

日本国際理解教育学会

研究・実践委員会

【2019年度～2021年度】研究成果報告書

オンライン版

政策研究プロジェクト

ユネスコ 1974 年国際教育勧告から

日本の「国際理解教育」政策を問う

—「国際理解教育」の推進を阻害しているものは何か—

2022年11月

目 次

＜第1部：報告書 再掲＞

はじめに：研究の目的と方法

政策研究プロジェクト（世話人 嶺井明子・永田佳之）

1. 国内班—1974年国際教育勧告から照射する日本の「国際理解教育」政策の課題

嶺井明子（元・筑波大学）、天野幸輔（名古屋学院大学）、林敏博（名古屋市立大学）
神田あずさ（茨城NPOセンター・コモンス）、原田恵子（立命館大学大学院）
手嶋將博（文教大学）、佐々木織恵（開智国際大学）、見世千賀子（東京学芸大学）
上別府隆男（福山市立大学）、齋藤ひろみ（東京学芸大学）
米田伸次（日本ユネスコ協会連盟）

(1) はじめに（嶺井明子）

(2) 自治体の教員研修等に見る国際理解教育

- ① 愛知県—その1（天野幸輔）
- ② 愛知県—その2 名古屋市（林敏博）
- ③ 茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して（神田あずさ）
- ④ 大阪府における国際理解教育教員研修実施の変遷（原田恵子）
- ⑤ 埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向（手嶋將博）

(3) 国連大学調査から見る教師のESD実践の現状（佐々木織恵）

(4) 海外子女教育政策の変容と「国際理解教育」の位置（見世千賀子）

(5) 日本におけるユネスコスクール政策（上別府隆男）

(6) 小括（嶺井明子）

2. ユネスコ班—1974年国際教育勧告の実施状況調査の分析

永田佳之（聖心女子大学）、大山正博（神戸大学）、阿部裕子（東京福祉大学）
菊地かおり（筑波大学）、スモン・ピソン（聖心女子大学大学院）
タスタンベコワ・クアニシ（筑波大学）

(1) はじめに—1974年国際教育勧告の系譜と国際理解教育（永田佳之）

(2) 1974年国際教育勧告の実施状況調査—ユネスコ文書の分析（大山正博）

(3) 1974年国際教育勧告の実施状況調査—日本の回答の分析（阿部裕子）

3. シティズンシップ教育班—国際理解教育に求められる新たな資質としての市民性を求めて

小林亮（玉川大学）、由井一成（早稲田大学）、小貫大輔（東海大学）
朴恒甫（忠南大学校）、伊藤亜希子（福岡大学）、渋谷恵（明治学院大学）
菊地かおり（筑波大学）、橋崎頼子（奈良教育大学）

- (1) はじめに—シティズンシップ教育の振り返りと GCED の課題（小林亮）
- (2) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する動向（由井一成）
- (3) 外国人の子どもたちの義務教育に関する議論（小貫大輔）
- (4) シティズンシップ教育に関連するドイツの動向（伊藤亜希子）
- (5) 韓国における世界市民教育および民主市民教育の動向（朴恒甫）
- (6) 小括（渋谷恵）

おわりに：総括と残された課題

嶺井明子、永田佳之、小林亮、渋谷恵、阿部裕子、大山正博、菊地かおり、由井一成

<第2部：補論・資料（オンライン版のみ掲載）>

*補論・資料がある節・項のみ掲載しています。

1. 国内班—1974年国際教育勧告から照射する日本の「国際理解教育」政策の課題

- (2) 自治体の教員研修等に見る国際理解教育
 - ② 愛知県—その2 名古屋市（林敏博）
 - ③ 茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して（神田あずさ）
 - ④ 大阪府における国際理解教育教員研修実施の変遷（原田恵子）
 - ⑤ 埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向（手嶋将博）
- (3) 国連大学調査から見る教師のESD実践の現状（佐々木織恵）

持続可能な開発のための教育(ESD)の実施に関するアンケート調査票(教員、児童・生徒)

2. ユネスコ班—1974年国際教育勧告の実施状況調査の分析

3. シティズンシップ教育班—国際理解教育に求められる新たな資質としての市民性を求めて

- (2) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する動向（由井一成）

資料1 ユネスコ、国際理解教育の文部（科学）省所管部局の変遷

資料2 文部科学省組織令（抜粋） 文部科学省組織規則（抜粋）（2022年10月1日現在）

資料3 「ユネスコ1974年国際教育勧告」改定に関わる諸資料

ユネスコ1974年国際教育勧告 改定第1次草案（2022年10月12日 原文）など

Draft Recommendation concerning Education for Global Citizenship, Peace, Human Rights
and Sustainable Development

<第1部：報告書 再掲>

ユネスコ 1974 年国際教育勧告から日本の「国際理解教育」政策を問う

—「国際理解教育」の推進を阻害しているものは何か—

政策研究プロジェクト（世話人 嶺井明子・永田佳之）

はじめに：研究の目的と方法

ベルリンの壁崩壊（1989.11）、マルタ会談（1989.12）による「東西冷戦」終結宣言（アメリカのブッシュ大統領とソ連のゴルバチョフ書記長）、ソ連邦の解体（1991）から 30 年。当時、「歴史は終わった」（F.フクヤマ）と言われた。果たして、世界は平和になったのか、否である。21 世紀の世界はニューヨークの「9.11」で幕を明けた。

この間、日本の「国際理解教育」政策はどのように変化したのか。松浦晃一郎氏がユネスコ事務総長に就任した（1999-2009）。2001 年には文部科学省にユネスコ活動の推進をミッションとする「国際統括官」が新設され、1974 年に廃止（内局化）されていたユネスコ国内委員会事務局が復活し、ユネスコ活動の活性化が期待された。が、日本政府が提案した国連「ESD の 10 年（2005-2014）」や国連 SDGs 推進の号令あるいは「グローバル人材」育成のスローガンが闊歩するなか、「国際理解教育」は存在感を欠いている。そもそも国際理解教育は第二次大戦後ユネスコが平和構築をめざし提唱した教育であり、1974 年に採択された「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」（以下、「1974 年国際教育勧告」、「1974 年勧告」、「国際教育勧告」は同一である）を基盤とする教育である。いったい国際理解教育と ESD、SDGs の関係はどうなっているのか。

21 世紀の日本の教育政策は、「学力低下論争」、「ゆとり教育」批判で始まった。教育への市場原理の導入、PISA 等の国際学力競争は学校を疲弊させ、OECD の TALIS 報告書 2018 からも日本の教師の「過労死」状況は明らかである。新自由主義的な教育政策とともに、偏狭なナショナリズム育成の危険性が懸念される愛国心の育成を”法律”に明記し（教育基本法改正 2006 年）、道徳を評価が伴う“教科”化するなど新保守主義的な改革も進められている。今こそ 1974 年勧告に基づく「国際理解教育」が求められており、日本の国際理解教育のレゾンデートル（存在意義）やアイデンティティが問われている。

こうした問題意識から 2019 年名古屋大会（椋山女学園大学）にて共同研究参加者を募り、20 名を超える体制で本研究がスタートした。本学会発足の基盤である 1974 年勧告を基本視座とし国際的かつグローバルな視野で日本の「国際理解教育」政策を相対化し、

- 特質と課題を浮き彫りにすること、
- 新たな国際理解教育の認識やあり方を探ること、
- 教育の国際的な潮流と国内の現場の橋渡し役を務めること、を目的とした。

国内班、ユネスコ班、シティズンシップ教育班の 3 班に分け、3 つの角度からアプローチした。（1）国内班は、国や自治体による「国際理解教育」に関わる取り組みを調査し、実態把握に迫った。かつて「国際理解教育」の主軸であったユネスコスクールや海外帰国子女教育に関わる施策の変化にも注目した。（2）ユネスコ班では 1974 年勧告と SDG4.7 の 2 大柱である ESD、GCED との継承関係の分析、日本政府からユネスコへの 1974 年勧告の実施状況報告の分析に挑戦した。（3）シティズンシップ教育班は、外国の事例や外国

人の子どもの教育保障の必要性などの研究を通して、国際理解教育で育成すべき市民性の資質を検討した。

本稿では 2019-2021 年度の 3 年間にわたる研究の到達点と今後の課題を報告する。各年度の活動状況は本学会紀要第 26 号-28 号に掲載されている。コロナ禍の影響で研究会はオンライン形式(ZOOM)による開催が主であった。対面ではなく残念な部分もあったが、全国各地からの参加が容易であり、研究会を多く開催できた点は大きなメリットであった。学会 H.P.には割愛した内容や引用・参考文献を盛り込んだデジタル版報告書を掲載する。(◎嶺井明子、○永田佳之、小林亮、渋谷恵、阿部裕子、大山正博、菊地かおり、由井一成)

1-1. 国内班—1974 年国際教育勧告から照射する日本の「国際理解教育」政策の課題

嶺井明子（元・筑波大学）、天野幸輔（名古屋学院大学）、林敏博（名古屋市立大学）
神田あずさ（茨城 NPO センター・コモンズ）、原田恵子（立命館大学大学院）
手嶋将博（文教大学）、佐々木織恵（開智国際大学）、見世千賀子（東京学芸大学）
上別府隆男（福山市立大学）、齋藤ひろみ（東京学芸大学）
米田伸次（日本ユネスコ協会連盟）

（1）はじめに（嶺井明子）

実は、日本では 1974 年ユネスコ国際教育勧告を国内に普及・浸透させる積極策はとられてこなかったといえる。ちょうど同年、1974 年に中央教育審議会答申「教育・学術・文化の国際交流について」が出され、「国際理解教育」は「国際化に対応する教育」、日本人の国際性を育てる教育としてリセットされ、海外帰国子女教育、外国語教育、国際交流などを中核とするいわゆる日本型国際理解教育の推進が図られてきた。ユネスコの国際理解教育の推進拠点であったユネスコ協同学校の活動は休眠状態に陥っていた。21 世紀に入り、文科省がユネスコ政策の転換を図り、ユネスコ活動を積極的に推進する体制を構築したが（国際統括官の新設。2001 年）、果たしてユネスコの 1974 年勧告は浸透したのか。本節では各自治体の教員研修等における「国際理解教育」の取り組み、海外子女教育政策、ユネスコ協同学校プロジェクトを取り上げ、影響や変化があったのか検証する。

（2）自治体の教員研修等に見る国際理解教育

① 愛知県—その 1（天野幸輔）

県教職員の研修を統括する愛知県総合学習センターの企画管理課へ、表題について照会・問い合わせを行った（2020 年 10 月 20 日）。質問内容の概略は、当センターでの教員研修のうち、①「国際理解教育」関連のテーマのものについて、実施時期、期間、対象、講師、参加者数、内容（1990 年以降を目途に）、②国際理解教育の重要度の変遷、およびその課題の変容（例えば「多文化共生教育」などの名称に置き換わっているか否か、など）、であった。回答は「一切なし。過去の記録もなし。」であった。改めて当センターHP よりダウンロード可能な「令和 4 年度研修事業案内」を紐解くと、「国際理解教育」という言葉は含まれていない。「多文化共生」については、「いじめ・不登校など今日的な課題に対応する教育相談講座」（2 日間計 6 つの講義）に「外国にルーツをもつ子どもたちの受け入れを～「多文化共生」の学び、育ちへ～」との講義名として唯一、記載されている。

尾張地区の A 市、および三河地区の B 市においては、教育委員会の指導主事に担当者が

いる。専従ではなく充て職扱いであり、それぞれの国際交流都市との児童生徒の交換留学・ホームステイ等の交流事業や海外からの視察団の対応も業務に含まれる。当県は日本語指導を必要とする児童生徒数が国内で最も多い。外国人児童生徒教育担当と併任の場合もあるが、いずれにしても現場での担当教科が英語であった指導主事である。またB市は教科指導員制度を執っているが、特別支援教育担当が外国人児童生徒教育を併任している。個々の児童生徒に「個別の支援計画」を立てる点が共通するからと考えられる。学校単位では、A市、B市ともに小学校、中学校において国際理解教育という校務分掌が存在する。外国の文化を知る集会の計画・実施や、交換留學生の授業スケジュールの計画と関係教師のコーディネートが主な任務である。こちらもほとんどの場合、英語科の教師が担当する。

② 愛知県—その2 名古屋市（林敏博）

名古屋市では教員研修は教育センターがその任を担っているが、教育センターには国際理解教育担当の指導主事はいない。また研修の中でも「国際理解教育」という名の研修が1984年以降は一度も行われた記録はない（教育センターの研修講座一覧参照）。ただし、2008年以降、日本語指導研修は毎年実施されており、日本語指導担当教員が加配されている学校の担当者がこの研修に参加することになっている。そして2001年から小学校外国語に関する研修も「小学校外国語活動講座 Lively English」や「アイデアいっぱい楽しい授業づくり講座」等を実施してきた。ESD、SDGsに関する研修会は行っていないが、学校の依頼を受けて指導主事が直接学校に出向いてアドバイスを行うことはある。海外派遣研修、若手海外派遣研修は毎年実施している。愛知県と同様に教育委員会の指導主事には国際理解担当者がおり、帰国児童生徒教育、グローバル教育等の企画事務を行っている。

本市では、公的な研修として「国際理解教育研修」は行われていないが、有志が自主的に集まって行っていることが特徴としてあげられる。それが1991年に筆者も含めて6名の有志が勉強会として立ち上げた国際理解教育同好会である。1997年からは、会員相互の実践研究の広がりや深まりを目的として、年度末に研究集録としてまとめ、会員だけでなく市教委、教育センター、英語教育研究会等に広く配布し、名古屋の国際理解教育の発展に寄与してきた。こうした取り組みについて、実践者の指導力の確かさと先進的な取り組みは徐々に認められるようになり、教育委員会や教育センターから国際理解教育の講師としての派遣依頼、また、教育委員会が作成する『国際理解教育、外国人児童生徒教育、帰国児童生徒教育、小学校外国語活動』等の手引や、教育課程作成の委員等の委嘱も受けるようになり、名古屋の国際理解教育実践推進のリーダー的役割を果たしている。

③ 茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して（神田あずさ）

本稿では茨城県における県レベルでの国際理解教育の教員研修実施状況を概観する¹。

まず、茨城県教育庁（2016）『いばらき教育プラン』における国際理解教育の位置づけを確認したい。目標「グローバル社会で活躍できる人材育成」の中で英語活動とともに、国際理解教育、国際教育が掲げられている。本計画での国際教育とは、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を指す。一方、国際理解教育とは、他の国や異文化を理解する教育や体験

¹ 本稿の内容は、茨城県教育庁、茨城県教育研修センター、茨城県国際交流協会に国際理解教育及び関連分野の教員研修の実施状況について問い合わせを行った内容をもとに考察を加えたものである。

による交流活動を行うことを意味する²。つまり、国際理解教育を国際教育の下位概念として位置付け、文化理解と交流に重きが置かれているといえよう。

次に、教員研修での国際理解教育の位置づけを確認したい。茨城県教育庁の出先機関である茨城県教育研修センターでは、人権教育を平成18年度から、外国語活動を平成14年度からテーマとした研修を実施している。一方で、ESD・SDGsに関する研修は令和2年度から、外国人児童生徒のための日本語指導は令和4年度から実施されている。国際教育、国際理解教育それ自体をテーマとした研修は見当たらないが、関連した用語が見られる。

他方、外部機関との連携に目を向けると、茨城県国際交流協会では、平成12年から「国際理解教育研修会」を実施してきた。この研修会は、県国際交流協会、茨城県教育庁義務教育課などが構成団体となって平成11年に設立した「国際理解教育推進協議会」³が主催してきた。本研修会ではSDGsや多様性、市民教育など、県が掲げる狭義の国際理解教育、すなわち、文化理解に留まらない多岐にわたる内容を扱っており、ワークショップ形式が多い。一方的な講義形式ではなく、受講者参加型の研修が実施されてきた。

以上、茨城県では「国際理解教育」それ自体がテーマの研修は実施されていないものの、関連分野の研修は、継続的に行われてきた。また、茨城県国際交流協会といった外部団体、すなわち地域の専門家が「国際理解教育」の名の下で研修を実施してきた。この研修は、国際理解教育推進協議会的主催であり、行政が部局横断で外部団体と連携し、受講者参加型の研修を実施してきた経緯がある。国際理解教育は分野横断的かつ各人の主体性が重要であるからこそ、研修の提供主体の複層性を視野に入れた仕組みづくりが重要といえよう。

- ・ 茨城県教育委員会（2016）『いばらき教育プラン 一人一人が輝く教育立県を目指して ～子どもたちの自主性・自立性を育もう～』茨城県教育委員会。

④ 大阪府における国際理解教育教員研修実施の変遷（原田恵子）

1989年の学習指導要領改訂を受けて、大阪府においても大阪府学校教育審議会に「府立高等学校の教育課程のあり方について」が諮問され、その答申の中で「今回の改訂においては、国際理解教育や情報化社会に対応した情報教育を積極的に推進することが要請されている。国際理解教育を推進するためには、英語指導助手の配置など、現在、教育委員会が進めている種々の施策の拡充を図るとともに、教員の海外派遣事業を大幅に拡充するなど、その資質の向上に努める必要がある。」という方向性が示され、大阪府科学教育センターにおいて国際理解教育研究プロジェクトチームが立ち上げられた。1991年に「国際理解教育の設計と展開（指導事例集・実践事例集）」、1992年に「国際理解教育の設計と展開—その2（英語教育の分野での指導案と実践事例）」が編集された。

大阪府教育センターに保管されていた研修案内は1999年度以降のもののみであったが、1999年度には教育課題として「日本語指導研修」があり、受講対象者は日本語指導担当教員に限られていた。海外帰国児童生徒の指導に関する研修は「分掌に関する研修」と位置づけられており、受講対象者は海外帰国児童生徒受入れ校担当教員に限定されていた。2000年度に初めて研修名が「国際理解教育研修」と変更されたが、研修内容は以前のもの

² 茨城県教育委員会によると、「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」（2005）を参考に「国際教育」、「国際理解教育」を分けて記載したと回答を得た。

³ 他にも茨城県県民生活環境部国際交流課、高校教育課、特別支援教育課、生涯学習課が構成団体となっている。

に「国際交流など」という表記が加えられただけで、「分掌に関する研修」であり研修対象者も大半が日本語指導担当教員となっていた。2002年度以降「国際理解教育研修」は「課題別研修」に分類されるようになり、形の上では大阪府全体の教育課題として取り上げられたと言えるが、研修内容は以前と変わらず国際交流・日本語指導・海外帰国児童生徒指導等であり、研修対象者の半数以上は日本語指導担当教員や海外帰国児童生徒受け入れ校担当者に限定されていた。2003年度に初めて研修対象者として日本語指導担当教員という枠が取り払われ全教員を対象としたが、研修の内容としては前年度までと同じものであった。2004年度と2005年度には、「総合的な学習の時間」における国際理解教育の事例研究として実施された。2006年度には「国際教育研修」と名前が変更され、2018年度には「グローバル教育を活用した授業作り研修」と変更された。研修内容はほとんど変わらないまま「国際理解教育」という名称は6年で消えた。

⑤ 埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向（手嶋将博）

政令指定都市のさいたま市では、2016年度から全ての小中学校に「グローバルスタディ」プログラムが実施されている。この取り組みでは、2007年から先行的に始められていた、英語科の授業とはまた別の形での「コミュニケーション・ツールとしての主体的な英語学習」という側面が強調されており、2019年度の「全国学力・学習状況調査」で、市立校の中3が英語力全国1位となったことで一定の成果をあげていると評価された。この学習活動を基礎として、中学以降では、国際バカロレアについても触れるなど、「グローバル人材育成」という旗印の下、英語の運用能力の向上だけにとどまらない、多様性への対応や、多文化共生意識の涵養などといった、学習のカテゴリーを広げようとしていることは読み取れるものの、全ての基礎となるのが「英語教育」と位置付けているため、行政の研修内容は、語学力（＝英語力）向上を目指すものが中心になっている。

また、埼玉県の国際理解教育の実践事例に関する内容は、「外国語活動」が正式に導入された2011年以降から、英語教育や外国語活動、および、それらと関連した国際交流等に傾倒しており、カテゴリーも、「外国語活動・外国語教育に関する事例」（ALTとの連携／ICT活用）が相対的に多く挙げられている。

一方、民間のNPO等の活動に目を移すと、「埼玉県国際理解教育研究会」や「グローバル人材育成センター埼玉（GGS）」による、小・中・高校生対象のグローバル人材育成プログラム等が行われている。すなわち、オーソドックスな形での埼玉県の国際理解教育に関する研修・実践は、NPOが関与して研修や出前授業、教育実践を担っているパターンが多いといえる。

こうした現状から、埼玉県やさいたま市などのケースを見る限りでは、行政側における研修は、学力向上の立場から、外国語活動や英語学習が優先された「コミュニケーション・スキル」の基礎の確立が中心となっており、従来のような国際理解教育のカテゴリーについては、行政主導から、外部団体・組織（公財やNGO・NPOなど）に研修・実践を委譲していくスタイルに移行しつつあるといえる。しかし、この方式が普及・拡大することで、そうした外部団体や組織の活動が活発でない地域では、国際理解教育イコール外国語教育（英語の学力向上）という、単純化された図式で終わってしまいかねない危険性を多分に孕んでおり、国際理解教育が、本当に「死語」になる恐れが高いとも考えられる。

(3) 国連大学調査から見る教師の ESD 実践の現状 (佐々木織恵)

① 国連大学調査の概要

各国の教育政策レベルにおける SDGs4.7.1 の進捗については、ユネスコ 1974 年勧告に基づき各国が調査し報告するとされている。しかし、組織(institutional)レベルでの検討は極めて限定的であるため、組織レベルの SDGs4.7 の教育および学習のモニタリング・評価のための効果的な枠組みの開発を目的とした国連大学のプログラムが、2018 年 9 月～2021 年 3 月に実施された。

本報告では、同プログラムの一環で実施された質問紙調査の結果の一部を報告する。筆者らは ESD の推進に積極的に取り組んでいる横浜市の ESD 推進校を対象に、2020 年 10 月から 12 月にかけて生徒と教師の ESD に対する意識に関する質問紙調査を行った。本調査は「持続可能な開発」の概念を構成する環境・経済・社会の 3 領域を踏まえて、地球規模課題として広く認識されている諸問題に関して生徒や教師がどのような知識を有しており、それらの問題に対応するためにいかなる態度や行動をとっているのかという実態を把握し、今後の課題を明らかにすることを目的として行ったものである。本稿ではその概要を報告する。

② 教師の ESD 実践の現状

教師の知識・態度・行動に関する回答から、ESD に取り組むなかで対話や多様性の尊重などは身につけているが、グローバルな課題についての関心や具体的な教授法・指導方法の理解は未だ不十分であると感じていることが分かった。日常の文脈に関連づけることがより容易な知識や活動に関しては、積極的に教育実践のなかに取り入れているものの、日常との関連が薄い地球規模課題に関しては、必ずしも十分に取り入れることができていない様子が推察される。

また、環境・経済・社会の相互関連性や、自分自身の知識や行動とそれらの関連性への理解が十分ではないと感じていることがわかる。すなわち、個別具体のトピックに関しては一定の理解のもと、学習や活動のなかに取り入れているが、それらをより俯瞰的な視点から関連性を明らかにしたうえで、教科や領域を横断しながら繋げるといったことが、未だ十分にできてはいないと解釈できる。

③ 今後の課題

同調査で作成した質問紙は複数言語に翻訳し、様々なコンテキストにおけるモニタリング・評価のありかたを検証する予定であったが、新型コロナウイルスの拡大により、比較研究を十分に行うことはできなかった。また本調査の実施後、教師の ESD や GCED の実践状況を把握するための国際調査が UNESCO と Education International によって行われるなど、国際的な比較研究も活発化している。本調査の結果は、横浜市の各学校にフィードバックされ、自らの実践を振り返るツールとして活用されているが、今後、本調査を活用した国際的な比較研究など、アジア的・日本的な ESD の在り方の検討を進めていく予定である。

(4) 海外子女教育政策の変容と「国際理解教育」の位置 (見世千賀子)

本報告では、海外子女教育政策を取り上げ、近年の政策指針の変化について概観する。日本は、海外子女教育の目的を、国内とは異なる環境に置かれた子どもに対し、日本国民

にふさわしい教育を受けやすくすること、および、国際性を培うことと定め、施策を展開している。在外教育施設の中でも特に、日本人学校には、国内の教育水準に照らした教育環境の整備充実とともに、国際性を培うために現地理解教育・国際理解教育の進展を図ってきた。そのような中、2015年6月30日に閣議決定された改訂「日本再興戦略」は、グローバル化等に対応する人材力の育成強化において、在外教育施設に着目し、質の高い教育の実現を図る必要性を明示することで、日本人学校の教育に経済界の推し進める「グローバル人材」の育成という新たな役割をもたらした。文部科学省のタスクフォースは、海外子女をグローバル人材の「金の卵」と表し、その教育を強化することを打ち出した⁴。2017年から「在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業」（海外子女教育振興財団受託）を実施した。5年間にわたる事業の成果と、コロナ禍で在外教育施設での子どもの学びが止まりかねない厳しい状況を踏まえ、文科省は2021年6月、新たに「在外教育施設未来戦略 2030」を策定した⁵。ここでは、ポスト・コロナを見据えた「令和の日本型学校教育」の構築、また「持続可能な開発のための教育：SDGs実現に向けて（ESD for 2030）」を踏まえた学びの機会の保障による海外子女教育の充実を目指すとしており、先の「グローバル人材」の育成指針はトーンダウンしたように見える。2022年6月には、「在外教育施設における教育の振興に関する法律」が成立・施行された。これまで国の予算措置のみで展開されていた施策に対し、初めて法的根拠に基づいて在外教育施設における教育の充実強化のための施策が講じられることとなった。

海外子女教育政策は、日本の「国際理解教育」政策の独自の展開の場の一つであったが、近年の政策に「国際理解教育」という文言は見あたらない。この状況をどのように考えるのか、概念の整理とともにさらに精緻な検討が必要である。

（5）日本におけるユネスコスクール政策（上別府隆男）

ユネスコスクールとは、ユネスコ憲章に示された理念を学校現場で実践し、地球規模の諸問題に若者が対処できるような新しい教育内容や手法の開発、発展を目指す学校であり、4つの活動分野は、地球規模の問題に対する国連システムの理解、人権・民主主義の理解と促進、異文化理解、環境教育である。2019年現在、182か国に約11,500校、日本に1,120校あるが、ユネスコ加盟国が193ある中で、日本一国で10%近くと突出している。

ユネスコスクールの前身は、ユネスコのAssociated Schools Project（ASP）（協同学校プロジェクト）であるが、これは、1953年ユネスコ国際理解教育推進のための実験校設置で始まったものであり、日本はユネスコ加盟の3年後の1954年に「教育のオリンピック」と称し参加している。1960年には、この実験校はASPと改称された。ASPは当初熱心に推進されたものの、ユネスコ自体の変容、文部省の国際教育政策の変遷、ASP実践の質と動機の継続性の問題が相まって国内では活動が停滞することとなった。

2001年になると、国際的動きを背景として、日本ユネスコ国内委員会はASP再生建議を行った。2002年国連総会でユネスコがESD主導機関になると、2003年日本ユネスコ国

⁴ 文部科学省・在外教育施設グローバル人材育成強化戦略タスクフォース（2016）『在外教育施設グローバル人材育成強化戦略』平成28年5月19日

⁵ 文部科学省・在外教育施設の今後の在り方に関する検討会（2021）（『在外教育施設未来戦略 2030 ～海外の子供の教育のあるべき姿の実現に向けて～』令和3年6月3日

内委員会が ESD 推進を提言した。2005-2014 年「国連 ESD の 10 年」の中間年の 2008 年に ASP をユネスコスクールに改称し、ESD 推進拠点となった。更に、2015-2030 年の間の国連目標となった SDGs が登場すると、ESD は SDGs の目標 4（教育）として包摂されて推進されることとなった。

2021 年になると、「ユネスコスクールの新たな展開について」2021 年 5 月 20 日付けで文科省国際統括官付通知が発出されたが、以下の点がポイントである。

- ・ユネスコのユネスコスクール基準（必ずしも ESD 中心ではない）を周知徹底する
- ・登録申請期間の長期化に伴い、国内審査とユネスコへの審査の途中にある学校をユネスコスクール candidate と名付ける。
- ・審査基準と体制は、2020 年 6 月以前にチャレンジ期間開始の学校は現基準で、それ以降に開始する学校は新基準（未定）で審査。
- ・ユネスコスクール支援大学間ネットワーク（ASPUnivNet）が担ってきた支援と審査の役割のうち、客観性担保及び業務軽減の視点から審査を切り離す。
- ・質担保のため、定期的なレビュー導入。

ASP 時代は国際理解教育中心であったが、ESD が登場して ASP 後継のユネスコスクールに ESD（+SDGs）を担わせる政策へと変わった。しかし今回、ユネスコとの齟齬による軌道修正に舵を切ることになったが、質の担保については学校や教員の持続的な動機が必要であり、以前の ASP 停滞の要因が参考になる。1990 年代以降インターネットが普及するとともに、国際的な教育活動のルートや内容は格段に多様化したためユネスコスクールのみが学校の選択肢ではなくなり、如何に行政がユネスコスクールを推進しても競争に晒される状態にある。この中で、ユネスコの理念やユネスコスクールの意義を如何に持続的なものにするかが問われている。

（6）小括（嶺井明子）

21 世紀に入り文科省にユネスコ活動の推進を図る担当部署がおかれた。が、1974 年勧告（改訂作業が進行中）に関わる取り組みは低調である。行政主導の国際理解教育は外国語教育、国際交流、帰国・外国人児童生徒教育、グローバル人材育成など、時代の要請や地域の事情を反映し様々な展開をみせてきた。近年、外国語教育、外国人児童生徒教育（日本語指導）など個別の課題が大きく浮上し、国際理解教育の看板を掲げず「独立」した事も国際理解教育が教員研修から姿を消しつつある一因であろう。それではこれらの教育課題が分離・独立した後、国際理解教育という皮袋に何が残るのか。文科省の「国際理解教育係」の所管事項は国際交流が主である。まさに国際理解教育の存在意義が問われている。研修の実施主体は行政主導から外部団体・組織に移行しつつある状況も指摘された。今日でも日本の国際理解教育は 1974 年勧告に基づく人権を基盤とした平和教育となっておらず、74 年中教審答申の延長線上にある実態が改めて浮き彫りにされた。海外子女教育に関わる政策文書から「国際理解教育」という文言は姿を消しているという。やはり「死語」か。

国際統括官の新設により最も変貌したのはユネスコ協同学校である。しかし、ユネスコスクールと改称され参加校は急増したものの、活動は日本政府が推進する ESD が中心であり、ユネスコガイドラインにある人権などは殆どテーマとされておらず、ここにもユネスコ方針との乖離があることは明らかである。

1-2. ユネスコ班—1974年国際教育勧告の実施状況調査の分析

永田佳之（聖心女子大学）、大山正博（神戸大学）、阿部裕子（東京福祉大学）
菊地かおり（筑波大学）、スモン・ピソン（聖心女子大学大学院）
タスタンベコワ・クアニシ（筑波大学）

（1）はじめに—1974年国際教育勧告の系譜と国際理解教育（永田佳之）

ユネスコ憲章の前文が国際理解教育の源泉であるとすれば、「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」（以下、「国際教育勧告」）は、同憲章のキーワードである「平和のとりで」を実現し、「神聖な義務」を全うするための国際理解教育の原点であると言えよう。

同勧告の意義は多岐にわたるが、本文冒頭「用語の意味」として「『国際理解』、『国際協力』および『国際平和』という（中略）これらの用語の異なった意味をまとめて『国際教育』という簡潔な表現を時に用いるときがある」と明記されており日本国際理解教育学会の英文名称‘Japan Association for International Education’もこうした国際的取り決めの系譜上にあることをまず確認しておきたい。【注：本稿の訳出は次の文献による。永井憲一監修／国際教育法研究会編（1987）『教育条約集』三省堂】

上記のとおり異例の長さの正式名を担った通称「国際教育勧告」もしくは「1974年勧告」は1974年11月の第18回ユネスコ総会で採択された。当時は、第4次中東戦争や第1次石油危機後のきな臭さが残存するような世界情勢にあった。一方で、「かけがえのない地球」をテーマに掲げた国連人間環境会議（ストックホルム会議）が実現し、同年に発表されたローマクラブの報告書「成長の限界」の刊行と共に環境保全・保護の道筋が議論され、さらに国連環境計画（UNEP）が創設されるなど、希望に向けた国際的な潮流も生まれた時代であった。国連人間環境会議の成果である人間環境宣言および環境国際行動計画など、希望へのロードマップは国際教育勧告にも影響を与えたことは十分に考えられる。

国際教育勧告はSDG4が産み落とされるまでの国際的な意思形成の潮流にも位置づけられる。研究・実践委員会（政策研究プロジェクト・ユネスコ班）でも継続的に調査をした結果、ユネスコによるモニタリングでは、各国における国際教育勧告の進捗を評価する際にSDG4.7が活用されている（詳細は後述）。

その採択から半世紀を迎えようとしている現在、ユネスコ本部内では新たな時代に対応するべく、国際教育勧告のレビューが始動している。同勧告はもちろんユネスコの加盟国である日本にも向けられたメッセージであり、そのキーワードと現状を照らし合わせる作業、特に指導原則4に明記された7項目の検討は重要である。さらに「創造的想像力」など、7項目以外にも注目すべき概念が散見される勧告をいま一度つぶさに見直していく作業は誕生から半世紀を迎えようとしている現在、焦眉の急である。

こうした問題意識を持って、ユネスコ班では、まずユネスコ1974年勧告の実施状況調査について、次にそれに対する日本の回答について、分析したことを報告する。

（2）1974年国際教育勧告の実施状況調査—ユネスコ文書の分析（大山正博）

① 本稿の目的

加盟国は1974年勧告の実施状況を報告するよう求められ、2022年8月時点では計7回

の報告がなされている（UNESCO 2017, 2021; UNECSO Education Sector 2018）。本節では、1974 年勧告の実施状況調査（consultation）において、①持続可能な開発目標（SDGs）、②持続可能な開発のための教育（ESD）、③グローバル・シティズンシップ教育（GCED）の三つの概念がどのように捉えられているのかを概観する。

② 本稿に用いる資料について

ユネスコの文書は、ユネスコの運営するサイト（「UNESDOC」）から閲覧可能である。1974 年勧告の実施状況調査に関する文書も UNESDOC で検索し閲覧できる。例えば、各国報告書の統合に関するユネスコの公式文書をみつけることができた（表 1 参照）。

ただし、すべての文書が UNESDOC から閲覧できるわけではない。例えば、1974 年勧告の実施状況についての各国報告書の具体的内容は、UNESDOC では検索できない（「Observatory on the Right to Education」というユネスコのホームページ内にあるデータベースから、一部が閲覧可能）。

しかし、1974 年勧告と SDGs、ESD、GCED との関連をみるにあたり、特に重要な資料は UNEDOC で検索可能である。本節で使用する資料も UNEDOC から入手した。

③ SDGs、ESD、GCED との関連について

1974 年勧告の実施状況調査の文脈に SDGs、ESD、GCED が位置付くのは、第 199 回ユネスコ執行委員会（2016 年 3 月開催）である。そこでは第 6 回実施状況調査（2016 年度実施）のガイドラインが示される。その際、1974 年勧告の内容と原則は SDGs のターゲット 4.7（GCED と ESD を含むと記載）と密接に結びついている（closely aligned）とし、ガイドラインは SDGs4.7 の進展度を測るツールを提供すると記された（UNESCO Executive Board 2016: Part III, 2）。つまり、「1974 年勧告の実施度≒SDGs のターゲット 4.7 の達成度」と捉えられたのである。

同時期、Mc Evoy（2016）はユネスコの委託を受け、第 4 回（2008 年実施）と第 5 回（2012 年実施）の実施状況調査の二次分析（レビュー）を行っている。レビューの主目的は、各国の 1974 年勧告の実施状況報告に基づいて、SDGs のターゲット 4.7、12.8、13.3 を達成しようとする取り組みの歴史的概要を明らかにすることである（Mc Evoy 2016: 1）。ここでは、第 6 回実施状況調査のガイドラインとは異なり、SDGs のターゲット 12.8、13.3 も 1974 年勧告に関連づけられている。また、各国の質的な解答を量的に分析するため、ESD と GCED に関するテーマのコード化を行っている。そこにおいて ESD と GCED は区別され、二つの大きな枠組みとして設定されている。 ESD と GCED という二つの大枠の下に、いくつかのテーマ群があるという構成である（表 2 参照）。

以上の流れのもと、第 6 回の実施状況調査のユネスコによる報告書においても、1974 年勧告は SDGs のターゲット 4.7 の進展度を測る主要なツールを提供すると記される（UNESCO 2017: 1）。また、実施状況調査のために各国に配布した質問紙をみると、1974 年勧告を構成する原則（principle）とトピックは、Mc Evoy（2016）でコード化されたものとほぼ同一である（UNESCO2016: 5-6）。ただし、Mc Evoy（2016）のように ESD と GCED を分けて二つの大項目にせず、ESD と GCED を一括りにし、その一括りにした概念（ESD + GCED）を構成する原則（上位概念）とトピック（下位概念）を提示している（表 3 参照）。

最新の第 7 回の実施状況調査のユネスコによる報告書では、1974 年勧告は SDGs のタ

ターゲット 4.7 の進展度を測る主要なツールとされるほか、ターゲット 12.8、13.3 との関連も再び記される (UNESCO 2021: 2-3)。また、第 7 回の実施状況調査における質問紙においても、第 6 回と同様、ESD と GECD を一括りにして、それらを構成する原則 (テーマ) とトピックが提示される (第 6 回調査では「Principle」(原則) とされる概念が、第 7 回調査では「Themes」(テーマ) と記載される)。ただし、第 6 回ではトピック扱いとなっていたものが、第 7 回では原則 (テーマ) となっている。そのため、ESD と GECD を構成する原則 (テーマ) の数は増えている。

④ 小括および課題

1974 年勧告の実施状況調査に関する文書では、「1974 年勧告の実施度≒SDGs のターゲット 4.7 の達成度」と捉えられている。そして「1974 年勧告≒SDGs のターゲット 4.7」の実施・達成度は、ESD および GECD を大枠とする個々のテーマに関する質問によって測られている。例えば第 6 回、第 7 回の実施報告調査では「教育政策 (法と政策)」、「カリキュラム」、「教師教育」、「学習者評価」等のカテゴリーにおける、ESD および GECD を構成する複数のテーマそれぞれの実施度について各国は回答する (UNESCO 2016, 2020)。このように現代的概念と関連づけられつつ 1974 年勧告の実施度は測られている。

ただし、この実施報告調査はあくまで各国による自国についての評価である。そのため、自国をよくみせようと報告する国もある (Mc Evoy 2016: 12)。その点について、各国による報告書を検討し、その真偽を確認していく必要がある。その際、実施度が測られるカテゴリーおよびテーマが多様にあることから、複数の観点からの検証が必要不可欠である。

(3) 1974 年国際教育勧告の実施状況調査—日本の回答の分析 (阿部裕子)

① はじめに

ユネスコがこれまでに実施してきた全 7 回の 1974 年勧告実施状況調査のうち、日本の報告が確認できるのは第 5 回 (2013 年)、第 6 回 (2017 年)、及び第 7 回 (2021 年) のみである。ユネスコ文書やデータベースによると、第 1 回 (1989 年) 及び第 4 回 (2008 年) の調査では日本からの回答はないと記されており、第 2 回 (1992 年) 及び第 3 回 (2000 年) 調査についても、日本の回答は確認できていない (表 1 参照)。最新の第 7 回の日本の報告書は情報開示請求により入手することができた。本節では、確認できる日本の報告書を分析することで、日本はユネスコ 1974 年勧告実施状況をどのように公式報告しているのかを明らかにする。

② 第 5 回実施状況調査に対する日本の回答 (2013 年)

第 1 回実施状況調査 (1989 年実施) は、ユネスコが各加盟国に 1983 年以降の 1974 年勧告の実施状況を報告するよう求めたものだが、これに対して日本が回答していない理由は定かではない。日本国内では 1974 年の文部省機構改革でユネスコ関連業務の担当者が大幅に削減されており、1980 年に国連の軍縮に対応してユネスコが軍縮教育に関する最終文書が出され、1982 年には米国がユネスコから脱退したという背景がある。

実施状況調査の質問文書は、第 5 回までは概ね 1974 年勧告の 10 項目に沿ってその実施状況を問う構成となっており、文章で回答する形式であった。具体的な質問文言は、各調査時期に実施されていた国連プログラムを意識して作成されていた。例えば、第 4 回 (2008 年実施) の質問文書は、国連「人権教育のための世界計画」第 1 フェーズ (2005 年～2007

年) 行動計画を意識して人権教育に関連した質問項目が多く含まれていた。第5回(2012年実施)の質問文書も同様に、国連「人権教育のための世界計画」第2フェーズ(2010-2014)行動計画を意識した質問内容となっているが、2002年第57回国連総会において、日本が提案した「国連持続可能な開発のための教育の10年(DES D)」の決議案が採択され、2005年からの10年をDES Dとするとともに、ユネスコがその主導機関に指名されたことを受け、第5回の実施状況調査にはESDへの取組みに関する質問項目が含まれていた。

日本の回答が初めて確認できるのは、この第5回の実施状況調査からである。日本は日本国憲法、教育基本法、学校教育法がユネスコ1974年勧告に沿っていると回答しており、ESDへの取組みとして、ESDアクションプラン(2006年作成)やUNDES Dフォーラムの開催を報告していた。第5回調査で主に問われていた人権教育については「人権教育と人権意識向上の促進に関する法律(2000施行)」や、2002年に閣議決定された「人権教育・啓発に関する基本計画」、文部科学省「人権教育の指導方法などの在り方について(第3次とりまとめ(2008))」を言及していた。また、ユネスコスクール(ASP s)が2012年当時550校あること、日本ユネスコ協会連盟、ユネスコアジア文化センター、ASPU nivNet(大学ネットワーク)の活動、本学会の日中韓交流プログラムなどの国際交流活動も報告されていた。しかし、日本は全ての質問項目には回答していない。例えば1974年勧告の指導原則を周知させるための方策、実施を阻害する要因、主な対象グループ、予算、モニタリングシステム、具体的トピック(例えば民主主義と人権など)や多様性やジェンダーに配慮した教育などの事例について問う質問には答えていなかった。

③ 第6回実施状況調査に対する日本の回答(2017年)

第6回の実施状況調査(2016年実施)からは数字で実施状況の程度を答える形式に変わり、第6回の質問文書では1974年勧告の指導原則の例として「文化多様性と寛容」、「平等と非差別」、「平和と非暴力」、「公正、人権と基本的自由」、「人類の生存と福祉(Well-being)」、「地球への配慮／持続可能性、等」が明確に示されており、特に下線を引いた4つの原則はそれぞれ3つの具体的なトピックとともにその後の質問を構成していた(表3参照)。

日本は全ての項目において実施状況は最高点5と回答しており、全ての原則が公教育カリキュラムに含まれ、宗教教育以外の全ての科目で教えられていると回答していた。1974年勧告の原則は全アプローチ(総合的／教科横断的／全学校的／教科では理科と社会)を通して、全てのレベルの教育で十分に教えられており、大学教育を除くほぼすべての教員が、上記の原則やトピックを反映した研修を受けていると回答していた。

1974年勧告を実施する枠組みとして、ESDやその推進拠点としてのユネスコスクール(当時1,037校)が大きく取り上げられており、日本のESDは環境保全や自然資源だけでなく、世代間や地域間の平等、貧困撲滅、公平で平和的な社会、その他のグローバル課題も含むと説明されていた。国際理解はESDを通してだけでなく、外国語教育や国際交流プログラムを通しても行われているとされ、他の国の人々と協働できる語学力、コミュニケーションスキル、異文化理解ができる人材育成を目指した「日本再興戦略(2013)」についても言及していた。この5年でさらに強調されたこととして、「平和と非暴力」に関しては「いじめ対策」、「文化多様性と寛容」については「トビタテ!留学JAPAN」等の海外留学促進事業、「人類の生存と幸福や持続可能な開発」についてはESDの取組みが言及され、また「人権と基本的自由」については「障害者権利条約」に基づいてより多

様な学習環境を整備されるようになったと回答していた。

④ 第7回実施状況調査に対する日本の回答（2021年）

第7回の実施状況調査（2020年実施）の質問文書は、明確にESDとGCEDに基づいて構成されており、そのテーマや定義も提示した上で、回答の際、参照するように、と記してあった。質問文書には、「ユネスコ1974年勧告の原則は、今日のESDとGCEDに適応されており、SDGsターゲット4.7, 12.8, 13.3を促進させる強力なツールとなっている」と記されている。第39回ユネスコ総会において、ユネスコ1974年勧告を2030アジェンダのSDGsターゲット4.7のモニター指標として活用することが推奨され、第209回ユネスコ専門委員会でも、第7回の実施状況調査を1974年勧告の指標およびSDGs4.7.1, 12.8.1, 13.3.1の指針として利用することとされ、GCEDとESDがどれだけ以下の4つの分野において主流となっているかで測るとされた：(a)各国の教育政策、(b)カリキュラム、(c)教師教育、(d)児童・生徒・学生の達成度評価。

「ESDとGCEDのテーマ」として以下の8つが示され、表においてその定義も明記されている：1. 文化多様性と寛容、2. ジェンダー平等教育、3. 人権教育、4. 平和と非暴力、5. 気候変動教育（緩和、適応、影響軽減、早期警戒）、6. 環境持続可能性（地球への配慮、自然保護、環境、環境的公正、生物多様性、水）、7. 人類の生存と福祉（幸福）、8. 持続可能な生産と消費、となっていた。

日本は、教育基本法の前文、第2条、第4条、第15条などに、上記テーマの全てが明記されていると回答していた。上記(a)～(d)の全ての分野において、全ての教育レベル（就学前、初等/中等、高等教育、非公式教育）において、「99=not applicable（該当しない）」としているもの以外は、全ての質問項目において上記テーマ全てについて「1=Yes（反映している／実施されている）」もしくは「2=Extensively（幅広く実施され主流となっている）」という最高評価で回答していた。

教育政策に特記されていたのはESD促進が幅広く実施されていることである。新学習指導要領（2018）、教育振興のための第3次基本計画（2018）、第5次環境基本計画（2018）にESDが盛り込まれていること、SDGs実践ガイドやESD実践計画の作成、ESDラウンドテーブルの実施、ESDの推進拠点であるユネスコスクール（1,120校）の活動、ESD促進のためのガイドが改定され教員研修で活用されていることが報告されていた。

⑤ 小括および課題

ユネスコ1974年勧告の実施状況調査に対して日本の回答が確認できるのは、日本が提案したESDが本格的に始動してからである。1974年勧告実施状況調査の質問項目はその時々の国連の動きに連動しており、現在はGCEDとESDとしてSDGsを推し進める指標へと変化してきたことから、日本はESD推進を背景に回答しやすくなったことが要因の1つだと考えられる。以降は一貫してほぼ全ての質問において最高評価、つまり1974年勧告の指導原則は日本で幅広く実施されていると回答している。その回答の主な根拠になっているのは、日本国憲法、教育基本法、ESDの促進およびESDの推進拠点であるユネスコスクールである。しかしながら、この日本の報告は、前節の国内班の報告と対比させると、教育現場の実態と乖離があることが明らかである。

ユネスコ1974年勧告実施状況調査は、「正義・自由・人権・平和」というユネスコの重視する理念が加盟国各国でどのように保証されているかを正確に把握するために実施さ

れているはずだが、形式主義に徹した日本の回答には教育現場の苦悩は反映されておらず、形骸化していると言わざるを得ない。そもそも、実施状況調査は「政府を超えて広く意見を求める」ように明記されているのにもかかわらず、日本の回答がどのように策定されたのかは定かではなく、この回答は公表されていない。また、第7回の実態調査では、日本は「ESD と GCED のテーマ」すべてを実施していると回答しているものの、その根拠は ESD 推進であり、GCED への言及はない。ESD と GCED の概念整理も必要である。今後は 1974 年勧告実施状況調査の回答プロセスに参画できるよう働きかけることが必要ではないだろうか。現在ユネスコ 1974 年勧告が約 50 年ぶりに改訂される動きがあるが、1974 年勧告の理念が矮小化されていないか注視しつつ、その改訂プロセスにも参画していくことが肝要ではないかと考える。

表 1 ユネスコ 1974 年勧告の実施調査報告の状況

	実施年	対象期間	回答国数	実施状況調査に関する報告書	日本の回答
第1回	1989	1983 ~1987	57	First reports by Member States on the implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (10.8.1989)	なし
第2回	1992 ~ 1993	1988 ~ 1993	40	Sexennial Report on Progress made in Implementing the Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)(29.8.1997)	不明
第3回	2000	1995 ~ 2000	32	Synthesis of Reports by Member States in the Context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance. (7.8.2001)	不明
第4回	2008	2005 ~ 2008	37	Results of the fourth consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation, Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (19.8.2009)	データベース 回答無
第5回	2012	2009 ~ 2012	57	Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human rights and Fundamental Freedoms. (30.10.2013)	データベース 回答有
第6回	2016	2013 ~ 2016	83	Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (23.10.2017)	データベース 回答有
第7回	2020	2017 ~ 2020	75	Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (13.10.2021)	未記載 直接入手した

※ 第6回の対象期間について、UNESCO Education Sector (2018: 2)では「2012~」、UNESCO(2017: 1)では「2013~」と記されている。他の対象期間との関連を考え、本稿では「2013~」と記載する。

※ 第2回の報告書は 1974 年勧告改訂について議論した第 44 回国際教育会議 (ICE) に提出された報告などを基にしているとあり、翌年採択された「平和・人権・民主主義のための教育に関する総合的行動要綱」を、第3回の実施状況調査では強調して参照するように指示されている。

表2 Mc Evoy (2016) によるコード化の枠組み

Table header	Level 1 General Themes	Level 2 Related Sub-themes
ESD	Human survival and well-being	Climate change Environmental sustainability, caring for the planet Sustainable development, consumption and livelihoods
GCED	Peace and non-violence	National unity/citizenship Friendly relations among nations Preventing violent extremism Preventing other forms of violence including bullying, gender-based violence, school-related gender based violence
	Human rights and fundamental freedoms	Equality Gender-equality, inclusion and non-discrimination Justice and fairness Ethics/morals/values Democracy Disability rights Sexual orientation rights Personal/civic responsibility
	Cultural diversity and tolerance	International understanding, solidarity and cooperation Intercultural and inter religious dialogue Global citizenship (global education)

表3 第6回の実施状況調査に関する質問紙における原則とトピック

Principle	Topic
Peace and non-violence	(a) Friendly relations among nations (b) Preventing violent extremism (c) Preventing other forms of violence including bullying, gender-based violence, school-related gender-based violence, etc.
Human rights and fundamental freedoms	(a) Equality, inclusion and non-discrimination (b) Justice and fairness (c) Ethics/ morals / values
Cultural diversity and tolerance	(a) International understanding, solidarity and cooperation (b) Intercultural and interreligious dialogue (c) Global citizenship
Human survival and well being	(a) Climate change (b) Environmental sustainability, caring for the planet (c) Sustainable development, consumption, and livelihood

Mc Evoy, C. (2016). *Historical Efforts to Implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in Light of 3 SDGs Targets*. Paris: UNESCO.

嶺井明子・菊地かおり (2021) 「第2章 ユネスコの教育勧告をどう受け止めるか」『国際理解教育を問い直す』明石書店.

1-3. シティズンシップ教育班—国際理解教育に求められる新たな資質としての市民性を求めて

小林亮（玉川大学）、由井一成（早稲田大学）、小貫大輔（東海大学）
朴恒甫（忠南大学校）、伊藤亜希子（福岡大学）、渋谷恵（明治学院大学）
菊地かおり（筑波大学）、橋崎頼子（奈良教育大学）

（1）はじめに—シティズンシップ教育の振り返りと GCED の課題（小林亮）

「21 世紀の社会変容と国際理解教育」という課題追究の中で、シティズンシップ（市民性）育成に向けた教育の取り組みは不可欠の重要性を帯びている。国際理解教育をめぐる政策研究においても、学習者に求められる資質とコンピテンスは学習目標として常に課題となるからである。現在ウクライナや台湾をはじめ各地で顕在化している国際対立の尖鋭化は、その背後にある価値の対立や歴史的トラウマの克服に向けた能力育成としてのシティズンシップ教育の重要性を一層高めていると言える。シティズンシップ教育班は 2020 年～2021 年に 5 回の研究会を開き、国際理解教育における市民性の育成課題についてさまざまな観点から話題提供と議論を行った。そこではシティズンシップ教育班として、とくに以下の論点がクローズアップされ、今後に向けた研究課題として議論の対象となった。

1) 国際理解教育の歴史的展開に重要な役割を果たしたユネスコの「1974 年勧告」において「公民的訓練」という概念の下、異文化間の対立や葛藤の根底にある諸要因を批判的に分析し理解できる人の育成という葛藤解決に焦点づけした市民性育成の課題がすでに指摘されている。こうした市民性教育の視点がその後どのように展開されて今日に至ったか、また今般「1974 年勧告」の改訂が進められている中で、新たな社会変容の文脈において市民性の捉え方にどのような変化と展望が見られるかを分析していく必要がある。

2) ユネスコが ESD（持続可能な開発のための教育）と並ぶ基幹教育プログラムとして推進する GCED（地球市民教育／グローバル・シティズンシップ教育）はグローバルな諸課題に対する当事者性を帯びた市民性の育成を目的としているが、そもそも GCED は国際理解教育とどのような関係性にあるのかを理論的にも政策的にも整理する必要がある。

3) ナショナル・アイデンティティを超える次元での市民性形成（cf. 紀要 17 号、25 号）がいかに可能であるか、広域アイデンティティに基づく市民性にはどのような今日的意味があり、またなぜその育成が遅れているのかを研究課題として問わなければならない。

4) 地域的にも資質論的にもシティズンシップ教育の多様性をできるだけ包摂し、統合できるような新たな理論的枠組みを探究することが求められている。とくにユネスコの基本理念である「平和の文化」を醸成するための社会情動的スキルの育成が焦点の課題である。

こうした課題をふまえてシティズンシップ教育班では、由井氏が日本におけるグローバル・シティズンシップ教育の動向を概観し、小貫氏は外国籍の子供たちの教育権に焦点を当てた批判的論考を展開した。伊藤氏はシティズンシップ教育に関するドイツの現状を考察し、朴氏は韓国における世界市民教育の動向を分析した。最後に渋谷氏は国際理解教育を巡る変容的教育の磁場におけるシティズンシップ教育の展望と課題について総括した。

- ・ 小林亮（2021）「ユネスコの価値教育における新たな市民性の追求 —地球市民性教育（GCED）への歩みと今日的課題」『シティズンシップ教育研究』第 1 号、pp.55～68.

(2) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する動向 (由井一成)

① 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育研究の歴史

筆者はこれまでの国内における地球市民教育あるいはグローバル・シティズンシップ教育(ユネスコは一貫して略称にGCEDを用いる一方、各国ではGCEと表記される場合もある)について、社会的事象と先行研究の動向に基づき4つの時代に区分した。

1) 萌芽期(1990年～1999年)

外国人労働者や日系移民の増加から「内なる国際化」が進展した時代であり、それに伴い多文化共生に対する関心が高まった。地球市民教育≒グローバル教育とされ、グローバル時代をどう生きるか、という教育実践と共に、理論的研究においては「アイデンティティの多元性」についての指摘がされ始めた時期である。

2) 創成期(2000年～2006年)

総合的な学習の時間が導入され、国際理解教育への注目が集まる中、地球市民教育は既存の環境教育、開発教育、グローバル教育などに対する批判的検討の中で展開された。また地球市民概念に関する理論的研究も多様な分野で繰り広げられる中、「地球市民教育」が新たな枠組みとしての地位を確立し始めた時期である。

3) 発展期(2007年～2013年)

イギリスにおける2002年からのシティズンシップ必修化を受け、シティズンシップ教育への注目が世界的に高まる中、グローバル教育の中にも「市民を育成する」というシティズンシップ教育の概念が盛り込まれ始めた時期である。地球市民教育≒グローバル教育という概念からの脱却が図られ、市民(シティズンシップ)概念の捉え直しが試みられた。

4) 成熟期(2014年～)

経済界からの要請でグローバル人材の育成が掲げられる中、これがエリート教育であるとの批判から、汎用的なグローバル・シティズン育成が要求された時期である。国際バカロレアや研究指定校(上尾市立東中学校)などで実践されるグローバル・シティズンシップ教育への注目が高まる中、関連学会もこの流れを敏感に汲み取る形で、研究と実践の双方が有機的な往還が見られるようになった。

② 「グローバル・シティズンシップ教育」が目指すところ

グローバル・シティズンシップの定義についてはこれまでも多様な解釈がなされてきたが、共通するのは「グローバル社会への主体的な参画」である。その実現に向けては、学習者の帰属意識の中にグローバルな視点が不可欠である。その視点取得のためには、自己のアイデンティティ多元性を知り、その中に存在するグローバル・アイデンティティを認識することが求められる。これにより課題を自分事として捉え、「グローバル社会への主体的な参画」に向けた資質が備わることとなる。

グローバル・シティズンシップ教育が目指す究極の目標は世界平和であり、その実現に向けた取組を足元から始めることが期待される。まさに国連憲章に示された「人々の心に平和の砦を築く」を試みそのものと言えよう。

- ・ 由井一成(2021)「国内のグローバル・シティズンシップ教育に関する研究のレビュー」『シティズンシップ教育研究』第1号、pp. 83-97.

(3) 外国人の子どもたちの義務教育に関する議論 (小貫大輔)

政府は「外国人の子どもに義務教育は該当しない」としてきた。外国人に国民育成のための教育は強制できない、というのが概ねの説明だ。学界では、例えば宮島・太田(2005)が(日本的学校文化への同調を外国人の子どもに強いる恐れがあるために)「筆者らはこの意味で、直ちに義務教育化に進むことには留保するものである」と述べた後、宮島(2014)が「筆者はその(外国人の就学義務化の)必要を感じる者の一人である」と訂正しているが、その後の議論が進んでいない。多文化共生の未来とシティズンシップ教育の根本に関わるこの問題に、研究者はしっかりと正面から向き合うべきではないか。全ての子どもに初等教育を保障するという視点と、教育には子どもを社会の一員として準備する機能が期待されるという視点から、この政策に変更を求める意見を述べたい。

義務教育とは、保護者が子どもに教育を受けさせる義務であり、政府や自治体が無償で教育の機会を保障する責任を意味する。子どもにとっては「教育を受ける権利」を意味するものだ。しかし、外国籍の子どもにはその権利が否定されている。「希望すれば公立の小中学校に受け入れる」と政府は言うが、それでは口約束の域を出ない。文科省最新の調査では、義務教育年齢にある外国人の子どものうち 10,046 人(およそ 13 人に 1 人)が不就学である可能性が指摘されている(文部科学省、2022)。これは国際的な人権概念に反する事態であり、SDGs の「誰ひとり取り残さない」という宣言を裏切る政策である。

新旧の教育基本法は、教育の目的が個々の人格の完成と国家・社会の形成者の育成にあることを述べ、それに必要な資質を備えた「心身ともに健康な国民」の育成を期して行うものとしてきた。ここで「国民」を狭義に解釈し、「国家・社会の形成者」に外国人を含めない考え方は、社会の不安定化を招く危険な考え方であろう。私たちは政府が平和で民主的な社会作りに取り組むことを信頼して教育の政策を信託している。その期待が裏切られていると感じられたら、学界から率先して意義を唱える必要があるのではないだろうか。

外国人に義務教育が課せないのは、彼らが外国学校を選択する権利を否定できないからだという指摘がある(小貫、2021)。^①外国学校は正規の学校として認められない。^②よって、そこで学んでも就学義務を履行したとは言えない。^③しかし外国人には義務教育がないから咎められることはない、という仕組みがあるというのだ。^③に変更を加えるなら、^①外国学校を正規の学校として認めるか、^②外国学校での学びを義務教育の履行として認証する仕組みを作る必要が出てくるだろう。^①と^②それぞれの可能性についての検討と、可能な道筋のロードマップの作成が望まれる。

本稿では、「外国人には義務教育が該当しない」という政策に異議を唱えた。2020 年の「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」でも就学義務化の意見が出たが、「慎重論」に抑えられて議論になっていない。関連の学会が、今ここでしっかりと議論を交わすことを主張したい。

- ・ 小貫大輔(2021)「外国籍の子どもにも「教育への権利」が当然にあること」小島祥美編著『Q&A でわかる外国につながる子どもの就学支援』明石書店、pp.28-36.
- ・ 宮島喬(2005)「学校教育システムにおける需要と排除」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育:不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、pp.37-56.
- ・ 宮島喬(2014)『外国人の子どもの教育:就学の現状と教育を受ける権利』東京大学

出版会、p.92.

- ・ 文部科学省（2022）『外国人の子供の就学状況等調査結果について』（https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf）

（4）シティズンシップ教育に関連するドイツの動向（伊藤亜希子）

移民・難民の受け入れ増加やそれに伴う過激主義や右翼（極右）傾向の高まりにより、ドイツでは民主主義教育（Demokratieerziehung）が強く求められている。2020年2月ハーナウ襲撃事件を受け、常設文部大臣会議（Kultusministerkonferenz、略称 KMK）は民主主義教育の重要性に言及した声明を出している。そこでは、市民育成の指針となる一連の勧告がこれまでに可決されているとし、それらは異文化間教育、記憶の文化、人権教育、民主主義教育というテーマに関連すると明記している。本報告では、上記4点に関わり KMK が可決した勧告に着目し、シティズンシップ教育との関わりでいかなる強調点を見出せるのか勧告を整理することを目的とした。

本報告で取り上げた KMK 勧告は次のとおりである。①「学校における異文化間教育勧告(Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i.d.F.vom 05.12.2013)」、②「未来のための記憶 (Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014)」、③「学校における人権教育 (Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018)」、④「目標としての民主主義、学校における歴史・政治教育のテーマと実践 (Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der KMK vom 06.03.2009 i.d.F.vom 11.10.2018)」の4勧告である。

各勧告に共通する強調点として、次の点を指摘することができる。第一に、民主主義、記憶の文化、人権、異文化間の課題について学び、それに取り組む力をつける場として学校が位置づけられている点である。第二に、全ての形態の差別やレイシズム、暴力や不寛容、政治的過激化へ抗する手段としての教育の位置づけである。第三に、過去と現在の差別からの学びである。第四に、民主的な学校文化、民主的な共生、民主的対話の文化を構築していくための教育の位置づけである。これらはドイツが辿った過去の歴史を繰り返さぬよう、過去の歴史を学び、現在の差別の問題を考え、未来に向けて行動する、そうした政治参加の能力や異文化間能力の獲得を目指しているといえる。

本報告では、政策研究プロジェクトの課題を念頭に置いた際、KMK の勧告に UNESCO の 1974 年勧告及び GCED とドイツのシティズンシップ教育の関係を具体的に見出すことはできなかった。唯一、④の勧告において、国際的な文脈における 2030 アジェンダとの関係で GCED に触れられ、KMK 勧告が志向する国際的な決議や勧告の一覧に 1974 年勧告が挙げられるにとどまっている。あえて UNESCO との関連を見出すならば、本報告で取り上げたシティズンシップに関連する勧告は UNESCO が近年重点課題の一つとしている過激主義への防止プログラムと親和性が高いといえる点である。1974 年勧告や GCED はむしろ持続可能な開発に関わる教育政策に KMK では関連づけられているといえる。この両者の連関については、専門的知見の下での精緻な考察が求められる。

(5) 韓国における世界市民教育および民主市民教育の動向（朴桓甫）

韓国社会で世界市民教育はもはや見知らぬ用語ではない。特に 2015 年に韓国の仁川（インチョン）で開催された世界教育フォーラム(World Education Forum, WEF)をきっかけに韓国の学校を含めた社会全般に世界市民教育と名付けた実践事例が拡大された。初中等教育を担当する各市道教育庁（日本の都道府県の教育庁にあたる）では世界市民を打ち出す組織や政策を設けて教員研修、クラブ活動、教科書や教材開発などの世界市民教育の定着や拡散を支援している。何でも短期間に早いスピードで進行していく韓国社会のダイナミックが世界市民教育の拡散過程でも表れている。しかし韓国で世界市民教育の拡散は UN や UNESCO などの国際機構の影響や国際談論の拡大など外部からの影響だけでは説明できない。世界市民教育がどのような流れで韓国社会に登場し展開されているかを検討する。

韓国で「世界市民教育」という用語が教育政策で本格的に登場したのは 1995 年の教育改革委員会の報告書である。1980 年代まで学校教育で市民教育とは民族教育、国家に従う国民づくり、北朝鮮との関係で自由民主主義の優越性を教える教育などの性格を持っていた。しかし 1987 年の市民運動や民主化の流れで民主市民教育に関する議論が韓国社会で広がり、それに加えて 1990 年代の急速なグローバル化により国民国家の市民という概念を越えてグローバル社会の構成員としての市民意識を涵養することが教育政策の重要な課題として登場した。いわゆる「5.31 教育改革案」という呼ばれる 1995 年の教育改革委員会の報告書は世界市民としての資質と指導力を持つグローバル人材の育成を目標とし、平和教育、外国語教育、国際理解教育を強調した。より具体的な課題を含む報告書（1997 年）では民主市民教育の強化という課題を設定し、世界市民意識（環境教育、相互依存性、多様性などを含む）の確立のための教育内容の補完を目標として学校教育課程を改革した。このような国家教育課程の改革が 2000 年の 7 次教育課程から適用され、社会教科、倫理教科、地理教科などグローバル社会で生きるための市民性教育が本格的に進行した。

2000 年代にはいると学校教育課程の以外に学校の外からの世界市民教育も拡大された。2000 年に韓国政府が UNESCO-APCEIU を設置することをきっかけに国際理解教育を支援する活動も拡大された。そして 2000 年の大統領諮問持続可能発展委員会の設置をきっかけに、2006 年には国家レベルの ESD 教育の計画が作られ、2007 年の学校教育課程からは学校教育のなかで総合的学習テーマで教育が行われる。それ以外にも国際理解教育（UNESCO）、ESD（環境運動団体）、人権教育（国家人権委員会）、政治教育（選挙管理委員会）、開発教育（KOICA）、など、多様な関連機関が持つ観点や教育の目的によってグローバル社会で生きるための市民性教育も多様な方式で進行した。2010 年代の以後には市民社会の成長や進歩的な教育当局の登場（2009 年）により学校の民主的な変化と民主市民教育（人権教育、政治参与教育など）が教育政策や学校教育課程の中心となった。世界市民教育は 2009 年の OECD-DAC の加入による ODA の拡大や 2015 年の WEF 開催をきっかけに国際教育や開発教育として学校の外でより活発に進んだ。特に 2017 年の進歩的な政府や教育当局の登場により教育部の初中等教育を総括する部署の中に民主市民教育課が設置されるなど民主市民教育は学校教育政策の中核になった。一方で世界市民教育の場合も学校教育の中に位置づけられて、ユネスコスクール（ASPnet）や APCEIU の教師教育プログラム等を通して学校教育を支援する活動が拡大された。それ以外にも学校外

で地域政府や NGO などを中心に国際教育の一部としての活動数も増えることになった。このように 2015 年以後の世界市民教育は学校教育課程に基盤をおいた民主市民教育と世界市民教育という二つの柱で展開されている。

- H., Yu, N., Kim, & H., Park(2017). 'An Analysis of Current State of Global Citizen Education Policies of Local Education Authority', *Global Studies Education*, 9(4), pp. 3-33.
- 教育개혁위원회(1995). (세계화·정보화 시대를 주도하는) 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안. 서울: 교육개혁위원회.

(6) 小括 (渋谷恵)

シティズンシップ教育班では、ユネスコの 1974 年勧告をふまえつつ、GCED や ESD との関連性のなかで国際理解教育における市民性育成の立脚点を探る試みを行った。

その際、一つの参照点としたのが海外における動向である。前節の報告にあるように、ドイツの市民性に関わる教育では民主主義社会における政治参加能力や異文化間能力の獲得が強調されており、1974 年勧告や GCED は常設文部大臣会議の教育政策において ESD と関連づけられていることが示唆された。また韓国では GCED (「世界市民教育」) を包括概念とし、その中に国際理解教育、ESD、人権教育、民主市民教育、多文化教育、開発教育を位置付ける形での理解がなされているという。

本班では、こうした海外の事例も踏まえつつ、日本におけるグローバル・シティズンシップ教育の動向、急速に変容する社会における市民性の資質について共同研究及び討議を通して検討した。GCED、ESD が提起する市民性の資質はモニタリング指標のように要素として分割して整理できるものでは必ずしもないと思われるが、当事者性の醸成、当事者性に基づく責任ある行動の促進など共通した学習課題をみることができた。今回の共同研究では十分に掘り下げることができなかったが、共通点と差異を明確にしながらか市民性の資質を検討することが引き続き有効であると考えられる。

共同研究によって同時に見えてきたことは、GCED や ESD など変容する社会における市民性の育成に関わる教育は、理論的に整理された枠組みのもとに構想・実践されているわけでは必ずしもなく、国際機関の様々な動き、国や地域における政治や社会の状況、教育行政、また教育実践や研究を行う学校や組織、団体の状況において多様に解釈され、かつその解釈に基づき運用されていることである。前節にあるように、日本におけるグローバル・シティズンシップ教育は、社会的事象や教育を推進する主体、実践と研究に関わる学会等の組織による力点や領域のとらえ方によって大きな影響を受けている。また APCEIU における平和の文化構築のための国際理解教育と地球市民教育の位置付けが日本では十分に共有されていないなど、国内外の教育理念や学習課題、学習方法の受容と解釈、普及と推進のプロセスには様々な要素が関わっている。GCED、ESD において求められている市民性の資質を理論的・概念的に整理する作業と合わせて、日本における国際理解教育の実践と研究の蓄積、また関連する広いフィールドにおける実践と研究の蓄積から

枠組みを問うことも必要であろう。

そのためにも、様々な領域間の対話がますます求められるのではないだろうか。ユネスコ本部とのつながりにおいては2021年から2022年にかけて開催された学会主催の研究会やシンポジウムの意義は大きい。また例えば日本ESD学会、異文化間教育学会、ユネスコスクールなどの関連学会や組織間の対話、比較研究や実践・研究交流に基づく国際的な対話、研究者と実践者との対話、行政との対話や働きかけが進むことが望まれる。1974年勧告はESDとGCEDにつながる源流として、対話の場の土台となる役割を持ちうるのではないか。国籍を問わず教育を受ける権利を保障することなど、人権と基本的な自由に関する価値の共有とコミットメントは重要である。1974年勧告は、社会変容における市民育成において不可欠な概念を整理し共有するためにも有効であると考えられる。現在進んでいる1974年勧告改訂の動きを一つの契機としながら、変容する社会における市民性像の検証と共有の場づくりが求められる。

おわりに：総括と残された課題

1974年ユネスコ国際教育勧告を基本視座として、21世紀の日本の「国際理解教育」政策を照射すると、両者の間には乖離があり、さまざまな課題があることが明らかになった。

国内班の研究からは、自治体による「国際理解教育」に関わる教員研修や施策の多様な実態が浮かび上がったが、いずれも1974年勧告とは乖離があり、「国際理解教育」という文言が使用されていない事例もあった。近年の海外子女教育政策の文書から「国際理解教育」という文言は消えているという。日本では国際理解教育は「死語」となったのか。本学会は1974年ユネスコ国際教育勧告を基盤として発足した「国際理解教育」学会である。1974年勧告は半世紀前に採択された勧告であり、今まさに改訂作業中であるが、改めて、「国際理解教育」とは何か、存在意義やアイデンティティが問われる実態を突き付けられた結果となった。本節で取り上げた自治体は一部の事例に過ぎないが、全国的傾向と推測される。また21世紀に入り「休眠状態」から再生・復活が図られたユネスコスクールの動向も懸念される。ユネスコ理念を実践する学校としての役割を担っているが、日本の場合はESD推進が中心であり、ユネスコガイドラインと乖離がある。ソウルにあるAPCEIU（アジア太平洋国際理解教育センター、ユネスコの 카테고리 2 の研究所）は、1974年勧告の後継はGCEDであるといい、ユネスコはGCEDとESDはコインの裏表であり補完関係にあるという。日本では専らESD推進でありGCEDは言及されない。これらの関係はどうなっているのか。

ユネスコ班の研究からは、1974年勧告の実施状況調査(consultation)において、①SDGs、②ESD、③GCEDの三つの概念がどのように捉えられているのかが提示された。「1974年勧告の実施度≒SDGsのターゲット4.7の達成度」と捉えられており、「1974年勧告≒SDGsのターゲット4.7」の実施・達成度は、ESDおよびGCEDを大枠とする個々のテーマに関する質問によって測られていることが明らかにされた。1974年勧告実施状況調査の質問項目はその時々为国連の動きに連動している部分があり、現在はGCEDとESDとしてSDGsを推し進める指標へと変化してきた。一方、実施状況調査に対する日本政府の回答をみると、過去において回答していないことがあったが近年は回答している。ただし、1974年勧告の指導原則は日本で幅広く実施されていると回答しており、日本国憲法、教育基本

法、ESD の促進および ESD の推進拠点であるユネスコスクールを根拠として挙げている。しかしながら、この日本の報告は、前節の国内班の報告と対比させると、教育現場の実態と乖離があることが明らかである。ユネスコは実施状況調査の回答に際し「政府を超えて広く意見を求める」よう明記しているが、日本の回答はどのように策定されているのだろうか、市民社会からのチェックが求められよう。

シティズンシップ教育班では、1974 年勧告をふまえつつ、海外の事例を参照し、GCED や ESD との関連性のなかで国際理解教育における市民性育成の立脚点を探る試みがなされてきた。特に、国際理解教育 (EIU)、ESD、GCED を含めユネスコが展開してきた一連の変容的教育の流れの中で求められてきた市民性の資質について、何が共通していて(当事者性、葛藤解決能力、共感性など) どこが異なっているのかを分析、整理してきた。その結果、GCED や ESD として提唱される教育は、理論的に整理された枠組みのもとに構想・実践されているわけでは必ずしもなく、国際機関の動き、国や地域における政治や社会の状況、教育行政および教育実践や研究を行う学校や組織、団体の状況において多様に解釈され、かつその解釈に基づき運用されていることが見えてきた。今後は ESD と GCED につながる源流としての 1974 年勧告を共有しつつ、多くの関係者・関係機関との間で対話を展開していくことが求められる。

政策研究プロジェクトの終盤でおりしも、ユネスコの記念碑的報告書『私たちの未来を共に再想像する』が公表された。この報告書は、不確実性の時代に私たちは何を維持し、何を辞め、何を新たに創るのか、と問うている。この問いに本研究で明らかになったことを重ねてみると、私たちは 1974 年ユネスコ国際教育勧告という手鏡を今後も維持する一方で、ともすれば形骸化しがちな自己(国)評価のあり方を再考し、理念実現に向けた対話のプラットフォームを新たに形成することが検討課題の一例として浮かび上がってくる。1974 年国際教育勧告の誕生から半世紀が経とうとしている現在、こうした作業を丁寧にかつ迅速に進めていく時にきているのであり、まさに再想像力が一人ひとりの私たちに求められていると言えよう。

(嶺井明子、永田佳之、小林亮、渋谷恵、阿部裕子、大山正博、菊地かおり、由井一成)

<第2部：補論・資料（オンライン版のみ掲載）>

1-1. 国内班—1974年国際教育勸告から照射する日本の「国際理解教育」政策の課題

(2) 自治体の教員研修等に見る国際理解教育

② 愛知県—その2 名古屋市（林敏博）

名古屋市の実態（補論）

林敏博（名古屋市立大学）

名古屋市では教員研修は教育センターがその任を担っているが、教育センターには国際理解教育担当の指導主事はいない。また研修の中でも「国際理解教育」という名の研修が1984年以降は一度も行われた記録はない（教育センターの研修講座一覧参照）。ただし、2008年以降、日本語指導研修は毎年実施されており、日本語指導担当教員が加配されている学校の担当者がこの研修に参加することになっている。そして2001年から小学校外国語に関する研修も「小学校外国語活動講座 Lively English」や「アイデアいっぱい楽しい授業づくり講座」等を実施してきた。ESD、SDGsに関する研修会は行っていないが、学校の依頼を受けて指導主事が直接学校に出向いてアドバイスを行うことはある。海外派遣研修、若手海外派遣研修は毎年実施している。

教育センター指導主事からの情報として以下のことが分かった。

- ・ H20年以降、日本語指導研修はずっと行われている。
 - ・ ESD、SDGsに関する研修会もない。ただし、指導主事が、学校の依頼を受けて指導に行くことはある。
 - ・ 海外派遣研修、若手海外派遣研修は実施している。
 - ・ H13年以降、小学校外国語（英語）に関する研修も実施している。
- （レッツエンジョイ・イングリッシュ、アイデアいっぱい楽しい授業づくり講座等として）

この6年間、教育委員会の指導主事の事務分掌には、国際理解という文言がずっと使われてきている。

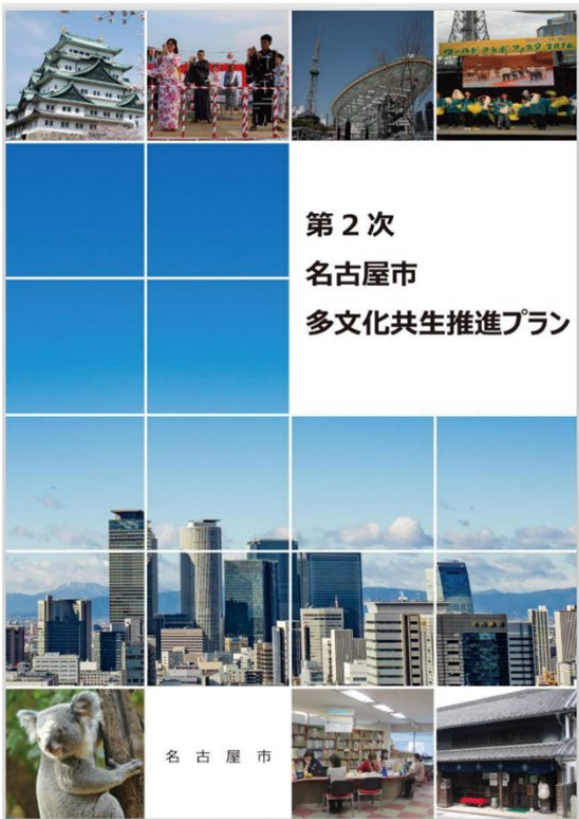
その具体的な企画事務内容として、これまで帰国児童生徒教育、グローバル教育等が記載されていたが、令和4年度は夢といのちの絆づくり推進事業という名称にかわっている。しかしその中身として、帰国児童生徒教育、グローバル教育（外国人児童生徒教育）はこれまで通り国際理解担当者が企画事務を行うこととなっている。

グローバル教育の中身としては、名古屋市の多文化共生推進プランにその内容が記載されている。下に示したものは第2次プランで、平成29（2017）年度から令和3（2021）年度までの5年間のものである。令和4（2022）年からは第3次プランに移行している。

（参考）

<https://www.city.nagoya.jp/kankobunkakoryu/cmsfiles/contents/0000092/92013/zennbun.pdf>

<https://www.city.nagoya.jp/kankobunkakoryu/cmsfiles/contents/0000151/151173/honpen.pdf>



第2次 名古屋市 多文化共生推進プラン

名古屋市



施策⑩ 学習支援の充実

事業	「日本語教育相談センター」の運営	担当部局	教育委員会		
事業概要	日本語指導が必要な児童生徒の学校への受け入れを円滑に進め、学校生活への早期適応を図るため、児童生徒、その保護者のための就学相談、在籍校に対する翻訳・通訳派遣を行います。				
事業計画	29年度	30年度	31年度	32年度	33年度
	実施				

事業	「初期日本語集中教室」「日本語通級指導教室」の運営	担当部局	教育委員会		
事業概要	日本語が全くできない児童生徒に基本的な日本語を指導する「初期日本語集中教室」、生活言語をある程度わかっている教科学習に支障をきたしている児童生徒に学習言語を指導する「日本語通級指導教室」を運営し、地域性を配慮して充実させます。				
事業計画	29年度	30年度	31年度	32年度	33年度
	実施				

事業	日本語指導のための教員等の配置	担当部局	教育委員会		
事業概要	日本語指導が必要な児童生徒の早期の学校生活への適応を図るために、日本語指導が必要な児童生徒が多数在籍する小中学校へ教員や非常勤講師を配置します。				
事業計画	29年度	30年度	31年度	32年度	33年度
	実施				

事業	母語学習協力員の配置	担当部局	教育委員会		
事業概要	日本語指導が必要な児童生徒が特に多く在籍する小中学校へ、児童生徒の母語と日本語のバイリンガルである母語学習協力員を配置します。				
事業計画	29年度	30年度	31年度	32年度	33年度
	実施				

事業	新規 就学促進の取り組み	担当部局	観光文化交流局 子ども青少年局 教育委員会		
事業概要	外国につながる子どもの就学を促進するため、関係者が集まり、協議する場をつくり、施策を検討します。				
事業計画	29年度	30年度	31年度	32年度	33年度
	実施				

施策⑫ 進路指導

事業	外国人の子どもと保護者のための進路ガイダンス	担当部局	観光文化交流局 教育委員会		
事業概要	外国人の子どもと保護者を対象に、中学卒業後の進路についての情報提供と相談に対応するガイダンスを、学校等の関係団体の協力のもとに実施します。				
事業計画	29年度	30年度	31年度	32年度	33年度
	実施				



初期日本語集中教室



子ども日本語教室

第2次 名古屋市多文化共生推進プラン

これまで見てきたように、名古屋市では国際理解教育の研修は、公的な機関では行われていない。しかし、有志が自主的に集まって、自主研修として国際理解教育の研修が行われている。それが 1991 年に筆者も含めて 6 名の有志が勉強会として立ち上げた国際理解教育同好会である。

名古屋市には各教科や領域に研究会があり、それぞれの研究会では、研究・実践を積んだ経験豊富な先輩諸氏が若い教師の指導に当たっている（教科等研究部会）。ところが“国際都市名古屋”と言いつつも、平成 3 年まで名古屋市には国際理解教育の研究会が存在していなかった。そんな中、「国際理解教育を実践したいけど、どのように進めていけば良いのか」、「国際理解教育で、名古屋市教育研究員に応募したいが、どのように応募論文を書けば良いのか」、そんな悩みを持った教師と、「名古屋市教育研究員として国際理解教育の研究・実践を進めてきた成果を、次に生かしていきたいがその方法がない」と感じていた教師が集まって、平成 3 年に勉強会として発足したのが名古屋市国際理解教育同好会（いまだに正式な研究部会としては認められず）である。

設立までの流れは以下のとおりである。

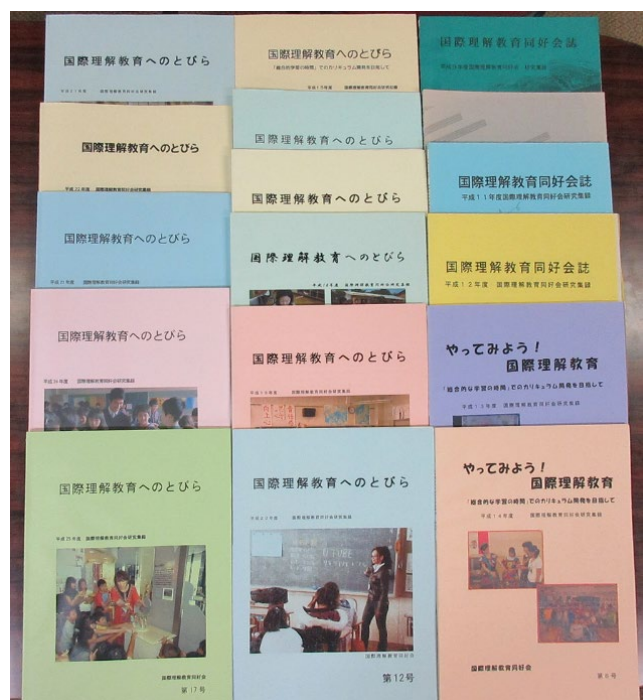
- ・ 1990 年 国際理解教育実践者の会の設立を提案
- ・ 1991 年 発起人：名古屋市教育委員会指導主事、名古屋市教育研究員経験者 3 名、教育研究員応募希望者 2 名（このうちの 1 名が筆者）
- ・ 1992 年 名古屋市中学校英語教育研究会の中に、国際理解教育同好会をおく
会長は英語教育研究会の部会長が兼任
- ・ 1996 年 定期的に研修会を開始

1997 年からは、年度末に研究集録としてまとめたものを作成して、会員だけでなく市教委、教育センター、英語教育研究会等に広く配布し、名古屋の国際理解教育の発展に寄与してきた。

自主研修の様子



研究集録

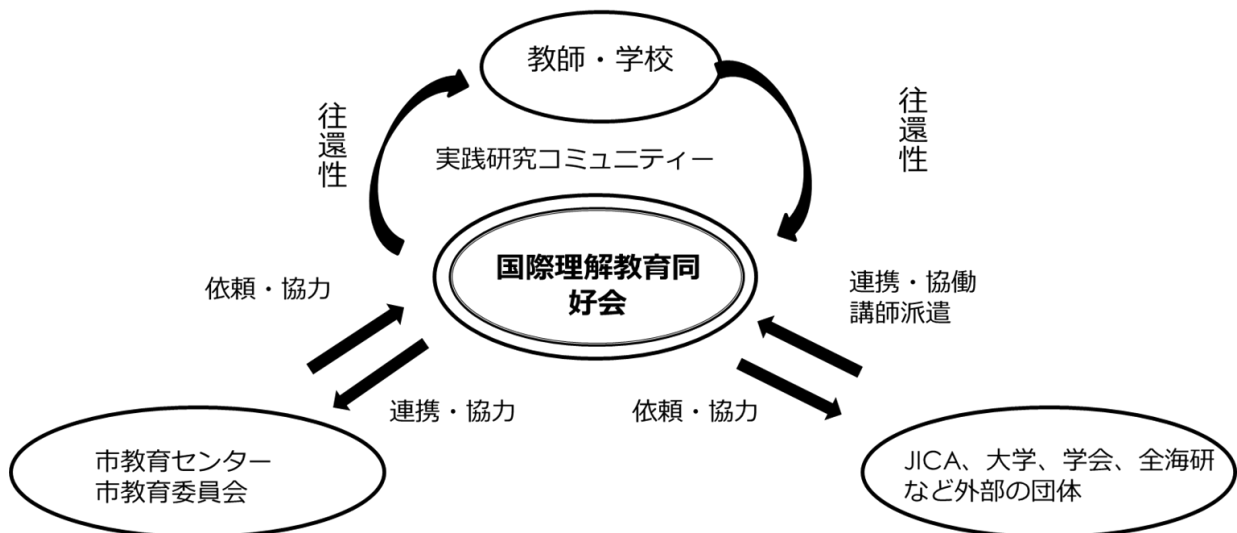


1年間の自分の実践を指導体験記録としてまとめる先生や、来年度の名古屋市教育研究員に応募する先生の応募論文指導も10月から12月にかけて実施し、リーダーの養成にも力を注いでいる。

こうした、同好会のこれまでの取り組みについて、実践者の指導力の確かさ、先進的な取り組みは徐々に認められるようになり、教育委員会や教育センターから国際理解教育の講師としての派遣依頼、また、市教育委員会が作成する『国際理解教育、外国人児童生徒教育、帰国児童生徒教育、小学校外国語活動』等の手引や、教育課程作成の委員等の委嘱も受けるようになり、全市の小中学校における、国際理解教育実践推進のリーダー的役割を果たしている。

名古屋市国際理解教育同好会の活動

実践の広がり・つながり



「内発的な研修から生まれる国際理解教育の実践研究コミュニティー」林敏博 国際理解教育 Vol21 より

③ 茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して（神田あずさ）

茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して—（補論）

神田あずさ（茨城 NPO センター・コモンズ）

1) 「茨城県教育振興基本計画」における国際理解教育

以下の計画書では、国際教育ないし国際理解教育の推進が項目として掲げられている。

① 「いばらきの未来を拓くたくましい人づくり 2006-2010」

（参考）<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/plan/2006-2010.html>

② 「一人一人が輝く 教育立県を目指して 2011-2015」

（参考）<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/plan/2011-2015.html>

③ 「一人一人が輝く 教育立県を目指して ～子どもたちの自主性・自立性を育もう～ 2016～2021」

（参考）<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/keikaku/plan/2016.html>

①では、外国人と相互理解、協力しながら生活するためのコミュニケーション能力の向上と、帰国児童生徒や外国人児童生徒の受け入れ態勢の整備、教育の充実を強調している。

②では、国際教育の推進を掲げ、その中で国際理解教育を取り上げている。ここでは文化理解や異なる文化をもつ人々との共生していくための態度の育成を目指している。また、①に続き、外国人児童生徒等への受け入れ態勢の整備や日本語適応指導の充実を掲げている。

③の国際教育推進の項目では、異文化理解に加え、国際社会で活躍できる人材の育成に力点が置かれており、留学支援の充実を掲げている。一方、①②と異なり、外国人児童生徒等の支援は、別項目として確立し、多文化共生のための環境づくりとして位置づけられた。

2) 外部団体における国際理解教育実施状況

①茨城県国際交流協会

国際理解教育に関する事業として国際理解教育講師等派遣事業の実施している。

（参考）<https://www.ia-ibaraki.or.jp/>

②JICA 筑波

国際理解教育や開発教育について扱った「国際理解教育実践セミナー」の実施。内容は、2021年度、2022年度ともにSDGs関連の内容となっている。

（参考）<https://www.ia-ibaraki.or.jp/>

③認定NPO法人茨城NPOセンター・コモンズ

コモンズでは、令和元年度から茨城県教育委員会の委託を受けて、県内の外国ルーツの児童生徒等へ教育支援を実施している。その一環として、日本語指導担当教員向けの研修動画を公開している。このように、外国人児童生徒支援を行っているNPOも存在する。

（参考）<https://www.commonsglobalcenter.org/>

3) 人権教育について

茨城県では、国際理解教育に比べて人権教育には積極的である。茨城県教育委員会では、人権教育のページがあるほか、県では「茨城県人権施策推進基本計画」（平成 16 年）を策定している。これは、国における「『人権教育のための国連 10 年』に関する国内行動計画」（平成 9 年）や「人権教育・人権啓発に関する基本計画」（平成 14 年閣議決定、平成 23 年一部変更）等の取り組みを受けて策定されたものである。「茨城県人権施策推進基本計画」では、10 の分野別施策を掲げており、その中の外国人に関する施策において、異文化理解や外国人の人権尊重に加え、各学校での国際理解教育の推進を図ると記されている。このように人権教育の中に国際理解教育が包摂されたかたちで扱われている。

（参考）https://www.pref.ibaraki.jp/hokenfukushi/fukushi/jinken/koshi/jinken/documents/keik_all.pdf

（参考）<https://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/jinken/index.html>

④ 大阪府における国際理解教育教員研修実施の変遷（原田恵子）

大阪府立高等学校改革における国際理解教育の位置づけ 及び 大阪府における国際理解教育教員研修実施 —1990年以降の変遷—（補論）

原田恵子（元 立命館大学教職支援センター）

はじめに

本稿では、急速な科学技術の進歩と経済の発展が、情報化、国際化、価値観の多様化等、社会に大きな変化をもたらし、教育もその大きな変化に対応することが求められるようになる中でなされた大阪府立高等学校改革とそれに対応する教員研修において、国際理解教育がどのように位置づけられ実施されたかについて、その変遷をまとめて報告するものである。

「戦争は人の心の中に生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。」と提唱する国際連合教育科学文化機関（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 以下ユネスコとする）憲章は、第二次世界大戦後の1945年にロンドンで採択され、1946年に発効し、「異なる文化、国民の間の対話をもたらす条件を作り出すために活動する」（ユネスコ国連広報センター）ユネスコが創設された。

第二次世界大戦後の日本における国際理解教育は、「相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。」とし「文化の広い普及と正義・自由・平和のための人類の教育とは、人間の尊厳に欠くことのできないものであり、且つすべての国民が相互の援助及び相互の関心の精神をもって果たさなければならない神聖な義務である。」としたユネスコの提唱を始まりとして広がった。日本がユネスコに加盟したのは1951年であったが、民間ユネスコ活動は1947年から行われており、日本ユネスコ協会連盟によれば「当時は、食料さえ不足する厳しい生活事情であったにもかかわらず、国内の民主化を求める声とともに、平和と文化の国際協力への運動が盛り上がっていた。」とされる。しかし、『国際理解教育事典』（国際理解教育学会、2012:20）によれば「当初のユネスコの活動は、国際理解のための諸活動に重点を置いていたが、国際理解教育の概念や教育内容・方法について共通の理解があったわけではなかった。」とされる。以来現在にいたるまで、世界情勢の変化やその目的と内容の多様性から、日本における国際理解教育はさまざまな課題を抱えつつ取り組まれてきた。

永井滋郎は「戦後国際理解教育の軌跡」（1992:4）において「戦後40数年にわたる我が国の国際理解教育は、その間に幾度かの転換期を迎えた」として、その転換の様相を「理念主義の時期（1950年代～1960年代）」「現実主義の時期（1970年代～1980年代）」「新国際主義の時期（1980年代後半～1990年代）」の3期に分けて捉えようとした。

また、1990年に日本国際教育学会、1991年に日本国際理解教育学会、1997年に日本グローバル教育学会が誕生したことからも、1980年代後半は日本における国際理解教育の大きな転換点であると言えよう。

一方、佐藤郡衛は「国際理解教育の現状と課題」（2007:79）において「1990年代には

『グローバル化』『グローバリズム』『グローバルマインド』『世界市民性』『グローバル・アイデンティティ』といった言葉が頻繁に、しかも重要なキーワードとして登場しており、『グローバル』という言葉が日本の国際理解教育の中心課題になってきた。」と述べている。

嶺井明子は「国際理解教育における近年の研究動向：日本国際理解教育学会の研究活動を中心として」（2009:3）において

「1964年の東京オリンピック、新幹線開業と日本の高度経済成長期に入り、日本企業の海外進出にともなってアジア諸国からの「エコノミック・アニマル」批判が噴出して、国内にあっては帰国子女の教育が社会問題化していく。

こうして「国際化時代に対応する抜本的な施策を樹立する必要がある。」と文部大臣が諮問し(1972年6月)、「国際理解教育」が中央教育審議会の舞台に登場することになる。1974年5月の答申「教育、学術、文化における国際交流について」では、重点施策の第一に、国際社会に生きる日本人の育成が掲げられ、その方法として、「1. 国際理解教育の推進」が提示された。奇しくも同年、1974年11月にユネスコは、国際理解教育に関する唯一の勧告である「国際教育」勧告（正式名称は「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」）を採択した。1974年、ここに、日本における国際理解教育の二つの源流があり、現在の「国際理解教育の多様化」の源泉がある。しかし国際理解教育が学校教育の現場に浸透していくのは臨教審答申を待たねばならなかった。」

としている。

1987年の臨時教育審議会最終答申において、「今後、我が国が創造的で活力ある社会を築いていくためには、教育は時代や社会の絶えざる変化に積極的かつ柔軟に対応していくことが必要である。なかでも、教育が直面しているもっとも重要な課題は国際化ならびに情報化への対応である。」とし、それを受けて1989年に行われた高等学校学習指導要領改訂では「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成（生活科の新設、道徳教育の充実）」が示された。

急速な科学技術の進歩と経済の発展が、情報化、国際化、価値観の多様化等、社会に大きな変化をもたらし、各自治体における教育活動もその大きな変化に対応することが求められ、さまざまな取組が行われたが、その取組内容には、それぞれの地域性が組み込まれたものが多い。関西圏の中では大阪府の公立高等学校改革における国際理解教育の取組みに特色があると考えられる。大阪府の公立高等学校教育及び大阪府教育センターにおいて教員研修計画に関わった者として、大阪府立高等学校改革における国際理解教育の位置づけ及び国際理解教育研修実施の変遷をまとめて報告する。

なお、「1-1. 大阪府における変遷—府立高等学校改革—」については、筆者が大阪女学院大学 2018 紀要第 15 号に研究ノートとして発表したものをベースに加筆・修正したものである。

大阪府の教職員研修資料は大阪府教育センター図書室に保管してあったものを利用した。ただし、研修資料は 1999 年度以降のものしか保管されていなかったため、報告は 1999 年度以降の研修についてのものとなる。また 2001 年度・2017 年度資料は保管されていな

かったため、参考とすることができなかった。

1. 大阪府における変遷—府立高等学校改革—

(1) 1989年～1998年

1989年3月の学習指導要領改訂を受けて、同年8月、大阪府においても大阪府教育委員会（現在の大阪府教育庁）から大阪府学校教育審議会⁶に「府立高等学校の教育課程のあり方について」が諮問された。1991年、「府立高等学校の教育課程のあり方について（中間まとめ）」においては、「今回の改訂においては、社会の急激な進展に対応して、次代に生きる人間の育成を目指した教育を推進することが大きな柱となっている。」「国際社会に主体的に生きる日本人としての基礎的素養を身につけさせるという観点が重視されているので、各学校においては、この趣旨を十分に生かした指導に努めること。」とされた。

1991年の第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育制度の改革について」では、社会の変化と、生徒の多様化に対応した高等学校改革が必要であり、「国及び都道府県は、生徒の実態に応じて多様な学科の設置や教育課程の編成が可能となるよう、教職員定数や施設・設備等に関して所要の検討を行うことが必要である。」とし、「新しいタイプの高等学校の奨励」がなされた。

また、新しいタイプの高等学校として、「国際化、情報化に対応した特色ある教育課程を編成する高等学校や、多様な学科を設置して学科間の枠を越えて履修を認める高等学校」などがあげられ「高い評価を得ている。」と述べている。

これらを受けて、全国の都道府県教育委員会による高等学校改革が始められた。

大阪府においては、1992年に出された「府立高等学校教育課程のあり方について（答申）」の中で「平成3年3月には、それまでに審議した基本的な諸問題について『中間まとめ』として公表したが、その後、国においては、第14期中央教育審議会の答申を受け、各都道府県に対し、この答申の趣旨にそった施策の推進について配慮を求めているので・・・」「国際社会に主体的に生きる日本人としての基礎的素養を身につけさせるという観点が重視されているので、各学校においては、この趣旨を十分に生かした指導に努めること。特に、諸外国との相互依存関係が身近な問題となっている今日、コミュニケーション能力の育成はもとより、異文化に対し、積極的に接し理解する態度を育成すること。また、諸外国との相互理解を深めるためには、我が国の文化を理解し、その特徴を伝えることも重要な要素の一つであるので、我が国の生んだ伝統文化が学習できる機会を提供することが大切である。」「今回の改訂においては、国際理解教育や情報化社会に対応した情報教育を積極的に推進することが要請されている。国際理解教育を推進するためには、英語指導助手の配置など、現在、教育委員会が薦めている種々の施策の拡充を図るとともに、教員の海外派遣事業を大幅に拡充するなど、その資質の向上に努める必要がある。」などの教育諸条件整備の方向性を示した提言がなされた。

この流れの中で、大阪府科学教育センター（現在の大阪府教育センター）においては1990年に「国際理解教育研究プロジェクト・チーム」が組織された。同じく1990年に同セン

⁶ 大阪府教育委員会の諮問に応じて学校教育についての重要事項の調査審議に関する事務を職務として、大阪府教育委員会により1968年（昭和43年）4月10日に設置された。

ターがまとめた『世界の中の大阪（国際理解教育に関する教材）』は、その編集目的として、「（１）異文化理解を深めるとともに、わが国の文化と伝統を大切にする態度を育成する。（２）国際都市をめざす大阪の歴史や文化を世界との関連の中でとらえ直し、国際化の意義と課題について考察する。（３）生徒の主体的、能動的学習を促す。」の三項目があげられ、その前文には

「今日わが国が世界の国々と相互理解を深めていくためには、相互の歴史や文化、習慣、価値観等を学び、相互の立場を理解する態度が必要とされている。異質なものの存在を認め、異文化との共存の芽を育てることは、教育における重要な課題の一つである。このような課題の解決と高等学校における国際理解教育の推進に寄与するため、大阪府科学教育センターでは、国際理解教育研究プロジェクト・チームを組織し、国際理解教育の進め方に関する研究を行ってきた。」

と記されており、国際理解教育推進機関としての自負が感じられる。

同じく大阪府科学教育センターにおいて、1991年に編集された「国際理解教育の設計と展開（指導事例集・実践事例集）」では、その編集目的として「特別活動等における国際理解教育の進め方について研究。学校における国際理解教育を進める上での困難点の一つに、具体的な実践事例の少ないことが指摘されている。本書は、『指導事例集』であるとともに『実践事例集』となっており、ホームルーム活動、学校行事等での指導に極めて有効であろう。」と記されている。

続いて1992年に同センターで編集された「国際理解教育の設計と展開—その2（英語教育の分野での指導案と実践事例）」では、編集目的として「国際理解教育に関連する英語教育の分野として、『異文化間コミュニケーション』と『環境問題』を取り上げ、これらを中心とした指導案と実践例をまとめた。本書の教材は、英語科教育を中心としているが、社会科、理科、情報工学科などの協力を得て作成されたクロス・カリキュラムでもあり、英語の授業だけでなく他の教科やホームルーム活動にも利用できるようになっている。」と記されている。

この時期の大阪府科学教育センターの取組からは、国際理解教育を学校教育の現場に浸透させようという意欲が感じられる。

このような国や大阪府の動きの中で大阪府立高等学校改革が推し進められ、大阪府における国際化への対応として「世界の国々の文化や伝統を理解し尊重する態度を育成、コミュニケーション能力の習得、国際社会で活躍するにふさわしい人材の育成」（文部科学省HP 初等中等教育局企画課教育制度改革室）を目的とする「国際教養科」⁷が以下の9校に設置された。

1990年：大阪府立千里高等学校・大阪府立住吉高等学校

1991年：大阪府立佐野高等学校

⁷ 高等学校設置基準第5条2に示されている「専門教育を主とする学科」及び第6条14に定められている「国際関係に関する学科」

1992年：大阪府立箕面高等学校・大阪府立枚方高等学校・大阪府立旭高等学校
大阪府立花園高等学校・大阪府立長野高等学校・大阪府立泉北高等学校

その後、1993年3月に文部科学省から通知された新たな学科としての総合学科⁸設置は、各設置者及び学校の創意工夫により高等学校教育の個性化・多様化を推進する趣旨であるとしてキャリア教育・職業教育の推進を目指したものであるが、文部科学省から示された総合選択科目群⁹の種類⁹の例として13程度の系列があげられており、その一つに「国際協力系列」がある。大阪府においては、以下の3校が総合学科として設置された。

1994年：大阪府立柴島高等学校・大阪府立今宮高等学校・大阪府立松原高等学校

大阪府立柴島高等学校には「多文化理解系列」、府立今宮高等学校には「国際理解系列」、府立松原高等学校には「ヒューマンネットワーク系列」がそれぞれの学校で開設された複数の系列群の一つとして開設されたが、これらも国際理解教育の取組みとして考えて良いであろう。

しかし、1980年代後半から1998年までの取組みは、文部科学省主導の部分的改革であり、大阪府独自の積極的な国際理解教育推進の取組みとは言えなかった。

(2) 1999年～2008年 「大阪府教育改革プログラム¹⁰」の時期

「今、教育は大きな曲がり角に立っている。」という一文で始まる大阪府教育改革プログラムの序文において、大阪府教育委員会は大阪における少年非行の凶悪化、低年齢化や学校教育における、いじめ、不登校、高等学校における中途退学等をあげて社会全体が一体となって解決に取り組むことがもとめられている課題だとしている。また、「さらに、国際化、科学技術や情報化の進展、少子高齢化、地球的規模での環境問題など社会の変化は、教育の分野にも大きな影響を与えている。21世紀の社会を担う子どもたちには、こうした変化にも十分対応できる力を養い、人権感覚や他人を思いやる心など豊かな人間性を育むことが求められている。」として、国際化に対応する教育の必要性についても触れている。

大阪府教育改革プログラムは1999年（平成11年度）からの10年間を計画期間として策定された。以下に目次を記す。

⁸ 文初職第203号 平成5年（1993年）3月22日付 文部省初等中等教育局通知「各都道府県教育委員会、各都道府県知事、附属学校を置く各国立大学長あて」

⁹ 脚注3の通知に「総合選択科目群の種類⁹の例」として、「情報系列、伝統技術系列、工業管理系列、流通管理系列、国際協力系列、地域振興系列、海洋資源系列、生物生産系列、福祉サービス系列、芸術系列、生活文化系列、環境科学系列、体育・健康系列等の科目群が考えられるが、その種類及びその科目構成については地域や生徒の実態を考慮しつつ設置者及び学校が定めること。」と記されている。

¹⁰ 1999年に大阪府教育委員会により策定されたプログラム。1999年から10年間の計画期間のもと、学校改革や教育内容の改善などの「学校教育の再構築」と、学校・家庭・地域社会の連携による「総合的な教育力の再構築」に向け、教育改革に取り組む内容が示された。

教 育 改 革 プ ロ グ ラ ム
平 成 1 1 年 4 月
大 阪 府 教 育 委 員 会

目 次

はじめに

1 大阪の教育の現状と課題

- 1 社会の変化と子どもをめぐる状況
 - (1)社会の変化
 - (2)子どもをめぐる状況
 - (3)保護者の子育て意識
- 2 学校教育の現状と課題
 - (1)生徒数の動向を踏まえた学校園の現状と課題
 - 1 幼稚園等の現状と課題
 - 2 小・中学校の現状と課題
 - 3 府立高等学校の現状と課題
 - 4 府立養護教育諸学校の現状と課題
 - (2)学校教育活動の現状と課題
 - 1 早急に解決を図るべき教育課題
 - 2 今後取組みを強化すべき教育課題
 - (3)学校運営の現状と課題
 - 1 学校運営体制
 - 2 学校と家庭・地域社会の連携
 - 3 教員の年齢構成
- 3 家庭・地域社会の現状と課題
 - (1)家庭の現状と課題
 - 1 核家族化の進展
 - 2 家庭の教育力の低下
 - (2)地域社会の現状と課題
 - 1 地域社会の連帯意識の低下
 - 2 子どもの活動の減少

2 大阪の教育改革

1 学校教育の再構築

(1)学校改革

- 1 幼稚園等の充実
- 2 公立小・中学校の充実
- 3 府立高等学校の充実
- 4 養護教育諸学校、養護学級等の充実
- 5 多様な人材の活用と教職員の効果的配置
- 6 校種間の円滑な接続と連携の強化

(2)教育内容と教育方法の改善

- 1 個に応じた教育の推進
- 2 道徳教育の推進
- 3 人権教育の推進
- 4 国際理解教育の推進
- 5 科学的素養を育成する教育の推進
- 6 情報教育の推進
- 7 福祉教育の推進
- 8 環境教育の推進
- 9 心身の健康の保持増進
- 10 生徒指導上の諸課題への適切な対応
- 11 部活動等自主的活動の活性化

(3)学校の自主性・自律性の確立

- 1 学校運営体制の見直し
- 2 児童生徒や保護者・地域社会に開かれた学校運営の推進

(4)教職員の資質向上と意識改革

- 1 教職員採用・人事異動
- 2 教職員研修
- 3 管理職登用

2 総合的な教育力の再構築

(1)教育コミュニティの形成

- 1 「地域教育協議会（仮称）」の設置
- 2 地域における諸活動の活性化

(2)家庭における教育・子育て機能の強化

3 教育改革プログラムの推進に当たって

- (1)学校の自主的な取組みに対する教育委員会の支援
- (2)市町村教育委員会に対する府教育委員会の支援
- (3)教育内容や指導方法の改善のための支援
 - 1 府教育センターにおけるカリキュラムセンター機能の整備
 - 2 完全学校週5日制推進会議の設置
- (4)国等への要望

おわりに

「1 大阪の教育の現状と課題」の項目の中の「2 学校教育の現状と課題 (2) 学校教育活動の現状と課題」として挙げられている「1 早急に解決を図るべき教育課題」には国際理解教育・グローバル教育に関する表記は見られない。「2 今後取組を強化すべき教育課題」として、

「21 世紀を生きる子どもたちには、個性や想像力を伸ばすとともに、国際化、科学技術や情報化の進展、少子高齢化、さらには環境問題など社会の変化に対応できる力をはぐくむ教育を積極的に推進することが必要となっている。」

と表記され、i) 国際化への対応 と 2) 科学技術や情報化の進展への対応 の2項目が挙げられている。

1999 年の時点では、大阪府教育委員会にとって、国際化への対応は早急に取り組みなければならないものという認識はなかったと考える。しかし、「2 今後取組を強化すべき教育課題」という表記から、重点的ではないが、取組は行っているという認識がうかがえる。その具体的な内容としては、以下のようにまとめられている。

i) 国際化への対応

国際交流が進展し、国際的な相互依存関係がますます深まる中で、子どもたちに自国の文化と歴史伝統に対する理解や愛情を深めると共に、諸外国の多様な文化や価値観を尊重し、異なる文化を持つ人々と交流を深めることが求められる。本府においては、すでに国際教養科の設置、中・高等学校への外国語指導助手(AET)等の配置、海外修学旅行のモデル実施や、私立高等学校と協力したカリフォルニア州高等学校生徒等との相互交流、さらには、海外からの帰国児童・生徒の受け入れの促進や新たに渡日した児童・生徒への日本語指導などの適応指導の充実等に努めてきた。今後、国際化が一層進展する中で、子どもたちが国際社会の中で共に生きることが出来る資質や能力をはぐくみ、コミュニケーション能力を高める教育を一層推進することが重要な課題となっている。

また、在日韓国・朝鮮人児童・生徒をはじめとするすべての外国籍の児童・生徒が、アイデンティティをもって生きることの出来る環境の醸成を図ることや、中国帰国児童・生徒や増加しつつある外国籍の児童・生徒に対する日本語習得など、学習指導の充実を図ることが新たな課題となっている。

また「2 大阪の教育改革」の項目の「1 学校教育の再構築 (2) 教育内容と教育方法の改善」としては 11 項目が挙げられており、「国際理解教育の推進」もその一つとして示されている。

これを受けて、1999 年 11 月には全日制普通科を中心として「全日制府立高等学校特色づくり・再編整備第 1 期実施計画」(図 1 参照)を決め、府立高校の特色づくりの一つとして「自分の得意な分野を伸ばし目指す進路を実現するため、体系的に専門科目を学び、

将来の専門家となるための基礎を学ぶ学校として『専門高校』を設置する。」という方向性が示された。

平成 11 年度	普 通 科 117校 (76%)	普通科専門学科併置 19校 (12%)	総計 3校 (2%)	専門高校 16校 (10%)	155校	
↓ (特色づくり・再編整備の実施)						
平成 20 年度	普通科 76校 (56%)	専門学科併置・総合選択制 29校 (21%)	総合学科 9校 (7%)	全制選択制 4校 (3%)	専門高校 17校 (13%)	135校

図1 全日制府立高等学校特色作り・再編整備計画

1999年 大阪府教育委員会資料

2003年には「府立高等学校特色づくり・再編整備計画（全体計画）」が策定され、府立高校の特色づくりの具体策の一つとして「国際化・情報化の進展に対応し、すべての分野においてグローバルに活躍できる人材を育成するため、新たな専門高校として『国際・科学高校』を設置する。なお、全ての普通科において、地域の実情や生徒の実情に応じて、専門コースの拡充や柔軟な教育システムの導入を図るなど、個々の学校の特色づくりを推進する。また、府立高校の特色づくりにあたっては、公私協調して大阪の高校教育の充実・発展を図る観点から、私立高校の教育実践にも十分配慮して推進する。」として国際・科学高校の開設が進められていった。全体計画に示された推進方策として「国際化・情報化の進展に対応し、コミュニケーションツールとして外国語と情報機器を活用し、豊かな国際感覚や確かな国際理解の下に、科学技術、経済技術、経済、文化等の分野において、グローバルに活躍できる人材の基礎となる資質・能力の育成をめざすため、留学生の積極的な受入れや、実験・実習を重視した授業展開などに特色を有する新たな専門高校として『国際・科学高校』を設置する。」とし、さらに、教育システムとしては「科学分野での実験・実習や語学分野での体験学習など、観て、聴いて、感じることを重視した教育を推進する。○英語・情報機器を活用したコミュニケーション能力の育成を図ることとし、教科学習においても、英語の積極的な活用を図る。○プレゼンテーションの手法を授業に積極的に取り入れ、意見を発表し、説明する能力の育成を図る。○自国の文化とともに世界の国々の文化や歴史を理解し、多様性を尊重する国際理解教育を推進する。○留学生を積極的に受け入れるとともに、留学、語学研修、海外修学旅行など、海外における学習機会を充実する。○大学、研究機関などと連携した先進的な学習を推進する。○科学教育、語学、国際理解教育の取組みの成果を、府立高校全体に発信する。」などの項目を設定した。

この時期に総合学科設置校は7校追加された¹¹が、国際関係系列設置はそのうち以下の4校であった。

¹¹ 大阪府立千里青雲高等学校・大阪府立能勢高等学校・大阪府立芦間高等学校・大阪府立枚岡樟風高等学校・大阪府立八尾北高等学校・大阪府立堺東高等学校・大阪府立貝塚高等学校

2001年：大阪府立芦間高等学校（国際理解とコミュニケーション系列）

2003年：大阪府立八尾高等学校（国際コミュニケーション系列）

2004年：大阪府立能勢高等学校（国際・情報系列）

2007年：大阪府立千里青雲高等学校（国際系）

また国際教養科設置高等学校9校のうち以下の3校が国際・科学高等学校¹²へと改編された。

2005年：大阪府立千里高等学校・大阪府立住吉高等学校・大阪府立泉北高等学校

稲田克二（2016 千里金蘭大学紀要、13、101-108）は「大阪府における近年の府立高校改革 特に普通科高校の改変について」において

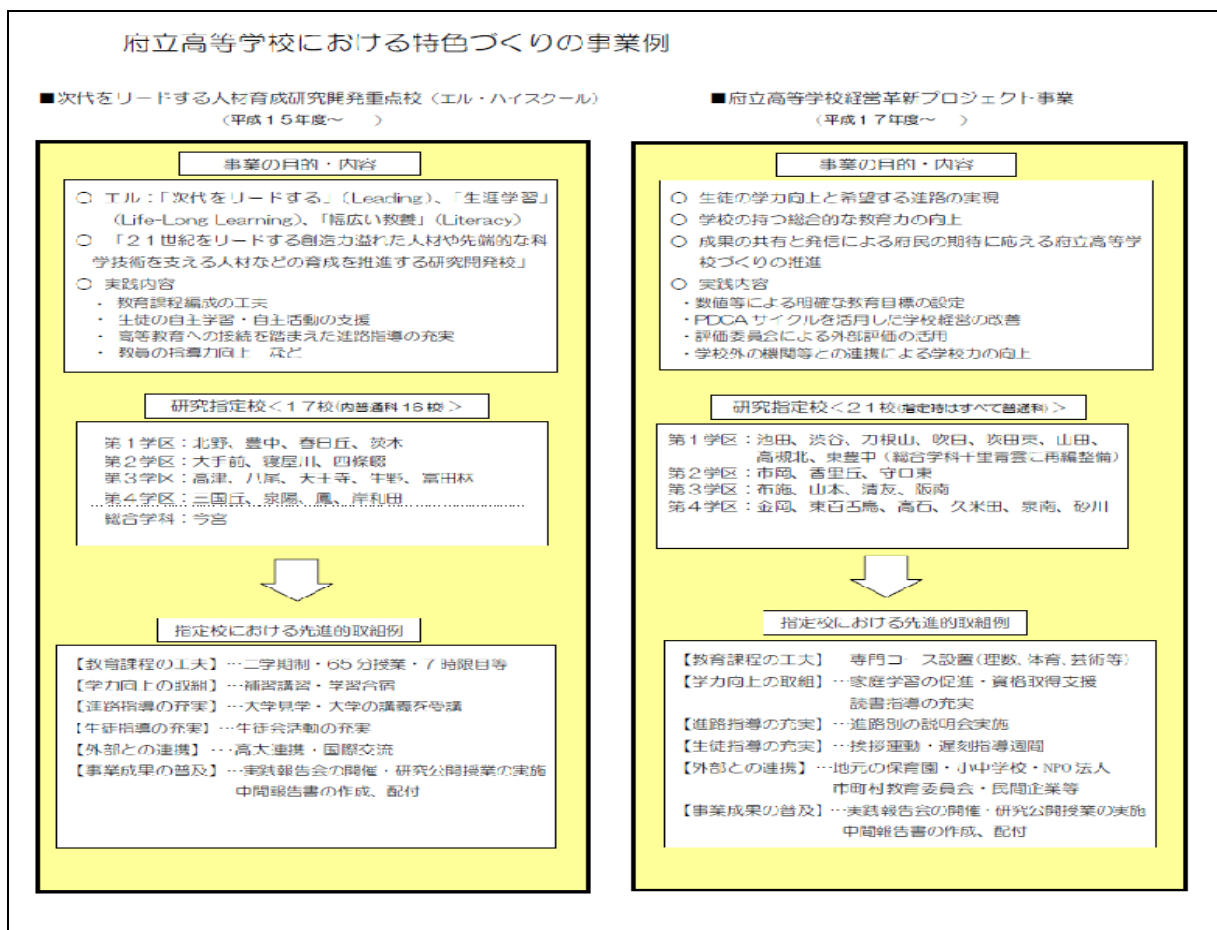


図2 府立高等学校における特色作りの事業例 大阪府教育委員会HP資料

¹² 2003年に大阪府教育委員会により策定された「府立高等学校特色作り・再編整備計画（全体計画）」の中で「特色ある学校の配置」の推進方策の一つとして示され、「国際化・情報化の進展に対応し、すべての分野においてグローバルに活躍できる人材を育成するため、新たな専門高校として」設置された。

改変の主流となった、大阪府教育委員会が独自に設定した普通科総合選択制高校のシステムは、文部科学省主導の総合学科高校の制度に近似しているが、財政的・人的支援が総合学科ほど潤沢ではなかったことなどから、その目的が十分に達成できず、中途半端な状態になった場合があった。その結果 2009（平成 21）年 1 月に策定された『「大阪の教育力」向上プラン～公立学校教育への信頼の確立に向けて』では、普通科総合選択制高校は再度改変されることとなった。

としている。

「大阪府教育改革プログラム」は財政再建プログラムをもとにした全日制府立高等学校特色づくり（図 2 参照）であったため、大阪府としての国際理解教育への取組みは極めて消極的なものとなったと言えよう。

一方で、大阪府からの財政支援が期待できない中、社会の要請として国際化への対応を求められる府立高等学校は文部科学省事業である「スーパー・サイエンス・ハイスクール（SSH）¹³」や「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）¹⁴」に応募していった。

【SSH】

2002 年：大阪府立北野高等学校

2004 年：大阪府立天王寺高等学校

2006 年：大阪府立泉北高等学校

2007 年：大阪府立住吉高等学校

2008 年：大阪府立大手前高等学校・大阪府立高津高等学校

【SELHi】

2004 年：大阪府立長野高等学校

2006 年：大阪府立寝屋川高等学校・大阪府立池田高等学校

この結果、府立高等学校における国際理解教育の取組みは、先進的な理数教育や先進的な英語教育に特化した取組を実施しつつ国際性を育むという文部科学省の求める方向性を、それぞれの学校が独自に模索しつつ実践するものとなり、大阪府としての主体性や独自性を発揮するものとはならなかったと考える。

¹³ 文部科学省が、将来の国際的な科学技術関係人材を育成するため、先進的な理数教育を実施する高等学校等を「スーパーサイエンスハイスクール（SSH）」として指定した。2002 年（平成 14 年）から始まった事業。

¹⁴ 文部科学省が 2002 年（平成 14 年）に開始した事業で、英語教育の先進事例となるような学校作りを推進するため、英語教育を重点的に行う高等学校等を「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）」として指定し、英語教育を重視したカリキュラムの開発、大学や中学校等との効果的な連携方策等についての実践研究を実施した。

(3) 2009年～2018年 「『大阪の教育力』向上プラン¹⁵⁾」の時期

2008年の段階で大阪府教育委員会は、1999年から10年間を計画期間として策定された「大阪府教育改革プログラム」の総括を行い、「学校教育の再構築」と「総合的な教育力の再構築」に向け、「全国に先駆けた教育改革に取り組んできた」としながらも、「依然として残された課題や新たに生じた課題」もあるとした。また、教育基本法の改正や学習指導要領改定などの国の動きもあるため、これらを踏まえた新たな教育プランの策定が必要であると述べた。

大阪府教育委員会は、大阪府学校教育審議会が2008年7月にまとめた『これからの大阪の教育がめざす方向について～学校力の向上をめざして～(答申)』をもとに、2009年1月に『大阪の教育力』向上プラン』を取りまとめた。そこでは、10年後に予想される社会情勢の変化に対応する大阪の教育が目指す方向として「3つの目標」「10の基本方針」「35の重点項目」が挙げられていて、「グローバル教育」に関しては、「目標3 子どもたちの志や夢をはぐくむ」「基本方針9 子どもたちの豊かな心をはぐくみます」「重点項目30 人権教育、障がい者理解教育、国際理解教育、福祉教育の推進」にまとめられているが、前半5年間の計画において、「グローバル教育」は主に義務教育での取組みに重点が置かれていて、府立高等学校においては、SSH指定校5校に関する事業目標があげられているだけであった。

このような姿勢は大阪府教育委員会当初予算編成(大阪府HP 予算編成過程公表サイト)にもあらわれており、2009年度(平成21年度)の教育委員会予算5,762億1,788万6千円のうち、高等学校教育の振興として組まれたのは58億3,565万4千円であり、その中で新規事業の「府立高等学校のさらなる特色づくり推進事業費」には100万円が計上され、特色づくりの一環として、2011年(平成23年)4月の開設に向け、新たな学科の教育内容を検討するとして「進学指導特色校(10校)」「体育科(1校)」「教育センター附属研究学校(1校)」「中高一貫教育(1地域)」が挙げられているのみで、国際理解教育という項目は一切記されていない。

大阪府によって2010年にまとめられた『大阪の成長戦略(案)¹⁶⁾』を見ると、長期低落傾向が続く大阪府の状況をもたらした要因を分析し、持続可能な成長を成し遂げるための具体的な取組方向を明らかにしようとしている。その中で「第4章 成長のための源泉」として5項目をあげ、「項目2 人材力強化・活躍の場づくり (1) 国際競争を勝ち抜くハイエンド人材の育成」の具体的な取組の例として「進学指導特色校等における国際的人材の育成」「国際交流の充実(留学、海外留学生の受け入れ促進等)」などが挙げられている。同じ項目の「(3) 成長を支える基盤となる人材の育成力強化」の具体的な取組の一つとしては「児童・生徒や保護者のニーズ、地域の政策的判断に応じた小・中・高等学校における英語教育の充実等(大学等との連携による体験活動、府立高校での特訓クラスの開設、留学の促進等)」が挙げられている。

¹⁵⁾ 2008年(平成20年)に出された『大阪府学校教育審議会答申等』をもとに、2009年に大阪府教育委員会により策定された。2009年以降の10年間で予想される社会経済情勢の変化を見通した中で、大阪の教育がめざすべき方向について、「大阪の教育力」を高める「3つの目標」と「10の基本方針」「35の重点項目」をとりまとめたもの。

¹⁶⁾ 2009年に設置された「大阪府戦略本部会議」において2010年に審議されたもの。

これを受けて、大阪府教育委員会 2010 年度（平成 22 年度）予算には、

生徒の学習ニーズや保護者・府民の府立高等学校における進学指導の充実を求める声に応えるため、府立高等学校の特色づくりの一環として、10 校を「進学指導特色校」とし、文系・理系ともに対応した進学指導に特色を置いた専門学科を設置する。

として、学力診断共通テストの開発や進路支援システムの構築、多目的教室等の施設設備整備等のために 1 億 637 万 3 千円が計上された。ここにも国際理解教育という項目は見当たらない。

しかし、2011 年に突然、進学指導特色校として指定されたばかりの以下の 10 校すべてが「豊かな感性と幅広い教養を身につけた、社会に貢献する志を持つ、知識基盤社会をリードする人材を育成する」ことを目的とした大阪府独自の事業として「グローバル・リーダーズ・ハイスクール（GLHS）」に指定された。

大阪府立北野高等学校・大阪府立豊中高等学校・大阪府立茨城高等学校
大阪府立大手前高等学校・大阪府立四條畷高等学校・大阪府立高津高等学校
大阪府立天王寺高等学校・大阪府立生野高等学校・大阪府立三国丘高等学校
大阪府立岸和田高等学校

次に英語コミュニケーション能力のさらなる向上をめざす目的で以下の 24 校が「イングリッシュ・フロンティア・ハイスクール（EFHS）」研究指定校として到達目標ごとに設定された。

Grade 3 【5 校】 高校卒業までに英語でディベートやディスカッションができるようにめざします！

大阪府立箕面高等学校・大阪府立和泉高等学校・大阪府立千里高等学校
大阪府立住吉高等学校・大阪府立泉北高等学校

Grade 2 【9 校】 高校卒業までに英語でプレゼンテーションができるようになることをめざしています！

大阪府立旭高等学校・大阪府立枚方高等学校・大阪府立牧野高等学校
大阪府立夕陽丘高等学校・大阪府立花園高等学校・大阪府立長野高等学校
大阪府立佐野高等学校・大阪府立槻の木高等学校・大阪府立鳳高等学校

Grade 1 【10 校】 高校卒業までに英語で日常会話ができるようになることをめざしています！

大阪府立東淀川高等学校・大阪府立豊島高等学校・大阪府立茨木西高等学校
大阪府立吹田高等学校・大阪府立茨田高等学校・大阪府立交野高等学校
大阪府立山本高等学校・大阪府立東百舌鳥高等学校・大阪府立岬高等学校
大阪府立松原高等学校

このあと、矢継ぎ早に「使える英語プロジェクト事業¹⁷⁾」「骨太の英語力養成事業¹⁸⁾」「英語教育推進事業（高等学校）¹⁹⁾」「おおさかグローバル人材育成事業²⁰⁾」などの国際理解教育推進のための新規事業予算が計上されていった。

これらの動きは、第52代（公選第17期）大阪府知事となった橋下徹氏の指示によるものであった。GLHSに指定された10校は2009年6月の発表では「進学指導特色校」として2011年から2014年まで指定される予定の学校であり、さらにさかのぼれば2003年から2007年に「次世代のリーダーを養成する」として指定された「エル・ハイスクール(LH)」である。「府立高等学校における特色づくりの事業例」として、次世代をリードする人材育成研究開発重点校17校が、2003年からの5年間を期間として「エル・ハイスクール(LH)」指定された。「エル」は「次世代をリードする(Leading)」「生涯学習(Life-Long Learning)」「幅広い教養(Literacy)」を意味する。

独自の取組みと言っても、同じ学校の看板だけ掛け替えたと言われても仕方のないものであったと言えよう。このような流れの中で、2012年には大阪府立和泉高等学校にグローバルコースが開設され、2013年にはそのグローバルコースがグローバル科²¹⁾として設置されることになった。

大阪府教育委員会がグローバル教育推進に力を入れ始めた時期と重なるように、2013年6月に閣議決定された「日本再興戦略 - JAPAN is BACK」では「グローバル化に対応した教育を行い、高等学校段階から世界と戦えるグローバル・リーダーを育てる」ため「新しいタイプの高校を創設する」ことが提言された。併せて、教育基本法（平成18年法律第120号）に基づき2013年6月に策定された「第2期教育振興基本計画」におけるグローバル人材育成の推進に資する関連施策の一つとして2014年4月から文部科学省による「スーパーグローバルハイスクール事業」がスタートした。

国に先駆けてグローバル人材育成事業やGLHS支援事業を立ち上げていたという自負を持つ大阪府は、当然のこととしてGLHS等の大阪府立高等学校がSGH事業に手を挙げることを求め、積極的な動きを見せた。その結果、初年度は大阪府立北野高等学校、大阪府立三国丘高等学校の2校が府立高等学校として採択され、2018年には合わせて6校

17 大阪府 HP の「予算編成過程公表サイト」で公表されている 2011 年度の大阪府教育委員会新規事業の一つ。中学校段階から自分の考えや意見を英語で伝えられる生徒を育成するとともに、高等学校において国際社会や今後の時代を見据え、英語コミュニケーション能力のさらなる向上を図るなどを目的とする事業。

18 大阪府 HP の「予算編成過程公表サイト」で公表されている 2014 年度の大阪府教育委員会新規事業の一つ。「府立高校生の英語 4 技能（読む・聞く・話す・書く）を高校 3 年間で英語圏の大学で修学できるレベルに引き上げるため、平成 27 年度から府立高校の一部に TOEFL iBT を扱った授業を導入。26 年度は本格的実施に向けて調査研究を行いながら、TOEFL の特設レッスン等も実施。」とされている。

19 大阪府 HP の「予算編成過程公表サイト」で公表されている 2014 年度の大阪府教育委員会による新規事業の一つ。「グローバル社会で活躍する人材を育成するため、英語力の底上げを図ることを目的に、在籍校によらない『オール大阪』の視点で、意欲ある生徒に対する『聞く・話す』能力の鍛錬支援を行い、生徒の英語力向上をめざす。」とされている。

20 大阪府 HP の「予算編成過程公表サイト」で公表されている 2014 年度の大阪府教育委員会の一部新規事業。「将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーや科学技術系人材、専門的職業人等を育成する府立高校への支援を実施。（全額特定財源）」とされている。

21 「いかなる国際情勢でも生き抜く人材をめざす」とする専門学科。

がSGH、1校がアソシエイト校として指定されている。

こうして見てみると、2009年から2018年の期間に「GLHS支援事業」を始めとして「使える英語プロジェクト事業（図3参照）」「骨太の英語力養成事業」「英語教育推進事業（高等学校）」「おおさかグローバル人材育成事業」等の大阪府独自の事業を次々と立ち上げたばかりにとどまらず、文部科学省によって大阪府立高等学校6校がSGHに、1校がSGHアソシエイト校に指定されるなど、大阪府教育委員会における府立高等学校改革と国際理解教育の取組は急速に進展したかに見えるが、その実態としては、知事方針によって大阪府戦略本部会議において審議された『大阪の成長戦略（案）』等の政治的・経済的背景が強く影響しており、当初のユネスコの理念の発展充実とは言えないものであると考える。

■ 使える英語プロジェクト事業

更新日：平成25年5月1日

国際社会や今後の時代を見据えたうえで、確かな学力をたくむことに加え、将来社会の中で自立できる力や態度を身につけさせるため、府立高校生の英語コミュニケーション能力のさらなる向上を図ります。

【取組の4つの柱】

1 「授業を変える」取組

- ・ 24校をEnglish Frontier High Schools(イングリッシュ・フロンティア・ハイ・スクールズ) 研究校として指定。
- ・ 指導法の研究、学習機器の活用、英語ルームの整備、英語特設レッスンの開設、外国人英語講師派遣、話せる英語が使える教材作り、成果を府全体に発信し共有する[Osaka English forum\(大阪イングリッシュ・フォーラム\)](#)の開催。

2 「機会を与える」取組

- ・ 生徒の海外研修支援(教員旅費補助)。
- ・ 国内活動支援(国際会議、English Camp(イングリッシュ・キャンプ)、英語コンテスト、国際交流受入れ等を実施する場合に支援)。

3 「さらに伸ばす」取組

- ・ 留学や海外の大学入学をめざすなど、英語力の向上を図りたい府立高校生を募集し、特訓クラス ‘Advanced class’ を開設(府内4ヵ所、各20名程度)。

4 「教員を鍛える」取組

- ・ 国内研修(府教育センター研修、国内大学等での研修)。
- ・ 海外研修(豪州クィーンズランド大学研修、独立行政法人教員研修センター海外研修)。

このページの作成所属
[教育庁 教育振興室高等学校課 教務グループ](#)

図3 「使える英語プロジェクト」大阪府教育庁 HP資料

2. 大阪府における変遷—大阪府教育センターにおける国際理解教育教員研修—

(1) 大阪府教育センターについて

1946年4月に実験・実習を行い長期教員研修を実施する機関として大阪府立科学教育研究所が設置されたが、1950年4月に改編されて大阪府教育研究所となった。1963年4月には大阪府科学教育センターとなり、1978年11月には当時の文部省から科学研究費補助金取扱規程の学術研究機関として指定され、自治体の教育センターとしては珍しい存在であるとされる。1993年4月に改編されて大阪府教育センターとなり現在いたっている。

事業概要としては、「1 教育関係職員の研修に関すること」「2 教育に関する専門的又は技術的事項の調査及び提供に関すること」「3 教育に関する資料の収集及び提供に関すること」「4 教育相談に関すること」「5 大阪府教育センター附属高等学校との連携及び協力に関すること」「6 これらのほか、教育の振興を図るために必要なこと」があげられる。

(2) 国際理解教育教員研修について

大阪府教育センター図書室に保管されていた大阪府教育センター教員研修案内「であい・ふれあい・たかめあい」の調査結果を一覧表にしたものを「表1」に示す。残念ながら冊子として保管されていた資料は1999年度版以降のものしかなく、2001年度と2017年度の資料は保管されていなかったため載せることができなかった。

また、大阪府は1967年（昭和42年）に「同和教育基本方針」を策定し同和教育に積極的に取り組んできた。1999年（平成11年）には「人権教育基本方針」「人権教育推進プラン」を策定し、施策の基本方向として「教職員研修」の項目を明記するなど、従来から同和教育をはじめとする人権教育を大きな教育の柱としているため、教員研修においても人権教育は「教育課題」の大きな柱として実施され続けている。

国は2000年に「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」（平成12年法律第147号）を、ついで2002年に「人権教育・啓発に関する基本計画」（平成14年閣議決定、平成23年一部変更）を策定し、これらに基づき文部科学省は教員研修実施を計画し始めたようであるが、人権教育に関しては、大阪府は先んじて独自の取組を推進しているという自負がある。

さらに大阪府においては、1987年（昭和62年）に「大阪平和ビジョン」を発表するとともに、1988年（昭和62年）に「国際平和都市・大阪」を宣言し、教育委員会でも平和教育をいっそう推進させるための基本方針を定めた。独立した「平和教育研修」は実施されなかったが、平和教育はすべての研修や教育現場等で取り組まれてきた。

ユネスコの1974年勧告「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」を踏まえれば、本来は全ての研修を対象に分析する必要があるのだが、今回は「人権教育」以外に開設された研修で、研修名に「国際理解」等の名前が冠されているものだけを抽出してまとめたため、国際理解教育研修資料としては不完全なものとなっているが、途中経過報告として記載するものである。

1999年度には「教育課題」として「日本語指導研修」があり、受講対象者は日本語指導担当教員に限られていた。また「分掌に関する研修」として「大阪府海外帰国児童生徒指導教育担当者研修」が設定されており、受講対象者は海外帰国児童生徒受入れ校担当教員に限定されていた。

2000年度に「分掌に関する研修」として、初めて「国際理解教育研修」という名前の研修が設定されている。研修名は変更されたが、研修内容は以前のものに「国際交流など」という表記が加えられただけで、研修対象者も募集定員80人中60人が日本語指導担当教員となっていた。

2002年度に新規研修として「小学校『英語』研修」が設定されて以降、「国際理解教育研修」は「課題別研修」に分類されるようになり、形の上では大阪府全体の教育課題として取り上げられたと言えるが、研修内容は以前と変わらず国際交流・日本語指導・海外帰

国児童生徒指導等であり、研修対象者の6割は日本語指導担当教員に限定されていた。

2003年度に初めて研修対象者として日本語指導担当教員という枠が取り払われ全教員を対象としたが、研修の内容としては前年度までとほとんど同じものであった。

2004年度と2005年度には、引き続き「課題別研修」として「国際理解教育研修」が実施されたが、研修内容としては「総合的な学習の時間」における国際理解教育の事例研究として実施された。

2006年度には「課題別研修」としての実施ではあるが、「国際教育研修」と名前が変更され、実践発表やワークショップを中心に実施され、研修内容から前年度にはあった「総合的な学習の時間」に関する表記は消えている。

2007年度、2008年度、2009年度には、「国際教育研修」がA（国際交流）・B（帰国・渡日）の2種類に分けて実施された。

2010年度、2011年度、2012年度には、「国際教育研修」としては国際交流だけが実施され、研修内容には新たにJICA技術研究院との交流が導入された。研修実施日は1日となり、「国際教育研修」の重要度は低下したかに思われる。

2013年度、2014年度には「国際教育研修」は実施されていない。理由としては、2011年に未曾有の災害を引き起こした東日本大震災を教訓として、防災教育教員研修が急務の課題として取り上げられ、新たに2年計画で防災教育教員研修及び適応指導教育研修を立ち上げることとなり、大阪府教育センターの研修予算及び施設の収容能力等の問題から、前年度実施された研修のうちのどれかを削減する必要が出てきたためであった。海外帰国児童生徒指導教育者担当研修や日本語指導研修などは人権教育研修の中で実施され続けていたため、「国際教育」に類する研修は一応実施されているとの判断であった。

2015年度には2カ年計画の防災教育教員研修が終了し、国際教育研修が復活した。それまで50人から70人の募集定員であったのが、定員設定がなくなり希望者は誰でも受講できるようになったが、それまで2日間実施されていた研修が1日しか実施されなくなった。

2016年度も前年度と同じ研修名、研修内容で実施されている。

2017年度の資料を手に入れることができなかつたため、この年度に研修名の変更が行われたかどうかはわからなかつたことが残念である。

2018年度には研修名が「グローバル教育を活用した授業作り研修」と大きく変更されていた。研修内容にも、初めて「グローバル教育」「グローバル市民育成」という言葉が使用されており、「国際理解」「国際交流」との表記は消滅した。

「国際理解教育」という名前に限定すれば、大阪府における教員研修において、研修内容はほとんど変わらないまま、2000年度から2005年度までの6年間だけ使用されて消えたことになる。

表1 大阪府教育センターにおける国際理解教育研修の実施の変遷一覧

(2019 原田恵子調査)

大阪府教育センターにおける国際理解教育研修の変遷一覧(2019年現在 原田恵子調査)						
年度	大項目	研修名	研修内容	対象者・募集人数	実施日数	
平成11	1999	教育課題に応じた研修	日本語指導研修 海外帰国児童生徒や留学生等の日本語指導のための研修。 日本語指導教材紹介や日本語指導の理論と実際。 講義・実践事例発表。	小・中・高の日本語指導担当教員 60名	3日	
		分掌に関する研修	大阪府海外帰国児童生徒教育担当者研修 調査漏れ	小・中・高・養の受け入れ校担当教員	2日	
平成12	2000	分掌に関する研修	国際理解教育研修 海外帰国児童生徒・外国人児童生徒などに関する諸問題・日本語の指導法・国際交流などについての講義・演習・実習・情報交換など。	小・中・高・養・その他 教員 80名うち日本語指導60名	2日	
平成13	2001	(資料見つからず)				
平成14	2002	新規研修	小学校「英語」研修 「総合的な学習の時間」における国際理解に関する学習の一例としての外国語会話等の英語活動について	調査漏れ		
		課題別研修	国際理解教育研修 海外帰国児童生徒・外国人児童生徒などに関する諸問題・日本語の指導法・国際交流などについての講義・演習・実習・情報交換など。	小・中・高・養・その他 教員 100名うち日本語指導60名	3日	
平成15	2003	課題別研修	国際理解教育研修 海外帰国児童生徒・外国人児童生徒などに関する諸問題・日本語の指導法・国際交流などについて学ぶとともに近隣諸国の言語に関する基礎知識についても学びます。講義・演習・研究協議・実践発表・実習。	小・中・高・養・その他 教員 70名	3日	
平成16	2004	課題別研修	国際理解教育研修 国際理解教育の現状と課題。「総合的な学習の時間」における国際理解教育の事例研究・近隣諸国の言語に関する基礎知識等について。講義・演習・研究協議・実践発表・実習。	小・中・高・養・その他 教員 70名	3日	
平成17	2005	課題別研修	国際理解教育研修 国際理解教育の現状と課題。「総合的な学習の時間」における国際理解教育の事例研究・近隣諸国の言語に関する基礎知識等について。講義・演習・研究協議・実践発表・実習。	小・中・高・養・その他 教員 70名	3日	
平成18	2006	課題別研修	国際教育研修 国際教育の現状と課題を授けるとともに実践発表やワークショップを通して国際理解・海外帰国児童生徒・外国人児童生徒への指導について研修を実施。	小・中・高・養・その他 教員 70名	3日	
平成19	2007	課題別研修	国際教育研修A 国際教育の現状と課題を授けるとともに実践発表やワークショップを通して国際理解等について参加体験型の研修を実施。	小・中・高・養・その他 教員 50名	2日	
		国際教育研修B 国際教育の現状と課題を授けるとともに実践発表や演習・ワークショップ等を通して海外帰国児童生徒・外国人児童生徒への日本語指導等について研修を実施。	小・中・高・養・その他 教員 50名	2日		
平成20	2008	課題別研修	国際教育研修A(国際交流) 国際教育の現状と課題を授けるとともに実践発表やワークショップを通して国際交流や国際理解等について参加体験型の研修を実施。	小・中・高・支 教員 50名	2日	
		国際教育研修B(韓国・渡日) 多文化共生社会を生きる子どもたちと学校—国際教育の現状と課題を授けるとともに日本語指導を初めとして、韓国・渡日の児童・生徒の教育にかかわる基礎的な知識をワークショップや実践発表・教育	小・中・高・支 教員 50名	2日		
平成21	2009	課題別研修	国際教育研修A(国際交流) 国際教育の現状と課題を授けるとともに実践発表やワークショップを通して国際交流や国際理解等について参加体験型の研修を実施。	小・中・高・支 教員 50名	2日	
		国際教育研修B(韓国・渡日) 多文化共生社会を生きる子どもたちと学校—国際教育の現状と課題を授けるとともに日本語指導を初めとして、韓国・渡日の児童・生徒の教育にかかわる基礎的な知識をワークショップや実践発表・教育	小・中・高・支 教員 50名	2日		
平成22	2010	課題別研修	国際教育研修 実践発表やJICA技術研修員との交流・ワークショップ等を通して、国際交流や国際理解等について、参加体験型の研修。	小・中・高・支 教員 50名	1日	
平成23	2011	課題別研修	国際教育研修 国際交流—実践発表やJICA技術研修員との交流・ワークショップ等を通して、国際交流や国際理解等について、参加体験型の研修。	小・中・高・支 教員 50名	1日	
平成24	2012	課題別研修	国際教育研修 国際交流—実践発表やJICA技術研修員との交流・ワークショップ等を通して、国際交流や国際理解等について、参加体験型の研修。	小・中・高・支 教員 50名	1日	
平成25	2013	実施せず				
平成26	2014	実施せず				
平成27	2015	課題別研修	国際教育研修 国際教育の現状と課題を授けるとともに国際教育に関する自薦発表・参加体験型のワークショップなどを通して、国際理解及び国際交流などを担当する教員の指導力の育成を図る。	小・中・高・支 教員 定員なし	1日	
平成28	2016	課題別研修	国際教育研修 国際教育の現状と課題を授けるとともに国際教育に関する自薦発表・参加体験型のワークショップなどを通して、国際理解及び国際交流などを担当する教員の指導力の育成を図る。	小・中・高・支 教員 定員なし	1日	
平成29	2017	(資料見つからず)				
平成30	2018	課題別研修	グローバル教育を活用した授業作り研修 グローバル教育に関する実践発表や参加型のワークショップなどを通して、グローバル市民育成のための指導力向上を図る。	小・中・義務教育学校・高・支 50名	1日	
令和1	2019	課題別研修	グローバル教育を活用した授業作り研修 グローバル教育に関する実践発表や参加型のワークショップなどを通して、グローバル市民育成のための指導力向上を図る。	小・中・義務教育学校・高・支 50名	1日	

※大阪府の教職員研修資料は大阪府教育センター図書室に保管してあったものを利用した。
ただし、研修資料は1999年度以降のものしか保管されていなかったため、報告は1999年度以降の研修についてのものとなる。
また2001年度資料及び2017年度資料は大阪府教育センターにも保管されていなかったため、参考とすることができなかった。

3. まとめ

1980年代後半から2008年までの大阪府立高等学校改革における国際理解教育は、大阪府の財政問題という「現実」の中で、多岐にわたる教育課題への対応と文部科学省方針の実現に対応するものであった。

大阪府立高等学校改革における国際理解教育の取組は、文部科学省主導型の受動的・消極的な位置づけでしかなかったと考える。

2009年から2018年までの大阪府立高等学校改革における国際理解教育は、大阪府教育委員会の独自の取組が急激に推進された時期であると言えるが、あくまでも知事や教育長による「トップダウン型」のものであり、経済戦略を基盤とした推進方針であると言える。

つまり、積極的ではあるが政治・経済中心主義の位置づけであったと考える。

2018年の時点において、大阪府立高等学校改革における国際理解教育の取組に関しては進展はみられるが、まだ不十分な状況であると言えよう。また、国においても大阪府においても、経済戦略としての「グローバル人材育成教育」に重点をおいており、それも含めた国際理解教育ではあるととらえて論を進めてきたが、今一度ユネスコの理念に立ち返り、豊かで総合的な本来の国際理解教育の推進が求められるべきであると考えられる。

参考文献

大阪府教育センター，（1990），『世界の中の大阪（国際理解教育に関する教材）』，大阪府教育センター

中央教育審議会，（1991）「新しい時代に対応する教育制度の改革について」，『中央教育審議会答申』

大阪府学校教育審議会，（1991），『府立高等学校の教育課程のあり方について（中間まとめ）』，大阪府教育委員会 HP

永井滋郎，（1992），「戦後国際理解教育の軌跡」，『社会科研究』40号，pp3-12

大阪府学校教育審議会，（1992），『府立高等学校の教育課程のあり方について』，大阪府教育委員会 HP

大阪府教育委員会，（1999），『教育改革プログラム』

佐藤郡衛，（2007），「国際理解教育の現状と課題」，『教育学研究』74号(2)，pp215-225

大阪府教育庁，（2007），『教職員人権研修ハンドブック』

大阪府学校教育審議会，（2008），『これからの大阪の教育がめざす方向について～学校力の向上をめざして～（答申）』，大阪府教育委員会 HP

嶺井明子，（2009），「国際理解教育における近年の研究動向：日本国際理解教育学会の研究活動を中心として」，『筑波教育学研究』7号,pp53-67

大阪府教育委員会，（2009），『『大阪の教育力』向上プラン』

大阪府，（2010），『大阪の成長戦略（案）』，大阪府 HP

日本国際理解教育学会，（2012），『現代 国際理解教育事典』，明石書店

中央教育審議会，（2012），「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」，『中央教育審議会答申』

嶺井明子，（2013），「戦後日本における国際理解教育政策の展開に関する研究」，筑波大学博士（教育学）乙第2633号

内閣官房, (2013), 『日本再興戦略－JAPAN is BACK』, 首相官邸 HP

稲田克二, (2016), 「大阪府における近年の府立高校改革 特に普通科高校の改変について」, 『千里金蘭大学紀要』 13 号, pp101-108

原田恵子, (2018), 「大阪府立高等学校改革における国際理解教育の動向と課題～1980 年代後半以降の取組について」, 『大阪女学院大学紀要』 15 号, pp121-133

⑤ 埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向（手嶋將博）

埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向（補論）

手嶋將博（文教大学）

埼玉県では、公教育関連では、国際理解教育関連の研修としては、英語教育・ESD・SDGsのような内容がメインで、国際理解教育の範疇の拡大が見られる一方、民間では、NGO・NPO・教育サークル等の団体の活動が見られる。

1) さいたま市では 2016 年度から、全小中学校にグローバルスタディーズというプログラムが設置されている。

（参考）

<https://www.city.saitama.jp/003/002/008/005/p022049.html>

https://mrs.living.jp/saitama/a_feature/article/2324922

https://berd.benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2008/04/s06english_01.html

さいたま市公立小学校の「英語教育」は、2005 年 3 月に内閣府から「小・中一貫『潤いの時間』教育特区」の認定を受けて、「国際社会をたくましく豊かに生きる子どもの育成」を目的とした「潤いの時間」が 4 月から開始された。このプログラムは、①人間関係を構築する際に必要となるスキルを身につけさせる「人間関係プログラム」、②英語によるコミュニケーション能力を育成する「英会話」の 2 本立てで構成されている。

「英会話」は小学 5 年生～中学 3 年生で行われ、2006 年度にまず研究指定校 7 校で、2007 年 12 月から市内の全公立小・中学校で実施されている。小 5・6 年の授業は（週 1 回・年 35 時間）、さいたま市教育委員会と各学校が協力して開発した英会話のカリキュラムに沿って進められ、カリキュラム各段階の目標の達成度に対して評価規準も明確に設定されている。こうした取り組みが、本論でも述べたような、2019 年度の「全国学力・学習状況調査」で、さいたま市内の中 3 生が、英語力で全国 1 位という結果に繋がっている。

（参考）

<https://otakei.otakuma.net/archives/2019122503.html>

このように、コミュニケーション・ツールとしての英会話能力の獲得という視点から見ると、さいたま市のこのような取り組みが一定の成果を挙げていることが分かり、そのこと自体を批判する意図はない。ただし、「国際理解教育」の角度からこの教育実践を見た場合、内容的には、総合的な学習の時間を削って導入した「早期英語授業」（実際に、小学校 1 年から 4 年までは総合学習の時間を活用して「外国語活動」を行ってきている）であり、中学校では異文化理解や自文化理解の学びも入ってくる部分はあるものの、実際のところ、「英語教育」のみにとどまらずに、「グローバル人材の育成」や「多様性への対応」、「多文化共生意識の涵養」などに繋がっているのかは、あらためて検証が必要と考えられる。

また、研修の視点から見ても、政令指定都市であり、独自研修を行なっているさいたま市では、「国際理解教育」は、既に「グローバルスタディ（GS）」という名称に完全に置き換わって（別の見方をすれば、「取り込まれている」とも言える）行われている。

例えば、令和 3（2021）年度の「教育行政方針」資料

(参考)

https://www.city.saitama.jp/003/002/002/p010062_d/fil/kyoikugyoseihousin03.pdf

の 19-20 ページに、GS について、以下のような言及が見られる。

「令和 3 年度は、新学習指導要領の中学校全面実施を受けて、効果検証を踏まえたカリキュラムの更なる充実を図ってまいります。また、指導力向上のための教員研修として、小学校教員を対象とした英語力向上研修に加え、本市と共同で開発したプログラムを使用する海外の大学における教員研修を実施してまいります。」(p.19)

すなわち、GS の小学校段階に関しては、完全に「英語教育」に特化しており、更に読みすすめると、GS を基礎として、中学校段階以降では、国際バカロレアについても触れるなど、グローバル人材の育成という旗印の元、学習のカテゴリーを広げようとしていることは読み取れるものの、全ての基礎となるものが「英語教育」= 先ず、コミュニケーション・スキルとしての英語能力と、コミュニケーションを取ろうとする積極的な態度を獲得すること、と位置付けているため、英語能力・語学力の向上に向けた研修内容が中心になっていることがうかがえる。

2) 埼玉県も外国人児童生徒が多い地域が、県南の川口市やふじみ野市、あるいは、群馬や栃木に近い熊谷などの北部などに点在している、埼玉県の国際理解教育の実践事例などについては、定期的に更新されている埼玉県教育委員会の HP などに詳しく紹介されている。

①埼玉県教育委員会「国際理解教育実践事例」では、平成 25 年度以前まで比較的活発に「国際理解教育」の研修や取り組みが、英語学習に限らず、国際交流活動や外国籍児童への対応の工夫など、様々な分野で行われていたことが分かるが、近年の事例では、「外国語活動・外国語教育に関する事例 (ALT との連携を行う事例)」、「外国語活動・外国語教育に関する事例 (ICT を活用した事例)」の件数が圧倒的に多く、「教科等の学習に国際理解教育の視点を取り入れた事例」や、「その他」にカテゴライズされている実践事例でも、外国語活動や英語教育との関連性が強いものも多く見られ、どうしてもそちらの方に傾倒していることがよく分かる。

(参考)

<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2214/kokusairikajissenjirei.html>

②埼玉県「国際理解教育のページ」

(参考)

<https://www.pref.saitama.lg.jp/g2204/gakuryokukoujou/kyoukapage/kokusairikaikyoku.html>

3) 国際理解教育に関する NPO では、「埼玉県国際理解教育研究会」という、埼玉県において、国際理解教育並びに海外・帰国・外国人子女教育等の発展に寄与することを目的とした組織が活動している。

(参考)

<http://www.libsato.justhpbbs.jp/>

① (公財) 埼玉県国際交流協会内 グローバル人材育成センター埼玉 (GGS)

<https://www.ggsaitama.jp/for-japanese/understanding/tobira/kanren1/>

ここでは、主に大学生や専門学校生、留学生らの学習・就職支援の人材育成 NPO であるが、小中高校生を対象に、「グローバル人材育成プログラム」を行っている。下記は GGS の HP に掲載されているプログラムの一例である。

(参考)

「国際理解教育・高校生のためのグローバルセミナー」

<https://www.ggsaitama.jp/for-japanese/understanding/>

「国際理解教育・世界へのトビラ」

<https://www.ggsaitama.jp/for-japanese/understanding/tobira/>

「埼玉県内で国際理解教育活動を行っている主な団体」

<https://www.ggsaitama.jp/for-japanese/understanding/tobira/kanren1/>

このように、埼玉県では、県の行政主導の研修よりも、さいたま市やふじみ野市など、市町村レベルや学校単位で、NPO が関与した国際理解教育の研修や出前授業、教育実践を行っているパターンが多くみられる。

対照的に、行政による研修は、実践事例の紹介は比較的に行っているものの、「国際理解教育」を冠しているとしても、実際の研修内容は、前掲のように、「外国語活動」や「英語教育」絡みのものが圧倒的に多く、他は「事例紹介」のみ、という扱いになっている場合が多いと思われる。

換言すれば、埼玉県の場合、行政は「外国語活動」や「英語教育」絡みの研修を「国際理解教育」と位置付けて重点化しており、それ以外の、従来からの「国際理解教育」に関する研修は、NPO 等の外部団体に任せている傾向にあると考えられる。

総じて言えることは、埼玉県やさいたま市の場合は、行政側は国際理解教育を全く無視しているわけではなく、「国際理解教育実践事例」などという形でその名称を使っているし、「使われないことば」（いわゆる「死語」）という訳ではないものの、「国際理解教育」の範囲が拡大（言い換えれば「変容」）してきた流れの中で、教育行政の行う研修は、学力向上の立場から、外国語活動や英語教育が優先され、これらの「コミュニケーション・スキル」の基礎の確立を中心に、国際交流や従来「国際理解教育」のカテゴリーは、主流ではなく、傍流的な扱いとなっている、ということである。

その結果、従来のような国際理解教育の内容にかかる研修は、外部団体・組織（JICA、公財、NGO・NPO など）によるものへと委譲していくという流れが見て取れる。

このような、行政側の研修が学力向上のもと（国際理解教育という用語を使用するかしないかはさておき）、「外国語活動・英語教育」中心に行われ、従来のような内容（比較的新しい ESD や SDGs も含め）は、それぞれの分野が得意な外部団体に研修を委譲していくという、埼玉県やさいたま市に見られるケースは、近年、日本のさまざまな地域で起きている事なのではないだろうか。

このような国際理解教育の研修内容の「棲み分け」は、ある意味、合理的ではあるものの、例に挙げたような、行政に代わる外部団体や組織があまり、または全くないような地域では、国際理解教育=外国語教育（学力向上）という、極めて単純化された図式に置き換えられたまま、本当に「国際理解教育」が「死語」となる危険性が高いと考えられる。

すなわち、国際理解教育研修の「新たな地域間格差」が、じわじわと拡大しつつあるといえる。

4) 埼玉県の人権教育の現状

埼玉県は、人権教育に関してはかなり力を入れており、埼玉県教育委員会「人権教育のページ」には、人権教育の意義や学校教育での学習指導案集のリンクなどが「埼玉県」「人権教育」「教員研修」のキーワードにより、数多く検索可能である。

(参考)

<https://www.pref.saitama.lg.jp/g2204/gakuryokukoujou/kyoukapage/jinkenkyouiku.html>

埼玉県では、人権施策の基本的な考え方や県の人権施策の推進方向を示した「埼玉県人権施策推進指針」を平成 14 (2002) 年 3 月に策定し、「すべての県民がお互いの人権を尊重しながら共に生きる社会」の実現を目指して、各種の人権施策に取り組んできており、平成 24 (2012) 年 3 月には、インターネット上での名誉棄損、北朝鮮当局による拉致問題、災害時における人権への配慮といった新たな人権課題へ対応するため、上記人権指針の第 1 次改定が行われた。これらは、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」(平成 12 年法律第 147 号) や、「人権教育・啓発に関する基本計画」(平成 14 年閣議決定、平成 23 年一部変更) を受けての施策であると考えられる。

県教育委員会では、この人権指針の教育の分野に基づき、学校、家庭、地域社会を通じて、児童生徒をはじめ広く県民に人権尊重の精神を培う人権教育を推進するため、平成 15 (2003) 年 3 月に「埼玉県人権教育推進プラン」を、平成 25 年 2 月には、これを改定した「埼玉県人権教育実施方針」を策定し、人権教育の推進に取り組んでいる。

その後、女性、子供、高齢者等に対する虐待相談の増加傾向や、また、スマートフォンの急速な普及により、SNS による人権侵害や LGBTQ の人権問題など、人権を取り巻く情勢の複雑化・多様化などの新たな人権課題へも的確に対応するため、人権指針の第 2 次改定が行われ、2020 年度からの学習指導要領の改訂をはじめとする学校教育における変化との整合を図り、「性的指向・性自認」などの新たな人権課題に対応するため、実施方針の第 2 次改定が行われた。

改定した実施方針は、人権教育が長期的視点に立ち継続的に取り組んでいくべきものであることから、令和 4 年度から概ね 10 年間を見通して策定したものであるとされている。

(参考)

埼玉県教育委員会人権教育課

人権教育資料「指導実践の手引き」(平成 22 (2010) 年 3 月)

<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2218/keihatusiryou/jinkenkyouikushidoushiryou.html>

「人権感覚育成プログラム(学校教育編)」(平成 20 (2008) 年 3 月) および、その増補版「人権感覚育成プログラム増補版(学校教育編)」(平成 25 (2013) 年 3 月)

<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2218/keihatusiryou/puroguramugakkoukyouiku1.html>

<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/146905/563540.pdf>

さらに、それらの続編に当たる「人権感覚育成プログラム(学校教育編)第 2 集」(平成 31 (2019) 年 3 月)

<https://www.pref.saitama.lg.jp/f2218/keihatusiryou/puroguramugakkoukyouiku2.html>

等、かなり力を入れていることが分かる。

内容を概観すると、平成 20 年度や 22 年度の資料では、「児童・生徒の人権感覚をはぐくむための体験活動や参加体験型の活動を組み入れた人権教育の学習プログラム」として、「人間の尊厳・価値の尊重」、「生命尊重」、「自己尊重の感情」、「共感と連帯感」、「公平・公正」、「多様性の尊重・共生」、「コミュニケーション能力」、「権利と責任」、「参加・参画」の 9 つの視点を意識し、学習者の発達段階や実態に応じて計画的、系統的にプログラムを実施、児童生徒が発達段階に即して、各教科、領域、総合的な学習の時間の中で計画的、系統的に学習できるように構成されている。

さらに、「埼玉県人権教育実施方針（第 2 次改定）」（令和 4（2022）年 3 月）には、SDGs で述べられている「誰一人取り残さない」、「持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現」を目指して、人権教育の一層の重要性を説き、埼玉県教育振興基本計画の施策に「人権を尊重した教育の推進」を位置付け、人権尊重の理念や様々な人権問題に対する理解促進、人権感覚の育成などに取り組むとして、各分野に関する取り組みの方針を明記している。

このように、埼玉県の「人権教育」は、行政レベルで考えても、かつて「国際理解教育」の中で扱われていた「人間の尊厳/価値の尊重」や「公平・公正」といった内容に加えて、SDGs の理念やネットモラル、LGBTQ などの新たな動向も取り入れつつ推進されていることが見て取れる。ただし、カテゴリーの拡大に伴い、その内容は、既に従来の「国際理解教育」という範疇に収まっていないことも明らかであるといえるだろう。

5) 埼玉県の平和教育の現状

埼玉県における「人権教育」が活況を呈しているのに比べ、「平和教育」の行政による研修や教育実践は、「埼玉ピースミュージアム（埼玉県平和資料館）」を通してなどの、限定的なものとなっている。

（参考）

<https://www.saitama-peacemuseum.com/>（埼玉ピースミュージアム HP）

こうした中には、「埼玉県多文化共生推進プラン（令和 4 年度～令和 8 年度）～誰もが主役の多文化共生社会の実現に向けて～」にあるように、平和教育というよりも、人権教育の領域として扱われているものも存在する。

（参考）

<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/5966/zentaiban.pdf>

このように、埼玉県の「平和教育」の実践や研修は、「国際理解教育」と同様、行政主体のものは少なく、NGO や NPO によるものが多くを占めており、それらの団体や組織の多くが、「国際理解教育」にかかわる NGO・NPO・公益財団法人などと重複していることが分かる。

この節では、「国際理解教育」の中核的なテーマとしての「平和」「人権」に関し、埼玉県の研修において「人権教育」および「平和教育」が、どのような扱いをされているのかについて見てきた。

埼玉県の状況を纏めると、「人権教育」はその扱われる内容の拡大に伴い、既に国際理解教育の範疇から飛び出して、行政・民間による研修は盛んであることが分かった。一方

の「平和教育」は、行政主体のものはごく少なく、国際理解教育と同様に NGO や NPO などの行政外の団体によって研修が実施されている、という「二極分化」が進んでいると考えられるのである。

(3) 国連大学調査から見る教師の ESD 実践の現状 (佐々木織恵)

持続可能な開発のための教育 (ESD) の実施に関するアンケート調査

00-00

教員票

Q 1 はじめに、現在の先生ご自身についてお聞かせください。

5) ~ 9) については、あてはまる選択肢に○をつけてください。

(5, 6, 8, 9 は○はそれぞれ一つ、7 はあてはまるものすべてに○をつけてください)

1) 教職経験年数 (※臨時採用期間、非常勤期間は含みません) _____年目 ⑪⑫

臨時採用期間、非常勤期間がある場合、その期間 _____年間 ⑬⑭

2) 現在の学校での在職年数 _____年目 ⑮⑯

3) 校歴 _____校目 ⑰⑱

4) 年齢 _____歳 ⑲⑳

5) 性別 1 男性 2 女性 3 その他 □

6) 職位 1 主幹教諭 2 指導教諭 3 主任教諭
4 教諭もしくは助教諭 5 その他 () □

7) 職責 1 学年主任 2 教務主任 3 児童・生徒指導 (生活指導) 主任
4 進路指導主任 5 研究主任 6 ESD 主任 7 その他 () □
8 該当なし

8) 校種・教科 (※ 中学校の先生はカッコ内に教科名もお書きください。)
1 小学校 2 中学校 □
教科 ()

9) 2020 年度の担任の状況

1 担任を持っている 担任しているクラス: _____年 _____組 ~

2 副担任を持っている

3 担任は持っていない

10) SDGs・ESDに関する研修への参加回数（※受講も開催もしていないものは0回と記入してください）

	① 教員になってから 現在までの 受講・開催回数	② ①のうち、 現任校に着任してからの 受講・開催回数	
1. 外部団体が主宰するSDGsやESDに関する研修（ユネスコ協会等による研修等）	回	うち 回	<input type="checkbox"/> ～ <input type="checkbox"/>
2. 教育委員会が主宰するSDGsやESDに関する研修	回	うち 回	<input type="checkbox"/> ～ <input type="checkbox"/>
3. SDGsやESDに関する校内研修	回	うち 回	<input type="checkbox"/> ～ <input type="checkbox"/>

Q2 以下の各項目について、先生ご自身について、「1 そう思わない」から「5 そう思う」の5段階でお答えください。（○はそれぞれ一つ）

		そう思わない	どちらかという そう思わない	どちらでもない	どちらかという そう思う	そう思う	
1	私は、子どもや教職員、外部人材（地域人材や専門家）との対話を大事にしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
2	私は、自分と異なる考えについても公正、対等な意見として扱っている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
3	私は、児童・生徒の気づきや変容に基づき、自らの教育実践の在り方を振り返っている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
4	私は、学び続けることに意欲があり、積極的に学習機会を探し参加している	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
5	私は、国や民族等により文化も習慣も異なっても、互いの違いを認め合うことを大切にしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
6	私は社会の不平等に課題意識を持っており、それが私の行動の原動力となっている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
7	私は、環境破壊や経済格差など、将来の世界に対して危機感を抱いている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
8	私は、SDGsをはじめとする地球規模の課題に関心があり、自分なりの理解を深めている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
9	私は、SDGsをはじめとする地球規模の課題を授業や学習に取り入れるための教授法を理解している	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

10	私は、環境に責任を持つ能動的な地球市民としての児童・生徒の成長を支援する方法を理解している	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
11	私は、児童・生徒の学びや挑戦を促すために、教育システムや教授法は変容していく必要があると思う	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
12	私は、予測不可能な状況の中でも、人、社会、自然環境のために思慮深く行動していきたい	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

Q3 以下の各項目について、先生ご自身は授業でこれらを取り扱うために必要な知識や理解をお持ちだと思いますか。自己評価で構いませんので、「1 全くない」から「5 十分ある」の5段階でお答えください。(○はそれぞれ一つ)

		全くない	あまりない	どちらともいえない	ある程度ある	十分ある	
1	気候変動など、持続可能性に関連した地球環境問題について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
2	資源の有限性と再利用の可能性について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
3	貧困や社会の不平等による、食糧や医療の不足の問題について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
4	環境問題と生物多様性の関連について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
5	災害への対処方法について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
6	企業による経済活動や自治体による都市開発が地球環境に与える影響について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
7	失業や低賃金、劣悪な労働条件といった、労働問題について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
8	人や国、環境、世代間の相互依存関係について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
9	異なる国や文化の尊重について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
10	平和や人権、民主主義の思想について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
11	ジェンダー格差の問題について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
12	教育の機会や質に関わる格差等、世界の教育問題について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
13	SDGs について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
14	自分自身と環境、経済、社会のシステムの相互関連性について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
15	持続可能な発展に自らの生活や思考様式が与える影響について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

Q 4 以下の各項目について、これまで、授業やその他の教育活動でどれくらい力を入れて取り組みましたか。「1 全く力を入れて取り組まなかった」から「5 とても力を入れて取り組んだ」の5段階でお答えください。取り組んだことがない場合は「0 取り組んだことがない」に○をつけてください。(○はそれぞれ一つ)

⑩=2

		全く力を入れて 取り組まなかつた	あまり力を入れて 取り組まなかつた	どちらともいえない	まあまあ力を入れて 取り組んだ	とても力を入れて 取り組んだ	取り組んだことが ない	
1	紛争と平和、人権の問題について自分事として捉えさせることについて	1	2	3	4	5	0	⑪
2	将来の持続可能性について考える視点を学習に取り入れることについて	1	2	3	4	5	0	⑫
3	経済成長の可能性と限界を考えさせることについて	1	2	3	4	5	0	⑬
4	貧困や不平等などの問題を自分事として捉えさせることについて	1	2	3	4	5	0	⑭
5	異なる考え方や社会の中で出会う様々な「違い」(文化、性、宗教など)に対して肯定的な姿勢を養うことについて	1	2	3	4	5	0	⑮
6	競争と共生、消費と節約など矛盾が生じる場面を学習に取り入れることについて	1	2	3	4	5	0	⑯
7	SDGsをはじめとする地球規模の課題の解決のために地域でできることを考えさせることについて	1	2	3	4	5	0	⑰
8	SDGsについて児童・生徒が学習して自分なりの考えをもって行動の変革に取り組むことについて	1	2	3	4	5	0	⑱
9	正解のない課題についても議論するなど、児童・生徒が固定観念にとらわれない思考ができるよう支援することについて	1	2	3	4	5	0	⑲
10	コミュニケーション、チームワーク、計画立案、問題解決など、児童・生徒の汎用的能力を養うことについて	1	2	3	4	5	0	⑳
11	児童・生徒が公平性や共感といった価値観を持てるよう支援することについて	1	2	3	4	5	0	□
12	子どもたちが当事者意識をもって環境問題について考えたり行動したりできるような機会を設定することについて	1	2	3	4	5	0	□
13	情報リテラシー(情報源や情報の信頼性・可変性等)について理解させることについて	1	2	3	4	5	0	□
14	学校で資源(消耗品、水、エネルギー)の消費の削減やリサイクル、給食の食べ残しの削減を実践することについて	1	2	3	4	5	0	□
15	ESDの取り組みの中で、地域住民や保護者と協力することについて	1	2	3	4	5	0	□
16	ESDの取り組みの中で、地域の団体や国際的な組織と連携することについて	1	2	3	4	5	0	□

Q 5 以下の教育方法に、これまで、どれくらい力を入れて取り組みましたか。
「1 全く力を入れて取り組まなかった」から「5 とても力を入れて取り組んだ」
の5段階でお答えください。取り組んだことがない場合は「0 取り組んだことが
ない」に○をつけてください。(○はそれぞれ一つ)

		全く力を入れて 取り組まなかつた	あまり力を入れて 取り組まなかつた	どちらともいえない	まあまあ力を入れて 取り組んだ	とても力を入れて 取り組んだ		取り組んだことが ない	
1	児童・生徒主導型の学習や活動	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
2	探究学習・課題解決型の学習	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
3	教科横断型・教科統合型学習	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
4	個別学習・個人差に応じた学習指導	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
5	体験学習や校外学習	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
6	視聴覚教材やICTを使った学習	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
7	学年や学級を超えた活動（行事等含む）	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
8	外国語を使用した学習	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
9	プレゼンテーションなど、児童・生徒が 自分の考えや意見を発表する機会の提供	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>

Q 6 先生ご自身から見た貴校の ESD や SDGs に関する取り組みについてお伺いします。
 以下の各項目について、「1 そう思わない」から「5 そう思う」の5段階でお
 答 えてください。分からない場合は「0 分からない」に○をつけてください。
 ※コロナ禍以前の状況を念頭においてご回答ください。(○はそれぞれ一つ)

		そ う 思 わ な い	ど ち ら か と い え ば そ う 思 わ な い	ど ち ら と も い え な い	ど ち ら か と い え ば そ う 思 う	そ う 思 う		分 か ら な い	
1	校長は、持続可能な開発のための教育(ESD)を促している	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
2	ESD に関して、自分がやりたいと思う教育活動を挑戦できることができる環境が整っている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
3	学校経営計画、教育課程、年間指導計画に、管理職以外の教員の意見が反映されている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
4	ESD を行うための時間が十分に確保されている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
5	ESD を行うための教材や情報が十分にある	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
6	ESD を促しているミドルリーダーがいる	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
7	SDGs をはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動が <u>学校経営計画</u> に組み込まれている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
8	SDGs をはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動が <u>教育課程上</u> に位置付けられている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
9	SDGs をはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動が <u>年間指導計画</u> に組み込まれている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
10	貴校で取り組んでいる ESD の内容について、児童・生徒や保護者と共有されている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
11	学校評価等で SDGs をはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動について評価の機会がある	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
12	SDGs をはじめとする地球規模の課題についての授業を実施するために、他の教職員と協力しやすい雰囲気がある	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
13	ESD の取り組みの中で、地域住民や保護者、地域の団体や国際的な組織と連携しやすい体制が整っている	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
14	児童・生徒が SDGs をはじめとする地球規模の課題について、委員会活動等を通して自ら活動を企画できるような学校風土がある	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
15	SDGs をはじめとする地球規模の課題についての学習や教育活動に関する情報交換をするための国際交流や、他校とのネットワーキングの機会がある	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>

Q7 新型コロナウイルスの影響についてお伺いいたします。以下の各項目について、昨年度と比べて「1 かなり減った」から「5 とても増えた」の5段階でお答えください。もともと行っていない場合は「0 もともと行っていない」に○をつけてください。(○はそれぞれ一つ)

		かなり減った	少し減った	変わらない	少し増えた	とても増えた		もともと行っていない	
1	教科横断的な学びの時間	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
2	体験学習や校外学習などの時間	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
3	外部人材、地域人材の活用	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
4	児童・生徒主導型の学習や活動	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
5	探究学習・課題解決型の学習の機会	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
6	ESDのためのICTの活用	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
7	ESD以外の教育活動におけるICTの活用	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
8	SDGsをはじめとする地球規模の課題を子どもたちが身近に捉える機会	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>
9	学校としてESDに取り組む機運	1	2	3	4	5		0	<input type="checkbox"/>

質問は以上です。ご協力誠にありがとうございました。

調査票は同封の提出用封筒に厳封の上、校長先生にお渡しくください。

最初^{さいしよ}に、先生の説明を聞いてからアンケートを始めてください。

このアンケートは、みなさんが世界で起こっている問題について、どれくらい関心を持っているか、どのように^{がくしゆう}学習しているかについて、知ることを目的としています。

分からない質問は飛ばしてかまいません。なお、このアンケートによって、あなたが誰^{だれ}か分かることはありません。また、正解^{せいかい}がある質問はないですし、成績^{せいせき}には関係ありませんので、安心してお答えください。回答にはおおよそ20分ほどかかります。

- はじめに、学年とクラス、出席番号、性別を記入してください。
(回答したくない場合は、とばして次に進んでください)

() 年 () 組	出席番号 ()	性別 (男 ・ 女)
---------------------------	-----------------	--------------

⑪～⑯

それでは、ページをめくって、続きの質問に答えてください。

【質問1】 次の1から13に書いてあることについて、あなたはどれくらい知っていますか？それぞれについて、一番あてはまる番号1つずつに○をつけてください。

	全く知らない	よく知らない	どちらとも言えない	知っている	よく知っている	
1. 地球環境問題にどのようなものがあるのか	1	2	3	4	5	⑰
2. 水やエネルギーといった資源(自然から手に入れることができるもの)には限りがあること	1	2	3	4	5	⑱
3. 貧しさや差別のために、十分な食べ物がなかったり、病院に行くことができなかったりする人がいること	1	2	3	4	5	⑲
4. 環境問題と動物や植物の暮らしには、どのような関係があるのか	1	2	3	4	5	⑳
5. 自分の住んでいる地域で自然災害が起きたときに自分の身を守る方法	1	2	3	4	5	□
6. 会社、工場やお店、自治体(町や市など)が行うまちづくりやものづくりは、環境に影響があること	1	2	3	4	5	□
7. 仕事がなかったり、少ないお金や厳しい条件で働く人も多くいること	1	2	3	4	5	□
8. 自分の毎日の行動が、外国の人たちの生活や地球環境に関係していること	1	2	3	4	5	□

【質問1】の続き)

	全く知らない	よく知らない	どちらとも言えない	知っている	よく知っている	
9. 異なる文化を持つ人や国をみとめ合うこと	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
10. 選挙に行けたり、自分の意見を自由に言えたりすることができない国の人もいること	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
11. 性別によって差別を受けたり、平等な権利を得られない問題	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
12. 世界には学校に行きたいのに行けない子どもたちもいること	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
13. SDGs (持続可能な開発のために、世界の国々が2030年までに達成することに同意している17の目標) について	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

【質問2】あなたは、先ほどの【質問1】の1~13にあるような、世界で起きている問題について、どこで知りましたか？

次の1~6の中から、あてはまるすべての番号に○をつけてください。覚えていない、わからない場合は、「7. 覚えていない・わからない」に○をつけてください。

(6を選んだ人は、どこで、またはどのように知ったか、わくの中に記入してください。)

1. 学校の授業や活動で知った
2. テレビ、ラジオ、新聞で知った
3. インターネット／ソーシャルメディア (SNS など) で知った
4. 友だちや家族から知った
5. 学校の外で行われるイベントなどで知った
6. その他の場所や方法で知った

↳どこで／どのように知りましたか。

7. 覚えていない・わからない

【質問3】あなたは、次の1から14に書いてあることについて、どう思いますか？それぞれについて、あなたの考えに一番あてはまる番号1つずつに○をつけてください。

	全くそう思わない	そう思わない	どちらともいえない	そう思う	強くそう思う	わからない	
1. 世界で起こっている問題はわたしの生活にも関係する	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
2. なるべく資源 <small>しげん</small> （自然から手に入れることができるもの）のむだ使いはやめようと思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
3. 貧 <small>まず</small> しさのない平等 <small>びょうどう</small> な世界にしたい	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
4. わたしは自分の住んでいる地域 <small>ちいき</small> の人たちのためになることをしたい	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
5. わたしと外国の人たちには似 <small>に</small> ているところがある	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
6. 外国の人たちのことについてもっと知りたい	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
7. 未来の世界でも今と同じように生活できたらいいと思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
8. 地球環境 <small>ちきゅうかんきょう</small> をまもるための法律 <small>ほうりつ</small> や規則 <small>きそく</small> が必要だと思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
9. 少ないお金や厳 <small>きび</small> しい条件で働く人もいることは仕方がないことだと思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
10. 会社、工場やお店、自治体 <small>じちたい</small> （町や市など）は資源 <small>しげん</small> のむだ遣 <small>つか</small> いをしないほうがいいと思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
11. ある一つの問題に対して、いろいろな意見や考え方がああると思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
12. 世界中のすべての人が、男女関係なく学校に行ったり働いたりできるといいと思う	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>
13. わたしにはSDGs <small>エスディージーズ</small> （持続可能 <small>じぞくかのう</small> な開発のために、世界の国々が2030年までに達成 <small>たっせい</small> することに同意している17の目標）の達成 <small>たっせい</small> を目指して協力する責任 <small>せきにん</small> があると	1	2	3	4	5	6	<input type="checkbox"/>

思う						
14. 自分の学校で何か問題があれば、わたしはその問題を みんなと一緒に解決できると思う	1	2	3	4	5	6

【質問4】あなたは、学校で次の1から6に書いてあることについて経験がありますか？
経験があるものについては、どのくらい真剣に取り組みましたか？
それぞれについて、あてはまるもの1つずつに○をつけてください。

				→	「はい」と答えた人は、こちらにも答えてください				
	いいえ	分からない	はい		まったく真剣に 取り組まなかった	あまり真剣に 取り組まなかった	どちらともいえない	まあまあ真剣に 取り組んだ	とても真剣に 取り組んだ
1. 日本や世界で起こっている様々な問題の 大切さがわかるような授業や総合的な学 習の時間、学級活動があった	1	2	3	→	1	2	3	4	5
2. 日本や世界で起こっている様々な問題に ついて、授業の中で質問したり、自分の意見 を言ったりした	1	2	3	→	1	2	3	4	5
3. 日本や世界で起こっている様々な問題につ いて調べて発表した	1	2	3	→	1	2	3	4	5
4. 情報がどこから来たのか、どの情報を信 じてよいのか、情報には間違ったものもある かもしれないということを習った	1	2	3	→	1	2	3	4	5
5. 学校で節水や節電、給食の食べ残しを 減らすことに取り組んだ	1	2	3	→	1	2	3	4	5
6. 環境を保護するため、よりよい社会を つくるための活動を計画したり実行したり した	1	2	3	→	1	2	3	4	5

□~□

□~□

【質問5】あなたは、次の1から10に書いてあることを、どのくらいしていますか？それぞれについて、一番あてはまるもの1つずつに○をつけてください。

	一度もない	あまりしない	ときどきする	たいていする	必ず・いつもする	
1. プラスチックゴミを出さないように <small>すいとう</small> 水筒 やエコバックを持ち歩いている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
2. ゴミを捨てるときはリサイクルや再利用ができるものを分けている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
3. 水や電気のむだ <small>づか</small> 遣いをしないようにしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
4. 健康や <small>かんきょう</small> 環境 に悪い <small>えいきょう</small> 影響 を与えると思うもの（服、 <small>でんか</small> 電化製品、食べ物など）は <small>えら</small> 選 ばないようにしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
5. ものを大切に使い続けたり、必要以上に買わないようにしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
6. 日本や世界で起こっている <small>さまざま</small> 様々な問題について、キャンペーンやデモに参加している	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
7. 国際的な <small>きかん</small> 機関 やチャリティ団体（ユニセフなど）に寄付や募金をしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
8. 日本や世界で起こっている <small>さまざま</small> 様々な問題についてニュース番組を見たり、新聞記事を読んだりしている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
9. 性別や国（人種）、身なりや <small>しょう</small> 障 がい の <small>うむ</small> 有無 など、生まれや育ちに関係なく、だれに対しても同じように接している	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>
10. 相手のことを <small>りかい</small> 理解 するために、相手の立場になって考えている	1	2	3	4	5	<input type="checkbox"/>

【質問 6】 今年、新型コロナウイルスの^{えいきょう}影響によって学校が休校になったり、
学習の仕方が変わったりしました。

そのなかで、あなたの学校での学習や、あなたの世界についての見方は、どのように変化しましたか。

次の1から6に書いてあることのうち、あてはまるものすべてに○をつけてください。1～6に当てはまるものがない場合は、「7. とくに
に変化したことはない」に○をつけてください。

(6を選んだ人は、どのように変わったかわくの中に記入してください。)

1. 調べ学習や課題をするときに、パソコン、タブレット、スマートフォンなどを使うことが多くなった

2. パソコン、タブレット、スマートフォンなどのオンラインでの調べ学習の時間は楽しいと思っている

3. 休校中の家庭学習やオンライン学習でも、
環境^{かんきょう}や貧^{まず}しさ、差別^{さべつ}や紛争^{ふんそう}など、
日本や世界で起きている問題について学んだ

4. 新型コロナウイルスのニュースをみて、
世界はつながっていると感じた

5. 病気や健康に対して今までよりも気をつけるようになった

6. 発表やグループワークの方法が変わった
↳具体的にどのように変わりましたか。

7. とくに変化したことはない

□

質問は終わりです。ご回答ありがとうございました。
先生の指示にしたがって提出してください。

1-2. ユネスコ班—1974年国際教育勧告の実施状況調査の分析(補論)

1974年勧告に関する実施状況調査をユネスコがまとめた報告書は以下の UNESDOC サイトからダウンロードして入手した。

第1回(1989) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000083904.locale=en>

第2回(1997) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108768.locale=en>

第3回(2001) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123933.locale=en>

第4回(2009) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185002.locale=en>

第5回(2013) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224137.locale=en>

第6回(2017) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259734.locale=en>

第7回(2021) : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379320.locale=en>

日本が提出した実施状況調査報告は以下のユネスコサイト Observatory on the Right to Education (教育を受ける権利に関する監視局) の country profiles (国別情報) から検索して入手した。

<http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=countries&lng=en>

上記ページから「Asia & the Pacific」「Japan」「monitoring」「Reports submitted to UNESCO」を選択すると現れる以下の表示の「view」から第5回と第6回の報告書入手した。

Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms (1974)	
6th Consultation of Member States (covering the period 2013-2016)	Report submitted in 2016 View Last database update: 05/12/17
5th Consultation of Member States (covering the period 2009-2012)	Report submitted in 2013 View
4th Consultation of Member States (covering the period 2005-2008)	Not submitted

第5回 実施調査 (2009-2012 実施) 報告書 (2013 提出) :

<http://www.unesco.org/education/edurights/media/resources/file/Japan.pdf>

第6回 実施調査 (2013-2016 実施) 報告書 (2016 提出) :

http://www.unesco.org/education/edurights/media/resources/file/20170519_Japan_after_first_draft_analysis_.pdf

2016年3月に開催された第199回ユネスコ執行委員会(UNESCO Executive board, 2016)において、ユネスコ1974年勧告の内容と原則は、2015年に採択された「2030アジェンダ持続可能な開発目標(SDGs)」の目標4「教育」のターゲット4.7の元に推進されているESDやGCEDと密接に結びついている(closely aligned)とし、この1974年勧告の実施状況調査を、SDGsターゲット4.7達成の進捗状況を把握するためのモニタリングツールとなるよう実施状況調査報告のガイドラインが作成されることとされた(UNESCO Executive Board, 2016; Part III, 7)。

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243899.locale=en>

7. In light of the Education 2030 Agenda, the monitoring of the implementation of the 1974 Recommendation is of crucial importance in order to ensure that education contributes to the advancement of peace, human rights, justice and freedom. As the content and principles of the 1974 Recommendation are closely aligned with Target 4.7 of the Education Sustainable Development Goal, efforts have also been made to ensure that the related concepts reflected in Target 4.7, including Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development, are included in the guidelines and that the guidelines also serve as a monitoring tool for measuring progress made towards Target 4.7.

2016年4月にユネスコから委託を受け、第4回(2009)および第5回(2013)の実施状況調査のレビューを行い、報告書『SDGsの3つのターゲットに照らしたユネスコ1974年勧告の歴史的取り組み』を取りまとめた Mc Evoy は、その主な目的を SDGs のターゲット 4.7 (GCED と ESD)、および 12.8 (持続可能なライフスタイル等)、13.3 (気候変動の緩和、適応、影響軽減) の測定指標案の概要を示すことだと説明している (Mc Evoy, 2016)。

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247275.locale=en>

Historical efforts to implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in light of 3 SDGs Targets

UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)

By Claire Mc Evoy

This paper presents an analytical overview of historical efforts by Member States of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) to implement the 1974 Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace education relating to human rights and fundamental freedoms. The author of the review was hired in April 2016 to undertake an analysis of Member States' progress reports submitted for the fourth (2008) and fifth (2012) consultations on implementation of the 1974 Recommendation.

The main purpose of the review was to provide a historical overview of efforts to achieve Sustainable Development Goal (SDG) Targets **4.7, 12.8 and 13.3** and their proposed measurement indicators, based on states' historical reporting on the Recommendation. A total of 94 country reports were reviewed for the exercise: 37 from the 4th Consultation (2008); and 57 from the 5th Consultation (2012). The coding involved retrofitting the content of reports to concepts that may have been developed at a later date for the Sustainable Development Agenda and coding for data that was not explicitly requested in the Consultations. Following the coding, a quantitative and qualitative analysis was undertaken and is presented in the following report.

本文にあるように、この文書の中で Mc Evoy が提示した GCED と ESD のコーディング (表 2 参照)にある 4つのテーマおよびサブテーマに基づいて、第6回実施状況調査の質問項目が作成されており(表 3 参照)、第6回実施状況調査を分析して取りまとめ報告された2018年のユネスコ文書『持続可能な開発のための教育とグローバル・シティズンシップ教育の進捗状況』にも、この4つのテーマがターゲット 4.7 のグローバル指標の公式ツールとなっていることが説明されている。また第6回実施調査から選択式の質問票にしており、

回答率第 5 回から大きく改善したとの記述もある(UNESCO Education Sector, 2018)。

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176.locale=en>

BOX 2

The global indicator for Target 4.7 is:

“Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed in (i) national education policies, (ii) curricula, (iii) teacher education and (iv) student assessment.”

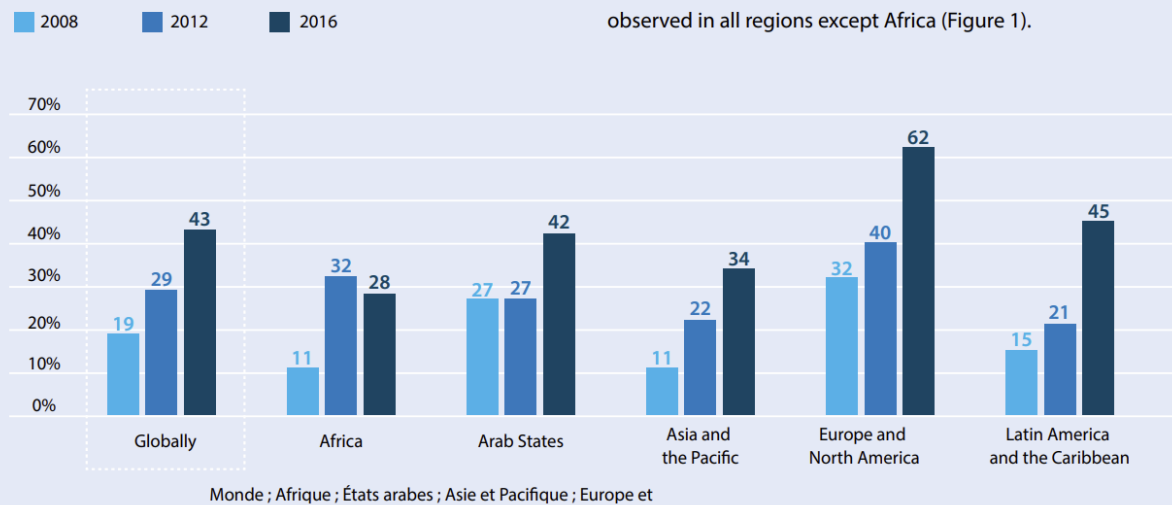
(Approved by UN General Assembly Resolution A/RES/71/313)

For the 6th Consultation, revisions were made to the questionnaire used in previous consultations in order to address the concerns of Target 4.7 of Sustainable Development Goal 4 on Education, for which global indicator (Box 2) the questionnaire is the official survey tool. The revised questionnaire was designed to provide a basis to review how the 1974 Recommendation was reflected in countries’ education policy, curriculum, teacher education and student assessment, as aspects concerned by the global indicator.

In addition, in order to facilitate reporting by Member States, multiple-choice questions were introduced, along with fewer open-ended questions, to make it possible to quantify reporting data and allow cross-national and cross-regional comparisons.

Figure 1

Countries participating in the 4th (2008), 5th (2012) and 6th (2016) Consultation (in %)



Higher response rate

For the 6th Consultation, 83 out of 195 Member States responded, a response rate of 43%.³ This was an increase of 46% from the 29% response rate of the 5th Consultation that ran in 2012, when 57 countries responded. The increase was observed in all regions except Africa (Figure 1).

第 7 回実施調査のガイドラインには、第 39 回ユネスコ総会が、持続可能な開発目標 SDGs 4 の目標 4.7 の実施とモニタリングを支援するために、1974 年勧告の実施状況報告の使用を推奨し(39 C/Resolution 79)、第 209 回ユネスコ理事会は 1974 年勧告のモニタリングと、ユネスコが管理する SDG 指標に必要なデータ収集の両方に現行のガイドラインを使用することを承認した(209 EX/Decision 18.II)、とある。その上で、GCED と ESD のテーマ 8 項目が新たに作成され、各テーマの定義も提示されている(UNESCO, 2020)。

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374444.locale=en>

表4 第7回の実施状況調査に関する質問紙におけるテーマと定義

Themes of GCED and ESD	Definition
1. Cultural diversity and tolerance	Education about and for diversity including language, ethnicity, race, religion as well as the development of tolerance, mutual respect and appreciation for cultural diversity. It includes intercultural and interreligious dialogue, understanding, solidarity and co-operation, and citizenship education.
2. Gender equality education	Education that addresses the wider issue of gender equality by promoting new attitudes and patterns of belief, transforming the way people think about traditional gender roles and helping to build long-term sustainable change. It examines how gender roles, activities, needs, opportunities, rights and entitlements affect men, women, girls and boys differently. It deals with the relationships between females and males, their access to and control of resources and the constraints they face relative to each other. It respects the rights of all learners – women, men, boys and girls – equally and gives equal access to learning opportunities, resources and protections. All learners benefit from and are treated in education equally without the limitations set by stereotypes, rigid gender roles and prejudices. It covers gender-based equal opportunities, gender equality and justice, and gender roles, identity and stereotypes.
3. Human rights education	Education that promotes universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributes, inter alia, to the prevention of human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights. It includes equality and non-discrimination, human rights values, dignity, justice, inclusion and participation and respect for human rights and fundamental freedoms.
4. Peace and non-violence	Education about peace and peace-building, mediation, conflict prevention and resolution, non-violence, reconciliation and living together peacefully. It includes advocating for friendly relations among peoples and nations, challenging negative stereotypes, promoting peaceful solutions, learning to live together and preventing violent extremism and other forms of violence including bullying.
5. Climate change education	Education to help people, in particular youth, understand, address, mitigate, and adapt to the impacts of climate change. It encourages changes in attitudes and behaviours needed to put the world on a more sustainable development path, and build a new generation of climate change-aware citizens. It covers various responses to climate change including mitigation, adaptation, impact reduction and early warning.
6. Environmental sustainability	Education about responsible interactions with the environment to avoid depletion or degradation and to promote environmental quality and health. It includes, caring for the planet and protecting nature, environmental justice, biodiversity and water.
7. Human survival and well-being	Education that promotes social well-being and harmony including in future generations due to healthy environmental systems. It includes health of the planet and environment related to human well-being, disaster risk reduction and sustainable cities and communities.
8. Sustainable consumption and production	Education on the use and production of resources, products and services that have a minimal adverse impact on the environment. It promotes resource and energy efficiency, sustainable infrastructure and green jobs. It includes responsible and sustainable lifestyles, the green economy and sustainable energy.

引用・参考文献

- Mc Evoy, C. (2016). *Historical Efforts to Implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in Light of 3 SDGs Targets*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). GUIDELINES FOR THE PREPARATION OF REPORTS BY MEMBER STATES ON THE APPLICATION OF THE RECOMMENDATION CONCERNING EDUCATION FOR INTERNATIONAL UNDERSTANDING, CO-OPERATION AND PEACE AND EDUCATION RELATING TO HUMAN RIGHTS AND FUNDAMENTAL FREEDOM (1974), *The Sixth Consultation on the implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). GUIDELINES FOR THE PREPARATION OF REPORTS BY MEMBER STATES ON THE APPLICATION OF THE RECOMMENDATION CONCERNING EDUCATION FOR INTERNATIONAL UNDERSTANDING, CO-OPERATION AND PEACE AND EDUCATION RELATING TO HUMAN RIGHTS AND FUNDAMENTAL FREEDOMS, *Seventh Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Paris: UNESCO.
- UNESCO Education Sector. (2018). *Progress on education for sustainable development and global citizenship education: findings of the 6th Consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (2012-2016)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO Executive Board. (2016). Application of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (199 EX/14 Part III)'、 *Implementation of Standard-Setting Instruments*. Paris: UNESCO.

1-3. シティズンシップ教育班—国際理解教育に求められる新たな資質としての市民性を求めて(補論)

(2) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する動向 (由井一成)

① 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育研究の歴史

「グローバル・シティズン」あるいは「グローバル・シティズンシップ教育 (GCED) ²²⁾」については 1990 年代に広く認識されるものとなり、中でも「地球市民のためのカリキュラム (A Curriculum for Global Citizenship)」(Oxfam GB 1997) は、GCED の必要性を教育関係者ならびに関係諸機関に提案したものと高い注目を集めた (藤原 2016: 193)。日本においてもこの時期にはグローバル教育の文脈で「地球市民教育」への取り組みが徐々に表れ始め、日本の国際理解教育の一形態として関心が高まった。その反面、日本では文部科学省において GCED という文言はこれまで使われておらず、また GCED に相当する政策も推進されていない。そこで本稿では国内における GCED の研究、実践について検討を行うこととする。

ところで「グローバル・シティズン」の定義については長く議論が交わされており、その解釈は時代に応じて変化し続け、明確な定義が存在しないのが実態である ²³⁾。その一方で、それぞれの定義の中で共通する事項として「グローバル社会への主体的な参画」、より具体的には「地球規模の課題の解決に向けた参画」が挙げられている。本稿は改めて「グローバル・シティズンとは何か」、「GCED とは何か」という問いに対し、日本における地球市民教育あるいは GCED の歴史を紐解くことで、その変遷と背景に迫る。

筆者はこれまでの国内における地球市民教育あるいは GCED のレビューを行うにあたり、論文検索サイト CiNii に 2020 年 4 月 1 日時点で掲載されていた論文等を以下の 6 種類のキーワード (AND 検索) を用いて検索した。

表 1 CiNii による GCE 関連文書の検索結果 (2020 年 4 月 1 日現在) [由井 2021: 85 より再掲]

検索ワード 検索対象	グローバル シティズンシップ 教育	グローバル シティズンシップ 教育	グローバル 市民性 教育	地球 市民性 教育	グローバル市民 教育	地球市民 教育	計	調査対象
日本の論文 (論文検索)	91	7	44	18	22	323	505	213
日本の論文 (全文検索)	314	107	388	306	55	823	1993	
大学図書館の本 (図書・雑誌検索)	12	0	5	2	5	67	91	99
大学図書館の本 (内容検索)	44	5	23	6	14	92	184	
日本の博士論文 (博士論文検索)	4	0	1	1	0	2	8	7
日本の博士論文 (全文検索)	8	5	9	6	0	8	36	
計	473	124	470	339	96	1315	2817	319

²²⁾ ユネスコは一貫して「グローバル・シティズンシップ教育」の略称に GCED を用いる一方、各国では GCE と表記される場合もある。本稿では略称として GCED を用いることとする。

²³⁾ 代表的な例として石森 (2010: 5)、ユネスコ (2014: 15)、村田 (2016: 2)、小林 (2021: 62) など。

- ・ グローバル、シティズンシップ、教育
- ・ グローバル、シチズンシップ、教育
- ・ グローバル、市民性、教育
- ・ 地球、市民性、教育
- ・ グローバル市民、教育
- ・ 地球市民、教育

該当する論文等は延べ 2817 件であった。このうち関連が深いと認められた 319 件について分析を行った。その上で、社会的事象と先行研究の動向に基づき GCED を 4 つの時代に区分した。

1) 萌芽期 (1990 年～1999 年)

前述の通り、1990 年代に GCED への関心が国際的に高まる中、国内においても同時期に地球市民教育に関する議論が国際理解教育やグローバル教育の視点から活発化した。当時はバブル経済による成長発展により、「世界の中の日本」が果たす役割も肥大化、多様化するとともに、外国人労働者や日系移民の増加から「内なる国際化」が進展し、多文化共生に対する関心が高まった。

研究としても 1991 年に日本国際理解教育学会が設立され、活発な議論が交わされ始めた。この時代は地球市民教育⇨グローバル教育とされ、グローバル時代をどう生きるか、という教育実践 (大津 1990) と共に、理論的研究においては「アイデンティティの多元性」についての指摘がされ始めた (藤原 1996)。

2) 創成期 (2000 年～2006 年)

2000 年以降はグローバル教育の文脈の中で、シティズンシップという語が徐々に登場し始め、2005 年ごろからはその傾向が顕著なものとなった。この背景には、2000 年の国連ミレニアム・サミットでミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs) が掲げられたこと、その一方で、グローバル化の一層の加速と 2001 年の同時多発テロによる世界的混乱に代表されるような分断の危機を眼前にしたことの影響が考えられる。

加えて、2002 年からイギリスにおいてシティズンシップ教育 (Citizenship Education) が公立学校において必修化されたことも大きな影響を与えた。国内では 2002 年 (高校は 2003 年) に総合的な学習の時間が導入されたが、イギリスと日本が抱える課題の共通性からシティズンシップ教育への注目が高まる中、グローバル・シティズンシップの文脈からその影響力はグローバル教育にも及ぶこととなった。すなわち「自ら学び自ら考える」ことを重視する姿勢から、問題解決型の学習への注目が高まり、地球的課題への自主的な参加や行動といった視点がいつそう強調されることとなったのである。

なおこの時期の地球市民教育は、既存の環境教育、開発教育、グローバル教育などに対する批判的検討の中で展開された。地球市民概念に関する理論的研究も多様な分野で繰り広げられる中、「地球市民教育」が新たな枠組みとしての地位を確立し始めた。

3) 発展期 (2007 年～2013 年)

国連で 2005 年からの 10 年を「持続可能な開発のための教育 (ESD) の 10 年」とすることが採択されたことに伴い、持続可能性への注目が高まりを見せた。その結果、地球市民育成に関する議論は ESD 研究の中でも頻繁に登場するようになった。

国内では 2007 年に経済産業省と文部科学省の共催という形で「産学人材育成パートナーシップ」が設立され、2010 年には「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」が発表された。この時代には、グローバル社会で躍進するエリートの育成が要請されたのであった。

このような影響もあり、この時期からグローバル教育の中に市民ひいては人材を育成するという概念が盛り込まれ始めた。グローバル化によるナショナリズムの揺らぎは、グローバル資本主義を勝ち抜く人材の育成を要求した。また同時に、シティズンシップの多元性や重層性に関する議論を活発にさせ、多文化共生あるいは包摂と排除といった人権関連のキーワードがより頻繁に語られ始めた。2007 年のイギリスの「アジェグボ・レポート」において、アイデンティティと多様性がシティズンシップ教育における新たな柱として指摘されたことも、この傾向を生み出す一因であったと考えられる (Ajegbo 2007)。

こうして地球市民教育≒グローバル教育という概念からの脱却も図られ、先行するグローバル教育にシティズンシップ教育が追いつくような形で両者が交差する中、市民（シティズンシップ）概念の捉え直しが試みられた。そして翻訳に伴い定義や解釈が矮小化することを避けるべく、「市民性」から「シティズンシップ」への用語の転換が急伸し、シティズンシップ概念についての理論的研究もより多様な視点から展開された。

4) 成熟期 (2014 年～)

2012 年に国連でグローバル教育第一イニシアティブ (Global Education First Initiative: GEFI) が発表され、その 3 本柱の 1 つに GCED の推進が明示されたことで、ユネスコは GCED を 2014 年から 2021 年までの主要教育目標と位置付けるなど、GCED への注目は一気に高まった。また 2015 年には国連により MDGs の後継として持続可能な開発のための目標 (Sustainable Development Goals: SDGs) が示され、「持続可能性」「課題解決」「参加・参画」といったキーワードが頻繁に交わされることとなった。

一方国内においては、上記の通り、経済界からの要請に基づく形でグローバル人材の育成が掲げられてきたことに対し、これがエリート教育であるとの批判がなされ、この時期には汎用的なグローバル・シティズン育成が要求された。その結果、国際バカロレアや研究指定校(上尾市立東中学校)などで実践される GCED のへの注目が高まることとなった。

一方で関連諸学会においても、この時期に GCED に対する関心の高まりが見られた。例えば日本国際理解教育学会 (2015) は創立 25 周年を記念して『国際理解教育ハンドブック』を制作し、そのサブタイトルは「グローバル・シティズンを育む」とされた。また異文化間教育学会の紀要では 2015 年に「異文化間教育学とグローバル・シティズンシップ」で特集が組まれた。このように関連諸学会でもグローバル・シティズンやグローバル・シティズンシップがこれまでも増してテーマとして取り上げられるようになるなど、国内外の動向を敏感に汲み取る形で研究が進められた。

このように、2010 年代半ばから現在にかけては、GCE に関する研究と実践の双方における有機的な往還が見られるようになった。

1-2. 「グローバル・シティズンシップ教育」が目指すところ

グローバル・シティズンシップの定義についてはこれまでも多様な解釈がなされてき

たが、改めてその共通する理念に「グローバル社会への主体的な参画」が置かれている点を指摘しておきたい。その実現に向けては、学習者の帰属意識の中にグローバルな視点が不可欠である。その視点取得のためには、自己のアイデンティティ多元性を知り、その中に存在するグローバル・アイデンティティを認識すること、換言すれば学習者の帰属意識の中に地球という枠組みにおける自己を育成することが必要となる。

一方でグローバルな視点の取得のみでは、地球規模の課題を自分ごととして捉えることは困難であり、結果的に GCE が「きれいごと」に留まってしまう可能性が否めない。その場合には「グローバル社会への主体的な参画」を期待するには不十分となる。そのことに鑑みれば、GCED ではグローバルな視座を提供するだけでなく、どのようにグローバルとローカルが接続するか、という点を含めて提示をすることが求められる。つまり身近な課題の解決に向けた主体的な取り組みこそが、グローバルな課題への取組の基盤となるものであり、段階を経ずに一足飛びにその解決を目指そうとすれば、GCED は理念先行の形骸化されたものへと陥りがちになってしまう。

そのため GCED においては「グローバル社会に対する帰属意識と多元的アイデンティティの自覚」、端的に言えば「自分を知る、受け入れる」という側面と、「課題の解決に向けた主体的な取り組み」、すなわち「異質な他者を知る、受け入れる」という側面、この両者の交差が必要となる。そしてこの点については 1990 年代以降の地球市民教育から GCED の流れの中で、一貫して指摘をされてきたことと言えよう。

グローバル・シティズンや GCED の定義は、時代の変遷とともに変化を続けている。それでもなお「グローバル社会への主体的な参画」という普遍的理念が存在する背景には、GCED が国連憲章に示された「人々の心に平和の砦を築く試みそのものであり、世界平和こそが GCED の究極の目標とされるからであろう。ここを原点とした上で、今この瞬間どのような形で世界平和の実現を目指すのか、その問いに対する答えこそがその時代における GCED の定義とならなければならない。日本における GCED の動向を振り返れば、常にその背景には時代の要請があり、新たな解釈を加えつつ軌道修正をしながら、変化を重ねてきた様子が伺える。今後も、人々の心に平和の砦を築くために、地球規模の課題の解決に向けた参画をどのような形で目指していくのか、その時代に応じた GCED の役割が求められていくこととなろう。

参考文献

Keith Ajegbo (2007) *Diversity and citizenship: Curriculum review*, UK.

Oxfam (1997) *A Curriculum for Global Citizenship*, Oxford: Oxfam

UNESCO (2014) *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO.

石森広美 (2010) 「グローバルシティズンシップの育成に向けて-高校生が考えるグローバルシティズン像から-」『国際理解教育』Vol.16、pp. 3-12

大津和子 (1990) 「グローバル教育としての社会科カリキュラムの新構想: ワールド・スタディズを手がかりに (I 社会科教育内容構成と現代世界の変化 <特集>世界認識と社会科教育)」『社会科教育論叢』第 37 集、pp. 6-16

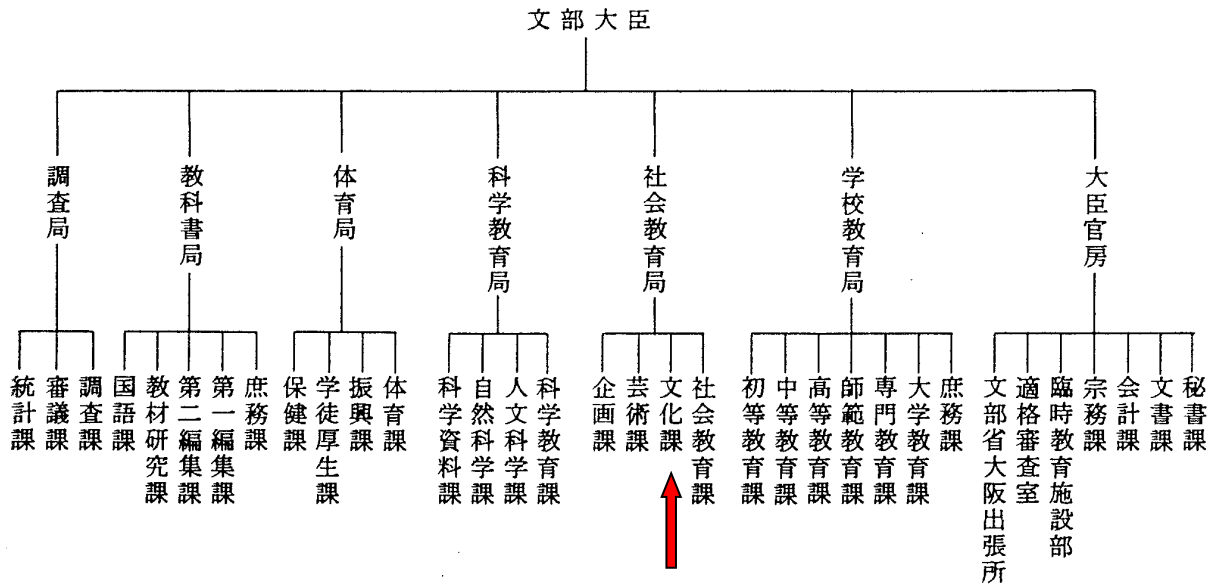
小林亮 (2021) 「ユネスコの価値教育における新たな市民性の追求-地球市民教育 (GCED)

- への歩みと今日的課題」『シティズンシップ教育研究』第1号、pp. 55-68
- 産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会（2010）『報告書～産学官でグローバル人材の育成を～』
- 日本国際理解教育学会編著（2015）『国際理解教育ハンドブック グローバル・シティズンシップを育む』明石書店
- 藤原孝章（1996）「地球市民概念へのアプローチ：グローバル時代の市民像をめぐって」『教育文化』第5号、pp. 1-19
- 藤原孝章（2016）『グローバル教育の内容編成に関する研究ーグローバル・シティズンシップの育成をめざしてー』風間書房
- 村田翼夫（2016）『多文化社会に応える地球市民教育』、ミネルヴァ書房
- 由井一成（2021）「国内のグローバル・シティズンシップ教育に関する研究のレビュー」『シティズンシップ教育研究』第1号、pp. 83-97

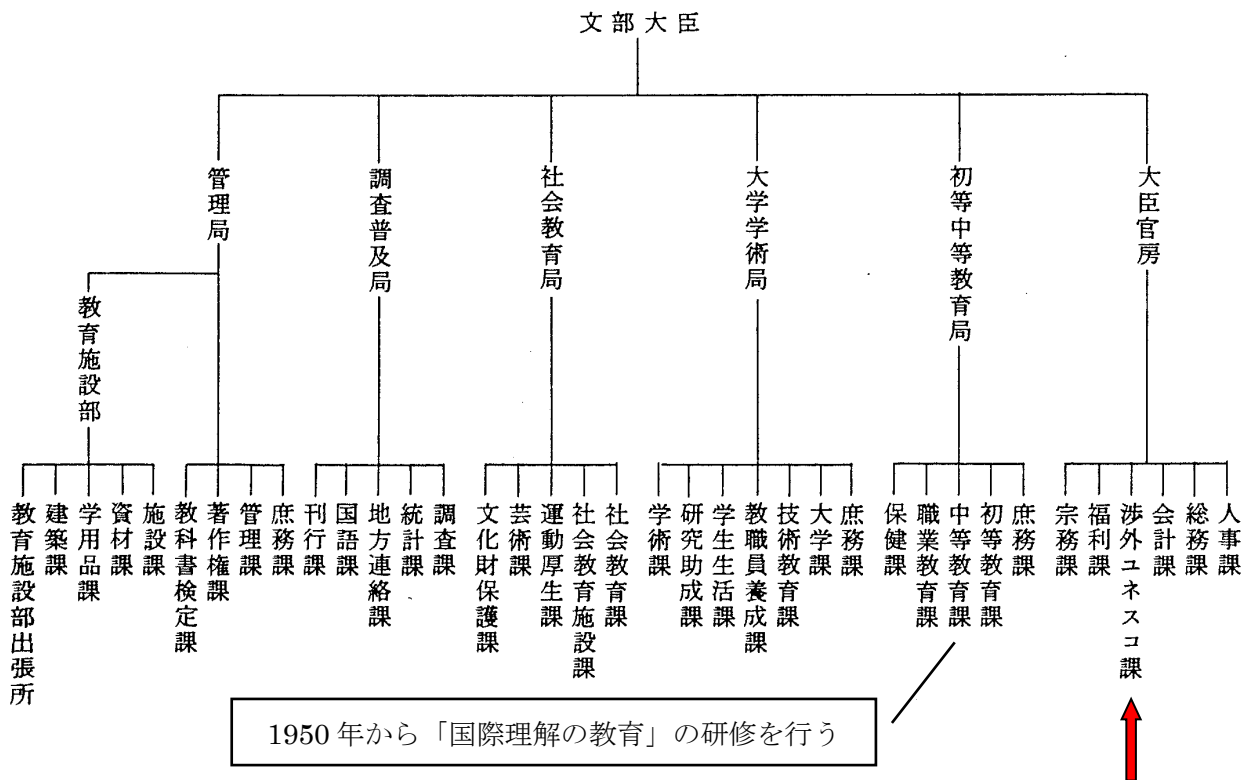
資料 1

ユネスコ、国際理解教育の文部（科学）省所管部局の変遷

社会教育局 文化課（ユネスコ担当） 1947（昭和22）年5月23日以降

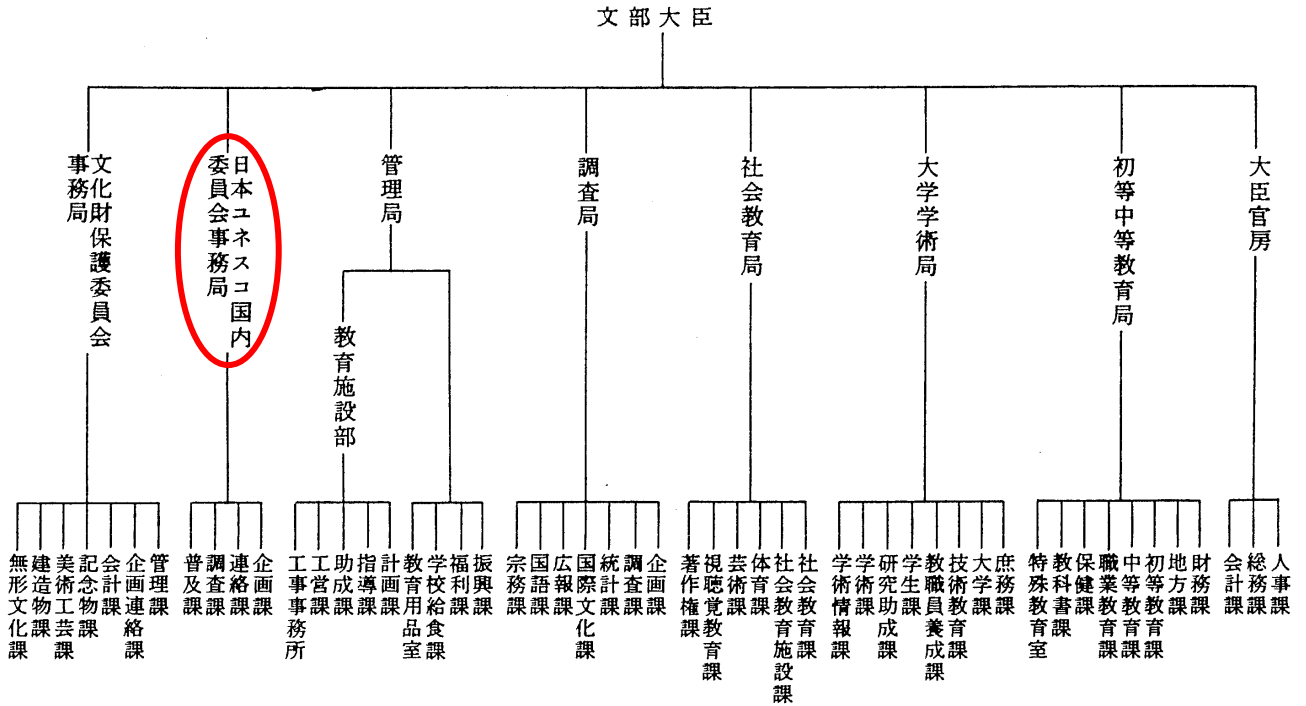


大臣官房 涉外ユネスコ課 1949（昭和24）年6月1日（文部省設置法施行）

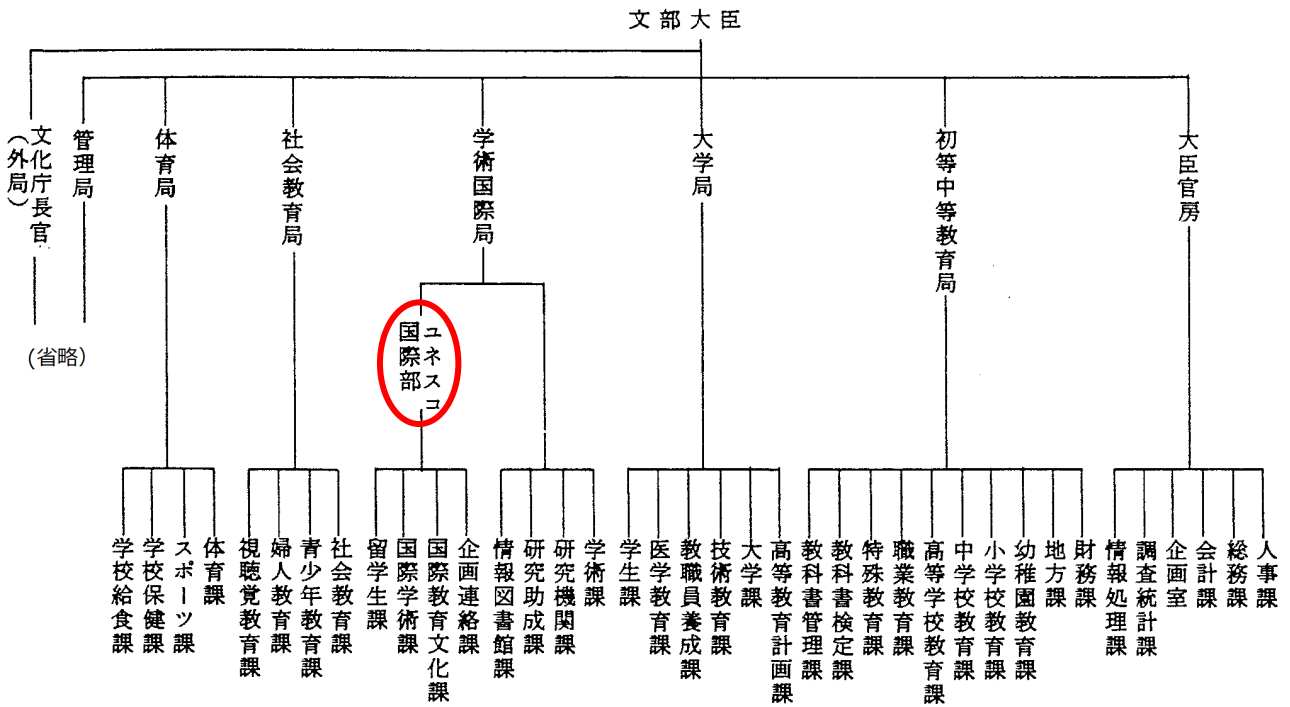


日本ユネスコ国内委員会 事務局 ユネスコ加盟 1951年7月、日本の主権回復 1952年4月

1952 (昭和 27) 年 8 月 1 日 事務局設置

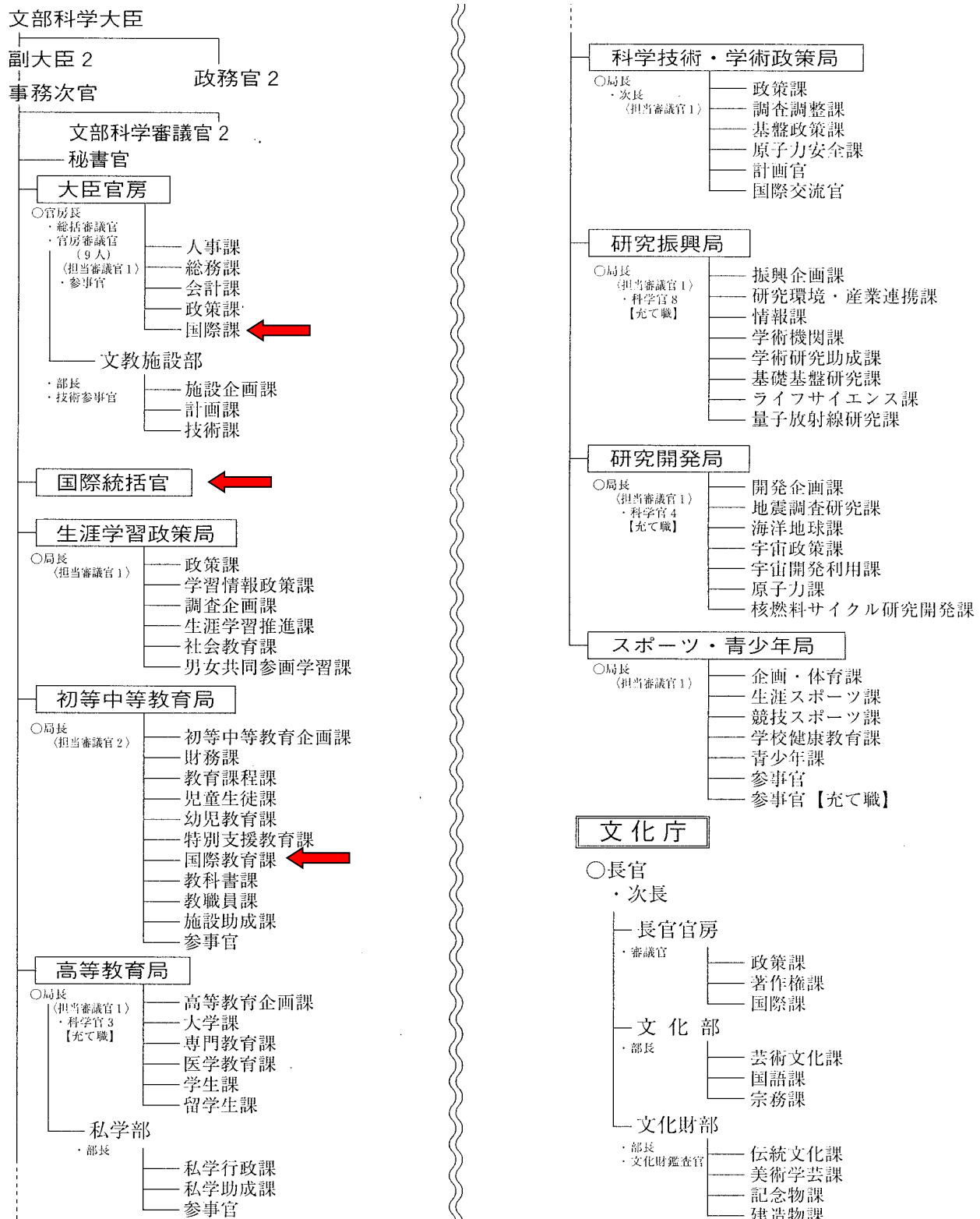


学術国際局 ユネスコ国際部 1974 (昭和 49) 年 6 月 18 日新設 (組織図 1979年6月)



文部科学省への改組 2001（平成13）年1月6日

ユネスコ活動を推進する「国際統括官」が新設され、日本ユネスコ国内委員会事務局が置かれた。初等中等教育局に国際教育課（国際理解教育、海外子女教育、外国語教育等所管）が新設された。



【出典】文部省編『平成12年度 我が国の文教施策』 2000（平成12）年11月137頁

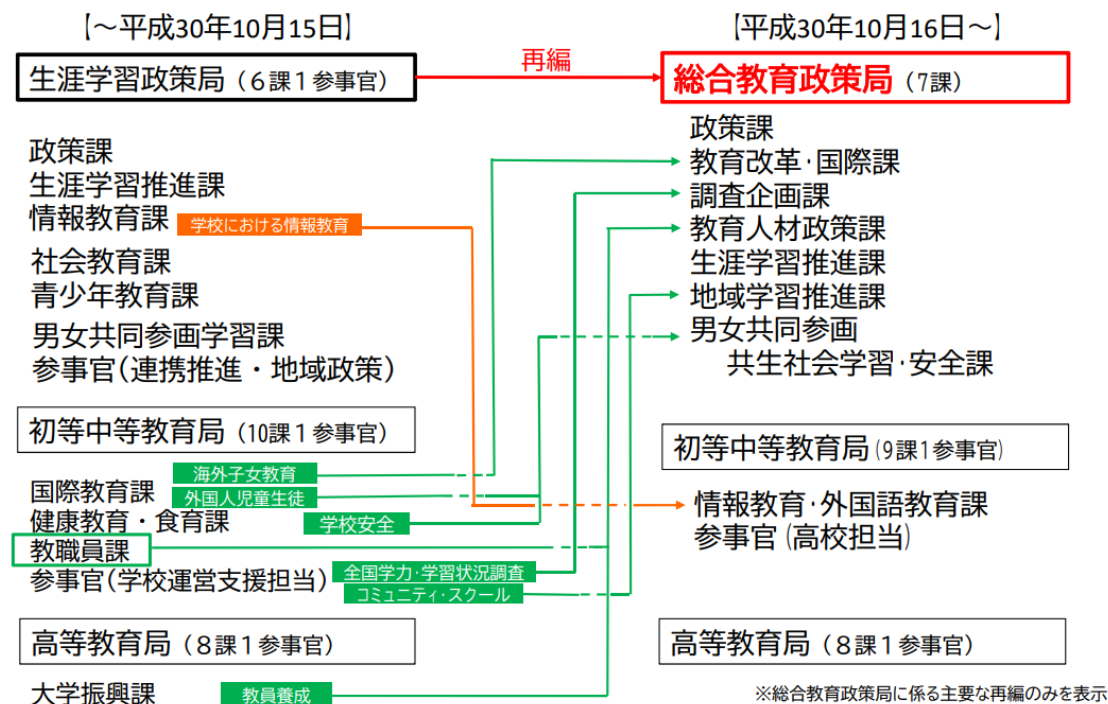
2018年10月の組織再編

初等中等教育局の「国際教育課」が解体され、「情報教育・外国語教育課」が新設された。

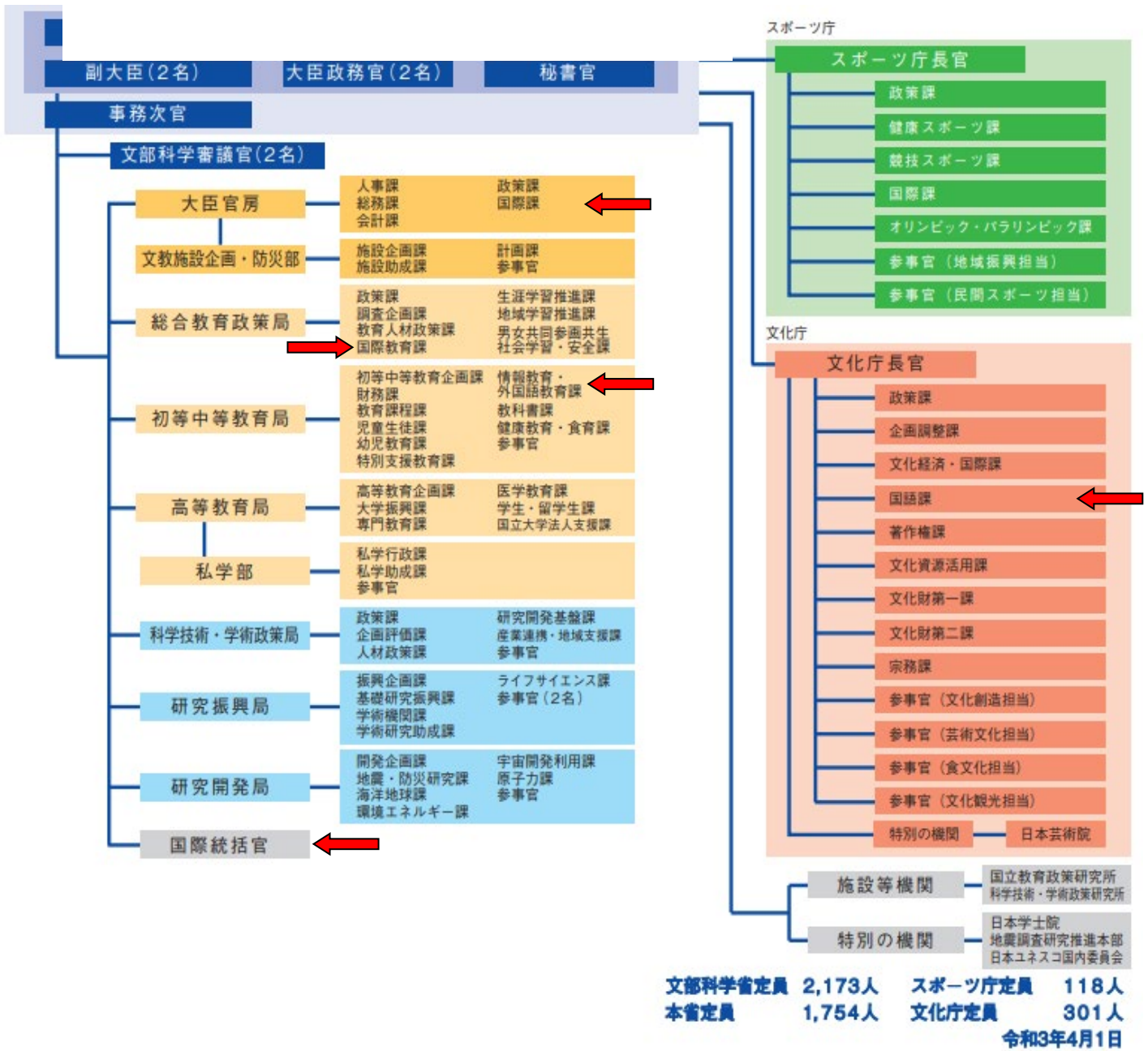
総合教育政策局が新設され、「教育改革・国際課」に国際理解教育、海外子女教育は移管された。

総合教育政策局の新設(再編の概要)

総合的な教育改革を推進するための機能強化



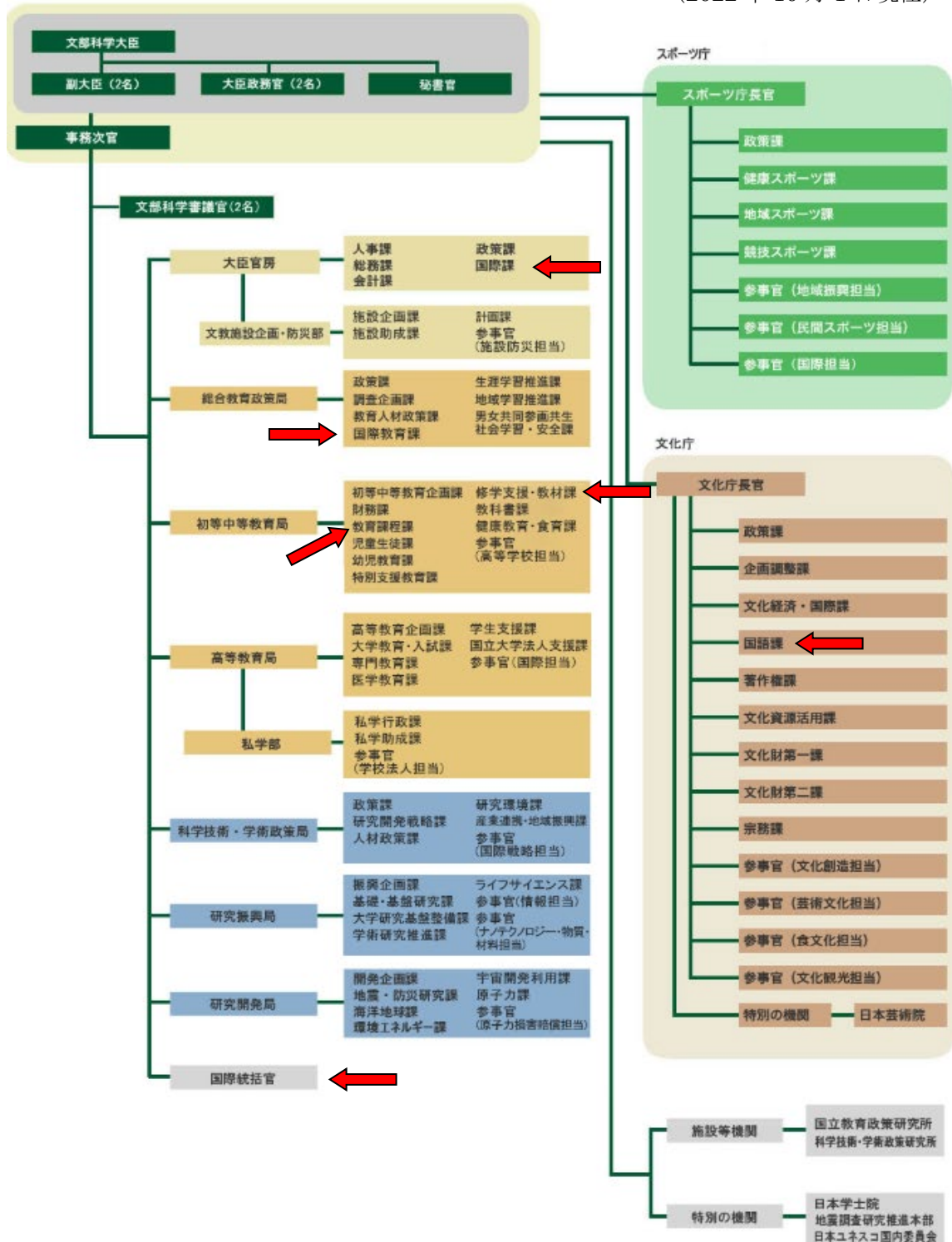
(2021年4月1日現在)



文部科学省 H.P. [参考資料 \(mext.go.jp\)](http://mext.go.jp)

総合教育政策局の「教育改革・国際課」が「国際教育課」となった。

(2022年10月1日現在)



文部科学省定員 2,154人
 本省定員 1,746人
 スポーツ庁定員 111人

2021年10月以降は「情報教育・外国語教育課」が解体され「修学支援・教材課」となる。
同時に初等中等教育局の教育課程課に「情報教育振興室」、「外国語教育推進室」が設置された。

文部科学省 H.P. [組織図の紹介：文部科学省 \(mext.go.jp\)](https://www.mext.go.jp)

資料2

文部科学省組織令（抜粋）（2022年10月1日現在）

大臣官房

（国際課の所掌事務）

第十九条 国際課は、次に掲げる事務をつかさどる。

- 一 文部科学省の所掌事務に係る国際交流に関する基本的な政策の企画及び立案並びに推進に関すること。
- 二 文部科学省の所掌事務に係る国際協力に関すること（スポーツ庁及び文化庁並びに科学技術・学術政策局及び研究開発局の所掌に属するものを除く。）。
- 三 文部科学省の所掌事務に係る国際的諸活動（国際交流及び国際協力を除く。）に関する連絡調整に関すること。

（国際統括官の職務）

第十条 国際統括官は、次に掲げる事務をつかさどる。

- 一 ユネスコ活動（ユネスコ活動に関する法律（昭和二十七年法律第二百七号）第二条に規定するユネスコ活動をいう。）の振興に関する基本的な政策の企画及び立案並びに推進に関すること。
- 二 日本ユネスコ国内委員会の事務の処理に関すること。
- 三 国際交流に関する条約その他の国際約束の実施に関する事務のうち文部科学省の所掌事務に係るものの総括に関すること。
- 四 国際文化交流に関する諸外国との人物交流に関し、条約その他の国際約束に従い、国際的取決めを交渉し、及び締結すること（スポーツ庁及び文化庁の所掌に属するものを除く。）。

総合教育政策局

（国際教育課の所掌事務）

第二十八条 国際教育課は、次に掲げる事務をつかさどる。

- 一 国際理解教育の振興に関する企画及び立案並びに援助及び助言に関すること。
- 二 海外に在留する邦人の子女のための在外教育施設及び関係団体が行う教育、海外から帰国した児童及び生徒の教育並びに本邦に在留する外国人の児童及び生徒の学校生活への適応のための指導に関すること。
- 三 教育の振興に係る国際文化交流の振興に関すること（外交政策に係るもの並びに高等教育局及び国際統括官の所掌に属するものを除く。）。
- 四 地方公共団体の機関その他の関係機関に対し、国際理解教育に係る専門的、技術的な指導及び助言を行うこと。
- 五 教育関係職員その他の関係者に対し、国際理解教育に係る専門的、技術的な指導及び助言を行うこと。

文化庁

(文化経済・国際課の所掌事務)

第九十七条 文化経済・国際課は、次に掲げる事務をつかさどる。

- 一 経済の振興に資する見地からの文化の振興に関する基本的な施策の企画及び立案並びに調整に関すること。
- 二 文化庁の所掌事務に関する税制に関する調整に関すること。
- 三 興行入場券（特定興行入場券の不正転売の禁止等による興行入場券の適正な流通の確保に関する法律（平成三十年法律第百三号）第二条第二項に規定する興行入場券をいう。）の適正な流通の確保に関する関係行政機関の事務の調整に関すること。
- 四 文化庁の所掌に係る国際文化交流の振興に関すること（他課及び参事官の所掌に属するものを除く。）。
- 五 文化庁の所掌事務に係る国際協力に関すること（他課及び参事官の所掌に属するものを除く。）。

(国語課の所掌事務)

第九十八条 国語課は、次に掲げる事務をつかさどる。

- 一 国語の改善及びその普及に関すること。
- 二 外国人に対する日本語教育に関すること（外交政策に係るもの並びに総合教育政策局及び高等教育局の所掌に属するものを除く。）。
- 三 アイヌ文化の振興に関すること（アイヌ語の継承並びにアイヌ語に関する知識の普及及び啓発に関することに限る。）。

文部科学省組織規則（抜粋）（2022年10月1日現在）

第一款 大臣官房

国際課

(国際協力企画室)

第十条 国際課に、国際協力企画室を置く。

- 2 国際協力企画室は、次に掲げる事務をつかさどる。
 - 一 文部科学省の所掌事務に係る国際交流に関する基本的な政策の推進に関すること。
 - 二 外国人に対する教育の振興に関する基本的な政策の企画及び立案に関すること。
 - 三 文部科学省の所掌事務に係る国際協力に関する企画及び立案に関すること（スポーツ庁及び文化庁並びに科学技術・学術政策局及び研究開発局の所掌に属するものを除く。）。
- 3 国際協力企画室に、室長並びに人物交流専門官及び海外協力官それぞれ一人を置く。
- 4 人物交流専門官は、教育関係者の国際交流に関する専門的事項についての調査、指導及び助言に当たる。
- 5 海外協力官は、教育に関する国際協力に関する企画及び立案に当たる。

第二款 総合教育政策局

国際教育課

(国際調整企画官、国際理解教育専門官、海外子女教育専門官、外国人児童生徒教育専門官及び日本語指導調査官)

第十八条 国際教育課に、国際調整企画官、国際理解教育専門官、海外子女教育専門官、外国人児童生徒教育専門官及び日本語指導調査官それぞれ一人を置く。

2 国際調整企画官は、命を受けて、国際教育課の所掌事務に係る重要事項についての企画及び立案に参画する。

3 国際理解教育専門官は、国際理解教育に関する専門的事項についての調査並びに専門的、技術的な指導及び助言に当たる。

4 海外子女教育専門官は、海外に在留する邦人の子女のための在外教育施設及び関係団体が行う教育に関する専門的事項についての調査、指導及び助言に当たる。

5 外国人児童生徒教育専門官は、本邦に在留する外国人の児童及び生徒の学校生活への適応のための指導に関する専門的事項についての調査、指導及び助言（日本語指導調査官の所掌に属するものを除く。）に当たる。

6 日本語指導調査官は、海外から帰国した児童及び生徒並びに本邦に在留する外国人の児童及び生徒に対する日本語の指導に関する専門的事項についての調査、指導及び助言に当たる。

第三款 初等中等教育局

第二十五条 教育課程課に、教育課程企画室、情報教育振興室及び外国語教育推進室並びに学校教育官三人、道徳教育調査官一人、カリキュラム・マネジメント調査官一人、探究学習推進専門官一人及び教科調査官二十人を置く。

7 外国語教育推進室は、次に掲げる事務をつかさどる。

一 小学校、中学校、義務教育学校、高等学校及び中等教育学校における外国語教育（以下この条において単に「外国語教育」という。）の振興に関する企画及び立案並びに援助及び助言に関すること（特別支援教育課の所掌に属するものを除く。）。

二 外国語教育の基準（教材に係るものを除く。）の設定に関すること（特別支援教育課の所掌に属するものを除く。）。

三 地方公共団体の機関その他の関係機関に対し、外国語教育に係る専門的、技術的な指導及び助言を行うこと（特別支援教育課の所掌に属するものを除く。）。

四 教育関係職員その他の関係者に対し、外国語教育に係る専門的、技術的な指導及び助言を行うこと（特別支援教育課の所掌に属するものを除く。）。

8 外国語教育推進室に、室長、外国語教育推進専門官一人及び教科調査官三人を置く。

9 外国語教育推進専門官は、外国語教育に関する専門的事項についての調査、指導及び助言（特別支援教育課及び前項の教科調査官の所掌に属するものを除く。）に当たる。

第八款 国際統括官

(国際戦略企画官、ユネスコ協力官及びユネスコ調査官)

第七十条 本省に、国際戦略企画官、ユネスコ協力官及びユネスコ調査官それぞれ一人を置く。

2 国際戦略企画官は、命を受けて、国際統括官のつかさどる職務のうち重要事項についての企画及び立案に関するものを助ける。

3 ユネスコ協力官は、国際統括官のつかさどる職務のうち国際連合教育科学文化機関が実施する事業への我が国の参加及び協力に関するもの（ユネスコ調査官の所掌に属するものを除く。）を助ける。

4 ユネスコ調査官は、国際統括官のつかさどる職務のうち国際連合教育科学文化機関が実施する事業に関する専門的事項についての調査に関するものを助ける。

外局 文化庁

(地域日本語教育推進室並びに日本語教育調査官、日本語教師養成専門官及び日本語教育評価専門官)

第八十二条 国語課に、地域日本語教育推進室並びに日本語教育調査官、日本語教師養成専門官及び日本語教育評価専門官それぞれ一人を置く。

2 地域日本語教育推進室は、地域における外国人に対する日本語教育に関する事務（外交政策に係るもの並びに総合教育政策局及び高等教育局の所掌に属するものを除く。）をつかさどる。

3 地域日本語教育推進室に、室長及び地域日本語教育調整専門官一人を置く。

4 地域日本語教育調整専門官は、地域における外国人に対する日本語教育に関する専門的事項についての調整、指導及び助言（外交政策に係るもの並びに総合教育政策局及び高等教育局の所掌に属するものを除く。）に当たる。

5 日本語教育調査官は、外国人に対する日本語教育に関する調査、指導及び助言（外交政策に係るもの並びに総合教育政策局及び高等教育局、地域日本語教育推進室並びに日本語教師養成専門官及び日本語教育評価専門官の所掌に属するものを除く。）に当たる。

6 日本語教師養成専門官は、日本語教師の養成及び研修に関する専門的事項についての調査、指導及び助言に当たる。

7 日本語教育評価専門官は、日本語教育の評価に関する専門的事項についての調査、指導及び助言に当たる。

資料3

「ユネスコ 1974 年国際教育勧告」改定に関わる諸資料

【第 41 回ユネスコ総会（2021 年 11 月）にて改定を決定】

1974 年勧告（「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」）の改定は、2021 年のユネスコ総会において決定された（41 C/Resolution 17）。

1974 年勧告改定に関する情報は以下のページにまとまっている；

<https://www.unesco.org/en/education/1974recommendation>

【グローバル調査・様々なレベルの関係者との協議会（2022 年 1 月～6 月）】

ユネスコは、この改定プロセスにあたって、Global Survey を実施し、国連をはじめとする世界や地域の多国間パートナー、非政府組織、専門家、実践者、研究者、若者など、様々なステークホルダー集団に働きかけ、協議を重ねてきたとしており、その概要が以下のページにまとまっている。

<https://www.unesco.org/en/education/1974recommendation/technical-consultations>

【第一次草案を加盟国に送付（2022 年 10 月）】

1974 年勧告の改定版の第一次草案は、ユネスコが行った作業を概説する予備報告書 (CL/4401) とともに、2022 年 10 月 12 日にすべての加盟国に送付されており、各加盟国は 2022 年 12 月 23 日までに書面による意見と考察を提出するよう求められている。

1974 年勧告の改定版の第一次草案；

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383055.locale=en>

ユネスコが行った作業を概説する予備報告書 (CL/4401) ；

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382968.locale=en>

【今後のスケジュール：第 42 回総会にて採択の見通し】

2023 年 1 月以降、ユネスコは加盟国からのコメントを統合し、1974 年勧告改定案の第二次草案を作成し、2023 年 5 月 30 日から 6 月 2 日にパリのユネスコ本部で開催予定の政府間特別委員会で議論する予定である。承認された後、最終草案は 2023 年 11 月の第 42 回総会に提出され、最終的に採択される見通しである。

ユネスコ HP の 2022 年 10 月 12 日付の記事『ユネスコ 1974 年勧告改定に向け加盟国との協議を開始』は、次のように報じている。

「ユネスコは、1974 年勧告の改定の最終段階に入り、加盟国との正式な協議を開始した。」

「1974 年勧告の改定は、2030 年アジェンダの要件と 1974 年以降に採択された国際法規範の体系に沿って、世界を恒久平和と万人のための持続的発展への道筋に乗せることができる効果的な教育政策とプログラムの設計と実施を支援できるように、この制度を強化する機会を国際社会に提供するものである。」

<https://www.unesco.org/en/articles/unesco-launches-consultations-member-states-revise-1974-recommendation>



unesco

United Nations
Educational, Scientific
and Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

联合国教育、
科学及文化组织

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

**REVISED RECOMMENDATION CONCERNING EDUCATION
FOR INTERNATIONAL UNDERSTANDING, CO-
OPERATION AND PEACE AND EDUCATION RELATING TO
HUMAN RIGHTS AND FUNDAMENTAL FREEDOMS**

(‘1974 RECOMMENDATION’)

SUMMARY

- I. AIMS
 - II. SCOPE
 - III. DEFINITIONS
 - IV. GUIDING PRINCIPLES
 - V. ACTION AREAS
 - V.1 System-wide requirements
 - Laws, policies and strategies
 - Governance, accountability and partnerships
 - Curriculum and pedagogy
 - Assessment and evaluation
 - Learning and teaching materials and resources
 - Learning environments
 - Educator development
 - V.2 Specific requirements per level and type of education
 - Early childhood care and education
 - School education
 - Higher education and research
 - Technical and vocational education and training (TVET)
 - Non-formal and informal education and adult learning
 - VI. FOLLOW-UP AND REVIEW
 - VII. PROMOTION
- Appendix

Draft Recommendation concerning Education for Global Citizenship, Peace, Human Rights and Sustainable Development

The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), meeting in Paris from (...),

Mindful of the responsibility incumbent on States to ensure the right to education and achieve through education the aims set forth in the Charter of the United Nations, the Constitution of UNESCO, the Universal Declaration of Human Rights and all other relevant international human rights instruments, including the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, the International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, the Convention on the Rights of the Child and the Geneva Conventions for the Protection of War Victims of 12 August 1949,

Acknowledging States' responsibility to safeguard, fulfil and implement every individual's right to inclusive, safe and equitable education of good quality

Recognizing that peace is not only the absence of conflict, but also requires a positive, inclusive, participatory process in which dialogue and solidarity are encouraged, internal and international conflicts are solved in a spirit of mutual understanding and cooperation, sustainable development is achieved and the human rights of all are upheld,

Reaffirming the fundamental link between the achievement of peace, human rights, sustainable development and the promotion of global citizenship education,

Acknowledging States' primary responsibility to promote and ensure human rights education,

Recognizing the importance of the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development which commits States "to build peaceful, just and inclusive societies; to protect human rights and promote gender equality and the empowerment of women and girls; and to ensure the lasting protection of the planet and its natural resources" and the 2015 Paris Agreement that calls on countries to "enhance climate change education, training",

Bearing in mind UNESCO's Constitutional call for moral and intellectual solidarity,

Considering the responsibility incumbent on UNESCO to encourage and support Member States in any activity designed to ensure education for the advancement of peace, human rights, sustainable development and global citizenship,

Reaffirming that education is a lifelong process designed to empower and foster knowledge and skills for the enjoyment and exercise of human rights in daily life, to reinforce values, beliefs and attitudes to uphold human rights, and to promote a universal culture of human rights and peace,

Observing that the free flow of information, freedom of expression and professional autonomy are central to the teaching and learning process as well as crucial in promoting human rights, understanding, tolerance and peace,

Recognizing also that States should create a safe and enabling environment for engaging all relevant stakeholders within society in human rights education, including educational institutions, civil society, the private sector, independent national human rights institutions and the free, independent and pluralistic media, and should also ensure the meaningful and effective participation of children¹, young people and adults,

¹ To implicitly include girls and boys.

Reaffirming that education shall respect cultural diversity as an intrinsic feature of societies and be directed to promoting understanding, pluralism, respect for diversity and friendly relations and solidarity among all nations and groups, and to furthering multilateralism as enshrined in the principles of the United Nations for the maintenance of peace, the safeguarding of human rights and the advancement of sustainable development,

Noting that despite significant progress achieved, countless people have been denied a life of dignity and opportunity, and have access only to education of poor quality,

Conscious of the urgency of taking accelerated action to bridge the gap that separates proclaimed ideals and legal and political commitments from reality on the ground,

Persuaded that to shape peaceful, just, equal, equitable, inclusive, healthy and sustainable societies, education itself must be transformed and expanded for the benefit of all,

Building on the existing body of international standard-setting instruments - adopted at UNESCO and elsewhere - and of other intergovernmental initiatives set out in the appendix with provisions relating to problems of particular concern to peace, human rights and sustainable development,

Having decided at its forty-first session that the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms needed to be revised in the light of the significant normative and political commitments that have been made since 1974, which are critical to prevent and address persisting and emerging national and global challenges to peace, human rights and sustainable development,

1. *Adopts* thisday of November, the present Recommendation on Education for Global Citizenship, Peace, Human Rights and Sustainable Development, which supersedes the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms;
2. *Recommends* that Member States apply the provisions of this Recommendation by taking appropriate steps, including whatever legislative or other measures may be required, in conformity with the constitutional practice and governing structures of each State, to give effect within their jurisdictions to the principles of the Recommendation;
3. *Also recommends* that Member States bring the Recommendation to the attention of the authorities and bodies responsible for formal, non-formal and informal education from early childhood to higher education, including technical and vocational education and training (TVET), as well as all key stakeholders carrying out educational work among children, young people and adults, such as student and youth organizations, associations, teachers' unions and other interested parties;
4. *Further recommends* that Member States report to it, at such dates and in such manner as shall be determined, on the action taken in pursuance of this Recommendation.

I. AIMS

1. The ultimate aim of this Recommendation is to inspire and empower people of all ages with the knowledge, skills, values and attitudes needed for the full development of human potential and for effective participation in decision-making processes and actions that advance peace, human rights, sustainable development and global citizenship at individual, community, national and global levels.

2. Noting this, the Recommendation aims to guide States in their national efforts to ensure that education throughout life safeguards human rights and fosters peaceful, just, equal, equitable, inclusive, healthy and sustainable societies for all.

3. This Recommendation should also help mobilize, guide and support the actions of non-governmental actors working in the field of education and society at large for the same purposes.

4. Specifically, education should aim to be transformative, seeking to prepare, motivate and empower learners to take informed decisions and actions to promote peace, human rights, sustainable development and global citizenship and to foster skills and competencies such as:

- (a) *Analytical, critical thinking and understanding*: The ability to critically analyse and understand complex and multicultural environments and systems, power dynamics and the interconnections between countries and populations and between local, national, regional and global levels;
- (b) *Anticipatory skills*: As agents of change, the capacity to evaluate and understand emerging and future opportunities and threats and to adapt to new possibilities with a view to promoting a peaceful, just, equal, equitable, inclusive, healthy and sustainable future for all;
- (c) *Intercultural awareness and respect for diversity and pluralism*: The ability to understand and respect the dignity of all persons and cultures and the needs, perspectives and actions of others, including through valorizing diverse knowledge systems;
- (d) *Sense of connectedness and belonging to a common and diverse humanity*: Understanding that all humanity shares a common planet and appreciating the values and responsibilities that go along with that heritage, while embracing and respecting the differences as well as the commonalities between all people;
- (e) *Empowerment, resilience and agency*: The ability to act and respond effectively and responsibly to challenges at local, national, regional and global levels to build a more peaceful, just, equal, equitable, inclusive, healthy and sustainable world;
- (f) *Self-awareness*: The ability to reflect on one's own values, perceptions and actions, as well as one's role in the local, national, regional and global community, to motivate one's own actions;
- (g) *Collaborative skills*: The facility to engage in collaborative interactions and participatory problem-solving;
- (h) *Adaptive and creative skills*: The capacity to adapt, engage and thrive in a fast-evolving environment and in diverse and shifting contexts;
- (i) *Peaceful conflict resolution and transformation*: The ability to deal with conflicts in a peaceful and constructive way and end cycles of violence and hostility;
- (j) *Media and information literacy and digital skills*: Being empowered to effectively search, critically evaluate, ethically produce and responsibly disseminate information and knowledge and respond to disinformation and misinformation, violence, harmful content and online abuse and exploitation, including through digital skills, which can help to ensure universal and diversified access to information, materials and resources; and
- (k) *Communication skills*: The capacity to critically access and use information, to listen with empathy and communicate effectively within and beyond one's group.

5. Education that fosters these skills should emphasize that war and all forms of violence are unacceptable. Education should bring every person to understand and assume their responsibilities for the maintenance and fostering of peace and the promotion and observance of human rights and sustainable development.

6. Education should contribute to international understanding and to the strengthening of human rights and world peace, and to activities in the fight against all actions and ideologies inciting hatred, all forms of discrimination and violence, and against racism and all forms of intolerance. Cultural diversity is inseparable from respect for human dignity, which implies a commitment to human rights and fundamental freedoms that can neither be infringed upon nor limited in scope, in line with a human rights-based approach guaranteed by international law.

II. SCOPE

7. This Recommendation applies a lifelong and inclusive perspective and, as such, covers learning activities:

- (a) For all people of all ages;
- (b) Delivered in all spaces;
- (c) In all settings, including formal, non-formal and informal;
- (d) Using different modalities (e.g. in person, distance and blended); and
- (e) At all levels, from early childhood care and education, higher education, including technical and vocational education and training (TVET) and adult education.

III. DEFINITIONS

8. For the purposes of this Recommendation:

- (a) “Education” implies a lifelong process that takes place in all parts of society, in various forms and settings, and using different means, through which individuals and social groups learn to develop consciously within and for the benefit of the local, national, regional and global communities, the whole of their personal capacities, talents and abilities, attitudes, and knowledge. This process is not limited to any specific level of education, activity or practice.
- (b) “Human rights” and “fundamental freedoms”, as recognized by international human rights instruments, derive from the inherent dignity of the human person and are universal, inalienable and interrelated.
- (c) “Human rights-based approach” is a conceptual framework for the process of sustainable development that is normatively based on international human rights standards and principles and operationally directed at promoting and protecting human rights. It seeks to analyse inequalities which lie at the heart of development problems and redress discriminatory practices and unjust distributions of power that impede development progress and often result in groups of people being left behind.
- (d) “Global Citizenship” refers to a sense of belonging to a broader human community, sharing a destiny on this planet, which is in addition to other senses of belonging. . It emphasizes political, economic, social and cultural interdependence and interconnectedness between the local, the national, regional and the global, and implies a common global responsibility to build a more just, equal, sustainable and peaceful world;
- (e) “Culture of peace” is a set of values, attitudes, traditions and modes of behaviour and ways of life based on the full respect for and promotion of all human rights and fundamental freedoms;
- (f) “International understanding”, “cooperation” and “peace” are to be considered as an

indivisible whole based on the principle of friendly relations between peoples, on cooperation with a wide range of stakeholders, on an understanding that States have different social and political systems, and on respect for human rights and fundamental freedoms;

- (g) “Sustainable development” is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. This vision of development is shaped by an understanding that the Earth’s systems are interconnected, and that the economic, social, cultural and environmental features of our world are linked. It promotes a world where human rights are universally respected, and where human beings care for and respect other living beings and the integrity of the planet. Sustainable development also requires fostering a sense of global citizenship, by which all people develop a sense of belonging to a single human family sharing a common destiny on Earth;
- (h) “Human rights education” comprises all educational, learning, training, information and awareness-raising activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms, by providing persons with knowledge, skills and understanding, and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the promotion of a universal culture of peace, human rights, sustainable development and global citizenship;
- (i) “Transformative education” involves co-created teaching and learning that recognizes and valorizes the diversity of learners in educational settings, eliminates all barriers to their learning and motivates and empowers them to take informed decisions and actions at the individual, community, national and global levels that support the building of peaceful, just, inclusive, equal, equitable, healthy and sustainable societies; global citizenship education and education for sustainable development are transformative approaches to education.

IV. GUIDING PRINCIPLES

9. Education that aims to be transformative must be guided by the following principles:
 - (a) Recognize that quality education is a common public good and should be accessible to everyone;
 - (b) Commit to guaranteeing the right of all people to contextually relevant, inclusive equitable and quality education, which promotes human rights and fosters peaceful just, equal, equitable, inclusive, healthy and sustainable societies for all;
 - (c) Ensure equality of opportunity and non-discrimination, as prescribed by international human rights law, since this is fundamental for the protection and implementation of the right to education and for the promotion of peace, human rights, sustainable development and global citizenship for all;
 - (d) Recognize that national, ethnic, linguistic and religious minorities and indigenous peoples have the right to quality education that is respectful of their identity and encourages knowledge of their history, traditions, language and culture, without discrimination of any kind, irrespective of the learner’s or his or her parent’s or legal guardian’s race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status;
 - (e) Commit to education and learning as a continuous, lifelong, life-encompassing, humanistic and transformative process that recognizes the fullness of being human;

- (f) Enable an international dimension and global perspective in education;
- (g) Promote the rights and responsibilities that individuals, groups and countries have to each other, to other living beings and to the planet, and foster understanding, cooperation and solidarity to help build friendly relationships between States and people across borders;
- (h) Raise awareness of the increasing global interdependence of individuals, societies and countries and cultivate global citizenship;
- (i) Recognize that, since humans are part of the Earth's ecosystems, social, economic, cultural and environmental dimensions are closely interrelated, and, therefore, that peace and development should be oriented towards the benefit of all within planetary boundaries;
- (j) Recognize, appreciate and promote the awareness among all education policy-makers, educational leaders and educators that learners actively create and co-create knowledge;
- (k) Safeguard freedom of expression and access to information while addressing incitement to hatred, discrimination or violence;
- (l) Recognize the value of diverse literacies and languages, cherish diversity, and nurture intercultural understanding, effective communication and dialogue between and among people, societies and countries through various means and approaches;
- (m) Encourage, empower and support the willingness of individuals to participate in solving problems at community, national, regional and global levels and use technology ethically and responsibly in support of this effort; and
- (n) Are infused by the principles of the Universal Declaration of Human Rights and the international agreements and conventions related to peace, human rights and sustainable development that inform this Recommendation.

V. ACTION AREAS

V.1. System-wide requirements

Laws, policies and strategies

10. Member States and all key stakeholders should proactively support educational authorities and educators in mainstreaming a human rights-based approach to education, in accordance with this Recommendation and its principles and action areas through a whole-institution and whole-of-society approach. To do so, Member States should:

- (a) Adopt all necessary measures and ensure that educational activities supporting the principles and goals of this Recommendation are granted special attention and resources to their maximum availability, notably but not only in emergency, post-conflict and sensitive contexts where clear inequalities exist in access to and enjoyment of quality education;
- (b) With due regard for the complexity of current challenges, create science-based and evidence-informed laws, policies, plans and strategies, developed in a participatory manner, which harness the full potential of interdisciplinary and intersectoral approaches to ensure a well-aligned whole-of-government approach in the implementation of this Recommendation;

- (c) Create policy mechanisms to support flexible and context-relevant pathways of learning (in both formal and non-formal learning) that allow for the continuous acquisition of moral values, knowledge, skills, attitudes, competencies and behaviours needed to engage in the world throughout life as responsible global citizens. Such mechanisms can be strengthened through the adoption, recognition, validation and accreditation of qualifications and prior formal or non-formal learning across borders; and
- (d) Ensure that laws, policies, plans and strategies aim to correct gender-based and intersectional biases and promote gender equality in and through the education system. through an inclusive and equitable approach that ensures all learners, without discrimination, have equal rights and opportunities in education and are empowered to shape more peaceful and just societies.

Governance, accountability and partnerships

11. Member States should ensure good governance in society and in education, in light of its centrality in safeguarding human rights, achieving lasting peace, social justice, sustainable development, and ensuring quality education for all. Good governance is required at all levels of the education system and should involve all stakeholders and actively work against issues such as incitement to hatred, discrimination and violence, corruption, the shrinking of civic spaces, impunity and challenges to the rule of law. Practices to bolster accountability and transparency should be put in place, such as open school data, educator and education management codes of practice, multichannel communication and other social accountability measures including regular monitoring and reflective reviews.

12. In line with international human rights obligations and commitments and within their legal systems, Member States should provide financial, administrative and material resources to their maximum availability, including through international assistance and cooperation, and foster the supportive environment necessary to implement this Recommendation and its follow-up and review.

13. Member States should enable educational authorities and educators to provide planned educational programmes in line with this Recommendation that are developed through open dialogue and in a spirit of reciprocity, with respect and consideration given to the views of all stakeholders. Such programmes should be informed by appropriate evidence, research and evaluation and designed to engage the participation of children and young people.

14. Member States should engage in and encourage international cooperation, dialogue and exchange as a key dimension of transformative education supporting the building of peaceful, just, equal, equitable, inclusive, healthy and sustainable societies. This will require the elaboration of relevant curricula and the dissemination of effective practices at various levels, taking account of national contexts and needs.

15. Member States should build capacities and sustainable education partnerships with other Member States, international and non-governmental organizations, national independent human rights institutions, community organizations, existing communities of practice and civil society actors in ways that meaningfully advance peace, human rights, sustainable development and citizenship. By doing so, the implementation of this Recommendation can be an exercise in international understanding and cooperation. Member States can, for example, organize or assist appropriate authorities and non-governmental organizations in holding international meetings and other efforts to support the exchange of good practices in and experiences of transformative approaches to education. They should also ensure that the experiences of educational institutions that have carried out successful programmes in transformative education are studied and disseminated

16. While individuals and bodies are free to establish and direct educational institutions, Member States must ensure these institutions conform to minimum standards as laid down or approved by the State.

17. Recognizing the role of Member States as duty bearers, civil society, communities, citizens and citizen groups including education unions, youth organizations and agencies, as well as children, families and parents, should engage cooperatively in the process of governance, policy-making, and monitoring, evaluation and reporting with due respect for each other's roles and mutual accountability.

18. Member States should support the provision of information and education to families and communities, parents and caregivers that can help to ensure the health and well-being, positive development and quality education of children and families.

Curriculum and pedagogy

19. Member States should endeavour to ensure that educational activities directed towards the aims of this Recommendation are coordinated and form a coherent whole within curricula for different levels and types of education, knowledge, learning and training. This can include the integration of education for peace, human rights, sustainable development and global citizenship.

20. Member States should commit to providing contextualized and self-determined curricula that connect with the concerns and issues that learners confront in their everyday lives, as well as with diverse knowledge systems, in order to empower learners to respond to these issues collectively, collaboratively, positively and effectively, through inclusive and equitable learning that does not compromise individuality and contributes towards an anti-racist culture in education systems, including in curriculum development.

21. Human rights and citizenship education, training and learning activities should be provided to all learners, educators and education personnel to promote universal respect for human rights and fundamental freedoms, and contribute to the prevention of human rights violations and abuses, promote a universal culture of human rights, as well as enable every person to participate democratically in the cultural and social life of their educational institutions and their community and in public affairs.

22. A transformative approach should be embedded in curricula and across all areas of study and at all levels. In particular but not exclusively, the teaching of the arts, history, geography, sciences, technology and languages is important to advance peace, human rights, sustainable development and global citizenship. Holistic, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary approaches are also needed to explore, from multiple perspectives, the relationships between these study areas and their relevance to diverse contexts. These areas of study should cover all domains of learning: the cognitive, social and emotional as well as action oriented.

23. The practice of sports and learning through sports should instil in learners of all ages the values of respect, equity and inclusion and develop cognitive, social and emotional and behavioural skills conducive to collaboration and mutual understanding.

24. The teaching and learning of history should help to build a critical understanding of the complex relationships between past, present and future and of the legacies of violence and exclusion. This requires maintaining historical accuracy, promoting multi-perspectivity, developing critical thinking about the past and exploring the multiple factors and events that, over time, can either contribute towards violence and tensions, or foster solidarities, between and within countries. The teaching and learning of history should also involve the study of successful peace-building endeavours, experiences of solidarity and peaceful alternatives to violent forms of conflict resolution.

25. The teaching of science, technology, engineering and maths can transcend frontiers and build bridges between communities and knowledge systems. All learners should be equipped with the critical and creative capacities to engage with the learning of science and scientific methods in order to seek solutions to contemporary challenges in the interests of advancing peace, human rights, sustainable development and global citizenship.

26. To enhance mutual understanding, solidarity and social cohesion, Member States should valorize, respect and enhance the diversity of knowledge systems, ways of expression, transmission and safeguarding of intangible cultural heritage and the diversity of cultural expressions, including through the recognition of linguistic diversity and multilingual education and the promotion of diverse perspectives and respect for the rights of minorities and marginalized or disadvantaged groups. Member States should also support non-formal means of expressing and transmitting culture through specific education and training programmes within communities that link life and learning through focusing on natural and cultural heritage, memory and cultural expression and innovation, including arts education.

Assessment and evaluation

27. Assessment of and for learning should be prioritized in order to strengthen collaboration, cooperation and mutual understanding, identify barriers to learning, enhance learners' abilities to succeed and develop the reflective capacity of individuals and communities. Educators and Education policy-makers should ensure that assessment and evaluation do not harm learners by, for example, fostering unhealthy competition between students, instilling a sense of failure, labelling learners, or condoning discrimination or social exclusion. Special attention should be paid to assessment and evaluation conditions for learners with disabilities and/or disadvantages, and to the particular requirements of online learning.

28. Performance assessment both in formal and non-formal learning settings should be reliable, credible, transparent, valid, trustworthy, objective and culturally inclusive and responsive. It should cover the cognitive domains of learning, including systemic and interdisciplinary knowledge, as well as social and emotional and action learning, values and attitudes, and the capacity to evaluate and apply knowledge in ways that strengthen peace, human rights, sustainable development and global citizenship. In non-formal settings, assessment should focus on making learning and learning processes visible and support learners' continuous development.

Learning and teaching materials and resources

29. To meet the needs expressed in this Recommendation, Member States should ensure learners and teachers have access to teaching and learning materials in different formats prepared in the language or languages of learners and the country. They should ensure these materials are developed as open educational resources under an appropriate open licence to facilitate the sharing of knowledge for the public good.

30. Member States should invest in and facilitate the renewal, production, dissemination and exchange of up-to-date, high-quality devices, materials and resources, which can support transformative approaches to education in all contexts, promote interactive and experiential learning, and account for new digital opportunities and risks based on scientific evidence. Providing these tools will not only enable learners to engage with digital learning, but also help learners to acquire the knowledge and skills and develop the values they need to actively engage in the world from a variety of sources outside of formal schooling, such as, for example, the digital sphere, magazines, books, libraries, museums, social clubs and associations.

31. In developing teaching and learning materials and resources, a global perspective should be applied, nurturing respect for cultural diversity and universal values, underlining the shared destiny of humanity in the face of major global challenges and emphasizing that the search for solutions requires international solidarity and cooperation. The development of such resources could benefit from the involvement of artists, to encourage learning with and through the arts.

32. All materials and resources should be adapted to learners' educational level, developmental needs and local context. They should be gender-transformative and free from harmful stereotypes, discriminatory and hateful bias, and elements that incite intolerance, hostility, discrimination or violence towards any individuals, groups or peoples. Materials and resources should also actively

aim to challenge and eradicate underlying prejudices and deep-rooted stereotypes and contribute to overcoming their consequences, including eventual traumas.

33. Member States should consider establishing or helping to establish physical and/or digital resource centres offering materials that support the aims of this Recommendation throughout education and lifelong learning.

Learning environments

34. Learning spaces and environments, encompassing both face-to-face instruction and online learning platforms, contribute significantly to relevant quality education, and should be created and maintained to promote the full development of human potential and a culture of peace, human rights, and sustainability.

35. Member States should support access to life-wide and lifelong learning in a diversity of learning spaces and environments (including public spaces, workplaces, community institutions, scientific and cultural institutions and local contexts such as parks and streets, etc.) in order to expand access to and enrich the experience of transformative education. This should include affirming indigenous knowledge and heritage and increasing learners' exposure to diversity of knowledge, cultural practices, experiences and learning spaces, not all of which are formal or explicit. Local authorities and other social institutions should be actively involved in this effort to extend opportunities for meaningful learning.

36. Member States need to take action to achieve this, including by:

- (a) Supporting educators and system-wide efforts to ensure schools and other education and learning environments and their facilities are accessible, enabling and safe. Learning spaces must be made and kept free from incitement to hatred, discrimination and violence, and harassment motivated by racism, all forms of discrimination, xenophobia or related intolerance, or cultural bias. Environments should be culture-, gender- and disability-sensitive and inclusive, and should embrace anti-discrimination and anti-racist practices, while promoting peace, tolerance, inclusivity, empathy, solidarity and care for the environment;
- (b) Supporting the full, equal and equitable participation of all children, young people and adults, giving special attention to persons with disabilities and persons belonging to indigenous peoples, minorities and vulnerable and marginalized groups in teaching and learning programmes, educational administration and policy-making and decision-making activities;
- (c) Promoting learning environments, including online, that recognize the value of intercultural education, including bilingual and multilingual education, represent a genuine balance of interests and recognize cultural identities and heritage in all forms, while avoiding cultural assimilation;
- (d) Promoting democratic learning environments that give space for the voices and contributions of learners, including children and young people in co-creating safe spaces that nurture healthy relationships and model principles of inclusion, equity, safety, well-being and sustainability (e.g. health-promoting and climate-ready schools and campuses) and proactively using these as transformative learning spaces; and
- (e) Harnessing the potential of technologies for inclusion by creating transformative and inclusive online learning environments, with adequate attention paid to digital empowerment and cyber safety, security and accessibility.

Educator development

37. To enable inclusive, intercultural and transformative education, Member States should enable public institutions, academic bodies, associations, unions and communities to work together to develop, in line with human rights standards, a code of ethical norms, values, and standards to which all education professionals must adhere.

38. Member States should constantly improve the ways and means of valuing the role of educators in society, trusting, selecting, supporting, preparing and certifying educators and other educational personnel through actions such as:

- (a) Motivating educators to commit to human rights, cultural diversity, the fundamental interconnectedness of humanity and the aim of positively changing society, so that the principles underpinning a culture of democracy, peace, human rights, sustainability and global citizenship are understood and applied in practice and are part of teaching standards and competency frameworks for teacher professional development;
- (b) Safeguarding freedom of expression and access to information, guaranteeing educators' academic freedom and respecting their autonomy and professionalism;
- (c) Providing opportunities for collaboration, professional learning and international exchange in pre- and in-service programmes so as to support the ongoing development of educators' interdisciplinary knowledge of world challenges, peace, human rights, sustainable development and global citizenship, as well as their critical digital competencies and media and information literacy skills, intercultural competencies, social and emotional skills and competencies, transformative and inclusive pedagogical expertise, and collaborative and empowering formative assessment skills;
- (d) Supporting opportunities for collaboration between educators, learners, authorities, local communities, parents and caregivers, heritage bearers and artists to co-design, implement and review intercultural and transformative education programmes, materials and resources, enabling all stakeholders to learn from others through teamwork, collaboration and interdisciplinary studies, including in and through international forums and exchanges. Processes should allow for education to be regularly adapted to changing life circumstances, including by using open educational resources;
- (e) Encouraging and facilitating international teacher development opportunities, online study and training courses through the award of scholarships, and promoting course recognition as part of the regular process of initial training, appointment, continuing professional development and promotion of educators; and
- (f) Providing continuous professional learning, updated information, resources and advice to those entrusted with leadership, management, supervisory, mentoring or advisory responsibilities, including inspectors, educational advisers, head teachers, training institutions, parents' associations, civil society organizations and individuals involved in education and training, so as to enable them to assist educators in achieving the aims of this Recommendation.

V.2. Specific requirements per level and type of education

Early childhood care and education

39. Member States should ensure that early childhood care, development and education programmes are considered an essential component of the right to education and a key stage in formal and non-formal educational planning and programming, in order to enhance the well-being of young children, give them a foundation for a successful and fulfilling life, improve their future learning outcomes and instil the attitudes, values and behaviours needed to achieve the aims of this

Recommendation.

40. This will require, among other things, investing in the high professionalization of early childhood educators and offer ongoing support through specific pre- and in-service training programmes, and support caregivers through parenting support policies and programmes. It also involves promoting inclusive and pro-environmental behaviours, safe and nurturing learning environments that meet children's educational and care needs and uphold their rights in ways that develop their full potential.

41. Early childhood care, development and education programmes should be culturally and linguistically appropriate; relevant in ways that nurture inclusive learning, literacies and conceptual development; empower children as rights holders and value each child's voice and uniqueness; recognize the pivotal role of play and of quality social interactions to freedom of choice and expression, confidence, self-esteem, agency and autonomy. ECCE should also foster safety and a sense of trust, empathy and belonging within communities in a multicultural world.

School education

42. Inclusive, equitable, quality and relevant primary and secondary education are central to addressing contemporary challenges and achieving the aims of this Recommendation. This means that learner retention needs as much attention as access in order to ensure that all learners leave school with the competencies required to lead active and productive lives as adults.

43. To guarantee education as a human right for all, Member States should make clear commitments and provide infrastructural and other forms of professional and technical support (e.g. textbooks, transport, good quality teaching and adequate facilities) to help learners in schools achieve learning outcomes and ensure continuity of learning in case of need, as well as bridging opportunities in circumstances of adversity so that learners are not left behind or excluded.

44. Inclusive, participatory, transformative, intercultural, research-based and age-appropriate learning approaches are needed to release the full potential of education for, peace, human rights, sustainable development and global citizenship, as well as of education for health and well-being, including comprehensive sexuality education, and media and information literacy and environmental and climate education. Within these approaches, learner-centred pedagogies should be leveraged to integrate the cognitive, social and emotional and action-orientated components of transformative learning.

Higher education and research

45. Higher education can promote and safeguard peace, human rights and sustainable development in a number of ways. It can equip learners with the values, attitudes, knowledge, skills and motivation to engage in society, foster critical thinking, encourage the use of scientific and technological knowledge in decision-making, create and circulate scientific knowledge in education and research, support open academic platforms, foster epistemic dialogue and integrate diverse ways of knowing, and build a stronger presence in society through proactive engagement and partnership with other societal actors to stimulate dialogue, bridge diverse communities, redress inequalities, build peace, promote sustainability and foster global citizenship.

46. Academic and intellectual freedom should be respected in teaching and research in higher education institutions (HEIs), and to do so, appropriate institutional mechanisms, structures and governance should be implemented and learners' and researchers' ethical participation should be secured. Higher education systems must put in place measures and policies to ensure equitable access and address linguistic and cultural barriers.

47. HEIs, and universities in particular, need strong ethical principles and values, so that learners receive an ethical grounding that leads them to strive for sustainability and inclusion in their activities as the workforce of the future. To achieve this, study programmes must include interdisciplinary and

transdisciplinary approaches, including critical thinking and holistic ways of knowing that employ inclusive approaches and champion respect for diverse cultures and knowledge systems, as well as pro-environmental behaviours. Learners need more opportunities to engage with learner-centred and participatory approaches and greater access to experiential and dialogic activities with different communities in society. HEIs should integrate media and information literacy in their curricula and promote more research in this area.

48. HEIs should contribute to lifelong learning opportunities for all to build awareness and motivate learning among different sectors of society about peace, human rights, sustainable development and global citizenship.

49. Member States and HEIs should foster quality assurance in education and research to ensure inclusive and equitable higher education design, operations, expectations and resource investments. Existing multilateral networks between HEIs should be strengthened by facilitating the mobility of students, researchers and educators, and by supporting programmes aimed at professional international cooperation.

50. Research promotion and dissemination, co-creation and transfer of knowledge, and researchers' public engagement should contribute to lasting peace, human rights, sustainable development and global citizenship. Research should help find innovative solutions to global challenges and help bring positive change in individuals and systems. To this end, researchers and educators should ensure fairness and transparency in their research and give due consideration to research ethics.

51. Multidisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary and participatory approaches as well as international cooperation are essential to address today's increasingly complex global challenges and encourage deep research-based learning. Open science policies and open access are essential to reflect the diversity of communities and practices to advance and support more inclusive and equitable research.

Technical and vocational education and training (TVET)

52. TVET qualifications and programmes should be delivered without discrimination and through a human rights-based, gender-transformative approach. They should include technical, social and creative forms of work in the formal and informal economies that foster learners' competencies and agency to actively participate in social, economic and cultural transformations for greater peace, human rights, sustainable development and global citizenship for all. This can be achieved by promoting international solidarity and principles of inclusion, equality - including gender equality -, respect for cultural diversity, sustainable consumption and production, environmental consciousness and active citizenship.

Non-formal and informal education and adult learning,

53. Adult learning and education is recognized as a key component within the right to education and lifelong learning. Its policies and practices apply to a wide range of ages, education levels, learning spaces and modalities, and it is a major contributor to a learning society, involving individuals, families, organizations, workplaces, neighbourhoods, cities and regions. It can constitute a powerful policy response to consolidate social cohesion, enhance socio-emotional learning, and agency for change, strengthen democracy, improve cultural understanding, eliminate all forms of discrimination, and promote living together in peaceful, active and global citizenship.

54. Provision of and access to learning and education for adults, youth and out-of-school children is essential to the realization of all human rights and the achievement of sustainable development. Opportunities should be created for digital skills development, media and information literacy self-directed learning, as well as peer-engaged, interactive and intercultural learning, in accordance with the aims of this Recommendation.

55. Such programmes should be designed to empower people to become agents of change and to lead decent lives in terms of health and well-being, culture, spirituality and economic participation, and in all other ways that contribute to personal development and dignity. Member States can achieve this by:

- (a) Providing for and using high-quality, independent and pluralistic means of communication and technology-enhanced learning to broaden participation in education and learning among adults, young people and out-of-school children, especially for but not limited to marginalized groups in emergency situations;
- (b) Providing for accredited adult and youth learning programmes that advance the aims of this Recommendation, while recognizing prior learning and competencies;
- (c) Recognizing, valuing and investing in diverse non-formal learning events and activities organized by, with and for adults, young people and out-of-school children;
- (d) Promoting relevant, non-discriminatory and gender-responsive curricula and learning materials that strengthen citizenship education for adults, youth and out-of-school children, with the aim of developing learners' capacities to critically process and evaluate information, make informed decisions, develop agency, empathy and contribute positively to their local communities and public debate; and
- (e) Supporting communities and youth in promoting and safeguarding their intangible heritage for resilience and well-being.

VI. FOLLOW-UP AND REVIEW

56. The purpose of follow-up and review is to understand and document how Member States ensure the progressive implementation of this Recommendation, to assess its implementation and outcomes, to provide suitable feedback mechanisms to improve its implementation and to support the development of appropriate laws, policies and strategies, to identify challenges, to share examples of effective practices and to strengthen peer learning and cooperation.

57. Review processes should be participatory and inclusive and ensure the meaningful and effective participation of all stakeholders to improve learning processes and ensure they foster international understanding and a culture of peace, human rights, sustainable development and global citizenship. They should encourage national and cross-national collaboration, including through peer reviews. Actors to be involved, include national and local governments, municipalities, independent human rights institutions, civil society and non-governmental organizations, educators, parents and learners, education unions, researchers and academia, the private sector and other relevant stakeholders.

58. Member States should, in line with international human rights obligations and commitments and according to their specific contexts, governing structures and laws, credibly and transparently follow-up and review policies, laws, programmes and practices related to this Recommendation, and should establish goals and targets for its implementation. To this end, Member States should:

- (a) Identify the institutions responsible for implementation, follow-up and review of this Recommendation at the national level;
- (b) Adopt a “whole community of practice” approach by establishing multi-stakeholder mechanisms;
- (c) Collect, analyse, disseminate and promote the use of data in a timely, reliable, participatory, culturally sensitive and valid manner and share effective and innovative practices; and

(d) Take appropriate measures to follow-up on the results of review processes.

59. To support Member States, UNESCO should:

- (a) Contribute to strengthening research- and evidence-informed analysis of and reporting on laws and policies regarding this Recommendation;
- (b) Collect and disseminate progress, innovations, research reports, scientific publications and data and statistics regarding the provisions of this Recommendation;
- (c) Support development of appropriate means, tools and indicators to enhance the capacities of national data systems. Such tools and indicators need to be fit for purpose, reliable, valid, comparable and cost effective; and
- (d) Provide targeted technical assistance for relevant respondents and focal points, including training and capacity-building support, and encourage the creation of national networks of stakeholders and practitioners to contribute to the follow-up and review processes.

60. Member States, National Commissions and UNESCO should create observatories at the national, regional or global level, including repositories of materials, resources and data concerning the implementation of this Recommendation, which all stakeholders can access and to which all stakeholders can contribute.

61. Other partners, practitioners and stakeholders should consider the following actions, taking into account their specific contexts and capacities:

- (a) Participating in follow-up and review processes as part of a multi-stakeholder community of practice, contributing to national reporting exercises and, where feasible, producing other relevant reports and accessible materials presenting various perspectives;
- (b) Seeking training opportunities to develop capacities to participate effectively in follow-up and review processes and to promote the aims and guiding principles embedded in this Recommendation; and
- (c) Building partnerships between different types of stakeholders to complement each other's expertise and experience and ensure that opinions from multiple perspectives regarding the follow-up and review of this Recommendation are taken into account.

VII. PROMOTION

62. Member States and all other stakeholders should respect, promote and protect the values, principles and standards related to this Recommendation and take all feasible steps to implement it.

63. Member States should strive to extend and complement their own action in respect of this Recommendation by cooperating with all relevant governmental and non-governmental organizations, including human rights institutions, whose activities fall within the aims and scope of this Recommendation.

64. UNESCO should publicize and disseminate this Recommendation widely through all available means, including appropriate technologies, and share it with competent national authorities, relevant international and regional partners, and human rights institutions for dissemination to all levels of education and the non-formal and informal sectors.

Appendix

UNESCO standard-setting instruments

- Convention Against Discrimination in Education (1960)
- Recommendation Against Discrimination in Education (1960)
- Declaration of Principles of International Cultural Co-operation (1966)
- Declaration on Racial Prejudice (1978)
- Universal Declaration on Cultural Diversity (2001)
- Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (2003)
- Recommendation concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace (2003)
- Convention on the Protection and promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005)
- Recommendation concerning Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2015)
- Recommendation on Adult Learning and Education (2015)
- Recommendation concerning the Preservation of, and Access to, Documentary Heritage Including in Digital Form (2015)
- Recommendation on Science and Scientific Researchers (2017)
- Declaration of Ethical Principles in relation to Climate Change (2017)
- Recommendation on Open Educational Resources (OER) (2019)
- Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence (2021)
- Recommendation on Open Science (2021)

Other instruments

- Universal Declaration of Human Rights (1948)
- Convention on the Political Rights of Women (1953)
- Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and People (1960)
- International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (1965)
- International Covenant on Civil and Political Rights (1966)
- International Covenant on Economic, Social and Cultural rights (1966)
- Declaration on the Elimination of Discrimination against Women (1967)
- Declaration on the Protection of Women and Children in Emergency and Armed Conflict (1974)
- International Convention on the Suppression and Punishment of the Crime of Apartheid (1976)
- Convention on the Elimination of All forms of Discrimination Against Women (1981)
- Declaration on the Participation of Women in Promoting International Peace and Co-operation (1983)
- Convention on the Rights of the Child (1989)
- Vienna Declaration and Programme of Action (1993)
- Fribourg Declaration on Cultural Rights (1993)
- Declaration on the Elimination of Violence Against Women (1993)
- Convention on Biological Diversity (1993)
- United Nations Framework Convention on Climate Change (1994)
- The Beijing Declaration and Platform for Action (1995)
- Declaration on a Culture of Peace (1999)
- Durban Declaration and Programme of Action - Following the World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance (2001)
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006)

- Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (2007)
- Declaration on Human Rights Education and Training (2011)
- Paris Agreement (2015)
- Lisboa+21 Declaration on Youth Policies and Programmes (2020)

Other intergovernmental initiatives

- UNESCO Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1994)
- Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (1995)
- Plan of Action for the World Programme for Human Rights Education (2006)
- Inclusive education: the way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (2008)
- United Nations World Programme of Action for Youth (2010)
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015)
- Incheon Declaration and Framework for Action 'Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all' (2015)
- Kazan Plan of Action 'A Foundation of the Global Framework for Leveraging Sport for Development and Peace', MINEPS VI (2017)
- Framework for Education for Sustainable Development: Towards achieving for the SDGs (ESD for 2030) (2019)
- Marrakech Framework of Action 'Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education' (2022)