

これからの日本社会を創る国際教育の意義と JICA の役割 *

澁谷和朗 † 新川美佐絵 ‡ 北村友人 §

要約

2023年6月に改定された開発協力大綱では、開発協力の社会的基盤として学校教育等での開発教育の重要性が明記されている。一方で、学校教育では、開発教育よりも国際教育という用語が浸透しているが、国際教育自体が学校教育の中で一部の教科で限定的に取り組むものとして認識されている。そして、国際教育より認知度の低い開発教育はさらに周縁化された状況に置かれている。このように開発協力への市民の理解を向上したいと考える立場から開発教育に向ける熱い眼差しと、従来から議論されてきた国際教育の枠組みに立つ学校現場からの眼差しには温度差がある。このことを理解した上で、国際教育の先行研究が論じてきた学校教育における課題や新しく勃興してきた外国につながる子供の教育に対し、JICA が実施する開発教育支援事業の可能性を提示したいと考えた。それにより、これからの日本社会を創るうえで必要となる国際教育の意義と JICA の役割を示そうとするのが本稿の目的である。本稿では、「学校教育において、JICA 開発教育支援事業はどのような実践の可能性があるか」という研究設問に関して、国際教育の実践は特定の教科でしかできない訳ではなく、領域・教科横断的であることが分かった。次に「外国につながる生徒への対応に関して、JICA 開発教育支援事業はどのような意義を有しているのか」という研究設問に関しては、外国につながる子供が置かれた特殊な背景を「公正」という視点から、教員や学校以外の関係者が捉えていくことの重要性が明らかになった。先行研究が論じていた課題のうち、本稿では次の示唆を導き出した。第一に、理念(視点・考え方)をどのように設定するかが、国際教育を考えるうえで最も大事な視点であること、第二に、国際教育は比較の手法により日本の社会・地域の「当たり前」を問い、多様化する現代社会に必要なシステムへの転換の視点として活用できること、第三に、国際教育は教師の授業における願い・狙いと、児童生徒の学びたいという反応とをつなぐ「参加型学習」を通じて、教員・児童生徒双方の学びを自分事化できることである。このような学校現場での実践を支える取り組みとして、JICA 開発教育支援事業は重要な役割を果たしていると言える。

キーワード

国際教育、参加型学習、自分事化、多様性、公正

* ナレッジ・レポートに述べられている見解は執筆者個人の責任で発表するものであり、JICA や JICA 緒方研究所の見解を示すものではありません。

† 国際協力機構 (JICA) 中国センター市民参加協力課 課長 (Shibuya.Kazuro@jica.go.jp)

‡ 国際協力機構 (JICA) 中国センター市民参加協力課 主事 (Shinkawa.Misae@jica.go.jp)

§ 東京大学大学院教育学研究科 教授 (yuto@p.u-tokyo.ac.jp)

はじめに

「グローバル化」は国を超えた世界レベルでの動きとして、社会、経済、文化など様々な側面から個人／家庭のレベルに至るまで大きな影響を与えている。2020 年冒頭からのコロナウイルスの世界的拡大により、国際的な移動を制限し、国境を閉ざす動きが生まれた。インバウンド需要の拡大を目指してきた日本にとって観光客の大幅な減少は大きな打撃であるとともに、技能実習生が入国できないと産業の担い手を確保できないなど、外国人に依存しなければならない構造にあることを再認識する機会となった。2022 年の日本の出生者数は統計上はじめて 80 万人を切り(厚生労働省 HP)、日本は人口減少社会への道を確実に辿っている。また、ロシアのウクライナ侵攻に伴い、世界的に原油・小麦価格の高騰が生じ、その影響は遠く日本にも肥料価格の高騰、物価上昇という形で如実に現れている。改めて、人類は複合的な危機に直面した世界に生きており、日本に住む我々もその例外ではないことを思い知らされている。

このようにグローバル化した社会を背景に、日本の教育現場では、国際理解教育、開発教育、グローバル教育、国際教育という様々な名称での実践がなされてきた。近年では、産業界を中心に「グローバル人材」の育成が急務とされ、教育界からの貢献も強く要請されている。日本政府のグローバル人材育成のための政策として外国語教育の充実が記載されているが、具体的には小学校とそれ以降で英語教育を充実させる観点や、先進国への留学・日本への留学生受け入れという高等教育段階での国際的移動の観点が強調されている(文部科学省 2011 年)。つまり、政策文書等に見られる「グローバル化」、「グローバル人材」の捉え方には、英語を共通のコミュニケーションツールとして学び、仕事をするという日本における暗黙の「当たり前」の見方が影響していると考えられる。

しかし、そのような日本の「当たり前」と、日本国内における民族・人種・国籍の多様性の現実の間には大きなギャップがある。日本に在住する外国人の国籍・出身地域別割合は、歴史的に以前から多い中国(26.4%)・韓国(14.7%)を除くと、多い順にベトナム(15.9%)、フィリピン(9.8%)、ブラジル(7.3%)、ネパール(3.4%)、インドネシア(2.2%)と多様化し、この 5 か国だけで日本に居住する外国人全体の 38.6%を占める(出入国在留管理庁 2021)。また、日本国籍に帰化した選手や日本国籍を取得していないが条件を満たした外国籍選手が参加したラグビーワールドカップ日本代表チームの存在や、スポーツ界における外国につながる選手の活躍は、「日本人」の多様性を感じさせる契機になっていると思われる。

ODA 大綱(2003 年 8 月閣議決定)において、「開発教育は、ODA を含む国際協力への理解を促進するとともに、将来の国際協力の担い手を確保するためにも重要である」と明記されたことも大きな契機となり、JICA は開発教育支援事業に継続的に取り組んできた。2023 年 6 月に改定された開発協力大綱でも、開発協力の社会的基盤として学校教育等での開発教育の重要性が明記されている。一方で、学校教育では、開発教育よりも国際教育という用語が浸透しているが、後述するように国際教育自体が学校教育の中で一部の教科で限定的に取り組むものとして認識されている。そして、国際教育よりさらに認知度の低い開発教育は学校現場でさらに周縁化された状況に置かれている。

このように開発協力への市民の理解を向上したいと考える立場から開発教育に向ける熱い眼差しと、従来から議論されてきた国際教育の枠組みに立つ学校現場からの眼差しには温度

差がある。このことを理解した上で、国際教育の先行研究が論じてきた学校教育における課題や新しく勃興してきた外国につながる子供の教育に対し、JICA が実施する開発教育支援事業の可能性を提示したいと考えた。それにより、これからの日本社会を創るうえで必要となる国際教育の意義と JICA の役割を示そうとするのが本稿の目的である。

1. 先行研究から抽出された課題

本章では、「はじめに」で述べた日本社会を巡る変化の中で、国際教育はどのような意義と課題を有するのか、先行研究からの知見をまとめる。また、外国につながる児童生徒の増加により多様化する、日本の学校教育システムの現状に関する先行研究についても触れ、次章で述べる研究設問の背景を説明したい。

1.1 国際教育に関する課題

国際教育に類似する用語として、提唱された年代、内容に応じて、国際理解教育、開発教育、グローバル教育などが存在する。佐藤(2007)によれば、国際理解教育は、第 2 次世界大戦後のユネスコ協同学校に見られる国際理解の取り組みに端を発し、1970 年代以降は海外・帰国児童生徒教育、外国語教育、国際交流活動として展開していったものを指す。グローバル教育は、1980 年代前後に提唱されたもので、「多文化が共存し、人々が互いに依存しあう地球社会の市民として必要な資質を育成する教育」であり、従来の異文化理解教育、開発教育、環境教育、人権教育、平和教育を包含するものとされている(佐藤 2007)。

国際教育は、文部科学省が 2005 年に出した「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」で用いられた用語で、「国際化した社会において、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である。そのねらいは、自己を確立し、他者を受容し共生しながら、発信し行動できる力を育成することにある」と定義されている。開発教育は、1960 年代以降に欧米の国際協力 NGO が中心となり、先進国と開発途上国の、いわゆる南北問題とその解決のための国際協力に関する教育活動で、「私たちひとりひとりが、開発をめぐる様々な問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加することをねらいとする」(開発教育協会 HP)。学校現場では開発教育よりも国際教育という用語を一般的に用いていることから、本稿では国際教育という用語を主に使用する。しかし、JICA が事業として支援しているのは開発教育であるため、それに言及する際には開発教育という用語を用いる。

JICA は日本の政府開発援助を実施する機関として、(1)日本社会に対する開発途上国に関する「知見の還元」、(2)自分に何ができるかを「考える機会の提供」、および(3)地域での開発教育推進のための「橋渡し役」、の 3 点に重点を置き、国際理解教育／開発教育の支援を実施している。具体的なプログラムとしては、「授業で活用する」(国際協力出前講座、国際理解／開発教育教材の提供・貸し出し)、「コンテストに応募する」(エッセイコンテスト)、「研修に参加する」(教師海外研修・国際理解教育セミナー・開発教育指導者研修)、「見学・体験する」(国際協力実体験プログラム・地球ひろば施設見学・海外の事業現場訪問、教育旅行への協力)から構成される(国際協力機構 HP)。

先行研究を踏まえ、国際教育の課題を整理すると、①理念(視点・考え方)、②カリキュラム・教材・時間、③教員のキャパシティ・ディベロップメント、の3点にまとめられる。第一の点については、国際理解教育の原点としてユネスコが提唱する平和、人権、民主主義、国際協調といった普遍的な価値を実現する狙いがあり、グローバル教育には地球市民や共生という概念があった。しかしながら、それらの理念は学校現場にとって具体性に欠けており、実践との乖離が大きかった。また、国際理解教育には、海外・帰国児童生徒、外国人児童生徒といった対象別、異文化理解・環境・平和といった領域別、コミュニケーション力、表現力といった資質別の実践が混在していたことも学校現場の混乱を招いたとされる(佐藤 2007)。

元々、国際教育が目指す、または習得が期待できる資質・能力と、21世紀型コンピテンシー¹として求められるものとの間には高い類似性があると指摘されている(国際協力機構・国立教育政策研究所 2014)。それにも関わらず、中学校の総合的な学習における国際理解教育の実践の割合は31.1%(2011年度)とされている²。小学校では61.4%(2011年度)と、より実践されているものの、英語を中心とする語学教育が多数含まれていたと報告されている。国際教育が英語活動として展開されてしまう背景として、国際理解教育が長らく外国語学習、海外(欧米)文化理解・交流という狭い認識で推進されてきたことがあげられている(国際協力機構・国立教育政策研究所 2014)。また、グローバル人材となるためのコミュニケーション手段として英語学習の重要性が叫ばれるが、日本の児童生徒は、多言語環境の中で共通語としての英語を必要とする環境に身を置いている訳でもなく、入試で必要だからと学んでいる。そのため、彼らの日常と英語学習の間に隔たりがあるように見えたとしても不思議ではないことが指摘されている(恒吉・額賀 2021)。

第二の点については、国際理解教育は教科でないためカリキュラムに明確に位置づけられておらず、取り組む授業時間が基本的に確保されていない、教科書・教材がなく準備や進め方が分からないとの課題がある(佐藤 2007)。2002年に改訂された学習指導要領で「総合的な学習の時間」に国際理解教育が例示されたことは、学校現場で国際理解教育を推進する大きな転機となった。しかし、教科ではないため学校現場では国際理解教育の時間が確保できないことや、一部の熱心な教師だけで取組み、学校全体での取組みにはなっていないことなどが、長年にわたって課題として指摘されてきた(文部科学省 2005、国際協力機構・国立教育政策研究所 2014)。

第三の点については、国際理解教育の実践は教師の主体性が契機となることが重要であるが、学校に国際教育を推進するリーダー的存在の教員がいないことや、実践に向けての教員のキャパシティ・ディベロップメントが不十分であるといったことも課題とされている(文部科学省 2005、国際協力機構・国立教育政策研究所 2014)。教育行政機関が実施する教員研修では、国際教育の知識やスキルを習得する機会が豊富にあるわけではなく、開発教育協会のような開発教育の教材作成・研修機会を提供できるNPOも首都圏・大都市圏に限られていた。

¹ 変化の激しい社会において、人との関わりの中で課題を解決し、社会にとって意味のある解を提案し、社会自体をよりよい方向へと変化させていくための「21世紀を生き抜く力」のこと(出典:国立教育政策研究所、2013年)

² 本データは全国19,635校の小学校、9,164校の中学校を対象とした、文部科学省「教育課程の編成・実施状況調査」で、総合的な学習の時間においていずれかの学年で国際理解に取り組んでいる学校の割合(複数回答)を示したもの。

第二及び第三の点については、これまでの評価報告書(国際協力機構 2009年、外務省 2013年)でも度々指摘されている。そのため、JICAでは、教師海外研修のような開発途上国の現場を見て教員の授業づくりへの動機付けを高める機会を創出したり、開発教育指導者研修のような参加型学習のスキルや授業実践を共有しあう機会を計画的に実施したりしてきた。さらに、教科書・教材・時間がない国際教育の実践を支援するために、授業計画案、実践報告、教材集、動画など様々な形で学校現場を支援してきた(国際協力機構地球ひろばHP)。

2015年に国連で採択された「持続可能な開発目標(SDGs)」は、日本社会でその知名度が急速に浸透し、学校教育の場でもSDGsを児童生徒にどのように教えるかは新しい課題とされている。とりわけ、SDGsは地球規模的な課題であり、児童生徒がそれを身近に感じられるようどう教えるかについて、多くの教師が頭を悩ませていると思われる。また領域横断的であるために、教科という括りでこれまで進めてきた授業でどう取り扱うかも難しい点である。これらSDGsに関する教育活動を行うにあたって学校現場で生じている心配・不安は、国際教育を現場で実施する際に教師たちが直面してきた課題と類似していると推察される。

1.2 多文化共生における課題

外国人住民の多様化に伴い、日本の学校現場でも多様性への対応が求められていく中で、これまでの日本の教育システムの持つ同質性前提が問われている(恒吉・額賀 2021)。公立学校において日本語指導が必要な児童生徒数は約10年で1.8倍に増加しており、文部科学省及び各自治体では日本語指導に対する支援を強化している(文部科学省HP)。一方で滞在が長期化し、定住する場合には高校までやそれ以降の進学・学習が課題になっている。児童生徒の日本語や母語の能力、既習事項を正確に把握し、両言語をどのように駆使し学習を進めることが適切かを明らかにする必要性が高まっている。そこで重視されるのは、これまで日本の学校教育が取り組んできた、すべての生徒を「平等」に扱うという視点ではなく、生徒の生育歴や母語など生徒を包括的に把握して、個々の学びを支援する指導上の手掛かりを追求する、「公正」の視点であるとされる(東京外国語大学 2023)。

コロナ禍での全国一斉休校・オンライン授業を経験したことにより、学びは何かの事情により突然中断されたり、外部から一方的に与えられたりするものではなく、子供たちが主体的に関わり、教師が支援することで実現するものであることが、改めて強調されている(石井 2020)。そこで求められるのは、子供たちの学びへの意欲を高めるための領域・教科横断的な取組であり、それは近年日本社会で浸透してきたSDGsをどう教えるかという点や、山田(2019)が指摘するような、情報化社会の知識の活用と創出のあり方と関連する。外国につながる児童生徒だけでなく、全ての児童生徒にとって公正で意欲をかき立てられる学びがこれからの時代に求められていると言える。

2. 研究設問

前章で説明した背景を踏まえ、本章では、国際教育の先行研究が論じてきた学校教育における実践上の課題や新しく勃興してきた外国につながる子供の教育に対し、JICAが実施する開発教育支援事業が提示できる可能性を明らかにしたい。そのため次のような研究設問を

立てることとしたい。

【研究設問】

学校現場における従来の取り組みや、外国につながる生徒をはじめとする多様性の拡大などの新しい取り組みにおいて、JICA 開発教育支援事業はどのような意義を持つだろうか。

＜サブ研究設問①＞

学校教育において、JICA 開発教育支援事業はどのような貢献ができるだろうか。

＜サブ研究設問②＞

外国につながる生徒への対応に関して、JICA 開発教育支援事業はどのような貢献ができるだろうか。

3. 研究方法・データ

前章の研究設問を明らかにするために、本稿では、先行研究をレビューするとともに、筆者らが JICA 中国における事業実施を通じて収集した以下のデータを用いた。

- 国際理解教育、開発教育等の先行研究のレビュー
- 「JICA 中国 開発教育支援事業—20年をふりかえり、これからを考える」における JICA 事業参加者アンケート結果及び 2022 年 7 月 23 日のシンポジウムでの議論の分析（※アンケートはこれまで中国地方から参加した JICA 海外協力隊経験者（現職教員特別参加制度及び自己啓発休業等含む）165 名と 1989 年～2019 年の教師海外研修³ および 2021 年の教師国内研修に参加した 234 名の計 399 名のうち、所属先または本人の連絡先が分かる方 237 名（協力隊経験者 102 名、教師海外・国内研修 135 名）に送付し、最終的に 79 名の回答を得た。）
- 過去の JICA 中国・教師海外研修参加者の授業実践報告（2004 年～2019 年）のレビュー
- 島根県立宍道高等学校での「多文化共生を考える日（2022 年 9 月 28 日）」（宍道高校と JICA 中国との共催）及び島根県出雲市塩冶幼稚園での「JICA 日系サポーター研修⁴（2022 年 10 月～2023 年 1 月）」での関係者発言の分析

³ 開発教育（国際教育）に関心を持つ教員の方を対象に、実際に開発途上国を訪問することで、開発途上国が置かれている現状や国際協力の現場、開発途上国と日本との関係に対する理解を深め、その成果を、学校現場での授業実践等を通じて、次代を担う児童・生徒の教育に役立ててもらふことを目的に実施するもの。研修参加後は、教育現場で開発教育を推進する中核となるような人材となってもらふことが期待される。（出典：<https://www.jica.go.jp/chugoku/enterprise/kaihatsu/kaigaikenshu/index.html>）

⁴ 中南米に在住する日系人を日本国内の日系人集住都市に受入れ、保育園、幼稚園、小中学校、自治体、NGO、企業などで研修を実施するもの。コミュニティでの日本語／母国語サポーター、ソーシャルワーカー、相談役といった在日日系人のサポートや国際交流促進の経験を積んでもらうことも視野に入る。これにより、日系人集住都市の多文化共生・地方創生に貢献するとともに、帰国後の中南米地域の開発にも資することが期待される。（出典：<https://www.jica.go.jp/yokohama/enterprise/nikkei/index.html#a02>）

4. 今回明らかになった知見

本章では、サブ研究設問①、サブ研究設問②にそれぞれ答える形で、以下のとおり調査結果を記載していく。

4.1 総合的な学習だけでない、教科横断的で多様な実践

サブ研究設問①に対し、次のような知見が明らかとなった。事業参加者アンケート(以下、本稿ではアンケートと記載)における「JICA プログラムへの参加前後での学校内での実践」について、最も多かった回答は「参加前も現在も実践を継続している」(36%)、わずかな差で次点は「参加直後は実践したが、現在は実践して(できて)いない」(34%)であった。また、国際教育を実践する時間として「総合的な学習の時間・道徳」が最も多いこと(34%)が分かった。そして、外国語活動/英語(16%)、社会科(地理・歴史・公民)(16%)が続いたが、その他の教科(2%)としては家庭科がわずかにあるだけで、「クラブ活動・委員会」(10%)、「文化祭の前後」(9%)、「修学旅行や課外活動の事前事後学習」(5%)といった、授業以外の行事としての還元が目立った。

他方、教師海外研修参加者の授業実践報告書を読み返すと、アンケート結果とは異なり、主に小学校で体育(クリケット、セパタクロウなど訪問国でポピュラーなスポーツ)、音楽、算数、国語など多様な教科での実践が見られた。以下では、JICA 中国・教師海外研修に参加し、研修後の成果として国語科、数学科、社会科において授業実践を行った教員の事例について、教師の授業における願い・ねらい、生徒の反応という流れで具体的に記述する。

4.1.1 国語科での実践例

文部科学省は「初等中等教育における国際教育推進検討会報告－国際社会を生きる人材を育成するために－」の「第1章 国際教育の意義と今後の在り方」で、「1.いかなる人材を育てるべきか 国際社会で求められる態度・能力」を明示している。そこでは、国際社会で求められるのは「自らの国の伝統・文化に根ざした自己の確立」を踏まえ、「異文化や異なる文化をもつ人々を受容し、共生することのできる態度・能力」と記載されている。

こうした「自らの国の伝統・文化に根ざした自己の確立」は国語科で扱うことの多い内容であり、そのような角度から国語科での学びを国際教育の実践と結び付けようとした事例を本稿では紹介したい。ある小学校教員(2015年教師海外研修(ラオス)参加、2018年現職教員特別参加制度にてモンゴル派遣。本授業は2015年に5年生を対象に実施)は、最初に道徳の時間を活用して写真や現地で購入した物品を用いてラオスと日本の生活文化の比較を行った。その後、ラオスだけでなく他の国についても調べることで広く異文化に興味関心を持ってほしいこと、外の視点から日本の伝統や文化の良さに改めて気づいてほしいというねらいから、国語科の「和の文化を受けつぐ」の単元で日本および外国の伝統文化の調べ学習を行うという教科横断的な実践を行っている。かつての異文化理解は「違い」に着目する傾向が強かったが、本実践を含め、過去5年間の実践報告を見ると、「違い」とともに「同じ」を扱う授業がほとんどである。上記の実践において児童たちは、「意外と日本に似ているところがあった」、「昔、爆弾を落とされたことや今は平和なところが同じだと思った」といった共通点・類似点を見

つける一方で、「日本にはない文化もあるから、他の国と関わることは少し難しいと思った」という異文化理解の本質的課題に触れる反応もあった。

これらの授業の集大成として、他の学年や保護者も参加する全校行事で外国の挨拶や数の数え方などを取り入れた学習発表会を行った結果、ある児童から『ちがう』ということは、たいしたことではないんだなと思った』という感想が寄せられたという。この言葉には自らの国の伝統・文化や歴史を背景に、異文化や異なる文化をもつ人々を自然に受け入れている児童の変容が見て取れる。

4.1.2 数学科での実践例

JICAプログラム活用者が実践する教育活動の中には、一見すると国際教育とは関係のない教科でも学習で得た知識を活用することが課題解決に貢献でき、進路・キャリアを考える上でも重要であるものが含まれる。広島県内にある私立中高の数学科の教員(2016年度教師海外研修(ラオス)参加)は、現地で購入した数学の教科書を用いて積分を使った図形の問題を授業で展開した。具体的には、日本とラオスを比較した数字を基本情報・経済・教育・医療の4分野に分け、何を示しているか考えさせた。そのうえでラオスに残る不発弾に関する授業を数学Ⅱで行った。ラオス政府が公式に発表している国内の不発弾汚染面積や残っていると推定される不発弾の数、これまでの不発弾除去作業の実績、他国からの支援の状況などを提示し、ラオスに残る不発弾をすべて除去し終えるまでにどれくらいの時間がかかるかを試算する内容である。計算式そのものは算数レベルであり、高校数学の内容からは離れるが、教員の本実践のねらいは「戦争、貧困がもたらす課題に関し、計算を用いて解決策を考えていく中で、理系の立場から将来関わることのできる国際協力を考える」ことであった。

本授業の構想は教師海外研修応募時から考えており、「国際理解教育の授業という、社会科や英語科など文系の科目で行うイメージが強いが、数学科として何か貢献できることはないかと考え、今回も数学という教科の中で実践した」という。2016年に教員が実践報告書に記載した「全体を通しての成果と課題」には、国際教育の意義、実践の在り方、教科との関連性、そしてまさに今学校現場で大きな主題になっている問題解決能力についても言及されている。

4.1.3 社会科での実践例

アンケートの「JICAプログラムへの(事業)参加前後での学校内での実践」に関する質問で2番目に多かったのは、「参加直後は実践したが、現在は実践して(できて)いない」(34%)であった。教師海外研修参加者は海外研修帰国後、当年度内に授業実践報告を義務づけられているため、他の教員の授業枠や学年・学校の時間枠を融通してもらい、通常よりも幅広い授業実践を試みる傾向がある。そのため、参加した当該年度とそれ以降を比較する際には、その点に留意する必要がある。

そうした前提のうえで、上海日本人学校での勤務経験を持ち、2016年度教師海外研修(ラオス)に参加した広島県内の公立小学校教員による社会科の実践事例を紹介したい。参加時は5年生の担任であり、全教科で授業実践が行えた環境であったが、全校児童対象の全校朝会以外はすべて社会科で実践を行っている(全7時間)。

教員自身がラオスにおける不発弾の問題を世界で起こっている諸課題の一つとして関心を持ち、広島における平和教育のあり方や国内の不発弾問題と比較し、自分事に引き寄せたう

えて、学習指導要領の視点を踏まえてカリキュラムに反映させている。具体的には、参加時には5年生社会科の「工業」の単元で不発弾から生まれたスクラップメタルで作られたスプーンや箸、アクセサリといった現物を用いて「命を奪う工業製品(爆弾)」が「命を支える工業製品(食事に使うスプーン)」へと形を変えることを中心に授業を展開している。工業製品の生産の在り方や日本と海外との関わりについて考えることをねらいとし、「自分の言葉で価値判断・意思決定・自己表現を行うことができる」ことを評価の基準としたため、教員自身はあえてメッセージや授業のねらいに直接触れなかった。

児童からは「『戦争と平和』についてすごく考えました」、「スプーンもその前の姿の爆弾も工業製品。誰のための工業製品なのか、何のための工業製品なのか、これからも考え続けたい」、「日本の工業技術がラオスの不発弾を壊していくことに役立っていると知って技術は大切だと感じた。また、日本がラオスの不発弾処理のためにたくさんのお金を使っていることにびっくりした」などの感想が述べられ、「社会的現象を多面的に把握しながら、その立場に立った価値判断と意思決定を行うことができた児童が多かった」と報告されている。

4.1.4 国際教育における参加型学習の意義:教師の授業における願い・ねらいと生徒の反応とをつなげる教材・ツール

前述した数学科の授業の冒頭では、研修で訪問した不発弾処理現場での実際の映像も流され、不発弾についての説明が行われた。そして、翌日たまたま国内で不発弾の爆破処理のニュースが流れ、それらを結び付けて関心を持った生徒がいた。授業後の感想には「不発弾はラオスだけの問題ではないと知った」、「不発弾の問題は日本にもあり、日本が支援を行っているなど、世界はどこかでつながっていると感じた」といったものもあった。

授業で使われた教材は教員自身が作成した参加型教材であるが、計算のみによる未来予測ではなく、ワークシートに沿って計算を進める途中で条件カードを引くというゲーム的要素もある。楽しみながら学べるという利点だけでなく、このカードからは海外の支援内容に左右される途上国の現状や自然災害といったアクシデントによる開発計画の遅れといった現実的問題が書かれている。

それらに対応しながら作業を進めることで、あたかも生徒自身がその問題を解決する専門家であるような疑似体験をすることができる。その効果として、生徒の感想には「技術を、平和を守るために使うことは、理系の義務なのかなと思った」、「私は将来工学系に進もうと考えているが、もしかしたら平和に役立つ技術の開発に携わるかもしれない。将来自分が安全に不発弾を除去する機械を作ったり、その機械を使う技術の教育をしたりすることができるのではないかと感じた」といった記述が見られた。

ただでさえ物理的にも心理的にも遠い開発途上国の課題を、疑似体験を通じて少しでも身近に、自分事として捉られるような「発見」を促す仕掛けが、参加型学習である。本授業を実践した教員をはじめ、多くの JICA プログラム活用者が実践を行う際に、クイズや問いかけといったささやかな工夫であっても、参加型学習を採り入れている。

児童生徒が様々な社会的課題を他人事から自分事へと転換するためには、教員自身も自分事への転換を図ることが不可欠となる。筆者が何度か教師海外研修に同行し、その後の授業実践を視察した中で興味深かったのは、(特に小学校の教員に多いが)現地の風景を撮影する際に自分自身も被写体として入り、それを積極的に授業で使うことであった。汎用性の高

い素材としては特定の人物が映らない方が良いと思いがちだが、見たことも聞いたこともない国の話を聞く児童生徒にとっては、その風景の片隅に毎日接する教員がいることで、異国を一気に身近に感じることができる。また、写真の中で初めて目にする民族衣装は日本との「ちがいがい」を感じさせるが、それを目の前の教員が身に付けることで「同じ」に近づいていく。ある教員がつぶやいた「我々教員自身が、教室と世界をつなぐ生きた教材だ」というコメントは、「教師が学ぶ対象に近い存在になる」＝「教師も学びを自分事化する」ことが、生徒が学びに自分事として向き合ううえで有効であることを示唆している。

以上のような、国語科、数学科、社会科での授業のねらいを振り返ってみると、「外国との共通点と相違点を考えることで自身が世界の人々と共存していることを理解してほしい」、「異文化を知ることから自国の文化と伝統を見つめ直してほしい」、「数学という道具を使い、自ら課題を見つけ、解決する力を身に付けてほしい」、「得意なことで世界に貢献できるという自身の可能性を実感してほしい」というものがあった。このように、国際教育で目指すねらいは、総合的な学習・英語科に限定される訳ではないことが分かる。

2022年7月23日に開催された、第1回国際教育研修会でのパネルディスカッション⁵で広島県立教育センター副所長の大道伸幸氏は「どうやって国際教育を行うかではなく、どういう子供を学校で育てたいのか、そこに国際教育がどう役立つかが重要」と述べた。上記の授業実践における教師の願い・ねらいもそれに通じるものがある。そこでは、現在の学習指導要領のキーワードである、「探究」や「主体的な学び」に通じる、領域・教科横断的な学びが重要視されている。以上から、国際教育は、特定の教科に限定されることなく、身近な物との比較を通じ、世界各地でなぜそのような事象が生起するのか、それが身近な生活とどうつながっているのかを知ることで世界と関わりを持ち、教師も児童生徒も参加型学習を通じ自分事として学ぶという領域・教科横断的な学びそのものと言えるのではないだろうか。

4.2 新しい課題(外国につながる児童生徒)に直面しての成果と課題

サブ研究設問②に関しては、次のような知見が明らかとなった。アンケートで「勤務校や同じ地域の他校で外国にルーツを持つ児童生徒への指導、対応にあたり抱えている課題があれば教えてください。」という問いに対して、言葉の問題、保護者と学校の文化的背景が異なることでのコミュニケーションの問題、子供の進路の問題に対応する学校や教員自身の知識・情報不足など、現場が抱える多種多様な問題と対応の難しさについて多く回答が寄せられた。

他方で「(外国につながる)生徒はいるが大きな課題はない」とする回答も多く見られた。「外国にルーツのある生徒はいるが、他の生徒と同じ扱いをしている」、「すでに(子供同士が)仲良くしているならわざわざ取り上げるようなことではない」という意見もあった。恒吉・額賀(2021)が指摘するように、問題に直面した時、日本の対応は「対処」に力点を置かれがちであり、アンケート結果からは、目の前に問題が顕在化していないと、なかなか切実で教師が取り組むべき問題と認識されない状況があると言える。

学校現場で人権問題が扱われる際には、違いにあえて触れないことで差異を払拭しようと

⁵ パネルディスカッションの詳細は以下リンクを参照。
<https://www.jica.go.jp/Resource/chugoku/topics/2022/ggurjq0000000ofk.html>

いう場面もあるが、急増する外国につながる子供たちを取り巻く学校内外の現状に対しては、どのような対応が求められるのであろうか。次では、JICA 国際教育研修会のパネルディスカッション、島根県立宍道高校での「多文化共生を考える日」(JICA 共催)、島根県出雲市での JICA 日系サポーター研修の 3 つの事例をもとに論じ、そこから共通点として導き出される視点を抽出したい。

4.2.1 国際教育研修会のパネルディスカッション

本パネルディスカッションにおいて、広島県東広島市を拠点に外国につながる子供の居場所づくりに長く携わる「こどものひろばヤッチャル」副代表の奥村玲子氏は、「(特別な対応をする必要はないという点で)子供同士はそれで充分だが、言語の習得や思考の発達の子供の段階において非常に繊細であり、教師はその点において知識を持ってほしい。子供同士の付き合いは分け隔て無いのが一番だが、教師がそれに同調しては困る」と述べている。

続けて、「配慮」というキーワードについて、奥村氏から興味深い事例が示された。奥村氏の知人が社会科教員として務める高校に、外国につながる生徒が入学したときのことであった。定期試験の際に、個別にルビ付きの試験問題を配布していたが、社会という教科でもあり、同じ問題なら分けて作成する必要はないだろうと考え、すべての生徒にルビ付きの問題を配布したところ、クラス全体の平均点が上がったという。奥村氏は類似例として「やさしい日本語」についても触れ、「外国籍の子供に適していることが、みんなにも適していたら良い、という発想の転換がシステムの転換につながるのではないか」と述べている。

日本の教育は子供を同質的に扱うことを前提に制度化されており(恒吉・額賀 2021)、外国につながる子供もまた、日本の多数派に合わせて言語や生活文化・習慣を身に付けることが求められる。アンケートにも、「文化の違いへの理解が難しい」、「文化の違いはあって当然だが、歩み寄ろうとする姿勢が見られない児童もいる」といった回答が寄せられた。また、「外国籍であっても、向こうの国に住んだことのない子もいる。向こうの文化を語れるぐらいだといいが、そうじゃなければ変な空気になったりもする」というコメントも寄せられた。

それでは、学校現場において、外国につながる児童生徒の母国の生活文化・習慣にはあえて触れない方が適切なのであろうかという疑問が生じる。そこで、次では、この疑問について考えたい。

4.2.2 島根県立宍道高校での「多文化共生を考える日」

島根県立宍道高校は 2021 年度から島根県内の高校として初の外国につながる生徒の重点受入校となっている。同校には中学校時代に不登校を経験した日本人生徒など、多様なバックグラウンドを抱えた生徒が在籍する。同校で教員内での多文化共生リーダーであり、外国につながる生徒のクラス担任と日本語指導を担当している教諭は、中国で日本語教師の分野で JICA 海外協力隊として活動した経験があった。そこで、学校全体で多文化・多様性を楽しむ雰囲気を作りたいと考え、JICA 中国に相談した。その結果、異文化を経験した JICA 海外協力隊経験者 5 名を講師として招き、2022 年 9 月 28 日、島根県立宍道高校で初めての取り組みである「多文化共生を考える日」が開催された。

体育館で行われた全体会では、母親が中国人という生徒らが簡単な中国語やクイズを披露した。また近隣の出雲市には日系ブラジル人が多く住むことから、ポルトガル語講座が行われ

た。その中で日系ブラジル人の生徒による日本語スピーチもあった。そこでは生徒自身が中学時代にそのルーツや言葉の問題から壮絶ないじめにあったこと、その経験から日本人に伝えたいことなどが赤裸々に語られ、会場に集まった生徒からはそのスピーチに拍手喝采が寄せられた。しかし本人は直前まで発表を悩み、当初この企画を提案した教諭に「そんなことしたらまたいじめられる。先生、余計なことしないで」と訴え、他の生徒の代読が計画されていたという。しかし当日、そのスピーチが成功した彼女は教諭に「今日は人生の転換期だ」と語った。

また当日、筆者のうちの一人である新川は、ワークショップとJICA海外協力隊経験に関する講演を行ったが、母親が中国人であるという生徒から「海外に関心がある、って話できるの、良いですね」と話しかけられた。「自分は中国語ができるから、それを活かして必要な人を手助けしたい。母親が中国人だから外国にも興味があるって友達に話すと相手に気をつかわせてしまうので、あまり話さずに普通の会話をしている」と話してくれた。

両者ともルーツや違いを出さずに「普通の日本人」として同質化した日常を送るなか、教諭はあえて違いに目を向ける企画を打ち出し、本企画の目標の一つに『多様性＝宍道高校の魅力』という認識を広める」と掲げ、国籍やルーツだけでなく、学校全体で広く違いを楽しむというメッセージを発していた。

同校は通信制・定時制の高校であり、日本人の生徒にも不登校の経験者などがいて、多様な背景を持つ生徒たちが共に学校生活を送っている。だからこそ、一人一人の違いを受け入れる校風を醸成することによって、外国につながる生徒たちのみならず、日本人の生徒たちにとっても過ごしやすい居場所になると思われる。

4.2.3 日系サポーター研修員の取り組み

開発教育20周年を振り返るアンケートでは、外国につながる児童生徒や保護者が、日本の文化や学校の習慣になじむ必要性に言及する回答があった。一方で、「その子のルーツを大切にした指導(が課題)」、取り組むべき対応として「みなが同じペース、同じやり方からの脱却」、「同化ではなく、その生徒本人の個性や人権、その国の文化を尊重する視点を学校がしっかり持つておくこと」が必要といった回答も多くあった。では、日本の地域社会で、母語・母文化が尊重されながら日本語の習得や習慣になじむことは現実的に可能なのだろうか。

2022年10月、中国地方で数少ない日系ブラジル人集住地域である島根県出雲市にJICA日系サポーター研修員が配置された。活動場所は市内でも最も外国につながる子供の多いエリアにある幼稚園で、主に園児およびその保護者を言語・文化的にサポートすることが目的である。自身も幼少時代を日本で過ごし、ブラジルと日本を行き来するなかで成長した研修員は、まだ日本語力に乏しい日系ブラジル人園児からポルトガル語で話かけられた研修員は、その発言を安易に日本人教員へ通訳せず、園児に対し日本語で日本人教員に話すように伝えた。通訳することは簡単であるが、ブラジル人児童のためにも日本人教員のためにもそれは避けたほうがよいとの判断が、研修員にはあった。

研修員の考えを具体的に述べると、次のとおりとなる。幼児が何を自分が伝えたいかを考えること(思考段階)は、本人にとっての第一言語で行うべきである。それをすぐに通訳するのではなく、日本人教員にその場の共通言語である日本語でどう話したら伝わるのか、寄り添いながら本人に試行錯誤をさせる必要がある。そのプロセスを経ることで、日本語力の向上のみならず、伝わる喜びや自己肯定感が児童に育まれる。また、通訳するより時間がかかっても、児

童が教員に伝える努力をしていることを受け止めることで、その児童に向き合う日本人教員の意識も変わっていくはずである。

研修員は、幼稚園で絵本の読み聞かせをする際に、まずはポルトガル語で、そのあと日本語で読み聞かせをした。そのような場面を日常にしていくことで、外国につながる子供たちが生き生きと母語を話すことができる。そして、そうした姿と接する他の子供たちが影響を受け、先入観を持たずにそれぞれの言語を学んでいくことや、教職員や保護者にとっても多言語で学ぶ環境が当たり前になることを、研修員は意図していた。

4.2.4 外国につながる子供の今後に向けて

奥村氏が紹介してくれた「ルビのついたテスト用紙」や「やさしい日本語」の事例、宍道高校における多様性が生徒個人や学校の魅力として尊重される事例、日系サポーター研修員による母語と日本語の両方を大事にし、児童生徒の考える力とそれを周囲と共有する力の最大化を目指す事例を、ここまで見てきた。これらの事例からは、「平等」を基本的な理念とし、生徒は同質的な存在であるという前提に立つ従来の対処方法ではなく、発想や意識を変え、「公正」を基本的な理念とし、生徒の多様性を前提としたシステムへの転換を促す視点を得ることで、より広い対象にメリットがもたらされることが示唆される。またこうした示唆は、宍道高校との多文化共生を考えるイベントの共催、日系サポーター研修という JICA 事業を通じて得られたため、JICA 事業を通じ、関係者の考える場の提供、人的な支援で本分野に貢献できたものと言える。

中国地方の個々の自治体や地域から見れば、まだまだ外国人住民や子供たちは少なく、積極的に取り組むべき課題やニーズはそれほど無いという認識が根強いと思われる。また、多忙を極める学校現場と教師にとって、外国につながる児童生徒の問題は、学校だけで対応するのが難しい課題でもある。他方、現在は氷山の一角に見えるこの状況が、今後大きな氷山として浮上してきた場合に、これまでの延長線上で果たしてやっていけるのだろうかという懸念が存在する。

考察・結論

本論文のまとめと考察を、次のとおり述べる。「はじめに」では、日本社会は人口減少社会となっており、外国人に依存しなければ産業の担い手を確保できないという構造を抱えるなか、外国人の国際的移動の結果、国籍・民族・文化・言語が多様化した地域社会が生まれるという状況が徐々に広がりつつあることを説明した。「1. 先行研究から抽出された課題」では、国際教育は、学校現場にとっては理念として抽象的すぎ、実践としても対象別、領域別、資質別に混在しており、何をしてもよいか分からないという課題を抱えていることを述べた。

「2. 研究設問」では、「学校現場における従来の取り組みや、外国につながる生徒をはじめとした多様性の拡大などの新しい取り組みにおいて、JICA 開発教育支援事業はどのような意義を持つだろうか」を研究設問として設定し、「3. 研究方法・データ」では、事例研究を通じその研究設問を明らかにした。

サブ研究設問①「学校教育において、JICA 開発教育支援事業はどのような貢献ができるだろうか」に関して、アンケートからは総合的な学習の時間、社会など一部の限定された時間・科

目で国際教育が実践されていることが分かった。一方で、教師海外研修参加者の授業実践報告書からは、英語、算数、美術、国語、HR、学年・学校集会などの多様な教科・時間で、ないしはそれぞれの教科・時間を橋渡ししながら、国際教育の実践が取り組まれていることが分かった。教師海外研修参加者は、参加した年度に集中的に授業実践を行う点で一般的な授業実践とは異なる点を考慮しても、特定の教科でしか国際教育の実践はできないという訳ではないことが分かった。

次に、サブ研究設問②「外国につながる生徒への対応に関して、JICA 開発教育支援事業はどのような貢献ができるだろうか」に関しては、アンケートの結果から「(外国につながる)生徒はいるが大きな課題はない」、「外国にルーツのある生徒はいるが、他の生徒と同じ扱いをしている」、「すでに(子供同士が)仲良くしているならわざわざ取り上げるようなことではない」と捉えられていることが分かった。ここから言えることは、教師海外研修及び現職教員特別参加制度を活用して JICA 海外協力隊に参加した教員であっても、中国地方における外国につながる生徒の課題が顕在化しているという認識をさほど強く持っていないことである。一方で、2022年7月のシンポジウム、島根県立宍道高校多文化共生デー、日系サポーター研修を通じた気づきからは、現在見えている問題は氷山の一角であり、外国につながる子供が置かれた特殊な背景を「公正」という視点から、教員や学校以外の関係者が捉えていくことの重要性が明らかになった。

ここで、本稿から導き出される国際教育への示唆をまとめたい。先行研究では、国際教育の課題として、①理念(視点・考え方)、②カリキュラム・教材・時間、③教員のキャパシティ・ディベロップメント、の3つを挙げている。本稿では、国際教育は特定の教科に限定されることなく、身近なものとの比較を通じ世界各地でなぜそのような事象が生起するのか、それが身近な生活とどうつながっているのかを知ることで世界と関わりを持つことであることを提起した。また、国際教育は教師も児童生徒も参加型学習を通じ自分事として学ぶという領域・教科横断的な学びそのものと言えることを示した。このような基調を持つ国際教育の理念がしっかりと教員間で理解されることをまず前提に据える必要がある。そこが理解されてはじめて、教師と生徒をつなぐ上でどのように参加型学習を実践するのかという教材的な工夫の側面や、単発の授業や総合的な学習の時間のみでなく学級・学年・学校全体でどう授業時間を確保しカリキュラム面で構成するかという側面、教材を開発しカリキュラムを構成するうえでの教師の能力強化といった側面についても、具体的な検討が可能となる。つまり、先行研究が論じていた課題の構造として、特に「①理念(視点・考え方)」をどのように設定するかが、国際教育を実践するうえで最も大事な視点であると言える。

このように考えると、図1のように、日本社会の変化のなかで、学校教育システムが変化するために不可欠なものとして、国際教育を位置付けることができる。「平等」を基本的な理念とし、生徒の同質性を前提とした制度(一斉指導、日本語による学習)、教科指導(学習指導要領という基準に基づき、全員の学力保障を目指す底上げ的な指導を行い、達成状況を評価する)を行う従来の仕組みの限界が指摘されている。それに対して、「公正」を基本的な理念とし、多様性を前提として、多様なものさしを持ち、配慮を行う制度と、学習者が主体的に学ぶ・学びたいことを教科横断的に学ぶ教科指導のあり方の重要性が、先行研究でも指摘されている(恒吉・額賀 2021、東京外国語大学 2023)。

そうしたなか、本稿は、国際教育は、比較の手法により日本の社会・地域の「当たり前」を問

い、多様化する現代社会に必要なシステム転換への視点として活用できること、また国際教育は、学習指導要領(=学ぶべきこと)や、児童生徒と教員が生きる今の世界の実情を踏まえ、教師の授業における願い・狙いと、児童生徒の学びたいという反応とをつなぐ参加型学習を通じて、児童生徒・教員の双方が学びを自分事化きるものであることを明らかにした。このような学校現場での実践を支える取り組みとして、JICA 開発教育支援事業は重要な役割を果たしていると言える。

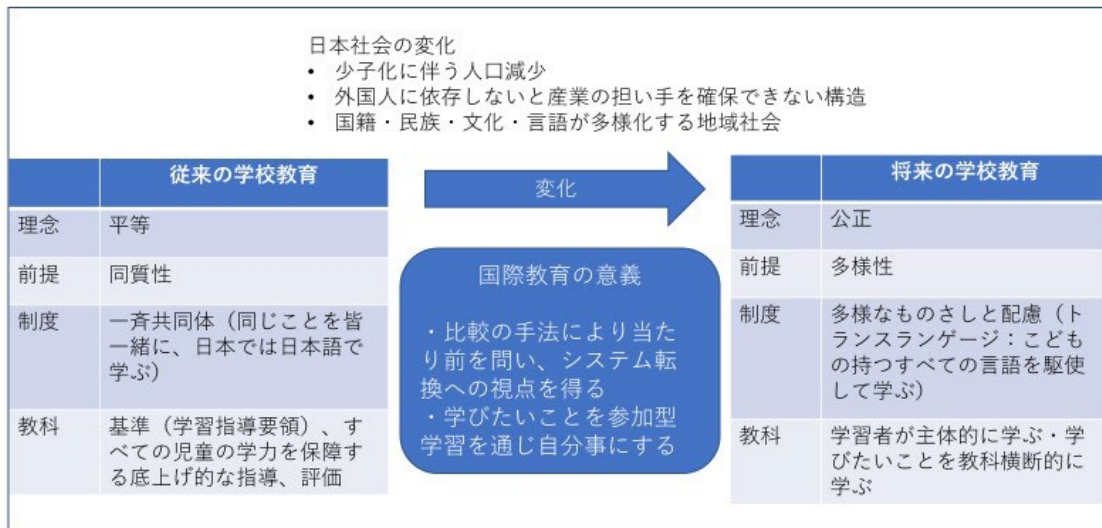


図1：日本社会と学校教育システムの変化における国際教育の意義（出典：筆者）

最後に、今後の課題と期待を述べたい。筆者のうち、澁谷と新川がまとめた「JICA 中国 開発教育支援事業—20年をふりかえり、これからを考える」では、過去の教師海外研修、現職教員特別参加制度参加者にアンケートを行ったが、対象者 237 名のうち、79 名からしか回答が得られなかった。異動、退職、学校内での業務分掌の変更、家庭の事情等の理由で、過去の事業参加者と継続的につながることは容易ではない。しかし、こうした人材が国際教育の実践者として活躍し、若い教員を応援していけるようにすることは不可欠である。各県の教員の人材育成に資する取り組みでもあることから、教育行政機関との丁寧かつ不断の対話をしていくことが求められる。

今後への期待としては、本稿を通じて、JICA 開発教育支援事業の成果(教員の問題意識、授業案や教材などの成果物、教員間のつながり)が JICA 内外の関係者、学校教員、学校外の関係者を問わず、より広く認知・活用されることを願っている。それにより、2023年3月に実施された JICA 中国主催の国際教育研修会で基調講演を行った恒吉遼子氏が述べたように、これまでの日本社会がやってきた、問題への事後の対処に追われるのではなく、様々な背景を持つ子供たちが尊厳を持って学び、人生を切り拓いていける社会環境の事前の整備に向けた一助になれば、筆者たちとしては嬉しい限りである。

<参考文献>

- 石井英真、2020年、『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のリデザイン』、日本標準
開発教育協会HP: <https://www.dear.or.jp/>
- 外務省、2013年、「平成25年度 開発人材育成及び開発教育支援の評価（第三者評価）報告書」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hyouka/kunibetu/pdfs_2013/13_kaiatsu_full.pdf
- 厚生労働省HP：
https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/s2022/dl/202212_1.pdf
- 国際協力機構、2009年、「特定テーマ評価「市民の国際協力への取り組みとJICAの役割」
https://openjicareport.jica.go.jp/360/360/360_000_11991676.html
- 国際協力機構 開発教育支援事業HP：
https://www.jica.go.jp/activities/schemes/partner/dev_education/index.html
- 国際協力機構・国立教育政策研究所、2014年、「文部科学省国立教育政策研究所・JICA
地球ひろば共同プロジェクト グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査
最終報告書（第2分冊）」、<https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12152286.pdf>
- 国際協力機構中国センター、2022年、「JICA中国 開発教育支援事業—20年をふりかえり、これからの考える」
https://www.jica.go.jp/chugoku/enterprise/kaihatsu/sougo/ku57pq000007m5wk-att/education_support.pdf
- 国立教育政策研究所（2013）平成24年度 プロジェクト研究調査研究報告書「教育課程の
編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育
課程編成の基本原則」<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>
- 佐藤郡衛、2007年、「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて—」、
『教育学研究』、第74号、第2巻、215—225頁、
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kyoiku/74/2/74_KJ00004650606/_pdf/-char/ja
- 出入国在留管理庁HP：<https://www.moj.go.jp/isa/content/001356650.pdf>
- 恒吉僚子・額賀美紗子、2021年、『新グローバル時代に挑む日本の教育：多文化社会を考
える比較教育学の視座』、東京大学出版会
- 東京外国語大学、2023年、「2022（令和4）年度文部科学省委託高等学校等における日本
語能力評価に関する予備的調査研究事業報告書」
<http://www.tufts.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/itaku/20224-1.html>
- 文部科学省、2005年、「初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生
きる人材を育成するために～」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/_icsFiles/afieldfile/2018/01/19/1400589_001.pdf
- 文部科学省、2011年、「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf
- 文部科学省、2022年、日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果確定に
関するHP：https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm
- 山田肖子、2019年、『越境ブックレットシリーズ1 知識論 情報クラウド時代の“知
る”という営み』、東信堂