

[卷頭言]

コロナ禍におけるESD研究の意義とは○重 政子

[調査報告]

2020 年度日本 ESD 学会アンケート調査報告○日本 ESD 学会 調査ワーキンググループ

Education for Sust

[総説論文]

教育における「コンピテンシー」をめぐる言説についての考察○光橋 翠

「研究ノート」

農業高校におけるSDGsとESD実践の考察：全国農業高校教員・教育実践アンケート調査の

テキストマイニング分析から〇安部由香子・御手洗洋蔵・惟村直公・熊澤恵里子

「大会・総会報告」

第3回大会報告○石丸 哲史

第4回近畿地方研究会報告○河本 大地・大西 浩明

第2回四国地方研究会報告○藤原 一弘

2020 年度総会報告○市瀬 智紀

「レポート・資料解説」

「我が国における『持続可能な開発のための教育（ESD）』に関する実施計画

(第2期 ESD 国内実施計画)」について○石田 善顕

「持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引」改訂について〇石田 善顕

「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」○杉村 美紀

[書評]

小玉敏也・金馬国晴・岩本泰（編著）

『総合的な学習／探究の時間：持続可能な未来の創造と探究』○水山 光春

[illegible]

『ESD がグローバル社会の未来を拓く：SDGs の実現をめざして』○北村 友人

近藤牧子・田中治彦・松倉紗野香・中村絵乃・伊藤容子（編著）

『SDGs 学習のつくりかた：開発教育ハンドブックⅡ』○鈴木 隆弘

「『ESD 研究』第5号投稿募集について」

[会則・学会誌関係各種規程]

Education for Sustainable Development Education for Sus
[学会誌編集委員会委員・編集後記]

Development Education for Sustainable Development | 日本ESD学会・学会誌編集委員会 | Development Education for Sustainable Development

巻頭言：コロナ禍におけるESD研究の意義とは

日本ESD学会 副会長 重 政子*1

ESD研究の意義について、改めて考えてみたいと思います。

日本ESD学会は、環境・経済・社会・文化の地球的な諸課題に取り組む研究者、教育者、学生、市民がそれぞれの立場や分野を超えて協働するために発足し、早5年目を迎えます。様々なステークホルダーの多様な専門性をもとにESDを学術研究し、それを広く社会に問うていこうというこの学会の取り組みはまだまだ、発展途上にありますが非常に意義深いものとして、内外から関心も高く、投稿された発表論文には大きな期待が寄せられています。

ESDはクロスカッティングイシューとも云われ、あらゆる分野横断的な要素を含んでいることにも因を発して、学会ではEducationとSustainable Developmentに関する解釈、概念について様々な議論が湧き、興味関心の的となっています。ESDのEの“教育”概念の源になっているのはユネスコが1972年に出版した「Learning to be: the world of education today and tomorrow」に端を発していると思われます。SD“持続可能な開発”の概念は1980年に「世界環境保全戦略（World Conservation Strategy: living resource conservation for sustainable development）」の中で、地球規模の環境課題と貧困が共通課題として打ち出されました。そして“その解決のための教育が重要”であることが繰り返し指摘されました。以来、その戦略として、1992年地球サミットで採択された「アジェンダ21」で“教育”は環境と開発の問題を解決する意識や価値観・能力を身につけ意思決定への効果的な市民参加を実現するために重要であると示し、持続可能な開発のための教育の重要性が提示されました（Chapter36: Promoting education, public awareness and training）。以来、2005年から「ESDの10年」が開始され、2015年には「2030アジェンダ」が提唱され、2019年の「ESD for 2030」へと継承、推進されてきたといえます。

日本政府もこの「ESD for 2030」をもとに国内実施計

画を策定し、施策として打ち出しました。

このような経緯の中で、地球規模の様々な課題の急速な変化に対応して“持続可能な開発のための教育”の概念は進化しており、そこに対応できる人材の育成が益々急務を要するようになってきているといえます。各地でESDに関するセミナー、研究会など、COVID-19による様々な社会的な影響にもめげず、この状況下でできる最大の準備を整え、ESDらしい価値観に基づいた“レジリエンス”が発揮され、ピンチはチャンス、とばかりに、より洗礼されたアイデアで情報収集し、工夫を凝らした研究が継続され、新たな情報交換で大いに刺激を享け合っておられることと存じます。

コロナ禍と云う言葉で疎まれているこのウイルス種の発生やその役割は、地球の生命の誕生と生き物の進化の節目において必然ともいえる形で生じたものと言えましょう。この新型コロナウイルスの存在が、更に長い人類の歴史の先でどのように位置づけられるのかと想像します。

此のウイルス感染の影響は、私達のライフスタイルや価値観を変えざるを得ない状況に追い込んでおり、既に社会変革が始まっています。この大きな社会変革の節目に、“教育”を単なる手段とみなすのではなく「ESD“教育”」の意義を読み解き、発展途上にある若い学会として、既成概念に捉われることなくどのように創造できるかを考えましょう。

本学会誌は、ESD推進の実践活動を学術的に研究し、その知見のエビデンスを集積し、どのように学術論文として提示出来るかを示すとても大事な機会を提供しています。共に探求し、できることを即、行動に移し、チェンジエージェントとして軽やかにこのコロナ禍の難関を乗り越えて参りましょう。

*1 特定非営利活動法人 持続可能な開発のための教育推進会議（ESD-J）代表理事

ESD研究 第4号 (Vol. 4, August 2021)

目 次

巻 頭 言：コロナ禍における ESD 研究の意義とは○重 政子	1
---------------------------------	---

調 査 報 告

2020 年度日本 ESD 学会アンケート調査報告○日本 ESD 学会 調査ワーキンググループ	5
---	---

総 説 論 文

教育における「コンピテンシー」をめぐる言説についての考察○光橋 翠	23
-----------------------------------	----

研 究 ノ ー ト

農業高校における SDGs と ESD 実践の考察：全国農業高校教員・教育実践アンケート調査の テキストマイニング分析から○安部由香子・御手洗洋蔵・惟村直公・熊澤恵里子	36
---	----

大 会 ・ 総 会 報 告

第3回大会報告（オンライン開催）○石丸 哲史	46
第4回近畿地方研究会（オンライン開催）○河本 大地・大西 浩明	52
第2回四国地方研究会（会場：愛媛大学教育学部）○藤原 一弘	58
2020 年度総会報告（オンライン開催）○市瀬 智紀	64

資 料 解 説

「我が国における『持続可能な開発のための教育（ESD）』に関する実施計画 （第2期 ESD 国内実施計画）」について○石田 善顕	65
「持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引」改訂について○石田 善顕	70
「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」○杉村 美紀	72

書 評

小玉敏也・金馬国晴・岩本泰（編著） 『総合的な学習／探究の時間：持続可能な未来の創造と探究』○水山 光春	75
西井麻美・池田満之・治部眞里・白砂伸夫（編著） 『ESD がグローバル社会の未来を拓く：SDGs の実現をめざして』○北村 友人	77
近藤牧子・田中治彦・松倉紗野香・中村絵乃・伊藤容子（編著） 『SDGs 学習のつくりかた：開発教育ハンドブックⅡ』○鈴木 隆弘	79
『ESD 研究』第5号投稿募集について	81

会 則 ・ 学 会 誌 関 係 各 種 規 程

日本 ESD 学会会則	82
編集委員会規程	83
編集・投稿規程	83
査読規程	85
執筆要領	86

学会誌編集委員会委員・編集後記	91
-----------------	----

調査報告

2020 年度日本 E S D 学会アンケート調査報告

日本 E S D 学会 調査ワーキンググループ¹⁾

I はじめに

平成 29 年（2017）と平成 30 年（2018）に改訂された学習指導要領の前文に、「持続可能な社会の創り手の育成」が明記されたことにより、持続可能な開発のための教育（以下、「ESD」という。）に対する関心は一層高まっている。また、2015 年 8 月 2 日、ミレニアム開発目標に代わる今後の目標として国連加盟国は「持続可能な開発目標」（以下、「SDGs」という。）の最終文書に合意して以来、5 年を経過する中で SDGs は社会的に大きく関心をもたれるようになってきた。加えて、2019 年に国連総会で採択された ESD for 2030 では、その SDGs を達成するための鍵としての ESD の重要性が示された。

昨今、地球温暖化の問題は、気候危機と呼ばれ、その影響は深刻さを増している。また、2020 年に WWF（世界自然保護基金）から出された生物多様性に関するレポートによると、1970 年から 50 年間に於いて野生生物種の個体数が 68%減少しているとの報告があった。さらに、最近の国連の報告書によると、新型コロナウイルス感染症拡大の影響で、世界の貧困層の割合 8.4%から 8.8%まで上昇すると予測されている。このように、世界的に持続不可能ともいえる状況の中、ESD の必要性は世界中でこれまで以上に高まっている。

このような ESD に対する社会的な関心と要請に応えるためには、我が国の ESD に関する現状を明らかにし、課題を共有することが重要であると考へた。そこで、2019 年の ESD 学会の会長である長友恒人氏の発案により、日本 ESD 学会調査ワーキンググループ（以下、「WG」という。）を設置した。

この WG は、学会としての使命を果たすべく、競争的資金等を獲得して研究を推進していくためには、その基礎となる調査研究がなければ困難であるという問題意識から始まったものである。そこで、数ヶ月に及ぶ調査研究に取り組む中で、学会員に対して ESD の活動実態に関する調査を行うこととした。その目的は、日本の ESD の取り組みがどのような状況にあるのかを明確にすることである。

本研究は、2020 年 8 月 7 日～9 月 6 日に学会員を対象に実施したアンケート調査の結果をまとめたものである。主な調査内容は以下の通りである。

- ①学会員の年齢層、ESD に関する取り組み期間、居住地域、活動地域、学会員の所属している組織等。
- ②ESD の取り組み内容として重視している活動の視点（SDGs テーマ及び構成概念）。
- ③個人で設定している ESD の取り組み目標に対する到達度。
- ④ESD に関する取組の中での課題や問題点に対して解決のための取組や今後の ESD に関する取組。
- ⑤新型コロナウイルス感染症拡大化における ESD に関する質問

これらの 5 つの内容を軸とした調査結果を定量及び定性的に分析をし、結果をまとめた。この調査結果を広く公開することで、全ての学会員に対して、実践並びに研究活動に活かしてもらおうと同時に、日本全体の ESD 活動の質の向上を図ることを報告の目的としたい。

II 調査方法と調査内容

本研究では、Google 社が提供する無料のオンラインアンケートサービス Google Forms を使用して無記名でのアンケート調査を実施した。調査項目は「あなたが所属する組織・団体等の ESD 活動に関する質問」、「あなた自身の ESD 活動に関する質問」、「新型コロナウイルス感染症拡大化における ESD に関する質問」、「日本 ESD 学会に期待することについての質問」の4つの区分で、各区分の中に多肢選択式の調査項目、および自由記述式の調査項目を作成した。本稿では調査結果のうち、自由記述形式の調査項目を中心に報告する。

調査は2020年8月7日～9月6日で実施し、日本 ESD 学会事務局より、調査対象者にメールでアンケートフォームの URL を送付した。また、日本 ESD 学会事務局より2回、調査協力のメールを送付した。

調査対象は日本 ESD 学会に所属する正会員 420 名と学生会員 28 名とし、アドレスエラーによって未配信となった 12 名を除いた 436 名にアンケート調査を実施した。アンケート調査の回収数は 176 件であったが、自由記述形式の調査項目で3つ以上の同じ回答が見られた回答を重複回答とし、アンケート調査開始日に近いものを集計に使用した。重複回答を除いた回答数は 163 件で回収率は 37.4%であった。回答者の属性（職業）は、教員が最も多く 65.0%、公務員が 6.1%、団体職員が 6.1%であった。年齢層は 50 代の回答者が最も多く 29.4%、その次に 30 代が 21.5%となった。

本稿では自由記述式の質問項目について分析を行った。テキストマイニングには KH Coder 3 を使用した。自由記述中に、頭字語の全角及び半角の表記の揺れや、カタカナ語の表記の揺れが見られたため、プラグインを使用して表記の揺れを統一した（例、「ESD」と「ESD」や、「ステークホルダー」と「ステイクホルダー」など）。また、「カリキュラム・マネジメント」や「ESD 学会」などの固有名詞を抽出できるよう設定した。

Ⅲ 自由記述式の質問項目についての分析

1 学校教育現場の回答

初めに、学校教育の現場における ESD 活動全般の取り組みについての記述回答を検討する。

ESD 活動の実践数は非常に多く、内容も実に多様な回答を得ることができた。例えば、「学校と地域が一体となって、学校の敷地外で農業体験活動を行っている。野菜を育てることで、肌感覚で自然に向き合い、栽培の知恵を地域の方にいただきながら学校と地域とのパートナーシップを構築する。また、採れた野菜を販売することで、経済活動にも触れ、過疎化が進む地域の活性化に生徒自身が自分ごととして、考え、行動する活動を展開している。」「地域のボランティアガイドと連携を取り、授業作りをしている。」など、社会科や理科等の教科教育や、総合的な学習の時間において、SDGs を軸にした「まちづくり」や「防災・減災」をテーマとするプロジェクト学習の実践が、地域を巻き込みながら進められている記述が多い。

その一方、「既存のカリキュラムに ESD を入れるにあたって、どうしても学校全体全職員で取り組むのが難しい」、「事業所（組織・団体）内の理解が得られない、学校現場にゆとりがなく、新しいチャレンジを起こしにくい」など教職員全体の ESD・SDGs の理解が深められず、学校全体（ホールスクールアプローチ）として取り組むことが難しいという課題をもっている記述も多く見られた。他には、「任せられ引き継いでくれますが、自分以外から新しい ESD が生まれてない所が課題です」

「小学校では年度末にクラス替えがあり、単年度の活動になりがち。複数年度での活動を考えるとどのように引き継いでいくのかが、課題」など、数年にわたって築き上げた ESD カリキュラムが、教職員の異動によって継承することが難しいとの回答も見られた。こうした課題を解決するための回答として、「ESD の可視化を進めること共通理解に努め、幅広い学校教育活動への価値付けを進める」、「ESD・SDGs 実践の蓄積、発信、同僚との論文作成、研究会を通じた実践交流の場の設定」など、学会員が積極的に学校全体（ホールスクールアプローチ）や地域全体に理解されるように取

り組んでいる現状もある。

別の回答の中に、「カリキュラム・マネジメント」という言葉も多く見られる。ESD・SDGsは、学習者の行動の変容が求められる学びである。「新学習指導要領に盛り込まれて、全授業で取り組むべきことなのに、教科ではなく領域として捉えられ、外国語や道徳など新しい教科に比べて、多くの学校で取り組みが見られない」などの回答は、各学校だけで取り組むのではなく、ESD・SDGsを実践・研究する学会員同士の「人材」「学習材」や「事例」など、魅力あるコンテンツの情報共有や事例紹介を行うことが解決の一助となるであろう。

しかし、このようにESDを学びたい、深めたいと思う学会員がいる一方で、ESD活動は、多くの機関や人との調整が必要となってくるため、「学校現場にゆとりがなく、新しいチャレンジを起こしにくい」という回答が象徴するように、時間的にゆとりのない学校現場においては難しい現状が生じているのも事実である。但し、ESD・SDGsを進めることで、子どもの変容を感じ、学びの可能性に気付く教職員も多いため、自主的な研究会や勉強会、校内での情報共有など教職員同士が協働して、学びをコーディネートしていけるように尽力する回答も多く見られた。

2 回答者の居住地域の特徴分析

回答者の居住地域に特徴があるかどうか、「自身の今後のESDに関する取組の目標」と「自身の今後のESDに関する取組」について検討した。

持続可能な開発を目指すための教育について深化・拡充、あるいはSDGsの普及啓発に努めていくという趣旨の回答が各地域を通じて多く、この点に地域差は認められなかった。

しかしながら、九州・沖縄地方においては、「人口減少社会における教育を通じた持続可能な学習社会モデルの創出」や「島嶼地域における持続可能なまちづくり」、四国地方では「過疎化が進む地域で学校と地域住民が一体となって、持続可能なまちづくりについて考え、行動し、地域創生の一つの形（モデル）を作りたい」という回答が見ら

れ、人口減少社会にあつて過疎地域を抱える地方圏では地域の持続可能性を追求する傾向が強いことがわかる。このことは、資料で報告した、回答者の居住地域とSDGsのクロス集計の結果によって得られたSDG11「住み続けられるまちづくりを」を志向する回答者が北海道、東北、四国、九州・沖縄において相対的に多い事実と適合している。

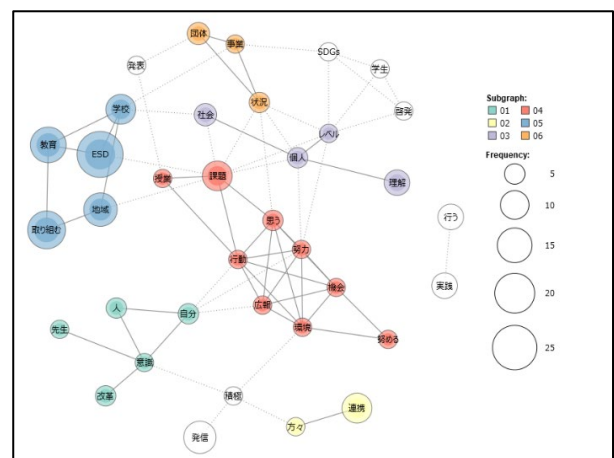
3 ESDの取組目標と課題や問題点への解決に向けた取組

「自身の今後のESDに関する取組の目標」の調査項目では、「ESDの視点を持った教育活動、学校経営」、「ESD活動の意義や成果の発信」、「活動を持続させる」、「協働して活動する仲間を増やす」など、ESDを実践し、発信する中で広く拡大させるために仲間を増やし協働していくことを目指す回答が多く見られた。また、「持続可能な社会を創造する生徒の育成」、「地域と共に推進し、住みなくなる町、コミュニティを作る」など、次世代を育成する中で、地域社会の持続可能性を目指す回答も多く見られた。このように取組目標の多くが現状のESD活動をより発展させ、次世代に受け継がせたい意識を持って活動している。

「自身のESDに関する取組の目標の到達度は何%と自己評価しますか、『100%』以外の選択肢を選んだ方は、その理由を関係に述べてください」の調査項目では、「ESDで求められる行動の変容が子供の自発的な活動として、どうして行ったら良いかわからない」などのESDへの取組方法が不明な点、「NPO団体や地域、会社など他の団体との連携がとぎれとぎれになる」などのESDへ取り組む連携の困難さ、「まだ始めたばかりで、あまり活動が浸透していない」、「まだまだ目的が達成できているとは言えない」、「活動の範囲がせまい」などのESDへの取組が道半ばである回答が多く見られる。ESDに関する取組目標として100%の到達を目指すためには、ESDを理解させるための学びの提供、ESDへ取り組む団体を連携させる仕組み作り、ESD活動を推進するためのサポートの必要性を求めている。

抽出語を見ていくと、「教育」、「地域」、「学校」といったキーワードが上位に入ってくる一方で、「発信」、「連携」、「実践」、「理解」、「研究」など、どのようにESDに取り組むのかというキーワー

抽出語	数	抽出語	数	抽出語	数
ESD	27	研修	6	環境	4
活動	23	社会	6	機会	4
取り組む	18	団体	6	啓発	4
教育	16	改革	5	広報	4
地域	14	興味	5	行動	4
発信	13	個人	5	事業	4
課題	11	思う	5	取り組み	4
学校	11	自分	5	授業	4
連携	11	状況	5	積極	4
行う	8	人	5	先生	4
実践	8	SDGs	4	努める	4
理解	8	レベル	4	努力	4
仲間	7	意識	4	発表	4
研究	6	学生	4	方々	4



さらに、自身の今後のESDに関する取組について分析した。抽出語の上位に出てくるキーワードを中心にとすると、「教育」、「地域」、「学校」という

キーワードが上位に来る一方で、「実践」、「研究」、「連携」、「継続」、「増やす」などの取り組み方についてのキーワードの抽出数が、課題や問題点と比べるとやや変化している（表2）。実際に ESD の取組を実践していくと、その実践を研究し、それを継続していくことを目標としている学会員が多いと読み取れる。

表2 「自身の今後 ESD に関する取組について簡潔に述べてください」の抽出語リスト

抽出語	数	抽出語	数	抽出語	数
ESD	32	テーマ	6	課題	4
活動	23	開発	6	環境	4
実践	17	交流	6	共有	4
教育	15	持続可能	6	検討	4
地域	15	自分	6	現場	4
研究	13	社会	6	行う	4
SDGs	10	授業	6	市民	4
連携	9	コロナ	5	思う	4
学校	8	関わる	5	続ける	4
継続	8	研修	5	団体	4
考える	8	参加	5	伝える	4
進める	8	取り組む	5	保育	4
教員	7	深める	5	未来	4
取り組み	7	推進	5	目指す	4
増やす	7	世界	5		

また、共起ネットワークで ESD と結びつくのは、キーワードの抽出数としても上位にあった「実践」である（図2）。つまり、実践をすることを目指すことを目標としていることが読み取れる。加えて、前項で挙げた ESD と直接つながっていた語句である「学校」と結びつくのは、「SDGs」「地域」「授業」であり、①SDGs を推進し、継続を目指すこと、②学校の授業において、地域社会におけるステークホルダーとの連携を持続的に行うことの2点を活動の目標としている学会員が多いと読み取れる。

以上、KH coder による語の抽出と共起ネットワークを中心とした分析によると、ESD に関する取組の中での課題や問題点は、どのように ESD に取り組むのかという点であり、解決への取組は、学校現場において、ESD への取組を学校単体では捉えず、学校を取り巻く「事業・地域・社会」などのステークホルダーとの関係が重要である。また、今後の ESD に関する取組は、ESD や SDGs の取組を実践・研究し、継続することである。そして、学校の授業において、地域社会におけるステーク

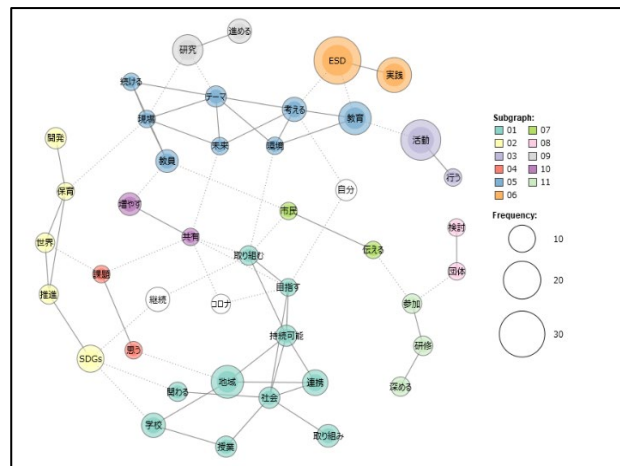


図2 「自身の今後 ESD に関する取組について簡潔に述べてください」の共起ネットワーク

ホルダーとの連携を持続的に行うことを目標とする学会員が多いことである。

Ⅳ コロナ禍の現状

コロナ禍にあって、ESD の実践や推進をしていく上でさまざまな障害、課題に直面したことは明らかであるが、ESD の重要性の再確認とともに、この状況下で進展したことはオンラインツールの普及である。空間的・時間的障壁を克服できる ICT の活用によって ESD に関する交流機会の増大にもつながるとの期待も寄せられている。一方で、対面に置き換えることが難しい活動を認識することもでき、オンラインと対面のそれぞれにおける ESD の活動領域も明確になったと言えよう。現状の立ち位置を理解する中で、「コロナの視点から世界がフラットになり、さらに問題が明確に共有化され」「持続可能でレジリエントな社会づくりに向けた人々の意識変革への大きなチャンス」など、コロナ禍においても積極的に状況を改善する施策を図る前向きな回答もあり、非接触、遠隔のベストプラクティスの発信も求められている。

コロナ禍の ESD の取組について、「ESD として、これまで感染症のパンデミックについて扱ったことがありますか」の調査項目では、41 件（約 25%）があると回答した。本調査は 8 月下旬から 9 月初旬にかけて調査が行われたこともあり、新型コロナ

ナウイルス感染症（以下、「COVID-19」という。）が流行する前後どちらの活動であるかは考慮する必要があるが、「コロナ禍における臨時休校」、「コロナ禍を踏まえ、これからの社会をどう描くかを考える」、「新型コロナがもたらした命の選別、不平等、つながり、分断」など、COVID-19 がもたらす社会環境の変化をテーマとする中で、学習者に今後の社会のあり方を考えさせる回答が多く見られた。

「新型コロナウイルス感染症拡大によって受けたESD活動への影響（不安に思っていることなども含む）について述べてください」の調査項目では、「ESDで重要なリアルなコミュニケーションが不足し、人と人のつながりが希薄化する」、「体験学習が組めない」、「外部との関わりや見学などができない」など、リアルな人間同士の交流の機会の減少に関する不安や、「学校教育における授業時間の減少」や「地域を対象にしているがそちらに行くことができない」などCOVID-19がもたらした環境への対応に不安を述べる回答が多く見られた。一方、「イベントに関して、リアルができなくなったため、オンラインへの移行を行った」、「人の経済活動が停滞することによって中国の大気汚染やベネチアの海がきれいになった事実」など、このコロナ禍が社会活動の変革のチャンスと捉える回答も見られた。

「新型コロナウイルス感染症拡大下で考えたESDの役割（重要性、必要性など）や課題について述べてください」の調査項目では、「ESDという視点が、社会の持続可能性と危機対応についてより深い考察をするきっかけを与えてくれる」、「コロナ禍でのSDGsを考える時に『誰一人取り残さない』社会にするために、自分たちに何ができるかという問いを行う」など、ESDやSDGsの視点が、社会を俯瞰して理解するだけでなく、より自分ごととして認識する回答が多く見られた。

「Post コロナに向かったESDの研究と実践などはどうあるべきだと思いますか」の調査項目では、「コロナを経て見えてきた課題が多くある」ため、「オンラインというツールを有効活用」したり、

また、「持続可能性についての更なる問い」を考えるために、「新たな価値観や考え方をともに生み出すような学びの仕組みをつくる」など、既存の学びにおける課題を新たな方法や価値観を軸に再構成しながらESDをより一層推進する点に言及する回答が多くみられた。

V おわりに

学校教育の現場におけるESD活動全般の取り組みにおいて、学会員自身のESD・SDGsの取り組みや実践数は豊富になっている一方で、持続可能なESDカリキュラムを共に活動する人との「横のつながり」を求めている教職員が多く、学習指導要領の前文に「持続可能な社会の創り手の育成」が示されたことで、ようやく教職員にESD・SDGsが浸透するようになってきた現状より、これからのESDの発展に期待している学会員が多いことが確認できた。これら2点より、学会員はESD・SDGsの普及や理解に向けて活動を続けているが、その活動にも限界があるので、人と人の「橋渡し」としての役割を本学会に期待している。

KH coderによる語の抽出と共起ネットワークによると、ESDの取組として「発信」や「連携」に対する支援や交流の場を増やすことが重要である。また今後、「実践」や「研究」を行いたい学会員が多い中で、そのサポート体制などを構築していくことが本学会の役割としての課題である。そして、「日本ESD学会に期待することについて簡潔に述べてください」の自由記述より、「ESD/SDGsでの理論と実践の往還」などの研究や実践の発信、交流の機会の構築が本学会の役割として求められている。

今回の調査によって、日本ESD学会としての使命が改めて明確になったといえる。設立の趣旨として「理論と実践の往還」と大きくうたっただけに、まずは両者に関する知見の共有に傾注すべきだという意見が多く見られた。ESDの取組として「発信」や「連携」に対する支援や交流の場を設けること、また、「実践」や「研究」を行いたい学

会員が多い中で、人と人の「橋渡し」としてのサポート体制など、学会員同士の交流の機会の構築を行うことが学会の役割として明確になった。

また、学会員の約半数を占める学校教育現場において、教員はESDの「E (Education)」としての役割があるために、子どもを中心に据えた考え方や活動展開、情報の収集・発信も充実を望む声がある。一方、「SD (Sustainable Development)」に向かった知見の整理とさらなる深化も求められている。学校は子どものリアルな現状や子どもの学びを実際に見るところである。アカデミックな要素が必要であるものの、学校現場では離れた議論や研究がなされてしまうという難しさもあるということも把握しながら運営をしてほしいという願いがある。

つまり、理論＝研究機関、実践＝学校という図式ではなく、研究機関や諸学校において従事する者すべてが理論と実践の両方を見渡せるよう努め、両者の架橋に努めることも学会としての課題である。常に現場に寄り添いつつも、学会である以上はアカデミズムの追求も必要である。また、学校現場を等閑視し、現場と遊離した議論や追究姿勢がない限り、理論と実践は矛盾、対立するものでもない。両者の関係性をより強固にすることが重要であり、そのためには適切な相互理解が不可欠である。

本調査の結果、学会員の置かれている状況や立場、取り巻く現状や課題、今後の計画などが明らかになっただけに、学会員の情報交換、交流の場の提供など、さまざまな機会創出に学会が引き続き努めていく必要があり、このことが質の高いESDを目指すことにつながる。

最後に、このアンケート結果の検証を踏まえ、質の高い教育（ESD）をめざすために、学会員同士の横のつながりや魅力的な事業所とのつながりが生まれるきっかけになることを願っている。

<注>

- 1) 日本 ESD 学会調査ワーキンググループは、朝日仁美（糸魚川市立糸魚川小学校）、石田好広（目白大学人間学

部）、遠藤宏紀（宮城教育大学附属小学校）、後藤田洋介（相愛大学人間発達学部）、松井晋作（桐蔭横浜大学教育研究開発機構）、山本香織（大阪市立長橋小学校）で構成し、石丸哲史（福岡教育大学教育学部）行事・企画担当理事が中心となって調査研究を行った。本調査研究においては、アンケート項目の選定は調査ワーキンググループ全員、調査票の作成は遠藤、集計及び定量的な分析は後藤田、定性的な分析は石丸、石田、遠藤、松井、山本が担当した。

<参考文献>

- WWF (2020) 「過去 50 年で生物多様性は 68%減少：地球の生命の未来を決める 2020 年からの行動変革」<https://www.wwf.or.jp/activities/activity/4402.html> (2020 年 12 月 7 日 最終閲覧)。
- 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』https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2020 年 12 月 7 日 最終閲覧)。
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための軽量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。

<付記>

本稿作成にあたっては、第Ⅰ章を石田、第Ⅱ章を後藤田、第Ⅲ章 1 節を遠藤、山本、第Ⅲ章 2 節を石丸、第Ⅲ章 3 節を松井、第Ⅳ章を石丸、遠藤、後藤田、松井、第Ⅴ章を石丸、遠藤、松井が主として執筆した。

【付録1】

アンケート調査はウェブ上での回答のみとし、下記のような紙媒体での調査は実施していないが設問項目の公開のために本資料を作成した。

2020 年度日本 E S D 学会アンケート調査

回答締め切り 8 月 31 日

趣旨

第 74 回国連総会において決議「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて（ESD for 2030）」が採択されるなど、SDGs を達成するための ESD の重要性がさらに高まっています。このような ESD に対する社会的要請に応えるためには、我が国の現状を明らかにし課題を共有することが重要です。また、学会創設の目的のひとつが ESD の質の向上ですので、このためにも我が国の ESD の現状と課題を把握する必要があります。

そこで、日本の ESD が現在どのような状況にあるのか、学会としてこれを明確にするため、学会員の皆様に ESD の活動実態に関してお尋ねすることによって ESD の現状の一端を明らかにすることにいたしました。つきましては、下記の点についてご確認、ご承諾をいただき、アンケートにお答えいただきますようお願いいたします。

注意事項

- ①本調査は、ESD 学会ワーキンググループが調査項目の作成・実施を行うものです。
- ②今回のアンケート調査を実施する目的は、「ESD 学会」に加入する方々に対し、日本の ESD が現在どのような状況にあるのか、学会としてこれを明確にするため、学会員の皆様に ESD の活動実態に関してお尋ねすることによって ESD の現状を明らかにすることを調査するためです。
- ③回答は匿名でご記入いただき、専ら平均や合計といった統計的な数値として公表され、個人が特定されることは一切ありませんので安心して回答してください。
- ④質問紙には、ご自身で記入してください。
- ⑤質問紙は回収後、全て ID 番号に従って取り扱います。

1. あなたの所属する組織・団体等の ESD 活動に関する質問

・事業所（組織・団体）の形態について、以下から選択してください。

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 幼稚園・保育園・こども園 | ☐ 教育行政 |
| ☐ 小学校 | ☐ NPO |
| ☐ 中学校 | ☐ NGO |
| ☐ 高等学校 | ☐ 公益支援団体 |
| ☐ 大学・高等教育機関 | ☐ その他（記述欄へ） |

・事業所（組織・団体）におけるあなたの役職を以下から選択してください。

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 経営者 | ☐ アルバイト／パート |
| ☐ 管理職 | ☐ その他（記述欄へ） |
| ☐ 一般社員・職員・教員 | |

・事業所（組織・団体）が拠点とする活動地域を以下から選択してください。

- | | |
|---|--|
| ☐ 全国 | ☐ 近畿（京都・大阪・兵庫・奈良・和歌山・滋賀・三重） |
| ☐ 北海道 | ☐ 中国（鳥取・島根・岡山・広島・山口） |
| ☐ 東北（青森・岩手・宮城・秋田・山形・福島） | ☐ 四国（香川・徳島・愛媛・高知） |
| ☐ 関東（茨城・栃木・群馬・埼玉・千葉・東京・神奈川） | ☐ 九州・沖縄（福岡・大分・佐賀・長崎・熊本・宮崎・鹿児島・沖縄） |
| ☐ 中部（愛知・岐阜・静岡・山梨・長野・福井・石川・富山・新潟） | ☐ その他（記述欄へ） |

・事業所における ESD 活動期間について以下から選択してください。

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ 5 年未満 | ☐ 10 年以上 20 年未満 |
| ☐ 5 年以上 10 年未満 | ☐ 20 年以上 |

・テーマとした活動内容を以下から選択してください（複数選択可）。（参考）SDGsの17の目標

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ☐ 貧困 | ☐ 不平等 |
| ☐ 飢餓 | ☐ 持続可能なまちづくり |
| ☐ 健康・福祉 | ☐ 持続可能な生産と消費 |
| ☐ 教育 | ☐ 気候変動 |
| ☐ ジェンダー | ☐ 海洋資源 |
| ☐ 水／衛生 | ☐ 陸上資源 |
| ☐ エネルギー | ☐ 平和 |
| ☐ 経済成長と雇用 | ☐ パートナリシップ |
| ☐ インフラ／産業化／イノベーション | ☐ その他（記述欄へ） |

・事業（ESD活動）の広報・普及・発信について取り組んでいますか。取り組まれている場合は、どのような方法で取り組まれているのか簡潔に述べてください。

- ☐ はい ☐ いいえ

・上記の質問で「はい」と回答された方は、具体的な内容を記載してください。

・事業（ESD活動）展開上の課題（財政、人員、場所以外）について以下より選択してください。

- | | |
|--|------------------------------------|
| ☐ 活動するための方法が思い浮かばない | ☐ 特に課題はない |
| ☐ 活動するメリットが感じられない | ☐ その他（記述欄へ） |

☐ 事業所（組織・団体）内の理解が得られない

・今後の事業（ESD活動）の取組予定について簡潔に述べてください。

2. あなた自身のESD活動に関する質問

・あなたの年齢を以下より選択してください。

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| ☐ 10代 | ☐ 50代 |
| ☐ 20代 | ☐ 60代 |
| ☐ 30代 | ☐ 70代 |
| ☐ 40代 | ☐ 80代～ |

・あなたの性別を以下より選択してください。

- ☐ 男性 ☐ 女性 ☐ 答えたくない

・あなたの職業（収入の多くを得ている）を以下より選択してください。

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 会社員（教員を除く） | ☐ 団体職員 |
| ☐ 教員 | ☐ パート／アルバイト |
| ☐ 公務員（教員を除く） | ☐ 学生 |
| ☐ 自営業 | ☐ 専業主婦（夫） |
| ☐ NPO | ☐ 無職 |
| ☐ NGO | ☐ その他（記述欄へ） |

・あなたの居住地域を以下より選択してください。

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 北海道 | ☐ 中国 |
| ☐ 東北 | ☐ 四国 |
| ☐ 関東 | ☐ 九州・沖縄 |
| ☐ 中部 | ☐ その他（記述欄へ） |
| ☐ 近畿 | |

・あなたの活動地域を以下より選択してください（複数回答可）。

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 北海道 | ☐ 中国 |
| ☐ 東北 | ☐ 四国 |
| ☐ 関東 | ☐ 九州・沖縄 |
| ☐ 中部 | ☐ 全国 |
| ☐ 近畿 | ☐ その他（記述欄へ） |

・取組（※ESDに関する研究、実践、活動を示し、以下も同様とします。）内容で特に重視していることについて以下より選択してください。（複数回答可）※下記の項目はSDGsに対応しています。詳しくは、下記サイトをご参照ください。 <https://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/sustainable-development-goals.html>

- | | |
|--------------------------------|---|
| ☐ 貧困 | ☐ 経済成長と雇用 |
| ☐ 飢餓 | ☐ インフラ／産業化／イノベーション |
| ☐ 健康・福祉 | ☐ 不平等 |
| ☐ 教育 | ☐ 持続可能なまちづくり |
| ☐ ジェンダー | ☐ 持続可能な生産と消費 |
| ☐ 水／衛生 | ☐ 気候変動 |
| ☐ エネルギー | ☐ 海洋資源 |

- ☐陸上資源
☐平和

- ☐パートナーシップ
☐その他（記述欄へ）

・ESD に示す持続可能な社会づくりを構成する6つの視点のうち、どの視点を重視して取り組んでいるか以下より選択してください。（複数回答可）※下記項目は、国立教育政策研究所の提案する「持続可能な社会づくり」の構成概念に対応しています。詳しくは、下記サイトをご参照ください。https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/ESD_leaflet.pdf

- ☐多様性（いろいろある）
☐相互性（かかわりあっている）
☐有限性（限りがある）

- ☐公平性（一人ひとりを大事にする）
☐連携性（力を合わせる）
☐責任性（責任を持つ）

・ESD に関する取組期間／年数を以下より選択してください。

- ☐1年未満
☐1年以上3年未満
☐3年以上5年未満

- ☐5年以上10年未満
☐10年以上

・どの事業所と連携して、ESD に取り組んでいるか以下より選択してください。（複数回答可）

- ☐幼稚園・保育園・こども園
☐小学校
☐中学校
☐高等学校
☐大学
☐行政

- ☐NPO
☐NGO
☐公益支援団体
☐連携していない
☐その他（記述欄へ）

・自身のESD に関する取組の目標を簡潔に述べてください。

・自身の今後のESD に関する取組の目標を簡潔に述べてください。

・自身のESD に関する取組の目標の到達度は何％と自己評価しますか。以下より選択してください。100％に至らない場合、その理由も簡潔に述べてください。

- ☐0％～10％未満
☐10％～30％未満
☐30％～50％未満

- ☐50％～80％未満
☐80％～100％未満
☐100％

・上記の質問で「100％」以外の選択肢を選んだ方は、その理由を簡潔に述べてください。

・自身のESD に関する取組は誰またはどこに影響を与えていますか。（複数回答可）

- ☐個人
☐学校
☐企業
☐地域

- ☐国
☐海外
☐その他（記述欄へ）

3. 新型コロナウイルス感染症拡大下におけるESD に関する質問

4月14日に学会理事会として新型コロナウイルス感染症（COVID-19）禍に関する声明を発出しました。

<http://jsESD.xsrv.jp/wp-content/uploads/2020/04/135319a1ea0dfa4618c876f33a379f65.pdf>

そこで、現下の状況に対して、ESD との関係において会員の皆様からご意見をうかがうことにいたしました。以下の質問に対して回答をお願いいたします。

・ESD として、これまで感染症のパンデミックについて扱ったことがありますか。ある場合、その内容を簡潔に述べてください。

- ☐ある ☐ない

・上記の質問で「ある」を選択された方は、その内容を簡潔に述べてください。

・新型コロナウイルス感染症拡大によって受けたESD 活動への影響（不安に思っていることなども含む）について述べてください。

・新型コロナウイルス感染症拡大下で考えたESD の役割（重要性、必要性など）や課題について述べてください。

・Post コロナに向かったESD の研究と実践などはどうあるべきだと思いますか。

4. 日本ESD 学会に期待することについて簡潔に述べてください。

アンケートにご協力いただきまして、ありがとうございました。

【付録2】

2020 年度日本 ESD 学会アンケート集計結果

日本 ESD 学会 調査ワーキンググループ¹⁾

1 はじめに

アンケート調査への回答は 176 件であった。自由記述形式の調査項目に、同じ内容の回答があったため、自由記述形式の調査項目のうち、3つ以上の調査項目で同じ内容の場合を重複回答とし、重複回答のうち、アンケート調査の開始日に最も近い回答を集計に使用した。

重複回答を除外したところ回答数は 163 件となり、本アンケート調査の回収率は 37.4% (163 件/436 件) であった。

本稿では本アンケート調査のうち、多肢選択式の調査項目について単純集計及びクロス集計の結果について報告する。

2 単純集計結果

1) 所属する事業所に関する質問群

「事業所（組織・団体）の形態について、以下から選択してください。」の調査項目では、図 1 に示す通り、大学・高等教育機関の回答が最も多く、60 件 (36.8%) であった。全体のアンケート結果の 66.9% が学校（幼稚園・保育園・こども園、小学校、中学校、高等学校、大学・高等教育機関）に所属していた。

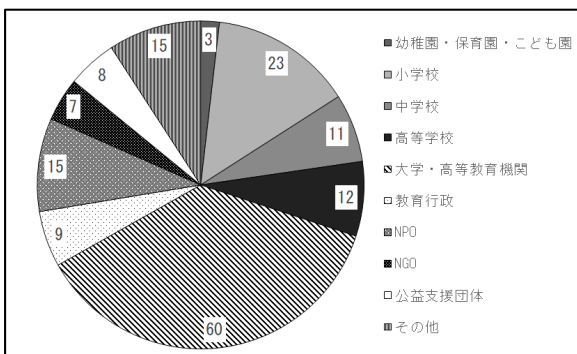


図1 「事業所（組織・団体）の形態について、以下から選択してください。」の集計結果

「事業所（組織・団体）におけるあなたの役職を以下から選択してください。」の調査項目では、図 2 に示す通り、一般社員・職員・教員が 95 件 (58.3%) であった。

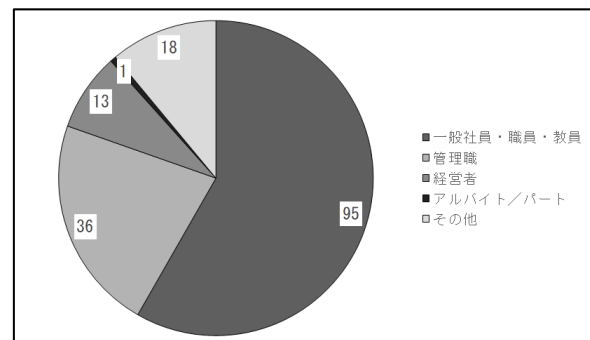


図2 「事業所（組織・団体）におけるあなたの役職を以下から選択してください。」の集計結果

「事業所（組織・団体）が拠点とする活動地域を以下から選択してください。」の調査項目では、図 3 に示す通り、関東が 44 件 (27.0%) で一番多く、次点は近畿の 37 件 (22.7%) であった。

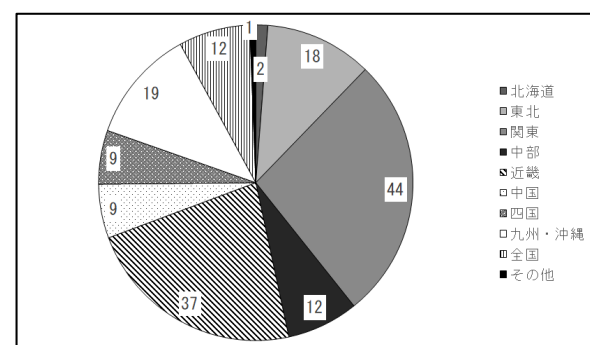


図3 「事業所（組織・団体）が拠点とする活動地域を以下から選択してください。」の集計結果

「事業所における ESD 活動期間について以下から選択してください。」の調査項目では、図 4 に示す通り、5 年未満が 65 件 (39.9%)、次点が 5 年以上 10 年未満の 51 件 (31.3%) であった。

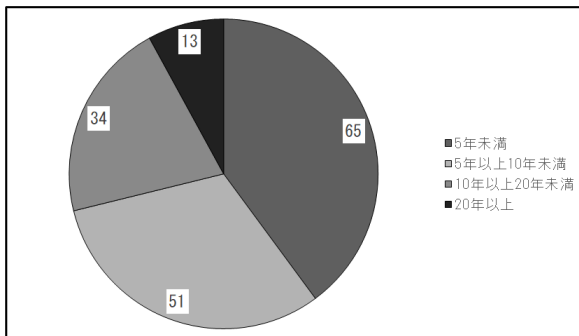


図4 「事業所における ESD 活動期間について以下から選択してください。」の集計結果

「テーマとした活動内容を以下から選択してください(複数選択可)。(参考) SDGs の 17 の目標」(以下、「事業所がテーマとしている活動」という。)の調査項目では、表 1 に示すように、SDG 4 の教育が 85.9%で多く、次点は SDG11 の持続可能なまちづくりが 62.6%であった。

表1 「テーマとした活動内容を以下から選択してください(複数選択可)。」の集計結果

SDG	選択率	SDG	選択率
貧困	27.6%	不平等	18.4%
飢餓	16.0%	持続可能なまちづくり	62.6%
健康・福祉	28.8%	持続可能な生産と消費	36.8%
教育	85.9%	気候変動	39.3%
ジェンダー	23.9%	海洋資源	26.4%
水／衛生	18.4%	陸上資源	28.8%
エネルギー	22.7%	平和	38.0%
経済成長と雇用	14.1%	パートナーシップ	43.6%
インフラ／産業化／イノベーション	9.2%		

「事業（ESD 活動）の広報・普及・発信について取り組んでいますか。」の調査項目では、124 件（76.1%）の回答が ESD 活動の広報・普及・発信を実施していることがわかった。

「事業（ESD 活動）展開上の課題（財政、人員、場所以外）について以下より選択してください。」の調査項目では、表 2 に示す通り、64 件（39.3%）が「特に課題はない」という結果であったが、「事業所（組織・団体）内の理解が得られない。」という回答が 36 件（22.1%）見られた。

表2 「事業（ESD 活動）展開上の課題（財政、人員、場所以外）について以下より選択してください。」の集計結果

ESD 展開上の課題	回答数	選択率
特に課題はない	64	39.3%
事業所（組織・団体）内の理解が得られない	36	22.1%
活動するための方法が思い浮かばない	12	7.4%
活動するメリットが感じられない	2	1.2%
その他	59	36.2%

2) 回答者個人に関する質問群

「あなたの年齢を以下より選択してください。」の調査項目では、図 5 に示す通り、50 代の回答者が最も多く 48 件（29.4%）で、次点は 30 代の回答者で 35 件（21.5%）であった。

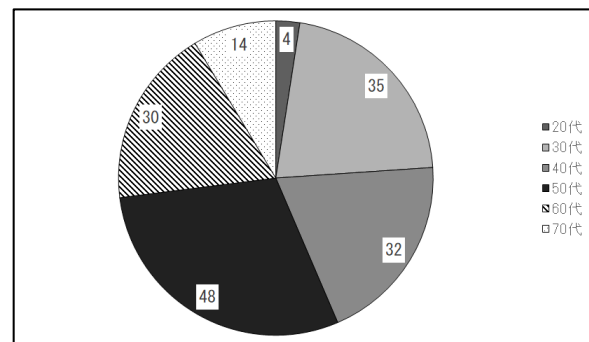


図5 「あなたの年齢を以下より選択してください。」の集計結果

「あなたの性別を以下より選択してください。」の調査項目では、男性が 112 件（68.7%）、女性が 47 件（28.8%）、答えたくないが 4 件（2.5%）であった。

「あなたの職業（収入の多くを得ている）を以下より選択してください。」の調査項目では、図 6 に示す通り、教員が 106 件（65.0%）であった。

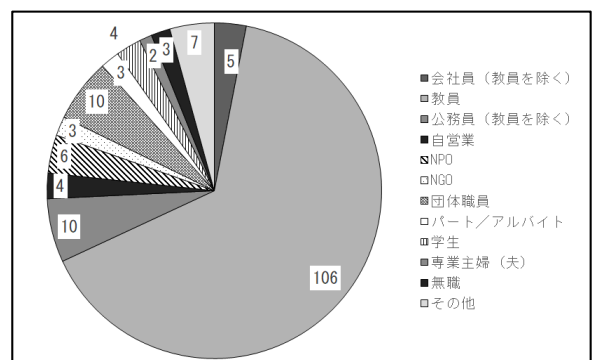


図6 「あなたの職業（収入の多くを得ている）を以下より選択してください。」の集計結果

「あなたの居住地域を以下より選択してください。」の調査項目では図7に示す通り、関東が54件(33.1%)と最も多く、次点は近畿が39件(23.9%)であった。

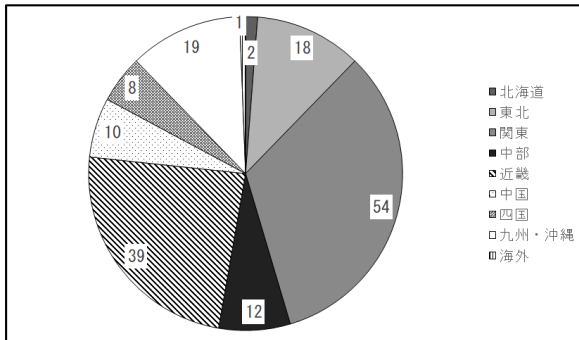


図7 「あなたの居住地域を以下より選択してください。」の集計結果

「あなたの活動地域を以下より選択してください（複数回答可）。」の調査項目では、表3に示す通り、関東が30.7%で最も多く、次点が近畿で23.3%であった。

表3 「あなたの活動地域を以下より選択してください（複数回答可）。」の集計結果

活動地域	選択率	活動地域	選択率
北海道	1.8%	中国	6.1%
東北	13.5%	四国	5.5%
関東	30.7%	九州・沖縄	10.4%
中部	8.6%	全国	12.9%
近畿	23.3%	その他	4.3%

「取組※ESDに関する研究、実践、活動を示し、以下も同様とします。内容で特に重視していることについて以下より選択してください。（複数回答可）」（以下、「回答者個人がテーマとしている活動」という。）の調査項目では、表4に示す通り、SDG4の教育が85.9%で多く、次点はSDG11の持続可能なまちづくり58.3%であった。

「ESDに示す持続可能な社会づくりを構成する6つの視点のうち、どの視点を重視して取り組んでいるか以下より選択してください。」（以下、「回答者個人が重視する構成概念」という。）の調査項目では、表5に示す通り、多様性が76.7%で最も多く、次点は相互性で73.6%であった。

表4 「取組内容で特に重視していることについて以下より選択してください。」の集計結果

SDG	選択率	SDG	選択率
貧困	17.2%	不平等	14.7%
飢餓	10.4%	持続可能なまちづくり	58.3%
健康・福祉	22.1%	持続可能な生産と消費	34.4%
教育	85.9%	気候変動	31.3%
ジェンダー	18.4%	海洋資源	20.2%
水／衛生	14.1%	陸上資源	20.9%
エネルギー	18.4%	平和	38.0%
経済成長と雇用	7.4%	パートナーシップ	39.3%
インフラ／産業化／イノベーション	5.5%	その他	4.9%

表5 「ESDに示す持続可能な社会づくりを構成する6つの視点のうち、どの視点を重視して取り組んでいるか以下より選択してください。」の集計結果

構成概念	選択率	構成概念	選択率
多様性	76.7%	公平性	46.0%
相互性	73.6%	連携性	66.9%
有限性	34.4%	責任性	36.8%

「ESDに関する取組期間／年数を以下より選択してください。」の調査項目では、図8に示す通り、5年以上10年未満が56件(34.5%)で多く、10年以上が51件(31.3%)で次点であった。

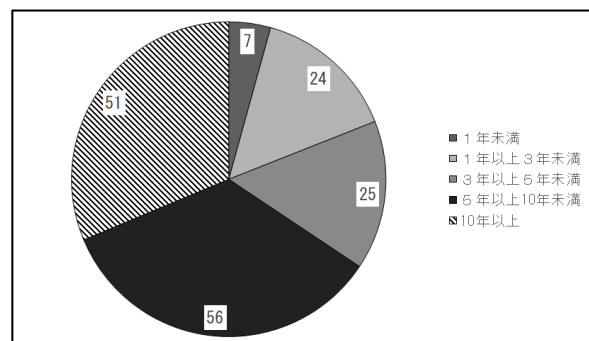


図8 「ESDに関する取組期間／年数を以下より選択してください。」の集計結果

「どの事業所と連携して、ESDに取り組んでいるか以下より選択してください（複数回答可）。」の調査項目では、表6に示す通り、大学が56.4%で最も多く、次点は小学校で47.9%であった。

表6 「どの事業所と連携して、ESD に取り組んでいるか以下より選択してください。」の集計結果

連携先	選択率	連携先	選択率
幼稚園・保育園・こども園	17.2%	NPO	38.7%
小学校	47.9%	NGO	18.4%
中学校	36.2%	公益支援団体	25.2%
高等学校	31.9%	連携していない	3.1%
大学	56.4%	その他	11.0%
行政	40.5%		

「自身の ESD に関する取組の目標の到達度は何%と自己評価しますか。以下より選択してください。」は図9に示すように、30%～50%未満が54件(33.1%)で最も多く、次点は10%～30%未満で48件(29.4%)であった。

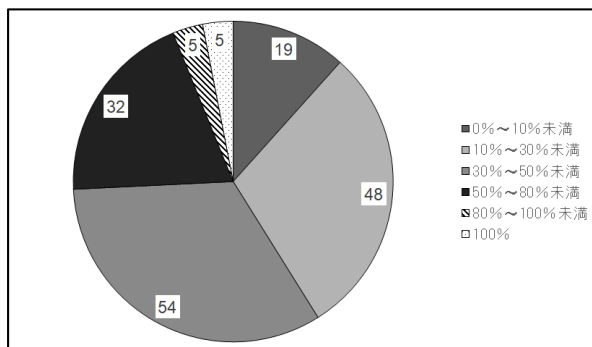


図9 「自身の ESD に関する取組の目標の到達度は何%と自己評価しますか。以下より選択してください。」の集計結果

「自身の ESD に関する取組は誰またはどこに影響を与えていますか(複数回答可)。」の調査項目では、表7に示す通り、学校が77.3%で最も多く、次点は個人で68.1%であった。

表7 「自身の ESD に関する取組は誰またはどこに影響を与えていますか(複数回答可)。」の集計結果

影響先	選択数	影響先	選択数
個人	68.1%	地方自治体	28.2%
学校	77.3%	国	10.4%
企業	12.9%	海外	13.5%
地域	50.3%	その他	4.3%

3) 新型コロナウイルス感染症に関する質問群

「ESD として、これまで感染症のパンデミックについて扱ったことがありますか。」の調査項目では、取り扱いがあると答えた回答は41件(25.2%)

であった。

4) 日本ESD学会への期待に関する質問

「日本 ESD 学会に期待することについて簡潔に述べてください。」の調査項目では、113 件(69.3%)の回答が得られた。

3 クロス集計結果

回答者が所属する事業所(組織・団体)の形態と広報活動の有無及び、事業所がテーマとしている活動(SDGs)についてクロス集計を行った。また、回答者の年齢や居住地、ESDの取り組み度によって、テーマとする活動(SDGs)や重視して取り組んでいる持続可能な社会づくりの構成概念の違いについて明らかにするため、クロス集計を行った。

事業所の形態と ESD 活動の広報・普及活動のクロス集計結果(表8)より、おおむね65%～75%が広報・普及活動を行っていることがわかる。

表8 事業所の形態と ESD 活動の広報・普及活動への取り組みのクロス集計結果

	広報活動の有無		回答数
	はい	いいえ	
幼稚園・保育園・こども園	66.7%	33%	3
小学校	73.9%	26%	23
中学校	63.6%	36%	11
高等学校	75.0%	25%	12
大学・高等教育機関	68.3%	32%	60
教育行政	77.8%	22%	9
NPO	93.3%	7%	15
NGO	71.4%	29%	7
公益支援団体	87.5%	13%	8
その他	100.0%	0%	15
総計	76.1%	24%	163

事業の形態と事業所がテーマとしている活動のクロス集計結果(表9)より、SDG4の教育、SDG11の持続可能なまちづくりはその他のSDGに比べ、どの事業所においても取り組まれているテーマであることがわかる。

回答者の年齢と活動のテーマとしているSDGのクロス集計結果(表10)については、SDG4の

教育、SDG11の持続可能なまちづくりについては回答者の年齢に関わらず取り組まれていることがわかる。

回答者の居住地と活動のテーマとしているSDGsのクロス集計結果(表11)については、SDG4の教育は居住地に関わりなく取り組まれている一方で、SDG11の持続可能なまちづくりについては中部地方と中国地方がその他の地域に比べて回答者が少ないことがわかる。

回答者のESDの取り組みの目標の到達度と活動のテーマとしているSDGのクロス集計結果(表12)については、目標の達成度に関わらず、SDG4の教育とSDG11の持続可能なまちづくりの取り組みがなされていることがわかる。

回答者の年齢と回答者が重視している活動の視点(持続可能な社会づくりのための構成概念)のクロス集計の結果(表13)より、多様性は年齢に関係なく高い選択率である一方、相互性は20代と70代は低い選択率となっていることがわかる。

回答者の居住地と回答者が重視している活動の視点(持続可能な社会づくりのための構成概念)のクロス集計の結果(表14)より、中部地方に居住している回答者が多様性及び相互性の選択率がその他の地域に共住している回答者に比べて低いことがわかった。四国地方に居住している回答者のESDの目標の到達度と活動の視点(持続可能な社会づくりのための構成概念)のクロス集計の結果(表15)より、多様性は到達度の高さに依らない傾向がみられる一方で、相互性は目標の到達度で80%~100%未満を選択した回答者が高い選択率であった。

4 おわりに

本調査は日本ESD学会員のESDの取り組みについて調査することで、日本のESDの現状と課題を明らかにすることを目的とした。

テーマとする活動(SDGs)に関する調査項目においては、所属する事業所、回答者個人の双方がテーマとする活動において、SDG4の教育と

SDG11の持続可能なまちづくりが他のSDGsに比べて高いことが明らかとなった。これは日本のESD研究者・実践者の特徴と言えるだろう。

本調査では、本稿で報告した多肢選択式の調査項目に加えて、自由記述形式の調査項目についても取得した。日本ESD学会への期待に関する質問では、回答者の76.7%と高い回答率であった。回答率の高さは本学会への期待が大きいことであるとも考えられる。

今後、日本のESD研究・実践の質的な向上を図るためには、単年度の調査だけではなく、定期的な調査によって、日本のESD研究・実践の現状と課題を明らかにしていく必要があるだろう。

<注>

1) 日本ESD学会調査ワーキンググループは、朝日仁美(糸魚川市立糸魚川小学校)、石田好広(目白大学人間学部)、遠藤宏紀(宮城教育大学附属小学校)、後藤田洋介(相愛大学人間発達学部)、松井晋作(桐蔭横浜大学教育研究開発機構)、山本香織(大阪市立長橋小学校)で構成し、石丸哲史(福岡教育大学教育学部) 行事・企画担当理事が中心となって調査研究を行った。調査分析にあたっては、調査ワーキンググループ全員が従事し、本稿は後藤田が執筆した。

表9 事業所の形態と事業所がテーマとしている活動のクロス集計結果

	回答者数	貧困	飢餓	健康・福祉	教育	ジェンダー	水／衛生	エネルギー	経済成長と雇用
幼稚園・保育園・こども園	3	0.0%	0.0%	66.7%	66.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
小学校	23	17.4%	17.4%	21.7%	91.3%	13.0%	30.4%	21.7%	13.0%
中学校	11	27.3%	9.1%	18.2%	72.7%	9.1%	18.2%	9.1%	9.1%
高等学校	12	25.0%	16.7%	8.3%	58.3%	8.3%	8.3%	25.0%	8.3%
大学・高等教育機関	60	21.7%	8.3%	20.0%	88.3%	25.0%	3.3%	15.0%	8.3%
教育行政	9	11.1%	0.0%	33.3%	88.9%	0.0%	11.1%	33.3%	11.1%
NPO	15	53.3%	33.3%	66.7%	86.7%	53.3%	46.7%	40.0%	20.0%
NGO	7	57.1%	28.6%	42.9%	85.7%	28.6%	28.6%	28.6%	14.3%
公益支援団体	8	62.5%	37.5%	50.0%	100.0%	50.0%	37.5%	25.0%	25.0%
その他	15	26.7%	26.7%	33.3%	93.3%	33.3%	33.3%	40.0%	40.0%
総計	163	27.6%	16.0%	28.8%	85.9%	23.9%	18.4%	22.7%	14.1%

	インフラ／産業化／イノベーション	不平等	持続可能なまちづくり	持続可能な生産と消費	気候変動	海洋資源	陸上資源	平和	パートナーシップ	その他
幼稚園・保育園・こども園	0.0%	33.3%	33.3%	33.3%	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%	33.3%	0.0%
小学校	4.3%	17.4%	60.9%	47.8%	47.8%	60.9%	52.2%	34.8%	39.1%	0.0%
中学校	0.0%	0.0%	63.6%	27.3%	36.4%	36.4%	45.5%	45.5%	54.5%	9.1%
高等学校	16.7%	16.7%	83.3%	41.7%	41.7%	8.3%	16.7%	16.7%	41.7%	8.3%
大学・高等教育機関	3.3%	10.0%	53.3%	28.3%	26.7%	10.0%	15.0%	28.3%	30.0%	1.7%
教育行政	0.0%	11.1%	77.8%	33.3%	55.6%	44.4%	33.3%	44.4%	44.4%	0.0%
NPO	13.3%	46.7%	80.0%	46.7%	46.7%	26.7%	33.3%	40.0%	66.7%	6.7%
NGO	0.0%	28.6%	57.1%	28.6%	42.9%	28.6%	28.6%	85.7%	71.4%	14.3%
公益支援団体	37.5%	25.0%	50.0%	37.5%	75.0%	25.0%	25.0%	87.5%	50.0%	12.5%
その他	33.3%	33.3%	73.3%	53.3%	46.7%	33.3%	46.7%	46.7%	60.0%	13.3%
総計	9.2%	18.4%	62.6%	36.8%	39.3%	26.4%	28.8%	38.0%	43.6%	4.9%

表10 回答者個人の年齢と回答者個人が活動のテーマとしている活動のクロス集計結果

	回答者数	貧困	飢餓	健康・福祉	教育	ジェンダー	水／衛生	エネルギー	経済成長と雇用
20代	4	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
30代	35	11.4%	11.4%	5.7%	80.0%	8.6%	8.6%	17.1%	8.6%
40代	32	21.9%	12.5%	21.9%	78.1%	34.4%	18.8%	25.0%	6.3%
50代	48	16.7%	8.3%	35.4%	87.5%	18.8%	14.6%	10.4%	4.2%
60代	30	26.7%	16.7%	23.3%	90.0%	16.7%	20.0%	30.0%	16.7%
70代	14	7.1%	0.0%	21.4%	100.0%	14.3%	7.1%	14.3%	0.0%
総計	163	17.2%	10.4%	22.1%	85.9%	18.4%	14.1%	18.4%	7.4%

	インフラ／産業化／イノベーション	不平等	持続可能なまちづくり	持続可能な生産と消費	気候変動	海洋資源	陸上資源	平和	パートナーシップ	その他
20代	0.0%	0.0%	25.0%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
30代	5.7%	2.9%	60.0%	28.6%	17.1%	14.3%	17.1%	31.4%	31.4%	2.9%
40代	9.4%	18.8%	68.8%	56.3%	31.3%	31.3%	37.5%	46.9%	50.0%	3.1%
50代	2.1%	16.7%	56.3%	25.0%	27.1%	22.9%	20.8%	39.6%	37.5%	8.3%
60代	6.7%	30.0%	53.3%	40.0%	50.0%	20.0%	16.7%	30.0%	46.7%	6.7%
70代	7.1%	0.0%	57.1%	21.4%	50.0%	7.1%	7.1%	57.1%	35.7%	0.0%
総計	5.5%	14.7%	58.3%	34.4%	31.3%	20.2%	20.9%	38.0%	39.3%	4.9%

表 11 回答者個人の居住地と回答者個人が活動のテーマとしている活動のクロス集計結果

	回答者数	貧困	飢餓	健康・福祉	教育	ジェンダー	水／衛生	エネルギー	経済成長と雇用	
北海道	2	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
東北	18	5.6%	0.0%	27.8%	72.2%	5.6%	0.0%	22.2%	11.1%	
関東	54	22.2%	18.5%	22.2%	88.9%	24.1%	18.5%	24.1%	7.4%	
中部	12	0.0%	0.0%	16.7%	91.7%	16.7%	8.3%	8.3%	0.0%	
近畿	39	23.1%	10.3%	20.5%	87.2%	23.1%	12.8%	20.5%	10.3%	
中国	10	20.0%	10.0%	20.0%	100.0%	20.0%	30.0%	20.0%	0.0%	
四国	8	12.5%	12.5%	25.0%	87.5%	12.5%	12.5%	0.0%	0.0%	
九州・沖縄	19	10.5%	5.3%	21.1%	78.9%	10.5%	15.8%	10.5%	5.3%	
海外	1	100.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	
総計	163	17.2%	10.4%	22.1%	85.9%	18.4%	14.1%	18.4%	7.4%	
	インフラ／産業化／イノベーション	不平等	持続可能なまちづくり	持続可能な生産と消費	気候変動	海洋資源	陸上資源	平和	パートナーシップ	その他
北海道	0.0%	0.0%	100.0%	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%
東北	11.1%	0.0%	72.2%	16.7%	44.4%	27.8%	16.7%	33.3%	33.3%	0.0%
関東	5.6%	24.1%	57.4%	44.4%	42.6%	22.2%	22.2%	40.7%	42.6%	7.4%
中部	0.0%	0.0%	41.7%	33.3%	25.0%	16.7%	16.7%	16.7%	25.0%	0.0%
近畿	7.7%	15.4%	59.0%	25.6%	20.5%	12.8%	17.9%	43.6%	38.5%	10.3%
中国	0.0%	30.0%	30.0%	20.0%	30.0%	10.0%	10.0%	60.0%	50.0%	0.0%
四国	0.0%	0.0%	75.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	37.5%	62.5%	0.0%
九州・沖縄	5.3%	10.5%	63.2%	42.1%	26.3%	36.8%	42.1%	26.3%	36.8%	0.0%
海外	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%
総計	5.5%	14.7%	58.3%	34.4%	31.3%	20.2%	20.9%	38.0%	39.3%	4.9%

表 12 回答者個人の ESD の取り組み度合いと回答者個人が活動のテーマとしている活動のクロス集計結果

	回答者数	貧困	飢餓	健康・福祉	教育	ジェンダー	水／衛生	エネルギー	経済成長と雇用	
0-10%未満	19	21.1%	10.5%	42.1%	78.9%	10.5%	15.8%	10.5%	15.8%	
10-30%未満	48	12.5%	8.3%	14.6%	83.3%	20.8%	8.3%	16.7%	4.2%	
30-50%未満	54	14.8%	13.0%	22.2%	90.7%	22.2%	16.7%	24.1%	9.3%	
50-80%未満	32	21.9%	12.5%	21.9%	84.4%	15.6%	21.9%	18.8%	6.3%	
80-100%未満	5	20.0%	0.0%	20.0%	80.0%	20.0%	0.0%	20.0%	0.0%	
100%	5	40.0%	0.0%	20.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
総計	163	17.2%	10.4%	22.1%	85.9%	18.4%	14.1%	18.4%	7.4%	
	インフラ／産業化／イノベーション	不平等	持続可能なまちづくり	持続可能な生産と消費	気候変動	海洋資源	陸上資源	平和	パートナーシップ	その他
0-10%未満	0.0%	21.1%	52.6%	26.3%	15.8%	5.3%	10.5%	47.4%	26.3%	5.3%
10-30%未満	6.3%	6.3%	54.2%	31.3%	25.0%	14.6%	20.8%	33.3%	33.3%	8.3%
30-50%未満	7.4%	16.7%	70.4%	44.4%	40.7%	27.8%	24.1%	40.7%	48.1%	3.7%
50-80%未満	6.3%	21.9%	50.0%	28.1%	34.4%	25.0%	21.9%	34.4%	34.4%	3.1%
80-100%未満	0.0%	20.0%	60.0%	40.0%	40.0%	40.0%	40.0%	40.0%	80.0%	0.0%
100%	0.0%	0.0%	40.0%	20.0%	20.0%	0.0%	0.0%	40.0%	40.0%	0.0%
総計	5.5%	14.7%	58.3%	34.4%	31.3%	20.2%	20.9%	38.0%	39.3%	4.9%

表 13 回答者個人の年齢と回答者個人が重視する構成概念のクロス集計結果

	回答数	多様性	相互性	有限性	公平性	連携性	責任性
20代	4	75.0%	50.0%	25.0%	50.0%	25.0%	75.0%
30代	35	74.3%	77.1%	31.4%	51.4%	65.7%	51.4%
40代	32	84.4%	84.4%	43.8%	56.3%	75.0%	37.5%
50代	48	79.2%	75.0%	25.0%	41.7%	68.8%	27.1%
60代	30	70.0%	73.3%	43.3%	36.7%	70.0%	43.3%
70代	14	71.4%	42.9%	35.7%	42.9%	50.0%	7.1%
総計	163	76.7%	73.6%	34.4%	46.0%	66.9%	36.8%

表 14 回答者個人の居住地と回答者個人が重視する構成概念のクロス集計結果

	回答数	多様性	相互性	有限性	公平性	連携性	責任性
北海道	2	100.0%	100.0%	0.0%	50.0%	100.0%	0.0%
東北	18	72.2%	77.8%	22.2%	27.8%	55.6%	22.2%
関東	54	83.3%	79.6%	38.9%	53.7%	77.8%	38.9%
中部	12	50.0%	50.0%	33.3%	25.0%	50.0%	25.0%
近畿	39	79.5%	66.7%	30.8%	51.3%	59.0%	43.6%
中国	10	80.0%	70.0%	40.0%	60.0%	50.0%	20.0%
四国	8	87.5%	87.5%	37.5%	75.0%	87.5%	75.0%
九州・沖縄	19	63.2%	73.7%	42.1%	26.3%	68.4%	36.8%
海外	1	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%
総計	163	76.7%	73.6%	34.4%	46.0%	66.9%	36.8%

表 15 回答者個人の ESD 取り組み度合いと回答者個人が重視する構成概念のクロス集計結果

	回答数	多様性	相互性	有限性	公平性	連携性	責任性
0%～10%未満	19	63.2%	47.4%	26.3%	42.1%	52.6%	42.1%
10%～30%未満	48	91.7%	75.0%	31.3%	56.3%	72.9%	31.3%
30%～50%未満	54	72.2%	77.8%	38.9%	44.4%	72.2%	38.9%
50%～80%未満	32	68.8%	78.1%	37.5%	37.5%	62.5%	43.8%
80%～100%未満	5	80.0%	100.0%	40.0%	20.0%	60.0%	20.0%
100%	5	80.0%	60.0%	20.0%	60.0%	40.0%	20.0%
総計	163	76.7%	73.6%	34.4%	46.0%	66.9%	36.8%

総説論文

教育における「コンピテンシー」をめぐる言説についての考察

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

A Study of Discourses on Competencies in Education

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

This research conducted a discourse analysis on the framework that defines educational policy in Japan and the world. It also assesses whether this discourse could lead the way for a sustainable society. This study drew on the narrative approach by Peter Moss to conduct meta-analysis on discourses on education. It took a broader perspective on competencies in education to embark on social transformation geared towards sustainability, which aligns with ESD's objectives. It analyzed dominant discourses in education, by examining OECD's Definition and Selection of Competencies Project (1997-2003), which had significant influence on defining the education framework in Japan between 2004 and 2016. It also assessed its relationships to competencies and examined their credibility on sustainability. This research identified "the story of knowledge-based society" originated from OECD's new economic development strategy. In this narrative, children are simultaneously encouraged to acquire competencies to become competitive in the global market, while expected to cooperate for social cohesion. This dominant discourse is in line with neoliberalism and proves to be self-contradictory: the more competencies for global competitiveness are acquired the more competencies for co-existence are required because accelerated global competition tends to deplete social cohesion. To conclude, this research discusses OECD's revised competencies published in 2019, which poses both possibilities and limitations to build a sustainable world beyond 2030.

Key words: education for sustainable development (ESD) , key competencies, knowledge-based society, neoliberalism, planetary sustainability

I 問題の所在

1 教育における「コンピテンシー」の議論

今日、教育の議論において、「21 世紀型スキル」、「資質・能力」、「コンピテンシー」という言葉がよく聞かれる。これは先進国の教育改革の世界的潮流と言えるもので、日本でも新学習指導要領(文科省、2017)では、「知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びに向かう力・人間性等の涵養」という「資質・能力の3つの柱」を中心とする教育課程の編成が求められるように

なった。背景の一つには経済協力開発機構(以下、「OECD」という。)が1997~2003年に実施した「DeSeCo(デセコ): Definition and Selection of Competencies/コンピテンシーの定義と選択」計画(以下、「DeSeCo計画」という。)で定義されたキー・コンピテンシー(key competences)の議論があるとされてきた(国立教育政策研究所、2016; 奈須、2017等)。DeSeCo計画とは、今日の子どもたちに求められる能力、つまりコンピテンシー¹⁾について学際的に専門家の意見を集約したとされるもので、評価指標開発を目指した事業で

ある（以下、「キー・コンピテンシー」とだけ述べた時は DeSeCo 計画で定義されたものを表す）。同計画では、「今日の世界の複雑な挑戦に直面するために、個人は広い範囲のコンピテンシーを必要とする」とし、「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で交流する」、「自律的に活動する」の3カテゴリーが特定された。これらは「特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員することにより複雑な需要に応じる能力」を含む（ライチェン&サルガニク、2003＝2006：201）。つまり、動機・態度・価値観等、人格に関わる要素として知識や技能以上の能力とされる非認知能力が求められるようになった。キー・コンピテンシーは日本の教育で重視されてきた「生きる力」と結び付けられて新学習指導要領にて「資質・能力」の理論的根拠の一つを提供してきたと言える（国立教育政策研究所、2013 等）。

このような教育におけるコンピテンシーや「資質・能力」の議論について肯定的な評価として奈須は、「資質・能力」の世界的潮流は知識・技能の習得を最優先する学習のあり方から、学習した知識・技能を活用するための汎用性のある認知スキル、更にはよりよい人生や社会を創り出すための社会スキルをも視野に入れた教育の再編成を目指すものと評価する（2017：37）。北村・佐藤は、キー・コンピテンシーや「資質・能力」は「学び方を学ぶこと」を重視しており複雑で変化の激しい社会に求められると評価する（2019：14）。慎重な立場として松下（2010：33）はキー・コンピテンシーが経済的要求のみに対応する学力観ではないとするも、多様な諸価値を実践する難しさ、普遍的コンピテンシーの要求に伴う多様性の問題、知識自体のもつ価値が軽視される危険性を指摘する。本田（2020：167）は OECD の議論とは別の角度から、「資質・能力」の議論が「政治的な保守化・ナショナリズム化」という日本独特の意味を含むとして政府の要請に子どもを従わせるものと批判する。また神代（2020：122）は教育目標に合わせて逆算的に獲得すべき資質・能力を設定するアプローチを批判する。以上からコンピテンシーや「資

質・能力」の議論は従来の学力観を見直す契機と捉えられる一方で現代社会の要請に子どもを当てはめるものとも捉えられ賛否両論を招いている。

2 ESDにおける「コンピテンシー」の議論

更に、国内外で持続可能な開発のための教育（以下、「ESD」という。）²⁾に求められる能力が OECD のキー・コンピテンシーに沿って定義される傾向が見られた。ドイツは ESD で育成を目指す「形成能力」をキー・コンピテンシーに合わせて細分化した（トランスファー21、2012：74）。日本でも ESD で議論されてきた能力がキー・コンピテンシーと照合された上で「ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度」とされた（国立教育政策研究所、2010）。また ESD に求められる能力・態度は議論されてきた「資質・能力」と相互補完的だとして評価する意見もある（丸山、2009；北村・佐藤、2019；奈須、2019 等）。一方で、望月・永田は「国連 ESD の 10 年（2005～2014）」の間に世界的に強調された能力開発の議論が ESD の断片化の一因となったと指摘する（2019：41）。

中でも石井は「知識経済を勝ち抜く『グローバル人材』をめざすのか、経済成長がもたらす社会問題や環境問題などに『自分ごと』として取り組む『地球市民』をめざすのかによって、資質・能力やコンピテンシーの中身が大きく異なってくる」と述べて、コンピテンシーが目指す社会像や人間像が、その内実を左右すると言う（2015：18）。本研究では石井の指摘に着目し、そもそも日本で「能力・資質」の議論と結び付けられてきた OECD のキー・コンピテンシーが目指す社会像と人間像は地球規模で持続可能と言えるのかを問いたい。

II 目的・方法・理論的枠組み

本研究では、今日の世界及び日本の教育政策を規定している思考的枠組みに焦点におき、そこに見出される支配的言説を特定し、さらにその言説で描かれる社会像及び人間像が私たちを持続可能な社会の構築へと導いてくれるものであるかを検

討することを目的とする。本研究はESDに限定せず、教育におけるコンピテンシーの議論を対象とする。なぜなら教育全般に係る議論が持続可能な方向に向かわなければ、持続可能性に向けた社会変革は難しいと考えるからである。ESD研究が、そもそも教育全般の議論が持続可能性に向かっていのか巨視的な展望に関心を寄せることは、ESDが目指してきた持続可能な社会構築を検討する際に有用と考える。

方法としては、イギリスの幼児教育学者で民主主義教育を提唱するPeter Mossが著書『幼児教育におけるオルタナティブ・ナラティブ *Alternative Narratives in Early Childhood* (2019)』で展開する手法を「ナラティブ・アプローチ (narratives approach)」と呼んで応用する。同書は幼児教育を主題とするが、同手法は社会的事象を特定の理論に基づいて分析する従来の社会学的手法に替えて、諸理論が適応されている社会的状況を考察するメタ・レベルの手法である。中でも、フランス人哲学者ミシェル・フーコーの難解な理論を分かり易く解釈しており、教育分野を始めとして幅広い社会的事象の分析に有効なものと言える。

ではナラティブ・アプローチとは何であろうか。まずMoss (2019: 4) は物語³⁾の重要性を強調する。物語は私たちを取り巻く世界と私たちのあり様を解釈する手段であり、多くの物語が個人の行動から国家や国際機関の政策まで様々な思考様式を説明するために存在していると言う。中でも影響力をもつ物語をフーコーの言葉を借りて「支配的言説」と呼び、それが唯一の考え方のように繰り返し主張されることで、不可避な真実の物語として人々の行動を方向付けて現実がつけられるとする (Moss, 2019: 5)。しかし、支配的言説の背景を問うことで、それが条件や権力により局所的な語りがグローバル化したものであり、その歴史性が見えてくると言う (Moss, 2019: 18)。従って筋書き通りに物語が実現するか、信頼性を吟味せよと説く。

なお、ナラティブ・アプローチでは言説に対する分析を行うが、言説分析の手法は構築主義に基

づく。構築主義とは、従来の社会学がある社会問題に関する問いを中立的に測定しようとする客観主義に立つのに対して、ある社会問題は言説の活動により社会的に構築されるという立場をとる (赤川、2001: 71)。この視点は、教育の議論における言説がいかに関社会的に構築されたかの検討を可能にするが、その考察を通してその言説が持続可能な社会構築を導くものなのかという「教育の議論を規定する思考的枠組みに対する持続可能性分析」とも言える巨視的な視点をもたらす他、その枠組みを超えたオルタナティブな言説への視点をもたらしてくれる。従って持続可能な社会構築の実現に向けた教育を論じる際には有効と考える。

そこで本研究では支配的言説の特定、歴史性の検討、信頼性の考察という手続きからなるナラティブ・アプローチに沿って検討を進めた。支配的言説の特定には分析対象の資料として中央教育審議会 (以下、「中教審」という。) の答申に関わる主要な政策文書の他、補足的に先行研究を用いた。時期は近年の議論として2001 (平成13) 年度から学習指導要領改訂に関わる2016 (平成28) 年度までとした。歴史性の検討には先行研究を用いた。

考察では、支配的言説の信頼性を本研究の目的に合わせて地球規模の持続可能性の観点から検討した。その際にESD研究者の田中 (2019a: 7) の理論を応用した。田中はグローバル化した今日の社会について「貧困・格差や難民などのグローバルな社会課題は、圧倒的なグローバル経済の負の側面として現れることが多い」 (2019b: 23) とした上で、グローバル経済の影響を受けにくい空間として「居場所」を唱える。これは人間関係に基づき誰もが安心できる場づくりを重視するという意味で、ESDにおける共生の価値観とも重なり、本研究で重視する視座に通じる。また、本研究では先進国が経済成長を抑制しない限り途上国の貧困は解消される見込みがないという近年の議論を踏まえて (Hickel, 2018; Eisenmenger et al., 2020 等)、持続可能な社会の定義として、イギリスの経済学者ラワース (2017=2018) に依拠し、経済成長に依存せずに地球生態系の制限内で全人類のニーズ

が公正に満たされる社会とする。本研究の最後では、OECD が 2019 年に示した新しいコンピテンシー (OECD, 2019) の可能性と限界を論じる。

III 結果

1 支配的言説としての「知識基盤社会の物語」

まず分析対象期間内での教育の議論における支配的言説を特定するために、主に中教審の議論において、議論の前提として冒頭部分に描かれている社会像を分析した。その結果、以下に論じるように「知識基盤社会」という言葉が議論を方向付ける社会像となっていた。「知識基盤社会」が中教審に関わる主だった議論で最初に登場するのは、平成 16 年 8 月「大学院部会における審議経過の概要 - 国際的に魅力ある大学院教育の展開に向けて」(中教審大学分科会大学院部会、2004) であるが、その後、平成 17 年 1 月 28 日の「我が国の高等教育の将来像 (答申)」(中教審、2005) にかけて本格的に議論され始める。同答申では、「知識基盤社会」の特質として「1. 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、2. 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、3. 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、4. 性別や年齢を問わず参画することが促進される、等」が挙げられる。この間に高等教育から義務教育へと引き下ろされる形で「知識基盤社会」という言葉が、平成 17 年 1 月文部科学省における「義務教育に係る諸制度の在り方について (初等中等教育分科会の審議のまとめ)」(文部科学省、2005) にて登場する。その後の審議を経て、平成 20 年 1 月 17 日の「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について (答申)」(中教審、2008) では「知識基盤社会」が前景化される。⁴⁾ 同答申では、15 か所で「知識基盤社会」という言葉が使用されており、中教審での義務教育に係る議論では最多であった。同答申では OECD が『「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能

力を、『主要能力 (キーコンピテンシー)』として定義付け、国際的に比較する調査を開始している (中教審、2008:9)」と述べ、DeSeCo 計画と「OECD 生徒の学習到達度調査 (以下、「PISA」という)」に触れて、「生きる力」が OECD のキー・コンピテンシーに相当する能力とされ、ここに「生きる力」とキー・コンピテンシーが結び付けられる。その後も、平成 25 年 4 月 25 日「第 2 期教育振興基本計画について (答申)」(中教審、2013) にて「知識基盤社会」は 5 か所で使用され社会像の一つに描かれる。平成 28 年 12 月 21 日の「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等について (答申)」(中教審、2016) になると「知識基盤社会」は 4 か所で使用されてトーンダウンしており、代わりに「第 4 次産業革命」という言葉が登場する。なお、トーンダウンの背景については最後に触れる。以上から 2008 (平成 20) 年度をピークに「知識基盤社会」が教育の議論の前提となる社会像として描かれていたことが分かる。

では「知識基盤社会」とはどのような社会なのか。先述の平成 17 年の「答申」(中教審、2005) の先駆けとなる、平成 16 年 9 月「我が国の高等教育の将来像 (審議の概要)」(中教審大学分科会、2004) では、「21 世紀は、地球規模での国際協調と国際競争が同時並行的に進行する時代」とされ、そのような 21 世紀の社会様態の一つに「知識基盤社会」が描かれている。ここから、「知識基盤社会」には国際協調という「共生」のモチーフと国際競争という「競争」のモチーフがあることが浮かびあがる。中野 (2012 : 171) は中教審 (2008) の答申について「知識基盤社会」を特徴の一つとする 21 世紀には「競争」と「共生」の二つの課題が教育に求められていると指摘する。具体的に、同答申 (中教審、2008 : 8-9) を見ていくと、その冒頭には先述の「知識基盤社会」の特質 (中教審、2005) が記された後、21 世紀に求められる社会像と人間像が続く。その前半ではグローバル化と国際競争が加速する自由市場競争の下、不確実性の高まる社会像が描かれる。その対応として子ども

には「基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である」とされる。知識・技能は「陳腐化」するので継続的な学習が強調される。ここではグローバル自由市場経済を勝ち抜く「競争」のモチーフが語られている。

後半は次のように続く。再び私たちが直面する社会像が描かれる。ここでは「環境問題」、「少子・高齢化」、「異なる文化」といった社会問題へと話題が移る。「世界や我が国社会が持続可能な発展を遂げるため」に「自己との対話」、「他者や社会、自然や環境と共に生きる」、「自らの国や地域の伝統や文化についての理解」、「主体的に参画し、地域社会の発展に貢献しようとする意識や態度」といった社会的連帯の重要性が語られる。ここでのモチーフは「共生」であり、ESDの重要な柱の一つとなる共生と重なるのはこの部分であると言える。

以上から、中教審を中心とする議論の分析からは、「知識基盤社会」が到来するのに対応して、グローバル市場競争を生き残るための能力とグローバル社会の社会的課題を解決するための能力の両方を子どもが獲得することを目指すことで、世界と日本は持続可能な発展を実現するという物語が語られていることが分かる。そこで本研究では、2004（平成16）～2016（平成28）年度の間に見られた「競争」と「共生」のモチーフを内包する「知識基盤社会」を特徴とする支配的言説を「知識基盤社会の物語」と呼ぶことにする。

2 「知識基盤社会の物語」の歴史性

本節では「知識基盤社会の物語」の由来を辿る。この経緯からは「知識基盤社会の物語」が特定の経済学の理論を根拠として派生し、グローバル化したものであることが見えてくる。まず、「知識基盤社会」という言葉がグローバル化した経緯を辿るが、これについては阿曾沼（2011）の分析に依拠する。阿曾沼は知識基盤社会の起源には「知識基盤経済」という経済モデルがあると言う（2011：70）。1960年代末から経営学者ピーター・ドラッ

カー等を中心に知識社会論が議論されていたが、それを1990年代半ばにOECDが知識基盤経済という概念に結び付けて知識社会論として展開させたとする（阿曾沼2011：71）。OECDは知識基盤経済を「知識と情報の生産・普及・利用を直接的な基盤とする経済」と定義する（OECD, 1996: 7）。知識・情報とその操作主体の「人間」が直接に価値を生み出す経済である。阿曾沼は、EU経済の長期的な停滞という背景の中でOECDを中心に知識基盤経済という概念が広がったのは、「1990年代のアメリカの経済成長がIT産業などのニュー・エコノミー（情報技術の進歩や規制緩和などによって収益通減の法則から免れ、インフレなき経済成長が続く経済）によってもたらされたと考えたヨーロッパが、それを追うように1990年代後半から知識基盤経済と言い始めたことによる（阿曾沼、2011：71）」とする。つまり知識基盤経済は、アメリカのIT産業による経済再生モデルを基にした経済成長論であるニュー・エコノミーをOECDが焼き直したものと言える。Goldin（2006: 23）は知識基盤経済という概念をOECDのコンサルタントが練り上げる経緯を辿り、「統計による国際比較」と「概念的枠組みの普及」というOECDに特徴的な戦略により各国政府への影響力を強めたと分析する。「知識基盤社会」とは知識基盤経済が、後述するように欧州の社会的関心事と結びき、拡張されたものと考えられる。

1) なぜコンピテンシーが語られるのか？

ではなぜ「知識基盤社会の物語」では、コンピテンシーや「資質・能力」が語られるか。OECDがDeCeCo計画で定義したキー・コンピテンシーは非認知能力を重視するものであるが、次に論じるように、非認知能力への脚光は知識基盤経済の根底にあるニュー・エコノミーに一端があると言える。ニュー・エコノミーは経済成長の要因として従来の経済発展モデルにイノベーションを組み込んだ点に特徴があるが、これは経済学者シュンペーターの伝統を受け継いでいるとされる（ボワイエ、2002=2007：44）。シュンペーターはイノベー

ションについて技術を活かして新商品や生産手段を市場に広めるものとし（小林、2019：35）、「成功への欲求に駆り立てられて、不確実性を恐れず、果敢に新しい事業に着手する」（小林、2019：31）企業家によりもたらされるとする。つまり、ニュー・エコノミーでは、動機づけられた企業家によるイノベーションが私的所有と市場競争からなる経済で経済成長の主動力となる（ボワイエ、2002＝2007：44）。そしてイノベーションの源として非認知能力、いわゆる「暗黙知」が注目される。OECDは、「（知識基盤経済で）求められるのは暗黙知である。これは形式知を利用し適応するスキル等であり個人と企業による継続的な学習の重要性を強調する。知識基盤経済では、イノベーションは生産者と使用者の間での形式知及び暗黙知の交換でおこる相互作用によって引き起こされる。」

（OECD, 1996:7）と述べる。つまり OECD が非認知能力を推進する背景には経済成長の駆動力としてイノベーションを重視するニュー・エコノミーからの要求が背景の一つにあったと言える。

更に OECD はニュー・エコノミーに従って政府にイノベーションの環境整備を求めるが、これが人的投資である。まず OECD は人的資本を「労働、技能、知識に具現化された生産的財産」（2001a）と定義した上で、「個人に具現化された知識・技能・コンピテンシー・属性が、個人的、社会的、経済的幸福の創造を促進する」（OECD, 2001b: 18）と述べ、政府に人的投資促進のための制度の再編成を呼びかける。かくして国家経済の競争力の指標として人材データの必要性が認識されるようになり、このような文脈の中で PISA が開始されたが（Lingard & Sellar, 2016: 362）、同年に非認知能力を含むキー・コンピテンシーを定義する DeCeCo 計画が始まった。以上の経緯から、キー・コンピテンシーの議論は OECD が推進していた経済成長理論との関わりが深いことが分かる。つまり、「競争」のモチーフとの結びつきが指摘できる。

2）なぜ「共生」が語られるのか？

OECD は先進国の経済開発を目的とし⁵⁾、経済

成長に伴う「競争」に関心事とするのは不自然ではない。しかしキー・コンピテンシーの目的は「個人の人生の成功とうまく機能する社会」のためとされ（ライチェン&サルガニク、2003＝2006:27）、「知識基盤社会の物語」では「共生」のモチーフに沿った教育も重視されるが、それはなぜか。ここでは Green & Janmaat（2016）の議論を手がかりとする。Green & Janmaat は、近年の傾向として「教育政策において経済的目標が多く、多くの国で優位ではあるものの社会的目標を欠いている例はない」

（2016: 170）とし、特に先進国における教育政策に経済的目標の「経済成長」と社会的目標の「社会的連帯」という「双子の目標」が掲げられるとする（2016: 169）。後者の具体例としては平和教育・人間関係・環境教育・社会的寛容・男女平等・積極的市民性等を挙げている（2016: 170）が、これらは「共生」に関わるものであり、ESD が対象としてきた問題群とも重なる。Green & Janmaat（2016: 170）は、「双子の目標」は先進国で深刻化する不平等の拡大と社会的連帯の希薄化に対する政府の懸念を反映しているとし、それは社会的政治的問題への懸念だけでなく経済的競争力に悪影響を与える可能性と病気や犯罪等の増加が経済的負担になり得ると考えられているためと分析する。

一方で、OECD の社会的課題への関心の理論的根拠を辿ると社会関係資本という考え方に辿り着く。社会関係資本とは一般的に社会や地域における人々の信頼関係や社会参加等のことを指す。OECD は、2001 年に社会の発展と人間の福祉の追求において社会関係資本の重要性を強調する報告書を出す。同書（OECD, 2001b）は、1980 年代以降、経済成長が必ずしも国民の幸福感に結び付いていないのは環境汚染や所得格差が原因であるとした上で、経済成長の負の部分に対応するために「ソーシャル・ウェルビーイング（社会的幸福）」を視野に入れる必要があるとした。これはニュー・エコノミーが、イノベーションの要因としてネットワーク、信用、協力といった社会関係資本を強調していることとも合致する（OECD, 2001b: 46）。更に同書では、人的資本と社会関係資本は経済と

社会の双方の発展の基盤となるとし、「経済・社会・環境」が統合された「持続可能な発展」の重要性が語られる（OECD, 2001b: 14）。

では、DeSeCo 計画で社会的連帯の教育はどのように議論されたのか。この議論からは、社会的連帯の教育は知識基盤経済の外部性として生じる社会や環境の問題への対応として位置づけられていることが分かる。DeSeCo 計画では、キー・コンピテンシーが個人や政府が抱いている「継続的な経済成長を求めながらもその成長が自然環境や社会環境に及ぼす影響についての懸念」に対応するものであると言う（ライチェン&サルガニク、2003＝2006：24）。同計画に参画した経済学者 Levy & Murnane は述べる。「責任ある充実した人生を送るのに重要な幾つかのコンピテンシーはほとんどの労働市場において価値がない。思いやりや共感はその例である。しかし、民主主義社会の生き残りのためにこれらのコンピテンシーは重要かもしれない。なぜなら技術的变化と貿易のグローバル化は経済的な勝者だけでなく敗者も生み出す。思いやりや共感敗者を支援し、社会の全構成員による民主的過程へのコミットメントを保持する社会制度を発展・維持するための重要な前提条件となり得る。」（Levy & Murnane, 2001: 171）つまり、知識基盤経済におけるグローバル競争は格差をもたらすことが前提とされており、備えとして社会福祉制度を支える道徳的意識が国民に求められるという。キー・コンピテンシーでは、グローバル競争や経済成長への対応に加えて、そこから生じた格差問題や環境問題等の「市場の失敗」の対策として、社会関係資本を強化するための能力を求めていると言える。

以上では、OECD のキー・コンピテンシーの議論及び日本の「資質・能力」の議論が、「競争」と「共生」のモチーフをもつ「知識基盤社会の物語」の中で語られてきた経緯を論じてきた。

IV 考察

1 「知識基盤社会の物語」は持続可能か？

では、「知識基盤社会の物語」は人類に持続可能な社会を約束してくれるだろうか。ここでは田中（2019a）の持続可能性の三理念、「公正」、「共生・包括」、「循環」⁶⁾の観点から考察する。この考察からは「知識基盤社会の物語」で語られる「持続可能な発展」は楽観視できないことが見えてくる。

まず、「公正」の視点からである。これについては所得と雇用の格差の問題に注目する。知識基盤社会の物語が依拠する IT 産業の成長は、女性、高齢者、障がい者等の社会参加を促進する可能性が期待されている（Marcelle, 2000; UNESCO et al., 2013）。一方で、IT 産業そのものは大企業化しやすく、雇用創出の効果は少なく格差が拡大しやすい傾向が指摘されている（小林、2019：19）。OECD の報告書は、「急速な技術革新（特にデジタル化）を伴うグローバル化の加速が特定の部門と地域を大きく崩壊させ、所得と雇用機会の格差拡大を招いた（2017：5）」と言う。日本の経済産業省はこの見解を認めながらも IT 投資は経済成長に不可欠として、「格差への手当は貿易・投資政策とは別の国内政策（労働政策、教育政策等）を講じる」

（経済産業省、2017：189）とする。しかし教育政策の社会関係資本への貢献については疑念もある。Green & Janmaat（2016: 171）は、「多くの先進国で教育レベルは向上しているのに、寛容さ、信用、主流の政治活動への参加（投票を含む）のレベルは下降している」と述べ、個人の社会的態度の形成が社会全体に与える影響は自明ではないとする。グローバル競争と知識基盤経済の労働形態が社会関係資本を弱体化させる速度に政策による修復が追いつかなければ公正の問題が生じ得る。経済力のある OECD 諸国は国内格差を抑制できたとしても、経済的基盤が脆弱で比較的単純な労働への従事者の多い途上国ではより深刻な問題になろう。

次に「共生・包括」の視点から見る。共生・包括とは、子ども、女性、障がい者、高齢者、少数民族、性的少数者等の社会的に周辺化されやすい人々の声が大切にされる多様な価値観が共存する民主主義社会を意味する。IT の活用により、より包括的な社会参加が促進されることが期待される

ことは先述の通りであるが、一方でソーシャルメディアにより収集された個人情報操作されることで世論形成に影響が与えられる等の民主主義の根幹に関わる問題も指摘されている（福田、2018等）。更に「知識基盤社会」の下で必要だとされるキー・コンピテンシーの概念は、排除の原理を内包し得る。というのも、コンピテンシーの定義は社会的に構築されるため、定義する組織や個人の価値判断が影響を与える。⁷⁾ 特定の社会像を設定した上でのコンピテンシーの要求は社会像に適応する人間形成のための支配と管理に結び付くヒューマン・テクノロジー（ローズ、1989＝2016）に陥る危険性を孕んでおり、「共生・包括」の理念と相容れるのか疑念を免れ得ない（倉田、2017:23）。

更に「循環」についても課題がある。IT 産業は資源エネルギー節約と環境問題の技術的解決で期待される (Climate Group, 2008) 一方で、IT 産業の直接的影響と経済成長によるエネルギー消費の増加量は、IT 化に伴うエネルギー効率化と脱工業化による削減量を上回るために、全体的にはエネルギー消費は高まるという予測もなされている (Semieniuk, 2014; Lange, Pohl, & Santarius, 2020 等)。加えて、廃棄されたパソコンや家電製品等の電子廃棄物 (E-Waste) の問題も地球規模化している (Baldé, Forti, Gray, Kuehr, & Stegmann, 2017)。今後、IT が持続可能な社会の実現に活用されるべきであることは言うまでもないが、持続可能な社会を実現する万能薬として扱うには慎重を要する。

以上、「知識基盤社会の物語」には「公正」、「共生・包括」、「循環」の点で課題がある。それにも関わらず「持続可能な発展」が語られるが、次節ではその背景にあるより大きな物語について論じる。

2 背後にある「新自由主義の物語」

Lingard & Seller (2016: 358) は、OECD が市場経済のグローバル化と自由貿易を重要な目標とする、新自由主義的グローバル化の「伝道者」であり続けてきたと分析する。この立場に立つと、OECD の教育理論の根底には新自由主義の命題が

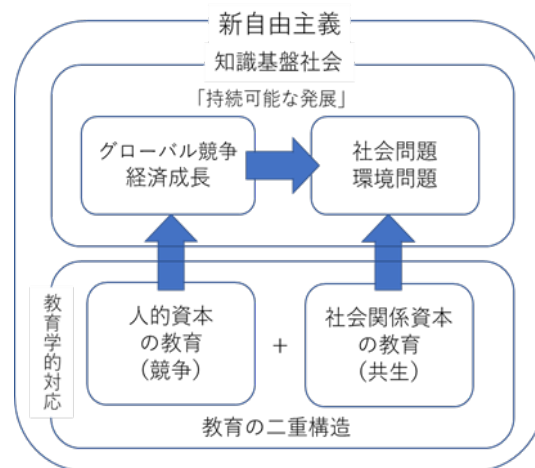


図 1 : 「知識基盤社会の物語」の構造 (出典 : 筆者作成)

あることが示唆される。つまり、「知識基盤社会の物語」の背後には「新自由主義の物語」があると

考えられる。⁸⁾「新自由主義の物語」についてはラワース(2017=2018)が詳しい。この物語は1940年代末に少数の経済学者で語られ始めるが、1980年代にイギリス首相サッチャーとアメリカ大統領レーガンにより国際舞台にもち込まれる(ラワース、2017=2018:80)。物語の前提には近代的発展を目指す経済成長論がある(ワラース、2017=2018:283)。その後、1990年代にかけてIMF・世界銀行・アメリカ政府が推進した新自由主義の経済政策(資本・貿易の自由化、民営化、規制緩和等)が「ワシントン・コンセンサス」と呼ばれ途上国に適応されるが、融資条件に同政策を受け入れた途上国は一層の格差と債務に陥ったことがNGO等から指摘されてきた(長坂、2007)。

政治経済学者 Gill (1995: 71) によると、新自由主義国家は、「適者生存」という社会ダーウィン主義的な価値観に沿って国内の諸制度を再編成すると言う。日本で繰り返される「知識社会基盤の物語」では「不確実な、複雑な、予測困難な」という不安を掻き立てる言葉で世界を描写することで、「生きる力」、「生き抜く力」を獲得せよという言説を成立させている。これは新自由主義に独特の人間観と重なるものと言える。

一方で自由主義的な競争原理は、経済人類学者
ポランニー（1944＝2009：125）によると「明らかに商品ではない」はずの労働や自然までを商品化

するため人間や環境の搾取を引き起こし、社会的公正と環境破壊を生む要因となると指摘されてきた。今日に至る新自由主義体制下でのグローバル競争の加速化は持続可能性の問題に大きく影響していると言える。「知識基盤社会の物語」で「競争」だけでなく「共生」のモチーフを含むが語られるようになった経緯からは、「新自由主義の物語」は社会的・生態学的な影響が地球規模で問題化する事態に自己修正を余儀なくされたことが伺える。

ここまでの議論から「知識基盤社会の物語」の構造を図1に示した。「新自由主義の物語」を背景とする「知識基盤社会の物語」では、グローバル市場で優位に立ち経済成長を遂げるべく「競争」のための人的資本の教育が強調される一方で、その結果生じる社会と環境の問題に対処として「共生」のための社会関係資本の教育が施される二重構造となっており、その同時達成により「持続可能な発展」が実現するとされる。ここでは、「共生」を重要な柱の一つとしてきた ESD は特に社会関係資本の教育の担い手として期待され得る。

ところがよく見ると、これでは人的資本の教育が成功すればするほど競争が激化し、結果として社会と環境の問題が生じ得るため、社会関係資本の修復の担い手として ESD が求められることになる。ここで生じるのは、そもそも「競争」と「共生」の原理は、地球規模で見たとき両立可能なのかという問いであるが、ここではそのような疑問を差し挟む間もなく、「知識基盤社会の物語」の下で子どもたちは、矛盾を抱える社会構造を生き抜くための、いわば「適応のコンピテンシー」を獲得せよと要請される。

V 議論：オルタナティブな物語に向けて

Moss (2019: 23) がナラティブ・アプローチで強調するのがオルタナティブな物語に目を向けることである。ここで立ち戻りたいのは、そもそも市民運動として始まった ESD が目指してきた社会像と人間像である。例えば、持続可能な開発のた

めの教育推進会議では、社会像としては地球上の問題を生じさせる社会構造そのものを変革することを求め、人間像としては全ての子どもは「良いところも悪いところも含めて」ありのままの自分が大切にされていると感じられる存在とする (ESD-J)。この観点から筆者は、子ども一人一人の声が聞かれる場が保証され、その声が身の回りの活動に活かされることで自分の存在が認められていることを実感できる社会づくりが大切と考える。筆者はここでのコンピテンシーとは他者との対話の中で立ち現れる「潜在性」と言えるもので、「能力」に関わらず全ての子どもがもつ未知の可能性であるが故に、必ずしも「測定」できるものではないと考える。同時に子どもには健全な生態系が保証された環境で育つ権利がある。これは人権を中核として民主主義と持続可能性を全ての教育活動の土台とする教育である。Moss は、教育は人的投資を超えたものであり、教育に関するあらゆる選択は政治的・倫理的実践であると述べて (2019:48)、問われるべきは「何が機能するか」ではなく「どんな社会を望むか」(2019: 22) であり、子どもたちと共に望む世界を描くよう説く。⁹⁾

そこで本研究の最後に、新たな国際的動向を論じる。OECD は 2015 年から「Future of Education and Skills 2030 project」(以下、「Education 2030 計画」という。)を開始して 2030 年を見据えた教育の議論として、DeSeCo 計画のキー・コンピテンシーの見直しを行い、2019 年に「OECD ラーニング・コンパス 2030」(以下、「ラーニング・コンパス」という。)という新しいコンピテンシーの枠組みを提示した (OECD, 2019)。ここでは子どもの「エージェンシー (行為主体)」が強調され、「より良い未来の創造に向けた変革を起こすコンピテンシー」が提示された。これは大人が描いた社会像と人間像に子どもを当てはめる「適応のコンピテンシー」から、子ども自らが社会像と人間像を創り出す、いわば「創造のコンピテンシー」への転回と言えるものである。Moss の言う「どんな社会を望むか」を問うていることからコンピテンシーの概念や評価のあり方も子どもと共に変えていける可能性を

含むのならば大きな改革と言えよう。

更に Education 2030 計画 (OECD, 2019) では「共生」のモチーフがより中心的に語られている。具体的には、OECD が教育目標とするウェルビーイングの内容と「持続可能な開発のための目標（以下、「SDGs」という。）」（Unite Nations, 2015）の 17 目標との整合性が示された。2017 年に UNESCO も SDGs の達成のために「持続可能性のためのキー・コンピテンシー」（UNESCO, 2017）を提示しているが、両者は SDGs を共通基盤としており「共生」のモチーフが前景化されている。

一方で留保すべき点として、OECD が「第 4 次産業革命」（OECD, 2019:6）等に基づく経済成長論に依拠している点では変更がなく、また 2018 年に新たな ESD コンピテンシーと言える地球規模の持続可能な発展の問題に関する知識・認知スキル・社会的スキルの評価指標「グローバル・コンピテンシー」（OECD, 2018）を PISA に導入した。OECD は、これは国際比較には適さないと述べるものの（2018:22）、2018 年では評価対象とはならなかった感情や価値観等の人格に直接関わる国際指標の開発が今後進展するに伴い、新たなヒューマン・テクノロジーとなるのならば、「新自由主義の物語」の最新章として、「知識基盤社会の物語」の二重構造が強化されることにもなり得る。

翻って今後日本での教育の議論が異なる前提のもとに展開していけるかが論点となろう。平成 28 年の答申（中教審、2016）では「知識基盤社会の物語」がトーンダウンしているが、その背景には上記の国際的思潮があると言える。持続可能な社会に向けた「創造のコンピテンシー」とは何かを子どもと共に考えるには民主主義を基盤とする教育への変革が求められる。またコンピテンシーの議論が「共生」に比重を置くようになった今、教育全般の議論において ESD がより中心的な役割を果たすことになろう。その中で、「持続可能な発展」が抱える「発展」の意味についてオルタナティブな物語を含めた議論ができるかが問われよう。

VI 結論

本研究では、新学習指導要領（文科省、2017）に至るまでの教育の議論に、OECD に起源をもつ「知識基盤社会の物語」を特定したが、そこからはグローバル競争のための人的投資としての「競争」の教育と、その結果生じる社会的環境の問題により弱体化される社会的連帯を修復するための「共生」の教育という二重構造が浮かび上がった。その物語では、描かれた社会像を生き抜くための「適応のコンピテンシー」が語られるが、「公正」、「共生・包括」、「循環」の点で課題が見られた。一方 2015 年以降の OECD の新しいコンピテンシーの議論では「共生」に比重が置かれ、「創造のコンピテンシー」への転回が確認されると同時に、それに伴う新たな課題も見出された。

今後は、子どもたちと共に望む未来を創り出す民主主義教育のあり方について検討していきたい。

<注釈>

- 1) DeSeCo 計画ではコンピテンシーを「複雑な要求にうまく対応したり、複雑な活動やタスクを実行したりする能力」と定義する (Rychen & Salganik, 2002: 5)。
- 2) 本研究では、「ESD」という言葉は持続可能な社会構築に開発が必要だと解釈され得る点で慎重な立場をとる。
- 3) 同書では物語 (story) とナラティブ (narrative) は同義。
- 4) 同答申は国立教育政策研究所が ESD の理論を基礎づける文書の一つでもある (国立教育政策研究所, 2010: 4)。
- 5) OECD は、米国の戦後復興支援策マーシャル・プランを実施する欧州経済協力機構 (OEEC) を前身とし、その後欧州以外の先進国が加盟して、自由主義経済の発展のための協力機構として 1961 年に設立された (外務省, 2020)。
- 6) 田中 (2019a) は三理念を SDGs の理念とするが、本研究では「持続可能な社会」の理念として応用した。
- 7) DeSeCo 計画ではニュージーランド政府によるマオリ族の価値観との齟齬 (ライチェン&サルガニク、2003=2006: 37) や人類学者 Goody (2001) による多様性への配慮の懸念が普遍性追求と経済的動機により捨象されている (ライチェン&サルガニク、2003=2006: 94; 倉田, 2017)。
- 8) 知識基盤社会論と新自由主義の関係については、佐貫 (2016) が労働力と学力の観点から批判的に論じている。

9) Moss (2019:112) は①支配的言説の範囲内で厳格に目標に到達しようとする学び、②到達方法は柔軟だが支配的言説の範囲内の目標に留まる学び、③支配的言説の外に向かう可能性を含む学びを区別し、②と③の違いを重視する。

＜引用文献＞

- 赤川学 (2001) 「言説分析と構築主義」上野千鶴子 (編) 『構築主義とは何か』勁草書房、63-83 頁。
- 阿曾沼明裕 (2011) 「知識社会のインパクト」有本章 (編) 『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部、68-85 頁。
- 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは』日本標準ブックレット。
- 外務省 (2020) OECD の概要 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/OECD/gaiyo.html> (2021.4.11.最終閲覧)
- 北村友人・佐藤真久 (2019) 「SDGs 時代における教育のあり方」北村友人・佐藤真久・佐藤学 (編) 『SDGs 時代の教育』学文社、2-25 頁。
- 神代健彦 (2020) 『「生存競争」教育への反抗』集英社新書。
- 倉田桃子 (2017) 「PISA とキー・コンピテンシーの形成過程：DeSeCo 計画における議論の検討」『公教育システム研究』第 16 号、1-29 頁。
- 経済産業省 (2017) 『通商白書 2017』。
- 国立教育政策研究所 (2010) 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究中間報告書』。
- (2013) 『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理』。
- (2016) 『資質・能力：理論編』東洋館出版社。
- 小林大州介 (2019) 『スマートフォンは誰を豊かにしたのか：シュンペーター「経済発展の理論」を読み直す』現代書館。
- 佐貫浩 (2016) 『「知識基盤社会論」批判と学力』『法政大学キャリアデザイン学部紀要』第 14 号、15-48 頁。
- 持続可能な開発のための教育推進会議 (ESD-J) ホームページ <http://www.ESD-j.org/> (2021.4.11.最終閲覧)
- 田中治彦 (2019a) 「SDGs (持続可能な開発目標) とは何か」田中治彦・奈須正裕・藤原孝章 (編) 『SDGs カリキュラムの創造』学文社、1-9 頁。
- (2019b) 「SDGs と持続可能な開発のための教育 (ESD) の課題。同上、12-28 頁。
- 中央教育審議会 (2005) 『我が国の高等教育の将来像 (答申) (平成 17 年 1 月 28 日)』。
- (2008) 『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について (答申) (平成 20 年 1 月 17)』。
- (2013) 『第 2 期教育振興基本計画について (答申) (平成 25 年 4 月 25 日)』。
- (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等について (答申) (平成 28 年 12 月 21 日)』。
- 中央教育審議会大学分科会 (2004) 『我が国の高等教育の将来像 (審議の概要) (平成 16 年 9 月 6 日)』。
- 中央教育審議会大学分科会大学院部会 (2004) 『大学院部会における審議経過の概要—国際的に魅力ある大学院教育の展開に向けて— (平成 16 年 8 月 12 日)』
- トランスファー21 (編) (2012) 『ESD コンピテンシー：学校の質的向上と形成能力の育成のための指導指針』由井義通・ト部匡司 (監訳)、明石書店。
- 長坂寿久 (2007) 「IMF・世銀と途上国の債務問題：NGO の視点から」『国際貿易と投資』No. 69、126-142 頁。
- 中野啓明 (2012) 「キー・コンピテンシーと PISA リテラシー」『敬和学園大学研究紀要』第 21 号、169-184 頁。
- 奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社。
- (2019) 「新しい学力観と SDGs カリキュラム」田中治彦・奈須正裕・藤原孝章 (編) 『SDGs カリキュラムの創造』学文社、29-44 頁。
- 福田直子 (2018) 『デジタル・ポピュリズム：操作される世論と民主主義』集英社新書。
- ポランニー、K. (1944=2009) 『大転換：市場社会の形成と崩壊』野口健彦・栖原学 (訳)、東洋経済新報社。Polanyi K. (1944) *The Great Transformation*. Beacon Press.
- ボワイエ、R. (2002=2007) 『ニュー・エコノミーの研究』中原隆幸・新井美佐子 (訳) 藤原書店。Boyer, R. (2002) *La Croissance, début de siècle*.
- 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波新書。
- 松下佳代 (2010) 『＜新しい能力＞は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- 丸山英樹 (2009) 「ESD ではぐくむ『学力』」『ESD 教材活用ガイド』ユネスコ・アジア文化センター、111-130 頁。

- 望月要子・永田佳之 (2019) 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」北村友人・佐藤真久・佐藤学 (編) 『SDGs 時代の教育』学文社、26-50 頁。
- 文部科学省 (2005) 『義務教育に係る諸制度の在り方について (初等中等教育分科会の審議のまとめ) (平成 17 年 1 月)』
- (2017) 『学習指導要領』。
- ライチェン、D. S.・サルガニク、R. H. (2003=2006) 『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』立田慶裕 (監訳)、明石書店。Rychen D. S. & Salganik, L.H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe&Huber Publishers.
- ラワース、K. (2017=2018) 『ドーナツ経済学が世界を救う』黒輪篤嗣 (訳)、河出書房新社。Raworth, K. (2017) *Doughnut Economics*. White River Junction VT: Chelsea Green Publishing.
- ローズ、N. (1989=2016) 『魂を統治する：私的な自己の形成』堀内進之介・神代健彦 (監訳)、以文社。Rose, N. (1989) *Governing the Soul*. New York: Routledge.
- Baldé, C.P., Forti V., Gray, V., Kuehr, R., & Stegmann, P. (2017) *The Global E-waste Monitor 2017*. Bonn/Geneva/Vienna: United Nations University, International Telecommunication Union & International Solid Waste Association.
- Climate Group (2008) *SMART 2020: Enabling the Low Carbon Economy in the Information Age*.
- Eisenmenger, N. et al. (2020) The sustainable development goals prioritize economic growth over sustainable resource use: a critical reflection on the SDGs from a socio-ecological perspective. *Sustainability Science*, 15, 1101-1110.
- Gill, S. (1995) Theorizing the interregnum: the double movement and global politics in the 1990s. In B. Hettne (ed.) *Inter-national Political Economy*. London: Zed Books. pp.65-99.
- Goldin, B. (2006) The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword? *Journal of Technology Transfer*, 31, 17-30.
- Goody, J. (2001) Competencies and education: contextual Diversity. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber Publishers. pp. 175-189.
- Green, A. & Janmaat, J. G. (2016) Education and social cohesion: a panglossian global discourse. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. West Sussex: Wiley-Blackwell. pp. 169-188.
- Hickel, J. (2019) The contradiction of the sustainable development goals: growth versus ecology on a finite planet. *Sustainable Development*, 2019, 1-12.
- Lange, S., Pohl, J. & Santarius, T. (2020) Digitalization and energy consumption: does ICT reduce energy demand? *Ecological Economics*, 176, 1-14.
- Levy, F. & Murnane, R. J. (2001) Key competencies critical to economic success. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern: Hogrefe & Huber Publishers. pp. 151-173.
- Lingard, B. & Sellar, S. (2016) The changing organizational and global significance of the OECD's education work. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. West Sussex: Wiley-Blackwell. pp. 357-373.
- Marcelle, G. M. (2000) *Transforming Information & Communications Technologies for Gender Equality*.
- Moss, P. (2019) *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. New York: Routledge.
- OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy*. <https://basicknowledge101.com/pdf/KNOWLEDGE-BASED%20ECONOMY.pdf> (2021.4.11 最終閲覧)
- (2001a) *Glossary of Statistical Terms*. <https://stats.oecd.org/glossary/> (2020.4.11. 最終閲覧)
- (2001b) *Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. <http://www.OECD.org/site/worldforum/33703702.pdf> (2021.4.11. 最終閲覧)
- (2017) *Fixing Globalization: Time to make it work for all*. <https://www.OECD.org/digital/fixing-globalisation-time-to-make-it-work-for-all-9789264275096-en.htm> (2021.4.11. 最終閲覧)
- (2018) *The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.OECD.org/pisa/Handbook-PISA->

2018-Global-Competence.pdf (2021.4.11.最終閲覧)

—— (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030*,
OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes.

Rychen, D.S. & Salganik, L. (2002) *DeSeCo Symposium: Discussion Paper*.

Semieniuk, G. (2014) *The Digital Revolution's Energy Cost*.
<https://www.economicpolicyresearch.org/insights-blog/the-digital-revolution-s-energy-costs> (2021.4.11. 最終閲覧)

UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*.

UNESCO et al. (2013) *The ICT Opportunity for a Disability-Inclusive Development Framework*. <https://www.itu.int/en/publications/gs/Pages/publications.aspx?media=electronic&parent=S-GEN-DISABILITY.01-2013> (2021.4.11.最終閲覧)

United Nations. (2015) *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*.

付記 本研究は、JSPS 科研費 JP20J11691 の助成を受けたものです。

謝辞 本稿の執筆にあたり、終始貴重なご指導及びご助言をいただきました刑部育子先生（お茶の水女子大学）に厚く御礼申し上げます。

研究ノート

農業高校における SDGs と ESD 実践の考察 —全国農業高校教員・教育実践アンケート調査のテキストマイニング分析から—

安部由香子*・御手洗洋蔵**・惟村直公**・熊澤恵里子**

東京農業大学大学院博士後期課程*・東京農業大学**

A Study on the Practices of SDGs and ESD in Agricultural Education: Insights from Text Mining Analysis of Agricultural High School Teachers Using an Educational Practices Questionnaire Survey

ABE Yukako, Graduate Student, Graduate School of Tokyo University of Agriculture

MITARAI Yozo, KOREMURA Naohisa, & KUMAZAWA Eriko, Tokyo University of Agriculture

The purpose of this study is to examine SDGs and ESD in agricultural education based on text mining analysis of agricultural high schools using an educational practice questionnaire survey. There are many ESD practices in Japan, however, ESD research is lagging behind in agricultural high schools. Even though agricultural high schools work on good practices, especially in environmental education, most of them do not have a cross-curricular approach that incorporates the SDGs and ESD perspectives. The UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet) was put in place as the national network among schools in Japan for promoting ESD. Nonetheless, only eight agricultural high schools have joined ASPnet.

This analysis revealed that the practices of SDGs and ESD have some points in common. Most schools tended to use the word “local” in their responses to this questionnaire and mostly the objective of the practices is to help students reconsider features of their own society. In addition, personal transformation through SDGs and ESD is related to students’ career decisions. We found that principals and other teachers showed high awareness of and positive opinions about SDGs and ESD, and designing educational curriculums and school goals from the perspective SDGs can encourage to prompt a whole school approach to ESD. This study clarified that many agricultural high schools use Good Agricultural Practices (GAP) education as one of their SDGs practices.

Key Words: agricultural high school, ASPnet, ESD, SDGs, text mining

I 研究目的と背景

本研究の目的は、持続可能な開発目標（以下、「SDGs」という。）に先行してすでに農業関係高校（以下、「農業高校」という。）において、持続可能な開発のための教育（以下、「ESD」という。）のひとつとして取り組まれてきている農業生産工程管理（以下、「GAP」という。）¹⁾に着目し、SDGs および ESD 実践について、全国農業高校教員

の教育実践アンケート調査の分析から解明するものである。

2019 年に ESD に関する「グローバル・アクション・プログラム」の活動期間が終了するにあたり、「持続可能な開発のための教育：SDGs 達成に向けて」（以下、「ESD for 2030」という。）が 2019 年国連総会において採択された（UNESCO、2020）。これにより、これまで SDGs に先行して取り組まれてきた ESD ではあるが、SDGs という世界共通

の達成目標を構成する重要要素の一つと位置付けられ、抽象的であったESDをより具体的で取り組みやすいものになっている。

中央教育審議会（2016）においてESDは、「次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」と述べられており、SDGs全目標に貢献するものとして期待されている。同答申の注釈において「持続可能な開発のための教育や主権者教育も、身近な課題について自分ができることを考え行動していくという学びが、地球規模から身近な地域の課題の解決の手掛かりとなるという理念に基づくものである」とも述べられており、ESDの実践を通じて社会に開かれた教育課程の実現に寄与していく必要性も示された。

未知の感染症蔓延や地球温暖化による気候変動等、私たちが予測不可能であった事象が多く発生している現状を踏まえると、人間が持っている既知の常識や価値観をどのように変容し、自然および他者とどのように共生していくのが重要な課題であり、ESDに関連した教育を提供する教育者にもより高度な資質・能力が求められよう。事実、佐々木（2021）は、諸外国と比較してわが国では、ESDを実践する際に、教員側が変化を予測して、持続可能な未来を描き、教育実践を変容させていく視点が見られないと報告している。

このような背景の中、本研究の対象とした農業高校においても、2018年3月の高等学校学習指導要領改訂をうけて、教科の目標として持続可能な社会の形成に寄与する人材の育成が明記されている（文部科学省、2018）。次世代の農業後継者の育成を使命とする農業高校では、今後ESDが実践されることが大きく期待されている。しかし、日本全国1,120校あるユネスコスクール（2019年11月時点）のうち、2019年度全国高等学校農場協会に登録している農業高校のユネスコスクール加盟数は8校であり、この数から考えても、非ユネスコスクールでのESD実践が、ESD導入推進のひとつの鍵になると推測できる（須賀、2021）。

他方で農業高校では、従来からGAP認証の取得を推進しており、2020年5月末時点で91校が

第三者機関によるGAP認証を取得している（農業水産省、2020）。GAPは農業の持続性に向けた世界的な取り組みであり、農林水産省が導入を推奨する農業生産工程管理の手法のひとつである。文部科学省および農林水産省（2017）は、「農業高校において、生徒がGAPを学び、自ら実践することで、農業生産技術の習得に加えて、経営感覚を兼ね備えた人材として必要な資質・能力を育成する」ことを期待しており、国際的に通用するGAP認証を取得することで、経営感覚に加えて国際感覚の育成にもつながることから、GAP教育がESDの実践教材になり得ると考えられる。加えて、GAPを活用した農業高校でのESD実践は、食品安全・環境保全・労働安全等の一連の農業生産活動の持続性を確保する観点から、農業高校のSDGs達成にも寄与する可能性がある。

農業高校におけるこれまでのESD実践を見ると、群馬県立利根実業高等学校の事例がある。2014年にユネスコスクールに加盟し、「地域に根ざした特色ある日本一の専門高校の創造」を教育目標としている。特に環境教育活動に力を入れており、学科の特色を活かした環境教育活動、食育活動、地域ボランティア活動を軸としたESD活動を実施している（ユネスコスクール、2020）。

2014年からスーパーグローバルハイスクール事業の指定校となり、現在はWWL（Worldwide Learning）学校としてグローバル教育の先進を担っている筑波大学附属坂戸高等学校では、科目群選択科目および一般選択科目として農業に関する科目を履修することができる。同校では、ESDの視点に立った探求型の国際教育に関する報告がある（建元・飯田、2020）。複数の国および学校と国際連携協定を結び、ESDの視点に立った国際協働学習プログラムの開発が行われており、インドネシアの林業高校等との交際交流が行われている。

このように、特定の高校に焦点を当てたESDに関する調査やESDに係る農業高校の優れた実践事例は多くあるものの、農業高校のSDGsまたはESDの実践について、全国規模の調査や考察はみ

られない。農業高校での SDGs および ESD の実践について考察することは、新学習指導要領等の背景から考えても、今後の農業教育の在り方を検討するうえで意義のある研究といえる。

そこで本稿では、農業高校教員を対象として、SDGs および ESD に関する基礎的知見を得ることを目的とした。職業に関する教科の一つである農業高校での、SDGs および ESD の現状や課題を明らかにする。

II 調査方法

1 質問紙調査の設計

農業高校における ESD 研究の基礎的資料とするため、「持続可能な開発の認知率とその関連要因—岡山市民を対象とした質問紙調査—」（宮川・井勝・諸岡・土生・青山、2009）の「SD および ESD の認知に関する質問」を参照し、質問項目を作成した。質問項目は無記名の選択形式で、基本属性（所属学校名・性別・年齢・職種）、SDGs および ESD という用語の認知に関する質問、各学校における SDGs および ESD 実践の有無、その教育的効果について調査した。また、SDGs および ESD 実践の有無について、「取り組んでいる」と回答した者には、その具体的な内容について、対象生徒・活動内容・期間などを自由記述式で質問した。教育的効果の詳細についても、同様に自由記述式とした。

2 調査方法

1) 調査対象

2019 年度時点で全国高等学校農場協会（2019 年 5 月 1 日作成）に登録している農業高校 373 校（北海道支部 30 校、東北支部 52 校、関東支部 74 校、北信越支部 34 校、近東支部 62 校、中国支部 29 校、四国支部 29 校、九州支部 63 校）に勤務している農業高校教員を対象として、2020 年 5 月に「農業高校における SDGs 及び ESD 実践の現状調査」に関する質問紙調査を行った（図 1）。質問用紙は郵送にて全国の農業高校へ配付し、

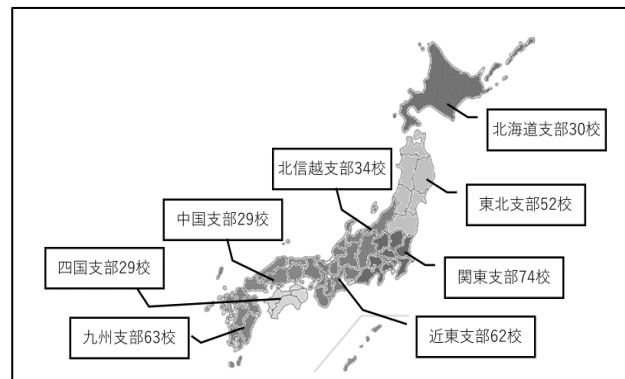


図1 全国の農業高校配置図(出典:筆者作成)

回収も同様に郵送にて行った。

2) 分析手法

質問紙調査の自由記述式で回答の得られた情報を、計量テキスト分析ソフト（KH Coder）を用いた分かち書き処理²⁾で構成要素を抽出し、農業高校における SDGs および ESD 実践での関心の高いキーワードを分析した。なお、本調査では得られた構成要素のうち、名詞、動詞および形容詞を分析対象とした。併せて、得られた構成要素を用いてクロス集計³⁾を行い、農業高校における SDGs および ESD 実践の特徴を分析した。

自由記述回答については、KJ 法⁴⁾による質的分析も行った。具体的な実践内容について、SDGs および ESD で統合的に取り組むことが求められている3つの側面「環境」、「社会」、「経済」と、国立教育政策研究所（2012）が「学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究〔最終報告書〕」にて提示している、持続可能な社会づくりの6つの構成概念（例：「多様性」、「相互性」、「有限性」、「公平性」、「連携性」、「責任性」）に分類した。教育的効果については、「教育的効果はある」と回答のあった自由記述回答を、上記同報告書内にて同じく提示のある、ESD の視点に立った学習指導で重視する7つの能力・態度（例：「批判的に考える力（批判）」、「未来像を予測して計画を立てる力（未来）」、「多面的、総合的に考える力（多面）」、「コミュニケーションを行う力（伝達）」、「他者と協力する態度（協力）」、「つながりを尊重する態度（関連）」、「進んで参加する態度（参加）」に

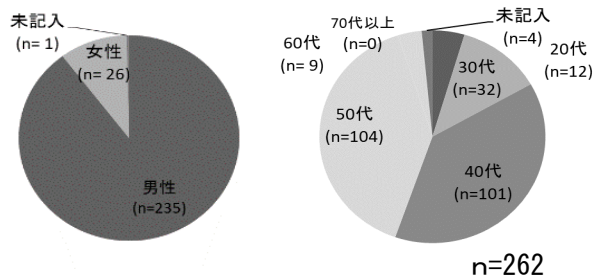


図2 回答者の基本属性 (出典:筆者作成)

分類した。

373 校中 219 校 262 名から回答を得た。回答率は 58.7%である (図 2)。回収した 262 枚全てを有効回答として扱っている。

Ⅲ 調査結果・考察

1 SDGs および ESD に関する認知度

SDGs に関して 82.8%が「知っている」、ESD に関しては 62.7%が「知っている」と回答した (表 1)。これは 2019 年「SDGs 認知度調査」で「聞いたことがある」と回答した日本人 49%と比較しても高かった (WORLD ECONOMIC FORUM, 2019)。SDGs および ESD の認知に関して「知っている」と回答した者の理解度について、SDGs に関しては、「大体意味を理解しており他人に説明できる」と回答した人が 51.4%と最も高く、ESD に関しては「なんとなく意味は分かるが他人に説明はできない」と回答した人が 48.1%と最も高い結果となり、農業高校教員における双方の高い認知度と理解度が明らかになった。

2 SDGs の教育実践に関する特徴

1) 具体的な取組について

表1 SDGsおよびESDに関する認知度と理解度

		SDGsについて	ESDについて
言葉を知っていますか	はい	82.80%	62.70%
	いいえ	17.2%	37.3%
	小計	262	260
理解の度合いについて	聞いたことがあるだけで意味は分からない	4.20%	9.90%
	なんとなく意味は分かるが他人に説明はできない	44.4%	48.1%
	大体意味を理解しており他人に説明できる	51.4%	42.0%
	小計	216	162

出典:筆者作成

「現在取り組みを検討中である」または「取り組んでいきたいがやり方が分からない」という、SDGs の実践にすでに取り組んでいる農業高校教員は 45.2%であった。実践までは至らずとも、SDGs 実践に前向きな回答が 24.5%とあり、合わせて 69.7%という高い数値で農業高校教員の SDGs 実践への関心の高さが示された (表 2)。

SDGs 実践の具体的な内容について、自由記述の回答における頻出単語の上位を表 3 に示した。なお、質問項目でもある「SDGs」および「農業」は除外した。平均文字数 60 文字、合計 6098 文字の自由記述回答を分析し、名詞 592、動詞 65、形容詞 2、副詞 5、助動詞 2 の 666 件の単語が抽出された。その結果、「取り組み・取り組む・取り組める」、「生徒」、「活動」、「環境」、「GAP・GGAP・JGAP・LGAP・Good Agricultural Practice・ASIA-GAP」、「研究」、「実施」が順に上位であった。GAP 教育、地域農家や地方自治体との連携、地域の文化や特産品に着目した取り組みが比較的上位であり、具体的には北信越ブロックの「キノコ」、関東ブロックの「エネルギー」、東海ブロックの「弥富文鳥」が挙げられた。SDGs は「誰ひとり取り残さ

表2 SDGs教育実践の有無とその教育的効果

	SDGsについて
取り組んでいる	45.2%
取り組んでいない	28.6%
過去に取り組んでいた	1.4%
取り組み予定はない	0.5%
現在取り組みを検討中である	18.0%
取り組んでいきたいがやり方が分からない	6.5%
小計	217
教育的効果はある	84.1%
教育的効果はない	0.0%
どちらともいえない	15.9%
小計	113

出典:筆者作成

表3 SDGsの具体的な取組について、自由記述の頻出単語

順位	単語	品詞	出現数 (出現率)
1	取り組み・取り組む 取り組める	名詞 動詞	37(0.056) ¹⁾
2	生徒	名詞	36(0.054)
3	活動	名詞	34(0.051)
4	環境	名詞	26(0.039)
5	GAP・GGAP・JGAP・LGAP Good Agricultural Practice ASIA-GAP	名詞	21(0.032)
6	研究	名詞	21(0.032)
7	実施	名詞	20(0.030)

1) 出現率に関しては、n=666をもとに算出した。

出典:筆者作成

ない」をモットーに、環境、社会、経済の三側面のバランスのとれた持続可能な開発を目指しており、農業高校において地域のこども園、小学校、こども食堂、大学、地元企業等多様な組織との連携が顕著であった。

今回のアンケート結果から、SDGsの教材としてGAP教育が活用されている現状が明らかとなり、未だSDGs実践に取り組んでいない農業高校においても、生徒の国際感覚を養う教材としてGAP教育が活用できる可能性が出てきた。

質的分析の結果、SDGs実践の具体的な内容について、3つの側面では「環境」に関する回答が93名91.2%と顕著に高い値となった(表4)。6つの構成概念の中では「有限性」に関する回答が最も多く81名79.4%あり、循環型農業、規格外野菜の加工による食品ロス削減、地域伝統文化の継承、絶滅危惧植物の保全等の活動が挙げられた。

SDGs実践をしている科目としては、農業科の原則履修科目である課題研究が13名と最も回答が多かった(表5)。課題研究は、農業学習の集大成として各専門科目と関連付けて学習することをねらいとして位置付けている。生徒個々の実態に応じて、生徒自らが課題を計画的に追求する科目とされており、地域の課題や生徒が抱えている農業の諸問題について、柔軟に対応しつつ教材として活用できる点が、授業内にSDGsの視点を取り入れやすくした要因であると考えられる。

2) 教育的効果について

SDGs実践の教育的効果については、「教育的効果はある」と回答した者が84.1%であった(表2)。その理由として、「世界の課題に興味を向けることができ、自分事として考えることができた」、「環境や食べ物などに興味を持ち、農業関係の就職先

や進学先を選ぶようになった生徒が多くなった」という意見があった。就職先などの進路に関する意識変化を挙げている回答が6名で、地域に対する考え方の変化を挙げている回答が7名であった。教育者の変化を挙げている回答は2名であった。

一方で、「どちらともいえない」と回答したのが15.9%であった。その理由として、「生徒の興味・関心を高めることができたかもしれないが、成果や評価を明確に設定していない」、「在学中に効果はないと思うが、SDGsの視点を持たせて社会や進学先に行くことが大切だと考える」、「昨年から実施しているため効果は不明です」という意見があった。

「教育的効果はある」と認識している農業高校教員が多く、SDGs実践の高い教育的効果が結果として明らかとなった。また、生徒への教育的効果だけではなく、教育に係る教職員への影響も指摘された。他方で、SDGsを教材として授業に取り入れてはいるものの、その効果の検討や実施後の評価を行っていない実態が明らかとなった。

KJ法により7つの能力・態度に分類した質的分析では、SDGs実践を通じて「多面的、総合的に考える力」が育成されるという回答が71名93.4%と最も高い結果となった。一方で、「コミュニケーションを行う力」の育成が15名19.7%と最も低く、課題が浮き彫りになった(表6)。

表5 SDGsを実践している教科・科目

科目名	回答者数	科目名	回答者数
課題研究	13	地理A	1
農業と環境	6	食品流通	1
授業	7	生物活用	1
総合実習	4	産業基礎Ⅱ	1
プロジェクト学習	4	探究活動のテーマ	1
農業クラブ	2	国際教育研究協議会	1
学校祭	2	年次総会	1
食糧科学	1	修学旅行	1
(学校設定科目)			
総合的な学習の時間	1	生徒会	1

出典:筆者作成

表4 KJ法による具体的なSDGs実践内容に関する自由記述欄の質的分析

統合的に取り組むことが 求められている3つの側面			持続可能な社会づくりの6つの構成概念					
環境	社会	経済	人を取り巻く環境に関する概念			人の意志や行動に関する概念		
			多様性	相互性	有限性	公平性	連携性	責任性
91.2% ¹⁾	64.7%	23.5%	36.3%	57.8%	79.4%	32.4%	52.0%	72.5%

1)n=102

出典:筆者作成

3 ESDの教育実践に関する特徴

1) 具体的な取組について

ESD実践にすでに取り組んでいる農業高校教員は35.2%と、SDGsより低い値であった(表7)。しかし、SDGsとESDの実践を区別していない学校や、2005年にESDが採択される前からSDGsと同様に、農業分野の諸問題としてGAPを用いた教育活動等を実施していて、改めて定義付けをしておらず、教育現場がESDと認識していないだけで、多くの実践事例があるのではないかと考えられた。

具体的な取り組み内容について、自由記述での回答は、質問項目でもある「SDGs」、「ESD」および「農業」を除外して構成要素を抽出し、出現回数を整理した。平均文字数62文字、合計3989文字の自由記述回答を分析し、名詞439、動詞55、形容詞7、助動詞2の合計506単語を抽出した。

結果として、「学習」、「環境」、「活動」、「実施」、「生徒」、「取り組み・取り組む・取り組める」、「地域」、「研究」が順に上位となった(表8)。SDGs実践での回答結果と比較すると、「地域」が新しく

頻出単語として上位であり、地域や外部等と連携した積極的な教育活動の実態が明らかとなった。

質的分析の結果、ESD実践の内容については「環境」に関する回答が最も多く57名89.1%であった(表9)。6つの構成概念の中では「責任性」に関する回答が54名84.4%で最も高かった。

農業高校における持続可能な社会を形成するための人材育成という観点では、環境教育を中心としたESD実践事例が多く、それらの多くが地域を意識した活動によって、将来を見据えた責任感の育成に焦点を当てていることが明らかとなった。

2) 教育的効果について

ESD実践の教育的効果については、「教育的効果はある」と回答した者が88.5%であった(表7)。その理由として、「地域と連携したことで、コミュニケーション能力が向上した」、「生徒が地域に目が向いている」、「地域資源を新たな型にすることにより持続可能な農業を展開できるようになることを実感することができた」、「他を認め、自分を

表6 SDGs実践で育まれる7つの能力および態度

批判的に考える力 【批判】	未来像を予測して計画を立てる力 【未来】	多面的、総合的に考える力 【多面】	コミュニケーションを行う力 【伝達】	他者と協力する態度 【協力】	つながりを尊重する態度 【関連】	進んで参加する態度 【参加】
23.7% ¹⁾	28.9%	93.4%	19.7%	27.6%	47.4%	64.5%

1)n=76

出典:筆者作成

表7 ESDの教育実践の有無とその教育的効果

	ESDについて
取り組んでいる	35.2%
取り組んでいない	40.1%
過去に取り組んでいた	1.9%
取り組み予定はない	1.2%
現在取り組みを検討中である	14.2%
取り組んでいきたいがやり方が分からない	7.4%
小計	162
教育的効果はある	88.5%
教育的効果はない	0.0%
どちらともいえない	11.5%
小計	78

出典:筆者作成

表8 ESDの具体的な取組について、自由記述の頻出単語

順位	単語	品詞	出現数 (出現率)
1	学習	名詞	26(0.051) ¹⁾
2	環境	名詞	25(0.049)
3	活動	名詞	24(0.047)
4	実施	名詞	17(0.034)
5	生徒	名詞	17(0.034)
6	取り組み・取り組む 取り組める	名詞 動詞	17(0.034)
7	地域	名詞	14(0.028)
	研究	名詞	14(0.028)

1)出現率に関しては、n=506をもとに算出した。

出典:筆者作成

表9 KJ法による具体的なESD実践内容に関する自由記述欄の質的分析

統合的に取り組むことが 求められている3つの側面			持続可能な社会づくりの6つの構成概念					
環境	社会	経済	人を取り巻く環境に関する概念			人の意志や行動に関する概念		
			多様性	相互性	有限性	公平性	連携性	責任性
89.1% ¹⁾	73.4%	32.8%	42.2%	46.9%	76.6%	34.4%	50.0%	84.4%

1)n=64

出典:筆者作成

高める方向性を生徒自らが身に付け、自己肯定感を持つことによって、自分の進路実現により積極的に歩んでいると考えられる」、「外国に興味を持った生徒がかなり増えた」、「生徒が地域での活動を通じて地球規模でのグローバル視点を持ちつつあるので」という意見があり、地域社会に対する意識変革を挙げている回答が12名であった。また、国際感覚の育成という観点で、ESD実践が教育的効果を上げていると評価している回答が4名であった。

一方で、「どちらともいえない」と回答したのが11.5%であった。その理由として、「農業従事者を目指す生徒は積極的なグループワークの参加を行ったが、その進路以外を考えている生徒はピンときていない様子であった」、「教育的効果をねらいに取り組むものではなく、生徒が社会人の一員として、よりよく生きていく要素みたいなものと考え。道徳的なもの」、「様々な取り組みの課題があり、この項目だけ特化して取り組むと他の事象の理解が浅くなり、生徒個々の研究テーマとして扱い、全員に高い取り組みができなかった。」という意見があった。ESDの教育的効果については、SDGs実践と同様に高いと認識している農業高校

教員が多かった。しかし、生徒の興味関心や理解度には個人差があり、一斉授業の教材として取り扱う課題が明らかとなった。

7つの能力・態度に分類した質的分析ではSDGs実践で育まれる能力同様、「多面的、総合的に考える力」が育成されるという回答が40名74.1%と最も高い結果となった(表10)。ESD実践は豊かな国際感覚を持った人格形成に係る内容であり、その変容は即時的な発現ではなく、長期的・継続的・総合的な評価姿勢の必要性が明らかとなった。

4 クロス集計の適用

職名ごとにSDGsとESDの理解度合を分析した結果、ESDの理解度はSDGsの理解度と比べると低いものの、特に管理職において双方の高い理解度が明らかとなった(表11)。ESDの実践に関して、「取り組んでいる」または「取り組んでいきたいがやり方が分からない」と前向きな回答が、校長では4名(100%)であったのに対し、教諭では約半数の47名(49%)であった(表12)。

しかし、本調査は職名に関して任意回答としたため、管理職の理解度は明言できない。教員の立場の違いが、SDGsおよびESD実践にどのような

表10 ESD実践で育まれる7つの能力および態度

批判的に 考える力 【批判】	未来像を予測 して計画を立 てる力 【未来】	多面的、総合 的に考える力 【多面】	コミュニケー ションを行う力 【伝達】	他者と協力 する態度 【協力】	つながりを尊 重する態度 【関連】	進んで参加 する態度 【参加】
18.5% ¹⁾	33.3%	74.1%	31.5%	33.3%	31.5%	66.7%

1)n=54

出典:筆者作成

表11 職名別によるSDGsとESDの認知度合

職名	大体意味を理解しており 他人に説明できる		なんとなく意味は分かるが 他人に説明はできない		聞いたことがあるだけで 意味は分からない	
	SDGs	ESD	SDGs	ESD	SDGs	ESD
校長	4(100%) ¹⁾	4(100%)	0	0	0	0
副校長・教頭	7(87.5%)	5(55.6%)	1(12.5%)	4(44.4%)	0	0
農場長・農場主任	10(55.6%)	6(35.3%)	6(33.3%)	8(47.1%)	2(11.1%)	3(17.6%)
農務課長・農業部主任	6(85.7%)	4(80%)	1(14.3%)	1(20%)	0	0
主幹教諭・総括教諭・指導教諭	1(100%)	1(100%)	0	0	0	0
生徒指導主事	67(49.3%)	41(42.3%)	64(47.1%)	48(49.5%)	5(3.7%)	8(8.2%)
教諭	0	0	3(75%)	2(66.7%)	1(25%)	1(33.3%)
講師・非常勤・臨時講師	1(50%)	1(100%)	1(50%)	0	0	0
実習助手・実習講師・実習教諭	15(41.7%)	6(24%)	20(55.6%)	15(60%)	1(2.8%)	4(16%)
未記入						
合計	111(51.4%)	68(42%)	96(44.4%)	78(48.1%)	9(4.2%)	16(9.9%)

1)認知率に関しては、SDGsとESDで分けて、職名ごとの総数をもとに算出した。

出典:筆者作成

影響を与えているかについては、今後明らかにしていく必要がある。

今回集計した分析データに関しては、2021 年春に『「農業高校における SDGs および ESD 実践の現状調査」報告書』として別途まとめる予定としている。

IV 農業高校でSDGsおよびESDに取り組む意義と課題

今回の調査結果により、農業高校教員が教育現場で行っている SDGs と ESD 実践には、共通項が見られた(図3)。SDGs および ESD の実践を通じた変容は、進路の選択や地域への意識変化等、様々な場面での多角的な物事の考え方・捉え方へとつながっていた。SDGs および ESD の実践が、思考力・判断力・表現力を豊かなものとし、見方・考え方を鍛える主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を後押ししている可能性ができた。

既存の教育課程やカリキュラム、学校教育目標等に SDGs および ESD の観点を取り入れることで、多様な価値観および地域組織との連携が教育現場の中に生まれる。そして、断片的ではなく学校組織として、教科横断的に様々な視点からの学びの場の提供につながると考察できる。今回の調査結果で、特に管理職の SDGs と ESD 双方の理解度と前向きな取組の姿勢が明らかとなり、今後教育現場における包括的な ESD の実践が期待でき

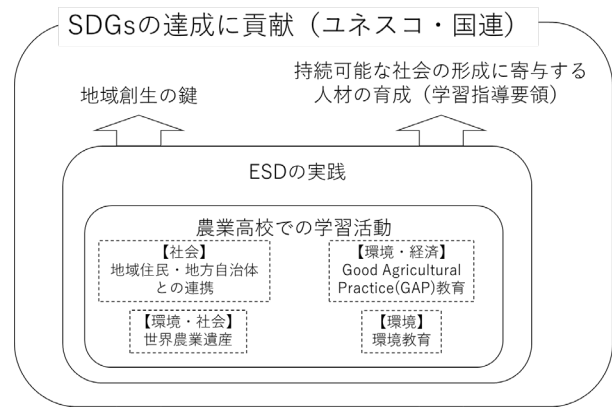


図3 SDGsの達成に貢献するESD実践

出典:筆者作成

るであろう。

未だSDGsあるいはESDの実践に取り組んでいない農業高校においては、生徒の国際感覚を養う教材として、GAP教育が活用できると考えられる。GLOBALG.A.P.やASIAGAPは、国際的なGAP認証であり、それぞれに環境保全や経営を意識した管理点が作られるのが特徴である。他方で、運営主体が都道府県であり、ほぼ全国的に進められている都道府県GAPが全国で39(2019年1月時点)存在する(農業・食品産業技術総合研究機構、2019)。第三者認証GAPを目指す前の過程で都道府県GAPに取り組むことで、GAPとはどのような取組なのかを理解すると同時に、生徒が改めて地域を知る機会となり、農業高校でのGAP教育が、環境・社会・経済の三側面が連携したESD教材となり得るであろう。

これまでは、個々の校長や教員による努力や繋がりが各学校におけるESD促進の大きな原動力

表12 職名別によるSDGsとESDへの取り組みの現状

職名	取り組んでいる		取り組んでいない		過去に取り組んでいた		取り組む予定はない		現在取り組みを検討中である		取り組んでいきたいがやり方が分からない	
	SDGs	ESD	SDGs	ESD	SDGs	ESD	SDGs	ESD	SDGs	ESD	SDGs	ESD
校長	3(75%) ¹⁾	2(50%)	0	0	0	0	0	0	1(25%)	2(50%)	0	0
副校長・教頭	6(66.7%)	3(33.3%)	2(22.2%)	4(44.4%)	0	0	0	1(11.1%)	1(11.1%)	1(11.1%)	0	0
農場長・農場主任	9(52.9%)	6(37.5%)	5(29.4%)	7(43.8%)	0	0	0	0	3(17.6%)	2(12.5%)	0	1(6.3%)
農務課長・農業部主任	3(42.9%)	3(60%)	1(14.3%)	1(20%)	0	0	0	0	2(28.6%)	1(20%)	1(14.3%)	0
主幹教諭・総括教諭・指導教諭	1(100%)	1(100%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
生徒指導主事	62(45.9%)	33(34.4%)	40(29.6%)	38(39.6%)	3(2.2%)	2(2.1%)	1(0.7%)	0	22(16.3%)	14(14.6%)	7(5.2%)	9(9.4%)
教諭	0	0	2(50%)	3(100%)	0	0	0	0	0	0	2(50%)	0
講師・非常勤・臨時講師	2(66.7%)	2(100%)	1(33.3%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
実習助手・実習講師・実習教諭	12(33.3%)	7(28%)	10(27.8%)	11(44%)	0	1(4%)	0	1(4%)	10(27.8%)	3(12%)	4(11.1%)	2(8%)
未記入	98(45.4%)	57(35.4%)	61(28.2%)	64(39.8%)	3(1.4%)	3(1.9%)	1(0.5%)	2(1.2%)	39(18.1%)	23(14.3%)	14(6.5%)	12(7.5%)
合計	98(45.4%)	57(35.4%)	61(28.2%)	64(39.8%)	3(1.4%)	3(1.9%)	1(0.5%)	2(1.2%)	39(18.1%)	23(14.3%)	14(6.5%)	12(7.5%)

1) 認知率に関しては、SDGsとESDで分けて、職名ごとの総数をもとに算出した。

出典:筆者作成

であった（永田、2020）。日本ユネスコ国内委員会（2018）は、学校現場においてESDが浸透していくことを目標に、「ESD推進の手引き」として具体的なESDの実践方法を明言しており、学校全体で取り組むホールスクールアプローチの展開を指導助言のポイントとしている。しかし、今回の調査結果では、全国の農業高校において、SDGsまたはESDを、学校経営方針や学校教育目標等に位置付けていると回答したのは4名であり、十分に浸透しているとは言えない現状であった。

宮下敏・宮下啓子（2015）は、ESDが学校教育の現場に十分浸透しなかった要因を3つの観点に分けて説明しており、そのひとつに「教育現場に帰する要因」を挙げている。ESD推進の意義や必要性を教員が認識していたとしても、実践の方法が分からなかったり、日常の教育的課題によりESDに取り組む余裕がなかったり、未だ多くの課題が存在しており、「学校教育での教員向け研修会の実施等により、ESDの啓発や説明、教育課程への位置付けの方法、実践例の紹介等、教員がESDについて学ぶ機会を設けることが必要」としている。

これらのことを踏まえると、佐々木（2021）が指摘している教員の変容への対応力の醸成が、今後の教員育成の課題であると改めて考察できる。今回の調査では、多くの農業高校教員の様々な優れた取り組みが明らかとなったが、教職員の異動等によって途絶えてしまわないように、学校組織として取り組むSDGsとESDの実践が必要である。

V おわりに

地域と連携したSDGsおよびESDの実践は、連携先である農家や市民に対して、学びの場の提供にも繋がり、農業高校を越えた様々な組織・空間へ、新たな価値観や行動の創造を促進していると考えられる。農業高校は職業に関する教科の一つとして、昔から地域農業をはじめ地域社会に根付いている存在であり、地方自治体や社会教育施設との連携も多くみられることから、ESDが地域創

生の鍵になる可能性がある。

一方では、成果の表現や評価基準の難しさが改めて課題として明らかとなった。SDGsおよびESDの実践に係る評価については記述式とする等、個々の生徒がどのように成長したかを評価する個人内評価が有効的であり、そのために評価基準の明確化が必要である。

今回の分析では、環境に関わりのある活動が多く挙げられ、農業高校でのSDGsおよびESD実践において、環境教育が起点とされていることが明らかとなった。一方で、ESDの基本的な考え方とされている環境・社会・経済の統合的な発展という点では、経済の側面が弱いという課題が浮き彫りとなった。石野・石川（2020）は、日本のESDの展望として、現状は自然科学分野での推進が中心であり、人文・社会科学分野においても、ESDの視点から包括的な指導ができる教員を養成することが重要な課題であると報告している。今後は地域の経済・産業界と学校教育の連携を始め、環境・社会・経済の3つの側面をどのように関連付けていくかを検討していく必要がある。

今回の研究を通じて、SDGsとESDは複雑な関係性をもっていることが示唆された。このことから、今後の課題として、これら二つの関連構造について研究されることが求められる。国内の学校教育における、誰ひとり取り残さない空間を実現するための、産業や地域、年齢を越えた繋がりが今後必要である。

<注>

- 1) 農業生産工程管理(GAP)は Good Agricultural Practice の略であり、農業活動を改善することで、より良い農業経営を実現する取組である。2014年にDESDの後継として国連総会において採択された、グローバル・アクション・プログラム(GAP)とは異なる。
- 2) 自然言語の文中の単語を、意味を担う最小の言語要素に分割すること（保田、2006）。
- 3) 構成要素の集計でカウントされた数値に対して、他の質問項目（職名）と掛け合わせて集計した。
- 4) 同じ内容の回答を系統ごとに分類した後、情報を整理、

分析して、図解等にまとめていく手法(川喜田、1966)。

＜引用文献＞

- 石野沙織・石川誠(2020)「国際比較から見る日本のESDの展望」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第2号、131-140頁。
- 川喜田二郎(1966)「資料の創造的活用」『情報管理』Vol.9-3、127-132頁。
- 国立教育政策研究所(2012)『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究最終報告書』https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_saishuu.pdf(最終閲覧2021年3月3日)。
- 佐々木織恵(2021)「ESDの実践における教師の専門性、学校経営と支援体制—国内外の先行研究の検討から—」『日本ESD学会第3回大会研究発表要旨集』。
- 須賀智子(2021)「中学校でのESD導入のための食を活用したカリキュラム・デザイン手法の提案」『日本ESD学会第3回大会研究発表要旨集』。
- 鈴木克徳(2021)「我が国におけるESD推進に向けた更なる取組について—ESD for 2030の実現に向けた重要課題—」『日本ESD学会第3回大会研究発表要旨集』。
- 建元喜寿・飯田順子(2020)「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—」『ESD研究』Vol.3、50-60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等について(答申)』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(2020年11月21日最終閲覧)。
- 永田佳之(2020)「“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」『ESD研究』Vol.3、5-17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』https://www.mext.go.jp/unesco/004/_icsFiles/afieldfile/2018/07/05/1405507_01_2.pdf(最終閲覧2020年11月22日)。
- 農業・食品産業技術総合研究機構(2019)『GAP認証を「知る・取る・活かす」を支援する研究成果パンフレット—GAP認証取得と経営改善に向けて—』https://www.naro.affrc.go.jp/publicity_report/publication/files/GAPpmfmai
- n.pdf(最終閲覧2020年11月22日)。
- 農林水産省・文部科学省(2017)『農林水産業を学ぶ高校生の就農・就業に向けた人材育成の方策の方向』https://www.maff.go.jp/j/new_farmer/n_kyoiku/nokou/attach/pdf/nokou-2.pdf(最終閲覧2020年11月22日)。
- 農林水産省(2020)『農業高校におけるGAP認証取得状況』https://www.maff.go.jp/j/new_farmer/n_kyoiku/attach/pdf/kyoiku_gap-13.pdf(最終閲覧2020年11月22日)。
- 保田明夫(2006)『形態素分析と分かち書き処理』https://www.wordminer.org/wp-content/uploads/2013/04/63_5.pdf(最終閲覧2020年12月12日)。
- 宮川雅充・井勝久喜・諸岡浩子・土生真弘・青山勲(2009)「「持続可能な開発」の認知率とその関連要因—岡山市民を対象とした質問紙調査—」『環境教育』Vol.18-3、53-58頁。
- 宮下敏・宮下啓子(2015)「DESD後の学校におけるESDの推進—学校での体系的な取り組みへの提案—」『環境教育』Vol.25-1、160-167頁。
- 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年度告示)解説農業編』https://www.mext.go.jp/content/1407073_13_1_1_2.pdf(最終閲覧2020年11月21日)。
- ユネスコ・アジア文化センター(2020)『ユネスコスクール加盟校情報』http://www.unesco-school.mext.go.jp/muiifeiwf-18/#_18(最終閲覧2020年11月23日)。
- ユネスコスクール(2020)『群馬県立利根実業高等学校2020年度活動報告』<https://www.unesco-school.mext.go.jp/schools/list/tone-vocational-high-school/>(最終閲覧2021年6月26日)。
- UNESCO(2020) *Education for Sustainable Development: A roadmap* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>(最終閲覧2020年12月7日)。
- WORLD ECONOMIC FORUM(2019) *Global Survey Shows 74% Are Aware of the Sustainable Development Goals* <https://www.weforum.org/press/2019/09/global-survey-shows-74-are-aware-of-the-sustainable-development-goals/>(2020年11月21日最終閲覧)。

大会報告 1

日本ESD学会 第3回大会報告

I 開催形態と参加実績

日本ESD学会第3回大会は、2021年2月6・7日、20・21日の4日間、オンラインにて開催された。当初、成蹊大学において昨年9月に開催を予定していたものの、新型コロナウイルス感染症拡大の事態を憂慮し、残念ながら中止した。対面にて開催できないか模索したが、終息まではかなりの時間を要すると判断し、会員各位の研究成果を披露する場を設けるため、オンラインでの開催に踏み切った。

一般発表は、6日は学校教育に関連しているもの、7日はローカルな次元のもの、21日はグローバルな次元のものに、発表者のご理解、ご協力をいただき、3つの分科会を設定することができ、22名の会員から意欲的な研究の成果が披露された。

20日にはシンポジウムが開催された。鈴木克徳会員、永田佳之会員のお二人が、ポスト・コロナ時代へ向かってく中でのESD for 2030の実現をめざすために地平を拓いていただいた。

大会参加者は、申込者数にして重複を除いても300人を超えた。シンポジウムでは、この半数以上の会員がweb参加した。

II 一般研究発表

主として学校教育に関連した分科会では、さまざまな学校あるいは校種を越えた実践報告や理論が展開された。教育課程におけるSDGsの取り扱い方、教科等におけるESDの実践など、カリキュラムマネジメントからみたESDの新たな展開に資する発表が目立った。

ローカルな次元にもとづいた発表では、ESD推進のために地域との協働を目指したさまざまな手法が提示された。幼児も含めた子どもの変容に照射した地域資源の効果的活用など地域との連携実績が報告された。地域資源の保護活用をESD展開

のなかで捉え、単なる「ふるさと学習」にとどまらない学習の提案はESDの質的向上につながったといえる。

グローバルな次元では、持続可能性を追求するグローバルイシューに意欲的に取り組んだ成果が並んだ。とりわけ地球市民教育（GCED: Global Citizenship Education）とESDとの関係について知見を深めることができた。また、国内外のESD研究のサーベイもESDの系譜の整理に役だった。

III シンポジウム

パネラーの発表要旨と主な質問を以下に示す。

●鈴木克徳（ESD-J）

我が国におけるESD推進に向けた更なる取組について：ESD for 2030の実現に向けた重要課題

我が国におけるESD推進の第1期（2005年～2014年）においては、世界に先駆けたESD関係省庁連絡会議やESD円卓会議の設立に加え、ユネスコスクールを活用したESDの推進、ユネスコスクールを支援するためのユネスコスクール支援大学間ネットワークの構築、さらには地域ぐるみの先駆的取組として、国連認定ESD地域拠点（RCE）やESDコンソーシアムなどが推進された。また、市民社会の活発な活動も我が国の特徴の一つと言える。

第2期（2015年～2019年）においては、国際的には2015年の「2030アジェンダ」とSDGsの国連総会での決議、気候変動に係るパリ協定の合意があり、国内的には、学習指導要領におけるSDGs、ESDの明記が行われ、それらがESDへの追い風となった。ESD活動支援センター（全国・地方）、地域ESD推進拠点等からなるESD推進ネットワークが構築されたことが大きな成果の一つと言える。

第3期（2020年～2030年）では、ESD for 2030を踏まえた新たなESD国内実施計画の検討作業

が政府により行われている。

第1回 ESD 円卓会議で示された新 ESD 国内実施計画の基本的な考え方は以下の通り。

- 1) ESD と SDGs の繋がり強化
- 2) ステークホルダー間のパートナーシップの促進
- 3) 5つの優先行動分野の推進
 - ①政策の推進 (ESD の政策への取り込み)
 - ②学習環境の変革(機関包括型アプローチの実施)
 - ③教育者の能力構築 (ESD を実践する教育者の育成)
 - ④ユースのエンパワーメントと動員
 - ⑤地域レベルでの活動の促進

以上を踏まえて今後 10 年間での重要課題を整理すると、以下のようになると考えられる。

- 1) SDGs への ESD の統合の推進
- 2) ステークホルダー間の対話のためのプラットフォームの確立
- 3) 市民社会による活動の強化
- 4) ユースの活躍機会の増大
- 5) 積極的な国際的発信

●永田佳之（聖心女子大学）

‘ESD for 2030’を読み解く：ポスト・コロナ時代の ESD を展望する

ESD は包括的な概念であり、その射程は実に広い。「国連 ESD の 10 年」より以前に S・スターリンらによって指摘されてきたこの特性は裏を返せば ESD の曖昧性ともなり、日本ユネスコ国内委員会も「ESD に多様なテーマ・内容が含まれ得ることから、その理解が多義的になり、ESD を分かりにくいものにしていくことも事実である」と上記の「10 年」を振り返っている（日本ユネスコ国内委員会、2014）。

そこで、いまいちど ESD の本義を確認しておきたい。その本質へと導くのは、国際政治学者の坂本義和（1990）の表現を借用すれば、「問題の地球性と問題意識の地球化」であろう。戦後、国境を越えて深刻化しつつあった環境危機に対して、

人類は初めて問題が地球規模であることを共通の認識として持つようになった。一昨年のユネスコ総会で決議された‘ESD for 2030’はこうした認識のもとに捉える必要がある。

‘ESD for 2030’の背景には、UNESCO によるロードマップに明記されているように、気候変動をはじめとした地球規模の課題に応答する教育、とりわけ SDGs を実現するための教育として ESD が位置づけられ、この 10 年で持続可能な未来への「大きな社会変革」と「深い変容」を実現せずして人類の持続可能性も覚束ないという従来にない程の危機感がある。今後、2030 年まで ESD は、政策・学習・教育者・若者・地域という従来の優先的課題領域は踏襲されるものの、「ディスラプション」という言葉に象徴されるように根本的な社会変革を生み出す教育が求められている。

‘ESD for 2030’の真髄を把握するにはロードマップ版のみならず 2019 年のユネスコ総会及び国連総会での決議文書を精読することが ESD 研究のみならず実践や政策にも重要である。そこには、従来の ESD のスケールアップではなく、バージョンアップとも言える ESD 自体に求められる変容が描かれている。例えば、実践レベルでの矮小化や断片化、従来の思考・行動・生活様式からの脱却、消費社会の問い直し、ひいては開発そのものに対する批判的な問いかけ、持続可能性の文化の醸成など、コロナ禍をもたらした社会への警鐘が随所に見出される。

日本の ESD 研究のミッションとしては、‘ESD for 2030’の鍵概念を日本社会と照らし合わせ、「大きな変革」に向けて教育の課題を明らかにすることであろう。一例であるが、「大きな変革」につながる市民性を育むことは重要課題である。学校教育の文脈で言えば、「垂直的序列化」と「水平的画一化」という特性をいかにして「水平的多様化」という学校文化、すなわち「持続可能性の文化」に変容させられるかがユネスコスクールをはじめ、ESD を標榜する学校に期待されてしかるべきであろう。その他、断片的な実践からの脱却、偏重した能力主義の弊害や問題解決能力の捉え直しな

ど、日本のESDをめぐる継続的な対話がこれまでも増して求められていると言えよう。

※本講演での問題提起を活かす形で、大会1週間後に「ESD ダイアログ」を開き、15人の会員と共に「ESD for 2030」から日本の現場を捉え直す対話の時間を持つことができた。参加された方々にこの場を借りて謝意をお伝えします。

●主な質問・意見

(チャットで寄せられた質問を抜粋し要約)

- ・ESD推進に向けた今後の期待として市民社会組織、企業とのつながりの強化をあげられたが、連携が十分ではないその原因をどのようにとらえているか、また、どのような方策を取れば連携を推進することができると考えておられるか。
- ・私たちの健康、経済、社会は生態系の健全性に大きく依存しており、今回のCovid19以外にも新たな感染症の伝播がいつ起きてもおかしくない。SDをテーマにしていたはずなのに、ESDに落とし込まれたことがすべての掛け違いの始まりであって、2002年の時点で今の成り行きは決まっていたと考える。SDGsの何番を中心とかユネスコスクールだとか遺産登録といった類の認証システムの薄さは露呈されただろう。それでも持続可能性を云々しようとするならば言うだけではなくて子どもたちを第一に考えて行動していただきたい。この子たちが大人になったとき、自分たちが胸を張って地域を、地球を引き継ぐことができか。新ESD国内実施計画やESD for 2030にはその覚悟と行動があるだろうか。
- ・学校教育における(また社会全体における)市民性や人権を軸とした「持続可能性の文化」の実現にはまだまだ壁があるように思うが、この壁を乗り越えるためにいま必要なことは何だと思われるか。
- ・ESD for 2030においては政策面において各国主導、特に市民主体との点で、個々人に対する行動変容を強く求めていると理解できるので、いかに市民性を高めるかということは極めて重要な要素になると思う。ユネスコでも学びの4本柱の2つ

にLearning to live together, learning to beが示されており、GCEDが目指す事柄とも一致すると考えている。ESDの実効性を高めるためにも、ESDとGCEDの二分化を解消するために求められるべきこととは何であるか。

・一教師が実践できることをしているだけでは、矮小化と言われて終わってしまうようにも感じる。学校でESDの矮小化で終わらさないためには、どうして行けばよいか。

・「サステナビリティの文化」について、本質主義に陥ってしまう側面もある「文化」と、流動的で多様な価値を含む「サステナビリティ」という考え方が結びつくところがとても興味深いと感じている。ロードマップにはその内容が詳しく示されていないとのことだが、「サステナビリティの文化」をどのように捉えておられるか。

・最近国内のコロナ感染者や医療関係者への地域での対応を見るにつけこれは諸外国には少ない残念なことが多く、地域ぐるみの共生というかempathyというものがあってESDが成り立つのではないかと思うがいかがか。

・社会的に弱い立場にある子どもたちやそのような子どもたちが多く通う学校は、個人だけでは解決できない構造的課題に直面している。その環境下でESDを「新たに取り入れる」余裕はなく、しかし彼らの学校生活には持続可能な教育の観点でも非常に危機的なものがあると思う。一方国レベルでは、ESDで提唱されてきたコンピテンシーが人材の国際的競争力の向上のために強調される傾向は否めなかったと思う。このジレンマや分断を乗り越えるために必要なことについて、お考えを伺いたい。

Ⅳ アンケート結果

大会終了後のアンケートでは78人に会員から回答が寄せられた。このうち3割は非会員からの回答であり、大会への関心の高さがうかがえた。

本大会の満足度では、27人(34.6%)が「非常に満足」38人(48.7%)が「満足」としている。運営面に関する満足度では、発表要旨集への満足度は高

く、参加申し込み・発表申し込みや当日の運営面、大会開催時期、日程に関してはほぼ満足が得られたのに対して、広報、周知に関して満足度は高いとはいえず、課題が残った。以下、回答記述の一部をあげる（一部抜粋、要約）。

●自分にとって有益だと感じられたこと

- ・ESD for 2030 など、最新の知見に触れ、また新たな学びの場をいただくことができた。
- ・最新のESDの動向や具体的な実践事例と研究事例について知ることができた。
- ・ESDを進める教師の姿、どんなことに気をつければよいかなど、いろいろな示唆をうけた。
- ・「そもそもESDとは何か」と改めて問い直すことができた。
- ・ESDは活動として捉えられることが多い。学会ではさまざまな方々がさまざまな側面から学術的にESDを捉えようとなさっていて、とても勉強になった。
- ・シンポジウムではESDの成り立ちなど振り返ることができました。ESDは時代とともに変わっていくという表現が印象的だった。
- ・ESDへの理解が深まり、こういう指導法があるのだと分かった。
- ・ESDの実践、研究、地域と全ての内容を学ぶことができ、本当によかった。
- ・日本におけるESD研究の最前線を知ることができた。
- ・ESDとSDGsの関係と、これまでの流れについて理解できた。
- ・SDGsが注目される中、日本のESDへの取組の現状を知ることができた。
- ・ESDとGCEDの類似性をきちんと知ることができた。
- ・ユネスコの動きなど欠落していた情報が得られた。
- ・自身の研究の取り組みを他の分野の先生方から評価いただいた。
- ・それぞれの立場の方々から専門的なお話を聞くことができたことと、初めてこうした大会におい

て発表する機会を与えていただき感想をいただくことができたことが自分にとって非常に有意義だったと感謝している。

- ・サイドイベント、シンポジウム、分科会 C(AM)：自身の業務との関係性が見られた。
- ・いろいろな方々のご発表を聞けて、今の日本のESD 研究者の研究の質がわかりとてもよかった。
- ・シンポジウムでは、基礎的な解説を含むものから具体的な実施教材の紹介、国際的な変容教材の紹介まで幅の広い視野が感じられた。
- ・全日程に参加することはたいへん難しいので、研究発表要旨集をダウンロードし、各報告の概要を把握することができてよかった。
- ・ZOOMによって地元において大会に参加でき、専門分野の多彩な人の発表や意見が聞けた。
- ・ポスト・コロナ社会において、教育をどのようにシフトしていくかのいくつかの示唆を得られた。
- ・研究発表後に個人的に今後の研究につながるアドバイスをいただくことができた。

●運営面について非常に不満、非常に満足を選んだ項目があればその理由について

- ・こまめにリマインダーメールを頂けたので、当日、過去のメールを探す必要なく、スムーズにオンライン会場に接続できた。
- ・初めて参加したが、浅い知識でも理解でき、深い研究をされており現在進行形の動向も知ることもでき、非常に満足した。
- ・コロナ禍で大変な中、発表の場や集う場を設定していただき、感謝する。学びを止めないということは、対面であれオンラインであれ、継続していくことだと思う。
- ・非会員も参加可能であり、参加しやすかった。
- ・発表要旨集が早くできていて大変参考になった。開催時期は私には最適だった。
- ・他の学会に比べ、どの発表もじっくり聞け、とても満足できた。
- ・ネット上の処理でほぼ運営可能であり、清涼感あり。
- ・無料でダウンロードでき（公開されていて）、全

体の研究動向を知ることができた。

- ・リモート形式の学会としての一つのあり方だったと感じる。
- ・時間配分や進め方などオンライン開催の強みが感じられた。チャットを使って質問を集めていて、双方向の学びができたと感じている。
- ・ZOOMの使い方の上手さ。
- ・要旨原稿作成の際は、こまめに連絡をいただき大変助かった。
- ・ズーム会議での研究会で開催が難しかったと思うが、細かい点まで連絡して下さったお陰で無事に研究会に参加することができた。研究発表もシンポジウムも充実していた。
- ・早期に申し込んだ参加者が申込みをしたかどうか忘れがちなので、参加確認済みのメールを送って欲しい。
- ・発表要旨集の存在を後半まで知らなかった。
- ・発表者の順番が事前に周知された日程と異なっていて、聴くことができなかった発表があった。
- ・地域活動の具体例が参考になる。難しい理論的な話は不要。
- ・発表しているパワーポイントの中で公開してもいい資料があれば、積極的にチャットにあげてほしい。あまりにも話が早すぎて、ノートが取れないときがある。
- ・コロナ禍でなくても、オンライン開催にすると、全国から（世界から）参加しやすくなるのではないかと思った。発表者側の問題も大きいと思いますが、事前の画面共有を必須にする、発表時間が20分になったら、アラームを鳴らす、質問は事前にチャットにあげるなどのグランドルールを明示しておく。

●次年度以降の大会について

- ・Web開催だと行けなくても参加できるのがよい。
- ・対面とオンラインの併用をお願いしたい。
- ・今回、オンラインで、場所にとらわれることなく躊躇なく参加できたのでよかった。対面による交流も大切だが、並行してオンライン参加も続けていただけると助かる。
- ・ズーム会議での開催は、大変参加しやすかった。

実際に会っての大会も良いが、これからは、ズーム会議での開催は有効だと思う。

- ・Zoom操作は大変そう。
- ・出来れば従来の大会運営がしたい。
- ・もし可能であれば特にシンポジウムについて期間限定でもオンラインで動画配信をしていただくと再度視聴し、理解を深められると感じている。
- ・今大会のようにZOOMでの参加を可能にしてほしい。
- ・次回以降もズームでやる場合、チャットで質問を受け付けるのか声を出して発言できるのか統一すべきと思う。またズームに不慣れのスピーカーには初めからプレゼンテーションファイルを事務局に提出させ事務局が操作すべきではないか。ズームの能力の有無で発表の可否を決めるのは良くないだろう。
- ・オンラインで行う場合、発表者・運営者側のZoomの技量に左右されないような形、又発表者と運営者側の理解に乖離が無い(分科会の中では、発表者にコメントをいただこうとしたら、既に退席されていたという事もあったので...)と尚良いかと思う。全体的には、時間通りに又質疑応答もスムーズにされており、自身の業務にも活かしていきたいと思える学びの多い時間だった。
- ・日程は、並行して分科会を設けることになるが、1回の土日にまとめたほうが良いと思う。
- ・やはり全国大会は夏に開いていただきたいと思う。参加したいいくつかのセッションに関し、討議の時間が短かったように思う。できるだけ発表時間を厳守していただき、討議時間を確保できると良いと思った。
- ・4日間の参加は難しいので、分科会を増やして日数を減らしてはどうだろうか。
- ・もし、今年のように、ズームを使うのだったら、4日間とっていただけると、とても勉強になる。
- ・要旨集だけでなく、できれば会員には個々のプレゼンデータが「ダウンロードできるのが基本」となっているとありがたい。
- ・できれば大会日時を分散させず、週末の2日間くらいで開催して頂けるとありがたい。また狭義

のESDだけでなく、国連／ユネスコの価値教育全般に射程を拡げて頂けると学会活動のさらなる発展のためにも有意義かと思う。

- ・大会日程の短縮を希望する。個人の研究発表については、他学会のようにオンデマンドでの閲覧・質問投稿などとした方が、より多くの発表者が参加できると考える。

- ・依然として学校教育関係者が多く、社会教育関係者や持続可能な地域づくりの実践者の発表参加者が少ないように思う。

- ・ESDは教育と地域創生活動が車の両輪だと思っており、後者に関する意見交換ができそうもないと感じていることが、加入をためらっている理由の1つである。

- ・幼児教育の実践発表をもう少しお聞きしたいと思った。

V 日本ESD学会第3回大会の振り返り

オンライン開催とした第3回大会は、上記のアンケート回答から、その効果と問題点が明らかになった。コロナ禍にあつては、対面での開催が困難であったためこの方法を採らざるを得なかったが、大会会場に出向く必要がなかったため、移動の負担は軽減され、一般研究発表への参加は円滑にできたのではないと思われる。ただし、対面であったこれまでは複数の分科会を同時並行していたが、参加できる機会をできるだけ多く提供するために、今回は週末に3日間設定した。主催者側にとっては相当の負担であったうえに参加者にとってもさほど評価されなかったことは、今後のオンラインプログラム作成に際しての教訓となった。

また、Zoomを使用した発表形態を採ることになったため、事前に発表者に対して使用方法など詳細かつ入念な説明に尽くした。にもかかわらず、当日発表がうまくいかないところもあり、主催者としての限界を感じた。Zoom等web会議ツールの普及によって、次第にこの点は解消されるであろうが、会員サービスの観点から課題意識は維持していきたい。

加えて、オンラインによる開催に限られたものではないが、発表内容をどこまでオンラインでしかもフリーで共有するかは、発表者および発表内容の広報および周知に努めなければならない一方、著作権保護の観点からどこまで制限を加えるかという葛藤があり、実行委員会では悩むところであった。事前に発表要旨を配信したことによって円滑な参加者の増加に大きく貢献したことは間違いないが、当日発表のスライドの提示を求める意見もあり、発表コンテンツをどこまで会員と共有するかは、対面実施の場合も含めた検討も今後必要となろう。

今回大きな課題となったのは広報、周知の仕方である。アンケート結果からもこの点については課題ありとする会員も少なくなく、第3回大会は当初対面での開催ということで進めていただけない、次回以降の大会をオンラインで行う場合は、迅速かつ詳細、丁寧に会員に通知していく必要がある。

対面かオンラインか、いずれかに傾斜するほうが主催側としては多大な労力を向けることから避けられるが、両者のメリットが明確である以上、いわゆるハイブリッドな開催も視野に入れないわけにはいかない。次回の大会は、新型コロナウイルス感染症の拡大、終息の状況を見計らいながら、いわゆるニューノーマル時代の大会開催の在り方に関する議論を注視し、開催時期とともに開催形態を検討していくことにする。

<参考文献>

坂本義和(1990)『地球時代の国際政治』岩波書店。

日本ユネスコ国内委員会(2014)『多様化の時代におけるユネスコ活動の活性化についての提言』

報告：石丸哲史(日本ESD学会第3回大会実行委員会委員長)

大会報告 2

日本ESD学会 第4回近畿地方研究会

＜オンラインシンポジウム（2020年7月19日）＞

主催：日本ESD学会／日本ESD学会第4回近畿地方研究会実行委員会／人文地理学会地理教育研究部会

共催：奈良地理学会／奈良教育大学

＜ユネスコスクールオンライン近畿地方大会（2020年11月1・8・15日）＞

主催：文部科学省／日本ユネスコ国内委員会／奈良教育大学／近畿ESDコンソーシアム

共催：日本ESD学会第4回近畿地方研究会実行委員会

後援：ESD活動推進センター／近畿地方ESD活動支援センター

I はじめに

日本ESD学会第4回近畿地方研究会は当初、2020年7月25日に奈良教育大学において実施予定であった。「地域学習を位置付けたカリキュラムマネジメント—双方向的な地域連携を目指して—」をテーマに、シンポジウム、ワークショップ（6会場）、研究発表（分科会）、ふりかえり、懇親会を企画していた。しかし、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の世界的拡大を受け、5月には開催方法や内容の再検討を余儀なくされた。

まず7月にオンラインでシンポジウムのみ開催し、その後の状況をみて研究発表（分科会）の場を設けることとした。そのため本稿では、シンポジウム部分の実行委員長を務めた河本と、研究発表等の部分の実行委員長を務めた大西が、それぞれに報告する。

II オンラインシンポジウム「新型コロナウイルス感染症（COVID-19）とESD地域学習：『Withコロナ』の経験を共有し『Postコロナ』に活かそう」

シンポジウムは、上記のテーマで7月19日（日）にZoomを用いてオンラインで実施した。日本ESD学会と同学会第4回近畿地方研究会実行委員会、人文地理学会地理教育研究部会が主催し、奈良地理学会および奈良教育大学が共催する形をとった。

開催方法や内容を再検討した5月には、学会等の多くがイベントを中止・延期していたが、それ

ばかりでは社会的役割を果たせない。今やれること、やるべきことを、形や規模を変えてでもやりたいと考え、初となるオンライン開催に挑戦した。従来の開催方式でも会場に足を運べない人はいる。ネット環境があれば在宅でも参加できるメリットを優先し、参加者の層を拡げる方向で可能性を拓きたいと考えた。テーマについては、コロナ禍をふまえたほうが多くの人に關心をもってもらえると考えて変更した。

事前告知に用いた開催趣旨は、次のとおりである。“コロナ禍によって学会・研修・研究会等の多くが中止・延期になり、教育実践の省察や対話・議論の機会が不足している状況にある。そこで本シンポジウムでは、ここまでの「Withコロナ」の状況下における地域学習の実践経験を共有したい。また、これらの貴重な経験を「Postコロナ」のESDに活かす方途を探りたい。”当時、学校教育界は突然襲ってきたコロナ禍とそれへの国や自治体の対応に翻弄され、先が見通せない状況にあった。その中で地域学習の実践経験を共有し、ESD（持続可能な開発のための教育）としての地域学習の在り方を議論する場にしたいと考えた。

内容は下記のとおりである。

- ・開会の挨拶（日本ESD学会・長友恒人会長）
- ・趣旨説明（河本大地）
- ・実践報告（敬称略）

- ①「コロナ禍における地域フィールドワークの可能性を探る」吉田寛（奈良教育大学附属中学校）

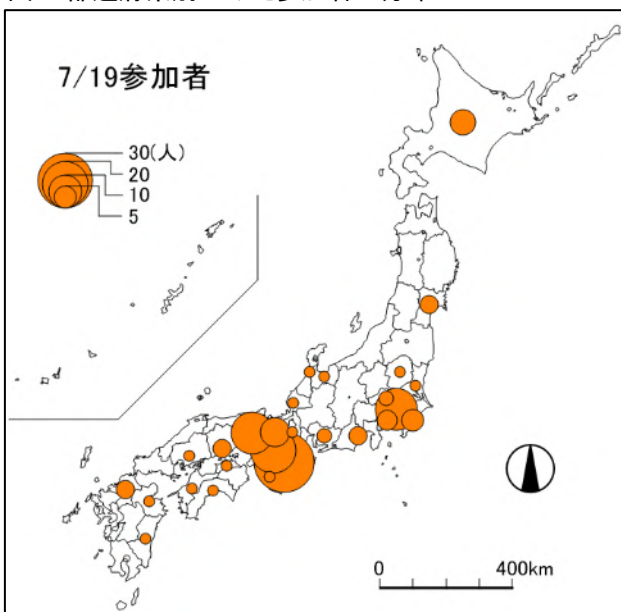
②「コロナ禍における小学校3年次の地域学習の実践」中谷佳子（千葉大学教育学部附属小学校）

③「コロナ禍における地域経済の教材化、コロナ禍を切り口とした課題の探究：SDGs、ESDとの関連性を問う」河原和之（立命館大学非常勤講師等）

- ・グループディスカッション×2
- ・質疑応答
- ・指定討論者からのコメント：佐藤浩樹（神戸女子大学）、碓井照子（奈良大学名誉教授）、中澤静男（奈良教育大学）
- ・閉会の挨拶（奈良地理学会・内田忠賢会長）

事前の参加申込は144人からあった。当初は実行委員会での議論により、「Zoom荒らし」防止策として開催団体の構成員のみ参加可としていた。しかし、広く参加を募りたいという声が登壇者等から出たため、申込締切直前になって招待枠も設けた。結果として、第1図のように遠方からの参

図1:都道府県別にみた参加者の分布



出典:MANDARA を用いて筆者作成

加者も多数得ることができた。これはオンライン開催ならではの。内訳は、大学・短大・高专等の教職員が34.0%、奈良教育大学をはじめとする各地の学生・生徒が29.9%、小学校の教職

員が11.1%、ほかに中学校・高等学校の教職員、NGO関係者などとなった。小学校教員の参加を多数得られたのは、本学会に会員が多いことや、実践報告者の呼びかけなどによる。

参加申込フォームには、『『With コロナ』の学びに関してあなたが感じる課題や関心のある事柄について教えてください』との問いを設けた。80名の記入があり、ディスカッションのための場づくりの参考にした。

実践報告者3名の報告は前頁のタイトルのとおりである。要旨は、本稿では割愛する。河本・吉田・中谷・河原（2021）に掲載しているので参照されたい。

実践報告の後、Zoomのブレイクアウトルーム機能を用いて、2回のグループディスカッションを実施した。1回目は、参加者に実践報告3本の内容と校種の組み合わせを基本とする8テーマから直前に選んでもらい、スタッフ側で振り分けて、3～10人が10部屋に分かれて25分間行った。2回目は、4～5人ずつランダムに12部屋に分かれて20分間の自由討議を行った。

実践報告者3名への質問は、報告中から随時チャットで受け付けた。質問への回答は口頭で行った。

吉田寛氏には、なぜSDGsを核とした取り組みをしようと考えたか、フィールドワークをどう進める予定か、地域学習で何を学ぶかという学習活動の目標をどう設定し生徒と共有したか、教師の価値観変容が生徒の価値観変容につながるという話があったが反対に生徒の価値観変容によって教師の価値観変容が起こった例があれば教えてほしい、身近な暮らしの延長上に世界があるということを意識させるにはどうすればよいのか具体例を教えてほしいなど、11名から質問や感想が書き込まれた。

中谷佳子氏には、オンラインで話し合い活動する際に子どもたちに設けたルールみたいなものはあるか、子ども同士のつながりをつくるための話し合う環境の設定に対する教師の支援のポイントがあれば教えてほしい、各自での街に出ての調べ

学習において教員側で配慮したこと、他者とのかわりの中で考えるという点におけるオンラインの限界は何かなどの質問があった。また、「問いの精選」の重要性という点に共感したなどの感想や、応援のメッセージ、地域学習の実践例の紹介も寄せられた。12名からの書き込みがあった。

河原和之氏への書き込みは5名で、経済を軸に社会の在り方や人々の心の在り方を具体的にすることができた、コロナによって生じた「陰と陽の逆転現象」に目を向ける教材化の視点が面白かった、現実を見つめながら前向きに思考していくことが大切と思ったなどの感想が寄せられた。また、ESDの教材開発における思考パターンとしてSDGsを念頭にネタを探すのかネタをSDGsと結びつけて価値づけるのか、日本の少子高齢化や中国とアメリカの覇権争いなどネガティブなテーマを河原氏ならどう取り扱うかなどの質問もなされた。

その後、指定討論者3名からコメントがあった。小学校教員を長く務めた大学教員であり地理教育を専門とする佐藤浩樹氏からは、今置かれている状況のなかで新たな工夫を取り入れていく3人の前向きな姿勢に学びたい、地域と自分との関わりはコロナ禍でなくともキーワードといった点が強調された。GISを専門とする地理学者で高等学校の新必修科目「地理総合」の設置にもかかわった碓井照子氏からは、コロナ禍を通じて、経済効率至上主義から人間の満足度や自由、環境重視へ、また東京一極集中ではなく地方の時代へと、価値観を変えることの重要性が強調された。小学校や教育委員会での勤務経験がありESDや文化遺産教育を専門とする中澤静男氏からは、子どもに自分なりの考えをもたせようというこだわりがあるのが3人の共通点であり、コロナ禍における地域学習は教育者としてのこだわり次第との指摘がなされた。

本シンポジウムの参加者は116名であった。

＜参考文献＞

河本大地・吉田寛・中谷佳子・河原和之(2021)「COVID-19(新型コロナウイルス感染症)禍をふまえた地域学習の

在り方を考える—オンラインシンポジウムの開催経験から—」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』Vol.7、181-192頁。

(報告：河本大地)

Ⅲ 学会員による自由研究発表

7月のオンラインシンポジウムのあと、自由研究発表を年度内に開催したいと時機をうかがっていたところ、ユネスコスクールオンライン近畿地方大会が奈良教育大学を中心として開催されることとなり、実践交流会の1分科会を「ESD研究会」として学会員による自由研究発表の機会とした。ユネスコスクールオンライン近畿地方大会は、11月15日(日)の本大会と、1日(日)、8日(日)のプレ大会の3日間開催され、発表を募集したところ6本の応募があり、11月1日と15日に各3本ずつの発表となった。

1. ESD研究会Ⅰ(11月1日(日)参加者39名)

司会：河野晋也(大分大学)

1) 中澤敦子(近畿環境パートナーシップオフィス)：地域資源を活用した学びの実現に向けて ～学校と地域が連携する有効性～

本研究は、本オフィスが2013年度より関わった37本のESD環境教育の実践報告や学習指導案を分析することで、学校と地域が連携する有効性を明らかにするものである。37本のうち、36本が地域の教材化に取り組み、体験的な学習を展開していた。また、そのうちの33本の実践において多様なステークホルダーと連携して学習を展開していた。また、目的によって連携相手を選んでいる様子を窺い知ることができた。例えば、学芸員との連携では、教員の事前研修時に専門的な知識を得ることを主たる目的とした事例が5本であり、生物調査時に同行し、体験と知識を結びつけることを主目的とした事例が6本であった。また、地域の方との連携では、体験活動時一緒に活動した事例が8件、インタビューや学習成果の発信時で

の連携が4件であった。本研究によって、特に地域の方々との連携が、「取組を行っている大人との出会いとあこがれ」、「自分も地域の役に立つことができるという自信」、「地域の方々に喜んでもらえるという自己有用感」、「地域の方と一緒に課題を解決していこうとする意識の高まり」など、持続可能な社会づくりへの行動化に効果的であることが明らかとなった。

2) 松浦慎(奈良ユネスコ協会):コロナ禍における奈良ユネスコ協会青年部の取組

「新しい生活様式」の実践が叫ばれているなか、対面型のボランティア活動においても例外ではなく、3密(密集、密接、密閉)のリスクがある活動は中止を余儀なくされている。しかし、このような時だからこそ、歩みを止めない持続可能なアクションが必要である。奈良ユネスコ協会青年部のメンバーは、自分たちにできることを模索し、次のようにまとめた。

奈良ユネスコ協会青年部 2020年度の活動

活動方針
Re-Create ～新たな価値の創造へ～
・今までやってきた活動を改めて見直し、これからの時代に
向した活動の在り方を模索していく
・オンラインの特徴を生かした活動を模索する。

【オンライン活動1】9月19日PM
Online 未来創造会議・社会人からプレゼン「働くということ」
・大学生、高校生からの質問タイム
・合同で企画立案
主幹: しん、まーちゃん、たまき

【オンライン活動5】11月29日AM
Online 交際会&協議会
・奈良ユと奈良大エタとの合同企画
・活動紹介、情報紹介
・オンライン相談
主幹: ゆき、のりちゃん

【オンライン活動2】9月12日PM
Online 「旅心」リレー講演会
・自分自身が旅の魅力について
プレゼンする。
・グループセッション「旅とは」
講師: なつちゃん、えみ、ちろちゃん

【オンライン活動6】8月22日AM
Online キター倶楽部
・オンラインでやるとどうなるのか
・オンラインでできることを
見つけよう
主幹: スズちゃん、かい

【オンライン活動3】10月21日PM
Online 「本心」ブックトーク
・講演「本心と本との出会い」
・グループセッション
「心と本との出会い」
主幹: たけ、にこちゃん、スズちゃん

【オンライン活動7】9月30日PM
Online アナザースカイ
・また去年まで開催していた旅や大学
での研究、仕事の内容について紹介し合う。
・特別講演「旅と活動の両立とは」
主幹: えみ、きょう、さちこ、こすけ

【オンライン活動4】11月8日PM
Online 「歌心」ソングカフェ
・各自で生み出した楽曲エピソードを
・曲に歌詞を付けて発表するWS
講師: あつちゃん、ゆんちゃん、
スズちゃん、すずね

【オンライン活動8】10月18日AM
Online 夢のプランニング
・それぞれがテーマを決めて2泊3日の
キャンプや旅行のプランを計画し発表し合う。
・企画、プレゼン力を磨く。
主幹: あみちゃん、ゆきちゃん

【生(リアル)活動】
・めまろコンサート
・心をつくり
は、楽しんで
やりたい!!

図2: 奈良ユネスコ協会青年部「新」年間計画

このアクションから見てきたことは、活動を持続可能なものにするために、企画をみんなで分担したり多様な開催日を設定したりして、過度の

負担をかけないことや、メンバーみんなが「やってよかった」と思える魅力的な活動にするためにも、各自の得意なことを生かすことである。また、「ESDをやらなければならない」、「SDGsのためにやる」ではなく、やりたいことをやっていたらESDになっていた、SDGsにつながったという発想の転換が大切である。

3) 太田満(奈良教育大学):フィリピン残留日本人を通してSDGs16を考える

フィリピン残留日本人は、戦後の「反日感情」の激しいフィリピン社会で、難を逃れて山奥に隠れ、日本名をフィリピン名に変え、日本人であることを隠して生きてきた。極度の貧困にあり、フィリピン国籍を取得することもできず、不安定な社会的立場に置かれたのである。外務省第12次調査(2019年3月公表)によると、フィリピン残留日本人は、計3,810人いるとされる。フィリピン残留日本人が無国籍状態におかれていることの解決策をフィリピン政府にだけ委ねてよいかという問題がある。「すべての者は、国籍を取得する権利を有する」(第15条)という世界人権宣言を持ち出すまでもなく、今日では、持続可能な開発目標(SDGs)の目標16ターゲット9において、「2030年までに、すべての人々に出生登録を含む法的な身分証明を提供する」ことが言われている。このような国際的取り組みの中で、日本に住む我々が、フィリピン残留日本人の無国籍問題をどう受け止めるかが問われている。本発表では、お父さんが熊本県出身の日本人で、お母さんがフィリピンに住むバゴ族の人であるアカボシハツエさんのライフストーリーを紹介した。

2. ESD研究会Ⅱ(11月15日(日)参加者48名)

司会: 西口美佐子(奈良市立東登美ヶ丘小学校)

4) 長岡素彦(一般社団法人地域連携プラットフォーム/ESD-J): ESD for 2030 にもとづいたESD・SDGsワークショップとコーチングネットワークを使った社会人向け実践報告一

トランスフォーミング（変革する行動）する学習者はSDGsチェンジエージェントである。SDGsチェンジエージェントは、環境、経済、社会の新たなトランスフォーメーションをすすめる「システム」のチェンジエージェント（変革の担い手）であり、同時に、一人一人が学びによって自身の行動、態度、ライフスタイルからトランスフォーメーションをすすめる「個人」としてのチェンジエージェント（変革の担い手）の両方である。このことにより、システム・社会と個人のそれぞれのSDGsトランスフォーメーションをすすめることができる。そして、ESD for 2030の4.3において、このトランスフォーミング（変革する行動）としての学習プロセスが明示されている。今まで、DESD期間中はESDワークショップを多数企画実施し、SDGs策定後はSDGsワークショップを行っている。また、これらのワークショップを考案、実施し、ワークショップを学的に分析し、改良している。今年度は、ESD for 2030のトランスフォーミング（変革する行動）としての学習プロセスにもとづいたESD・SDGsワークショップとコーチングを多数展開した。

5) 中谷栄作（和歌山県橋本市立あやの台小学校）：使命感と成就感を大切にした国語科×総合の教材開発

総合的な学習の時間を軸にしたカリキュラムマネジメントを行うことで、子どもたちが1つのテーマの元に収斂された学びを享受しつつ、多様な価値観を創出、醸成していけるような学校教育の実現を目指している。その効果については評価と納得をいただく一方で、そこまで手間をかけることによって働き方改革とは逆行した流れを生み出しているのではないかという指摘もある。そこで、PBLの実践を参考に、子どもたちが本気になれるようなミッションをつくり、それに向かう中で教科教育の目標を達成していく単元作りを行った。

5年生で環境をテーマに1年間実践を行い、国語科の単元において、環境をテーマにミッションを立て、子どもたちに課題を与えた。全6時間の単

元で、最後に審査を関係教員によって行ってもらい、グランプリまで決める。全員審査を通過できれば、自分たちが手に入れたいある資格に認定してもらえるのだから、真剣に頑張らねばならない。そんな使命感を共有した仲間となれば、教え合いも活発になる。そこで得た成就感が共有できれば、次の活動に向けての意欲にもつながる。そして1年間同じジャンルのテーマについて学ぶことを繰り返していくうちに、勉強する理由は自己実現のためであることが見えてくる

6) 河野晋也（大分大学）：概念変化に伴う価値観の変容

協調的学習によって構築された知識は、スキルを働かせることによって活用され、また態度や価値観によって媒介されるものである。つまり価値観の変容には知識の構築が伴い、また価値観が知識の構築を促進するということである。知識の構築については、Education2030プロジェクトにおけるポジション・ペーパーにおいて、「他者との協力と共同により既存の知識から新しい知識を生み出すことを通して」価値の創造がなされると述べられており、知識の構築による価値観の変容は今後のESDにおいて重要なテーマとなりうる。実社会において、価値観の変容はそれほど頻繁に起きるものではない。このことを、断片的知識論を援用することで論じる。断片的知識論においては、知識の断片は無数に存在するが、実際に何かの課題や必要に際して、どんな断片的知識を呼び出すか、そして呼び出した知識を活用するかどうかは、それぞれの学習者の経験に基づく優先度に支配されているとされる。そのため知識の構築は容易に起きるものではない。この結びつき方は、価値観に大いに干渉されると考えられる。このように考えれば、ESDにおける価値観の変容は、どのように知識を構築しなおすかという再構成の過程で可能になるということができる。

IV 研究会を振り返って

2021年2月に開催された本大会もZoomによる

オンライン開催となったが、近畿地方研究会の準備をしていた2020年4・5月段階では、実行委員会内でも「時期が来ればこれまで通り対面でできるのではないか」、「オンラインで研究会なんてとても無理なのでは」という声が多数であった。しかし、コロナ禍の深刻さが見えてくると、とにかくこれまでの歩みを止めないためにも、できることを、できるような方法で開催しようという方向になっていった。

結局、シンポジウムと研究発表をいずれもZoomを用いたオンラインで開催することとしたものの、ノウハウがほとんどなく、他の研究会の情報を参考にしながら、独自のマニュアルや資料を作成して開催にこぎつけた(図3～図6)。参加者の通信環境によってはつながりにくい、発表者のプレゼンが提示できないなどの不具合は多少あったものの、全体的には円滑な運営ができ、またチャット機能を有効に使うことにより、対面時と遜色のない活発な意見交換が交わされたように思う。ここで得た準備や運営のノウハウが、2月の本大会のオンライン開催に大きく寄与することとなった。実行委員の方々が、それぞれの立場で試行錯誤しながら、何もなかったところから資料やマニュアルを作成していただいた結果であると、心から感謝申し上げたい。

オンラインで開催したことで、近畿地方以外の地域からの参加も多くあり、オンラインであるからこそそのメリットもあった。コロナ禍が依然続くと思われる中で、今後研究会を開催するにあたって一つの試金石となった大会であったように感じる。

(報告：大西浩明)

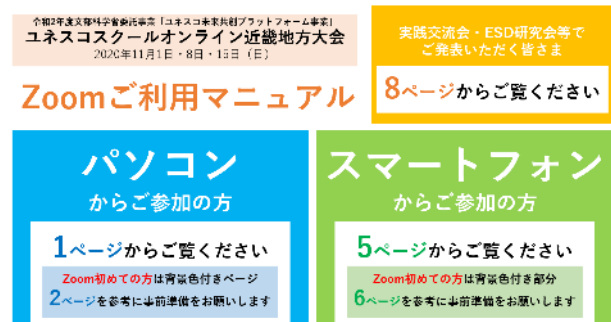


図3：研究会に向けて作成した Zoom 利用マニュアルの一部

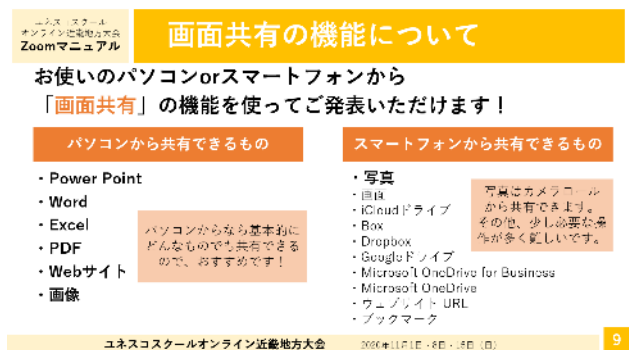


図4：画面共有の機能について



図5：画面共有の手順（スマートフォン編）

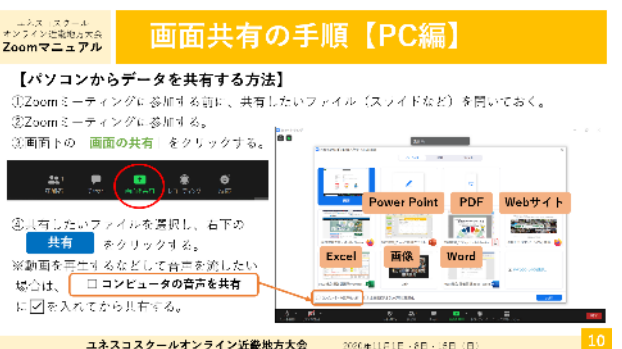


図6：画面共有の手順（PC編）

大会報告 3

日本ESD学会 第2回四国地方研究会 —「四国ESDフォーラム 2021」—

共催：日本ESD学会／愛媛大学教職大学院／愛大・ESDラボ
四国地方ESD活動支援センター／環境省中国四国地方環境事務所四国事務所

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、愛大ESDラボ、四国地方ESD活動支援センター、環境省中国四国地方環境事務所四国事務所の共催により、2021年3月14日（日）に愛媛大学教育学部で開催された。

第2回となる今回は、四国地方におけるESD、SDGsの研究推進及び交流促進をさらに強固にすることを目的とし、四国地方ESD活動支援センターと共催した。センターがこれまでに実施してきた研修会等の実績を活かしながら、当日までの準備及び当日の運営をご協力いただいた。また、幅広いステークホルダーに参加を呼び掛けるため、会の名称を「四国ESDフォーラム 2021」とし、第1回に引き続き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、交流を広げ深めることとした。また、今回はコロナ禍での実施となり、WEB会議システム（ZOOM）も併用したハイブリッド形式での開催を試みた。その結果、非会員の方及び四国地方以外からの参加しやすくなり、年度末にも関わらず、愛媛県内を中心に全国各地から140名の参加者があり、盛大に開催することができた。受付時の検温や体調確認、ソーシャルディスタンスを保った座席配置、換気の徹底、黙食の励行、手指消毒やマスク着用の徹底など感染拡大防止策を徹底し、協力いただくことによって、安心・安全に開催することができた。

今回も参加者は、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、改めてESDやSDGsに対する関心の高さがうかがえた。

コロナ禍における対面での研究会開催は、賛否が問われることは承知しているが、実際に顔を会わせて意見交流する場を提供することはESDの理念にも沿うものであると考えており、事実、参加者からも対面とオンラインのハイブリッド形式での開催に謝意をいただくなど、一定の成果を得ることができた。また、本研究会の開催にあたり、日本ESD学会及び愛媛大学の多大なご理解とご支援・ご協力をいただいた。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 プログラム構成

今回は、四国地方ESD活動支援センターと共同で運営をすることから、センターが持つ様々なノウハウや繋がり、経験を活用して開催することとした。これは「我が国における「持続可能な開発のための教育（ESD）」に関する実施計画（第2期ESD国内実施計画）」に示されている、基本的考え方（2）「ステークホルダー間のパートナーシップの促進」や優先行動分野（5）「地域レベルで活動の促進」にも合致するものであると考えている。その結果、今回は多様な実践者に取り組事例を発表していただけたこととなった。できるだけ多くの

先進的な取組を紹介し、互いの実践について意見交換し合う時間を確保しつつ、四国発の ESD、SDGs の発信力を高め、参加者にとって充実した学びの機会となるよう、4 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日本 ESD 学会会長で仙台ユネスコ協会会長、宮城教育大学名誉教授、尚絅学院大学特任教授の見上一幸先生に「学校教育における ESD&SDGs」という演題で、ご講演いただいた。第 2 部は、「高校生×大人 ESD トーク」として、四国四県から各県一校ずつ、先進的に ESD・SDGs に取り組んでいる高等学校に、取組状況や成果を発表していただき、参加者と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などが行われた。その後、第 4 部として全体共有を行い、各分科会で話し合われたことを取りまとめ、今後の四国地方の ESD・SDGs 推進のための課題や方向性を確認して終了した。以下、第 1 部の基調講演を中心に、第 4 部までの概要を報告する。

Ⅲ 第 1 部 基調講演「学校教育における ESD & SDGs」見上一幸（日本 ESD 学会 会長）

見上先生には、コロナ禍にも関わらず、遠路、愛媛・松山まで足を運んでいただき、対面で参加者に中身の濃い講演していただいた。参加者の中に学校教員や教員を目指す学生が多くいることなどを事前にお伝えし、表題のテーマでご講演いただくことをご快諾いただいた。講演の概要は以下の通りである。

1. ESD&SDGs が求められる社会状況

私の専門は生物学である。宮城教育大学に在籍時、環境教育を担当することになった。その時、ESD に関心を持つようになって、今日まで来ている。

現在、我々の社会を持続不可能にしている要因は多数存在している。特に環境汚染、気候変動・

温暖化、火山や地震、パンデミック……。これらを解決できる人間を育てる任務が ESD にあるのと思う。以前から、「ESD とは何か」とよく言われるが、「入り口は何でもよいのだが、「持続可能な社会を創るための活動、あるいは教育」に結び付けば、即それが ESD になる。」と説明してきた。しかしそれにしても間口が広すぎる、分かりにくいということもよく言われてきた。また、日本の場合は、当初、環境教育に力点が置かれて進められてきた。外国からは「日本は環境しか問題にしていないのでは？」と言われたこともある。そういったことも踏まえながら、多様な切り口で ESD を捉えていくことが大切である。

少し話がそれるが、東日本大震災から 10 年が経過した。当時、私は宮城教育大学の副学長であった。当時の状況下で、使えたネットワークが、実はユネスコスクールのネットワークだった。また、ASPUivnet やユネスコ協会連盟のネットワークなども生かされた。既存のネットワークの重要性が災害支援・物資提供の中で役立ったことをお伝えしたい。防災教育も震災前から行っていたが、それも大きく役立った。子どもたちの学習支援をする学生ボランティアが震災後立ち上がり、学生が復興や子どもの心のよりどころとして大きく貢献したこともお伝えしておきたい。何かの参考にしていただければと思う。

2. 持続可能な社会の創り手を育てる

まさに今、価値観の変革の時代だと言われている。これからの社会を生き抜く子どもたちを育てないといけないというのが、今回の学習指導要領の根底にあると思う。新しくできた学習指導要領の前文には、「持続可能な社会の創り手」という文言が入った。これが ESD である。これは革新的であり、大きな出来事である。また、子どもたちが「何のために学ぶのか？」ということを実感させること、地域に開かれた教育課程をつくることなどが重要視されるようになった。

その中で、私が特に大事にすべきだと感じるのは、探究などの学習において、生徒自身が「やらされる」から、「やりたい、知りたい、学びたい。」

というものに変えることだと思う。また SDGs を通じて学ぶことである。「何のために学ぶのか」、「どう生きるか」を考える中で「SDGs に貢献したい。」と思う子どもたちを育てることが大事で、キャリア教育にもつながる。もう一つは、高等学校では文系・理系の分断を埋めていくこと。これらがポイントになってくると考えている。それらを具体的に学習に落とし込むとすれば、「問い」を立てること、見つけ出すことの重要性を感じさせる学習活動を展開することである。



写真2 基調講演をする見上一幸先生

3. 学校教育でなぜ地域との連携が必要なのか？

学習指導要領にもあるように、「よりよい社会を創る」ためには、学校と社会が共有し、地域との連携・協働が重要になってくる。そのためには、生活科や総合的な学習の時間等を中心にして、各教科を繋げていくような学習を創っていくことが大切である。また教科間を繋げることも重要である。教師は学びのファシリテーターにならない。それらを通して、子どもたちが「何のために学ぶのか、どう生きるか」を考え、行動の変容に繋がり、「持続可能な社会の創り手」となるようにしていくことが重要である。

具体例を1つ示したい。学長時に科学研究費が採択され、現在「東北の人材育成ネットワークを活用した ESD の学習モデルの創造」をテーマにして、気仙沼、平泉、只見などタイプの違う4地域の特色や教育力を活かした、各学校の実践・カリキュラム・プログラム開発を行っている。東北の状況と四国の状況はよく似ているので、同じよう

なことができるのではないかなと思う。

4. 持続可能な開発目標（SDGs）

17 の目標のどの目標の実現にも、ESD が深く関わっている。学校でよくあることだが、「うちの学校は、SDGs に取り組みたいけど、11 番から入ろうか。14 番をしようか。」と番号から入りがちである。それをするとも視野が狭くなる。そうではなく、17 の目標を取り上げる前に「SDGs に取り組むべき課題」をまずしっかりと押さえた上で、学校教育で取り組むことが大切である。

5. ESD の充実

ESD で培われる能力はたくさんあるが、特に大事だと思うのは、「クリティカルシンキング」、「システムシンキング」、「ディシジョンメイキング」「実践力・実行力」、「感謝する心の醸成」である。しかし、ESD をやりさえすればそれらが必ず達成できるわけではないことは注意すべきである。その際、カリキュラムマネジメントが重要になる。その際、ただ教科の配列だけを見直しても効果がない。そこに「感動・心を揺さぶることができる授業」が伴わないといけない。例えば、算数科の例を挙げると、視察したスウェーデンでは森の中で授業をしていた。例えば序数や量感など算数の概念を教えるのに、教室では子ども達はすごく緊張する。しかし森の中だと葉っぱや木の実などを使うことで、子どもたちの理解力も自然と高まると言われていて、目から鱗だった。そういった学びの方法も参考にしていきたい。

6. これからのユネスコスクール

学習指導要領に ESD が載ったということは、日本全国すべての学校で ESD をすることになったということである。その中でユネスコスクールはどうあるべきかをお伝えしたい。ユネスコスクールが出来たのは、ユネスコ憲章に示された理念を学校現場で実践するためである。その上で、なぜユネスコスクールが日本において ESD の推進拠点と担うようになったかという、その理念が似通っていたからである。ユネスコスクールは現在国内で 1,100 校を超えている。

ただし、これからは ESD の推進拠点としてだけ

ではユネスコスクールとしての存在価値が見出せなくなっている。3月上旬にユネスコ国内委員会の総会があった。その場では、これからのユネスコスクールがどうあるべきかが議論された。その中で、ESDの推進拠点としての役割は変わらないが、やはりユネスコ憲章のもとで、平和の理念というものをきちんと取り込んでほしい、ということが示された。さらにユネスコスクールは、海外との交流を積極的に進めないといけないとされた。現在コロナ禍であるが、海外との交流には追い風になっている。オンラインの環境が整い、GIGAスクール構想が始まっている。小学校では外国語科が導入された。そういったことを利用して、海外との交流を進めてほしい。それが新しいユネスコスクールの形になっていく。

現在、日本中の多くの学校がユネスコスクールに申請をしているが、何年もユネスコ本部からの承認待ちの状態になっているという現状がある。ユネスコ本部は業務が多忙であることに加え、日本はどこまでユネスコスクールの数を増やすのかという疑問を持っている。また、ユネスコスクールはネットワークなのに、海外との交流やユネスコスクール間の交流をあまりやっていないじゃないか、日本のユネスコスクールは環境に偏っているんじゃないかという指摘もある。そこで、ユネスコ国内委員会としては、日本の状況を丁寧に説明・アピールしていくとともに、国内では、ユネスコスクールに準じた活動ができるようにしていこうという動きも始まっているので知っておいてほしい。

今年度は、日本がユネスコに加盟して70周年を迎える記念の年である。日本全体として、その活動の意義をアピールしていく予定である。

以上が見上先生の講演の要約である。参加者はESDの理念や考え方、地域との連携・協働の重要性、ユネスコスクールの今後の動向に関する最新の情報など、多彩な内容の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、参加者から時間を越えてたくさんの質問がなされた。環境教育に特化しすぎると

ユネスコスクールに登録されないのかという質問に対して見上先生は、それはむしろ日本のよい特徴でもあるのでより進めつつ、グローバルシティズンシップなどの観点を取り入れていくとよいのではないかと答えられた。また、ユネスコスクールの今後の在り方についての質問もあり、平和教育の取り上げ方について議論がなされた。また、高校生からの意見に応える形で、日本はどうしても内向きになるので、積極的に海外に発信したり、交流したりして多様な意見を聞く、国際的な舞台で活躍してほしいという願いも述べられた。また、四国間の学生・若者同士のネットワークづくりの必要性についても触れられた。参加者はより自分ごととして、ESD、SDGsに関わる大切さについて感じ取り、考える材料を与えていただいたのではないだろうか。

Ⅳ 第2部 高校生×大人ESDトーク

司会：藤原一弘（愛媛大学教育学部・准教授）

第1部の基調講演を受け、第2部では四国各県で、ESD、SDGsに先進的に取り組んでいる高等学校の取組や成果発表を行い、参加者との意見交換・ディスカッションを行う企画を実施した。高校生の質の高い取組を聞く貴重な機会となったとともに、互いの取組を共有するだけでなく、参加者からの鋭い指摘や議論を受け、さらに各校での活動をブラッシュアップしていくきっかけづくりにもなっていたように感じられた。また、今回はコロナ禍のため、愛媛県代表の愛媛大学附属高等学校のみ対面での発表を行ったが、他県の高校の発表は、オンライン上で発表、質疑応答を行った。途中で回線状況が悪くなり、発表が途切れる場面もあったが、高校生は熱心に発表し、大人からの質問に頑張って答えようとする姿が見られた。

各校の発表内容は以下の通りである。

①徳島県立城西高等学校：「城西高校発！次代へつなぐ JAPAN BLUE！～阿波藍文化の継承と広がるエシカルの輪～」

12年目を迎えた阿波藍の学習。6次産業化に



写真3 第2部 高校生発表の様子(徳島県)

向けて、高校生が栽培、製造、販売などの過程を学びながら実践している取組が紹介された。

②香川県立善通寺第一高等学校：「みんな友達プロジェクト～子供たち同士の交流を深めよう～」

市の活性化のために、新しくできる公園に魅力ある遊具の設置や子どもたちの目線で行うイベントや企画のアイデアについて、市と協力しながら取り組んだ実践を紹介された。

③愛媛大学附属高等学校：「愛媛大学教育学部附属幼稚園、愛媛大学留学生と取り組む持続可能な農業」

四国唯一のWWL指定校として実施している取組の中で、留学生との交流を兼ねた「おにぎりアクション2020」への参加や附属幼稚園での農業交流の取組が紹介された。

④高知県立山田高等学校：「楽しくイングリッシュ」

英語の学力向上という、身近な課題解決のために自主的・主体的な取組を行った成果について紹介された。

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。多様な立場の参加者が見込まれたため、それぞれのニーズに合うように、数多くの発



写真4 第2部 高校生の発表の様子(愛媛県)

表や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ことや、分科会ごとに対面とオンラインのハイブリッド形式での実施を試みたため、回線状況が一時不安定になったり、質疑の時間が十分取れなかったりしたが、各分科会会場では互いの発表を熱心に聴き合ったり、実演や実践を通して学び合ったりするなど、楽しみながら学び合う様子が随所で見られた。

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 学会員らによる自由研究発表」司会：吉見香奈子（松山市立潮見小学校教諭）

- 1) 井上昌善（愛媛大学教育学部准教授）「持続可能な社会の創り手の育成を目指す ESD 学習に関する実証的研究－GIS を活用した学習プログラム『鬼北町オレンジプロジェクト2020』の開発を通して－」
- 2) 梅木謙一（松山市考古館長）「歴史の文化」



写真5 第3部 分科会の様子

- 3) 藤岡美奈子 (ふ志や呉服店女将) 「着物は究極のエコ！」
- 4) 菅まり (特定非営利活動法人作業所こまどり) 「私たちにできること」
- 5) 峰山詩歩 (愛媛大学教職大学院院生) 「SDGsを意識した小学校社会科単元開発研究ー第4学年単元「水とのたたかい 足立重信」を事例にしてー」

分科会②「ESD・SDGs ツアー」

司会：宇賀神幸恵 (四国 ESD センター事務局長)

- 1) 久米伸介 (うどんまるごと循環コンソーシアム事務局長) 「讃岐うどん×ESD×SDGs 新時代のエコツアーを目指して」
- 2) 松浦英人 (一般社団法人そらの郷課長) 「そらの郷の ESD 教育旅行」
- 3) 野々山聡 (パンゲアフィールド最高経営責任者) 「サステナブル・デベロップメント～持続可能な地域づくり～」

分科会③「ESD 教材・カリキュラムづくり:ESD×フィリピン、ESD×モザンビーク事例から学ぶ」

司会：竹内よし子 (特定非営利活動法人えひめグローバルネットワーク代表幹事)

1) 【フィリピン×ESD】

松本光司 (特定非営利活動法人 Community Life 代表)

川崎壽洋 (特定非営利活動法人ふうしすてむ理事長)

篠原慶史 (松山市立味生第二小学校教諭)

2) 【モザンビーク×ESD】

竹内よし子 (特定非営利活動法人えひめグローバルネットワーク代表理事)

木村英理子 (松山市立清水小学校図書館支援員)

池 愛夫 (四国 EPO 高知デスクスタッフ)

分科会④「企業×ESD」

司会：常川真由美 (四国 EPO 所長)

- 1) 池内計司 (IKEUCHI ORGANIC 株式会社代表) 「～⑫つくる責任 つかう責任～IKEUCHI

ORGANIC」

- 2) 中矢謙太郎 (株式会社ハレルヤ総務部) 「株式会社ハレルヤ総務部」
- 3) 平野啓三 (株式会社平野取締役会長) 「本業でSDGsの達成に貢献する社員共育をめざして」

VI 第4部 全体共有

司会：竹下浩子 (愛媛大学教育学部・准教授)

分科会終了後、再度全体で集まり、各分科会の報告をして、全体で共有するとともに、今後の四国内での ESD や SDGs の推進の在り方や方向性について話し合った。

各分科会報告者からは、四国内では多様な実践が地道に取り組まれていることを知ることができた一方で、互いの取組の良さや課題を共有し合い、さらに連携を深めたり、協働で新しい動きを模索したり発信力を高めたりしていく必要性について今後の方向性と共通理解が図られた。

最後に見上先生から、四国の実践者がさらに繋がって ESD の重要性をより多く発信するとともに、SDGs の達成に向けた各地域の取組がさらに充実することを期待していると総評をいただいて、盛会のうちに終了した。



写真6 第4部 全体共有の様子

次回、第3回の四国地方研究会は「四国 ESD フォーラム 2022」として、2022年3月に愛媛大学教育学部を会場に開催予定である。

(報告：藤原一弘)

総会報告

日本ESD学会 2020 年度総会報告

本年度の日本 ESD 学会 2020 年度総会は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の影響により、オンラインで開催された。各議案について賛成・反対・保留を回答、質問や意見がある場合には、2020 年 10 月 17 日までに、回答フォームの質問・意見欄に記入するという方法で審議を行った。

第 1 号議案：2019 年度事業報告

第 2 号議案：2019 年度決算報告

第 3 号議案：2019 年度会計監査報告

第 4 号議案：会則の改正（事務局の移転の件）

第 5 号議案：2020 年度事業計画（案）

第 6 号議案：2020 年度予算（案）

<総会決議結果>

	第1号議案	第2号議案	第3号議案	第4号議案	第5号議案	第6号議案
投票総数	95	95	95	95	95	95
有効投票数	92	92	92	92	92	92
賛成	92	91	91	92	92	90
保留	0	1	1	0	0	2
反対	0	0	0	0	0	0
	可決	可決	可決	可決	可決	可決

2019 年度事業報告（概要）

I 総務

- ・会員の状況：正会員 423 人（419 人）、学生会員 33 人、団体会員 10 団体（2020 年 8 月 14 日現在）
- ・規則の制定、改正「会員に関する細則」、「共催等および後援名義使用の許可手続きに関する内規」、「会則」（事務局の所在地についての規定の追加）

II 渉外・広報

学会ウェブサイトの運用状況

- ・検索数総計：96,098 件（2020 年 8 月 14 日現在）
- ・共催と後援：共催 2 件、後援 6 件、協力 1 件、ウェブサイト広報 25 件

III 行事・企画

- ・大会：第 3 回大会（予定していた 2020 年 9 月 19、20 日、於成蹊大学は COVID-19 のため中止）
- ・地方研究会：四国地方研究会（松山市教育研修センター事務所、2020 年 1 月 25 日）、東北地方研究会（兼 ESD／ユネスコスクール・東北コンソーシアム学びあいセミナー、宮城教育大学、2020 年 2 月 8 日）、中国地方研究大会（2020 年 2 月 29 日

COVID-19 のため中止）、近畿地方研究会オンラインシンポジウム（人文地理学会第 50 回地理教育研究部会と共催、2020 年 7 月 19 日）

- ・JMOOC と SDGs 講座共同開発プロジェクト
- ・調査研究：我が国における ESD の現状に関するアンケート調査
- ・「若手の会」設立 1 ヶ月に 1 回のペースで勉強会。

IV 編集

- ・学会誌『ESD 研究』第 3 号の発行
- ・応募状況：全 12 篇（原著論文 8 篇、総説論文なし、研究ノート 1 篇、実践ノート 3 篇）

V 会計

- ・会費納入状況：2019 年度会費納入率 77.8%
- ・会費未納者への対応「会員に関する細則第 6 条」の規定により、2017 年度会費未納者 29 名に退会を通知（2019 年 10 月 1 日）
- ・会費免除：コロナ禍の状況に鑑み、希望する学生会員の 2020 年度会費を免除（12 人希望）

報告：市瀬智紀（日本 ESD 学会事務局長）

資料解説 1

「我が国における『持続可能な開発のための教育（ESD）』に関する実施計画（第2期ESD国内実施計画）」について

石田 善顕（文部科学省国際統括官付）

はじめに

筆者は文部科学省の担当として「持続可能な開発のための教育（ESD）」に関する実施計画（第2期ESD国内実施計画。以下「計画」という。資料1参照）の改定に携わった。本稿では、改定に至る背景や体制、計画の内容及び本年5月に開催されたESD世界大会について記載する。組織としての見解ではなく個人としての意見であることを申し添える。

1. 国内実施計画改定の背景

まず、計画の改定にかかる経緯を概観しておく。

1) 国際的な動向

国際的には、我が国が主唱した持続可能な開発のための教育（ESD）について、2005年から2014年までの10年間で「国連持続可能な開発のための10年（DESD）」とされ、DESD最終年の2014年11月に我が国で開催された「ESDに関するユネスコ世界会議」において、2015年から「持続可能な開発のための教育に関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）」が開始することとされた。

こうしたDESDとGAPにおける取組を基礎として、2020年から2030年を対象とする新しい枠組み「持続可能な開発のための教育：SDGs実現に向けて（ESD for 2030）」が2019年の国連総会で承認された。我が国では、こうした国際的なESDの枠組みに基づき、これまでも2006年に「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画を、2016年にGAPを踏まえた国内実施計画を策定し、国内の取り組みを進めてきており、今回の改定も国際的な動向を踏まえ国内実施計画を策定するというこれまでの流れを踏襲している。

2) 国内のESD進展

今回の改定にあたり、国内のESDの進展状況も考慮に入れた。GAPの最終年にあたる2019年に

国内実施計画にかかるレビューを実施し、旧計画の優先行動分野別に実施状況を有識者から評価を受け、新しい計画において反映させるべき論点として抽出した。

以上のような国際的な動向と国内におけるESDの進展を見通した結果は、本計画において、その構成や基本的な考え方として反映されることとなった。これについては後述する。

3. 計画改定の体制

計画の改訂にあたっては、政府内のESD関係省庁連絡会議のほか、幅広い有識者や民間のステークホルダーからの知見を反映させるためいくつかの会議体において議論がなされた。

1) 持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議

ESDの実施にあたり省庁横断の連携体制が構築されており、関係省庁連絡会議はその中心となる組織である。関係省庁の次官級・局長級の職員を構成員とし文部科学省と環境省が事務局を担っている。本計画の改定を決定した。

2) ESD円卓会議

ESD円卓会議は、ESD推進のために、文部科学省国際統括官及び環境省環境総合政策統括官においてその開催が決定された有識者会議である。NPO、教育機関、地方自治体、企業等の関係者を広く構成員とし、ESD for 2030等を踏まえ、ESD国内実施計画の作成及び実施等、今後のESD推進方策に関する意見交換を行うことをその目的としている。

今回の改定にあたっては、GAPを踏まえた国内実施計画の実施状況についてレビューを実施するとともに、計画についての構成の方針、盛り込むべき論点とその整理、各優先行動分野におけるステークホルダーの取組など国内実施計画の内容面について中心的な議論がなされた。

民間における ESD 活動を実施している構成員からのインプットは、多岐にわたっており、また、ユースが中心となった取組など新しい動きを計画の内容に反映させる上で大きな役割を果たした。

3) ユネスコ国内委員会教育小委員会

ユネスコ国内委員会は、我が国におけるユネスコ活動に関する助言、企画、連絡および調査を行う機関として、ユネスコ活動に関する法律に基づき設置されている。専門的な事項を調査審議する専門小委員会が設けられており、教育小委員会は教育及び教育に関する普及について扱っている。

国内実施計画の議論についても、ESD の中核的な推進を担っているユネスコの役割や取り組みを踏まえつつ、円卓会議と同様、計画の構成や内容について議論された。

4) SDGs 円卓会議

持続可能な開発目標の達成に向けた我が国の取り組みを広範な関係者が協力して推進していくため、関係者が集まり意見交換を行う会議である。外務省が事務局となり SDGs 実施指針の策定や我が国の SDGs 達成に向けた取り組みに係る意見交換を行っている。分野横断的な課題として教育分野については教育分科会が設けられ、同円卓会議の委員の一部が教育小委員会のメンバーに加わる形で議論を行っている。計画についても SDGs に ESD が資するとの観点から議論され、議論の結果が円卓会議に報告された。

5) パブリックコメント

一般からも意見を募るため、パブリックコメントを実施した。本年 4 月から 5 月にかけて行い、87 件の意見があった。これらを踏まえ、案文への反映等を行い、関係省庁連絡会議において決定する最終的な計画案とした。

6. 計画の構成

国内実施計画では、本計画の位置づけや基本的考え方を述べる第 1 章「総論」とステークホルダーの取組を具体的に示した第 2 章「具体的取組」により構成されている。以下、それぞれについて記述する。

1) 総論

総論部分において、円卓会議等での議論を踏まえ、基本的考え方が整理された。

まず、SDGs 達成へのコミットメントについては、ESD が全ての SDGs の達成に貢献することを明確にするとともに、本計画に通底する基本的考え方として示している。

また、ステークホルダー間のパートナーシップの促進についても、各分野のステークホルダーの参加を奨励し、協調戦略の元で協働型ネットワークの構築を支援することが求められている ESD for 2030 を踏まえ、我が国においても政府、国際機関、地方公共団体、市民団体、企業、研究機関や教育機関など関係するステークホルダーを巻き込みながら ESD を展開する事が示されている。

これら SDGs 達成へのコミットメントとパートナーシップの促進については、いずれも新たに国際的な枠組み (ESD for 2030 やそのロードマップ) で強調された観点であるとともに、国内実施計画のレビューにおいてもさらなる取組が期待されていたポイントであり、特に基本的な考え方として記述することとなった。

他の基本的な考え方としては、ESD for 2030 で示された優先行動分野それぞれに資する計画とすること、また、国際社会においても我が国が提唱した ESD の概念を発信し、世界の ESD 活動を先導することを示している。

2) 具体的取組

計画の第 2 章では「具体的取組」として、5 つの優先行動分野毎に各ステークホルダーが実施する取組を記載している。

まず、優先行動分野 1 の「政策の推進」には、ESD 推進に不可欠な政策的な枠組みへの位置づけを行う事を掲げている。政府が策定する指針等において ESD の理念を取り込むとともに、社会システム変容の実現に向け、SDGs 関連政策等において ESD を積極的に取り込むよう関連の取組を盛り込んだ。SDGs 関連施策への反映はもとより、教育振興基本計画や学習指導要領など教育政策の枠組みへの位置づけや地球規模課題に係る施策への位置づけを盛り込むとともに、国際的な展開についても記載している。

優先行動分野 2 は「学習環境の変革」であり、教育機関等における ESD 推進のための学習環境の変革をもたらす取組を記載している。

特に学習指導横領においては、前文及び総則に

において社会に開かれた教育課程の実現を通じた「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられており、それに基づいた着実な実施が進められるとされた。また、学校 ICT 環境整備の全国一斉の進展状況を踏まえた取組についても記載している。

優先行動分野3は「教育者の能力構築」である。教育者は、学習者の学習を支える主要なアクターであり、教育者自身が ESD に関する知識や技能等を備えることや効果的なアプローチについて理解することが必要である。そのための具体的な取組には、研修や国際交流、学びあいの推進等が掲げられており、例えば、別稿で紹介する「ESD の手引き」の活用などが想定されている。

優先行動分野4の「ユースのエンパワーメントと参加の推奨」については、計画において、ESD 推進の中核として全てのユースの主体的な活動を支援し、その声を社会に反映させる仕組みづくりが求められるとしている。そのため、ユース同士のコミュニティづくり、国際的な議論にユースが参加できる環境づくり、青少年交流施設等による青少年交流の推進などが記載されている。

優先行動分野5は「地域レベルでの活動の促進」である。持続可能な開発を実現するための実践が、地域が持つ知恵を活かして地域レベルで行われることやパートナーシップが地域コミュニティ内で構築されることなどから、教育機関と地域との積極的な協力が求められるとしている。

具体的な取組には、地域における様々な社会教育施設等と教育機関との連携や体験活動を重視した学習の推進などが含まれている。

7. ESDに関するユネスコ世界会議

最後に、ESD に係る最近の国際的な動きとして ESD に関するユネスコ世界会議を概観したい。

5月17日～19日に、ユネスコとドイツ政府の主催により「ESDに関するユネスコ世界会議」がオンラインで開催された。同会議は、ESD for 2030 の開始にあたり開催されたものであり、161 か国以上から、閣僚級 70 名を含む約 2,800 人が参加した。

初日に行われた閣僚級によるパネルディスカッションには、ESD 提唱国として、日本から萩生田文部科学大臣が出席し、我が国の ESD の取組とし

て、①ESD の理念を公式に学校教育の中に位置付けていること、②関係省庁が連携しオールジャパンで ESD を推進していること、③学校と地域が連携し地域課題の解決に繋げていること、国内実施計画の改定などを紹介した。また、ユネスコへの信託基金等を通じ、国際的な ESD の推進をリードしていくことを表明した。

我が国の取組紹介にあたっては、ESD 円卓会議やユネスコ国内委員会教育小委員会における我が国の ESD の特徴と発信すべき焦点についての議論が反映されている。また、会合では各国の取り組みを紹介するオンラインブースが設置できるとされ我が国からも出展した。

会議には、政策決定者、教師、研究者、ユース、NPO や企業関係者等の ESD に関わる幅広いステークホルダーが参加し、ESD 政策の推進に加えて、学校段階毎の ESD の実践、学校及びコミュニティ全体での ESD への取組等、ESD に関する様々な課題について活発な議論が行われた。

また、本会議の成果文書として、「ESD に関するベルリン宣言」が採択された。

前文 (Preamble)、我々の約束 (Our Commitment)、今後の取組 (Way forward) からなり、ESD が、SDGs の全ての目標達成のための鍵であると確認するとともに、すべての教育段階において ESD が基本要素であることを確保する、個人や社会の変容をもたらす能力を重視する、ESD 推進のため決定的な役割を担う教師等の能力を開発する、教育部局だけでなく関係するすべての省庁やステークホルダーと連携することなどを内容とする。

今後、ユネスコスクールなどユネスコが有するネットワークや資源を活用するとともに、第26回国連気候変動枠組条約締約国会議 (COP26) などの重要な契機を見据えて、本宣言の内容を実現していくこととされている。

<参考URL>

「我が国における『持続可能な開発のための教育 (ESD)』に関する実施計画 (第2期 ESD 国内実施計画)」の全文は、文部科学省の以下のサイトを参照願います。

https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_koktou01-000015385_2.pdf

資料1 「第2期 ESD 国内実施計画～SDGs 達成のための教育の推進～」

出典：持続可能な開発のための教育推進会議(ESD-J)での筆者の講演資料(令和3年6月19日)より抜粋〔以下同様〕

第2期ESD国内実施計画 ～ SDGs達成のための教育の推進 ～	
第2期ESD国内実施計画 ○ オールジャパンで我が国のESDを推進するとともに、世界のESDをリードしていくために、関係省庁が連携し、ESD国内実施計画を策定。 ○ 次期計画では、「ESD for 2030」の理念を踏まえ、ESDがSDGs達成への貢献に資するという考え方を初めて明確化。ジェンダー平等、2050年カーボンニュートラル、AI・DXの推進等を踏まえつつ持続可能な社会の創り手を育成。 ○ ESD実現のため多様なステークホルダーを巻き込む方策や、「ESD for 2030」に示された5つの優先分野ごとに国内の各ステークホルダーが実施する取組を記載（具体的には以下のとおり）。 1. ESDを実践するために多様なステークホルダーを巻き込む ○ 政府は「ユネスコ未来共創プラットフォーム」や「ESD推進ネットワーク」等を活用し、自治体、NGO/NPO、企業、研究・教育機関等をつなぐ重層的なネットワークを強化。 ○ 国内のみならず国際的にも情報発信を強化し、連携を図る。 2. ステークホルダーごとの具体的な取組を5つの優先行動分野別に記載  1. 政策の推進 ・SDGs関連政策へのESDの反映 ・教育政策へのESDの位置付け ・地球規模課題に係る施策におけるESDの実施等について記載。  2. 学習環境の変革 ・学習指導要領に基づくESDの実施 ・ICT化を通じた教育環境の充実 ・機関包括型アプローチの推進に向けたネットワークの形成・強化等について記載。  3. 教育者の能力構築 ・教員等に対する研修等 ・ESD推進の手引の作成・活用 ・各機関においてESDを実践する者の育成等について記載。  4. ユースのエンパワメントと参加の奨励 ・ユース同士のコミュニティづくり ・国際的な議論にユースが参加できる環境づくり ・青少年の交流の推進等について記載。  5. 地域レベルでの活動の促進 ・ESDによるローカルSDGsの推進 ・全国的なESD支援のためのネットワーク機能の発揮等について記載。	経緯 ○ ESD（持続可能な開発のための教育）は、2002年に我が国が初めて提唱。その後、ユネスコを主導機関として国際的に推進。 ○ 2014年、ESD世界会議を国内（愛知県・名古屋市/岡山市）において開催。 ○ 2015年、国連においてSDGsが採択。 ○ SDGsの全てのゴールの実現への貢献により、公正で持続可能な世界を目指す「ESD for 2030」という新たな国際枠組みが国連総会において採択。 ○ 2021年5月、ESD世界会議をキックオフとして「ESD for 2030」が本格始動。

3

資料2 「第2期 ESD 国内実施計画（2）：その策定と構成」

第2期ESD国内実施計画（2）	
第2期ESD国内実施計画の策定 ○ <u>関係省庁連絡会議</u> ○ <u>ESD円卓会議、日本ユネスコ国内委員会教育小委員会、SDGs円卓会議</u>	
第2期ESD国内実施計画の構成 第1章 総論 ○ 序文 ○ 本計画の位置づけと実施体制 ○ 基本的考え方 ・SDGs達成へのコミットメント ・ステークホルダー間のパートナーシップの促進 ・優先行動分野の推進 ・国際社会におけるESD推進の先導的役割 第2章 具体的取組 ○ 優先行動分野における各ステークホルダーの取組 ・政策の促進 ・学習環境の変革 ・教育者の能力構築 ・ユースのエンパワメント ・地域レベルでの活動 ○ 実施のためのメカニズム ・ステークホルダーのためのネットワーク・情報発信の強化 ・点検・評価	

4

資料3 「第2期 ESD 国内実施計画（3）：多様なステークホルダーとその具体的な取組」

第2期ESD国内実施計画（3）

1. ESDを実践するために多様なステークホルダーを巻き込む

- 政府は「ユネスコ未来共創プラットフォーム」や「ESD推進ネットワーク」等を活用し、自治体、NGO/NPO、企業、研究・教育機関等をつなぐ重層的なネットワークを強化。
- 国内のみならず国際的にも情報発信を強化し、連携を図る。

2. ステークホルダーごとの具体的な取組を5つの優先行動分野別に記載



1. 政策の推進

- ・SDGs 関連政策へのESDの反映
- ・教育政策へのESDの位置付け
- ・地球規模課題に係る施策におけるESDの実施等について記載。



2. 学習環境の変革

- ・学習指導要領に基づくESDの実施
- ・ICT化を通じた教育環境の充実
- ・機関包括型アプローチの推進に向けたネットワークの形成・強化等について記載。



3. 教育者の能力構築

- ・教員等に対する研修等
- ・ESD推進の手引の作成・活用
- ・各機関においてESDを実践する者の育成等について記載。



4. ユースのエンパワメントと参加の奨励

- ・ユース同士のコミュニティづくり
- ・国際的な議論にユースが参加できる環境づくり
- ・青少年の交流の推進等について記載。



5. 地域レベルでの活動の促進

- ・ESDによるローカルSDGsの推進
- ・全国的なESD支援のためのネットワーク機能の発揮等について記載。

5

資料4：持続可能な開発のための教育（ESD）に関するユネスコ世界会議（結果報告）

持続可能な開発のための教育(ESD)に関するユネスコ世界会議(結果報告)

令和3年5月
文部科学省

1. 概要

- 5月17日～19日ユネスコとドイツ政府の主催で「**ESDに関するユネスコ世界会議**」が開催(オンライン)。
(161か国から関係者70名を含む約2,800人が参加)
- 同会議は、SDGs達成に向けて、我が国が主導してきたESDの新たな国際枠組み「ESD for 2030」の開始に当たり開催されたもの。
- 17日の関係者パネルディスカッションには、ESD提唱国として、日本から萩生田文部科学大臣が出席。
我が国のESDの取組として、
 - ①ESDの理念を公式に学校教育の中に位置付けていること、
 - ②関係省庁が連携しオールジャパンでESDを推進していること、
 - ③学校と地域が連携し地域課題の解決に繋げていること、
 などを紹介。



ESDに関する議論を行う萩生田大臣とモロッコのアハヌ王女

2. 成果文書

- 会議最終日の19日に、本会議の成果文書として、「**ESDに関するベルリン宣言**」が採択。

＜「ESDに関するベルリン宣言」の概要＞

- ・2030年に向けて、SDGsの全ての目標達成の鍵であるESDを推進していくことを確認
- ・ユネスコスクールなどユネスコが有するネットワークや資源の活用
- ・第26回国連気候変動枠組条約締約国会議(COP26)などの重要な契機を見据えて、本宣言の内容を実現

ドイツ・カーリチェク
教育研究大臣

萩生田文部科学大臣

ユネスコ・ジャンニーニ
教育担当事務局長補

ケニア・ルト教育副大臣

スリナム・リーヴェンス
教育科学文化大臣UAE・アル・ハンマディ
教育大臣

各国大臣とのパネルディスカッション

6

資料解説 2

「持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引」改訂について

石田 善顕（文部科学省国際統括官付）

1. 「手引」改訂の背景

「持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引」（以下「手引」という）は、2016年3月に初版が作成され、その後2018年5月の改訂があり、今回改めて改訂がなされたものである。今回の改訂の趣旨についてはユネスコ国内委員会第142回教育小委員会で主に次の事情を踏まえた改訂であるとの説明がなされている。すなわち、①2020年度より小学校から順次全面実施となる新しい学習指導要領では、「持続可能な社会の創り手」の育成が前文と総則に掲げられており、この実現のためには、教員がESDを実践するための手がかりとなる手引が必要。②2020年からは、新しい国際的な枠組みである「持続可能な開発のための教育：SDGs実現に向けて（ESD for 2030）」が開始される予定であり、それを踏まえて各ステークホルダーがESDの推進に取り組む必要がある。

なお、当初あわせて改訂する予定であった「ユネスコスクールで目指すSDGs持続可能な開発のための教育」ガイドブックは同会合でユネスコスクールの在り方をまず議論した上で改訂すべきとの意見があったため、別途改訂することとなった。

手引の改訂は26名の有識者の協力を得て行われた。教育現場での活用が念頭にあり現に教職にある方や教育委員会に属されている方に多く入っていただいた。

2. 改訂のポイント

今回の改訂の主なポイントとしては、①カリキュラム・デザインにおけるESDの位置づけ及び②学校内外での連携の促進についての記述の充実があげられる。また、高等学校レベルの記載の充実、ESDを取り巻く国際的・国内的情勢の変化を受けた情報のアップデート等その他の部分においても改訂を行っている。紙幅の都合もあり、特に前二者に絞って記述したい。

1) カリキュラム・デザイン

新しい学習指導要領では、全ての教科等の目標や内容を実際の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」及び「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理している。

こうした整理を踏まえつつ、手引ではカリキュラム・デザインを、教育課程の編成の中でも、児童生徒や学校、地域の実態を把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくものとしている。その上で、カリキュラム・デザインを4つのステップに分け、各ステップにおいて参考となる手順や配慮すべきポイントを解説している。また、それぞれのステップに即して事例を取上げ、どこに着目すべきかポイントを示しつつ紹介した。

こうして手順等を一般化して示すことにより、ESD推進のためのカリキュラム・デザインをどの学校でも行える事を狙いとしている。

2) 学校外の多様な主体との連携

ESDにおいて、学校外の多様な主体と連携を図ることは、学校外の多様な主体が持つ、教育活動に必要な人的・物的資源を活用し、効果的に学校教育と組み合わせることで、充実したESDの実践につながる。このため、今回の改訂では地域や大学、企業、社会教育施設等の様々な学校外の主体との連携をどのように進め、その効果がどう実現するのかをポイントとし、記述している。

具体的には、学校外の主体との連携は、教職員など学校関係者にとり、学校の教育活動への効果が高いこと理解できるよう、その意義を詳述した。その上で、連携を行う際の具体的な手法として、身近な連携先を例に挙げつつ解説するとともに、国内に加え国際的な連携についても触れた。

3. 手引の活用

手引の改訂により、学校現場の具体的な手順を

充実させたが、今後はこの活用を促すため、教育委員会等へ積極的な周知を図る予定である。

<参考URL>

「持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引(令和3年5月改訂)」の全文は、文部科学省の以下のサイトを参照願います。

https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_kokt_ou01-000015385_3.pdf

資料「持続可能な開発のための教育(ESD)推進のための手引(令和3年5月改訂版)」

出典：持続可能な開発のための教育推進会議(ESD-J)での筆者の講演資料(令和3年6月19日)より抜粋

「持続可能な開発のための教育(ESD)推進のための手引」 (令和3年5月改訂版)

この手引について

- 学校現場でESDを広めるには、実施する教員や教務担当が具体的なカリキュラムの組み立てや地域との関係づくりを理解することが必須。こうした手法をステップバイステップで解説する手引きを作成。教員向け研修等で広く活用するもの。
- タイミングとしては、昨年度からESDの理念を盛り込んだ改訂学習指導要領が段階的に実施。国際的にも2021年5月に開催されたESD世界会議をキックオフとして、「ESD for 2030」という新たな国際枠組みが本格始動。
- こうした学習指導要領の改訂や国際的な動向等も踏まえて、令和3年5月に「持続可能な開発のための教育(ESD)推進のための手引」を改訂。

改訂のポイント

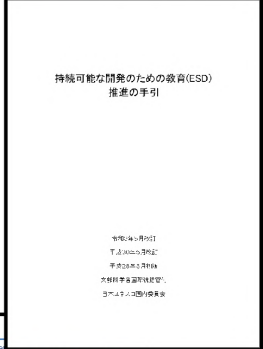
- ESD実践のポイントとして、ESD実践のためのカリキュラム・デザインや、学校内外での連携方法の促進について、内容を充実。
- 各学校等においてESDの実践が進むよう、具体的な取組事例の記載を充実。

➡ 学校と多様なステークホルダーが連携しながら、学校教育におけるESDの実践が進むよう、各学校を中心に活用いただく。

主な活用先

各小・中・高等学校
大学や社会教育機関等の多様なステークホルダー 等

手引はこちら➡






8

資料解説 3

「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」

杉村 美紀（上智大学／日本ユネスコ国内委員会教育小委員会）

1. ユネスコスクールの現状と課題

ユネスコスクールについて、日本では、「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）」の普及促進のためのユネスコスクールの活用に関する国内委員会の提言（2008年2月）や、「ESDに関するユネスコ世界会議」（2009年、2014年）の開催などをきっかけに、2005年には16校であったのが、2019年に1120校と世界の約1割にあたる登録数となり、その取り組みは様々な形で発展してきた。その一方では、登録数の伸長に反し、ユネスコスクールの活動がそこまでは国内外に知られていないことや、2017年及び2018年の学習指導要領改訂に伴うESD推進の動きなど、活動の質の確保が強く求められるようになっていく。そこで日本ユネスコ国内委員会教育小委員会（以下、教育小委員会）では、ユネスコスクールの状況と課題を整理し、今後の方向性について2020年6月18日、8月21日、ならびに11月10日に開催された第141回、第142回、第143回教育小委員会において議論を行い、翌2021年2月26日の第144回教育小委員会にて最終案をまとめた。同委員会での主な論点は、1）ユネスコスクールの意義や期待される役割、2）関係機関の役割の整理を含めたユネスコスクールの活動を活性化するための仕組みづくりの2点であった。

教育小委員会での議論ではまず、ユネスコスクールの現状の課題の確認を行った。そこでは、ユネスコスクールのなかには、申請・登録時から時間が経つ中で、活動状況が曖昧になっていたり、フォローが十分に行われていない、あるいは「拠点校」としての役割や国内の他の学校とのネットワークが希薄になっていたりするものがあることや、地域によって登録数のばらつきが大きいことが挙げら

れた。またユネスコ本部からは、国際交流・協力に関する活動が弱いという指摘を受けており、あわせて「チャレンジ期間」を終了した学校については、ユネスコ本部に申請しても、新規登録の手続きがスムーズに進められにくい状況がでていることも指摘された。さらに、国際的なつながりを支援する目的で立ち上げられた「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク（ASPUUnivNet）」が、ユネスコスクールの審査と支援の両方を担っている関係から、難しい立場に立たされていることも挙げられた。

2. 実践の蓄積と国際的視野に立ったユネスコスクールの方向性

この一連の審議を経て、ESDの優れた実践を行っている学校での訪問調査や、関係者への聞き取り調査などを行ったうえでまとめたのが、今般発表になった「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」（2021年2月26日日本ユネスコ国内委員会教育小委員会）である。完成と公表にあたっては、2020年9月2日に開催された第147回日本ユネスコ国内委員会にて審議経過を報告し、2021年3月10日に開催された第148回日本ユネスコ国内委員会で承認を受け、今般2021年5月20日に各都道府県・指定都市教育委員会、各都道府県知事部局ユネスコスクール担当課に向け発出された。

「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」の特徴は、ユネスコスクールをめぐる現状の課題を認識しつつも、これまでの教育実践の実績を土台にその活動分野や活動手法の多様性を目指すことにより、ユネスコスクールを活性化しようとしている点にある。折しも2020年以降、新型コロナウイルス問題が深刻化し、その見通しも不透明なままの状況が続くなか、2021年3月にユネスコ国内

委員会会長メッセージ「コロナ禍の時代におけるユネスコの役割と期待」が発表された。そこでは「コロナ禍の先には、果たしてどのような未来が、われわれを待ち受けているのだろう。」という問いに対し、人々が連帯・協調することの重要性と、それによって一人一人が安心・安全に暮らすことができる「人間の安全保障」を実現すること、そして、「今こそ、『人の心の中に平和のとりで』を築き、人類の共通の福祉を促進し、持続可能な社会の構築を実現するというユネスコのミッションを改めて確認すべきである。」と述べられている。こうしたユネスコ憲章に謳われている精神は、1974年11月に第18回ユネスコ総会で採択されたユネスコ勧告「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」において再確認され、国際理解教育として展開されてきた。そしてそれが今日においては持続可能な開発のための教育(ESD)へと受け継がれてきた経緯がある。そこでは「国連持続可能な開発のための教育の10年」(2005～2014年)の取り組みやそれに続くグローバル・アクション・プログラム(GAP)で示された5つの優先行動分野、すなわち、1)政策的支援(ESDに対する政策的支援)、2)機関包括型アプローチ(ESDへの包括的取組)、3)教育者(ESDを実践する教育者の育成)、4)ユース(ESDを通じて持続可能な開発のための変革を進める若者の参加の支援)、5)地域コミュニティ(ESDを通じた持続可能な地域づくりの促進)を基に、ESD国内計画が実施されてきた。さらに2020年より実施に移された新学習指導要領においては、ユネスコスクールだけではなく、国内にあるすべての学校において「持続可能な社会の創り手の育成を担う」ということが示され、あわせて「ESD for 2030 ロードマップ」(2020年)で示されたとおり、今後、国内におけるさらなる取組の活性化を促すとともに、ESD提案国として計画の内容を積極的に発信し、国内外におけるESDの充実を図ることが期待されている。

3. 活動活性化のための方策

(1) ネットワーク機能の強化

ユネスコスクールの新たな方向性が模索されるなかで、教育小委員会が出された意見の要点は以下のとおりである。まず新学習指導要領では、すべての学校がESDを推進していくことになり、その中でユネスコスクールの役割を明確にする必要がある。ユネスコスクールは、ユネスコの考え方に基づくものであるが、それを日本でどのように進めていくか、また「持続可能な開発のための教育：SDGs 実現に向けて(ESD for 2030)」において「SDGs時代のESD」という再設定がなされていることふまえ、今後の進め方をどうするかということが議論された。そこで、今回の「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」では、ESD推進拠点としての役割を引き続き確認するとともに、日本が世界最大のユネスコスクールネットワークを有していることに注目し、ユネスコスクール全国大会やユネスコ未来共創プラットフォーム事業を通じたユネスコ関連事業との連携強化を図ることが指摘された。

(2) 活動成果の可視化

また、これまで日本は、ユネスコスクールを中心としてESDの実践を蓄積している実績に鑑み、ESDのベストプラクティスを提供できるモデル国として、定量的なエビデンス・データを含め国内外へ発信すべきではないかという提案がなされた。こうした方向性は、前述のように、ユネスコスクールの動きが関係者以外にはあまり知られていない現状や、ユネスコスクール登録校数の地域差が大きいこと、さらにはユネスコスクールの申請から登録に時間がかかり、待機している学校がでている状況は、申請校のモメンタムを失う可能性があるといった懸念も配慮にいれながら議論されたものである。そして、ネットワーク機能強化につなげる意味でも、シンポジウム等の活動での広報やウェブサイトの充実を図り、効果的な情報提供ができるように活動の分析や整理を行うことが盛り込まれた。これにより、活動や成果の国内外における広報・普及を強化して、一般の人々にもユネスコス

クールの幅広い活動を可視化するという方策が示された。

(3) 審査体制・基準の見直しと登録後の質の担保

さらに、今後は、単なる学校数の拡大だけではなく、活動分野や手法の多様性を認め、ユネスコの理念を教育に反映させ国際的基準を満たす学校は、ユネスコスクールへの加盟申請ができることとした。同時に、ユネスコスクールの質を担保するために、審査体制・基準を見直し、ユネスコで定められた基準と国内で求められる活動の関係を整理・明確化するとともに、「メンバーシップ期間」の考え方を導入し、定期的なレビューを行うことを検討するという点が新たに追加された。こうした施策にあたっては、相互にレビューを行うといった方法を採用することにより、ユネスコスクールの間のネットワーク化にも資することが期待される。もちろん、レビューの実施にあたっては、ユネスコスクール加盟校に対して事前の趣旨と方法が十分に周知されることが肝要である。さらに、懸案となってきたユネスコスクールの登録申請から認可までの長期化問題に関しては、国内の手続きを終えた学校に対して、関係者に仕組みの趣旨を事前に十分に周知することを前提に、ユネスコの認定を待つ間に「ユネスコスクールキャンディデート」（仮称）として位置づけ、国内のネットワークへの加入と活動において、登録されているユネスコスクールと同等の扱いがなされることが盛り込まれた。

4. 「ESD for 2030」に向けた国際社会の取り組みとユネスコスクールへのさらなる期待

「ユネスコスクールの新たな方向性に向けて」の発出とほぼ時を同じくして 2021 年 5 月 17～19 日には「ESD に関するユネスコ世界会議」が開催された。また同年 5 月末日には、「ESD 推進の手引」の改訂版が文部科学省国際統括官付とユネスコ国内委員会より公表された。本手引は 2016 年 3 月に作成された「ESD 推進の手引き（初版）」、ならびに持続可能な開発目標（SDGs）や、新しい学習指導要領、ユネスコにおけるユネスコスクール制度

改革などを踏まえた 2018 年 5 月の一部改訂版をさらに改訂したものである。そこでは、学習指導要領の改訂や直近の国内外の ESD にかかる動き等を踏まえて、ESD 推進のためのカリキュラム・デザインや、学校と学校外の多様な主体との連携の促進等について内容を拡充し、具体的な取組事例を取り上げて紹介している。

ユネスコスクール活性化とその発展に向けての期待は、「ESD for 2030」への取り組みが国際社会で重視される中でさらに高まっている。ユネスコスクールが積み上げてきた ESD の取り組みは、加盟校以外の学校での実践と共に、人間の尊厳を尊重した持続可能な社会の発展を支える教育の可能性を象徴するものである。様々なステークホルダーの協力のもと、社会に開かれたカリキュラムと主体的な対話による深い学びを通じ、知識・技能の習得だけではなく、学びに向かう姿勢と人間性を涵養し、思考力・判断力・表現力を育てる教育実践を探究することは、ESD にとどまらず教育が持つ根源的な使命に他ならない。それは国内および海外の関連機関とも連携を図りながら、より良い実践を世界の人々と協働して創りあげていく創造的かつ壮大な仕事である。ユネスコスクールには、そうした役割をもつ国際教育の担い手として大きな夢が託されている。

<参考 URL>

日本ユネスコ国内委員会教育小委員会「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」（令和 3 年 2 月 26 日）の全文は、文部科学省の以下のサイトを参照願います。

文部科学省：https://www.mext.go.jp/content/20210521-mxt_koktou01-100014721_5.pdf

※なお本稿は筆者個人の文責のもとにまとめたものです。

書評 1

SDGs と学校教育シリーズ
総合的な学習／探究の時間
—持続可能な未来の創造と探究—

編著：小玉敏也・金馬国晴・岩本 泰
 発行：学文社 2020 年 9 月

本書の主たる目的は、「大学の教職課程に学ぶ学生たちのテキストとして活用される」(p.i) ことにある。その対象となる授業とは、2016 年の教育職員免許法の改正にともなって、2019 年度から実施されることになった「総合的な学習の時間の指導法」である。この法改正によって、小・中学校及び、高等学校の教員養成のための教職課程を置いている大学は、新設科目としての設置が求められることとなった。

ちなみに、学習指導要領の改訂（小・中学校は 1998 年、高校は 1999 年）によって「生きる力」を育むことをキャッチ・フレーズとする「総合的な学習の時間」が新設・完全実施されたのは小・中学校で 2002 年、高校では 2003 年からである。つまり、現在まで約 20 年もの間、学校の教育現場では「総合的な学習の時間」の指導が実際に行われているにも拘わらず、その授業を指導する教員の養成は、制度的には保障されていなかったのである。もちろん、国立の教員養成大学・学部の中には「総合的な学習の時間の指導法」を担当する専任教員は配置されていたし、講座を置いている大学もあったが、全国の多くの私立大学ではそこまで手が回らなかった。その結果、教員として採用されて学校現場に配属されて初めて、総合的な学習に出会うという新人教員が続出した。

一方で、「総合的な学習の時間」はその出発直後から大きな混乱に巻き込まれた。混乱を招いた一因は「学力低下論争」である。時をほぼ同じくして始まった国際学力到達度調査（PISA）における国際順位の続落も、この論争に拍車をかけた。基礎的・基本的知識・技能の「習得」か、そ

れとも横断的・総

合的な「探究」かで問われた消耗的な論争は結局、習得と探究を結ぶ「活用」を重視することで落ち着いたが、「総合的な学習の時間」は、小学校では週当たり 3 時間相当から 2 時間相当へと激減し、この減少幅は現在も維持されている。

最新版（2017、18 年版）学習指導要領において、「先行き不透明な社会を生き抜く資質・能力」を身につけるためとして、再び総合的な学習における「探究」的な学習プロセスに光が当たろうとしているとはいえ、学校カリキュラムにおける「総合的な学習の時間」の位置づけは、今もって不安定なままである。本書の編者・筆者らの危機感（執筆動機）の一端もここにある。彼ら・彼女らは、この不安定な総合的な学習の時間を地に足のついたものにするためには、SDGs が鍵（キー）となると考えるのであり、また、「持続可能性のための教育」を主たるフィールドとする研究者・実践者として、2030 年の目標達成までもう 10 年を切った SDGs を実質的なものとするためにも、総合的な学習が鍵となると考える。

大学の教職課程における、このような SDGs と総合的な学習の指導法の改革・改善の相乗効果への願いは、『総合的な学習／探究の時間—持続可能な未来の創造と探究—』という、シンプルだが明瞭な書名にも表れている。

また、その願いや目的を果たすために、本書は次のような章立てとなっている。



序 章	SDGs・ESD と総合的な学習／探究の時間
第1章	総合的な学習／探究の時間とは何か
第2章	「資質・能力」の育成と総合性
第3章	総合的な学習／探究の時間における授業づくり
第4章	小学校の授業—あちゃちゃ！われわれはお茶はかせ！！
第5章	中学校の授業—持続可能な社会の創り手の育成に向けて
第6章	高等学校の授業—つくさかグローバルアクションプログラム
第7章	子どもの問いから始まる SDGs 目標
第8章	学校と地域の連携・協働

この構成が示すように、本書は理論的な分析（第1、2、3、7、8章）と実践的な考察（第4、5、6章）のサンドイッチ構造になっている。教育関連テキストによくあるのは、前半の理論編で研究者が好き放題に持論を述べ、後半の実践編は実践者（主に現場の先生たち）にお任せというパターンだが、本書ではそのような形態は取らず、最後まで理論的な分析が続く形を取っている。また、実践的な考察も小・中・高のすべてを網羅しており、この点でもバランスの取れた構成となっている。

各章に目を向けると、序章は、その名に違えて、SDGs・ESD と総合的な学習／探究の時間を理論的につなぐ、本書の最重要部分となっている。即ち、ESD と総合的な学習が、ともに自己の生き方や実社会・実生活の課題の「探究」を通して繋がっていることを明らかにする。

第1章では、学習指導要領における総合的な学習の時間の意味を確認しながらも、そもそも「総合（的な）学習」とは何かを、大正自由教育にまで遡って原理的に考察している。

第2章では、「総合」で育成が期待される「資質・能力」を批判的に検証し、資質・能力論に基づく部分的・要素主義的な人材論を、より全体的・総合的な人格論として捉え直すことの必要性を説いている。（p.43）

第3章では、「総合」としての ESD の授業を創るにあたってのポイントを、一時間、単元、年間計画、教育課程、学校と地域との連携の様々な視点から検討している。

第4～6章では、小・中学校、高校における先進的な取り組みを紹介している。どの実践にも20頁の紙数（合わせて全体の1/3）が割り振られ、実際の指導の計画や実践、評価、成果や課題等が丁寧に述べられているので読み応えがある。

第7章では、SDGs の17の目標を具体的な授業づくりにいかに繋げるか、そのアイデアとヒントが論じられている。本章各節の類似の他書にはないユニークさは、SDGs の目標を複数設定し、「テーマの統合性を見据えながら、複数の目標に向かっていく同時解決性を意識し、子どもの問いから問いへと学びが広がっていくよう」（p.158）、授業をデザインしようとしているところにある。

第8章では、学校と地域との連携・協働について、単に学校や教育課程を社会に開くだけではなく、それらを真に持続可能な地域づくりに繋げていくためには何が必要かが、事例をもとに論じられている。

以上に述べたように、本書は SDGs・ESD をいかに指導するかについての、理論・実践の両面からの本格的な道案内になっている。教職課程の学生といわず、現職の先生方や、高校生、市民の方々にもぜひ読んでもらいたい。

最後に一つ、評者の心残りを挙げるとすれば、SDGs や ESD を見方・考え方（視点や方法）の核とした「総合的な学習／探究時間」の全体計画・構造が、第5章の中学校の事例を除いて具体的には示されなかったことである。これをあまりに固定的なものにすると、教科主義・系統主義とのそしりを受けるが、全体計画・構造がないと、授業の全体像がイメージしにくいのもまた、事実である。この点については、著者らの続編に期待したい。

なお、本書は「SDGs と学校教育シリーズ」（学文社刊）の一冊で、『教職概論—「包容的で質の高い教育」のために』の姉妹編にあたる。編者や著者も重なっているので、本書の理解を深めるためにも、併読されることをぜひ、お勧めしたい。

水山光春（京都橘大学）

書評 2

ESDがグローバル社会の未来を拓く —SDGsの実現をめざして—

編著：西井麻美・池田満之・治部眞里・白砂伸夫

発行：ミネルヴァ書房 2020年9月

近年、ESD ならびに SDGs に関する書籍の刊行が続いている。その背景には、新学習指導要領のなかで ESD の重要性が明確に謳われたことや、SDGs に関する社会的な認知度が高まっていることがある。ただし、これまでに刊行された ESD に関する書籍の多くが、事例集やリソースブックであり、教育実践に直接活用できるという利点はあるが、教師たち自身が ESD を通して持続可能な社会のあり方について深く問い直すことを促すようなものは、管見の限り、それほど多くはない。また、SDGs に関する書籍は、目標として掲げられているテーマについて解説するものが多く、SDGs を ESD と明確に結びつけて論じているものは少ない。そうしたなか、「SDGs を実現するグローバル社会の未来を拓く力を培うものとして ESD を改めて捉え直し、想定する近未来社会において、持続可能な社会に向けた ESD の価値展開を実現する原動力や実践」(i 頁)を提示することで、「新たなパラダイムを必要とする人新世を構築する糧」(275 頁)となることを目指している本書は、ユニークな議論を展開していると評価したい。

序章「ESD・SDGs に関する動向・政策の流れ」では、ESD と SDGs に関する政策的な変遷や位置づけについて概観し、SDGs を実現していくうえで ESD が果たす役割の重要性を指摘している。

第 I 部「教育編」では、多様な教育段階・教育課題に関する ESD の重要性を論じている。第 1 章「ESD の教育的価値観」は、ESD の教育理念を「持続可能な社会を築く人を育てる教育」と定義し、SDGs を達成するうえで ESD は不可欠な要素であると指摘する。そのうえで、変化の激しい時代において持続可能な社会を構築するためには、「これ

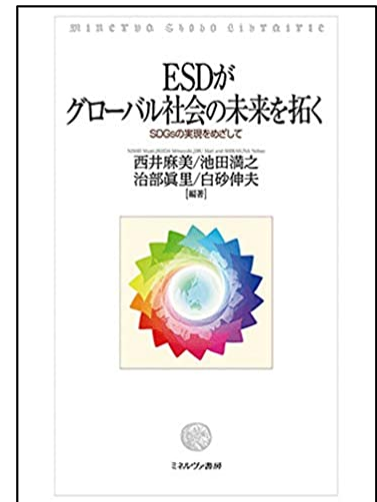
までの常識や価値観といった社会のパラダイムが転換

し社会が変化する」(31 頁)が必要であり、その出発点として学習者の「気づき」が重要であると論じる。そして、ESD は、多様な「価値創造ストーリー」を通して、こうした「気づき」を促すうえで大きな可能性をもっていることを、興味深い事例を提示しながら指摘している。

第 2 章「生涯学習と ESD・SDGs」では、日本で広まっている「ESD＝環境教育」ならびに「生涯学習＝高齢者の生きがいづくり」という、2つの誤解を解くことから議論を始める。そのうえで、生涯教育(学習)における鍵概念である「統合」に着目し、学校・家庭・地域といった空間的な「水平的統合」と、時間軸にもとづく「垂直的統合」を掛け合わせることで、「持続を可能にしていく循環、さらには地域学校協働の視点から変容を鍵概念とする ESD のあり方」(46 頁)について論じている。

第 3 章「インクルーシブ教育」は、障害種別に学ぶ特殊教育からインクルーシブ教育の推進へと変化してきた国内外の変遷を概観したうえで、「連続性のある多様な学びの場」を構築し、「学びやすい学び方」を考えることが必要であると指摘する。

第 4 章「学校教育と ESD・SDGs」では、ユネスコスクールを中心に ESD が広まってきた背景を踏まえつつ、SDGs が登場したことで学校教育における ESD がさらに広まっていることを概説する。そのなかで、単に教科横断的な学習をすれば良いと理解したり、特定の能力や態度の育成に焦点化したりすることで、ESD が矮小化されてしまう危険性もある。そして、「持続可能な社会の担い



手として必要な価値観と行動の変容を引き起こすという最も重要なポイントが見落とされがち」(83頁)であるという重要な批判を行っている。

第5章「保育・幼児教育におけるESDの展開」では、コミュニティが生命あるものとして存続し発展していくうえで不可欠な営みとしての教育は、すべてESDであると指摘し、その出発点にあるのが保育・幼児教育であると論じている。そして、「持続可能性の問題はあまりに重大なために、幼い子どもには受け止めがたいのではないかと考える人もいるだろう」が、実際には「それが可能であり、むしろこの時期にこそ開始されるべきもの」(91頁)であることを説得的に論じている。

第Ⅱ部「地域・コミュニティ編」では、多様な教育の場におけるESDの可能性について論じている。第6章「SDGsの展開拠点としての博物館の可能性と今後の課題」では、学校以外の持続的な教育普及拠点である博物館において、「SDGsの個別分野において取り組むべき社会課題の提示と解決に向けた糸口に関する情報提供、様々な体験を通じた意識啓発などを行うこと」(115頁)によって、ESDの可能性が広がることを指摘している。

第7章「家庭教育・ライフスキル教育とESD・SDGs」は、子どもが安心して育つことのできる環境や親子関係の重要性を指摘する。そして、「夢」を描くことのできる社会を実現し、そうした社会に参加するために必要となる資質・能力を育むためのライフスキル教育の役割について論じている。

第8章「企業の社会的責任とSDGs」では、企業の社会的責任(CSR)について概説したうえで、これからの企業は「環境、経済、社会のトリプル・ボトムラインに配慮しながら企業活動をするということにとどまらず、最終的には『持続可能な開発』を目指す活動」(141頁)に積極的に取り組んでいかなければならないと強調する。

第9章「コミュニティとESD・SDGs」は、「我々の極く身近にも持続可能な社会作り、人材育成のための教育の種が転がっている」(148頁)ことを指摘したうえで、ブラジルにおける取り組みを例として挙げつつ、コミュニティにおける社会問題

解決の可能性について論じている。

第Ⅲ部「科学技術・健康医療編」には、ESDに関する類書にはあまり見られない視点からの論考が収められている。第10章「科学技術政策とESD・SDGs」は、データ駆動型社会においては、『データ』を駆使し、分析し、可視化し、それにより、持続可能な社会へ貢献することが求められている」(177頁)と指摘したうえで、データを活用した防災教育としてのESDを提案している。

第11章「産業経済とESD・SDGs」では、企業がSDGsのいかなる側面を重視しているかを分析したうえで、企業によるSDGsへの貢献事例を紹介している。そして、そうした企業の取組事例が、ESDにとって重要な題材となると論じている。

第12章「健康・医療とESD・SDGs(1)」は予防医療におけるテクノロジーの活用について、第13章「健康・医療とESD・SDGs(2)」は「がん」を例とした健康・長寿のあり方について、それぞれ興味深い論考を提示している。

第Ⅳ部「生命・自然との調和編」で提示された視点は、これからのESDのあり方を考えるうえで示唆に富んでいる。第14章「SDGsが実現するランドスケープデザイン」は「人新世」の時代における人間と自然の関係性を踏まえ、ESDを通して人間や自然の内にあるものをいかに伸ばしていくかを考える生態学的思考の重要性を指摘する。

第15章『地球の健康学』としてのSDGsでは、「個人、地域、地球に起こる病や健康を取り戻す課題は、規模や見た目が異なるだけで、目指すべきゴール」は似ており、「唯一の解決策があるというわけではなく、多様な解決策が同時に共存して存在する」(273頁)と論じている。本書には、これらの15章に加えて、岡山の事例を中心とする、5本の興味深いレポートが収録されている。

このように多様な視点からESDの本質的な意義について問いかけを行っている本書を通して、ESDに関わる多くの人が、それぞれの思想や実践を改めて見つめ直すことを、ぜひ期待したい。

北村友人(東京大学)

書評 3

SDGs 学習のつくりかた —開発教育ハンドブックⅡ—

企画・編集：SDGs と開発教育研究会

編著：近藤牧子・田中治彦・松倉紗野香・中村絵乃・伊藤容子

執筆：藤原孝章・本山明・湯本浩之・岩岡由季子

発行：開発教育協会 2021 年 3 月



本書は、2021 年、SDGs と開発教育研究会が企画・編集し、開発教育協会（以下、DEAR）により発行された。同書の「本ハンドブックの使い方」は、これまでに作成された開発教育教材に存在していた SDGs の理念や複数の目標にまたがる内容をふまえ、各教材を「いわば『分解』し、横断的に示すことで、各アクティビティに込められた主旨や意義を深められる」(p.4)よう、SDGs 学習に向けて再編成したとする。このように、これまでの開発教育教材を再構成し、開発教育と SDGs 学習をつないだ教材集が本書である。このため、これまでの開発教育教材について知らない人は、若干とつきにくい教材集になっているかもしれない。本書の構成は、以下の通りである。

第1部 理論編

第1章 SDGs の理念・内容と教育の課題

第2章 SDGs 学習のカリキュラムづくり

第3章 SDGs 学習におけるファシリテーション～指導者がファシリテーションを学ぶ

第4章 SDGs 学習の評価

第5章 SDGs を批判的に検討する：SDGs 学習の死角を乗り越えるために

第2部 カリキュラム編

(17 の学習テーマのみ記載する)

1 世界の現実と SDGs / 2 文化の多様性 / 3 食 / 4 水 / 5 生産と消費 / 6 在住外国人 / 7 難民 / 8 ジェンダー平等 / 9 貧困 / 10 格差・不平等 / 11 まちづくり / 12 メディアリテラシー / 13 平和 / 14 国際協力 / 15 気候変動 / 16 生物多様性 / 17 参加

第1部理論編の第1章は、田中治彦により、SDGs 成立の背景と、その目標と理念、SDGs 目標4「教育」とその日本における展開が示される。第2章は、藤原孝章により、総合的な学習の時間導入時や続く ESD の拡大期に、開発教育の研究・実践者たちによって示された「らせん的なカリキュラム」が SDGs 学習にも適用されるべきこと、また新学習指導要領で重視されるカリキュラムマネジメントの具体的方法が示される。ここでは、これまでの開発教育が目標としてきた参加・行動、社会参画を目指す従来のカリキュラムから、社会参画を通じ自らも変容しようとする SDGs カリキュラムとでもいえるべき新たな方向性、さらに育成すべき「持続可能な社会の創り手」像が示されていて興味深い。第3章は、中村絵乃により、開発教育の教育手法である参加型学習で必要不可欠なファシリテーションとその理念・方法が示され、SDGs 学習における振り返りの3つの視点「現代の社会や教育を批判的に見直す」「実践を批判的にふりかえる」「社会に参加する・社会変容をめざす」が示される。第4章は、近藤牧子・松倉紗野香による SDGs 学習の評価について。成績評価から、授業改善の評価への転換の必要性やルーブリック評価の意義、さらに社会教育・地域づくりの人々に向けた事業（プログラム）全体の評価方法が示される。第5章では、湯本浩之により、SDGs（学習）が持つ限界が検討され、その改善の方向性が示される。SDGs の政策決定プロセスとその限界や SDGs の17目標相互がもつ矛盾、不均衡なジェンダー意識、最大公約数的目標であるがゆえに17

目標から抜け落ちた「目標」の存在などである。この限界を克服するため、SDGs 学習には①17 目標を掘り下げる学習、探究する学習が重要であること、②目標達成の期限、2030 年よりも先を見通した学習にすべきこと、③17 目標以外に必要な目標を考えるべきこと、④大人ができないことを子供たちの責任にしないことが必要だとされる。

第2部カリキュラム編は、誌面の都合から1点を紹介する。カリキュラム7「難民問題について考える」では、まず学習段階(1)「難民って？」

(1 時間)では、DEAR 作成の教材を活用して難民問題を理解し、学習段階(2)「避難する(紛争など発生・避難・難民キャンプ)」(3 時間)では、難民になる要因を動画教材から理解した上で、開発教育研究会作成の教材「逃げる」を活用した避難の疑似体験を実施し、共感的理解を図る。学習段階(3)「受け入れ、定住」も DEAR の教材を活用して、難民の受け入れ定住について学習する。このように従来から使用されてきた教材を、SDGs に従った学習テーマごとに再編成し、ねらいと展開案、学習テーマごとのポイント、学習テーマとSDGs との関連が示される。本構成方法は、全テーマで共通であり、DEAR が従来作成してきた教材提示の方法とも同様である。

本書は、第2部カリキュラム編において、意図的にSDGs の複数目標にまたがる学習課題・学習テーマを掲げ、その実践案を示すことで、これまでのSDGs 学習の限界を乗り越えようとしている。これにより、本書自体が、SDGs17 目標を理解し、その実現を自分事として捉えさせ、目標実現のため自分に何ができるかを考えさせる、いわば動員型ともいえるSDGs 実践への批判となっている。同時に、これまでの開発教育や環境教育などの諸教育活動・運動の蓄積をふまえず、ただ個人的な目標を掲げさせるだけのスローガンのSDGs 学習をも批判するものともなっている。

たとえば、テーマ16「生物多様性」においては、テーマに従って教材を配列するだけでなく、テーマ上不足した内容については新規教材を作成・補充している。これにより、複数の教材(学習内容)

を横断して課題を学び、探究を進めるという、新たな開発教育実践の方向性が示されている。本書の意義は、開発教育の従来教材を通じて、SDGs 学習への架け橋を示しただけでなく、現状のSDGs 学習への違和感の表明にもあるといえるだろう。その点において、日本におけるSDGs 学習の限界や課題を、具体的な実践案によって克服しようとした意欲的な教材集である。

しかし、第5章で湯本が示した課題克服への方向性①～④が、17 の実践案で十分に示されているかということ心許なくも感じる。理論編全体では、①～④の視点が共有され、これまでの開発教育が目指してきた行動・社会参画を超えて、「2030 アジェンダ」で示された社会変革性や社会変容の方向性、そしてその重要性が示されようになった。この社会変革への指向性は、パウロ＝フレイレの目指した方向性への先祖返りとも言えるかもしれない。しかし、第2部の各実践では、その社会変革性や社会変容がどのようにもたらされるのかが見えにくい。くわえて、その変革への方向性は、SDGs 学習と開発教育で同じなのかどうか、また17 の地球規模の課題学習とその学習プロセスが、社会変容や社会変革にどうつながるのかなどがつたわりにくいように感じた。

湯本が②で指摘する通り、かつてESD は、100年後の未来について考えることが目指されていたように思う。ならば10年後2030年の目標達成を目指した短期的SDGs 学習では欠落しかねない、未来社会への構想力を育てることも目指すべきだろう。その構想力育成が10時間程度の、小単位とでもいうべきカリキュラムだけではやはり心許ない。しかし、本書には、SDGs の視点から、開発教育のこれまでの教材が持つ新たな意義について再発見・再構築するのみならず、SDGs (学習)の持つ可能性と限界についても理論・実践両面から示すことに成功している。そして、成功しているからこそ、今後、①～④の視点を踏まえた開発教育実践、特に学期・年間のカリキュラム案が示されることに期待したい。

鈴木隆弘(高千穂大学)

日本ESD学会誌『ESD研究』第5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：2021年10月31日（日））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2021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とみなすことができる。
 - ①各種学会が主催する大会等での発表要旨、口頭発表、配付資料など。
 - ②政府、地方自治体、研究機関、各種団体等の委託研究調査の報告書等に収録されたもの。
 - ③その他の講演会、研究会、シンポジウム等での発表要旨や配付資料など。
 - ④その他、編集委員会が認めたもの。

4. 原稿の分量：

- ・「原著論文」および「総説論文」は、10頁（空白部分などを含め17,600字相当）以内
- ・「研究ノート」および「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：2021 年 10 月 31 日(日)

論文提出締切：2021 年 12 月 18 日(土)

17：00 メール必着

審査結果通知：2022 年 2 月中旬（予定）

修正論文提出締切：2022 年 3 月下旬（予定）

最終審査結果通知：2022 年 4 月下旬（予定）

学会誌の発行：2022 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』査読規程
- ・日本 ESD 学会誌『ESD 研究』執筆要領
- ・投稿事前申込書（書式1）
- ・投稿原稿送付状（書式2）
- ・再投稿原稿送付状（書式3）

※本誌 84 頁から 90 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3章 役員

第9条 (役員) 本会に次の役員をおく。

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

第10条 (会長および副会長) 会長は本会を代表し、会務を統括する。会長は正会員の選挙によって定める。会長の任期は2年とし、2期を超えることができない。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 (事務局長) 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、会計その他の重要事項を審議し議決する。評議会で議決した重要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等を置くことができる。委員会およびワーキンググループ等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に協力する幹事を委嘱することができ、幹事の委嘱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. 2018年8月19日改正
5. 2019年8月19日改正
6. 本改正は2020年10月17日から施行する。

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。
3. 委員が必要と認めた場合には、編集委員以外の者が出席し、意見を述べることができる。
4. 本委員会は、以下の事項について審議する。
- 1）本誌の編集および発行の方針・内容・計画に関すること
- 2）投稿論文等の受稿に関すること
- 3）査読および査読者の選定に関すること
- 4）投稿論文等の掲載の可否に関すること
- 5）編集、投稿および査読等に関する規定等の制定や改廃に関すること
- 6）その他、本誌の編集および発行等に関し必要な事項。
5. 本委員会での審議内容および審議結果については、議事録を作成し会長に報告する。議事録については、会長が必要と認める場合には評議員会の承認を得るとともに、本学会の事務局にて保管する。
6. 本委員会の運営に関して本規程に定めのない事項については、編集委員会で協議し、必要に応じて評議員会の承認を得る。

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（共著原稿の執筆者頭者を含む）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⑤⑥⑦⑧⑨についてはこの限りではない。

第5条（投稿資格）本誌への投稿は、事前応募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、執筆者頭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、執筆者頭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となすことができる。

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

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

2. 投稿事前申込を受理された投稿予定者は、本誌の執筆要領に従い執筆した原稿（「執筆者の所属・氏名入りの原稿」と「執筆者の所属・氏名を匿名化した原稿」）および「投稿原稿送付状（書式2）」を、提出期限までに編集委員会に送付する。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、編集委員会が関読する。

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等を加筆した修正原稿を

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

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

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

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

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

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

第11条（校正）採用された原稿の著者校正是再校までとする。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

用する場合は、出典を明記するなど剽窃とならないように留意する。

3）投稿する論文等の中で使用するデータの捏造や改ざんを行ってはならない。

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

2. 前項の各号に反する疑いが生じた場合は、編集委員会は投稿中の論文の査読や閲読を中止して、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、編集委員長は理事會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

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。2) 文章表現・論文構成などについて

①表題 (主題や副題) や要旨は本文の内容を適切に反映しているか。

②文章表現は明瞭で読みやすいか。

③章立てや節の立て方などの全体の構成は適切か。

④図版や図表は適切に作成されているか。

⑤注釈や参考文献は適切に記述されているか。⑥執筆要領が遵守されているか。

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

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

B: 修正採択 (査読結果で指摘された箇所の修正を条件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、所定の期日までに正副編集委員長に報告する

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

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

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

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

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

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択を決定する。

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® (マイクロソフト社) 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A 4 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、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 (主題・副題)、執筆者名、所属先名を1 段組で表記する。なお、行数として13 行分を確保すること。したがって、本文の書き出しは14 行目からとする。

7. 「報告」および「資料」の原稿冒頭部分には、題目、執筆者名および所属先名を日本語かつ1 段組で表記する。

8. 論文等の題目の文字サイズは主題を14 ポイント、副題、著者名の文字サイズはそれぞれ12 ポイントとし、書体はいずれもゴシック体とする。所属先名および英語の題目・著者名・所属先名は10.5 ポイントとする。

9. 原稿冒頭部分の書式については「別紙1」の雛形を参照されたい。

(英文要旨・英語キーワード)

10. 上記「6.」の原稿には以下を記述した頁を添付する。ただし、この頁は「上記4.」で指定する頁数には含まない。

① 英文要旨 (150 語以上、200 語程度)
② 英語キーワード (5 語以内、アルファベット順)

(査読用原稿の作成)

11. 査読対象となる「原著論文」「総説論文」「研究ノート」および「実践ノート」を投稿する場合、執筆者名や所属先名を伏せ字とした査読用の原稿を別途作成し、それらが明記された原稿とは別ファイルにして提出する。

(文字表記)

12. 文体は「である調」とし、文字の表記は「常用漢字」および「現代仮名遣い」を原則とする。
13. 本文 (注釈、図表、引用文献一覧を除く) の

文字サイズは10.5 ポイント、書体は明朝体とする。
14. アラビア数字を使用する場合、1 桁数字は全角文字、2 桁以上は半角文字とする。ただし、英文表記における英数字は、半角文字を使用する。

例) 「図1」「第3 回」「12 本」「365 日」「4 月18 日」「午前8 時30 分」
15. 年号は西暦表記を基本とする。和暦を併記する場合は「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ンマ (,) は付けない。
例) 1 億2709 万人、524兆3972 億円
17. 接続詞や副詞などの表記がゆれやすい言葉については、表記をどちらかに統一する。
例) 「または／又は」「したがって／従って」「および／及び」「ならびに／並びに」「とくに／特に」「けっして／決して」「すべて／全て」「まったく／全く」

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

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

持続可能な開発目標 (以下、「SDG s」という。)
国際連合 (以下、「UN」という。)
20. 本文中に、英語以外の外国語を表記する場合、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 (。)」と、読点は「テン (、)」を使用する。なお、句読点のほか、記号や括弧などは全角1 文字として扱う。

22. 章・節・項などの見出しの副題は「コロンの (:)」でつなげる。

(見出し・見出し番号)

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

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

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

(図表・図表番号)

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

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

28. 図表番号に続けて、その内容を簡潔に表した図題および表題を表記する。

29. 図番号と図題は図の下端に、表番号と表題は表の上端に表記し、文字サイズは、最大で10.5 ポイント、最小で9 ポイント、書体はゴシック体とする。

30. 図表の下端には、出典を図表番号等と同じサイズとフォントで表記する。

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

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

ないようにする。	(引用文献一覧)	②単編・共編
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。	45. 原稿末尾の引用文献一覧では、日本語文献と外国語文献を区別して作成し、前者については、著者等の姓の五十音順で、後者は同じく姓のアルファベット順で列挙する。なお、同一著者の文献が複数ある場合には、その発行年の昇順で列挙する。	編者名（発行年）『書名（主題・副題）』出版社名。
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。	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)	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。
(注釈・後注)	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。	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。
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。	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、その発行者名を表記し、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。	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。
36. 後注の文字サイズは9ポイント、書体は明朝体とする。	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。	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。
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。	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』出版社または発行者名、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。	例) 日本ESD学会 (2017) 「日本ESD学会設立総会を開催」 http://jised.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017_08_21-JSED_NewLetter01.pdf (2019年3月20日最終閲覧)
(本文中での出典表記)	③6名以上のときは、筆頭著者のみを記載し、その後に“et al.”を付記する。 41. 同年に出版された同一著者の文献が複数ある場合には、出版年の後に小文字のアルファベット (a、b、c…) を付けて区別する。	(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、名をイニシャルで続ける。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。
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の「:」で区切る。	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)	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. <i>Educational Studies in Japan: International Yearbook</i> . No. 11. pp. 29-41.
39. 引用文献が複数ある場合には、括弧内をセミコロンの「;」で区切って併記する。	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.)	
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。	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、図表の下端に出典を表記する。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。	
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		

日本ESD学会『ESD研究』投稿事前申込書

原稿種別	☐ 原著論文 ☐ 総説論文 ☐ 研究ノート ☐ 実践ノート ☐ 報告 ☐ 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)			
執 筆 筆 頭 者	氏 名		(ローマ字)
	会 員	☐ 入会手続中 ☐ 2020 年度会費納入済 (☐ 正会員 ☐ 学生会員 ☐ 団体会員 ☐ 賛助会員)	
	所 属 先・ 筆 役 職 名		
	送 付 先・ 連 絡 先	〒 TEL:	
	E-mail		
第 2 執 筆 者	氏 名		(ローマ字)
第 3 執 筆 者	会 員	☐ 入会手続中 ☐ 非会員 ☐ 2020 年度会費納入済 (☐ 正会員 ☐ 学生会員 ☐ 団体会員 ☐ 賛助会員)	
	所 属 先・ 筆 役 職 名		
第 3 執 筆 者	氏 名		(ローマ字)
編集委員会 記入欄	会 員	☐ 入会手続中 ☐ 非会員 ☐ 2020 年度会費納入済 (☐ 正会員 ☐ 学生会員 ☐ 団体会員 ☐ 賛助会員)	
	所 属 先・ 筆 役 職 名		
編集委員会 記入欄			

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

1) 論文：

①学会誌や紀要等に収録された論文

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

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

②単行本に収録された論文の場合

著者姓, A., 著者姓, B., & 著者姓, C. (発行年). 論文名. In D. 編者姓, E. 編者姓 & F. 編者姓 (ed./eds.) 書名. 出版地: 出版社. 頁付. 「書名」は斜字体とする。なお、「In」の後の編者の姓名は、名 (イニシャル) ・姓の順とし、編者が複数の場合は (eds.) とする。

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

2) 単行本：

①単著・共著

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

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

Associates Books.

②単編・共編

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

例) Gadsby, H. & Bullivant, A. (eds.) (2010) *Global Learning and Sustainable Development: Teaching Contemporary Themes in Secondary Education*. Abingdon, UK: Routledge.

(英文原稿の執筆要領)

50. 各原稿種別の判型や文字数などは、和文原稿のものに準じる。その他の書式は、A P A (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

日本ESD学会『ESD研究』投稿原稿送付状

原稿種別	□原著論文 □総説論文 □研究ノート □実践ノート □報告 □その他
原稿題目 (日本語／ 英語)	(主 題) (副 題) (Title) (Subtitle)
筆 頭 執 筆 者	氏 名 所 属 先 役職名
編集委員会 記入欄	

○記入要領

- 1) 該当する「原稿種別」の「□」を「■（黒四角）」にして下さい。
- 2) 「原稿題目」には原稿の主題と副題（もしあれば）を日本語と英語で記入して下さい。
行数が不足する場合は適宜追加して下さい。
- 3) 共著の場合は「筆頭執筆者」のみ記入して下さい。

日本ESD学会『ESD研究』再投稿原稿送付状

原稿種別	□原著論文 □総説論文 □研究ノート □実践ノート □報告 □その他
原稿題目 (日本語／ 英語)	(主 題) (副 題) (Title) (Subtitle) ＜（※変更した場合）変更理由＞
筆 頭 執 筆 者	氏 名 所 属 先 役職名
編集委員会 記入欄	

○記入要領

- 1) 該当する「原稿種別」の「□」を「■（黒四角）」にして下さい。
- 2) 「原稿題目」には原稿の主題と副題（もしあれば）を日本語と英語で記入して下さい。
行数が不足する場合は適宜追加して下さい。なお「原稿題目」を変更した場合は、変更理由を記入願います。
- 3) 共著の場合は「筆頭執筆者」のみ記入して下さい。

＜学会誌編集委員会委員（第3期：2020年10月～2022年総会時）＞

委員長：湯本 浩之（宇都宮大学）※理事（編集担当）および編集幹事を兼任

副編集長：卜部 匡司（広島市立大学）

委員：北村 友人（東京大学）／工藤由貴子（元横浜国立大学）／松葉口礼子（横浜国立大学）

水山 光春（京都橘大学）／吉田 剛（宮城教育大学）

＜編集後記＞

学会誌『ESD 研究』の第4号をお届けいたします。昨年からの新型コロナウイルスの蔓延により、学校や大学での教育や研究をはじめ、地域や団体での活動や事業が大きく制限されてきました。本編集委員会もコロナ禍の中での査読や編集の作業を余儀なくされましたが、このたび予定通りに発行することができました。それもひとえに投稿者や寄稿者、そしてご多用の中で査読をお引き受けいただきました査読者の皆様のご理解とご協力によるものがありますことを、ここに改めてお礼申し上げます。

さて、第4号の投稿申込から査読作業までを簡単にふりかえりますと、昨年10月末の期限までに、原著論文8本と実践ノート2本の合計10本の投稿申込がありました。そして、このうち12月中旬の期限までに提出されたのは、原著論文4本、総説論文1本（原著論文からの種別変更）、そして実践ノート2本の合計7本でした。これらの投稿論文に対しては、1本につき3名の査読者（うち1名は編集委員）が査読を行い、その査読報告書に基づき、編集委員会にて掲載の可否を慎重に審査いたしました。その結果、最終的には総説論文1本と研究ノート1本（原著論文からの種別変更）を掲載することとなりました。ただ、第2号と第3号での掲載論文数がそれぞれ6本ずつであったことと比較しますと、今号の掲載数はやや残念な結果となりました。

今回の査読結果では、「C」判定とされたものが大半でした。「C」判定とは、内容や構成の大幅な修正などが求められるものの、再査読の対象となりうると判断されるものです。編集委員会としまして、再査読を経た上で掲載されるよう、丁寧な査読意見を付すように努めました。しかしながら、とくに原著論文の中には、それが必要とする「独自性」

や「論理性」などが十分に満たされていない論文が少なくありませんでした。原著論文が独自性を打ち出すためには、先行研究の丁寧な分析がまずは大切です。すなわち、投稿論文が取り扱おうとする研究分野のこれまでの成果や課題を明らかにした上で、投稿者がそれらにどうアプローチしようとするのか、そして、今後のESD研究に向けてどのような新たな成果や課題を提示できるかが重要です。

もうひとつの「論理性」、すなわち論理的な論文とは、論文が冒頭で提示した研究目的あるいは「問い」に対応した結論が、根拠やデータに基づいた論証を経て明確に記述されている、ということです。投稿者がその論文の中で何を明らかにしようとするのか、その「問い」が明確ではなかったり、その「問い」が立てられたとしても、それに対する結論が明確に記述されていない論文が見受けられました。こうした論文は、そもそも研究論文としての成立要件を満たしていないことになります。

本誌『ESD 研究』では、原著論文をはじめ、総説論文、研究ノート、実践ノートなどの論文種別を設けています。明確な結論を導き出す原著論文の執筆には至らないものの、研究や実践の成果や課題を中間的に報告したいという場合は、ぜひ研究・実践ノートとしての投稿をご検討いただきたいと思います。

コロナ禍の終息はまだ見通せない中で、従前のような研究活動や実践活動が難しい状況がまだしばらくは続くことが予測されます。論文を執筆する環境としては決して好ましいことではありませんが、ESD研究の今後の発展に向けて、皆様からの次号への積極的なご投稿を願ってやみません。

湯本 浩之（本誌編集委員長）

「ESD研究」第4号 Vol. 4

発行日 2021 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：見上 一幸）

事務局：宮城教育大学 市瀬研究室 気付

〒980-0845 仙台市青葉区荒巻字青葉 149

問合せ先：<http://jsesd.xsrv.jp/contact>

印刷製本 株式会社 大川印刷

ISSN 2436-5092 ISBN 978-4-9910333-3-9

Contents

Preface

What the Significance of ESD Research in the Corona Disaster Is Masako Shige

Research Report

Report on the 2020 Japan ESD Association Questionnaire Survey
..... Research Working Group, JSESD

Research Papers

A Study of Discourses on Competencies in Education Midori Mitsuhashi

Research Notes

A Study on the Practices of SDGs and ESD in Agricultural Education: Insights from Text Mining
Analysis of Agricultural High School Teachers Using an Educational Practices Questionnaire
Survey Abe Yukako, MITARAI Yozo, KOREMURA Naohisa & KUMAZAWA Eriko

Reports of Seminars and Conferences

The Third Conference of JSESD Tetsuji Ishimaru

The Fourth Kinki Regional Research Conference Daichi Kohmoto & Hiroaki Onishi

The Second Shikoku Regional Research Conference Kazuhiro Fujiwara

The General Assembly 2020 Tomonori Ichinose

Recent Information

“Implementation Plan for Education for Sustainable Development in Japan (Second ESD
Implementation Plan)” Yoshiaki Ishida

“Revision of ‘A Guide to Promoting Education for Sustainable Development (ESD)’
..... Yoshiaki Ishida

“Towards a New Development of UNESCO Associated Schools in Japan” Miki Sugimura

Book Reviews

Sogotekina Gakushu/Tankyu no Jikan: Jizokukanona mirai no sozo to tankyu [The Periods for
Integrated Studies and Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study: Creating and inquiring a
sustainable future], edited and written by Toshiya Kodama, Kuniharu Kinma and Yutaka
Iwamoto, Tokyo: Gakubunsha. Mitsuharu Mizuyama

ESD ga Global Shakai no Mirai wo Hiraku: SDGs no jitsugen wo mezashite [ESD: Shaping the
future of global society to achieve the SDGs], edited and written by Mami Nishii, Mitsuyuki
Ikeda, Mari Jibu and Nobuo Shirasuna, Kyoto: Minerva Shobo. Yuto Kitamura

*SDGs Gakushu no Tsukurikata: Kaihatsu-kyoiku Handbook II [How to Create SDGs Learning:
Development Education Handbook II]*, edited and written by Makiko Kondo, Haruhiko
Tanaka, Sayaka Matsukura, Eno Nakamura and Yoko Ito, Tokyo: Kaihatsu-kyoiku Kyokai
(DEAR). Takahiro Suzuki