

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

「グローバル教育」実践者育成を目的とする授業実践と評価：初等教職課程の受講生を対象とした検討

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: 2025-03-19 キーワード (Ja): グローバル教育, 教師教育, 初等教育 キーワード (En): 作成者: 笠井, 正隆, 森田, 健宏 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学短期大学部, 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/0002000328

「グローバル教育」実践者育成を目的とする授業実践と評価¹⁾

— 初等教職課程の受講生を対象とした検討 —

笠 井 正 隆

森 田 健 宏

要 旨

本研究は、初等中等教育での「グローバル教育」の指導力に資する授業プログラムを考案・実践し、履修生のグローバル教育の実践の可能性に関して質問紙調査をもとに検討することを目的とする。本授業プログラムは、関西圏にある大学の初等教職課程の1年生(27名)を対象とする2023年度に開講された「グローバル教育：理論と実践(仮称)」(全14レッスン)の後半7レッスンで実践された。データは、当該授業プログラム前・後に実施した調査用紙の回答(有効回答数：学修前25・学修後24)であり、評定値から平均値、t検定、そしてPearsonの相関係数を算出し、自由記述の回答は感情分析で分析した。当該授業プログラムには、履修生のグローバル教育実践に関する学びにある程度の教育的効果が認められる結果であったが、同時に科目間連携や個別最適な学びを踏まえたグローバル教育の実践に比較的不安を感じている傾向も見えてきた。

キーワード：グローバル教育、教師教育、初等教育

1. はじめに

科学技術や交通機関の発展によって、人やお金などの目に見える物から情報などの目に見えない物までが国境を越えて移動する現象、つまり「グローバル化」が、現代では急速に進行している。一方、このグローバル化の進展に伴い、地球規模による政治、経済、文化、環境、そしてテクノロジーの面での依存関係が強くなり、地球温暖化、人口増加、そしてテロ行為などの国境を越えた地球規模の問題も深刻となってきた。このように世界が激しく変化し続けている中、次世代の子ども達への教育も適切に変わっていく必要がある(石川, 2017)。この流れの中、教員に求められる資質として、平成18年に中央教育審議会がとりまとめた「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」では、「地球的視野に立って行動するための資質能力」が、今後、特に教師に求められると明記されている。また、平成29年3月に告示された「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」と明記されており、自国において児童・生徒が地球規模の問題解決が平和構築・維持の一助になるという発想力を持ち、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。加えて、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」には、これからの教員が持つべき資質が多様な観点から示されている。これらをまとめると、地球規模の問題に関して教科や課外活動等を連携させ、児童・生徒の個々の特性を踏まえて個別に指導を行う「個別最適な学び」や児童・生徒にクラスメートや家族、地域住民の人などと共に地球規模の問題を探究させる「協働的な学び」を確保しながら、関連する体験を通して主体的にグローバル社会に関わらせる教育力がその一つであると読み解ける。さらに、令和5年6月16日に閣議決定された「第4期教育振興基本計画」では、5つの基本的な方針の一つに「グローバル化する社会の持続的な発展に向けて学び続ける人材の育成」を掲げており、個人や社会のウェルビーイングのために他者と協働でグローバルな問題を含む諸問題を解決する能力育成が今後さらに求められていることが明示されている。すなわち、次世代の教員には、「グローバルな視野」²⁾を通して地球規模の問題について考えさせるために、カリキュラムマネジメントの特性を活かし、教科間の連携を通じて、児童・生徒の「個別最適な学び」と「協働的な学び」を促す教育を実践することが求められており、グローバル教育の学習内容や教育手法が既存の教科等に統合・融合する形で実践される機会が多くあることを考慮に入れると、これらの学びへの促進が同様に求められていると考えられる。しかしながら、日本の教員養成系大学または教職課程を有する大学でグローバル教育実践者を育成するための教育課程の検討や、その内容をふまえた教師教育がほとんど提供されていない現状がある（笠井・森田, 2019）。こうした現況や課題を鑑み、本研究では初等中等教育での「グローバル教育」の指導力に資する授業プログラムを考案し、その教育的効果を検討することを目的とする。

2. 本研究の内容

前述の本研究の目的のために、グローバル教育実践者育成授業プログラムの構築から本プログラムの教育的効果検証に関するデータ収集・分析までを下記の要領で進めた。

2-1. 先行研究の概観

当該授業プログラム構築のために、主に2つの調査研究を実施した。まず、日本の教職課程においてグローバル教育の実践に必要な基礎的知見を見出すために、教職課程学生のグローバル教育実践への意識調査を行った。本調査は、2022年6月に関西圏にある大学の教職課程の履修学生115名（初等教育課程35名・中等教育課程80名）を対象にグローバル教育実践への意識に

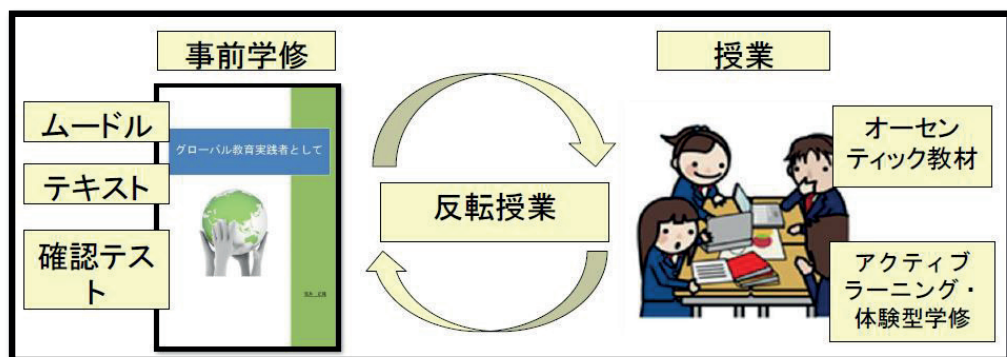
関する回答を質問紙法により求めたところ、グローバル教育実践に関する基礎的知識の不足や教育実践に関する認識が意識しがたい可能性が高いことが判明した（笠井・森田, 2023）。この結果を受けて、日本の初等教職課程においてグローバル教育の実践力を育成することを目的とした授業プログラムの開発を、過去の実践事例や関連研究の結果をもとに試みた結果、グローバル教育の実践力を育成する科目には以下の4つの特徴を含む必要があることが分かった（Kasai, 2024）。まず、第一の特徴として当該科目では、学生がグローバル教育の学習者として育成すべきとされている「グローバルな視野」を獲得することに注力させ、その後「グローバルな視野」を育成するための教授法を学ぶ機会を提供する2段階の学修内容を確保する（笠井・森田, 2019）。第二の特徴は、限られた授業時間の中で効果的かつ効率的に授業を運営するために反転授業形式を採用する（ex. 笠井, 2018）。第三の特徴として、グローバル教育理論や実践に関する基礎知識を包括的かつ効果的に獲得するための教材（テキストを含む）を活用する（Hashizaki & Kawaguchi, 2012）。最後に、当該科目をグローバル社会や教育現場と有機的に結びつける学びを生みだすためにオーセンティック教材が積極的に活用されていたり、授業内では多様な学修活動によるアクティブラーニングや体験型学修を実施したりする（ex. 石森, 2013, 2015; 藤原, 2016）。これら4つの特徴を踏まえた授業プログラムが、教職課程の学生にグローバル教育の内容及指導法を効果的に学修させることができる可能性を示した。従って、本研究では、上述の4つの特徴を備えた特にグローバル教育の実践力を育成する授業プログラムでの学びの教育的効果検証を行った。

2-2. 本授業プログラムの概要

本授業プログラムは、関西圏にある大学の初等教職課程の1年生を対象とする2023年度（2023年9月～2023年12月）に開講された選択科目「グローバル教育：理論と実践（仮称）」（2単位：全14レッスン）の後半7レッスン（レッスン8～レッスン14）で実践された。当該科目は、教育職員免許法施行規則で定められた小学校教諭普通免許状のための教科及び教職に関する科目の内の第六欄「大学が独自に設定する科目」として開講されたグローバル教育の実践者育成を目的とする科目である。当該年度の履修学生は27名（男性8名・女性19名）であった。

本授業プログラムは、前述の第一特徴のとおり本科目（全14講）中、前半の7講では、履修学生自身の「グローバルな視野」を獲得することを目的とし、後半の7講でグローバル教育実践力を育成する授業設計をした。本研究の授業プログラムは後半7講が対象であり、第二特徴である反転授業（図1参照）を採用した。

図1. 授業プログラムの実践形態と手順



上図のとおり、まず授業前に「グローバル教育」実践者としての基礎知識（グローバル教育の中心要素の目標、各中心要素を育成する学修活動、教育環境・学習者分析、授業設計、教材開発、実践、評価など）をLMSのムードルに実装したテキスト（第三特徴）で学修させた後、同LMS上の確認テストを解答させることで知識の定着を図った。

そして対面授業では、事前学修の内容の理解度を促進、又は応用してタスクに取り組ませる学修活動を実施し、授業終了時に学びの振り返りをさせた。また、授業内では大学のシラバス、学術論文、そして小学校の検定教科書などのオーセンティック教材を最大限活用すると共に、ディスカッション、プレゼンテーション、そしてグループワークなどアクティブラーニングをベースとした体験型学習も積極的に行った（第四特徴）。

本科目のレッスン8からレッスン14までの主なテキストを通した事前学修内容と授業内での学修活動は以下の表1のとおりである。

表1. 事前学修内容と授業内での学修活動

レッスン	事前学修内容（テキスト）	授業内での学修活動
8	・グローバル教育理論	・グローバル教育の授業の特徴に関するディスカッション ・大学トレジャーハンティング 1
9	・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と実践者意思決定要因	・大学トレジャーハンティング 2 ・グローバル教育実践報告分析 1
10	・日本の大学生向けグローバル教育 ・インストラクショナルデザイン理論（ADDIEモデルの分析と設計）	・グローバル教育実践報告分析 2 ・グローバル教育実践者の資質に関するディスカッション ・グループプロジェクト（授業計画・教材開発） 1
11	・インストラクショナルデザイン理論（ADDIEモデルの教材開発、実践、評価）	・L1～L7で実施された学修活動評価 1 ・グループプロジェクト（授業計画・教材開発） 2
12	・グローバル教育の実践的課題 ・グローバル教育の授業改善（PDCAサイクル）	・L1～L7で実施された学修活動評価 2 ・グループプロジェクト（授業計画・教材開発） 3
13		グループプロジェクト（授業実践） 4
14		グループプロジェクト（授業実践） 5

レッスン8の事前学修として本科目の前半で学んだ「グローバルな視野」の6つの中心要素を振り返りつつ、それぞれの中心要素の理論背景を学ばせ、授業内では前半での学修経験や獲得した知識を基にグローバル教育の授業での特徴をグループ内で話し合わせ、その後クラス全体に共有させる活動を行った。その後その共有された特徴を含むグローバル教育の授業が行われている（または行われている可能性が高い）他大学の科目を日本の大学のサイトに掲示されているシラバスを吟味して見つける活動（大学トレジャーハンティング）に取り組ませた。

レッスン9の事前学修では日本の小学校・中学校・高等学校におけるグローバル教育実践を3つの関連学会（『グローバル教育』、『国際理解教育』、『異文化間教育』）が定期出版している学術雑誌に掲載されていた実践報告論文を分析した結果（笠井，2020）、ならびに「グローバル教育」実践者の教育活動に影響を与えている意思決定要因としてShapiroとMerryfield（1995）が提唱している（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つの要因の枠組みを学ばせた。授業内では、前回の大学トレジャーハンティングをまとめさせ、その結果を各グループにプレゼンテーションをさせた後、『グローバル教育（グローバル教育学会誌）』に掲載されていた大橋（2001）の実践報告論文「グローバルな人権意識と相互依存認識を育成する授業構想」を読ませ、授業の流れや内容を把握させ、その授業で育成することができた（又は、育成することができる可能性の高い）「グローバルな視野」の中心要素をグループ内で検討・抽出させた。

レッスン10の事前学修では、日本の大学で実践されているグローバル教育の一事例をケースとして、インストラクショナルデザイン理論の一つであるADDIEモデルの分析（Analysis）と設計（Design）の段階での具体的な取り組みを学ばせた。当該理論を導入した理由としては、まず初等中等教育におけるグローバル教育実践は、常に既存の科目や学習内容に統合または融合させる必要があり、その実践機会は非常に限定されているため、そのような限られた教育機会の中でも最大限の教育的効果を獲得するための授業構築に有効な手法を示している点がある。さらにインストラクショナルデザイン理論の中でもADDIEモデルは教育を含むさまざまな分野で広く活用されている汎用性の高いフレームワークであり、グローバル教育実践者として必要不可欠な知識であると考えたためである。その授業内では前回と同様に、実践報告論文を読ませる活動を実施したが、今回は『国際理解教育（国際理解教育学会誌）』に掲載されていた中川（2005）の「総合的な学習の時間」における国際理解教育の授業づくり」を読ませて授業の流れや育成可能な「グローバルな視野」の中心要素を抽出させた。大橋氏と中川氏の実践報告論文を採用に至った理由は、他の実践報告論文と比較して「グローバルな視野」の中心要素育成を目的としていることが明瞭に言及されており、加えて各実践の流れや内容、ならびにその教育的効果も詳述されていたためである。その後、グループ内でグローバル教育を実践する教員として必要な資質を考えさせ、各グループにその結果を発表させた。その後は、グ

グループプロジェクトである小学校での科目等連携を踏まえたグローバル教育の授業構築と実践に関する趣旨説明や手順を紹介して、レッスン13・14でのグループ発表に向けて始動させた。具体的には、次の授業までの課題として小学校6年生の2021年度に出版された教科書（研究時で最新版の教科書）を各自分析して複数教科で扱っている共通のトピックとそのトピックを通して育成することが可能である「グローバルな視野」の中心要素を見つけ、「科目横断型トピック表」（付録1参照）に記入させ、次の授業に持参させた。

次のレッスン11の事前学修では、前回の事前学修内容で扱ったグローバル教育実践事例を活用し、ADDIEモデルの残りの段階である開発（Development）、実装（Implementation）、評価（Evaluation）の各段階での具体的な取り組みを学ばせた。授業内では、事前学修で学んだ評価の視点を踏まえて、本科目の前半で取り組んだ学修活動の一つ（レッスン2で実施した「What do I value? 活動」）を選び、その目標、活動構成、所要時間、活動映像、振り返りノートなどのビデオ教材や資料を提示して、「評価シート」（付録2参照）に記入させながら、その学修活動の効果、効率、そして魅力の観点でグループ毎に分析させ、その結果を全クラスに共有させた。その後、グループプロジェクトとして各自持参した科目横断型トピック表をグループ内で共有させ、各グループで実践する授業内容の計画を「授業計画シート」（付録3参照）に基づき話し合わせ、準備を進めさせた。

レッスン12の事前学修内容は、これまで実践されてきたグローバル教育実践の課題やその課題に対する解決策などをPDCAサイクルの枠組みに沿って学ばせ、授業内では前回とは異なる学修活動（レッスン5で実施した「私のグローバルな結びつき活動」）を選び、ビデオ教材や資料を提示して「評価シート」を使って評価させた。残りの時間は前回の授業と同様にグループプロジェクトの発表準備に取り組ませた。

レッスン13・14ではグループプロジェクトの成果発表として各グループの構築した20分の授業計画に基づき、他のクラスメートを生徒に見立てて、その授業を実践させ、生徒役の学生に「評価シート」で評価させた。

2-3. 本研究のデータ収集と分析

当該授業プログラムの初回授業である「レッスン8」開始（学修前）時に質問紙調査用紙（付録4参照）と同意書を配布し、調査趣旨等を説明して回答協力を求めた。さらに、レッスン14終わり（学修後）にも、同じ調査用紙を回答させて回収した。調査用紙には、学校教育におけるグローバル教育実践の必要性と授業実践の特徴への理解度、「グローバルな視野」の各中心要素の理解度やその中心要素を育成する授業を実践する可能性（実践力）、ならびに科目間等連携、個別最適な学び、協働的な学び、問題解決・探求型の学びを踏まえたグローバル教育実践の可能性（実践力）に関して評定項目（21設問）を設け、6段階評定法による回答を求めた。

この評定値を IBM SPSS Statistics 27で平均値、 t 検定、そして Pearson の相関係数を算出した。

さらに、科目間等連携、個別最適な学び、協働的な学び、問題解決・探求型の学びを踏まえたグローバル教育実践に関しては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。それぞれの自由記述内容を感情分析で分析した。感情分析とは、テキストあるいは文などのテキスト一部の評価極性を分析する手法である（難波・福田，2021）。通常、評価極性にはポジティブ、ネガティブ、ニュートラルの主に3種類に分類するが、本研究の自由記述ではその回答特性を踏まえて肯定、否定、混合の3種類で分類を行った。例えば、「前よりも、多方面から物事をみる力や、地球相互依存関係などを学ぶことができ、今後の授業構成を考える際に役立てると思ったから。」（学修後・学生8・設問19）の回答は、当該授業プログラムによって教えるべき多角的な物事の見方や地球的相互依存関係の理解が深まり、その知識が授業構築の助けになったと解釈できるため、この回答は「肯定」に分類した。また、「児童ひとりひとりの特徴を理解する自信がないから。」（学修後・学生24・設問21）の回答の場合は、当該授業プログラム後でも「個別最適な学び」として必要な児童の特徴の把握が困難であると言及されているため「否定」に分類した。「混合」は、「肯定」と「否定」の両感情が回答に含まれている場合に分類されるが、一例として「今はしたいと思っているが、実際教師として1人1人のことを深く考えられる自信がないから。」（学修後・学生3・設問21）の回答がそれに当てはまる。有効回答数は、学修前が25（93%）で学修後が24（89%）であった。

3. 本研究の結果と考察

最初に、本授業プログラムを受講した履修生のグローバル教育の重要性（問1）や特徴（問2）に関する認識は、学修前の平均値と学修後の平均値の差異はそれぞれ0.3と0.4と上昇を示しており、本授業プログラムが履修生のグローバル教育が重要であると認識を強め、グローバル教育の特徴の理解がさらに深まったという認識を示した。特にグローバル教育の特徴に関しては、学修前（ $M=4.4$, $SD=1.04$ ）と学修後（ $M=5.0$, $SD=0.83$ ）の平均値を t 検定によって分析したところ5%で有意差が認められ（ $t(47)=-2.376$, $p=0.022$ ）、効果量（Cohen の d ）は中程度を示す値（ $d=0.68$ ）であった。

次に、「グローバルな視野」の各中心要素の理解度（問3、問5、問7、問9、問11、問13、問15）と実践力（問4、問6、問8、問10、問12、問14、問16）を平均値で算出したところ（表2参照）、全ての項目において学修後の平均値が学修前よりも0.3～0.9ポイント上昇しており、本授業プログラムで期待された「グローバルな視野」の各中心要素の理解やそれらを育成する教育実践に関する学びにおいても一定程度の教育的効果が認められる結果となった。加えて t 検定によって学修前と学修後の平均値を分析したところ、「見方」の認識、異文化間コミュ

ニケーションスキル、地球的相互依存関係、グローバル史、そしてグローバル社会への参加の各理解度とグローバル社会への参加の実践力で1%ないし5%水準で有意差が認められ、その効果量は中程度または大程度を示す値であった。それ以外の項目では、有意差が認められなかったが、学修前の数値評価（3.9～5.0）がすでに比較的高い値であったことから、学修前の時点でこれらの項目で高い認識を保持していた可能性が考えられる。

表2. 「グローバルな視野」各中心要素別分析結果

		PC		CL		CC		GD		GH		GI		PG	
		理解度	実践力	理解度	実践力	理解度	実践力	理解度	実践力	理解度	実践力	理解度	実践力	理解度	実践力
学修前	平均値	4.1	4.3	4.9	4.6	4.6	4.5	4.0	4.1	4.0	3.9	5.0	4.6	4.6	4.5
(n=25)	標準偏差	1.01	0.95	0.97	0.76	0.71	0.82	0.84	1.00	0.82	0.93	0.71	1.00	0.65	0.92
学修後	平均値	5.0	4.8	5.3	4.9	5.0	4.8	4.9	4.7	4.6	4.4	5.3	5.1	5.4	5.2
(n=24)	標準偏差	0.86	0.96	0.69	0.95	0.78	0.98	0.99	1.09	1.06	1.01	0.76	0.78	0.82	0.87
平均値の差		0.9	0.5	0.4	0.3	0.3	0.3	0.8	0.6	0.6	0.5	0.3	0.5	0.8	0.7
t検定 (p)		0.003**	0.066	0.095	0.341	0.045*	0.232	0.005**	0.080	0.026*	0.081	0.119	0.066	0.001**	0.010*
効果量 (d)		0.89	0.54	0.49	0.28	0.59	0.35	0.84	0.51	0.66	0.51	0.45	0.54	1.05	0.77
PC=「見方」の認識、CL=異文化学習、CC=異文化間コミュニケーションスキル、GD=地球的相互依存関係、GH=グローバル史、GI=グローバルな問題、PG=グローバル社会への参加															
* P<0.05, ** P<0.01															

また、学修後の「グローバルな視野」の各中心要素の理解度とその中心要素を育成する授業実践の可能性（実践力）との評定値を Pearson の相関係数で分析した結果（表3参照）、全ての中心要素において1%ないし5%水準で有意であり、「正の相関」または「強い正の相関」が認められる結果となり、学生がグローバル教育として教えるべき内容の理解度の高まりが、その内容を教授する可能性を高めることが判明した。この結果は、本科目の前半で履修生に「グローバルな視野」の中心要素を獲得させたことが、後半の「グローバルな視野」を育成する教育実践力に肯定的な影響を与えていると言える。つまり、本科目において「グローバルな視野」育成とそれを育成する教育実践力の養成、この2つを主な目的とした授業設計・実践が有効であることの証左であると考えられる。

表3. 「グローバルな視野」中心要素の理解度と教育実践自信度の相関係数

		「見方」の認識	異文化学習	異文化間コミュニケーションスキル	地球的相互依存関係	グローバル史	グローバルな問題	グローバル社会への参加
学修後	Pearsonの相関係数 (r)	0.89	0.59	0.57	0.84	0.79	0.47	0.7
	有意確率（両側）(p)	0.000**	0.002**	0.004**	0.000**	0.000**	0.022*	0.000**
* p<0.05, **p<0.01								

次に科目間連携によるグローバル教育実践の重要性（問17）は、学修前の平均値（5.3）と学修後の平均値（5.5）の差は0.2の上昇にとどまっており、t検定における有意差も認められなかった。これは、前述の傾向と同様に学修前の時点ですでにその重要性を高く認識していたことが考えられる。

また、科目間連携（問18）、個別最適な学び（問20）、協働的な学び（問22）、そして問題解決型学習（問24）の評価値（表4参照）は、それぞれ学修前に比べて学修後で0.2～0.5上昇しておりこれらの特定の指導方法を含むグローバル教育を実践する可能性をある程度高めさせる効果が認められたが、いずれも t 検定における有意差は認められなかった。

表4. 特定の指導法を含むグローバル教育の実践力分析結果

		科目間等連携		個別最適	協働	問題解決
		重要性	実践力	実践力	実践力	実践力
学修前 (n=25)	平均値	5.3	4.1	4.2	4.3	4.3
	標準偏差	0.84	0.78	0.96	1.07	0.99
学修後 (n=24)	平均値	5.5	4.5	4.4	4.8	4.8
	標準偏差	0.72	0.72	0.77	0.68	0.79
平均値の差		0.2	0.4	0.2	0.5	0.5
t 検定 (p)		0.250	0.084	0.485	0.139	0.101
効果量 (d)		0.33	0.51	0.20	0.43	0.48

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

次に、質問用紙の自由記述欄を分析した結果（表5参照）、まず学修前に比べて学修後の回答で肯定記述の割合（問19科目間等連携：56%→61%、問21個別最適：50%→58%、問23協働：43%→83%、問25問題解決：71%→80%）が増加したことから前述の結果を支持する結果となった。しかし、学修後の科目間等連携と個別最適な学びを踏まえたグローバル教育実践に關しての自由記述では肯定記述の割合（61%・58%）が比較的低く、この2項目に関しては、数値評価においても科目間等連携で学修後の平均値が4.5、個別最適な学びが4.4と比較的低い平均値となっており、自由記述の分析結果と同様に科目間連携や個別最適な学びが求められる特定の指導法を踏まえたグローバル教育の実践に比較的不安を感じている傾向が見てとれる。

表5. 自由記述欄の感情分析結果（回答数と回答率）

		回答数				回答率			
		問19	問21	問23	問25	問19	問21	問23	問25
学修前	肯定回答	5	4	3	5	56%	50%	43%	71%
	否定回答	2	2	3	2	22%	25%	43%	29%
	混在回答	2	2	1	0	22%	25%	14%	0%
学修後	肯定回答	11	7	10	8	61%	58%	83%	80%
	否定回答	5	3	2	2	28%	25%	17%	20%
	混在回答	2	2	0	0	11%	17%	0%	0%

4. 本研究の限界と今後の予定

「グローバル教育」実践者の育成を目的とする4つの特徴を踏まえ構築された授業プログラムが、履修生のグローバル教育実践に関する学びにある程度の教育的効果が認められる結果と

なった。しかし、本研究は、関西圏の一大学における初等教育課程内で2023年度に実施された授業プログラムであるため、異なる年度や異なる初等教育課程での当該授業プログラムの実施ならびに効果検証が必要である。加えて、対象となる受講者が限定されることから、今後さらに回答者数を増加して、より有効性の高いデータを得ること、さらには、当該授業プログラム履修者の以後の教職課程における学びの変遷や実際の教員現場におけるグローバル教育の実践度合いなどの長期的な効果検証も必要であると考えており、今後の課題とする。また、本研究では当該授業プログラムの全体的な教育的効果を検証したが、授業で実施された各学修活動や各履修生の学びの効果検証も必要であり、特に研究結果で示された履修生が不安を抱いている可能性の高い科目間等連携や個別最適な学びを踏まえたグローバル教育の実践力を促すための学修活動の問題点を洗い出し改善・強化は急務であると考ええる。従って、今後は、複数年度や他の初等教育課程での当該授業プログラムの実施とその教育的効果を検証する調査、ならびに科目間等連携や個別最適な学びを含むグローバル教育の実践力育成のための学修活動の詳細分析と授業改善を実施する予定である。

5. おわりに

次世代の教員は、教科間等の連携を活かして、児童・生徒の「個別最適な学び」と「協働的な学び」を確保しながら地球規模の問題について考えさせる教育が求められている。そこで本研究は、過去の実践事例や関連研究の結果をベースに構築されたグローバル教育の実践に関する学びを促す授業プログラムを初等教育課程の科目内で実践した。その教育的効果を検証した結果、ある程度の効果が認められたが、いくつかの課題も明らかとなった。従って、引き続き当該授業プログラムの改善を通して「より高い」効果、効率、魅力を備えた教育活動となるよう実践・研究を継続していきたいと考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP23K02424 の助成を受けたものです。

注

- 1) 本稿は、日本教師教育学会第34回研究大会にて発表した研究内容を加筆・修正したものである。
- 2) 「グローバルな視野」の中心要素とは、「見方」の認識、異文化間学習と異文化間コミュニケーション能力、地球的相互依存関係、グローバル史、グローバルな問題、そしてグローバル社会への参加の6つを指す(笠井, 2009)。各中心要素の定義については、笠井(2024)の論文「「グローバルな視野」の再定義の試みーグローバル教育の視点から」にて詳述。

参考文献

(外国語文献)

- 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*. London: CiCe, pp. 58 - 71.
- Kasai, M. (2024). *Designing an Evidence-Based Teacher Education Course for Global Education Practitioners at the 4th Southeast Asian Conference on Education* (February, 2024).

(日本語文献)

- 石川一郎 (2017).『2020年からの教師問題』ベスト新書.
- 石森広美 (2013).『グローバル教育の授業設計とアセスメント』学事出版.
- 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』メディア総合研究所.
- 大橋直樹 (2001).「グローバルな人権意識と相互依存認識を育成する授業構想ー小学校3年生における社会科及び総合的な学習の時間(「知立 in the World」)の場合」*グローバル教育*, 4, pp. 48-61.
- 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.
- 笠井正隆 (2018)「反転授業の実践と課題ー「グローバル教育入門」コースのケース」*研究論集*, 107, pp. 221-234.
- 笠井正隆 (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」*研究論集*, 112, pp. 279-293.
- 笠井正隆 (2024).「グローバルな視野」の再定義の試みーグローバル教育の視点から」*研究論集*, 119, pp. 121-132.
- 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」第27回日本グローバル教育学会全国研究大会, 東北大学, 2019年8月31日.
- 笠井正隆・森田健宏 (2023).「教職課程学生の「グローバル教育の実践力」に関する意識調査研究」日本教師教育学会第33回研究大会 (2023年9月).

中川和代 (2005). 「総合的な学習の時間」における国際理解教育の授業づくり－直江津港におけるロシア船員との交流を通して－」国際理解教育, 11, pp. 102-117.

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.

藤原孝章 (2016). 『グローバル教育の内容編成に関する研究』風間書房.

付録 1. 科目横断型トピック表

科目横断型トピック表

学籍番号: _____ 氏名: _____

「グローバルな視野」の中心要素	共通の学習トピック	科目 1・出版社・「単元名」・ページ	科目 2・出版社・「単元名」・ページ	科目 3・出版社・「単元名」・ページ
(例) 地球の相互依存関係、グローバルな問題、グローバル社会への参加	地球のいきもの	理科・東京書籍・「4 生き物どうしのかかわり」・P.60-P.75	外国語(英語)・東京書籍・「Unit 6 Save the animals」・P.60-P.69	

付録 2. 評価シート

活動名: What do I Value?活動				
● 効率: この活動は、学生の学びに対して時間や資源の点で効率的であった。				
大変効率的である	効率的である	まあまあ	あまり効率的ではない	全く効率的ではない
● 効果: この活動は、学生の学びに対して効果的であった。				
大変効果的である	効果的である	まあまあ	あまり効果的ではない	全く効果的ではない
● 魅力: この活動は、学生にとって魅力的(学問的に興味深い)である。				
大変魅力的である	魅力的である	まあまあ	あまり魅力的ではない	全く魅力的ではない
良い点と悪い点:				

付録 3. 授業計画シート

共通のトピック：	
育成可能な「グローバルな視野」の中心要素 ・ ・ ・	
科目 1：	科目 2：
教科書：	教科書：
授業の目的：	授業の目的：
生徒数：22 名程度	生徒数：22 名程度
学修活動（20 分）の手順： 1. 2. 3.	学修活動（20 分）の手順： 1. 2. 3.
必要な道具や教材：	必要な道具や教材：
学修活動実施の注意点：	学修活動実施の注意点：

付録4. 質問用紙の設問一覧

1. 学校教育でグローバル教育の実践は必要であると思う。
2. グローバル教育がどんな特徴を備えた授業実践であるのか理解している。
3. グローバル教育で育成しようとしている「見方」の認識を理解している。
4. 私は、教師になったならば、「見方」の認識を育成する授業を実践することができると思う。
5. グローバル教育で育成しようとしている異文化学習を理解している。
6. 私は、教師になったならば、異文化学習を促進する授業を実践することができると思う。
7. グローバル教育で育成しようとしている異文化間コミュニケーションスキルを理解している。
8. 私は、教師になったならば、異文化間コミュニケーションスキルを育成する授業を実践することができると思う。
9. グローバル教育で育成しようとしている地球的相互依存関係を理解している。
10. 私は、教師になったならば、地球的相互依存関係を教える授業を実践することができると思う。
11. グローバル教育で育成しようとしているグローバル史を理解している。
12. 私は、教師になったならば、グローバル史を教える授業を実践することができると思う。
13. グローバル教育で育成しようとしているグローバルな問題を理解している。
14. 私は、教師になったならば、グローバルな問題を教える授業を実践することができると思う。
15. グローバル教育で育成しようとしているグローバル社会への参加を理解している。
16. 私は、教師になったならば、グローバル社会への参加を促進する授業を実践することができると思う。
17. グローバル教育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。
18. 私は、教師になったならば、グローバル教育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。
19. 問18の回答にした理由は？（自由記述）
20. 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、全ての児童生徒が上記の「グローバルな視野」の中心要素を習得できる教育を提供することができると思う。
21. 問20の回答にした理由は？（自由記述）
22. 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。
23. 問22の回答にした理由は？（自由記述）
24. 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と思う。
25. 問24の回答にした理由は？（自由記述）

（かさい・まさたか 短期大学部教授）

（もりた・たけひろ 英語キャリア学部教授）