

巻頭言：“探究”に寄せて ～問いを立てる力の重要性～

日本ESD学会 会長 見上 一幸*1

現代はITの技術革新が進む中で、不確実で予測困難なVUCAの時代とも言われる。これからの子どもたちには、学習指導要領にも示される「持続可能な社会の創り手」として、このような時代を生き抜く力が必要である。このため現在、変化の激しい社会に対応して探究的な見方・考え方を培うため、小中学校では「総合的な学習の時間」が、高等学校では「総合的な探究の時間」が設けられ、教科や各種活動においても探究重視の横断的・総合的な学習が取り入れられている。学校教育において児童・生徒自身が自ら学びたい、自ら学ぼう、とする自発的な学習意欲の向上のためには、“探究”を重視した教育が有効と考えられる。探究学習を進めるためには、課題、すなわち“問い”が重要となるが、近年、学校の授業を参観して、この“問いを立てる”ための十分な時間のないまま授業が進むことが多いように感じる。

子どもたちにとって、「なぜだろう?」、「変だな?」、「・・・だったらいいな!」、「何とかしたい!」という思いから“問”が立ち、調べてみたい、考えてみたい、につながる。このような疑問に思う感性は、子どものころには鋭敏でも、残念ながら大人になるとともに非日常の事象が当たり前の日常と化し、感性が鈍ると思われる。大人である教師より子どもたちの感性はより豊かであることに留意していただきたい。子どもたちが自分の“問”について、自分なりの経験と調査、実験などのエビデンスによって自分なりの解を得ることができれば、そこには達成感、充足感、自己肯定感が残る。教師にとって児童・生徒の個々の問いに向き合うことは、たいへんなことではあろうが、できるだけ個々の問いを大切にしたい。また、解は一つの問いに必ずしも一つでないこともあり、教師は準備した正解を教えるのではなく、良きファシリテータとして、助言し、励まし、調べ方や考えをまとめるなどの良き相談者として寄り添っていただきたい。

子どもたちにとって“問”が明確でないと、探究ではなく「・・・について」という単なる調べ学習になりかねない。ネット検索で調べ、コピー&ペーストで文章を作るとすれば、情報が正しいかどうかについてクリティカル・シンキングの機能が働くかどうか危うい。そこで、子どもたちの自ら「問を立てる力」が重要になる。この「問をたてる力」は、ほっておいても育つものではなく、原体験ともいえる豊かな体験や、特に幼児期や小学校低学年での気づきを大切にす

る。そして、立てた問いを自分の考えの中で明確にするには、問を適切に言語化することも重要である。自分の問いを明確に言葉に示すことができれば、他者との対話的な学びも深めることが容易になる。また、解を求める過程で子どもたちに拘りがあれば、表面的な理解で通り過ぎることなく、一旦留まって理解を深めることも大切ではないかと思う。高等学校の「総合的な探究の時間」では、課題発見力（立問力）、情報収集、整理、分析、考察のプロセスが学習としても重要であり、そこには帰納、演繹、アブダクションなど論理的な思考が必要である。特にESDでは行動の変容までが求められる。誰でも安易に自説を曲げることを良しとはしないが、自分の考えが間違いであるという客観的なエビデンスがあるときは、考え直す勇気も必要である。そうでなければ、科学的な論理の展開は望めず、単なる自分だけの思い込みになってしまう。

子どもにとって一つの解への到達は、そこで問いが完結するのではなく、多くの場合、次の疑問への入り口になる。そして再び新たな“問”に取り組み、この繰り返し学ぶ楽しさに通じるものといえる。探究で大切なことは、日常生活や社会に目を向けたときに、“湧き上がる疑問や関心”があってこそその探究となる。与えられた問・課題では、いつまでたっても“やらされる感”の域をでることはできず、「問を立てる力」を育むことが重要である。

以上、教育実践における私の認識が正しいかどうかのご判断は会員みなさまに委ねるとして、SDGs/ESDを通じて、何のために学ぶのか、そしてどう生きるかを考える上で、「問を立てる力」の重要性について共有していただきたい。そして、子どもたちが“探究学習”を通じて学ぶことの目標をみつけ、勉強を“やらされる”から、自ら“やりたい”へ向かうようになることを願う。

*1 前宮城教育大学

ESD 研究 第6号 (Vol. 6, December 2023)

目 次

巻 頭 言：“探究”に寄せて○見上一幸	1
特別寄稿：国際連合大学元学長ハニス・ファン・ヒンケル氏の業績を偲ぶ○鈴木克徳	5
特集「SDGs 中間年報告－ ESD の成果と課題」	
基調報告 SDGs 中間年における成果と展望○鈴木克徳	8
報告1 学校教育における ESD の成果と展望○及川幸彦	13
報告2 社会教育・生涯学習の観点から見た SDGs 後半の ESD 課題○田中治彦	25
原 著 論 文	
グローバル・デジタル時代の ESD の展開○坂本 旬	28
ESD 実践におけるホールスクールアプローチの概念とその実態○佐々木織恵	38
報 告	
令和3年度 信州 ESD コンソーシアム 成果発表&交流会 主催：信州 ESD コンソーシアム / 共催：(公財) イオン環境財団	48
大会・総会報告	
日本 ESD 学会 第5回大会報告	52
日本 ESD 学会 第6回近畿地方研究会開催報告	57
日本 ESD 学会 2022 年度総会報告	60
日本 ESD 学会 2023 年度総会報告	61
資料解説	
持続可能な開発のための教育ロードマップ○中澤静男	62

書 評

祐岡武志（著者）	
世界史教育内容編成論研究 阪南大学叢書 121	66
今村光章（著者）	
環境教育学のために—基礎理論を踏まえて越境する—	68
秋山宏次郎（監修）	
数字でわかる！子ども SDGs：地球がいまどんな状態かわかる本	70
『ESD 研究』第7号の投稿募集について	73
会則・学会誌各種規程	
日本 ESD 学会会則	75
編集委員会規程	76
編集・投稿規程	76
査読規程	78
執筆要領	79
□投稿事前申込書（書式1）・投稿原稿送付状（書式2）	81
□再投稿原稿送付状（書式3）	82
学会誌編集委員会委員・編集後記	83

特別寄稿

国際連合大学元学長ハンス・ファン・ヒンケル氏の業績を偲ぶ

鈴木克徳

元国連大学高等研究所上級フェロー

Memory of great achievements of Professor Hans van Ginkel, with deep condolence

SUZUKI Katsunori

Former Senior Fellow, United Nations University Institute for Advanced Studies

Professor Hans van Ginkel, former Rector of the United Nations University (UNU) during 1997 to 2007 passed away on 27 July 2023 in Netherlands. This is to memorialize his great achievements on education for sustainable development (ESD), with emphasis on his contribution to Regional Centres of Expertise (RCEs) and the role of higher education institutions in promoting ESD.

Key Words : Education for Sustainable Development (ESD), global learning space, regional centres of expertise (RCEs), ESD in higher education institutions

国際連合大学で1997年から2007年まで学長を務めたハンス・ファン・ヒンケル(Hans van Ginkel)氏が本年(2023年)7月27日(木)に母国オランダでご逝去されました。享年83歳でした。



[写真1 ファン・ヒンケル氏の写真]

ファン・ヒンケル氏は、以下に示すように、世界の教育界において顕著な実績を残されましたが、特

に持続可能な開発のための教育(ESD)に大きな関心を有し、ESDに関して世界を牽引する第一人者でした。

1986-1997年 ウプサラ大学(オランダ)学長

1989-1998年 欧州大学協会理事、副会長

1995-2004年 国際大学協会(IAU)副会長、会長

1997-2007年 国際連合大学(UNU)学長、国連副事務総長(USG)

私は、2002年8月に環境省から国際連合大学高等研究所(UNU-IAS:当時の名称)に出向し、2007年8月まで5年間、UNU-IASで主として国連大学におけるESDプログラムの推進に従事していましたが、ファン・ヒンケル元学長から多大なご指導をいただきました。この場を借りて改めて謝意を表したいと思います。

日本政府(環境省)は、「国連持続可能な開発のための教育の10年(UN/DESD:2005~2014年)」がヨハネスブルグ・サミットの議論を経て、2002年12月の国連総会で決議されたことを受け、2003年度から国連大学(具体的にはUNU-IAS)に拠出金を出し、世界的なESDの推進を支援することとしました。これを受けて、国連大学では、地域におけるESDの推進、高等教育機関によるESDの充実強化を中心とするESDプログラムを開発し、世界的なESDの推進を図ることとしました。私は、このESDプログラムの開発・実施に携わり、国連大学地域ESD拠点(Regional Centres of Expertise: RCE)の立ち上げ・推進やESD推進のためのアジアの大学ネットワーク(ProSPER.Net)の立ち上げ

準備を担当しました。

ファン・ヒンケル元学長は、1992年の地球サミット、あるいはそれ以前から、持続可能な社会づくりとそのための人材育成に深く関わり、大学ネットワーク等を通じて大きな貢献を果たしてきました。彼の関心の出発点は、東欧諸国の雪解けに遡るそうです。1980年代に東欧諸国が門戸を開放し、西欧の研究者たちが東欧諸国を訪れた際に、東欧の環境汚染問題の深刻さにショックを受けたことに端を發し、欧州の大学ネットワークを通じてESDへの取り組みを開始することとしたそうです。その後、1992年の地球サミットに際しては、カナダのヨーク大学のチャールズ・ホプキンス教授等と協力し、アジェンダ21第36章を起草してESDの重要性を国際社会で広めたほか、同年には国際大学協会で京都宣言を採択し、高等教育機関におけるESD推進を図ってきました。その後もESD推進に向けた様々な活動を行い、1998年のユネスコによる「高等教育に関する世界会議」では、初めてESD部会を開催し、採択された「高等教育世界宣言」において、持続可能な社会づくりに向けて高等教育が果たすべき役割を明確に示すことに貢献しました。

ファン・ヒンケル元学長は、持続可能な社会づくりに向けて教育機関、特に高等教育機関が果たすべき役割を重視し、2002年のヨハネスブルグ・サミットに際しては、地球サミット以降の10年間のESDについて、必ずしもうまく進展していないと評価し、以下のような総括を行いました。

- ・持続可能な社会創りには、国連や政府が中心になって旗振りを済めるだけでなく、ローカル、リージョナルといった地域における活動が重要である。
- ・また、持続可能な社会創りを進めるためには科学者・研究者と教育者の連携が重要であり、その強化のための仕組みづくりが必要である。

ヨハネスブルグ・サミットでは、NGOが活動するウブント村で世界の科学者団体氏、教育者団体を集めた会合を開き、上記のメッセージを取りまとめたウブント宣言を採択しました。また、世界的な高等教育機関のネットワークとして、ユネスコの高等教育部、世界大学協会(IAU)、欧州のコペルニクス・キャンパス、北米を中心とする持続可能な未来に関する大学リーダー(ULSF)、国連大学の5つの高等教育関係機関により構成される「持続可能性に関するグローバルな高等教育機関パートナーシップ(Global Higher Education for Sustainability Partnership: GHESP)」を立ち上げ、高等教育機関における取組の強化に努めました。

また、ファン・ヒンケル元学長は、国連ESDの10年の立ち上げに際し、世界中のどこでも①質の高い教育を受けることが可能であり、②持続可能な社会に向けた価値観やライフスタイルを学ぶことができるようにするという「グローバル・ラーニング・スペース(Global Learning Space)」という概念を提唱しました。この概念は、2005年に採択されたDESD国際実施計画においてESDのビジョンとして示されました。

この考えが結実したのが国連大学ESD地域拠点(RCE)でした。RCEについては、ある日突然、「おい、鈴木君、僕はこう考えるのだけれどどう思うか」と言ってRCE構想を持ち掛けられました。かなり長期間にわたって温めていた構想の様でした。要すれば、地域のESDに関わる様々な人たちが情報を共有し、協働の可能性を見つけるための「対話のためのプラットフォーム(Platform for Dialogue)」をつくりたいというもので、当時教育については素人であった私は、最初に聞いた時には、そんなことは何処でも行われている当たり前のことではないかと思いました。念のため、付き合いがあった仙台や岡山で話を聞いてみたところ、びっくりするくらい関係者間のコミュニケーションがないことを知り、一転してRCE推進に取り組むことにしました。RCEのコンセプトについては、何度も議論を重ねた結果、以下の基本原則をまとめ、2004年にコンセプト・ペーパーを公表しました。



【図1 RCE概念図】

・RCEという地域(region)とは、アジア地域とかアフリカ地域と言うような一刻を超えた地域を指すので

はなく、比較的容易に人が集まることができるような広がり地域を指す。

- ・地域における教育には様々なものがあり、学校教育だけではないが、学校教育は無視できない重要性を持つ。
- ・地域におけるESD推進には、高等教育機関が積

極的に関与することが期待される。また、口頭教育機関だけでなく、動物園や植物園、博物館のような専門的知識を有する機関との連携も重要である。

RCE の名称については、当初 Regional Centres of Excellence と考えていたのですが、Excellence では COE(Center of Excellence)と類似して紛らわしいため、ファン・ヒンケル元学長の発案で Regional Centres of Expertise と変えることにしました。



【図2 RCEの分布図】

前述の GHESP メンバー等とも議論をし、ほぼ内容が固まったので関心を有する各国の団体を集めて議論をしようとなり、2005年6月の DESD アジア太平洋地域開始式典に合わせて関心を有する7団体に集まってもらい、議論をしました。そこで RCE の概念をさらにブラッシュアップし、RCE の要件等を詰めようとしたのですが、会議の席上ぜひ UNU による認定を行ってほしいとの強い要望が表明されたため、ファン・ヒンケル元学長の判断で、急遽参加した7団体に対して認定を行うこととし、認定証を授与しました。これは事務方としては全く想定していなかったため、慌てて認定証を作成・印刷したり、国内から参加していた RCE 仙台広域圏の宮城教育大学長や RCE 岡山の岡山市長に連絡を行い、認定証授与式への参加を求めました。この7つの RCE は、イニシャル・セブンと呼ばれましたが、超法規的な政治的判断で認定されたため、RCE の歴史上類を觀ない、認定審査を経ずして認定された RCE となりました。RCE は世界的に大きく発展し、2023年10月現在世界で188カ所が認定されています。

ファン・ヒンケル元学長は、当時のコフィ・アナン国連事務総長の知恵袋として大変ご多忙な中に

あっても、ESD については必ず時間を割いて粉骨砕身の取り組みをされました。主要な ESD 関係の会議には率先して出席され、また、私たちからの求めに応じて、RCE 仙台広域圏の基盤づくりのために仙台市長や気仙沼市長を訪問し自ら説得にあたり、岡山市長が交代した際には快く岡山まで足を運んで新市長の説得に取り組んでくれました。彼の国連でのポストは、副事務総長 (Under Secretary General: USG) という国連事務総長に次ぐ重職であり、大国の国務大臣級、小さな国であれば元首級とみなされるポストでしたが、お相撲さんのような、人並み以上の大きな身体であるにも拘わらず、お金がない時には、例えば新幹線の普通車の座席に、不平の一つも言わずに窮屈そうに坐ってくれました。そのような姿を見て、大変申し訳ないと思いつつ、本当に ESD の推進に情熱を傾けているのだなと深く感銘を受けました。

私は、ファン・ヒンケル元学長のお供をして、ESD 関係の様々な国際会議に参加する機会を得ました。そのような出張などに際して、ESD の歴史的な展開や様々な議論の経緯などについて、また、極めて博識な地理学者として、行く先々の土地の文化などについて教えていただき、あまり日本人が知らないような情報を含めて大変多くを学ばせていただきました。

ファン・ヒンケル元学長は、他人の話を丁寧に聞き、時間がかかってもきちんと議論をする人でした。議論好きだったと一言と言えるかもしれませんが、世界から一目置かれる博識な人であったにも拘わらず、私たちの疑問や問題提起に丁寧に、しっかりと向き合い、皆が納得するまで議論をされました。一例として、彼と私と意見が分かれた問題がありました。RCE を始めて数年がたち、RCE の成立、進展プロセスを文書化しておくことが重要と私から提案した際に、彼は、必要性は認めるが時期尚早とネガティブでしたが、RCE は、成立した組織・活動だけでなく、成立・実施に至るプロセスが重要と度重ねて説明した結果、納得してくれました。このように、優れた見識を持ちつつも、部下を含めた他者の意見を丁寧に聞き、皆が納得するまで議論を重ねる姿勢は、上に立つ者として貴重なものと思いました。

ファン・ヒンケル元学長に関する思い出は尽きません。世界の、日本の ESD に対する大変な貢献に改めて深い感謝の意を表明するとともに、心からご冥福をお祈りいたします。

特集「SDGs 中間年報告—ESD の成果と課題」
基調報告

SDGs 中間年における成果と展望
— 国際的な観点からの考察 —

鈴木克徳

(特非) 持続可能な開発のための教育推進会議理事

SDG's achievements and further perspectives at the midpoint of SDGs
- Insights from international viewpoint -

SUZUKI Katsunori

Board Member, Japan Council on Education for Sustainable Development (ESD-J)

Year 2023 is the midpoint of SDGs implementation period (2015-2030). This paper reviews relevant documents to overview to what extent progress of SDGs have been achieved, and what's the remaining issues to be solved. Since the relationship between SDGs and education for sustainable development (ESD) is clearly defined by ESD for 2030 as ESD is an enabler of all 17 Goals, this paper will mainly focus on identifying major gaps and ways to overcome them through latest literature review, and discuss what will be the main challenges in the remaining years of SDGs.

Key Words : 2030 Agenda, Sustainable development goals (SDGs), COVID 19 pandemic, geopolitical conflicts, international financial architecture

はじめに

2015年9月の国連SDGsサミットで「我々の世界を変革する:持続可能な開発のための2030アジェンダ(2030アジェンダ)」とその一部である「持続可能な開発目標(SDGs)が採択されてから8年が経過した。その間、SDGsについては大きな進展が得られた目標もあったが、新型コロナウイルス感染症によるパンデミックやウクライナ、パレスチナ等の地政学的な紛争の勃発などにより、多くの目標について停滞または後退が生じている。SDGsとESDの関係については、ESD for 2030において「ESDはSDGsの全てのゴールの達成に資するための人材育成を担う」旨明らかにされていることから、本稿では、持続可能な社会創りのための課題に焦点を当て、何が残された、あるいは今後の重要課題とされるのか、どのような行動が求められるのかに関する議論を行う。

1. 8年間を経た現状の認識

SDGsの8年間の成果については、様々な評価報告が行われている。最も代表的なものは、国連経済社会部(UN/DESA)が公表したGlobal Sustainable Development Report 2023(GSDR2023)及びThe Sustainable Development Goals Report – Special Edition(SDGsレポートスペシャル版)であろう。また、持続可能な開発ソリューションズ・ネットワーク(UN Sustainable Development Solutions Network:SDSN)によるSustainable Development Report 2023もよく知られている。SDSNは、前国連事務総長のバン・キブン氏と著名な経済学者であるジェフリー・サックス教授のイニシアチブで2012年に設立された組織で、世界の大学、シンクタンク、国立研究機関等によるSDGsや気候変動パリ協定の実現に向けた行動を促し、また、オンライン教育や科学的エビデンスの提供を通じて社会の変革を促すことを目的としている。

上記の3つの報告書はともに、SDGsの達成は危機的な状況にあると明言している。SDGsの採択以降、各国及び様々なステークホルダーは、それぞれの理念や戦略的方向性、具体的状況等に基づき、SDGs達成に向けて様々な努力を続けてきた。欧州を中心に、経済・社会・環境分野を横断するようなルールの形成を主導する動きも加速している。その過程において、個々の企業行動や投資行動だけでなく国際社会全体の産業構造や金融のあり方にもダイナミックな変容が生じている。一方で、現在、国際社会は、気候変動や感染症をはじめとする地球規模課題の深刻化に加え、自由で開かれた国際秩序及び多国間主義に対する重大な挑戦にさらされており、エネルギー危機・食料危機、世界的なインフレ、開発途上国の債務危機・人道危機とも相まって、SDGs採択時には想定されていなかった複合的危機に直面している。この結果、国際社会全体としてのSDGs達成に向けた歩みに大きな困難が生じている。こうした状況は、新型コロナウイルス感染症の拡大以降、経済成長の減速及び国内外の経済格差の拡大に直面している多くの開発途上国において、より深刻である。さらに、高所得国と低所得国の間のSDGs達成に向けた進捗度合の格差も拡大傾向にある。

2. これまでの成果と残された課題

SDGsレポートスペシャル版によれば、評価可能な約140のターゲットのうち、順調に進展しているものは15%に過ぎず、48%はある程度あるいは深刻に遅延している。37%は2015年から進展がないか、かえって悪化している。最新のデータに基づき、ターゲットの評価に基づいた17のゴールの進展を評価した結果を図1に示す。

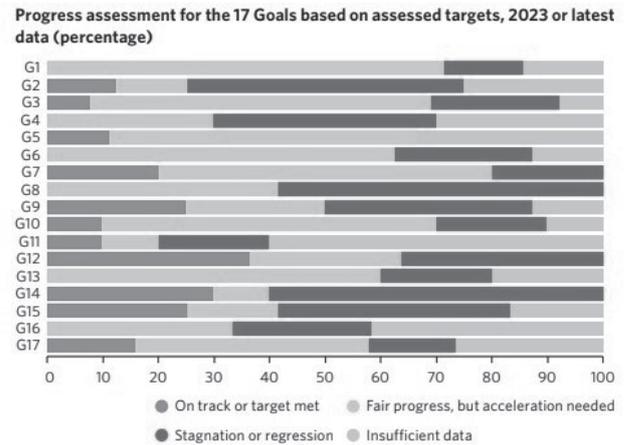


図1 中間年におけるSDGs達成状況の評価

例えばゴール1:極度の貧困の撲滅に関しては、極度の貧困にさらされている人の数は継続的に減少しているが、現在の改善速度が維持された場合には、2030年に5億7500万人が極度の貧困状態に残されていると推計される。ゴール2:飢餓に関しては、2030年に6億人が飢餓にさらされていると推計される。そのほか、ゴール5のジェンダー平等、ゴール8の雇用、ゴール14の海洋生態系なども大きな課題に直面していることが図1からわかる。ゴール4:教育については、初等教育の割合は2015年の85%から2021年には87%に、下位中等教育(日本の中学校に相当)では74%から77%に、上位中等教育(日本の高等学校に相当)では53%から58%へと上昇しているが、現状のペースでは2030年に8400万人の生徒が学校に行けず、3億人の生徒が読み書きや算数を習得できずにいると推計される。特に、過去3年間においては、新型コロナウイルス感染症によるパンデミックやウクライナでの戦争、気候変動による自然災害等により、調査した国の8割において学習機会が失われた。SDGs達成に向けた著しい遅れが生じており、低所得国と下位中所得国で教育目標を達成するためには、年間1000億ドルの追加的資金が必要とされる(図2参照)。

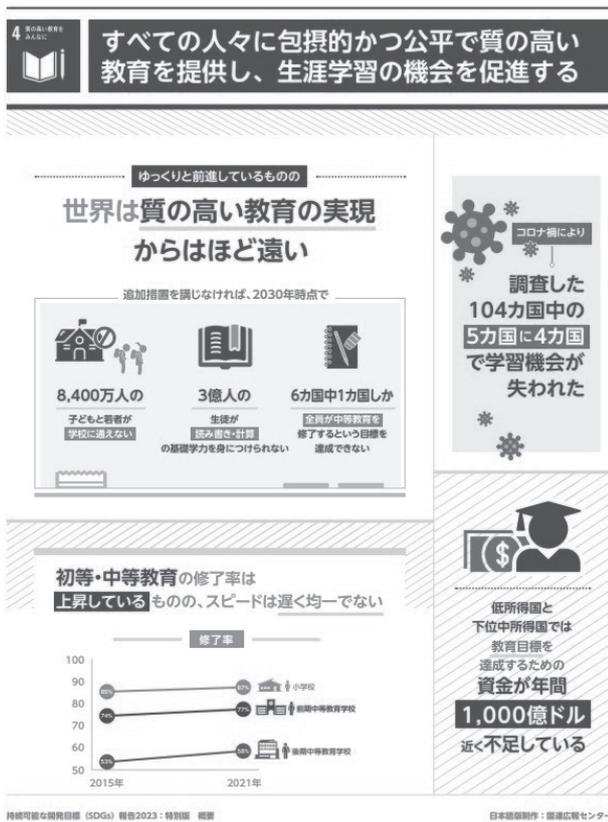


図2 SDG ゴール4の進展状況

3. 求められる行動

GSDR2023は、「危機の時、変革の時：持続可能な開発に向けた変革を加速するための科学」というサブタイトルで、2030年に向けた重要な岐路において、残りの7年間でSDGsを達成するためには、漸進的で断片的な変革では不十分であると訴えている。2030アジェンダの実施には、政治的リーダーシップの積極的な結集と、科学に基づく変革への意欲が必要であり、いかなる国、社会、個人をも置き去りにすることなく、世界規模で達成するため、SDGs達成に向けた進展を加速させるために必要な緊急性に基づく変革を促している。GSDR2023は、様々なセクターで必要とされる主要な変革に焦点を当て、SDGsに向けた前進のために、文献から得られた主要な知見、実践例、ツールを提供している。変革のプロセスを時系列的に紐解き、理解するのに役立つ定型化されたモデルを提供し、体系的かつ構造化されたアプローチを通じて、変革の様々な段階を促進する多様なレバナーの役割を概説したうえで、意図的で望ましい

変革は可能であり、実際に必要であると強調している。

SDSNによるSustainable Development Reportは、全ての国連加盟国のSDGs実施状況を評価している。2023年が第8回目になるが、SDGsの中間年であることを踏まえ、進展を加速するために緊急的な行動を必要とする分野について議論している。また、先進国が途上国に対して少なくとも年間5000億ドルを拠出することを求めるSDGs刺激策(SDGs Stimulus)のSDGsサミットでの採択を要請している。

4. SDGs サミット 2023 と政治宣言

それらの報告書を受け、2023年9月18～19日にかけて4年ぶりに国連本部でSDGsサミット2023が開かれ、約100か国の首脳級が参加した。主な議題は以下の通りである。

- ① SDGsの進展加速のために鍵となる移行への取組の強化
- ② 強靱性の構築と「誰も取り残さない」ことの再確認
- ③ ゲームチェンジャー：変革のための科学・技術・イノベーション、データの利用
- ④ SDGs達成のための政策統合と公共機関の強化
- ⑤ 結束と連帯：支援・協働・フォローアップ、レビューのための多国間システム強化
- ⑥ 資金及び投資の動員とSDGs達成に向けた実施手段

サミットでは、成果文書として、あらゆる場所で貧困と飢餓を終わらせ、国内および国家間の不平等と闘い、誰一人取り残さない平和な社会を構築するという共通のコミットメントを再確認する政治宣言を採択した。政治宣言は、正式名称を”Political declaration of the high-level political forum on sustainable development convened under the auspices of the General Assembly”と言い、全3章(①SDGsへのコミットメント、②現状分析、③取組の加速化)、43パ

ラグラフにより構成される。

政治宣言は、武力紛争、気候への悪影響、コロナウィルス感染症によるパンデミックの長引く影響などの世界的な危機が 2030 年までの SDGs の達成を脅かす中、国際社会は重要な岐路に立たされていると認識し、特に、①貧困と飢餓を終わらせる、②すべての人々に教育を提供する、③健康と福祉を促進する、④ジェンダー平等を実現する、⑤気候変動に対処する、⑥平和と正義を促進する、という 6 つの重点課題に緊急に取り組む必要性を強調している。また、今日の時代遅れで不公平であり、機能不全に陥っている国際金融構造 (international financial architecture) を改革する必要性を支持している。グテーレス国連事務総長は、「これは SDGs の進展を加速させるゲームチェンジャーとなり得る」と強調した。

5. SDGs サミットに対応する市民社会の活動：グローバル人民会議

国連主催による SDGs サミット 2023 に先立ち、9 月 17~18 日にかけてやはりニューヨークで市民社会団体によるグローバル人民会議 (Global People's Assembly : GPA) が開かれ、市民社会による宣言が採択され、SDGs サミット 2023 に提出された。GPA は、国際 NGO である「貧困に対するグローバル行動要請 (Global Call to Actions Against Poverty)」がコーディネートし、世界の 64 以上の団体やネットワークの支援を得て開催され、対面とオンラインで 2,000 人以上が参加した。

宣言は、国連による政治宣言 (案) が、人権、ジェンダー平等、社会正義、平和、そして「2030 アジェンダ」の完全実施に向けた、不平等と貧困の拡大への対応を加速するために必要な緊急行動を約束していないことを批判し、各国政府に対して、市民社会の政治的決意と、多様性に見合った政治宣言になるよう修正を求めている。宣言は、①経済的・資金的正義、②気候・環境正義、③社会正義とジェンダー平等、④市民社会、人権、国連の 4 部で構成され、人権を中心とし、ジェンダ

ー課題を取り巻く状況を変革し、世代を超えた変革に取り組むための集合的なビジョンを示している。

6. 考察

- 上記から明らかなように、2030 アジェンダ及び SDGs は、2030 年の目標達成に向けて危機的な状況にある。その主要因は、3 年間に及ぶパンデミックとウクライナ、パレスチナをはじめとする地政学的な紛争と言えるが、さらに途上国が抱える深刻な債務問題、食料やエネルギー危機、気候変動・生物多様性・汚染問題という 3 つの地球規模の環境課題、世界的なインフレ、そしてそれらに対処するための資金不足等が遅れの要因として挙げられる。
- 3 つの報告書は、いずれも国際金融構造の問題を指摘している。単に先進国からの資金提供の増額を求めるだけでなく、第 2 次世界大戦後のブレトンウッズ体制という、多国間開発銀行を中心とする国際金融システムが不公正なシステムであり、変革が必要なことを強調している。政治宣言においても、SDGs 刺激策 (SDGs Stimulus) 等の資金提供の必要性と併せて、国際金融構造の変革の必要性が大きく取り上げられている。
- 今回の SDGs サミット 2023 で明らかになった点の一つは、政治的なパワーバランスの変化が起こっていることである。従来のような先進国対途上国という構図から、米欧対中露へ、そしてさらに第 3 の勢力としてのグローバル・サウスがその発言力を増している。他方、安全保障理事会で典型的にみられるように、国連システムの機能不全が深刻化している。1945 年に設立された国際連合は、第 2 次世界大戦後の戦勝国を中心とする体制から脱却できておらず、現在の政治バランスから大きくずれている。国連改革の必要性は以前から何度も議論されてきた。国連の機能不全

が深刻化している今日、国連改革は SDGs の達成のためにも急務であると考えられるにも拘わらず、政治宣言においては国連改革に関する明確な指摘は行われていない。

- 教育に関しては、政治宣言でも重点課題の一つとして取り上げられている。コロナウィルス感染症によるパンデミックにより、深刻な後退を余儀なくされたことを認識し、幼児教育、青少年及び成人の識字率向上プログラム、デジタル教育、文化教育、持続可能な開発のための教育、生涯学習機会を含む全ての人のための包括的、平等で質の高い教育等への投資を拡大し続けるとしている。

また、幼児教育と保育が子どもたちに多大な恩恵をもたらすことを認識するとともに、幼児教育に対する障壁、ジェンダーと障害の格差に取り組み、ジェンダー平等と女性・女性のエンパワーメントを促進するとしている。全ての学習者が潜在能力と身体的能力を最大限に発揮できるよう、安全で健康的かつ刺激的な学習環境を提供することとしているが、そのために必要と試算される毎年 1000 億ドルの追加的な資金の確保方策については触れられていない。

- デジタルトランスフォーメーション (DX) については言及されているが、喫緊の重要課題になっている生成 AI による大きな社会的影響に関しては十分に議論されていない。生成 AI により、社会は必然的に大きく変わる。教育の世界でも、教育のあり方が激変すると予想される。生成 AI のポジティブ、ネガティブな影響についてどう取り組むかは、今後検討すべき重要な課題と言えよう。

<引用文献>

Global People's Assembly (2023) Declaration of the Global People's Assembly
[https://gcap.global/wp-content/uploads/2023/09/GPA-Declaration-](https://gcap.global/wp-content/uploads/2023/09/GPA-Declaration-2023.pdf)

[2023.pdf](https://dashboards.sdgindex.org/2023.pdf)

Sustainable Development Solutions Network (SDSN) (2023) Sustainable Development Report 2023

<https://dashboards.sdgindex.org/>

United Nations (UN) (2023) Political declaration of the high-level political forum on sustainable development convened under the auspices of the General Assembly

https://hlpf.un.org/sites/default/files/2023-09/A%20HLPF%202023%20L1.pdf?_gl=1*14x77v0*_ga*MTE2MjE3MTIxMi4xNzAwNjM3Nzk4*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcwMDY2Mjc0Mv4xLjEuMTcwMDY2MjgwNi4wLjAuMA

UN Department of Economic and Social Affairs (DESA) (2023) Global Sustainable Development Report 2023 (GSDR2023)

<https://sdgs.un.org/gsdrgsd2023>

UN DESA (2023) The Sustainable

Development Goals Report – Special Edition
<https://desapublications.un.org/publications/sustainable-development-goals-report-2023-special-edition>

特集「SDGs 中間年報告—ESD の成果と課題」 報告 1

学校教育における ESD の成果と展望

—学校教育の「ESD for 2030」の進捗と今後の課題—

及川 幸彦

奈良国立大学機構 奈良教育大学

I 学校教育における「ESD for 2030」の推進

2015年に人類の共通目標である「持続可能な開発目標 (SDGs)」が国連サミットで採択されたのに伴い、ESD も新たなステージを迎えることとなった。「教育はすべての SDGs の実現のカギであり、すべての SDGs は教育に期待している」と国連の決議であるように、ESD は、人材育成を通じて SDGs の 17 の目標全ての達成に貢献するものである。その共通認識の下、2019年12月の国連総会で「持続可能な開発のための教育:SDGs 実現に向けて (ESD: Towards achieving the SDGs = ESD for 2030)」が採択された。

ESD は、SDG 4 の「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」の不可欠な要素であるとともに、2030年に向けた全体的な目標として、ESD for 2030 は、ESD を強化し、17 の SDGs の達成に貢献することを通じて、より公正で持続可能な世界を構築することをめざしている。また、その目的として、ESD と SDGs の 17 の目標を、政策、学習環境、教育者の能力構築、ユースのエンパワーメント及び動員、そして地域レベルでの活動に全面的に組み入れることを掲げている。

この SDGs の達成に資する教育である「ESD for 2030」の推進に当たっては、ナショナルカリキュラム、すなわち、我が国においては学習指導要領に基づいて意図的・計画的に組織された学校教育が中核であり、その役割は極めて大きいことは言うまでもない。これまで日本の学校教育において「ESD for 2030」がどのように取り組まれてきたか、その進捗状況と今後の課題を概観してみる。

II 第2期 ESD 国内実施計画と学校教育

1 「ESD for 2030」国内実施計画の策定の経緯

2020年から「ESD for 2030」が国際的レベルでスタートしたのを受け、我が国においては、ESD の提唱国として「ESD for 2030」のリーダーシップを発揮するべく、新たに『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)』を策定した。

この計画は、これまでの ESD の国連の 10 年 (DESD) やグローバル・アクション・プログラム (GAP) 時代の国内実施計画を継承発展させながらも SDGs 時代の ESD の新たな方向性を打ち出すべく、多様なステークホルダーからなる「持続可能な開発のための教育 (ESD) 円卓会議」及び「日本ユネスコ国内委員会」の議論やパブリックコメントの実施を経て、広く意見を収集し、最終的には、政府の ESD 関連省庁連絡会議で策定された。この第2期 ESD 国内実施計画は、翌年にベルリンで開催された「ESD ユネスコ世界会議」においても世界に発信された。(末尾:資料1)

2 優先行動分野と学校教育における ESD 推進

第2期 ESD 国内実施計画は、GAP で掲げた①政策の推進、②学習環境の変革、③教育者の能力構築、④ユースのエンパワーメントと参加の奨励、⑤地域レベルでの活動の推進の5つの優先行動分野を基本的に受け継ぎながらも、各優先行動分野の主なステークホルダーを明確にし、その取組を具体化するとともに、優先行動分野間の連携促進を図ることも明記している。

学校教育との関連で述べると、まず、優先行動分野2「学習環境の変革」については、ホールスクールアプローチの重要性を強調するとともに、その推進に向けたネットワークの形成と強化を打ち出している。この点についてのこれまでの進捗状況をみると、ユネスコスクール等の一部の学校においては、ESD を教育計画や教育課程に組織的に位置付け、ホールスクールアプローチで学校全体を挙げてESD に取り組んで成果を上げていることが、文部科学省が昨年度から段階的に実施しているユネスコスクールのレビューによっても明らかになっている。しかしながら、ESD の理念が学習指導要領や教育振興計画に掲げられたにもかかわらず、ユネスコスクールを含む多くの学校では、未だに一部の教員による特定の学年や教科・領域でしか取り組まれていない現状も散見され、機関包摂型アプローチがまだ十分に教育現場で達成・浸透しているとは言い難い状況にある。

一方、ESD を推進している学校においては、地域や企業、外部の諸機関、大学等の専門機関などと連携しながら「社会に開かれた教育課程」を取り組んで学校が多くみられる。その中でも地域と協働するコミュニティスクールや地域のESDの推進拠点としてのユネスコスクールの仕組みを積極的に活用してESDを基軸に地域との連携を図っている事例も多くみられるようになってきた。また、地域レベルでの学校間や多様な主体との連携・交流については、文部科学省の事業としてスタートした各地の「ESD コンソーシアム」が、地域に根差しながら学校間のESDの実践交流や地域の諸機関との連携を促進する機能を果たしている。このように学校と地域や外部機関等とが連携してESDに取り組む「地域協働型のESD」は日本の強みとも言える。さらには、2023年2月には、奈良教育大学を会場に「全国ESDコンソーシアム・ステークホルダーミーティング」が開催され、地域やセクターを越えてつながって取組やネットワークを共有するなど、全国のマルチステークホルダーによる重層的なESDネットワークの構築も始まっている。

次に、優先行動分野3の「教育者の能力構築」についてみると、SDGsへの認識の高まりや学習指導

要領へのESDの理念の反映を踏まえて、学校教育における教員研修の中でも、ESDやSDGsへの関心やニーズは年々高まってきている。しかしながら、各自治体の教育委員会等が主催する公的な教員研修や各校の校内研修では、ESDを指導できる指導主事や管理職等の指導者がまだ不足していることもあり、そのニーズに対応するようなESDの研修メニューや内容が十分に整備されているとは言い難い状況にある。

それを補完しているのが、各地域のESDコンソーシアムでの実践交流会や研修会であったり、ESD/SDGsを積極的に推進している大学からの学校や教育委員会の研修会への講師派遣や実践の支援であったりする。また、日本独自の支援ネットワークと言われる「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク(ASPUnivNet)」の加盟大学には、2023年現在、北海道から沖縄まで23大学が加盟しており、ユネスコスクールを中心に地域に根差してESDの活動への支援を試みている。しかし、ユネスコスクールへの調査(2022年)では、ASPUnivNetからの支援・協力内容について、8割近くの学校が「特になし」と回答しており、適切に機能しているとは言い難い。今後はさらに、教育現場のニーズや各校の進捗度に応じた支援内容やシステムを考えていく必要がある。例えば、加盟大学の奈良教育大学では独自の「ESDティーチャープログラム」という各教員が段階的に実践力を高めるための研修プログラムと資格認証システムを創設し、ESDの「教員の能力構築」に資する個性的な取組を展開している。

その他、日本ESD学会等での研究・実践の発表や協議に教員が参加し、近年、各地で教員たちが自主的にESDの学習会や研究会を立ち上げるなど、草の根的な研修の機会も見られるようになってきており、学校現場におけるESDの実践の裾野を広げることにつながっている。

Ⅲ 学習指導要領の改訂と「ESD for 2030」

1 持続可能な社会の創り手の育成

平成29年(2017年)3月に告示された小中学校の新学習指導要領においては、初めて創設された前

文に「(前略) 多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」と ESD の理念が掲げられた。また、「このために必要な教育の在り方を具体化するの、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である」と ESD を教育課程全体で推進することが求められている。すなわち、ESD はこれからの学校教育のスタンダードとして、ユネスコスクールや ESD に熱心に取り組み学校のみならず、日本の全ての学校で取り組むべき教育の理念・方向性として示されたと言うべきである。

2 ESD を踏まえた資質・能力の 3 つの柱

その新たな学習指導要領の理念・方向に沿って、総則においても「豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童(生徒)に、生きる力を育むことを目指す」として以下の 3 つの柱の資質・能力の育成を掲げている。(資料 2)

- ① 生きて働く知識及び技能が習得されるようにする
- ② 未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力等を育成する
- ③ 学びを人生や社会に活かそうとする学びに向かう力、人間性等を涵養する

これらは、まさに持続可能な社会の創造する次世代に必要な力であり、特に 3 つの資質・能力の育成の目的となる下線部は、持続不可能な諸課題を克服し持続可能な社会の構築する視点と軌を一にするものである。すなわち、この視点で学校教育を展開していくことは、ESD を教育の本流と位置づけ、学校教育を持続可能な社会の構築へと再方向付け(Re-orient) することにつながる。

近年の SDGs の社会への急速な普及とこの学習指導要領の改訂を両輪として、「ESD for 2030」は、学校教育においても大きな進展を見せ始めている。高校においても、学習指導要領の改訂に伴って「総合的な探究の時間」が創設され、SDGs の関連する実践が増加する中で探究的に ESD に取り組む学校が増えてきている。ただ、現状では、前述したよう

な ESD の視点からの学習指導要領の改訂の趣旨が、全国の教育委員会や学校、管理職や教員に十分に浸透しきっていない感がある。教員が従来の学習指導要領(学校教育)の概念や経験にとらわれたり、カリキュラムマネジメントやアクティブラーニング等の学習方法のみを注目したり、また、自己の担当教科の指導内容のみの把握に留まったりして、学習指導要領に示された教育の理念や目的、方向性を俯瞰的に捉えることができずに持続可能性の観点で学校教育を考えるまでは至っていない学校が多いのが実態である。

今後は、学校教育への地球的な課題や社会からの要請により、全国の学校が学習指導要領の趣旨に照らして ESD の視点から教育計画や教育課程を再構築し、「持続可能な社会の創り手」を育成する教育へとシフトしていくことを期待したい。

3 ESD のカリキュラムマネジメントと「社会に開かれた教育課程」

言うまでもなく、学校教育は意図的・計画的に組織された教育であり、その中核となるカリキュラム(教育課程)が必要である。したがって、学校教育における ESD もカリキュラムに基づいて展開されなければならない。その意味で、ESD がこれまで積み上げてきた学びのスタイル、例えば、①学習者主体の探究的な学び、②体験的かつ問題解決的な学び、③多様な分野をつなげた学際的な学び、④地域や諸機関と連携した学びなどを、新学習指導要領が掲げるカリキュラムマネジメントに融合・統合することが大切である。

文部科学省ではカリキュラムマネジメントの三要素として、i) 教科横断的な視点、ii) PDCA サイクル、iii) 外部資源の活用を掲げているが、これらは、上記の ESD の学びのスタイルと親和性があり、各学校で ESD を推進することでカリキュラムマネジメントが効果的に機能する。このことについては、各地の ESD 先進校の多くが、ESD ストーリーマップや ESD プログラムチャートなどと称して、充実した探究的かつ教科横断型カリキュラムをデザインし、改善を加えながら効果的に運用している実践や実績からしても明らかである。しかし一方で

は、単元や活動をただ羅列したり、色分け（分類）して線でつなげたりするだけで、ESD の探究的な学びのストーリーが構築されず、個々の学習活動がイベント的になり、つながらなくなることで学習の深まりや思考の高まりが欠ける実践もある。いわゆる「活動あって学び無し」と言われる実践である。

また、この度の学習指導要領改訂のキーワードである「社会に開かれた教育課程」という観点からも、ESD は大きく貢献する。これまで日本の ESD は、学校の枠に留まらず、地域や関係機関、企業、NPO/NGO、大学や博物館等の専門機関、そして海外など、多様なセクターやステークホルダーと連携して、それぞれ「社会に開かれた ESD の学び舎」を創造してきた。したがって、これまでの ESD の取組から「社会に開かれた教育課程」の実現について多くの示唆や戦略が得られる。現にユネスコスクールの約 8 割（2022 年）は、多様な外部団体と連携しながら教育活動を展開している。すなわち、ESD の学びが「社会に開かれた教育課程」を豊かにし、「社会に開かれた教育課程」によってこそ ESD の学びが深化・発展するという表裏一体のものとなっている。

4 「ESD 推進の手引」の改訂と活用

文部科学省及び日本ユネスコ国内委員会では、SDGs の達成に資する「ESD for 2030」の開始という ESD の国際的な動向と、学習指導要領の改訂という国内の教育改革を踏まえ、ESD の更なる推進を目指して「持続可能な開発のための教育（ESD）の推進の手引」を改訂（第 3 次）した。改訂のポイントとしては、新学習指導要領のカリキュラムマネジメントや「社会に開かれた教育課程」を ESD の視点から促進すべく、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促進の方法について内容を充実するとともに、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した。

前述したように、学習指導要領の改訂以来、ESD に取り組む教員や学校は、カリキュラムのデザインやマネジメント、また、ホールスクールアプローチを含めた外部との連携については意識を高めて取

り組むようになってきている。ただ、その開発や推進方法については十分に理解が進んでおらず、模索している教員や学校も多い。今後さらに、この「ESD の推進の手引」等を活用して質の高い ESD を展開していく必要がある。

IV ベルリン会議と日本からの発信

1 ベルリン宣言と学校教育

2021 年 5 月にドイツ・ベルリンにおいて ESD for 2030 のキックオフとして、「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。本会議には、161 か国から閣僚級 70 名を含む約 2800 名が参加し、SDGs の達成に向けて新たな ESD の新たな国際的な枠組である「ESD for 2030」の方向性や取組について議論した。そして最終日には、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。宣言の主な骨子は以下のとおりである。（資料 3）

- ① 気候変動を基軸とした相互関連的な ESD
ESD が環境及び気候行動をカリキュラムの中核要素として備えたその基本要素である
- ② 教育の各段階・各分野における包括的な ESD
ESD を幼児教育から高等教育及び技術教育を含む成人教育まで段階に組み込む
- ③ 科学知識や新技術へのアクセスした ESD
科学知識へのアクセスやデータ共有を奨励し、持続可能な変革型経済を推進する
- ④ 緊急的かつ喫緊の課題に対応した ESD
障害者、紛争や危機、災害の避難民を優先、ジェンダー平等や不差別を重視する
- ⑤ ESD 推進の体制づくりとネットワーク構築
全ての関連ステークホルダーグループとの協力とネットワークを強化する（以上筆者要約）

今後、日本の学校教育における ESD の展開においても、これらのベルリン宣言のこれらの趣旨を踏まえた取組が重要である。特に、気候変動や喫緊の課題解決に向けたカリキュラム構築の視点、幼小中高から成人教育への縦のつながりを意識した発達段階を見据えた取組、そして、科学的知識・技術とのアクセスや多様なステークホルダーとの連携によるネットワークの強化は、学校教育に置いても重

視すべき視点であり、これからの ESD の取組の質を高めるものである。

2 ベルリン会議における日本からの発信

このベルリン会議の冒頭のセッションで、ESD と提唱国として萩生田文部科学大臣（当時）が出席し、これまでの日本の ESD の取組の成果として以下の3点を発信した。

- ① ESD 理念を公式に学校教育に位置づけた意図的・計画的な ESD の実践
- ② 関係省庁及びステークホルダーが連携した、オールジャパンでの ESD の推進
- ③ 地域の課題を踏まえ地域の文脈に即した ESD の取組

具体的な推進施策としては、ESD の理念や重要性を学習指導要領、教育振興基本計画に記載し、学校教育の国レベルで学校教育の文脈に組み込むとともに、ESD 関連省庁連絡会議や ESD 円卓会議、ESD 活動支援センター等を設置して、分野やセクターを越え、マルチステークホルダーで協働的に取り組んでいること。そして、地域課題に取り組んだり東日本大震災の経験や教訓を生かしたりして、防災・減災や復興・地域創生の視点から ESD に取り組んでいることなどが発信された。

これらの発信は、日本が20年にわたって ESD の世界の提唱国・リーダーとして、国からのトップダウンと学校や地域からのボトムアップの双方向で取り組んできたことの成果と言える。

V 学校教育における ESD の実践の成果と課題

2020年に「ESD for 2030」がスタートし道半ばにさしかかろうとしているが、この間の日本の学校教育の ESD の実践状況と課題について、ユネスコスクールの取組などの取組をもとに、いくつかの視点から整理・考察してみる。

1 日本の学校が取り組む ESD の分野の傾向

近年の日本の学校教育が取り組む ESD のテーマについて、2022年度のユネスコスクール年次活動調査結果をもとに SDGs の分野から見ると、目標11「住み続けられる街づくりを」が圧倒的に多く、ユネスコスクールの全体の6割を超える学校が取

り組んでいる。これは、日本のユネスコスクールは小・中学校が多く、小学校では、身近な地域課題を取り上げて生活科や総合的な学習の時間を中心に ESD を展開している実践事例が多いことが影響していると考えられる。また、中学校では、防災・減災教育や地域づくりに取り組んで、主体的に地域・社会に貢献している学校も学校も多くみられる。また、目標12「つくる責任つかう責任」、目標3「すべての人に健康と福祉を」、目標4「質の高い教育をみんなに」、目標16「平和と公正をすべての人に」などの身近な生活や事象に関わるテーマに3割弱の学校が取り組んでいる。

その一方、国境を越えて地球規模で取り組むべき目標15「陸の豊かさを守ろう」や目標14「海の豊かさを守ろう」、目標13「気候変動に具体的な対策を」に取り組んでる学校は2割前後しかなく、取組としては多いと言えない状況である。

さらに、目標10「人と国の不平等をなくそう」や目標5「ジェンダー平等を実現しよう」、目標1「貧困をなくそう」など現代の日本社会でSDGsの中で大きな問題となっていたり国際社会と比較して取組が遅れていたりしている目標に関する取組が全体の1割台に留まっている。もちろん ESD は、各国や各地域によって重視すべき課題やテーマは異なることはあり得るが「SDGs の達成に資する ESD」という「ESD for 2030」の観点からすると、この現況は「日本の学校が取り組んでいる ESD」と「日本が取り組むべき ESD」に一部乖離があると言わざるを得ない。（資料4）

2 ESD による指導法及びカリキュラムの改善

ESD による指導法及びカリキュラムマネジメントへの効果については、2022年度ユネスコスクール年次活動調査結果によると、「教科領域を超えて横断的に取り組むなどカリキュラムマネジメントを工夫するようになる」と約6割の学校が回答している。また、「児童・生徒自らが問題意識をもち課題を発見できるようなカリキュラムを開発するようになる」、「持続可能性に関する価値観をもとに授業等を見直す機会をもたらす」、「授業の教材や資料、発問を工夫するようになる」と答えた学校や5

割前後となっている。このように、これまでの ESD の実践によって、①教科横断的なカリキュラムマネジメント、②学習者主体の探究的な学習の推進、③持続可能性 (SDGs) の価値観からの学びの再構築、④授業の工夫や質の向上等に一定の成果が表れていると言える。

反面、従来からの課題であった国内外のユネスコスクールの交流学习の促進については、いまだに 5% 程度の学校でしか実践されておらず、大きな進展は見られていない。この点については、学校間の学びをつなぐハブ機能やコーディネート機能、実質的な交流のプラットフォームの構築など、抜本的な施策や支援が必要と考える。(資料5)

もちろん、これらの論拠となるデータはユネスコスクールを対象にしたものであるが、ユネスコスクールが「地域の ESD の推進拠点」ということから考慮すると、他のユネスコスクール以外の学校の取組も同様の傾向か、それよりも厳しい状況であると推測される。

3 外部と連携した「社会に開かれた教育課程」

前述したように、地域や外部機関との連携による ESD の推進は、学習指導要領の「社会に開かれた教育課程の実現」と軌を一にするものであり、多くの相乗効果が期待される。実際に日本の学校では、ESD を推進する多くの学校で外部と連携し、地域・社会に開かれた教育課程を展開している。

ユネスコスクールにおいても、76.9%の学校が外部機関との連携を図りながら ESD に取り組んでいるが、その連携先は、地域の協力者や保護者、教育委員会など身近な人材や機関が最も多い。これは活動分野と同様、日本のユネスコスクールは小中学校が多いことに起因している。続いて、公民館や博物館等の社会教育施設や、NPO/NGO、企業、大学等となっている。(資料6)

このような学校外の様々な機関やステークホルダーと連携し「社会に開かれた教育課程」を実現することで ESD の学びが豊かになり、より深まりのある探究や実践的な学びが展開できる。

連携による学校にとっての具体的なメリットとして以下の6点に整理することができる。(「ESD

の推進の手引」第3版、及川執筆部分より要約)

① 地域の良さや課題に根ざし、「地域の文脈」に即した学び

地域の良さや課題に気づき、地域の文脈に沿って学びを進めることができ、地域の活動に参加できるなど地域に根ざした ESD が可能となる。

② 体験活動や交流活動による体感的・実感的な学び

学校だけでは実現できないこの体感的・実感的な体験活動や交流活動が取り入れることができ、学習意欲が高まる。

③ 多様な関わりからの多角的な視点の学び

様々な主体との連携により、児童生徒が課題を多角的・多面的に捉えたり、批判的に考えたりすることができる。

④ 科学的知見や専門的知識を活用した深まりのある学び

大学や専門機関と連携し、その専門的知見や研究成果を取り入れることによって、より探究的で深まりのある学習が実現する。

⑤ 多様な主体の参画と協働による豊かな学びの創造

多様な主体との連携・協働により、学校だけでなく様々な人々や団体が参加し共に学び合う ESD のプラットフォームが創造できる。

⑥ 災害時や事故発生時などの危機対応や復旧・復興への支援機能

普段から地域や外部機関等の多様な主体との連携を推進しておくことで、災害等の非常時での危機対応やその後の復旧・復興において学校や児童生徒を支援するつながり(絆)として機能する。

4 ユネスコの事業と連携した ESD の推進

ESD はユネスコが主管しており、ユネスコや文部科学省からは、ユネスコが主催する諸事業と連携した ESD の取組が推奨されている。それは、これらのユネスコの事業が持続可能な社会を希求しており、ESD との親和性が高いからである。

その体表的なものとして、世界遺産学習が挙げられる。世界遺産学習は、世界遺産や地域遺産、伝統文化や自然環境等を通して、地域に対する誇りや地

域を大切に思う心情を育み、持続可能な社会の担い手としての意欲や態度を養う学習であり、奈良市が中心となり全国の23の世界遺産を保有する自治体等と3つの学校・大学が連携して推進している。2010年に奈良市で第1回の「世界遺産学習全国サミット」が開催され、2023年には、第12回サミットが和歌山県田辺市で開催される。

世界遺産と同様に、近年日本ではユネスコエコパーク（生物圏保存地域）やユネスコジオパークへの加盟も進んでいる。ユネスコエコパークは国内で10地域（2022年現在）が認定されており、ジオパークはユネスコが認定するユネスコ世界ジオパークが10地域、日本ジオパーク委員会が認定する日本ジオパークが46地域登録されている。

エコパークを活用したESDでは、福島県の只見町や長野県の山ノ内町、宮崎県の綾町などで先進的に取り組まれているが、他の認定地域では、まだESDの視点がまだ十分とは言えず、取組はこれからというところである。また、ジオパークについても同様で、登録地域での活動とESDとの関連のまだ意識が低い現状である。その中でも、糸魚川ユネスコ世界ジオパークのようにジオパークを活用して環境教育や防災教育が展開されているところもあり、今後、他のジオパーク登録地域への波及が望まれる。

このような世界遺産やエコパーク、ジオパーク等の普遍的かつ個性的な自然的及び社会的な資源を活かしてESDを展開することは非常に効果的であり、その地域のみならず日本全体のESDやSDGsを展開する際の強みとなり得るものである。「ユネスコ創造都市ネットワーク」事業も含めた今後の更なる進展や可能性が期待される。

5 国連海洋科学の10年とESD

国連総会の採択を受けて、2021年から2030年までの10年間で「国連持続可能な開発のための海洋科学の10年」としてスタート切った。これは最新の海洋科学を駆使して海洋の分野からSDGsの達成に貢献しようというもので、①きれいな海、②健全かつ回復力のある海、③生産的な海、④予測できる海、⑤安全な海、⑥誰もが利用できる開かれた

海、⑦夢のある魅力的な海、という7つの海の姿を成果に掲げている。また、ユネスコは海洋科学の10年の推進とともに、海洋に関する市民の資質・能力の向上をめざして「海洋リテラシー（Ocean Literacy for All）」の育成を掲げ、教育とりわけESDへ大きな期待を寄せている。

海洋科学の10年がめざす「7つの海」の実現や「海洋リテラシー」の育成に向けて、ESDは、これまでの実践で培った環境や生態系、防災、食料生産（水産）、気候変動、情報からのアプローチ、そして、感受性の涵養や行動の変容の観点から大きく貢献できるものである。（資料7）

これまでの実際の実践の取組としては、旧東京大学海洋教育センターが2022年3月まで全国各地の教育委員会や学校と連携し、この視点を加味しながら海洋教育として展開してきたが、現在は、「海洋教育パイオニアスクールプログラム」（笹川平和財団海洋政策研究所主催）等が主導し、各地の学校や教育委員会と連携し資金的な支援もしながら展開している。この海洋科学の視点は、これからの「ESD for 2030」の展開を考える時、SDGsの喫緊の課題となっている気候変動や防災・減災、海洋ごみや食糧生産、エネルギー等の問題解決に向けて重要なものであり、一層の推進が必要である。

VI 「ESD for 2030」の後半期に向けた展望

最後に、これまでの日本の学校教育における「ESD for 2030」の実践状況を踏まえ、今後の優先的な取組分野や方向性を展望してみたい。

1 ESDの学校教育への主流化

国際的には人類共通の目標であるSDGsの達成に資するESDがスタートし、国内的には、ESDが学習指導要領の基盤として位置付けられ、資質・能力の育成やカリキュラムマネジメント、「主体的・対話的で深い学び」という学習方法にも深く関連している中で、ESDが学校教育を再方向付け（Re-orient）し主流化させることが重要である。

現在段階的に実施されている文部科学省のユネスコスクールのレビューの中でも、この点に関する指標の評価が、二極化している傾向がある。ESDを学校教育の理念として、学校教育計画や学校運営計

画、教育課程などに体系的に位置付け、各教科領域の指導計画に具体的に落とし込むことによって、ホールスクールアプローチで組織的・計画的に実践している学校も見られるようになった。その反面、学校の全体計画としては位置付けられずに、総合的な学習（探究）の時間や特定の教科・領域、活動、学年の枠の中で限定的に取り組んでいる学校も多くみられるのが現状である。

このような格差は、学習指導要領の方向性や趣旨と ESD の関係性の理解が不十分であることに起因している。これからは、「持続可能な社会の創り手を育成する」ということが「ESD for 2030」と学習指導要領の双方の共通理念であるということを学校現場で十分に理解し、それをめざして教育課程全体で取り組んでいくことが重要である。

2 現代的な諸課題への対応

「ESD for 2030」の方向性を示すベルリン宣言のように、これからの ESD は直面する地球的な課題に向き合い、解決に向けてスピード感を持って着実に歩みを進めていかなければならない。その中でも重点的に取り組むべき課題を挙げてみる。

まず宣言の「我々の約束」の第一項目にもある「気候変動問題」に対する取組である。気候変動の問題は我々人類の生存を脅かす喫緊の課題であり、持続可能な開発の三要素である環境、社会、経済が複雑に絡み合って現出するとともに、災害や損失・損害となってその三つ側面すべてに深刻なインパクトを与える。現在、パリ協定がめざす気温上昇 1.5°C 以内の緩和をめざして全世界で取組を進めているが、「ESD for 2030」でも最優先課題として取り組むべき課題である。

ユネスコでは、「ESD for 2030」の一環として気候変動教育の推進するために、「Greening Education Partnership」を推進している。これは、i) 気候変動教育を推進する学校の認定、ii) 気候変動教育のカリキュラムの開発、iii) 気候変動教育を指導する教員の研修、iv) 気候変動教育の地域展開の4つを柱にしており、日本も既にこの取組への参加を表明している。日本の学校教育においては、気候変動に対する取組やまだ十分とは言えず、ユネ

スコスクールでも気候変動を学習テーマとして取り上げている学校は、全体の2割にも届いていない状況である。しかしながら、気候変動の危機は世界的には急激に高まってきており、日本においても近年の異常気象による風水害等の増加や極端な気温変化による健康被害、海水温の上昇による海や陸の生態系の変化とそれによる食糧生産への影響など身近に差し迫った重要課題である。このような状況を踏まえて、日本の学校教育において気候変動問題を ESD としてグローバルな視点で取り組んでいく必要がある。（資料8）

また、もう一つの大きな課題として、ウクライナやパレスチナの紛争に代表される「平和や差別、分断」の問題がある。気候変動問題が人類の環境的な生存基盤を脅かす持続不可能性だとすれば、これらの紛争や戦争は社会的な生存基盤を破壊する持続不可能性である。この平和の問題に対して、日本の ESD に何ができるのかを考える時である。日本では、第二次世界大戦後から被爆地の広島や長崎、そして凄惨な地上戦が繰り広げられた沖縄を中心に長年にわたり脈々と平和教育が展開されてきた。唯一の被爆国として日本の平和学習を ESD の文脈で昇華させ、世界の紛争の解決へ貢献できるような取組に発展させることが望まれる。

3 ESD の3つの学習の次元への対応

冒頭で述べた通り、ESD は SDGs の目標4のみならず、17 すべての目標の達成に人材育成を通して貢献する。しかしながら、具体的にどのような学習の次元ないしはプロセスでその達成に貢献するのかは、これまで日本の ESD、とりわけ学校教育に現場においては明らかになっていない面があった。ユネスコは、「ESD ロードマップ」（2023 年発行）の中で、SDGs の全ての目標の達成へ貢献する「ESD for 2030」として、次の3つの ESD の学びの次元を提案している。（資料9）

- ① 認知的な学習(Cognitive learning)の次元
持続可能性の課題とその複雑な相互関連性を理解し、革新的なアイデアと代替案を模索する。
- ② 社会・情緒的な学習(Social & Emotional learning)の次元

持続可能性のための中核的な価値観と態度を構築し、他の人々や地球に対する共感と思いやりを育み、変化を導くための動機付けを行う。

③ 行動的な学習(Behavioral learning)の次元

個人的、社会的、政治的領域での持続可能な変革のために実践的な行動をとる。

ユネスコは、ESD を進めるにあたって、まず基盤となる持続可能性の課題への知識や理解力、複雑な関連性を認識する力を身に付けながら、ESD では重要な持続可能性への価値観や態度、共感性を涵養し、最終的には、社会を持続可能なものに変革しようとする実践的な行動力を育むような学びの道筋を示している。これは、学習指導要領の資質・能力の三つの柱とも符合する部分があり、これからのESD の学びを構築する際に指針となるものである。特に、②の価値観と③の行動はESD で特に重視すべき資質・能力であり、持続可能な社会を創造する「変革の主体者」を育成するためにしっかりとESD の学びに組み込むことが大事である。そして、これらの学びは学校や地域の枠内で完結するものではなく、気候変動や紛争、貧困など山積する地球規模の課題解決に向けて、国内外との実践と交流し、協働的に取り組んでこそ持続可能な社会への道が拓かれるのである。

【引用文献】

- ・ UNESCO(2023)「持続可能な開発のための教育ロードマップ ESD for 2030」<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384611> (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ 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(2021)「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期国内実施計画)」https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_koktou01-000015385_2.pdf (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ 文部科学省(2017)「学習指導要領(小学校：平成29年3月告示、中学校：平成29年3月告示、高等学校：平成30年告示)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ 文部科学省(2021)「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)」https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_koktou01-

[100014715_1.pdf](#) (2023年11月24日最終閲覧)

- ・ UNESCO(2021)「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するベルリン宣言(文部科学省仮訳)」https://www.mext.go.jp/unesco/004/mext_01485.html (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ 公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター(2022)「2022年度のユネスコスクール年次活動調査結果」(文部科学省委託)<https://www.unesco-school.me-xt.go.jp/wp-content/uploads/2023/09/713544a399c36c6d62e7d73a6c46b202.pdf> (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ UNESCO(2021)「持続可能な開発のための国連海洋科学の10年実施計画」https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377082_jpn/PDF/377082jpn.pdf.multi (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ UNESCO(2023)「Greening Education Partnership」<https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/greening-future> (2023年11月24日最終閲覧)
- ・ 糸魚川ジオパーク連絡協議会(2020)「ジオパークとESD・SDGs」https://geo-itoigawa.com/what/gp_esd/ (2023年11月24日最終閲覧)

【資料】

資料1 第2期ESD国内実施計画 (ESD for 2030国内実施計画)

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）。

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、ユネスコが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。

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・教育機関等とつなぐ重要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

・SDG・関係省庁・関係機関との連携
・教育政策へのESDの位置付け
・地域振興政策に絡める際におけるESDの実現等について記載。

2. 学習環境の変革

・学習者主体型に習ったESDの実践
・ICTを活用した教育環境の改善
・地域社会との連携によるESD推進の取組について記載。

3. 教育者の能力構築

・教員等に対する研修等
・ESD推進の事例の活用・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. コースのエンパワーメントと参加の奨励

・ユース向上のプロジェクト
・国際的な連携によるESD推進の取組
・青少年の交流の推進等について記載。

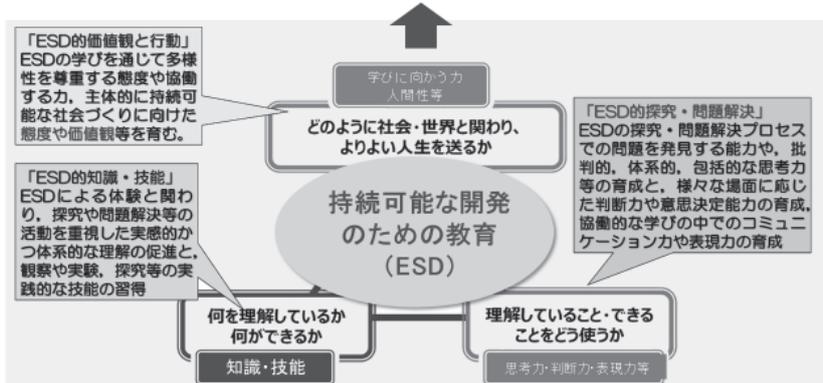
5. 地域レベルでの活動の促進

・ESDによるSDG-ゴールの推進
・地域社会との連携によるESD推進の取組等について記載。

出典：文部科学省

資料2 学習指導要領の資質・能力の3つの柱とESD

「持続可能な社会の創り手」に生きる力を育む



資料3 ESDに関するユネスコ世界会議（2021年5月ベルリン開催）

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。

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、本宣言の内容を要綱

ESDに関する議論を行う萩生田大臣とモロッコのアハメド王女

ドイツ・ケルン
教育研究大臣

萩生田文部科学大臣

ユネスコ・ジャンニニ
教育担当事務局長

ケニア・ル・教育大臣

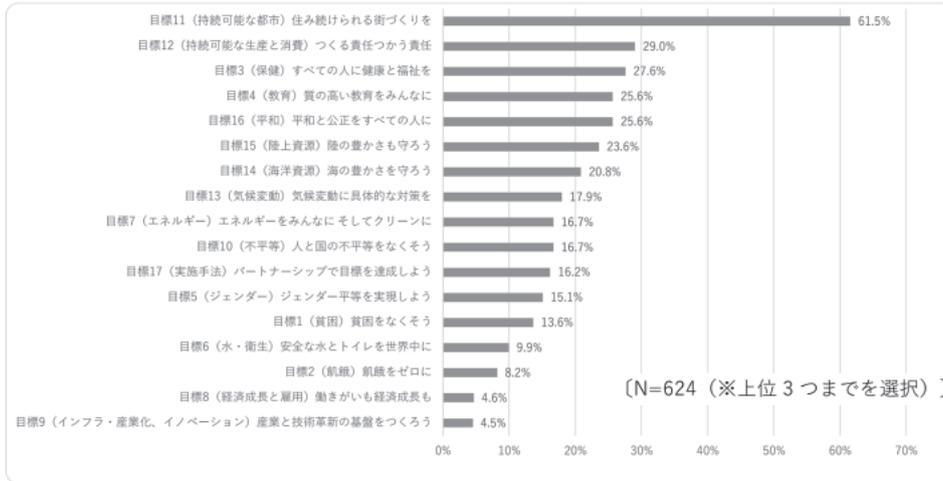
スリナム・リーヴェンス
教育科学文化大臣

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

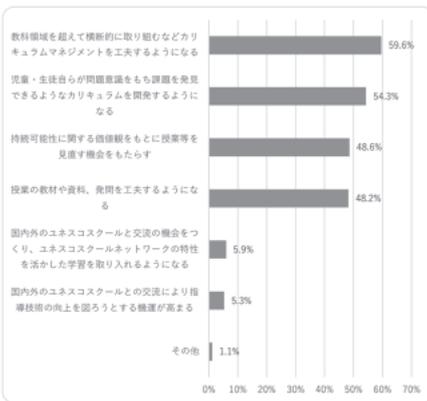
出典：文部科学省・持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するユネスコ世界会議 (結果報告)

資料4 ユネスコスクールの教育活動で取り上げた SDGs17 の目標



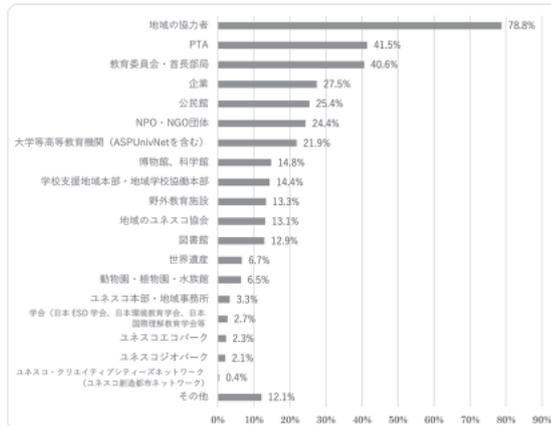
出典：文部科学省ユネスコ未来共創プラットフォーム事業「2022年度 ユネスコスクール年次活動調査結果」

資料5 ユネスコスクールの教育活動による教員のキャリア・教授法の変化



出典：文部科学省ユネスコ未来共創プラットフォーム事業「2022年度 ユネスコスクール年次活動調査結果」

資料6 ユネスコスクールの連携先の団体



出典：文部科学省ユネスコ未来共創プラットフォーム事業「2022年度 ユネスコスクール年次活動調査結果」

資料7 国連持続可能な開発のための海洋科学の10年 (2021-2030)

◆ 2017年12月の国連総会で採択・宣言
 ◆ 海洋科学の推進により、持続可能な開発目標 (SDG14「海の豊かさを守ろう」等)を達成するため、2021-2030年の10年間に集中的に取組みを実施

国連海洋科学の10年 (取組期間 2021-2030)

2030 持続可能な開発目標の達成

【目的】
 ● 海洋の持続的な開発に必要な科学的知識、基盤、パートナーシップを構築する。
 ● 海洋に関する科学的知見、データ・情報を海洋政策に反映し、全ての持続可能な開発目標達成に貢献する。

【重点的に行う取組み例】
 ・ 海洋システムや地球・気候システムにおける海の役割等に関する知識を広げる。
 ・ 健全な海洋環境の増進と生態系システムに考慮した経済活動を支えるための研究を推進し、成果を幅広く共有する。
 ・ 海洋に関する事故・災害によるリスクを低減するための早期警報システムを構築する。
 ・ 海洋観測システム、データシステム等の基盤を強化する。
 ・ 海洋科学の知見や海洋技術の移転・共有及び教育・研修を通じた人材育成を促進する。
 ・ 民間部門を含めた海洋科学の関係者間の連携と政策決定者への迅速な情報伝達を強化する。

※上記はユネスコIOC事務局資料を基に作成(議論の進捗に応じて今後内容が更新される可能性あり)

ユネスコとの関係

◆ ユネスコIOC(※)において、「国連海洋科学の10年」に向けた取組みを推進

・「海洋科学の10年」の国連への提案主体
 ⇒ユネスコIOCにおいて2年にわたり提案を審議
 ⇒ユネスコ総会を経て、2017年の国連総会で採択・宣言

・「海洋科学の10年」の実施計画策定機関
 ⇒2021-2030年に実施すべき具体的な取組みを求め、国連総会へ提出

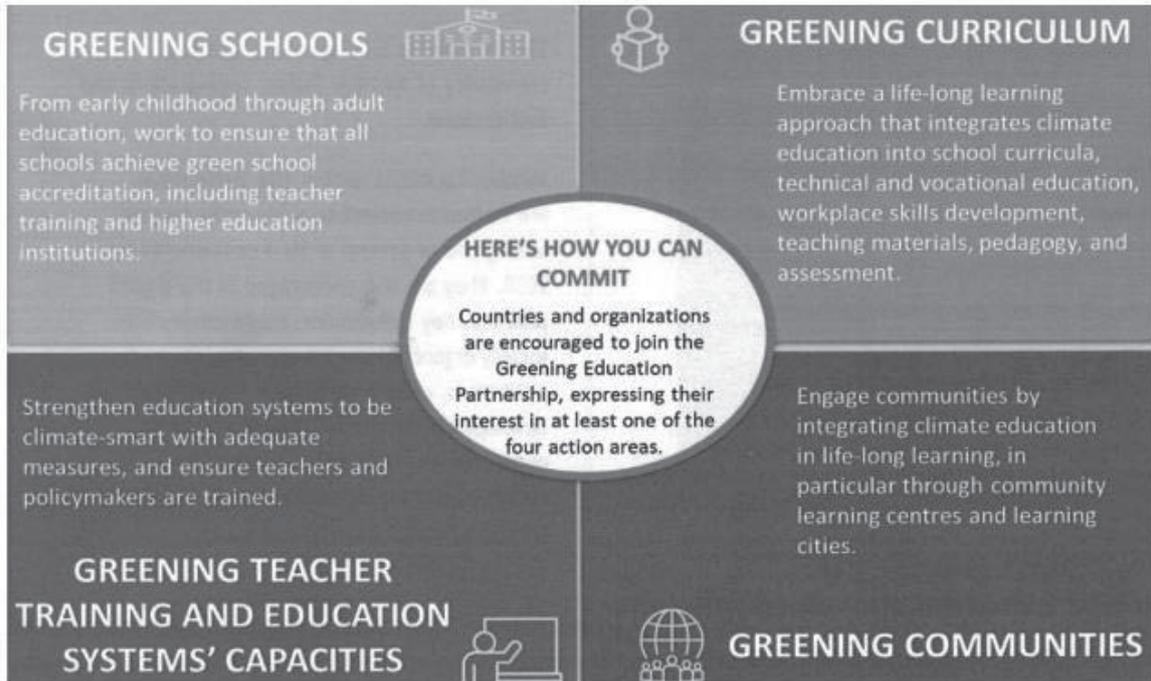
※ユネスコIOC: 政府間海洋学委員会
 ・国際協力により地球規模での海洋学に関する知見、技術増進のための科学的調査の推進を国連の主要目的に1960年に設立
 ・海洋科学調査及び研究活動に導く唯一の国際機関

理想的な海の実現
 Healthy and Safe Ocean

他のSDGsの達成にも貢献

出典：文部科学省 (https://www.mext.go.jp/content/20200513-mxt_koktjou01-000007107_3-3.pdf)

資料8 UNESCO Greening Education Partnershipの4つの柱



出典: UNESCO

資料9 ESD for 2030の3つの学びの次元



- ESDは、教育現場における17の目標に対する意識を高める
- ESDは、SDGsについての批判的かつ文脈に沿った理解を促す
- ESDはSDGs達成へ向けた行動を結集する



- 【ESD for 2030の3次元】**
- 認知的学習の次元
 - 社会・情緒的学習の次元
 - 行動学習の次元:

出典: UNESCO 「持続可能な開発のための教育ロードマップ」

特集「SDGs 中間年報告—ESD の成果と課題」 報告 2

社会教育・生涯学習の観点から見た SDGs 後半の ESD 課題

田中治彦
上智大学名誉教授

日本社会教育学会では、SDGs の開始年である 2016 年から会員有志による自主ラウンドテーブルで「SDGs と社会教育」をテーマとした議論が行なわれた。2020 年度から 22 年度までは「SDGs と社会教育・生涯学習」として学会のプロジェクト研究に位置づけられた。それらの成果は 2023 年 10 月に学会年報第 67 集『SDGs と社会教育・生涯学習』としてまとめられた。その中から、社会教育・生涯学習における ESD=SDGs 学習について以下の 5 点について成果と課題が明らかになった。

1. 社会教育・生涯学習と SDGs との関係

SDG4 が教育に関する目標であるが、4.1~4.4 は就学前、初等、中等、高等・技術のフォーマルな教育の充実であり、主として途上国の学校教育の課題である。途上国ではそれらの教育が学校で満たされない場合、社会教育が代替することになる。日本にとっては途上国に対する教育協力が求められる。SDG4.5（あらゆる教育への平等なアクセス）と SDG4.6（成人識字教育）は「誰一人取り残されない」という SDGs のスローガンに関わる課題であり、学校教育・社会教育ともにそれを実現する責任がある。

SDG4.7 に ESD と SDGs の関係が説明されていて、SDGs の実現のために、環境教育、開発教育、人権教育、平和教育、多文化教育、シティズンシップ教育を含む ESD を推進すべきことが述べられている。社会教育・生涯学習においては SDG4.7 の充実を図ることが大きな課題である。

2. 社会教育・生涯学習における ESD 学習論

SDGs の学習内容論としては上記の環境・開発・人権・平和・多文化・市民教育の広範な内容が含まれる。ESD の 10 年の際は、環境教育の内容が主であり、それに開発教育がフォローする形であった。SDGs は「誰一人取り残さない」という人権教育の要素が大きい。開発・環境・人権をつなぐ学習は、学校教育においては多教科・多分野にまたがるのでカリキュラム・マネジメントが必要である。これに対して社会教育では、個別のテーマでの学習を行なうことが主であるので、環境系・開発（まちづくり）系・人権（福祉）系の諸団体が相互に刺激して、新たな学びを作りだすことが求められる。従って、SDGs においては学習論と組織論とは切り離すことができない。

SDGs 学習の内容論の課題として 2 点指摘しておきたい。ひとつは、核と平和の問題である。SDGs では平和は SDG16 でわずかに触れられているだけで、核兵器については全く書かれていない。しかしながら、持続可能な世界の基盤は言うまでもなく「平和」であり、ESD においても核・平和学習を欠かすことはできない。第二に、文化の問題である。SDGs は数値目標を掲げてその達成を促す構造になっているため、文化は目標の中に入らなかった。なぜなら、文化は多様であることが肝要であり、数値目標には適さないからである。しかしながら、持続可能な社会を考えるときに、文化は大切な要素である。また、現実の社会教育・生涯学習の活動はその大半が文化・芸

術活動である。それらを担う市民組織は SDGs を自分事とは捉えていないことが多い。文化系の学習を含めて SDGs 学習を構想する必要がある。

3. 社会教育・生涯学習における ESD 組織論

SDGs は地球環境の持続可能性と人間社会の持続可能性の二つのテーマがあるため、その学習には環境系のテーマと人権系のテーマをつなぐ必要がある。これらのテーマを同時に扱っている学習組織は少ないので、ステークホルダーの間の連携も必要になる。すなわち、行政であれば担当部局間の連携であるし、NPO であれば人権系の NPO と環境系の NPO の連携である。さらに、行政、企業、学校、NPO といった異業種間の連携が必要な場合も多い。

異なったステークホルダー間の連携については、二つの事例がみられる。ひとつは、特定のテーマについて学習活動を行っていた組織が、他のテーマに活動を広げていくケースである。第二は ESD や SDGs を受けて、それに関連のある組織間を積極的にコーディネートするケースである。前者の事例としては東京都板橋区に 2019 年に結成された「SDGs いたばしネットワーク」の事例がある。同ネットワークのルーツは 1981 年の国際障害者年に結成された「板橋ともに生きる福祉連絡会」にまでたどり着く。その後、学校教育における総合学習に協力し、いたばし平和ミュージアム設立の運動に関与して平和のテーマを扱い、東日本大震災後には防災活動へと手を伸ばしている。板橋におけるこの市民活動は、社会教育と福祉関連の活動に始まり、ESD・SDGs を経て広範な地域づくり活動へと展開された事例である。

後者の事例としては「国連 ESD の 10 年」を受けて、当初から ESD を推進するためのネットワークを構築することを試みた「ESD 推進ネッ

トひょうご神戸 (RCE Hyogo-Kobe)」がある。同組織には環境、まちづくり、福祉など様々な目的で活動している団体が加盟していて、SDGs の時代に課題間の連携をとりながら活動している。同組織の歴史をみると、構成団体間のコミュニケーションをとったり、目的や活動について合意形成を行ったり、実質的な活動を展開することの困難さなどの課題を垣間見ることができる。

学習組織論を展開する際に課題となるのが、行政と市民団体との関係性である。SDGs の事業方針の策定に当たって、市民団体と行政との意思疎通が困難であったのが北海道の事例である。一方で、行政が ESD 担当課を設置して市民団体らと協働して SDGs 事業を推進しているのが岡山市の事例である。SDGs をめぐる市民団体と行政、あるいはさらに企業や教育機関などステークホルダー間のより効果的な連携のあり方については、各地域での事例をもとに分析する必要がある。

学習組織論において欠かせないのがその連携をつくりあげる学習支援者論である。2022 年度から始まった「社会教育士」制度についてみてみよう。文部科学省の説明によれば、従来の社会教育主事講習・養成課程を修了した者について、教育委員会の発令がなくとも社会教育士を名乗れることになった。社会教育士に期待される役割は、「学びを通じた、ひとづくり、つながりづくり、地域づくり」である。SDGs の学習支援者像としては、これに加えて地域課題とグローバル課題を結びつけて当事者意識をもてるような学びを構想することであろう。

4. 「ESD の 10 年」から SDGs への移行についての課題

「ESD の 10 年」はもともと環境教育関係者が推進したため、環境色が強い活動であった。このことに違和感をもつ実践者もあった。例えば、札幌で ESD を推進していたある NPO は、博物館で「サケ」を題材にした展示について、もともとサ

ケはアイヌの主食でありそれが禁止された経緯について語られないままに、サケ漁の説明があることを疑問視していた。SDGs になってからは人権が中心となり、アイヌや環境問題をクロスさせて扱えることになったことを評価している。一方、奄美群島での自然と地域文化をテーマとして地道に ESD 学習活動を行っていた大学関係者は、SDGs の時代になって環境問題と地域文化の学習がおろそかになるのではないかと危惧している。

ESD は基本的には教育活動であったが、SDGs は経済・環境・社会にまたがる広範な活動であるため、そのステークホルダーも飛躍的に広がった。そのため従来地道に ESD を推進してきた関係者と、新たな SDGs 参加者との間でさまざまなあつれきが生じている。行政においても、ESD が環境部局の所管であったのに対して、SDGs は全部局が関わるために部局間のコーディネートが必要となる。

SDGs 学習という観点から見た場合、学校教育においてはテーマ間のつながり、すなわち全教科の教員によるカリキュラム・マネジメントが必要となる。社会教育・生涯学習においては学習組織間のコーディネートという課題がある。SDGs 後半の最大の課題であろう。

5. 「持続可能な開発 (SD)」概念の再検討

SDGs の理論において課題となるのは、その「開発論」ないしは「開発観」である。持続可能な開発 (SD) の概念は 1987 年のブルントラント委員会報告書に起源があるが、当初よりその考え方には矛盾や葛藤が含まれていた。SDG7-9 のエネルギー、雇用、技術革新のテーマについては、投資と技術によって経済成長を促し、その果実を雇用や社会開発に回すという、古典的な近代化論の開発理論が背景にある。一方、SDG1-6 にある貧困、教育、福祉、保健医療、衛生などは、経済開発よりも社会開発・人間開発に重きをおくオルタナティブ開発論の系譜にある。SDGs14・15 の生物多様性について言えば、野生生物の急速な絶滅を防ぐためには、人間の人口を抑制して経済活

動を制限する「脱成長論」の考え方が最も有効である。

すなわち、SD の概念は従来の開発理論の寄せ集めであり、その中に矛盾と葛藤を含んでいて、整合性のとれた安定した理論にはなっていない。

「環境 vs. 開発」「経済開発 vs. 社会開発」「開発 vs. 人権」といった一見対立する項目間の関係を整理し、より高次元の開発論を弁証法的に構築していくことが SD に関わる理論的課題である。

<参考文献>

- 日本社会教育学会編 (2015) 『社会教育としての ESD－持続可能な地域をつくる』東洋館出版社。
 日本社会教育学会編 (2023) 『SDGs と社会教育・生涯学習』東洋館出版社。
 田中治彦 (2024) 『新 SDGs 論－現状・歴史そして未来をとらえる』人言洞。

原著論文 1

グローバル・デジタル時代のESDの展開

—デジタル・シティズンシップ教育とESDの接合をめざして—

坂本 旬

法政大学 キャリアデザイン学部

Development of ESD in the Global Digital Age:
Toward Connecting of Digital Citizenship Education and ESD

Jun Sakamoto, Faculty of Lifelong Learning and Career Studies, Hosei University

Today, the challenges of the digital world, such as disinformation, hate speech, and conspiracy theories, are a major crisis for democracy. UNESCO's recommendation "Citizenship Education in the Global Digital Age" recognized the need to address these crises and raised the need to invest in digital citizenship education (DCE), which encompasses Media and Information Literacy (MIL). The need for DCE is also being discussed in Japan. And it has been partially adopted by the government and local governments in their education policies. However, in school education, "Information morals education" is being implemented based on the current Courses of Study, and there is no equivalent to DCE. Under these circumstances, the most rational way to develop "creators of a sustainable society," which is the goal of the Courses of Study, is to integrate DCE and ESD, and to promote MIL as one component of DCE. The Ministry of Internal Affairs and Communications has already introduced MIL and DCE into its policies. In the future, Japan is expected to further expand and disseminate ESD integrated with DCE as an educational policy and practice that includes not only formal education but also informal education.

Key Words: ESD, Media and Information Literacy, Digital Citizenship, Digital Literacy

I. はじめに

1人1台のタブレット端末を小中学校に整備するGIGA (Global and Innovation Gateway for ALL) スクール構想はCOVID-19大流行のため、2020年度に前倒しされ、全国の自治体や学校はその導入に追われることとなった。その結果、2022年2月の時点で、2021年度には全自治体のうち98.5%の自治体が配備完了の見込みである(文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課、2022)。しかし、GIGAスクール構想に対応する教育方法の改善や1人1台コンピュータ時代に対応する情報モラル教育の普及はまだ十分とはいえない状況にある。

一方、GIGAスクール構想はユネスコスクールをはじめとするESD実践校にも影響を与えている。GIGAスクール構想は「1人1台PC政策」の一つであり、これらの端末をESDに活用することが求められることになる。しかしながら、1人1台PC政策が象徴するデジタル教育時代におけるESDのあり方について、これまで十分に議論されてきたとは言えない。公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター(ACCU)は、2021年7月27日にオンライン意見交換会「ほかの学校はどうしてる? GIGAスクール構想下でのESD」を開催した。また、2021年11月27日にオンラインで開催された第13回ユネスコスクール全国大会・持続可能な開発のための教育(ESD)研究大会

では、末松信介文部科学大臣が挨拶の中で、「ユネスコスクールにおける ESD は、学校の ICT 環境を整備する GIGA スクール構想の下、次世代の社会を見据えた取り組みが行われて」おり、「我が国の ESD は、2030 年に向けて新しいフェーズを迎えており、教育再生の核（コア）となることが期待される」と述べている（文部科学省・日本ユネスコ国内委員会、2021）。

一方、学校現場でも ESD における GIGA スクール端末の活用をめぐるさまざまな試みが行われている。例えば、草津市立渋川小学校は GIGA スクール構想と ESD について、同校の学校だよりも、デジタル活用のリスクを踏まえつつ、「学校では、iPad の活用に先立だって、学年に応じた『情報モラル教育』にも取り組みますが、ご家庭でも繰り返し、そして、ていねいに、ICT 世界との付き合い方をご指導いただきたいと思います」と書いている（草津市立渋川小学校、2020）。ここでは「情報モラル教育」の取り組みの必要性に触れられているが、ESD と「情報モラル教育」にどのような接続可能性や問題があるのか明らかではない。実態として、GIGA スクール時代における ESD のあり方は手探り状態にあるといえよう。

ESD がユネスコの教育プログラムであるならば、当然のことながらユネスコの ICT 教育に対する考え方を参照することがこの検討にとって不可欠となる。ユネスコの ICT 教育に対する基本理論の一つがデジタル・シティズンシップ教育（以下、DCE という。）である（UNESCO, 2016）。そしてもう一つの理論がコミュニケーション・情報局が主導するメディア情報リテラシー（以下、MIL という。）であり、2011 年に初版の MIL カリキュラムを公開している（UNESCO, 2011）。筆者は、ユネスコは ESD と DCE や MIL を接合することがデジタル時代の教育に求められると考えている。本稿は主として、DCE の視点から、この考え方を 2022 年にユネスコによって公開された文書「グローバル・デジタル時代におけるシティズンシップ教育」（UNESCO, 2022）とその関連文書の検討および実践事例の一部の紹介を通して裏付けることを目的とする。

II. デジタル時代のユネスコの教育理論

ESD は 2002 年に開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議」で日本によって提唱され、同年に開催さ

れた国連総会で「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」が採択された世界的な教育理念であり、ユネスコが主導する教育プログラムである。ではユネスコはデジタル教育をどのように考え、ESD と接合させようとしているのだろうか。2022 年 8 月にユネスコの考え方を示した文書が公表された。その文書のタイトルはすでに述べたように「グローバルデジタル時代におけるシティズンシップ教育」（UNESCO, 2022）である。この文書は、1974 年に発表された「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」の改訂のためにユネスコが作成したテーマ論文の一つである。つまり、今日の永続的な平和という課題に対応するための現代的テーマを扱ったものである。

ユネスコは、「この文書は国際理解、協力、平和のための教育、および人権と基本的自由に関する教育におけるデジタルツールの使用に関して、私たちが主な可能性や課題、リスクと考えるものを整理したもの」と述べている（UNESCO, 2022:3）。そしてこの文書で取り上げられている教育プログラムは、ESD に加えて、MIL と DCE およびグローバル・シティズンシップ教育（以下、GCED という。）である。

ユネスコはそれぞれの概念について次のように解説している。まず、MIL については、「個人が情報やメディアコンテンツを賢く検索、批判的に評価、使用、貢献すること、オンラインでの自分の権利に関する知識を身につけること、オンラインでのヘイトスピーチ、偽情報やニュース、ネットいじめに対抗する方法を理解し、情報へのアクセスと使用を取り巻く倫理問題を理解し、情報やメディアコンテンツの生産者としてメディアと ICT に関わり、平等、自己表現、複数メディアと情報、文化・宗教間対話と平和を促進できる一連の能力」である。この定義には第 205 回ユネスコ執行理事会の文書が参照されている（UNESCO, 2018a）。

UNESCO (2016, 2017) では、デジタル・シティズンシップ（以下、DC という）は「情報を効果的に見つけ、アクセスし、利用し、作成し、他のユーザーやコンテンツと積極的、批判的、繊細、倫理的に関わり、また、オンラインや ICT 環境を安全かつ責任を持って、自らの権利を意識してナビゲートする」能力と定義されている。

また、UNESCO(2015) では、GCED について、「より平和

で寛容、包括的で安全な社会を構築するために、地域的にも世界的にも、あらゆる年齢の学習者が積極的な役割を担えるようにすることを目的とした教育」と定義し、認知、社会情緒、行動の3つの機能が含まれると述べられている。この文書にはこれらの定義が脚注で紹介されている。

UNESCO(2022)は、ICTによって国際理解、相互尊重、非暴力といった価値観を伝えるための学習の可能性が拡大し、国際理解、持続可能な開発、平和構築という共通の価値観に基づく包括的なオンラインコミュニティを育成する新しい機会が生まれたことを評価する。他方、ソーシャルメディア上で拡散する誤情報・偽情報や悪情報、ヘイトスピーチがもたらすリスクの増大がある。そしてプラットフォームが「平和構築と相互尊重に反する行動と相互作用を促進する可能性がある」と指摘する(UNESCO, 2022:7)。

さらに、すでに紹介したDCの定義を土台にしつつ、さらにDCを「GCED、MIL、そしてデジタルリテラシーの要素を統合したもの」と指摘する(UNESCO, 2022:8)。そして「ジェンダー平等と人権を含むGCEDとESDが、国の教育政策、カリキュラム、教員教育、児童生徒評価において主流となる」ためには「MILとデジタルリテラシーのコアコンピテンシーを活用する必要がある」と指摘する。その一例として「グローバル・シティズンシップは、世界的な関心事、傾向、課題に対する理解を深めることを目的としている。このような世界的な関心事、傾向、課題を個人がどのように理解するか、また個人やコミュニティがどのように世界的な課題に取り組むかについて、デジタルツールの普及を考えると、MILを考慮することが重要である」と指摘する(UNESCO, 2022:8)。原文ではグローバル・シティズンシップと書かれているが、GCEDのことだと考えられる。つまり、デジタル時代の「持続可能な開発とグローバル・シティズンシップに取り組むための条件を作り出す活動」(UNESCO, 2022:9)に不可欠なものとして、MILやデジタルリテラシーが位置付けられているのである。

なお、この文書ではMILとともにデジタルリテラシーという用語が用いられているが、MILプログラムではデジタルリテラシーはMILの一部である。しかし、ユネスコにとって、デジタルリテラシーには識字能力としての

リテラシーと同様に重要な意味がある。ユネスコIITE(Institute for Information Technology in Education)は、デジタルリテラシーを「従来の読み書き・計算能力と同様に、デジタルメディアの使用と制作、情報処理と検索、知識の創造と共有のためのソーシャル・ネットワークへの参加、および幅広い専門的コンピューティング・スキルを含む一連の基本スキルから構成されるもので、コンピュータを扱う能力をはるかに超えるものになった」と指摘する。そしてデジタルリテラシーはライフスキルの一つであり、他のライフスキルを習得するための触媒としても機能すると述べている(UNESCO, 2011)。この用語はユネスコが2018年に公刊した「低スキル・低識字者のためのデジタル・インクルージョン:展望評価」でも使用されており、「情報社会や知識経済に参加するために必要なデジタルスキルとコンピテンシーを包含する」ものとみなされている(UNESCO 2018b:30)。

一般的に、デジタルリテラシーはデジタル機器を使用したり、デジタルテキストの読み書きを意味したりすることが多いが、ユネスコはデジタル社会を生きるためのライフスキルとみなしており、識字能力(リテラシー)と比類される概念である。

UNESCO(2022)は、こうした考察から、ユネスコは1974年勧告の改訂のために3つの勧告を行っている。第1は「グローバル・デジタル時代に必要な能力を育成するための重要な場としての教育の重要性」を確認することである。より具体的にはデジタルデバイドとICTへのアクセスの不均衡に関連する根強い不平等」を取り除き、教育を「ICTへのより大きな、より公平なアクセスを確保するための重要な文脈と空間」にすることである(UNESCO, 2022:9)。

第2は、DCEへの投資である。ユネスコは「GCED、MIL、デジタルリテラシーの要素を統合したDCEへの投資の重要性を明確にし、学習者がヘイトスピーチや誤情報、偽情報、悪情報を解説・分解し、それを共有しない、または作成しないための共感性を含む倫理的基盤を構築できるように、その能力を高めるべき」と指摘する(UNESCO, 2022:9)。

第3は、教育者への支援である。教育者には「GCED、MIL、デジタルリテラシーを統合したDCに関する適切な

訓練と専門能力開発訓練」が必要となる。『教育学の再考：質の高い教育を実現するためのデジタル技術の可能性の探究』（UNESCO, 2019）では、教育者は「学習デザイナーとなり、デジタルリソースをキュレーションし、持続可能な開発とグローバル・シティズンシップに取り組むための条件となる一連の活動をデザイン」するという（UNESCO, 2019:119）。UNESCO(2022)は、この文言を引用しながら、より安全でインクルーシブかつ民主的な環境を作り出すための ICT 利用の促進も含めた ICT 活用の倫理指導を児童生徒に提供すべきだと指摘している（UNESCO, 2022:10）。このように、ユネスコは GCED と ESD を教育の目標に位置付けつつ、MIL とデジタルリテラシーを含む DCE への投資を勧告するのである。

国連持続可能な開発ソリューションネットワーク代表の Sachs らによってまとめられた「持続可能な開発レポート 2022」は、SDGs の達成には6つの変革が必要だと指摘する。その一つが「持続可能な開発のためのデジタル革命」である（Sachs, Lafortune, Kroll, Fuller & Woelm, 2022:2）。SDGs にとって「デジタル化」は大きな課題である。Sachs らはデジタル化が進んだ国と進んでいない国との格差が存在し、国ごとにまったく異なる課題に直面しているという。「持続可能な開発のためのデジタル革命」を評価するためのフレームワークの策定は困難だが、デジタル化が進んでいない国では、「広く安価なインターネットアクセスの確保とコンピュータリテラシーの教育に焦点を当てる必要」があるだろうと指摘している（Sachs, Lafortune, Kroll, Fuller & Woelm, 2022:46）。

では、ESD の視点から「デジタル化」の問題はどのように理解されるのだろうか。ユネスコは 2020 年に「持続可能な開発のための教育：ロードマップ」を公開した。日本語版は 2023 年に公開されている。注目すべきは次の2点である。1つ目はシティズンシップの強調であり、「行動における ESD は、基本的に行動におけるシティズンシップである」と明記されている（ユネスコ, 2023:58）。2つ目は、デジタル化への注目であり、脚注ではあるが、「デジタル化や人工知能などの最先端テクノロジーと ESD の関係を探る必要があるだろう」と研究の必要性を示唆している（ユネスコ, 2023:59）。ただし、「デジタル化」に対する ESD の視点からの研究は決して十分行われ

ているとは言えない。

これまでユネスコでは、ESD や GCED、MIL、DCE はそれぞれ独自のプログラムとして進められてきたが、UNESCO(2022)によって、それからがまとめられ、一つの方向性が示されることになった。それは社会におけるデジタル環境の変化の影響の大きさを物語っていると言える。

III. ユネスコの MIL と DCE の理論

UNESCO(2022)では、デジタル時代の GCED および ESD に不可欠な教育として MIL と DCE が挙げられていた。そして DC は MIL の要素を包括するものだとみなされている。MIL プログラムはユネスコ教育局ではなくコミュニケーション・情報局の管轄である。また、このプログラムには大きな特徴がある。MIL プログラムは国連事務局直轄組織の国連文明の同盟(UNAOC)との共同プロジェクトであり、国連のプログラムである。そのため、プログラムに関わる組織の規模も大きい。また、MIL プログラムは異文化対話と接続させて「MIL と異文化対話」(MILID)と呼ばれる。UNAOC とユネスコが共同で MIL プログラムを立ち上げた経緯については（坂本, 2015）がまとめている。

ユネスコは 2011 年に教職員研修用 MIL カリキュラムを発表したが、2021 年に教育者および学習者用の改訂版を出している（UNESCO, 2021）。これによって、偽情報や AI・アルゴリズムなどの現代的な課題に対応した。このカリキュラムには 14 のモジュールと合計 56 の単元がある（表 1）。

表 1 MIL カリキュラムの 14 のモジュール

	内容
1	基礎モジュール：MIL とその他の重要な概念の紹介
2	情報と技術の理解
3	研究、情報通信サイクル、デジタル情報処理、知的財産権
4	真実の追求と平和を守るための、誤情報や偽情報、ヘイトスピーチに対抗するための MIL コンピテンシー

5	市民としてのオーディエンス
6	ジェンダー平等を強調するメディアと情報におけるリプレゼンテーション
7	メディアとテクノロジーがコンテンツに与える影響
8	プライバシー、データ保護とあなた
9	インターネットの可能性と課題
10	広告と MIL
11	AI、ソーシャルメディアと MIL コンピテンシー
12	デジタル・メディアゲームと伝統的メディア
13	メディア、テクノロジー、持続可能な開発目標：MIL のコンテキスト
14	コミュニケーションと情報、MIL と学習（キャップストーン・モジュール）

(UNESCO (2021:VII-XV) より作成)

これらのモジュールを見ると、MIL は偽情報問題のみならず、メディアと情報に関する多様な問題を対象としていることがわかる。その中にはモジュール 13 のように、SDGs を主題とする学習も含まれている。

このカリキュラムには、「2030 年までに SDGs を達成するためには、公共財としての情報を推進することが不可欠である。MIL は、すべての SDGs の実現に寄与している」(UNESCO, 2021:3) と述べられている。さらに次のように指摘する。

「情報に影響を与える国際人権法、情報とデータの倫理的利用、デジタル・コミュニケーション環境の特徴などを人々が理解できるようにすることは、すべて優先的な関心事となりつつある。商業的なテクノロジー・プロバイダーが SDGs の達成を可能にする一方で、誤情報の増加、根強い男女格差、人種差別、その他の形態の不寛容や差別といった他の脅威が SDGs の達成を脅かしている。偽情報は古くからある課題だが、現在では強力なテクノロジーとアルゴリズムによるビジネスモデルがその拡散をさらに加速させており、グローバルな開発にとって懸念すべき問題になっている。真実と既存の制度に対する信頼を損ない、平和、開発、民主主義を害する可能性のある言説を助長している。」(UNESCO, 2021:5)

このように、テクノロジーの可能性とともにさまざま

な SDGs 達成を妨げる悪影響への対抗として MIL の推進が求められるのである。

Sakamoto は、初版の MIL カリキュラムについて言及しており、「MIL と ESD の両プログラムは、融和、エンパワーメント、文化や言語の多様性、ジェンダーと開発、人権といった共通の原則的アプローチを共有している」と指摘する(Sakamoto, 2016:64)。さらに、MIL と ESD の接合について、次の3点を指摘する。第1に、MIL と ESD は共通のアプローチと価値観を持つため、ESD に取り組むユネスコスクールも MIL のプログラムを容易に取り入れることができること、第2に、ESD+MIL の実践は単にこの二つのプログラムの組み合わせではなく、MIL は 21 世紀のコンピテンシーを提供し、学校・公共図書館や市民メディアを通じた学習改革は、ESD の実践のあらゆる側面に影響を与えること、そして第3に、MIL と異文化間対話のコンセプトは、人々が日常生活と結びついた世界について意識的に考えるようになることを重視する ESD のコンセプトと結びつかなければならないという(Sakamoto, 2016:70)。

一方、ユネスコの DCE はバンコクオフィスを中心に進められ、世界に拡大していったプログラムである。「政策レビュー：アジア太平洋地域における ICT の安全で効果的かつ責任ある利用を通じた DC の構築」によれば、DC とは「情報を効果的に見つけ、アクセスし、利用、創造する能力であり、他の利用者とともに積極的、批判的、センシティブかつ倫理的な方法でコンテンツに取り組む能力であり、そして自分の権利を意識しつつ、オンラインおよび ICT 環境に安全かつ責任を持って航行する能力」である(UNESCO, 2016:15)。

ただし、この文書では ICT リテラシーおよびデジタルリテラシーについての記述は数多いが、MIL については、「より高度で高次の ICT スキルを身につけるための規定を増やす教育政策を策定・実施する」ために参照されるべき資料として紹介されているに過ぎない(UNESCO, 2016:64)。UNESCO(2022)の記述との大きな差は、両文書の発行の間に、偽情報やヘイトスピーチをはじめとして、世界のメディア情報環境に大きな変化が起こったことが原因であると考えられる。この6年の間に、ユネスコだけではなく、欧州評議会による『DCE ハンドブック』(Council of Europe, 2019)や OECD の『21 世紀の

子どもを教育する：デジタル時代の情動的ウェルビーイング』(OECD, 2019)、国際テクノロジー学会のリブルとパークによる『学校指導者のための DC ハンドブック：オンラインでの積極的な交流の促進』(Ribble & Park, 2019)など、世界的にDCEが注目されるようになったのである。とりわけ欧州評議会の『DCE ハンドブック』(現在は2020年版が最新)はDCの10の要素の一つとしてMILが位置付けられた。欧州評議会のDCEは、UNESCO(2016)よりも包括的な内容であり、デジタルテクノロジーを介した民主主義文化形成を目指すものである。DCEは世界中に拡大しており、各国の教育政策に採用されるようになった。こうした動向がUNESCO(2022)に影響を与えたと考えられる。

IV. ESDとDCEの接合へ

日本におけるDCEは、坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真(2020)によって広く知られるようになった。COVID-19流行下におけるGIGAスクール構想の実施と相まって、急速に普及していき、大阪府吹田市や埼玉県戸田市、埼玉県鴻巣市、幸手市、久喜市、岐阜県岐阜市、愛媛県四国中央市など、自治体の教育政策として導入する事例も見られるようになった。さらに、総務省の政策としても導入されるとともに(総務省、2022)、内閣府による「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」に採用されるに至っている(内閣府、2022)。

坂本らは日本DCE研究会(JDiCE)を設立して普及に努めているが、その大きな特徴はアメリカのコモンセンス財団のDCE理論や教材を土台にしていることである。DCE理論とは、DCEのカリキュラムと実践の土台となるスキルと資質(disposition)の理論である(Common Sense, 2021:15)。結果として、日本におけるDCE実践はコモンセンス財団のDCE理論の影響を強く受けていると言える。コモンセンス財団は、2003年に設立され、2009年からハーバード大学大学院のプロジェクトゼロとカリキュラムや教材を共同開発している。プロジェクトゼロは2017年以降、「デジタルジレンマ(今日のネットワーク化された世界における個人的、モラル的、倫理的、市民的なジレンマ)に焦点を当てた研究」を行ってきた

(Common Sense, 2021:5)。これらの理論がDCEの理論の中心に位置づいている。

コモンセンスはDCを「学び、創造し、参加するために責任を持ってテクノロジーを利用すること」と定義する。そして市民とは「自分自身、コミュニティ、そしてより広い世界に対して持っている権利と責任を含め、コミュニティの一員であり、住人であること」という(Common Sense, 2021:12)。コモンセンスは、自分自身、コミュニティ、そして世界に対する3つの責任を同心円に描いたものを「責任のリング」と呼び、同財団のDCカリキュラムの土台に位置付けている(図1)。この責任のリングでは自分へ責任がモラル、コミュニティへの責任が倫理、そして世界への責任がシティズンシップに対応する。つまり、個人的なモラルだけではなく、「コミュニティや世界におけるデジタル市民としての役割」に重点を置いた学習指導案も用意されている(Common Sense, 2021:17)。



図1: 責任のリング

(出典 Common Sense, 2021:17)

もう一つのカリキュラムと教材の特徴は、スキルとともに5つの資質(disposition)の育成を学習の中核に位置付けていることである。コモンセンスにおける資質とは「思考や行動を導き、人々が知識や技能を使うかどうか、どのように使うかを形成する継続的な特性」のことである(Common Sense, 2021:16)。「態度」は表面的なものをさすが、資質はスキルのように何度も繰り返して学習することによって身につけることができる。5つの資質は次の通りである(Common Sense, 2021:16-17)。

- (1) スローダウンして自分を振り返る
- (2) 好奇心と共感を持って視点を探る
- (3) 事実を求め、証拠を評価する
- (4) 選択肢と影響を想定する
- (5) 行動し、責任を持つ

コモンセンスのDCEカリキュラムには以下の6つの領

域がある。学年が進むごとに、各領域のより高度な内容を学ぶことによって、5つの資質を向上させていくことができる(Common Sense, 2021:14)。

- (1) メディアバランスとウェルビーイング
- (2) プライバシーとセキュリティ
- (3) デジタル足跡とアイデンティティ
- (4) 人間関係とコミュニケーション
- (5) ネットいじめとヘイトスピーチ
- (6) ニュース・メディアリテラシー

ネットいじめとヘイトスピーチの領域では、「アップスタンダー教育」が含まれる。坂本によれば、アップスタンダーとは「不正義に直面した時に立ち上がる人」であるとともに「攻撃されたり、いじめられたりしている人のために介入する人」であり、「アップスタンダーはいじめ問題と社会的正義の問題を接続し、新たな民主主義的文化を育てる教育理念」(坂本、2022:70)だと指摘している。

中学校や高校になると、「思考のルーチン」を学習する。これはコモンセンスによると「特定の方向に思考を向けるための、短くて利用しやすく、覚えやすい構造のこと」(Common Sense, 2021:21)であり、「デジタル習慣のチェック」、「感情と選択」、「立ち止まって考える」という3つがある。5つの資質の高度化を促したものと言えるだろう。現行の学習指導要領にはDCという用語はなく、それに当たるものが「情報モラル」である。しかし、すでにさまざまな自治体や学校では、GIGAスクール構想のもとでDCEが導入されている。その理由の一つは、一般に行われている情報モラル教育がもっぱら抑制型の教育であり、それはしばしば怖がらせる教育だということである。多くの学校では、情報モラル教育は、年に数回講師を招いた方法で行われることが多く、リスクを教えることに強調点が置かれるため、怖がらせる内容になることが多い。しかし、欧米ではこうした教育は効果がないとされている。例えば、デジタル教育を研究するウェスト・シドニー大学教授のThirdらは「若者とそのデジタル習慣を問題視することで、キャンペーンメッセージに対する若者の共感が損なわれる可能性に注意する必要があることが、証拠によって示唆されている」と指摘している(Third and Idriss, 2013:10)。

また、情報モラル教育の目的が「情報社会で適正な活

動を行うための基になる考え方と態度」の育成であるが、世界につながる「責任のリング」や発達段階に合わせたデジタル・アイデンティティの形成という観点がない。メディアリテラシーの視点も十分ではなく、批判的思考力の育成とともに社会に参加して行動するための学習に結びつけにくい。例えば、コモンセンスはニュース・メディアリテラシーの授業について、「授業では、メディアやニュースのメッセージを分析するために『事実と証拠を探す』ことを学び、批判的なメディアの消費者・制作者になるための実践的なステップとして『行動を起こす』ことに焦点を当てる」と述べているが(Common Sense, 2021:51)、情報モラル教育ではこのような実践がほとんど見られない。DCE研究の世界では、モラル(morals)とは行動に対する個人的な指針を意味し、倫理(ethics)とはコミュニティの「善悪」または「善悪」の基準を意味するが、個人のモラルとコミュニティの倫理は一致することもあれば矛盾することもあるとされる(Mattson, 2021:8)。つまり、モラルと倫理の間には絶えずジレンマがあり、この視点はコモンセンスのDCE理論にも見ることができる。このように、モラルの視点からだけでは、コミュニティにおける倫理や世界におけるシティズンシップという視点が見通せないのである。

こうした現行の情報モラル教育の問題点を克服するためには、DCの考え方を導入し、ESDと接続することが有効であると考えられる。ESDの本質は「地球上で起きている様々な問題が、遠い世界で起きていることではなく、自分の生活に関係していることを意識付けることに力点をおく」ものであり、「身近なところから行動を開始し、学びを実生活や社会の変容へとつなげること」である(文部科学省、2021:2)。この視点は「責任のリング」では、世界への責任に対応するものである。

学習指導要領の前文に記されているように、「持続可能な社会の創り手」の育成は、現行の学習指導要領の土台にあたる。現在の情報モラル教育だけでは見通せないデジタル時代のESDの道筋は、DCEを接合することで見出すことが可能となる。さらに、現行学習指導要領の英語版(仮訳)では、「情報モラル」の英訳が従来の「Information morals」ではなく、「Information ethics」(情報倫理)となったことにも注意をしたい(文部科学省、2020)。情報モラルが情報倫理と同じ意味だとすれば、

情報モラルは DC の一部として位置付けることがよりいっそう可能となる。道徳は学問ではないが、倫理学は体系を持った学問であり、「いけないこと」をただいけないこととして教えるのではなく、なぜいけないのかを問い、どうすべきかを考える学問である。現実の社会では、前述したように、個人の道徳規範と社会の倫理規範はしばしば一致せず、ジレンマがある。DCE はこのようなジレンマを対象にしている。さらに、DCE の一要素であるアップスタンダー教育はいじめ予防教育であるとともに、市民社会への責任を問いかける教育である。それは道徳の範囲を超えた倫理教育や市民教育につながる教育である。

GIGA スクール構想のもとで進められている DCE の中には「社会課題解決」の要素を組み入れているものがある。例えば、Code for Japan は、国際大学グローバル・コミュニケーションセンター（以下、GLOCOM）とともに、北海道森町森高等学校 1 年生 24 名を対象とした DC ワークショップを 2022 年 10 月に開催しているが、この学習は「DC から考える創造活動と学びの社会化」である（Code for Japan, 2023）。具体的には「森町をよくするアプリ」の開発を行うものである。STEAM Library 「GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア～DC から考える創造活動と学びの社会化」には、この実践を含め、DCE を社会の学びにつなげるための実践事例が掲載されている（GLOCOM, n. d.）。

また、ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）は 2023 年 3 月 23 日に第 5 回ユネスコスクール・オンライン意見交換会を開催した。この時のテーマは「GIGA スクール時代の ESD—一端末を活用した学校間交流の方法」であった。この意見交換会では、法政大学の坂本旬が DC の考え方をもとにした ESD の実践事例を紹介している（ユネスコ・アジア文化センター, 2023）。

本稿では十分な実践事例を取り上げることはできないが、このように、GIGA スクール構想のもとで、日本中のさまざまな地域で情報モラル教育の限界を超えて社会課題の解決を志向する DCE 実践はすでに行われており、DCE と ESD の接合はもはや文献上の空論ではなく、すでに実践の段階に達しつつあるといえる。

上記の考察から、今日のデジタル時代に対応するためには、個人のモラルを中心とした情報モラルをコミュニ

ティの倫理まで拡大するとともに、DCE と ESD を接合することが必要である。この関係を図式にしたものが「デジタル・シティズンシップのラップ」(図 2) である。情報モラル教育は、DCE の「自分自身への責任」に対応する。DCE はコミュニティへの責任と世界への責任を包含し、ESD は世界への責任に対応するのである。このように考えることで、デジタル時代に対応した ESD を構想することができるとともに、情報モラル教育を DCE の一部として捉え直すことが可能になる。そして、DCE と ESD の接合は、デジタル時代の ESD の普及を促進することになるだろう。

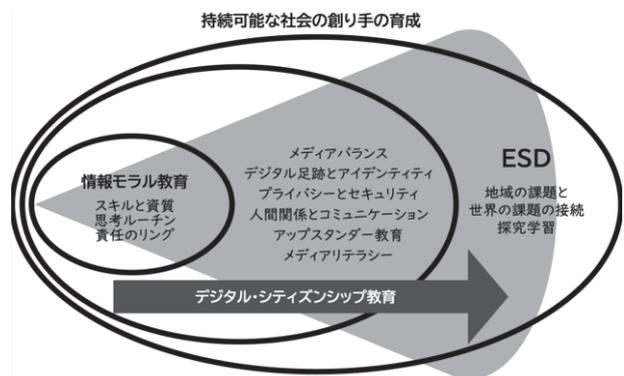


図 2: デジタル・シティズンシップのラップ(筆者作成)

V. 結論

今日、偽情報やヘイトスピーチ、陰謀論などのデジタル世界の課題は民主主義にとって大きな危機である。UNESCO(2022)は、このような危機への対応の必要性を認識し、ESD と GCED の重要性を再確認し、MIL を包含した DCE への投資の必要性を提起した。日本でも DCE の必要性が議論されるようになり、部分的に政府や自治体の教育政策に採用されている。しかし、学校教育では現行学習指導要領にもとづいた情報モラル教育が実施されており、DCE にあたるものはない。

このような状況で学習指導要領の目標である「持続可能な社会の創り手」を育成するもっとも合理的な方法は、DCE と ESD を接合するとともに、DCE のひとつの構成要素としての MIL を推進することである。すでに総務省は MIL と DCE を政策に導入しており、学校教育のみならず、社会教育も含めた教育政策として今後のいっそうの拡大と普及が期待される。

しかし、本稿で取り上げた UNESCO (2022) は、ESD について詳細な言及をしておらず、さまざまな教育プログラムの一つとして取り上げているに過ぎない。つまり、ESD 研究の立場からもデジタル教育に対するより綿密な研究が求められる。本稿は主として DCE の視点から検討を行ったが、同時に ESD の概念や設立の経緯、めざす方向性など、ESD の視点からの理論的実践的研究についても今後求められるだろう。

<参考文献>

Common Sense (2021) *Teaching Digital Citizens in Today's World*. Common Sense.

Code for Japan (2023) 小さな町の高校でシビックテックデザイン演習を実施 ~Code for Japan × GLOCOM × 北海道森高校のコラボレーション~
https://www.code4japan.org/news/event-20221025-digitalcitizenship?fbclid=IwAR1sq95y1q3671n0KIG1YrG2rS9scM7jeW4fr3Q_nEedD2aI4wkfMx7MVs (2023年3月26日最終閲覧)

Council of Europe. (2022) *Digital citizenship Education Handbook (2022 edition)*. Retrieved December 13, 2022 from <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/-/2022-edition-of-the-digital-citizenship-education-handbook>

GLOCOM(Global Communication Center) (n. d.) *GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア〜デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化 (STEAM Library)*
<https://www.steam-library.go.jp/content/132> (2023年3月26日最終閲覧)

ISTE (International Society for Technology in Education) (2020) *Digital citizenship is the new citizenship*. Retrieved December 13, 2022 from <https://www.iste.org/explore/digital-citizenship/digital-citizenship-new-citizenship>

Mattson, K (2021) *Ethics in a Digital World: Guiding Students Through Society's Biggest Questions*. ISTE.

OECD (2019) *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*.

Ribble, M and Park, M. (2019) *The Digital Citizenship Handbook for School Leaders: Fostering Positive Interaction Online*. ISTE.

Sachs, J. Lafortune, G. Kroll, C. Fuller, G. and Woelm, F (2022) *Sustainable Development Report 2022*. Cambridge University Press.

Sakamoto, J. (2016) *Theoretical and Practical Issues on the Inclusion of the Media and Information Literacy in Programme with Education for Sustainable Development Programmes*. MILID Yearbook 2016, UNESCO, pp.61-72. Retrieved December 13, 2022 from <https://www.nordicom.gu.se/en/latest/news/unesco-releases-milid-yearbook-2016>.

Third, A. and S. Idriss. (2013) *Online risks, cyber safety campaigns and young people: a briefing paper for the Technology and Wellbeing Roundtable.*, Technology and Wellbeing RoundTable. Retrieved December 13, 2022 from https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/703794/ARC_Linkage_Project_Roundtable_Cybersafety_Briefing_Paper.pdf.

UNESCO (2011) *Media and information literacy curriculum for teachers*. Retrieved March 25, 2023 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971?posInSet=10&queryId=N-6cf30263-c597-4e25-bede-1c7c58ecb226>

UNESCO (2011) *Digital literacy in education*. Retrieved December 13, 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485>

UNESCO (2014) *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. Retrieved March 25, 2023 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

UNESCO (2015) *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Retrieved December 13, 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

UNESCO (2016) *A policy review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT*. UNESCO Bangkok. Retrieved December 13, 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246813>

UNESCO (2017) *Conference on Digital Citizenship Education in Asia-Pacific: Outcome document*. Retrieved December 13, 2022 from <https://en.unesco.org/sites/default/files/dkap-conference-outcome-mar2017.pdf>

UNESCO (2018a) *Media and information literacy*. Retrieved

- December 13, 2022 from
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509>
- UNESCO (2018b) Digital inclusion for low-skilled and low-literate people: a landscape review. Retrieved December 13, 2022 from
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261791>
- UNESCO (2019) Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education. Retrieved December 13, 2022 from
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786>
- UNESCO. (2021) Media and information literate citizens: think critically, click wisely! :Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners. Retrieved December 13, 2022 from
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- UNESCO (2022) Citizenship education in the global digital age: thematic paper. Retrieved December 13, 2022 from
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534>
- 草津市立渡川小学校 (2020) 学校だより「かがやき」第15号 (11月2日)
- 坂本旬 (2015) 「ユネスコ・メディア情報リテラシー教育—日本における政策と実践の可能性」『日本教育メディア学会研究会論集』第39号、15-20頁
- (2022) 「アップスタンダー教育とは何か: デジタル・シティズンシップとネットいじめ」『法政大学キャリアデザイン学部紀要』第19号、45-70頁
- 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真 (2020) 『デジタル・シティズンシップ: コンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び』大月書店
- 総務省 (2022) 「メディア情報リテラシー向上施策の現状と課題等に関する調査結果報告」https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01ryutsu02_02000340.html?fbclid=IwAR3q-l-lbCBwEuYxNmb9HneSPx_xtvQnKqnXQWvHW90QCtsXqHG1aI276HQ
 (2022年12月13日最終閲覧)
- 内閣府 (2022) Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ
- 文部科学省 (2020) 「小学校学習指導要領英訳版 (仮訳) 【総則編】」
https://www.mext.go.jp/content/20201008-mxt_kyoiku02-000005241_1.pdf (2022年12月13日最終閲覧)
- (2021) 「ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引」(改訂版) <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1405507.htm>
 (2022年12月13日最終閲覧)
- 文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課 (2022) 「義務教育段階における1人1台端末の整備状況 (令和3年度末見込み)」
https://www.mext.go.jp/content/20220204-mxt_shuukyo01-000009827_001.pdf (2022年12月1日最終閲覧)
- 文部科学省・日本ユネスコ国内委員会 (2021) 「第13回ユネスコスクール全国大会・持続可能な開発のための教育 (ESD) 研究大会抄録」
http://www.jp-esd.org/conference2021/dl/2021_abstract.pdf
 (2022年12月13日最終閲覧)
- ユネスコ (2023) 持続可能な開発のための教育: ロードマップ
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384611> (2023年3月27日最終閲覧)
- ユネスコ・アジア文化センター (2023) 第5回 ユネスコスクールオンライン意見交換会「GIGA スクール時代のESD—端末を活用した学校間交流の方法」
<https://www.unesco-school.mext.go.jp/report/report-the-5th-unesco-associated-opinion-exchange-online-opinion-exchange-was-held-in-3-23-tree/> (2023年8月2日最終閲覧)
- 受稿日: 2022年12月13日
 受理日: 2023年8月2日

原著論文 2

ESD 実践におけるホールスクールアプローチの概念とその実態 —横浜市の ESD 推進校の調査結果から—

佐々木織恵

国立社会保障人口問題研究所・社会保障応用分析研究部

Characteristics and Actual Conditions of Schools Implementing Whole School Approach in ESD Practice : Results of a Survey of ESD Promotion Schools in Yokohama City, Japan

Orie Sasaki (National Institute of Population and Social Security Research, Department of Empirical Social Security Research)

This study examined the characteristics of school organizations that promote the Whole School Approach (WSA) and the actual situation of its enactment in Japanese school organizations. From the theoretical examination, the following elements of the school organization, which facilitate WSA, were identified: (1) leadership and democratic school management, (2) positioning of ESD in the school vision and curriculum, (3) availability of resources such as time and teaching materials, (4) collaboration among teachers and staff and adaptability to change, (5) partnership with parents and the local community and networking with external stakeholders, and (6) strengthening evaluation. The empirical study showed that, particularly in junior high schools, securing resources such as time and teaching materials and implementing evaluation as school organizations that support the whole-school approach are issues to be addressed. These results indicate the challenges of reforming teachers' work styles in ESD practice. Administrative support is essential for the practice of ESD, such as the development of teaching materials and provision of information, as well as securing time to conduct ESD.

Key Words: Education for Sustainable Development (ESD); Whole School Approach (WSA); School management; School organization; Teachers' working conditions

I はじめに

本稿は、学校レベルでの ESD (Education for Sustainable Development) の実践において、繰り返しその重要性が指摘される「ホールスクールアプローチ」は、どのような学校組織によって促進されるのか、その理論的検討を行うとともに、日本の小中学校の実態を実証的に明らかにすることを目的とする。

1990年代から提唱されてきた、ESDにおけるホールスクールアプローチ (Whole School Approach: 以下「WSA」という。)や「機関包括型アプローチ (Whole Institution Approach: 以下「WIA」という。))とは、学校や大学に、カリキュラム、組織運営、生徒の参加や地域との連携など、学校組織のすべての側面を持続性原則へ方向付けるよう求めるものである (Leicht, Heiss, & Byun,

2018)。また WSA は処方箋ではなく、教育改革のための思考ツール (thinking tool) と捉えられており、各学校の文脈に応じた実践が求められている (Mathie & Wals, 2022)。

ユネスコ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: UNESCO) は、「グローバル・アクション・プログラム (Global Action Program: GAP)」や、ポスト・GAP 期の「ESD for 2030」の中に同アプローチを位置付けてきている。また、国際連合欧州経済委員会 (United Nations Economic Commission for Europe: UNECE) の ESD 戦略文書 (UNECE, 2021)、ユネスコによる 2021 年のベルリン宣言 (UNESCO, 2021)、欧州委員会 (European Commission) の環境持続可能性のための学習に関する理事会勧告 (European Commission Directorate-General for Education,

Youth, Sport and Culture., 2022) といった主要な国際文書においても、WIA や WSA の重要性が強調されている。

また、ユネスコは Associated Schools Project Network (ASP-net) Schools の経験を基に、気候変動に関する活動における Whole School Approach を解説したガイドブックを開発している (Gibb, 2016)。国内ではユネスコ国内委員会作成の『ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引き』の中で、WSA について解説されており、ACCU (公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター) による研修事業、ユネスコスクール全国大会における分科会の開催などで精力的に取り組まれてきている。

このように国内外においてその重要性が指摘され、政策・実践面で取り組まれてきている WSA であるが、その実証的な検討は十分にされてきたとは言えない。以下、第 II 章で検討する通り、これまで諸外国において、WSA に寄与する促進・疎外要因を、ケーススタディを通して質的に探究する試みがなされてきている。また近年では、WSA を促進する学校組織の特性を抽出しようとする研究

(Verhelst, Vanhoof, Boeve-de Pauw & Van Petegem, 2020; Mathie & Wals, 2022) や、WSA の諸効果の検証 (Boeve-de Pauw & Van Petegem, 2018; Schröder, Wals & Van Koppen, 2020; Verhelst, Vanhoof, De Maeyer, Sass & Van Petegem, 2022b) も試みられている。日本においては各国における実践の紹介がなされ (永田・曾我, 2017)、諸外国の事例のメタレビューがなされてきたものの (佐々木・八木, 2021)、WSA を支える学校組織についての概念化、日本の文脈での実証的な検証は十分ではない。

そこで、本稿では以下のリサーチクエスションを設定した。

- 1) 理論的検討：効果的な WSA を推進する学校組織・運営体制の特徴とは何であると先行研究ではとらえているのか。
- 2) 実証的検討：日本の学校組織は、WSA をどのよ

うに促進しているのか。

以下、第 II 章では諸外国における先行研究を基に、WSA を支える学校組織の概念化を試みる。第 III 章では質問紙調査を基に、日本の学校組織における WSA の実態を述べる。最後に第 IV 章で考察と結論を述べる。本稿は WSA を支える学校組織の在り方を日本の文脈において、より具体的に捉えるという点で、理論的・実践的な意義を持つ。

II ホールスクールアプローチを促進する学校組織に関する理論的検討

日本では 2019 年に ACCU と外部有識者で共同開発した「ホールスクールアプローチ・デザインシート (WSADS)」において、学校のビジョンを中心に、学校運営、教室内外の学び、設備と環境、地域との連携という項目が示されており (ユネスコ・アジア文化センター, 2019)、吉田・名取 (2020) は WSADS は小学校の ESD 実践を具現化させたと評価している。ここで、諸外国の先行研究を見ると、上記で挙げた 5 つの項目をより具体的に理解することが可能となる。

これまでの WSA に関する諸外国の研究は、協働的・全校的な ESD 実践がなされている学校を事例に、その促進・疎外要因を質的に探究するものが多い (Gough, 2005; Henderson & Tilbury, 2004; Symons, 2008; Kuzmina, Trimmingham & Bhamra, 2020; Gericke & Torbjörnsson, 2022; Bosevska & Kriewaldt, 2020; Schröder et al., 2020 等)。また、これまでの先行研究から WSA を促進する学校組織の特性を抽出しようとする研究も見られ (Verhelst et al., 2020; Mathie & Wals, 2022)、概念的フレームワークが提示されてきている。これらでは総じて、効果的な WSA を推進する学校の特徴として、リーダーシップ、民主的な学校経営、学校のビジョンや教育課程の中での ESD の位置づけ、時間や教材等の資源の確保、教職員間で連携しやすい体制づくり、変化への適応力、保護者・地域コミュニティとのパートナーシップや外部ステイクホルダーとのネットワーキングの強化、評

価の重要性等が挙げられている¹⁾。

校長のリーダーシップに関する事例研究では、校長は、ESD を共通のビジョンとして推進し、ESD へのコミットメントを学校全体のルーチンに組み込み、教職員、生徒、保護者、地域と、コミットメントについて合意し、対話のためのプラットフォームを構築することが求められるとされている (Bosevska & Kriewaldt, 2020; Kuzmina et al., 2020; Leo & Wickenberg, 2013; Mogren & Gercke, 2019; Schröder et al., 2020)。また、教師や生徒の自発性を促進し、影響力を拡大するための分散的リーダーシップも重要視されている (Gan, 2021; Gericke & Torbjörnsson, 2022; Kuzmina et al., 2020; Leo & Wickenberg, 2013)。WSA は、既存の実践をベースに実施するのが最適であることが、Müller, Lude & Hancock (2020)、水野 (2010) において示されている。

ESD の推進には、リーダーシップに加え、教材や道具、時間などの十分な資源が不可欠である (Leo & Wickenberg, 2013; Gough, 2005; Henderson & Tilbury, 2004; Gericke & Torbjörnsson, 2022)。これまでの研究において、既存のカリキュラムの枠組みの中に、教科横断的な学習に割り当てられる時間が少ないことが指摘されている (Bosevska & Kriewaldt, 2020; Gericke & Torbjörnsson, 2022; Gough, 2005; Symons, 2008)。144 カ国で実施された国際調査では、多くの国の教師が、ESD や地球市民教育を実施するためのガイドラインや教材、教育内容の不足を強調している (Mulvik, Prisbuisis, Siarova, Sabaliauskas, Gaudelli & Yemini, 2021)。日本では公立の小学校、中学校の施設管理は市町村教育委員会の所管であり容易ではないが、先行研究では、太陽光パネルの設置や芝生で覆われた運動場の整備に関するものなど、学校施設計画の見直しも重要視されている (Gough, 2005; Henderson & Tilbury, 2004; UNECE, 2014)。

WSA を促進するその他の要素としては、教職員間で連携しやすい体制づくり、そして教師の内発

的動機付けやオーナーシップを基盤とした、変化への適応力 (Gericke & Torbjörnsson, 2022; Gough, 2005; Henderson & Tilbury, 2004; Kuzmina et al., 2020; Mathie & Wals, 2022; Schröder et al., 2020; Symons, 2008; UNECE, 2014; Verhelst et al., 2020) についての指摘がある。

また上記の研究では、同様に、保護者や地域コミュニティとのパートナーシップ、外部ステイクホルダーとのネットワーキングの重要性が指摘されている。また現状の把握と今後のアクションの特定のための評価の役割についても言及がある (Gough, 2005; Henderson & Tilbury, 2004)。

III ホールスクールアプローチの実態に関する実証的検討

1. 調査手順

本章では、横浜市で実施した調査結果を用いて、日本の学校組織は、WSA をどのように促進しているのかを検証する。横浜市は人口 372 万人の政令都市であり、日本政府から SDGs 推進に積極的に取り組んでいる自治体として「SDGs 未来都市 (SDGs Future City)」に認定されている。「横浜教育ビジョン 2030」、「第 4 期横浜市教育振興基本計画」にも持続可能な社会の創り手の育成の重要性が示されている。

横浜市教育委員会は、2016 年度より文部科学省の推進事業に採択されており、大学や行政、企業や NGO・NPO 等の関係者から構成される横浜市 ESD 推進コンソーシアムを組織し、横浜市立学校での ESD 推進を図るとともに、ESD 推進による変容の視覚化に関する研究を推進してきた。2020 年度は市内の小学校・中学校・高校の中から 23 校を「ESD 推進校」に認定した。情報交換会やシンポジウムの開催、校内の授業研究会や研修会への指導主事の派遣、ESD 推進のための教職員研修資料の作成等を通して、事例の収集や周知の役割を担っている。(横浜市教育委員会, 2023)

横浜市の ESD 推進校での具体的な取り組みは多

岐にわたる。横浜市教育委員会（2021）によれば、推進校 23 校のうち、小学校、中学校問わず多くの学校で、地域や企業との連携を含め、生活科や総合的な学習の時間を活用した体験活動が多く行われている。具体的にはエコバッグ作りや古着リユース、地域の環境調査や保全活動、企業や国際機関による出前授業などである。また、2019 年度から 2022 年度まで、文部科学省の推進事業のテーマが教育効果の評価と普及であったことから、多くの推進校でポートフォリオ評価やアンケートによって児童・生徒の変容を把握しようとする取り組みが行われている。他に、ビオトープづくりや図書館での SDGs コーナーの設置といった校内環境の整備や、授業研究会や校内研修など教員を対象とした取り組みが行われている。学校段階の違いに着目すると、小学校では学校経営関連文書の整理や働き方改革の取り組みが多く紹介されているのに対し、中学校では生徒会等を中心とした特別活動での実践が多く紹介される傾向がある。

筆者らは横浜市の小中学校のうちすべての ESD 推進校を対象として、2020 年 10 月から 12 月にかけて、児童・生徒と教師の ESD についての意識に関する質問紙調査を行った²⁾。本稿ではこのうち教師（主幹教諭を含む正規教諭）への質問紙調査の結果を用いる。調査対象は 2020 年度横浜市 ESD 推進校 22 校（小学校 15 校、中学校 7 校）の教師 683 人（小学校 450 人、中学校 233 人）であり、回収率は 55.3%であった（小学校 275 人、中学校 103 人から回答を得た）。

教師を対象とした質問紙は、大問 1 で年齢や教職経験年数、性別や職位を問うフェースシート、大問 2 で ESD を実践する教師の資質、大問 3 で教師の地球規模の課題に関する知識、大問 4 で授業やその他の教育活動における ESD に関する取り組み、大問 5 で ESD に関して実践した教育方法、大問 6 で学校としての WSA の取り組み、大問 7 で新型コロナウイルスの ESD 実践への影響を問う構成になっており（横浜市教育委員会、2021）、本章では大問 6 の全ての設問の結果を用いる³⁾。大問 6

は、第 II 章の理論的検討で述べた先行研究を参考に作成した⁴⁾のものであり、そう思わない（1）～そう思う（5）のリッカートスケールを作成した。その際、日本の ESD の精力的な実践家（元校長、現職教師ら）の意見を参考に、日本の文脈に合うように文言を調整した。その後、横浜市内外の小中学校に勤務する一般の教師 5 名を対象にプレテストを実施し、再度文言の修正、最終化を行った。また東京大学倫理審査専門委員会による審査により、調査の実施について承認を得た。

2. 分析方法

はじめに、WSA を支える学校組織について作成した質問項目の妥当性を検討するため GP 分析を行い、また 15 項目すべてを用いて内的整合性の検証を行った。

続いて、第 II 章で検討した、①リーダーシップ・民主的な学校経営、②学校のビジョンや教育課程の中での ESD の位置づけ、③時間や教材等の資源の確保、④教職員間の連携・変化への適応力、⑤保護者・地域コミュニティとのパートナーシップや外部ステイクホルダーとのネットワーキングの強化、⑥評価の 6 項目に全質問項目 15 項目を分類し、それぞれの項目の平均値を算出し、学校段階ごとに比較し、 t 検定⁵⁾を用いて差の検定を行った。

3. 分析結果

GP 分析では、15 項目の合計得点を算出し、得点の上位 25%の上位群と下位 25%の下位群を選別し、それぞれの群における各項目得点の平均値を算出し、その差を t 検定で検討した。その結果、すべての項目で有意差が認められ、作成された 15 項目すべての内容的妥当性が確認できた。また、これら 15 項目について、Cronbach の α 係数を算出したところ、.94 という高い値が得られ、尺度の信頼性を満たしていると判別された。

続いて WSA を支える学校組織の特徴について分析したところ、表 1 に示す結果が得られた。

表1 横浜市のESD推進校におけるホールスクールアプローチの実態

	全体(N=314)	小学校(N=229)	中学校(N=85)	差(小学校-中学校)
ホールスクールアプローチ ($\alpha=.94$)	3.50 \sim 0.78	3.58 \sim 0.76	3.27 \sim 0.78	0.31 **
リーダーシップ・民主的な学校経営	3.73 \sim 0.75	3.80 \sim 0.73	3.53 \sim 0.75	0.28 **
校長は、持続可能な開発のための教育(ESD)を促している	4.14 \sim 0.95	4.18 \sim 0.94	4.05 \sim 0.99	0.13
ESDを促しているミドルリーダーがいる	3.83 \sim 1.14	4.00 \sim 1.11	3.38 \sim 1.09	0.62 ***
学校経営計画、教育課程、年間指導計画に、管理職以外の教員の意見が反映されている	3.83 \sim 0.90	3.90 \sim 0.85	3.63 \sim 1.00	0.28 *
児童・生徒がSDGsをはじめとする地球規模の課題について、委員会活動等を通して自ら活動を企画できるような学校風土がある	3.62 \sim 1.00	3.63 \sim 0.97	3.57 \sim 1.07	0.06
貴校で取り組んでいるESDの内容について、児童・生徒や保護者と共有されている	3.25 \sim 1.05	3.32 \sim 1.03	3.04 \sim 1.09	0.28 *
学校のビジョンや教育課程の中でのESDの位置づけ	3.56 \sim 1.01	3.64 \sim 0.96	3.36 \sim 1.12	0.28 *
SDGsをはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動が教育課程上に位置付けられている	3.55 \sim 1.04	3.63 \sim 0.99	3.33 \sim 1.15	0.30 *
SDGsをはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動が年間指導計画に組み込まれている	3.52 \sim 1.06	3.59 \sim 1.02	3.32 \sim 1.15	0.27 *
SDGsをはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動が学校経営計画に組み込まれている	3.60 \sim 1.09	3.67 \sim 1.06	3.41 \sim 1.13	0.26 *
時間や教材等の資源の確保	3.05 \sim 1.00	3.15 \sim 1.02	2.77 \sim 0.91	0.38 **
ESDを行うための時間が十分に確保されている	2.98 \sim 1.09	3.05 \sim 1.12	2.78 \sim 0.99	0.27 *
ESDを行うための教材や情報が十分にある	3.11 \sim 1.07	3.25 \sim 1.08	2.76 \sim 0.98	0.49 ***
教職員間の連携・変化への適応力	3.64 \sim 0.82	3.72 \sim 0.83	3.43 \sim 0.79	0.29 **
SDGsをはじめとする地球規模の課題についての授業を実施するために、他の教職員と協力しやすい雰囲気がある	3.60 \sim 0.97	3.67 \sim 0.97	3.43 \sim 0.95	0.23 *
ESDに関して、自分がやりたいと思う教育活動を挑戦できることができる環境が整っている	3.69 \sim 0.96	3.78 \sim 0.96	3.44 \sim 0.94	0.33 **
地域とのパートナーシップ、外部とのネットワーキング	3.23 \sim 0.96	3.29 \sim 0.98	3.08 \sim 0.89	0.21
ESDの取り組みの中で、地域住民や保護者、地域の団体や国際的な組織と連携しやすい体制が整っている	3.29 \sim 1.04	3.38 \sim 1.02	3.07 \sim 1.07	0.31 *
SDGsをはじめとする地球規模の課題についての学習や教育活動に関する情報交換をするための国際交流や、他校とのネットワーキングの機会がある	3.17 \sim 1.06	3.21 \sim 1.08	3.05 \sim 1.00	0.16
評価	3.11 \sim 1.10	3.22 \sim 1.07	2.81 \sim 1.14	0.41 **
学校評価等でSDGsをはじめとする地球規模の課題についての学習と教育活動について評価の機会がある	3.11 \sim 1.10	3.22 \sim 1.07	2.81 \sim 1.14	0.41 **

出典：筆者作成

注：表中の***は0.1%、**は1%水準、*は5%水準の有意確率を示す。

表1は、15項目すべての項目の合成変数、上記2節で示した①～⑥の項目ごとの合成変数、そして各15項目の平均値と標準偏差を、学校全体、および学校段階別に示したものである。さらに小学校と中学校の平均値の差と、二つの母平均の差の検定結果を示している。

一番数値が高かったのが、リーダーシップや民主的な学校経営に関する項目であり(3.73)、以下、教職員間の連携や変化への適応力に関する項目(3.64)、学校のビジョンや教育課程の中でのESDの位置づけに関する項目(3.56)、保護者・地域コミュニティとのパートナーシップや外部ステイクホルダーとのネットワーキング(3.23)、評価(3.11)、時間や教材等の資源の確保(3.05)の順に高い数値を示した。この結果から、リーダーシップや民主的な学校経営、学校のビジョンや教育課程の中でのESDの位置づけ、教職員間の連携・変化への適応力はWSAを推進する一方、ESDを実践する教師の時間や教材等の資源の確保が課題であることが分かる。

次に学校段階ごとの結果を検討する。設定したすべての項目において小学校の方が中学校より有意に高い平均値を示した。特にリーダーシップ・民主的な学校経営、時間や教材等の資源の確保、教職員間の連携・変化への適応力、評価の実施の項目においてその差は1%水準で有意である。中でも時間や教材等の資源の確保、評価の実施について、小中の差はそれぞれ0.38、0.41と大きく、小学校と中学校の教師に大きな認識の違いがみられた。

IV 考察と結論

本研究では、効果的なWSAを推進する学校組織・運営体制の特徴とは何であると先行研究ではとらえているのか、日本の学校組織は、WSAをどのように促進しているのかという二点について、理論的・実証的検討を行った。理論的検討から、WSAの要素を①リーダーシップ・民主的な学校経営、②学校のビジョンや教育課程の中でのESDの位置づ

け、③時間や教材等の資源の確保、④教職員間の連携・変化への適応力、⑤保護者・地域コミュニティとのパートナーシップや外部ステイクホルダーとのネットワーキングの強化、⑥評価の、6項目を抽出した。

また実証的検討から、表1のような結果が得られた。はじめに、数値が高かった上位3項目について見ていきたい。2000年の学校教育法施行規則の改正に伴い、学校の意思決定における権限の所在が校長にあることが明確化されるようになった。ESDの実践においては、これまでの先行研究で、校長の役割として、組織における自分たちのミッション(使命)をしっかりと把握し、その方向に部下たちが向かうよう支援するサーバント・リーダーシップ(住田、2019)、教員の声を学校教育に反映させるなど、寛容で教師の意見を尊重する校長のリーダーシップ(水野、2010)、また校長だけでなく、他の教師の意識変容を促し、協同的な雰囲気醸成するミドルリーダーのリーダーシップ(水野、2010)の重要性が指摘されてきた。本稿の分析結果から、そうしたトップダウンかつボトムアップ、またミドルリーダーのリーダーシップが多くのESD推進校において発揮されている現状が明らかになった。

また日本では授業研究に代表されるような、教師が主導して研究を行い、互いに学び合う文化があり、校長やミドルリーダーのリーダーシップに支えられながら、教師が自主的・自律的に様々な取り組みに挑戦していくことが可能となっていると考えられる。一方、日本の教師文化には強い同調圧力が存在し、教師の自律的・創造的な活動が抑制されがちであるという指摘もあり(油布、1990)、学校経営計画や年間指導計画、教育課程といった公式な文書にESDを位置づけることで、組織的な変容を後押しし、ESDの実践に関心を持つ教師がESDに取り組みやすい環境を整えることができる。①、②、④が示す高い数値は、2000年以降の教育改革の中で進められた学校組織の階層化と日本の協同的な教員文化が、多くの横浜市

ESD 推進校において組織的な ESD の実践を後押ししている現状を示しているのではないかと解釈できる。

次に、数値が低かった三項目についてである。地域とのパートナーシップや外部とのネットワーキングについて、「横浜市 ユネスコスクール ESD 推進校実践報告」の中でも多くの学校で地域と連携した活動が行われていたが、そうした活動は教師個人の努力に任されている部分も依然として大きいのではないかと。2020 年からの新学習指導要領は「社会に開かれた教育課程」の実現を重視し、地域学校協働本部には地域の人々や団体の活動をネットワーク化し、コーディネートしていく役割が期待されている。また本質問紙調査はコロナ禍に実施されたものであるが、その後学校におけるオンライン学習の可能性も広がった。こうした政策的・社会的な変化を受けて、地域とのパートナーシップや外部機関とのネットワークのより一層の構築が期待される。

評価の機会について、多くの ESD 推進校で、ポートフォリオ評価やアンケート評価を通じて子供たちの変容を視覚化しようとする取り組みが行われている（横浜市教育委員会, 2021）が、それでも教師の全体的な実感は低い。諸外国では、ESD の成果としての児童・生徒の行動変容まで、定量的・定性的な指標を用いて明らかにする研究も近年多く見られ（Verhelst et al., 2022b 等）、日本においても研究者と教師が共同して ESD の成果を可視化していく様々な取り組みを検討する必要がある。

最後に、時間、教材や情報といった資源の確保については、ESD の実践における教師の働き方改革の課題を示すものである。日本の教師の専門業務以外の長時間勤務や雑用の課題が指摘されており（OECD, 2019）、ESD の実践のためには、ESD を行う時間の確保とともに、教材の整備や情報提供などを教育行政として進めるなど、側面支援が不可欠である。

また学校段階ごとの比較から、設定したすべて

の項目において小学校の方が中学校より有意に高い平均値が示された。この結果は小学校の方が中学校より WSA を行いやすいという先行研究の結果と整合的である（Ichinose, 2019）。時間や教材等の資源の確保、評価の実施という点は、特に中学校において、WSA を支える学校組織としての課題である可能性がある。中学校は教科担任制を取っており、より専門化された教科内容を扱う中で、生徒が ESD を通して身に着けた能力を各教科の学習評価の中でどのように扱うかは難しい課題だと思われる。また、中学校は小学校よりも学校規模が大きく、学年や教科を超えた学校全体としての取り組みを行うことはより難しい。働き方改革の推進とともに、教科ごと、また教科横断的な視点を持った指導案や学習評価方法について、教師がより容易に情報にアクセスできる仕組みを整えていくことも検討する必要がある。

本論文は、WSA を支える学校組織についての概念化、日本の文脈での実証的な検証を行った初めての試みである。諸外国における先行研究をもとに効果的な WSA を推進する学校組織・運営体制の項目を設定し、各項目における横浜の ESD 推進校の教師の認識を数値として示すことで、日本の文脈における WSA の強みと弱みの全体的な傾向を示すことができた。リーダーシップや教師間の協働といった、制度的・文化的特徴を生かしつつ、外部との連携や授業案・評価手法に関する情報の整備を行うことで、教師の ESD 実践を側面支援していく必要性を指摘した。ただし、本研究には以下の4点の限界があると考えられる。

第一に、本稿では「横浜市 ESD 推進コンソーシアムの影響」は分析対象としておらず、横浜市の取り組みの結果、本研究で分析した学校の実践が実現しているのかについては明らかにできていない。コンソーシアムの活動内容やその影響についての分析が別途求められる。

一点目と関連して第二に、調査対象を横浜市の ESD 推進校に限定したため、日本全国や諸外国にも通ずる知見としては限界がある。しかし、ESD に

先進的に取り組む横浜市のESD推進校においても見られた結果であるという点において、他の自治体や学校でもESDの実践の在り方についての示唆を得られるものと考えます。

第三に、本研究ではケーススタディをはじめとする質的調査を行っていないため、時間や教材の確保、また評価の実施において、特に中学校が具体的にどのような課題に直面しているのかは明らかにできていない。今後、中学校を中心としたケーススタディを行う中で、教師や学校の具体的なニーズを明らかにしていきたい。

第四の限界は、使用した指標に関するものである。先行研究に基づき、WSAを促進する学校組織の概念化を試みたが、近年、諸外国で、より詳細な下位尺度が開発されてきている(Verhelst et al., 2022a, 2022b)。今後、こうした海外の研究を参考に、より詳細な指標を開発することで、WSAを促進する学校組織の日本的な特徴を明らかにすることができるだろう。

<注>

1) Verhelst (2020)では効果的にESDを実践する学校組織の要素として「集団的効力感(Collective efficacy)」が取り上げられているが、学校効果研究を主に参照して抽出された項目であり、他の文献では言及がないことから、本稿では取り上げなかった。教職員への研修をはじめとする地方行政当局からの支援については、Mathie & Wals (2022), Symons (2008), Kuzmina et al. (2020), Schröder et al. (2020)などで言及があるが、学校組織・運営体制の所掌業務を超える部分も大きいため、取り上げていない。また、教師による教室での実践に関わるもの(Bosevska & Kriewaldt, 2020; Schröder et al. 2020)も取り上げていない。効果的なWSAを推進する学校の特徴として、学校による「評価」の実践について言及している論文は多くはないが、横浜市のESD推進コンソーシアムで力を入れている事業であったため取り上げた。

2) 対象学校数が23校であり、統計分析に耐えうるサンプル数が確保できないため、校長を対象とした質問紙調査は行っていない。

3) WSAに関する質問全15項目への回答の欠損値(「分からない」への回答及び無回答)を省いた有効なケースの数は314であった。

4) 質問項目の作成時点では、2020年以降に出た論文は参考にしていないが、効果的なWSAを推進する学校組織・運営体制の大まかな特徴としては、2022年時点においても、2020年時点と大きく変わるものではない。

5) t 検定とは2つの集団のサンプルから得られた平均値に統計的に有意な差があるかどうかを検定する場合に行う検定である。

<付記>

本研究で使用した質問票は、東京大学倫理審査委員会の承認を得ている(承認番号20-160)。

<謝辞>

本調査の実施に協力いただいた横浜市教育委員会ならびに横浜市ESD推進校の関係者の皆様、資金提供頂いた国連大学(UNU)、調査の設計や分析に際して多大な尽力と助言をしてくださった北村友人氏、米原あき氏、沖津妙子氏、Frances Hunt氏、八木恵理子氏に感謝の意を表したい。

<引用文献一覧>

- 住田昌治(2019)『カラフルな学校づくりーESD実践と校長マインドー』学文社。
- 永田佳之・曾我幸代(2017)『新たな時代のESD サステイナブルな学校を創ろうー世界のホールスクールから学ぶー』明石書店。
- 水野涼子(2010)「日本におけるESD実践校の可能性と課題ーホールスクール・アプローチの視点からー」『聖心女子大学大学院論集』32巻、1号、190-166頁。
- 佐々木織恵・八木恵理子(2021)「ESDの実践における教師の専門性、学校経営と支援体制ー先行研究の検討を中心としてー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』60号、693-710頁。
- ユネスコ・アジア文化センター(2019)『キラリ発進! サステイナブルスクール:ホールスクールアプロー

- チで描く未来の学校』3号、メディア総合研究所。
横浜市教育委員会（2023）『横浜市ユネスコスクール ESD 推進校実践報告書』。
- 横浜市教育委員会（2021）『横浜市ユネスコスクール ESD 推進校実践報告書』。
- 吉田剛・名取佑（2020）「ホールスクールアプローチ・デザインシートを活用した学校経営の展開－気仙沼市立唐桑小学校の ESD 実践を事例にして－」『ESD 研究』3号、18-28 頁。
- 油布佐和子（1990）「教員集団に関する社会学的考察」『福岡教育大学紀要』39号、145-155 頁。
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2018) Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, 24:9, 1250–1267.
- Bosevska, J., & Kriewaldt, J. (2020) Fostering a whole-school approach to sustainability: Learning from one school's journey towards sustainable education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29:1, 55–73.
- European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022) *Learning for the green transition and sustainable development: staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on learning for environmental sustainability*, Publications Office of the European Union.
- Gan, D. (2021) Environmental education leadership—the perceptions of elementary school principals as expressed in their drawings and explanations. *Environmental Education Research*, 27:10, 1440–1466.
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022) Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53:4, 231–249.
- Gibb, N. (2016) Getting climate ready: a guide for schools on climate action and the whole-school approach. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246740> (2022 年 12 月 10 日最終閲覧)
- Gough, A. (2005) Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4:4, 339–351.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004) *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability: New South Wales, Australia. http://aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf (2022 年 12 月 10 日最終閲覧)
- Ichinose, T. (2019) The effectiveness of the methods and approaches of ESD for 2030 Sustainable Development Goals: From analysis of the questionnaire survey to the school teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417:1, 012072.
- Kuzmina, K., Trimmingham, R., & Bhamra, T. (2020) Organisational strategies for implementing education for sustainable development in the UK primary schools: A service innovation perspective. *Sustainability*, 12:22, 9549.
- Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (2018) *Issues and trends in education for sustainable development*, Volume 5. UNESCO publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445?posInSet=6&queryId=0fa2cd23-2299-427c-8f61-217ef22792e0> (2022 年 12 月 10 日最終閲覧)
- Leo, U., & Wickenberg, P. (2013) Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change*, 14:4, 403–422.
- Mathie, R. G., & Wals, A. E. J. (2022) *Whole school approaches to sustainability: Exemplary practices from around the world*. Wageningen University and Research: Wageningen, The Netherlands.

- <https://library.wur.nl/WebQuery/wurpubs/fulltext/566782> (2022年12月10日最終閲覧)
- Mogren, A., & Gericke, N. (2019) School leaders' experiences of implementing education for sustainable development—Anchoring the transformative perspective. *Sustainability*, 11:12, 3343.
- Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020) Leading schools towards sustainability. fields of action and management strategies for principals. *Sustainability*, 12:7, 3031.
- Mulvik, I., Prisbuisis, K., Siarova, H., Sabaliauskas, E., Gaudelli, W., & Yemini, M. (2021) *Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. UNESCO: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914> (2022年12月10日最終閲覧)
- OECD (2019) TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> (2022年12月10日最終閲覧)
- Schröder, L. M. U., Wals, A. E., & Van Koppen, C. S. A. (2020) Analysing the state of student participation in two eco-schools using Engeström's Second Generation Activity Systems Model. *Environmental Education Research*, 26:8, 1088–1111.
- Symons, G. (2008) *Practice, barriers and enablers in ESD and EE: A review of the research*. SEED: UK.
- UNECE. (2014) *Whole Institution Approach (WIA) to ESD: Institutions as Communities of Transformational Learning*. https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/14thMeet_SC/Doc/Presentations/STRAND_1_Whole_Institution_Approach_P.Pace.pdf (2022年12月10日最終閲覧)
- UNECE. (2021) Information Paper no. 6: Pre-final draft concept note for the post-2019 implementation framework: Strategic Document on ESD for the UNECE Region 2021-2030. Economic Commission for Europe Committee on Environmental Policy United Nations Economic Commission for Europe Steering Committee on Education for Sustainable Development Sixteenth meeting Geneva, 10-11th May 2021. https://unece.org/sites/default/files/2021-05/Info_Paper_No.6_Pre-final_draft_concept_note_post-2019_implementation_framework.pdf (2022年12月10日最終閲覧)
- UNESCO. (2021) *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf> (2022年12月10日最終閲覧)
- Verhelst, D., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2022a) Development and validation of the education for sustainable development school organisation questionnaire. *Environmental Education Research*, 28:2, 241–259.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., De Maeyer, S., Sass, W., & Van Petegem, P. (2022b) Enabling effective education for sustainable development: Investigating the connection between the school organization and students' action competence. *The Journal of Environmental Education*, 1–15.
- Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2020) Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51:6, 400–415.

受稿日：2022年12月18日

受理日：2023年7月21日

報告

令和3年度 信州ESDコンソーシアム 成果発表&交流会

主催：信州ESDコンソーシアム / 共催：(公財)イオン環境財団

I はじめに

信州ESDコンソーシアムは設立以降、毎年2月初め頃に、ESDを実践している学校の児童・生徒が互いの学習成果を発表しあい、また交流を通じて学びあう「成果発表&交流会」を開催している。本稿では2022年2月に開催された、第6回となる本イベントの概要を紹介する。

1 ユネスコエコパークとESD

ユネスコエコパーク (Biosphere Reserve、以下「BR」という。) は、ユネスコ人間と生物圏計画 (MAB計画) にもとづいて設定された、生態系の保全と持続可能な利活用との調和を目指す国際的なモデル地域である。BRは持続可能な開発目標 (以下、「SDGs」という。) 達成のモデルとしても位置づけられており、「持続可能な開発について学ぶ場」ともなっている。世界134カ国に738サイトのBRがあり、このうち日本では10サイトが登録されている (2022年6月現在)。

BRには豊かな自然や、自然と調和した営みを続けてきた歴史・伝統・文化、またそれを意識した経済・社会活動などの学習資源が豊富であり、さらにSDGs達成を目指した活動が行われていることから、ESDの実践の場として有用であり、ESDとBRとの相乗効果も期待されている (日本ユネスコ国内委員会、2020)。

2 成果発表&交流会

自然豊かな長野県には、全国で最も多い3つのBRがあり、また県内におけるユネスコスクール加盟校もBR地域の学校が多かったことから、信州ESDコンソーシアムでは当初から、BRを活かしたESDの普及・推進に取り組んできた。このため「成果発表&交流会」も長野県内を対象と

していた時期からBRを意識した企画としていたが、オンライン開催とした第5回からは、県外のBRで学習する学校にも参加を呼びかけ、全国規模のイベントとなった。

第6回イベントは日本ユネスコエコパークネットワークと連携協定を締結し、BRの活動を支援している(公財)イオン環境財団との共催により、従来よりも規模を拡大して、2022年2月5日にオンラインで開催した。イベントではZOOMミーティングを3件、並行開催し、午前・午後に分かれて6つの会場を設定した。また全ての会場の様子を、YouTube Liveで同時配信した。同時参加者数はZOOMミーティングが約320人、YouTube Liveの一般視聴者を加えると約1,000人であった。

II 発表の概要

1 会場1

- 1) 群馬県 みなかみ町立新治小学校 (5年生)
【みなかみBR】: 調べよう 新治の自然
- 2) 長野県 山ノ内町立西小学校 (2年生) 【志賀高原BR】: 炭焼きをしよう
- 3) 長野県 信州大学教育学部附属松本小学校 (4年生): より快適に避難所生活を過ごすための防災グッズを作ろう
- 4) 長野県 飯田市立遠山中学校 【南アルプスBR】: 遠山郷を守ろうプロジェクト
- 5) 長野県 山ノ内町立山ノ内中学校 (2年生)
【志賀高原BR】: ユネスコスクールとして山ノ内町をみつめる

新治小学校は「赤谷の森」での様々な体験をもとに、どのように自然と関わっていくか、また自然と調和しながら地域が持続的に発展していくためにはどうすればよいかなど、町の課題について調べ、まとめた。山ノ内西小学校は、かつて地域

で盛んであった炭焼きを学び、校区内の森林の間伐材を使って炭焼きを行い、みんなで協力して炭を作ったり、使ったりする活動を行った。信大附属松本小学校は、避難所体験での気づきから、防災グッズや被災者の生活に着目して探究を行った。遠山中学校は「できることをして地域に貢献しよう」という思いから始まった生徒会の活動「遠山郷を守ろうプロジェクト」について報告した。山ノ内中学校は、地元山ノ内町と草津温泉の比較から、温泉地としての地域の課題を検討した。

各校の発表に続いて行われた意見交換では、似た活動をしている学校同士が活発に交流する姿が見られた。中澤静男氏（奈良教育大学）からの講評では、どの学校も楽しみながら実践していたこと、また一人ではなくみんなで取り組んでいたことなどが評価された。

2 会場2

- 1) 長野県 山ノ内町立東小学校（4年生）【志賀高原BR】:ぼくたちわたしたちの 山ノ内の宝 コカリナ
- 2) 長野県 飯田市立上村小学校【南アルプスBR】:上村のためにできることを考え、行動しよう
- 3) 長野県 信州大学教育学部附属長野小学校（6年生）:未来につながる森林プロジェクト
- 4) 宮崎県 綾町立綾中学校【綾BR】:SDGs達成に向けての生徒会活動報告
- 5) 長野県 山ノ内町立山ノ内中学校（2年生）【志賀高原BR】:ユネスコスクールとして山ノ内町をみつめる

山ノ内東小学校は志賀高原生まれの楽器「コカリナ」について発表した。子どもたちの演奏からは、コカリナを広めることで町の良さを伝えていきたいという思いが伝わってきた。上村小学校は地元「上村」のためにできることを考えて行動した活動について報告した。活動を通じて、子どもたちの中で地域を大切にしようとする心情が育まれたことが感じられた。信大附属長野小学校は、森林についての2年間の学習について発表した。

綾中学校はSDGsを意識した生徒会の活動として、新聞紙で作ったエコバックやBR関係機関と連携して実施したフィールドワーク、「服のカプロジェクト」について報告した。山ノ内中学校は、地元山ノ内町と草津温泉の比較から、温泉地としての地域の課題を検討した。

発表に続いて行われた意見交換では、各学校が互いの活動の良さを認め合いながら、自分たちの参考にしようとする姿が見られた。池端弘久氏（北陸ESD推進コンソーシアム）からの講評では、それぞれの学校が探究的に実践に取り組んでいたこと、また地域を越えた交流が行われていることなどが評価された。

3 会場3

- 1) 長野県 山ノ内町立南小学校（3年生）【志賀高原BR】:自分たちのできることをしよう～ゴミから深まる学び～
- 2) 長野県 山ノ内町立南小学校（6年生）【志賀高原BR】:守りつなぎたい志賀高原の「きれいな水」
- 3) 長野県 飯田市立和田小学校（3・4年生）【南アルプスBR】:お茶の収穫から販売へ
- 4) 長野県 高山村立高山中学校（2年生）【志賀高原BR】:「地産地消の効果」(数学)
- 5) 長野県 信州大学教育学部附属松本中学校（1年生）:廃材でReCycle!笑顔につながる持続可能な社会づくり

山ノ内南小学校の3年生は、ゴミを題材とした様々な学習について、6年生は水をテーマとした学習について、それぞれ発表した。6年生の水をテーマとした学習では、源流である志賀高原のきれいな水を下流部まで、将来にわたって届けるためにはどうすればよいか、探究的な学習活動の繰り返しと、多様な主体との交流から考えを深めていた。和田小学校は南信濃特産のお茶を栽培し、工夫しながら販売した事例について報告した。高山中学校は学校給食に着目し、他地域と地元産の食材をフードマイレージの視点で比較し、地産地消の意義について考察した。信大附属松本中学校

は「学級総合」において、グループに分かれて探究と活動を深めていることについて発表した。

市瀬智則氏（宮城教育大学）からは、各校の活動を評価するとともに、さらに探究を深め、広げる講評がなされた。また山ノ内南小学校6年生の学習で交流した森と水の源流館【大台ヶ原・大峯山・大杉谷BR】の尾上忠大氏からは、ESDを通じた他地域との交流が地域活性化につながることへの期待が述べられた。

4 会場4

- 1) 岐阜県 高山市立荘川中学校【白山BR】: 総合学習（郷土教育）
- 2) 福島県 只見町立只見中学校【只見BR】: 地域と共に学ぶ只見中学校
- 3) 長野県 佐久平総合技術高等学校: 酒粕をアップサイクル ～カスを価値に 未来へ佐久咲け!～
- 4) 長野県 文化学園長野高等学校: 『人と人をつなぐ ヘアドネーション』誰一人取り残さない社会を目指して
- 5) 長野県 木曾青峰高等学校（3年生）: 青峰里山プロジェクト

荘川中学校は荘川桜や荘川の宝を守る活動について発表した。荘川桜を題材とした演劇や、それを下敷きにした絵本の製作など、荘川を愛する気持ちが伝わる活動であった。只見中学校はSDGs委員会の立ち上げやエコバックの製作、ペットボトルの利用抑制活動などを、英語でプレゼンテーションした。佐久平総合技術高校は、酒粕に着目した食品ロス削減や地域活性化に関する取り組みについて報告した。文化学園長野高等学校はヘアドネーション活動や、そのPRの取り組みについて発表した。木曾青峰高校は、耕作放棄地を子どもたちが自然体験できる里山に整備する「青峰里山プロジェクト」について報告した。

各校の発表に続いて行われた意見交換では、活動の発信方法についての議論が盛り上がり、SNSの効果大きいことがわかった。阿部治氏（立教大学）からは、ESDやSDGs教育では、未

来を変えられる力を育てることが大事であり、各校の発表からそれが感じられたとの講評があった。

5 会場5

- 1) 鹿児島県 屋久島町立八幡小学校（5年生）
【屋久島・口永良部島BR】: 創ろう、魅力ある屋久島
- 2) 長野県 高山村立高山小学校（4年生）【志賀高原BR】: 高山小学校 ひとりだち ともそだち
- 3) 長野県 茅野市立永明小学校: みんなでやろうリサイクル
- 4) 長野県 文化学園長野中学校: 「4つのR」プロジェクト
- 5) 長野県 山ノ内町立山ノ内中学校（1年生）
【志賀高原BR】: ユネスコスクールとして山ノ内町をみつめる

八幡小学校は昔ながらの米作り体験を通して、屋久島の文化や産業について考えた学習について報告した。高山小学校と永明小学校はいずれも、SDGsの観点からゴミ減量やリサイクルに取り組んだ活動について発表した。また文化学園長野中学校は、生徒会の「4つのR」プロジェクトとジェンダーレス制服プロジェクトについて報告した。山ノ内中学校はユネスコエコパークである山ノ内町の魅力を調べた学習について発表した。

及川幸彦氏（東京大学）からの講評では、SDGsと関連付けたESD実践が評価されるとともに、「体験をやって終わりではなく、そこから学んだことを自分が深く考え、さらに学びをつなげていく」ことの重要性が指摘された。

6 会場6

- 1) 鹿児島県 屋久島町立八幡小学校（3・4年生）【屋久島・口永良部島BR】: 発見、発信、屋久島の自然
- 2) 長野県 長野市立信里小学校（3年生）: リンゴ栽培を通して、信里のリンゴ栽培の未来について考える
- 3) 長野県 文化学園長野中学校: English Camp

「ブータンの学校と交流しようーブータンを学び、日本を知ろう」

4) 長野県 山ノ内町立山ノ内中学校 (1年生)

【志賀高原BR】:ユネスコスクールとして山ノ内町をみつめる

八幡小学校は屋久島の自然を体験する活動の中で気づいた海洋ゴミ問題やヤクシカが増えすぎている問題について、自分たちで解決方法を考えて取り組んだ実践について報告した。信里小学校はリンゴ栽培の過程で、高齢化や継承者の不在などの課題に気づいた実践について発表した。文化学園長野中学校は、ブータンの学校と取り組んだ異文化理解学習について報告した。山ノ内中学校は、地域に訪日外国人観光客を増やす上での課題をアンケート調査から考えた活動について発表した。

安田昌則氏(前大牟田市教育委員会教育長)からの講評では、いずれも高い当事者意識を持って主体的に学習していることなどが評価された。

Ⅲ まとめ

「成果発表&交流会」が始まった当初の実践報告は体験学習が中心であったが、今回の発表では体験活動を端緒として、課題を見つけ出して探究し、解決策を提案したり、そのために行動したりする実践が多くみられた。学校から問いも、以前の「何を学習すればいいのか」から、「どう学習することが効果的なのか」へと変わってきている。本イベントによる発信と交流の継続により、ESDの深化と定着が確実に進んでいることを感じる。

本報告で取り上げた第6回イベントでは交流の時間を多く確保したため、従来よりも活発な意見交換が行われた。BRをキーワードとしながら、長野県内の学校が全国の学校と交流することにより、多様な地域で共通する課題や取り組みに気づき、学びあう姿が多くみられた。今後、このイベントを端緒として、学校間交流が促進されることが期待される。

また本イベントではYouTubeでのアーカイブ配信を継続しているほか、各校の発表を実践記録や

視聴者からの感想と併せて閲覧できる特設ホームページを公開している(<https://esd-nagano.org/conference2022/>)。これは言わば「ESD実践カタログ」として活用可能なWeb資料である。参加校からは給食時の「黙食」にあわせて、他校の発表の様子を視聴するといった活用事例も寄せられている。

本イベントでは国内10BRのうち8BRから、ESD実践に取り組む学校等が参加した。しかしBRは国際的な取り組みであり、その連携は国内に留まらない。2022年6月に開催された第34回MAB国際調整理事会では、日本のナショナルレポートで本イベントの取り組みが報告された(Japanese National Commission for UNESCO, 2022)。また海外との学校間交流の促進に向けて、本イベントの発表動画の英訳作業なども進行中である。信州ESDコンソーシアムでは引き続き、海外を含め交流範囲の拡大を目指しながら、この交流機会の提供を継続し、BRを活用したESDの普及と深化に貢献していきたいと考えている。

なお本稿で紹介した各校の発表概要等は、筆者が取りまとめたものであることをご容赦願いたい。

<引用文献>

Japanese National Commission for UNESCO (2022) 「National Report of Japan : Man and the Biosphere (MAB) Programme, UNESCO 34th session of the International Coordinating Council 13 - 17 June 2022」<https://en.unesco.org/sites/default/files/mab-icc-34-br-national-report-japan.pdf> (2022年12月16日最終閲覧)

日本ユネスコ国内委員会(2020)「ユネスコエコパークー自然と人の調和と共生ー(2020年(令和2年)12月作成)」https://www.mext.go.jp/content/20201203-mxt_kokt02-100014731_1.pdf (2022年12月16日最終閲覧)

報告：水谷 瑞希(信州大学)

大会・総会報告 1

日本 ESD 学会 第5回大会報告

I 開催形態と参加実績

日本 ESD 学会第5回大会は、2022年11月12日、13日の2日間、オンラインにて開催された。第4回大会に続き、今回も新型コロナウイルス感染症による影響が大きく、対面での開催を見送ることとなった。それに加えて、第5回大会は、過去2回の大会（2月に開催）よりも実施時期を大幅に繰り上げて開催することとなった。これは、年度末の多忙な日程での開催は運営、参加の両面で負担が大きかったこと、また前回大会の報告で反省事項にも挙げられていたが、第6回大会の対面形式開催を目指し、第2回までの開催時期に戻していくためのステップとすることなどから、検討を重ね、3か月余り前倒した、この時期の開催となった。

開催時期を早めることで、発表者や参加者がどの程度集まるかが不透明な状況で、運営面も含め不安も大きかったが、蓋を開けてみると合計18本の自由研究発表をしていただくことができた。また、2日間を通して延べ150名の参加者を得ることができたことは、多くの会員が、会員相互の放流の場、互いの研究成果の発表の場を設けることに期待と関心を寄せていただいていることを改めて実感することができた。ここに深く敬意と感謝の意を表したい。

以下、当日の概要を報告する。

II 会長挨拶（日本 ESD 学会会長・見上一幸氏）

会員の研究成果を発表するこの大会は、学会の活動の中で最も重要な事業の1つである。コロナ禍でオンラインでの開催が続いているが、我々もオンラインでの開催に慣れてきた。今回は開催時期を早めたが、所定の発表本数が集まったため、予定通り締め切った。

さて、世界は権威主義国家が増え、民主主義国家の中にも分断が生じる等、持続可能な社会の構築に

とって障害となりそうな課題も出ている。持続可能な社会の構築に向けて、教育の重要性が一層高まっている。持続可能な社会の創り手を育てるという、ESDの理念の入った、新学習指導要領も本年度は高校でも本格実施されたことにより、小学校から高等学校までESDの実践が本格的に始まった。持続可能な開発目標（SDGs）は、広く企業にも浸透しつつある。2020年からすでに新しい国際枠組み・ESD for 2030も始まっている。ご存知のように本学会はSDGsの教材開発としてJMOOCとの共同プロジェクトを進めている。そのプロトタイプとも言えるものが完成したので、その活用について意見をいただくための特別なセッションを2日目に入れた。本大会において、活発な議論がなされるように祈念している。

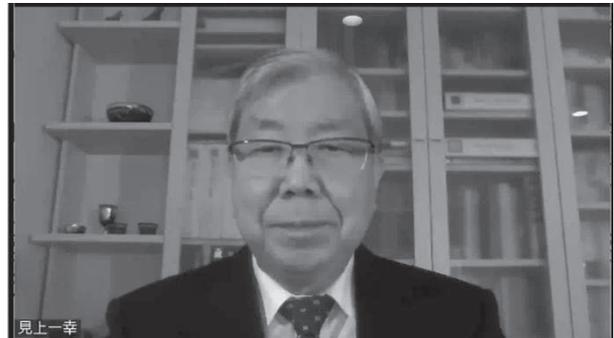


図1：開会挨拶をする見上一幸氏（出典：実行委員会撮影）

III 自由研究発表

1日目、2日目とも9本ずつ計18本の自由研究発表があった。今大会では、複数の分科会を同時並行して行うことはせず、参加者全員で1つの発表を聴く形を取った。

オンラインでの発表にも関わらず、活発な質疑や議論がなされる場面が随所に見られた。以下、発表者とタイトルを発表順に報告する。（敬称略、所属は発表時のもの）

○自由研究発表 A

司会：長友恒人（奈良教育大学・名誉教授）

①山本香織（大阪市立豊里小学校）・杉本孝美（大阪総合保育大学）

「持続可能な学校と教員養成とはー小学校現場と教員養成大学の連携モデルの提案」

②塩飽隆子（一財ジャパンアートマイル）・塩飽康正（一財ジャパンアートマイル）

「持続可能な未来を創造できる次世代を育てる新しい国際教育へ」

③水野克己（一財地域地盤環境研究所）・乾徹（大阪大学大学院工学研究科）・大峰聖（長崎大学大学院工学研究科）・北垣亮馬（北海道大学大学院工学研究科）・遠藤和人（国立環境研究所福島支部）・勝見武（京都大学大学院地球環境学室）

「CSR/ESG/SDGs 講座で持続可能な成長戦略を学ぶ教育 2022」

④佐々木織恵（開智国際大学）・米原あき（東洋大学）・北村友人（東京大学）

「日本の ESD 実践における機関包括型アプローチの効果ー教師による全体論的、多元論的、行動志向的な ESD 実践との関連に着目してー」

⑤長岡素彦（一社地域連携プラットフォーム）

「VUCA・持続不可能な時代と ESD for 2030」

○自由研究発表 B

司会：藤原一弘（愛媛大学）・谷垣徹（奈良県立青翔中高等学校）

①中口毅博（芝浦工業大学）

「総合的な学習活動における小中高大を通じた資質・能力の評価尺度の提案と検証」

②池端弘久（北陸 ESD 推進コンソーシアム）・加藤隆弘（金沢大学）・今井和愛（北陸 ESD 推進コンソーシアム）

「SDGs 達成に向かう ESD」を学び合うための eラーニング教材制作とコミュニティ創出」

③河本大地（奈良教育大学）

「地域資源を SDGs でみることの困難性と可能性ー農業遺産「但馬牛（たじまうし）」と神戸ビーフの事例からー」

④ Wafaa Gad ABDD, Doctoral Student at

Graduate School of Human Sciences, Osaka University. / Beverley YAMAMOTO, Graduate School of Human Sciences, Osaka University

「Realizing Food Sustainability through Local Communities : The case of Flowers and Greenery Network Toyonaka.」

○自由研究発表 C

司会：新谷祐貴（千葉大学教育学部附属小学校）

①横溝彰彦（久留米工業高等専門学校）

「高校旧課程教科書における SDGs10「人や国の不平等をなくそう」の鍵語分析」

②鈴木隆弘（高千穂大学）

「高等学校公民科における ESD の新たな展開ー「公共」教科書の分析を通してー」

③星裕（北海道釧路町立昆布森小学校）

「持続可能なまちづくりの担い手としての資質・能力の育成を目指したカリキュラムの開発と評価ー総合的な学習の時間「昆布森 PR 大作戦」と道徳科の関連を図ってー」

④ト部匡司（広島市立大学）

「総合的な探究の時間における ESD の教授学コンセプト」

⑤濱野優貴（滋賀県立彦根東高等学校）

「滋賀県発・琵琶湖版 SDGs「マザーレイクゴールズ (MLGs)」の学びをプロジェクト型課外学習にどう位置付けるか？ー地域の官民と連携した起業家教育ー」

○自由研究発表 D

司会：松本朱実（社会構想大学院大学）

①松井晋作（桐蔭横浜大学）

「日本における「生態学的な世界への帰属」を軸にした気候変動教育の在り方」

②関東地方 ESD 活動支援センター

「地球温暖化適応期と水害対策に向けたリテラシー・スキル向上のための統合的 ESD ～縄文期の温暖化の痕跡から学ぶ、ハザードマップの理解、避難所開設訓練を通じた取り組み」

③近藤美麻（環農水研生物多様性センター）・山本義彦（環農水研生物多様性センター）

「小学校教員の生物多様性への理解と教育の実践に向けた課題」

④棚橋乾(全国小中学校環境教育研究会)・水谷瑞希(信州大学教育学部)

「小・中学校における ESD 実践の効果についての考察」

IV サイドイベント

本大会の企画セッションとして、2日目の最後に「SDGs 教材利活用プロジェクトに係る意見交換会」を実施した。最初に司会である鈴木会員から、これまで2年間にわたり JM00C と共同で開発してきた SDGs 構造化学習ユニットについて、その作成進捗状況について説明あった。続いて、明治大学サービス創新研究所の齋尾恭子氏、明治大学の阪井和男氏から本 SDGs 教材についての説明、及びその利活用の手引きの説明が行われた。

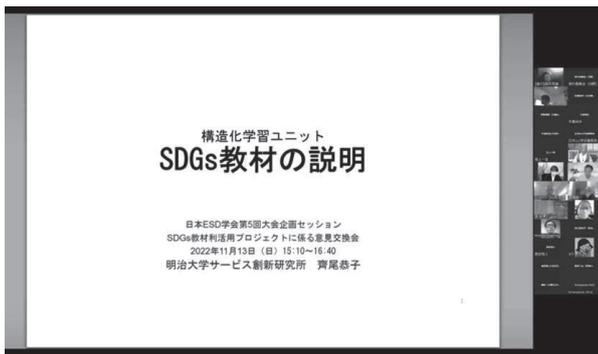


図2：作成した SDGs 教材の説明をしている様子
(出典：実行委員会撮影)

その後、実際に本教材を利用してきた富山短期大学の山西宏明氏、伊豆市立修善寺東小学校の矢野淳一氏、横須賀市立城北小学校の浅葉理恵氏の3名から利用してみたの感想が述べられた。それぞれの先生方からは、教材の利用価値や可能性について具体的に資料を提示していただきながら分かりやすく説明していただいた。



図3：SDGs 教材を使用した感想を紹介する矢野淳一氏(出典：実行委員会撮影)

参加者との協議では、様々な校種や学年で使用するなど想定していた以上の活用の仕方があることや学校教員だけではなく教員養成の現場でも学生向けに活用していくこと効果が高いのではないかと、前向きな意見が多く聞かれた。

最後に見上会長から、本教材を1つのツールとして多くの方に活用してもらえるように更にアクセスの良さを追求していくこと、積極的に多方面に広報していくこと、本教材を活用した実践事例の報告会などを定期的で開催していくことなどについて、今後の期待も込めて総括を述べられた。



図4：企画セッションでの協議の様子
(出典：実行委員会撮影)

V アンケート結果

大会終了後のアンケートでは、参加者のうち49名から回答が寄せられた。以下、その一部を紹介する。

【分科会についての意見】

・ESDに関する実践、研究等、学際的に学ぶことができ、感謝で一杯です。

- ・各発表者の提案も充実していたし、JMOOC のサイドイベントも良かった。
- ・理論的に構築された発表があり、質疑応答で理解が深められる形式がよかった。
- ・ESD についての考え方を整理できました。
- ・多様な所属や立場から貴重なお話、実践を聞かせていただいた。
- ・発表数が少ないのが気になります。大学の若手研究者や学部生、院生からの発表に期待します。
- ・個々の発表者は真摯に研究や実践をしていますが、SDGs のうち、ジェンダー、人権、平和などを扱うものがなく、これではほぼ「第二環境教育学会」になってしまう危惧を非常に強く感じました。
- ・実践報告、提案についても分析的な報告がほしい。
- ・現状分析や先行研究がなく発表者の思いを語る発表には意義が見出しにくかった。
- ・コロナ禍でいろいろな場所に出かけることも控えているので、よい経験になりました。またご案内いただければ幸いです。

【今後の大会への期待に関する意見】

- ・対面の良さもありますが、このようなオンラインで参加できることで、参加しやすいという面もあります。
- ・誤解を恐れずにお伝えすると、若い研究者の積極的な参画をもっと促せるとよいな、と感じます。
- ・環境問題を無難に扱ったものだけでない大会全体の構成を期待します。
- ・直接交流ができる日が待ち遠しいです。
- ・オンライン開催では、非会員にも門戸を開いていただけると、視野が広がってよい。
- ・終了後に懇親会をしたいですね。来年は対面でできることを期待します。
- ・教育学としての ESD に関する企画シンポジウム、懇親会など会員の交流の場が設けられた実地での大会の開催
- ・分科会をテーマ別にできるとよい。
- ・今はオンラインが続いておりますが、対面の良さもあります。オンライン、対面と隔年開催もアリかなと思います。
- ・できれば、初等・中等教育現場の生の声が聴けるような実践的発表をお伺いしたい。

・ I really hope for providing more support for international participants as well as announcing the annual meetings schedule in English version on the association official website.

- ・ESD の評価方法など、学会としても取り組んでいていただきたい。
- ・学校現場の先生からの発表が更に増えてくることを期待します。

【運営面に関する意見】

- ・当日はお世話になりました。学会の雰囲気は温かくありがたかったです。引き続きよろしく願います。みなさま、お疲れさまでした。ありがとうございました。
- ・ズーム会議での開催は、運営や司会で神経を使うと思います。そのような中、スムーズに運営して頂いたお陰で、素晴らしい大会になったと思います。
- ・開催日の広報をより早くしてほしい。他の学会がしているように、大会が終わるときに次の年度の開催日程を周知していただけると、発表等の準備がしやすいと感じた。
- ・秋に開催いただいたため、ようやく発表できました。昨年度と一昨年度は2月に開催されていましたが、大学や高専の教員は2月は入試業務のために参加が難しい状況です。以前のような夏の開催でも、参加できます。
- ・オンライン学会をトラブルなく運営できることは、それだけで評価されるべきものと考えます。
- ・時間通りにやってくれるので、学校行事と日程が重なったにもかかわらず、聞きたいところをほぼ聞くことができたから。ありがとうございました。
- ・発表申込の際、どこの部分が要旨集に掲載されるのか、分かりづらい部分がありましたので、明記して頂ければ幸いです。参加者が少なかったので、開催の広報を強化する必要があると感じました。発表者や会員に、一般参加が可能である旨、みんなで手分けして PR すれば良いと思いました。また、発表者以外の先生の参加が少なかったので、ハードルを下げて、普通の先生に来てもらい、ESD の実践者を増やす事も力を入れる必要を感じました。色々述べてしまいましたが、運営の皆様、ありがとうございました。

・ I'm very impressed with the organizing committee's efforts to communicate with me in English as much as possible, trying to make adjustments in order to ensure my participation. I'm really thankful for their hard efforts.

VI 第5回大会の振り返り

3年連続でのオンラインでの大会開催について、アンケート結果からも見られるように、発表者・参加者からともにオンラインのメリットを活かした実施について概ね好意的な評価をいただいた。

また、開催時期についても第3回、第4回に比べて時期を早めて開催したことについて、概ね理解をしていただけたようである。年度末の実施より、今回のほうが参加可能になったという声も聞かれ、さらには第1回、第2回のように夏（8月）の開催に戻してもよいのではないか、という意見もいただいた。開催時期については全ての会員の意向を反映させることは難しいが、オンライン開催か対面開催かの開催形態も含めて、今後もより多くの会員に参加していただけるよう、広報の在り方も含め検討を重ねていきたい。

大会の内容面についてであるが、分科会発表とサイドイベントを実施したことにより、これまでと遜色が無い程度に、充実した内容になった。一方で、発表者や参加者が少ない、発表内容が偏ったものになっている、もっと工夫の余地がほしいなどの声も聞かれた。オンライン開催は参加しやすさもある反面、大会に参加している実感や意義のようなものを見出しにくくなっている面も否定できない。上記のことを踏まえ、さらによりよい大会実施の在り方を検討していく必要がある。

最後に、本大会の運営に関わっていただいた全ての方々に感謝申し上げるとともに、第6回大会はコロナ禍が落ち着き、本大会をはじめこれまでの経験を十分に活かした充実したものになるよう、期待したい。

報告：藤原 一弘（第5回大会実行委員会委員長）

大会・総会報告2

日本ESD学会 第6回近畿地方研究会開催報告

- | | |
|----------|--|
| 1. 開催日時 | 2023年3月18日(土) 13:30 ~ 17:00 |
| 2. 会場・方法 | 奈良教育大学ESD・SDGsセンター多目的ホール及びZOOMを用いたハイブリッド形式 |
| 3. 主催 | 日本ESD学会 第6回近畿地方研究会実行委員会 |
| 4. 後援 | 奈良教育大学 |
| 5. 参加者数 | 対面: 19名、オンライン参加者: 12名 |

プログラム1・話題提供: 2030 アジェンダとESDについて思うこと

講師: 長友恒人氏

コメンテーター: 大西浩明氏

(1) 2030 アジェンダとSDGsアクションプランの比較

SDGsには17の目標があるが、「人としての尊厳を大切にすること」がその基盤にある。2022年のSDGsアクションプランに示された日本のSDGsの8つの優先課題(2030アジェンダの5Pに対応)の文言ではどのように示されているかを確認してみよう。

	2030 アジェンダ	SDGsアクションプラン
People 人間	我々は、あらゆる形態及び側面において貧困と飢餓に終止符を打ち、すべての人間が尊厳と平等の下に、そして健康な環境の下に、その持つ潜在能力を発揮することができることを確保することを決意する。	感染症対策と未来の基盤づくり 1 あらゆる人々が活躍する社会・ジェンダー平等の実現 2 健康・長寿の達成
Planet 地球	我々は、地球が現在及び将来の世代の需	地球の未来への貢献

	要を支えることができるように、持続可能な消費及び生産、天然資源の持続可能な管理並びに気候変動に関する緊急の行動をとることを含めて、地球を破壊から守ることを決意する。	5 省・再生可能エネルギー、防災・気候変動対策、循環型社会 6 生物多様性、森林、海洋等の環境の保全
Prosperity 繁栄	我々は、すべての人間が豊かで満たされた生活を享受することができること、また、経済的、社会的及び技術的な進歩が自然との調和のうちに生じることを確保することを決意する。	成長と分配の好循環 3 成長市場の創出、地域活性化、科学技術イノベーション 4 持続可能で強靱な国土と質の高いインフラの整備
Peace 平和	我々は、恐怖及び暴力から自由であり、平和的、公正かつ包摂的な社会を育んでいくことを決意する。平和なくしては	普遍的価値の遵守 7 平和と安全・安心社会の実現

	持続可能な開発はあり得ず、持続可能な開発なくして平和もあり得ない。	
Partnership パートナーシップ	我々は、強化された地球規模の連帯の精神に基づき、最も貧しく最も脆弱な人々の必要に特別の焦点をあて、全ての国、全てのステークホルダー及び全ての人の参加を得て、再活性化された「持続可能な開発のためのグローバル・パートナーシップ」を通じてこのアジェンダを実施するに必要とされる手段を動員することを決意する。	絆の力を呼び起こす 8 SDGs 実施推進の体制と手段

2つだけ例示する。

①People に関して

2030 アジェンダにおいては「健康な環境の下に」という文言が入っていることに注意。

②Prosperity に関して

2030 アジェンダにおいては単なる経済成長ではなく「すべての人間が豊かで満たされた生活を享受することができること」を重視していることに注意。

関連してSDGsについても、目標のタイトルだけでなく、本文が示す内容を十分に理解して取り組むことが肝要である。一例を挙げる。

目標2のタイトルは、「飢餓をゼロに」とされることが多いが、本文では、「飢餓」だけでなく、「食糧安全保障」、「持続可能な農業」という重要なキーワードが記されている。

(2) ESDが目指すものと持続可能な社会の関連性

①ESDで育てたい価値観

ESDは学習者の価値観と行動の変革を促す教育であるが、目指す価値観については、一定の定義があるわけではない。国立教育政策研究所(2010年中間報告書)の「持続可能な社会づくりの構成概念」は、SDの構成概念であり、ESDで求める概念そのものではないことに注意。

②ESDで育てたい能力・態度

国立教育政策研究所は4つの能力と3つの態度を示しているが、中間報告から10年以上経過しているため、それをベースにクリティカルに考え、付け加えようとするのが重要。例えば

- ・自ら実践する力
- ・多様な価値観・考え方があることを理解すること
- ・グローバルにつながろうとする態度
- ・一人一人の人としての尊厳を大切にする態度 など。

(3) ESDに取り組む先生が増えない理由

1月に中澤氏がESDティーチャーを対象に行ったアンケート結果から

①「忙しさ」

現状にとらわれていては「忙殺感」の克服は難しい。未来志向で学校教育の総体をデザインするぐらいの気持ちで、「できることから始める」ことが重要。体制がESDになるのはまだまだ先かもしれない。中身がESDであることが大事なので、ひとりでも始めてほしい。

コメント・意見交流

- ・先生も子どもも楽しくなければESDではない。「本当の楽しさ」を感じさせる授業を!
- ・子どもは、「発信すること」に楽しさを感じるのではないか。

プログラム2・トークセッション

指定発言者：

- ①加藤久雄氏（奈良教育大学）
- ②井坂愛子氏（平群中学校）
- ③池端正一氏（ダイワハウス株式会社）
- ④今田実氏（橋本市教育長）
- ⑤谷垣徹氏（青翔高校）

ファシリテーター：河本大地氏（奈良教育大学）

- ・ESDとこれまでの教育では教材研究に違いがある（True教材研究⇔Quasi教材研究）
- ・SDGsについて学ぶとは、調べてまとめるのではなく、「自分ならどうするか」を考え、実行に移すことがESDだ。
- ・魅力あるESDを実践することができれば自ずと活性化していこう。そのためには、教員は積極的に研修に参加し、授業を公開し、仲間を見つけ増やしていくことが大事。
- ・企業と学校が連携するメリット
企業側：子どもに伝えるために学び直すことになる。
学校側：企業には現物がある。現地調査できる。発想力を育てることができる。
- ・教育行政として、市の方針にESDを位置付け、市民との協働をすすめている。生涯学習課と学校教育課をつなぐ指導主事を配置し、人がつながる仕組みをつくっていく。
- ・高等学校では、スクールポリシーとESDを関連付けることで、他の校種やリソースとつながることが可能になる。

意見交流

- ・「これって、ESDですよね！」：
ESDを実践することで、1つレベルアップする、ESDを実践することが誇りになるような空気をつくっていく。
- ・共通言語としてのESD：
中身がESDであることが重要なのだが、ESDという言葉を使うことが「共通世界」をつく

りだし、協働する機会を設定することで、さらに高まる。例えば、行政まかせにするのではなく、住民みんなでまちづくりに取り組むなど。

- ・働き方改革とESDについて「大事なのはわかっているが、忙殺されている」
「今は夢だが、それを常識にしよう」
ESDは異業種の人と知り合いになるチャンスがある。新しい発想が生まれ、おもしろくなる。外部とつながるとこんなにもいいことがある、ということを積極的に発信していく。
- ・学校に協力したい人はたくさんいる。学校の目標を共有できる方とつながっていく。
- ・「働き方改革」から「働きがい改革」へ
やらされ感を払しょくし、教師自らが探求することの楽しさに目覚めることができるよう、仲間を増やしていこう。

報告：中澤 静男（日本ESD学会第6回近畿
地方研究会実行委員長）

大会・総会報告 3

日本ESD学会 2022年度総会報告

日本ESD学会2022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・保留を回答し、質問や意見がある場合には、2021年8月27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 2021年度事業報告

第2号議案 2021年度収支計算報告

第3号議案 2021年度会計監査報告

第4号議案 2022年度事業計画

第5号議案 2022年度収支予算報告（案）

第6号議案 日本ESD学会会則の改正

第7号議案 日本ESD学会選挙規程の改正総会決議結果

	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	第7号議案
投票総数	98	98	98	98	98	98	98
賛成	98	98	98	98	98	98	98
反対	0	0	0	0	0	0	0
保留	0	0	0	0	0	0	0
	可決						

2021年度事業報告（概要）

I 総務

- ・正会員 425人(411人)、学生会員 35人(33人)、団体会員 13団体(12団体)

2022年3月30日現在（カッコ内は前年度同時期比較）

特記事項：2年間会費未納者 27名が退会（2022年7月30日）。

- ・評議員会
- ・第2回評議員会（2021年9月13日）
- ・事務局・理事等連絡会（及び理事会）（毎月開催）計11回
- ・規定の改訂

II 渉外・広報

- ・渉外・広報委員会の設置
- ・ウェブサイトおよびSNSの運用
- ・ウェブサイトを継続運用。
- ・Facebook ページを継続運用。
- ・Titter 運用を2022年1月11日に開始。
- ・イベントの開催、後援申請や紹介依頼への対応
- ・ロゴマークの公募・決定

III 行事・企画

- ・行事企画担当幹事の任命
- ・2021年9月23日日本ESD学会シンポジウム
- ・2022年2月5・6日日本ESD学会第4回大会

- ・2022年2月19日日本ESD学会近畿地方大会
- ・2022年3月6日 日本ESD学会四国地方大会
- ・JMOOC とSDGs 講座共同開発プロジェクト
- ・若手の会の活動 会員数17名

IV 編集

- ・編集委員会の開催
- ・学会誌『ESD研究』第4号
総説論文：1篇 研究ノート：1篇 合計：2篇
発行日：2021年8月20日
- ・学会誌『ESD研究』第5号の投稿受付と査読作業（2022年1月上旬～）

V 国際ワーキンググループ

- ・2021年3月21日付けの見上会長からの委嘱を受けて、国際事業の検討ワーキンググループが発足。

VI 会計（河野晋也理事）

- ・会費納入状況
2021年度会費納入率 78.%

VII 選挙管理委員会

- ・学会会則および選挙規定に基づき、第4期（2022年度総会～2024年度総会）の役員選挙実施

報告：市瀬 智紀（日本ESD学会事務局長）

大会・総会報告 4

日本ESD学会 2023年度総会報告

日本ESD学会2023年度総会は、各議案について賛成・反対・保留を回答し、質問や意見がある場合には、2023年7月28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オンラインによる審議を行った。

- 第1号議案 2022年度事業報告
- 第2号議案 2022年度収支計算報告
- 第3号議案 2022年度会計監査報告
- 第4号議案 2023年度事業計画
- 第5号議案 2023年度収支予算（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
投票総数	102	102	102	102	102
賛成	102	101	101	102	101
反対	0	0	0	0	0
保留	0	1	1	0	1
	可決	可決	可決	可決	可決

2022年度事業報告（概要）

I 総務

- ・正会員 430人(425人)、学生会員 38人(35人)、団体会員 15団体(13団体)（カッコ内は前年度同時期比較）
- ・評議員会
- ・第1回評議員会（2022年9月6日）
第2回評議員会（2023年7月7日）
- ・事務局・理事等連絡会（理事会）（隔月開催）計5回

II 渉外・広報

- ・渉外・広報委員会4名で運営
- ・ウェブサイトを継続運用。「プロジェクト」ページおよび「SNS」ページを新設、サイト構成変更。
- ・Facebook ページを継続運用。
- ・Titter 運用を2022年1月11日に開始。
- ・YouTube チャンネル2022年11月8日に開設。
- ・イベントの開催、後援申請や紹介依頼への対応。
- ・主催・共催4件

III 行事・企画

- ・行事企画担当幹事の任命
- ・2022年11月12日・13日 日本ESD学会第5回大会（オンライン）開催。
- ・2023年3月18日 第6回近畿地方研究会開催

- ・JMOOC との SDGs 講座共同開発プロジェクトを推進。
- ・若手の会の活動、会員数17名。

IV 編集

- ・編集委員会の開催
- ・投稿申込数：2022年10月31日締切
原著論文：3件 実践ノート：2件 計：5件
- ・査読作業（2022年12月下旬～）
編集委員以外の査読者8名から協力を得た

V 国際交流

- ・国際会議等への学会会員の参加支援に関する規定の制定。
- ・ESDに係る国際交流活動に関する意見交換会開催、参加団体8団体、オブザーバー3団体。

VI 会計

- ・会費納入状況
2022年度会費納入率 71.2%
- ・「会員に関する細則第6条」の規定により2021年度から2年間会費未納者に督促

報告：市瀬 智紀（日本ESD学会事務局長）

資料解説

「持続可能な開発のための教育ロードマップ」 Education for sustainable development: a roadmap (ユネスコ、2023年)

中澤 静男

奈良国立大学機構 奈良教育大学 教育連携講座

ESD・SDGsセンター長・日本ユネスコ国内委員会委員

本稿は研究論文ではなく、2023年にユネスコにより発行された「持続可能な開発のための教育ロードマップ」を紹介するものである。本ロードマップは、地球が直面する緊急の課題を示し、教育を通じてこれらの課題に対応すべく、ユネスコが進めるステップを見通そうとするもので、新たな優先行動分野や活動を詳述している。ステファニア・ジャンニーニユネスコ教育担当事務局長補の序文から始まり、概要として「1. 行動への緊急呼びかけ」、「2. ESD for 2030」、「3. 優先行動分野」、「4. 実施」、及び附属資料から構成されており、全文67頁となっている。

1. 序文

序文の中でステファニア氏はアントニオ・グテーレス国連事務総長の言葉、「人類の生存を懸けた闘いに直面している」を紹介し、私たち自身が生き残るためには、地球上で持続可能な方法で生きることを学ばなければならない、そのためには個人として社会として、考え方や行動の仕方を変える必要があり、自分自身や社会を変革するために必要な知識、意識、行動を人々に提供するのがESDであると述べている。

2. 概要

「1. 行動への緊急呼びかけ」では、我々が直面する現状として、特に気候変動を取り上げ、過去100年間に起こった1°Cの世界的な気温の上昇のうち、3分の2は1975年以降に起こったものであり、再生可能な資源及び再生不可能な資源の年間採掘量が1980年以降に倍増していることから、前

代未聞の劇的な気候変動の直接的な責任を負っているのが人類であることは明白であると結論づけている。そして、これまでとは違う生き方を緊急に学ばなければならないとし、「1.2. 行わなければならないこと」において、個人及び集団での行動を起こすのに必要な知識、能力、価値観、態度を身につけるべく、何を、どこで、どのように学ぶかの再考を促している。そして、「ESDが、質の高い教育に関するSDGの不可欠な要素をなし、他のすべてのSDGsの実現の鍵であることを再確認する。」という国連総会決議を紹介した上で、「ESDは総体的、且つ変容をもたらすものであり、学習内容と学習成果、教授法、さらに学習環境をも包含する概念です。」と述べ、持続可能な社会の実現のために教育が全体的に変わる必要があることを強調している。

「2. ESD for 2030」においては、ESD for 2030が2020年—2030年におけるESDの実施に関するグローバルな枠組みであることを明示している。その上で、その目的が教育を支える目的と価値を見直し、あらゆるレベルの教育と学習を、持続可能な開発に貢献するように軌道修正することであり、さらに持続可能な開発を推進するすべての活動において教育と学習を強化することであると述べ、上記の教育全体の変革について「目標と目的」、「主な特徴」の2つより詳述している。

まず、「目標と目的」では、「質の高い教育」に関して、ESDがその鍵であり、認知的、社会情動的、行動的側面における分野横断的資質・能力

を養うものであると述べている。そして、教科ごとの些末な知識を得ることよりも、理性・感性・行動の3側面における総合的な人間性を養うことの重要性が指摘されている。また、ESDでは特に共感、連帯、行動に関連する資質・能力を重視すると述べているが、これはヒト・コト・モノに対してCAREできる人の育成することの重視と換言できるであろう。かつて、永田氏が『未来をつくる教育ESD』の第5章「持続可能な未来への学び」において紹介されていた、イギリスの子ども学校家庭省が、すべての学校で「ケア（ケアリング）」が実践されることを求めていると紹介されていたことと通底するものと思われる¹。さらに教育を個人の成功だけでなく、グローバル・コミュニティの集団的な生存と繁栄に貢献するものとしてSDGsとの関連に触れており、以下に示すESD for 2030の目標・目的の概念的背景を説明している。

目標：ESD for 2030は、ESDを強化し、17のSDGsの達成に貢献することを通じて、より公正で持続可能な世界を構築することを目指します。

目的：ESDと17のSDGsを、政策、学習環境、教育者の能力構築、ユースのエンパワーメント及び動員、地域レベルでの活動に全面的に組み入れること。

また学習評価についても、「ESDは学習成果に限定してアクセスと質を測定してきた状況から脱して、学習内容とそれによる人間と地球の持続可能性への貢献に重点を移す」と述べ、評価対象や評価方法の抜本的な改革を示唆している点にも着目したい。

「2.3. 主な特徴」では、ESD for 2030の特徴を「17のすべてのSDGs達成に向けた教育の役割を強調」、「大きな変革への重点化」、「ユネスコ加盟国のリーダーシップの重視」の3点から紹介している。

1つ目の17のすべてのSDGs達成に向けた教育の役割として、17の目標がどのように個人や集団の生活と結びついているのかについて、学習者

や一般の人々の理解を深めるものであると指摘する。

2つ目の大きな変革への重点化では、社会構造の再編と結びついて個人の行動が変化することを含意しつつも、根本的な変化の出発点が個人にあることを認めている。そして、社会構造の再編における市民の行動の変革の重要性とそこでのESDの役割を示唆する内容となっている。さらに消費社会の価値観に代わる価値観を探究することを学習者に促すこと、極度の貧困や脆弱な状況の中でどのようにESDに取り組むかというESD推進の課題、技術的な進歩によってもたらされる機会と課題への対応を求めている。

3つ目の加盟国のリーダーシップの重要性では、ESD for 2030の5つの優先行動分野である、政策の推進、学習環境の変革、教育者の能力構築、ユースのエンパワーメントと動員、コミュニティでの活動に取り組むことと、関係するすべてのステークホルダーを巻き込むことが加盟国のなすべきこととして述べられている。

そしてESD for 2030の目標と目的を追求することにより、10年後に実現を目指す世界の姿として次の5つを挙げている。

各国政府：ESDの主流化

学習者：持続可能な開発を経験する

教育者：社会変革を促すための能力開発の機会があり、訓練機関ではESDを体系的に取り入れている。

ユース：変化の担い手となるよう強化され、ユース団体は研修を体系的に実施する。

人々：ESDが地域レベルで持続可能性を実現するための鍵であり、生涯学習の機会であることを認識する。

「3. 優先行動分野」では、学習環境の変革の中で、「ESDに対する機関包括型アプローチでは、学習者が生きるとはどういうことかを学び、学んだことから生きられることができるような学習環境が求められます。」という文言に着目したい。これには2つの意味があると考えられる。1つは、先述した 極度の貧困や脆弱な状況の中で

のようにESDに取り組むかというESD推進の課題である。もう1つは、1996年4月に国連事務局長に提出された「学習：秘められた宝」と題したユネスコ21世紀教育国際委員会報告書に記載された学習の4本柱である。4本柱とは、「知ることを学ぶ」(learning to know)、「為すことを学ぶ」(learning to do)、「(他者と)共に生きることを学ぶ」(learning to live (with others))、「人間となるための学習」(learning to be)である。

これら4本柱について、当時国際理解教育学会会長であると共にユネスコ21世紀教育国際委員会委員でもあった天城勲氏は、次のように解説している。(天城、1997)ⁱⁱ

「知ることを学ぶ」とは、単にマニュアル化された或いは体系化された知識、技術を獲得することではなく、知識獲得の手だてそのものを習得することである。

「為すことを学ぶ」は、「知ることを学ぶ」とことと不可分であり、知識は実践に結びつけなければならない。

「(他者と)共に生きることを学ぶ」とは、表面化している偏見、差別、排除、憎悪、敵愾心、反目、抑圧、暴力、紛争といった破滅的危険状態に直面する現代において、人権、平和、民主主義、寛容、異文化や価値の多様性を認識し尊重することが必要である。そしてこの学習に関して2つの方法を提言している。1つは対話と討論によって、自己と他者を理解することであり、もう1つは共同活動や一緒に行動することである。共同活動によって違いよりも共通性に考えと心が向かい、新たな帰属意識さえ生まれてくる。そのような機会を学習に設けることである。

「人間として生きることを学ぶ」とは、精神、肉体、知性、感性、美的感覚、責任感、倫理感等にわたる全面的な発達を促すことである。そこには単に生物として生存することではなく、人間としての思慮が含まれていると述べている。

いっこうに減少しないCO₂排出量による気候変動、ロシアとウクライナ、イスラエルとパレスチナにおける市民生活を標的とした破壊活動、増え続ける核兵器といった危機的状況において、学

習の4本柱は、個人の成功だけでなく人類という種の生き残りのために学ぶという、現代の教育をクリティカルに問い直している。「学習者が生きるとはどういうことを学び、学んだことから生きられることができるような学習環境」という文言は、小さなことに拘りすぎる現代の教育を問い直すものであると言える。

「4. 実施」においては、協働型ネットワーク構築を支援すること、多様なステークホルダーによるプラットフォームの提供などが示されている。プラットフォームの提供は、キー・パートナーの出会いから、話し合いと刺激、効果的な方法のやりとりが予想されるのであるが、そこには2つの問題点が存在する。1つはキー・パートナーと市民のつながりの有無である。行政の担当者などの参加だけでは、プラットフォームの効果は限定的にならざるを得ない。行政においては施策が属人的にならないように3年単位で異動することが多い。これでは現在の施策の継続はできても新たな取組みは生まれない。参加者の「熱」がプラットフォームの効果を向上する決め手であろう。もう1つの問題点は、「国内イニシアティブは自己資金で賄われることを期待」しており、資金援助がないことである。ESDの牽引役を自認する日本においても、ESDの推進に係る資金援助は十分とは言い難い状況であり、海外においてはなおさらであろう。

「4.4 課題や動向の把握」において、「個人の変革プロセス」、「開発と持続可能性の根底にある構造的課題」、「技術的進歩の時代におけるESDの未来に関わるもの」について分析作業を行うと述べられている。

「個人の変革のプロセス」に関しては、個人の変革はいかにして起こるか、また教育はいかにして学習者に、持続可能性のために変容する行動を起こすための転機を促進することができるのか?といった問いが投げかけられている。これについては、附属資料B.「2019年以降のESD実施に向けた枠組み：ESD for 2030」の「4. 必要な考

察」の中に2016年から2018年にかけて世界中で開催された一連のシンポジウムで明らかにされた見解を紹介している。「第1に変革には、安全な現状、もしくは「通常の」思考様式、行動様式、生活様式から脱却することを選ぶ人々にとって、とりわけ、一定レベルの混乱を必然的に伴う。それには様々な程度の勇氣、粘り強さ、決意が必要であり、それは個人的な信念、洞察、あるいは何が正しいかという単なる感覚から生じることが最も多い」(下線：筆者)。ということは、これからのESDは何が正しいかという単なる感覚を育てる方法や内容、学習環境等について研究すべきであろう。また、「第2に経験として現実に晒されることで、それらの問題とのより深いつながりが与えられ、さらにその現実によって、影響を受ける問題に対して共感できるつながりも得ることができる。」と述べ、現実にさらされるのが当事者意識を育てることにつながることを示している。

「開発と持続可能性の根底にある構造的問題」に関しては、いかにしてESDは、経済発展と持続可能な開発のバランスをとるために支援できるか？いかにしてESDは、消費社会に代替する価値観を学習者に模索するよう促せるか？といった問いを並べているが、それに対する考察は記されていない。これには、1776年のアダム・スミスの『国富論』の出版以来、自明のこととされてきた市場経済社会をクリティカルに捉えなおすことだけでなく、多くの市民を巻き込んだ行動化の提起が必須となる。そこには人は何のために生きるのかや、人にとって幸福とは何かといった、人間にとっての根源的な問いに対する答えを模索することが必要となる。250年前の人々は、市場経済社会をそれまでの社会よりもよいものとして選択し、それが現代まで受け継がれている。単に250年前に戻るのではなく、ESDにおいては、多くの市民が希望する新たな価値観を探究する必要があるだろう。

「技術的進歩の時代におけるESDの未来に関

わるもの」においても、AIと第4次産業革命の影響はESDにどのような影響を与えるのか？グリーンテクノロジーのリスクとベネフィットにESDはどのように対応できるのか？いかにして新技術を、持続可能性のための教育に活用できる？といった問いを並べるだけで考察するにはいたっていない。しかし、「大きな変革に照準を定める」において記されている「テクノロジーによって持続可能性の問題の大半が解決されるだろうと錯覚してしまうと、ESDを教えることは一層困難になることが予想される」という指摘には耳を傾けたいと思う。

3. おわりに

最後に附属資料として「A. ESD for 2030 枠組みの要約」と「B. 2019年以降のESD実施に向けた枠組み：ESD for 2030」が記載されており、Bの「4. 必要な考察」に述べられている事項の中で筆者が重要だと感じる4つを紹介して、本稿を閉じたいと思う。

○「批判的な質問を始める機会、現実に晒されること、自身の生活との関連性、影響力を持つ仲間、メンター、またはロールモデルの存在、そして転換点は、個人に決定的な行動を行う力を与える上で、重要な役割を果たす。また学習者が新しい「これまでの常識や概念を覆すような」アイデアを試す場所を持つことも重要である。」

○「彼ら(若い世代)の変革をもたらす行動は、彼らの自己認識と一致する特定の価値観と生活様式を重視する場合に促されることが多い。」

○「現在の産業及び生産のパターンが続く限り、経済成長と持続可能な開発の原則を両立させることは難しいということに関しては、幅広く合意されている。」

○「教育者は知識を伝達する専門家であると同時に、変革を通じて学習者を導く学習のファシリテーターでなければならない。」

ⁱ 「持続可能な未来への学び」永田佳之、『未来をつくる教育ESD』五島敦子・関口知子編著、明石書店、2010年、p. 104

ⁱⁱ 「学習：秘められた宝」天城勲、『国際理解28号』帝塚山学院大学国際理解研究所、1997年、pp. 7-9

書評 1

世界史教育内容編成論研究

阪南大学叢書 121

著者：祐岡武志

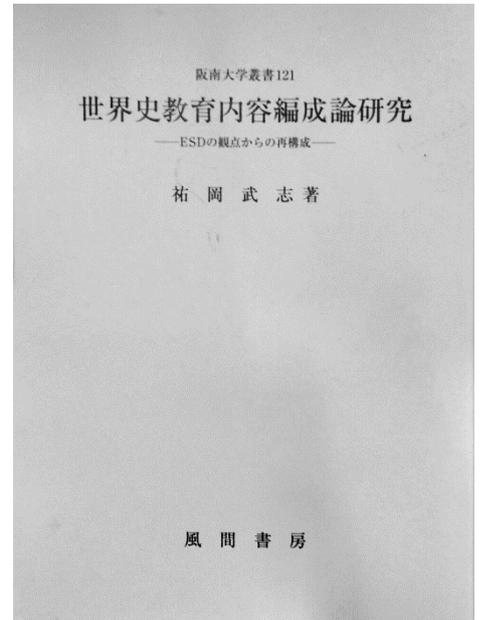
発行：風間書房 2022年2月

本書は平成 31 (2019) 年に兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所に提出した学位論文を加筆修正し、阪南大学出版助成を受けて公刊されたものである。本書では、「世界史の教育内容全体をつらぬく観点として『Education for Sustainable Development (ESD : 持続可能な開発のための教育)』に着目をし、現代を起点とする世界史の内容編成の再構成」が目指されている。本書の構成は次の通りである。

序章	本研究の意義と方法
第 I 部	世界史教育の課題と世界史教育内容編成論
第 1 章	世界史教育の課題
第 2 章	世界史教育内容編成論研究の意義と構想
第 3 章	世界教育内容編成論の方法
第 II 部	ESD の観点からの世界史教育カリキュラム編成論
第 4 章	グローバルラーニングのカリキュラム編成の論理
第 5 章	ESD の観点からの世界史教育カリキュラム編成
第 III 部	ESD 観点からの世界史教育内容開発
第 6 章	「環境」領域からの教育内容開発 — 「近代日本の産業発展」 —
第 7 章	「経済」領域からの教育内容開発 — 「産業革命とアフリカ」 —
第 8 章	「社会」領域からの教育内容開発 — 「中東世界の宗教対立」 —
第 9 章	学習評価論と授業評価論
第 10 章	導入単元の教育内容開発 — 「危機遺産と現代の諸課題」 —
終章	本研究の成果と課題

3章構成の第 I 部では、世界史教育の課題を指摘し、世界史教育内容編成研究の方法が説明される。

第 I 部第 1 章では、2009 年版学習指導要領に基づく世界史教育の意義・課題を整理した上で、「現在の出来事と関連させることを意図した歴史学習は、積極的に行われていないと考えられる」(p.18)として、世界史教育改



革の視座として次の3点が挙げられる。①「目標よりも内容を優先する通史教育を避けること」、②「付加的な主題学習による探究活動を改善し、学習プロセスに意思決定を組み込むこと」、③「市民との関連性や関係性が弱い年代的手法を改め、社会の仕組みを社会諸科学の研究に即して探究させるために、現代の諸課題の解決を指向すること」である。3つの視座の実現には、ESD の観点が有効であることが指摘される。

第 I 部第 2 章では、市民性教育としての世界史教育内容編成の意義と構想が述べられる。現代の諸問題の考察には、過去の歴史的経緯を踏まえた探求が必要となる。そこで、現在の諸課題を探求することに世界史教育の意義を見出している。市民性教育としての世界史教育は、教育内容を現代世界が抱える諸課題から設定して内容を複数で構成する「課題設定・複線型」内容編成を指向した主題史で構成し、現代から遡及する学習方法による探究的な学習プロセスに意思決定を組み込み、合理的意思決定を射程に入れる大切さが説かれる。

第 I 部第 3 章では、現在の諸課題の解決を指向した市民性教育としての世界史教育内容編成論のために、なぜ ESD が必要なのか論じられる。それは、「知識の理解に傾いていた世界史の目標における思考・判断の学習プロセスを『未来像を予測して計画を立てる力』によって明確化させる意味がある」(p.46)。「過去から方向づけられた歴史を学ぶ受動的な世界史学習から、ESD により学習者が未来に向けた意思決定をする能動的な世界史学習となる。それが市民性教育としての世界史教育の改革に向けて、ESD を必要とする世界教育内容編成論の方法である。」(p.46)とされる。

2章構成の第 II 部では、ESD の観点を世界史に導入した先行事例の分析から、市民性教育としての世界史教

育のカリキュラム編成原理と方法が論じられる。次に、ESD の観点からの世界史教育カリキュラムの編成が示された後に、現代の諸課題に基づく世界史教育内容から教材としての世界遺産の意義が論じられ、歴史の遡及的探究学習のあり方を示される。最後に、ESD の観点からの単元構成の枠組みと単元展開が言及され、ESD の観点からの世界史教育の授業構成論が論じられる。

第Ⅱ部第4章では、米国ニュージャージー州の教育系NPO 法人が編集した、持続可能な開発の観点に基づく世界史や世界文化のカリキュラム開発事例集グローバルラーニングの分析から示唆される ESD の観点を導入する世界史カリキュラム編成の原理と方法が述べられる。

第Ⅱ部第5章では、ESD の観点からの世界史教育カリキュラム編成の原理が示される。すなわち、(ア)通史に対しては、現代の諸課題を設定して学習する主題史で構成すること、(イ)環境史や社会史の内容を世界史に導入すること、(ウ)現代から遡及する「遡及的探究学習」を用いることである。そして、編成の原理(ア)と(イ)を踏まえ、ESD の観点からの世界史教育カリキュラムの構成が示される。次いで、編成の原理(ウ)の歴史の「遡及的探究学習」に関わる教材として世界遺産に着目し、その有効性を明らかにした上で、これまでの研究成果を組み込んだ ESD の観点からの世界史教育カリキュラム編成(試案)が提示される。

5章構成の第Ⅲ部の第6章から第8章では、第Ⅱ部第5章で示された ESD の観点からの世界史教育カリキュラム編成(試案)に基づき、ESD の3領域それぞれの具体的な単元開発が行われる。具体的には、第6章では、「環境」領域から「現代の諸課題」を「資源・エネルギー問題」とする事例「近代日本の産業発展—資源・エネルギー問題は解決できるのか?—」を単元とした世界教育内容開発例が、第7章では、「経済」領域から「現代の諸課題」を「南北問題」とする事例「産業革命とアフリカ—イギリスとアメリカの未来を決定づけた関係とは?—」を単元とした世界教育内容開発例が、第8章では、「社会」領域から「現代の諸課題」を「平和と安全の問題」とする事例「中東世界の宗教対立—イスラムをめぐるテロや紛争は解決できるのか?—」を単元とした世界史教育内容開発例が提示される。第9章では、ESD の観点からの学習評価と授業評価が論じられ、3単元の授業評価が行われる。最後に、2018年の学習指導要領改訂を踏まえた導入単元の開発が行われている。

第Ⅲ部第10章では、これまで2009年度学習指導要領に基づき、ESD の3領域に関わる単元開発と授業実践が行われてきたなかで欠落する導入単元を、2018年

度改訂の高等学校学習指導要領を参考にして、教育内容開発が行われる。まず、「歴史総合」の授業構成の論理として、次の3点が提示される。1.「私たち」が歴史を学ぶ目標を明示し、【自分事】とする。2.「近代化」「国際秩序の変化や大衆化」「グローバル化」へ内容を【焦点化】する。3.「現代の諸課題」から【遡及的】に探究学習を組み立てる。そして、カリキュラム編成試案に基づき、導入単元「危機遺産と現代の諸課題」の世界史教育内容開発例の提示がされる。

終章では、本研究の成果として、①市民性教育としての世界史教育内容編成論の意義と構想の提示、②ESD の観点を導入する世界史カリキュラム編成の原理と方法の解明、③具体的なカリキュラム編成と開発の提示、④ESD の3領域に関わる単元開発、⑤学習評価及び授業評価の実施が挙げられる。課題として4点が示される。

評者は、筆者の問題意識の根底には、世界史未履修問題等に見られる世界史離れへの危惧があり、世界史が必修から外れたことで、生徒にとって学ぶ「意味」のある(学習レリバンスのある)世界史学習の樹立が必要であるという思いがあるのではないかと感じた。本書は、「なぜ、世界史を学ぶのか」という問いに正対した研究書と言える。本書を読めば、本来目指すべき世界史授業の一つのイメージを描くことが出来よう。その授業の基軸にはESDがある。今後、ますます必要となるESDではあるが、社会系教科教育の中では、地理教育や公民教育の取り組みが多く、歴史教育の取り組みは活発ではない。本書は、歴史教育の立場からESDに挑戦した価値ある書でもある。

本書の主な内容は、2018年までに纏められている。2009年改訂の学習指導要領に基づく内容が多いのは当然である。ただ、欲を言えば、終章で課題にも挙げているが、ESD の3領域に関わる単元開発と授業実践で欠落する終結の単元も、2018年の学習指導要領改訂を踏まえた教育内容開発が示されれば、「歴史総合」時代下の世界史授業づくりの参考になったであろう。

持続可能な社会を目指す私たちにとって、示唆の多い書である。一読されることをお勧めしたい。

伊藤 裕康 (文教大学教育学部)

書評 2

環境教育学のために

—基礎理論を踏まえて越境する—

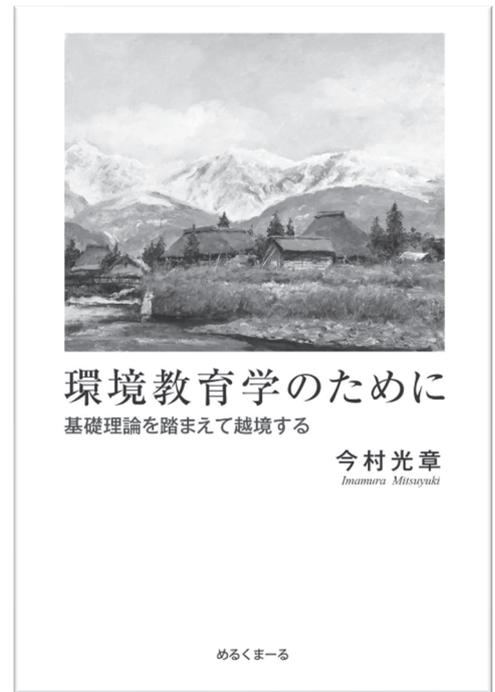
著者：今村光章

発行：めるくまーる 2023年3月

筆者である今村光章氏は環境教育、幼児教育を専門として、これまでに数多くの著書を執筆してこられた。本書では、「環境教育の基礎的な理論を構築し、環境教育学という学問分野を切り開く布石とすること」を目指し、環境教育学の在り方、筆者の言葉を借りるなら「環境教育学は何であろうとするべきか」を提起するものである。なお本書では「環境教育学」を環境問題やその解決に関する教授・学習を対象とする「環境教育—学」と人間と環境・自然とのかかわり方をはじめ環境に関連する広い意味の教育を意味する「環境—教育学」と分けており、本書の第1部では前者について、第2部は後者に焦点を当てたものとなっている。また本書は2019年から2022年度にかけて筆者が取り組まれた科研費・基盤（C）「環境教育の基礎理論に関する教育学的研究」の成果が基盤となり、またいくつかの章に関しては筆者の既報を基に再構成されている。

本書は2部構成をとり、序章・終章を含め11章が含まれる大作である。本書の構成は以下に示すとおりである。

- | |
|---------------------------|
| 第1部 環境教育学の基礎理論 |
| 序章 本書の課題と構成 |
| 第1章 用語「環境」「環境教育」の系譜 |
| 第2章 黎明期の環境教育成立史に関する教育学的考察 |
| 第3章 環境問題史に関する基本的考察 |
| 第4章 環境教育に対する教育学的アプローチの基盤 |
| 第5章 環境教育学の学理論に関する基礎的考察 |
| 第2部 環境教育学の越境を求めて |
| 第6章 環境教育ダブルバインド論を超えて |
| 第7章 「持続可能性」概念を基盤とした環境教育理念 |



- | |
|----------------------------|
| 第8章 「ある存在様式」を手がかりとした環境教育理念 |
| 第9章 絵本のなかの既存型環境教育を求めて |
| 終章 生きる環境教育学 |

第1部「環境教育学の基礎理論」は副題の「基礎理論を踏まえて」に当たる部分であり、序章を含めた6章構成である。まず序章では、冒頭で示した2つの環境教育学の捉え方、単著の環境教育研究書を対象とした検討から、「環境—教育学」に関する研究が少ないこと、そして本書の構成について説明がなされる。第1章では環境教育に関わる用語（環境教育、環境）やその由来について、教育学の文脈、教科書記述などといった点から検討がなされる。第2章では国際的な視点および日本国内の立場から環境教育の成立プロセスが整理される。もちろん、時系列を追ってその流れが示されるだけではなく、特に日本に焦点を当てた節では各時代における目的・目標という観点から、各時代における環境教育の特質が説明される。第3章においては環境教育の中心的な学習内容として位置づけられることが多い環境問題について検討される。環境問題の起源、人々や社会でのその対策、地球環境問題の解決を目指した環境教育の在り方やアプローチ（科学的解決策、社会的解決策、哲学的解決策）といった点から整理され、こ

れらを踏まえて環境教育がホリスティックな教育である必要が主張される。第4章では検討対象として人間形成論、教育（学）者や彼らの論に焦点が当てられる。教育学の立場から、環境教育における教育目的の一つとして「子どもたちに人類が生き延びることができるという〈希望〉を抱かせること」が主張される。第1部最後の第5章では、環境教育学の学理論に向けた検討がなされる。まず環境教育に関わる初学者や大学生を対象とした実践手引きとなる書籍（本文中では「教科書」と表記される）が批判的に検討され、環境教育の教科書は実践方法を学ぶものとしては有意義であるが、環境教育とは何ものか、目的などが不足していることが指摘される。加えて、教育学者の佐藤学、ドナルド・ショーンの論を手掛かりに、環境教育の実践レベル、理論レベル、メタ理論レベルについて整理がなされる。

続く第2部「環境教育学の越境を求めて」は副題の「越境する」に対応し、5章および終章から構成されている。第6章では学校における環境教育が本質的役割を果たせていない理由を環境教育のダブルバインド状況から説明を試みている。またダブルバインドから脱出する手がかりとして3点が示されている。第7章は近年の環境教育を語るうえで重要な概念である「持続可能性」およびそれを踏まえた「持続可能性に向けての教育」に着目し、検討がなされる。持続可能性をめぐる概念の検討に始まり、環境教育への受容、批判について説明される。第8章では環境教育からは遠い思想、具体的にはフロムの論の検討を通じて、環境教育に応用できる理論の構築が試みられる。その結果、「フロムの社会的性格論と存在様式論は、環境教育と持続可能性を実現する教育の理念となる」と主張される。第9章では環境絵本を検討対象にして、環境教育について語られる。「ここでは環境教育という研究対象についてできる限り冷静に論じるのではなく、環境教育とわたしとの関係について、エッセイ風に物語ってみたい」とあるように他の章とは異なった書き方がなされている。終章では本書のタイトルがもつ2つの意味（環境教育学は、①人間が「生きること」に活か

されるという意味、②教育実践に活かされるという意味）とともに筆者自身の環境教育研究史の変遷が記述されている。また「環境教育学は教育学のすべてである」ということ主張および環境教育学が今後議論空間を拡充し発展していくことを期待するとの文で終章が締めくくられる。

紙幅の都合上、各章の内容・主張を詳細に紹介することはできなかったため、読者のみなさんに実際に本書に目を通して確かめていただきたいが、本書の特質を評者なりにまとめると次のようになる。1点目は環境教育の成立が用語、目標・内容・方法といった観点からまとめられ、初学者にとっても環境教育の成立経緯やねらいが理解しやすいものとなっていることである。2点目は、1点目に関するが、基礎理論が丁寧に整理・説明されているため、筆者が第2部で取り上げる教育学全体で環境と人間の関係性、人間形成論や環境教育学の発展や方向性が読者にとって伝わりやすくなっていることである。こうした丁寧な説明があるからこそ、読者が「環境—教育学」についての筆者の考えを批評できたり、あるいは自身で考えたりできるだろう。なお本書では、環境教育の成立背景を整理したり、新たなあり方を提案したり過程で、環境教育に関わる多様な専門用語や人物名が登場し、また本書の中で繰り返し登場する用語等も少なくはない。些末なことではあるが、本書に索引が設けられていたらさらによいものになっていたのではと思われた。

本書は明日の環境教育実践にすぐに役立つような本ではない。もちろん明日の環境教育実践に直接的に示唆を与える書籍も重要ではある。しかしながら、気候変動やSDGsへの寄与といったように環境教育の役割はますます大きく、またその内容も変化し続けている。このような中で本書は、読者に対して、環境教育のそもそも論、そしてあるべき論を考える機会を与えてくれる貴重な書籍である。そしてこういった書籍があるからこそ、新たな教育実践の誕生につながっていくと考えられる。ぜひ環境教育に携わる多くの人に読んでもらいたい。

阪上 弘彬（千葉大学）

書評 3

数字でわかる！子ども SDGs： 地球がいまどんな状態かわかる本

監修：秋山 宏次郎

発行：カンゼン 2021 年 6 月

令和 2 年から新しい学習指導要領による学校教育が始まった。その中では、持続可能な社会の担い手づくりが掲げられ、学校教育全体を通して、ESD（持続可能な開発のための教育）を進めることがうたわれている。その一方で、持続可能な開発目標である SDGs が、さまざまなメディアを通して目にする機会が多くなった。新しい学校教育においても、理科や社会だけでなく、ほぼ全ての教科書に SDGs が取り上げられており、学校の授業で SDGs を学ぶことが求められている。

しかしながら、メディアなどで取り上げられている SDGs は、企業や自治体の取り組み、世界におけるさまざまな解決すべき問題が主で、SDGs を学ぼうとしている小・中学生や教員にとって、身近な自分事として考えにくい。現在、SDGs に関する情報や書籍が数多く出版されており、入手することも容易になっているが、ビジネスに関する内容や専門的な内容など、初心者や子どもにはとっつきにくく、何をすればよいのか迷うところではないだろうか。かくいう評者もその一人であった。

そのような中、子ども向けに SDGs について、概念にとどまらず、数値として紹介しているのが本書である。本書は、SDGs に関する目標を数値として紹介、解説した内容となっている。

本書の構成は表 1 の通りであり、最新の世界情勢の解説からはじまり、子ども対象にクイズで、現状を理解させ、SDGs に関する内容を「暮らし」、「差別や格差」、「環境」の 3 つの観点から、

- ・ 色々な問題が起きているのは分かるけど、具体的にどんな問題が起きているのか
- ・ 世界でどれくらいの人困っているのか
- ・ 問題があることで、世界にどれくらい



影響があるのかといった感じで、具体的な数字を用いて解説を行う内容となっている。

本書の第 1 の特徴は、書名にも記載されている通り、環境問題やジェンダー問題、食料飢餓など

表 1 本書の構成

第 1 章	新型コロナが世界に与えた影響を見てみよう
第 2 章	クイズに答えて世界の現状を理解しよう
第 3 章	「暮らし」の現実を数字で見てみよう
第 4 章	「差別」や「格差」の現実を数字で見てみよう
第 5 章	「環境」の現実を数字で見てみよう
付録	SDGs の 17 の目標をもっとくわしく知る

地球上で起こっている様々な問題について、具体的なデータや数値を用いて説明されていることである。様々な問題が、どのような規模で地球や世界の人々に影響を与えているのか、データや数値が記載されていることで、イメージしやすいものとなっている。

本書の第 2 の特徴としては、子どもが読むだけでなく、大人が SDGs について学ぶにも適していることが挙げられる。特に、先にも述べたが学校教育においても SDGs に関連付けた授業を行うことが求められている。SDGs に深く精通していない教員が子どもたちに SDGs について教える際にも本書の分かりやすい数値データが大変役に立つ。

本書の特徴を述べたところで、「教員が授業でも取り扱いやすい一冊」という点に焦点を上げて述べていくこととする。

第1章では、新型コロナウイルス感染症の拡大によって、世界ではどのような問題が生じたか、貧困や学校教育、ジェンダー問題などの視点から解説されている(表2)。例えば、貧困については『『不平等ウイルス』は貧富の差をますます拡大させた!』とうタイトルで、新型コロナウイルス感染症の蔓延によって。貧富の差が大きくなったことについてまとめられている。ここでは、具体的なデータとして、「世界で最もお金をもっている有名人 TOP5」が記載されている。

表2 第1章の構成

1	新型コロナで貧困率は悪化傾向に! 最大1億5000万人増!?
2	「不平等ウイルス」は貧富の差をますます拡大させた!
3	新型コロナで1億6800万人のこどもが学校に通えなくなった。
4	「児童婚」を強られる女の子が1000万人も増えるかも!
5	アジア系市民に対する人種差別や暴力が2.5倍も増えた!
6	日本でも女性やこどもへのDVが1.5倍になってしまった!
7	インドではPM2.5が40~70%も減り、青空が戻った!
8	インフルエンザが激減! 病院を受診したのはわずか1.4万人

第2章では、SDGsに関係する世界中の問題について、3択クイズに答えながら理解する内容となっている(表3)。世界のトイレ事情については、「家にトイレがなくて外で用を足す人は世界に何人いる?①0人(家にトイレがない人はいない)、②2億5000万人(日本の人口の約2.0倍)、③6億7300万人(日本の人口の約5.4倍)」というクイズがあり、世界では多くの人衛生的なトイレを使用することができていないという現状を知ることができる。関連する目標として、目標1「貧困をなくそう」、目標3「す

べての人の健康と福祉を」、目標6「安全な水とトイレを世界中に」、目標11「住み続けられるまちづくりを」が挙げられている。また、補助的なデータとして、「世界の人々が使うトイレの種類(2017)」が記載されており、安全に管理されたトイレ(45.0%)、基本的なトイレ(28.5%)、限定的なトイレ(8.3%)、改善されていないトイレ(9.3%)、屋外排泄(8.9%)という結果から、安全なトイレを使用することができている人の割合は、世界の半分にも満たないということを学ぶことができる。

表3 第2章の構成

1	1日200円未満で生活するこどもは世界に何人いる?
2	家にトイレがなくて外で用を足す人は世界に何人いる?
3	学校に行けずに働くこどもは世界に何人いる?
4	読み書きできない15~24歳の若者は世界に何人いる?
5	絶滅の危機にある生き物はどれくらいいると思う?
6	日本の国会議員のうち女性の割合は何%だと思う?
7	1990~2020年で世界の森林はどれくらい減った?

第3章から5章では、SDGsの目標を一般的な「環境・経済・社会」という枠組みでなく、子どもにも分かりやすい「暮らし」、「差別・格差」、「環境」の3つの観点から、それぞれの事例について数値を用いた解説が述べられている。具体的な事例として、経済的な理由による児童婚の増加が挙げられている。ここでは、15歳以前で結婚している子どもの割合が数字で表されており、児童婚だけでなく低年齢での出産も多いことについて記されている。その他、これらの章では水や電気の使用、世界中で今もなお続いている戦争や紛争に関する内容が取り上げられている。このような事例を通して、子どもにとって身近な数字からSDGsを理解することが可能となっている。

著者は前書きにおいて、将来を理想的な世界にするためには、様々な問題・課題に目を向け、行動を起こすことができる、ビジョン・ハッカーの存在が必要だと述べている。SDGs の最終年度となる 2030 年に社会人になろうとしている小学生に、SDGs が他人事ではなく、自分たち一人一人が考え、行動できるようになるため、本書をきっかけにして、持続可能な社会の担い手になっていてもらいたいと考える。小学生だけでなく、小学校教員にも勧めたい一冊である。是非、多くの皆さんに、ご一読していただきたい。

竹内 真紀（愛知県・常滑市立常滑西小学校）

『ESD 研究』第7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：2023年10月31日(火)**）が必要です。会員各位の積極的なご投稿をお待ちします。

1. 投稿内容：

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

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

2. 投稿資格：

- ・執筆筆頭者は 2022 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：2023年10月31日(火)
- ・論文提出締切：2023年12月17日(日)

17:00 メール必着

- ・審査結果通知：2024年2月中旬（予定）
- ・修正論文提出締切：2024年3月下旬（予定）
- ・最終審査結果通知：2024年4月下旬（予定）
- ・第7号の発行：2024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 学会会則
- ・日本 ESD 学会編集委員会規程
- ・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
- ・日本 ESD 学会誌『ESD 研究』執筆要領「別紙」
- ・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 130 頁から 139 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・書類等送付先：

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、電子メールにてお問い合わせください。

E-mail: jsesd.editor@gmail.com

日本ESD学会会則

第1章 総則

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

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

第3条(事業) 本会は前条の目的を達成するために、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みから、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と、ならびに印刷物等に所屬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と、ならびに賛助会員に所屬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期を越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期を越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、行司、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期を越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。

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

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る。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長をもって構成し、会長および理事を助け

て庶務を担当する。

第5章 会計

第21条(収入) 本会の経費は会費、寄付金その他の収入をもってあてらる。

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。
- 第4条 (委員) 本委員会は、編集委員が招集し、その議長となる。
- 第5条 (委員の任期) 委員の任期は2年とし、再任を妨げない。ただし、委員は、任期終了後であっても、後任の委員が選任されるまでは、なおその任を行う。
- 第6条 (委員の任期) 委員の任期は、前任者の残任期間とする。
- 第7条 (改正) 本規程の改正は、理事会の議を経て評議員会の承認を必要とする。
- 附則
1. 本規程は、2018年7月1日から施行する。
 2. 2019年6月5日 改正

日本ESD学会誌『ESD研究』編集・投稿規程

- 第1条 (趣旨) 日本ESD学会(以下、「本学会」という。)の学会誌『ESD研究』(以下「本誌」という。)は、ESD(持続可能な開発のための教育)の研究や実践に関する成果、課題、情報などの共有の場を提供し、国内外におけるESDの一層の発展に資することを趣旨とする。
- 第2条 (目的) 本規程は、「日本ESD学会誌編集委員会規程」第4条第4項第5号に基づき、本誌の編集および投稿に必要な事項について定める。
- 第3条 (発行) 本誌は毎年1回、定期総会の開催までに発行するものとする。
- 第4条 (掲載原稿) 本誌には、ESDおよび本学会に関する以下の原稿種別の原稿を掲載することを基本とする。ただし、投稿原稿などの内容により、本誌の構成を変更することができる。
- 1) 原著論文(理論研究・実践研究・政策研究・教材研究など)に関する知見を、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)
- 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、執筆筆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。
- 第6条 (投稿条件) 本誌に掲載される原稿は、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 (資料) 内外の直言、勧告、啓蒙、提言、報告などの紹介・解説)
- 第8条 (書評) 文献や教材などに対する第三者による批評)
- 第9条 (その他) 編集委員会が認めたもの
- 第10条 (同一執筆) 共著原稿の執筆筆頭者を含む) 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⑥⑦⑧⑨についてはこの限りではない。

用する場合は、出典を明記するなど翻刻としないように留意する。

- 3) 投稿する論文等の中で使用するデータの捏造や改ざんを行ってはならない。
- 4) 投稿する論文等の中で扱う個人や法人の権利や情報は適切に保護しなければならない。

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

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

別表1：学会誌の経費負担額 (第12条関連)

超過頁の負担額	1頁あたり5,000円とする。
特別な図版や図表の制作・印刷等の経費	実費負担とする。

附則

1. 本規程は、2018年7月1日から施行する。
2. 2019年7月15日 改正
3. 2020年8月3日 改正

第14条 (抜刷) 投稿者が掲載論文等の抜刷を希望する場合は、掲載決定時に必要書類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ものとし、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に投稿する場合。

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本学会は可能な限りの配慮に努める。

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

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

2) 投稿する論文等の中で、他の著作物から引

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

2. 同じく「C(再査読)」判定とされた投稿者は、編集委員会から指摘された修正点を加筆した修正原稿を所定の期日までに再投稿することができ。なお、その際には「再投稿原稿送付表(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査読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対応に編集委員会は努める。

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

第12条 (経費負担) 掲載原稿が本誌「執筆要領」に定められている掲載頁数を超過した場合は、2頁を限度にこれを認め、執筆者は別表1の通りその経費を負担する。

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

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

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

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

2. 投稿事前申込を受理された投稿予定者は、本誌の執筆要領に依り執筆した原稿(「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「投稿原稿送付表(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、編集委員会が判断する。

5. 編集委員会は各原稿の執筆者に加筆や修正を求められることができる。

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

日本ESD学会誌『ESD研究』査読規程

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

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

第3条 (査読対象) 本誌に投稿された次の原稿を査読の対象とする。

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

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

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

3. 査読委員のうち1名は、編集委員が兼ね査読結果の取りまとめを行う。

4. 査読委員の氏名は編集委員以外には公表されない。

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

- 1) 原稿の内容について
 - ① ESDに関する今後の学術研究や教育実践

に貢献する内容か。

② 主題や仮説が適切に設定され、論旨は明確に展開されているか。

③ 論点や事実関係などが正確に記述され、根拠やデータが提示されているか。

④ 先行研究が適切に分析されているか。

⑤ 説得力のある妥当な結論が導かれているか。

2) 文章表現・論文構成などについて

① 表題 (主題や副題) や要旨は本文の内容を適切に反映しているか。

② 文章表現は明瞭で読みやすいか。

③ 章立てや箇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 : 採否 (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 : 修正採否 (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否する場合。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 : 不採否 (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いべからず。

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否を決定する。

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

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)

- 投稿原稿は、文書作成ソフトのWord® (マイクラフト社) 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A4判とし、縦置き横書きで、1頁あたり全角22字×40行×2段 (=1,760字) とする。頁番号は下部中央に記載する。英文原稿も同様とする。
- 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。
- 日本語を母語としない執筆者による論文等は、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)

- 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 原稿論文 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×140行 (3,080字) 以内とする。
- ⑥ 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)

- 「原稿論文」「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。

- 「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。
- 論文等の題目の文字サイズは主題を14ポイント、副題および著者名はそれぞれ12ポイント、所属先は10.5ポイントとし、書体はいずれもゴシック体とする。英語の題目・著者名・所属先名は10.5ポイントとする。
- 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) 上記「6.」の原稿には以下を記述した別紙を添付する。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)

- 査読対象となる「原稿論文」「総説論文」「研究ノート」および「実践ノート」を投稿する場合は、執筆者名や所属先名を伏せ字とした査読用の匿名原稿を別途作成し、それらが明記された記名原稿とは別ファイルにして提出する。
- 本文中に、英語以外の外国語を表記する場合は、原稿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。

- 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、和文原稿は明朝体とする。
- 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」

- 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。
- 大きな数量を表す数字の表記は、単位語 (米、億、万) を付ける。この場合、桁区切り記号の半角コマ (,) は付けない。
- 例) 1億2709万人、524兆3972億円
- 接頭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」「どくに/特に」「けつて/決して」「すべて/全て」「まったく/全く」

- 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。

- 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。
- 持続可能な開発目標 (以下、「SDGs」という。)
- 国際連合 (以下、「UN」という。)

- 本文中に、英語以外の外国語を表記する場合は、原稿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)

- 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。

- 章・節・項などの見出しの副題は「コロ (:)」でつなげる。

(見出し・見出し番号)

- 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。
- 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)…

- 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)

- 「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・算式・算式だけで構成されたものを指す。

- 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。

- 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。

- 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。

- 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。

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

- 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。
33. 本誌『ESD研究』はモノクロ(白黒)で印刷されるため、彩色された図表やカラー画像を挿入する場合は留意されたい。
34. 特に、グラフを作成する際には、色を使い分けず、折れ線グラフの場合は破線や点線を、円グラフや棒グラフの場合は、グレースケール(白黒の濃淡)を使用するなど工夫する。また、グラフの縦軸・横軸のラベルや数値の単位など、必要な情報を明記する。
- (注釈・後注)
35. 注釈は本文の該当箇所に、¹⁾、²⁾、³⁾…のように肩番号を付し、本文の直後に後注として番号順に記す。なお、肩番号は、たとえば全角の「1)」をwordの「上付き文字」機能を使って変換する。
36. 後注の文字サイズは9ポイント、書体は明朝体とする。
37. 注釈・後注は、引用・参照した資料・文献の書誌情報を示すものではなく、本文の内容を補足するものに限定する。
- (本文中での出典表記)
38. 本文中に引用した資料、文献、図表等の出典は、文中あるいは図表に丸括弧を用いた括弧式で、著者または編者等(以下、「著者等」という。)の姓と発行年、さらに必要に応じて頁数を表記する。なお、発行年と頁数の間はコロンの「:」で区切る。
- 例) 阿部(2009)は「・・・」と述べている。他方、・・・については、「・・・」(手島, 2017: 28)と指摘されている。
39. 引用文献が複数ある場合には、括弧内をセミコロン「;」で区切って併記する。
- 例) (中澤, 2018; 阿部, 2018)
40. 著者等が複数いる文献の場合は、次のように表記する。
- 1) 日本語文献の場合:
- ①著者等が2名のときは、つねに中黒「・」で区切って両名の姓を連記する。
- 例) (佐藤・阿部, 2012)
- ②著者等が3名から5名までのときは、初出で全員を中黒「・」で区切って連記する。2回目以降の引用では筆頭著者等のあとに「ほか」を付記する。なお、3回目以降では発行年を省略する。
- 例) 初出: (田中・三宅・湯本, 2016)
2回目: (田中ほか, 2016)
3回目: (田中ほか)
- ③著者等が6名以上のときは、初出で筆頭著者のみを記載し、その後「ほか」を付記する。
- 2) 英語文献の場合:
- ①著者等が2名のときは、常に「&」でつなぐ。
- 例) (Fisher & Hicks, 1985)
- ②著者等が3名から5名までのときは、初出で全員の姓を次のように半角のカンマ「,」と「&」で区切って連記する。
- 例) (Meadows, Meadows, Randers & Behrens, 1972)
- ③6名以上のときは、筆頭著者のみを記載し、その後「et al.」を付記する。
41. 同年に出版された同一著者の文献が複数ある場合には、出版年の後に小文字のアルファベット(a, b, c, …)を付して区別する。
- 例) (鈴木, 2018a; 2018b; 2018c)
42. 邦訳書から引用する場合は、その出版年が原著の出版年と異なる場合は、原著出版年と邦訳書出版年を「=」でつなげて表記する。
- 例) (フレイレ, 1968=2011)
43. 発行年が明記されていない資料などから引用する場合は、発行年を「n.d.」と表記する。
- 例) (外務省, n.d.)
44. 写真やイラスト等を使用する場合は、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、図表の下端に図表を併記する。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。
- (引用文献一覧)
45. 原稿末尾の引用文献一覧では、日本語文献と外国語文献を区別して作成し、前者については、著者等の姓の五十音順で、後者は同じく姓のアルファベット順で列挙する。なお、同一著者の文献が複数ある場合には、その発行年の昇順で列挙する。
46. 引用文献一覧の文字サイズは9ポイント、書体は明朝体とする。
- (日本語文献の表記)
47. 日本語文献は次のように表記する。なお、著者等が複数いる場合には、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名までの姓を表記し、そのあとは省略して「ほか」と付記する。
- 1) 論文:
- ①学会誌や紀要等に収録された論文:
著者名(発行年)「論文名」『掲載誌名』(発行年)巻号、頁付。なお、掲載誌名に類似のものが多くある場合には、その発行年を表記し、丸括弧で囲む。
- 例) 中澤静男(2018)「ESDのための教員研修プログラムの現状と課題に関する一考察: 教員研修プログラムのあり方に関する調査研究」報告書をふりかえって『ESD研究』Vol.1, 5-15頁。
- ②単行本に収録された論文の場合:
著者名(発行年)「論文名」編者名(編)『書名』出版社(2017)「SDG」とパートナーシップ」佐藤真久・田代直幸・蟹江史(編)『SDGと環境教育: 地球資源制約の視座と持続可能な開発目標のための学び』学文社、272-294頁。
- 2) 単行本:
①単著・共著
著者名(発行年)『書名(主題・副題)』出版社名。
例) 手島利夫(2017)『学校差・ESDの学
- び』教育出版。
- ②単編・共編
編者名(発行年)『書名(主題・副題)』出版社名。
例) 田中治彦・三宅隆史・湯本浩之(編)(2016)『SDGと開発教育: 持続可能な開発目標のための学び』学文社。
- ③全集・双書
著者名(発行年)『書名』編者名『全集(双書)名』出版社名。
例) 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦(編)(2014)『環境教育と開発教育—実践的視座—への展望: ポスト2015のESDへ』阿部治・朝岡幸彦(監修)『持続可能な社会のための環境教育シリーズ』筑波書房。
- 3) ウェブサイト
ウェブサイトに掲載されている論文や資料等から引用する場合には、掲載者名、掲載年または最新の更新年、その当該情報の題目、URLのあとに、最終閲覧した年月日を丸括弧内に表記する。
- 例) 日本ESD学会(2017)「日本ESD学会設立総会を開催」http://jseesd.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017_08_21-JSESD_Newslatter01.pdf (2019年3月20日最終閲覧)
- (外国語文献の表記)
48. 外国語文献の著者等の姓名を表記する際は、姓を先にし、カンマ(,)で区切り、名をイニシャルで続ける。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。
- 例) Nagata, Y. (2017) A critical review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan: beyond the practice of pouring new wine into old bottles. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No. 11, pp. 29-

【編集・投稿規程(書式1)】

記入日：20__年__月__日

日本ESD学会『ESD研究』投稿事前申込書

原稿種別	<input type="checkbox"/> 原著論文 <input type="checkbox"/> 総説論文 <input type="checkbox"/> 研究ノート <input type="checkbox"/> 実践ノート <input type="checkbox"/> 報告 <input type="checkbox"/> その他		
原稿題目 (日本語/ 英語)	(主題) (副題) (Title) (Subtitle)		
原稿概要 (100~150字 程度)			
氏名	(ローマ字)		
会員	<input type="checkbox"/> 入会手続き中 <input type="checkbox"/> 2020年度会費納入済 (<input type="checkbox"/> 正会員 <input type="checkbox"/> 学生会員 <input type="checkbox"/> 団体会員 <input type="checkbox"/> 賛助会員)		
所属先・ 筆役職名			
送付先・ 連絡先	〒		
E-mail	TEL:		
第2氏名	(ローマ字)		
第2会員	<input type="checkbox"/> 入会手続き中 <input type="checkbox"/> 非会員 <input type="checkbox"/> 2020年度会費納入済 (<input type="checkbox"/> 正会員 <input type="checkbox"/> 学生会員 <input type="checkbox"/> 団体会員 <input type="checkbox"/> 賛助会員)		
第2所属先・ 筆役職名			
第3氏名	(ローマ字)		
第3会員	<input type="checkbox"/> 入会手続き中 <input type="checkbox"/> 非会員 <input type="checkbox"/> 2020年度会費納入済 (<input type="checkbox"/> 正会員 <input type="checkbox"/> 学生会員 <input type="checkbox"/> 団体会員 <input type="checkbox"/> 賛助会員)		
第3所属先・ 筆役職名			
編集委員会 記入欄			

【編集・投稿規程(書式2)】

記入日：20__年__月__日

日本ESD学会『ESD研究』投稿原稿送付状

原稿種別	<input type="checkbox"/> 原著論文 <input type="checkbox"/> 総説論文 <input type="checkbox"/> 研究ノート <input type="checkbox"/> 実践ノート <input type="checkbox"/> 報告 <input type="checkbox"/> その他		
原稿題目 (日本語/ 英語)	(主題) (副題) (Title) (Subtitle)		
筆 頭 執 筆 者	氏 名		
	所属先・ 筆役職名		
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。

【編集・投稿規程(書式3)】

記入日：20__年__月__日

日本ESD学会『ESD研究』再投稿原稿送付状

原稿種別	<input type="checkbox"/> 原著論文 <input type="checkbox"/> 総説論文 <input type="checkbox"/> 研究ノート <input type="checkbox"/> 実践ノート <input type="checkbox"/> 報告 <input type="checkbox"/> その他 (主題)
原稿題目 (日本語/ 英語)	(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4期：2022年12月～2024年総会時）＞

委員長：小林 亮（玉川大学） ※理事（編集担当）

副編集長：吉田 剛（宮城教育大学）

委員：伊藤 裕康（文教大学）／大鹿 聖公（愛知教育大学）／小玉 敏也（麻布大学）／
阪上 弘彬（千葉大学）／中澤 静男（奈良教育大学）／秦 範子（都留文科大学）
古澤 礼太（中部大学）

＜編集後記＞

日本ESD学会も第4期に入りました。ここに『ESD研究』第6号をお届けいたします。編集作業に手間取ってしまい、刊行が予定よりも大幅に遅れてしまったことで皆様にご迷惑をおかけしてしまいましたことを謹んでお詫び申し上げます。しかしようやくここに第6号を上梓できることになりましたのは、ひとえに本誌に相応しい充実した内容の原稿を寄稿して下さった先生方、そして本誌の編集に全力で取り組んで下さった編集委員と査読者のご尽力のおかげです。この場を借りて関係者の先生方に心より深く感謝申し上げます。

この第6号では特集テーマを「SDGs中間年報告－ESDの成果と課題」としました。2015年9月に国連総会で採択されたSDGs（持続可能な開発目標）は2030年までに人類社会が達成すべき目標を定めていますが、今年2023年はちょうどその中間年にあたります。2019年のユネスコ総会で、ESDの強化と推進こそがSDGsの目標達成のカギであることを謳った「ESD for 2030」という新たな枠組みが採択されましたが、これによりSDGsの大きな文脈におけるESDの役割と課題がますます顕在化するようになったと言えるでしょう。

この特集テーマに寄せた基調報告として鈴木克徳先生には広く国際社会の視点からSDGs中間年の成果と展望をまとめて頂きました。及川幸彦先生は「ESD for 2030」が学校教育にとって持つ意味と課題を分析して下さいました。田中治彦先生には社会教育と生涯学習の観点からSDGs後半期におけるESDの課題について論点整理をして頂きました。いずれも現在ESDが直面している重要な課題についてそれぞれの角度から鋭く解析して下さいました素晴らしい内容の論考です。本誌の充実に貢献して下さいましたことに厚く御礼申し上げます。

『ESD研究』第6号には、原著論文3件、実践ノート2件の計5件の論文投稿がありました。これまでと比べて比較的少数の投稿数でしたが、投稿して頂いた原稿はいずれも興味深い内容の論考ばかりでした。厳正な査読手続きを経て、結局2本の原著論文のみが掲載されることになりました。しかし、今回残念ながら採択に至らなかった投稿論文のいずれにもESDの今後の展開を考えていく上で示唆に富んだ論点や実践が多々含まれていましたので、できればご修正の上、次号以降の本誌に再投稿して下さいることを強く願い、期待しております、

今回掲載された原著論文は2件のみですが、いずれも充実した内容の卓抜な論文です。坂本旬先生が扱っておられるデジタル・シティズンシップの問題も、佐々木織恵先生が実践者の視点から取り組まれたホールスクール・アプローチもESDが直面する今日的な重要課題ですし、SDGs目標達成に向けて欠かすことのできない論点です。両論文とも、読者諸氏に大きな示唆と新たな問へのきっかけを与えるくれるものではないかと思えます。

巻頭言にて見上一幸会長が「問いを立てる力の重要性」を強調しておられますが、気候変動の深刻化や、パレスチナやウクライナの戦争をはじめとする国際対立の尖鋭化をはじめ人類社会の持続可能性を脅かすリスク要因が私たちの日常文脈にも容赦なく入り込んできている現在の危機状況にあって、一人ひとりの市民の「問いを立てる力」そして課題発見能力の開発がこれほど求められている時代はなかったのではないのでしょうか。資料解説や書評も含めて、今号の原稿はこうした現状への危機意識が反映しているのか、いずれも私たちに新たな問を惹起する刺激的な内容であるように思われます。

本誌で提示された問いと課題が日本ESD学会の今後の活動に反映され、一層実り多い研究・実践活動に繋がっていくことを願ってやみません。

小林 亮（本誌編集委員長）

「ESD研究」第6号 Vol. 6

発行日 2023年12月31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着付

〒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

ISBN 978-4-9910333-5-3
