

国際的な視野とは何を意味するのか？ ——異文化理解と尊重を通じたグローバルな視点の育成——

カメダ・クインシー

What does it Mean to be Internationally-minded? : Developing Global Perspectives Through Intercultural Understanding and Respect

Quincy Kameda

Tamagawa University Research Institute, Machida-shi, Tokyo, 194-8610 Japan.
Tamagawa University Research Review, 25, 1-7 (2019)

要 約

私たちが住んでいるますます多文化化する世界において、「国際的な視野」が何を意味するのかを追求する議論が盛んになってきている。一般的に「インターナショナルスクール」または「国際教育」を提供する学校に現在在籍中の児童生徒は、ある程度「国際的」とであると特徴づけることができるが、彼らの学習経験のどこが国際的なのかははっきり明確化されてない。本論文では、この曖昧さは、この用語が教育的コンテキストで使用された場合、文字通りの意味を持たないことに起因するという説を提唱する。「国際的な視野」に関するこれまでの研究の数々は、一様に同じような結論に行き着くように思われるが、学校が「国際教育」について語る時、実際に言及しているのは「異文化教育」のことである。本論文ではまた、国際バカロレア機構（IBO）のような組織が「国際的な視野」という名目の下、異文化理解と尊重を育むカリキュラムを開発するとき、どのように学校を支援しているかについても論じる。これは、国際プログラムを導入したい学校が近年増えている理由の1つでもあると考えられる。さらに、本論文では、なぜ多くの過去の研究者たちが、「国際的な視野」という用語の定義に折り合いをつけることが困難であったか、という点に関しても考察していく。本論文でこれらのことについて論じることが、地域・文化的コンテキストとの関連性をもった国際教育を提供しようと考えている学校にとって、一助になることを願っている。

Abstract

Discussion about international mindedness continues to flourish as researchers continue to search for a universally accepted definition of this term and what it means in this increasingly multicultural globalized world that we live in. While students who are currently enrolled in ‘international schools’ or schools that offer an ‘international education’ can be characterised as being ‘international’ in some way, what is less clear is what the description ‘international’ actually means when applied to these young learners in these schools. This paper proposes that the reason for the ambiguity is in part due to the word ‘international’ not having any literal

meaning, except on a superficial level, when applied in an educational context. Examples of current research on international mindedness all seem to arrive at a similar conclusion. When schools talk about 'international education', what they may be referring to is 'intercultural education'. The paper will also discuss how organizations such as the International Baccalaureate support schools in developing a curriculum that fosters intercultural understanding and respect under the guise of 'international-mindedness', and why this may be a reason for its recent popularity with schools in search of an international program.

キーワード：国際的な視野，国際教育，異文化理解

Keywords：International-mindedness, International education, Intercultural understanding

1. グローバルな視点と国際的な視野の育成

「国際的な視野」という用語は、「地球市民」になるために必要な「グローバルな視点」を育むために人々に求められる資質として文献の中で位置づけられている例が多く見られる。この場合の地球市民とは、地域社会からグローバル社会にいたるまでのより広範なコミュニティに対する帰属意識，またはアイデンティティをもつ人材を指す。では、「国際的な視野」という用語が実際に何を意味し，それが地球市民になることとどのように関連しているのだろうか。Osler (2002) は，なぜ地域・グローバルなコンテキストにおける市民に対して学校が教育を行う必要性がますます高まりつつあるのかについて次のように記述している。

「私たちは，ますます相互依存する世界に生きている。そこでは，一般市民の行動が世界中の他者の生活に影響を与える可能性が高い。その結果，私たちの生活，仕事，口にする食べ物，コミュニティの発展は，世界規模の発展の影響を受けている。若者たちは，自分たちの住む世界について知らされ，活動的な市民となり，どのようにして自己の未来を形作り，差別化していくかを理解するためのスキルを与えられることが重要である。相互依存の世界で共に生きていくための教育は選択肢ではなく，必要不可欠な基盤なのである。」(Osler, 2002: 2)

現在，「地球市民」と「グローバルな視点の育成」に関する議論は，若者たちの教育における重要な要素であると考えられている。Case (1997: 76) は，「グローバルな視点」を育む目的は，児童生徒の世界に対する見方が，自民族中心主義的になったり，ステレオタイプ的になったりといった，狭い偏った考え方によって制限され

るものにもならないようにするために，彼らの視点を広げ，豊かにすることにある。もし我々が，グローバルな視点を育むことを怠った場合，児童生徒は，自己の関心，住んでいる場所，自らの文化というレンズを通じて，狭い視野で世界を見続ける可能性が高くなる」と主張している。Pike & Selby (2000: 46) は，「国際的な視野はもはや高級な概念ではなく，新世紀を生き抜くために不可欠なものである。多様な価値観や視点に出会う機会は，より深い自己理解を生み出すことができる。」と補足している。

児童生徒が他者に共感し，多様な視点や文化を尊重し，世界中の出来事がどのように相互に関連しているかを理解し，国境を超えた問題を解決することができるようになる必要性が，今日ほどに大きかったことはない。しかし，この必要性にもかかわらず，学校に最も行き渡る課題の1つが，自己を超えた先を見るために必要なスキルを育む場合における，児童生徒に対する指導の困難さである (Troost, 2009: 179)。多くの児童生徒が世界中の人々や文化とのつながりや一体感を感じているかもしれないが，本人の裁量に任せた場合，彼らの関心は自分たちが個人レベルで直接関わる出来事や活動にほとんど疑いなく注がれ，より規模の大きい世界的な問題に注がれることはめったにない。では，グローバルな世界との関わりに児童生徒が備えられるように，教育者は何をすべきであろうか。国際的な視野を児童生徒の中に効果的に育み，彼らが成長するために必要な知識，スキル，姿勢を教えるために教育者はどのような段階を踏む必要があるだろうか。

過去数十年の間に，教育のあらゆる局面において「国際的である」ことや「グローバル化する」ことに対する圧力が劇的に高まった。日本では，第二次安倍晋三政権が打ち出した成長戦略に設置構想が盛り込まれ，2014年度から文部科学省が次世代のグローバルリーダーの育成に関心を持つ学校を支援するための新しい教育政策，

すなわち「スーパーグローバルハイスクール (SGH) プログラム」を発表した。このプログラムで学ぶ指定校の高校生は、日本を拠点とする大学や国際機関、産業界、非営利団体と連携して世界の人道主義的な問題に取り組むなかで、コミュニケーションスキルと問題解決スキルを磨くことが期待される。こうした経験を通じて、生徒は、意識を持って、自分たちの地域の文化的コンテキストと日本人であることが何を意味するのかを考えながら、よりグローバルなレベルで問題を考え、それらに取り組むように成長することが期待される (石井, 2014 : 56)。Walker の言葉を言い換えると、児童生徒が「グローバルに考えながら地域に生きる」(Walker, 2006 : 15) ことができるよう支援することが国際教育の本来の目的である。しかし、世界の問題に対する解決策を見出すことができる国際的な視野を持つグローバルリーダーの育成にあたり、財政的な援助や外部組織へのアクセスだけで十分なのだろうか。学校が学校のビジョンを策定し、国際的な視野を育む透明性のあるカリキュラムを作成する必要があるが、そのためには、「国際的な視野」という用語をどのように定義するか、という当初の質問に再び戻ることになる。

2. 国際的な視野と国際バカロレア (IB) の学習者像

世界における国際教育の普及・拡大で知られる組織である国際バカロレア機構 (IBO) は、長きにわたり国際的な視野を育むという理想を掲げてきた。スイスのジュネーブに本部を置き、そこで 2012 年まで IBO 副事務局長を務めていた Hill (2007) は、「国際的な視野を持つ人」とは、様々なバックグラウンドの人たちが様々な考えを持つことを理解し、なぜ、彼らがそのような考えを持っているのかを分析し、必ずしも受け入れなくとも他の考え方を尊重する人であると考えている。また、「国際的な視野」は、IBO の基本理念であるとし、「IB の学習者像」は、世界中の IB 校の全ての教師そして児童生徒が、国際的な視野を理解するために「広く共通した指標」を提供するために存在している (Hill, 2007 : 26)。「IB の学習者像」は、IBO が国際的な視野を持つ人が示すべき成果を列挙している。これらの成果は、10 の人物像として次のように言い表されている：「探究する人」、「知識のある人」、「考える人」、「コミュニケーションができる人」、「信念をもつ人」、「心を開く人」、「思いやりのあ

る人」、「挑戦する人」、「バランスのとれた人」、「振り返りができる人」(IBO, 2008 : 4) である。また、「IB の学習者像」は、「国際的な視野を育むことのできる学習環境を提供するために、学校の組織、方針、公式・非公式のカリキュラム、より広範な学校コミュニティとの交流、すべてにおいて反映されていることが期待されている。」(Hill, 2007 : 35)

Hill (2007) は、「IBO は、それぞれの児童生徒が「IB の学習者像」を示す児童生徒、すなわち自己の価値観を確立しようと奮闘するなかで、国際的な視野を育む基盤を築いていく児童生徒として IB 校を卒業することを期待している」(IBO, 2008 : 4) と主張している。「IB の学習者像」は、IBO が国際的な視野を備えた人が持つと考えている人物像を明白に定義しているが、多くの教育者が文献の中でこのモデルが持つ欠点を論じている。たとえば、Haywood (2007) は、「IB の学習者像」は、どの文化のどの子供も示すべき成果を明白に説明しているが、国際的な視野の基礎を形成するための特定の学習経験に関するガイダンスを欠いていると主張している。「IBO は、『IB の学習者像』の『10 の人物像』を通じて国際的な視野を定義する際にそれなりの役割を果たしたため、国際的な教育者たちは『IBO の理念』を詳しく知るようにはなった。しかしながら、評価に関する手引きも不足している上、それぞれの人物像がどのような成果にたどり着くのか、またはプログラムを通じて各人物像が、様々な発達段階において児童生徒の中にどのように反映されるのかを正確に把握するための公式な方法論はほとんどない。」(Haywood, 2007 : 79)

IBO の文書「Towards a continuum of international education (一貫した国際教育に向けて)」は、全般的な目的が国際教育プログラムを普及・拡大することであり、その推進力となるのは IB の基本理念である「IB の学習者像」(IBO, 2008 : 2) に示されている国際教育に対する考え方であることを明確化している。ただし、こうした中心的な文書の言い回しを分析すると、「国際的な視野」という用語は一貫して使用されているのでもなければ、定義されているものでもないことが分かる。たとえば、「IB の学習者像」について説明しているページは、その序文においてこの用語を含んでいるが、それぞれの「IB の人物像」に関する記述においては含んでいない (IBO, 2008 : 4)。Haywood (2007) は、IBO の当時の副事務局長 Hill は、2000 年に刊行された記事の中で国際教育を説明する方法として「国際的な視野を育てるた

めの教育」を最初に提唱したと説明している。Haywoodによれば、その頃までには既に何百もの学校が自らを「国際的」であると謳い、またIBO自体も設立以来30年以上を経ているにもかかわらず、国際教育に関して合意された定義は存在しなかった。IBO自体は、「国際的な視野を定義する試み」について説明しており、その継続的な作業は、「実践においてその理想に近づこうとする奮闘」の一環であると説明している。(IBO, 2008: 3)

3. 国際的な視野に関する研究

国際的な視野の概念に特化した研究文献の数は驚くほど少ない。さらに、文献の少なさに加えて、相反する意見が文献の中に多々みられる。これによって、国際的な視野の概念会得に関心のある教育者が、その概念があまりにも曖昧なために、それを定義する作業は達成不可能であるとあきらめて、意欲をそがれてしまう可能性がある。次の内容は、この用語に焦点を当てた、現代における4つの異なる調査研究に関する説明であり、国際的な視野について異なる見解を呈している。しかしながら、どの研究も「国際的な視野とは何を意味するのか」という明確な定義が欠けている。有効な定義がなくては、学校は自己の教育プログラムが「国際的」であるということは何を意味するのかということに関して明確性を欠くことになる。Haywood (2007) が論ずるとおり、国際的な視野とは何かということの理解に近づくことで、国際教育の目的はより明確なものとなる。

Hurley (2008) の刊行物「*International Mindedness in Education* (教育における国際的な視野)」は、国際的な視野のテーマに絞って刊行された最初の書籍のうちの1冊である。同書籍は、彼女が教えていたエジプト・カイロのIB中等学校(AISS-E)において研究を行っていた国際的な視野に関する単一のケーススタディについて論じている。その主なりサーチクエスションは次のとおりである：

1. AISS-Eにおいて国際的な視野はどのように明示されているのか。
2. 学校の関係者、特に管理者、保護者、生徒、教職員によって国際的な視野はどのように構築されるのか。
3. 学校の関係者、特に管理者、保護者、生徒、教職員は、自国の文化において国際的な視野を持つことにどのように折り合いをつけているのか。(2008: 22)

Hurley (2008) は、学校関係者11名と面談を行い、

学校のカリキュラム資料や自身の現場メモをもとに、ある時点で1つの時点における1つの学校において、国際的な視野がどのように理解され構築されたのかを理解するために、文書、成果物、自身のフィールドノートを分析した。分析の結果が、国際的な視野は様々な人たちによって様々な形で経験され、また国際的な視野に対する認識や見解は個人ごとに異なっていたため、結論は国際的な視野に対する自身の最初の前提を支援するという形となっている。このことから生徒や教育機関は「絶えず現実に対する自己の見解を再構築する」ときに必然的にこの用語を自己流で解釈することから、「国際的な視野」は1つの定義だけを持つべきではないと主張した(Hurley, 2008: 6)。ただし、このプロジェクトに対するHurley (2008) の結論は、明確なコンセンサスが必要であるとも主張している。この「国際的な視野」という用語は「教育現場における実践と推進という目的にとってはとらえにくい概念」とであると結論付けている(Hurley, 2008: 129)。

また、「国際的な視野という用語がどのようにその意味を示しているのか、また、どのように効果的にその用語の意味に対して折り合いをつけることができるのか、について明確な社会的コンセンサスがいまだに存在して存在していない」ため、国際的な視野という用語の意味の構築に関して、さらなる調査研究に着手するよう強く主張している(Hurley, 2008: 140)。文献の分析によって、このプロジェクトは国際的な視野に関して行われた数少ない実証研究の1つであることが分かった。現在、「国際的な視野」という用語の意味について考えることが、世界中の多くの学校の理念において重要な役割を果たしていることを考えると、この論題は今後の研究においてはるかに多くの注目を注がれることになるだろう。

Gunesch (2004) の国際教育に関する研究では、国際教育という論題の下で使用される用語の過剰さに焦点が当てられていた。彼が主に関心を寄せている研究は、「コスモポリタニズム (cosmopolitanism)」、「インターナショナルイズム (internationalism)」、「グローバリゼーション (globalisation)」と、これらの用語同士の関係性についてである。Gunesch (2004) は、国際的な視野を定義する際における文献上の混乱と、その混乱が国際教育に関する現状の文献で現在出回っている用語の過剰によるものではないかという仮説を認識し、様々な用語をめぐるディベートや、国際的な視野という用語、そして、その用語と国際教育との関係性について、さらなる明確化を

しようという試みに終止符を打つ時期に来ていると主張し、これらの用語をすべて廃止すべきであると提唱している。更に、国際的な視野という用語に対する「代替的または補完的要素」として「コスモポリタニズム」のモデルを提起している (Gunesch, 2004 : 91)。Gunesch (2004) は次のとおり記述している。

「国際教育に関する文献の中で、おそらく国際教育が目指すであろう、個人の中における『インターナショナルリズム』と『国際的な視野』に対する単一の首尾一貫した全体像が存在していないということは驚きであろう。実際、国際教育に関する現在の関心は、その分野とインターナショナルスクールの定義、国際的なカリキュラムの性質に集中しているように思われる。個々の学習者における望ましい発達・変化という点から国際教育の目的と成果を示すというこれらの貢献ですら、その本質の明確化と理論化という点においては、注目に値するものがほとんど存在しない。」 (Gunesch, 2004 : 90)

本来コスモポリタニズムの概念は、国民国家内外の異なる文化的アイデンティティや文化的問題との関わりを示しているかもしれないが、「IBの学習者像」で提示されている文献や、国際的な視野に関する他の文献と同様、このモデルは異なる年齢の児童生徒に対する目標、特定の目的、期待することを欠いている。Gunesch (2004) は、コスモポリタニズムは「文化的多様性のみに関連している」ことを認めている。しかし同時に、「コスモポリタニズムは、現在そして将来において、国際教育の国際性に健全にそして強力に影響を与えうるだろう」 (Gunesch, 2004 : 97) と述べている。

また、コスモポリタニズムを「インターナショナルリズムを補完するもの」としてみなすことができると提唱しているが、このモデルは多くの解決できない問題を抱えている。今もまだ、このモデルは、「国際教育を提供するということが何を意味するのか」という問いに対して明確な答えを出していない。さらに、コスモポリタニズムがインターナショナルリズムと統合された用語として理解される必要がある点を考慮すると、教育者はこの2つの用語を1つの用語として統合することによって、1つの用語ではなく2つの用語の分析に直面させられるため、「国際的な視野」という用語よりもさらに理解するのに

曖昧な用語を生み出してしまう可能性がある。「IBの学習者像」と同様に、このモデルは、教育者がその実践においてフラストレーションを軽減するために必要だと主張している実践的な研究を欠いている。したがって、Gunesch (2004) の論は検証される必要がある。

Skelton (2007) の国際的な視野に関する研究も理論的なものであるが、最近の脳科学研究と組み合わされている。Skelton (2007) は、国際的な視野を「一貫して自己の発達を表すものの一部」 (Skelton, 2007 : 380) と定義し、児童生徒が国際的な視野を持つことの難しさについて論じている。彼の中心的な関心は、国際的な視野が「自己」と「他者」との関係性における最も複雑な発達」 (Skelton, 2007 : 380) という点である。そのため、その発達には多くの問題が内在していると主張している。それゆえ、「国際的な視野は単純なものでは全くなく本質的に問題を内包するものとしてとらえる必要がある」 (Skelton, 2007 : 382) と説明している。

Skelton (2007) は、教育者によって国際的な視野の複雑さがあまりにも簡単に見落とされがちであると主張している。教育者は、誰もが国際的な視野を持つようになれば、恐ろしい世界環境の状況と国家間紛争が解決されるだろうという期待の下、「国際的な視野」という用語をあまりにも楽観的に解釈していると主張し、国際的な視野を持つことの難しさを大いに強調しているが、児童生徒の中に国際的な視野を発達させる方法を見出すことは非常に価値のあることと考えている。特に、教師と保護者がその発達の過程を理解し、より積極的に関わることができるよう、国際的な視野を持つ児童生徒をどのように育てていけば良いのかについてより理解を深めるよう訴えている。

Haywood (2007) は、「国際的な視野」という用語をめぐる混乱を認識しているが、Gunesch (2004) とは異なり、児童生徒の中で国際的な視野を発達させることはできると提唱している。しかし、Gunesch (2004) は、教師が、国際的な視野は様々な人の中で様々な方法で表現されていることを理解する必要がある、と強調している。Haywood (2007) は、教育者に「IBの学習者像」のようなモデルの先にある、国際的な視野に関する新しい考え方に転換するよう促している。彼の論文の中心になっているのは、国際的な視野は「実際には様々な実践形態で表すことができる多面的実体である」という論点である (Haywood, 2007 : 81)。これは、Hurley (2008) の様々な人によって様々な方法で国際的な視野は、折り

合いをつけるべきだという結論と一致している。

Haywood (2007) は、国際的な視野がその性質を明らかにする様々な方法のいくつかを例証する類型学を提唱している。この類型学は、国際的な視野が明確化される様々な方法を次のような広範なカテゴリーに細分化している。外交面における国際的な視野、政治面における国際的な視野、経済・商業面における国際的な視野、精神面における国際的な視野、多文化面における国際的な視野、人権面における国際的な視野、平和主義者としての国際的な視野、人権擁護者としての国際的な視野、環境保護主義者としての国際的な視野、グローバリゼーションおよび国際的な視野である。Haywood (2007) の類型学は、国際的な視野を認識するために考え得るすべての方法を完全に網羅するものではないが、国際的な視野は一貫した不変の存在ではないことを説明することに一定の役割を果たしている。また、様々なタイミングで様々な人によって様々な方法で国際的な視野は示されることができるとを実証する役割も果たしている。したがって、国際的な視野を持つための1つの定まった方法を教師が奨励するのではなく、様々な文化を持った児童生徒が国際的な視野を自分なりに実感できるようになるよう奨励することの必要性を強調している。

教育者の役割は、ある特定の様式に児童生徒を導くのではなく、児童生徒が自分なりの対応や表現方法について深く考え、振り返りができるようにするための一般的な性質を持つよう奨励することである。「国際的な視野に関する明確な教育方法は数多く存在する可能性があるが、私たちは、文化的状況による制限をされてはならないし、また、グローバルな普遍性を持つもの、あるいは他の形態より優れたものとして、単一の国際的学習モデルを奨励してはならない」(Haywood, 2007: 85-6)。

ただし、Skelton (2007) と同様に Haywood (2007) の研究が理論的なものであることを忘れないことが重要である。この論文から有意な結論を引き出すには、Haywood (2007) の考えが学校で実際に起きていることを反映しているのかどうかを調査する必要がある。Hurley (2008) が主張しているように、「国際的な視野」という用語は著しく実証研究に欠いている研究分野である。Haywood (2007) の論文にはさらなる立証の必要性がある。

4. 結論：国際的な視野の定義

「国際的な視野」という用語の定義に関する混乱は、国際的な視野に関する文献において繰り返し登場するテーマであることは明らかである (Hurley 2008; Haywood 2007; Gunesch 2004; Skelton 2007; Hill 2007)。にもかかわらず、国際的な視野の発達についての実証的証拠の発見に注力する国際的な視野に関する研究がほとんどないことを考慮すると、その用語自体をすべて廃止すべきだとする Gunesch の意見は時期尚早である。用語を廃止するよりもむしろ、学校のコンテキストにより合うように用語を再定義するか、用語についての新しい理解を「構築」した方がよいのかもしれない。

James (2005) は、国際教育や国際教育と密接な関係を持つ国際的な視野などのようなその他の用語の定義を概念面で高次に明確化した。James (2005) は、国際教育の目的である異文化理解を国際理解の主要な要素として強調することに慎重な姿勢を維持してきた。そして、国籍と文化との間に暗黙のつながりはないということを強調した。ほとんどの国は一定の文化的多様性を有しているが、国のすべての住民が容易に共存するために、異文化を理解するスキルを持っているわけではない。さらに、エリートの間で国家を越えた新たな文化的アイデンティティが形成されつつある可能性がある。「Third culture kids (第三文化の子どもたち)」(Useem & Downie, 1976: 103) は国際的なレベルでの例ではあるが、移民の文化を含め、国内の多文化教育政策によって支えられている様々な国の文化間で相互につながりが存在する。

「国際的」とは「国家間」を意味する。国家とは、政府によって国境が定められた政治的統一体である。世界的な問題に対する解決は非常に政治的なものであり、領土、国家至上主義、経済的優位性に関する概念が補完、連携、妥協に取って代わられる相互依存という啓発的な見方に左右されている。残念ながら、このレベルの国際的な視野を広げている国家のリーダーはほとんどいない。したがって、世界の問題に対するほとんどの解決策の進展は遅いか、まったく進展を見せていない。「国際的」という概念に内在する政治的な側面にかかわらず、「国際的」という概念が教育に関連すると、それは「異文化理解」といった概念を含む。国内および国家間の文化的多様性と、これから生じる多様な視点を正しく理解することは、教育的観点から考えると、国際的な視野の基盤

であると思われる。

したがって、「インターナショナルスクール」や「国際教育」を提供する学校は、「異文化理解」を育むことに専念し、また「異文化教育」を提供する学校としてどのような学習者を育てようと試みているかを正確に説明されるべきである。ゆえに、「国際的な視野」という用語について論じる際、その文字通りの意味にかかわらず、「国内における」異文化理解の重要性を無視することはできない。異文化理解を育むうえで必要なスキルは、国内の文化的相違に対処しているか国外の文化的相違に対処しているかどうかに関係なく、共通であるはずである。IBOが「国際的な視野」という用語を頻繁に使用しているながらも世界各国に人気が増している理由の1つは、異文化に関する理解と尊重を育むカリキュラムの開発においての学校への支援の仕方を提供する教育フレームワークに関係しているのかもしれない。異文化教育に携わる教育者は、国や国境を超え、自身の観点の性質を相対的に理解し、またIBの使命に述べられているように「自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続ける」(IBO, 2008:3) 学習者になるように、自身の価値観や偏見に心を開く機会を児童生徒に提供すべきである。

最後に、グローバルリーダーとは、状況のコンテキストだけでなく、作用している文化的力関係も調査するようにならなければならない。本論文の前半で論じた日本における「スーパーグローバルハイスクール (SGH)」の取り組みに話を戻すと、この中で示唆されているのは、成功を収める学校とは、国際的な視野が何を意味しているのかを学校コミュニティ内で定義し透明化することができ、こうした考え方を育むのに必要な学習環境を提供するプログラムを開発する学校であるということである。今日の地球市民、そして明日のグローバルリーダーになるために必要な主要能力を大いに育むことに成功するのはこうした学校である。

引用文献

- 石井英真 (2014). 「スーパーグローバルハイスクール (SGH) 事業—グローバルリーダーに求められる資質・能力—」ウェブマガジン『留学交流』7(40).
- 国際バカロレア機構 (IBO) (2008). *Towards a continuum of international education* (一貫した国際教育に向けて), Cardiff, Wales. 非営利教育財団 国際バカロレア機構.
- Case, R. (1997). Global education: It's largely a matter of perspective, In R. Case, R. & P. Clark (eds.), *The Canadian anthology of social studies: issues and strategies for 12 teachers*, Burnaby, British Columbia: Faculty of Education, Simon Fraser University, 1(1) : 75-82.
- Gunesch, K. (2004). Education for cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education, *Journal of Research in International Education*, 3.3 : 252-275.
- Haywood, T. (2007). A Simple Typology of International-Mindedness and its Implications for Education, in Hayden, M., Levy, J. & Thompson, J. (eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*, London: SAGE Publications, 1(1): 79-89.
- Hill, I. (2000). Internationally-minded schools, *International Schools Journal*, 20(1): 24-37.
- Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization, in Hayden, M., Levy, J. & Thompson, J. *The SAGE Handbook of Research in International Education*, London: SAGE Publications.
- Hill, I. (2010). *The International School Journal Compendium, The International Baccalaureate: pioneering in education*, Woodbridge, UK: John Catt Educational, 4(1).
- Hurley, T. (2008). *International Mindedness in Education: A Case Study of an International School*, Milton Keynes: Lightning Source.
- James, K. (2005). International Education: The Concept, and its Relationship to Intercultural Education, In: *Journal of Research in International Education*, 4(3): 313-332.
- McKenzie, M. (2004). *Embedding international mindedness within a mono-cultural environment: The Challenges for International Education Practice*, Wales.
- Osler, A. (2002). *Citizenship and the Challenge of Global Education*, Trentham Books.
- Pike, G. & Selby, D. (2000). *In the global classroom 2*, Toronto: Pippin Publishing.
- Skelton, M. (2007). International-Mindedness and the Brain: the Difficulties of 'Becoming', in Hayden, M., Levy, J. & Thompson, J. (eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*, London: SAGE Publications, 1(1): 379-389.
- Trost, J. (2009). Using Personal Narratives to Teach a Global Perspective, *The History Teacher*, 42(2): 177-189.
- Useem, R. & R. Downie. (1976). Third Culture Kids, In: *Todays Education*, 65(3): 103-105.
- Walker, G. R. (2006). *Educating the global citizen*, John Catt Educational.