

ISBN : 978-4-9910333-1-5

# ESD研究

第2号

Vol. 2

August 2019

Journal of ESD Research

## 【原著論文】

学校におけるESDの教育実践を教員はどのように認識しているのか：質問紙調査結果の考察〇市瀬 智紀

## 【総説論文】

「持続可能な発展」概念の多様性に関する批判的考察：

ペーカーとコネリーとホップウッドによるモデル理論を事例に〇金 基成

## 【研究ノート】

ESDとしての小学校環境学習の実践研究：5学年の社会科を前提とした総合的な学習の時間を通して〇吉田 剛・三浦 秋司

対話ツールとして掲示板を活用したESD実践のアクションリサーチ〇梶 広大

ESDにおける変容的学習：スリランカのセカンド・ライフからの示唆〇神田 和可子

## 【実践報告】

水の恵みに着目したESD実践：小学校4年生総合的な学習の時間の取組〇島 俊彦

## 【大会報告】

日本ESD学会第1回東北地方研究会〇小金澤 孝昭・市瀬 智紀

2018年度日本ESD学会中国地方研究大会〇川田 力

第1回日本ESD学会関東地区研修・交流会〇永田 佳之・手島 利夫

第2回近畿地方研究会〇影浦 亮平

## 【資料解説】

「持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて（ESD for 2030）」

GAP（ESDのためのグローバル・アクション・プログラム）後継枠組の策定に関する国際的議論

## 【書評】

高柳彰夫・大橋正明編『SDGsを学ぶ：国際開発・国際協力入門』〇湯本 浩之

田中治彦・枝廣淳子編著『SDGsとまちづくり：持続可能な地域と学びづくり』〇鈴木 克徳

日本ESD学会・学会誌編集委員会 編集



## ESD研究 (Vol. 2) 目次

**原著論文**

- 学校におけるESDの教育実践を教員はどう認識しているのか：質問紙調査結果の一考察○市瀬 智紀・・・3

**総説論文**

「持続可能な発展」概念の多様性に関する批判的考察：

- ベーカーとコネリーとホップウッドによるモデル理論を事例に○金 基成・・・・・・・・・13

**研究ノート**

ESDとしての小学校環境学習の実践研究：

- 5学年の社会科を前提とした総合的な学習の時間を通して○吉田 剛・三浦 秋司・・・・・・・・・23  
 対話ツールとして掲示板を活用したESD実践のアクションリサーチ○糺 広大・・・・・・・・・30  
 ESDにおける変容的学習：スリランカのセカンド・ライフからの示唆○神田 和可子・・・・・・・・・37

**実践報告**

- 水の恵みに着目したESD実践：小学校4年生総合的な学習の時間の取組○島 俊彦・・・・・・・・・44

**大会報告**

- 日本ESD学会第1回東北地方研究会○小金澤 孝昭・市瀬 智紀・・・・・・・・・50  
 2018年度日本ESD学会中国地方研究大会○川田 力・・・・・・・・・56  
 第1回日本ESD学会関東地区研修・交流会○永田 佳之・手島 利夫・・・・・・・・・59  
 第2回近畿地方研究会○影浦 亮平・・・・・・・・・65

**資料解説**

「持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて（ESD for 2030）」：

- GAP（ESDのためのグローバル・アクション・プログラム）後継枠組の策定に関する国際的議論・・・・・・68

**文献紹介**

- 高柳彰夫・大橋正明編『SDGsを学ぶ：国際開発・国際協力入門』○湯本 浩之・・・・・・・・・69  
 田中治彦、枝廣淳子編著『SDGsとまちづくり：持続可能な地域と学びづくり』○鈴木 克典・・・・・・70

- 『ESD研究』（Vol. 3）投稿募集について・・・・・・・・・71

**会則・学会誌関係規程**

- ・日本ESD学会会則・・・・・・・・・73  
 ・編集委員会規程・・・・・・・・・74  
 ・編集・投稿規程・・・・・・・・・74  
 ・査読規程・・・・・・・・・76  
 ・執筆要領・・・・・・・・・77

- 編集委員一覧・編集後記・・・・・・・・・80



原著論文

## 学校におけるESDの教育実践を教員はどう認識しているのか

### — 質問紙調査結果の一考察 —

市 瀬 智 紀

宮城教育大学

An analysis of the teachers' recognition of the ESD school practices  
by the Questionnaire Survey

ICHINOSE Tomonori, Miyagi University of Education

This research paper is based on a four-year study of 283 primary and secondary schools in Japan. Previous studies have focused on three essential aspects of the holism: the connection between the environmental, social, and economic dimensions of sustainable development issues. Also, from the aspect of pluralism, the effect of ESD on knowledge, attitude, and behaviour has been emphasised in previous studies.

Thus, with holism and pluralism in mind, this research digs deeper into the effects of a holistic ESD approach to content and a pluralistic ESD approach to teaching in the context of formal Japanese education. Bringing together the key points of Transfer 21 and S3, Sustainable School Self-evaluation, the research uses 6 criteria: Improvement of students' capacity and behaviour, acquisition of ESD competencies, recognition of the components of ESD, improvement of teaching and learning, approaches, improvement of teaching and learning concepts and improvement of school organisation. In the questionnaire, teachers were asked to grade different aspects of their school's practices on a five-point scale.

The result of this research revealed that students' cooperativeness, cooperative attitudes and abilities to communicate are promoted in the period of integrated study and by engaging local human resources. This tendency was derived from teachers' recognition in this questionnaire survey. However, pressing issues such as students' critical thinking, participatory decision making and value-based learning to play an active role in finding democratic solutions to SD problems still exist as challenges faced by Japanese teachers.

**Key words:** Curriculum guideline, Holism, Pluralism, Teachers' Recognition, UNESCO-Associated Schools.

#### I はじめに

20(令和2)年度より順次実施される小中高等学校「学習指導要領」の改訂プロセスでは、学習指

導要領の前文に「持続可能な社会の創り手」という理念が導入されるとともに、ESDと関連付けながら、課程設計の編成(カリキュラム・マネジメン

ト)、社会に開かれた教育課程、資質・能力の明示といった内容が示された。しかし、今日まで、本当に ESD がカリキュラム・マネジメントや、社会に開かれた教育課程、そして、資質・能力の形成に有効であるのかは示されていない。

ESD の教育実践の成果の検証は、ユネスコスクール活動調査や、単独の学校での検証、そして教員個人による経験的な言説を除いては、具体的な検証が量的なデータを用いて示されることはなかった。

そこで、本稿では、ESD を実践している学校現場の教員が教育実践をどう認識し、評価しているかというリサーチクエスチョンを設定したい。

この課題を解明するために、日本に先行して行われているヨーロッパを中心とした持続可能な開発のための教育の教育内容と教育実践に関する議論を参考にしながら、質問紙調査を設計することにした。課程設計の編成(カリキュラム・マネジメント)、社会に開かれた教育課程、資質・能力といった内容を含む枠組みを構築したうえで、複数の学校で質問紙調査を継続的に行った。

本稿ではこの質問紙調査を考察することによって ESD を実践している学校現場の教員が教育実践をどう認識し、評価しているかを明らかにする。

## II 理論背景と先行研究

### 1 ESDの教育内容と教育方法に関する理論

持続可能な開発のための教育では、ホリスティックな見方が強調されてきた。McKeown and Hopkins (2003)は、「持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」の開始にあたって、環境教育を起点としつつも、社会、経済を包括した価値教育である ESD と、従来までの環境教育との違いを明確に示した。以降、環境、経済、社会を結びつけて議論すること、そして、それらの相互関連性が重要であることが繰り返し議論された。このように、持続可能性を探究するために、環境、経済、社会という異なる分野を結び付けて課題解決方法を考えることを、ESD の Holism(ホリズム・

全体論)と呼ぶ (Gough 2002; Scott and Gough 2003; Corney 2006; Summers and Childs 2007)。

Öhman (2008)は、上述の環境、経済、社会の相互作用のみならず、時間(過去、現在、未来)や、空間(ローカル、リージョナル、グローバル)も同様に議論されなければならないとしている。

ESD の学習方法や教育方法に関わる議論では、Pluralism(プルーラリズム・多元論)に関する議論がある。Rudsberg and Öhman (2010)によれば、プルーラリズムとは、持続可能性に向けた行動がとれるようなコンピテンスを育てるための教授法と学習方法の改革である。具体的には、対話と討論を通して、異なる見解や価値の認識を受入れること、学習者中心で学ぶこと、批判的思考、参加型の意思決定、価値観中心の学習をすすめること。その際に、多様なアプローチを用いること、ソーシャル・ラーニングを活用することといった手法が提唱されている。また、Mogensen and Schnack (2010)は、多元論的な ESD のアプローチに貢献するための民主主義的で参加型、行動(アクション)中心、学習者主体の学習方法として、アクション・コンピテンス・アプローチを提唱している。

### 2 ESDの教育実践に関する先行研究

次に、ESD の教育実践の認識や評価に関する先行研究を参照してみたい。学校実践における ESD の成果については、ヨーロッパでは多くの成果が示されている、とくに教員や生徒の認識がどう変わったのかについては、Corney and Childs (2004)、Öhman (2004)、Summers, Childs and Corney (2005)、Corney (2006)、Spiropoulou, Antonakaki and Kontaxaki, et.al. (2007)、Borg, Gericke and Höglund, et.al. (2012)、Borg, Gericke and Höglund, et.al. (2014)らの、スウェーデンや英国(UK)を中心とする教員の認識に関する成果の検証が示されている。さらに、Walshe(2008)、Pauw and Petegem(2011)、Berglund, Gericke and Chang(2014)、Pauw, Gericke, Olsson, et.al.(2015)らは、生徒の ESD に関する認識について調査した結果を報告している。

これら欧米の ESD の学校実践の研究については、大部分が、中学高等学校(中等教育)を対象とした研究であり、初等教育に関する研究がほとんどない。そして、教員についていえば、教員の教育実践についての認識が、環境、経済、社会という3つの分野を包括しているかということが問題意識になっており、個々の教員の教科の背景と ESD の教育実践の関心に興味関心が当たっている。生徒に対する調査では、教育の成果が、生徒の知識、態度、行動という3つの要素を包括しているかどうか、また、行動変容に及んでいるかに焦点が当たっている。

UNESCO(2005)は、ESD がホリスティックで、参加型で統合的に行われ、単独の教科ではなくすべてのカリキュラムにおいて行われるべきであることを提唱しているが、これらの研究では、教科の統合やホールスクールとしての ESD の推進、学校全体の変容の実証的研究がみられない。また、学校と地域社会の結びつきや地域や保護者とのかわかりが話題に上っていないことなどが指摘できる。学校現場の教員が教育実践をどう認識し、評価しているかを包括的にとらえるには、資質・能力、学校の変革、地域社会との連携など、実践を多面的、複合的にとらえる視点が必要であると考ええる。

### III 調査方法

#### 1 質問紙調査の設計

上述の先行研究の成果を踏まえつつ、質問紙調査のための枠組みを検討した。ESD の学校実践を包括的にとらえるために、ドイツの「トランスファー 21 (Transfer-21)」（The Transfer-21 Programme's 'Quality and Competences' working group 2007）、Programms Transfer-21 AG Qualität und Kompetenzen (2007)と英国のサステナブルスクールの自己評価のフレームワーク（S3: Sustainable School Self-evaluation 2011）を参照した。さらに、国立教育政策研究所が2012年に提示した「ESD で重視する7つの能

力・態度」や、Holism や Pluralism の教育内容や教育方法の特質を問う項目を加えて、以下の6つの大項目からなる質問紙を考案した。また後述するように、成果の認識のみならず、ESD を実践するうえでの課題についても質問した。

#### 1) 生徒の能力・意識・行動変容

この項目では、ESD の実践による、生徒の能力、態度、行動変容に関する質問を行っている。読み書き能力や計算能力に関しては、ESD を推進することで読み書きや計算といった基本的「知識・技能」が向上するのか、という学校現場における議論を踏まえて、この項目を導入した。

#### 2) 資質・能力・態度等の獲得

国立教育政策研究所(2012)が提示した、ESD で重視する7つの能力・態度を項目として採用した。

#### 3) ESD の構成概念の認識

同じく国立教育政策研究所(2012)が提示した、持続可能な社会づくりの6つの構成概念「相互性」「有限性」「公平性」「連携性」「責任感」「多様性」が学習と関連付けられているかどうかについて尋ねた。

さて、本稿の考察は、学校現場の教員が教育実践をどう認識し、評価しているかであるが、質問紙を設計した2014年の段階では、アクティブラーニングと ESD の関係に注目が集まっており、教育実践の実態を把握する必要があった。また、上述の Pluralism(プルーラリズム・多元論)との関係からも、教育実践の実態も調査する必要があると考え、以下の4)、5)では、教育実践の評価に加えて、教育実践の実態にかかわる質問を試みている。

#### 4) 教育方法・学習方法の変革

2014年ごろから導入が進められたアクティブラーニングについての質問と、小学校における英語教育やグローバル化への対応に鑑み、外国語やICTの活用、教科を超えた学習などを問う項目を設定した。

#### 5) 教育・学習内容の変革

同じく教育実践の実態として、先行研究から導きだされた ESD の特色としての、Holism(ホリズ

ム・全体論)と、Pluralism(プルーラリズム・多元論)の2つの側面についての質問項目を導入した。この質問項目を Holism(ホリズム・略称 HL)と、Pluralism(プルーラリズム・略称 PL)に分けると次の通りになる。

- ・将来の持続可能性について考える視点が、学習に取り入れられている。(HL)
- ・持続可能性の問題を解決するために、多様な手法を総合的に活用している。(PL)
- ・地域に根差した学習をするとともに、グローバルな視点を取り入れている。(HL)
- ・競争と共生、消費と節約など、矛盾が生じる場面が学習に取り入れられている。(PL)
- ・学習の中で、正解のない課題についても、積極的に議論している。(PL)
- ・知識や理解にとどまらず、学習したことが行動の変革に結びつくように配慮している。(PL)

## 6) 学校の変革学習

施設設備を活用した ESD の実践、学校内での教育計画の策定や委員会の設置、外部人材や外部との連携について質問した。

## 2 調査方法

教育実践を評価するためには、どのような目標・内容・方法で教育実践を行ったのか明示される必要がある。調査対象のユネスコスクールは、ユネスコスクールとしての実践の年間計画をたて、その年間計画と目標に基づいて教育実践を行い、年度末にフィードバックも行っている。調査は、東北6県および新潟県、栃木県、群馬県の幼稚園、小中高等学校(中高一貫校を含む)のユネスコスクール加盟校の担当の教員を対象として行った。2014年の8月に宮城県内で一つの教育委員会の協力をおこなってパイロット的に調査したのち、2015年、2016年、2017年の8月に継続的に実施した。回答は各学校における ESD 担当や研究主任の教員1名がおこなっており、その回答者は毎年異なっている。

## IV 結果

質問紙調査への回答状況は、2014年から2017年まで概ね50%以上の回答率となっている(表1)。次に、各質問項目への回答結果について、「そう思う(5)、どちらかといえばそう思う(4)、どちらでもない(3)、どちらかといえばそう思わない(2)、そう思わない(1)」の5件法で質問し、幼稚園を除く小学校・中学校・高等学校から得られた数値を合算し、その平均値と標準偏差を年ごとに比較した(表2)。尺度の平均値で3.90以上が連続して現れる箇所を灰色の背景で示した。また、小中高等学校間で顕著な差がみられる項目については、4年間を通じた小中高等学校別のデータの結果を以下の記述の中で示している。

### 1 生徒の能力・意識・行動変容

調査の結果、読み書きの能力や計算能力についての尺度の平均値は、他項目と比較して極めて低く、読み書きや計算能力は ESD と結びついていないという認識であるといえる。

一方で ESD の活動を通して、学習全般に対する興味関心や参加意識が高まったことについては、4年間を通じて平均的に尺度値が高く、広く共有されている認識である。あわせて、「協調性が高まったこと」についての認識が高い。

### 2 資質・能力・態度等の獲得

この項目では、他者と協力する、つながりを尊重するといった項目が高い尺度の平均値を示し ESD の実践において実現されているとみなされている。また、協力の具体的な手段としてのコミュニケーションを行う力の値も高い。

さて、Pluralism(プルーラリズム・多元論)に関する議論の中では、批判的思考力あるいは批判的で創造的な力は、持続可能性についての異なる立場を認識し受容していくための、異なる見方や価値を理解するための中心的なコンピテンシーと考えられている。日本の学校の ESD のコンテキストでは、批判的に考える力は常に低い認識にとどまっている。



### 3 ESDの構成概念の認識

この項目に関しては、連携性、相互性をはじめとして、責任感、多様性などが高い認識を示しているが、有限性と公平性についての認識が低くなっている。Weiss (1992) は、「環境資源の有限性と、次世代への公平性についての認識は、ESD の最も重要な部分である。」と述べているが、そうした要素への認識が弱く、「連携性」「相互性」が突出しているのが一つの特徴であるといえる。このことは、生徒の能力・態度・行動変容の結果と一致している。

### 4 教育方法・学習方法の変革

この項目では教育実践の実態について質問している。体験学習とグループ活動、協働学習を活用している傾向が強い。ここで調査結果のうち、小中高等学校別の値を参照してみると、体験学習は、一般的に小学校で比較的高い値を示し(小学校 4.60、中学校 4.46、高等学校 4.28)、高等学校の場合には、体験学習よりも、例えばプロジェクト型学習(小学校 3.55、中学校 3.65、高等学校 4.22)や、問題解決型学習が目立つなど学び方に違いがみられる。体験学習に次いで比較的活用されているとされる教育方法としては、視覚的教材の活用、ICT の活用がある。教科間で連携した学習や教科の枠を超えた学習は、小学校において比較的高い値を示している(小学校 3.95、中学校 3.58、高校 3.44)が、教科の独立性が中高に比べて高くなく、容易に教科を超えた活動が行えるからであろう。

### 5 教育・学習内容の変革

これらの項目の中では、Holism に該当する「地域に根差した学習をするとともにグローバルな視点を取りいれている」が、高い値となっているが、小中学校の場合、「地域に根差した学習」の部分に焦点があたっていると思われる<sup>1)</sup>。

その他、Pluralism に相当する、正解のない持続可能性の課題の扱いについては、学校種別のデータを参照するなら、小中学校よりも、高校のほうが、尺度の平均値が高い(小学校 3.52、中学校

3.55、高校 3.83)。矛盾やジレンマ、正解のない課題について学習することへの認識は、学校(発達)段階が上がるについて高まっていくことがわかる。

### 6 学校の変革

回答では地域の人材や NPO が教育に参画するようになったことを成果として挙げる学校が多く、特に小中学校で目立っている(小学校 4.11、中学校 4.10、高校 3.83)。次に、学年や学級を越えた活動が行われるようになったことの認識が高い。ただ、学校種別のデータを見てみると、小学校で高く、中学校、高校はそれほどではない(小学校 3.95、中学校 4.03、高校 3.61)。学校全体で ESD の教育計画を立てることについても、同じような状況が指摘できる。これは、ホールスクール・アプローチの適用の容易さを学校種ごとに示す結果になっている。

この質問項目においては、ESD が学校のみならず地域社会や家庭へも影響しているかどうかについても質問しているが、全年度を通して相対的に低い値にとどまっており、その成果の認識は明確ではない。

### 7 ESD実践上の課題

この調査では、ESD の成果や効果を検証するのみならず、ESD を実践していく上での課題についても尋ねている(表 3 参照)。ESD の実践上の課題については、Borg, Gericke, and Höglund, et.al. (2012)のスウェーデンにおける調査があるが、この調査によれば、55%の教員が、持続可能な開発を教育実践に取り入れることが難しいと答えている。普遍的な問題としては、以下のような課題を提示している；(a)どうやって持続可能な開発を取り入れたらよいか具体的な事例が不足している(29%)。(b)持続可能な開発について特に教える必要性がない(27%)。(c)課程を組み替えて持続可能な開発のための教育を実施する時間がない(15%)。(d)学校を運営する側からの十分な支援がない(7%)。(e)自分の教えている教科と関係ない(14%)。

本研究の調査では、上述の教員間での共有、時

間、財源などに加えて、ホリスティックな ESD の概念の理解、理念や目標の明確化、学校における他の教育課題との優先の度合いについて質問した(表3参照)<sup>2)</sup>。

調査の結果、「ESD の概念が広く、何でも包含してしまうため、通常の学習と ESD の学習の区別がつかない」や「ESD の理念や目標について、明確に説明するのが難しい。」が高い値を示していることがわかる。また「学校には多様な研究課題があり、特に ESD を中心に取り組んでいるわけではない。」は、ESD がホリスティックな概念で教科間の連携を行い、学校全体で取り組むとしながらも、現実にはそれを学校経営の主軸に据えて取り組みを行なうことは難しいことを示している。

## V おわりに

本論稿では、ESD を実践している学校現場の教員が教育実践についてどう認識し、評価しているかについての分析を行った。冒頭の 2020 年の新学習指導要領との関連についての問いについては、次のように回答できる。

①課程設計の編成(カリキュラム・マネジメント); 学年や学級を越えた活動が行われるようになったことの認識は高い。学校種別のデータを見ると、小学校で高く中学校、高校はそれほどではない。学校全体で、ESD の教育計画を立てることについても、同じような状況が指摘できる。小中学校、高校の順番に数値が高い(小学校 3.95、中学校 3.59、高校 3.39)。これは、ホールスクール・アプローチの適用の容易さを学校種ごとに示す結果になっている。

②資質・能力; 他者と協力する、つながりを尊重するといった項目が高い尺度の平均値を示し、ESD の実践において実現されているとみなされている。また、協力の具体的な手段としてのコミュニケーションを行う力も高いが、批判的に考える力については常に低い認識にとどまっている。

③社会に開かれた教育課程; 地域の人材や NPO が教育に参画するようになったことを成果として

挙げる学校が多く、特に小中学校で目立っている。一方で、委員会の設置や保護者の参画については強く認識されていないといえる。

ESD の Holism(ホリズム・全体論)概念は、環境、経済、社会の相互作用にとどまらず、時間軸(過去、現在、未来)や空間軸(ローカル、リージョナル、グローバル)に関わる幅広い概念であった。Pepper and Wildy (2007)は、「ESD の概念はいまだ弱く、学校の状況を変革するほどの強靱さはない。同僚の間で共同して実践するほどの根拠がない。」といった教員の意見を紹介しているが、日本でも ESD は幅広い包含性を持つがゆえに、理念や目標が明確でなく、学校の教育理念の中心に据えることが難しいという認識が強くみられる。

また、調査の結果によれば、日本の学校実践では、地域の人材や NPO が教育に参加し、教科や学年を超えて学習し他者と協力し、それが、コミュニケーション力や、学習への興味関心を促しているという認識が多くみられるが、Pluralism(pluralism・多元論)に関する議論では、異なる見解を受け入れることや、民主主義的で参加型、行動(アクション)中心、学習者主体、批判的思考が強調されている。このように Holism や Pluralism の観点からすれば、日本における現状の ESD の教育実践には、反芻の必要性和新たな展開の余地があると考えられる。

表 1 : E S D 質問紙調査回答状況

|      | 2014 年<br>配布数 | 2014 年<br>回収数 | 2015 年<br>配布数 | 2015 年<br>回収数 | 2016 年<br>配布数 | 2016 年<br>回収数 | 2017 年<br>配布数 | 2017 年<br>回収数 |
|------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 幼稚園  | 6             | 6             | 7             | 6             | 3             | 3             | 6             | 6             |
| 小学校  | 18            | 18            | 77            | 38            | 78            | 50            | 76            | 45            |
| 中学校  | 13            | 13            | 53            | 25            | 53            | 27            | 53            | 28            |
| 高等学校 | 0             | 0             | 9             | 5             | 10            | 7             | 9             | 6             |
| 合計   | 37            | 37            | 146           | 74            | 144           | 87            | 144           | 85            |
| 回収率  |               | 100%          |               | 50.68%        |               | 61.11%        |               | 59.03%        |

出典：筆者作成

表 2 : E S D 質問紙調査結果 (2014 年、2015 年、2016 年、2017 年)

|                               |                                   | 2014 年<br>N=31 | 2015 年<br>N=68 | 2016 年<br>N=84 | 2017 年<br>N=79 |
|-------------------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 生徒の<br>能力・<br>意識・<br>行動変<br>容 | 児童生徒の読み書き能力が上がった。                 | 3.29±0.59      | 3.26±0.56      | 3.18±0.59      | 3.32±0.73      |
|                               | 児童生徒の計算能力が上がった。                   | 3.00±0.45      | 3.09±0.48      | 3.08±0.61      | 3.06±0.72      |
|                               | 児童生徒の考える力が向上した。                   | 3.87±0.62      | 3.85±0.63      | 3.76±0.59      | 3.90±0.62      |
|                               | 児童生徒の学習に対する興味関心が向上した。             | 4.13±0.62      | 3.90±0.60      | 3.95±0.65      | 4.01±0.61      |
|                               | 児童生徒の学習への参加意識が高まった。               | 4.00±0.58      | 3.93±0.61      | 3.95±0.67      | 3.97±0.62      |
|                               | 児童生徒のリーダーシップ能力があがった。              | 3.65±0.71      | 3.59±0.65      | 3.37±0.71      | 3.72±0.77      |
|                               | 児童生徒の協調性が高まった。                    | 3.94±0.68      | 3.99±0.59      | 3.95±0.68      | 3.97±0.68      |
|                               | 児童生徒が物品を大切にしたり、校内美化活動へ参加するようになった。 | 3.45±0.62      | 3.63±0.74      | 3.68±0.71      | 3.77±0.72      |
| 資質・<br>能力・<br>態度の<br>獲得       | 批判的に考える力が身についた。                   | 3.35±0.49      | 3.32±0.63      | 3.28±0.65      | 3.35±0.75      |
|                               | 未来像を予測して計画を立てる力が身についた。            | 3.74±0.68      | 3.54±0.63      | 3.64±0.65      | 3.62±0.72      |
|                               | 多面的・総合的に考える力が身についた。               | 3.80±0.54      | 3.65±0.59      | 3.92±0.60      | 3.86±0.67      |
|                               | コミュニケーションを行う力が身についた。              | 4.13±0.50      | 4.09±0.60      | 4.12±0.63      | 4.10±0.57      |
|                               | 他者と協力する態度が身についた。                  | 4.29±0.69      | 4.31±0.55      | 4.21±0.65      | 4.25±0.52      |
|                               | つながりを尊重する態度が身についた。                | 4.16±0.64      | 4.10±0.60      | 4.07±0.56      | 4.04±0.69      |
|                               | 進んで参加しようとする態度が身についた。              | 4.06±0.57      | 3.97±0.60      | 4.01±0.62      | 4.06±0.58      |
| 構成概<br>念の認<br>識               | 多様性が学習と関連付けられた。                   | 4.16±0.92      | 4.04±0.70      | 4.25±0.54      | 4.26±0.66      |
|                               | 相互性が学習と関連付けられた。                   | 4.39±0.56      | 4.27±0.61      | 4.32±0.58      | 4.38±0.59      |
|                               | 有限性が学習と関連付けられた。                   | 3.78±0.72      | 3.66±0.82      | 3.80±0.74      | 3.74±0.80      |
|                               | 公平性が学習と関連付けられた。                   | 3.97±0.71      | 3.80±0.61      | 3.90±0.64      | 3.96±0.64      |
|                               | 連携性が学習と関連付けられた。                   | 4.42±0.50      | 4.37±0.60      | 4.41±0.52      | 4.38±0.59      |
|                               | 責任感が学習と関連付けられた。                   | 4.23±0.67      | 4.16±0.59      | 4.19±0.61      | 4.17±0.68      |
| 教育方<br>法・学<br>習方法<br>の变革      | 生徒の自主的な活動を活用した。                   | 4.06±0.63      | 4.04±0.71      | 4.10±0.57      | 4.13±0.71      |
|                               | グループ活動を活用した。                      | 4.45±0.62      | 4.48±0.71      | 4.40±0.60      | 4.51±0.58      |
|                               | 協働学習を活用した。                        | 3.97±0.70      | 4.24±0.63      | 4.36±0.60      | 4.34±0.68      |
|                               | プロジェクト型学習を活用した。                   | 3.61±0.80      | 3.58±0.74      | 3.68±0.77      | 3.63±0.85      |
|                               | 体験的学習を活用した。                       | 4.65±0.72      | 4.58±0.55      | 4.49±0.59      | 4.55±0.62      |

|             |                                         |           |           |           |           |
|-------------|-----------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|             | 探求型学習を活用した。                             | 4.19±0.74 | 4.00±0.72 | 4.08±0.66 | 4.09±0.80 |
|             | 問題解決型学習を活用した。                           | 4.13±0.72 | 4.00±0.74 | 4.08±0.68 | 4.08±0.74 |
|             | ティーム・ティーチングを活用した。                       | 3.84±0.73 | 3.57±0.86 | 3.65±0.85 | 3.73±0.87 |
|             | PDCA サイクルを活用した。                         | 3.77±0.73 | 3.55±0.74 | 3.79±0.69 | 3.71±0.85 |
|             | クロス・カリキュラムを活用した。                        | 3.45±0.73 | 3.58±0.76 | 3.61±0.68 | 3.61±0.82 |
|             | 視覚的教材を活用した。                             | 4.13±0.73 | 3.93±0.75 | 4.12±0.72 | 4.12±0.83 |
|             | ICT を活用した。                              | 4.16±0.73 | 3.97±0.78 | 4.07±0.69 | 4.12±0.78 |
|             | 外国語を活用した。                               | 2.84±0.76 | 3.27±0.79 | 3.13±0.96 | 3.29±1.00 |
|             | 教科間で連携した学習を行った。                         | 3.61±0.75 | 3.82±0.69 | 3.78±0.75 | 3.81±0.87 |
|             | 教科の枠を超えた学習を行った。                         | 3.61±0.75 | 4.04±0.64 | 3.75±0.79 | 3.82±0.84 |
| 教育内容の<br>変革 | 将来の持続可能性について考える視点が、学習に取り入れられている。        | N/A       | 3.99±0.66 | 4.17±0.60 | 4.14±0.69 |
|             | 持続可能性の問題を解決するために、多様な手法を総合的に活用している。      | 3.91±0.60 | 3.78±0.59 | 3.85±0.69 | 3.90±0.67 |
|             | 地域に根差した学習をするとともに、グローバルな視点を取り入れている。      | 4.06±0.57 | 4.00±0.77 | 4.15±0.67 | 4.15±0.74 |
|             | 競争と共生、消費と節約など、矛盾が生じる場面が学習に取り入れられている。    | 3.48±0.67 | 3.45±0.74 | 3.57±0.77 | 3.36±0.84 |
|             | 学習の中で、正解のない課題についても、積極的に議論している。          | N/A       | 3.51±0.70 | 3.73±0.74 | 3.50±0.75 |
|             | 知識や理解にとどまらず、学習したことが行動の変革に結びつくように配慮している。 | 4.06±0.51 | 3.84±0.61 | 3.92±0.60 | 3.86±0.68 |
| 学校の<br>変革   | 学校の学習の場として校舎や校庭を活用するようになった。             | 3.48±0.72 | 3.51±0.78 | 3.65±0.76 | 3.62±0.84 |
|             | 学校の資源(消耗品、水、エネルギーなど)を節約するようになった。        | 3.35±0.61 | 3.53±0.74 | 3.55±0.74 | 3.44±0.78 |
|             | 学校全体で ESD の教育計画を立てるようになった。              | 3.90±0.75 | 3.82±0.85 | 3.63±0.78 | 3.67±0.89 |
|             | 委員会の設置や児童生徒の保護者の参画が進んだ。                 | 3.26±0.86 | 3.50±0.85 | 3.57±0.76 | 3.35±0.85 |
|             | 学校の地域や外部機関への開放が進んだ。                     | 3.54±0.86 | 3.73±0.81 | 3.96±0.77 | 3.85±0.91 |
|             | 地域の人材や NPO が教育に参画するようになった。              | 4.26±0.73 | 4.01±0.86 | 4.06±0.72 | 4.01±0.87 |
|             | 学年や学級を越えた活動が行われるようになった。                 | 4.03±0.70 | 3.99±0.78 | 3.93±0.77 | 3.90±0.87 |
|             | 学校のみならず地域や家庭に変容があった。                    | 3.61±0.61 | 3.40±0.67 | 3.45±0.72 | 3.38±0.82 |

出典：筆者作成

表3：ESD実践上の課題(2015年、2016年、2017年)

|                                                 | 2015 年    | 2016 年    | 2017 年    |
|-------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| ESD の概念が広く、何でも包含してしまうため、通常の学習と ESD の学習の区別がつかない。 | 3.55±1.15 | 3.63±0.99 | 3.58±1.05 |
| ESD の理念や目標について、明確に説明するのが難しい。                    | 3.70±1.07 | 3.58±1.13 | 3.58±1.09 |
| 学校には多様な研究課題があり、特に ESD を中心に取り組んでいるわけではない。        | 3.66±1.14 | 3.60±1.10 | 3.66±1.18 |
| ESD についての取り組みは、ごく一部の教員にとどまっている。                 | 3.00±1.13 | 3.04±1.13 | 3.08±1.20 |
| ESD を実践するための十分な学習時間が確保できていない。                   | 3.32±1.03 | 3.29±1.09 | 3.37±1.25 |
| ESD を実践しようとしても、財政的支援がない。                        | 3.38±0.96 | 3.28±1.13 | 3.04±1.10 |

出典：筆者作成

## ＜注＞

- 1) 2017 年は、地域への志向とグローバル志向を分け、「地域の持続可能性にかかわる課題を考える学習になっている」と「学習にグローバルな視点を取り入れられている」の2つに分けて質問した。その結果、小中学校では「地域に根差した学習」の平均値が小学校 4.18、中学校 4.25 と高く「グローバルな視点」は小学校 3.45、中学校 3.79 であった。一方、高等学校においては「グローバルな視点」が 4.50 と高かった。
- 2) 5 件法「そう思う(5)、どちらかといえばそう思う(4)、どちらでもない(3)、どちらかといえばそう思わない(2)、そう思わない(1)」の回答のうち、平均で 3.50 以上を示すものを灰色の背景で示している。

## ＜引用文献一覧＞

- 国立教育政策研究所（研究代表者：角屋重樹）（2012）『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究（最終報告書）』国立教育政策研究所、pp. 5-9。
- Berglund, T., Gericke, N., and Chang, R. (2014). The Implementation of Education for Sustainable Development in Sweden: Investigating the Sustainability Consciousness among Upper Secondary Students.” *Journal Research in Science and Technological Education*, 32, pp. 318-339.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H., et.al. (2012). The Barriers Encountered by Teachers Implementing Education for Sustainable Development: Discipline Bound Differences and Teaching Traditions. *Research in Science and Technological Education*, 30(2), pp. 185-207.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H., & Bergman, E. (2014) Subject and Experience bound Differences in Teachers’ Conceptual Understanding of Sustainable Development.” *Environmental Education Research*, 20(4), pp. 526-551.
- Corney, G. (2006) Education for Sustainable Development: An Empirical Study of the Tensions and Challenges Faced by Geography Student Teachers.” *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), pp. 224-240.
- Gough, S. (2002). Right Answers or Wrong Problems? Towards a Theory of Change for Environmental Learning. *The Trumpeter*, 18(1), pp. 1-15.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE / ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), pp.117-128.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of Education for Sustainable Development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16, pp. 59-74.
- Öhman, J. (2004). Moral perspectives in selective traditions of environmental education: conditions for environmental moral meaning-making and students’ constitution as democratic citizens. In Per Wickenberg et al. (Eds.), *Learning to change our world? Swedish research on education & sustainable development*. Lund: Studentlitteratur, pp. 21-32.
- Öhman, J. (2008). *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*. Liber: Malmö, Sweden, 186pp.
- Pauw, J. & Petegem, P. (2011). The Effect of Flemish Eco-schools on Student Environmental Knowledge, Attitudes and Affect. *International Journal of Science Education*, 33, pp.1513-1538.
- Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7(11), pp. 15693-15717.
- Pepper, C. & H. Wildy. (2008). Leading for Sustainability: Is Surface Understanding Enough? *Journal of Educational Administration* 46 (5), pp. 613-629.
- Programms Transfer-21 AG Qualität und Kompetenzen (2007). *Die Orientierungshilfe Schulprogramm, Bildung für nachhaltige Entwicklung –Grundlagen, Bausteine, Beispiele*. Berlin, 38pp. (<http://www.transfer-21.de>) (最終アクセス:2019 年 4 月 30 日)
- Rudsberg, K. & Öhman, J. (2010). Pluralism in Practice: Experiences from Swedish evaluation, School Development and Research. *Environmental Education Research*, 16, pp. 95-111.

- Scott, W. & Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. London: Routledge/Falmer, 173pp.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., et.al. (2007). Primary Teachers' literacy and attitudes on Education for Sustainable Development. *Journal of Science Education and Technology*, 16, pp. 443–450.
- S3: Sustainable School Self-evaluation. (2011). [https://www.newcastle.gov.uk/wwwfileroot/legacy/childrensservice/Sustainable\\_school\\_selfevaluation.pdf](https://www.newcastle.gov.uk/wwwfileroot/legacy/childrensservice/Sustainable_school_selfevaluation.pdf). (最終アクセス:2019年4月30日).
- Summers, M., Childs, A., & Corney, G. (2005). Education for Sustainable Development in Initial Teacher Training: Issues for Interdisciplinary Collaboration. *Environmental Education Research*, 11(5), pp. 623–647.
- Summers, M. & Childs, A. (2007). Student Science Teachers' Conceptions of Sustainable Development: An Empirical Study of Three Postgraduate Training Cohorts. *Research in Science and Technological Education*, 25 (3), pp. 307–327.
- The Transfer-21 Programme's 'Quality and Competences' working group (2007). *Developing Quality at "ESD Schools" Quality Areas, Principles and Criteria*. Berlin, 17pp. (<http://www.transfer-21.de>) (最終アクセス : 2019年4月30日)
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 (International implementation scheme)*. Paris: UNESCO.
- Walshe, N. (2008). Understanding Students' Conceptions of Sustainability. *Environmental Education Research*, 14(5), pp. 537–528.
- Weiss, E. (1992). In Fairness to Future Generations and Sustainable Development. *American University International Law Review*, 8(1), pp. 19-26.

受稿日 : 2019 年 2 月 28 日

受理日 : 2019 年 4 月 1 日

## 総説論文

## 「持続可能な発展」概念の多義性に関する批判的考察

## — ベーカーとコネリーとホップウッドによるモデル理論を事例に —

金 基 成

山梨大学生命環境学部

A critical study on the polysemy of the concept of "Sustainable Development":

The case of model theories by Baker, Connelly and Hopwood

Kiseong Kim, Faculty of Life and Environmental Sciences, University of Yamanashi

According to the Brundtland Report in 1987, sustainable development (SD) is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. SD became a keyword of the era, but this concept is always interpreted differently depending on different interests. One of the difficulties in the education for SD (or ESD) is the confusion that comes from the ambiguity of the concept of SD. However, such ambiguity is not always inconvenient in ESD. Rather, understanding of the ambiguity makes it possible to compare similarities and differences in different interpretations and distinguish between "Weak SD" and "Strong SD". This kind of critical thinking is indispensable for preventing SD from becoming meaningless. The purpose of this paper is to introduce three models that can be used for education on the ambiguity of the concept of SD and to clarify that these models are effective in cultivating critical thinking on it. In this paper, I will focus on the three models concerning the polysemy of SD and examine the features of each model and their implications for ESD. (This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP18K11751.)

**Key words:** Education for Sustainable Development (ESD), Environmental Politics, Sustainable Development (SD).

## I はじめに

ブルントラント報告書 (The World Commission on Environment and Development 1987:43) によれば、持続可能な発展 (sustainable development、以下、「SD」という) とは将来世代の基本的ニーズを損なうことなく現在世代の基本的ニーズを充たす発展を意味する。このような定義によると、SDの

解釈においては少なくとも3つの意味要素、すなわち「基本的ニーズを充たすための経済発展」、「その物質的・環境的土台である地球生態系の持続可能性」、「資源使用における公平性」といった要素を踏まえる必要がある。ブルントラント報告書のこのような解釈は国際機関、政府、企業、環境NGOなど様々なアクターに広く受け入れられている。<sup>1)</sup>

持続可能な発展に関する教育 (以下、「ESD」

という)においては、まず前述のようなSDの意味について理解を深めなければならない。ところが、このような教育には難点が伴う。それはSD概念の多義性、すなわちSDの本質に関する解釈の複数性から起因するものである。現実において、SDは利害関係を異にする様々なアクターによって少しずつ異なる意味で解釈されるのが常である。このような過程でSDの意味は増殖を繰り返し、互いに競合したり対立したりもする。SDとは何かをめぐる議論が後を絶たないのはこのような多義性が原因となっている。

その一方で、この多義性はESDにおいて必ずしも不都合なものとは限らない。むしろ、SD概念の多義性に関する教育こそ、ESDに欠かせない要素である。なぜなら、多義性の理解は複眼的視野の獲得に繋がるからである。複眼的視野は複数の異なる解釈における類似点と相違点を比較することや、浅いSDと深遠なSDを弁別することに繋がる批判的思考力を刺激する。このような認識能力はSDの意味が形骸化することを防ぐ上でなくてはならないものである。

この論文の目的は、SDの多義性に関する環境政治学および環境思想分野の3つのモデルを取り上げ、各モデルの特徴とESDツールと

しての意義について明らかにすることである。そのため、以下においてはSDの多義性に関する「ハシゴモデル」、「三角形モデル」、「散布図モデル」を中心にSDにおける多義性の構造について解説を行い、最後に、このようなモデルを使った多義性に関する教育の持つ意義について考察する。

## II ベーカーのハシゴモデル

ベーカー (Baker 2006) はSDに関する複数の解釈をハシゴの形で分類している (pp. 30-31)。

ハシゴの下の方から上の方へ上るにつれて、SDの解釈はその意味の弱い (weak) ものからより一層強い (strong) ものへ、段々と急進的になる。そのグラデーションの基準となる定性的な指標としては、規範原則、発展、自然、空間、統治、技術、政策統合、政策手段、市民社会と国家の関係といった項目に関する考え方と、人間中心主義かエコ中心主義かといった哲学的な土台が用いられている。ここではハシゴの各段階の特徴を説明する上で特に重要と考えられる6つの指標に絞って (表1)、ハシゴモデルの特徴について検討することにしたい。

表1: SDのハシゴモデル

|       | 発展              | 自然               | 技術            | 政策統合             | 市民社会と国家の関係   | 哲学                                                                                    |
|-------|-----------------|------------------|---------------|------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 理想的SD | 生物物理学的限界、正しい暮らし | 固有価値、資源使用の制限     | 労働集約的、グリーン技術  | 環境を優先した全面的政策統合   | ボトムアップ、平等な参加 | エコ中心主義                                                                                |
| 強いSD  | 消費の削減、脱物質主義     | 自然資本や生物多様性の維持    | 生産のエコロジック近代化  | 環境的関心を部門レベルで統合   | 民主的参加、開かれた対話 |  |
| 弱いSD  | デカップリング、リサイクル   | 人工資本への代替、生物資源の利用 | エンド・オブ・パイプ技術  | 汚染源対策、部門横断的対策の試み | トップダウン、制限的対話 |                                                                                       |
| 公害対策  | 市場による幾何級数的経済成長  | 資源としての自然、私有化     | 資本集約的技術、自動制御化 | エンド・オブ・パイプ的な汚染対策 | 政府と経済界との対話   | 人間中心主義                                                                                |

出典: Baker (2006 pp. 30-31) を参考に筆者作成



まず、ハシゴの最下段は「公害対策」(pollution control)という段階である。これは、環境汚染を問題として認識し、かつ、必要な対策を講じる段階ではあるが、問題意識の中に経済および社会的次元が含まれているわけではない。こうした点に着目して、ベーカーは公害対策という段階をSDではなくその前段階として分類している。しかも、この段階を支配しているのは、公害対策は決して経済成長を妨げてはならない、という考え方である。また、公害は経済成長の初期段階において現れ、経済の発展とともに、いずれはなくなるもの、と考えられている。この段階において、発展とは経済の量的な成長を意味し、自然の価値は専ら経済成長の手段または人間福利のための資源としての価値のみで評価される。その上、この段階においては、公害問題は技術で解決できるという技術中心主義が支配しており、公害対策の内容も事後的、対症療法的、部分的な措置にとどまっている。公害対策に関する政策は政府と産業界の話し合いによって大筋の内容が決められる場合が多い。このような公害対策の動機はあくまでも「人間のため」という人間中心主義的な(anthropocentric)哲学に基づいている。(pp. 29-32)

「公害対策」の上には「弱いSD」(weak sustainable development)という段階がある。この段階では、現存の資本主義的経済成長の中に環境的関心を統合(内部化)しようとする考え方が主流を占めている。環境的関心の中には公害対策だけでなく、環境保全および天然資源の合理的利用といった持続可能性に関する関心も含まれている。とはいえ、弱いSDにおける主な関心はあくまでも経済成長にあって、経済成長の妨げになる環境費用を減らすことがSDを進める動機となっている。したがって、この段階においては、経済の成長と汚染の増加を切り離すデカップリングの成否がSDの成功を評価する上で重要な基準となる。それと同時に、有限な枯渇性資源を人工資源に代替する可能性や、生物多様性の経済的価値にも関心が向けられる。

これらの課題を解決する上で、技術は欠かせない要素とされる。しかし、この段階における技術は予防のためというよりは、事後的な措置のためのものが主流を占めている。政策決定においては、自然資本および環境に経済的価値(価額)を割り当てることによって開発事業の費用と便益を比較する費用便益分析が重視される。税制や補助金を使って環境的関心を経済的活動の中に内部化しようとする試みも行われるが、このような政策統合は部分的で断片的な段階にとどまっている。政策決定と遂行の過程においては、政府だけではなく民間部門との協働の必要性が強調される。環境団体の代表が政策審議過程に参加することもあるが、その範囲と権限は制限的である。(pp. 32-33)

「弱いSD」の上には「強いSD」(strong sustainable development)という段階がある。この段階においては、経済成長より環境保護の方に重きが置かれ、経済成長の可能性は環境的持続可能性の制約を受けることになる。したがって、強いSDにおいては消費そのものを減らすことに政策の重点が移り、発展の度合いは物質的豊かさという基準ではなく人間関係や心の豊かさといった脱物質主義的な基準で評価される。自然との関係においても考え方は急進化し、資源の中には人工資源に代替できないものがあるという考え方や、代替できない資源は保全しなければならないという考え方が主流を占めるようになる。また、技術に関する考え方も変わり、自然環境の複雑性に対して人類は限られた知識しか持っていないという自覚から、自然への技術的介入に慎重な考え方が支配的になる。強いSDは技術の有用性そのものを否定しているわけではないが、汚染の予防に繋がる技術革新が重視される。関連政策においても対症療法的対策だけでなく予防的対策が重視される。また、市場の失敗によって環境費用が社会全体に転嫁されることを防ぐため、政府には市場を統制し市場に積極的に介入するといった積極的な役割が期待される。すべての公共政策に環境的

持続可能性の原理を組み入れようとする環境政策統合 (environmental policy integration) の取り組みも強化される。発展の尺度としては、経済の量的な拡大を測るGDPでなく、天然資源の枯渇、汚染の費用、不平等といった生活の質に関わる指標が重視される。この段階においては、政策決定における市民参加も活発に行われる。強いSDの特徴としてなぜ参加の拡大が含まれるかについて、ハシゴモデルでは詳細な説明がなされてはいないが、一般的に、政策決定への参加が拡大すればするほど環境的持続可能性のような公共利益が政策決定過程に輸入されやすいと言われている。さて、強いSD段階においても人間中心主義的な動機は依然として機能しているが、弱いSDの段階に見られる人間の能力や技術的解決策に対する楽観的態度は慎重な態度に変わっている。(pp. 33-34)

ハシゴの最上段にあるのは「理想的SD」(ideal model)という段階である。この段階においては、SDの動機はもはや人間中心主義ではなくエコ中心主義(ecocentrism)、すなわち人間以外の生物にも繁殖・繁栄する価値があり、この意味において人間を含むすべての生命は平等である、という考え方にある。このような考え方によると、人間は人間以外の存在の支配者ではなく、生態系を構成する同等な仲間である。したがって、この段階においては発展の概念も、地球生態系の生物物理学的限界に順応する形で正しく生きること、と定義される。理想的SDにおいても技術の必要性そのものは否定されないが、資本集約的技術よりは労働集約的技術が好まれる。また、その技術的介入は環境を大きく改変するものであってはならない。理想的SDの段階になると、すべての公共政策の中に環境的持続可能性の原理が統合される部門横断的な政策統合が全面的に行われる。政策決定においては草の根レベルの広範な参加に基づいたボトムアップ型の意思形成が重視される。また、人間は環境を完全に制御することができないばかりか、制御しようとしてはならない、という倫理観が主

流を占めるようになり、このような倫理に沿う形で政治、経済、社会システムの根本的な変革が行われる。この段階の主流を占めている考え方は人間中心主義的動機とはかなり距離を置くようになっているため、厳密に言えば、人間による環境の管理という意味でのSD概念は拒否される。(pp. 34-35)

全体的に、ハシゴの下段から上段に上るほど人間中心主義の傾向は弱まり、エコ中心主義の傾向は強まる。「人間中心主義／エコ中心主義」といった二分法はオリオーダン(O'Riordan 1989)がすでに使っていたが、ベーカーはそれをハシゴモデルに応用している。人間中心主義の考え方によれば、自然は人間の福利を増進させるための手段に過ぎない。したがって、人間による自然への技術的介入や資源の消費は人間としての当然な権利とされる。対照的に、エコ中心主義においては、自然は内面的価値が備わっている存在として考えられ、単なる開発の対象ではなく、生命の拠り所として再定義される。したがって、エコ中心主義の目標は自然の合理的利用ではなく、自然の中で自然と共存することである。自然との共存という目標のためでもあるが、エコ中心主義においてはコミュニティや自治体を中心とした牧歌的な生活様式、そして小規模で地域分散型の技術が好まれる。(pp. 28-29)

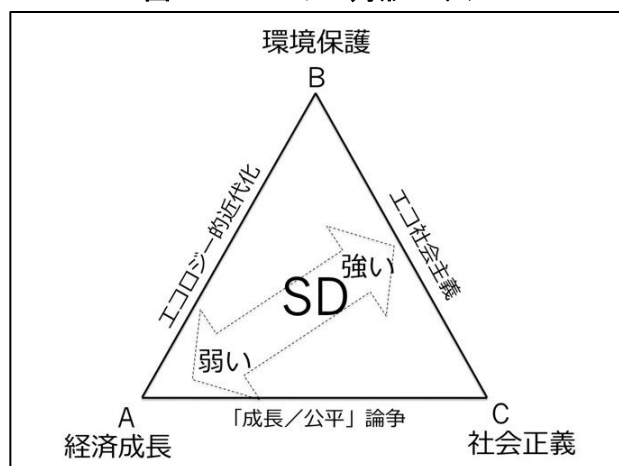
ハシゴモデルはSDに関する複数の解釈を人間中心主義の観点とエコ中心主義の観点を中心に強度の弱いものから強いもの、さらに理想的と思われるものに至るまで、一目瞭然に可視化している。「弱い／強い」といった分類法もこのハシゴモデルが唯一のものではないが、このモデルはSDの弱さや強さの判断基準を多岐にわたって設定して分析している点に意義があり、このような意味において、ハシゴモデルはSDの多義性に関する多面的な理解を助けるものになっている。実際、このハシゴモデルは環境政治学の分野では広く使われており、さらなる改良を目指す討論の良い叩き台となっている。その一方で、このハシゴモデルにはSD概念における

公平性の次元が十分に可視化されていないという弱点もある。

### Ⅲ コネリーの三角形モデル

多義性の可視化において、もう一つ注目に値する試みはコネリー (Connelly 2007) の三角形モデル (図1) である (p. 270)。このモデルはSDの意味が形成される構造を経済成長 (economic growth)、環境保護 (environmental protection)、社会正義 (social justice) といった3つの意味要素を頂点とする三角形に喩えている。

図1：SDの三角形モデル



出典：Connelly (2007 p. 270) より筆者訳出

SDに関するこのような解釈は前述した国連のブルントラント報告書をきっかけとして世界的に広く認められるようになった。この点からして、コネリーの三角形モデルはSD概念の意味要素に関する既存の学説を可視化したものといえるが、その一方で、三角形の各頂点となっている3つの意味要素との距離によってSDに関する解釈に相違が生じてくることを視覚的に表している点に独創性がある。

まず、三角形の各頂点は3つの極端な立場を表している。つまり、頂点Aは環境保護や社会正義を犠牲にした経済成長最優先の立場を、頂点Bは経済成長や社会正義を犠牲にした環境保護

最優先の立場を、そして、頂点Cは環境保護や経済成長を犠牲にした社会正義最優先の立場をそれぞれ表している。一方、この三角形の内部は各頂点からの距離の置き方によってSDの意味に相違が生じる意味解釈の領域を表しており、その中には各頂点から異なる距離にある無数の点が存在すると想定される。これらの複数の点は互いにA、B、Cという頂点 (意味要素) から少しずつ異なる距離にあるため、SDに関する少しずつ異なる複数の解釈を表しているものである。(pp. 268-269)

例えば、頂点A (経済成長) に近い立場でSDを解釈している人は、SDの目標である基本的ニーズの充足、環境保護および社会正義を実現するためにはまず経済成長を成し遂げるべきだと考えるはずである。コネリーの論文では詳説されていないが、貧困問題や環境問題の解決策を経済成長による物質的豊かさの追求に還元する新自由主義 (neo-liberalism) 的な言説がこのような考え方の典型例である。一方、頂点B (環境保護) に近い立場の人ならば、環境的持続可能性の維持こそSDの本質であり、経済の規模は環境的持続可能性の規模によって制限されるべきだと主張するはずである。このような立場の典型例としては、ハシゴモデルでも採用されているエコ中心主義的な考え方や、経済の規模が地球扶養力の限界を上回らない「定常状態の経済」 (steady-state economy) への移行に関する学説 (Daly 1996) が挙げられる。他方、頂点C (社会正義) に近い立場の人ならば、社会経済的不平等、資源使用およびリスク配分における不公平をなくすことこそがSDの最優先課題であると考えられるはずである。このような立場の典型例としては社会主義思想にエコロジーの要素を取り入れたエコ社会主義 (eco-socialism) 的な考え方が挙げられる。(pp. 269-270)

そして、三角形の中央から離れて辺AB (経済成長および環境保護) に近づけば近づくほど、SDにおける社会正義の要素は薄くなり、SDは経済成長と環境保護の両立という意味で解釈さ

れるようになる。コネリーも言及しているが、このような解釈はヨーロッパの経済先進国における持続可能な発展という意味で使われている「エコロジー的近代化」(ecological modernization)という概念として定着している。エコロジー的近代化は経済成長と環境汚染の関係を切り離す改革を通じて環境に優しい経済成長を目指す路線であるが、その中で社会正義の次元はあまり考慮されていない。前で検討したハシゴモデルはエコロジー的近代化を「強いSD」段階の特徴として分類しているが、一般的には資本主義経済をエコロジー的に修正しようとする改良主義的アプローチと評価されている(金2018:658-659)。

一方、中央から辺BC(環境保護および社会正義)に近づけば近づくほど、SDの意味における経済成長の必要性は段々否定されていき、環境保護と、社会経済的平等および資源・リスク配分における公平性が同等に重視されるようになる。コネリーも言及しているように(p. 271)、典型例はブックチン(Bookchin 1971; ブクチン1996)のソーシャル・エコロジー(social ecology)思想である。松野(2009)によれば、ブックチンは、自らの意志に反して環境を破壊する仕事をせざるを得ない労働者のように、エコロジー問題は人間による人間の支配を通して発生するため、エコロジー問題を根本的に解決するためには人間と人間、および、人間と自然の間における支配・服従関係を撤廃しなければならないと主張しているという(pp. 172-179)。また、図1の通り、利潤の拡大、投資および生産能力の拡張、ならびに、資本の拡大によって持続的経済成長を実現している資本主義的生産様式を廃止し、労働と環境の面で矛盾のない体制へ移行することを主張しているエコ社会主義(pp. 185-187)も、環境保護と社会正義を重視する解釈の典型例であるといえよう。

他方、中央から辺AC(経済成長および社会正義)に近づくほど環境保護の要素は薄れ、SDはその概念が登場する以前の段階における「成長

／公平」論争の次元に戻ってしまう。つまり、これは左派と右派の間で繰り広げられていた富の再分配のあり方をめぐる論争への回帰を意味するが、その中には環境的関心が欠如しているため、厳密な意味ではSDとは呼べない。

全体的に、SD解釈の立場が頂点A(経済成長)に近づけば近づくほどSDの意味は保守化・形骸化していき(弱いSD)、辺BC(環境保護および社会正義)に近づけば近づくほど急進性(強いSD)が増す(Connelly, 2007:270-271)。このように、SDに関する複数の多様な解釈を、SDの実現のために求められる変化の範囲および深度を中心に体系的に分類している点で、三角形モデルはハシゴモデルと問題意識を共有している。このような問題意識は、後述する散布図モデルとも重なることが多い。

しかし、ハシゴモデルと違って三角形モデルはSDの意味解釈において社会正義という次元までを考慮に入れている。その上、三角形モデルは経済成長、環境保護、社会正義といった意味要素との距離の置き方によってSDの意味が変わってくることを視覚的によく表している。三角形モデルのこのような面は、SDの意味をめぐる論争が後を絶たない理由を理解する上で非常に有用である。このような意味において、三角形モデルはSD概念に内在する多義性の全風景を捉える上で役に立つ。その一方で、ハシゴモデルと違って三角形モデルはSDの強弱に関する分析的な基準を詳細に提示してはいない。これは三角形モデルの欠点というよりは、三角形モデルの主眼点が意味増殖の構造を可視化することに置かれていることに起因するものと捉えるべきであろう。

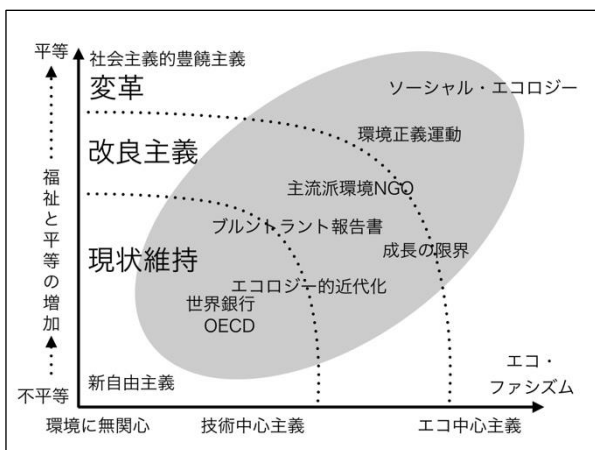
#### Ⅳ ホップウッドらの散布図モデル

最後に、ホップウッドら(Hopwood et al. 2005)が提示した散布図モデル(図2)もSD概念の多義性を理解する上で有用である(p. 41)。散布図モデルはSDの究極的到達点を環境的に持

持続可能で社会経済的に包摂的な経済発展と捉え、その実現に向けた変化の範囲と深度を基準に様々な立場のSDを分類している。そのため、このモデルは環境的持続可能性に対する態度を表す横軸と社会経済的福祉および平等への関心の度合いを示す縦軸からなる散布図の形で、SDに関する様々な思想や活動を分類している。

まず、横軸は環境的持続可能性に対する態度を「無関心」、「技術中心主義」、「エコ中心主義」といった3つの領域に区分している。「技術中心主義／エコ中心主義」という区分はオリオードン (O'Riordan, 1989) が考案したものであるが、ホップウッドらの散布図モデルではSD概念の多義性を誘発する要因の一つとして採用されている。

図2：SDの散布図モデル



出典: Hopwood et al. (2005 p. 41) より筆者訳出

技術中心主義 (techno-centrism) とは、環境問題の解決を主に技術的手段に頼って解決しようとする態度を意味する。これは前述したハシゴモデルにおける「公害対策」や「弱いSD」段階の特徴としても顕著に現れる。技術中心主義は環境思想の分野では人間中心主義という概念と併用される場合が多いが、それは、技術に対する信頼は人間の能力に対する信頼と結び付いているからである。いずれにしても、技術中心主義の根底には、環境問題は技術によっていずれ解決できるという楽観論が横たわっており、それ

ゆえ、技術中心主義には社会構造や価値観の根本的な転換を伴う変革という発想が欠けている。対照的に、前述のハシゴモデルでも取り上げられているように、エコ中心主義とは、環境問題を根本的に解決する方法は人間による生態系への技術的介入にあるのではなく、生命圏平等主義に基づいた生態系の保護と再生にあるという考え方である。言うまでもないが、横軸の無関心の段階からエコ中心主義の段階の方に進めば進むほど、環境的関心は段々深遠なものになる。他方、散布図の縦軸は社会経済的平等に対する態度を示している。縦軸の上の方向に進めば進むほど、福祉と平等への関心は強くなる。この縦軸は前述の三角形モデルにおける社会正義の関心を表すものといえる。(p. 41)

散布図モデルはこれら2つの基準を中心にSDの意味を3つの領域、すなわち環境と平等への関心が非常に弱い「現状維持」(status quo) という領域、環境と平等に関する部分的で漸進的な改善策が施される「改良主義」(reform) という領域、高い水準の平等および環境的持続可能性に向けた根本的な転換が起こる「変革」

(transformation) という領域に区分している。ただし、厳密な意味で、SDの領域は散布図モデルの中央に示されている灰色の楕円の領域とされ、この領域はSDとは言えないその他の領域と区分されている。その「その他」に分類される思想または活動には、平等や環境に関する社会問題を経済成長に還元して考えようとする新自由主義的な経済成長路線 (neo-liberal economy)、環境的持続可能性を考慮しない高福祉高平等の状態としての社会主義的豊穡主義 (socialist cornucopia)、そして、福祉・平等の要素が欠けているディープ・エコロジー (deep ecology) やエコ・ファシズム (eco-fascism) などが含まれる。(p. 42)

それでは、灰色になっている3つのSD論について詳しく見てみよう。まず「現状維持」的SD論の場合、環境と社会の両面において何らかの変化が必要であるという認識は持っているが、

その変化は通常の経済、社会、政治を根本的に変えるようなものではない。汚染対策は講じられたりするが、企業活動を妨げる法的拘束力のある規制の導入には消極的である。現状維持の支持者は政府による市場への介入に対しても否定的であり、SDへの関わりについては啓蒙運動や企業の自主的努力の線で満足する傾向がある。貧困や平等に関する関与においても消極的であり、経済成長がすべての問題の解決策であるという考え方が主流を占めている。ホップウッドらによれば、現状維持的なSD論の典型例には、持続可能な資本主義的経済成長という文脈でSDを理解しているOECDの政策パラダイムや、前述したエコロジー的近代化の思想などがある。(pp. 42-43)

次に、「改良主義」的SD論は現状をより深刻に受け止め、政府や産業界の従来の方策に対しても十分ではないと批判する。その一方で、問題は社会そのものにあるのではなく、知識や情報の不足にあるという考え方が主流を占めている。改良主義者によれば、問題は山積していて、従来通りのやり方だけでは解決できないが、だからといって破局的危機が差し迫っているわけではないので、体制を根本的な変革する必要はないという。したがって、改良主義における対策の焦点は技術、科学、情報、税制、補助金などを通じて市場・価格メカニズムに環境費用を正しく反映させることに合わせられる。限りのある資源を合理的管理する必要性も強調され、それと関連して、資源消費における公平性、貧困の撲滅、発展途上国の経済成長の支援といったイシューに対しても関心が高まる。これらの対策を実施する上では、政府だけではなく民間部門からの参加も必要となる。ホップウッドらはブルントラント報告書を、このような改良主義的SD論の典型例として挙げている。改良主義は今日における国際機関、政府、企業、主流派環境NGOなどの環境と開発に関する政策パラダイムでもある。(pp. 43-45)

最後に、「変革」的SD論は現状を最も深刻に

受け止めている。変革論によれば、環境的持続可能性および社会経済的福祉の次元で起きている問題は非常に深刻であって、放置すれば破局的結末に繋がりがかねない。しかも、このような問題は構造的な問題であって、現存の体制が貧困、不平等、資源枯渇、環境破壊といった問題を根本的に予防できる体制になっていないがゆえに繰り返し発生しているという。したがって、改良主義のような部分的で対症療法的な解決策だけでは問題は根本的解決できず、体制そのものを福祉および平等、ならびに環境的持続可能性を重視するものに根本的に変える必要があるという。ホップウッドらもやはり、ソーシャル・エコロジーやエコ社会主義といった体制変革的な環境思想の考え方を変革的SD論に分類している。彼らの論文では詳説されていないが、ソーシャル・エコロジー論における変革の意味は、「人間による自然の支配」を助長する「人間社会における不当な支配関係」を解体し、「分権的で牧歌的な共同体」を中心とする「平等的・協力的・エコロジー的な社会」へと移行することである(ブクチン1996)。また、エコ社会主義における変革とは、不平等、環境破壊、汚染、廃棄物の問題を解決できないまま持続的経済成長を推し進めている資本主義体制を「エコロジー的に啓発された社会主義体制」に変えることを意味する(コヴェル、2009)。これらの思想・運動は共同体主義、社会主義、女性解放主義など理念的には多岐にわたっているが、いずれにしても既存の社会変革の思想にエコロジーの要素が加味されている点で共通点がある。(pp. 45-47)

このような散布図モデルの特徴は、SDに必要な変化をどこまで受け入れるかによってSDの意味解釈が異なってくる、ということを視覚的に明らかにしている点にある。散布図モデルは、今日において主流を占めているSDの考え方が「福祉・平等」および「環境的持続可能性」の増進の面でどのような性質のものかを判断する上で役に立つ。さらに、既存の非SD論的社会変革論とSD論的社会変革論を区分していること

も示唆的である。これはハシゴモデルや三角形モデルには見られない散布図モデルならではの特徴である。

## V おわりに

これらの3モデルはSD概念における多義性を見事に可視化している。類型化の試みに見られる一般的特徴でもあるが、これらのモデルの場合においても、分析ツールとしての有用性というよりは新しい発見を促すツール (heuristic tools) としての意義の方が大きい。

第1に、これらのモデルは、SDの意味が多義的に解釈され、互いに競合している事実気づき、そのメカニズムを理解する上で役に立つ。前述したように、ハシゴモデルにはSDの意味解釈が人間中心主義的で対症療法的な解釈からエコ中心主義的な解釈に至るまで多岐にわたっていることに気づかせる効果がある。一方、三角形モデルはSD概念の構成要素を視覚的に理解することと、各要素との距離の置き方によって互いに違う解釈が発生しうること理解する上で役に立つ。また、散布図モデルの場合は、SDに求められる変化の内容において少なくとも3つの範疇が存在することを理解する上で役に立つ。

第2に、いずれのモデルもSDに関する保守的な解釈と急進的な解釈の地平をそれなりの基準を持って繰り広げて見せている。ハシゴモデルは「公害対策、弱いSD、強いSD、理想的SD」という地平を見せている一方、三角形モデルは社会正義の要素が欠けている「環境にやさしい経済成長」の地平や、経済成長の要素から離れた「社会正義に敏感な環境保護」の地平を見せている。また、散布図モデルは、「SDという言葉が政治的レトリックとして使われているにすぎない段階」、「改革は行われるものの体制の部分的改良にとどまっている段階」、そして「体制そのものが違うものに構造的に変わっている段階」といった地平を視覚的に見せている。要するに、多義性を可視化して見せているこれらのモデル

を通して、私たちはSDの意味解釈におけるより広い地平の存在に気づき、SD概念をめぐる議論の全体像が把握できるようになる。

第3に、各モデルはSDのさらなる進化または深化の方向性についても暗示している。ハシゴモデルと三角形モデルは「弱いSD」から「強いSD」への飛躍の必要性を暗示しているといえるのならば、散布図モデルは「現状維持」や「改良主義」の段階から「変革」の段階への移行の必要性を暗示している。逆に、前述の方向と反対方向に向かうことは、SDの退歩または形骸化を意味することになる。このような方向性感覚は現実世界におけるSDプロセスを批判的に評価する上で欠かせない要素であり、SD概念の意味解釈における形骸化を防ぐことに貢献するであろう。これもまた、多義性の次元を理解することで初めて獲得できる認識能力である。各モデルの主眼点は少しずつ異なっているものの、これらのモデルはこのような批判的思考力を養う上で有用である。

最後に、言うまでもないが、SDの多義性を可視化する試みはこの論文で取り上げた3つのモデルだけに限らない。むしろ各モデルはSD概念に関する既存の学説から着想を得た上で、それをさらに改良する形で可視化したものである。また、ハシゴ、三角形、散布図と異なる形でSDの意味を可視化しようとする試みもないわけではない。その上、それぞれのモデルにおける分類には、間主観的なものとはいえ、著者たちの主観的判断も含まれている。それにもかかわらずこの論文でハシゴモデル、三角形モデル、散布図モデルを取り上げたのは、SDの多義性に関する筆者の長年にわたる研究・教育の経験を踏まえての選択であった。筆者のこのような選択も含めて、この論文で取り上げた3つのモデルに関する検討内容がESDにおけるSD概念に関する理解を向上させる上で一つの叩き台になれば幸いである。

## ＜謝辞＞

本研究は J S P S 科研費 JP18K11751 の助成を受けたものである。

## ＜注＞

- <sup>1)</sup> 本論文では SD を「持続可能な開発」ではなく「持続可能な発展」と訳す。先進国であれ発展途上国であれ、究極的には生活の質や環境の質を高めるという意味での発展を目指す必要がある。このような意味から、社会科学分野においては SD の development を「開発」ではなく「発展」と訳す場合が多い（原科 2011:28-29）。ESD については、文部科学省において「持続可能な発展のための教育」または「持続発展教育」という訳語が用いられていたが、2014 年のユネスコ世界会議に向け、政府として作成する文書においては「持続可能な開発のための教育」で統一することとなった。ただし、教育現場において引き続き「発展」という訳語を用いることは可とされ、現場の判断に委ねられている（日本ユネスコ国内委員 2013）。

approaches. *Sustainable Development*. Vol.13. pp. 38-52.

金基成 (2018) 「エコロジー的近代化の思想」環境経済・政策学会編『環境経済・政策学事典』丸善出版、658-659 頁。

松野弘 (2009) 『環境思想とは何か：環境主義からエコロジズムへ』筑摩書房。

日本ユネスコ国内委員会 (2013) 「Education for Sustainable Development (ESD) の訳語の取扱いについて」文部科学省ウェブサイト (<http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/006/shiryo/attach/1336873.htm>.) 最終閲覧日：2018 年 11 月 30 日。

O'Riordan, T. (1981) *Environmentalism*. Second Edition, London : Pion.

The World Commission on Environment and Development (1987) *Our Common Future*. Oxford : Oxford University. (環境と開発に関する世界委員会著、大来佐武郎監修 [1987] 『地球の未来を守るために』福武書店。)

## ＜引用文献＞

Baker, Susan (2006) *Sustainable Development*. London and New York : Routledge.

Bookchin, M. (1971) *Post-scarcity Anarchism*. San Francisco : Ramparts.

ブクチン, マレイ (1996) 『エコロジーと社会』藤堂麻理子・戸田清・萩原なつ子訳、白水社。

Connelly, S. (2007) Mapping sustainable development as a contested concept. *Local Environment*. Vol.12. No.3, pp. 259-278.

コヴェル, ジョエル (2009) 『エコ社会主義とは何か』戸田清訳、緑風出版。

Daly, E. H. (1996) *Beyond growth: the economics of sustainable development*. Boston : Beacon. (ハーマン・E・デイリー著、新田功・蔵本忍・大森正之共訳 [2005] 『持続可能な発展の経済学』みすず書房。)

原科幸彦 (2011) 『環境アセスメントとは何か：対応から戦略へ』岩波書店。

Hopwood, B., Mellor M. & O'Brien G. (2005) Sustainable development: mapping different

受稿日：2019 年 2 月 25 日

受理日：2019 年 4 月 1 日



研究ノート

## ESDとしての小学校環境学習の実践研究 —5学年の社会科を前提とした総合的な学習の時間を通して—

吉田 剛\*・三浦 秋司\*\*

宮城教育大学\*・宮城教育大学附属小学校\*\*

Practical study of environmental learning in elementary school as ESD:  
Through the period for integrated studies on the premise of the 5th grade social studies

YOSHIDA Tsuyoshi, Miyagi University of Education &  
MIURA Shuji, Elementary School attached to Miyagi University of Education

In this paper, we planned cross-curricular such as connecting social studies and the period for integrated studies to design in the 5th grade of elementary school based on the philosophy of ESD and practiced it at elementary school attached to Miyagi University of Education. The purpose was to examine and consider this outcome and to mention its significance.

As a result of this practice, students learned the necessity of cooperation beyond a variety of positions by spreading environmental problems from the neighborhood to the world, to internalize themselves into their own problems. Also, they could encounter the global warming problem, concretely thought about the efforts that they could do to solve it, moved on to specific actions of dissemination activities and develop new value attitudes. Therefore, in this paper, we had achieved learning that aimed at creating a sustainable society by successfully interlinking the period for integrated studies with social studies and managed cross-curriculum for it.

**Keyword:** Concrete action, Various cooperation, Global warming, Republic of Kiribati, Cross-curriculum.

### I はじめに

文部科学省(2018、4-5)は、新小学校学習指導要領において、教科等横断的な学習を充実させ、「主体的・対話的で深い学び」に向けた単元や題材など内容や時間のまとまりのためのカリキュラム・マネジメントを、また持続可能な社会の実現を目指す担い手となる児童の育成を求めている。持続可能な開発のための教育(ESD)は、これら教科等横断的な学習や持続可能な社会の担い手を育成しようとする点で意義をもつ。具体的には、教

科と総合的な学習の時間を繋げ、地球的課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、課題解決に繋がる新たな価値観や行動を生み出し、持続可能な社会の創造を目指す活動が考えられる。そこで本稿では、宮城教育大学附属小学校において、ESDを基にした小学校第5学年環境学習として、社会科を前提とした総合的な学習の時間の授業を計画・実践した成果を検討し、その意義について言及することを目的とする。方法は、社会科5年の単元「環境に関わって生きる～仙台から世界へ～」と総合的な学習の時間の5年単元「環境

とわたしたち」を一体化させたカリキュラムを設計する。社会科では「環境保全のためには、様々な（仕事を持ち、組織に所属し、利害や対立関係などのある）人々の立場を越えた協力が必要である」との意義の理解を、総合的な学習の時間では具体的行動に繋がる態度の育成をねらいとする。研究構想は主に吉田が、単元計画と実践は三浦が、実践の意義やまとめは吉田が担当する。

## Ⅱ 社会科の単元計画と実践

### 1 単元計画（単元「環境に関わって生きる～仙台から世界へ～」（8時間））

#### 1) 小単元の目標

**【知識・技能】** 関係機関やそれぞれの地域の人々の様々な努力や協力により公害防止や生活環境の改善が図られてきたことや、公害から環境や人々の健康的な生活を守ることの大切さを理解するとともに、学習問題の解決のために各種資料を用いて情報を適切に調べまとめることができる。

**【思考力、判断力、表現力等】** 公害発生の時期や背景、公害防止に向けた人々の努力や協力などに着目しながら、公害防止のために継続的・協力的な取組が大切であることを考えるとともに、根拠や理由を明確にして学習問題について話し合うことができる。

**【学びに向かう力、人間性等】** 自分の生活とのつながりを感じながら環境保全に関する学習問題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、環境保全への関心を高めながら将来を担う国民としての自覚を高める。

#### 2) 小単元の概要

本単元は、仙台市河川愛護会資料(2017)や仙台市史編さん委員会編(2013)より教材化し、資料を活用した調査を通して、関係機関や人々の様々な努力や協力により環境問題から生活を守ってきたことを捉えるとともに、環境問題から生活を守るための継続的な取組の大切さや立場を越えた協力の必要性を考え、環境保全への関心を高めながら将来を担う国民としての自覚を高めることをねらいとした。学習過程では、複数の事例を取り上げ、問題発生の背景や解決に至る経緯などを共有し調

査することによって、調査技能や思考力が高まるようにした。また、「事象と人とのつながり」の見方を中心に、梅田川→仙台市のスパイクタイヤ公害→日本の四大公害→地球温暖化の社会規模の広がりや過去・現在から構成することで社会的な見方・考え方を育てるようにした。

### 3) 単元構成の内容

#### ①【つかむ・立てる段階】

近隣の梅田川に以前水質汚濁があったことを提示し、水質改善に向けた運動によって今の梅田川が保たれていることを捉えさせる。次に、仙台市の公害防止の取り組みを市環境局 HP などから調べさせる。そして過去に仙台市で発生したスパイクタイヤ公害と出合わせ、単元を貫く学習問題「人々はスパイクタイヤ公害をどのようにして解決したのか。」を設定させる。

**問い：**「梅田川はどのようにして水質が改善したのか」（1時間）。

**ねらい：**環境保全の取組があることを知り、環境保全への関心を持つことができる。

**内容：**資料を活用して、梅田川水質改善の取組を捉える。

**問い：**「人々はスパイクタイヤ公害問題をどのようにして解決したのか」（1時間）。

**ねらい：**以前、仙台市でスパイクタイヤ公害が発生したことに着目して単元を貫く学習問題を設定し、学習計画を立てることができる。

**内容：**仙台市の環境対策を知り、学習問題を設定する。

#### ②【追究する段階】

資料を配付し、課外自主学習も加え、児童はスパイクタイヤ公害の背景や被害、解決策や経緯を調べ、調査結果を共有する。

**問い：**「スパイクタイヤの使用を止めたら不安に思う人はいなかったのか」（2時間）。

**ねらい：**スパイクタイヤ公害について、資料を活用して発生の背景や時期、被害、解決に至る経緯を調べ、まとめることができる。

**内容：**スパイクタイヤ公害について、発生の背景や時期、被害、解決に至る経緯（誰が、何を）といった観点で、資料を活用して調べ、まとめる。

### ③【クラスで考えを深め、学び合う段階】

スパイクタイヤ公害の解決要因を考えさせ、多くの人々が様々な立場で積極的・協力的に取り組んだことに気付かせる。そして日本の四大公害を提示し、被害の大きさや解決までの時間の長さがスパイクタイヤ公害とは違うことに着目させ、さらに問いを持たせる。

**問い：**「人々がスパイクタイヤ公害問題を解決できた要因は何か」（1時間）。

**ねらい：**市民、仙台市、マスメディア、企業、団体などの様々な立場の取り組みによって、人々がスパイクタイヤ公害を解決できた要因を考えることができる。

**内容：**前時の考えを基に解決できた要因を話し合う。

### ④【広げる・深める段階】

ジグソー学習を取り入れ、四大公害から一つを選ばせ、スパイクタイヤ公害と同様の観点で調査させる。その結果を基に解決まで長引いた要因を話し合わせ、立場を越えた協力の必要性に気付かせ、環境を守る上での大切さをまとめさせる。終末には、世界的な環境問題である地球温暖化を取り上げ、様々な人々の立場を越えた協力が実現しにくい現実直面させる。

**問い：**「人々は日本の四大公害問題をどのようにして解決したのか」（2時間）。

**ねらい：**日本の四大公害について、資料を活用して発生の背景や時期、被害、解決に至る経緯を調べ、まとめることができる。

**内容：**日本の四大公害について、一つの事例を選んで資料を活用して調べ、まとめる。調査結果を共有する。

**問い：**「人々が日本の四大公害問題をなかなか解決できなかったことに納得できるか」（1時間）。

**ねらい：**四大公害が解決まで長引いた要因についての話し合いを通して、環境を守る上で様々な人々の立場を越えた協力が必要であることを考えとともに、将来を担う国民としての自覚を高めることができる。

**内容：**解決が長引いたことに対する評価について話し合い、長引いた要因を考える。

## 2 実践での児童の姿

梅田川水質汚濁、スパイクタイヤ公害、四大公

害と、身近なところから事例を地理的に広げて学習したことによって、社会的事象に対して無理なく向き合い、身近な疑問から問いが深まり、広がっていく児童の主体的な学習の姿が確かめられた。また、○梅田川流域町内会が結束してつくった協議会による清掃活動が始まり、市民団体も加わって、人々が立場に関係なく解決に向け、全面的に協力した事例、○地元新聞社の市民の投稿を載せたキャンペーンから仙台市がスパイクタイヤ粉塵の調査が始まり、様々な人々の協力によって解決していった事例、○様々な人々の立場が対立し、加害者である行政や産業界がその非を認めずに解決するまで長引いた事例について、比較・関連させていったことによって、単元末での発問「社会全体として環境を守っていく上で大切なことは何か」に対して、児童は「自分の世代だけが公害問題に苦しまないようにするのではなく、ずっと続くように人々が納得するようなことを考えなければならない。そうするために、いろいろな立場がまとまっていけば長く環境を守ることができる」などと記述した。児童は持続可能な社会のために、様々な人々の立場を越えた協力が必要であることの意義を理解していた。

## Ⅲ 総合的な学習の時間の単元計画と実践

### 1 単元計画(単元「環境とわたしたち」(21 時間))

#### 1) 単元の目標

**【知識・技能】：**地球温暖化に関する探究的な学習において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、地球温暖化に関する概念を形成し、探究的な学習のよさを理解することができる。

**【思考力・判断力・表現力等】：**地球温暖化と実社会や実生活のつながりを基に問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができる。

**【学びに向かう力、人間性等】：**地球温暖化に関する探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさや学びを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を高める。

## 2) 単元の構成

### ①【地球温暖化とその影響を知ろう】

(2時間) (実施形態：学年・関連教科：社会・理科、実施時期：1月下旬)。児童は、仙台出身のキリバス共和国名誉領事のお話を聞き、地球温暖化の背景とその影響を知る。今後の学習で、追究したいことや取り組みたいことを伝え合う。『予想される反応：知ってはいたけど、地球温暖化の影響はやはり大きい。解決のために世界は何をしているのだろう。』

### ②【地球温暖化について更に深めよう】

(4時間) (学級・国語・社会・算数・理科・英語、1月下旬～2月上旬)。児童は、地球温暖化の背景や原因、被害、解決策や様々な立場など、関心に合うものを選び、情報収集に取り組む。収集した情報を伝え合い、地球温暖化の理解を深めるとともに問題意識を高める。『予想される反応：問題の解決に向けて多くの国が協力して取り組んでいるのだね。でも、すべての国が協力しているわけではないし、すぐに解決するのは難しいだろう。』

### ③【追究するテーマを決めよう】

(1時間) (学級・国語・社会・理科、2月上旬)。児童は、地球温暖化に対する問題意識から追究するテーマを決める。共通するテーマのグループを作り、見通しを話し合う。『予想される反応：私は、キリバスなどの被害が大きい国を多くの人に知ってもらいたい。』

### ④【追究の計画を立てよう】

(1時間) (学級・学年・国語・社会・理科、2月上旬)。児童は、グループごとにテーマ設定の理由を明確にし、追究計画を立てる。テーマ設定理由や計画を伝え合い、互いにアドバイスを送って改善を図る。『予想される反応：キリバスを知らない人は多そう。キリバスの現状を知っているか、アンケートを取ってみてもいいね。そして、知ってもらおう。』

### ⑤【テーマに合わせて追究しよう】

(発表会準備を含む、6時間) (学級・国語・算数・社会・理科・英語・図工、2月中旬)。児童

は、「立場を越えた協力(つながり)を生む」、「現実を直視する」などの視点を大切にしながら追究を進める。発表会(2月下旬に2回)に向け、1グループ6分程度の発表準備をする。『予想される反応：キリバスの現状を知らない大人は多かったね。発表会だけでなく、いろいろなところで紹介できないかな。』

### ⑥【発表会を開こう】

(2時間) (学年・学級・国語・算数、2月下旬)。児童は、学年で互いの発表を聞き合う。学級で互いの発表を聞き合う(授業参観)。『予想される反応：アンケート結果から…分かりました。キリバスの現状は…。』

### ⑦【これまでの学習を振り返ろう】

(1時間) (学級・国語・社会・算数・理科、2月下旬)。児童は、これまでの追究の流れを振り返り、地球温暖化の解決に結び付く「協力」を生むことができたか、「現実を直視する」ことができたかを考える。『予想される反応：多くの大人にキリバスの現状を知らせることで、協力を生ませるスタートにはなったかな。もっと多くの人に知ってほしい。』

### ⑧【追究の仕上げをしよう】

(最終発信、3時間) (学級・国語・図工、3月上旬～中旬)。児童は追究の仕上げとして、グループごとに様々な方法で発信する。『予想される反応：キリバスの現状や地球温暖化について私たちが調べたことを、学校のHPに載せてもらおう。そのためには、…。』

### ⑨【学習を振り返ろう】

(1時間) (学級・国語・社会・理科、3月中旬)。これまでの学習を振り返り、成果や課題を考える。『予想される反応：現実を直視するって大切だね。他の問題にもつながる。』

以上の具体的な追究活動には、持続可能な開発目標(SDGs)との関連も意識した。なお、本稿では紙面の関係上、その実践上の詳細は省略する。

- 再生可能エネルギーを利用した電力供給  
(【目標7】エネルギーをみんなにそしてクリーンに)
- 地球温暖化によって国家が受ける被害  
(【目標11】住み続けられるまちづくりを)
- 生活で実現可能な地球温暖化対策  
(【目標13】気候変動に具体的な対策を)
- 海面上昇や海水温上昇がもたらす海洋資源の変化  
(【目標14】海の豊かさを守ろう)
- 気候変動がもたらす森林資源や地形の変化  
(【目標15】陸の豊かさを守ろう)
- 地球温暖化対策における国家間や人々のつながり  
(【目標17】パートナーシップで目標を達成しよう)

## 2 実践での児童の姿

社会科の学びを受け、環境学習の四つ目の事例として地球温暖化を提示した。児童は、地球温暖化に関する情報（原因が二酸化炭素などの温室効果ガスの排出によることや、影響として気候変動や海面上昇などが引き起こされていること）を書籍や報道を通じて知り得ているものの、実生活でその原因や影響を実感していなかった。つまり児童は、実感がないままに膨大な量の温室効果ガスを排出していることや、地球温暖化に伴う影響をほとんど感じていないことを認識した。その上で児童は、太平洋に浮かぶ島国・キリバス共和国が2050年に水没する可能性があることを知った。他方で、同国の温室効果ガスの排出量は、日本の排出量の1万分の1にも及ばない。これらの事実から、児童は社会科で獲得した「立場を越えた協力の必要性」を意識しながら、「日本は行動を改めるべき立場。キリバスの人々を苦しめていること

を分かっていないのは残念」などと記述した。つまり、持続不可能な国の現実を知って自国の立場を問題視する児童の姿が見られた（表1）。さらに、キリバスの実情を詳しく知るため、仙台市在住の日本キリバス協会代表理事のケンタロ・オノ氏の話聞いた（写真1、2）。児童は、キリバスの海面上昇の被害や現地の人々の声を聞き、切実感を持って自分ごととして地球温暖化を捉えた。そして海面上昇の被害を受ける国を“持続可能”にするために、「立場を越えた協力」を求めて自分たちにできることを考えた（写真3）。

次は、児童が取り組んだ具体的な活動である。

- 「街頭での実態調査と広報活動」：街頭でのインタビュー活動に取り組み、地球温暖化やキリバスに関する実態調査を行うとともに、キリバスのような国を守るために節電などの対策を呼び掛けた（写真4）。
- 「チラシ/ポスターの作成・配付・掲示」：キリバスの実情と温室効果ガス削減を訴えるチラシ/ポスターを作り、施設や校内で配付・掲示を行った（写真5）。
- 「米国領事館への質問状」：パリ協定離脱の米国の姿勢を問うために米国領事館へ英文で質問状を送付した（写真6）。ハービー・ビズリー広報文化交流担当理事より後日回答が送られ、ウェブサイトの紹介と共に、パリ協定とは異なるレベルで米国も十分に温室効果ガス削減に努めていることを知ることができた。
- 「新聞への投稿、記事掲載」：児童の意見文「キリバスの気候変動で行動を」が平成30年4月16日付産経新聞朝刊に掲載された。同年6月10日付の河北新報第2朝刊では本実践の児童の取組が取り上げられ、発信の大きな機会となった。

表1：問題視する児童の代表的な考えのまとめ（筆者作成）

- キリバスは排出量が少ないのに世界で一番被害を受けているのでかわいそう。それに対して日本は気楽に排出している。
- 日本はたくさん排出しているのに困っていない。キリバスはほぼ排出していないのにとても困っている。私たちがキリバスに迷惑をかけている。
- 立場は同じと言えない。日本が排出して海面上昇させてキリバスをきけんな状態に追いこんでいる。
- 私たちは排出を最小限におさえ、少なくしなければいけないと改めるべき立場。キリバスの人々を苦しめているのを分かっていないのは残念。
- 私たちは無意識で二酸化炭素を出し、キリバスから見ると大きな事故みたい。命がけのキリバス。
- 日本は何一つ困っていないけど、キリバスの方々はほんの少しか出ていないのに、大きな被害と不安を与えているのはすごく申しわけなく大変な迷わく。立場は違っても、できることがあれば積極的に行っていきたいと心から実感。





写真1：ケンタロ・オノ氏の講演の様子（筆者撮影）



写真2：ケンタロ・オノ氏の講演の聞く児童（筆者撮影）



写真3：各立場が繋がる具体的な（発信）活動の検討場面の様子（筆者撮影）



写真4：市民に街頭インタビューする児童（筆者撮影）



写真5：児童が作ったチラシの例（筆者撮影）

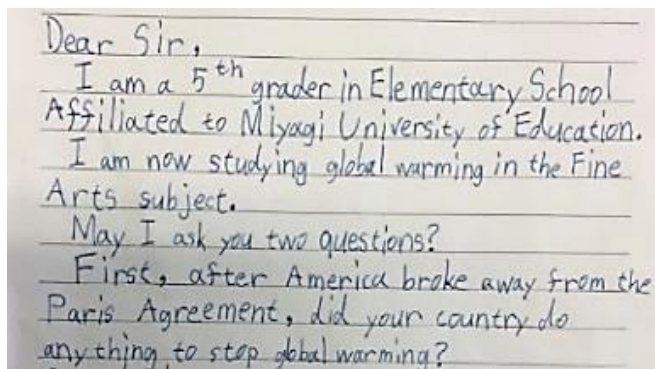


写真6：アメリカ領事館への児童の質問状抜粋



写真7：パチャウリ氏に質問する児童（筆者撮影）

これらの具体的活動を進めたところで、2007年ノーベル平和賞を受賞した気候変動・政府間パネル元議長ラジェンドラ・パチャウリ氏の講演を聞く機会を得た。パチャウリ氏は「今の世界はもうすでに持続不可能」、「世界を変えられるのは未来ある皆さんです」と児童に希望を託すメッセージを残した。このことを踏まえ、児童は、「環境が悪くなっていくことに周りの人が気付いていなかったら、自分が現状を伝えられる人間として生きていきたい。自分の国のことも大事だけど、他国のことも考えなければならぬと感じた」、「環境や人について、いつも深く考えて、良いと感じたことを思いついたら実行に移していきたい。人一倍環境と向き合ったから、5年生で終わりにせず、更に向き合っていきたい」などと記述した(写真7)。児童は持続可能な社会を目指す担い手として、具体的行動の継続の必要性を実感していた。

### Ⅲ むすび

児童は、環境問題を身近な地域から広げ、自身の問題へと内在化させ、持続可能な社会の実現のために、様々な人々の立場を越えた協力の必要性を学んだ。さらに地球温暖化問題に出会い、その解決に向け、立場を越えた自分たちのできる取り組みを具体的に考え、実際に具体的な発信活動の行動に移し、新たな価値態度を養った。環境問題を通じて、社会認識の形成と市民的資質の育成をねらう社会科を前提にして、さらに主体的な探究を通して学び合いを深め、具体的に活動する総合的な学習の時間の役割が上手く連動したものである。

課題は、学校教育全体におけるESDの総合性や一体化の点から考えると、本稿のような社会科などの教科教育を前提とした総合的な学習の時間におけるカリキュラム・マネジメントの効果的な方策を検討していくことがあげられる。本稿の実践では、教師の経験のもとに結果的に乗り越えられたが、一般的には、学校現場で大きな規模の授業時間を配当することやそれを調整することが困難

であり、あるいはゲストスピーカーの組み入れや、外部機関との連携など、様々な活動を行うことによって、授業の進捗の大幅な揺れや遅れが生じやすく、授業の質が低下する恐れがある。そこで、ESDの実践研究として、様々な授業設計や実践の中身の分析・検討を通して、その方策となる工夫や留意点などを具体的に見いだしていく必要がある。

### <引用文献>

- 仙台市 (2017) 仙台市河川愛護会、<http://www.city.sendai.jp/kasen-chose/kurashi/shizen/midori/kasen/aigokai.html> (アクセス日: 2019年2月23日)
- 仙台市史編さん委員会編 (2013) 『仙台市史 通史編9 現代2』 仙台市
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説社会編 平成29年7月』 日本文教出版

受稿日: 2019年2月27日

受理日: 2019年4月1日

研究ノート

## 対話ツールとして掲示板を活用したESD実践のアクションリサーチ

糀 広 大

広島大学大学院国際協力研究科博士課程後期課程

Action research in ESD, focusing on possibility of Bulletin Board as dialogue tool

Kodai Koji, Graduate Student

Graduate School for International Development and Cooperation, Hiroshima University

The purpose of this study is to develop and demonstrate effective ESD practices that can be tackled anywhere. Most teachers in Japan do not have time to practice ESD, so it is necessary to develop effective teaching methods and materials for ESD. As an effort to function even without a resident staff, I devised an approach using a Bulletin Board as a dialog tool. And, I did “Photo Language” on that board. The elementary students posted what they noticed from the pictures. In addition, I analyzed the students' submissions and remarks. Despite the pictures taken in Zambia, many children regarded the situation of rice cultivation as “the same as themselves”. And also, they found and accept “the difference.” Through observation, I confirmed that they are doing cooperative learning. It became clear that this effort is effective for children to recognize the connection between the world and their lives.

**Keywords:** Action Research, Bulletin Board, Dialog, ESD, Photo Language.

### I はじめに

2014（平成26）年9月、政府は「まち・ひと・しごと創生本部」を設置し、同年11月に「まち・ひと・しごと創生法」が施行された。人口減少社会の克服と地方の創生に向け、各自治体に「地方版総合戦略」をつくることが求められ、福岡県広川町でも将来的な人口減少に対応するため、工業団地や豊かな農産物など広川町の特性を活かしつつ、人口減少に歯止めをかけ、暮らし続けられるまちとしていくための目標や施策の基本的方向、具体的な施策をまとめたものとして、広川町まち・ひと・しごと創生総合戦略（以下「総合戦略」）を策定している。その中で特に過疎化が懸念される山間部の地域を対象に、子育て世代

の移住定住促進の取り組みとしてグローバルスクール事業に取り組んでいる。

筆者は2017年4月からグローバルスクール事業の担当者として広川町役場に所属し、外国人との接点が限定的な子どもが国際課題に関心を持つためのアクションリサーチを行なっている。

### II 事業の実施体制とESDの関連

グローバルスクール事業は、広川町役場協働推進課が主導しつつ、小学校の中で掲示物を用いて授業時間外の取り組みとして実施したもので、学校を主体とする取り組みではない。また、国際理解教育を入り口に自分たちの生活している地域への理解を促し、地域課題を発見し自ら主体的に解



決できる人材の育成を目的としている。つまり、ESD 国内実施計画による ESD の定義と照らし合わせても、地球の様々な問題が、自分の生活に関係していることを意識付けることに力点を置いている点で関連がある。

### Ⅲ 本研究の意義と目的

日本における ESD はユネスコスクールを中心に実践され発展してきた。しかし、中澤(2017)の指摘するように国内における ESD の認知度は低い。

宮下(2015)は ESD が学校教育現場に十分に浸透しない要因として①位置付けに帰する要因、②ESD 自体に帰する要因、③教育現場に帰する要因の3つを指摘している。この中で①位置付けに帰する要因、ESD が学習指導要領において教育課程に組み込む明確な基準がないと言う指摘に関しては、新指導要領策定過程の中央教育審議会において「ESD は次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」と述べられており、新指導要領で「持続可能な社会の創り手」の文言が前文に記載されていることから大きくその取り巻く状況は変わってきているといえる。

しかし、②ESD 自体に帰する要因、ESD という表現自体が理解しにくく、多様かつ専門的な知識や経験が求められることや、③教育現場に帰する要因、ESD の意義や必要性を認識していたとしても導入の方法や実践の仕方が分からない、業務の増加などによってゆとりがないなどについては現在も同様の問題を教育現場は抱えている。

多くの学校において、学年や学校単位で指導計画や、年間計画を立てており、学級担任の裁量では ESD 的な活動に価値を見出していたとしても取り組みない。事実 ESD 関連の成果を上げている学校はユネスコスクールなど、学校や地域全体で取り組みをしているところに集中している。

これでは実践したくてもできないという課題を解決できていない。それでも孤軍奮闘して実践をしている先生たちの取り組みは各地で展開されているものの、カリキュラムの合間を縫った取り組みに終始しているため、外部講師を呼ぶ、ワーク

ショップを単発で実施するなど断片的であり、深い学びにつなげることが難しい。

そこで、本研究では授業時間や学校環境に大きく左右されず、継続的に取り組める ESD 実践として考案した取り組みに対する子どもたちの反応を記録し海外や社会課題への関心の高まりがみられるか検証する。また、本研究を行うにあたり、教職員ではない外部人材として学校に関与したため、自治体などが学校と協働して行うグローバル人材育成事業としても実施できるものである。

どこの学校にもある掲示板に着目した。掲示物は学校場の大きな負担となっており、効果についても本田他(2013)らが外国語活動に関する掲示物の調査で指摘しているように、十分に方法論的な議論がなされておらず「雰囲気づくり」に終始している実態がある。本実践を通じて、掲示板活用の可能性についても示す。

### Ⅳ 本事業の理論的背景

掲示板を扱った先行実践にM小学校における参加型掲示板の実践がある。これは付箋を使って自由に参加できる掲示板を用いた取り組みである。この活動を、多田(2017)は児童の融和的人間関係を醸成する活動、共感・イメージ力を錬磨するための取り組みとして整理している。しかし、対話の素地を作るための取り組みとして触れられるに留まっており、掲示板を対話ツールとして活用する可能性について取り上げたものではない。

本実践はフォトランゲージを基に考案した。フォトランゲージには「共感的な理解や想像力を高める」「物事の多様な捉え方に気づく」「無意識のうちに持っている偏見や固定観念に気づく」

「メディアに対して批判的な見方ができるようになる」といった4つの効果があり、上述した掲示板を対話ツールとして用いる際の共感・イメージ力の錬磨にもつながる。また、佐藤他(2015)によって「写真画像」に基づく「話し言葉」による取組は、国境を超えた世代内、世代間のコミュニケーションを活性化させる潜在性と可能性があることも示されている。

具体的には以下のような取り組みを考案した。  
まず、掲示板に写真を掲示し、子どもたちが気づいたことや感じたことを設置したポストを通じて担当者（筆者）に届け、随時掲示板に反映させる（図1）。筆者が投函された情報に写真の説明などを加えた通信（図2）を作成し配布、同時にサイト上で住人や保護者にも共有する（図3）。

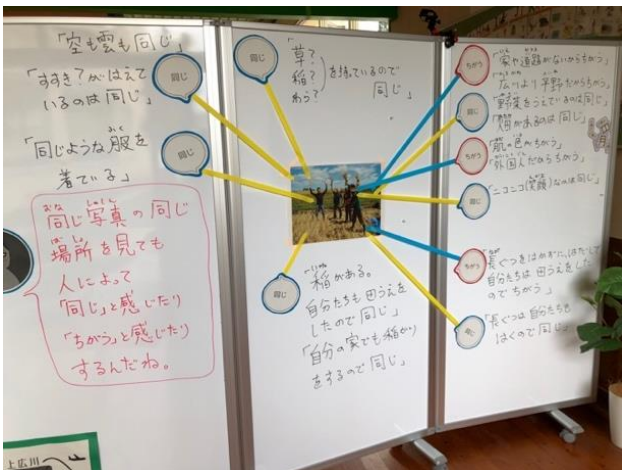


図1：気づきを反映する掲示板の写真

また、山岸・奥原（2016）による小学校の教室における児童の掲示物への意識調査によると、小学生の各学年において好きな掲示物、もっと貼って欲しい掲示物の両方に「メッセージ」が挙がっており掲示板に子どもたちの気づきを掲載する本事業は小学生のニーズにも合ったものと考えられる。



図2：気づきをまとめた通信

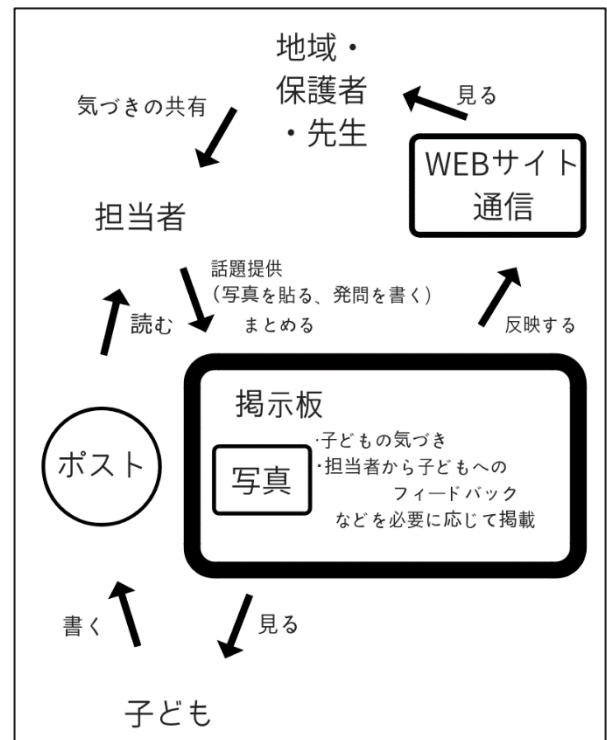


図3：取り組みのイメージ図（筆者作成）

## V 調査研究の方法

### 1 調査地域概要

広川町は福岡県南部八女郡に位置する人口2万人ほどの町である。交通のアクセスの良さから工業団地への企業誘致に成功しており、平成の大合併後も町政を続けている。地域には久留米餅などの伝統工芸や八女茶、あまおうなどの特産物がある。大幅な人口減少は見られないものの、今後の緩やかな人口減少は避けられず、農業、工業分野における外国人技能実習生の受け入れも少しずつ増加傾向にある。それに伴い、生活ルールなどを巡って外国人と地域住民間の摩擦が水面下で生じ始めている。

### 2 調査対象者

調査の対象校は上広川小学校を選定した。過疎化が懸念される地域であり、グローバルスクール事業の対象地域にあるためである。対象学年は5・6年生で、5年生30名、6年生34名である。

### 3 調査期間

調査実施期間は2018年5月から2018年11月までである。事業は現在も継続している。

#### 4 調査概要

5月頭に導入としてフォトランゲージワークショップを筆者が5・6年生を対象に実施した。

5月から7月まで掲示板を用いたフォトランゲージを実施した。(フェーズ1)

夏休み期間に学校長、担任教師から聞き取りをし、その上で取り組み全体の見直しを行った。

9月から現在まで掲示板を用いたフォトランゲージを実施している。(フェーズ2)

#### 5 調査分析方法

学校に週1、2回出入りし、企画の担当者として直接子どもたちと接しながら参与観察を行った。

分析には子どもたちから投函される手紙やワークシートを用いるだけでなく、口頭でのやり取りもできる限り記録し対象とした。

掲示板に必要な応じて撮影や録音をすることがあることを明記し、プライバシーには配慮をした。

#### 6 実践

##### 1) 事前調査

子どもたちの抱える課題について学校長への聞き取りを行ったところ「自分の意見を言えない」「狭いコミュニティで生活しており、地域外のことを知らない」「実体験が不足している」の3点を主な課題と捉えていることが分かった。また事業実施には「学校として人権教育などに特に力を入れているのでそれとつながる部分がある」、「また外の世界の話を知る機会は子どもたちにとっても貴重な経験になるため必要」と前向きであった。

##### 2) 導入ワークショップ

5月に導入としてフォトランゲージを5・6年生に実施した。ワークショップの中で特に「自由な考え方が許される」、「義務感でする活動ではなく楽しい活動である」という二点を強調した。

時間を過ぎても発表をしようとしており、5年

生の担任教師から「帰りの会で複数の子どもたちからワークショップについての話が今日楽しかったこととして出ていた」と報告があった。このことから、特に強調した「自由な考え方が許される」「義務感でする活動ではなく楽しい活動である」の二点については概ね達成できていたと考える。

##### 3) 掲示板を使った取り組み(フェーズ1)

導入ワークショップの翌日から掲示板に5枚の写真(ミャンマーの子どもたちが写っているもの)を貼り、考えたことを書くための用紙を設置した。複数の写真から選択できるようにした理由は本事業が基本的に無人で実施するものであり、自発的な参加動機が必要になると考えたからである。自己調整学習の重要な3要素の一つ「目標への関与」を満たす必要があると考えた。また、今後の展開を見据えて、複数の写真を掲示し、どのような種類の写真に関心を示すのかを明らかにしたいという試験的な意図があった。また、導入の際にも子どもたちの関心が写真の中の子どもたちに集中していたため、子どもが写っているものにした。

写真の掲示方法や、記入用紙のレイアウト、発問を変更するなどの工夫を繰り返したが、想定していたよりも子どもたちからの反応が薄く、有効なデータがほとんど集められなかった。

改善策について考えるため、7月に入ってからには掲示板の更新を一時中断した。7月18~20日に学校内を別の業務で歩いていた際に、5名の子どもたちから「掲示板の情報を早く変えて欲しい」「次はどこの国になるのか」という要望があった。話しかけてきたのはいずれもポストへの投函がなかった子どもたちであった。

##### 4) フェーズ1の取り組みに対する振り返り

学校長とは6月22日と9月6日に、5学年担任へは8月30日に聞き取りを行った。

6月の聞き取りで学校長から「子どもたちが自分の考えを作る、伝えることの難しさは、実施する前から分かっていること、学年などではなく学校としての課題。ましてや無人での取り組みとな

るともっと難しいのではないか」「学習進度を知ることが目的なら学校の年間計画を共有するのでまずはそれを用いてはどうか」という提案があった。

5学年担任からは「学校が英語教育に重点的に取り組む中、海外について知ることは何のために（英語を）学ぶかを考えるきっかけになる、必要な活動である」「意見がなかなか出てこない原因として、日頃授業の中で子どもたちに意見を出させるときに明確な観点を持った発問をしている。それが無いから答えられないのではないか、『写真を見て気づいたことを書こう』では子どもたちは書けない」「積極的な参加を促していくためには担任側の理解がもう少し必要になる、子どもたちも取り組みの意味や目的をもう忘れていていると思う」「担当者がもう少し学校に来る回数を増やした方が良い」などの意見があった。

9月6日に学校長から再度聞き取りを行った。「実体験が不足しているため、細かいことも説明しなければいけない、例えば裸足の子どもの写真を見てそこから色んなことを考えるために知識を補う必要がある」「担当者いない時も親しみが持てるキャラクターを設置することも無人にするなら考えてもいいのではないか、ちょっとしたキャラクターがいるだけでも親しみを持って取り組みようとする」などの意見があった。また、高学年児童とのコミュニケーションを取りやすくするため、教室のある二階にもポストを設置することになった。担当者と子ども、保護者とのコミュニケーションのために通信を発行することになった。

7月に掲示板の更新を一時中断した時、子どもたちから事業の続行を求める声があがったことは、一見参加していないように見えた子どもたちの中にも取り組みに関心を持っている層が存在することを意味している。子どもの発言から投函が少ない理由として、写真の変更のテンポの悪さがあると考え、ほぼ隔週で写真を変更するようにした。

聞き取った内容や子どもの反応踏まえ、①年間指導計画を基に取り組みに関連しそうな単元を整

理しESDカレンダーを作成、②ESDカレンダーを基にフェーズ2の取り組み内容を学習内容と関連づけ、③具体的な観点のある発問に変更、④気づきを投函するポストと写真を掲示する場所を二階にも設置、⑤必要に応じて通信を発行、⑥担当者が火曜日と金曜日の週に2回は学校に訪問、⑦写真の更新頻度をあげる、⑧筆者の似顔絵をキャラクターとして活用、などの改変を加えた。

## 5) 掲示板を使った取り組み（フェーズ2）

9月11日から取り組みを再開した。目的について子どもたちに不明瞭になっているという先生の指摘を受けて、掲示板に大きく張り出すとともに、一学期とのやり方を変更することを周知するために通信を発行した。フォトランゲージを軸にする部分は変更せずに、写真に写る様々な人や物に対して「自分たちと同じと感じるか」「違うと感じるか」という二つの観点で自由に記述させた。

5・6年生ともに共通して田植えの体験をしていることから、ザンビアで稲作指導のボランティアをしてきた知人の写真(図4、5)を掲示した。



図4：収穫の写真



図5：脱穀の写真

出てきた気づきは掲示板に反映してだけでなく、担当者から随時通信にまとめて配布した。

## 6) 参加状況

図4に対しては10名、図5に対しては6名の子どもたちが提出した。

学校長の助言を基に、似顔絵に吹き出しで語りかけさせたり、季節のデコレーションなどをしたりといった工夫によって、写真や掲示物の切り替えのタイミングで多くの子どもたちが集まってくるようになった。それに伴い、子どもたちからも「似顔絵の人」「栗の人（似顔絵の頭が尖っているため）」などと声をかけられる機会も増え、ラポール形成ができ、提出物以外からも子どもたちが写真に何を感じ考えているのかが聞き取れるようになった。

## 7) 子どもたちの気づきと、その考察

提出物（真ん中に図4を印刷し、写真の周りに自由に記述できるようにしたもの）に記載されていた気づきを農業、自然、人、物の4つに分類した（表1）。その際「同じと感じる」か「違うとを感じるか」について明記していないものは除外した。

「同じと感ずること」に対して、「違うと感ずること」に対する気づきは少なかった。これは子どもたちの生活圏が自然豊かな場所であり、写真の中との類似点を見つけやすかったからと考えられる。また、写真を見ながら「一緒だね」と話す子どもの姿が何度も見られ、写真の中と自分たちとを結びつけて考えるきっかけになっていた。

一方で、違いとして多く挙げたのが肌の色や髪型など見た目の違いである。この見た目の違いについては「あってもいい違い」として挙げており、「あってはいけない違い」と捉えている子どもは筆者が聞き取れた範囲にはいなかった。これは学校が人権学習に重点的に取り組んできており、人種や身分の違いなどについて子どもたちが事前に学習をしていたことが影響していると考えられる。

表1：図4に対する気づき

| 自分たちと同じと感ずる          |    |
|----------------------|----|
| 農業(田んぼ、畑、稲、米作、農機具など) | 14 |
| 自然(山、雲、空、草など)        | 9  |
| 人(表情、仕草など)           | 5  |
| 物(服、カバンなど)           | 9  |
| 自分たちと違うと感ずる          |    |
| 農業(農業の方法)            | 1  |
| 自然(平野がある)            | 1  |
| 人(肌の色、人種の違いなど)       | 4  |
| 物(服、家、道路、靴など)        | 6  |

取り組み全体的については、学校長が事前に指摘していた通り、自分の意見を上手く伝えられない子どもが多く、また筆者が本事業に十分な時間を割けなかったこともあり、有効なデータを集めることができず十分な検証ができなかった。

## VII 研究の成果と課題

掲 示板を対話ツールとして用いることで子どもたちが写真の向こうの世界と自分たちの生活圏について結びつけて考えるきっかけになっていることが明らかになった。

掲示板を用いた無人型の取り組みとして実施したため、動機付けについては苦心した。しかし、これについては、担当者とのラポール形成ができた後、多くの子どもたちが口々に自分の気づきを積極的に共有しようとした様子からも、担任教師による取り組みで定期的な声かけができる状況であれば容易に打破できるのではないかと考える。実践を通じて授業時間や学校環境に大きく左右されず、なおかつ継続的に取り組めるESD実践として掲示板の活用が有効である可能性が見えてきたものの、現時点では実践の導入段階であり、十分な反応について記録・検証できておらず、効果についてははっきりと実証できたとはいえない。そのため、今後は子どもたちの変化の度合いやきっかけについて記録し、実証していきたい。

## ＜謝辞＞

本研究にご助言いただいた広島大学大学院国際協力研究科中矢礼美先生、上広川小学校の関係者、広川町役場職員、その他インタビュー受諾の方々に深くお礼を申し上げます。

## ＜引用文献＞

- 佐藤真久・建元喜寿・吉田賢一他（2015）「『写真画像』の特性と『クリエイティブ・コモンズ』の機能性を関連づけた ESD 教材の開発と活用—参加型教材の参加型開発：応用性・自由度の高い機能的クリップ教材の開発とその効果的活用に向けて」『環境教育』（日本環境教育学会）VOL. 25-3、3-13 頁。
- 多田孝志（2017）『グローバル時代の対話型授業の研究：実践のための 12 の要件』東信堂。
- 中澤静男（2017）「ESD のための教員研修プログラムの現状と課題に関する一考察」『ESD 研究』日本 ESD 学会、創刊号、5-15 頁。
- 本田勝久・山本長紀・寺井千景（2013）「小学校外国語教育に関する掲示物の実態調査」『千葉大学教育学部研究紀要』（千葉大学教育学部）第 61 巻、167-172 頁。
- 宮下敏・宮下啓子（2015）「DESD 後の学校における ESD の推進」『環境教育』日本環境教育学会、VOL. 25-1、160-167 頁。
- 山岸明浩・奥原由真（2016）「小学校の普通教室における掲示物の実態と児童の意識に関する事例研究」『人間と生活環境』人間—生活環境系学会、第 23 巻 2 号、49-57 頁。

受稿日：2019 年 3 月 10 日

受理日：2019 年 5 月 14 日



研究ノート

## ESDにおける変容的学習 —スリランカのセカンド・ライフからの示唆—

神田 和可子

聖心女子大学博士後期課程

Transformative Learning in ESD: Implications from "Second Life" in Sri Lanka

Wakako KANDA, Graduate Student,

Graduate School of Educational Research in Human Sciences, University of the Sacred Heart

UNESCO published the report “Learning: The Treasure Within” to rebuild education in the 21st century. This report presents the essence of education as four pillars of learning: Learning to know, Learning to do, Learning to live together, and Learning to be. However, as the concept developed through DESD, the fifth pillar, “Learning to transform oneself and society”, was included. It was also used in international declaration statements as expressed in the Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development.

This paper focuses on transformative learning in ESD. The field of this study is "Second Life" in Sri Lanka. Second Life enables learners to transform themselves and their communities, through the process of recycling waste materials, which is a social problem widely seen throughout Sri Lanka, into a new product. It is the purpose of this paper to clarify how learning is realized using the Modified Grounded Theory Approach.

The survey found that the deepening of the inner world of individuals and the connection with others are important for the process of transformation.

**Keywords:** ESD, transformative learning, the fifth pillar, Non-formal education, Sri Lanka

### I はじめに

ユネスコは21世紀の教育の再構築を目指し、『学習：秘められた宝』（原題：*Learning: The Treasure Within*）を刊行した。この報告書は、人々の平和や自由、社会正義と社会変革の実現には教育が不可欠な要素であるという確信をもって、教育の本質を「学習の四本柱」という概念で提示している。ESDの概念が発展するにつれ、学習の四本柱を達成するための手段として五本目の柱である「自分自身と社会を変容させることを学ぶ

（Learning to transform oneself and society）」が加わった（UNESCO, 2018）。この動向は国際的な宣言文にも反映され、「あいち・なごや宣言」の第8項は「学習者自身及び学習者が暮らす社会を変容させる力を与える ESD の可能性」について言及されている。

このような趨勢の中、2015年から2019年までの4年間、グローバル・アクション・プログラム（以下、GAPと略記）が実施されている。GAPの優先行動分野は5つ挙げられており、学校全体で取り組むホールスクール・アプローチを通して変

容的学習の推進も期待されている。

「ESDの10年」を経て、日本国内ではESDの推進拠点として位置づけられているユネスコスクールの加盟校が飛躍的に増加傾向をたどり、全国各地にあるユネスコスクール加盟校からは、ESDの優良事例が積み上げられている。一方で、現代社会のシステムやそのシステムの基盤となる価値観を問い直すまでのラディカルな変容が課題として挙げられている(Nagata, 2017)。

また、ESDの動向を世界へ転じると、途上国の「万人のための教育」(EFA)と先進国のESDといった二項対立の構図が、ESDが誕生した当初から議論され、途上国におけるESDの受容と推進には課題が多いとされてきた(Wade and Parker, 2008)。しかし、近年では地球規模課題に対し、途上国と先進国の境界を越えて教育や学習を通じた解決を見出し始めている。

そこで、本論文では価値観を問い直す学習実践に焦点を当て、そこから得られる学習の本質に迫る。本論文のフィールドである「セカンド・ライフ」の学習は、ESDであると銘打ってはいないが、同国における社会問題であるゴミを新しい製品へ再生するプロセスを通して、人々の態度の変化や廃棄物を資源とみなす価値観の変化、創造することで道を拓いていくこと、そして健康で幸せに暮らす環境の構築をより良く生きていくためのビジョンとして掲げ、ESDと親和性が高い学習を目指し実践している。本研究の目的は、そのビジョンのもとで学習者がどのように学びのプロセスを経ているのかを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTAと略記)を用いて明らかにすることである。

## II 問題の所在

廃棄物問題は地球規模課題の1つとして世界的にも認識されている。本論文のフィールドであるスリランカは、経済成長著しく、それに伴い廃棄物問題は深刻化している。1980年に国家環境法が施行され、2000年には廃棄物管理国家戦略が制定

されたものの、ほとんどの地方自治体が未だに最終処理を野積みに頼っている現状であり、土壌・大気汚染等の問題を抱えている。また、コンポスト処理を行っている自治体もあるが、適切な施設整備や運営管理体制が不十分で人材も不足している(清水・吉田, 2012)。

これまで日本は同国に対し、無償資金協力や専門家の派遣等の支援を行ってきた。これらの支援を通じて実施したパイロットプロジェクトや廃棄物問題に関する意識調査の研究結果では、環境教育による市民への啓発の重要性や社会構造の転換を目指す意識改革の必要性についても指摘されている(JICA研究所, 2004; 清水・吉田, 2012)。この点に関しては、ESDが誕生する以前から環境教育や開発教育の研究者からも社会変革を伴うような学びが共通の問題意識として挙げられている(今村, 2009; 田中, 2009)。

## III セカンド・ライフの概要

本研究のフィールドは、スリランカキャンディ市にあるキャンディ市役所廃棄物管理課管轄のリサイクル施設「セカンド・ライフ」である。2015年からプロジェクト<sup>1)</sup>の計画が始まり、2017年10月6日からプロジェクトの実施とリサイクル施設の運営が開始した。施設の運営には、公衆衛生責任者、創作の指導を行う講師、現場担当者、作業員から成る4名のスタッフが携わっている。

同施設は、埋立地のゴミや電子廃棄物を最小限に抑えることやデング熱やマラリアの撲滅だけではなく、廃棄物を製品に作り変えることによる雇用機会の創出も同施設の最終目標としている。これらの目標を達成するために同施設は、地域住民を対象に廃棄物に関する学びの場や機会を提供することで、最終目標の達成に貢献している。

同施設では、古紙やプラスチック等の不要品を使って、小物入れやバッグ等の日用品を創るプロセスを講師から指導を受けながら、ゴミが資源として捉えられていく学びが実践されている。学習者は、新たな価値観との出会い及び一人ひとりの



創造性を尊重した生徒同士や講師との学び合いから、同施設名に込められた〈いのち〉の再生を身をもって体験し、学習者自身及び学習者が暮らす社会に影響を与えている<sup>2)</sup>。

同施設は、月曜日から金曜日の平日 8 時から 16 時まで誰でも自由に訪れることができる。学習の場は同施設に限らず、学校や地域住民に向けて定期的に出前講座を実施している。学習者の年齢は 4 歳から 77 歳までと幅広い。

#### IV フィールドの妥当性

同施設をフィールドとして取り上げるに至った主な理由には、以下 3 点が挙げられる。1 点目は、地球規模課題である廃棄物問題を扱っている点である。2 点目は、ESD 推進において課題とされている途上国であるという点である。3 点目は、同施設のビジョンと ESD のビジョンである価値観、行動、ライフスタイルへの変容に重点を置いている点で親和性が高いからである。

#### V 方法

##### 1. インタビュー対象者

インタビューの対象者は同施設の創設者 1 名、講師 1 名、学習者 24 名である。学習者は創設者と講師により選定された。その選定基準は、キャンディ市の 6 つに分けられている区域から既に同施設において学習経験のある学習者 4 名ずつを無作為に選定し、偏りが出ないように努めた。6 つの区域には、それぞれ市役所の担当職員が配置されている。その担当職員は、各地域の講師としての役割を担いながら、定期的にセカンド・ライフにて研修会に参加している学習者でもある。調査実施期間は、2018 年 6 月 20 日から 7 月 3 日の 14 日間である。

##### 2. インタビューの手続き

フィールド調査では、参与観察と半構造化インタビューを行った。調査場所はセカンド・ライフ

または学校、学習者の自宅にて実施した。言語は英語を用い、学習者によって講師の通訳を介したインタビューを行った。原則 1 対 1 のインタビューに通訳の講師 1 名という形式で行った。インタビューに要した時間は、1 人につき約 15 分から 1 時間半である。

インタビューは次の 6 項目を中心に半構造化インタビューを行った。①セカンド・ライフで学ぶ（働く）ようになったきっかけは何ですか②セカンド・ライフで何を学びましたか③あなた自身、家族、友人、地域において、何か変化はありましたか④セカンド・ライフで最も印象に残っているエピソードを教えてください⑤あなたにとってセカンド・ライフは何ですか⑥あなたの夢は何ですか。

インタビューは IC レコーダーで録音し、インタビュー終了後に逐語録を作成した。倫理的配慮については、インタビュー前に各学習者に依頼状を渡し、書面及び口頭での研究の目的、調査内容についての説明を行い、同意書の署名をもって研究への同意を得たものとした。

##### 3. 分析方法

本研究の分析手法は M-GTA を用いた。その理由は、本研究における分析の目的が変容をもたらす学びのプロセスを明らかにすることであるからである。M-GTA は、プロセスの明確化に極めて有用な研究方法である(木下, 2005)。また M-GTA は、データを切片化せず、現象の大きな流れや学習者のコンテキストの理解を重視する点で本研究の学びのプロセスの概念を生成するには最適である。

##### 4. 分析過程

インタビューを終え、逐語録データを作成しながら、分析テーマを「変容をもたらす学びのプロセス」と設定した。インタビュー対象者には創設者と講師も含めたが、分析の焦点者は学習者に絞った。

分析ワークシートは、概念名・定義・具体例・理論的メモで構成されている。逐語録データと分

析テーマとの関連性のある箇所を具体例に記載し、類似の逐語録データは同じ分析ワークシートへ記載した。異なる逐語録データは新たな分析ワークシートを立ち上げ分類していった。それぞれ着目したデータの類似性や、なぜ着目したのかを考え、理論的メモにアイデアや疑問点を記し、概念とその定義を分析ワークシートへ記述していった。1人の分析が終了したら同様の手順で2人目、3人目...と分析を進めていった。

## VI 分析結果

分析の結果、15の概念が生成され、3つのコア・カテゴリーと7つのカテゴリーから成る結果図(図1)及び概念リスト(表1)が生成された。以下では、コア・カテゴリーを《 》、カテゴリーを〈 〉、概念を\_で表し、具体例は「 」で示すこととする。15の概念と各カテゴリーの関係について、概念とともに3つのコア・カテゴリー別に説明する。

### 《変容のプロセス》

〈自己変容〉：意識変容と行動変容が自己変容の根幹となる。例えば学びの過程で他者と触れ合い「私たちは社会を動かし、人をも動かすことができる」と自らが変化の担い手であるという意識の

芽生えが見られた。また、多くの学習者が「以前はゴミを捨てていたが、今ではゴミを集めて何か作る」ようになり、行動に変容が見られた。さらに「彼らはこのこと(ゴミを再生すること)を学び、彼らの家で自らの仕事として始めている」といったように学びをビジネスへ展開し、収入向上にもつながっている事例も見られた。

〈社会変容〉：身近な家族及び地域社会といった共同体の変容がもたらされていた。身近な家族へ学びの波及には、特に自宅訪問インタビューでの参与観察や夫婦、親子、祖母と孫の同席で行ったインタビューの回答でその変容を窺い知ることができた。例えば自宅訪問インタビューでは、自宅の至るところに学習者やその家族がゴミを再利用して創った作品が置いてあり、小物入れやプランター等といった生活用品として暮らしに溶け込んでいた。地域への学びの波及に関しては、6つの区域にそれぞれ配属されている担当職員が変化の担い手として地域社会へ変容をもたらす学びを提供する役割を担っていた。筆者はインタビュー中に担当職員から学んだ学習者がその役割を担う可能性の萌芽に立ち会った。学習者の夫が「彼女(妻)にはたくさん友達がいる、男性も女性も。これらを学んだ後、彼女は他の村人へ学びを紹介する役割を担えると思う。彼女には能力がある」という提案をしていた。

### 《個人の心的循環》

〈出会い〉：学習者はセカンド・ライフへ足を踏み入れた時から自信や希望への気づきや新たな価値への気づきとの出会いから始まる。例えば「世界で起こっていることについて学び、それに対して私は何かできる」といった自信や希望への気づきや「無駄なものはない。すべてが大切なもの」と新たな価値への気づきとの出会いである。また、

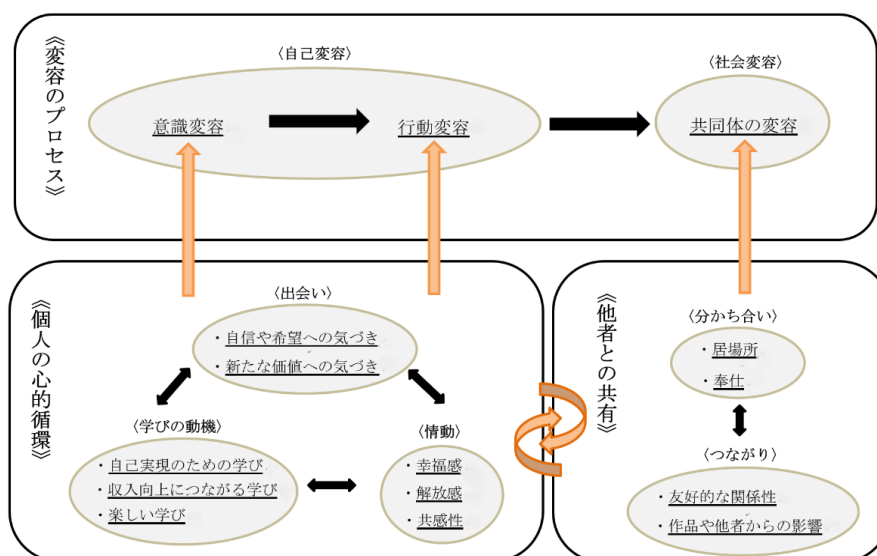


図1：変容をもたらす学びのプロセス

出典：M-GTAによる調査結果から筆者作成

セカンド・ライフの学びが学習の枠だけに留まら

表1：概念名及びカテゴリーの一覧表

| コア・カテゴリー | カテゴリー | 概念名         | 定義                                                                                              |
|----------|-------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 個人の心的循環  | 出会い   | 自信や希望への気づき  | 何かできるというポジティブな気づき                                                                               |
|          |       | 新たな価値への気づき  | セカンド・ライフとの出会いと学びを通して、新たな価値の感得                                                                   |
|          | 情動    | 幸福感         | 学びを通じて自らが幸せである、幸せになったという肯定的な気持ち                                                                 |
|          |       | 解放感         | 日々のストレスや問題から解放され、自由な気持ち                                                                         |
|          |       | 共感性         | 尊敬や感謝の念を呼び起こす共感する心、気持ち                                                                          |
|          | 学びの動機 | 自己実現のための学び  | 自分の夢や目標を見つけ、それを叶えるための学び                                                                         |
|          |       | 収入向上につながる学び | お金を稼ぐことを目的とした学び                                                                                 |
|          |       | 楽しい学び       | 新たな知識や技術習得から、もっと学びたいという学習意欲が駆り立てられる楽しい学び                                                        |
| 他者との共有   | つながり  | 作品や他者からの影響  | 作品や他者との交わりから学習者へ与える影響                                                                           |
|          |       | 友好的な関係性     | 教師と生徒の関係ではなく、対等で友好的な関係                                                                          |
|          | 分かち合い | 居場所         | セカンド・ライフを自らの居場所として認識                                                                            |
|          |       | 奉仕          | 誰かのため、社会のために尽くしたいという気持ち                                                                         |
| 変容のプロセス  | 自己変容  | 意識変容        | 学びを通してまず自己と向き合い、環境に関する正しい知識や人とのつながりを得て、自ら行動を起こしたいという意識への変容                                      |
|          |       | 行動変容        | 学びを通して自己効力感を得て、これまでの自らの行動を見直し、学んだこと、さらには学びの先へと続く新たな行動への変容                                       |
|          | 社会変容  | 共同体の変容      | 個人の意識・行動変容から学習者の属する共同体(家族や地域)への学びの波及<br>学習者の家族/研修を受けた職員から学んでいる学習者/出前講座先の学校の教師や生徒及び地域住民の意識や行動の変容 |

出典：M-GTAによる調査結果から筆者作成

ず「この世界に無駄なものはない、多くの人が出すゴミにさえ第2の人生がある」といった人生観への気づきも語られていた。

〈情動〉：学習者は学びの過程で「自分の作品ができた後、幸せな気分になる」といった幸福感や「私は自分の心に集中ができ、ストレスから解放される」といった解放感を抱くようになる。同時に、学習者は「セカンド・ライフに来て、それらの作品を見た時、共感を得てとても幸せな気持ちになった」り、「心の底から深い学びを提供している彼女（講師）へ敬服している」といった尊敬や感謝の念を呼び起こす共感性を示している。

〈学びの動機〉：学習者は「次は何だろう？何を換えようか？どのように学ぼうか？」と、もっと

学びたいという学習意欲が駆り立てられる楽しい学びを体験しているだけでなく、その学びの先には、ゴミを資源として製品に変える方法を学んだ結果、「新しいアイデアを得て、収入を得ることができる」収入向上につながる学びや自分の夢や目標を見つけ、それを叶える自己実現のための学びを自ら獲得していく。

《他者との共有》

〈つながり〉：学習者は他の学習者が創る作品や講師、他の学習者と共に学び合う中で作品や他者からの影響を受け、新たなアイデアを得たり、友好的な関係性の中で勇気づけられたりしながら、物や人とのつながりを実感していた。その結果、幸福感や解放感を得られ、《個人の心的循環》と

《他者との共有》との往還が見られる事例もあった。例えば「家だと独りでするけれど、ここ来ると新しい違うことを学べるのよ。そして他のすべての人と物事を共有できるから解放感と幸せを感じるの」といった発話から推察される。

〈分かち合い〉：学習者はセカンド・ライフを「まるで家のように」と語り、自らを受け入れてくれる居場所として認識していた。さらに、学習者は自らの幸せや自己実現の先に、誰かのため、社会のために尽くしたいという奉仕の気持ちが芽生えていく。例えば「良い人生だね（笑）みんなにとってね。…私が社会に役立つ、この場所で私は学んで、自分の人生が変わった。何か社会のためにできるってね。社会への貢献、それが私たちの幸せで私たちにできること」や「他の人にこの機会を与えて彼らに学んだことを伝えたい、これが私の夢です」といった、分かち合いたいという想いが後押しとなり共同体の変容へつながっていた。

## VII. まとめと課題

分析の結果、変容をもたらす学びの鍵概念を次の2点に集約できる。

1 点目は、変化の担い手としての意識が芽生える学びである。学習者は気づきとの出会いと他者とのつながり、分かち合うことでエンパワメントされ、自らの創造性を自由に表現し、制作する過程で「社会や人をも動かせる」といった変化の担い手としての意識が芽生えている。このような意識は、知識を伝えるだけの教育では生まれない。単に知識を伝えるだけの教育では、自らの能力に気づき活かすことも、他者との共有の必要性も生じない。セカンド・ライフにおける変容をもたらす学びには、社会をはじめから実体的にあるものとして理解するのではなく、個人の心的循環と他者との共有の相互作用という過程を経て創られていくものとして捉え、自らを「生」の主体<sup>3)</sup>として位置づけた結果、変化の担い手としての意識が芽生えている。

2 点目は、内面的世界と外側の世界をつなげる

学びである。多くの学習者から語られた幸福感や解放感、そして共感性といった人間の心の在り方を表す情動を含む個人の心的循環は、変容をもたらす学びの最も重要な鍵概念の1つであると言える。なぜなら、個人の内面的世界は個人の外側の世界でもあると言えるからである。個人の内面的世界の深まりと外側の世界である他者とのつながりを生む学びは、人間存在を深める学び

(learning to be) である。コナイ・H・ターマン (2008) は、太平洋地域における「存在を深める学び (learning to be)」は、「自分が何をすべきかを知っていて、それをうまく実行できる人」としている。セカンド・ライフの学びは、人間の心の在り方である情動や個人の心的循環に目を向けた先に、自らの使命と他者とのつながる世界が広がっている。そしてその事象は自己及び社会の変容をもたらす学びとして表出している。

最後に、本研究の課題と制約について述べる。本研究は変容をもたらす学びの1つの事例にすぎず、今後は社会的条件が類似する複数の事例を検証し、体系的な整理を行うことが必要である。加えて、本研究では分析の焦点者を学習者に絞っているため、講師や創設者との関わりやその影響の分析までには至らなかった。本研究結果でも明らかになったように、個人と他者との相互作用は変容に大きな影響を与えている。教育や学びの場において、学習者のみならず教師や学びに関わっている人々との関係性も対象に含め分析する必要がある。さらに、自らを変化の担い手と捉えられるようになる教育環境や学びの場づくり、心の在り方といった内的な感情を探索できる人間存在を深める学びをいかに育むことができるのかといった視点での研究も求められるだろう。

### <注>

- 1) キャンディ市役所廃棄物管理課が廃棄物問題の解決に向けて、地域住民を巻き込んだプロジェクトを立案し、セカンド・ライフが設立された。
- 2) 学習者24名一人ひとりのインタビューに基づいた学びのプロセスに関しては、神田和可子 (2019) 「伝統

的な環境教育に対する ESD の変容的学習の意義：スリランカの『セカンド・ライフ』を事例に」（聖心女子大学修士論文）の巻末資料1「分析ワークシート」を参照されたい。

- 3) 社会学者であるジンメルが指摘する「社会的生産」に基づく概念。「社会的生産」とは、さまざまな文化や制度がもともと存在していたものではなく、無数の名もなき人々の営みの積み重ねや「社会的相互作用」の積み重ねによって作り上げられているという理解のことを指す(菅野, 2003)。

### <引用文献>

- 今村光章 (2009)『環境教育という〈壁〉：社会変革と再生産のダブルバインドを超えて』昭和堂。
- 菅野仁 (2003)『ジンメル・つながりの哲学』日本放送出版協会。
- 木下康仁 (2005)『分野別実践編 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』弘文堂。
- 清水研・吉田充夫 (2012)「開発途上国のごみ問題における市民の環境意識と行動の事例分析：スリランカの2つの地方自治体での比較を通して」『廃棄物資源循環学会論文誌』 pp.1-12。
- 田中治彦 (2009)「ESD（持続可能な開発のための教育）とは何か？」開発教育協会編『2008年度「持続可能な開発のための教育（ESD）」総合カリキュラム開発のための調査研究事業（第3期）報告書「ESD 総合カリキュラム～地域を掘り下げ、世界とつながる』開発教育協会、pp. 11-17。
- ターマン, コナイ・H (2008)「存在を深める学び：オセアニアから見た ESD への視点」日本ホリスティック教育協会、永田佳之・吉田敦彦編『持続可能な教育と文化：深化する環太平洋の ESD』せせらぎ出版、pp. 50-69。
- JICA 研究所 (2004)『開発途上国廃棄物分野のキャンペーン・ディベロップメント支援のために：社会全体の廃棄物管理能力の向上をめざして』独立行政法人国際協力機構国際協力総合研究所調査研究グループ、pp. 119-129。
- Nagata, Y. (2017) A Critical Review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: Beyond the Practice of Pouring New Wine into Old Bottles. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. No.11. Japanese Educational Research Association, pp. 29-41.
- UNESCO (2018) Issues and trends in Education for Sustainable Development 〈<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445e.pdf>〉（最終閲覧日：2018年11月27日）。
- Wade, R., & Parker, J. (2008) EFA-ESD Dialogue: Educating for a sustainable world. *Education for Sustainable Development Policy Dialogue No.1*. Paris: UNESCO.

受稿日：2019年3月10日

受理日：2019年5月15日

実践報告

## 水の恵みに着目したESD実践

### — 小学校4年生総合的な学習の時間の取組 —

島 俊 彦

大和郡山市立郡山西小学校

ESD practice focused on the blessings of water:

Approach in the period for integrated studies in the 4th grade of elementary school

Toshihiko SHIMA, Yamato Koriyama City Koriyama West Elementary School

#### I はじめに

2017年3月に告示された新学習指導要領には、初めて前文が付され、児童生徒に持続可能な社会の創り手としての資質・能力を身に付けさせることが強調された。これを受け、今までユネスコスクールを中心に展開されてきたESD実践が、今後は全国の学校園でも求められるようになることが推測される。

本稿は、持続可能な社会の創り手に求められる資質・能力の育成、とりわけ批判的思考力の育成に焦点を当てた授業実践について報告を行う。

対象は小学校4年生、総合的な学習の時間での授業で取り組んだ。水の恵みに着目し、児童が自己の生き方や価値観の問い直しを図る単元構成を行った。

#### II 実践研究の目的

本研究の目的は、児童の批判的思考力育成に資するESD実践を開発し、その効果を分析、検証することである。

国立教育政策研究所(2012)が公表した『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究〔最終報告書〕』では、ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度が例示された。その中の一つとして、批判的に考える力(批

判的思考力)が挙げられている。

筆者は、児童が批判的思考を働かせ、自己の生き方や価値観を問い直す機会を提供することが、教師に求められる重要な役割であると考えている。それは、「価値観と行動の変革」を標榜するESDにおいては、持続可能な社会の創り手に求められる価値観を児童生徒が有することで、行動化が促されると考えるからである。

#### III 先行研究について

以下の3つの報告書に収録された、計229本の先行研究の中から、批判的思考力の育成を目標に掲げた実践を収集した。

- ①『地域版ESD環境教育プログラムガイドブック』(環境省 2014a、2015a、2016)
- ②『ESD環境教育モデルプログラムガイドブック』(環境省 2013、2014b、2015b)
- ③『地域を舞台にしたESDいのちをつなげる教育』(環境省近畿地方環境事務所 2014、2015、2016、2018)

ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度の育成を目標とした実践は、学校現場で数多くなされている。

上記の報告書に掲載されたものだけでも、批判

的思考力の育成を目指した実践が、75 本もある（表1）。この結果から、批判的思考力育成の重要性は、学校現場でも強く認識されているところであると言える。しかし、どのようにしてそれを育成するのか、学習指導や単元構成の在り方などについて、具体的に言及しているものは見受けられない。育成の仕方については未だ試行錯誤の段階にあると言えよう。

表1：批判的思考力育成を目指したESD実践

|                                | 掲載<br>実践 | 批判的思考力育<br>成に関わる実践 |
|--------------------------------|----------|--------------------|
| ①『地域版 ESD 環境教育<br>プログラムガイドブック』 | 143      | 44                 |
| ②『ESD 環境教育モデルプ<br>ログラムガイドブック』  | 55       | 25                 |
| ③『地域を舞台にした ESD<br>いのちをつなげる教育』  | 27       | 6                  |
| 計                              | 229      | 75                 |

出典：筆者作成

#### IV 実践研究の実例

##### 1 批判的思考力

批判的思考力についての研究は様々なされており、論者によってその定義は若干異なる。

例えば、今井（2016）は「ある仮説、理論、あるいは言説を、証拠にもとづいて論理的に積み重ねて構築していく思考」（164 頁）とする。

また、樋口（2013）は「ある主張や事象に対して問題点を感じ取り、根拠となる情報にもとづいてその構造や状況を分析、整理しながら、妥当性を評価するとともに、解決策や代案を含む判断、意思決定を行うこと」（61 頁）とする。

国立教育政策研究所（2012）は、批判的に考える力を、「合理的、客観的な情報や公平な判断に基づいて本質を見抜き、ものごとを思慮深く、建設的、協調的、代替的に思考・判断する力」（9 頁）と定義している。

以上の先行研究を踏まえ、本研究において育成を目指す批判的思考力を、特に「確かな根拠にもとづき、代替的に思考・判断すること」として焦

点化した。それは、児童が物事を当然のものと捉えず、批判的に検討し、意思決定していくことで、自身の価値観と行動を変革させることにつながる考えたからである。

さらに樋口（2013）は、「児童生徒の批判的思考を育成する方法としては、批判的に思考する場面を示してそれに取り組みせることが考えられる」（329 頁）と主張する。一方で、「しかし、批判的思考には問題を発見したり気づいたりすることも含まれているので、場面や問題を教師側からのみ示すことは本質から離れる」（329 頁）と指摘する。

そこで、児童が学習過程を通じて、確かな根拠にもとづき、代替的に思考・判断する場面を意図的に設定することとした。具体的には、批判的思考力育成の視点として、①空間的比較、②時間的比較、③日常生活の問い直しの3点を設定し、児童が批判的思考を働かせながら、事象や問題と出会い、自己の生き方や価値観を問い直せるようにした。

それは、児童が空間的比較によって世代内の公正を、時間的比較によって世代間の公正を意識し批判的に思考することで、価値観を変革させることを期待するからである。また、日常生活を問い直し、自身の生活様式を批判的に思考することで、行動の変革がもたらされると考えるからである。

##### 2 教材について

筆者の勤務校がある奈良盆地は、全国でも有数の少雨地域である。住民は、昔から深刻な水不足に悩まされ続けてきた。そこで、「吉野川の水を奈良盆地へ」という人々の悲願を実現するために、県南部吉野山地に降り注いだ雨水を奈良盆地に引水する、吉野川分水が作られた。

吉野川分水を遡れば、源流域である吉野郡川上村に辿り着く。川上村では、川上宣言（「私たち川上は、かけがえのない水がつくられる場に暮らす者として、下流にはいつもきれいな水を流します」）の理念に沿って、吉野川最源流部の天然林（水源地の森）を村有林化したり、台所の排水処



理や郷土料理作り体験のクラブ活動をしたりして、水源地の村としての責任を積極的に果たす取組を行っている。川上村の人々が中下流域にきれいな水を流すために様々な努力や工夫をしていることを知り、その思いにふれることで、中下流域で暮らす本校児童が、自己の生き方や価値観を問い直すきっかけとなる。

川上村の人々の取組や思いを学んだところで、自分たちの地域に目を向ける。本校児童の流した生活排水は富雄川を通ったり、市内にある浄化センターや各家庭に設置された浄化槽で処理されたりした後、大和川に流される。大和川は、奈良県に源を発し、大阪府へ注ぐ川である。奈良盆地を流れる大小さまざまな支川が府県境手前で合流した後、大阪平野を西流し、大阪湾に注ぐ。大和川は平成 17 年から 3 年連続して、全国一級河川水質ランキングでワーストワンになり、「日本一汚い川」という汚名を着せられてきた。平成 20 年度以降は環境基準をクリアし続けており、水質は改善してきているものの、ランキングワーストでは常に上位におり、未だ課題の解決には至っていない。とりわけ、児童にとって身近な川であり、かつ大和川の支川である富雄川は、水質改善が遅れていることから「重点対策支川」の一つとして県の施策に位置づけられている。大和川が汚れる最大の原因は、家庭から流される生活排水である。原因の約 7 割を占めていると言われている。

川上村の思いや取組から学んだ、きれいな水を下流に流すための努力や工夫を、自分たちの生活と結びつけると共に、富雄川や大和川の水質改善に向けて自分たちにできることを考える。主体的・協働的に課題を解決する過程において、持続可能な社会の創り手に求められる資質・能力を育むことができる。水の恵みに着目し、川上村の人々の取組や営み、身近な河川の課題を教材化することは、持続可能な社会づくりに向けた、児童一人一人の価値観と行動の変革を促すうえで、価値が高い。

### 3 単元の実際

単元展開の概要は以下の表 2 のとおりである。

表 2：指導計画（全 10 時間）

| 時      | 学習活動                                                                                             |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①<br>② | ・おにぎりパーティーをし、ヒノヒカリのおいしさの理由を考える。<br>・おいしいお米にはきれいな水が決め手であることを知り、吉野川分水の源流である川上村に目を向ける。              |
| ③<br>④ | ・川上村はどのような地域なのかを調べる。<br>・川上村では、下流にきれいな水を流すためにどのような取り組みをしているのかを調べる                                |
| ⑤      | ・川上村村役場水源地課職員の話聞き、川上村の人々がどのような思いで、きれいな水を下流に流すための取り組みをしているのかを知る。                                  |
| ⑥<br>⑦ | ・川上村と身近な河川（富雄川）の水質を比較し、富雄川の水質が良くない理由を調べる。<br><b>（空間的比較）</b><br>・富雄川の水質の変遷を調べる。<br><b>（時間的比較）</b> |
| ⑧<br>⑨ | ・下流にきれいな水を流し、河川などの水質改善をしていくために、自分たちにできることを考える。<br><b>（日常生活の問い直し）</b>                             |
| ⑩      | ・行動指針を立て、実践する。<br><b>（日常生活の問い直し）</b>                                                             |

出典：筆者作成

ここからは、批判的思考力育成の視点に沿って、その具体的場面を取り上げ報告する。

#### 1) 空間的比較による批判的思考力の育成

川上村源流部の水と、児童にとって身近な河川である富雄川の水の 2 つを、パックテストにかけ、



図 1：パックテストの結果（筆者撮影）



その水質を比較した（図1・2）。

パックテストの結果から、富雄川の水質が良くないことに児童は気付くことができた。この事実は児童にとって衝撃的だったことが、児童のふりかえりから理解することができる。



図2：校区を流れる富雄川（筆者撮影）

・いつも見ている富雄川が、こんなにもきたないなんて、思いもしなかった。

「いつも見ている」という記述からも分かるように、富雄川は本校児童にとって身近な河川である。その河川の水質の良し悪しについて、川上村源流部の水と比較したことによって、より切実に認識したようである。

## 2) 時間的比較による批判的思考力の育成

児童から、「富雄川や大和川は、昔から水質が悪いのか？」と疑問が挙がった。そこで、大和川の水質を表すグラフ（昭和38年～平成27年）と、大和川の水質の変遷を示す2枚の写真（昭和30年代：水遊びをする子どもたち、昭和40年代～平成：へい死している魚）を資料として提示した。すると児童は、富雄川の本川である大和川の水質変化から、昔はきれいな河川だったが、水質汚染が進んだこと。近年は環境基準レベルをクリアしているものの、未だ水質に課題があることに気付いた。

・大和川が「日本一きたない川」と言われていたことを知って、とてもビックリしました。富雄川は大和川につながる川の中でも特にきたないと聞いて、悲しくなりました。

また、昔はきれいな河川だったことを知ったことで、児童は「なぜ水質汚染が進んだのか？」と、その原因に意識を向けていた。水質の変遷を時間的に比較したことによって、児童は批判的に思考し水質汚染の原因を追究していた。

## 3) 日常生活の問い直しによる批判的思考力の育成

下流域にきれいな水を流し、富雄川や大和川の水質改善を進めていくために、自分たちにできることは何かを考え、児童に行動指針を立てさせた。その際、多くの児童は奈良県環境政策課が発行するパンフレットに記載された方法を参考に、行動指針を立てていた。児童から一番多く挙げた意見は、「食べ残しをしない」であった。



図3：給食の食べ残し（筆者撮影）

そこで、給食の残飯量（図3）を資料として、児童に提示した。このことから、多くの児童は、設定した行動指針が自身の生活と関連付けられたものではないことに気付いた様子であった。

- ・きたなくなった水（トイレ以外）のものは、ティッシュなどにしみこませて捨てる。そうすることで、できるだけきたない水を、直せつ流さないようにする。
- ・お風呂の入浴剤を毎日使うのではなく、何日かに一回のペースで使うようにする。
- ・料理を作りすぎてしまったときは、捨てずに近所の人におすそ分けする。
- ・お母さんに、お米をといたら流さないようにと言って、とぎ汁をもらい、庭の木や花にまきにいく。
- ・給食を早く食べ、牛乳を残している人がいないかチェックする。など

そこで、自分達の生活を見つめ直し、「目指せパンフレットごえ！」と称し、改めて行動指針を立てた。

また、立てた行動指針に、一週間取り組んだ。これらは、日常生活を問い直したことによって挙げられた意見である。自分の生活を批判的に思考したことによって、より実現可能な意見へと洗練されていることが分かる。

- ・私は毎日目標を達成できたので良かった。早く富雄川や大和川がきれいになってほしい。
- ・難しそうだったけど、やってみたら意外とかんたんにできました。でも次は、もっと目標を考えてやっていきたいです。
- ・今回はあまりできなかったけれど、これからはがんばっていききたいです。
- ・シャンプーを使いすぎないことを心がけたので、多く使うということはへってきた。実際にやるのは難しかった。これからがんばっていききたい。
- ・チェック表がなくなってもできるようにしたいし、新しいこともしてみたい！

児童のふりかえりから、実際に行動したことによって、手ごたえを感じたり、次なる実践意欲を高めたりする者が多くいたことが分かる。

## V 考察

本実践において、児童は批判的思考をどのように働かせ、身に付けていったのだろうか。実践を振り返り、批判的思考力育成の3つの視点から考察を加える。

第一の空間的比較についてである。本実践では、川上村源流部と富雄川、2地点の水質を比較し児童に提示した。比較したからこそ、川上村のきれいな水質に対して、富雄川の水質が悪いことを、より強く児童は実感することができた。富雄川は、児童にとって身近な河川である。しかし、それが故に水質の良し悪しなど、児童は考えたこともなかっただろう。

稲垣・波多野(1989)は、「既有知識が豊かで、より確立しているほど、また、その分野について

理解しておくのが重要だと思ふときほど、驚きも強く、その結果、もっと調べたり、考えたりしようとする動機づけも強いであろう。そして実際にそうした活動に従事することによって、その事象について前よりも深く理解する(学ぶ)ことができよう」(48-49頁)と述べ、人が驚きや当惑から学ぶことを指摘している。

「いつも見ている富雄川が、こんなにもきたないなんて、思いもしなかった。」という児童の記述から、驚きや当惑の様子がうかがえる。パックテストの結果から、富雄川や大和川の水質汚染問題に気付くとともに、その主要な原因が自分達の出す生活排水にあると知った児童の多くは、課題意識を抱いていた。「私は富雄川がきたないままではいけません。どうすれば富雄川の水がきれいになるのか、きれいにする方法はないのかを、みんなといっしょに考えていきたいです。」という記述から、批判的に思考して現状を捉え、確かな根拠にもとづき、代替的に思考・判断する児童の姿が見て取れる。

第二の時間的比較についてである。本実践では、2つの資料(グラフ・写真)を用いて、富雄川の本川である大和川の水質の変遷について考察した。昔は水遊びが出来るきれいな河川だったのに、魚がへい死するほど汚染された河川となったことや、かつて日本一汚い川と称されていた事実を知った児童は、自然と水質汚染の原因に意識を向けていた。大和川や富雄川をかつての姿に戻すことを願い、水質改善に向けて具体的方法を求め、パンフレットを手にする児童が多くいた。

「現代社会を絶対的なものとする、他の有り様や改善の余地がなくなってしまう。しかし、相対的なものとして捉えることで、よりよくできるという希望が生まれる。」と中澤(2018)が述べるように、時間的な比較によって、変遷を知ったからこそ見られた児童の姿と言えるだろう。

第三の日常生活の問い直しについてである。国際標準の学力であるキー・コンピテンシーの核心は、思慮深さ(反省性)である(ライチェン&サルガニク 2006)<sup>1)</sup>。

本実践では、日常生活を問い直して行動指針を立てたり、実際に一週間取り組み振り返ったりした。思慮深く、日常生活を問い直した児童の中には、自己の生き方や価値観について批判的に思考し、次なる行動をとる者も多くいた。

以上、本実践で児童が批判的思考をどのように働かせ、それを身に付けたのかについて、批判的思考力育成の3つの視点から考察してきた。空間や時間による比較場面を意図的に設定することで、児童が批判的思考を働かせ、ものごとを相対化する視点をもつことができた。そのことによって、児童が問題を発見したり、問題解決に向けた実践意欲を高めたりすることができた。

さらに、日常生活の問い直し場面を設定することによって、自己の生き方や価値観をも問い直すことができた。

以上のことから、ESD 実践における批判的思考力の育成において、①空間的比較、②時間的比較、③日常生活の問い直しという3つの視点を学習指導や単元構成に取り入れることは、有効であると考えられる。

他方、本実践においては、児童がどのように批判的思考力を働かせたのか、またそれらを身に付けたかについて、児童のふりかえりを基に筆者が評価した。その妥当性については、不確かな部分もある。評価のあり方については、さらに検討が必要であるため、今後の研究課題としたい。

## <注>

- 1) ライチェン&サルガニク (2006: 203 頁) は「個人が反省的に考え動く必要性は、コンピテンシーの枠組みにとって中心的なものである。反省性という概念に含まれるのは、状況に直面したときに慣習的なやりかたや方法を規定どおりに適用する能力だけでなく、変化に応じて、経験から学び、批判的なスタンスで考え動く能力」であると述べている。

## <引用文献>

稲垣佳世子・波多野誼余夫 (1989) 『人はいかに学ぶか：日常的認知の世界』中公新書 907、中央公論社。

今井むつみ (2016) 『学びとは何か：〈探求人〉となるために』岩波新書 1596、岩波書店。

環境省 (2013a) 『ESD 環境教育モデルプログラムガイドブック』。

----- (2014a) 『地域版 ESD 環境教育プログラムガイドブック：平成 25 年度持続可能な地域づくりを担う人材育成事業』

----- (2014b) 『ESD 環境教育モデルプログラムガイドブック 2』。

----- (2015a) 『地域版 ESD 環境教育プログラムガイドブック：平成 26 年度持続可能な地域づくりを担う人材育成事業』。

----- (2015b) 『ESD 環境教育モデルプログラムガイドブック 3』。

----- (2016) 『地域版 ESD 環境教育プログラムガイドブック：平成 27 年度持続可能な地域づくりを担う人材育成事業』。

環境省近畿地方環境事務所 (2014) 『地域を舞台にした ESD いのちをつなげる教育 2013~2014』

----- (2015) 『地域を舞台にした ESD いのちをつなげる教育 2014~2015』

----- (2016) 『地域を舞台にした ESD いのちをつなげる教育 2015~2016』

----- (2018) 『地域を舞台にした ESD いのちをつなげる教育 2017~2018』

国立教育政策研究所 (2012) 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究最終報告書』 (研究代表者：角屋重樹)

中澤静男 (2018) 「持続可能な社会の創り手を育てる社会科教育」『社会科・地図 NEWSLETTER』東京書籍、第 5 号、2~3 頁。

奈良県生活環境部環境政策課 (2007) 『家庭から清流をめざして』

樋口直宏 (2013) 『批判的思考指導の理論と実践：アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用』学文社。

ライチェン、ドミニク・S. & サルガニク、ローラ・H (2006) 『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』立田慶裕監訳、明石書店。

## 大会報告 1

## 日本ESD学会第1回東北地方研究会

## ESD/SDGs学びあいセミナー

共 催：

日本ESD学会 ESD/ユネスコスクール・東北コンソーシアム  
東北地方ESD活動支援センター

## I はじめに

日本ESD学会東北地方研究会・ESD/SDGs学びあいセミナーは、日本ESD学会とESD/ユネスコスクール・東北コンソーシアムと東北地方ESD活動支援センターの共催により、2018年8月3日(金)4日(土)の2日間にわたり、宮城教育大学5号館「未来の教室」および仙台市東部地区をフィールドとして開催された。

東北地方では初めての地方研究大会であったが、関東地方・近畿地方など遠方からの参加も含めて、計36名の参加があった。

8月3日は、Ⅲ部構成で開催されており、第Ⅰ部は「ESD/SDGsを推進する地域づくりについて」として地域拠点をコアにESD/SDGsの視点から地域づくりを進める方法について、先進地域の実践の報告を中心とするシンポジウムを行った。第Ⅱ部は、「ESD/SDGsのカリキュラム開発」として、学校実践の報告と検討が行われた。第Ⅲ部は、特別講演会として「持可能な開発目標と学習の刷新」というタイトルで、北京教育科学院の史根東博士の講演が行われた。シンポジウムと実践報告及び講演の概要は以下の通りである。

## II 第Ⅰ部 シンポジウム

司会：小金澤孝昭(宮城教育大学)

シンポジウムを開催するにあたり、ESD/SDGsを導入することで学校づくりと地域づくりを進めてきた気仙沼市の「ESD/RCE円卓会議」方式をモデル事例として取り上げ、次にES

D/ユネスコスクール・東北コンソーシアムに所属する3つの地域からそれぞれの地域における地域づくりの特徴を報告しながら、討論を行うという趣旨説明があった。

## 1 基調報告「『気仙沼ESD円卓会議』の歴史と方策」：

及川幸彦(東京大学海洋アライアンス海洋教育促進研究センター)

気仙沼ESD円卓会議は、学校と地域社会の担い手たちのネットワークが、気仙沼地域全体の学校と地域社会が重層的につながる地域づくりのネットワークである。このネットワーク会議は、2002年から始まり、現在までの16年開催される中で、ネットワークの広がりと質を高めてきた。その開始は、気仙沼市立面瀬小学校と宮城教育大学環境教育実践研究センターとのMTP(Master Teacher Program)のプログラム開発のためのプロジェクト会議であった。2004年に面瀬小学校が宮城県のプロポーザル事業の指定を受けたのを機に、「気仙沼環境教育推進会議」として円卓会議形式で開催するようになった。2006年には、気仙沼市を含んだ、大崎市や仙台市が、仙台広域圏として国連大学のESDの地域拠点(RCE)に認定されたのを機に、この円卓会議を「気仙沼RCE推進会議」と改名した。2010年に、気仙沼市が全市でユネスコスクールに加盟したのを機に「気仙沼ESD/RCE円卓会議」として開催することにした。2011年には東日本大震災の惨禍に見舞われた。2012年には東日本大震災からの復興をめざし、「ユネスコスクール地域交流会(円卓会議)」として

開催された。2013年以降は、E S Dを基本理念とした地域の復興と教育の再生をテーマとする「気仙沼E S D／R C E円卓会議」として開催されている。

このように気仙沼円卓会議は、面瀬小学校と宮城教育大学の点的な連携から発展し、気仙沼市内の幼稚園、小学校、中学校、高等学校と地域社会の担い手がしっかり結びあって、地域と教育の再生・振興を進めるネットワークになっている。

気仙沼E S D円卓会議の特徴と価値は、①多様なセクター（教育、行政、NPO、産業など）、多様なレベル（市、県、全国、海外）、多様な世代によって構成されるネットワーク。②気仙沼が抱える地域課題（教育、環境問題、防災、復旧・復興、産業、少子高齢化、コミュニティなど）に向き合うネットワーク。③E S Dの最新情報を学ぶ。中央省庁や海外の情報を直接学ぶ場である。④地域のE S D実践の共有と課題を深く分析、検討することができ、地域のE S Dの優良事例を共有化し、課題解決の議論ができる。⑤変化するE S Dの課題や時代への対応ができる。⑥地域の優先課題の設定と運営、持続可能なE S Dシステムの構築ができる。以上のようなことが特徴として指摘できる。円卓会議方式の有効性を一般化するなら、以下の3点に整理できるであろう。第一に、最新の教育の動向やE S Dの情報を獲得し共有すること、第二に、地域のE S D／S D G sの実践を学びあうこと、そして第三に、E S D（人づくり）の観点から時代の地域課題を議論し方向性を共有化することに成功している。

## 2 サテライト地域 只見町からの報告：

### 渡辺早苗（福島県只見町教育委員会）

只見町の地域づくりのキーワードは「自然首都」である。只見町は福島県の西端で新潟県との県境に位置し、会津旭岳、浅草岳など標高1000メートル前後の山々に囲まれた山間地域であり、積雪が3～4メートルとなる日本有数の豪雪地帯でもある。只見地域の自然環境の特徴は、豪雪が作り出す「雪食地形」とそれぞれの自然環境に適応する

植物群から成る「モザイク植生」である。しかし、只見町は人口減少が進み、高齢化が進みこの生態系と地域文化の継承が困難になりつつあった。そこで、2007年この生物多様性の生態系を活かして「自然首都・只見宣言」を行い、2014年には、ユネスコ・エコパークに登録された。地域づくりでは、エコパーク・自然首都による交流人口の拡大や地域資源を活用した地域おこしなどを目指し、人材育成では2016年に町内の小中学校がユネスコスクールの登録を行ってE S Dの実践を行っている。

## 3 サテライト地域 大崎市からの報告：

### 鈴木耕平（大崎市世界農業遺産推進課）

大崎地域のE S D／S D G sの取り組みは、2017年12月にF A O（世界食糧機関）によって認定された「世界農業遺産（G I A H U）」を求心力にした地域づくりに特徴がある。

世界農業遺産の認定要件は5つある。1つ目は、持続可能な農業・食料及び生活の保障、2つ目は優れたランドスケープと土地・水資源、3つ目は生物多様性と生態系システム、4つ目は知識システムと適応技術、5つ目は文化と価値観及び社会システムである。

大崎地域の「持続可能な水田農業を支える『大崎耕土』の伝統的水管理システム」についてみれば、①について、近世以来の伝統的な水田稲作農業があり、②については、水田・水路・ため池・居久根が織りなすランドスケープ（景観）がある、③については、居久根と水田湿地の生態系が支える生物多様性があり、④についてはレジリエンス性の高い伝統的な水管理システム、⑤については伝統的農耕文化の継承と契約講約760の存在がある。この5つの要素のそれぞれが、認定のための要件を満たしているものとして評価され、世界農業遺産に認定された。

この地域の今後の課題は、都市化や農業の担い手の高齢化・減少、人口減少による地域社会の中で、この認定内容をいかに持続可能なものとしていくかである。そのためのアクションプランとし

て3つの柱を設定した。1つ目は、食文化・農文化や景観、水利システムなどの世界農業遺産の価値を理解する市民教育で、大崎耕土に特色あるフィールドミュージアムを設置すること。2つ目は、大崎耕土の農林畜産物を世界農業遺産の持続可能性保証する農産物として認証し、消費者に発信すること。3つ目は世界農業遺産についての学校教育や社会教育、市民教育のカリキュラム作りである。

#### 4 サテライト地域 仙台市からの報告：

##### 高橋悦子（FEEL仙台副委員長）

仙台地域では、東日本大震災で壊滅的被害を受けた海岸地帯の復旧・再生・復興が地域的課題となっている。仙台東部地域の緑の再生を目指す「ふるさとの杜 再生プロジェクト」が始まった。これは、黒松の海岸防災林や海岸公園、仙台平野海岸部の居久根など、かつて東部地域の風景をなし、また復興の過程で新たに生じる緑（みどり）について、これらを「ふるさとの杜」として、市民協働の推進や事業間の連携を図りながら、その再生・創造に取り組むものである。具体的には、①海岸の杜ゾーン：防災林を形成し、復興の中核をなすみどり、②居久根の杜ゾーン：田園風景のたたずまいを残すみどり、③近隣の杜ゾーン：住環境に密接したみどりの3つにゾーンに区分し、「植える、育てる、支える」の3つの活動を実践するための、市民団体や企業、地域の住民から構成する連絡会議を2015年から運営している。

### Ⅲ 第Ⅱ部 学校実践報告

#### 1 気仙沼市の学校等におけるESDの実践：

##### 小野寺裕史（気仙沼市教育委員会）

気仙沼市は幼稚園、小学校、中学校、高等学校がユネスコスクールに登録されており、それらの学校でESD／SDGsの授業実践が行われている。毎年6月と1月にESD－ユネスコスクール研究会が開催され、課題別に分科会（防災、環境、

食育等）を開催し、授業実践結果の共有化を図っている。

ここでは、気仙沼市立唐桑幼稚園のふるさと教育・海洋教育の「唐桑の海って素敵だね」と気仙沼市立面瀬小学校の「かかわり、つながりを生かした学びの創造」、気仙沼市立大谷中学校の「環境教育（ハチドリ計画）」の実践を報告する。唐桑幼稚園では、地域に出かけ、たくさんの人と交流し、海の作業を体験し、散策し観察し、そこで気づいたこと、感じたことを創作活動やごっこ遊びにつなげている。SDGsについては、11番「住みよい地域づくり」と、14番の「海を守る」を目標にしている。面瀬小学校の実践では、SDGsの13番と15番の環境教育において、山川里海の命を育む面瀬川の源流調査を行った。14番の「海洋教育」については、「海と生きる」をテーマに磯観察、養殖場見学体験、こどもサミットの開催を行った。これらの実践で気づいたこと考えたことを「面瀬小カルタ」として表現して、情報発信した。

大谷中の実践では、1年生がSDGsの13・14番を目標にした「大谷の森」をテーマに、森の生き物と土壌の観察調査を行った。2年生は、13・14・15番を目標に「大谷の海」をテーマに漁業、ウニの観察、海の漂流ごみの調査を行った。3年生は、13・15番を目標にした「ふゆみずたんぼ」をテーマに、たんぼの生き物調査、稲の生育と環境、米の利用の調査を行い、1年を通したたんぼの生態系の変化に気づく学習を行うことができた。

#### 2 朝日小学校ESDの取り組みについて－

##### 「ひと・もの・こと」の郷土学習：

##### 木戸裕治（只見町立朝日小学校）

只見町立朝日小学校は、2014年にユネスコスクールに登録された。ESDの捉え方は、「将来にわたって、持続可能な只見町をつくり、国際社会を構築する担い手を育むための教育」を行っていくことである。推進方法は、「ひと・もの・こと」の郷土学習である「只見学」を軸にして、「自分への自信や只見町への誇りをもち、その上で生涯

にわたって主体的に学び続ける態度『只見愛』を育みながら、自分の力を高めていくこと」をねらいにしている。

只見町立朝日小学校ESD教育は、只見に根ざした地域の特性を生かした学びである。地域にある「ひと・もの・こと」にかかわる「本物」と子どもたちが会うことで、子どもたちの問いを生かした連続した学びが生まれることがわかった。連続した学びを保障した実践を行っていけば、協働的・主体的な子ども達の姿を引き出せる。また、これらの実践を行ってきたことを学校評価アンケートしたところ、「只見町はよいところだ。」と肯定的にとらえる子が100%となるなど、自らが住む地域に関して肯定的になっていることがわかった。

「ひと・もの・こと」の本物に触れた子どもたち自らが問いをもち、それを連続的に解決していくことで、将来困難な課題に問いをもったとき、子どもたちが只見町や社会全体、世界のことを見据えた判断ができる力になるものと考えている。今後も只見町全体を学習フィールドとして、子どもの行動の変革を目標に、持続可能な只見町そして世界を担う人材の育成に、教職員一丸となって取り組んでいく。

### 3 子供が問いを持ち、追究し続ける授業を求めて—教育課程におけるESDの推進—

遠藤宏紀（宮城教育大学附属小学校）

ユネスコスクールである宮城教育大学附属小学校3年生の総合的学習（いずみタイム）の実践について報告する。学習テーマとしては、SDGsの目標11番の「住み続けられる町づくりを」に該当するものとして「仙台学」に取り組んだ。地域と連携・協働したESDの実践事例として「仙台七夕」を取り上げた。視点の構成としては、①「追究する力」、②「表現する力」、③「関係する力」の3つを取り上げた。①の「追究する力」の授業として、「仙台七夕と私たち」というテーマで、文具のキクチ代表取締役社長、菊地和男氏から話題提供を受けた。仙台七夕の伝統として、

「人」や「一期一会」を大事にしていることに気付かされ、七夕の飾りに込められた意味を知ることができた。②の「表現する力」という視点からは、生活科の授業との接続を図った。具体的には、「仙台七夕の製作」を行った。

仙台七夕の歴史や飾りに込められた意味を理解しながら、それぞれのグループが「仙台七夕で伝えたいテーマ」を考え、思いを込めてイラストを作成した。学年全体で作成していったことで、仙台七夕に参加しようとする思いが高まった。③の「関係する力」という視点からは、子供—保護者—地域と学ぶというテーマで、一番町商店街の「七夕小竹飾り」への参加を行った。保護者、そして共に七夕を製作した特別支援学校へも参加を呼びかけ、当日は80名の参加があった。子供—地域—保護者が参加できる機会を意図的に設定することで、仙台七夕を親子で共有するきっかけとなった。

これらの実践から見えてきた成果としては、学習環境では、①ホールスクール・アプローチ、②ESD教育を広げ、深める外部支援体制の充実、③ESDカレンダーを行動に結び付けるカリキュラムの作成ならびに、体験・探究・発信・交流の実践が重要であることがわかった。児童にとっては、①地域を見つめ直し、地域のよさを再発見でき、②自らの将来像や大人社会への認識の深まりが認められた。

### 4 ESD/SDGsに向けた生物文化多様性学習の開発：

岩淵成紀（NPO法人田んぼ）

蛭名郁矢（宮城県私立古川学園高等学校）

持続可能な生態系、とりわけ田んぼの生態系を考えるうえで重要な指標は、次の3つである。1つ目は、田んぼ生態系に影響を与える農薬などの化学物質の影響。2つ目は、田んぼの生態系の質を示す土壌生態系の状況。3つ目は田んぼの良好な景観である。これらの生態系を示す生物指標としては、トンボやバッタなどであり、イトミミズや甲殻類であり、カエルやメダカ、ゲンゴロウなどである。このような生態系の状況を示す生物指



標を使って、田んぼの生き物調査を行うことが望ましい。

この調査方法を授業にとりいれて実施したのが古川学園高等学校の高校生の実践である。生き物調査の授業では、いぐね<sup>1)</sup>の観察や周辺の水田での生き物調査を行った。この学習効果として、生徒たちから「自分が想像していたよりも多くの種類の生き物がいっぱいいて驚いた」、「今回の生き物調査では、エビ類やタニシ、ミジンコが多くいて、逆に魚類やトンボはあまりいなかったもので、生態系のバランス的に言えばどうなのかとも思う」、「生態系のバランスを整えるにはどうしたら良いのかということを考えるのも大事なんだなと思った」といった感想が出され、生態系への関心が深まったことがわかった。指導上心がけていることとしては、「体験」で終わらず、「考察」する。さらに「考察」で終わらず、「進路（将来）決定」や「日常生活」に生かすことにつなげていくことがある。また、今後の展開としては、国内外の生徒・学生と、体験したことや考えたことについて、発表会や意見交換を行うことを目指している。

#### Ⅳ 第三部 特別講演「生態文明と持続可能な開発のための教育についての熟考」：

史根東（中国持続発展教育全国活動委員会・北京教育科学院）（写真1）

中国では、2020-2035年までに、社会主義の現代化を達成し2035-2050年までに、人々が協調し、人と社会が調和し、自然と共生する生態文明（ecological civilization）、社会が生産的に発展し、生活が豊かで生態が良好な状態にある生態文明の段階に到達することを目標にしている（第十九次全国代表大会）。

中国の中国持続発展教育全国活動委員会（CNWC ESD）では、ESDの資質能力として、①持続可能な開発のための教育の科学的知識、②持続可能な開発のための学習能力、③持続可能な開発のための思考方法、④持続可能な開発のための価値観、

写真1 第1回東北地方研究会特別講演



⑤持続可能な生産方式、⑥持続可能な開発のための現実問題の解決方法の6つを提案している（『中国持続発展教育活動ハンドブック』2012年）。

グローバル・アクション・プログラム（GAP）の後継プログラムとして、ESDはSDGs4.7の主要な教育目標であるばかりでなく、SDGs全体を実現するための教育として位置付けることが話し合われている（ESD-for-SDGs\_Draft, 11th April, 2018 Version for the GAP Key Partner meeting, Costa Rica）。

国家の戦略とESDを結びつけ、多くの研究機関や学校現場でESDに関する質の高い研究と実践を行い、ESDをPIISAや青少年の資質能力の指標に組み込み、ESDを世界の教育のメインストリームへと発展させるべきである。日本と中国は相互に交流しESDの研究と教育実践のレベルを高めることができるだろう。

#### Ⅴ 仙台被災地域巡検「いぐねと津波が戦った」

8月4日は、FEEL仙台副委員長の高橋悦子さんとNPO法人冒険遊び場のスタッフの協力により、生徒たちが3階以上に避難して助かった震災遺構の荒浜小学校（写真2）や「仙台メモリアル交流館」、震災後昨年7月8日によりやく再開された海岸公園冒険広場の見学を行い、震災復興の取り組みを体感することができた。



写真2 震災遺構仙台市立荒浜小学校見学



<注>

- 1) 風雪から家屋敷を守るためや、食料や建材、燃料として利用するために敷地を取り囲むように植えられた屋敷林を東北地方の太平洋側では「いぐね」と呼ぶ。家を表す「い」と地境の「くね」から屋敷境を表したことが語源だと言われる。

報告：小金澤孝昭・市瀬智紀

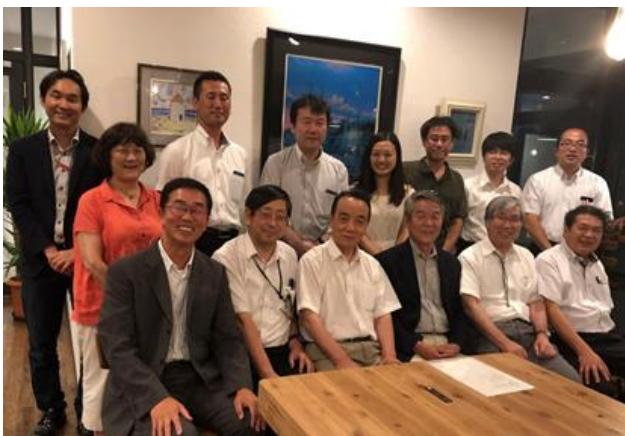


写真3 第1回東北地方研究会集合写真

## 大会報告2

## 2018年度日本ESD学会中国地方研究大会

共 催：

広島ESDコンソーシアム 岡山大学大学院教育学研究科ESD研究会

## I はじめに

2019年1月27日（日）に、広島ESDコンソーシアム、岡山大学大学院教育学研究科ESD研究会との共催で、広島大学東千田キャンパス東千田総合校舎S棟にて2018年度中国地方研究大会を開催した。

今回で2回目となる中国地方研究大会は、広島大学の由井義通会員のご尽力により広島市での開催となった。ご協力いただいた広島大学の関係者の皆様に感謝したい。

大会の内容は、一般研究発表12件とラウンドテーブル1件であった。

今年度も告知期間が短かったにもかかわらず、昨年を超える数の一般研究発表が得られ、午前・午後の1日開催となった。発表内容も、学校・大学など様々な場でのESDの実践研究、地域づくりや地域文化とESDの関係に関する研究など多彩なもので、海外におけるESDに関する研究発表が複数なされたのも特徴的であった。

当日は、中国地方のみならず東北・関東・近畿・四国・九州など、遠方からの発表者・参加者も含め、計34名の参加があった。

大会運営について、すべての研究発表が1会場でなされ多様な研究アプローチが理解できたなど地方大会の魅力を感じたとの意見が多かった一方で、質疑の時間が短かったとの意見も得た。これらの意見も参考として、中国地方在住の会員と協力し次年度も継続的に開催していきたい。

一般研究発表、ラウンドテーブルの要旨は以下のとおりである。

## II 一般研究発表（写真1）

エンフバヤル・ソロンゴ（東京外国語大・院）：  
モンゴルにおけるESDの現状と課題

モンゴルで資源開発による環境破壊が進んでおり、国は経済発展と環境保全の両立を目標に掲げている。しかし、ここで最も大事なESDの理念や学校におけるESDの普及が不十分であることが指摘できる（2017年当時）。ESDの普及は学校や地域によって格差があることが先行研究でも明確になった。モンゴルは発展途上国であるため、ESDの普及への有効かつ迅速な対応が必要不可欠であり、日本からも学ぶことがとても重要だと考えられる。

## 田中歩（広島大・院）・磯崎哲夫（広島大）：イギリスの科学教育におけるESDの特色－Key Stage 4の化学を中心に－

イギリスでは、世界に先んじて学校教育にESDの導入を試みた実績があり、科学教育をESDに最も関連が深い教科として位置付けていた。イギリスの中等教育段階の化学の教科書をESDの視点から分析すると、持続可能性に関する学習内容を、生徒に環境的や社会的、経済的、倫理的視点から、科学・技術に基づく恩恵と問題を、科学



写真1 一般研究発表の様子

者の研究や人間活動/生活の質と関連づけて学ぶ学習展開になっている。さらに、持続可能性の本質を取り入れ、科学者の探究のプロセスをたどりながら生徒に学習させることで、科学教育が目標とする、生徒の科学的リテラシーの育成を目指していると考えられる。

### 山崎功（神戸市立北神戸中学校）：中学校E S D教育のための植物教材の開発と活用

地球環境において、温室効果ガス濃度低減が急務であり、植物の役割が注目されている。成長が速いサツマイモの栽培は、二酸化炭素の吸収・固定に有効であり、環境保全とバイオマス生産が両立できる。土壌を用いないサツマイモの栽培技術を教材として一般化することを提案する。

### 三宅典子（岡山市立岡山後楽館高等学校・非）：学校設定科目『地球の未来』12年の授業実践から見えてきたもの

学校設定科目「地球の未来(E S D I)」(2単位)を2007年から12年間、「環境と平和(E S D II)」(2単位)を11年間実施してきた。その実践の中から見えてきたものがある。一つは、「自由に発言できる雰囲気をつくる」、「生徒と共に学ぶ姿勢を持ち続ける」等授業を実施するうえでのポイント、もう一つは、教育に関してのビジョンがよく話し合われず、持続したビジョンを持ち続けることが困難なこと等の教育現場の問題点である。

### 岡本弥彦（岡山理科大）：学習指導要領改訂の考え方における「E S Dの学習指導過程を構想し展開するための枠組」の位置付け

国立教育政策研究所(2012)が提案した「E S Dの学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み」は、研究指定校を中心に数々の教育実践で活用されている。本研究では、持続可能な開発目標SDGsや新しい学習指導要領が示されたことを踏まえ、それらの視点から枠組みを見直した。その結果、この枠組みは「学習指導要領改訂の考え方」に調和的に位置付けられ、今後の教育課程の編成・

実施においても活用できることを見いだした。

### 村田翔（広島大・院）・由井義通・島津礼子・修亜齊娜（広島大）・田中歩・倉本尚・須谷弥生（広島大・院）・杉谷真理子（松江工業高専）：E S D推進に向けた教員と教職課程の学生を対象とした取り組みー広島E S Dコンソーシアム事業の成果と展望ー

本発表では、広島E S Dコンソーシアムが3年間にわたって取り組んだE S Dに関する事業内容とその成果や課題について報告を行った。事業期間中、地球的課題解決に取り組むことができるグローバル人材の育成のためのコンピテンシーをテーマとして、教員や教員志望の学生向けの研修会や講演会など多岐にわたる事業を実施した。研修会などの参加者からは満足度の高い回答を数多く得られた。一方で、情報発信や広報など課題もみられた。

### 河本大地・中澤静男・板橋孝幸（奈良教育大）：教員養成課程におけるへき地教育入門科目の設置と受講生の評価ー奈良教育大学の「山間地教育入門」初年度の事例ー

奈良教育大学では、奈良県教育委員会と連携し、へき地教育の入門科目を設置した。本発表では、その必要性を示したうえで、初年度の受講生の評価をふまえた今後の在り方を提示した。受講生は、山間地域およびそこに位置する小規模学校の課題と可能性への理解を深めた。また、山間地域の小規模学校の教員に必要な資質能力を考え、自らの学びと照合した。そして、地域や社会を持続可能にするためのへき地教育の必要性を実感していた。

### 西田将浩（一般社団法人進路指導・キャリア教育支援機構）：持続可能な発展に対する当事者意識を育むための教育実践研究

当団体は、福岡県内の高等学校の放課後、校内で定期的に寺子屋を開講しており、希望する生徒が参加している。寺子屋の授業、カリキュラムの中心となるものがE S Dであり、本研究では、そ

の具体的な実践内容と成果、生徒の意識の変容を報告した。また、一回の講演会やガイダンスなど短期的なかかわりで意識変容をもたらすことが可能かどうかについても考察した。

### 川田力（岡山大）：ドイツ地理教育雑誌 Geographische RundschauにおけるESD

ドイツで発行されている中等教育の地理教員を主たる購読者とする地理教育雑誌 Geographische Rundschauの2018年10月号で持続可能な開発とESDに関する特集が組まれた。当該特集の記事内容を分析した結果、わが国においてESDを議論する際、持続可能性という概念およびESDによる価値変容や行動変容への再方向付けについて再検討する必要があること、特に国際的見地でESDを議論する場合、ESDに関する認識の相違に十分に留意すべきことが示唆された。

### 島津礼子（広島大）：先住民アイヌの知識、自然観に見られるESDの視点—アイヌのことばを手がかりに—

わが国の先住民アイヌが有する知識、自然観からESDと重なる概念について、アイヌの口承文芸であるユカラやアイヌ語辞典などを手掛かりとして調査し考察した。人間の優越性を強調しない自然観、生態系における相互依存の関係性などの点が見出された。教育においてアイヌの知識や文化を再評価し学ぶことは、共生や多様性の理解のみならず、アイヌの人々のアイデンティティの形成の点からも意義があることだと考える。

### 小金澤孝昭（宮城教育大）：世界農業遺産と持続可能な地域づくり—宮城県大崎地域を事例に—

宮城県大崎地域は、持続可能な水田農業を支える「大崎耕土」の伝統的水管理システムとして世界農業遺産に認定された。これは、持続可能な農業を保障するレジリエンス性の高い水管理システムおよび農耕文化を基盤とし、居久根と水田の湿地性生態系が支える生物多様性、水田、水路、た

め池、居久根がおりなすすぐれた景観が評価されたものである。

## Ⅲ ラウンドテーブル 『地方における日本ESD学会の役割』

進行：川田力（岡山大）

ラウンドテーブルでは『地方における日本ESD学会の役割』というタイトルのもと、参加者の日本ESD学会に対する発言を軸に議論した。

「地方ではESDに関する学術的な学びの場が少なく、地方で研究大会が開催されるのはありがたい。」「地方でESD実践をしていると孤立感を感じることもあり学会による実践者や研究者との交流の機会があることが支えとなる。」といった意見が出され、様々な地域レベルでの学び・研究の場の創生に、日本ESD学会が一定の役割を果たすことができるのではないかとということとなった。

また、地方の課題や特色を軸とした共同研究を実施できるとよいのではないかと意見も出された。

今後は、地方で活動している様々なステークホルダーや他学会とともに連携しつつ、地方におけるESDの持続的発展につながる取り組みを進めるため、さらなる議論が必要だと考える。

（報告：川田 力）

## 大会報告3

## 第1回日本ESD学会関東地区研修・交流会

## ーESDの最前線：ESDは何処から来て、どこへ行くのかー

## I はじめに

2019年2月2日、聖心女子大学グローバルプラザにて第1回日本ESD学会関東地区研修・交流会が開かれました。

日本ESD学会の中においても特に会員数の多い関東地区会員相互の研究や研修、あるいは交流・発信の場として設けられたものです。

今回は、ユネスコを中心に世界がESDに求めているもの、現在の日本のESDの現状や課題への認識を共有したいと考え、ユネスコとのつながりの深い聖心女子大学教授の永田佳之氏に講演をお願いしました。以下、講師を務められた永田佳之会員による講義の概要を掲載します（写真1）。

## II 講演「ESDの最前線：ESDは何処から来て、何処へ行くのか」の概要

## 1 はじめに

本日の演題は「ESDの最前線：ESDは何処から来て、何処へ行くのか」ですが、このタイトルは有名なゴーギャンの絵から取りました。この絵の正確なタイトルは「我々はどこから来たのか 我々は何者か 我々はどこへ行くのか」です。つまり、「我々は何者か」という言葉がこの度の演題から抜けているのです。これは単に文字数の関係ではずした

のですが、本日の会では「ESDは何なのか」という深い問いを分かち合えるような時間になればと考えております。そのために終盤にESDの本質に関わる「問い」を皆さんと共有します。

まず私が「国連ESDの10年（2005-2014）、以下DESDと略」及び「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム（2015-2019）」（以下、GAPと略記）にユネスコ本部の委員として従事してきた経験からお話します。前者は、DESDのモニタリング評価専門家会合（MEEG）の委員として、後者はユネスコ／日本ESD賞の国際審査委員（2015-2019）としてユネスコ本部におけるESDの評価や施策、報告書や宣言文案の作成に携わってきましたので、そこで得た知見の一部を共有します。

昨年10月27日に皆さんが今おられる聖心グローバル共生研究所を会場に「『ESDの将来』に関するユネスコ・ポジション・ペーパーを読む公開学習会」を日本国際理解教育学会の主催で開催しました。この時は、ESDの今後の指針に関するたたき台（ポジション・ペーパー）をもとに、ユネスコ本部に提言を現場の実践者や研究者からもしてみよう、という意図で開催された会です。

こうした会が開催された背景には、次のような経緯がありました。ユネスコ総会時に開かれたユネスコ／日本ESD賞の授賞式に国際審査委員として出席した際、ESDの将来に関する構想を担当する職員から2020年以後の教育の潮流に関わる大事な文案が出されてパブコメを受け付けているのに日本からの提言が皆無に等しく、とても残念であるという意見を頂戴しました。この会話があったのが11月初旬でしてパブコメの期限まで1ヶ月もありませんでしたから、帰国後に急ぎよ、日本ESD学会会長の長友先生にも相談の上、公開学習会の開催にこぎつけた次第です。

私自身、国際的な政策文書に現場の人々が関わ



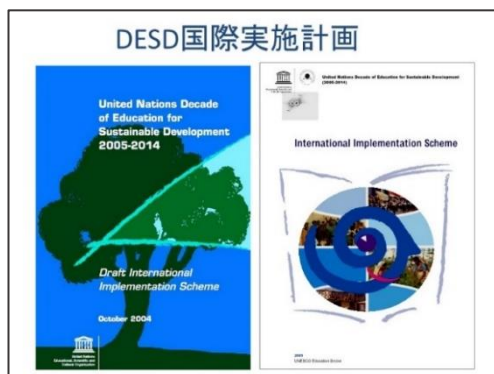
写真1 講演会でテーマについて語る永田会員



れないもどかしさを長い間、感じてきました。国連は誰のためにあるのか・・・と思いつつ、国際的に政策策定者が決めたことが現場に下され、それを慌ただしく実施するという構造を変えたかったのです。そこで英文の文章の要点を読み解き、その背景を解説し、ご自身の実践や研究と照らし合わせた上で現場の声を国際的なステートメントに反映させてほしいという願いのもとに公開学習会を開く運びとなりました。

## 2 当初のスピリットを紡ぐということ

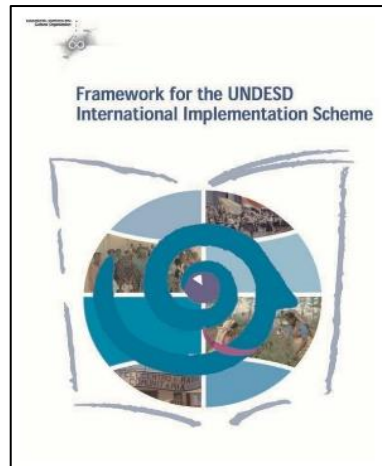
国際的な提言書などはドラフトと呼ばれる下書きの段では改革志向のラディカルな表現が織り込まれているのですが、通例は、それが採択される段において無難に慣らされてしまうのが世の常です。これはとても残念なプロセスであると常々考えてきました。



スライド1: 「国連 ESD の 10 年」国際実施計画

一例を挙げます。ここに DESD 開始前と開始時の報告書があります(スライド1)。向かって左が草案版で右がユネスコ総会でも承認された確定版です。ところが、この両者の中身を見ると、これからの教育を変えるんだという斬新な特色が後者の方で随分と色あせていると感じざるを得ません。当初の案が執行委員会を経て総会で承認されるまでに多様なアクターの意見を取り入れた末、玉虫色になってしまい、当初の変革への意気込みが失せてしまうのです。ただ、消えてしまったかという、そうではありません。

ユネスコはヒエラルキーが強い組織である一方



スライド2: DESD 実施枠組文書

で、多様なアクターがリゾミクに動くこともあります。幸いにも、スライド2に示す DESD のフレームワークに関する文書に先の消された文句が残っているのです。

こうした文書

を拾い上げ、それを広めていくことは研究者の役割かもしれません。しかし、多くの国ではこうしたフレームワークはさほど活かされなかったのではないのでしょうか。

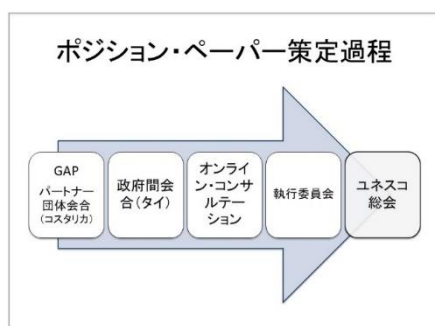
『社会変容をめざす ESD: ケアを通じた自己変容をもとに』(曾我幸代、学文社)はかつて聖心女子大学大学院で学んだ著者によって先のフレームワークを活用して書かれた博士論文がもとの本です。国際会議で都合のいいように「洗濯」されてしまったような文書を“wishy washy paper”と揶揄することもあります。公の政策文書になる過程で漂白された当初の意気込み、または、スピリットを継いでいくことは研究者や学会の大切なミッションであると言えます。公式の確定版を検討する作業も大事ですが、それが最終化されるまでのプロセスに注目する研究がもっとあってよいのだと思います。

私自身は、ユネスコ本部の ESD 関連政策に関わることで、政策策定の際の「調整」には強い意志が求められるということを目の当たりにし、そして実際にそうした意志を継ぐ国際公務員の仲間にも恵まれた 15 年でした。ESD の政策策定という文脈で触れずにはいられないお二人はユネスコ本部教育局平和と持続可能な開発部部長の Soo Hyang Choi (チェ・スヒャン)さんと彼女のもとで実務の責務を担う Alexander Leicht (アレキサンダー・ライヒト)さんです。この二人は、当然ながらユネスコの加盟国の声に傾聴し、多様な意見の

調整に尽力している職員ですが、それはユネスコのミッションを担いつつの調整です。そこにはユネスコ憲章に表わされているようなスピリット

(魂)を売らずして各国の主張を調整するという至難の技が求められると言えます。

そんなお二人が切りもりをしながら、今回のポジション・ペーパーも練られてきました。まずはチェさんを責任者とする実務チームが各地(日本やドイツ等)でのヒアリング(コンサルテーション)をもとに作成した草案を作り、それに対するESDに関わるパートナー団体や政府関係者の意見を反映した内容がパブコメとして公開されます。



スライド3：ポジション・ペーパー策定過程

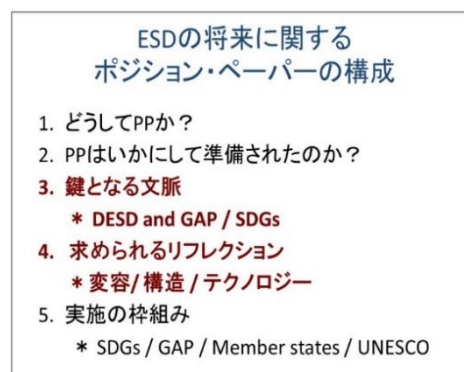
そこで各国から届いた意見を参考にしながら、執行委員会に図られる文書が整い、最終的にユネスコ総会で認められるというプロセスです(スライド3)。2018年7月には「ESDの未来」を討議するコンサルテーション会議(バンコク)で約120の加盟国からの270人以上の参加者がポジション・ペーパーの中身を検討しました。

主催者に聞いたところ、この会議の全般的な意向では改革志向性は和らぎ、現場のペースに即した提言が求められるという現実路線だったとのこと。一例になりますが、ESDという名称を「SDGsのための教育」という名称に変えていくという見解もあったようですが、地固めをきちんとしたい、そのためには時間がもっと必要であるという意見が少なからずあったと聞きました。

### 3 ポジション・ペーパーの構成と内容

さて、次にポジション・ペーパーの中身につい

て説明します。主な項目を拾うと次のような構成です(スライド4)。



スライド4：ポジション・ペーパーの構成

ここでまず本日のテーマの前半である「ESDはどこから来たのか」についての素描があります。いわばESDの系譜としては、①1992年の地球サミット(アジェンダ21のチャプター36)、②2002年の国連総会、③「あいち・なごや宣言」で締めくくられた2014年のESDに関するユネスコ世界会議、④2015年からのGAPのスタートが「節目」として明記されています。

ただ、これだけですと正確な系譜としては不足でしょうから、この学習会においては環境教育とESDの系譜についても触れておきます。

ストックホルムで開催された人間環境会議を皮切りに環境と開発に関する一大会議が10年おきに開催され、ほぼ毎回、その5年後に教育に焦点を当てた会議も開かれてきました。こうした文脈で環境教育が各国で推進され、ESDの芽も育まれてきたことは注目されてよいと思います。

日本では、環境教育とESDの関係性は目立った論争にもなりませんでした。双方のコンフリクトは特に1992年のテッサロニキ会議以後目立つようになりました。2012年のトビリシ宣言(元祖「トビリシ宣言」の35周年を機に策定された宣言)は私も策定委員会のメンバーだったのですが、その頃がピークだったように思えます。この点は、本日の話題とズレますので、またの機会があればお話しします(2012年の「トビリシ宣言」については日本国際理解教育学会編『国際理解教育19号』



明石書店を参照)。

この系譜から ESD の歴史を鳥瞰するなら、ESD は比較的に「新参者の教育」であるということが分かります。また、開発、特に持続可能な開発の歴史で教育の重要性が広く認められるようになったのも 1990 年代以後の比較的に新しい動向なのです。その決定的な文書は 1992 年の地球サミットの「アジェンダ 21」です。ここに国際運動としての ESD の起源を見出すことも可能ですが、本日のテーマと重ね合わせて留意しておきたいのは、当初より ESD の真髄は地球規模課題の解決に見出せるということです。ESD は「何処から来たのか」を考えると、この原点を忘れてはならないと思うのです。

#### 4 「変容」について

ポジション・ペーパーの一文一文を検討したら半日以上はかかりますので、ここでは要点をかい摘んでお伝えします。先に、同ペーパーの中の「求められるリフレクション」の構成として「変容」「構造」「テクノロジー」を挙げ、また「実施の枠組み」の構成として「SDGs」「GAP」「加盟国」「ユネスコ」が挙げられていることに触れましたが、今後の日本の現場と深く関わり、また皆さんの関心が強いであろう二つのトピック、つまり「変容」及び「SDGs」について焦点を絞って本日は考えてみたいと思います。

まず前者から概説します。ポジション・ペーパーは相当の紙幅をもって「変容」について扱っています。これは裏返せば「ESD の 10 年」や GAP の時代を経てもなかなか変容が起きなかったという課題意識の現れであり、時代を越えた優先課題であるという見方もできるでしょう。例えば、3.6 項には「深い変容(profound transformation)」という用語が使われています(スライド 5)。私たちの暮らし方・考え方・行動の仕方において深い変容が求められるというのです。これは、持続不可能な社会を築いてきた従来の生活のあり方に変容を迫るラディカルなメッセージと言えます。

#### 求められる真の「変容」

- 3.6: Profound transformation in the way we live, think and act; ...
- 3.7: ... some further critical reflection is needed around the fact that, despite its advocacy on holistic and system-wide approach, when it comes to implementation, ESD tends to be treated as a thematic topic. This has to change. → ESD の矮小化

#### スライド 5 : 求められる真の変容

さらに根源的な問いが見出せるのは 3.7 項です。確かにホリスティックな手法が強調されてきたけれど、いざ実施の段階となると、ESD は単一のトピックとして扱われる傾向にあったので、これは変えていかねばならないと強調しています。

私は、「ESD の 10 年」の後半くらいから「ESD の断片化」や「ESD の矮小化」としてこの傾向を指摘し続けてきたのでこの文章は特に重要視しています(詳細は、例えば次を参照。永田佳之「ポスト『国連 ESD の 10 年』の課題：国際的な理念と国内の実践との齟齬から見えてくる日本の教育課題」(田中治彦・杉村美紀共編『多文化共生社会における ESD・市民教育』上智大学出版、2014 年、所収)。さらにポジション・ペーパーでは変容の質を説いています。特に 4.2 項では、通例の常識的な思考・行動様式を問い直し、ある種の「断絶(disruption)」が個々人に起こることが期待されています(スライド 6)。

具体的には、気候変動にも関わるビニール袋をコンビニやスーパーでなんとなくもらうような生活やペットボトルを買ったり捨てたりする生活から、ある種の信念をもってこれらの使用・購買を

#### 真の「変容」とは・・・

- 4.2 ... a certain level of disruption, with people opting to step outside the safety of the status quo or the 'usual' way of thinking, behaving or living.
- 4.3 ... different degree of transformation. (...) Empathy can turn into compassion ... compassionate mind ...

#### スライド 6 : 従来の生活と断絶する真の変容へ

日常で絶つような生活への変容を意味します。

変容についてはさらに、これまでのユネスコの文書では稀有な「エンパシー」や「コンパッション」を登場させて、深いレベルの変容を強調しているのも特徴です。私はこの点についても「浅いESD」と「深いESD」という区分けをもって、冒頭の方で触れたMEEGをリードしていたA. Walsさんの理論を紹介してきました（同上書）。

## 5 SDGsとの関係

次にSDGsとの関連のくだりについて述べておきます。ポジション・ペーパーでは、ESDとSDGsとの関係に相当の紙幅を割いて論じられていますが、基本的には、双方ともに互いを必要としているというスタンスです（3.9項）。より正確には、「ESDとSDGsとのマリアージュは必要なだけでなく、双方の領域においてウィン・ウィンである」と表現されています（スライド7）。

### SDGsとの関係・・・

- 3.9: ... ESD can also address the interlinkages of the SDGs, (...) The marriage of ESD and the SDGs is not only a necessity but a 'win-win' for both fields.

#### スライド7：ESDとSDGsの関係

SDGsの17のゴールを実現させるために不可欠な教育がESDであるというのであれば、それは納得のいく表現ですが、ここではESDとSDGsとがあたかも結婚のパートナーであるかのごとく扱われており、SDGsの4番目のゴールの、しかも1つのターゲット内に示された「一教育」に過ぎないESDが格上げされたような表現がなされており、誤解を招きやすいくだりかもしれません。

SDGsとの関係については、他にも触れておきたい諸点があるのですが、時間も限られてきましたので、最後にシェアをしたい3つの問いに含めて考えていただくことにしたいと思います。

## 6 3つの問い

終盤になりましたが、ここで皆さんと「ESDの将来」を考える上で重要な3つの問いを共有させていただきます。

第1に、「あなたなら、ポジション・ペーパーに対するコメントとして何を提言しますか」です。私も締め切り直前でしたが、自分の意見を3点ほどユネスコ本部の担当事務局に伝えました。皆さんなら、どのような声を届けたいとお思いでしょうか。

第2に「日本ではポジション・ペーパーの求めるような変容は起きたのでしょうか、それとも起きなかったのでしょうか」という問いです。ここでは、もし起きなかったとすれば、それはなぜなのかについても吟味していただければと思います。最後に「ESDという名称から、ESDGs

(Education for Sustainable Development Goals) という名称へのシフトに賛成ですか、反対ですか」という問いです。これについても賛否という二律背反的な捉え方を超えて、その理由について議論を深めていくことが大切かと思えます。

こうした議論を、いわば「ESDらしく」行うには、白黒はつきりさせるという思考よりも、いわばグレーゾーンにとどまる力、安易に着地しない力が求められるのだと思います。この辺の力を培えるか否かも、今後のESDを左右するのかもしれませんが。その意味で欧州では30年ほど蓄積されてきたENSI (Environment and School Initiatives) による知見や日本では「ESDの10年」の当初よりホリスティック・アプローチを提唱してきた日本ホリスティック教育協会（現・日本ホリスティック／ケア学会）の知見が今後さらに重要性を増すのであらうと思われます。ESDへのホリスティック・アプローチについては日本国際理解教育学会『国際理解教育 Vol. 18』をご覧ください。また、本日述べました国際的な動向や日本の課題については電子版書籍も出されていますので、ご覧ください(参考文献を参照)。

さて、最後に本日の話の結びとして若干のまとめをさせていただければと思います。「ESDは何

処へ行くのか」に対する回答は、ポジション・ペーパー等の政策文書を吟味した上で見通していかねば見えてこないと言えましょう。終盤に差し掛かった GAP の間だけでも重要な文献はいくつか出されてきましたが、ユネスコ本部の委員として「ESD の 10 年」に携わった者として気に掛かっていることがあります。それは「10 年」の間、ESD の成果や課題に関してユネスコから公式に刊行された 3 つの報告書も批判的なレビューが十分になされてこなかったということです。この作業をなしにスッと GAP のフェーズへと移行した感が強く、ホール・インスティテューション・アプローチなど、10 年以上にわたり課題として引き摺っている一因はこの辺にもあると私は見えています。

当時でももちろん ESD 研究は、先にも触れた日本国際理解教育学会や日本環境教育学会、日本社会教育学会などによって積極的に行われていましたが、政策に影響を及ぼせるほどの体系的な批判的レビューはなされていなかったと言えましょう。日本 ESD 学会の存在意義はこの辺りにも見いだせてしかるべきであると思います。

「ESD は何処へ行くのか」に対してはユネスコもその回答を持っているわけではありません。パブコメについてお伝えしたように、その方向性の鍵を握っているのは、執行委員会や 2019 年 11 月に開催予定のユネスコ総会に参加する加盟国です。その加盟国内で影響力を持ち得るのは私たち国民であり、市民であることを忘れてはならないと思います。すでにパブコメの期間は過ぎましたが、日本政府への働きかけはまだできます。その意味でも、こうした ESD を専門的に扱う学会の存在は計り知れないほどに大きいと言えましょう。

#### 【補記】

ここで扱われているポジション・ペーパーは 2019 年 2 月に第 206 回執行委員会の資料（“SDG4 Education 2030: Part II Education for Sustainable Development Beyond 2019”）として公示されています。詳細は次を参照のこと。

(<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797>)

#### 参考文献

- ・ 日本国際理解教育学会編『国際理解教育 Vol. 18: ESDと国際理解教育』明石書店, 2012年
- ・ 日本国際理解教育学会編『国際理解教育 Vol. 19: 文化的多様性と国際理解教育』明石書店, 2013年
- ・ 永田佳之「グローバル時代における学びの行方: 教育振興基本計画に見る3つの方向性」『教育展望』(2014. 4) 教育調査研究所, 2014年
- ・ 永田佳之「ポスト『国連ESDの10年』の課題: 国際的な理念と国内の実践との齟齬から見てくる日本の教育課題」(田中治彦・杉村美紀 共編『多文化共生社会におけるESD・市民教育』所収、上智大学出版、2014年)
- ・ 永田佳之『日本のESDを捉え直す～国際的な潮流から見た実践・研究・政策課題～』みくに出版(講演記録・電子版)2014年
- ・ 日本国際理解教育学会編『国際理解教育 Vol. 21: 教師教育と国際理解教育』明石書店, 2015年
- ・ 永田佳之「ESDの真髄と日本の課題: ホリスティックな教育デザインの必要性」『教育展望』(2015.7-8) 教育調査研究所, 2015年
- ・ 永田佳之・曾我幸代『新たな時代のESD: サステナブルな学校を創ろう』明石書店, 2017年
- ・ 永田佳之編『気候変動の時代を生きる: 持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社, 2019年

### Ⅲ 講演の振り返り&交流会の様子

以上が永田会員による講演の概要でしたが、社会の深い変容を引き起こすためには、個々の機関が包括的に取り組むと同時に、SDGs で始まっているように、政府、自治体、企業、NGO 等々が相互に連携し、刺激し合いながら取り組みを進めることが重要と考えます。また教育においても、社会に開かれた教育課程をホールスクール・アプローチとして実現するために、従来の教科や領域の枠組みを越えたカリキュラム・マネジメントに取り組んでいく必要があると理解できました。今後は主体的・対話的な学びへの展望に期待します。

当日の参加者数 51 名でした。また、講演後に聖心女子大学グローバルプラザ 1 階にあるカフェにて交流会も行われ、会員相互の交流も深めることができました。交流会の参加者数は 29 名でした。

当日の講演を引き受けてくださった永田佳之会員と、相互に学び合ってくくださった参加者にお礼申し上げます。

報告：永田佳之・手島利夫

## 大会報告 4

## 第2回近畿地方研究会

## Ⅰ はじめに

「学校からSDGsの達成を目指そう」というメインテーマの下、2019年2月23日の午後12:30から17:00まで、京都外国語大学にて日本ESD学会第2回近畿地方研究会が開催された。ESDを実践している教員や研究者、その他の関係者たち合計42人が集まり、ESDの理論的側面・実践的側面に関する研究成果を共有し交流することができた。研究会の後は懇親会も催された。

## Ⅱ 開会挨拶

最初に、ホスト校を代表し、京都外国語大学の影浦が挨拶をした。「言語を通して世界平和を」という京都外国語大学の建学の精神を、グローバルシティズンシップ教育の要請として再解釈したいという学長の意向を、そして去年の4月に設置された新学部である国際貢献学部ではSDGs教育を軸にしているということを紹介した。

## Ⅲ 基調講演

基調講演は京都大学地球環境学学准教授の浅利美鈴氏にいただいた。浅利氏は学生だった頃、「京大ゴミ部」という環境サークルを立ち上げ、その後、ごみ・環境問題の研究に取り組み続けてきた。

環境問題の全体を考えると、それはSDGsとの関連性も明らかになる。環境問題として、まず地域環境問題と地球環境問題に分けることができる。地域環境問題としては、典型7公害（水質汚濁、大気汚染、土壌汚染、悪臭、騒

音、振動、地盤沈下）や自然破壊等を上げることができ、地球環境問題としては、オゾン層破壊、酸性雨、途上国公害、有害廃棄物越境問題、海洋汚染、温暖化、熱帯林破壊、自然破壊、野生生物減少等が挙げられる。こうした問題が、人間の健康面の問題（遺伝影響、健康影響、心理影響）と地球の健康面の問題（農林水産資源、遺伝、表土、気候変動、生態系、水資源）を引き起こしている。さらにそうした問題が、紛争、大量難民、疫病、飢餓、貿易混乱といった、今を生きるわれわれや将来の世代の持続可能性にかかわる問題を引き起こしていくのである。このように、環境問題は、SDGsで定められている国際社会の課題と密接に関連しているのである。この関連性について整理し図解したものが「SDGsウェディングケーキ」（図1）である。この図が示していることは、SDGsの17のゴールの達成にあたり、自然資本に関連するゴール（SDG 15, 14, 6, 13）の達成は他のゴールの達成のための必要条件であるということである。

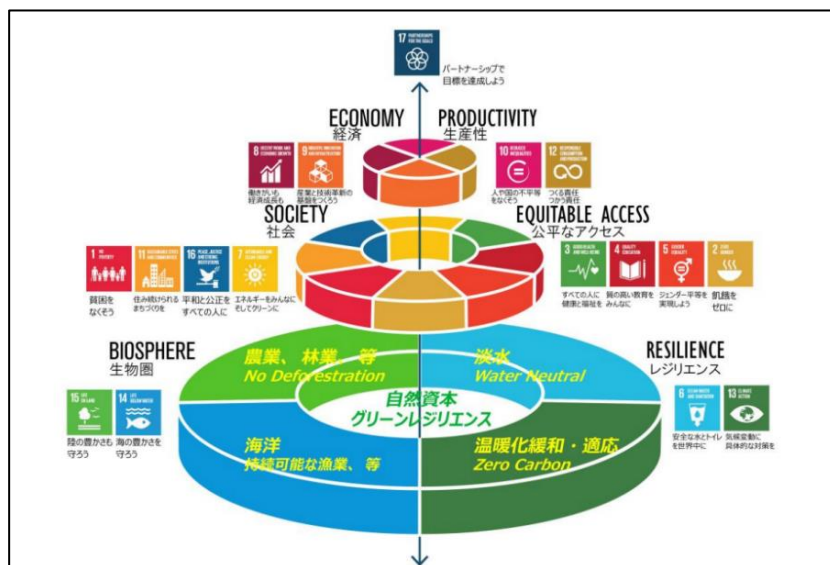


図1：SDGsのウェディングケーキ  
出典：インターリスク総研（2017:4）



環境問題の原因として、技術・都市のあり方、経済社会の仕組み、人間の生活・生存、人口の増加を挙げることができる。浅利氏は、研究関心を環境問題から環境教育へ移されてきたが、それは現象（環境問題）や対策（環境配慮行動）を考えるだけでなく、それらの大元となる原因、すなわち社会のあり方や個人のあり方を考えていかないことには環境問題は解決されないからだ。そうした社会や個人のあり方に変容をもたらすことができるのは教育なのだ。

浅利氏が強調されるのは、SDG s 教育は、多様性を大切にしつつ、全体を俯瞰的にまとめることができるという点である。多様性というのはつまり、SDG s の17のゴールのうち、それぞれの人間がそれぞれの興味関心や問題意識に合うゴールに取り組めばよいということである。そして、それぞれの人間がそれぞれのことに取り組みつつも、全体を俯瞰してみると、持続可能の社会の実現、すなわち今、自分のまわりのことだけではなく、未来のみんなや、地球の他の場所に住む人々、さらには他の生き物も今のように暮らせるようにしていくというひとつの全体のゴールに向かって進んでいっていると考えられるのである。したがって、SDG s 教育において大切なことは、それぞれの人間が、今生きる世界のためにしたいこと・できることをそれぞれにそれぞれのスタイルで取り組んでみることを促していくことである。

浅利氏自身の教育の中での実践として、「持活レポート」という取り組みをされている。ゼミの学生たちに、日々の生活の中でSDG s 達成のためにできることを1日1ゴールずつ（17日間）やってみさせるというものである。たとえば、「風呂敷使う 紙袋使わない」といった行動は実際にできると学生が考え、それを実際に8月9日にや

| 日         | 項目                                                                   | 達成SDG                 | 備考、感想            | 達成 |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|----|
| 8/8 (火)   | クーラーを使わず扇風機で (以降毎日)                                                  |                       | 7 熱中症?           |    |
| 3         | 食卓には季節の野菜トマト、キュウリを多用 (以降トマト、キュウリがスーパーにある時は毎日)、体も冷やせる<br>風呂敷使う 紙袋使わない | 2、7、12-7<br>12-5、15-2 |                  | 達成 |
| 4         | スマホとパソコン使わない時は電源切る (以降毎日)                                            |                       | 7 2度ほどつけ放しに...   |    |
| 6         | コピー機時々しか使わないので普段はコンセントを抜く (以降毎日)                                     |                       | 7                |    |
| 7 8/9 (水) | 入浴中洗面所の電気要らない、消しておく                                                  |                       | 7                |    |
| 8         | シャンプーは少なめに 1プッシュ (今まで2プッシュくらいだった、以降ほぼ毎日)                             | 6-3                   | 十分洗えたのか          |    |
| 9         | 入浴中に使う水の量 風呂桶1杯分に抑えることを目指す (思い出しした時実行 以降1週間に3-4回)                    | 6                     |                  |    |
| 10        | 家自分のみの時は扇風機もつけない 飲み物で体を冷やす                                           | 7                     |                  |    |
| 11        | 意図ならば電気要らない                                                          | 7                     | 目悪くなる?           |    |
| 12        | 米のとぎ汁ベランダのトマトにやる                                                     | 6                     | ベランダ汚れる一使用前に経過必要 |    |
| 13        | リビングの電気つかう所しか点けない                                                    | 7                     |                  |    |
| 14        | タンダリーチキン風のおかず スパイス使っているから長持ち 3日<br>残りで弁当を作る (以降実習中 ご飯+バナナだけのことも 5日)  | 12-3                  |                  |    |

図2：持活レポート

ってみて、そしてそれによってSDG 12-5と15-2の達成に貢献したというようにSDG sを意識化させるといった具合である。尚、浅利氏自身、この研究会会場に来るにあたって、1時間かけて自転車をこいで来られて、自分でできるエコ活動に取り組まれていた。

浅利氏は小学校のSDG s教育支援にも精力的に取り組まれている。たとえば、京都市立安朱小学校では「SDG sで地域の未来を考えよう！」というテーマで、小学生たちに安朱地域の課題を発見させて、SDG sと結びつけて考えさせるという取り組みを行った。初等・中等教育におけるSDG s教育の展開にあたって浅利氏が強調するのは、子供たちそれぞれの興味関心に合わせた取り組みを許容するという多様性の促進である。そして学習意欲を刺激する工夫と、地域や暮らしへの落とし込みと地域の巻き込みというローカルへの方向と、世界への発信・想像力というグローバルへの方向を両立させることも重要である。また総合的な学習の時間と、社会や理科といった正課の科目学習とを有機的に連動させることの重要性も説かれ、そのためには学校教員の理解と努力が欠かせないということも強調された。



図3：安朱小学校での取り組み

#### Ⅳ 分科会

浅利氏の基調講演の後には自由研究発表があった。研究発表者および題目は以下の通りである。

島俊彦（大和郡山市立郡山西小学校）：持続可能な社会の創り手の育成を目指す小学校ESD実践の開発 ―社会参加学習の学習論に基づく単元構成の工夫―

中谷栄作（橋本市立あやの台小学校）：子どもが本気になれる防災学習を！―語り部プロジェクトの実践から―

中澤哲也（平群町立平群北小学校）：信貴山縁起絵巻をよむ ―地域資源を活かした授業実践から―

松本清代（京都市立百々小学校）：「平和を祈る―今の自分にできること―」―児童の学習から教職員が学び、広げる―

本庄眞（榛原東小学校）：「対象」と「反応レベル」のマトリックス表による環境学習評価手法―川の水質指標生物を使った授業プログラムを対象として―

小金澤孝昭、鎌田慶朗、岡正明（宮城教育大学）、氏家幸子（仙台白百合女子大学）、小野寺勝徳（大崎市立鹿島台小学校）：食教育を活用したESD研修プログラム―持続可能な人材育成と食教育―

ミューリ・ニコラス、大泉幸寛（京都府立鳥羽高等学校）：SDGsの達成に向けたSGH（ス

ーパーグローバルハイスクール）の取組

松原久（京都府立北稜高等学校）：地域活性化プロジェクトを通じた安心・安全なまちづくりの試み―京都市左京区岩倉南学区を事例に―

河本大地（奈良教育大学）・谷垣徹（奈良教育大学・院生）：日本ESD学会第1回大会のアンケートにみられる参加者の指向性―SDGs、満足度、研究発表を中心に―

中澤静男（奈良教育大学）、大西浩明（奈良市立飛鳥小学校）、山下欣浩（米子市立加茂中学校）、祐岡武志（阪南大学）、山方貴順（奈良市立都跡小学校）、河野晋也（奈良教育大学附属小学校）：世界農業遺産サイトより抽出した持続可能な農業の視点

影浦亮平、堀口朋亨、枝元益祐（京都外国語大学）：学輪IIDA共通カリキュラム構築プロジェクトをESDの観点から検証する

中西一成、佐藤裕司（兵庫県立大学大学院環境人間学研究科）：環境の実践力を培う自己教育過程の分析―森里川海の連環学習プログラムの実践から―

#### Ⅴ 閉会挨拶

閉会挨拶は、京都外国語大学のリエゾンオフィサー（副学長相当）の堀口朋亨氏が行った。それぞれの教員がそれぞれの力を発揮してESDに取り組んでいくためには、教員がそのために研鑽を積み、毎回の授業の準備等にそれなりの時間を費やさないとはいけないうし、また周りの理解も欠かせない。以上のことを実現するためには、教員を取り巻く労働環境の改善が欠かせないということを取りわけ主張された。

#### <引用文献>

インターリスク総研（2017）『新エターナル』第42号。[http://www.irric.co.jp/pdf/risk\\_info/eternal/42.pdf](http://www.irric.co.jp/pdf/risk_info/eternal/42.pdf)

報告：影浦亮平

## 資料解説

## 「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて（ESD for 2030）」： GAP（ESDのためのグローバル・アクション・プログラム）後継枠組の策定に関する国際的議論

### ●はじめに

ESDのためのグローバル・アクション・プログラム（GAP）が2019年を持って終了することを踏まえ、2018年4月よりGAP後継枠組に関する議論が開始されている。本稿では、GAP後継枠組に関する国際的議論の動向と想定される後継枠組の概要について簡潔に紹介する。

### ●GAP後継枠組の検討プロセス

2018年4月のユネスコ執行委員会で「2019年以降のESD」に関する決議が提案され、GAP後継枠組に関する議論が開始された。同年4月のコスタリカでのGAPキーパートナー会議、同年7月のESDの将来に関する加盟国協議を経て、同年10月にはユネスコから後継枠組（案）が公開され、意見募集がなされた。提出された様々な意見を考慮し、改訂案（「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて（ESD for 2030）」）が2019年4月のユネスコ執行委員会にユネスコ事務局から提案され、審議のうえ決議された。今後のプロセスとしては、2019年11月のユネスコ総会にて審議、採択された後、国連総会にて承認される見通しである。

### ●GAP後継枠組のポイント

2019年4月に決議されたGAP後継枠組改訂案は、2017年にカナダで開催されたGAP中間評価での指摘を踏まえ、GAP後に重視されるべきアプローチとして以下の3点を挙げている。

- ・行動の変革：いかに学習者に持続可能な社会に向けた行動変革をもたらすかが主要な優先事項。変革をもたらすためにはフォーマルな教育だけでは不十分であり、ノンフォーマル、インフォーマルな教育も重要な役割を果たす。

- ・構造的な変革：消費者社会に新たな選択肢を提供するため、ESDによる価値観の向上を優先すべき。また、ESDは持続不可能な生産パターンに対して、より直接的に影響を及ぼす必要がある。

- ・科学技術の進展を踏まえた未来：科学技術の進展により、従来の持続可能性にかかる問題への解決策が示されるかもしれないが、その結果、新たな課題が生ずるかもしれない。それらに対処するためにESDが強調する批判的思考能力がますます重要になる。

### ●GAP後継枠組の実施枠組み

- ・目標：「持続可能な開発のための教育（ESD）：SDGs 達成に向けて（ESD for 2030）」として、ESDの強化とSDGsの17の全ての目標達成への貢献を通じて、より公正で持続可能な世界の構築を目指す。
- ・構造：GAPの5つの優先行動分野は維持しつつ、これまでの教訓を踏まえて一部を修正する。
  - ・様々なステークホルダーで構築される1つの包括的ネットワークを構築する。
  - ・5つの優先行動分野のパートナー・ネットワークを統合する横断的活動・協力を強化する。
- ・加盟国の活動：2030年までにSDGsで設定された野心的なアジェンダを達成するため、5つ全ての優先行動分野でさらなる努力を求める。

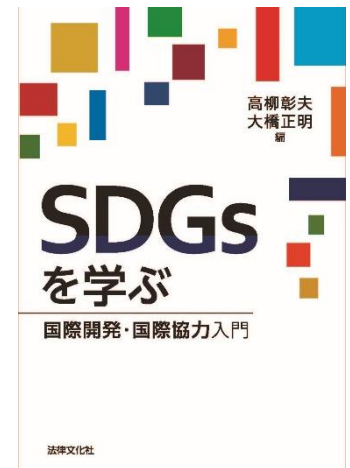
（文部科学省資料をもとに、日本ESD学会誌編集委員会にて作成。）



## 書評 1

## SDGs を学ぶ：国際開発・国際協力入門

編者：高柳彰夫・大橋正明  
法律文化社 2018年12月



「私たちの世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」が2015年9月の国連総会で正式に採択された。それ以来、日本国内においても、政府や自治体をはじめ、企業や組合、大学や市民社会組織などによって、このアジェンダの中核となるSDGs（持続可能な開発目標）の達成に向けた多様な取り組みが展開されている。

こうした中で、教育現場においても、SDGsを授業の中で取り上げて、17の目標を理解し、その中から関心ある目標を選んで、その実現に向けた身近な実践を子どもたちに促そうとする学習などが試みられている。ただし、そうした学習では、ややもすれば、SDGsの中の個別の目標に意欲や関心が向かってしまい、SDGsが掲げる総体的な理念の探求や「持続可能な開発」という考え方自体の考察には及ばないことも多い。そもそもその指導にあたる教員自身の知識や理解が必ずしも十分ではないことも実情として指摘できるのではないだろうか。

さて、本書はSDGsの概要とその課題を分かりやすく紹介した解説書である。二部構成となっており、第1部では目標1から目標15までを8つの章に整理して、各目標の現在までの達成状況をはじめ、日本での取り組みやその課題について紹介している。第2部では、残りの目標16「平和とガバナンス」と目標17「パートナーシップ」を取り上げて、SDGsを達成するための課題、具体的には、法の支配や司法へのアクセス、ODA（政府開発援助）、移民や難民、そして民間セクターや市民社会の役割について検討している。

本書は教育関係者だけを読者として想定したものではないが、多様な教育現場の中で、これから

ESDやSDGsの指導や実践にあたらうとする際には一読され

ることをお勧めしたい。その理由は、SDGsの批判的な理解のための重要な視点を提示している点にある。たとえば、SDGsの立案段階では強調されていたSDGsの基盤となるべき「人権」や「ジェンダー平等」や「社会的包摂」などの課題に、日本のSDGsをめぐるこれまでの議論や施策は正面から取り組むことができていないと本書は指摘している。

本書の執筆者の中には、市民組織での職務経験や活動経験を持つ者が少なくなく、SDGsを無批判に称揚するのではなく、市民の立場や市民社会の視点からSDGsを再検討している点が、類書には例をみない本書の特色でもあるといえよう。

当学会との関連で言えば、ESDの研究や実践の中で、人権やジェンダー平等や社会的包摂の課題にどれほど取り組むことができているか、とふりかえることが必要ではないか。SDGsの目標4では、持続可能な開発を実現するための教育目標が掲げられている。とくにその第7項目では、すべての人々が持続可能な社会づくりに向けて必要な知識や技能を習得できるように、ESDのみならず、人権やジェンダー、平和や非暴力、そして、シティズンシップや文化多様性に関わる教育の必要性が明示されている。

SDGsに込められた理念や「持続可能な開発」の原点に常に立ち返りながら、ESD研究に取り組んでいくことの重要性に改めて気づかされる一冊である。

（宇都宮大学 湯本浩之）

## 書評 2

## SDGsとまちづくり：持続可能な地域と学びづくり

編著：田中治彦・枝廣淳子・久保田崇  
学文社 2019年3月

近年、持続可能な開発目標（SDGs）に対する関心が企業、自治体等において急速に高まり、SDGsに関わる様々な入門書、解説書等の出版物が刊行されている。本書は、SDGsを実現するための人づくり、学びづくりに着目しており、実質的には「SDGsの実現に向けたESDの実践」といっても過言でないような内容である。

本書は、序章および4部14章、終章で構成されている。序章ではまずSDGsとは何かについて簡潔に説明するとともに、これまでのわが国における地域開発の歴史を概観し、SDGsの実現に向けて必要な考え方を整理している。第一部は「SDGsと持続可能なまちづくり」であり、4章構成で総論が述べられている。地方自治体の視点、地域経済という視点、地域づくりの課題、市民参加の課題等について論じられている。第二部は、「地域課題とまちづくり」を扱っている。3章構成で、福祉、農業、環境という視点からまちづくりについて論じている。特に高齢者問題、「世界農業遺産」に注目している点が興味深い。環境については、環境自治体作りを中心に論じられている。第三部は、「ともに生きる楽しいまちづくり」と題し、3章構成で多文化共生、祭りや観光、子どもの居場所という観点からのまちづくりの議論が展開されている。第四部は「SDGsと学びづくり」であり、SDGsを進めるための人づくりに焦点を当てている。4章構成で、公民館を中心とする社会教育、現場での活動を踏まえたサービスラーニング、途上国における参加型開発のプロセスを踏まえた国際協力等に際してひとづくりをどう進めるかが論じられている。終章では、マルチステークホルダー・プロセスとパートナーシップにつ

いて論じている。協働の仕組みづくりの重要性、様々な協働の形態、機能について明らかにしている。

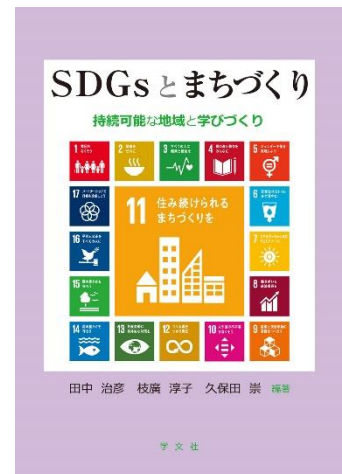
本書の特徴の一つは、SDGsの考え方を明快に説明している点である。例えば平和について学ぶのでSDGsのゴール16に取り組んでいるといった議論がよく聞かれるが、SDGsでは、個別課題を単独で扱うというよりは、2030年における地域のビジョンを作り、その達成に向けて必要な方策を推進することが求められる。SDGsの基本理念を明快に示している点が高く評価できる。

第2の特徴は、SDGsとわが国における地域づくり、まちづくりの関係を論じている点である。SDGsにおいて地域における未来のビジョンづくりは極めて重要であり、地域づくりの歴史に照らして考察している点は秀逸である。

第3の特徴は、豊富な具体的な事例が紹介されている点である。横浜市、北九州市、滋賀県にはじまり、北海道下川町、福井県今立町、栃木県益子町や札幌、紋別等、多様なテーマに関する多くの事例が紹介されており、今後取り組もうとする人たちに対する良い道しるべを示している。

第4の、私たちにとって最も重要な特徴は、本書が学びのプロセス、換言すれば人づくりに焦点を当てている点である。SDGsとESDの関係について明快に知りたいと考えている人にとっては、大変有益な文献であると言える。

（ESD活動支援センター 鈴木克徳）



## 日本E S D学会誌『E S D 研究』第3号の投稿募集について

日本E S D学会の学会誌『E S D 研究』（以下「本誌」）への投稿論文を下記のとおり募集します。応募にあたっては事前に応募登録（締切：2019年9月30日（月））が必要です。会員各位の積極的なご投稿をお待ちします。なお、前号では査読の対象としませんでした「実践報告」については、次号より査読の対象となる「実践ノート」として取り扱うこととなりましたので、ご留意願います。

### 1. 投稿内容：

投稿対象とする論文は、E S Dの研究や実践に関する成果や課題を内容とする以下の論文とする。

- ・ **原著論文**：理論研究・実践研究・政策研究・教材研究などに関して独創的で、かつ今後の研究や実践に有用な知見をもたらすと考えられる学術論文。授業実践に対して分析、考察を加えた論文を含む。
- ・ **総説論文**：特定の分野やテーマに関する内外の研究・実践・政策などを広く検討しながら、独自の視点から課題や論点を提起し整理した学術論文。
- ・ **研究ノート**：上記①②に発展する可能性のある論文で、学術的な研究や調査の成果や課題を中間的に整理検討した論文。
- ・ **実践ノート**：授業実践や学校の取り組みのほか、地域や市民組織などの実践を客観的に整理検討した論文。
- ・ **報告**：E S Dに関連する授業や活動などの実践報告、会議や研修会の開催報告等。

### 2. 投稿資格：

- ・ 執筆筆頭者は2019年度の会費納入済みの日本E S D学会（以下「本学会」）会員に限る。共著原稿の場合には、執筆筆頭者以外は、この条件に該当しない者を含めることができる。
- ・ 団体会員が投稿する場合は、投稿者はその組織団体の常勤職にあることを原則とする。ただし、投稿原稿が共著の場合は、執筆筆頭者以外に非常勤職を含めることができるものとする。

### 3. 投稿条件：

- ・ 本誌に投稿される原稿は、E S Dの研究や実践に資する内容を有し、他の刊行物に未発表のものとする。ただし、以下の原稿等（加筆修正したものを含む）については、初出の明記や著作権の確認を条件に未発表のものとみなすことができる。
  - ①各種学会が主催する大会等での発表要旨、口頭発表、配付資料など。
  - ②政府、地方自治体、研究機関、各種団体等の委託研究調査の報告書等に収録されたもの。
  - ③その他の講演会、研究会、シンポジウム等での発表要旨や配付資料など。
  - ④その他、編集委員会が認めたもの。

### 4. 原稿の分量：

- ・ 「原著論文」および「総説論文」は、10頁（空白部分などを含め17,600字相当）以内
- ・ 「研究ノート」および「実践ノート」は、8頁（空白部分などを含め14,080字相当）以内
- ・ 「報告」は6頁（空白部分などを含め10,560字相当）以内
- ・ これらの分量には、英文要旨の字数を含まない。

### 5. 使用言語：

- ・ 原則として日本語または英語

### 6. 審査方法：

- ・ 日本E S D学会誌『E S D 研究』査読規程により審査する。

## 7. スケジュール：

応募登録締切：2019年9月30日(月)

論文提出締切：2019年11月29日(金)

19：00 メール必着

審査結果通知：2020年1月下旬(予定)

修正論文提出締切：2020年2月下旬(予定)

最終審査結果通知：2020年3月下旬(予定)

学会誌の発行：2020年夏(予定)

## 8. 応募登録方法：

- ・期日までに本学会のウェブサイトから投稿事前申込書(様式1)をダウンロードの上、期日までの学会誌編集委員会宛てに電子メールにて提出する。
- ・なお、応募登録後は執筆筆頭者および連名発表者の変更、連名発表者の追加は認められない。

## 9. 投稿に関する規程類：

- ・日本E S D学会誌『E S D研究』編集・投稿規程
  - ・日本E S D学会誌『E S D研究』査読規程
  - ・日本E S D学会誌『E S D研究』執筆要領
- ※本誌74頁から79頁を参照。いずれも当学会ウェブサイトからダウンロード可能。

## 10. 問合せ先：

ご不明な点などにつきましては、日本E S D学会誌『E S D研究』編集委員会まで、本学会の下記ウェブサイトよりお問い合わせください。

<http://jsesd.xsrv.jp/contact>

## 日本ESD学会会則

### 第1章 総則

第1条 (名称) 本会とは日本ESD学会 (The Japanese Society of Education for Sustainable Development) と称する。

第2条 (目的) 本会とはESD (持続可能な開発のための教育) の理論的・実践的研究およびESD実践の深化・発展を図ることをもって、持続可能な社会の構築に資することを目的とする。

第3条 (事業) 本会は前条の目的を達成するため、次の事業を行う。

- 1) 年次大会および研究会の開催
- 2) 会誌、会報その他の刊行物の発行
- 3) シンポジウム、研修会等の開催
- 4) 他学会・団体との連携・協働
- 5) 海外の学会・団体との連携・協働
- 6) その他前条の目的を達成するための事業

### 第2章 会員

第4条 (会員) 本会の会員は正会員、学生会員、団体会員、賛助会員、名誉会員とする。

- 1) 正会員 本会の目的に賛同して入会する個人。
- 2) 学生会員 本会の目的に賛同して入会する学生および大学院生。大学院生は正会員または学生会員のいずれかを選択することができる。
- 3) 団体会員 本会の目的および事業に賛同する団体 (学校、NPO/NGO法人、地方自治体等)
- 4) 賛助会員 本会の目的および事業に賛同して賛助する個人、団体および法人。
- 5) 名誉会員 日本のESDの理論的・実践的研究およびESDの深化・発展に大きな功績のあった個人のなかから、会長が評議員会の議を経て推薦する者。

第5条 (会費) 会員は会費を前納しなければならない。会費の額は別に定める。

第6条 (入会) 本会に入会を希望する者は、会長に入会申込書を提出しなければならない。会長は、会長に退会しようとする者は、会長に退会を提出しなければならない。

に入会申込書を提出しなければならない。

第7条 (退会) 退会しようとする者は、会長に退会を提出しなければならない。

第8条 (権利) 会員は次の権利を有する。

- 1) 正会員 会誌および印刷物等の配布を受けること、年次大会における発表および会誌に投稿すること、会長、評議員および会計監査の選挙権と被選挙権を有すること、総会に参加すること。
- 2) 学生会員 会誌および印刷物等の配布を受けること、年次大会における発表および会誌に投稿すること。
- 3) 団体会員 会誌および印刷物等の配布を受けること、ならびに団体会員に所属する者は年次大会における発表および会誌に投稿すること、および代表者1名が総会に参加できること。
- 4) 賛助会員 会誌および印刷物等の配布を受けること、ならびに賛助会員に所属する者は年次大会における発表および会誌に投稿すること。
- 5) 名誉会員 会誌および印刷物等の配布を受けること、年次大会における発表および会誌に投稿すること。

### 第3章 役員

第9条 (役員) 本会に次の役員をおく。

- 1) 会長 1名
- 2) 副会長 2名
- 3) 評議員 30名以内
- 4) 理事 若干名
- 5) 会計監査 2名
- 6) 事務局長

第10条 (会長および副会長) 会長は本会を代表し、会務を統括する。会長は正会員の選挙によって定める。会長の任期は2年とし、2期を超えて再選することができない。副会長は正会員の推薦によって選出される。

会長が指名する。副会長は会長を補佐し、会長に事故あるときは会務を統括する。

第11条 (評議員) 評議員は正会員の中から選挙によって定める。評議員の任期は2年とし、連続して2期を超えて再選することができない。

第12条 (理事) 理事は評議員の互選によって定める。理事は総務、行・企画、編集、渉外・広報または会計を担当する。

第13条 (会計監査) 会計監査は正会員の中から選挙によって定める。会計監査の任期は2年とし、連続して2期を超えて再選することができない。

第14条 (事務局長) 事務局長は会長および理事の下で会務を運営する。

### 第4章 組織

第15条 (総会) 総会は会の最高議決機関であり、会務、会計その他の重要事項を議決する。会長は毎年度1回以上これを招集しなければならない。ただし、正会員の3分の1以上から請求があった時には会長は臨時に招集しなければならない。

2. 総会は委任状を含め正会員および団体会員代表者の10分の1以上の出席をもって成立する。
3. 総会の議決は出席者の過半数をもって決し、可否同数の場合は議長の決するところによる。

第16条 (評議員会) 評議員会は、会長、副会長、評議員および事務局長で構成し、会務、会計その他の重要な事項を審議・議決する。評議員会で議決した重要な事項は総会の承認を得なければならない。

2. 評議員会は委任状を含め評議員の2分の1以上の出席をもって成立する。
3. 評議員会の議決は出席者の過半数をもって決し、可否同数の場合は議長の決するところによる。

第17条 (理事会) 理事会は会長、副会長、理事および事務局長で構成し、会務を運営する。

第18条 (委員会) 会長は委員会およびワーキンググループを置くことができる。委員会はワーキンググループの設置は評議員会の承認を必要とする。

第19条 (幹事) 会長は理事の推薦に基づき、正会員の中から理事を補佐する幹事を委嘱することができる。なお、幹事の委嘱には評議員会の承認を必要とする。

第20条 (事務局) 事務局は事務局長および若干名の事務局長をもって構成し、会長および理事を助けて庶務を担当する。

### 第5章 会計

第21条 (収入) 本会の経費は会費、寄付金その他の収入をもってあてて。

第22条 (会計年度) 本会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月末日に終る。

第23条 (報告) 会長は会計年度間の収支決算を次の総会に報告してその承認を受けなければならない。

### 第6章 会則の改正および解散

第24条 (会則の改正) 会則の改正は総会において出席者の3分の2以上の賛成を必要とする。

第25条 (解散) 本会の解散は総会において出席者の3分の2以上の賛成を必要とする。

### 附則

1. 本会則は2017年4月29日からこれを実施する。
2. 設立時の役員、およびその任期については、第10条、第11条および第13条の規定にかかわらず、設立総会において決定する。
3. 副会長については、第9条の規定に関わらず、設立日を含む年度においては若干名を置くことができるものとする。
4. 本会の事務局は当分の間、奈良教育大学次世代教員養成センター・ESD・課題探求部門に置く。

2018年7月1日 一部改正

2019年6月5日 一部改正



## 日本ESD学会誌編集委員会規程

第1条 (趣旨) 日本ESD学会 (以下、「本学会」という。) は、会則第3条第2号に基づき、日本ESD学会誌『E S D研究』(以下、「本誌」という。) を発行する。なお、本誌の英語表記は、Journal of ESD Researchとする。

第2条 (目的) 本規程は、本誌の編集および発行等に関する業務を行うために、本学会会則第18条に基づき、本誌編集委員会 (以下、「本委員会」という。) の組織および運営等に必要事項について定める。

第3条 (組織) 本委員会は、編集委員 (以下、「委員」という。) 若干名をもって組織する。委員は、正会員のうちから編集担当理事の推薦により会長が委嘱する。

2. 本委員会に委員長をおく。委員長は編集担当理事のうち1名がこれにあたる。

3. 本委員会に副委員長をおく。副委員長は、委員の中から編集委員長が指名する。

4. 本委員会に編集幹事 (以下、幹事) をおくことができる。幹事は、会則第19条に基づき評議員会の承認を得て会長が委嘱する。

第4条 (委員会) 本委員会は委員長が招集し、その議長となる。

2. 本委員会は、各年度2回以上を開催するものとする。ただし、急を要する場合や対面による会議が困難な場合には、通信による会議を行うことができるものとする。

3. 委員長が必要と認めた場合には、編集委員以外の者が出席し、意見を述べることができる。

4. 本委員会は、以下の事項について審議する。

- 1) 本誌の編集および発行の方針・内容・計画に関すること
- 2) 投稿論文等の受稿に関すること
- 3) 査読および査読者の選定に関すること
- 4) 投稿論文等の掲載の可否に関すること

5) 編集、投稿および査読等に関する規定等の制定や改廃に関すること

6) その他、本誌の編集および発行等に関し必要な事項。

5. 本委員会での審議内容および審議結果については、議事録を作成し会長に報告する。議事録については、会長が必要と認める場合には評議員会の承認を得るとともに、本学会の事務局にて保管する。

6. 本委員会の運営に関し本規程に定めのない事項については、編集委員会で協議し、必要に応じて評議員会の承認を得る。

第5条 (正副委員長・委員・幹事) 委員長は、本委員会を代表し、その業務を統括する。また、任期終了時においては、任期中の活動報告を会長に提出し、次期編集委員長に引き継がなければならない。

2. 副委員長は、委員長を補佐する。また、委員長に事故あるときは、その職務を代行する。

3. 委員は、編集委員会に参加し、学会誌の企画・編集・刊行などに関する審議や運営管理を担う。

4. 幹事は、編集委員長と協力して、投稿論文の管理や業務との事務連絡などの編集事務を担う。

第6条 (委員の任期) 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。ただし、委員は、任期終了後であっても、後任の委員が選任されるまでは、なおその任を行う。

2. 欠員によって補充された委員の任期は、前任者の残任期間とする。

第7条 (改正) 本規程の改正は、理事会の議を経て評議員会の承認を必要とする。

附則

1. 本規定は、2018年7月1日から施行する。

2019年6月5日一部改正

## 日本ESD学会誌『E S D研究』編集・投稿規程

第1条 (趣旨) 日本ESD学会 (以下、「本学会」という。) の学会誌『E S D研究』(以下「本誌」という。) は、ESD (持続可能な開発のための教育) の研究や実践に関する成果、課題、情報などの共有の場を提供し、国内外におけるESDの一層の発展に資することを趣旨とする。

第2条 (目的) 本規程は、「日本ESD学会誌編集委員会規程」第4条第4項第5号に基づき、本誌の編集および投稿に必要な事項について定める。

第3条 (発行) 本誌は毎年1回、定期総会の開催までに発行するものとする。

第4条 (掲載原稿) 本誌には、ESDおよび本学会に関する以下の原稿種類の原稿を掲載することを基本とする。ただし、投稿原稿などの内容により、本誌の構成を変更することができる。

1) 原著論文 (理論研究・実践研究・政策研究・教材研究など) に関して独創的で、かつ今後の研究や実践に有用な知見をもたらすと考えられる学術論文)

2) 総説論文 (特定の分野やテーマに関する内外の研究・実践・政策などを広く検討しながら、独自の視点から課題や論点を提起し整理した学術論文)

3) 研究ノート (上記1) 2) に発展する可能性のある論文で、学術的な研究や調査の成果や課題を中間的に整理検討した論文)

4) 実践ノート (上記1) 2) に発展する可能性のある論文で、授業実践や学校での取り組みのほか、地域や市民組織などの実践を分析し、客観的に整理検討した論文)

5) 特集論文 (本誌「特集」のため編集委員会が執筆依頼した論文)

6) 報告 (会議報告、活動報告、授業報告など)

7) 資料 (内外の宣言、勧告、答申、提言、報告などの紹介・解説)

8) 書評 (文献や教材などに対する第三者による批評)

9) その他、編集委員会が認めたもの

2. 同一執筆者 (共著原稿の執筆者頭字を含む) による原稿は、各号につき1編のみを掲載することとする。ただし、上記の5) から⑤⑥⑦⑧⑨についてはこの限りではない。

第5条 (投稿資格) 本誌への投稿は、事前応募締切の日までに、当該年度の会費納入済みの本学会会員に限る。ただし、共著原稿の場合には、執筆者頭字以外にこの条件に該当しない者を含めることができる。

2. 本誌編集委員会 (以下「編集委員会」という) が原稿執筆を依頼する場合、その執筆者は会員・非会員を問わない。

3. 団体会員が投稿する場合は、投稿者はその組織団体の常勤職にあることを原則とする。ただし、投稿原稿が共著の場合は、執筆者頭字以外に非常勤職を含めることができるものとする。

第6条 (投稿条件) 本誌に投稿される原稿は、ESDの研究や実践に資する内容を有し、他の刊行物に未発表のものとする。ただし、以下の原稿等 (加筆修正したものを含む) については、初出の明記や著作権の帰属を条件に未発表のものとみなすことができる。

- 1) 各種学会が主催する大会等での発表要旨、口頭発表、配付資料など。
- 2) 政府、地方自治体、研究機関、各種団体等の委託研究調査の報告書等に収録されたもの。
- 3) その他の講演会、研究会、シンポジウム等での発表要旨や配付資料など。
- 4) その他、編集委員会が認めたもの。

第7条 (投稿) 本誌に上記の原稿を投稿しようとする者は、「投稿事前申込書(書式1)」に所定の事項を記入の上、提出期限までに編集委員会に提出して、投稿の事前申込を行う。なお、提出期限までに投稿の事前申込を行わなかった者は投稿できない。

2. 投稿事前申込を受理された投稿予定者は、本誌の執筆要領に従い執筆した原稿(「執筆者の所属・氏名入りの原稿」と「執筆者の所属・氏名を匿名化した原稿」)および「投稿原稿送付状(書式2)」を、提出期限までに編集委員会あて送付する。なお、提出期限までにこれらの書類が提出されない場合は、投稿を辞退したものとみなされる。

3. 編集委員会は、投稿者からの投稿を受信後、原則として3日以内に受信確認のメールを投稿者に返信する。

4. 投稿の事前申込時の原稿種別および題目を変更する場合、提出期限日の1週間前までに編集委員会に届け出る。

5. 本誌の執筆要領については、編集委員会が別に定める。

第8条 (採否・査読) 原稿の採否については、編集委員会が決定する。

2. 第4条第1項に記載した1) 原著論文、2) 総説論文、3) 研究ノート、4) 実践ノートについては、編集委員会が委嘱する査読委員による査読結果に基づいて採否を決定する。

3. 査読の手続や査読委員の選任については、別に定める。

4. その他の原稿については、編集委員会が判断する。

5. 編集委員会は各原稿の執筆者に加筆や修正を求めることができる。

第9条 (査読後の再提出・再投稿) 査読の結果、投稿原稿が「査読規程」第6条にある「B(修正採択)」判定とされた投稿者は、編集委員会から指摘された修正点を加筆した修正原稿を

所定の期日までに再提出することができる。なお、その際には修正箇所と修正内容を明記した文書(書式自由)を添付する。

2. 同じく「C(再査読)」判定とされた投稿者は、編集委員会から指摘された修正点を加筆した修正原稿を所定の期日までに再投稿することができる。なお、その際には「再投稿原稿送付状(書式3)」および修正箇所と修正内容を明記した文書(書式自由)を添付する。

3. 所定の期日までに修正原稿が再提出または再投稿されない場合、本誌への投稿を辞退したものとみなされる。

第10条 (提出・連絡等の方法) 投稿の申込、原稿の提出、編集委員会と投稿者間の連絡等の方法は、原則として電子メールを用いる。

2. 投稿者が電子メール以外の方法での提出や連絡等を希望する場合は、事前に編集委員会に申し出る。

3. インターネット回線の不具合等、投稿者の責に帰せられない原因によって原稿や書類等の提出期限に遅延が生じた場合は、投稿者の不利益にならないような対応に編集委員会は務める。

第11条 (校正) 採用された原稿の著者校正は再校までとする。なお、校正時の加筆は、原則として認められない。

第12条 (経費負担) 掲載原稿が本誌「執筆要領」に定められている掲載頁数を超過した場合は、その超過分の印刷製本経費を執筆者は負担する。

2. 掲載原稿中の図版や図表を印刷する際に特別の経費が必要となる場合、その経費は執筆者の負担とする。

第13条 (原稿料) 本誌に掲載された論文等に対する原稿料は原則として支払われない。

2. 編集委員会が執筆依頼した原稿に対しては、内規に基づいた原稿料を支払うことができる。

第14条 (抜刷) 投稿者が掲載論文等の抜刷を希望する場合は、掲載決定時に必要部数を編集委員長に申し出るものとする。

2. 抜刷の制作および送付にかかる経費は、執筆者の負担とする。

第15条 (著作権) 本誌に掲載される論文等に関する著作権は、原則として本学会に帰属する。

2. 本誌に掲載された論文等が本誌に不掲載と決定された場合、本学会は当該論文等の著作権を執筆者に返還する。

3. 本誌に掲載された自己の論文等を執筆者が外部の刊行物や電子媒体等に再録・転載する場合には、執筆者は本学会に事前に申し出るとともに、出典が本誌であることを明記する。ただし、次の各号のいずれかに該当する場合は、本学会への申し出は不要とする。

1) 個人または所属団体等のウェブサイト上で公開する場合。

2) 研究ノートや報告など研究途中の成果物を加筆修正して学術論文として他の学会等へ投稿する場合。

3) 著作権法で認められている範囲での個人利用や教育目的で利用する場合。

4) 所属団体あるいは研究助成金等の提供者への義務として報告する場合。

4. その他、本誌に掲載された論文等の著作権の扱いについては、本学会と執筆者との間で協議する。その際、執筆者の不利益とならないように本学会は可能な限りの配慮に努める。

第16条 (投稿倫理) 本誌への投稿に際しては、次の各号の投稿倫理を遵守する。

1) 投稿する論文等は、他の学会誌や学術雑誌等ですでに公表されたものであってはならない。また、投稿する論文等は、他の学会誌や学術雑誌等に二重あるいは多重に投稿してはならない。

2) 投稿する論文等の中で、他の著作物から引用する場合は、出典を明記するなど剽窃とな

らないように留意する。

3) 投稿する論文等の中で使用するデータの捏造や改ざんを行ってはならない。

4) 投稿する論文等の中で扱う個人や法人の権利や情報は適切に保護しなければならない。

2. 前項の各号に反する疑いが生じた場合は、編集委員会は投稿中の論文の査読や閲読を中止し、その後の対応を検討する。また、すでに掲載済みの論文については掲載を取り消すなどの措置を検討する。

第17条 (改正) 本規程は編集委員会が改正する。ただし、改正にあたって、編集委員長は理事会に意見を求めるものとする。

#### 附則

本規程は、2018年7月1日から施行する。

2019年7月15日 一部改正



## 日本ESD学会誌『ESD研究』査読規程

第1条 (趣旨) 日本ESD学会 (以下、「本学会」という。) は、学会誌『ESD研究』(以下、「本誌」という。) の学術的水準を維持するために査読制度を設ける。

第2条 (目的) 本規程は、本学会「学会誌編集委員会規程」第4条第4項第3号および第5号に基づき、本誌の査読に必要な事項について定める。

第3条 (査読対象) 本誌に投稿された次の原稿を査読の対象とする。

- 1) 原著論文
- 2) 総説論文
- 3) 研究ノート
- 4) 実践ノート
- 5) その他、編集委員会が査読を必要とした原稿

第4条 (担当編集委員・査読委員) 編集委員長は、本誌編集委員会の議を経て、査読対象となる原稿1編につき査読委員3名を選任して査読を依頼する。なお、査読委員の選任は、投稿者が所属する大学や組織団体、または同一の研究グループ等の関係者以外から選任する。

2. 執筆者または共同執筆者が編集委員長自身である場合、副編集委員長がその査読委員を選任する。

3. 査読委員のうち1名は、編集委員が兼ね査読結果の取りまとめを行う。

4. 査読委員の氏名は編集委員以外には公表されない。

第5条 (査読項目) 査読委員は、以下の項目を参照して投稿原稿の評価および判定を行う。

- 1) 原稿の内容について

① ESDに関する今後の学術研究や教育実践に貢献する内容か。

② 主題や仮説が適切に設定され、論旨は明確に展開されているか。

③ 論点や事実関係などが正確に記述され、根拠やデータが提示されているか。

④ 先行研究が適切に分析されているか。

⑤ 説得力のある妥当な結論が導かれているか。2) 文章表現・論文構成などについて

① 表題 (主題や副題) や要旨は本文の内容を適切に反映しているか。

② 文章表現は明瞭で読みやすいか。

③ 章立てや節の立て方などの全体の構成は適切か。

④ 図版や図表は適切に作成されているか。

⑤ 注釈や参考文献は適切に記述されているか。⑥ 執筆要領が遵守されているか。

第6条 (判定) 査読委員は、前条の項目を総合的に評価して、次の4段階で採否を判定する。

A: 採択 (このまま本誌への掲載が可能な場合。微細な修正のみ必要な場合も含む。)

B: 修正採択 (査読結果で指摘された箇所の修正を条件として採択する場合。再査読は省略可。)

C: 再査読 (内容や構成の大幅な修正や、参考文献の追加などが求められるが、再査読の対象となり得ると判断される場合。)

D: 不採択 (本誌掲載の基準を満たしていないと判断される場合。)

2. 査読委員は、査読結果について「査読結果報告書 (書式1)」に記入の上、担当編集委員に所定の期日までに提出する。なお、上記のB、CおよびDと判定された原稿については、その根拠や修正箇所を明示したコメント

を付さなければならない。

3. 担当編集委員は査読結果を取りまとめ、所定の期日までに正副編集委員長に報告する

4. 編集委員長は編集委員会の決議を経て、査読結果および査読コメントを投稿者に通知する。

第7条 (修正確認・再査読) B判定を受け、所定の期日までに再提出された原稿について、編集委員長は担当編集委員に修正確認を依頼する。

2. C判定を受け、所定の期日までに再投稿された原稿について、編集委員長は担当編集委員に再査読を依頼する。

3. 担当編集委員は「再査読等結果報告書 (書式2)」に記入の上、所定の期日までに正副編集委員長に修正確認および再査読の結果を報告する。

4. 担当編集委員は、修正確認および再査読の際に、必要に応じて正副編集委員長または査読委員と協議することができ。

5. 再査読での判定は、第6条第1項で規定された「A」、「B」または「D」の3段階で行う。

第8条 (採否) 編集委員会は、査読、修正確認および再査読の結果を十分に検討した上で、投稿原稿の採否を最終決定し、その結果をすみやかに投稿者に通知しなければならない。

2. B判定の原稿については、原稿の修正が適切になされたことを担当編集委員が確認した上で、編集委員会が原稿の採否を決定する。

3. 査読委員または他の編集委員より、査読対象原稿に倫理規程違反の疑義が指摘された場合、編集委員会は当該原稿の査読作業を停止して、その後の対処を検討する。倫理規程に抵触すると判断された場合には、当該原稿は不採択とする。

第9条 (改正) 本規定は編集委員会が改正する。

ただし、改正にあたって、編集委員長は理事会に意見を求めるものとする。

附則

本規程は、2017年12月7日から施行する。

2019年7月15日 一部改正

## 日本ESD学会誌『ESD研究』執筆要領

## (原稿作成)

1. 投稿原稿は、文書作成ソフトのWord® (マイクrosoft社) で作成し、ファイル形式 (.doc または .docx) で編集委員会に提出する。用紙の判型はA4判とし、縦置き横書きで、1頁あたり至角22字×40行×2段 (=1,760字) とする。頁番号は下部中央に記載する。英文原稿も同様とする。
2. 原稿を作成する際の使用言語は、日本語または英語とする。なお、以下では、和文原稿の執筆要領を記し、英文原稿のそれについては、「50.」から「51.」までを参照のこと。
3. 日本語を母語としない執筆者名による論文等は、原則として編集委員会に提出する前に日本語母語者による校閲を受けることとする。

## (文字数)

4. 各投稿原稿の文字数は (改行時の空白スペースや空白行を含む) は、題目・執筆者名・図表・注釈・引用文献一覧などをすべて含めて、原則として以下の通りとする。したがって、本文の文字数は以下に記す数字よりも実際は少なくなることに留意されたい。
- ①「原著論文」および「総説論文」は、10頁 (17,600字) 以内とする。
- ②「研究ノート」および「実践ノート」は、8頁 (14,080字) 以内とする。
- ③「報告」および「資料」は、6頁 (10,560字) 以内とする。
- ④「特集論文」など編集委員会からの依頼原稿については、その依頼条件に従うものとする。
- ⑤「書評」は、書名・執筆者名・表紙画像を除いて22字×61行 (1,342字) 以内とする。
5. 図表の文字数を計算する場合には、①1頁相当は1,760字、②1/2頁相当は880字、③1/4頁相当は440字としてそれぞれ換算する。

9

## (原稿冒頭部分)

6. 「原著論文」「総説論文」「研究ノート」「実践ノート」および「特集論文」の原稿冒頭部分には、日本語と英語で題目 (主題・副題)、執筆者名、所属先名を1段組で表記する。なお、行数として13行分を確保すること。したがって、本文の書き出しは14行目からとする。
7. 「報告」および「資料」の原稿冒頭部分には、題目、執筆者名および所属先名を日本語かつ1段組で表記する。
8. 論文等の題目の文字サイズは主題を14ポイント、副題、著者名の文字サイズはそれぞれ12ポイントとし、書体はいずれもゴシック体とする。所属先名および英語の題目・著者名・所属先名は10.5ポイントとする。
9. 原稿冒頭部分の書式については「別紙1」の雛形を参照されたい。

## (英文要旨・英語キーワード)

10. 上記「6.」の原稿には以下を記述した頁を添付する。ただし、この頁は「上記4.」で指定する頁数には含まない。
- ①英文要旨 (150語以上、200語程度)
- ②英語キーワード (5語以内、アルファベット順)
- (査読用原稿の作成)
11. 査読対象となる「原著論文」「総説論文」「研究ノート」および「実践ノート」を投稿する場合、執筆者名や所属先名を伏せ字とした査読用の原稿を別途作成し、それらが明記された原稿とは別ファイルにして提出する。
- (文字表記)
12. 文体は「である調」とし、文字の表記は「常用漢字」および「現代仮名遣い」を原則とする。
13. 本文 (注釈、図表、引用文献一覧を除く) の

文字サイズは10.5ポイント、書体は明朝体とする。

14. アラビア数字を使用する場合、1桁数字は全角文字、2桁以上は半角文字とする。ただし、英文表記における英数字は、半角文字を使用する。

例) 「図1」「第3回」「12本」「365日」「4月18日」「午前8時30分」

15. 年号は西暦表記を基本とする。和暦を併記する場合、必要に応じて「昭和20年代」などの和暦表記も可とする。

16. 大きな数量を表す数字の表記は、単位語 (兆、億、万) を付ける。この場合、桁区切り記号の半角コンマ (,) は付けない。

例) 1億2709万人、524兆3972億円

17. 接続詞や副詞などの表記がゆれやすい言葉については、表記をどちらかに統一する。

例) 「または/又は」「したがって/従って」「および/及び」「ならびに/並びに」「とくに/特に」「けつして/決して」「すべて/全て」「まったく/全く」

18. 学術用語は文部科学省の学術用語集やオンラインのJ-GLOBAL (「科学技術用語」で検索) を参考とする。

19. 外国語の頭文字を組み合わせた略語 (頭字語、acronym) については、初出で日本語の訳語を併記するか、または「(以下、「○○」という。)」と表記する。なお、頭字語は原稿段階では全角文字で表記する。

例) 持続可能な開発のための教育 (ESD) 持続可能な開発目標 (以下、「SDGs」という。)

20. 本文中に、英語以外の外国語を表記する場合、本文中に、英語以外の外国語を表記する場合は、原語表記に加えて日本語訳または英語訳を丸括弧内に付記するなど、執筆者の責任において、適切に表記する。

(句読法)

21. 句点は「マル (。 )」、読点は「テン (、 )」を使用する。なお、句読点のほか、記号や括弧などは全角1文字として扱う。
22. 章・節・項などの見出しの副題は「コロ (:)」でつなげる。

(見出し・見出し番号)

23. 章見出しの上下と節見出しの上の行は空白行とする。項見出しの上下には空白行を設けない。
24. 章・節・項などの見出し番号は、次の通り表記する。なお、見出し番号に続く最初の文字との間は全角1字分を空白とする。

- ①「章」: I・II・III… (「第○章」とは表記しない。以下同様。)
- ②「節」: 1・2・3…
- ③「項」: 1・2・3…

25. 本文中で箇条書きを行う際には、丸数字の①・②・③…を使用することができる。

(図表・図表番号)

26. 「図」とは、絵・イラスト・チャートなどを指す。写真やグラフも「図」として扱う。「表」とは、文字・数字・罫線だけで構成されたものを指す。

27. 図表には、「図1」「図2」、または「表1」「表2」のように通し番号を付記する。

28. 図表番号に続けて、その内容を簡潔に表した図題および表題を表記する。

29. 図番号と図題は図の下端に、表番号と表題は表の上端に表記し、文字サイズは、最大で10.5

ポイント、最小で9ポイント、書体はゴシック体とする。

30. 図表の下端には、出典を図表番号等と同じサイズとフォントで表記する。

31. 図表の挿入箇所を本文中に明記する。図表を貼付する場合、特に画像の場合は解像度を落とすものを貼り付け、解像度の高い原図画は投稿採後まで保存しておく。

32. 図表を挿入する場合には、本文の中でそれを説明し、図表だけが独立して表示されることの

10

ないようにする。

33. 本誌『ESD研究』はモノクロ（白黒）で印刷されるため、彩色された図表やカラー画像を挿入する場合は留意されたい。

34. 特に、グラフを作成する際には、色を使い分けず、折れ線グラフの場合は破線や点線、円グラフや棒グラフの場合は、グレースケール（白黒の濃淡）を使用するなど工夫する。また、グラフの縦軸・横軸のラベルや数値の単位など、必要な情報を明記する。

（注釈・後注）

35. 注釈は本文の該当箇所に、<sup>1)</sup>・<sup>2)</sup>・<sup>3)</sup>・・・のように肩番号を付し、本文の直後に後注として番号順に記す。なお、肩番号は、たとえば全角の「1）」をWordの「上付き文字」機能を使って変換する。

36. 後注の文字サイズは9ポイント、書体は明朝体とする。

37. 注釈・後注は、引用・参照した資料・文献の書誌情報を示すものではなく、本文の内容を補足するものに限定する。

（本文中での出典表記）

38. 本文中に引用した資料、文献、図表等の出典は、文中あるいは図表に丸括弧を用いた括弧式で、著者または編者等（以下、「著者等」という。）の姓と発行年、さらに必要に応じて頁数を表記する。なお、発行年と頁数の間はコロン「:」で区切る。

例) 阿部 (2009) は「・・・」と述べている。他方、・・・については、「・・・」(手島, 2017: 28) と指摘されている。

39. 引用文献が複数ある場合には、括弧内をセミコロン「;」で区切って併記する。

例) (中澤, 2018; 阿部, 2018)

40. 著者等が複数名いる文献の場合は、次のように表記する。

1) 日本語文献の場合:

①著者等が2名のときは、つねに中黒「・」で

区切って両名の姓を連記する。

例) (佐藤・阿部, 2012)

②著者等が3名から5名までのときは、初出で全員を中黒「・」で区切って連記する。2回目以降の引用では筆頭著者のあとに「ほか」を付記する。なお、3回目以降では発行年を省略する。

例) 初出: (田中・三宅・湯本, 2016)

2回目: (田中ほか, 2016)

3回目: (田中ほか)

③著者等が6名以上のときは、初出で筆頭著者のみを記載し、その後に「ほか」を付記する。

2) 英語文献の場合:

①著者等が2名のときは、常に「&」でつなぐ。例) (Fisher & Hicks, 1985)

②著者等が3名から5名までのときは、初出で全員の姓を次のように半角のカンマ「,」と「&」で区切って連記する。

例) (Meadows, Meadows, Randers & Behrens, 1972)

③6名以上のときは、筆頭著者のみを記載し、その後に“et al.”を付記する。

41. 同年に出版された同一著者の文献が複数ある場合には、出版年の後に小文字のアルファベット (a, b, c・・・) を付して区別する。

例) (鈴木, 2018a; 2018b; 2018c)

42. 邦訳書から引用する場合、その出版年が原著の出版年と異なる場合は、原著出版年と邦訳書出版年を「=」でつなげて表記する。

例) (フレイレ, 1968=2011)

43. 発行年が明記されていない資料などから引用する場合は、発行年を「n.d.」と表記する。例) (外務省, n.d.)

44. 写真やイラスト等を引用する場合は、必要に応じて、執筆者自身や撮影者や原作者などの著作権所有者から使用許可を得て、図表の下端に表を記す。なお、図表や写真等を執筆者本人が独自に作成・撮影した場合には、「出典: (～を参考に) 筆者作成」または「出典: 筆者撮影」などと表記する。

（引用文献一覧）

45. 原稿末尾の引用文献一覧では、日本語文献と外国語文献を区別して作成し、前者については、著者等の姓の五十音順で、後者は同じく姓のアルファベット順で列挙する。なお、同一著者の文献が複数ある場合には、その発行年の昇順で列挙する。

46. 引用文献一覧の文字サイズは9ポイント、書体は明朝体とする。

（日本語文献の表記）

47. 日本語文献は次のように表記する。なお、著者等が複数名いる場合には、5名までは全員を連記し、6名以上の場合には筆頭著者を含め5名までの姓名を表記し、そのあとは省略して「ほか」と付記する。

1) 論文:

①学会誌や紀要等に収録された論文:

著者名 (発行年) 「論文名」『掲載誌名』(発行年) 巻号、頁付。なお、掲載誌名に類似のものが多い場合には、その発行年を表記し、丸括弧で囲む。

例) 中澤静男 (2018) 「ESDのための教員研修プログラムの現状と課題に関する一考察: 『教員研修プログラム』のあり方に関する調査研究」報告書をふりかえって『ESD研究』

Vol.1, 5-15頁。

②単行本に収録された論文の場合:

著者名 (発行年) 「論文名」編者名 (編)『書名』出版社または発行年、頁付。

例) 佐藤真久 (2017) 「SDGsとパートナーシップ」佐藤真久・田代直幸・蟹江憲史 (編)『SDGsと環境教育: 地球資源制約の視座と持続可能な開発目標のための学び』学文社、

272-294頁。

2) 単行本:

①著者・共著

著者名 (発行年) 『書名 (主・副題)』出版社名。

例) 手島利夫 (2017) 『学校発・ESDの学び』教育出版。

②単編・共編

編者名 (発行年) 『書名 (主・副題)』出版社名。

例) 田中治彦・三宅隆史・湯本浩之 (編) (2016) 『SDGsと開発教育: 持続可能な開発目標のための学び』学文社。

③全集・双書

著者名 (発行年) 『書名』編者名『全集 (双書) 名』出版社名。

例) 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦 (編) (2014) 『環境教育と開発教育—実践的統一への展望: ポスト2015のESDへ』阿部治・朝岡幸彦 (監修)『持続可能な社会のための環境教育シリーズ』筑波書房。

3) ウェブサイト

ウェブサイトに掲載されている論文や資料等から引用する場合には、掲載者名、掲載年または最新の更新年、その当該情報の題目、URLのあとに、最終閲覧した年月日を丸括弧内に表記する。

例) 日本ESD学会 (2017) 「日本ESD学会設立総会を開催」[http://jssed.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017\\_08\\_21-JESD\\_Newslatter01.pdf](http://jssed.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017_08_21-JESD_Newslatter01.pdf) (2019年3月20日最終閲覧)

（外国語文献の表記）

48. 外国語文献の著者等の姓名を表記する際は、姓を先にし、カンマ (,) で区切り、名をインisialで続ける。また、外国語の論文名は、主題の最初の単語と固有名詞の第1文字目を大文字とし、それ以外は小文字で表記する。単行本や雑誌の名称は、接頭詞や前置詞などを除いて各単語の第1文字目をすべて大文字で表記する。

例) Nagata, Y. (2017) A critical review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: beyond the practice of pouring new wine into old bottles. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. No. 11, pp. 29-41.

49. 著者等が複数名いる外国語文献では、著者等が5名までの場合、最後の著者等とその直前の著者等の間は、“&”でつなぐ。著者等が6名以上の場合には筆頭著者を含め5名までの姓名を表記し、そのあとは省略して「et al.」と記す。

#### 1) 論文：

①学会誌や紀要等に収録された論文

著者姓, A., 著者姓, B., & 著者姓, C. (発行年). 論文名. 掲載誌名, 巻号, 頁付. 「掲載誌名」は斜字体とする。

例) O' Flaherty, J. & Liddy, M. (2018) The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24:7, 1031-1049.

②単行本に収録された論文の場合

著者姓, A., 著者姓, B., & 著者姓, C. (発行年). 論文名. In D. 編者姓, E. 編者姓 & F. 編者姓 (ed./eds.) 書名. 出版地: 出版社. 頁付. 「書名」は斜字体とする。なお, 「In」

の後の編者の姓名は、名(イニシャル)・姓の順とし、編者が複数の場合は(eds.)とする。

例) Fien, J. & Tilbury D. (2002) The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fine & D. Schreuder (eds.) *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Grand, Switzerland & Cambridge, UK: Commission on Education and Communication, IUCN. ppl-12

#### 2) 単行本：

①単著・共著

著者姓, A., 著者姓, B. & 著者姓, C. (発行年). 書名. 出版地: 出版社.

例) Meadows, D. H., Meadows, D. L.,

Randers, J. & Behrens, W. W., III. (1972) *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Washington, DC: Potomac

Associates Books.

②単編・共編

編者姓, A., 編者姓, B. & 編者姓, C. (ed./eds.). (発行年). 書名. 出版地: 出版社.

例) Gadsby, H. & Bullivant, A. (eds.)

(2010) *Global Learning and Sustainable*

*Development: Teaching Contemporary Themes*

*in Secondary Education*. Abingdon, UK:

Routledge.

(英文原稿の執筆要領)

50. 各原稿種別の判型や文字数などは、和文原稿のものに準じる。その他の書式は、APA (アメリカ心理学会) マニュアルに準じて執筆する。

(和文要旨・日本語キーワード)

51. 「原著論文」、「総説論文」、「研究ノート」、「実践ノート」および「特集論文」の英文原稿には以下を記述した頁を添付する。ただし、この頁は「上記4.」で指定する頁数には含まない。

①和文要旨 (300字以上、400字程度)

②日本語キーワード (5語以内、五十音順)

(改正)

52. 本執筆要領は、編集委員会が改正する。ただし、改正にあたって、編集委員長は理事会に意見を求めるものとする。

2018年7月1日 編集委員会決定

2019年7月15日 一部改正

## ＜学会誌編集委員会委員（2018年8月～2020年8月）＞

委員長 鈴木 克徳（ESD活動支援センター）

副委員長 湯本 浩之（宇都宮大学）※編集幹事を兼任

委員 ト部 匡司（広島市立大学）／北村 友人（東京大学）／工藤 由貴子（日本女子大学）

松葉口 玲子（横浜国立大学）／水山 光春（青山学院大学）／吉田 剛（宮城教育大学）

## ＜編集後記＞

学会誌第2号をお届けいたします。昨年8月には、学会の創設を記念する創刊第1号を発行することができました。しかし、学会が発足して間もないこともあり、編集や査読の体制が整わなかったため、残念ながら投稿論文を掲載することができませんでした。

そこで第2号では、学会誌としての役割を果たすべく、投稿論文の掲載を第一の目的とし、同時に編集や査読の体制づくりを図りながら、作業を進めてまいりました。幸い、昨年9月末の投稿申込の締切の際には、合計19本の投稿申込をいただくことができました。そして、このうち、実際に原稿をご提出いただいたのは、原著論文11本、総説論文2本、研究ノート4本、実践報告2本の合計17本でした。

その後、査読の対象とはならない実践報告を除く15本の原稿のそれぞれにつき、査読者3名（編集委員1名と外部の査読者2名）で査読を実施し、3月末の編集委員会において採否を審議いたしました。その結果、この時点で15本中5本は残念ながら不採択とさせていただきました。その理由としては、研究論文としての形式が整っていなかったり、事実や所感の記述にとどまり、客観的な論拠やデータに基づいた分析や考察が加えられていなかったりなど、論文審査の基本的な基準が満たされていなかったことなどが挙げられます。

さらに、再査読を含む10本のうち5本は、期限までに修正原稿をご提出していただけなかったため、最終的には、原著論文1本、総説論文1本、研究ノート3本の合計5本を査読付き論文として採択することとなりました。そして実践報告1本

を加えた6本を今号に掲載する運びとなりました。残念ながら、今号での掲載には至らなかった論文等につきましては、ぜひ次回の投稿に向けてご準備をいただければと思います。

他方、今回の編集や査読の作業を通じて、今後に向けた課題も浮かび上がってきました。たとえば、当初はどれだけの投稿が集まるのか予想できませんでした。思いのほか多くの投稿が寄せられたため、査読をお願いする方々にご協力をいただくまでに時間を要してしまいました。今後、投稿原稿が集まれば集まるほど、多くの方に査読をお願いすることとなりますので、査読体制の拡充を図っていく必要があります。

また、投稿や査読に関する手続や事務作業などに関しても不備や不慣れな面がありましたので、関係する規程や要領を一部改正いたしました。とくに、投稿原稿の種別に関しましては、これまで査読の対象外であった「実践報告」を今後は「実践ノート」として募集し、査読の対象とすることといたしました。ESDに関する学校での授業実践やNPOなどによる地域での取り組みなどをテーマに、ご執筆いただければと思います。

いずれにしても、本誌がESDの研究や実践に関します知見や経験、資料や情報などの共有の場として、より一層充実したものとなりますよう、改善を図ってまいりたいと思いますので、会員の皆様の引き続きのご協力やご指導をお願い申し上げます。ご意見やご提案などもご遠慮なくお寄せいただければ幸いです。

（副編集委員長：湯本 浩之）

## 「E S D研究」第2号 Vol. 2

---

発行日 2019年8月10日

---

編集 日本E S D学会・学会誌編集委員会

---

発行 日本E S D学会（会長 長友 恒人）

---

事務局：奈良教育大学 次世代教員

養成センター 中澤研究室

〒630-8528 奈良市高畑町

TEL & FAX : 0724-27-9269

<http://jsesd.xsrv.jp>

---

印刷製本 株式会社 大川印刷

---

ISBN 978-4-9910333-1-5

---



## Contents

### Research Papers

An analysis of the teachers' recognition of the ESD school practices

by the Questionnaire Survey ..... ICHINOSE Tomonori

A critical study on the polysemy of the concept of "Sustainable Development":

The case of model theories by Baker, Connelly and Hopwood ..... Kiseong Kim

### Research Notes

Practical study of environmental learning in elementary school as ESD:

Through the period for integrated studies on the premise of the 5th grade social studies

..... YOSHIDA Tsuyoshi & MIURA Shuji

Action research in ESD, focusing on possibility of Bulletin Board as dialogue tool

..... Kodai Koji

Transformative Learning in ESD: Implications from "Second Life" in Sri Lanka

..... Wakako KANDA

### Good Practice Report

ESD practice focused on the blessings of water:

Approach in the period for integrated studies in the 4th grade of elementary school

..... Toshihiko SHIMA

### Reports of Seminars and Conferences

The First Tohoku Regional Research Conference .... Taka'aki Koganezawa & Tomonori Ichinose

Chugoku Reginal Research Conference 2018 ..... Tsutomu Kawada

The First Kanto Regional Research and Exchange Meeting .. Yoshiyuki Nagata & Toshio Tejima

The Second Kinki Regional Research Conference ..... Ryohei Kageura

### Recent Information

Education for Sustainable Development: towards achieving SDGs (ESD for 2030):

International discussion on the development of post-GAP for ESD framework

### Book Reviews

*Learning SDGs: Introduction to International Development and Cooperation*

edited by Akio Takayanagi and Masaaki Ohashi

*SDGs and Community Planning: Sustainable Community and Creating Learning Environments*

edited and written by Haruhiko Tanaka and Junko Edahiro

edited and published by the Japanese Society of Education for Sustainable Development (JSESD)