

シティズンシップ教育の知見を生かした国際理解教育 — 積極的な社会参画に着目して —

藤崎 隆博

How knowledge of citizenship education can be used in the teaching of international understanding

Takahiro FUJISAKI

Abstract

The teaching of international understanding today revolves around the acquisition of knowledge, international exchange and simulated experiences mostly with little social participation.

Initially this study looks at the current situation of the teaching of international understanding and the problems encountered and then goes on to suggest ideas for curriculum development based on citizenship education.

In Chapter 2, I examine citizenship education both in the UK and Japan.

Finally I suggest and expand on four points for the teaching of international understanding in the future:

- i) curriculum development
- ii) learning process
- iii) definition of the qualities and abilities that need to be fostered
- iv) degree of social participation

In the future I wish to illustrate how children can be taught the acceptance of others.

キーワード：国際理解教育，シティズンシップ教育，社会参画，カリキュラム

はじめに

- 1 国際理解教育をめぐる諸問題
 - 1.1 国際理解教育の概念と現状
 - 1.2 文部科学省による国際教育
 - 1.3 多様化する国際理解教育の課題
 - 1.4 国際理解教育の実践手法に関する研究の遅れ
- 2 シティズンシップ教育の現状
 - 2.1 イギリスにおけるシティズンシップ教育
 - 2.2 経済産業省のシティズンシップ教育
 - 2.3 東京都品川区の「市民科」教育
 - 2.4 お茶の水女子大学附属小学校の取り組み
- 3 シティズンシップ教育の知見を生かした国際理解教育の展開
 - 3.1 国際理解教育の内容構成に関する視点
 - 3.2 実践・社会参加を促す学習展開と評価指標
 - 3.3 国際理解教育の四層構造

4 まとめ

おわりに

はじめに

2002年4月1日に施行された学習指導要領により、小学校では「総合的な学習の時間」を受け皿とした国際理解教育が盛んになってきた¹⁾。小学校で実施されている国際理解教育は、「英語活動」「外国人との交流」「憧れの国調べ」等が主流であり、地球的課題（環境、貧困等）やグローバルな視点のものは少ない。地球的課題等を取り上げている数少ない実践報告には、中高生向けのアクティビティ教材を活用した単発的なものが多い。それ故、遠い世界の「自己と無関係な問題」という切実感のない学習になっている。そこに、問題解決のために自ら意思決定をし、積極的に社会参加する児童が育ちにくいという課題が残されている。

最近では、学習指導要領の改訂（2008）により「総合的な学習の時間」の時間が削減され、小学校5・6学年に「外国語活動」（実際は英語学習）が新設された。現在は、新学習指導要領への移行期であるが、全国的に文部科学省から配付された英語ノートを活用した授業が展開され、「国際理解教育＝英語の学習」という構図にますます拍車がかかっている。

佐藤²⁾は、国際理解教育の現状を「理論と実践の乖離」、「様々な立場からの混沌とした実践」、「個人的資質のみの強調」とし、課題として「多様な実践を一定の枠組みで整理し、実践の視点を明確にすること、個人的資質を育成するカリキュラム論や学習論を明確にすること」を指摘した。さらに、多元的アイデンティティの形成、批判的思考力、相互的な知、参与的な知の育成を目指す必要性があることを示した。佐藤は、今日の国際理解教育の現状と課題を丁寧に整理はしているものの、「理論と実践の乖離」を埋め合わせ、理論と実践をつなぐ具体的なプランや方法までは提示していない。

ところで、開発、多文化、人権などのグローバルな諸課題を知り、実践を通してそれらに対する認識と価値観を育てようとする教育として、シティズンシップ教育が注目を浴びている。その内容は、これまでの国際理解教育で取り組んできたテーマと合致する部分が多い。わが国におけるシティズンシップおよびシティズンシップ教育についての調査研究は、これまでほとんどなされてきておらず、多少存在する先行研究は、嶺井³⁾（2007）、二宮⁴⁾（2007）らによる海外でのシティズンシップの捉え方の系譜や、わが国でのシティズンシップ教育の導入の必要性を論じたもの、また、藤原⁵⁾（2008）による新たな社会科を模索するものである。

これらは、そのプログラムやカリキュラムにおいて「実践・参加型」への移行を重視することは論じているものの、社会参画の在り方やその評価にまでは踏み込んでいない。加えて、意思決定の在り方や「参加」と「動員」という表裏一体の問題に無自覚であるものが多い。

外国人労働者や国際結婚の増加、メディアの発達、日本社会の階層化等により個人の志向や

¹⁾ 文部科学省2005「公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査」によると、小学校における「総合的な学習の時間」の内容は、「国際理解」が最も多く、次いで「環境」、「福祉・健康」、「情報」、「その他」となっている。

²⁾ 佐藤郡衛2007「国際理解教育の現状と課題」教育学研究第74巻第2号 日本教育学会。

³⁾ 嶺井明子編2007『世界のシティズンシップ教育』東信堂。

⁴⁾ 二宮皓編2007『市民性形成論』日本放送出版協会。

⁵⁾ 藤原孝章2008「日本におけるシティズンシップ教育の可能性」日本国際理解教育学会富山大会口頭発表補助資料。

価値観が多様化し、日本社会がグローバル化、多文化化していることは、周知の事実である。しかし、これらの社会の変化に日本の教育界の対応は、遅れがちと言わざるを得ない。

本研究では、国際理解教育の現状と課題を整理した上で、シティズンシップ教育の知見を生かした新しい国際理解教育のカリキュラム開発、意思決定と社会参加を組み込んだ授業展開を提案することを目的とする。

1 国際理解教育をめぐる諸問題

1.1 国際理解教育の概念と現状

国際理解教育の概念は多義的である。狭義では、他国理解・相互依存理解、異文化理解、異文化コミュニケーションを軸としたものであり、広義では、1974年のユネスコ「国際教育」勧告⁶⁾を基底に据え、人権、平和、異文化理解、開発、環境等をキーワードとした様々な国際的な教育を包括したものである。

日本国際理解教育学会が実施した「現場教師を対象とした国際理解教育の実態調査」⁷⁾によると、教育実践上の阻害要因として、①「教師の多忙」55.1%②「研修時間の不足」47.1%③「国際理解教育とは何か未解明」43.5%④「教師の国際理解教育に対する理解・認識が不十分」42%⑤「外国語学習への傾斜」39.1%（複数回答可）が挙げられた。「時間不足」を除くと「国際理解教育の概念」が共有されていないという課題が見えてくる。また、筆者は2006年に鹿児島県海外子女教育・国際理解教育協議会で、カリキュラム開発に関する聞き取り調査を行った。「国際理解教育の時間に何を教えるか」と質問したところ、「英会話」「開発教育のアクティビティ」「焦点化しにくくて分からない」等が挙げられた。これらは、カリキュラム開発に自信をもてない教師の存在を示している。

このような状況を踏まえ、日本国際理解教育学会では、国際理解教育のモデル・カリキュラム開発⁸⁾を行っている。そこでは、その視点（「多文化社会」「グローバル社会」「地球的課題」「未来への選択」）と学習内容例が示された。さらに、国際理解教育の目標設定から獲得すべき資質・能力と具体的要素として、①「知識・理解」（文化的多様性、相互依存、安全・平和・共生）②技能「思考・判断・表現」（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）③「態度（関心・意欲）」（人間としての尊厳、寛容・共感、参加・協力）が設定されている。

しかし、学習課題となる社会事象が国際社会へ広がる「知識・理解」型の学習やアクティビティ中心の国際理解教育の課題（①実感や切実感をもてない自己と遊離した学習に陥るという問題、②実践・社会参加型学習の重要性、③参加型学習の評価の問題）にまで言及していると

⁶⁾ 1974年11月19日に第18回ユネスコ総会で採択された「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」を指す。

⁷⁾ 2004年に日本国際理解教育学会が学会員の現場教師や国際理解教育に積極的に取り組んでいる現場教師330名に対して郵送による質問紙調査を行った。回収率は40%であった。

⁸⁾ 多田孝志は、科研費報告書『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』（2006）で公表している。

は言えない。

1.2 文部科学省による国際教育

文部科学省初等中等教育局国際教育課は、2004年8月から1年間、国際「理解」教育と国際教育の在り方を議論⁹⁾してきた。国際理解教育推進検討会では、国際「理解」教育は、①異文化を理解し、これを尊重・共生できる資質・能力②自己の確立③コミュニケーション能力の育成を主なねらいとし、「他の国や異文化を理解する教育や単に体験したり交流活動を行ったことにとどまっていた」と指摘し、新たに「国際教育」という概念を示した。「国際教育」は、①異文化や異なる文化を持つ人々を受容し、「つながる」ことのできる力②自らの国の伝統・文化に根ざした自己の確立③自らの考えや意見を発信し行動できる力の育成を主なねらいとし、「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要とされる態度・能力の基礎を育成するための教育」とした。この考え方には、多様な価値観や文化をもつ人々との共生のための主体性をもつ人間像が想定され、ナショナリズム偏重から地球市民的な資質形成を志向している点で前進が見られる。しかし、ここで挙げられている態度や資質は、全てのがもつべき地球市民的資質ではなく、国際社会で通用する指導的立場にある人材に求められるリーダー的資質の基盤と位置づけられている。つまり、日本の一員として国際競争力に勝つ人材育成が根底にあり、ナショナル・アイデンティティ形成の立場から脱却したとは言い難い。

1.3 多様化する国際理解教育の課題

国際理解教育が多様化していることは、前節で述べた。それは、大きく「外へ向かう国際化」と「内なる国際化」に分類することができる。「外へ向かう国際化」対応の教育では、グローバルな視点からの社会認識を重視したグローバル教育が中核に位置づけられ、「内なる国際化」対応の教育では、ローカルな視点からの社会認識を重視した多文化共生教育が中核に位置づけられている。

①「外へ向かう国際化」対応の教育の課題

国家（ナショナル）指向の国際理解教育は、他国理解と国際協力といった国際化に対応した教育の内容や形成すべき資質能力を示している。国際化への対応を目指した教育政策は、「わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化と歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人の資質を養うこと」¹⁰⁾と提起している。これは、現在の国際理解教育の方向性を定めたものである。そこでは、「世界の中の日本人」としての国民的資質形成と国家益追求に貢献できるナショナル・アイデンティティを形成しようとしている。そのため、自国と他国、自国文化と他国文化という二項対立の思考に陥りやすい。

国際社会（グローバル）指向の国際理解教育では、持続可能な世界の発展のために地球市民的資質形成が意図されている。そこでは、個々の社会に対する意識と行動が地球の未来を決定

⁹⁾ 文部科学省「初等中等教育における国際理解教育推進検討会の動き」（最終報告平成17年8月3日）。

¹⁰⁾ 教育課程審議会答申1987 文部省。

づけるという認識に立って、グローバル・アイデンティティを形成しようとしている。人類益、地球益追求についてマクロな世界的視点から考えることが重視される。そのため、生活の基盤である地域社会や個々の人間理解とその関係性などミクロな視点に焦点があたらない。

②「内なる国際化」対応の教育の課題

「内なる国際化」対応の教育では、地域における外国人の増加に伴う多文化化に関する問題に積極的に対処しようとしている。多文化教育、異文化間教育がそれを担ってきた。そこでは、「政治的観点から規定される国家ではなく、文化的観点から規定される民族集団に着目」し、「異民族・異文化間の相克および共存の問題を対象」¹¹⁾としているのが特徴である。そこでは、人種・民族・社会階層などあらゆる集団に属するすべての人を対象にした平等の達成を目指しているが、扱対象を国内に限定している。ニューカマーがコミュニティを形成している地域に見られるように、地域内における問題の調整が主眼におかれているため、グローバルな社会の多文化共生までは視野に入っていない。

1.4 国際理解教育の実践手法に関する研究の遅れ

初等中等教育現場の国際理解教育は、様々なアプローチで実践されている。方法を重視した学習に開発教育がある。開発教育協会¹²⁾では、開発教育を「わたしたちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発の在り方を考え、共に生きることのできる公正な国際社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」と定義づけている。そして、その具体的目標の一つとして、「開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、それに参加できる能力と態度を養うこと」を挙げている。この具体的目標は、広義の国際理解教育の目標と合致する部分が多い。後述する図2「領域からから見る国際理解教育の内容構成」に当てはめると「国際協力」「地球的課題」に関する目標が重視されていることが分かる。開発教育では、その方法が重視され、「参加型学習」という手法を重視している。それは、定義にあるように、社会参加を目標としているからである。

参加型学習は、学習者¹³⁾の緊張を解き、雰囲気のを和ませる中で、学習者が持っている知識や経験、考えを引き出し、相互の意見交換・理解を促進するために活用される手法である。

文部省平成12年『国際理解指導事例集小学校編』東洋館出版社、国際協力推進協議会2001『開発教育・国際理解教育ハンドブック』国際協力推進協議会、佐藤郡衛編2002『国際理解教育の授業づくり』教育出版、日本国際理解教育学会（代表 多田孝志）平成18年『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論理的・実践的研究』目白大学等に掲載されている実践には、「実験、見学、調査、旅行、キャンプ、プロジェクト学習、交流、討論、ディベート、ランキング、フォト・ランゲージ、シミュレーション、ロールプレイング、プランニング」のような参加型の手法が展開されていた。

しかし、多くの実践レポートからは、授業中だけの「参加」にとどまっている様子が見える。参加型学習を取り入れ、アクティビティ教材を活用し、児童生徒が活動しているよう

¹¹⁾ 木村一子2000『イギリスのグローバル教育』勁草書房15頁。

¹²⁾ 開発教育協会2003開発教育ハンドブック『参加型学習で世界を感じる』開発教育協会に詳しい。

¹³⁾ 対象が児童生徒であったり、社会人であったりするため、学習者としている。

に見えるものの、実社会への関心、社会参加という視点では、「参加」しているとは言えない。参加という形態があっても、それが形式的であったり、動員的であったりすることが多い。

参加の手法は多様であるのに、なぜ積極的な社会参加に発展しないのか。その理由として次の3点が考えられる。

- ① 抽象化されたアクティビティ教材の問題である。これは、身近な現実から離れたものであるだけでなく、高校生や社会人を対象にしたものが多い。
- ② カリキュラム開発の問題である。単元¹⁴⁾という意識がなく、異文化理解に偏った内容を年間1～2回ほど単発的に取り上げるものが多い。
- ③ 意思決定のプロセスの問題である。児童生徒が、学習を生かして、あるいは学習の中で社会参加への意思決定をするプロセスが不十分である。

国際理解教育の現場で行われている手法は、知識を注入したり、一過性の交流活動や形式的なアクティビティによる体験を導入したりしたものがほとんどである。また、学校という限られた機会や場で完結する活動が多いことも特徴である。

今日の国際理解教育は、知識の習得、一時的な交流活動、あるいは疑似体験中心の国際理解教育が展開され、社会参加とはほど遠い状況にある。

2 シティズンシップ教育の現状

2.1 イギリスにおけるシティズンシップ教育

水上¹⁵⁾ (2007) 三宅¹⁶⁾ (2008) らによると、イギリスのシティズンシップ教育は、2002年9月からナショナル・カリキュラム（日本の学習指導要領にあたる）に導入された。

イギリスのシティズンシップ教育の原点となっているのは、「クリックレポート」¹⁷⁾ である。「クリックレポート」は、ブレア政権がシティズンシップ教育諮問委員会を設けた時に委員長に就任したクリック（Bernard Crick）が1988年にまとめた報告書である。シティズンシップ教育は、見識ある市民や能動的な市民を理想的な市民像として、その育成のために必要な知識・スキル・価値を獲得させることを目指している。そのために、学校、地域、コミュニティといった社会空間・社会的文脈の中に児童生徒を位置づけ、それらの社会が抱える問題について多様な価値観をもつ他者との議論を通して問題解決を図るという方法を採用している。

こうしたシティズンシップ教育の内容は、①政治リテラシー（Political literacy）②社会的・倫理的責任（Social and moral responsibility）③コミュニティへの関わり・参加（Community involvement）の3つの構成要素からなっている。

イギリス（ここでは、イングランドを指す）の教育制度では、義務教育は5歳から16歳まで

¹⁴⁾ 一定の教育目的のためにひとまとめにされた学習計画で、教材や学習活動を主題ごとに関連をもたせて組織したもの。

¹⁵⁾ 水山光春2007「社会科公民教育における英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究」平成16～18年度科学研究費補助金基盤研究（C）（1）研究成果報告書。

¹⁶⁾ 三宅麻里2008「イギリスにおけるシティズンシップ教育」『開発教育』Vol.55開発教育協会。

¹⁷⁾ http://www.qcda.gov.uk-libraryAssets-media-6123_crick_report_1998.pdf.url にて閲覧。

であり、これが4段階に区切られている。5歳～7歳はキー・ステージ（以下 KS）1、8歳～11歳はKS 2、12歳～14歳はKS 3、15歳～16歳はKS 4である。初等教育はKS 1とKS 2で、中等教育はKS 3とKS 4である。シティズンシップ教育は公立のKS 3、4の中等教育で必修とされ、初等教育ではシティズンシップ教育に相当するものをPSHE（Personal, Social and Health Education）という領域で扱っている。

KS 3のシティズンシップ教育の教科書（Nelson Thornes 社）の目次には、次の1～10のキーワードが挙げられている。1 スキルの育成、2 権利と役割、3 多様性、4 政府事業、5 デモクラシー、6 コミュニティグループ、7 対立の解決、8 メディア、9 グローバルな地域社会、10 プロジェクトの発案。この教科書の特徴は、三宅が指摘しているように「児童生徒の目線で、ルール・公正、権利と責任、多様な価値観、対立の解決法、世界とのつながりや持続可能な発展といったテーマについて身近な日常生から考えさせ、その範囲を地域社会から国家そして国際社会に広げていく」点である。

また、シティズンシップ教育では、論争的問題を多数扱っている。そして、それには「情報収集・調査→内容の吟味→問題解決・意思決定→行動を起こす」という学習過程が見られる。

2.2 経済産業省のシティズンシップ教育

日本では、2004年に経済産業省が調査研究「社会の階層化と分裂の政策的インプリケーション」を実施し、社会における階層化や分裂現象が顕著となっていることを問題提起した。そして、その有効な解決方策の一つとして、シティズンシップ教育の可能性を示唆した。

経済産業省のシティズンシップ教育宣言（2006）では、成熟した市民社会の成立を前提として、シティズン・リテラシーとそれをベースにした資質育成の教育プログラムの提言がなされている。2006年の「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」報告書には、国内外のシティズンシップ教育の先進事例と、わが国がシティズンシップ教育の定義、教育の展開戦略などを踏まえた上での具体的なプログラム例が提示されている。まさに、わが国におけるシティズンシップ教育の普及に向けた提言書である。

経済産業省のシティズンシップ教育の要点は次のようになる。

①シティズンシップとは

シティズンシップは、「多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に関わろうとする資質」である。

②シティズンシップ教育の必要性

成熟した市民社会を形成するためには、市民が社会の一員として、地域や社会での課題を見つけ、その解決に関する企画・検討、決定、実施、評価の過程に関わっていく必要がある。この過程に関わることで、他者との適切な関係を築き、よりよい社会づくりに関わるために必要な能力を身につけることができる。

③シティズンシップを発揮するために必要な能力

市民がシティズンシップを発揮するために必要となる多様な能力を「意識」「知識」「スキル」

に分類して示している。

表1 青少年期におけるシティズンシップ教育プログラムの分類と方向性

A：学習の形態		B：教育の主体 (学習の場)	公的な正規の学校教育 (フォーマル・エ デュケーション)	→	正規の学校教育以外 で行われる教育 (イ ンフォーマル・エ デュケーション)
		学校	学校と社会	家庭・地域・NPO	
定型的教育 ↓	知識習得型学習	多くの既存の教科		NPOや地域が運営 するフリースクール	
	シミュレーション 型学習	総合的な学習の時間	政治・経済活動のシミュレーション (模擬 裁判, 模擬投票, トレーディングゲーム, 金融知力教育など)		
	体験型学習		職場体験, ボラン ティア体験, 販売体 験, 環境体験など	社会教育施設等での ワークショップや講 座など	
非定型的教育 (イ ンフォーマル・エ デュケーション)	プロジェクト型学 習				
実践・参加		生徒会・生徒議会 部活動・学校行事	児童生徒による青少 年施設の運営	地域の催事, 子ども 会・まちづくり協議 会・子ども会議	

経済産業省 (2006) を一部修正

④ シティズンシップ教育プログラムの分類と方向性

市民が生涯を通じてシティズンシップ教育のプログラムを受けられる環境を整える必要があるとして教育プログラムが提示されている。青少年向けのプログラムを表1に示す。

表1は、縦軸に学習の形態を横軸に教育の主体 (学習の場) を表している。

学習の形態では、「定型的教育から非定型的教育、実践・参加」へと進んでいくことを目指している。体系的なカリキュラムに基づき、教師と学習者が固定的で、何を教えるかが重視される定型的教育だけでなく、教育者と学習者の関係や教育手法が柔軟で、実践的な非定型的教育 (インフォーマル・エデュケーション) によって実践されることがより効果的としている。そこでは、学習者自身が自ら考え、行動し、体験することによってはじめて、必要な能力を習得し、実際に発揮することが可能になるとしている。

教育の主体 (学習の場) では、「公的な正規の学校教育から正規の学校以外で行われる教育」へと進んでいくことを目指している。正規の学校のカリキュラムで実施される公的な教育 (フォーマル・エデュケーション) だけでなく、地域、家庭、NPO、企業など、正規の学校以外で行われる教育 (インフォーマル・エデュケーション) によって実践されることの重要性を示している。シティズンシップを身につけていくためには、学校という社会のみならず、学校外の広い社会との接点があることが望ましいとしている。

2.3 東京都品川区の「市民科」教育

品川区の「市民科」は、区の教育委員会によって編成された小中一貫教育の中の新教科¹⁸⁾であり、「教育特区」（小中一貫特区）における実験的な試みである。市民科のねらいは、「自らの在り方や生き方を自覚し、生きる筋道を見つける」ことである。市民科の内容は、内容や方法面で関連がありながらも別々に行われていた道徳、特別活動（学級活動）、総合的な学習の時間を統合したものとなっている。児童生徒用の教科書と教師用指導書がそろっていることも特徴である。標準指導時数は、週当たりの時数に換算すると小学校で2～3時間、中学校で3～4時間になる。

これまでの国際理解教育では、知識の習得や交流に重点を置き、資質・能力の分析が曖昧であったが、品川区の「市民科」では、育てるべき能力を明確に細分化している。品川区の「市民科」が掲げる育てるべき能力は、次に挙げる15にも及ぶ。

①自己管理能力、②生活適応力、③責任遂行能力、④集団適応能力、⑤自他理解能力、⑥コミュニケーション能力、⑦自治活動能力、⑧道徳実践能力、⑨社会的判断・行動能力、⑩文化活動能力、⑪企画・表現能力、⑫自己修養能力、⑬社会的役割遂行能力、⑭社会認識力、⑮将来志向能力

これらのうち、①～③は「個にかかわること」として「自己管理領域」に、④～⑨は、「個と集団・社会をつなぐこと」として「人間関係形成領域」と「自治的活動領域」に、⑩～⑮は、「社会にかかわること」として「文化創造領域」と「将来設計領域」に分類されている。

品川区の「市民科」では、小中一貫教育の9年間で市民として必要な資質を育て、能力を確実に身に付けさせるために、児童生徒の実態や発達を踏まえた指導を重視している。

2.4 お茶の水女子大学附属小学校の取り組み

お茶の水女子大学附属小学校（以下 お茶大附小）は、2005年から3年間文部科学省の研究開発学校の指定を受け、「幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの開発」¹⁹⁾の研究に取り組んだ。お茶大附小は研究開発校のため教科構造が独自なもので、「ことば」（国語・英語）、「市民」（社会）、「算数」（数学）、「自然」（理科）、「音楽」（音楽）、「アート」（美術）、「生活文化」（技術・家庭）、「からだ」（保健体育）、「創造活動」（選択教科と《つなぐ》と《総合》）の9つの教科に分かれている²⁰⁾。

幼稚園の最後の半年と小学校1年の前半、小学校6年の後半と中学1年の前半を12年の学びの連続性を考えるための「接続期」としている。

お茶大附小の「市民科」は、学習指導要領で示されている社会科に代わる教科であり、履修の始まりは小学校3年生からである。お茶大附小では、「市民的資質＝適切な社会的価値判断力や意思決定力」と定義し、それらの力を育成するための授業実践に重点を置いている。お茶

¹⁸⁾ 品川区教育委員会2005『品川区小中一貫教育要領』講談社、品川区教育委員会市民科カリキュラム作成部会編2006『小中一貫教育市民セット』教育出版に詳しい。

¹⁹⁾ お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校子ども発達教育研究センター2008『「接続期」をつくる幼・小・中をつなぐ教師と子どもの共同』東洋館出版に詳しい。

²⁰⁾ 「 」は小学校、（ ）は中学校の教科である。

大附小の市民科では、イギリスで行われている「情報収集・調査→内容の吟味→問題解決・意思決定→行動を起こす」という学習過程を参考にしている。お茶大附小では、この知見を援用し、授業において「①事実を調べる→②予想する→③価値判断を何回か試みる→④意見交換をする→⑤提案したり、企画したり、発信したりする。」という学習過程を展開している。さらに、社会的な論争問題を考える重要な視点として「社会を見る3つの目」を挙げている。それは、次の3つである。①社会には、一個人の努力でできることと、できないことがある。②個人の利害と社会全体の利害は必ずしも一致しない。③だから、世の中は、広い視野から社会を調整するしくみが必要であるとともに、一人ひとりの工夫や努力が必要である。

お茶大附小の「市民科」では、このような授業実践を通して、児童の価値判断力と意思決定力を育てている。

3 シティズンシップ教育の知見を生かした国際理解教育の展開

先述したようにわが国の社会は多文化社会へと向かっている。自分で意思決定し価値観を選択すること、社会や地域へ参画すること等が期待されている。まさに、社会の中で個人に求められる能力が高まってきていると言える。学校や地域や社会での課題を見つけ、その解決に関する企画・検討、意思決定、実践・参加、評価の過程において、個人の権利と義務を行使しながら、多様な関係者と積極的に関わることが求められている。このようなシティズンシップ教育の試みは、公教育のシステムにおいて、国際社会に対応する資質を備えた「国民」の育成と同時に、国家から相対的に自立した市民社会で行動する「市民」の育成が求められていることを示している。

ここで、これまで述べてきたをもとに、シティズンシップとシティズンシップ教育を次のように定義づける。シティズンシップとは、「よりよい社会の実現のために、意思決定、参加・実践、評価の過程において、個人の権利と義務を行使し、多様な人々や社会と積極的に関わろうとする資質」である。なお、ここでの社会とは後述する4つに区分された社会（地域社会、主権国家、世界の地域、国際社会）を指す。国家の形成者としての「国民」を育てるという視点だけでなく、地域社会や国際社会の形成者としての「市民」を育てる視点をもつことが重要である。シティズンシップ教育とは、「シティズンシップを主体的、能動的に発揮するために必要な能力を身に付けるための教育」である。

第2章で、イギリスのシティズンシップ教育と日本で取り組みが始まっている「市民科」について検証してきた。シティズンシップ教育の知見を国際理解教育に生かすために、「教育内容（テーマ）の設定」、「意思決定場面の重視」、「資質・能力の明確化」、「社会参加・実践活動の保障」に着目する。これらを挙げる理由は、イギリスや日本のシティズンシップ教育の事例で示したように、学習そのものが知識の習得だけでなく、提案、実践・参加へと向かっているからである。このことは、従来の国際理解教育の課題を克服するために必要不可欠な視点である。

筆者は、従来の知識・理解型の国際理解教育に異論を唱え、社会参加型の実証的研究²¹⁾に取り組んできた。そこでは、国際理解教育を「平和、人権、民主主義などの普遍的価値を前提

とし、自己と他者の人権を尊重しながら、異なる文化を認め、人々と共に生きていくために、人や社会に積極的に関わろうとする人間を育てるための教育」ととらえ、主体的に行動するための実践・社会参加の力の育成を基盤に据えてきた。本稿では、市民科という新教科創設ではなく、従来の国際理解教育をより社会参加型に転換させることをねらっている。それは、教育特区や研究開発校ではない多くの公立小・中学校の教育実践にスムーズに移行できると考えたからである。

そこで、「教育内容（テーマ）の設定」については3.1「国際理解教育の内容構成に関する視点」で、「意思決定場面の重視」と「資質・能力の明確化」については3.2「実践・社会参加を促す学習展開と評価指標」で、「社会参加・実践活動の保障」については3.3「国際理解教育の四層構造」で具体化していく。

3.1 国際理解教育の内容構成に関する視点

3.1.1 空間から見る国際理解教育の内容構成

先述したように、イギリスの教科書は、児童生徒の目線で、対立の解決法、世界とのつながりや持続可能な発展といったテーマについて身近な日常生活から考えさせ、その範囲を地域社会から国家そして国際社会に広げていくようになっている。そこで、国際理解教育において学習課題として取り上げる問題や社会事象が関与している空間的領域を図1のように捉えた。

単元構成内容については、学習課題として取り上げる問題や社会事象が関与している空間的

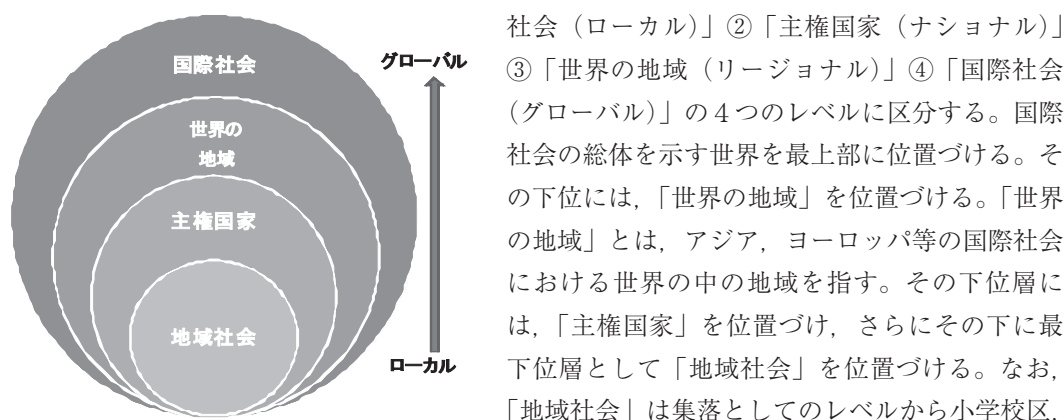


図1 空間から見る国際理解教育の内容構成
(筆者作成)

領域から図1のように設定した。社会を①「地域社会（ローカル）」②「主権国家（ナショナル）」③「世界の地域（リージョナル）」④「国際社会（グローバル）」の4つのレベルに区分する。国際社会の総体を示す世界を最上部に位置づける。その下位には、「世界の地域」を位置づける。「世界の地域」とは、アジア、ヨーロッパ等の国際社会における世界の中の地域を指す。その下位層には、「主権国家」を位置づけ、さらにその下に最下位層として「地域社会」を位置づける。なお、「地域社会」は集落としてのレベルから小学校区、市町村、都道府県等の地域レベルまでを指す。

3.1.2 学習領域から見る内容構成

国際理解教育の学習領域として、「多文化社会」「グローバル社会」「地球的課題」「国際協力」

²¹⁾ 拙稿2005「小学校における地球市民を育てる国際理解教育」日本国際理解教育学会 自由研究発表資料。

拙稿2008「子どもの『社会力』を育成する国際理解教育」『九州教育学会研究紀要』第36号 九州教育学会。

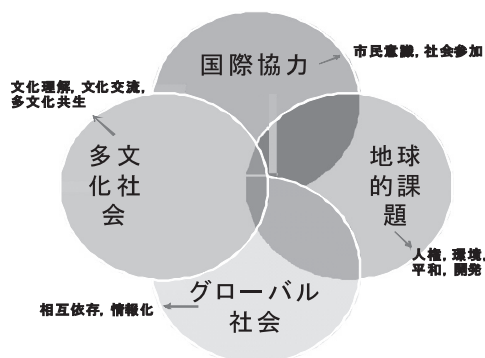


図2 領域から見る国際理解教育の内容構成 (筆者作成)

の視点を図2に示す。これら4つの学習領域の特徴は、次に記すとおりである。

「多文化社会」は、文化の多様性に関する領域である。文化の概念は広く、定義も多様である。ここでは、自文化と他文化（異文化）を単純に二項対立でとらえるのではなく、一国の中にも多様な文化が存在すること、また、文化の生成過程で多様な文化の交流があることを探究することが可能である。

「グローバル社会」は、相互依存性に関する領域である。世界が単なる国家の集合体ではなく、地球規模で密接な相互依存関係をもつという概念である。ここでは、身近な食べ物を切り口とすることで、小学校段階でも、「自分と世界のつながり」を探究することが可能である。

「地球の課題」は、人類が直面している問題を地域・国家・地球的レベルでとらえ、解決の糸口を見出そうとする領域である。ここでは、ユネスコ国際教育勧告にも明記された「人権」「環境」「平和」「開発」に関する問題を探究することが可能である。

「国際協力」は、他の3領域の学習と深い関連をもちながら、自分が地域社会の一員であるという意識から社会参加の意欲をもたせる領域である。ここでは、世界の人々の諸問題から自分の存在とかかわりを見出し、自分の生き方につなげていくことが可能である。

3.1.3 空間と領域を関連づけた内容構成

国際理解教育の先駆的な実践レポートでさえ、領域、空間のどちらかの視点に限って学習を構想していたり、それらに無自覚であったりすることが多い。筆者は、学習空間と学習領域の両者の重要性から、学習空間を横軸、学習領域を縦軸にすえた国際理解教育の内容構成を提案する（表2）。表2は小学校高学年を対象とした国際理解教育の内容構成の試案であり、児童が興味をもちやすい身近なテーマについて、自分と地域のつながりから、世界とのつながりを考えることができる内容構成にしてある。

学習領域における多文化社会を例に説明する。多文化社会と地域社会の接点である「留学生との交流」は、3S（food, fashion, festival）をテーマに複数回の交流を行う学習である。ここでは多文化共生について考えさせながら、「理解力」「コミュニケーション能力」「実践力」等を育成することができる。留学生との交流を重ねるうちに、児童は「留学生が地域社会で困っていること＝課題」を知り、それを解決するために地域の人々に働きかけるようになる。つまり、そこに「社会参加の4段階」で示した「相互理解的な社会参加」や「主体的な社会参加」が生まれる。学習空間の矢印がローカルからグローバルへ向いているように、地域社会での「留学生との交流」の学習経験が、主権国家における「多文化住民と共に生きる」学習に結びついていく。さらに、世界の地域における「アジアの異文化体験」や国際社会における「世界の人々の暮らし」等へ学習空間を広げながら、文化理解、多文化共生、文化交流について考え

表2 学習空間と学習領域を関連付けた国際理解教育の内容構成

学習領域	ローカル			グローバル
	地域社会	主権国家	世界の地域	国際社会
多文化社会	伝統文化 留学生との交流	多文化住民と共に 生きる	アジアの異文化体 験	世界の人々の暮ら し
グローバル社会	食べ物調べ	旅行 国際結婚	世界の音楽 スポーツ	日本と世界のつな がり
地球的課題	けんかや対立 地域のゴミ問題	差別と人権	児童労働 戦争、難民	地球環境問題 南北問題
国際協力	地域の人々のつな がり	被災地への支援	ユニセフなどへの 協力	国際協力・支援活 動

(筆者試案)

させていくことになる。そこでも意見交換や討論などを取り入れた意思決定場面を経て、理解にとどまることなく提案・実践などの社会参加へと結実していく。国際社会の事象を取り扱う場合でも、児童が住む地域の問題、身近な問題から少しずつ学習空間を広げていくことで、児童が自分と世界とのつながりを感じながら学習することができる。

3.2 実践・社会参加を促す学習展開と評価指標

筆者は、イギリスで行われているような論争の問題を多数扱い、「情報収集・調査→内容の吟味→問題解決・意思決定→行動を起こす」という学習過程を評価している。この学習過程は、先述したお茶の水女子大学附属小学校の市民科でも、「事実を調べ、予想させ、価値判断を何回か試み、意見交換をした後、提案したり、企画したり、発信したり」として取り入れられている。

従来の参加型学習の手法は、結果的に授業中だけの参加であったり、実社会における「動員的な参加」であったりした。それは、参加型の手法で求められているものが、学習者が持っている知識や経験、考えを引き出し、相互の意見交換・理解を促進するためものに過ぎなかったからである。


これからの国際理解教育では、児童生徒も社会の一員として、地域や社会での課題を見つけ、その解決のために、調査分析、企画・検討、意思決定、実施、評価の過程に関わらせることが必要である。また、実践・参加を主体的にするために「意思決定」場面に「意見交換や討論」を設定することが望まれる。このような学習を展開することにより、児童生徒の「理解力」「価値判断力」「コミュニケーション力」「企画力」「意思決定力」「実践力」「自己評価力」が育まれていく。これらの能力は、筆者が定義する国際理解教育＝「平和、人権、民主主義などの普遍的価値を前提とし、自己と他者の人権を尊重しながら、異なる文化を認め、人々と共に生きていくために、人や社会に積極的に関わろうとする人間を育てるための教育」に不可欠なものである。

ところで、品川区の市民科の教師用指導書には、「社会への関心」「市民としての義務〈1〉」

「市民としての義務〈2〉」という社会参加を目的とした授業の評価の観点が掲載されている。評価の観点は、「『しながわ版学校 ISO』の目的を理解し、実践することができたか。」, 「地域の一人としての自覚をもち、実践することができているか。」, 「環境問題を切り口として、行動指針を立て、実行できているか。」(下線は引用者による)である。近年、数段階程度の尺度と評価基準表を採点指針としたルーブリックを活用した評価²²⁾が提唱されているものの、学校現場では、「実践できたか(できているか)」が、評価の観点になっていることが多い。「実践=社会参加」が、どのように行われているのか、児童生徒の参加の度合いを評価するためには、社会参加の状況を細分化した評価指針をもつべきである。

そこで、筆者は社会参加を捉える指標として、ロジャー・ハートの「子どもたちの参画のはしご」²³⁾を援用した「社会参加の4段階」の試案を提示する。ロジャー・ハートは、大人と一緒に何かのプロジェクトで活動する子どもの自発性と共同性の度合いを説明するために8つのレベルからなる「社会参画のはしご」を提示した。ここでは、1～3のレベルは非参画、4～8のレベルが参画とされ、レベルごとに評価指標が示されている。問題点は、大人と一緒に活動することに限定されている点や8つの評価指標が学校現場で活用するためには複雑過ぎる点である。筆者は、これを学校現場で活用できる評価指標として「社会参加の4段階」を作成し、国際理解教育における児童生徒の社会参加の度合いを評価してきた。各段階の名称や特徴は、表3に示すとおりである。

表3 「社会参加の4段階」

段階	社会参加の名称	社会参加の特徴
	第4段階 「主体的な社会参加」	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒が意思決定し、運営を管理している。 ・他人と協働する必要性や喜びを感じることができる。 ・マネジメントサイクル「計画(plan)、実行(do)、評価(check)、改善(act)」のプロセスを順に実施し、最初のplanの内容を修正しながら、次回のplanに結び付ける力が育つ。
	第3段階 「相互理解的な社会参加」	<ul style="list-style-type: none"> ・大人から情報を与えられ、意見を求められる。 ・活動を計画する企画力を育成する機会が保障されている。 ・大人と児童生徒、あるいは児童生徒同士が、互いの考えを尊重しながら活動する。
	第2段階 「動員的な社会参加」	<ul style="list-style-type: none"> ・大人側の組織の一方的な働きかけによる。 ・情報や仕事は与えられるが、児童生徒に批判的な思考力が育っていない。 ・プロジェクトの規模が大きいと他の児童生徒の参画意欲を喚起しやすい。
	第1段階 「形式的な社会参加」	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒が活動の内容を十分理解していない。 ・表面的には、児童生徒が活動に参加し、実践しているように見える。 ・児童生徒が参加しているというインパクトを与えやすい。

(筆者試案)

²²⁾ 西岡加名恵2003『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化に詳しい。

²³⁾ ロジャー・ハート2004『子どもの参画』萌文社 41-49頁。

第1段階は、「形式的な社会参加」である。大人からほとんど情報を与えられないため、児童生徒が内容を十分理解しないまま参加する。学校現場で行われているユニセフ募金への取り組みを例に挙げる。教師は募金活動についての実行委員会を開かず、指示された児童会や生徒会の役員が募金箱を教室に配り、従来通りの方法で募金活動を行う。学校新聞や報告書には、児童会や生徒会の名前が書かれているというような事例である。

第2段階は、「動員的な社会参加」である。大人から情報や仕事は与えられるが、それについて児童生徒が批判的に考える場が保障されていないため、疑問や課題をもたずに参加する。第1段階と比べると、児童生徒は活動内容を理解しやすいものの、大人の考えを押しつけられやすい。活動の規模が大きくなると児童生徒の参画意欲を喚起しやすい。例えば、ユニセフ募金についての会議を開き、教師側がこれまでのやり方を一方的に提案して、児童会や生徒会がこれに従い、学校全体に募金活動広げていくような事例である。

第3段階は、「相互理解的な社会参加」である。大人から情報を与えられ、意見を求められるため、大人と一緒に活動を企画する場が保障されている。そのため、互いの考えを尊重しながら参加する。第2段階と比べると、活動開始に時間を要するもの意思決定場面が充実しているため、その後の活動が円滑に行われる。例えば、ユニセフ募金のねらいや従来の取り組み方について十分に意見交換し、児童生徒が知恵を出し合うことで、募金活動を学校や家庭に広げていくような事例である。

第4段階は、「主体的な社会参加」である。児童生徒が自ら意思決定し、活動そのものを運営している。大人に頼ることなく、児童生徒が活動をマネジメントできるため、児童生徒も充実感を得やすい。第3段階と比べると、児童生徒のマネジメントサイクルが育ち、自らで活動を評価するため、その軌道修正も容易となる。例えば、児童生徒による意見交換や探究によってユニセフ募金への理解を深め、教師や学校、地域に意義を伝えたり、取り組み方を提案したりしながら活動するような事例である。

第1段階から第4段階へとレベルが上がるにつれ、児童生徒の社会参加の度合いは高まると考える。

3.3 国際理解教育の四層構造

佐藤²⁴⁾は、従来の「目的」と「手段」の2つのアプローチから取り組まれた国際理解教育の在り方を批判し、この2つを統合するために、学校教育全体での取り組みを位置づけることを提案した。そして、その実践的な枠組みとして、国際理解教育の三層構造を示した。

第1の層は、最も基底に位置し、「学校教育全体」で取り組む実践としている。第2の層は、「教科・領域」での取り組みである。第3の層は、「総合的な学習」での取り組みである。この佐藤の論を踏まえ、筆者は、小学生にとって日常的な遊びや学習の場である地域（学校生活外）での取り組みを加えた四層構造で国際理解教育を捉え直した。図3に示すように、小学校期の児童生徒の生活の場である「地域（学校生活外）」での取り組みを基底に据える。さらに、それぞれの層での取り組みが他の層での取り組みに影響を与えることを示すために関連・循環を

²⁴⁾ 佐藤郡衛2001『国際理解教育』明石書店45-50頁。

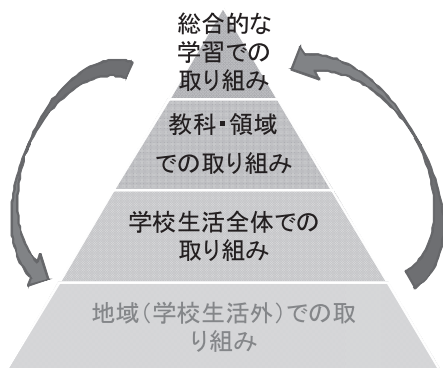


図3 国際理解教育の四層構造 (筆者作成)

表す矢印を加えた。例えば、社会教育や家庭での取り組みが、総合的な取り組みのヒントとなったり、学校生活全体の取り組みが、地域へ広がっていったりすることである。学校教育での学習を社会で生かしていく、これは教育の本来の目的と合致すると考える。そのためにも、当初から地域(学校生活外)の取り組みを位置づけておく。

このことは、国際理解教育の場を広く捉え直すことになり、社会参加の場の保障につながるとともに、意思決定や参画のスキルを育てる機会を増やすことにもなる。これは、経済産業省が提示した、正規の学校教育外で行われる教育(インフォーマル・エデュケーション)での実践へつながるものである。

4 まとめ

今日の国際理解教育では、知識の習得、一時的な交流活動、あるいは疑似体験中心の国際理解教育が展開され、社会参加とはほど遠い状況にある。

本研究では、これらの課題を克服するために、これからの国際理解教育に対して次の4点を提案した。

1 児童生徒が興味をもち、自分と社会のつながりを意識して学習するために、国際理解教育のカリキュラム開発を学習空間と学習領域を関連付けた内容構成から捉える。

2 学習のプロセスを「問題把握→調査→内容分析→意思決定→提案・実践・参加」と位置づけ、実践・参加を主体的にするために、「意思決定」場面に「意見交換」や「討論」を設定する。

3 知識の獲得だけでなく、「理解力」「価値判断力」「コミュニケーション力」「企画力」「意思決定力」「実践力」「自己評価力」など、育てたい資質・能力を明確にする。

4 児童生徒の社会参加の度合いを評価する評価指標を作成し、授業(授業後の実践・参加も含む)で活用する。

「国際理解教育のこれまでと今後」をまとめたものが表4である。国際理解教育が、「総合的な学習の時間」だけでなく、道徳、特別活動、教科との関連や合科²⁵⁾による指導の展開へと発展することを期待したい。さらに、その学習の場が地域社会へと広がって行く過程で意思決定や社会参加のスキルを身に付けた児童生徒が育つことを願っている。このことは、他人と協調しつつ、自律的に社会生活を送っていくために必要な人間としての主体的な実践・参加の力を育てることにつながるはずである。

²⁵⁾ 児童の興味や生活に即して設定した教材をもとに展開する際、複数の教科内容を統合して行う教授・学習方法。

表 4 国際理解教育のこれまでと今後

	これまでの国際理解教育	これからの国際理解教育
理論と教育実践の関係	研究者による理論と教育現場における実践との乖離, 一部の教師による優れた実践	具体的な内容・方法論を示す理論による現場の実践力の向上, 教育実践から新たな理論の構築
ねらい	知識獲得, イベント型の異文化理解や一時的な交流体験	多文化共生社会を目指し, 自ら意思決定し, 積極的に行動(社会参加)する
資質・能力	「理解力」「コミュニケーション力」	「理解力」「価値判断力」「コミュニケーション力」「企画力」「意思決定力」「実践力」「自己評価力」
学習のプロセス	「問題把握→調査(交流)→まとめ」	「問題把握→調査→内容分析→意思決定→提案・参加」
カリキュラム	空間構成	「国際社会」「世界の地域」の問題, 社会事象
	領域構成	分類が曖昧で, 「多文化社会」の文化理解に関することが主
教科等	社会科, 総合的な学習	各教科, 総合的な学習, 特別活動, 道徳(単独であったり, 関連付けたりする)
活動の特徴	異文化理解, 国際交流	課題解決のための提案, 実践・参加
活動の場	学級・学校が主,	学級・学校, 地域社会, 国際社会
関わる人材・組織	教師が主, 留学生やNPOは年間1回程度の単発的な関わりにとどまる。	教師, 地域の大人, 留学生やNPOは継続的に関わる。
社会参加に関する評価	「実践したか, しなかったか」の二者択一	社会参加の度合い, 評価指標の明確化
実践・社会参加の度合い	授業中だけ参加にとどまる。実践・社会参加は少なく, 形式的な参加, 動員的な参加のレベル	主体的な参加, 相互理解的な参加のレベル

(筆者試案)

おわりに

筆者は, 小学校における国際理解教育を「平和, 人権, 民主主義などの普遍的価値を前提とし, 自己と他者の人権を尊重しながら, 異なる文化を認め, 人々と共に生きていくために, 人や社会に積極的に関わろうとする人間を育てるための教育」ととらえ, 主体的に行動するための実践・社会参加の力の育成を基盤に据えてきた。そして, 最近注目されているシティズンシップ教育の成果から, 意思決定と社会参加に着目して国際理解教育のカリキュラムとその展開のあり方を具体的レベルで考えてきた。

今後, 実践・社会参加型の国際理解教育が, 児童生徒に「共生」の概念をどのように育てていくのかを明らかにしていきたい。その際, 学習における児童生徒と教師の関係性の問い直し, 児童生徒の意思決定の在り方, 社会参加の測定方法, 評価指標についてさらに言及していきたい。

参考文献

- 中央教育審議会答申1996「国際化と教育」文部省。
- 藤原孝章1996「地球市民概念へのアプローチ」同志社大学文学部教育学研究室『教育文化』第5号87頁。
- 中央教育審議会答申1996「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について（第1次答申）」文部省。
- 「Education for citizenship and the teaching of democracy in schools」(1998).
- 木村一子2000『イギリスのグローバル教育』勁草書房15頁。
- 西村公孝2000『国際社会時代に「生きる力」を育てる』黎明書房14頁。
- 文部省平成2000『国際理解指導事例集小学校編』東洋館出版社。
- 国際協力推進協議会2001『開発教育・国際理解教育ハンドブック』国際協力推進協議会。
- 佐藤郡衛編2002『国際理解教育の授業づくり』教育出版。
- 開発教育協会2002『開発教育キーワード51』開発教育協会。
- 西岡加名恵2003『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』。
- 開発教育協会2003開発教育ハンドブック『参加型学習で世界を感じる』開発教育協会。
- ロジャー・ハート2004『児童生徒の参画』萌文社 41-49頁。
- 水山光春2005「英国シティズンシップ教育に学ぶ市民的資質教育研究」平成16年度京都教育大学教育改革・改善プロジェクト研究成果報告書。
- 品川区教育委員会2005『品川区小中一貫教育要領』講談社。
- 佐藤郡衛・吉谷武志編著2005『ひとを分けるものつなぐもの』ナカニシヤ出版。
- 経済産業省2006「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」報告書。
- 品川区小中一貫教育市民科教科書2006『市民科1・2年生』、『市民科3・4年生』、『市民科5・6・7年生』、『市民科8・9年生』教育出版。
- 品川区小中一貫教育市民科2006『指導の手引き』教育出版。
- 門脇厚司2006「社会力の構成要素と学力の関連性に関する試論」筑波学院大学紀要第1集。
- 日本国際理解教育学会（代表 多田孝志）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論理的・実践的研究』目白大学。
- 佐藤郡衛2007「国際理解教育の現状と課題」教育学研究第74巻第2号 日本教育学会。
- 嶺井明子編2007『世界のシティズンシップ教育』東信堂。
- 二宮皓編2007『市民性形成論』日本放送出版協会。
- お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校子ども発達教育研究センター2008『「接続期」をつくる幼・小・中をつなぐ教師と子どもの共同』東洋館出版。
- 水山光春2007「社会科公民教育における英国シティズンシップ教育の批判的摂取に関する研究」平成16～18年度科学研究費補助金基盤研究（C）（1）研究成果報告書。
- 藤原孝章2008「日本におけるシティズンシップ教育の可能性」日本国際理解教育学会富山大会口頭発表補助資料。
- 三宅麻里2008「イギリスにおけるシティズンシップ教育」『開発教育』Vol. 55開発教育協会。
- 志賀美英編著2008『開発教育序論』九州大学出版会。