

第 IV 部 総合考察及び我が国の 国際教育推進にあたっての示唆

第10章 各国の調査結果から得られた総合考察

本報告書は全体として、下記のリサーチ・クエスチョンに答えを出そうとするものである。このうち、(1) (2) については、「第1章 調査の概要」(特に「本調査の目的」)に詳述された通りであり、(3)については、「第11章 今後の国際教育推進にあたっての示唆」で記されている。それゆえ、本章は(1)と(2)に対する答えを出すための各種材料を再度振り返って総合的に考察し、以て第11章への橋渡しを図ることを目指す。そのため、「10-1 教育課程と国際教育に関する国際比較の枠組み」で考察のための枠組みを提案し、「10-2 国際教育も含めた教育課程に関する総合考察」でその枠組みに照らした考察を行う。

- (1) 先進国の現代的諸課題かつ教科横断的学習である国際教育に関し、(ア) 国レベル(あるいは州レベル)での政策・方針、(イ) 地方レベルでの教育課程や教員研修、(ウ) 学校現場レベルでのカリキュラム・マネジメント及び指導方法、はどのようなものか。
- (2) これら三つを通じた国際教育の実現過程とはどのようなものか。国レベル、地方レベル、学校レベルでどのように首尾一貫して実現しているか。
- (3) 我が国における国際教育のあり方、JICAの開発教育支援事業に対してどのような示唆が得られるか。

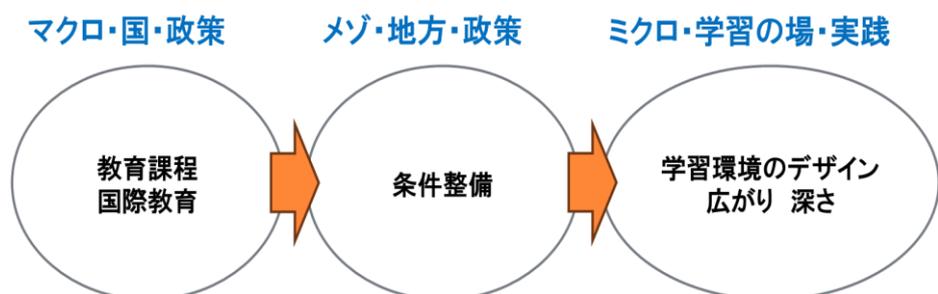
10-1 教育課程と国際教育に関する国際比較の枠組み

教育課程と国際教育(現代的諸課題 ①異文化理解、②国際関係・国際協力、③移民/多文化共生、④地球環境/気候変動)に関する調査で得られた結果を、どのような問いを立てて国際比較を進めていけばよいか、その枠組みについて検討する。特に本調査を行った韓国を例に、カナダ、イギリス、オーストラリアの取り組みとも関連付けながら考察する。

10-1-1 調査における中心的な問い

本調査における問いは、国立教育政策研究所(NIER)の視点からは、「目指す資質・能力の育成に向けて教育課程政策をどのようにデザインしていけばよいか?」、国際協力機構(JICA)の視点からは、「国際教育の推進に向けて、どのような支援を提供していけばよいか?」といったものであろう。

これらの問いに迫るには、まず調査対象国において、入口である教育課程の開発と実施のデザイン(政策)から出口である学習環境のデザイン(実践)までのプロセスを検討する必要があるだろう(図10-1)。第一に、マクロレベルの分析として、入口の①マクロ・国・政策のレベルの教育課程(国際教育を含む)の開発と実施の把握が必要である。第二に、メゾレベルの分析として、マクロとミクロを繋ぐプロセスにおける②メゾ・地方・政策のレベルの条件整備の同定が求められる。第三に、ミクロレベルの分析として出口の③ミクロ・学習の場(学校・教室・正規の時間内外)・実践レベルにおける学習環境のデザインと資質・能力の達成状況の解明が期待される。



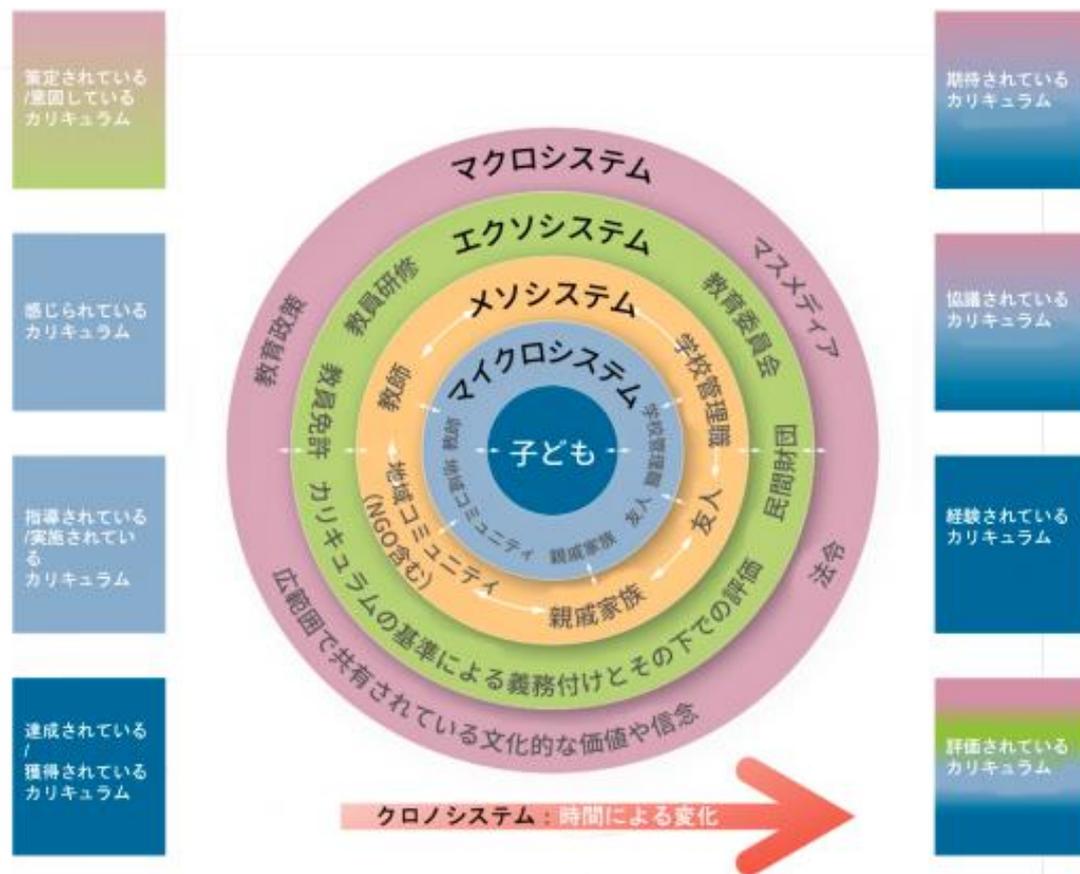
出典：本章担当の調査メンバー作成

図10-1 教育課程と国際教育の実現過程を捉える枠組み

10-1-2 マクロ（国）・メゾ（地方）・ミクロ（学習環境）の過程

まず、マクロ（国）・メゾ（地方）・ミクロ（学習環境）のレベルに従って、教育行政の流れを中心に学びの経験としてのカリキュラムと条件整備のデザインについて検討したい。

なお、ここで言及した「学びの経験としてのカリキュラム」とは、経済協力開発機構（OECD）のカリキュラムに対するエコシステム・アプローチが背景にある（OECD、発行年不明）。エコシステム（Ecosystem）とは、生物学で諸要素が繋がって生きる生態系のことを指すが、教育分野でもこうした見方で課題を捉え、その要素と要素の繋がりを活かす形で課題に対処しようとする「エコシステム・アプローチ」が見られ始めている。例えば、OECD の Education 2030 プロジェクトは、カリキュラムを考える際にも、図 10-2 のように子ども一人ひとりの周りに友人、教員、家族、地域、さらには学校管理職や教育委員会、教育政策、マスメディアなどが多層的に広がっていると見る。カリキュラムも、単に計画・実施・達成されるものとするより、子どもが何を期待され、何を評価され、大人はそれをどう協議し、子ども自身はその中で何を体験し何を感じとっているかという視点も加味して見直していくべきだと提唱している。



出典：経済協力開発機構（OECD）『カリキュラムの（再）デザイン』2021年、p.12より引用
<https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Japanese-translation-brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>

図 10-2 OECD のカリキュラム分析におけるエコシステム・アプローチ

(1) マクロレベル

マクロ（国）の政策レベルでは、「教育課程はいかなる資質・能力の育成を目指し、どのようにデザインされているのか?」「そのもとで国際教育はどのように位置付けられ、推進されているのか?」

を問う必要がある。

調査対象国では、資質・能力をベースとした教育課程が策定され、国際教育における現代的諸課題（①異文化理解、②国際関係・国際協力、③移民/多文化共生、④地球環境/気候変動）が重視され、教科横断的に扱われる傾向にあった。韓国においてはユネスコの GCED（Global Citizenship Education）の枠組みで現代的諸課題が扱われている傾向があったが、他の国においては国際教育というまとまりをもった実践というよりは、グローバル化に対応するコンピテンシーの育成に向けた学びを創るといった方向があるように思われた（下記囲み記事参照）。

韓国

1. 韓国において、本調査で対象とした①異文化理解、②国際関係・国際協力、③移民/多文化共生、④地球環境/気候変動に関わる教育については、グローバル化する社会の市民を育成する「世界市民教育 (Global Citizenship Education: GCED)」(ユネスコ) という用語が総称として使用されていた。
 2. 教育課程で育成が目指されている「核心力量」にある「共同体力」と「コミュニケーション能力」の二つは、世界市民教育で育てたい力量と重なり合う内容をもつものであった。
 3. 世界市民教育の内容は、「社会」を中心に扱われており、また、2022 年改訂では、「気候変動と持続可能な世界」(高校) や「世界市民と地理」(高校) といった関連する科目も新設されていた。
 4. 教育課程には、「創意的体験活動」や「自由学期制」が設けられており、また、教育課程全体の 20% は学校の裁量となっていた。このように、学校が創意工夫する余地を残すことで、地方や学校の判断で世界市民教育を主体的に推進できる柔軟性のある教育課程の設計となっていた。
- 国際教育の位置付け：国際教育、グローバル教育（以上、カナダ）、開発教育、グローバル学習、シティズンシップ教育（イギリス）、現代的諸課題、グローバル教育、グローバル・シティズンシップ教育（オーストラリア）
 - 資質・能力：学習スキルと学習領域、転移可能なスキル、社会・情動的学習スキル（カナダ・オンタリオ州）、キー・スキル（イギリス）、汎用的能力（オーストラリア・NSW 州&VIC 州）
 - 教育課程の特色：ビッグアイデア（カナダ）、地理、歴史、シティズンシップ、PHSE（イギリス）、学習領域、汎用的能力、領域横断的優先領域（オーストラリア）

(2) メゾレベル

マクロ（国）の政策とミクロ（学習環境）の実践を繋ぐメゾ（地方）レベルでは、「カリキュラムはどのようなプロセスでいかに具体化されているのか？」「政策を実践へ具体化するために、どのような条件整備がデザインされているのか？」について問う必要がある。韓国においては、世界市民教育に焦点化して、基本計画、学校指定、先導教師による推進、教員研修、教材や資料の開発などが、カナダ・トロント地区教育委員会ではグローバル・コンピテンシーを設定する試みが、オーストラリアでは NSW 州&VIC 州といった州レベルで地域の特性に応じた教育課程が開発されていた。

韓国

地方レベルでは、公選される教育監の影響力が大きく、世界市民教育は総じて重要な課題として取り上げられる傾向にあった。今回調査したソウル特別市と京畿道では、例えば以下のような特徴が見られた。

1. 世界市民教育の計画が策定され、担当部局や担当者によって推進されていた。ソウル特別市では「世界市民教育基本計画」が毎年作成され、「世界市民協力チーム」によって進められていた。京畿道でも「世界市民教育基本計画」が作成され、庁内に連絡調整する世界市民協議会が設けられていた。
2. 世界市民教育を推進する学校を指定する事業が実践されていた。ソウル特別市では学校の教育課程全体を通じて実践を行う「世界市民革新学校」、サークル活動や授業の一部において実施される「世界市民実践学校」が、京畿道では「世界市民実践学校」などの指定校制度があった。

3. 世界市民教育の先導教師が、地方や学校において世界市民教育を推進する主導的な役割を果たしていた。教育部は市・道教育庁あたり 4 名の中央レベルの先導教師に加え、ソウル特別市では 30 名程度の先導教師が、京畿道では 40 名を超える先導教師が認定され、世界市民教育が推進されていた。
4. 教員研修が提供されていた。例えば、ソウル特別市では世界市民教育の先導教師研修、ソウル特別市教員研修があり、京畿道では多文化教育についての研修（①多文化感受性研修、②ことばの研修<移住の子ども達に対して韓国語を教える方法のための研修>、③特別学級担当教師への研修など）があった。
5. 世界市民教育に関する教材や資料が開発されていた。ソウル特別市では教材として『地球村の世界市民』が、京畿道では『統一市民』『民主市民』『世界市民』、また、小・中学校用の『人間性教育』（近刊）が独自に開発されていた。
6. その他、ソウル特別市には教員が情報交換を行う「教師学習共同体」への助成、京畿道では外部機関である国立国際教育院（NIIED）との連携、20%の教育課程枠を有効に活用するための教育課程政策課の支援などが見られた。

・グローバル・コンピテンシー、学校との連携、技術的支援（カナダ・トロント地区教育委員会）、地方当局（LA）の影響が薄れる傾向（イギリス）、教育課程の開発（オーストラリア・NSW 州&VIC 州）

(3) ミクロレベル

ミクロ（学習環境）の実践レベルでは、「国際教育はどのように実践されているか？」（広がり、深さ、学習環境のデザイン、現代的諸課題<①異文化理解、②国際関係・国際協力、③移民/多文化共生、④地球環境/気候変動>の実施状況）、「目指す資質・能力はどの程度育成されているか？」などを問う必要がある。

ミクロレベルの実践においては学習環境のデザインを考えたい。学びは教室での授業とは限らず、授業外や学校外でも生起する。例えば、ユネスコクラブのような課外活動、修学旅行での海外体験、留学なども、国際教育で目指す資質・能力を育てるための効果的な学習環境とすることができる。こうした学校内外の学習環境を視野に入れて、構想していくことが重要であると思われる。この点については、訪問期間が限られた本調査では限界があったため、今後さらなる先進事例の収集が求められる。

調査対象国においては、教師が自らテーマを設定した教科横断的なカリキュラムを開発している事例が多く見られた。また、そのための時間の確保、教師の資質向上のための研修、教材や資料の開発などが進められていた。

韓国

1. 世界市民教育の教育実践の中身は一様ではなく、地方や学校レベルで、地域のニーズなどに応じて取り組むテーマが主体的に選択され、特色のある学校作りが目指されていた。例えば、APCEIU による 17 市・道教育庁の政策ベースのプログラム調査では六つの領域が設定されており、それぞれの領域を扱っている学校の割合は次の通りであった。持続可能な発展（28.4%）、地球市民（26.4%）、人権（17.8%）、ジェンダー平等（9.4%）、文化的多様性（9.1%）、平和（8.9%）。
2. 学校現場レベルでは、学校の判断で、地域や子どものニーズや課題に応じて、世界市民教育を促す特色のある学校作りができるようになっていた。今回調査したソウル特別市の松谷女子高等学校と京畿道の郡西未来国際学校では、例えば以下のような特徴があった。
 - (1) 世界市民教育のモデルとなるような学校作りが目指されていた。松谷女子高等学校は「世界市民革新学校」として、教科横断的な世界市民教育が進められていた。郡西未来国際学校では提案学校での実験学校として、公募で選抜された教員により、外国に繋がる子どもの居場所となる学校作りが進められていた。
 - (2) 世界市民教育を学校カリキュラムの全体に浸透される改革が進められていた。松谷女子高等学校では世界市民教育を創意的体験活動のイベントに取り込むとともに、すべての教員が授業の中に反映させる方向で改革の第一歩が始められていた。郡西未来国際学校ではテーマをベースにした教科の統合、言語教育の充実、学習

の個別化など、世界市民教育に関する自由度が高い実験的な取り組みが行われていた。

(3) 世界市民教育を進展させるために、教員の研修が重視されていた。松谷女子高等学校では外部講師を招いての研修、授業の振り返りのための研修などを通してすべての教員の意識を変えていくことが目指されていた。郡西未来国際学校では毎週水曜日に全員が集合して、世界市民教育について自立的に学び合い、専門性を高める研修が実施されていた。

・マクマリック小学校、トロント大学附属中等学校（カナダ）、クロックスリー・デーンズ校（イギリス）、ローティ・ヒル・ハイスクール、マック・ロバートソン・ガールズ・スクール（オーストラリア）、いずれの事例でも現代的諸課題を巡る教科横断的な授業が実施されていた。

10-1-3 政策から実践までのプロセス

これまでマクロ・メゾ・ミクロレベルにおける取り組みを概観してきた。ここでは政策から実践までのプロセスを分析していく際の視点を提示したい。

(1) カリキュラムと条件整備のデザイン

第一に、教育課程の開発と実施の分析にあたっては、カリキュラムのデザインという側面と条件整備のデザインといった側面の二つがあるということである。マクロの国レベルでは、教育課程の大枠が示されるが、地域や学校、児童生徒の特長やニーズに応じて、メゾレベルのカリキュラム、さらにはミクロレベルの学習環境のデザインへと具体化されていくことになる。こうしたカリキュラムのデザイン面での解明が必要である。

一方で、カリキュラムをデザインするだけでは実践に繋がらない。そのため、カリキュラムを動かしていくためには条件整備が欠かせない。それ故に、マクロ・メゾ・ミクロレベルにおいて、どのように条件整備をデザインしているのかの解明が重要になってくる。

資質・能力の育成を実現していくには、カリキュラムのデザインと条件整備のデザインの二つの側面を検討する必要があると言える。

(2) アクターのミッションと働きかけ

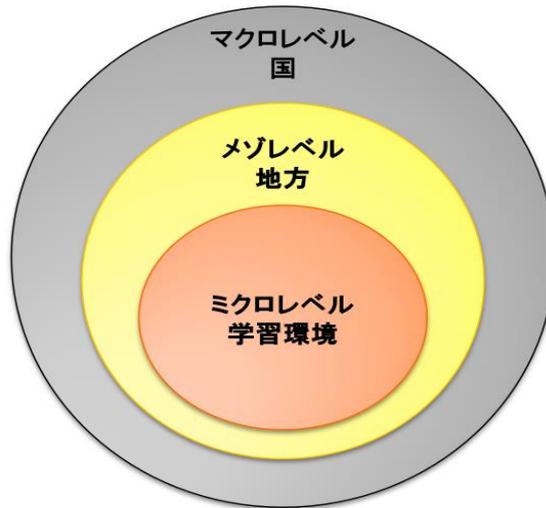
第二に、政策から実践までのプロセスでは、様々なアクターが関わっており、それぞれのミッションに応じた働きかけを行っているということである。

そのため、カリキュラムの開発と実施の分析にあたっては、まずマクロ・メゾ・ミクロレベルで、どのようなアクターがいるのかを明らかにする必要があるだろう。アクターとしては、例えば、国の教育行政機関、地方行政機関、大学、専門機関（国際機関）、NPO、企業などが考えられる。

また、各アクターは何をミッションとし、いかなる働きかけや支援をしているのかを明らかにする必要があるだろう。働きかけや支援としては、例えば、情報提供、指導助言、関係機関・専門家、教員との協力連携、教員研修・養成、教材開発、研究開発（大学・専門機関・指定校）、評価などが考えられる。

入口の教育課程の実現に向けて、マクロ・メゾ・ミクロレベルで、どのようなアクターがいかなる働きかけや支援を提供することで、どのような出口の学習環境（学校・教室内外）や実践が実現できるのかを明らかにしていくのである。

これを図 10-2 のエコシステム・アプローチを参考にすれば、まずは図 10-3 のように表すことができるだろう。矢印でマクロ、メゾ、ミクロを繋いでいた図 10-1 に比べると、学習環境の実現が単に単線的にマクロをメゾに、メゾをミクロに反映して達成されるものではなく、様々なアクターからの支援を受けて成立していること及びそのアクターも重層的に影響を合っていることを表している。



出典：本章担当の調査メンバー作成。

図 10-3 マクロ・メゾ・ミクロのプロセス

10-1-4 開発援助機関・それ以外の組織・団体、国際教育を推進していく視点

今回の調査では、国際教育を推進していく開発援助機関やそれ以外の組織・団体についても対象としている。調査対象国では、国際教育の推進のために、各開発援助機関やそれ以外の組織・団体はどのようなミッションをもち、どのような働きかけや支援をしているのか、どのような役割を果たしているのかが明らかにされている。調査対象国においては、講師の派遣、教材や資料の開発、教員研修など、国際教育を推進する上で意味のある取り組みも多かった。

韓国

世界市民教育を推進する外部機関の支援として、今回調査を実施した APCEIU、韓国ユネスコ国内委員会、KOICA では、教員研修、教材・資料の開発などの取り組みがみられた。

APCEIU は世界市民教育の国際的協力ネットワーク作りを担うユネスコの機関であるが、教員研修、教材・資料の開発などを行っており、とくに韓国国内においては先導教師の研修を中心にしながら戦略的・計画的に世界市民教育が推進されていた。具体的には、APCEIU では4名の中央レベル先導教師の5日間研修を実施しており、これらの先導教師に市・道教育庁の認定する約40名の地方レベルの先導教師の研修を担当させることで、世界市民教育を広く普及し推進していく体制が作られていた。

韓国ユネスコ国内委員会は韓国でのユネスコ業務を実施する公的な機関であるが、ユネスコスクールを通して、世界市民教育の進展が図られていた。韓国のユネスコスクールは現在532校あり、学校全体の約5%を占め、教員研修の提供、教材・資料の開発、情報の共有などにより世界市民教育が推進されていた。

KOICA は国際援助機関であるが、専門家（講師）の学校派遣、小・中・高校生を対象とした意識啓発講座、教材の開発、大学での講座などを通して、国際協力を理解するための教育が推進されていた。

・カナダ・グローバル連携省（GAC）、トロント大学、インターカウンシル・ネットワーク（ICN）、オンタリオ国際協力協会（OCIC）、カナダ・アガ・カーン財団（カナダ）、外務・英連邦・開発省（FCDO）、ロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター（DERC）、ブリティッシュ・カウンシル、DECs、PSHE 協会、シティズンシップ協会、オックスファム（イギリス）、外務貿易省（DFAT）、カルチュラル・インフージョン、ヘンリーパークス公正リソースセンター（HPERC）（オーストラリア）では、教材・リソース開発、情報プラットフォーム開発、教員研修、コンサルティング、基礎研究、カリキュラム・マネジメントのノウハウの提供などの支援が見られた。

10-2 国際教育も含めた教育課程に関する総合考察

本節では上記の枠組みに照らして、どのような答えが得られたか、概括的な考察を行う。紙幅の都合上、韓国で行ったのと同様の作業は残り3カ国については行わない。

10-2-1 マクロ・メゾ・ミクロの過程

(1) マクロレベル

マクロレベルの教育課程については、今回調査した範囲では次の特徴が共通点として指摘できる。

- ① 前回調査時同様、知識・技能（コンテンツ）だけではなく、資質・能力（コンピテンシー）の育成が目指されていた。その目的の実現のために、全体として、コンテンツとコンピテンシーを切り離すのではなく、統合する方向での強化が図られていた。
- ② その中で、国際教育はグローバル教育やグローバル化、すなわち、コンピテンシーと密接に関係するものとして位置付けられていた。
- ③ 国際教育は、教育課程（カリキュラム）上は多様な教科や教科横断的な領域で扱われており、国際教育のみを扱う特定の教科・科目としては設定されていなかった。
- ④ 国家規模の国際教育プロジェクトは減少し、調査対象国であるカナダ、イギリス、オーストラリアでは国際援助機関が外務省に統合されるなどの背景から、国際教育の実施がマクロレベルでのプロジェクト実施・支援という形から、メゾ、ミクロレベルでの支援に比重が変わっていた。

(2) メゾレベル

メゾレベルは、次の特徴が共通点として指摘できる。

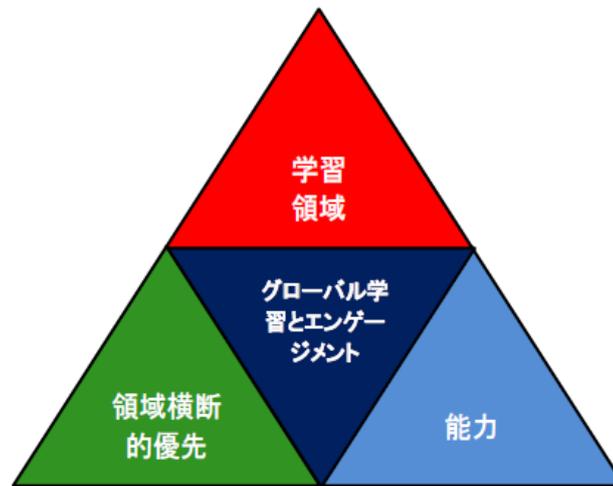
- ⑤ 国の教育課程は各地方・学校現場において多様な形で実現（あるいは「翻訳」）されることが保証もしくは推奨されていた。
- ⑥ 資質・能力目標の策定のための枠組み、教員研修や教材、授業・研修のためのリソース、教育課程開発及び研修のためのプラットフォームなどのテクノロジーの開発など、教育課程の実現を支える様々な手立てが、国際教育を問わず全般的に前回調査時よりも充実していた。

⑤については、オーストラリアのように州の多様性が国家的なレベルで標準化されてきたという方向性もあるが、いずれにせよ、現時点では学校制度自体が極めて多様なバリエーションを含むイギリス、教育課程を州協働で開発したり準州が特定の州の教育課程をそのまま活用したりするカナダ¹、マクロ（連邦政府）レベルの教育課程を州毎の実情に合わせて“adapt or adopt”（「第5章 オーストラリアの国際教育」の「5-6-1 オーストラリアの教育制度」を参照）するオーストラリア、「自由学期制」を導入し学校単位の裁量の余地を拡大した韓国など、ある程度の自由度の中で教育課程を編成・実施すること及びその編成を（困難な地方も含めて）一定レベルに保証することが同時に狙われていた。

次に⑥の「目標策定のための枠組み」のイメージとは、オーストラリア・ビクトリア（VIC）州教育省によって示された図10-4によく表されている。国際教育（グローバル学習とエンゲージメント）は、オーストラリアン・カリキュラム（AC）の学習領域（どの教科で取り扱うか）、現代的諸課題へ

¹ カナダの三つの準州（ノースウエスト準州、ユーコン準州、ヌナブト準州）では、これまでカナダ南部に位置する州（ブリティッシュ・コロンビア州やアルバータ州）のカリキュラムが採用されてきた。また、「カナダ北西部協定（Western and Northern Canadian Protocol: WNCP）」や「学校での学習修了要件のための大西洋カナダ枠組み（Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings in Schools）」により、共通のカリキュラムやコンピテンシーの枠組みが策定されている。

の対応を含む優先事項、汎用的能力（異文化間理解など）と結び付けながら策定・実践することの必要性が見えやすく示されている。国際教育以外もこの中心の三角にもってくることによって三つの要素との関わりを意識できるだろう。



出典：VIC州教育省からの入手資料を調査団翻訳。

図 10-4 VIC州教育から示されたモデル図

(3) ミクロレベル

ミクロレベルは、次の特徴が共通点として指摘できる。

- ⑦ 教育課程の編成や授業計画案の作成などカリキュラム・マネジメントが学校現場に推奨され、その実施のためのリソースも（民間事業者や NGO も含めて）豊富に提供され、学校全体あるいはチームに分かれてのカリキュラム・マネジメントや職能開発の時間が確保され、独自の工夫ある授業が実践されていた。
- ⑧ 児童生徒だけでなく、その保護者・地域住民、さらには各学校の教職員に移民も含めた多様な属性が認められ、それを包摂したり公正に対処したりしようとする教育課程・学習環境が志向されていた。
- ⑨ 児童生徒の学習成果については基礎的な読み書きなどの能力（リテラシー）の総括的評価及び高次な資質・能力の形成的評価が重視され、後者については多様な評価手法が試行されていた。

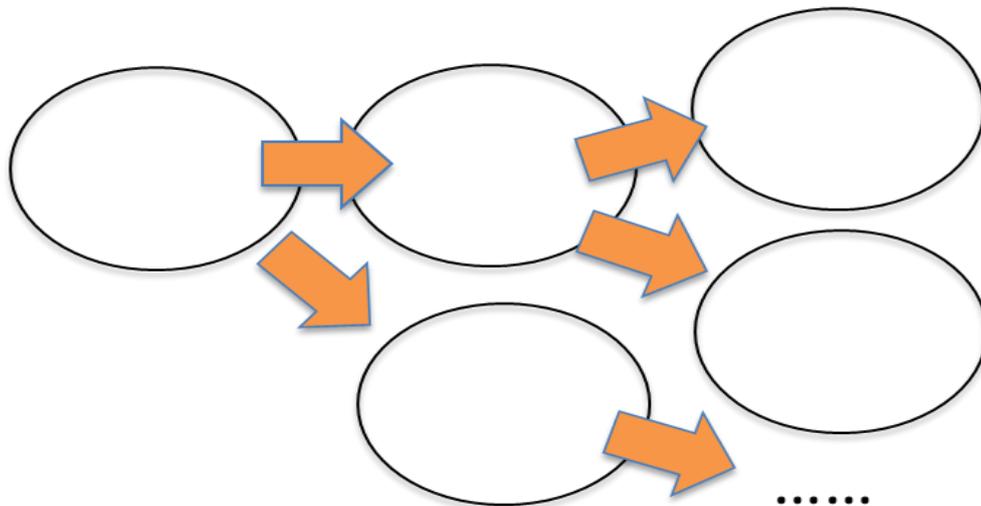
現地調査からは、⑦について、マクロ・メソレベルの教員・校長のスタンダードや職能開発枠組みとも連動して、校内研修が充実しており、教員間の研修や日常的なミーティングのための時間的余裕が保証されることでカリキュラム・マネジメントを行う機会も豊富に確保されていることが見て取れた。学校や地方によっては、国際教育だけでなく、どの教科についても、ビッグアイデアなどのマクロレベルの目標は「転記」した上で残りの部分（本時に何をするかなど）を集中して検討することができる授業計画テンプレートが準備され、自由で良質な授業作りを促進しようとする試みも見られた。また、若手の教員を中心に、授業をゼロから創るところにエフォートを置くのではなく、これまでの授業の追試やアレンジで構わないので、まずは児童生徒の学びを注意深く見ることに注力することを推奨する発言も聞かれた（授業作りも科学同様に「巨人の肩に乗る」作り方ができるとの示唆だろう）。

また、⑧については、教室の中の「内なる多様性」への対処に関する国際教育の可能性について言及されることが多かった。マクロレベルでの国際教育プロジェクトの衰退も実は多くの学校の日常的な実践への移行の表れと見直すことができるかもしれない。

10-2-2 政策から実践までのプロセス

先の10-1節の考察に見る通り、マクロ（国、連邦政府）レベルにおいては、資質・能力（コンピテンシー）の育成を主眼としながらも、それをいかに教育課程において実現していくかについては、メゾ（地方）やミクロ（学校）レベルに裁量が委ねられている面が大きい（なお、これが拡大してきた方向なのか否かは各国の教育制度の社会歴史的背景で異なる）、それがメゾ、ミクロでの多様な取り組みを生むことに繋がっていると言える。

この状況を図式的に表せば、図10-5のようになるだろう。すなわち、一つのマクロレベルのスタンダードもメゾやミクロレベルでは多様な形で実現されるということである（逆にミクロレベルから辿り直せば、それはどのようなメゾ、マクロレベルの影響を受けて成立しているかを把握することができる）。



出典：本章担当の調査メンバー作成

図10-5 マクロ・メゾ・ミクロ（左から右へ）の多様な実現過程

多様な試みを許す構造は、上手く機能すれば、それぞれのメゾ（地方）やミクロ（学校）レベルが自ら主体的にどのような教育課程を編成し、どのような学習環境を構成して一つひとつの授業を実践するかを考えることを促すものとなっていると言えるだろう。それは学校自らが「学習する組織」（Senge、2006）として変容する契機ともなる。

逆に考えると、学校が自ら考える組織として、その様々な内外リソースを生かし、メゾ、マクロレベルの枠組みを効果的に活用することができれば、より充実した学習環境を構成できる可能性がある。そこで、この学校を中心としたメゾ、マクロレベルに支えられた学習環境の構成を、図10-3をアレンジして図10-6のように表すことを提案したい。この図10-6はミクロレベル（学校）での学びのために地方や国レベルのスタンダードやリソースがあることをその階層関係で表し、各学校がどのようなリソースをメゾレベルから活用できるか、各地方はどのようなリソースをマクロレベルから活用できるかをその周縁で表している（ここに様々なアクターとその働きかけを書き込むことができる）。

たとえ各学校の取り組みは多様であれ、その学校を中心として見た時に、それがどれだけマクロ、メゾレベルから一貫して支えられ、どれだけ学校自身の自ら学ぶ営みが地方や国のレベルの学びで支えられているかを自覚することに役立てられるのではないだろうか。



出典：原図作成は田中真一氏、それを本章担当の調査メンバーが修正

図 10-6 ミクロ・メゾ・マクロ構造の新しいイメージ図

10-2-3 今後に向けて

本章では、教育課程と国際教育に関する国際比較の枠組みについて検討してきた。十分な考察はできなかったが、最後に冒頭の二つの問いを巡る本調査上の所見を述べる。

まず、「目指す資質・能力の育成に向けて教育課程政策をどのようにデザインしていけばよいか？」の問いについては、国（カナダはオンタリオ州）レベルの教育課程のデザインに関しては、最新の状況が明らかにされたと言える。一方で、マクロからミクロに至るプロセスについては、十分に解明されたとは言えないように思われる。特に課題が大きいのは、出口における国際教育の実践と資質・能力の達成状況についての把握である。今回の調査ではデータや情報が不足しているが、この出口レベルにおける教育実践の広がり、深さ、先進事例、また調査対象とする資質・能力の達成状況が捉えられるようになると、入口、プロセスを含めた教育課程政策全体の見直しが可能になると思われる。

また、「国際教育の推進に向けて、どのような支援を提供していけばよいか？」の問いについては、検討してきたように、四つの調査対象国において、マクロ・メゾ・ミクロレベルで、カリキュラムと条件整備のデザインを巡り、どのようなアクターが存在し、いかなる働きかけや支援が提供されているのかについて一定程度の理解が得られたのではないかとと思われる。このような政策から実践までのプロセスの全体像を踏まえて、我が国及び JICA にとっていかなる働きかけや支援を提供することが効果的なのかを検討していくことが今後の課題になるだろう。

以上のように、調査上の制限もあり課題は残るものの、本調査を通して、調査対象とした 4 カ国における教育課程政策の全体像と国際教育の推進についての理解は大きく進んだように思われる。上に挙げた課題については今後の調査に期待したい。