

第 11 章 今後の国際教育推進にあたっての示唆

本章では、これまで述べてきた各国の国際教育の実践状況及び「第 10 章 各国の調査結果から得られた総合考察」での議論を踏まえて、我が国における将来的な国際教育の推進にとって有用であると考えられる示唆を導き出し、さらにその中から JICA の開発教育支援事業において実施が期待される業務内容について検討する。

本章の構成は、まず 4 カ国の国際教育の政策について簡単に振り返った後で、現地調査で訪問・面談した学校で把握できた近年の学校現場における状況の変化とそれへの対応策について整理を行う。

次に、政府によって策定された教育政策（マクロレベル）を学校現場の教育実践（ミクロレベル）に反映させていくために、様々な機関や組織・団体によって行われている多様な方法論を用いた支援（メゾレベル）の検討及び分析を行う。そして最後に、我が国の将来的な国際教育の推進・普及において重要であると考えられる「メゾ」レベルでの支援として考えられる具体的な提案を行っていく。

11-1 国際教育における各国の教育政策の動向

本調査で対象とした韓国、カナダ、イギリス、オーストラリアでは、急速な多文化社会への移行とそのさらなる進行によって、伝統的な考え方とは異なった文化や思考も寛容に受け入れて理解することができる態度や能力を身に付けることが、複雑な社会で生きていく上での重要なものと考えられるようになってきている。加えて、様々な情勢の変化から、2015 年には国連サミットにおいて「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）」が採択され、2023 年には「ユネスコ教育勧告」の改定が行われるなど、国際的なコンセンサスにも変化が出てきている。そして、これらの変化も国際教育推進に向けた後押しになっている。

こうした社会の急速な変化のもとで、各国の教育政策における国際教育の位置付けにも変化が見られるようになってきた。その主要な変化として挙げられるのが、資質・能力（コンピテンシー）の育成の重要性がより増してきていること、新たな教科目（あるいは学習領域）が開発され、現代的諸課題の内容の扱いが増えてきていること、学習内容と資質・能力（コンピテンシー）の結びつきがより強調されてきたことの三つである。これらに加えて、カナダ、イギリス、オーストラリアにおいては、開発援助機関の再編が行われ、国際教育関連活動に対する支援についてはフェーズ I 調査時（2011 年 12 月～2014 年 3 月）とは大きく異なっている。では、以下においてこれらの変化について簡単に振り返っていきこう。

(1) 資質・能力（コンピテンシー）の育成の重要性増大

児童生徒に習得させたい資質・能力として、韓国では「核心力量」、カナダでは「転移可能なスキル」及び「21 世紀型コンピテンシー」、イギリスでは「キー・スキル」、オーストラリアでは「汎用的能力」が教育課程の中に定められている。これらの資質・能力は使用されている用語こそ若干異なるが、それぞれを構成する要素は、言語力、数的能力、デジタル技術の活用などを含む「基礎的なリテラシー」、思考力、反省性、問題解決力などを含む「認知スキル」、人間関係力や他者と協働できる能力、コミュニケーション力、異文化理解などを含む「社会スキル」という三つから成るという点は共通している¹。

フェーズ I 調査時においては、各国のこのような資質・能力モデルは開発されたばかりであったことから、どのようにして育成していくのか、どのようにその達成度を評価するのか、といった詳細については明確に規定されておらず、さらなる研究が必要であるとされていた。しかしながら、今回の調査では、この資質・能力モデルとそれらを構成している主要なコンピテンシーの重要性が再認識さ

¹ この点については第 2 章 pp. 2-31、2-34（韓国）、第 3 章 p. 3-27（カナダ）、第 4 章 p. 4-21（イギリス）、第 5 章 p. 5-30（オーストラリア）を参照のこと。

れ、それをどのような学習を通じて育成していくのか、その達成度をどのように評価していくのかということについての研究がかなり進んでいることが明らかになった。

(2) 新たな教科目（あるいは学習領域）の開発と現代的諸課題の内容の扱い増大

各国において国際教育の重要性がより認識されるようになって以来、新たな教科目（あるいは学習領域）が開発されたり、教科目の名称自体は既存のものと同じであっても国際教育に関する現代的諸課題の内容の扱いが大幅に増加したりしている。例えば、韓国では中等教育段階で「環境」及び「国際学」という教科が新たに導入され、その中で「異文化理解」「国際関係・国際協力」の内容が扱われるようになった。また 2024 年から施行されている新しい教育課程では「世界市民と地理」という科目が設定され、国際教育に関する内容がより深く詳細に扱われるようになった。

またカナダでは初等教育段階の「社会と地理・歴史」において、以前より国際教育に関連する現代的諸課題の内容がかなり多く盛り込まれるようになったという報告があるほか、中等教育段階の「カナダと世界学」「ファーストネーション・メイティ・イヌイト学」でもグローバルな課題やカナダの先住民とその文化・伝統についての内容がより多く盛り込まれるようになった。

さらにイギリスでは 2000 年改訂の教育課程に「シティズンシップ」が導入されて以来、かなりの時間が経過したこともあり、その内容が以前にも増して洗練され、グローバル化の時代に必要なグローバル・シティズンの育成に関わる内容が多く見られるようになってきている。また必須教科ではなかった「PSHE」の重要性が政府によって再認識され、その一部の内容が「RSE・保健教育」として必須教科になったことで、この教科の中で国際教育を積極的に実践する学校も徐々に増えてきている。

オーストラリアでも初等教育段階における「人文・社会科学」、中等教育段階での「公民とシティズンシップ」「地理」「歴史」「地球と環境科学」といった学習領域において、「異文化理解」「国際関係・国際協力」「地球環境/気候変動」の内容が多く盛り込まれるようになった。特に同国における汎用的能力の一つとして定められている「異文化理解」及び領域横断的優先課題として定められている「アボリジニとトレス海峡島嶼民の歴史と文化」「アジアとオーストラリアの結びつき」「持続発展性」といった内容は重視されており、学校現場でも繰り返し学習されている。

(3) 学習内容と資質・能力（コンピテンシー）の結びつきの強調

上記の(1)で述べたように、各国では、児童生徒に育成させたい資質・能力（コンピテンシー）を定義するだけでなく、それをどのように育成していくか、その達成レベルをどのように評価していくかということについての研究が続けられてきた。

特に、イギリスやオーストラリアでは 2000 年代の初頭にそれぞれ「キー・スキル」と「汎用的能力」といった資質・能力モデルが開発されて以来、継続的な研究によって、どの学習内容において、どのような資質・能力を養成すべきかということが教育課程に明確に示されるようになってきている。こうした教育課程上の明示によって、学校現場の教員は、教育課程を見ることで、自分自身の授業実践の中で、児童生徒に対して、どのような資質・能力を、いつ、どのような授業実践において育成すべきかといったことがとてもわかりやすくなった。今後、さらにこうした学習内容と資質・能力の関係性についての研究が行われ、今以上に育成方法及び評価手法が洗練されることが期待されている²。

(4) 開発援助機関の再編と国際教育関連活動に対する支援の変化

各国での国際教育の推進と実践においては、それぞれの国の中央政府の政策や方針が非常に大きな影響を与えていることは言うまでもないが、それ以外にも各国の開発援助機関による支援はその普及において大きな役割を担ってきた。具体的には、韓国国際協力団（KOICA）、旧カナダ国際開発庁（CIDA）、旧イギリス国際開発省（DfID）、旧オーストラリア国際開発庁（AusAID）からの支援である。

² オーストラリアの学習内容と能力の結びつきについては、第9章における「9-4 成功要因・課題及び教訓」を参照のこと。

しかしながら、韓国の KOICA を除いては、これら開発援助機関がフェーズ I 調査時とは大きく変化している。というのは、近年の政権による ODA 政策の変化によって、これまで独立した機関として機能してきた CIDA や DfID、AusAID はすべて外務省に統合され、カナダ・グローバル連携省 (GAC、カナダ)、外務・英連邦・開発省 (FCDO、イギリス)、外務貿易省 (DFAT、オーストラリア) という新たな組織になったのである。

こうした各国の組織改編を受けて、イギリスでは DfID 時代には年間 5～10 億円規模で行われていた国際教育に関連するプログラムはすべて終了し、現在の FCDO のもとでは国際教育活動への支援は行われていない。またオーストラリアでも、AusAID 時代にはグローバル教育プロジェクト (GEP) などが莫大な費用をかけて 20 年にもわたり実施されてきたが、2015 年に終了して以来、国際教育活動に対する支援は行われていない。カナダにおいても、CIDA が存在していた頃は Public Participation Program (PPP) やグローバル・クラスルーム・イニシアティブ (GCI)、グローバル市民プログラム (GCP) などの国際教育に関連したプロジェクトが次々に行われていたが、現在、国際教育関連事業は直営ではなく、すべて外部機関へ委託して行われるようになった。

ただし、ここで注意しておきたいことは、イギリス、オーストラリア、カナダの開発援助を担う新組織が国際教育に関連する活動への支援を行っていないことが、これらの国々での国際教育の重要性が低くなったことを意味しているのではないということである。これらの国々においても国際教育の重要性は近年益々増大していることは事実であり、教育課程においても現代的諸課題に関する内容が豊富に盛り込まれるようになってきていることは、すでに触れた通りである³。実際には、これまで国家をあげて実施されてきた大規模な国際教育プログラムによって蓄積された経験、ノウハウ、そして人材は、確実にそれぞれの国及び社会に確実に根付いており、現在、こうした知見が、当時育成された優秀な人材 (シニアの教育関係者やシニア教員など) によって有効に活用され、学校現場で多様かつユニークな国際教育の実践が繰り広げられている。そして、こうした人材はそれぞれの地域や学校において国際教育実践を牽引する大きな役割を担っている。他方、国際教育の重要性が増している現在において、これらの人材を含めてもニーズに対応しきれないという課題も出てきている。

11-2 学校現場の変化及び課題とそれへの対応

現在、各国の学校現場の状況は一昔前に比べて大きく異なってきている。これはグローバル化の急速な進展によって各国の社会状況が変化してきていることと大きく関係している。本節では、4 カ国の調査からわかった各国の学校現場の変化及び国際教育を実践していくための課題について主要なものを挙げながら、同時に各国が採っている対応策について述べる。

なお、学校現場の変化としては、外国につながる児童生徒の増加、学校の独自の裁量権の重視とそのもとでの教育活動、教員の業務負担の増大、教科横断的な課題の増大とその扱い方・内容の難しさ、国際教育を担う中核人材の絶対的不足、といった五つが顕著に見られるようになってきた課題であり、それぞれについてどのような対応がなされているのかを順に見ていく。

(1) 学校における外国につながる児童生徒の増加

近年、学校現場における児童生徒に大きな変化が見られるようになってきている。例えば、韓国の京畿道にある郡西未来国際学校では在校生の約 30% が外国につながる児童生徒であり、カナダのトロント市にあるトロント大学附属中等学校でも約 50% がアジアにルーツをもつ生徒であった。またイギリスのロンドン市郊外にあるクロックスリー・デーンズ校においては在籍生の約 25% が英語を母語としない家庭の出身であり、オーストラリアのシドニー市西部に位置するルーティ・ヒル・ハイスクールにおいてもそうした生徒の割合は 60% を超えていた。またルーティ・ヒル・ハイスクールにはオー

³ 各国の開発援助機関が、国際教育に関連した活動に対して今後どう対応していくかは各国の政策や開発援助機関の位置付け、国際教育への関わり方により異なってくる可能性がある。

ストラリア先住民族出身の生徒が約 5%在籍しており、これは同国の平均である 3%を大きく上回っている。このように学校に在籍する児童生徒の出自が多様化しており、それぞれが異なった文化や伝統、考え方をもっていることから、これまでのような単一の対応では教育活動が上手く行えない状況になってきている。

これへの対応策として、教員が多様な児童生徒に配慮しながら一人ひとりに寄り添って接していくことの重要性を学校の教職員全員で共通理解するような取り組みが進められている。ただし、実際的確な対応をするためには相当な技術が必要であることは言うまでもない。イギリスのロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター（DERC）のダグラス・ボーン教授によれば、「児童生徒のアイデンティティが何層にもなっているという事実を十分に理解し、それを踏まえて対応することが必要である」と強調されている。しかしながら、こうした十分な理解を有している教員はまだ少ないため、教員研修などを通してより深い理解ができる教員の育成が必要である。

(2) 学校の裁量権の重視とそのもとでの各学校独自の教育活動

次に、学校の独自の裁量権が尊重され、そのもとで教育活動が行われているという現状がある。もともとの教育制度の違いから、カナダ、イギリス、オーストラリアでは国家や州政府が定める教育課程という統一的な教育基準はあるものの、各学校には大きな裁量権が付与されており、地域や学校の状況に合わせて教育課程の内容を柔軟に取り扱うことが認められ、それを十分に活かした教育活動が行われている。韓国においては、そこまでの柔軟性は付与されていないが、国の統一的な教育課程では学校現場の実情に合わないという認識も徐々に高まっていることは事実であり、その実験的試行として既存の教育課程に縛られず自由な教育課程の編成が認められた郡西未来国際学校のような「代案学校⁴」も登場してきている。ただし、各学校の裁量権が大きくなればなるほど、国際教育の実践においては積極的に実践する学校とそうでない学校のばらつきが出てくるという課題もある。

この課題を解決するために、カナダ及びオーストラリアでは、学習内容については教育課程で定められた事項を地域や学校の実情に合わせて柔軟に取捨選択して取り扱うことを可能にしているが、他方、能力（カナダ・オンタリオ州における「転移可能なスキル」及び「21 世紀型コンピテンシー」、オーストラリアの「汎用的能力」の中の「異文化理解」など）については明確な評価基準を設けて、児童生徒の達成度合いを評価することを要求している。

(3) 教員の業務負担の増大

三つ目の変化として、学校現場の教員の負担が益々増大しているということがある。児童生徒の国籍や言語・文化的多様性が増すにつれて、これまでのような単一の対応では上手く機能せず、子ども一人ひとりの特性、考え方に応じた個別対応が必要になっていることによって、すでに教員の業務量は以前に比べかなり多くなっている。その上に、国際教育といった新たな学習内容への取り組みや各教科及び教科横断的な対応といったことが加わり、国際教育に対する十分な授業準備の時間の確保が難しいという状況が生まれている。

この課題への対応策として、各学校では外部機関や NGO、民間組織などから提供される多様な教材やリソースを入手、保管して、必要に応じて適宜、各教員が授業実践で使えるような体制を整えている。特に、校長や副校長といった管理職や国際教育実践のノウハウをもったシニア教員などがこうした国際教育の教材・リソース情報を有していることが多い。各種団体が開発した教材・リソースの中には、国際教育を実践していくための教員用のアイデア集をはじめ、具体的なテーマを設定して、そのテーマに基づいた学習指導案集、実際の授業ですぐに使えるテンプレート集など、あらゆる種類のものがある。特にイギリスではオーク・ナショナル・アカデミー（ONA）という民間組織が 2020 年に設立され、教育省と連携して、教育課程の解説書をはじめ、約 6 万点にも及ぶ各教科目の学習指導案、

⁴ 「代案学校」については第 2 章（韓国の国際教育）p. 2-43 を参照のこと。

モデル授業映像、児童生徒の理解度を測る評価テストなどを提供している。同組織は 2023 年 11 月時点において「英語」「算数・数学」「理科・科学」「地理」「歴史」「音楽」の 6 教科を網羅した教材・リソースを揃えているということであり、イギリスの多くの学校がこうした教材を必要に応じて活用しているということであった。

(4) 教科横断的な課題の増大とその扱い方・内容の難しさ

四つ目の課題として教科横断的な国際教育の扱い方の難しさがある。国際教育で扱われる内容は「異文化理解」「国際関係・国際協力」「移民/多文化共生」「地球環境/気候変動」といった多様なものが含まれるため、一般的には教科横断的な学習として扱われることが多い。ただし、多くの学校現場の教員においては、教科目という枠組みの中で求められる指導内容を扱うことについてはある程度理解し、実践できていても、教科目という枠を超えた教科横断的に扱うということについては難しさを感じる者が少なくない。また、先に述べた各教員の業務負担の増大ということもあって、なかなか他の教科担当の同僚と協働して学習計画を組み立てる時間の確保も難しい。そのため、結局「教科横断的な国際教育の実践はできない」という結果となってしまっている。

この課題への対応策として、韓国、カナダ、イギリス、オーストラリアでは現職教員の継続的なプロフェッショナル・デベロップメント（CPD、継続的な職能開発）が積極的に実施されている。韓国では教育部、教育庁及び UNESCO-APCEIU が連携して教科横断的な取り組みである「世界市民教育」の指導方法及び学習アプローチなどを中心とした「先導教師研修」を行い、「世界市民教育」の実践を担える優秀な人材の育成を目指している。またカナダでは州教育省による規準に沿って学校カリキュラムや学習プログラムの開発と評価をはじめとした幅広い教員の能力向上を目指した研修が実践されている。さらにイギリスではロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター（DERC）による「教員のためのグローバル教育」や「学校や大学での ESD」といったオンライン研修、各地の開発教育センター（DECs）による「グローバル・ティーチャー・アワード・コース」といったグローバル教育の概念理解から学習アプローチ、評価方法までを総合的に含めた研修が提供されている。そしてオーストラリアでは州教育省がオーストラリア教職・スクールリーダーシップ機関（AITSL）によって策定された教員スタンダードに基づいた教員の能力向上研修を実施している。

また、教科横断的に国際教育を実施するためのガイドブックや教科書も開発され、学校に無料で配布されている。例えば、韓国の『地球村の世界市民』（ソウル特別市教育庁）や『統一市民』『民主市民』『世界市民』（ともに京畿道教育庁）、カナダの『教科「芸術」を通して SDGs を指導』『グローバル・シティズンを鼓舞する』（ともにカナダ・アガ・カーン財団）などである。特に、カナダ・アガ・カーン財団では、教材の内容が教科で学習する単元のどの部分に合致するかということを明確に示すといった工夫が施されており、現場教員からは「非常に使いやすい」と好評を得ているということであった。

さらに、イギリスの開発教育センター（DECs）やカナダのトロント地区教育委員会（TDSB）、オーストラリアの州教育省及びカルチュラル・インフージョンやヘンリーパークス公正リソースセンター（HPERC）などでは、学校や教員に向けた国際教育実践のためのテクニカルなアドバイスも行われている。

(5) 国際教育を担う中核人材の絶対的不足

最後に、国際教育の実践にかかる中核人材の絶対的不足という課題を挙げておく。先にも触れたように、イギリスやオーストラリアでは DfID や AusAID という独立した開発援助機関が存在した時代には、国家をあげてグローバル教育（あるいはグローバル学習）の推進と普及を目的としたプログラムが実施され、そのもとで多様な教材・リソースの開発が進められると同時に、グローバル教育を担える人材育成も行われてきた。こうした人材は、現在、教育関係機関や学校現場において国際教育を牽引するシニアの中核人材として活躍しているが、現在のようない国際教育の重要性が増している状況に

おいては、これらの人材の数はまだまだ十分とは言えない。

この課題への対応策として、韓国では CPD の事例として挙げた先導教師研修が中核人材の育成にも繋がっている。また、同時に大学の教育学部、教員養成大学とも連携して、履修コースに国際教育に関係した講座が設置されている⁵。こうした将来の国際教育実践を担える教員を育成するための教育大学や教員養成大学との連携は、韓国だけでなく、カナダやイギリスでも行われている。

以上の議論をまとめると次の表のようになる。ここで注目すべきことは、それぞれの対応策において、様々な機関や組織・団体が関わっているということである。

表 11-3 学校現場の状況の変化と課題及びその対応

状況の変化と課題	対応策	機関・組織・団 thể例
【状況の変化】 ・学校における外国につながる児童生徒の増加 【課題】 ・従来のような単一の対応では不十分	・多様な児童生徒に配慮した対応及び一人ひとりの児童生徒の特性に配慮した対応（韓・加・英・豪） ・何層にもなっている児童生徒のアイデンティティについての理解強化（英） ・現職教員対象の CPD（韓・加・英・豪）	・州教育省（加・豪） ・UNESCO-APCEIU（韓） ・開発教育センター（英）
【状況の変化】 ・学校の裁量権の重視とそれとでの各学校独自の教育活動 【課題】 ・国際教育実践の学校間格差	・教育課程の学習内容については柔軟に対応可能であるが、「能力」については評価基準を設けて、評価することを要求（加・豪）	・州教育省（加・豪）
【状況の変化】 ・教員の業務負担の増大 【課題】 ・十分な授業準備の時間確保が困難	・外部組織・団体からのオンライン化や ICT ツールの活用を含む多様な教材・リソースの提供（韓・加・英・豪） ・民間組織からの授業案などの提供（英）	・外部組織・団体（韓・加・英・豪） ・オーク・ナショナル・アカデミー（英）
【状況の変化】 ・教科横断的な課題の増大と扱い方・内容の難しさ 【課題】 ・授業内容が思い浮かばない、作れない	・現職教員対象の CPD（韓・加・英・豪） ・地方政府による国際教育ガイドブック、副読本の提供（韓・豪） ・外部組織・団体などからのコンサルティング及び支援（加・英・豪）	・UNESCO-APCEIU、地方政府（韓） ・州政府（加・豪） ・トロント大学オンタリオ教育研究所（加） ・カナダ・アガ・カーン財団（加） ・開発教育センター（英） ・ロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター（英） ・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（豪）
【状況の変化】 ・国際教育実践の中核人材の絶対的不足 【課題】 ・国際教育が円滑に実践できない	・先導教師の育成（韓） ・大学の教育学部、教員養成大学との連携（韓・加・英）	・UNESCO-APCEIU（韓） ・大学の教育学部、教員養成大学（韓・加・英）

注：「韓」は韓国、「加」はカナダ（オンタリオ州）、「英」はイギリス（イングランド）、「豪」はオーストラリア（NSW 州及びVIC 州）を表す。

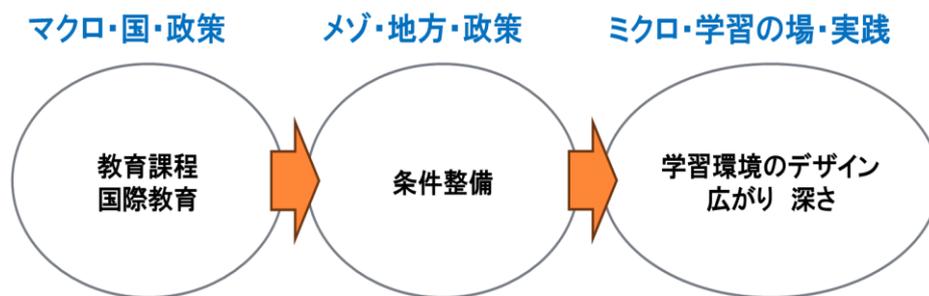
出典：調査団作成。

⁵ 韓国の大学の教育学部及び教員養成大学における国際教育の履修コース設置については、の第 2 章（韓国の国際教育）の p. 2-49 を参照のこと。

11-3 我が国の学校への支援にかかる「メゾ」の活用の有効性

前節で見たように、学校現場における国際教育の実践においては、近年の教育現場の状況変化により様々な課題が浮き彫りとなっており、こうした課題の解決に向けて各国は様々な工夫を凝らした対応策を行っていた。そして、その対応策の実施においては、それぞれの国の教育政策の中心となる教育省だけではなく、様々な組織や団体が関わっていた。

ここで、第 10 章で議論した図を再度示す。下図において「メゾレベル」には「地方・政策」「条件整備」という用語で表されるように、中央政府（国）の教育政策を具体的なものにする地方政府、及び学校現場においてその具体的な政策を実践に移す条件整備やデザインを担う組織や団体などが含まれることがわかる。したがって、本節ではこれから「メゾレベル」の役割や有効性について分析を行っていくが、「メゾレベル」に含まれる組織は、地方政府だけではなく、政策を学校現場で授業実践に繋げるために、様々な条件整備を提供する多様な組織や団体なども含めて検討していく。というのも、イギリスやオーストラリアなどは学校現場の裁量権が大きく、地方教育委員会の管理・管轄から離れて、独自の教育理念に基づいて教育実践を行っている学校が数多く見られる状況が生まれており、そのような社会においては、地方政府に代わって、様々な組織や団体がこうした学校現場のニーズに合わせて国際教育の実践に向けた条件整備のための支援を行っているからである。



出典：第 10 章担当の調査メンバー作成。

図 11-4 教育課程と国際教育の実現過程を捉える枠組み

以下では、4 カ国の調査において「メゾレベル」としての役割を担っていた機関や組織・団体を再整理しながら、それらの活動内容、それが学校現場での国際教育実践においてどのように有効に機能していたか、またどのようなインパクトがあったのかを考察する。そして、この「メゾレベル」の役割を我が国においてはどのような機関・組織が担うことが可能であるか、特に JICA がこの役割を担う可能性について検討する。そして最後に、我が国の国際教育の推進・普及にとって効果があると考えられる具体的な提案を行うとともに、その中で JICA の開発教育支援事業で担うことが期待される活動について述べる。

(1) 4 カ国の「メゾレベル」の役割を担う組織、方法論、有効性

本調査で対象とした韓国、カナダ、イギリス、オーストラリアの 4 カ国において、国際教育の推進・普及のために「メゾレベル」として重要な役割を担っている機関や組織・団体としては、地方教育庁や UNESCO-APCEIU（以上、韓国）、トロント地区教育委員会（TDSB）、トロント大学オンタリオ教育研究所（OISE）、インターカウンスル・ネットワーク（ICN）やカナダ・アガ・カーン財団（AKFC）（以上、カナダ）、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・カウンスル、開発教育センター（DECs）、PSHE 協会、シティズンシップ教育協会（ACT）、さらにオーク・ナショナル・アカデミー（ONA）（以上、イギリス）、NSW 州及び VIC 州教育省、カルチュラル・インフュージョン、ヘンリーパークス公正リソースセンター（HPERC）（以上はオーストラリア）などがあつた。

そして、こうした機関や組織・団体が国際教育を推進・普及させていくための支援の方法は、それぞれの組織の特徴と強みを活かした多様な方法論が用いられていた。例えば、韓国の UNESCO-APCEIU は UNESCO という国際機関の強固なバックボーンを強調することで、中央政府（教育部）、地方政府（市・道教育庁）、学校現場といった三者との密接な連携と信頼関係を構築して、グローバル・シティズンシップ教育を担える優秀な教員を「先導教師」として、その育成を積極的に行っていた。このように各国において「メゾレベル」での支援を行っている機関や組織・団体、そこで用いられている方法論、さらにその有効性・効果をまとめると次のようになる。

表 11-4 4カ国の国際教育推進・普及のための「メゾレベル」の組織・方法論・有効性

	機関・組織・団体	方法論	有効性
韓国	(1) 市・道教育庁（地方教育庁、例：ソウル特別市教育庁、京畿道教育庁）	(1) 地方の特性を踏まえた独自の国際教育の教材開発 ・教材・リソース開発	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル・シティズンシップ教育の順調な拡大・普及
	(2) ユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター（UNESCO-APCEIU）	(2) UNESCOという国際機関の強固なバックボーンを強調することで、中央政府（教育部）と学校現場からの強固な信頼の獲得	
		(2) 中央政府（教育部）、地方政府（市・道教育庁）、学校との効果的な連携関係の構築 (2) グローバル・シティズンシップ教育を担う「先導教師研修」の開発と実施 ・教員のCPD ・コンサルティング	
	(3) KOICA	(3) 「小・中・高校生及び大学の学生を対象とした国際協力の意識啓発キャンペーン」及び「ODA教育」の実施。特に後者はグローバル・シティズンシップ教育の推進・普及を目指す活動が含まれる。 ・教材・リソース開発 ・教員のCPD	
カナダ (オンタリオ州)	(1) トロント地区教育委員会	(1) 「グローバル・コンピテンシー」モデルの開発とその普及支援 ・コンサルティング	<ul style="list-style-type: none"> ・各学校の裁量で「メゾ」の役割を果たしている組織・機関の積極的な活用 ・全体的には、国際教育を積極的に推進している学校を中心に活用され、成果向上
	(2) トロント大学オンタリオ教育研究所（UT/OISE）	(2) 国際教育に関するセミナー・研究（CIDEC） ・基礎研究	
		(2) グローバル問題に取り組むための授業デザイン開発ワークショップ及びその後の参加者による実践共有（CALE） ・教員のCPD	
	(3) カナダ・グローバル連携省（GAC）	(3) 地球規模の問題にカナダ国民を関与させることを目的とした情報プラットフォーム「Virtual Engagement Resource Centre for All（すべての人々のためのバーチャル・エンゲージメント・リソース・センター）」の開発 ・教材・リソースの情報プラットフォーム開発	
(4) インターカウンスル・ネットワーク（ICN）	(4) グローバル教育情報プラットフォーム「グローバル・ハイブ・ツールキット（GHT）」の開発 ・教材・リソースの情報プラットフォーム開発		

	(5) カナダ・アガ・カーン財団 (AKFC)	(5) 国際教育のための教材・リソース開発 ・教材・リソース開発	
	(6) オンタリオ州教員協会	(6) 教員養成課程の履修科目の決定 ・教員養成課程への関与	
イギリス (イングランド)	(1) ロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター (UCL/IOE/DERC)	(1) 開発教育の効果研究、グローバル学習学位コース、教育コンサルティング、研修・セミナー ・基礎研究 ・教員のCPD ・コンサルティング	<p>・各学校の裁量で「メゾ」の役割を果たしている組織・機関の積極的な活用</p> <p>・PSHE協会は教育省と連携してPSHEの「学習プログラム」を開発しており、PSHE指導に大きな貢献</p> <p>・ACTやオーク・ナショナル・アカデミーの教材・リソースの活用率はかなり高く、学校現場の指導（特に若手の教員の指導）に貢献</p>
	(2) プリティッシュ・カウンシル	(2) 国際教育プロジェクト (GSP, CCGL, 学校をつなぐ) の実施 ・カリキュラム・マネジメント ・教員のCPD	
	(3) 開発教育センター (DECs)	(3) グローバル学習コンサルティング、教材・リソース開発、研修・セミナー実施、「グローバル・ティーチャー・アワード」の授与、大学の教育学部での科目「グローバル・シティズンシップ」の設置 ・コンサルティング ・教材・リソース開発 ・教員のCPD ・教員養成課程への関与	
	(4) PSHE協会、シティズンシップ教育協会 (ACT)	(4) 当該教科「学習プログラム」開発と研修 ・教材・リソース開発 ・教員のCPD	
	(5) 民間企業 (オーク・ナショナル・アカデミーなど)	(5) カリキュラム・リソース (教育課程の解説書や授業案) の開発、研修の提供 ・教材・リソース開発	
	(6) (旧) 開発教育協会 (DEA)、(現在) Robot the Future	(6) グローバル学習情報プラットフォーム「グローバルな次元 (Global Dimension)」の開発 ・教材・リソースの情報プラットフォーム開発	
オーストラリア (NSW州・VIC州)	(1) 州教育省	(1) 州教育省と連携して、教材・リソースの開発と教材専門サイトからの提供 ・教材・リソース開発 ・教材・リソースの情報プラットフォーム開発	<p>・各学校の裁量で「メゾ」の役割を果たしている組織・機関の積極的な活用</p>
	(2) ヘンリーパークス公正リソースセンター (HPERC)		
	(3) カルチュラル・インフージョン	(2) 「ダイバーシティ・アトラス」など独自のユニークなツールの開発、学校での各種国際教育プログラムの提供と実施 ・教材・リソース開発 ・カリキュラム・マネジメント	

出典：調査団作成。

上表から4カ国において「メゾレベル」として国際教育推進・普及のために行われている支援は多様であるが、それらを方法論として分類すると、①教員のCPD、②カリキュラム・マネジメント、③

コンサルティング、④教材・リソース開発、⑤教材・リソースの情報プラットフォーム開発、⑥教員養成課程への関与、⑦基礎研究、といった七つに大別することができる。

(2) JICA が「メゾレベル」の役割を果たすことの優位性

JICA は我が国の国際協力を担う公的機関である。我が国の政府開発援助（ODA）における二国間援助は JICA が担っており、有償資金協力、無償資金協力、技術協力など様々なスキームでの支援が行われている。さらに、開発協力大綱によれば、JICA は国際協力活動で培われた知見とノウハウを有効に活用して開発教育を推進していくことも責務とされていることから、早くから開発教育への取り組みが行われてきた。例えば、海外協力隊経験者や開発途上国からの研修員による「国際協力出前講座」や教師海外研修に参加した現役教員による授業・教育活動、地球ひろばのような体験的展示施設への訪問受け入れ、世界の繋がりや国際協力についての理解を深める教材の提供などを通じた学校現場への還元である。こうしたことを踏まえ、JICA が我が国の国際教育のさらなる促進と普及に向けて「メゾレベル」としての役割を果たしていくことは可能であると考えられる。

ここで、JICA が我が国の国際教育の推進と普及のために「メゾレベル」の役割を果たすことについて検討すると、いくつかの点において優位性があると考えられる。まず一つ目は JICA が我が国の公的機関であり、その中立性から各地の教育委員会や学校から国際教育に関する相談やリクエストを受けることが多いということである。このことは、韓国における UNESCO-APCEIU、イギリスにおけるブリティッシュ・カウンシルの立ち位置と似通っている。

次に JICA はこれまでの幅広い業務経験から我が国及び海外の様々な機関や組織・団体、さらに多様な人材との連携が比較的容易であるということが挙げられる。例えば、国内においては、教育行政の中心となる文部科学省及び国立教育政策研究所（NIER）、また各都道府県及び市町村の教育委員会、さらに個々の学校教員などとの連携である。これに加えて、大学の研究機関や NGO、民間組織などとのよりよい関係を有している。また海外においても、世界 96 カ所の JICA 海外拠点を通じた各国の政府機関やイギリスのロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター（DERC）をはじめとした研究機関とのネットワークもある。

こうしたことから JICA が我が国での国際教育の推進・普及において、「メゾレベル」の役割を果たすことは非常に高い優位性があると考えられる。

(3) 我が国の国際教育の推進・普及に対する提案

最後に、これまでの議論を踏まえて、我が国において国際教育をさらに推進・普及していくために「メゾレベル」での支援として、どのような支援を行っていくことが効果的であるかについて検討する。なお、この議論の前に、「メゾレベル」として効果的な支援を行うための大前提として、「マクロレベル」である教育政策と「マイクロレベル」である学校現場での教育実践に精通していることが重要であることは言うまでもない。「マクロレベル」の教育政策についての精通というのは、我が国の文部科学省が定める学習指導要領の意図と内容を理解しているということである。他方、「マイクロレベル」の学校現場での教育実践についての精通というのは、学校現場及び教員からのニーズを的確に把握しているということである。この二つの十分な理解を通して、「マクロレベル」から「マイクロレベル」を俯瞰しながら、中央政府が考えている教育政策が学校現場で無理なく確実に実践されるような効果ある「メゾレベル」の支援が可能となってくる。

参考までに、2018 年にユネスコ・アジア文化センターが文部科学省から受託して行った我が国のユネスコスクールにおける ESD についての教員の意識調査の結果と限られた数ではあるが、調査団によって独自に実施された我が国の学校現場で国際理解教育の実践を行ったことのある現職教員に対する聞き取り調査結果を以下に示す。JICA が「メゾレベル」としての役割を果たす場合に、こうした学校現場の教員が抱えている課題を少しでも軽減できる支援の必要性が考えられるからである。

我が国のユネスコスクールの教員を対象に行った ESD 実践における主要な課題

- 教職員の ESD に対する理解が不十分 (71%)
- ESD の概念が何でも包括してしまいわかりにくい (62%)
- 教職員に ESD を行う時間的な余裕がない (51%)
- ESD にあてる十分な学習時間が確保できない (47%)
- 教職員が ESD の実施方法を知らない (37%)
- ESD の効果がわかりにくい (35%)
- ESD を推進するための財政的支援がない (32%)
- どんな教材を使用しているのかわからない (21%)
- 教育委員会に ESD 担当部署がない (12%)

注：対象校は我が国のユネスコスクール 1,034 校であり、そのうち 765 校から回答があった。

出典：ユネスコ・アジア文化センター「平成 29 年度文部科学省委託 日本/ユネスコパートナーシップ事業 平成 29 年度ユネスコスクール年次活動調査結果」2018 年。

我が国の公立学校で国際理解教育実践を行った経験のある現職教員から出された主要な課題

- 「社会」や「英語」を除く教科目では、国際理解教育に関係する内容を授業で扱うことが難しい
- 「教科横断的に（国際理解教育を）実践することが重要」と言われても、その具体的な方法やノウハウがないので、実践できない
- 教科書と指導書しかリソースがなく、国際理解教育を実践する上での適切な教材がない
- 限られた時間においては、教科書の内容を確実に習得させることで精一杯で、教科書で扱われていない国際理解教育に関する学習内容まで授業で取り上げる時間的な余裕はない
- 学級において、外国に出自をもつ生徒が在籍しているが、日本語能力が低いいため、学習に十分ついていけない状態で、無断欠席も非常に多い。しかしながら、その生徒をどう扱ってよいのかわからない
- 校内に国際理解教育についての知恵やアイデアを豊富にもった同僚がおらず、国際理解教育実践をしようとしても、相談できる相手がいない

出典：調査団によって 2024 年に独自に実施された聞き取り調査より。

上記の二つの調査結果は、本調査対象である 4 カ国における学校状況の変化及びそこで生じている課題と類似していることがわかる。このことから、前節「11-2 学校現場の変化及び課題とそれへの対応」で示した各国における対応策が我が国においても応用できる部分があると考えられる。参考までに、上記の課題についての対応策を「表 11-14 4 カ国の国際教育推進・普及のための〈メゾレベル〉の組織・方法論・有効性」で提示した七つの方法論（①教員の CPD、②カリキュラム・マネジメント、③コンサルティング、④教材・リソース開発、⑤教材・リソースの情報プラットフォーム開発、⑥教員養成課程への関与、⑦基礎研究）で整理したものを以下に示す。またこれら七つの方法論に加えて、4 カ国の調査においては、時間的な制約もあり、十分な情報収集はできなかったが、近年の我が国の学校現場で大きな課題となっている「外国につながる子どもへの支援及びすべての児童生徒がともに学び、多文化共生を推進していくための支援」という方法論を「⑧」として含める。

表 11-5 学校現場における国際教育の実践における課題とそれへの対応策

学校現場の課題	主な原因	対応策（方法論）
<ul style="list-style-type: none"> • 国際教育の内容を授業で扱うことが難しい • 教科横断的な実践のノウハウがない 	<ul style="list-style-type: none"> • 国際教育の重要性は認識しているが、具体的なテーマや内容、さらにその指導法についてのノウハウを有している教員が少ない • 教科横断的な国際教育の取り扱いについての知見を有する教員が少ない 	<ul style="list-style-type: none"> ①教員の CPD ②カリキュラム・マネジメント ③コンサルティング ④教材・リソース開発 ⑤教材・リソースの情報プラットフォーム開発 ⑥教員養成課程への関与

<ul style="list-style-type: none"> 適切な教材がない (適切な教材へのアクセス方法がわからない) 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書やそれに関連した指導書、市販の参考書などを中心とした教材に留まっており、その他外部団体や NGO などが開発し、広範な内容（特に現代的諸課題など）を含む教材へのアクセスのノウハウを有する教員が少ない 外部団体や NGO の存在自体を十分に知らない、あるいは存在は知っていても、それらへのアクセス方法についての知識のある教員が少ない 	<ul style="list-style-type: none"> ④教材・リソース開発 ⑤教材・リソースの情報プラットフォーム開発
<ul style="list-style-type: none"> 国際教育を行うための時間的な余裕がない 	<ul style="list-style-type: none"> 学習指導要領及び教科書の内容をすべて網羅して指導しなければならないという考え方を有している教員が多い 学習指導要領の内容及び教科書の学習内容を、児童生徒の状況に合わせ強弱をつけて指導しながら、時間的な余裕まで生み出しているような状況にない 	<ul style="list-style-type: none"> ①教員の CPD ②カリキュラム・マネジメント ④教材・リソース開発 ⑤教材・リソースの情報プラットフォーム開発
<ul style="list-style-type: none"> 外国につながる児童生徒の扱いがわからない 	<ul style="list-style-type: none"> 従来の伝統的な指導形態（すべての児童生徒に不公平感がないように、同一の指導方法で同一のレベルまで引き上げる）にこだわり、個々の児童生徒の違い、一人ひとりの児童生徒の個性や特徴・ニーズを考慮して指導にあたるという発想をもつことが難しい 	<ul style="list-style-type: none"> ①教員の CPD ②カリキュラム・マネジメント ⑧外国につながる子どもへの支援及びすべての児童生徒がともに学び、多文化共生を推進していくための支援
<ul style="list-style-type: none"> 国際教育についての相談窓口・相手がいない 	<ul style="list-style-type: none"> 国際教育の知見を十分に有して、児童生徒の興味関心を惹きつけながら指導できる能力のある人材が少ない 学校管理職（校長、副校長、教務主任など）における国際教育の重要性についての理解度がそれほど高くない 地方の教育委員会に国際教育の担当部署がない 	<ul style="list-style-type: none"> ①教員の CPD ③コンサルティング

出典：調査団作成。

では、上表で示したそれぞれの対応策について、我が国の国際教育の推進・普及のために「メゾレベル」での支援として必要であると考えられる具体的な活動を提案する。またそれぞれの提案内容において、JICA の開発教育支援事業として実施可能なものについても検討する。

以下では、まず現職教員及び学校全体の国際教育実践のための資質・能力向上に関わるもの（【提案 1】～【提案 3】）、次に国際教育の実践のための具体的な学習内容に関するもの（【提案 4】～【提案 5】）、続いて次代の教育を担う学生の国際教育についての知識習得に関わるもの（【提案 6】）、そして最後にこれら以外で重要と考えられるものを順に述べていく。

【提案 1】国際教育実践のための教員研修の実施・工夫と CPD の拡充

まず、国際教育の推進・普及にとって学校現場の教員に対する研修や CPD は欠かすことのできない重要な活動の一つである。先に見た教員への聞き取り調査においても、「教職員の ESD に対する理解が不十分」「ESD の概念が何でも包括してしまいわかりにくい」「<社会>や<英語>を除く教科目では、国際理解教育に関係する内容を授業で扱うことが難しい」「<教科横断的に（国際理解教育を）実践することが重要>と言われても、その具体的な方法やノウハウがないので、実践できない」という意見が出されていたことから、我が国の教員が国際教育についての知識や実践のノウハウを十分に有しているとは言い難い状況である。

そこで、各地の教育委員会、特に外国人集住地域を管轄している地区の教育委員会などは積極的に現職教員を対象とした研修・CPD を実施し、その研修の中に「国際教育とは」や「国際教育を実践する必要性」といった基本的なことから、国際教育で扱うべき「学習内容」、それぞれの内容における「指導方法・アプローチ」、さらには既存の教育課程の中に「どのように国際教育の学習時間を設けて、既存のカリキュラムに組み込んでいくか」といったセッションを含めていくことが強く求められる。もちろん、国際教育だけに特化した研修の実施は難しく現実的ではないので、既存の一般的な現

職教員研修（初任者研修、5年経験者研修、中堅教諭等資質向上研修など）の中で、こうしたセッションを導入していくことが望ましい。

加えて、CPDの実施においては、イギリスの開発教育センター（DECs）が行っていた「グローバル・ティーチャー・アワード（GTA）」のように、ある研修コースを受講した後に必要な要件を満たした参加者（教員）に対してある種の資格や称号が与えられるという仕組みを作ることも教員のモチベーションを高めるという点から有効であると思われる。

[参考事例]

- 韓国のユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター（UNESCO-APCEIU）が教育省・教育庁と連携して実施する「先導教師研修」
- イギリスの開発教育センター（DECs）が実施する「グローバル・ティーチャー・アワード（GTA）」
- イギリスのブリティッシュ・カウンシルの「CCGE」で活用された教員研修の手法、など

■JICAの開発教育支援事業において可能な支援内容

JICAでは、これまでに学校現場の教員に対して、国際教育についての指導能力向上を目指した様々な研修やセミナー、ワークショップなどが実施されてきた。一例を挙げると次のような支援活動が行われている。

- 教育委員会による悉皆研修・希望研修や学校内研修（各校種の初任者研修、中堅研修、新任教頭研修などで「国際理解教育の意義と実際」「外国につながる児童生徒とのコミュニケーション」「グローバル化時代に求められる日本の役割」など）
- 総合教育センター、教育事務所等への展示教材貸し出し（埼玉県立総合教育センターではJICA地球ひろばサテライト展示を設置）
- 教師海外（国内）研修の実施及び実施報告書の作成
- 現職教員特別参加制度を活用したJICA海外協力隊への派遣
- 多文化共生研修・ワークショップの実施
- 開発教育教員研修アドバンスコースの実施

上記の研修活動は、我が国の学校現場の教員の研修・CPDという点において効果がある⁶ことから、今後もこうした活動は継続していくことが重要である。また外国人が比較的多い地域を管轄している地区にある教育委員会との新たな連携を模索し、既存の国際理解や多文化共生をテーマとした研修やセミナー、ワークショップを対面及びオンラインなど多様な形態で開催していくことも一考に値する。

この際、各都道府県に存在するJICA関連活動に参加した教員のネットワーク（JICA教師海外研修への参加者、JICA海外協力隊の経験のある教員などの繋がり）も有効に活用することで、適切な講師の選定や研修やセミナー後のフォローアップなども実施できるのではないかと考えられる。

こうしたことに加えて、JICAは文部科学省とともに教員向けの「現職教員特別参加制度」という仕組みでのJICA海外協力隊の募集・派遣を行っている。これは、日本で教職に就いている現職の教員がその籍を残したままJICAの海外協力隊員として、業務として有給で一定期間赴任し、帰国後は籍のある従来の学校で教職に復帰できるという制度である。国際的な視野を広げたいと考えている教員にとっては大変魅力ある制度であり、これまで熱意のある教員らが帰国後に日本の教育現場で国際教育を推進・普及する原動力となってきた。しかしながら、近年の教員不足などによりこの制度での教員の派遣を行いたいと考える都道府県・政令指定都市の教育委員会が減少しており、JICA海外協力隊への参加を希望する教員は、無休の自己啓発等休業の仕組みで参加するか、離職して参加するというケースが増えてきている。これは、自己啓発等休業の場合はキャリアや経済的な側面からの参加のイ

⁶ 「寄稿：JICAを教育活動に活かす—開発教育支援事業/青年海外協力隊参加者が考える、日本の教育現場におけるJICA事業の意義と役割—」、JICA中国『開発教育支援事業—20年をふりかえり、これからを考える』2023年、pp.9-26を参照した上で調査団の評価。

ンセンティブの低下に繋がり、離職の場合は教員の CPD 及び教員が習得した新たな知見・知識の学校現場への還元という点から大きな損失とも考えられる。各都道府県や政令指定都市の教育委員会において同制度を活用する上で何が課題となっているのかなどの情報収集を行いながら、制度がより活用されるように検討していくことが求められる。

【提案 2】 学校に対するカリキュラム・マネジメントのノウハウの提供

次に重要と考えられるのは、国際教育を実践していくための各学校におけるカリキュラム・マネジメントである。現行の学習指導要領では教科目枠が設定されていない国際教育の指導においては、各学校の教育活動全体でのカリキュラム・マネジメントを適切に行った上で、国際教育を学習する時間を確保していく必要がある。しかしながら、学校現場においてカリキュラム・マネジメントについての十分な知見やノウハウを有している教員はそれほど多くない。そこで、国際教育を実践していくために、こうしたノウハウを学校や教員に提供していくという役割は非常に効果があると考えられる。

本調査においてカナダ、イギリス、オーストラリアの 3 カ国では学校が教育活動において大きな裁量権を有し、独自の学校カリキュラムを策定して実践していくことが責務であると考えられている。そのため積極的に学校や児童生徒の状況に合った学校カリキュラムの開発が進められてきた。

我が国においては、これらの国々とは基本的な教育制度が異なるが、現行の学習指導要領においては以前にも増して学校の裁量権が認められる形になってきており、学校現場でも状況に応じたカリキュラム・マネジメントが重視されている。したがって、そのための知識や方法について知りたいというニーズも高まってきている。

そこで、国際教育を効果的に実践していく、特に教科横断的に実践していくことを目的としたカリキュラム・マネジメントの知識及びノウハウを提供していくことが考えられる。なお、この支援において主体となるのは各地の教育委員会が望ましいが、必要に応じて教育委員会が大学や研究機関、またコンサルタントや教育団体などからの支援も得ながら実施していくことも考えられる。また、具体的な方法としては、先に挙げた教員の CPD に含めることやコンサルティング・サービスとして各学校に提供することなども一案である。

〔参考事例〕

- カナダのトロント地区教育委員会 (TDSB) と学校 (マクマリック小学校) との連携 (教育委員会が学校と個別に話し合い・相談をもつという手法)
- イギリスのブリティッシュ・カウンシルの「CCGL」のマネジメント手法 (CCGL プログラムの中での教員研修を活用した指導)、など

■ JICA の開発教育支援事業において可能な支援内容

本提案において、JICA の開発教育支援事業の一環として実施可能なことは、直接的な関与ではなく、どちらかと言えば間接的な関与であろう。例えば、各地の教育委員会が教員研修あるいは個別の学校へのコンサルティング・サービスを通じて、カリキュラム・マネジメントの知識やノウハウを提供する際、これまでの経験から、学校がどのように「国際協力出前講座」や JICA 地球ひろばをはじめとした JICA 施設への訪問の時間を捻出し、学校カリキュラム全体を運営しているのかといった事例を紹介するといった側面支援である。こうした事例は、教育委員会、学校現場の双方において、これから国際教育実践のためにカリキュラム・マネジメントを行っていかうとしている場合には非常に有効な情報になると考えられる。

【提案 3】 コンサルティング・サービスのための相談窓口開設や人材の配置

先の【提案 2】とも関連するが、国際教育の実践において相談やアドバイスを提供するコンサルティング・サービスはかなり大きなニーズがあると思われる。というのも、先に見た教員への聞き取り調査の中で出された「教育委員会に ESD 担当部署がない」「校内に国際理解教育についてのアイデア

を豊富にもった同僚がおらず、国際理解教育を実践しようとしても、相談できる相手がいない」などの意見からもわかるように、教室で国際教育を実践する意志のある教員が、その内容や方法について相談して、授業のアイデアを具体的に形作っていく機会がなく、結局は意欲があっても実践に結びつかないという課題があるためである。

そこで、各都道府県・市町村の教育委員会、特に外国人集住地域を管轄しており、国際教育の必要性が高いと考えられる地区の教育委員会などは国際教育の実践に意欲をもつ学校や教員が自由に相談できる窓口（例えば「国際教育実践相談センター」など）のようなものを開設し、対面、オンライン、メールなどで相談に応じるという活動を展開していくことや、相談窓口を開設しなくとも、「地域学校協働活動推進員⁷」や「外国人児童生徒等教育アドバイザー⁸」といった既存の人材を有効に活用することで、国際教育を実践したいという意欲のある教員にその知識やノウハウを提供することが考えられる。こうした取り組みを行うことで、学校現場の教員が実際の教室での国際教育の実践に結びつけられるような環境整備を促していくことができるのではないだろうか。

〔参考事例〕

- 韓国の京畿道教育庁
- 韓国のユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター（UNESCO-APCEIU）
- カナダのトロント地区教育委員会（TDSB）
- イギリスのロンドン大学教育研究院・開発教育研究センター（DERC）
- イギリスの開発教育センター（DECs）、など

■JICAの開発教育支援事業において可能な支援内容

JICAは国際教育に関連する情報や内容を豊富に有しており、これらを効果的に活用した「国際協力出前講座」は各地の協力隊経験者や開発途上国からの研修員、JICA事業関係者を講師として実施されている。またオンラインを使って派遣中の隊員による出前講座も行われている。この「国際協力出前講座」の要請数は年間約2,000件と好評を得ている。この活動は、国際教育についてのアイデアを得たい現場教員にとっては、国際教育の実践を直接学べる貴重な機会であり、これを契機にして彼らが自力で国際教育の授業アイデアを創造していくことにも繋がっていく。そうした意味でコンサルティング・サービスの一形態とも考えられ、今後、このような活動をさらに拡充していくことが望まれる。

加えて、近年JICA東京は、以前より連携関係にある埼玉県教育委員会へ国際協力推進員（外国人材・共生分野）の派遣を行い、埼玉県内の学校での国際教育の推進・普及のための整備を着実に進めている。

こうしたJICAのこれまでの知見と経験を有効に用いて、上記のような「国際教育実践相談センター」が地方の教育委員会に開設された際には、国際協力推進員がその地域での国際教育のリソースになっている人材や団体を繋げ、これら人材や団体を教育委員会に紹介する重要な役割を果たすことができるようになる。

【提案4】教材・リソースの提供及び新たな視点を踏まえた開発方法の導入

次に国際教育を授業の中で実践していくための具体的な学習内容に関する支援について提案する。我が国の学校現場で国際教育を推進・普及させていくためには、それに関連した多様な教材・リソースを学校現場の教員が容易に入手できるようにする必要がある。現状では、各教科目に関する教材・リソースについては豊富に存在するが、学習指導要領上で教科となっていない国際教育の教材は決し

⁷ 現在の社会教育法（2017年改正）にある「教育委員会の施策に協力して、地域住民等と学校との間の情報の共有を図るとともに、地域学校協働活動を行う地域住民等に対する助言その他の援助を行う」ために法制化された人員を指す。

⁸ 文部科学省では、外国人児童生徒らの教育を充実させるために、「外国人児童生徒教育アドバイザー」制度を実施している。現在、文部科学省が契約しているアドバイザーは約40名ほどであり、地方公共団体の要望に応じて、アドバイザー1名が派遣される。アドバイザーの中には学校現場における授業実践についての専門知識や知見を豊富にもった方も存在する。

て多いとは言えない。したがって、こうした教材・リソースのさらなる開発と提供が求められる。このことは、各国の調査結果からも明らかで、韓国やオーストラリアでは地方の教育機関が、カナダやイギリスでは NGO などが積極的に教材・リソースの開発に取り組んでいた。

さらに、教材・リソースの開発に際して、新たな視点として次の三つについても検討していく価値がある。一つ目は、近年益々重要性を増してきている「グローバル・シティズンシップ」という考え方を取り入れた教材・リソースの開発である。これは本調査で対象とした 4 カ国においても重視されていた国際教育の方法論の一つであり、我が国の文脈においては、持続可能な開発のための教育（ESD）を推進していくという意味も含まれる。現代において必要とされる自立した学習者及びノンヒューマンも含めた周囲の世界との関係性を調和的に築いていける学習者をどう育成していくかという視点からの市民性教育、特にグローバル・シティズンシップ教育や ESD に焦点をあてた教材・リソースの開発が期待される。ちなみに、この方向性は新しいユネスコ勧告（特に 14 の主導原則）に通じるものでもある⁹。

二つ目は、開発された教材・リソースの中で取り扱う内容が学習指導要領のどの部分に対応するかを示すということである。こうすることで、学校現場の教員が学習指導要領及び教科書に沿って指導していく中で、新たな教材・リソースも並行して使用することが比較的容易になると考えられる。このように、学校現場の教員が「たいへん使いやすい」「便利である」という印象をもつことで、新たに開発された教材・リソースの活用頻度や活用率を高めることができる。

三つ目は、芸術作品（世界の美術品や工芸品）など、必ずしも言語のみによらない手段を通して、世界の国々の歴史や文化を学べるような工夫についても検討する余地があることである。カナダやイギリスの調査では、国際教育の実践において芸術作品が用いられることが多く、近年のトレンドになっている印象であった。現地調査でのヒアリングでは、芸術作品を用いることことで、その作品が生み出された国の歴史や文化について児童生徒がいろいろな情報を収集しながら、独自に思考を深めていくことができるという大きな利点があることが強調されていた。そして「作品」という視覚的なものを媒介することで、児童生徒自身が具体的なイメージをもつことができ、学習に対する興味関心はもちろん、学習内容に対する理解も促進されるという付随的な利点もあるということであった。

[参考事例]

- 韓国のソウル特別市教育庁の教材・リソース（例：『地球村の世界市民』）
- カナダのアガ・カーン財団の教材・リソース（例：『教科「芸術」を通して SDGs を指導』）
- イギリスの開発教育センター（DECs）の一つであるレディング国際連帯センター（RISC）の教材・リソース（例：“How do we know it’s working?”）
- オーストラリア VIC 州教育省の教材・リソース（例：Arc <アーク>）、など

■JICA の開発教育支援事業において可能な支援内容

これまで JICA では国際教育の実践で使用できる様々な教材・リソースの開発への支援が行われてきた。一例を挙げると次のような教材・リソースが既に開発されている。その中には埼玉県教育委員会監修のものや、各地の教育委員会及び教職員、さらには NGO の協力を得て作成されたものも多い。

- 『「生きる力」を育む国際理解教育実践資料集』（JICA 地球ひろば）
- 「世界につながる教室～授業で使える映像教材～」(JICA 地球ひろば)
- 『SDGs 教材ガイドブック：SDGs を学ぼう、SDGs で学ぼう！』（JICA 地球ひろば）
- 『共につくる私たちの未来：SDGs から「持続可能な社会の創り手」への一步を』（JICA 地球ひろば）
- 『つながる世界と日本：ホントは身近な途上国と私たちの暮らし』（JICA）

⁹ 2023 年末に 50 年ぶりに改定されたユネスコの新しい教育勧告（正式名：「平和と人権、国際理解と協力、基本的自由、グローバル・シティズンシップ、持続可能な開発に関する教育勧告（Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development）」）には 14 の主導原則が明記され、その 14 番目に「グローバルな市民倫理」が挙げられている。

- 『総合的な学習（探究）の時間のアイデア集』（JICA 東京）
- 『言語の多様性について』（スライド）と「多言語あいさつカード」（カード）（JICA 東京）
- 『世界の教室から』（JICA 東京）
- 『多文化共生ワークショップ集—参加型アクティブティ教材』（JICA 横浜）
- 「エメリン（ブラジル出身の生徒）のはじめての日本の学校」（紙芝居）（JICA 横浜）
- 『教師国内研修—実施報告書&ワークショップ集』（JICA 横浜）
- 『各国教育制度調査（11カ国：東南アジア5カ国、南アジア4カ国、中南米2カ国）』（JICA 横浜）
- 『<多様な社会>を考える学びのプログラム集』（JICA 中国）、など

上記のような教材・リソースは、実際に活用したことのある学校現場の教員からは高い評価を受けており、なかでも「世界につながる教室～授業で使える映像教材～」は「消費者教育教材資料表彰2021」（公益財団法人消費者教育支援センター主催）において「内閣府特命担当大臣賞・最優秀賞」を獲得している。今後もこうした学校現場の国際教育の実践に有用な教材・リソースの開発支援を継続していくことは重要である。

なお、こうした教材は、もともと外部組織としては NGO などが開発を始め、その後 JICA もより国際協力の視点を入れたり、学校との連携により開発してきたという経緯がある。可能であれば、その開発に際して上記の新たな三つの視点を踏まえるといった点を、開発者である NGO や教育委員会などに共有していくことで、より魅力的な教材・リソースの開発支援に繋がると考えられる。

【提案 5】教材・リソース情報プラットフォームの構築と運営

この提案は上記の【提案 4】と密接に関係するものである。我が国には国際教育に関連した活動を行っている機関や組織・団体が独自に国際教育の実践で活用できる教材・リソースを開発している。こうした教材・リソースの中には、学校現場での授業実践に役立つ有用なものが豊富に存在する。例えば、先に挙げた JICA による教材をはじめ、地域の国際交流を推進する団体による教材¹⁰、NGO などによる教材¹¹などが挙げられる。こうした教材・リソースは各組織や団体のホームページから閲覧者が入手できるようになっていることが多い。

しかしながら、国際教育に関連した活動を行っている組織や団体について十分な情報をもたない学校教員からすれば、こうした教材・リソースにアクセスすることすら難しいというのが現状である。これは、先に見た学校教員への聞き取り調査において出された、「どんな教材を使用しているかわからない」「教科書と指導書しかリソースがなく、国際理解教育を実践する上での適切な教材がない」をはじめ、「教職員の ESD に対する理解が不十分」「教職員が ESD の実施方法を知らない」という意見からも明らかである。

こうした学校現場の教員から出された課題への対応策の一つとして、各機関や組織・団体が開発した国際教育のための教材・リソースについての情報を一元的に提供する情報プラットフォームの構築と運営が考えられる。こうした情報プラットフォームがあることで、学校現場の教員は、そのプラットフォーム上から容易に自分自身の授業実践に必要な教材・リソースを探し出すことができ、それを使った効果的な実践も可能になる。こうした教材・リソースのための情報プラットフォームの開発は、本調査の対象国でも積極的に行われており、学校現場での国際教育の実践に大きく寄与していた。

〔参考事例〕

- カナダのグローバル連携省（GAC）による「Virtual Engagement Resource Centre for All」¹²
https://wiki.gccollab.ca/Virtual_Engagement_Resource_Centre_for_All
- カナダのインターカウンシル・ネットワーク（ICN）の「グローバル・ハイブ・ツールキット」¹³

¹⁰ 一例として、愛知県国際交流協会、とやま国際センターでは国際教育関連の教材・リソースが豊富に提供されている。

¹¹ 開発教育協会（DEAR）などの開発教育を専門とする団体やワールド・ビジョン、プラン・インターナショナルなどの国際 NGO では各組織の開発援助経験を基づいた国際教育の教材が開発・提供されている。

¹² 詳細は pp. 7-5～7-7 を参照のこと。

- [\(https://global-hive.ca/\)](https://global-hive.ca/)
イギリスの「グローバルな次元 (Global Dimension)」¹⁴ (2000 年代に開発され、少し古い)
- [\(https://globaldimension.org.uk/\)](https://globaldimension.org.uk/)
オーストラリアの VIC 州教育省の「Arc (アーク)」¹⁵
- [\(https://arc.educationapps.vic.gov.au/\)](https://arc.educationapps.vic.gov.au/)
オーストラリアの「グローバル教育プロジェクト (GEP)」(1994 年に開発、現在はリンク消滅)、など

■JICA の開発教育支援事業において可能な支援内容

JICA はホームページ上の「国際協力について」というサイトにおいて、国際協力に関する多様な情報提供を行っている。その中の「学びたい：先生・生徒のお役立ちサイト」には、特に国際教育についての関連情報が豊富に集められ、主として次のような情報が紹介されている。

- 開発教育・国際理解教育関連リンク (国内外で開発教育・国際理解教育に関わる団体などの紹介)
- 開発教育・国際理解教育の教材 (子ども達が世界の現状や課題、国際協力などについて知り、考え、自分達にできることを探すために役立つ開発教育・国際理解教育のための教材の紹介)
- 開発教育・国際理解教育の資料 (開発教育・国際理解教育に関連する JICA 内外の記事や資料、開発教育メルマガの配信記事などを紹介)
- 実践事例・学習指導案 (教師海外研修に参加した教員の学習指導案や過去の開発教育に関するコンクールで上位入賞した取り組みなどを紹介)
- 世界の動きや・国際協力を知る (学校現場で活用できる世界の動きや世界の課題、国際協力や JICA の取り組みについての資料の紹介)
- 学校で活用できる JICA コンテンツ (学校現場で活用できる児童生徒向けプログラム、教員支援のためのプログラム、教員の国際協力への参画を促進するプログラムなどの紹介)
- 生徒のひろば (国際協力活動や世界の課題、そして私たちと世界との繋がりや世界の多様性を知る上でヒントとなる様々なパンフレットや映像、JICA の施設などの紹介)

上記の「開発教育・国際理解教育関連リンク」というサイトには外務省、国際協力 NGO、ユネスコ・アジア文化センター (ACCU)、ユネスコスクール、日本ユニセフ協会、開発教育協会 (DEAR)、日本国際理解教育学会、全国海外子女教育国際理解教育研究協議会、全国国際教育研究協議会、国際教育ネットワークをはじめ、各地域の関連リンクが紹介され、それぞれのリンクから各組織や団体のホームページに入っていくことができる。これにより、開発教育や国際理解教育に関係する組織・団体を知ることはもちろん、各ホームページからそれぞれが行っている事業や活動など様々な情報が得られるようになっている。

また、「開発教育・国際理解教育の教材」「同資料」「実践事例・学習指導案」では学校現場での国際教育の実践に有用な教材・リソース・資料をはじめ、具体的な学習指導案などが紹介され、容易に入手可能である。

こうした情報プラットフォームを上手く使いこなすことで、JICA による国際教育のための教材・リソースはもちろん、それ以外の組織や団体が開発した教材・リソースも閲覧・入手することは十分に可能である。しかしながら、日常の業務で忙しい教員にとっては、JICA をはじめ、国際教育関連の組織・団体のサイトに一つひとつにアクセスしながら、自分自身の授業実践において最も適切な教材・リソースを選定する時間的な余裕がないことが多い。

そこで、JICA の既存のサイトにおいて、JICA 以外の組織や団体が開発した教材・リソース・資料・学習指導案などの情報が追加され、加えてテーマ (異文化理解や地球環境など) 別や対象学年 (小学生、中学生、高校生以上など) 別に検索できるような機能が付加されることも一案として検討に値するのではないだろうか。これによって、学校現場の教員にとっては、必要な教材・リソースを

¹³ 詳細は pp. 7-11~7-13 を参照のこと。

¹⁴ 詳細は pp. 4-22~4-24 を参照のこと。

¹⁵ 詳細は pp. 5-48~5-50 を参照のこと。

探す時間が大幅に短縮されるので、使いやすくなり、それによってサイトへのアクセス数や活用頻度も高まるのではないかと考えられる。

また JICA は公的機関であり中立性が保たれること、また既に多くの組織や団体とのネットワークや連携も構築されていることなどから、組織や団体側からしても彼らの教材・リソース情報の紹介が JICA によって行われることは歓迎されるのではないだろうか。

【提案 6】 教員養成課程への関与

将来的に学校現場での国際教育の実践をさらに推進・普及させていくためには、現職教員に対する支援だけでなく、これから教員になろうとしている学生に対する支援も長期的な視野から非常に重要である。このことは各国の調査結果からも明らかで、特に、韓国では「世界市民教育」を全国的に推進していくために、その指導力をもった教員の育成が重要であるとの認識から、中央政府による「市民教育力量強化事業」というプロジェクトが 2019 年から行われてきた。このプロジェクトでは、全国から 12 の大学（教育大学と師範大学）が指定され、「世界市民教育」関連科目を大学の教育課程に含めるための研究と実践が試行的に行われた。またカナダ（オンタリオ州）でも教員養成課程の改革が 50 年ぶりに行われ、その中で国際教育を実践する上で重要な「公正と多様性」を扱う科目の導入が必須となった。この結果、例えばトロント大学教育学部では「グローバル教育」及び「公正とインクルーシブ」という科目が創設された。イギリスでも開発教育センター（DEC）の一つであるレディング国際連帯センター（RISC）が近くのレディング大学教育学部、オックスフォード大学教育学部などとパートナーシップ契約を結び、履修コースに「グローバル・シティズンシップ教育」を導入し、講師を派遣していた。

我が国の教員養成課程において、現時点では「国際教育（あるいは国際理解教育）」を扱った科目が設置されていない場合が多く、教員志望の学生は「国際教育」についてほとんど知識がないまま教員になっていくという状況が見られる。したがって、将来的な国際教育の推進のためには、韓国やカナダ、イギリスのように、教員養成課程の段階から「国際教育」に関連した知識の習得を行っていくことが強く求められる。ただし、こうしたことは文部科学省の教育政策及び各大学のカリキュラム編成に委ねられることが大きく、その実現には様々な専門家を交えた議論と時間が必要であろう。

〔参考事例〕

- 韓国における教員養成大学への「世界市民教育」の関連教科目の創設
- カナダの教員養成課程の学生に対するグローバル・シティズンシップのコンピテンシーの養成（知識と能力のバランス）
- イギリスの開発教育センター（DECs）の一つであるレディング国際連帯センター（RISC）による大学の教育学部の履修科目として「グローバル・シティズンシップ」の導入、など

■JICA の開発教育支援事業において可能な支援内容

これまで JICA の活動において、大学の教員養成課程への関与はごく少数ながら部分的、単発的に行われてきた。多くの教員養成課程において、国際教育に関わる内容が取り上げられるようになるには、既存のプログラム・リソースを活用したモデルケースが構築されることが肝要である。こうした教科目を教員志望の学生には必須にすることなどによって、国際教育の基礎的な知識を有した若手の教員の育成に繋がると考えられる。教員養成課程への関与については、文部科学省にも情報共有・意見交換をし、ほかにもできる選択肢を増やすことも有効であろう。

これに加えて、既に述べたように JICA には国際協力を通じた国際的な知見と知識が豊富にあることから、大学に国際教育に関連した科目が既にある場合や新たに創設された場合には、大学が利用できる JICA プログラム・リソースや、これまでの協力実績などを紹介することも可能であると考えられる。

以上、六つの提案を行ってきた。これらの提案は、本調査で対象とした 4 カ国において「マクロレ

ベル」と「ミクロレベル」を繋ぐ「メゾレベル」に相当する機関・組織・団体によって積極的に実践されていた内容であり、それを我が国の教育現場にも応用していこうというものである。

なお、これ以外にも、4カ国の調査においては、時間的な制約もあって十分な情報収集はできなかったが、我が国において将来的に国際教育をより推進・普及させていくためには必要と思われる支援内容がある。それは「外国につながる子どもへの支援及びすべての児童生徒がともに学び、多文化共生を推進していくための支援」「メゾレベルの組織の連携強化のための多様なアクターとの協議の場の設定と協働」「国際協働学習への挑戦と取り組み」の三つである。「外国につながる子どもへの支援及びすべての児童生徒がともに学び、多文化共生を推進していくための支援」については、我が国政府が行っていく支援内容と同時に、JICAの開発教育支援事業の一環として行っていくことが可能な支援内容の双方について述べるが、後者の二つについてはJICAにおいて将来的に実践することが期待される支援活動として、JICAに対して望まれる活動内容に焦点をあてて述べることとする。

【提案 7】外国につながる子どもへの支援及びすべての児童生徒がともに学び、多文化共生を推進していくための支援

近年、日本に在住する外国人などの増加に伴い、全国各地の学校において外国につながる児童生徒の数が増加している。こうした子どもは、日本語で上手くコミュニケーションできない、読み書きができないなどといったことから、授業についていけない、友達ができないといった問題を抱えている場合が少なからずあり、欠席しがちという傾向が見られるという報告がある。

こうした児童生徒に対しては、多くの場合、各学校で担任教員が何とか解決策を見い出そうと、努力を重ねているが、彼らの保護者が子ども達以上に日本語での意思疎通が困難である場合が多く、なかなか適切な方法を見い出すことができていないというのが現状である。

こういった児童生徒に学びやすい環境を提供するとともに、その保護者に対しても適切な対応を行っていくことは、将来的に多文化の状況が避けられない我が国の学校現場にとっては早急に対応していかなければならない課題である。具体的には、子どもや保護者への日本語学習の場の提供、こうした子どもに対する心身のケアができるカウンセラーの配置、外国人の保護者に対して母語で対応できる相談窓口の設置などの対応策が考えられる¹⁶。こうした環境の整備は、実は国際教育の一環でもあり、このような具体的な支援活動を通して地域社会において国際教育が実践されるとも言える。

外国につながる児童生徒の教育の充実においては、母語・母文化への重要性の配慮や日本人と外国につながる児童生徒がお互いに尊重しながらともに学ぶ授業などに取り組むことが求められている。学習指導要領においても、外国につながる子どもと他の子どもがともに学ぶことを通して、互いの長所や特性を認め、異文化を理解し、ともに生きていこうとする姿勢を育てることが明記されている。ただし、学校現場では様々な理由により、教員の業務負担は増しており、学校内において教員が外国につながる児童生徒の教育に十分に対応することが困難な状況もある。

■JICAの開発教育支援事業において可能な支援内容

JICAには海外協力隊と呼ばれる制度があり、開発途上国からの要請に基づいて、それに見合った技術・知識・経験をもち、「開発途上国の人々のための生かしたい」と望む20～69歳までの人材を募集し、選考、訓練を経て、開発途上国へ派遣するというものである。こうした海外での協力活動を経験した人材の中には、帰国後もその言語能力を活かして、地域の外国人のための支援を行っている人たちが少なからず存在する。例えば、東京都では、NPO法人「シニア・ボランティア経験を活かす会¹⁷」が組織され、教育委員会から委託を受けて以下のような活動が行われている。

¹⁶ こうした取り組みの中には、国レベルや地方レベルにおいてすでに開始されているものもある。先の【提案 3】でも触れたように、文部科学省が行っている「外国人児童生徒等教育アドバナー」を地方自治体へ派遣する制度などはこの一つである。

¹⁷ 現在、JICA海外協力隊における「シニア案件」とは一定以上の経験・技能などが求められる案件のことであるが、2018年春募集時までは、応募時の年齢により「青年海外協力隊」「シニアボランティア」に区分されていた。

- 外国籍保護者のための学校連絡文書の翻訳（13カ国対応）
- 外国につながる小学生の日本語支援教室
- 外国につながる子ども達への放課後学習支援

上記の活動は現時点では JICA ではなく、NPO 法人「シニア・ボランティア経験を活かす会」によって行われているが、こうした支援活動は、今後、我が国において多文化社会が進行していく中でニーズは確実に増大していくと思われる。そこで、「シニア・ボランティア経験を活かす会」のような団体がある地域はよいが、そうでない地域においては、ニーズがあってもそれを実施・運営する団体がないという問題も生まれてくる可能性が高い。このような状況を踏まえて、JICA が各地域での既存の教育委員会とのネットワークを活用して、こうした活動を組織したり、支援したりすることは有効な活動であると考えられる。

また、JICA 横浜では「外国につながる児童の教育に携わるみなさまへのお役立ち情報」として以下の 11カ国の教育制度・学校文化ガイド集を作成している。神奈川県内の小・中学校に多く在籍する 11カ国ということで国が選定されている。

- 東南アジア 5カ国（フィリピン、タイ、カンボジア、ラオス、ベトナム）
- 南アジア 4カ国（バングラデシュ、ネパール、パキスタン、スリランカ）
- 中南米 2カ国（ブラジル、ペルー）

こうしたガイド集は、例えば、外国につながるのある児童が算数の学習で躓いている場合、母国でどこまで学習できていたのかといったことや、保護者との面談に臨むにあたって、日本の学校教育制度や学校文化の違いを理解しておきたいという教員からのニーズに応えるものとなっている。

これに加えて、JICA 横浜には「海外移住資料館」があり、北米や中南米を中心とした日本人の海外移住の歴史及び移住者と日系人の現在の様子がわかる展示や約 2 万点もの海外移住に関する参考文献や資料が所蔵されている。また、学校でも活用できる移民学習や多文化共生などに関わる教材の貸し出し、資料館を活用した『学習活動の手引き』などもあり、訪問者はもちろんのこと、遠方で訪問が難しい場合にも学びの機会が提供されている。移民船名簿などからルーツ探しを行うこともでき、日系人の子ども達が自分自身の出身国との繋がりやアイデンティティを認識できる場としても活用されている。

このような海外の教育制度や学校文化がわかるガイド集や海外移住の展示・資料なども学校現場の教員が有効に活用していきながら、外国につながる児童生徒への学習支援はもちろん、日本人児童生徒も含めた、すべての学習者に多文化共生の学びの場が提供されることが大いに期待される。

【提案 8】メソレベルの組織の連携強化のための多様なアクターとの協議の場の設定と協働

JICA では、これまでネットワーク NGO と開発教育について話し合う「開発教育小委員会」などの対話の場がもたれてきた。こうした対話の場を通じて、お互いの情報を共有し、それぞれの活動についての理解が深められてきた。今後も、我が国の学校現場における国際教育の実践を推進・普及していくためには、重要な役割を果たす「メソレベル」に属する機関・組織・団体のさらなる共通理解を深めていくことは大切であり、こうした従来からの対話の場を継続していくことには大きな意味がある。

また「メソレベル」に属する NGO などの団体の多くは、国際教育の推進において重要な役割を担っているにも関わらず、予算や専従職員が限られていることから、良いアイデアがあってもそれを実施に移すことが難しい。そこで協議の場を通じた相互理解を深めた上で、JICA と NGO 団体が協働して事業を行える機会をより広げていくことも検討に値する。

さらに、国際教育の推進・普及のための対話や協働事業という点では、従来の NGO だけでなく、国際教育に関心があり、知見や経験を有する開発コンサルタントや大学・研究機関を含めたものへと拡張していくことも一案である。こうした対話や協働事業への参加者が広がっていくことで、先の【提

案4】や【提案5】に挙げた教材・リソース開発やその情報プラットフォームの構築などの活動にも好影響が期待される。

【提案9】国際協働学習への挑戦と取り組み

「国際協働学習」とは、一般的に ICT を活用して、海外の学校とプロジェクト型学習（Project-Based Learning: PBL）を通して、世界とともに学ぶ学習を指す。新型コロナウイルスの世界的蔓延でオンラインによる授業や学習が急速に普及したために、現在では「特別なもの」「特殊なもの」というイメージとそれへの高い障壁はかなり取り除かれてきている。

ユネスコでも従来「国際協働学習」を推進してきた経緯があり、その中でもバルト海沿岸9カ国による「バルト海プロジェクト¹⁸」は25年も継続され、大きな成果をあげた優良プロジェクトであるとされている。そこで、海外に96カ所、国内に15カ所の拠点を有し、開発教育支援事業の経験と知見を豊富にもつ JICA も、今までに蓄積してきたノウハウを有効に活用して、海外の学校及び教育関係者とのネットワークを駆使しながら、国際協働学習の実践に挑戦することは我が国の国際教育の推進・普及において大きな意義があると考えられる。

この具体的な内容については今後の検討が必要であるが、例えば、地理的に近く（時差を考慮しなくてよい）、教育制度も類似している韓国と国際教育の現状や課題といったテーマで協働学習を行うことが考えられる。韓国は、本調査においても訪問しており、ソウル特別市教育庁、京畿道教育庁、誠信女子大学、松谷女子高等学校、郡西未来国際学校との関係も構築できている。また韓国側は同国で推進されているグローバル・シティズンシップ教育について海外に情報発信していきたいという強い意向があり、また日本の国際教育（例えば、国際理解教育や ESD など）にも強い興味関心を示しているため、国際協働学習を開始する上では適切なパートナーシップ国であると考えられる。

なお、我が国においては国際協働学習を行っている組織として、東京大学大学院、お茶の水女子大学、東京工業大学¹⁹などの高等教育機関をはじめ、いくつかの NGO も存在する。特に NGO であるジャパンアートマイル（Japan Art Mile: JAM）による「アートマイル国際協働学習プロジェクト²⁰」やグローバルプロジェクト推進機構（ジェイアーン、JEARN）による「Teddy Bear」「Girl Rising」と呼ばれるプロジェクト²¹などは広く知られている。JICA が韓国などと国際協働学習を始める際には、こうした組織や団体と連携して実施していくのも一案である。

以上、我が国における国際教育のさらなる推進・普及のために必要と思われる「メゾレベル」としての支援についての提案を行ってきた。全部で九つの提案を行ったが、これらの提案の中には、JICA が蓄えてきた知見及び経験を効果的に活かすことで十分に機能していくと思われる活動も多くある。今後、これらの提案を出発点として、JICA も含めた我が国の教育関連機関・組織・団体における前向きな検討を経て、実現されていくことが強く期待される。そして、こうした支援活動を通して、最終的には、学校現場の教員がよりエンパワーされ、それによって我が国の学校現場で国際教育が積極的に展開されていくことが期待される。

¹⁸ 「バルト海プロジェクト（The Baltic Sea Project: BSP）」とは、ユネスコスクール（旧ユネスコ共同学校ネットワーク）によって1989年に開始された最初の革新的な地域プロジェクトで、バルト海沿岸の9カ国の学校が共同で行った国際協働学習である。ここでは環境教育と異文化間学習を結合させた教育活動が推進され、世界中の学校に大きな影響を与えた。

¹⁹ これらの大学では「Collaborative Online International Learning <COIL>」という名称が使われている。

²⁰ 同プロジェクトは、海外のパートナー校とインターネットを使って「貧困」「教育」「平等」「環境」など世界共通の課題について対話的・協働的に学び合い、学習の成果として世界に訴えるメッセージを込めた壁画を共同制作するプロジェクトベースの学習である。ここでは絵を描くことが目的ではなく、多様な文化をもつ同世代と議論をして、新しい価値を生み出すことが目的である。これは21世紀を生き抜く力を育てる活動とも言い換えられる。2006～2023年度の間106カ国・地域から1,808校、65,244名の児童生徒及び学生が参加し、参加した教員も3,000名を超える。

²¹ 「Teddy Bear」プロジェクトは、小学生から高校生を対象とした協働学習で、交換留学生の代わりに、ぬいぐるみを送り合って海外の児童生徒とお互いの生活や文化を伝え合って交流するというものである。また「Girl Rising」プロジェクトは、中学生から高校生を対象とした協働学習で、「Girl Rising」と命名された同名の映像を視聴し、アフガニスタン、カンボジアなど7カ国の女子たちが置かれている境遇を学び、抱えている問題に対してどのように向き合い、解決していくかをともに学び合うものである。