

ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育 政策の形成過程：デジタル時代のESDを再考 する

SAKAMOTO, Jun / 坂本, 旬

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学キャリアデザイン学部紀要 / Bulletin of the Faculty of Lifelong
Learning and Career Studies

(巻 / Volume)

21

(開始ページ / Start Page)

1

(終了ページ / End Page)

27

(発行年 / Year)

2024-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00030836>

ユネスコのデジタル・シティズンシップ 教育政策の形成過程

—— デジタル時代の ESD を再考する ——

法政大学 坂本 旬

はじめに

公立小中学校の児童生徒に1人1台のタブレット端末を配布する GIGA スクール構想が始まり、持続可能な開発のための教育（ESD）を進めるユネスコスクールにも影響を与えつつある。しかし、ESD と GIGA スクール構想を接続するためのフレームワークが定まっているわけではなく、ほとんどの学校は試行錯誤しながら導入を進めている。もちろん、ユネスコは ESD の他にデジタル教育に関する理論や政策を有しているが、日本ではほとんど知られていない。今後は、デジタル時代の ESD のあり方が問われることになるだろう。

筆者は、すでに「グローバル・デジタル時代の ESD の展開：デジタル・シティズンシップ教育と ESD の接合をめざして」（坂本、2024）によって、デジタル・シティズンシップと ESD を接合する意義についてまとめているが、この論考で扱ったデジタル・シティズンシップ教育理論は、主として欧米を中心としたものであり、ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育理論を中心にしたものではなかった。ユネスコは2023年秋に「アジア太平洋のデジタル・シティズンシップ」（UNESCO, 2023c）を公開し、その内容を明らかにしているが、筆者が前掲論文を執筆した時点ではまだ公開されていなかったのである。すなわち、本稿は前掲論文を補完するものである。

まず、2023年に公表されたユネスコ「グローバル教育モニタリング（GEM）レポート」とその関連レポートを取り上げ、デジタル教育政策における意味を検討する。次にユネスコのデジタル・シティズンシップ教育理論・政策の形成過程を

概観し、最後に UNESCO（2023c）のデジタル・シティズンシップ教育理論・政策における ESD との関連性を検討する。それはすなわち、デジタル時代の ESD の方向性を示唆すると考えられる。

1. グローバル教育モニタリングレポート 2023 が意味するもの

2023 年夏、ユネスコは「GEM レポート：教育におけるテクノロジー 誰のためのツールなのか」（UNESCO, 2023a）を公表した。ユネスコのグローバル教育モニタリングレポートは 2002 年に始まり、2015 年の国連サミット「持続可能な開発目標」を含む「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」採択以降、SDGs 目標 4「質の高い教育をみんなに」の達成状況を把握するために、毎回一つのテーマを取り上げて作成される報告書である。今回の GEM レポートは 18 回目にあたり、教育とテクノロジーをテーマにしており、世界的な調査をもとに今日の教育におけるテクノロジーの問題を明らかにしている。

2023 年 12 月には OECD による「PISA2022」の報告書が発表された。また、同時期にユネスコからは「Ed-Tech の悲劇？ COVID-19 期における教育テクノロジーと学校閉鎖」（UNESCO, 2023b）および「アジア太平洋のデジタル・シティズンシップ」（UNESCO, 2023c）が公開されている。立て続けに発表されたこれらの報告書はすべて教育におけるテクノロジーを中心的なテーマに挙げており、2023 年は COVID-19 パンデミックをきっかけに世界中を席卷した教育とテクノロジーをめぐる問題が大きくクローズアップされた年だと言えるだろう。

ユネスコの GEM レポートの要点は以下の通りである（UNESCO, 2023a:3-4）。第一に、教育テクノロジーが良い教育効果をもたらすという証拠はほとんどない。証拠とされるものの多くは、IT 企業からもたらされたものであり、第三者による公正な評価がされないままテクノロジーが学校に導入されている。

第二に、デジタルデバイドの問題である。COVID-19 パンデミックによる学校閉鎖期間中、オンライン教育によって教育を継続することができたが、少なくとも 5 億人、つまり全世界では 31%、最貧困層の 72% の子どもたちはその恩恵を受けることができなかった。つまり、アクセスの不平等によって、教育を受ける権利が大きく損なわれたのである。

第三に、テクノロジーの活用方法の問題である。ある種の教育テクノロジーに

は学習向上効果があるが、不適切もしくは過度の ICT 活用は児童生徒の成績を悪化させる可能性がある。ペルーでは、100 万台以上のノートパソコンが子どもたち配布されたが、学習効果は上がらなかった。また、アメリカでは、200 万人以上の児童生徒を調査した結果、リモート教育だけでは学習格差が拡大することが判明した。

第四は、教育制度の問題である。テクノロジーの変化に教育制度が追いついておらず、オンラインコンテンツの品質管理が不十分であり、教育予算も長期的コストが十分に考慮されていない。さらに教育におけるデータプライバシーが法律によって明確に保障されておらず、保障している国はわずか 16% に過ぎない。パンデミック中にオンライン教育を提供した 42 の政府のうち 39 が、子どもの権利を脅かしたり侵害したりするような使い方を助長していた。

ユネスコは、教育へのテクノロジーの導入そのものを否定しているのではなく、公平性や包摂性を保障することが重要性だと指摘している。すべての学習者がデジタル資源に公平にアクセスするためには、デジタル・インクルージョンの考え方が必要である。そして、その教育の質については、「社会が持続可能な開発目標を達成することを支援しているか」を問うべきだという。その上で、教育制度が公平性・包摂性と質の達成を支えているか、問うのである (UNESCO, 2023a: 9)。ユネスコは「持続可能性ほど重要な現代的課題はない」と指摘し、教育制度は「社会的、経済的、環境的な意味での持続可能な開発の達成に役立つ行動を学習者に身につけさせる」ものでなくてはならないと主張している (UNESCO, 2023a: 10)。

ユネスコは GEM レポートに続いて「Ed-Tech の悲劇？ COVID-19 期における教育テクノロジーと学校閉鎖」(UNESCO, 2023b) を公開した。このレポートは COVID-19 パンデミック下のデジタル教育改革に焦点を当てたものであり、GEM レポートの課題をさらに掘り下げた内容となっている。UNESCO (2023b) が明らかにしたことは、「学校閉鎖という大きな課題をテクノロジーで解決し、テクノロジーをより深く統合することで、教育をより良いものに変えられる」という Ed-Tech 推進派の主張が誤りだったことである (UNESCO, 2023b: 18)。このレポートは「教育界が単に技術的变化に対応するだけでなく、包摂的で公正かつ持続可能な未来を形成するためのより総合的な教育の目標に向けて、教育のデジタ

ル化にどのように舵を切ることができるか」と問い、「Ed-Tech の悲劇として想定されているものから抽出された教訓は、テクノロジーが人間の価値観を教え、活性化させ、人間関係を強化し、人権を擁護する教育をめざす方法を照らし出している」と主張する (UNESCO, 2023b: 19)。そして、「テクノロジーは、児童生徒の多面的なニーズをバランスよく満たす、包摂的で公正かつ質の高い教育を実現する強力な手段となり得るが、教育実践に造詣の深い教員やその他の人々によって方向づけられ、統合される必要がある」と締めくくる (UNESCO, 2023b: 498)。

UNESCO (2023b) は、日本について興味深い記述をしている。マッキンゼーが 8 カ国 (オーストラリア、カナダ、中国、フランス、ドイツ、日本、イギリス、アメリカ) の教員を対象に行ったりモート教育の有効性を問う意識調査の結果である。8 カ国中日本とアメリカがもっとも低く、「教員の大半がリモート教育の有効性を完全に学校をさばるよりはまし程度だと評価している」と書いている (UNESCO, 2023b: 152)。つまり、日本の教員は相対的にリモート教育を信頼していなかったのである。こうした事実は、日本の Ed-Tech 導入の遅れを意味するものとして、否定的に取られることが多かったが、OECD による PISA2022 の報告の後では、その意味は大きく変わるようになった。

PISA2022 の報告書によると、日本はリーディング、数学ともに世界でもトップクラスであり、韓国、リトアニア、台湾とともに「数学の成績、公平性、ウェルビーイングに関してレジリエント」であると評価された (OECD, 2023: 23, 251)。しかし、一方で、16%の児童生徒が COVID-19 のために 3 ヶ月以上学校閉鎖になったと答えている。この数字は他国と比較すれば短かった。ビデオ・コミュニケーション・プログラムを使うことに自信があるか、とても自信があると感じている児童生徒は OECD 平均で 77%であるにもかかわらず、日本では約 57%、学校閉鎖中でも学校の勉強をする意欲を持つことに自信があるか、とても自信があると感じている児童生徒は OECD 平均で 58%に対して、日本では 34%しかなかった。つまり、日本の子どもたちはオンライン教育に対して、相対的に自信が持てないのである。

OECD (2023) によれば、「より多くの児童生徒が長期の休校を回避した国・経済は、学校に対する帰属意識がより安定または改善傾向にあった」のであり、

「PISA2022の結果は、COVID-19 パンデミックが児童生徒の生活に及ぼしたと思われる広範な影響を指摘するもの」だという (OECD, 2023: 66)。この OECD の報告書とユネスコの2つの報告書を重ね合わせると、PISA2022における日本の好成績は、COVID-19 による学校閉鎖を可能な限り回避し、テクノロジーによるオンライン教育に可能な限り頼らなかったからだと考えられる。この点に関して、国立教育政策研究所も「今回の結果には、新型コロナウイルス感染症のため休校した期間が他国に比べて短かったことが影響した可能性があることが、OECD から指摘されている」(国立教育政策研究所, 2023: 2) と述べている。実際、日本の得点が前回よりも伸びたわけではなく、パンデミック期を経ても大きく変化しなかったが、他の PISA 参加国は「崩壊 (disruption)」と呼ばれるほどそろって急激に成績が下がったのである。

COVID-19 パンデミックの最中、世界中でリモート教育の導入が進められた。日本は ICT 整備が遅れていたため、GIGA スクール構想を前倒しして、1人1台のタブレット端末の配布を進めた。もちろん、タブレット端末を活用したリモート教育の普及をめざしたのである。しかし、欧米諸国と比較すると、学校閉鎖期間は短く、リモート教育の導入も限られたものであった。できるだけ対面による教育を維持しようとしたのである。結果的に、このような対応が世界的規模の学力低下を回避し、教育のレジリエンスを高めたと言える。

もう一つの問題はデジタル化された「個別学習 (personalized learning)」である。これは、日本では一般に「個別最適な学び」と呼ばれている。ユネスコは、個別学習を組み込んだ Ed-Tech について、次のように指摘する。「テクノロジーが収集したデータは、ダッシュボードやスプレッドシートに表示され、研究者を含むさまざまな教育関係者に提供されるが、多くの場合、個々の学習者の行動や進捗状況についての詳細は提供されるものの、この行動や進捗状況が社会的相互作用によってどのような影響を受けているかという問題に対する洞察はほとんど提供されない。このような断片化された情報は、研究目的には役立つかもしれないが、学習の根底にあり、教育を魅力的で目的あるものにするのに役立つ複雑な社会的・環境的関係を曖昧にしてしまう可能性がある」(UNESCO, 2023b: 344)。個別学習自体は、多様な定義があり、決してデジタル化を前提するものではないが、Ed-Tech による個別学習は、学習成果を個人データへと矮小化してしまう危

険性を孕んでいる。

アメリカの RAND コーポレーションはビルゲイツ財団の支援を得て個別学習の効果検証を行い、2017 年にその成果を公表した。その結果は「数学とリーディングにおいてプラスの達成効果を経験したが、その効果は数学においてのみ統計的に有意」といいつつ、「提唱者や改革者は個別学習モデルを開発したが、その構成要素の多くは全国的に比較的一般的であるため、何が個別学習実施校であるかを明確に特定することは困難である」というものであった (RAND, 2017: 40)。これに対して、米紙「ニューヨーカー」は、「個別学習の厄介な現実」と題する記事の中で、「肩すかしを食らった」と書いている (Kim, 2019)。つまり、Ed-Tech に組み込まれた「個別最適な学び」は、ユネスコが指摘するように、投資に見合う教育効果があると断定するのは困難なのである。

すでに述べたように、ユネスコは「教育のデジタル変革 (digital transformation) の方向転換」(UNESCO, 2023b: 497) を主張しており、デジタル教育やいわゆる「教育 DX (digital transformation in education)」そのものを否定しているわけではない¹。問題は、COVID-19 パンデミックを機にエビデンスを十分に確認することなく、トップダウンで押し進められた世界的なデジタル教育政策である。それは技術中心主義であり、企業の利益を優先するものであった。それに対して、ユネスコは「持続可能な開発の達成に役立つ行動」を身につけるための教育の必要性を主張する。それは「テクノロジーが人間の価値観を教え、活性化させ、人間関係を強化し、人権を擁護する教育」でなくてはならない。ユネスコは「単に技術的变化に対応するだけでなく、包摂的で公正かつ持続可能な未来を形成するためのより総合的な教育目標」に向けて舵を切らなければならないと主張している (UNESCO, 2023b: 19)。

2. ICT 教育からデジタル・シティズンシップ教育へ

デジタル教育におけるユネスコの主張は、ESD とデジタル教育の統合を示唆している。その統合にあたっては、ユネスコのもう一つのデジタル教育理論、すなわちデジタル・シティズンシップ教育を取り上げることが必要である。すでに触れたように、ユネスコは 2023 年に「アジア太平洋のデジタル・シティズンシップ」と題したレポートを公開した (UNESCO, 2023c)。ユネスコ GEM レポート

2023 はデジタル教育の現状を分析したが、このレポートは、ユネスコのデジタル教育のあり方を提示するものである。では、ユネスコはどのようなプロセスを経てデジタル・シティズンシップ教育を自らの政策に位置付けるようになったのだろうか。

ユネスコにはデジタル・シティズンシップ教育とは別に、ICT 教育のプロジェクトがある。1998 年 11 月、ユネスコ総会はロシアによって提案された教育における IT 研究所（IITE）の設立を承認した。IITE は、費用対効果があると思われる ICT ツールをテストし、その知見に関心のあるパートナーに広めること、教育・訓練プログラムにおける ICT 活用戦略の開発・適応のためにパートナーと協力すること、そして、国の ICT 研修プログラムに協力することが目的であった。設立当初は、旧ソ連崩壊後に作られた独立国家共同体（CIS）やバルト三国、東欧、中央アジアなど、ロシアの影響下にある国々が多く参加していた（UNESCO, 2010）²。

2008 年、ユネスコは「教員のための ICT コンピテンシー基準」を発表する。この基準にはデジタル・シティズンシップについて言及されておらず、テクノロジーリテラシーやデジタルリテラシーといった用語が使われていた。なお、この基準は IITE によって作られたものではなく、アメリカの国際教育テクノロジー学会（ISTE）やシスコ、インテル、マイクロソフトなどの欧米系 ICT 企業が基準作成のパートナーとして加わっていた。坂本・今度（2018）によると、ISTE が米国情報教育基準（NETS）にデジタル・シティズンシップを導入したのは 2007 年版の NETS である。

2011 年に公表された第 2 版で、ユネスコは初めてデジタル・シティズンシップに言及した。UNESCO（2011a）は、「テクノロジーリテラシー・アプローチに関連する教員の能力には、基本的なデジタルリテラシー・スキルとデジタル・シティズンシップが含まれる」と述べている（UNESCO, 2011a: 10）。デジタル・シティズンシップ概念が世界的に広がりつつあった時期であり、ユネスコもその影響を受けたと考えられる。そして、デジタル・シティズンシップを「デジタル社会に参加するための ICT 機器とスキルを持つこと。例えば、政府情報へのオンラインアクセス、ソーシャル・ネットワーキング・サイトの利用、携帯電話の使用など」と定義した（UNESCO, 2011a: 90）。この定義はデジタル・シティズンシッ

ブ概念の形成に大きな影響を与えたモスバーガーらによる定義の影響を受けたものだと考えられる (Mossberger et al., 2008: 1)。すなわち、ユネスコのデジタル・シティズンシップの定義は「市民社会に参加するためにテクノロジーを活用する能力」というもっとも基本的な定義から始まっていることを確認することができる。

2011 年は、ユネスコ「教員のためのメディア情報リテラシーカリキュラム」(初版) が公表された年でもある。メディア情報リテラシー (MIL) プログラムは、ユネスコと国連事務局直属の組織である国連文明の同盟 (UNAOC) が共同で立ち上げたプログラムであり、イラク戦争を機に拡大したイスラム文化と西洋文化の対立を克服することを目的にしている。この点で、他のユネスコのプログラムとは異なった地位を占めている。基本的に MIL はメディアリテラシーと情報リテラシーを統合し、さらにデジタルリテラシーやコンピュータリテラシー、ニュースリテラシーなど、関連するリテラシーを包含するものである。初版のカリキュラムには、デジタル・シティズンシップという用語は使われていないが、MIL は、「市民が基本的人権の恩恵を最大限に享受するために必要な能力を身につけるもの」であり、ユネスコが 1982 年に発表した「グリェンバルト宣言」について、「『コミュニケーション現象』に対する市民の批判的理解とメディア (新旧を問わない) への参加を促進する政治・教育制度の必要性を認めている」と指摘している (UNESCO, 2011b: 16)。「グリェンバルト宣言」(UNESCO, 1982a) はドイツ連邦共和国 (当時は西ドイツ) のユネスコ国内委員会が 1982 年にグリェンバルトで開催した国際シンポジウムで提起されたものであり、同年のユネスコ理事会で報告された (UNESCO, 1982b: 115)。もともとメディアリテラシーにはシティズンシップの概念が内包されている。筆者は「メディアリテラシーにおける批判的思考の観点、メディアリテラシーの土台に位僅づくものであり、メディアリテラシーにおけるシティズンシップと深い関係を持っている」と指摘している (坂本, 2021: 4)。このような MIL プログラムの動きが、ユネスコの ICT 教育理論に影響を与えたと思われる。

ユネスコ・アジア太平洋教育局 (バンコク事務所) は、2015 年に「ICT の安全で責任ある利用を通じたデジタル・シティズンシップの育成: 2014 年 12 月現在におけるアジア太平洋地域の現状」を公表する。デジタル・シティズンシップを

メインテーマとしたユネスコの最初のレポートである。このレポートに影響を与えたアジア太平洋地区のプログラムとして、オーストラリアのサイバースマート・プログラム、シンガポールのサイバーウェルネス・プログラム、マレーシアのサイバーセーフ・プログラムとクリック・ワイズリー・キャンペーン、韓国のさまざまなコンテンツ規制制度と教育イニシアティブが挙げられている (UNESCO, 2015: 12)。このレポートでは、ユネスコ・バンコク事務所が、「倫理的で安全かつ責任ある ICT の利用の問題についての政策対話を促進し、子どもたちの間でデジタル・シティズンシップを育むための教育セクターの能力を構築することを目的とした『安全で責任ある ICT の利用を通じたデジタル・シティズンシップの育成』プロジェクト」に取り組んでいることが記述されている (UNESCO, 2015: 4)。そして、ユネスコ内外におけるさまざまな理論や政策を検討している。前述の MIL との関連も検討されている (UNESCO, 2015: 46)。

国連は 2015 年 9 月 25 日、「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」を発表し、ミレニアム開発目標をもとにした「持続可能な開発目標 (SDGs)」を公開した (United Nations, 2015)。さらにユネスコは翌 2016 年に「教育 2030 インチョン宣言と行動フレームワーク」を公表した (UNESCO, 2016a)。「2030 アジェンダ」と「教育 2030 行動フレームワーク」は、これ以降のユネスコの教育政策に大きな影響をもたらすことになった。

ユネスコ・バンコク事務所は同じ 2016 年に「政策レビュー：アジア太平洋地域における ICT の安全で効果的かつ責任ある利用を通じたデジタル・シティズンシップの構築」を公表した。UNESCO (2015) では、デジタル・シティズンシップが定義されていなかったが、UNESCO (2016b) では、初めてのユネスコとしてデジタル・シティズンシップを詳細に定義している。それによれば、デジタル・シティズンシップとは「情報を効果的に見つけ、アクセスし、利用、創造する能力であり、他の利用者とともに積極的、批判的、センシティブかつ倫理的な方法でコンテンツに取り組む能力であり、そして自分の権利を意識しつつ、オンラインおよび ICT 環境に安全かつ責任を持って航行する能力」である (UNESCO, 2016b: 15)。そして、特筆すべき点は、ユネスコの「教育 2030 行動フレームワーク」とデジタル・シティズンシップ教育を関連付けたことである。UNESCO (2016b) は次のように指摘する。「教育 2030 アジェンダは、ICT を『教育システ

ム、知識の普及、情報アクセス、質の高い効果的な学習、より効果的なサービス提供の強化』の手段として強調している。さらに、教育 2030 行動フレームワークは、ICT スキルを、グローバル化し、知識ベースかつテクノロジー主導の世界で自信を持って活躍するために市民が身につけるべき必要なスキルセットとして強調している」(UNESCO, 2016b: 8)。ユネスコ・バンコク事務所はさらに翌 2017 年に、「アジア太平洋デジタル・シティズンシップ教育会議成果文書」を公表する。これは 2017 年 3 月 2 日～3 日にバンコクで開催された「アジア太平洋地域におけるデジタル・シティズンシップ教育に関する会議」の成果をまとめたものである。この報告書ではアジア太平洋地域各国のデジタル・シティズンシップ教育の取り組みが紹介されている (UNESCO, 2017)。

ユネスコは 2018 年に「グローバル・シティズンシップ教育のための教員養成：テンプレート」を公開するが、このレポートでもデジタル・シティズンシップ教育の重要性が指摘されている (UNESCO, 2018b: 11)。ここで引用されているデジタル・シティズンシップの定義は UNESCO (2016) のものである。さらに、2018 年 5 月 3 日から 4 日まで、ジャカルタでグローバル・シティズンシップ教育 (GCED) の国際会議が開催された。この会議で、諸橋淳ユネスコ ESD 担当課長は GCED のルーツを 1997 年の「国際理解、協力、平和のための教育および人権と基本的自由に関する教育に関するユネスコ勧告」と指摘した後、GCED を地域に取り入れるための 4 つの行動を提言している (UNESCO, 2019a: 1)。

- (1) 共に生きることを学ぶ
- (2) 学校環境における幸福とウェルビーイングの促進
- (3) デジタル・シティズンシップの推進 (すなわち「オンライン」グローバル・シティズンシップ)
- (4) 暴力的過激主義の防止の文脈における多様性を尊重する文化の奨励

その上で、この会議での議論を土台に作られた「アジア太平洋地域 GCED ネットワーク設立文書案」の一部には、GCED の教材に対して、「ユネスコ、APCEIU、その他関連するステークホルダーが発行している既存の GCED 教材の内容を見直し、人権、デジタル・シティズンシップ、MIL など、他の重要な側面を含める

とともに、各国の状況に対応したものにする」と明記された（UNESCO, 2019: 98）。このように、ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育重視の動向は、同じシティズンシップを土台とする GCED にも影響をもたらしたことがわかる。

同じ 2018 年にユネスコは「教員のための ICT コンピテンシー基準」を再改訂し、第 3 版を公開している。この改訂はユネスコの「教育 2030」に対応したものであり、「持続可能な開発のための 2030 アジェンダは、情報通信技術（ICTs）の普及が進歩を加速させ、デジタルデバイドを解消し、人権、ジェンダー平等の達成、エンパワーメントに基づく包摂的知識社会の発展を支援する大きな可能性」を秘めており、「デジタル・シティズンシップ（オンラインで社会に参加する能力と倫理観）は、21 世紀においてますます不可欠な要素」と指摘している（UNESCO, 2018: 1）。この基準では、デジタル・シティズンシップは「デジタル社会に参加するための ICT 機器とスキルを持つこと。例えば、オンラインで政府情報にアクセスしたり、ソーシャル・ネットワーキング・サイトを利用したり、携帯電話を使ったりすることができること」と定義されており（UNESCO, 2018: 64）、「教員のための ICT コンピテンシー基準」第 2 版と基本的に変更はない。

ユネスコは、2019 年「教育学の再考：質の高い教育を実現するためのデジタルテクノロジーの可能性の探究」（UNESCO, 2019b）を公表する。このレポートはユネスコとユネスコ・マハトマ・ガンジー平和・持続可能な開発のための教育研究所（MGIEP）の協力によって作られた。デュライアッパ所長によると、このレポートの目的は「平和、持続可能な開発、グローバル・シティズンシップのための教育に焦点をあてた SDGs 目標 4.7 への貢献を考える上で、世界中の何百万人もの学習者に手を差し伸べ、つなげ、変革的な学習を拡大するためのアプローチとして、デジタル教育方法の可能性を探ること」であり、「デジタル教育メディアやリソースに関するこのグローバルレビューが、質の高い、包摂的で公正な教育に貢献するデジタル技術の可能性を浮き彫りにする一助となること」である。周知のように、SDGs 目標 4.7 は、持続可能な開発のための教育およ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・シティズンシップ、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、すべての学習者が、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ことであり、ESD の概念と直接つながる目標である。

このレポートによる主張は次の 3 点である (UNESCO, 2019b: xx-xxi)。

- (1) デジタル時代における教科書の重要な役割は、核となるコンテンツの構造を提供し、豊富な外部リソースのプールのオーガナイザーとして機能することである。
- (2) デジタル教育メディアとリソースは、新たな教育学的可能性を開く可能性を秘めている。
- (3) デジタル教育の実施には、デジタル教育リソースを使用するアクター（教育者と学習者の両方）と、それらが使用されるコンテキストを考慮する必要がある。

そして、次の 3 つの提言を行っている。

- (1) 教育者と学習者のニーズを満たすデジタル教科書とデジタル教育メディアの開発。
- (2) 学習者の参加と成果のために、デジタル教育メディアとリソースのアーフォーダンスを最適化する。
- (3) 教育者はデジタルリソースを児童生徒のために活用できるようにする。

このレポートでは、デジタル教科書の可能性を詳細に検討しているが、同時にデジタル教科書の頒布形態の一つであるユネスコの OER (Open Educational Resources) プロジェクトについても検討をしていることに注意が必要である。その点で、日本のデジタル教科書の議論とは大きく異なっている。

さらに、提言 3 には、デジタルリソースの活用について述べられているが、SDGs 目標 4.7 に寄与するためには、単なる教育や学習への活用であってはならないという。そして、デジタルスキルやデジタルメディアに関する学習について、「デジタルテクノロジーが生活や仕事の重要な分野への効果的な参加を支えることを考えると、デジタルスキルの定義は、デジタル・シティズンシップを含むように拡張されつつある」と指摘する。そのうえで「デジタル・シティズンシップには、現代のグローバルなデジタル・シティズンシップに必要なデジタルな権利

主張をさまざまな地域の文脈の現実の中で安全に行う能力や、デジタル化を持続可能な開発のために有効に活用し、デジタル化がもたらすあらゆる課題に対応するための市民としてのスキルや態度などが挙げられる」と述べている（UNESCO, 2019b: 10）。このようにして、ユネスコは持続可能な開発とデジタル教育を接続するキー概念として、デジタル・シティズンシップの重要性を確認するとともに、GCED との関係強く主張するに至った。

ユネスコは 2021 年、MIL カリキュラムを改訂し、「メディア情報リテラシーを持つ市民：批判的に考え、賢くクリック！」を公表した（UNESCO, 2021）。初版カリキュラムは教員用だったが、第二版はすべての市民向けとなった。そして、この新たなカリキュラムでは、「MIL を、人工知能、デジタル・シティズンシップ教育、ESD、文化リテラシーと誤情報や偽情報の急激な上昇などの新たな問題にリンクする」と述べられており、MIL カリキュラムに、ESD やデジタル・シティズンシップ教育の内容が導入されている（UNESCO, 2021: v）。このことは、ユネスコがデジタル・シティズンシップ教育を、各プログラムを横断する総合的な教育概念として位置付けたことを意味している。

翌 2022 年、ユネスコは「国際理解、協力、平和のための教育および人権と基本的自由に関する教育に関する 1974 年の勧告の改訂」のためのテーマ論文の一つとして、「グローバル・デジタル時代におけるシティズンシップ教育」を発表した（UNESCO, 2022）。この論文の意義についてはすでに坂本（2024）にまとめているが、重要なのは、この論文が「デジタル・シティズンシップの能力は、グローバル・シティズンシップ教育、メディア情報リテラシー、デジタルリテラシーの要素を統合したもの」と述べている点である（UNESCO, 2022: 7）。この論文によれば、デジタル・シティズンシップ教育は、多様な教育プログラムの一つではなく、むしろ多様な教育プログラムを統合するキー概念なのである。

3. ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育理論

前章では、これまでのユネスコにおけるデジタル・シティズンシップ概念の形成過程を見てきた。2000 年代の初めまで、ユネスコの関心は教育における ICT 活用としての ICT 教育であった。しかし、アメリカの ISTE の影響を受けて、ユネスコはデジタル・シティズンシップ概念に着目する。デジタル・シティズンシッ

ブ教育を中心的な課題として取り組んだのは、ユネスコ・バンコク事務所である。同事務所は「安全で責任ある ICT の利用を通じたデジタル・シティズンシップの育成」事業を推進し、2016 年にユネスコ独自の定義を含むレポートを公表した。この時期までのユネスコのデジタル・シティズンシップは、安全で責任ある ICT 活用という視点を重視しており、まだ、ICT 活用の観点が強いと言える。しかし、2015 年の国連「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」および翌年のユネスコ「教育 2030 行動フレームワーク」の発表を経て、持続可能な開発のためのデジタル教育という視点を重視するようになる。それは ICT 活用から持続可能な開発に資するデジタル市民育成への移行であり、ICT 教育からデジタル・シティズンシップ教育への転換であるとも言える。

ユネスコは 2017 年、韓国の資金援助を得て「アジア太平洋地域におけるデジタル・シティズンシップ育成のための国家能力強化」プロジェクトを開始した (UNESCO, n.d.)。このプロジェクトを担ったのはユネスコ・バンコク事務所である。同事務所による「ICT の安全で責任ある利用を通じたデジタル・シティズンシップの育成」プロジェクトを土台に開始されたプロジェクトであった。

ユネスコ・バンコク事務所は 2019 年にこのプロジェクトの中間報告レポート「デジタルキッズ・アジア太平洋 (DKAP)：子どものデジタル・シティズンシップに関する洞察」を公開する。UNESCO (2019c) は、「2030 年まで若者と大人が達成し、監視するための重要な能力の一つとしてデジタルスキルを挙げている教育 2030 アジェンダ (UNESCO, 2015) との関連で作成された」と述べている (UNESCO, 2019c: viii)。さらに、SDGs との関係について、次のように指摘している。

……デジタル・シティズンシップにとって重要なのは、世界はつながっており、自分の行動が他者に意図的／非意図的な結果をもたらすという考え方を理解し、尊重し、その上で行動する社会的情緒的能力である。これは、ユネスコのグローバル・シティズンシップと持続可能な開発目標 (SDG) 4.7 (附属書 10: SDG4 目標参照) に大きく関連しており、若者がより広い社会と責任を持って関わることを支える認知的、社会情緒的、行動的側面の総合的な発達を強調している。(UNESCO, 2019c: 4)

このように、デジタル・シティズンシップ教育はSDGsとの関連を強調する固有のデジタル教育概念として理解されている。

このプロジェクトの最終レポート「アジア太平洋地域におけるデジタル・シティズンシップ：教職員のイノベーションと生徒のレジリエンスのためのコンピテンシーの構築」(UNESCO, 2023c) は 2023 年に公開された。バングラディシュ、ブータン、フィジー、インドネシア、キルギス、ラオス、モンゴル、ミャンマー、ネパール、フィリピン、韓国、タイ、ウズベキスタン、ベトナムがこのレポートの作成に協力し、調査のためのデータを提供している。また、このプロジェクトは「デジタルキッズ・アジア太平洋 (DKAP) プロジェクト」と名付けられており、「加盟国が子どもたちのデジタル・シティズンシップを育み、安全で効果的かつ責任ある ICT 利用を促進するための、エビデンスに基づく政策を策定するのを支援する」ことを目的としている (UNESCO, 2023c: 19-20)。現時点では、このレポートがユネスコのデジタル・シティズンシップ教育理論を総括的に整理したものと言えるだろう。

UNESCO (2023c) は、デジタル・シティズンシップを「情報を効果的に見つけ、アクセスし、利用し、創造し、他のユーザーやコンテンツに、積極的、批判的、慎重かつ倫理的な態度で関わり、安全かつ責任を持ってオンラインや ICT 環境を航行し、自分自身の権利を認識する能力」と定義している (UNESCO, 2023c: 14)。この定義は UNESCO (2016b) をほぼそのまま受け継いだものである。これまで見てきたように、ユネスコのデジタル・シティズンシップの定義には、モスバーガーらによる原理的な定義と UNESCO (2016) による詳細な定義の二つが存在している。青柳茂ユネスコ・バンコク事務所長は、前文の中で、デジタル・シティズンシップのスキルを身につけることは、「個人の私生活やキャリアにとって重要であるだけでなく、平和な社会と、すべての人にとって持続可能で公平な未来を築くために重要」だと主張している (UNESCO, 2023c: 4)。デジタル・シティズンシップ教育は持続可能な開発のための教育 (ESD) であることが意識されていると言ってよい。

レポートの目的は以下の 4 点である (UNESCO, 2023c: 14)。

- (1) アジア太平洋地域におけるデジタル・シティズンシップの現状を、特

に COVID-19 が教育におけるテクノロジー利用に与える影響と、パンデミック期の学習を管理するための児童生徒と教員のデジタル・シティズンシップ能力に焦点を当てて総合的に把握する。

- (2) デジタル・シティズンシップの構成要素を含む加盟国の教員のための「情報通信技術コンピテンシー基準 (ICT-CST)」、デジタル・シティズンシップ・フレームワークおよびカリキュラムを「DKAP 教育フレームワーク」と比較分析する。
- (3) レポートの分析から得られた教員と生徒のデジタル・シティズンシップに関するデータと洞察を検証する。
- (4) 各調査国の政策・規制について体系的なレビューを行い、加盟国ごとに異なる現在のアプローチを明らかにし、政策・規制アプローチの違いがデジタル・シティズンシップの育成に与える潜在的な影響を理解する。

このレポートの土台となるデジタル・シティズンシップ・コンピテンシーには 5 つの領域が設定されている (UNESCO, 2023c: 19)。

- (1) デジタルリテラシー (Digital Literacy)
情報に基づいた意思決定を行うために、デジタルツールや情報を探し、批判的に評価し、効果的に利用する能力。ICT リテラシーや情報リテラシーなど。
- (2) デジタルの安全とレジリエンス (Digital Safety and Resilience)
デジタル空間における危害から、子どもたち自身や他者を守る能力。子どもの権利の理解、個人情報、プライバシーと評判、健康とウェルビーイングの促進と保護、デジタルレジリエンスなど。
- (3) デジタル参加と主体性 (Digital Participation and Agency.)
ICTを通じて社会と公平に関わり、積極的に影響を与える能力。交流、共有、協働、市民参加、ネチケットなど。
- (4) デジタル感情知能 (Digital Emotional Intelligence)
個人内および個人間のデジタル交流における感情を認識し、表現する

能力。自己認識、自己調整、自己動機づけ、対人スキル、共感など。

(5) デジタル創造と革新力 (Digital Creativity and Innovation)

ICT ツールを活用したコンテンツ制作を通して、自己を表現し探究する能力。創造的リテラシーや表現力など。

(1) から (4) はこれまでのデジタル・シティズンシップ概念に一般的に含まれている領域だが、(5) はユネスコ独自の領域であり、このレポートでもとりわけ重視されている。この意味については後ほど検討する。また、(1) のデジタルリテラシーには、メディア情報リテラシーが含まれていると考えるべきだろう。

今日、世界的にデジタル・シティズンシップが求められる理由として、次の3点が挙げられている (UNESCO, 2023c: 23)。

- (1) 個々の国特有の市民的価値観や規範の伝達。ここにはデジタル技術の安全で責任ある利用、デジタルの権利と責任、デジタルエチケットに関する教育も含まれる。
- (2) 権利と責任に関する市民教育。市民参加や政治参加のためにオンラインニュースやソーシャルメディアへのアクセスと必要なスキルを身につけることが必須である。
- (3) 労働のための 21 世紀の知識とスキル開発。AI の登場によってますます多様な仕事のためにスキルが求められるだけでなく、女性を含む経済的に周縁化されたグループのエンパワーメントのために、デジタル起業家精神が重視される。

調査は、デジタル・シティズンシップの発展と現状に関する机上レビュー、生徒と教員のデジタル・コンピテンシーに関する定量的分析、および、デジタル・シティズンシップに関連する政策と実践の質的分析の3つの視点で行われた。定量的分析に用いられた DKAP データセットは、2018 年から 2020 年にかけて、9 カ国 (バングラディッシュ、ブータン、フィジー、インドネシア、ラオス、フィリピン、タイ、ベトナム、韓国) の 230 校の 12,471 人の生徒を対象とした DKAP 調査を通じて収集されたデータで構成されており、都市／地方、私立／公立、その

他の関連要因に応じて 15 歳を対象に実施された (UNESCO, 2023c: 30)。

3つの分析の結果、得られた知見は以下の8点である (UNESCO, 2023c: 56-58)。

- (1) 独学でコンピュータやインターネットの使い方を学んだと回答した生徒の方が、デジタル・シティズンシップ能力において高いスコアを示した。
- (2) すべての DKAP の領域において、学校間よりも学校内の生徒の方が、ばらつきが大きい。
- (3) 女子生徒は「デジタル・セーフティ」と「レジリエンス」に関して、男子生徒よりも教員の指導や助言からやや多くの恩恵を受けている。
- (4) 教員の行動が生徒のデジタル・シティズンシップ・スキルに与える影響は明らかであったが、非常に文脈的で複雑。
- (5) 教員の ICT レディネス (準備態勢) は、ICT に対する態度、インフラへのアクセス、年齢、能力レベル、地理的背景という 5 つの重要な要因に影響される。
- (6) 教員のための ICT コンピテンシー基準の中の DKAP 領域の頻度と範囲の視点から各国の教育政策を検討すると、その領域の頻度や範囲が豊かなほど、その国の生徒のデジタル・シティズンシップ・スキルも高い。
- (7) 加盟国が教員の ICT コンピテンシー基準を策定する際には、3 つの異なるアプローチがある。
 - a. すべての現役教員、教職研修者に、中核的なデジタル・シティズンシップ能力を求めるアプローチ
 - b. 現役教員と教職研修者に求められるコンピテンシーを区別するアプローチ
 - c. すべての現役教員と教職研修者に、すべての領域のデジタル・シティズンシップの育成を求めるアプローチ
- (8) デジタル創造と革新力に関する政策は、フィリピンを除くすべての国で比較的未整備。

これらの分析結果から、UNESCO（2023c）は各国に10の勧告を行っている。まず、政策については（1）から（4）の3点、教員養成については（4）から（6）の3点、カリキュラムについては（7）、授業実践については（8）と（9）、最後の（10）は研究に関する提言である（UNESCO, 2023c: 60-64）。以下、要点を箇条書きに記す。

- （1）「デジタル創造と革新力」に重点を置き、デジタル・シティズンシップ・コンピテンシーを強化するための持続的な取り組みを実施する。
- （2） ハイブリッド（オンラインと対面式の混合）教育・学習および校外アクセス計画を強化し、コンピュータやインターネット・テクノロジーを学習に利用する際の障害を取り除く。
- （3） 公平な ICT 接続とデバイスを提供するために、学校レベルだけに焦点を当てるのではなく、地域社会レベルを含む総合的アプローチを採用する。地域でのデジタル機器へのアクセスは、デジタル・シティズンシップ・スキルと正の関係を示した。こうした文脈には家庭も含まれ、そこでは家族とのつながりやテクノロジーへのアクセスが肯定的な結果と関連している。若者たちは学び、助けを求め、助言を受けるため、ネットワークに依存している可能性がある。テクノロジーへのアクセスを増やし、デジタル・シティズンシップを教える地域の取り組みは、子どもたちの学習と発達を支援する非常に効果的な方法である。
- （4） 政府は教員の専門能力開発への取り組みを持続させるとともに、教職研修から現職教員への移行に際しての教員支援に重点を置くべきである。これには、デジタル能力に関する詳細な基準の設定や、キャリアレベルに応じて異なる学習経路を開発することも含まれるべきである。
- （5） デジタル創造と革新力、グローバルな課題への認識、男女間の教育実践的差異に重点を置き、教員のデジタル・シティズンシップ・コンピテンシーを育成する。
- （6） すべての専門的な学習プログラムは、物理的な交流の重要性を見失うことなく、デジタル技術の利点を考慮しながら、効果的かつ安全に新しい学習空間を創造する最善の方法に関する内容を包括的にカバーするよ

う、再調整されることが推奨される。

- (7) デジタル・シティズンシップに関する地域共通のカリキュラム基準を共同で開発する。すべての国が共有し、参照できる共通のカリキュラム基準は、アジア太平洋地域内の協力関係を強化し、生徒のデジタル・シティズンシップ・スキルを強化することができる。一方で、そのような基準は、各国固有の政策状況にローカライズできるような柔軟性を持つことが重要である。さらに、各国は「カリキュラム」という用語の理解を拡大させ、学習のハイブリッド化が進んでいることを考慮し、家庭、地域社会、学校の環境を横断して行われるテクノロジーに基づく活動の形態を含めるべきである。
- (8) デジタル・シティズンシップの知識とスキルを身につけるために、生徒とその仲間を組織的に関与させる努力をする。実際には、あらゆる性別や能力の生徒の間で、ピアラーニング、協同学習 (cooperative learning)、自己調整 (self-regulation) の強化を奨励する。
- (9) さまざまな能力やスキルを持つ女子生徒と教員との協力や交流を深める。すべての生徒、特に女子生徒のデジタルリテラシーを高める上で、教員が重要な役割を果たし続けることを強調することが重要である。
- (10) 教員のコンピテンシーが生徒の成果に与える影響に関する研究に投資する。DKAP のデータ分析では、教員の ICT 能力と関連する生徒の成果 (アウトカム) 向上への影響との間に関連性があることが明らかになったが、因果関係をより深く調査するには、より強固で実験的な方法論的アプローチが必要である。

UNESCO (2023c) は、ICT 活用教育の一部とみなされてきたこれまでのデジタル・シティズンシップ概念を根本的に変えてしまったように思われる。ユネスコの新たなデジタル・シティズンシップ教育は、ICT 活用の負の側面、すなわちリスクを避けるための ICT の安全な活用のための補助的教育ではなく、デジタル教育の主流となった。そのことを象徴するのが「デジタル創造と革新力」をデジタル・シティズンシップの領域に位置付けたことである。デジタル機器を用いた音楽映像制作やプログラミングなどのデジタルによる創造活動のためにデジタ

ル・シティズンシップが必要なのではない。逆に、創造性と革新力を持ったデジタル市民を育てる教育がデジタル・シティズンシップ教育なのである。

結 論

本稿の目的は、デジタル時代の ESD のあり方を問うために、同じユネスコの教育プログラムであるデジタル・シティズンシップ教育と ESD の関係を明らかにすることであった。そのために、まず今日のユネスコのデジタル教育への認識を明らかにし、次にユネスコによるデジタル・シティズンシップ教育政策の形成過程と理論を概観した。

第1章で2023年に公開されたユネスコ GEM レポートや OECD の PISA2022 レポートなどが COVID-19 パンデミック下で進行したデジタル教育の危機を指摘するものであることを示した。しかし、ユネスコはデジタル教育を否定しているわけではない。拡大したデジタルデバイドを克服するための理念がデジタル・インクルージョンであり、さらにそれを土台にしたデジタル・シティズンシップである。

第2章では、ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育政策の形成過程を概観した。ユネスコがこの概念を最初に用いたのは2011年に公開された「教員のための ICT コンピテンシー基準」第2版であった。この時点では、デジタル・シティズンシップはもっとも基本となる「市民社会に参加するためにテクノロジーを活用する能力」として認識されていたが、2016年に公開された「政策レビュー：アジア太平洋地域における ICT の安全で効果的かつ責任ある利用を通じたデジタル・シティズンシップの構築」では、「情報を効果的に見つけ、アクセスし、利用、創造する能力であり、他の利用者とともに積極的、批判的、センシティブかつ倫理的な方法でコンテンツに取り組む能力であり、そして自分の権利を意識しつつ、オンラインおよび ICT 環境に安全かつ責任を持って航行する能力」と定義され、それが今日も使用されている。

2015年の国連「持続可能な開発のための2030アジェンダ」および翌年のユネスコ「教育2030行動フレームワーク」によって、デジタル・シティズンシップ教育の位置付けは大きく変化した。すなわち、ICT教育の一部ではなく、持続可能で公正な未来のための教育の主流に位置付けられたのである。

第 3 章は、2023 年にユネスコ・バンコク事務所が公刊した「アジア太平洋地域におけるデジタル・シティズンシップ：教職員のイノベーションと生徒のレジリエンスのためのコンピテンシーの構築」をもとにして、ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育理論を検討した。デジタル・シティズンシップの領域として、デジタルリテラシー、デジタルの安全とレジリエンス、デジタル参加と主体性、デジタル感情知能、デジタル創造と革新力の 5 つである。その中でユネスコが強調したのは「デジタル創造と革新力」である。この能力は社会を変革するエンジンに当たると言ってもよい。

日本ではすでに学習指導要領前文に「持続可能な社会の創り手」の育成をうたっており、持続可能な開発のための教育（ESD）は学習指導要領の土台に位置づいている。このように考えるならば、日本でも、ユネスコの教育政策の一つである ESD において、デジタル・シティズンシップ教育を土台とすることが求められる。その理論の枠組みとして、5 つの領域を含むユネスコのデジタル・シティズンシップ・コンピテンシー・フレームワークを導入することが必要だと考えられる。そして、ユネスコが指摘するように、技術的变化に対応するのみならず、「包摂的で公正かつ持続可能な未来」のための教育に向けて大きく舵を切らなければならない。

ユネスコにおけるデジタル・シティズンシップ教育政策の歴史を振り返ると、日本はほとんどその歴史に足跡を残すことがなかった。ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育の中心地がアジア太平洋地域であるにもかかわらず。日本において政府の政策文書にユネスコのデジタル・シティズンシップ概念が登場したのは、2022 年 6 月に総務省が公表した「メディア情報リテラシー向上施策の現状と課題等に関する調査結果報告」であり、ユネスコの MIL とともに 2016 年のデジタル・シティズンシップの定義が紹介されている（総務省、2022）。文部省でも同じく 2022 年 8 月に公表された中央教育審議会生涯学習分科会「第 11 期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理～全ての人のウェルビーイングを実現する、共に学び支えあう生涯学習・社会教育に向けて～」(文科省、2022) でユネスコのデジタル・シティズンシップの定義が紹介されている。このように日本でも少しずつではあるが、MIL を含むデジタル・シティズンシップ概念の重要性が認識されつつあり、今後はユネスコによる政策提言を教育政策に反映させるこ

とが求められる。

注

- 1 デジタルトランスフォーメーションの学術的な定義としては、Stolterman らによる定義、すなわち「デジタル技術が人間生活のあらゆる側面に引き起こす、あるいは影響を及ぼす変化」であり、「情報技術によって、また情報技術を通して、私たちの現実が徐々に混ざり合い、結びついていくこと」(Stolterman & Fors 2004: 689) を挙げておきたい。Stolterman らの定義は、DX とはテクノロジーが日常生活全体に与える変革に焦点を当てており、マルクス主義を土台とした批判理論の影響を受けたものである。彼らは「批判的な立場、すなわち『良い生活』の探求においてテクノロジーを批判的に検討しようという視点を推し進める研究アプローチ」の重要性を指摘する (Stolterman & Fors 2004: 691)。
- 2 IITE は現在もなお、ロシアからの資金援助と中国との協力関係を促進しながら活動を進めている (UNESCO, 2023d)。

参考文献

- Kim, E. Tammy. (2019). The Messy Reality of Personalized Learning. *The New Yorker*. July 10, 2019. Retrieved January 3, 2024 from : <https://www.newyorker.com/news/dispatch/the-messy-reality-of-personalized-learning>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S.. (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press.
- OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Retrieved January 3, 2024 from : https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en
- RAND Corporation. (2017). Informing Progress: Insights on Personalized Learning, Implementation and Effects. Retrieved J January 3, 2024 from : https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2000/RR2042/RAND_RR2042.pdf
- Stolterman, E., Fors, A.C. (2004). Information Technology and the Good Life. *Information Systems Research*, (143). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-8095-6_45
- UNESCO. (n.d.). Enhancing National Capacity to Foster Digital Citizenship Education in Asia Pacific Retrieved J January 3, 2024 from : <https://core.unesco.org/en/project/526RAS1024>
- UNESCO. (1982a). Grunwald Declaration on Media Education. Retrieved J January

- 3, 2024 from : <https://web.archive.org/web/20070823235344/http://www.meduconf.com/uploader/pdf/Grunwald%20Declaration.pdf>
- UNESCO. (1982b). Decisions adopted by the Executive Board at its 115th session, Paris, 8 September-7 October 1982. Retrieved J January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000050991?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-b73a54ac-6433-45a9-ac83-d6f3c53c3021>
- UNESCO. (2010). UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190435>
- UNESCO. (2008). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, version1.0.Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209?posInSet=4&queryId=9ca426ce-026d-4781-85f3-7d4e007e75aa>
- UNESCO. (2011a). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (version 2.0) Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475?posInSet=12&queryId=9ca426ce-026d-4781-85f3-7d4e007e75aa>
- UNESCO. (2011b). Media and information literacy curriculum for teachers.Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- UNESCO. (2015). Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT: A review of current status in Asia and the Pacific. Retrieved January 3, 2024 from : https://en.unesco.org/sites/default/files/sru-ict_mapping_report_2014.pdf
- UNESCO. (2016a). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Retrieved January 3, 2024 from : https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO. (2016b). A Policy review: building digital citizenship in Asia-Pacific through safe, effective and responsible use of ICT. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246813>
- UNESCO. (2017). Conference on Digital Citizenship Education in Asia-Pacific Outcome Document. Retrieved January 3, 2024 from : <https://en.unesco.org/sites/default/files/dkap-conference-outcome-mar2017.pdf>
- UNESCO. (2018a). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Ver 3).

- Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2018). Preparing teachers for global citizenship education: a template. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>
- UNESCO. (2019a). 2018 Asia-Pacific Regional Global Citizenship Education (GCED) Network Meeting: Solidifying Regional Action for GCED Retrieved January 3, 2024 from : https://www.unesco.or.id/publication/2018Asia-PacificRegionalGCED_NetworkMeeting_rev02082019.pdf
- UNESCO. (2019b). Rethinking pedagogy: exploring the potential of digital technology in achieving quality education. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786>
- UNESCO. (2019c). Digital kids Asia-Pacific: insights into children's digital citizenship. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367985>
- UNESCO. (2021). Media and information literate citizens: think critically, click wisely! : Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- UNESCO. (2022). Citizenship Education in the Global Digital Age: Thematic paper. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534>
- UNESCO. (2023a). Global Education Monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms? Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO. (2023b). An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19 Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>
- UNESCO. (2023c). Digital citizenship in Asia-Pacific: translating competencies for teacher innovation and student resilience. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385426>
- UNESCO. (2023d). IITE: Report by the Governing Board of the UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE) on the activities of the Institute for 2022-2023. Retrieved January 3, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387362?posInSet=30&queryId=20408b5c-956f-4e31-8757->

4b7630f216d2

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved January 3, 2024 from : <https://sdgs.un.org/2030agenda>

国立教育政策研究所 (2023) OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf (2024 年 1 月 3 日最終アクセス)

坂本旬、今度珠美 (2018) 日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性、生涯学習とキャリアデザイン、16(1)、法政キャリアデザイン学会

坂本旬 (2021) デジタル・シティズンシップの可能性と教育学の再考——「ポスト真実」世界のディストピアを超えて——、教育学研究、88(2)、日本教育学会

坂本旬 (2024) グローバル・デジタル時代の ESD の展開：デジタル・シティズンシップ教育と ESD の接合をめざして、ESD 研究(6)、日本 ESD 学会

総務省 (2022) メディア情報リテラシー向上施策の現状と課題等に関する調査結果報告 https://www.soumu.go.jp/main_content/000820476.pdf (2024 年 1 月 3 日最終アクセス)

文部科学省 (2022) 第 11 期中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理～全ての人のウェルビーイングを実現する、共に学び支えあう生涯学習・社会教育に向けて～ https://www.mext.go.jp/content/220922-mxt_syogai03-000024695_1.clid=IwAR3zovPm4O_3tamBP4U5hYhsNhovRpv9pUF4eIKnZjgv1vvsvxOy6QeYVFrI (2024 年 1 月 3 日最終アクセス)

※本研究は JSPS 科研費 21H00548 の助成を受けたものである。

ABSTRACT

The Forming Process of UNESCO's Digital Citizenship Education Policy: Rethinking Education for Sustainable Development in the Digital Age

Jun SAKAMOTO

The purpose of this paper is to clarify the relationship between digital citizenship education and ESD (Education for Sustainable Development), which is also a UNESCO education program, in order to question the nature of ESD in the digital age. To this end, I will first clarify UNESCO's perception of digital education today, and then review the formation process and theory of UNESCO's digital citizenship education policy. Around 2010, UNESCO's concept of digital citizenship was seen as the ability to use technology to participate in civil society. However, after the launch of the UN 2030 Agenda for Sustainable Development in 2015 and the UNESCO Education 2030 Framework for Action the following year, the concept became more detailed. Furthermore, UNESCO placed digital citizenship education in the mainstream of education for a sustainable future, rather than as part of ICT education. In Japan, digital citizenship education should be a foundation of ESD, one of UNESCO's education policies. And Japan needs to adopt UNESCO's Digital Citizenship Competency Framework, which includes five domains, as a theoretical framework.