

現在、地球規模でグローバリゼーションが進行し、国境をこえた相互依存や、私たちの暮らしの一体化、遠い世界との直接的なつながりをもたらし、人類としての共通意識、コミュニティ意識も高まっている。その一方で、グローバリゼーションは、競争と格差、環境と資源への負荷をもたらし、持続可能な社会への危惧も指摘されるようになった。このような地球社会の諸課題とその解決のためには、人権、民主主義、多様性、持続性といった普遍的な価値を育成すべきであると考えられるようになり、グローバル・シティズンシップの育成をめざすグローバル教育への期待がましている。

研究では、このような期待に応えるために三つの問いを設定した。一つは、今、なぜ、グローバル教育なのか、それが育成すべきグローバルな市民性とは何か、という理念的な問いである。二つは、グローバル教育の学習内容はどのように組織化され、編成されてきたのか、単元の開発はどのようになされてきたのか、という内容編成に関する理論的な問いである。三つは、その上で、ではグローバル教育ではどんな実践がなされてきたのか、そのなかでグローバルな市民性の育成はどうなされてきたのか、教師はそれらを実践することでどう成長してきたのか、という実践的な省察の問いである。

研究では、これら三つの問いへの答えとして、日米英の国際理解教育・グローバル教育の理論と実践の検証を通して、教科融合、教科統合、教科超越の三つのアプローチを試み、内容編成の開発と実践の多様なあり方とグローバルな市民性育成の論理を明確にした。あわせて、筆者自らの授業実践の検証をとおして、グローバル教育の内容編成と市民性育成の論理の具現化のプロセスにおいて、教師（実践家）の専門的な成長が見られることを示した。

序章では、研究の目的、意義について述べた。グローバル社会に対応した教育のあり方としてグローバル教育が求められ、広領域におよぶ学習内容の編成および授業実践について教科融合、教科統合、教科超越の三つのアプローチからとらえることによって、内容編成の開発と実践の多様なあり方とグローバル・シティズンシップの育成の論理を明確にできるとした。

第1章では、戦後日本の国際理解教育史を概観し、国際理解教育のめざす人間像、目標は多様であり、またそれらは、並存しているのではなく、ナショナル・カリキュラムとの間では、親和と対抗の関係性を有していることを明らかにした。国際理解教育の民間の研究成果は、「日本版グローバル教育」の立場から、このような関係性に対して、シティズンシップ教育として地球市民的資質（グローバル・シティズンシップ）の育成を目標としつつも、グローバル社会の認識から導かれた重層的なアイデンティティ、市民像を構築することで対応していることを示した。

第2章では、1970年代および80年代のアメリカ合衆国における、揺籃期および実践開発期のグローバル教育の初等段階のカリキュラムを取りあげた。揺籃期にあつては、グローバル教育は、ベッカー(Becker J.)やアンダーソン(Anderson, L.)らの実験的な試み、理想主義的な試みとしてのホウトン社会科(『私たちの世界への窓』)において、多教科的で合科的なカリキュラムとして実現した。それは従来の同心円的な経験領域の拡大ではなく、自己拡大の原理として、自己と惑星地球という直接的なつながりの認識、地球規模の相互依存への気づきを説くグローバル教育の理念や目的を直接的に具現化したものであった。実践開発期にあつては、教科書や伝統的なカリキュラムへの対応から、同心円的な内容編成に配慮しつつも、中心概念や学年単元にグローバル教育や多文化教育の考え方を融合させることで、カリキュラムが作られていった。初等段階では、理想的な実験学校をのぞけば、この時期のグローバル教育のカリキュラム開発は社会科という教科の中の融合的な領域もしくは概念獲得として具現化されることがわかった。

第3章では、1987年ニューヨーク州社会科の中等段階の社会科カリキュラムを取りあげた。グローバル教育は、より明確なコース単元として、社会科の内容専門(歴史、地理、政治経済)にかかわる配列となり、教科内融合の明確化がはかられた。多文化教育と新しい社会史に基づく歴史学習(合衆国・ニューヨーク州史)としての第7、8学年、グローバル教育の考え方によってたつ世界の諸地域の学習としての第9、10学年という単元構造の領域化がはかられ、それが11、12学年の政治経済学習に引き継がれていくカリキュラムであった。しかし、9、10学年のグローバル学習は、単なる網羅的な世界地誌学習ではなく、グローバル教育の視野やものの見方、多文化、グローバルな変動、将来への選択といった「四つの意識化」に立った現代世界の概観であり、その観点からの地域の選択であり、西欧以外の世界の諸地域の学習であった。

第4章では、広領域のグローバル教育の内容編成を取りあげる際に、ドレイク(Drake, M. S.)の

統合的カリキュラム論を取りあげ、そこから、諸教科アプローチとしての教科融合型、学際的教科アプローチとしての教科統合型、教科超越アプローチとしての教科超越型の三類型を取り出し、研究の分析枠組みとした。そして、クニープ(Kniep, W. M.)らによって学際的教科として開発されたグローバル教育のカリキュラム「グローバル・イシューズ(Global Issues)」を取りあげ、それが「グローバル学習＝総合社会科」の観点から、21世紀の市民的資質を育てるという使命と学習目標を組み込んだ教育プログラムとして構想され、学習領域や基本概念などの学習内容の編成の考え方がスコープとシーケンスに反映されていることをあきらかにした。またそれは、現代に生きる私たちの経験を「総合的・全連関的な経験領域」として内容化し、そこから使命と目標を設定し、スコープとシーケンスによって内容の編成と配列を組織し、K-12(初等・中等)を通じて、概念の基礎付けと社会認識の深化をはかり、問題解決や社会参加へむけた地球市民的資質を育成するための教授書を作成していく、教科統合学習としてのグローバル教育のカリキュラム開発モデルを示すものであった。

第5章では、イギリスの1970年代、80年代のワールド・スタディーズ・プロジェクトにおけるグローバル教育のカリキュラム開発をとりあげた。ワールド・スタディーズ(World Studies)は、進歩的で理想的な世界市民主義思想に立脚する教育運動であったが、多文化、開発、平和、人権、環境といった、いわゆる「新しい教育」の多くの研究者、実践者が集合し、アメリカの揺籃期のグローバル教育に学びつつ、イギリスのグローバル教育となっていく。それは、理論的には、認識論的なパラダイムの転換を踏まえたホリスティックでシステム的な世界観をもとに、相互に関連する知識・技能・態度の目標を設定し、それに相応した学習領域、授業単元、数多くの参加型学習からなる内容編成、および、過程重視の学習、リフレクティブな学習過程を含むものであった。そのカリキュラム開発原理は、<個体と地球>、<過去と未来>の連結点に自己をおき、自己が<外へと向かい、また、内へと向かう>相互に往還する自己の「拡大-縮小」の原理であった。だからこそ、どんな事象も、グローバルでかつローカルな視点からとらえられ、地球や地域、国家的な論争問題も、遠い世界のものではなく、自分にかかわりのあるものとされた。ワールド・スタディーズは、アメリカのグローバル教育のような、スコープとシーケンスが関連した緻密なカリキュラムではなく、8-13歳への普及と現職教員研修を中心としていたために、いわば「下から」の集積的なもので、たぶんに実用であった。また、イギリスの伝統教科である歴史と地理ではなし得なかった政治学習の試みであり、テーマやトピック学習を通して、幼児期も含む初等教育からの政治的スキルやポリティカル・リテラシーの育成をめざすシティズンシップ教育(市民教育)であった。ワールド・スタディーズは、グローバル教育の内容編成論からいえば、1988年の教育改革で創設されるナショナル・カリキュラムの開発モデル研究でもあった。標準化が予想される既存教科の中にワールド・スタディーズ(グローバル教育)の視点や考え方を取り入れていく「教科融合型」開発モデルでもあった。

第6章では、2002年以降にイギリスの中等教育で実施された、法定教科としての教科統合的な新教科「シティズンシップ」を取りあげた。「シティズンシップ」では、ワールド・スタディーズで試みられた政治教育が、クリック・レポートに示された三つの柱の一つとして明示され、政治的リテラシーと参加民主主義の実現が意図されている。世界理解のための参加型学習などのアクティブ・ラーニングが、シティズンシップでも取り入れられ、学習者中心の構築主義的な教育観もワールド・スタディーズを継承している。また、より広いコミュニティとして「グローバルな次元」が入り、グローバル・シティズンシップの学習が教科領域内の融合的単元とされた。ワールド・スタディーズの側から見れば、「グローバル」単元が「公認」されたことになるが、そのねらいは、一方が、グローバル教育の「世界市民」であるのに対し、他方が、ナショナル・カリキュラムの「イギリス市民」という違いとなっており、シテズンシップ・アイデンティティにしても、一方が自己と地球の相互作用をなすグローバリティにもとづくのに対し、他方がコミュニティの空間的な重層性、多元性にもとづくという違いがある。

第7章では、イギリスのグローバル教育の視点からのシティズンシップの育成を考案するカリキュラムをとりあげた。ワールド・スタディーズ以来のグローバル教育については、オクスファム(Oxfam)など開発援助に関わるNGOが担っており、ナショナル・カリキュラムでの教科「シティズンシップ」導入後は、「グローバル・シティズンシップ教育」として、新教科の「グローバル・シティズンシップ」単元や他教科での実践のためのグローバル・シティズンシップ育成の視点やグローバルな次元といったカリキュラム・デザインの開発が試みられた。Get Global!というプロジェクトはその一つであり、関連教科を超え、学校や地域を巻き込んだ教科超越型のカリキュラムであった。それは、知識・技能、政治的リテラシー、参加民主主義に関わるシティズンシップの本質的な要素と、アクションリサーチの手法にもとづく参加型学習やアクティブ・ラーニングとの結合を図ることによって、内容的要素だけではなく手法的概念のレベルにまで包括した学校全体アプローチの開発モデルであった。それはま

た、学習者の学校生活や人生の設計という観点から学習者の学びの変容や自己成長のエンパワーをはかることで、単なるサービスマーケティングやボランティアに終わらないシティズンシップ教育のあり方も示すものであった。

第8章～第10章では、筆者の授業実践のなかから、グローバル教育の内容編成の三類型に応じて三つの実践を事例としてとりあげ、グローバル・シティズンシップの育成の論理を検証した。

第8章では、筆者が1989年に当時の勤務校で行った中学校社会科（公民的分野）「世界の中の日本経済-アジア・ニュースと我が国の経済」の授業実践をとりあげた。既存の社会科（公民的分野）のなかの4時間のグローバル学習単元として構想、開発し、中学校第三学年の教室において実践した。構想、開発、実践のプロセスにおいては、大学の研究者から助言と指導をうけ、筆者自身もアメリカのグローバル教育、多文化教育についての研究を行った。加えて、筆者自身のアジアでの見聞や体験をふまえて、当時のアジアの動向を、グローバルな経済の相互依存の視点から教材化し、外国人留学生（ゲストスピーカー）との話し合いなどの学習方法を取り入れ、授業実践としていった。それは、教科融合型実践であり、教科（社会科）における国際的視野の獲得をめざすものであった。

第9章では、筆者が当時の勤務校で行った1990年（とそれ以後4回）の高等学校特設科目「国際理解（Global Studies）」における「外国人労働者問題」の授業実践を取りあげた。勤務校の国際コース新設にともなう新教科「国際理解（Global Studies）」の構想であったので、科目名称は「国際理解」ではあるが、「Global Studies」と、既存の国際理解教育の概念転換をはかった、グローバル教育の実践を意図し、クニープらの教科統合型のカリキュラムやイギリスのワールド・スタディーズなどを研究しながら、グローバル・コミュニティへの気づきと意識化をめざす科目として構想し、高等学校第2、第3学年の二年間4単位として実践した。単元としての授業実践としては「外国人労働者問題」（20時間）を開発、実践した。それは、第8章で試みた教科融合型実践としての国際的視野の獲得から一歩すすめて、人の移動にともなう相互依存と多文化共生の視点から教材化し、ロールプレイなどシミュレーション学習を取り入れた、教科統合型実践としての地球市民の視点の獲得をめざすものであった。

第10章では、筆者が現在の勤務校で行った2005年（とそれ以後4回）の大学授業科目「海外こども事情A」（タイ・スタディーツアー・プログラム）の授業実践をとりあげた。グローバル教育は、グローバル・シティズンシップの獲得をめざすのであれば、初等・中等教育の学校にのみならず、生涯学習の視点も取り入れ、高等教育（学生）や成人においても実践されるべきである。そこで、海外体験学習を教科超越型「グローバル学習」として位置づけ、実践した。構想、開発にあたっては、イギリスの学校全体アプローチである *Get Global!*（アクティブ・ラーニング）に学び、開発と貧困の問題という地球的課題の学習とともに、経験学習における学習者の学びの変容とリフレクションを重視した。それは、教科超越型実践としてのグローバル・シティズンシップの獲得をめざすものであった。

研究では、米英のグローバル教育の内容編成に関する特質について、次の九点を取り出した。

一つには、アメリカで提唱されたグローバル教育そのものが、惑星としての地球から地球的な諸課題に関わる地球的な視野、自然史をふくめた人類史的な歴史観、自己から国家、世界に至る幅広い共同体（コミュニティ）に生きる人間観とアイデンティティなど、幅広い領域をもっていたことである。二つには、グローバル教育は、社会科学から自然科学までの広い学際的な学習内容を含んでおり、アメリカのハウトン社会科（『私たちの世界の窓』）のように合科的な教科統合型カリキュラムが理想とされた。その際に採用されたカリキュラム開発原理は、アイデンティティや視野の重層性に配慮したがゆえに、伝統的な同心円拡大原理ではなく、グローバルな世界観にもとづいた自己拡大の原理となった。三つには、『危機に立つ国家』（1983年）などアメリカの国際競争力のための教育の質的向上がめざされ、中等教育社会科教科書編成のためのカリキュラム・モデルの開発が課題となった時には、アメリカのグローバル教育の理想は、ニューヨーク州にみるように教科融合的なグローバル地理学習となっていた。四つには、アメリカの保守層ナショナリズムからの批判を受け、グローバル教育としての現実的な対応をとらざるを得ない際には、教科統合としての初等から中等までの「グローバル教育=総合社会科」として考案された。

五つには、イギリスのワールド・スタディーズでは、アメリカのグローバル教育の考え方などを取り入れて、ナショナル・カリキュラムがない時代に、独自の知識・技能・価値（態度）の目標と基本概念を開発し、将来のナショナル・カリキュラム策定時（1988年）に備えて、教科融合の視点から、初等教育のどの教科でも「世界学習」ができるようにトピックやテーマ学習をとおした参加型学習を現職教員の研修とあわせて普及させていった。六つには、ワールド・スタディーズで試みられたのは、初等教育における政治教育でもあったが、その理想は、ナショナル・カリキュラムにおける新教科「シティズンシップ」で実現した。シティズンシップは、知識内容的には社会科であり、その意味で、既

成教科の中の地理や歴史でも学習できるように配慮され、また、コミュニティへの参加などアクティブ・シティズンシップを重視したので、教科を超えた学校全体での学習も配慮された。つまり統合教科としての単独教科にくわえて、教科融合、教科超越の三つの学習が可能とされた。七つには、新教科「シティズンシップ」にはグローバル・シティズンシップの単元が設けられ、その意味では、ワールド・スタディーズ以来の教科融合カリキュラムの伝統は、新教科に融合的に導入されたといえる。一方、民間の教育運動としての側面もあったワールド・スタディーズ以来のグローバル教育は、国際NGOなどに継承され、新教科「シティズンシップ」のアクティブ・シティズンシップを担えるように、教科超越型の学校全体アプローチを提案していった。

八つには、英米のグローバル教育の統合的カリキュラムの三つのアプローチを可能にしているのは、トピックやテーマを取りあげた学習、探究や問題解決、参加型の学習、アクションリサーチなどの学習方法であった。しかし、イギリスの場合、ワールド・スタディーズにせよ、「シティズンシップ」にせよ、テーマやトピック中心で、必ずしも系統性が緻密に整備されてはいなかった。九つには、新しいカリキュラム開発の動きと普及化は、政府や民間の助成金などの関係でナショナルなレベルでの教育政策の動向と結びついていた。アメリカにおいては、『危機に立つ国家』以後の1980年代後半の改訂社会科における多文化やグローバルな視野の導入、イギリスにおいてはナショナル・カリキュラム策定を控えた1980年代のワールド・スタディーズ・プロジェクト、同じく新教科「シティズンシップ」のナショナル・カリキュラム導入時のGet Global! プロジェクトなどの動きがそれである。

日本版グローバル教育とした『グローバル時代の国際理解教育』の特質については次のように論じた。そこでは、体験目標に加えて、四つ知識・理解目標（文化的多様性、相互依存、安全・平和・共生、未来への選択）、三つの技能目標（コミュニケーション能力、メディア・リテラシー、問題解決能力）、三つの態度目標（人間としての尊厳、寛容・共感、参加・協力）があげられており、学習内容領域としては、A 多文化社会（文化理解、文化交流、多文化共生）、B グローバル社会（相互依存、情報化）、C 地球的課題（人権、環境、平和、開発）、D 未来への選択（歴史認識、市民意識、参加・協力）という四つの領域と国際理解教育が育成すべき人間像（ゴール）があげられている。カリキュラム観の背後にあるのは、米英のグローバル教育である。示されている人間像も、現代のグローバリゼーションがもたらしたローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルな課題が、相互に接続し、相互に作用し、重なり合い、自己と世界が直接的につながっている「自己拡大＝縮小」の原理によってたつ重層的アイデンティティをもった市民的資質を示すものであり、教科融合型、教科統合型、教科超越型のグローバル学習をも可能とするものである。

筆者が行った三つの授業実践については、授業実践に先立つ教育観と実践の省察という二つの観点からまとめた。教育観の形成はカリキュラムや単元開発の基礎となるもので、それは理論的な教育学的研究と、授業の具現化にかかわる教材内容研究および学習方法研究から構成される。三つの実践は、米英のグローバル教育とシティズンシップ教育を背景にしているという意味で、グローバル・シティズンシップ教育をも射程におくものである。実践の省察からえられるものは、決して最初から意図したものではないが、結果としては教科融合、教科統合、教科超越の内容編成にそうものであった。それはまた、国際的視野、地球市民的視点への移行、グローバル・シティズンシップの獲得という、市民性育成の展開過程でもあった。そして最後にメタ的に認知されたことは、筆者自身の実践者としての専門的成長であり、研究者と実践者の融合の地平であった。

今後に残された課題は三つある。

一つは、原理的な課題である。グローバル教育は、多文化社会における共生、地球的な課題とその解決、持続的な未来への選択などを学習内容にしている。ユネスコは、グローバル・シティズンシップ教育と関連する普遍的な価値（人権、民主主義、公正、非差別、多様性、持続性など）を提唱しているが、このような普遍的価値の獲得は、当然にもナショナルな価値やローカルな価値の獲得と緊張関係になる。第1章でのべたような緊張とせめぎ合いは実践的になればなるほどつきまってくる。このジレンマを授業単元や実践に、どう落としていくのかといった課題である。二つは、第10章において学習者の学びの変容についてふれたが、価値を教えるというのではなく学習者が価値を獲得するという観点から、グローバル・シティズンシップが学習者にどのように獲得されるのか、アセスメントや評価の研究が課題である。三つは、シティズンシップ教育の課題と重なるが、以上の課題を、日米英だけではなく、東アジア（韓国、中国）やアセアン諸国、オーストラリアなどのグローバル教育の考え方、実践において検証することである。