

文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば共同プロジェクト
グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査

最終報告書
(第2分冊)

平成26年3月
(2014年)

独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば

株式会社 国際開発センター (IDCJ)

国内
JR
14-002

文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば共同プロジェクト
グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査

最終報告書
(第2分冊)

平成26年3月
(2014年)

独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば

株式会社 国際開発センター (IDCJ)

はじめに

本報告書は、文部科学省 国立教育政策研究所（NIER）及び独立行政法人 国際協力機構（JICA）地球ひろばの共同プロジェクト「グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査」（平成23年12月～平成26年3月）の結果を取り纏めたものである。

本調査の背景・目的

近年、急速に進行しているグローバル化社会において、他国との相互依存関係はますます複雑に深化してきており、世界の現状に対する理解の促進や、異なる価値観・環境に対する適応力・対応力をもったグローバル人材の育成が我が国にとって喫緊の課題となっている。周知のように、世界各国では「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」といった新しい能力概念が提唱され、教育界や経済界を中心に積極的な議論が行われている。また、我が国においてもグローバル化時代に求められる能力として「社会人基礎力」や「学士力」といった新たな能力概念が検討されている。

こうした背景を踏まえて、本調査は3つの大きな目的をもって実施された。一つ目は、他国の教育行政機関がいかなる対応を行っているのか、その動向について比較分析を行い、グローバル化の進展に対応した将来の我が国の教育課程のあり方について示唆を得ることである。二つ目は、他国において国際教育が、政府、NGO、その他アクターによってどのように展開されてきたか、その変遷について比較分析を行い、我が国における国際理解教育/開発教育の今後の展望を考察することである。そして三つ目として、上記の2つの調査結果を踏まえ、グローバル化時代に必要な国際教育を我が国において推進・普及していくために、教育課程との関係及び学校現場での取り組みという2つ視点から考察するとともに、JICAの開発教育支援への将来的な取り組みについて考えていくことである。これら3つの目的を達成するために、本調査ではイギリス、ドイツ、カナダ、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドの6カ国を対象に既存資料の分析はもとより、実際に現地調査を行い、関係各方面へのインタビューによって最新の情報収集とその背後にある哲学や思想についての理解を深めた。また、平成25年8月には文部科学省において、我が国の関係者に各国の現況を共有するとともに、我が国の将来における国際教育のあり方について考える機会を提供する目的で、調査対象国の中からイギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドの4カ国より有識者を招聘し、国際シンポジウムを開催した。

本報告書の内容構成

ここで本報告書の内容と構成について触れておく。本報告書は2分冊から構成されている。第1分冊は、我が国及び調査対象6カ国における教育課程の特徴と国際教育の動向についての記述が中心となっている。教育課程の特徴については、①重視して育成しようとしている特色ある能力やスキル、②それら能力やスキルが重視されている社会的・文化的背景、③それらの教育課程上での位置付け、④教科との関係、⑤育成する方法、に焦点を当てて記述している。国際教育の動向については、①歴史的変遷、②政府の動き、③市民社会の動き、④開発援助機関の役割、⑤近年の新しい動き、⑥学校現場での実践、といった内容を中心に記述している。他方、第2分冊は、将来における我が国の国際教育のあり方についての考察が中心的な内容となっている。具体的には、①我が国と各国の教育課程の特徴及び国際教育の動向（この部分は第1分冊の要約）、②教育課程と国際教育の関係から見た国際教育推進の意義、③教育現場と連携した国際教育の効果的な推進の可能性、④国際教育の普及・推進に係るJICAの今後の取り組みの可能性、といった内容から構成されている。

第2分冊だけを読んでいただいても、ある程度、全体像は理解できるように配慮しているが、紙幅の関係で各内容について詳細までは触れられていない。したがって、より詳しい内容を知りたい読者の皆様には、ぜひ第1分冊も併せて読んでいただければと考えている。

本報告書における用語の使用

本報告書で用いた主要な用語について、ここで簡単に説明しておきたい。「国際教育」という用語は本報告書の至るところで使用されている。この用語は、我が国をはじめ世界各国でこれまで行われてきた国際理解や開発途上国についての理解を深めることを通じて、自国家及び自民族中心の思考を脱し、地球全体の利益の観点から平和や公正、共生できる社会を創造していこうとする地球市民（いわゆるグローバル・シティズン）の育成を目指す教育活動はもちろん、近年の急速なグローバル化社会の中で、主に産業界からの要請によるグローバル・リーダーを育成することを目的とした思考力やコミュニケーション力、問題解決能力、主体性などを育成する教育活動も含めた広範な教育活動を指すものとして用いている。すなわち、国際的な視点をその内容に含んだ多様な教育活動を指すものと言える。ここには例えば、従来から実践されてきた「国際理解教育」「開発教育」「持続可能な開発のための教育」や近年新しく注目されてきた「グローバル教育」「シティズンシップ教育」などが含まれる。

ここで注意していただきたいのは、文部科学省が用いている「国際教育」（第1分冊9章参照）やアメリカで従来用いられていた「International Education」（第1分冊13章参照）といった特定の教育活動を指してはいないということである。

なお、我が国ではこうした教育活動を指す用語として「国際理解教育」や「開発教育」が一般的に用いられているために、我が国の現状について述べた文脈の中では「国際理解教育」あるいは「開発教育」、もしくは「国際理解教育/開発教育」としている。

本報告書の執筆担当

本報告書の執筆に関しては、基本的には調査チームによるが、第2章の「2-1 各国の教育課程上の特徴」は調査研究協力者による各国の教育課程の論文（第1分冊に掲載）をもとに、調査チームが要約したものである。また、添付資料1はNIER『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』平成25年（2013年）7月の内容の転載である。

なお、調査チームの構成は以下の通りである。

<調査研究協力者（敬称略）>

藤井 泰	（松山大学 経営学部 教授 イギリス担当）
新井 浅浩	（城西大学 経営学部 教授 イギリス担当）
田崎 徳友	（九州女子大学 共通教育機構 教授・共通教育機構長 フランス担当）
金井裕美子	（広島大学 教育室教育企画グループ 教育研究推進員 フランス・カナダ担当）
ト部 匡司	（広島市立大学 国際学部 准教授 ドイツ担当）
大野亜由未	（在ドイツ）
青木麻衣子	（北海道大学 国際本部留学センター 講師 オーストラリア担当）
島津 礼子	（広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期学生 ニュージーランド担当）
奥田 久春	（広島大学 教育・国際室 国際交流グループ 研究員 オーストラリア・ニュージーランド担当）
佐々木 司	（山口大学 教育学部 教授 アメリカ担当）
佐藤 仁	（福岡大学 人文学部 准教授 アメリカ担当）
下村 智子	（三重大学高等教育創造開発センター特任講師 カナダ担当）
金 龍哲	（神奈川県立保健福祉大学 保健福祉学部 学部長・教授 中国担当）
山下 達也	（明治大学文学部 専任講師 韓国担当）

<事務局（敬称略）>

勝野 頼彦 (NIER 教育課程研究センター センター長)
後藤 顕一 (NIER 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官)
二井 正浩 (NIER 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官)
西野真由美 (NIER 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官)
淵上 孝 (NIER 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官)
今村 聡子 (NIER 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官)
松原 憲治 (NIER 教育課程研究センター 基礎研究部 総括研究官)
白水 始 (NIER 初等中等教育研究部 総括研究官)
池田 絵美 (NIER 教育課程研究センター 研究開発部 学力調査課、係長)

芳賀 克彦 (JICA 地球ひろば 所長 2013年4月～)
貝原 孝雄 (JICA 地球ひろば 所長 ～2013年3月)
掛川 達雄 (JICA 地球ひろば 学校教育アドバイザー 2012年4月～)
羽田 邦弘 (JICA 地球ひろば 学校教育アドバイザー ～2012年3月)
洲崎 毅浩 (JICA 地球ひろば 地域連携・NGO 連携担当 次長 2013年7月～)
竹内 智子 (JICA 地球ひろば 地域連携・NGO 連携担当 次長 2012年11月～2013年6月)
橋口 道代 (JICA 地球ひろば 地域連携・NGO 連携担当 次長 ～2012年10月)
佐藤 俊也 (JICA 地球ひろば 地域連携課 課長 2013年9月～)
長谷川敏久 (JICA 地球ひろば 地域連携課 課長 2011年12月～2013年8月)
折田 朋美 (JICA 地球ひろば 地域連携課 課長 ～2012年11月)
藤井敬太郎 (JICA 地球ひろば 地域連携課 企画役)
滝下 智佳 (JICA 地球ひろば 地域連携課 調査役)
石崎 千里 (JICA 地球ひろば 地域連携課 市民参加協力調整員 2012年11月～)
八重樫成寛 (JICA 地球ひろば 総務・市民参加協力促進担当 次長 ～2013年3月)
石沢 祐子 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 課長 2012年4月～)
遠山 峰司 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 課長・企画役 ～2012年3月)
高田 宏仁 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 課長 ～2012年1月)
清水 愛美 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 調査役 2014年1月～)
鯉沼 真里 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 企画役 2012年1月～2013年12月)
平田 悦子 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 主任調査役 2013年12月～)
塚越 史枝 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 ジュニア専門員 2013年2月～12月)
松尾 泰輔 (JICA 地球ひろば 市民参加協力促進課 支援ユニット 2013年4月～)

田中 義隆 (株式会社 国際開発センター 主任研究員)
高杉 真奈 (株式会社 国際開発センター 研究員)
安室 奈美 (株式会社 国際開発センター トレーニング・プログラム・シニア・オフィサー)

また、本報告書の作成にあたり、以下の有識者の先生方に助言及び協力を頂いた。

<有識者（敬称略）>

二宮 皓 (比治山大学・同短期大学部 学長)
多田 孝志 (目白大学 人間学部 学部長・教授)

山西 優二 (早稲田大学 文学学術院 教授)
松尾 知明 (NIER 初等中等教育研究部 総括研究官)

その他、関連文献

上述のように、本調査は NIER 及び JICA の共同調査であるが、NIER においては、本調査は同プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」の一部と位置付けられており、「各国の教育課程」については、本調査対象 6 カ国に加えてフランス、フィンランド、韓国、中国を含めた計 10 カ国についての詳細な情報が『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』(2013 年 7 月)に記載されている。また、将来的な我が国の教育課程編成に資する資質・能力の考察については『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』(2013 年 3 月)に詳述されている。これら 2 冊についても、ぜひ、参考にしていただきたい。

以下、参考までに第 1 分冊の目次を掲載しておく。

最終報告書（第1分冊）

目次

はじめに

第I部 調査の概要

第1章 調査の概要

第II部 我が国及び各国の教育課程の特徴

第2章 我が国の教育課程

第3章 イギリスの教育課程

第4章 ドイツの教育課程

第5章 カナダの教育課程

第6章 アメリカの教育課程

第7章 オーストラリアの教育課程

第8章 ニューージーランドの教育課程

第III部 我が国及び各国の国際教育の動向

第9章 我が国の国際教育

第10章 イギリスの国際教育

第11章 ドイツの国際教育

第12章 カナダの国際教育

第13章 アメリカの国際教育

第14章 オーストラリアの国際教育

第15章 ニューージーランドの国際教育

文部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト
グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査

最終報告書
(第2分冊)

目次

はじめに

第1部 グローバル社会における各国及び我が国の教育課程と国際教育の動向

第1章 我が国の教育課程と国際理解教育/開発教育の現状	1
1-1 我が国における近年のグローバル人材の議論	1
1-1-1 グローバル人材に求められる資質・能力	1
1-1-2 グローバル人材育成に関連する施策	3
1-1-3 本調査での「グローバル人材」の基本的な捉え方	5
1-2 我が国の教育課程の現状	5
1-3 我が国の国際理解教育/開発教育の現状	7
第2章 グローバル社会において求められる教育課程	9
2-1 各国の教育課程編成上の特徴	9
2-1-1 イギリスの教育課程	9
2-1-2 ドイツの教育課程	11
2-1-3 カナダの教育課程	12
2-1-4 アメリカの教育課程	14
2-1-5 オーストラリアの教育課程	16
2-1-6 ニュージーランドの教育課程	18
2-2 各国の教育課程で重視されている能力やスキル	19
2-3 我が国における資質・能力に係る検討状況	22
第3章 グローバル社会において実践される多様な国際教育	24
3-1 各国の国際教育実践の特徴	24
3-1-1 イギリスの国際教育	24
3-1-2 ドイツの国際教育	26
3-1-3 カナダの国際教育	27
3-1-4 アメリカの国際教育	29

3-1-5 オーストラリアの国際教育	30
3-1-6 ニュージーランドの国際教育	32
3-2 各国における「国際教育」を表す用語の整理	34
3-3 各国における国際教育の教育課程上の位置付けとその実践機会	35
3-3-1 ナショナル・カリキュラム（または州カリキュラム）の中での国際教育の位置付け	35
3-3-2 学校カリキュラムの中での国際教育の実践機会	38

第 II 部 我が国の将来における国際教育のあり方についての考察

第 4 章 教育課程と国際教育の関係 — 国際教育推進の意義とその可能性	41
4-1 目指される資質・能力から見た教育課程と国際教育の共通性	41
4-1-1 各国の国際教育が目指す資質・能力	41
4-1-2 我が国の既存調査研究による国際教育を通して習得が期待できる資質・能力	42
4-1-3 国際教育が目指す資質・能力とキー・コンピテンシー及び「21 世紀型能力」との関係	47
4-2 各国における国際教育のガイドラインと学習領域	50
4-2-1 各国の国際教育のガイドライン	50
4-2-2 各国の国際教育の学習領域	52
4-3 教育課程との関係から見た我が国での国際教育推進にとって有用な知見とその適用可能性	54
第 5 章 教育現場と連携した国際教育の効果的な推進の可能性	57
5-1 我が国における国際教育の学校現場での実践及び JICA による支援事業の現状と課題	57
5-1-1 我が国の学校現場での国際理解教育/開発教育の現状と課題	57
5-1-2 JICA の開発教育支援事業の現状と課題	63
5-2 各国における国際教育に係る事業とその取り組み	69
5-2-1 各国における学校現場での国際教育推進のアプローチ	69
5-2-2 各国における国際教育に係る事業	71
5-3 我が国の学校現場での国際教育推進にとって有用な知見とその適用可能性	78
第 6 章 国際教育の普及・推進に係る JICA の今後の取り組みの可能性	83

添付資料 1 : 各国の教育課程のまとめ一覧	添 1-1
添付資料 2 : 各国の国際教育のまとめ一覧	添 2-1

**第Ⅰ部　グローバル社会における各国
及び我が国の教育課程と国際教育の動向**

第1章 我が国の教育課程と国際理解教育/開発教育の現状

まず最初に、本調査の背景にある我が国における近年の「グローバル人材」に関する議論を整理した上で、本調査での「グローバル人材」の基本的な捉え方を述べる。その後、日本の教育課程の現状と日本における国際理解教育/開発教育の現状を概観する。

1-1 我が国における近年のグローバル人材の議論

本調査の背景には、グローバル化社会において、我が国と他国との相互依存関係が複雑に深化している中、世界の現状に対する理解の促進や、異なる価値観・環境に対する適応力・対応力を持ったグローバル人材の育成は、我が国における喫緊の課題であるとの認識がある。近年、我が国では「グローバル人材」の必要性が唱えられ、産官学により必要とされる人材像やその育成に資する施策などについてさまざまな議論が行われてきている。この背景には、国内で人口減少と高齢化が進み、経済におけるグローバル競争が激化し、企業の海外進出や人材の流動化が進む一方で、若者の間に海外に出たがらない「内向き志向」があり、こうした状況に対応し日本の競争力を高めることのできる人材が不足しているとの危機感がある。

これらの議論の中心は主に大学教育の国際化、そして産業界が必要とする人材の育成であるが、グローバル人材に求められる資質・能力は大学教育のみで育成できるものではなく、本調査が対象としている初等中等教育の段階から継続した取り組みが必要であり、文部科学省も様々な取り組みを始めている。国立教育政策研究所でも、こうした社会で求められる資質・能力を育成する観点から教育課程を編成することを提言し、その具体化に向けた研究を進めている。

1-1-1 グローバル人材に求められる資質・能力

現代社会において育成すべき人間像として、これまで内閣府による「人間力」(2003年)、厚生労働省による「就職基礎能力」(2004年)、経済産業省による「社会人基礎力」(2006年)、文部科学省による「学士力」(2008年)など、さまざまな領域で目標が示されてきた¹。このうち、経済界と大学教育のそれぞれの側から見た人材像の例として、「社会人基礎力」と「学士力」の内容を以下に示す。これを見ると、いずれの人間像においても、「思考力」「コミュニケーション力」「問題解決力」「主体性」「チームワーク」などが含まれていることがわかる。

「社会人基礎力」と「学士力」の内容

「社会人基礎力」		「学士力」	
職場や地域社会で多様な人々と仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力		学士課程で育成する 21 世紀型市民の内容に関する参考指針	
前に踏み出す力 (action)	主体性	知識・理解	学問分野の知識の体系的な理解
	働きかけ力		コミュニケーション・スキル
	実行力	汎用的技能	数量的スキル
考え抜く力 (thinking)	課題発見力		情報リテラシー
	計画力		論理的思考力
	創造力		問題解決力

¹ 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』2013年7月。

チームで働く力 (team-work)	発信力
	傾聴力
	柔軟性
	状況把握力
	規律性
	ストレスコントロール力

態度・志向性	自己管理能力
	倫理観
	チームワーク、リーダーシップ
	市民としての社会的責任
	生涯学習力
総合的な学習経験と創造的思考力	これまでに獲得した知識・技能・態度などを総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

出典：経済産業省「社会人基礎力に関する研究会—中間とりまとめ—」（2006年）、及び文部科学省中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（2008年）をもとに調査チーム作成。

「グローバル人材」については、2009年ごろから政府を中心に産官学による様々な会議・議論が行われてきた²。ここでは、このうち代表的な3つの会議の中での「グローバル人材」の定義を紹介する。

各種会議による「グローバル人材」の定義

会議名	グローバル人材の定義
「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」（経済産業省（文部科学省）、2010年） ³	「グローバル化が進んでいる世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材。」 「グローバル人材」に共通して求められるのは、通常の人材に求められる①「社会人基礎力」に加え、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。
「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」（文部科学省、2011年） ⁴	「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。」
「グローバル人材育成推進会議」（内閣官房、2012年） ⁵	「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」などを有する人材。 「グローバル人材」に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質として、「幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等」。

出典：各会議の資料をもとに調査チーム作成。

これらを見ると、「グローバル人材」の観点からは、「社会人基礎力」や「学士力」であげられた資質・能力に加え、「異文化理解力」や「語学力」が求められており、「コミュニケーション力」や「チームワーク」「問題解決力」といった資質・能力も、文化的背景が異なる者同士の間で発揮することが求められていることがわかる。

² 本節で紹介する以外の主な議論として、「産学協働人材育成円卓会議」（文部科学省・経産省、2011～2012年）、日本経済団体連合会による「グローバル人材の育成に向けた提言」（2011年6月）などがある。

³ 産学人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」2010年4月。

⁴ 産学連携によるグローバル人材育成推進会議「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」2011年4月。

⁵ グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議 審議まとめ）」2012年6月。

1-1-2 グローバル人材育成に関連する施策

民主党政権下では、2011年12月に閣議決定された「日本再生の基本戦略～危機の克服とフロンティアへの挑戦」において、「グローバル人材の育成」は重点的に取り組む主な施策と位置付けられ、「高等教育機関の国際化を図るとともに、外国人留学生等の受入れ及び若者の留学の推進を図るなど、若者の国際的視野を涵養する取組を推進する」と明記された。

2011年から2012年にかけて開催された「グローバル人材育成推進会議」（内閣官房長官を議長に、外相、文科相、厚労相、経産相、国家戦略担当大臣をメンバーとした）⁶では、初等中等教育の諸課題として、「初等中等教育段階では、基礎的な学力・体力・対人関係力等をしっかりと身に付けさせることが重要」とした上で、グローバル人材の育成との関係で、①実践的な英語教育の強化、②高校留学などの促進、③教員の資質・能力の向上をあげている。その他、大学教育について（大学入試の改善・充実、国際的に誇れる大学教育システムの確立、留学生交流の戦略的な推進）、経済社会の諸課題（採用活動の改善・充実や採用後のグローバル人材育成・活用の促進）、その他関連する重要課題（職業教育・職業訓練などの充実、国際的なボランティア活動の促進、日本語・日本文化の世界的な普及・展開、グローバル人材の育成に向けた環境整備）をあげている。

政権交代を経た2013年に入っても、政府の教育再生実行会議や産業競争力会議において、グローバル人材育成のための施策が議論されている。教育再生実行会議の第3次提言「これからの大学教育等の在り方について」では、以下の施策を掲げている（本調査に関連する部分のみ抜粋。下線は初等中等教育に言及があるもの）。

教育再生実行会議の提言に見られるグローバル人材育成の施策

<p>1. グローバル化に対応した教育環境づくり</p>	<p>1) 大学の徹底した国際化 2) 日本人留学生の12万人への倍増と外国人留学生の30万人への増加 3) <u>初等中等教育段階からのグローバル化に対応した教育の充実</u> ・英語教育の拡充 ・英語教員養成 ・<u>グローバル・リーダーを育成する先進的な高校（「スーパーグローバルハイスクール」（仮称）の指定・支援、国際バカロレア認定校の増加、高校生の海外交流事業や短期留学への参加支援、日本人学校などの在外教育施設における現地の子どもの積極的受け入れ</u> 4) 日本人としてのアイデンティティを高め、日本文化を世界に発信する ・<u>初等中等教育及び高等教育を通じ、国語教育や我が国の伝統・文化についての理解を深める取り組みの充実</u> ・海外における日本語学習や日本文化理解の積極的促進 ・日本文化について指導・紹介できる人材育成や指導プログラム開発 5) 特区制度の活用などによるグローバル化への的確な対応</p>
<p>2. 社会を牽引するイノベーション創出のための教育・研究環境づくり</p>	<p>・<u>初等中等教育段階からの理数教育強化</u> （大学、企業に関するものは割愛）</p>
<p>3. 学生を鍛え上げ社会に送り出す教育機能の強化</p>	<p>・大学における、課題発見・探究能力・実行力といった「社会人基礎力」や「基礎的・汎用的能力」などの社会人として必要な能力を有する人材の育成 ・<u>初等中等教育を担う教員の質の向上</u>のため、教員養成大学・学部について量的整備から質的充実への転換 （その他は割愛）</p>

⁶ グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議 審議まとめ）」2012年6月。

4. 大学などにおける社会人の学び直し機能の強化	(省略)
5. 大学のガバナンス改革、財政基盤確立による経営基盤強化	(省略)

出典：教育再生実行会議（第3次提言）「これからの大学教育等の在り方について」（2013年5月）をもとに調査チーム作成

このうち、「1. グローバル化に対応した教育環境づくり」の3) で言及されているスーパーグローバルハイスクールについては、「社会課題に対する関心と深い教養に加え、コミュニケーション能力、問題解決力などの国際的素養を身に付け、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーを高等学校段階から育成する」ことを目的に、平成26年度より5年間、高校及び中高一貫校計50校を指定することとなり、2014年1月に公募説明会が開催された。この事業では、国際化を進める大学や企業、国際機関などと連携し、教育課程の研究開発・実践、グループワークや論文作成、プロジェクト型学習などの実施、海外の高校・大学などとの連携、体制整備などを行うことになっている⁷。

産業競争力会議に関しては、人材力強化・雇用制度改革について議論が行われた2013年3月の第4回会合において、文部科学大臣が「人材力強化のための教育戦略」を説明した。ここで示された戦略は、①大学を核とした産業競争力強化プラン、②初等中等教育段階からの世界トップレベルの学力・人間力強化/“グローバルJr.”の育成、③産業構造変化に対応した学び直し・生涯学習機会の提供、の3つであり、具体的施策は教育再生実行会議の第3次提言に沿ったものとなっている。このうち、初等中等教育に関する2番目の戦略は、以下のとおりである⁸。

産業競争力会議における「人材力強化のための教育戦略」の内容

基本方針	<ul style="list-style-type: none"> 社会総がかりで、国際的素養を身に付けた「強い」日本人の育成 ・グローバル基礎力の習得（国際的視野、課題発見・解決力、コミュニケーション力、クリティカル・シンキング力、情報取捨選択力、社会貢献意識などを育成） ・グローバル社会で求められる課題解決型の学力において、世界トップレベルの水準の確保 ・中高生の英語力の向上：世界トップレベルの大学へ進学できる人材輩出
成果指標	<ul style="list-style-type: none"> ・PISA⁹の全分野でトップレベル（現在の順位からさらに上昇） ・英語力（日本人のTOEFL平均点iBT69点から80点に向上、中卒時の英検3級程度以上、高卒時の英検準2級・2級程度以上の割合をそれぞれ50%に） ・高校生留学（短期、長期とも倍増：6万人） ・国際バカロレア認定（候補）校：今後5年間で16校から200校へ
具体的方向性	<ul style="list-style-type: none"> ・学力・人間力（言語活動やICT活用などを通じた授業革新、国語力の向上、習熟度別指導や少人数教育などのきめ細かな指導、教師力向上、思考力・判断力・表現力などの育成の一層の充実、理数教育の推進、実社会との関わりを重視したキャリア教育の充実など） ・外国語によるコミュニケーション能力・論理的思考力（外国語教員の語学力・指導力の大幅改善、イングリッシュキャンプなどの子供たちの英語漬け体験機会の充実、ICTを活用した海外との交流授業の促進、TOEFLなどの大学入試への活用など） ・海外に打って出る突破力・国際的視野の涵養（高校生留学促進、国際的に活躍する人材を学校に派遣など）

⁷ 文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgf/index.htm

⁸ 「人材力強化のための教育戦略」下村博文文部科学大臣 平成25年3月15日。第4回産業競争力会議 配布資料 <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/skkaigi/dai4/siryout.html>

⁹ 経済協力開発機構（OECD）が実施する国際的な学習到達度調査で Programme for International Student Assessment の略称。

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・グローバルリーダーを育成するためのカリキュラムの充実 ・「日本語 DP」開発による国際バカロレア導入促進、学習効果の向上 |
|--|--|

出典：産業競争力会議「人材力強化のための教育戦略」（2013年3月）をもとに調査チーム作成

なお、JICAは青年海外協力隊をはじめとする国際協力人材の企業への紹介や、各企業のニーズに合わせ受け入れ国や職種、派遣期間などをカスタマイズし民間企業社員を青年海外協力隊に派遣する「民間連携ボランティア制度」（2012年度開始）などを通じて、グローバル人材育成に取り組んでいる¹⁰。

このように、グローバル人材育成のために初等中等教育に関して提言・実施されている施策は、英語力強化、留学推進、学力強化、日本文化の学習が中心であるが、海外との交流授業、グローバル基礎力、グローバルリーダーを育成するためのカリキュラムの充実、国際的視野の涵養などへの言及も見られる。

1-1-3 本調査での「グローバル人材」の基本的な捉え方

我が国における近年のグローバル人材についての以上のような議論を踏まえ、本節では本調査における「グローバル人材」の基本的な考え方について述べる。

本調査は、近年その必要性が急速に叫ばれるようになったグローバル人材の育成がその背景にあるものの、そこでのグローバル人材は、すでに述べたように産業界からの要請に対応する形で議論されてきたこともあり、どうしても思考力や問題解決力、主体性、コミュニケーション力、特に語学力といった社会に出た際に多様な環境の中で効果的、効率的に業務を遂行できる能力が中心に据えられている傾向がある。他方、これから本報告書においてたびたび触れていく「国際教育」は自国家・自民族中心の思考・行動を脱し、地球の利益の観点から自覚と責任をもって連帯や協力を求め、平和や公正、共生といった考え方を尊重するグローバル・シティズンの育成を目指すものと言える。

したがって、「グローバル人材」と言った場合、大きく分けて、近年のグローバル化社会に対応した人材としての意味と、地球的な視野から平和、公正、共生の維持のために自覚と責任をもって行動する地球市民としての意味が含まれると考えられる。本調査では、これら二つの意味をバランスよく包含し、平和や公正、共生や持続可能な開発といった考え方を国際的な視野においてもちながら、かつグローバル社会の中でよりよく活動していけるために必要な資質や能力をあわせもつ人材として「グローバル人材」を捉えていくこととする。

1-2 我が国の教育課程の現状¹¹

教育課程の特徴

我が国の学校教育の目的や目標は、すべての教育法規の基本法となる教育基本法に規定されている。教育基本法は、社会が大きく変化し、困難な諸課題に直面するようになる中で、新しい時代の教育理念を明確にするため、平成18（2006）年12月におよそ60年ぶりに改正された。新しい教育基本法においては、「人格の完成」や「個人の尊厳」などのこれまで掲げられてきた普遍的な理念を継承しつつ、これからの未来を切り

¹⁰ JICA ホームページ <http://www.jica.go.jp/volunteer/relevant/company/index.html>

¹¹ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第2章 我が国の教育課程」を参照のこと。

拓いていくために、次のような日本人の育成を目指すことが明確にされた。つまり、①知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した人間、②公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民、そして③我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人、である。

平成 23（2011）年 4 月から施行の学習指導要領¹²の大きな特徴として、「生きる力」の育成が学校教育の目標として再確認されたことがあげられる。中央教育審議会答申（平成 20（2008）年 1 月 17 日）¹³によれば、この「生きる力」の育成は、改正教育基本法や学校教育法の一部改正に示されている教育の基本理念を示したものであり、その理念の共有はますます必要であることが指摘されている。

重視して育成しようとしている能力・スキル

教育課程において重視されているのは「生きる力」である。上記中央教育審議会答申において、「生きる力」は「…変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい時代を担う子どもたちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力が〈生きる力〉である…」と定義されている。また、教育基本法や学校教育法では、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の 3 つの構成要素として、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度、が示され、これらは学習指導要領が目指している「生きる力」であると理解されている。

「生きる力」の育成にあたっては、他者、社会、自然、環境との関わりのなかで、知的活動、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である言語活動、あるいは体験活動の充実を図っていくことが重要であると考えられている。また、この「生きる力」は経済協力開発機構（OECD）のキー・コンピテンシーの考え方を先取りしたものであるという意見もある。

能力・スキルが重視される根拠

能力やスキルが重視される社会的・文化的背景として、グローバル化する「知識基盤社会」があげられる。知識基盤社会とは、グローバル化が進み、不確実性が増大する社会であり、ボーダレスな社会の中で技術革新は繰り返され、知識や人材は国境を越えて移動する社会でもある。このような社会では、既存の知識はもはや通用しない。こうした状況の下では、あらゆる領域や分野で知識が重要な価値をもち、目まぐるしく移り変わるなかで、そうした変化に耐えうる幅広い知識、柔軟で高度な思考や判断力が求められる。「生きる力」は知識基盤社会の中で求められる今日的な能力と考えられている。

他方、改正教育基本法及び学校教育法の一部改正によって、「生きる力」の理念が法的に位置付けられたことがある。前者においては、教育の目的（第 1 条）で「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」と定められ、教育の目標（第 2 条）では、知・徳・体の育成（第 1 号）、個人の自立（第 2 号）、他者と社会とのかかわり（第 3 号）、自然と環境とのかかわり（第 4 号）、伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人（第 5 号）について具体的に規定されている。後者の学校教育法の一部改正では、義務教育の目標が新たに示されるとともに、小・中・高等学校においては、「…生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、とくに意を用いなければならない。（第 30 条第 2 項、第 49 条、第 62 条）」と規定されている。

¹² 小学校学習指導要領は平成 23（2011）年 4 月、中学校学習指導要領は平成 24（2012）年 4 月から施行された。

¹³ 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」を指す。

このように、教育法規において学力の概念が規定され、①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力など、③学習意欲が、3つの構成要素として明確にされた。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

「生きる力」は、自ら学び自ら考えるなどの学校教育で育成すべき目標として位置付けられていることから、すべての教科や領域を通して育成することが目指される。つまり、小学校については、各教科、道徳、新設の外国語活動、特別活動、及び総合的な学習の時間から構成される教育課程において、中学校については、各教科、道徳、特別活動、及び総合的な学習の時間から構成される教育課程の全体を通して、設定されている授業時数のなかで「生きる力」を培うことが求められている。

(以上、第1分冊「我が国の教育課程」をもとに調査チーム執筆)

1-3 我が国の国際理解教育/開発教育の現状¹⁴

用語

我が国では、国際教育を表す様々な用語が並立しており、政府側では、「国際理解教育」を文部科学省が、「開発教育」を外務省・JICAが推進するという形が取られてきた。「国際理解教育」「開発教育」などの用語の定義・概念は時代と共に変化し、広がりや深まりが出た結果、現在では相互に重なる部分も多くなっているとも考えられる。そのほか、国際教育を実践する組織では「グローバル教育」や「持続可能な開発のための教育（または持続発展教育）」といった用語も近年かなり使われるようになってきている。しかしそれぞれの用語に固有の背景・発展の経緯があり、それぞれ中心となる団体も異なるため、現在に至るまで、これらを総称・包括する用語についてのコンセンサスは得られておらず、それぞれが別個のものとして扱われることが多いのが現状である。

歴史的経緯

第1分冊で詳述したとおり、文部科学省による国際理解教育は従来、ユネスコの考えとは異なる、帰国子女教育、海外子女教育、外国語教育を中核とした日本独自の国際理解教育として進められてきた。他方、開発教育は、現在の開発教育協会（DEAR）が中心となって、NGOや現場の教員により1980年代から本格的な発展を遂げてきた。これに呼応する形で外務省が開発教育支援を始め、JICAも同様に1990年代後半以降、本格的に開発教育支援を行ってきた。

文部科学省の役割

2002年の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が導入され、その内容例として「国際理解教育」が明記された。このことは、開発教育/国際理解教育にとって飛躍的な転換の契機だったと言える。またこの時期、開発教育/国際理解教育の類似概念である「持続可能な開発のための教育（ESD）」が国連で重視され、日本の提案で2005年から「持続可能な開発のための教育の10年」が設定されたことも、国際教育推進の要因のひとつとなった。文部科学省は、2005年の「初等中等教育における国際教育推進検討会」によって、異文化理解・交流にとどまっていた国際理解教育から、「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考えられる態度・能力の基礎を育成するための教育」と定義される「国際教育」へ、という方向性を打ち出し、国際教育を2002年度学習指導要領の基本理念である「生きる力」を育むことに直接つながるものと位置付けた。実践においては、全国に600か所以上あるユネスコスクールなどを通じESDを推進してい

¹⁴ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第9章 我が国の国際教育」を参照のこと。

る。実際、ESD が目指す「持続可能な社会の構築」は学習指導要領の随所に盛り込まれている。ただし、これらを包括し、学校教育の中で具体的にどのように「国際教育」を推進していくかを示したガイドラインは策定されておらず、また特定の科目としての位置付けもない。

外務省・JICA の役割

外務省は、2003 年の「新 ODA 大綱」で開発教育の重要性を明記するなど、独自に開発教育支援を継続して行ってきた。2003 年の JICA の独立行政法人化の際、国際協力機構法で開発教育支援を含む市民参加協力事業が JICA の本来業務として明記され、JICA は国内 14 ヶ所の拠点を通じ様々な開発教育支援を実施してきた。その内容は、JICA が派遣している青年海外協力隊 OB/OG を主に講師として派遣する出前講座や、JICA が途上国で実施している ODA 事業への視察を含んだ教師海外研修、国際協力をテーマとした中学生・高校生エッセイコンテストなど、国際協力を切り口にした事業が多い。こうした外務省や JICA による開発教育支援事業は教育課程の中には位置付けられておらず、一部の事業で文部科学省関係者や地方自治体との協力が見られるものの、教育課程との関係性は明確になっていない。

NGO の役割

多くの NGO が、教材開発・提供、講師派遣、研修実施など、開発教育/国際理解教育に関する活動を長年実施してきている。しかし、国際協力を行う有力 NGO が活動の一部として実施している例を除き、組織規模は小さい団体が多い。この背景には、合同で協議会を設けたり、一部の事業委託などが行われてはいるものの、文部科学省、外務省、JICA などによる事業委託や資金提供が少ないことがあると考えられる。

学校現場での実践

学校現場では、「総合的な学習の時間」を中心に、小学校では 6 割程度、中高では 3 割程度の学校で国際理解教育が実践されている¹⁵。また社会科や英語などの教科やクラブ活動、学校行事を通じても実施されている。ただし、小学校の場合、高い割合で英語教育が含まれており、語学以外の活動の割合はもっと低いと考えられる。一方、2011・2012 年度に改訂された学習指導要領では、各教科の時間の増加に伴って総合的な学習の時間が削減されており、国際教育を実践する機会が減るのではないかと懸念も持たれている。一部の学校で積極的な取り組みが見られる一方で、多くの学校では、異文化理解・交流を中心とした国際理解教育が実践されており、JICA や NGO による開発教育支援を活用している学校は、全体の数%に過ぎない。この背景には、教員の多忙や時間がないという外的要因もさることながら、「開発教育」という用語の認知度が低く、「国際理解教育」についても本当の意味での理解・認識が十分でないという要因がある。

¹⁵ 文部科学省「教育課程の編成・実施状況調査」（各年度）による。詳細は本報告書の「第 5 章 教育現場と連携した国際教育の効果的な推進の可能性」を参照のこと。

第2章 グローバル社会において求められる教育課程

2-1 各国の教育課程編成上の特徴

本節では、本調査対象であるイギリス、ドイツ、カナダ、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドの6カ国における教育課程編成上の特徴について概観する。特に、重視して育成しようとしている能力・スキル、その能力やスキルが重視されている社会的・文化的背景を含めた根拠、それら能力やスキルの教育課程上での位置付けなどを中心に述べる。加えて、次章とのつながりを考慮して、各国の教育課程における国際教育との関連部分についても触れておく。

2-1-1 イギリスの教育課程¹⁶

教育課程の特徴

イギリス（ここではイングランド）の教育課程の特徴を端的に示すと、一つに、学校と教員に自由と規律を与え世界標準を目指そうとしていること、二つ目として、いわゆる「秘密の花園」から「オープン・ガーデン」への転換、ということが言える。前者は、国が定めるカリキュラム基準が学校カリキュラム全体の50%程度に留められ、それ以外は各学校や教員の創意工夫に任せるということである。後者は、これまでの個々の教員の裁量によって自由に実践、展開され、公には見えにくかった学校カリキュラムを公開義務化することで各学校の教育内容の透明化を図ったということである。また三つ目として、英語、数学、理科の教科知識の重視とその学習を通じて「学び方」のスキルを習得していくことが求められている。さらに四つ目として会話言語とコンピューター科学の重視があげられる。会話言語はその発達が認知発達や学習の到達度と大きく関係していることから教育課程において重視され、他方、コンピューター科学は従来の情報機器の活用を中心とした学習の反省に立って、アルゴリズムやプログラム言語などの学習に重点を移したということである。

重視して育成しようとしている能力・スキル

同国では、もともと産業界からの要請を受けた形で、学校において経済に必要なスキルを育成するという、いわゆる職業主義的なカリキュラム政策がとられてきた。その政策において、青少年の「適応性」「汎用性」「雇用可能性」を強化することを狙ったコア・スキル（Core Skills）が示され、1980年代から1990年代まで継続されてきた。その後、コア・スキルはキー・スキルと名称を変え、すべての16歳以上の生徒が獲得すべきものとして教育課程への導入が模索され、2000年のナショナル・カリキュラムでは義務教育段階におけるすべての年齢段階で育成されるべきものとして提示された。キー・スキルには「コミュニケーション」「数字の活用」「情報技術」「他者との協働」「自分の学習と成績の向上」「問題解決」「思考スキル」が含まれ、これは現在も続いている。中等学校では、2007年にナショナル・カリキュラムの全面改訂が行われ、そこでは「機能的スキル（Functional Skills）」という用語が用いられた。これは、子どもたちが人生や生活している社会や職業において、自信をもち、効果を上げ、独立して発揮させることが望まれるスキルと能力となる英語、数学、情報通信技術に関する中核的要素を指している。

現行ナショナル・カリキュラムにおいては、英語、数学、理科が重視され、その学習プログラムがナショナル・カリキュラムの中で詳細に記載されている。そして育成しようとしているスキルは教科の中に組み込まれている。例えば、数学では「数学的な推論」「問題解決力」、理科では「確率を使うこと」「統計を使うこと」「科学的に取り組むこと」といった記述が見られ、それらが目指すスキルとなっている。それ以外では、「会

¹⁶ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第3章 イギリスの教育課程」を参照のこと。

話言語（話し言葉）」と「コンピューター」があり、これらは上述した通りである。

能力・スキルが重視される根拠

英語、数学、理科の教科重視の背景には、現政権が PISA テスト¹⁷の結果を真剣に取り上げたことがある。また、こうした教科の知識重視の裏にはロンドン大学のマイケル・ヤング教授によって提唱された「強い影響力のある (powerful)」知識、及びアメリカの英文学者である文芸評論家のハーシュによって提案された「文化的リテラシー」の概念が影響していると言われている。また、会話言語を重視する背景には、会話言語の発達が数学なども含め、学力達成一般に貢献すると考えられていること、カリキュラムの幅を従来のものから狭めて、その中で学力の達成度を上げていこうとするならば、何よりも言語やコミュニケーションのスキルを向上させることに専心すべきであると考えられていること、会話言語は言葉を読むスキルや読解と分かち難い関係にあり、就学前段階やキーステージ 1 段階だけでは十分でないと考えられていること、の 3 つの理由があげられている。さらに、コンピューター科学の重視の背景には、同国がこれまで世界的優位を保ってきたビデオゲームや特撮産業に陰りが見えてきた原因として、ICT 教育がオフィス仕事に必要な情報機器の活用についての学習に偏っていたことが指摘され、さらなる復興を成し遂げるためにコンピューター科学やプログラミングのスキルが重視されるようになった。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

ナショナル・カリキュラムの中で、英語、数学、理科はすべての教育段階（キーステージ 1~4）において中核教科として位置付けられている。また、会話言語については、英語（中核教科）だけでなく、各教科の中で教えられることとなっている。コンピューターはその他の基礎教科として、すべての教育段階において教授されることとなっている。

（以上、第 1 分冊「イギリスの教育課程」をもとに調査チーム執筆）

国際教育との関係

同国の教育課程を国際教育との関係の中で見た場合、大きく 2 つの点を指摘することができる。一つは、同国ナショナル・カリキュラムにおける「キー・スキル」の中に国際教育で重視されている要素が含まれているということ、二つ目は、2000 年版ナショナル・カリキュラムから現行のカリキュラムに至るまで「市民科 (Citizenship)」が教科として設定され、履修が義務付けられていることである。まず、前者については、「キー・スキル」として規定されている内容は「コミュニケーション」「数学の応用」「情報テクノロジー」「問題解決」「他者との協働」である。このうち「他者との協働」は社会で生きていくために必要なスキル、すなわち「社会スキル」と言える。これは国際教育の中では非常に重視されているもので、異文化理解を通じて、他者の文化や伝統、考え方や価値観を尊重し、相互理解と尊重の上で交流していく能力やスキルを養うことを目的とした国際教育と相通じるものがある。

次に、教科「市民科」の設定がある。同教科では、権利と責任、政府と民主主義、連合王国における社会の多様性について学ぶことが定められ、また、多様性の起源とその示唆、国際的な組織や世界の国々との政治的、社会的、文化的、経済的関係について理解することが求められている。そして、人種差別や偏見といった倫理的及び社会的課題について議論し、寛容で民主的な社会の重要性と必要性を学ぶとともに、自分自身とは異なった視点や経験についてもよく認識し、自分たちの行動がグローバルな問題にどのような影響を与えるかを調べることで、良識ある市民へと成長し、グローバル・コミュニティとしての世界を理解することができるようになることが期待されている。こうした内容はまさに国際教育そのものであり、「市民科」は国

¹⁷ 経済協力開発機構 (OECD) が実施する国際的な学習到達度調査で、Programme for International Student Assessment の頭文字をとって PISA と呼ばれている。

際教育が学校教育の中で実践される場を提供していると言える。

2-1-2 ドイツの教育課程¹⁸

教育課程の特徴

ドイツの教育課程の特徴を簡潔に言えば、「各教科の学習内容」と「獲得すべきコンピテンシー」との組み合わせである。国際的な動向に鑑みれば、学習内容にもとづく教育課程からコンピテンシーを基盤とした教育課程への転換が見られるが、ドイツは各教科の学習内容をしっかり残しながらも、児童生徒の獲得すべきコンピテンシーが提示されているという点で、従来の教育課程の構成原理と先進的な教育課程の構成原理との妥協的産物として理解できる。

重視して育成しようとしている能力・スキル

重視して育成しようとしている能力・スキルは、ドイツ全州で統一的に定められた教育課程基準である「教育スタンダード (Bildungsstandard)」に表れている。教育スタンダードは普通教育の目標のもと、児童生徒がある特定の終了段階までに本質的な内容の面でどのようなコンピテンシーを身につけるべきかについて定めたものである。つまり、各教科の内容を学ぶときに獲得すべきコンピテンシーを総括したものである。現在、義務教育段階においては、基礎学校段階 (4 または 6 年次) でドイツ語と算数、基幹学校段階 (9 年次) でドイツ語と数学、及び第一外国語 (英語またはフランス語)、前期中等教育段階 (10 年次) ではドイツ語、数学、第一外国語、生物、化学、物理、ギムナジウム修了段階 (12 または 13 年次) ではドイツ語、数学、第一外国語の教育スタンダードが定められている。

教育スタンダードの役割は、各学校に共通の目標を設定させ、それにより学習成果の把握と成績評価の基盤を構築することであるため、そこで示されるコンピテンシーは経験科学的に検証可能なものでなければならないとされている。なおドイツでは全国統一的なコンピテンシーモデルが明示されていないが、代表的なモデルとして、①事象コンピテンシー (Sachkompetenz)、②方法コンピテンシー (Methodenkompetenz)、③自己コンピテンシー (Selbstkompetenz)、④社会コンピテンシー (Sozialkompetenz) の4つがあげられる。このモデルの陶冶的解釈によれば、事象コンピテンシーが実質陶冶 (知識) に、方法コンピテンシーが形式陶冶 (学習技能) に相当すると仮定され、そうするとドイツで求められる能力やスキルは実質陶冶と形式陶冶の縦軸と、自己と社会の横軸とのバランスのとれた包括的かつ調和的な学力観に立っていると理解される。

能力・スキルが重視される根拠

教育スタンダードはドイツ連邦 16 州すべてに対し拘束力をもつものとして国家レベルで導入されたところに大きな特徴がある。というのは、同国は地方分権が徹底された国であり、教育に関して全国統一的な教育課程基準の導入は非常に珍しいことだからである。この背景には、OECD による PISA の結果公表によるドイツの学力不振が明らかになった、いわゆる「PISA ショック」がある。これによって、ドイツの教育制度の非効率、生徒・地域間・階層間の格差問題が大きく批判され、社会的に衝撃を与えたのである。そこで常設各州文部大臣会議 (KMK) の主導により、「教育システムの現代化」が進められ、その改革の目玉として教育スタンダードの導入が行われた。

教育スタンダードの導入に伴い、各州の教育課程の編成においていくつかの大きな変化が見られる。その一つは、先述したように、従来の学習目標にもとづく教育課程からコンピテンシーにもとづく教育課程への変更である。言い換えると、インプット管理型からアウトプット管理型への変更であり、これによって教育課

¹⁸ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第4章 ドイツの教育課程」を参照のこと。

程の内容が大きく削減されることになった。こうして各学校や教員は自由に教材を組み合わせ創造的な授業実践が可能となったのである。二つ目として、教育スタンダードを遵守していれば学習の方法や手順は各学校の裁量に任されたため、各学校は自らの教育的特色を示す余裕が生まれてきた。現在、各学校は自らの学校の特徴や独自性をアピールするために学校プロフィールづくりを盛んに行っている。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

教育スタンダードは、各教科において次の4点で構成されている。①本教科が教育や人間形成にどう役立つのか、②本教科で育成すべきコンピテンシー、③内容に関するコンピテンシー、④学習課題の例、である。まず、冒頭では、その教科が教育においてどのように役立つことになるのかについて述べられている。次いで、その教科で育成すべきコンピテンシーに関して説明がなされている。そして、その教科の内容に関するコンピテンシーに対してスタンダードが設定されている。また最後に、学習課題の事例があげられている。

(以上、第1分冊「ドイツの教育課程」をもとに調査チーム執筆)

国際教育との関係

同国の教育課程を国際教育との関係の中で見た場合、大きく2つの点を指摘することができる。一つは、教育スタンダードで示されたコンピテンシーであり、もう一つは「持続可能な開発のための教育(ESD)」の推進である。まずコンピテンシーに関して、同国では教育スタンダードが定められ、それはコンピテンシーにもとづいたものとなっている。全国統一的なコンピテンシーはないものの、そのモデルとして事象コンピテンシー、方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシーの4つがあり、そのうち社会コンピテンシーは、人間関係の構築、他者との協働、問題解決力などを含むもので、国際教育を通じて習得が期待される能力と大きく重なる。

他方、ESDに関しては、上述のように同国の教育がインプット型からアウトプット型に変更されたことによって、教育課程の内容が削減され、各学校や教員の裁量度が増したという状況の下で、ESDはOECDのDeSeCoプロジェクト¹⁹による「キー・コンピテンシー」をもとにドイツの文脈で捉え直した「創造コンピテンシー(Gestaltungskompetenz)」の習得を目的とする教育活動と考えられた。そして、ESDは特色ある学校づくりという点からも、また「PISAショック」の反省に立って児童生徒の学力向上のためにも非常に魅力ある教育的取り組みであると見られている。具体的な実践については、これまで「BLKプログラム21」や「Transfer 21」といった画期的なプロジェクトによって、ガイドライン策定や専門家教員の養成が行われたこともあって、その土台はある程度構築されている。

2-1-3 カナダの教育課程²⁰

カナダでは教育に関する権限は各州に委ねられており、連邦政府内には教育省がなく、州政府内に設置されている。このため、各州によって初等中等教育制度が異なっており、州ごとに多様な政策が導入されているが、教育担当大臣協議会(Council of Ministries of Education: CMEC)と呼ばれる各州の教育大臣による情報交換や相互協力を行う場が設けられ、これを通じて意思疎通を図っている。このように、国家として統一された教育制度や政策が存在しないカナダにおいて、その教育を一般化して語ることは難しい。そこで、ここでは特に、首都オタワや国内最大の都市であるトロントを擁するオンタリオ州を事例として扱うことにする。

¹⁹ 1990年の「万人のための教育世界会議」で決議された「万人のための教育宣言」の理念に従い、1997～2003年にかけて実施された「コンピテンシーの定義と選択(Definition and Selection of Competencies)」プロジェクト。

²⁰ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第5章 カナダの教育課程」を参照のこと。

教育課程の特徴

オンタリオ州の教育課程の特徴を一言で表すと、多様性への対応を可能にする最低限の基準であると言える。

重視して育成しようとしている能力・スキル

オンタリオ州において重視して育成しようとしている能力やスキルとして「学習スキルと学習習慣 (Learning Skills and Work Habits)」と「21世紀型スキル (21st Century Skills)」の2つがある。前者は、効果的な学習を実現するために不可欠な能力及びスキルであり、学習の基盤として位置付けられており、「責任感」「自己管理能力」「課題解決能力」「コラボレーション」「学習への積極性」「自律性」の6つのカテゴリで構成されている。そして、児童生徒が進級していくにつれ、高等教育や労働生活の準備に向けて強化されていくものであるとされている。つまり、この学習スキルは学校生活だけでなく、その後の教育や社会生活など、生涯にわたる児童生徒の成功を支援する能力やスキルなのである。さらに、特徴的な点として、この学習スキルは、教科やコースの目標に含まれるものは別として、可能な限り児童生徒の成績(評定)に含まれるべきものではないとされている点である。すなわち、内容目標の達成と学習スキルの評価が別々になされるのである。

後者の「21世紀型スキル」については、現在、その研究が進められている真只中であり、オンタリオ州教育省では、2010年より「21世紀の教授・学習」というプロジェクトのもとで学校教育における「21世紀型スキル」の教育の導入に向け、その定義のための段階的な議論を行っており、独立系組織である教育における質とアカウントビリティに関するオフィス (Educational Quality and Accountability Office: EQAO) も、2010年から州統一テストの結果と「21世紀型スキル」との関連について調査・分析を行っている。

能力・スキルが重視される根拠

オンタリオ州では1980年代に基礎基本に関する教育の不徹底や高い中途退学率、さらの中等学校卒業生の能力と大学や産業界の求める能力との不一致などが問題視され、公教育に対する不満が高まった。そこで1990年代以降は、学力の向上が教育政策の中心的課題とされ、成果にもとづいたカリキュラムである「コモン・カリキュラム (Common Curriculum)」が策定され、また「新たなミレニアムの新しいスキル」「質の高いスタンダード:子どもを優先する」「保護者・生徒・納税者に対する責任」などが重視された。つまり、上記の学習スキルが重視されるようになった社会的背景には、労働市場での成功や高等教育での学業への十分な備えということがあげられる。

学習スキルと学習習慣の根拠としては、「必須スキル (Essential Skills)」「就業可能スキル (Employability Skills)」「コンピテンシー」があげられる。「必須スキル」は、教育省と職業訓練・カレッジ・大学省 (Ministry of Training, Colleges and Universities) が開発した「オンタリオ・スキル・パスポート (Ontario Skills Passport: OPS)」の基盤となる能力リストである。「就業可能スキル」は、カナダ協議委員会 (Conference Board of Canada) が示しているもので、成長を促進する個人管理スキルと生産性を向上させるチームワークのスキルの2つに焦点が当てられている。さらに、OECDのDeSeCoプロジェクトによる「キー・コンピテンシー」に関する研究成果、アメリカのA. コスタ (Arthur Costa) とB. カリック (Bena Kallick) らによる16項目の「心の習慣 (Habits in Mind)」の研究成果も言及されている。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

学習スキルと学習習慣は、ある特定の教科において涵養することが求められているものではない。カリキュラムの基盤をなす能力観であり、教科横断的な活動によって涵養される能力である。児童生徒の学習に欠かすことのできない要素として提示され、効果的な学習者 (Effective Learners) となるためのものとして位置付

けられている。

(以上、第1分冊「カナダの教育課程」をもとに調査チーム執筆)

国際教育との関係

カナダ（オンタリオ州）の教育課程を国際教育との関係の中で見た場合、大きく2つの点を指摘することができる。まず一つ目は、「学習スキル」との関係であり、もう一つはカリキュラムの中での国際教育の扱い方である。「学習スキル」は上述のように、「責任感」「自己管理能力」「課題解決能力」「コラボレーション」「学習への積極性」「自律性」の6つのカテゴリーから構成されているが、そのうち「責任感」「コラボレーション」は、社会の中でよりよく生きていくためのスキル、いわば社会スキルを指すものである。特に「コラボレーション」の例として、州教育省の資料には「他者の考えや意見、価値や伝統に対して肯定的に反応する」「グループの目標を達成するため、コンフリクトを解決し、共通理解を構築するために他者と協力し合う」「問題を解決し、意志決定をするために情報やリソース、専門的知識を共有し、批判的思考を高める」といった内容が示されている。これらは国際教育においても重視して習得が期待される能力である。

カリキュラムの中での国際教育の扱い方については、オンタリオ州では独自のカリキュラムを策定しており、その基本的な考え方として、学習内容が日常の生活に還元され、具体的な形で結びつくことが可能となるように教授・学習活動を行っていくことが強調されている。また近年のグローバル社会においてよりよく生きていくためには広い視野をもち、積極的に世界に目を向け、自分とは異なった文化や環境についても理解でき、協調できる態度の養成は欠くことができないものとなっているという認識が強調されている。そこで、オンタリオ州の教科書を見ると、グローバルな視点が様々な形で取り入れられていることがわかる。「社会科（Social Studies）」（第1～6学年）や「カナダの歴史と地理（History and Geography）」（第7～8学年）、「カナダ・世界学（Canadian and World Studies）」（第9～12学年）はもちろんのこと、一見、グローバルな視点とは関係が薄いように見える「算数/数学」といった教科においても、簡単な計算の単元で先住民の数の数え方に関する知識が紹介され、それを実際に行ってみるといった演習が準備されているなど、グローバルな視点が巧みに挿入されている。

2-1-4 アメリカの教育課程²¹

教育課程の特徴

アメリカの教育課程は州ごとに異なるだけでなく、実際の編成レベルが学区であるため、その特徴を明確に示すことは容易ではない。それでもあえて言えば、同国の教育課程の特徴は「レディネス（Readiness）」の重視であり、大学や職場に入ってから十分に活躍できるだけの力（College and Career Readiness: CCR）の育成であると言える。アメリカはこれまでナショナル・カリキュラムもナショナル・スタンダードももたずにきたが、2010年に策定されたコモンコア・ステイト・スタンダード（Common Core State Standards: CCSS）によって、州を超えた全米レベルでの標準化が進みつつある。CCSSは、全米州教育長協議会（Council of Chief State School Officers: CCSSO）と全米州知事会（National Governors Association Center for Best Practices: NGA Center）の協力によって策定され、その採択は各州の判断に委ねられているが、現在46州とコロンビア特別区がすでに採択しており、全米的な広がりを見せている。

さらに、もう一つ重要なものとして21世紀型スキル（21st Century Skills）をあげることができる。これは「21世紀の学習の枠組み（Framework for 21st Century Learning）」として概念化されており、21世紀型スキルの成

²¹ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第6章 アメリカの教育課程」を参照のこと。

果とその育成を支えるシステムから構成されている。前者には、コア教科の修得に加え、より高いレベルの内容理解を促進する「21世紀のテーマ (21st Century Themes)」をコア教科の中に盛り込むことを中心に、学習及び変革スキル (Learning and Innovation Skills)、情報・メディア・テクノロジーのスキル (Information, Media and Technology Skills)、生活とキャリアのスキル (Life and Career Skills) の習得が求められており、後者には、こうしたスキルを児童生徒が身につけるための教育システムとして、基準、評価、カリキュラムと指導、職能開発、学習環境という5つの支援システムが設定されている。

重視して育成しようとしている能力・スキル

CCSS では上記 CCR のほか、外国と競える力 (Competency) が強く意識されており、それらを高校卒業までに身につけておかなければならないという考え方が根底にある。教育手段や方法については直接の規定はないが、従来のような学んだことを再現する力ではなく、学んだ結果できるようになることが重視されている。また、継続的・体系的に学ぶことの重要性が強調されており、そのためには学年を超えた教科横断的な視野をもった体系的なカリキュラムのデザインが求められている。

また、21世紀型スキルにおいては、「学習及び変革スキル (Learning and Innovation Skills)」と呼ばれるスキルが重視されており、それには「創造性と革新 (Creativity and Innovation)」「批判的思考力と問題解決力 (Critical Thinking and Problem Solving)」「コミュニケーションと協働 (Communication and Collaboration)」が含まれ、「4Cs」と呼ばれている。これら 4Cs は、21世紀社会を生きる子どもに必要とされるスキルを表しており、既存の学校教育を通して育成される「3Rs」に、いかに 4Cs を融合させていくかが重要視されている。

能力・スキルが重視される根拠

近年の科学技術の急速な進展により多くの職業で大卒レベルの教育を受けた人材が必要とされてきているにも関わらず、同国の大卒者の割合は諸外国ほど伸びておらず、高卒者は適切に準備ができた状態で大学や職場に入っていないという現実があり、このままではアメリカ経済の国際競争力の低下は目に見えているという危機感がある。そこで、初中等教育段階において、将来、大学や職場に入ってから十分に活躍するための力を養成していく必要があると考えられている。また、同国の社会及び世界全体が、工業時代から知識時代へ変容していく中で、求められる職務も変容してきており、より創造的な仕事が増えていくと考えられ、そうした仕事を遂行できる人材の育成が必要となるという考え方が根底にある。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

上述した CCR や外国と競える力など CCSS において重視されている能力・スキルは、各教科の学習を通して育成されると位置付けられている。また、21世紀型スキルに示された 4Cs は、その習得の前提として各教科の知識があると考えられている。

(以上、第1分冊「アメリカの教育課程」をもとに調査チーム執筆)

国際教育との関係

同国の教育課程を国際教育との関係の中で見た場合、大きく2つの点を指摘することができる。一つは、教育スタンダードとの関係、もう一つは21世紀型スキルとの関係である。まず、教育スタンダードとの関係については、現在、同国では CCSS の策定が進められており、国語(英語)と数学については CCSSO と NGA Center の協力によりすでに開発済である。これ以外の教科については「政治的な問題もあり、開発は難しい」というのが調査時点(2013年3月)での CCSSO の見解であるが、実は、各教科のスタンダードは各分野の専門機関によって開発されており、各州ではこれらを参考にして、州カリキュラムを策定している。社会科学分野のスタンダードとしては、「社会科スタンダード」(全米社会科協議会 The National Council for the

Social Studies 策定)、「地理スタンダード」(全米地理教育協議会 The National Council for Geographic Education 策定)、「アメリカ史スタンダード」及び「世界史スタンダード」(全米学校歴史センターThe National Center for History in the Schools 策定)、「経済スタンダード」(全米経済教育協議会 The National Council for Economic Education 策定)、「公民スタンダード」(市民教育センターThe Center for Civic Education 策定)などがあり、この中にはグローバルな視点をもった内容が多分に含まれている。

21 世紀型スキルとの関係では、その中に含まれる「生活とキャリアのスキル」が国際教育において習得が期待されている能力と相通じるものがある。「生活とキャリアのスキル」には、「社交・異文化スキル」「リーダーシップと責任」という要素が含まれ、それぞれ「文化的差異を尊重し、多様な社会的文化的背景からの人々と効果的に働く」や「他者の強みを共通の目標を達成するために活用する」「集団の利害を念頭において、責任をもって行動する」というパフォーマンスが事例として掲げられている。これらはすべて国際教育における異文化理解を通じた他者への理解と協働という能力と密接な関係がある。

2-1-5 オーストラリアの教育課程²²

教育課程の特徴

同国の教育課程の特徴は、「21 世紀の学習者」に必要な能力の育成に重点を置いていることである。オーストラリアでは 2008 年から同国初のナショナル・カリキュラムの開発が行われている。憲法規定により教育に関する権限を各州政府がもつ同国にとって、ナショナル・カリキュラムの開発と導入は歴史的な出来事である。各州政府の合意にもとづき設立された連邦機関であるオーストラリア・カリキュラム評価報告機構 (ACARA) がこの改革を主導している。現在、英語、算数・数学、科学、社会の 4 領域では 1 年間の試行を経て、2013 年 1 月から本格的な実施へと移行している。また、その他の主要学習領域に関しても、段階的に開発・準備が進められており、順次実施に移される予定である。

同国のナショナル・カリキュラムにおいては、教科にあたる各学習領域 (Discipline-Based Learning Areas) の教授・学習と、汎用的能力 (General Capabilities) の育成、及び領域横断的な優先事項 (Cross-Curriculum Priorities) の扱いとが同程度に重視されている。これら 3 つの面がそれぞれの顔をもち、いずれの面からもカリキュラムの組み立てが可能な構造が用意されている。すなわち、教科ごとに示されるのが一般的な教育・学習内容の連続性・継続性を、汎用的能力及び領域横断の優先事項といった異なる区分・視点からも捉え直すことができるようになっている。

重視して育成しようとしている能力・スキル

同国ナショナル・カリキュラムにおいて重視される能力・スキルとして「汎用的能力」があげられる。これは、各学習領域をまたがって必要とされる知識、スキル、行動及び態度を示したもので、具体的には、「リテラシー」「ニューメラシー」「ICT 技能」「批判的・創造的思考力」「倫理的行動」「異文化間理解」「個人的・社会的能力」の 7 つの能力が含まれる。これらはいずれも 21 世紀を生き抜く上で必要不可欠な知識、スキルや態度と見なされている。

能力・スキルが重視される根拠

「汎用的能力」が重視される根拠として、2008 年に発表された「メルボルン宣言 (Melbourn Declaration on Educational Goals for Young Australians)」がある。そこでは、①オーストラリアの学校が公平性と卓越性を促進すること、②オーストラリアの若者が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市

²² 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 7 章 オーストラリアの教育課程」を参照のこと。

民となること、という 2 つの目標が示されている。特に後者に示された人材の育成にとっては、リテラシーやニューメラシーをはじめとする基本的な知識・スキルはもちろん、自らの立ち位置や世界を認識し、他者と協働する能力を身に付けることが不可欠であり、それを保障するために、すべての若者に公正で質の高い学校教育を保障する必要があると考えられている。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

上述のように、教科ごとの各学習領域、汎用的能力、及び領域横断的な優先事項の 3 つがそれぞれ多面的に表れる構造として、ナショナル・カリキュラムが構築されている。つまり、学習領域ごとに示されるのが一般的である教育・学習内容の連続性・継続性を、汎用的能力及び領域横断的な優先事項といった異なる区分・視点からも示すことが可能となっている。これを支えているのが電子版カリキュラムでの配信である。

(以上、第 1 分冊「オーストラリアの教育課程」をもとに調査チーム執筆)

国際教育との関係

同国の教育課程を国際教育との関係の中で見た場合、大きく 2 つの点を指摘することができる。一つ目はナショナル・カリキュラムの中で定められた汎用的能力との関係、もう一つは、ナショナル・カリキュラムで設定された教科「公民とシティズンシップ (Civics and Citizenship)」との関係である。まず前者についてであるが、上述のように同国ナショナル・カリキュラムには「リテラシー」「ニューメラシー」「ICT 技能」「批判的・創造的思考力」「倫理的行動」「異文化間理解」「個人的・社会的能力」の 7 つの能力が汎用的能力として規定されている。この中で特に後者の 2 つの能力が国際教育の目指すものと密接に関係している。ACARA によれば、「異文化間理解」とは「児童生徒は、他者との関係において自己を理解することにより異文化間理解を発達させる。自身の文化や信条、他者のそれらを尊敬し享受することを学ぶ。これは、違いを認め、つながりを構築し、相互理解を確立することにより、言語的・社会的・文化的に多様な人々と従事し、個人、グループ、そして国家のアイデンティティがどのように多くの異なる歴史や経験によって形作られるのかを理解することを含む。学校教育の文脈では、児童生徒が言語や制度・慣例 (Institution)、実践の多様性について学習し、グローバルな多様性に関する複雑な問題についての視点を発達させることを含む。」とされ、「個人的・社会的能力」とは「児童生徒は、自分自身および他者について十全に理解し、お互いの関係性や人生、学習、仕事を効果的に運用することを通して個人的・社会的能力を発達させる。これは、自らの感情を認識・統合し、積極的な関係性を確立し、責任ある決定を下し、チームで効果的に動き、困難な状況にも建設的に立ち向かうことを含む。」と説明されている。

次に、教科「公民とシティズンシップ」は現行ナショナル・カリキュラムにおいて正式な教科として設定され、その対象は 3 年生 (Year 3) から 9 年生 (Year 9) までとなっている。同教科ではその内容として、「政府と法 (Government and Law)」「民主主義におけるシティズンシップ (Citizenship in a Democracy)」「歴史的視点 (Historical Perspectives)」の 3 つが示されており、特に、「歴史的視点」では、オーストラリアの市民社会におけるこれまでの影響、アボリジニやトレス海峡島嶼民における英国植民地の影響とシティズンシップの権利の追求、個人、事件、主要な運動がオーストラリアの民主主義の発展に与えた影響、オーストラリアの変わりゆく国家としてのアイデンティティにおけるローカル、ステート、ナショナル、リージョナル、グローバルな出来事や視点の影響と、文化的に多様な国家としてのオーストラリアの発展における国家政策への影響、などが具体的に提示された。これらの内容は、まさに国際教育で扱われる内容と大きく関係しており、その相関性は極めて高い。

2-1-6 ニュージーランドの教育課程²³

教育課程の特徴

ニュージーランドは、ヨーロッパ系移民とニュージーランドの先住民族マオリとの間で 1840 年に締結されたワイタングイ条約 (Treaty of Waitangi) を礎として、双方の文化を尊重する二文化主義を標榜している。このため、初中等教育段階のカリキュラムにはニュージーランド・カリキュラム (NZC) と Te Marautanga o Aotearoa の二種類のナショナル・カリキュラムが策定されている。前者は英語を基盤としている公立の学校で適用されており、後者はマオリの言語・文化を基盤としている学校に適用されている。同国の教育課程の特徴は、キー・コンピテンシーを中心に据えた 21 世紀型学習観に立って構築されていることである。

重視して育成しようとしている能力・スキル

NZC は旧カリキュラム (The New Zealand Curriculum Framework) を改訂して 2007 年より段階的に施行され、2010 年より完全実施されている。NZC では、旧カリキュラムにおけるコミュニケーション、ニューメラシー、情報処理、問題解決、自己管理と課題設定、社会性と協働、身体、労働と学習という 8 つの必須スキル (Essential Skills) に代えて、思考力 (Thinking)、言語・記号・テキストの活用 (Using Language, Symbols and Text)、自己管理 (Managing Self)、他者と関わる能力 (Relating to Others)、参加と貢献 (Participating and Contributing) という 5 つのキー・コンピテンシーが設定された。これらは OECD の DeSeCo プロジェクトによって開発された「キー・コンピテンシー」を基盤として、同国の社会的・文化的背景を考慮して設定されたものである。

能力・スキルが重視される根拠

先述のように、同国はヨーロッパ系移民と先住民であるマオリとの二大文化主義を採用しており、また彼らの間における教育格差の是正の必要性が叫ばれている。こうした状況の中、児童生徒の学習到達度の向上、多文化化する同国社会への対応、グローバリゼーションの影響、シティズンシップ教育や価値教育における研究成果の還元、マオリの文化や価値観の学習分野への導入などが具体的に指摘されてきた。また、キー・コンピテンシーが重視された根拠として、OECD の DeSeCo プロジェクトの大きな影響と、1996 年に策定された就学前教育カリキュラムの潮流の継続があげられる。

能力・スキルの教育課程上の位置付け

教育課程全体におけるキー・コンピテンシーの位置付けについては、NZC にその概念図が示されている。それによれば、まず目指す人間像としてのビジョンが掲げられ、次にそれを育成するための 10 の価値観 (Values)、5 つのキー・コンピテンシー、8 つの学習領域 (Learning Area) が基盤とする 8 つの原理 (Principals) とともに設定され、学校カリキュラムへと接続されている。8 つの学習領域、すなわち各教科としては英語、芸術、保健・体育、数学・統計、科学、言語学習、社会科学、テクノロジーが示されており、キー・コンピテンシーはこれらの教科を横断した能力であり、各教科の上位概念として理解されている。このことは、キー・コンピテンシーから各教科を見直すことで学習の方法が変容していくことが期待されていることを意味している。つまり、キー・コンピテンシーは学習の目的・方法の変更を迫るものであり、生徒が何を学んだかということよりも、教員がどのように教育活動を構成し、生徒がどのように関与するかといった点において、これまでとは違った形態の学習を要求するものとして捉えられている。

(以上、第 1 分冊「ニュージーランドの教育課程」をもとに調査チーム執筆)

国際教育との関係

同国の教育課程を国際教育との関係の中で見た場合、大きく 2 つの点を指摘することができる。一つは、NZC

²³ 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 8 章 ニュージーランドの教育課程」を参照のこと。

で導入されたキー・コンピテンシーとの関係であり、二つ目は、NZC で強調されている教育実践との関係である。まず、NZC のキー・コンピテンシーは上述のように、「思考力」「言語・記号・テキストの活用」「自己管理」「他者と関わる能力」「参加と貢献」の5つから構成されている。このうち、後者2つは国際教育において習得が期待される異文化理解を通じた他者の文化や伝統の尊重と相互理解にもとづいた協働といった能力と密接に関係するものである。NZC では具体的に「他者と関わる能力」として「様々な状況において、多様な価値観を持つ人々と関わるができる。他者の意見を聴き、異なる観点を認識し、交渉し、概念を共有できる能力。学習者として新しい学びに開かれており、多様な状況での役割を受け入れることができる。自分の言葉や態度が、他の人に与える影響を認識している。必要に応じて競合したり、協力したりすることができる。それらを効果的に用いることによって、新しいアプローチや概念、思考方法を獲得することが可能となる」と説明され、また「参加と貢献」については「積極的に地域や共同体に参加する能力。地域や共同体とは、家族やマオリの拡大家族を意味するファナウ、学校、地域、地方や国、グローバルなレベルを含んでいる。この様々な種類のグループの一員として適切にふるまい、他の人と繋がりを持ち、他の人のために貢献できる能力である。コミュニティへの所属感を持ちながら、新たな環境に適応できる。社会、文化、自然、経済などの質の持続に貢献し、権利や役割、責任についてのバランスをとることのできる能力である」と説明されている。

二つ目として、NZC では至る所に「文化的多様性 (Cultural Diversity)」「異文化交流 (Cross-Cultural Communication)」「環境的・社会的持続可能開発 (Environmental and Societal Sustainable Development)」「人権 (Human Rights)」「市民 (Citizens)」「シティズンシップ (Citizenship)」などの用語が見られ、こうした視点を重視していることがわかる。こうした視点はまさに国際教育（特に、グローバル教育やシティズンシップ教育）で扱われる中心的なものであり、現行 NZC の下では多様な国際教育の実践の可能性があると考えられる。

2-2 各国の教育課程で重視されている能力やスキル

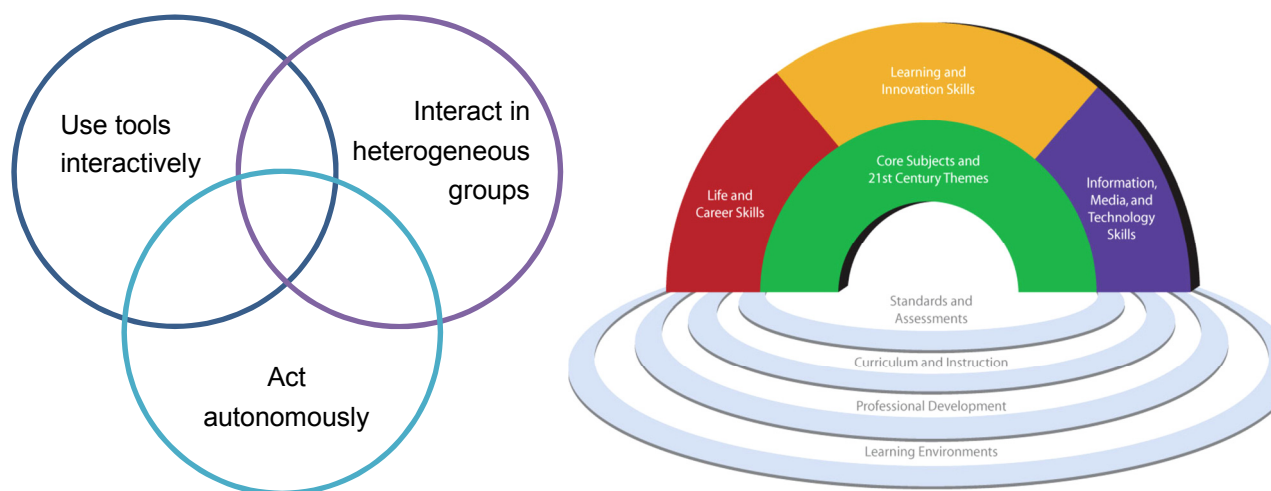
キー・コンピテンシーと 21 世紀型スキル

知識基盤社会において、育成すべき能力像をめぐることは、断片化された知識や技能ではなく、意欲や態度などを含む人間の全体的な能力をコンピテンシーと定義して、それをもとに目標を設定し、政策をデザインする動きが世界的に広がっている。教育分野でも、21 世紀に求められる資質・能力を定義して、それらをもとにした教育改革のデザインが世界的な潮流となっており、この中には OECD の DeSeCo プロジェクトによるキー・コンピテンシーとアメリカを中心とした 21 世紀型スキル運動という 2 つの大きな流れがある。

DeSeCo プロジェクトでは、グローバリゼーションの進む社会で国際的に共通するカギとなる能力を定義し、その評価と指標の枠組みを開発することを目的として、最も重要とされるコンピテンシーが検討された。ここではコンピテンシーは、人が「特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義され、3 つのキー・コンピテンシーである「相互作用的に道具を用いる力」「社会的に異質な集団で交流する力」「自律的に活動する力」が提示されている。また、コンピテンシーの中核になるものとして「反省性（考える力）」が位置付けられている。

他方、21 世紀型スキルは、アメリカにおける教育、ビジネス、地域社会、政治のリーダーの協働的な関係を構築し、同国の K-12 教育（幼稚園から第 12 学年）の中心に 21 世紀型レディネスを位置付ける触媒となることを目的として設立された「21 世紀型スキル・パートナーシップ (P21)」によって提唱されたスキルの枠組みである。「コア教科」及び「学際的なテーマ」と「学習とイノベーション」「情報・メディア・テクノロジー

「生活とキャリア」の3つのスキルから構成されており、それらは「スタンダードと評価」「カリキュラムと指導」「専門研修」「学習環境」といった学習支援システムによってサポートされている。



出典：OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary,” 2005, 及び P21 ホームページ (www.p21.org/)

キー・コンピテンシー（左）と 21 世紀型スキル（右）の概念図

コンピテンシーにもとづく教育改革の世界的潮流

本調査対象 6 カ国における教育課程の編成について全体的に言えることは、いずれの国においてもコンピテンシーにもとづいた教育課程が実践されているということである。もちろん、その程度には温度差があるが、コンピテンシーをもとにした教育課程は世界的な潮流となっていると言える。ドイツやアメリカ、オーストラリアといった連邦制をとる国々においても連邦レベルでのコンピテンシーにもとづいたスタンダードやカリキュラムの設計が行われているように、先進国においてはかなり広く採用されている。ここで、再度、6 カ国の教育課程において重視されている能力・スキル、いわゆるコンピテンシーについて整理しておこう。

(1) イギリス

- 6 つのキー・スキル（コミュニケーション、数字の活用、情報技術、他者との協働、自分の学習と成績の向上、問題解決）
- 思考スキル

(2) ドイツ

- 4 つのコンピテンシー・モデル（事象コンピテンシー、方法コンピテンシー、自己コンピテンシー、社会コンピテンシー）

(3) カナダ

- 学習スキルと学習習慣（責任感、自己管理力、課題解決力、コラボレーション、学習への積極性、自律性）

(4) アメリカ

- 21世紀型スキル

(5) オーストラリア

- 汎用的能力（リテラシー、ニューメラシー、ICT 技能、批判的・創造的思考力、倫理的行動、異文化理解、個人的・社会的能力）

(6) ニュージーランド

- キー・コンピテンシー（思考力、言語・記号・テキストを使用する能力、自己管理力、他者と関わる能力、参加と貢献）

各国の資質・能力の動向

育成すべき今日的な能力像をめぐっては、コンピテンシーと定義して、それをもとに教育課程をデザインする傾向が世界的な広がりを見せていることはすでに述べた通りである。そこで、本調査の対象 6 カ国の教育課程において重視されている能力・スキルを見てみると、以下のようないくつかの共通点を見出すことができる。

各国の教育改革における資質・能力目標

DeSeCo		イギリス	ドイツ	カナダ (オンタリオ州)	アメリカ	オーストラリア	ニュージーランド	
キーコンピテンシー		キー・スキルと 思考スキル	コンピテンシー	学習スキルと 学習習慣	21世紀型スキル	汎用的能力	キーコンピテン シー	
相互作用 的道具活 用力	言語、記号 の活用	コミュニケーション				リテラシー	言語・記号・テキス トを使用する能力	基礎的 なリテラシー
	知識や情報 の活用	数学の応用				ニューメラシー		
	技術の活用	情報テクノロジー				情報・メディア・テク ノロジースキル		
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)		思考スキル (問題解決) (協働する)	事象コンピテン シー 方法コンピテン シー	課題解決能力 学習への積極性	創造とイノベーショ ンスキル	批判的・創造的思 考力	思考力	認知 スキル
					批判的思考と問題 解決			
					学び方の学習			
					コミュニケーション			
自律的活 動力	大きな展望	問題解決 協働する	自己コンピテン シー	自己管理能力 自律性	キャリアと生活	倫理的行動	自己管理力	社会 スキル
	人生設計と 個人的プロ ジェクト							
	権利・利害・ 限界や要求 の表明				個人的・社会的責 任	個人的・社会的能 力 異文化間理解	他者との関わり 参加と貢献	
異質な集 団での交 流力	人間関係力	社会コンピテン シー	責任感 コラボレーション		シティズンシップ			
	協働する力							
	問題解決力							

出典：国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』（2013年7月）p.164の表にもとづき、調査チームが本調査の対象国について再構成した。

上図から以下の4つの特徴を指摘することができる。

- (1) どの目標も、言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと思考力や学び方の学びを中心とする高次認知スキル、社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの3層に大別できる
- (2) 従来の領域や教科名が直接現れるのは基礎的なリテラシーに集中し、認知スキルや社会スキルは教科を超えた汎用的な能力を規定したものとなっている
- (3) 全体のバランスとして、認知スキルと社会スキルに重みが置かれており、社会スキルは社会の中で「生きる力」に直結するものとなっている
- (4) 社会スキルは、各国の社会・文化・歴史的背景の影響を一番大きく反映するため各国や機関ごとに用語や内容が異なり、多様である

以上より、汎用的な能力を構造的に定義して、全体的能力の獲得を達成しようとする潮流及び世界の変化に応じた新しい人間像が示される。

(以上、国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 6 諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』2013年7月のp.153~164をもとに調査チーム執筆)

2-3 我が国における資質・能力に係る検討状況²⁴

本節では、これまでの議論を踏まえて、将来的に我が国の教育課程を編成する際に必要となる能力やスキルについて考えていく。

将来的な我が国の教育課程の編成については、近年の各国の動向は非常に参考になる。各国では教育目標において汎用的な資質・能力を強く意識し、特に社会的な関係の中で学び、考え、社会に役立つ解を提案できる力を求めている。ただし、社会スキルについては各国に違いが見られ、我が国においても、単に世界的潮流をそのまま導入しても受け入れられにくい可能性もある。例えば、2006年に行われた国立教育政策研究所の調査によれば、「目標を達成するために他者と力を合せる」という協働や「他者の立場に立って物事を考える」という思いやりは、教員・保護者とも「教育すべき」と評価しているのに対し、「新しいものを生み出す創造的な力」「論理的にものごとを考える力」「ものごとを計画的に行う力」などはあまり高く評価していないといった結果が出ている。もし将来の社会において後者の能力が必要であるとするならば、協働や思いやりと両立する形で教育目標を設定していくことが必要である。こうした我が国の固有の社会的状況を考えながら、教育課程の中の教育目標において取り扱う資質・能力を検討していかなければならない。

以上のことを踏まえ、国立教育政策研究所では我が国にあった資質・能力モデルとして「21世紀型能力」(試案)²⁵を提案している。この「21世紀型能力」は、21世紀を生き抜く力をもった市民として日本人に求められる能力であるとされ、「思考力」「基礎力」「実践力」の3層から構成されている。「思考力」は、問題の解決や発見、アイデアの生成に関わる問題解決・発見力・創造力、その過程で発揮され続ける論理的・批判的思考力、自分の問題の解き方や学び方を振り返るメタ認知、そこから次に学ぶべきことを探す適応的学習力などから構成されている。「思考力」は21世紀型能力の中核として一人ひとりが自ら学び判断し、自分自身

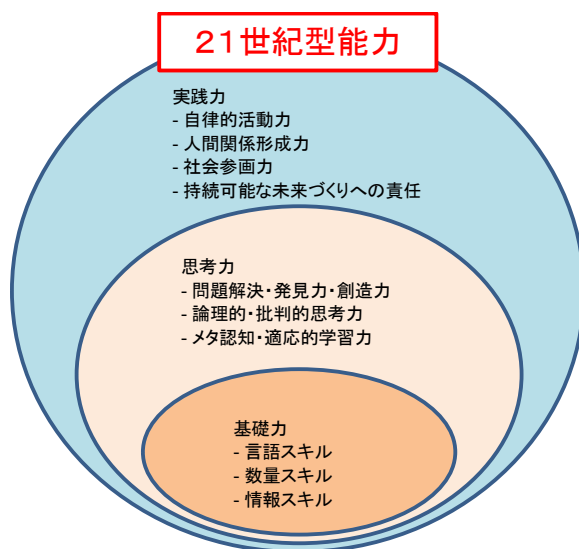
²⁴ 本節は、国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013年3月、p.15、p.26~30をもとに、調査チームが要約したものである。詳細は、左報告書を参照のこと。

²⁵ 本報告書において「21世紀型能力」と言及する場合は、平成24年度に国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5』において発表された「21世紀型能力」を指すものとする。

の考えをもって、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を作り出し、さらに次の問いを見つける力として位置付けられている。

「基礎力」は、言語、数、情報（ICT）を目的に応じて道具として使いこなすスキルを指す。技術革新を背景に ICT 化が著しく進む今日において、社会に効果的に参加するためには、読み書き計算などの基礎的な知識・技能とともに、情報のスキルが不可欠である。情報スキルは、計算や記憶の代行など、読み書き計算の不足を補償する可能性すらある。その支援力の大きさを使って、思考力を助けるのが、この「基礎力」の一つの役割と考えることができる。

「実践力」とは、3層構造の最も外側に位置付けられ、思考力の使い方を方向付ける重要な能力である。「実践力」は、日常生活や社会、環境の中に問題を見つけ出し、自分の知識を総動員して、自分やコミュニティ、社会にとって価値ある解を導くことができる力、さらに解を社会に発信し協調的に吟味することを通して他者や社会の重要性を感得できる力を意味する。そこには、自分の行動を調整し、生き方を主体的に選択できるキャリア設計力、他者と効果的なコミュニケーションをとる力、協力して社会づくりに参画する力、倫理や市民的責任を自覚して行動する力などが含まれる。



出典：国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013年3月、p.26より転載。

「21世紀型能力」(試案)の概念図

(以上、国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013年3月のp.26~30をもとに調査チーム執筆)

第3章 グローバル社会において実践される多様な国際教育

3-1 各国の国際教育実践の特徴

本節では、前章と同様、本調査対象であるイギリス、ドイツ、カナダ、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドの6カ国における国際教育の実践について概観する。特に、各国で行われている国際教育の特徴、開発援助機関（開発援助を担当する省庁もしくは政府関係機関。国により体制は異なる）の役割、教育関係機関の活動、学校現場での実践状況などを中心に述べる。

3-1-1 イギリスの国際教育²⁶

国際教育の特徴

イギリスの国際教育の歴史は古く、国際教育の深化という点では世界で最も進んでいると言える。現在、同国では、「グローバル教育（Global Education）」「グローバル学習（Global Learning）」「シティズンシップ教育（Citizenship Education）」など多様な名称の下で、国際教育が実践されている。前2つは従来から開発教育（Development Education）の普及と推進に関わる事業を展開してきた英国国際開発省（Department for International Development: DfID）をはじめ、開発教育の具体的な実践を担ってきた各種NGOなどで広く使われている用語である。他方、「シティズンシップ教育」は同国の2000年版ナショナル・カリキュラムに「市民科（Citizenship）」が必須教科として導入されたことを契機に教育界を中心に同国内で広く認知されるようになった用語である。このことは、同国の国際教育において2つの大きな流れがあることを意味している。一つは、従来の開発教育の流れを受け継ぐもので、もう一つは「市民科」を通じた新たな国際教育の展開である。

開発援助機関によるグローバル教育の推進

DfIDは1997年労働党のブレア政権発足後に途上国の開発援助を統括する機関として設立されたものであるが、その前身は1964年設立の海外開発省（ODM）にまで遡ることができる。以後、政権交代のたびに組織変更が繰り返され、現在に至っている。DfIDにおけるグローバル教育に関する役割は、大きく、同教育推進のために政策的資料の策定、開発NGOなどへの資金提供、関連プロジェクトの実施、の3つであり、このうち開発NGOなどへの資金提供が従来から最大の比重を占めていた。開発NGOなどへの資金提供を行うために開発問題認識基金（Development Awareness Fund: DAF）や小規模助成基金（Mini-Grant Fund: MGF）といった基金がDfID内に設立され、これら基金を通じて様々な組織に対して資金助成が行われていた。こうした資金助成は、開発NGOや全国各地に点在する開発教育センター（Development Education Centre: DEC）の積極的な活動を促してきた。

しかしながら、近年の同国における財政逼迫状況の下、援助資金の効果的な活用についての議論が盛んとなり、これまでの援助資金の活用方法についてのレビューが行われた結果、上記のDAF及びMGFはその目的の不明確さ、評価方法の欠如などが指摘され、大きな見直しが求められるようになった。そこで、DfIDではこれまでのグローバル教育に関連する事業を大きく転換し、開発NGOなどへの資金提供から学校を直接対象とし、教員のキャパシティ・ディベロップメントなどを通してグローバル教育の普及・推進を図っていく方向へと舵を切った。この典型的な事業として「グローバル・スクール・パートナーシップ（Global School Partnership: GSP）」（2003-2013）や「Connecting Classrooms」（2013- ）という同国の学校現場と途上国の学校をICTなどで結びつけ、お互いの情報や知識の交流を通じて相互の理解を深めるためのものや、「グローバ

²⁶ 本節の各項目の詳細は、第1分冊「第10章 イギリスの国際教育」を参照のこと。

ル・ラーニング・プログラム (Global Learning Programme: GLP) (2013-) というグローバル教育推進のためのカリキュラム開発と教員の能力向上研修を組み合わせたものがあげられる。このように、DfID を中心に開発 NGO などによって展開されてきた従来の開発教育の系譜をひくグローバル教育やグローバル学習は、着実にその裾野を拡大していると同時に、関係者の間での同教育活動の重要性の認識とその理解度は確実に深化していることは間違いない。しかしながら、同国全体に目を向けた時、その普及と実践はまだ限られた学校や教員によっているということは否定できない。

普及するシティズンシップ教育

他方、シティズンシップ教育というもう一つの国際教育の流れに目を向けると、そこには上記のグローバル教育やグローバル学習とは大きな違いが見られる。シティズンシップ教育は同国 2000 年版のナショナル・カリキュラムにおいて必須教科として導入された「市民科」によって、教育界を中心に急速に認知度を増してきたものである。「市民科」導入の背景には、青少年の政治的無関心、公共物の意図的な破壊、暴力、犯罪、薬物の常習といった直接的な理由のほか、EU の誕生に伴う欧州におけるイギリスの明確な位置付けを作り出すこと、経済やテクノロジー、社会生活におけるグローバル化とその影響への対処といったことも含まれており、「市民科」を通じてグローバルな人材を育成していくことが目的とされた。そこで、教育省 (当時 Department of Education and Skills) は「市民科」を中心に据えながらも、学校現場がこうしたグローバルな内容を教科横断的に取り扱えるための様々な施策を行った。その代表的なものが『Developing the Global Dimension in the School Curriculum』や『The Global Dimension in Action』などのガイドラインや解説書の開発、また「Get Global!」と呼ばれる試行プロジェクトの実施である。前 2 つは、グローバルな視点をどのように学校カリキュラムの中で実現していくかについて具体的に説明したガイドラインと解説書であり、その開発には、教育省はじめ、資格カリキュラム機構 (Qualifications and Curriculum Authority: QCA)、DfID、開発教育協会 (Development Education Association: DEA)、SureStart、ブリティッシュ・カウンシル (British Council) などの NGO が参加した。後者は、DfID が Action Aid、CAFOD、Christian Aid、OXFAM、Save the Children などの国際 NGO と共同で立ち上げたプロジェクトで、グローバルな視点を十分に加味しながら「市民科」を効果的に実践していくために、アクション・リサーチを取り入れた試行的研究である。

学校現場でのシティズンシップ教育の実践

この「市民科」はナショナル・カリキュラムにおいて正式な教科として位置付けられたこともあって、現在、同国におけるすべての学校で「市民科」が実践されており、その中でグローバルな視点を育成するための努力が日々学校現場で行われている。また上記の『Developing the Global Dimension in the School Curriculum』やそのために開発されたウェブサイト「Global Dimension」(元 DEA、現 Think Global によって開発) は広く学校現場に認知され、活用されている。ただし、OFSTED (The Office for Standards in Education, Children's Service and Skills) や NFER (National Foundation for Education Research) などの評価研究機関によれば、「市民科」を専門とする教員が十分でないこと、教員のグローバルな視点についての知識や経験が十分でないことなどから、「市民科」を効果的に実践していくためにはまだまだ課題が残されているという指摘もあり、これは今後の課題となっている。しかし、見方を変えれば、導入されてまだ間もない「市民科」はその普及の速さもさることながら、すでに正式な実践状況の評価も行われているということは重要な点である。「開発教育」として実践されてきたグローバル教育の歴史がすでに 70 年という長きにわたっているにも関わらず、同教育における正式な実践評価はまだ見られないという点を考えると、ある教育活動がナショナル・カリキュラムに取り入れられるか否かということは、その教育の普及・推進において大きな違いをもたらすことがわかる。

3-1-2 ドイツの国際教育²⁷

国際教育の特徴

ドイツは、歴史的にも早くから Misereor や世界のパン（Brot Fur Die Welt）などの NGO によって開発教育が実践されてきたと同時に、1970 年以降からの同国への大量移民の影響もあって、多様な国際教育が展開されてきた。これらは「開発教育」「グローバル教育」「異文化間教育」「シティズンシップ教育」「持続可能な開発のための教育（ESD）」といった名称の下で実践されている。ただし、「開発教育」及び「グローバル教育」は、主に同国の国際教育支援機関である Engagement Global を中心として、各種開発 NGO などによって実践されているのに対し、「異文化間教育」及び「シティズンシップ教育」は政府の教育関係組織によって実践されてきた。そして、近年、こうした 2 つの流れが ESD という名の下で、ある種の合流をなし学校現場での実践につながっている。ただし、同国では 2007 年の憲法改正によって、連邦政府は教育活動に対して如何なる権限も失い、すべて州政府の責任で行われることになったため、現在では国際教育は、もっぱら州、具体的には学校の裁量に任されているというのが現状である。2007 年以前にもこのような傾向は見られたものの、近年はその傾向が強化されたと言える。

開発援助機関による開発教育・グローバル教育への支援

同国には開発援助機関として経済協力開発省（BMZ）という連邦組織がある。BMZ では国際教育に関する政策の策定や方向性の提示なども業務の一部として行われているが、その規模は決して十分とは言えない。他方、これまで存在した開発援助実施機関であるドイツ技術協力公社（GTZ）、国際教育開発公社（InWEnt）、ドイツ開発サービス公社（DED）の 3 つは 2010 年に統合されドイツ国際協力公社（GIZ）と生まれ変わった。そして、2012 年にはさらに GIZ から分離する形で新たに開発教育を専門とする Engagement Global が誕生することとなった。Engagement Global は 145 名の職員を抱え、年間 1 億 4,500 万ユーロ（約 150 億円）²⁸の予算をもった大組織であり、開発教育の実践支援とそのための人材育成研修を担当する大きな部署をもっている。現在、Education Meets Development プログラム（グローバルな課題に興味・関心のある学校や大学を対象に、途上国の状況や開発についての専門家を派遣しセミナーや講演などを開催）、開発政策情報及び開発教育プログラム（EpIB、NGO や学校及び教員を対象に、グローバルな課題に関する理解を深めることを目的とした公開セミナーやワークショップ、研修の開催に必要な資金を提供）をはじめとする 23 のプログラムを実施しており、NGO と連携しながら、開発教育、グローバル教育の普及、推進に貢献している。

教育関係機関による異文化間教育・シティズンシップ教育の推進

「異文化間教育」は、常設文部大臣会議（KMK）によって 1996 年に勧告が出され、今なおその勧告が同教育活動の基本的な政策となっている。ただし、同教育は政治的にセンシティブな面をもち、これまで連邦政府によって不断の努力が続けられてきたものの、実際問題としてその足並みは州によって大きく異なり、また教育現場においてもいまだ手探りの状態が続いている状況で決してうまくいっているとは言い難い。また、「シティズンシップ教育」は、連邦教育学術省（BMBF）による「学校や地域での民主主義の学習—学校や青少年支援機関での民主的な政治や暴力予防の可能性の理解と発展」調査研究（2000-2003）や連邦・諸州教育計画研究助成委員会（BLK）による「民主主義の学習と生活」プログラム（2002-2006）などを契機に、一時は学校現場にかなり広く行き渡ったが、2006 年以降、連邦政府における「シティズンシップ教育」の新たな展開や活動は行われておらず（上記のように憲法規定によって行えなくなった）、これまでのような活気が見られなくなっている。

教育関係機関による ESD の推進

²⁷ 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 11 章 ドイツの国際教育」を参照のこと。

²⁸ 調査時点（2012 年 9 月）の情報及び為替レートによる。

こうした国際教育の状況の下、近年ひととき注目されているのが ESD である。同国では 2000 年に OECD が実施した学習到達度調査 (PISA) において、子どもの学力が国際的に低いことが明らかになり社会に大きな衝撃を与えた、いわゆる「PISA ショック」が起こった。これを契機に BLK ではこの新たな ESD を通して子どもの読解能力、自然科学能力、数学的能力の向上を目指そうという動きが活発になり、ESD のカリキュラム開発から教材開発、さらに教員研修までを含む BLK プログラム 21 (1999-2004) 及び Transfer 21 (2004-2008) が実施され、これによって同国の学校現場に広く普及することになった。今や同国では従来の開発教育、グローバル教育、異文化間教育、シティズンシップ教育にとって代わり、ESD という新たな教育活動が主流となりつつある。ESD はもともと国際教育イニシアティブから提唱されたもので、国際機関であるユネスコが支援する教育活動である。したがって、ドイツにおいても連邦教育学術省 (BMBF) がこれまで ESD の推奨をしてきた。こうした経緯もあって、ESD に関しては BMZ や Engagement Global といった開発援助機関と KMK や州教育省などの教育機関との連携がある程度行われる中で、様々な ESD に関するプロジェクトなどが実施されている。

学校現場での国際教育の実践

ただし、先にも述べたように、同国では現在、教育活動はすべて州政府の管轄下に置かれ、具体的な活動は学校現場の裁量に任されている。加えて、州のスタンダード (州作成の教育課程あるいはカリキュラム) において、ESD や開発教育、グローバル教育、異文化間教育、シティズンシップ教育といった国際教育は、教科横断的に行うという抽象的な記述に終始しており、イギリスの「市民科」のような特別な位置付けとはなっていない。したがって、各州によって、また各学校によって ESD も含めた国際教育の実践には大きな格差が見られ、積極的に国際教育に取り組んでいる学校がある一方で、全く行っていない学校も多々見られる。本調査で訪問したパスカル・ギムナジウム (Pascal Gymnasium、中等学校) は ESD を積極的に実践し、成果をあげている好例であるが、このような学校はまだそれほど多くはない。

3-1-3 カナダの国際教育²⁹

国際教育の特徴

カナダはイギリス同様、国際教育が盛んに行われてきた国の一つであり、現在、様々な名称の下で、多様な国際教育の実践が展開されている。「グローバル教育 (Global Education)」「パブリック・エンゲージメント (Public Engagement)」「多文化主義教育 (Multicultural Education)」「シティズンシップ教育 (Citizenship Education)」などはその代表例である。前 2 つは、主としてカナダ国際開発庁 (Canadian International Development Agency: CIDA) 及び開発 NGO を中心に実践されているもので、残り 2 つはシティズンシップ・移民省 (Department of Citizenship and Immigration Canada: CIC) や民族遺産省 (Department of Canadian Heritage) など関係省庁を中心に展開されているものである。近年、「グローバル・シティズンシップ教育 (Global Citizenship Education)」という用語が登場し、学校現場では広く使われるようになってきている。

開発援助機関によるパブリック・エンゲージメントの推進

同国の開発援助機関である CIDA³⁰ は 1968 年に設立された組織であるが、その前身は 1960 年当時の外務省内の対外援助庁 (External Aid Office: EAO) まで遡ることができる。CIDA では従来からの「開発教育 (Development Education)」に代えて「パブリック・エンゲージメント」という呼称を用いており、この業務は Partnerships with Canadian Branch と Communication Branch が担当している。本業務の予算として年間 2 億 6 千万カナダ・ドル

²⁹ 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 12 章 カナダの国際教育」を参照のこと。

³⁰ CIDA は 2013 年 7 月の組織再編によって、旧外務国際貿易省 (Department of Foreign Affairs and International Trade) と合併し、外務国際貿易開発省 (Department of Foreign Affairs, International Trade and Development) となった。

(約 240 億円)³¹が計上されている。これは同国 ODA の約 10%に相当する。CIDA によるパブリック・エンゲージメントに関する主な業務は NGO に対する資金提供であった。Public Participation Program (PPP) と呼ばれるマッチング・グラントは、1995 年までの 25 年間にわたって続けられ、同国の NGO による積極的な国際教育を促すとともに、全国 30 以上もの学習センターの開設にも寄与した。しかし、近年の財政逼迫による状況の下、効率的で効果的な資金の活用が強調された結果、PPP は「明確な方針や目的がなく、資金供与の規準があいまいである」という理由で停止され、それに代わって学校や若者を直接の対象として、彼らのグローバルな視点でのものの見方・考え方を発達させることを目的とした「グローバル・クラスルーム・イニシアティブ (Global Classroom Initiatives: GCI)」や「グローバル市民プログラム (Global Citizens Program: GCP)」などのプログラムに資金が投入されるようになった。特に GCP は複合的なプログラムで、啓蒙 (Public Awareness)、教育と知識 (Education and Knowledge)、若者の参加 (Youth Participation) の 3 分野に特化した各種プロジェクトから構成されている。

中央省庁による多文化主義教育・シティズンシップ教育の取り組み

「多文化主義教育」及び「シティズンシップ教育」は主として CIC と民族遺産省によって行われている。CIC では「シティズンシップ週間」の設定とそれに関する教材の開発を行っている。その中でも『Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship』はカナダ市民として知っておくべき内容が非常に分かりやすく、簡潔にまとめられた好教材として人気がある。また、「黒人の歴史理解月間 (Black History Month)」（毎年 2 月）、「アジアの遺産理解月間 (Asian Heritage Month)」（毎年 5 月）を設定し、カナダ社会の他民族、多文化社会の現状をよりよく理解し、様々な文化的背景をもった人々が社会的、経済的、文化的、そして政治的な活動に積極的に参加し、協力しながらよりよい社会を構築していくための支援を行っている。他方、民族遺産省では、エクスチェンジ・カナダ (Exchange Canada) やカナダ学習プログラム (Canadian Studies Program : CPS) といった活動を行い、若者が同国についてのより深い理解を促進するために、若者集会の開催や同国理解のための各種教材開発を支援している。

学校現場でのグローバル・シティズンシップ教育の普及

近年、同国では「グローバル・シティズンシップ (Global Citizenship)」という用語が使われ始め、それに伴って、「グローバル・シティズンシップ教育 (Global Citizenship Education)」という新たな教育実践が登場し、学校現場で着実な広がりを見せ始めている。これはグローバル化の進む 21 世紀の社会を担うために必要な人材を育成することを目標とした教育活動であり、これまでのように知識を覚えるだけの教育ではなく、批判的思考、問題解決能力、メタ学習能力といった新しい社会が必要としているスキルを習得させようというものである。そこで、カナダの学校カリキュラムを見てみると、こうしたスキルが十分に考慮されており、内容的にも国際教育に関するものが非常に多く含まれていることがわかる。例えば、オンタリオ州では、「グローバル教育」という独立した教科の設定はないものの、初等教育段階において「社会科 (Social Studies)」(第 1~6 学年) 及び「カナダの歴史と地理 (History and Geography)」(第 7~8 学年)、中等教育段階では「カナダ・世界学 (Canadian and World Studies)」(第 9~10 学年) という教科が設けられ、その中でグローバル・シティズンシップ教育が積極的に行われるようにカリキュラム及び教科書において十分な配慮がなされている。また、その他の教科においてもグローバルな視点が取り入れられ、教科横断的にグローバル・シティズンシップ教育が行われている。

³¹ 調査時点 (2013 年 1 月) の情報及び為替レートによる。

3-1-4 アメリカの国際教育³²

国際教育の特徴

アメリカは歴史的にアフリカ系移民に対する人種問題や急増するその他移民に対する民族問題などを抱え、社会全体が多文化化した典型的な国家である。こうした社会環境の下、早くから「多文化主義教育 (Multicultural Education)」が芽生え、それが 1990 年頃にはアメリカ国民としてのアイデンティティの涵養とも相まって「シティズンシップ教育 (Citizenship Education)」として発展した。他方、同国では第一次世界大戦後から「国際教育 (International Education)」と呼ばれる教育が実践されており、それが 1960～70 年代頃より「グローバル教育 (Global Education)」という新しい概念のもとで学習領域や取り扱う内容などが徐々に整備され一つ大きな教育活動としての潮流を生み出した。

現在、グローバル化が急速に進展する中、そうした社会に必要な人材として、「グローバル・シティズンシップ (Global Citizenship)」³³という新しい概念が導入され、それに向けた取り組みが政府、市民社会を問わず、社会のあらゆる面において積極的に行われている。しかし、グローバル・シティズンシップという概念は、望ましい人物像を示したものに過ぎず、その育成のための確固とした学問分野や教育活動がある訳ではない。したがって、アメリカ社会がグローバル・シティズンシップの育成という方向に舵を切っていると言っても、それは思想上のものであり、具体的な政策や活動と直結するものとは言い難い。これは、同国における国際教育の実施機関や組織が独自に活動する環境を提供することになり、同国の国際教育の動向を非常に複雑にしている。つまり、結論から先に言えば、同国は、これまで見てきたイギリスやカナダ、以下に述べるオーストラリア、ニュージーランドとはかなり異なっており、連邦政府や国としての統一的方向性や見解はほとんどなく、州や学校、または NGO などが独自の哲学にもとづき、個別の方法論を用いて国際教育を展開している。また、同国の開発援助機関である米国国際開発庁 (United State Agency for International Development: USAID) は国際教育分野に関する活動は行っていない³⁴。

学校現場での国際教育の実践

同国では、教育現場における国際教育実践はもっぱら個々の教員の手任せられていると言える。国際教育に興味・関心のある教員は情報や教材を自ら収集し、グローバルな課題を取り上げた授業実践を積極的に行っているが、興味・関心の低い学校や教員のもとではほとんど行われていない。ただ、1990 年以降、州単位での教育スタンダードが設定され、「社会科 (Social Studies)」「地理 (Geography)」「アメリカ史 (American History)」「世界史 (World History)」「経済 (Economics)」「公民 (Government and Citizenship/Civics)」などの教科・科目の実践枠組みが明確化されたために、現行現場において全く国際教育が行われなかったという状況はなくなってきている。つまり、これら社会科学系の教科スタンダードには、世界についての事柄やグローバルな課題といった内容が含まれており、すべての教員はこれらの内容を授業実践において取り扱わなければならないようになったからである。

NGO による国際教育への多様なアプローチ

³² 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 13 章 アメリカの国際教育」を参照のこと。

³³ 1990 年代半ば頃から政府及び民間を含む様々な組織によって使われるようになり、世間に置いて急速に認知され始めた概念である。この概念は、多文化教育とグローバル教育を結びつける一つのキーワードとも言うべきもので、マジョリティ、マイノリティを問わず、アメリカ市民 (American Citizens) として責任ある人間であると同時に、すべての国民がこの世界規模で動いている世の中をよりよく生きていくためにはグローバルな視野が不可欠であるというものである。

³⁴ 2013 年 3 月における現地調査において、USAID の職員から「国際教育に関する活動は行っておらず、またそれに関する部署もない」とのコメントがあった。なお、国務省及び USAID の職員のボランティア精神による地域での途上国の紹介や USAID の役割の講演といった活動 (ホームタウン・ディプロマット・プログラム: Hometown Diplomat Program) は個々に行われているとのことである。

他方、国際教育を実践している同国 NGO においても、やはり多種多様な考え方と方法論にもとづいた教育活動が行われており、統一された方向性を見出すことは難しい。1970 年に設立された米国グローバル教育フォーラム (American Forum for Global Education: AFGE) は、同国におけるグローバル教育の中心的組織と考えられがちであるが、実質的には私的団体の一つに過ぎず、同組織の様々なグローバル教育に係る活動やガイドラインも一定の影響力はあったとは言え、決して全米的に承認された統一的なものではない。その他、同国における国際教育を実践する NGO として、全米平和部隊協会 (National Peace Corps Association: NPCA)、国際教育リソース・ネットワーク (International Education and Resource Network: iEARN)、World Savvy、Asia Society などがあげられるが、これらの組織はすべて国際教育やグローバル教育の推進と普及に向けた活動を行っているにも関わらず、お互いの関係はそれほど密接とは言えず、それぞれが異なったアプローチで異なった活動を展開しているのが特徴的である。例えば、NPCA は帰国平和部隊という途上国での経験をもった豊富な人材を活用して、学校現場において彼らの経験にもとづいた途上国の状況についての講義や情報提供を行っているし、iEARN は情報技術を効果的に用いることによってネットワーク上で世界中の若者をつなげ教育活動と交流を行っている。World Savvy や Asia Society はカリキュラムと国際教育・グローバル教育との関係を重視しながらカリキュラムに沿った国際教育活動を展開すると同時に、教員に対するグローバル教育実践のための能力向上を目指したプロフェッショナル・ディベロップメントを行っている。

重視される 21 世紀型スキル

このように、アメリカにおいては国際教育やグローバル教育における連邦政府や国による統一的指針はなく、州や学校、さらに NGO などが個別に独自の方法で多様に展開されている。しかしながら、アメリカ憲法には、ドイツのように連邦政府が教育活動に関与してはならないという規定はなく、また、近年の TIMMS³⁵や PISA といった国際的なテストによるアメリカの生徒の学力の低さなどが明らかになっている現状を踏まえ、連邦政府としても、ある種の全米的な方向性と統一基準を設定する動きが活発になってきている。この代表的なものがコモンコア・ステイト・スタンダード (Common Core State Standards : CCSS) と 21 世紀型スキル (21st Century Skills) である。特に、21 世紀型スキルは国際教育やグローバル教育の内容が含まれており、21 世紀型スキルの推進と普及は、同時に国際教育やグローバル教育に大きな追い風となることは間違いない。このことは、連邦教育省から最近出された『国際教育及び国際的な活動参加を通じたグローバルな成功』³⁶の内容からも伺える。

3-1-5 オーストラリアの国際教育³⁷

国際教育の特徴

オーストラリアの国際教育は、多くの欧米諸国とは少し異なり、連邦政府によるかなり強力な支援が早くから行われてきた。この背景には、第二次世界大戦を境に、大量の移民や難民を受け入れたことによって、社会が徐々に多民族化し、もはや白豪主義政策を継続することは不可能となり、多文化主義政策へと大きく舵を切らなければならなくなったという社会的な状況が大きく影響している。また、1989 年に出された同国初の国家教育指針「ホバート宣言 (The Hobart Declaration on Schooling)」でグローバルな視点からの教育の重要性が強調されたことは、国際教育をさらに後押しすることとなった。現在、同国では「グローバル教育 (Global Education)」の名称の下で国際教育が積極的に展開されている。また近年、「シティズンシップ教育 (Citizenship

³⁵ 国際教育到達度評価学会 (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement: IEA) が実施する国際比較教育調査で、Trends in International Mathematics and Science Study の略。

³⁶ 原題は「Succeeding Globally Through International Education and Engagement」

(<http://www.lrc.columbia.edu/sites/lrc/files/international-strategy-2012-16.pdf#search='Succeeding+globally+through+international+education+and+engagement'>)

³⁷ 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 14 章 オーストラリアの国際教育」を参照のこと。

Education)」と用語も急速に認知されてきている。

開発援助機関によるグローバル教育の推進

同国の「グローバル教育」の普及・推進において中心的役割を担っているのがオーストラリア国際開発庁（AusAID）である。AusAID はもともと開発教育（Development Education）を実施している NGO などに資金提供を行い、教材開発などを支援してきたが、政府によるレビューの結果、教員研修プログラムの方が対資金効果という点で効果的であることが指摘され、これ以降、AusAID は教員研修へシフトしていくことになった。1994 年には「グローバル教育プロジェクト（Global Education Project: GEP）」を立ち上げ、年間およそ 2 百万オーストラリア・ドル（約 1.7 億円）³⁸の予算を投じることとなった。

GEP はグローバル教育の普及・推進を目的とした包括的なプログラムで、主要なものとして、各州・直轄区でのグローバル教育普及活動、教材開発及び出版、ウェブサイトの運営、授業デザイン支援、といった内容が含まれる。各州・直轄区でのグローバル教育普及活動は、各地域で選定された組織（NGO、学習センター、大学など）が現職教員を対象とした講習会やセミナーを開催するとともに、必要な教材や資料の開発・提供を行うというものである。教材開発及び出版は、その多くはエデュケーション・サービス・オーストラリア（Education Services Australia: ESA）と呼ばれる政府系企業によって行われ、AusAID の方針に従って、それに合った多様な教材開発が進められている。特に注目すべきは『グローバル・パースペクティブ（Global Perspectives）』（2002 年、改訂版 2008 年）の開発である³⁹。これは同国におけるグローバル教育の基本的な枠組みを示したガイドラインであり、その中にはねらい、目的、児童生徒に習得させたい能力やスキルなどが明確に記載されており、学校現場でのグローバル教育実践の指南書となっている。ウェブサイトの運営も同じく ESA が行っている。「グローバル教育ウェブサイト（Global Education Website）」はグローバル教育を実践するために必要な情報を提供しており、教育関係者からの評判も高い。授業デザイン支援は各州の開発教育推進センターで行われており、教員を目指す学生や現職教員を対象にしたワークショップや授業作りコンサルテーションなどである。

学校現場におけるグローバル教育の実践

このようにグローバル教育は、AusAID を中心に、各州の NGO、開発教育センター、NGO などを巻き込んで積極的な普及・推進が図られていることがわかる。しかし、学校現場での実践においては、カリキュラムで規定された数多くの教科・科目の実践に忙殺され、なかなかグローバル教育の実践にまで至っていないという現状がある⁴⁰。もちろん、グローバル教育に熱心に取り組んでいる教員も決して少なくないことは確かであるが、彼らの多くは、地理、歴史、芸術といった特定の教科・科目の教員である。こうした状況を生む最大の原因は、グローバル教育がナショナル・カリキュラムの中にきっちりと位置付けられていないことにある。2008 年から始まったナショナル・カリキュラムの開発は現在も進行中であり、その動向は見逃せない⁴¹。こうした状況の中で、ワールド・ビジョンなど国際的な NGO らはグローバル教育に関する教材開発において、その教材が使用可能なカリキュラムの項目を提示するなどの工夫を行っている。

³⁸ 調査時点（2012 年 3 月）の情報及び為替レートによる。

³⁹ 『グローバル・パースペクティブ—オーストラリアの学校のためのグローバル教育に関するステイトメント（Global Perspectives: A Statement on Global Education for Australian Schools）』が 2002 年に開発され、その後『グローバル・パースペクティブ—オーストラリアの学校におけるグローバル教育の枠組み（Global Perspectives: A Framework for Global Education in Australian Schools）』が上記の改訂版として 2008 年に開発された。

⁴⁰ 調査時における AusAID のグローバル教育担当職員からのコメントより。

⁴¹ 調査時点（2012 年 3 月）においては、ナショナル・カリキュラムの開発は 2008～2013 年まで行われる計画で、国語（英語）、数学、理科、歴史（～2010 年）、地理、芸術（～2012 年）、保健体育、テクノロジー、経済・ビジネス、公民とシティズンシップ（～2013 年）と順次開発予定ということであった。

連邦政府によるシティズンシップ教育の推進と普及

近年、同国連邦政府が特に力を入れているのがシティズンシップ教育である。シティズンシップ教育はグローバル教育よりかなり後に登場したものであるが、その扱われ方はグローバル教育とはかなり異なっている。その最も大きな差異は、全国の学校においてすでに普及・実践されているということである。その理由は、ナショナル・カリキュラムに教科「公民科とシティズンシップ (Civics and Citizenship)」が導入されたことで、どの学校においても実践することが義務付けられたためである。さらに、先述の ESA による「シティズンシップ教育ウェブサイト」の開設や『民主主義の発見キット (Discovering Democracy Kits)』『民主主義の発見：オーストラリアの政府と法律についての手引書 (Discovering Democracy: A Guide to Government and Law in Australia)』といった教材の開発は、学校現場におけるシティズンシップ教育の実践をより深化させる役割を果たしている。例えば、本調査で訪問したシドニー近郊にあるライド小学校 (Ryde Public School) では、5 年生と 6 年生の混合クラスにおいて、日本、カナダ、アメリカ、イギリス、ニュージーランド 5 カ国における政治形態、政府の構造、議会の首長選出方法、選挙権が与えられる年齢、法律の作られ方などについて、児童がグループで協働して調べ学習に取り組むという学習が行われており、教員の支援もあって、彼らが自ら積極的に学習に取り組む姿が観察された。しかしながら、このシティズンシップ教育がすべて順調に行われているということは決してない。研究者の間からは、同国におけるシティズンシップ教育の概念や内容は、現在においてもかなり揺れ動いており、シティズンシップを従来のナショナル・アイデンティティとどう区別し解釈していくべきかについて、一定の解答が出されぬままに多様な解釈を抱えながら不安定な実践となっていることも指摘されており、これは政治的な判断にも関わる問題となり、今後の課題となっている⁴²。

3-1-6 ニュージーランドの国際教育⁴³

国際教育の特徴

ニュージーランドは、歴史的に国家建設の過程でワイタンギ条約 (Treaty of Waitangi) をはじめとして、先住民マオリの存在が重要な意味をもち、イギリス系白人 (「パケハ」と呼ばれている) とマオリの二大文化を核とした多文化性、多文化主義があらゆる面で浸透している。したがって、同国の根底には多文化教育 (Multicultural Education) が動かぬものとして確立している。ただし、近年においては、国際教育としてはもっぱら「グローバル教育 (Global Education)」や「シティズンシップ教育 (Citizenship Education)」という用語が広く用いられるようになってきている。前者は主として同国の開発援助機関であったニュージーランド国際開発機構 (New Zealand Aid and Development NZAID) や開発 NGO によって認知されてきた用語であり、後者は教育関係者の間で普及してきている用語である。

開発援助機関によるグローバル教育の推進と直面する危機

「グローバル教育」の普及・推進に中心的役割を果たしてきた NZAID は 2002 年に設立された比較的新しい同国の開発援助機関であり、年間 150 万ニュージーランド・ドル (約 1 億 1 千万円)⁴⁴がグローバル教育支援のために費やされていた。主な用途は開発 NGO への資金提供であり、「グローバル教育基金 (Global Education Fund: GEF)」を設立し、その基金を用いて NGO が行う様々な教材開発や研修、セミナーなどの人材育成活動を支援してきた。その中でも特に注目すべきは、グローバル・フォーカス・アオテアロア (Global Focus Aotearoa) によるものである。この組織はもともと開発リソースセンター (Development Resource Centre: DRC) として 1993 年に設立された同国開発教育 NGO のアンブレラの組織である。同組織は、政府 (または NZAID) から

⁴² 同国におけるシティズンシップ教育の実践上の課題の詳細については、第 1 分冊第 14 章の「14-4 近年の新しい動き - 「シティズンシップ教育」とその推進」を参照のこと。

⁴³ 本節の各項目の詳細は、第 1 分冊「第 15 章 ニュージーランドの国際教育」を参照のこと。

⁴⁴ 調査時点 (2012 年 3 月) の情報及び為替レートによる。

の豊富な資金援助を受けて、同国におけるグローバル教育の指導的役割を果たすために、『グローバル・パースペクティブ (Global Perspectives)』といったグローバル教育のガイドラインの開発をはじめ、『先住民の権利』『気候変動の中の生存者』『ごみ』といったテーマ別の各種教材の作成、これら教材や関連情報のウェブサイト上での情報提供、さらに NGO への活動費支援のためのグローバル・フォーカス基金 (Global Focus Fund) の設立と運営などを積極的に行ってきた。

しかし現在、同国のグローバル教育は最大の危機に直面している。2011 年、同国では海外援助のあり方が全面的に見直された結果、NZAID は事実上解体され、外務貿易省 (Ministry of Foreign Affairs and Trade: MFAT) の一部局に降格された。これによって、国内におけるグローバル教育に関連した活動への財政的支援を完全に中止するという方針が出されたのである。この一連の組織改革は 1999 年以来約 9 年もの間政権の座にっていた労働党から 2008 年にジョン・キー首相率いる国民党へ政権が移ったことによって、これまでの労働党政権時代の「悪癖」を一掃しようという現政権の意図が明確に表れている⁴⁵。というのも、現政権によれば、同国の海外援助は政治組織と官僚制度を肥大させることを促し、全く持続不可能な状況を生み出しているというのである。この政府決定は、NZAID から開発 NGO へのこれまでの資金提供が停止されることを意味し、政府からの資金によって活動を行ってきた多くの開発 NGO には厳しい状況となっている。すでに活動中止や解散した組織も多数ある。先述のグローバル・フォーカス・アオテアロアもその一つで、これまでに開発したガイドラインや各種教材は「粗大ゴミ」⁴⁶となる可能性が高い。

中央政府によるシティズンシップ教育の推進

他方、「シティズンシップ教育」は近年、教育関係者をはじめ、世間の人々にも急速に認知されてきている。この背景には、近年の同国の急激な人口構成の変化に伴って、学校における生徒の民族構成はより多様化、複雑化し、もはやパケハとマオリという二文化を核とした多文化教育では十分でないことが顕著になってきたこと、そして 2007 年から施行されたナショナル・カリキュラムにおいて「原理」の項目の一つに、「未来志向：持続可能性、シティズンシップ、企業、グローバリゼーション (Future focus: sustainability, citizenship, enterprise, and globalization)」という記述がなされたことなどがある。こうした状況の下、「シティズンシップ」という用語が教育界を中心に一種の流行語となり、教育実践においても「グローバル・シティズン (Global citizens)」を育成するためのシティズンシップ教育が政府によって推進されるようになったのである。教育省はこれまでシティズンシップ教育の普及・推進のために様々な教員用教材を開発しており、その中でも『社会科における概念理解の構築 (Building Conceptual Understandings in the Social Sciences)』シリーズは、シティズンシップ教育の目的から始まり、具体的な実践例までも含む包括的な枠組みを提示してくれる教材として、現場の学校教員の羅針盤のような役割を果たしている。シティズンシップ教育は、目まぐるしく変化するグローバル化社会において、子どもたちが将来、市民として十分な役割を果たせる能力を身に付けさせることを目的にしたもので、イギリスでは 2000 年版ナショナル・カリキュラムに導入され、欧米諸国で注目を浴びている教育であるが、ニュージーランドにおいてもこの潮流が押し寄せてきていると言える。

グローバル教育とシティズンシップ教育の関係

このように同国におけるグローバル教育とシティズンシップ教育はその普及という面において正反対の方向に進んでいるように見える。この違いが生じた背景にはナショナル・カリキュラムにおけるこれらの取り扱い方にある。現行ナショナル・カリキュラムでは、マオリを中心にアジア・太平洋諸島出身の人々の文化の尊重はもちろんであるが、加えてグローバル時代における「グローバル市民」の育成の重要性が強調された。イギリスやオーストラリアのように、シティズンシップ教育に対する特別の教科・科目の設定はないが、社

⁴⁵ 現地調査の際、政府関係者へのインタビューの中で使われた言葉。現政権が旧政権の政策を批判的に見ていることがわかる。

⁴⁶ 現地調査でのビクトリア大学 Ms. Wood 氏へのインタビューの際、虚しさを込めて用いられた言葉。

会科学系の教科・科目、つまり「社会科 (Social Studies)」「歴史 (History)」「地理 (Geography)」「経済 (Economics)」において扱うようになっており、それぞれの科目の詳細説明にはシティズンシップ教育に関連する「社会 (Society)」「法 (Law)」「規則 (Rules)」「政府の制度 (Government System)」といった単語が至るところに見られる。ただ、ここで一つの希望の光ともいえるべきは、これら記述に交じって、グローバル教育において重要とされている「文化的多様性 (Cultural Diversity)」「異文化交流 (Cross-Cultural Communication)」「環境的・社会的持続可能開発 (Environmental and Societal Sustainable Development)」「人権 (Human Rights)」などの用語も数多く見られることである。このことからナショナル・カリキュラムはグローバル教育を排除するものではなく、むしろグローバル時代を担う市民の育成のために積極的に奨励されるべきものであるという理解ができる。このことは、学校現場でグローバル教育を積極的に行ってきた教員にとって、自らの実践を推進するチャンスと捉え、より積極的に実践を行えることを意味している。

3-2 各国における「国際教育」を表す用語の整理

これまで本調査対象 6 カ国の国際教育の特徴を概観したが、それらの国々における国際教育は実に多様な用語のもとで実践されていることがわかった。本節では各国で用いられている「国際教育」を表す用語について整理しておく。

国際教育を表す用語として、各国ではその国固有の歴史的及び社会的背景から多様な用語が混在しているものの、全体として、「グローバル教育 (Global Education)」や「グローバル学習 (Global Learning)」という用語がかなり広範に用いられていた。他方、我が国で広く用いられている「開発教育 (Development Education)」という用語は、イギリス、ドイツ (経済開発協力省など) を除いてはほとんど聞かれなかった。ただし、これらグローバル教育やグローバル学習は、従来から開発援助機関や NGO などによって実践されてきた開発教育の系譜をひくものであり、両者における内容的な類似性は非常に高い。ただ、「開発教育」から「グローバル教育」や「グローバル学習」という用語が使われるようになった背景には、開発教育という用語が指し示す内容が分かりにくいという従来からの指摘⁴⁷に加え、近年の急速なグローバル化の進行による危機感、つまり貧困や対立といった問題はもはやアフリカや中東などの開発途上国に限った問題ではなく、自分たちの社会の中にも見られる喫緊の課題であり、無関心ではいられないという問題意識があり、そのためにはグローバルな課題についての教育が必要であるという事情がある⁴⁸。

また、近年急速に認知されてきた用語として「シティズンシップ教育 (Citizenship Education)」があげられる。また、それとの関係で「グローバル・シティズンシップ (Global Citizenship)」という呼称も各国で広く使われていた。「シティズンシップ教育」は、近年の急速なグローバル化による社会生活の変化とその下での国家的アイデンティティの再認識の必要性から登場したもので、ナショナル・カリキュラムに特定教科として位置付けられたイギリスやオーストラリアはもちろん、それ以外の国々でも教育省など教育関係の政府機関が積極的に推進していた。他方、「グローバル・シティズンシップ」はシティズンシップ教育を重要視する各国政府の思惑とグローバル人材育成という社会・経済的圧力から盛んに用いられるようになった用語であると考えられる。しかしながら、多くの国々でこれはまだ一つの教育活動、つまり「グローバル・シティズンシップ教育」というような明確な教育活動を指し示すものにはなっていないとは言えず、あくまでグローバルな視野をもった市民 (シティズン) の育成を目指すという教育の方向性を示した用語であると理解した方がよいであろう。

⁴⁷ 現地調査時点において、オーストラリアの AusAID やカナダの CIDA の国際教育担当者からはこのことが指摘されていた。

⁴⁸ 欧州の政府間機関である南北センター (The North-South Centre) のホームページ参照。 www.coe.int/t/dg4/nscentre

そのほか、「多文化（主義）教育（Multicultural Education）」という用語がカナダやアメリカ、ニュージーランドにおいて、「異文化間教育」がドイツで用いられていたが、政治的に難しい問題などもあり、カナダとニュージーランドを除いては、それほど積極的に推進されているとは言い難い。以下、各国において現在用いられている国際教育を表す用語を簡単にまとめておく。

各国における国際教育を示す用語

イギリス	ドイツ	カナダ	アメリカ	オーストラリア	ニュージーランド
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Global Education</u> • <u>Global Learning</u> • <u>Global Dimension Education</u> • <u>Development Education</u> • <u>Global Citizenship Education</u> • <u>Citizenship Education</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • グローバル教育 • 開発教育 • 異文化間教育 • シティズンシップ教育 • ESD 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Global Education</u> • <u>Global Citizenship</u> • <u>Public Engagement</u> • <u>Multicultural Education</u> • <u>Citizenship Education</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>International Education</u> • <u>Global Education</u> • <u>Global Learning</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Global Education</u> • <u>Citizenship Education</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Global Education</u> • <u>Multicultural Education</u> • <u>Citizenship Education</u> • <u>Education For Global Citizenship</u>

注：下線は広く使われている用語を指す。

出典：調査チーム作成

3-3 各国における国際教育の教育課程上の位置付けとその実践機会

本節では、本調査対象 6 ヶ国において国際教育が教育課程上にどのように位置付けられ、学校現場においてどのような機会を活用して実践されているのかを整理しておく。

3-3-1 ナショナル・カリキュラム（または州カリキュラム）の中での国際教育の位置付け

本調査対象 6 ヶ国においては、国全体として統一的なナショナル・カリキュラムが策定されている国と、そうした統一的なカリキュラムがない国の 2 つに大別することができる。前者には、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドが含まれ、後者には、ドイツ、カナダ、アメリカが含まれる。ただし、後者の場合においても、州政府の策定したカリキュラムやスタンダードと呼ばれるものがあるので、そうした州政府のカリキュラムやスタンダードにおける国際教育の位置付けについて見ることにする。

各国における国際教育の教育課程上の位置付けについて全体的な傾向を簡潔に述べれば、国際教育の実践においては、特に定められた特定の教科・科目というものはなく、すべての教科・科目の実践の中で行っていくことが期待されていると言える。言い換えれば、国際教育は教科横断的な内容をもつ広範な教育活動であるとも表現できる。このことは、各国で用いられている国際教育を表す用語としての「グローバル教育 (Global Education)」や「グローバル学習 (Global Learning)」「International Education」「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development: ESD)」といった名称をもつ教科・科目が各国のカリキュラムに存在しないことから明らかである。ただし、いくつかの例外があることを忘れてはならない。本調査対象 6 ヶ

国で言えば、イギリスの「市民科 (Citizenship)」とオーストラリアの「公民科とシティズンシップ (Civics and Citizenship)」である。

（事例1）教科横断的な位置付け

本調査対象国6カ国においては、いずれも「グローバル教育」や「シティズンシップ教育」などの名称の下で国際教育が積極的に推進されていた。ただし、イギリスとオーストラリアの2カ国を除いては、ナショナル・カリキュラムや州カリキュラム、またはスタンダードの中にこのような「グローバル教育」や「シティズンシップ教育」という教科・科目名は見られない。すなわち、国際教育は特定の教科・科目の中で実践するというより、むしろ、すべての教科・科目を通した幅広い、総合的で、包括的なアプローチでもって実践していくものとされているのである。しかし、これまで国際教育は一部の興味関心のある教員によって、また「社会科」「地理」「歴史」といった社会科学系の教科・科目の中でのみ細々と行われてきた感が強く、なかなかすべての教科において積極的に実践されることは少なかった。そこで、国際教育の効果的な実践のためには、その目的や内容のある程度明確にしたガイドラインのようなものが必要であるとの認識のもと、各国ではその枠組みや方向性を示す多様な教材が政府及びその他関係機関の協力のもとで策定されてきた⁴⁹。

しかしながら、こうした政府機関や関係諸機関による努力にも関わらず、開発援助機関やNGO関係者からは、残念ながら国際教育を継続的に実践している学校というのはそれほど多いとは言えないという意見が出されていた。その理由としてあげられていたのが、「教員自身がカリキュラムに定められた内容を教えるのに精一杯で国際教育を扱う時間的余裕がない」「国際教育への興味関心が十分でなく、それについての知識や手法をもっていない」「勤務する学校の方針として国際教育を推進するような環境ではなく、教員が連携して国際教育を行っていこうという土壌がない」などであった。国際教育のより一層の普及・推進のためには、こうした課題への適切な対処が必要であるという意見が、本調査のすべての対象国の開発援助機関はじめ、政府関係機関、国際教育を実施しているNGOなどから一様に出されていた。

（事例2）イギリスの「市民科」及びオーストラリアの「公民科とシティズンシップ」

本調査対象6カ国の中で、イギリスの「市民科 (Citizenship)」とオーストラリアの「公民科とシティズンシップ (Civics and Citizenship)」は国際教育がナショナル・カリキュラムの中で明確に位置付けられた特殊な例であると言える。我が国においても中等教育段階で「公民科」と呼ばれる教科が設定（中学校では社会科の中の一分野「公民的分野」として設定）されているが、イギリスの「市民科」やオーストラリアの「公民科とシティズンシップ」は我が国の「公民科」とはその目的や学習方法において大きく異なっていることに注意する必要がある⁵⁰。

まず、イギリスの「市民科」は、もともと2000年版ナショナル・カリキュラムにおいて導入された教科であるが、その背景には、青少年の政治的無関心、投票率の低下傾向といった直接的な理由のほか、EUの中でのイギリスの明確な位置付けを見出すこと、社会生活におけるグローバル化とその影響への対処といった国際環境の中でのイギリスの危機感があった。さらに、1990年版ナショナル・カリキュラムにおける教科横断

⁴⁹ 各国の代表的なガイドラインについては本報告書の第4章「4-2-1 各国における国際教育のガイドライン」を参照のこと。また、それぞれの詳細内容については、第1分冊の各国の国際教育について述べた第10章～第15章の該当箇所を参照のこと。

⁵⁰ 我が国の「公民科」は、英語ではシビック・エデュケーション (Civic Education) と呼ばれ、政治、法律、権利といった社会システムの知識の習得を中心とした受動的な学習であり、その歴史的系譜からは省庁で働く人材を育成するなどのエリート教育がその背景にあると考えられる。他方、シティズンシップ教育は社会システムだけでなく、社会に参加・適応するための活動も含んだものであり、よい市民の育成という点であらゆる人々を対象にしたものであると言える。シティズンシップ教育は、いわば我が国の「総合的な学習の時間」に近い側面をもっている教育活動である（大友・大久保・原口『シティズンシップ教育の意義と可能性』p.200-202「埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第7号」2008年参考）。

的なテーマとしての市民教育が予期した成果をあげなかったことに対する反省といった従来の教育アプローチを転換しなければならないとする明確な意図があったと言われている。

ナショナル・カリキュラム上の「市民科」の位置付けは、初等教育（Key Stage 1 及び 2）では任意の実施が認められているが、中等教育段階（Key Stage 3 及び 4）では必須教科とされ、Key Stage 4 修了時に実施される GCSE 試験⁵¹の対象となっている。内容も、例えば Key Stage 3 では「人々に共有されている思想、信念、文化、アイデンティティ、伝統、展望、価値の多様化などを含む英国の変わりゆく性格」「英国の外から、また内から、さらに王国内における移動とその理由」「英国と EU、欧州の他の国と地域、英連邦、国連、さらにグローバル・コミュニティとしての世界との関係」といった事柄が扱われ、グローバルな視点の養成が目指されている。ただし、学校現場における実際の実践においては、「市民科」を専門とする教員が少ないことなどの理由から、かなり柔軟な施行が認められており、本調査時点においては、①独立した教科として実施、②他の教科の時間に関連付けるか、あるいは教科横断的にテーマ学習として実施、③特別活動（学級活動・生徒会活動・学校行事・学校理事会などへの参加など）として実施、のうちどの方法によってもよいことになっていた。その中で一番多い実施方法は上記②であり、この結果だけを見ると、折角「市民科」として独立した教科設定をした意味がないとも思えてくる。しかし、教科として設定したことによって、イギリスでは、グローバルな視点を踏まえた内容を各学校において意識的に実践しており、実際に「市民科」を通じた国際教育がどの学校においても積極的に行われているということであった。また、「市民科」の実践効果や成果についても評価が行われていた。各国において「グローバル教育」や「グローバル学習」などの国際教育活動についての評価がいまだにほとんど行われていないことを考えると、「市民科」という教科を設定してナショナル・カリキュラムに導入したことは大きな意義があったと言える。

次に、オーストラリアの「公民科とシティズンシップ」であるが、これはナショナル・カリキュラムの中に教科として導入されることが決定されているものの、同カリキュラムについては現在開発中であり、その内容などの詳細は分からない⁵²。ただ、2006 年に策定された『公民科とシティズンシップ学習のための声明書（Statement of Learning for Civics and Citizenship）』によれば、「政府と法（Government and Law）」「民主主義におけるシティズンシップ（Citizenship in a Democracy）」「歴史的視点（Historical Perspectives）」の 3 点が主な取り扱い内容として示されている。特に国際教育と関連する内容は、「歴史的視点」に含まれる部分で、ここではアボリジニやトレス海峡島嶼民、オーストラリアの変わりゆく国家としてのアイデンティティにおけるローカル、ステート、ナショナル、リージョナル、グローバルな出来事や視点などを扱うこととされている。もともと同国では 1960 年代以前に「公民科」と呼ばれる独立した教科が存在していたが、これ以降「社会科」にとって代わられたという歴史がある。そして、1990 年代になって若者の政治的無関心がマスコミなどによって大々的に社会問題として取り上げられるようになり、政府はそれに対して危機感を抱くようになったという背景のもと、「公民科とシティズンシップ」が教科としてナショナル・カリキュラムに導入されることになった。この点ではイギリスの事情と通じるものが見られる。調査時点（2012 年 3 月）ではまだナショナル・カリキュラムの開発が進められている段階ではあるが、政府系企業であるエデュケーション・サービス・オーストラリア（ESA）によって教材提供のためのウェブサイトの開発と開設、さらに各種教材の開発と配布が積極的に行われ、学校現場も近い将来の正式な導入を見越して、すでに「公民科とシティズンシップ」の積極的に授業実践を行っているということであった。現地調査の訪問した際に参観したライド小学校（Ryde Public School）の授業実践はまさにこの好例であると言える⁵³。

⁵¹ General Certificate of Secondary Education の略で、義務教育の最終学年で実施される中等教育を修了したことを認定する試験である。この結果はその後の進路を決定する際の基本的な資料とされる。

⁵² 現地調査時点（2012 年 3 月）の情報である。その時点での計画としては、「公民とシティズンシップ」のナショナル・カリキュラムは 2013 年までに開発される見込みであったので、現在（2014 年 3 月）においては、すでにその内容が明らかになっていると思われるが、その内容の詳細については入手できていない。

⁵³ ライド小学校の授業実践の詳細については、本報告書の次節「3-3-2 学校カリキュラムの中での国際教育実践」及

以上、イギリスとオーストラリアの例からわかるように、ある特定の教科としてナショナル・カリキュラムの中に導入されるということは、国際教育の普及・推進において非常に効果が高いものであると言える。すべての学校が積極的にこうした教育活動に取り組むようになり、同時に様々な組織や機関による積極的な教材や資料の開発との相乗効果によって、かなり短期間のうちに、その量的拡大だけでなく質的拡大をも可能にしている。

3-3-2 学校カリキュラムの中での国際教育の実践機会

各国における国際教育の教育課程上での位置付けについて考える際に、もう一つ留意しておかなければならない点がある。それは、本調査対象 6 ヶ国はいずれもナショナル・カリキュラム（イギリス、オーストラリア、ニュージーランド）、または州カリキュラム（ドイツ、カナダ、アメリカ）が設定されており、各学校はその基準にもとづいて教育活動を行うこととなっているが、その基準は大枠を規定するにとどまり、詳細は各学校がその実情に合わせて決定できることである。我が国も政府が定める教育課程（学習指導要領）にもとづいて各学校が独自の教育課程を編成するという点は同様であるが、我が国の学習指導要領は法的拘束力があることや、各教科で取り扱う内容や配当時間数まで事細かに示されており、各学校においても文部科学省の検定済教科書の使用が義務付けられていることなど、それほど柔軟に教育課程を編成する権限は与えられていないという点で大きな違いがある。

（事例 1）学校独自の「総合学習」の中でのグローバル教育実践（ニュージーランド）

本調査において訪問したニュージーランドのクィーン・マーガレット校（Queen Margaret College、初等学校）では、同国のナショナル・カリキュラムに沿いながらも、各教員が独自に授業計画を立て、グローバル教育を積極的に実践していた。同校の初等教育段階には、「英語」「芸術」「英語以外の言語」「総合学習」の 4 教科があるのみであり、グローバル教育はそのうちの「総合学習」の中において実践されているということであった。この「総合学習」は週 3 回程度（Year 4 の場合）が設定されており、担当教員が独自に選んだ絵本や教材などを活用しながら、世界の様々な国とその状況についてあるテーマをもってイメージを深めながら、様々な問題について考える機会を子どもたちに提供しているとのことであった。調査時に参観した 4 年生の授業では、『Listen to the Wind』と題したパキスタンの僻地に若者が学校を建設するというテーマを取り扱った絵本を読み聞かせ、その後、グループで「学校は何を提供しなければならないか？」「学校で学ぶためには何が大切か？」といった設問に対する回答を考えるという実践が行われていた。こうして子どもたちは「教育を受ける権利」について認識していくというのである⁵⁴。

（事例 2）教科横断的な「総合学習」における国際教育の実践（オーストラリア）

オーストラリアのライド小学校（Ryde Public School）では、小学 5 年生及び 6 年生の混合クラスによる世界の主要国の政治体制についての調べ学習が行われていた。教員は、生徒を 5~6 名からなるグループに分け、それぞれのグループに課題、参考資料を含むファイルを配布し、各グループがその資料を参照しながら、教室内にあるパソコンや資料集を用いて、世界各国の政府について調べていくというプロジェクト学習である。課題は、日本、カナダ、アメリカ、イギリス、ニュージーランドの 5 ヶ国について、それぞれ①政府形態（立憲君主制、連邦制など）、②政府の構造（二院制、一院制など）、③議会の首長選出方法、④選挙権が与えられる年齢、⑤法律の作られ方、などについて各グループで調べるといったものである。調べた後、事前に配布された白地図にそれぞれの国を色で示し、調べた内容を順番にノートに書いていくという指示が与えられて

び第 1 分冊「第 14 章 オーストラリアの国際教育」を参照のこと。

⁵⁴ 詳細な授業内容については、第 1 分冊「第 15 章 ニュージーランドの国際教育」を参照のこと。

いた。この授業は、特定の教科学習ではなく、「社会科」や「理科」「芸術」「保健体育」などの教科を統合して実施される「総合学習（Connected Outcomes Groups: COGS）」と呼ばれているもので、国際教育など教科横断的な内容の学習において大変効果的な時間設定であるとのことであった。同校 5、6 年生の週時間割にはこのような「総合学習」の時間が週 2 回、それぞれ 85 分設定されていた⁵⁵。

（事例 3）学校全体での環境教育を中心とした ESD 実践（ドイツ）

ドイツのパスカル・ギムナジウム（Pascal Gymnasium、中等学校）では、環境教育を中心とした「ESD」を積極的に実践しており、そのために専門的に訓練された教員も配置し、多くの時間を ESD 関連の学習に当てているということであった。同校は ESD の認定校ということもあるが、教科教育はもちろんのこと、課外活動においてもフェアトレード・キャンペーン、養蜂活動、植生活動など様々な環境分野の ESD に関する教育活動を行っていたことは印象的であった⁵⁶。

このように、各学校はそれぞれの立地環境、生徒の社会的・経済的背景やニーズなどを考慮しながら、特色のある学校づくりを目指しており、大枠ではナショナル・カリキュラムや州カリキュラムに沿いながらも、国際教育やグローバルな視点の重要性が強調される近年の状況の中で、出来る限りそのような教育実践を、「総合学習」という授業枠組みの中で実践したり、学校行事として「インターナショナルな日（International Day）」や「グローバル芸術週（Global Arts Week）」などを設定して、学校全体として取り組むなどの工夫をしながら行っている学校もかなり見られるようになってきている。特に、ドイツでは連邦教育芸術省（BMBF）とその関連組織がこれまで ESD を積極的に推進してきたこともあって、州カリキュラムの中には明確に位置付けられていないものの、ESD を実践する環境がある程度整ってきており、ESD を実践している学校は増加してきている。

⁵⁵ 詳細な授業内容については、第 1 分冊「第 14 章 オーストラリアの国際教育」を参照のこと。

⁵⁶ 詳細な授業内容については、第 1 分冊「第 11 章 ドイツの国際教育」を参照のこと。

**第Ⅱ部 我が国の将来における国際教育
のあり方についての考察**

第4章 教育課程と国際教育の関係 — 国際教育推進の意義とその可能性

本章では、第I部の内容を踏まえ、国際教育と教育課程の関係を検討することを通して、なぜ国際教育が必要であるのか、その意義と、将来的に国際教育を推進していくための可能性について見ていきたい。

4-1 目指される資質・能力から見た教育課程と国際教育の共通性

4-1-1 各国の国際教育が目指す資質・能力

各国の国際教育において獲得が目指されている資質・能力については、各国で策定されている国際教育のガイドラインが参考になる（ガイドラインの詳細については本報告書「4-2-1 各国における国際教育のガイドライン」を参照）。ここでは、各国内で比較的広範囲に認知され、学校現場や教育関係者の間で広く活用されていると言われる以下のガイドラインからそれらを抽出していく。このうち、イギリス、ドイツ、オーストラリア、ニュージーランドの4カ国については、全国的に広く普及・活用されているガイドラインがあるものの、カナダとアメリカにおいては、多様な組織や機関が独自のガイドラインなどを開発しており、全国的に広く使われているガイドラインはないとのことであったので、この2カ国に関しては、あくまでも参考程度と考えていただきたい。

- イギリス：英国国際開発省（DfID）などが中心になって策定した『Global Dimension』
- ドイツ：連邦・諸州教育計画研究助成委員会（BLK）によって開発されたESDのガイドライン
- オーストラリア：オーストラリア国際開発庁（AusAID）による『Global Perspectives』
- ニュージーランド：グローバル・フォーカス・アオテアロア（Global Focus Aotearoa）による『Global Perspectives』
- カナダ：オンタリオ国際協力協会（OCIC）策定の教育教材『Classroom Resource』
- アメリカ：全米グローバル教育フォーラム（AFGE）による『グローバル教育ガイドライン』

各国の国際教育が目指す資質・能力

	イギリス (DfIDによる『Global Dimension』)	ドイツ (BLKによるESDガイドライン)
獲得すべき 資質・能力 など	グローバル社会において生活し、グローバル経済の下で働くための準備をさせる ①考え方と価値観（永続的な価値観の醸成） ②キー・スキル <ul style="list-style-type: none"> ・ コミュニケーション ・ 異文化間コミュニケーション ・ 他者との協働 ・ 多様な考え方についての理解 ・ 積極的な変化を成し遂げるための分析・評価・仮定・創造などを含む思考スキル 	創造的コンピテンシー ①世界へ目を向け、新しい視点を組み入れて知識を構築する力 ②先を見越して考え、行動する力 ③横断的な知識を得て、行動する力 ④他者と共に計画し、行動できる力 ⑤決定プロセスに関わることができる力 ⑥積極的になれるよう他者の意欲を高められる力 ⑦自己と他者の理想像を照らし合わせるができる力 ⑧自分で計画し、行動できる力 ⑨不利な人や貧しい人、弱者、抑圧された人に同調や連帯感を示すことができる力 ⑩積極的になれるよう自己の意欲を高められる力

	カナダ (OCICによる『Classroom Resource』)	アメリカ (AFGEによる『グローバル教育ガイドライン』)
獲得すべき 資質・能力 など	①グローバルな課題についての知識理解 ②思考力（創造力、選択力、批判的思考、分析力、立証力など） ③コミュニケーション力 ④知識やスキルの活用力	①情報リテラシー ②判断力 ③分析力・評価力 ④多様な価値観の理解・認識力・異文化理解力 ⑤新しい考え方・計画の策定力
	オーストラリア (AusAIDによる『Global Perspectives』)	ニュージーランド (Global Focus Aotearoaによる『Global Perspectives』)
獲得すべき 資質・能力 など	①価値観と考え方 ②知識と理解 ③スキルとプロセス <ul style="list-style-type: none"> 新たに獲得した知識を既存の理解の枠組みに関連させる能力 クリティカル・リテラシー 研究・調査スキル 情報の評価・整理スキル 推定予測・問題解決スキル 意見を表明し、主張を組み立て、証拠を活用し、見解を発展・変化させていく能力 不公平を正すための行動機会を明らかにする能力 他人の気持ちを理解し、自分自身の生活様式や行動とそれが他者や環境にもたらす結果との間の関係を見極められる能力 ④行動と参加	内の世界と外の世界の両方の視点からものを見る力 ①問題や課題を認識する ②それらを分析する（価値観や視点を広げ、問題に対する回答や決定を行う） ③行動を起こす（市民として、批判的に、創造的に、消費者主義の視点から、かけがえのないパートナーシップ構築を目指して）

出典：調査チーム作成

各国における国際教育の実践を通して獲得が目指されている資質・能力について分析すると、国によって表現方法が多少異なるものの、かなりの共通点が見られることがわかる。これらの資質・能力をまとめると、以下のように、大きく4つの資質・能力に分けられる。

- ①知識の構築と活用に関する能力
- ②予測・整理・分析・評価などを含む思考力や問題解決に関する能力
- ③行動を起こす力
- ④他者との関係に関する力

4-1-2 我が国の既存調査研究による国際教育を通して習得が期待できる資質・能力

本節では、前節における各国の国際教育が目指す資質・能力の議論を踏まえながら、国際教育によって習得が期待できる資質・能力について、我が国の既存調査研究を参照しながら見ていきたい。

我が国では、本調査対象6カ国で見られたような国際教育の普及・推進のためのガイドラインは作成されて

いないが、文部科学省は、同省の定義する「国際教育」において、「①異文化や異なる文化をもつ人々を受容し、共生することのできる態度・能力、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自ら発信し、具体的に行動することのできる態度・能力」の3点の育成を目指すとしている⁵⁷。ここでは、教員などに対する既存のアンケート結果などをもとに考察していく。

既存の調査研究から見る国際教育によって習得が期待できる能力

まず、データがやや古いものの回答数が多い調査結果として、JICA 中部が平成 15 年度に愛知県内の全小中高校・盲・聾・養護学校を対象に行ったアンケート調査（回収率 45.1%、回答数 755）がある。ここでは、「人類共通の課題を扱う教育（国際理解教育/開発教育）に取り組んだこと」により児童生徒にどんな成果があったかを教員が自由回答したものを、「愛知県における国際理解教育・開発教育研究会」⁵⁸の委員が以下のように整理している。

国際教育の取り組み後の児童生徒における成果（アンケート調査結果）

小学生	<ul style="list-style-type: none"> ・主体的な意欲態度が育まれる ・セルフエスティーム（自尊感情）の高まり ・物の見方の広がり ・多様なものを受け入れる力の向上 ・コミュニケーション能力の向上 ・自分と課題とのつながりへの気付き ・実感 ・気付きから行動へ 	中学生	<ul style="list-style-type: none"> ・他者受容の態度育成 ・気付き ・考えや能力意欲の深まりや高まり ・実感／感動 ・興味関心の高まり ・行動へのつながり ・視野の広がり
高校生	<ul style="list-style-type: none"> ・興味関心／思考の深まり ・能力の向上 ・行動へのつながり 	盲・聾・養護学校生	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化理解が進む ・課題解決方法／調べ方／学び方についての理解向上 ・情報発信能力向上

出典：独立行政法人国際協力機構 中部国際センター「愛知県における国際理解教育・開発教育ニーズ調査 報告書」平成 16 年 3 月。

ここでは、国際教育の成果として、例えば「主体的な意欲態度」「コミュニケーション能力」「他者受容」「異文化理解」「行動」など、先に紹介した文部科学省の「国際教育」が目指す能力の①と③にあたる内容が含まれており、またこれらは各国における国際教育において目指されている資質・能力に通じる内容とも言える。

平成 21 年度 JICA 地球ひろばの特定テーマ別評価における、教師海外研修参加者へのアンケート（回答数 236）でも、学校内における開発教育の実践が生徒の意識・行動にインパクトを与えたかどうかを調査しており、「実践を通じて生徒の意識に何らかの変化があった」かどうかについて、「感じる」「やや感じる」という回答が 90%であった。その具体例は下表のとおりである。同じ質問項目で実施された平成 24 年度 JICA 中部による開発教育指導者研修（実践編）受講者アンケート（回答数 38）でも同様の結果が出ている⁵⁹。

⁵⁷ 文部科学省「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」（2005 年 8 月）

⁵⁸ 「愛知県における国際理解教育・開発教育ニーズ調査報告書」の調査・編集を行った研究会。

⁵⁹ 受講者には教師海外研修参加者を含む。「開発教育・国際理解教育の実践による学習者のより良い変化」については、「とても変化があった」6 名（16%）、「変化があった」20 名（53%）、「ある程度は変化があった」11 名（29%）、「あまり変化はなかった」1 名（3%）、「変化はなかった」0 名（0%）であり、97%が何らかの変化があったと答えている。

国際教育の実践による生徒の意識の変化（アンケート調査結果）

（複数回答可）

		変化の具体例	H21年度 地球ひろば (n=236)		H24年度JICA 中部 (n=38)
			人数	内訳	内訳
「国際協力」		「開発途上国や国際協力に関する話題に興味・関心」	190 名 (81%)	178 名 (75%)	22名 (59%)
		「自分に出来る国際協力への取り組みに関心」		118 名 (50%)	17名 (46%)
「教育効果」	共に生きる力	「自分と他との繋がりを意識」	189 名 (80%)	127 名 (54%)	20名 (54%)
		「自分の生活を振り返り、環境に対する意識改善の気持ちが向上」		98 名 (42%)	16名 (43%)
		「思いやりの気持ちが育った」		82 名 (35%)	13名 (35%)
		「自らの生き方や共生について考えるようになった」		74 名 (31%)	9名 (24%)
		「話す・聴く能力と態度が向上し、良好な人間活動を築くことに繋がった」		24 名 (10%)	11名 (30%)
	学びの姿勢	「主体的に学びに取り組む気持ちが育った」		38 名 (16%)	17名 (46%)

（その他、協力隊への参加希望者が増えた、外国への興味、進路選択に影響、などが挙げられている。）

出典：JICA「特定テーマ評価：市民の国際協力への取り組みと JICA の役割」2009 年 12 月、JICA 中部国際センター「平成 24 年度開発教育指導者研修報告書」2013 年 3 月。

ここでは、国際協力に関連するインパクトだけでなく、「共に生きる力」や「学びの姿勢」に整理される「教育効果」についてのインパクトも同程度にあったと感じられていることがわかる。ここでも、「教育効果」として分類されている変化には、「話す・聴く力」（コミュニケーション能力）、「主体的に学びに取り組む気持ち」（学ぶ意欲・主体性）など、資質・能力に通じる内容が含まれている。同調査では、こうした変化がどのように生まれるかについて、「途上国の現状を学ぶことによるインパクト」と「参加型という手法から得られるインパクト」の 2 つの側面があると指摘している。同調査によると、途上国の現状を学ぶことで、生徒自身が新しい発見をすることが一つの大きな変化であり、それらの発見が自身の生活や環境を振り返るきっかけとなり、またある種のテーマを理解するうえでの知識になり得る。また、参加型のアプローチについては、生徒の主体性を導き出し、直面している課題にそれぞれが向き合うという機会そのものが変化をもたらしている、としている⁶⁰。

さらに同調査では、生徒の行動の変化についても、上記で生徒に何らかの変化があったと回答した教員のうち約 62%（133 名）が、行動の変化があったと回答している。その具体例としては、「途上国や国際協力についての発表」（約 31%）、「学校やクラス単位での募金活動」（約 27%）、「物資の寄付」（約 17%）、「NGO や国際協力協会が実施する国際協力への取り組みへの参加」（約 14%）があげられており、同調査ではこれらを、「学んだ結果を発表・発信」と「国際協力への取り組み」とに分類している。

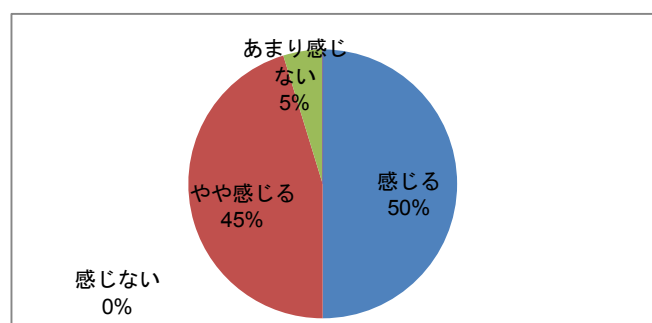
また、JICA 東北は平成 24 年度に宮城教育大学の市瀬智紀教授と共同で、JICA 支援事業を利用したことのある東北 5 県の 318 の個人・小中高등학교にアンケート調査を実施、47 件の回答を得た（回答率 15%）⁶¹。こ

⁶⁰ 国際教育で用いられている参加型アプローチについては、本報告書第 5 章「5-1-1 我が国の学校現場での国際理解教育/開発教育の現状と課題」を参照のこと。

⁶¹ JICA 支援事業を複数回活用している学校からの回収率は高いが、活用していない学校からほど回収率は低くなっている。

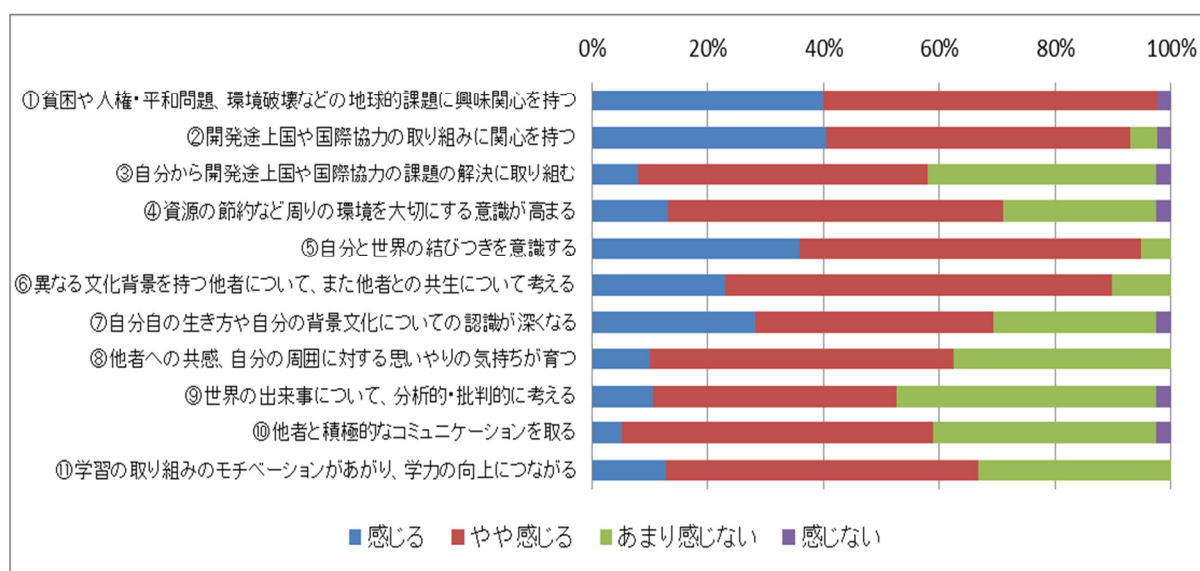
の調査では、JICA の国際協力出前講座、エッセイコンテストなどの各支援事業を利用した教員に対して、これらを利用することで生徒にどのような力をつけさせたいと思ったかを質問している（複数回答可）。この結果、多くの支援事業で「グローバルに思考する力」「他者と繋がる力・かかわりあう力」が最も多く、その他「キャリア形成能力」「総合的な学力」「作文力・書く力」（エッセイコンテストのみ）などが、「批判的に思考する力」「言語コミュニケーション能力」「情報収集能力・情報分析能力」などより高い結果となった。

この結果、実際にこれらの JICA 支援事業の活用を通じて生徒に変化があったかどうかについては、下図のとおり教員の 91% が「感じる」または「やや感じる」と答えており、その変化の内容は、以下のとおりであった。これによると、地球的課題や国際協力への興味関心、世界との結びつきの意識、共生の意識などが特に高く、学習意欲の向上、コミュニケーション力、分析力なども 5 割以上の回答者が影響があったと回答している。また、文部科学省が「国際教育」で目指している能力の上述②である「自らの国の伝統・文化に根ざした自己の確立」に通じる自分の生き方や背景文化への認識についても、6 割以上の回答者が変化があったとしている。



出典：JICA 提供資料

JICA の開発教育支援事業を通じ生徒に変化があったと感じますか（JICA 東北調査、N=42）



出典：JICA 提供資料

JICA の開発教育支援事業を通じ生徒に起こった変化（JICA 東北調査、N=47、複数回答）

る。最も多く活用した数団体は、5 つのプログラム（教師海外研修、エッセイコンテスト、国際協力出前講座、訪問学習、高校生国際協力実体験プログラム）を複数回活用し、トータル実施回数 15 回と最多。最少は 1 回であり、その数は質問用紙配布団体の約 60% を占める。

国際教育によって習得が期待できる能力の具体例：JICA 教師海外研修

次に、より具体的な例として、JICA の教師海外研修の報告書を取り上げる。同報告書では、参加した各教員による帰国後の授業実践の内容と結果が掲載されている。そこから、教員が「児童生徒の反応/成果」として書き記しているものをいくつか取り上げると、以下のとおりである。そこから、これらの授業実践を通じ育まれたと考えられる能力を、() 内に太字で示した。

国際教育実践による児童生徒の主な反応/成果

<p>児童はガーナのことが大好きになり、ガーナと日本の文化の違いを肯定的に理解することができた。自分と学級の友達との違いを理解し、「みんながって みんないい」と思えるようになり、学級の雰囲気良くなった。(名古屋市立原小学校 1年生) (異文化理解力、思いやり)</p>
<p>事前のアンケートより、外国に興味を持っている児童の数は58% (29人中17人) であった。しかし、学習を終え再度アンケートを行ったところ、100%、全員の児童が外国に興味があると回答した。(中略) 今回の学習を通して児童の中に外国へ向ける意識が高まった。(船橋市立若松小学校、5年生) (興味関心)</p>
<p>「エルサルバドル」という国は聞いたことがないという子どもたちがほとんどだった。しかし予備知識がないからこそ、一つ一つのことが新鮮に感じられたようで、子どもたちは目をキラキラさせて活動に取り組んでいた。(中略) 世界には様々な価値観を持つ人々がいるということに気付く上で、アンケートはとてもよい教材となった。話し合いの段階で子供たちから「知る・考える・行動する」のことが出てきたことには驚かされた。(上尾市立大谷小学校、6年生) (学ぶ意欲、多様性への気付き、思考力)</p>
<p>1) 世界に目が向けられるようになった。2) 「幸せ」には、多様な価値観があることに気が付いた。(足立区立梅島小学校、6年生) (興味関心、多様性への気付き)</p>
<p>参加型の手法によって、生徒たちは奴隷貿易について「なぜ？」という視点を持ち、そのシステムはいじめや差別を生むメカニズムと同じだということに気づいていった。最終的にはねらいとしていた、自分の生活に引き寄せて考えることができ、学校生活で大切にしていきたいことを確認することができた。(天龍村立天龍中学校 中学1年～3年生) (思考力、自分のことに置き換えて考える力、人権意識)</p>
<p>(地理の授業19時間をエルサルバドルをテーマに実施したところ) 毎時間の生徒たちの感想からは、エルサルバドルと日本との関係の深さに気づくとともに、同国に対する一面的理解から多面的理解へと変化していることが読み取れる。また、同国の抱える諸課題を相互に関連付けてとらえ、同じ地球に暮らす市民としての当事者意識を持ちながら、地域の現状を踏まえた解決策や将来像の提案を試みる様子を伺うことができた。(専修大松戸高等学校、高校3年生) (自分と他のつながりの意識・理解、思考力、自分のことに置き換えて考える力、問題解決力)</p>
<p>生徒が記入した感想より：「ブータンという、行ったことのない国の情勢を基に、日本の在り方を考えるきっかけになった。(中略) 自分がこれからの日本を考えるために、世界の国の情報をもっと知っておくべきだと思った。」「GNHを高める政策を考えるのは簡単なことではなかった。しかしFさんのぶっ飛んだ意見とEさんの的確な意見とが見事にマッチして素晴らしい政策をつくることができた。」「政策を考えるグループワークがおもしろかったです。班によっていろいろ考えることも違って、いろんな意見を聞くことができました。(中略) この授業でたくさん“考える”ということができたと思います。」(東京都立雪谷高等学校 高校2年生) (興味関心、学ぶ意欲、思考力、問題解決力、コミュニケーション能力)</p>
<p>生徒同士が意見交換をすることで理解を深めることができた。ガーナに対するステレオタイプや世界の課題が自身と関わっていることに気づき、地球市民として必要な要素を導くことができた。ガーナで働く日本人の方に影響を受け、世界や人のために役立ちたいと考える生徒が多くいた。生徒アンケートより「普段の講義と比べてより頭に入ってきた。自分から積極的に参加しなければいけないタイプの授業なので、授業で学んだことなどを今でも覚えている」「周りの人と話し合っ考えることができたので、ワークショップ形式の授業をもっと取り入れてほしい」(松本県ヶ丘高等学校 高校2年生) (自分と他のつながりの意識・理解、キャリア形成能力、思考力、コミュニケーション能力)</p>
<p>各国の様子については旅行雑誌やパソコンを使って調べるなど、積極的に活動できた。(中略) 違いを見つけることが楽しみになり、それを自然と受け止められる生徒の柔軟な心が伝わってきた。自分で調べたからこそ気づきや発見が大きく、またそれを友達に伝えることで、その国に対する親しみをもつことができたように思う。(県立みあい養護学校 高等部1年生) (情報収集能力、コミュニケーション能力、異文化理解力)</p>

出典：JICA 地球ひろば「平成24年度教師海外研修報告書」(研修国エルサルバドルおよびブータン)、JICA 中部・JICA 駒ヶ根「平成24年度教師海外研修プログラム(ガーナ・ラオス)報告書」。

4-1-3 国際教育が目指す資質・能力とキー・コンピテンシー及び「21世紀型能力」との関係

本節では、前節で議論した各国及び我が国の国際教育を通じて獲得が期待されている、あるいは習得が期待できる資質・能力を、OECDのDeSeCoプロジェクトが提唱するキー・コンピテンシーとの関係から見ていくことにする。また、我が国の国立教育政策研究所の試案である「21世紀型能力」との関係についても検討する。

各国の国際教育が目指す資質・能力とキー・コンピテンシーの共通性

4-1-1 で見たように、各国の国際教育で目指されている資質・能力は使われている用語こそ違いがあるが、それらは大きく、①知識の構築と活用に関する能力、②予測・整理・分析・評価などを含む思考力や問題解決に関する能力、③行動を起こす力、④他者との関係に関する力、といった4つに分けられた。そこで、これらをキー・コンピテンシーと比較してみると、上記①、③、④は3つのキー・コンピテンシーである「相互作用的に道具を用いる力」「自律的に行動する力」「社会的に異質な集団で交流する力」にそれぞれ相当すると考えられ、また、②は3つのキー・コンピテンシーの中核になるものとしてあげられている「反省性（考える力）」に相当すると考えられる。このことから国際教育が目指す資質や能力は、キー・コンピテンシーとかなり共通性があることがわかる。

他方、キー・コンピテンシーの中に位置付けられた「技術の活用」に直接対応するものは国際教育には見られない。この「技術の活用」とは、近年急速に発展を遂げている情報コミュニケーション技術（Information and Communication Technology: ICT）をうまく活用することを指しており、どこにしようと必要な情報が即時に入手でき、世界中の人々と瞬時に関係をもち、ネットワークを構築することができるというICTの長所を学習の中で有効に活用することによって学習効果を上げられるということの意味している。ただし、「技術の活用」に相当する資質や能力が国際教育において設定されていないことは、国際教育がこうしたICTの活用に積極的でないということでは決してない。むしろ、各国の国際教育実践においてはICTの活用は強力に推進されており、この活用なくしては国際教育の実践自体が難しい状況となっている。例えば、イギリスのConnecting ClassroomsやカナダのInternational School Twining Initiatives（ISTI）などはその好例である。つまり、ICTの活用は教育課程全体を通じて習得が求められるスキルとして重要なものではあるが、国際教育の実践においては、それは学習を進める上で前提となる能力であり、手段として活用することに重点が置かれていると理解することが適切であろう。

そこで、これまでの議論をまとめると、国際教育を通じて獲得が期待される資質・能力については、各国間においてかなりの共通性が見られると同時に、それらはキー・コンピテンシーに代表されるように教科学習を中心とした教育課程において近年、習得が求められている資質や能力とも大きく関係していることがわかる。この理由として、大きく2つの視点から説明することが可能である。学習方法の視点と学力観の視点である。

まず、学習方法の視点であるが、近年、各国で展開されている教育改革、教育課程改革あるいは学校改革においては従来の知識伝達型の一斉授業から児童生徒の主体性を重視した協働学習の導入による学習方法の転換と学習の質的向上が目指されている。ここでは、従来から重視されてきた系統的な知とともに、問題解決型の知をどのようにバランスよく学習活動に組み込んでいくかという努力がなされている。なぜなら、キー・コンピテンシーとして定義された資質や能力の習得は、まさにこうした問題解決型の知が重要視され、それには児童生徒による主体的な学習姿勢とその中で行われるコミュニケーションや対話による情報の共有と知識の再認識という学習プロセスが重要となるからである。この点において、国際教育は元来より問題解決型の知を重視しており、その学習方法も比較的早い時期から「参加型学習」や「体験型学習」と呼ばれる方法

を採用して児童生徒の主体的な協働学習を積極的に進めてきた。いわば、国際教育は、近年活発に議論されている内容や学習方法を先取りした形で実践されてきたと言える。したがって、そこで求められる資質や能力についても共通性が見られることはある意味当然と言えなくもない。

各国の国際教育において目指される資質・能力とキー・コンピテンシーとの共通性

国際的な傾向		イギリス	ドイツ	カナダ	アメリカ	オーストラリア	ニュージーランド		
DeSeCo									
キーコンピテンシー		Global Dimension	ESD	Global Education	Global Education	Global Perspectives	Global Perspectives		
相互作用的道具活用能力	言語、記号の活用	コミュニケーション		グローバルな課題についての知識理解 コミュニケーション力 知識やスキルの活用 力	情報リテラシー	知識の枠組み力 クリティカル・リテラシー 研究・調査スキル		基礎的なリテラシー	
	知識や情報の活用		知識の構築力						横断的な知識を得て行動する力
	技術の活用								
反省性(考える力)		考え方と価値観 分析・評価・仮定・創造などを含む思考スキル	思考力	思考力(創造力、選択力、批判的思考、分析力、立証力)	判断力 分析力・評価力 多様な価値観・認識力	価値観と考え方 情報の評価・整理スキル 推測予測・問題解決 スキル 意見表明・見解発展力	問題や課題の認識	認知スキル	
自律的活動力	大きな展望	積極的な変化を成し 遂げる	先を見越して行動する力 自分で計画し行動する力 自己の意欲を高める力	行動力	新しい考え方・計画の策定力	行動と参加 行動機会を明らかにする能力	行動を起こす 価値観を広げ、問題に対する回答や決定を行う	社会スキ.	
	人生設計と個人的プロジェクト								
	権利・利害・限界や要求の表明								
異質な集団での交流力	人間関係力	多様な考え方の理解 他者との協働 異文化間コミュニケーション	他者の意欲を高める力 自己と他者の理想像を照らし合わせる力 連帯感を示す力	他者理解 コミュニケーション力	多様な価値観の理解・認識力 異文化理解力	他人の気持ち理解 自分自身の生活様式や行動とそれが他者や環境にもたらす結果との間の関見極め能力	パートナーシップの構築		
	協働する力								
	問題解決力								決定プロセスに関わる力

出典：調査チーム作成

次にもう一つの視点である学力観から見てみると、近年、各国ではグローバル人材の育成が目指されており、そのための学校教育の果たす役割は非常に大きいものがあると考えられている。しかしながら、グローバル人材に求められる資質・能力は、例えばキー・コンピテンシーとして定義されていることからわかるように、従来「学力」という言葉で集約的に表されてきた能力、すなわち知識とその応用などとは確実にその内

容及び範疇が異なってきている。これこそ「新しい学力観」と言われる所以である。国際教育においては従来から単なる国際的な知識理解にとどまらず、問題解決能力や行動力が求められ、そのために他者との協働作業や協力、参加を通して学習が推進されてきた。そこでは自ずと対人関係能力が養成され、人格や態度の涵養にも役立ってきた。すなわち、国際教育では従来からの古い学力観に捉われない教育活動が推進されてきたのであり、そこでの学力観と近年のグローバル社会で求められてきている学力観との間に大きな共通性が見い出されることになったのである。

我が国の既存調査から分かった国際教育を通して習得が期待できる資質・能力とキー・コンピテンシー及び「21世紀型能力」との類似性

次に、4-1-2 で見た我が国の既存調査研究による国際教育を通して習得が期待できる資質・能力とキー・コンピテンシーとの関係、また我が国独自の「21世紀型能力」（試案）との関係について見ていこう。

以下の表は、我が国の国際教育によって習得が期待できる能力とキー・コンピテンシー及び21世紀型能力との関係をまとめたものである。この表からわかるように、我が国の国際教育によって習得が期待できる資質・能力も、各国で見たのと同様に、キー・コンピテンシーとの類似性がある。またこれらは「21世紀型能力」とも非常に共通していることがわかる。

キー・コンピテンシー及び「21世紀型能力」と国際教育によって習得が期待できる資質・能力との関係

国際的な傾向		我が国の試案	国際協力によって習得が期待できる資質・能力
OECD、DeSeCo		国立教育政策研究所	
キー・コンピテンシー		21世紀型能力	
相互作用的 道具活 用力	言語、記号の活用	<u>基礎力</u> 言語スキル 数量スキル	・作文力・書く力、言語コミュニケーション能力
	知識や情報の活用	<u>基礎力</u> 情報スキル	・情報収集能力・分析能力
	技術の活用		
反省性（考える力）		<u>思考力</u> 問題解決・発見力・創造力 論理的・批判的思考力 メタ認知・適応的学習力	・広い視野、発見力、気づき ・興味関心（国際問題、国際協力、環境などについて） ・自分のことに置き換えて考える力 ・（分析的・批判的）思考力
自律的 活動力	大きな展望	<u>実践力</u> 自律的活動力 社会参画力・持続可能な未来への責任	・学ぶ意欲、自発性・主体性 ・行動へのつながり ・キャリア形成能力
	人生設計と個人的プロジェクト		
異質な 集団で の交流 力	権利・利害・限界や要求の表明		
	人間関係力 協働する力	<u>実践力</u> 人間関係形成力 社会参画力・持続可能な未来への責任	・異文化理解力、思いやり、多様性への気付き ・人権意識 ・コミュニケーション能力 ・自分と他のつながりの意識・理解 ・問題解決力
	問題解決力		

出典：調査チーム作成

我が国の文脈における「21世紀型能力」との関係から国際教育によって習得が期待できる資質・能力について見ると、「21世紀型能力」の三層構造⁶²のうち、特に、「思考力」や「実践力」といった能力との関係が深

⁶² 「21世紀型能力」の三層構造については本報告書第2章「2-3 我が国における資質・能力の検討状況」を参照のこと。

いことがわかる。このことは先にも触れたように、国際教育が「参加型学習」や「体験型学習」と呼ばれる学習方法、すなわち児童生徒の主体性を重視した協働学習を中心に据えた学習方法がとられているからである。加えて、実践力の中の「社会参画力・持続可能な未来への責任」といった能力を習得するためにも国際教育は非常に有用であると言える。これは国際教育が地球規模の視点で人類の平和、公正、共生の実現と持続可能な発展を目指しており、教育実践ではそのような内容を中心的に扱っているからである。

以上のことを踏まえると、グローバル化社会の中でその習得が求められてきているキー・コンピテンシーや我が国における「21世紀型能力」で定義される新しい資質や能力の習得は、国際教育を通じて可能になることがわかる。ここで重要なことは、こうしたキー・コンピテンシーや「21世紀型能力」というのは、従来の教科教育を中心とした教育課程において十分に扱われていなかった部分であり、こうした部分を積極的に扱ってきた国際教育は、今後さらなる推進とその可能性において大きな意義をもつ、ということである。

文部科学省の認識：ESDによって習得できる能力は「キー・コンピテンシー」や「生きる力」の習得に通じる

文部科学省はESDを推進しており、2011・2012年度に改訂された新学習指導要領にもESDの視点が盛り込まれている。同省は、「ESDを推進することは『キー・コンピテンシー』の養成やグローバル人材の育成につながります」⁶³、「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度は、『生きる力』にも通じています」⁶⁴としており、ESDが育もうとしている力とキー・コンピテンシーが共通していると認識している。国立教育政策研究所では、「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度（例）」として、1) 批判的に考える力、2) 未来像を予測して計画を立てる力、3) 多面的、総合的に考える力、4) コミュニケーションを行う力、5) 他者と協力する態度、6) つながりを尊重する態度、7) 進んで参加する態度、をあげており、これらを前述のキー・コンピテンシーの1) 相互作用的に道具を用いる、2) 異質な集団で交流する、3) 自律的に活動する、という3つのカテゴリーに結び付けている。本報告書第1分冊で概観したとおり、ESDは国際教育と重なる部分も多いことから、こうした文部科学省の認識は、国際教育によって習得できる能力とキー・コンピテンシーや21世紀型能力との関係を考える上で大いに参考となる。今年度JICA地球ひろばでは、国立教育政策研究所の監修の下、教師海外研修の参加者が帰国後の事業実践報告書を作成するに当たり、上記7つの能力・態度から該当するものを単元の目標として記載するという取り組みを実施している。

4-2 各国における国際教育のガイドラインと学習領域

4-2-1 各国の国際教育のガイドライン

すでに触れたように、本調査対象国6ヵ国ではイギリスとオーストラリアを除いては、教育課程上に国際教育を行う特定の教科・科目は定められておらず、国際教育の実践は教科横断的に行うこととされていた。しかしながら、これまで国際教育は一部の興味関心のある教員や「社会科」「地理」「歴史」といった教科・科目の中でのみ行われており、なかなかすべての教科において積極的に実践されることはなかった。そこで、国際教育の効果的な実践のためには、その目的や内容をある程度明確にしたガイドラインのようなものが必要であるとの認識のもと、各国ではその枠組みや方向性を示す多様な教材が政府及びその他関係機関の協力

⁶³ 文部科学省国際統括官付「持続可能な開発のための教育（ESD）について」資料。

⁶⁴ 国立教育政策研究所 教育課程研究センター「ESDの学習指導課程を構想し展開するために必要な枠組み」パンフレット http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_leaflet.pdf

のもとで策定されてきた。以下の表は、本調査対象 6 カ国における国際教育の普及・推進のために開発されたガイドラインなどをまとめたものである。

各国で策定された主な国際教育のガイドラインなど

国名	ガイドライン名	主要策定機関
イギリス	<p><シティズンシップ教育に関するもの⁶⁵> ガイドライン『Developing the Global Dimension in the School Curriculum』(2003) 実践書『The Global Dimension in Action』(2003) 事例集『The Global Dimension in Action』(2003)</p>	<p>教育省, QCA, DfID QCA DfID, NGO</p>
ドイツ	<p><シティズンシップ教育に関するもの> 報告書・事例紹介『学校や地域での民主主義の学習』(2003) 実践書『民主主義の学習と生活』(2006)</p> <p><ESDに関するもの> モデル事業報告書・解説書『BLK プログラム 21』(2004) 解説書『Transfer 21』(2008)</p>	<p>連邦教育芸術省 BLK BLK BLK</p>
カナダ	<p><シティズンシップ教育に関するもの> 解説書『Discover Canada』(2009)</p> <p><グローバル教育に関するもの> 資料集『You, in the shadow : Classroom Resource』(2009)</p>	<p>シティズンシップ・移民省 OCIC</p>
アメリカ	<p><シティズンシップ教育に関するもの> ガイドライン『National Standards for Civic and Government』(1994) 解説書『Helping Your Child Become A Responsible Citizen』</p> <p><グローバル教育に関するもの> ガイドライン『Guideline for Global and International Studies Education: Challenges, Culture, Connections』(1995)</p>	<p>市民教育センター 連邦教育省 AFGE</p>
オーストラリア	<p><シティズンシップ教育に関するもの> 声明書『Statement of Learning for Civics and Citizenship』(2006) 手引書『Discovering Democracy: A Guide to Government and Law in Australia』(1998)</p> <p><グローバル教育に関するもの> ガイドライン『Global Perspectives: A Statement on Global Education in Australian Schools』(2002) 改訂版ガイドライン『Global Perspectives: A Framework for Global Education in Australian Schools』(2008) 事例集『Global Perspective Series (Think Global, Look Global, Go Global)』(1999-2000) 改訂版事例集『Thinking Globally』(2008) 改訂版事例集『Developing Global Citizens』(2010)</p>	<p>AESOC ESA AusAID, ESA AusAID, ESA ESA AusAID AusAID</p>

⁶⁵ ここにあげた3つのガイドライン及び実践書、事例集は、もともとイギリスのナショナル・カリキュラムに明確に位置付けられた「市民科」の普及・推進のために作成されたものであるが、この新教科の実践については、「市民科」という独立した教科を設定してその中で実践する以外にも、教科横断的にテーマ学習として実施したり、特別活動として実施するなど多様な実施方法が認められている。そのため、ガイドラインには、英語や数学、理科など各教科に関する言及がなされているが、もともとの作成意図を重視し、<シティズンシップ教育に関するもの>としている。

ニュージ ーランド	<シティズンシップ教育に関するもの> 教材『Building Conceptual Understandings in the Social Sciences』 <グローバル教育に関するもの> <u>ガイドライン『Global Perspectives』(2009)</u>	教育省 Global Focus Aotearoa
--------------	--	-------------------------------------

注 1: QCA (資格カリキュラム機構)、DfID (英国国際開発省)、NGO (非政府組織)、BLK (連邦・諸州教育計画研究助成委員会)、OCIC (オンタリオ国際協力協会)、AFGE (米国グローバル教育フォーラム)、AESOC (Australian Education System Officials Committee)、AusAID (オーストラリア国際開発庁)、ESA (エデュケーション・サービス・オーストラリア)、

注 2: 上記の太字下線は国内においてかなり広く認知されており、学校現場や教育関係者が国際教育を実践する際の指針として用いている代表的なガイドラインを指す。

出典: 調査チーム作成

こうしたガイドラインは、各国の社会的・経済的背景や教育状況などを反映して、具体的な記述においては異なっているものの、その内容については国際教育を学校現場で積極的に実践していくために教員一人ひとりが理解していなければならない知識が網羅されているという点である種の類似性が見られる。一例をあげると、国際教育の定義、教育的枠組み、習得が期待される能力、扱う内容及び領域などの内容から構成されている⁶⁶。これらのほとんどは各国の教育省や開発援助機関をはじめとする政府機関、あるいはそうした政府機関から財政支援を受けた NGO などによって策定されている。

また、これらは通常は無料で学校や関係者に配布されており、また各機関のホームページから無料でダウンロードすることも可能であるため、学校現場の教員及び関係者の間では広く認知され、活用されているということであった。

4-2-2 各国の国際教育の学習領域

各国の国際教育で取り扱われる内容は、その国で比較的広範に活用されているガイドラインや枠組みを分析することである程度わかる。本節では、上表で示したガイドラインなどのうち、イギリスでは英国国際開発省 (DfID) などを中心になって策定した『Global Dimension』、ドイツでは連邦・諸州教育計画研究助成委員会 (BLK) によって開発された ESD のガイドライン、オーストラリアではオーストラリア国際開発庁 (AusAID) による『Global Perspectives』、ニュージーランドではグローバル・フォーカス・アオテアロア (Global Focus Aotearoa) による『Global Perspectives』に示されている学習内容を確認した。ただ、カナダにおいてはそのようなガイドライン的なものが存在しないとのことであり、またアメリカにおいては多くの NGO が様々なガイドライン的な枠組みを作成しているものの、全国的に統一されたものはないとのことであった。したがって、ここではあくまでも参考として、カナダはオンタリオ国際協力協会 (OCIC) 策定の教育教材『Classroom Resource』を、アメリカは全米グローバル教育フォーラム (AFGE) による『グローバル教育ガイドライン』の記述から学習領域を抽出した。

各国の国際教育において共通している学習内容として、次の 6 領域があげられる。これら 6 領域は、いわば地球規模の視点から人類全体の平和、公正、共生という概念にもとづくものであり、国際教育にとってはその国の社会的・文化的状況などに関わりなく、常に中心となる領域であると言える。

⁶⁶ 本節であげた国際教育のガイドラインの詳細内容については、第 1 分冊の各国の国際教育について述べた第 10 章～第 15 章の該当箇所を参照のこと。

<各国に共通する学習領域>

- 多様性
- 人権
- 社会正義
- 紛争解決
- 持続可能な開発
- 経済における相互依存とグローバリゼーション

他方、各国における独自の学習領域も存在する。各国のガイドラインによれば、次の5領域をあげることができる。アメリカは世界における優位な立場を維持するためにも「自国と世界との関係」については重視しており、その点でこのような内容が学習領域に含まれていると考えられる。また、ドイツは伝統的に同国で強力に推進されてきた環境教育と近年提唱されたESDとの関係から「環境に関わる問題」やそれに比較的関連の深い農業などを中心とした「経済活動」が重視されていると考えられる。

<各国において特徴のある学習領域>

- グローバル市民（イギリス）
- 市民文化（アメリカ）
- 自国と世界との関係（アメリカ）
- 気候変動、水危機などの環境問題（ドイツ）
- 土地利用、農業、エネルギーなどの各種経済活動（ドイツ）

各国の国際教育で扱われる学習領域

	イギリス (DfIDによる『Global Dimension』)	ドイツ (BLKによるESDガイドライン)
学習領域	①グローバル市民 ②紛争解決 ③多様性 ④人権 ⑤相互依存 ⑥社会正義 ⑦持続可能な開発 ⑧価値観と認識	①環境問題（気候変動、水危機、生物多様性など） ②経済活動（土地利用、農業、エネルギー、貿易など） ③人権（社会正義、人権侵害、差別など） ④持続可能な開発課題など
	カナダ (OCICによる『Classroom Resource』)	アメリカ (AFGEによる『グローバル教育ガイドライン』)
学習領域	グローバルな課題、例えば、 ①水 ②住居 ③教育 ④食べ物など	①グローバルな問題、課題、挑戦（紛争と管理、経済システム、グローバル・システム、人権と社会的正義、資源・エネルギー・環境、政治制度、人口、人種と民族、技術革新、持続可能な開発、グローバリゼーション） ②文化と世界（アメリカの市民文化、多様性、他の地域の文化） ③アメリカ合衆国と世界（アメリカの対外政策、国際機関への寄与、長期的政治的、戦略的関心）

	オーストラリア (AusAIDによる『Global Perspectives』)	ニュージーランド (Global Focus Aotearoaによる『Global Perspectives』)
学習 領域	①相互依存とグローバリゼーション ②アイデンティティと文化的多様性 ③社会正義と人権 ④平和構築と紛争解決 ⑤持続可能な未来	特に明示なし

出典：調査チーム作成

4-3 教育課程との関係から見た我が国での国際教育推進にとって有用な知見とその適用可能性

これまで見てきた国際教育と教育課程との関係から、我が国の将来的な国際教育の普及・推進にとって重要な知見がいくつか見出される。本節では有用な知見とそれら知見の我が国における適用の可能性について見ていく。

(1) 教育課程と国際教育における習得すべき資質・能力の類似性についての認知

近年急速に進行しているグローバル化社会の中で、よりよく生きていくために必要とされる資質や能力がキー・コンピテンシーや「21世紀型能力」として定義される昨今の状況のもと、本調査対象6カ国ではそうした能力やスキルの習得を目指した教育課程が開発されていた。こうした能力やスキルは、使われる用語こそ異なるものの、言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと思考力や学び方を中心とする高次の認知スキル、加えて、社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルが含まれていた。他方、各国の国際教育において習得が期待されている資質や能力を見てみると、そこには知識の構築や活用に関する能力、思考力や問題解決に関する能力、行動力、対人関係能力などが含まれていた。ここからわかることは、国際教育が目指す、または習得が期待できる資質や能力とキー・コンピテンシーや「21世紀型能力」として定義されるものの間には高い類似性があるということである。特に、我が国の文脈で言えば、国際教育は「21世紀型能力」として示される三層構造からなる能力の中でも、従来の教科教育で不足していた思考力や実践力を養成する上で大変有用であり、また従来の教科教育ではほとんど扱われなかった社会参画力、持続可能な未来への責任といった能力の習得が可能であるということである。しかしながら、こうしたことは実のところ教育関係者の間であまり認知されているとは言えない。より多くの教育関係者がこのことを理解し、認知することで、国際教育の意義が明確になり、さらなる推進・普及が可能になると考えられる。

我が国への適用可能性

我が国における国際理解教育/開発教育の実践は、先に触れたように、「時間がない」「学校の年間計画に位置付けられていない」「教材がない」などの理由から積極的に推進されているとは言い難い。この背景には、教育者の間で「国際理解教育/開発教育は教科教育とは別の追加的な教育活動」といった考え方があることも一因となっていると思われる。しかし、本調査から明らかになったように、国際教育は決して特別な教育活動ではなく、近年、教育課程の中で習得が求められるようになった資質や能力、特にキー・コンピテンシーや「21世紀型能力」といった資質や能力を養成するために大きく貢献できる教育活動である。この認識や理解がもっと教育関係者の間に浸透すれば、少なくとも現状を改善するのに大きな一役を果たすことができると考える。我が国において国際理解教育/開発教育を推進している機関や組織が様々な広報媒体を活用してこの点をもっと訴えていくことは大いに意義のあることである。また、国際理解教育/開発教育により習得できる力についての研究などが行われることにより、国際教育の意義がより明確になり、教育課程の中での位置付けがより明確化することも期待される。

(2) ガイドラインの重要性

多くの国々において、国際教育は重要であるという認識は高まってきているが、今なお教育課程において特定教科・科目として設定される例は少なく、国際教育の実践には教科横断的なアプローチをとることが求められている。このような状況の下では、どうしても一部の興味関心の高い教員による実践が中心となり、国際教育の裾野はなかなか拡大していかないという問題がある。また、こうした教員でさえも継続的なアプローチはなかなか難しく、単発的、その場限りの実践となってしまうがちであることが、我が国だけでなく本調査対象国の関係者からも指摘されていた。

この背景には、国際教育が特定教科・科目として設定されておらず、教育課程上の国際教育の位置付けも明確ではないため、多くの教員にとって国際教育の目的や扱う内容などが理解しづらいという状況がある。特定教科・科目として国際教育が設定されていない現在の状況の下では、国際教育の意義、その目的や取り扱うべき内容、既存教科との関連などについて解説したガイドラインなどの存在は、裾野が拡大しないという課題を解決する大きな一歩になると考えられる。本調査対象 6 カ国においても、グローバル教育やシティズンシップ教育についてのガイドラインを教育省や開発援助機関などが中心となって策定し、無料配布していた。特に、イギリスの DfID が支援したシティズンシップ教育に係るガイドライン、オーストラリアの AusAID が中心的役割を果たしたグローバル教育に係るガイドラインは内容の充実という点から注目に値する。現地調査においてインタビューした学校現場の教員や関係者からは、これらのガイドラインの認知度は概して高く、これらを活用して国際教育を実践している学校や教員も少なくないという意見が出されていた。

我が国への適用可能性

我が国では、現在のところ、政府機関が関わっているものとして、ホームページ「ユネスコスクールへようこそ」(2009 年)⁶⁷や資料集『国際理解教育実践事例集』(小学校編 2013 年、中学校・高等学校編 2008 年 文部科学省)などがあり、それぞれにおいて ESD 及び国際理解教育について説明はされているが、その内容が国際教育(あるいは国際理解教育/開発教育)の全体像を示す包括的なものではないという点で、本調査対象国、特にイギリスの『Global Dimension』やオーストラリアの『Global Perspectives』などのガイドラインとは明らかに異なっている。国際教育を実践する学校現場の教員が国際教育についての全体的なイメージとその枠組みを理解し、その実践を積極的に進めていくためにも、包括的なガイドラインなどの開発は重要であると言える。しかしながらその開発を具体的に進めていくとなると、多くの検討すべき課題がある。例えば、ガイドラインの開発主体の問題一つをとっても、政府機関が主導して進めていくのか、それとも NGO などとその中心的役割を担うかなどは大きな議論になる可能性がある。また、統一的で包括的な国際教育のガイドラインが我が国において果たして開発可能かという課題もある。なぜなら、現在、多様な用語の下で行われている様々な国際教育にはそれぞれにおいて発展してきた歴史があり、また扱う内容はその範囲が決して同じとは言えないからである。ガイドラインの開発においては、今後、政府機関や NGO を含めた慎重な議論が必要となってくると思われる。

(3) 国際教育を包含した新しい教科・科目設定の絶大な効果

イギリスの「市民科」やオーストラリアの「公民科とシティズンシップ」の例のように、国際教育あるいはグローバルな視点の養成を中心に据えた教科設定は、その普及・推進において非常に効果が高いことが本調査より明らかになった。イギリスでは 2000 年のナショナル・カリキュラムへの「市民科」の導入とその施行によって、私立学校など一部の学校を除くすべての学校において国際教育、あるいはグローバルな視点を考慮した教育活動を行うことが義務付けられ、実際に学校現場では積極的にこうした教育が実施されるようになった。オーストラリアでも「公民科とシティズンシップ」がナショナル・カリキュラムに導入されること

⁶⁷ 文部科学省の委託により「日本・ユネスコパートナーシップ事業」の一環としてアジア・ユネスコ協会 (ACCU) が作成したホームページで、ESD についての解説やユネスコスクールの説明などが掲載されている。

が決まったことで、現地調査時点ではまだカリキュラムの開発中であったにも関わらず、多くの学校で同教科の実践が積極的に展開されているということであった。

「市民科」と「公民科とシティズンシップ」はその内容においてかなりグローバルな課題が扱われており、こうした国際教育を扱う教科が正式にナショナル・カリキュラムの中に位置付けられるということは、国際教育の普及・推進にとっては非常に大きな原動力になると言える。

我が国への適用可能性

我が国の場合について考えてみると、イギリスやオーストラリアと同様のことが起こるかどうかは現時点では不明である。また、仮に起こるとしてもまだかなりの時間と議論が必要であると思われる。そこで、まずできることは、既存の教育課程の枠組みの中で国際理解教育/開発教育をどのように取り扱っていくか、その場合の目標や扱う内容などについてより具体的な解説や説明を示していくことだと思われる。さらに「総合的な学習の時間」、小・中学校における「社会科」、高等学校における「地理歴史科」及び「公民科」といった国際教育を扱うことのできる可能性がより高い教科については、そこで扱うことのできるグローバルな課題についての情報発信などを、国際理解教育/開発教育に携わる機関が積極的に行っていくことも考えられる。なお、将来的には国際理解教育/開発教育を学習指導要領の中で明確に位置付けていく方向を検討することは一案であり、同時に重要なことであろう。

第5章 教育現場と連携した国際教育の効果的な推進の可能性

前章では、国際教育を教育課程との関係から見ることで、国際教育の意義とその重要性を検討するとともに、各国における国際教育の実践に係るガイドラインやそこで取り扱われる学習領域について見てきた。本章では前章を踏まえた上で、国際教育を教育現場において推進していくための具体的な方法について考えていく。

5-1 我が国における国際教育の学校現場での実践及び JICA による支援事業の現状と課題

まず本節では、我が国における国際教育の推進に係る現状と課題について整理していく。特に、学校現場での実践状況と JICA の開発教育支援事業という2つの視点から現状を整理する。

5-1-1 我が国の学校現場での国際理解教育/開発教育の現状と課題

用語

学校現場では、文部科学省が長年使用してきた「国際理解教育」が主に使用されている。学校現場における国際理解教育/開発教育に類する用語の認知度について、JICA の「開発教育支援のあり方」調査（1999年）による学校教員アンケート⁶⁸の結果では、「国際理解教育」（63%）、「平和教育」「環境教育」「人権教育」の認知度が高い一方、「開発教育」の認知度は低かった（10%）。JICA 中部が平成15年度に愛知県内の全小中高校・盲・聾・養護学校を対象に行ったアンケート調査（回収率45.1%、回答数755）でも、国際理解教育については86.5%が「よく知っている」または「だいたい知っている」と回答したのに対し、開発教育については、10.4%のみであり、「言葉は聞いたことがある」が42.1%、「全く知らない」が46.0%であった。総合的な学習の時間の内容として文部科学省により位置付けられている「国際理解教育」の認知度は高い一方、文部科学省が使用していない用語である「開発教育」の認知度が低いというこの状況は、現在まであまり変わっていない⁶⁹。

実践状況

『文部科学白書2011』によると、国際理解教育は、社会科などの教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間を通じて実施されている。JICA が近年実施した教師海外研修参加者へのアンケート結果（平成24年度 JICA 東北（回答数36）、平成21年度 JICA 四国（回答数25）、平成21年度 JICA 地球ひろば（回答数236））からも、国際理解教育/開発教育は、主に総合的な学習の時間や道徳の時間、教科学習の時間に実践されていることがわかる。この他、特別活動（クラブ活動・委員会・その他の時間）でも実践している学校がある。その他の時間としては、文化祭や講演会などの学校行事やホームルームなどがあげられる⁷⁰。

このうち、総合的な学習の時間での実践状況は、文部科学省が実施している「教育課程の編成・実施状況調査」が参考になる。これによると、総合的な学習の時間に国際理解教育に取り組んでいる学校の割合は以下のとおりである。小学校では85%から61%まで減少傾向にあるものの、6割の学校が取り組んでいる。一方中学校・高校は全体の3割程度が取り組んでいる⁷¹。小学校・中学校では、多くの県で各学校に国際理解教育

⁶⁸ 全国から無作為抽出した小中高校900校に対して1校あたり5通のアンケートを郵送、回答1910件

⁶⁹ 本調査有識者である多田孝志氏、羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。

⁷⁰ 羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。

⁷¹ 総合的な学習の導入前に実施された、1999年の JICA 「開発教育支援のあり方」調査結果では、「開発途上国をめぐる問題について取り上げている」教員は全体の4割近くであった。社会、英語などの教科で取り上げることが多いという結果であった。

主任が配置され、年間計画を立てたり研究会のテーマに国際理解教育が含まれるなど、比較的組織的な取り組みがなされている。ただし、その内容は他の校務分掌に比べても全体計画が示されていなかったり、位置付けがあいまいだったり、具体性に乏しかったりと、扱いが小さいものが一般的であり、担当者も「安易に」教務主任だったり、教職経験の浅い教諭や講師、英語科担当となっており、あまり重視されていない場合も多いと言われている⁷²。一方、義務教育でない高校の場合は、各学校が教育内容に特色を出しているため、国際科が設置されている高校では国際理解教育が教員の校務分掌に位置付けられ積極的な取り組みが行われている一方で、そうでない学校では何も行われていないなど、学校ごとの差が大きい⁷³。なお、小学校の実践の割合は高いが、これには英語学習が多数含まれており、語学以外の内容にも取り組んでいる学校の割合はより低くなると考えられる⁷⁴。

総合的な学習の時間において、いずれかの学年で国際理解に取り組んでいる学校の割合（複数回答）

	平成 19 年度	平成 21 年度	平成 22 年度	平成 23 年度
小学校	85.4%	72.7%	-	61.4%
中学校	39.6%	34.7%	-	31.1%
高校（普通科）	24.9%	-	32.0%	-

出典：文部科学省「教育課程の編成・実施状況調査」（各年度）。

第 1 分冊で紹介した事例のように、ユネスコスクールや研究指定・推進校などの一部の学校・市町村では積極的な取り組みを実施している。ただし、こうした指定を受けている学校の中でも国際理解教育/開発教育への取り組みの度合いは様々である⁷⁵。

学習内容と方法論

学習内容については、JICA 中部の調査（回答数 755）結果によると、総合的な学習の時間の中で国際理解教育を扱っている学校において、取り上げられたテーマは「異文化理解」（69.6%）、「外国語学習」（67.9%）が高く、次いで「国際交流」（45.5%）、「日本の伝統・文化」（35.9%）であり、「貧困や南北問題」（6.3%）、「人権・環境・平和」（20.2%）は相対的に低い結果であった。国際理解教育学会のアンケート調査（回答者 138 名）⁷⁶でも、総合的な学習の時間で国際理解教育を実施した経験を持つ 84 人のうち、学習内容の上位 5 項目は、「世界（他国）の人びとの生活や文化」（75%）、「他国（他地域）理解」（50%）、「世界と日本のつながり」（48.8%）、「英語学習・コミュニケーション能力の育成」（48.8%）、「異文化理解」（44%）であった。これらに対し、「平和問題」（32.1%）、「人権尊重」（32.1%）や地域社会に関わるテーマ設定などは相対的に低い結果であった。

こうした結果について、国際理解教育学会の同調査では、総合的な学習の時間が学校全体の取り組みであることから、上位 5 項目にあがったような、教員集団から理解の得やすい、国際理解の中でも伝統的なテーマ

⁷² 中里勝明「復興教育の一環としての国際理解教育の在り方」JICA 東北支部『平成 23 年度教師海外研修報告書』（派遣国：インドネシア）

⁷³ 羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。

⁷⁴ 本調査有識者である多田孝志氏及び羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。本調査が実施したシンポジウムアンケートからも、「（海外の）『グローバル教育』が日本の数段上をいっている。日本は『英語』教育についてが中心」という声が挙がっている。

⁷⁵ 本調査有識者である多田孝志氏へのヒアリング。

⁷⁶ 学会員の小中高校の教員 157 名に、国際理解教育省論文応募者や研究会発表者などを加え、合計 330 名の教員にアンケートを実施した。出典：米田伸次、岡崎裕、高尾隆「現場教師を対象とした国際理解教育の実態調査」、多田孝志 研究代表「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」第 2 分冊第 1 章第 1 節 2006 年 5 月。

に落ち着く傾向があると分析されている。この背景には、我が国の「国際理解教育」が長く英語教育や異文化（欧米文化）理解・交流に偏っていたことがある。このため、途上国の貧困や紛争の問題などは、国際理解教育の範疇としてそもそも認識されにくいと言える⁷⁷。

学習方法については、国際理解教育学会のアンケート調査では、総合的な学習の時間で国際理解教育を実施した経験を持つ84人のうち、実施方法は、「特定のテーマにもとづく子どもの自主的な調べ学習」（60.1%）、「ビデオなどの視聴覚教材を利用した学習」（52.2%）、「在日外国人との交流などを導入した学習」（49.3%）、「さまざまなアクティビティを用いた参加型体験学習」（48.6%）、「インターネットを活用した学習」（38.4%）、「子どもたちのさまざまな場での研究発表を導入した学習」（38.4%）（割合は134人中）などがあげられていた。ここであげられた学習方法は、従来から広く用いられてきた一斉授業とは根本的に異なっている。従来、教室の中では、多くの児童生徒が教師と対面する形で配置され、児童生徒は教員から一方的に伝達された新しい知識や情報を理解することが要求されてきた。ここにはモノログ的な情報伝達があるのみである。しかしながら、上であげられた学習方法は教員と児童生徒、または児童生徒間の協働的な学習が中心に据えられ、そこではビデオやインターネットといった教材を媒介した児童生徒及び教員による双方向のコミュニケーションや対話（すなわちダイアログ）を通じて学習が進められていく。こうした学習方法は、我が国の「開発教育」や「国際理解教育」実践関係者の間では、「体験型学習」や「参加型学習」として呼ばれてきたものである。

また、上記のアンケート調査では、回答者である国際理解教育の実践者が「子どもが自主的・主体的に参加できる学習方法を組み込むこと」を重視しており、「他者と関わり、伝え合う力を養うために、人と人が直接触れ合う参加体験型学習を積極的に取り入れている」と分析している。

開発教育の参加型アプローチ⁷⁸

開発教育では、参加型学習が重視されている。参加型学習とは、従来の講義のような一方向の知識伝達型の学習ではなく、学習者が主体的、協働的に学習過程に参加することを促すような学習形態を指す。学習プロセスにおいて知識よりも体験を重視することから、体験型学習と呼ばれる場合もある。その手法には、発表・対話・実験・見学・調査・スタディツアー・ワークキャンプなどが含まれる。特に教室内でできる手法としては、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、プランニングなどがある。いずれの手法も、学習者の緊張を解き、その場の雰囲気や和ませる中で、学習者が持っている知識や経験、個性や能力を引き出し、相互の意見交流や相互理解を促進すること、そしてその過程で学習者が新しい発見をしていくことを重視している。

例えば、フォトランゲージは、途上国などの写真を使って、「どこの国だろう？」「この人は何をしているのだろうか？」などを考えるところから始まり、その土地の文化的特徴が表れているものを探したり、写真に解説を付けたり、写真を題材にニュース記事を書くなど、グループで話し合いながら写真を読み解き、いろいろな気付きや発見を促す手法である。第1分冊で紹介したイギリスのNGOによる「貿易ゲーム」を始め、参加型学習のための教材・ツールは、これまで様々なものが開発されてきた。



JICAのフォトランゲージキット

開発教育では、学習内容だけでなく学習方法が、また学習結果よりも学習過程が、重視されている。開発問題や地球規模の課題には正解があるわけではなく、共に話し合い、考えていく過程が重要と考えられているためである。また、

⁷⁷ 羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。

⁷⁸ 田中治彦（2008年）、国際開発ジャーナル社「国際協力用語集 第3版」2004年、及び DEAR ホームページ <http://www.dear.or.jp/activity/index2.html>

開発教育の目的には、開発問題の開発や公正な社会づくりに参加することが挙げられている。こうしたことが、開発教育において参加型学習が用いられる理由となっている。同様に、国際理解教育、ESD においても参加型の学習アプローチが重視されている。「総合的な学習の時間」においても、体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れることが謳われている。

課題

先に触れたように、語学を含む何らかの国際教育に取り組んでいる学校は、小学校では全体の 6 割、中学・高校では全体の 3 割程度と考えられるが、取り組みの度合いは様々であり、また NGO や JICA の支援事業・リソース等の活用は、全体の学校数から見るとまだ数%程度にとどまっている。学校現場における国際教育に対する取り組みをさらに広げたり、継続したりするためにはいくつかの課題が指摘されている。

実践の阻害要因として、過去の調査で最も多く指摘されてきたのは、教員が多忙であることや、時間がないことである。また、教材・情報の不足も多く指摘されてきた。JICA が近年実施した教師海外研修参加者へのアンケート結果（平成 24 年度 JICA 東北、平成 21 年度 JICA 地球ひろば）によると、国際理解教育/開発教育を実践していない理由として、主に以下があげられている。

JICA 教師海外研修参加者が国際理解教育/開発教育を実践していない理由（複数回答）

	H21 年度地球ひろば (n=236 中 26)	H24 年度 JICA 東北 (n=36 中 4)
業務が多忙で準備する時間が取れない	12	2
学校の年間計画に位置付けられていない	14	2
国際理解教育（開発教育）に使える教材がない	4	0
上司（校長や教頭など）の理解が得られない	2	0
同僚（教員）の理解が得られない	1	0
学校で必要な予算措置がされていない	3	0
総合学習の時間が削減されたから	7	0
職場の異動や担当学年の変更があったため	15	1
自身の関心が薄れた（関心を持つ分野が変わった）	1	0
その他	7	1

出典：JICA「特定テーマ評価：市民の国際協力への取り組みと JICA の役割」2009 年 12 月、及び JICA 提供資料。

同様に、平成 21 年度 JICA 四国のアンケート結果（回答数 25 名中実践していない 8 名対象）では、「やることがマンネリ化するなど発展性がない」（回答数 4）、「実践する時間が取れない」（回答数 3）、「その他」として「学校の年間計画に位置付けられていない」などがあげられている。2003 年度の JICA 中部のアンケート結果では、総合的な学習の時間で国際理解を扱わない理由としては、「教材や情報が少ないから」（18.2%）が選択項目の中ではトップであったが、「その他」（41.8%）の記述回答の大部分は、他に取り組むテーマがあるから、であった。また JICA の 1999 年「開発教育支援のあり方」調査では、開発途上国をめぐる問題を取り上げない理由として、「時間がない」（1169 人中 577 人：49%）、「教材が少ない」（37%）、「情報が少ない」（35%）の 3 項目が多くを占めた。

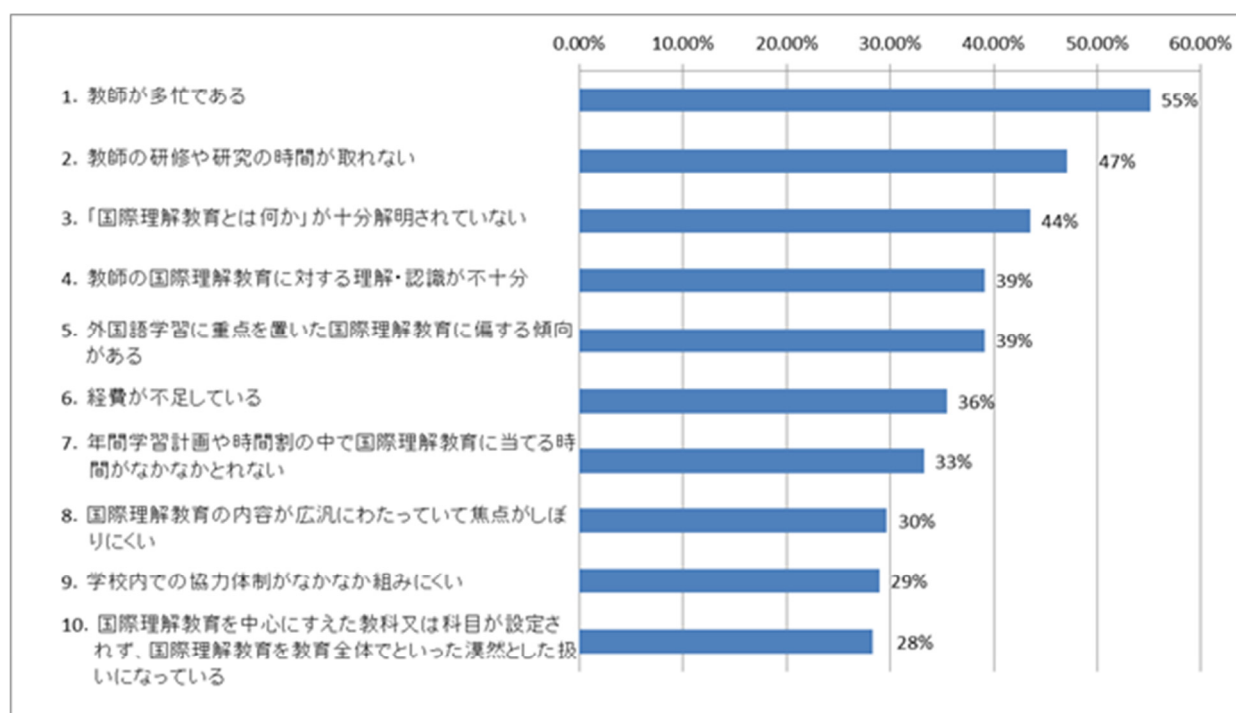
なお「時間がない」という問題に関しては、各種アンケート結果に見られるとおり、①教員自身が多忙で準備する時間が取れないということと、②他に実施すべき活動が多かったり学校の年間計画に位置付けられていないなどして実践するための授業などの枠がない、の 2 種類があると考えられる。後者に関しては、平成

21 年度 JICA 地球ひろばアンケートにおいて、総合的な学習の時間の削減が今後の国際理解教育（開発教育）への取り組みに影響があるかどうかという質問に対し、「はい」との回答が全体（236）のうち 92 名（39%）、「いいえ」が 59 名（25%）、「わからない」が 81 名（34%）であり、影響があるという回答の理由には、時間が減ることや、優先順位が低い国際理解教育は削減の対象となりやすいことなどが指摘されている。

また、国際理解教育推進のための県独自の取り組みとして高校生の海外派遣など海外交流が最も多いという調査結果が出た全国都道府県教育長協議会の調査⁷⁹では、国際理解教育の課題について回答した 25 県中 14 県が「予算の確保」を課題としてあげている。

時間不足や予算不足は、確かに国際理解教育/開発教育の学校での実践の大きな阻害要因であると考えられる。しかし、本調査においてヒアリングを行った 2 名の有識者はいずれも、このような外部要因よりも重要な阻害要因として、教員や学校の間での国際理解教育/開発教育に対する認識・理解不足をあげている。以下に示す国際理解教育学会の調査結果（上述の調査。複数回答上位 10 項目、割合は 138 中）でも、国際理解教育の概念や基本的な在り方に関する理解不足（回答上位 3、4、8 位）が、時間の不足（回答上位 1、2、7 位）と並び、実践の大きな阻害要因として認識されていることがわかる。これをみると、教員や学校の間で国際理解教育/開発教育についての認識・理解が不足していることが、そもそも年間計画などで国際理解教育/開発教育が位置付けられていないことの大きな要因であり、その結果として、「実践する時間がない」という状況が生まれているとも考えられる。

国際理解教育実践の阻害要因（n=138、複数回答上位 10 項目）



出典：米田伸次、岡崎裕、高尾隆「現場教師を対象とした国際理解教育の実態調査」、多田孝志 研究代表「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」第 2 分冊 第 1 章 第 1 節 2006 年 5 月。

⁷⁹ 全国都道府県教育長協議会第 1 部会「道徳教育の推進のための取組と国際理解教育の推進のための取組について」平成 23 年度研究報告 No.1、平成 24 年 3 月。

このことは、「教材・情報がない」という課題や、後述するように JICA などによる開発教育支援事業の学校による活用が限定的であることにも大いに関係があると考えられる。これらの背景には、こうした支援事業の存在がそもそも知られていないということもあげられるが、その理由には、支援事業提供側のアピール不足もさることながら、国際理解教育/開発教育に対する教員・学校の理解・認識不足の影響が大きい可能性がある。認識が低ければ実施する必要性を感じることもないため、こうしたプログラムの有無を調べるといった行動をとることもないと考えられる。また、国際理解教育/開発教育を実施している場合でも、その内容が語学教育に偏ったり、一部の教員任せとなったり、関連した研修などに参加する機会が与えられず指導力が不足するなどの課題も、背景の一つとして、教育委員会や学校、教員の間認識・理解不足があるためと推察される。加えて、この他の課題として、国際教育の学習効果が見えにくく、成果を示しにくいということがあげられる（以下の「文部科学省『初等中等教育における国際教育推進検討会』による国際教育を取り巻く現状と課題」参照）。こうしたことも、国際教育への取り組みが一部のやる気のある教員にとどまり広がりをもちにくい状況を生んでいると考えられる。

こうした認識不足の背景には、国際理解教育が長らく外国語学習、海外（欧米）文化理解・交流という狭い認識で推進されてきたこと、そして国際理解教育/開発教育が教育課程において明確に位置付けられず、その結果として教員養成課程、教員研修などにおいても明確に位置付けられてこなかったことがあげられる。

国際理解教育/開発教育の現場での実践を推進するうえで、教員が多忙であることや、授業時間数についてはコントロールすることが難しい。しかし、本当に重要であると認識できれば、時間や予算がなくても学校・教員は実践するという指摘もある⁸⁰。教育委員会や学校における国際理解教育/開発教育に対する認識・理解を高めることで、総合的な学習の時間の指導内容を学校・学年単位で決定する際に取り入れられやすくなり、自治体や学校単位の取り組みとすることにもつながると考えられる。その際には、「開発教育」が現場では認識されていない用語であり、国際理解教育/開発教育を指す様々な用語が現場に混乱をきたしているという指摘⁸¹も十分に踏まえる必要がある。

文部科学省「初等中等教育における国際教育推進検討会」による国際教育を取り巻く現状と課題

観点	現状	背景
授業実践	<ul style="list-style-type: none"> ● 外国語や社会科などの教員や、関心のある教員など、一部の教員任せになっており学校全体の取り組みになっていない傾向 ● 学力向上への対応や学校行事のため、国際理解に取り組む時間を確保することが難しいという声 ● 英語活動を実施することがすなわち国際理解であるという考え方が広がっていたり、国際理解に関する活動が単なる体験や交流に終わってしまうなど、以前に比べ内容的に薄まっている、矮小化されているとの声 	<ul style="list-style-type: none"> ● 指導理論が未確立 ● 必要性や緊急性が乏しいと捉えられている ● 学習方法や教材開発が進んでおらず教育効果が十分に上がっていない ● 指導目標や評価の観点が明確でないため効果的な取り組みにならず、児童生徒の学びの成果が見えにくい
教員の指導力	<ul style="list-style-type: none"> ● 指導案作成や教材開発の方法など、授業づくりに直接役立つ実践的な研修が不足（体験談や外国語教育に関する講演が主であり、体系的でない） 	<ul style="list-style-type: none"> ● 国際教育に関する研修の重要性が十分認識されていない ● 国際教育に携わる中核的立場の教員が不足（優れた実践者が育っていない）

⁸⁰ 羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。

⁸¹ 米田伸次「我が国のユネスコスクールの経緯と現状」文部科学省ホームページ

	<ul style="list-style-type: none"> ● 教員による主体的・自主的な研修・研究会は多いが、多忙などの理由により参加教員が減少傾向にある 	
海外派遣教員の活用	<ul style="list-style-type: none"> ● 日本人学校などへの海外派遣教員の経験・能力が十分に生かされていない 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教育委員会や学校、他の教員の理解が不十分である ● 教育委員会や校長に海外派遣教員の経験を評価・活用するという方針・方策が不足 ● 海外派遣教員の情報発信を支援するような体制が不足
外部資源の活用	<ul style="list-style-type: none"> ● 国際教育資源の活用がすべての学校で進んでいるわけではない 	<ul style="list-style-type: none"> ● 外部の人材や組織に関する情報が不足(求める活動形態や学習課題に最適の組織などを見つけることができない、連携しようとする組織などの実態や実績がわからない) ● 学校と外部の人材や組織を結びつける機能が不在 ● 事前準備や授業計画、経費的な面も合わせ、学校側の受け入れ体制が整っていない

注：学校の多国籍化・多文化化の観点、海外子女教育の観点は割愛。

出典：「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」（2005年8月）。

5-1-2 JICA の開発教育支援事業の現状と課題

開発教育支援事業の概要

JICA は、その前身の海外移住事業団が 1960 年代より教師海外研修やエッセイコンテストを開始し、また 1976 年に国際協力事業団が設立された後もそれら事業を継続して実施、1990 年代には職員による出前講座も開始していたが、2003 年度に独立行政法人化した際に、開発教育支援事業を含む市民参加協力事業が JICA の本来業務として位置付けられた。すなわち、独立行政法人国際協力機構法の第 13 条「業務の範囲」第 4 号により、「国民が行う国際協力を促進、助長するための活動を行う」ことが、技術協力、有償資金協力、無償資金協力（第 1 号～3 号）と並ぶ JICA の業務として明記された。具体的には、ボランティア事業、草の根技術協力事業と共に「国民等の協力活動に関し、知識を普及し、及び国民の理解を増進すること」が明記され、開発教育支援は名実とも JICA の主体事業となった。

2006 年には市民参加の拠点として「JICA 地球ひろば」が東京都渋谷区広尾に設置された（2012 年に新宿区市ヶ谷に移転）。その後、2008 年 9 月には課題別指針「市民参加」を策定、主な協力プログラムの一つに開発教育支援事業を位置付けるとともに、その事業の重点事項として、①日本社会への開発途上国に係る「知見の還元」、②自分に何ができるかを「考える機会の提供」、及び③地域での開発教育推進のための「橋渡し役」の 3 つを掲げた。

JICA による開発教育支援事業は以下のとおりである⁸²。これら事業の多くは、国内 14 ヶ所の JICA 国内拠点及び地球ひろばが実施している。また国内拠点だけでなく、各都道府県や政令指定都市の国際交流協会内に国際協力推進員を配置し、この推進員が地域の相談窓口として開発教育支援事業にも対応している。

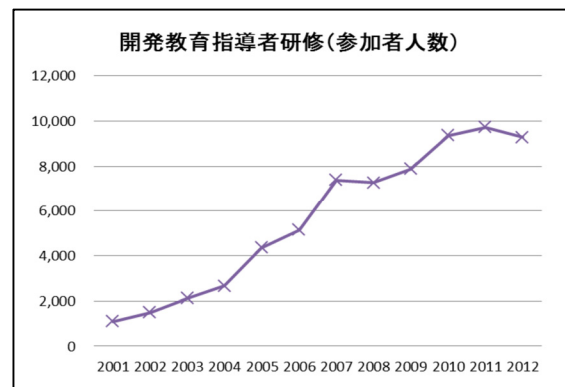
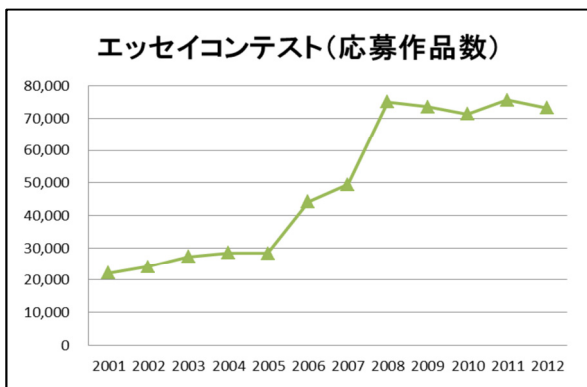
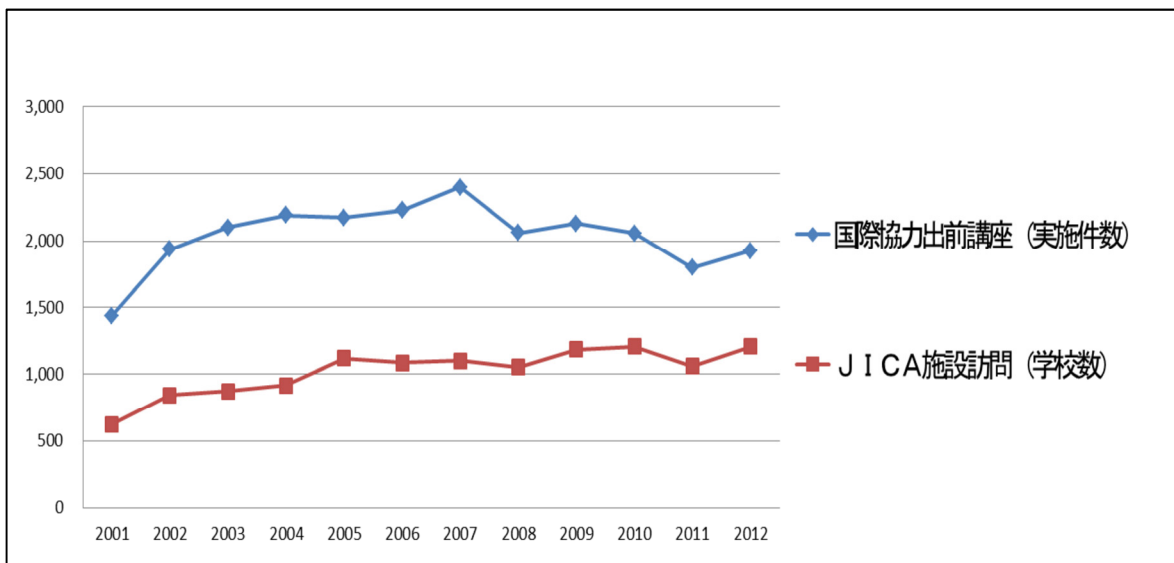
⁸² JICA 地球ひろば市民参加協力促進課「市民参加協力事業概説：国際協力と市民参加」本調査第 1 回調査研究推進会議発表資料 2012 年 2 月、JICA 横浜国際センター「開発教育支援事業のご案内」、その他 JICA 各国内拠点ホームページ。

JICAによる開発教育支援事業

	支援事業名	対象	概要	活用実績
1	地球ひろば・国内拠点への訪問	小学校～一般	・地球ひろば（東京・市ヶ谷）及び全国14か所の国内拠点（なごや地球ひろばを含む）を訪問するプログラム。途上国の暮らしや地球の諸問題、国際協力の実情を体験できる展示、JICA事業概要の説明、ボランティア経験者や職員からの活動体験談、参加型学習、職場体験学習など。	・東京の地球ひろばには、修学旅行生を中心に年間約400校の来訪があり、設置から7年半で来館者100万人を達成（2013年10月）。
2	国際協力出前講座	小学校～一般	・JICAボランティア（青年海外協力隊やシニアボランティア等）の経験者などを学校などに講師として派遣し、途上国の実情や日本との関係、国際協力について学ぶ。	・2003年度以降、全国で年間2000件・20万人規模の実績。
3	JICA国際協力エッセイコンテスト	中学生・高校生	・途上国の現状や国際協力の必要性について理解を深め、自分たちに何ができるのかを考えることを目的に、毎年募集テーマを定め実施される。上位入賞者への副賞は開発途上国への研修旅行。	・2012年度は73,000作品の応募
4	教師海外研修	小学校～高校などの教員など	・国内研修後、約10日間の日程で途上国を訪問し、途上国の現状、日本との関係や国際協力の実情を理解する。帰国後、授業実践や教材作成を通じ知識や経験を日本の子どもたちに伝える。	・2012年度は国内各拠点から計20チーム、約170人が参加。
5	開発教育指導者研修	教員、学生、一般など	・地域のNGOや教育委員会、国際交流協会などと連携して、開発教育を効果的に実践するための手法を学ぶ研修を実施。	
6	教材の提供・貸出	小学生～一般	・国際理解教育／開発教育、総合的な学習の時間に役立つ教材（冊子、DVD、ウェブなど）を作成し、無料で提供（配布、ウェブ掲載 ⁸³ ） ・各国内拠点の図書・資料室での資料閲覧、教材（映像資料・フォトランゲージキットなど）貸出。	
7	グローバル教育コンクール	小学校～一般	・途上国の現状・問題を学ぶ教材の元となる写真・映像を募集する「写真・映像」部門と、学校での教育実践やNGO・個人による活動実践を募集する「国際協力レポート」部門から成る（2012年度）コンクール。入賞作品は教育現場で活用できるよう国内拠点でDVDを配布。 ・2011年度に外務省からJICAへ移管した。	・2012年度応募総数492作品。
8	国際協力体験プログラム	中学生～一般	・途上国のバーチャル体験、海外からの研修員、ボランティア経験者などとの交流、講義、ディスカッションなどを含むセミナー。	

出典：調査チーム作成

⁸³ <http://www.jica.go.jp/hiroba/menu/education/index.html>



JICAの主な開発教育支援事業の実績値の推移

JICAの開発教育支援を他国の事例と比較すると、その特徴は、一部NGOなどへの事業委託を行うほか、直営でも事業を実施していることである。この点はNGOや開発教育センターなどに委託してほとんどの事業を実施している諸外国と異なっている。これには、JICAが独立行政法人として、プログラム実施の委託や、受託側の自由度が大きい助成金のような形での事業委託をすることができないという組織制度上の背景があるが、この点はJICAが、本部だけでなく全国14ヵ所の地域における拠点を有しており、地域をベースとした国際協力や市民参加協力を展開をしているという強みでもある。また、もう一つの大きな特徴として、青年海外協力隊OB/OGをはじめとする国際協力の現場を体験した人材リソースを活用していることがある。

これらの開発教育支援プログラムの利用状況を見ると、上記の表のとおり出前講座の利用が年間2,000件程度、JICA施設訪問が年間1,000校程度、教師海外研修の参加者が170名程度、開発教育指導者研修の参加人数が9,000名程度、エッセイコンテストの応募作品数が7万件程度である。文部科学省の学校基本調査(平成25年度速報値)によると、全国の小学校、中学校、高等学校(通信制除く)、中等教育学校、特別支援学校は合計約38,000校、教員数は合計約98万7,000人、児童生徒数は約1,370万人である。これと比較すると、これらのプログラムを利用しているのは、学校全体、教員全体、児童生徒全体のうち数%またはそれ以下という計算となる。さらに、前節で示したように全体の6割の小学校、3割の中学・高校・特別支援学校が開

発教育/国際理解教育を実施していると仮定すると、学校数は17,700校、教員数は約42万人、児童生徒数約610万人となる。このうちこれらのプログラムを利用しているのは、学校数では20%程度、教員数、中・高生対象のエッセイコンテスト参加生徒数では数%であり、こうしたプログラムの活用度合いは限定的である。



JICA 地球ひろばの展示スペース



JICA 作成の教材



出前講座の様子

JICA の最近の取り組み

JICA では近年、各事業の内容や実施方法などの再検討を行い、新たなアプローチでの取り組みも行っている。その主なものとして、国際協力出前講座の面的展開、教師海外研修における教育行政担当コースの実施、同研修参加者のフォローアップ、地方自治体と連携した開発教育指導者研修の強化、個別支援事業の相互連携などがある。

まず、国際協力出前講座の面的展開とは、同講座を単に個々の学校での取り組み（「点」の効果）にとどまらず、自治体との連携によって「面」に広げる試みである。例えば、JICA 地球ひろばは2006年から荒川区教育委員会と連携し、区内の全小中学校34校で出前講座を毎年実施している。2011年までの実績では計204回、377名の講師を派遣し、受講生の数は約14,500人にのぼる。同様のプログラムは、埼玉県深谷市とも実施しており、2013年より、深谷市の全小中学校29校でも総合学習や土曜参観の場で出前講座を実施している。なお深谷市では、初年度は予算や手続き面を教育委員会が負担することで全校への導入を実現した。

教師海外研修での教育行政担当者コースは、通常（教員向け）の教師海外研修に参加した教員が、派遣年度は現地地で得た情報や題材を使い国際理解教育/開発教育に関する授業を行うものの、翌年度以後はそうした授業の継続的な実践があまり見られないという課題を踏まえ、関心を持つ教員が授業実践を行うためには、管理職や教育委員会の理解などの環境整備も必要との問題意識にもとづき開始されたものである。教育委員会の指導主事などを対象に、2011年度から試行的に実施されている。帰国後にJICAの開発教育支援事業への協力を得たり、所属部署に戻って国際理解教育の推進に協力を得るなどの事例が出てきており、2014年度からは全国を対象に実施される予定である。

また、研修参加者による翌年度以降の継続的な実践があまり見られないという課題に対しては、同研修参加者のフォローアップの取り組みも始まっている。例えば、過年度研修参加教員のネットワーク化を促したり、過年度の参加者に対し開発教育指導者研修等の関連事業の情報提供を行ったり、過年度の参加者と新しく教師海外研修に参加した者を結び付けるような取り組みを開始しているJICAの国内拠点の例がみられる。

開発教育指導者研修には、JICAが独自に実施するものと、県や市町村の教育委員会が実施する研修の一部にJICA関係者が時間枠を得て講義などを行う場合があるが、一部の自治体とは、この後者の研修での連携が強化されている。例えば埼玉県では、県教育委員会の実施する全ての校種の初任者研修（小・中・高・特）、管

理職（教頭）研修等、合計 10 の研修で国際理解教育にかかわる講座を設け、JICA 職員、JOCV 現職派遣教員や JICA 教師海外研修参加者が講師となっている。

個別支援事業の相互連携としては、国際協力出前講座や JICA 訪問プログラムなどの利用が一度きりの機会では終わらないよう、複数の事業を活用しやすくなるような取り組みを始めている。例えば、修学旅行などの機会に地球ひろばを訪問する学校が増えており、こうした学校が地域に戻ってからも JICA の支援プログラムを活用できるようプログラムを紹介したり、国内拠点側に訪問した学校へのフォローを依頼したりしている。

これらの多くは地方の教育行政機関との連携によって、その効果を高めていこうという新しいアプローチである。また、上記以外にも教育行政機関との連携を図っている。例えば、JICA 地球ひろばは埼玉県教育委員会から常勤の学校教育アドバイザーを迎え、上記のような新しいアプローチについて助言を得ているほか、後述する『国際理解教育実践資料集』は埼玉県立総合教育センターの監修のもと作成された。同センター内には JICA による国際理解教育・開発教育のための展示スペースが設けられ、平成 24 年度だけで約 1,200 人の小中高校の教員が展示を見学したほか、地域の小学校が展示スペースで体験学習を行ったり、展示物の一部の県内の学校への貸出も行われている。平成 24 年度からは、群馬県総合教育センターでも同様の展示が開始された⁸⁴。

開発教育支援事業の課題

JICA の実施する開発教育支援事業の利用者満足度はおおむね高い。平成 20 年度の調査によると、出前講座の利用 1,245 件中 76%が「とても良かった」、22%が「良かった」と回答、「今後も本プログラムを JICA に依頼したいですか」という問いに対して 99%が「はい」と答えている。JICA 施設訪問は、回答 726 件中、57%が「とても良かった」、41%が「良かった」、96%が「また実施したい」と回答している。開発教育指導者研修では、回答 1,345 件中 64%が「大変満足」、33%が「満足」と答えている⁸⁵。毎年実施されている各事業の満足度調査においても、回答者の 9 割以上から満足という回答が得られている⁸⁶。これらから、JICA 事業の活用が限定的であるのは、支援事業そのものに大きな問題があるわけではないと考えられる。ただし、平成 20 年度の同調査では、開発教育指導者研修の参加者のうち、「授業で実際に活かしたい」と回答しているのは 50%にとどまっており⁸⁷、改善の余地があると考えられる。例えば、出前講座についても、さらなる質の向上や顧客満足度の向上を目指すためにはいくつかの問題点もあげられており、これらを以下に記載する。

上述のアンケートでは、出前講座について「期待する内容と JICA が提供できる内容が違う」ことが再度利用しない理由としてあげられている。この理由の背景までは確認できていないが、出前講座については、大都市を除いては十分な人数の講師（多くは JICA ボランティア経験者）候補者がいるわけではなく、学校現場の希望に必ずしも添えない場合もある。また、学校側からの要望が、JICA が提供できる内容と異なっている場合もある。出前講座の質については、出前講座は開発教育支援事業という側面に加え、帰国ボランティアの体験を社会へ還元するという側面もあることから、出前講座の講師候補者を対象としたスキルアップセミナーを実施する、JOCV の派遣前訓練や帰国時オリエンテーションに開発教育講座を設けるなどの対策を講じている。また、出前講座が単発の講義にとどまるなど、継続的な支援や支援の連続性に欠ける点はあるが、学校側でも JICA 側の開発教育支援プログラムに何時間も割けないといった事情もある。そうした事情に配慮しつつ、先述のとおり JICA 側でも出前講座を受講した児童生徒にエッセイコンテストへの応募を勧奨したり、JICA の施設訪問と出前授業を連携して実施するといった可能性を模索している。

⁸⁴ JICA 平成 23 年度及び平成 24 年度業務実績報告。

⁸⁵ 平成 21 年度 JICA 地球ひろばの特定テーマ別評価。

⁸⁶ JICA 平成 23 年度及び平成 24 年度業務実績報告。

⁸⁷ 平成 21 年度 JICA 地球ひろばの特定テーマ別評価。

また、教員の立場に立った視点や専門的な視点が不足している点も課題としてあげられる。例えば、開発教育指導者研修の一種類として、総合教育センターなどで教員向けに行われる年次研修などでは、JICA の開発教育支援事業を説明する際に「JICA とは」「ODA とは」などの固い話題もあわせて説明したり、必ずしもすぐに授業で活用できる内容を提供できていないという状況にある。さらに、開発教育関連の教材については、学校で使いやすいものになっていないという課題もある。例えば、簡単な漢字にふりがながふってあるのに内容が中高生向けのレベルになっている、対象とする校種・学年が明確になっていない、情報が授業などで使いやすいように整理されていない、といった理由により使いづらいという指摘がある。これに対して JICA は、例えば「開発途上国」の代わりに、学校教育現場で使用される「発展途上国」という語句を用いるなどの配慮を始めている。



国際理解教育実践資料集

学習指導要領との関連について配慮が足りないという指摘については、近年 JICA は意識して改善を行っている。例えば、2013 年に発行された『国際理解教育実践資料集～世界を知ろう！考えよう！～』は、対象レベルを中学生とし、教員向けに作成され、各節に「指導のねらい」を明記し、ESD と関連する分野を示したり、「学習指導要領との関連」として、科目・単元を具体的に示している⁸⁸。

JICA の開発教育支援事業は決して少なくない数の学校で実施されているが、その数は全体の学校数から見れば数%にとどまっており、JICA としても学校現場に浸透しきれていないと認識している。先述のように、学校現場で国際教育の実践が十分に行われていない大きな理由のひとつに、国際教育に対する認識・理解不足がある。この結果、多忙な学校現場において国際教育の優先度が低くなったり、年間計画に位置付けられないといった状況につながっていると考えられる。特に、「開発教育」という用語に関してはあまり知られていない。また、これまでの JICA の教育行政・学校現場に対する働きかけは、どちらかと言えば教員個人へのアプローチであったと言える。教育行政や校長などのレベルに対し説明を行うこともあるが、埼玉県など既に連携している一部の自治体を除き、まだ JICA 自体がそもそも知られていない状況にあると考えられる⁸⁹。これは、例えば日本ユニセフ協会が「ユニセフ・キャラバン・キャンペーン」と銘打って職員が各県を回って知事や教育長、学校などを訪問し、学校現場への浸透度が高いのと比較すると⁹⁰、不十分と言える。先にも触れたように、こうした点を踏まえ JICA は教育行政との連携に数年前から着手し、教師海外研修における教育行政担当者コースを行うなどしている。こうした取り組みは開発教育支援の面的な展開を図るうえで、一層推進される必要がある。

⁸⁸ <http://www.jica.go.jp/hiroba/menu/education/index.html>

⁸⁹ 本調査有識者である多田孝志氏、羽田邦弘氏（元 JICA 地球ひろば学校教育アドバイザー）へのヒアリング。

⁹⁰ 同キャンペーンは、1979 年の国際児童年に開始され、全国を 4 年間で一巡している。基本的に一日目には知事・教育長への表敬訪問及び教職員・指導主事対象の研修会、二日目には学校でのユニセフ学習会を実施している。日本ユニセフ協会が 2012 年に実施した講師派遣は地域のユニセフ協会からの派遣を含めると約 400 件、ユニセフハウスの来訪者は 2012 年度 1 万 5,944 人と JICA と比べて多いわけではないが、全国の幼稚園から大学・専門学校までの計 8,248 校が「ユニセフ学校募金」に取り組み、2 億 12 万円を集めるなど、広く浸透している（日本ユニセフ協会ホームページ及び「ユニセフ年次報告 2012」より）。

5-2 各国における国際教育に係る事業とその取り組み

本節では、前節で議論した我が国における国際教育の学校現場での実践及び JICA の開発教育支援事業をよりよいものにしていく上での示唆を得るために、本調査対象 6 カ国における開発援助機関やその他関係組織が学校現場で国際教育を推進するために行っているアプローチ及び具体的な事業について見ていく。

5-2-1 各国における学校現場での国際教育推進のアプローチ

NGO への資金供与から学校を直接対象としたプログラム事業へ

本調査において、アメリカを除く各国の開発援助機関は何らかの形で国際教育推進のための活動を行ってきたことがわかった。その活動の中心は NGO への資金提供を通じた国際教育の推進事業である。つまり、国際教育を実践する NGO に対して、その人件費及び運営費を提供し、情報発信、教材開発、研修などを含めた彼らの独自の活動を支援してきたということである⁹¹。また NGO 等が実施する個別事業に対しても資金提供をしてきており、イギリスの開発問題認識基金 (DAF) や小規模助成基金 (MGF)⁹²、カナダの Public Participation Program (PPP)⁹³などがその代表的な例としてあげられるほか、オーストラリアやニュージーランドでも従来はこのような NGO への資金提供を中心に国際教育支援が行われてきた。これら NGO への資金提供の方法は、毎年あるいは複数年度にわたって各 NGO が活動計画提案書を開発援助機関に提出し、その提案書にもとづいて開発援助機関が必要な資金を提供するというものであった。ある意味、この資金提供は NGO の組織維持とその活動全般を支えるものであったと言える。

しかし、世界的に不況に見舞われた 1990～2000 年代にかけて、予算逼迫に直面した各国の開発援助機関はこれまでの活動のあり方を見直さなければならなくなり、大々的な事業レビューが行われた。そうした状況の中、「DAF と MGF は目的が明確でなく、その評価方法も欠如」（イギリス）、「PPP をはじめとした NGO に対する資金提供には明確な方針や目的がなく、資金供与の規準があいまい」（カナダ）、「NGO への資金供与は対資金効果という点で相対的に効果が低い」（オーストラリア）といった評価が下され、従来の事業の大きな転換が求められるようになった。

こうした評価結果を受けて、近年、各国の開発援助機関では従来の NGO への資金提供に代えて、特定のプロジェクトあるいは複数のコンポーネントから構成されるプログラムへの資金拠出という方向への事業転換を図るようになってきた。イギリスではグローバル・スクール・パートナーシップ (GSP) や Connecting Classroom⁹⁴、グローバル・ラーニング・プログラム (GLP)⁹⁵といった学校での国際教育実践に向けたプログラムへの資金供与、カナダではグローバル・クラスルーム・イニシアティブ (GCI) と呼ばれる国際教育に関する教材開発への資金供与と International Schools Twining Initiative (ISTI) と呼ばれる学校での国際教育実践への支援、さらに International Youth Internship Program (IYIP) や International Aboriginal Youth Initiative (IAYI) といった若者の開発 NGO でのインターンシップを通じた国際的視野の育成に係る支援⁹⁶、オーストラリアで

⁹¹ 例えば、イギリスの DfID は長らく開発教育センター (DEC) の取り纏め機関及び各地の DEC に対して人件費や運営費用の一定額を供与してきた。

⁹² 詳細については、本報告書「3-1-1 イギリスの国際教育」、第 1 分冊「第 10 章 イギリスの国際教育」を参照のこと。

⁹³ 詳細については、本報告書「3-1-3 カナダの国際教育」、第 1 分冊「第 12 章 カナダの国際教育」を参照のこと。

⁹⁴ 詳細については、本報告書「3-1-1 イギリスの国際教育」、第 1 分冊「第 10 章 イギリスの国際教育」を参照のこと。

⁹⁵ DfID によるグローバル教育推進のためのプログラムで、2013～2017 年の期間実施される予定であり、児童生徒のグローバルな課題に対する知識の向上及び教員に対するキャパシティ・ディベロップメントが主要な活動として位置付けられている。

⁹⁶ 詳細については、本報告書「3-1-3 カナダの国際教育」、第 1 分冊「第 12 章 カナダの国際教育」を参照のこと。

はグローバル教育プロジェクト（GEP）と呼ばれる学校現場でのグローバル教育実践を推進する包括的プロジェクトへの資金供与が行われている⁹⁷。

ただし、ここで忘れてはならないことは、資金提供のあり方が NGO 支援からある特定のプロジェクトやプログラムへシフトしたが、実際にこれらのプロジェクトやプログラムを計画・運営しているのは NGO であり、開発援助機関と NGO との関係は依然として非常に緊密であるという事実である。つまり、各国とも NGO との連携なくして開発援助機関は国際教育を推進していくことは難しく、多様な NGO が存在する中で、それぞれの特徴や長所を上手く活かしながら国際教育の普及と推進を行っていると言える。

教育関係機関との連携による国際教育の推進

本調査対象国のうち、国際教育において最も長い歴史と豊富な経験をもつ国の一つであるイギリスでは、ブレア政権時代の 2000 年にナショナル・カリキュラムに「市民科」が導入され、その新たな教科の中でグローバルな視点をもった市民の育成が重視された。そこで当時の教育省や資格カリキュラム機構（QCA）といった教育行政機関と DfID 及び各種 NGO などの国際教育推進に携わる組織や機関の積極的な連携と協働が行われるようになった。具体的には、グローバルなテーマや課題をどのように効果的に学校カリキュラムの中に導入していけるかなどが検討され、その成果として『Developing the Global Dimension in the School Curriculum』（2003 年）と題された、いわば国際教育のガイドラインとも言われるものが開発された。またこのガイドラインを受けた形で、『The Global Dimension in Action』と題された授業実践解説書が QCA によって策定され、同様に、『Get Action!』と題された実際の実践事例をもとにした教員用の指導書が DfID 及び NGO らの協力を得て作成された。このように 2000 年代初頭は、国際教育を推進する DfID や各種 NGO と教育省やその他教育関係機関との連携は非常に密に行われた。それによって国際教育はこれまで以上に急速に学校現場に普及していくこととなった。なお、2010 年の保守・自民連立政権成立後は、これまでの政策の転換が求められ、国際教育の重要性が相対的に低下したことなどもあって、DfID と教育行政機関との間の連携はほとんどなくなってきているということであった。

ただし、先に述べたように、近年、DfID では GSP や Connection Classrooms、GLP など学校を直接対象としたプログラム事業を展開しており、これまでのように教育省やその他教育関係組織との政策的な連携は見られなくなったものの、学校現場との協働や連携は益々強まっていると言える。特に、学校現場での教育実践の中心を担う教員に対するキャパシティ・ディベロップメントの重要性の認識から、学校と教員、または教員間のネットワーク作りなど、学校現場からの視点を重視して国際教育の推進事業を実施している。加えて、GLP では教員のキャパシティ・ディベロップメントをロンドン大学開発教育研究センター（Development Education Research Centre: DERC）が担うことになっており、教育研究機関との連携が見られるようになっている。

ドイツでは、教育の完全な地方分権制が厳格に施行されており、現在、連邦政府が各州の教育活動について介入することはできないが、同国の大きな教育政策として、これまで教育行政機関である連邦教育学術省（BMBF）や各州文部大臣会議（KMK）、さらにはその傘下にある連邦・諸州教育計画研究助成委員会（BLK）などが国際教育を積極的に推進する方針を打ち出しており、「持続可能な開発のための教育（ESD）」の名のもとで学校現場への普及・推進のための様々な事業を行ってきた。BLK プログラム 21（1999~2004 年）や Transfer 21（2004~2008 年）はその代表的な ESD 推進事業である。こうした状況のもと、ESD は現在、同国

⁹⁷ GEP の実施においては、地域ごとに実施主体となる組織・機関を選定し、選定された機関に対して活動資金が供与される仕組みとなっている。実施主体の中には、NGO だけでなく、教員協会や大学なども含まれている。また、GEP の特徴として、国際教育に係る教材開発の多くがエデュケーション・サービス・オーストラリア（ESA）と呼ばれる政府系企業に委託していることがあげられる。詳細については、本報告書「3-1-6 オーストラリアの国際教育」、第 1 分冊「第 14 章 オーストラリアの国際教育」の項を参照のこと。

の国際教育の主流となっている。同国の開発援助機関である BMZ や新たに設立された Engagement Global などとは従来からの「開発教育 (Development Education)」という呼称で、また NGO などは「グローバル教育」という呼称で国際教育を独自に推進しているものの、こうした主流の影響は大きく、KMK との連携は非常に重要になっている。加えて、イギリスと同様、ドイツにおいても開発援助機関による学校現場を直接対象とした教育支援が実施されている。Engagement Global には教育関係者のキャパシティ・ディベロップメントを担当する部署があり、学校などの要請に応じて研修やワークショップをデザインし、提供するなど、学校現場との連携をより重視する傾向が見られる。

オーストラリアでは、同国の開発援助機関である AusAID が 1994 年より積極的に GEP を展開しており、グローバル教育の推進と普及に大きな影響を与えてきた。先に見た 2000 年代前半のイギリスやドイツとは違い、AusAID と連邦政府の教育関係機関（教育雇用職場関係省：DEEWR など）との間の直接的な連携は見られないものの、各州の GEP 担当機関では学校教員を対象としたワークショップや研修を実施したり、授業作りのためのコンサルティング・サービスを行うなど、学校及び教員との連携を強化し、グローバル教育の学校現場への普及・推進を目指している。また、GEP の教材開発においてはその多くはエデュケーション・サービス・オーストラリア (ESA) と呼ばれる政府系企業に委託して行っている。ESA は同国の学校教育で扱う様々な教材開発を広く手掛けている組織であり、その点で同国のグローバル教育の教材内容と他教科の内容とが分離することなく、ある程度の関連性と一貫性を保つことが可能になっていると考えられる。さらに、GEP の実施においてタスマニア州ではタスマニア大学 (University of Tasmania) が同州の実施担当機関となっており、AusAID と教育研究機関との連携も行われている。

カナダでも、イギリスやオーストラリアと同様の傾向が見られる。同国の開発援助機関であった旧 CIDA (現外務国際貿易開発省) と政府の教育関係機関との直接的な連携は見られないものの、学校及び教員とのより密接な協働と連携が進められている。International School Twining Initiatives (ISTI) などはその代表的な例であろう。

以上のように、調査対象国においては、教育省や中央、各地域の教育行政機関との連携のみならず、国際教育の研究所や大学、研修実施機関や政府系企業等、さまざまな教育関係機関と連携した国際教育の効果的な推進を模索していることが理解できる。

5-2-2 各国における国際教育に係る事業

本節では、本調査対象 6 カ国における開発援助機関、政府関係機関及び NGO などの組織が行っている国際教育の普及・推進のための具体的な事業や活動を見ていくこととする。

各国では、開発援助機関、政府関係機関及び NGO などが多様な国際教育のための事業や活動を実施しているが、それらを内容によって分類すると、以下の 8 つに大別することができると考えられる。

国際教育の推進のための事業の種類

主な事業の種類	主な実施機関
① 政策の策定	教育関係機関、開発援助機関
② NGO などへの資金供与 (組織運営費供与、活動費供与)	開発援助機関
③ 情報の整理・提供	開発援助機関 (NGO 連携・委託)、NGO 単独
④ 教材開発	開発援助機関 (NGO 連携・委託)、NGO 単独
⑤ 研修・ワークショップの計画・実施	開発援助機関 (NGO 連携・委託)、NGO 単独

⑥ 授業実践への支援	開発援助機関（NGO 連携・委託）、NGO 単独
⑦ イベントの計画・開催	NGO
⑧ アドバイス・コンサルテーション	NGO

注：表中の「開発援助機関と NGO 連携」とは、主として開発援助機関が NGO に委託して実施していることを指す。

出典：調査チーム作成

なお、上記 8 つの区分に含まれる具体的な事業名とその実施機関及び組織については、以下の表に示すとおりである。

各国の国際教育における主要な事業

	イギリス	ドイツ	カナダ	アメリカ	オーストラリア	ニュージーランド
①政策の策定	<ul style="list-style-type: none"> Global Dimension の策定 (DfID) 	<ul style="list-style-type: none"> 異文化間教育 (KMK) 民主主義の学習 (BLK) ESD (BMBF、ユネスコ国内委員会) 開発教育 (BMZ) 		<ul style="list-style-type: none"> グローバル教育ガイドライン (AFGE, AS) 	<ul style="list-style-type: none"> Global Perspectives (AusAID) 	<ul style="list-style-type: none"> Global Perspectives (GFA) マオリ語版ナショナル・カリキュラム (教育省)
② NGO などへの資金供与	<ul style="list-style-type: none"> DAF, MGS (DfID) 		<ul style="list-style-type: none"> PPP (CIDA) 		<ul style="list-style-type: none"> 資金提供 (AusAID) 	<ul style="list-style-type: none"> 資金提供 (NZAID) グローバル・フォーカス基金 (GFA)
③情報の整理・提供	<ul style="list-style-type: none"> Global Dimension, TG School Network (Think Global) リソースセンター運営 (DEC) ウェブサイト (OXFAM, CA) 	<ul style="list-style-type: none"> 開発教育情報提供 (EG) メディアライブラリー (EPIZ) 	<ul style="list-style-type: none"> GCP (CIDA) 市民参加ハブ (CCIC) Global Communities (OCIC) 資料室運営 (CCLC) グローバル教材情報 (CHF) 	<ul style="list-style-type: none"> ウェブサイトでの情報提供、雑誌・ニュースレター発行 (NPCA) 世界に学ぶ、グローバル学習パートナーシップ (AS) 	<ul style="list-style-type: none"> Global Education Website (AusAID) 資料室 (GTAV) 	<ul style="list-style-type: none"> ウェブサイト (GFA)
④教材開発	<ul style="list-style-type: none"> Get Global! の開発 (DfID) 資料開発 (DEC) カリキュラム・教材開発 (OXFAM) 	<ul style="list-style-type: none"> 開発教育教材開発 (EG) ESD 教材 (BLK) グローバル教育教材 (EPIZ) 	<ul style="list-style-type: none"> GCP-GCI (CIDA) 多文化主義教育教材 (CIC) カナダ学習プログラム (CH) グローバル教育教材 (OCIC) TIGed 開発・運営 (Taking IT Global) 	<ul style="list-style-type: none"> グローバル教育・国際教育教材 (NPCA, AS, WS) 	<ul style="list-style-type: none"> GEP (AusAID, ESA) Get Connected (WV) 	<ul style="list-style-type: none"> グローバル教育教材 (GFA, WV)

⑤研修・ワークショップの計画・実施	<ul style="list-style-type: none"> • 教員研修、プロフェッショナル・ディベロップメント (DfID、DEC、GT) 	<ul style="list-style-type: none"> • ESD 教員研修 (BLK) • 教員研修、プロフェッショナル・ディベロップメント (EG、EPIZ) 	<ul style="list-style-type: none"> • GCI-IYIP, IAYI (CIDA) • 現職教員ワークショップ (OCIC、CHF) • プロフェッショナル・ディベロップメント (Taking IT Global) 	<ul style="list-style-type: none"> • プロフェッショナル・ディベロップメント (WS、iEARN) 	<ul style="list-style-type: none"> • GEP (AusAID、各州担当機関) 	
⑥授業実践への支援	<ul style="list-style-type: none"> • GSP (DfID) • GLP (DfID) • Connecting Classroom (DfID、BC) • 講師派遣 (OXFAM、CA) 	<ul style="list-style-type: none"> • マルチブリケーター派遣 (BLK) • School Partner Project、Fair School Project (EPIZ) 	<ul style="list-style-type: none"> • GCP-ISTI (CIDA) • 講師派遣 (CCLC、CHF) 	<ul style="list-style-type: none"> • 学習プロジェクト (iEARN) 	<ul style="list-style-type: none"> • GEP (AusAID、各州担当機関) 	
⑦イベントの計画・開催	<ul style="list-style-type: none"> • 地域の若者対象の学習イベント (DEC) 		<ul style="list-style-type: none"> • エクステンジ・カナダ (CH) 	<ul style="list-style-type: none"> • 若者参加 (WS) 	<ul style="list-style-type: none"> • 40 時間飢餓プログラム (WV) 	<ul style="list-style-type: none"> • グローバル・リーダーシップ大会 (WV)
⑧アドバイス・コンサルテーション	<ul style="list-style-type: none"> • 授業実践アドバイス (DEC、GT) 	<ul style="list-style-type: none"> • アドバイス (EG) • 授業実践アドバイス (EPIZ) 		<ul style="list-style-type: none"> • 各種プログラムデザインコンサルティング (WS) 	<ul style="list-style-type: none"> • GEP (AusAID、各州担当機関) 	
⑨その他				<ul style="list-style-type: none"> • 国際教育学校ネットワーク (AS) 		

注 1：表中にあげた事業は、調査対象 6 カ国における聞き取り調査及び入手資料から確認できたものに限っている。上記事業のうち太字は現在も継続されている事業、細字は現在すでに終了した事業を示す。なお、各事業の詳細については第 1 分冊の各国の国際教育の章を参照のこと。

注 2：TG (Think Global)、GT (Global Thinking)、CA (Christian Aid)、GLP (Global Learning Programme)、BC (British Council)、EG (Engagement Global)、CIC (シティズンシップ・移民省)、CH (民族遺産省)、CHF (カナダ飢餓財団)、AS (Asia Society)、WS (World Savvy)、GTAV (ビクトリア地理教員協会)、WV (World Vision)、GFA (Global Focus Aotearoa)

出典：調査チーム作成

この 8 つに大別された事業のうち、①については教育関係機関や開発援助機関によって行われ、以前から重要な事業として現在も変わることなく実施されている。他方、②は先述のように従来は多くの開発援助機関において主流の事業であったが、近年の財政逼迫状況により効率的な資金活用が求められるようになってきたことから近年急速に縮小されてきている。これに代わって現在盛んに行われるようになってきたのが、③、④、⑤、⑥といった事業である。本調査対象 6 カ国においては、これらの事業は開発援助機関が NGO に委託をして実施している場合が多かった。なお、⑦と⑧は NGO が組織維持とその活動資金捻出のために行っている独自事業であることが多い。以下では、これら事業の中で特に重要と思われるものについて詳細を見ていく。

国際教育の政策・枠組みの策定（上表①）

カナダとアメリカを除く本調査対象国では開発援助機関が中心となって国際教育の政策やその枠組みを策定していた。例えば、イギリスの『Global Dimension』やオーストラリアの『Global Perspectives』などはその代

表例である。カナダとアメリカではそのようなものはない。その理由としては、教育における地方分権が強く、中央政府が地方の教育政策に関わることが慣習上難しいことなどが関係している。

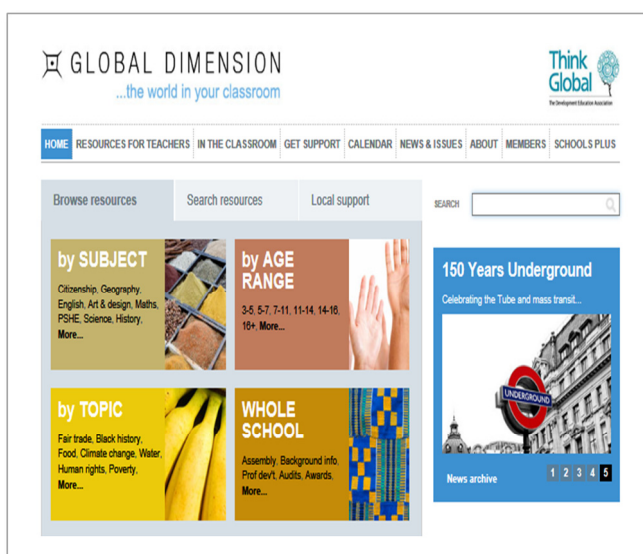
ウェブサイトによる情報提供（上表の③）

情報の整理・提供は、開発援助機関をはじめ、NGO などによって盛んに行われている。従来は組織内に資料室や図書館を併設し、それを地域や教育関係者に開放するという方法が一般的であった。例えば、イギリスの開発教育センター（Development Education Centre: DEC）、カナダやオーストラリアの開発教育推進センターあるいは学習センターなどは、それぞれの国の開発援助機関からの資金的な支援によって設立・運営されてきたもので、その好例である。しかし、近年の情報通信技術（ICT）の発達は、こうした従来の情報提供のあり方を大きく変えようとしている。

現在、国際教育についての情報は、開発援助機関や NGO など関係機関のホームページ上で提供され、誰でも瞬時に大量の情報にアクセスすることが可能となっている。ウェブサイト上での情報提供において、特に注目に値するのはイギリスの「Global Dimension」とオーストラリアの「Global Education Website」であろう。この2つは開発援助機関である DfID や AusAID からの資金を活用して Think Global、エデュケーション・サービス・オーストラリア（ESA）によって開発されたもので、国際教育（グローバル教育）に関するあらゆる情報が分野別、対象年齢別、地域別などによって分類され、大変使いやすい工夫がされている。以下に、この2つをもう少し詳しく見ていこう。

イギリスの「Global Dimension」は、教科別（国語、数学、理科、社会、外国語、芸術など）、年齢別（3-5 歳、5-7 歳、7-11 歳など）、トピック別（援助、食糧、人権、紛争など）に情報や教材がまとめられており、各情報や教材において、どの教科や科目で取り扱うことが可能であるか、その場合、どのような単元で、どの年齢の児童生徒を対象にするのが適切か、教材において中心的に扱われる国や地域はどこか、といったことが一目でわかるように工夫されている。さらに、もっと具体的な支援を必要とする教育関係者のために各地区の開発教育センター（DEC）の情報も同ウェブサイト上で提供されており、最寄りの DEC がすぐにわかるようになっている。

①



②



③

①Global Dimension のカバーページ :

情報・教材が教科別、年齢別、トピック別、学校活動別の4つの区分に整理されており、検索しやすい。

②各地のDEC情報 :

自分の地区におけるDECの所在地と情報が検索でき、具体的な支援が必要な場合には有用な情報である。

③トピック「水」の教材の一例 :

検索された各教材には、本教材の使用可能教科、使用可能単元、適切な対象年齢、教材で扱われる国・地域といった情報が整理されている。

「Global Dimension」による情報・教材の提供

オーストラリアの「Global Education Website」も同国の学校現場において広く活用されている情報源である。ここでもやはり同国のナショナル・カリキュラムとそこでのグローバル教育実践についての可能性が同ウェブサイトの第一面で言及されているのが大きな特徴である。また、各国情報、トピック別情報、ケース・スタディーといった区分別に、膨大な情報が整理され、最終的に検索された教材は、イギリスの「Global Dimension」と同様、活用において適切な児童生徒の学年・年齢段階、カリキュラム上での関連する単元、教材で扱われている国や地域といった情報が簡潔に記載されている。したがって、グローバル教育の実践に興味・関心のある教員は、自分自身の担当教科及び学年、グローバル教育を実践したい単元とテーマに応じて適切な情報と教材をいち早く検索し、入手することが可能となる。

①

②

②教材検索ページ :

国別、トピック別の情報と教材、またケース・スタディー情報が整理されている。

③トピック「水」の教材の一例 :

本教材の活用可能な学年、カリキュラム上の単元、教材内で扱われている国・地域といった情報が簡潔に明記されている。

「Global Dimension」による情報・教材の提供

教員のキャパシティ・ディベロップメントを中心に据えた包括的プログラム（上表の④、⑤、⑥）

教材開発、研修・ワークショップの計画・実施、授業実践への支援という3つの活動は、学校現場への国際教育の普及・推進のために近年最も注目されているものである。ただし、これら3つは別々に実施されるのではなく、教員のキャパシティ・ディベロップメントを核として、そこに教材提供、授業支援を有機的に組み合わせたプロジェクトあるいはプログラムとして実施されている点に特徴がある。代表的な例として、イギリスのDfIDによるグローバル・スクール・パートナーシップ（GSP）、Connecting Classroom、グローバル・ラーニング・プログラム（GLP）、カナダの旧CIDA（現 外務国際貿易開発省）によるInternational School Twining Initiatives（ISTI）、オーストラリアのAusAIDが主導するグローバル教育プロジェクト（GEP）があげられる。また、NGO独自に実施しているものとして、OXFAM-UKによるグローバル・シティズンシップ教育（EGC）をあげることができる。

具体的には、GSP、Connecting Classroom、ISTIでは、国内の学校とアフリカなど途上国の学校をインターネットで結び、リアルタイムで生徒間の交流を図りながら、それぞれの文化や社会について学びを深めることが目指されており、担当教員を対象にした能力強化研修のほか、GSPでは手引書とツールキット、Connecting ClassroomではICT関係資料や英語教授関係資料などが提供されるなど、学校現場でのグローバル学習を効果的に行うための様々な活動が準備されている。また、GLPでは、イギリスの小中学生（7歳～14歳）を対象にグローバルな課題についての理解を深めるとともに、批判的な思考力や問題解決能力の養成を目指して、国語、算数/数学、地理、歴史、理科、宗教などの教科をはじめとして、全教科での全校的な取り組みを行うために、教員のキャパシティ・ディベロップメント研修に加え、情報提供、教員と専門家間のネットワーク構築、教員による独自研究を支援するための資金提供などを行っている。オーストラリアのGEPでは、各州での担当機関が学校現場と密接な連携の下でグローバル教育の実践を支援している。その際、担当教員の資質と能力強化を目的として、地域の学校数校を一堂に集めた教員ワークショップを開催し、授業案の作成方法、実践における資料の活用、具体的な実践における留意点などの周知と徹底を図っている。ここでもガイドライン『Global Perspectives』をはじめとした多様な教材が準備されている。こうした教員研修、教材開発、授業実践支援の3つを組み合わせた国際教育推進事業は、まさに学校及び学校関係者向けの包括的支援プログラムと言える。

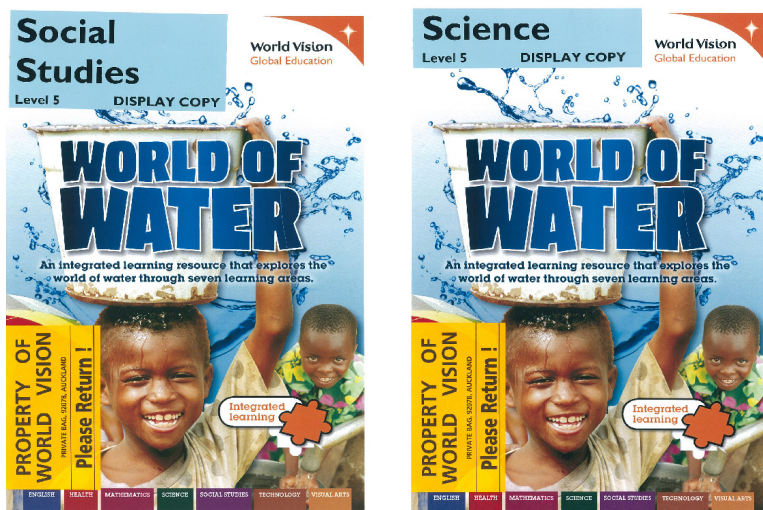
イギリス・カナダ・オーストラリアの開発援助機関が実施する包括的プログラム

	イギリス Global School Partnerships Connecting Classrooms Global Learning Program	カナダ International School Twining Initiatives	オーストラリア Global Education Project
研修・ワークショップ	各地のDECでのセミナー・研修 コンピューターを活用した多様な 研修コースとワークショップの 提供	多様な研修・セミナーの提供	各州・直轄区担当機関による現 職教員対象のワークショッ プ・セミナー
教材開発・提供	手引書・ツールキット（GSP） ICT関係資料、英語教授関係資料 など多様な教材（CC） カリキュラム枠組み（数学、英語、 歴史、地理、科学、市民科、宗教） （GLP）	関係組織による多様な教材開発 とその提供	エデュケーション・サービス・ オーストラリア（ESA）による 多様な教材開発・Global Education Websiteの開発と運 営
授業実践支援	各地のDECからの共同カリキュ ラム開発などに係る技術的支援 及び資金支援	関係組織からの技術的支援、 CIDAからの資金的支援	各州の開発教育推進センター での授業作りコンサルティング サービス

出典：調査チーム作成

さらに、OXFAM-UK が行う Education for Global Citizenship は NGO が行う包括的プロジェクトとしては非常に珍しいものである。OXFAM-UK は独自に EGC のためのカリキュラム (Curriculum for Global Citizenship: CGC) とガイドブックを開発し、実践に必要な資料はすべてホームページ上からダウンロードできるように準備されている。そして EGC の学校現場での実践についてはボランティア講師を派遣し、数週間から数カ月の時間をかけて行われる。

ここで、この包括的プログラムに含まれる教材開発について少し触れておく。ここで開発される教材は教室においてすぐに活用可能なものという特徴がある。これによって、学校現場の教員にとっては準備のための時間が短縮でき、かつ児童生徒の興味や関心を引きつけられるというメリットがあり、国際教育についてそれほど経験のない教員でも比較的容易に実践してみようという意識が高まる。こうした特徴をもった教材の開発は、本調査対象 6 カ国では、多くの国際教育関係機関に共通する傾向となっており、例えば、先にあげたイギリスの OXFAM-UK をはじめ、Christian Aid、カナダ飢餓財団 (CHF)、ニュージーランドのグローバル・フォーカス・アオテアロアやワールド・ビジョンでは積極的にそのような教材開発を行っていた。ただし、これらの教材にはあまりにも詳細な内容や手法までがすでに決定されているために熟練教員にとっては逆に使いにくいという意見があることも事実である。しかし、国際教育の実践に慣れていない教員がまだまだ多い現状では、こうした教材は学校現場からは大いに歓迎され、ひいては国際教育の推進・普及に大きく貢献することにつながっている。



左教材は、ワールド・ビジョン・ニュージーランドによって開発された「総合的な学習」用の革新的なものである。左は社会科教材、右は理科教材である。

本教材は「水」をテーマとしており、このテーマに関する授業実践が社会科や理科はもちろん、国語、算数、技術、芸術などでも実践されることを想定して各教科での具体的な授業案が詳細に書かれている。

ワールド・ビジョン・ニュージーランドによって開発された「水」をテーマとした教材

学校現場からの情報発信による国際教育の推進（上表にはないが注目すべきユニークな取り組み）

学校現場におけるグローバル教育の実践においてユニークなアプローチをとるものとして国際教育リソース・ネットワーク (International Education and Resource Network: iEARN) によるプロジェクトを見ておく。このプロジェクトはこれまで見てきたどの教育活動ともその方法やアプローチにおいて根本的に異なる。すなわち、これまでの活動が上から下へ、つまり政府機関や開発援助機関、NGO といった情報を豊富にもつ組織から学校現場に対して情報提供や教員研修といった一連のアプローチを通して行われるのに対し、iEARN は学校現場から発信し、それが興味・関心のある人々を中心に自然に拡大・普及していくというものである⁹⁸。

⁹⁸ 詳細については第 1 分冊「第 13 章 アメリカの国際教育」の「13-2-2 国際教育に対する市民社会の動き」の「(5) 国際教育リソース・ネットワーク (iEARN)」の項を参照のこと。また、iEARN のホームページ (www.earn.org/) も参照のこと。

ある学校の教員の独自の発想による国際教育活動を iEARN が運営するウェブサイト上のコラボレーション・センターに登録し、それを見た世界中の興味ある学校や生徒がオンライン上で学習参加するというシステムである。現在、iEARN は 130 以上もの国々の学校を結びつけ、200 ものプロジェクトに 3 万人もの学習者をもつ一大国際教育機関となっている。

5-3 我が国の学校現場での国際教育推進にとって有用な知見とその適用可能性

これまで見てきた各国における国際教育に係る事業とその取り組みから、我が国の学校現場における将来的な国際教育の普及・推進にとって重要な知見がいくつか見出される。本節では、有用と考えられる知見について説明していくとともに、我が国においてその適用の可能性について検討する。

(1) 教育行政及び学校現場との連携の重要性

本調査対象 6 カ国と我が国の大きな違いは、ナショナル・カリキュラムの拘束度と学校の裁量度にある。多くの国ではナショナル・カリキュラムは大枠の基準設定に留められており、実際の教育活動の実践においては各学校に大きな裁量権が与えられている。その結果、各学校では様々な国際教育の実践が試みられ、その実践を開発援助機関や NGO などが様々な事業を通して支援していた。例えば、2000 年代初頭のイギリスやドイツでは、国際教育を推進する開発援助関係の政府機関と教育関係の政府機関が連携して国際教育のガイドラインや教材が共同で策定されるなど、国際教育の推進と普及のための積極的な活動が行われた。これによって、国際教育は急速に学校現場に浸透し、展開されるようになった。

我が国への適用可能性

我が国では教育活動は法的拘束力のある教育課程（学習指導要領）でかなり細かく規定されており、各学校の裁量部分は相対的に小さい。つまり、各学校は教育課程において定められた内容の範囲内で教育活動を行わなければならない。その解釈において国際教育の実践が不可能ではないにしても、実践可能であるという明確な記述や説明がないと、一教員が個人的に判断して導入していくのは難しい。特に、教科書会社の発行する検定済教科書において、そうした内容が含まれていない場合、教員は一から教材開発と準備をしていかなければならず、授業準備に多大な時間がかかってしまうなどの課題もあり、国際教育を実践していくことは容易ではない。

こうした状況の中で、文部科学省や地方の教育委員会などとの連携は非常に重要になってくる。お互いの連携と情報共有を通じて、教育行政機関と国際教育を推進する機関との間にあるギャップを縮小する方向を見出さなければならない。その場合、短期的な対策と中長期的な対策という 2 つを検討していく必要がある。まず、短期的な対策としては、現行の教育課程（学習指導要領）においても国際理解教育/開発教育の実践は十分に可能であることを学校現場の教員や教育関係者に理解してもらうことである。そこで具体的な方策としては、国際理解教育/開発教育の資料や教材を現行の教育課程の内容に適合した形で開発していくことなどがあげられる。このためには JICA や NGO などの国際教育を支援・推進しようとしている組織や機関が教育行政機関と十分に連携して、現行の教育課程の内容についてのより一層の分析と理解を行っていくことが求められる。他方、中長期的な対策としては、教育課程の中に国際理解教育/開発教育がどう位置付けられるか、またそれらに関する具体的な記述を含めるか否かといった検討があげられる。政府の教育課程審議会やその他の関係する協議などへの、国際理解教育/開発教育の専門家や実施団体・機関の参画は、こうした議論をより一層推進していくのに役立つと考えられる。

(2) NGO による国際教育の推進に係る事業実施

本調査対象国では、NGO が教員や学校に対し、自らの作成した国際教育の教材等を活用するよう積極的に働きかけたり、開発援助省庁からの助成金、政府関係機関からの業務委託等を受けて、NGO がもつ豊富な知見やノウハウを活かした事業を展開していた。政府関係機関は、ある事業に対し、豊富な知識やノウハウをもった NGO を選定し、必要な資金を提供して事業実施を行っているケースが多かった。この NGO への事業委託をはじめとする連携関係は、先にあげたすべての活動分野に及んでいる。「③情報の整理・提供」「④教材開発」「⑤研修・ワークショップの計画・実施」「⑥授業実践への支援」などはもちろん、「①政策の策定」といった事業においても NGO との協力関係が見られる。

我が国への適用可能性

我が国においても、開発援助機関である JICA は長年 NGO との協議を行い、連携の推進を図っているが、助成金の支出や事業の NGO への委託については、政府関係機関、NGO 双方の組織の制約などから、難しい点が少ない。例えば、他国の省庁の例とは異なり、実施機関である JICA は NGO の運営資金などを助成することは困難である。また我が国の NGO は比較的小規模のため、JICA が行う業務委託に対して、単独での応札ができない場合もある。また、我が国では NGO が直接学校にアプローチしにくいという環境がある。したがって、NGO と連携した支援事業の実施のためには、こうした現在直面している課題の一つひとつ解決していくことが重要であり、そうすることで NGO のもつ高度な知見や技術、ノウハウを有効に活用しながら、国際理解教育/開発教育を推進していくことができるのではないかと考えられる。

(3) 研究・ネットワーク・コーディネーション機能

本調査対象 6 カ国における国際教育の推進について考察する中で、その推進力を高めるものとして研究、ネットワーク、コーディネーションが重要であることが分かってきた。研究機能というのは、文字どおり研究を行うということで、例えば、イギリスの DfID はロンドン大学開発教育研究センター（DERC）を開設し、そこで国際教育に関する研究とその研究成果の発信を行っている。またオーストラリアの AusAID では GEP の実施のなかで、タスマニア大学を同州での GEP 担当組織とすることでグローバル教育の研究にも関わっている。こうした研究は開発援助機関における国際教育の事業の質を高めるのに大きく寄与するだけでなく、新たなアプローチの開発や創造にも役立っている。

ネットワーク機能とは、政府機関や民間組織、また開発 NGO など国際教育に関わる組織との連携や協働、さらに学校現場の教員や様々な地域及びコミュニティの相互連携を意味する。イギリスの開発教育センター（DEC）、カナダの国際協力協会、オーストラリアの GEP 担当組織は積極的に関係機関や NGO、学校などとのネットワークの構築を図っており、そのネットワークは地域における国際教育の普及に少なくない影響を与えていた。また、プログラムやプロジェクトレベルでもイギリスの GLP、カナダの International School Twining Initiatives (ISTI)、オーストラリアの GEP が、教員の能力開発のために学校同士あるいは学校と開発教育センターや学習センターとのネットワークを構築し、活動をより効果的なものとなるように工夫していた。最後に、コーディネーション機能とは上記の研究機能及びネットワーク機能を効果的、効率的に行っていくための調整及び取り纏めを意味する重要なものである。

我が国への適用可能性

我が国の場合においても、こうした研究・ネットワーク・コーディネーション機能を有する体制を構築し、国際教育の推進と普及を行っていくことができれば非常に有効と考えられる。しかしながら、現状では、どこか単独の機関が、すぐにこの役割すべてを担えるような状況にはないと考えられる。ただし、こうした 3 機能が国際教育の普及・推進において重要であることは本調査から明らかになったので、長期的な視野をもってこうした検討を重ねていくことは必要であろう。単独の機関がこれらの機能すべてを果たすことが困難であれば、いくつかの機関が緊密に連携することにより体制を築く可能性もあり得よう。地域での関係者の

ネットワークの場を提供する、といった役割を JICA が果たすことは可能であり、研究については政府関係機関や大学などで行われている。こうした関係機関が相互に連携体制を築くことにより、効果的な国際教育の推進につながる可能性はある。

(4) 包括的プログラムとしての事業実施

本調査対象 6 カ国における開発援助機関や NGO などの組織では、従来から行ってきた教材開発、研修・ワークショップ、授業実践への支援といった個別の事業を、近年は一つのプログラムとして有機的に結びつけて学校現場に対して提供する傾向が強まっている。イギリスの DfID による GSP、Connecting Classroom、GLP、カナダの旧 CIDA（現 外務国際貿易開発省）による International School Twining Initiatives (ISTI)、オーストラリアの AusAID が主導する GEP、またイギリスの NGO である OXFAM-UK が行う Education for Global Citizenship などはその代表例である。こうしたプログラムは、まだ開始されて間もないこともあって、その効果が明らかにされる段階には至っていないが、現地調査の際に行ったインタビューなどでは複数の関係者から「学校側から大きな賛同を得ている」や「児童生徒がかなり国際的な問題に関心をもつようになった」などのコメントを得ており、一定の効果が上がっていることが推測できる。

我が国への適用可能性

我が国においても、これまで JICA や NGO では教材開発や研修など多様な支援を実施してきたが、「教材の活用方法が分からない」や「単発の活動に終始してしまい継続的に実践できない」などの課題が出されていた。各国が行っているように、教材開発、研修・ワークショップ、授業実践への支援といった複数の事業を一つの有機的に関連したプログラムとして、学校現場のニーズに合わせてデザインし、提供していければ、非常に有効と考えられるが、他方で調査対象国で実施されているような、比較的大きな規模の包括的プログラムを実施するのは、短期的には困難と考えられる。調査対象国においても、予算の制約などがある中、それまでの事業をレビューした上でスクラップ・アンド・ビルドにより包括的なプログラムが開始された経緯もある。我が国においては、まずは既存のプログラムの有機的な連携を行うことにより、より包括的な支援に近づけることが望ましいと考えられる。

(5) 教員を対象にしたプロフェッショナル・ディベロップメントの重要性

各国における国際教育の推進に係る事業の考察を通じて、学校現場の教員に対するキャパシティ・ディベロップメント研修は非常に重要であり、国際教育を推進する多くの組織では、近年、こうした事業に力を入れ始めていることが明らかになった。また、教員を対象にしたキャパシティ・ディベロップメントは、上記(4)とも関連して、包括的なプログラムにおける中心的活動として位置付けられ、実施されるようになってきている。先にあげた GSP、Connecting Classroom、GLP（イギリス）、ISTI（カナダ）、GEP（オーストラリア）といった事業では、そのすべてにおいて教員を対象にしたプロフェッショナル・ディベロップメントが中核とされている。この背景には、国際教育の普及・推進にとっては、やはり児童生徒の学習を導き、支援していく教員自身が国際教育の内容やその教授法について十分な知識と技能をもっている必要があるという考え方があり、十分な知識と技能のもとでこそ有意義で効果的で継続的な国際教育の実践が可能になるというのである。

我が国への適用可能性

我が国の場合においても、先に見たように、学校現場の教員をはじめとする教育関係者の国際理解教育/開発教育に対する認識や理解不足が学校現場での国際理解教育/開発教育の普及・推進の大きな阻害要因となっている。したがって、我が国でも国際理解教育/開発教育に係る事業実施において、各国において近年注目されている教員を対象にしたプロフェッショナル・ディベロップメントについて検討を始める必要があるだろう。その場合(4)であげたように、他の事業とも連携させた、より包括的なアプローチの中で考えていくと効果的で

あろう。

(6) 教員にとって活用しやすい情報・教材の提供

各国の開発援助機関や NGO は国際教育に関する情報の発信や教材提供を積極的に行っていた。こうした情報発信や教材提供においてはいくつかの特徴が見い出された。ここではこうした特徴から抽出された知見として、①活用しやすい形式での情報提供、②授業実践にすぐに活用できる教材提供、③ウェブサイトでの情報提供、という3つについて述べる。

まず、活用しやすい形式での情報提供について説明する。国際教育に興味関心はあるが、十分な知識をもっておらず、また資料収集や教材研究をしようにも、必要な資料の所在や入手方法についてどうすればよいのか分からないといった学校現場の教員は決して少なくない。こうした教員を対象に情報提供を行うことは国際教育の学校現場での普及・推進を進めていく上では大きな効果があると考えられる。ここで大切なことは情報提供の形式である。すなわち、教員にとって活用しやすい形式での情報提供が重要である。各国の開発援助機関や NGO では、こうした点について十分に検討した上で情報提供が行われていた。イギリスの国際教育ウェブサイト「Global Dimension」、オーストラリアの「Global Education Website」のほか、NGO である Christian Aid のウェブ情報「Global Explorers」及び「Just living? GCSC Resources」はその代表例である。こうした情報は、使い手である学校教員の視点から開発されており、教科別、対象となる児童生徒の年齢別、トピック別などによる内容検索が可能で、その内容も開発分野だけではなく、様々なグローバルな課題を扱うなど、多岐にわたっている。近年の注目されている国際的な課題や問題はほぼ網羅されていると言える。

次に、授業実践にすぐに活用できる教材提供について述べる。本調査対象国の多くが、ナショナル・カリキュラムや州カリキュラムにおいて国際教育という特定の教科設定がなく、教科横断的なアプローチをとることが求められていた。このようにカリキュラムの中での位置付けが明確でない内容を授業で扱うことは教員にとっては教材探しや資料収集、授業の構成、さらには授業中に用いる配布教材までも準備しなければならず、かなりの負担がかかってくる。したがって、情報提供を行う場合、既存のカリキュラムの内容に即した形で提供することや授業ですぐに活用できる教材を提供することは教員の負担を軽減できるばかりか、初めて国際教育を実践しようという教員にとってはそのイメージを描きやすいという利点がある。イギリスの OXFAM-UK や Christian Aid、カナダの飢餓財団 (CHF)、ニュージーランドのグローバル・フォーカス・アオテアロアではナショナル・カリキュラムに則した形で、教員用の授業指導案に加え、児童生徒のための配布用学習資料まで開発しており、現場教員からも好評を得ているとのことであった。

最後に、ウェブサイトでの情報提供について説明する。近年、ICT の目覚ましい発達によって、各国ではほぼどの組織や機関もウェブサイトの充実を力を入れており、情報や教材のほとんどがそのウェブサイトからダウンロードできる仕組みをとっていた。ウェブサイト上での情報提供は、興味関心のある不特定多数の人々のアクセスを可能にするだけでなく、瞬時に必要な情報を多面的に検索し、入手できるという大きな利点があり、非常に有用な情報提供の方法である。また、各国における近年のウェブサイト上での情報提供は、イギリスの「Global Dimension」やオーストラリアの「Global Education Website」に見られるように、テーマ別、教科別、学年別など、異なった視点からの情報検索を可能にしており、使い手にとっては、ある情報や教材が多角的な視点から検討できるという印刷媒体では考えられなかった有利な点がある。

我が国への適用可能性

情報・教材の提供についての3つの知見は、我が国における国際理解教育/開発教育のさらなる学校現場への普及・推進を行っていく上で非常に重要なものである。しかし、我が国の現状を見た場合、こうした情報・教材の提供は依然として十分に行われているとは言いがたい。当然、我が国の NGO の中には情報や教材提供に

においてかなり充実した内容を提供している組織もあることは事実であるが、全体として見た場合、まだまだ改善が必要である。なお、我が国においても各国と同様により充実した情報・教材の提供を行っていくことは決して不可能なことではない。我が国の開発援助機関である JICA や NGO には膨大な情報や教材が蓄積されており、個別に見れば、すでにそうした情報や教材の一部をウェブサイトで公開しているからである。今後、我が国において必要なことは、イギリスの「Global Dimension」やオーストラリアの「Global Education Website」のような包括的な情報・教材提供サイトの構築であろう。そのためには我が国の国際理解教育/開発教育を担うすべての機関や組織がお互いに協力、連携し、個別に蓄積してきた情報や知見を共有すること、そして共有された情報や教材を再整理、再構成していくことが必要となる。

第6章 国際教育の普及・推進に係る JICA の今後の取り組みの可能性

本章では、これまでの議論のまとめとして、我が国における国際理解教育/開発教育の普及・推進のために JICA が果たし得る役割や JICA の開発教育支援事業をより効果的に実施し得る可能性を検討していく。第4章及び第5章で得られた知見及び我が国への適用可能性を踏まえた上で、JICA として将来的に取り組む必要があると考えられる事項は以下のとおりである。

(1) 教育課程と国際理解教育/開発教育において目指される資質・能力の類似性についての啓発

本調査において、国際的な資質・能力としてのキー・コンピテンシー及び我が国独自のモデルである「21世紀型能力」（国立教育政策研究所試案）と国際教育（我が国における国際理解教育/開発教育も含む）が目指す、あるいは習得が期待できる能力・スキルの間には大きな類似点が見い出された。これによって、国際教育は従来の教科中心の教育課程の学習では不足していた資質や能力、言い換えれば、近年急速にその重要性が認知され、習得が目指されている新しい能力や資質の養成を促すものであることが分かってきた。

他方、我が国の学校現場における国際理解教育/開発教育の実践については、「時間がない」「学校の年間計画に位置付けられていない」「教材がない」など理由は様々ではあるが、全般的に見れば積極的に推進されているとは言いがたい状況にある。この背景には、決して少なくない教員や教育関係者の間に「国際理解教育/開発教育は教科教育とは別の追加的な教育活動」と見なされているということがある。しかし、これまでの考察から明らかになったように、国際教育は教科教育と決して対立するものではなく、むしろ近年習得が求められている資質や能力といった点において、同じ方向性を目指す教育活動であり、お互いに補完的な役割を担うことができるものである。この事実は、残念ながら、我が国の教育関係者の間ではほとんど認識されていないと考えられる。そこで、JICA としては、このことを少しでも多くの教育関係者に理解、認識してもらうよう、開発教育支援事業やホームページなど様々な機会や場を通じ広く知らせたり、関係者に働きかけることが必要であろう。こうすることで、教員や教育関係者の国際理解教育/開発教育についての興味関心は高まり、将来的に国際理解教育/開発教育の裾野を拡大していくのに役立つと考えられる。

(2) 教育行政と学校現場との間のより緊密な連携

我が国においては文部科学省の定める法的拘束力をもった教育課程（学習指導要領）があり、学校におけるすべての教育活動はこれに則して行われなければならないことになっている。現行の教育課程において国際理解教育/開発教育についての明確な位置付けはないものの、総合的な学習の時間を活用した実践、各教科の中での実践、あるいは教科横断的な形での実践など、国際理解教育/開発教育の実践は十分に可能である。しかしながら、多くの地方教育委員会などの教育関係者や学校現場の教員は、教育課程に明確に位置付けられた教科内容を教えることに専心する傾向があり、明確な位置付けのない国際理解教育/開発教育は常に後回しにされるという現状がある。また、こうした教育関係者や学校教員は概して国際理解教育/開発教育についての理解や認識が十分でない場合が多く、その具体的な内容な実践の方法についても知られていない。

JICA ではこれまで学校現場での国際理解教育/開発教育の普及のために、様々な開発教育支援事業を展開してきた。その支援事業の効果をより高めるためには、上記のような現状を十分に検討し、解決策を見い出していく必要がある。そのためには、まず学校現場の教員や教育関係者によって国際理解教育/開発教育が正しく理解されることが重要である。特に、現行の教育課程においても国際理解教育/開発教育の実践は十分に可能であるという認識をもってもらうことである。そこで具体的には、**国際理解教育/開発教育の資料や教材を現行の教育課程に合わせた形で開発していくことなどがあげられる。**さらに、教育委員会や学校現場との連携を緊密にし、**教員の国際理解教育/開発教育についての正しい認識と理解、現行の教育課程の中でのその取り扱い方やその方法についての理解促進を積極的に支援していくことが重要である。**さらに長期的な視野から、

文部科学省や教育行政機関と連携しつつ、**教育課程（学習指導要領）上での国際理解教育/開発教育の位置付けを明確化するよう、関係機関に働きかけることも重要である。**

なお、JICA では近年、東京都荒川区及び埼玉県深谷市と連携して国際協力出前講座の面的拡大を試みたり、教師海外研修に教育行政担当者コースを開設し、教育行政担当者への国際理解教育/開発教育の理解を深めたり、また開発教育指導者研修を地方自治体の実施する研修と連携させるなど、教育行政との連携という点で画期的な試みを実施している。今後も、引き続き、さらなる教育行政との連携強化を進めていく。

(3) 学校現場のニーズに合わせた効果的な支援

本調査においては、各国の開発援助機関はより効果的な国際教育の普及を目指して、近年その事業内容の大きな転換を図っていることが明らかになった。新しい事業とは、これまで個別に実施されてきた教材開発、研修・ワークショップ、授業実践への支援といった複数の事業を一つの有機的に関連したプログラムとして学校現場に提供していくというものである。

我が国においては、国際理解教育/開発教育に関わる機関の位置付けや体制などが他国と異なることから、複数のコンポーネントを組み合わせた比較的大きなプログラムについては、すぐに提供できる状況・体制にはないと考えられる。しかしながら JICA においても、学校現場のニーズをくみ取り、**既存の支援事業（例えば出前講座、教材の提供・貸出、教師海外研修、開発教育指導者研修、グローバル教育コンクールなど）を、そのニーズに合う内容となるよう調整・提供するというきめ細かい対応を実施していくとともに、それら支援事業のうち複数の有機的に連携させ、学校現場のニーズに合わせて提供していくことを検討していくことが重要である。**

なお、近年、JICA では個別支援事業の相互連携の取り組みに着手している。例えば、修学旅行などの機会を利用して地球ひろばへの訪問を訪問する学校が増えていることから、こうした学校が地域に戻ってからも JICA の支援プログラムを活用できるよう様々なプログラムを紹介したり、国内拠点側に訪問した学校へのフォローを依頼したりしている。この例はまだ支援側の視点に基づく連携の取り組みだが、今後は学校現場のニーズも勘案した上で、個別事業の相互連携についてより積極的に取り組んでいくことが求められよう。

(4) 学校教員のキャパシティ・ディベロップメント

各国の事例の分析から、効果的な国際教育の普及・推進には教員のキャパシティ・ディベロップメントが重要であることが分かった。その背景には、国際教育の実践主体である教員がそれについての強い関心と十分な知識・技能がなければ、継続的で効果的な教育活動は不可能であるという考えがある。現在、JICA においても教員のキャパシティ・ディベロップメントを目的とした支援事業として、教師海外研修や開発教育指導者研修などが実施されている。そこで、上記(3)も考慮して、こうした**既存の教師海外研修や開発教育指導者研修などを拡充することと、そこに他の事業も有機的に連携させ、学校現場や教育関係者に提供していくことが重要となってくる。**

なお、教員のキャパシティ・ディベロップメントにおいては、**国際理解教育/開発教育の内容についての理解**はもちろん、「参加型」や「活動型」と呼ばれる児童生徒の協働学習を中心にした問題解決型の学習方法、さらに国際理解教育/開発教育を実践するための**カリキュラムデザインについてのノウハウ**なども研修内容に含めることが効果的と考えられる。こうした内容を含めることについて、今まで関係している組織・機関はもちろん、新たな関係機関との連携可能性も模索し、検討することが望ましい。

(5) 学校現場の教員にとって活用しやすい情報・教材の提供

JICA をはじめ、開発教育に関わる我が国の NGO には膨大な量の国際教育に関する知識が蓄積されている。

こうした知識や情報は各組織が個別にホームページなどで公開しているが、組織によってその情報量や領域、形式、内容に偏りがあり、残念ながら、学校現場の教員が授業実践に活用する上で決して利用しやすいものとは言えない。学校現場の教員からすれば、まず、国際理解教育/開発教育を担っている組織としてどのようなものがあるのかが分からず、個別の組織のホームページにアクセスすることには極めて大きな限界があるようである。また、青年海外協力隊（JOCV）の途上国への派遣活動とその大規模な広報によって、学校現場の教員の「JICA」の認知度は近年高くなってきているが、JICAが開発教育支援を行っていることは、学校教育関係者にはまだまだ知られていない状況にある。また JICA ホームページには、国際理解教育/開発教育に関する情報が掲載されているが、JICAの開発教育支援事業についての情報が中心で、学校現場の教員が授業で活用できる教材についての情報はあまり多くない。

本調査対象6カ国の中で、特に印象的であったのはイギリスの「Global Dimension」とオーストラリアの「Global Education Website」と呼ばれる国際教育のための情報・教材ウェブサイトである。両者とも、学校関係者の認知度、活用頻度ともかなり高く、学校現場での国際教育実践に大いに活かされているということであった。このウェブサイトにおいて注目すべき点は、単に開発援助機関（DfID や AusAID）の有する情報や教材だけではなく、全国の大小様々な NGO による情報や教材などが豊富に掲載されていることである。むしろ、全体としては NGO による情報量が開発援助機関による情報量より上回っている。つまり、このウェブサイトを検索すれば、同国で国際教育を行っている関係組織のほとんどの情報と教材にアクセスが可能となるのである。JICA においても、JICA が独自に蓄積してきた国際理解教育/開発教育に有用な情報や教材を整理し、編集した上でホームページ上に掲載し、発信していくことが必要である。また、解決しなければいけない課題は残されているものの、JICA が中心となって我が国の NGO に蓄積されている有用な教材などをリストアップし、イギリスやオーストラリアの事例のように、包括的なウェブサイトとして発信していくという可能性についても検討する価値はあろう。

なお、近年、JICA が開発した『国際理解教育実践資料集～世界を知ろう！考えよう！～』（2013年）は、そこで扱われている個々のテーマにおいて学習指導要領との関係が明確に記載され、またそのままコピーして授業にも活用することも可能であるという点で、学校現場の教員にとって活用しやすい教材と言える。今後、このような教材や情報の開発を進め、積極的にウェブサイト上で公開していくことが求められる。

以上、JICA として将来的に取り組みが期待される新しい支援事業のあり方として、(1) 教育課程と国際理解教育/開発教育において目指される資質・能力の類似性についての啓発、(2) 教育行政と学校現場との間のより緊密な連携、(3) 学校現場のニーズに合わせた効果的な支援、(4) 学校教員のキャパシティ・ディベロップメント、(5) 学校現場の教員にとって活用しやすい情報・教材の提供、という5点について考察した。JICA としては今後、グローバル化時代に必要な資質や能力に関わる教育行政機関や専門家の議論なども踏まえながら、国際理解教育/開発教育の更なる推進に向けた取り組みを行っていききたい。

添付資料 1：各国の教育課程のまとめ一覧

(1) 日本

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	人格の完成	生きる力：確かな学力
その根拠は何か	教育基本法、学校教育法の定める目標を達成する	
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	確かな学力（基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力、主体的に学習に取り組む態度など）、豊かな人間性、健康や体力など	
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	平成 18（2006）年に教育基本法が改正され、新たに教育の目標が規定された。	同上 2 条は、知・徳・体の調和のとれた発達を基本としつつ、個人の自立、他者や社会との関係、自然や環境との関係、人間の伝統や文化を基盤として国際社会を生きる日本人という視点から具体的な教育の目標が定められた。
③「能力やスキル」の位置づけ（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方）	学校教育法が改定され、義務教育の目標が具体的に示された。また、各教科等の学習指導要領において、育てたい能力に関する記載がされている。しかし、記載自体は、各教科等にゆだねられている。（まちまちである）	生涯にわたる学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに特に留意しなければならない、としている。
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	学習指導要領が平成 20 年度に改正され、小学校理科においては、能力やスキルについて具体的な表記がなされて、学年の目標に記されている。	3 年生 比較 4 年生 分類 5 年生 条件制御 6 年生 推論
⑤「能力やスキル」を育成するための方法（システムや現場での取組の具体例）		
コンテンツがどう関係しているのか		

(2) イギリス

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> • 学校、教師に自由と自律性を与え、世界標準を目指す • 「秘密の花園」から「オープン・ガーデン」へ • 英数理の教科知識の重視とスキル • 会話言語とコンピューター科学の重視 	<ul style="list-style-type: none"> • ナショナル・カリキュラムは学校カリキュラムの50% • 各教科は、学校カリキュラムの内容の詳細を公表する義務
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> • 国際競争力を高める • 学力の高い国から学ぶ • 教師に自由と自律性を与えることにより創造性を発揮させる • 会話言語の発達、学力達成に貢献する • コンピューター学習は産業界で優位に立つことに役立つ 	
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	<ul style="list-style-type: none"> • 英語・数学・理科の知識・スキルについては、各教科知識と結びついたものとして • 会話言語 • コンピューター科学 	<ul style="list-style-type: none"> • 6つのキー・スキルズ <ul style="list-style-type: none"> —コミュニケーション —数字の活用 —情報技術 —他者との協働 —自分の学習と成績の向上 —問題解決 • 思考スキル
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	<ul style="list-style-type: none"> • もともとは、職業教育の文脈でコア・スキルという名称により産業界からの要請として定められたものがナショナル・カリキュラムの創設に際し受け継がれた。1996年の職業資格に関するヒアリング・レビューにより再び強調された際にキー・スキルと命名され、その後、1999年版のナショナル・カリキュラムより初等・中等段階ともに導入された。 • 2007年版（KS 3-4）では、機能的スキルについて言及。これももともと職業教育の中で、資格と連動した形で導入されたもの 	
③「能力やスキル」の位置づけ（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方）		
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> • 職業教育では教科に準ずるかたちで提示されていた • ほかにPSHEやシティズンシップなど、 	

	横断型でスキル重視の教科がある	
⑤「能力やスキル」を育成するための方法（システムや現場での取組の具体例）	<ul style="list-style-type: none"> 教育方法の工夫による 	
コンテンツがどう関係しているのか	<ul style="list-style-type: none"> スキルはコンテンツと結びついた形で育成される 	
日本の教育課程への示唆	<ul style="list-style-type: none"> キー・スキルは、教科の知識と結びついた他価値でとらえられること 会話言語の重視 コンピューター科学の学習の重視 	
特記事項		
（教育背景として）		
教育課程の基準の主体	<ul style="list-style-type: none"> 中央政府（ウェールズ、スコットランド、北アイルランドは独自） 宗教教育は地方行政当局ごと 	
教育課程の基準の法令	<ul style="list-style-type: none"> 2002年教育法 	
教育課程の基準の範囲	<ul style="list-style-type: none"> すべての公費維持運営学校（アカデミー、フリースクールは除く） ナショナル・カリキュラムは、学校カリキュラムの一部（新しいナショナル・カリキュラムでは50%を目指す模様） 	
授業時間・週休日	<ul style="list-style-type: none"> 法的には、時間数を規定することを禁じている。ただし、推奨している時間は以下の通り。 KS 1：週 21 時間、KS 2：週 23.5 時間 KS 3：週 24 時間、KS 4：週 25 時間 2010年までに、体育・スポーツに関しては、KS 1-4とも最低週 2 時間 中等学校では宿題に要する学習時間を政府が推奨している。7-8 学年：毎日 45-90 分、9 学年：毎日 1-2 時間、10-11 学年：90-150 分 	
改訂サイクル	<ul style="list-style-type: none"> 決まっていない 	
近年の動き	<ul style="list-style-type: none"> 2014年より新しいナショナル・カリキュラムが開始する 	
評価の方法	<ul style="list-style-type: none"> 16 歳時では、形成的評価であるコースワークは廃止の方向で検討されたが、廃止はしない模様 	
ナショナルテストの有無と方法	<ul style="list-style-type: none"> 11 歳時、16 歳時のみ 	

(3) ドイツ

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> 「各教科の学習内容」と「獲得すべきコンピテンシー」を組み合わせた教育課程 	<ul style="list-style-type: none"> 「学習内容に関するスタンダード」と「到達度に関するスタンダード」で構成される「教育スタンダード」
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> 統一的「コンピテンシー」モデルの確立断念に伴う「スタンダード」概念の導入 	<ul style="list-style-type: none"> 「コンピテンシー」を総括する上位概念としての「スタンダード」
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	<ul style="list-style-type: none"> 「教育スタンダード」の内容 <ol style="list-style-type: none"> ①ドイツ語 ②算数・数学 ③第一外国語（英／仏） ④生物・化学・物理 	<ul style="list-style-type: none"> 代表的コンピテンシー <ul style="list-style-type: none"> 行為コンピテンシー 事象コンピテンシー 方法コンピテンシー 自己コンピテンシー 社会コンピテンシー
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	<ul style="list-style-type: none"> 「PISA ショック」を契機としたカリキュラム改革による授業や学校の質的改善 	<ul style="list-style-type: none"> 「インプット管理型」から「アウトプット管理型」に向けた教育課程の転換
③「能力やスキル」の位置づけ（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方）	<ul style="list-style-type: none"> 「教育スタンダード」 <ol style="list-style-type: none"> ①本教科が教育や人間形成にどう役立つのか ②本教科で育成すべきコンピテンシー ③内容に関するコンピテンシー ④学習課題の例 	<ul style="list-style-type: none"> 【ベルリン州】 <ol style="list-style-type: none"> ①ベルリン州学習指導要領(必須カリキュラム 6 割) ②ベルリン州各学校内教育課程(選択カリキュラム 4 割) 【NRW 州】 <ol style="list-style-type: none"> ①NRW 州指導指針 ②NRW 州指導要領 ③学校内教育課程
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> 「教育スタンダード」 <ol style="list-style-type: none"> ①本教科が教育や人間形成にどう役立つのか ②本教科で育成すべきコンピテンシー ③内容に関するコンピテンシー ④学習課題の例 	<ul style="list-style-type: none"> 【ベルリン州】 <ol style="list-style-type: none"> ①本教育段階での教育（陶冶と訓育） ②本教科が本教育段階での教育や人間形成にどう役立つのか ③スタンダード ④テーマと領域：各教科で育成すべき力 ⑤本教科における成績規定および成績評価 ⑥選択教科としての扱い

		<ul style="list-style-type: none"> 【NRW 州】 ①課題と目標 ②領域 ③コンピテンシー ④成績
⑤「能力やスキル」を育成するための方法（システムや現場での取組の具体例）	<ul style="list-style-type: none"> 「教育制度における質的開発のための研究所」による学力調査（共通テスト） 	<ul style="list-style-type: none"> 共通テスト 第3・8学年：悉皆調査 第9学年：サンプル調査 各州政府による調査
コンテンツがどう関係しているのか		
日本の教育課程への示唆		
特記事項		
（教育背景として）		
教育課程の基準の主体	<ul style="list-style-type: none"> 各州政府（連邦16州） 	<ul style="list-style-type: none"> 文化連邦主義（Kulturhoheit）
教育課程の基準の法令	<ul style="list-style-type: none"> 各州の学校法（Schulgesetz） 	
教育課程の基準の範囲	<ul style="list-style-type: none"> 「教育スタンダード」を踏まえれば、各州や各学校での独自の範囲を設けてよい 	<ul style="list-style-type: none"> 各州のカリキュラム 各学校のカリキュラム
授業時間・週休日	<ul style="list-style-type: none"> 週休2日（土日休み） 	
改訂サイクル	<ul style="list-style-type: none"> 各州ごとに異なる 	
近年の動き	<ul style="list-style-type: none"> 「教育スタンダード」の導入 	
評価の方法	<ul style="list-style-type: none"> 共通テスト 	<ul style="list-style-type: none"> 共通テストの結果に基づく学校開発（Schulentwicklung）
ナショナルテストの有無と方法	<ul style="list-style-type: none"> 「教育制度における質的開発のための研究所」による全国学力調査 	<ul style="list-style-type: none"> 第3・8学年：悉皆調査 第9学年：サンプル調査 各州政府による調査第3・8学年

(4) カナダ（オンタリオ州を事例として）

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> 多様性への対応を可能にする最低限の基準 	
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> 学習における評価の対象となるのは、各学年の教科目標のみであり、具体的な目標や行動基準等はいくまで例として提示されている。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科ごとに各学年の教科目標（全体目標）と具体的な目標が設けられており、教科全体で取り組むべき行動目標が達成チャート（Achievement Chart）にまとめられている。 学習の評価の対象となるのは、教科目標をどの程度達成しているかという点のみであり、その他の具体的な目標や行動目標は、あくまで教師の教育活動のための例として挙げられているにとどまっている。また、教育課程の基盤となっている能力・資質（「学習スキルと学習習慣」）の具体的な内容についても、教員が参考にする「態度の例」を提示するにとどまっている。 以上のように、教科目標が達成されるべき最低限の基準として提示されている。 多くの移民によって構成されるカナダ社会において、その多様なニーズに対応するためにも、各学校の現状や生徒の実態に適応可能な柔軟性を備えた教育課程となっているといえる。
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	<ul style="list-style-type: none"> 「学習スキルと学習習慣（Learning Skills and Work Habits）」 	<ul style="list-style-type: none"> 「責任感」 「自己管理能力（organization）」 「課題解決能力（independent work）」 「コラボレーション」 「学習への積極性（initiative）」 「自律性（self-regulation）」
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	<ul style="list-style-type: none"> 社会的背景 労働市場での成功や高等教育での学業へ備える 根拠 「必須スキル（Essential Skills）」（教育省、職業訓練・カレッジ・大学省）、「就業可能スキル（Employability Skills）」（カナダ協議委員会）、「コンピテンシー」（OECD） 	<ul style="list-style-type: none"> 社会的背景 オンタリオ州では、1980年代より公教育に対する不満が増加し始め、基礎基本に関する教育の不徹底や高い中途退学率、中等学校卒業生が大学や産業界のニーズに合った能力を備えてない等の問題点が指摘された。そのような社会背景のもと、1990年代には、政権与党が交代しながらも、カリキュラム、教育のアカウンタビリティ、評価、州統一学力試験の導入などに関しては一貫した政策が採られてきた。 根拠 教育省と職業訓練・カレッジ。大学省（Ministry of Training, Colleges and Universities）が開発した「オンタリオ・スキル・パスポート」の示す「必須スキル」（読解、資料の活用、ライティング、数学的能力、（口頭による）コミュニケーション、思考、デジタル技術の利用、他者との協働、継続教育、情報の整理（Additional Information））。カナダ協議委員会（Conference Board of Canada）が示す「就業可能スキル（個人で管理するスキルとチームワークのスキル）」。OECDのDeSeCoによるコンピテンシーなど。

③「能力やスキル」の位置づけ (教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方)	<ul style="list-style-type: none"> 教育課程の基盤であり、特定の教科や科目において涵養することが求められているものではない。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習スキルの達成度は、各教科の中で評価されるものではなく、それぞれの評価は別個に行われる。
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> 既存の教科に基づく。 	<ul style="list-style-type: none"> 基本的には教科 (Subject) を中心とした教育が行われている。
⑤「能力やスキル」を育成するための方法 (システムや現場での取組の具体例)	<ul style="list-style-type: none"> 通知表及び経過報告書において学習到達度とは別個に評価がなされる。 「未来フォーラムプロジェクト (Future Forum Project: FFP)」(ブルーベール高等学校) 	<ul style="list-style-type: none"> 「学習スキル」達成度に対する評価は年2回の成績表と年1回の経過報告書においてカリキュラム達成度とは別個に行われる。「学習スキル」の6つのカテゴリーそれぞれについて、児童生徒のエピソードを加えつつコメントを記入する(第9~12学年については、各教科の担当教員がコメントを記入する)。 このように、その達成状況について詳細に把握する機会が設けられていると同時に、定期的にその達成度について保護者へ報告することによって、家庭における「学習スキル」に対する意識も高められている。 FFPは、第10学年の英語・公民・キャリア教育を統合した科目横断型の授業である。州のカリキュラム目標に準拠しながらも、生徒主導の探究型・問題解決型のアプローチを採用したプロジェクト形式の授業が展開されている。授業は、同じ学区内の他の高等学校とオンラインでつないで同時に行われ、生徒が見知らぬ他校(12校)の生徒と意見交換を行ったり、コミュニケーションを図ったりしながら、各自、プロジェクトを進め、最後には成果を発表する。
コンテンツがどう関係しているのか		
日本の教育課程への示唆		
特記事項	<ul style="list-style-type: none"> 「評価の文化 (Culture of Assessment)」と生徒—教師観の転換 	<ul style="list-style-type: none"> 「評価は児童生徒の成果の向上に資するためにある」という評価の基本的考え方と姿勢を表した「評価の文化」が重視されている。児童生徒が自律した学習者となることを目指す教育課程において、評価には児童生徒と教師が協力的な関係のもとでともに学び、学習においてそれぞれが主体的な役割を果たすことが求められている。具体的には、その学びの過程において、教師は、児童生徒の学習を支援しつつも、その学習に関する権限 (ownership/responsibility) を受け渡していく「先導的な学習者 (lead learner)」となることが求められている。
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	<ul style="list-style-type: none"> 各州教育省 	
教育課程の基準の法令	<ul style="list-style-type: none"> 各州の教育法 (Education Act) 	
教育課程の基準		<ul style="list-style-type: none"> 各州で異なるが、基本的には芸術 (Arts)、言語 (英語、

の範囲		フランス語)、第二言語(英語、フランス語)、算数/数学、社会、科学、先住民学(Aboriginal Studies、First Nations Studies など各州で名称は異なる)、保健体育等で構成されている。
授業時間・週休日	<ul style="list-style-type: none"> 週休2日 	<ul style="list-style-type: none"> オンタリオ州の場合、授業日数は年間194日(2014-2015年度)。各州では週休2日。
改訂サイクル	<ul style="list-style-type: none"> 各州で異なる。オンタリオ州では、基本的には5年ごとに検討される。 	<ul style="list-style-type: none"> オンタリオ州では、教育関係者、教員等から聞き取り調査等を行いながら進められるため、当初5年で検討し改訂を進める予定であったものが7年かかっている場合もある。
近年の動き	<ul style="list-style-type: none"> 「21世紀型スキル(21st Century Skills)」の涵養を目指した教育 	<ul style="list-style-type: none"> 近年、多くの州において、「21世紀型スキル」の涵養を目指した教育が議論されている。例えば、オンタリオ州では、教育の質とアカウンタビリティに関するオフィス(Education Quality and Accountability Office)が2010年よりオンタリオ中等学校識字テスト(Ontario Secondary Literacy Test)と第9学年の州統一試験(数学)の結果との関連について、2011年からはそれらに加え、全国学力試験(Pan-Canadian Achievement Program)やPISAの結果との関連についても調査・分析を行っている。 また、ブリティッシュ・コロンビア州やアルバータ州においては、既に「21世紀型スキル」を取り入れた教育課程を策定している。
評価の方法		
ナショナルテストの有無と方法	<ul style="list-style-type: none"> 有 	<ul style="list-style-type: none"> カナダでは、1993年より「学校教育達成度指標プログラム(School Achievement Indicators Program: SAIP)」が実施された。SAIPは、ランダムに抽出された13歳と16歳を対象として、数学、読解・作文、科学の順で9年間に3サイクル、英語と仏語で実施された。 SAIPは、2003年より「汎カナダ学力評価プログラム(Pan-Canadian Assessment Program: PCAP)」へ変更され、ランダム抽出された第8学年の生徒を対象として3年ごとに読解・科学・数学の試験が実施されている。PCAPでは、同年齢の生徒の三つの領域における達成度のレベルを測定し、各州で実施されている学力調査を補完することにより、州が生徒の達成度について全国的・国際的に比較が可能なデータを入手することが可能となる。そして、教育制度が生徒や社会のニーズを満たしているか、またカリキュラムや学校教育制度に改善すべき点はあるかどうかを検討するための基礎を提供するものとして導入されている。 なお、各州においてもそれぞれ州統一の学力試験が実施されている。

(5) アメリカ

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> 卒業後の社会への「レディネス」 	<ul style="list-style-type: none"> 大学や職場に入ってから十分に活躍できるだけの力を意味する College and Career Readiness (CCR)の育成をねらっている。 21世紀型社会を生き抜くための21世紀型スキルが求められている。
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> 教育課程編成に影響を及ぼす全米組織の動き 	<ul style="list-style-type: none"> The Common Core State Standards (CCSS)の「ミッションステートメント」の一部に、「コモンコアは現実世界に対応した確固たる基準となるようデザインされており、青少年が大学や職場で成功するために必要な知識と技能を繁栄した内容となっている」とある。 21世紀型スキルを開発した組織のミッションに、「21世紀のレディネスを K-12 の教育の中心に据える触媒として活動すること」とある。
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	<ul style="list-style-type: none"> 知識の獲得を踏まえたスキルの獲得 	<ul style="list-style-type: none"> 大学や職場に入ってから十分に活躍するための力 College and Career Readiness (CCR) 外国と競える力 (学んだことを再現する力ではなく)学んだ結果できるようになっていること 4C's (Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity) New 3R's (Rights, Responsibility, Respect)
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	<ul style="list-style-type: none"> 経済的競争力の強化、知識社会への転換 	<ul style="list-style-type: none"> 科学技術の進展により、多くの職業で大卒レベルの教育を受けた人材が必要とされている。しかし、アメリカにおける大卒者の割合は諸外国ほど伸びておらず、また高卒者は、適切に準備ができた状況で大学や職場に入っていない。このままでは、アメリカ経済の国際競争力の低下も懸念される。そこで初等中等教育段階で必要とされるのが、大学や職場に入ってから十分に活躍するための力 College and Career Readiness (CCR)である。 工業時代から知識時代へ変容した中で、求められる職務も変容しており、より創造的な仕事が増える。そうした仕事を遂行できる人材の育成が必要となる。
③「能力やスキル」の位置づけ (教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方)	<ul style="list-style-type: none"> 各教科の中で育成される能力とスキル 	<ul style="list-style-type: none"> 21世紀スキルでは、すべての能力やスキルの前提としてコア教科の知識がある。
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> 既存の教科に基づく 	<ul style="list-style-type: none"> アメリカの学校は基本的に教科 (subject) を中心とした教育を行っている。
⑤「能力やスキ		<ul style="list-style-type: none"> 21世紀スキルの育成については、伝統的な直接教授に主体的

ル」を育成するための方法（システムや現場での取組の具体例）		な学習を盛り込むのではなく、主体的な学習に伝統的な直接教授を盛り込む方向性を目指している。
コンテンツがどう関係しているのか		
日本の教育課程への示唆		<ul style="list-style-type: none"> 教育課程の基準を定めて、それを周知徹底させるという方法が採られているわけではない。地方分権体制のもとで、緩やかな「教育課程の基準」と、その「教育課程の基準の基準」が作られている。 例えば、「説明文」の重視からは、（夏休みの宿題として従来ある「読書感想文」以外に）「説明文」を書くという課題を与え、その論理構成を検討するといった教育活動が考えられる。 日本は「特別活動」や「総合的な学習の時間」など、教科以外の領域を含むすべてを教育活動と位置づけ、なおかつ「生きる力」など、多様な「力」を上位概念として、学校全体、社会全体で育もうとしているわけだが、アメリカのように教科を中心に具体的に示すことで、拡散、分散、抽象化を防ぐことができるかもしれない。
特記事項		
（教育背景として）		
教育課程の基準の主体		<ul style="list-style-type: none"> コモンコアは、全米州教育長協議会と全米州知事会が、教育関係団体の意見を聞きながら策定したものである。 21世紀スキルは、情報技術系企業が中心となって開発したものである。
教育課程の基準の法令		<ul style="list-style-type: none"> コモンコアそれ自体は法令によるものではなく、あくまで各州の判断により採択している。
教育課程の基準の範囲		<ul style="list-style-type: none"> 各州で異なるが、国語、算数／数学、理科、社会
授業時間・週休日		<ul style="list-style-type: none"> 各州により異なるが、年間最小授業日は概ね 180 日程度、1日 5 時間、年間 900 時間程度。土曜・日曜は休業日。
改訂サイクル		<ul style="list-style-type: none"> 特に定まったサイクルはない
近年の動き		<ul style="list-style-type: none"> CCSS、P21
評価の方法		<ul style="list-style-type: none"> CCSS については、スマーター・バランスとパークという 2 つのコンソーシアムがそれぞれ 2014 年度からオンラインを使って実施予定。悉皆調査となる見込み。
ナショナルテストの有無と方法		<ul style="list-style-type: none"> 連邦教育省が実施している NAEP（サンプリング調査）に加え、上記 CCSS の評価が加わる。

(6) オーストラリア

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> 「21 世紀の学習者」に必要な能力の育成に重点を置いた教育課程 	
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> 「オーストラリアのカリキュラム」の構造と示し方 国家教育指針「メルボルン宣言」(2008 年) 	
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	<ul style="list-style-type: none"> 汎用的能力 (general capabilities) 	<ul style="list-style-type: none"> リテラシー (literacy)、ニューメラシー (numeracy)、ICT 技能 (ICT competence)、批判的・創造的思考力 (critical and creative thinking)、倫理的行動 (ethical behaviour)、異文化理解 (intercultural understanding)、個人的・社会的能力 (personal and social competence)
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	<ul style="list-style-type: none"> 国家教育指針「メルボルン宣言」(2008 年) 	<ul style="list-style-type: none"> 目標 2 (オーストラリアのすべての若者は成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となる) を実現するために必要な能力の明確化。これらは 21 世紀の学習者 (21st Century Learners) にとって必要不可欠な能力。
③「能力やスキル」の位置づけ (教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方)	<ul style="list-style-type: none"> 教科ごとの学習領域、汎用的能力、領域横断的優先事項のそれぞれが多面的に表れる構造。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習領域 (KLA) ごとに示されるのが一般的である教育・学習内容の連続性・継続性を、汎用的能力および領域横断的優先事項といった異なる区分・視点からも示すことが可能。それを支えているのが、電子版カリキュラムでの配信。
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> 原則として、各学習領域を軸に提示。それらは①理念、②目標、③カリキュラムの内容、④達成スタンダード、の項目で構成。汎用的能力は特に③のなかで言及。汎用的能力を軸に提示することも可能 (右欄参照)。 	<ul style="list-style-type: none"> 汎用的能力を軸に示されたカリキュラムでは、各汎用的能力について、①それらの特質と範囲とを記述する導入部分とそれらの学習領域における位置づけ、それらが必要とされる根拠、②学習の連続性を支える構成要素、③児童生徒が学校教育段階の特定の段階において、無理なく発達させていることを期待される知識、スキル、態度及び気質を示す学習の連続性を提示。また特に②学習の連続性を支える構成要素では、書く能力に含められる行為や知識を具体的に提示。
⑤「能力やスキル」を育成するための方法 (システムや現場での取組の具体例)	<ul style="list-style-type: none"> 【ビクトリア州の場合】 現行カリキュラム (AusVELS) では汎用的能力の扱いはなし 	<ul style="list-style-type: none"> 【その理由】 教材、評価ツールの蓄積・開発の必要性 VELS で示された「身体的・個人的・社会的学習」との関係性の整理の必要性

コンテンツがどう関係しているのか	<ul style="list-style-type: none"> 書く学習領域の「内容」に組み込む 	
日本の教育課程への示唆	<ul style="list-style-type: none"> 「変化」への対応 「カリキュラム」自体の構造の捉え直し 21世紀の学習に必要とされる能力の育成を重視 	
特記事項	なし	
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	<ul style="list-style-type: none"> 原則、州の政策・計画で示された目標に則って主にカリキュラム開発、評価および資格付与を担う州政府組織。 ただし、現在開発中のナショナル・カリキュラムは「オーストラリア・カリキュラム評価報告機関」(ACARA) 	<ul style="list-style-type: none"> 【ビクトリア州の場合】 ビクトリア州カリキュラム・評価機関 (Victorian Curriculum and Assessment Authority: VCAA)
教育課程の基準の法令	<ul style="list-style-type: none"> 【ビクトリア州の場合】 ア. 「教育訓練改革法 2006」 イ. 「教育訓練改革規則 2007」 【ナショナル・カリキュラムについて】 ウ. 「ACARA 設置法 2008」 	<p>ア. VCAA の責任の下、州の教育課程基準を開発することを規定。</p> <p>イ. 各学校が教育機関としての登録に際する必要事項として、学校教育カリキュラムの開発をし、その評価をおこなうべきことを規定。</p> <p>ウ. ACARA の機能の一つとして、ナショナル・カリキュラムの開発・運用の明示。</p>
教育課程の基準の範囲	<ul style="list-style-type: none"> 【ビクトリア州の場合】 2005年に策定された「ビクトリア州必須学習スタンダード (Victoria Essential Learning Standards: VELs)」をもとに、「オーストラリアのカリキュラム」への移行のため、2012年に AusVELs を策定。就学前 (Foundation: F) から 10 年生までの学習内容とスタンダードを提示。 	<ul style="list-style-type: none"> 「教科ごとの学習」のほか、「身体的・個人的・社会的学習」と「教科の枠を超えた学習」の三領域により構成。「身体的・個人的・社会的学習」は「オーストラリアのカリキュラム」の「汎用的能力」の育成に通ずるところがあり、国家教育指針で示された「学校教育が公平性と卓越性を促進し、すべてのオーストラリア人が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で分別のある市民になる」ために重要と理解。
授業時間・週休日	<ul style="list-style-type: none"> 【ビクトリア州の場合】 1 週間の授業時数は「学校教育に関する政策・助言の手引き」で規定 	<ul style="list-style-type: none"> 1 週間の授業時数を、少なくとも 25 時間と規定。ただし、1 単位時間についての規定は明文化なし。

	<p>学期・就業日については、州立学校の場合、「教育訓練改革規則2007」で、州教育大臣が定めると規定</p> <p>就業日は州教育省ホームページにて一年分が公開</p>	
改訂サイクル	<ul style="list-style-type: none"> 【ビクトリア州の場合】不定 	<ul style="list-style-type: none"> 各州における教育課程基準の改訂の周期は特に決まっていない。近年はナショナル・カリキュラムの導入後、連邦政府の政策動向の影響により改訂を促される傾向が強い。ビクトリア州の教育課程基準の最新の改訂年次は2005年（VELS 導入）、2007年（一部改訂）及び2012年（AusVELS としよて改訂）。
近年の動き	<ul style="list-style-type: none"> ナショナル・カリキュラム（「オーストラリアのカリキュラム」）開発（2008年～） 	<ul style="list-style-type: none"> 2008年から段階的に導入・実施。2013年には第一段階として、英語、算数・数学、科学、歴史の4教科が、一年間の試行期間を経て、各州で導入・実施。その後、第二段階として地理、言語、芸術の3教科が、さらに第三段階として保健体育、シティズンシップ教育、経済とビジネス、科学技術及び後期中等教育のカリキュラムが随時開発・導入される予定。
評価の方法	<ul style="list-style-type: none"> 現在開発中の「オーストラリアのカリキュラム」は開発・実施段階ともに ACARA が関係者との協議、試行により改善。 	<ul style="list-style-type: none"> 「オーストラリアのカリキュラム」の評価は、ACARA 理事会に提出される年報で随時報告。ACARA では今後、「オーストラリアのカリキュラム」について、各州がそれらの情報を集めやすいように、リサーチ・クエスチョンを含む評価のためのフレームワークを開発・提供する予定。
ナショナルテストの有無と方法	<ul style="list-style-type: none"> 有 	<ul style="list-style-type: none"> NAPLAN (National Assessment Program on Literacy and Numeracy) (リテラシー及びニューメラシーに関するテスト。3・5・7・9年生を対象に毎年実施。悉皆調査。) NAP (National Assessment Program) (3年に一度、科学的リテラシー、シティズンシップ、ICT リテラシーを対象に特定州のみの児童生徒を対象に抽出調査を実施)

(7) ニュージーランド

	(ア) 特徴を端的に示す (ひとことで表すと)	(イ) 具体的に示す (コンテンツなど)
その国の教育課程を端的に表すとどのように言えるか	<ul style="list-style-type: none"> キー・コンピテンシーを中心に据えた 21 世紀型学習観の育成。 	
その根拠は何か	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラムの前文において示される。 	<ul style="list-style-type: none"> 多分化化、技術の高度化、求められる労働力の複雑化に対応できる教育システムを構築する必要性が明示されている。
①重視して育成しようとしている特色ある「能力やスキル」の内容	<ul style="list-style-type: none"> キー・コンピテンシー 	<ul style="list-style-type: none"> 思考力 言語・記号・テキストを使用する能力 自己管理能力 他者と関わる能力 参加と貢献
②教育課程に「能力やスキル」が重視されている社会的・文化的背景、「能力やスキル」の根拠	<ul style="list-style-type: none"> 【背景】 ①ヨーロッパ系民族とマオリとの二文化主義 ②教育格差の是正の必要性 【根拠】 ①OECD の DeSeCo が開発したキー・コンピテンシーを基盤としている。 ②1996 年に策定された就学前教育カリキュラムの潮流を受け継いでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 【背景】 ①生徒の学習到達度の向上、多文化化するニュージーランドの社会への対応、グローバル化の影響、シティズンシップ教育や価値教育における研究を還元する、学力格差の是正、マオリの文化や価値観を学習分野に取り入れる必要性などが挙げられる。 ②全体論的な発達観、実践者と研究者の双方の意見を取り入れた策定方法
③「能力やスキル」の位置づけ（教育課程全体での位置、各教科等との関連、基準や構造や示し方）	<ul style="list-style-type: none"> 目指す人間像としてのビジョンが掲げられ、それを育成するための 10 の価値観、5 つのキー・コンピテンシー、8 つの学習領域が、公用語が基盤とする 8 つの原理とともに設定され、学校カリキュラムへと接続されている。 キー・コンピテンシーはこれらの教科を横断した能力とされ、各教科に上位概念として置かれる構造である。 5 つのキー・コンピテンシーは二側面に分けて、実践での目標の設定がなされている。 	<ul style="list-style-type: none"> 「自信をもち、他者と繋がり、能動的に活動する生涯にわたる学習者」を育成する能力として、キー・コンピテンシーが設定されている。 キー・コンピテンシーは、各教科へ入れ込まれる形で育成される。ひとつの教科に複数のキー・コンピテンシーが含まれる。 学習コンピテンシーおよび社会的・個人的コンピテンシーの二側面である。
④教科の存続基盤と「能力やスキル」との関係	<ul style="list-style-type: none"> 教科の内容を中心に、キー・コンピテンシーとの関連が示されている。 	<ul style="list-style-type: none"> 例えば、「数学・統計」では、「数学・統計を学ぶことにより、生徒は創造的、批判的、戦略的、論理的に思考する能力を伸ばすことができる」と示されている。
⑤「能力やスキル」を育成するための方法（システムや現場での取組の具	<ul style="list-style-type: none"> 文脈における生徒の学びに観点が置かれる 国家基準を設ける アセスメントを活用する 	<ul style="list-style-type: none"> 探究的教授法 国家基準により、コンテンツとの整合性を図る 観察し、質的な記録により評価するアセ

体例)		スメント方法
コンテンツがどう関係しているのか	<ul style="list-style-type: none"> 1 から 8 学年については国家基準を設け、コンテンツとの整合性を図ろうとしている。 11 から 13 学年は、統一資格制度 (National Certificates of Educational Achievement: NCEA) を受験。 	<ul style="list-style-type: none"> NCEA の 3 段階レベルのうち、11 学年にレベル 1、12 学年にレベル 2、13 学年にレベル 3 を取得するのが一般的である。 大学受験のためには、レベル 3 が必要となる。
日本の教育課程への示唆	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価を含む質的なアセスメントの方法 保護者・地域を包摂した学習観 教育評価局による第三者評価のシステム 	<ul style="list-style-type: none"> e-ポートフォリオ、ラーニング・ストーリーなどの評価ツールを用いた方法 学校理事会を主体とした学校経営や教育方針の決定 各学校は基本的に 3 年に一度の評価を受ける。
特記事項	<ul style="list-style-type: none"> ナショナル・カリキュラムには、The New Zealand Curriculum と Te Marautanga o Aotearoa の二種類が策定されており、本稿では NZC について検討した。 	
(教育背景として)		
教育課程の基準の主体	<ul style="list-style-type: none"> 国 	<ul style="list-style-type: none"> 教育省
教育課程の基準の法令	<ul style="list-style-type: none"> The Education Act 1989 	<ul style="list-style-type: none"> 学校理事会の設置 教育評価局の設置などを定めた
教育課程の基準の範囲	<ul style="list-style-type: none"> 初等教育・中等教育 	<ul style="list-style-type: none"> 1~13 学年
授業時間・週休日	<ul style="list-style-type: none"> 授業時間：08:30~15:00 頃まで 週休日：土曜・日曜 	
改訂サイクル	<ul style="list-style-type: none"> 1993 年にナショナル・カリキュラムが策定され、NZC は 15 年を経て改定されたものである。 	<ul style="list-style-type: none"> 旧ナショナル・カリキュラム The New Zealand Curriculum Framework
近年の動き	<ul style="list-style-type: none"> 2010 年国家基準の導入 2011 年 Te Marautanga o Aotearoa の完全実施 	
評価の方法	<ul style="list-style-type: none"> テストとアセスメントが併用される 	<ul style="list-style-type: none"> ペーパーテスト、日常的な学習成果、意欲、態度、レポート、口頭発表など
ナショナルテストの有無と方法	<ul style="list-style-type: none"> 11 学年に全国共通学力試験 (NCEA レベル 1) 	<ul style="list-style-type: none"> 義務教育修了年齢に当たり、基礎学力の定着を測ることが目的。

添付資料 2 : 各国の国際教育のまとめ一覧

(1) 日本

	日本
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領、検定教科書を用いた中央集権的制度 2011・2012 年度に学習指導要領を改訂 小学校 6 年、中学校 3 年、高等学校 3 年、義務教育は 9 年
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> 文科省はかつては国際理解教育、現在は国際教育、ESD を使用 外務省・JICA は開発教育を主に使用
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> JICA は開発教育支援として、本部及び各国内拠点が事業を実施。必要に応じ NGO や他法人等に業務委託を行う。（事業の一つである出前講座にはボランティア経験者を主に講師として派遣） 文科省はユネスコスクール等を通じ、ESD を推進 NGO などの開発教育関連団体や学会が、それぞれのネットワーク内で情報交換をいつつそれぞれの強みを生かし活動。 <p>NGO は一般に、他の先進国に比べ規模が小さいが、開発教育 NGO も同様。</p>
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> 文科省は国際理解教育（国際教育）・ESD を推進 外務省・JICA は開発教育支援を実施
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> 国際理解教育は、総合的な学習の時間の一分野として学習指導要領で位置づけられている ESD が目指す「持続可能な社会の構築」は学習指導要領の随所に盛り込まれている 科目における位置づけはない
NGO との関連	<ul style="list-style-type: none"> JICA と NGO は開発教育について長年にわたり協議を継続。なお、組織・制度上の制約もあり、NGO が JICA からの業務委託を受けることは少ない。
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> これまで個別事業の実施・推進にかかる連携は行っており、また一部自治体とは密接に連携している例もあるが、文部科学省の関係性は薄かった。 現在は本調査が国研と JICA の共同プロジェクトであるように、文部科学省との間でも連携が推進されている
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> JICA の各国内拠点は出前講座や JICA 訪問プログラム、教師海外研修などの個別事業を通じ、学校と直接関係がある
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> 総合的な学習の時間や社会科・英語等の科目の中で取り入れられることが多い 科目としての位置づけはない
評価	<ul style="list-style-type: none"> 開発教育や国際理解教育の実践についての包括的な評価は行われていない

(2) イギリス

	イギリス（イングランド）
調査時期	2012年9月16日～22日
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> 各王国によって異なる 基本的に中央集権制度 初等教育6年、中等教育5年、義務教育は11年（イングランドの場合） 現在、ナショナル・カリキュラムの改訂中（2013年発表予定） ナショナル・カリキュラムはKey stage 1-4に分けて策定
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> Global Dimension, Global Education, Global Learning が広く使用 Citizenship Education が広く使用 その他、カリキュラム上で Global Citizenship という用語が使用
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> DfID は従来の NGO への資金提供から教員のプロフェッショナル・ディベロップメントへ支援形態を変更 開発教育を実施している小規模な NGO は DfID からの資金提供縮小で活動が停滞 ただし国際 NGO（Oxfam や Christian Aid 等）は積極的に Global Education を推進 教育省は Citizenship Education を推進
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> DfID が資金やプログラムを提供 教育省は Civics のカリキュラム推進
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> Global Education は明確な位置づけがない ただし、Global dimension という視点から Global Education は重視 Citizenship Education は「Citizenship」科目の中で実施
NGO との関連	<ul style="list-style-type: none"> DfID と開発 NGO は資金提供・プロジェクトの実施という密接な関係があったが、近年は予算削減で NGO との関係が縮小
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> DfID と教育省との関係は以前の労働政権下ではかなりの連携があった 現在はほとんどない
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> DfID は GSP や Connecting Classroom などのプログラムを通じて関係あり
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> Global Education は教科横断的に Global Dimension を取り入れるという立場で実践 Citizenship Education は必須科目として実践
評価	<ul style="list-style-type: none"> Global Education の実践についての包括的な評価は行われていない Citizenship Education については OFSTED や NFER などの機関が実践状況と成果についての報告書を取り纏めている

(3) ドイツ

	ドイツ
調査時期	2012年9月23日～30日
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> 州によって異なる 基礎学校4年、観察指導段階2年、中等教育（基幹学校、実科学校、ギムナジウム）3-7年 義務教育は第1-9年までの9年間 各州では総合制学校など学校制度改革が進んでいる 各州では全日制の学校へと移行 2002年よりドイツ語、数学、第1外国語、物理、化学、生物などの教育スタンダードが設定
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> 開発教育、グローバル教育がEngagement GlobalやNGOによって広く使用 ESDが教育省によって広く使用 異文化間教育、シティズンシップ教育が教育省によって使用
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> Engagement Global（2012年設立）が開発教育、グローバル教育を主導 KMKが異文化間教育を主導 これまでBLKがESD及びシティズンシップ教育を主導したが、2008年以降は推進プロジェクトは行われていない
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> Engagement Globalは情報提供、アドバイス及びカウンセリング、研修運営と出版 KMKは異文化間教育の枠組みの制定 BLKはESDとシティズンシップ教育の調査と推進（2008年まで）
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラムの中に明確な規定はない 国際教育の実践は個別の学校に委ねられている
NGOとの関連	<ul style="list-style-type: none"> Engagement Globalと開発NGOとは関係がある
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> Engagement Globalと教育省とはそれほど関連がない
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> 現在模索中
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> シティズンシップ教育はかなりの学校に広くおいて実践されている。ただし、学校による格差は大きい グローバル教育においても学校によって大きく異なる
評価	<ul style="list-style-type: none"> ESDに関して、BLKが主導したBLKプログラム21、Transfer 21の成果についての評価は行われた

(4) カナダ（オンタリオ州の事例）

	カナダ（オンタリオ州）
調査時期	2013年1月13日～20日
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> • 州により教育制度が異なる • 初等教育は6-8年、中等教育は6-8年（オンタリオ州は8-4制） • 義務教育は10-13年間（州によって異なる） • 学年よりも年齢で入学や卒業を判断 • オンタリオ州にはナショナル・カリキュラム（2004年版）がある
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education, Public Engagement, Multicultural Education, Citizenship Education が使われている • Development Education は2000年以降、あまり使われない • 近年、Global Citizenship Education という用語が登場し、学校現場等で広く使用 • Public Engagement は行政機関で使用されている用語
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> • CIDA による Public Engagement • NGO は Global Education（CIDA からの支援） • シティズンシップ・移民省、民族遺産省は Citizenship Education
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> • CIDA による支援（従来は PPP という資金提供、現在は CCP による多様な支援）
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education という教科はない • Citizenship Education は初等「社会科」、中等「カナダと世界」の中の1コンポーネント • すべての教科において Global Citizenship の育成が強調
NGO との関連	<ul style="list-style-type: none"> • CIDA と NGO との関係は資金提供や各種プログラム実施において連携が深い • シティズンシップ・移民省と NGO の関係はそれほどない
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> • CIDA と CMEC、州教育省の関係はほとんどない • シティズンシップ・移民省と CMEC は留学生関係で多少連携あり、州教育省との関係はそれほどない
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> • CIDA は NGO を媒介にして GCI, IISTY などのプログラムで関係
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education は初等「社会科」、中等「カナダと世界」を中心に、全教科において実施 • Citizenship Education は上記教科の中で特に Civics のコンポーネントの中で実施
評価	<ul style="list-style-type: none"> • 国際協力協会の Inter Council Network が現在、グローバル教育についての包括的な調査を実施中 • Citizenship Education についてはカリキュラムとして評価がなされている

(5) アメリカ

	アメリカ
調査時期	2013年3月10日～17日
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> 州により教育制度が異なる 初等教育は4-6年、中等教育は6-8年 義務教育は14年間（PK-12） 州教育省が定めるスタンダードに基づいて学校カリキュラムが作成 現在、国語と数学に関して、全米統一基準としてのコモン・コア・ステート・スタンダード（CCSS）がある
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> 政府機関は主として International Education を使用 NGO は主として Global Education、Global Learning などを使用 Development Education, ESD などの用語はほとんど見られない
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> NGO が主 また、民間企業においてもグローバル・コンピテンシーの向上という文脈で資金支援 連邦教育省、USAID はほとんど行っていない
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> 連邦政府による法整備（各種教育法、教育スタンダード化、二言語教育法）によって、間接的な影響あり USAID は、Hometown Diplomat Program を展開（ただし、国際教育やグローバル教育の推進という意図ではなく、USAID の活動の納税者への啓蒙という目的）
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> 国際教育に特化した教科はない 社会科、地理、アメリカ史、世界史、経済、公民において、グローバルな視点、世界に関する内容が含まれている
NGO との関連	<ul style="list-style-type: none"> USAID は国際教育に関する活動を行っていないので、この点での NGO との関係はない
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> USAID と連邦教育省、州教育省との関連はほとんどない
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> USAID と学校の関係はほとんどない
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> 社会科、地理、アメリカ史、世界史、経済、公民といった教科の枠内で実践。ただし、その国際教育の実践そのものは教員の資質如何による
評価	<ul style="list-style-type: none"> 連邦政府や州政府としては、特に行っていない。 NGO は独自の国際教育・グローバル教育活動を展開しており、それぞれの活動の成果などについての評価は行っている

(6) オーストラリア

	オーストラリア
調査時期	2012年3月4日～10日
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> • 州により教育制度が異なる • 学年はYearと呼ばれ、Year1からYear10の10年間は義務教育 • 現在、ナショナル・カリキュラム開発中
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education が広く使用 • 近年、Citizenship Education が登場 • その他、「アジア理解」「環境教育」「価値教育」
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education は AusAID が主導（Global Education Project: GEP を実施） • 開発 NGO（World Vision Australia など）も積極的に Global Education を推進 • Citizenship Education は教育省が主導
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> • AusAID が資金供与（年間約 1.7 億円） • それを受けて、各州の GEP 担当機関が実施（現職教員への研修など） • 政府系企業である ESA 及び NGO が教材開発
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education は明確な位置づけがない • Citizenship Education は「Civics and Citizenship」科目の中で実施
NGO との関連	<ul style="list-style-type: none"> • AusAID より GEP の一貫として、また別枠で教材開発のための財政支援あり
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> • AusAID と連邦教育省との間の意思疎通はほとんどない • AusAID と州教育省との間の意思疎通もあまりない
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> • AusAID と学校との直接の連携はない • 州の GEP 担当機関と学校との関係は深い（現職教員研修など）
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education は「社会と環境の学習」（初等）「地理」「歴史」「経済」「ビジネス」などの教科・科目の中で実践 • Citizenship Education は「Civics and Citizenship」科目の中で実施
評価	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education の実践についての包括的な評価は行われていない • Citizenship Education については 2010 年に Year6 と Year10 を事例とした報告書完成

(7) ニュージーランド

	ニュージーランド
調査時期	2012年3月11日～17日
教育制度の特徴	<ul style="list-style-type: none"> • 相対的に中央集権的制度 • ただし、学校制度が複雑で地域によって様々な学校形態が見られる • 学年はYearと呼ばれ、Year1からYear12の12年間が義務教育 • 2007年に新しいナショナル・カリキュラムが施行
使用されている用語	<ul style="list-style-type: none"> • これまで Global Education が使用されていたが、今後は変化がある • 近年、Citizenship Education や Education for Global Citizenship が流行のきざし
主要なアクター	<ul style="list-style-type: none"> • 2011年までは NZIAD が Global Education を支援・推進。現在は NZAID 解体 • Global Education は国際 NGO によって実施（World Vision NZ や Oxfam NZ など） • Citizenship Education は教育省によって支援・推進
主な役割	<ul style="list-style-type: none"> • これまでは、NZAID が Global Focus Aotearoa（年間約1.1億円）へ資金供与。また Global Education Fund として年間約1千万円 • Global Focus Aotearoa が教材開発 • NGO も教材開発
カリキュラムとの関連	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education、Citizenship Education とともに教科横断的に実施。ただし、社会科学系の教科・科目において関連記述があり、この中で主として実施
NGO との関連	<ul style="list-style-type: none"> • これまでは、NZAID は NGO への資金供与という関係があった
教育省との関連	<ul style="list-style-type: none"> • これまで NZAID と教育省との間には、密接とは言い難いが、それなりに意思疎通はあったと思われる • 現在 NZAID が解体され未定
学校との関連	<ul style="list-style-type: none"> • これまでも NZAID と学校との直接的な連携はない • Global Focus Aotearoa や他の NGO との連携は学校によって濃淡はあるものの、かなり多くの学校が関係をもっていると思われる
実践状況	<ul style="list-style-type: none"> • Global Education や Citizenship Education と特に意識することはないが、社会科学系の教科・科目（「社会科」「地理」「歴史」「経済」）の中で行われている
評価	<ul style="list-style-type: none"> • 評価が実施されたという情報はない

