

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

グローバル教育における問題解決型学修プロセスの構築

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: 2018-10-09 キーワード (Ja): グローバル教育, 地球規模の問題, “I” CAST モデル, 問題解決型学修 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/10.18956/00007822

グローバル教育における問題解決型学修プロセスの構築*

笠井正隆

要旨

本稿は、グローバル教育における問題解決型学修プロセス構築への試みを報告する。グローバル教育は、(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)地球規模の問題、(6)グローバル社会への参加の6つの中心要素から構成される「グローバルな視野」育成を目的としている。各中心要素の内容分析から、問題解決型学修プロセスに内包される因子を抽出し、それを「I」CASTモデルとして設定する。そのモデルから3種類の問題解決型学修プロセス（地球規模の問題中心型、日常活動中心型、ハイブリッド型）を構築し、それぞれの概要、手順、利点・欠点、相応しい授業形態や学修者層などについて論じる。加えて、当該学修プロセス実践の可能性と留意点を踏まえた具体的な教育手法も提案する。

キーワード：グローバル教育、地球規模の問題、「I」CASTモデル、問題解決型学修

1. はじめに

人、モノ、金、情報などあらゆるものが国境を超えて移動するグローバル化が、これまでにないほどの範囲と密度で進んでいる。そのような移動が、政治、経済、文化、環境、テクノロジーの面で地球規模の繋がりを促してきた（Anderson, 1979）。またこの繋がりは様々な問題にも波及し、世界全体で共有する問題つまり地球規模の問題も顕在化し、その深刻度も増してきている（Abdullahi, 2010）。このような変化の激しいグローバル社会に適切に対応することができる人材を育成するために、1960年代後半にアメリカでグローバル教育は生まれ発展してきた。グローバル教育の第一義的かつ最終的な目的は、地球市民としてグローバルな視野を持ち、地球規模の問題の解決を図る力を育成することである（Alger, 1985; Kniep, 1987）。地球規模の問題解決に取り組んでいる世界最大の機関と言えば国際連合であるが、2015年9月の国連サミットで全17項目に渡る持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals）を採択し、その取り組みが始まっている。これは、その前身であるミレニアム開発目標（Millennium Development Goals）の取り組みの結果として、各問題に対して一定の達成度はあったものの、未達成の目標や新たな課題が生まれてきたことを受けて策定されたものである。このことから

地球規模の問題の解決は未だ道半ばの状態であることが見てとれる。加えて、Bremmer (2012) は、どの機関や国も地球規模の問題に対してリーダーシップをとる主導者がいなくなった世界、つまりGゼロの世界が到来したと主張している。もし、この主張の通りリーダーシップ不在の世界に突入したとなると、次にリーダーとなる機関や国が出現する可能性は不明であり、また出現を待つ余裕がないほど地球規模の問題は刻一刻と深刻になっている。そのため、地球規模の問題の解決を図る人材の育成は喫緊の課題である。つまり、国際連合や国の取り組みに依存することなく、学修者一人一人が地球市民として生涯に渡って地球規模の問題に取り組む必要があり、グローバル教育がそのための資質を育成する一役を担えると考えられる。そこで本稿では、グローバル教育で育成しようとしている「グローバルな視野」の中心要素を取り入れた問題解決型学修プロセスの構築を試みた。

2. グローバル教育が育成する「グローバルな視野」の6つの中心要素

前述の通り、グローバル教育はグローバル社会に適切に参加することができる人材を育成することを目的としており、その目的のためには「グローバルな視野」を育む必要がある（森茂, 2004; 大津, 1994; 多田, 1997; 魚住, 1995; 1998）。当該分野の研究者や実践者が、様々な知識、技能、態度を「グローバルな視野」として唱えているが、共通する中心要素は6つにまとめられる（笠井, 2009）。その6つの中心要素とは、(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)地球規模の問題、(6)グローバル社会への参加を指し、それぞれの定義は以下のとおりである。

1. 「見方」の認識 (Perspective Consciousness) : 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: 4)
2. 異文化学習と異文化間コミュニケーションスキル (Cross-cultural Learning and Communication Skills) : 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 & Subedi, 2001: 286)
3. 地球的相互依存関係 (Global Interdependence) : 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 & Selby, 1988: 63)
4. グローバル史 (Global History) : 国境を越えた歴史的な結びつき (Anderson, 1979: 17)
5. 地球規模の問題 (Global Issues) : 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 & Harf, 1986: 10)

6. グローバル社会への参加 (Participation in a Global Society) : グローバルな問題解決のための人々の行動 (Alger, 1985: 24)

3. グローバル教育における問題解決型学修モデル: “I” CAST モデル

グローバル教育は、「地域、国、地球規模の問題への解決の一助となるよう行動する手段や機会を提供する」(Knip, 1987: 151) 必要があることから、前述の中心要素を獲得させる中で、「地球規模の問題」の解決を図るために「グローバル社会への参加」を促す手段や機会を提供する学修プロセスが望ましい。そこで、各中心要素の学修内容を分析した結果、4つの中心要素(「見方」の認識、異文化学習と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)は、「地球規模の問題」を理解するための先修要素になり、それぞれの中心要素を活用して「地球規模の問題」をグローバルな視点から俯瞰し、その理解を基に導き出された解決のための行動を「グローバル社会への参加」として起こす一連のプロセスが設定できる(Kasai, 2015)。それを図式化したのが図1である。

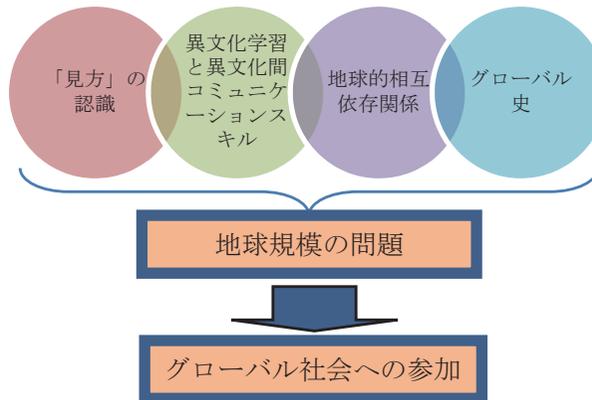


図1. 「グローバルな視野」中心要素の関係性

このプロセスで学修者は、まず地球規模の問題をグローバルな視野から俯瞰するため、「見方」の認識や異文化学習と異文化間コミュニケーションスキルを駆使して様々なメディアや異なる文化背景の人から情報を収集・分析し理解を深める。対象となる情報は、地球規模の問題に関して学修者が住んでいる地域との地理的(地球的相互依存関係)・歴史的(グローバル史)つながりに関するものである(Alger, 1985)。さらには地球を空間的・時間的結びつきのあるシステムであることを理解し、各学修者の行いが地球規模の問題をさらに深刻にさせる可能性もあるが、同時に解決の一助となる可能性も秘めていることに気づかせる(Harshman, Augustine, & Merryfield, 2015)。最後に、各学修者自身が日常活動¹⁾から地球規模の問題を

緩和または解決するための日常行動¹⁾を発見し実際にその行動を起こす(グリーンズ, 2012; Stearns, 2009)。

このプロセスを構成する要素をまとめると“I”CASTモデルが構築できる。“I”CASTモデルの“I”は「情報(Information)」「結びつき(Interconnectedness)」「行為者としての自身(I)」そして「益(I)nterests」の4要素を指し、またCASTには情報の収集(Collection)と分析(Analysis)、結びつきの空間(Space)と時間(Time)のそれぞれのイニシャルをとった略語であると共に、学修者自身が地球規模の問題に対して解決を目的とした行動を起こして地球益のために「身を投じる」という意味の英語 cast も含んでいる。これらを図示したものが下図である。

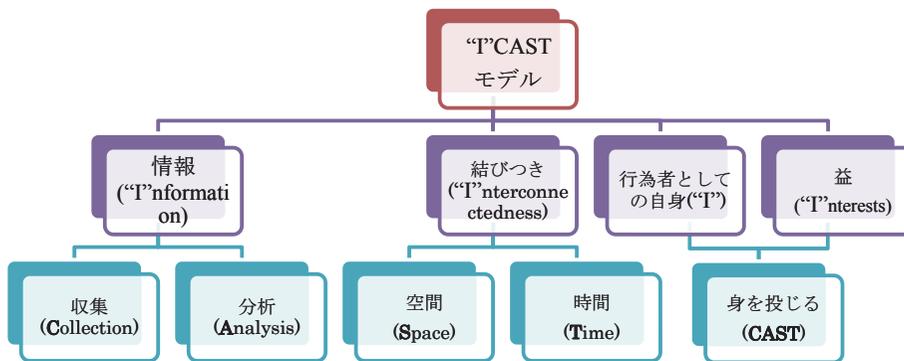


図2. “I”CASTモデルの構成要素

4. “I”CASTモデルに基づく問題解決型学修プロセス

“I”CASTモデルの要素を踏まえた問題解決型学修プロセスには、「地球規模の問題」に関する知見を得たり、その問題に対処する方法を日常活動から見つけ出したり、実際に日常行動に移していったりする活動を内包する。これらの学修活動を含むプロセスは、地球規模の問題中心型、日常活動中心型、ハイブリッド型の3種類ある。以下にそれぞれの学修プロセスの概要、手順、利点・欠点、相応しい授業形態や学修者層について論じる。

4-1. 地球規模の問題中心型学修プロセス

地球規模の問題中心型学修プロセスは、特定の地球規模の問題と日常活動との関連性を探求し、問題解決のための日常行動を発見・実践・振り返りを行う。手順は、まず教員が課題として特定の地球規模の問題を指定したり、学修者に取り組みたい問題の一つ選択させたりする。次に、その問題と日本または住んでいる地域の問題との関連性を見つけさせる。その後、その関連する地域の問題に影響を与えている学修者自身の日常活動を探し出し、その活動から地域

の問題を解決・緩和するために行える日常行動を考え、その日常行動を実践して振り返りを行う。この教授プロセスの利点は、特定の地球規模の問題に絞って学修するため、その問題に対して深い学びが可能となる。さらにその問題と関連のある地域の問題と日常活動を学び、その日常活動から日常行動を見つけ出すという直線型の学修プロセスになるため、学修者はその学修手順に沿って取り組み易い。その反面、特定の地球規模の問題だけに焦点を当てるため、他の地球規模の問題との関連性を見落としたり、特定の地球規模の問題や地域の問題に対する日常活動のみを扱うため、全体の日常活動を振り返ることが限定的であったりする可能性が高い。この学修プロセスは学修内容と手順が単調であるため、学修時間が限られた初めて問題解決型学修に取り組む学修者に最適であると考えられる。

表 1. 地球規模の問題中心型学修プロセス概要

地球規模の問題中心型学修プロセス	
目的	特定の地球規模の問題に関連する地域の問題を発見し、その地域の問題に影響を与えている日常活動から解決・緩和する日常行動を明らかにし、その日常行動の実践・振り返りを行う。
順序 (プロセス 欄参照)	①特定の地球規模の問題を教員が指定、又は学修者が選択する ②その地球規模の問題と地域の問題との関連性を発見する ③手順②で発見した地域の問題に影響を与えている日常活動を発見する ④手順③で発見した日常活動の強化・改善方法（日常行動）を発見する ⑤実際その日常行動を実践する ⑥実践した日常行動を振り返る（適切なステップまで戻る）
所要時間	短い
利点	<ul style="list-style-type: none"> • 選択又は課された地球規模の問題に特化した日常活動、日常行動が発見できる • 手順に従いやすい • 学修内容、量が限定されているため学修所要時間が短い
欠点	<ul style="list-style-type: none"> • 特定の地球規模の問題と他の地球規模の問題との関連性を見落としやすい • 日常活動全体に基づいた日常行動を発見することが難しい
学修者	初級者
プロセス ²⁾	<pre> graph LR 1((1)) --> E1[地球規模の問題 1] E1 --> D1[地域の問題 1] E1 --> D2[地域の問題 2] D1 --> A1[活動 1] D1 --> A2[活動 2] D2 --> A3[活動 3] D2 --> A4[活動 4] A1 --> B1[行動 1] A2 --> B2[行動 2] A3 --> B3[行動 3] A4 --> B4[行動 4] B1 --> E[実行] B2 --> E B3 --> E B4 --> E E --> R[振り返り] R -.-> 1 </pre>

4-2. 日常活動中心型学修プロセス

日常活動中心型学修プロセスは、学修者の日常活動から関連する地域の問題、さらに地球規模の問題を見つけ出し、対象となる日常活動から各地球規模の問題解決・緩和のための日常行動を見つけ出して実践・振り返りを行う。つまり、前述の地球規模の問題中心型学修プロセスと正反対の手順をとる。まず、各学修者に日常活動を分析させ、各活動と地域の問題さらには地球規模の問題との関連性を発見させ、関連性が見いだされた日常活動から地域の問題を解決・緩和するための日常行動を発見し、それらを実践した後に振り返りを行う。このプロセスの利点は、学修者の日常活動全体をまず見渡して、そこから地域の問題や地球規模の問題との関連性を探るため、日常活動、地域の問題、そして地球規模の問題との関連性を俯瞰して分析

表2. 日常活動中心型学修プロセス概要

日常活動中心型学修プロセス	
目的	日常活動から、関連する地球規模の問題と地域の問題を特定し、各問題解決のための日常行動を発見し、その日常行動の実践・振り返りを行う。
順序 (プロセス欄参照)	①日常活動を分析する ②各日常活動と特定の地域の問題との関連性を発見する ③手順②で発見した地域の問題と特定の地球規模の問題との関連性を発見する ④手順③で特定した地球規模の問題に影響を与えている日常活動の強化・改善方法（日常行動）を発見する ⑤実際その日常行動を実践する ⑥実践した日常行動を振り返る（適切なステップまで戻る）
所要時間	長い
利点	<ul style="list-style-type: none"> • 日常活動、地域の問題、そして地球規模の問題それぞれの関連性を俯瞰して分析することができる • 手順に従いやすい
欠点	<ul style="list-style-type: none"> • 学修の消化不良を起こす可能性がある • 学修所要時間が長い
学修者	上級者
プロセス	

することが可能となる。また、学修手順も比較的直線的であるため、そのプロセスを実践しやすい。欠点は、取り扱う日常活動、地域の問題、地球規模の問題、そして解決方法が膨大になる可能性があり、その多さから学修者の中で学びの消化不良を起こす可能性がある。従って、このプロセスでは、扱う学修内容の量や関連性の複雑さを考慮に入れると、授業時間に縛られず、かつ問題解決型学修の経験豊富な学修者が最適である。

4-3. ハイブリッド型学修プロセス

ハイブリッド型学修プロセスは、その名の通り前述の2つの学修プロセスをハイブリッド（融合）させたプロセスである。つまり、日常活動を全体的に分析し、その後に特定の地球規

表3. ハイブリッド型学修プロセス概要

ハイブリッド型学修プロセス	
目的	日常活動と関連のある特定の地球規模の問題と地域の問題から、その問題解決のための日常行動を発見し、その日常行動の実践・振り返りを行う。
順序 (プロセス 欄参照)	①日常活動を分析する ②手順①で分析した日常活動と関連のある地球規模の問題を特定し、複数あればその地球規模の問題から一つ教員が指定または学修者が選択する ③その地球規模の問題と関連する地域の問題を発見する ④手順③で発見した地域の問題に影響を与えている日常活動の強化・改善方法（日常行動）を発見する ⑤実際その日常行動を実践する ⑥実践した日常行動を振り返る（適切なステップまで戻る）
所要時間	ふつう
利点	<ul style="list-style-type: none"> • 選択または課された地球規模の問題に特化した日常活動全体を俯瞰し、その活動から日常行動が発見できる
欠点	<ul style="list-style-type: none"> • 各手順の活動の学修内容が複雑なため従うことが難しい
学修者	中級者
プロセス	<pre> graph TD subgraph Activities [活動] A1[活動1] A2[活動2] A3[活動3] A4[活動4] A5[活動5] A6[活動N] end subgraph Actions [行動] B1[行動1] B2[行動2] B3[行動3] B4[行動N] end subgraph Regional [地域の問題] C1[地域の問題1] C2[地域の問題2] end subgraph Global [地球規模の問題] D1[地球規模の問題1] end A1 --> B1 A2 --> B2 A3 --> B3 A4 --> B4 A5 --> B4 A6 --> B4 B1 --> C1 B2 --> C1 B3 --> C2 B4 --> C2 C1 --> D1 C2 --> D1 D1 --> R[振り返り] R --> A1 </pre>

模の問題を教員が指定したり学修者が選択したりした後、その地球規模の問題と関連のある地域の問題を見つけ出し、その地域の問題と最初に分析した日常活動との関連性を見つけ出す学修活動を経て関連あるとみなした日常活動から日常行動を発見し、その日常行動の実践・振り返りを行う。このプロセスの利点は、全体的な日常活動から特定の地球規模の問題そして地域の問題に関連する日常活動を見つけ、その日常活動から日常行動へ結びつけることができる点である。欠点は、学修内容の面で日常活動から地球規模の問題選択、そしてその地球規模の問題と関連する地域の問題発見に移ることから日常活動の内容から一度離れるためその手順に沿って取り組むことが比較的難しい。このプロセスは、ハイブリッド型とあるように所要学修時間は地球規模の問題中心型に比べて全体の日常活動を分析するためより長い時間が必要となるが、日常活動中心型よりは特定の地球規模の問題に絞って取り組むため短い時間となる。また、対象学修者も、地球規模の問題中心型学修プロセスを通して学んだ経験はあるが、日常活動中心型学修プロセスに取り組むほど経験が豊富ではない学修者が最適である。

5. 学修プロセス実践の留意点と教育手法

前述した3種類の学修プロセスは、グローバルな視野の6つの中心要素を取り入れた“T”CASTモデルに基づいた地球規模の問題解決を図る力を育成することを目的としている。しかし、いかなる問題を扱う際にも、学修者が取り組む問題に対して他人事として捉え、解決方法も他力本願なものとならないように注意する必要がある（Alger, 1985; Gaudelli, 2016; 大津, 1994）。そのためには、学修内容の地球規模の問題と日本または学修者の日常生活との繋がりを重視して学ぶことが肝要である（石森, 2013）。つまり、地球規模の問題、地域の問題（日本または学修者にとっての問題）、日常活動、日常行動の関連性の高い内容を扱うことがこれらの学修プロセス実践成否のカギとなる。

まず、地球規模の問題の解決を図る日常行動を発見するためには、地域（学修者の生活環境）の問題との親和性が高い地球規模の問題に取り組ませることが一つの方策である。地球規模の問題は地球温暖化やテロリズムなど多岐に渡り存在しているが、地域つまり日本の学修者の視点から吟味すると、決してすべての地球規模の問題に対して等しく興味・関心があったり、影響を与えたり与えられたり、または既修得知識があったりするとは限らない。したがって、教員が提案するにしても学修者が自ら選択するにしても、学修者にとって「馴染み」の深い地球規模の問題に取り組む方がより高い学修効果が期待できる。

では、日本の学修者にとって馴染み深い地球規模の問題とは何か。それは、地球規模の問題によってもたらされている効果が学修者の置かれた状況や環境と類似している場合である。しかも、その類似度が高ければ高いほど「馴染み」深いと言える。例えば、地球温暖化や人権問

題（性差別など）は日本でも深刻な問題として学修者にとっても直接的に影響を受けていたり、学校でも学ぶ機会が多かったりする可能性が高いため類似度が高いと言える。反面、貧困問題は日本でも存在するが、世界の貧困問題は例えば世界銀行が2015年に改定した国際貧困ラインである1.9ドル未満の収入で生活する極貧（絶対的貧困）に瀕している人が主な対象となり、日本で貧困に苦しむ人（相対的貧困に属する人）との貧困度の点で大きく乖離しているためその類似度が低い。また別例として人口問題があるが、世界全体では加速度的に増加する問題である反面、日本では人口減少の段階に入りつつあり反対の状況となっている。このような特徴を持った地球規模の問題は学修者の生活環境や状況との隔たりが大きく、当事者意識を持っての学修が困難であったり、その問題についての学修意欲が高まったりしない可能性がある。加えて、公教育によって地球規模の問題解決型学修を実施する際、扱う地球規模の問題を解決することによってもたらされる地球益と関連する国内の問題を解決することによってもたらされる国益との衝突によって批判的にさらされる可能性もある（Sutton, 1998-1999）。こうした事態を避ける手段としては、地球益にも国益にもなる地球規模の問題（表4の灰色の網掛け部分に属する問題）を授業で扱うことができよう。

表4. 地球規模の問題の地球益・国益分類

	国益になる	国益にならない（少ない）
地球益になる	地球温暖化・人権問題など	絶対的貧困など
地球益にならない（少ない）	人口減少問題など	

また、地域の問題、日常活動、そして日常行動の間における高い関連性の探求には学修者自身の日常活動を詳細に吟味する必要がある。そのためには日常活動を振り返る枠組みを参照させると取り組み易くなると考える。例えば Donald Super (1980) のライフキャリアレインボーは、子ども、学生、余暇を楽しむ人、市民、職業人、配偶者、家庭人などの複数の役割が人の一生の中には存在し、年齢毎に担っている役割が変化していくことを提唱しており、それを虹になぞらえてイラスト（図3参照）にしたりしている。この概念から各学修者が現時点で担っている役割を見つけ、その役割の中で地域の問題を促進したり抑制したりする日常活動を挙げさせることができる。その後、地域の問題を促進してしまう日常活動についてはその活動の頻度や程度を抑える日常行動へ、またその問題を抑制する日常活動についてはさらに頻度や程度を高める日常行動へと移行させることができよう。

なお前述で、学修者にとって親和性の高い地球規模の問題を紹介する手法を提案したが、それはあくまでも学修者のその時点での親和性であって、このライフキャリアレインボーから将来的に新しい役割を担ったり、職業人のように同じ役割であっても変化したりすることもある

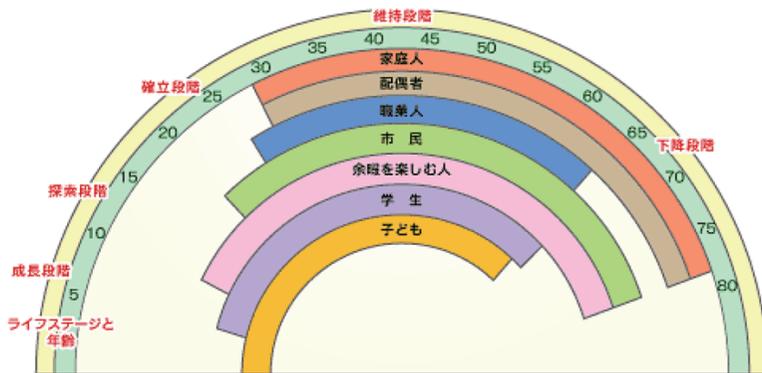


図3. ライフキャリアレインボーの図 (松尾, 2008)

ため、親和性の高い地球規模の問題も異なってくる可能性があることを学修者には認識させる必要がある。

6. おわりに

本稿は、グローバル教育での育成目的である「グローバルな視野」の6つの中心要素を踏まえた「I」CASTモデルを設定し、3種類の問題解決型学修プロセスを構築した。それぞれのプロセスは、学修内容・手順・学修量・難易度・学修所要時間の点で多様であるため、コースや授業、学修者の特徴（地球規模の問題への馴染み度）などの教育環境を踏まえた実践が重要である。加えて、これらの学修プロセスを通して子どもから大人までの多様な学修者に対して地球規模の問題解決能力を育成することが可能である。その点でグローバル教育は生涯学習の側面を有していると言える（藤原, 2016）。さらに授業時間が許せば、この3つのプロセスを地球規模の問題中心型学修プロセス、ハイブリッド型学修プロセス、日常活動中心型学修プロセスの順で学修者の学びの負荷を段階的にかけながらグローバル教育の最終目的である地球規模の問題解決能力を伸ばすことも可能である。しかしながら、この「I」CASTモデルとそれに基づいて構築された学修プロセスは理論の域を出ないため、実際にそれらのプロセスを実践し、その実践状況や教育効果などの検証が必要であるが、それは今後の課題としたい。

* 本研究は JSPS 科研費 JP16K01149の助成を受けたものです。

注

- 1) 本稿では「日常活動」を日頃の通常行為、そして「日常行動」を日常活動から特定の問題解決を図る目的で起こす行為として区別している。
- 2) 3種類の学修プロセスの図にある矢印(→)は学修段階の流れ、点線(-→)は振り返る可能性のある流れを指す。また、項目間が矢印で結ばれていない場合はその項目間に関連がないことを表している。

参考文献

(日本語文献)

- 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.
- 魚住忠久 (1995). 『グローバル教育—地球人・地球市民を育てる』 黎明書房.
- 魚住忠久 (1998). 「21世紀地球社会の可能性とグローバル教育」『グローバル教育』 1, 6-21.
- 大津和子 (1994). 「グローバル教育カリキュラムの構想—中心概念・技能・態度・単元」『北海道教育大学紀要』 45 (1), 193-201.
- 笠井正隆 (2009). 「Global Citizenship in Practice in Global Education in the US」『グローバル教育』 11, 38-48.
- グリーンズ (編) (2012). 『ソーシャルデザイン—社会をつくるグッドアイデア集』 朝日出版社.
- 多田孝志 (1997). 『学校における国際理解教育—グローバルマインドを育てる』 東洋館出版社.
- 藤原孝章 (2016). 『グローバル教育の内容編成に関する研究—グローバル・シチズンシップの育成をめざして—』 風間書房.
- 松尾順 (2008). 「スーパー理論でキャリアの全体像を考えよう」『atmarkIT』 http://www.atmarkit.co.jp/ait/articles/0803/27/news149_2.html (アクセス日: 2018年4月1日).
- 森茂岳雄 (2004). 「グローバル時代の国際理解教育カリキュラム開発の視点と課題」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』 10, 164-183.

(外国語文献)

- Abdullahi S. A. (2010). Rethinking global education in the twenty-first century. In J. Zajda (eds.) *Global pedagogies: Globalisation, comparative education and policy research*, Vol.12 (pp. 23-34). Dordrecht: Springer.
- Alger, C. F. (1985). Think globally and act locally. *Momentum*, 16(4), 22-24.
- Alger, C. F., & Harf, J. E. (1986). Global education: Why? For whom? About what? In R. E. Freeman (ed.), *Promising practices in global education: A handbook with case studies* (pp. 1-13). New York: National Council on Foreign Language and International Studies.

- Anderson, L. (1979). *Schooling for citizenship in a global age: An exploration of the meaning and significance of global education*. Bloomington, IN: Social Studies Development Center.
- Bremmer, I. (2012). *Every nation for itself: Winners and losers in a G-Zero world*. New York: Portfolio Penguin.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. New York: Routledge.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. Denver, CO: Center for Teaching International Relations.
- Harshman, J., Augustine, T., & Merryfield, M. (2015). *Research in Global Citizenship Education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Kasai, M. (2015). *An instructional framework of global education*. Presentation at the 3rd UI International Research Conference (Online).
- Kniep, W. (1987). *Next Steps in Global Education*. New York: American Forum for Global Education.
- Merryfield, M. M., & Subedi, B. (2001). Decolonizing the mind for world-centered global education. In E. W. Ross (ed.), *Social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 227-290). New York: State University of New York Press.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global teacher, global learner*. London: Hodder & Stoughton.
- Stearn, N. P. (2009). *Educating global citizens in colleges and universities: Challenges and opportunities*. New York: Routledge.
- Super, D. E. (1980). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Sutton, M. (1998-1999). Global Education and National Interest: The Last Fifty Years. *International Journal of Social Education*, 13(2), 6-28.

(かさい・まさたか 短期大学部准教授)