

グローバル・シティズンシップ教育に関する研究動向

教職開発コース 原 田 亜紀子

A Literature Review of Global Citizenship Education

Akiko HARADA

This article reviews research trends in global citizenship education. Global education, Education for International Understanding, and Citizenship education have related to and influenced each other. Global education spread after 1945 as Education for International Understanding was promoted by UNESCO. UNESCO promoted Global citizenship education because of the agenda of sustainable development and limitation of Education for International Understanding in the era after the cold war.

There are a huge number of global citizenship education theories. This article tries to find a perspective to explore an analytical framework based on students' ideas of global citizenship. The paper concludes that further research is required on the theory of moral global citizenship with regards to investigating not only the normative aspect of global citizenship but also critical literacy for global citizenship norms.

目 次

1. はじめに
2. グローバル・シティズンシップ教育の射程
 - A. 国際理解教育とグローバル教育
 - B. シティズンシップとグローバル・シティズンシップ
3. グローバル・シティズンシップ教育の多様性
4. グローバル・シティズンシップ教育の実践
 - A. 高等教育
 - B. 中等教育
 - C. 海外体験学習や海外留学
5. おわりに

1. はじめに

本稿の目的は、グローバル・シティズンシップ教育の概念や実践に関する研究動向を整理し、グローバル・シティズンシップ教育の分析枠組と実践の手がかりを見出すことである。

グローバル化の進展に伴い、国内外でグローバル化がもたらす影響への対応や、グローバル社会にふさわしい市民の形成が模索されている。「グローバル化」を検索語としてヒットする論文は、1990年代から急増し、また教育学においても「グローバル化+教育」に関する論文が2000年頃に急増した。そのその後ほぼ横ばいで推移したものの近年再び増えている（広田

2016）¹⁾。グローバル市民社会やグローバル・シティズンシップをめぐる議論は、政治学、政治思想、国際政治、国際関係論、社会学、教育学と多岐に渡る（山田 2010）。

教育の分野においては、文部科学省が2009年の国際教育交流委員会において、初等中等教育分野、高等教育分野、国際教育協力分野などで「グローバル化に乗り遅れないよう」また、グローバル化がもたらす問題を含む諸課題に対する教育分野における対応を横断的に探ることを提言した²⁾。文部科学省は2012年からの大学教育でのグローバル人材育成推進事業に加え、高等学校においても2014年から、グローバル・リーダーの育成を図る「スーパーグローバルハイスクール（SGH）」事業を実施している。

「グローバル化」の概念には多様な意味内容があり、様々な立場に共通した概念の規定は困難である。グローバル化の評価に関しても、ネオリベラルな経済的視点と世界的な民主化といった視点ではグローバル化の評価が大きく異なるため、その意味は複雑になる。国境を越えて拡大する市場は、多大な利益を享受する国、地域、階層を生み出し、同時に多大な不利益を被る国、地域、階層も生み出している。

経済のグローバル化は労働力移動を加速化させ、結果として多文化教育の議論や、あるいは国際社会で競争する人的資本の育成、といった議論が教育のグローバル化にも影響を及ぼしている。こうした教育のグ

ローバル化の進展においては、21世紀の知識基盤型社会を主体的に生きるための「専門分野以外の汎用性のある技能（ジェネリックスキル）」あるいは「移転可能なスキル」の習得や、人権、環境、持続可能な発展などのグローバルイシューの扱いが重要なテーマとなり、多様な国・地域の政治、文化、宗教への寛容さや人権や平和といった価値観を育むためのグローバル・シティズンシップ教育が各国で実践されるようになった（北村 2016）。

また、国際社会においてもグローバル・シティズンシップ教育に関する提言が次々になされている。国際NGOのオックスファム（Oxfam）は1997年に「グローバル・シティズンシップのためのカリキュラム（A Curriculum for Global Citizenship Oxfam's Development Education Programme）」を提唱し、またユネスコを始めとする国連諸機関がイニシアチブをとり、グローバル・シティズンシップ教育が積極的に推進されている（永田 2015）。

本稿では、グローバル・シティズンシップ教育の実践を考える際に、「グローバルシティズン」の多様な定義の中で、どのように生徒の経験に立脚した問いや分析の視座を設定し、生徒の学びを検討するのか、グローバル・シティズンシップの定義や実践から一定の方向性を見出したい。

本稿の構成は以下になる。初めに、国際理解教育、グローバル教育、シティズンシップ教育の進展とグローバル・シティズンシップ教育との関連について整理する。次に、膨大なグローバル・シティズンシップ教育の理論を分類化した先行研究と個人のグローバル市民の認識を調査した研究から、生徒の視点に立つ理論の方向性を見出す。最後に高等教育や中等教育での実践に関する研究を俯瞰し、今後どのような研究が求められるのかを示す。

2. グローバル・シティズンシップ教育の射程

A. 国際理解教育とグローバル教育

グローバル・シティズンシップ教育は、グローバル教育や国際理解教育（Education for International Understanding）と同じ文脈で論じられることが少なくなく、その区分が明確には定義されていない。

ヨーロッパでは、グローバル教育は1920年代の大戦間に平和の持続を促す手段としての公教育として模索されたのがその起源であり、また1945年以降は「国際理解教育」として広がった。「国際理解教育」は

1960年代後半からは、アメリカやイギリスにおいて、国家間の相互依存や、急速な社会の変化へ対応するためのカリキュラム改革運動の中で、「グローバル教育」として発達した。そしてその理念や実践は様々な形式や方法で徐々に世界中に広まった（Davis and Pike 2009）。

日本においてグローバル・シティズンシップ教育は、国際理解教育やグローバル教育の文脈で議論される。国際理解教育は、第二次世界大戦後ユネスコが提唱し、世界各国に広まった。当初はユネスコは「国際理解教育」ではなく「ワールドシティズンシップ教育（Education for World Citizenship）」や「ワールドコミュニティで生きるための教育（Education for Living in a World Community）」などの用語が用いられた。1974年の第18回ユネスコ総会で「国際理解、国際協力及び平和のための教育ならびに人権及び基本的自由に関する教育についての勧告」が採択され、国際理解教育はここで体系化された（森田 2015）。冷戦終結後は、民族紛争や宗教間の対立が顕在化し、「国際理解教育」では不十分であるという認識が国際社会に広まった。2001年のユネスコの国際教育局主催の会議では、「平和・人権・民主主義教育の総合的行動要綱」が採択された。この会議では、世界平和の規範が西欧社会由来であることに對する、イスラム圏のユネスコ諸国からの反発により議論が紛糾した。さらには会議閉会の2日後には同時多発テロが起こっており、国際理解教育の転換点となる時期となった（永田 2015）。

もう一つ、ユネスコで1980年代後半から注目されるようになった課題は「持続可能な開発」であり、持続可能な開発の系譜上に誕生した新しい教育がESD（Education for Sustainable Development）である。2005年から2014年は「国連ESDの10年」として定められ、グローバル・シティズンシップ教育は、その終盤に新たに登場した（永田 2015）。ユネスコは2014年の「21世紀の課題に挑戦する学習者を育むグローバル・シティズンシップ教育（Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century）」において、グローバル・シティズンシップ教育は、より公正で平和で、包摂的で安全で持続可能な世界の確保のために学習者が必要とする知識、スキル、価値、そして態度を養う枠組であるとした。また社会的、政治的、文化的、経済的、環境的な領域におけるグローバルイシューの理解や解決、国際的な協調や社会的変容を促す態度の獲得をその目的として挙げている。

藤原は、80年代までの開発教育やワールドスタ

ディーズとグローバル・シティズンシップ教育とを比較すると、前者はグローバルな相互作用の気づきや思考を目指す市民のためのグローバル教育であったが、後者は現在オックスファムやユネスコなどが提唱する構成や人権、多様性や持続性といった普遍的価値の獲得を目指すものとなっていると指摘する(藤原2016)。このようなグローバル・シティズンシップ教育の特徴は、1990年代には米田(1992)が挙げたグローバル教育の目的「グローバルな視点に立って、自分、自国のことだけでなく それを同じレベルで他国の人々の苦しみを思いやり、その苦しみの解決に国境を越えて1人の人間として行動できる地球市民の育成」に現れている。

また、グローバル・シティズンシップ教育を牽引するアクタとして、NGOの存在も大きい。国際NGOのオックスファムは1997年の「グローバル・シティズンシップのためのカリキュラム」においてグローバル・シティズンシップのための教育は付随的な科目ではなく、学校を超えたより広いコミュニティで学ぶ学習のための枠組みであると提言した。またグローバル市民の条件として「世界市民としての役割を意識し、多様性を尊重し、世界がどのように動いているのかを理解し、社会正義に情熱をもってコミットし、ローカルからグローバルといった幅広い段階でのコミュニティに参加し、世界をより公正で持続可能な世界に向けての行動する、自らの行動に責任をもつ」ことを挙げている。

以上の議論を踏まえ、グローバル・シティズンシップと国際理解教育、グローバル教育、シティズンシ

ップ教育の関係を示したのが以下の図1の概念図である。

戦後の国際理解教育は、ユネスコから各国に広がりながらも、1960年代から1970年代には英米でグローバル教育として発展し、1990年代以降はシティズンシップ教育が登場する。国際理解教育、グローバル教育、シティズンシップ教育はそれぞれに異なる起源を持ちながら、目指す「グローバル市民像」や、人権教育、平和教育、開発教育など多様なアプローチは重なっている。

B. シティズンシップとグローバル・シティズンシップ

「グローバル・シティズンシップ」と「シティズンシップ」にはどのような違いがあるのだろうか。近代以降のシティズンシップは、国民国家の枠組における個人(市民)と国家の契約により成り立ってきた。「シティズンシップ」がそもそも国民国家のメンバーシップに関わるものであるため、「グローバル化」と「シティズンシップ」は対立する概念である。また「シティズンシップ教育」と「グローバル教育」は、それぞれ異なる起源をもつ。グローバル教育は、1920年代の大戦間に平和を促す教育として始まり、第二次世界大戦以降は国際理解教育として広まった。さらには1960年代から1970年代にはアメリカの社会科教育運動から生まれたグローバル教育やイギリスにおいて政府や民間資金援助を受けた教育運動から生まれた「ワールドスタディーズ」が登場した(石森2013, 藤原2016)。一方、シティズンシップ教育は、国民形成としての役割と同時に、1980年代以降の新自由主義の進展やグ

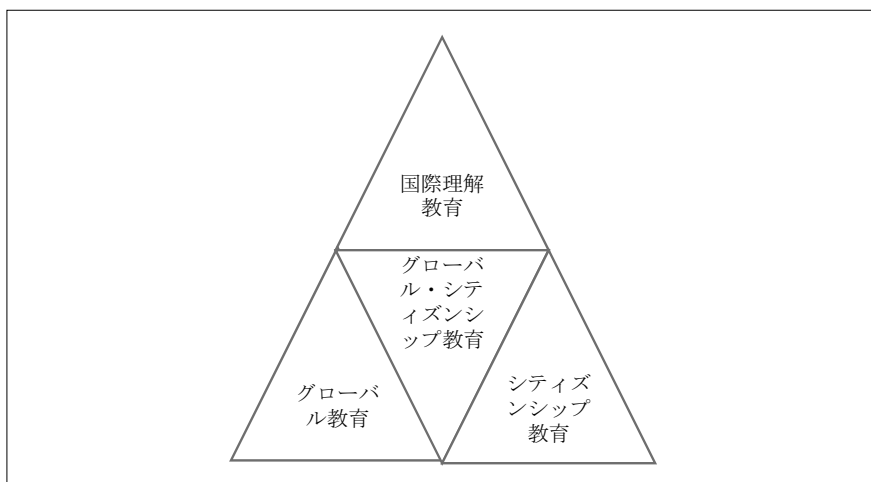


図1. 国際理解教育・グローバル教育・シティズンシップとグローバル・シティズンシップ教育との関係

ローバル化による国境を越えた人の移動の加速化、民主主義国家における既存の政党や政治システムの機能不全と国民の不信感の高まりを背景に、1990年代から活発に議論されるようになる。その結果、イギリスでは1998年に「シティズンシップ教育と学校における民主主義教育（通称クリック・レポート）」がまとめられ、シティズンシップ教育が2002年にイングランドで必修化された。クリック・レポートでは、シティズンシップ教育の三要素として「社会的道徳的な責任」「地域社会への関与」「政治リテラシー」が挙げられた。日本でも2006年に経済産業省が「シティズンシップ教育宣言」を発表し、品川区で「市民科」を小中一貫特区で導入したり、国立・私立学校での導入が進んだ（大久保 2012, クリック 1999=2011）。

Davis, et.al は、古くは異なる位置にあったシティズンシップ教育とグローバル教育を、今日では多数の国でその境界を越え新たにグローバルな視点から市民の育成を考える「グローバル・シティズンシップ教育」の形成を試みている、と述べる³⁾。国民国家と結びついたシティズンシップは未だに強い力を持ち、教育は今なお国民国家形成に重点を置くが、一方でグローバル化に伴い、新たな形のシティズンシップが成長しているのである（Davis, et.al 2005）⁴⁾。

1990年代以降のシティズンシップ教育への関心の高まりにおいては、国民国家の枠組みを問い直しや、誰が「市民」に該当するのか、という問いが議論されている。シティズンシップに関する定義は、国家の成員という観点から「資格」の側面や、あるいは多文化化が進む社会における帰属意識に伴う「アイデンティティ」の側面など様々である。たとえば Osler と Starkey は、シティズンシップは以下の3つの次元を有するとする。第一に、法的な市民としての地位でありシティズンシップの権利や義務を伴う「地位」の次元、第二に、特定の場所や地域、コミュニティや集団への帰属といったアイデンティティに関わる「感覚」の次元、第三に民主主義や人権に関する実践を行い、他者との協働により社会に参加する能動的なシティズンシップである、「実践」としてのシティズンシップの次元である（Osler and Starkey 2005=2009）。

この Osler と Starkey の3つの次元を、グローバル・シティズンシップに照らし合わせてみると、法的な「地位」としては、グローバル・シティズンシップは国家に帰属する市民ではない。また「感覚」の次元では、グローバル・シティズンシップのアイデンティティは特定の場所や地域、集団にあるのでもない。し

かし、民主主義や人権に関する実践や他者との協働という「実践」の次元では、国家のシティズンシップとグローバル・シティズンシップは重なってくると筆者は考える。

本稿ではこの、「実践」の次元での民主主義の新しい形態、というシティズンシップとグローバル・シティズンシップが重なり合う点に着目する。Osler と Starkey は、明らかに圧倒的な経済力の前に不正と不平等が起こっている今日の社会では、だからこそ、それを自覚し民主主義の新しい形態や新しいシティズンシップの形態が発展すると論じる。こうした「実践」の次元での新しい民主主義を、人権、環境、持続可能な経済をはじめとする地球環境問題との関連で捉えるならば、グローバル・シティズンシップ教育の目的としては、「グローバルな倫理」を理解する「グローバルな意識を持った市民」の育成が挙げられる。具体的には、様々な国、地域の政治、社会文化、宗教への寛容、人権や平和への価値観の形成、といった共生社会を築く市民の育成である（北村 2016）。

「グローバルな意識」や「グローバルな倫理」には、ローカルな視点からそれらを原理的に問うことも必要になる。Torres は、シティズンシップの育成について、学校は一般的な美德（勇気、法の順守、忠誠心）、社会的美德（自律、寛容さ）、経済的美徳（労働倫理など）、政治的美徳（分析力、批判力）などを教える場であるが、これらの価値は西洋哲学の文脈で定義され擁護されることを指摘する。また、こうした価値がアフリカ、アラブ、アジアの文明などの他の文明と共有されるか、という問題提起をしている（Torres 2017）。支配的な価値規範が、ローカルな社会でどう作用するのかを検証する姿勢は、多文化を受容するグローバル市民を考える上で不可欠である。

3. グローバル・シティズンシップ教育の多様性

グローバル・シティズンシップ教育は、シティズンシップ、グローバル化、グローバル社会におけるグローバル化や教育の役割の意味に関する根底にある様々なイデオロギーを内包しており、グローバル・シティズンシップ教育における複雑な概念を、様々な研究分野や研究者間で完全に合意し定義することはできない。たとえば Sant, et.al はグローバル・シティズンシップ教育の主要な枠組として、シティズンシップ教育、開発教育、グローバル教育、平和教育、持続可能な発展のための教育などを挙げている。Sant らは、グ

ローバルなシティズンシップ教育の必要性と形態について、複層的で矛盾した視点があり、教えたり学んだりできるグローバル・シティズンシップへの正しいアプローチのようなものはないという (Sant et al. 2018)。グローバル・シティズンシップの概念が広範になりすぎて、21世紀における真に再構成されたシティズンシップモデルの一貫した全体像を示すのは難しい。

しかし、全体像を俯瞰する道標は先行研究において示されている。本節では膨大なグローバル・シティズンシップの研究の中から、前節で述べたようにシティズンシップの「実践」の次元での民主主義の新しい形態、というシティズンシップとグローバル・シティズンシップが重なり合う点に焦点を当て、そうした視点をとる理論を見出したい。その際に参考になるのは、Oxley と Morris が広範なグローバル・シティズンシップ教育に関する議論を複数の軸により類型化した研究である。

そのうちの一つは、グローバル・シティズンシップを二分法で分類した先行研究を抽出し、二分法を①覇権主義的で支配的なグローバル・シティズンシップ、②反覇権主義的で理想主義的なグローバル・シティズンシップに分けている。例えば、Andreotti の「ソフト・グローバル・シティズンシップ」と「クリティカル・グローバル・シティズンシップ」の比較の議論では、

①は前者、②は後者が該当する。あるいは、Falk の「上からのグローバル化」と「下からのグローバル化」の比較の議論では、①が前者、②が後者になる。さらに、Oxley と Morris はグローバル・シティズンシップの原理を、「コスモポリタン」型、「アドボカシー」型に分類し、該当する理論家やキー概念を含めた分類を試みる (Oxley and Morris 2013)。分類は以下の表 1 にまとめられる。

Oxley と Morris の分類は扱う理論やキー概念が広範で、グローバル・シティズンシップ概念の複雑さと膨大さそのものを表しているが、大きな見取り図を示した点に意義がある。

Goren と Yemini はグローバル教育研究を地域区分でも分類する。地域別では、グローバル教育研究は北米とイギリスに多く、アジアでは中国がそれに続く。中国では、欧米で人権あるいはグローバルな責任といったグローバル・シティズンシップに共通して関連付けられる課題がしばしば看過される。アジア太平洋地域では、グローバル・シティズンシップ教育は、学生にグローバル経済において有能で競争可能な能力を身につけることや、政府が相互に影響を及ぼす方法などに焦点が当てられる (Goren and Yemini 2017)。

グローバル・シティズンシップの理論やキー概念の分類は多岐に渡るが、個人のグローバル市民への意識はどうだろうか。Schattle は、グローバル市民と

表 1. 「コスモポリタン型」「アドボカシー型」グローバル・シティズンシップ

	概念	主要な論者	中心となる概念
コスモポリタン型	ポリティカル・グローバル・シティズンシップ	カント, ロールズ	個人と国家, 個人と国家以外の政体との関係, 特にコスモポリタンデモクラシーに焦点を当てる
	モラル・グローバル・シティズンシップ	カント, セン, ヌスバウム, オスラーとスターキー	個人と集団の倫理的立場, 人権の理念に最も特徴づけられる
	エコノミック・グローバル・シティズンシップ	ハイエク, フリードマン, スミス, ケネー	権力, 資本の形態, 労働, 資源, 人との相互作用に焦点を当て, 国際開発としてしばしば提示される
	カルチュラル・グローバル・シティズンシップ	J.S. ミル, ニーチェ	社会のメンバーを統合しまた分化するシンボル, とりわけアート, メディア, 言語, 科学技術のグローバル化を強調する
アドボカシー型	ソーシャル・グローバル・シティズンシップ	ハーバーマス, フォルク	個人と集団の相互のつながりと, 「人々の声」のアドボカシーに焦点を当てる。グローバル市民社会に言及
	クリティカル・グローバル・シティズンシップ	エスコバール, サイド, グラムシ, アンドレオッチ, シュルツ	不平等と抑圧から生じる課題に焦点を当て, 社会規範の批判, 特に植民地時代以降のアジェンダを通じて, 土地や家を奪われた人々/サバルタンの生活を改善するための行動を提唱
	環境グローバル・シティズンシップ	ドブソン, リチャードソン	持続可能な発展の課題に呼応する自然環境と人間との関係における挑戦を提唱
	スピリチュアル・グローバル・シティズンシップ	ノディングス	人間関係のうち, 非科学的で計測不可能な側面に焦点を当て, ケア, 愛, 精神性, 情緒的なつながりに関連する功利への関与を提唱

Oxley と Morris (2013) を参考に筆者作成

名乗る人々に膨大なインタビュー調査を実施している。Schattle の調査結果は、グローバル・シティズンシップ概念の中で、一定の方向性を見出す上で示唆に富む。Schattle は、人々が多様な意味でもちいているグローバル・シティズンシップの言説において最も共有されているのは以下の三つの概念であるとした。第一に、「意識 (awareness)」としてのグローバル・シティズンシップ、第二に、責任 (Responsibility) としてのグローバル・シティズンシップ、第三に、参加 (Participation) としてのグローバル・シティズンシップである (Schattle 2009)。

山田は、この 3 つの概念は「実践」としてのシティズンシップであり、市民的徳性を備えた人々の能動的な活動に関する概念であること、そしてグローバル市民の責任とは個人が「同じ人間として」人類に果たすべきものであることを指摘する (山田 2010)。

このことは、グローバル化の時代には民主主義の場が国民国家の中に限定されるのではなく、ローカルからグローバルまで多くの異なったレベルで作動することを意味する (Osler and Starky 2005)。

国家ではなく「同じ人間として」の「意識」や「責任」「実践」を考えた時、先行研究におけるシティズンシップ教育の分類の中でも、Andreotti の Dobson と Spivak の南北の国家間、あるいはエリート・非エリートの非対称性の議論が指針となる。Andreotti は Dobson と Spivak の理論を「ソフト・グローバル・シティズンシップ」と「クリティカル・グローバル・シティズンシップ」と位置付ける。グローバル・シティズンシップや「グローバル市民」そして「相互依存」についての Dobson の分析は、グローバル・シティズンシップ教育に重要な問いを投げかける。

下の表 2 は、Andreotti のソフト・グローバル・シ

ティズンシップとクリティカル・グローバル・シティズンシップの比較から一部抜粋したものである。

Dobson のソフト・グローバル・シティズンシップは「平等」や「普遍主義」に重点を置き、人間が共有する一定の規範を想定している。一方 Spivak のクリティカル・グローバル・シティズンシップは「非対称性」「不平等な権力関係」「北と南のエリートが自分の前提を普遍的なものとする」という立場に立つ (Andreotti 2014)。この 2 つの立場はグローバル・シティズンシップの普遍主義的、規範的な側面のみに光を当てる場合、階層の再生産や多様性への寛容さの欠落が起こりうる一方で、差異化を進めた場合、ますます分断が広がることも起こりうるという複雑な状況を示している。

4. グローバル・シティズンシップ教育の実践

本節ではグローバル・シティズンシップの実践に関する研究を、高等教育、中等教育、海外体験学習や海外留学の観点から整理する。

A. 高等教育

グローバル教育を扱う高等教育に関する先行研究は多数の蓄積がある。しかしながら、大半の調査は英語圏で行われている点には留意が必要である (Sant, et al. 2018)。Haigh は高等教育の国際化への関心の高まりの背景として、留学生の経済効果、そして高等教育修了者をグローバルな競争力を持つ人材として送り出すことを挙げている。各大学はグローバル・シティズンシップ育成のため、外国語の教授、海外体験学習の促進、外国人職員の雇用、カリキュラムにおけるグローバルな視点の導入、マイノリティグループと関連

表 2 「ソフト・グローバル・シティズンシップ」と「クリティカル・グローバル・シティズンシップ」の比較

	ソフト・ グローバル・シティズンシップ	クリティカル・ グローバル・シティズンシップ
問題	貧困, 無力	不平等, 不公正
問題の本質	「発展」の欠如, 教育, 資源, 技能, 文化, 技術, など	複雑な構造, システム, 前提, 権力関係と搾取をつくり出し維持する姿勢, 無力化や差異を排除する傾向
相互依存の理解	我々は皆等しく相互につながっており, 同じものを求め, 同じことができる	非対称なグローバル化, 不平等な権力関係, 北と南のエリートが自身の前提を普遍的なものとする
「普通の」個人の役割	ある個人は問題の一部だが, 普通の人々は構造を変える力をもつことができる点で解決の一部である	我々はみな問題の一部であり, 解決の一部でもある
変化の基本原則	普遍主義 (みながどのように生きるべきか, 何を求めるべきか, どうあるべきか, 交渉不可能なビジョン)	再帰性, 対話, 偶発性, 差異との倫理的関係
グローバル・シティズンシップの戦略	グローバルイシューへの意識啓発とキャンペーンの促進	グローバルイシューへの視点や関与, 差異との倫理的関係性を促す。複雑性や権力関係を扱う

Andreotti (2014) を参考に筆者作成

する新たなコースの設定、留学生と現地学生の交流の場をつくる、といった幅広い事業を展開する (Haigh 2002)。

Lilley et al. は、グローバル・シティズンシップ教育のプロセスと学生のマインドセットに関して、カリキュラムに国際的あるいは異文化間の視点からのアプローチを取り入れているとされる欧州とオーストラリアの大卒者で、国際機関で政策立案や学術研究などで勤務する者と、海外経験のある学生へのインタビューによって考察した。ここでの「グローバル・マインドセット」とは振り返り (reflexivity)、関係性 (relationality)、批判性 (criticality) および社会的想像力 (the social imaginary) とされる。Lilley らは、学生がグローバル市民になる過程は「快適ゾーン」から学生が出るような、感情的、挑戦的な状況にさらされることで促進されると論じた。そのような状況が与えられると、学生はグローバルなマインドセットにより従来とは異なる考え方を始める。学生がこれまでとは異なる「変化」の基本的な兆候を示し変容するプロセスを、Lilley らはグローバル市民の学習と捉えている (2015)。

高等教育についての大半の先行研究は、様々な教育的戦略のインパクトに関するものである。対照的に、学生が身に付けたグローバル・シティズンシップの知識が長い目で見てどのように教育実践によって影響を受けているかといった研究はあまりない。

B. 中等教育

グローバル・シティズンシップ教育の高等教育段階に関する先行研究は多数あるが、初等中等教育に関する研究は極めて少ない。

中等教育での研究は、課外学習や総合的な学習において検討される。例えば Myers はペンシルベニア州でのグローバル・シティズンシップ、異文化間コミュニケーション、グローバルイシューなどを学ぶ5週間の国際教育のサマープログラムに参加した79名の高校生対象の調査を実施し、高校生たちはグローバル・シティズンシップを道徳的なグローバル・シティズンシップとして本質的に理解していることを明らかにした (Myers 2010)。

Marshall は中等教育学校において、どの科目の学びや特性が国際的な側面につながるのか、グローバル教育のカリキュラムと教授法と事例校のグローバル教育への指針などに関する調査を実施した。事例校では、教科を超えたテーマ (Cross Disciplinary Theme)、フェ

アトレードや国連デーなど特別なイベント、学校集会などによりグローバル・シティズンシップ教育を実践していた。調査からは NGO などからの外部講師の重要性や、生徒はグローバル教育の中でも、グローバルイシューにとりわけ興味があることなどが明らかになっている。また教師と生徒は、直感的に学校のカリキュラムと教育上の規範の範疇で考え動いており、パフォーマンスや試験の成果が支配的な場合、民主主義、人権やグローバルな社会正義とは何か、といった学びにふさわしい雰囲気にはならないことも指摘される (Marshall 2007)。

ほとんどの初等教育と中等教育では、政策立案者がシティズンシップ教育に対するグローバルなアプローチよりも、ナショナルなアプローチを優先する。そのため研究者もその傾向に従い、初等および中等学校での研究は、グローバル教育またはシティズンシップ教育へのより広範なアプローチに関連する二次的な概念として、グローバル・シティズンシップ教育を調査する。したがって、世界の小学生と中学生がグローバル市民権をどのように理解しているか、教室で何が起きているか、教育と実践がどのように社会正義を志向するグローバル・シティズンシップに貢献できるかという問いに対して、多くの研究にはグローバル・シティズンシップ教育の目的と現実とのギャップが見られる。さらに、グローバル・シティズンシップ教育がカリキュラムに正式に導入される場合には、教える教師をどう支援するかも課題となる (Sant et al. 2018)。

日本においては、高等学校での実践に関して、石森によるグローバル・シティズンシップ育成のための授業設計と、アセスメントについて研究がある (石森 2013)。石森はグローバル教育研究には、学校現場における生徒のプログラム前後、あるいは長期的な期間を経ての態度変容といったミクロな研究が乏しいこと、またグローバル教育のアセスメントが難しい、といった課題を踏まえ、アウトカム中心アプローチによる授業設計とアセスメントを提唱した。また藤原は、アメリカのグローバル教育、イギリスのワールドスタディーズ、日本での社会科公民科分野での授業開発や、科目としての「国際理解」といった授業研究を展開している (藤原 2016)。

C. 海外体験学習や海外留学

グローバル・シティズンシップ教育は海外留学、サービslラーニングのプログラムの形態でも実践されている (Goren and Yemini 2017)。自国を離れ、常に

異文化に身を置き異質な他者と暮らす留学は、グローバル・シティズンシップの実践となりうる。留学は自己への気づきと同時に、自分の世界を取り巻く環境への気づきを個人に与える。海外での学びでは、こうした他国からの視座を得る一方、自国の新たな洞察に目覚めさせる点においても、グローバル・シティズンシップ教育としての役割がある (Lewin 2010)。同時に留学経験は、将来のグローバル市民としての社会への参加やアイデンティティへとつながる、教育的な経験になることが期待される (Pike and Sillem 2018)。

こうした留学の効果のポジティブな評価と共に、留学を通したグローバル・シティズンシップ教育には以下の課題も見出だされている。

Tarc は、留学によって必ずしも、批判的思考、議論のスキル、葛藤の解決といった、グローバル・シティズンシップのスキルとして望ましい力が、身につけていないことを指摘する (Tarc 2012)。また Doerr は、異文化間教育にとって極めて意義があるとされる「*Learning by doing*」と、海外留学のガイドブックで見られる「イマーション (immersion)」についての言説との関連を検討し、学生の自国と受け入れ国との非対称的な関係を批判する。「イマーション」は、受け入れ国の現地の人々と交流することがいかに刺激的か、新しい文化にどっぷりと浸かり、現地の人々と同じ生活をするのがいかに大事か、その重要性を説く、といった形で語られる。「イマーション」の強調は、受け入れ社会の生活の「のぞき見」や、受け入れ国の人々をのぞき見の視線の対象とすることにつながりかねない。Doerr は、自己と他者、グローバルとローカル、といったグローバル市民の概念に含まれる二分法の代わりに、教育者は学生に、多様に交差する社会、経済的、文化のおよび政治的状况を理解するような個人との関わりを、促すことを提案する (Doerr 2012)。

Rowan-Kenyon と Niehaus によれば、アメリカの高等教育機関では、海外留学は国際化の重要な戦略となり、より多くの学生が留学を選ぶようになっている。とりわけ、短期の留学プログラムへの参加者が増加している。一方で、学生がどのようにその経験を長い目で見て意味づけているのかは、ほとんど明らかにされていない (Rowan-Kenyon and Niehaus 2011)。

アメリカで海外留学が国際化の戦略とされるのと同様に、日本でもまた、高等教育の国際化はグローバル人材育成のための重要な戦略とされ、スーパーグローバルハイスクール事業でも、の課題研究のテーマに関するフィールドワークの重要性が提言される⁵⁾。この

ような動きの中で海外留学の効果に関する研究の重要性も高まり、日本でも海外留学の効果の検証が始まっている (横田・太田・新見 2018, 岡村・額賀 2018)。横田らは、海外留学が学生のその後のキャリアや人生に与えるインパクトを、大規模質問票調査で測定した。調査では、留学未経験者と留学経験者の間には、語学力の向上や忍耐力や柔軟性の涵養などで大きな差があり、留学経験者はほとんどの項目で肯定的な姿勢を示した。正楽と吉田は、大学における海外体験学習の効果を、全米カレッジ大学協会の作成した VALUE ルーブリックを利用し、効果を測定している (正楽・吉田 2018)。このように海外留学や海外体験学習の効果の検証には様々な試みがなされる一方で、個人の持つ多様な文脈や背景も含む、長期的なインパクトは明らかになっていない。また留学や海外体験学習の実践の多くは大学で行われるため、研究も大学での実践に関するものであり (子島・藤原編 2017)、初等中等教育での海外留学や、海外体験の実践の効果の検討は今後の課題であろう。

5. おわりに

グローバル教育は 1945 年以降、国際理解教育として各国に広がった。国際理解教育は第二次世界大戦後、ユネスコで提唱され、1974 年のユネスコ総会で体系化された国際理解教育の勧告が採択された。一方、1960 年代にはアメリカでは社会科教育運動からグローバル教育が生まれ、イギリスではワールドスタディーズが、グローバル時代へ対応する教育運動の流れにおいて展開された。

ユネスコでは冷戦後の世界での民族紛争、イスラム圏と西欧社会との対立、といった世界情勢から「国際理解教育」の名称の限界が認識されるようになった。1980 年代からの国連人権環境会議で、人類の課題として「持続可能な発展」の重要性が説かれるようになった流れも加わり、「国際理解教育」の目的は、多様性や人権、環境といった地球規模の課題を理解し、主体的に行動を起こす「グローバル市民」の育成へと向かっていく。

一方「グローバル・シティズンシップ教育」は、そもそものグローバル教育の範疇の広さと、国民国家を基礎とし、地位やアイデンティティ、実践まで含む「シティズンシップ」と「グローバル」を接続する矛盾や課題に直面している。その中で人類が「同じ人間として」共有できる規範と、「個人・地域・国ごと

の独自性」を尊重する道を模索し理論を構築する研究が、蓄積される。

グローバル・シティズンシップの実践では、高等教育においては外国語教育、海外体験学習の促進、外国人職員の雇用、カリキュラムへのグローバルな観点の導入、留学生との国際交流、長期留学や単位の取得、といった幅広い実践が展開される。一方、中等教育ではナショナルカリキュラムの枠組や試験の制約から、民主主義、人権、社会正義、といったグローバル市民としての倫理を原理的に問う授業の難しさが示唆される。

現在のグローバル・シティズンシップ教育の研究は高等教育が中心である。しかし、国内における外国人労働者と「外国につながる子ども」の急増や、生徒・学生の海外留学や海外体験が促進される動きの中で、グローバル・シティズンシップ教育を初等・中等教育段階という、より早い段階から実践することは重要であり、その理論や実践に関する研究が求められる。

また多様なグローバル・シティズンシップ教育の枠組の中で、生徒の視点に立つグローバル・シティズンシップ教育を構想するならば、高校生はグローバル・シティズンシップを道徳的なシティズンシップとして理解していることを明らかにしたMyersの調査や、「意識」「責任」「参加」に関わる「市民的徳性」に人々のグローバル市民像があると結論付けたSchattleの調査を一助として、OxleyとMorrisの類型にある「モラル・グローバルシティズンシップ」を参照軸に、グローバル・シティズンシップ教育を研究することにも意義がある。その際には、「どのようなグローバル市民になるか」という規範的な要素のみならず、「グローバル市民」がエリート主義的な規範に適応する市民になる、という傾向に陥らないために、国家間の非対称性、エリートと非エリートの非対称性といった批判的なリテラシーをも視座に入れた、グローバル・シティズンシップ教育の理論や授業研究が求められよう。

注

- 1) 広田は、「教育学」関連の論文のうち、「教育+グローバル化」または「教育+グローバル化」で検索をかけると、ヒットする論文数は1%を切り、教育がグローバル化による経済・政治の変動の影響、また教育制度や組織から実践の改革に至るまで影響を受けているにもかかわらず、グローバル化をキーワードにした研究の割合が極めて低いことも指摘する(広田2016)。
- 2) 文部科学省ホームページ「国際教育交流政策懇談会」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/004/gijiroku/

attach/12471_96.htm 2019年9月22日閲覧)

- 3) Torresは、グローバル化が進展し各国の相互依存性が高まって、グローバル・シティズンシップがナショナルシティズンシップに代わることはなく、むしろそれは世界の代表制、そして参加型民主主義を強化すると論じる(Torres 2017)。
- 4) Sant et al. (2018) は、グローバル・シティズンシップが「グローバル化」と「シティズンシップ」の対立する意味と複雑で新しい課題を一緒にたにしている、とも指摘する。
- 5) 文部科学省は、日本の高等教育の国際競争力の向上とグローバル人材の育成を図るため、世界トップレベルの大学との交流・連携を実現や、人事・教務システムの改革などでの大学の国際化を推進する(文部科学省ホームページ「スーパーグローバル大学創成支援事業」(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm 2019年9月27日閲覧)。

引用文献

- 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
- 岡村郁子・額賀美沙子 (2018)『海外経験がキャリア形成にもたらすインパクト：大学短期留学経験者と帰国生の語りから』異文化間教育(48), 35-52頁
- 北村友人 (2016)「グローバル時代の教育—主体的な「学び」とシティズンシップの形成」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉、小玉重夫・北村友人編『岩波講座教育変革への展望1 教育の再定義』岩波書店
- 北村友人 (2016)「グローバル時代における「市民」の育成」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉、小玉重夫・北村友人編『岩波講座教育変革への展望7 グローバル時代の市民形成』岩波書店
- 子島進・藤原孝章編 (2017)『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版
- 正楽藍・吉田実久 (2018)『学士課程教育における海外体験の学習成果：成果測定の意義と可能性』大學教育研究(26), 59-78頁
- 大久保正弘 (2012)「我が国におけるCitizenship Educationの導入の可能性について—英国の事例との比較分析から」長沼豊・大久保正弘編『社会を変える教育—Citizenship Education—英国のシティズンシップ教育とクリック・レポートから』キーステージ21
- 広田照幸 (2016)「社会変動と教育—グローバル化の中の選択」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉、小玉重夫・北村友人編『岩波講座教育変革への展望2 社会の中の教育』岩波書店
- 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
- 横田雅弘、太田浩、新見有紀子編 (2018)『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト：大規模調査による留学の効果測定』学文社
- 永田佳之 (2015)「ユネスコを中心とした国際理解教育」日本国際理解教育学会編著 (2015)『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む』202-209頁
- 森田真樹 (2015)「国際理解教育と関連諸教育」日本国際理解教育学会編著 (2015)『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む』16-23頁
- 米田伸次 (1992)「学校における国際理解教育の実践と課題」『教育

- と医学』40(6), 18-25頁
- 山田竜作 (2010) 「グローバル・シティズンシップの可能性—地球時代の「市民性」をめぐる—」『シティズンシップの射程』藤原孝・山田竜作編, 日本経済評論社, 247-293頁
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. Continuum Intl Pub Group (バーナード・クリック/関口正司監訳 (2000=2011) 『シティズンシップ教育論—政治参加と市民』, 法政大学出版局)
- Davies, I. and Pike, G. (2009). Global Citizenship Education: Challenges and Possibilities In *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad* ed. R. Lewin, 466–484. Routledge, New York
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British journal of educational studies*, 53(1), 66-89.
- Doerr, N. M. (2013). Do 'global citizens' need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing. *Compare*, Vol.43, No.2, 224–243.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In *Development education in policy and practice*, 21-31. Palgrave Macmillan, London.
- Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the curriculum: designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 49–66.
- Lewin, R. (2009). Introduction: The quest for global citizenship through study abroad. *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad*: xiii-xxii. ed. Routledge, New York
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the process of global citizen learning and the student mind-set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 225-245.
- Marshall, H. (2017). Global education in perspective: fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education*, Vol.37, No.3, September 2007, 355-374.
- Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: *Genealogy and critique*. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443-456.
- Myers, J. P. (2010). 'To benefit the world by whatever means possible': adolescents' constructed meanings for global citizenship. *British Educational Research Journal*, 36(3), 483-502.
- Osler, O. and Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship*. Open University Press. (オードリー・オスラー, ヒュー・スターキー/清田夏代, 関芽訳 (2005=2009) 『シティズンシップと教育 変容する世界と市民性』 勁草書房)
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Pike, G. and Sillem, M. (2018) Study Abroad and Global Citizenship: Paradoxes and Possibilities. *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave macmillan
- Rowan-Kenyon, H. T., & Niehaus, E. K. (2011). One year later: The influence of short-term study abroad experiences on students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(2), 213-228.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Schattle, H. (2009). Global Citizenship in Theory and Practice Ross Lewin. In *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad*. 3-20. ed. Lewin, R. Routledge, New York
- Tarc, P. (2012) How Does 'Global Citizenship Education' Construct Its Present? The Crisis of International Education In *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (Routledge Research in Education). Routledge
- Torres, C.A. (2017). *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Routledge, New York
- UNESCO. (2014). Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century (http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global_citizenship_education_report.pdf. 2019年8月30日取得)
- Oxfam (<https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>. 2019年9月7日閲覧)
- 文部科学省ホームページ「グローバル人材育成推進事業」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm. 2019年8月30日閲覧)
- スーパーグローバルハイスクールホームページ (<https://www.sghe.jp/> 2019年8月25日閲覧)

謝辞 本研究は、文部科学省科学研究費補助金奨励研究（課題番号19H00052）による研究成果の一部である。

(指導教員 浅井幸子准教授)