KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

教職課程学生のグローバルな問題やグローバル教育実践に関する意識についての研究 ：初等教育課程と中等教育課程（英語科）の学生への調査を基に

メタデータ	言語: Japanese 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: 2023-10-25 キーワード (Ja): グローバル教育, 教師教育, 次世代教育, 学習指導要領, 教科間連携 キーワード (En): 作成者: 森田, 健宏, 笠井, 正隆 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学, 関西外国語大学短期大学部
URL	https://doi.org/10.18956/0002000117

関西外国語大学 研究論集 第118号（2023年 9 月）
Journal of Inquiry and Research, No.118（September 2023）

教職課程学生のグローバルな問題やグローバル教育実践に関する意識についての研究

―初等教育課程と中等教育課程（英語科）の学生への調査を基に―

森　田　健　宏

笠　井　正　隆

要　旨

本研究では、教職課程の学生を対象にグローバルな問題やグローバル教育に対する意識調査を行い、これからの時代に学校教育でグローバル教育を導入する可能性や条件について検討した。調査内容及び項目は、グローバルな問題に対する意識については、Parker ら（1997）が行った調査項目 12 問を用い、グローバル教育に対する意識については、重要性及び授業実践に関する項目 8 問を関連法令等に基づき作成した。調査参加者は、115 名（初等教育課程学生 35 名・中等教育課程学生（英語科）80 名）であった。その結果、(1) グローバルな問題に対する意識の評定平均値は中程度であり、Parker ら (1997) の結果と同様であった。また、(2) 調査参加学生の多くは、グローバル教育の重要性を認識していたが、各校種や科目に応じた授業実践のイメージを抱くことが困難である傾向がデータから伺えた。

キーワード：グローバル教育、教師教育、次世代教育、学習指導要領、教科間連携

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と考える。日本では 2017（平成 29）年 3 月告示「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」及び 2018（平成 30）年 3 月告示「高等学校学習指導要領」の前文において、「他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と記されている。これは、児童生徒が「グローバルな問題を意識し、問題解決に向けた考えを抱くことが平和構築・維持の一助になる」という発想を持ち、その解決を図る力を育成する教育が重要であることを示唆している。また、2021（令和 3）年の中央教育審議会答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」では、異文化理解・多文化共生の考え方に基づく教育や、そ

のための教員養成課程での履修内容の充実が求められている。これらを併せて考えると、2018（平成 30）年 6 月に閣議決定された「第 3 期教育振興基本計画」以降、次世代の学校教育においてグローバル社会に適切に対応できる人材を育成することが求められていると考えられる。その点で、地球市民を育成することを目的とするグローバル教育がその一翼を担えると思われる。「グローバル教育」は、グローバル化の進展を鑑み、アメリカで地球市民として「グローバルな視野」の獲得を目的とする教育活動として 1960 年代に誕生し、現在もなお、国境を越えた繋がりや変化の激しい世界又は社会、そして深刻化するグローバルな問題に対して適切にかつ効果的に対応できる人材を育成することを目的として発展してきた独自性をもってその実践及び研究が行われている。さらに、「グローバルな視野」は、これまでに様々な資質（例：Chadwick Alger の「グローカルな繋がり」、Williard Kniep による「グローバル史」、Merry Merryfield による「異文化理解」など）が提唱されてきたが、それらを（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 つの中心要素にまとめ、現在も当該学会において様々な定義が提言される中、一つの定義付けのあり方として知られている（笠井 , 2009）。この「グローバル教育」は誕生以降、社会科等の科目を中心に教育実践が行われてきたが、Tye(1999) が日本を含む 52 か国の教育関係者へ行ったアンケート調査によると、教員養成系大学等に於いて「グローバル教育」を実践できる教員を育成するためのプログラムは非常に少ないことが判明し、さらに、笠井・森田 (2019) が日本国内の教育学系の 85 大学を調査した結果でも、「グローバル教育」をコースとして取り入れている大学は、3 大学 5 コースに過ぎず、この 20 年間に状況はほとんど変化が見られないという結果を示していた。

したがって、大学等の教職課程において、学習指導要領や中央教育審議会答申等から伺える「グローバルな視野」を育成する教育の一つとして「グローバル教育」に取り組むことができる教員を養成するためには、「グローバル教育」で育む主要中心要素とされている「グローバルな問題」に関する基盤的知識を育むことや、教員として就職後に「グローバル教育」を実践するイメージを持つことができるための教育体制が必要であると考えられ、まずもって、そのための学生の「グローバル教育」に関する意識等の現状把握が急務と考える。そこで本稿では、現在、教職課程を受講する学生を対象に、「グローバルな問題への意識」や「グローバル教育実践に対する意識」について調査した結果及を報告すると共に、これからの時代に学校教育でグローバル教育を導入する可能性や条件について検討した。

2. 本研究のねらいと先行研究の概観

わが国の学校教育分野における「グローバル教育」の導入のための研究が始まったのは

1970 年代であり、その後、主に社会科や英語科などの教科教育の内容を通じて、今日の「グローバル教育」が進展してきている（ex. 石森 ,2019）。その間、2002 年の「持続可能な開発に関する世界首脳会議」において、日本が提唱した「ESD（Education for Sustainable Development）」の考え方が第 57 回国連総会で採択され、その後、UNESCO を主導機関として様々なアクションプログラムが国際的に取り組まれてきている。さらに、2015 年の国連サミットでは、国際社会全体による持続可能な開発目標として、「SDGs（Sustainable Development Goals）」が採択され、このことを契機に、近年、世代を問わず「グローバルな問題」への理解とグローバルシチズンシップへの意識醸成が国際協働的な取り組みとして広まっていることが見て取れる（日本国際理解教育学会 , 2021）。この点について、我が国における学校教育分野では、2016（平成 28）年 12 月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の中で、「持続可能な開発のための教育（ESD）は次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」と示され、これを受けて 2017（平成 29）年 3 月に告示された幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領及び 2018（平成 30）年 3 月に告示された高等学校学習指導要領では、前文及び総則において、「持続可能な社会の創り手」の育成の必要性について明示された。近年、その具体的な取り組みは多岐に見られ、例えば、各教科において関連させることができる SDGs に掲げられている 17 種の包括的目標を手がかりとした単元学習、あるいは特別活動など、様々な形での教育実践が多数確認できる。また、現行の学習指導要領においては、教科横断的な学習活動が「総合的な学習（探求）の時間」を中心とした教育実践について示されており、各学校におけるカリキュラム・マネジメントへの取り組み等によって、さらなる広がりが見られる (田村 , 2022)。これに関して松村（2022）は、2010 年以降の小学校から高等学校までの本誌に掲載された「グローバル教育」の本質的な要素を含む教育実践研究をレビューしており、その結果、「人権問題」を中心としたカリキュラム構築が多いことや、「社会科」と「総合的な学習（探求）の時間」の限られた範囲での教育実践が多く見られること、さらに、多くの「グローバル教育」の実践において、年間を通して体系的にカリキュラム構築がなされていないことなど、主に 3 つの課題を指摘している。その上で、「環境」を題材として中学校での各教科に「グローバル教育の中心概念」を含んだ「教科融合型」のカリキュラムを構築、実践し、その評価を確認したところ、少なくとも「社会科」、「数学科」、「美術科」の 3 科目で教育効果が確認できたことを明らかにしている。このように、現在、「グローバル教育」に関するあらゆる手法での教育実践が試みられている中、今後、「グローバル教育」の実践をさらに推進し、次世代教育において定着化を求めていくのであれば、教員養成課程の段階において「グローバル教育」を題材に、現代の学校教育で求められている教科横断的な取り組みを検討することなどが考えられるが、その前提として、前述の通り、教師一人ひとりへの「グロー

バル教育の中心概念」についての理解や、その中心概念の一つである「グローバルな問題」の基盤的な意識醸成が必要になってくると考える。

そこで、1960 年代のアメリカにおける「グローバル教育」の発祥、そして 1970 年代以降の我が国における「グローバル教育」の発起と進展以降、現在に至るまで、教員志望学生への「グローバル教育に資する中心要素」を総合的に理解する試みや、その萌芽的調査研究などが行われていたのかを確認したところ、以下、いくつかの先行研究が確認できた。

まず、Parker, W. et.al（1997）は、広島大学、ミネソタ大学、ワシントン大学に在籍する教員志望学生約 200 名を対象に、「グローバル教育」の基盤となる「グローバルな問題」に対する意識」をどのくらい有しているかについて、（移民と難民、戦争、経済、世界市民、人種、文化）という 6 つのカテゴリーから成るアンケート調査を行っている。その結果、いずれの大学の学生についても、「グローバルな問題への意識」についての評定値は、総合的に「中程度」に留まっていることを明らかにしている。また、Holden, C. et.al（2007）は、イギリス（England 南西部）の 4 つの大学の教員志望学生 856 名を対象に、「戦争、饑餓、環境、人口、経済、人権など、グローバルな問題が生じる理由についての知識」と共に、「それらへの関心度」や「将来、このようなグローバルな問題について教える意欲」について、質問紙による定量的調査と、ヒアリングによる定性的な調査を行っている。その結果、「グローバルな問題への知識や関心の高さ」と、「将来、教えようとする意欲の高さ」には関係性が認められるという言及が確認された。一方、国内では、Hashizaki, Y. & Kawaguchi, H.（2012）が、中等教育の教職課程（社会科）の学生 173 名を対象に、「グローバル教育」実践のための知識、技術、参加、カリキュラム構築に関する質問紙調査を行っており、その結果、「グローバル教育」に取り組む意識は比較的高いが、「グローバル教育」を実践するための学生の現状の知識、技能、取り組みへの自己評価が低いことを明らかにしている。その他、いくつかの関連する調査（Andrews & Aydin,2020、Reimer & McLean, 2009）は見られるが、これらの先行知見において主に述べられていることは、(1) 教職課程を受講する学生レベルの「グローバルな問題への意識」は、中程度からやや高い程度で、関心や重要性の認識はある程度認められるものの、決して高水準とは言えないと考えられていること、(2)「グローバル教育」の実践が進展しがたいことについては、知識の不十分さや教職課程のプログラムによる演習的な経験がないために、教師になった際、何をどのように学ばせていくことが可能かイメージが形成できないこと、などが挙げられる。そこで、多様な分野からの教育内容の開発が今後の初等中等教育における「グローバル教育」の推進に向けた方策の一つとして考えられる。

そこで本研究では、これら先行研究のうち、Parker, W. et.al（1997）をもとに、現在の教職課程の大学生を対象に、「グローバルな問題」への基盤的な意識について調査すると共に、Holden, C. et.al（2007）及び現行の学習指導要領（文部科学省）を参考に「グローバルな問題」

を教科横断的なカリキュラムの中で扱う教育実践に対する意識について、次世代の教職課程カリキュラムの構築と推進に資する知見を得ることを目的に、実態調査を行い、そのデータをふまえつつ、次世代教育の一環としての「グローバル教育」の導入可能性について検討を行った。

3. 方　法

調査時期：2022 年 6 月上旬

調査対象：初等教育課程学生 35 名及び中等教育課程学生[1)]（英語科）80 名　計 115 名
なお、調査参加者については、受講開始年次を考慮し、教職教養科目および何らかの教科指導に関する授業を受講していること（指導案作成や模擬授業の体験やイメージができる）とし、調査時に口頭で確認を行っている。

調査材料：調査用紙（Ⅰ.「グローバルな問題」に対する意識に関するもの（Parker ら（1997）を基に作成）、Ⅱ.「グローバル教育」の授業実践イメージに関するものについて著者らが構成）Ⅰ．Ⅱ共に 6 段階評定法による質問とし、さらに、Ⅱ.については評定理由を自由記述法で回答する欄を追加している。

手 続 き：冒頭に調査趣旨を説明し、同意書への署名を得た学生について調査用紙を配布し、回答を求めた。調査用紙については別紙で無記名方式とし、調査参加者が特定されないことなど個人情報保護に関する事項を口頭にて十分に説明している。その結果、本調査の回収率（調査参加率）は 97％であった。

4. 結　果

4.1. 調査Ⅰ.「「グローバルな問題」に対する意識」について

調査Ⅰ.では、前述の Parker, W. et.al（1997）による「グローバルな問題に対する意識（移民と難民、戦争、経済、世界市民、人種、文化）という 6 つのカテゴリー（各カテゴリー 2 問で構成）の質問と同趣意となる質問文を和文で作成し、6 段階評定法による回答を求めた。表 1 は、回答結果を集計したものである。なお、データについては、調査参加者全データに加え、現行、原則全科指導を行う初等教育課程（小学校教員志望）と、教科担任制となる中等教育課程（中学校・高等学校教員志望、なお、本研究においては英語科教員を志望する学生を対象とした。）において、「グローバルな問題」への意識の発想などが異なることも予想されることから、全調査参加者のデータに加え、両課程を分割したデータを追記している（調査Ⅱも同様）。

表１　教職課程学生による「グローバルな問題」についての意識調査の評定結果

	全項目	移民と難民	戦争	経済	世界市民	人種	文化
評定平均値 （標準偏差）	44.83 (6.93)	7.08 (2.00)	10.01 (2.27)	5.07 (2.39)	6.11 (2.11)	7.55 (2.67)	9.02 (2.00)
＜初等教育課程＞							
評定平均値 （標準偏差）	45.94 (6.73)	7.40 (1.96)	10.43 (1.61)	4.83 (2.64)	6.34 (2.34)	8.00 (2.60)	8.94 (2.06)
＜中等教育課程＞							
評定平均値 （標準偏差）	44.35 (7.00)	6.94 (2.02)	9.82 (2.48)	5.18 (2.29)	6.01 (2.02)	7.35 (2.69)	9.05 (1.99)

※各カテゴリーは、2 問ずつで構成されており、6 段階評定のため最大値は 12 である。

上記の結果をもとに、教職課程の違い及びグローバルな問題を構成する各カテゴリーについての重要性の意識の違いについて検討するために、2（課程：初等・中等）× 6（カテゴリー：6 種（移民と難民、戦争、経済、世界市民、人種、文化））の 2 要因（調査参加者間・調査参加者内）の混合要因による分散分析を行った。その結果、カテゴリー間の主効果が有意となった（$F(5,565)=74.58$, $p<.001$）。そこで、各カテゴリー間の差異について検討するため多重比較（Holm 法：有意水準 5%）を行ったところ、「移民と難民」―「人種」間を除く全てのカテゴリー間において有意差がみられた。なお、課程間の主効果及び交互作用については有意ではなかった[2)]。

4.2.1.　調査Ⅱ.「「グローバル教育の授業実践力」への意識」について（評定値の検討）

次に、調査Ⅱ. では、調査Ⅰ. の内容をふまえ、今後、教師になるにあたって「グローバル教育（SDGs に関する教育を含む）」を、次世代の児童・生徒に学ばせることについての考えや、授業の運用について考え方に関して 6 段階評定法による回答を求めた。具体的には、＜教科間連携によるグローバル教育を次世代の学校教育へ導入することへの重要性＞に関して、「重要性の意識」と「授業実践の可能性の意識」について、また、現行の学習指導要領において求められている学びの形態のうち、＜主体的な学びのあり方＞として「令和の日本型学校教育の構築に向けて」にも具体的に示されている「個別最適な学び」と「協働的な学び」、さらに、現行の学習指導要領において改めて注目されている＜問題解決 / 探求型の学び＞の教育実践の可能性の意識について、それぞれ 6 段階評定法で回答を求めた。表 2 はその評定平均値である。

表２　教職課程学生による「グローバル教育の実践力」の意識調査の評定結果

教科間連携の学びの機会提供	重要性意識	実践可能性
評定平均値（全体） （標準偏差）	5.40 (0.83)	3.75 (1.32)
評定平均値＜初等教育課程＞ （標準偏差）	5.57 (0.56)	3.89 (1.23)
評定平均値＜中等教育課程（英語科）＞ （標準偏差）	5.33 (0.91)	3.69 (1.36)

	個別最適な学び	協働的な学び	問題解決／探求型の学び
評定平均値（全体） （標準偏差）	3.49 (1.29)	3.97 (1.16)	3.80 (1.26)
評定平均値＜初等＞ （標準偏差）	3.60 (1.24)	4.09 (0.89)	3.89 (1.05)
評定平均値＜中等（英語科）＞ （標準偏差）	3.44 (1.32)	3.93 (1.26)	3.76 (1.34)

上記の結果に基づき、さらに教員養成課程の段階及び教科間連携によるグローバル教育の実践可能性、さらには具体的な学びの形態ついての差異を検討するため、2（課程:初等･中等）×５（学びの方法・あり方：５種）の２要因（調査参加者間・調査参加者内）の混合要因による分散分析を行った。その結果､学びの方法･考え方の主効果が有意であった（$F(4,452)=105.93$, $p<.001$）。そこで、多重比較（Holm 法：有意水準５%）を行ったところ､「重要性の意識」が他の要因よりも有意に得点が高かった。また、学びの方法・考え方のうち､「個別最適な学び」は「協働的な学び」よりも有意に得点が低かった。なお、課程間の主効果及び交互作用については、有意ではなかった。

4.2.2　調査Ⅱ.「「グローバル教育」の授業実践イメージ」について（自由記述の分類検討）

さらに､「「グローバル教育」の授業実践イメージ」について、上記で示した分類のうち、＜教科間連携によるグローバル教育を次世代の学校教育へ導入することへの重要性＞、＜主体的な学びのあり方＞、＜「問題解決 / 探求型の学び」＞について、それぞれの評定に対する考えや理由について、自由記述の回答を求めた。自由記述欄への回答者数は、それぞれ① 91 人 (79.1％)、② 74 人（64.3％）③ 68 人（59.1％）であった（() 内は評定値回答者数 115 名に対する割合)。回答者内の傾向を検討するため、記述内容をテキストマイニングの感情分析（難波･福田 , 2021）手法を応用して、肯定的回答／否定的回答／混合型回答に分類して、比率データに換算した結果が表３である。全体（105 名× 3 項目 = 345 総回答数）では､無回答（112 回答･33％）が最も多く、次いで肯定的 (108 回答・31%)、否定的 (78 回答・23%)、そして混合型回

答 (47 回答・14%) の順であった。さらに、半数以上が否定的回答又は無回答（190 回答・56%）であり、肯定的回答（108 回答・31%）が否定的回答（78 回答・23%）よりも高い結果であった。また、教育課程間で特筆すべきこととしては、初等教育課程の学生による肯定的回答率（40%）が、中等教育課程（英語科）の学生の肯定的回答率（28%）よりも高い数値を示していた。

表３　グローバル教育の授業実践イメージについての自由記述回答の分類

	肯定的回答	否定的回答	混合型回答	無回答
全体（N=345）	108（31%）	78（23%）	47（14%）	112（33%）
＜初等教育課程＞（n=105）	42（40%）	20（19%）	15（14%）	28（27%）
＜中等（英語科）＞（n=240）	66（28%）	58（24%）	32（13%）	84（35%）

5. 考　察

以上の結果から、主に次のことを明らかにできた。(1) 調査Ⅰ. の結果から、まず、教職志望学生の「グローバルな問題」への意識については、総合的にみて「中程度」の評定値であった。また、Parker, W. et.al（1997）による「グローバルな問題」を構成する 6 つのカテゴリーについては、初等教育課程、中等教育課程（英語科）のいずれの学生においても多くのカテゴリー間において問題意識の差異が確認された。(2) 調査Ⅱ. の結果については、まず、「グローバル教育」の授業実践に対する考え（意識）について初等教育課程と中等教育課程（英語科）における差異は見られず、いずれの課程の学生に於いても、教科間等連携を活かした学びの機会の提供に対する「重要性の意識」は、比較的高く評価されているものの、様々な教育実践のイメージについては、重要性の意識よりは有意に低く、およそ中程度の評価であることが明らかになった。また、「グローバル教育の様々な授業実践イメージ」に関して、現状で感じていることについて自由記述を求めたところ、回答者のうちの約 30%程度の学生が肯定的な考えを述べており、さらに、詳細に分析すると、その多くは共通した調査参加者であることが確認された。これらの結果をもとに考察を進めていきたい。

まず、(1)「グローバルな問題」への意識については、前述の通り、初等教育課程、中等教育課程（英語科）のいずれにおいても中程度の評定値（44.83/72 点満点）であった。この結果は、Parker, W. et.al（1997）調査時の 3 つの大学（広島大学（47.62）、ミネソタ大学（54.33）、ワシントン大学（49.21）の評定値とほぼ近似値である。この結果より、1997 年から教職課程学生における「グローバル教育」の基盤となる「グローバルな問題」への意識は、データ上、ほぼ変化していないことが伺える。すなわち、1997 年以降、現在に至るまでの大学等での教職課程における総合的な「グローバル教育」への意識や関連する教育内容については、日常社会の中であらゆる国際的な理解が進みつつある中、あまり変化していないことが伺えた。その

ため、次世代教育の一環として前述の学習指導要領や中央教育審議会答申の記載内容に基づき、今後、「グローバル教育」の導入を検討するのであれば、教職課程の段階で「グローバルな問題」の当事者意識をより高めるようなカリキュラムを検討することも一案であると思われる。実際、前述のように、大学の教職課程において「グローバル学習」についての体験型学習の取り組みが行われている例もある (Hashizaki & Kawaguchi, 2012)。次に、本調査の結果において、6つのカテゴリーの評定値間に多くの有意差が確認された。この点について、当初の予想では、中等教育の教職課程において、特に、開放制教員養成制度によって設置される教職課程については、主たる専攻内容によって評定傾向が変動し、一方で、現行で全科教育を基本とする初等教育課程の調査参加者においては、初等教育の全教科専門科目を学習する必要があることから、あまり評定値の偏りが生じないことを想定していた。しかし、本調査による結果は、いずれの課程についても同様の評定傾向であった。ただし、本研究では、中等教育課程のうち英語科教員を志望する学生のみを対象としていたため、他教科の教員を志望する学生についても、さらに調査の上、検討する必要があると考える。その上で、今後、教職課程段階において、総合的な「グローバル教育」に求められる「グローバルな視野」を育成していくのであれば、本調査で見られた相対的に低い評定値の分野についての「グローバルな問題」の意識付けや向上を促す学習機会が設けられることも一つの方策であると思われる。

ところで、児童生徒への教育実践において、次世代教育として取り組みが多く見られる「ESD for 2030」や「SDGs」を取り入れた教育実践の事例や論考が近年、数多く見られる傾向にある（ex. 池田 ,2017、鈴木 , 2020 他）が、総合的な「グローバルな問題」への意識など、教員にその基盤の欠如に対して十分な対処がないままに取り組まれていくようであれば、前述のとおり、単科による部分的、断片的な取り組みに留まり続けることが考えられ、あるいは、一過性の取り組み、もしくは意義理解の希薄化した慣習的な取り組みになることも危惧されるという指摘もある（武 , 2012）。しかし、その一方で、Parker, W. et.al（1997）による6つのカテゴリーの内容をはじめ、既存の「グローバル教育」の内容を初等中等教育に導入するにあたって、その内容を詳細に考えると、ある程度の心理的侵襲性への配慮は必要であると思われ、その点については、調査Ⅱ. の自由記述への回答の中でも少数ながら確認されていた。そこで、児童生徒へ「グローバル教育」を推進するのであれば、その学習内容については、今後、さらに「発達」を基軸として適切な教育内容を区分して考える「学びのロードマップ」などを作成して、教育実践に取り組んでいくことを検討する必要があるものと考えている。そのためには、教員の「グローバルな問題」に関する基盤的知識を養成しつつ、前述の Parker, W. et.al（1997）によるカテゴリー等を参考に、その具体的な学習内容が児童生徒の発達段階に応じた理解レベルであるか、あるいは、心理的に受け入れ可能なレベルか等を検討できる能力の育成も必要であると考える。

次に、(2)「グローバル教育の授業実践イメージ」については、前述の通り、その「重要性の意識」は多くの学生が高く評価しているものの、「教科間連携による授業実践の可能性」をはじめ、「個別最適な学び」及び「協働的な学び」、さらに「問題解決／探求型の学び」など、あらゆる授業実践に関するイメージについては、いずれの校種に於いても評価が有意に低いことから、「グローバル教育」に関する授業を構想することについては、現状では「「グローバルな問題」への未知が故の困難さ」が意識されていることが伺える。

加えて、グローバル教育の様々な授業実践イメージに関して、現状で感じていることについて自由記述回答を求めたところ、回答者のうちの約 30％程度の学生のみが具体的な授業イメージを持つことができていることを確認できた。この結果についても Hashizaki & Kawaguchi (2012) の結果とほぼ同様のものであった。なお、この点に関しても、調査Ⅰ. と同様に、主に全科教育を行う初等教育課程と、教科担任制による教育を行う中等教育課程（本研究においては英語科）のデータを比較した場合、差異が見られ、とりわけ「教科間連携についてのイメージのしやすさ」については、小学校教育の方が上回ることを想定していた。しかしながら、本調査の結果では、調査Ⅱ. においても校種間の主効果が見られず、なおかつ、それぞれの「学びの方法・考え方」についても、初等 - 中等教育間において ± 0.2 程度の差異しか確認されないことから、本研究の調査データの範囲においては校種を問わずほぼ同等であることが確認された。このことから、今後、教職課程における専門学習の内容として「グローバル教育」を位置づけるのであれば、Reimer & McLean（2009) が提唱しているように「グローバル教育」の理論や教育実践に関する知見についても具体的に習得しておくことが望まれると考える。これにより、Tye(1999) の調査結果で報告されている現役教員がグローバル教育実践のための障壁として挙げている「グローバル教育」の知識や実践力が習得可能となり、さらに「グローバル教育」の実質化につながる可能性があるものと考える。

6. まとめと本研究の今後の課題

本研究では、初等教育課程及び中等教育課程（英語科）の教職課程学生を対象に、「グローバルな問題」や「「グローバル教育」の実践のあり方」に関する意識調査を行った。その結果、現代の学生においても、グローバルな問題への意識は、初等・中等教育共に「中程度」であった。また、「グローバル教育実践」についての「重要性の意識」については、相対的に高い評価を示していたが、その「教育実践のイメージや方法」等に関しては、総じて中程度から低い評価に留まっていた。そのため、本研究の調査対象学生の範囲ではあるが、教職課程学生への「グローバルな問題」への意識付けを行うことを考えるのであれば、学生の興味・関心や知識量などの特性を把握して馴染みの薄い「グローバルな問題」に対しても関心を促すような教育

方法や内容、適切な学習時期について検討を試みることも一つの方策であると考えた。すなわち、教職課程の中で教員志望学生が「グローバル教育」を学生の立場として「グローバルな問題」を含む「グローバルな視野」を育成するだけでなく、教師として各学生の将来の教育環境や児童生徒に対して段階的に「グローバルな視野」を育成できる手法も学修できる機会を確保することも望ましいものと思われる (ex. Merryfield, Jarchow, & Pickert, 1997)。

なお、本研究の今後の課題としては、今回の調査対象が教育学部ではなく、他の学部の教職課程学生を対象に調査したものであることから、主たる専攻の学習内容を「グローバル教育」に活かせる可能性はあるものの、教科横断的な学習内容など、次世代に求められる学習形態の着想を育むことができるかを検討するために、今後、さらなる調査内容の拡充が必要であると考えている。また、初等中等教育において「グローバル教育」を導入するにあたっては、児童生徒を対象とする以上、その心理的侵襲性や理解可能なレベルを考慮すべきことに自由記述データから着眼できたことをふまえ、既存の高等教育や市民社会教育に向けた「グローバル教育」の内容をそのまま子ども達に伝えていくのではなく、発達を考慮した段階的に適切な内容を検討してロードマップを作成するなど、調査を重ねた結果をもとに新たな課題に取り組むことの検討に入ることを計画している。

以上、これらの課題をもとに、「グローバル教育」が単一の教科や部分的な単元の学習に留まることなく、地球市民として誰もが当事者意識を持ち、永続的に幅広い「グローバルな問題」へ意識を向け続けることができることも、これからの未来社会に向けて重要な内容の一つになり得ると考えており、そのために、さらなる調査を通して、初等中等教育から段階的に修得するための手法について検討を続けていくことを構想している。

付記：本稿は執筆者の第 29 回日本グローバル教育学会全国研究大会での研究発表に加筆・修正を加えたものである。また、本調査の実施にあたっては、調査実施大学の研究倫理審査についての委員会の承認を得ている。

＜注＞

1）本稿において、「中等教育課程」という語を用いているが、わが国における中等教育とは、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（中等部）（高等部）を指す。本研究における調査参加者のうち中等教育課程の対象者は、中学校教員免許状、高等学校教員免許状の取得志望者の両方を含んでいる。

2）本研究の調査Ⅰ.の調査項目の原典とした Parker, W. et.al（1997）のリッカートスケールは、0・1・2・4・5・6 という 6 段階評定法であり、本調査も原典の被験者との比較を目的にその評定値に従い、表 1 のデータについては同様としている。しかし、以降の分散分析を用いる段階では、統計的な分析の適

切性や条件を勘案して、評定値を1・2・3・4・5・6の連続的な6段階に数値変換している。この点について、調査参加者の観点からは設問に対し「段階的に評定する」という趣旨において違いは無く、問題は無いと判断している。

＜引用・参考文献＞

Andrews, K. & Aydin, H. (2020). Pre-service teachers' perceptions of global citizenship education in the social studies curriculum. Journal of Social Studies Education Research, 11(4), 84-113.

Hashizaki, Y. & Kawaguchi, H. (2012). Japanese student teachers' perceptions about teaching global issues. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), Creating Communities: Local, National and Global. (pp. 58-71). CiCe,

Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. Teaching and Teacher Education 23, 13-23.

Kasai, M. & Morita, T. (2019) Effects of flipped learning on Japanese undergraduate students' global learning. In Hawaii International Conference on Education Proceedings. Hawaii, U.S.: The 17th Annual Hawaii International Conference on Education.

Merryfield, M. M., Jarchow, E., & Pickert, S. (1997). Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Parker, W., Glenn,A., Mizoue, Y,. Meriwether.C., & Gardne.W. (1997). Japanese and American preservice teachers' attitudes toward global issues and relations. Peabody Journal of Education, 72(1), 187-202.

Reimer, K. & McLean, L, R. (2009). Conceptual Clarity and Connections: Global Education and Teacher Candidates. Canadian Journal of Education, 32 (4), 903 - 926.

Tye, K. A. (1999). Global education: A worldwide movement. Orange, CA: Interdependence Press.

石森広美（2019）『「生きる力」を育むグローバル教育の実践』 明石書店 .

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.39-48.

笠井正隆・森田健宏（2019）「日本の大学の教員養成課程におけるグローバル教育実践者育成コースの現状とその特徴」 日本グローバル教育学会第27回全国研究大会発表論文集 pp.20-21.

池田満之（2017）「2030年を目指したESD・環境教育に関する考察と提言」中国学園紀要16. pp.221-230

清水裕士（2016）「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」 メディア・情報・コミュニケーション研究 , 1, pp.59-73.

鈴木敏正（2020）「グローカル時代の市民性教育と生涯学習」北海道文教大学論集 , 21, pp.1-15.

武　寛子 (2012)『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－日本とスウェーデンの比較分析－』学文社 .

田村知子 (2022)『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準.

難波英嗣・福田悟志 (2021)「ネットからの不安感の情報抽出」『感性工学』, 19 (4), pp. 163-170.
日本国際理解教育学会（編）(2021)『国際理解教育を問い直す―現代的課題への 15 のアプローチ』明石書店.
松村謙一（2022）「グローバル教育における教科融合型カリキュラムに関する実証的研究 -
SDGs の視点から捉える「環境」の学習領域に着目して -」『グローバル教育』24, pp.39-52.

＜参考＞　本調査で使用した調査項目

調査Ⅰ．　Parker, W. et.al（1997）による教職課程学生を対象とした調査項目（和訳）」

（←強く賛成　～　強く反対→による 6 段階評定法）

1．もし、移住者が、移住先の国の国民から仕事を奪ったり、国民の生活水準低下を招いたりする場合には移住を受け入れるべきではないと思う。
2．もし、自分の国に戦争が起こってしまったならば、正しいか誤りかの疑問を持つことなく、自国のために戦うことが、その国の国民として望ましいことだと思う。
3．自分の国が犠牲を負う代わりに世界全体の経済状況が改善するという「国際貿易協定」があったとしても、それに協力する必要はないと思う。
4．これからの時代の児童生徒には、グローバル社会を意識してもらうために、まず私達が地球に住む市民であることを、自国の市民であることよりも先に認識する方が良いと思う。
5．これからの時代の児童生徒には、グローバル社会を意識してもらうために、まず私達が人種、宗教、思想、政治信条、または国籍によって差別する国や組織に抗議する考え方を持つべきだと思う。
6．私達が抱く感情を、本当の意味で共有できる人は、同じ人種の人たちだけであると思う。
7．もし、地球上で生活に困っている国や地域があれば、必要に応じて、他国と協力して私自身の生活水準を低くすべきであると思う。
8．他国の人が困っている状況であっても、もし、自国の国民が困っている状況にあるならば、他国の心配をする前に、自国民の問題解決を優先すべきである。
9．地球上に様々な人種の人々がいる中で、私たちより遺伝的に知的ではない人種も存在しうると思う。
10. もし、世界の国々において、自分達と異なる文化や言語背景を持つ人々が住む国が災難などによって、難民として受け入れて欲しいと要求してきたら、進んで受け入れるべきであると思う。
11. 戦争は、それが例え自分達の国の自由や生活を守る唯一の手段であったとしても決して正当化されるべきではないと思う。
12. 地球上で、異なる文化背景を持った人たちは、実は、私たちとお互いに似ていることが多いと思う。

なお、上記のうち、1.2.3.6.8.9. は逆転項目のため、点数を逆転化している。

調査Ⅱ．「「グローバル教育の授業実践力」への意識」についての調査項目

（←ちゃんとできる　～　絶対にできない→　による６段階評定法及び自由記述）

〈教科間等の連携を活かした教育への意識〉

13. これからの時代で、グローバルな問題を教科間や課外活動などの連携を通して教えることは重要であると思う。
14. 私は、教師になったならば、上記にあったようなグローバルな問題を、教科間や課外活動などの連携を通して教えることができると思う。
15. 問１４の回答にした理由は？（自由記述回答）

〈主体的な学びを促す教育への意識〉

16. **（個別最適な学び）**私は、教師になったならば、児童生徒ひとりひとりの学習の特性を踏まえて、全ての児童生徒がグローバルな問題の知識や解決を図る態度・技能等を習得できる教育を提供することができると思う。
17. **（協働的な学び）**私は、教師になったならば、児童生徒が、クラスメートや地域の方々などの他者とグローバルな問題を学びあい、解決しようとする教育を提供することができると思う。
18. 問１６・問１７の回答にした理由は？（自由記述回答）

〈問題解決 / 探求型教育への意識〉

19. 私は、教師になったならば、グローバルな問題を含む実社会の課題を児童生徒自らが発見し解決しようとする教育を提供することができる。
20. 問１９の回答にした理由は？（自由記述回答）

（もりた・たけひろ　英語キャリア学部教授）
（かさい・まさたか　短期大学部教授）