

高校のグローバル教育における アセスメント指標の開発的研究

石 森 広 美

本稿は、高校におけるグローバル教育の実践上の課題の一つであるアセスメントに着目し、グローバルシティズンシップを育成するためのプログラム設計ならびにアセスメントのあり方を検討し、その枠組みを提示することを目的とするものである。グローバル教育が提唱されてから50年近くの歴史において、グローバル教育は各国で多方面から実施されてきた。その様相は一様ではないが、実践が表層的・断片的なレベルに停滞し学校全体による統合的な実践へ波及していない点、ならびに評価・アセスメントが立ち遅れている点を、実践上の大きな課題として指摘できる。そこで、本稿では、教育プログラムや授業の「デザインのための評価」という視座に立ち、グローバル教育によって期待される結果(目標とすべき地球市民の資質: グローバルシティズンシップ)を明確にし、具体的な30の目標・評価項目としての指標を抽出した。

キーワード: グローバル教育、グローバルシティズンシップ、アセスメント、逆向き設計、指標

はじめに

本稿の目的は、高校におけるグローバル教育の実践的課題の一つであるアセスメントに着目し、グローバルシティズンシップを育成するためのプログラム設計および評価の基本的枠組みを提示することである。

今後の社会を展望する際、グローバル社会、知識基盤社会、多文化共生社会等のキーワードがしばしば取り上げられる。21世紀は、社会のあらゆる領域で国際的な結びつきを強めるグローバル社会であり、知識や技能が国際的に活用される知識基盤社会でもある。そして、様々な背景を持つ人々が互いの文化的違いを認め合い、地域社会の構成員として共に生きていく多文化共生社会の形成が求められている。また、持続可能な開発や環境問題等、人類が共同で取り組むべき種々の地球的課題も突きつけられており、様々な課題に柔軟に対処する力や予測不可能な事態に対応できる力が問われ、今後育成すべき学力もより多角的なものになる。

こうしたなか、グローバルな視点から意思決定でき、地球規模の問題に対し主体的に行動していただける地球市民としての資質と素養、すなわちグローバルシティズンシップを育む教育の枠組みの構

築に迫られている。学校現場において、そうしたニーズを反映した新たな教育モデルが模索・検討されなければならない。高校段階においては、将来自分が何をを目指すのか、職業選択を含めてどのようなキャリアを築いていくのかを具体的に考え、方向性を定める重要な時期である。したがって、この段階において、地球的視座に立ったグローバルな見方や複眼的思考、自己の探究や自己対峙を通して多面的なものの見方を獲得することを目指すグローバル教育を展開することは、キャリア形成という広義の進路指導に貢献するだけでなく、その人の世界観や可能性を拡大することにもつながる。この点に、高校におけるグローバル教育を検討する意義が存在する。

一方、学校現場を取り巻く環境は、管理体制の強化、数値目標の奨励、教科学力や成果主義への偏重、学力向上への圧力など、人間性に象徴されるようなグローバルシティズンコンピテンス(多田、2008)ともいうべき広義の学力の伸長を、必ずしも支持する風潮とはいえない。こうした状況下において、グローバル教育の重要性を周知させ、学校教育の中で有意義にそれを展開していくためには、その成果を具体的な授業案やプログラムを照らしつつ詳細に検討する必要がある。グローバル教育研究において、具体的な授業やプログラムに基づくミクロな研究や、評価の分析、生徒の変容に関する実証的な探究が求められていることは先行研究からも明らかである。特に、評価研究の遅れやアセスメントが疎かにされてきた点がしばしば指摘されてきた(Davies, 2006; Lapayese, 2003; Marshall, 2007; 佐藤、2001; 池野ほか、2001; 高野、2006; 假屋園、2008; 藤原、2009ほか)。グローバル教育の効果や質保証の面からも、授業(プログラム)設計と連関するアセスメントについて考察することが不可欠である。

以上の課題意識に基づき、本稿では、高校におけるグローバル教育に関するアセスメント¹⁾について検討し、グローバルシティズンシップを育成するためのプログラム設計および評価の基本的枠組みを提示することを目的とする。

1. グローバル教育実践上の課題

(1) グローバル教育の実践の現状

グローバル教育が提唱されてからこれまでの50年近くの歴史において、グローバル教育は各国で多方面から実践されてきた。国連主導型、国家(政府)主導型、あるいはNGO主導型・協働型など実践のイニシアティブやスタイルは多岐にわたり、その態様は実に多様であった。実践母体も、学校のみならず、NPO、地域、社会等、一様ではない。また、実践の場を学校教育に限っても、教科教育、総合学習やプロジェクト型学習、特別活動、学校行事を通して、あるいはそのいくつかの組み合わせ等、展開方法は多彩である。本来、グローバル教育はクロスカリキュラム的な要素を多分に含むことから、すべての教科、活動で取り組むことが可能であり、ホールスクールアプローチ(学校全体で展開する方法)で実践することが望ましいと考えられている(QCA, 2007; Fisher & Hicks, 1985; 藤原、2006ほか)。それは、グローバル教育に限ったことではなく、人格教育、道徳教育、価値教育などについても該当することである(石森、2009)。

グローバル教育の実践については、様々な学校の事例が紹介されてきた。しかしながら、その多

くはカリキュラムに体系づけられていないものである。断片的な個別の実践はおこなわれてきたものの、すべての教科での多角的な取り組みや教科横断的な実践、あるいはプロジェクトや総合的な学習と各教科を往復するような連携性のある実践、授業と特別活動を結合するような包括的な実践はほとんどみられない。この問題は日本だけではなく、早くからグローバル教育が着手されてきた欧米においても同様に存在する。

マーシャル(2007)は、グローバルな次元を発達させるモデルとして、行事、カリキュラム、海外訪問や訪問団受け入れ、NGOとの協働、姉妹校交流、グローバルデー・グローバル週間などの設定やゲストスピーカー招待、グローバル社会正義や多様性などに関する価値観や理念の促進、グローバル教育政策の開発、職員の能力開発や職員の交換等、多彩なメニューと活動をジグソーのように組み合わせながら学校全体として国際性を高める方法を提案している。しかし実際は、イベントや教育旅行、留学生などの存在によって生徒に国際的エトスを認識はされるものの、平常のカリキュラムにおけるグローバル教育は機能していない場合が多い(Marshall, 2007)。異文化理解や国際交流は欧米、日本を問わずどの学校においても典型的な実践例であるが²⁾、それらもフェスティバル(お祭り)、フード(食べ物)、ファッション((民族)衣裳)のいわゆる3Fに象徴される域を出ず、表層的な学習や体験そのもので終わってしまい、学びが深まっていないことがしばしば批判されてきた³⁾。

また、日本における学校での多くの実践は、「外国人を招いての国際交流や文法学習的な英会話のような言語活動ですませて」いる場合(山名ほか、2005)や生徒の主体性に任せた調べ学習が主流であることが度々報告されてきた。高校生について見ると、帝塚山学院大学国際理解研究所が実施した調査によれば、高校における実践内容で圧倒的に多いのが、異文化理解・国際交流活動(海外研修、留学生の派遣・受け入れ、海外姉妹校との交流、留学生との交流等)、外国語学習であり、次いで国際理解(国際社会・相互依存・外国理解)学習となっている(米田、2000)。もちろん、多くの学校はこれらの複数を並列的に実践していると想定されるが、これらはいわば、グローバル教育のごく一部を構成するものに過ぎない。さらに、日本の社会的文脈に即してみると、語学の上達や表面的な欧米人との交流といった国際交流への限定的な関心やアジア蔑視の風潮、学習が英語や社会科などの授業に偏り、他教科や特別活動との連携が少ない点などが実践上の問題点として指摘されてきた(米田、1992; 大津・米田ほか、1997; Ishimori, 2009)。米田は「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びとの苦しみを思いやり、その苦しみの解決に国境を越えて一人の人間として行動できる、そうした地球市民とでもいえる人間の育成」こそ、教育に求められている点であると強調し(米田、1992)、多田も「今後の学校教育の教育課題はグローバルマインド(地球市民意識)の育成にある」と指摘している(多田、1997)。

しかし、そうしたグローバルシティズン(地球市民)を育成することがグローバル教育の目標であるという認識は共有されつつも、「グローバルシティズンの資質(能力、価値、スキル、態度)とは何かが必ずしも明らかにされてこなかった」(米田、2000)のために、実践に深まりがみられないという問題を抱えてきた。さらに、知識理解にとどまらず、「教科横断的で総合的な知識・理解

のうえに立った技能や実践的な態度の育成」⁴⁾を含め、「シティズン」という概念に付随する主体的な行動力を養成する必要性も叫ばれ始め (Marshall, 2005 ; 多田, 2009 ; 石森2010b) 以前の異文化理解中心の狭義的国際理解教育はその包有概念を拡大し、グローバル 이슈と呼ばれる地球規模の諸課題について論議し、協働し、行動することができる市民の育成、あるいはこうした市民に内在するグローバルシティズンシップともいべき資質の涵養を目指す教育が注目されているのである。

(2) グローバル教育の課題

以上のように、欧米および日本の先行研究を概括すると、グローバル教育の課題が鮮明になってくる。グローバル教育研究における課題や問題点は、大きく次の二点に集約できる。

第一点は、学校教育におけるグローバル教育に関する具体的データや生徒の変容を追跡していくようなミクロな研究の必要性である。これまでの先行研究では、生徒の変容に関する実証的な探究がなされてこなかった。いかなるプログラム (授業) を受けて生徒がいかに変容していったのか、いかなる成果が確認されたのか、そしてその持続性はどの程度なのかという実践的検討が欠如しているのである。グローバル教育研究においては、教育政策や理論研究に重点が傾斜し、学校現場でのデータが乏しいことも指摘されている (Marshall, 2007ほか)。また、ラパイエゼは、「国家や政策レベルに焦点を当て続けた研究は、重大な部分を見落として」おり、「ミクロなレベルでのグローバル教育の実践研究は欠落している」ことから、「グローバルシティズンシップに従事している教師と生徒の経験、グローバル教育の質的研究に生徒と教師を含める必要性」(Lapayese, 2003) があると述べている。さらに、プログラム前後の生徒の姿勢や、長期的に生徒の態度がどのように変容したのかを含め、実際の実践や実践が及ぼすインパクトに関するさらに多くの研究が必要であることも、デイビス、エバンズ&レイドらによって示唆されている (Davies, Evans & Reid, 2005)。すなわち、分断されてきた理論研究と授業実践事例を連結する作業が、今求められているといえる。

第二点は、アセスメント・評価の問題である。研究において多く指摘されている洞察は、アセスメントの欠落や評価の難しさである (Marshall, 2007 ; Davies, Evans & Reid, 2005ほか)。このことは、「カリキュラムモデルは成果ベースであり、価値観や態度はそのフレームワークに含まれてこないため、指標の観点で特定化される要素になりにくい」(Davies, Evans & Reid, 2005) という性質を持ち合わせていることに起因する。したがって、グローバルシティズンとして望ましい価値観や姿勢を問うグローバル教育の場合、成果を数値化したり、知識のみを問うようなテストで画一的に評価したりするような方法はなじまないと理解されてきた (Pike & Selby, 1988ほか)。

日本においては事例研究も活発におこなわれてきたが、多くは「このような授業をやりました」という報告のみに終わり、事後の評価が明確に行われていない (箕浦, 1999) と指摘されてきた現状がある。つまり、グローバル教育は単発的な授業として「やりっぱなし」にされることが多かったのである⁵⁾。その背景には、すでに余裕のない混雑したカリキュラムや教師の多忙化、グローバル教育の教育課程上の位置づけの曖昧さ等、様々な要因が推察される。しかし、それが教育活動

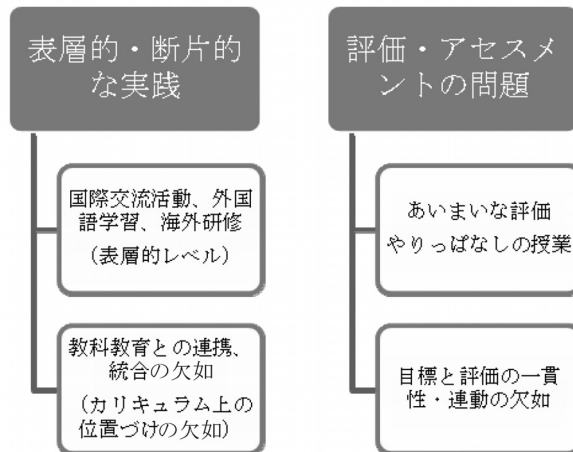
である限り何らかのアセスメントをおこなう必要性は生じる。また、グローバル教育をカリキュラムに位置づけるためにもアセスメント計画は不可欠である。第一点目にも関連するが、目標と評価が連動的であることやアセスメントと教授活動は一体化していること(Stiggins, 1994)等を勘考すると、グローバル教育の設計と評価の指標を明確にすることは、同時にグローバル教育の到達目標や教授様式の明瞭化につながる。そうすれば、教育効果を高めるためにどのようなプログラムや授業を構想すべきかの指針も得られる。そして、グローバル教育プログラムによって生徒がどのように変化し、どのような力やスキルを伸ばさせていったのかを、学力問題を絡めながら研究していくことが重要である。

以上のことから、3Fを中心としたイベントや、断片的な投げ込み教材のみで消化していく総花的な実践の積み重ねから脱却し、綿密な目標に基づく実践研究、およびこれまで放置されてきた設計と評価に関する項目(指標)の開発、とりわけ、アセスメントに関する問題は喫緊の課題として指摘できる。こうした理由から、本研究ではグローバル教育におけるアセスメント問題に着目した。

3. グローバル教育のアセスメント

(1) グローバル教育とアセスメント

実践面に関して先行研究を分析すると、実践上の課題は次の2点に総括できる。実践が表層的・断片的なレベルに停滞し学校全体のホリスティックな実践へ波及していかない点と、評価・アセスメントが立ち遅れている点である。



【図1】 グローバル教育実践上の主要課題

既に述べた通り、グローバル教育においては、評価を後退させていたことが効果的で継続的な授業実践の大きな障壁となってきた。国際理解に関する現場教師の研究大会等でも、主たる関心はどのような授業をおこなったのかという内容面に注がれ、評価やアセスメントの領域をあいまいにし

てきた傾向を否定できない⁶⁾。多くは授業後に「振り返りシート (reflection sheet)」を配布し、生徒が自身の学びを振り返り、自分の言葉で感想等をまとめ、教師がそれを確認することが一般的な評価方法である⁷⁾。事実、グローバル教育の実践者を対象にした全国的な調査においても、多くの教師が作文・レポート等による内的で曖昧な評価をおこなう傾向が強いことが明らかになっている (米田ほか、2006)。また、筆者が「国際学科」「国際科」や学校独自科目として「国際理解科目」を設置している公立高校で実施したインタビュー調査においても、明確な評価規準や方法を設定しないまま、作文・レポート等の課題提出の有無と出席率を根拠に成績評定をつけているという現状が複数確認された⁸⁾。こうした事例は、グローバル教育の本質にある「平和」「人権」「民主主義」等の価値的内容への志向が、数値的評価にはなじまないことの証左を示しているといえる。

しかし、グローバル教育に関する授業を従来の教科の隙間を利用し、毎次イベント的要素の強い単発の活動を実施するのでは、その授業の意義や効果を検証することは難しい。また、グローバルシティズンシップ育成を目指した質の高い授業の実践という観点からも、目標設定とそれに照準したアセスメントを実施することは不可避である。そのためには、生徒に身につけさせたい望ましい資質としてのグローバルシティズンシップ育成に向かっていくための、授業・プログラムの設計の指針や、カリキュラム開発の枠組みとしての指標が必要となる。

(2) アセスメントの先行研究

グローバル教育や国際理解教育のアセスメントについては、「評価研究の遅れははなはだしい (池野、2001)」という指摘の通り、その研究が著しく立ち遅れている。したがって、この点を取り扱った論文は稀有である。そのような中で、国際理解教育における評価規準や方法を開発・改善しようとした池野ら (2000, 2001, 2002) の一連の研究は注目に値する。池野はグローバル教育・国際理解教育の実態は単元や授業の開発に留まり、評価方略の開発には至っていないことを問題視し、生徒の学習結果がどの水準にあるのかを解明する装置として評価スケールの設計を試みている。特に異文化理解に焦点を当て、体験レベル、経験レベル、知識レベルの3段階を設定し、生徒の記述から学習結果を分類している。また、「関心・意欲・態度」「知識・理解」「志向・判断・技能・表現」の3つの評価観点を設定し、それらに即して自己評価させることで、生徒の観点別評価を可能にしようとしている。さらに、評価の記録を積み上げていくことで、生徒がどのように成長したのかを測る個の成長評価を把握する必要性も提起している。しかし、提示された評価スケールや評価観点としての項目が、なぜ、どのような手続きで導き出され設定されたのか、そのプロセスが明らかにされていない点が問題である。また、グローバル教育・国際理解教育の先行研究についての議論がないため、それとの関連も不明確である。

他には、假屋園ら (2008) の高校生を対象とした国際理解教育における評価規準の開発研究がある。これは、国際理解教育の授業を体験した高校生を対象とした調査分析をおこない、実際の授業で使用できる評価規準項目を策定し、尺度化したものである。そこでは、国際理解教育を通して生徒の中に培われると想定される力、変化されると想定される意識6点 (環境移行への適応力、外国

への興味・関心など)を仮説として示しており、それらを仮の学習目標としている。そして、その到達状況を評価するための評価基準作りをおこない、その結果を踏まえて「生徒に培われた力、変化した意識面」として6領域・36の評価規準尺度項目を確定している。この研究は、生徒の意識調査の結果から尺度を作り出そうとしている点に特徴があるが、生徒の認識の現状(生徒から導き出す指標)と本来目指すべきグローバルシティズン(地球市民)像(望ましい結果・目標としての指標)が遊離していた場合、それをどう解釈するのかが検討されていない。もし、そもそも国際理解教育の授業が成功していないとすれば、授業を体験した生徒が引き出す指標の妥当性にも疑念が生じることになる。さらに、仮説として設定された学習目標が、先行研究との関係性の中でどう位置づくのかが考察されていない点や、調査対象が一つの女子高校であるという限界性が問題として指摘できる。

また、高野(2006)は、グローバル教育が今後学校により定着していくためにもアセスメントについての検討は欠かせないものであるという見地から、総合的な学習の時間などを利用したグローバル教育における学習評価について、英国のシティズンシップ教育の評価方法を一つの先進モデルとして紹介し、重層的で多様な評価を提唱している。教師と生徒が双方向のやりとりを展開する評価手法は参考になるが、グローバル教育に適用した場合についての議論と具体的考察がないため、その点の検討が必要である。

したがって、こうした問題点を克服し、汎用性のある目標項目・アセスメント項目を開発するには、これまで蓄積された先行研究の理論を踏まえて、その関連性の文脈の中での位置づけを明確にしつつ、指標を吟味する作業が不可欠である。また、グローバル教育の包括範囲の広大さ、ホリスティックで深遠な探究プロセスを有する性質を考慮し、内容、対象、方法を含め多様なアセスメント方法を視野に入れ、多層的・重層的に検討していく必要がある。

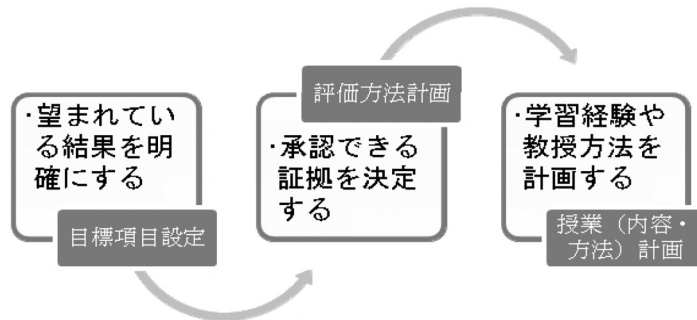
(3) デザインのための評価

「評価」「アセスメント」の概念や捉え方、方法は千差万別である。グローバル教育において、「なぜ評価するのか」という素朴な疑問に回帰した時、教育活動に反省を加えて、教育活動を修正・改善するためという教育評価の原点に立ち返り、よりよい授業、よりよいプログラム作成の指針設定、授業改善への戦略の具現化のための利用という見解に到達する。

既述したように、効果的で有意義なグローバルシティズンシップ育成のための授業の構想に当たっては、断片的な内容を「投げ込んで」おこなうような単発的なものでは、その時の授業がイベントに終わり、教育全体に浸透していくことは難しい。その点を克服するためには、教育によってもたらされる結果、すなわち生徒のグローバルシティズンシップの涵養という展望の下で、いかなる資質を有した生徒を育成したいのかという全体的枠組みと、目指すべき教育の目標・評価項目を設定する必要がある。この点が不明瞭であると、効果的なグローバル教育の保証が困難になる。それを実現するために、裏付けとなる証拠を集め、目標に到達するための方法や具体的な授業を構想するのである。このことは、教育プログラムや授業のデザインのための評価・評価項目の選定、とい

う考え方に依拠している。したがって、評価項目は目標項目を意味することになる。

こうした考え方は、最終的に教育よってもたらされるべき結果からさかのぼって教育設計する点から、「逆向き設計」と言われるものである。ウィギンズとマクタイは、カリキュラムや単元を設計する際に、逆向きの設計（backward design）の発想に立つことを提案している（Wiggins & McTighe, 1998）。これを図式化したものが、図2である。



(参考：Wiggins & McTighe, 1998；西岡、2003)

【図2】 逆向き設計のプロセス

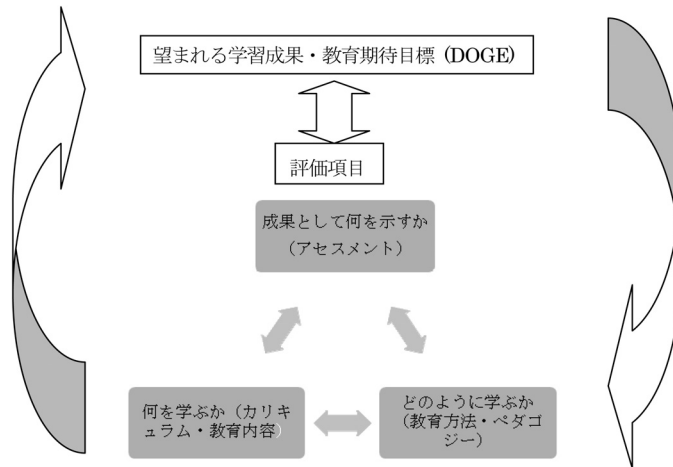
グローバル教育の枠組みでこの提案を適用した場合、計画・実践しようとする授業やプログラムを通じてどのような資質を持った生徒を育てようとしているのか、という教育活動のねらいや原点を教師が常に意識することになる。そして、それを踏まえて、設定した目標項目を具現化するための授業（内容・方法）を思索し、立案する。さらに、一連の授業あるいはプログラム実践後には、「望まれている結果（Desired Outcomes）」としての目標項目を、評価規準として活用し、実践を点検・改善することができる。

このプロセスは、これまでのグローバル教育における重要な問題点、すなわち1-(1)で述べた「グローバルシティズンの資質とは何かが必ずしも明らかにされてこなかったために、実践に深まりがみられなかった」ことの解決の糸口にもなりえるものである。なぜなら、この逆向き設計論やデザインのための評価は、望まれている結果を授業や評価計画に先だって明瞭にイメージするため、この点におけるブレがなく、グローバル教育で育てたい生徒像（望まれている結果）について曖昧な状態のまま授業が進行することを阻止することができるからである。また、教育内容が常に学力問題と絡めて論議される高校現場において、グローバル教育によって期待される結果や身につくと想定される具体的な学力（知識・スキル・態度）を明示することで、学力向上に寄与できる可能性を顕示できるからである。この意味で逆向き設計のプロセスは画期的であり、グローバル教育を検討する際に有用である。

グローバル教育によって望まれている結果を、本稿では「グローバル教育期待目標」(Desired

Outcomes of Global Education; DOGE) と呼ぶことにする。その DOGE を目標・評価項目として明確に描写することが、授業設計の鍵を握る。

図3は、この原理をグローバル教育に適用した授業設計と評価のモデルを示すイメージ図である。まず、授業者がグローバル教育を展開することによって望まれ、期待される結果(DOGE)を設定する。それは、授業活動や教材を選択する際のメルクマールとして機能するだけでなく、授業や教育活動の事後評価のチェック項目ともなるものでもある。すなわち、アセスメント(「成果として何を示すか」)は、目標項目としてのDOGEに準拠した形でおこなわれることになる。



【図3】 授業設計・評価の三位一体モデル

抽出すべき DOGE は、「このような生徒を育てたい」「グローバル教育によってこのような資質を身につけて欲しい」と望む具体的コンピテンシーや資質である。そして、望まれる学習が達成されたことを立証し承認するのに必要なアセスメントの証拠を集め、教師は様々なアセスメントメソッドを考慮し、その DOGE を達成するためのカリキュラムやプログラム、授業を逆向きに設計する。教育の結果が DOGE へ向かうためには、その実現を支える具体的な授業計画、すなわち、カリキュラム内容・教育内容(「何を学ぶか」)、教育方法・ペダゴジー(「どのように学ぶか」)の検討が不可欠となる。図3のように、アセスメント、教育内容、教育方法の三つの基軸が三位一体となって、望まれる結果・教育期待目標へとアプローチしていく。このモデルは、マクロな設計(学校全体のプログラム、コースなど)およびミクロな設計(単元・授業など)双方に応用可能である。

4. 目標項目の抽出

(1) 目標としてのグローバルシティズンシップ

授業、評価活動の具体的戦略を練る際に欠かせないのが、その先にあるべき目標像である。それは授業やプログラムの成功を左右する要素といっても過言ではない。

グローバル教育期待目標 (DOGE) の設定は、(1)文献・資料分析、実践研究・経験知の統合、(2)暫定的指標の抽出・リスト作成、(3)検証、(4)修正・調整、の4つの手順でおこなう。まず、文献・資料分析を通し、グローバル教育・国際理解教育に集積された理論や研究成果を分析する。そこにこれまでの実践研究の結果を統合させ、暫定的な指標を抽出する。それを基に具体的目標項目をリストアップし、一覧表を作成する。ここまでが項目設定までのプロセスである。その後、検証作業へと移行する。実践者へのアンケートおよびインタビューを通して(1)(2)によって抽出された項目を検証し、必要に応じて修正や調整を加えていく。これが(3)(4)の作業となる。(1)(2)の項目設定の段階では、実践者が複数でブレインストーミングをしながら思いつく項目を出していき捨象する方法もあるが、本研究は先行研究の分析によってある程度妥当性の高い目標項目(指標)を抽出できると判断し、上記のような手続きをとることにした。

ここで、指標抽出にあたって、グローバル教育の目標理念に関する議論の基本的な流れを押さえておきたい。

欧米では1960年代からグローバル教育が取り組まれてきた。1980年代以降は、「問題の知識理解」のみならず、徐々に課題解決に向けて積極的に取り組む行動力や姿勢の育成へ発展し、より能動的な性質を有するものへと変化してきた (Osler & Vincent, 2002 ; Hicks, 2003 ; DEA, 2008ほか)。グローバル化の進展により各地で多文化化が進行し、多元的価値観が混在する状況において、山積するグローバルイシュー(地球的課題)に、グローバルシティズンシップの精神をもって協働して対処できる思考力、問題解決力、ならびに行動力を持った人材を育成する必要性が生じてきたのである。この流れを受けて、日本では1990年代以降、「異文化理解」「国際交流」等の限定的な国際理解から、広く地球全体の利益という観点からグローバルな見方のできる責任あるグローバルシティズン(地球市民)を育てようとする教育へと発展していく(魚住、1995、2008ほか)。特に、2000年代初頭以降は、英国の中等教育段階における「シティズンシップ」導入の影響と世界的潮流もあり、グローバルシティズンの前提条件ともいえるその資質や能力を包括する概念「グローバルシティズンシップ」(地球市民性・地球市民意識)を、グローバル教育の中核に置く傾向が強まってきている (Bourn, 2008 ; Davis, Evans & Reid, 2005 ; Lapayese, 2003ほか)。

こうした視点に立つ時、オックスファムの主張は傾注に値する。オックスファムは、グローバルシティズンシップのための教育 (Education for Global Citizenship) は表1のような教育であると説明する (Oxfam, 2006)。

【表1 グローバルシティズンシップのための教育 (Oxfam, 2006)】

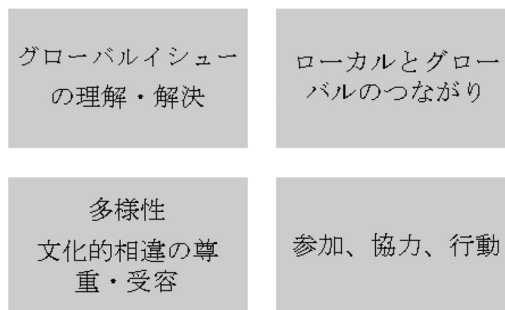
- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 質問を投げかけ、批判的思考スキルを向上させること・ 若者に活動的な市民として参加していくために必要な知識、スキル、価値観を身につけさせること・ グローバルな課題の複雑性を認知すること・ 小さな村か大都市であるかにかかわらず、地域での日常生活の一部としてグローバル性を解き明かしていくこと・ それぞれの人間として、どのように環境やお互いに関わるのかを理解すること |
|--|

オックスファムの定義は、課題解決に向けたスキルや行動に焦点が置かれ、より積極的な性質を保有している。グローバル教育を構成する平和教育、環境教育、人権教育、開発教育等の諸課題中心の各教育の目的が、問題の知的理解から、その解決を目指す能力と態度の育成という能動的なものへと変容していく過程で、互いの領域は補完的に重複し合い、その教育目的は「グローバルシティズンシップ」という地球市民としての資質育成へと向かっていったのである。

次第に、地球市民としての資質、すなわちグローバルシティズンシップの育成がグローバル教育・国際理解教育⁹⁾の目指すところであるという見解が、日本の実践者にも共有されるようになる(米田・岡崎・高尾、2006)。一方で、地球市民の資質・定義が不明確であり、共通理解が得られていないという点が問題視され、目標像としてのグローバルシティズンの姿、育成しようとするグローバルシティズンの資質・コンピテンシーなど具体的な中身を吟味し、提示する必要性も同時に提起されてきた(Davis, Evans & Reid, 2005; 藤原、2007; 石森、2010a)。この点を明瞭にすることで、ウィギンズとマクタイの提唱する逆向き設計論でいう「望まれている結果」、すなわちグローバル教育における目標項目や育成したい資質を授業設計の際にDOGEとして反映させることにより、グローバル教育の全体図としての教育期待目標の描出が可能となる。

(2) グローバルシティズンの資質

ここで、中長期目標としてのDOGEに設定すべきグローバルシティズンシップの指標項目を抽出する段階になる。石森(2010b)は、グローバルシティズン像について高校生の認識の実状を分析し、そこに内包される課題を指摘しつつ、グローバルシティズンの前提条件としての地球市民資質(グローバルシティズンシップ)およびその育成について論じている。そこでは、グローバルシティズンの資質について述べた代表的な4者(オックスファム、D. ヒックス、CEPS レポート、渡部淳)の見解を整理し、その共通項を抽出することで、一定のグローバルシティズンの姿を描出した。このことを踏まえ、総合的に考察すると、グローバルシティズンシップの必須要素(主要概念)は、次の4つのキー概念に集約できる。



【図4】 グローバルシティズンシップのキー概念

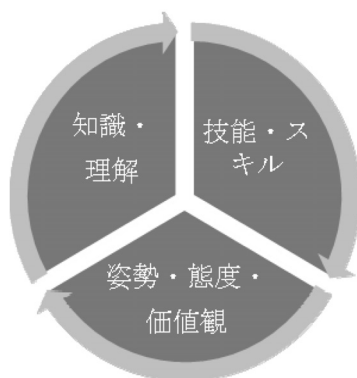
一つは、「グローバルイシューの理解と解決」である。例えば、地球温暖化や子どもの人権、紛争や開発など地球規模の課題を認識、理解し、その解決に向けて思考し、行動しようとするのである。二つ目は、「多様性、文化的相違の尊重・受容」である。グローバル化による多文化化により多元的価値が混在する今日、自文化とは異なる文化を尊重し、共生していく姿勢である。三つ目は、「ローカルとグローバルのつながり」である。グローバルな問題を解決する際、必ずしもグローバルな舞台でおこなう必要はない。むしろ、身近なところ、ローカルなレベルで事象を捉えたとき何をすべきかを見通し、足元でできることを実践していくことが重要である。また、地球規模の課題と自分たちの日常生活がどのようにつながっているのかというグローバルコネクションの視点を持つことにより、問題を身近なものとして実感することができる。巨大で複雑に入り組んだ相互作用と連関のネットワークの中で、グローバルとローカルの関係性を意識し、判断・行動することが要求されている。四つ目は、「参加、協力、行動」である。この点は、近年特に特徴的であり、強調されている要素である。自分とは異なる何かに出会い、それ理解し、違いを楽しむ、というエンターテイメント志向の国際理解・国際交流から脱却し、一人ひとりが自らの役割を自覚し、ローカルレベルで行動に移し、社会をよりよい方向へ変革していく姿勢がますます重要視されてきている。グローバルシティズンシップのための教育は、若者一人ひとりが世界を変化させる一員としての役割を果たす存在であることを意識させ、その態度や行動に揺さぶりをかけることによって、彼らをとる行動を通して積極的に世界を変えていこうと模索することでもあり（Tample & Laycock, 2008）、「変化のための行動」¹⁰）に向かうものである。

これらのキーワード（図4）を中心に据えて中長期教育期待目標を設定することで、グローバルシティズンとしての目標像、すなわち育てたいグローバルシティズンの資質を明瞭化できる。それをカリキュラム全体、あるいはよりミクロなレベルである授業や期間限定のプログラムの目標項目設定に投影し、次にそれを実現させるためのアセスメント計画、教授方法・内容等の授業計画へと進む（図3）。目標に照準し、いかなるアクティビティが取り上げられ、いかなる教授法が採用されるのが最良であるのか、目標達成にはいかなる材料やリソースが最適なのか、が吟味される。こうした一連のプロセスにより、目標項目とアセスメント指標の首尾一貫性、カリキュラム設計全体の統一性につながっていく。

5 . グローバル教育の目標

(1) 目標構造・ドメイン

具体的なグローバル教育の設計および実践の段階においては、その枠組みが不可欠となる。グローバル教育の目標構造は、一般的に、「知識・理解」「技能・スキル」「姿勢・態度・価値観」の3領域から構成される（Oxfam, 2006 ; Selby & Pike, 1988 ; Fisher & Hicks, 1985ほか）。したがって、指標もそのドメインに即した形で試案するのが妥当である。次に、ドメインに属する指標（目標・アセスメント項目）を具体的に考案していく。



【図5】 グローバル教育カリキュラムの目標構造

グローバル教育は21世紀のための学習であると言われ、21世紀のための学習では幅広い知識と技能（スキル）そして適切な態度が必要である（Selby & Pike, 1988）。知識の獲得はグローバル教育の一つの要素に過ぎず、スキルの上達や自分自身の態度・価値の探究を伴うもの、あるいはそれと統合されたものであるべきである（Selby & Pike, 1988）。グローバル教育の全体的なアプローチの中では、このような分類は固定的なものではなく、むしろ相互の密接な関連性に注意を払わなければならない。セルビーとパイク（1998）は、グローバル教育に関わる知識・技能・態度の面での目標について、次のものを示唆している。個人・職業人として意思決定する際に十分に知っておくべき社会の傾向や開発についての理解、様々なレベルでの活動に参加するために準備すべきことについての理解、新しい情報を把握してそれを応用できる技能、予期せぬ経験に際しても建設的に対処できるスキル、新たな視点やパラダイムを探求しようとする意志、問題解決能力、創造力、オルターナティブを認識したり描いたりできる能力、である。また、自己探究のプロセスにも重点を置いており、個としての成長やセルフエスティーム（自己肯定感）をグローバル教育の不可欠要素としている点は着目しておきたい。

英国のグローバル教育の源流であるワールドスタディーズにおいても、「豊かさと貧しさ」「平和と対立」「私たちの環境」等の知識、「共感」「異文化の受容」「正義と公平」等の姿勢・態度、「調査」「コミュニケーション」「公民的資質」等の技能、という3領域とそれぞれに属する目標項目が挙げられている（Simon & Hicks, 1985）。ワールドスタディーズの枠組みを発展させたオックスファムは、変化の激しい相互依存社会である21世紀には、地域、あるいは世界で、貧困や人権侵害などの不正な問題、地球環境の問題に積極的に立ち向かうのに必要な、知識・理解、技能・スキル、姿勢・価値観を若者に身につけさせるために、グローバルシティズンシップ教育（Education for Global Citizenship）を実践する重要性を説いている。「知識・理解」のドメインには、「社会正義・平等」「多様性」「グローバル化と相互依存」「持続可能な開発」「平和と紛争」「技術・スキル」のドメインには、「批判的思考」「効果的に議論する能力」「協力と紛争解決」等、「価値観・姿勢」のドメインには、「自己のアイデンティティとセルフエスティーム」「多様性の尊重」「環境への配

慮」「社会正義と公正への参加」等が挙げられている（Oxfam, 2006）。

一方、アメリカンフォーラム¹¹⁾は、教師やカリキュラム開発者、学校管理者らがグローバル教育の成果を測るためのチェックリストの提供を通して、生徒の日常生活に関連させながら問いを追究させ、問題分析、問題解決、解釈、理論的説得力、調査等のスキルの伸長を促し、ローカルレベル・ナショナルレベルで社会に参加することを奨励している。ここでは、世界の学習を大きく「グローバルイシュー」「グローバルカルチャー」「グローバルコネクション」の3つのテーマに分類し、それぞれに「知識」「技能（スキル）」「参加」のドメインに沿った具体的なチェック項目の詳細が列挙されている（Czarra, 2002）。

スキル面に特化すれば、英国シティズンシップ教育のセルフ（自己）アセスメントの観点も参考になる。生徒のアクティビティの評価項目には、他者との協力、意思決定、自らの意見の正当化、等に関する観点がある（QCA, 2006）。また、21世紀のグローバル経済を支柱にしたアメリカの研究「21世紀のスキル」によれば、21世紀の学際的学習テーマはすべて、(1)「学習・革新スキル」、(2)「情報・メディア・テクノロジースキル」、(3)「ライフ・キャリアスキル」の3つのスキルと接点を持ち、それぞれの下位スキル・求められる具体的スキルとして、創造性と革新性、批判的（クリティカル）思考と問題解決、コミュニケーションと協働、情報活用リテラシーとメディアリテラシー、弾力性と適応性、自己管理、社会的・異文化的スキル、リーダーシップと責任、等が選定されている（Trilling & Fadel, 2009）。こうした点も、未来志向型の学習であるグローバル教育を展望する際に、視野に含めることができる¹²⁾。

では、日本における研究ではどのような見解に至っているのだろうか。欧米の先進的モデルを摂取しつつも日本の社会的文脈に根差し、研究された結果、日本国際理解教育学会によるカリキュラム開発共同研究の成果として、表2のように4つの目標構造が整理されている（大津、2006）。

【表2】 日本国際理解教育学会による国際理解教育の目標構造（2006年）

・体験目標.....	「(人と) 出会う・交流する」「(何かを) やってみる・挑戦する」「(社会に) 参加する・行動する」
・知識・理解目標.....	「文化的多様性」「相互依存」「安全・平和・共生」
・技能(思考・判断・表現) 目標...	「コミュニケーション能力」「メディアリテラシー」「問題解決能力」
・態度(関心・意欲) 目標.....	「人間としての尊厳」「寛容・共感」「参加・協力」

「総合的な学習の時間」との関連で、技能(思考・判断・表現) 目標には「問題解決能力」や「メディアリテラシー」が設定されている。また、態度(関心・意欲) 目標に能動的な側面である「参加・協力」を提唱している点は、近年の傾向性を反映しており注目される。そして、知識・理解目標、技能(思考・判断・表現) 目標、態度(関心・意欲) 目標に関連し、それらの達成を補助するものとして「体験目標」が設定されている点に独自性が認められる。

上述の通り、それぞれの主張には、中心軸や強調点に若干の相違はあるものの、21世紀への対応

や未来志向という観点から、よりよい世界、より公正で持続可能な社会を展望し、提案されてきたものである。グローバル教育の中長期目標 DOGE 設定にあたっては、こうしたこれまで蓄積されてきた先行研究を多方面から総合的に検討してきた。それらを収斂し、指標項目の抽出をおこなった。

(2) グローバル教育の中長期目標・評価観点としての指標

以上を総合的に考察した結果、目標構造における3つのドメインに、3つのサブカテゴリーおよび各ドメインに属する10項目(計30項目)の具体的目標・評価指標を下記のように設定した(表3、4、5)¹³⁾。

【表3】 グローバル教育・中長期目標 知識・理解 x

知識・理解	目標・評価項目
地球的課題 (Global issues)	(1) 人権・環境・平和・持続可能な開発等について基本的用語を理解している (2) 人権・環境・平和・持続可能な開発等について主要な問題を例示し、説明することができる (3) グローバルな課題の複雑性を認識し、具体例を説明できる (4) 地球的課題解決のための様々な取り組みや活動について知っている
多様性・多文化社会 (Diversity/Multicultural society)	(5) 人々との共通点・相違点に関心を払い、それらを見出すことができる (6) 地域、国、世界の多様性(文化・価値観・信条・アイデンティティ等を認識している (7) 多文化社会の現状を把握し、多文化共生社会作りのための課題を理解している
グローバル社会・相互依存 (Global connections/ Interdependence)	(8) 世界の国々の目に見えないつながりを意識し、グローバル社会の現状を例示できる (9) 多方面におけるグローバル化社会の功罪を述べるができる (10) 世界の問題を身近な事柄と結びつけて具体的に考えることができる

【表4】 グローバル教育・中長期目標 技能・スキル x

技能・スキル	目標・評価項目
批判的思考・問題解決 (Critical thinking/ Problem-solving)	(11) 他者の意見に耳を傾け、それに対する自らの意見を整理・表現できる (12) パイアスやステレオタイプを自覚し、冷静な判断ができる (13) 一つの事柄に対し、肯定側・否定側等多面的思考ができる
コミュニケーション・協働 (Communication/ Collaboration)	(14) 自らの考えを(言語を含めた)様々な方法で表現することができる (15) 自らの学びや意見を効果的に伝達(プレゼンテーション)できる (16) 全体の中での自らの役割を認識し、他者と協力しながらタスクに取り組むことができる (17) 異なる意見に遭遇しても、自らの見解を再構築し合意形成できる

情報収集・活用 (Information literacy/ Collect or use information)	(18) 情報にアクセスし必要な情報を収集し、それを目的達成のために活用することができる (19) 課題解決のための探究テーマやプロジェクトを設定し、自ら調査・分析できる (20) メディアや与えられた情報を冷静に分析する目を持っている
--	--

【表5】 グローバル教育・中長期目標 ④姿勢・態度・価値観 x

態度・姿勢・価値観	目標・評価項目
自尊感情・自己認識 (Self-esteem/ Self-awareness)	(21) 自らの長所・短所を自己分析でき、良い点を伸ばそうとする (22) 自分自身を大切に思い、自らの生き方を探求している (23) 困っている人々の問題を自らの問題に置き換えて捉え、真剣に考えることができる
異文化や多様性の尊重・寛容 (Respect for Diversity/ Cross-cultural tolerance)	(24) 考えや意見、タイプの異なる周囲との人とも協働しようと努力できる (25) 自らに心の壁を作らず、社会的状況、家庭環境、民族、宗教等が異なる人ともコミュニケーションできる (26) オープンマインドを持ち、様々な違いを肯定的に受け止めることができる
地球市民としての自覚と責任、 行動への意欲 (Taking informed and responsible action)	(27) グローバルイシューを自覚し、ライフスタイルを見直している (28) 身近なプロジェクトや活動の計画や話し合いに積極的に参加する (29) プレゼンテーションや啓蒙活動などを行い、計画実行のために他者と協力して行動する (30) よりよい未来をイメージし、それに対してすべきことを考え、実行できる

熟達した教師は、授業設計の観点として、これらの3つのドメインの各項目のバランスよい配列を心がけていると予測される。もちろん、各教科の特性から、グローバル教育の一部分を切り出して授業設計することも可能であり、どの領域に焦点を当てるかは科目によって異なって当然である。例えば、「知識・理解」ドメインに即して例示すると、「理科総合」でグローバル教育の視点を意識するならば、グローバルイシューの中の「環境」をターゲットにし、「現代社会」であれば、「グローバル社会」「相互依存」「多文化社会」などから切り込んでいくことができる。しかしながら、グローバル教育をクロスカリキュラム的に、あるいは特別活動や学級活動等も包括しホールスクールアプローチで展開する有効性を鑑みると、すべての科目や学校行事等の教育活動を繫束するグローバル教育の設計・評価という全体的な枠組みを構想する際に、意識すべきポイントや授業者が指針とすべきランドデザインが必要である。

こうした視座に立つ時、表3、4、5の項目は、授業設計の際には目標項目、設計の指針として機能し、さらに授業後の評価の際には幅広くアセスメントチェック項目として活用できる可能性を

有している。この DOEG を利用すれば、従来の、楽しむことを主たる目的としていたエンターテインメント型国際交流や、他国理解・外国理解を基盤にした異文化理解中心の限定的なグローバル教育(国際理解教育)を点検し、その限界性や弱点を発見し、次期のプログラム設計で不備な側面を補完する作業につなげることが可能となる。例えば、グローバル教育・国際理解教育と謳いながら、実際には「交流」活動に終始しているならば、グローバルイシューや相互依存性の視点、あるいは多面的思考スキル、地球市民としての自覚と行動等の視点からの教師による問いかけや何らかの活動を補充・工夫することで、より包括的で深みのあるプログラムに改良できる。その際、実際の教育活動は、グローバル教育の質保証の観点から、種々の目標項目を達成するためのアセスメント計画、授業内容やペダゴジー等、図3に示す三位一体の検討があつてこそ、実現可能なものとなる点に留意しなければならない。

6. まとめと今後の課題

本稿の目的は、高校生のグローバルシティズンシップ育成に向けた問題点を踏まえて、グローバルシティズンシップを育成するためのプログラム(授業)設計ならびにアセスメントのあり方を検討し、その枠組みを提示することであった。

グローバル教育は広範な概念を包有し、可視化しにくいスキルやコンピテンシーを扱ううえに、そのようなスキルやコンピテンシーは時間をかけて醸成されるものであるため、これまでもアセスメント領域の開発が立ち遅れてきた。また、表層的・断片的な実践はアセスメントという問題を延滞させ、グローバル教育の継続的展開や発展の遅引につながった。こうした背景を踏まえて、本稿ではイベントベースで計画性の乏しい総花的な実践や単発の授業報告が繰り返される現状を指摘し、その点を克服するためにグローバルシティズンシップを育むためのプログラムや授業設計の方向性を示す指標の必要性を指摘した。本研究が、この課題に対して寄与できる点は、先行研究の精査・分析により、グローバルシティズンシップを育む教育を設計・評価する際の具体的な観点と方途を示したことである。

まず、グローバル教育におけるプログラム(授業)設計と評価の関係性について、逆向き設計という発想を適用することで、グローバル教育で望まれる結果・期待目標である DOGE という概念を創出し、デザインのための指標という考え方に依拠したその論理を明らかにした。さらに、DOGE を中核とし、評価(アセスメント)・教育内容(カリキュラム)・教育方法(ペダゴジー)が関連したグローバル教育の設計と評価モデルを提示した。次に、グローバル教育カリキュラムの目標構造と先行研究での議論を踏まえ、「知識・理解」「技能・スキル」「姿勢・態度・価値観」の3つのドメインに即したグローバル教育のカリキュラムデザインの枠組み、ならびに目標・評価項目としての具体的指標を試案・提示した。

このように本研究は、グローバル教育の実践上の大きな課題であり、これまで等閑に付されてきた評価領域に一步切り込み、グローバル教育の理論に基づくマクロな設計としてのアセスメントの位置づけを提示した点で、グローバル教育の課題に応えるものである。

今後の研究課題としては、次の点が挙げられる。まず、パネル調査を通してこのパイロット版としての30の指標の妥当性を高め、その評価を示す一定のデータを収集することである。次に、これらの指標をグローバル教育の目標・評価指標として実際に活用し、改善や効果を実証的に明らかにしていくことである¹⁴⁾。現段階では、グローバルシティズンシップの育成を主眼とした具体的な授業をこの指標に照準し、その授業の構築プロセスの分析や、グローバル教育プログラムが生徒に及ぼす影響についての考察を思案している。今後、理論・実践の両面から研究を継続するなかで、これらの点を明らかにしていきたい。

【註】

- 1) 「教育評価」の原語としては、「エバリュエーション (evaluation)」と「アセスメント (assessment)」があり、両者は区別されている。「アセスメント」は、多角的な視点から、多様な評価方法によって資料を収集するプロセスであり、アセスメントによって得られた資料からその教育実践の目標に照らして達成度を判断する行為が「エバリュエーション」である(田中耕治編(2010)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房, 4 - 5頁)。最近の研究では、値踏みや熟考後の意見形成といった重い意味での評価 (evaluation) と区別し、アセスメントは、生徒が言ったりしたりすることに対する周到な観察を含む、「認め、観て、解する」プロセスであり、生徒や教師をエンパワーするものであるという考え方が示されている(有本昌弘(2010)「形成的アセスメントとキー・コンピテンシー」人間教育研究協議会『確かな学力の育成と評価のあり方』金子書房, 87 - 98頁)。本稿では、プロセスを重視した探究的な学習という観点から、「アセスメント」という語を用いるが、より詳しい議論については別稿に譲ることにしたい。
- 2) グローバル教育の世界的指導者である G. Pike 氏はそうした実践を “touchy-feely” と形容している (G. Pike 氏へのインタビューより。2010年9月21日カナダにて実施)。
- 3) Lecture by Tania Mitchell (July 23, 2008), the Service Learning Director for the Centre for Comparative Studies in Race and Ethnicity at Stanford University, held at Raffles Junior College, Singapore; 藤原孝章 (2005) 「私の国際理解教育論 理論的なアプローチ」藤原孝章研究室ホームページ http://www2.dwc.doshisha.ac.jp/tfujiiwar/2_watashi/watashi_kokusai.html (2010年8月26日アクセス)
- 4) 藤原, 前掲ホームページ。
- 5) 日本の中高等教育学校現場では、こうした断片的な実践を一般に「投げ込み(教材/実践)」と呼ぶ。
- 6) 1993年~2010年までの宮城県高等学校国際教育研究大会, 東北地区高等学校国際教育研究大会, 全国国際教育研究大会での発表および報告書より。
- 7) 筆者は国際理解教育アドバイザーとして多くの学校を訪問してきたが、そのほとんどで行われていた方法は「感想文の提出」であった。さらに、筆者が2007年~2009年にかけて実施したシンガポールにおける人格・シティズンシップ教育に関する現地調査でも同様の状況が確認された。
- 8) グローバル教育を推進する首都圏の公立の高等学校3校において、グローバル教育の主任教師および授業担当者を対象に行ったインタビュー調査より (2010年6月7日~8日実施)。
- 9) 「グローバル教育」と「国際理解教育」はそれぞれの概念は完全に一致するものではなく、その相違点は先行研究においても議論されてきた。例えば大津は、多文化共生社会および相互依存社会に必要な地球市民

資質を育成する教育は「グローバル教育」であり、従来の異文化理解教育を中心とした「国際理解教育」より広領域を扱うものとして区別している(大津和子(1994)「グローバル教育の今日的課題」『教育』第44巻第11号,国土社,34-42頁)。しかし近年,国際理解教育が包括する領域も拡大し,多様な解釈もなされてきている。国際理解教育は,「国際化・グローバル化した現代世界(社会)の中で生きていくために必要な資質や能力を育成する教育」(大津和子(2006)「グローバル時代における国際理解教育の目標」『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発における理論的・実践的研究』第1分冊,科学研究費補助金研究成果報告書,15-25頁)ともあるように,近年は両者の概念はより近接化してきている。また,学校現場では一般に「国際理解教育」という用語が使用されているため,状況によって意図的にそちらを用いることもある。したがって本稿では,両者の理念や目指すべき方向性はほぼ一致すると考え,互いの相違点についての吟味はここでは厳密にはおこなわず,「グローバル教育」「国際理解教育」とを並列して使用している。

- 10) 開発教育研究センター(DERC)でのD. Bourn氏へのインタビューより(2008年7月31日,イングランドにて実施)。
- 11) 急速に変化し,相互依存性が高まる国際社会に対応する青少年の育成を目指す米国の非営利団体。もともとはアメリカの社会科教員のネットワークであり,アメリカで中心的にグローバル教育を進めている団体である。世界の文化,歴史,政治,経済,社会などの多面的な理解をテーマに多くの教材を作成している。
- 12) しかし,こうした21世紀の経済社会での生き残りとして成功するための戦術的スキルという捉え方について,グローバル教育の先駆者の一人であるD. Selby氏は反対の立場をとっている。すべて経済発展を中心にした枠組み自体を問題視すべきであり,経済優先の考え方を見直し地球環境の持続可能性やすべての生物との共存という視点を持つことの重要性を強調している(D. Selby氏へのインタビューより。2010年7月16日,イングランドにて実施)。
- 13) この指標は,日本国際理解教育学会第20回研究大会(2010年)において口頭発表にて提示し,その際に参加者から提出された2,3の意見を反映し,一部修正を加えたものである。具体的には,(21)「自らの長所・短所を客観的に理解し,良い点を伸ばそうとする」について,「客観的に理解することは可能か?」との指摘を受け,「自らの長所・短所を自己分析し」に変更した。また,(22)「自分自身を大切に思い,人生の夢を描いている」については,「人生の夢を描くことが,自尊感情・自己理解が高いことにはならないのではないか?」との指摘と,セルビーとバイクのグローバル教育理論が強調する「自己探求」という視点を組み込む必要性から,「自分自身を大切に思い,自らの生き方を探求している」と修正した。また,学会での特定課題研究発表において,中山あおい氏による発表「ヨーロッパのアクティブシティズンシップから考える」でも提示されたように,「合意形成」がシティズンシップ教育のポイントとなることから,(17)「他者の意見を聞き,自らの見解を再構築できる」から,「異なる意見に遭遇しても,自らの見解を再構築し合意形成できる」と修正した。
- 14) ここで,目標とアセスメントの両概念は並列的なものではなく,異なる性質のものであるという点を確認しておきたい。目標は生涯学習につながる広い概念であるが,一方,アセスメントは現実の文脈に即して展開していく段階で,学校や教室や生徒等の状況に応じて変化し,中央のシラバスを教室レベルで転換していくパワーを持つものである。この点で,自己アセスメント(self-assessment)や学習のためのアセスメント(assessment for learning)という考え方は注目に値する。したがって,すべての生徒に対する普

遍的目標が常に一律にあるのではなく、状況によって指導方法や目標はある程度まで違ってよいことになり、教師には生徒の学びを促進するためのアセスメントリテラシーが求められている。

【引用・参考文献】

- Bourn, D. (Eds.) (2008) *Development Education-Debates and dialogues*. London: Institute of Education.
- Crazza, F. (2002) *Global Education Check List*. New York: The American Forum for Global Education.
- 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.
- Davis, L. (2006) Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Development Education Association (DEA) (2008) *Our Global Future Questioning Education*. London: DEA.
- Hicks, D. (2003) Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review* 55(3), 265-275.
- Ishimori, H. (2009) Global Awareness of Japanese High School Students. *International Journal of Learner Diversity*, 1(1), 45-58.
- Lapayese, Y. V. (2003) Toward a Critical Global Citizenship Education. *Comparative Educational Review*, 47(4), 493-501.
- Marshall, H. (2005) Developing The Global Gaze In Citizenship Education: Exploring The Perspectives Of Global Education NGO Workers In England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 76-92.
- Marshall, H. (2007) Global education in perspective: Fostering a global dimension in an English secondary school. *Cambridge Journal of Education* 37(3), 355-374.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002) *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Oxfam. (2006) *Education for Global Citizenship Guide for Schools*. Oxford: Oxfam GB.
- Pike, G., & Selby, D. (1988) *Global Teacher, Global Learner*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Pike, G., & Selby, D. (2001) *In the Global Classroom1, In the Global Classroom2*. Pippin Pub Ltd.
- Qualifications and Curriculum Authority(QCA) (2006) *Assessing citizenship*. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority(QCA) (2007) *The global dimension in action*. London: QCA.
- Stiggins, R.J. (1994) *Student-Centered Classroom Assessment*. NY: Merrill.
- Simon, F., & Hicks, D. (1985) *World Studies 8-13: A Teacher's Handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Temple, G., & Laycock, A. L. (2008) Education for global citizenship: towards a clear agenda for change. In D. Bourn (Ed.), *Development Education-Debates and dialogues* (pp. 99-109) London: Institute of Education.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009) *21ST CENTURY SKILLS*. San Fransisco: CA, Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006) *Understanding by design* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998) *Understanding by Design* (1st ed.) Alexandria, VA: ASCD.

- 石森広美(2009).『シンガポールの後期中等教育における人格教育の特質 - ホールスクールアプローチに着目して -』東北大学教育学研究科・修士論文(2009年1月受理,未刊行)。
- 石森広美(2010a).「グローバル時代に求められる学力についての考察」『グローバル教育』第12号,78-92頁。
- 石森広美(2010b).「グローバルシティズンシップの育成に向けて - 高校生が考えるグローバルシティズン像から -」『国際理解教育』第16号,3-12頁。
- 池野範男(1999).「総合的な学習の時間・国際理解教育における評価方略の研究 - 異(多)文化理解の評価方略の開発」広島大学学部・付属学校共同研究機構『学部・付属学校共同研究紀要』第28号,29-38頁。
- 池野範男(2001).「国際理解教育における評価方略の研究 - 異(多)文化理解の評価スケールの開発」広島大学学部・付属学校共同研究機構『学部・付属学校共同研究紀要』第29号,7-15頁。
- 池野範男(2002).「国際理解教育における評価規準の作成,評価方法の工夫改善」広島大学学部・付属学校共同研究機構『学部・付属学校共同研究紀要』第30号,37-44頁。
- OECD 教育研究センター編著・有本昌弘監訳(2008).『形成的アセスメントと学力』明石書店。
- 魚住忠久(2008).「グローバル教育とは」『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所,29-32頁。
- 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。
- 大津和子(2006).「グローバル時代における国際理解教育の目標」『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発における理論的・実践的研究』第1分冊(研究代表者,多田孝志),科学研究費補助金研究成果報告書,15-25頁。
- 假屋園昭彦ほか(2008).「高校生を対象とした国際理解教育における評価規準の開発的研究 - 鹿児島純心女子高校版国際理解授業評価規準尺度の作成」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第60号,123-138頁。
- 佐藤郡衛(2001).『国際理解教育:多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
- 高野剛彦(2006).「英国における市民教育の学習評価の現状について」『国際理解教育』第12号,126-141頁。
- 多田孝志(1997).『学校における国際理解教育』東洋館出版。
- 多田孝志(研究代表者)(2006).『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』研究課題番号15330195 平成15年度~平成17年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)研究成果報告書。
- 多田孝志(2008).「グローバル時代に対応した学力育成の提言」『教職課程』第34号,協同出版。
- 多田孝志(2009).「対話とESD」奈良教育大学附属中学校校内研修会資料(未公刊)。
- 田中耕治編(2005).『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房。
- 山名淳・相川充・浅沼茂・渋谷英章・橋本美保(2005).「グローバルシティズンシップ育成に向けての実践的教材開発」東京学芸大学紀要1部門第56号,57-70頁。
- 西岡加奈恵(2003).『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化。
- 西岡加名恵(2008).『逆向き設計で確かな学力を保障する』明治図書。
- 藤原孝章(2006).「アクティブ・シティズンシップを育てるグローバル教育 - イギリス市民性教育Get Global!の場合 -」『現代社会フォーラム』第2号,21-38頁。
- 藤原孝章(2007).「自律的,それとも他律的転換? - 国際理解教育の実践的課題」日本国際理解教育学会第17回研究大会公開シンポジウム「転換期を迎える国際理解教育」発表抄録。

高校のグローバル教育におけるアセスメント指標の開発的研究

藤原孝章編著（2009）.『時事問題学習の理論と実践』福村出版。

箕浦康子（1999）.「書評シンポジウム 地球市民を育てる教育」『児童心理学の進歩』第38号，金子書房，239 - 267頁。

米田伸次，大津和子，田淵五十生，藤原孝章，田中義信（1997）『テキスト 国際理解』国土社。

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』第40巻第6号，慶應通信。

米田伸次，岡崎裕，高尾隆（2006）.「第1節現場教師を対象とした国際理解教育の実態調査」第2分冊（研究代表者，多田孝志），科学研究費補助金研究成果報告書，1 - 36頁。

米田伸次（2000）.「国際化に対応した教育のこれまでとこれから」『指導と評価』図書文化，4月号，24 - 27頁。

Research and Development of Indexical Framework for Design and Assessment of Global Education in High Schools

Hiromi ISHIMORI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

The objective of this paper is to develop an indexical framework for design and assessment of global education in high schools, with a focus on educational assessment which has been for years challenge of global education.

In the nearly fifty years since global education was first proposed, it has been implemented in many parts of the world in various ways. Since global education deals with a great variety of global themes, such as human rights, peace, intercultural understanding, the environment and development issues, it could not be limited to a specific subject, such as Social Studies or English language, but should be practiced widely through a broad range of curriculum in an organized manner. Yet, a typical approach toward global education for instructions, is to prepare lessons either event-based or even spontaneously. In summary, there have been two major concerns facing the current practice of global education: the practice remains at the superficial and fragmentary level, without spreading a holistic approach; secondary, less progress has been made in studies of assessment and evaluation. With regards to assessment, a reflection sheet completed by students is a popular way of assessing student learning, but more investigation of assessment needs to be conducted in terms of curriculum design.

In order to arm students with qualifications as global citizens and to make global education work effectively, it is essential to establish a framework for designing and assessing global education programs, instead of event-based practice or a program enforced on a piecemeal basis without assessment. It should be feasible to nurture global citizenship in such a program with clearly delineated outcomes of global education (desired outcomes of global education; DOGE).

Thus, from the viewpoint of assessment for course design, this paper discusses the targets and an assessment of global education. First, I review global citizenship through analysis of previous study. Next, the model of the relations between the desired outcomes of global education and assessment will be illustrated, following the desired outcomes to be clarified. In conclusion, these categories comprising thirty points in the framework of global education are extracted as indicators.

Key Words : Global education, Global citizenship, Assessment, Backward design, Indicator

