

〈研究論文〉

高校教育における「グローバル人材」育成の特質

——スーパーグローバルハイスクール（SGH）構想調書の分析を通して——

鎌 田 公 寿
藤 井 大 亮
菊 地 かおり
羽田野 真 帆

高校教育における「グローバル人材」育成の特質

——スーパーグローバルハイスクール (SGH) 構想調書の分析を通して——

鎌田 公寿*
藤井 大亮**
菊地 かおり***
羽田野 真帆*

1. 問題の所在と研究の目的

(1) 本研究の位置づけ

2000年代に入ってから、教育におけるグローバル化対応の取り組みが加速している^①。高校教育に着目すれば、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) の指定 (2002年度～)、スーパーグローバルハイスクール (SGH) の指定 (2014年度～)、一部日本語による国際バカロレア (IB) の教育プログラムの開発・導入 (2013年～) などの施策が次々に打ち出されている。

これら一連の施策に通底するのが、「グローバル人材」育成である。「グローバル人材」が政策文書においていかに定義されてきたのかについては本論で整理していくが、ここでは次の点を指摘しておきたい。すなわち、一連の施策における「グローバル人材」育成という理念がどのようなかたちで実現されたのか (されつつあるのか)、またその特質とは何かを、学校現場の具体的な取り組みの状況と関連づけながら通時的に検証する作業は、これまで十分になされてきていない、ということである。国際化対応の教育政策の成立過程を検証・分析した研究^②、高校教育改革の変遷を整理しその特色や課題を明らかにした研究^③はみられるものの、近年の動向を踏まえつつ上記課題に取り組んだものは見当たらない。「グローバル人材」育成をめざす一

連の施策を、グローバル化対応の教育政策という観点から検証することが求められる。

そこで本稿では、スーパーグローバルハイスクール (以下、「SGH」) 事業に着目し、同事業において謳われている「グローバル人材」像を確認したうえで、それを学校現場がいかに解釈し、教育課程に位置づけて具体化しているのか、その一端を、SGH 構想調書を手がかりに明らかにしたい。

(2) SGH 事業に関する先行研究

文部科学省は2014年度より SGH 事業を開始した。この事業は、国公私立高等学校および中高一貫教育校を対象に、最大5年間にわたって、国際舞台で活躍できる人材を育成するための、質の高いカリキュラム (大学や企業、国際機関等との連携を含む) の開発・実践を支援する、というものである。指定校は、構想調書をはじめとする申請資料に基づく「書面審査」および「ヒアリング審査」の二段階審査により決定される。2014年度は56校、2015年度は56校、2016年度は11校、合計123校が指定を受けている。指定校は、英語等によるグループワークやディスカッション、国内外でのフィールドワーク、大学による外国人講師の派遣などを組み入れた、教科横断的、探究的な学習に取り組んでいる。こうした取り組みに対する中間評価も、2014年度および2015年度の指定校を対象に、すでに実施されている。

SGH 事業に関して公表されている文章の多くは実践報告であり、構想調書を研究の対象としたものは少ない。そうしたなかで目を惹くのは、

* 常葉大学

** 東海大学

*** 筑波大学 人間系

石森の研究である⁹⁾。石森は、SGH 指定校の研究開発テーマを「グローバル教育」の視点から分析し、グローバル・シティズン（グローバル・イシューを地域の課題と結びつけ、足元から行動できる人材）の育成が、SGH 指定校の取り組みにおいてどのような位置を占めているのかを明らかにしている。これに対し本稿は、ある特定の視点から「グローバル人材」育成の取り組みを分析するのではなく、SGH 事業における「グローバル人材」を教育政策の展開にそって把握し、それがいかに学校現場において具現化されているか、その全体的な傾向を明らかにするものである。したがって、石森の言うグローバル・シティズンは、本稿においては「グローバル人材」の1つの類型として位置づけられることになる。

以下、次のような流れで議論を進めていく。第一に、SGH 事業における「グローバル人材」を、主要な政策文書との関連から整理する。第二に、第一の手続きにおいて整理した「グローバル人材」の定義をもとに、SGH 構想調書を分析するにあたっての仮説を提示する。第三に、仮説に基づき、構想調書を分析し、その結果について考察を加える。

2. SGH 事業における「グローバル人材」

(1) 「グローバル人材」の定義をめぐる議論

SGH 事業における「グローバル人材」を把握するにあたり、まずはこの用語が行政レベルで使用されるようになった背景とその定義をめぐる動きを概観・整理する¹⁰⁾。

経済のグローバル化等に対応した人材（グローバル人材）の育成および活用に向けた動きの出発点となったのが、2007年の経済産業省と文部科学省による「産学人材育成パートナーシップ」の創設である。これは、「産業界と教育界が、将来に向けて育成することが必要な人材像を共有し、人材育成における横断的課題や業種・分野的課題等について幅広く対話を行い、具体的な行動につなげる場」¹¹⁾である。ここでの「グローバル人材」とは、「企業が経営のグローバル化を進める上で、グローバルに通用する人

材」¹²⁾である。その内実は、同じく本パートナーシップで共有された、英語力不足および「内向き志向」という課題を克服した人材、すなわち、グローバルな文脈において求められる英語力や積極的に海外に出ようとする態度を備えた人材、ということになる。

2009年には、「産学人材育成パートナーシップ」全体会議の下に「グローバル人材育成委員会」が設置された。同委員会は報告書において、「グローバル人材」に求められる能力を、①「社会人基礎力」、②外国語でのコミュニケーション能力、③「異文化理解・活用力」の3つに整理した¹³⁾。

さらに、2010年に文部科学省内に設置された「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」がまとめた報告書において、「グローバル人材」は、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」¹⁴⁾とされた。ここにおいて、「日本人としてのアイデンティティ」という新たな要素が加わっていることに着目すべきであろう。また、「共生」というめざすべき社会の姿を掲げることにより、「グローバル人材」が語られる文脈を、経済的な国際競争に限定せず、拡張してもいる。

こうした一連の動きを総括し、「グローバル人材」の統一的な定義が試みられたのが、「グローバル人材育成推進会議」による『中間まとめ』である。ここで「グローバル人材」の概念整理が行われ、次の3つの要素が提起された。すなわち、「要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力」、「要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、「要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」¹⁵⁾である。

以上みてきたように、「グローバル人材」としての資質・能力は、当初、その育成は産業界からの要請であったこともあり、日本が経済的な

国際競争に勝つことを念頭に置いて定義されていたが⁽¹¹⁾、教育界の要請と重なっていく過程でその射程が広がり、国際社会で活躍するために必要な資質・能力として、広く定義されることとなったのである。

(2) SGH 事業の展開

2007年以降、行政レベルで議論されてきた「グローバル人材」育成は、まず、高等教育段階において「大学のグローバル人材育成推進事業」(2012年度～)等として具体化された⁽¹²⁾。そして、その動きは後期中等教育段階にも及ぶことになる。その端緒となるのは、2013年に閣議決定された『日本再興戦略～JAPAN is BACK～』である。この文書においては、グローバル化が進むなかで、社会および経済を成長させるべく、世界で活躍できる若い人材の育成が急務であるとの認識から、「グローバル・リーダーを育てる教育を行う新しいタイプの高校（「スーパーグローバルハイスクール（仮称）」）を創設する」⁽¹³⁾ことが提言された。このように、SGH 事業は後期中等教育段階における「グローバル人材」育成の1つの柱として提起されたのである。

SGH 事業で育成がめざされている「グローバル人材」は「グローバル・リーダー」であり、「〔①〕社会課題に対する関心と深い教養，〔②〕コミュニケーション能力，〔③〕問題解決力等の国際的素養を身に付け，もって，将来，国際的に活躍できる」⁽¹⁴⁾人材と定義されている。①～③が「国際的素養」として並列的に示されているが、実質的には①と②は、③に収斂することになる。つまり「国際的素養」とは、社会的な問題への積極的な関心、その解決に必要な知識、他者と協働する際に必要となるコミュニケーション能力を関係づけながら駆使し、問題に立ち向かう実践的能力であると捉えることができる。加えて、「国際的に活躍できる」という文言からは、活動の場として一義的には「国際社会」が想定されていることが読み取れる。

また、「グローバル・リーダー」の具体例として挙げられているのは、「国際機関職員，社会起業家，グローバル企業の経営者，政治家，研究者等」⁽¹⁵⁾であることから、これらの職業を通じ

て国際社会を牽引する「リーダー」の育成が企図されているといえる。

SGH 事業における「グローバル人材」の定義には、『中間まとめ』で示された要素Ⅰ～Ⅲが概ね含まれているといえよう。ただし、要素Ⅲの「日本人としてのアイデンティティ」については明示されていなかった。ここから、「グローバル・リーダー」の定義にみられる資質・能力と「日本」という文脈が、有機的に関連づけられていないということが指摘できる。

3. SGH 構想調書にみる「グローバル人材」育成の特徴を分析するための仮説となる類型

(1) 前提

ここでは、前節に基づき、SGH 構想調書にみる「グローバル人材」育成の特徴を分析するための仮説となる類型を提示する。その手続きとしては、まず、SGH の公募要領や公式ホームページ⁽¹⁶⁾から、生徒が取り組む課題を抽出し、3つの型に分類する。次に、上記課題に対するアプローチの仕方を、「想定される社会課題の範囲」と「想定される活躍の場」という2つの要素の「位相」から特徴づける。ここで設定した類型に基づき、次節において、構想調書の、主として「研究課題内容」と「実施方法」を分析する。

SGH 事業に応募する学校は、SGH 事業で育成がめざされている「グローバル人材」像を踏まえて構想調書を作成することになる。しかし、SGH の実施要項や公募要領で示されているのは「グローバル人材」を構成する基本的な資質・能力のみであって、その資質・能力をどのように解釈するのか、また、その獲得をめざして生徒がどのような社会課題に取り組むのかという点は、各学校に委ねられる。このとき、それぞれの学校がもつ特長（教育方針やこれまで継続して取り組んできた教育活動など）、および、学校が所在する地域の特色が大きく影響することが考えられる。たとえば、「グローバル人材」が取り組むべきは、まずもってグローバルな社会課題であることが想定されるが、地域的特色を加味した場合、それは同時にローカルな社会課題

でなくてはならない。そうであるならば、「国際的に活躍できる」という意味が、そのまま文字通りに解釈されていない場合も考えられる。こうしたことから、グローバル・リーダーとしての資質・能力が発揮される場は多様化するだろう。

このように、SGH 指定校が「グローバル人材」の枠組みを共有していても、その資質・能力を育成するための方策を具体化する段階で、さまざまな傾向が現れることが予想される。ここに、SGH 構想調書を分析する意義があるといえよう。つまり、学校現場からみたときの「グローバル人材」像と、政策文書にみられる「グローバル人材」像とを突き合わせることで、「グローバル人材」育成の具体化の一端を把握することができるのである。

以下では、SGH 指定校が設定した「研究課題」（「グローバル人材」としての資質・能力が、とりわけどういった課題の解決に向けて発揮されるか）、および社会課題の範囲と活躍の場の「位相」（抽象空間としてのローカル、ナショナル、グローバル）に基づき、構想調書を分析するための仮説となる類型を提示する⁽⁴⁷⁾。

(2) 研究課題

まず、研究課題については、SGH の公募要領や公式ホームページで、「グローバルな社会・ビジネスに関する課題」⁽⁴⁸⁾という文言が登場する。これは、「グローバルな社会に関する課題」と「ビジネスに関する課題」の2つをさす。本項では、前者を「普遍的価値志向型」と「問題解決志向型」の2つに分けて捉え、これに後者の「ビジネス発信型」を加えた3つの類型を設定する。以下、これらの類型について詳しくみていきたい。

まず、「グローバルな社会に関する課題」については、上述のように2つの類型を設定する。1つ目は「普遍的価値志向型」であり、2つ目は「問題解決志向型」である。

「普遍的価値志向型」における「グローバル人材」は、国際社会の相互理解、他国・他文化理解を根幹とする平和の構築・維持をめざす。共生や平和は、国家という単位を前提としつつも、

人類全体が共有すべき（とされる）普遍的な価値である。その実現に向けて、異なる考え方や価値観をもつ人びとと共に生きるための態度が求められる。普遍的価値をめぐる議論はその抽象度が高くなりがちであり、問題やそれが起きている場所を特定したり、具体化したりすることが困難な場合がある。価値実現のために求められる寛容といった態度も、対象がもつ文化や習俗の多様性をどこまで捉えるかという葛藤を内包する。実現すべき価値も、そのために備えるべき態度も、抽象度が高いゆえに、特定の文脈を設定しづらいことが多い。

他方、「問題解決志向型」における「グローバル人材」は、複数の国家にまたがって生じる課題の解決をめざす。たとえば、地球環境問題、エネルギー問題、貧困問題、災害などである。この類型は、国境を越えるという点では「普遍的価値志向型」と同じだが、課題がより具体化されている。ゆえに、課題の構造分析とそれに基づく有効的な解決策を、科学的な社会認識に基づき提案するというかたちでの、ある程度の文脈化が可能となる。

次に、「ビジネス発信型」における「グローバル人材」は、地域（および日本国内）を拠点に、グローバルに展開する企業に学びながら、現状と課題を認識し、その発展をグローバルな規模で実現するための戦略を考案することをめざす。そのために、企業戦略や地域の特色を踏まえて新たなブランドを構想し、世界に発信する能力が求められる。

以上、SGH 指定校が設定した研究課題を分析する際の仮説として、まずはA「普遍的価値志向型」、B「問題解決志向型」、C「ビジネス発信型」の3つの類型を提起する。

(3) 位相

次に、前項で設定した3つの類型それぞれに対し、「想定される社会課題の範囲」（以下、「範囲」）と「想定される活躍の場」（以下、「場」）という2つの要素を加える。「範囲」とは、設定した社会課題の範囲として、主としてローカル、グローバルのいずれを念頭に置くか、という観点である。課題をどの位相においてより切実に

捉えるか、と言い換えてもよいだろう。他方、「場」とは、最終的な成果をアウトプットするフィールド、つまり、具体的に考案した課題解決のためのアプローチを携え、行動を起こす場が、主としてローカル、グローバルの位相のいずれか、という観点である。

こうした位相の捉え方は、「ある人間が社会化されていく、その行き先としての社会は複数が重なり合い結び付いて存在して」⁽¹⁹⁾いる、という議論に着想を得ている。何らかの行動を起こすとき、それが自分の日常的な行動範囲であっても、その先に想定されているのは距離を隔てて生きる他者であるかもしれない。このように、ひとりの人間であってもその存在は、思考、行動、精神的な帰属、物理的な生活空間などさまざまな要素から成り立っており、しかも、それぞれの要素に対応して位相が決定されるので、位相の組み合わせは複数現れることが想定される。本節では、上述のとおり「範囲」と「場」の2つの要素を設定し、研究課題の3つの類型とこれらの「位相」の組み合わせをモデル化する。

(4) 研究課題と位相による類型

先に提示した研究課題の3つの類型（A、B、C）と、「範囲」および「場」の組み合わせは、以下のように想定される。A「普遍的価値志向型」における多文化共生や平和は、グローバルな「範囲」で実現されるべき理念である。また、共生や平和構築のための方略は、異文化理解を中心としているため、特定の国や地域の文脈によることが少ない。より正確に言えば、異文化理解は、自身とは異なる文化的背景をもつ「他者」に向けられたものであり、そこに国や地域が付随することになる。この意味において、グローバルな「場」で関係が構築されるといえる。

B「問題解決志向型」については、地球規模で生じる課題を扱うため、グローバルな「範囲」

が設定される。他方、実際に問題解決に向けた行動を起こすのは足元、すなわち、ローカルな「場」である。

C「ビジネス発信型」における地域産業あるいはビジネスの課題は、ローカルな「範囲」で捉えられる。他方、地域の課題や産業は、グローバルな「場」に向けて発信される。

以上が仮説となる類型であり、これをまとめたものが【表1】である⁽²⁰⁾。なお、「範囲」と「場」にはナショナルな位相も存在するが、SGH事業関連の文書等にはこれに関する明確な記載がなく、仮説として導くのは難しいため、位相についてはローカルとグローバルの2つを設定することにした。

本節で理念的に設定した類型に基づいて、次節では構想調書の、主として「研究課題内容」と「実施方法」を分析していく。

4. 分析

(1) 「範囲」と「場」

まず、SGH指定校123校を、3つの類型に当てはめて整理してみると、A型は16校、B型は76校、C型は31校となった。ただし、それぞれの類型に対応して設定される社会課題は、現実世界において完全に独立して生起しているわけではない。A型においてめざされるのは、異文化理解を基盤とする多文化共生社会および平和の実現であるが、それに向けた寛容な態度形成は、地球的課題の解決にとっても必要である。ゆえに、部分的にB型の要素が含まれる。C型に関しても、ビジネスは経済的な発展や新たな産業・商品の開発を主とするが、それはまた、貧困という課題に対するアプローチにもなる。この点において、B型の要素も含む。反対に、B型に関しても、C型の要素を含んでいるケースがある。以上のように、これらは強調点が異なっているとしても、課題およびそれへのアプローチ

表1 構想調書を分析するための3つの類型

	普遍的価値志向型 (A)	問題解決志向型 (B)	ビジネス発信型 (C)
想定される社会課題の範囲	グローバル	グローバル	ローカル
想定される活躍の場	グローバル	ローカル	グローバル

が重なる部分もあるということをあらかじめ補足しておきたい。

次に、「範囲」と「場」について分析していくが、はじめに、構想調書で「インターナショナル」および「リージョナル」という用語が用いられている場合の扱いについて確認しておきたい。「インターナショナル」については、国家間の関係の位相を表すものとして捉える。ただし、少なくとも構想調書に表れる「国家」を捉えるうえで、あらかじめ、政治的共同体としての側面と、文化的共同体としての側面を意識しておく必要がある。たとえば、異文化理解をととした多文化共生を研究課題とする場合、中心となるのは統治組織に対する理解ではなく、そこに暮らす人びとの生活様式や習俗、宗教に対する理解である。このとき、政治的共同体としての国家を関係構築の起点としつつも、それを越えて広がる文化や宗教が主たる追究対象となるのである。他方、「リージョナル」については、複数の（政治的共同体としての）国家のまとまりの位相を表すものとして捉える。たとえば、研究課題の対象地域が、隣接しているか、あるいは物理的距離が近い複数の国である場合などがそうである。これら2つは、日本というナショナルな位相を超えているという意味で、グローバルな位相に含めて分析を行う。

では、構想調書において、ローカル、グローバルな位相はどのような組み合わせで現出するであろうか。いくつかのSGH指定校を事例として取り上げながら、そのパターンを把握したい。なお、学校名のあとに括弧書きでSGH指定年度とSGHの公式ホームページ上の掲載順を付した⁽²⁾。

まず、A型であるが、もっとも多かったパターンは、〈「範囲」＝グローバル、「場」＝グローバル〉である。たとえば、佼成学園女子中学高等学校（H26-14）の場合、「多民族社会における平和的発展」を研究課題として設定し、「異なる価値観を受け入れる寛容な精神風土の醸成」を主な目的として、タイやイギリスでのフィールドワーク等を行い、その成果を論文にまとめ、発表する「異文化研究」をカリキュラムに位置

づけている。A型において、この〈「範囲」＝グローバル、「場」＝グローバル〉のパターンが多くみられるのは、共生や平和といった理念、およびその達成に向けてとるべき態度の抽象性が高いことを意味している。態度に関して言えば、共生や平和の実現に向けて、寛容な態度の形成は必須といってよいだろう。これは、地域でも地球規模でも、大きな違いはない（もちろん、各地域・国によって、問題の深刻さ、あるいは共生や平和の達成の度合いは異なる）。このように、A型については「普遍的理念」に対する「態度」の形成が焦点化されるため、このパターンが多くの割合を占めていると考えられる。

また、数は少ないが、〈「範囲」＝グローバル、「場」＝ローカル〉というパターンがある。法政大学女子高等学校（H27-16）は、「多文化共生」を課題とし、「鶴見区という学校の地の利を生かし」た課題解決力を体得させることを構想している。

そして、これも少数だが、〈「範囲」＝ローカル、「場」＝グローバル〉というパターンもある。これは、地域における課題解決の方略を精緻に組み立てることが重視され、それを世界に向けて応用するというかたちをとる。このとき、念頭にあるのはローカルな位相であるが、結果としてそれがグローバルな位相にも応用されるということになる。たとえば、立命館慶祥中学校・高等学校（H27-01）の場合、「地域の課題を考えることから敷衍して世界の課題について検討する」とあるように、「自然との共存を基礎とするアイヌ文化の理解」を地域の課題として探究し、それをもとに東南アジアにおける多文化共生を創る、という流れを重視している。

続いて、B型であるが、A型と同様、〈「範囲」＝グローバル、「場」＝グローバル〉〈「範囲」＝グローバル、「場」＝ローカル〉〈「範囲」＝ローカル、「場」＝グローバル〉の3つのパターンがある。このうち、〈「範囲」＝ローカル、「場」＝グローバル〉はもっとも少ない。地球的課題を何よりも切実なものとして認識するというB型の基本的な考え方と、やや距離があるからだと判断できる。事例としては、福島県立ふたば未来

学園高等学校（H27-06）が挙げられる。原発事故、原子力災害からのふるさとの再生・創造が研究課題となる。最終的には、「復興の方針と実行するための手段を世界にアピールする」ことがめざされている。

また、〈「範囲」＝グローバル、「場」＝グローバル〉の場合は、これもA型と同様に、グローバルに設定した課題を、海外でのフィールドワークや現地の高校生との意見交換などによって直接的に解決しようとする。たとえば、岡山学芸館高等学校（H27-43）では、「開発途上国における貧困」をテーマに、具体的なフィールドであるカンボジアにおいて、貧困の悪循環の原因を究明し、対策を実施し成果を発表することを計画している。

そして〈「範囲」＝グローバル、「場」＝ローカル〉の場合、グローバルな課題を常に念頭に置き、その解決のために地域で行動を起こすという構造をとる。これは、「Think Globally, Act Locally（地球規模で考えて、地域で行動する）」の典型である。このとき、地域の課題と地球規模の課題は、当然のことながら連続しているものが選定される。それゆえに、「範囲」および「場」については、世界と地域にほぼ同程度の価値が付与され、両方の位相における問題の同時的解決が図られることになる。事例としては、札幌日本大学高等学校（H27-02）が挙げられる。「日々の生活と切っても切り離せない『食』を通じて、北海道の身近なトピックスから、世界規模の問題を捉え、そして自らの関わり方を問い直す」というアプローチが採用されている。「場」がローカルとして設定される場合、ここで指摘されている「自らの関わり方」がポイントとなる。ローカルな課題を扱う意義は、地球規模で発生している課題に対し、自らがどう関わるのかを明確にすることにあるといえる。

最後に、C型であるが、多かったのは、〈「範囲」＝ローカル、「場」＝グローバル〉というパターンである。ビジネス課題は多くの場合、地域の産業と結びついている。しかし、提案される際には、それは世界に向けて発信されることになる。地域の経済・産業の発展をもっとも切

実な課題と認識しつつも、その発展のための手立てとして、グローバルな商品展開が提案される。あるいはまた、経済のグローバル化という時流に乗り、いかにして地域の経済を発展させるかという思考の仕方もこれに含まれる。例として、山梨県立甲府第一高等学校（H26-28）が挙げられる。「山梨が誇る産業である、山梨のワイン、桃等の果実、地場産品、伝統工芸品、第1次産業の活性化」を研究課題として設定し、最終的にはグローバル戦略を提案し、実行することが構想されている。

C型のもう1つのパターンとして、〈「範囲」＝グローバル、「場」＝グローバル〉がある。これはすでに、課題の範囲がグローバルに設定されているケースである。この場合、想定される課題に対して、直接的に行動をとることになる。たとえば、京都学園高等学校（H27-25）は、「食」をテーマとする「アフリカ・アジア地域における国際開発協力モデル開発・ビジネスモデル開発」を研究課題として設定している。

(2) ナショナルな位相とアイデンティティ

ここで、ナショナルな位相についても検討を加えておきたい。なぜなら、構想調書を広くみていくと、アイデンティティに関する記述のなかにナショナルな位相が現れるからである。

「範囲」および「場」においてナショナルな位相が単独で設定される事例は非常に少ない。「地域を中心として、それを日本や世界へ」、ないし、「地域や日本を中心として、それを世界へ」といったように、ローカルあるいはグローバルな位相のいずれかに引き寄せられる傾向が強いためである。

だが、アイデンティティという観点からみると、ナショナルな位相への言及がなされていることが認められる。構想調書においてアイデンティティは、自分自身を「誰」とみなして課題に取り組むのかを示すものとなる。一定数の構想調書においてアイデンティティに関する記述がみられる。それはたとえば、「個人」、「人間」、「能勢町民」、「大阪府民」、「日本人」、「地球市民」といったものである。また、「女性リーダー」、「女性起業家」といったように、性別によ

るアイデンティティが記載されているものもある。そのうち、もっとも多いのは「日本人」、すなわちナショナルな位相のアイデンティティである。「範囲」と「場」においては、ナショナルな位相はローカルあるいはグローバルな位相に回収されてしまいがちであるが、アイデンティティに関して言えば、ナショナルな位相への言及がもっとも多くみられるのである。

さらには、「アイデンティティの複合性」⁽²²⁾と呼ぶべき表現もみられる。構想調書においては、2つ以上のアイデンティティが併記されているものもある。そのみならず、併記されたそれらの関連にまで言及したものがある。たとえば、「地球市民としての日本人」(H26-07 群馬県立中央中等教育学校)、「うわべだけのグローバル化にならないよう、『日本社会に生きる人間としてのアイデンティティ』についてもしっかり取り組む」(H26-42 関西大学高等部)といった記述がみられる。このように、何らかの意味において、「グローバル人材」にアイデンティティという要素が組み込まれている。

(3) 考察

以上の分析結果について、仮説として設定した類型との差異にも着目し、考察を加える。

第一に、「グローバル人材」は、経済的な国際競争力の強化を念頭において定義されているにも関わらず、研究課題としては、Cの「ビジネス発信型」ではなくBの「問題解決志向型」がもっとも多い、ということである。学校現場が課題として生徒に取り組むよう支援しているのは地球規模での諸問題なのである。この背景として、SGH事業においてめざされている「リーダー」としての「グローバル人材」の育成を、学校側が必ずしも意図していないということが考えられる。行政側はSGH事業を、すべての高等学校等への要請ではなく、公募によって決定するという仕方を採用している。つまり、指定校を選別しているのである。これは「リーダー」の育成という点からみれば何ら矛盾しない。それにもかかわらず、「リーダー」よりも、グローバルな社会に生きる「市民」の育成をめざしている学校が、少なからず存在するのである。

これは、学校教育の1つの性質の現われとして解釈することもできる。つまり、指定校とはいえ、その内部においてはすべての生徒が教育の対象となる。生徒の興味・関心を尊重し、SGHとしてのカリキュラムを受講するかどうかを選ぶ余地を残している学校は別だが、そうではなく、すべての生徒を対象としている学校もある。そうしたときに用いられるのが、「リーダー」ではなく「市民」という表現だと考えられる。「市民」としての資質・能力、とりわけその中心にある問題解決力は、一部の「リーダー」だけでなく、これからの社会を創るすべての生徒に求められるという理解が学校現場に存在しているのではないだろうか。

第二に、学校側による地域に対する価値づけである。SGH事業における「グローバル・リーダー」は、国際的素養をもった「国際人」というニュアンスが強い。だが、仮説となる類型を提示した際に指摘したように、構想調書の作成にあたり、各学校が所在する地域の特色を加味することは、まったく予想できないことではない。そしてこの予想は、的を射たものであった。学校現場は、行政以上に地域の文脈を大切にしているのである。これには、学校と地域の密接なつながりに加え、授業やカリキュラムを効果的に実施するための方法論が関係していると考えられる。そもそも、グローバルな社会課題を扱うということは、生徒がそれを、いかに身近なものとして捉えるかということへの挑戦でもある。その際に不可欠なのが「動機づけ」であり、地域とは、それ自体が動機を生み出す「教材」となりうるのである。

第三に、ナショナルな位相がアイデンティティという要素に見出されたことである。これは、仮説との大きな差異である。グローバル人材育成推進会議による『中間まとめ』において整理された要素Ⅲに「日本人としてのアイデンティティ」が挙げられていたが、すでに述べたとおり、SGH事業においては言及がみられない。公募要領においては「課題研究を実施するための取組について」の中で、該当すると判断される計画がある場合のみ評価対象となる「加算項

目」に、「課題研究内容と関連して、生徒が、日本の良さや伝統文化への理解を深めるための効果的な取組が計画されているか」²³⁾とあるが、やはりアイデンティティという言葉は使用されていない。『中間まとめ』と比べて、アイデンティティが後景に退いているにもかかわらず、「日本人としてのアイデンティティ」が構想調書に登場するのは、学校現場において、次のような理由づけがなされているからだと考えられる。すなわち、「グローバル人材」であるからには、どういったかたちであれ、グローバルな社会を意識しないわけにはいかない。ただし、地球市民としてのアイデンティティをもつにしても、そこに至る「過程」があるはずである。その過程で、「日本人」としてのアイデンティティが形成されるのではないか。学校は、これを「順当」なものとして捉えているがゆえに、「前提」として記載しているのではないだろうか。

さらに学校は、生徒にとって文脈化が困難なグローバルな位相を、具体的なカリキュラムあるいは授業に落とし込むうえで、日本人としてのアイデンティティを重要なものだと認識している可能性もある。地域から世界へ、という流れを描くには、それを媒介する何かが必要であると考えられ、そこで「日本人」というアイデンティティが持ち出されることになる。「〇〇市民」や「日本人」といった自分の拠りどころとなるようなアイデンティティなしに、グローバルな位相に対しアプローチするということは不可能だと考えられているのかもしれない。これもやはり、「地域」の扱いと同様、文脈化の一つの動きであり、たとえば地球市民としての行動、ひいては地球市民としてのアイデンティティの獲得につながると考えられているのではないだろうか。構想調書においては、アイデンティティという観点においてはナショナルな位相が全体的にいくぶん強調されているが、グローバルな位相にリアリティを付与し「地域」と連結するうえでも、重要な位置を占めると考えられていると推察できる。

5. 本稿のまとめと今後の課題

以上本稿では、政策文書において示された「グローバル人材」育成が、実際にその育成を担う学校現場でどのように解釈されたのか、その一端を、SGH 構想調書を分析することで明らかにした。

構想調書においてキーワードとなっていたのは、「市民」、「地域」、「アイデンティティ」であった。これらはいずれも、SGH 指定校側から提起されたものである。それは、政策文書において示された「グローバル人材」の定義とは異なり、一人ひとりが自己のアイデンティティを拠りどころとして、地域と世界を往還しながら、確かなコミュニケーション能力と教養、多様性を受け入れる態度を発揮し、よりよい社会のあり方を追究する、豊かな人間性を備えた「市民」の育成である。このような目標設定や資質・能力の育成方針の提案こそが、高校教育における「グローバル人材」育成の特質である、と結論づけることができる。

最後に、今後の課題について述べておきたい。今回は SGH 事業を分析対象としたが、高校教育のグローバル化をめぐるそれ以外の取り組みにも着目した分析を行いたい。たとえば国際バカロレア (IB) の導入等も分析対象とし、学校のカリキュラムや授業の実態調査、学校関係者へのインタビュー調査などを行い、本稿で提示した課題である「一連の施策における『グローバル人材』育成という理念がどのようなかたちで実現されたのか (されつつあるのか)、またその特質とは何かを、学校現場の具体的な取り組みの状況と関連づけながら通時的に検証すること」に向けて研究を進めていきたい。

また、本稿においては、「範囲」と「場」の位相の組み合わせから、指定校の取り組みの特質を描き出すことを主たる目的としていたが、今後は、「アイデンティティ」という要素も視野に入れ、本稿で提示した仮説の発展可能性を探りつつ、「アイデンティティ」が「範囲」や「場」とどのように絡み合いながら「グローバル人材」を成り立たせているのかについても検討していきたい。この作業は、「アイデンティティの複合

性」の論理の解明にも寄与するだろう。

注

- (1) 吉田文 (2014) 『『グローバル人材の育成』と日本の大学教育：議論のローカリズムをめぐって』『教育学研究』第81巻第2号, pp. 164-175。
- (2) たとえば, 次のものがある。嶺井明子 (2004) 「国際化対応の教育政策の成立過程に関する一考察：国際理解教育政策の転換・変容に焦点をあてて」『日本教育政策学会年報：日本の学校と教育政策』第11号, pp. 116-130。
- (3) たとえば, 次のものがある。横井敏郎 (2009) 「高校教育改革政策の論理とその課題」『国立教育政策研究所紀要』第138集, pp. 53-63。／坂野慎二 (2009) 「高校教育政策と質保証」『国立教育政策研究所紀要』第138集, pp. 65-74。
- (4) Ishimori, H. (2017). "Characteristics of SGH programs in Japan: from a perspective of global education." *Global Education*, Vol.19, pp. 37-49.
- (5) 次を参照した。吉田, 前掲論文, pp. 166-169。
- (6) 産学人材育成パートナーシップ (2009) 『今後の取組の方向性について』, p. 1。
- (7) 同上, p. 3。
- (8) 産学人材育成パートナーシップ・グローバル人材育成委員会 (2010) 『報告書～産学官でグローバル人材の育成を～』, p. 33。
- (9) 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011) 『産学官の連携によるグローバル人材の育成のための戦略』, p. 20。
- (10) グローバル人材育成推進会議 (2011) 『中間まとめ』, p. 7。
- (11) 角谷昌則 (2015) 「グローバル人材育成論の教育思想の探求：3種類の分析概念による検討を通じて」『広島国際大学心理学部紀要』第3巻, p. 17。
- (12) 2014年度より「スーパーグローバル大学事業等」と名称変更 (吉田, 前掲論文, p. 170)。
- (13) 内閣府 (2013) 『日本再興戦略～JAPAN is BACK～』, p. 38。
- (14) 「スーパーグローバルハイスクール実施要項 (平成26年1月14日文科科学大臣決定)」 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/01/30/1343302_01_2.pdf), 2017年10月31日確認。〔〕内は引用者。
- (15) 「平成26年度スーパーグローバルハイスクール概要」 (http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/_icsFiles/afiedfile/2014/03/28/1346060_03_4_3.pdf), 2017年10月31日確認。
- (16) スーパーグローバルハイスクールHP (<http://www.sghc.jp/>), 2017年10月31日確認。
- (17) 仮説となる類型の設定および構想調書の記述の分析にあたり, 本稿の執筆者4名による検討を重ね, その妥当性を確保するよう努めた。
- (18) 「平成26年度 スーパーグローバルハイスクール 公募要領」 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/01/30/1343302_07.pdf), 2017年10月31日確認, p. 3。
- (19) 岡本智周 (2009) 「ネイションと教育：学校歴史教育における語り口の問題」『共生をめぐる問題系の確認と展開：2009年度 IFERI 共同セミナー』, p. 54。
- (20) 本稿では扱わないが, 理論上は, 「範囲」がローカル, 「場」がローカルという類型も想定しうる。ただし, 「グローバル人材」育成の文脈ではこのような類型に合致するような取り組みはみられなかった。
- (21) スーパーグローバルハイスクールHP 「指定校一覧」 (http://www.sghc.jp/?search-class=DB_CustomSearch_Widget-db_customsearch_widget&widget_number=preset-1&all-0=schools&cs-all-2=&search=Search), 2017年10月31日確認。
- (22) たとえば池野は, シティズンシップ教育の定義にこれを含めている。詳しくは, 次を参照のこと。池野範男 (2014) 「グローバル時代のシティズンシップ教育：問題点と可能性 民主主義と公共の論理」『教育学研究』第81巻第2号, pp. 138-149。
- (23) 「平成26年度 スーパーグローバルハイスクール 公募要領」 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFile

s/afiefieldfile/2014/01/30/1343302_07.pdf), 2017年10月31日確認, p.7。なお, 平成27年度及び平成28年度の公募要領においても同様の記述がみられる。

【資料】SGH 構想調書分析結果

	学校名	課題	類型	想定される社会課題の範囲	想定される活躍の場
H26-01	北海道登別明日中等教育学校	食糧問題	B	ローカル、グローバル	ローカル、ナショナル
H26-02	北海道札幌開成高等学校	雪・環境・読書	B	グローバル	ローカル
H26-03	札幌聖心女子学院高等学校	人との共生(少数民族と多数民族、難民、移民)・自然との共生(エネルギー、水資源)	B	グローバル	ローカル、グローバル
H26-04	青森県立青森高等学校	ビジネスモデルの開発	C	ローカル	グローバル
H26-05	宮城県仙台二華中学校・高等学校	世界の水問題(人間、経済、環境破壊・災害)	B	グローバル	ローカル、グローバル
H26-06	茨城県立土浦第一高等学校	生物資源を活かすビジネスを起業する	C	ローカル	グローバル
H26-07	群馬県立中央中等教育学校	世界と日本が抱える現代的課題(国際事情、世界の宗教、国連活動、国際経済、グローバルビジネス、ESD、環境問題、	B	ナショナル、グローバル	ナショナル、グローバル
H26-08	高崎市立高崎経済大学附属高等学校	日本企業の海外戦略	C	ローカル、ナショナル	グローバル
H26-09	埼玉県立浦和高等学校	「人類の共存」「持続可能な地球環境」「普遍的価値の探求」の国際的な社会課題	B	グローバル	グローバル
H26-10	筑波大学附属戸高等学校	持続可能なアセアン社会を創	B	グローバル	グローバル
H26-11	渋谷教育学園幕張高等学校	「食」にまつわる諸問題	B	グローバル	ナショナル
H26-12	渋谷教育学園渋谷高等学校	人間の安全保障(人口動態の変化と女性の教育・働き方、核兵器の現状と課題、紛争とこともの人権)	A	グローバル	グローバル
H26-13	早稲田大学高等学院	多文化共生空間の創造・維持・発展	A	グローバル	ローカル、ナショナル
H26-14	佼成学園女子中学高等学校	多民族社会における平和的発	A	グローバル	グローバル
H26-15	順天高等学校	アジア・太平洋地域における教育的支援	B	グローバル	グローバル
H26-16	品川女子学院	新しいソーシャル・ビジネスを生み出す	C	ナショナル	グローバル
H26-17	昭和女子大学附属昭和高等学校	女性のキャリア形成上の国際的課題	C	グローバル	ナショナル、グローバル
H26-18	国際基督教大学高等学校	多文化共生社会(国際紛争、人権・差別問題)	A	グローバル	グローバル
H26-19	玉川学園高等部・中部	世界の諸問題(貧困、人権、環境、外交、国際協力)	B	グローバル	グローバル
H26-20	お茶の水女子大学附属高等学校	グローバルな社会的課題(国際協力とジェンダー、経済発展と環境、国際交渉力の不足、異文化間の摩擦、資源・エネルギー、人口、貧困・格差)	B	グローバル	グローバル
H26-21	筑波大学附属高等学校	グローバルな課題(オリンピック・パラリンピックにおける諸課題、地球規模で考える生命・環境・災害、グローバル化と政治・経済・外交)	B	グローバル	ナショナル、グローバル
H26-22	神奈川県立横浜国際高等学校	グローバル社会の諸問題(グローバルビジネス、国際平和貢献、環境問題)	B	グローバル	ナショナル、グローバル
H26-23	横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校	世界規模の社会課題(環境保護、食糧問題など)	B	グローバル	グローバル
H26-24	公文国際学園中等部・高等部	発展途上国への教育支援	B	グローバル	グローバル
H26-25	富山県立高岡高等学校	ふるさと富山の研究と世界への発信	C	ローカル	グローバル
H26-26	金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校	環境、安全保障、経済発展等の面において持続可能な共生社会の創生	B	グローバル	ローカル、ナショナル、グローバル
H26-27	福井県立高志高等学校	東アジアの発展と希望	B	グローバル	グローバル
H26-28	山梨県立甲府第一高等学校	グローバルな商品開発	C	ローカル	グローバル
H26-29	長野県長野高等学校	グローバル観光戦略	C	ローカル	グローバル
H26-30	岐阜県立大垣北高等学校	東南アジア、東アジア諸国における社会・ビジネス課題(開発、ビジネス、エネルギー、医療、教育)	B	グローバル	グローバル

H26-31	静岡県立三島北高等学校	安全な水の確保	B	グローバル	ローカル
H26-32	愛知県立旭丘高等学校	アジアから見た歴史・経済課題	B	グローバル	グローバル
H26-33	名城大学附属高等学校	愛知県産産を基盤にしたグローバルビジネス	C	ローカル	グローバル
H26-34	三重県立四日市高等学校	環境問題、教育問題、文化比較研究、法・福祉・人権問題、医療・ボランティア、ビジネス問題	B	グローバル	グローバル
H26-35	滋賀県立守山中学校・高等学校	生活環境、循環型社会	B	ナショナル、グローバル	ローカル
H26-36	京都府立嵯峨野高等学校	環境問題	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H26-37	京都市立堀川高等学校	経済活動の世界・地域への貢献、国際観光都市としての京都の価値を高める	C	ローカル	グローバル
H26-38	立命館宇治中学校・高等学校	社会貢献とイノベーション	C	ローカル	グローバル
H26-39	立命館高等学校	世界の貧困や災害	B	グローバル	グローバル
H26-40	大阪府立北野高等学校	東南アジアの国づくりを知り、日本の国づくりへの提言	C	ローカル	グローバル
H26-41	大阪府立三国丘高等学校	アジアの国々を中心とした国際問題	B	グローバル	グローバル
H26-42	関西大学高等部	持続可能な地球環境	B	グローバル	グローバル
H26-43	兵庫県立姫路西高等学校	「知」を創造する国際戦略	C	ローカル	グローバル
H26-44	神戸市立葺合高等学校	世界の共生(人権・環境・経済問題)	B	グローバル	グローバル
H26-45	関西学院高等部	「国際協力」に関する諸問題	B	グローバル	グローバル
H26-46	奈良県立畝傍高等学校	観光・歴史遺産、国際協力、まちづくり	C	ローカル	グローバル
H26-47	西大和学園中学校高等学校	アジア諸国の貧困問題	B	グローバル	グローバル
H26-48	島根県立出雲高等学校	国際社会が抱える様々な課題(国際政治・経済・環境・エネルギー・食糧、地域文化・多文化共生)	B	グローバル	ローカル
H26-49	岡山県立岡山城東高等学校	グローバルな社会や経済に関する課題(経済・産業、国際貢献、環境・安全、教育・文化)	B	グローバル	ローカル、グローバル
H26-50	広島女学院中学高等学校	核の惨禍のない世界を創り出	A	ローカル	グローバル
H26-51	山口県立宇部高等学校	企業戦略、活力ある地域づくり	C	ローカル	グローバル
H26-52	徳島県立城東高等学校	グローバル企業の創造戦略	C	ローカル	グローバル
H26-53	愛媛県立松山東高等学校	愛媛や日本の魅力を世界に発信する	C	ローカル	グローバル
H26-54	熊本県立済々黌高等学校	地球環境保全	B	グローバル	ローカル
H26-55	大分県立大分上野丘高等学	観光・経済・エネルギー	C	ローカル	グローバル
H26-56	宮崎県立五ヶ瀬中等教育学校	環境、経済格差、エネルギー、高齢化	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル

	学校名	課題	類型	想定される社会課題の範囲	想定される活躍の場
H27-01	立命館慶祥中学校・高等学校	多文化共生を共に創る	A	ローカル	グローバル
H27-02	札幌日本大学高等学校	北海道が抱える課題(食料、観光、領土、戦後70年)	B	グローバル	ローカル
H27-03	岩手県立盛岡第一高等学校	地域のグローバル課題(観光モデル、地域医療など)	C	ローカル	グローバル
H27-04	仙台北百合学園中学・高等学校	環境・食・医療福祉・教育・企業	B	グローバル	グローバル
H27-05	秋田県立秋田南高等学校	世界の食糧問題	B	グローバル	ローカル、グローバル
H27-06	福島県立ふたば未来学園高等学校	原子力災害	B	ローカル	グローバル
H27-07	埼玉県立不動岡高等学校	埼玉県北部と隣接地域の課題(環境、文化、地方創成)	B	ローカル	グローバル
H27-08	早稲田大学本庄高等学院	国際共生	A	グローバル	グローバル
H27-09	千葉県立成田国際高等学校	アジア諸国・地域における観光、環境、教育	B	グローバル	グローバル
H27-10	千葉県立松尾高等学校	福祉分野と高齢化	B	ローカル	ナショナル、グローバル
H27-11	東京学芸大学附属国際中等教育学校	多文化共生社会、平和の実現	A	グローバル	グローバル
H27-12	東京工業大学附属科学技術高等学校	グローバル社会と技術・応用	B	グローバル	グローバル
H27-13	青山学院高等部	多様性の受容	A	グローバル	グローバル
H27-14	富士見丘中学高等学校	災害・開発経済・地球環境	B	ローカル、ナショナル、グローバル	グローバル
H27-15	横浜市立南高等学校	東アジアにおけるこれからのビジネスの在り方	C	グローバル	グローバル
H27-16	法政大学女子高等学校	多文化共生	A	グローバル	ローカル
H27-17	新潟県立国際情報高等学校	地域が抱える課題(食料、人口、経済)	B	ローカル	グローバル
H27-18	石川県立金沢泉丘高等学校	人間の活動と生態系の調和	B	グローバル	ローカル
H27-19	長野県上田高等学校	「いのち・健康」に関わるグローバル課題	B	ローカル	グローバル
H27-20	名古屋大学教育学部附属中・高等学校	地球的課題	B	グローバル	グローバル

H27-21	愛知県立時習館高等学校	「共生社会と教育」「歴史と文化」「経済発展と環境」「国際政治・外交」「日本の貢献・国際協力」	B	グローバル	グローバル
H27-22	中部大学春日丘高等学校	東南アジア、東アジアの課題(国際開発、国際ビジネス、環境・エネルギー、国際医療・福祉)	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-23	京都府立鳥羽高等学校	グローバル・イシューに挑む	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-24	京都市立西京高等学校	アジア諸国における環境問題	B	グローバル	グローバル
H27-25	京都学園高等学校	「食」に関するビジネスモデル開発(アジア、アフリカ)	C	グローバル	グローバル
H27-26	同志社国際高等学校	地球規模で進む環境問題	B	グローバル	ローカル、グローバル
H27-27	大阪教育大学附属高等学校平野校舎	グローバルな課題(医療・保健、防災・減災、格差・貧困)	B	グローバル	グローバル
H27-28	大阪府立豊中高等学校	イスラーム諸国(インドネシア、トルコ)におけるビジネスモデル	C	ナショナル	グローバル
H27-29	大阪府立能勢高等学校	貧困とストリートチルドレン、経済発展と自然破壊	B	グローバル	グローバル
H27-30	大阪府立千里高等学校	労働、環境、人権、腐敗防止	B	グローバル	ナショナル、グローバル
H27-31	大阪府立泉北高等学校	共存共栄で持続可能なビジネスモデル(地球経済のしくみ)	C	グローバル	グローバル
H27-32	関西学院千里国際高等部	多文化共生を基盤とする平和な地球社会の建設	A	グローバル	グローバル
H27-33	関西創価高等学校	環境・開発・人権・平和	B	グローバル	グローバル
H27-34	清風南海高等学校	未来のエネルギー事情を考える	C	ローカル	グローバル
H27-35	神戸大学附属中等教育学校	地球安全保障	A	ローカル	グローバル
H27-36	兵庫県立兵庫高等学校	グローバル社会の課題解決(持続可能な都市と環境、グローバル化と新産業モデル、健康環境リスクマネジメント、外国人の受入れと日本のグローバル化)	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-37	兵庫県立伊丹高等学校	食と健康	C	ローカル	グローバル
H27-38	兵庫県立国際高等学校	多文化共生社会(移民)	A	グローバル	ナショナル
H27-39	啓明学院中学校・高等学校	ソーシャルビジネスに関する課題	C	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-40	鳥取県立鳥取西高等学校	グローバル化の中の地域創生	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-41	鳥根県立隠岐島前高等学校	グローバルな地域創生	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-42	岡山県立岡山操山中学校・高等学校	グローバル課題の研究(貧困と飢饉、紛争と平和、教育、健康と疾病、貿易と開発、持続可能な開発と環境問題)	B	ローカル、ナショナル、グローバル	ローカル、ナショナル、グローバル
H27-43	岡山学芸館高等学校	開発途上国における貧困	B	グローバル	グローバル
H27-44	広島大学附属福山中・高等学校	世界共通の課題	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-45	広島県立広島中学校・広島高等学校	持続可能な社会の構築(世界に存在する様々なリスク)	A	グローバル	グローバル
H27-46	愛媛大学附属高等学校	グローバルな課題	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-47	愛媛県立宇和島南中等教育学校	地元宇和島の農業・水産業	C	ローカル	ローカル、グローバル
H27-48	高知県立高知西高等学校	食を活かした地域創生	C	ローカル	グローバル
H27-49	福岡県立鞍手高等学校	地域の持続可能な発展	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H27-50	福岡県立京都高等学校	国内外の農業問題	B	ローカル、ナショナル	グローバル
H27-51	福岡雙葉中学校・高等学校	デジタルものづくり	C	ローカル	グローバル
H27-52	明治学園中学校・高等学校	ソーシャル・ビジネスによる社会変革	C	ローカル、ナショナル	グローバル
H27-53	中村学園女子高等学校	地球規模の課題「食」	B	グローバル	グローバル
H27-54	長崎県立長崎東高等学校	国際平和、医療支援、水環境	B	ローカル	グローバル
H27-55	宮崎県立宮崎大宮高等学校	食と健康	B	ローカル	グローバル
H27-56	鹿児島県立甲南高等学校	食・環境・ビジネス・観光	B	グローバル	ローカル

	指定校名	課題	類型	想定される社会課題の範囲	想定される活躍の場
H28-01	宮城県気仙沼高等学校	グローバル課題「海洋問題」	B	グローバル	ローカル
H28-02	栃木県立佐野高等学校	環境問題	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H28-03	埼玉県立浦和第一女子高等学校	地球的規模での女性問題	B	グローバル	グローバル
H28-04	千葉県立佐倉高等学校	多文化共生社会の実現(歴史・伝統・文化)	A	グローバル	ナショナル
H28-05	東京藝術大学音楽学部附属音楽高等学校	国際舞台で活躍する音楽家	A	グローバル	グローバル
H28-06	創価高等学校	地球規模課題	B	グローバル	グローバル
H28-07	高槻高等学校・中学校	アジア圏の人々の健康	B	グローバル	グローバル
H28-08	和歌山県立日高高等学校	地方創成(文化・移民・産業・防災)	B	ローカル	ローカル、グローバル
H28-09	佐賀県立佐賀農業高等学校	グローバルな農業問題	B	ローカル、グローバル	ローカル、グローバル
H28-10	熊本県立水俣高等学校	世界が直面する環境問題(地球温暖化、大気汚染)	B	ローカル	ローカル、グローバル
H28-11	沖縄県立那覇国際高等学校	沖縄の観光・健康・環境	C	ローカル	ローカル、グローバル

Development of “Global Human Resources” in Japanese High Schools: Analysis of Project Plans for a Super Global High School (SGH)

Koju KAMADA

Daisuke FUJII

Kaori KIKUCHI

Maho HATANO

Development of “Global Human Resources (GHR)” has been highly debated since it appeared as a policy agenda item in the 2000’s. Related educational initiatives, such as the Super Global High School (SGH) project, have been introduced at the high school level to encourage development. This paper examines how Japanese high schools have interpreted the idea of ‘GHR’ through an analysis of SGH project plans. The SGH project aims to develop ‘Global Leaders’ who have strong communication and problem-solving skills and an interest in and understanding of social issues. MEXT accepted 123 high schools as SGH between 2014 and 2016.

This paper first outlines the government’s definition of ‘GHR’ in main policy papers. The government’s definition has three elements:

I: Linguistic and communication skills,

II: Self-direction and positiveness, challenging spirit, cooperativeness and flexibility, and responsibility,

III: Intercultural understanding and identity as a Japanese.

Next, the paper proposes three hypothetical types of SGH based on application guidelines for schools, which include:

Type A: Universal-values-focused,

Type B: Problem-solving-centered,

Type C: Business-promotion-oriented.

In addition, the paper considers the range of issues and the field of actions, both local and global, which SGH schools could choose to focus on.

Lastly the paper analyzes individual SGH’s project plans. There are 16 Type A schools and they often aim to realize universal values and plan global action initiatives. There are 76 Type B schools and they identify global issues and plan local or global problem-solving action items. Within 31 Type C schools, most of them identify local issues and plan business-related action initiatives for a global society. Although a national dimension is not prominent in terms of social issues and the field of action, SGH schools sometimes incorporate Japanese perspective into their plans.