KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

日本の小学校から高等学校におけるグローバル教育実践を可能とするプロセス構築の試み

メタデータ	言語: jpn 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2020-09-16 キーワード (Ja): グローバル教育, グローバルな視野, 意思決定要因, カリキュラム, 教師教育 キーワード (En): 作成者: 笠井, 正隆 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学短期大学部
URL	https://doi.org/10.18956/00007941

関西外国語大学 研究論集 第112号（2020年９月）
Journal of Inquiry and Research, No.112（September 2020）

日本の小学校から高等学校における グローバル教育実践を可能とするプロセス構築の試み

笠　井　正　隆

要　旨

本研究の目的は、日本の小学校・中学校・高等学校におけるグローバル教育実践の特徴と教員の意思決定要因を明らかにすることである。データは、グローバル教育に関連の深い３学会（日本グローバル教育学会、日本国際理解教育学会、異文化間教育学会）が発行している学会誌で報告されていたグローバル教育実践（40実践）であり、各実践報告内容から基本情報（公・私立、学校種、対象学年、実践期間、対象教科、学習内容）、育成目的または教育効果のあった「グローバルな視野」の中心要素、ならびにその実践を可能とした教員の意思決定要因を抽出した。その結果、日本の小学校・中学校・高等学校では、実践者の様々な意思決定要因により幅広く多層的な「グローバルな視野」を育成する実践が行われていたことが明らかとなった。さらに、本分析結果を基に日本の小学校から高等学校までの教員が、グローバル教育を実践するためのプロセスも試作した。

キーワード：グローバル教育、グローバルな視野、意思決定要因、カリキュラム、教師教育

1．はじめに

人、物、お金、情報などの国境を越えた移動が加速度的に進むグローバル社会では、政治、経済、文化面などでの相互依存関係がますます緊密になり、人口問題、環境問題、核問題など世界全体で直面している問題が深刻となってきている。このような世界の急激な変化に対して教育も適切に対応する必要がある。日本では平成29年３月に新しく告示された「小学校学習指導要領」の前文では、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人の育成に資するよう特に留意することを指摘している。この前文を具現化する一つの手段として、日本人として地球規模の問題解決を図る力を育成する教育実践が挙げられる。実は、このような教育の必要性は文部科学省の第三期教育振興基本計画（対象期間：平成30年度～平成34年度）ですでに提唱されている。同基本計画では、2030年以降も引き続き地球規模の課題が日本を取り巻く危機的状況の一つであると予想しており、これらの課題を解決する力を育む必要があると示している。このような地球規模の課題を解決する力を育む教育

手法の一つにグローバル教育がある。グローバル教育は、前述のようなグローバル社会に適切にかつ責任感を持って対応できる人材として「グローバルな視野」を育成することを目的としている。しかし、日本では限られた有志の教員のみによって実践されている現状があり、その実践の裾野を広げることが喫緊の課題である（鴛原, 2007）。この課題に対処するためには、グローバル教育実践の特徴を把握し、教員がグローバル教育を実践するための道筋を構築する必要がある。

2．研究概要

本研究では、日本における小学校、中学校、高等学校におけるグローバル教育実践に関する論文から、その実践の特徴と教員の実践に至った意思決定要因を解明し、日本でのグローバル教育実践を可能とするプロセス構築を目指す。従って、本研究で明らかにしようとする研究課題は以下の３つである。

課題１．日本の小学校から高等学校までのグローバル教育の実践にはどのような特徴（学校種、校風、学年、科目、行事、教材など）を有していたか。
課題２．グローバル教育実践に至った教員の意思決定要因にはどのようなものがあり、それらは実践に対してどのような影響を与えていたか。
課題３．グローバル教育実践のためにどのようなプロセスを辿ることができるのか。

なお、上記の３つの研究課題を解明するために、本研究ではグローバル教育で育成目的となっている「グローバルな視野」とグローバル教育を実践する教員の意思決定要因に関して以下の概念枠組みをそれぞれ採用した。

2.1「グローバルな視野」の枠組み

グローバル教育は、「グローバルな視野」の獲得を目的とする教育活動であり、これまでにさまざまな「グローバルな視野」を構成する要素が提唱されてきたが、それらをまとめると（1）「見方」の認識、（2）異文化学習と異文化間コミュニケーションスキル、（3）地球的相互依存関係、（4）グローバル史、（5）グローバルな問題、（6）グローバル社会への参加の６つの中心要素となる（笠井, 2009）。なお、それぞれの定義は以下のとおりである。

1．「見方」の認識（PC）：各個人は、他者と共有しがたい世界観を持ち、その世界観は常に周りの環境に影響を受けて変化する存在で、個人にはそれぞれ違った世界観を持っていると

いう考え（Hanvey, 1976, p. 4）
2．異文化学習（CL）と異文化間コミュニケーションスキル（CC）：自・他文化に関する知識、ならびに異なる文化背景を持った人と効果的に交流が行える技術（Merryfield and Subedi, 2001, p. 286）
3．地球的相互依存関係（GD）：人々や、イベント、また様々な問題に関しての国境を越えた相互の結びつき（Pike and Selby, 1988, p. 63）
4．グローバル史（GH）：国境を越えた歴史的な結びつき（Anderson, 1979, p. 17）
5．グローバルな問題（GI）：一カ国によって解決を図ることができない長きにわたって続いている問題（Alger and Harf, 1986, p. 10）
6．グローバル社会への参加（PG）：地球規模の問題解決のための人々の行動（Alger, 1985, p. 24）

2.2 グローバル教育実践者の意思決定要因の枠組み

教育活動にはさまざまな要因が影響しているが、Shapiro と Merryfield（1995）はグローバル教育実践における教員の意思決定要因として（1）カリキュラムとテスト、（2）人材、（3）教材、（4）イベント、（5）学校風土、そして（6）教員の 6 要因を提示した。各要因の定義は以下の通りである。

1．カリキュラムとテスト（Curriculum and Testing）（CT）：グローバル教育実践する学校に影響を与える教育的要因（例：学習指導要領、大学入試、中間・期末テストなど。）
2．人材（People）（P）：学校内・外の人材（例：生徒、同僚教員、保護者、コミュニティの人々など。）
3．教材（Resource）（R）：利用可能な教材や教育的資源（例：学術論文、図書館、テクノロジー、博物館、大学など。）
4．イベント（Event）（E）：海外、国内、そして地域で開催される行事
5．学校風土（School Climate）（S）：学校の校風や組織
6．教員（The Teacher's Contexts）（T）：実践する教員のグローバル教育に関する知識、経験、認識

2.3 データ収集・分析

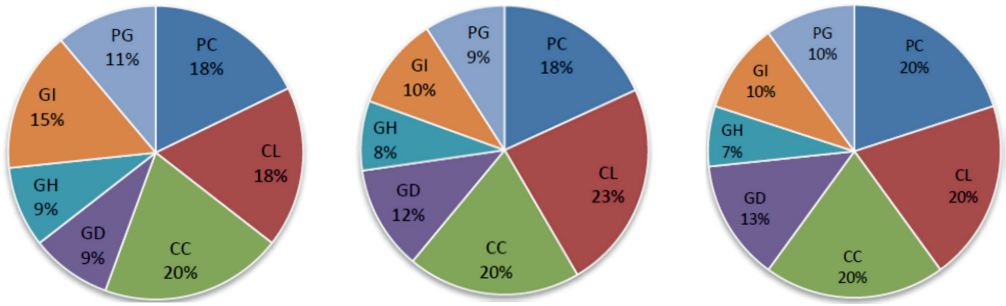
グローバル教育実践の特徴と実践者の意思決定要因を把握するために、日本の小学校から高等学校までの「グローバルな視野」育成を目的とした教育的実践を記した実践報告論文を収集した。まず、教育関連学会連絡協議会の加盟学会の中から学会理念などを吟味して「グローバ

ルな視野」を育成する実践研究を推進している学会を抽出した結果、日本グローバル教育学会・日本国際理解教育学会・異文化間教育学会の３学会がグローバル教育との深い関連性が認められた[1)]。次に、これら３学会が定期出版している『グローバル教育』、『国際理解教育』そして『異文化間教育』の学術雑誌の第１号から2018年までに発行された全号（『グローバル教育』（グ）Vol. 1～Vol. 20：1998年～2018年；『国際理解教育』（国）Vol.1～Vol.24：1995年～2018年；『異文化間教育』（異）Vol.1～Vol.48：1987年～2018年）から日本の小学校から高等学校までの実践報告論文（計40実践）を収集した。

その後、この40実践報告論文の内容から、基本情報（公・私立、学校種、対象学年、実践期間、対象教科、学習内容）、育成目的または教育効果のあった「グローバルな視野」の中心要素、ならびにその実践を可能とした教員の意思決定要因を抽出した（付録１参照）。なお、各学術雑誌に掲載されていた実践で「グローバルな視野」の各中心要素を扱っていた割合を算出したところ（表１）、各雑誌で全ての中心要素が含まれており、また雑誌間で大きな偏りは見られなかった。

表１．各学術雑誌の掲載実践報告による「グローバルな視野」中心要素出現率

グローバル教育（N=10）　国際理解教育（N=24）　異文化間教育（N=6）



３．研究結果と考察

本欄では、研究課題１（日本のグローバル教育実践の特徴）ならびに研究課題２（日本のグローバル教育実践者の意思決定要因）に関する分析結果とその考察を述べる。

3.1 日本のグローバル教育実践の特徴（研究課題１）

グローバル教育実践を学校種別（小学校・中学校・高等学校）に分類した結果、小学校は19実践（45％）、中学校10実践（24％）、高等学校13実践（31％）であり、「グローバルな視野」を育成する教育活動が小学校から高等学校まで幅広く実践されていることが明らかとなった[2)]。

また、対象学年は、小学校１年生から高校３年生までとなっており、実践期間も１時間から複数年に至るまで多岐に渡っていた。さらに、実践には１教科または１教科外活動といった単発実践から複数教科・教科外活動を含む統合カリキュラムの形態による実践まで多様であった。教科別では、総合的学習の時間が13実践と最も頻繁に実践されており、次いで社会科12実践、国語４実践、英語２実践、そして理科、道徳、家庭、生活指導が各１実践ずつと続き、総合的学習の時間と社会科での実践が顕著であった。また教科外活動は、クラブや部活動（例：国際交流サークル、ディベート部）、留学プログラム（例：海外スタディツアー）や学校行事（例：文化交流）が含まれていた。これらの結果は、「グローバル教育はどんな学校でも実践できる。」（石森, 2015, p. 50）ことを示していると考える。

次に、この40実践で育成していた「グローバルな視野」の中心要素は、異文化学習が32実践（80％）と一番多く、次いで異文化間コミュニケーションスキル30実践（75％）、「見方」の認識28実践（70％）、グローバルな問題18実践（45％）、地球的相互依存関係17実践（43％）、グローバル社会への参加15実践（38％）そしてグローバル史12実践（30％）の順であった。特に、異文化学習、異文化間コミュニケーションスキル、そして「見方」の認識が他の中心要素よりも多くの実践で導入されていた。この結果は、この３中心要素の学習内容の関連性が高いことから同時に育成目的とする実践があることが起因していると考える。例えば、佐藤の実践36では、ブラジル理解に基づく共生の素地を育成することを目的に生徒のブラジル調べ学習（異文化学習）だけでなく、学校のある地域に住むブラジル人へのインタビュー（異文化間コミュニケーションスキル）を通して、対象者の考え方や多様な視点に気づく（「視野」の認識）ことができた報告がされている。

加えて、６実践（実践２、５、13、27、33、35）は「グローバルな視野」の全ての中心要素を育成する実践として報告されていたが、エンロウの実践35のように通年での学校全体による大規模な実践だけでなく、小黒・原の実践33では総合的学習の時間・社会科・英語科（６時間）、そして石森の実践27では「英語Ⅰ」（８時間）のように短時間や単科の実践の中で全ての中心要素を扱う実践も報告されていた。この結果は、グローバル教育が「多様な場で多層的な実践」（石森, 2015, p. 54）として行われていたことを表わしていると考える。

3.2 日本のグローバル教育実践者の意思決定要因（研究課題２）

本研究対象の40実践を可能とした教員の意思決定要因の分析結果とその考察は以下のとおりである。まず、各意思決定要因の出現度に関しては、Shapiro と Merryfield（1995）の枠組みの中でカリキュラムとテストが12実践（30％）、人材27実践（68％）、教材29実践（73％）、イベント11実践（28％）、学校風土９実践（23％）、そして教員が16実践（40％）であった。全ての意思決定要因が実践にある程度影響を与えていたことを示しているが、特に人材と教材の影

響度が強いことが伺える。つまり、学校内・外において実践に関わる人材や利用できる教材の有無が実践に影響を与えていた可能性が高い。

次に、各実践の報告内容を意思決定要因別に精査し、さらに各分類内容から共通する小項目にカテゴリー分けを行った（付録2参照）。その結果、カリキュラムとテストではグローバル教育を促進するようなプログラム（例：日本研究プログラム）、学科（例：国際科）、そして教科（例：選択科目の「グローバル・コミュニケーション」）などの教科活動と、学内（例：朝・帰りの会、文化祭など）と学外（海外語学研修、国際交流プログラムなど）の教科外活動とに分類された。Otsu（1999）や渡辺と嶺井（2003）は、定期試験や入学試験などのテストはグローバル教育実践の阻害要因であると主張しているように、本研究の対象実践においてもテストが実践を促進する要因としては述べられていなかった。人材では教育関係者、生徒・学生、そして地域の人に大別でき、教育関係者は学校内・外ともに実践を手助けしてくれる存在として（Schweisfurth, 2006）、また生徒・学生やその保護者を含む地域の人々はグローバルな学びを促進するための有益な人的教材として実践に関連していた（Merryfield, 1993; 1998）。教材は、利用可能な教授用材料や素材などを指すが、教科書はこれまでの研究（Hosoya, 2001; 木村, 1996）の結果教える内容が指定されるためにグローバルな内容を教える妨げになると考えられていたが、対象実践では例えば英語教科書から異文化理解やグローバルな問題に関する内容（実践27）や国語教科書の評論教材（実践15）に焦点を当てて、他の教材と組み合わせることでグローバルな学びを促している実践があった。加えて、新聞記事、雑誌、そして書籍などのメディア資料や、学習内容に携わっている組織や施設から収集した情報を授業の中で紹介したり、インターネットのチャット機能やビデオレターなどの媒体を通して学習内容に関連する様々な人と交流や情報を交換する活動を実施したりしていた。つまり、教材ではその活用方法によって阻害要因にも促進要因にもなることが判明した。イベントでは、地域、国内、国外など様々な行事・活動が含まれており、教員にとってグローバル教育実践を促す出来事（例：総合的学習の時間への移行期間や他国の教員との教材開発など）や生徒・学生がグローバルな学習を深めるために参加できる機会としての出来事が含まれていた。これは、教員が世界の事象に対して敏感であり、かつその事象を積極的に授業に採り入れる傾向を示している（Merryfield, 1993）。学校風土では、学校全体を国際色豊かにする理念、施策、体制（例：ユネスコスクール加盟、国際バカロレア認定、インターナショナルスクールなど）がグローバル教育実践促進に大きく寄与している中、これまでの研究（Kirkwood, 2002; Vulliamy & Webb, 1993）で教科間の分離状態が、学際的な学びを目的とするグローバル教育実践を阻害する要因とされてきたが、対象実践の中には総合的な学習の時間と他の教科を組み合わせて実践する事例（実践2、19、31、33、34）が多数見受けられたことから、日本では総合的な学習の時間の汎用性の高さを生かしてこの課題を克服する姿勢が認められた。最後に、教員ではグローバル

教育に関する知識（例：セルビーのグローバル教育理論、ローランド・ケースの「グローバルな見方」など。）や海外経験、さらに異なる文化背景の人との交流（例：韓国訪問、ブラジル籍の子どもとの交流など）が意思決定の大きな要因となっていたことはHosoya（2001）の研究結果と一致する。さらに、本研究では教員のこれまでの教授経験（例：言語学習を通しての国際理解、英語での内容中心教授法の実践など）、そしてその教授経験から得た課題を改善するための教材開発を含む研究活動も意思決定要因に含まれていたことは注目すべき点である。

4．日本のグローバル教育実践プロセス（研究課題３）

ここまでの「グローバルな視野」育成を目的とした40実践の特徴や教員の意思決定要因を踏まえ、日本の小学校、中学校、高等学校における「グローバルな視野」育成を目的とする教育実践に導くまでのプロセスを試行する。まず、本プロセスには下図のようにグローバル教育実践に至るまでにカリキュラム形態判定とグローバル教育実践計画の２つの段階を経る必要がある。



図１．グローバル教育実践に至るまでのプロセス

4.1 カリキュラム形態判定

日本の小学校・中学校・高等学校には、すでに学習指導要領に基づく教科別カリキュラムが存在している。しかし、グローバル教育で育成目的となっている「グローバルな視野」は学際的な色合いが強く、各教科内で実践することも可能であるが、教科間と連携を図って育成する手段も可能である。従って、このカリキュラム形態判定では、既存のカリキュラム内容を踏まえ、グローバル教育実践のための独自のカリキュラム形態を構築する必要がある。この点で、PikeとSelby（1999）は共通の学習トピックや目的に対して各教科を統合させるインテグレーションモデル（図２）と各教科の既存のカリキュラムの中で合致する特有の学習トピックや目的を個別に取り入れるインフュージョンモデル（図３）を提唱している。このモデルを本研究結果に応用すると、統合型カリキュラムモデル（図４）と融合型カリキュラムモデル（図５）の２つの形態が構築できる。

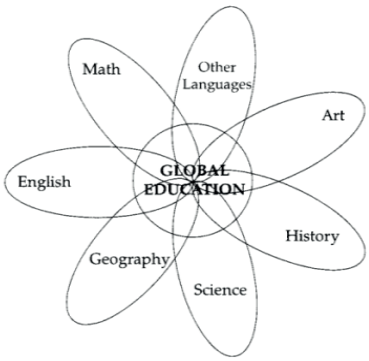


図２．インテグレーションモデル

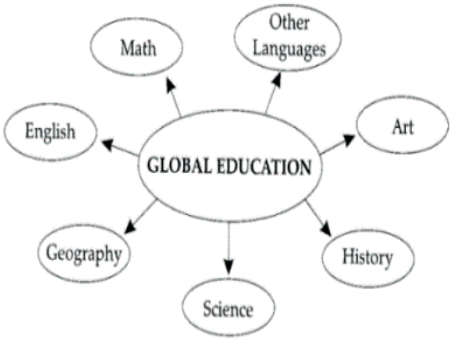


図３．インフュージョンモデル

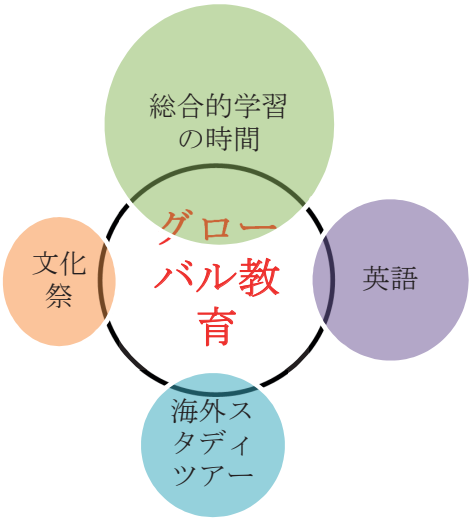


図４．統合型カリキュラムモデル

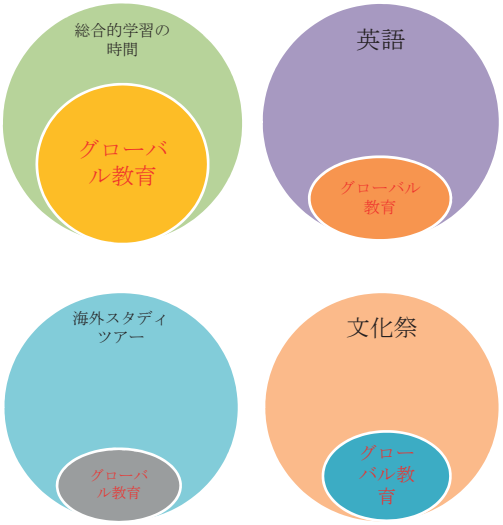


図５．融合型カリキュラムモデル

図４で示したように、統合型カリキュラムモデルは、複数教科・教科外活動で共通の学習トピックに対してそれぞれの学習領域を生かして「グローバルな視野」中心要素を育成するカリキュラム形態であり、融合型カリキュラムモデル（図５）は、個別教科・教科外活動で特有の学習トピックに対して「グローバルな視野」中心要素を育成するカリキュラム形態である。Pike と Selby のモデルとは異なり、どちらのモデルでも各教科・教科外活動で扱うグローバル教育内容の割合を異なる形で表しているが、各教科・教科外活動におけるグローバル教育との関連度の違いの可能性を示すためであり、必ずしもその割合になるとは限らないことを付記しておく。また、グローバル教育内容と重ならない箇所は、「グローバルな視野」の中心要素に

合致しない既存のカリキュラム内容や学習活動を示している。

教員の担当する教科・教科外活動がどちらのカリキュラム形態でグローバル教育実践が可能であるのかを見極めるためのフローチャートが図6である。まず、教員自身が担当する教科・教科外活動の中に「グローバルな視野」を扱うことが可能であるかどうかを判定する（ステップ①）。この活動には、既存のカリキュラム内で扱うべき担当教科内容や教科外活動の内容の分析、そして学習内容の自由度が分析対象となる。例えば、英語や社会科は教科書に沿って授業が進められることが強く求められているため、当該教科書の内容を基に「グローバルな視野」を導入できるかどうかの判断が必要であり、総合的学習の時間のように特定の教科書がなく学習内容の自由度が高い場合には「グローバルな視野」のどの中心要素を扱うことができるかを吟味する。この分析結果により、教員の担当教科・教科外活動の中で「グローバルな視野」を育成する実践が可能であると判定したものが1教科または1教科外活動であるのか、複数教科・教科外活動であるのかに分かれるであろう。その後、勤務先の教育機関ですでに「グローバルな視野」を育成する他教科・教科外活動が存在しているかどうか、そして存在しているのであればその教科・教科外活動で扱っている学習トピックが、実践可能と判断した担当教科・教科外活動でも導入が可能であるかを検証する（ステップ②）。「グローバルな視野」を育成していて、かつ共通の学習トピックを有する連携可能な他教科・教科外活動が「ある」場合には、それらとの統合型カリキュラムモデルを採用することができる（1教科または1教科外活動ステップ③：複数教科・教科外活動ステップ⑤）。「グローバルな視野」を育成している他教科・教科外活動が「ない」場合又はそのような他教科・教科外活動があっても、共通する学習トピックが「ない」場合には1教科又は1教科外活動での融合型カリキュラムモデル（ステップ④）によって個々での実践になる。また、複数教科・教科外活動ではそれらの教科・教科外活動内に共通する学習トピックを扱うことが可能であるかを判断する（ステップ⑥）。そこで可能であれば、その教科・教科外活動内での統合型カリキュラムモデルが採用でき（ステップ⑦）、可能でなければ個々の実践を基盤とする融合型カリキュラムモデルを採用する（ステップ⑧）。このプロセスにより相応しいカリキュラム形態の判断が可能となる。しかし、このプロセスで統合型カリキュラムモデルとなっても採用が可能であるだけで、統合型ではなく融合型カリキュラムでの実践も可能である。また一部の教科・教科外活動を統合型、そして残りの教科・教科外活動を融合型で実践する併用型も可能である。

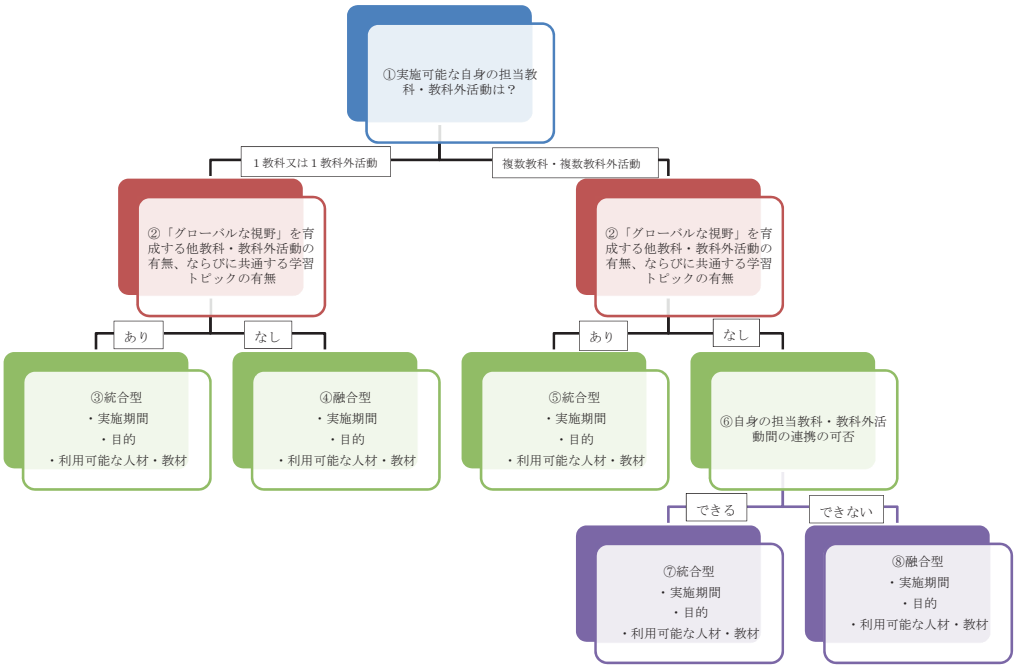


図6．カリキュラム形態判別フローチャート

4.2 グローバル教育実践計画

前段階のカリキュラム形態判定で、担当する教科・教科外活動のカリキュラム形態が決定した後、次のステップでは特定の学習トピックに対してどれだけの実践期間で何を活用し、どの「グローバルな視野」の中心要素を育成するのかを計画する必要がある。この実践計画立案には、図7にあるように教員のグローバル教育に関する既修得知識、実践経験、そして研究活動を含む資質が意思決定に大きな影響を与え、その教員が「グローバルな視野」中心要素育成可能な担当教科・教科外活動の実施期間（授業数・教科外活動回数、教育活動期間など）、目的（育成すべき「グローバルな視野」の中心要素）、そして当該教科・教科外活動で活用する教材・人材・イベントを総合的に調整して実践計画を立てる。

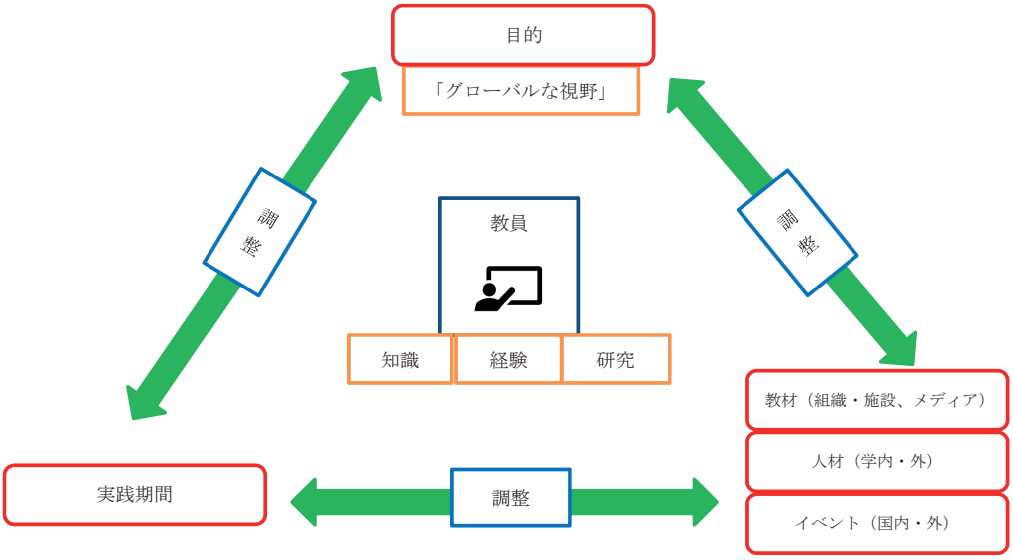


図７．グローバル教育実践計画立案のための関連図

「目的」と「実践期間」では教育活動を実施する時間や期間を鑑みて、効率的かつ効果的に育成できる「グローバルな視野」の中心要素を目的化する必要があり、「実施期間」と「教材・人材・イベント」間では限られた時間や期間の中で、生徒や学生の学びを深めるために利用できる教材や招待できる人材、さらには参加可能なイベントを実践計画に組み込む可能性を模索する。また、「目的」と「教材・人材・イベント」間では、利用可能な教材・人材・イベントが対象生徒・学生が目的とする「グローバルな視野」の中心要素を育成するためにどれほど有益であるのかを判断する必要がある。これらの３要素間の調整結果に基づく計画案が、当該教育環境の中で実践可能な教育活動内容となる。なお、「どの調整から始めるのか」や「どういった調整を行うか」は、教員の判断に委ねられるため、実践計画の成否は教員のグローバル教育実践に関する知識・経験・研究の力量に寄与するところが大きい。

５．本研究の限界と課題

本研究は、３学会の学会誌で報告されていたグローバル教育実践を基に、その特徴と実践のための教員の意思決定要因を明らかにすることを目的としていた。その結果、日本の小学校から高等学校までの実践者による様々な意思決定要因を通して幅広く多層的な「グローバルな視野」を育成する実践が行われていたことが明らかとなった。さらに、本研究結果を基に日本の小学校から高等学校の教員がグローバル教育実践を可能とするためのプロセスも試作した。し

かし、本研究の分析対象実践は、第１号から2018年までに各３学会が発行している学術雑誌で掲載されていた実践報告論文であった。従って、2018年以降の当該学術雑誌の実践報告論文も同じ手法で分析し、本研究結果との整合性を検証する必要がある。また、構築したグローバル教育実践プロセスは理論の域を出ないため、実際にそのプロセスを踏まえてグローバル教育実践まで至ることが可能であるのか、またその効果や効率を検証する必要もあるが、これらは今後の研究課題としたい。

６．おわりに

日本の小学校から高等学校までのグローバル教育は、限られた有志の教員によって特定の教育環境や機会の中で実践されている現状がある。本研究で抽出された優れたグローバル教育実践の分析結果や、その結果に基づいて構築したグローバル教育実践プロセスは、日本の小学校から高等学校の教員が特定の段階を踏んでグローバル教育実践へ進むことができる一つの道筋を示せたと考える。しかし、グローバル教育実践の可否は、本稿でも繰り返し述べているように実践者である教員によるところが大きい。従って、本研究で構築したプロセスを適切に活用できる教員を育成するための教師教育が必要である。

注

１）日本グローバル教育学会は、1997年に設立され、環境、平和、国際理解等を含む現代社会の多様な教育テーマに取り組むことを趣旨としている。国際理解教育学会は、1991年に設立されユネスコが唱える平和と異文化理解の具現化を図る教育実践を探求しており、異文化間教育学会は、1981年に設立され異質な文化の接触から生じる教育的問題に取り組んでおり、海外・帰国子女教育、国際交流、多文化・多言語教育だけでなく、国際理解教育の実践も含んでいる。

２）小学校と中学校両方で実践された事例２件はどちらにも１件として加算。

参考文献

（日本語文献）

石森広美（2015）*生徒の生き方が変わるグローバル教育の実践*. 東京：メディア総合研究所.

鴛原進（2007）‘グローバル教育の実践グローバル教育の実践的課題’*グローバル教育の理論と実践*. 教育開発研究所, pp. 154-157.

笠井正隆（2009）‘アメリカのグローバル教育が目指す地球市民の特性と実践’*グローバル教育*, 11, pp. 38-48.

木村みどり（1996）‘教科書から発展させる教材づくり’グローバル英語教育研究会編集 *グローバル英語教育の手法と展開*. 三友社出版, pp. 14-36.

渡辺淳・嶺井明子（2003）‘国際理解教育とユネスコのかかわり’*国際理解教育*, *9*, pp. 176-213.

（外国語文献）

Alger, Chadwick F.（1985）‘Think globally and act locally’, *Momentum*, 16（4）, pp. 22-24.

Alger, Chadwick F., and Harf, James. E.（1986）‘Global education: Why? For whom? About what?’, in Robert E. Freeman（ed.）*Promising practices in global education: A handbook with case studies*. New York: National Council on Foreign Language and International Studies, pp. 1-13.

Anderson, Lee.（1979）*Schooling for citizenship in a global age: An exploration of the meaning and significance of global education*. Bloomington, IN: Social Studies Development Center.

Hanvey, Robert. G.（1976）*An attainable global perspective*. Denver: Center for Teaching International Relations.

Hosoya, Sari.（2001）. ‘Japanese high school English teachers’ perceptions and practices of education for international understanding’, *Nature-People-Society: Science and the Humanities*,（30）, pp. 119-166.

Kirkwood, Toni. Fuss.（2002）. ‘Teaching about Japan: Global perspectives in teacher decision-making, context, and practice’, *Theory and Research in Social Education, 30*（1）, pp. 88-115.

Merryfield, Merry. M.（1993）. ‘Reflective practice in teacher education in global perspectives: Strategies for teacher educators’, *Theory into Practice, 32*（1）, pp. 27-32.

Merryfield, Merry. M.（1998）. ‘Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers’ thinking and practice’, *Theory and Research in Social Education, 26*（3）, pp. 342-379.

Merryfield, Merry. M. and Binaya, Subedi. R.（2001）‘Decolonizing the mind for world-centered global education’, in Wayne E. Ross.（ed.）*Social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. New York: State Univ. of New York Press, pp. 227-290.

Otsu, Kazuko.（1999）. ‘Civics education in Japan’, *International Journal of Social Education, 14*（1）, pp. 19-29.

Pike, Graham. and Selby, David.（1988）*Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton.

Pike, Graham., & Selby, David.（1999）. *In the global classroom 1*. Toronto, Canada: Pippin publishing Corporation.

Schweisfurth, Michele.（2006）. ‘Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools’, *Educational Review, 58*（1）, 41-50.

Shapiro, Steve., & Merryfield, Merry. M.（1995）. ‘A case study of unit planning in the context of school reform’, in M. M. Merryfield, & R. C. Remy（Eds.）, *Teaching about international conflict and peace*. Albany, New York: State University of New York Press, pp. 41-123.

Vulliamy, Graham., & Webb, Rosemary.（1993）. ‘Progressive education and the national curriculum: Fundings from a global education research project’, *Educational Review, 45*（1）, pp. 21-42.

付録

付録１．40実践分析表

筆　者	出版年	雑誌名	ページ	公・私	学校種	学　年	実践期間	教科・活動	学習内容	PC	CL	CC	GD	GH	GI	PG	CT	P	R	E	S	T
宇土　泰寛	1996	国	44-61	公	小	1･2･4･5･6年生	複数年	統合カリキュラム	教室から世界へ、天然資源、人種・民族への偏見	○	○	○	○	○	○	○	○	○				○
小黒　淳一、原　瑞穂	2018	国	13-22	公	中	2年生	6時間	総合学習、社会科、英語科	教育、地球温暖化、水と食	○	○	○	○	○	○	○		○	○		○	
新井　明	1995	国	128-137	公	高	2年生	5時間	不明	アジア、ODA	○	○								○			○
尾中　夏美	1995	国	138-147	不明	高	不明	不明	国際交流サークル	フロンガス問題、酸性雨問題、女性問題、人権問題、エイズ問題、異常気象問題など。		○	○			○	○		○	○	○		
村上　博之	1997	国	76-88	公	小	不明	1年間	総合学習「国際科」	外国語（英語）、中国		○	○					○	○			○	
浅田　孝紀	1998	国	90-103	私	高	1年生	2か月（12時間）	国語I	日本文化、相対主義、エスノセントリズム、	○	○						○		○		○	○
増田　稔	1999	国	60-66	公	中	2年生	1時間	理科2分野	動物のなかま	○									○			
田尻　信市	2000	国	38-51	公	高	1年生	4カ月間	世界史B	大航海時代	○												○
川口　修	2000	国	52-57	公	小	3･4年生	10時間	総合的な学習	アジア		○	○						○	○			
片山　聡彦	2000	国	58-63	公	中	不明	不明	総合的な学習・社会科	外国の人・国際交流活動		○	○						○	○			
福井　延行	2001	国	96-103	私	中	2年生	不明	社会科（歴史的分野）	幕末庶民の対外認識（ペリー）	○									○			
井ノ口　貴史	2002	国	50-63	公	高	不明	7時限	現代社会	ケータイ				○		○			○	○			
植西　浩一	2003	国	76-89	公	中	2年生	12時間	総合的な学習の時間	あたりまえだと思っていたことが。。。		○	○						○			○	
中山　京子	2003	国	90-103	公	小	4年生	6カ月間	総合学習	ワールドカルチャー		○								○			○
中川　和代	2005	国	102-117	公	小	4･5年生	2年間	総合学習	ロシア、交流、ごみひろい、外国語の案内板づくり	○	○	○	○		○	○		○	○	○		
田村　かすみ	2007	国	60-79	私	中	1･2年生	2年間	国語科	地球温暖化現象、民族紛争、児童労働、地雷撤廃など	○		○			○	○	○			○		
野中　春樹	2007	国	80-98	私	高	不明	不明	海外スタディツアー	マレーシア・イバン、豊かさ、フードマイレージ	○	○	○	○						○			○
石森　広美	2008	国	82-103	公	高	1年生	8時間	英語 I	異文化、平和、人権、環境問題	○	○	○	○	○	○	○			○			○
姜　英敏、王　燕玲、草野　友子	2009	国	76-86	公	小	5年生	4時間	道徳	お返し	○	○	○								○		
太田　満	2012	国	90-94	公	小	6年生	3時間	社会科	日清・日露戦争と韓国併合	○			○	○					○			○
居城　勝彦	2012	国	95-100	公	小	1年生	約3カ月	家庭科	機織り、児童労働		○	○			○	○		○	○			
太田　満	2014	国	24-33	公	小	3年生	30時間	国語、社会、総合的学習の時間	日系移民、多文化共生		○	○	○	○			○	○	○	○		
太田　満	2016	国	33-38	公	小	3年生	5時間	国語	日本各地のさまざまな昔話		○						○	○	○			
西村　美智子	2018	国	23-29	私	小	全学	不明	総合学習・文化交流「コリアDay」	韓国・朝鮮文化、韓国併合	○	○	○	○	○			○	○	○		○	○
大近　正博	1998	グ	66-77	公	小	6年生	1年間	統合カリキュラム	人とともに生きる、自然とともに生きる、自分の生き方を探る		○				○	○		○				
大橋　直樹	2001	グ	48-61	公	小	3年生	1学期・2学期	社会科・総合学習	知立 in the World	○	○	○	○	○	○	○		○	○			○
森川　与志夫	2004	グ	28-38	公	高	不明	5時間	生活指導・地歴科	わたしとあなた	○		○						○				
鹿野　敬文	2006	グ	40-50	公	高	不明	不明	ディベート部	原爆、ラオス支援	○	○	○		○	○	○		○	○			○
Rose Sabanal	2008	グ	59-69	公	高	2･3年生	不明	International Affairs （2年生：総合的な学習）	アジア研究、ボランティア、自然災害、持続可能な開発	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
近藤　茂明	2008	グ	70-81	公	小	4年生	1年間	総合学習	体の不自由な人、共生	○	○	○			○	○		○		○		○
牛　志玲	2009	グ	62-77	中華学校	小・中	全学年	全期間	統合カリキュラム	日本語、英語、日本文化、コンピュータリテラシー、		○	○					○	○	○	○		
鹿野　敬文	2009	グ	78-86	公	高	全学年	不明	文化祭	捕鯨	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		○
井上　昌善	2017	グ	18-36	公	中	1年生	8時間	社会科	発展途上国支援に対する政策、開発による地球温暖化、貧困、格差	○	○	○	○		○				○			
福村　優	2018	グ	62-78	公	小	6年生	3時間	社会科	黒船来航	○		○										○
ワルター・エンロウ	1988	異	26-41	私	小・中	全学年	全期間	総合カリキュラム	日本語、日本文化、戦争、異文化間問題、貧困、軍縮	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○
佐藤　群衛	2001	異	132-140	公	小	全学年	全期間	統合カリキュラム	人とのかかわり、ブラジル文化、障害者	○	○	○						○	○	○	○	○
鹿野　敬文	2003	異	109-118	公	高	不明	約半年間（50時間）	部活動（ディベート部）	日本の国際協力活動、マラウイ	○	○	○			○	○		○	○	○		
杳　圭福	2006	異	95-109	公	小	6年生	3回授業（各45分間）	総合的な学習の時間	偏見解消、異文化交流	○	○	○	○	○				○	○			
岸　磨貴子・久保田　賢一	2012	異	118-133	公	高	3年生	1年間	選択科目「グローバル・コミュニケーション」	他国の文化理解、他社とのコミュニケーション	○	○	○	○		○	○	○	○	○			
津山　直樹	2017	異	16-33	公	中	1年生	1年間	社会科（地理的分野）	日本地理、日本の多文化的状況、差別	○	○	○	○					○			○	

付録２．意思決定要因表

要因	カテゴリー		事　例
CT	教科内活動		国際科、日本研究プログラム、選択科目「グローバル・コミュニケーション」
	教科外活動	学内	朝の会、帰りの会、クラブ・部活、異なる年齢の生徒の交流活動、千羽鶴クラブ、文化祭、コリアDay、学芸会、福高際パネルフォーラム、全学的な行事、劇発表
		学外	海外語学研修、交換留学、国際交流プログラム
P	学　内	教員	学年主任・担任・副任、ＡＬＴ・英語教員、アメリカ人外国語指導助手、同じ授業を担当する同僚、招聘教員、マラウイを訪問した教員
		生徒・学生	帰国子女、日系移民児童、帰国生、留学生、国際結婚による児童・生徒、中国帰国生徒、招聘生徒、いろいろな国籍をもった生徒、ブラジル籍生徒、外国の児童、一般生徒
		職員	学校図書館司書
	学　外	教員・学者	外国人協同実践者、大学教員、韓国の公立小学校の先生、朝鮮初中級学校の先生、日本・韓国の小学校教員
		生徒・学生	他校の高校生メンバー、ロシアの中学生
		保護者・地域住民	地域の方・保護者、市内在住外国人、在日コリアンの保護者、朝鮮大学の学生、ブラジル人、障害者、大学院生
		専門家	専門家、外国人、国際交流活動従事者、ロシア船員、市役所職員、韓国の舞踏家、日本野鳥の会や動物園、植物園の人・ペシャワール会の人、障害者養護施設の人、捕鯨従事者、ディベートの専門家、ODAの実務担当者、マラウイ派遣の元青年海外協力隊員、学外講師
R	組織・施設	教育関連	博物館、地球市民共育塾、海外移住資料館、図書室、他の高等学校、コンピュータ室、ＬＬ教室、開発教育協会、国際交流を支援している団体、交流提携校
		一般	国立公害研究所、リサイクル活動施設、直江津港、アジアボランティアセンター、Society of Christian Service, 知立市、沿岸小型捕鯨協会、鯨肉を売っている魚屋、鯨包丁工場、鯨塚、日伯協会、マラウイ大使館、環境団体
	メディア	メディア	新聞記事、VTR、雑誌、書籍、瓦版、絵本
		教材	教科書、放送大学印刷教材、ＮＨＫ番組、外国の歴史教科書、ＤＶＤ教材、「世界一大きな授業」、「教育における世界的展望」、「ブラジル理解・交流をねらった総合的な学習の題材」、ワールド・ボックス、フォトランゲージ「インドの児童労働」
		テクノロジー	コンピュータ、インターネット、ファクシミリ、ビデオ、機織り機、インターネットのチャット機能、機械翻訳機能、メール、ビデオレター、アニメ
E	国　内	教育関連	総合学習への移行期間、全国高等学校ディベート大会ＵＮＥＳＣＯ地域セミナー、人身売買に関する国際シンポジウム、ＪＩＣＡ国際協力中学生エッセイコンテスト、川崎市の「多文化読み聞かせ隊」、授業参観、JICAサーモン・キャンペーン
		一般	ガレージセール、川崎市教育委員会主催の「民族文化講師ふれあい事業」、川崎市桜本商店街の「日本のまつり」、博多との繋がり、地域行事
	国　外		姉妹都市ビクトリア市との交流、国際理解教育学会の三か国の共同教材開発、Natural Disaster Youth Summit、台湾研修旅行、モンディアロゴ・スクールコンテスト
S	教育理念・体制		帰国子女教育、付属中学校、学校教育の基本方針、国際色豊かな学校、ユネスコスクール加盟校、インターナショナルスクール、教育方針：「自分と異なる生き方をしてきたいろいろな人とかかわる経験をさせる」、国際バカロレア認定校
T	知　識		セルビーのグローバル教育理論、歴史教育観、韓国訪問、「Kansas in the World」アプローチの知識、ローランド・ケースの「グローバルな見方」、テオドル・カルトスニスの「意思決定アプローチ」、ディベートの知識、交渉学、ブラジル籍の子どもとの経験による多文化共生の重要性を意識
	教授経験		学校文化からの解放、言語学習を通しての国際理解、内容中心教授法、教員主導・生徒主導学習活動のバランス
	研　究		国際理解教育のための教材と方法の開発、国際理解教育プログラム「教室から世界へ」「宇宙船地球号プログラム」開発、「日系移民」の教材開発、実践の課題認識、より効果的な対話力の育成方法への探求、『交渉ゲーム』教材開発

CT（カリキュラムとテスト）、P（人材）、R（教材）、E（イベント）、S（学校風土）、T（教員）

（かさい・まさたか　短期大学部教授）