバル教育の理論やプログラムの中に浸透している。その後、R. Case が、W. Kneip や Hanvey の論をもとにしながら、〈グローバルな見方〉の五つの要素の修正版を提示するなど¹¹⁾、国際教育、グローバル教育の分野においては、〈グローバルな見方〉〈グローバル意識〉については、修正が加えられながら現在まで展開している¹²⁾。ちなみに、Hanvey と Case の示したグローバルな見方の要素は、表5の通りである。

また、最近では、M. Merryfield¹³⁾ や Nel Noddings¹⁴⁾ も、〈グローバルな見方〉や〈グローバル意識〉に関係する論考を積極的に発表しているが、シティズンシップ育成には、〈グローバル

表5 グローバルな見方の要素

| Hanvey (1976) | Case (1993) |
|--------------------|---------------------|
| 自分の見方への自覚 | 普遍的、文化的価値と慣行 |
| 地球の現状への意識 | グローバルな相互関係 |
| 異文化への意識 | 現在の世界規模での関心事と状況 |
| グローバル・ダイナミクスに関する知識 | 世界規模の出来事の起源と過去のパターン |
| 人類の選択についての意識 | 世界規模の出来事を代替する未来の方向性 |

な見方) や〈グローバル意識〉の育成が重要となることを、多くの研究者によって指摘されていることは、実践のあり方を検討する際に、常に意識しておかなければならない。Merryfield は、「グローバル・イシュー、ローカル・グローバルのつながり、多様な文化の中で、知識、関心、関与を促進しようとする知性の習慣 (habit of the mind)」としての〈グローバル意識〉を提起しているが、この指摘は重要であろう。

次期学習指導要領改訂のキーワードとして、アクティブ・ラーニングが提唱され、内容知から方法知へ、知識から資質・能力へと、教育の軸足が移ろうとしている中で、認識形成と能力形成の関係性が改めて問われている。そういった改革議論の中に、しっかりと国際教育を位置づけていくためにも、〈グローバルな見方〉や〈グローバル意識〉をめぐる議論に注目しながら、特定の教科学習を越えて、学校教育全体の中で、〈グローバルな見方〉や〈グローバル意識〉、さらにグローバル・シティズンシップを育成する方法を検討することは、今後の学校教育において最重要の事柄でもあろう。

6 これからの国際教育の実践にむけて

本稿では、国際教育をめぐる課題、代表的なカリキュラムモデルや国際教育の進展度合いを確認するためのチェックリストのあり方、さらに、グローバル・シティズンシップの基礎となる〈グローバルな見方〉や〈グローバル意識〉の育成の必要性等について検討してきた。

国際教育は、学校全体で実施するとはいえ既存の教育活動で全く取り込まれていない内容を、新

規に加えなければならないというものでもない。地域社会の事例であっても、視点を変えるだけでグローバルな認識を促すことは可能であるし、日頃取り組んでいる人権教育や平和教育、さらに、学級での人間関係づくり、教師と児童生徒との関係のあり方なども、国際教育の一部であるという捉え方をする必要がある。またグローバルな見方や意識の育成を目指すとはいえ、大きな花火を打ち上げる必要はなく、学校の様々な場面における、まさに地道な取り組みが大切なのである。

最後に、井上星児が、柄谷行人の論考を参照しながら論じているように、グローバルな社会を考えるうえで、自らの考えは相手も考えているだろうという「対称性」の発想が敵を作り出すことになり、自分が考えていることが相手もそう考えているとは限らないという「非対称性」の発想にたつ重要さは忘れてはならない¹⁵⁾、という指摘は、これからの国際教育の実践を検討する際には不可欠な視点であろう。

【註】

- 1) 「国際教育」に関しては、現在まで様々な用語が用いられてきた。学校現場では、「国際理解教育」が定着している用語であるが、本稿では、引用等を除き、より広義の意味を含んだ「国際教育」という用語で統一する。
- 2) 日本の国際教育の展開については、日本国際理解教育学会編 (2015) 『国際理解教育ハンドブック』(明石書店) で、教育政策、ユネスコ・スクール、学習指導要領の変遷、理論研究・実践研究という視点から詳細に整理されている。
- 3) ここでは、『国際理解教育の手引き』(1982) で述べられた課題を筆者なりに整理している。
- 4) 「国際理解教育」の特性から生じる課題や関連諸教育の内容等については、森田真樹 (2015) 「国際理解教育と関連諸教育」日本国際理解教育学会編 『国際理解教育ハンドブック』明石書店、pp.16-23。
- 5) 学会が取り組んだ成果は、『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究 (第1分冊)』(研究代表者: 多田孝志) に詳しい。また、日本国際理解教育学会編 (2010) 『グローバル時代の国際理解教育』、明石書店にも紹介されているため、詳細は、上記を参照いただきたい。
- 6) Merry. M. Merryfield and Angene Wilson (2005), *Social Studies and the World —Teaching Global Perspectives*, NCSS, Bulletin 103.
- 7) Fred Czarra (2002), *Global Education Checklist for Teachers, Schools, School Systems and State Education*

Agencies, Issues in Global Education, No.173.

なお、Global Education Checklist については、森田 (2009) 「アメリカ社会科におけるグローバル意識及びグローバルな見方の育成—社会科カリキュラムにおけるグローバル教育の位置という視点を含んで—」『科学研究費補助金（基盤 B）最終報告書アメリカ社会科のシティズンシップ教育に関する理論的・実践的研究（研究代表：唐木清志）』 pp.57-67 で、「生徒の理解度」を問うリストについては紹介している。一部重複する部分もあるが、拙稿とは異なり、本稿では、国際教育の枠組みでどう活用可能かという視点で分析している。

- 8) Thomas Collins, Frederick Czarra and Andrew Smith (1998), *Guidelines for Global and International Studies Education: Challenges, Culture, Connections*, *Social Education*, vol.62, no.5, pp.311-317.
- 9) 米国のグローバル教育の展開については、森田 (2009)

でも整理している。

- 10) Robert G. Hanvey (1976) *An Attainable Global Perspective*. (<http://ebookbrowse.com/hanvey-an-attainable-global-perspective-pdf-d379707707>)
- 11) Roland Case (1993), Key Elements of a Global Perspective, *Social Education*, Oct/1993.
- 12) たとえば、Laura Burnouf (2004), Global Awareness and Perspectives in Global Education, *Canadian Social Studies*, vol.38, no.3, Spring/2004.
- 13) Merry Merryfield (2008), Scaffolding Social Studies for Global Awareness, *Social Education*, vol.72, no.7.
- 14) Nel Noddings ed. (2005), *Educating Citizen for Global Awareness*, Teaches College Press
- 15) 井上星児 (2003) 「グローバルな〈危機社会〉のもとで、国際理解教育はいかに可能か」『グローバル教育』 vol.5.

