

# ESD研究

第3号

Vol. 3

August 2020

Journal of ESD Research

## 【巻頭言】

次期会長としての抱負○見上 一幸

## 【特別寄稿】

‘ESD for 2030’ を読み解く：「持続可能な開発のための教育」の真髄とは○永田 佳之

## 【原著論文】

ホールスクールアプローチ・デザインシートを活用した学校経営の展開：  
気仙沼市立唐桑小学校の ESD 実践を事例にして○吉田 剛・名取 佑

## 【総説論文】

持続可能な社会構築に向けた幼児期のエコロジー学習：  
スウェーデン「森のムッレ教室」にみるエコロジカル・デモクラシー○光橋 翠

## 【研究ノート】

日本ユネスコ国内委員会とユネスコが捉える ESD と GCED の概念の違い：  
日本のユネスコスクールへの学びの方策の提言○松井 晋作  
ESD の視点に立った国際協働学習プログラムの開発と評価：  
日本の SGH 校とインドネシアの高等学校の連携による実践から○建元 喜寿・飯田 順子

## 【実践ノート】

専修学校専門課程が教育委員会と共同する学業定着方略：SDGs の観点からの考察○志田 秀史  
足尾銅山と別子銅山の比較から持続可能な社会について考える：  
中学校社会科歴史的分野における授業開発と実践○池田 光希

## 【大会・総会報告】

第2回大会報告（会場：宮城教育大学）○市瀬 智紀  
第3回近畿地方研究会報告（会場：奈良教育大学）○中澤 静男  
第1回四国地方研究会報告（会場：松山市教育研修センター）○藤原 一弘・河野 晋也  
第2回東北地方研究会報告（会場：宮城教育大学）○小金澤 孝昭・市瀬 智紀  
2019年度総会報告（会場：宮城教育大学）○中澤 静男

## 【レポート・資料解説】

2030 アジェンダ・SDGs の実施に関する国内外の動向○増田 大美  
ESD 推進ネットワークの成果概要（2016-2019）○鈴木 克徳

## 【書評】

阿部治・野田恵（編著）『知る・わかる・伝える SDGs I：貧困・食料・健康・ジェンダー・水と衛生』○湯本 浩之  
田中治彦・奈須正裕・藤原孝章（編著）『SDGs カリキュラムの創造：ESD から広がる持続可能な未来』○鈴木 克徳  
佐藤真久（監修）『未来の授業：私たちの SDGs 探求 Book』○河野 晋也



## 巻頭言：次期会長としての抱負

日本ESD学会 次期会長 見上 一幸\*1

世界は今、COVID-19のパンデミックの中にあります。この新型コロナウイルスによって人類の命が脅かされているだけでなく、経済的にも極めて大きな影響を受け、持続可能な社会は危殆に瀕しています。世界中が医療従事者をはじめ、献身的な人々の力をかりてこの困難に立ち向かっており、これらの人々に心から敬意を表すとともに、残念ながらお亡くなりになった方々のご冥福と、コロナ禍に苦しんでおられる方々の一日も早い回復をお祈り申し上げます。このような時に日本ESD学会の運営をお預かりすることになり、身の引き締まる思いです。

人類が持続可能な社会を実現するためには、教育が基本です。「持続可能な開発のための教育」、すなわちESDは20年近い歴史がありますが、その内容の多様性のためか、なかなか十分な広がりが見られませんでした。その後、2015年の国連の「持続可能な開発目標(SDGs)」により、一歩理解が進みつつあるように思われます。日本ESD学会は、2017年に創設され、長友会長の下で、理論と実践の両面からのESD研究の深化が進められました。その成果は学会誌と全国大会に反映され、地方の研究会も活発に行われるようになりました。ESDの重要性は、新学習指導要領にも明示され、学校教育でも教育理念に含まれています。

昨年末に突然発生した新型コロナウイルスの感染は短期間で全世界に広がりました。パンデミックは、人間の生命を脅かすだけでなく、生活様式まで変容させる怖さがあります。ESDのキーワードの一つである“つながる”は、感染防止の観点からのソーシャル・ディスタンス、非対面や三密の回避などによって中断を余儀なくされます。オンラインによる新たな手段で補完するにしても、人々の間に差別やいじめ、誤情報の伝達などの問題もあり、今まさにクリティカル・シンキングや寛容の心など、ESDで養われる能力が求められます。ESDには、この困難を乗り越えるために大きな使命があるように思います。

そこで日本ESD学会として、以下のことに取り組みたいと考えます。

1. ESD研究の活性化と深化に努め、会員の実践研究と理論研究を活発化し、一体化するために、長期的な見通しを持った大会開催地の決定や、地方研究会の一層の活発化を図り、会員向けの情報発信を強化します。

2. ESD学会が学術団体としての認知を高めるために、学会誌やホームページなどの点検充実につとめ、他の関係学会との連携を進めます。

3. 学会としての研究活動として、従来から行ってきた調査研究やJMOOC\*2とのオンライン教育プログラムの開発などを推進します。

4. 国内外を問わず、ESDやSDGsに取り組む団体との連携を深め、研究の成果を通じて社会貢献を図ります。

特に昨年の国連総会において、ESDの更なる取組を促すため、SDGsの達成年度である2030年を視野においた新たな国際的枠組み「持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて(ESD for 2030)」が採択されました。それが今年から始まり、主導的な役割をユネスコが果たすことになっています。日本ESD学会は学術団体としての独自性を保ちながら、必要なときにはユネスコ関係機関をはじめとするSDGs/ESD関係機関への提言や情報の交換にも努めたいと思います。

以上のような目標のもとに、みなさまのご意見やご協力を頂きながら、学会を運営してまいります。新型コロナ収束後の「新しい日常：New Normal」を、差別のない社会、内向きでない社会、誰一人置き去りにしない社会とするために、SDG4.7を軸に据えながら、会員のみなさまとともに「持続可能な開発のための教育」の“学”を深めたいと思います。

\*1 前宮城教育大学学長・尚絅学院大学特任教授

\*2 日本オープンオンライン教育推進協議会



## ESD 研究 第3号 ( Vol. 3, August, 2020) 目 次

巻 頭 言：次期会長としての抱負○見上 一幸 . . . . . 1

### 特 別 寄 稿

‘ESD for 2030’ を読み解く：「持続可能な開発のための教育」の真髄とは○永田 佳之 . . . . . 5

### 原 著 論 文

ホールスクールアプローチ・デザインシートを活用した学校経営の展開：  
気仙沼市立唐桑小学校の ESD 実践を事例にして○吉田 剛・名取 佑 . . . . . 18

### 総 説 論 文

持続可能な社会構築に向けた幼児期のエコロジー学習：  
スウェーデン「森のムッレ教室」にみるエコロジカル・デモクラシー○光橋 翠 . . . . . 29

### 研 究 ノ ー ト

日本ユネスコ国内委員会とユネスコが捉える ESD と GCED の概念の違い：  
日本のユネスコスクールへの学びの方策の提言○松井 晋作 . . . . . 40  
ESD の視点に立った国際協働学習プログラムの開発と評価：日本の SGH 校とインドネシア  
の高等学校の連携による実践から○建元 喜寿・飯田 順子 . . . . . 50

### 実 践 ノ ー ト

専修学校専門課程が教育委員会と共同する学業定着方略：  
SDGs の観点からの考察○志田 秀史 . . . . . 61  
足尾銅山と別子銅山の比較から持続可能な社会について考える：  
中学校社会科歴史的的分野における授業開発と実践○池田 光希 . . . . . 70

### 大 会 ・ 総 会 報 告

第2回大会報告 (会場：宮城教育大学) ○市瀬 智紀 . . . . . 79  
第3回近畿地方研究会 (会場：奈良教育大学) ○中澤 静男 . . . . . 85  
第1回四国地方研究会 (会場：松山市教育研修センター) ○藤原 一弘・河野 晋也 . . . . . 91  
第2回東北地方研究会 (会場：宮城教育大学) ○小金澤 孝昭・市瀬 智紀 . . . . . 97  
2019 年度総会報告 (会場：宮城教育大学) ○中澤 静男 . . . . . 103

### レ ポ ー ト ・ 資 料 解 説

2030 アジェンダ・SDGs の実施に関する国内外の動向○増田 大美 . . . . . 104  
ESD 推進ネットワークの成果概要 (2016-2019) ○鈴木 克徳 . . . . . 108

### 書 評

阿部治・野田恵(編著)『知る・わかる・伝える SDGs I：  
貧困・食料・健康・ジェンダー・水と衛生』○湯本 浩之 . . . . . 112  
田中治彦・奈須正裕・藤原孝章(編著)『SDGs カリキュラムの創造：  
ESD から広がる持続可能な未来』○鈴木 克徳 . . . . . 114  
佐藤真久(監修)『未来の授業：私たちの SDGs 探求 BOOK』○河野 晋也 . . . . . 116

『ESD 研究』第4号投稿募集について . . . . . 118

### 会 則 ・ 学 会 誌 関 係 各 種 規 程

日本 ESD 学会会則 . . . . . 120  
編集委員会規程 . . . . . 121  
編集・投稿規程 . . . . . 121  
査読規程 . . . . . 123  
執筆要領 . . . . . 124

編集委員一覧・編集後記 . . . . . 127



## 特別寄稿

## ‘ESD for 2030’ を読み解く：「持続可能な開発のための教育」の真髄とは

永田 佳之

聖心女子大学

An Analysis of ‘ESD for 2030’: Searching for the Essence of Education for Sustainable Development

Yoshiyuki Nagata, University of the Sacred Heart, Tokyo

With the objective of scaling-up action on Education for Sustainable Development (ESD), the Global Action Programme (GAP) on ESD got started in 2015 as a five-year programme. When it was coming to an end in November 2019, the 40th UNESCO General Conference adopted the new global framework on ESD (ESD for 2030) for the period of 2020-2030 as a follow-up challenge to the GAP. The framework was also presented to and adopted at the 74th session of the UN General Assembly with the Resolution 72/222, noting ESD as ‘an integral element of SDG4 on Education and a key enabler of all the other SDGs.’

This paper reviews the epoch-making framework of the global efforts with particular focus on the wordings and phrases which provide us with insightful direction towards a sustainable future. It also critically attempts to examine the achievement of the UN Decade of ESD and the GAP through the lens of the new framework, highlighting profound transformation of individuals and communities. It further discusses an ambivalent feature of ESD by focusing on some of the essential concepts in the framework. One can find *raison d’être* of ESD in its characteristics raising critical questions to development or even to sustainable development itself.

**Keywords:** culture of sustainability, disruption, ESD for 2030, profound transformation, transformative action

## はじめに

「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」が国連持続可能な開発サミットで採択されてから 5 年が経つ。この行動計画に掲げられた世界の共通目標である持続可能な開発目標（以下、SDGs と表記）は衆目を集めるようになり、持続可能な未来の実現に向けた技術開発や法整備など、様々な分野で努力が重ねられている。

このような情勢において教育が果たす役割も徐々に注目されるようになり、技術を有効活用し、法律が画餅に帰すことがないようにするためには教育が要であるという見解が国際会議でもしばしば

聞かれるようになった。こうした声に応答するかのようになり、2019 年 11 月、2020 年以後の持続可能な開発のための教育（以下、ESD と表記）の実施に関する新たな国際的枠組みである「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて」（以下、略称の ‘ESD for 2030’ と表記）が第 40 回ユネスコ総会での決議を経て、同年 12 月 19 日、第 74 回国連総会で採択された。副題に現されているように、ESD は地球サミット（1992 年）という国際舞台に登場してから 30 年近くの歳月を経て SDGs という大きな潮流と出会い、決議文の表現を借用するなら、双方ともに「ウィンウィンの関係」として位置づけられたのである（UNESCO

2019a: 7)。

後述するように、3年以上の歳月をかけてこの文書は策定されたが、公式には次のような過程を経ている。2018年4月に第204回ユネスコ執行委員会において日本政府が「2019年以降のESD」に係る提案を行い、翌年4月の第206回ユネスコ執行委員会で「ESD for 2030」枠組みの決議を経て、同年11月の第40回ユネスコ総会で採択された。さらに前述の第74回国連総会においても「ESD for 2030」は採択に至っている。

当然ながら、上記の公式会議のみならず、後述するコンサルテーションの他、非公式のヒアリング結果やパブリック・コメントでの意見、さらには各国の意向や事務局の意志なども作用してユネスコ総会での採択に至ったことは想像に難くない。こうした過程で紡がれた知見にこそ、日本のESDを豊かにする契機が見出せると筆者は捉えている。本小論では、「ESD for 2030」の生成プロセスに焦点を当てつつ、ユネスコ本部で専門委員としての活動を通して得た筆者の知見も踏まえながら<sup>1)</sup>、「ESD for 2030」の意義、そしてそこに表現された気骨稜々たるメッセージと照らし合わせて明らかになるESDの本質論にも迫ってみたい。

## I 「ESD for 2030」の概要

<sup>フレームワーク</sup>  
「枠組み」とも称される「ESD for 2030」は約3万7,000字(A4用紙12頁程)のボリュームであり、以下に示す5つの節から構成されている。内容的には、ユネスコ本部事務局が準備した青写真をもとにユネスコ加盟国政府の代表や専門家や市民によるコメントによって部分的な修正が加えられた総花的な文書である(永田・神田2019)。しかし、叩き台であったオリジナル文書の表現の多くが残されていることから推察されるように、やや冗長な部分や慣例上の表現もあるものの、時代の趨勢を睨みつつESDの来し方と行く末を的確に捉えた事務局作成の文書はそれなりの慧眼をもって作成されたと筆者は捉えている。以下では、ユネスコ総会で採択された文書の構成に沿って主

たる内容をかい摘んで要約し、後続の節で解説を加えることにする。

### 1 なぜこの文書なのか？

1992年、持続可能な開発のために教育の役割が記載された国際文書である地球サミット(国連環境開発会議)の「アジェンダ21」でサステナビリティの原則を教育戦略に含めることが各国政府に要請された。これを皮切りに、「国連ESDの10年」(2005-2014年)を経て、ユネスコの主導によりESDに関するグローバル・アクション・プログラム(2015-2019年実施、以下、GAPと略)が展開され、ESDのスケールアップが図られてきた。GAPの終盤となった現在、これまでをふり返り、2030年までの教育を展望する必要がある。

### 2 いかにしてこの文書は準備されたか？

2016年から今後のESDの課題を明らかにするためのシンポジウムを世界各地で開催し、100人以上の専門家および150以上の関連団体から意見聴取した<sup>2)</sup>。その結果に基づき、準備されたのが今後の枠組みを示したポジション・ペーパー(A UNESCO Position Paper on the Future of Education for Sustainable Development (ESD))である。

上記の準備期間を経て、GAPの終盤に差し掛かった2018年4月にはこのペーパーに対するGAPのパートナー団体等の意見を、そして同年7月には116のユネスコ加盟国政府を招いた国際会議の場で意見を取り入れて修正を施し、さらに同年の年末年始にかけてオンライン上で寄せられたパブリック・コメントも反映させた上でユネスコの執行委員会と総会に文書案が提出された<sup>3)</sup>。

### 3 鍵となる文脈

「国連ESDの10年」をふり返った際に明らかになった組織的なサポートの必要性をもとにGAPの5つの優先行動領域(政策・変容的学習(ホールインスティテューション手法等)・教育者・若者・地域)が設けられた。しかし、加盟国政府一

般の積極性はさほど見られなかったのは遺憾である。さらに批判的考察が必要なのは、そのホリスティックな手法を標榜していたにも関わらず、ESD は特定のテーマとして扱われる傾向にあった点である。ホリスティックな視座は SDG4 の一端を担う教育としても求められている<sup>4)</sup>。またグローバル・シチズンシップ教育 (GCED) も SDG4.7 の中心であり、持続可能なライフスタイルや人権、ジェンダー、平和の文化、持続可能な開発への文化の貢献なども学習課題である。ESD は SDG4 の不可欠な要素であり、他のゴールを達成する鍵でもある。ESD の批判としてその曖昧さが指摘されてきたが、SDGs との関連でより具体的に国内や地域固有の課題に取り組めるようになり、相乗効果も期待できる。

#### 4 求められる熟慮

これからの学習者にとって持続可能な未来に向けた トランスフォーマティブ・アクション 変容的行動が重要となる。まずは現状維持の思考・行動・生活からの ディストラクション 脱却が必要であり<sup>5)</sup>、それには勇気と根気と決断が求められる。複雑な現実に対して学習者がより深く関わるのが肝要であり、そうすることで エンパシー 共感や コンパッション 慈愛、批判的な問いをもって行動する個人へと導かれるであろう。学習者にとっては従来とは異なる次元につながるようなアイデアを試みる「余白」が大切であり、学校外のノンフォーマル教育等も重視されなくてはならない。今後も ESD は個人の価値観、態度、行動とライフスタイルを捉え直す批判的思考が求められる。また個人のみならず「カルチャー・オブ・サステナビリティ 持続可能性の文化」に向けた協働によるアクションも必要である。

行動する ESD は行動するシチズンシップである。地域社会の文化的アイデンティティとより密接に関わるためにも学校にはより多くの オートノミー 自律性が付与されてしかるべきである。これからの ESD はサステナビリティを脅かす深い次元での構造的な要因に焦点が当てられる教育でなくてはならない。例えば、地球温暖化を引き起こす生産と消費のあり方の再考が求められる。現在の

消費社会に替わる サーキュラー・エコノミー 循環型経済等に内包される価値観を学習者が習得することが肝要である。

貧困問題に喘ぐ途上国の文脈ではともすれば ESD は「贅沢」として見なされることもあったが、途上国の人々こそ環境破壊や持続不可能性の犠牲者であり、人間の尊厳が保障されなければならない。また、未来の技術と ESD は切っても切り離せない。節約などの昔ながらの努力に留まることなく、テクノロジーのもたらし得る負の側面も踏まえつつグリーン・テクノロジーへのシフトを促すことが求められる。一方で皮肉にも技術万能主義のような幻想に惑わされないように持続可能性の原則を教えることも重要となる。またテクノロジーの刷新に影響力をもつビジネス界等との協働が SDGs にも寄与することになる。

#### 5 実施の枠組み

‘ESD for 2030’はGAPの後継的な性格をもち、より公正で持続可能な社会を目指しつつSDGsの17目標の達成に寄与する。教育関係者にSDGsの重要性を広めることもESDの大切な役割であるが、ただ広めるだけでなく、諸目標間の相互関連性や緊張関係も重視しつつ問いかけをしていかねばならない。バランスのとれた開発の捉え方はESDの究極の目標である。

教育の質が期待されているSDG4に明記されたESDでは横断的なコンピテンシーや社会・情動・行動的な側面をバランスよく内包したコンピテンシーが重要であり、これらは共感や連帯にもかかわる。

構造としては、5つの優先的行動領域など、GAPの基本的な構造を継承しながらも若干の強調点は異なる。GAPパートナー団体は続くことになるが、これまでよりも相互のネットワークの活性化が求められる。最も成功したユネスコの賞の1つである「ユネスコ/日本ESD賞」も今後も支持されるに値する<sup>6)</sup>。

SDG4.7に位置づけられるESDは教育の質向上に不可欠であり、SDGsを実現する鍵であるという認識のもとに、ESDのさらなる推進が加盟国

に求められる。まず GAP の優先的行動領域に関しては、政策に関する 1 番目は国内と国際の課題にシナジーを見出すこと、第 2 領域の教育と訓練の場については学校全体で ESD に取り組むようなホール・インスティテューション・アプローチにさらに取り組むこと、教育者に関する第 3 領域では学習者をエンパワーし変容へと導くようなファシリテーターとしての教育者を育てること、若者に関する第 4 領域では若者が持続可能な開発に関する意思決定に関わる機会を保障すること、地域社会に関する第 5 領域では世界人口の都市部への集中に備えて当該地域の政府をエンパワーし、また他の 4 領域の結び目として第 5 領域を機能させることなどが重要となる。

これらの課題に向けて加盟国政府は国内の関係機関の取り組みを活性化することが求められる。ユネスコの務めとしては、各国内の ESD を推進するために加盟国を支援し、定期的なプラットフォームを作り、データに基づく事業の推進に務め、「ユネスコ/日本 ESD 賞」を不可欠な要素とし、ESD 関係者を超えて SDGs 関係者・団体、民間セクターや市民社会との連携も強化しながら財政メカニズムにも工夫を凝らしていくことがあげられる。さらにユネスコ内でも文化や科学の分野やユネスコスクール等との協働を促していく。最後に、2030 年までに SDG4.7 を達成するために、これまでの調査手法を改善してから各種事業をモニターし、定期的な評価にも取り組んでいく。

以上、「ESD for 2030」の概要を示したが、次節ではこの枠組みの主たるメッセージを通して新たな時代における ESD の課題を明らかにし、さらに ESD の本質論に接近したい。

## II ‘ESD for 2030’ の解釈から明らかになる今後の課題

‘ESD for 2030’ 策定の過程をレビューすると、確定版に至るまでに削除された言葉もあれば、加筆された言葉もあることが分かる。紙幅の関係で詳細を省くが、その結果は ESD の政策研究に限

らず、国際文書をめぐる力学に関する政策研究として興味深い<sup>7)</sup>。冒頭に述べた ‘ESD for 2030’ の策定過程において当然ながら様々な変更が加えられており、その変遷と変更内容の分析は ESD 研究の一領域として重要である。例えば、政策過程において消失した文言として「古い ESD」や「伝統的な ESD」が指摘できる（ポジション・ペーパー初版 4.16 項）。当初より「国連 ESD の 10 年」及び GAP の 15 年間を経て、まさに ‘ver.2’ としての ESD が構想されようとしていたことがうかがえる。それは古くて新しい課題を抱えたまま新たな時代に入ろうとしている ESD を刷新したいというユネスコ本部内の思いや、深刻化する気候変動等の地球規模課題に対して従来の ESD の貢献では不十分であるという焦燥感の現れとしても解釈することができる。

これらは策定の過程で削除された言葉であるが、一方で「国連 ESD の 10 年」当初から一貫して強調されている概念もあれば、今回初めて登場した概念もある。前者は ESD の古くて新しい課題であり、後者は新たな時代の文脈で生じた新しい課題意識の現れであると言えよう。以下に、双方についてまとめて述べてみたい。

### 1 ESD の古くて新しい課題及び新たな課題

ここでは ‘ESD for 2030’ の歴史的な特徴を明らかにするために、その策定過程から ESD の歴史をさらに遡り、「国連 ESD の 10 年」が構想された時代まで視野を広げ、従来から繰り返し使用されてきた概念や今回新たに強調されているワードやフレーズに注目したい。

表 1 は、ユネスコ加盟国の ESD の施策やモニタリング評価に従事してきた知見をもとに ‘ESD for 2030’ のキーワードを、ESD のビジョンとコンテンツとアプローチに関わる主な 3 つの節 (3.1～5.33 項) から抽出した一覧である（括弧内はワードが記されている項番号）。そこには「国連 ESD の 10 年」の構想段階からその重要性が指摘されていた概念がある（\*印のフレーズ等）。例えば、「ホリスティック」(holistic) や「批判的思考ス

キル」

表1: 'ESD for 2030' におけるキーワード

項目	キーワード
鍵となる文脈	leadership assumed by the governments (3.4) SDGs: (...) profound transformation (3.6) / critical reflection (3.7) holistic (...) approach (3.7)* ESD as 'an integral element of SDG4 on Education and a key enabler of all other SDGs' (3.9, 5.13) The criticism that ESD has received for its 'vagueness' (3.10) climate change (3.10, 5.3)
求められる熟慮	transformative action for sustainability (4.1) disruption (4.2) deeper connection with the issues (4.3) empathy, compassion (4.3) critical inquiry (4.4) empowering individuals to take decisive actions (4.4) the space to experiment with new 'disruptive' ideas (4.4) non-formal education and informal learning (4.4)* lifelong learning (4.4, 4.7, 5.15)* change of behavior, attitude and lifestyle (4.5)* critical thinking skills (4.5)* lifestyle choices (4.5) a culture of sustainability (4.6) citizenship in action (4.7) cultural identity (4.7)* schools should be granted more autonomy (4.7) social learning (4.7) sustainable production and consumption (4.9) circular economy (4.10) sharing economy (4.10) ESD (...) affect the unsustainable production patterns of current economic structures more directly (4.10) population in refugee or other conflictual situations (4.13) human dignity and the right to live decently (4.14) green technologies (4.16) green skills (4.16) artificial intelligence (4.17) sustainability principles (4.18) business, manufacturing, and enterprise sector as well as scientific community (4.19)
実施の枠組み	SDG13 (...) SDG14 (...), SDG15 (...) SDG7 (...), SDG11 (...) SDG12(...) SDG4. (5.3) critical questions on the inter-linkages between and among different SDGs (5.5) critical questions related to development or sustainable development itself (5.5) reorienting societies towards sustainable development (5.7)* cross-cutting competencies in cognitive, socio-emotional and behavioural dimensions of learning (5.8) competencies related to empathy, solidarity, action-taking (5.8) quality education (5.8, 5.13)* UNESCO/Japan Prize for ESD (5.12, 5.24) whole-institution approach (5.15)* capacity to empower learners (5.16)

young people's engagement (...) mobilised in key decision-making processes concerning sustainable development (5.17) representatives and actors from both government and private sectors and from the donor (5.22) ESD in an era of technological advances (5.23) nationwide initiatives for ESD for 2030 (5.24) ASPnet, UNESCO Chairs, UNEVOC Centres on TVET, the Learning Cities Network, the Education 2030 Steering Committee (5.27)
---

出典: UNESCO(2019a)を参考に筆者作成

(critical thinking skills) や生涯学習 (lifelong learning) である。これらは「国連 ESD の 10 年」の国際実施計画の段階から強調されていた概念であり (UNESCO 2006)、その重要性にもかかわらず、国際的にみてもその実現がなかなか容易ではないことがうかがえる。

一方で、これらの他に草稿の策定およびその検討過程で新たに登場した概念が多々あることも表1は示している。

ユネスコによれば、サステナビリティ自体が時代を経て「進化していく概念」であり、ESD はそうした本質を内包している (UNESCO 2005: 31)。表1のキーワードからどのような ESD の課題が見えてくるのであろう。以下では、紙幅の制約の関係上、第1節で示した本文 3.1~5.8 項に絞って「進化していく概念」として新たに注目すべき表現と同時に、時代を超えて主張される概念にも焦点を当てて若干の考察を加えてみたい。

### 1) 「鍵となる文脈」

①ユネスコ主導の ESD から加盟国主導の ESD へ  
‘ESD for 2030’ では、遺憾 (regrettable) というやや強い表現をもって ESD の推進において加盟国政府一般の消極性が複数箇所で見られ、政策領域で持続可能性の原則を反映させる一層の努力が求められている。ただ、随所に強調されている行動する市民の資質からも明らかな通り、政府が牽引するような体制ではなく、市民主体の活動が推進されるような政府の環境整備が重要である点にここでは留意しておきたい。

### ②深い次元での変容

SDGs の達成には「深い次元での変容 (profound

transformation)」が求められることを受け、従来の ESD を批判的に捉えている。つまり、当初からホリスティックな手法を重視していたにも関わらず、いざ具現化するとなると1つのトピックに矮小化した取り組みに終始してしまう傾向である<sup>8)</sup>。例えば、ビオトープを作って観察記録を付けることだけをもって ESD 実践と称したり、ゴミ清掃活動を全校展開することのみで ESD 校と見なしたりするような捉え方である。矮小化の問題は学校全体で ESD に取り組むホールスクールの挑戦が生まれた背景と重なる国際的な課題である(永田 2012)。ビオトープやゴミ清掃の根底にある「カルチャー・オブ・サステナビリティ持続可能性の文化」の精神は学校活動のあらゆる場面において具現化されなくてはならない(永田・曾我 2017)。

‘ESD for 2030’の要点の一つである3.7項では「ホリスティックでシステム全体に関わるアプローチ」が強調されている<sup>9)</sup>。この深い次元へのアプローチがSDGsに対するESDの存在意義でもあると言えよう。紆余曲折を経てタイトルが‘Education for 2030’でも‘Education for SDGs’でもなく‘ESD for 2030’に決まったという意義は、ボルト付けた取って付けたようなESDではなく、全ての活動に「カルチャー・オブ・サステナビリティ持続可能性の文化」が内ビルトイン在化したESDが今後求められる、という見解の現れとして見ることもできよう<sup>10)</sup>。

### ③ESDの「曖昧さ」

本文(3.10)には、包括的な概念の裏返しでもあるESDの課題、すなわちその「曖昧さ」(vagueness)について言及され、SDGsとの関係ではより具体的に取り組む必要があると指摘されている。これはESDの古くて新しい挑戦でもある。「国連ESDの10年」の当初から世界の複雑さと相互関連性の課題に取り組むためには、「ESDは微妙かつ鮮明なメッセージ、ホリスティックでなおかつ実感の伴うメッセージ、そして多面的かつ直接的なメッセージを届けること」が求められていた(UNESCO 2006: 15)。これはアンビバレントな見解にも取れるが、まさに安易な直線の理解という陥穽におちいらずに、いわばグレ

ーゾーンに踏みとどまる力が新たな時代のESDに求められているのである。

## 2) 「求められる熟慮」

### ①変容的行動

持続可能な未来に向けて学習者がある気づきを契機に価値観が変わり行動に移す、または反対に、行動した結果、気づいて変容する — このことを‘Education for 2030’では「トランスフォーマティブアクション変容的行動」として強調している。

私たちは変容という深い次元の変化を標榜しつつも、実際には皮相的な変化に終始したり部分的な挑戦にとどまっていたりしたのではないだろうか — ‘Education for 2030’はこう問いかけているように思われる。「国連ESDの10年」から15年を経た現在、気づけば気候変動やポスト・トゥルース、疫病のパンデミックなどの人類全体を脅かす不安は日常化している現実がある。

‘Education for 2030’に散見されるのは、変わると主張しながら本質的には変わらないことに業を煮やした感すら読み取れる表現である。「ディスラプション脱却」はその一つだ。本文(4.2)では真の変容には持続不可能な世界を形成してきた日常の思考・行動・生活様式との決別が必要であると書かれており、さらにそれは勇気や根気や決意が求められるとまで主張されている。この表現は相当に強硬的な表現であるにもかかわらず、2018年5月の草稿から一度も削られなかったことは現代社会の持続不可能性に対する危機意識の現れとして捉えることもできよう。

### ②新たな学習のチャレンジ

学習については「ESDの10年」及びGAPで強調されてきたような「高次の思考スキル」は批判的思考以外はトーンダウンしており、深い次元でのつながりを学習者が実感できるようなエンパワメントが強調されている。そのためには学ぶ過程で冒険する「余白」が確保され、現実を批判的に捉えつつ、エンパシー共感やコンパッション慈愛を醸成していかなければならない。その結果、持続可能な未来につながる価値観をもち、ライフスタイルを選択し、行動を

起こすような個人が共同体を創り、やがては「カルチャー・オブ・サステナビリティ 持続可能性の文化」が構築されていくという社会構想も成り立つのである。

さらに本文では、教育や学習論を超えて、グローバル化の負の側面を助長するような生産・消費活動を代替する サーキュラーエコノミー 循環型経済やシェアリング・エコノミーの価値観を探求していく重要性にも言及されており、環境的側面が強調される傾向の見られた従来型の ESD 論とは異なり、オルタナティブな経済的側面が前面に出されている。

### ③テクノロジーとの関係性

第4節ではテクノロジーが日常を席卷する時代における ESD の課題についてもそれなりの紙幅を割いて論じている<sup>11)</sup>。つまり環境に良いグリーン・テクノロジーやグリーン・スキルが重視される一方で、テクノロジーがあたかも万能であるかのごとく捉える傾向にあるがゆえに「持続可能性の原則」がこれまでも増して重視されねばならないことも述べられている<sup>12)</sup>。また技術革新を起こすビジネス界や学会など、従来さほど関係性が希薄であった業界とも協働していく重要性にも言及していることは注目されてよい。

## 3) 「実施の枠組み」

### ①持続可能な開発自体を問う ESD

ここではSDGsとの関係性についてより詳しく論じられている。数あるSDGsの目標の中でもESDの取り組みとして特記されているのがSDG13(気候変動)と14(海洋ライフ)、15(生物多様性)、7(クリーン・エネルギー)、11(持続可能な土地とコミュニティ)、12(責任ある消費と生産)、4(教育)である(5.3項。順番は原文どおり)。もちろん他の目標も視野に入れられてはいるものの、上記の7目標は「国連ESDの10年」の時代から取り分け強調されてきた分野である。しかし、気候変動が最初に記載されていることから推察できるように、地球規模課題への危機感はこの15年で大きく膨らんだ。また、これらの相互関連性を探求するのもESDの役割であることが主張されている。さらに、開発もしくは持続可能な

開発そのものに批判的な問いかけを投げかけるのもESDの レゾナント 存在証明であると述べられている。SDGsの実現に向けた教育として位置づけられつつも、SDGsが標榜する開発自体を絶対視しないという、一見矛盾した両義性を帯びているのがESDの特徴でもあり、奥義でもある。

### ②SDGsに向けた学習の特徴

本文にはESDは質の高い教育の鍵を握ると繰り返し述べられている(5.8項, 5.13項)。SDGsを旧来の教育方法で教えたとしても、持続可能な社会の実現は覚束ない。SDGのゴール4(教育)では、個人の成功のみならずグローバル・コミュニティの存続と繁栄が目指されており、それにふさわしい学習として、横断的コンピテンシー、社会・情動・行動的側面のバランスの良い学習<sup>13)</sup>、さらには エンパシー 共感や連帯、行動志向の強い教育が挙げられている。

## III ESDの真髄

前述のとおり「国連ESDの10年」からGAPに移行した時には「スケールアップ」が図られたと記した(永田2015)。これは「あいち・なごや宣言」が採択された「国連ESDの10年」の最終年会合の時に強調された表現である。しかし、GAPから‘Education for 2030’への移行はそれとは異なり、「バージョンアップ」という表現が相応しい。というのも導入部と「実施の枠組み」の一部を除く全項目の通奏低音はラディカリズム、つまりESD自らが変容せずして持続可能な未来は約束されないという認識のもとに築かれた徹底した変容志向であるからだ。

期せずしてグローバル化が進展した15年を経てESDはSDGsという大きな潮流の中に立たされて背筋が伸びたと言ったら語弊があるだろうか。新たな関係性の中でESDの レゾナント 存在証明がこれまでになく問われ(5.5項)、「深い次元での変容」がESD自体に求められるようになった。換言するならば、第1次変化ではなく第2次変化が求められるようになったのである(ワツラウィックほか

1992)。つまり、システム内の変化（第1次変化）ではなく、システム自体の変化（第2次変化）の志向性がこれまでも増して強調されているのだ。確かに国内外において「国連ESDの10年」以後、既存の制度内での解釈や操作を駆使する取り組みは評価されるべき成果をもたらした<sup>14)</sup>。しかしこれからはその先、すなわち制度そのものの編み直し、もしくは制度を換骨奪胎するような試みが期待されているのである（例えば、ダン(2020)）。

かつて筆者は聖書(マタイによる福音書第9章)に出てくる「新しいぶどう酒を古い革袋に入れたりはいはしない。そんなことをすれば、ぶどう酒は革袋を破り、ぶどう酒も革袋もだめになる。新しいぶどう酒は、新しい革袋に入れるものだ。」という喩えになぞらえて、ESDという新しい「ぶどう酒」の課題を指摘した(Nagata 2017)。「Education for 2030」は「古い革袋」自体の変革に「勇気と根気と決断」を持って取り組むことを政府にも市民にも期待しているのである<sup>15)</sup>。

そのためにも、これからのESDには「深まり」が求められる。浅薄なESDへの批判はこれまでもあったが(永田 2014; Huckle & Wals 2015; Scott 2015)、今後は「強い持続可能性」(Sterling 2004)を意識した変革が学校運営や教育行政に求められるであろう。これまでは個々の校長や教師による個人の努力がESD推進の大きな原動力であった面は否めないが、これからは一層、ホールスクール(学校まるごとESD)への取り組みの支援など組織レベルでの工夫が不可欠となる<sup>16)</sup>。

「Education for 2030」では政府のリーダーシップにも期待が寄せられているが、それはトップダウンの牽引役ではなく内発的な努力を促す支援の役割であることを忘れてはならない。個々の努力も支援メカニズムが機能して初めて「人間の尊厳」に資するSDGsが実現されると言えよう。

図1は「Education for 2030」のキーワード、つまり深まりをもたらすESDの諸要素を基軸に、従来の経済成長至上主義に絡め取られずしてSDGsが実現されていくことを示した構図であり、  
カルチャー・オブ・サステナビリティ  
「持続可能性の文化」を基盤にした「公正かつ持

続可能な社会」が表されている<sup>17)</sup>。その実現のためには英国のアシュレイ小学校におけるダン(2020)の実践に見られるような多様性や相互依存性等の「持続可能性の原則」が重んじられねばならない(4.18項)。さらに実現の手立てとしてホールスクール(コミュニティ)というホリスティックな手法が活かされ、学校や地域社会全体で持続可能な未来への価値変容が促される。自然や他者を慈しむ価値観は現実社会への批判的な問いや思考スキルと共に育まれ、変容的行動の基盤となり、個人の場合は持続可能なライフスタイルとして、共同体の場合は環境・社会・経済のバランスのとれた発展として結実される。文化的多様性が重んじられた社会や循環型経済サーキュラー・エコノミーの中でSDGsの目標も目指されるが、それを支えるのは、真ん中の矢印が示すように教育を中軸に据えた社会形成のベクトルである。前述の「持続可能性の文化」と「公正かつ持続可能な社会」をつなぐのは教育なのである。それは自己変容無しの上滑りな営みではなく、自己内省的な不断の営みでもあり、  
セルフ・リフレクティブ  
両端の矢印が表す循環型のプロセスの支柱として機能する。

さて、最後にESDの真髄とも言える課題を共有して拙論の締めくくりとしたい。冒頭に示したように、「ESD for 2030」の正式名称は「持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて」である。ここに象徴的に現されているように、また「ESD for 2030」の第5項を中心に多くの紙幅がSDGsとの関連の説明に割かれていることからESDはSDGsの実現のために実践されるという認識がこれまで以上に定着していくであろう。

このこと自体はESD推進に従事してきた個人や組織にとっては運動推進の「追い風」であり、誉れなことかもしれない。なぜなら、SDGs実現の立役者(‘enabler’)としての教育は人類の未来を左右するといっても過言でないほどに重要であるからだ。しかし、「ESD for 2030」をよく読むと留意したい点がある。それは、SDGsを実現するという文脈とは根幹を異にした表現も散見されるからだ。例えば、グローバルな開発に対するオル

タナティブを提示している 4.10 項や開発自体を問い直す ESD の存在証明<sup>レゾナント</sup>について触れた 5.5 項である。これらはユネスコが唱導してきた教育思潮の文脈でいうと ‘Learning to be’ (UNESCO 1972) の系譜の上に位置付けられると筆者は捉えている。それは往々に経済成長のための教育とは相対的な距離を取り、時にはそれを批判するという凜然とした系譜である。これまでも ESD がグローバルズムと結託する新自由主義的な性格が強いという批判は海外を中心にされてきたが(例えば、Jickling & Wals 2008; Huckle & Wals 2015)、『ESD for 2030』でもその思潮は息づいている。一例であるが、‘[A] culture of sustainability’ (4.6 項) も上記の系譜上にあると

言えよう。‘ESD for 2030’ の特徴の一つは SDGs には目標として掲げられていない「文化」が強調されていることである。必ずしも経済開発と文化が二律背反の関係にあるとは限らないものの、開発もしくは持続可能な開発自体を批判的に問い直すような対話の文化を創出するところに ESD の真義が見出せるのではないか。

「国連の 10 年」の旗艦プログラムとして ESD が推進されてから 15 年を経て、ESD は SDGs という国際的な一大潮流の中に位置付けられるようになった。前述のとおり、『ESD for 2030』採択までの変遷で一時期は ‘Education for SDGs’ 等という名称の表現が候補として浮上したにも関わらず ‘ESD for 2030’ に落ち着いた結果となったが、

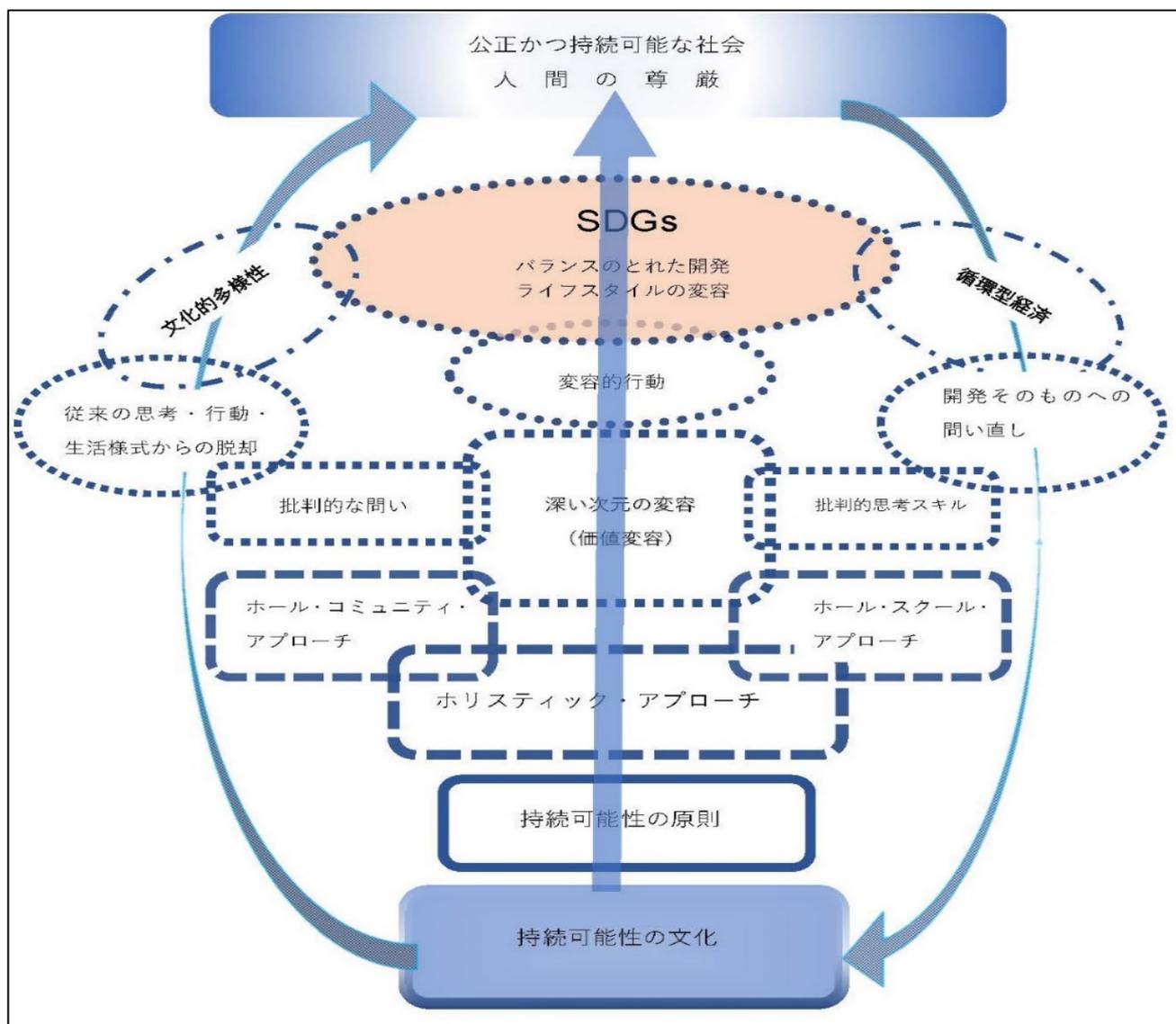


図 1 : SDGs を深い次元で支える ‘ESD for 2030’ のキーワード (出典 : 筆者作成)

もし‘Education for SDGs’に決まっていたら、SDGsとの緊張関係はなく、ESDはただ17の目標に仕えるための教育と随ってしまったのではないだろうか。‘ESD for 2030’を決める過程で後述の「ユネスコ／日本 ESD 賞」の審査委員らが単なる Education ではなく ESD に拘っていた理由はここにある。それは本文のフレーズを引用するなら、真の開発（発展）には「批判的な探究」（‘critical inquiry’）が重要であるということだ<sup>18)</sup>。

ESD は SD、つまり「持続可能な開発」という目標がアプリアリに在る教育である。その意味では教育を手段（ツール）として眼差す傾向は当初から見られた点は否めない。前述のとおり、副題とはいえ、タイトルの一部に明示されることによって SDGs の 17 目標へのドライブはこれまで以上に強くなることが予想される。しかし「批判的な探究」を志向する ESD はそもそも「～のための教育」、つまり教育から外在化された目標のための教育なのか、という「自問」が生まれるところに ESD の妙味がある。この問いはかつて Jickling（1992）が環境教育について問いたラディカルな問いとも重なり、我々を教育学の根本的な命題へといざなうのである。

当初より ESD は学習者の主体性を強調しており、学習者の自立的学習者が自律的市民となることが目論まれた市民教育という見方もできる<sup>19)</sup>。たとえ持続可能な未来というポジティブな目標であったとしても、アプリアリに特定の目標に仕向けられた教育であるとすれば、それは教育というよりも訓練に近い営みと化してしまう<sup>20)</sup>。一見、自家撞着とも捉えられるが、ESD の醍醐味はこの点に見出されると言えよう。両義性を内包しつつ自己をも相対化する 10 年の旅は始まったばかりなのである。

## むすびにかえて

2019 年 7 月、ユネスコ本部での「ユネスコ／日本 ESD 賞」の審査会に筆者は参加していた。GAP の間の 5 年間、アフリカ・欧州・中東・アジア・

南米から 5 人の専門家が年に 2 度集ったが、最終審議の回であった。筆者はさておき、他のメンバーは ESD 論の論客であったり、市民運動を支える財団の牽引役であったり、経済界で持続可能性の普及に努めるビジネスパーソンであったり、ESD をこよなく愛し推進している専門家であったので、今後の ESD に関する簡易な質問紙を用意し、回答してもらうことにした。その質問の一つに「‘ESD for 2030’で最も重要な課題は何か」という問い（自由記述式）があった。以下が回答の邦訳である（原文は英語）。

- ESD が世界中（200 カ国）でメインストリームの教育のエッセンスに着実になること。
- 口先で述べていること—平和や正義や公正—を実際に実践するように人々と政府を教育すること。
- 教育の主な目標は地球の存続と人類のウェルビーイングであり、経済成長と競争を支えることであるという旧来の認識をシフトさせること。
- 環境の側面のみならず、経済・健康・エネルギー・食の安全・貧困など、SDGs でカバーされているような広い領域に強調点を移すこと。
- 持続可能な開発のための教育から持続可能な教育のための開発へのシフトを実際に起こすこと！

ちなみに「ESD で最も重要な側面は何か」という別の問い（多肢選択式）に対しては 3 人が「価値志向」であり、1 人が「ホリスティック」、もう 1 人が「学習者による意思決定への参加」であった。

興味深いことに、上記の 5 つの回答の趣旨は‘ESD for 2030’の文中に見出すことができる。個々人の中で言葉化されるようになったアイデアが普く共有される国際文書内のメッセージとして醸成されるまでに至ったという見方もできるし、逆に時代を表象するメッセージが個々人のアイデ

アを形作っていると捉えることもできよう。いずれにせよ、ESDの内実は実に多様であり、その解釈や思いは十人十色である。しかし、やはりその根底には「共通する何か」や「変わらぬ何か」があり<sup>21)</sup>、その「何か」を探究する不断の努力はESD研究にとって不可欠な営みであると言えよう。

### <注>

- 1) 「国連ESDの10年(2005-2014)」のモニタリング評価専門家会合(MEEG)の委員及び「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム(2015-2019)」のユネスコ/日本ESD賞国際審査委員として各国のESD評価や施策、報告書や宣言文案の作成に従事してきたことによる知見を指す。
- 2) 意見聴取はブラジル、ドイツ、日本、南アで行われた。当時、ユネスコ本部「包摂・平和・持続可能な開発担当部」部長であったチェ・スヒャン氏によれば、ビジネスや科学・技術者等の教育以外の専門家も積極的に招いて傾聴することを意識したという。
- 3) ‘ESD for 2030’が採択されるまでの経緯については第1回日本ESD学会関東地区研修での講演でも触れている(永田・手島2019)。
- 4) ESDのホリスティックな視点については日本ホリスティック教育協会(2006; 2008)を参照。
- 5) 「ディスラプション(disruption)」はポストGAP時代におけるESDが果皮剥けるためにも有効な表現であろう。「創造的破壊」とも意識されるように、目まぐるしい技術革新の中で新たな勢力によって従来の因習や枠組や常識が断ち切れ、新たな刷新の契機が生まれることを指す。ESDはこれまでより増して‘disruptor’としての性格を担うことが求められるに至った。
- 6) この賞は毎年世界中で3団体を選んできたが、‘ESD for 2030’の期間では2年に1度に惜しまれながらも縮小される。一方で、同賞の外部評価はこの上なく高評価を与えている(ICON-Institute GmbH & Co. KG Consulting Gruppe 2019)。
- 7) 第2回日本ESD学会大会での筆者らによる発表はこのような意識のもとに行われた。詳細は永田・神田(2019)を参照のこと。
- 8) これは筆者が日本のESDに対して指摘してきた「ESDの断片化」という論点と重なる。詳細は永田(2014)を参照されたい。
- 9) ESDのホリスティック・アプローチの理論と実践については永田(2012)を参照。ま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)がつとにその重要性を指摘している。詳細は日本ホリスティック教育協会(2006; 2008)。ホリスティック・アプローチを教育組織全体に試みる際の課題については永田佳之研究室(2020a)を参照。
- 10) ESDの論客であるスターリンは前者を‘bolt-on’、後者を‘built-in’として表現し、さらなる理想形として‘whole-system redesign’の重要性を説いている(Sterling 2004)。
- 11) テクノロジーとESDは日本での意見聴取(コンサルテーション)でも論点の1つであった(‘Informal UNESCO Consultation with ESD Stakeholders in Japan’ (Nov. 11th 2016, Mita-Kaigisho 配布資料))。このコンサルテーションでは持続不可能性に対するユネスコの危機意識と日本の現場との齟齬が露わになったと考えている。この点は稿を改めて論じたい。
- 12) 持続可能性の原則を重視した教育としてイギリスのハーモニー原則に則った実践が挙げられる。詳細はダン(2020)を参照されたい。
- 13) ESD及びグローバル市民教育の文脈における各国の社会・情動・行動的側面の分析についてはUNESCO(2019b)を参照。
- 14) 例えば、総合的学習の時間を活用したESD実践や、ESDカレンダーを活かした取り組みなどは評価されるべき成果を挙げてきたと言えよう。
- 15) 変革はESDの優良実践校では日常で見られる。英国を代表するESD実践校であるアシュレイ小学校のダン校長(当時)は「サステナビリティ革命」は授業のために大量の紙を本当にコピーする必要があるかどうかを自問する教師から始まる、と述べている(ダン2020: 131)。日本でESDを導入して公立学校の改革に換骨奪胎とも言える成果を出した事例については住田(2019)を参照。
- 16) 「ホール・インスティテューション・アプローチ」に一般的に使用されている訳語「機関包括型手法」は普及しづらいと考え、筆者は「学校まるごとESD」又は「ド

こを切ってもサステナビリティ」と呼んでいる(永田・曾我 2017)。地域の場合は「ホール・コミュニティ」と称す(図1を参照)。

- 17) 図1には「人間の尊厳」が最上位に位置づけられているが、‘Education for 2030’には人間の命のみならず、生きとし生けるものの生命が同等に重んじられる考えも内在していることは補足したい。持続可能性の3本柱と言われる中の「社会」と「経済」を強調するあまり、人以外の生命の価値が疎かにされてはならない。
- 18) ‘inquiry (enquiry)’に基づいた教育実践として「ハーモニー原則」に則った教育がある。詳細は、ダン(2020)を参照されたい。
- 19) 自立的学習については渡部(2019)を参照のこと。
- 20) この点については「学習の4本柱」の概念を用いて説明をした永田(2019)を参照。
- 21) 「ESDの10年」が始まる際の重要文書である国際実施計画ではESDの鍵となる特徴として「ESDの普遍的なモデルは存在しない。(中略)地域の文脈や優先課題や手法によって微妙な差異が生まれる」という示唆に富む一文がある(UNESCO 2005: 30)。ESDの多様性とエッセンスについては永田佳之研究室(2020b)を参照。

### <参考文献>

- 住田昌治(2019)『カラフルな学校づくり: ESD実践と校長マインド』学文社。
- ダン, リチャード(2020)『ハーモニーの教育: ポスト・コロナ時代における世界の新たな見方と学び方』(永田佳之監訳) 山川出版社。
- 永田佳之(2012)「ESDの実践へと導く4つのアプローチ: ESDにおけるグッド・プラクティスからの示唆」日本国際理解教育学会(編)『国際理解教育』No. 18、明石書店。44-51頁。
- (2014)「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・杉村美紀編『多文化共生社会におけるESD・市民教育』ぎょうせい、165-184頁。
- (2015)『ESDに関するあいち・なごや宣言』を読み解く: 『国連ESDの10年』の成果と課題』日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol. 21、明石書店、165-184頁。
- (2019)「SDGs時代の学習論: 持続可能な社会と存在をはぐくむ幼児教育」『発達』159号、ミネルヴァ書房、77-82頁。
- 永田佳之・神田和可子(2019)「ESD政策の形成過程についての批判的考察: ESDの将来に関するポジション・ペーパーに焦点を当てて」日本ESD学会第2回研究大会(於: 宮城教育大学)自由研究発表資料。
- 永田佳之・曾我幸代(2017)『新たな時代のESD サステイナブルな学校を創ろう: 世界のホールスクールから学ぶ』明石書店。
- 永田佳之研究室(2020a)『サステイナブル・キャンパス構想に向けたアイデアと知見: 聖心女子大学の現状と国内外の実践事例からの展望(「持続可能な社会の創り手育成に向けたPBLの推進」事業報告書)』、聖心女子大学。  
[<https://www.u-sacred-heart.ac.jp/ush-wp/wp-content/uploads/2020/07/サステイナブル・キャンパス～報告書.pdf>]
- (2020b)「学び! とESD」日本文教出版。[<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabit/eshd/>]
- 永田佳之・手島利夫(2019)「第1回日本ESD学会関東地区研修・交流会: ESDの最前線: ESDは何処から来て、どこへ行くのか」『ESD研究』第2号、59-64頁。
- 日本ホリスティック教育協会(2006)『持続可能な教育社会をつくる: 環境・開発・スピリチュアリティ』、せせらぎ出版。
- (2008)『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。
- 渡部淳(2019)『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店。
- ワツラウィック, ポール・ウィークランド, ジョン・H・フィッシュ, リチャード(1992)『変化の原理: 問題の形成と解決』(長谷川啓三訳)法政大学出版局。
- ICON-Institute GmbH & Co. KG Consulting Gruppe(2019) Independent external evaluation: evaluation of the UNESCO-Japan Prize on Education for Sustainable Development 2015-2019. 17 June 2019 (Submitted to: UNESCO).
- Huckle, J. & Wals, A. E. J. (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as

- usual in the end. *Environmental Education Research* 21(3), pp.491-505.
- Jickling, B. (1992) Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*. Vol. 23, No. 4.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008) Globalization and environmental education. *Journal of Curriculum Studies*. 40(1), pp. 1-21.
- Nagata, Y. (2017) A critical review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: beyond practices of pouring new wine into old bottles. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. Vol. 11. Japanese Educational Research Association. pp. 29-41.
- Scott, W. (2015) Education for Sustainable Development (ESD): a critical review of concept, potential and risk. In: R. Jucker & R. Mathar. (Eds.) *Schooling for Sustainable Development in Europe*. Springer. pp. 47-70.
- Sterling, S. (2004) Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In: P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Eds.) *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*. Kluwer Academic Press. pp. 49-70.
- UNESCO (1972) *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO. [『未来の学習』(国立教育研究所内フォーラム報告書検討委員会訳 第一法規出版、1975年)].
- (2005) United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. UNESCO Education Sector.
- (2006) Framework for the UNDES International Implementation Scheme. UNESCO Education Sector.
- (2019a) Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030): A draft framework for the implementation of Education for Sustainable Development beyond 2019 (Annex 206 EX/6.II: Executive Board 206th Session).
- (2019b) Educational content up close: examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education.

## ホールスクールアプローチ・デザインシートを活用した学校経営の展開

－気仙沼市立唐桑小学校の ESD 実践を事例にして－

吉田 剛\*・名取 佑\*\*

宮城教育大学\*・宮城県栗原市立鶯沢小学校\*\*

Development of School Management Utilizing Whole School Approach Design Sheet:  
A Case Study of ESD Practice at KARAKUWA Elementary School in KESENNUMA

YOSHIDA Tsuyoshi, Miyagi University of Education &  
NATORI Yuu, UGUISUZAWA Elementary School in KURIHARA

This paper takes up the case of KARAKUWA Elementary School in KESENNUMA City, Miyagi Prefecture, which is renowned as an ESD practical school, and examines the process of modifying the Whole School Approach Design Sheet (WSADS) reflecting the school's overall plan and the teachers' consciousness, from the viewpoint of Whole School Approach (WSA) characteristics and PDCA. Through this examination, we aim to obtain new knowledge on school management techniques using WSADS.

WSADS flexibly responded to the educational activities at the time when considering the development of school management for the year from the perspective of PDCA. In addition, it worked effectively with the principals and teacher groups under the clear management policy and their leadership, was modified. From these results, it is important for various actors to deepen the common understanding of the three characteristics of WSA in order to utilize WSADS in the development of school management. Based on this, the content structure of WSADS and its revision are being advanced. Moreover, from the perspective of PDCA during the year, it is important for using WSADS to management considerations such as timing in the use of it, the meaning and significance of ESD, actor's position and group form, and how to correct and use it.

**Keyword:** school management, thinking tools, PDCA, reflection, interview survey

### I はじめに

#### 1 問題の所在

文部科学省（2017）は、学校教育において持続可能な社会の創り手の育成を強調した。この新たな方向は、「持続可能な社会づくりの担い手を育む

教育」として日本ユネスコ国内委員会が説明する持続可能な開発のための教育（ESD）の理念<sup>1)</sup>が寄与し、国連持続可能な開発の10年（DESD）<sup>2)</sup>終了後のグローバルアクションプログラム（GAP）<sup>3)</sup>に見合う。この方向において近年、手島（2017）やユネスコ・アジア文化センター（以下、ACCU）

(2019)等によって、様々なESD実践校の概況は報告されている。しかしアクションリサーチ等を通して、ESDを推進する学校経営の詳細を分析・検討するものは数少ない<sup>4)</sup>。研究協力校の負荷等の課題が窺えるが、それを乗り越え、社会に開かれた学校に応える研究として深める必要がある。その有効な手掛かりとして本稿は、永田(2012)によるESDの特徴を引き出す複数のアプローチ<sup>5)</sup>のうち、学校全体でESDに取り組むホールスクールアプローチ(WSA: Whole School (Institution) Approach)に着目する。永田(Nagata, 2017)によれば、DESD開始時からユネスコが強調したWSAは、深い変革を実証できた学校の特徴とみられたからである。

WSAは、その普及を図るユネスコ・アジア文化センター(2019)によると、学校全体でESDに取り組む手法として、ESDを理解する様々な機関やステイクホルダーから協力を得て学校を変革しようとする。また永田・曾我(2017)によれば、WSAはGAPで包括的な特徴を持つESDの具現的な方法と位置付き、その特徴は、全活動を支える中心概念(以後【中心概念】)、個と全体が共に生成する関係や誰もが自発的に参加できる内生的な発展性(【共/内生成】)、計画の柔軟性(【柔軟性】)とみられている。そしてWSAには、ACCU等によって作成されたホールスクールアプローチ・デザインシート(以下、便宜的にWSADSと表記)が思考ツールとして用いられている<sup>6)</sup>。

WSAによる学校経営の展開は、日本ユネスコ国内委員会(2018)によって、①学校経営方針等にESDを位置付け、②組織としてESDを推進する、③ESDを教科等や教科外の学習で展開する、④ESDを通じて校内連携及び環境整備を行う、⑤積極的に情報提供を行う、⑥他校と交流するから示されている。WSADSは、それら①から⑥が構造的に関わり、学校経営方針を端的に示すビジョン(①)を中心に、その外に四つの窓項目(『学校の運営』(②)、『教育内外の学び』(③)、『設備と環境』(④)、『地域との連携』(⑤⑥))に関係する語句が置かれる。さらに外には、その関係する語句を

具体的に説明する内容が置かれ、広く関連付けられていく。

WSADSには、ユネスコ・アジア文化センター(2019)の吉田敦彦氏等の見解から学校経営でのESDの可視・共有化、整理・組織化、俯瞰化、継承・発展性等の効果が期待でき、ビジョンから具体的な内容に繋げられていく論理から整理して考えられる利点がある。しかし先行研究上、WSAの特徴や学校経営の展開WSADSの活用や効果を実践の事実から詳細に分析・検討した成果は、少なくとも国内で皆無に等しい。汎用性のあるWSADSの活用法を見いだす実践学としてのESD研究の課題といえる。

他方でWSADSは、文部科学省(2017)が強調するカリキュラム・マネジメント(以下、マネジメント)の学校経営の管理的な考えとともに論じることが難しい。中央教育審議会(2016)は、マネジメントの三つの側面として、①教科横断的な内容の組織的な配列、②調査結果に基づく教育課程での、PDCAサイクル(計画「Plan」→実行「Do」→評価「Check」→改善「Action」)の確立、③学校内外の人的・物的資源の活用と効果的な組み合わせ、と示している。とくに②に関しては、学校全体計画を反映する年度内のWSADSの修正経過をPDCAの視野から見渡す余地はあっても、単元配列や単元(授業)等の細部をPDCAから検討することができない。よってWSADSは、田村学(2019)のPDCAを全体計画・単元・授業等から俯瞰する考え方や、田村知子(2018)の細項目間をPDCAから診断・改善するモデル<sup>7)</sup>にも応じられない。

一方、その時々々の教育創造や危機管理等の動態を見据えると、WSADSは学校経営の展開を見渡す上で柔軟に扱えられ、機動的に修正を繰り返すことができる。また藤川(2019)が指摘する、標語にESDを示すだけでカリキュラムとして十分に機能しない場合や、ESD理念の理解とともに児童の学びの姿や付けさせたい能力を明確にするカリキュラム編成に応じられる。ただし、WSADSを通してWSAを学校全体で推進する学校経営の在

り方を考える場合、学校経営主体の校長、実践リーダーの主幹教員、児童に直面する教員等のアクターのESD実践に対する意識を明らかにしておく必要がある。

## 2 目的と方法・手順

そこで本稿は、実践学としてのESD研究に資するために、ESD実践校として著明な宮城県気仙沼市立唐桑小学校を事例に取り上げ、WSAを取り入れた年度内の学校全体計画を反映するWSADSの修正経過およびESD実践への教員の意識について、WSAの特徴やPDCAの視野から検討しWSADSを用いた学校経営の展開に関する新たな知見を得ることを目的とする。

唐桑小学校を事例校とした理由は、ESD実践の実績があり、ACCUより2016年9月にサステイナブルスクール(SS: Sustainable School)<sup>8)</sup>の認定を受け、2017年度よりWSADSを用いた学校経営を展開した経緯を持つからである。研究の方法は、前述のWSAの三つの特徴とPDCAの視野から分析・考察する。手順は次の四つをとる。

- ①唐桑小学校ESD実践の変遷と2017(平成29)年度のその主な取り組みを概観する。
- ②2017(平成29)年度7月から唐桑小学校が用いたWSADSのビジョンと窓項目に記された内容の修正経過、そして2017(平成29)年度12月末実施の唐桑小学校校内研修会で用いた教員向けWSADS個人用シートのビジョンと窓項目に

記された内容を分析・考察する。

- ③2017(平成29)年度ESD実践に関する教員への振り返り意識調査による記述データ、そして藤田・北村(2013)のエスノグラフィー手法を参考に2017(平成29)年度のESD実践とWSADSに関する校長と主幹教員への聞き取り調査による情報を分析・考察する。
- ④以上の結果をもとに、WSADSを用いた学校経営の展開に関する新たな知見を見いだす。全ての調査は、2018(平成30)年1月から約1年間かけて断続的に6回程実施した。唐桑小学校のWSADSの修正経過は、7/18版、8/25版、11/29版、1/3版、2/15版からみることにした。これらはESDに関わる主な研修や授業、○ACCU主催第1回SS研修会7/23、○気仙沼湾内クルーズ(授業)9/26、○第2回SS研修会12/3、○校内研修会12/25、○リアスサミットin唐桑1/26が実施された前後に作成された版である。そして修正経過は、第I期(7/18~8/25)、第II期(8/25~11/29)、第III期(11/29~1/3)、第IV期(1/3~2/15)の四つに区分して分析・考察することにした(図1参照)。

2018(平成30)年9~10月には、2017(平成29)年度教員集団への振り返り意識調査(質問紙;回収率90%以上)を実施し<sup>9)</sup>、2019年2~3月には、2017(平成29)年度の主幹教諭と校長に聞き取り調査を実施し<sup>10)</sup>、WSADSの修正経過だけでは読み取れない効果等をみることにした。

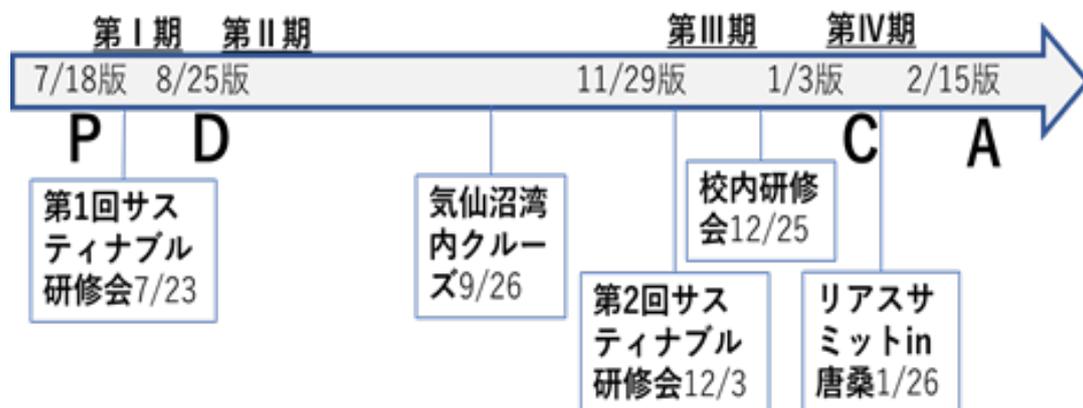


図1 WSADSの修正経過をみる版・期間および主な研修会・学習イベントーPDCAを視野にー

出典：吉田剛作成

表 1 気仙沼市立唐桑小学校の ESD 実践に関わる  
主な取り組みの変遷

平成	月	内容
8	7	・海の環境保全に寄与した功績により漁協より感謝状を受ける
16	5	・カキ養殖筏設営 ※保護者と教職員、漁業者、漁協が協力して作成
	5	・総合的な学習の時間で「3カ年継続してカキ養殖作業工程を体験できる学習」始まる
20	10	・新しい環境教育の在り方に関する調査研究事業協力校（文科省指定）
21	10	・ユネスコスクール加盟
24	—	・環境教育に関する取組を活用した調査研究指定校（文部科学省）
	8	・学校用の新しいカキ養殖筏完成
26	9	・海洋教育推進事業実践校（市指定）
	11	・ユネスコスクール世界大会岡山全国大会 ESD 優良事例発表（文部科学省）
28	11	・東北地方 ESD 奨励賞（環境省）
28	2	・生物多様性推進活動優秀賞（宮城県）
	9	・サステイナブルスクール認定（ユネスコ・アジア文化センターより認定）
	12	・第 7 回 ESD 大賞においてユネスコスクール最優秀賞受賞

出典：唐桑小学校資料より吉田剛作成

## II 唐桑小学校 ESD 実践に関わる主な取り組み

2017（平成 29）年度気仙沼市立唐桑小学校の ESD に関わる概況は、吉田ほか（2018）より参照できる。本稿では表 1 より、唐桑小学校 ESD 実践に関わる主な取り組みの変遷を概観すると、その起因は、学校周辺の漁業後継者育成の意図があり、漁業関係者を中心とした地域住民の協力によって、人的・物的な地域資源が活用され、ESD として発展してきた。次に、2017（平成 29）年度の唐桑小学校 ESD 実践としての海洋教育の主な取り組みについて概観すると、「気仙沼 ESD ユネスコ研修会（6・1 月）」「気仙沼 ESD/RCE 円卓会議

（11 月）」等の行政が主に関わる教員研修会や学習発表会等があげられる。外部機関と繋がるものには、「ユネスコスクール東北大会（11 月）」、漁業関係者が参画する「学校支援委員会（5・12 月）」や唐桑地域「唐桑まちづくり発表会（2 月）」等が、学者が参画する「学校支援委員会（5・12 月）」や唐校全体規模の学習イベントには、野外観察学習会「気仙沼湾内クルーズ（9 月）」や学習発表会「リアスサミット in 唐桑（1 月）」が、その他、生活科や総合的な学習の時間、特別活動の時間等の各学年の様々な野外観察・体験学習（「植樹祭参加」「カキの種ばさみ」「海辺生物調査」「鮭の飼育」「定置網起こし」他）があげられる。

## III WSADS の修正経過

WSADS のビジョンの修正経過をみると、7/18 版は、「海と生きる」、海洋教育の推進」と端的に示された。8/25 版は、「未来に生きる人材育成（海洋教育を通して）、サステイナブルな学校文化～地域の豊かな自然（体験学習）と多様な交流を通して、豊かな心をもち、ふるさと唐桑を愛する子どもを育成する～」となり、2/15 版まで続いた。次に、表 2 より窓項目の修正経過をみる。示された語句は、7/18 版から 8/25 版までに派生しながら増加するが 11/29 版と 1/3 版でほとんど変容せず、2/15 版でさらに派生し充実する。PDCA の視野から想定すると（図 1 参照）、概ね 7/18 版までは、年度初めの P 段階となり、第 I 期の 7/18 版から 8/25 版までは、P 段階の修正期間となる。第 II 期の 8/25 から 11/29 版、第 III 期の 11/29 版から 1/3 版までは、計画に沿って実践されている D 段階となり、第 IV 期の 1/3 版から 2/15 までは、年度末に向けて振り返る C 段階となる。2/15 版以降は、C に基づく A 段階となる。続いて、窓項目の中の語句を説明する主な内容の修正経過をみていく。

### 1) 学校の経営

第 I 期には、「共通理解」「教員の役割の自覚化」等の語句、「指導計画の見直し」「主体的な態度形成」等の語句がみられ、全般的には教員の意識向

上や児童に身に付けさせたい力が明確になった。第Ⅱ期には、「教員の目的意識と参画」「ESDの深化」「組織の効率化」等の語句がみられ、教員の目的意識が強調された。また「児童の思いを引き出し自発的な行動へ」等の語句もみられ、学びの後の児童の姿が意図された。第Ⅲ期には、「自校の教員であることの誇り」「教員が考えを認め合う関係」等の語句がみられ、教員の一層の意識向上が強調された。また「地域人材運用マニュアル」「各学年

の関連の視覚化」等の意味の語句がみられ、教育実現の具体的な改善が強調された。第Ⅳ期には、「新年度に向けた学習過程の工夫」等の語句がみられ、教員研修の充実や教員のやりがい強調された。全四期を通してみると、各教員の目的意識や誇りが高まり、校務分掌では授業の明確化や連携によって具体的な改善や組織の効率化が目指され、学校内の【中心概念】【共/内生成】が窺える。

表2 WSADSの四つの窓項目の改変

	7/18版	8/25版	2/15版	
学校の運営	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校内研修</li> <li>・職員会議</li> <li>・年間計画</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員校内研修</li> <li>・職員会議</li> <li>・年間指導計画</li> <li>・校務分掌</li> <li>・児童会</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員校内研修</li> <li>・職員会議</li> <li>・年間指導計画</li> <li>・校務分掌</li> <li>・児童会</li> <li>・効率化</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・職員会議</li> <li>・学校運営の重点</li> <li>・全校集会</li> <li>・PTA活動</li> <li>・やりがい</li> </ul>
設備と環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近隣の漁港</li> <li>・学校菜園</li> <li>・校舎</li> <li>・校庭</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学区</li> <li>・学校畑</li> <li>・花壇</li> <li>・グリーンカーテン</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学区</li> <li>・畑</li> <li>・井戸</li> <li>・伝統行事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・付近の漁業施設</li> <li>・花壇</li> <li>・馬場の浜</li> <li>・カキ筏</li> </ul>
教室内外の学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・総合的な学習の時間</li> <li>・校外学習</li> <li>・生活科</li> <li>・理科</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・総合的な学習の時間</li> <li>・校外学習</li> <li>・生活科</li> <li>・森は海の恋人植樹祭</li> <li>・地域のカキ祭</li> <li>・リアスサミット in 唐桑</li> <li>・防災教育</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各教科</li> <li>・食育</li> <li>・教室経営</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校外学習</li> <li>・各教科</li> <li>・食育</li> <li>・教室掲示</li> <li>・リアスサミット in 唐桑</li> <li>・気仙沼湾内クルーズ</li> <li>・サケの飼育</li> </ul>
地域との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近隣の幼稚園小中学校</li> <li>・公民館</li> <li>・森里海研究所</li> <li>・学校支援委員会</li> <li>・漁業協同組合</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近隣の幼稚園小中学校</li> <li>・唐桑公民館</li> <li>・学校支援委員会</li> <li>・唐桑町漁業協同組合</li> <li>・まちづくり集団からくわ丸</li> <li>・県気仙沼水産試験場</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・森里海研究所</li> <li>・海友会</li> <li>・まちづくり集団からくわ丸</li> <li>・気仙沼水産試験場</li> <li>・まちづくり協議会</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近隣の幼稚園小中学校</li> <li>・唐桑公民館(ふるさと学習会)</li> <li>・学校支援委員会</li> <li>・県漁業協同組合唐桑支所</li> <li>・まちづくり協議会</li> <li>・気仙沼さかなの駅</li> </ul>

11/29版と1/3版は概ね8/25と同様のため省略。 出典：唐桑小学校資料より吉田剛・名取佑作成

## 2) 設備と環境

第Ⅰ期には、「自然と環境の関係」「日常生活と環境の繋がり」等の意味の語句がみられ、教材のESDとの関連付けが強調された。また「漁業施設」「漁港」の語句からESD拠点が意識され、「震災後の施設環境」「自然環境を知る」等の語句から、自然や水産資源の教材化の意図が強調された。第Ⅱ期には、学習の資源・環境に関わる「地下水の有用性」「植物を活用した省エネ」等の語句や、「復興の体感」「人々の思いを知る」等の意味の語句がみられ、事実を知って想いを知るの意味が加わった。第Ⅲ期でも、学習の資源・環境に関わる「ジオパークでの学習」「福祉施設を活かした学習」等

の語句が加わり、結果的に目指す児童像に広がりがみられた。第Ⅳ期には、概括的な「地域教材の充実」と具体的な「温暖化気候変動の授業」等の語句がみられ、整理された。通してみると、様々な環境に関わる地域教材に目が向けられいったことから、学習上の【共/内生成】が窺える。

## 3) 教室内外の学び

第Ⅰ期には、「各学年の主な学習」「海に親しみ海のよさを体感」等の意味の語句がみられ、海と生きてきた従来の地域像が示された。また学びの成果を発信するリアスサミットが設定された。第Ⅱ期には、「海洋教育の特色」「リアスサミット」等の語句がみられ、活動目標の明確化や海と共存

する手段の具体化が強調された。第Ⅲ期には、リアスサミットの活動内容が具体的に示され、児童の学習する姿が明確になった。第Ⅳ期には、「カキ祭りでの販売」「リーフレット作成」等の語句から児童に付けさせたい力が明確に示され、学びから発信へと強調された。通してみると、リアスサミットの設定と実施の流れの中で、児童の学習する姿の明確化から、さらに児童に身に付けさせたい力を具体的に設定し、求められていったことから、学習上の【柔軟性】が窺える。

#### 4) 地域との連携

第Ⅰ期には、「植樹祭参加」「定置網起こし体験」「自然と生物の調査」等の語句がみられ、地域連携による学習系統や、体験から学びへの意図が強調された。第Ⅱ期には、「地域素材の開発」「改善や仕事をする人から学ぶ」等の意味の語句がみられ、地域を知るからよさを活かす学習へと目が向けられた。第Ⅲ期には、「学校・児童とともに考える地域」「学校を支える教育力をもつ地域」「地域と学校の行事への相互参加」等の語句がみられ、学校と地域が一体となる教育における協働が強調された。第Ⅳ期には、「地域の方と話す」「幼小中交流」「地域を盛り上げ、魅力を伝える」等の語句がみられ、地域に参画する子どもの具体的な姿が強調された。通してみると、地域を活かし、一体化に向け、地域参画力の内容に発展していったことから、学校と地域の【共/内生成】が窺える。

総じて、語句を説明する内容は、年度内の D 段階で停滞することなく、派生しながら量的に増加し質的に深化し、時々々の教育活動を拾い上げ、実行後の評価に基づき修正していった PDCA の【柔軟性】が窺える。

### IV ESD 実践に対する教員の意識

#### 1 校内研修会での教員の意識

校内研修会は、2017（平成 29）年 12 月 25 日、2017（平成 29）年度の ESD 実践の実績等を主幹教員が前もって伝達した上で、WSADS の活用を各教員が主体的に理解し深めるために実施された。

その前提には、主幹教員が第 2 回 SS 研修会（12/3）に参加した学修がある。各教員は、実質的に『設備と環境』を除く、教員目線から捉えやすい『学校の姿』『児童の姿』『地域の姿』の窓項目にアレンジした WSADS 個人シートにこれまでの ESD 実践をもとに記入し、それを小グループで振り返り、改善等について議論した。

『学校の姿』には、ESD への意識向上や自己内在化の意識の変化がみられた。具体的には、「仕事が楽しい、やりがいがある」「自信と誇りがもてる学校」や「お互いの情報やノウハウ共有」「他学年の活動との関連」等、そして「年間計画、4 月オリエンテーション」「行事や校外学習の種類・質の広がり・深まり」等の改善方向が記述され、学校内の【共/内生成】が窺える。

『児童の姿』には、児童の主体性や共感、課題意識等の成長に関する意識の変化がみられた。具体的には、「自分の頭で考え、自分の言葉で考えや思いを伝えられる児童」「自分の考えや意見をはっきり言えること」や「思いやり」「自分や相手を大切にすることができる児童」、「課題に気付く」「地域・自然に対して興味」「未来につながっていく」等が記述され、学習上の【共/内生成】が窺える。

『地域の姿』では、地域とともに教育することや郷土愛の意識の変化がみられた。具体的には、「学校の運営に地域の人が入る」「学校と共に子供の成長を考える地域」「学校行事に地域がかかわり、地域教育力、家庭教育力の充実」や、「地元好きな子供」「地元の産業、仕事」「再び地域に戻っていく」等が記述され、学校と地域による【共/内生成】が窺える。

総じて、校内研修会用 WSADS の活用には、各教員が考え合った成果を学校全体の WSADS に反映させることによって、各教員の意思が WSA をとる学校経営の改善に繋がり、個と全体の生成に不可欠となる教員の自己内在化と価値の共有化が促進されたとみられ、学校内外の【共/内生成】が窺える。

#### 2 教員の振り返り

2017（平成 29）年度の ESD・海洋教育に関する意識調査項目を次の①～④に簡易に示す。

- ①H29 年度の ESD・海洋教育の取組の良・悪を自由に記述して下さい（前期【H29 年 4 月～8 月末】、中期【H29 年 9 月～12 月末】、後期【H30 年 1 月～3 月末】の枠内で記述）。
- ②H29 年度の WSADS を使った校内研修の後に、どのような意識の変化があったのか、自由に記述して下さい。

③H29 年度の ESD・海洋教育の取組から、本年度（H30）のその取組にとくに活かされた授業や行事ごとあるいはマネジメントなどについて自由に記述してください。

④今後、ESD・海洋教育の取組で行ってみたいことについて、自由に記述してください。

表 3 は、①項目を集約した主な結果となる。『学校の運営』をみると、前期は情報の獲得と共有化の勧めが、中期は情報共有から教員自身の役割の

表 3 教員の意識調査にみる平成 29 年度 ESD 実践に関する良い点（○）と悪い点（×）の集約

	前期	中期	後期
学校の運営	<p>○情報の獲得・共有</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ESD/海洋教育の概要や進め方</li> </ul> <p>○教職員の意識の高まり</p> <p>×情報不足によるあいまいさ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導記録や教材がない</li> <li>・計画が立てられない</li> <li>・とりあえず活動を消化</li> </ul>	<p>○共有イメージの獲得</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校全体での進め方が見えてきた（具体個別化）</li> </ul> <p>○役割の自覚</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分ごととして、協働</li> </ul> <p>○前期の反省事項からの改善</p>	<p>○リアスサミットの効果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゴール設定により、各担任が育てるべき力を意識して指導</li> <li>・指導を振り返る</li> </ul> <p>×リアスサミットの課題</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめ方の計画</li> <li>・海洋教育全体（時間設定・役割）</li> </ul>
設備と環境	<p>○地域素材を生かした学習</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・サケ・ワカメ・近くの浜</li> </ul> <p>○学校種間の交流</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・幼稚園年長児との交流</li> </ul>	<p>○学校種間の交流・連携</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・年長児との交流、連携も</li> </ul>	
教室内外の学び	<p>○体験活動の充実、新たな取組み</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・植樹祭、カキ耳吊り体験</li> <li>・「ワカメの学習」</li> <li>・総合オリエンテーション開催</li> </ul> <p>×校外活動の課題</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・計画通りにいかない</li> </ul> <p>○ゴールを見据えた活動</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リアスサミットの設定</li> <li>・サミットのポスターセッションで自分の言葉で話す児童の姿</li> </ul>	<p>○体験活動の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・サケの飼育、販売活動</li> </ul> <p>○気仙沼湾内クルーズ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・児童や担任の考えが具体化</li> <li>・山・川・海の繋がりを体験</li> </ul>	<p>○リアスサミットの成功（ゴール達成）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師も児童も達成感・満足感</li> <li>・児童に実感を伴った理解と達成感</li> <li>・唐桑に住む誇りと魅力の再発見</li> <li>・人に伝えるための学習</li> </ul> <p>×リアスサミットの課題</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・サミットの準備と練習だけで終わってしまう</li> <li>・聞き取りにくい</li> </ul>
地域との連携	<p>○地域人材との連携の深まり・広がり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・漁協/漁師/学校支援委員会/外部講師他</li> </ul>	<p>○地域人材と連携した活動の充実</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カキ筏ミニチュア模型</li> <li>・人材の連携・活用の充実</li> </ul> <p>○地域との相互的な関わり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域行事への参加</li> </ul> <p>○児童の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域との繋がりを大切に</li> <li>・感謝の気持ちを表したい</li> </ul> <p>×連携の失敗</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・連絡を密に出来ない</li> <li>・漁師さんの作業時期とのズレ</li> </ul>	<p>○地域産業の学び</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ワカメ工場の見学</li> </ul> <p>○地域や外部機関との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地域人材との連携</li> <li>・海洋教育アライアンス</li> </ul> <p>○児童の変化</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・唐桑に住む一員としての誇り・魅力の再発見</li> </ul>

出典：調査資料より吉田剛・名取佑作成

自覚が、後期はリアスサミットを通じた指導力向上と次年度への課題が想起され、学校内の【共/内生成】が窺える。『設備と環境』をみると、前期・中期は地域素材を活かした学習や学校種間交流が想起され、学校内外の【共/内生成】が窺える。『教室内外の学び』をみると、前期は体験活動の充実

とリアスサミットの設定によるゴールを見据えた活動が、中期は気仙沼湾内クルーズが、後期はリアスサミットの成功が想起され、PDCAの視野から【柔軟性】が窺える。『地域との連携』をみると、前期は地域人材との連携の深まりが、中期は課題も残るが地域人材と連携した活動の充実や児童の

変化が、後期は地域産業や外部機関との連携や児童の資質の変化が想起され、学校と地域の【共/内生成】が窺える。

次に、②項目を窓項目からみる。『学校の運営』には「活動イメージの具体化」「目標と活動の関連」「自校の独自性の意識」「達成感からの意識変化」等がみられ、学校内の【中心概念】や【共/内生成】が窺える。『設備と環境』では「地域素材の活用」のみとなり、『教室内外の学び』では「学びの在り方や広がり」「教科・領域間の繋がり」等がみられ、学習上の【共/内生成】が窺える。『地域との連携』には「外部資源の効果的な活用」「未来に生きる人材育成」が想起され、学校と地域の【共/内生成】が窺える。

③項目では主にリアスサミットをあげられ、④項目では様々な学習場面が想起されたが、WSAの特徴からの検討は難しい結果となった。

総じて、教員の意識・指導力・組織力の向上、達成感や課題等の振り返りの意識が確認でき、【中心概念】や【共/内生成】が窺える。とくに学校全体規模のリアスサミットや気仙沼湾内クルーズは、それらの意識の中に強く残り、2017（平成29）年度の教育活動に大きな動力となって寄与していたと考えられ、PDCAの視野からの【柔軟性】が窺える。

## V 校長と主幹教員への聞き取り調査より

ここでは、校長と主幹教員への聞き取り調査から得られた主な四つの内容について、WSAの特徴やPDCAの視野から考察する。

### 1 ビジョンの設定について

校長は、2017（平成29）年度SS指定校2年目の唐桑小学校に異動して1年目となり、前任者からの引き継ぎで海洋教育やSSを簡易に知らされ、7/18版を持って、第1回SS研修会に参加した。「このようなものだろうか」と提出したWSADSであったが、「他校の報告をみせられ、刺激を受けた」と語った。校長はWSAを「各学年の活動の

繋がりを明確にするとともに、人としての教育を中心に大きく捉え直した」と語り、8/25年版のビジョンに反映させた。

また校長は、「海洋教育が人間の育ち、人材育成である」と語り、その背景を前任校で「たくさん考えて工夫するほど良くなる」「将来の漁師を育てたい」「俺たちだけでじゃ宝の海を守れない」などの漁師さんの話から、「生きがいや郷土愛、人間としての生き様を実感させられたこと」と語った。さらに「何の為に海洋教育をするのか」「子どもたちの感想が『疲れた』『楽しかった』だけでよいのか。もっと、人としての教育を」などの価値信念を語り、ビジョン「未来に生きる人材育成・・・唐桑を愛する子どもを育成する」に反映された。

主幹教員は、校長と同じく唐桑小学校1年目となり、WSADS作成担当となった。WSADSの7/18版作成にあたり、ビジョンと窓項目に簡易な語句を入れ、校長と協議した。そして第1回SS研修会に参加した校長が「自校のESDの良さが伝わらない」と感じたことを受け、主幹教諭は、他校と自校の共通点と相違点を分析し、「WSADSの理解とともに自校の独自性を出すように考えた」と語り、校長との協議の上、8/31版に反映させた。

以上から考えると、ESD実践の実績による学校文化を踏まえ、学校経営の主体となる校長の価値信念を中心に、主幹教員と協議しながら【中心概念】が導き出されている。

### 2 気仙沼湾内クルーズについて

9月26日、植樹活動から一連の牡蠣養殖の体験活動までの繋がりを4～6年生の児童に学習させる気仙沼湾内クルーズが実施された。経緯は、5年生担当教員の「植樹・ブナ林が牡蠣の栄養と繋がっていない」との呟きから、主幹教員は「海から唐桑を見せたい」と、汽船会社から船を借り切り、汽水域を見せることを考えた。さらに「途中の河川も見せたい」と考え、バスで上流から繋がる近隣地区の河川に立ち寄ってから船に乗せることを考えた。主幹教員はその実施を終え、「各教員が実践のつながりを実感し達成感や自信が持て

た」と語った。校長は、教員の眩きから芽生えたクルーズの提案を承認した。クルーズでは船から陸や山をみるため、普段と異なる状況からの価値ある教育を認めたからである。植樹、船上での環境教育、河川域での理科教育などの教育の場と教員の活躍の場が一体となり、校長は「実際に野外出て総合的に実践することによって、学習が楽しく充実していた」と語った。

以上には、学校内の【共/内生成】や【柔軟性】がみられる。

### 3 リアスサミットについて

主幹教員は、平成 29 年度当初から WSADS とは別に、「実践が教員の自分事になっているか」「様々な実践が繋がっているか」の意識から、前任校での経験（低学年から始めて学校全体の学習発表会へと発展）をもとに、校長および職員会議（7/16）で集大成となる学習発表会（リアスサミット）を提案し、校内全体で了解された。その計画は全校で進められ、8/25 版に反映され、1 月の実施に至った。その成果について、校長は「学校経営者として職場に一体感があった」「保護者・地域の反応が良かった」「児童に『唐桑が好き』と思ってもらう嬉しさ」「外に行っても唐桑のために動ける児童になってもらいたい」「徒労感がなかった」と語った。この実施には、学校内外の【共/内生成】がみられる。また校長は、「自分の言葉で語り学ぶ児童の姿がみられた」「来年を語る教師・児童の姿から学びによる反省がみられた」「WSADS に対して全教員のゴールがみえ、児童の姿が具体的描け、それがリアスサミットに現れてくる」と語った。

以上から、リアスサミットの設定・計画・成果・課題・改善に関する PDCA の視野からの【柔軟性】がみられる。

### 4 WSADS の活用について

主幹教員は、第 2 回 SS 研修会に参加し、WSADS のワークシート活用の示唆を得て、校内研修会で用いることによって、各教員が年内の実践を振り返り、自分事にして深めるものとして位

置付けた。ただし、「各教員がそもそも WSADS を受け入れてくれているのかといった心配があった」と語り、【共/内生成】の意識が働いている。校内研修会では、各教員のワークシートへの書き込みから小グループ検討を通して、全体の WSADS に落とし込まれた。その成果の一部は、1/3 版、2/15 版に反映された。主幹教員は、「校内研修会が WSADS を介して学校経営全体と各教員の意識や意見を直結させ、個と全体の共通理解を図る場になった」と語り、ここにも【共/内生成】がみられる。校長は、校内研修に関して「各教員に ESD を浸透させるために、各教員が自身の実践から WSADS を作りかえ発展させるようにと、責任感を一層持たせるように意図し、その効果はあった」と語り、教員自身の振り返りから学校全体を考えた発展させようとした成果としてみられる。よって、主幹教員と校長の語りからには、【共/内生成】【柔軟性】がみられる。

全般的な WSADS の活用について、主幹教員は「頭の中で整理できる」、校長は「WSADS を用いて、足りないところを適宜振り返りながら、継ぎ足し、強化する方向で学校経営を考えていった」と語り、とくに PDCA の視野からの【柔軟性】がみられる。

## VI むすび

唐桑小学校の学校経営には、経営方針や共通理解等に関わる【中心概念】、学校内外の組織力や創造力等に関わる【共/内生成】、実行力や持続力等に関わる【柔軟性】等の WSA の三つの特徴が様々な箇所具体的にみられた。例えば、聞き取り調査からは、学校文化を基底にしながらも校長の価値信念、校長と主幹教員の実践経験、教員の課題意識等から ESD に相応しい新しい教育創造が生み出されていたことが確かめられた。この中で WSA の三つの特徴は、WSADS の活用を通して連結し、ESD 実践を具現化させている。

WSADS は、見えるかたちの思考ツールとして寄与し、PDCA の視野から大局的に年間の学校経

営の展開を考える上で、その時々々の教育活動に柔軟に応じていた。また、学校経営の中心となる校長の明確な経営方針や主幹教員のリーダーシップのもとで教員集団とともに活用され、修正されていくことによって、効果的に機能していた。

以上の実践事例の分析・考察の結果より、学校経営の展開における WSADS の活用には、新たな知見として次の二つが得られる。

まず、校長の経営方針のもとに様々なアクターによる WSA の三つ特徴の共通理解の深まりに普遍的な価値が見いだされ、それを踏まえて WSADS の内容構成とその修正や活用が進められていくことを前提にする必要がある。次に、年度内の PDCA の視野から考えると、とくに【柔軟性】に関わり、WSADS をどの時期で、どのような ESD としての意味・意義を持たせ、どのような立場のアクターの集合形態から、どのような手続きを踏んで修正や活用を行い、どれほど修正し続けるか、といった経営的な観点の設定とその運用上の計画性が重要となる。つまり、WSADS を一度程で創って示して終わりにするものではなく、学校経営の展開における PDCA の視野から WSADS の修正や活用をどのように発展させて続けていくのか、といった活用法に、実践学としての ESD 研究に資する価値が見いだせる。

課題は、WAS をとり、WSADS を活用する ESD 実践校の事例を PDCA の視野のもとで様々な時間的なスパンから分析・検討することや、WSA による学校経営カリキュラムの開発の蓄積があげられる。あるいは小さなカリキュラムレベルにも目を配り、吉田・三浦(2019)のような ESD に繋ぐ教科・領域の単元開発や実践等の成果を WSADS に繋ぎ合わせるための検討もあげられる。

### <謝辞>

本稿作成にあたり、調査にご協力いただきました 2017 (平成 29) 年度の気仙沼市立唐桑小学校の全教職員の皆様方、普段よりお世話になっている気仙沼市教育関係者の皆様方に心より感謝いたします。

### <注>

- 1) ESD の略称。理念は「現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組むことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動」と説明されている。 <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>
- 2) The United Nations Decade on Education for Sustainable Development (2005-2014)の略称。
- 3) 田中 (Tanaka, 2017) の説明にもとづく。
- 4) 例えば、高橋・小林 (2012) があげられる。
- 5) 学習領域での価値変容/創造、カリキュラム領域での染込、学校経営領域でのホールスクール、地域領域での地域課題探求。
- 6) ユネスコ・アジア文化センター (2019) の「デザインシートを活用したホールスクールアプローチの創造と挑戦」(pp.8-9) を参照。
- 7) 「教育目標の具現化」「PDCA サイクル」「組織構造」「学校文化」「リーダー」「家庭・地域社会等」「教育課程行政」等の関係性と、それらを学校内外や、教育・経営活動のカテゴリーから示し、細項目間の関係性を診断的に分析し改善を試みるツールとなる。
- 8) ユネスコ・アジア文化センター (2019, p.6) によれば、ACCU が文部科学省「平成 28 年度日本/ユネスコパートナーシップ事業」委託を受け、ESD 重点校形成事業を実施し、その支援を受けるサステイナブルスクールは、事業に関わる全ての人に学びをもたらす活動を展開し、自らの思考・行動の変容によって成長することなどが目的とされた。
- 9) 調査対象者は、20 歳代の教員歴 1 から 8 年目までが 3 名、40 歳代の 18~22 年目までが 3 名、50 歳代の 28~38 年目が 6 名となった。50 歳代の全教員は、気仙沼市内の小学校在任歴が 24 年以上で市内の環境をよく知る。
- 10) 主幹教諭には平成 31 年の 2 月 6 日、校長には平成 31 年の 3 月 12 日に各 70 分程度実施した。

### <引用文献>

田村知子 (2018) 「日本のカリキュラム・マネジメントの現状と課題」原田信之 (編)『カリキュラム・マネジメントと授業の質保証: 各国の事例の比較から』北大路書房、

- 1-33 頁。
- 田中学 (2019) 『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』 文溪堂。
- 高橋和也・小林亮 (2012) 「ESD 実践のためのホールスクールアプローチ: 自由学園における自治的生活と食育を事例に」『国際理解教育』(日本国際理解教育学会) Vol.18、72-81 頁。
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (2019 年 11 月 21 日最終閲覧)。
- 手島利夫 (2017) 『学校発・ESD の学び』 教育出版。
- 永田佳之(2012)「ESD の実践へと導く四つのアプローチ: 日本におけるグッド・プラクティスからの示唆」『国際理解教育』(日本国際理解教育学会) Vol.18、44-51 頁。
- 永田佳之(編/監訳)・曾我幸代(編) (2017) 『新たな時代の ESD: サステイナブルな学校を創ろうー世界のホールスクールから学ぶー』 明石書店。
- 日本ユネスコ国内委員会 (2018) 『ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引 (平成 30 年 5 月改訂)』。
- 藤川聡 (2019) 「持続可能な開発のための教育 (ESD) とカリキュラム」 日本カリキュラム学会 (編) 『現代カリキュラム研究の動向と展望』 教育出版、122-125 頁。
- 藤田結子・北村文 (2013) 『現代エスノグラフィー: 新しいフィールドワークの理論と実践』 新曜社。
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編』 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf) (2019 年 11 月 7 日最終閲覧)。
- 吉田剛・気仙沼市立唐桑幼稚園・気仙沼市立唐桑小学校・気仙沼市立唐桑中学校 (2018) 「気仙沼市唐桑地区の幼稚園・小学校・中学校を一貫する ESD 実践」『ESD 研究』(日本 ESD 学会) Vol.1、38-43 頁。
- 吉田剛・三浦秋司 (2019) 「ESD としての小学校環境学習の実践研究: 第 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」『ESD 研究』(日本 ESD 学会) Vol.2、23-29 頁。
- ユネスコ・アジア文化センター (2019) 『キラリ発進! サステイナブルスクール: ホールスクールアプローチで描く未来の学校』 Vol.3、メディア総合研究所。
- Nagata, Yoshiyuki (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.
- Tanaka, Haruhiko (2017): Current State and Future Prospects of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. No. 11, pp.15-28.

受稿日: 2019 年 12 月 1 日

受理日: 2020 年 5 月 7 日

総説論文

持続可能な社会構築に向けた幼児期のエコロジー学習  
スウェーデン「森のムッレ教室」にみるエコロジカル・デモクラシー

光橋 翠

お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科

Early Childhood Eco-pedagogy for a Sustainable Society:  
Ecological Democracy in Swedish “Skogsmulleskolan”

Midori Mitsuhashi, Ochanomizu University, Graduate School of Humanities and Sciences

Early childhood is considered to be an ideal start of education for sustainable development/education for sustainability as it is the time when children begin to form their identities and worldviews. This research focuses on an ecological democracy model of Skogsmulleskolan, which is an environmental educational method developed for young children in Sweden in the 1950's. It reviewed three textbooks for the Skogsmulleskolan's training course and workshops to identify different purposes to learn ecological concepts and how it is related to children's participation and social transformation.

As a result, it identified five purposes to learn ecology: (1)ecology as a scientific knowledge, (2)ecology as philosophy, (3)ecology as personal commitment, (4)ecology as shared values in a community and (5)ecology as a platform for structural social change. From the perspective of participation, ecology as a scientific knowledge and as philosophy are intertwined to deepen the sense of participation in the ecosystems on the Earth while the latter three are concerned with participation for social transformation. Skogsmulleskolan's ecological democracy model implies that ecological thinking and worldviews, serving as a ecological compass, are the prerequisite for children to bring about structural transformation to construct a sustainable society now and in their future.

**Key Words:** child participation, early childhood education, ecological democracy, sustainability, Sweden

## I はじめに

私たち人類の活動が地球温暖化や生物多様性喪失などの地球規模の環境問題を引き起こしていることが明らかになってきた今、地球のエコシステムこそが私たちの生存基盤であるという認識に立ち、生態学的観点からの構造的な社会変容が求め

られるようになっている。折しも、2017年に改訂された『幼稚園教育要領』には、「持続可能な社会の創り手となることができるようにするための基礎を培うこと（文部科学省、2017）」と記され、幼児期からの持続可能な開発のための教育（以下、「ESD」という。）／持続可能性のための教育（以

下、「EfS」という。) <sup>1)</sup>の重要性が認められた。

本研究では幼児期の ESD/EfS を取り上げ、持続可能な社会構築に向けた構造的な社会変容を視野に入れた教育手法について検討する。具体的には、スウェーデンの自然体験を通じた幼児向けの環境教育手法「森のムッレ教室 (以下、「ムッレ教室」という。))」を研究対象とする。特に、次章で定義するように生態学的な概念の学習と子どもの参加をそれぞれ「エコロジー」、「デモクラシー」と名付け、スウェーデン政府が持続可能な社会構築に向けた改革を実行した 1990 年代、これに呼応してムッレ教室がどのように「エコロジー」と「デモクラシー」の視点を結び付けることで構造的な社会変容を目指そうとしたのかを検討する。

## II. 理論的枠組みと先行研究

### 1. 理論的枠組み

本研究では、「エコロジカル・デモクラシー」という概念を理論的枠組みとする。これまで「エコロジカル・デモクラシー」については、各分野で研究者(エッカーズレー、2004=2010;ヘスター、2006=2018)により言及されてきたが、その論点に共通するのは、住民による参加と生態学的観点からの社会変革という二つの要素が含まれていることである。これに依拠して本研究では、「エコロジカル・デモクラシー」を「エコロジー的な思考を基盤とした人々の参加に基づく社会の構造的変容を目指すアプローチ」と定義する。「デモクラシー」とは人々による意思決定に基礎を置く直接参加型民主主義を意味する。一方、「エコロジー」とは狭義には生物学の一分野であり、生物とそれを取り巻く環境との相互作用のことであるが、本研究の目的においては狭義のエコロジーを軸に置きながらも、学習、政治、経済、社会運動、思想など、生態学的な知見に基づいたあらゆる実践を含む広義のエコロジーを想定する。「デモクラシー」と「エコロジー」という二つの視点を統合した「エコロジカル・デモクラシー」とは、人々が生態学の知見を活かしながら、様々な場面で対話と参加を通して社会を再構築してゆくというアプローチ

である。これを ESD/EfS の文脈に置き換えてみると、子どもが生態学的な概念を身につけ、学校や家庭など身近な環境を参加と意思決定を通して持続可能なものへと再構築する過程といえる。本研究では、「エコロジカル・デモクラシー」を ESD/EfS 実践のアプローチの一つと位置付け、「エコロジカル・デモクラシー」の根底を支える、自然循環を基底とする生態学的な知見に啓発された思考を「エコロジー的な思考」と呼び、そのような思考を身につける学びを「エコロジー学習」と定義する。従ってエコロジー学習では広義の意味において生態学的な知見が様々な実践や目的に沿って使用されることが想定される。

### 2. 先行研究

現在、幼児期の ESD/EfS 研究は、国内で萌芽期にある一方、国際的には活発に議論されている。その論点は先に述べた生態学概念の学習の観点、つまり「エコロジー」と子どもの参加の観点、つまり「デモクラシー」の二点に集約される(井上、2016: 25-26)。まず、「エコロジー」の議論については、自然と人間を分断する二元論的な自然観を見直す必要性が論じられている(Inoue, 2014; Elliot, 2015 等)。オーストラリアを代表する幼児期の EfS 研究者 Davis と Elliot (2014) は、従来の幼児教育学における社会文化的観点に生態学を加えた「生態社会文化的 eco-socio-cultural 観点」を主張する(33)。一方で、「デモクラシー」に関わる議論としては、子どもの参加 <sup>2)</sup>の促進が議論されている(井上、2016)。これは 1989 年に採択された「国連児童の権利に関する条約」を受けたもので、スウェーデンのヨーテボリで開催された幼児期の ESD に関する国際会議の勧告書(Davis et al., 2008)では、子どもは「自らの生活における有能で積極的なエージェントである(25)」として子どもの参加の重要性が強調された。このように、幼児期の ESD/EfS 研究においても、「エコロジー」と「デモクラシー」の視点が重視されている。しかし、これまで幼児教育においてこの二つの視点がどのように持続可能な社会の構造的変容

へと導かれるかは十分に議論が尽くされていない。

### Ⅲ 研究目的・対象・方法

#### 1 研究目的

そこで本研究は、先に定義した「エコロジカル・デモクラシー」という観点から、スウェーデンのムッレ教室の教育手法を研究対象として、幼児教育において「エコロジー」と「デモクラシー」という二つの視点がどのように関係しており、どのように社会の構造的変容に結びくと考えられているのかについて文献を読み解くことを目的とする。

先に、「エコロジカル・デモクラシー」の定義は「エコロジー的な思考を基盤とした人々の参加に基づく社会の構造的変容を目指すアプローチ」としたが、本研究では、この定義から子どものための「エコロジカル・デモクラシー」は「エコロジー的な思考」「子どもの参加」「社会の構造的変容」という三要素から成り立つと考える。そこで、ムッレ教室の教育手法をこれらの要素から検討するために、それぞれに対応する研究設問を設けた。

第一に、ムッレ教室において、先に広義に定義しておいたエコロジー的な思考を身につける「エコロジー学習」とは、具体的にどのように位置づけられ、どのような形態をしているのかという疑問から、「ムッレ教室におけるエコロジー学習の目的は何か、またその教育手法はどのようなものか」という設問を立てた（研究設問①「エコロジー学習の目的及び教育手法」）。第二に、上記で特定されたエコロジー学習は子どもが何に対して参加するための学習かを検討するために、「それぞれのエコロジー学習は子どもの参加とどう関係しているのか」という設問を立てた（研究設問②「子どもの参加との関係」）。最後に、エコロジー学習と子どもの参加の社会変容との関係性を検討するために、「エコロジー学習はどのように社会変容に結びつくと考えられているのか」という設問を立てた（研究設問③「社会変容との関係」）。

#### 2 研究対象

#### 1) ムッレ教室とは

ムッレ教室とは、スウェーデン野外生活推進協会の下で、1957年に当時の事務局長ヨスタ・フロムが考案した5～6歳向けの野外活動手法である。年間を通して自然の中で過ごし、五感を使った自然体験を行うが、環境教育的な側面が含まれている点を特徴とする。1980～90年代に環境教育研究者スティーナ・ヨハンソンがその理念を体系化した。今日までに200万人以上のスウェーデン人が参加し、これは国民の5人に一人に相当する(岡部、2007)。1985年にムッレ教室の理念をもとに野外で活動する就学前学校<sup>3)</sup>が設立され、現在スウェーデンに同様の野外就学前学校が約200校あるほか、通常の就学前学校でムッレ教室を実施しているのは約300校ある。また従来通り、地域にて週末にボランティアによっても開催されている。日本では1992年に日本野外生活推進協会が設立され、これまで約4,300人がリーダー研修<sup>4)</sup>に参加している(エンゴード、2014=2019:8, 277)。

ムッレ教室については学習段階を表す概念図が存在する。代表的なものが「自然の階段」(ヨハンソン、1990=1997:35)と呼ばれるもので、発達に合わせた段階的な環境教育の目標が示されている。これはエコロジー学習に焦点が当てられているものの子どもの社会との相互作用については触れられていない。もう一つはスウェーデン野外生活推進協会のウェブサイト過去に掲載されたもので(Joyce, 2012:94)、個人、集団、社会、グローバル社会に対する学習効果が描かれているが、エコロジー学習の役割は明確ではない。本研究ではこれらの概念図を発展させるために、エコロジー学習が社会の構造的変容にどのように結びつくと考えられているのかという視点から検討する。

#### 2) 研究対象

本研究では、スウェーデンのムッレ教室のリーダー研修やワークショップなどで使用されるテキストを対象とするが、中でも1990年代から2000年代初頭に刊行されたものに焦点を当てた。その理由として、当時スウェーデン政府は生態学的に

持続可能な社会の構築に向けて大規模な構造改革を実行しており、この時期のムッレ教室のテキストを研究対象とすることは社会の構造的変容へと結びつく幼児期の ESD/EfS の在り方を検討するにあたり、有用であると考えたからである。具体的には、当時、主に使用されていた『自然のなかへ出かけよう』（ヨハンソン、1990=1997）、また副読本の『自然の循環』（ヨハンソン、1995=2002）、同じく副読本の『子どもたちのコンパス』（ムッレボーイ野外保育園・ナチュラル・ステップ、2002=2004）の3冊を使用した。いずれも生態学の内容が中心的テーマとなっている。その他、補助的にムッレ教室の関係者が執筆した文献を使用した。なお、『自然のなかへ出かけよう』は現在スウェーデンでは廃版となっている<sup>5)</sup>。代わりに2000年代半ばに新たなテキストが刊行されたが、この時期に野外教育手法が開発されたのに合わせて野外教育手法が中心的テーマとなっている。なお、上記2冊の副読本は現在も入手可能であり、生態学がムッレ教室の学習の一要素であることに変更はないと言える。

### 3 研究方法

上記の資料を対象に、三つの研究設問の視点から、それぞれ次の手順で進めた。まず、研究設問①「エコロジー学習の目的及び教育手法」については、質的テキスト分析法(クカーツ、2002=2018)を応用し、解釈学的アプローチから内容の検討を行った。上記の資料から、ムッレ教室では生態学の知見がいくつかの異なる文脈で使われていることが分かる。そこで、資料から具体的な記述を抽出し、生態学の知見が使用される文脈、集団規模について概念ごとのカテゴリーを作成して分類し、それぞれ学習の目的と教育手法を特定した。

次に、研究設問②「子どもの参加との関係」については、研究設問①の結果をもとに、各カテゴリーのエコロジー学習を通して、子どもが何に参加することを意図しているのかを検討した。その際、先に述べた幼児期の ESD/EfS 研究での議論を踏まえ、「生態社会文化的観点」を取り入れて解

釈を行った(Davis & Elliot, 2014)。具体的には、人間社会は自然循環とは切り離しては存在し得ないことを前提に、子どもが参加する対象となる領域を人間社会に限らず、自然界を含む範囲を想定した。その上で、研究設問①で特定されたエコロジー学習の各カテゴリーがどのようなコミュニティを想定して子どもが参加することを目的としているかを抽出された記述を元に検討した。

研究設問③「社会変容との関係」については、これらのエコロジー学習を総合して、どのような過程で、子どもの学びが持続可能な社会に向けた構造的変容に結び付くと考えられているのかを検討した。ここでは歴史的観点を取り入れ、資料となるテキストが作成された時代背景を考慮して分析した。その上で「子どものためのエコロジカル・デモクラシー」と題した概念図の作成を試みた。

最後に、解釈の妥当性を確認するために、日本野外生活推進協会事務局長である高見幸子氏に内容の確認をいただいた。

## IV 結果と考察

各研究設問ごとに結果・考察を述べる。

### 1 研究設問①「エコロジー学習の目的及び教育手法」

ムッレ教室におけるエコロジー学習の目的を分析した結果、5つのカテゴリーが特定された(表1:研究設問①の結果)。まず、「エコロジー学習」という広義に定義しておいた学習の内容を分類するために、生態学の知見がどのような文脈で使用されているかを検討した。特に、学習による効果が想定される規模として、個人、集団、社会のいずれかを意図しているのかに注目し、抽出された記述を文脈及びレベルごとに分類した。その結果、個人レベルでの学習としては、狭義の生態学の概念そのものの学習(これを「1)自然科学の概念としてのエコロジー」と呼ぶ)、その生態学的な概念から得られる人間の在り方としての洞察を得ようとする哲学的な視点の習得(これを「2)哲学

の基盤としてのエコロジー」と呼ぶ)、そして、その哲学的な洞察を日常生活において実践することを学ぶこと(これを「3)生活者の規範としてのエコロジー」と呼ぶ)が見出された。また集団レベルでの学習としては、そのようなエコロジー的な思考に基づく価値観を集団的変容を通して共有する(これを「4)共有された価値観としてのエコロジー」と呼ぶ)というカテゴリーが見出された。更に、これらを総合した学習を将来的な社会の構造的変容への準備として捉える(これを「5)社会変革の基盤としてのエコロジー」と呼ぶ)カテゴリーが見出された。なお、これらの概念は、重複的かつ相互関係的なものである。次にこれらのカテゴリーが導かれた根拠と内容を説明する。

### 1) 自然科学の概念としてのエコロジー

まず、ムッレ教室においては自然科学の一分野として生態学の概念の学びそのものが重視されていた。ヨハンソンは地球のエコシステムはあらゆる生命が活動する基盤であるという認識(ヨハンソン、1990=1997:17)のもと、『「エコロジー」』とは私たちの家、つまり地球についての学説」で

あり、「植物と動物と周りの環境の相互作用についての学説」(ヨハンソン、1990=1997:87)と説明する。また、子どもが人間の生存条件を理解している必要があるとし、そのためには「人間と地球上の生物が従わねばならない自然の法則を理解」することを重視する(1990=1997:21)。このことから狭義の生態学の概念そのものの習得が重要であると捉えられていることが分かる。中でも「循環思考」の習得が強調される。自然の「循環が、人間が生きていくために合わせ(ママ)なければならない枠組みを決めている」(ムッレボーイ野外保育園・ナチュラル・ステップ、2002=2004:23)とした上で、物質・大気・水などが地球上で循環していることを学ぶ(ヨハンソン、1995=2002)。

その教育手法においては、大人による知識の伝授ではなく、遊び、観察、実験などによる自然の中での子どもの感覚体験を通じた習得が重視される。ヨハンソンは、天候に関わらず自然の中で過ごすことを通して「自然の中のいろいろな出来事には関連がある(1990=1997:29)」ことを理解できるようになるとする。また「自然界のいろい

表1: 森のムッレ教室におけるエコロジー学習と子どもの参加の特徴

カテゴリー	研究設問①の結果		研究設問②の結果
	学習の目的	教育手法	子どもの参加の特徴
1) 自然科学の概念としてのエコロジー	生態学の概念を広げることで、人間の生存条件を理解する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>年間を通じた自然の中での感覚体験</li> <li>子どもを中心とする対話</li> <li>自然循環を体験す遊び・観察・実験</li> </ul>	「自然への参加」 ・人間は生態学的には「消費者」として自然循環の過程に参加している。「自分も自然の一部である」という自然への帰属意識は、行動変容の内的動機を生み出す。
2) 哲学の基盤としてのエコロジー	自然への帰属意識、生命に対する責任感、自然に対するcommons意識を育み、人間と自然の関係性から、人間のあるべき姿についての洞察を深める。	<ul style="list-style-type: none"> <li>年間を通じた自然の中での感覚体験</li> <li>ファンタジー(「ムッレ」)の活用</li> <li>野外生活の実践</li> <li>自然享受権の伝承(commons)</li> </ul>	
3) 生活者の規範としてのエコロジー(個人の変容)	循環思考に基づき、自然循環に合わせたライフスタイルを送る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>自然享受権の伝承(責任行動)</li> <li>自然循環に合わせたライフスタイルの実践</li> </ul>	「社会形成への参加」 ・個人、集団、社会という各レベルでの持続可能な社会形成への参加。持続可能な社会形成への参加は、帰属する自然への貢献的な参加でもある。
4) 共有された価値観としてのエコロジー(集団の変容)	持続可能な社会形成に向けた変革的エージェントとして身近な環境対策に参加する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>環境計画策定への参加</li> <li>保育ドキュメンテーションによる家庭との学びの共有</li> </ul>	
5) 社会変革の基盤としてのエコロジー(構造的変容)	持続可能な社会に向けた社会変革のための準備をする。	1)~4)の教育手法全て ※持続可能な社会構築の方向性を指し示す「コンパス」を身につける。	

出典: ヨハンソン(1990=1997)、ヨハンソン(1995=2002)、ムッレボーイ野外保育園・ナチュラル・ステップ(2002=2004)を参考に筆者作成

ろなことを発見するようになると（子どもには「好奇心が生まれ」とした上で（ヨハンソン、1990＝1997：87、丸括弧は引用者）、その際に生じる大人と子どもの間で行われる対話を重視する（ヨハンソン 1990＝1997：36）。子どもが『どのようにして』『どうして』で始まる質問の答えを求めようにな（1990＝1997：87）」ると、その答えを探求することで生態学の概念が築かれるとする。具体的な感覚体験としては、子どもたちがダンゴムシ、キノコ、切り株といったものを五感を使いながら年間を通して観察することで、自然循環においてそれらがどのような役割を果たしているか発見するように導く。また、ビニール袋、リンゴの皮、金属片、落ち葉などを板に打ち付け、数か月間土壌に伏せておくことで自然物と人工物の分解の速度の違いを観察したり、空き瓶に植物を植えて密封することで小さな生態系を作る「ミニ地球」と呼ばれる実験をしたりする（ムッレボーイ 野外保育園・ナチュラル・ステップ、2002＝2004：16, 20）。このように自然界では物質が循環していることを体験することで、子どもが生態学の概念を深められるような工夫がなされている。

## 2) 哲学の基盤としてのエコロジー

第二に、哲学の基盤として生態学の概念の学びが重視されていることが分かった。ここでの哲学とは個人の言動の根底をなす世界観や価値観などを意味する。ヨハンソンは、自然科学の知識だけでは不十分であるとし、「自然と自然の中で生きる全ての生き物への感情もなければならぬ」と述べ、自然科学的な概念と相互作用的に深まる自然や生命に対する感情的な側面を重視する（1990＝1997：18）。このような自然に対する感情的な側面はムッレ教室で「自然感覚（naturkänsla）」と呼ばれる。ヨハンソンは、自然感覚は主観的で変化するとして『私も動物であり、自然の中のエコロジーの歯車の一部なのだ』ということが理解できる段階にまで到達して「初めて自然に参加でき、自然が自分の家だと思える」とする（1990＝1997：18）。そして「だれも自分の家は大切に」し、「近所に住んでいる物（ママ）への責任も感じ

る」ようになる（18）。つまり、自然感覚を深めることが行動変容の内発的動機を生み出すとし、自然への帰属意識や生命への責任感が育まれるという。このように、生態学の概念を深めると同時に、生態系に依存する人間としていかに生きるべきかを哲学的に省察することが重視されている。

ここでの教育手法としては、先と同じく感覚体験が重視される。特に、遊びや食事を伴う野外生活の実践を通して、自然を好きになることを通して自然を大切にしたい気持ちが育つとする（ヨハンソン、1990＝1997：117）。中でもファンタジーが効果的に使われる。具体的には、スウェーデン語で「土壌（mullen）」を意味する「ムッレ」という架空の妖精が登場する。ムッレはリーダーが扮したりパペットで登場したりする。ムッレは、「土とのつながり」や「土への敬意」といった「私たちがわすれかけていた『自分たちの根源』を気づかせてくれる（ヨハンソン、1990＝1997：148）」存在であり、自然や生きものを大切にしようと子どもに呼びかける。つまり、子どもに自然とのつながりの感覚を与え、どのように生態系に配慮をすればよいのか省察的に考えるように促す役割をもつ。

更に、ムッレ教室で重視される自然感覚の土台にあるのが「自然享受権<sup>6)</sup>」に見られる自然をコモンズと捉える自然観である（ヨハンソン、1990＝1997：14）。自然享受権は自然を享受する権利は万人が有することを前提とする。従って、子どもは、自然を誰もが公平にその恵みを楽しむコモンズとして捉える価値観を身につける。

以上から、ムッレ教室は、人間と自然のあるべき関係を希求しようとする生き方としての哲学の基盤を育むことが含まれていることが分かる。

## 3) 生活者の規範としてのエコロジー

第三に、日常生活における生活者の実践の規範として生態学の概念の習得が重視されていた。このことは、「自然感覚をもつことによって、エコロジーに関する基本的な見解と、環境を意識した行動の基盤を作ることができます」（ムッレボーイ 野外保育園・ナチュラル・ステップ、2002＝2004：

3) という記述から読み取れる。なお、先の二つのエコロジー学習が意識レベルでの変容をもたらすものであるとすると、これ以降のエコロジー学習は行動レベルでの変容をもたらすものと言える。ここでは、子どもが循環思考に基づいたライフスタイルを送ることが重視される。そして、先に見たエコロジー学習で深まった自然感覚は内発的動機として就学前学校や家庭生活など日常生活での行動における自己決定の指針として役割を果たす。

教育手法としては保育者による規範の提示と生活における自然循環の可視化がなされる。ヨハンソン (1990=1997: 18) は、「私たちはあらゆるチャンスを用い、子どもたちにどのようにして生き物に心を配ったら良いのか、また自然に出た時の自然に対するエチケットはどうなのかを見せ」ることを奨励する。その一例が、先に見た自然享受権に伴う責任行動である。自然享受権にはゴミを捨てる、木の枝を折るなどの行為が禁じられており、これらはムッレ教室では「自然のエチケット」と呼ばれ、子どもに伝承される (ヨハンソン、1990=1997: 16)。また、就学前学校では生活空間における自然循環の可視化が重視され、実際に自然循環に合わせた日常生活を送れるようにする。例えば、ニワトリの飼育や野菜の栽培から収穫された卵や野菜を給食の食材とし、残飯は飼料や堆肥として使用する他、有機食品や環境配慮製品を購入する (高見、2018: 108)。これらは内発的な動機から生じる行動変容との一貫性をもたらすものでもあり、子ども一人ひとりが行動変容を体現する機会を創り出すと考えられる。

#### 4) 共有された価値観としてのエコロジー

第四に、これらの学習で得られたエコロジー思考に基づく価値観が就学前学校での生活で共有され、集団的な社会変容と結び付けて考えられていた。先述の「生活者の規範としてのエコロジー」と異なる点は、これが個人的変容ではなく保育者と子どもの相互作用による集団的変容を特徴とする点である。ヨハンソン (1990=1997: 18) は、「子どもたちが自分の周りの環境を意識するようになるにつれ、私たち人間がその環境汚染に加担

していることも分かって」くるとし、不安と無力感に捉われないためにも「大人が私たちの身近な環境保全の具体的な例を見せ」ることが重要であり、子どもが就学前学校の環境保全の計画策定に参加することを推奨する。また、ムッレボーイ野外保育園・ナチュラル・ステップ (2002=2004: 4, 43) は、「子どもは大人を感化できる存在」だとして、学びの姿を記録した保育ドキュメンテーション<sup>7)</sup>を通して保護者に伝えることで家庭を巻き込むことを提案する。このように、子どもの行動変容を帰属する集団と共有することで、集団的変容へと結びつけることが重視されていた。

#### 5) 社会変革の基盤としてのエコロジー

最後に、ムッレ教室の教育理念においては、これら全てのエコロジー学習が、将来の社会変革の基盤となると考えられていた。ヨハンソン (1990=1997: 20-21) は「自然体験は将来の備え」であるとし、「私たちは、子どもたちが将来ぶつかる宿命的な問題を創造的な方法で解決していけるように準備をするべきだ」と述べる。ここからは、ムッレ教室では、エコロジー学習が長期的には持続可能性に向けた構造的な社会変容の基盤を提供すると考えられていることが分かる。この点の詳細な検討については、「IV. 3 研究設問③『社会変容との関係』」にて述べる。

#### 2 研究設問②「子どもの参加との関係」

ここまで、研究設問①の結果として5つのカテゴリーから、ムッレ教室におけるエコロジー学習の目的及び教育手法を検討してきた。ここでは、それらと子どもの参加との関係を明らかにするために、それぞれのエコロジー学習は子どもが何に参加することを目的としてなされているのかを検討した。これに当たっては、従来の幼児教育学ではあまり顧みられることのなかった生態学的な視点を組み込んだ。Davis と Elliot (2014: 30) は、地球規模の環境問題を引き起こした原因として人間中心主義的な世界観を問題視した上で、その反省として生命圏／生態系中心主義からの示唆を包含する「生態社会文化的観点」を幼児教育学の理

論に取り込むことを主張する。そこで本研究では、子どもが「参加」する対象をより広義に捉え、人間が生活者や学習者として存在する世界を社会的な空間だけでなく、自然界と社会が一体となったものとして捉えた。これを踏まえて二つの視点から「参加」を見ることが、ムッレ教室の特徴を検討する上で有効であると考えた。一つは、子どもが市民として持続可能な社会形成につながる諸活動に参加するための学習という、より一般的な用法における「参加」を意味する視点である。もう一つは、子どもが生物として自然循環の一部を成す主体であるという意識を醸成するための学習という、より抽象的で比喩的な表現としての「参加」を意味する視点である。ここでは前者を「社会形成への参加」、後者を「自然への参加」と呼ぶ。

まず、一般的な意味での参加が当てはまる「社会形成への参加」から説明する。これには5つのエコロジー学習のうち、「3）生活者の規範としてのエコロジー」、「4）共有された価値観としてのエコロジー」、「5）社会変革の基盤としてのエコロジー」が相当する。これらは持続可能な社会形成に対する個人・集団レベルでの参加及び将来的な構造的な社会変容への参加のための実践を伴う学習である。

次に、ムッレ教室に特有に見出される「自然への参加」という概念を説明する。具体的には、5つのエコロジー学習のうち、「1）自然科学の概念としてのエコロジー」と「2）哲学の基盤としてのエコロジー」が当てはまる。ムッレ教室では、この二つの学習が一体となって相互作用的に深められることにより、自分自身が地球のエコシステムを基盤とする自然循環の一部であるという帰属意識が深まると考えられている。このことは、先に見た『私も動物であり、自然の中のエコロジーの歯車の一部なのだ』ということが理解（中略）できて初めて自然に参与でき、自然が自分の家だと思える」（ヨハンソン、1990=1997：18、下線は引用者）というヨハンソンの言葉に読み取ることができる。この「参与」という言葉からは、自然界が人間の本来帰属する「コミュニティ」と捉

えられていることが分かる。その意味で、ここで使用される「参与」ないし「参加」という言葉は比喩として機能する。生態学的な観点からは、食物連鎖の源である光合成を行う植物が「生産者」であり、その働きに依存する人間は「消費者」である。つまり、人間は「動物」である以上、「消費者」として自然循環に「参加」していると同時にそれに影響を与える存在なのである。このことから、「1）自然科学の概念としてのエコロジー」と「2）哲学の基盤としてのエコロジー」という二つの学習は、自らが自然に「参加」しているという感覚をアイデンティティ及び世界観が形成されつつある幼児期の子どもにもたすためと言え。以上の考察の内容を表1の「研究設問②の結果」に表した。

以上から、ムッレ教室の特徴は、この「自然への参加」という意識を幼少期に育むことにあることが分かる。そして、これは生涯持続し得る「社会形成への参加」の内発的動機という土台を作るためでもあると言える。補足として、「生態社会文化的観点」から見ると、ここでの社会とは自然と隔てられたものではなく、地球のエコシステムと社会が一体となった一つの世界である。そのため、「社会形成への参加」は、「自然への貢献的な参加」と換言できる、相互に包括的なものと言える。

### 3 研究設問③「社会変容との関係」

最後に、研究設問③に答えるために、これまでの検討結果を総合して、これらのエコロジー学習が子どもの参加を通してどのように社会変容へと結びくと考えられているかを検討した。その手掛かりとして3冊のテキストが作成された当時のスウェーデンの時代背景を考慮した。その結果、ムッレ教室は、1992年リオで開催された「環境と開発に関する国際連合会議」で採択された「アジェンダ21」（UNCED, 1992）を根拠として、子どものエコロジー学習を社会変容に結び付けようと考えていたことが分かった。「アジェンダ21」は、持続可能な社会の実現に向けて国家と国際機関が実行すべき行動計画であるが、国内での定着を図

るために自治体向けの環境計画「ローカルアジェンダ 21」の策定を推奨していた。スウェーデンでは、1996年に「緑の福祉国家」を掲げた首相ヨラン・パーションのもとで、持続可能な社会構築の構造改革の一環として全自治体が「ローカルアジェンダ 21」に取り組んだ（藤井、2003:194）。

「アジェンダ 21」は住民参加による「ローカルアジェンダ 21」の策定という「エコロジカル・デモクラシー」に通じるアプローチを重視した。特に青少年の参加が強調され、「アジェンダ 21」の第25章には「世界の全地域からの青少年が、関係する全てのレベルの意思決定に積極的に参加しなければならない。なぜなら、それは彼らの今日と将来の生活に関わるからである」と記されている（UNCED, 1992: 第25章2節）。そのために「アジェンダ 21」は自治体が住民に環境教育を提供することを奨励していた。この動きを受けたムッレ教室は子どもが積極的に環境計画の策定に参加できるようにエコロジー学習を重視したと言える。そのことは次の記述から明らかである。「自治体は、特に女性と若い人が住んでいるところの環境について意思決定に参画できるようにしなければいけません。（中略）ムッレの森でリーダーや保護者や子どもたちは自然の法則を洞察するようになり、循環思考がどういう意味なのかを理解するようになります。（中略）子どもたちはムッレの森で、そのような将来への準備をすることができるのです（ヨハンソン、1995=2002:28）。」ムッレ教室は、子どもが現在と将来の環境に関する意思決定に参加するために必要となるエコロジ的な思考を習得する場としての役割を自負していたと言える。

では、ムッレ教室では具体的にどのようにエコロジー学習が社会変容へと結びつくと考えられたのであろうか。3冊の資料のうち『子どもたちのコンパス』に社会変容の意図が最も顕著に表れていた。同書はムッレ教室を取り入れた初めての野外就学前学校「ムッレボーイ野外保育園」が作成したが、共著には1989年に設立されたスウェーデンの環境団体ナチュラル・ステップが名を連ねている。ナチュラル・ステップは、当時政府の推

進する持続可能な社会構築に向けた構造改革に貢献した非営利の環境団体であった（Fudge & Rowe, 2000: 81-82）。特に企業の環境計画や自治体の「ローカルアジェンダ 21」策定のために「コンパス」と呼ばれる環境計画手法を開発していた。それは持続可能な社会構築を導くために指針として提案されていた4つからなる条件のことであった<sup>8)</sup>。この条件は自然循環の法則を反映したもので、これに基づいて組織の諸システムを再構築すれば持続可能な組織運営ができるというものであった。この4つの条件は、他2冊のテキストでも強調される生態学の概念とも共通する内容であるが、特に『子どもたちのコンパス』は子どもがこの条件を実験や観察などの体験を通して学ぶための教材として開発されたものであった。同書には、持続可能な未来の実現には「持続可能な社会の条件と社会と地球上の生物の基盤となる機能とのつながりについて知識をもっていなければなりません。『子どもたちのコンパス』はこの基礎知識に焦点をあてています」（ムッレボーイ野外保育園・ナチュラル・ステップ、2002=2004:4）と記されている。つまり、その内容の習得を通して子どもはエコロジ的な思考を身につけ、日常生活や就学前学校の環境計画に参加する際の意思決定の方向を指し示す「コンパス」を習得できるというのである。

ナチュラル・ステップは、個人、家庭、学校、企業、自治体、国家政府などあらゆる組織がコンパスに基づいて根本的な変容を遂げれば社会全体として持続可能になると考えていた（ロベール、1994=2006）。このことは、ムッレ教室で同書の学習を経験した子どもが成人し、それぞれの職場でこのコンパスを活用すれば、その集団において持続可能な再編成が達成され、やがては社会全体が持続可能なものへと変容すると期待されていたことを意味する。これはエコロジ的な思考という「エコロジー」の視点と人々の参加による社会の構造的変容という「デモクラシー」の視点を統合させたアプローチであり、「エコロジカル・デモクラシー」のアプローチに合致する。以上の考察を総括し、概念図「子どものためのエコロジカル・

「デモクラシー」を作成した（図1）。

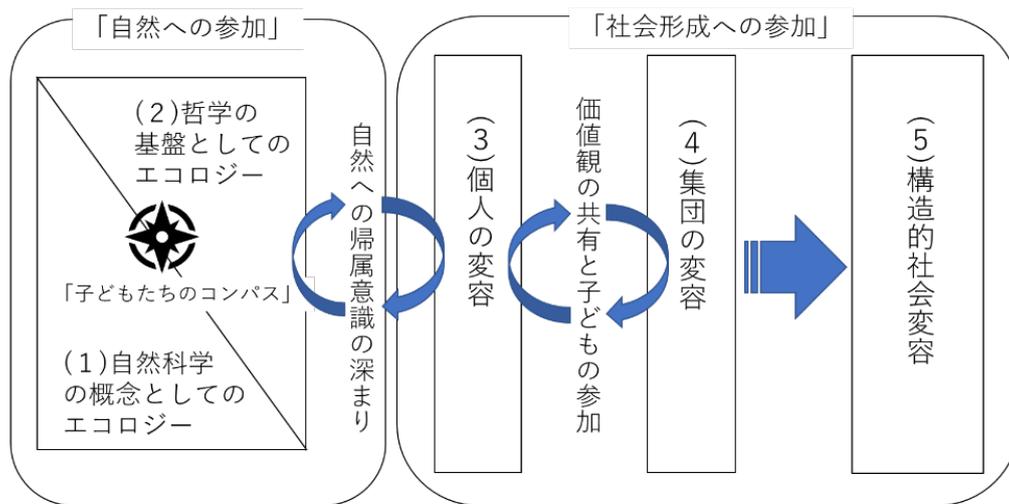


図1：「子どものためのエコロジカル・デモクラシー」の概念図（研究設問③の結果）  
 出典：ヨハンソン（1990=1997）、ヨハンソン（1995=2002）、ムッレボーイ野外保育園・ナチュラル・ステップ（2002=2004）を参考に筆者作成

## V 結論

本研究の目的は、スウェーデンのムッレ教室の教育手法を研究対象として、幼児教育において「エコロジー」と「デモクラシー」という二つの視点がどのように関係しており、どのように社会の構造的変容へと結びくと考えられているのかについて読み解くことであった。その結果、ムッレ教室におけるエコロジー学習では、自然科学としての生態学の概念の習得と人間と自然の関係を問う哲学が一体となった学びが見出された。それは自然への帰属意識を醸成し、持続可能な社会形成への参加、つまり子どもの直接参加を意味する「デモクラシー」の内発的動機となると考えられていた。そして内発的動機に基づく個人の行動変容は就学前学校の環境計画への子どもの参加を通して集団の変容が期待されていた。また、これらのエコロジー学習は将来的には社会の構造的変容をもたらす指針、つまり「コンパス」と考えられていた。

実際に、ムッレ教室の経験者がどのように社会変容に関与したかの追跡調査は課題である。しかし、今日のスウェーデンが持続可能性の分野で世界的に高い評価を受けている背景には、ムッレ教室に見られるような幼少期からのエコロジー学習

が少なからず影響していたと言えるのではなかろうか。「子どものためのエコロジカル・デモクラシー」の概念図を俯瞰すると、幼児期に「自然への参加」の意識を深めることは生涯に渡って持続可能な社会構築に向けた「社会形成への参加」の基盤となることが示唆される。幼児期にエコロジカルな思考を身につけることを意識した自然体験の在り方が今後の幼児期のESD/EfS研究において深まることが有用と考える。

本研究では、「持続可能な開発目標（SDGs）」など新たな国際的な展開へのムッレ教室の対応には触れられなかったため今後の課題としたい。

### <注>

- 1) オーストラリア政府等はEfSを使用する。また、ESDが持続可能な社会形成へのアプローチとして「開発」を前提とすると認識される恐れがある等の理由からEfSを使用する研究者もいる。本研究では便宜上同義に扱う。
- 2) 主体的な関与を含む「参画」が使用されることも多いが、本研究では概念を広く捉えるため、「参加」を使用する。
- 3) 日本の幼稚園・保育園・子ども園が一元化されたもの。
- 4) ムッレ教室の実践には、野外生活推進協会の提供するリーダー研修を受ける必要がある。

- 5) 日本のリーダー研修では現在でも使用されている。
- 6) 私有地でも入って野外活動を行ってもよいとされるスウェーデン古来の習慣で、現在では成文化されている。
- 7) ここでの保育ドキュメンテーションとは、保育活動を写真や描画などで可視化した記録文書の総称のことである。
- 8) 4つの条件とは、持続可能な社会では「①自然の中で、地殻から掘り出した物質の濃度が増え続けない」「②自然の中で、人間社会が作り出した物質の濃度が増え続けない」「③自然が物理的な方法で劣化しない」「④人々が自らの基本的ニーズを満たそうとする行動を妨げる状況を作り出してはならない」(ロベール、1994=2006: 62 - 66)。

#### <参考文献一覧>

- 井上美智子 (2016) 「幼児期における持続可能性のための教育に関わる概念理解と実践の実施実態」『乳幼児教育学研究』Vol.25、23 - 34 頁。
- エッカーズレー、R. (2004=2010) 『緑の国家：民主主義と主権の再考』松野弘監訳、岩波書店。
- エンゴード、E. (2014=2019) 『スウェーデンにおける野外保育のすべて：「森のムッレ教室」を取り入れた保育実践』高見幸子・光橋翠訳、新評論。
- 岡部翠 (編) (2007) 『幼児のための環境教育：スウェーデンからの贈りもの森のムッレ教室』新評論。
- クーツ、U. (2002=2018) 『質的テキスト分析法：基本原理・分析技法・ソフトウェア』佐藤郁哉訳、新曜社。
- 高見幸子 (2018) 「『森のムッレ教育』と教育的ドキュメンテーション」白石淑江 (編) 『スウェーデンに学ぶドキュメンテーションの活用』新評論、97 - 122 頁。
- 藤井威 (2003) 『スウェーデン・スペシャル III：福祉国家における地方自治』新評論。
- ヘスター、R. (2006=2018) 『エコロジカル・デモクラシー：まちづくりと生態的多様性をつなぐデザイン』土肥真人訳、鹿島出版会。
- ムッレボーイ 野外保育園・ナチュラル・ステップ (2002=2004) 『子どもたちのコンパス』高見クリスティーン訳、日本野外生活推進協会。
- 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領』。
- ヨハンソン、S. (1990=1997) 『自然のなかへ出かけよう』

- 高見幸子訳、日本野外生活推進協会。
- ヨハンソン、S. (1995=2002) 『自然の循環』高見クリスティーン訳、日本野外生活推進協会。
- ロベール、K-H. (1994=2006) 『ナチュラル・チャレンジ：明日の市場の勝者となるために』高見幸子訳、新評論。
- Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelsson, I. & Siraj-Blatchford, J. et al. (2008) *The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development*. Gothenburg: Swedish International Centre for Education for Sustainable Development, Chalmers University & University of Gothenburg.
- Davis, J. & Elliott, S. (2014) *Research in Early Childhood Education for Sustainability*. New York: Routledge.
- Elliott, S. (2015) Children in the natural world. In J. Davis (ed.) *Young Children and Environment*. Melbourne: Cambridge University Press. pp. 32-54.
- Fudge, C. & Rowe, J. (2000) *Implementing Sustainable Futures in Sweden*. Stockholm: Byggeforskningsrådet.
- Inoue, M. (2014) Perspectives on early childhood environmental education in Japan: Rethinking for a sustainable society. In J. Davis & S. Elliott (eds) *Research in Early Childhood Education for Sustainability*. New York: Routledge. pp. 79-96.
- Joyce, R. (2012) *Outdoor Learning: Past and Present*. New York: Open University Press.
- UNCED (1992) *Agenda 21*. <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21> (最終閲覧日：2020年3月12日)

**付記** 本研究は「文部科学省特別経費（国立大学機能強化分）」の助成を受けたものです。

**謝辞** 日本野外生活推進協会事務局長高見幸子氏及び森のムッレ財団のご関係者の皆様には、資料及び情報の提供など、貴重な示唆を賜りましたこと深く感謝いたします。

受稿日：2019年11月29日

受理日：2020年5月7日

## 日本ユネスコ国内委員会とユネスコが捉える ESD と GCED の概念の違い

### — 日本のユネスコスクールへの学びの方策の提言 —

松井 晋作

桐蔭学園トランジションセンター

Differences between the Concepts of ESD and GCED as Perceived by  
the Japanese National Commission for UNESCO and UNESCO:  
Proposals for Learning Measures for UNESCO Associated Schools in Japan

Shinsaku Matsui, Toin Gakuen Transition Center

The purpose of this paper is to examine the differences between the concepts of ESD and GCED as perceived by the Japanese National Commission for UNESCO and UNESCO by respectively comparing the conceptual diagrams of ESD and GCED. As a result of the examination, the Japanese National Commission for UNESCO has adopted a learning approach in which the former is included in the latter, without distinguishing GCED and ESD as different. In contrast, UNESCO has adopted different learning approaches for ESD and GCED. In other words, UNESCO presupposes that learners' self-transformation (transformation of their own behavior and consciousness) created through ESD promotes the transformation of environment, society and economy. Furthermore, the self-transformation of learners by GCED is premised on promoting the improvement of human relationships and the transformation of mutual consciousness. This paper also presents a learning method using Mind Map devised for ESD and GCED inclusive learning at a UNESCO Associated School in Japan. In this way, we can share our own concepts of ESD and GCED, as well as those of others, and promote self-transformation.

**Key words:** ESD, GCED, UNESCO Associated Schools, Mind Map, self-transformation

#### I はじめに

ユネスコは 1953 年に教育を通じて「人の心の中に平和のとりでを築く」という使命を実現するため、国際理解教育を学校の教育現場で効果的に促進・普及を目指す拠点として、ユネスコスクールを創設した。それ以降、その都度の時代状況を反映して様々な価値教育プログラムを掲げてきたが、教育事業における現在の主要なプログラムは、

「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development、以下、ESD)と「地球市民教育」(Global Citizenship Education、以下、GCED)である。日本ユネスコ国内委員会では、ASP ネットワーク (Associated Schools Project Network) への加盟が承認された学校をユネスコスクールと呼んでおり、ESD の推進拠点として位置付けている。一方で、GCED の推進拠点としては位置付けていない。日本のユネスコスクー

ルは2019年11月現在、日本国内で1,120校の幼稚園、小学校・中学校・高等学校及び教員養成学校が加盟し、世界で最も多くの学校数を抱えているが、GCEDの推進拠点としてなぜ位置付けないのであろうか。

そこで、本稿では、日本ユネスコ国内委員会とユネスコの捉えるESDとGCEDについて、それぞれのESDの概念図、ユネスコのGCEDの概念図を比較する中で、両者が捉えるESDとGCEDの概念の違いについて考察することを目的とする。また、ユネスコの捉えるESDとGCEDを包含した学びの事例を参照する中で、日本のユネスコスクールが行うべきESDとGCEDの学びの方策についても考察する。

## II 先行研究整理

阿部(2009)によると、ESDは、2002年の国連持続可能な開発会議において、日本政府と日本のNGO「ヨハネスブルクサミット提言フォーラム」が共同提案した「国連『持続可能な開発のための教育』の10年」(以下、DESD)の国連主導機関にユネスコが指名されたことが契機となり、国際的な取組の下、初等教育から高等教育に至る学校教育や社会教育の場などで広がった。日本でも政府が中心となって推進したESDは、2008年公示の小学校・中学校の学習指導要領、2009年公示の高等学校の学習指導要領に「持続可能な社会の構築の観点」として記載されるようになった(文部科学省、n. d. a)。

また、小林(2014)も、DESDが引き金となり、日本のユネスコスクールをESDの推進拠点として位置付けたことがESD発展の契機であるとしている。

さらに、日本ユネスコ国内委員会(2016)は公表した資料の中で、2015年9月の国連サミットにおいて、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」(外務省、2015)が採択され、これに盛り込まれた持続可能な開発目標(SDGs)の4.7に明示化されたことが世界でESDが推進されている理由

と示している。

GCEDは、潘基文(パンギブン)前国連事務総長が2012年9月に、グローバル・エデュケーション・ファースト・イニシアチブ(Global Education First Initiative、以下、GEFI)を提唱したことが国連における始まりである。2013年9月には、韓国の水原(スウォン)で開催されたユネスコスクール60周年記念国際フォーラム及びソウルで開催された地球市民教育技術コンサルテーション会議において、GCEDを推進していく重要な拠点として、ユネスコスクールを位置付けた。同年12月には、第1回ユネスコ地球市民教育フォーラムがタイのバンコクで開催され、この時にGCEDプログラムは確立した。

日本ユネスコ国内委員会(2015a)によると、GCEDとは、教育がいかんして世界をより平和的、包括的で安全な、持続可能なものにするか、そのために必要な知識、スキル、価値、態度を育成していくかを包含する理論的枠組みを指す。

また、小林(2016)によると、GCEDは、第1に、国連の根本理念に深く関わる事業であり、ユネスコがこれまで展開してきた様々な価値教育プログラムに直接リンクする後継プログラムである。第2に、ローカルな視点とグローバルな視点の両方が必要である。第3に、「地球市民」に求められる資質は、グローバルな諸問題への当事者意識、それらの諸問題の解決に向けた積極的・主体的関与、より良い解決策を導き出すための創造的思考である。

以上、日本ユネスコ国内委員会がDESD以降に推進するESDと韓国がGEFI以降に推進するGCEDがユネスコの教育の柱になったのは、2015年に5月に韓国の仁川(インチョン)で開催された世界教育フォーラム2015で提唱された仁川宣言「2030年に向けた教育:包括的かつ公平な質の高い教育及び万人のための生涯学習に向けて」における「ESDとGCEDのための教育を通じてローカル及びグローバルな課題を解決することのできる、能力、価値観や姿勢を発達させる」(日本ユネスコ国内委員会、2015b)ことからであり、ユネ

スコはこれ以降、ESD と GCED を2つの主要なプログラムとして位置付けた。

なお、GCED が提唱される以前、ユネスコはボン宣言 (UNESCO, 2009:2) において、ESD は、「水、エネルギー、気候変動、災害・リスク軽減、生物多様性の喪失、食糧危機、健康リスク、社会的脆弱性、不安など、さまざまな優先事項や課題に社会が対処できるように支援し」、「正義、公平性、寛容性、充足性、責任という価値観に基づき」、「男女平等、社会的結束、貧困削減を促進する」とし、ESD の定義付けはしているが、GCED は宣言に出てこない。

タウィル (Tawil, 2013) は、ESD を環境教育、GCED を市民教育とするワーキングペーパーを作成したが、両者の関係性について考察をしていない。

チュンとパク (Chung & Park, 2016) は、ESD は環境保護の目的で、市民権またはグローバル市民権の要素として、ライフスタイルまたは消費パターンの変更を推奨するソフトなグローバル市民権の一方、GCED は政治的、経済的、社会的不平等、及び人権、民主主義、紛争、平和などの関連問題、または英国における市民教育と政治教育の伝統に基づく地球市民権のような持続可能な開発のための民主的な理想と積極的な関与を求めるハードまたはクリティカルなグローバル市民権と示し、その概念を受け取る立場によって ESD と GCED が示すものは異なるとした。

このように ESD と GCED の位置付けは、各国によって異なる状況が現在にも及んでいることを示している。

ユネスコ (UNESCO, n. d.) は、GCED を次のように定義する。

GCED は、世界における人権侵害、不平等、貧困など平和と持続性を脅かす課題に対するユネスコの対応策である。GCED は、あらゆる年齢層の学習者が、これらの問題が地域的な問題ではなく地球規模の問題であることを理解し、より平和で寛容で、包括的で、安全で持続可能な

社会の積極的な推進者となるように力を与える活動を行う。

一方、文部科学省 (n. d. b) はユネスコスクールの公式ウェブサイトの中で、その活動目的について、第 1 に、「ユネスコスクール・プロジェクト・ネットワークの活用による世界中の学校との交流を通じ、情報や体験を分かち合うこと」、第 2 に、「地球規模の諸問題に若者が対処できるような新しい教育内容や手法の開発、発展を目指すこと」と説明している。しかし、「世界中の学校との交流」や、「地球規模の諸問題に対処できる教育の発展を目指す」ためには、ユネスコが GCED で定義する「平和と持続性を脅かす課題は、地域的な問題ではなく地球規模の問題であることを理解し」、「より平和で寛容で、包括的で、安全で持続可能な社会の積極的な推進者になる」ことが不可欠である。つまり、ユネスコは、日本のユネスコスクールを ESD の推進拠点だけではなく、GCED の推進拠点にもする必要性を示している。

これに対して、小林 (2018) は GCED が ESD に比べて日本に普及、展開しない根本的な理由として、「日本という国民国家の一員 (日本人) としての自覚やスキルの育成、つまり国民アイデンティティの形成という学校教育の大きな目的をある意味で相対化し、弱体化してしまうのではないか」という危惧ないし警戒感が教育行政関係者および学校教育関係者の間に存在するという問題があると指摘する。

しかし、GCED が普及しない理由は、ヨハネスブルクサミットにおける日本の立場が前提条件にあるのではないか。その立場とは、いわゆる「小泉構想」と呼ばれた『「持続可能な開発」のための日本政府の具体的行動』(外務省、2002) によって示されている。すなわち、持続可能な開発の実現のためには、「開発」(貿易・投資、エネルギー、農業・食糧、援助、アフリカ支援) と「環境」保護 (途上国支援、気候変動、森林、生物多様性、水、環境関連条約) をともに達成する必要があり、そのための「人づくり」(教育、保健、ジェンダー)

を実施するという立場である。この「開発」と「環境」保護を達成するための教育が日本の ESD の原点であり、この立場が今なお続いている状況にこそ、GCED が普及しない理由であろう。

次章では、日本ユネスコ国内委員会が ESD をどのように捉えているのか ESD の概念を整理し、GCED の推進拠点としない理由について考察する。その際、ユネスコ (UNESCO, 2019:8) は、ASPnet の 3 つのテーマ別の行動領域 (①グローバル・シチズンシップと平和と非暴力の文化、②持続可能な開発と持続可能なライフスタイル、③異文化間学習と文化の多様性と遺産の鑑賞) に焦点を当て、ESD と GCED を区分けし、双方の推進を目指しており、ユネスコが捉える ESD の概念と GCED の概念を整理する中で、GCED が ESD に対してどのような立場をとり、ESD との違いを理解する必要があるかについても考察する。

### Ⅲ 日本ユネスコ国内委員会とユネスコの捉える ESD と GCED の概念整理

文部科学省の資料 (n. d. c) で、日本ユネスコ国内委員会によると、ESD を次のように説明する。

今、世界には環境、貧困、人権、平和、開発といった様々な問題があります。ESD とは、これらの現代社会の課題を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む (think globally, act locally) ことにより、それらの課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出すこと、そしてそれによって持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動です。つまり、ESD は持続可能な社会づくりの担い手を育む教育です。

他方、ユネスコは学習者向けの資料 (UNESCO, 2016: 9) で、ESD を次のように説明する。

持続可能な開発のための教育 (ESD) は、現在と将来の世代のために、環境の健全性、経済的

実行可能性、公正な社会のために、十分な情報に基づいた意思決定と責任ある行動がとれるよう、学習者に力を与えることを目的としている。それは、学習者として、より公正で持続可能な世界を形成するために、地域社会で積極的な役割を果たす方法を知ることを可能にすることである。それはあなたが環境、社会、経済の要求のバランスをとる方法を学ぶのに役立つ。

(筆者仮訳)

ユネスコは、環境、社会、経済の問題を持続可能な世界を形成するための問題と位置づけ、学習者として十分な情報に基づいた決定と責任ある行動を取るものの必要性を述べている。

以上、日本ユネスコ国内委員会、ユネスコともに ESD は、地球規模の環境・社会・経済問題を解決するために「持続可能な社会を実現するために学習者が主体的に取り組む教育」を施す必要がある点において、同様の捉え方をしている。

次に、日本ユネスコ国内委員会が捉える ESD の基本的な考え方を基にした概念図とユネスコの捉える ESD の概念図を見比べる。



図 1 : 日本ユネスコ国内委員会の ESD の概念図

出典 : 文部科学省 (n. d. c)

日本ユネスコ国内委員会がまとめた図 1 によると、ESD は「環境学習、エネルギー教育、国際理解教育、防災学習、世界遺産や地域の文化財等

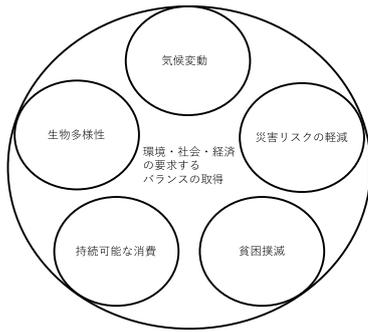


図2：ユネスコのESDの概念図

出典：UNESCO（2016:9）より筆者作成

に関する学習、生物多様性、その他関連する学習、「気候変動」が基本的な考え方（知識、価値観、行動等）であり、環境、経済、社会の統合的な発展を目指すことを示している。一方、ユネスコのまとめた図2によると、ESDは「気候変動、生物多様性、災害リスクの削減、持続可能な消費、貧困撲滅」について、環境、社会、経済の要求するバランスの取得を目指すことを示している。日本ユネスコ国内委員会の方がユネスコに比べ、より細分化してESDを捉えている。次に、ユネスコがESDと並列するGCEDに関して、概念図を見ていく。

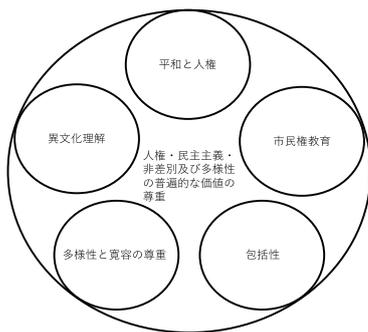


図3：ユネスコのGCEDの概念図

出典：UNESCO（2016:8）から筆者作成

図3によると、GCEDは「平和と人権、異文化理解、市民権教育、多様性と寛容の尊重、包括性」について、人権、民主主義、非差別及び多様性の普遍的な価値の尊重を目指すことを示している。

ユネスコは学習者向けの資料（UNESCO,

2016:8）の中で、GCEDを次のように説明する。

GCEDは、より平和で寛容で包括的な世界を形成するために、学習者が積極的な役割を担うことが可能にすることを目的とする。さらに、地球社会への帰属意識と共通の人間性を生み出すように努め、また、人権、民主主義、非差別、多様性といった普遍的な価値観を尊重することを推進する。（筆者仮訳）

これにより、ユネスコはESDを自然的環境の問題への解決を前提とした概念、GCEDを人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした概念と整理しており、明確にESDとGCEDのテーマを区別していることが考察できる。

一方で、日本ユネスコ国内委員会はGCEDの概念図は示しておらず、ESDを環境・人権・多文化理解を複合した形態での概念整理をしており、ESDの概念にGCEDが包含していると示している。つまり、 $ESD \geq GCED$ と概念整理をしており、人間の意識や行動の変容によって環境・社会・経済の変容と人間同士の関係性・意識の変容の両方をもたらすとする。すなわちESDの中にGCEDを複合する形で捉えているため、あえてGCEDの概念整理を行っていないと考察できる。

これに対し、ユネスコはESDとGCEDで学びのアプローチを変えている。ESDで自己変革（人間の意識や行動が変化）すれば、環境・社会・経済が変容していくとし、GCEDで自己変革（人間の意識や行動が変化）すれば、人間同士の関係性・意識が変容していくと示している。このように $ESD \neq GCED$ と概念整理を図りながらも、明確に変容のゴールを人間と人間以外で線引きしている。

この点については、元国連事務次長のアンワルル・チョウドリ（Anwarul Chowdhury）が国連広報局主催の定期報告会（2014）で、「地球市民の育成が平和の達成に重要である」ことを強調した上での「グローバル・シチズンシップの概念は、世界の相互接続された性質と開発のためのグローバルな焦点の必要性に対する個人の認識であり、自

己変革は、平和の文化の概念と非常に密接に関連して、人間の心を扱っている」という発言からも明らかである。

また、ユネスコ (UNESCO, 2016:10) は GCED と ESD の関係について、持続可能な社会を実現するために以下のように示している。

GCED と ESD は同じビジョンを追求する。それは、あらゆる年齢層の学習者が、より公正で、平和で、寛容で、包摂的で、持続可能な世界への積極的な貢献者となれるようにすることである。(中略) GCED と ESD は、私たちが生きている世界が相互に結びついており、私たちが直面している地球規模の課題の複雑さを理解するのに役立つ、私たちが現在および将来、これらの課題に責任を持って効果的に取り組むことができるように、知識、スキル、態度、価値観を養うのに役立つ。(筆者仮訳)

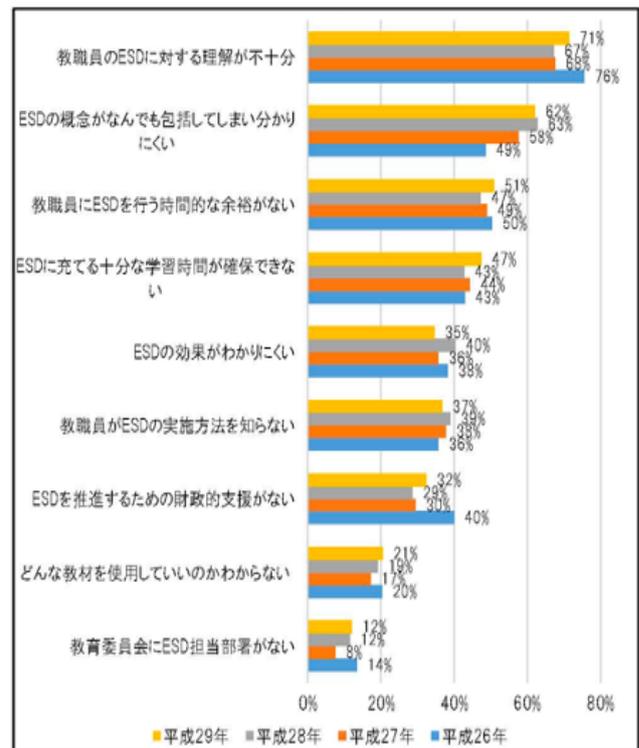
他の資料では、ユネスコ (UNESCO, 2017:2) は、GCED について、「非差別、多様性の尊重、人類の連帯などの価値観を推進する教育」であり、「ESD、平和教育、国際理解教育と概念的に異なるものではない」とし、「GCED と他の教育アプローチは、関連する目標や目的を対象とした同じ取り組みであるにもかかわらず、異なるラベル付けをされている場合には、建設的でも有用でもない (筆者仮訳)」と指摘している。

以上、ユネスコは、持続可能な社会を形成していくためには、自己変革 (人間の意識や行動が変化) を促す概念を最上位に置き、学びのアプローチがいかなる方法であっても前提として存在する事象とする。環境・社会・経済の問題と、人間同士の関係性・意識の問題のバランスに関して、ESD と GCED の概念を同義にしているが、これは自己変革を促す概念が同義であって、ESD と GCED のテーマは同義にしていない。日本ユネスコ国内委員会は、ESD の中に GCED を複合する形で捉えている一方、ユネスコは、ESD と GCED を同じビジョンで追求する上で、教育アプローチ

としての概念を明確に分けているのである。

#### IV 日本のユネスコスクールの ESD の普及の実態とユネスコの ESD と GCED を包含した学びの事例について

それでは、日本では、ESD と GCED は同じビジョンで学んでいるのであろうか考察していく。日本のユネスコスクールの ESD の普及の実態の参考資料として、2017 年に実施された文部科学省の委託調査を参照したい。この調査は、全ユネスコスクール加盟校 1,034 校に対してウェブ回答によって回答協力を募り、765 校 (回答率約 74%) から回答を得られているため、相対的に日本のユネスコスクールの実態を示すものと言える。



(参考:PART⑥質問1)[平成28年度:N=465,平成29年度:N=741]

図 4 : 学校教育における ESD の普及について  
出典 : ユネスコ・アジア文化センター (2018:16)

図 4 は、ESD の普及が進まない理由を示したものである。日本のユネスコスクールは ESD の推進拠点にも関わらず、平成 29 年において、「教職員の ESD に対する理解が不十分」が 71%、「ESD の概念がなんでも包括してしまい分かりにくい」

が62%と、半数以上の学校がESDを理解していない。さらに、「ESDの効果がわかりにくい」が35%、「教職員がESDの実施方法を知らない」が37%と、3割以上の学校でESDの学びの効果や方法がわからない実態がある。この状況は直近4年間においてほぼ変化がなく、日本のユネスコスクールにおいて懸念すべき実態である。

ここで「ESDへの理解の不十分さや概念がわかりにくい」という意見に対して説明する。

ESDの概念をユネスコは「気候変動、生物多様性、災害リスクの削減、持続可能な消費、貧困撲滅」(図2)とし、これらの環境、社会、経済の要求するバランスの取得を目指すことを示す上で、ESDを学び自己変革すれば、環境・社会・経済が変容していくとする、自己変革による自然的環境の問題への解決を前提とした理解を行っている。GCEDの概念を「平和と人権、異文化理解、市民権教育、多様性と寛容の尊重、包括性」(図3)とし、これらの人権、民主主義、非差別及び多様性の普遍的な価値の尊重を目指すことを示す上で、GCEDを学び自己変革すれば、人間同士の関係性・意識が変容していくとする、自己変革による人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした理解を行っている。これらがユネスコの示すESDとGCEDの概念であり、両者を包含した学びへと発展させていくことは、日本のユネスコスクールにおけるESDの理解が深まるだけでなく、GCEDの学びも加わり、より日本のESDも深化していくに違いない。

次に、「ESDの効果や実施方法が分からない」との意見に対して、ESDとGCEDを包含した学びの方策を示していく。ユネスコ(UNESCO, 2016:19)によると、ESDとGCEDは、各領域において同時に学ぶことを推奨している。

図5は、自分自身、家族、学校、地元、国、世界における自己とコミュニティの領域に応じた学びのアプローチを示している。

表1は、「自分自身」というトピックに対して、ESDでは「環境への配慮や個人の消費行動」を、GCEDでは「個人的な責任や連帯感」をテーマに

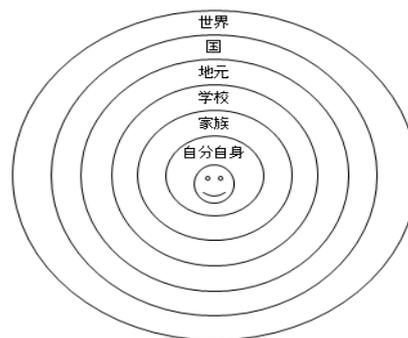


図5：関係の構図

出典：UNESCO(2016:19)から筆者訳出

した学びのアプローチを示している。両者は共に、個人の学び、活動やその振り返りを軸にしており、学習方法や構成は一緒である。個人の学びとしては、3つのキーワードと写真を使って、自分自身を説明し、テーマに関わる3つの語句を書き、マインドマップを作成する。マインドマップ(Mind Map)とは、ブザン(2000)が提唱する思考の表現方法であり、頭の中で考えていることを書き出し、記憶の整理や発想をする方法である。書き方は、表現したい概念の中心となるキーワードやイメージを中央に置き、そこから放射状にキーワードやイメージを広げ、つなげていく。A4くらいの紙の真ん中に、鉛筆やマーカーで書くか、ブザン監修のiMindMapのソフトウェアでも作成可能である。

表1で示したように、内容は、最初、個人で作業した後に、仲間、教員、他の人に書いた内容を共有することで、学びを深めていく。今回の「自分自身」がトピックの場合は、自分自身に関係する様々なステークホルダーとの関係の中で、自分の立ち位置を理解し、他者との関係性の構築を多角的かつ批判的に考察を深めていくことを可能にする。ESDは、自己変革で、環境・社会・経済の変容を促すことを可能とすることを目指し、GCEDは、自己変革で人間同士の関係性・意識の変容を促すことを可能とすることを目指しており、これにより、自分自身が考えるESDやGCEDの概念について、また他者の考えるESDやGCED

表 1 : ESD と GCED の学びの事例

<p><b>【自分自身について】</b></p> <p>自分自身について考えるとき、私たちは自分が誰なのか、世界の中で自分がどのような位置にいるのかを考える。私たちは、自分のアイデンティティと、私たちが持つさまざまな関係（家族、友人、学校など）の中で自分がどのような位置にいるのかを考える。</p> <p>以下の演習や活動は、他者や環境との関係の中で自分の役割を調べ、批判的に評価し、自分自身で連帯と環境保護を推進する方法について具体的な考えを養うのに役立つことを目的とする。</p>
<p><b>ESD</b> テーマ：環境への配慮や個人の消費行動</p> <p><b>【個人の学び】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3つのキーワードと写真を使って、自分自身のことを説明する。</li> <li>・ あなたの環境の中で気になることを 3つメモする。</li> </ul> <p><b>【振り返りの活動】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 環境という言葉を使ってマインドマップを作成する。</li> <li>・ あなたがどのように貢献したか、またはどのように環境を保護するために貢献することができたか考える。</li> </ul> <p><b>【活動】</b></p> <p>選んだ材料(ポスター用紙、鉛筆/マーカー、画材、ICT)を使って、選んだ形で自分のアウトラインを作成する。</p> <p>以下の個人的な質問について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 私にとって大切なものは何ですか？</li> <li>・ 私の得意なこと、苦手なことは何ですか？</li> <li>・ 何が私を幸せにしたり、悲しくさせたりするのか？</li> <li>・ 家庭や学校での私の役割は何か？</li> <li>・ 地域社会やより広い世界での消費を意識しているか？</li> <li>・ 私は自分の消費の選択に気づいているか？</li> <li>・ また、それが自分や他の人、環境にどのような影響を与えているのか？</li> <li>・ この活動を終えてどのように感じているか、また、自分の役割についてどのように考えているかを考える。</li> <li>・ あなたが持っているアイデンティティのアウトラインや環境との関係での自分自身についての考えを共有する自分のアイデンティティのアウトライン、考えやアイデアを、仲間や先生、他の人と共有する。</li> </ul>
<p><b>GCED</b> テーマ：個人的な責任や連帯感</p>

**【個人の学び】**

・ 3つのキーワードと写真を使って、自分自身について説明する。

・ 連帯を示す3つの語句をメモする。

**【振り返りの活動】**

・ 連帯という言葉を使ってマインドマップを作成する。

・ 自分がどのようにしてきたか、またはどのようにしてできるかを考えてみる。

**【活動】**

選んだ材料(ポスター用紙、鉛筆/マーカー、画材、ICT)を使って、選んだ形で自分のアウトラインを作成する。

以下の個人的な質問について考える。

・ 私にとって大切なものは何ですか？

・ 私の得意なこと、苦手なことは何ですか？

・ 何が私を幸せにしたり、悲しくさせたりするのか？

・ 自分のアイデンティティは何か（性別、国籍、性的指向など）？

・ 家庭、学校、地域社会、広い世界での私の役割は何か？

・ 私は自分の選択と、それが自分自身、他者、そして周りの世界にどのように影響を与えているかを認識しているか？

・ この活動を終えてどのように感じているか、また、他の人との関係に関連して、自分が持っている役割や自分自身についてどのような反省があるかを考える。

・ 自分のアイデンティティのアウトライン、考えやアイデアを、仲間や先生、他の人と共有する。

出典：UNESCO（2016:13）より筆者訳出

の概念を共有でき、自己変革を促す学びのアプローチである。これは、トピックが「家族」、「学校」、「地元」、「国」、「世界」に変わっても同様であり、それぞれの意識や行動を理解し、変容を促すことを目的とする。ESD と GCED のそれぞれに関連する用語が概念整理上における各テーマとなるため、トピックを提示し、テーマを選定する中で、自己変革を促す学びのアプローチを実行することで、ESD と GCED を包含した学びの方策となる。

日本のユネスコスクールでは、ESD の重点すべき項目、またはSDGsに関わるテーマごとに環境・社会・経済の変容を促すことを目標にした学びが

注目されるが、ESD と GCED を包含した学びを実施する際には、1 つの科目としての導入や教育目標の一部に留まらず、学校教育目標の実現に向けたカリキュラム・マネジメントとして、計画的かつ組織的な推進としての導入が望ましい。自己変革を促すトピックを提示しながら、環境・社会・経済の変容を促すだけでなく、人間同士の関係性・意識の変容を促すことで、ESD と GCED を包含した学びのアプローチとなり、これを日本のユネスコスクールに導入することで、より一層の ESD 及び GCED の推進にもつながるであろう。

## V まとめ

日本ユネスコ国内委員会は、GCED の概念図は示しておらず、ESD を環境・人権・多文化理解を複合した形態での概念整理をしており、ESD の概念に GCED が包含していると示している。つまり、人間の意識や行動の変容によって環境・社会・経済の変容と人間同士の関係性・意識の変容の両方をもたらすとする。すなわち ESD の中に GCED を複合する形で捉えている。

一方、ユネスコは、持続可能な社会を形成していくためには、自己変革（人間の意識や行動が変化）を促す概念を最上位に置き、学びのアプローチがいかなる方法であっても前提として存在する事象とする。環境・社会・経済の問題と、人間同士の関係性・意識の問題のバランスに関して、ESD と GCED の概念を同義にしているが、これは自己変革を促す概念が同義であって、ESD と GCED のテーマ自体は同義にしていない。ESD と GCED を同じビジョンで追求する上で、教育アプローチとしての概念を明確に分けている。つまり、ESD を学び自己変革（人間の意識や行動が変化）すれば、環境・社会・経済が変容していくとする、自己変革による自然的環境の問題への解決を前提とした理解と、GCED を学び自己変革すれば、人間同士の関係性・意識が変容していくとする、自己変革による人間同士の関係性・意識の問題への解決を前提とした理解である。

このユネスコの提示する学びのアプローチを日本のユネスコスクールでの学びに導入することが ESD と GCED を包含した学びの推進につながっていくであろう。今後は、提示した学びの効果について実践研究と検証を深めることが重要な課題である。

## <引用文献>

- 阿部治 (2009) 「持続可能な開発のための教育 (ESD) の現状と課題」『環境教育』VOL. 19-2、21-30 頁。
- 外務省 (2002) 『「持続可能な開発」のための日本政府の具体的行動 (小泉構想)』『政府開発援助 (ODA) 白書 2002 年版』 国立印刷局。
- (2015) 「我々の世界を変革する: 持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402.pdf> (2020 年 3 月 14 日最終閲覧)。
- 小林亮 (2014) 『ユネスコスクール: 地球市民教育の理論と実践』 明石出版。
- (2016) 「ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析: 多元的アイデンティティの形成課題をめぐって」『論叢: 玉川大学教育学部紀要』、15 号、1-18 頁。
- (2018) 「ユネスコの地球市民教育が追究する能力: グローバル時代における価値教育の新たな展望」『論叢: 玉川大学教育学部紀要』、17 号、19-32 頁。
- 日本ユネスコ国内委員会 (2015a) 「GCED: Global Citizenship Education (地球市民教育) について」(自然科学 (第 126 回) 及び人文・社会科学 (第 115 回) 合同小委員会 配付資料 5)、<https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/003/shiryu/attach/1356893.htm> (2020 年 3 月 14 日最終閲覧)。
- (2015b) 「【仮訳】 仁川 (インチョン) 宣言」(日本ユネスコ国内委員会総会 (第 137 回) 配布資料参考 10-2)、<https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/001/shiryu/attach/1360521.htm> (2020 年 3 月 14 日最終閲覧)。
- (2016) 『ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引』 初版。
- ブザン, トニー&ブザン, バリー (2000) 『人生に奇跡を起こすノート術: マインド・マップ放射思考』 田中孝顕訳、

きこ書房。

受稿日：2019年11月30日

文部科学省 (n. d. a) 「学習指導要領におけるESD関連記述」 <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339973.htm>

受理日：2020年6月14日

(2020年3月14日最終閲覧)。

—— (n. d. b) 「ユネスコスクールとは」『ユネスコスクールへようこそ』 <http://www.unesco-school.mext.go.jp/aspnet/> (2020年3月14日最終閲覧)。

—— (n. d. c) 「ESD (Education for Sustainable Development)」 <http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> (2020年3月14日最終閲覧)。

ユネスコ・アジア文化センター (2018) 「平成29年度文部科学省委託日本／ユネスコパートナーシップ事業 平成29年度ユネスコスクール年次活動調査結果」。

Chung, Bong Gun & Park, Inyoung (2016) A review of the differences between ESD and GCED in SDGs: focusing on the concepts of global citizenship education. *Journal of International Cooperation in Education*. Vol.18. No. 2. pp.17-35.

Goh, Jassmyn (2014) Global Citizenship Starts with Education. Inter Press Service (Apr 3, 2014) <http://www.ipsnews.net/2014/04/global-citizenship-starts-education/> (2020年3月14日最終閲覧)。

Tawil, S. (2013) Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *Education Research and Foresight Working Paper*. No7. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009) *Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Bonn, Germany.* Paris: UNESCO.

—— (2016) *Schools in Action Global Citizens for Sustainable Development: A guide for Students.* Paris: UNESCO.

—— (2017) *The ABC's Of Global Citizenship Education.* Paris: UNESCO.

—— (2019) *UNESCO Associated Schools Network: Guide for Members.* Paris: UNESCO.

—— (n. d.) What UNESCO does on global citizenship education. <https://en.unesco.org/themes/gced/action> (2020年3月14日最終閲覧)。

## ESDの視点に立った国際協働学習プログラムの開発と評価

### — 日本のSGH校とインドネシアの高等学校の連携による実践から —

建元喜寿\*・飯田順子\*\*

筑波大学附属坂戸高等学校\*・筑波大学人間系附属学校教育局\*\*

Development and Evaluation of International Collaborative Learning Program from the Perspective of ESD: From Practice in Cooperation with a Japanese Super Global High School (SGH) and Indonesian High Schools

TATEMOTO Yoshikazu, Senior High School at Sakado, University of Tsukuba &  
IIDA Junko, Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

In this study, we developed and evaluated an international collaborative learning program between Japanese and Indonesian high schools, which stems from the perspective of ESD.

Various resources were tapped during the development of the program, such as the utilization of teachers who were involved in the Japan Overseas Cooperation Volunteers (JOCV), with focus in the area of environmental education. The consistent involvement of many stakeholders proved effective in supporting collaborative activities between the two countries' high schools, as well as within the local community, which had previously been difficult to implement. Eventually, programs on themes related to sustainable development, such as environmental education, community development, and ecotourism, were developed in rural and forest areas in Indonesia.

In program evaluation, the data collected showed an increase in positive awareness of different cultures, both in Japanese and Indonesian high school students. Several Japanese students who participated in the program chose to continue their studies in Indonesia, and vice versa.

This conveys a possibility of the program, particularly of their experiences, having a significant influence in high school students' choices in career, as well as destinations for studying abroad.

**Key Words** : High school, Indonesia, JOCV, SDGs , Super Global High School

#### I はじめに

社会のグローバル化の進展に伴い、グローバル人材の育成が様々な場所において行われている。高等学校においては、文部科学省が、2014年度から「スーパーグローバルハイスクール事業」(以下、「SGH」という)を開始した。各SGH指定校は、

目指すべきグローバル人物像を設定し、国際化を進める国内外の大学を中心に、企業、国際機関等と連携を図り、グローバルな社会課題、ビジネス課題をテーマに横断的・総合的な学習、探究的な学習が求められている(文部科学省、2013)。

2019年度から、SGHの後継事業に位置付けられている「ワールド・ワイド・ラーニングコンソ

一シム構築支援事業」(以下、「WWL」という)、および「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」が開始された。両事業においても、各校で「持続可能な開発目標(以下、「SDGs」という)などの社会課題」や「地域における諸課題」を具体的に設定し、課題解決活動を通じた探究的な学びを実現することが求められている(文部科学省、2018a ; 2018b)。2022年度の入学生から順次適用される高等学校の新学習指導要領でも、「総合的な学習の時間」にかわり、「総合的な探究の時間」が導入されることとなった。その目標は、「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することを目指す」とされている(文部科学省、2018c)。これら、近年の高等学校教育の変化は、今後、多くの高等学校で、持続可能な開発のための教育(以下、「ESD」という)やSDGsに取り組んでいく必要があることを意味するといえる。

このような流れのなか、高等学校においてESDの視点にたった探求型の国際教育が求められている。一方で、全国的には国際教育自体の進展が、様々な要因で必ずしも順調に進んでいないことが指摘されている。高等学校における国際教育の阻害要因を全国的に調査した報告では、その要因として、「担当できる教員がいない、または少ない」ことや、「教員間の連携や役割分担が難しい」点等が挙げられている(工藤、2017)。

高校時代は、その後の大学進学や就職など、将来のキャリア選択を決定していく重要な時期である。その高校時代に、海外の高校生とグローバル 이슈について議論し、課題解決に向けたアイデアを共有する機会をもつこと、またそれにもとづく課題解決活動を経験することは、将来にわたって、持続可能な社会づくりに、グローバルな視野をもって参画していく素養を育てていくうえで、非常に重要であるといえる。とくに、SDGs時代に入り、2030年までに達成すべき17の具体的な目標が示され、その達成に向け先進国と途上国の

普遍的な協働が求められている現在、日本と海外の高校生、とくに途上国の高校生と共通の課題設定を行い、実際に課題の発生している現場に集い、協働的に解決活動に取り組む経験ができる、国際的な学習プログラムの開発が大変重要である。しかし、これまで、高等学校における環境教育や国際教育に関して、日本国内におけるプログラム(比屋根・塩見、2014 ; 布施、2015)、日本の高校生の海外における活動報告(原、2018)、国内校と海外校がそれぞれの学校で行うプログラム(高木・伊藤・岡村、2018)、途上国を対象とした環境教育プログラム開発(辻裏・仲尾豊・小木・グエン、2015)等は報告されているが、複数の国々の高校生が、課題の発生している現場に集い、共通の課題に取り組み、協働しながら解決策を考え行動するようなプログラム、さらにはそのプログラムの効果検証を行った報告はみられない。

そこで本研究では、国際的な協働を「共通の課題に対して、国を越え対等な立場で相互の力を合わせ解決していくこと」とし、日本のSGH校とインドネシアの高等学校の連携のもと、「森林の持続可能性」をテーマに、ESDの視点にたった国際協働学習プログラムの開発を行う。プログラムの効果検証は、SGHで使用されている国際的資質尺度による調査と、対象校生徒の日本およびインドネシアへの留学状況から検討を行う。なお、本研究は、日本のSGHで開発されたプログラムを対象としたため、主に日本の高等学校に対する裨益や課題を中心にまとめ、インドネシアの高等学校への効果や変容については概説するにとどめた。

## II 研究の方法

### 1 対象校と対象地の概要

プログラム開発は、SGH指定期間中の2014年8月から2018年8月にかけて行った。対象校は、日本側がSGH指定校の筑波大学附属坂戸高等学校(以下、「筑坂」という)、インドネシア側が日本の多くの大学と国際連携協定を締結しているポゴール農科大学の附属コルニタ高等学校(以下、

「コルニタ」という) およびインドネシアの森林行政や保護を担当しているインドネシア環境林業省の附属林業高校(以下、「林業高校」という)の2校、合計3校とした。2014年から毎年各校から7名、合計21名が参加し、5年間ではのべ105名が参加し開発を行った。対象地は、西ジャワ州チアンジュール県のグヌングデパンランゴ国立公園(以下、「グデ」という)とその周辺域とした(図1)。



図1 プログラム開発実施場所の位置(出典:筆者作成)

この地域は、国立公園を中核地域(core area)とする、ユネスコの「人間と生物圏計画」(Programme on Man and the Biosphere: MAB)の生物圏保護区に指定されている。農村部での活動地は、グデの森林生態系管理官のアドバイスから、国立公園に隣接するサロンゲ村とした。サロンゲ村は、2003年の国立公園面積の拡大にともない、本来は耕作が認められていない国立公園内に、農地を含んでしまうこととなった。従来からの耕作者を強制的に排除することは難しいため、民間

の資金を活用し、農民の生活支援を考えながら、順次、公園域外へ移動を進める、「Adopsi Pohon(英語名: Tree adaptation)」プログラムが実施されている。日本企業の植林を中心としたCSR活動も実施されており、森林保全と開発、そして持続的な森林利用を学ぶのに適した立地といえる。

## 2 プログラム開発のプロセス

インドネシア側の対象校であるコルニタは、第二外国語として日本語の授業があり、複数の日本の高等学校と、文化交流を中心とした国際交流を行ってきた。一方、国際交流を進めるなかで、インドネシアを代表する大学の附属学校として、課題研究の質向上を海外の高校と行っていきたいというニーズが高まり、2011年に国際連携協定を筑坂と締結した。また、林業高校は、所管する人材開発局が、インドネシアの森林減少が世界的な課題となっており、将来、インドネシアの森林問題にかかわっていく林業高校生に、国際的な経験を高校時代に積ませたいというニーズがあり、2012年に国際協力機構(JICA)の専門家を通じて、日本の高校との交流希望が出され、日本側とのマッチングをはじめた。最終的に森林や農業に関する科目を開設している筑坂との交流が開始された。そして、2014年に、日本でSGH事業が開始されたことを契機に、3校で課題学習ベースのプログラムを、世界が共通して取り組む必要がある「森林の持続的な利用」をテーマに開発することとした。

プログラムの開発は、JICA 青年海外協力隊(以下、「協力隊」という)に参加経験がある筑坂の教

表1 国際フィールドワークの開発に携わった関係者

関係者名	おもな役割
青年海外協力隊経験教員	プログラムの立案、インドネシアとのやり取り
インドネシア姉妹校高校	FW内容の協議と共同実施、参加高校生の選抜
地元小学校・中学校	環境教育WSの受け入れ、授業内容に関するアドバイス
大学生(日本・インドネシア)	高校生への指導助言
国立公園職員	インドネシアの森林問題に関する解説、地元小中学校とのコーディネート
地元宿泊施設関係者	高校生の宿泊先の確保、地元住民とのコーディネート
地元婦人会、農家	地元のニーズの説明、特産品・プログラムの共同開発、活動内容への指導助言
政府機関(環境林業省)	高校生からの実践報告・提案へのアドバイス、高校生シンポジウム開催の協力・支援

出典:筆者作成

員がファシリテーターとなり、両国の担当教員、国立公園職員、地域住民等多くの主体が参加・協議を行い(表1)、プログラムに参加した高校生の意見も取り入れながら、毎年、内容を改善していった。プログラム名は「インドネシア百年の森プロジェクト」とし、筑坂では時間外の選択科目「国際フィールドワーク(以下「国際FW」という)(2単位)」として、カリキュラム上に位置づけて実施した。コルニタでは、卒業要件として必要な課題研究(個人で研究テーマを設定して、研究論文を提出するもの。インドネシア語名: Karyatulis)で、森林問題や国際問題を扱うことを希望する生徒を中心に、林業高校では5島(ジャワ、カリマンタン、スマトラ、スラウェシ、パプア)に各1校ある分校から1ないし2名を各校の代表とし、学校を管轄する環境林業省人材開発局が参加者を選抜し参加させるプログラムとして実施した。

両国の継続的な取り組みとするため、プログラムは、1) 事前学習、2) 現地フィールドワーク、3) 事後学習、4) 次年度への引継ぎの、4つのフェーズをもつプログラムとした(図2)。

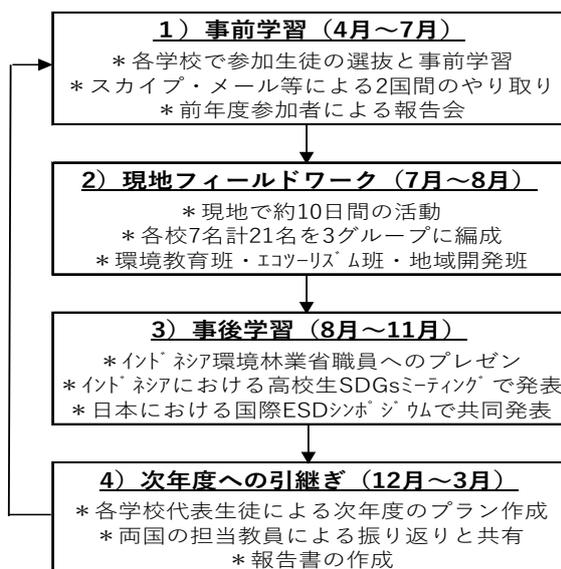


図2 国際FWの年間フロー(出典: 筆者作成)

現地では、日本とインドネシアの高校生が混在するように21名を7名の3チームにわけ、各チームがテーマを持って活動を行うこととした。テ

ーマは、国立公園が地域住民参加型管理を行っており、国立公園職員と地元住民が、実際に現在取り組んでいるもののうち、高校生にも取り組みやすい、1) 環境教育、2) 地域開発、3) エコツーリズムの3テーマに決定した。3テーマの枠組みは教員側で提示し、具体的な活動内容は、両国高校生の自発的な協働活動を促すために、高校生自らが議論し決定するものとした。

### 3 プログラムの評価

最終的に開発されたプログラムの効果検証は、SGH 幹事校管理機関である筑波大学附属学校教育局の心理学を専門とする複数の大学教員と附属学校教員が協議し開発された「国際的資質尺度」を用いた。本尺度は、すでいくつかのプログラムで検証が行われ(藤原ほか、2015)、複数のSGH校やWWL校でも使用されている。この国際的資質尺度のうち、本研究では時間や場所が限られる海外現場でも使用しやすい「国際的資質尺度短縮版」(藤原・飯田・大川・鈴木、2017)を用いて実施した。本尺度は4因子28項目5件法で構成されている(表2)。インドネシアの高校生に対しては、インドネシア語および英語に熟達した日本人教員、高校でインドネシア語を指導しているインドネシア人教員、および英語を母国語とする外国人教員で協議を行いインドネシア語および英語に翻訳して実施した。効果検証の質問紙調査は、SGH 最終年度の2018年に、3校の高校生が集合しプログラムを開始する直前の2018年7月30日に事前アンケートを、すべてのプログラムの終了した8月9日に事後アンケートを実施した。また、高校生の進路に与える影響に関しては、2014年度から2018年度にかけて、3校の生徒の、日本またはインドネシアへの留学の状況をまとめた。

## III 結果

### 1 5年間のプログラム開発プロセス

5年間の最終成果として、地元住民との協働活動を含む、10日間にわたる現地でのフィールドワ

表2 国際的資質尺度の因子名と質問項目例

因子名	質問項目数	質問項目例
異文化肯定意識	12	異なる文化に触れることは、興味深い体験だと思う 海外に行ったら、地元の人の習慣に触れたいと思う
国際理解における他者理解	7	自分と意見や文化の背景が異なる人と協力できる 他人の意見を聞ける
国際的事象の知識・スキル	4	英語などの外国語で書かれた新聞や雑誌が読める 自分の言いたいことを英語などの外国語で表現できる
自国文化への理解・尊重	5	日本（インドネシア）はすばらしい国だと思う 日本（インドネシア）の独自の文化や歴史をもっと知りたい

出典：筆者作成

ークを開発した（表3）。立ち上げ期にあたる1年目、2年目は、試行期間として、ゴミ処分場の見学、日系企業が関わる農場見学、いくつかの村の学校や野菜市場の見学など、フィールドワークに適する場やテーマを探すことから始まった。このため、2ヶ国の生徒同士が連携した活動が少なく、受け身の状態が多かった。また、3校の生徒は別々の場所に宿泊していた。3年目に入り、国立公園職員から、国立公園に近接するサロンゲ村にある、高校生全員が宿泊できる新しい施設の紹介を受けた。3校の生徒が合宿し、協働学習だけではなく、3食をともにし、時間をかけた相互理解の時間もつくれるようになった。そこから、プログラムの開発が促進され、サロンゲ村を拠点とした最終形に近い形に近づいて行った。4年目には、日本のSGH校、インドネシアの複数の高校も参加した、高校生主体のシンポジウムをインドネシア環境林業省の協力により首都ジャカルタで開催し、課題研究ベースの日本とインドネシアの高校生交流が実現した。最終年には、地域住民との協働活動も軌道に乗り、農村部におけるフィールドワークと、そのまとめの場としてのシンポジウムの機会を含むプログラムを開発することができた。

## 2 国際FWの年間フロー

国際FWの年間フローの4つのフェーズ（図2）のうち、事前学習では、週1回程度、おもに放課後に、両国の森林問題や、現地の安全対策、インドネシア語をおもに学習した。日本とインドネシ

アの時差は2時間であり、大きな時差ではないため、スカイプなどによるTV会議も月に数回実施した。事後学習では、参加者全員に英文による活動報告書を課し、両国間で成果を共有できるようにした。また、両国の生徒が共同で成果発表を行う場を設け、振り返りとともに、第三者からの評価を得られる場も設けた。次年度への引継ぎは、前年度参加者が、次年度参加者に対して実施した。現地での活動内容、問題点などを伝え、現地での活動が継続的に実施されるようにした。引継ぎは、放課後以外に1泊2日の校内合宿も実施し、時間の確保に努めた。

## 3 現地フィールドワークの内容と成果

表4および図3に、日本とインドネシアの高校生と、地域住民との協働活動による成果例を示した。各班における両国の高校生の議論、活動実施までのおもな経過は次のとおりである。

### 1) 環境教育班

環境教育班は、人々の行動変容を起こすためには、できる限り年齢が早い段階での環境教育が必要であると考え、地元の小中学校における環境教育出前授業を中心に実施することとした。取り上げるテーマは、グデ職員、地元学校教員と合議の上、①現地で深刻な問題となっているゴミ問題および、②森林の多面的機能の理解を取り上げ、小学生にもわかりやすく学んでもらえる内容の授業を実践することにした。また、継続的に取り組んでもらえることを主眼にし、地元で入手可能な資材や、地元の状況にあった活動とした。

表3 サロンゲ村滞在中のプログラム内容（2018年7月，8月期）

	環境教育班	地域開発班	エコツーリズム班
1日目 (7月31日)	国立公園職員によるインドネシアの森林問題に関するレクチャー 参加者全員でアイスブレイク 各班のアクションプラン作成のための班別ミーティング		
	・学校訪問の計画立案	・地域住民への聞き取り	・国立公園での情報収集
2日目 (8月1日)	・小学校訪問と教員に対する聞き取り調査 ・中学校訪問と教員に対する聞き取り調査	・サロンゲ村地域開発リーダーによるサロンゲ村の概説 ・サロンゲ村の茶畑、工場（茶・絹）の見学 ・特産品に関する聞き取り	・農家民泊の情報収集
3日目 (8月2日)	・小学校周辺のゴミのポイ捨て状況の調査 ・小学校におけるWSにむけた準備	サロンゲ村婦人会に対するインタビュー ・婦人会と石鯰・サンバルソース作り体験 ・新ロゴの作成	・エコツアーガイドブックの内容検討 ・農家民泊に参加（1泊2日）
4日目 (8月3日)	・小学校における環境学習WS実践と振り返り ・中学校における環境学習WSの内容ディスカッション	・バナナペーパーによるパッケージング ・商品紹介ポスター作り	・農作業体験 ・村における環境保全に関する活動についてインタビュー ・地元ラジオ局訪問
5日目 (8月4日)	地域の住民と合同の宿舎周辺の早朝ゴミ拾い活動		
	・中学校におけるワークショップの準備	・商品購入者に対する、質問紙の内容検討と作成	・農家民泊振り返り ・ガイドブック内容検討
6日目 (8月5日)	・地域開発班・エコツーリズム班の活動支援	・特産石鯰の販売実践 ・サンバルソースの食味モニター調査	・国立公園来訪者に対するエコツーリズムに関するアンケート調査 チボダス植物園の桜ガーデンの見学
7日目 (8月6日)	・地元中学校における環境ワークショップの開催	環境教育班のワークショップの支援 翌日の発表の準備	
8日目 (8月7日)	インドネシア環境林業省・国立公園職員に向けた活動報告・提案発表 （於：グヌングデパンランゴ国立公園会議ホール）		
9日目 (8月8日)	休養・翌日の準備日		
10日目 (8月9日)	日本インドネシア高校生SDGsミーティング@ジャカルタ （インドネシア5校、日本2校が参加した高校生国際会議における国際FW活動報告）		

出典：筆者作成

表4 日本・インドネシアの高校生の協働活動例

班名	実践例
環境教育班	地元で入手可能な資材を用いた簡易土壌実験キットの開発 地元の分別基準にあわせたゴミ分別ゲーム
地域開発班	地元特産品（石鯰、サンバルソース）の観光客に対する市場調査 バナナペーパーの作成講習会開催と石鯰のパッケージング
エコツーリズム班	3か国語（日・英・インドネシア）によるガイドブックの作成とPDF版の配布 地元プロモーションビデオの作成とWebへのアップロード

出典：筆者作成

## 2) 地域開発班

地域開発班は、当初は高校生のアイデアで、新たな商品開発を行うことを計画していたが、PKK (Pembinaan Kesejahteraan Keluarga : サロンゲ村の婦人会) への聞き取り調査から、各家庭で製造している地元産の石鹼があることがわかった。また、販路が限られていることから、その販促希望があることもわかった。包装に使用する紙は、とくに環境に配慮した製品ではなかった。そこで、地元で容易に入手でき、これまで、利用されてこなかった、バナナの偽茎を利用したバナナペーパーの製造とそれを利用した包装を行い、国立公園来訪者に販促活動をする事とした。バナナペーパーのアイデアは、日本の高校生のアイデアで、その生徒は実際に日本とインドネシアでバナナペーパーの製造方法について自主的に学んだ。そして質は高くはないが、バナナペーパーの製造を婦人会のメンバーに伝えられる技術を身に付け、フィールドワークに参加した。バナナペーパーは非木材紙であり、森林保全にも貢献できるものである。インドネシア滞在中、何度も試作を行い、最終的にはバナナペーパーで包装した地元生産の石鹼を作成することができた。国立公園来訪者に石鹼と包装の感想を聞き、それを地元婦人会のメンバーに伝え商品の改良につなげた。

## 3) エコツーリズム班

エコツーリズム班は、高校生自身がエコツーリズムについての知識や、参加経験が乏しいことから、地域住民に対する聞き取りや、高校生自身が農家民泊(現地名称: エコホームステイ)を体験して意見をフィードバックすることとした。サロンゲ村には、茶畑がひろがり、高原野菜の栽培でも有名な場所であることから、農村部におけるツーリズム全般の調査も行った。自分たちで農村部におけるエコツアー企画を作り、FWに参加していないコルニタ高校の生徒をサロンゲ村に招待し、ツアーに参加してもらい、フィードバックを得た。サロンゲ村は、空気も澄んでおり、とくにジャカルタなど近隣の都市住民にとっては憩いの場となりうる。一方で、茶畑は森林を伐採してできたも

ので、実際に国立公園地域の境界線まで畑の開墾が進んでおり、何をもってエコツーリズムとするかは高校生の間でも議論が分かれた。このような問題点に配慮しつつ、農村地域の良さをより多くの人に知ってもらう活動として、最終的には3か国語のガイドブックを作製した。



図3 日伊の高校生の協働活動の様子(出典: 筆者撮影)

## 3 プログラムの評価

### 1) 国際的資質尺度調査による検証

表5は、国際的資質尺度短縮版の結果について、学校間およびプログラムの前後(時期)の、2要因の分散分析を行った結果である。まず、国を越えた協働活動のベースとなる「異文化肯定意識」に関しては、プログラムの実施前後で、両国の高校生全体として有意に向上する結果となった。また、協働活動に関連する質問項目からなる「国際理解における他者理解」や「国際事象への知識・スキル」に関しては、有意な差は見られなかった。国際交流の現場で重視されている「自国文化への理解・尊重」は、全体としては、プログラムの前後で有意に向上しているが、日本の高校生は、インドネシアの高校生と比べ、値が低い結果となった。

### 2) 両国の留学者数の推移

表6は、2014年度から2018年度に筑坂から、インドネシアの高校に1年間留学した生徒と、その渡航先、および国際FWの参加の有無をまとめたものである。また、図4に、同期間にコルニタから筑坂に1か月間留学した生徒数をまとめた。筑坂からは、毎年、1~2名の生徒がインドネシ

表5 国際的資質尺度における学校と時期の影響

因子名	事前			事後			学校	F値 時期	交互作用
	坂戸	コルニタ	林業高校	坂戸	コルニタ	林業高校			
異文化肯定意識	4.62	4.57	4.65	4.75	4.78	4.88	.32	20.52 **	.55
	.24	.26	.31	.29	.20	.19			
国際理解における他者理解	4.43	4.64	4.69	4.57	4.60	4.76	.56	1.00	1.00
	.71	.26	.22	.57	.27	.21			
国際的事象への知識・スキル	3.07	3.64	3.50	3.14	3.64	3.86	2.06	1.04	.60
	1.04	.43	.29	.79	.64	.57			
自国文化への理解・尊重	3.94	4.71	4.54	4.00	4.77	4.71	11.83 **	6.25 *	1.00
	.40	.20	.30	.54	.14	.25			

上段が平均,下段が標準偏差 \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ 

出典：筆者作成

表6 高校在籍中にインドネシアに1年間留学した生徒

	留学期間	国際FW		留学場所
		参加の有無		
生徒A	2014年8月～2015年7月	○		西ジャワ州ボゴール
生徒B	2015年7月～2016年6月	○		西ジャワ州ボゴール
生徒C	2015年7月～2016年6月	○		西ジャワ州ボゴール
生徒D	2016年7月～2017年6月	○		西ジャワ州ボゴール
生徒E	2016年7月～2017年6月			西ジャワ州ボゴール
生徒F	2016年7月～2017年6月	○		バリ州
生徒G	2017年7月～2018年6月	○		西ジャワ州マジャレンカ
生徒H	2018年7月～2019年6月	○		西ジャワ州ボゴール
生徒I	2018年7月～2019年6月			西ジャワ州ボゴール
生徒J	2018年7月～2019年6月	○		リアウ州プカンバル

出典：筆者作成

FWに参加していない生徒に関して、生徒Eは校内で生徒国際教育推進委員会に所属しており、ホームステイの受け入れなどでインドネシアとの交流を行っていた生徒であった。生徒Iは、民間企業がCSR活動の一環で実施している日本とインドネシアの高校生が、相互訪問と受け入れを行うプログラムに参加しており、インドネシアに関連する活動に参加している生徒であった。

コルニタは、筑坂と国際連携協定締結後、コルニタからの要望で1ヶ月の日本私費留学プログラムを作った。SGHが開始されるまではのべ3名の参加であったが、2014年以降は毎年、複数の生徒が筑坂に留学するようになった。

林業高校は、3年間のカリキュラムに国立公園などで

アへ留学した。とくに、国際FWに参加した生徒が殆どをしめていた。渡航先は、ボゴールが最も多く、森林問題を学びたいと強く希望した、生徒Gと生徒Jは、林業高校へ留学した。国際

の現場実習が多いため、高校における留学はなかったが、研究期間中に林業高校からはじて日本の大学に学士入学する生徒がおり、5年間で5名が日本に学士留学した。

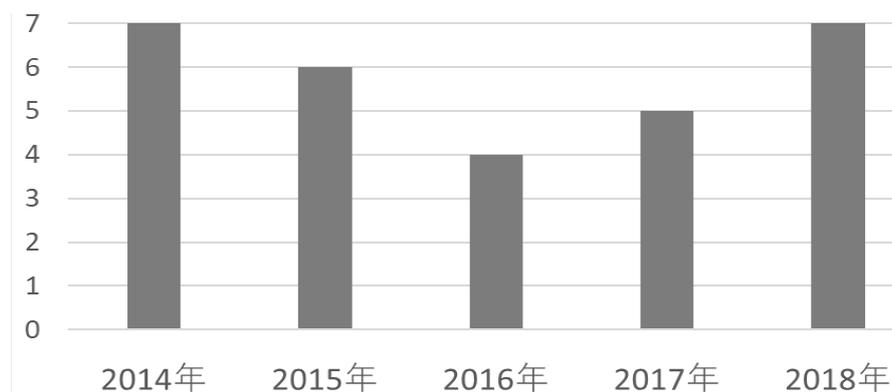


図4 コルニタ高校から筑坂へ留学した生徒数(出典：筆者作成)

## IV 考察

### 1 プログラム開発に関して

ESD では、環境、社会、経済、文化の関係性を考慮した総合的な取り組みが必要とされている。またその実践にあたっては、地域や外部機関、あるいは海外の機関や国際的なネットワークと連携して総合的かつ体系的な構築が重要とされている（日本ユネスコ国内委員会、2018）。しかし学校現場で、海外との新たな国際教育プログラムを立ち上げ、学校の状況やニーズにあった連携先を確保し、継続的な活動を行っていくのは容易ではない。

今回、国立公園に関連する多くのステークホルダーが関わる形で、森林保全、地域経済、教育、都市と農村との関係等を「総合的・主体的・対話的」に学べるプログラム開発が実施できたのは、協力隊を経験している教員の存在が大きい。協力隊は、任国の政府機関や学校での活動や研修経験がある場合が多く、日本と海外をつなぎ、交流だけに終わらない、これから求められる国際的な探究活動を促進する役割を担うことができるといえる。佐藤（2013）は、協力隊参加教員が、途上国において経験をした状況的学習と、国際教育協力の経験を通して得られる関係論的世界観の醸成が、参加教員が持続可能な包摂型社会に向けた地域づくりの主体として貢献しうる可能性を示している。JICA には、全国の公立学校、国公立大学附属学校、私立学校および学校設置会社が設置する学校の教員が身分を保持したまま協力隊に参加できる制度を有している。2001 年度の制度発足以降、全国から毎年およそ 60 名から 100 名程度の参加者がある（国際協力機構、2019）。しかし、文部科学省の調査（2010）によると、帰国後、国際交流の部署に配属されているのは 22% にすぎず、帰国後も派遣国の学校等と交流を行っている例は 31% で、内容も個人的なものやメールのやり取りがほとんどをしめている。今後さらに社会のグローバル化が進んでいくことが予想され、高等学校もそれに対応していかなければならない。その際、協力隊経験者を学校教育における国際教育のファシ

リテーターとして配置することが効果的であるといえる。筑坂でも、当初は、協力隊経験教員 2 名が中心となりプログラム開発をすすめたが、その後、10 名以上の教員がインドネシア引率を経験している。

海外でのプログラムでは、現地の状況や文化に配慮する必要がある。インドネシアでのプログラムでは、とくにイスラム教の断食期間、お祈りの時間、そしてハラール食に配慮する必要がある。断食期間中は協働プログラムの実施は難しく、事前の打ち合わせにも配慮が必要である。また、日々のプログラム設定でもお祈り時間を考慮に入れて組む必要がある。本プログラムでも、当初は、日本側とインドネシア側でお祈りに関する共通理解が不足していたことから、見学先に遅刻してしまうことも発生した。しかし、これらも継続的にプログラムを実施することで解決されていった。

また、海外でのプログラムでは、保護者への説明を丁寧に行うことも重要である。とくに途上国でのプログラムは、保護者にとって不安が大きい。筑坂では、必ず事前に、保護者会を開催し、安全管理等の説明を実施している。生徒の帰国後は、大きく成長した生徒の変化を実感する場合が多く、生徒の話聞き、保護者自身がインドネシアに興味をもち、実際に渡航する事例もみられた。

### 2 プログラム評価に関して

本プログラムの評価では、日本およびインドネシアの高校生に共通して、「異文化肯定意識」が有意に高まっていた。この結果から、開発されたプログラムが、今後、さらに社会の国際化が進んでいくなかで、国を越えた相互理解を進展させる可能性を持つことが示唆された。

期待された協働性の向上に関して、協働性を表す因子（因子名：国際理解における他者理解、国際的事象における知識・スキル）に、有意な変化は見られなかった。実際に現場に出てプロジェクトの進行に関わると、課題の解決は簡単にはいかないことを生徒は理解する。日本出発前は多くの生徒が「私たちが、インドネシアに環境問題の深

刻さを伝え、環境教育の方法を伝える」という思いをもって出発する。しかし、現場では、言葉の問題等でコミュニケーションが取れなかったり、国立公園職員により、すでに公園周辺の小中学校で環境関連の工夫された出前授業が実践されていることを知る。インドネシア人高校生の行動力やアイデアに圧倒される場面もみられた。これからの要因から有意な変化が見られなかったと考えられる。

インドネシアの高校生は、積極的に自国の文化や生活について日本の高校生に語っていた。一方、日本の高校生は、インドネシアの高校生から日本に関する質問をうけても、質問に回答できない場合が多く、そのなかで生徒が自国文化の理解不足、そして日ごろから日本国内の事象を学んでおくことの重要性に気づき、それが「自国文化への理解・尊重」の向上につながったと考えられる。

留学に関しては、日本側は、国際FWに参加したことがきっかけとなり、1年間、高校時代にインドネシアへ留学をする生徒が継続的にいることから、プログラムへの参加が、生徒の将来のキャリア選択に影響を与えているといえた。これまで、留学先は、欧米各国がほとんどであったが（文部科学省 2019）、高校時代にどのような経験をできるかで、この結果は変化する可能性も示唆された。

また、2ヶ国が連携してプログラムをすることで、両国の高校に対する相互理解が進み、インドネシアの高校からも、日本へ、高校段階の留学や大学への学士留学がでており、本プログラムがインドネシアの高校生のキャリア選択にも影響を与える可能性が示唆された。

## V おわりに

本研究では、高等学校におけるESDの視点に立った国際協働学習プログラムの開発を、日本とインドネシアの高等学校、協力隊経験教員、大学、および地域住民や国立公園など様々な主体がかかわることで、効果的に開発できうることを示すことができた。一方、本プログラムはインドネシア

の農村部での開発であり、プログラムの協働性や相互性を考えた場合、今後、日本の農村部での同様のプログラム開発も望まれる。大学の事例ではあるが、愛媛大学では、日本およびインドネシアの大学生が両国の農村部へ相互訪問するサービスラーニング・プログラムを実施している。プログラム参加後、日本人とインドネシア人学生が連携し、棚田保全やごみ問題に関する自主活動を開始する例が報告されている（島上・小林、2015）。開発にあたっては費用や実施時期、期間などの課題もあるが、インドネシアの高校生のアイデアが日本の農村の活性化につながるような展開も期待される。

インドネシアでは、2006年から環境省（現在は環境林業省に再編）と教育文化省（日本の文部科学省に相当）が連携し、ADIWIYATA（大きな智の泉）という環境教育・ESDプログラムが開始され、インドネシア全土に展開されている（建元・佐藤・工藤・中島・大川、2014）。ユネスコを通じた国際的な活動も進んでおり、両国の知見を共有することで、さらなるプログラム開発が期待される。

プログラムの効果検証は、今後ともプログラムに応じた方法を検討していく必要がある。とくに、海外のプログラムの場合、参加人数が少ない場合が多く、引き続き検討が必要である。また、高校時代の経験が、大学や職業選択といったその後のキャリア選択に、どの程度影響を与えるか、また両国の架け橋となるような活動につながっているかなど、中長期的な調査が、両国の参加者に対して必要である。以上の点を今後の課題としたい。

## <引用文献>

- 工藤泰三 (2017) 「高等学校における国際教育の阻害要因：全国の高等学校を対象としたアンケート調査から」『名古屋学院大学論集言語・文化篇』28(2)、93-100頁。
- 国際協力機構 (2019) 「現職教員特別参加制度派遣実績」  
<https://www.jica.go.jp/volunteer/relevant/school/incumbent/achievement/index.html> (2019年9月30日最終閲覧)

佐藤真久 (2013) 「ESD 実践における学校教員の国際教育協力経験活用の可能性：青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」参加による状況的学習を通して」『共生科学』No.4、64～80 頁。

島上宗子・小林修 (2015) 「日本とインドネシアの農山漁村で展開するサービスマーケティング・プログラムの試み：異文化交流を通じた地域未来づくり (特集 国際交流と地域づくり)」『調査研究情報誌 ECPR』No.2、27-31 頁。

高木祥太・伊藤雅一・岡村聖(2018)「生活環境圏の CO<sub>2</sub>濃度データを利用した環境教育プログラムの開発とその教育効果：探究的な学習活動としての有効性に着目して」『環境情報科学学術研究論文集』No.32、149-154 頁。

建元喜寿・佐藤真久・工藤泰三・中島陽子・大川絵美 (2014) 「アジア地域の学校教育における ESD ネットワークの構築と日本の学校教育への示唆：UNESCO 東アジア地域の学校における ESD ワークショップへの参加を通して」『日本環境教育学会関東支部年報』8、41-46 頁。

辻裏佳子・仲尾豊樹・小木和孝・グエンフオンアイ (2015) 「ベトナム農村における青少年向け参加型環境教育プログラムの開発と実践」『労働科学』91 (3-4)、24-38 頁。

日本ユネスコ国内委員会 (2018) 『ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引き』

原順子(2018)「モンゴル研修 (開発単位Ⅲ：グローバル拠点)」『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』No.63、127-131 頁。

比屋根哲・塩見祥吾 (2014) 「ワークショップ形式の環境教育が生徒に及ぼす効果：福島県内の普通科高校での調査事例」『環境教育』24(1)、91-98 頁。

藤原健志・飯田順子・甲斐雄一郎・松本末男・日下部公昭ほか (2015) 「高校生の国際研修旅行経験による国際的資質の向上」『筑波大学学校教育論集』No.37、19-28 頁。

藤原健志・飯田順子・大川一郎・鈴木亨 (2017) 「国際的資質 4 尺度統合の試み：国際教育の効果測定に資する尺度開発を目指して」『筑波大学発達臨床心理学研究』No.28、1-10 頁。

布施達治 (2015) 「高校理科における森林環境教育の実践的研究：世界自然遺産知床の豊かな森林を活用した ESD の試み」『環境教育』25(2)、40-52 頁。

文部科学省 (2010) 『平成 21 年度開発協力サポートセンター・プロジェクト青年海外協力隊「現職教員特別参加

制度」による派遣教員と組織的支援・活用の可能性 報告書』文部科学省、総 300 頁。

———— (2013) 「スーパーグローバルハイスクールについて」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/sgh/](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/) (2019 年 11 月 29 日最終閲覧)

———— (2018a) 「WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築に向けて」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/1412062.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1412062.htm) (2019 年 11 月 29 日最終閲覧)

———— (2018b) 「地域との協働による高等学校教育改革の推進」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/1407659.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1407659.htm)(2019 年 11 月 29 日最終閲覧)

———— (2018c) 「高等学校学習指導要領 比較対照表【総合的な探究の時間】」[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/19/1407089\\_14\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/19/1407089_14_01.pdf) (2019 年 11 月 29 日最終閲覧)

———— (2019) 「平成 29 年度 高等学校等における国際交流等の状況について」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/koukousei/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946\\_001\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf) (2019 年 11 月 29 日最終閲覧)

受稿日：2019 年 12 月 3 日

受理日：2020 年 6 月 14 日

実践ノート

専修学校専門課程が教育委員会と共同する学業定着方略

— SDGsの観点からの考察 —

志田 秀史

滋慶教育科学研究所

Academic Retention Strategies for A Professional Training College Collaborating with the Board of Education : Consideration from the Viewpoint of SDGs.

Hidefumi Shida, Jikei Education Science Center

This study analyzes the practice of professional training colleges that are developing academic retention strategies in collaborate with local communities (local school boards) for new students whose academic ability has not reached the level of preparation for higher education. However, the discussion is based on the perspective of “ensuring inclusive and equitable quality education for all” as stated in Goal 4 [Education] of the 2030 Agenda. As a result of the research, one of the characteristics of the academic retention strategies in this case is that the components and procedures are planned and implemented in the introductory education after enrollment registration and the start of class. Can be exemplified. The other is to illustrate the form of collaborate with the local board of education regarding the improvement of basic scholastic ability of new students who have not reached the entrance level. We believe that this practice will lead to suggestions for the achievement of the SDGs 2030 Agenda Goal 4 [Education] in the professional training colleges.

**Keyword** : academic retention strategies, professional training colleges, SDGs.

I はじめに

本稿では、学力が高等教育で学習する準備レベルに達していない入学生の学業定着という課題達成に向け、専修学校専門課程（いわゆる専門学校）が教育委員会と共同して形成した地域の学業定着方略の実践について、各担当者へのインタビュー調査に基づき明らかにし、SDGs2030アジェンダの目標4〔教育〕の達成のための実践への示唆を試みることを目的とする。本稿が本事例を取り上げる理由は、本事例が地域における若者の学業定

着という課題達成のための好循環モデルの構築につながる可能性を秘めた事例であると筆者が考えたためである。

なお、本稿では、「地域」の定義を「特定の問題解決や課題達成に向けて住民の共同性に基づき形成される生活空間」とする（山西、2019：61）。続けて、この定義でいう「住民」とは、本稿においては専修学校専門課程及び教育委員会を指す。また、本稿では、「学業定着方略」という用語を用いるが、「定着」について谷川裕稔は、アメリカのコミュニティカレッジ研究において、英語の

retention を「定着」と訳し、それを「学生がコミュニティカレッジを退学することなく、自らが設定した教育目標を目指す状態」と定義している（谷川、2001：129）。次に、「方略」について日本の教育学の分野では、教授方略（instructional strategy）という用語がある。鈴木（2000：210-212）は、「教授方略」を「教授目標を達成するために、どのような学習環境を整え、どのような働きかけをするかについての構成要素と手順の計画（処方箋）であり、また、これを『指導方略』ともいう」と定義している。そこで本稿では、この二つの定義を援用して、「学業定着方略」を「学生が退学することなく、自らが設定した教育目標を目指す状態にするために、どのような学習環境を整え、どのような働きかけをするかについての構成要素と手順の計画（処方箋）」と定義する。

SDGs の 2030 アジェンダの目標 4 [教育] には、「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」というゴールが示されている。そのターゲットのなかに、技術職業教育と高等教育への平等なアクセスの拡大、技術的・職業的スキルを獲得した若者・成人の大幅な増加、青年及び成人識字能力の向上があげられている。このターゲットは途上国だけでなく、先進国の人々も対象になっている。現在、日本において、専修学校専門課程は、2年制を中心にして、ショートサイクルの高等職業教育機関として認識されており、また、新卒だけでなく既卒の入学者も多く、いわゆる社会人のキャリアチェンジのための生涯学習機関としても機能している<sup>1)</sup>。となると、専修学校専門課程は、現在、上記の 2030 アジェンダの目標 4 [教育] の達成のために重要な役割を果たすための機関の一つといえる。ところが、一方では、先行研究の全国規模調査において、中途退学率の高さが指摘されている（専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査委員会（以下、「専修委員会」という）、2014）。この調査は、マクロデータを活用して専修学校専門課程の中途退学率とその分類について

分析したものである。その指摘内容は、私立専修学校専門課程全分野では、毎年7%程度の学生が中途退学しており、修業年限が2年であれば14%、3年であれば21%の学生が中途退学しているということである。このことは、私立4年制大学の12.4%の中途退学率と比較すると、かなり高いということになる（専修委員会、2014：52）。また、要因の第1位には学業不振があることも指摘した。そのため、専修学校専門課程には学業定着方略が必要であると考えられる。

## II 先行研究の検討と本稿の研究課題

専修学校専門課程における学業定着方略の先行研究及び学業定着方略に関連する初年次教育の先行研究は少ない。久司（2011：15-16）は、2000年以降の学力低下問題は大学に留まらず、看護専修学校専門課程においても深刻で入学時の年齢によって必要とされる初年次教育の内容が異なることを明らかにしている。社会人入学者群は、書く力、図書館利用、インターネット情報収集、大学等再入学者群は自己分析、キャリアプラン作り、看護職に対する内発的動機付け、新卒群は、書く力、情報収集力、読解力、問題発見と解決法、批判力、プレゼンテーション力が必要であると指摘した。原（2017：258-259）は、専修学校専門課程理学療法士養成課程において、学生が1年次に「社会貢献できる理学療法士になる」という将来像に強い関心を持つことに成功したものの、そのための具体的な学習方法は強く意識されていないという教育実践研究結果を明らかにした。しかし、以上二つの研究は、学業に必要な方法には言及しているものの、本稿で取り上げる学業定着方略（構成要素と手順）という観点まで踏み込んでいない。また、地域の若者の学業定着という課題達成に向けた専修学校専門課程と教育委員会の共同性に基き形成した地域の実践の解明という課題意識にも触れられていない。

以上のことから、本稿ではこれまで明らかにされてこなかった地域の若者の学業定着という課題

達成に向け、専修学校専門課程が教育委員会と共同して形成した地域の実践を明らかにするために、次の一点に絞り本稿の研究課題とする。すなわち、「地域における若者の学業定着という課題達成に向け、専修学校専門課程が教育委員会と共同して形成した地域の学業定着方略実践とはいかなるものか」が本稿の問いである。

### Ⅲ 専修学校専門課程に対する社会的期待の変遷

専修学校専門課程は、1976（昭和51）年に発足した。これは、学校教育法の「第1条に掲げるもの<sup>2)</sup>以外の教育施設で、職業若しくは实际生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として組織的な教育を行うもの」として同124条に規定されている。その設置以来40年以上が経過した。この間、専修学校専門課程は、学校教育法第1条外の傍系ルートでありながら、現在では、高校生の進学先として、2019（平成30）年には、短期大学（4.6%）を抜き、4年制大学（53.3%）の次に多く（22.7%）なっている（文部科学省、2018）。専修学校専門課程が設立されたのは、その設立当時の政府の高等教育政策が、大学の量的拡大放任政策から、大学の質的整備、量的拡大を抑制する政策へ転換したことが背景にある。量的抑制政策に転換したとき、増大しつつある大学進学希望者を吸収するために、それを代替する受け皿として専修学校専門課程が必要であったという側面がある（韓、1996：77-78）。

しかし、その役割には、ここ10年来、設立当初の目的に追加して変化が見られる。それは、政策に取り上げられている中核的専門人材養成と若年者の就労セーフティネットである。その理由は、日本において、経済格差の拡大や非正規社員の漸増による就労の不安定化等の若年者を取り巻く環境の変化が起因していることに他ならない。以下にこの二つに関する制度のはじまりについて説明する。

まず、中核的専門人材養成は、2011（平成23）年、中央教育審議会（2011：52）「今後の学校に

おけるキャリア教育・職業教育の在り方について」答申において、成長分野等で求められる専門人材養成の重要性が指摘されたことから始まる。これを受けて同年、文部科学省は、実践的な職業教育を行う専修学校専門課程において、我が国の経済社会の中核を担う専門人材養成を戦略的に推進するための事業を開始した。さらに、その2年後の2013（平成25）年、より実践的かつ専門的な能力を育成することを目的として、専修学校専門課程における職業実践専門課程の認定に関する規程が公布・施行され、2018（平成30）年現在、全体の33.8%にあたる954校、2885学科が認定されている。

次に、若年者就労セーフティネットについては、2013（平成25）年、同省において専修学校専門課程生への効果的な経済的支援の在り方に関する実証研究事業がスタートした。それは、意欲と能力のある専修学校専門課程生が経済的理由により修学を断念することがないように、教育機会を確保するための取組や、公費投入についての効果的な修学支援を検証するためである。

さらに、厚生労働省は、2014（平成26）年に若年者の中長期的なキャリアアップを支援するため、教育訓練給付金制度に専門実践教育訓練給付金を追加し、その訓練講座として、職業実践専門課程の認可を受けている専修学校専門課程を指定した。その専門実践教育訓練給付金の対象講座数は、2019（令和元）年10月現在、2,436講座まで増加している（厚生労働省、2019）。

最後に、2020（令和2）年4月から実施される高等教育の修学支援新制度の対象に、大学と並んで専修学校専門課程が指定された。

このように専修学校専門課程は、SDGsの2030アジェンダの目標4〔教育〕にとって重要な機関であるにも関わらず、中途退学率の高さが指摘されている。

### Ⅳ 専修学校専門課程入学者の学力およびその家庭の所得状況

小林（2008）は、高等教育機会の規定要因を解明するため、高等教育機関の進路別と中学3年成績の平均について分析し学力と所得階層の進路選択への影響について明らかにしている。データは2005年及び2006年に実施した「高等教育グランドデザイン策定のための基礎的調査分析」（文部科学省学術創成科学研究費）の一環として全国の高校生と保護者に実施した4,000人調査で、高校生と保護者の全国サンプルの初めての調査とあってよい（小林、2008：44）。

この調査で専修学校専門課程は、大学や短期大学に比べて、学力が低いほど、そして、所得階層が低いほど進学率が高くなっている。専修学校専門課程進学者の中学3年時の評定の平均は2.9、家計の年収平均は750万円程度であった（小林、2008：50）。さらに、この調査の保護者調査において親の学費負担感が最も強いのは国公立短大・専修学校専門課程自宅外通学の場合で約半数の親しか負担可能と答えていない。またその次に負担感が強いのは私立短大・専修学校専門課程自宅外通学の場合であると指摘し、低所得の層の進学希望が多いためであろうと述べている。（小林、2008：80-81）。

とすれば、専修学校専門課程の中途退学要因は、学力や経済的要因によるものが増えたとしてもおかしくない。アジェンダ目標4[教育]に対応する機関の一つとして、学業面の対策が求められよう。

## V A専修学校専門課程の学業定着方略

本章では、まず具体的な事例として、北海道恵庭市にあるA専修学校専門課程の入学登録から授業開始後に展開される導入教育までの概要を明らかにする。その後、市教育委員会教育指導主事チームと共同して行われる「基礎学力向上プログラム」について検討する。

調査対象者は、A専修学校専門課程の教務部長並びに恵庭市教育委員会指導主事である。調査当日である2016年1月29日（月）10時より、はじめに教務部長から、A専修学校専門課程全

学科で行われている学業定着方略の概要について説明を受けた。次に、教務部長同席のもと、恵庭市教育委員会主事から「基礎学力向上プログラム」について説明を受けた。

調査方法は、上記2名への半構造化インタビューとし、聞き取りを主たるデータとして用いる。まず、事前に質問項目として、学業定着のための方略及び特徴的なプログラムについての質問を用意しEメール送信した。次に当日は、その事前質問項目を元に半構造化インタビューとして、語りに沿って聞き取りをはじめた。さらに調査後は、その語りのトランスクリプトの中から特徴的な語りの箇所を抽出するディスコース分析を用いた。最後に抽出した語りの箇所から構成可能な彼らの認識の論理を抽出し、筆者が再構成する形にまとめた。

### 1 A専修学校専門課程の概要

A専修学校専門課程は、北海道恵庭市にあり、医療系を中心にした学科が10以上ある総合学校である。2012年および2013年の中途退学平均率は、1%台となっている。先述した先行研究の専修学校専門課程全分野の平均中途退学率である7%より大幅に少ない。その成果はおもに以下の2から5に挙げる学業定着方略によるものだろう。なぜなら、中途退学者の学校生活への不適応は入学後の3ヶ月でほぼ判明するからであり、その時期に実施する対策こそ学業定着方略であるとされる。その前提として2003年よりクラス担任研修と学科目標に中途退学削減の数値目標設定が開始され、徐々に中途退学者数は削減されたという経緯があったとした。それでも中途退学率が1%台になったのは学業定着方略を実施してからだという。

### 2 A専修学校専門課程の学業定着方略（構成要素及び手順）

まず、前提としてA専修学校専門課程の学業定着方略の概要を明らかにする。

A専修学校専門課程では、入学前から導入教育へのプログラムの構成要素は、①自己分析、自己を客観的に認識する仕掛け、②担任の自己開示、③担任からクラスのノーム（規範）の提示、④やりがいと目指す職業についての共有、⑤先輩からの学生生活についての説明とフリートーク、⑥ポートフォリオの説明と活用の継続、⑦学習技術講座、⑧プレズメントテスト、⑨学生アンケート（心理社会面・学習充実面）、⑩コミュニケーション技法の10項目と教員によるモニタリングである。これらについて各学科でおこない、教員が学生一人一人の進捗や様相をモニタリングすることを全学的な決まりとしている。

次に手順は、①クラスを安全・安心の場にする、②自己分析と他者へ働きかけるコミュニケーション力を学び、友人や教員に相談できる力を向上させる、③ポートフォリオも活用し自分の成長を学年歴の節目で確認し、自己効力感を育成する、④学んだ学習技術を学習活動において徹底させる、4工程である。

### 3 入学登録から授業開始前のプログラム

入学登録から授業開始前の期間は、特にキャリア教育プログラムを中心に行っている。

まず、入学前段階においては、自己分析力と自己を客観的に認識する力向上プログラムをスタートさせる。そのプログラムを概観すると、自分史作成から始まり、自己のエゴグラムの実施、ジョハリの窓のグループワークと続き、さらに、人生において何または誰が大切で、それはなぜかを考える個人ワーク「名称：大切なこと」、それぞれグループワークで一緒になったメンバーの良い所を指摘しあう付箋交換、そして最後に「私マップ」の作成をおこなうことにしているという。入学前段階までに、自己を紹介できるように過去のエピソードをピックアップしながら、ここまでがんばってきたこと、できたことを振り返る。また進路に影響を与えた人について、それは誰でどういう影響があったのかを振り返り自分史を書く。それを3月中旬までに入学する学科へ提出する。そう

することで、教員たちは事前に学生を把握できるようにしている。この一連の過程の中で学業定着に課題のある学生も発見している。その課題のある学生とは、①自分の気持ちを表現できない、②自分より保護者の気持ちに従う、③周囲の気持ちに無頓着、④相談ができない、⑤問題に向き合うことができないことの五つのいずれかが該当するものとし、その該当数が多いほど課題は大きいとして全学科に渡って共通認識している。次に、入学した4月に学生向けにアンケートを実施している。その内容は、学生の精神安定面（人間関係、劣等感、気分不安定性、過敏性）と学業充実面（学習意欲、持久性、将来像の明確性、目標喪失の危険性）をチェックできるものである。この分類を用いて「あてはまる」、「ややあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の4件法を用いて採点し、精神安定度および学業充実度の低い学生は、担任面談時にそのアンケートを活用しながら、今後の学業定着を目指す計画について話し合う。特に、上記の①から⑤の学生課題から自己の問題に向き合う力を育むために、自己分析力と自己を客観的に認識する力、働きかける力、相談する力の四つの向上を助ける教育プログラムを実施している。

### 4 授業開始後のプログラム

4月の授業開始後は、学習技術と基礎学力向上支援のプログラムを中心に行っている。学習技術については、①ノートの書き方、②教科書の使い方、③小テストによる振り返り方、④ファイリングの仕方、⑤カリキュラムマップの理解、⑥効果的な学習技術の理解、以上六つを入学前から導入教育において学科ごとで計画し実施している。

まず、ノートのとり方については、1学期の授業科目について見本を複数準備する。一つは工夫されているもの、もう一つは最低限このくらいは書いてほしいというものを先輩学生のものの中から探して用意し、その特長について理解してもらおう。続けて、教科書については、目次・索引を活用してその構造を知ってもらい、そして、いくつ

か専門用語の例題を出して調べてみる。また、小テストとファイリングについては、小テストの内容は試験に出る重要事項として設定しているので、科目ごとのファイルを全員用意し、小テストをファイルすることを継続させる。さらに、カリキュラムマップについては、この科目が何につながるのか、なぜ必要なのかを目で見て納得でき、科目横断的に理解してもらう。最後に効果的な学習技術の理解は、専任教員が「学習技術講座」として1単位科目設定しおこなう。その内容は、整理の仕方、暗記の仕方、問いの立て方の三つを柱にしている。

## 5 恵庭市教育委員会指導主事チームと共同する「基礎学力向上プログラム」

A専修学校専門課程の学業定着プログラムは、一部、恵庭市の教育委員会指導主事チームと共同して実施している。この活動は「基礎学力向上プログラム」と呼ばれる。このプログラムは、学力が専修学校専門課程で学習する準備レベルに達していない入学生を対象にしたプログラムである。また、このプログラムは、学科を横断して各学科を統括する教務部長が所管している。恵庭市教育委員会指導主事チームの活動は、学習能力開発と実践として2013（平成25）年に開始された。代表者は、恵庭市教育委員会教育部教育総務課指導主事の木村博子である。木村は、教育委員会に勤める以前は、中学校校長で教員時代は理科数学担当だった。平日は、教育委員会を16:45に退館し、17:30から18:30の間に個人的ボランティアとして、旅費と手当てをもらいながらA専修学校専門課程にて学習支援を行っている。現在、教育委員会指導主事チームは市内校長の経験者9名で構成されている。

### 1) ミッション及び講師配置とサポート体制

木村は、地域の教育課題とミッションについて以下のように述べている。

学力が身につけていないのは教員の責任だと考えているので、行動を起こすことにしたのです。教

員時代に転勤し、いくつかの校区を回ったのですが、校区ごとで経済的な格差がありました。親の経済力と学力は比例しています。経済力が低い家庭の親は生きること、働くことに精一杯で暇がなく土日も働いている。そんな家庭のさびしい子が集まり悪いことをする。悪いことをしないためには学力を付けてあげることが大切なのです。不良行動と学力は相関があるように思います。どんな子どもでもわかりたいと思っています。だからわかるまで教えることが求められるのです。幼稚園、保育園の段階から社会体験量に大きな差があるのではないのでしょうか。平成元年に転勤したとき、同じ15歳でも違うことに気づきました。きっと親が体験させてくれているだろうこと、たとえば動物園、海水浴、ホットケーキ作りなど、体験量が地区ごとに大きく差があることを感じました。体験量の少ない子は生活観の弱さがありました。生きるために重要なコミュニケーションは質問力だと思います。子どもたちの質問力を育てることが我々の使命です。

まず、木村の言葉から、市内のどんな子どももわかりたいと思っているにもかかわらず、家庭の経済状況によって子どもの社会体験量と生活観に格差が生じていたことがわかる。そして、恵庭市教育委員会指導主事チームのミッションとしては、市内の子どもが生きるために重要な質問力を身につけることに貢献することであるといえる。

次に、講師配置とサポート体制については、月曜から金曜日までの17:30から18:30の間に目的に共感した指導主事が曜日ごとに分担し、1日あたり3から4人でおこなうという配置と体制になっている。

### 2) 基礎学力向上プログラムの工程及び内容

工程及び内容として、まず、新入生全員に対して、プレメントテストを実施する。プレメントテストは、A専修学校専門課程全学科にわたり、同一問題で国語、数学の中学校修了レベルに設定している。そのテストによって受講対象になったのはプレメントテスト受講生の約50%である。

受講生数は7学科1年生140名、1クラスあたり約20名であり、現在は7学科で曜日を変えながら各学科週1日ずつ実施している。

表1に工程と関係者の動きについてまとめた。授業終了後、17:30から1時間中学校レベルの国語または数学の問題演習を行う。指導主事チームの教員たちが、工程の中で一番大切にしていることは、学生たちに演習問題に関する質問を促すことだという。そして、終了後は、学科の専任教員に受講生個々の演習問題の回答状況だけでなく、適切に質問ができたか否かについてフィードバックしているという。

木村は、対象学生の支援に関する言葉のいくつかを以下に紹介する。

本人が来たいと思って来てくれると成果が出ます。皆わからないことだらけなのだから、わからないことは惨めなことではなく、わからないことを貯金してしまうことが良くないことなのです。専修学校専門課程は到達目標をはっきりしている学校なので国家試験や検定試験に合格するために必要であることを理解させることが前提です。

事実と向かい合うことは勇気があることだと思います。でも、それができれば工夫や策を考えることができます。認める力があることが大切です。学生への声かけとしては、「わからないまま貯金していると、こういうことになるよ!」という具合に質問をすることを促進している。

つまり、木村は、学生個人別の進捗に沿って、質問力を高めることに重点を置いていた。さらに、その具体的な手順を次のように述べている。

数学を教えながら学生に、「わからないことは言ってみてね」と伝えていきます。わからないと言って手を上げた学生には、とても丁寧に教えています。わからないと言ったほうが得だと思ってもらえるようにしています。私が担当する数学は性質上わからないときは、わかる人に聞くしかない科目で

す。我々教員は、周りの人を信用していないと質問できないことを覚えていなければならないのです。そんなこともわからないのかと指摘したら二度と質問しないのです。それから、学習前に学習するという意識をすることが大切です。「勉強が始まるぞ、わかるようになりたいなあ」という具合に。「あー数学か、はあー、いやだな」、では切り替わず、だめです。

わたしは、で・と・に学習を推奨している。自分（で）・友だち（と）・先生（に）ということです。自分で考えてわからなければ、友だちに聞いてやり取りして、それでもわからなければ、じゃあ先生に聞いてみようか?ということです。学びの過程は、で・と・に学習が効果的だと考えています。前提としてわかりたい、出来るようになりたいと自分で求めることが必要です。

木村のこうした語りから、学習支援講座への誘導と授業展開方法の認識と論理を構築すると以下の二つがあげられる。

- ①本人が学習支援の講座に来たいと思えるような仕掛けが必要である。その際の学生への声かけでは、「若者はまだわからないことだらけなのだから、わからないことは惨めでなく、わからないことを貯金してしまうことが最も良くない」という考え方が目指す職業に就くために必要なことであるとして伝える。
- ②教員は、対象学生がわからないという事実と向かい合うことは勇気が必要であるという認識に立った上で授業中に学生個人別の進捗に沿って質問を促進することに重点を置くことを決める。次に、授業展開後の手順や方法としては、以下の三つとなる。
  - ①勉強が始まる、わかるようになりたいという具合に学習前に学習するという意識するように促進する。
  - ②わからないことは教員に伝えるよう繰り返す。

③わからないと言って手を上げた学生には、とても丁寧に教える。また、わからないといったほうが得だと思ってもらえるようにする。

さらに、講座担当教員が対象学生へ推奨する留意点としては自分（で）・友だち（と）・先生（に）という、「で・と・に学習」を活用しながら、学生自身が、わかりたい、出来るようになりたいと求めることを促進する。ゆえに、わからないという事実と向かい合う勇気をもつことができ、工夫や策を考えることができるようになるというものである。

**表 1 恵庭市教育委員会指導主事チームの基礎学力向上プログラムの工程と関係者の動き**

時間	17:30~18:30	18:30~19:00
講師の動き	1. 学生個人別の進捗に沿って課題プリント（国語または数学）を配布する。 2. 質問を誘う。質問をしたほうが得であることを伝える。 3. 質問した学生には丁寧に教える。	1. 受講学生に関する実施対象学科の専任教員との情報共有
学生の動き	1. 課題プリントに取り組む。	
実施対象学科の専任教員の動き		1. 受講学生に関する講師との情報共有

出典：聞き取りにより筆者作成

### 3) 参加学生の反応

教務部長によれば、今年度このプログラムを離脱した学生は2名いたという。2名ともアルバイトとの折り合いがつかなかったため、徐々に欠席が増えたという。また、それ以外の学生は、受講後の感想文を見る限り満足していたという。受講の感想文は言語データであり、A専修学校専門課程の教員は集計及び分析に不慣れであったため実施されていなかったが、それをすべて読んだ教務部長によれば、参加学生の反応について、「わからないと言えた」、「もっと早く学べればよかった」、「わかっていた」という言葉が多く書かれていたという。

学習支援講座に参加した学生たちは、授業中に質問できたことや、専修学校専門課程以前の基礎

学習が理解できたことが良かったという認識を持っていた。

### 4) 課題

支援上の課題としては、対象者のより適切な選抜、学生自身が学習支援の必要性を理解すること、そのためのメタ認知力を育むことなどである。また、運営上の課題としては、低学力だけでなく、学力が高い発達障害（アスペルガー症候群）の対応も必要である。一つ一つの行動レベルで具体的な対応をもつことが求められる。

## VI まとめ

本稿は地域における若者の学業定着という課題達成に向け、専修学校専門課程が教育委員会と共同して形成した地域の学業定着方略実践とはいかなるものかという研究課題に基づきインタビュー調査によって明らかにした。

本事例の学業定着方略の特徴は、まず、前提として、入学登録から授業開始後の導入教育において構成要素と手順の計画を立て、それをプログラム化して実施している形を例示できることである。次に、入学レベルに達していない新入生の基礎学力向上について、専修学校専門課程と教育委員会との共同の形を例示できることである。本実践は、SDGs2030 アジェンダの目標4 [教育] の達成のための実践への示唆につながると考える。しかし、好循環モデルの構築までには未だ課題が残っている。それでも、本稿で取り上げた事例が ESD 実践の工夫に役立てば幸いである。

### <注>

- 1) 高等教育機関で学び直しを行っている人数（平成 26 年 4 月時点）は、11.6 万人の内専修学校専門課程が約 6 万人（本科生 16,587 人 付帯教育生 42,249 人）と半数以上を占める（文部科学省、2013）。
- 2) 学校教育法第 1 条 に、「この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学および高等専門学校とする」とされている。

### <引用文献>

- 韓民（1996）『現代日本の専門学校：高等職業教育の意義と課題』玉川大学出版部、77-78頁。
- 九司一葉（2011）「看護専門学校生の多様化と初年次教育」『仏教大学大学院紀要 教育学研究科篇』第39号、15-16頁。
- 厚生労働省（2019）「【訂正】専門実践教育訓練の指定講座を公表しました(令和元年10月1日付指定)」[https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_06072.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_06072.html)（2019年11月22日最終閲覧）。
- 小林雅之（2008）『進学格差：深刻化する教育費負担』ちくま新書。
- 鈴木克明（2000）「教授方略」日本教育工学会（編）『教育工学事典』実教出版、210-212頁。
- 専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査委員会（2014）『専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査研究報告書』文部科学省。
- 谷川裕稔（2001）『アメリカコミュニティカレッジの補習教育』大学教育出版。
- 原賢治（2017）「理学療法士養成課程における1年次修了学生の学習姿勢の特徴と学習支援の一考察：4年制専門学校生における学習動機、学習方法、自己効力感の関連性を通して」『リハビリテーション教育研究』全国リハビリテーション学校協会、254-259頁。
- 文部科学省（2013）『平成25年度学校基本調査』。
- （2018）『平成30年度学校基本調査』。
- 山西優二（2019）「SDGsと地域づくり・文化づくり」田中治彦・枝廣淳子・久保田崇（編）『SDGsとまちづくり』学文社、56-71頁。

受稿日：2019年11月27日

受理日：2020年6月14日

## 足尾銅山と別子銅山の比較から持続可能な社会について考える

### 中学校社会科歴史的分野における授業開発と実践

池田 光希

新居浜市立別子中学校

Consideration on Sustainable Society by Comparison between Ashio and Besshi Copper Mines:  
through the Development and Practice of Social Study Curricula of History in Junior High School

Koki Ikeda, Niihama Municipal Junior High School

This paper discusses the practice of three social studies lessons in historical aspect as a unit for 191 eighth-grade students for five classes at Q junior high school in Niihama City, Ehime Prefecture, in Japan. The overarching title is 'Industrial revolution in Japan: Thinking about a sustainable society by comparing the past with the present of two copper mines.' The final goal is for the students to think of and then develop their individual answers to the primary learning question 'What is a sustainable society?' in their own words. Based on the learning of history and comparing it to the present situation of each local community around the Ashio and Besshi copper mines, in Tochigi and in Ehime prefectures respectively, the students evaluated the two mines pasts and their relationship with the present in regards to five viewpoints related to the Sustainable Development Goals (SDGs). Referring to a radar chart that illustrates their evaluation, they improved their understanding through group and class discussions. Based on the comparison between their post-lesson with pre-lesson responses submitted by three students responding to the learning question, it has been suggested that this practice has provided the students with the opportunity to think about a sustainable society and its related issues as their own matters.

**Key words:** sustainable society, social study, unit learning, history, copper mine

#### I はじめに

新居浜市では、市内のすべての小中学校がユネスコスクールに加盟しており、総合的な学習の時間を中心に「持続可能な開発のための教育」(以下、「ESD」という)を積極的に推進している。本稿では、「持続可能な社会について考える」ことをテーマとし、中学校社会科歴史的分野において、筆

者を中心に新居浜市内の社会科教師らとともに企画・立案し、筆者が実践した授業について報告する。

2017(平成29)年3月に告示され、2021(令和3)年度から実施される中学校学習指導要領(以下「新学習指導要領」という)では、その前文において、「一人一人の生徒が、<中略>持続可能な社会の創り手となることが求められる」(傍点筆者)

と述べられている（文部科学省、2017a：17）。このことは、文部科学省が、今後我が国のすべての中学校における教育を ESD の理念を踏まえて実施することを示したものとと言える。

しかし、生徒が、「持続可能な社会」とはどのような社会なのか、という問いに対する明確な解答を持ち合わせているとは言い難い。「持続可能な社会の創り手」となるためには、例えば「将来世代のニーズを満たしつつ、現在の世代のニーズを満たすような社会」などの外部から与えられる持続可能な社会の定義（国立政策研究所教育課程研究センター、2015）を知るだけでなく、自分なりの捉え方ができるようになることが必要である。そこで、「持続可能な社会とは、どんな社会か。そして、その実現に必要な考えとはどんなものか。」という問いを、学習問題として設定した授業を中学校社会科歴史的分野の小単元「明治時代の日本の産業革命（全3時間）」として構想し、2018（平成30）年3月に前任校である新居浜市立Q中学校で、同校2年生（5学級、191名）を対象に授業を実施した。

授業では、地域の歴史と深く関わる別子銅山と、環境問題と関連して教科書に取り上げられている足尾銅山との比較を通して、「持続可能な社会」について生徒が自分ごととして問い、考え、そして自らの言葉で表現することを目指した。

これ以降においては、授業の企画・立案、授業の実施、授業の分析と評価及び成果と課題について述べる。

## II 授業の企画・立案

### 1 基本的な考え方

単元の中核を足尾銅山と別子銅山の比較とした。なぜなら、環境問題との関連の中で中学校社会科でよく取り上げられる足尾銅山は、別子銅山とともに、日本の近代化を支えた銅山であったが、2つの銅山が閉山後に社会に残した影響を比較すると、後述するように、その明暗が分かれている。したがって、2つの銅山の歴史を比較することで、

学習問題への解答を生徒自身で見出すことができるのではないか、と考えたからである。

まず、足尾銅山は田中正造が鉱毒などの環境問題に立ち向かったことが教科書にも記されているが（例えば、伊藤・川上ほか(2016)）、この環境問題が現在もなお依然として影響を及ぼしていることはあまり知られていない。一方で、銅の生産量が日本一で当時の日本を大きく支えていたことや、多くの労働者の生活を支えていた事実も見逃せない。このように足尾銅山は、日本の経済や当時の人々の生活、軍事力の拡充に貢献していたのに対し、現在の旧足尾銅山周辺地域が、過疎化と環境汚染を抱えており、今もなお環境修復の努力が続けられていることから、環境問題への対応には不十分なものがあつたのではないかと考えられるのである。

それに対し、別子銅山も足尾銅山に並ぶ銅の生産量を誇り、鉱山周辺は大変栄えていた。しかし、足尾銅山と同様、一方では深刻な環境問題（煙害、鉱毒、水害など）を抱え、農作物の被害や山林が枯れるなどの事例が発生していた。しかしながら、別子銅山は、失敗を重ねながらも環境問題への取組を続け、煙害問題を解決したり、時には1日平均約6,000本にも上る活発な植林活動をしたりすることにより、山に緑を復活させることに成功した。別子銅山は、時代の流れとともに足尾銅山と同じ時期（1973年）に閉山したが、別子銅山ゆかりの企業が産業の基盤となって新居浜の発展を支え、新居浜市は現在も人口約12万人の都市となっている。これら2つの銅山の歴史と周辺地域の現在を、今に生きる生徒たちが捉え直す授業が、新居浜の中学生にとって、自分ごととして「持続可能な社会」やその実現について考える上で最適なものとなるのではないか、と考えた。

このようなことから、歴史的分野の授業において、近代日本の時代背景と関連させながら、足尾銅山と別子銅山とを比較することで、生徒が「歴史的な見方・考え方」を働かせて、学習問題への解答を見つけるという授業をデザインした。次節においては、本授業の特徴について述べる。

## 2 授業の特徴

前節で述べた基本的な考え方に沿ってデザインした授業の特徴を、以下の1)から4)に示す。

### 1) 持続可能な開発目標（以下「SDGs」とする）を通じたESDとの関連付け

本授業では、2つの銅山の歴史と現在をSDGs（United Nations, 2015）との対応関係に留意して独自に設定した5つの観点及びポイントにより評価し、比較する学習活動を取り入れた。ESDは、SDG4のターゲット4.7において、SDGs達成のための方策の一つとして位置づけられていることから、本授業の学習活動では、SDGsを通してESDとの関連付けを図った。

### 2) 新学習指導要領が目指す授業展開

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善が推奨されている。この深い学びを実現する上では、「見方・考え方」を働かせることが鍵となっている。社会科における「歴史的な見方・考え方」とは、「社会的事象を、時

期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」とし、考察、構想する際の「視点や方法（考え方）」として整理した」とされている（文部科学省、2017b:83）。本実践において、社会的事象は、2つの銅山を評価する観点となるものである。また、視点については、新学習指導要領にも明記されている、時系列や推移に関わる視点や、類似や差異などの比較に関わる視点、背景や原因、結果、影響などのつながりに関わる視点などであり、これらの視点は、生徒が銅山の評価を行う過程で見出していくものである。また、方法については、後述するレーダーチャートによる話し合いに対応している。本授業では、「歴史的な見方・考え方」を働かせて社会的事象を捉えるために、単に「よい/わるい」といった二分法に陥ることなく、表1に示したような多角的な観点から物事を見たり、レーダーチャートを使って考えたりすることや他者との対話を学習活動に取り入れた。

### 3) 地域教材の有効活用

本授業では、先述のように、地元新居浜市の近代化産業遺産に関する歴史を授業の中核の一つに据えた。別子銅山は、新居浜市が実施している地域学習（以下、「ふるさと学習」という）を通して、生徒にとっては物理的にも心理的にも身近な存在となっている。小学校の時からなじみの深いこの題材を扱うことで、学習意欲の高まりだけではなく、ふるさとを誇りに思う気持ちの醸成にもつなげ、学習を生徒にとって意味あるものとしたと考えた。また、これまで新居浜市の中学校社会科においては、近代日本の産業革命の単元の中で、積極的には取り上げられてこなかった別子銅山を授業展開の中核の一つに据え、題材として活用することをねらった。

なお、本授業の教材作成においては、足尾銅山関係の資料として、「明るい街」編集部（2000）、足尾に緑を育てる会（2007）、飯野寛直（2016）、三留理男（2013）及び村上安正（2000）などを、また、別子銅山関係としては、愛媛県教育委員会（1991）、末岡照啓（2015）、新居浜市（1996;1999）

表1 評価の5つの観点、ポイント及びSDGsとの対応関係

観点	評価のポイント	関連するSDGs <sup>2)</sup>
環境(緑 <sup>1)</sup> )	発生した公害問題に対して災害の防止と被害の軽減に取り組んでいるか。	15
国への貢献(青)	日本の発展に貢献しているか	9
当時の人々の生活(黄)	山から銅を採掘している時代の人々により影響を与えているか。	3
閉山後の人々の生活(橙)	閉山後から現在までの人々のくらしにより影響を与えているか。	3
企業の地域貢献(赤)	銅山を運営する企業として、地元地域に貢献しているか。	11

(出典:筆者作成)

<sup>1)</sup> 授業で使用した、2つの銅山に関する歴史年表に示された出来事を整理して塗り分ける際に使用するマーカーの色

<sup>2)</sup> 関連するSDGsの内容を以下に示す（総務省、2019）  
SDG 15：陸域生態系の保護、回復、持続可能な利用の推進、持続可能な森林の経営、砂漠化への対処、ならびに土地の劣化の阻止・回復及び生物多様性の損失を阻止する。  
SDG 9：強靱（レジリエント）なインフラ構築、包摂的かつ持続可能な産業化の促進及びイノベーションの推進を図る。

SDG 3：あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し、福祉を促進する。

SDG 11：包摂的で安全かつ強靱（レジリエント）で持続可能な都市及び人間居住を実現する。

などを、それぞれ参考にして資料を作成した。

#### 4) 学習方法の工夫：レーダーチャートの活用による小集団や学級集団での対話の活性化

表1に示した5つの観点による評価やその比較は、生徒に「歴史的な見方・考え方」を働かせることを促す学習活動である。評価や比較においては、図1に示すようなレーダーチャートを作成することで、評価結果を可視化した。それにより、2つの銅山の比較を容易にし、さらに、個人、小集団及び学級集団での対話の場面を設定することによって、多様な考え方や価値観に触れることで自分の考えを深めるような話し合い活動(以下「練り合い」と呼ぶ)の活性化を図った。なお、図1のレーダーチャートの一例において、実線は別子、破線は、足尾に対する評価結果を表している。本授業に置いては、別子を赤色、足尾を青色で指定して、マーカーで線を引かせた。

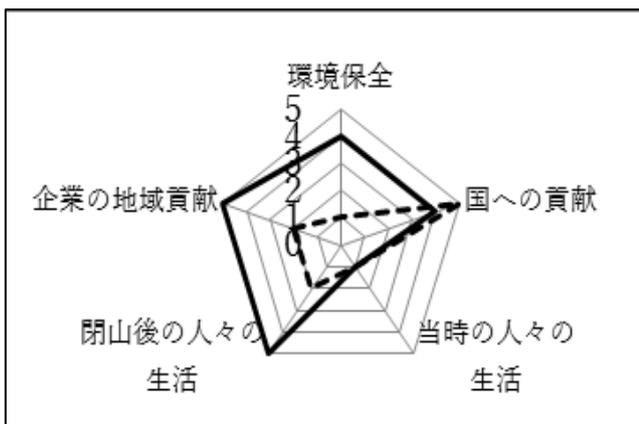


図1 レーダーチャートの一例(出典：筆者作成)

レーダーチャートは、表1に示したSDGに関連付けられた5つの観点により構成されている。これらの観点ごとに、5段階で、2つの銅山の過去、過去と現在のつながりについて評価し、その結果をもとに銅山ごとにレーダーチャートを作成し、図1に示すように、2つのレーダーチャートを重ね合わせることで、生徒が2つの銅山の評価結果の違いを一目で見取れるようにした。なお、5段階評価については、授業者である筆者は評価基準を示さず、生徒一人一人が表1に示した評価のポイントに沿って、自らの判断基準をもって評

価している。

さらに、自作のレーダーチャートをもとに、見方や考え方が異なる小集団や学級集団の他のメンバーと対話し、練り合うことで、生徒は、自らの見方や考え方を深めることができる。このように、授業の企画・立案においては、2つの銅山についての学習を踏まえ、SDGsと関連させた観点で2つの銅山を比較し、自らの思考と他者との対話を通して、学習問題に対する解答が一人一人の生徒の中に自ずと生まれてくると考えた。

### III 授業の実際

ここでは、次頁に示した単元計画(図2)に沿って、3つの授業について簡潔に説明する。

#### 1 1時間目

##### 1) 学習の背景となる歴史的事象を学ぶ

教科書にある歴史的な事象と現在の状況とのつながりについての気付きを促すため、明治以降の日本の時代背景についての復習や教科書や視聴覚教材(日本放送協会、2004)による足尾銅山鉱毒事件の学習などを行った。また、このとき別子銅山の産銅量が、当時の足尾銅山に匹敵することも確認した。

##### 2) 学習問題の設定及び解答の予想

学習問題を「持続可能な社会って何?」とし、この時点での解答を予想させた。3名の生徒の解答例を以下に示す。

- ・生徒A：資源、人、安全な場所が保てる社会。
- ・生徒B：良い状態で後世に引き継ぐことができる社会。
- ・生徒C：未来も今と同じような生活を続けられる。

##### 3) 足尾銅山と別子銅山の比較と銅の歴史的意義についての学習

足尾銅山と別子銅山の共通点(産銅量の経年変化、開鉱及び閉山の時期など)、さらに、日本の歴史と銅山の歴史との関連から、経済発展や軍備拡充のために、銅は必要不可欠なものであったこと

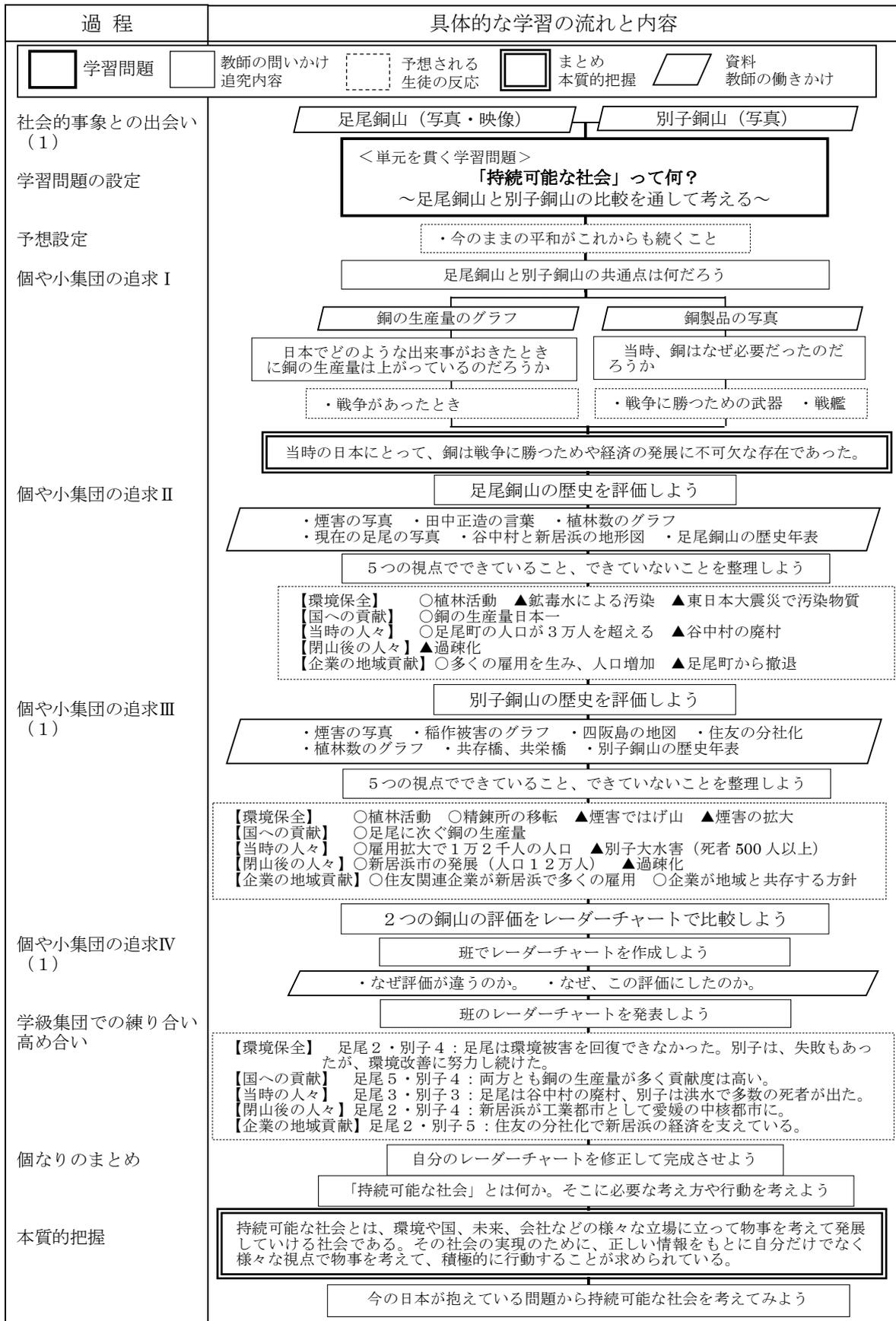


図2 単元計画 (全3時間) 出典: 筆者作成

などを確認した。

#### 4) 足尾銅山について学ぶ

足尾銅山についての年表を手掛かりに、写真資料やグラフ、地形図等を提示しながら銅山に関する出来事について学習した。その際には、表1に示した5つの観点とその評価のポイントを踏まえ、年表の出来事を観点ごとに色マーカー(「表1」脚注を参照)を使って塗り分け、足尾銅山の歴史の変遷を整理した。

#### 5) 足尾銅山の歴史と現在を評価する

足尾銅山の歴史と現在を観点ごとに5段階で評価した。また、生徒が自分の考えを明確に説明できるようにするため、評価の理由を書かせ、自らの評価に明確な根拠を示すように指導した。さらに、評価のポイントをもとに、足尾銅山の歴史と現在について整理させ、ワークシートに記録させた。

### 2 2時間目

#### 1) 別子銅山について学ぶ

足尾銅山と同様に別子銅山について学習した。その際には、小学校でのふるさと学習や生活体験とのかかわりを感じさせるようにした。

#### 2) 2つの銅山の経営や周辺地域の環境への影響の評価をレーダーチャートで可視化する

1時間目及び本時における2つの銅山についての学習成果をもとに、2つの銅山の歴史と現在について5段階評価した結果をレーダーチャートにして可視化した。

### 3 3時間目

#### 1) レーダーチャートを活用した練り合い

2時間目までに自作したレーダーチャートをもとに4人から6人の班(小集団)で評価結果について練り合い、班としての評価を1つのレーダーチャートにまとめた後、その成果を学級集団で共有した(図3)。

すべての班が発表を終えた後、1, 2時間目に生徒が個別に作成したレーダーチャートを再び見直し、生徒一人一人が、最終的な自分だけのレー

ダーチャートを完成させた。このようにして作成したレーダーチャートをもとに、生徒は2つの銅山の共通点や相違点をまとめ、どちらが持続可能な社会の実現に近づいたのか、という点を考察した。

レーダーチャートの導入・活用により自分の意見が視覚化されていることに加え、その根拠を歴史的な出来事から説明できる準備ができていたために、多くの生徒が発言し、話し合い活動が活発に行われた。

#### 2) 「持続可能な社会」とは何か

授業のまとめとして、2つの銅山は明治の産業革命時には銅の生産によって日本や地域を支えていた。しかし、先にも述べたように現在の2つの銅山の周辺地域の状況には、大きな違いがみられる。多くの生徒は、別子銅山は後の新居浜市の発展につながる経営をしたといえると考察した。一方で、足尾銅山に関しては、田中正造の「真の文明は山を荒らさず 川を荒らさず 村を破らず 人を殺さざるべし」という言葉を授業者が紹介し、「持続可能な社会」という考え方が乏しかった近代の日本において、足尾銅山鉱毒事件に生涯を捧げた田中正造の言葉は今社会にも一石を投じていると生徒に投げかけた。

最後に、生徒は改めて「持続可能な社会とは何か。その実現のためにはどのような考え方が必要か」という学習問題への解答を自分の言葉でワークシートにまとめた。



図3 学級集団における評価結果の発表・共有  
(出典：筆者撮影)

## IV 授業の分析と評価

### 1 生徒の学びの分析

Ⅲにおいて具体的に示した3時間の授業を振り返りながら、生徒の学びの様子に注目して分析したい。1時間目の授業において、生徒は、足尾銅山に関連する歴史的、社会的さらに環境的事象について学んだ。先述したように、生徒は小学校時代の「ふるさと学習」を通して、2時間目に学習した別子銅山の歴史や地域とのかかわりについては知識をもっている。銅山とのかかわりがほとんどない地域の生徒に比べれば、1時間目及び2時間目における2つの銅山についての学習に抵抗感が少なく、むしろこれまでの「ふるさと学習」の成果を参照しながら、スムーズに取り組むことができたのではないかと思われる。このことが、地域素材を教材として活用することの意義である。

2時間目の学習では、SDGsに関連づけられた5つの観点(表1)から2つの銅山が、地域の自然環境や人々の暮らし、さらに、日本という国に与えた影響を多面的・多角的に評価したことから、筆者としては、こうした学習活動が、社会科における「歴史的な見方・考え方」を育てることにつながっていくのではないかと考えている。この1時間目及び2時間目の学習において、生徒は2つの銅山とそれぞれの地域社会や国家との関わりの歴史を、今との関係に注目しながら捉え直すことになった。それが「持続可能な社会」とその実現について考える学びを生徒に提供することにつながっていったのではないか、と思う。

3時間目は、個人の考えが集団(班及び学級)での対話を経て、再び個に帰ってくる学習過程で、1時間目及び2時間目の学習を通して自ら考えたことを、練り合いを通して捉え直し、個としての考えをより深め、充実したものとする機会となった。その結果、次節において示す学習問題に対する最終的な解答が、自ずと自分の言葉で表現された「自分ごと」の解答になっていったのである。

### 2 授業の評価

3時間目の最後に生徒が自分の言葉でワークシートに記入した学習問題への解答3例を以下に紹介する。

・生徒A：誰もが生きていて幸せだと思える社会です。〈中略〉「皆が幸せに生きることができる環境」と「市や国の未来を支えられる企業」が共存すれば、社会として成り立ち「持続可能な社会」と言えるんじゃないかなと思った。その社会のために必要な考え方は、何かを始めるときにはそれにあり得るリスクを考え、策を考えておくこと。企業の発展と人々の暮らしの両方を考えながら持続させていく。

・生徒B：人の生命に関わるような環境問題がなく、自然が保護されている社会。また、適切な労働条件のもとで人々が働き、経済、文明が発展している社会。必要な考え方は、自らだけでなく、他に対する利益についても考え、互いに互いの発展の為に尽力すること。迷惑をかけた際は、誠意をみせ、困難に対し、失敗しようと挑戦すること。

・生徒C：…後先考えずにやるのではなく、きちんと考え、どうなるかを先読みし、いろんな対策をしていくことで持続可能な社会になっていくと思う。政府やえらい人に任せずに普通の一般人でもできるようなことをきちんとやって、村や県、国の人で協力することがとても大事になってくると思う。

これらの解答を、1時間目に生徒が予想した解答例と比較すると、3件の解答に共通していることは、字数が増え、内容が非常に具体的になっていることである。描いている持続可能な社会の姿は、三者三様ではあるが、「幸せ」(生徒A)や「環境との共存」(生徒A及びB)、「適切な労働条件」や「経済や文明の発展」(生徒B)、「先読みと対策」(生徒C)などがキーワードとなるような社会がイメージされている。持続可能な社会の実現にとって必要な考えとしては、「事前のリスク予測」と「企業の発展と人々の生活のバランス」(生徒A)、

「他の利益についての考慮」や困難にもめげないで挑戦する「強靭さ（レジリエンス）」（生徒B）、さらには「相互の発展のためには、自己だけではなく他の利益を考えることが必要であること」（生徒B）や「行政との協働」と同時に「自助努力の必要性」（生徒C）など、持続可能な社会の実現にとって、必要とされる様々な外的（社会的）及び内的（心理的）要因が示されている。このような生徒の反応や、さらに、この授業を通して、過去と現在との関係を踏まえて、生徒が未来の社会の在り方に目を向けるようになったことは、「持続可能な社会やその実現について、生徒が自分ごととして考える」という本授業の目的が、達成されたことを強く示唆している。

## V 成果と課題

中学校社会科におけるESDの実践については、例えば、池下誠（2011）の報告がある。池下はESDを「環境、経済、社会などの面において、持続可能な将来が実現できるように行動を変革させることをめざす教育である」と捉え、この趣旨を踏まえて、地理的分野の授業を実践・分析している。本授業では、「歴史的な見方・考え方」を育むことを通して、生徒の持続可能な社会そのものへのイメージを生徒が自ら考え、対話的な学習を通して、自らの言葉で表現できるようになることをめざした。なぜなら「持続可能な社会」が大切な概念であることは、なんとなくわかっている、自分の言葉で説明することは、大人にとっても簡単なことではないからである。なお、私の知る限りでは、中学校社会科の歴史的分野におけるESDに関する実践は見当たらなかった。

本授業の成果は、身近な地域素材である別子銅山の過去と現在をSDGsと関連づけた5つの観点から、足尾銅山と比較する学習を行い、「持続可能な社会とは何か」ということについて、自分ごととして考えることを生徒に促すことができたことである。

この学習において活用したレーダーチャートは、

多面的・多角的に歴史的・社会的事象について考え、さらに、自分の見方や考え方を小集団や学級集団のメンバーとの対話を通して深化させるなど、歴史的な見方・考え方を養う上で有効なツールであることが示された。

歴史的な見方・考え方を養う意義は、現在の視点から過去を問い直し、未来への知見を得るということである。本授業では、生徒にとって身近な歴史的な事象を取り上げ、現在の視点から歴史的な見方・考え方を働かせて過去を問い直すことで、未来をつくるために必要な、ものの見方や考え方を養うことを目指した。

実践を振り返って感じた課題は主に二つである。一つ目は、提示する資料の精選である。多岐にわたる2つの銅山の歴史的資料の中から、授業で提示できる資料は限られる。選び方によっては、生徒のレーダーチャート作成にも大きく影響するであろう。二つ目は、学習評価の工夫であろう。今後の検討課題としたい。

## VI おわりに

本授業を通して、生徒は持続可能な社会づくりに、「創り手」として参入するための入り口に立つことができたのではないだろうか。今後彼らが社会で生き、様々な経験を積む中で、学習問題に対する解答をより豊かなものとし、さらに具体的な行動に踏み出すことを期待したい。

### 参考文献

- 「明るい街」編集部編（2000）『町民がつづる足尾の百年 第2部：銅山に生きた人々の歴史』光陽出版社。
- 足尾に緑を育てる会編（2007）『足尾の緑』Vol. 3、随想舎。
- 飯野寛直（2016）「ESDの視点に基づく社会科教材『足尾銅山』の再考」上越教育大学大学院修士論文
- 池下誠（2011）「ESDの趣旨を踏まえた中学校社会科地理的分野の授業実践：批判的思考のプロセスを経ることを通して」地理科学 Vol. 66、No. 3、133-140頁。
- 伊藤隆・川上和久ほか（2016）『新編新しい日本の歴史』

育鵬社。

愛媛県教育委員会編（1991）「中学生のための『愛媛県史』学習資料集」愛媛県教育委員会。

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2015）「持続可能な開発のための教育（ESD）はこれからの世界の合言葉 みんなで取り組む ESD！：持続可能な社会づくりを目指した取組に向けて」。

末岡照啓（2015）「伊庭貞剛：別子全山を旧の青々とした姿に」新居浜市広瀬歴史記念館。

総務省（2019）「指標仮訳」[http://www.soumu.go.jp/toukei\\_toukatsu/index/kokusai/02toukatsu01\\_04000212.html](http://www.soumu.go.jp/toukei_toukatsu/index/kokusai/02toukatsu01_04000212.html)（2019年10月16日最終閲覧）。

日本放送協会（2004）「よみがえる森」『NHKスペシャル』（2004年5月23日初回放送）。

新居浜市編（1996）『歓喜の鉱山：別子銅山と新居浜』新居浜市。

新居浜市編（1999）『未来への鉱脈：別子銅山と近代産業遺産』末岡照啓監修、新居浜市。

三留理男（2013）『鉱毒：田中正造と谷中農民』具象舎。

村上安正（2000）『足尾に生きた人々』随想舎。

文部科学省（2017a）『中学校学習指導要領（平成29年3月告示）』。

———（2017b）『中学校学習指導要領（平成29年3月告示）解説社会編』。

United Nations（2015）Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1)（2019年6月12日最終閲覧）。

## <謝辞>

本授業をともに企画・立案し、貴重なご提案やご示唆をいただいた小西裕久先生をはじめ、新居浜市内の社会科教師の先生方に心からの感謝の意を表します。ありがとうございました。

受稿日：2019年11月29日

受理日：2020年6月14日

## 大会報告 1

## 日本 ESD 学会 第 2 回大会報告

会 場：宮城教育大学

共 催：日本 ESD 学会／宮城教育大学 協 力：東北地方 ESD 活動支援センター

日本 ESD 学会第 2 回大会は、2019 年 8 月 18 日（日）・19 日（月）・20 日（火）に宮城教育大学（宮城県仙台市青葉区荒巻字青葉 149 番地）で開催された。18 日（日）は ESD 学会評議員会と「若手の会」設立記念イベント、19 日（月）は ESD 学会第 2 回大会の口頭発表、シンポジウム A・B、団体ブース発表、総会、情報交換会、20 日（火）は、口頭発表、ポスター発表、ワークショップが 5 件・フィールドトリップ 2 か所が実施された。大会の参加者は 18 日の「若手の会」が 18 名、19 日・20 日の参加者が 214 名であった。

共催団体である宮城教育大学、東北地方 ESD 活動支援センター、協力団体の ESD 活動支援センター、そして公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）ほか 8 団体から後援を頂戴した、実行委員会を代表して心から御礼申し上げたい。以下に本大会の成果と課題について整理して記述することで、今後開催される ESD 学会大会の運営方法や内容の改善に貢献したい。

## I 「若手の会」設立記念イベント

企画：若手の会

「若手の会」は、ESD をテーマに活動している若手研究者・実践者が交流することでお互いを高め合い、ESD 研究の魅力や重要性を見出し発信していくことを目的とした会で、主に 35 歳以下の会員を対象としている。8 月 18 日（日）に宮城教育大学の萩朋会館を会場として、「『若手の会』設立記念イベント」を開催した。当日は 18 名の参加者と多数のオブザーバーの皆様で、満席となった。第 1 部は「宮城県内のユースの ESD 実践事例を学ぶ」と題し、「FEEL Sendai（杜の都の市



写真 1：「若手の会」集合写真

民環境教育・学習推進会議）」（佐藤流晟氏 東北大学 4 年、森康浩氏 宮城学院女子大学）、「海辺のたからもの」（畠山紳悟氏 東北大学 3 年）の 2 団体から事例発表をしていただき、ユースの関わり方・巻き込み方などをテーマとした学び合いの場を持った。第 2 部は「『若手の会』のこれからを考える」と題し、ワークショップ形式で若手会員のニーズや悩みなどをざっくばらんに共有した。

「国内の地域間交流から始め、将来的には海外の ESD ユースとも連携したい」、「同世代の研究者と実践者が集うことで、共同研究や教材開発などにつながるのでは」、「セミナーや研修合宿を企画してみたい」、「若手会員の研究・実践を奨励する表彰制度を設けてはどうか」、「ML や LINE など、気軽に情報交換できるツールが欲しい」といったアイデアが挙がり、「若手の会」に対する期待や盛り上がりを感じることができた。今後の活動としては、大会や地方研究会などに合わせた若手会員向け研修会・交流会の企画や ML 整備などを検討している。

報告：飯田 貴也（NPO 法人新宿環境活動ネット）

## Ⅱ シンポジウムA「ESDを問いなおす：学習指導要領と教科教育の観点から」

司会：見上一幸（日本ESD学会・尚絅学院大学）  
パネリスト：平下文康（文部科学省戦略官）・及川幸彦（東京大学）・遠藤宏紀（宮城教育大学教職大学院／宮城教育大学附属小学校）・村上千里（立教大学大学院／（公社）NACS 理事・環境委員長）

平下文康氏からは「SDGsとESD：その歴史や最近のトピックスを紹介」と題した基調講演が行われた。平下氏の講演内容は以下のとおりである。プラスチック製品が生分解するまでにペットボトルで450年、釣り糸では600年もかかる。海洋プラスチックの問題の解決は喫緊の課題である。こうした課題を解決するための持続可能な開発目標（SDGs）はミレニアム開発目標（MDGs）から3年に及ぶ議論・交渉を経て、2015年9月の国連サミットで全会一致で採択された。SDGs特徴として、普遍性：先進国を含め、全ての国が行動。包摂性：人間の安全保障の理念を反映し「誰一人取り残さない」。参画型：全てのステークホルダーが役割を。統合性：社会・経済・環境に統合的に取り組む。透明性：定期的にフォローアップ、という5つを提示することができる

一方で、SDGs開始後も事態がさらに悪化している。全世界で栄養不良状態にある人々の割合は、2015年の10.6%から2017年10.9%へと上昇した。この後退の主因としては、紛争や干ばつのほか、気候変動関連の災害が挙げられる。また、絶滅危惧種のグローバル・レッドリスト指数は1993年以降0.82から0.74へと低下し、哺乳類、鳥類、両生類、サンゴおよびソテツが驚くべき速さで減少している。この生物多様性低下の主因となっているのが、持続不可能な農業や森林破壊、持続不可能な収穫と取引、外来種の侵入による生息地の喪失である。学校に通っていない子どもは全世界で2億6200万人、質の高い教育へのアクセスの不足から全世界で6億1700万人の子どもが、基本的な計算、簡単な文章の読み書きの能力を欠い



写真2：シンポジウムAの様子

ている。

ESDとは「持続可能な社会づくりの担い手を育むため、現代社会における地球規模の諸課題を自らに関わる問題として主体的に捉え、その解決に向け自分で考え、行動する力を身に付けるとともに、新たな価値観や行動等の変容をもたらすための教育」である。日本では幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領においては、全体の内容に係る前文及び総則において「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられており、教科においても関連する内容が盛り込まれている。今後は、ESDで育む資質・能力を明確にし、カリキュラム・マネジメントとホールスクールアプローチで、ねらいの共有を図り、地域とともにある学校として地球規模の課題をローカライズし地域と学校で共有する必要がある。

基調講演のあと、進行役である見上一幸氏から、本シンポジウムの趣旨説明が行われた。2005年に「国連ESDの10年」が始まったが、当初、研究会等が集まると「ESDとは何か」ということの議論に終始することが多かった。その後、ESDの質の向上が求められ、現在では優れた実践事例も数多く蓄積されているものの、全般的にはなお一層の質の向上が望まれている。ESDの実践では、子どもたちの活発な活動が伴われ、非日常的な活動も含まれることもあり、「豊かな学び」があるような印象を受けてしまいがちであるとも言われる。そのような理由からESDの豊かな体験を通じて、

教科の基礎的学力が確かな学力として身につけているのだろうか、教育実践がイベント的に流れ、教科の学力の向上が伴っていないのではないか、という心配の声も聞かれる。ESD を介して着実に学力が身につけているという学校の事例、さらには、基礎学力の向上がさらに ESD 活動を高めることにつながるという事例もあり、さまざまな成功事例を共有しながら実践のあり方を検討することは重要であることが述べられた。

そこで、本シンポジウムでは、まず ESD でいう「学力」とは何かについて意見交換し、学力の捉え方について議論し、次に「学び方」について考えた。そして、その学力を身につけさせるには、「先生の役割」は、どうあるべきか。最後に、教師にどのような能力が求められるのかなど、望まれる教師の資質、能力についても述べていただいた。

まず、学校教育を実践する教師の立場から、遠藤宏紀氏に ESD 実践から教科横断的に取り組んだ成果やアクティブラーニングを実践していく上での外部機関との連携の困難さ、学力向上を教師・子供も自覚していくための課題、ESD を柱に据えたカリキュラム・マネジメントを実施していく際の悩みなどを提示していただいた。

そのあと、及川幸彦氏から遠藤氏の提起した課題を踏まえ、新学習指導要領の趣旨とカリキュラム・マネジメントの視点から、ESD は、各教科や総合の時間を関連させて教科横断的に取り組むとともに、その枠を超えて学校全体の教育課程及び教育活動において、包括的に児童生徒の資質能力を伸ばすものであるという話をしていただき、その実現に向けて、学校外のステークホルダーとともに ESD を作っていくことの重要性について発表があった。

村上千里氏からは、学校と地域・社会の連携を難しくしている課題として、学校側の地域に関する情報不足や、地域側の学校運営や子どもたちの主体的な学びに関する理解不足などを指摘し、両者をつなぎ、授業の目標に沿って内容を調整していくコーディネーターの活動についてご紹介した

だった。さらに環境学習施設および学校支援地域本部のコーディネーターの役割について、実践事例から「紹介し調整する役割」のほか、「連携による授業のふりかえりと改善を促す役割」や「学校教育にかかわりたい多様な主体を受け入れ、育成する役割」などを担っていることが紹介された。

基調講演をお願いした平下文康氏からは、基調講演に対する質問の回答も含めて、国全体を見渡した青少年活動から ESD に期待することについて意見があった。

ESD でいう「学力」とは何かについて全員で意見交換し、及川氏から、その捉え方については新学習指導要領が ESD を基盤として策定されたことを踏まえ、それが掲げる資質能力の3つの柱、すなわち「生きて働く知識、技能」、「未知な状況にも対応できる思考力、判断力、表現力」、そして「より良い社会を作るための学びに向かう力と豊かな人間性」に収斂されるのではないかという指摘があった。また、「学び方」においては、すでに教師の間では“カリマネ”と略称でも呼ばれるカリキュラム・マネジメントで ESD により生きた体験を共有できるとの指摘もあり、会場からも ESD の音楽の授業と自作のチャイムについてなど具体例についての発言もあった。

「先生の役割」とは、どうあるべきかについては、①インストラクター、②インタープリター、③ファシリテーターなどの役割があり、インストラクターとしての役割は強すぎないようにすることが大切であるなどの指摘もなされた。

最後に、ESD の学力観を他の教員仲間と共有することが大事であること、ESD の目的は「よりよく生きる力」をつけることにとどまらず、持続可能な社会を作っていくために「ともに生きる力」をつけること、学校の ESD にかかわることで地域の大人たちも持続可能な社会の担い手変わっていくというリンクも大切であること、などの発言があった。そして、「ESD という言葉を使ってもいいなくても、持続可能な社会のために頑張ろうというムーブメントにつなげていきたい」という発言で締めくくられた。

### Ⅲ シンポジウムB「東北地方4地域におけるESD・SDGs推進の実践：震災復興・世界遺産・世界農業遺産・エコパーク地域から」

司会：小金澤孝昭（宮城教育大学）

パネリスト：小山淳（宮城県気仙沼市教育長）・岩淵実（岩手県平泉町教育長）・武元将忠（宮城県大崎市世界農業遺産推進監）・斎藤修一（福島県只見町前教育長）

2005年以降、東北地方でも持続可能な地域づくりが、学校と地域との連携によって進む実践事例が生まれてきた。その中で、地域の抱える課題や地域の特徴ある資源を活用した地域づくりとともに世界遺産、世界農業遺産、エコパーク、ジオパークなどの国連やユネスコの地域認定を活用した地域づくりも行われている。本シンポジウムでは、こうした地域づくりや学校づくりのESD・SDGsの取り組み実践を踏まえて、持続可能な学校教育の進め方、学校と地域社会との連携、さらに発展目標である持続可能な地域社会づくりの進め方について議論を行った。

気仙沼地域・小山淳氏からは、気仙沼ESDの特徴が3点にまとめられることについてお話された。第1に歴史的にも積み上げられ今日まで多様なプログラムがある。2つ目に、学校の独自性を保持した、緩やかなシステムを作っている。3点目は、バラエティ豊かなネットワークがある、ということが挙げられる。一つ一つの学校が、バラエティ豊かに独自性を持ちながら、活動を続けている。それを束ねている緩いシステムがESD/RCE推進委員会であり、円卓会議という、非常に産業界から学校関係者、福祉の関係とか広い組織で円卓会議を持つことによって、全体としての緩いシステムをバラバラにならずに、緩いながらも作り上げているというのが大きな特徴であると述べられた。

平泉地域・岩淵実氏からは、過去に学び、今を見つめ、未来を考える「全世代型平泉学」構想について紹介があった。「平泉学」とは、単に世界遺

産の価値を学ぶことではなく、今を生きるすべての町民が900年前の藤原氏の栄華と繁栄の時代から各時代を生きてきた先陣の歩みを知って、現代に生きる人々の暮らし生業や環境とか自然とのかかわりなどを再認識しながら人口減少が進むであろう数十年後の平泉に向けて、持続可能な社会づくりのためにどうあればいいか、何をすべきかを考える壮大な構想であることが紹介された。

大崎地域・武元将忠氏からは、FAO世界農業遺産を生かした持続可能な地域農業と担い手の育成を進めていることについて紹介があった。世界農業遺産の認定の背景には、大崎地域ではかなり長い年月をかけて、生き物調査などやってきたNPOの団体があり、学校の取組がある。そういうところがベースにあって、この認証制度ができています。現在、学校の副読本づくりややっているが、生き物調査を、学校教育とうまく結び付けていけると人材育成の部分と、農産物認証制度がつながっていくであろうと話された。

只見地域・斎藤修一氏は、ユネスコエコパークとしての只見町の取組について「保発人」というキーワードにもとづいて話された。「保」は、保護・保全の「保」であり、「発」は社会経済の発展。「人」は地域を担う人材育成の「人」である。只見町では、町民に保護・保全の意識を持ってもらい、社会経済の発展に資する人材になってもらう、その社会経済の発展を担う人材を育てなければ地域は持続しない。現在実践している事例として、米焼酎「ねっか」の精算と販売がある。農家の人が、冬場に仕事がなくて困っていたことから、冬場の仕事として教育委員会で米焼酎「ねっか」の生産を始めた。「ねっか」を世界的に向けて販売し、現在はイギリスやアジアでゴールド・シルバーの賞を獲得している。こうした取組こそがESDの本質に触れる取組みなのではないかと述べられた。

四地域の成果や課題についての報告があったあと、会場との質疑応答が行われた。会場からは「保全することが社会経済の発展につながり、保全と発展を両立するのは大事だと言うことは簡単だと思うが、実際にやってみると保全と発展はなかなか

か両立しないのではないか」という意見が出された。

続いて「ESD を推進している児童生徒の問題解決型、探究型の学習の成果発表の場において非常にいい提案が出てきていると思われるが、それを実際に実現する仕組みとか、そういったものが何かこう考えられているのか」といった質問が出された。

パネリストからは、「教科の10時間の単元構成をどうやって構成するか小学校45分、中学校50分の授業における導入、展開、まとめの中で、知る⇒気づく⇒行動するというESDの3ステップをどう取り入れていくのかということが、実践を通して明確になってくれば、ESDが本当に教育学として確立していくはずである」という意見が示された。

また、高校生（成蹊高校）からは「地域のための行動することが、高校生には弱い。地域の活性化のためにできることは何か」という質問が出された。

ESD 活動支援センター長の鈴木克徳氏からは「東京の高校生（成蹊）の生徒も、武蔵野市へ行ってどんな問題があるのかということ、もう一度見直してみることが重要ではないか」、「それぞれの地域が、それぞれの地域の将来のあり方をいったいどう考えたらいいのかということを受け持つ。これが本当のSDGsである」というコメントが示された。



写真3：口頭発表の様子

#### IV. 日本ESD学会第2回大会全体についての振り返り

本大会では、19日と20日に20件の口頭発表が行われた。発表内容としては、ESDの理論に関する発表、ESD教育方法・評価に関する発表、学校における授業実践と発表、地域におけるESDの実践と分析、環境教育・生物多様性に関する発表、社会科・地理学習に関する発表があった。また、ポスター発表、団体ブースの出展・発表件数は5件であった。

19日の17時からは会員の親睦と交流を目的に情報交換会が開催された。情報交換会では地域に古くからある伝統文化と地域の国際化・多文化共生について認識を深める目的で、宮城教育大学の学生団体である「民族芸能研究会"びつきい"」による東北地方の民俗芸能と、地域の外国人による民族舞踊や民族楽器演奏の演出があった。

20日の午後には、5件のワークショップと2か所でのフィールドトリップが行われた。ワークショップの主催者と内容は以下の通りである。

- ・手島利夫（日本ESD学会副会長）「ESD推進指導者講座：主体的・対話的なESD研修会の創り方」
  - ・坂本旬（法政大学）、坂本ひとみ（東洋学園大学）、鹿又 悟（須賀川市立白方小学校）「福島から世界へ：英語とビデオレターを活用した異文化交流」
  - ・湯本浩之（宇都宮大学留学生・国際交流センター）教材体験ワークショップ「“地球にやさしい”ってなんだろう？：ESDにおける開発教育教材の応用と課題」
  - ・長岡素彦（一般社団法人 地域連携プラットフォーム）、松田剛史（藤女子大学）「ESDに基づいたSDGsを：みんなのESD実践によって」
  - ・市瀬智紀（宮城教育大学）、張婧、王成娟（中国持続可能な開発のための教育全国委員会 北京教育科学院）「海外のESD実践に学ぶ（中国）」
- フィールドトリップの内容は以下の通りである。
- ・仙台の震災遺構に学ぶ：仙台3・11メモリアル交流館において仙台平野海岸地域の被災状況がわ

かる展示を見学。震災遺構仙台市立荒浜小学校において当時校長先生をされていた荒浜小学校の川村孝男元校長先生にお話を伺った。冒険遊び場では、スタッフから当時の被災状況と緑の再生の取り組みについて伺った。

・「大崎耕土」世界農業遺産と ESD：大崎耕土フィールドミュージアムで世界農業遺産の水利システムやいぐね景観（内川・西大崎のいぐね）を観察。古民家で休憩しながら世界農業遺産の活用法について、大崎市担当者から説明を受けた。

これらの大会の運営と内容について、参加者アンケート（回収率 40%）をもとに振り返ってみたい。大会に参加して得られたことは何かという問いについては、以下のような回答が得られた。



写真 4：情報交換会の様子

「事例発表会から更に学術的な知見の掘り下げなどが面白かった。事例発表会に留まらずが、昨年よりも深い学びができた」、「ESD の視点を入れた実践のビジョンが徐々に鮮明になっていくことが楽しく、深く学ばせていただけました」など大会に参加して理論と実践を結びつけられるようになったことについてのコメントが多く寄せられました。また、「様々な方と会えることが最大のメリットだと思います。その意味で、懇親会の果たす役割が大きいと思います」、「校種、学校内外、教科の枠を超えた交流が深められました」などネットワークの構築の機会であることについての評価が寄せられた。

今回フィールドトリップを設けたことも評価された。「特に持続可能な地域づくりという課題を持って取り組んでおられる方の発表が印象に残りました。同じような意味で大崎耕土フィールドトリップからもたくさんの方の学ばせていただきました」、「充実した研究成果を聞くことができ、有意義でした。フィールドトリップが、期待以上で参加して本当に良かったと思っています」といった意見があった。

今後の大会に向けた要望や提案という質問項目では、「今後発表が増え、分科会セッション数が増えればもう少し増えると良いと思います」、「団体ブースでの展示にももう少し時間的、空間的に余裕があるのもっと良かったと思います」、「民間企業や財団等の力を生かしていきたいと考える。民間企業や財団等とつながることができる場があるとよい」などの意見があった。

「ESD という観点では小学校での取り組みという印象を持っています。中学校や高校では、どのように進路につなげていくかという観点が大切になってくると思いますので、その点をどのように解決していくかを学校を越えて知恵を出し合って考える機会が必要だと感じました」などのように、中学・高等学校の実践に対する示唆が今後必要であると思われる。

最後に、本大会のまとめとして、次のような意見を紹介したい。「全国の先生方のお話を聞けて大変よかったです。最新の方向性、新学習指導要領との関連、評価に関する現在の位置づけなど、様々な方向から ESD を見ていくことができ、2日間、とても有意義な時間でした。手島先生のワークショップでは、授業の実践例が紹介されていました。現場の一教師としては、今後の学会の中で、多数の実践例が提案、検討され、持続可能な社会の創り手の育成の方策を検討・発信していかれることを望んでいます。二日間、ありがとうございました」。

報告：市瀬 智紀（日本 ESD 学会第 2 回大会実行委員会委員長）

## 大会報告 2

## 日本 ESD 学会 第 3 回近畿地方研究会報告

主催：日本 ESD 学会第 3 回近畿地方研究会実行委員会 共催：奈良教育大学

後援：ESD 活動支援センター／近畿地方 ESD 活動支援センター／

(公財)ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) /ASPUniv.Net

## はじめに

2019 年 7 月 13 日に 3 回目となる近畿地方研究会を開催した。第 1 回、第 2 回と 2 月に開催してきたが、他の地方研究会が同時期に開催されるため、第 2 回研究会から半年後であったがあえて、7 月に開催した。開催間隔が短いことで、研究発表数の減少を心配していたが、口頭発表 20 本、ポスター発表 6 本の計 26 本の研究発表があり、110 名の参加者を得ることができた。本研究会では大会テーマは設けなかったが、参加される教育関係者にとって、関心の高い課題を明らかにするために実行委員会で話し合いを重ねた。その結果、ESD コーディネーターであり、東山つながりキッチン代表でもある原明子氏に「こども食堂から学ぼう SDGs」と題する基調講演をいただいた。

こども食堂は 2012 年に東京で始まったとされ、当初は家で食事が与えられない子、一人で食事する子を対象としていた活動だったが、現在は「居場所」を提供する空間として全国に広がっており、SDGs の目標 11 持続可能な人間居住を実現する上での示唆を与えるものとなっている。基調講演の概要は後述する。

新型コロナウイルスの感染拡大を防ぐことを目的に、2 月 27 日に内閣総理大臣から小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における全国一斉の臨時休業の要請、2 月 28 日の文部科学省の「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について」の通知を受け、多くの学校が休業している。こども食堂についても、全国的に休止が相次ぐなか、「こんな時だからこそ行き場のない子に」と、昼食付きで子どもの預かり活動を

始めたところもあり、現代社会におけるこども食堂の果たす役割や位置づけが変化しつつあると感じる。こども食堂の今後の展開について注目していきたいと思う。

## I 基調講演概要報告

## 「こども食堂から学ぼう SDGs」

講師：ESD コーディネーター／

東山つながりキッチン代表 原 明子 氏

(写真 1 / 写真 2)

## 1 岡山 ESD プロジェクトの頃

日本ユニセフ協会勤務を経て、2005 年より岡山市役所で ESD 専従職員として勤務した。岡山市民 70 万人を巻き込んだ取り組みを推進することが仕事だった。学校教育においては、先生方の心



写真 1：講師の原明子氏

に火をつけ、ESD の授業実践をしてもらうことを勧めてきた。2014 年に岡山市において ESD に関するユネスコ世界会議の関連会議が開催されたときは、岡山市民の ESD 認知度は 37% まで上がった。(同じころ、東京での認知度は 2%)

## 2 こども食堂と SDGs をつなげる

ESD とは「どうやったら持続可能になるだろう？」という「問い」だと感じている。それに対して SDGs は「2015 年に国連で合意された答え」だろう。そして「こども食堂」は、私にとってのひとつの「答え」だ。はじめはこども食堂が ESD だとは思っていなかったが、今は私にとっての

ESD だと思う。ESD は価値創造型の学びだ。そのためにはいろんな人たちとネットワークを作らないとできない。

2012 年に東京で始まったこども食堂は、2019 年現在、全国に 3700 ヲ所に増加しており、NPO 法人全国こども食堂支援センター・むすびえ理事長である湯浅誠さんによると、「こども食堂はやすやすと壁を乗り越えた」（貧困問題が、自分事だと思ってもらえるようになった）と、言われている。

湯浅さんは、「貧困はお金だけでなく、人とのつながりも失っていく。その状況をなんとかしようとするたくさんの人々の取組の先に、取り残される人のない『やさしい未来』の実現を予感している」と述べておられる。私自身、「家で食事が与えられない子」、「一人で食事する子」といった現状を前に、「そんな子どもをほっとけない！」という気持ちでこども食堂をスタートしたが、今ではこども食堂が地域交流の場、地域づくりの場、子どもの居場所になっていると感じている。

- ◇2009 年 日本の相対的貧困率が発表される。「6 人に 1 人が貧困」
- ◇20 年で 2.5 倍に急増している。
- ◇特に一人親家庭の約半数が相対的貧困である。
- ◇一人親家庭の 9 割がシングルマザーである。

### 3 東山つながりキッチン

こども食堂を始めたのは、以前より、「誰でも来れる居場所づくり」をやりたいと思っていたからだ（本当は自分が居場所がほしかったんだと思う）。ドロップアウトした中高生には行き場がない。現状では、彼らが成長できる場所は学校しかなかった。学校以外にも、彼らが成長できる場所があればいいと思っていた。しかし、「中高生といきなりつながることはできない。小さい時からの関係性が大切」とアドバイスを受け、こども食堂から始めようと思った。

今は、子どもを中心とした地域の温かいつながりづくりを目的に、毎月第 3 金曜日にこども食堂を開催し、みんなで晩ご飯を作って食べ遊んでいる。2 日前までに申し込めば（子ども 100 円、大人 300 円）、学区・年齢に関係なく、だれでも参加

できる。毎回、50 人から 70 人が一緒に過ごしている。

こども食堂に取り組んでみて、家で一人でご飯を食べているのは子どもだけではなく、高齢者も同じだということに気がついた。日本の子どもの 6 人に 1 人が貧困であると言われるが、そのような子がどこにいるのか最初は見えなかった。でも、やっているうちに少しずつ見えてきた。スタッフに関しては、いろんな人が仕事も年齢も関係なく加わってつながってきている。つながりがふえて、居心地のいい場所になってきている。それぞれの関わり方で関わって、また日常に戻っていく。「こうじゃなければならぬ」がないところがよく、「助けているようで、助けられている」ような感覚がある。料理を手伝いたい子は手伝うし、遊ぶ子は遊んでいる。強制することはないし、しかることもない。勝手に会話がはずんでいる。売れない野菜をくれていた農家のおじいちゃんが、今ではこども食堂のために栽培してくれるようになったり、スーパーマーケットが廃棄になる食品や学校給食に配る野菜のあまりをくれたりと、協力者が増えてきている。

困難を抱えた女性が「誰かの役に立ちたいんです」（生きている証として）と手伝いを申し出たり、どこの誰かわからない人がいつのまにかスタッフになっていたりとおとなもつながりを求めていると感じる。

参加している子どもからは「みんながわいわいして食べているところを見たり体験したりすると、心がとけこんでいって、また来たいと自然に思うようになった」、「キッチンのごはんはごちゃごちゃなのがいい」という声が聞かれる。子どもをどこかに持っていこう、進ませよう、教えようをやめた。ノーゴール、ノールールにしたことで子どもが輝き始めた。

### 4 まとめ

これまでのこども食堂の取組から次の 6 つが見えてきた。

①こども食堂は「自分たちでやっている」という意識、持ち寄りが支えている（頼まれてやってない）。

- ②こども食堂が、子どもを中心とした地域の支え合いのプラットフォームになっている。人が力を取り戻すにはそういう時間、場所、仲間が必要であり、つながりの再構築へと進んでいく。参加する人にとって ESD 的な役割を担っている。
- ③こども食堂が不登校の子どもの居場所になることで、これまで当たり前だと思っていたものと違う価値観に気づかされ、みんなが変わっていった。
- ④こども食堂は人から頼られる経験を与える場所である。人から認められることで、みんなのために何かするようになっていく。その経験が SDGs に貢献する人を育てる。
- ⑤こども食堂は、人と人のつながりを体験できる場である。
- ⑥社会関係資本が豊かな地域は持続可能な地域になっていく。



写真2：基調講演会場の様子

## II 研究発表

### 1 研究発表要旨

後藤田洋介（大阪成蹊大学）・河野晋也（奈良教育大学附属小学校）：ESD カレンダーに関する研究

ESD カレンダーには、その学校が各教科の中で ESD に関連すると考える単元を抽出し、結んでいることから、学校における ESD の取組の特色を見ることができる。2018年10月現在、ユネスコスクールに登録されていた551校の小学校のホームページを調査し、小学校における ESD カレンダーの公開状況を及び ESD カレンダーを比較しての考察を報告した。

島俊彦（大和郡山市立郡山西小学校）：モデリング

### を活用した ESD のアプローチに関する一考察

小学6年生社会科「グローバル化する世界と日本の役割」の授業実践において招聘した元青年海外協力隊員が、児童の国際協力に対する価値観の変容にもたらすモデリング効果を、児童のノート記述から考察した。その結果、元青年海外協力隊員の招聘は児童の態度変容に効果があることが明らかにできた。

吉田寛（奈良教育大学附属中学校）：「ひとに出会う学び」による子どもの変容

沖縄修学旅行の中心を戦跡めぐりから「ひと」の語りを聴く活動に移し、「ゆんたく（沖縄の言葉でおしゃべりの意味）」することで沖縄に生きる上での「モヤモヤ」「葛藤の声」と出会わせた。「ひととの出会い」は、子どもに「不思議な感覚」「単純ではないということ」など ESD の本質に迫る変容を促すことを明らかにした。

小金澤孝昭（宮城教育大学教員キャリア研究機構）：東北地方4地域における ESD・SDGs カリキュラムの開発

東北地方の平泉町、気仙沼地域、大崎地域、只見町の事例をもとに、地域づくりの手順として①求心力のある地域テーマを探すこと、②地域ネットワークの形成、③地域内の市民・諸費者への情報発信、人材育成の推進の重要性を明らかにした。また地域カリキュラムの要点として、地域への理解や誇りを育む体験学習、地域資源の可視化・商品化、系統的に学ぶ仕組みづくりを提案した。

柴田八重子（愛知淑徳大学）：道徳科の授業で「Dの視点の授業」を SDGs 授業として行う意義

道徳科の4つの内容項目の中でも特に SDGs と関わりが深いのは D「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」である。その学習内容である生命の尊さ、自然愛護、感動・畏敬の念、よりよく生きる喜びを大切に、授業論としての「対話」を機能させることで、感性+理性による道徳科における SDGs 授業を提案した。

### 谷垣徹 (奈良教育大学大学院) : 教員志望の学生の防災意識

文部科学省 (2007 年) では現在の防災教育の課題として、防災教育に携わる人についての課題、内容についての課題、方法についての課題を挙げている。被災地復興支援ボランティア活動を行った学生とそうでない学生について防災意識尺度を用いた分析を行った結果、ボランティア活動を行うことが、防災意識を高め、防災教育に対する内発的動機付けになるとともに、自らの周囲へ働きかけるといふ、防災教育を牽引する担い手育成に寄与することが明らかにできた。

### 米田伸次 (公益社団法人日本ユネスコ協会連盟)・筒井由紀子 (「南北 코리아日本のともだち展」実行委員会) : 北朝鮮との民際交流

1990 年代後半の北朝鮮の食糧難に対する人道支援を機に絵画展が始まった。その延長線上として 7 年前に始まった平壤外国語大学日本語学科との大学生交流を ESD の視点で振り返ることで、「対話のできない相手」であった北朝鮮の学生と日本の学生が、「心を通わせ」、統一した意見表明できる相手へと、互いの変容を促した要因を明らかにし、さらなる交流の発展につなげる。

### 竹村景生 (奈良教育大学附属中学校) : 「総合的な学習の時間」の内発的 ESD 実践への転換に向けて

これまでに『卒業生のナラティブにあらわれた ESD の「4 つの実現」』として、①主体変容の時間・空間・環境の重要性、②フィールドに立ち問いを深める経験、③共同性を支える高次な価値との出会い、④教師自身が体現する ESD を見出ししてきた。2 年生の臨海実習を通して、これらが「内発的 ESD」として作用し展開されていく上で、「人に出会う」ことの意義を、子どもたちが紡ぎ出した「共尊」という言葉の中に読み取っていく。

### 新宮濟 (奈良市立平城小学校) : 地域人材を活用する意義

小学 5 年社会科「これからの食料生産」の授業

実践において児童が作成した新聞の記述を分析することで、子どもの「社会力」の育成を検証した。その結果、地域人材との交流や共同体験は、子どもの地域人材への「あこがれ」を引き出し、それが地域課題への取組にも影響を与えることを明らかにし、それが子どもの社会力育成に効果的な教育活動であると結論づけることができた。

### 堀道雄 (守山市立河西小学校) : みんなで達成しよう！ 2030SDGs

学習指導要領 (29 年度告示) に盛り込まれた持続可能な社会の創り手の育成という理念の実現を目的に、ESD を軸としたカリキュラムマネジメントに取り組んだ。学校の全教職員の ESD 認知度を高め、カリキュラムを再編し、実効的な教育を進めるために、従来行われているカリキュラムの総合的な学習の時間の学習内容を SDGs のターゲットとの関連で整理している。

### 河本大地 (奈良教育大学)・松本奈々 (社会福祉法人以和貴会) : 奈良県のこども食堂の実態

奈良県におけるこども食堂の活動について整理するために、「奈良こども食堂ネットワーク」加盟団体を対象としたアンケート調査の結果と農林水産省の全国調査 (2018 年) を比較した。その結果、奈良県内のこども食堂においては、経済的貧困よりも「つながりの貧困」が意識され、人と人とのつながりを生み出す場としての意義が重視されていることを明らかにできた。

### 圓山裕史 (奈良市立飛鳥小学校) : ダンボールコンポストから考えよう

4 年生社会科でのごみの学習と奈良市のダンボールコンポスト事業を関連付け、学習を展開した。その結果、ESD として 3 つの成果があった。1 つ目に循環性に気づくことができた。2 つ目は、単なる「いい取組」に予定調和的に行動するのではなく、食物アレルギーや食育の視点から、クリティカルな思考を促した。3 つ目に継続性のある取組にするため、協働的な問題解決力を育成したこ

とである。

**川井徳子・瀧口仁志（(公社) ソーシャル・サイエンス・ラボ）：教育旅行の新たなニーズへの対応**

これからの教育旅行のニーズは、体験プログラムの充実と SDGs 達成の担い手育成であり、「歴史学習に ESD を組み合わせた総合学習としての教育旅行を奈良で実施する」ことを教育旅行戦略として取り組んだ。その結果、文化発祥の地「奈良」には、持続可能な社会のあり姿と方向性を模索していくためのヒントが数多く存在することを明らかにした。

**石田道大（奈良市立左京小学校）：子どもの『考え』の変容について**

『子ども安全の家』の取組を通して、新学習指導要領のポイントの 1 つである「深い学び」に必要な要素を検討した。その結果、学習テーマの切実性、「人・こと・もの」との出会いといった直接体験・コミュニケーションの充実、自ら考えたことの言語化、事前学習時と事後学習時の自己評価カードの比較が、子どもの『考え』の変容を促す上で効果があったことを明らかにした。

**河野晋也（奈良教育大学附属小学校）：「選択・判断」場面における児童の省察について**

平成 29 年告示の小学校学習指導要領社会科と ESD で重視される選択・判断とは「社会の課題を解決するための人間としての生き方」を判断することである。そのためには、未来予測を学習に取り入れる必要がある。未来予測を取り入れた実践について平成 25 年度以降の全国小学校社会科研究大会発表要旨集を調査した。社会のあり方だけでなく、自分自身に向けた批判的思考、省察の必要性を提案する。

**関隆晴（大阪教育大学）：ESD における教員養成 I**

ESD は学際的な教育である。柏原市、柏原市商工会、大阪教育大学の連携で 10 年間実施したキャリア教育プログラム「キッズ・ベンチャー」よ

り、ESD を推進する教員の養成において、経済・産業の基本を体験的に理解し、変化の激しい時代を生きる力をもった大人を育成するプログラムの重要性を提案した。

**中澤哲也（平群町立平群北小学校）：「つなぐ」ことによる社会的見方・考え方の育成**

小学 3 年生社会科の身近な地域の学習において、校内・町内の教員や教育委員会をつないで学習環境を組織し、応答的ディスカッションを基本とした学習を展開した。「つなぐ」ことを意識した授業設計と環境整備によって、児童が主体となって地域を学ぶことができることを児童のワークシートの分析より明らかにした。

**阿彌茉央（奈良市立飛鳥小学校）：校区にある世界遺産**

春日山原始林を未来へつなぐ会といった専門家からの教材の紹介と教員による授業の構成といった、互いの持ち味を生かすことで、ESD 教材開発が可能となる。自然の魅力、1 つの種の個体数の変化が環境に及ぼす影響、生物間の相互関係、生物多様性の重要性など、SDGs の目標 15 の理解を深める学習を提案した。

**大西浩明（奈良市立飛鳥小学校）：ESD の見方・考え方を働かせる小学校社会科授業**

教材に内包されている ESD の見方・考え方を明確にし、学習展開をくふうすることで、ESD の視点に立った社会科授業が構成できると考え、小学 3 年生「昔からつづく祭り」の学習において春日若宮おん祭の教材開発を行った。その結果、おん祭の存続を自分事として捉え、積極的に関わっていこうという態度を育成することができた。

**長田こずえ（名古屋学院大学）：国連の持続可能な開発目標 SDGs と ESD のグッドプラクティス**

ESD は SD の概念を教育や学びの中で反映させるものであるが、日本が推進する ESD は環境保全に偏る傾向がある。今後は ESD の概念をさ

らに拡大、包括的にする必要があることを、イスラマバードの女子校の事例をもとに紹介する。

**今井晴菜（(公社) ソーシャル・サイエンス・ラボ）：成年者の ESD 認知度向上へのアプローチについて**

グローバル化する社会においては、自国アイデンティティや多様な文化を認め尊重し合う態度とともに、SDGs に取り組む姿勢が求められる。ESD を大会理念とした「英語パフォーマンス甲子園」参加者へのアンケート調査をもとに、ESD 認知度向上に必要な要素を抽出し、出場する高校生や来場者が SDGs に取り組むきっかけとなる大会のありようを考察する。

**藏前拓也（広陵町立真美ヶ丘第一小学校）：昔の道具と人びとの暮らし**

小学3年生社会科「昔の道具と人びとの暮らし」において、かまどと炊飯ジャーを比較し、炊飯ジャーの役割は炊飯だけだが、かまどは多様な役割を果たしていたに気付き、昔の道具や家のつくりをシステムとして捉えることができた。さらに提示する課題の工夫とゲストティーチャー（GT）の効果的な活用が、主体的に学習に向かう態度の育成に効果があることを明らかにした。

**柴尾智子（ESD 活動支援センター・ACCU）：SDGs × 教育を考える**

SDGs4.7 プロジェクト運営会議による「SDGs × 教育ミーティング 今こそ SDGs × 教育を考える」で行われたリレートーク・発表資料を批判的に振り替えることで、ESD 実践者が SDGs と ESD の関係の整理に悩む要因を理解し、望ましい理解について考え合う。また、ESD と SDGs を「つなぐ」資料改善の視点を明らかにする。

**田中拓弥・蒔田尚典・中澤敦子（(一社) コミュニケーションデザイン機構）：学校・行政・拠点が連携して ESD を進める上での留意点とは何か？**

近畿地方環境事務所・近畿地方 ESD 活動支援センター主催「近畿 ESD フォーラム 2018」のワークショップ成果の分析より、学校・行政・拠点

が連携した地域の教材化のポイントを3点提示した。①連携を開始・加速するための情報交流の重要性、②多様な主体連携の必要性、③信頼関係の創出である。

**中澤静男（奈良教育大学）：学習指導要領（平成 29 年告示）における ESD の理念の検討**

ESD は価値観や行動の変容を促す教育であることから、「生きる力」を構成する3つの柱の「学びに向かう力、人間性」に着目して、学習指導要領（平成 29 年告示）を分析した。そして ESD の価値観と関連した内容がごく一部に限られているため、教科において ESD の理念を生かした学習を展開するためには、教員が ESD を深く理解しておく必要があることを指摘した。

**樋口大介（奈良市立平城西小学校）：校区の魅力をよりわかりやすく伝えよう**

小学3年生総合的な学習の時間において小中一貫教育の視点として校区の魅力を「知る」と、学び合いの授業スタイルを意識した学習を展開した。学び合いでは、学習を見通すための見通しマップを活用することで、学びが可視化され、コミュニケーション力の育成につなげることができることを紹介する。

## 2 まとめ

近畿地方研究会も3回目をむかえ、研究発表の内容の質的向上が認められた。これまでは、アイデア勝負の実践発表という傾向が見られたが、学習者の事前と事後の変容をアンケートや自己評価作文、ノートの記事内容等で比較し、多様な観点から分析することで、授業改善を目指す発表が多く見られた。研究発表の場を設定し、参加者相互の意見交換を促したことで、授業者の主観ではなく、子どもの変容を示す客観的事実にもとづいた授業改善につながっているものと考えられる。

報告：中澤 静男（奈良教育大学）

## 大会報告 3

## 日本 ESD 学会 第 1 回四国地方研究会報告

## — ESD / SDGs で実現する深い学び —

共催：日本 ESD 学会 / 日本 ESD 学会四国地方研究会実行委員会  
愛媛大学教職大学院 / 愛媛大学教育学部 / 松山市教育委員会 / 愛大・ESD ラボ

## I はじめに

日本 ESD 学会四国地方研究会は、日本 ESD 学会と愛媛大学教職大学院、愛媛大学教育学部、松山市教育委員会、愛大 ESD ラボの共催により、2020 年 1 月 25 日（土）に松山市教育研修センター事務所にて開催された。

もともと四国地方の会員数が非常に少なかったこともあり、今回の第 1 回研究会は非会員も参加対象として、会員・非会員の枠を越えて ESD について学び合い、交流を広げ深める目的で開催することとした。そのため会の名称も「ESD 研修交流会（兼日本 ESD 学会第 1 回四国地方研究会）」とさせていただいた。その結果、非会員の方も参加しやすくなり、当日は愛媛県内を中心に全国各地から 180 名の参加を得て盛大に開催することができた。参加者は、小・中・高・大の教職員、研究者、高校生、大学生、大学院生、NPO、企業、自治体関係者、一般市民の方と多様なステークホルダーが集まり、ESD や SDGs に対する関心の高さがうかがえた。（写真 1）

四国地方では初めてとなる本研究会は、日本 ESD 学会及び松山市教育委員会のご理解とご支援・ご協力により開催することができた。関係者の皆様に深く感謝したい。



写真 1：全体会・会場の様子

## II テーマとプログラム構成

本研究会のテーマを「ESD/SDGs で実現する深い学び」とした。これは平成 29・30 年改訂の学習指導要領が 4 月から順次全面实施を迎える直前の開催ということもあり、特に学校現場からのニーズに応える形で設定した。学校教育の中で深い学びをどのように実現していけばよいのか、その中で ESD/SDGs はどのように位置付ければよいのか、またどのような役割を果たすのかについて考える機会を提供することを意識して 3 部構成のプログラムで開催した。

第 1 部は、本研究会の基調講演として聖心女子大学教授の永田佳之先生に「ESD とは何か：2030 年に向けた教育の学びの方向性とエッセンス」という演題で、ご講演いただいた（写真 2）。第 2 部は、「学校教育で ESD/SDGs による深い学びを実現するには？～四国（愛媛）での取組をもとに～」として、愛媛県内の ESD/SDGs に関する 3 つの取組発表とフロアを交えてのミニディスカッションを行った。第 3 部は 4 つの分科会に分かれて、多様な実践者による発表や取組報告、ワークショップ型研修などが行われた。

以下、第 1 部の基調講演の要約を中心に、第 2 部、第 3 部も含めた概要を報告する。

### III 第 1 部 基調講演「ESD とは何か：2030 年に向けた教育と学びの方向性とエッセンス」

永田佳之（聖心女子大学現代教養学部教授）

#### 1 いのちのつながり

愛媛は初めて訪れたが、私と愛媛をつなぐ作品を紹介するところから始めたい。聖心女子大学グ

ローバル共生研究所のエントランスに巨大な「黄金の林檎」という壁画がある。この作者である田窪恭治さんは愛媛県出身の世界的な現代芸術家で、松山空港にあるステンドグラス「蜜柑 ミカンみかん」も田窪先生の作品であり、念願叶って観ることができた。この2つの木に共通することは「いのちのにぎわい」だと感じている。

『ESDは何か』という、いろんな定義があるが、細かい定義はさておいて、結局のところ『いのち』を大切にす、そのための学び・教育」だと思う。今日は、このことから参加者の皆さんと考えてみたい。



写真2：基調講演をする永田佳之先生

## 2 ESDって何だ？

ESDは、「いのち」を大切にする生物多様性の教育である。にもかかわらず、最近はいのちに元気がない。これはESDにとって一大チャレンジである。南極では氷が無くなりシロクマが苦しんでいる。オーストラリアでは山火事によって半数近くのコアラが死んでいる。動物だけではなく国立公園の動植物も皆、焼かれてしまった。にもかかわらず、ダボス会議では経済の話がメインになってしまう。こうした事実を対岸の火にしておいてよいのか。

なぜこんなことになってしまったのか。記録的猛暑、長期の間伐、様々な要因が考えられる。そこに人為的原因もあるのではないか。「風が吹けば桶屋が儲かる」という考え方があり、一つのシステム思考であるが、これが世界中でも当てはまるように思う。

2019年までの10年は、過去最も暑かった10年

と言われている。こうした大人社会の矛盾と欺瞞をグレタさんは厳しく突いている。グレタさんは世界で最も影響を与えた人としてTIMEsに掲載された。だが、世界にはいろいろなグレタさんがいる。マララさんたち世界の危機を少女が訴えている。昔から救世主は少女だった。ナウシカ、セヴァン・スズキ、10代の高校生が叫びをあげている。「いのち」を直感的に感じている。

実際どれだけ危機なのか。環境面での危機時計のほか、「プラネタリー・バウンダリーの考え方で表現された現在の地球の状況」を見ると科学的に見ても生物多様性や化学物質の循環、土や気候変動についてはかなり危機を迎えている。国連は今の時代を不確実性の時代と呼ぶ。そこで我々は何ができるのか。特に教育に何ができるのかは厳しく問われている。そんな時代に産み落とされた教育がESDだと私は思っている。環境だけ見ては不十分であり、この後の分科会にもあるように人権も社会も経済も貧困もトータルに見ていこうとして生まれたのがESDである。ESDの使命というのは、地球規模課題をローカルに解決していくところから始まると言っても過言ではない。

## 3 ESD for 2030のエッセンス

私は去年(2109年)の11月、パリで行われた第40回ユネスコ総会のイベントに招待された。ユネスコ総会では世界の教育の指針が決められる。そこで、持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて(ESD for 2030)が決められ、12月に国連総会でも採択された。世界はこれからの10年、この教育をやっていかないとダメだということが世界の共通認識となった。その最新の情報・内容について詳しく説明するのは、今日の研究会が初めてである。文部科学省は令和元年12月25日にESD for 2030のスタートだと報道発表した。(「第74回国連総会における決議採択」)。ただ難しい言葉がたくさんあるので、今日はそのエッセンスを示すことで、これから10年、どんな方向で世界は行くのかについてお伝えする。

①Disruption 「これまでと一線を画す、しんど

いけれどやる、何気ない日常との決別をめざす」

これをするといめんどくさいことが多くなる。だけど、やらなきゃならない。このことを、強い口調でユネスコは求めた。それだけ危機ということである。

②System-wide Approach Systemic Level「システム内の変化よりも、システムそのものの変化を目指す」

既存のものを組み合わせていくのも大事だが、これだけの事態になってしまった現在、大胆な改変が必要になっている。学校教育も「ESD をやる⇒総合的な学習の時間で、例えばゴーヤカーテンをやりましょう。理科の授業とつなげましょう。」という実践は世界中でたくさん行われてきたが、それはシステム内の変化であり、それだけでは足りなくなっていると、ユネスコは強調している。

③Transformative Action「自分から変わる、行動で示す。まずは大人から、そして学校に、さらに町全体に」

これまで教育では大人は子どもを変えよう、変えようとい生懸命メッセージを送ってきた。一方的に。しかしそれではダメで、子どもを変えなければ教員自ら変わる。それを見て子どもたちも変わる。それを見て親が変わり、地域が変わる。5年でその好事例が起きた学校を後ほど紹介する。

④Citizenship in Action「行動しなきゃ意味がない」

これまでたくさんの議論がなされてきた。しかし、これからは話すだけでは不十分。行動に変えていかなければならない。地球が無くなれば教育そのものが無くなってしまふことに気付くべき。ビジネス界はそれに気付き始めている。教育が一番遅い。

⑤Culture of Sustainability「文化（骨の髄）まで深く、変わる」

表面的な変化は一時的な変化に留まってしまう。やはり深層の変化は、文化の次元で変わることが求められる。テクニカルな面だけでは不十分だと考える。とても深く、強くメッセージが出されていることが分かる。

#### 4 日本におけるこれからのESDは？

##### これまでの15年で見えてきた課題

2005年からのESDの10年とはとにかく議論し続けた。アクションを起こそうということで2014年にGAPが始まり5年。そしてESD for 2030が始まった。ESDという言葉が残ったのは、やはり旧態依然の教育では持続可能な社会は創れない、という意味表明である。これからの10年はESDの特徴、ESDらしさというものを、公立学校をはじめ、幼稚園から生かしていく必要がある。2030年のSDGsの成否はESDが握っている。

国連が強調している課題は3つくらいある。国連と皆さんの足元が繋がるというのがESDである。その課題に対して皆さんの学校で具体的に何ができるのか、考えながら聴いてもらいたい。

①ホールスクール…ESD 国際賞を受賞したNaDEET 代表ビクトリア・ケディング氏は“ We practice what we teach! (「私たちは教えていることを実践している)」と述べている。ESD賞を受賞している団体は全て、ミニマムな足元のレベルで実践している。それを学校全部に広げていこう、ということが大事。例えばイギリスのサスティナブル・スクールの一つでは、学校丸ごと持続可能性をテーマにしたイラストが有名だ。これを日本の学校でできないかという提案をしたら、横浜の永田台小学校が取り組んだ。先生たちが楽しくイラストを描いて106のサスティナビリティを見出した。

イギリスでは、ESDをやりやすくするための工夫もしている。サスティナブル・スクールでは8つの扉（飲食、通学と交通、校舎と校庭、地域のウェルビーイング、エネルギーと水、購買と浪費、包摂と参加、グローバルな観点）というテーマを掲げて、各学校がそれぞれの状況に応じて持続可能性を考えられるようにしている。どれから始めても学校全体で持続可能性に向けて取り組められる、体系付けられた枠組みになっている。ぜひ参考にしてもらいたい。

持続可能な未来への実践として、学校でできることは、授業・学習だけではない。朝礼や給食、

エネルギー、ごみ、遠足、行事、校庭や校舎、地域活動、生徒会、職員会議も含めてすべて、持続可能性に関わるものにしていきたい。このように学校が変われば、地域が変わる。ホールスクールアプローチからホールシティアプローチへと変換していくことができる。

②アプローチ…これからの学びはどんな学びが求められるか。ユネスコは「価値観と行動とライフスタイルの変容をもたらす学びである。」と述べている。おとな主導・伝達型の伝統的な教育から子ども・若者主体の変容型・参加型のESDの学びに制度から変えていく必要がある。変容をもたらす教育はSDGsを教えるのではなく、SDGsで教える、内容として使っていくことになる。

③本気で変わる、深い次元で変わる…持続可能な社会を創るためにはESDが必要。では、どんな教育が必要か。自然の大切さを教える道徳教育、節約を考える家庭教育、エネルギー教育だけではなく、変容型の教育が求められる。変容とは何を変えるのか、まず「自己」である。自己が変わってこそ社会が変わる。大人が変われば子どもも変わる。プラスチックごみ問題もいじめ問題も自己変容と社会変容、この二つが関連して変わっていくことが大事。

学習の4つの柱は1)知るための教育、2)なすための学習、3)共に生きるための教育、4)人間存在を深めるための教育と言われる。それにESDが「自己変容と社会変容のための教育」を加えた。この功績は大きい。

## 5 まとめ：希望を紡ぐESD

変容の担い手を育てる教育が日本でも始まる。大人は子どもが実感を持って自己肯定感を高めながら持続可能な地域社会づくりを行っていくことを見守り、支援していくことが求められる。

地球規模の課題は様々であり不確実性の時代となった。とは言え、世界は美しく不思議に満ちている。世界は生きる価値のある場所である。そのことを幼児から4年生くらいまでじっくりと教えたい。課題に向き合うのは高学年からでいい。

以上が永田先生の講演の要約である。参加者はESDに関する最新の情報を散りばめた分かりやすい講演に熱心に聞き入り、メモを取る様子が至る所で見受けられた。

質疑応答では、学校教育を通じたESDの推進には、学校教育の中心の1つが教科学習であることから、今後教科学習にESDを浸透させ、ESDを学校教育の中で主流化していくことを検討することが必須ではないかという意見も出された。それぞれの学校でESDをどのようにして取り入れていくかについて、参加者自身が考える材料となったのではないだろうか。

## IV 第2部 取組発表&ミニディスカッション 「学校教育でESD/SDGsによる深い学びを実現するには? : 四国(愛媛)での取組をもとに」

司会：近森憲助

(四国地方ESD活動支援センター長)

第1部の基調講演を受け、第2部では大学教員、自治体、NPOの各立場で学校教育におけるESDを推進している3名の実践者・研究者にそれぞれの取組を発表していただいた(写真3)。その後、鳴門教育大学客員教授で四国地方ESD活動支援センター長でもある近森憲助先生に司会をお願いし、フロアからの質問に答える形でのディスカッションを行った。設定した時間が短かったため、多くの質問を受け付けられず、議論の深まりを十分に持たせることができなかったが、近森先生のコーディネートで、ESD/SDGsをどのようにすればカリキュラムの中に組み入れ、児童・生徒の深い学びへつなげることができるかについて、そのノウハウやヒントを得られる有意義な時間と



写真3：第2部 取組発表の様子

なった。

3名の取組発表の題目、内容（発表要旨集から抜粋したものを含む）については以下の通りである。

**①竹下浩子（愛媛大学教育学部准教授）「SDGs教材から生まれる多様な連携と協働：えひめ消費者教育研究会の取り組み」**

学校でのSDGs推進を図るために立ち上げた大学研究者、学校教員、行政関係者、NPO職員をメンバーとする「えひめ消費者教育研究会」が作成した教材「SDGs 食堂」の紹介やSDGsを取り入れた授業開発、教員研修の取組についての報告がなされた。

家庭科の授業や児童クラブでの実践、教員や学生対象の研修会や勉強会の様子について映像等で紹介していただき、参加者にとってはSDGsを授業の中にどのように取り組んでいけばよいかを理解できるものであった。

**②矢野誠治（新居浜市教育委員会事務局・学校教育課指導主幹）「四国におけるSDGs達成に向けた地域プロジェクト推進事業：新居浜市教育委員会としての取組を通して」**

新居浜市は市内全小中学校がユネスコスクールに登録されている上、教育委員会が各学校の学習や活動を支援する仕組みが構築されており、参加者の高い関心を集めていた。

発表では各学校の実践紹介だけでなく、ESDやSDGsの理解促進を図るために作成した「学び方ノート」の紹介や地元団体や企業、ユネスコ協会や四国地方ESD活動支援センターと連携したプロジェクトの紹介、ESD主任を対象にした研修会やコンソーシアム等の取組紹介など、地域が一体となってSDGsの担い手育成に取り組んでいる状況を伝えていただいた。

**③竹内よし子（えひめグローバルネットワーク代表理事）「NPO/NGOの立場から：愛媛発モザンビークESD実践事例より」**

国際協力、環境保全、ネットワーク・パートナーシップ促進、ESDを柱として活動しているNPO/NGOであり、多様で先進的な数多くの取組

を国内外で精力的に行い、成果を上げている。

その中から、特にモザンビーク共和国への支援活動を取り上げて報告された。NPOとして、学校教育にどのように関わっているかについての紹介とともに、20年の活動で関わってきた児童・生徒・教職員、その他関係者自身の変容、地域社会の変容、支援しているモザンビーク共和国の人々の変容についても触れながら、ESDの可能性や重要性について言及された。

## V 第3部 分科会

全体会（第1部、第2部）の後、4つの分科会を実施した。多様な参加者構成が見込まれたため、それぞれのニーズに合うように、ワークショップ型研修や愛媛県内高校生による課題研究発表、ESD学会員による自由研究発表などのプログラムを準備した。

当日は短い時間に多くの発表が予定されていたため、それぞれの発表に対する質疑・議論の時間、また発表者や参加者相互の交流の時間を十分に取ることができなかったことは課題である。それでも、各会場では互いの発表に関心を持って熱心に聴き合い、意見を述べ合うなどの様子が見られた。



写真4：分科会①の様子

各分科会の内容、研究代表者（団体名）、題目は以下の通りである。

**分科会①「日本ESD学会員による自由研究発表」**

**司会：藤原一弘（愛媛大学教育学部准教授）・河野晋也（奈良教育大学附属小学校教諭）（写真4）**

1）伊藤裕康（香川大学）「水をめぐるN I ESDカ

リキュラム構想」

2) 落合輝紀(ナーサリー富田幼稚園)「園外保育の可能性を信じて:G20 大阪サミットを主題とした幼児の取り組み」

3) 池田光希(新居浜市立別子中学校)「持続可能な社会とその実現について考える:中学校社会科歴史的分野における授業実践」

4) 松下直樹(愛光中学・高等学校)「中学生の社会参画を見据えた PBL 型授業の試み:JICA 中国・四国教師海外研修でのラオス訪問の経験から」  
**分科会②「ユース(若者)から発信するESD/SDGsの多様で深い学び(1)」**

**司会:品川崇(愛媛大学教育学部附属小学校教諭)**

1) 愛媛県立今治西高等学校・高校生「フェアトレード:タウン運動を通しての「まちづくり」」

2) 済美平成中等教育学校・高校生「JR四国とわたしたち:「そうや愛媛、行こや」・カフェ電車で考える地方創生」

3) 愛媛大学附属高等学校・高校生「愛顔あふれる地域づくりを樽味の地から:愛産農産物を起点にして」

4) 新居浜工業高等専門学校・高専生「SDGsを取り入れた出前授業実施と難民へ送る子供服のリサイクル活動について」

**分科会③「ESDの広がりとSDGsへの貢献学習者・指導者・支援者の成長と変容・評価」**

**司会:佐竹翠(西条市立小松小学校教諭)・竹内よし子(えひめグローバルネットワーク代表幹事)**

3名の事例紹介の後、「気づき」～「変容」のための「学び」「行動・実績」ワークショップを行った。グループに分かれて意見を出し合った。時間の関係で全体共有ができなかったが、グループごとに積極的な意見交換がなされた。

**分科会④「ユース(若者)から発信するESD/SDGsの多様で深い学び(2)」(写真5)**

**司会:向 平和(愛媛大学教育学部准教授)**

**竹下浩子(愛媛大学教育学部准教授)**

1) 愛媛大学大学院教育学研究科・大学院生「プラスチックをテーマにした持続可能な社会を考え

させる教材開発」

2) NPO法人NEXT CONNECTION・高校生「子ども達が主体となった主権者教育の意義:体験学習を中心とした取り組みを通して」

3) 愛媛県立松山東高等学校・高校生「博物館における資料の保存と活用について」「より社会教育施設を活用してもらうためには:展示・情報発信の方法」「持続可能な社会を実現するには:油やしの問題を通して私たちにできること」

4) 愛媛県立松山東高等学校・高校生「『SDGs 弁当』から考える食生活の未来:松山東高1年・SGL(グローバル)課題研究」



写真5:分科会④の様子

## VI アンケートから

研修会終了時に参加者へのアンケートを実施した。そのうち、「本研究会に参加しての満足度は?」の項目に対する回答は下表の通りであった。

5	大変満足している	64
4	満足している	54
3	どちらとも言えない	6
2	あまり満足していない	1
1	不満	0

(参加者 180 名中 125 名回収)

理由として、基調講演で ESD に関する最新の情報を聞いたことや様々な実践や取組を知ることができたことを挙げている回答が多かった。また、自由記述から、四国地方において ESD を活性化させていくためには、今後も継続した「学ぶ場・交流する場」を構築し、提供していく必要があることを強く感じた。

報告:藤原一弘・河野晋也

## 大会報告 4

## 日本 ESD 学会 第2回東北地方研究会報告

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

日本 ESD 学会第2回東北地方研究会は、2020年2月8日（土）の13時から17時まで仙台の宮城教育大学210教室で開催され、東北地方を中心に70名の参加があった。

開催にあたって、大杉住子・日本ユネスコ国内委員会事務局次長および、小澤紀美子・日本 ESD 学会副会長よりご挨拶を頂戴したのち、以下の内容で9つの実践発表・研究発表が行われた。

## I 第一部 コンソーシアムの ESD for SDGs カリキュラム・プログラム発表会

### 1 岩手県平泉町教育委員会 平泉町教育委員会 指導主事 佃智之

世界文化遺産の町平泉では、現世浄土のまちづくりを進めた先人の思いや歴史を学び、伝統文化などの地域の宝を受け継ぎ、すべての町民が学ぶ「全世代型平泉学」を推進している。

児童生徒は、町内の世界遺産・地域遺産・伝統文化から地域の人々の暮らしなどを通して地域を誇りに思う系統的な「平泉学」を学んでいる。参加体験（見聞きし行事へ参加したりすること）、知識思考（資料から平泉をとらえ、話し合い、知識を深めること）、発信行動（町外の方々に平泉を発信すること）の学習をサイクル的に進めている。

幼稚園・保育所の子どもたちは、街歩きの中で身近な自然に触れ、謡の練習を通して平泉ならではの文化を感じる。小学校では、町の自慢や地域の祭り、産業と環境を調べ、その成果を町民の前で発表したりパンフレットにまとめたりしている。特に、高学年では、「平泉の歴史を知ろう・考えよう」という学習テーマを設定し、平泉の歴史、建造物調べ、地域の産業調べ、平和への願い、平泉の価値を考える学習をしている。（平泉町立長島小学校の学芸会で、児童生徒が主体的に発表する様

子が披露された。）

中学生の平泉学学習では、最終目標を3年生としてのガイド体験に向けて、1年次の写経・座禅・発掘体験や平泉学検定への挑戦、2年次の防災学習、大文字火床づくり、3年次の修学旅行などを行っている。平泉学を子どもたちだけでなく、地域ぐるみの学習へと拡大させるため「地域学習」の取り組みも行われている。地域学習をきっかけに、世代間交流が活発になり、地域コミュニティの再生につなげたい。

### 2 宮城県気仙沼市教育委員会 気仙沼市教育委員会 副参事（指導主事）小野寺裕史

気仙沼 ESD は、2002年の面瀬小学校の取り組みをスタートとし、地域の課題に向き合い、その課題を解決するために何が必要かを考える学習を通して、持続可能な社会づくりに貢献できる人材育成に取り組んできた。「他者と共により良い未来を創造し、自分らしく幸せに生きるための教育」を進めている。「他者」とは、「周囲・地域の人」であり、「現在の地球上の人」であり、「未来の人」である。

市内では、各地域の特色を生かした多様なカリキュラムが開発され、地域に応じて変化を遂げながら体系的・探究的な取り組みが実践されている。市内の関係者はもとより、大学や専門機関を含めて、多様な関係者との協力・連携のもとに展開されていることが大きな特徴で、年に1回多様な関係者が一堂に会する気仙沼 ESD/RCE 円卓会議がモデルになっている。

防災教育では、ESDの視点に立って防災教育の見直しを図っている。階上中学校では、震災の教訓を次の世代に語り継ぎ、命を守る行動ができる未来人を育成するために、気仙沼震災遺構伝承館での語り部活動を始めた。気仙沼市の震災復興計

画のキャッチフレーズは「海と生きる」であり、気仙沼市では、海に関する学びを再構築し、海洋教育としてのカリキュラムの構築にも力を入れている。市内15の幼稚園・小学校・中学校で海洋教育推進連絡会を組織し、情報を共有し、大学や専門機関の指導・助言と協力をいただきながら実践をすすめている。(唐桑中学校区の実践事例の紹介があった。)

気仙沼市では、これまでの実績を生かしながら、今後は、持続可能な社会づくりについて考えることの価値に触れる体験的で探究的な活動を展開し、未来の社会に生きる「未来人」として必要な教養である「思考の習慣化」(図1)を図ることを目指す。

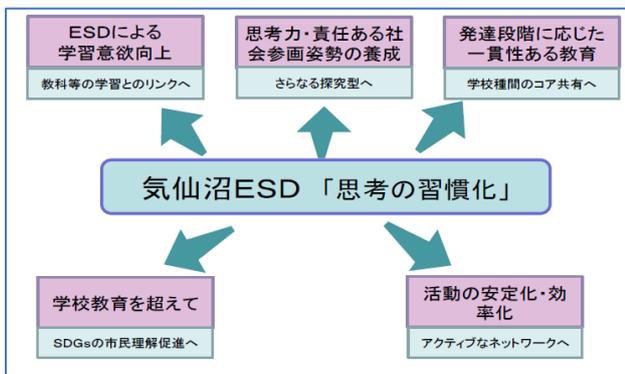


図1：気仙沼ESD「思考の習慣化」

### 3. 宮城県大崎市世界農業遺産推進課 大崎市自然環境専門員 鈴木耕平

世界農業遺産とは、世界的に重要かつ伝統的な農林水産業を営む地域(農林水産業システム)を、国際連合食糧農業機関 (FAO) が認定する制度である。世界農業遺産に認定された大崎耕土の農業や文化、豊かな生態系、水田や水路、居久根(いぐね)「屋敷林」が織りなす美しく機能的な農村景観などを未来に継承・発展させるため、大崎地域世界農業遺産推進協議会と関係団体が一体となって保全と活用施策を推進し、大崎耕土の農業と暮らしを一層誇り高いものにしていきたい。

大崎耕土の様々な地域資源を博物館の展示物のように巡ったり、体験することなどにより、地域の方々の理解醸成と交流人口の拡大を目指すのが「フィールドミュージアム構想」で、現在、地域

資源の見える化に向けて以下の取り組みを実施中である(当日は、南原穴堰と桂沢ため池の映像コンテンツの紹介が行われた)。

- ①フィールドミュージアムマップの作成、
- ②地域ストーリー・散策ルートの作成、
- ③映像制作、
- ④案内板の設置、
- ⑤フィールドミュージアム拠点整備、
- ⑥食・農体験等の受入体制の確立、
- ⑦プロモーションと機運醸成、
- ⑧居久根の保全・活用。

世界農業遺産大崎耕土を「守るために活かして」いくために、人材育成は不可欠である。2020年度から1市4町の小学校3～6年生の全員に「世界農業遺産副読本」を配布し、学校教育の中で大崎の魅力学ぶ機会を設け、地域への理解を深める取り組みを進めていく(図2)。

#### 世界農業遺産「大崎耕土」の価値の共有に向けた取組

図2：世界農業遺産「大崎耕土」の価値共有に向けた取組

### 4. 福島県只見町教育委員会 只見町教育委員会教育長 渡部早苗

只見町は、福島県の南西部に位置し新潟県と接しており、町の総面積747km<sup>2</sup>の約94%が山林で占められている中山間地域である。人口は、現在4,200人台で、高齢化率も46%に達している。只見町は、平成26年にユネスコエコパークに認定された。ユネスコエコパークの理念である「人間と自然の共生」を推進しながら、持続可能な発展のできるまちづくりを目指している。

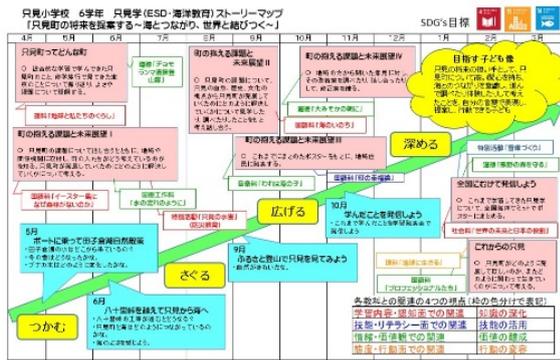


図3：只見小学校6学年 ESD ストーリーマップ

①ユネスコスクールとしての「只見学」実践カリキュラム：只見町にある3つの小学校と1つの中学校は、ユネスコスクールとして、地域理解学習である「只見学」を核とした ESD に取り組んでいる。世界の平和を守る人材育成の土台として、ESD の実践を通して故郷を誇りに思い、故郷の豊かな存続に寄与することのできる児童・生徒の育成を目指している。2017 年から東京大学大学院教育学研究科附属海洋教育センターと提携し、海洋教育の視点を付加した ESD を実践している。地球規模の水の循環という広く大きな視点で只見を考え、「故郷を愛することは海や地球を守ること」という意識を児童・生徒に育むことをねらいとしている (図3)。

②エコパークを活用した交流人口の育成プログラム：少子高齢化が進行し、只見町の小中学生の減少とともに、只見町唯一の高校である只見高校への入学者も減少した。このようなことから、只見高校の存続のために、2002 年から「山村教育留学制度」を始めた。県内外から只見高校への入学者を募集することで、入学生の安定的確保を目指した。山村教育留学生によって只見高校の存続と活性化、そして只見町の交流人口の拡大につながることを期待されている。

③地域の資源を活用した持続可能な地域づくりプログラム：合同会社ねっかは 2016 年 7 月、只見町の米農家軒で設立され、米焼酎「ねっか」を製造・販売している。合同会社ねっかは、地産地消、地域貢献、将来への継承のための活動にも取

り組み、田植え・稲刈り体験を実施したり、ゲストティーチャーとして地元の小学校の授業に協力している。

## II 第二部 研究・実践報告会

### 1 エコパークを活用した取組 信州大学特任教授 渡辺隆一

生物圏保存地域 (Biosphere Reserve: 以下 BR) は、MAB(Man and the Biosphere Program)計画達成のための国際的な保護地区を登録する制度として 1974 年に開始され、日本国内ではユネスコエコパークと呼ばれており、目下、世界の 124 カ国に 701 の生物圏保存地域(ユネスコエコパーク)が登録されている。

ユネスコエコパークには、持続可能な社会を実現するための鍵となる ESD を促進する役割が期待されている。また、人と自然の共生を目指すユネスコエコパークは、SDGs の達成に貢献するモデル地域と位置づけられている。

志賀高原 BR における ESD 関連事業として以下の 5 つの事業がある。①環境学習プログラム：志賀高原観光協会・ガイド組合は、おもに各種学校を対象とした環境学習プログラムを提供している。②ユネスコスクール：志賀高原 BR のすべての小中学校がユネスコスクールに加盟し、ESD の視点を持った学びに取り組んでいる。山ノ内町の 3 小学校 1 中学校と高山村の 1 小学校 1 中学校の全 6 校がユネスコスクールに加盟している。③地域との協働を通じた学び：行政や市民団体などが実施する自然環境保全活動に、子どもたちが積極的に参加している。④信州大学教育学部志賀自然教育園：1954 年設立の志賀自然教育園では、半世紀にわたって教員を目指す大学生を対象とした自然教育に取り組んできている。⑤ユネスコエコパークセミナー：地域や関係機関と協同して、ユネスコエコパークを活かした持続可能な地域の発展を考えるセミナーを開催している。

各地域の BR の動きは個別で行われており、相互交流が始まったばかりである。学校現場での

ESD 実践の普及や BR 活動との連携には課題がある。今後は、文科省 ESD 推進事業の中で、ユネスコエコパークを活用した学校教育における ESD/SDGs の普及・深化と実践モデルの開発に取り組んでいきたい（図 4）。

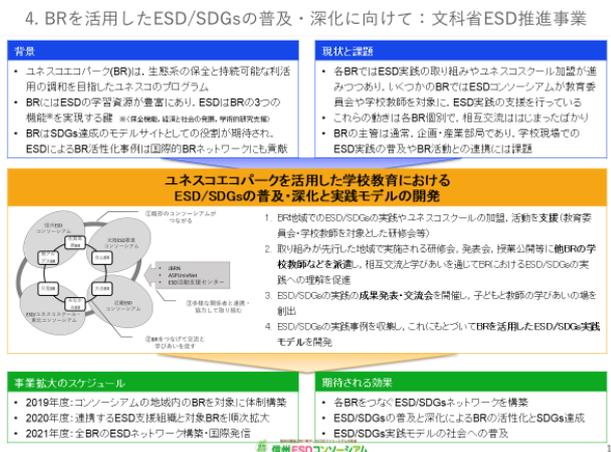


図 4：BR を活用した ESD/SDGs の普及・進化に向けて

## 2 仙台市秋保地域の取組 仙台市立秋保中学校校長 千葉慎一

仙台の秋保地域は仙台の西校外にある。秋保中学校の在校生は昨年度が 89 名、今年度は 78 名、そして来年度は 65 名程となり、25%以上も減少している。そうした中で「秋保中学校で良かった」と思える学校づくりを推進するために、学校運営にユネスコスクール・SDGs の視点を導入している。

秋保地域には地域伝統文化の継承にかかわる地域資源がある。和太鼓(ほうねん座)、篠笛(音吉屋)、そば打ち(そば打ち研究会)、マナー講座(秋保温泉旅館組合)、絵画(佐々木美術館)、民話(語りの会)、陶芸(石神窯)などがあり、それらの地域資源を学校教育に積極的に取り入れている。

また、キャリアインターンシップとして、全校生徒に 43 の地域の事業所(表 1)で夏休み中(夏キャリ)に最低 1 箇所、年間 3 箇所体験学習を行うことを奨励している。生徒自らが事前に事業所と連絡を取り日程や準備物、活動内容について打合せを行う。働く人々と直接触れ合い働くことの意義や自己の生き方を見つめ直すきっかけにな

1	音吉屋ふえ工房	25	秋保総合支所 ふるさと支援
2	光進電気工業株式会社仙台工場	26	秋保総合支所 建設課
3	木の家	27	(株)佐市
4	仙台万華鏡美術館	28	秋保・里センター
5	秋保の社 佐々木美術館&人形館	29	アキウ舎(株式会社ATF)
6	太白カントリークラブ	30	ガラス工房 尚
7	秋保フィッシングエリア	31	ホテルぎよ水
8	木とうるし工房樹の詩	32	海馬ガラス工房
9	ギャラリー石神窯	33	秋保消防出張所
10	太田とうふ店	34	野尻交流カフェばんどころ
11	観橋パーク	35	秋保郵便局
12	秋保café HACHI	36	コスモ石油湯向給油所
13	秋保ヴィレッジ	37	秋保楯山ギャラリー香風窯
14	ソーセージ工房 vienna29	38	伝承千年の宿 佐助
15	秋保市民センター	39	湯元保育所
16	ホテル瑞鳳	40	湯元児童館
17	秋保グランドホテル	41	大滝園
18	秋保工芸の里 熊野洞	42	ローソン秋保店
19	奥州秋保温泉 蘭亭	43	サイトウ電気
20	雑貨&セラピー らべんだあ	44	玉根牧場(遠刈田)
21	仙台市秋保大滝植物園	45	
22	民族歌舞団 ほうねん座	46	
23	特別養護老人ホーム 大東苑	47	
24	秋保総合支所 総務課	48	

表 1：キャリアインターンシップ受入先

っている。

起業体験事業も秋保中学校の活動の特徴である。ワークショップによるリーダー研修会、事業団体からの講師による全校授業、秋保地域活動のつどい等での発表を通じて学び、秋保地区の将来を考えた起業の企画運営を通して、郷土愛と地域社会の実現への意欲を育むことを行っている。

起業体験事業の中では、ALT が秋保地域について世界にむけて SNS で情報発信することや、観光客・修学旅行誘致事業の提案、「GOYOKIKI CO-NET」の構築などを行っている。「GOYOKIKI CO-NET」の活動では、台風 19 号で被災した宮城県丸森町を支援しようと、生徒が仙台市の商店街で自分たちが企画開発に携わったプリン「キセキのたびぷりん」を配り寄付を募った。

## 3 福島高専における ESD の取組 福島高専グローバル化推進センター長 加藤明子

福島高専は、全国に 51 校設置してある国立高専の一つで、中学校の卒業生を受入れ、5年間一貫の技術者教育を行う高等教育機関である。(本科 1,014 名、専攻科 59 名、教職員数 125 名)。2016 年度は ESD 重点校形成事業サステイナブルスクールとして、また、2018 年度からは地域 ESD 活動推進拠点に登録している。学校長がスローガンとして「持続可能な社会発展を目指し、グローバルに活躍する次世代技術者を育成する」ことを掲げ、持続可能性への貢献を明示している。

今年3月、福島高専を会場として、福島高専、サバ大学及びアダムソン大学（フィリピン）の三機関と協働で、Regional Conference on Campus Sustainability (RCCS) を開催した。RCCSとは本校が協定を取り交わしているマレーシア・サバ大学が主として開催していたサステイナブルキャンパスに関する国際学会である。会議では、「福島宣言」として、キャンパスサステイナビリティの実行とSDGsの達成を誓った

また、7月には、Japan Seminar on Technology for Sustainability (JSTS) を開催した。JSTSは海外の協定校と共催し、英語による研究成果を発表する機会を提供し、英語コミュニケーション能力の向上と国際感覚の涵養に貢献することを目的とした国際セミナーである。



図5：JSTSプレゼンテーション

8月には、The Green Program を開催した。これは、SDGsの実現を目指し、国際的なPBL研修を実施している米国の公益団体「The Green」との協定により、2017年8月から、FUKUSHIMA、Japan プログラムとして実施している。海外の学生を科目等履修生として受入れ、東日本大震災からの復興、再生可能エネルギー、原子力発電等に関する講義を実施。併せて、JAEA、産総研等で研修を受け、最先端の設備について学んだ。

その他に、福島高専では、ESDの普及に向け出前授業を実施している。学童教室を訪問し、学生が制作したSDGs17のゴールを学ぶためのカードゲームやスライドを使用し、持続可能な社会づ

くりについて学びの場を提供している。今後は、地域の課題の洗い出し Connecting dots として様々な活動を結ぶことが必要であろう。また、高専ネットワークの活用や、モノづくり教育の中での倫理の構築と情報発信につとめていきたい。

#### 4 多賀城高校・仙台第三高校におけるESDの取組 仙台第三高等学校校長 佐々木克敬

宮城県多賀城高校は2016年の4月に全国で2例目の防災系学科を設立した高校である。東日本大震災の教訓を活かした学習活動を行い、震災から学んだ教訓を確実に次世代に伝承するとともに、将来国内・国外で発生する災害から多くの命とくらしを守ることができる人材の育成を目指している。2017年2月には、ユネスコスクールに登録された。自然科学学習として、つくば研修、浦戸巡検、栗駒実習、東北大授業、JAXA 授業、JAMSTEC 授業、Control System Security Center 実習。国際理解学習として被災地国際案内ボランティア、JICA 連携授業、模擬国連、環太平洋大学協会、ハワイ大学との交流。ボランティアとして、多賀城市総合防災訓練、復興コンサート、コンサート避難訓練、地区防災キャンプ、七ヶ浜海開きフェスティバル、被災地募金、など多彩な学習と活動を行ってきた。また「くらしと安全A」（4単位）「情報と災害」（2単位）のような学校設定科目や、「自然科学と災害A（化学基礎＋生物基礎）」「自然科学と災害B（物理基礎＋地学基礎）」のような合科科目の設定が特徴的である。

宮城県仙台第三高校は、第2期SSH（2017～2022年）指定され、「科学する力」と「自在な力」により、新たな価値を共創するグローバルサイエンスリーダーの育成を目指している（図5）。

グローバルリーダーとは、ローカルに立脚し、その取り組みの中にグローバルな意味を見出したり、また、逆にグローバルな動きをローカルな取り組みに取り込む。その過程で、新たな価値を見出すことができる人材のことである。課題発見スキルに重点を置いた「科学する力」の育成、グロ

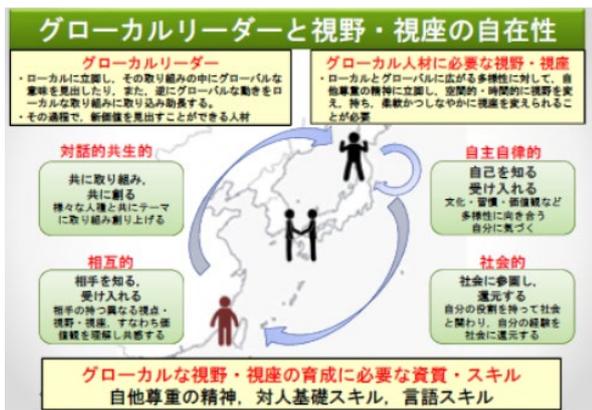


図5：グローバルサイエンスリーダーの養成

グローバルサイエンスリーダーに不可欠な「自在な力」の育成のために、理数科では「SS 課題研究」、普通科では探究学習「SS 探究」を進めている。

ESD の推進にかかわる課題として以下の3点が指摘できる。①カリキュラム・マネジメント（スクール・マネジメント）の観点：学習指導要領に示されたものの認知度が低いことや、各学習の関連性や順序制がまだ不明確である。②社会に開かれた教育課程の観点：社会全体で生徒を育てる観点と、大学等の研究機関だけではなく、地域、企業への広がりが必要である。③ESD/SDGs のそもそもの観点：2030年まで何をどこまで行うかのゴール設定が不明である。世界的には人口爆発、日本では人口減と超高齢社会と相反している。④生徒の活動時間と経済的保障の観点：課題研究、探究活動で学習成果の結合をどう進めるか。活動時間、交通費や講師謝金等の保証、発表機会の創出などにおいて課題がある。

## 5 ドローンを活用した教材開発 気仙沼市立面瀬小学校教諭 阿部正人

面瀬小学校は、面瀬地区を流れる面瀬川を中心に、1年生から6年生まで体系的なプログラムに取り組み、環境の変化や児童の実態や思いに合わせて毎年検討しながら実践してきた。実際に、フィールド調査を行い、そこに生息する水生生物や鳥類等を観察したり、海洋ゴミ調査やゴミの回収を実施したりしてきた。しかし、従来の活動では、地上からの観察になるために、全体を俯瞰して捉えることは難しかった。

ドローンを活用すれば空からの映像を手軽に撮影することが可能である。そこで、面瀬川を中心とした総合的な学習の時間や社会科の主に3年生から6年生に関連した教材を開発することにした。鳥瞰の映像は、森から海へのつながりをより鮮明にイメージすることができた。また、川の上空、海上から水辺をドローンの画像で観察することで地上からの視点では得られなかった情報を得ることができた。



図6：海洋プラスチックごみの収集

例えば、4・5年生がこの海洋プラスチックの問題に取り組んでいる（図6）が、ドローンで調査をしていくと、漂着物が寄って一部に集中している場所があった。そのことから潮の流れについて考えることができ、その場所を定点観察することによって海洋プラスチックごみの種類や量の変化を知ることができると考えられる。

ドローンを活用する効果は、次の通りである。①興味をもたせる、②問いをたてる、③振り返る、④資料とする、⑤確認する、⑥記録する（経年変化をみる）、⑦事前指導を行う。

ドローンを活用することで、これまで以上に児童がより深く思考することができる。教育現場で試行し、その効果を検証し、改善することで、今後、気仙沼市内の小学校で広く活用可能な教材の作成が期待でき、将来的にドローンの教育利用が一般化できると考える。

（報告：小金澤孝昭・市瀬智紀）

## 総会報告

### 日本ESD学会 2019年度総会報告

2019年8月19日(日)に、宮城教育大学において開催された日本ESD学会第2回大会に合わせ、2019年度総会が開催されました(出席会員数60名、委任状提出者140名)。以下に要点を紹介します。詳細はニューズレター第4号を参照してください。

#### 1. 2018年度事業報告

2018年度は設立2年目にあたり、会員の増加と共に様々なニーズが明らかになった一年間でした。各理事の主な報告は以下の通りです。

##### 【総務】

- 会員数：2019年7月現在正会員411名、学生会員30名、団体会員9団体。
- 規則等の改正：学会ウェブサイト上で確認いただきたい。

##### 【行事・企画】

- 大会・研究会等：2018年度に学会が主催／共催した研究会等
  - ・2018年度大会(2018.08.18,19 奈良教育大学)
  - ・中国地方研究大会(2018.12.14 広島大学)
  - ・近畿地方研究会(2019.2.23 京都外国語大学)
  - ・関東地区研修・交流会(2019.2.3 聖心女子大学)
  - ・近畿地方研究会(2019.7.13 奈良教育大学)
  - ・学びあいセミナー(2018.8.3 宮城教育大学)
  - ・ユネスコスクール大学間ネットワーク研修会(2018.12.9 JICA 横浜)
- JMOOCとの共同企画：JMOOC(日本オープンオンライン教育推進協議会)と共同で、e-learning版のESD/SDGs講座を開発する。
- 調査研究ワーキンググループ：国内のESD活動の実態、実践者と研究者の連携の実態を把握することを狙いとして、調査研究WGの発足が承認されました。
- 「若手の会」：評議員会で設立が承認されました。

##### 【渉外・広報】

- 後援：月に1～2件の後援依頼があり、本学会に対する期待の高まりが感じられます。
- 広報：新たに作成したリーフレットとポスターによる広報を行いました。

##### 【編集】

- 学会誌『ESD 研究』第2号：投稿論文を募集・

選考して刊行しました。応募状況は、原著論文9、総説論文2、研究ノート4、実践報告2。

##### 【会計】

- 会費納入状況：2017年度会費納入率88.5%、2018年度会費納入率72.2%。会費未納者へはメールで2回の督促を行いました。

#### 2. 2019年度の事業計画

##### 【総務】

- 役員選挙：2019年度内に実施する。

##### 【行事・企画】

- 地方研究会：近畿地方が7月に開催、また四国地方が来年1月25日に開催予定。

##### 【渉外・広報】

- 広報：学会ウェブサイトの運用を継続していく。展示については、ユネスコスクール全国大会ブース展示、ESD推進ネットワーク全国フォーラムなどを予定している。ニューズレターについては第4号、第5号の発行を予定。

##### 【編集】

- 学会誌『ESD 研究』第3号：投稿論文を募集。積極的な応募に期待したい。

##### 【会計】

- 会費納入のお願い

この他、総務担当理事より、会則の改正について、提案があり、承認されました。会計担当理事から、2018年度決算および2019年度予算が提案され、承認されました。

フロアから、決算報告について、当初予算と決算との間の差額について質問があり、会計担当理事より学会誌の発行や事務局経費などに関して生じた経費があったため支出が増えている、等の説明がありました。

報告：中澤静男(日本ESD学会事務局長)

## レポート

# 2030 アジェンダ・SDGs の実施に関する国内外の動向

増田 大美

国連大学サステイナビリティ高等研究所

Implementation of the 2030 Agenda and SDGs

Hiroimi Masuda, United Nations University Institute for the Advanced Study of Sustainability  
(UNU-IAS)

## I SDGs の背景

2015 年 9 月国連持続可能な開発サミット（図 1）にて、持続可能な開発のための 2030 アジェンダ及び持続可能な開発目標 SDGs が採択された。持続可能な社会の実現を目指す、2030 年を目標年とした世界共通の目標・行動計画といえる（竹本、2020）。主要な概念としては次の 4 点が挙げられる。1 点目は副題「我々の世界を変革する」という言葉である。策定に至った背景には貧困や保健、不平等の是正など開発に関する課題、また気候変動や生態系保護など持続可能な開発に関する課題が挙げられる。現状を良くする、「変える」ための SDGs が重視される。2 点目は「統合」「相互関係性」である。SDGs は 17 ゴール、169 ターゲット、232 指標（重複除く）から成る。これらは「統合され不可分」のものであり、持続可能な開発の

三側面、すなわち経済、社会及び環境の三側面の調和が明記されている。個別ゴールでなく 17 ゴール全ての観点から現在の取組を見直し、ゴール間の関係性からシナジー（相乗作用）・トレードオフ（負の影響）を考慮することが求められる。3 点目は「パートナーシップ」である。縦割りではなくマルチステークホルダーの協働に向けた場づくりとして、民間企業、市民団体、研究機関など様々な関係者の協働が鍵を握る。4 点目は「誰一人取り残さない」。最も貧しく最も脆弱な人々の必要に特別な焦点をあてることとしている。

2030 アジェンダが策定されて 4 年が経過し目標年まで 10 年を切った現在、どのように目標達成に向けた取組が実施・展開されているか、本稿では国際的な動向及び国内動向について概観を試みる。



図 1：国連持続可能な開発サミット（2015 年 9 月）

Copyright: UN Photo/ Loey Felipe

## II 国際的な動向

世界全体の 2030 アジェンダ・SDGs の実施状況は、国連持続可能な開発に関するハイレベル政治フォーラム（HLPF）においてフォローアップ・レビューが行われている。HLPF には国連経済社会理事会のもと毎年開催されるもの、国連総会のもと各国首脳級で 4 年に 1 回開催されるものがあるが、2019 年にはこれら 2 つの HLPF が開催された。2019 年 9 月末の国連総会の HLPF は SDG サミットとして開催され、2030 アジェンダ採択後初の総括的レビューの場となった。

2019年SDGサミットの成果物である政治宣言では、2020-2030をSDGs達成加速化のための「行動の10年」と位置づけ、達成に向けたコミットメント（約束）を確認した（United Nations, 2019）。また、現状分析として、極度の貧困、子どもの死亡率、電気・水へのアクセス等において進展があった一方で、飢餓、ジェンダー、格差、生物多様性、環境破壊、海洋プラスチックごみ、気候変動、災害リスク等の課題を指摘した。行動加速化としては、資金、実施体制、地域の取組、強靱性構築、STI（Science, Technology and innovation）、統計等10の分野を提示している。HLPFのレビューにおいては、国連年次SDGs進捗報告（Annual SDG Progress Report）及びグローバル持続可能開発報告書（GSDR）が活用されるが、GSDR2019はSDGs達成に向けた移行的手段として6つのポイントを示した（1. 人類の福祉・能力、2. 持続可能で公正な経済、3. 食糧システムと栄養、4. エネルギー脱炭素化と公平なアクセス、5. 都市・準都市開発、6. グローバルな環境コモンズ）。

一方、地域レベルでは、2030アジェンダにおいて国連の経済社会地域委員会が締約国を支援することが明記され、アジア太平洋、北アメリカ、ラテンアメリカ、カリビアン、アフリカ、ヨーロッパと地域ごとに議論が行われ、その結果がHLPFに報告されている。アジアでは国連アジア太平洋経済社会委員会（UNESCAP）が中心となり、地域レベルでのロードマップ作成、加盟国のSDGs実施及び能力開発を支援するとともに、持続可能な開発に関するアジア太平洋フォーラム（APFSD）を開催し地域レベルでのフォローアップ・レビューを行っている。また、UNU-IAS、UNESCAP、国連人間居住計画（UN-Habitat）、環太平洋大学協会（APRU）、都市・自治体連合アジア太平洋支部（UCLG-ASPAC）が共同で「持続可能な都市開発のためのアジア太平洋首長アカデミー」を立ち上げ（2019年10月）、キャパシティビルディングに貢献している。

各国でも政策におけるSDGsの主流化が進み

つつある。UNU-IASの研究では155か国を対象に分析した結果、多くの国でSDGs実施のための基本的なガバナンスの仕組み作りが進んでいることが明らかになった（組織間調整メカニズム、マルチステークホルダー関与、SDGsに関する予算の約束、国家レベルのモニタリング体制創設など）。一方で、ステークホルダー自身によるSDGs実施、連携のためのプラットフォーム構築、SDGsローカル化・予算化、モニタリングのローカル化、目標間相互作用の評価等に課題も見られた（Okitasari et al, 2019 and Okitasari, 2019）。

SDGs達成に向け、国家レベルと併せて重要なのが非政府アクターであり、民間企業、地方自治体、研究機関・大学、市民団体といった様々なステークホルダーの関わりが鍵を握る。一例として金融分野では、2006年に策定された国連責任投資原則（PRI）を契機にESG（環境・社会・コーポレートガバナンス）への考慮が進み、受託者責任の考え方が捉え直されてきた。2019年には国連責任銀行原則（PRB）が発効し、持続可能な開発のための世界投資家連盟が発足するなど動きが活発化している。

### Ⅲ 日本の動向

日本では、持続可能な開発目標（SDGs）推進本部が2016年5月に内閣に設置された。総理が本部長、全閣僚が構成員を務め、国内実施と国際協力の両面で政府一体となった取組を目指している。2016年9月には幅広くステークホルダーからの意見を反映するため、行政、NGO、民間セクター、研究機関等の代表から構成されるSDGs推進円卓会議が推進本部の下に設置された。

2030アジェンダを実施するための中長期的な国家戦略として、「SDGs実施指針」が2016年12月に策定された（2019年12月改定）。実施指針はSDGs推進円卓会議の議論を踏まえてSDGs推進本部が策定したものであり、ビジョンとして「国内実施、国際協力の両面において、世界を、誰一人取り残されることのない持続可能なものに変革」することを目指している。また、実施のための原

則として 1 普遍性、2 包摂性、3 参画型、4 統合性、5 透明性と説明責任を明記し、8 つの優先課題を掲げている(1 あらゆる人々が活躍する社会・ジェンダー平等の実現、2 健康・長寿の達成、3 成長市場の創出、地域活性化、科学技術イノベーション、4 持続可能で強靱な国土と質の高いインフラの整備、5 省・再生可能エネルギー、防災・気候変動対策、循環型社会、6 生物多様性、森林、海洋等の環境の保全、7 平和と安全・安心社会の実現、8SDGs 実施推進の体制と手段)。優先課題ごとの具体的な施策は、推進本部が SDGs アクションプランとしてまとめ発表される。2019 年改定においては、SDGs 推進円卓会議の有志メンバーにより 9 月に『SDGs 実施指針』改定に向けたステークホルダー会議が開催され、日本各地から企業、地方自治体、協同組合、労働組合、市民団体、当事者団体など様々な立場の人々 200 名が参加し、その議論をまとめた SDGs 実施指針改定に向けた提言が日本政府に提出された。その後改定案の骨子について 11 月にパブリックコメントが実施され、ジェンダー、ステークホルダーの参画強化、教育等に関する意見が寄せられた。改定版実施指針ではジェンダー平等が優先課題の一つに明

記され、ステークホルダーに関する記載が拡充された(ビジネス、ファイナンス、市民社会、消費者、新しい公共、労働組合、次世代、教育機関、研究機関、地方自治体、議会)。今後円卓会議・ステークホルダー会議等の体制強化を検討すること等も追記されている。

SDGs 実施指針と併せて、国家計画への SDGs の主流化としては、閣議決定文書として第 5 次環境基本計画において SDGs が今後の基本的考え方の一つとして大きく位置付けられている(2018 年 4 月)。また、第 2 期 まち・ひと・しごと創生総合戦略(2019 年 12 月)は地方創生と SDGs の観点を横断的な目標として位置づけ、後述の SDGs 未来都市構想の基盤となっている。

経済界の取組としては、経団連が 2017 年に「企業行動憲章」を改訂し、Society 5.0(狩猟社会、農業社会、工業社会、情報社会に続く人類社会発展の歴史における 5 番目の新しい社会)の実現を通じた SDGs の達成を柱としている。また、地方自治体における取組としては、内閣府が地方創生の観点から SDGs 未来都市・自治体 SDGs モデル事業を展開している。2018-2020 年度で SDGs 未来都市が 93 選定され、更に民間企業や市民団体など多様な主体の参画を促す「地方創生 SDGs 官民連携プラットフォーム」が構築されている。

一方、日本における SDGs 実施の課題も認識されている。毎年世界各国の SDGs 実施状況を第三者の観点からレビューする SDG Index and Dashboards(The Sustainable Development Solutions Network (SDSN) and the Bertelsmann Stiftung, 2019)では、日本は特に SDG5(ジェンダー)、SDG12(つくる責任つかう責任)、SDG13(気候変動)、SDG17(実施手段)のゴールが主要課題として挙げられている。

#### IV おわりに

2020 年 7 月現在、COVID19 の影響を受け、2030 アジェンダ及び SDGs への取組の重要性が改めて認識されている。国連では 3 月に COVID19 に関する社会経済影響の報告、4 月に緊急社会経済支



図 2 : 第 3 回ジャパン SDGs アワード内閣総理大臣賞を受賞した北九州市魚町商店街(2019 年著者撮影)

援枠組を公表し、また7月 HLPF2020 ではSDGs 進捗報告書 2020 を公表した。これらにおいて、今回の危機がSDGs全ゴールの達成に対して影響を及ぼしていること、特に最も貧困で脆弱な人々、国々への影響の大きさが指摘されている。今後国際的な連帯及び協調の必要性、SDGsに関する取組予算の大部分をCOVID19関連ニーズ対応に調整・拡大していくこと、また Building Back Better (より良い回復) としてグリーンリカバリーの重要性等を強調している (United Nations, 2020a; 2020b; 2020c)。SDGs 達成に向けた取組は、今後一層重要度を増していくと考える。

### <謝辞>

本研究の一部は、(独)環境再生保全機構の環境研究総合推進費(JPMEERF20181001)により実施したものです。

### <引用文献>

竹本和彦編 (2020) 『環境政策論講義：SDGs 達成に向けて』東京大学出版会。

Okitasari, M., Sunam, R., Mishra, R., Masuda, H., Morita, K., Takemoto, K. and Kanie, N. (2019) Governance and National Implementation of the 2030 Agenda: Lessons from Voluntary National Reviews. UNU-IAS Policy Brief Series. UNU-IAS.

Okitasari, M. (2019) National level implementation of the 2030 Agenda. ([https://i.unu.edu/media/ias.unu.edu-jp/news/16896/\\_%E3%83%9E%E3%83%98%E3%82%B9%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%BB%E3%82%AA%E3%82%AD%E3%82%BF%E3%82%B5%E3%83%AA.pdf](https://i.unu.edu/media/ias.unu.edu-jp/news/16896/_%E3%83%9E%E3%83%98%E3%82%B9%E3%83%86%E3%82%A3%E3%83%BB%E3%82%AA%E3%82%AD%E3%82%BF%E3%82%B5%E3%83%AA.pdf) 2019年11月1日 UNN-IAS ほか主催シンポジウム「SDGs 達成に向けた政策志向型研究の展望」における発表資料)

The Sustainable Development Solutions Network (SDSN) and the Bertelsmann Stiftung (2019) Sustainable Development Report 2019. (<https://sdgindex.org/reports/sustainable-development-report-2019/>)

United Nations (2019) Gearing up for a Decade of Action and Delivery for Sustainable Development:

political declaration of the Sustainable Development Goals Summit 2019. (<https://undocs.org/en/A/RES/74/4>)

—— (2020a) A UN framework for the immediate socio-economic response to COVID-19.

(<https://unsdg.un.org/resources/un-framework-immediate-socio-economic-response-covid-19>)

—— (2020b) Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19. (<https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-03/SG-Report-Socio-Economic-Impact-of-Covid19.pdf>)

—— (2020c) Progress towards the Sustainable Development Goals. (<https://undocs.org/en/E/2020/57>)

## 資料解説

# ESD推進ネットワークの成果概要（2016 - 2019）

## Major Outcomes of the ESD Promotion Network, 2016-2019

本資料は、「我が国における「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するグローバル・アクション・プログラム」実施計画（ESD国内実施計画）」の最終年にあたって、ESD活動支援センターが地方ESD活動支援センターの協力を得て作成したものである。ESD推進ネットワークの背景や、目標とそれに対する成果と課題、GAPの5つの優先行動分野への貢献を好事例とともに示している。また、本資料作成の過程で見出された課題への対応のための方策の案を示した。本資料の要約を別添として示す（注）。

ESD推進ネットワークは、「持続可能な社会の実現に向け、ESDに関わる多様な主体が、地域における取組を核としつつ、様々なレベルで分野横断的に協働・連携してESDを推進する」ことを目的としている。その目的達成に向けて、ESD推進ネットワークは、ESDの質的向上、量的拡大を図ることにより、持続可能な開発のために求められる原則、価値観、行動が、教育や学び・人づくり・地域づくりのあらゆる場において主流化するよう、以下を目標としてきた。

- ①ESD活動を支援するための有益な情報の収集、整理、蓄積、共有
- ②ニーズを反映したESD活動の支援体制の整備
- ③ESD実践の学び合いを可能とする重層的なネットワークの形成
- ④様々な活動、研修、学び合い等を通じた、学校教育、社会教育それぞれにおいて、また、学校、社会教育施設、大学、職場、地域等におけるESDを推進する人材の育成

①の分野では、ESD活動支援センター（全国・地方）のウェブサイト等を通じて、ESD活動を支援するために有益な情報の収集、整理、蓄積、共

有が進められ、それらの情報が、地域ESD拠点にとって役に立っているとの認識が広まった。具体的な事例としては、ESD活動支援センター（全国・地方）によるウェブサイト、フェイスブック、ツイッター等のSNS、メールマガジン等によるESD関連情報の発信があげられる。例えば関東地方センターでは、具体的なESDの活動の様子を周知するため、ESD関連のイベント等取材し、イベントレポートとして掲載している。ウェブサイトでは詳細な情報を含んだ読み物的な内容とし、フェイスブックで即時レポートを掲載し、活発に情報発信している。また、メルマガ発行のタイミングに合わせて関東ブロック内の地域ESD拠点から情報を収集し、地域ESD拠点発の情報を効果的に拡散している。

②の分野では、現場のニーズを反映したESD活動の支援体制の整備が進み、支援のための第一段階（基盤づくり）が概ね終了したと評価している。具体的な事例としては、例えば、九州地方センターは、ESDを長期にわたり推進してきた大牟田市教育委員会とユネスコスクール・ESD全国実践交流会や学び合いフォーラムを共催している。周知広報や新たな参加者獲得に効果があり、活動分野・活動地域等の面で参加者の多様性が増すことにつながっている。また、共催事業を契機として更なる連携を進め、大牟田市教育委員会がもつ様々なノウハウを他地域の教育委員会や実践活動に応用できるものとして広めてきた。

③の分野では、ESD活動支援センター（全国・地方）により学び合いのためのフォーラムが開催され、地域ESD拠点を含む多様なステークホルダーに対して、発表機会、交流機会、意見交換機会を提供し、それが、新しい協力・連携を生み出しつつある。アンケート等の結果から、それらの学び合いにより、「ESDに関する理解が進んだ」、「ネ

ネットワークを広めることができた」、「全国フォーラムがネットワークの形成・強化につながっている」と認識されていることが明らかになっている。具体的な事例としては、例えば、中国地方センターでは、津山圏域クリーンセンターリサイクルプラザ（地域 ESD 拠点）が実施している先進的な ESD の取組（ESD 視点を取り入れた公共施設の環境学習プログラム）について、同様の課題を抱えるクリーンセンターの運営団体や行政担当者、デザイン施行業者を対象とした視察研修を行い、地域 ESD 拠点の好事例を県外に水平展開するとともに、その先の実践に向けたフォローアップを進めている。

④の分野では、ESD活動支援センター（全国・地方）は、自然体験活動、ジオパーク、大学、各レベルの学校等、研修や授業に対して、自ら講師を務め、また講師紹介等を通じて、ESDの理念や実例を伝え、ESDの理解者を増やしてきた。地域 ESD 拠点は、様々なプログラムで人材育成を行っている。また、様々な研修等に際して講師として貢献している。具体的な事例としては、例えば、近畿地方センターでは、近畿ESDコンソーシアム（地域ESD拠点）と連携してESDに取り組む教員の授業実践の発表の場や交流の機会を提供している。近畿ESDコンソーシアムが実施する教員研修において、近畿地方センターが授業づくりに関する伴走支援をした教員が留意点や効果等を参加者と共有している。また、近畿ESDコンソーシアムでESDについて学んだ教員に、近畿地方センターが主催する地域フォーラムで発表する機会を提供している。

このように、ESD 推進ネットワークにおいて、ESD 活動支援センター（全国・地方）が整備、活用され、地域 ESD 拠点の登録が進み、全国規模で ESD を推進する協力団体との連携等、体制の整備が進んできたことにより、ESDの推進においてESD 推進ネットワークが有用であり、大きな潜在力を持つことが見えてきたとしている。他方、これまでの活動に際して見出された課題については、以下の4点のように整理している。

- 1) ESD 推進ネットワークの重要構成メンバーとしての地域 ESD 拠点の機能強化
  - ① ESD 推進ネットワークの中での地域 ESD 拠点の活動の可視化
  - ② ESD 推進ネットワークの「共通ツール」の作成・共有・活用
  - ③ 地域 ESD 拠点の支援能力強化
  - ④ 地域 ESD 拠点間の連携強化
  - ⑤ 地域 ESD 拠点の認知度の向上
- 2) ESD 推進ネットワークの重要構成メンバーとしての「協力団体」の位置づけの明確化
  - ① 「協力団体」の ESD 推進ネットワークのなかでの可視化
  - ② 「協力団体」と全国センターの連携・協力関係についての手続きの明確化
  - ③ 連携関係から協働への深化
- 3) ESD 推進ネットワークの重要構成メンバーとしての個別企業、個別自治体の位置づけの明確化
  - ① 個別企業との協力関係の ESD 推進ネットワークの活動のなかでの位置づけ
  - ② 個別自治体の明確な位置付け
- 4) SDGs 関連施策・我が国の課題解決に向けた施策に関連する事業への働きかけの強化
  - ① SDGs 達成に向けた各種施策や我が国の課題解決に向けた施策（例：地方創生、多文化共生等）への働きかけの強化
  - ② 各種施策の政策決定レベル、中間支援レベル、現場レベル、等、様々なレベルでの働きかけ、特に、学校と多様なステークホルダーとの連携・協働、また、「地域循環共生圏」の考え方を踏まえた人材育成の推進

本報告は、このように ESD 活動推進ネットワークの4年間の活動を総括するものとして、大変タイムリーなものであると言えよう。

【注】詳細については、以下のURLを参照されたい。  
<https://esdcenter.jp/wp-content/uploads/2020/03/11ffc90ae8e1360ae0ef3d4a0ec5b098.pdf>

鈴木 克徳 (ESD-J 理事)

<別添>

ESD推進ネットワークの成果概要（2016-2019）要約

1. 2016-2019年のESD推進ネットワークとしての成果（全体）

ESD 推進ネットワークの目的	持続可能な社会の実現に向け、ESD に関わる多様な主体が、地域における取組を核としつつ、様々なレベルで分野横断的に協働・連携して ESD を推進する。
現段階での全体としての成果	全国センター・地方センターの開設および運営、また地域 ESD 拠点の登録の進展により、ESD 国内実施計画に示されたネットワークの体制の基盤整備が進んだ。また、地方センターが各地の多様な主体と協力・連携を進めたことで、地域差の是正が進んでいる。

2. ESD推進ネットワークの4つの目標に照らした成果と課題

目標 1	情報 ESD 活動を支援するために有益な情報の収集、整理、蓄積、共有を進める。
2019 年度までの成果目標 Outcome	ESD 活動支援センター（全国・地方）が収集、整理、蓄積、共有する情報が ESD を深めるために（質的向上）、また広めるために（量的拡大）、有用なものになっている。
成果と課題（概要）	ESD 活動支援センター（全国・地方）のウェブサイト等を通じて、ESD 活動を支援するために有益な情報の収集、整理、蓄積、共有を進めることができた。それらの情報は、地域 ESD 拠点として役に立っているとの認識が広まっている。今後の課題としては、SDGs 実現に向けた取組を進めるステークホルダー等も含め、ESD 関連の情報の発信に努め、関係者の拡大を図ること、ネットワークの可視化を高めること、国際情報の収集・発信のための仕組みを構築すること等がある。

目標 2	支援体制 現場のニーズを反映した ESD 活動の支援体制を整備する。
2019 年度までの成果目標 Outcome	ESD を推進する多様な主体が参画する官民協働プラットフォームとしての ESD 活動支援センター（全国・地方）の整備が進み、ESD 活動支援企画運営委員会による指導・助言の体制が整備され、地域 ESD 活動推進拠点（地域 ESD 拠点）の創出、形成、強化が進んでいる。
成果と課題（概要）	現場のニーズを反映した ESD 活動の支援体制の整備が進み、支援のための第一段階（基盤づくり）が概ね終了した。ESD 活動支援センター（全国・地方）は、相談対応やヒアリング、講師派遣等をきっかけに、異なる主体・異なる分野の間にこれまでになかった連携・協働を促進している。他方、地域 ESD 拠点の更なる活性化、全国規模の協力団体、企業、自治体等との連携の強化のための仕組みづくりの必要性等が指摘されている。

目標 3	ネットワーク形成・学び合いの場 ESD 実践の学び合いを可能とする重層的なネットワークを形成する。
2019 年度までの成果目標 Outcome	多様なステークホルダーの間で経験の共有、ESD 推進の協働・連携が進むような学び合いの場が持たれ、ESD の視点と手法が地域の様々な課題への取組や政策、多様な学びの場に取り入れられている。
成果と課題	ESD 活動支援センター（全国・地方）や地域 ESD 拠点により、様々な学びの

(概要)	場が提供されている。地方センターと地域 ESD 拠点を含む多様な主体との連携による ESD の実践や支援、全国センターによる全国規模の ESD 推進団体（協力団体）や企業、省庁等との連携により持続可能な社会をつくるための人づくりを共通課題とする新しいつながりが生まれている。また、それらのつながりの上に、学び合いの機会が持たれている。課題としては、SDGs 実現に向けた取組を進める地方公共団体、NGO/NPO、企業等との連携・協働を追求していくとともに、学び合いの実践事例等の蓄積・発信の効率化がある。
目標 4	人材育成
	学校教育、社会教育それぞれにおいて、ESD を推進する人材の育成を進める。
2019 年度までの成果目標 Outcome	既存の研修等を活用し、多様な場で ESD 研修が実施され、多様な分野・セクターに ESD を推進する多世代の人材が育成され、活動の場を広げている。
成果と課題 (概要)	全国センター・地方センターでは、既存の他の主体の研修等の講師の派遣や紹介、企画に参画すること等で、ESD の理念を広めてきた。また、多様な分野・セクターに ESD を推進しようとするユースを含む多世代の人材を見出し、発表の場を提供することを人材育成と一環としてきた。課題は、SDGs 実現に向けた取組を進める地方公共団体、NGO/NPO、企業等との人材育成にかかる連携・協働関係の構築である。その中には「持続可能な社会の創り手」の育成が盛り込まれた新学習指導要領を踏まえた多様なステークホルダーとの連携・協働による取組の質の向上の課題、SDGs の目指す環境・経済・社会の統合的向上という観点からの「地域循環共生圏」の考え方を踏まえた人材育成の課題等があげられる。

### 3. 成果と課題を踏まえESD推進ネットワークをさらに発展させるための方策

ESD 活動支援センター（全国・地方）、地域 ESD 拠点、また、ESD の推進に関心をもつ協力団体による ESD 推進ネットワークは、ESD を推進するために有効であり、大きな潜在力を持つことが見えてきた。このネットワークの仕組みをいかして、さらに ESD の活動支援を強化するための方策として以下の案を記す。

- ① 地域ESD拠点の機能強化
- ② 「協力団体」の位置づけの明確化
- ③ 個別企業、個別自治体の位置づけの明確化
- ④ SDGs推進施策・我が国の課題解決に向けた施策（例：地方創生、多文化共生等）に関連する事業への働きかけの強化

ことに

- ・「持続可能な社会の創り手」の育成が盛り込まれた新学習指導要領を踏まえた学校と多様なステークホルダーとの連携・協働による取組の質的向上に向けた取組
- ・SDGsの目指す環境・経済・社会の統合的向上という観点から「地域循環共生圏」の考え方を踏まえた人材育成に向けた取組

## 書評 1

# 知る・わかる・伝えるSDGs I

貧困・食料・健康・ジェンダー・水と衛生

監修：日本環境教育学会

編著：阿部治・野田恵

発行：学文社 2019年10月

「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」(以下、2030 アジェンダ)が2015年に採択されて以来、「SDGs」を書名に含む図書は、入門書や専門書を問わず、これまでに180冊以上が日本国内で発行されている\*1。その中にはSDGsを既存の教育活動の立場や視点から論じているものもあり、本誌第1号では『SDGsと開発教育』(学文社、2016)と『SDGsと環境教育』(学文社、2017)をすでに紹介している。

今号で取りあげる本書は、日本環境教育学会が特設した「SDGsの教育」研究会の成果を基にして編集された全4巻シリーズの中の第1巻である。巻頭に収められている対談の中で、本書の編者のひとりであり、「SDGsの教育」研究会の代表を務める阿部治(元日本環境教育学会会長、立教大学)が、「すでに多くのSDGsに関する本が出版されていますが、このシリーズにはSDGsを実現する教育(学び)の1つのイメージがある」として、そのイメージを次のように説明している。

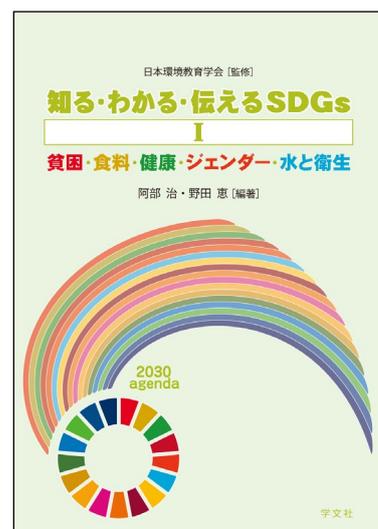
まず課題を「知る」ことから始まり、さらに課題の背景を深く「わかる(理解する)」ことが求められ、課題を解決するために人々に「伝える」ことを通して社会変革に向けて行動することが大切だと考えています(2頁)。

このイメージに対して、本書の執筆者の一人である朝岡幸彦(日本環境教育学会会長、東京農工大学)は、次のようにコメントしている。

単に知識として「知っている」とか、その伝聞をほかの人に「伝える」というだけではダメで、その途中にSDGsについて「(深く)理解」し、自らの問題として「腑に落とす」、だからこそ行動ができる。これを全体として「学び」や「学習」と考えてよいと思うのです。(2-3頁)

こうした巻頭の対談からは、本シリーズの名称となっている「知る・わかる・伝える」ことが、「SDGsを実現する教育(学び)」のイメージであると同時に、そのプロセスであると両氏が考えていることが見えてくる。そして、「SDGsを実現する教育(学び)」をESDに置き換えることができるのであれば、「知る・わかる・伝える」はESDの学習プロセスを示唆しているともいえよう。本シリーズはそうした学習のプロセスを意識しながら、SDGsの17すべての目標を解説し、その実践事例を紹介しようとしている点に大きな特徴がある。さらに、そのような企画編集に至った意図や背景には、次のような国連やユネスコのこれまでの経緯があることにも留意しておきたい。

すなわち、その経緯とは「ESDの10年」が2014年に、その後継プログラムの「グローバル・アクション・プログラム(GAP)」が2019年それぞれ終了し、その後継となる実施枠組みとして、2019年に国連で「持続可能な開発のための教育:SDGs達成に向けて(ESD for 2030)」が採択されたことである\*2。この中では、ESDはSDGsのすべ



ての目標の達成を可能ならしめるもの (enabler) であることが強調されており、SDGs の達成年である 2030 年を目標に、ESD に関する政策や実践を一層強化することが謳われている。言い換えれば、ESD は SDGs の目標 4.7 の中に例示されたひとつの教育活動ではなく、SDGs 達成に必要な不可欠な政策であり実践であると再定義されている。

以上、本シリーズの編集の意図やその背景を概観した上で、本書の内容を次に紹介していこう。

本書は、巻頭の対談を除くと、序章と終章を含めて全7章で構成されている。序章では、本シリーズの導入として、SDGs や ESD が成立してきた国内外の歴史的な背景や今日に至るまでの主な経緯が改めて紹介されている。そして、序章の後に目標1「貧困をなくそう」(第1章)、目標2「飢餓をゼロに」(第2章)、目標3「すべての人に健康と福祉を」(第3章)、目標5「ジェンダー平等を実現しよう」(第4章)、そして目標6「安全な水とトイレを世界中に」(第5章)の5つの目標が第1巻で取りあげられている。

その意味やねらいについて、編者の阿部は「2030 アジェンダ」の中で SDGs が目指す社会を構成する要素を説明した「5つのP」、すなわち、「People (人間)」、「Prosperity (豊かさ)」、「Peace (平和)」、「Partnership (パートナーシップ)」、そして「Planet (地球)」に触れながら、次のように説明している。

第1巻で取り上げた5つの目標は、おおむね「People (人間)」が生存していくための前提条件となるものです。その意味では、第1巻で取りあげる5つの目標は、SDGs の主体である一人ひとりが安心して安全に生きていく前提条件を「教育 (ESD)」の視点から問い直そうとするものです。(4頁)

このよう意味やねらいのもとで、各章では、それぞれの目標を理解する上での基本用語の解説、教育との関連性、目標達成に向けた課題や事例、そして実践報告が紹介されている。たとえば、基

本用語の解説では、絶対的貧困と相対的貧困(第1章)、食料安全保障と食料主権(第2章)、アルマ・アタ宣言とプライマリ・ヘルスケア(第3章)、エンパワーメント(第4章)、そして、サニテーション(第5章)などである。

終章では、もうひとりの編者である野田恵が「SDGs の教育」をとらえる「4つの視点」として、「SDGs について知る教育」、「SDGs の課題とについての教育」、「SDGs の課題当事者の学習」、そして「SDGs の課題や発達に与える影響」を試論として提示しており興味深い(149-152頁)。ただし、この「4つの視点」と「知る・わかる・伝える」という学びのプロセスとの相互関連性については十分には読み取ることができなかった。

さらに、本シリーズが提示する「知る・わかる・伝える」についても、これが「SDGs の教育」や ESD のカリキュラムを意図したものなのか否かについても判然としなかった。それが本書の目的ではないとしても、カリキュラム論としての理論的な整理や他の関連カリキュラム(たとえば、書評2『SDGs カリキュラムの創造』参照)との比較検討などを今後期待したい。

なお、本シリーズ「知る・わかる・伝える SDGs」は、今秋に第2巻『エネルギー・しごと・産業と技術・平等・まちづくり』と第3巻『生産と消費・気候変動・海の豊かさ・陸の豊かさ・平和と公正』の刊行を、2021年春には第4巻『教育・パートナーシップ』の刊行をそれぞれ予定している。

<注>

\*1 国立国会図書館オンライン (<https://ndlonline.ndl.go.jp/#/>) の詳細検索を用いて、タイトル「SDGs」、資料種別「図書」、本文の言語コード「日本語」として検索した結果、187件が表示された。

\*2 2019年12月開催の第74回国連総会で採択され、2020年6月にドイツのベルリンで、ユネスコ主催のキックオフ会議が開催の予定であったが、新型コロナウイルス感染防止のため、延期となった。開催日程は未定である。

湯本浩之 (宇都宮大学)

## 書評 2

# SDGs カリキュラムの創造 :

ESD から広がる持続可能な未来

編著 : 田中治彦・奈須正裕・藤原孝章

発行 : 学文社 2019年12月

SDGs について解説する書はあまたあるが、その中で本書には以下の特徴がある。

- ① 多くの現場教員たちが悩んでいる SDGs と ESD との関係について、わかりやすく解説するとともに、現場における実践事例を丁寧に説明している点
- ② SDGs について、開発教育的な視点から整理をしている点

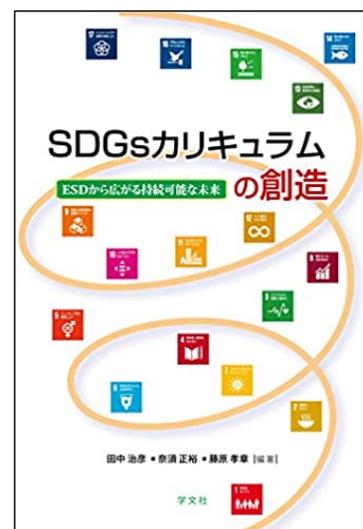
持続可能な開発(sustainable development: SD) について議論する場合、環境教育の系譜から行われる議論と開発教育の系譜からの議論とがある。環境教育の系譜は、1972年の国連人間環境会議に端を発し、主として環境の保護という視点を中心に持続可能な社会を語ってきた。他方、開発教育については、1960年代の「国連開発の10年」に端を発し、わが国では1980年代から進められた。当初は途上国における貧困や飢餓といった低開発の問題、南北格差、国際協力を主たるテーマとしていたが、1990年代後半に開発教育の定義を見直し、南北問題だけでなく、グローバルな課題の理解と解決のための教育と再定義したと言われる。国連ミレニアム開発目標(MDGs)は、人類が直面する様々な課題を幅広くとらえているため、まさに開発教育が目指すテーマと合致していると言えよう。日本では、このような世界的なトレンドを踏まえ、開発教育協会(DEAR)が中心になって開発教育の観点からのESDカリキュラムの開発、実践が進められてきた。近年ユネスコが提唱する地球市民教育(global citizenship education)は、この流れと合致するものと言えよう。環境教育がSDGsの環境的側面を重視しているのに対し、

開発教育は、より包括的に、貧困、人権、ジェンダー、格

差等の問題をも重要なテーマとして取り上げるケースが多い。本書において取り上げられた実践事例でも、上尾市立東中学校ではグローバルシティズンシップ科におけるカリキュラムの中でルワンダの復興問題などを取り上げ、グローバルなものを見方ができる生徒の育成事例を紹介している。

さて、本書は、「第1部理論」、「第2部実践事例」により構成される。第1部のうち、序章及び第1章において、SDGsの基本的な考え方、SDGs教育とESDとの関係について概説している。SDGsについて、17のゴールのみならず、その基盤を形成する2030アジェンダの考え方にも言及している点が優れていると言えよう。また、第1章では、知識伝達型ではない「らせん型」の学びのカリキュラム作りを推奨するとともに、グローバルな観点からの俯瞰的な学びの重要性を強調している。「居場所論」とSDGsを結び付けた議論がユニークと言えよう。

第2章から第5章にかけては、具体的なカリキュラム作成に際しての重要なポイントを解説している。第2章では学習指導要領に基づく学習観とESDの関係を中心に、第3章では開発教育の世界で行われたカリキュラム開発の歴史とSDGs学習のフレームワークについて論じている。第4章では、教員に求められる資質、役割について論じており、現場での具体例を示しつつ、子どもたちの学びを引き出すファシリテーターとしての役割の重要性を強調している。第5章ではESDの評価



に関し、「ESD・開発教育実践者のためのふりかえりツールキット」を中心に論じている。このツールキットは DEAR が 2012 年～2014 年にかけて検討・作成したものであり、以下の 5 つのアプローチを中心にしている。

- ① 視点アプローチ
- ② 総合アプローチ
- ③ 記述アプローチ
- ④ 学習者アプローチ
- ⑤ 気持ちアプローチ

この表現のみからは違和感を覚える人もいるかもしれない。詳細について解説することは割愛するが、内容的には極めてオーソドックスなものであり、現場での実践に際しての良いガイドになると考えられる。

「第 2 部実践事例」を構成する第 6 章～第 10 章は、具体的な実践事例についての解説である。第 6 章、第 7 章では、上尾市立東中学校におけるグローバルシティズンシップ科について、その設立の背景、取組を、具体的なカリキュラムを交えて解説している。また、同校で採用しているルーブリックを用いた評価規準についても詳しく解説している。第 8 章では、スーパーグローバルハイスクール (SGH) である大妻中野中学校・高等学校の取組について、都市における多文化共生の課題と持続的発展を実現するための方法論の探求、そのために必要な言語習得を柱とするプログラムを中心に論じている。2016 年に設置したグローバルリーダーズクラスにおけるグローバルイシューズスタディ (GLS) など、年間を通じた具体的なカリキュラムについて解説している。第 9 章では上智大学における「多文化共生・ESD・市民教育」について、授業評価を中心に解説している。授業の効果について詳細に分析している点が特徴的であり、他の校種においても大いに参考にもなると考えられる。第 10 章では、YMCA におけるユース育成事業の一環である「地球市民育成プロジェクト」について解説している。活動実績、年間を通じた具体的な活動スケジュール、運営体制、評価などについて包括的に解説している点が特徴的

である。このように、第 2 部では、中学校、高等学校 (中高一貫校)、大学、社会教育という異なるタイプの実践事例を紹介しており、それぞれの現場での実践者にとって直接的に役立つと同時に、他のタイプの実践事例からも多くの学びを得ることが期待できる。

冒頭述べたように、本書は SDGs を開発教育という視点でとらえている点に特徴がある。具体的には、扱っているテーマがグローバルな視点に立った市民教育を中心に解説しているが、これは必ずしも開発教育が環境問題について取り扱わないという趣旨ではない。開発教育では、気候変動やエシカルな生産・消費、海洋汚染など環境に関するテーマも数多く扱っている。従来から数多くみられる環境教育中心の SDGs・ESD 解説書と一線を画すために、敢えて実践事例として環境以外のテーマを取り上げたものと推測される。

SDGs と開発教育について論じた類似の書としては、「SDGs と開発教育」(学文社)がある。こちらの書は、1960 年代の「国連開発の 10 年」に始まる開発教育の歴史と課題、開発と開発教育、国際協力の考え方を中心に、開発とは何か、開発教育とは何かについて詳細に解説している。開発教育について、より深く学びたいと考える者に推奨できる書と言えよう。

最後に、本書は、開発教育という視点で SDGs と ESD について論じており、テーマ的にはグローバルな視点に立った地球市民教育が中心に論じられているが、その実施に向けた教育手法については、これまでの 20 年近くにわたる実践を踏まえて解説されており、多くの ESD 実践者にとって大変参考になると考えられる。中学校、高等学校 (中高一貫校)、大学、社会教育という多くのタイプの機関における詳細な実践例の解説、また、振り返りツールキットや、具体的に示されたルーブリックアプローチの事例などから、現場の ESD 実践者は多くの学びを得ることができると期待される。

鈴木克徳 (持続可能な開発のための教育推進会議 (ESD-J))

## 書評 3

# 未来の授業：私たちのSDGs探究BOOK

監修：佐藤真久 編集：認定NPO法人ETIC.  
発行：宣伝会議 2019年10月

SDGsの認知度は、年々上がっている。色鮮やかなロゴを街中で見る機会も増えている。少しずつだが確実に社会に浸透している。特にこれから社会を担う若い世代に広く認知されることは喜ばしい。本書は、豊富なイラストによって小中学生にもわかりやすく、身近な生活の中から問題を見出す仕掛けによって、これからSDGsを学ぼうとする人にも手に取りやすい一冊である。

また、ESDを実践しようとする教員の立場からしても本書から学ぶことは多い。筆者は小学校教員としてESDを実践する過程で、子どもたちがSDGsと出会うには、教員はどうすればよいのかと悩むことが多かった。不用意に色鮮やかなロゴを提示してしまうと、子どもたちは「これが大切」「いや、こっちの方が…」とそれぞれのゴールを個別のものと捉え、選ぶことに夢中になってしまう。最近では「この問題はSDGsのどれと関係するか」と問い、選ぶことに終始してしまう授業も目にする 것도多い。同じ様な悩みをもつ教員も少なくないのではないかな。そうかといってSDGsの意義と策定までの経緯を理解させることに注力しようものなら、“地球規模の”遠い問題として子どもとの間に距離を生んでしまう。

SDGsを授業で取り入れる際に留意すべき点は何か。本書からは数多くのヒントを得ることができるが、ここではそのうちの3点を紹介する。第1に学習者の経験に基づいて語ること、第2にSDGsを、行為やものごとの価値を見出すための物差しの一つとして位置づけること、第3に持続可能な社会の担い手に求められる資質や能力についてである。



1つ目は、SDGsを学習者の経験に基づいて語ることであ

る。地球規模の課題と言われても、具体的なイメージと結び付けられる子どもは少ない。我々大人も、地球規模という大きな視点をもつことは実は容易ではない。ニュースで情報を得ることと、例えば季節外れの台風やうだるような暑さについて実感を得ることとを繰り返しながら少しずつ深刻さに気づいていくことができる。リアルな問題として捉えられるようになるといってもよい。ESDが目指す価値観と行動の変革のためには、言葉として知るだけではなく、体験や実感を伴った理解が不可欠であるといえる。本書では、様々な課題についてデータや関連するSDGsを明示することで、読者の経験知や身近な生活の中に地球規模の課題の一端を見出させてくれている。読者はこれらを手掛かりに、実感とそれを裏付ける情報について理解する機会を得ることができる。ただし、紹介されているのはあくまで「日本国内の課題」であることは留意したい。地域が異なれば問題の深刻さも問題の表れ方も変わってくる。本書で紹介された課題を参考に、自分たちの住むまちはどのような状況にあるのか、どのような取組がなされているのかという、より身近で具体的な姿に子どもたちが出会うことができるように配慮し工夫することが、教員一人一人の仕事ということだろう。

2つ目は、SDGsを、行為やものごとの価値を見出すための物差しとして位置づけていることである。数えきれないほどの団体や企業がある中

で、例えば何か商品を買おうとするとき、私たちはどのように選択しているのだろうか。品質、値段などいろいろな物差しがある。本書では、団体や企業の取組が、関連するゴールと共に示されている。これは、団体や企業の取組を価値づける、一つの物差しを示しているといえる。持続可能な社会と聞くと「これではいけない」「まだ足りない」と社会的課題について考えがちである。しかし、課題を解決することと同じくらい、我々の生活の中にある価値に目を向けるということも大切にしたい。学校現場でのESDにおいても、課題に目を向けさせることだけが教員の仕事ではない。自分たちが住む町の取組や、普段行っている小さな取組を、SDGsと関連付けることで、大切な持続可能な社会づくりに向けた取組として位置づけなおすことができる。ごみの分別も、こまめに電気を消すことも、小さなことかもしれないが、立派なSDGsへの貢献であり、そんな子どもたちの取組を励ましていくことも大切な支援である。取り上げられている団体や企業の取組を見てみると、必ずしもグローバルな取組ばかりではない。見る人によっては「これもSDGs?」と感じるものもあるかもしれない。しかし、だからこそ子どもたちにとって良いモデルとなり、身近な生活を見直すきっかけになりうる。これからの社会を担う子どもたちには、いかに問題が山積しているかを伝えるだけでなく、こうした価値ある活動が数多くあること、まだまだやれるという自己効力感が育つ活動を大切にしたい。

3つ目に、持続可能な社会の担い手に求められる資質や能力についてである。本書では、ESDレンズと持続可能性キー・コンピテンシーが紹介されている。統合、批判、変容、文脈という4つのESDレンズは、UNESCOが2012年に提示した、持続可能な社会の構築に向けた、ものものとのとらえ方である。また持続可能性キー・コンピテンシーは、獲得すべき資質・能力として紹介されている。本書では、国内で顕著な課題16それぞれに、3つの質問が付されている。どのような視点で課題を捉えるかというESDレンズを働かせ

る質問と、どのように解決していくかという持続可能性キー・コンピテンシーを働かせる質問の2つである。SDGsは2030年までという期間が定められている。変化の激しい現代において、残りの10年で新たな地球規模の課題が表出する可能性は十分にある。MDGsからSDGsに発展したように、10年後には新たな課題とゴールが設定されるだろう。その時社会の担い手に求められることは、現時点で定められた17のSDGsに固執して取り組むことではないし、新しいゴールが設定されるのを待つことでもない。新たなゴールの設定を待たずとも、何が問題か、何をなすべきか、を自身で問い、課題を見つけ、仲間と協調しながら解決を練り、行動できる人の育成、自己を変革していける人の育成が求められる。2030年以後を生きる子どもたちに、持続可能な社会づくりに関するものとのとらえ方や資質・能力を獲得させることは、ESDに関わる我々にとって重要な使命である。

以上の3点はいずれも、SDGsを学ぶというよりも、SDGsを通して学ぶというESDの在り方に着目した本書の工夫と言える。たしかに17の目標が明示されたことで地球規模の課題を認識しやすくなった。しかし、地域固有の課題や将来的に顕在化してくる課題などSDGsだけにとらわれると見逃してしまう課題もあるかもしれない。教育者に求められるのは、「今の社会をより良いものに変える」という役割だけではない。

「次世代を育てる」「社会の担い手として変容を促す」という大切な役割を担う我々だからこそ、「通して学ぶ」という授業者の姿勢が求められるのではないだろうか。変容は、従前の当たり前を疑うことから始まる。もちろんこれは容易なことではない。だからこそ本書から得られるESDの視点を持ち、丁寧に取り組んでいく必要がある。2030年以後を生きる子どもたちと、ぜひ一緒に読みたい一冊であると感じた。

河野晋也（大分大学）

## 日本ESD学会誌『ESD研究』第4号の投稿募集について

日本ESD学会誌『ESD研究』（以下「本誌」）への掲載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：2020年10月31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。

### 1. 投稿内容：

投稿対象とする論文は、ESD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。なお、これには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**：授業等の実践報告、会議や研修会の開催報告等。

### 2. 投稿資格：

- ・執筆筆頭者は2020年度の会費納入済みの日本ESD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、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確認を条件に未発表のものの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「報告」は8頁（空白部分などを含め14,080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ESD学会誌『ESD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：2020年10月31日(土)

論文提出締切：2020年12月18日(金)

17:00 メール必着

審査結果通知：2021年2月中旬(予定)

修正論文提出締切：2021年3月下旬(予定)

最終審査結果通知：2021年4月下旬(予定)

学会誌の発行：2021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に電子メールにて提出することにより登録手続を行ってください。
- ・なお、応募登録後は執筆筆頭者および共同執筆者の変更や追加は認められませんのでご注意ください。

## 9. 投稿に関する規程類・関係書式：

- ・日本ESD学会誌『ESD研究』編集・投稿規程
- ・日本ESD学会誌『ESD研究』執筆要領
- ・日本ESD学会誌『ESD研究』査読規程
- ・投稿事前申込書(書式1)

※本誌120頁から126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ESD学会誌『ESD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学会則

### 第1章 総則

第1条(名称)本会は日本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に、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。

第7条(退会)退会しようとする者は、会長に退会届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期を超えることができない。副会長は正会員の中から会長が指名する。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期を超えることができない。

第14条(事務局)事務局長は正会員の中から会長が委嘱する。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、会計その他の事項を審議し議決する。評議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。委員会および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員をもって構成し、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。
5. 2018年8月19日改正
6. 2019年8月19日改正

## 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『ESD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、正会員の中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変更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て本規程に定めのない事項については、編集委員会が協議し、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、受稿論文の管理や業者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. 本規程は、2018年7月1日から施行する。
2. 2019年6月5日 改正

## 日本ESD学会誌『ESD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『ESD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別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⑥⑦⑧⑨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、事前応募登録の締切日までに、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確認を条件に未発表のもののみならずことができる。
- 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。

用する場合は、出典を明記するなど適切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。

別表1：学会誌の経費負担額 (第12条関連)

超過頁の負担額	1 頁あたり 5,000 円とする。
特別な図版や図表の制作・印刷等の経費	実費負担とする。

附則

1. 本規程は、2018年7月1日から施行する。
2. 2019年7月15日 改正
3. 2020年8月3日 改正

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) 本誌に投稿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. 本誌に投稿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

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。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、2頁を限度にこれを認め、執筆者は別表1の通りその経費を負担する。

2. 掲載原稿中の図版や図表を印刷する際に特別な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。

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・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へ送付する。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、編集委員会が閲覧する。

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

## 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

①ESD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。

⑥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。

⑦文章表現は明瞭で読みやすいか。

⑧章立てや節の立て方などの全体の構成は適切か。

⑨図版や図表は適切に作成されているか。

⑩注釈や参考文献は適切に記述されているか。

⑪執筆者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る場合。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を修正を条件に原則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、所定の期日までに副編集委員長に報告する。

4. 編集委員長は編集委員会の合議を経て、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る。

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

1. 本規程は、2017年12月7日から施行する。
2. 2019年7月15日 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頁あたり全角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、本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、① 1頁相当は1,760字、② 1/2頁相当は880字、③ 1/4頁相当は440字としてそれぞれ換算する。

(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・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れない。
  - 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)
11. 査読用原稿の作成
 

(査読用原稿の作成)

「研究ノート」および「実践ノート」を投稿する場合は、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。なお、句読点のはか、記号や括弧などは全角1文字として扱う。

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は「2017 (平成29年)」のように表記する。ただし、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」「けって/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、句読点のはか、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で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したものを貼り付け、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

- 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を、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(1)・2)・3)・…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等のあとに「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「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「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, …) を付けて区別する。
- 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、執筆者自身が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、図表の下端に典拠を記載する。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。
- ②単編・共編
- 編者名 (発行年) 『書名 (主題・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://jessed.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017.08.21-JESD\\_Newletter01.pdf](http://jessed.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017.08.21-JESD_Newletter01.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、接続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.
- (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、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、その発行年名を表記し、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単著・共著
- 著者名 (発行年) 『書名 (主題・副題)』出版社名。
- 例) 手島利夫 (2017) 『学校発・ESDの学び』教育出版。

## 日本ESD学会『ESD研究』投稿事前申込書

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。

附則

1. 2018年7月1日 編集委員会決定

2. 2019年7月15日 改正

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始め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(イニシヤル)・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. pp1-12

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

原稿種別	<input type="checkbox"/> 原著論文 <input type="checkbox"/> 総説論文 <input type="checkbox"/> 研究ノート <input type="checkbox"/> 実践ノート <input type="checkbox"/> 報告 <input type="checkbox"/> その他	
原稿題目 (日本語/英語)	(主題) (副題) (Title) (Subtitle)	
原稿概要 (100~150 字程度)		
氏名	(ローマ字)	
所属	<input type="checkbox"/> 入会手続中 <input type="checkbox"/> 2020年度会費納入済 ( <input type="checkbox"/> 正会員 <input type="checkbox"/> 学生会員 <input type="checkbox"/> 団体会員 <input type="checkbox"/> 費助会員)	
執筆者 先頭者		
送付先 連絡先 E-mail		
氏名	(ローマ字)	
所属	<input type="checkbox"/> 入会手続中 <input type="checkbox"/> 非会員 <input type="checkbox"/> 2020年度会費納入済 ( <input type="checkbox"/> 正会員 <input type="checkbox"/> 学生会員 <input type="checkbox"/> 団体会員 <input type="checkbox"/> 費助会員)	
執筆者 先頭者		
氏名	(ローマ字)	
所属	<input type="checkbox"/> 入会手続中 <input type="checkbox"/> 非会員 <input type="checkbox"/> 2020年度会費納入済 ( <input type="checkbox"/> 正会員 <input type="checkbox"/> 学生会員 <input type="checkbox"/> 団体会員 <input type="checkbox"/> 費助会員)	
編集委員会 記入欄		

## <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-J）※編集担当理事を兼任

副委員長 湯本 浩之（宇都宮大学）※編集幹事を兼任

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

松葉口 玲子（横浜国立大学）／水山 光春（京都橘大学）／吉田 剛（宮城教育大学）

（令和2年8月現在）

## <編集後記>

日本ESD学会誌も第3号を発行するにいたり  
ました。2018年8月に創刊号を発行してから、  
昨年8月に第2号、そして本年8月に第3号と学  
会誌も着実に進展してきたと思います。

創刊号では、学会の成立から発行までの時間が  
限られていたことから投稿論文を募集することが  
できませんでした。第2号では、幸い19本の投  
稿論文の応募をいただくことができました。編集  
委員会の体制を4人から8人に強化し、さらに多  
くの先生に査読に協力をいただいて、1本につき  
編集委員1名を含む3人の査読により審査を実施  
しました。その結果、最終的に原著論文1本、総  
説論文1本、研究ノート3本と実践報告1本（閲  
読）を掲載することができました。初めての論文  
募集ということもあり、投稿者側にもいろいろと  
戸惑いがあったことと思います。特に、原著論文  
は、「特定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」とさ  
れているのに対し、実践報告的なものが多く提出  
されたため、採択できなかったケースが目立ちま  
した。本学会は、純粋に研究者のみを対象とする  
学会ではなく、学校現場等における実践者をも対  
象としていることから、第3号の募集に際して  
は、従来の「実践報告」を「実践ノート」に変更  
し、閲読ではなく、査読対象とすることとし、そ  
れにより、一層多くの論文の投稿が行われること  
を期待しました。

第3号では、12本の論文の応募がありまし  
た。原著論文の応募が8本、総説論文の応募はな  
く、研究ノートが1本、実践ノートが3本でし

た。第2号と同様に、1本につき編集委員1名を  
含む3人の査読により審査を実施しました。でき  
るだけ掲載論文を増やしたいとの編集委員の希望  
を踏まえ、前年度以上に丁寧に査読コメントを作  
成し、投稿者に対する助言を行いました。第3号  
においても、原著論文に求められる内容に関する  
認識に齟齬があったため、一部の原稿の原稿種別  
の変更が行われた結果、最終的に原著論文1本、  
総説論文1本、研究ノート2本、実践ノート2本  
の全6本が掲載されることになりました。第2号  
と比べて投稿論文の掲載率が大きく向上したことは  
大変喜ばしいことですが、まだ原著論文の要件  
に関する認識が十分ではないように思われます。  
今後さらに学術論文の書き方などに関する本学会  
や大学等における研修などが進むことが期待され  
ます。

学会誌の一層の普及・改善を図るための重要課  
題であった「学会誌の公開」が行われることにな  
ったことは大きな進展でした。今後、原則として  
発行から2年を経過した学会誌は、学会員のみならず  
全ての人が閲覧できるようになります。これ  
により、論文の引用が飛躍的に増えることが期待  
され、学会誌の権威の向上にも大きく貢献するこ  
とと期待されます。

未だこれから整備・改善しなければならない課  
題も多く残されていますが、皆様のご支援、ご助  
力を得て学会誌が大きく向上したことについて、  
この場を借りて深くお礼いたします。

（編集委員長 鈴木 克徳）



## 「ESD研究」第3号 Vol.3

---

発行日 2020年8月20日

編集 日本ESD学会・学会誌編集委員会

発行 日本ESD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 978-4-9910333-2-2

---

## Contents

Preface: Aspiration as the President-elect ..... Kazuyuki Mikami

### Special Contribution

An Analysis of 'ESD for 2030': Searching for the Essence of Education for Sustainable Development  
..... Yoshiyuki Nagata

### Research Papers

Development of School Management Utilizing Whole School Approach Design Sheet: A Case Study  
of ESD Practice at KARAKUWA Elementary School in KESENNUMA  
..... YOSHIDA Tsuyoshi & NATORI Yuu

Early Childhood Eco-pedagogy for a Sustainable Society: Ecological Democracy in Swedish  
"Skogsmulleskolan" ..... Midori Mitsuhashi

### Research Notes

Differences between the Concepts of ESD and GCED as Perceived by the Japanese National  
Commission for UNESCO and UNESCO: Proposals for Learning Measures for UNESCO  
Associated Schools in Japan ..... Shinsaku Matsui

Development and Evaluation of International Collaborative Learning Program from the  
Perspective of ESD: From Practice in Cooperation with a Japanese Super Global High  
School (SGH) and Indonesian High Schools ..... TATEMOTO Yoshikazu & IIDA Junko

### Good Practice Reports

Academic Retention Strategies for A Professional Training College Collaborating with the Board  
of Education : Consideration from the Viewpoint of SDGs ..... Hidefumi Shida

Consideration on Sustainable Society by Comparison between Ashio and Besshi Copper Mines :  
through the Development and Practice of Social Study Curricula of History in Junior High  
School ..... Koki Ikeda

### Reports of Seminars and Conferences

The Second Conference of JSESD ..... Tomonori Ichinose

The Third Kinki Regional Research Conference ..... Shizuo Nakazawa

The First Shikoku Regional Research Conference ..... Kazuhiro Fujiwara & Shinya Kono

The Second Tohoku Regional Research Conference ··· Taka'aki Koganezawa & Tomonori Ichinose

The General Assembly 2019 ..... Shizuo Nakazawa

### Recent Information

Implementation of the 2030 Agenda and SDGs ..... Hiromi Masuda

Major Outcomes of the ESD Promotion Network, 2016-2019 ..... Katsunori Suzuki

### Book Reviews

*Shiru Wakaru Tsutaeru SDGs I: Hinkon, shokuryo, kenko, jenda, mizu to eisei* [Knowing,  
Understanding and Communicating SDGs I: Poverty, food, health, gender, water and  
sanitation], edited and written by Osamu Abe and Megumi Noda, Tokyo: Gakubunsha.

*SDGs Karikyuramu no Sozo: ESD kara hirogaru jizokukanou na mirai* [Creating SDGs  
Curriculum: A Sustainable Future Spreading from ESD], edited and written by Haruhiko  
Tanaka, Masahiro Nasu and Taka'aki Fujiwara, Tokyo: Gakubunsha.

*Mirai no Jugyo: Watashitachi no SDGs Tankyu Book* [Future Lessons: Our book for Exploring the  
SDGs], supervised by Masahisa Sato, Tokyo: Sendenkaigi.