

開発協力人材の裾野拡大

～学習指導要領の改訂による SDGs 必修化を背景に～

坂根 咲花 *

【要旨】

気候変動や貧困などの課題が山積する現代において、地球的諸課題の解決に取り組むことのできる人材育成の必要性は高まっており、2015年に持続可能な社会のための開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）が国連で採択されて以降その動きはさらに加速している。日本では2017年に学習指導要領の改訂が発表され、各教科の中でも持続可能な社会やSDGsを題材にした学習が必修となった。これらを背景に、先行研究では持続可能な社会やSDGsを題材にした授業の実践研究が蓄積されてきたが、SDGsや持続可能な社会を題材にした授業と地球的諸課題の解決に取り組む開発協力人材の裾野拡大のつながりについては検討が不十分である。そこで、本研究ではSDGsに関するイメージマップテストとアンケートを実施し、SDGsのような包括的なコンセプトから開発協力や地球的諸課題がどのようなイメージで繋がっているのか明らかにすることで、学習指導要領の改訂によるSDGs必修化を背景にした開発協力人材の裾野拡大について考察した。

キーワード：開発協力人材、SDGs、学習指導要領、探究的な学習

1. はじめに

冷戦以降、地域紛争や格差の拡大などあらゆる社会課題が国境を越えた地球規模の課題として顕在化し、これらの地球的諸課題の解決に取り組む人材育成の重要性が高まった。2015年には国連で持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals: SDGs）が採択され、「持続可能な社会」というキーワードは日本でも広く普及した結果、2017年に発表された新学習指導要領では小学校から高校まですべて段階の学校教育で持続可能な社会やSDGsに関する授業が必修となった。学習指導要領の改訂を受け、SDGsや持続可能な社会を題材にした授業やカリキュラムの研究が多数行われてきた一方で、先行研究の目的は授業づくりに比重が置かれ持続可能な社会をテーマにした教育を受けた児童・生徒が社会課題についてどのように捉えるようになったかは明らかにされていない。

そこで、本研究では「地球的諸課題の解決への参画」を「開発協力」と定義し「どのような教育を受けるとSDGsから開発協力をイメージしやすいのか」という問いを設定し、「より探究的な手法で国際理解教育や開発教育を受けた学生のほうがSDGsから開発協力を連想するのではないか」という仮説を設定した。

* 関西学院大学大学院総合政策研究科博士課程前期課程 (gxr53914@kwansei.ac.jp)

これらを踏まえ、アンケート及びイメージマップテストを用いた検証を行いつつ、SDGsに関するイメージの探索的な分析を行うことを本研究の目的とする。

2. 地球的諸課題解決へ参画する人材育成の必要性

政府、企業、市民団体などあらゆるアクターが地球的諸課題の解決に取り組んでいるが、政府開発援助（Official Development Assistance: ODA）や国連を介した多国間協力といった開発協力は最も代表的なスキームである。日本の ODA は歴史と実績をもつ一方で、多様化する開発ニーズに対応するための開発協力人材の養成と確保は一貫した課題である。日本の ODA 実施期間である国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）は『国際協力機構史（2019）』において「中長期的には、日本社会の少子高齢化の影響のほか、若年層の内向き志向化や海外活動に対する二極化傾向が大きな問題である」と述べ、「若い世代が将来の進路に国際関係業務や開発協力業務を描けるように開発教育などの裾野拡大の取り組みが重要となる」と言及している。実際に、日本の ODA 事業のひとつである青年海外協力隊の応募者は 1994 年をピークにおおむね減少傾向が続いており、2017 年には応募者数が要請数を下回る事態となっている。また、日本が地球的諸課題の解決に向けて国連機関と連携する上で日本人国連職員の存在は欠かせないものであるが、他の G7 諸国の国連職員数や、各国の国連分担金や人口に応じて算出される「国籍別の望ましい職員数」と比較すると日本人国連職員数は決して十分とは言えない。多国間協力と ODA のいずれにおいても重要な役割を果たすのが非政府組織（Non-Governmental Organization: NGO）だが、日本の NGO の多くが設立されてから 30～50 年を迎えており世代交代に必要な若手の確保や人員の高齢化について課題を抱えている。

こうした「開発協力人材の確保」をいわゆる「プロフェッショナルとして地球的諸課題解決に取り組む人材」の育成だとした場合、「認知度向上及び世論獲得」というのはより包括的で全体的な「地球的諸課題の解決を促進するための社会的風潮の醸成」だといえる。ODA などの政府が実施する開発協力では税金投入の妥当性の判断に世論が大きな影響を与えるほか、消費者や投資家の選好や価値観は市場を通して企業行動を左右する。地球的諸課題を解決するためには、一部の専門家が関心を寄せるのではなく市民や企業を含む様々なアクターが参画する必要があり、社会全体で諸課題解決に向けた風潮や世論が醸成されなければならない。つまり、地球的諸課題解決に参画することの人材育成を目指した教育というのは、開発協力を従事する専門家育成への足掛かりとなるだけでなく、開発協力を始めとする地球的諸課題解決の取り組みに対する前向きな社会的風潮の醸成となりうるのである。

3. 現状と問題提起

日本の学校教育において、地球規模の課題とその解決を目指した人材育成のための教育は幅広く行われてきたが、そうした教育は第二次世界大戦の反省を踏まえ他国や異文化に

ついて理解することを目的とした国際理解教育に源流があると言える。1960年代まではユネスコ主導の平和を主なテーマとした国際理解教育が展開されていったが、冷戦や高度経済成長などその時々の国際情勢や政府の関心、帰国子女への教育や海外に在住する日本人の教育など日本国内外の事情に応じてその内容は変化していった。また、1980年前後にはそのような現実的な問題への対処とは別に「開発教育」や「グローバル教育」が導入され、グローバルな社会課題をテーマにした実践も行われるようになった。その結果、日本のいわゆる国際理解教育は、①ユネスコの流れをくむ国際理解教育、②開発・環境などグローバルな課題に焦点をあてた教育、③現実的な課題に即した海外・帰国児童生徒教育の3つが混在することとなった（佐藤, 2007）。

日本の学校教育における国際理解教育の位置づけという観点からは、1989年に改訂された学習指導要領で学校教育における国際理解教育の具体的な内容が明示され、ナショナルシラバスである学習指導要領に国際理解教育の概念が反映されたことで、学校教育において国際理解教育が展開される新たな基盤となった（伊藤, 2011）。その後、1996年の学習指導要領の改訂では「今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等もかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導をしていく必要性は高まっている（中央教育審議会, 1996）。」との背景から「総合的な学習の時間」が小学校及び中学校の新たな科目として創設され、国際理解教育も総合的な学習の時間で扱われることとなった。そして、2015年にSDGsが採択され「持続可能な社会」という言葉はキーワード化し、2017年に発表された現行の学習指導要領ではこれまでの学習指導要領にはなかった前文が新たに設けられ、その中で「持続可能な社会」について言及がなされた。加えて、「総合的な学習の時間」の代わりに新たに「総合的な探究の時間」が創設されることとなり総合的な探究の時間で取り扱うべき内容の1つとして国際理解教育が改めて位置づけられたほか、各教科においても「持続可能な社会」を題材にした学習が必須となった。

こうした制度の変遷や求められる人材の変化に応じて、先行研究では実際に授業を展開するにあたって必要なカリキュラムの開発や教材の検討、指導法の実践などが蓄積されてきた。

4. 先行研究

SDGsがすべての段階の学校教育で必修となる以前から、日本から遠く離れた国について理解し地球規模の課題を解決するための人材育成を目指した教育に関する研究は行われてきたが、本稿では「持続可能な社会」が前文に盛り込まれた改訂学習指導要領が発表された2017年以降の先行研究について言及する。

指導要領が改訂されSDGsや持続可能な社会を題材にした授業が必修となることが決定した以降、先行研究では迫りくる学習指導要領の施行に向けて研究者や現場の教員が馴染みのない「持続可能な社会」という概念や「SDGs」について理解するところから始め、

どのようにカリキュラムの中に取り入れ児童生徒に分かりやすく伝えるか検討が試みられてきた。

例えば、SDGsを題材にした授業づくりについて、家庭科の分野では日本家庭科教育学会誌が「家庭科教育とSDGs」というテーマで連載を組んでおり、研究者らによってSDGsの概要整理と家庭科の様々な分野におけるSDGsとの関連性について検討がなされてきた。松村ら（2020）はSDGsを中核においた中学校のカリキュラム開発に関する実践研究を実施し、松本ら（2021）、城所ら（2023）が同様の研究を引き継いでカリキュラムの改善と実践を繰り返しさらなる検討を行っている。実際の授業実践としては、例えば荒木ら（2023）はSDGs4.7¹の観点から対象高校で実施されているSDGs関連のプロジェクト学習と効果的な教育手法についてとりまとめているほか、幸田（2020）は小学校教諭を目指す教育課程に在籍する大学生を対象に複数回にわたるSDGsに関する授業実践を行っている。

しかし、こうした研究の目的はあくまでもより良い授業を展開していくための検討であって、授業を受けた児童・生徒にはあまり焦点があたっておらず、児童・生徒がどのように社会課題を解釈し自分なりに考えるようになったのかは十分に明らかにされていない。SDGsを題材にした児童・生徒の変容に関する研究として近いものがSDGsに関する認知度調査であり、主に高校生や大学生を対象にした研究が実施されてきた。例えば、杉尾ら（2020）は高校生を対象にした認識調査を行っている。大学生を対象にした調査としては、岩間ら（2021）は教員養成系の大学に在籍する大学生を対象にしたSDGsの認知度調査を実施しており、村松（2018）は理系大学生を対象に調査を行っている。こうした調査はまさに持続可能な社会の担い手となり地球的諸課題の解決に向けた取り組みを期待される世代がSDGsをどう捉えているのか明らかにする一方で、ほとんどが選択回答方式の質問票を用いた調査である。選択回答方式の調査ではSDGsに関する知識や認知を問うことは可能でも、質問者があらかじめ想定した以上の回答もそれ以下の回答も得ることはできず、被験者の価値観や態度に根差したより直感的な回答を得ることはできない。また、こうした認知度調査の多くは大学や高校で教鞭をとる調査者が実際に担当している授業を履修している学生に対して行った調査がほとんどであり、個別の事例研究としては有意義な結果ではあるものの、標本に対する強いバイアスを否定することはできない。

5. 問題提起

以上の先行研究の現状から、国際理解教育や開発教育における課題は次のように整理される。まず、日本の学校教育における国際理解教育の実践は小学校から大学までのあらゆる段階で、環境・異文化理解・格差・ジェンダーなど、幅広いテーマで実践が蓄積され

¹ 「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。」

てきた。しかし、実践が豊富に蓄積されてきた一方で、実践を通じた児童・生徒の価値観や社会に対する理解の変容に関する検討は不十分である。児童・生徒といった次世代を担う世代の社会課題に対する認知や理解に関する先行研究として SDGs に関する認知度調査が挙げられるが、認知度調査の質問票の多くは知識の定着度合いを見るものや SDGs 全体あるいは 17 のゴールに対する関心度を測るものであり、「何を考えるか」という点には焦点が当てられていない。

また、そのような認知度調査の多くは大学教員である研究者が担当している授業の履修生を対象に行われており、学生自身の興味関心に沿って専攻分野や履修選択が行われる大学の教育システム上、認知度調査の結果は各人の興味関心の偏りを反映していると考えられ、調査結果を普遍的な結果だと見なすことはできない。高校生を対象にした研究も実施されているが、学校の特色として国際色が強く従来から社会課題に対する探究的な学習が盛んに行われており、ある程度社会課題や地球的諸課題について興味関心の強い学生が調査対象となっているケースがよく見られる。これは、大学の研究者など外部からの調査協力に応じる高校がそもそも社会課題に関する学習が盛んで高校の教員も地球的諸課題解決に向けた人材育成に高い関心を持ち調査協力に応じるインセンティブを持つためだと推察される。

こうした先行研究の現状を踏まえると、学びを活かして様々な社会課題を自分の問題として捉え行動する力を持った人物を育成するためには、持続可能な社会という視点で実施された教育によって児童・生徒がどのように社会課題や自分の周りについて考えるようになったか検証しなければならない。そして、持続可能な社会の構築という観点で実施される授業を受けた児童・生徒にとって SDGs が開発協力の入口となりうるのか検討する必要がある。そこで「どのような教育を受けると SDGs から開発協力をイメージしやすいのか」というリサーチクエスチョンを設定し、「より探究的な手法で国際理解教育や開発教育を受けた学生のほうが SDGs から開発協力を連想する」と仮説を立てた。

6. 調査方法

本稿では、SDGs が様々な文脈の中で用いられている日本で SDGs が開発協力人材育成の入口となりうるのか考察するために、SDGs と開発協力のイメージが結びつくのかを検討する。そこで重要な点は、SDGs にまつわるイメージをどのように分析可能なデータに出力するか、という点である。本稿では、イメージや概念を視覚的に表す手法として、思考整理や問題整理に用いられてきたマッピングの手法を使用した。特に、近年、研究者や教育者が多くの教育関連目的のためにマッピングツールソフトウェアを使用し始めてきた (Martin, 2010)。教育分野においては、学習者の批判的・分析的能力の向上を目的として使用されるほか、コンセプト間の関係性を視覚的に理解するために使用され、学習者の知識習得状況を評価する目的でも利用されている。

例えば、Novak, Gowin (1984) が発展させていったコンセプト・マップは児童・生徒が捉えている概念やその下位概念、それに関連する具体的な経験や事象について階層的に表

現するものである。三宅（1987）によると、コンセプト・マッピングは概念と概念の関係性を表現するため学習者が捉えた概念や知識の階層構造を捉えることができる点が利点として挙げられるが、一度概念に関連するものを連想・想起しそれらの関連性を考えてから紙に書き起こすため、関連性を考えている間に連想・想起した内容を忘れてしまう危険性がある。一方で、小谷津ら（1983）が提唱した強制的連想想起法は、お題を与えて強制的に発想させ被験者が連想したことを円周上に書き出していくため、連想した内容を忘れる危険性はないが、異口同音の言葉や同じ言葉で異なる概念を含んでいる言葉が出てきた場合に正しく判別できない。また、言葉や概念同士の関連性は見えてこない。そこで、学習者の連想・想起内容をうまく表現する上では強制的連想想起法が好ましく、階層的構造を見る上ではコンセプト・マッピングのような手法が望ましいことから、水越ら（1980）は両者の利点を生かしたイメージマップテスト（Image Mapping Test: IMT）を考案した。

イメージマップとは、二重の同心円の中心にある事柄・概念を表す言葉を配置した図である。学習者はこの中心の言葉から連想した事柄や言葉を二つの円周上に記入するという自由連想形式を取っている（三宅, 1987）。図1に示しているものがイメージマップの例である。このようなイメージマップでは連想は第二段階にまでしか広げないため、時間をかけずに教員が児童・生徒の概念形成の状態を確認することが可能である。しかし、連想範囲を限定するこの手法では、SDGs から連想した先に開発協力のイメージが繋がるかどうか判断することが難しい。そこで、本稿では連想を限定しない図2のような簡略化したイメージマップを採用した。

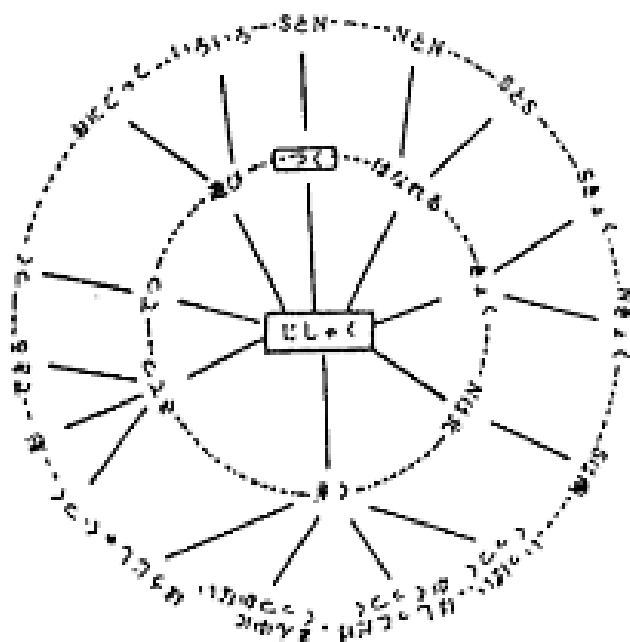


図 1. イメージマップの例（出所：三宅, 1987）

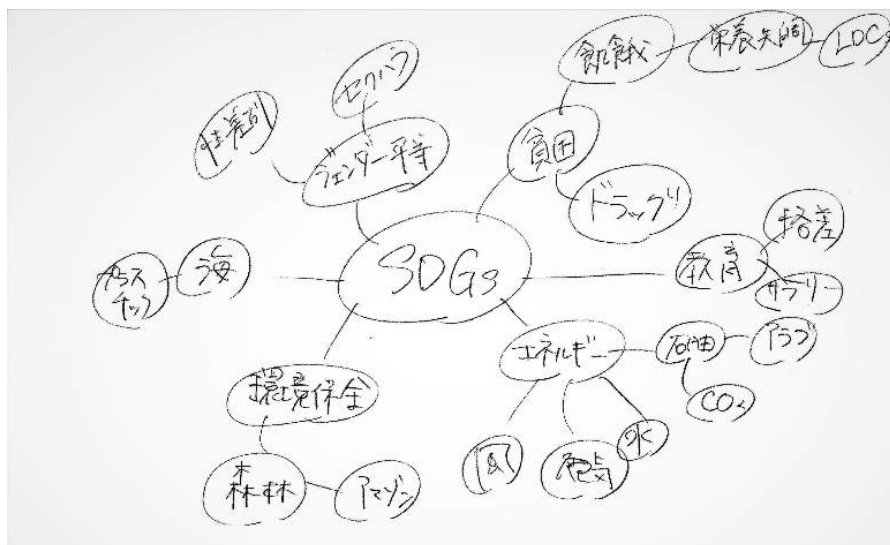


図 2. 簡略化したイメージマップ (出所：筆者作成)

図 2 に示すようなイメージマップの特徴として、連想の範囲を制限せず文字だけで描写する点にある。このようなイメージマップであれば、マッピングのルール説明にも時間がかからず、被験者にかかる負担を軽減して調査が可能だと考えた。

三宅 (1987) はイメージマップを評価する際の指標として流暢性・拡散性・構造的性の観点を挙げている。流暢性とはイメージの量的な広がりを見る指標であり、イメージマップの単語数で表すことができる。拡散性は質的な広がりを見る指標であり、言葉が属している分野の数で表現される。構造的性とは、言葉の繋がりに注目するものでありイメージマップから中心テーマに対する概念形成の状態をとらえるものであり、本稿では特に流暢性と拡散性について着目した。

7. 調査

2023 年 7 月に関西学院大学上ヶ原キャンパス及び神戸三田キャンパス内で街頭アンケート方式を用いて無作為に学生を抽出し、1 回生だと確認できた学生を対象に調査を行った。計 35 名にアンケートの回答及びマインドマップの作成を依頼し、有効回答数は帰国子女や留学生を除いた 33 となった (有効回答率 94.3%)。

調査の結果、イメージマップ上に出ている単語数 (流暢性) の最小値は 6、最大値は 20、中央値は 11 となった。また、平均総単語数は 11.7 であった。また、拡散性について着目するために SDGs17 ゴールの分類指標である 5P (People, Prosperity, Planet, Peace, Partnership) に沿ってコーディングルールを作成し単語の分野を定義した (表 1)。

表 1. 5P に基づいたコーディングルール（出所：筆者作成）

People	貧困 貧困問題 ジェンダー 教育 飢餓 男女平等 LGBT LGBTQ+ LGBT 女性 福祉 食糧問題 バリアフリー 水不足 病気 差別 食品ロス 食料支援 フードロス 文化 多様性 子供 子ども 健康 雇用機会 識字 過労 学校 栄養不足
Prosperity	難民 差別 再生可能エネルギー 食品ロス 町づくり 地域活性 少子高齢化 景観 過疎化
Planet	環境 環境破壊問題 CO2 二酸化炭素 温室効果ガス 温暖化 地球温暖化 高齢化 ゴミ プラスチック マイクロプラスチック 汚染 海 森林伐採 リサイクル 森林破壊 オゾン層 オゾン 海 生物 生態系 生き物 再生可能エネルギー 難民 海面上昇 水面上昇 酸性雨 資源 スコール ゼロエミッション ゼロカーボン
Peace	戦争 平和
Partnership	NPO 海外ボランティア 支援 国連 UNHCR

表 1 に基づいてすべてのイメージマップを集計したところ、「環境破壊問題」や「地球温暖化」などの言葉に代表される「Planet」分野の言葉は総語数のうち 28.12% を占めて最も多く、「ジェンダー平等」や「貧困」などの「People」に関する言葉が次に多く連想され、20.42% を占めていた。その一方で、「Prosperity」「Peace」「Partnership」はそれぞれ全体の 5% 以下に留まる結果となった。環境問題やジェンダー平等、差別のように、メディアで取り上げられることが多く教員にとっても教えやすい題材は児童・生徒にとっても馴染みがあり連想されやすく、日本にはあまり馴染みがない社会課題や抽象度の高い概念を含む「Prosperity」「Peace」「Partnership」には連想が広がらなかったと考えられる。

また、アンケートの結果、ほとんどの学生が「世界には極度の貧困に苦しむ人がある」「日本とは異なる文化を持つ人々がいる」「海外には学校へ行きたくても通えない子供たちがいる」といった、国際理解教育や開発教育で扱われることの多いテーマについて社会や外国語などの教科で学習した経験があることが分かった。学習指導要領の改訂を受けて多くの学校で SDGs や社会課題に関連した授業が様々な科目で実践されていた様子が伺える。

「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」の経験の有無と学習した内容について質問した結果、33 名中 28 名が「総合的な学習の時間」または「総合的な探究の時間」での学習経験があった。

「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」は科目であるのに対し、「課題研究」及び「探究学習」はあくまでも生徒が自ら課題を設定し、設定した課題について自ら調査や実験を行い、まとめて発表するまでの一連の流れを含んだ学習指導方法の一つである。アンケートの結果、高校時代に「課題研究」及び「探究学習」を行った人は 33 名中 13 名にとどまり、取り組んだ内容としては「カビについて」から「ルワンダ虐殺と紛争について」まで非常に幅広い結果となった。一部を除きほとんどの人が「総合的な学習

の時間」及び「総合的な探究の時間」を経験している一方で、「課題研究」や「探究学習」は時間不足や教員の多忙など様々な要因によって経験している人とそうでない人の間に差が生まれたと推察できる。

8. 分析と考察

さらに詳細な分析を行うために、まず「総合的な学習の時間」/「探究的な学習の時間」及び「課題研究」/「探究学習」の経験や内容から、被験者が高校時代に受けた国際理解教育や開発教育の実施方法について3つの段階に分類し、0, 1, 2の順序尺度でダミー変数をおいた。

そして、ダミー変数を説明変数におき、流暢性（言葉の数）を目的変数におき有意水準5%で回帰分析を行った。その結果が以下の表2である。

表 2. 高校時代の学習経験と流暢性（出所：筆者作成）

	拡散性					
	切片	β	P 値	下限 95%	上限 95%	補正 R ²
学習経験	0.634441	0.153498	0.000252	0.321379	0.947503	0.33449

P 値=0.515970119>0.05 より、有意差は検出されなかった。よって、高校時代に受けた国際理解教育や開発教育が探究的であったかどうかは、イメージマップの流暢性（単語数）に影響を与えるとは判断することができなかった。しかし、この流暢性に関しては先行研究により個人差が指摘されており、今回の分析結果は先行研究で言及されている通りの結果になったと言える。

次に、目的変数を拡散性（分野の数）において同様に有意水準5%で回帰分析を行った結果、表3のようになった。

表 3. 高校時代の学習経験と拡散性（出所：筆者作成）

	流暢性					
	切片	β	P 値	下限 95%	上限 95%	補正 R ²
学習経験	0.5498	11.4713	0.51597	-1.1568	2.256493	-0.01808

高校時代の学習経験と拡散性（分野の数）について回帰分析を行った結果、 $P=0.000252 < 0.05$ より有意差を検出した。よって、高校時代に受けた国際理解教育や開発教育が探究的であると、イメージマップの拡散性も増加すると言えることがわかった。

本稿の仮説は「より探究的な手法で国際理解教育や開発教育を受けた学生のほうがSDGsから開発協力に関する言葉を連想する」であり、最も重要な分析が「開発協力」に関する語にまつわる分析である。そこで、まず「開発協力」に関する語をコーディングルールの作成により定義した（表4）。

表 4. 「開発協力」に関する語のコーディングルール（出所：筆者作成）

開発協力	(国名 & 貧困) (国名 & 教育) 飢餓 難民 UNHCR 発展途上国 プランテーション 栄養不足 餓死 海外ボランティア 協力 国際連盟 少年兵 食料不足 水不足 南南問題 南北 発展途上 紛争 識字
------	---

そして、「開発協力」に関する語の数を目的変数においたうえで同様に回帰分析を行った結果が表5である。分析の結果、 $P=0.00188 < 0.05$ となり有意差を検出し、より探究的な方法で国際理解教育や開発教育を受けた方がSDGsから日本国外の社会課題にまで連想が広がることが明らかとなった。

表 5. 高校時代の学習経験と「開発協力」に関する語の数(出所：筆者作成)

	「開発協力」に関する語の数					
	切片	β	P 値	下限 95%	上限 95%	補正 R ²
学習経験	0.6979	0.5982	0.00188	0.279025	1.116746	0.247897

以上の分析から、より探究的な手法で国際理解教育や開発教育を受けた学生は社会課題についてより理解を深め、SDGsから開発協力へとイメージを膨らませることが明らかになった。しかし、その一方で、探究学習を実施するためには教員側に大きな負担がかかることも事実である。大量の業務を抱えた日本の教員にとって、探究学習が負担であることは想像にたやすい。このような状況を鑑み、先行研究では充実した探究学習が実施される学校とそうでない学校との格差が生まれる可能性について懸念されている。例えば、杉

岡 (2022) は「2022 年度から新しい学習指導要領が全面実施となり、全国の 4,856²の高校で一斉に探究的な学習が進むこととなる。そうすると、先に取り上げた 3 例のような好例 (good practice) も生まれれば、その逆も然りであろう。すなわち、誤解を恐れずに言えば、『探究 (学習) 格差』や、若者言葉で言う『探究ガチャ³』のようなことが生まれる可能性がある」と述べている。

地球的諸課題の解決において重要な「他人事を自分事として捉える」という観点に立ち返ったとき、その観点には都市も地方も関係なければ、社会的階級も関係ない。一見、外国とは無関係に見える日本の田舎の地方であっても、その日常生活はどこかで他国との繋がりによって支えられており、ODA や国連機関で働くようなエリートでなくとも、社会に対する認識として遠く離れた人々と自分たちの生活が繋がっているという感覚を持つことは重要である。つまり、地球的諸課題の解決に参画できる人材育成のためには探究的な国際理解教育や開発教育が一部の学校だけのものになることを避けねばならない。そのためには、アカデミアだけでなく政府や市民社会が一体となって探究的な学習の在り方について協議し、学校間の格差が起きないように検討するべきである。

9. おわりに

本研究では、気候変動や格差など地球的諸課題が顕在化し、これらの課題の解決に取り組むことのできる人材育成が重要視されていることを背景に、SDGs と開発協力人材の裾野拡大について焦点を当てた。

「持続可能な社会」というキャッチフレーズや「SDGs」のコンセプトは学習指導要領改訂に伴い学校教育でもキーワード化し、学校教育における実践研究やカリキュラム開発に関する研究が蓄積され、多くの児童・学生が持続可能な社会や SDGs をテーマにした学習を経験している。その一方で、地球的諸課題解決の代表的なスキームである開発協力人材は人材確保の課題を抱えており、SDGs や持続可能な社会を題材にした教育が開発協力人材への入口となるか検討する必要性があった。そこで、「どのような教育を受けると SDGs から開発協力をイメージしやすいのか」という問いを立て、高校時代の学習経験に関するアンケートと SDGs をテーマにしたイメージマップの分析を行った。分析の結果、ほとんどの学生が社会課題について学習していたものの、SDGs をテーマにしたイメージマップの連想内容からは連想されやすい分野と連想されにくい分野があることがわかった。また、開発協力人材の裾野拡大にとって重要な「遠い国のことを自分事として捉える」という観点からは、探究学習のような自分で問いを立て調べ発表するという一連の流

² 杉岡 (2022) では以下の文献から高校数を引用しているが、2020 年度時点での高校数は 4874 校 (文部科学省, 2021) となっている。

椿達・五浦哲也 (2018) 「『総合的な学習 (探究) の時間』における高大連携プログラムの開発 (I) — 実態及び期待と準備に関する調査分析 —」『北海道情報大学紀要』30 巻 1 号 北海道情報大学 pp.15-34

³ 自分では選ぶことができない環境によって自分の人生が大きく左右されることを、スマホゲームの「ガチャ」に例えたインターネットスラング。例文として「親ガチャ」「配属ガチャ」などがある。

れのもとで国際理解教育や開発教育を受けた学生の方が、SDGs から地球的諸課題にまで目を向けることがわかった。つまり、学習指導要領の改訂によって持続可能な社会やSDGs を題材にした学校教育が普及した一方で、開発協力人材の裾野拡大のためにはより探究的な学習方法によって途上国の問題や地球的諸課題を自分事として捉えることができると考えられる。

国際協調に対する不穏な動きもある中で、今後益々開発協力人材の育成は必要とされるだろう。SDGs が普及し持続可能な社会の構築に対する関心が高い社会的風潮を活かしつつ、探究的な学習方法での国際理解教育や開発教育によって、開発協力人材の育成がさらに促進されることを期待したい。

本稿では、日常生活のあらゆる場面でSDGs のコンセプトが溶け込んでいる今日においてSDGs のイメージと開発協力のイメージが結びつくか検討した点で、開発協力人材の育成に対し疑問を投げかけた。できるだけバイアスの少ない方法で標本を得るために慎重にリサーチデザインを検討したが、大学には進学していない層を対象に含めることはできなかった点や、協定校や連携校といった特定の高校からの進学者が多い私立大学であることは注意が必要である。また、分析の精度が決して高いとはいえない点についても、質的なデータであるイメージマップを量的に分析しようとするものの限界である。

国際理解教育や開発教育、SDGs を題材にした教育は、文部科学省による具体的な定義や位置づけがされていないため、本研究ではそれぞれの概念をどのように整理し位置づけるか苦慮した。このような概念的な曖昧さが、これまで各学校の個性や特色を導き出す要因となった一方で、現場の職員や研究者が頭を悩ませる要因となったと言えるのではないだろうか。

本研究では、開発協力人材の裾野の拡大のうち、SDGs という身近なコンセプトから開発協力についてイメージが膨らむかどうか検討した。遠い国のことを自分事として考えることは地球的諸課題解決に取り組む上ための最初のステップであり、次に重要となるのは実際に行動を起こす段階である。本研究では行動へ移す段階には着目しなかったが、開発協力へ関心を持った児童・生徒が行動に移し地球的諸課題解決へ参画することのできる人材へと成長するためにはどのような支援が必要なのか検討していくことを今後の課題としたい。

【参考文献】

<日本語文献>

荒木貴之, 西田浩之, 保坂朗子, 林昂平 (2020) 「学校教育におけるSDGs を通した人材育成に関する考察」 『武蔵野教育學論集』 8号 武蔵野大学 pp.23-36

- 伊藤静香 (2011) 「『日本型』国際理解教育の生成: ユネスコ加盟期から新学習指導要領を通して」『上智大学教育学論集』45号 上智大学総合人間科学部教育学科 pp.67-81
- 岩間叶実, 片桐正敏, 川邊淳子 (2021) 「教員養成系大学生のSDGsに対する認知度及び意識調査」『北海道教育大学紀要 教育科学編』72巻1号 北海道教育大学 pp.377-385
- 幸田美沙 (2020) 「学生と社会、世界をつなぐ学び: 大学2年生必修科目におけるSDGsを通じた学び」『樟蔭学園英語教育センターフォーラム』9号 pp.17-24
- 国際協力機構 (2019) 「開発人材の養成と確保」『国際協力機構史』国際協力機構 pp.196-199
- 佐藤郡衛 (2007) 「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巻 日本教育学会 pp.215-225
- 城所拓磨・楠本涼子・久保昂世・竹内慎一郎・中村幸友子・萩森喬至・村田晋太郎・石川照子 (2023) 「SDGsを中核にした中学校におけるカリキュラム開発の実践的研究Ⅲ」『三重大学教育学部研究紀要』第74巻 第2号 pp.337-350
- 杉岡秀紀 (2022) 「高大連携による探究的な学習についての現状と課題—京都府北部の公立高校の事例研究を踏まえて—」『福知山大学研究紀要』
- 杉尾幸司, 宮国泰史 (2020) 「探究的な学習課題としてのSDGs (持続可能な開発目標) に対する認識: 高等学校での事例分析」『高度教職実践専攻 (教職大学院) 紀要』4巻 琉球大学大学院教育学研究科 pp.85-95
- 中央教育審議会 (1996) 「横断的・総合的な学習の推進」『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会 第一次答申』文部科学省
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2024年1月16日)
- 椿達, 五浦哲也 (2018) 「『総合的な学習 (探究) の時間』における高大連携プログラムの開発 (I) —実態及び期待と準備に関する調査分析—」『北海道情報大学紀要』30巻1号 北海道情報大学 pp.15-34
- 松村謙一, 上野雄司, 松本裕一, 谷和音, 新田貴士 (2020) 「SDGsを中核にした中学校におけるカリキュラム開発の実践的研究」『三重大学教育学部研究紀要』第71巻 pp.407-422
- 松本裕一, 松村謙一, 城所拓磨, 新田高士 (2022) 「SDGsを中核にした中学校におけるカリキュラム開発の実践的研究Ⅱ—気候変動を学習領域とした『STEP』に関する分析を通して—」『三重大学教育学部研究紀要』第73巻 pp.307-326
- 水越敏行, 吉崎静夫, 三宅正太郎 (1980) 「映像視聴能力の形成と評価に関する実証的研究」『放送教育研究』Vol.10 日本教育メディア学会 pp.1-20
- 三宅正太郎 (1987) 「学習者の知識獲得状況を把握する一方法としてのイメージ・マップ・テスト (Image Mapping Test) について」『科教研報』Vol.1 No.3 pp.75-83
- 村松陸雄 (2018) 「大学生による持続可能な開発目標 (SDGs) に関する認知」『武蔵野大学環境研究所紀要』7号 武蔵野大学環境研究所 pp.97-107

文部科学省（2021）「高等学校教育の現状について」文部科学省初等中等教育局

<英語文献>

Martin D（2010）“Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?” *“Higher Education”* vol.62 Springer pp.279-301

Novak J D, Gowin D（1984）*“Learning how to learn”* Cambridge University Press