

グローバル教育を包含する キャリア教育の検討

A study of the career education which includes the global education

佐々木 宏

1. はじめに

天然資源の枯渇を見通した、国際社会での協動的な合意形成の必要性が叫ばれ、各国ではグローバル人材の育成を目指したプログラムが試行されている。我が国においても、上記の環境問題の背景に加へ、激化する新興国との価格競争や、少子高齢化による産業構造の弱体化などを懸念した産業界からの強い要望などもあり、「国内のみならず、世界を視野にキャリア形成のあり方を考える必要性が高まっている」(中教審、2011)。2012年、当時の民主党内閣は、「グローバル人材育成戦略」(グローバル人材育成推進会議、2012ⁱⁱ)の中で「新たな時代の我が国の成長の牽引力となるのがもはや一握りのトップ・エリートのみであることを意味しない。様々な分野で中核的な役割を果たす厚みのある中間層を、言わば“21世紀型市民”として形成する上でも、今後は、国際社会との関わりを抜きにして語ることはできない。」と述べ、全児童生徒、及び全学生に対するグローバル教育の必要性を説いた。安倍総理大臣の諮問機関である、教育再生実行会議ⁱⁱⁱが2013年5月にまとめた、第三次提言の中では、一層のグローバル化を意図した、「小学校英語の教科化」、「国際バカロレア認定校の大幅増加(16校→200校)」、「海外トップクラスの大学の教育プログラムや教員等の誘致」といった、英語教育の抜本的な改革が盛り込まれた。そして、これらの流れを背景に、文部科学省は2014年度より、「スーパー・グローバル大学創成支援事業」と「スーパー・グロ

ーバルハイスクール事業」をスタートさせたⁱⁱⁱ。

一方で、我が国のグローバル教育は、英国に見られる「シティズンシップ教育^{iv}」のような、必修化に向けた動きは聞こえてこない。現状では、「総合的な学習の時間」もしくは「英語(または外国語活動)」などの授業で、グローバルなテーマを扱いつつ、国際理解を深めているというのが一般的である。海外留学経験のある教員、またはグローバルマインドを持った教員が積極的にグローバル教育を推進する一方で、理念のみでマニュアルなきグローバル教育を敬遠する教員もおり、子供たちに国際的な視点を獲得させる機会を提供できていないケースもある。特に生活圏に外国人が居住しない地方などに行くと、「地域に根ざした教育」を錦の御旗に掲げ、デジタルツールさへ使用せず、アナログ的なコミュニケーションに固執した、半径10キロばかりの教育活動に遭遇することがある。国がグローバル教育を連呼しても、グローバル社会にリアリティを感じない自治体、または教員たちに響くとは考えにくい。このままだと、グローバル教育に取り組む都市部と、そうでない地方の格差は益々広がり、現状のデジタルディバイドが、グローバルディバイドに発展し、「キャリア教育の機会不平等」を招くことが懸念される。

このような現状を鑑み、本研究では「グローバル教育を包含するキャリア教育」の可能性について検討を試みた。その理由として、キャリア教育が「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促すことを目指す教

育活動」(中教審答申、2014)と定義されていることから、今後益々ボーダレス化する雇用環境を見通したグローバル教育を、同教育に包含することには合理性があるものと考えたからだ。また、キャリア教育はすでに大学では2011年度から「職業指導(キャリアガイダンス)」という名目で義務化され、高校でも「総合的な学習の時間」等を使用した「進路指導」カリキュラム、または「産業社会と人間」等の授業が先行しており、現場教員にも既存コンテンツを軌道修正することで網羅できるため、受け入れられやすいものと考えた。

先述の「スーパー・グローバル大学創成支援事業」、および「スーパー・グローバルハイスクール事業」等、現在我が国が進めるグローバル教育の骨格は、日本人留学生、および海外留学生への支援である。しかし、漠然と異文化に触れるだけでは必ずしも異文化適応能力は育たない(Kelly,1963;Bennett,2008)。外国語習得、異文化適応能力、人間力に対して、海外留学がどのような影響を与えるかについて先行研究をした池田(2014)が、「留学の肯定的効果のみ焦点を当てて論が展開されているものが多く(工藤、2009)、カルチャーショックや事故などのリスクについてあまり深く検討がなされていない」としているとおおり、単に生徒や学生を海外に送り出せば良いという問題ではなく、事前の心構えやキャリア形成を見通した留学計画が必要となるため、グローバル教育を包含したキャリア教育の設計が急がれる。

2. グローバル教育の視点

今日、グローバル教育が語れる場合、大きく分けて二つの視点がある。一つは、安全保障や資本主義をベースとしながら、競争で勝ち抜くための「国民育成」に主眼を置いたもの。そして、平和主義をベースとしながら、共生を目的とした「地球市民の育成」に主眼を置いたものである。

「地球市民の育成」を目的としたグローバル

教育のルーツは、ユネスコの国際理解教育が起源だとされている。第二次世界大戦後の人種差別思想の克服を意図したものであり、「人種差別が植民地支配や侵略を正当化し、第二次世界大戦の惨禍をもたらしたことへの反省から」(阿久澤、1999)きたものである。しかし、その知識中心の理想主義的な取り組みに対し批判が噴出し、イギリスにおいて問題解決のために行動できる態度を養成する参加型学習、「ワールド・スタディーズ・プロジェクト」へと発展した。米国でも70年代、ベトナム戦争での実質的な敗北を機に、米国中心主義を見直し、国際社会全体の中で教育を考えようという機運が高まり、「グローバル・エデュケーション」という言葉が使われるようになった。更に90年代に入ると、冷戦の終結、グローバル化や国内の多文化化の急速な進行といった社会変化を受け、市民意識形成へのニーズが高まっていった。イングランドでは、『シティズンシップの教育と学校における民主主義の教育(通称、クリックレポート)』に示された骨子に基づき、2002年より中等教育段階(11~16歳)の必修科目としてシティズンシップ教育が導入されていった。(橋崎、2010)石森(2010)は、「地球市民育成」に焦点を置いた上記の3つのグローバル教育に、日本国際理解教育学会が提唱した「国際理解教育」を加えた4つの主要な研究プロジェクトが生徒に獲得させたいスキルとして挙げたものを比較する中で、「文化背景の異なる人々と交渉、議論、協力・協働を行い、コミュニケーションを図りながら、現象や諸問題を正しく理解し、それらによりよく対処するために必要な創造的・批判的思考力や問題解決力等の育成を目標としている」と総括している。

一方、「国民育成」に主眼を置いたグローバル教育の台頭については、上条(2006)がグローバル化の観点をういながら、「東西冷戦体制の終了とIT革命を背景にして、もはや社会主義を気にすることなく、市場経済と資本の論理をより純粋に貫徹させる傾向のことである。つまり、経済の自由化を推し進め、世界を

舞台に利潤と効率性を追求したメガ・コンペティションを展開する傾向のことである」とし、その背景に、ケインズ主義の権威失墜と、「市場機能万能論」を説く新自由主義（新保守主義）経済力の台頭を挙げている。安倍総理（2014年現在）の諮問機関である「教育再生実行会議」、および、文部科学省が推進するグローバル人材育成プロジェクトで示されるグローバル人材像は、「日本再生」をテーマにした「国民育成」に焦点化したプロジェクトであることは自明である。

「国民育成」の側からすれば、「地球市民育成」のグローバル教育に対しては、「愛国心を弱めるもので、文化相対主義につながる」といった批判が上がることもある（Burack, 2003）一方で、「地球市民育成」の視点からは、「教育は世界史上の諸現実を無視することはできない。しかし教育はグローバルな商品化の波に降伏することもできない」（グリーン、2000）といった声も上がっている。これら、グローバル教育が内包するパラドックスに対し、橋崎（2010）は「国民というアイデンティティは、国家を超える人々の動きの増大によって、自明のものではなくなってきており、アイデンティティの枠組みの可能性・流動性を認識した上で、共生を模索する試みが必要となっている」とし、国境に対する概念の不明確化を指摘している。また、Todd（2010）は、「グローバルな視野を学ぶことで、世界の国々と自国がお互いにつながり依存し合う関係にあることを理解できれば、結果的に自国への誇りが強まるはずである」とし、両者の考えは共存できるものだとしている。今や、ネット社会で企業のモラルに厳しい監視の目にさらされており、もはや途上国の労働者を搾取することで成長を遂げるビジネスモデルは成立しなくなっていることを考えれば、「適切に管理されたグローバル化は、途上国と先進国の双方に大きな利益をもたらす。問題がグローバル化自体にあるのではなく、グローバル化の進め方にある」（スティグリッツ、2001）という捉え方をするのが現実的であろう。いず

れにしても、「教育は、経済効率の上昇と市民社会の統合の両方を推進することのできる主要な公共投資である」（Anthony,2008）ことに間違いはない。

3. 研究方法

まずグローバル教育を包含するキャリア教育を検討するにあたり、両者の目標とする、子供達や生徒たちに獲得させたい力を整理する必要がある。本論で採用したグローバル教育のモデルは、国際的な公的機関である OECD が国際標準学力として定義した DeSeCo（デセコ、Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations）が示す3つのカテゴリーからなる、9つの「キー・コンピテンシー」とした。（図1）DeSeCoの邦訳は「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」となる。これは OECD 生徒の読解力、数学、科学領域での生徒の知識と技能を測る PISA テスト（学習到達度テスト）の分析と評価から、OECD が「学習の力を考えるとき、これまでの知識や技能の習得に絞った能力観には限界が有り、むしろ学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力感、コンピテンシー（人の根源的な特性）に基礎づけられた学習の力への大きな視点が必要となってきた（Rychen,Salganik,2006）」という考えの下、定義した。これらのキー・コンピテンシーは、「広範で異質な専門家」（松下、2007）や国際書記官の幅広い視点・文脈を踏まえた議論と検討の結果出されたものであり、「先進国間の際にきわめて高い社会的合意と否定しにくい教育論理を作り上げていった（福田、2008）」ものとされている。（飯吉、2009）また、グローバルな競争に勝ち抜くためという経済的利益・成長のみに目を向けるだけではなく、民主的共同社会の市民や個人としての責務・公共性・他者との関係性を重視する時代認識を提示していた（飯吉、2009）等の評価から、世界標準のグローバル教育の指標として、現状ある

のの中では、適切であると考えた。

本論では、これらのキー・コンピテンシーと、2011年に中央教育審議会が「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」で示した、キャリア教育で育成すべき力「基礎的・汎用的能力」を構成する4つの能力「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」(図2中で位置づけ)と比較し、それらの相違点を整理した後、グローバル教育を包含するキャリア教育の可能性について検討する。

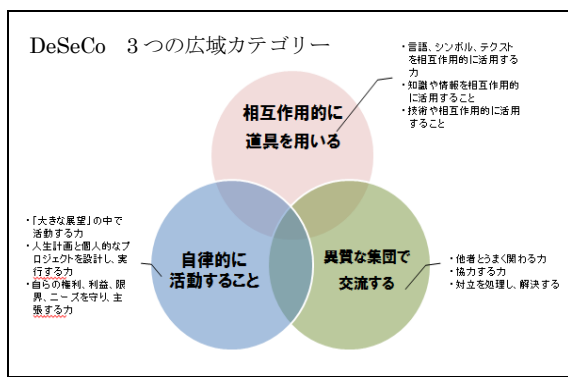


図1 DeSeCo キー・コンピテンシーと9つの能力

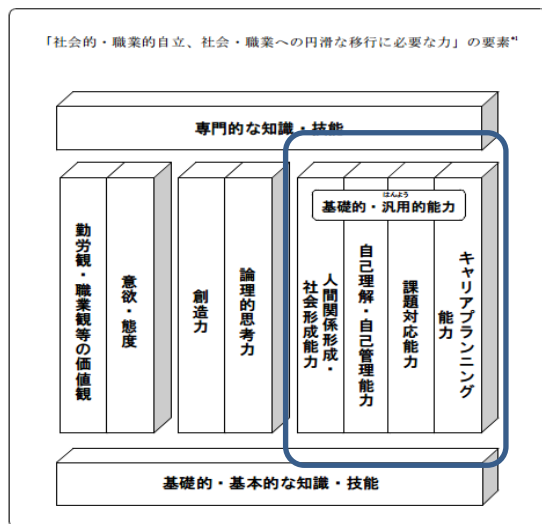


図2 「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な学力」の要素(文部科学省)
※四角の囲みは筆者によるもの

4. DeSeCoの定義するキー・コンピテンシー

ここで具体的に DeSeCo で定義された3つのカテゴリーにある9つのキー・コンピテンシーで記されている説明文について焦点を当てる

(1) 異質な集団で交流する

このコンピテンシーの中には、①他者とうまく関わる力、②協力する力、③対立を処理し、解決する力がある。ここで示された3つの能力については、概ねキャリア教育で示された「人間関係形成・社会形成能力」と同義と考えられるが、グローバルな視点を持った同コンピテンシーの中には、①で示された「他者とうまく関わる力」の中に

「他の文化と開放的に関わる能力」「他の宗教や信仰への尊敬と知識」

が記されている点に注目したい。キャリア教育の「人間関係形成・社会形成能力」の中では、

「性別、年齢、個性、価値観等の多様な人材が活躍しており、様々な他者を認めつつ協働していく力が必要である」

としているが、「他者」の中には「他の文化」や「宗教や信仰」は包含されておらず、国内におけるキャリア形成を前提としていることが推測される。

次に、コンピテンシーの②協力する力で、「まず自らの考えを提示し」と記されている点に注目したい。キャリア教育に記された「人間関係形成・社会形成能力」の中には、

「自ら新たな社会の創造・構築していくことが必要である」

と記され、「他者に働きかける力」の重要性にまでは言及されているものの、「まず自ら考えを提示する」といった、討議の口火をきるといった態度にまでは言及していない。

また、③の対立を処理し、解決する力がある、
の中では、

「対立は社会的現実の一部であり、人間関係
に内在するものであり、自由と多元主義の見返
りとして存在している (Perrenoud,2001)」

の言葉を引用しつつ、対立を「排除」する対
象としてみなさず、自然に存在するものとして
賢明に対処すべきテーマであることを訴えている。
この考えは、「協調」により重きを置く(後
述)日本のキャリア教育とは異なる視点である。

(2) 自律的に活動すること

このコンピテンシーの中には、①「大きな展
望」の中で活動する力、②人生設計と個人的な
プロジェクトを設計し、実行する力、③自らの
権利、利益、限界、ニーズを守り、主張する力
がある。これらの力は、キャリア教育で示され
る「自己理解・自己管理能力」「キャリアプラン
ニング能力」に包含できるものと考えられるが、
ここでも DeSeCo 特有のグローバルな視点が存
在することに注目してみたい。

まず①「大きな展望」の中で活動する力の記
述には、

「個人が問題となっている事柄をグローバ
ルなレベルで理解し、また自らの役割と行動の
結果をより広い文脈で(歴史的、文化的、ある
いは環境的に)理解できるようにする」

とある。これは、キャリア教育の「キャリア
プランニング能力」で記されている、

「“働くこと”の意義を理解し、自らが果た
すべき様々な立場や役割との関連を踏まえて
“働くこと”を位置づけ、多様な生き方に関す
る様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、
自ら主体的に判断してキャリアを形成していく
力である」

を、さらにグローバルな視点で捉えたメッセ
ージとして解釈することが可能である。
DeSeCo では、「大きな展望」を持つことのメリ
ットとして、

「事業の全体的な機能やインパクトに対し
て行える貢献を価値あるものとみなすことを可
能にすることによって、人々に動機付けを与え
る」

と述べている。つまり、個人の行動が及ぼす
影響が、社会に対し、より長期的で広範に及ぶ
ことを認知すること、「行動の意味付け」が個人
を自律させることになるのだと伝えているので
ある。更には、②の人生設計と個人的なプロジ
ェクトを設計し、実行する力の中でも

「個人は自らの個人的なプロジェクトや目
標のために計画を立てるだけでなく、その計画
が自らの人生において意味を持ち、またより大
きな人生計画と一致するようにする必要があ
る」

と、補足されている。また、本項の中で、

「人生計画や個人的なプロジェクトを作る
能力には、未来志向であること、つまり楽観主
義と潜在的可能性が前提となる」

ことが示唆されているが、これらはキャリア
教育の「自己理解・自己管理能力」において研
鑽することの重要性が唱えられる、

「“やればできる”と考える行動できる力」
「前向きに考える力」や「自己の動機付け」

とほぼ同義であるものと解釈できる。

一方、同コンピテンシーの③で挙げられてい
る、自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、
主張する力は、唯一、キャリア教育のなかでは
言及されていない概念で興味深い。同能力は、

選択肢をもち、ニーズに応え、責任をとるためには

「自らの利益、権利、限界、ニーズをつねに守らなければならない」

としている。これに対しキャリア教育で示される「自己理解・自己管理能力」の中では、

「自らの思考や感情を律する力」

を研鑽する必要性が謳われており、DeSeCoが「対立」を、キャリア教育が「協調」をデフォルトとしている点に、それぞれの文化の違いが表出する。換言すれば、自らの権利や利益を主張することで「責任」のとれる人材を育成することを標榜するDeSeCoのキーコンピテンシーに対し、日本のキャリア教育がどちらかという、個よりも組織の力を最大化することを優先しているという印象が伝わってくる。

（3）道具を相互作用的に活用すること

このコンピテンシーの中には、①言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用すること、②知識や情報を相互作用的に活用すること、③技術を相互作用的に活用することが挙げられている。キャリア教育には、このコンピテンシーに直接相当する能力領域は示されていない。「課題対応能力」の説明の中で、

「社会の情報化に伴い、情報及び情報手段を主体的に選択する力」

を身につけることの重要性が謳われている程度である。①の言語、シンボル、テキスト相互作用的に活用する力は、PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）において定義された読解リテラシーの枠組みであり、「“自らの目標を達成し”、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に“社会に参加する”ために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力

（Rychen,Salganik,2006）であり、同能力の別の例として、PISA において定義された、数学的リテラシーの概念もある。②に関しては、情報に対するリテラシーを指し、③については、情報を獲得するための機器を操作するリテラシーを指す。これらの能力は、キャリア教育の基盤となる「基礎的・基本的な知識・技能」に分類されているものと考えられる。よって、同コンピテンシーに限っては、キャリア教育と並列に比較することのできない別の階層のコンピテンシーであると考えられる。

5. グローバル教育を包含する、 キャリア教育の検討

ここまで、世界で活躍できる人材要件を示したDeSeCoのキー・コンピテンシーの中に、我が国のキャリア教育で焦点化されている能力を重ね合わせながら、グローバル教育をキャリア教育に包含する検討を進めてきたが、この両者が育成したい人材像は概ね一致していることが確認された。一方で、現行のキャリア教育が示す「基礎的・汎用的能力」に示されている文言では、包含しきれないキー・コンピテンシーの概念も存在することも確認された。そこでここからは、それらのギャップを埋め、キャリア教育の中でグローバル人材のコンピテンシーを育成するために、新たにどのような視点を持つ必要があるのかについて検討を進める。

（1）世界標準としての「他者」概念の理解

先述したとおり、我が国のキャリア教育で焦点化された「人間関係形成・社会形成能力」の中で触れられている「他者」概念が、「性別、年齢、個性、価値観」等の多様性に留まっているため、DeSeCoで触れられている「宗教や信仰」、「他の文化」に対するグローバルな相違にまで理解を促す必要がある。今後の教育現場では、タブレット PC を活用した授業が増えることは自明であるが、その中で、教科書には触れられていない、諸外国の視点や状況を踏まえ

た思考活動を促す必要があるだろう。それらのギャップを早期から認知しておくことで、留学時、または社会に出て外国人労働者と協働する際の理解にもつながる。さらに、コミュニケーションの尺度をドメスティック使用のものからグローバル使用のものに持ち変えることにより、国内で生じるコミュニケーションギャップを些少なものと捉える感覚がみにつき、「やればできる」という自己効力感の向上にも寄与するものと考えられる。

(2) 世界標準としての「対立」概念の理解

DeSeCo が「対立」をデフォルトとし、キャリア教育が「協調」をデフォルトとしていることは、先述の通りである。定形化業務の現場では、労働者人口の減少、および人件費の削減を目的とした企業の外国人雇用戦略の常態化に伴い、今後益々外国人労働者の数が増加するものと予想される。また、企業や組織の成長戦略を担う非定型化業務に至っては、グローバル市場を見据えた市場開拓、および提携先の開拓が不可避となっている。これらの状況から、次世代のキャリア形成には、外国人との協業を前提とした視点を採用すべきである。その際、外国人との間で生じうる「対立への免疫をつけるためにも、ディベートを取り入れた授業設計や、合意形成を必要とする協働学習の計画的な導入が必要となる。

また、「協調」をデフォルトとした日本社会では「意見の対立」が「感情の対立」に発展することも珍しくないため、指導者は日常から意図的に「意見の対立」を論理的に解決する視点を獲得させる必要があるだろう。また、正解のない特別活動や総合的な学習の時間のグループ活動などでは、単に共通の嗜好性を共有する「グループ」として活動させるのではなく、ビジョンとミッションを共有する「チーム」として活動させ、「本気度」と「対立頻度」が相関することを体感させてゆくことが重要である。

(3) 世界標準としての「協力」概念の理解

日本語の「協力」の意味には「力を合わせて事にあたること(デジタル大辞泉)」とあることから、自らの意見を述べながら課題発見解決に参画することは当然の行為として含まれる。しかし、DeSeCo が述べる「まず自らの考えを提示し」といった利他的で自己犠牲的な態度までを想定する日本人は多くはないだろう。教師による一斉型の授業に慣れた日本の子どもたち、および学生に向けた、双方向型の授業運営のむつかしさはよく耳にする。財団法人日本青少年研究所が2010年に、日本、米国、中国、韓国の高校生に行った調査では、「生徒によく発言させる授業」に対し、米国人の73.4%、中国人の91.6%、韓国人の52.4%が肯定的な回答を示したのに比べ、日本人の生徒は僅か33.4%に留まっている⁵⁾。これらの態度は大人になっても継承されており、「国連会議の議長の苦労は二つある。いかにインド代表を黙らせるかと、いかに日本代表を喋らせるか」というジョークが囁かれているほどだ。質問されたら条件反射的に手が挙がるほどに、日常の活動の中で身につけさせるための工夫が求められる。

(4) 世界標準としての「自己主張」

キー・コンピテンシーの一つである「自律的に活動する」の中で、③に挙げられた、自らの利益、権利、限界、ニーズを常に守らなければならないという態度は、日本人の最も不得意とするものであろう。日本は単一民族で(厳密に言うとアイヌ民族や琉球民族なども入るが)どこの大陸とも陸続きになっていない地理的条件に加へ、稲作文化により、集団の利益を個人の利益に優先させる習慣が身につけている。例えば、これらの文化背景に起因する日本人の「非主張性」について、中山(1989)は、日本人のイエス・ノーをはっきり言わない曖昧なコミュニケーションを「ぼかし」コミュニケーションとし、「日本人のコミュニケーションの基本は、相互の一体感を得るために自他の感情の動きに最大の配慮を払っている」と指摘する。これは同時に、不一致をぼかして一致を仮構して後は

以心伝心で調和を保っていこうとするストラテジーだとしている。これに対し、ヨーロッパは陸続きで文化や宗教の交流があり、多様性を前提とした社会であったため、自己の利益や権利を守るためには、自己主張の必要性があり、現在もこの文化は継承されている。日本社会では、未だ「ぼかし」コミュニケーションに一定の効力は期待できるが、対外国人、特に個人主義を背景に持つ西欧人とのコミュニケーションにおいては、自己主張をしなければ利益や権利が奪われることを前提としたコミュニケーション戦略の切り替えが要求される。そのためには、まずは教員自身が日本文化の特異性について学習し、日常の活動の中で、それらを紹介してゆく努力が求められる。

6. 総合的な考察

これまで、DeSeCoのキー・コンピテンシーと日本のキャリア教育で育む4つの能力領域との比較において、両者の相違点について考察した。本論の結論としては、3つのキー・コンピテンシーカテゴリーのうち、「相互作用的に道具を活用する」は、キャリア教育の基盤となる「基礎的・基本的な知識・技能」の領域となり、主に教科教育を通じた能力であることを確認した。「異質な集団で行動する」は、キャリア教育の「人間関係形成・社会形成能力」とほぼ同義であり、「自律的に活動する」は、キャリア教育の「自己理解・自己管理能力」及び「キャリアプランニング能力」で示される能力に包含されることが確認できた。一方で、日本のキャリア教育が網羅しきれていない視点として、世界標準の「他者」、「対立」、「協力」、「自己主張」概念があることが判明した。これらの概念を理解し、「個」の力を上げてゆくことで、既存の日本人特有の「組織に対するロイヤルティ」というコンピテンシーと化学反応させ、世界のモデルとなるグローバル人材、「ネオ・ジャパニーズ」の輩出が可能になるものと考え。今後は更に「21世紀型スキル」を見据えて提唱されている、

「ACT21S プロジェクト」^{vi}で整理された、10個のスキルとの比較検討を行い、「21世紀型スキルを包含する、キャリア教育」を検討してゆく必要があるだろう。

注

- 1) 2011年に、当時の野田首相官邸管轄の政策会議として、枝野幸男官房長官を議長とした「グローバル人材育成推進会議」が設置された。会議は、「グローバル人材」と、そのような人材が社会で十分に活用される仕組みの構築を目指したもので、英語教育の教科、高校留学等の推進、大学入試の改善、採用活動の改善、グローバル化に対応した職業教育、職業訓練等の充実が盛り込まれた。
- 2) 平成25年(2013)に安倍晋三首相の私的諮問機関として官邸に設置された会議体。内閣総理大臣・内閣官房長官・文部科学大臣と15名の有識者で構成され、いじめ問題への対応、教育委員会の抜本的な見直し、グローバル化に対応した教育などを審議する。(デジタル大辞泉より)
- 3) 文部科学省は、2014年度から、「スーパー・グローバル大学創設支援事業」として、トップ型事業に年額5億円(20校)、グローバル牽引型事業に年額2~3億円を支援する事業を、10年間継続する。「スーパー・グローバル・ハイスクール事業」は、全国の国公私立高等学校、全56校を対象に、年額1600万円を支援する事業を、5年間継続する。
- 4) 英国は2002年より中等教育段階の必修教科としてシティズンシップ教育が導入された。同プログラムでは、民族や人種に関わる国内の多様な集団について取り上げるとともに、地域、国家、グローバルレベルへの参加を促している。
- 5) 2010年に(財)日本青少年研究所と(財)一橋文芸教育振興会が行った「高校生の勉強に関する調査」の中の一項目。
- 6) グローバルIT企業の支援のもと、世界各

国の研究者や政府、国際機関が連携して設立した国際団体ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)が設定した、21世紀型スキルは、4つの分類からなる10のスキルで構成されている。1. 思考の方法 (①創造性とイノベーション、②批判的思考、問題解決、意思決定、③学び方の学習、メタ認知、2. 働く方法 (④コミュニケーション、⑤コラボレーション(チームワーク)、3. 働くためのツール (⑥情報リテラシー、⑦ICTリテラシー、4. 世界の中で生きる (⑧地域とグローバルのよい市民であること(シチズンシップ)、⑨人生とキャリア発達、⑩個人の責任と社会的責任(異文化理解と異文化適応能力を含む))

参考文献・引用文献

- Bennett,J (2008) On Becoming a Global Soul:A Path to Engagement During Study Abroad. In V.Savicki (Ed.), *Developing intercultural Competence and Transformation* pp.13-31
- Burack,J *The student, the world, and the global education ideology*. In J. Leming, L. Ellington, & K. Porter-Magee(Eds), *Where Did Social Studies Go Wrong?*
- D.S.Rychen,L.H.Salganik 立田慶裕監訳 (2006)『キー・コンピテンシーー国際標準の学力を目指して』明石書店
- Kelly,G.(1963) *A Theory of Personality*. New York:Norton
- Perrenoud,P.(2001) The key to social fields: Competencies of an autonomous actor. In D.S. Rychen & L.H.Salganic *Defining and selectiong key competencies* pp.21-149. Gottingen,Germany: Hogrefe

& Huber.

- P.Griffin,B.McGaw,E.Care (2014) 三宅なほみ監訳 益川弘如、望月俊男編訳 『21世紀型スキル』北王路書房
- Todd W. Kenreichi (2010) *Promising Practices and New Directions for Global Education in the United States* 日本グローバル教育学会『グローバル教育』Vol.12
- アンディ・グリーン (2000)「教育・グローバル化・国民国家」大田直子訳、東京都立大学出版会
- アンソニー・ギデンズ (2008)「グローバル時代の仕事と政府の政策」渡辺聡子・アンソニー・ギデンズ・今田高俊「グローバル時代の人的資源論」所収、東京大学出版会
- 石森宏美 (2010) 「グローバル時代に求められる学力についての考察」ーグローバル教育におけるスキル面を中心にー 日本グローバル教育学会『グローバル教育』(12)
- 池田伸子 (2014) 「効果的な“海外留学研修”プログラムの開発に関する一考察」 ことば・文化・コミュニケーション 第6号 pp.17-30
- 上条勇 (2006) 『グローバリズムの幻影』梓出版社
- 工藤和宏 (2009) 「日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果ーグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察」『スピーチ・コミュニケーション教育』
- グローバル人材育成推進会議 (2012)「グローバル人材育成戦略
- 文部科学省 中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について」(答申)
- 文部科学省 中央教育審議会答申 (2014) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方」
- 中山治 「ぼかし」の心理ー人見知り親和型文化と日本人ー 創元社 1989

-
- 飯吉弘子 (2009) 『「21 世紀型」教養教育の再
検討』－日米比較と産業界要求・教育実践
の視点から－『教育学研究』76, pp.40-53.
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カ
リキュラムへのインパクトとその問題点
－Turning Project の批判的検討－『京
都大学高等教育研究』13,p112
- 橋崎頼子 (2010) 「多元的シティズンシップを
育成するカリキュラム構成原理」－イング
ランドの学校レベルの教育計画を手がかりに－
- 福田誠治 (2008) 「グローバリズムと学力の国
際戦略」『教育学研究』75,(2),p54
- マーゴ・ブラウニン (2007) 「DEAR25 周
年記念企画 マーゴ・ブラウンさん “英国
における開発教育とグローバル教育の展
開と今後を語る”」
<http://www.dear.or.jp/uk/index.html>