

幼小中高一貫のグローバル市民性カリキュラム

安藤輝次

1. 問題の所在

2016年11月18日、インディアナ大学名誉教授のジェイムズ・ベッカー (Becker, J. M.) 先生が亡くなった。享年97歳。第二次世界大戦でヨーロッパ戦線に戦車隊長として従軍した時に国際理解の必要性を痛感し、戦後、コロンビア大学ティーチャー・カレッジで国際関係論を学び、1969年にNPOの外国政策協会 (FPA) に提出した報告書「合衆国の初等中等学校における国際教育の目標、要求、優先性の検討」を著して以来、グローバル教育が幅広い支持を得て、教育運動としても展開されるようになった。この報告書は、ノース・ウエスタン大学で勤務していた頃と同僚であった国際政治学者のリー・アンダーソン (Anderson, L.) の協力も多大であったので、「ベッカー・アンダーソン報告書」として知られ、二人がグローバル教育の父と呼ばれるようになった。そして、全米社会科協議会 (NCSS) は、年次大会で「ジェームス M. ベッカー記念グローバル理解賞」を設けて、優れた業績を上げた幼稚園から高校までの社会科の教員を顕彰している。

私は、約40年前、京都大学文学部地理学の某先生の仲介で、来日していたベッカー先生にお会いし、グローバル教育についてお話を伺い、翌年から10か月ほどアメリカの大学に大学院生として留学するので、その期間中に再会することを約束して別れた。それ以来、少なくとも10回は、インディアナ大学スミス・リサーチセンター (後の「社会科教育センター」) を訪問し、時には客員教授として数か月間、グローバル教育の研究や資料収集を行った。

確かに、ベッカーとアンダーソンの両先生の著作物や意見交換を通じて、そ

の人柄も含めて、グローバル教育には共感する点が多くある。しかし、アメリカのグローバル教育のワークショップで小中高の先生と教材づくりをしたり、討論をする中で、また、アメリカの小中高の先生を我が国に招聘して、「ジャパン・スタディ」のコーディネーターなどをする過程で、どうも「日本の温泉は良かった」に代表されるような旅行記レベルであったり、「日本人は……だ」とステレオタイプな「私たち—彼ら」の二分法に陥っていることに落胆し、「何かおかしい」と感じるようになった。また、グローバル文化と地方（local）に根付いた文化の相克について課題とされており（Anderson, 1979, p.311）、私自身も民族学習との比較を通して、その解決の方途を多文化学習に見出せるのではないかと考え（安藤, 1981b）、留学中にその英文論文をベッカーやアンダーソンだけでなくバンクス（Banks, J. A.）にも見せて、同意を得たこともあって、グローバル教育に対してはやや斜めから捉えがちであった。

そのような思いがあったので、1990年代始め、わが国でグローバル教育の学会が設立されても、積極的にグローバル教育に関わろうとはしなかった。そして、最近では、わが国では「美しい日本」が唱道されたり、アメリカでは「アメリカ第一」が叫ばれ、ポピュリズムの隆盛とは対照的に、日米ともグローバル教育は、停滞気味であるという印象を抱いていた。

ところが、この度のベッカー先生の訃報に接して、改めて今日のアメリカのグローバル教育の動向を調べ直したところ、ハーバード大学のライマース（Reimers, F. M.）がグローバル教育の図書や論文を多数出版しており、「私たち—彼ら」の二分法に陥らない幼小中高のグローバル市民性カリキュラムを開発し、しかも、グローバル教育が生まれた時の精神も生かされているように思われた。

本稿では、アメリカのグローバル教育の誕生から2000年初め頃までの展開を辿った後、ライマースのグローバル教育論を整理し、ベッカー及びアンダーソンのグローバル教育第一世代との類似点と相違点を明らかにすることを目的とする。ここでのキーワードは、「グローバル市民性」である。わが国でも主権

者教育に関わって、イギリスの市民科の紹介がなされてきたが、グローバル市民性は、特定の校種の国際理解に焦点化した欧米の簡単な紹介にとどまっており（藤原，2016年）、幼小中高一貫のグローバル市民性カリキュラムは明らかにされていない。交通手段が発達して人的物的往来が盛んになり、テクノロジーを使ってヴァーチャルなコミュニケーションも行われる中で、外国理解に留まりがちなグローバル教育を打開することは喫緊の課題と言えよう。

2. グローバル教育の提唱とその特徴

1960年代は、国際教育（international education）にとって“英雄の時代”と称され、国際関係学習や地域学習が隆盛であった。しかし、ベッカーは、国際関係学習が国家を基本にした政治学の権力脅威論に偏っていて、人間と自然環境の関係は考慮外であり、地域学習は、国家の関心事に左右され易く、世界の全体像が描きにくいという難点があり、これら二つに共通する問題としては、結局は「私たち—彼ら」の二分法に陥り、初等教育も対象外であると批判した（安藤，1981a, p.6, p.8）。ユネスコスクールや国連国際学校は、初等中等教育を行っていたが、カリキュラムが「伝統的なものに近く、人類の共同体社会を道徳的立場からのみ唱えるのでは迫力に欠ける」きらいがあった（安藤，1981a, p.8）。

このような問題を解消したのが教育関係者や社会学者と協力しながら纏められたベッカー・アンダーソン報告書である。そこでは、「国際理解の目標を（a）惑星としての地球，（b）生物種族としての人間，（c）人間の社会組織としてのひとつの水準としての国際組織に絞って」、幼稚園から高校までのカリキュラムを「現象についてよく知る能力，分析的判断の能力，規範的判断の能力，行動への動機づけの能力」（安藤，1981a, p.10）に分けて作成した。要するに、この報告書は、「一つのグローバル社会に子ども達が生きるための必要性を力説した国際教育の新しい定義」であり、そこで使われた「グローバルな視野」や「グローバルな相互依存」という考え方は、1974年のユネスコの「国

際理解，国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」にも大きな影響を及ぼした。

ただし，1977年の時点でもグローバルな視野の教育（global perspectives education）と言う表現も使われており（Becker, 1977, p. 3. p. 5），グローバル教育（global education）という言葉が普及するには，アンダーソン，L. 監修で1976年にホウトンミフリン社から出版された幼稚園及び小学校の社会科教科書『私たちの世界への窓』（以下「ホウトン社会科」）が人気を博してからであった。

その教師用指導書によれば，各学年の内容は，表1に示すように，①個人として，②集団の成員として，③人間として，④地球の住人として特徴付けることができる（安藤，1980，p. 43）。

社会科は，伝統的に「集団の成員として」同心円的に拡大する内容構成をとってきたが，「人間として」は，1960年代からの教育の現代化運動の中で人類学や心理学など新しい社会科学の導入を反映したものであり，「個人として」は1970年代の教育の人間化運動において生まれた視点である。そこに「地球の住人として」という新たな次元を加えたのがホウトン社会科であった。ベッカー・アンダーソン報告書の提言との関連性は，「地球の住人として」だけでなく，「人間として」(b) 生物種族としての人間を受けたものであって，地球上の動植物との共存の重要性を見出すことができる。

学年に特徴的な単元構成をみると，表2に示すように（安藤，1980，pp. 41-42），2学年では，子どもの周辺世界における学び方や表現の仕方などのスキル習得に力点を置いていることであり，3学年では，表1の4つの次元から考察し，「私たちは誰か」を明らかにする方式を取っており，4学年は，大気と大洋，水，土地，生態系，地球のかなたなど理科的要素を大いに取り入れて，社会科との合科的な取扱いをしていることである。

また，環境汚染については，図1を参照されたい（安藤，1979，p. 41）。なお，Uはunitの略で「単元」，Lは単元を構成するLessonで「課」を表している。

その内容を具体的に見てみると，まず2学年で土地，水，大気汚染を取り

表 1. 各学年の内容構成

	個人として	集団の成員として	人間として	地球の住人として
K Me	身体的外観、技能、責任、好き嫌い、感情	家族・学校・地域社会内の相互依存、協力、紛争。	道具の作成と使用	地域社会における土地の物理的特徴と土地利用
1 The things We do	身体的外観、好き嫌い、感情の類似性と相連性。	集団で生活し、仕事をし遊ぶ人々	言語・科学技術・制度・信念が伝達される仕方。伝達道具の作成・使用と決定を下すという人間特有の性質。	空間利用の仕方。地図やモデルの作成・解釈の仕方。
2 The World around us	感情、価値、技能、想像力、責任感。種々の伝達手段の利用と学習	所属集団（家族・遊び・学習）と所属しない集団。所属集団内での相互依存、協力、紛争	伝達手段から学び、自分の感情について話し、過去・現在・未来について伝達し、決定を下す人間の仕方。	地図の作成・解釈。自然環境への依存、汚染の影響。
3 Who are We ?	身体的・心理的要求。身体的外観、能力、好み、感情。他の人との類似性と相連性。	家族、地域社会、国、グローバル社会内での相互依存、協力、紛争。	文化を形成する能力。文化の構成要素（科学技術、言語、制度、信念）	地球における生物の全共同体的調和 (commonalities)。宇宙における地球。地球についての過去と現在の信念。生命保持システム。欠乏。他の惑星での生命の可能性。
4 Planet Earth	自然環境との個人的関係、その感情、信念、依存。	所属集団、制度（家族、学習、経済的、政治的）での相互依存、協力、紛争。	文化を媒介にして自然環境を利用し変える人間の能力。地球上の他の生物への責任。自然システムを変え相互作用する人間。 人間と地球の自然環境の間の相互依存、紛争。	地球の自然システムの構成要素。地球環境のグローバルな性格。宇宙における地球の位置。
5 The United States	異なる人の事例・物語。生活過程 life cycle	合衆国内における民族集団の人間文化への貢献。	文化の構成要素（言語、科学技術、制度、信念）がアメリカの発展に及ぼす影響。 文化がアメリカ社会と地球社会を結びつける仕方。 領土が、他の人々との関係に影響を及ぼす仕方。	アメリカ人の地球の資源への依存。自然環境の尊重。
6 The Way People Live	身体的外観、信念、価値における独特性。心理的要求と関心の必要。	人間の文化的発展。文化的差異。社会によって同じ状況に反応する差異。都合が直面する問題。	生物的分類。人間に共通の生物的、心理的要求。	住むのに適した場所のよりよい利用法。

表2. 特徴的な学年の単元構成

2 学年：私たちの周りの世界	3 学年：私たちは誰か	第4 学年：惑星としての地球
1. 世界について学ぶ 2. 世界について感じる 3. 世界について意思伝達する 4. 世界について考える 5. 世界に依存する 6. 世界に働きかける	1. 地球とは何か 2. 人間とは何か 3. 集団とは何か 4. 私は誰なのか	1. あなたと環境 2. 文化と人間の要求 3. 大気と太洋に生きる 4. あなたの周りの水 5. あなたの住む土地 6. 生態系におけるあなた 7. あなたの使うエネルギー 8. 地球のかなたを見る

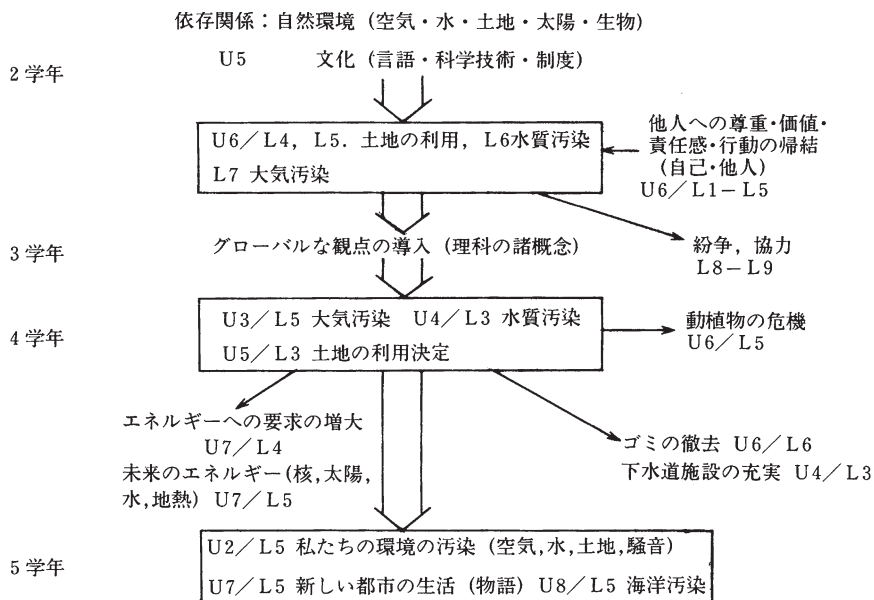


図1. ホウトン小学社会科における環境汚染の取扱い

上げるだけでなく他人への尊重・価値・責任感・行動の帰結やそれに伴う紛争や協力まで取り上げている。3学年では、「宇宙船地球号」の乗員であることを訴え、理科の諸概念を使ってグローバルな観点を導入する。そして、4学年

の6つの単元において2学年で取り上げた自然環境の汚染の原因を科学的に示し、グローバルな問題として身近に心がける解決法だけでなく将来の代替エネルギーについても考えさせる。このような意図で組まれているために、4学年の教科書は、内容的に理科であると批判する向きもあるかもしれない。そして、5学年は、伝統的に歴史を取り上げるので、その枠内で現代の環境汚染と将来の生活様式について論じている。

ところで、アンダーソンは、自身の妻で、2学年の編集者であったシャーロット・アンダーソン、(Anderson, S.)と一緒にベッカー編著『グローバル時代の学校教育』(1979年)でグローバル教育を具現した世界中心学校(World-Centered School)について、次のように描き出している(安藤, 1980, p. 40)。

初等学校(幼稚園から5学年)で印象付けられるのは、第1に、人類が創造した様々な手芸品の陳列であり、第2に、多数の大人や青少年がボランティアで教育活動に関わっていることであり、第3に、表1の4つの次元の目標達成のための学習センターと、学び方や感情的技能や意思決定などに関わる技能開発センターが設置されていることである。

中間学校(6学年～8学年)には、人間の構成要素(制度、言語、信念、テクノロジー)をそれぞれ学ぶ学習センターと技能開発センター、そして、参観者の案内や交通安全活動などをさせる社会参加センターがあり、生徒は、一定期間ごとに教師と契約して学習するセンターを使っている。

高校(9学年～12学年)の最初の2年間は、個人の発達と行動、種族としての人間、周囲の環境の学習に費やし、その後、人間の資質開発を行い、12学年では、興味を持ったトピックを選択して、集中的に学習したり、地域の政治的、経済的、文化的な活動に従事すると。

市民性に関して言えば、アンダーソンは、グローバル社会の出現について歴史的射程の中で政治的、経済的、文化的な裏付けを行い、「市民性とは、個人が自分自身、そして、その成員となっている集団が抱える公的問題を結び付け

ている決定、判断、行動を意味する」と定義した。そして、「富・保障・尊重・健康・権力・感情・啓蒙のような公的問題」について④グローバル社会における自己の関与に気付く資質、⑤決定過程の資質、⑥判断に到達する資質、⑦影響力を行使する資質、に分けて論じているが、初等学校では④を強調して、中等学校では⑤と⑥に重点を移すものの、⑦についての言及は少なかった（安藤、1980, p. 36）。

以上、ベッカーとアンダーソンの第一世代のグローバル教育について特徴付けると、①地球を一つのシステムと見る、②文化的な差異より類似を強調する、③生態学と地理学が重要な位置を占める、④理解だけでなく参加と予測も要求する、⑤すべての子どもを対象にする、⑥学校改革を構想している、ということである（安藤、1981a, pp. 11-14）。だから、アンダーソンは、グローバル教育を「グローバル時代における市民性のために子どもをよりよく準備させるための教育の内容、方法、社会的文脈の変化をもたらす努力」と定義したのである（Anderson, 1979, p. 15）。

3. 第二世代と第三世代グローバル教育の特徴

1980年代に入ると、グローバル教育は、テキサス大学のクニープ（Kniep, W. M.）を第二世代の旗頭にして社会科カリキュラム開発を中心に展開されるようになった。したがって、我が国の先行研究の中にも、クニープの所論を詳しく分析・紹介したものがあるので、それを手がかりに第二世代のグローバル教育の特徴を纏めておこう。

クニープのグローバル教育を適用した社会科カリキュラムの編成原理は、小学校の学習目標では、「主に社会現象の概念を理解し、これらの相互依存性を分析する能力を高め」、中等学校の学習目標では、「社会現象のシステムの視点と人間の普遍的価値等を内面化し、現代グローバル問題の解決のために社会活動に能動的に参加する民主市民を育てる」ことである（中村、2004, p. 148）。

小学校社会科の教育内容は、表3のように、「学年ごとに社会現象を示すテー

幼小中高一貫のグローバル市民性カリキュラム（安藤）

マ学習が単元名で示され」ており、「この単元に関連づけてグローバル問題を学習することが特徴」であり、中等学校社会科の教育内容は、表4に示すように、「グローバルシステムの相互依存的認識を通して社会問題解決と社会参加

表3. クニープの小学校社会科カリキュラム

学年	学習テーマ	学習内容	関連概念	グローバル問題
1	相互依存性 希少性	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの探究は人々との関連性、彼らの活動場での役割に焦点をおく。 自然環境の中で生物・無生物の間の相互依存関係を理解する。 単純な機械的・生物的システムがともに技能するよう構成要素をどう作るべきかを学習する。 欲望と必要との差異を理解する。 機会費用に関する経済原理を利用して経済活動・意思決定を理解する。 	相互依存性 希少性	環境： 学校と地域社会の中で汚染や浪費の事例と原因を知り、これの解決方法を模索する。
2	変化 文化	<ul style="list-style-type: none"> 子ども自身の変化に対する連続性を明確にする。 記録文書を使用して地域社会や環境の変化を理解する。 子ども自身や学校文化及び世界子どもたちの文化を調査して文化の普遍的な面を理解する。 	変化 文化	開発： 世界各地域で起る飢餓や貧困問題を理解し責任をとる。
3	葛藤 相互依存性	<ul style="list-style-type: none"> 葛藤状況とその原因を認識させ、共同で問題解決のための技術を開発する。 現象的テーマとして経済システムの中で地域行為者を学習する。 地域企業、市場等での共同的な側面と需要・供給の相互依存性を明らかにする。 	葛藤 相互依存性	平和と安全： 世界の平和と安全を脅かす葛藤の原因と解決の方法を模索する。
4	州の学習	<ul style="list-style-type: none"> 文化の概念を使用して州の発展に貢献したいろいろのグループを分析する。 「現代生活の学習」では州と他の国家、世界の経済的・政治的・文化的・技術的関連性を明らかにする。 	文化 相互依存性	環境： 州の環境問題（地域・河川・森林・都市等）を調査する。
5	アメリカ史 (主題別)	<ul style="list-style-type: none"> 他の国と区別されるアメリカの独特な要素や価値に重点をおいてアメリカ発展に対する理解を図る。 概念は世界との相互関係、国家発展において葛藤の役割、アメリカ経済発展等を歴史的、現代的視点で分析する。 アメリカ憲法、連邦制、大統領制等国家としてのアメリカの独自性に寄与する構成要素を学習する。 	相互依存性 葛藤 希少性	人権： すべての市民に公正・平等・自由の基本的価値を付与した過程を調査する。
6	ラテンアメリカ アメリカ アジア	<ul style="list-style-type: none"> 変化・文化・葛藤・相互依存の概念をふまえて歴史的、現代的視点で各大陸について学習する。 	変化・文化・ 葛藤・ 相互依存性	開発： アメリカと開発途上国との関係性を調査する。

能力の育成に重点をおいていることが特徴」であると言う（中村，2004，p. 145）。学習方法については、「社会機能の理解から社会問題解決という配列が特徴」であり、「小学校段階では，社会現象に対する理解を中心として教師の指導にしたがう受動的な学習活動」が行われ，中等学校段階では，「社会参加の機会を提供し，子どもが主体になってグローバル問題を解決する能力を身につけて民主市民としての能動的な役割を尽くす」構成である（中村，2004，pp. 148-149）。

その際に，「社会現象の認識内容として概念的テーマを取り上げ，認識対象

表4. クニープの中等学校社会科カリキュラム

学年	学習テーマ	学習内容
7	グローバルシステム	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル経済システムとアメリカ経済を初め、グローバル経済の相互依存性を分析する。 ・生態的・技術的システムに焦点をおいて総合的に学習する。 ・主に、社会科学と自然科学を利用する。
8	人間価値の研究	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカにおけるの自由・権利・労働倫理・多数決原理・平等のような基本的価値を初め、人間価値の領域を探究する。 ・西欧文明を形成した著作物や運動より人間価値の変遷過程を探究する。 ・非西欧的伝統をおなじ方法で探究し、特に主要行為者に対して重点をおく。
9	グローバル史	<ul style="list-style-type: none"> ・過去2000年間の文明が相互依存性を持って、いかに発展してきたかのプロセスを探究する。 ・初期文明において情動的・物的・芸術的交流の結果、移住、技術、輸出、戦争等を探究する。 ・目標は現代の国際関係を解明するための広い歴史的概観を提供する。
10	アメリカ史 (年代順)	<ul style="list-style-type: none"> ・概念的テーマを使用し、グローバル史とアメリカ史の関係性を強調する。 ・国内的・国際的領域の側面でグローバル問題についてアメリカのアプローチの独自性を強調する。
11	近代グローバル史の 主要行為者	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル政治・経済的領域における行為者としての国家に焦点をおく。 ・選定された国家が、永続的問題を解決するアプローチを比較する。 ・基本的な社会的・政治的価値を分析する。 ・UN、NGO、多国籍企業、労働組合やグローバル団体の役割を分析する。
12	現代グローバル問題	<ul style="list-style-type: none"> ・概念的テーマを利用する探究プロジェクトにおいて、データ収集や分析、結論の導き出し、解決方法を追求する。 ・民主社会市民としての役割を経験するため、地域機関・非営利組織等と協力して地域プロジェクトに参加する。

としては現象的テーマに限定し、それらの役割を把握」し、「人類共同のグローバル問題を永続的テーマとして提示している」のであり、このカリキュラムは、「アメリカの多民族・多文化そのものが、全世界をひとつの縮小したシステムとして捉えることはできる」と解釈されている（中村，2004，pp.154-155）。

ただし、これは、クニープのプランであって、実践を通してその有効性が確かめられたものではなかった。第二世代のグローバル教育において、クニープに代表されるように、目標論や方法論は精緻になったが、それを実施してどうであったのかという評価がないので、その方法論が適切かどうかは分からない。それが第二世代のグローバル教育論の限界であった。

ところで、グローバル教育は、必ずしも順調に普及したわけではなかった。1980年代半ばには、デンバー大学附属国際関係教育センター（CTIR）発行の中等学校向けの教師用指導書が文化的道徳的相対主義であって、アメリカの基本的価値を損なうと批判された。しかし、全米社会科協議会がその批判の是非を調査し、その批判に根拠を欠くという結論で事態は収拾された（安藤，1991）。

1990年前後に始まる第三世代のグローバル教育では、一つにはグローバル人材育成の手段と捉えられるようになった。例えば、チャップマン大学のタイ（Tye, K. A.）は、ベッカー編著『グローバル時代の学校教育』の分担執筆者であったからだろうか、私にもグローバル教育アンケート調査の依頼があり、我が国のグローバル教育の実態を回答したことがある。そして、彼は、その結果と1980年代後半の初等中等学校との協働研究の成果を1999年の著書『グローバル教育：学校変化の研究』で発表したが、私が驚いたのは、グローバル教育を全米の州で最初に導入したアーカンソー州知事であり、後にアメリカ大統領になったビル・クリントンがこの図書の前書きに記した次の言葉であった（Tye, 1999, p. xi）。

「グローバル教育の推進によって、私たちが他国と経済的に競争する能力を強めている。（中略）私たちが金儲けをするか否かは、何を学ぶかに

かかっている。グローバル教育は、児童生徒がこれらの変化を理解することを教え、アメリカ人がもっと国際競争力を高められるようにすることができる。」

このようにグローバル教育は、グローバル人材育成のための教育と捉えられ、もっぱら経済的利益を生む教育として評価される向きもあり、この頃から経済面からグローバル教育にアプローチした実践が盛んになった。

第三世代のもう一つの特徴は、グローバル教育の教師教育論が深められたことである。その代表格がオハイオ州立大学のメリィフィールド (Merryfields, M. M.) である。彼女は、1970年代後半にシエラレオネに平和部隊として関わった経験があり、同大学ではグローバル教育と多文化教育を関連付けた教師教育を研究した。とりわけ、「マイノリティ (人種, 民族, 社会的地位, ジェンダー等) にとっては、社会の中で自己の置かれた立場への気づきのないまま、いきなりグローバルな認識や見方を獲得させることは困難であると考えている点」に彼女の問題関心があったと言う (森田, 2017, p. 75)。また、教師教育についても、グローバル教育実践は、①大学卒業直後の教員、②教職課程を受けている学生、③優秀教員に分けて考えると、共通点としては、複数の視点で自国と他国の類似性と相違性を捉え、その中で寛容・尊重・協力を重視し、自民族中心性を減らして、多文化への共感を生み出し、グローバルな内容と子どもの生活を関連付ける点があることを明らかにした。ただし、相違点として、③の優秀教員は、グローバルとローカルな出来事の相互関連付けをし、人権問題、自己決定、社会正義、より良い生活について教えており、統合的な多学問的アプローチを使って、豊富な教材を使って、子どもに高次の思考力を発揮させていた (森田, 2017, p. 76; Merryfields, 1998, pp. 365-369)。

メリィフィールドは、10年以上前にオハイオ州立大学を退職しているが、彼女のこのような教師教育の方法論は、今日でも博士論文でも採用されている。しかし、第二世代や第三世代のグローバル教育論は、社会科教育に焦点化して展開されており、そこが第一世代のグローバル教育論とは違うのである。

4. ライマースのグローバル教育論

4.1 ライマースの経歴と現代社会に対する見方

ライマースは、1988年に「ラテンアメリカにおける教育財政の傾向」と題する博士論文でハーバード大学から博士号を取得し、その論文のスペイン語版をユネスコから出版した。そして、1993年から同大学に職を得て、南米の教育や生活改善の研究をしていたが、2000年過ぎから国際理解教育に研究関心が移り、現在は同大学院国際教育実践講座の教授で、2017年には国連のグローバル市民性賞を受賞している。ところで、彼は、第三世代までのグローバル教育の指導者とは異なり、次の経歴が示すように（Reimers, 2017a, pp. 1-10）、一種のアメリカン・ドリームを体現した人物である。

彼は、ベネズエラ生まれで、12歳の時、母親から就職に有利だからとタイプを勧められて習い、それに習熟すると、スペインの祖父母にタイプで手紙を書き、親戚の交流に役立って喜ばれた。その後、タイプで小論文を書いて、学級担任に見せると、秀逸と評価されて教室に掲示され、それを見た校長先生の依頼で、校内新聞を発行し、好評を得た。そして、14歳の時にベネズエラの作文コンテストに優勝し、それを評価されて優秀な高校に迎えられ、そこで心理学に目覚め、国内最古の大学に授業料免除で入学し、1982年に卒業した。そして、ハーバード大学大学院で奨学金を得て、2年後に修士号を取得した。

したがって、このような経歴のためであろうか、ライマースは、アメリカ社会だけでなく開発途上国にも関心を抱いており、グローバル市民性という観点から各国の教育政策に絡めて指導助言を行い、アメリカ合衆国ユネスコ委員会委員も務め、大学内に「グローバル教育革新イニシヤティブ (GEII)」を組織して、グローバル市民性カリキュラムを学校と協働して実践してきた。

そして、ライマースの世界各国の政治の見つめ方は、鋭く手厳しい。彼によれば、「トランプ大統領は、第二次世界大戦後約70年間におけるアメリカのリー

ダーシップの基礎となってきた原理を主に捨て去った。彼のスローガンのアメリカ・ファーストは、第二次世界大戦の遠因となった孤立主義に合衆国が癒着する危険性と裏腹の関係である」と言う (Reimers, 2018a, p. 33)。

アメリカでは、リベラルなグローバル秩序を生むために世界のリーダーシップを発揮しようというハミルトン流とグローバルな紛争や暴力を防いだり、人権、民主主義、法支配を促したいウィルソン流という“ヒューマニズム”に基づく外交政策があり、他方では、合衆国のグローバルな役割を最小限にすべきであるというジェファーソン流やアメリカ市民の尊厳を確保することが第一であると主張するジャクソン流の外交政策と対立してきた。

第二次世界大戦後は、ハミルトン流とウィルソン流が優勢であったが、トランプ大統領は、「グローバル化とリベラルな政策は、アメリカの利益にならないし、現在の状況から改善される望みもなく、時代に取り残される人々が多くいる」と言い張ったり、彼らの支持を失わないようにポピュリストとして、市民ではない不法移民を排除して人権の考え方を狭めたり、気候変動については科学的根拠がないと主張したり、民主主義や法の支配、自由などの基本的人権を守るための制度を等閑視するようになった。ライマースは、このようなポピュリズムは、ドイツのワイマール共和国の崩壊に続くヒットラーのナチス政権、イタリアのムッソリーニのファシズムが示すように、「極端なナショナリズムと人種的優越性に基づく独裁」に繋がるのであって、コスモポリタンを志向するグローバル教育に対する挑戦であると断言する (Reimers, 2017a, pp. 26-27)。

そして、ナショナリズムとポピュリズムが支配的な「アメリカでは、反ユダヤ主義、白人至高主義、イスラム恐怖症、有色人種や移民へのヘイト」が増殖されつつあり、「教育者は、グローバル市民性のために子ども達を教育する努力を倍増することが緊急の課題である」と力説する (Reimers, 2019, p. 40)。

確かに、世界経済フォーラムが2017年に出版した「グローバルなリスク報告書」によれば、(1) 所得と富の不均衡の拡大、(2) 気候変動、(3) 社会の

分断の高まり、(4)サイバー依存症の増加、(5)人口の高齢化、というグローバルなリスクが顕在化している。しかし、ライマースは、(1)の問題については、「教育と技能の差異の結果であり、部分的には教育によって解決できる」のであり、(2)についても「質の高いカリキュラムを開発」すれば、解決に寄与できると主張する。つまり、「ポピュリズムは、着想、知識、専門的意見に価値を置かず、学校や大学を重視しない」けれども、第四次産業革命への移行をスムーズに行うためにも、すべての子どもにグローバル市民性を育成するためのカリキュラム開発が不可欠である（Reimers, 2018a, pp. 37-38）という問題意識がある。

4.2 ライマースの教育的基盤

ライマースは、「公教育の拡大がグローバルで広く支持されてきた」（Reimers, 2017a, p. 30）と発言し、確立された民主主義では①すべての子どもを教育すること、②他者との差異を正しく認識するだけでなく類似性を認知する機会を提供すること、③憲法、権力分立、政府と市民の権利と義務、④民主主義への参加能力を育成することを強調した（Reimers, 2018a, p. 30）。

また、彼は、自らが担当する大学院の国際教育プログラムを修了し、アメリカ国内だけでなく開発途上国等で仕事をする卒業生を対象に、どのような仕事をして、その影響はどの程度で、どのような問題に直面し、そこで得た教訓は何かということ調査して、自身のグローバル教育の成否を評価する手がかりとし、グローバル教育を拡大するために重要なコンピテンシーについては一層広く捉える必要性を痛感したと吐露している（Reimers, 2017a, p. 30, p. 75）。このような調査についても、ベネズエラ出身という経歴と無関係ではないだろう。

その上、アメリカ人は、諸外国と比べて、グローバルな問題に関心が薄く、自らをグローバル市民であるとしてみなす人も少ないことに注目する。表5は、2013年の世界価値観調査（WVS）で「強く賛成」と「賛成」を合わせた

表 5. 世界価値観調査結果の国別比較

	グローバル市民として見る	MDGs について聞いたことがある	世界問題の解決を最優先	国連が・・・を決定すべき		とても深刻な問題		
				国際平和の維持	人権	地球温暖化	生物多様性の喪失	河川や海の汚染
アメリカ合衆国	69%	5%	7%	53%	36%	49%	46%	64%
日本	94%	11%	9%	77%	50%	71%	47%	58%
メキシコ	91%	16%	28%	71%	45%	69%	77%	84%
カナダ	86%	12%	12%	70%	42%	67%	77%	80%
中国	84%	6%	10%	64%	32%	38%	41%	46%
オーストラリア	80%	13%	13%	69%	59%	64%	61%	79%
韓国	80%	21%	4%	47%	42%	50%	38%	44%
スウェーデン	80%	31%	24%	72%	74%	64%	61%	75%
スイス	78%	26%	13%	63%	65%	49%	42%	63%
ブラジル	78%	21%	20%	71%	42%	61%	58%	72%
インド	78%	21%	10%	20%	23%	51%	43%	51%
ドイツ	53%	27%	9%	58%	58%	50%	37%	44%

割合である (Reimers, 2013, p. 58)。なお, Millennium Development Goals の頭文字を取った MDGs とは, 貧困や飢餓, ジェンダー, 乳幼児の死亡率削減, 疾病の蔓延防止, 環境の持続可能性などを 2015 年までに達成するために制定した国連の共通目標である。私が 1980 年代初めに感じたように, 今日においても, アメリカ人は, 他の国々と比べると, ほとんどすべての項目においてグローバルな問題に関心が薄く, 国連に対する意義もあまり認めていない。実際, 「アメリカの大学生のうちわずか 9% しか外国語を勉強していない」のであり, 国会理解教育のプログラムもハーバード大学やインディアナ大学やブラウン大学などわずかしか設けていない (Reimers, 2009, pp. 30-31) のである。

ライマースは, この問題点を踏まえつつ, 第 2 次世界大戦前からコロンビア大学で比較教育センターを主導し, 「アメリカの学校が国際理解を子ども達に教えなければ, この国は, 平和のための力ではなく, 世界の不安定化の力になる」(Reimers, 2019, p. 39) という国連やユネスコにも関わったカンデル (Kandel, I. L.) の言葉を引用して, グローバル市民性カリキュラムの必要性を訴える。そして, MDGs の後継として国連サミットで 2015 年 9 月に採択された「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ (The 2030 Agenda for Sustainable Development)」の国際目標であり, 2016 年から 15 年間を期限とす

るSDGsに着目し、「国連のSDGsは私たちの国のアイデンティティを脅かさず、否定もしない一つのグローバルな集団意識を教える方策」であると考え、グローバル教育に組み入れている（Reimers et al., 2018, P. 23）。

なお、我が国は、環境、人権、平和、開発などの問題に関する「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development：ESD）」を2005年から10年間実施するように国連で提案し、決議されて以来、普及に努力してきたが、それは2014年に終了しており、SDGsは、教育面から迫るESDだけでなく産業界や地方自治体までをカバーした包括的アプローチである。

グローバル市民性については、「グローバルな共通善に携わる能力を伝えている」のであり、「私たちの生活のすべては、事実上グローバルな出来事に大きな影響を受けており、単に国や制度によってやりくりできるものではない」ので、「ローカルな問題がグローバルな現象になっている」（Reimers, 2014, p. 1）という現状認識に基づいている。ライマースは、従前からグローバル市民性の概念とされていた①責任を負う市民、②参加する市民、③正義志向の市民に複数の学問を統合して、新たに④革新的な市民、グローバルに取り組み、問題解決するための⑤協働する市民を加えた市民性概念を想定する（Reimers, 2016a, p. lxiv）。したがって、グローバル教育の目的は、「共有した利益の相互発展に向けての国際協力だけでなく他者をより理解して、個人や国家の目標を高めることでもある」（Reimers, 2013, p. 60）と言う。

市民性と言えば、市民の資質・能力であり、アメリカ流で言えば、コンピテンシーと言うことになるが、ライマースによれば、コンピテンシーは、ひとつには、イギリスのオックスファム（Oxfam）のグローバル市民性教育のように、既存の教科にグローバルなトピックを融合させ、知識獲得を中心とし、知識を使う能力を二次的に位置づける立場と、もうひとつには、思考し行動する様式として捉え、傾向性（disposition）の育成まで視野に入れる立場があるが、自らは後者の立場に立って、カリキュラム開発をしてきた（Reimers, 2013, p. 60）。

要するに、グローバル教育は、「世界を『解釈する』のではなく、世界を『改善する』ために教える機会」(Reimers, 2013, p. 61)と捉え、そのためには「なすことによって学び、複雑性と曖昧性を受け入れ、他者と協働し、責任を負うこと」(Reimers, 2018a, p. 40)を求めているのである。

5. ライマースのグローバル市民性カリキュラム

5.1 アベニュー校のグローバル市民性カリキュラム

2010年、ニューヨーク市にある私立でエリートが通う「アベニュー：世界の学校」(以下「アベニュー校」)は、世界の主要都市に連携校を設置し、互いに相互交流して学び合うというビジョンを持った最初の学校として設立準備に入った。そして、ライマースは、2011年から1年間をかけて4人の大学院生と一緒に、「世界中の教師が広く利用する」ことを願って(Reimers, 2016a, p. xxi)、「国境を越えてグローバルな市民がいる」(Reimers, 2016a, p. lxii)という点で独自性を持たせ、全教科を統合するための新教科「ワールド・コース」と題する幼稚園から高校までのグローバル市民性のカリキュラム開発を行い、それを著書『グローバル市民の力量形成：ワールド・コース』(以下「市民の力量形成」)に纏めた。この図書は、現在ではアラビア語、イタリア語、中国語、ポルトガル語、スペイン語で翻訳されている。

なお、ライマースは、グローバル市民性を育成するための21世紀の教育について、図2のような特徴付けを行い、それが20世紀初めの進歩主義教育と原理的に似ていると主張する(Reimers, 2016a, pp. li-lii)。

そして、ライマース達は、世界人権宣言やMDGs(その後、SDGs)、世界経済フォーラムのリスク評価枠を使って(Reimers, 2017a, p. 15)、「自分や国の利害とグローバルな世界秩序のニーズと実践のバランスを保った人がグローバル市民である」という考え方を強調し(Reimers, 2016a, p. xxxiv)、就学前学習センター長、小学校・中間学校・高校の各部門長、教育デザイン長と情報

表 6. グローバル市民性教育と進歩主義教育の類似性

進歩主義教育	21世紀の教育
A) 個々の学習スタイル, 発達ニーズ, 知的な興味に合わせたカリキュラム	a) プロジェクトに基づく学習 (PBL)
B) 子どもは能動的な学習パートナー	b) 協同学習
C) 芸術, 科学, 人文学を重視した学際的なカリキュラム	c) クリティカル・シンキング
D) 直接経験や第一次資料による学習	d) 個別指導
E) 多文化やグローバルな視野	e) 自己主導と個別学習
F) 民主主義のモデルとしての学校	f) グローバルなコンピテンシーと自覚
G) 学校を越えたコミュニティへの参加	g) 学習道具としてのテクノロジー
H) 遊びやスポーツを通じた健全な体づくり	

交換しながら、次のようなカリキュラム原理にそって週当たり6～8時間を配当した幼稚園から12学年までの「ワールド・コース」の大単元のプランを構想した。

まず、デザイン原理は、理想的なハイスクールの卒業生をイメージして、「知識・感情・行為の明確な結果を示すとともに、全体的なスコープとシークエンスだけでなく学年テーマと連携した学際単元に集約した (Reimers, 2016a, p. lv)。方法原理としては、プロジェクトに基づく学習 (PBL) とアクティブ・ラーニングを使い、ピア、教師に子どもが成果を発表して理解の程度を示し、保護者や地域住民から学ぶだけでなくパソコンを使って他国の子どもと協働する機会も設けた (Reimers, 2016a, p. lvi)。そして、「21世紀の技能」も採用して、異文化のコンピテンシー、倫理的志向、知識と技能、学びの習慣も養おうとした (Reimers, 2016a, pp. lvi-lvii)。

このようにして出来上がったカリキュラムは、表7の通りである。なお、8学年までのテーマの後に括弧で記しているのは、その年度末に纏めとして取り上げたキャップストーン活動である (Reimers, 2016a, pp. xvii-xviii, p. lxxiii)。

ハイスクールに当たる9学年から12学年では、学年別のテーマを設けてないが、グローバル教育の目的達成のために、子どもがなすことによって学び、リ

表7. グローバル市民性カリキュラムの学年テーマ等

	学年テーマ	コーナーストーン活動
幼	私たちの世界は、多様で美しい	差異を理解するための人形劇に参加する
1	私たちは普通の人間的要求を持っている	「私について」の本づくり
2	私たちと他人	他人に教える
3	チョコレート工場の起業家精神によるグローバルな相互依存の理解	チョコレートの商売を始める
4	古代と現代の文明の勃興と没落	文明ゲームを創って遊ぶ
5	個人の自由と権利：人間の権利に関する社会的変化	SDGsを自覚するプロジェクトの実施
6	価値とアイデンティティが人と制度を形成する仕方	SDGsのプロジェクトの実施
7	社会を集団として組織化し、変革者を通して変化を引き起こす	サービス・ラーニングに参加する
8	移民	SDGsをめぐる社会的企業
9	環境	グループで左のテーマに関わって学期ごとにプロジェクト学習を行い、環境破壊の改善のレポートの作成や公衆衛生キャンペーンや紛争解決法の提案などを行う
10	社会と公衆衛生	
11	グローバルな紛争と解決	
12	開発経済学：ラテンアメリカにおける成長と発展	
	テクノロジーの革新とグローバル化	

アルな問題に協働で取り組むことによって世界を改善できる (Reimers, 2019, pp. 40-41) という考え方を徹底している。

しかし、「説明的指導法、個別学習、PBL、野外教育の適切な役割とバランスは何か？」というようなことも授業をする過程で問題になった (Reimers, 2016b, p. 225, p. 245)。しかも、新教科「ワールド・コース」は、1年間で大きなテーマを設定して、週6時間以上も時間を割ける学校も少なかったために、既存の教科への投げ込み教材にもならない。したがって、これは、結果的には多くの学校で採用されることはなかった (Reimers, 2017b, p. 15)。

5.2 教職開発を見据えたグローバル市民性カリキュラム Vr.1.0

もっと使い勝手のよいカリキュラムでなければ、多くの学校に広まらない。グローバル市民性カリキュラムは、すべての子どもを対象にしている (Reimers, et al, 2016b, p. 246, Reimers, 2017b, p. 14)、このような問題解決に迫られ、その成果を2017年の著書『60コマの授業で世界改善のための子どもの力量形成』(以下「子どもの力量形成」)に纏めた。

ライマースが取り組んだことは、学年特定のテーマに関して連続して5コマの授業を用意し、SDGsによって他学年と関連付け、「子どもが知識と技能の基礎レベルから高等レベルへとグローバル・コンピテンシーを育むのを助け」、現行の教科でも利用可能なようにしたことである（Reimers, 2017b, p. 18）。

そのために、第1に、次に示すように、教師を介在させたグローバル市民性カリキュラムの開発手順を踏むようにした（Reimers, 2017b, p. 23）。

- (1) 多教科で多学年からなる教員チームを編成する。
- (2) チームの教員は、2016年の著書『グローバル市民の力量形成』を読破して、「グローバル市民性教育とは何か」ということを理解する。
- (3) SDGs や世界人権宣言のような、カリキュラム・デザインを導く広い目的（goal）を確認する。
- (4) グローバルで有能な卒業生をゴールとしてイメージし、そこからコンピテンシーの枠組を創る。
- (5) これらのコンピテンシーの育成に役立つような一連の学習経験を確認する。
- (6) 一連の学習経験を固まりにしてシークエンスに並べる。
- (7) 各学年の子どもに相応しい発達にそった5つの授業を各学年で開発する。
- (8) 全学年を見渡して、纏まりがあって、整合性が取れているか否かを点検する。
- (9) コンピテンシーの枠組に照らしてすべての授業案を点検する。

つまり、「市民の力量形成」の理念は（2）や（3）で伝えるが、「知識がなければ行動に移せない」と考えるのではなく、「知識は、行動することから生まれる」という認識論に立って、ライマースのねらいを浸透させようとしたのである。

第2に、原型（protocol）、つまり、学年に特定のテーマに絞った5コマ連続の授業案を示して、教師は、それを各学校の実情に合わせて自由に変形させて、授業を実施し、その出来と不出来の情報をフィードバックして、質的チェックをしながら各学校に適合させるだけでなく、ライマースのグローバル

表8. カリキュラムをカスタマイズするための13のステップ

1 ステップ	リーダーになるチーム（7~10人程度）づくり
2 ステップ	SDG s や世界人権宣言などを盛り込む長期ビジョンの設定
3 ステップ	卒業生を見据えた各種のコンピテンシー（対人技能、倫理志向、知識と技能、学びと知力の習慣など）の枠組の開発
4 ステップ	長期ビジョンとコンピテンシーに照らして学校における現在のカリキュラム（教科外活動を含む）をモニタリングする
5 ステップ	コンピテンシーと現在のカリキュラムがうまく連携できるような原型をデザインする
6 ステップ	学校全体に対してビジョン、枠組、原型を発表し、感想や意見等をフィードバックする
7 ステップ	実施のための修正版を原型とし、それを実施するための実行計画を作る
8 ステップ	原型を実施するために必要かつ利用できる人的物的資源を確認する
9 ステップ	原型をモニタリングし、形成的フィードバックを行う
10 ステップ	重要な利害関係者から支援を得て、維持するためのコミュニケーション方法を開発する
11 ステップ	教職開発の方法を考案する
12 ステップ	リーダー・チームからの支援を受けたり、見過ごしを確認して原型を実行に移す
13 ステップ	原型の出来・不出来を評価・調整して、必要ならステップ4に戻る

市民性カリキュラムの修正にも繋げる方式である。だから、Vr.1.0、つまり、ヴァージョン1.1や2.0などの改訂版があることを想定した名前にしたのである。その際に、表8の13のステップを辿っていくこととした（Reimers, 2017b, p. 27）。

グローバル市民性の小学校向けカリキュラム Vr.1.0では、小学1年から高校までを学年特定のテーマに絞った5コマ連続の授業案で示したが、小学2年は、子ども達周辺の人的物的な環境に焦点化して、易から難へと構造化した適切な質問をする仕方を学ばせる提案であり（Reimers, 2017b, pp. 47-78）、本稿冒頭の表2に紹介したホウトン社会科の小学2年と学び方に焦点化した点と似ている。しかし、ホウトン社会科は、質問の仕方を教え、分類、カテゴリー化、意思決定という情報処理技能を学ばせたものの（安藤, 1979, pp. 49-52）、その一連の学びを同じ文脈に位置付けていなかった。対照的に、Vr.1.0は、表9に示すように、身近な質問をして、棒グラフで発表し、その省察をするように学びにストーリー性を持たせており、子どもが実感を持って学ぶ工夫した。なお、それぞれの授業では、教師が抱いている指導目標（「指」と記す）とそ

幼小中高一貫のグローバル市民性カリキュラム（安藤）

表 9. グローバル市民性の小学 2 年の授業案

授業（教科）	SDG s 目標	教師の指導目標（指）と学習目標（学）
1. 周りの世界 に対して質問 する（国語）	16	（指）文章や写真を使って、子どもに疑問を抱かせ、見える化や手本を示して、 子ども達の文化、経験、その背景を知るために適切な質問をさせる （学）教師の見える化や手本を参考にしながら、興味関心、家庭生活、文化的 な行事などについて適切な質問ができる
2. 級友にイン タビューする （国語）	16, 17	（指）級友同士でインタビューをして、その後の発表のためにノートを取る （学）メモを取りながら、オープンエンドな質問をする。しっかり聴きながら、 ペアの子どもの興味関心と背景を確認する
3. 級友に発表 する（国語）	16, 17	（指）ペア・インタビューで分かった事柄を学級全体に発表する （学）前回の授業でのインタビューを思い起こす。級友から新しく学んだ5つの 事柄を発表する
4. 分かりやす い棒グラフ（国 語、算数）	3, 16, 17	（指）教師の手本として示した棒グラフの異なる作り方や使い方を学ぶ （学）良い友達の資質（素敵、気が良い、頭が良い、誠実、面白いなど）につい て話し合っ、そのデータを組織して、簡単な棒グラフにまとめる
5. 発表を聞いて、 省察する （国語、算数）	16, 17	（指）思慮深い質問とは何かを考え、日常生活からの質問を取り上げた方法を省 察する （学）質問と探究の過程を省察する。学級全体で子ども達の省察を共有する

SDG s の目標： 3（すべての人に健康と福祉を）、16（平和と公正をすべての人に）、17（パートナーシップで目標を実現しよう）

の達成の為に子どもが「めあて」とする学習目標（「学」と記す）を分けて、子ども主体の学習展開をねらっている。

Vr.1.0は、幼稚園の授業案を示さなかったが、ライマースは、全米教育協会（NEA）の基金を得て、グローバル市民性カリキュラムを全米から応募・選抜した教員と一緒に開発した。そこでの幼稚園の授業案によれば、教師の指導目標は、子どもが日常生じたストレスに対して呼吸法、黙想、繰り返しの描写、ストレッチングなどマインドフルネスの技能を教えて、しっかり聴くようにし、子どもの学習目標は、教師の助けを得て、友達と一緒に又は自分自身で気持ちやエネルギーを自己調整するマインドフルネスの技能を発揮することに据え、SDGs 3「すべての人に健康と福祉を」に関連付けた（Reimers, 2018, pp. 27-31）。このように幼稚園から小学低学年までは、学び方を重視しているのである。

Vr.1.0の小学校向けのグローバル市民性カリキュラムとしての特徴は、中

学年に着目すると、分かりやすい。表10の授業案 (Reimers, 2017b, pp. 81-96) に示すように、小学3年は、1コマ目で身近な経験を出させて、2コマ目で農業をする人を招いて話や質疑応答をして、3コマ目と4コマ目で学級の畑づくりに繋げ、5コマ目でグローバルな食料問題に繋げている。「グローバル市民の力量形成」の3学年では、チョコレート工場という子どもに馴染みやすい事柄を扱っていたが、Vr.1.0のほうが直接経験を基盤にグローバルに広げ、しかもSDGsの目標に焦点化したスムーズな展開で、理科や社会を中心に合科的な扱いをしているので、教師にとっても子どもにとっても無理のない授業になる。

ところで、Vr.1.0でも、「私は誰なのか」ということをグローバルな視野から見つめる学習は4学年で設定している。ただし、4学年の5コマの授業は、

表10. グローバル市民性の小学3年の授業案

授業(教科)	SDGs 目標	教師の指導目標(指)と学習目標(学)
1. 食料の起源 (社会、理科、保健)	1、2、3、12	(指) 世界の食物の違いや、異なる文脈で食料分布の平等の問題を理解する (学) 食糧生産の起源を理解する；食料文化を比較対照する；世界中の食料と栄養が公正でないことを話し合う
2. 農業文化 と外部講師 (理科、社会)	1、2、3、8、 11、13、15	(指) 世界中の様々な農業形態を理解する；農業をより深く理解する (学) 世界中の農業生産を比較対照する；農業をする人々が地域で果たす役割を確認する；地域で農業をする人々の抱える問題と関連付け、力説する
3. 食物の育て方 (理科、家庭)	6、12、13、 15	(指) 人間にとってどんな農産物が必要かを学ぶ；その知識を使って次時の学級の畑の計画を立てる (学) 植物の育ち方と植物が育つ条件(空気と水、土、日光、世話)を把握する
4. 学級の畑 (社会、ライフスキル)	1、2、3、6、 8、11、13、 15	(指) 文化多様性を認識し、好奇心を持ち、尊重する；チームワークを発揮し、地域に貢献する；主体的にプロジェクトに加わる (学) 3 コマ目に関連して学級の畑を計画する；畑づくりの課題を解決する；主体的に課題解決をする；課題解決で助け合う
5. 複雑な食糧システム(社会、理科、家庭、保健)	1、2、3、6、 8、9、10、11、 12、15、17	(指) 食物の成長、マーケット、飢饉、貧困を確認し、考え、影響を述べる (学) 食料の生産と消費の問題を討論する；教師の本質的問いに対して円卓で全員が話し合う；グローバルな問題に繋げ、互いの貢献を認め合う

SDGs の目標：1 (貧困をなくそう)、2 (飢饉をゼロに)、3 (すべての人に健康と福祉を)、6 (ジェンダー平等を実現しよう)、8 (働きがいも経済成長も)、9 (産業を技術革新の基盤をつくろう)、10 (人や国の不平等をなくそう)、11 (住み続けられるまちづくりを)、12 (つくる責任つかう責任)、13 (気候変動に具体的な対策を)、15 (陸の豊かさをまもろう)、17 (パートナーシップで目標を実現しよう)

3学年のような一連の授業ではなく、1コマ目「自分とは何か」、2コマ目「環境について学ぶ」、3コマ目「国と資源」、4コマ目「SDGsと行動の歩み」、5コマ目「まとめ」とそれぞれが独立した授業になっている。そして、図2に示すように（Reimers, 2017b, p.100）、図工に始まり、理科に繋がり、社会に至って、数学に向かう進め方（Reimers, 2017b, p.100）である。Vr.1.0は、学級の他の子ども達と比べて、絵に描き、そこに簡単な文で補足説明することから始め、コミュニティ、国又は地域、世界へと徐々に環境を広げて、自分とは何かを考えさせるほうが、子どもにとっては自然な学びとなろう。

既に述べたように、ライマースは、全米教育協会（NEA）の基金を得たカリキュラム開発の際に教員研修を繰り返し、その成果を図書として出版するこ

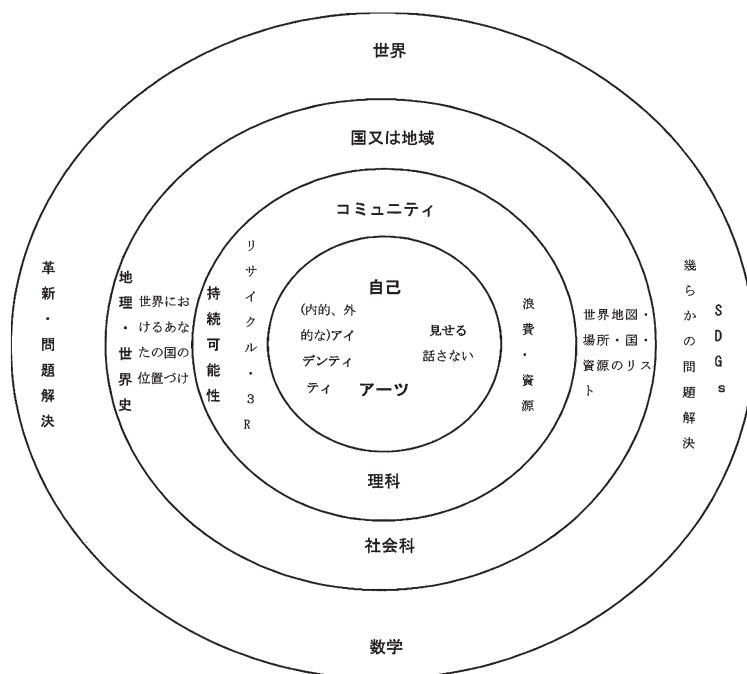


図2. 小学4年「アイデンティティ自覚」のさせ方

とを行っている。つまり、短期の海外フィールド体験をさせ、前述のような教職開発と13のステップを辿らせ、しかも対面の研究会だけでなくオンラインのコースワークやセミナーも課しながら、州や校種によって異なるものの、「共通善 (Common Good)」の追究を求めて、幼稚園から12学年までのグローバル市民性カリキュラムを開発したのである。

そこで特に強調しているのは、教師を専門職として捉え、専門職なら成果を公開し、吟味を受けて、知見を得るという職能ネットワークである (Reimers, 2018b, p 31; Reimers, 2018b, p. 17)。このように「なすことによって学ぶ」ということを教職開発でも取り入れているのである。

6. グローバル教育の新旧比較とわが国の教育への示唆

これまでグローバル教育の提唱者であったベッカーやアンダーソンを第一世代とし、その理論だけでなく例証となるホウトン社会科教科書を紹介したり、架空の都市にある世界中心学校を描き出した。そして、第四世代の旗手ともいべきライマースのグローバル市民性カリキュラムについて紹介した。この両者を比べてみると、類似点と相違点は、表11のように纏めることができよう。

まず、類似点については、Ⅰのコロンビア大学とⅡのユネスコに関連性を見出すことができ、Ⅲのグローバル教育の定義に関して、第一世代では、(3)で地理学も重視していたが、第四世代ではテクノロジーや輸送手段の発達等でそれほど強調されていないので、それを削除したものの、生態学は、第四世代でも地球温暖化という形で今日でも重要視している。そして、Ⅳの理科と社会科を軸に他教科でも実施するという考え方は、第一世代では、アンダーソンの世界中心学校で、ライマースは市民性カリキュラムで採用している。そして、Ⅴについては、第一世代のホウトン社会科2学年教科書が該当し、ライマースの市民性カリキュラムでも2学年の年間テーマになっている。

Ⅵの子どものアイデンティの自覚に関しては、第一世代も第四世代も採用しているが、アプローチが異なる。したがって、やや詳しい説明をすると、第一

表11. グローバル教育の第1世代と第4世代の類似点と相違点

グローバル教育	類似点	相違点
第一世代 ベッカー アンダーソン	I.コロンビア大学をベッカーは卒業、ライマースは、同大学カandel教授に共感 II.ベッカーもライマースもユネスコと関係 III.グローバル教育の定義 (1)地球をシステムとみる (2)差異より類似を強調 (3)生態学が重要な位置に	(a) ホワイト・ピューリタン・アングロサクソン (WASP) (b) グローバル教育の理念づくり中心（グローバル市民性も学校改革も理論に留まる） (c) 社会科の教科書や教材開発のみ。地理や経済中心 (d) 抽象から具体的に迫る同心円縮小の方式 (e) グローバル文化とローカル文化の接続が課題 (f) 教師教育や評価も課題
第四世代 ライマース	(4)理解だけでなく参加と予測 (5)幼稚園から12学年まですべての子どもを対象 (6)学校改革を構想 IV.理社を軸に他教科も V.2学年は学び方中心 VI.アイデンティティの自覚を	(A) 南米のベネズエラ出身 (B) グローバル教育の定義の実質化 ((1)(3)は気候変動、(2)はファクトチェック、(4)は市民性の概念に①責任、②正義、③協働、④革新、(5)カリキュラム(学習目標でも評価)、(6)はアヴェニュー校方式を世界主要都市に) (C) 理社を軸に他教科に絡める結節点にSDGs (D) 就学前センターや2年学び方指導 (E) 直接経験を重視して、グローバルに繋げる学び方

世代のハウトン社会科は、「地球とは何か」に始まり、「人間とは何か」「集団とは何か」へ進み、最後に「私は誰なのか」というアイデンティティの問題に結びつけさせて、人気を博したが、抽象から具体的に迫るアプローチは小学3年生には難しすぎたのであろうか、4年後には伝統的な社会科の内容構成である同心円の拡大にそって、「私は誰なのか」に始まり、「地球とは何か」で終わるように変更された（安藤，1982，p.36）。他方、ライマースの市民性カリキュラム Vr.1.0は、4学年で自分とは何かを描いたり書くことに始まり、コミュニティから国又は地域へ環境を拡大し、最後に世界に広がるという同心円の拡大の枠を守りつつ、それぞれの環境の中で自分とは何かというアイデンティティを捉えさせようとしており、アプローチの仕方が異なっている。

相違点に関しては、第一世代では、グローバル教育の理念を訴えることに重点を置き、教科書や教材づくりは(c)の社会科に限定していた。そして、(e)グローバル文化とローカル文化のせめぎ合いの解決法、(f)教師教育や評価を

どう具体化するのかということが課題とされた。他方、第四世代では、(e)については、(B) (4) でグローバル市民性概念を①責任、②正義、③協働、④革新と定義して、ローカルにグローバルな問題が顕在化しているという現状認識に代わっている。(f) の教師教育については、教職ネットワークを経て、研究者の捉え方の変容を迫るだけでなく、(B) (5) で子どもの学習目標も設定して、形成的アセスメント的な間接的指導を求め、(C) でSDGsによる合科の結合点を見出し、(D) で年少児対象の学び方センターや指導を行い、(E) で直接経験を重視して、子どもの動機づけを重視した授業をさせようとする。このようにライマースが第一世代のベッカーやアンダーソンと違うのは、ベネズエラ出身であるということも関係しているのだろうが、時代に即してより効果的になるように修正しているということである。

なお、ライマースは、2018年の編著『グローバルな共通善のために協働することを学ぶ』において、「学校が民主主義の市民性のために子ども達の力量形成をするために存在する」と力説し、Vr.1.0のようなSDGsと関連付けたアプローチは有効であるが、身近に起こっており、しかもグローバルな問題について「実行可能な解決法を子どもと一緒に専門的判断を慎重に下すことが求められている」と述べ(Reimers, 2018a, p.42)、気候変動、河川や海の生物、食料浪費、共感、平等、ジェンダー、暴力などのグローバル問題について、学校や国際協力の団体等で働いた経験のある博士課程の院生に授業案(資料を含む)の分担執筆をさせている。これらの授業は、小中高を通したカリキュラムとして取り上げており、学校の仕事に忙殺される教師にとっては有益な手掛かりとなろう。

例えば、気候変動は、我が国でも「数十年に一度の豪雨」という「記録的短時間大雨情報」が頻繁に発表され、かつてはほとんどなかった竜巻警報にも驚き、気候変動の怖さを実感し、グローバルな視野で考えなければ、その原因も分からないし、私たちもできることはやらなければならないと痛感するようになってきた。その意味で、グローバルとローカルには共通善がある。ライマー

スのグローバル市民性カリキュラムの取組は、眼前に生じた問題を個別に防災教育や異文化教育などの形でローカルに対処法として取り上げるのではなく、SDGsで小中高一貫させたグローバル市民性カリキュラムが必要であることを示唆しているように思う。グローバル教育は、人材育成のための教育ではなく、私たちが民主主義を守り、生活を向上させるための教育なのである。

以上述べてきたように、私たちは、ライマースの現代社会に対する見方やグローバル市民性カリキュラムから学ぶべき点も多い。しかし、若干の疑問も抱かざるを得ない点もある。

例えば、1970年代初めにローマクラブが『成長の限界』を著し、地球の資源は有限であり、二酸化炭素の排出量も多くなり、地球温暖化に対する警鐘も鳴らしたが、その著者の一人であるランダース（Randers, J.）が最近『2052 今後40年のグローバル予測』を著した。そこでは、民主主義と自由市場を標榜する国の仕組みでは、為政者が次期の選挙を意識してポピュリズムの罠に陥り、短期的視点に拘り、他国との間の政治的な緊張や対立も足かせとなり、結局は気候変動に有効な長期の政策を打ち出せないと指摘し、国家の役割の重要性を指摘している（ランダース、2013、p.356）。要するに、長期的志向に立った投票行動を促すような教育が必要なのである。ライマースは、ユネスコのSDGsを信奉し、ハーバード大学大学院卒業生を途上国に多数輩出してきたという実績については大いに認めるべきであろうが、彼のカリキュラム論には国家の役割に対するウエイトが弱いことは否定できない。

また、ランダースは、SDGsに関して、「大気や水や大地を守るという目標」と同時に「飢餓をなくしたり、健康を増進したり、すべての人に仕事を与えたりしようとする、ことは簡単ではありません」と指摘するように（日本経済新聞、2019）、SDGsについて無批判に導入するのではなく、そこで取り上げるSDGsの特定の目標が他の目標にどのような影響を及ぼすのかということも十分に考慮した上で、学校のカリキュラムを編成したり、市民団体の学校外の活動でも連携する必要があるように思う。

ライマースの所論に国家の役割と投票行動の重要性を位置づけ、SDGsの17目標の相互関係を考慮し、出来る限り矛盾の生じないように検討を加えれば、グローバル市民性カリキュラムの理論的根拠は、より一層強固になり、より有効なものになるのではないだろうか。

引用文献

- Anderson, L. (1979) *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*, Social Studies Development Center.
- 安藤輝次 (1979) 「ホウトン社会科指導書の分析—技能教授を中心に—」『人文論叢』第7号, 大阪市立大学大学院。
- 安藤輝次 (1980) 「グローバル教育の内容論—L. アンダーソン理論に依拠して—」『教育学論集』第6号, 大阪市立大学大学院。
- 安藤輝次 (1981a) 「グローバル教育の理論と背景」『教育学論集』第7号, 大阪市立大学文学部教育学教室。
- 安藤輝次 (1981b) 「グローバル教育の課題」『福井大学教育学部紀要Ⅳ』第31号, 福井大学教育学部。
- 安藤輝次 (1982) 「ホウトン社会科指導書の分析Ⅱ」『福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要』第6号, 福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター。
- 安藤輝次 (1991) 「国際関係教育センター (CTIR) 論争」『福井大学教育実践研究』第16号, 福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター。
- Becker, J. M. (1969) "An Examination of Objectives, Needs, and Priorities in International Education in the United States' Elementary and Secondary Schools" Report to the U.S. Office of Education on Project 6-2908.
- Becker, J. M. (1977) "Intercultural Awareness at the Elementary and Secondary School Level" ERIC Number: ED142623
- Bullard, K., Kuang, J., and Thang, S. (2018) "A Framework for Integrating Sustainability across the Curriculum" Reimers, F. M. (ed.) *Learning Collaborate for the Global Common Good*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- 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・シティズンシップの育成をめざして—』風間書房。
- Merryfields, M. M. (1998) "Pedagogy for Global Perspectives in Education", *Theory and Research in Social Education*.
- 森田真樹 (2017) 「米国社会科教育におけるグローバル教育の展開と課題」『社会科教育論叢』第50集, 全国社会科教育学会。

幼小中高一貫のグローバル市民性カリキュラム（安藤）

- 中村哲編著（2004）『グローバル教育としての社会科カリキュラムと授業構成』風間書房。
- 日本経済新聞（2019）「見るべきは中国，聞くべきは若者，『今後40年のグローバル予測』教授の予言」日本経済新聞，2019年12月26日朝刊。
- ランダース，J.（訳 野中香方子）（2012）『2052 今後40年のグローバル予測』日経BP社。
- Reimers, F. M. (2009) "Global Competency's Is Imperative for Global Success" *The Chronicle of Higher Education*, January 30, 2009.
- Reimers, F. M. (2013) "Education for Improvement in the Global Public Sphere" *Harvard International Review*, Summer 2013.
- Reimers, F. M. (2014) "Bringing Global Education to the Core of the Undergraduate Curriculum", *A Voice and A Force For Liberal Education in the 21st Century*, Association of American College & Universities.
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. and O'Donnell, G (2016a) *Empowering Global Citizens: A World Course*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M. and Chung, C. K. (2016b) "Theorizing Twenty-First Century Education" in Reimers, F. M. and Chung, C. K. (ed.) *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*, Harvard Education Press.
- Reimers, F. M. (2017a) *One Student At A Time*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M. (2017b) *Empowering Students to Improve The World in 60 Lessons, Version 1.0*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M. (2018a) "Education for a Democratic and Cosmopolitan Future" in Reimers, F. M. (ed.) *Learning Collaborate for the Global Common Good*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M. (2018b) "A Study in How Teachers Learn to Educate Whole Students and How Schools Build the Capacity to Support Them" in Reimers, F. M. and Chung, C. K. (ed.) *Preparing Teachers to Educate Whole Students: An International Comparative Study*, Harvard Education Publishing Group.
- Reimers, F. M., Adams, Jr. and Shannon, K. (2018) *Twelve Lessons to Open Classroom and Minds to the World*, CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M. (2019) "Educating for the Fourth Industrial Revolution" *Global Citizenship Review*, Quarter 2019.
- Tye, B. B. and Tye, K. A. (1992) *Global Education: A Study of School Change*, State University of New York Press.