

巻頭言：学会の叡智を集める「ESD 研究」への期待

日本 ESD 学会 会長 市瀬 智紀

『ESD 研究』第 8 号の刊行にあたって、ご執筆に当たられました皆様と編集委員の皆様にご心より御礼申し上げます。第 5 期日本 ESD 学会会長を拝命いたしました市瀬智紀でございます。「ESD の理論的・実践的研究、実践の情報交換等を行うことにより持続可能な社会の創造に貢献することを目的として、研究者、教育者、学生、市民がその立場や分野を超えて協働する『日本 ESD 学会』を設立する。」とした日本 ESD 学会設立の趣旨に則り、多様なステークホルダーが力を合わせながら持続可能な社会の構築に力を発揮することができるよう、最大限の努力を致す所存です。

ところで、30 年を超す議論の歴史がある ESD についてその学術的な展開についてテーマとする論文が数多く発表されています。Veiga et al. (2018). Sustainability and Education for Sustainability: An Analysis of Publications from the Last Decade は、Web of Science database に収録されている 2005 年から 2014 年までの 5,924 編の文献を調査し、ESD 研究にもっとも貢献している国として米国、英国、中国、オーストラリア、カナダを挙げています。また、Hallinger, & Nguyen (2020). Mapping the Landscape and Structure of Research on Education for Sustainable Development: A Bibliometric Review は 1990 年から 2018 年までに出版された幼稚園から高等学校まで(K12 段階)の 1842 件 ESD 関連の論文を調査し、それらの文献の中で引用件数と執筆件数の多い著者は、Dobson, A.(665 件)(数字は被引用件数のみ)、Hargeaves, A.(588)、Wals, A.(578)、Tilbury, D.(359)、Kopnina, H.(317)らであるとしています。

さらに、Yang & Xiu (2023). Bibliometric Review of Education for Sustainable

Development, 1992–2022 は、Social Science Citation Index を活用し 1992 年から 2022 年までに出版された ESD に関する文献を調査したところ、ESD について扱った文献は 2,779 件であり、それらを掲載しているコアジャーナルといえるのは、Journal of Cleaner Production (6566)(数字は掲載論文件数)、International Journal of Sustainability in Higher Education (5060)、Environmental Education Research (4563)、Sustainability (3724)等の学術誌であると指摘しています。

『ESD 研究』は、本号を含めて 8 冊の学術雑誌を刊行し、研究成果を世に問うてきましたが、世界の ESD 研究がますます活発化する中で、ESD の新たな研究理論や実践構築に貢献できるような成果を生み出し、日本 ESD 学会として国内外に向けて発信すべきではないか、と学会員の皆様もお考えではないでしょうか？

2027 年には学会創立 10 周年を迎えることから、出版物の刊行を計画し、学会員の叡智を集めて世に示したいと考えております。会員の皆様の積極的なご参画をお待ちしております。



出典：Hallinger & Nguyen(2020). Global distribution of literature on education for sustainable development (ESD) in K-12 schools, 1990-2018 (n = 1842)

<https://doi.org/10.3390/su12051947>

ESD 研究 第8号 (Vol.8, August 2025)

目次

巻 頭 言：学会の叡智を集める「ESD 研究」への期待……………市瀬 智紀 …1

原 著 論 文

身近な行動から気候変動について考えさせる教材の開発

ー 二酸化炭素削減カードを用いた授業実践 ー ……………大鹿 聖公・吉岡 恋 …5

ESD 実践研究にみられるグローバルシティズンシップ教育（GCED）の傾向

ー ESD と GCED のテーマの比較を通して ー ……………岸本 直子…14

民間企業によるノンフォーマル教育プログラムの学校への展開 ……………森 朋子・杉浦 正吾…25

実 践 ノ ー ト

都市部高等学校における地域素材を利用した ESD

ー 生徒の主体的な学びを活かした地域連携 ー ……………佐々木 克敬・渡部 敦・村田 淳…36

大 会 ・ 総 会 報 告

令和5年度 信州ESD / SDGs 成果発表&交流会

ー ユネスコエコパークと共に学ぼう ー ……………水谷 瑞希…45

日本ESD学会 第7回大会報告……………藤原 一弘…51

日本ESD学会 第8回近畿地方研究会……………長友 恒人…56

資 料 解 説

ユネスコ教育勧告と教材開発

ー 国連のメッセージと現場を架橋するカード型教材の試み ー ……………永田 佳之…59

書 評

荻原 彰・小玉 敏也 編著 『高校と地域のパートナーシップ ― 協働が未来を拓く ―』
松井 晋作··63

吉田剛・永田成文・阪上弘彬 編著 『幼少中高一貫 地理教育カリキュラムスタンダード
 ― 近未来社会をつくる市民性の育成 』河野 晋也··65

『E S D 研究』第 9 号の投稿募集について67

会則・学会誌各種規程

日本 E S D 学会会則69

編集委員会規程70

編集・投稿規程71

査読規程72

執筆要領73

□投稿事前申込書（書式 1）・投稿原稿送付状（書式 2）76

□再投稿原稿送付状（書式 3）77

学会誌編集委員会委員・編集後記78

原著論文

身近な行動から気候変動について考えさせる教材の開発 二酸化炭素削減カードを用いた授業実践

大鹿 聖公*・吉岡 恋**

愛知教育大学*・稲沢市立片原一色小学校**

Developing Educational Materials to Raise Awareness of Climate Change Through
Everyday Actions: Lesson Implementation with CO₂ Reduction Cards

Kiyoyuki OHSHIKA, Aichi University of Education

Ren YOSHIOKA, Kataharaishiki Elementary School

To promote climate change education for a sustainable society, we have developed card-based teaching materials for elementary school students. These materials focus on reducing greenhouse gas emissions, the primary cause of global warming, and aim to help students understand their daily carbon footprint and encourage behavioral changes towards reduction. The card materials are designed to clearly visualize carbon dioxide emissions and actions to reduce them, and can be used like playing cards.

We conducted practical lessons using these materials in elementary school and evaluated their effectiveness. As a result, the students were able to specifically understand their daily carbon dioxide emissions and consider the actions and lifestyle changes necessary to reduce emissions for a sustainable future.

Keywords: Carbon Dioxide, Card Game, Climate Change, SDGs, Teaching Material

I はじめに

近年、温室効果ガスの増加による温暖化の傾向は加速しており、2024年7月には世界の平均気温が観測史上最も高くなった。IPCC（気候変動に関する政府間パネル）による第6次評価報告書(2021)では、温度上昇を1.5℃未満に抑えるためには、温室効果ガスの排出を2030年度までに2019年度比で43%削減しなければならないとしている。しかし、環境省の温室効果ガス排出・吸収量算定結果(2023)によると、2021年度の日本の温室効果ガスの排出量は、2019年度比で3.4%のみしか削減されておらず、2030年度目標の達成については程遠い

と言える。このような状況を受け、世界では現在、気候変動への対策が喫緊の課題となっており、教育分野においても気候変動教育の充実が求められている。

気候変動教育に関して、UNESCO（国際連合教育科学文化機関）(2013)は「教育は気候変動へのグローバルな対応に不可欠な戦略的要素であり」とその対応にESD教育が重要であると述べている。また、日本においても、ESD推進ネットワークによる「ESD・気候変動教育の推進について(案)」の中で、「学校教育において気候変動教育に取り組む必要性・意義が認識され、実践者の増加が確認できること」を目標としている。このように、気候変

動教育の入り口として、子どもを対象とした学校教育が重要なポイントとなっている。

現在、気候変動教育をわかりやすく子どもたちに進めるためのさまざまな情報や教材が紹介されている。一例として、環境省や全国地球温暖化防止活動推進センターでは教育に役立つ資料や教材が、また、活用できる教材としては国立環境研究所、環境省、T R E E、開発教育協会（2020）、S D G s エネルギー学習推進ベースキャンプ等がある。

学校教育における小・中学生を対象とした気候変動教育に関する研究を概観すると、温暖化による気象に関するもの（飯野、2021；2022；今枝ほか、2022；西田・山本、2021）、エネルギーを扱うもの（高橋ら、2017；杉浦・三神、2020；三神ほか、2022；小熊・諏訪、2023；佐藤・嶋津、2022）、教材ミステリーを扱ったもの（高橋・ホフマン、2017；水上・井口、2022）等がある。異常気象やそれに伴う自然災害については、気候変動の過程や結果を理解することは可能であるが、子どもが温暖化について、対策や防止する観点に目を向けにくいと考えられる。それに対して、エネルギーでは主に温暖化の主要原因である二酸化炭素の排出量等に着眼した研究が多く、数値的な結果をもとに考えさせるものとなっていた。これらの先行研究から、子どもに主体的に気候変動教育に取り組ませるためには、温暖化の主たる原因である温室効果ガスの削減に着目することがよいのではないかと考えた。

子どもが温室効果ガスを減らす行動について学ぶ手段には、ウェブや書籍の資料等（一例として環境省お役立ちツール）があるが、それらの資料は、二酸化炭素の削減量が 1 年あたりで示されていることが多い。そのため、日々の行動や取り組みによる削減量がイメージしにくい。また、前述の資料では、二酸化炭素の量が質量で示されている。今村ほか（2011）が、気体の捉え方について小学校 3 年生に調査した結果、空気に重さがあると回答した児童は 26%であった。また、駒井・市村（2020）は目に見えないものを教える手段としてイメージを可視化することが有効であったと報告している。これらのことから、気体である二酸化炭素のような目に見え

ないものを、代替物等に置き換えて、重さや体積として実感できるようにすることが必要と考える。

子どもに対する環境教育教材に関する先行研究から、田原ほか（2010）は、カード教材を用いることで数値を印象付けることができたとして述べている。このことから、カード教材を用いることで、情報に掲載された数値を印象付けることや、行動に対する意識を向上させることに有効であると考えられる。

そこで本研究では、気候変動教育を進めるため、地球温暖化の主たる原因である二酸化炭素に着目し、小学生を対象とした二酸化炭素の削減量をわかりやすく理解し、その削減に向けての行動意識を高めるカード教材を開発することとした。

II 教材の開発

本研究で開発する教材の視点として、①二酸化炭素を削減する具体的な取組みを示す、②二酸化炭素の削減量を 1 日当たりの体積で表す、③二酸化炭素の削減に関する行動意識の向上に繋げる、の 3 点とした。この 3 点を踏まえたカード教材の開発を行った。

まず、教材で取り上げる取組みについて、「省エネポータルサイト」（資源エネルギー庁）の家庭でできる省エネに示されている 18 種類の家電等から選定し、25 種類の具体的な行動方法を示す文章を作成した（表 1）。これらに、子どもの日常生活や学校生活に関連した節水、ゴミ、学校等に関する 15 種類の具体的な行動方法を示す文章を追加し（表 2）、合計 40 種類の取組みを決定した。

次に、二酸化炭素の削減量を 1 日当たりの体積で表すため、40 種類の取組みによる 1 日当たりの二酸化炭素削減量の体積を算出した。二酸化炭素削減量の算出には、取組みによる電気や都市ガス等のエネルギー削減量、水やゴミの量を二酸化炭素量に換算することによって行った。実測のデータについては、省エネルギーセンター（2012）や東京都水道局の情報等を基にし、最終的に取組みによる二酸化炭素の体積を算出した。これらの情報を日々の行動によって削減できる二酸化炭素量として、カード教材

表 1 電気やガスに関する 25 種類の取組み

選定した取組み	
エアコン	冷房の使用時間を 1 時間短縮する
	冷房の使用時間を合計 3 時間分短縮する
	冷房の設定温度を 1℃上げる
	暖房の設定温度を 1℃下げる
	暖房を使わない日は 1 日コンセントを抜く
	月に 1 回フィルターの清掃をする
暖房器具	ファンヒーターを 1 時間消す
こたつ	こたつの温度を「強」から「中」にする
照明	照明を 1 時間消す
	照明を合計 3 時間分消す
	白熱電球を LED に変える
テレビ	テレビを 1 時間消す
冷蔵庫	冷蔵庫の開け閉めを 10 秒以内に作る
	冷蔵庫の開け閉めの回数を半分にする
	冷蔵庫に物を詰め込みすぎない
	冷蔵庫の設定温度を「強」から「中」にする
衣類乾燥機	洗濯機の使用回数を 1 回減らす
掃除機	掃除機を使う時間を 5 分短くする
	ゴミを捨ててから掃除機を使う
風呂	追い焚きをしないようにする
	シャワーの使用時間を 1 分短くする
	シャワーを使用せずに洗う
車	車を自転車に変える

表 2 節水・ゴミ・学校等に関する 15 種類の取組み

選定した取組み	
節水	水を流す時間を 30 秒減らす
	水を流す時間を 5 分減らす
	こまめに水を止める
	トイレの大と小を使い分けて流す
ゴミ	レジ袋のゴミを 1 枚減らす
	ペットボトルのゴミを 1 本減らす
	服を 3 着リサイクルする
	プラスチックごみを分別する
	給食の残りをなくす
学校	タブレット画面の表示時間を 1 時間減らす
	緑のカーテンで温度を下げる
その他	地域で採れた野菜や果物を食べる
	ドライヤーの使用時間を 5 分短くする

の作成を行った（表 3）。

カード教材の内容として、二酸化炭素を削減する具体的な取組み、その取組みによる 1 日当たりの二酸化炭素削減量の体積、その体積の具体的な例を盛り込むこととした。

取組みの内容は、すでに選定した 40 種類の取組みについて、子どもでも無理なく取り組むことができるよう、日常生活に沿わせた文章表現とした。また、子どもが場面をイメージしやすいように、文章に対応したイラストを挿入した。さらに、子どもが取組み内容を日常生活の季節や場所といった場面

に結びつけることができるように、10 種類の日常生活の場面を設定し、関連したマークを示した。二酸化炭素削減量は、年間ではなく 1 日当たりの削減量として示した。さらに、二酸化炭素削減量をイメージしやすくするため、子どもにとって身近なものを体積の具体例として選定し、数字と共に示した。図 1 に開発したカードのレイアウトを示す。

このカードを生活場面 10 パターン各 4 種ずつ合計 40 枚作成した。図 2 に、教材の一部を示した。

このカードを閲覧することで、日常生活のどのような行動取組みによって、二酸化炭素をどの程度削減することができるかを学習することができる。そのことによって、児童が二酸化炭素削減に対する行動意識を高めることにつながると考えられる。

表 3 選定した取組みによる 1 日当たりに削減できる二酸化炭素の体積

選定した取組み	CO ₂ 削減量 [L]
冷房の使用時間を 1 時間短縮する	11.4
冷房の使用時間を合計 3 時間分短縮する	42.9
冷房の設定温度を 1℃上げる	18.3
暖房の設定温度を 1℃下げる	32.7
暖房を使わない日は 1 日コンセントを抜く	12.7
月に 1 回フィルターの清掃をする	19.3
ファンヒーターを 1 時間消す	24.7
こたつの温度を「強」から「中」にする	29.2
照明を 1 時間消す	7.3
照明を合計 3 時間分消す	22.2
白熱電球を LED に変える	50.8
テレビを 1 時間消す	22.2
冷蔵庫の開け閉めを 10 秒以内に作る	3.7
冷蔵庫の開け閉めの回数を半分にする	6.3
冷蔵庫に物を詰め込みすぎない	26.5
冷蔵庫の設定温度を「強」から「中」にする	37.4
洗濯機の使用回数を 1 回減らす	11.3
掃除機を使う時間を 5 分短くする	3.3
ゴミを捨ててから掃除機を使う	0.9
追い焚きをしないようにする	119.8
シャワーの使用時間を 1 分短くする	41.2
シャワーを使わずに洗う	205.8
車を自転車に変える	98.2
蛇口の水を流す時間を 30 秒減らす	0.70
蛇口の水を流す時間を 5 分減らす	7.2
蛇口の水をこまめに止める	2.9
トイレの大と小を使い分けて流す	0.60
レジ袋のゴミを 1 枚減らす	25.5
ペットボトルのゴミを 1 本減らす	63.6
服を 3 着リサイクルする	58.0
プラスチックごみを分別する	64.4
給食の残りをなくす	7.3
タブレット画面がついている時間を 1 時間減らす	3.3
緑のカーテンを使って室温を下げる	54.9
地域で採れた野菜や果物を食べる	64.1
ドライヤーの使用時間を 5 分短くする	22.0

Ⅲ 教材を用いた授業実践

1 実践の概要

開発した教材の有効性を検証するため、愛知県内の小学校 6 年生 4 クラス 109 名を対象に 1 時間完了の授業実践を 2023 年 11 月に行った。また、授業実践の前後に質問紙調査を行った。

授業のねらいとして、①カード教材を用いた活動を通して、二酸化炭素を減らす具体的な取り組みと削減量を実感すること、②授業での活動をもとに、日常生活において二酸化炭素を削減しようとする態度の獲得の 2 点とした。それらを踏まえて、授業の内容は表 4 に示した通りに実施した。本授業では、開発したカード教材に加え、二酸化炭素を視覚化させるために、二酸化炭素の 1 日の排出量を重さにつ

いてはダンベル 6 kg、体積についてはキャンプ用のテント 3,000 L を補助教材として用いた。

表 4 授業の概要

	活動内容	教材
導入	1 人が 1 日当りに排出する二酸化炭素の量を体感する活動	ダンベル テント
展開	二酸化炭素削減に関する内容を日常生活場面に結びつける活動 1 日当たりの二酸化炭素の削減量を数値として知る活動 二酸化炭素を削減するための取り組みに注目する活動	カード
終末	授業のまとめ	

2 授業実践の結果

授業の導入では、1 日の平均二酸化炭素排出量を体感する活動を行った。排出量を実感するために、6kg のダンベル及び容積 3,000 L のテントを提示して、実際の質量や体積を体験・体感させた (図 3 A、B)。児童から、「重さと体積の大きさの違いにびっくりした」「1 日でこんなに大きな量の二酸化炭素を出しているとは思わなかった」といった意外性をもった意見が多く出された。次に、二酸化炭素の削減に関する行動と削減量を日常生活の場面に結びつけるために、カード教材を用いて神経衰弱活動を行った (図 3 C)。4 人グループで活動し、それぞれ神経衰弱と同じように、取得できた枚数を競わせた。活動後、児童がゲームで取得できたカードの二酸化炭素の削減量の合計を算出させた (図 3 D)。本実践では、計算の時間短縮のため、タブレットに自動計算プログラムを組み込み、取得したカードを選択することで自動的に計算が行えるようにした。児童から「カードの枚数をたくさん取ったのに削減量が少なかった」、「取れた枚数が少なかったけど、1 つの行動でたくさん二酸化炭素が削減できたので削減量が多かった」など、カードによって、二酸化炭素の削減量の違いに気づいていたようであった。その後、教材の全カードの内容を表向きに並べて閲覧させ、二酸化炭素を削減するためのさまざまな行動を確認させた。日々のちょっとした行動でも二酸化炭素を削減できること、行動による二酸化炭素の削減量が異なること等をおさえた (図 3 E)。



図 1 カード教材のレイアウト

- ①二酸化炭素を削減するための具体的な行動
 - ②具体的な行動のイラスト
 - ③取り組みによる二酸化炭素削減量
 - ④二酸化炭素の体積の具体例
 - ⑤関連した日常生活場面を表すマーク
- (出典：筆者作成)



図 2 開発したカード教材 (一部)
(出典：筆者作成)

最後に、持続可能な将来に向け、地球の温度上昇を 1.5℃に抑えるため環境省が推奨する二酸化炭素の削減量をボールで提示した（図 3 F）。授業での活動を踏まえ、この量を減らすため、今後どうしたらよいか、家族に教えたい、行動したいと思った取組みを考えさせた。それぞれの児童がどの取組みを行っていくとよいか、周りの児童と真剣に話し合いを行っていた。

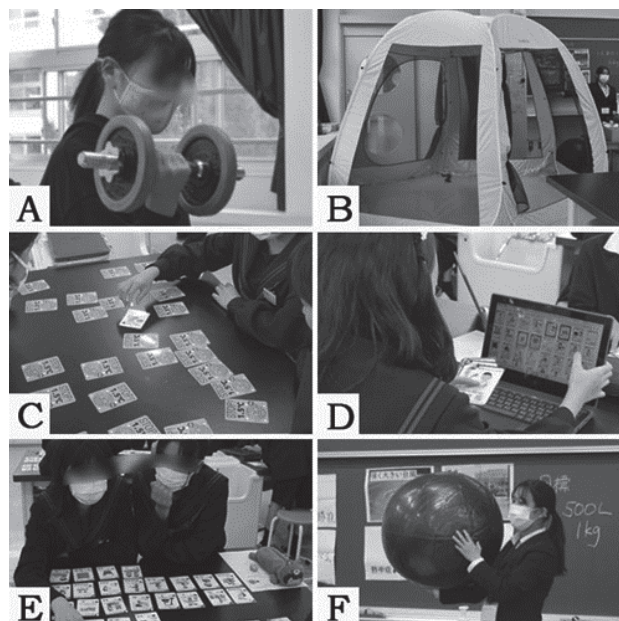


図 3 授業実践の様子

A：1日に排出する二酸化炭素の質量を実感する児童。B：1日に排出する二酸化炭素の体積相当のテント。C：カード教材の活動を行う児童。D：二酸化炭素の削減量の合計を算出する児童。E：カードに記載されている取組みを確認する児童。F：二酸化炭素の削減目標の体積を示す指導者。

（出典：筆者撮影）

3 質問紙調査の結果及び考察

教材の有効性を検証するため、授業実践前後で質問紙調査を行った。この調査結果から、開発したカード教材の評価や、二酸化炭素の削減に対する児童の行動意識の変化の分析を行った。調査対象は、事前・事後調査の両方に回答した 94 名である。

調査項目は、事前に児童が保有する地球温暖化や二酸化炭素に関する知識に関する設問、事後では、授業及び教材に関する設問、事前事後の比較として、

二酸化炭素削減に対する児童の行動変容に関する設問をそれぞれ行った。

まず、児童が保有する地球温暖化に関する知識の設問から、多少なりとも「知っている」と回答した児童が 85%、「知らない」と回答した児童が 15%であった（図 4）。どのような内容について知っているか記述させた結果、表 5 の通りであった。この結果から、児童は、地球温暖化は気温が上がり、極の氷が溶けるということは多くの児童で記述がみられたが、温暖化による具体的な影響や原因については 2 割程度しかあがらなかった。

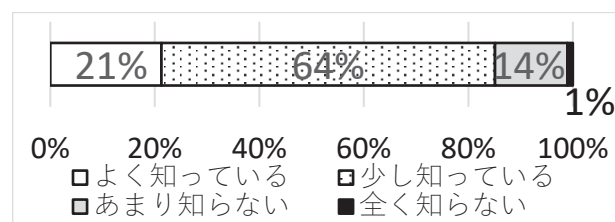


図 4 地球温暖化についての知識

表 5 地球温暖化に関する知識の内容

項目【件】	記述内容	数【件】
環境への影響 【55 件】	気温の上昇	45
	極の氷の溶解	10
生物への影響 【23 件】	動物のすみかの減少	12
	熱中症の増加	10
	飢餓の増加	1
温暖化の原因 【13 件】	温室効果ガス	9
	人間による排出ガス	4
その他【4 件】		4

日常生活での二酸化炭素排出の原因について記述させた結果、表 6 の通りであった。結果から、二酸化炭素排出の一番の要因は呼吸によるものと児童の多くが考えていた。また、車の排気ガス、単純な火の使用を挙げていた。この結果から、対象の小学 6 年理科の学習で取り扱う「ヒトの呼吸」、「ものの燃焼」といったことに関連した事項が多くなっていた。日常生活での二酸化炭素排出の削減につながる行動について記述させた結果、表 7 の通りであった。件数の総数からもわかるように、あまり回答数があがらず、一番多かったものでも車の使用制限で約 1/3 であった。このように、児童が二酸化炭素を

削減させることについてほとんど具体的な知識を持ち合わせていないことが明らかとなった。

表 6 二酸化炭素排出の原因

項目	件数
呼吸の有無	76
車の使用	54
火の使用	25
ゴミの排出	9
電気の使用	6

表 7 二酸化炭素排出削減の行動

項目	件数
車の使用制限	37
呼吸量の減少	21
植物の増加	20
電気使用の削減	17
火の使用の削減	11
発電方法の変更	8
ごみの削減	6

1 人あたりの 1 日の二酸化炭素排出量について、質量(kg)と体積(L)で回答させた。本研究では、1 日平均 6 kg(環境省ウェブサイト)を参考に、質量 6 kg、体積 3,000 L を正答とし、授業実践においてダンベルとテントによって具体的なイメージを示している。調査の結果、質量の回答分布については、最小値(0.4kg)から最大値(5,280kg)までで、最も多かったのは、約 50kg であった。一方、体積の回答分布については、最小値(0.3L)から最大値(15,000L)までで、最も多かったのは約 100L であった。これらの結果から、本授業において、ダンベルやテントを用いて二酸化炭素の 1 日の排出量を視覚化して提示したものの、そのことと正確な数値の理解にはつなげることはできなかったと考えられる。カード教材に示した二酸化炭素の数値と実際の質量、体積とつなげるためには、数値のみを提示するのではなく、数値に関連させた具体物を用いることが必要と考えられる。

二酸化炭素削減に対する行動意識について、「生活の中で二酸化炭素量を減らす行動をしていきたいと思いませんか」との設問では、事前は肯定的な回答が 38%であったが、事後ではほぼ全ての 96%まで増加した(図 5)。事前事後結果について、対応のある t 検定を実施した結果、 $p < 0.01$ と有意差が見られた。また自由記述では、「身近な行動を変えただけで二酸化炭素を減らすことができると分かったから取組んでいきたい」、「簡単にできるから家に帰ってさっそく取組みたい」という記述が見られ

た。このことから、二酸化炭素を削減するための具体的な取組みを知ることと 1 日の削減量を実感することで、二酸化炭素の削減に対する行動意識が向上したと考えられる。

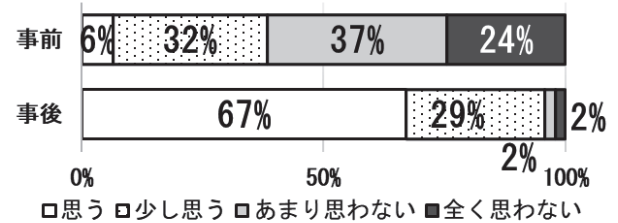


図 5 二酸化炭素削減行動の意識変容

今回開発したカード教材の評価を調査した結果、図 6 の通りとなり、全員が肯定的に捉えていた。また、教材の利点についての記述をまとめた結果、表 8 の通りとなった。記述内容を興味・関心、削減取組、削減量の 3 つに分けたところ、それぞれ同数程度に分散していた。このことから、教材として、興味関心をもって取り組めたことだけでなく、二酸化炭素を削減する取組みや削減量について活動を通して、意識変容が起こった結果だと考えられる。この要因については、教材で取り上げたカードの内容が児童にとって身近で理解しやすかったことの表れと考えることができる。

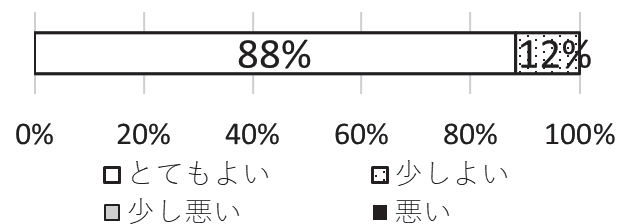


図 6 開発した教材の評価

表 8 カード教材に対する評価の理由

項目【件】	記述内容	数【件】
興味・関心【38 件】	楽しみながら学ぶことができた	21
	実際に取り組んでみたいと思った	17
削減取組み【40 件】	日常生活に沿った内容だった	20
	取組みやすい内容だった	12
	文章とイラストが示してあった	8
削減量【37 件】	取組みによる削減量を知ることができた	23
	体積の具体例が分かりやすかった	11
	1 日の削減量の合計が分かった	3

二酸化炭素の削減量が実感できたかについての結果は、図7に示すように、99%の児童が肯定的な回答をした。また、自由記述では、「二酸化炭素の体積の具体的な例えが書いてあったことで量がイメージしやすかった」、「カードで楽しく学ぶことで量が覚えやすかった」という記述があった。

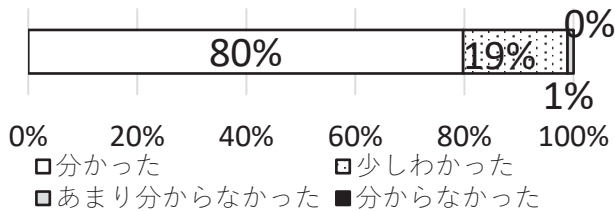


図7 C O 2削減量の実感

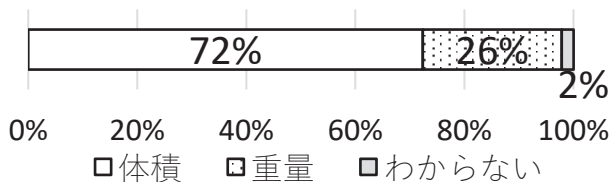


図8 C O 2量の表現方法について

二酸化炭素の表現として、体積(L)と重量(kg)のいずれがイメージしやすいかという設問の結果、体積が72%、重量が26%と体積の方がイメージしやすいという結果が得られた(図8)。もともと二酸化炭素が気体であるため、重さとしての実感がわからないこと、体積として空間表現した方が大きい、小さいというイメージがしやすいことが明らかとなった。本教材の実践において、二酸化炭素をテントやボールを例として空間としての大きさで示したことが理解につながったものと考えられる。これらの結果は、事前の排出量の誤概念やイメージを、授業における具体物や教材の活動を通して、正しく数値や実感としてイメージできるようになったことと考えられる。

最後に、教材を用いた授業実践を通して、地球温暖化や二酸化炭素削減について興味・関心をもって学習できたかについての結果、ほぼ全員が肯定的な回答をした(図9)。また、このことについては、表8における児童の教材の評価も根拠となっている。本実践では、従来の講義型で進めるのではなく、二酸化炭素に関する情報を視覚化、イメージ化して

提示したこと、また、ゲーム感覚で活動させる中から、日常生活の取組みとして二酸化炭素の削減量について考えさせたことが、児童にとって取組みやすく、また、具体的な情報として理解や行動につなげることができたのではないかと考える。

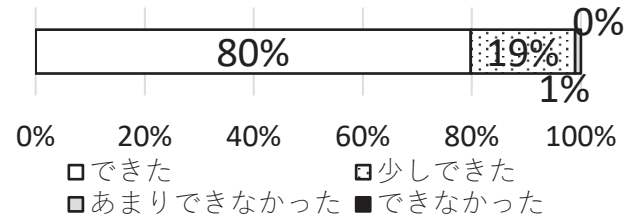


図9 授業への興味関心

IV まとめ

本研究では、二酸化炭素を削減する具体的な取組みとその取組みによる削減量を体積で示したカード教材の開発を行った。授業実践を通して、日常生活における二酸化炭素を削減する具体的な取組みを知ること、また、その取組みによる削減量を実感することで、二酸化炭素の削減に対する行動意識を高めることができたと考えられる。この授業実践をきっかけとして、児童が地球温暖化、さらには気候変動について興味・関心をもち、自分事としてどのような学習や行動をしていけばよいかを考えていけるようになればと考える。

本研究で明らかになったように、小学生にとって二酸化炭素は目に見えず、具体的にイメージしにくい状況であることが結果からも明らかとなった。また、質量よりも体積として表現することでイメージしやすいことも明らかとなった。気候変動や地球温暖化について検討する際の情報は主に、温度や気体、風など目に見えない、実感しにくいもの、また、その変化は長期にわたる微少な変化の蓄積の結果である。小学生のような低年齢の子どもに気候変動教育を進める上で、今回の教材や授業実践を踏まえ、身近な具体例として示す、年間の変化でなく、1日や1時間といった短期間での変化や量として示すといったことを行う必要があると考える。加えて、今回の教材は、指導する教員にとっても、特別な知

識をもって行う必要がなく、児童と一緒に考えながら進めることが可能である。学習する児童だけでなく、教員にも取り組みやすい本教材を用いることで、さまざまな学校において気候変動教育の第一歩を進められるのではないかと考える。

V 附記

本研究の一部は、科学研究費補助金（課題番号 23K02788）の支援によって実施した。

VI 謝辞

本研究の授業実践にあたり、愛知教育大学附属名古屋小学校の南谷教諭には多大な協力をいただいた。ここに感謝申し上げます。

<引用文献>

- 飯野直子（2022）「ICT を活用した台風に関する探究的学習のための教材化」、『熊本大学教育学部紀要』、第 71 号、241-246 頁。
- 飯野直子（2022）「ICT を活用した地域の熱環境に関する探究学習のための教材化」、『熊本大学教育学部紀要』、第 70 号、213-218 頁。
- 石橋和子・林澤・熊谷礼子・伊藤玲杏・昆陽依（2022）「アクティブな学びによる家庭科の環境学習の効果」、『岩手大学 教育実践研究論文集』、第 9 巻、40-45 頁。
- 今枝聖人・片岡弘・鼎裕憲（2022）「micro:bit を使用した気象教材—小学校理科第 4 学年「天気による 1 日の気温変化」での試み—」、『富山大学人間発達科学部紀要』、第 16 巻、第 2 号、159-164 頁。
- 今村哲史・丸山陽子・元木徹（2011）「小学校理科における物質概念育成のための実践的研究—第 3 学年「ものと重さ」の授業より—」、『日本科学教育学会研究会研究報告』、26 巻、3 号、1-6 頁。
- 小熊 良一・諏訪百香（2023）「小学校における「海洋エネルギー」授業モデルの開発」、『佐賀大学海洋エネルギー研究所報告』、28 巻、39-45 頁。
- 開発教育協会（2020）『気候変動—開発教育アクティビティ集 3』、開発教育協会。
- 環境省（n. d.）「この教材「みんなで変える地球の未来～脱炭素社会をつくるために～」について」、http://eco.env.go.jp/lib/env/cn_education/page/top01.html（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 経済産業省資源エネルギー庁（n. d.）「省エネポータルサイト」、https://www.enecho.meti.go.jp/category/saving_and_new/saving/lp/（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 国立環境研究所（2023）「2021 年度温室効果ガス排出・吸収量（確報値）概要」、<https://www.env.go.jp/content/000128749.pdf>（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 国立環境研究所（n. d.）「気候変動適応のミステリー」、<https://adaptation-platform.nies.go.jp/everyone/study/mystery/index.html>（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 国立環境研究所（n. d.）「e-ラーニング・研修動画」、<https://adaptation-platform.nies.go.jp/materials/educational/index.html>（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 小島涼加（2023）『木曽三川における生物多様性の理解と保全意識を高めるカードゲーム教材の開発—アーク・トトぎふの展示を活用して—』、愛知教育大学学士論文。
- 駒井健治・市村真優（2020）「小学生は見えない粒子をどのようにイメージするのか」、『化学と教育』、第 68 巻、第 4 号、162-163 頁。
- 佐藤博・嶋津英斗（2022）「エネルギー変換にともなう CO₂ 排出量測定とその授業実践」、『教育実践学研究』、27、267-273 頁。
- 省エネルギーセンター（2012）「家庭の省エネ大事典 2012 年版」、<https://www.eccj.or.jp/dict/>（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 杉浦淳吉・三神彩子（2020）「住環境と省エネルギー学習教材としてのすごろくの開発と学習効果」、『シミュレーション&ゲーミング』、30 巻、1 号、45-54 頁。
- 全国地球温暖化防止活動推進センターデコ活ジャパン（n. d.）「使える素材集検索／一覧」、<https://www.jccca.org/oyakudachi/download-list>（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 高橋敬子・脇岡靖明・高橋潔・花崎直太（2017）「オーストラリア・シュタイアーマルク州における気候変動教育の取組—日本の気候変動教育プログラムとの比較に基づいて—」、『環境教育』27 巻、2 号、74-81 頁。
- 高橋敬子・ホフマントーマス（2019）「システム思考コンピテンシーをどのようにして強化するのか？—日本の気候変動教育における学習手法「ミステリー」の可能性—」、『環境教育』、29 巻、2 号、14-23 頁。
- 田原聖隆・藤井千陽・津田祥子・水野建樹（2010）「環境教育のためのカードゲームの作成」、『第 5 回日本 LCA 学会研究発表会講演要旨集』、176-177 頁。
- 千葉県（n. d.）「環境学習教材「気候変動問題から命を守ろう！」」、<https://www.pref.chiba.lg.jp/wit/jouhou/kikouhendou-2.html>（2024 年 11 月 21 日最終閲覧）
- 株式会社 TREE（n. d.）「気候変動教育推進プロジェクト」、<https://tree.vc/project/climate-change-project>

(2024年11月21日最終閲覧)
東京都水道局(n.d.)「くらしと水道 CO₂ 計算ツール」、
<https://www.waterworks.metro.tokyo.lg.jp/kurashi/co2.html> (2024年11月21日最終閲覧)
西田裕明(2023)「アニメーションを用いた小学校理科「水の循環」の教材開発—子どもの興味をひきつける地域素材を用いて—」、『川崎医療福祉学会誌』、33号補冊、77-84頁。
三神彩子・赤石記子・鶴崎敬大・平山翔・矢田麻衣・長尾慶子(2022)「省エネ教育推進による家庭部門の省エネ・CO₂ 排出量削減の可能性—小中高等学校における省エネ教育効果の検証—」、『日本家政学会誌』、73巻、7号、402-414頁。
水上 聡子・井口 豊(2022)「福井県版気候変動教育「ジグソー法」を用いた課題解決ワークショップ」の可能性—

シティズンシップの視点から—」、『環境教育』、32巻、1号、3-13頁。
文部科学省、気象庁(2021)『IPCC第6次評価報告書第1作業部会報告書 概要 暫定訳』、https://www.data.jma.go.jp/cpdinfo/ipcc/ar6/IPCC_AR6_WGI_ES_JP.pdf (2024年11月21日最終閲覧)
山本隆太(2021)「大井川下流域の水防災教材の開発：「水にまつわる地域の歴史 <大井川>」を事例として」、『静岡大学地域創造教育研究』、2巻、31-41頁。
SDGs エネルギー学習推進ベースキャンプ(n.d.)「SDGs エネルギー学習推進ベースキャンプ」、<https://energy-kyoiku.meti.go.jp/> (2025年3月5日最終閲覧)
UNESCO(2013)「Climate Change Education」、<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222117> (2024年11月21日最終閲覧)

原著論文

ESD実践研究にみられるグローバルシティズンシップ教育(GCED)の傾向 ESDとGCEDのテーマの比較を通して

岸本直子

箕面自由学園高等学校

Trend analysis of global citizenship education (GCED) in Japanese ESD practice studies :
Based on a comparison of ESD and GCED themes.

KISHIMOTO Naoko

Mino-Jiyu Gakuen Senior High School

This paper uses a systematic review to identify research papers on Education for Sustainable Development (ESD) practices in Japan and analyzes the elements of Global Citizenship Education (GCED) found in these papers. For this analysis, it first highlights the differences between ESD and GCED as defined by UNESCO and the Japanese National Commission for UNESCO, and discusses the reasons why GCED is not more prevalent in Japan compared to ESD. It then examines and analyzes trends in Japanese ESD practice using the GCED theoretical framework such as UNESCO's conceptual diagram and the classification by Oxley & Morris. Finally, the paper discusses the prospects for promoting GCED practices in the context of ESD in Japan.

Key Words: ESD practice studies, Global Citizenship Education (GCED), UNESCO, Japanese National Commission for UNESCO

I 問題の所在と研究の目的

本研究は、日本の持続可能な開発のための教育（以下、ESD）実践研究に内在するグローバルシティズンシップ教育（以下、GCED）の要素を抽出し、学習目標や内容についてGCEDの理論枠組みを使って考察することでその傾向を分析し、ESDを契機としたGCED実践推進の展望について検討するものである。

本論文で論じるGCEDは、ユネスコが推進する教育プログラムである。GCEDは社会を近代国民国家の文脈ではなく、人類社会全体と捉え、地域の視点およびグローバルな視点の両方から社会の諸課題の解決に向けて積極的な貢献ができる人を育

成することを目的としている(UNESCO 2014)。持続可能な社会を実現させるためには「国家」や「国益」といった近代国民国家を基盤とした枠組みではなく、国境を越えたより広範なコミュニティへの帰属意識に基づく市民活動に関わる教育が必要である。

しかし、原田(2019)は、日本の初等中等教育におけるGCEDの研究は極めて少なく、グローバル教育や国際理解教育と同じ文脈で論じられていることがあり、その区分が明確には定義されていないと指摘する。また、岸本(2025)は日本の教育実践研究において、「グローバルシティズンシップ」と銘打ったものが少ない一方、GCED関連の研究の中にESDを理論的基盤としているものが散見されると指摘している。ユネスコはESDとGCEDが同

ビジョンを追求しており、それは学習者がより公正で、平和で、寛容で、包摂的で、持続可能な社会の実現に主体的に貢献できるようになることであるとしている。しかし、関係するテーマについては、ESDが環境、社会、経済のバランスをとる手助けをするものであるのに対し、GCEDは普遍的価値の尊重を促進するものであるとしている(UNESCO、2016)。つまり、持続可能な社会の実現のためには環境などの具体的事象へのアプローチだけでなく、平和や人権、包摂性といった人々の価値観へのアプローチが不可分であり、GCEDはESDを支える重要な要素であると捉えることができる。

そこで、ESDに関連する実践研究の中に「グローバルシティズンシップ」と銘打っていないもののGCEDの要素を持つ実践研究が存在しないか、もし存在するとしたら、その傾向や学習内容を整理することでESDを契機としたGCED実践の現状と、ESDを契機にGCEDを推進するための手がかりを示すことができるのではないかと考えた。

これらの研究課題を明らかにするために、本研究では第一に、ユネスコと日本ユネスコ国内委員会が提示するESDとGCEDの関係や展開について整理し、日本におけるGCEDの捉え方について検討する。第二に、日本におけるESDに関連する先行研究の中から実践研究を抽出し、研究が行われた時期、学校種、教科、学習内容について日本ユネスコ国内委員会の概念図を用いて整理することでESD関連の実践研究の傾向を掴む。第三に、ESD実践に内在するGCEDの要素をユネスコの概念図に従って抽出し、学習目標や内容について Oxley & Morris(2013)の理論枠組みを用いて整理することでその傾向を明らかにする。最後に、ESDを契機としたGCED推進の展望について考察する。

II ユネスコと日本ユネスコ国内委員会が提示するESDとGCEDのテーマの比較

ESDとGCEDはともにユネスコが推進する教育プログラムである。ESDは2002年にヨハネスブルク・サミットで国連の公式プログラムとして

採用され、2005～2014年は「国連持続可能な開発のための教育の10年」と位置づけられた。一方、GCEDは、2012年に潘基文前国連事務総長が出した「グローバル教育第一イニシアティブ」を受けて、国連が採択したプログラムである(小林、2018)。

UNESCO(2021)の“education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?”では、SDGsのターゲット4.7のタイトルを‘Sustainable development and global citizenship’としており、その内容について、「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバルシティズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」(UNESCO、2021:314)としている。また、そのグローバル指標(4.7.1)を、「(i)グローバルシティズンシップ教育及び(ii)持続可能な開発のための教育が、(a)各国の教育政策、(b)教育課程、(c)教師教育、(d)生徒評価に関して、主流化されていること」(UNESCO、2021:314)としており、持続可能な開発を促進する要素として、ESDとGCEDを併記している。

このように、ユネスコはESDとGCEDを共に平和で持続可能な社会を築くことに主体的に貢献できるようにするための教育であるとして喫緊の課題としているが、日本ではESDとGCEDについて、ユネスコとは異なる展開を見せている。

日本において、ESDはユネスコスクールを拠点として発展し、教育現場での実践の積み重ねも膨大な量に上っている(小林、2015)。また、平成29年告示の小・中学校の学習指導要領、平成30年告示の高等学校の学習指導要領にも「持続可能な社会の創り手」という文言が明記された(文部科学省、2017a; 2017b; 2018)。ところが、日本におけるGCEDの研究は少ない(原田、2019; 岸本、2025)。

小林(2018)は、日本においてGCEDがESDと比べてあまり普及、展開していない要因として、

地球市民性の育成が、日本が明治維新以来一貫して追求し、大きな成果を上げてきた国民アイデンティティの形成という学校教育の大きな目的を相対化し、弱体化してしまうのではないかという危機や警戒感が教育行政および学校教育関係者の間に存在することがあると指摘している。松井(2020)は、日本ユネスコ国内委員会が、ESDの概念について、GCEDを包含していると捉えているため、あえてGCEDの概念図を示していないと考察している。

松井(2020)の指摘を受けて、改めてユネスコが提示しているESDとGCEDの概念図と、日本ユネスコ国内委員会が提示しているESDの概念図を比較すると、表1のようになる。

表1を見ると、ESDのテーマのうち、「気候変動」「生物多様性」「災害リスクの軽減(減災・防災)」「持続可能な消費」はユネスコと日本ユネスコ国内委員会の項目が対応している。しかし、「貧困」はユネスコの方にしか示されておらず、「持続可能な生産」「海洋」「環境」「エネルギー」「世界遺産・地域の文化財等」は日本ユネスコ国内委員会の概念図にしか示されていない。

表1：ユネスコと日本ユネスコ委員会が提示しているESD・GCED概念図の比較

ユネスコ		日本ユネスコ国内委員会	
ESD	気候変動	エネルギー	ESD
	生物多様性	海洋	
GCED	災害リスクの軽減	環境	
	持続可能な消費	気候変動	
GCED	貧困撲滅	生物多様性	
		減災・防災	
GCED		持続可能な生産・消費	
		世界遺産・地域の文化財等	
GCED	平和と人権	平和	ESD
	異文化理解	人権	
GCED	多様性の尊重と寛容	国際理解	
	包摂性	文化多様性	
GCED	シティズンシップ教育	福祉	
		ジェンダー平等	
GCED		その他関連分野	

(凡例)

ESDに関連する項目 _____・GCEDに関連する項目 _____

ESDとGCEDの両方に関連する項目 - - - - -

ユネスコと日本ユネスコ国内委員会の項目が対応している

もの _____

ユネスコと日本ユネスコ国内委員会の項目が関連している

もの - - - - -

(UNESCO 2016、日本ユネスコ国内委員会 2021 をもとに

筆者作成)

一方、ユネスコがGCEDのテーマとして示しているものは、日本ユネスコ国内委員会ではGCEDのテーマとしては示していない。ユネスコでGCEDのテーマとして示されている「平和と人権」は、日本ユネスコ委員会ではESDのテーマとして「平和」と「人権」に分けて示されている。また、ユネスコでGCEDのテーマとして示されている「異文化理解」に関連する項目は、日本ユネスコ委員会では「国際理解」という言葉でESDのテーマとして示されている。また、ユネスコでGCEDのテーマとして示されている「多様性の尊重と寛容」に関連する項目は、日本ユネスコ委員会では「文化多様性」という言葉でESDのテーマとして示されている。さらに、ユネスコでGCEDのテーマとして示されている「包摂性」は日本ユネスコ委員会では示されていないが、ESDのテーマでそれに関連する項目として「ジェンダー平等」と「福祉」が示されている。ユネスコでGCEDのテーマとして示されている「シティズンシップ教育」は日本ユネスコ国内委員会では示されていない。

日本ユネスコ委員会とユネスコが示す概念図の相違点について、日本ユネスコ委員会が示す「海洋」「環境」は、ユネスコが示す「気候変動」「生物多様性」に関連していると考えられる。また、日本ユネスコ委員会が示す「エネルギー」は、ユネスコが示す「気候変動」に関連していると考えられる。さらに、「持続可能な生産」は「持続可能な消費」を細分化したものであると考えられる。

日本ユネスコ委員会が示す、「世界遺産・地域の文化財等」について、ユネスコは、1994年に世界遺産教育(WHE)を始め、1998年に『教師のための世界遺産教材キット』を刊行した。世界遺産教育はユネスコスクールの重要な取り組み課題に位置付けられ、その推進のために各地でワークショップが開催されるようになった。日本では、2007年に奈良教育大学で「ユネスコの提起する教育をどう受け止めるか-世界遺産教育(WHE)と持続可能な開発のための教育(ESD)を中心として-」というワークショップが開催され、その後、世界遺産教育がESDの一環として位置付けられた(田淵、2011)。

田淵・中澤(2007)は、世界遺産教育とESDの共通点について、世界遺産がその国民の宝物ではなく、人類共通の宝物であり、幾世代を通して守られてきた世界遺産は、現代人だけのものではなく、次世代の人々に、無傷で伝えなければならないものであると認識する点であると指摘する。また、田淵・中澤(2007)は、世界遺産教育を通してのESDとして、世界遺産教育に「平和」「人権」「国際理解」「文化多様性」「環境」を含めた概念図を示している。さらに、田淵(2011)は、「世界遺産教育は世界遺産のサイトがある地域では可能だが、サイトを持たない地域では実践が困難である」という謬見を考慮し、「地域・世界遺産教育」という概念を提起している。

したがって、表1のように、日本ユネスコ国内委員会が示す「エネルギー」「海洋」「環境」「気候変動」「生物多様性」「防災・減災」「持続可能な生産・消費」は、具体的事象へのアプローチに主眼が置かれるためにユネスコの示すESDのテーマに対応するもの、また、「平和」「人権」「国際理解」「文化多様性」「ジェンダー平等」「福祉」は、人々の考え方や価値観に主眼が置かれているためにユネスコの示すGCEDの概念に対応するもの、そして、「世界遺産・地域の文化財等」は、どちらにも主眼が置かれるためにESDとGCEDの両方のテーマに対応しているもの、として筆者は捉えた。

そこで、日本におけるESD実践に関する先行研究の中に見られるGCEDの要素をユネスコ概念図に従って抽出し、学習目標や内容についてGCEDの理論枠組みを使って捉え直すことで、ESD実践研究に見られるGCEDの特徴を掴み、日本におけるESDを契機としたGCED推進の可能性について考察する。

Ⅲ 先行研究の分析

1 目的と方法

本章では、日本におけるESDに関連する先行研究の中から実践研究を抽出し、研究が行われた時期、学校種、教科、学習内容について整理することで、日本におけるESD関連の実践研究の傾向を掴む。

文献検索、文献収集、選定を以下の手順で行った。

文献検索は、国立情報学研究所の「NII 学術情報ナビゲータ[サイニィ]」(以下、「CiNii」という。)を用いた。CiNiiの「CiNii Research」で、「持続可能な開発のための教育」と、「ESD」AND「持続可能」というキーワードでフリーワード検索を行った。キーワード選定の理由について、「持続可能な開発のための教育」は日本ユネスコ委員会が示すESDの日本語訳であるため、一つ目の条件として選定した。「ESD」については、単独で抽出すると、静電気放電(Electrostatic Discharge)や、内視鏡的粘膜下層剥離術(Endoscopic submucosal dissection)に関連する論文などが抽出されるため、「ESD」AND「持続可能」のキーワードを二つ目の条件として選定した。学術雑誌と大学・研究所の紀要に掲載されている論文を対象として抽出した結果、「持続可能な開発のための教育」180件、「ESD」AND「持続可能」120件¹⁾の計300件が分析対象として該当した(表2)。

表2 年代別論文数

	2004 ～2009	2010 ～2014	2015 ～2019	2020 ～2024	計
持続可能な開発 のための教育	43	34	64	39	180
ESD AND 持続可能	14	35	28	43	120
計	57	69	92	82	300

2 先行研究の傾向

「持続可能な開発のための教育」もしくは「ESD」という言葉が登場したのは、「国連持続可能な開発のための教育の10年」が開始した2005年の前年にあたる2004年からであった。2004年から「国連持続可能な開発のための10年」が終了した2014年まで、ESD研究は着実に増えていき、終了後もESD研究は蓄積されている様子が見てとれる。

次に、これらの論文を研究方法別にまとめると表3のようになった。分類について、教育実践が行われた研究を実践研究、文献調査が行われた研究を文献研究、質問紙・インタビュー調査・参与観察・実験が行われた研究を調査研究、フィールドワークを

通じた教材開発研究を教材開発研究、書評・講演・報告をその他、図書館やインターネットなどで閲覧不可であった資料・コラム・報告などを不明とした。表 3 を見ると、文献研究が最も多く、次いで実践研究、教材研究となった。ESD については実践研究の他、教材研究も活発に行われており、実践的な研究が蓄積されているということが明らかとなった。

表 3 研究方法別論文数

	実践研究	文献研究	調査研究	教材開発研究	他	不明	計
持続可能な開発のための教育	32	69	10	18	34	17	180
ESD AND 持続可能	28	30	5	2	32	23	120
計	60	99	15	20	66	40	300

3 実践研究の傾向

日本において ESD に関わる実践がいつ、どのような場面で行われたかを明らかにするため、先行研究の中でも実践研究を抽出して、研究が行われた時期、学校種、教科、学習内容について分析を試みた。

1) 実践研究の実践時期

表 3 で抽出された ESD に関する実践研究の実践時期をまとめると、表 4 のようになった。

表 4 年代別・実践研究論文数

	2004 ～2009	2010 ～2014	2015 ～2019	2020 ～2024	計
持続可能な開発のための教育	2	3	10	17	32
ESD AND 持続可能	1	8	5	14	28
計	3	11	15	31	60

表 4 を見ると、実践研究は 2010 年から増え始め、「国連持続可能な開発のための 10 年」が終了した 2015 年以降も着実に増加しており、ESD 実践が学校現場に根付いている様子が見てとれる。

2) 実践研究の対象

表 3 で抽出された ESD に関する実践研究が行われた学校種をまとめると、表 5 のようになった。

表 5 を見ると、大学での実践が最も多く、次いで中学校、高校、小学校、幼保となった。大学での実

践のうち、11 点が教職科目における実践であった。

表 5 学校種別・実践研究論文数

	幼保	小学校	中学校	高校	大学	他	計
持続可能な開発のための教育*	1	6	4	6	16	3	36
ESD AND 持続可能**	2	2	12	8	5	3	32
計	3	8	16	14	21	6	67

*) 1 論文に幼稚園・中学校の実践が掲載されていた論文が 1 点、小学校と中学校の実践が掲載されていた論文が 1 点、小学校と学校外の実践が掲載されていた論文が 1 点、小学校と大学の実践が掲載されていた論文が 1 点あるため、論文合計数の合計値が合わない。

**) 1 論文に幼稚園・中学校の実践が掲載されていた論文が 2 点、中学校・高校の実践が掲載されていた論文が 2 点あるため、論文合計数の合計値が合わない。

また、その他での実践のうち、2 点が教員向け研修であった。このことから、教職分野における実践が盛んに行われている様子が見てとれた。

また、高校では、社会科での実践が 5 点、家庭科、総合での実践が各 2 点ずつ、理科 1 点の他、農業高校や課外活動での実践が 2 点ずつなど、多様な場面での実践が見られた。中学校では、総合での実践が 4 点と目立ち、社会、国語、技術、理科が 1 点ずつの他、課外活動での実践も 2 点見られた。小学校では、総合での実践が 5 点と目立ち、その他では、生活科や社会科での実践が見られた。

このように、表 2 からは、ESD 関連の実践研究が増加し続けていることから、ESD は 2004 年から現在まで、学校現場に広がってきている。表 3・4 からは、対象が幼保から社会人までと幅広く、多様な教科で ESD が実践されていることが明らかとなった。その背景には、教員向け研修などを通じて、教育関係者の間で ESD 推進の意義や実践方法などが共有されてきていることが窺える。GCED の実践研究数が増えない要因の 1 つは、教育関係者にその意義や実践方法などが十分に共有されていないことが考えられる。

3) ESD 実践研究の内容

表 3 で抽出された ESD に関する実践研究論文の学習目標や学習内容に出現したテーマについて、日本ユネスコ国内委員会 (2016) で示されている E

SD のテーマにあてはめると表 6 のようになった。テーマの分類については、論文中にテーマの記載があったものに関しては、記載されているテーマに従って分類した。1 つの論文中に複数のテーマが記載されているものについては、1 つの論文に対して複数のテーマをカウントした。論文中にテーマの記載がなかったものの中で、人々の考え方や価値観に主眼を置くものを「その他関連分野 (G C E D 関連)」とした。E S D ・ S D G s 全般をテーマとして扱ったものは「その他関連項目 (その他)」に分類した。

表 6 実践研究論文における各テーマ出現数

日本ユネスコ国内委員会	幼保	小教	中教	高校	大学 短大	他	計
エネルギー			2	2	6		10
海洋						2	2
環境	2	3	9	3	11	3	31
気候変動			3	3	1		7
生物多様性		1		1		2	4
減災・防災					1		1
持続可能な生産・消費		2	1	3	2	1	9
世界遺産・地域の文化財等 (ESD 関連)			3				3
ESD テーマ出現数 (論文数) 計	2	6	18	12	21	8	65 (45)
世界遺産・地域の文化財等 (G C E D 関連)		2	2	3	3		10
平和				1	1		2
人権				1			1
国際理解			1	3	1		5
文化多様性		2		1	2		5
福祉						1	1
ジェンダー平等				1			1
その他関連分野 (G C E D 関連)		2		1			3
G C E D テーマ出現数 (論文数) 計		6	3	11	6	1	28 (18)
その他関連分野	1		2	2	6		11

表 6 を見ると、日本の E S D 実践研究論文のうち、ユネスコが示す E S D のテーマを含むものが 42 本、G C E D のテーマを含むものが 15 本、両方のテーマを含むものが 3 本となり、全体の 30% が人々の価値観に主眼を置く G C E D 関連のテーマであることが明らかになった。E S D 関連項目では「環境」に関わる実践研究が一番多く、「エネルギー」「持続可能な生産・消費」がそれに続く。「環境」や「エネルギー」は社会科や理科、家庭科の授業などに関連させやすいため、実践数が多いことが推察される。

G C E D の中で一番多いテーマは「世界遺産・地域の文化財等」で、全体の約 3 分の 1 を占めた。小

学校では、教職履修学生による山村地域の自然環境に対する人間の行動の変化に関する実践 (河本ほか、2016) や、他者との対話を通じて歴史文化遺産を受け継ぐ者としてのアイデンティティ構築を目指す実践 (河野、2018) が挙げられた。中学校では、社会科での埋蔵文化財を活用した実践 (井上・中澤 2024) や、国語科での郷土で活躍する外部講師へのインタビューを記事にまとめる実践 (永田、2020) が挙げられた。高校では、日本史での僧侶を外部講師として迎え、繋がりの中で生きていることや、ケアの心に焦点を当てた東大寺の大仏から学ぶ持続可能な社会づくりの実践 (新宮・中澤、2024) や、日本史での日韓双方の歴史認識をめぐる対話や、対外交渉史にまつわる論考、古典を読み取ることで、歴史を見る人による捉え方の違いに焦点を当てた実践 (古澤、2023)、世界史での『教師用世界遺産教育教材』(UNESCO) を活用した文化継承やアイデンティティの尊重に関する実践 (祐岡、2007) が挙げられた。大学では、大学教員養成課程におけるへき地教育についての実践 (河本・中澤・板橋、2019) や、生涯学習・社会教育の演習ゼミにおける地域の視察を企画する研修 (西井、2017) が挙げられた。

「世界遺産・地域の文化財等」のテーマで教育実践が行われた 9 本の論文のうち、岡山県と滋賀県が 1 本ずつの他は、全て奈良県での実践であった。奈良県で多くの実践が行われている理由について、奈良教育大学で前述の世界遺産教育についてのワークショップが開催されたことや、奈良市教育委員会で『世界遺産教育実践事例集』(2007) や副読本『奈良大好き世界遺産学習』(2008) などが出版され、組織的に世界遺産教育の取り組みが行われていること (田淵、2011) が推察される。

次に多いテーマは「国際理解」で、前述の古澤論文 (2023) の他、中高でのワークショップ「世界がもし 100 人の子どもの村だったら」により地球の現状への理解を深める実践 (梶木、2012)、農業高校でのカカオ栽培や食品加工を通じた多文化理解を目指す実践 (安部 2022)、大学でのバングラデシュスタディーツアー (三宅、2015) が挙げられた。

同じく多いテーマは「文化多様性」で、前述の河

本ほか(2016)、河野(2018)、古澤(2023)、河本ほか論文(2019)に加え、大学でのインドネシアスタディーツアー(三宅、2021)が挙げられた。

その他、「平和」のテーマでは、前述の古澤論文(2023)の他、大学教職科目の対話を中心に据えたESD概論の実践(中澤、2012)が挙げられた。

また、「人権」「ジェンダー」のテーマでは、前述の古澤論文(2023)、「福祉」のテーマでは、ピアサポートセンターでの社会的企業に焦点を当てた実践(大高、2015)が挙げられた。

「その他関連分野」では、小学校での地球市民教育の観点で未来志向の教育行なった実践(尾崎、2005)や、地域の夏祭りを通じた社会貢献活動の実践(島・中澤、2024)、高校地理でのインドネシア独立に影響を与えた日本占領下の政策を材料にナイジェリアの紛争地域の問題解決に向けた政策提言の授業を行なった実践(久保、2018)が挙げられた。

このように、日本におけるESD実践研究の中に混在するGCEDの要素をユネスコ概念図に従って抽出したところ、60本中18本の論文がGCEDの要素を含むものであり、日本のGCEDがESDの文脈で実施されていることが明らかとなった。また、GCEDの要素が一番多く見られたテーマは「世界遺産・地域の文化財等」で、「国際理解」「文化多様性」と続いた。しかし、「平和」「人権」「福祉」「ジェンダー平等」に関するテーマはあまり見られなかった。

4 実践研究の分析

1) ユネスコのGCEDのテーマによる分析

次に、表3で抽出された60本の実践研究論文のうち、GCEDのテーマを含む18本の論文を、改めてユネスコがGCEDのテーマとして示した、5つのテーマと照らし合わせた。「平和と人権」に関わる論文については、古澤論文(2023)や、中澤論文(2012)が挙げられた。「異文化理解」に関わる論文については、前述の古澤論文(2023)の他、梶木論文(2012)や、安部論文(2022)、三宅論文(2015)が挙げられた。「多様性の尊重と寛容」に関わる論文については、前述の古澤論文(2023)の他、

河野論文(2018)や、新宮・中澤論文(2024)、河本ほか論文(2016; 2019)、三宅論文(2021)が挙げられた。「包摂性」に関わる論文については、前述の古澤論文(2023)の他、大高論文(2015)が挙げられた。

「シティズンシップ教育」について、ユネスコは、シティズンシップという概念を、近代国民国家の枠組みで捉えるのではなく、国境を越えたより広範なコミュニティへの帰属意識を意味する「グローバルシティズンシップ」として捉えており、その定義について、人類としての共通性を強調し、地域とグローバルなレベルでの相互関係を引き出すものであるとしている(UNESCO、2016)。また、ユネスコは、「グローバルシティズンシップ」を「人権」「民主主義」「非差別」「多様性」といった普遍的価値に基づくものであるとしている(UNESCO、2016)。

「グローバルシティズンシップ」の要素のうち、「民主主義」に関わる論文については、井上・中澤論文(2024)、永田論文(2020)、祐岡論文(2007)、西井論文(2017)などの「世界遺産・地域の文化財等」に関する論文や、尾崎論文(2005)、島・中澤論文(2024)、久保論文(2018)といった「その他関連分野」の論文が挙げられた。

このように、日本ユネスコ国内委員会が示すESDのテーマに混在するGCED関連の論文を、ユネスコ概念図と照らし合わせると、「異文化理解」「多様性の尊重と寛容」に関わる論文が多く、「平和と人権」「包摂性」に関わる論文が少ないことが明らかとなった。

2) Oxley & Morrisによる分類

Oxley & Morris(2013)は、理論やキー概念が広範に渡るグローバルシティズンシップの概念を表7のように国家と個人・集団との関係に焦点を当て普遍的価値を提唱する「コスモポリタン型」と個人と個人・集団との関係に焦点を当て相対的価値を提唱する「アドボカシー型」に分類した。そして、政治的、道徳的、経済的、文化的グローバルシティズンシップを前者に、社会的、批判的、環境的、精神的グローバルシティズンシップを後者に組み入れた。そこで、学習目標が普遍的価値の提唱にとどまるか、個人の考え方や価値観にまでアプローチす

るものなのかを明らかにするため、表 6 で抽出された G C E D のテーマを含む 18 本の論文に見られる概念について、表 7 の枠組みを用いて整理した²⁾。

まず、コスモポリタン型について、政治的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文として、「世界遺産・地域の文化財等」をはじめ多数のテーマを内包した古澤論文(2023)や、「その他関連分野」に分類された久保論文(2018)が挙げられた。道徳的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、古澤論文(2023)が挙げられた。経済的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、「国際理解」に分類された梶木論文(2012)や安部論文(2022)が挙げられた。また、文化的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、古澤論文(2023)の他、「世界遺産・地域の文化財等」に分類された井上・中澤論文(2024)、新宮・中澤論文(2024)、祐岡論文(2007)、西井論文(2017)や、「国際理解」に分類された三宅論文(2015)、「文化多様性」に分類された三宅論文(2021)が挙げられた。

一方、アドボカシー型について、社会的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、「世界遺産・地域の文化財等」に分類された河野論文(2018)、永田論文(2020)、河本ほか論文(2019)、「平和」に分類された中澤論文(2012)、「福祉」に分類された大高論文(2015)、「その他関連分野」に分類された尾崎論文(2005)、島・中澤論文(2024)が挙げられた。批判的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、古澤論文(2023)や「その他関連分野」に分類された久保論文(2018)が挙げられた。環境的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、「世界遺産・地域の文化財等」に分類された河本論文(2016)、「文化多様性」に分類された三宅論文(2021)が挙げられた。精神的グローバルシティズンシップの要素が見られた論文としては、「世界遺産・地域の文化財等」に分類された新宮・中澤論文(2024)が挙げられた。

このように、Oxley & Morris の分類に基づいて分析すると、文化的グローバルシティズンシップと社会的グローバルシティズンシップに関わる実践

が多いことが明らかとなった。これは、日本の E S D 実践研究論文のうち、G C E D の要素を含む論文の多くが「世界遺産・地域の文化財等」をテーマとしたものであり、これらの実践では、地域の文化財を契機として、地元の人々と関わりながら学習を進めるものが多かったことが要因の 1 つであると考えられる。また、政治的、道徳的、経済的、批判的、

表 7 Oxley & Morris の分析と G C E D の
テーマを含む論文の分類

	概念	主な論者	焦点・キー概念	該当論文
コスモポリタン型	政治的 グローバル シティズン シップ	カント、ロールズ (ヘルド、マクグリ ュー、リンクレイタ ー、カーター、アー チブギ、ウェント)	特にコスモポリタン デモクラシーの形態 における、個人と国家 や他の政体との関係 に焦点を当てる。	古澤(2023) 久保(2018)
	道徳的 グローバル シティズン シップ	ストア派、カント、セ ン、ヌスパウム (オスラー&スター キー、ヴェーゲラー ズ、カブレラ)	個人と集団の倫理的 立場に焦点を当てる。 特に人権の理念に特 徴づけられる。	古澤(2023)
	経済的 グローバル シティズン シップ	ハイエク、フリード マン、スミス、ケネ ー、ポーエン (キャロル&ジャバ、ワ ッド&スミス、ログス ン&ウッド)	権力、資本形態、労働 力、資源と人との相互 作用に焦点を当てる。 国際開発として提示 される。	梶木(2012) 安部(2022)
	文化的 グローバル シティズン シップ	J.S. ミル ニーチェ (ユーベルメンシ ョン、ヒュー、プリム、デ ルイター&シュビッ カー)	社会の構成員を統合 したり分断したりす るシンボル、特に、芸 術、メディア、言語、 科学技術のグローバ ル化に焦点を当てる。	古澤(2023) 井上・中澤(2024) 新宮・中澤(2024) 祐岡(2007) 西井(2017) 三宅(2015) 三宅(2021)
アドボカシー型	社会的 グローバル シティズン シップ	ハーバーマス (フォーク、コーガ ン&デリコット)	個人と集団の相互の 繋がりと、「人々の声」 の擁護に焦点を当て る。「グローバル市民 社会」に言及する。	河野(2018) 永田(2020) 河本ほか(2019) 中澤(2012) 大高(2015) 尾崎(2005) 島・中澤 (2024)
	批判的 グローバル シティズン シップ	エスコバル、サイ ード、グラムシ、マル クス、批判的教育学 (例：フレイレ) (アンドレオッテ イ、タリー、シュル ツ)	不平等と抑圧から生 じる課題に焦点を当 て、社会規範の批 評、特にポストコロ ニアルの課題を通じ て、社会から取り残 された人々/サバル タンの人々の生活を 改善するための行動 を提唱する。	古澤(2023) 久保(2018)
	環境的 グローバル シティズン シップ	環境科学研究 (ドブソン、リチャ ードソン、ジェリン)	自然環境に対する人 間の行動の変化を提 唱することに焦点を 当てる。持続可能な 開発課題と呼ばれる。	河本(2016) 三宅(2021)
	精神的 グローバル シティズン シップ	ダネシュ 宗教的テキスト(ノ ットイングス、ゴル モハマド、リンドナ ー)	人間関係の非科学的 で計り知れない側面 に焦点を当て、思いや り、愛情、精神的、環 境的繋がりに関する 原理への関与を提唱 する。	新宮・中澤(2024)

(Oxley & Morris 2013 の分析枠組みをもとに筆者作成)

環境的、精神的グローバルシティズンシップは、いずれも数は少ないが、その要素を含む実践論文が散見されたことから、ESDを契機として、多様なGCEDが実践されていることが明らかとなった。

IV 結論

本研究では、日本におけるESD実践の中に、「グローバルシティズンシップ」と銘打っていないものの、GCEDの要素を持つ実践研究が多数存在しており、ESDを契機として多様なGCEDが実践されていることを明らかにすることができた。

ユネスコは持続可能な開発を推進する要素としてESDとGCEDを併記しているが、日本ではESDが実践数を伸ばしているのに対し、GCEDはあまり普及していない。その要因の1つに、GCEDが「国民アイデンティティの形成」という、日本の学校教育で追求されてきた目標を相対化するという危惧が指摘されている（小林、2018）。また、日本ユネスコ委員会もESDの概念をGCEDを包含する形で捉えており、あえてGCEDの概念図を示していない（松井、2020）。そのため、GCEDはESDに比べ、教育関係者に意義や実践方法などが十分に共有されておらず、それが、GCED実践の少なさに反映されているのではないかと推察された。人々の価値観に主眼を置く実践を増やすためには、教育関係者にGCEDの意義や実践方法などを共有していくことが必要である。

日本ユネスコ国内委員会が示すESDのテーマのうち、「世界遺産・地域の文化財等」は地域の文化財を契機として地元の人々と共に学習を進める実践が多く、ユネスコの概念図が示す「異文化理解」「多様性の尊重と寛容」を育むものとしてさらなる発展が期待される。同じく、「国際理解」「文化多様性」のテーマは、ESDだけでなく国際理解教育の分野でも研究が進んでおり、多様な校種、教科での実践がこれからも蓄積されていくものと推察される。一方で、ESDの文脈で行われている実践の中では、「平和と人権」「包摂性」をテーマとしたものが少ないため、今後、教育関係者にその意義や実践

方法などを共有していく必要があると考えられる。

GCEDの要素を含むESDの実践研究を、Oxley & Morris(2013)による分類を用いて分析すると、社会の構成員を統合・分析するシンボルのグローバル化に焦点を当てる「文化的グローバルシティズンシップ」と、個人と集団の相互の繋がり「人々の声」に焦点を当てる「社会的グローバルシティズンシップ」が多かった。しかし、持続可能な社会の実現のためには、これらに加え、「平和と人権」「包摂性」といったテーマも不可欠である。したがって、今後、特に人権の理念に焦点を当てる「道徳的グローバルシティズンシップ」やポストコロニアルの課題を通じて、社会から取り残された人々の生活を改善するための行動を提唱する「批判的グローバルシティズンシップ」などの概念を教育関係者に共有する機会が設けられるべきではないかと考えられる。また、古澤論文(2023)では、文化財等を通して「歴史には『たった一つの真実がある』わけではなく、見る人によって『いくつもの現実がある』という認識に立ち、その先にある『調和』を構想する機会」（古澤、2023：56）が創設されていた。このような点に配慮すれば、国境を越えたより広範なコミュニティや人権、包摂といった、ユネスコが喫緊の課題として掲げているGCEDのテーマに迫ることも可能である。

本論文では、日本のESD実践研究に内在するGCEDの要素を抽出し、学習目標や内容についてGCEDの理論枠組みを使って考察することで、ESDを契機としたGCED実践の現状と、今後、ESDを契機としてGCEDを推進していくための手がかりを示すことができた。持続可能な社会の実現のためには、環境やなどの具体的事象へのアプローチだけでなく、平和や人権、包摂性といった人々の価値観へのアプローチが不可分である。ESDを支えるための不可欠な要素としてのGCEDを、今後、どのように教育現場に普及していくか検討していく必要がある。

ESD実践を、GCEDとして再定義しながら授業案を作成し、その成果を分析することを通してGCEDの意義を確認することが、国境を越えたより

広範なコミュニティへの帰属意識や、より良い世界と未来を促進する市民活動を育む一助になると考える。

<注>

- 1) 「ESD」AND「持続可能」のフリーワード検索結果 269 件のうち、「持続可能な開発のための教育」のフリーワード検索で抽出された 149 件を除く。
- 2) 1 論文中に複数の概念を含む論文は複数回カウントしている。

<引用文献>

- 安部由香子・熊澤恵里子(2022)「熱帯果樹カカオを活用した生物環境に関する ESD 教材開発」東京農業大学『東京農業大学農業集報』67 巻、1 号、24-32 頁。
- 新宮済・中澤静男(2024)「文化遺産を通した ESD の一考察—高等学校日本史探究の実践から—」奈良教育大学 ESD・SDGs センター『ESD・SDGs センター研究紀要』2 号、37-46 頁。
- 井上岳海・中澤静男(2024)「中学校社会科(歴史的分野)における埋蔵文化財を活用した ESD の授業開発—中学校 1 年生社会科歴史的分野の実践から—」奈良教育大学 ESD・SDGs センター『ESD・SDGs センター研究紀要』2 号、55-64 頁。
- 大高研道(2015)「持続可能な働き方を可能とする社会的企業の試みと学び—当事者のピアサポートを基盤とした ESD 実践—」日本社会教育学会年報編集委員会『日本の社会教育』第 59 集、125-135 頁。
- 尾崎司(2005)「未来志向の教育 (I) 地球市民教育の観点から」東京家政大学『東京家政大学研究紀要 1 人文社会科学』45 号、93-103 頁。
- 梶木尚美(2012)「ESD における“わたしたちにできること”の実践例—高校生による中学生のためのワークショップ『世界がもし 100 人の子どもの村だったら』—」大阪教育大学附属高等学校池田校舎『研究紀要』45 号、7-15 頁。
- 河本大地・井上恵太・越尾裕介・中窪寿弥・山方貴順・ほか(2016)「奈良盆地の小学 4 年生を対象とした奈良県南部の山村地域に関する授業の提案と実践—地域多様性の理解を深めるために—」奈良教育大学『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』65 号(1)、61-75 頁。
- 河本大地・中澤 静男・板橋孝幸(2019)「教員養成課程におけるへき地教育入門科目の設置と受講生の評価—奈良教育大学の「山間地教育入門」初年度の事例—」奈良教育大学次世代教員養成センター『次世代教員養成センター研究紀要』5 号、79-89 頁。
- 菊地かおり・鎌田公寿・羽田野真帆・坂口真康・藤井大亮(2021)「国際化・グローバル化対応の教育政策にみる目指す人物像の変遷—後期中等教育に関わる議論を手がかりに—」『国際教育評論』17 号、1-16 頁。
- 岸本直子(2025)「日本における『グローバルシティズンシップ教育(GCED)』実践研究の傾向分析—学習目標で目指された人物像と理論枠組みに着目して—」日本国際理解教育学会『国際理解教育』31 号、56-65 頁。
- 久保哲成(2018)「持続可能な開発のための教育(ESD)に基づいた政策提言型授業の実践研究—国民国家形成に成功したインドネシアの経験から、アフリカの地域紛争解決を考える—」兵庫地理学協会『兵庫地理』63 号、121-126 頁。
- 河野晋也(2018)「持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築—小学校第 5 学年総合的な学習の時間の実践を通して—」奈良教育大学次世代教員養成センター『次世代教員養成センター研究紀要』4 号、59-67 頁。
- 小林亮(2015)「ユネスコスクールの将来展望と課題—ユネスコの価値教育との関連性—」玉川大学『玉川大学教育学部紀要』、19-33 頁。
- 小林亮(2018)「ユネスコの地球市民教育が追究する能力—グローバル時代における価値教育の新たな展望—」玉川大学『玉川大学教育学部紀要』18 号、19-32 頁。
- 島俊彦・中澤静男(2024)「社会貢献活動としての ESD 授業実践の開発—小学校第 6 学年 総合的な学習の時間『夏祭りを盛り上げよう』の実践を通して—」奈良教育大学 ESD・SDGs センター『ESD・SDGs センター研究紀要』2 号、47-53 頁。
- 田渕五十生・中澤静男(2007)「ESD を視野に入れた世界遺産教育—ユネスコの提起する教育をどう受けとめるか—」奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要』16 号、59-66 頁。
- 田渕五十生(2011)「世界遺産教育とその可能性—ESD を視野に入れて—」奈良教育大学『地域・世界遺産を通して ESD に!—地域・世界遺産の教材化の理論と実践—』、3-15 頁。
- 中澤静男(2012)「教員養成における ESD 授業実践の意義に関する一考察—持続発展教育(ESD) 概論の授業実践を通して—」奈良教育大学教育実践開発研究センター『教育実践開発研究センター研究紀要』21 号、99-107 頁。
- 永田郁子(2020)「第 2 章 必修教科等の研究 1 国語『社会に開かれた教育課程』における国語科の単元構成のあり方—2 年『郷土を愛する達人のことば』インタビュー記事作成をととして—」滋賀大学教育学部附属中学校『滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要』62 号、18-25 頁。

- 西井麻美(2017)「持続可能な開発のための教育(E S D)としての地域学の検討」ノートルダム清心女子大学『ノートルダム清心女子大学紀要・外国語・外国文学編、文化学編、日本語・日本文学編』41号(1)、40-50頁。
- 日本ユネスコ国内委員会(2021)「ユネスコスクールガイドブックE S Dの活動を通じて創る未来」
- 原田亜紀子(2019)「グローバル・シティズンシップ教育に関する研究動向」『東京大学大学院教育学研究科紀要』59号、197-206頁。
- 古澤美穂(2023)「日本史における多文化理解—E S Dと探究科目を意識した日本史Bの授業—」大阪教育大学附属高等学校池田校舎『研究紀要』55号、47-57頁。
- 松井晋作(2020)「日本ユネスコ国内委員会とユネスコが捉えるE S D と G C E D の概念の違い—日本のユネスコスクールへの学びの方策の提言—」日本E S D学会『E S D研究』3号、40-49頁。
- 三宅博之(2015)「バングラデシュへのスタディ・ツアーを通しての学生の価値変容」北九州市立大学国際教育交流センター『北九州市立大学国際論集』13号、21-40頁。
- 三宅博之(2021)「2019 インドネシア・スタディツアーに観るE S D (持続可能な開発のための教育)の概念の理解に関する研究」北九州市立大学国際教育交流センター『北九州市立大学国際論集』19号、51-72頁。
- 本橋哲也(2005)『ポストコロニアリズム』岩波書店
- 文部科学省(2017a)「小学校学習指導要領(平成29年度告示)」
- 文部科学省(2017b)「中学校学習指導要領(平成29年度告示)」
- 文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領(平成30年度告示)」
- 祐岡武志・田渕 五十生(2020)「世界遺産教育実践の事始め—ユネスコ『教師用世界遺産教育教材』を素材として—」奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要』16号、207-216頁。
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3), 301-325.
- UNESCO (2014) *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO, 2014.
- UNESCO (2016) *Schools in action, global citizens for sustainable development: a guide for teachers*. UNESCO, 2016.
- UNESCO (2021) *Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?* UNESCO, 2021.

原著論文

民間企業によるノンフォーマル教育プログラムの学校への展開

森 朋子*・杉浦 正吾**

立教大学*・東京都市大学**

Implementation of non-formal educational program in schools by private company

MORI Tomoko, Rikkyo University

SUGIURA Shogo, Tokyo City University

In order to realize schools that are open to society and to widely disseminate Education for Sustainable Development (ESD), it is important that various stakeholders in society, including companies, support school education. Since 2014, Mitsui & Co., Ltd. has been offering the "Sasugaku Academy" (hereafter referred to as "Sasugaku") for upper elementary school students as part of its non-formal education program. In this study, we aimed to obtain suggestions for effectively using Sasugaku in schools, and after redesigning it for school education, we tested it in elementary, junior high, and high schools. Based on a questionnaire survey of participating students, this paper discusses the expected effects and challenges of implementing an educational program developed by private company in schools. As a result, it was found that using Sasugaku's learning tools was effective in broadening students' ideas for solving social issues and helping them discover new realizations and seeds of doubt. However, the effect on raising interest in social issues and increasing motivation to take concrete actions was limited. It was also suggested that when adapting and incorporating non-formal education programs within a school's limited time, sufficient prior consultation between private company and school is necessary to ensure that the learning effectiveness of the program is not compromised.

Key Words: Non-formal education, Corporate Social Responsibility, Collaboration between company and school, Questionnaire survey

I 背景と目的

1 企業による学校教育への貢献と課題

2017 年から順次改訂された学習指導要領では、学校が社会と連携・協働する「社会に開かれた教育課程」を実現することが理念として打ち出された（文部科学省、2018）。さらに文部科学省（2017）はこの理念の実現に向けて、学校と地域、企業、N

PO等が協働して子供たちの成長を支える地域学校協働活動の推進に取り組んでいる。

企業の視点からみると、学校教育への貢献はCSR（企業の社会的責任）活動の一環として取り組まれることが多く、多くの企業・団体が多様なプログラムを提供している。日本経済団体連合会の社会貢献活動支出調査（2017）によると、教育・社会教育分野が2012年以降5年連続で分野別支出のトップ

を占めており、分野別支出総額は日本社会全体で年間 300 億円にも上ることから、企業が教育分野に対して高い関心を寄せていることが分かる。青木・大石・廣谷（2016）が教育・学術支援に係る社会貢献活動実績がある企業 190 社を調査したところ、活動実績としては職場見学が最も多く、次いで出前授業、職場体験、教材提供の順で多かった。特に出前授業と教材提供は小学校を対象としている企業が多く、対象教科・領域は総合的な学習の時間が突出して多かった。

企業が教育分野で貢献することは、学校や社会からのニーズが高く、前述のように企業自身も熱心に取り組んでいるが、いくつかの課題も指摘されている。1 点目は、企業と学校との接点や連携の不足である（経済産業省、2021）。企業が用意できる教育プログラムや教材に対して、どの学校・学年にニーズがあるのかといった情報が不足しており、両者をマッチングする調整機能も十分に整備されていない。2 点目は、企業が提供する教育プログラム・教材の質を向上させる取り組みの不足である（浜銀総合研究所、2013）。これらの指摘を踏まえると、企業がプログラムを一方向的に学校に提供するだけでなく、学校のニーズを把握し、教諭らと協議しながらプログラムを柔軟にアレンジ・改良することが求められていると言える。

2 三井物産「サス学」アカデミーの概要

総合商社である三井物産株式会社（以下、「三井物産」という）は、自社の CSR 活動の一環として 2014 年から教育分野での社会貢献活動を開始している。内容としては、社会で起きている様々な課題を自分事として捉えられるになること、および持続可能な未来の社会を創るために必要な知識や価値観を育むことを目的とした探究型のノンフォーマル教育プログラムの提供であり、三井物産「サス学」アカデミー（以下、「サス学」という）と名付けられている。2014 年から 2019 年の間は、毎年夏休みの期間中に小学校高学年の参加者約 30 名を募集し、三井物産本社やその他の施設を活用しながら、1 日 6 時間のプログラムを 5 日間実施した。プログラム

のテーマは、例えば 2017 年は「未来の食」、2018 年は「未来の健康」、2019 年は「未来のモビリティ」というように、三井物産が実際に関わっている事業を基に毎年設定が変更されている。参加者は 6～7 名のグループに分かれ、プログラム最初の 2 日間では、講義とワークを組み合わせながらその年のテーマに関する知識を習得する。後半 2 日間はグループワークを重ねて事業アイデアを練り、最終日に社員や保護者に向けてプレゼンテーション行う。前節では、企業が実践している教育分野での貢献活動として、職場見学・体験、出前授業、教材提供が多くを占めることを述べたが、サス学はこれらのいずれにも当てはまらない、特徴的な取り組みといえる。

2014 年から 2019 年までは、三井物産が主催、一般社団法人サステナビリティ・エンパワーメントが企画・運営、研究者チームがプログラム効果の評価を行うという、三者体制で実施された。森・田崎（2015）は、参加した小学生とその保護者を対象としたアンケート調査を基に学習効果の検証を行っており、サス学が社会課題に興味を持つ、もしくは新たな視点や考え方に気づくきっかけとして機能しているほか、自分とは異なる意見を持つ人と協働することの楽しさを知る機会としても有効であること報告している。

2020 年以降は、コロナ禍の影響で参加者を自社に集めた対面形式でのプログラム提供が困難となったことをきっかけに、各地域の学校と協働し、オンライン対応も含めた学校でのサス学を展開している。

3 本研究の目的

先に述べたとおり、サス学は元来ノンフォーマル教育プログラムとして、三井物産が自社で開催することを前提に開発されてきた。2014 年から計 6 回の実践と改良を重ね、一定の成果を得ることはできたものの、自社と協力団体だけでの開催にはリソースに限界があり、また参加できる生徒の数も限られることが課題であった。一方で、学校と地域・企業が協働することへの期待が高まりつつあるという学校教育の現状を鑑みれば、これまでノンフォーマ

ル教育プログラムとして開発してきたサス学を、学校と協働し、授業の中で実施できるものに改良することは、社会的な意義があると思われる。そこで本研究では、サス学で開発した教育ツールを学校が自由に利用できるようにオンライン化し、小学校、中学校、高等学校のモデル校における探究学習の展開とサス学を組み合わせることを試行した。

本稿では、プログラムに参加した生徒へのアンケート調査を基に、サス学を導入したことによる探究学習での問いやアイデアの広がりに対する効果、社会課題への関心や活動意欲に対する効果、学習者のコンピテンス向上に対する効果の3つを検証し、民間企業が自社で開発した教育プログラムを学校と協働して取り組むことで期待できる効果と、検討すべき課題を論じる¹⁾。なお、本稿の筆者である森はアンケート調査分析を基にしたプログラム効果の検証および本稿の全体執筆を担った。また杉浦は2014年のサス学開始当初からプログラム設計の主担当であり、今回も各学校の実情に合わせたプログラムのアレンジと当日の運営を担った。

II モデル校での試行に向けた準備と設計

1 授業教材の再設計

1) 動画コンテンツの作成

三井物産本社で実施していたサス学では、様々な社会課題の解決を目指す事業に関わっている三井物産社員がプログラム中に登場し、事業の理念や詳しい内容、現場での苦労等を講義するというコンテンツを含めていた。さらに、社員と参加者が直接議論し、問題解決に向けたアイデアの出し方についてもアドバイスを行っていた。社会課題をビジネスの観点から捉え、解決策を考えるという学習は、民間企業が提供できる特徴的なものではあるものの、実際に学校での実践を想定した場合、各学校に社員を毎回派遣することは現実的ではない。そこで本研究では、これらの事業担当者による講義を動画コンテンツとして取りまとめ、オンライン形式で学校に届ける設計とした。作成したのは表1に示す6本の動画である。いずれも20分程度でまとめ、学校のタ

ブレット等から誰でも自由に視聴できるよう公開した²⁾。これらの動画を生徒が視聴することにより、探究学習で取り組んでいる地域・社会課題の解決に向けて、多様な関係主体を巻き込んだアイデアを発想したり、ビジネスの観点から取り組みの持続可能性を考えたりする効果を期待した。

表1 作成した動画コンテンツのタイトルと関連する民間事業

ゴミを資源に変えてサーキュラーエコノミーの実現へ！（プラスチックのリサイクル事業）
一人ひとりのウェルネスをつくる！（健康をサポートするアプリと社員食堂の提供事業）
インフラのメンテナンスで循環型社会を！（インフラを長く使うためのメンテナンス事業）
日本の風土にあった自然エネルギーを！（洋上風力を代表とする再生可能エネルギー事業）
世界から電気のない村をなくそう！（途上国における小規模分散型電源の普及事業）
先端技術をビジネスにつなげて次世代燃料を！（微生物発酵を利用した燃料の生成事業）

2) サス学羅針盤

探究学習において、探究するテーマを自ら考える、問題解決に向けた新しいアイデアを生み出すといった活動は、生徒の主体性や創造性を高めるうえで重要である。筆者らはこれまでの探究学習支援を通して、そのような活動が得意な生徒がいる一方、不得意な生徒も相当数いるという実態を把握し、こうした生徒の豊かな発想を後押しする教材開発の必要性を感じていた。そこでESDの基本的な考え方（文部科学省）と小宮山ら（2011）によるサステナビリティ学の分野統合イメージを参考に、サス学羅針盤を開発した。サス学羅針盤には、SDGsを基にした12の社会領域が円状に記載されており、その中心（図1中央の白い四角部分）に参加者が探究したいテーマを書き込めるように設計されている。例えば、探究テーマが「より良い学校づくり」である場合、「学校づくり×文化」、「学校づくり×テクノロジー」、「学校づくり×不平等」というように、

探究テーマと羅針盤のキーワード（社会課題）とを組み合わせ、そこから発想できる解決アイデアを幅広く出すことに役立つツールである³⁾。本研究では、この羅針盤を学校関係者が自由に活用できるようにオンラインで公開するとともに、効果的な使い方を解説する動画も作成した。このサス学羅針盤を用いて、探究したいテーマが様々な社会課題とどのように関わり得るか、あるいは社会課題の解決に向けて自分の探究テーマでは何ができるかを、学習者が幅広く発想することを期待した。

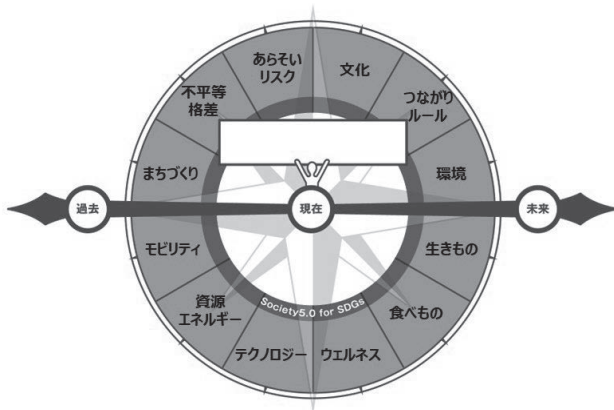


図 1 サス学羅針盤（簡易版）

3) 未来年表

2014 年から開始した当初のサス学では、その年のテーマに対して、将来あるべき姿からバックキャスト思考で課題解決アイデアを描くというアクティビティを実施していた。そこで、民間調査会社が発表している未来予測⁴⁾を参考に、現時点で予測されている未来を知識として学習し、それらを超える発想を促すための教材として、未来年表を開発した。未来年表とは、縦軸に現在から 2050 年までの時間軸、横軸にサス学羅針盤に示されている 12 の社会領域が並べられた表である。自分の興味ある社会領域について、将来どのような予測がされているのかを本やインターネットを用いて調べ、表に書き込むことにより、探究するテーマの将来像を具体的に知り、生徒自身のアイデアを広げることを目的としたツールである。本研究では、この未来年表についても学校関係者が自由にダウンロードできるように公開し、その使い方を解説する動画を作成した。

2 モデル校の選定と授業設計

サス学に用いる授業教材を学校教育で使えるように再設計した後、これらのツールを活用した学校でのサス学を協働して試行するモデル校を選定した。選定にあたっては、①探究学習に積極的に取り組んでいる学校であること、②発達段階による教材やプログラムへの理解度・満足度、学習効果の違い等を検証するため、異なる校種の学校であることの 2 条件を考慮し、大学教員である杉浦が、自身の持つ学校関係者とのネットワークを活用して選定した。その結果、さとえ学園小学校（5 年生 90 名）、ドルトン東京学園中等部（1 年生 102 名）、神奈川県立多摩高等学校（2 年生 280 名）をモデル校として決定した。

これらの学校でサス学を実施するにあたり、各校の担当教員と事前に数回にわたる打合せを行い、サス学を導入する学年、テーマ、対象教科、用いる教材等を協議した。当然のことながら、学校によってサス学を導入できる条件は異なるため、各校の実情に合わせてプログラムをアレンジし、用いる教材を選択した。なお、プログラム内では三井物産に関する宣伝や広報は一切行わず、あくまでもビジネスの実践者として授業に参画することをモデル校と合意している。各校での授業設計を以下に述べる。

1) さとえ学園小学校

同校では、総合的な学習の時間の一環として 5 年生が学校のビオトープを改善するプロジェクトを実施する予定だったことから、この総合学習と組み合わせでサス学を導入した。同プロジェクトのうち、サス学に関わった授業の設計を表 2 に示す。

表 2 2021 年度さとえ学園小学校での授業設計

事前学習 (10 月 5 日 1 コマ)	6 つの動画コンテンツを各自のタブレットで視聴し、グループで意見交換を行った。
サス学の授業 当日 (11 月 19 日 14:50～15:35)	ビオトープ改善アイデアを生徒が発表。 ZOOM で繋がった三井物産社員との意見交換、質疑を行った。

10 月 5 日に動画コンテンツを活用した後、同校では 10～11 月にかけて合計 7 回の探究学習を実施

し、生徒がグループでビオトープをより良くするアイデアを考える授業を行った。また、この期間に生徒が動画コンテンツへの質問を考え、三井物産社員が書面で回答するという活動も組み込んだ。サス学の授業当日は社員がオンラインで参加し、生徒から出されたビオトープ改善のアイデアに対して意見交換を行った。

2) ドルトン東京学園中部部

同校では、1年生のアイデアが実際の学校改装に活かされる「学校“改創”プロジェクト」が実施される予定だったことから、この活動と組み合わせてサス学を導入した。サス学に関わった12月以降の授業設計を表3に示す。なお、このプロジェクトは同年10月から開始されており、サス学が導入されるまでの7コマはSDGsの学習、校舎内の探索、グループでの改装アイデア出し等を行っていた。

表3 2021年度ドルトン東京学園中部部での授業設計

12月21日 14:40～15:25	講師が対面でサス学羅針盤と未来年表の使い方について講義を実施した。
1～2月 (6コマ)	自主課題として6つの動画コンテンツを視聴し、グループ毎にアイデアを検討した。
2月16日 14:40～15:25	三井物産社員がオンラインで参加したアイデア発表会を開催。特に優秀だった4グループを選出した。
2月25日 11:25～12:05	選出された4グループの最終審査をオンラインで実施。審査員協議のうえ、1位のグループに賞を授与した。

用いた教材は動画コンテンツ、サス学羅針盤、未来年表の3つである。プログラム後半では、生徒から出された学校の改創アイデアを審査するメンバーに社員が加わり、ビジネスの観点からアドバイスをを行った。

3) 神奈川県立多摩高等学校

同校では、2021年9月に2日間にわたって教科横断的な学習の特別プログラムが全学年で企画さ

れていた。このうち、2年生は社会課題解決のためのアイデアを検討する学習内容であったことから、この探究活動にサス学を導入し、社会課題の解決策について考えを深化させることを試みた。同企画のうち、サス学に関わった授業の設計を表4示す。なお、サス学を実施した翌日には、各グループが考えた社会解決アイデアについて海外の留学生と意見交換し、英語でプレゼンテーションを行う探究学習が行われた。

表4 2021年度神奈川県立多摩高等学校での授業設計

事前学習 (9月7日1コマ)	・サス学の6つの動画コンテンツを視聴。 ・動画を基に各生徒が社会課題の解決アイデアを考え、オンラインで共有。 ・他者のアイデアから「いいね」と思うものを3つ選んだ。
サス学の授業当日 (9月21日13:15～15:45)	【1コマ目】 ・「いいね」を多く集めたアイデアを基に、どのような要素が他者の共感を呼ぶのか考えるペアワークを実施した。 【2コマ目】 ・サス学羅針盤を用いて自分の課題解決アイデアを深化させるワークを実施。 ・オンラインで参加した三井物産社員と意見交換を実施した。

用いた教材は、動画コンテンツとサス学羅針盤である。授業後半では社員がオンラインで参加し、生徒から出された社会課題の解決アイデアについて意見交換を行った。

Ⅲ アンケート調査項目の作成

サス学を学校に導入することによって得られる効果を検証するため、以下の3点について評価項目を作成した。前章で述べたとおり、各学校の事情に合わせてサス学をアレンジして導入しているため、設問の種類や文章は対象となる生徒の発達段階や導入実態に合わせて設計している。なお、アンケート調査では教材やプログラムへの理解度・満足度に

についても尋ね、発達段階による違いを検証しているが、本稿では学習効果に関する調査項目についてのみ述べる。

1 問いやアイデアの広がりに対する効果

筆者らは、サス学を学校での探究学習に導入することによって、学習テーマに対する問いや疑問、問題解決に向けた生徒の発想等がより幅広く、自由に膨らむ効果を期待した。学校の授業にサス学を導入することによって、こうした効果が得られているのかを検証するため、3つの学校には表5に示す設問を授業直後のアンケート調査（Google Forms を利用）で尋ねた。

表5 問いやアイデアの広がりを検証する設問

対象校	設問
さとえ学園	①三井物産社員との意見交換をして、何か気づきや興味を持ったことはありますか？（単一選択：はい／いいえ）それはどんなことですか？（はいと回答した人のみ、自由記述）
さとえ学園	②今回のプログラムで得た知識や経験をビオトープ作りに活かそうですか？（単一選択：はい／いいえ）その理由を教えてください。（自由記述）
ドルトン東京学園中部	③サス学羅針盤は、あなたのアイデア作りに活かそうですか？（単一選択：とても活かそう／少し活かそう／あまり活かさなそう／分からない）その理由を教えてください。（とても活かそう／少し活かそうと回答した人のみ、自由記述）
ドルトン東京学園中部	④未来年表は、あなたのアイデア作りに活かそうですか？（単一選択：とても活かそう／少し活かそう／あまり活かさなそう／分からない）その理由を教えてください。（とても活かそう／少し活かそうと回答した人のみ、自由記述）
ドルトン東京学園中部、多摩高等学校	⑤今回のプログラムを通して、疑問、気づき、問い立てのタネは浮かびましたか？（単一選択：たくさん浮かんだ／浮かんだ／あまり浮かばなかった）
ドルトン東京学園中部	⑥今回のプログラムを通して、皆さんが現在進めている探究学習やプロジ

部、多摩高等学校	エクトに具体的なヒントを得られましたか？（単一選択：得られた／得られなかった／どちらとも言えない）その理由を教えてください。（自由記述）
----------	--

2 社会課題への関心や活動意欲への効果

サス学は三井物産がビジネスとして取り組んでいる社会課題解決事業を授業コンテンツとして扱っている。筆者らは、こうした学校外のステークホルダーが実践している事業活動を知ることにより、生徒の社会課題そのものに対する関心や、社会課題解決に向けた活動意欲が高まることを期待した。そこで、これらの効果の有無を検証するため、表6に示す設問をアンケート項目に含めた。

表6 社会課題への関心や活動意欲への効果を検証する設問

対象校	設問
さとえ学園	①今後、他の社会課題についても探究してみたいと思いましたが？（単一選択：はい／いいえ）探究してみたい課題を教えてください。（はいと回答した人のみ、自由記述）
ドルトン東京学園中部、多摩高等学校	②今回のプログラムを通して、具体的に社会課題に向けた活動を行ってみたいと思いましたが？（単一選択：はい／いいえ／以前から取り組んでいる）どんな活動をしてみたいですか？（はいと回答した人のみ、自由記述）

3 学習者のコンピテンスへの影響

2014年から三井物産が主催してきたサス学の学習コンテンツは、社会課題への関心を高め、自分のこととして考えられるようになること、将来起きることを予測して今の対策を考えられるようになること、物事のつながりを考慮し多面的な思考ができるようになること、他者と協働できるようになることの4つのコンピテンスの習得を目指して設計されている。そこで、今回モデル校となった学校でのサス学の受講が、これらのコンピテンスにどの程度の影響を与えたかを「とても影響している」から「全

く影響していない」までの4段階のリッカートスケールで回答してもらった。具体的な設問を表7に示す。

表7 コンピテンスへの影響度を検証する設問

以下の①～⑥の項目について、今回のプログラムはあなたにどの程度の影響を与えましたか？
①社会で起きている問題に関心を持ち、自分なりに考えること。(略称：社会問題への関心)
②自分が関わることとして、社会や地球の未来を考えること。(略称：未来の自分事化)
③今はそれほど困っている実感がなくても、将来は大きな問題になりそうなことについて考えること。(略称：将来を考慮した思考)
④社会で起きている問題について、他の問題とのつながりを考えたり、いろいろな視点から考えたりすること。(略称：多面的な思考)
⑤自分とは違う意見であっても尊重し、自分の考えを深めることに役立てること。(略称：異なる意見との協働)
⑥何かの問題を解決するために、他の人と協力すること。(略称：他者との協力)

なお、自由記述についてはKH coder 3を用いて出現数が多い単語を抽出し、その単語が含まれる回答を確認することで記述傾向を把握した。

IV アンケート調査の結果

各モデル校におけるプログラム参加者のうち、回収できた事後アンケート数は、さとえ学園が77人、ドルトン東京学園が72人、神奈川県立多摩高等学校が196人であった。

1 問いやアイデアの広がりに対する効果

問いやアイデアの広がりに対する効果を検証する表5の設問①「三井物産社員と意見交換をして、気づきや興味を持ったことがあるか？」に対しては、さとえ学園の生徒の66%が「はい」と回答した。具体的な気づきや興味に関する自由記述を分析したところ、「電気（出現数9）」「世界（出現数7）」と

いった動画コンテンツに関わる単語の出現数が上位を占め、動画で紹介した事業に興味を持った様子が伺えた。また、同じく出現数上位であった「アイデア（出現数9）」「実現（出現数4）」という単語からは、例えば「会社にはアイデアだけでなく利益も必要なのだと知った」「良いアイデアでも実現可能なものであることが大事」という記述が見られ、これまでの学習では得られなかった新たな視点を獲得していることが示唆された。利益や実現可能性がなければビジネスとして成立しないことは、課題の解決を難しくしているように捉えられがちだが、社会課題に継続的に取り組むためには経済的合理性を持った仕組みが必要であることが実際には多いため、プログラムを通してこの点に学習者が気づいたことは評価できると考えられる。

表5の設問②「今回のプログラムで得た知識や経験をビオトープ作りに活かそうか？」に対してはさとえ学園の生徒の81%が「はい」と回答した。その理由に関する自由記述を分析すると、「ごみ（出現数8）」「水（出現数6）」「発電（出現数4）」といった単語が多く見られ、「ビオトープのごみ問題を解決する」「水を循環させる」「ビオトープに発電装置をつける」等の具体的なアイデアが出されていた。また「案（出現数6）」「アイデア（出現数4）」も多く、「自分だけでは思いつかなかった案が出されたから」「独創性のあるアイデアが出るようになったから」等、サス学の導入によってアイデアが膨らんだことを挙げている意見が見られた。

サス学羅針盤および未来年表が探究学習でのアイデア作りに活かされたかを尋ねた表5の設問③、④については、いずれもドルトン東京学園の生徒の9割が「とても活かそう」あるいは「少し活かそう」と回答した(図2の2-a)。その理由を述べた自由記述を分析したところ、設問③、④ともに「アイデア（出現数：設問③は23、④は13）」「考える（出現数：設問③は11、④は14）」「自分（出現数：設問③は9、④は10）」が出現数上位の単語として抽出され、「いろいろなアイデアが出てくる」「自分のアイデアをより深く考えることができる」「未来に起こることを考えてアイデアを出せる」とい

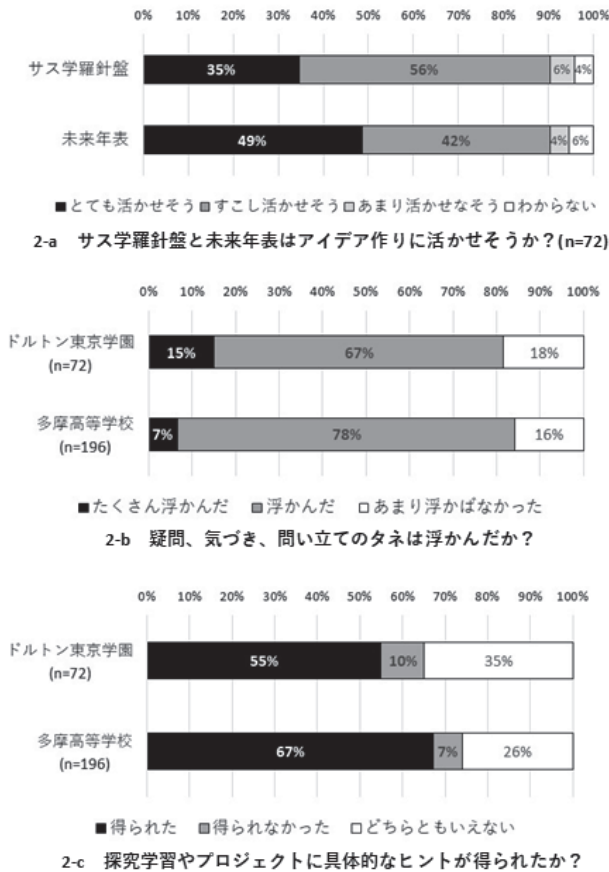


図 2 問いやアイデアの広がりに関する設問への回答結果

った意見が出されていた。

図 2 の 2-b の結果を見ると、疑問、気づき、問い立てのタネが「たくさん浮かんだ」、「浮かんだ」と回答した生徒がドルトン東京学園と多摩高等学校の両校で 8 割を超えており、サス学の導入が生徒の新たな問い立てを促すことに役立っていると言える。一方で、設問⑥「探究学習やプロジェクトに具体的なヒントが得られたか？」の結果を見ると（図 2 の 2-c）、多摩高等学校では「得られた」と回答した割合が 67%であるのに対し、ドルトン東京学園では 55%に留まっていた。ドルトン東京学園にサス学を導入したのは、同校が進めていた「学校“改創”プロジェクト」の終盤であり、改装のアイデアを急ぎ作り上げなければならないタイミングだったため、一部の生徒にとっては得られた知見を具体的なアイデアにまで昇華させることが難しかった可能性がある。

探究学習への効果に関する以上の結果を踏まえ

ると、今回学校への導入に向けて準備したサス学のプログラム、動画、サス学羅針盤、未来年表といった学習ツールは、社会課題を考える際の多角的な視点を生徒に提供し、問題解決策の発想を広げることによって一定の効果があると言える。ただし、自由に膨らませた問題解決のアイデアを、学校で進行中のプロジェクトに具体的な形で活かせるかどうかは、生徒の発達段階とそれに合わせた教員からのフォローアップの程度、プロジェクトに費やせる時間等によって変化すると考えられる。

2 社会課題への関心や活動意欲への効果

社会課題への関心や活動意欲の高まりを検証する表 6 の設問①「他の社会課題についても探究してみたいか？」に対しては、たとえ学園の生徒の 74% が「はい」と回答した。探究してみたい課題として自由記述欄に挙げられていたのは、地球温暖化が 17 名と最も多く、他にもごみ問題、少子高齢化問題等が挙げられており、探究へのモチベーションが高まっている様子が伺えた。

ドルトン東京学園と多摩高等学校の生徒に尋ねた表 6 の設問②「今回のプログラムを通して、具体的に社会課題に向けた活動を行ってみたいと思ったか？」の回答結果を図 3 に示す。

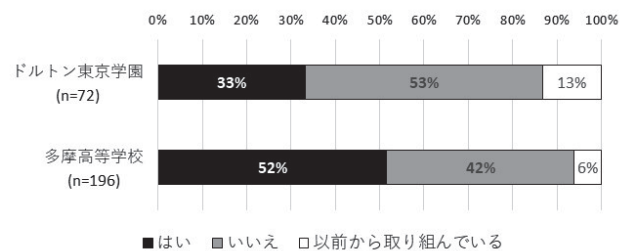


図 3 社会課題に向けた活動を行ってみたいか？という設問に対する回答結果

結果を見ると、活動を行ってみたいと回答した生徒は半数程度、あるいはそれ以下に留まっている。今回両校で実施したサス学では、動画コンテンツや羅針盤等のツールを使って、社会課題を考える際の多様な視点を提供することに主眼が置かれていた。学校での探究学習時間内には積極的に活動できた

生徒であっても、授業外において他の社会課題に関心を持ち、活動を行いたいと考えるまでには、今回は至らなかったと推測される。また、各人が興味を持った社会課題に対して、具体的にどのように活動を実践すればよいかという方法論が含まれていなかったことも、活動意欲を高められなかった要因のひとつと考えられる。

3 学習者のコンピテンスへの影響

サス学の受講が生徒のコンピテンスに与えた影響（表7の設問）への回答結果を図4に示す。

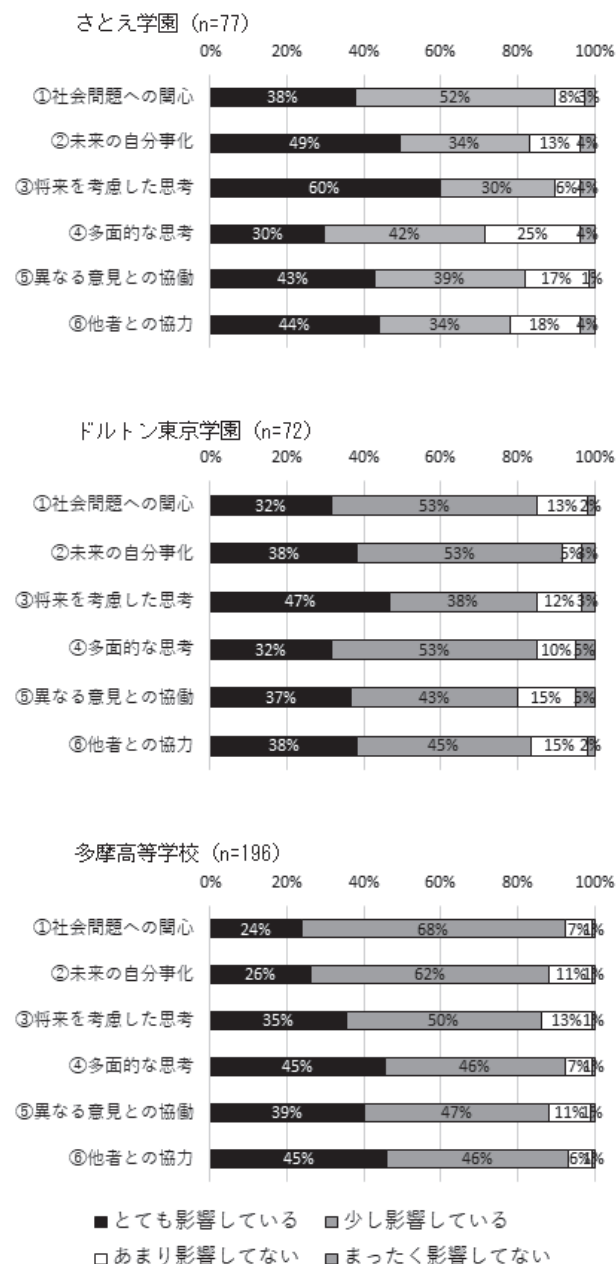


図4 コンピテンスへの影響度に対する回答結果

3校のいずれにおいても、①～⑥の全てのコンピテンスについて「とても影響している」と「少し影響している」を合わせると80%を超えており、学校向けに再設計したサス学であっても、これまでのサス学で重視してきたコンピテンスへの効果が確認できた。特に「③将来を考慮した思考」については、小学5年生を対象としたさとえ学園で生徒の60%、中学1年生を対象としたドルトン東京学園で生徒の47%が「とても影響している」と回答しており、他のコンピテンスと比べて高い効果が見られた。これは、今回のサス学のために準備した動画コンテンツにおいて、将来的に危惧されている社会課題と事業とのつながりを丁寧に解説していたことが影響したのではないかと推測される。またドルトン東京学園では未来年表も活用しており、このツールに対する評価が高かったこと（図2）も影響していると考えられる。

他の問題とのつながりを考えたり、様々な視点から考えたりする「④多面的な思考」は、Wiek・Withycombe・Redman (2011) が提唱する持続可能性キー・コンピテンスのシステム思考コンピテンスに近いものである。他の社会課題とのつながりが多く、多様なステークホルダーが絡み合う問題を扱うためには重要なコンピテンスだと考えられるが、今回検証した他のコンピテンスと比べるとやや習得の難易度が高いため、さとえ学園とドルトン東京学園では「とても影響している」と回答した生徒が3割程度に留まっている。一方で、多摩高等学校では約半数の生徒が「とても影響している」と回答している。これは、問題のつながりを考えるサス学羅針盤を使ったワークを授業に取り入れたことが影響したと思われる。また、プログラムの対象者が高校2年生であり、他の2校と比べて発達段階が高かったことも要因として考えられる。

いずれにしても、ここで検証したコンピテンスは短時間の学習プログラムで習得できるものではなく、生徒の学習段階や発達段階を考慮しつつ、学習と試行を繰り返すことによって少しずつ身に着くものである。サス学の導入によって、生徒や教員がこれらのコンピテンスの重要性に気づき、習得

に向けた長期的な試行と評価を続けることが期待される。

V 得られた効果と残された課題

本稿では、これまで小学高学年を対象に三井物産が主催してきたノンフォーマル教育プログラムを学校向けに再設計して実装し、問いやアイデアの広がりに対する効果、社会課題への関心や活動意欲への効果、学習者のコンピテンスへの影響という3つの効果について検証した。

このうち、問いやアイデアの広がりに対する効果については、サス学の学習ツールを活用することによって、社会課題の解決に向けた生徒の発想を広げること、生徒が新たな気づきや疑問のタネを見つけることに一定の効果が見られ、学校での探究学習の活性化に役立つことが明らかとなった。また、社会課題に関連する事業を紹介した動画コンテンツの視聴や、そこに関わる社員との意見交換を行うことによって、生徒が探究学習で問いを立てたり、問題解決に向けたアイデアを練ったりする際に、ビジネスや経済の視点を含めて考えることができる効果を確認することができた。したがって、企業の視点を活かしたツールの活用や企業人との交流は、探究学習における生徒の多様な発想を促すことに一定の効果があり、学校と企業が協働する意義のひとつになると考えられる。

一方で社会課題への関心や活動意欲への効果については、参加者が小学5年生であったさとえ学園では高い効果がみられたものの、中学1年生、高校2年生を対象としたドルトン東京学園および多摩高等学校では、効果は限定的であった。授業で扱わなかった他の社会課題にも目を向け、それらに対してアクションを起こしてもらうためには、企業が提供する一時の授業だけでなく、企業プログラムで学んだ視点や発想をどのように活かすことができるのか、学校と協議しながら他の教科や学校活動との繋がりを持たせることが今後の課題である。

学習者のコンピテンスについては、いずれの項目においてもサス学からの影響を受けたと回答した

割合が比較的高く、特に「将来を考慮した思考」に対して影響を受けたと回答した生徒が多く見られた。ただし、今回は「影響を受けた程度」の評価に留まっているため、コンピテンスの習得度そのものを学校教育の中で長期的に評価する仕組みを開発することが課題であろう。

最後に、本研究で用いた評価手法に関する課題を挙げる。本研究では、サス学を学校で効果的に実装する手法やその効果を探索的に検証することが目的であったため、用いた評価指標はいずれもオリジナルのサス学が意図した効果を検証するものであった。しかし今後は、学校が達成したい目標、生徒に期待したい効果等も評価指標に加え、学校の探究学習全体での評価に繋げる取り組みが求められるだろう。また、今回はコロナ禍における限られた時間内での実装であったため、教員や保護者からの多面的な評価を得ることが難しかった。今後は生徒の自己評価だけでなく、関係者からの多面的評価を実施し、生徒のコンピテンス向上、企業との協働に対する学校の具体的メリット等を明らかにする必要がある。

謝辞

本研究のモデル校としてご協力くださったさとえ学園小学校、ドルトン東京学園、神奈川県立多摩高等学校の教員・生徒の皆様、ならびにサス学の運営に尽力いただいた三井物産社員の皆様に、この場を借りて御礼申し上げます。

<注>

- 1) 本論文は三井物産のCSR活動の一環として執筆されているものであり、データの公開等について三井物産並びに関係各位の了承を得たものである。関係者間で開示すべき利益相反項目はない。
- 2) これまで実施してきたサス学の記録と、学校教育向けに再設計した学習ツールは、すべて下記のウェブサイトで閲覧可能である。
<https://www.mitsui.com/jp/ja/sustainability/contribution/education/sasugaku/index.html> (2024年12月13日最終閲覧)
- 3) サス学羅針盤には、12の社会領域の周りに各社会領域に関わるキーワード群を掲載しており、学習者が新

しいアイデアを得る手掛りを提供している。キーワードの文字が小さく、見えなくなってしまうため、図1はキーワードを省いた簡易版としている。

- 4) 本研究では、主に博報堂生活総合研究所の未来年表 (<https://seikatsusoken.jp/futuretimeline/>) と野村総合研究所の未来年表 (https://www.nri.com/jp/knowledge/publication/nenpyo_2025/index.html) を参考にしている。

<引用文献>

- 青木栄一・大石亜美・廣谷貴明 (2016) 「企業調査による教育CSRの実態把握－教育活動から教育政策へ展開する主体の多様化－」『教育ネットワークセンター年報』Vol.16、1-14 頁
- 経済産業省 (2021) 「コロナ禍でも学びを止めない！キャリア教育レポート～キャリア教育アワード受賞企業・団体がみた2020年～」 https://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/career-education/2020_career_report.pdf (2024年12月18日最終閲覧)
- 小宮山宏・武内和彦・住明正・花木啓祐・三村信男 (2011) 「サステナビリティ学1 サステナビリティ学の創生」 東京大学出版会
- 日本経済団体連合会 (2017) 「2016年度社会貢献活動実績調査結果」 <https://www.keidanren.or.jp/policy/2017/091.html> (2024年12月18日最終閲覧)
- 浜銀総合研究所 (2013) 「平成24年度総合調査研究、キャリア教育の内容の充実と普及に関する調査報告書」 経済産業省委託事業
- 森朋子・田崎智宏 (2015) 「民間企業が実施する短期ESDプログラムの第三者評価」『環境教育』Vol.25(3)、50-63 頁
- 文部科学省 (2017) 「地域と学校の連携・協働の推進に向けた民間企業・団体等による参考事例集」 <https://manabi-mirai.mext.go.jp/jirei/chiiki-minkan-jirei/> (2024年12月18日最終閲覧)
- 文部科学省 (2018) 「新学習指導要領について」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetsu/044/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2018/07/09/1405957_003.pdf (2024年12月18日最終閲覧)
- 文部科学省ウェブサイト「持続可能な開発のための教育」 <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> (2025年3月28日最終閲覧)
- Wiek, A., Withycombe, L. and Redman, C. L. (2011) Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, No.6. pp.203-218.

実践ノート

都市部高等学校における地域素材を利用したESD

生徒の主体的な学びを活かした地域連携

佐々木 克敬^{*1} ・ 渡部 敦^{*2} ・ 村田 淳^{*2}
 (東北工業大学^{*1} ・ 宮城県仙台第三高等学校^{*2})

ESD at an Urban-Type High School Using Local Resources as Teaching Materials
 : Community Collaboration Utilizing Students' Independent Learning

SASAKI Katsunori (Tohoku Institute of Technology) ・

WATANABE Atsushi ・ MURATA Jun (Miyagi Prefecture Sendai Daisan High School)

Sendai Daisan High School is located in an urban area of Sendai and is engaged in ESD-based educational material development using school forests and ponds near the school. We report practical examples of utilizing these areas in classes, research, fieldwork and other activities. Learning experiences using the school's natural environment not only contribute to environmental and science education, but also serve as excellent educational materials for high school students and residents to collaborate and address local challenges.

Furthermore, this leads to the development of individuals who can have their own opinions, recognize their role in society, and take action.

Keywords: Local materials, School forest, Nearby Ponds, Environmental education

I はじめに

1 高等学校における地域連携

2017 年度に改訂された学習指導要領に基づき高等学校でも「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」へと変更され、探究的な学習や課題研究への取組が活性化されている。特に総則を初めとする各教科の学習指導要領にはESDの考えが明記され、ESDの視点に立った学習を進める上で「教材を内容的・空間的・時間的につなげること、学習者同士、学習者その他の立場・世代の人々、学習者と地域・社会などをつなげること、身に付けた能力・態度を具体的な行動に移し、実践につなげること」の重要性が国立教育政策研究所の報告書(2012)で述べられている。

これまで高校と地域の連携については黒光・町田

(2006) や小仲 (2013) の調査報告で見られるように、その多くは単発的で一部の教科、領域で行われた事例である。また最近の萩原・中口・及川・小玉・水山 (2024) の報告では地域との協働について、農山漁村部や島嶼部にとどまらず都市部での広がりや、都市と地方の課題についても言及している。しかしながら、すぐれた実践は地域の活性化と紐付けられた岡山県内3高校の中山間地域での実践報告(岡本・金・本田、2014)のような例が多く、都市部進学校での例は新潟県立国際情報高校や岐阜県立可児高校の雪まつり再生プロジェクトなどの事例紹介(茂木・松本、2020)にとどまっている。

2 生徒の主体的な学び

地域課題を取り上げる事例は増えてきたが、イベントへの参加や地域産品を使った商品開発にとど

まる事例が多い。生徒の主体的で深い学びを通し、さらなる学習への意欲へとつなげるためには、学校や地域が直面する問題の背後にある改善・変革するだけの価値をそこに見だし、課題として掘り下げていくことが必要だと考える。

ここでは学校周辺でゴミの不法投棄や管理の行き届かない危険箇所が問題となっていた学校林や沼地を教材化した実践事例をとりあげる。単なる自然環境保全や環境教育として捉えることにとどまらず、地域の課題を掘り下げ、解決する PBL 型学習へ発展させた事例を紹介する。

II 学校を取り巻く環境

1 学校概要

本研究の対象校である仙台第三高等学校は仙台市街地北東部に位置し、1963（昭和 38）年に開校した 1 学年 320 名 8 クラス（普通科 6 クラス、理数科 2 クラス）の県立全日制普通科高校である。1968 年に宮城県内初の理数科を開設して以来、これまで理数教育の中心となることを期待され現在に至っている。2009 年新校舎の本格的な使用開始と共に男女共学校となり、概ね男子 65%、女子 35%の在籍となっている。全生徒が大学進学を志望し、国公立大

学への現役合格率が約 75%を占める全国でも有数の進学校である。

2010 年度から文部科学省より教育課程特例校であるスーパーサイエンスハイスクール（SSH）の研究指定を受け、2022 年度からは第Ⅲ期として 5 年間の継続指定校となった。例年、自然科学系のコンクール等では世界大会や全国大会で入賞を果たしている。

2017 年度の第Ⅱ期指定時から課題研究に代表される先進的な「探究的な学び」を理数科に特化することなく、普通科の生徒についても広げた。探究的な学びを意識したアクティブ・ラーニング型の授業へと改善を行い、問題演習中心の受験対応型の学習とは異なる新たなカリキュラム開発を行った。

2022 年度からの第Ⅲ期では第Ⅱ期の取組を拡充させ、学校全体で取り組む「課題研究」のテーマを自然科学分野や一部の社会科学分野にとどめることなく、ESD/SDGs と関連付けたものとした。教科学習以外の教育活動にも PBL の手法を多く取り入れたカリキュラムを開発し、2022 年度にはユネスコスクールへの加盟も果たした（図 1）。

2 学校を取り巻く環境

学校が立地する仙台市宮城野区鶴ヶ谷地区は旧

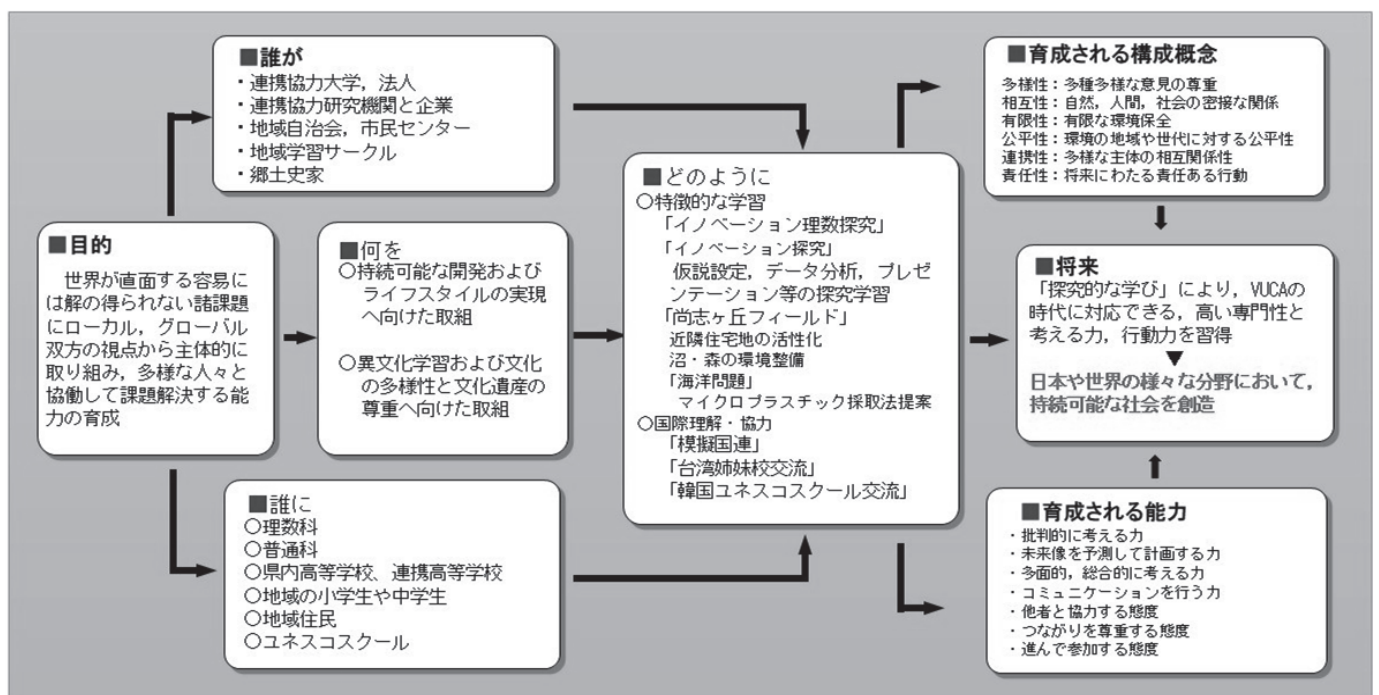


図 1 仙台第三高等学校のユネスコスクール概念図（仙台第三高等学校作成 2022）

仙台市が主体となって開発した市内最古かつ最大規模の団地である。ピークの昭和 50 年には 2 万人規模の住民が生活をしていた。開学当時は旧市街地郊外であったことから、宮城県関連の公的な施設や工場もあったが、これらの多くの機関はさらに郊外へと移転している。今では初期の住民の高齢化が進み、世代交代が進行中の 1 万 2 千人規模の住宅地となった。これに伴い、現在新しいまちづくりが進んでいる。

Ⅲ 教材化の背景

宮城県の県立高等学校は全県一学区の大学区制であることや、設置管理者が県であることから都市部にある学校、特に進学中心の高校での地域連携は低調であった。

加えて、研究対象校では理数科に比べ、低調であった普通科における課題研究の在り方、学習指導要領で示された ESD の考え、合科的な科目の開発、主体的・対話的で深い学びの考えが相まったことで、知識をどのように活用し、新たな課題を発見・解決していくのかを意識した学習の在り方を検討することにした。さらには、今や世界の共通課題である SDGs を意識した活動への発展も視野に入れた探究的な学びを意識したカリキュラム・マネジメントを行うことにした。

特に ESD/SDGs の観点から、学校に隣接する手つかずのまま放置されてきた学校林と、その西側に広がり管理の行き届かない大堤沼を教育活動の素材として取り入れることを大きなプロジェクトとした（図 2）。また、学校周辺の社会環境や歴



図 2 学校と時習の森、大堤沼の位置関係
(国土地理院撮影の空中写真を加工し著者が作成)

史を巡るフィールドワークを授業に含めることも行った。さらには「地理総合」で示される GIS の活用や、地域のアーカイブ・データベースを利用する、新たな ICT 活用の学習内容も意識した。

Ⅳ 学校林の教材化

学校林は主に自然観察林として活用することを目的として教材化を目指すことにした。

1 学校林の整備

森林環境教育については井上・大石（2014）によって内容や目的が整理されているが、布施（2015）は高等学校における実践事例として知床の森林を活用した ESD の実践例を紹介している。新たな「森林・林業基本計画」（2021）では、森林環境教育等の充実として学校林を ESD として活用することが農林水産省から提言されている。この基本計画では、一定の要件が整った一部の農山村地域の学校だけではなく、幅広い都市部の学校等でも実施できる取組を促進することが併せて提言されている。

学校の南側に隣接するおよそ 1 ha の小規模な学校林は学校管理下となつてからは「時習の森」と呼ばれている。学校林は、南西方向に傾斜を持つ標高 62m 程度の丘に広がっている二次林である。この地の歴史は古く、南側法面には平安時代に多賀城政庁や関連寺院の瓦を焼いていた「安養寺中圀窯跡」がある。また、江戸時代には伊達家の御狩場や薪炭材調達場として利用されていたと言われている。

近現代の記録として、昭和 20 年代後半に一度スギの植林が実施された。昭和 30 年代後半から昭和 40 年代前半にかけて団地の造成に伴い、すべての樹木が伐採され、前述の遺跡調査が実施された。調査終了後には住宅地として不適なことから、再度ヒノキやスギの針葉樹が植林された。現地にあった農業試験場の移転に伴い、県が所有のまま、少額の管理費で学校に移管された。その結果、植林後 50～60 年が経過した全国各地で見られる典型的な「放置された二次林」となった。

これまで学校林は山岳部の練習場所としてのみ

活用され、ゴミの不法投棄や不法侵入者による山菜等の採取などが見られていた。このため山林火災の危険などもあり、周辺住民から管理方法について不安視されることも度々あった。今回の計画に則し、2021年度は安全確保として立ち枯れや根返りなどの危険木の撤去を業者に依頼して行った。翌年から、宮城県林業技術総合センター及び仙台地方振興事務所振興部林業振興班の指導助言を受け、実習林としての整備に取りかかった。

整備として、まずは自然科学部の生徒が中心となり50mコドラート（調査区画）の設置を行った。コドラート法は、その地域の植生の特徴が最もよく出ている場所を選び、そこに正方形（コドラート）の枠を設置し、その内側を標本として計測する一般的な植生調査方法である。コドラートの調査の結果、大半は植林されたのちに放置されたヒノキ林であることが分かった。さらには学校側の北面道路方向からは陽樹の落葉広葉樹が侵入してきている混合林であることも判明した（図3）。学校林の下草刈りも同時に行いながら、生徒が安全に観察できるように散策路を整備した。

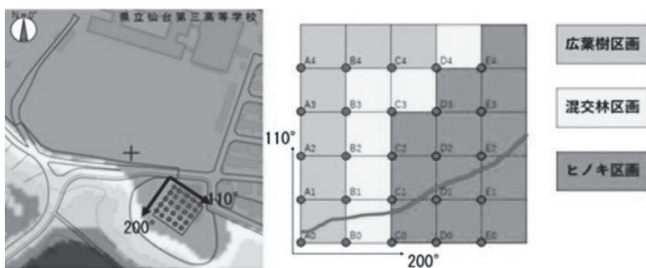


図3 コドラード法の結果
(国土地理院の標準地図と色別標高図を加工し著者が作成)

2 学校林の教材化

学校林は現在、自然科学分野の授業実習フィールド、交流活動にも発展する探究活動や課題研究のフィールド、社会科学・人文科学分野でのフィールド、地域住民や児童生徒の環境学習のフィールドとして教材化している。

1) 自然科学分野での授業実習フィールド

主に「生物基礎」や学校設定科目「SSサイエンス総合」（理科の基礎科目を合科）において、植生の観察（季節による変化や生育環境による違い）や、

宮城県林業技術総合センターの指導とタブレットのアプリを用いた植物同定を行う（図4）。

また、理数科では2012年より実施



図4 胸高直径測定の指導
(著者撮影 2022)

している「白神フィールドワーク」の事前学習として50mコドラート調査の実習を行う。白神山地の「自然林」と学校林との植物の種類や環境の比較、さらには一部に適切な管理を行う「管理された二次林」を造ることで、3つの植物相の違いを体感できる場所とした。

これらの実習を通して、植物や植生の知識を深め、野外調査の実際を体験し、観察・比較したことをまとめることで、野外観察の力を養っている。

2) 探究活動や課題研究のフィールド

主に学校設定科目「イノベーション探究」や「イノベーション理数探究」（総合的な探究の時間や理数探究に相当）において、草木の季節変化、光量による差、土壌性質の関係などの自然科学的なテーマや、学校林の維持管理と労力、ヒノキ販売の利益、林業課題などの社会科学のテーマ、環境学習での活用を考えるテーマなどテーマの多様性については仙台第三高等学校のSSH研究開発実施報告書を参照されたい。

また、交流のある国内高校や姉妹校である台湾師範大学附属高級中学、韓国のユネスコスクール加盟校であるチョンリョル女子高校が来校した際には、生徒が学校林を紹介している。この取組は、リモートで互いの地域の植生をレポートしあう比較環境研究に発展しつつある。

授業や課外活動を通して、身の回りの環境から課題を発見し、これらについて詳細に考察し、その成果を発表することで、発展的な探究する力を養っている。

3) 社会科学・人文科学でのフィールド

学校林内にある「安養寺中圀窯跡」は、文化財保護の観点から外観の観察にとどめ、郷土史家からの

講話、東北歴史博物館が所有する調査報告や文化財を紹介することで、奈良・平安時代における中央集権国家や多賀城政庁の役割、律令整備と地方の統治機構を学習するフィールドとしている。クリティカルシンキングの発想で地方から見た中央集権制度についての学び合いに発展させている。また、多賀城を中心とした「みちのく」は奈良・京都に次ぐ歌枕の宝庫であり、和歌には名所や植物が多く読まれ、これらを再発見する授業も展開されている。

社会科学・人文科学の観点から資料を精査し、視点を焦点化あるいは広域化する力を身に付け、論理的に考える力を養っている。

4) 地域住民や児童・生徒の環境学習フィールド

散策路の整備や樹名札の設置により、管理された学校林として住民の理解を得られた。また県内、特に鶴ヶ谷近隣の小学生・中学生を対象とした環境学習



図5 自然観察と葉の採集
(著者撮影 2023)

(『時習の森』グリーンアドベンチャー)を実施することで、学校林を活用した自然環境観察学習の場所として地域に還元している(図5)。なお、環境学習のガイドは白神山地フィールド実習経験生徒が務めることで、学習内容の活用や社会貢献の意識、異年齢交流の観点を兼ねている。

V 大堤沼の教材化

大堤沼は主に自然観察フィールドの整備及び公園再生化を目的として教材化を目指すことにした。

1 大堤沼の整備

大堤沼は仙台市が管轄する約800mの縦長な上堤、中堤、下堤の3つの堤からなる沼である。学校の南西側に位置し、農業用水溜池及び住宅地の遊水地の役割を果たしている。沼の周辺にはコナラやニセアカシアの植生が見られ、冬には白鳥や雁の飛来

地となり、仙台市街地では珍しい多様な野鳥観察スポットでもある。また、大堤沼はかなり離れた水田の農業用水として春先に利用されている。現在、上堤と中堤の間に小さな公園が整備されているが利用者はとても少ない。

大堤沼は自然科学分野では水域生態系や野鳥観察の場として、社会科学分野では都市における、水辺環境の憩い場としての利用が想定された。大堤沼は近くにある与平沼と共に一時期仙台市による公園化計画が進められたが、周りを囲む8つの自治会の意見として「自然環境をそのまま残す」意見と「完全な公園化」、折衷案としての「一部の公園化」などの意見に分かれ、整備計画が頓挫した経緯がある。現在は危険防止のために上堤と下堤はコンクリートやフェンスで覆われ、沼の周りはいっそうとした灌木が生い茂っている。仙台市の管理も行き届かず、生活汚水の流入やゴミの不法投棄も多く見られ、清掃活動や下草刈りなどを行う住民の自助努力だけでは環境整備ができない状況に至っている。

2 大堤沼の教材化

大堤沼は陸水域生態系としての価値が高いことから、自然科学分野での活用を行うことにした。また、社会科学分野では管理が不十分な公園、地域自治と行政の在り方についての教材化を考えた。

教材化にあたって、山形大学工学部の佐藤愼也教授の協力を得て、新たに周辺住民に現況をヒヤリングし、新たな公園化への提言と自然観察路の整備について検討することにした。地域住民への聴き取り調査の結果、大堤沼に対しては、人の手による整備が必要な状況だという共通認識であった。

1) フィールドワークとしての水環境

主に「生物基礎」や学校設定科目「SSサイエンス総合」(理科の基礎科目を合科)において、多様な生物種が生息する陸域水環境の観察場所としている。草花の他に、昆虫や野鳥などが観察できる。

2) 公園化を見据えたフィールドワーク

大堤沼を環境学習や地域住民の憩いの場として整備するため地域の課題発見フィールドワークを2年生「地理総合」で実施している。気づいたこと

や公園化で課題となること、考えられる解決策などをまとめたレポートを作成している（図6）。



図6 生徒が作成したレポート
(仙台第三高等学校生徒が作成 2022)

3) 探究活動のテーマとしての公園化計画

自然科学及び社会科学的観点から興味関心を持った複数のグループは探究活動の題材として「大堤沼の公園化計画」に取り組んでいる。公園化は単年度では解決しないので、毎年幾つかの課題研究グループが段階を踏んで取り組むこととし、進め方については佐藤教授の指導を受けている。

大堤沼周辺は土砂災害警戒区域にも指定され、隣接する各自治会の要望にも差異がある。自治会や自治体への取材を通し、防災等の視点や、自然環境としての社会資本の在り方、農業用水としての水利権の問題など、課題が複雑に絡んでいることもわかった。実際の公園整備では仙台市が主体として進めることが必要であり、ランドデザインを誰が行い、どの規模での整備が適当なのかなど、正に地域の複合的な課題である。

初めに、大堤沼を囲む8つの地区について連合自治体や区長などの協力のもと、各戸へアンケートを配付し、Google Formsと直接記入により回答を回収した。その結果、回答数は215件（配付数1,000戸、回答率21.5%）にのぼった。概要として、古くからの住民はゴミの不法投棄や雑木雑草の対策を望む回答が目立った。新しい住民や若い世代の住民からは現在の公園は道路整備がなされておらず、また東屋やトイレがないことで子どもを連れて利用できない、などの回答があった。

次に大堤沼の模型を実際に作製し、模型を基に使いやすい公園について検討を行った。住民からの回

答を加味した自然環境散策路をどのように整備すべきかを考え作製モデルに入れ込んだ。

このモデルを、大堤沼を取り囲む区長や住民活動を行っている方々に提示し、意見をもらいながら再調整を行った。特に再開発が進む地域であることを意識して、子どもたちが自然に触れ合えることを考慮した計画に改善した。改善した計画にもとづき地区の市民センターで、公開説明会や自治会班長を中心とした住民代表とのパネルディスカッションを実施した。この説明会には近隣の中학생やその保護者なども参加し、幅広い世代から公園化への期待が寄せられた。

地域住民から概ね賛同を得られたことから、鶴ヶ谷地区自治体としての合意としてまとめた。2000年に計画が中止されてから23年間懸案であった大堤沼の公園化について高校生が主導して合意形成を行うことができた。この結果を仙台市へ陳情として提出している。

VI これまでの成果

1 生徒の変容

これらの学習を通して、ゴミの不法投棄が多発していた学校林や危険で近寄り難い沼地、いわゆる厄介な存在であった身近な場所を学習素材として取り上げることで、多くの知見が得られた。当初の環境教育や生物多様性などのESDの基本的な考えに沿った学習環境の開発が、様々な課題の発見へと発展している。ESDで求められる「6つの構成概念」、「7つの能力・態度」（国立教育政策研究所、2012）から鑑みた場合、多くの構成概念を基にした能力・態度が育成された。

また、生徒は「イノベーション理数探究基礎」で学校林の課題をシステム図として制作した。これはESD for 2030（UNESCO, 2020; UNESCO, 2021）で示された「学習者の変革」を端的に表したものと考えられる。実習で観察した事実や感じた事柄を思考に落とし込んだものと評価できる。課題の複雑性を丁寧に図示する例（図7）が多く見られた。

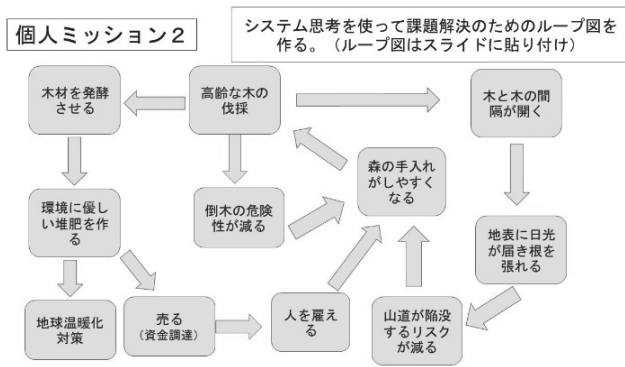


図 7 生徒が書いたシステム図の一例
(仙台第三高等学校生徒作成 2023)

さらに生徒の変容は 1 年生 (293 名)、2 年生 (302 名)、全生徒に対して年度末に質問紙調査を実施した。質問の内容はSSHの事業評価としても活用した。持続可能な社会を共創する科学技術人材につながるコンピテンシーを意識し、3つの資質能力の育成を設定し、それに応じた小項目について 5 段階の自己評価とした。

- ①「現状を把握できる」
「情報収集」 7 項目と「現状把握」 5 項目
- ②「目標を設定できる」
「目標設定」 5 項目と「仮説設定」 5 項目
- ③「課題を解決できる」
「分析検証」 5 項目と「表現発信」 6 項目、各項

表 1-1 理数科における学年別の各得点の平均値 (仙台第三高等学校『研究開発実施報告書』(2024) から引用)

	2 年 (N=70)	1 年 (N=75)	t	df	Cohen の d	
	M (SD)	M (SD)				
「情報収集」得点	6.12 (0.96)	2.72 (2.77)	9.98	92.4	1.6	***
「現状把握」得点	4.74 (0.56)	1.93 (2.08)	11.3	85.3	1.8	***
「目標設定」得点	4.57 (0.93)	2.16 (2.19)	8.74	101.1	1.4	***
「仮説設定」得点	4.72 (0.61)	1.89 (2.08)	11.3	87.5	1.8	***
「分析検証」得点	4.77 (0.57)	1.87 (2.07)	11.7	85.9	1.9	***
「表現発信」得点	5.87 (0.41)	2.55 (2.54)	11.2	78.2	1.8	***
* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 効果量 d の目安 大:0.8 中:0.5 小:0.2						

表 1-2 普通科における学年別の各得点の平均値 (仙台第三高等学校『研究開発実施報告書』(2024) から引用)

	2 年 (N=222)	1 年 (N=227)	t	df	Cohen の d	
	M (SD)	M (SD)				
「情報収集」得点	5.57 (1.31)	4.35 (2.27)	7.01	363.2	0.66	***
「現状把握」得点	4.32 (1.01)	3.47 (1.77)	6.25	361.8	0.59	***
「目標設定」得点	4.17 (1.18)	3.49 (1.72)	4.85	401.6	0.46	***
「仮説設定」得点	3.91 (1.45)	3.42 (1.82)	3.11	429.3	0.29	**
「分析検証」得点	4.27 (1.17)	3.46 (1.86)	5.53	381.7	0.52	***
「表現発信」得点	5.05 (0.94)	4.20 (2.06)	5.62	318.2	0.53	***
* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 効果量 d の目安 大:0.8 中:0.5 小:0.2						

目に対し、二値データ同士の相関係数を、テトラコリック相関係数を用いて因子分析を行ったところ一因子性が確認できた。さらに信頼性分析の結果、理数科と普通科両方の学科で全ての項目で上昇が見られた。また、Cohen の効果量 d は、効果量中の目安 0.5 よりも高い値を示した。これらは、学校林や大堤沼を用いたフィールドワークなどが基礎となった探究的な学びの成果である (表 1-1、表 1-2)。

学校林をテーマとした探究活動が令和 6 年度は 5 班 (20 名) となり、1 年次の「生物基礎」や「SSサイエンス総合」における学校林での学習をきっかけとして、身近な自然環境に課題意識を持ち、環境測定、土壌分析、森林の経済価値など様々な視点での探究活動へと進んでいる。2023 年には、東北森林学会での発表で高校生森林研究奨励賞を受賞するなど生徒の研究活動が評価された。また、「地理総合」での地域フィールドワークをきっかけとして、大堤沼とその周辺地域を題材とする探究班も増え、持続可能な社会の実現に向けて身近な地域の課題解決に取り組む生徒が増えている (表 2)。

表 2 探究活動の推移 数値：テーマ数（生徒数）

年度	2021	2022	2023	2024
学校林	0 (0)	2 (8)	2 (8)	5 (20)
大堤沼	1 (4)	4 (16)	6 (24)	3 (12)

加えて、『時習の森』グリーンアドベンチャーに参加した高校生は、自然観察のスキルアップのほか、森林や海洋問題について興味を持つなど広く環境問題について探究を深めている。また、小学生との交流を通して地域への社会貢献ができたことを成功体験として、主体的に継続活動を行っている。また、小学生との交流を通して地域への社会貢献ができたことを成功体験として、主体的に継続活動を行っている。

さらに、このイベントに参加した小学生は参加以降、樹木や落ち葉について頻繁に話すなど自然環境に対する興味関心がさらに高くなるなどの行動変容が事後追跡調査から確認できた。

2 教員の変容

現在では、学校林や大堤沼を活用した取組が定着し、ほとんどの教科科目でも学校周辺の環境を題材とした授業展開を進めている。これらを活用した学習を持続的に支援するために教員対象の研修を行っている。毎年 4 月には転任者対象の学校林や大堤沼の散策を実施し、周辺環境の現状や文化的な価値などを共有し、各教科で学校近隣を題材とした授業開発を行っている。

そのため、各教科で地域の課題を取り上げた PBL 型教材の開発が進み、さらには教科横断的な学びへと発展している。各教科で学ぶ知識・技能が、例えば植生とその実際と管理、高齢化と社会資本整備のハードとソフトの部分などのように、実社会とどのように関連しているのか、どのように活用されているのかを意識したカリキュラムへと年々発展している。

Ⅶ まとめ

本研究の対象校は都市部の高等学校であり、決して自然豊かな立地条件とはいえない。また、生

徒の多くは地域住民ではなく、県内各地から通学している。一方では、学校近隣は多くの課題を有している世代交代最中の「ニュータウン」であり、厄介者として放置されてきた都市の中の「自然」があった。これまでは進学校が地域を課題とする ESD に取り組むことに対して、外部から疑義を抱く意見が挙げられていたこともあり、探究の場として十分に活かせなかった。しかし、この取組により生徒の多くが身近な課題から目をそらさずに考える姿勢を身に付け、研究結果を持ち寄る国際交流や、公園計画の陳情という社会参画に関わる主権者学習に発展した意義は大きい。多くの生徒が「自然・社会・人文科学」的なものの見方、考え方を身に付け、リフレクションとしての発表まで至る深い学びとなった。これは、直面する問題の背後にある課題を、改めて改善・変革するだけの価値があるものとして学習者が捉え直し、より広く高い視点から捉え直す必要があることを示唆している。

ESD は社会の複雑な課題を俯瞰的に捉え、それにアプローチする力を培うことができる学習である。地域の課題は個々の経験から培われる価値観に応じて見方や考え方が異なっている。よって、他者との協働で、より適切な新たな課題となり、個人や組織の相互理解と協力で解決していく、社会情動的スキルに重きが置かれた PBL 学習の題材となる。

今回取り上げた新興住宅地での経年変化による課題は、全国各地で見られる課題である。この試みが、課題解決のために主体的に考え、行動する市民を育成する学習モデルとなることを期待したい。

<注>

SSH 事業は文部科学省が科学技術、理科・数学教育に関する研究開発等を行う高等学校等を指定する事業である。この趣旨に鑑み、生徒、保護者及び教員から研究協力と成果の公開の了解をとって進められている。

＜引用文献＞

- 井上真理子・大石康彦（2014）「森林教育に関する教育目的の構築—学校教育を中心とした分析をもとに—」『日本森林学会誌』96、26-35 頁。
- 岡本彩花・金料哲・本田恭子（2018）「中山間地域の高等学校による ESD 学習の実践と課題—岡山県内の 3 高校を事例に—」『日本地理学会発表要旨集』セッション 722。
- 荻原彰・中口毅博・及川幸彦・小玉敏也・水山光春（2024）「公立高等学校における地域協働の内容と課題」『環境教育』33(1)、37-44 頁。
- 黒光貴峰・町田玲子（2006）「都道府県別に見た高等学校における地域に対する見解と周辺地域との関わり」『日本家政学会誌』57（10）、703-711 頁。
- 国立教育政策研究所（2012）『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書』。
- 小仲一輝（2013）「高等学校における地域連携に関する一考察—事例の検討から見る現状と課題—」『京都教育大学教育実践研究紀要』（京都教育大学）13、271-280 頁。
- 農林水産省林野庁（2021）『森林・林業基本計画』。
- 布施達治（2015）「高校理科における森林環境教育の実践的研究—世界自然遺産知床の豊かな森林を活用した ESD の試み—」『環境教育』25（2）、40-52 頁。
- 宮城県仙台第三高等学校（2024）『令和 4 年度指定 スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書第Ⅲ期・2 年次』。
- 茂木和佳子・松本健義（2020）「SGH 教育プログラムにおける地域連携・協働による探究型学習の事例研究」『上越教育大学研究紀要』39（2）、371-384 頁。
- UNESCO（2020）『持続可能な開発のための教育—学習目標—』
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374449>
 （2025 年 7 月 15 日最終閲覧）
- UNESCO（2021）『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>
 （2025 年 7 月 15 日最終閲覧）

報告

令和5年度 信州ESD/SDGs成果発表&交流会 ユネスコエコパークと共に学ぼう

主 催：信州ESDコンソーシアム

共 催：公益財団法人イオン環境財団、信州大学

開催日：2024年2月2日、3日

会 場：オンライン

I はじめに

信州ESDコンソーシアムは設立以降、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」を毎年開催している。本稿では2024年2月に開催した、第8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」）は、ユネスコ人間と生物圏計画（MAB計画）に基づいて設定された、生態系の保全と持続可能な利活用の調和を目指す国際的なモデル地域である。BRは国連持続可能な開発目標（以下「SDGs」）達成を支えるモデル地域として位置づけられ、現在のユネスコのWebサイトでは「持続可能な開発のための学びの場」として説明されている（2024年12月現在）。世界136カ国に759サイトが登録されており、このうち日本では10サイトが含まれている（2024年12月現在）。

BRは、豊かな自然環境や自然と調和した営みを基盤とした歴史・伝統・文化、そしてそれらを活かした経済・社会活動など、多様な学習資源を有している。また、BRには「保全機能」（生態系や生物多様性の保全）、「経済と社会の発展」（生態系に配慮した社会・経済活動の推進）、「学術的研究支援」（研究、モニタリングおよび教育・研修を

通じた人材育成）という3つの機能が設定されている。これら3つの機能はBRの理念だけでなく、ESD（持続可能な開発のための教育）の目標とも共通しており、持続可能な社会の実現に必要な知識、スキル、価値観を育む効果も期待される。このため、BRはESDの実践の場として有用であると同時に、ESDとBRの相乗効果を通じたさらなる発展が期待されている（日本ユネスコ国内委員会、2020）。

2 成果発表&交流会

信州ESDコンソーシアムは、全国で最も多い3つのBRを擁する長野県で活動することから、設立当初から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、県内の学校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、オンライン開催に移行した第5回からは、県外のBRでESDに取り組む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8回イベントは、日本ユネスコエコパークネットワークとの連携協定に基づいてBR活動の支援を行っている（公財）イオン環境財団、そして信州大学との共催により、2024年2月2日（金）、3日（土）の2日間にわたって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チャンネルで並行運営し、2日の午前・午後にそれぞれ3会場、3日の午前に1会場の、計7会場を設定した。このうち2日の午後に設定した1会場は、英語の逐次通

訳（英語発表を含む）を行う『国際枠』として開催した。全ての会場の様子は、YouTube Live で同時配信した。同時参加者数は ZOOM ミーティング等の参加者が 518 人、YouTube Live の一般視聴者を加えると 1,162 人であった。

なお信州 ESD コンソーシアムでは、各校の発表概要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/conference2023/>)。また 2024 年 7 月には各校の発表概要をまとめた冊子「ユネスコエコパークと共に学ぼう：令和 5 年度 信州 ESD / SDG s ユネスコスクール 実践事例集」を作成し、各 BR 事務局などを通じて全国の BR 地域の学校関係者等に配布した。本冊子の電子版は信州 ESD コンソーシアム Web サイトのほか、ユネスコスクール公式 Web サイト (<https://www.unesco-school.mext.go.jp/>) の「教材ルーム」で公開されているので、あわせて参照されたい。

II 発表の概要

第 8 回イベントでは、24 校 35 グループ（ビデオ発表のみの参加を含む）の活動発表があった。会場ごとの概要は以下の通りである。

1 会場 1

長野県グリーン・ヒルズ小学校からは、1・2 年生が身近な平和と世界で起きている出来事を比較し、日常的なケンカやすれ違いを解決する方法をロールプレイで学ぶとともに、平和を伝える写真集を作成する活動を発表した。また、3・4 年生はリンゴの木の病気の原因を探る活動を通じて、異常気象の影響の大きさを発見し、気候変動問題について考えるようになったことを報告した。群馬県みなかみ町立新治小学校（みなかみ BR）の 5 年生は、みなかみ BR 内にある「赤谷の森」に生息するイヌワシに着目し、生物多様性の保全について探究した。また、イヌワシの狩り場を確保するための間伐で得られる木材の利活用についても考察した。福井県大野市阪谷小学校（白

山 BR）の 3・4 年生は、地域の魅力を情報発信する活動として、YouTube を活用し、星空スポット、ひまわり栽培、里芋農園見学など地域の魅力を動画で発信した。長野県山ノ内町立東小学校

（志賀高原 BR）の 4 年生は、志賀高原 BR 生まれの楽器「コカリナ」について学び、その魅力を広めたいという思いから、チラシの配布や演奏活動、ホームページへの掲載を通じてコカリナの良さを PR した。

中澤静男氏（奈良教育大学）からは、各校が身近なテーマから SDG s や世界の課題に挑戦していることを賞賛する講評がなされた。各校が地域の人々と連携し、持続可能な社会に向けた具体的な取り組みを実践していることを高く評価するとともに、地域の自然に着目することで、自然環境に即した暮らしの重要性を学ぶことができるとの指摘があった。また、グリーン・ヒルズ小学校

1・2 年生の発表について、この年齢から平和について考え、自分たちのケンカと世界の戦争を結びつけて考えている点に感銘を受けたことがコメントされた。

2 会場 2

信州大学教育学部附属松本小学校の 4 年生は、給食や家庭での食を見直し、一食分の献立を考えることを通じて、より良い食について考察した。また、災害時の食にも着目し、ライフラインが止まった際の食材活用やパッキングを体験した。山梨県北杜市立白州中学校（南アルプス BR）からは 2 件の発表があった。性別の不平等についての活動では、日本におけるジェンダー問題への取り組みを調査し、ジェンダーに関わることで生きづらさを感じている人々の存在を学んだ。現在の取り組みや価値観を見直しながら、中学生としてできることを探究した。また、ジェンダーレス制服についての活動では、その導入の是非や学校現場に残るジェンダー問題について考察し、誰もが快適に生活できる社会に向けた提言をまとめた。信州大学教育学部附属長野小学校では、耕作放棄地を利活用し、自給率 0 パーセントの綿花

を栽培する活動について報告された。綿花の成長を見守る中で、綿花を通じて出会った人々との交流から多くを学んだ。信州大学教育学部附属長野中学校の活動では、医療繊維チームが医療で利用される繊維について調査を行い、食品製紙チームが食品ロスと関連付けて、食品から作られる繊維を利用した製品の取材・制作を行ったことが報告された。

加藤久雄氏（奈良教育大学）からは、各校の発表がESDの学びの特徴をよく捉えていることを評価する講評がなされた。どの学校も論理的な思考力に基づいた発表を行っており、学んだことを具体的な行動に移している点が賞賛された。たとえば附属松本小学校の発表では、給食の残食問題から栄養バランス、そして災害時の食の備えへと発展的に考察を深め、発表を通して野菜不足を認識した児童が帰宅後に豚汁を作って食べることを決意したエピソードが印象的であった。また中学生の発表に対しては、丁寧な調査に基づく論理的な構成が高く評価された。加えて、「調べればわかること」だけでなく、自分たちなりの考えや新たな視点を加えることにも挑戦してほしい、との期待も寄せられた。

3 会場3

山梨県北杜市立白州中学校（南アルプスBR）からは、3件の発表があった。水と防災に関する活動では、南アルプスBRにある白州の水がさまざまな企業に利用されていることに着目し、貴重な水資源を守るために必要な取り組みについて探究した。また、災害に強いまちづくりの視点から、地球温暖化や過去の災害事例を踏まえ、白州や北杜市における今後の水資源の保全と防災対策について提言をまとめた。平和と公正に関する活動では、家庭内暴力やいじめに関心を持ち、学校でのいじめ認知件数の増加を問題視した。いじめ撲滅宣言や、生徒が快適に生活できる環境を整えるための取り組みについて考察し、今後の社会でこのような問題を防ぐために何ができるかを探究した。廃棄物に関する活動では、海のない山梨県に

住む生徒たちが「マイクロプラスチック問題に無関心で良いのか」と問題提起し、世界や日本の取り組みを調査したうえで、自分たちにできることを探究し、提言をまとめた。宮崎県綾町立綾中学校（綾BR）からは、生徒会が「持続可能な町づくりをするためのSDGs」と題し、綾BRで人とのつながりを大切にしながら、生徒一人ひとりが主体性を持って活動していることを報告した。具体的な活動として、あいさつ運動、ペットボトルキャップ回収、「服のチカラ」プロジェクト、イオンの森調査など、SDGsを意識した多様な取り組みを行った。信州大学教育学部附属長野中学校の発表では、古着回収チームがサステナブルファッションに注目して古着回収を行っていること、また地域の魅力発信チームが長野電鉄沿線の小布施町や北斎について伝えるCMを制作したことが報告された。

池端弘久氏（北陸ESD推進コンソーシアム）からの講評では、各校の活動について、長年にわたる活動の継続性や、地球規模で考える視点を持ちながら科学的根拠に基づいた活動を行っている点が評価されるとともに、取り組みの社会への普及や社会実装への期待が述べられた。さらに、自分たちが「学習者」であると同時に地域で生きる「生活者」であることを意識し、地域に根ざした学習に取り組むことの重要性が強調された。特に、世界とのつながりを意識した地球規模のマクロな視点と、自分にできることを考えるミクロな視点の両立の必要性が指摘された。

4 会場4

長野県山ノ内町立南小学校（志賀高原BR）からは2件の発表があった。3年生は、志賀高原BRである山ノ内町での地域探検を通じて、ゴミ問題とリサイクルについて学習した。ゴミとして捨ててしまうものを活用して絵はがきを作成し、リサイクルの楽しさと喜びを体感した。また6年生は、山ノ内町にある温泉について、その数や場所を調べ、管理者や地域住民へのアンケートを実施した。温泉の魅力や現状、課題について理解を深

めるとともに、温泉掃除を通じて自分たちにできることを考察した。長野県長野市立東条小学校では、地域の里山再生プロジェクトに参加し、植樹や木工体験を通じて木材の循環や物を大切にする必要性を学んだ。また、ホテルの保護や環境保全を目的にゴミ拾いを行い、文化財ボランティアの協力を得て地域の歴史に触れる機会を持った。長野県茅野市立永明小学校では、給食の残食削減を目指し、コンポストを活用した肥料作りや、残食削減を呼びかける放送活動、パワーポイントを使った発表を行った。さらに、野菜くずを取り込んで作った肥料を用いた野菜作りにも取り組んだ。長野県山ノ内町立西小学校（志賀高原BR）の6年生は、山ノ内町の魅力をPRするため、地域の伝統食である「はやそば」と伝統野菜である前坂大根に着目し、観光客に提供する活動を実施した。また、町内の学校や福井県勝山市のユネスコスクールである成器南小学校と交流し、学びを深めた。

中澤静男氏（奈良教育大学）の講評では、地域の人々と連携し、地域から学びを得る地域連携が実践されている点が評価された。各校の取り組みについて、牛乳パックの蓋の活用や食品ロスを肥料にするアップサイクル、地域の温泉や特産品などを題材とした学習、学校間交流を通して自地域への理解を深めていたこと、食品ロスの現状を発信し学校全体で残食を減らしたこと、そのいずれもが地域連携の視点を持っていたことが指摘された。これらの活動は、ESDの重要な要素である地域資源の活用、地域への貢献、持続可能な社会の構築といった視点を体現したものであり、生徒たちが地域の一員としての自覚を持ち、主体的に活動していることが評価された。

5 会場5

長野県根羽村立義務教育学校根羽学園は、根羽村の自然や文化、人々との関わりを通じて行っているさまざまな体験学習について発表した。林業体験学習ではスギの苗を植え、総合的な学習の時間では村の木材を使ってベンチを作成した。ま

た、村の魅力を発信するためのテレビ番組を制作する取り組みも行った。長野県山ノ内町立山ノ内中学校（志賀高原BR）は、「山ノ内町の魅力の再発見と活性化に向けての課題を探る」と題し、BRである志賀高原での宿泊学習を通じて、生態系の保全と人間社会との共生を目指す取り組みの重要性を学んだ活動を発表した。また、地域の観光資源である温泉に着目し、その歴史や宿泊業の取り組みについて調査を行った。これらの学びを通じて地域活性化に向けた課題を見出し、提言への土台づくりを行った。長野県飯田市立遠山中学校（南アルプスBR）は、「学有林を中心として、木材や林業について学ぶ活動」と題し、学有林を活用した林業学習の活動について発表した。2023年度には、実際に学有林で林道整備を行い、学有林の木材を使用してベンチを製作する活動を行った。長野県長野西高等学校では、ユネスコスクール委員会が、SDGsの達成を目的に多角的視点からさまざまな活動を実施し、その成果を発表した。フェアトレードチョコレートの販売や竹製品の製作・販売などを通じて、全校生徒にSDGsを身近に感じてもらう取り組みを推進し、SDGsの輪を広げる活動を展開した。

河野晋也氏（大分大学）の講評では、各校の児童・生徒が「虫の目」（目の前のものを集中して観察する視点）、「鳥の目」（全体を俯瞰する視点）、「魚の目」（時間の流れを意識する視点）という3つの視点を巧みに活用し、地域課題の解決に主体的に取り組んでいる点が評価された。課題解決型の学習を繰り返し実践することで、学習意欲を高めながら、持続可能な社会の担い手として成長していることが賞賛された。

6 会場6（国際枠）

福井県大野市阪谷小学校（白山BR）の5・6年生は、「Sakadani Star Point Project（さかだにスターポイントプロジェクト）」について発表した。このプロジェクトは、白山BRに位置する阪谷地区の南六呂師が星空保護区に認定されたことを受け、星空の学習で得た知識や技術を活用した

取り組みである。児童たちは、星空が美しく見える環境を守るためのポイントカードを作成し、大野市の全戸に配布した。長野県山ノ内町立東小学校（志賀高原BR）の6年生は、山ノ内町の魅力を調べ、それを発信する取り組みを発表した。志賀高原BRにある山ノ内町の魅力を県外や海外の観光客に伝えることを目的に、「YOUは何しに山ノ内へ」と題したインタビューを海外からの観光客に英語で実施し、その内容をもとにパンフレットを作成して山ノ内町の魅力をPRした。福島県只見町立只見中学校（只見BR）のSDGs委員会・生徒会は、「地域と取り組む海を守る活動と持続可能な社会の実現のために私たちができること」について発表した。活動の一環として、プラスチック利用抑制を目指した「PET FREE MONDAY」を継続・発展させているほか、新聞バッグ制作講習会を実施した。また、貧困地域の子どもたちのための服回収プロジェクトに参加するなど、地域にとどまらず世界にも目を向けた取り組みを行っている。信州大学教育学部附属松本中学校からは、1年生がフェアトレードとフードロス削減に関する学習について報告した。世界グループはフェアトレードについて調査し、実際にフェアトレード商品を購入するなどして理解を深めた。環境グループはフードロス削減を目指し、フードバンクに関わる人から話を聞きながら、自分たちにできることを考えた。

この会場は国際枠として、発表を英語もしくは英語の逐次通訳をつけて実施した。また質問や意見交換などの場面では逐次通訳を導入し、小学生でも不自由なく英語を介した交流を行うことができた。海外からはカンボジア王国スバイリエン州立教員養成学校附属小学校の6年生20名が意見交換に参加し、またアメリカの教育関係者からもコメントがあった。

市瀬智紀氏（宮城教育大学）の講評では、各校がそれぞれに独創性のある活動を展開していること、また地域資源を活用しながら地球規模の課題を意識し、具体的な行動に結びつけている点が評価された。また、林靖人氏（信州大学）は、地球

温暖化による環境変化の抑制におけるESDの重要性を強調し、今後の継続的な活動への期待を表明した。さらに、これらの取り組みを海外へ広げ、国際交流を通じてESDの輪を広げていくことの重要性についても言及した。

7 会場7

長野県信里小学校は3・4年生が、里山にあるため池に生息する絶滅危惧種の魚「シナイモツゴ」と関わりながら、里山の良さについて学ぶ活動について発表した。長野県文化学園長野中学・高等学校からは4件の発表があった。中学2年生は、「探究活動ロゲイニング」を通して地域について学び、その結果を英語でまとめ、カナダの交流校やネパールの交流校に発表する取り組みについて報告した。高校2年生は、探究合同ゼミナールで校則問題について取り組み、校則改正のプロセスを学んだ。法に守られず取り残された人の生きづらさと校則の類似点に着目し、誰も取り残さない校則づくりに取り組んだ。中学生徒会は「文化学園長野中学校で取り組む 私たちのSDGs」と題して、全校生徒が参加でき、誰も取り残さない生徒会を目指し、学園オリジナルSDGsを製作したほか、委員会やクラスで取り組んだ事例を紹介した。高校生徒会は「誰も取り残さない生徒会」と題して、生徒会の民主化推進、執行部と各委員会の連携強化など、さまざまな活動について報告した。長野県飯田市立飯田西中学校は、環境問題や消費行動の課題について学習し、「消費生活・環境SDGsすごろく」を作成した。このすごろくは公共施設に設置され、SDGsの理解促進に役立てられている。

市瀬智紀氏（宮城教育大学）の講評では、子どもたちが地域や社会の課題に主体的に向きあい、具体的な解決策を生み出している点が評価された。各校の活動発表から、質の高いESDが行われていることの特徴として以下の4点が指摘された。1）子どもたちの主体性や責任感が育まれていること。2）地域資源を活用した学習や地域と連携した活動を通じて、地域への愛着や貢献意欲

が高まっていること。3) 地球規模の課題を地域レベルで捉え、自分たちにできることを考えて行動していること。4) 多様な視点や考え方、方法を学び、実践していること。これらを通じて、子どもたちに持続可能な社会の担い手として必要な資質や能力が確実に育まれていることが結論づけられた。

8 その他

長野県飯田市立上村小学校（南アルプスBR）は、当日の交流には参加できなかったが、ビデオを通じて「上村をPRしよう!」という活動を発表した。この活動は、前年度に実施した「上村PR大作戦」を受けて、上村の魅力をより多くの人に伝えたいという児童たちの思いから始まったものである。児童たちは、特産品の栽培や地域の清掃活動、上村をPRする動画の制作などに取り組み、さらに遠山郷内の他校との交流も深めた。

Ⅲ まとめ

いずれの会場でも、発表後に実施された意見交換では、各学校の児童・生徒が互いに質問や感想を述べあい、活発に交流する姿が見られた。また、今年度初めて設置された「国際枠」では、逐次通訳を導入したことで、児童・生徒が言語の壁を感じることなく、積極的に交流する姿が印象的であった。他校の発表や交流から得た学びや刺激によって、それぞれの活動がさらに深化するとともに、国内だけでなく国際的な学校間交流の活性化も期待される。

2024年7月にモロッコ・アガディールで開催された第36回MAB国際調整理事会における日本のナショナルレポートでは、前年に引き続き本イベントの取り組みが取り上げられ、世界のMABコミュニティに対して発信された。BRは世界的な取り組みであり、国際的な学校間交流の活性化のきっかけとなることが期待される。今年度の国際枠では、海外のBR関連校の参加はなかったものの、今後はESDを通じた海外BRとの連携強化を目指していきたい。その一歩として、本イベントの特設ホーム

ページでは、BRに関連する一部学校の発表資料を英語でも配信している。

ESDは日本の強みであり、ESDを通じたBR活動の活性化について発信することは、日本のBRコミュニティが世界のBRの発展に貢献できる重要な要素である。私たちは、この交流イベントを継続し、BRを活用したESDの普及と深化を通じて、ESDとBRの双方の発展に貢献していきたいと考えている。

最後に、本稿で紹介した各校の発表概要および講評概要については、筆者が取りまとめたものである点をご了承いただきたい。

<謝辞>

本イベントは令和5（2023）年度 ユネスコ活動費補助金（SDGs達成の担い手育成（ESD）推進事業）「ユネスコエコパークを核としたESD/SDGs実践カリキュラム開発支援と国際交流の促進」の助成を受けて実施したものです。

<引用文献>

日本ユネスコ国内委員会（2020）「ユネスコエコパーク―自然と人の調和と共生―」https://www.mext.go.jp/content/20201203-mxt_koktou02-100014731_1.pdf（2024年12月16日最終閲覧）

報告：水谷 瑞希

（信州大学教育学部附属志賀自然教育研究施設）

大会・総会報告

日本ESD学会 第7回大会報告

主 催：日本ESD学会

開催日：2024年8月17日

会 場：星陵会館（東京都）

I 開催形態と参加実績

日本ESD（持続可能な開発のための教育）学会第7回大会は、2024年8月17日、東京都千代田区永田町にある「星陵会館」において第6回大会に続き対面で開催された。8月12日に太平洋上で発生した2024年台風7号（アンピル・AMPIL）が勢力を強めながら北上、8月16日から17日未明にかけては関東地方東の海上にあって、関東一円を暴風域に巻き込みながら通過したため、飛行機や新幹線を始めとする各種公共交通機関の乱れや計画運休などがあり、参加者と発表者の一部が、会場まで来ることができない事態となった。実行委員会で急遽検討した結果、今回は当日会場に来られない発表者のみオンラインで繋ぎ、発表してもらうこととした。当日朝には台風が東の海上に抜けたため、晴天が広がり暑い1日となって無事開催することができたが、前日までに東京に入ることができなかった方は参加することができなかった。

今年度も昨年度の形を踏襲し自由研究発表のみでの開催にし、午前・午後を通して2つの会場で合計26本の発表を予定していたが、そのうち4名がオンラインでの発表に変更して実施した。また1名が他の理由で欠席されたため発表中止となった。また、2つの発表において共同発表者3名が不参加となったが、発表自体は参加できた方が行ったため、合計25本の発表をもって大会を開催することができた。参加申込はちょうど100名であったが当日は12名が欠席されたため88名の参加となった。当日申し込みの参加者が8名おられたため、最終的には96名の参加となった。

結果的に当日は台風が通過したため大会自体は開催できたが、早めに全面オンラインへの切り替えなどの判断も考えられるような天候であった。全国から参加者を募って実施する大会であることを考えると、参加できなかった方が出たことは今後に大きな教訓と課題を残すこととなった。当日も、急遽のオンライン発表者に向けた設定など、様々な場面でご迷惑をおかけし、ご不満を抱かれた方もいらっしゃるかと推察するが、最後まで実施できたのは、多くの会員の皆様、参加者の皆様が温かく賛同・協力していただいたからに他ならない。この場をお借りして深く敬意と感謝の意を表したい。

以下、大会当日の概要を報告する。



図1：オンライン発表の様子（出典：実行委員会撮影）

II 当日の概要

今回も昨年度実施して効果的であった、1日開催で自由研究発表のみ、ペーパーレス化を徹底し、

会場掲示物や過剰な接待を控えるなどスリム化を図って実施した。参加者には事前に要旨集などの資料をダウンロードしてもらうなどの協力をいただきながら実施した。

はじめにホールで開会行事を行った。2024 年度総会で第 5 期会長に選出された市瀬智紀会長が挨拶を行い、参加者・発表者への御礼と今後の学会の活動を多方面に積極的に展開していくこと、そのための契機となる大会になることを祈念する言葉をいただいた。続いて実行委員長挨拶、諸連絡と留意事項などを行った後、会場をホールと多目的ホールの 2 会場に分けて、午前・午後を通して計 25 本の自由研究発表を行った。どの発表でも活発で積極的な質疑が行われ、対面開催の良さを改めて感じられた。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)

第 1 会場 (ホール)

司会：石丸哲史 (福岡教育大学)

① 長岡素彦 (一社・地域連携プラットフォーム)
「共に生きることを学ぶ (Learning to live together) と ESD : 対話し合学ばう学習ネットワーク (Learning web)」

② 遠藤 晃 (南九州大学)

「綾ユネスコエコパークにおける ESD プログラムの開発と実践：ニホンカモシカをシンボルとした ESD 推進モデルの構築」

③ 岩見理華 (兵庫教育大学)

「コロナ禍後の海外研修の実践：カンボジアにおける『対人支援職』を目指す大学生の国際的学び」

司会：大西浩明 (奈良教育大学)

④ 阿部大輔 (山形大学・院)

「『平和』を考え、行動する：総合的な学習の時間の実践」

⑤ 佐々木克敬 (東京工業大学) 渡部 敦・村田 淳 (宮城県仙台第三高等学校)

「地域を学習素材とした都市部高等学校における ESD : 主に学校林と近隣沼地を利用した探究学習」

⑤ 細谷邦弘 (横浜市立幸ヶ谷小学校)

「小学校生活科におけるリフレクション実践：音を視点にした教科横断的な学びの可能性」

司会：鈴木秀顕 (松蔭大学／(一社) 社会デザイン協会)

⑥ 太平佑有子 (東北大学・院)

「持続可能な開発のための教育における学習評価の研究動向」

⑦ 山本香織 (大阪市立豊里小学校) 杉本孝美 (桃山学院教育大学)

「ESD や教育への意識調査の結果と分析」

⑧ 小澤宏明 (早稲田大学・院)

「ESD の視点に立つ低学年算数科の授業づくりの可能性：生活算術の授業実践の精査による算数科授業デザインの検討」

司会：岩本 渉 (中部大学)

⑨ 新宮 済 (奈良女子高等学校)

「文化遺産を通した ESD 探究の一方法：『東大寺の大仏から学ぶ持続可能な社会づくり』の実践から」

⑩ 吉田 剛 (宮城教育大学)

「ESD としての社会科と非認知能力」

⑪ 木下智実 (所沢市立山口小学校)

「小学校社会科における ESD 教材に関する一考察：水俣病の教材として取り上げる現代的な意味や価値に注目して」

⑫ 米本桂子 (satosato) 巽 匡佑 (雲雀丘学園小学校)

「持続可能な地域の生物多様性保全に向けた学校ビオトープ池を題材とした環境教育と保護者協働活動の実践：雲雀丘学園小学校での取り組みを事例として」

第 2 会場 (多目的ホール)

司会：浅井孝司 (日本 ESD 学会)

① 森 朋子 (東京都市大学)

「民間企業による ESD 事業の評価：ロジックモデルの作成をとおして」

② 手島利夫 (ESD,SDGs 推進研究室)



図 2：第 2 会場（多目的ホール）の発表の様子
（出典：実行委員会撮影）

「ESD 指導者として学校現場に伝えていること」

③ 関 百華（淡江大学）

「SDGs を視点に取り入れた台湾における国際教育の実践：日本発のプロジェクト・イベントを通じた学び」

司会：中澤静男（奈良教育大学）

④ 薄羽美江（一社・日本エシカル推進協議会）

山崎 遊（エイピーピージャパン株式会社）吉田賢一・建元喜寿（筑波大学附属坂戸高等学校）

「グローバル企業と高等学校が連携した ESD 実践の第三者評価」

⑤ 渋谷 恵（明治学院大学）

「地球暦を活用した探究活動の可能性と課題」

⑥ 千田康太（宮城教育大学・院）

「持続可能な社会の創り手の育成を目指す小学校社会科の授業づくり：探究的に学ぶ文脈づくり」

司会：鈴木隆弘（高千穂大学）

⑦ 加藤隆弘（金沢大学）池端弘久・今井和愛（北陸 ESD 推進コンソーシアム）

「オンラインを活用した ESD 学習コミュニティの創出：オンライン教材・講座の開発と運用」

⑧ 渡部裕司（綾瀬市立綾北中学校）

「教科を中心に ESD/SDGs の視点から指導の改善を図る校内研究の実践と経過」

⑨ 松田剛史（藤女子大学）

「持続可能な地域づくりを見据えた大学生の PBL 活動について」

司会：棚橋 乾（全国小中学校環境教育研究会）

⑩ 矢野淳一（伊豆の国市立大仁北小学校）

「ESD の視点を通した生活科のカリキュラム開発」

⑪ 大島順子（琉球大学国際地域創造学部）岩切敏彦（鹿児島県かごしま環境未来館）久高将和（一社・やんばるビジョン）

「世界事前遺産教育で扱う地域課題と SDGs の関係性：学習内容の分析を中心に」

⑫ 発表中止

⑬ 富田俊幸（開智国際大学）

「起業家教育の学習効果：ESD・SDGs の視点による評価」

意見交換会

第 6 回大会同様、閉会行事のあとに「意見交換会」を実施した。今回も飲食等の提供はせず、互いの情報交換や近況報告をする時間として設定した。今回も多く参加者に残っていただくことができ、部屋のあちこちで話に花を咲かせる場面が見られた。



図 3：意見交換会の様子（出典：実行委員会撮影）

Ⅲ アンケート結果

大会終了後にアンケートを実施し、参加者のうち 27 名から回答が寄せられた。以下、その一部を

紹介する。

【大会の満足度について】

(非常に満足) 5	14 人
4	10 人
3	3 人
2	0 人
(非常に不満足) 1	0 人

【自由研究発表についての意見】

- 新しい視点と出会えた。
- ESD の実践の進化と理論の発展が見られた。
- 理論的な研究と実践研究の両方からの ESD へのアプローチ、歴史的研究など、多様な発表を聞くことができて有意義であった。
- いろいろな視点での研究発表を聞くことができ、自分の中での ESD の捉え方が幅広くなった。
- テーマ領域が多岐に亘っていてよかった。
- 理論から実践まで、大学の研究者から教員まで、国内外の様々な方々が発表されており、素晴らしいと思いました。
- 発表会場（2会場と午前・午後）のテーマ性を、もっと分かりやすくしてほしい。
- 列車の運行状況が不安定だったため、半日だけの参加となり残念でした。
- 発表の総数が少なく感じました。

【特に有意義だったと感じた発表】

- どの発表も良かったです。何より委員会の皆様のご準備と台風等の対応も重なり大変だったのではと思います。ありがとうございました
- 学習評価、コンピテンシーの発表、ESD としての社会科の授業が印象的だった。
- 世界遺産教育の発展がうかがえた。
- 私自身が取り組んでいるテーマでもあり興味深かったです。対象としている年代は異なるものの、いかにリアルな人と人とを繋げて有意義な学びとしていくか考えさせられる内容でした。
- 授業担当者がどのように授業を展開させたかという視点ではなく、授業への参加を通して児童や学生の中にどのような気づきが見られ、それがど

のような行動変容につながっていたかという、受講側の変容プロセスに焦点を当てた研究が興味深かった。

○自分たちも学校林活用して ESD/SDGs の教育を広めたいと思います。

○それぞれ有意義な研究成果が発表されていて勉強になりました。

○台湾の ESD 実践報告、ESD の実践を充実させるための研修の骨子の報告は、特に興味深く拝聴いたしました。

○学校や地域における実践活動は、大変勉強になりました。

○どのご発表もそれぞれの方向性からのお取り組みで、いずれも質の高いものと感じました。

【運営面に関しての意見】

○オンラインの発表者と現地の質問のある方がいる中で、とてもかみ砕いてうまく橋渡しをされていて感心しました。すごい！うまい！と思い、自分も参考にしていきたいです。

○台風の影響が心配される中、見事な運営をしていただき、感謝しております。

○急遽オンライン対応をしてくださり、大変助かりました。柔軟な運営に感謝いたします。

○台風で開催も危ぶまれるなか、事務局の方々のご尽力に感謝いたします。

●発表者の抄録（400 字以内）原稿を取りまとめた事前情報が欲しかった。

●発表申込を先着順とするのは改善したほうがよいと思います。

●第 2 会場の音響がときどきよくなかったこと、第 2 会場のテーブルは要らないのでは？と思ったことの 2 点くらいでしょうか。あとは全般に素晴らしかったと思います。

●発表要旨集を紙媒体で配布して頂くことは難しいでしょうか。そうして頂けるとありがたいです。

●発表と発表の間に別の会場に移動する際、時間が足りず、発表を途中から聞くことが幾度もありました。

【大会の開催時期、日程について】

(非常に満足) 5	1 2 人
4	6 人
3	8 人
2	0 人
(非常に不満足) 1	1 人

IV 第 7 回大会の振り返り

第 6 回大会と同会場・同内容での大会開催であったが、第 7 回大会は前述のように、台風通過による影響があり、アンケート結果からもそのことが伺えた。大会開催時期についての結果を見ても、「非常に不満足」と回答された方がいるように、多くの学校・団体・企業などが一斉に夏季休暇を取る 8 月中旬・盆時期の開催について再検討を図る必要がある。

また、開催場所についても 2 年間続けて使用したことにより、準備・運営等の面でスムーズに進む場面も多かったが、台風の影響から、一部の発表者が会場に来られない事態となった、急遽、オンラインでの発表を行うこととしたが、会場に Wi-Fi 設備がなく、実行委員個人が持参したポケット Wi-Fi などを使用して実施した。個人に負担がかかるような実施の仕方は持続可能ではなく、大会運営としてもあるべき形ではない。この点については早急に改善を図っていかなければならない。

前回は、前日に若手の会によるサイドイベントが実施されて大会に彩を添えるだけでなく、今後可能性をもたらし良い取組であったが、第 7 回大会では、若手会員・ユースのイベントなどは実施できなかった。日本 ESD 学会が今後さらに発展し、社会に影響を与えていける学会として成長していくためには、学会員の研究成果を披露・報告する場を確保するだけでなく、学会員を含めあらゆるステークホルダーに関心を持ってもらい、大会から新たな方向性や学会としての主張を提案していけるような大会運営にしていかなければならない。そのためには、ユースや若手会員に積極

的に企画・運営・発信に携わっていただけるような在り方を、これまでよりもスピード感を持って検討・実施していかなければならないと感じている。

上記のような課題や今後の改善事項が多く見つかった大会ではあったが、アンケート結果を見る限りでは、概ね好意的な評価をいただけた。特に発表数の増加させることを期待するご意見がある一方で、発表内容について参考になったという意見も多く見られることから、日本 ESD 学会の特色でもある多様で様々な立場からの発表があり、参加者がそれぞれの関心に合わせて学べる場になっていることが示唆される。今後も国内外を問わず、幅広い分野の研究や実践に関する発表がなされ、より会員相互の交流や高め合いが活性化し創発されるよう、努力を続けていきたい。

台風のせいにはしてはいけないが、第 6 回大会と比してもさらに実際の参加者が減少し、2 桁となった。人数の多さが重要ではないことは当然のことであるし、今回も充実した会となったことは事実であるが、1 人でも多くの会員が集い、互いの研究の発信や報告ができ、交流の輪が広がってこそ、大会として相応しいと言える。ここ数年要望に上がっているハイブリッド開催の実現も視野に入れながら、次回第 8 回大会がより開かれた、「参加してみたい、参加しないともったいない」大会になるよう、期待したい。

最後に、本大会に関わっていただいた全ての方々に改めて感謝申し上げます。ありがとうございました。

報告：藤原 一弘

(第 7 回大会実行委員会委員長)

報告

日本ESD学会 第8回近畿地方研究会

主 催：日本ESD学会、日本ESD学会第8回近畿地方研究会実行委員会

共 催：奈良教育大学

開催日：2025年1月11日

会 場：奈良教育大学

I はじめに

日本ESD学会第8回近畿地方研究会は、2025年の年明け早々、奈良教育大学を会場に開催された。2023年11月20日にユネスコ総会が50年ぶりに教育勧告を採択したことを受けて、セッションⅠとして、「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告」（以下、「2023 ユネスコ教育勧告」）を学ぶ機会を設け、セッションⅡとして、4分科会会場で16の自由研究発表があった。

研究会は会場での対面参加のみであったが、参加総数は64名で、近畿圏の兵庫県、大阪府、京都府、滋賀県、奈良県、他、東京都、富山県、福岡県、大分県からの参加者による発表があった。

1 セッションⅠ「2023 ユネスコ教育勧告」を学ぶ

2023年11月のユネスコ総会で、1974年の教育勧告に代わるものとして採択された「2023 ユネスコ教育勧告」について、長友恒人会員が報告した。報告は、「2023 ユネスコ教育勧告」を概説するというより、同報告をどのように理解したかを説明し、報告者なりにCritical Thinking をしてみる、という内容であった。

1) 「2023 ユネスコ教育勧告」とは

「2023 ユネスコ教育勧告」は1974年のユネスコ教育勧告を改訂したものであり、2023年までの50年の人類を取り巻く状況の変化に対応したものである。その変化は以下のようにまとめられるだろう。

- ・グローバル社会と教育の全体像における新たな進展と課題
- ・惑星地球を取り巻く状況の変化（気候変動：人間活動による自然への影響）
- ・経済状況の変化（新自由主義経済による富の偏在、格差、デジタル技術の進展）
- ・政治状況の変化（ソ連の崩壊による地政学的変化、中国の台頭、途上国の力量拡大、戦争・紛争など）
- ・その他（持続不可能な消費、レイシズム・ヘイトスピーチなど）

2つの勧告のタイトルを対比すると、状況の変化に対応して、「グローバル・シチズンシップ」、「持続可能な開発のための教育」が追加されたことが分かる。

全体として、平和、人権、持続可能性が強調されていると受け止めた。

2) 「2023 ユネスコ教育勧告」の構成

「2023 ユネスコ教育勧告」の構成は、前文、定義、目的、適用範囲、主導原理（指導原理）、アクション・エリア、フォローとレビュー、普及・推進となっているが、時間の制約があるので、主に前文、定義、目的、主導原理（指導原理）とアクション・エリアに関わって報告された。

2-1 前文

教育勧告を改訂する要因や理由が述べられているが、冒頭の「教育が他のすべての権利の実現に寄与する」に着目したい。

2-2 定義

持続可能な開発のための教育に関する定義、すなわち「文化の多様性を尊重し・・・学習者が・・・

意志決定し、責任ある行動をとれるようにエンパワーする」、および、変容的教育に関して「学習者の尊厳と多様性を認め・・・学習者がクリティカルに省察し変革をもたらす主体となる」と定義していることに着目したい。

2-3 目的

目的の 6. において、教育は変容的であるべきである、として(a)から(1)まで 12 の「知識およびスキル、価値観、態度、行動の発達を可能にするもの」をあげているが、これは ESD の教育観そのものである。

2-4 主導原則（指導原則）

「2023 ユネスコ教育勧告」の目的を達成するための 13 の原則が述べられている。そのキーワードを列挙すれば、人権、インクルーシブ（包摂性）、公正、連帯、ジェンダー平等、ウェルビーイング、変容、共創、自由、グローバル、友好、平和および持続可能な開発であろう。

2-5 アクション・エリア

「2023 ユネスコ教育勧告」の目的を実現するために何をなすべきかが述べられている。制度全体の要件として、法律、政策、ストラテジー、ガバナンス、説明責任、パートナーシップ、カリキュラムと教育方法、アセスメントと評価、学習材・教材、リソース、学習環境、教員および教育関係者の育成があげられている。

ESD の実践者として、どの要件が自分のカバーすべき分野として考えられるのかを吟味し、実践に生かすことを検討してみるのもひとつのあり方だと考えられる。

3) 「2023 ユネスコ教育勧告」を関連文書と比較／対比する

報告者は、「2023 ユネスコ教育勧告」を

(a) 「国立政策研究所の ESD に関する研究[最終報告書] (2012)」(以下、「国研 2012 報告」) の ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度

(b) SDG s の Target4.7

(c) 「第 4 期教育振興基本計画(2023)」(以下、「基本計画 2023」)

と比較／対比して報告した。

(a) 「国研 2012 報告」の ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度との比較

「2023 ユネスコ教育勧告」の目的の 6. において、教育は変容的であるべきである、として(a)から(1)まで 12 の「知識およびスキル、価値観、態度、行動の発達を可能にするもの」をあげている。これらは、「国研 2012 報告」で例示された「ESD の視点にたった学習指導で重視する能力・態度」と共通する内容である。「2023 ユネスコ教育勧告」では、2012 年以降に特に顕在化した状況の変化に対応して、「平和的紛争解決と変容へのスキル」、「共通かつ多様である人類と惑星地球へのつながりと帰属の意識」、「メディア情報リテラシー、コミュニケーション、デジタル・スキル」が追加されている。

(b) SDG s の Target4.7 との対比

SDG s は 2015 年に採択されたものであるが、その Target4.7 は「2023 ユネスコ教育勧告」の要約版と言えるほど重なる。Target4.7 を再度かみしめる必要があるのではないかと。

(c) 「基本計画 2023」との比較

2023 年 6 月に閣議決定された「基本計画 2023」は、2つのコンセプトとして、「持続可能な社会の創り手の育成」と「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」を詠っており、ESD と親和性が高いように思われる。

しかし、「基本計画 2023」を詳細に見ると、ESD や「2023 ユネスコ教育勧告」の理念とは必ずしも一致しない。例えば、「Ⅱ. 今後の教育政策に関する基本的な方針」の「(1) 2040 年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成」の中で、「・・・一人一人の生産性向上を促進する必要がある。・・・新たなイノベーションにつながる取組を推進することが求められる・・・」と述べられているが、ESD の理念との整合性をどう考えるべきであろうか。また、用語についてみると、「2023 ユネスコ教育勧告」で重視されている平和・人権・国際理解・国際協力・基本的自由、民主主義、グローバル・シチズンシップ・持続可能な開発というタームの頻度が非常に少なく、「2023 ユネスコ教育勧告」にはない「イノベーション」が頻繁に出ている。

報告者は最後に、ESD は固定的なものではなく、状況に応じて変化・改善されていくものであることに留意して、「2023 ユネスコ教育勧告」を読み解き、自分流に考察して、自己のESD観を改善し、実践と研究に活かすことの重要性を強調した。

2 セッションⅡ 自由研究発表

4 分科会会場で 16 の自由研究発表があったが、紙幅の都合で発表者と題目だけを記載する。

A 会場

A-I 河本大地 (奈良教育大学)

「日本で最も美しい村」連合のもつESD 実践の場としての課題と可能性

A-II 東晃太郎 (奈良教育大学・学)

SDGs の視点から捉えた中学校社会科地理的分野の授業実践ーアフリカ州におけるフェアトレードとモノカルチャー経済の関係性からー

A-III 新宮済 (奈良女子高等学校)

文化遺産を通したESDの授業開発ー高校 2 年地理総合における実践からー

A-IV 中村友弥 (奈良市立朱雀小学校)

春日山原始林の保全を題材としたESD の実践

B 会場

B-I 中澤静男 (奈良教育大学)、川井 徳子 (ソーシャル・サイエンス・ラボ)

歴史文化遺産を通したESD の社会実装

B-II 河野晋也 (大分大学教育学研究科)

学習科学を基盤としたESDの学習理論ー学習者の変容を促すことを目的としてー

B-III 井阪愛子 (平群町立平群中学校)

学校教育目標の実現に向けた総合的な学習の時間の実践ー「探究」的な学習を通して自己の生き方を「探求」するー

B-IV 菊池甲余子 (姫路市立水上小学校)

自立活動とESDの共通点および有用性の検討ー腐葉土づくりを通した自立活動の指導と児童の変容ー

C 会場

C-I 後藤田洋介 (相愛大学)、河野晋也 (大分大学)

学校教育におけるESDカリキュラムの概念についての研究

C-II 島俊彦 (福岡市立七隈小学校)

ESDの視点を取り入れた小学校社会科歴史学習の開発ー小学校第 6 学年社会科「聖武天皇と大仏づくり」の実践を通してー

C-III 三笠日向 (大阪市立新森小路小学校)

知行合一ー大塩平八郎の乱から学ぶー

C-IV 丹後七重 (奈良教育大学附属中学校)

文化財の未来を考えるESD実践ー身近な未指定文化財に想いを寄せてー

D 会場

D-I 栗谷正樹 (大阪市立今川小学校)

これからもノダフジが咲き続けるためにー新札を起点としたESD教材開発の検討ー

D-II 相生真志 (大和郡山市立郡山中学校)

「SDGs × 協働学習」ESDを主軸とした学校づくりー『所属感・存在感・一体感・充実感』のある生徒育成ESD道徳実践を通してー

D-III 中澤哲也 (大和郡山市立片桐西小学校)

児童が身近な問題として戦争・原爆を捉える教材開発の構想ー小学校 6 年生総合的な学習の時間「片西平和学習」の実践からー

D-IV 加藤久雄 (奈良教育大学)

SDG-UP 「国連SDGs 入門」について

閉会行事の後、大学生協食堂にて懇親会を開催した。奈良県外からの参加者に一言スピーチをいただき、研究会スタッフの労に感謝するとともに次年度の開催を誓った。懇親会参加者は 32 名であった。

なお、「日本ESD学会 第 8 回近畿地方研究会研究発表要旨集」には、会場大学の宮下俊也学長および本学会市瀬智紀会長からメッセージをいただきました。感謝申し上げます。

報告：長友 恒人

(第 8 回近畿地方研究会実行委員会実行委員長)

資料解説

ユネスコ教育勧告と教材開発

一 国連のメッセージと現場を架橋するカード型教材の試み 一

ユネスコ教育勧告と教材

2023 年 11 月のユネスコ総会にて「ユネスコ教育勧告」（正式名「平和と人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップ、持続可能な開発のための教育に関する勧告」）が採択された。半世紀ほど前に生まれた旧勧告にはなかった鍵概念として ESD がその名称に含まれたことの意義は今後の ESD の持続的な発展にとって少なくない。自然環境のみならず人権等の社会的な諸課題をバランスよく捉えることの重要性に私たちを誘うなど、『ESD 研究 第 7 号』の拙稿でも述べたとおり¹⁾、ESD にとってこの勧告は示唆に富む。ここでは、勧告の理解の一助となるように、また勧告を通して ESD を再考していく契機となるように、関連の教材について紹介したい。

まず、具体的な教材紹介の前に、教材についてユネスコ教育勧告にはどのような記載があるのかを述べておく。新たな勧告を通したユネスコ加盟国への期待の中には教材開発も含まれており、勧告の第 35 項には次のように明記されている²⁾。

加盟国は、すべての教員および学習者が、本勧告に規定された主導原則が盛り込まれた、マルチメディア・コンテンツを含む質の高い教授と学習の教材・リソースにアクセスできるよう取り組むべきである。/ これらの実物およびデジタルフォーマットの教材へのアクセスは、オープンな教育リソースの共有をすすめることや実際の、および/またはデジタルのリソース・センターを設置することによって促進される。このようなリソース・センターは、教育や生涯にわたる学習を通じた本勧告の目的を支援する人材や研修などを含む教材やガイダンスを提供するものである。

また、同勧告の主導原則の 9 番目に「すべての学習者が（中略）積極的に知識を創造し、かつ共に創造する」ように、教育の政策策定者やリーダー、教師、職員が同勧告を理解することが求められており、さらに「公共・共通の善のために知識の共有を促進する」（第 36 項）こと、そして「教員および学習者は自らとの関連性を高めるために教材開発に参加すべき」（第 38 項）ことの重要性が唱えられている。こうした当事者性を重視した共同的な知の構築についてユネスコは同勧告の概説書に「^{ナレッジ・コクリエーション}知の共同創造」の促進として表している（UNESCO 2024: 9）。

本稿で紹介する教材はこのような国際的な要請への応答の一環として作成されたものであり³⁾、カード形式の紙媒体とデジタルフォーマットの媒体による「オープンな教育リソースの共有」や「知識の共有を促進する」ことが目指された。またその制作においては、勧告の主導原則であるコンヴィヴィアルやインクルーシブが体现されるような過程となるように、換言するなら、勧告のいわばスピリットが反映された協働作業となるように工夫が凝らされた⁴⁾。

カード型教材の概要

ここで紙幅の関係上ひとつの例になるが、具体的にカード型教材の内容を紹介したい。次の文は「インクルーシブ」に関する主導原則について述べたユネスコ教育勧告の条項（8(f)）である。

誰もが教育への権利を有し、インクルーシブで質の高い教育への公正な機会が保障されるべきであることを認識する。その教育は、いかなる差別もなく、自らのアイデンティティを尊重し、自らと他者の歴史、伝統、言語および文化についての知識を得ることを奨励する。/ ユネスコの「文化的多様性に関する世界宣言」にあるように、文化の多様性を守ることは、「人権と基本的自由の擁護を意味する。（...）何人も文化の多様性を口実として、国際法によって

保障された人権を侵したり人権を制限したりすることがあってはならない。

本教材では上記の文章を次のように意識し、カードの表面に掲載した。

一人ひとりが多様性をもつかけがえのない存在
誰も排除せず
その人が大切にしている
歴史・文化・言語を守るのが教育

ここでは原則のエッセンスが伝わるようにあえて簡潔な意識がなされている。さらにこの条項に対する理解を深めるために、3つの問いが設けられている。すなわち、①「あなたのまわりの人々もつ多様性には、どのようなものがありますか?」、②「人々が大切にしている歴史・文化・言語がないがしろにされていると感じたことはありますか? それはどんな時ですか?」、③「誰もがもつ多様性を排除しないインクルーシブな社会を創るには、どうしたらよいと思いますか?」である。

3つの問いは、身近な課題から社会的な課題へ、具体的な問いから抽象度の高い問いへと思考の範囲が拡大されるように意図された。以上はカードの表面であるが、裏面には原文（英語）と日本語訳、そしてカードによっては追加情報が二次元コードで記されており、上記のカードの場合、不登校や外国籍、障害のある子ども等を想定した日本学術会議による多様な市民の教育システムに関する提言のリソースが載せられている。

以上は一例であるが、こうしたフォーマットで14の主導原則が扱われており、合計42の問いが設けられた。さらに使用に関する解説文と共に実際のカードをダウンロード及び印刷できるようにデジタル版も作成された⁵⁾。

変容をもたらしたカード型教材とその広がり

このカードは学校や地域での度重なる研修を通して質向上が目指された。これまでに研修に参加

した教師ら165名を対象にしたアンケート結果では、「大変に満足した」または「満足した」を選択した回答者は92%であった。

カード型教材作成の過程で学校や地域等で試験的に複数回試みた研修の参加者からは事後アンケートで次のような感想や意見が寄せられた。

「ユネスコというと遠いイメージがあったが、勧告について具体的に提示していただき話し合うことで自分ごととなった。」（小学校教員）

「問いに対して答えることで生活の中でも意識したいと思う項目がたくさんありました。」（小学校教員）

「世界で求められている教育の方向性がどのようなものであるのかを知ることができた貴重な機会でした。それをただ知識として学ぶだけでなく、話し合いの中で体験的に学んだのも意義があったと思います。ナレッジ・コクリエーションの大切さを実感する時間ともなりました。」（高校教員）

「これからの教育の視点やヒントを得ることができ、生徒に身につけてほしいコンピテンシーとその根拠となる部分だと思いました。」（高校教員）

「世界中の戦争や政治的危機など、気になることがとても多かったので、この提言/勧告が是非しっかりと成果が出るようにと心から望みます。」（一般市民）

以上は研修を通してもたらされた意識変容に関する感想と言えよう。一方で、次のような課題も伝えられた。

「カタカナ語が多くてややとっつきにくく感じます。」（中高教員）

「小学生にはどのように伝えたらいいのか教えて頂けるとありがたいです。このまま使えそうな質問と、小学生には少し難しい質問があると思いました。絵も入っていたのはとてもわかりやすかったです。」（小学校教員）

「子ども達にどのように伝えていくかも話せたらよかった。カードができたならクラスで1日または1週間に1枚めくって議論したり意識できたりできるとよい。」(小学校教員)

「学校での成績評価、入試、テスト等があるために創り出す余裕・時間が現実的にならないため理想と現実のギャップを感じた。」(学年等不明)

これら以外にも多くの成果や課題を伝える「現場の声」が寄せられているが、その詳細については紙幅の関係上、別稿に委ねたい⁶⁾。

カード型教材は2024年暮れに完成した後、様々なメディアで取り上げられるようになった。同教材のイベントに参加した記者による小学生向けの新聞記事には「平和や人権を大切にしよう、みんなで共に生きる社会にしよう、持続可能な開発をしよう、人間以外の命も尊重しよう、学校をワクワクする場にしよう…。そんな思いが込められています。」とユネスコ教育勧告が紹介された(朝日小学生新聞 2025)。

また、デジタル版の普及を契機に全国各地の学校等で自主的な取り組みが見られるようになった。一例として、東京都立三田高校では三田高校ユネスコ委員会の生徒たちによる活動が挙げられる。校内で勧告に基づいたアンケートをとり、その結果を踏まえて高校生主導の公開シンポジウム「高校生と創る平和・教育とダイアログ」(2025年3月29日、於：三田高校)が開催された⁷⁾。近年、国連が強調する若者主導のイニシアティブとも重なる注目すべき行動である。

また、和歌山県の白浜町立白浜中学校では「全校道徳」の時間で全校生徒を縦割りの19グループに分けて、教育委員会職員やラジオ局等、地元の人々を招き、勧告のテーマを自分ごと化するための「対話の会」が設けられ、その成果が地域にも発信されている⁸⁾。

これらの事例は管見のかぎり、半世紀前の前勧告では見られなかった動向であり、学校を超えて育まれていくべき営みとなることを期待したい⁹⁾。

むすびにかえて

このカード型教材を用いた研修に参加した教員の感想の中に次の回答があった。「とても良い刺激になりました！日々の生活を送る中で、次から次へとトラブルや行事で忙しいと思う毎日だと思っていましたが、自分で時間を作り、考えること、分かち合うことの時間が大切なのだということに改めて気づかされました。(…)パワーをいただいたと思います。」

先に引いたアンケート結果や感想に表されているように、研修に参加してエンパワーされた教職員等は少なくない。教育の本質を伝える勧告によって学校の教員が元気になるのであれば、それこそ平和で持続可能な未来に向けた変容の第一歩となり、勧告がもっとも強調する概念の1つである「エンパワメント」につながるのではないだろうか¹⁰⁾。

一方で課題は少なくない。勧告(第38項)では、教材は学習者の状況や背景、教育段階、発達や学習のニーズに適合したものにするべき、とあり、よりきめ細やかな教材作りが求められている。また、教員も学習者も教材開発に参加すべきとされ、さらに教材はインクルーシブであるべきであり、ジェンダー平等を取り入れ、あらゆる形態の差別や偏見を徹底して排除しなければならない、と毅然とした姿勢が説かれている。これらを提言として受けとめるのであれば、教材開発の更なる課題は少なくない。さらに、ユネスコ教育勧告は教育や学習のあらゆる側面を扱った包括的な内容であるだけに、14の主導原則のみならず、他の勧告のエレメントを扱うことも期待されてしかるべきである。勧告の普及・浸透はまだ端緒にいたばかりであり、「知の ナレッジ・コクリエーション 共同創造」の営みは不断に続けられなくてはならない。

<注>

- 1) 永田佳之(2024)「平和、人権および持続可能な開発のための教育に関する勧告 — ESD にとっての意義と諸課題 —」『ESD 研究 第7号』、8-14頁。
- 2) 本小論の勧告の邦訳については日本国際理解教育学

会暫定訳（修正版）を参照している。（日本国際理解教育学会会員有志（2025））。なお、政府訳も公表されたので併せて参照されたい。

https://www.mext.go.jp/unesco/009/1411026_00005.htm

- 3) この教材は、文部科学省による令和 6 年度ユネスコ活動費補助金による『ユネスコ教育勧告』普及のための教材開発及び教員研修モデルの構築」事業（聖心女子大学及び日本国際理解教育学会（協力団体）の一環として作成され、筆者は同事業の総括を担った。
- 4) 詳細は日本国際理解教育学会（2025）を参照。またこれらのキーワードの解説についてはユネスコ教育勧告改定記念イベント報告書（日本国際理解教育学会「1974 年ユネスコ教育勧告改定記念イベント」準備委員会（2024）119-124 頁）を参照されたい。なお、こうしたプロセスは、学会における知の構築のあり方が問われる作業であり、ここで紹介する教材作りは、所与の理想や理念を理解するのではなく、それは何かを対話を通して関係者が共に考えることを重んじる社会構成主義的な知の構築プロセスの実装化の試みでもあった（例えば、ケネス・ガーゲン、メアリー・ガーゲン（2018））。
- 5) 詳細は次の URL を参照のこと。<https://kyosei.usacred-heart.ac.jp/unesco2023/>
- 6) 日本文教出版による連載「学び！と ESD」ではユネスコ教育勧告の特集も組んでいる。「現場の声」については 2025 年 6 月号（Vol. 66）で紹介している。
<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/esd/>
- 7) このシンポジウムに至る途上では港区ユネスコ協会主催のユネスコ教育勧告をテーマにしたシンポジウムに高校生が登壇した経緯があげられる。詳細は、港ユネスコ会報（2025）を参照。
- 8) 白浜町立白浜中学校（2025）参照。
- 9) これらの動向を筆者がユネスコのバンコク事務所の担当官に伝えたところ、国連の勧告はとかく雲の上の存在に留まりがちであるが、こうした親しみやすい教材を通して雲が雫となり、地上に恵みを降らせてくれているという感想をいただいた（日本国際理解教育学会（2025），1 頁）。
- 10) 「エンパワメント」または「エンパワー」は合わせて 17 ヶ所に使用されており、勧告文の中で最も多く繰り返し用いられている概念の 1 つである。

<引用文献>

- 朝日小学生新聞（2025）「天声こども語」2025 年 1 月 26 日（第 1 面）、朝日学生新聞社。
- ケネス・ガーゲン、メアリー・ガーゲン（2018）『現実

いつも対話から生まれる』ディスカパー・トゥエンティワン。永田佳之（2024）「ユネスコの新教育勧告：『共生』 実現へ対話しよう」

（朝日新聞「私の視点」2024 年 5 月 24 日朝刊）。

永田佳之（2025）「平和、人権および持続可能な開発のための教育に関する勧告 ～ESD にとっての意義と諸課題～」『ESD 研究 第 7 号』所収。

永田佳之（2024/2025）『ユネスコ教育勧告』の誕生（その 1, 2, 3）（「学び！と ESD」Vol. 50, 51, 65. 日本文教出版。<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/esd/>

日本国際理解教育学会（2025）『私たちがつくるユネスコ勧告 — 〈コンヴィヴィアル〉から開く 14 の扉 —』
https://kokusairikai.com/wp-content/uploads/2025/04/0408_2023年ユネスコ教育勧告推進事業イベント報告書表紙付）.pdf

日本国際理解教育学会会員有志（2025）「平和と人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバルシチズンシップおよび持続可能な開発のための教育に関する勧告 [暫定訳(修正版)]」<https://kokusairikai.com/wp-content/uploads/2025/03/提出版再再修正.2023年ユネスコ勧告「暫定訳修正版」.pdf>

日本国際理解教育学会「1974 年ユネスコ教育勧告改定記念イベント」準備委員会 報告書作成チーム（2024）『私たちの教育を捉え直し、ともに再想像しよう！ — 「ユネスコ教育勧告」50 年ぶりの改定を受けて —』https://kokusairikai.com/wp-content/uploads/2024/06/記念イベント報告書_納品用_20Jun24.pdf

港ユネスコ協会（2025）「港ユネスコ会報」（7 月 1 日発行、No. 180）<https://minato-unesco.jp/mua-bulletine/>

白浜町立白浜中学校（2025）「浜木綿（白浜中学校学校だより）」『紀南 Good』2025 年 2 月 3 日発行、第 11 号、TETAU. <https://good.tetau.jp/article/5741/>

永田佳之（聖心女子大学）

書評

高校と地域のパートナーシップ — 協働が未来を拓く —

編著：荻原彰・小玉敏也

発行：学文社 2025 年 3 月

本書は、全国の高等学校（以下、高校）が地域とどのように連携しながら教育活動を推進し、学校と地域の在り方を変えていこうとしているのかを「協働」という観点から記したものである。本書が示す「協働 (collaboration)」とは、高校が多様な主体（地域・行政・企業・研究機関・民間団体等）と同じ目的を共有し、各主体の特性を活かしながら協力して教育活動を進めることを意味する。

近年、高校の教育活動が変わりつつある要因は、少子高齢化に伴う社会構造の変化や、2018 年 3 月告示の高等学校学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」の重視、また、高大接続改革における大学入学者選抜改革を契機とした各大学・学部が求める学生像（アドミッション・ポリシー）に沿って人物を評価する総合型選抜入試の拡充などが挙げられる。それらに加え、本書では、高校と地域の協働の拡大が高校の教育活動の変化の一因と示している。地域の個性が反映され、多様化してきた地域協働による高校教育の新たな発展に着目した全国高校調査の研究成果を、8 つの章立て、7 つの実践事例で構成し記した力作となっている。

第 1 章は、地域創生に資する高校の地域との協働的な学びの類型と題する内容である。高校の地域への関わりや貢献の基本的な類型として、6 つの類型を示し、各自の類型に基づいた使命や特徴、課題を踏まえた分析を行なっている。なお、6 つの類型は以下の通りである。

第 1 に、地域の伝統校として地域内外の人材を中核的に育成する高校、第 2 に、地域（唯一）の高校として地域に根差した教育活動を展開する高校、第 3 に、専門学科を活かして地域の産業や発展に資する人材を育成する高校、第 4 に、私立学校や附属学



校など設立団体の理念や方針によって地域と連携する高校、第 5 に、定時制や単位制など地域のオールタナティブな教育の受け皿となる高校、第 6 に、スポーツや芸術・文化活動を通じて地域の知名度やブランド力を高める高校、である。

第 2 章は、公立高等学校における地域協働の内容と課題と題する内容である。全国すべての公立高校に対し、地域協働の実態と課題に関する質問紙調査をし、都市、都市郊外、農山漁村、島嶼といった様々な地域にある高校の地域協働の実態を地域の偏りなく調査した成果をまとめた。また、高校の地域協働の先駆者へのインタビュー調査や、地域協働の優れた実践を行う高校への個別調査を実施し、これらの成果として、市町村の役所が協働の初期段階の活動から生徒の発信の段階に至るまで幅広く活動を行なっている点や、地域協働の課題として、過半数の高校で、教員の過剰な負担感とカリキュラムの過密が挙げられている点を明らかにしている。

第 3 章は、人口減少地域における地域創成に貢献する高校と地域との協働的な学びと題する内容である。類型 1～3 の高校の取組例として、類型 1 では、「宮城県気仙沼高校」、類型 2 では、「福島県立只見高校」、類型 3 では、「山形県立加茂水産高校」を取り上げている。地域からの期待や教育的なミッション、特徴的なカリキュラムを通じた地域変革の主体となる各高校の取組は、地域創りに貢献することを通じて生徒の学びそのものを豊かにし、高校の

存在価値を高めるといふ相乗効果を示し、高校生が地域創りに参画する意義を示している。

第4章は、地域協働による生徒のエンパワメントー地域とつながることによる生きる力の獲得と題する内容である。「大阪府立西成高校」の特徴的なカリキュラムである反貧困学習を事例に、就職指導のロードマップの明確化、民間の職業訓練機関であるA'ワーク創造館との協働の状況、地域の中小企業との協力関係などを具体例として、学校の持つ福祉的機能の強化の必要性を指摘している。

第5章は、専門性を活かした地域協働ー地域産業の持続と革新を支える高校と題する内容である。専門高校と地域産業をめぐる問題の所在として、専門高校の産業教育の現状と地域産業振興における役割が時代とともに変質してきた点を示している。そして、現在の専門高校と地域産業界との連携・協働の在り方、あるいは産業教育の現在について、長野県飯田市による「地域人教育」の取組を紹介する中で、専門高校の人材育成のあり方、高校と地域の連携・協働が抱える課題を明らかにしている。

第6章は、探究力の錬成の場としての地域協働ー都市進学校の挑戦と題する内容である。高校在廃の危機感が薄く、地域との連携に積極的といえない都市地域の特性や協働活動の特徴を整理する中、一方、地域協働に熱心な6つの高校(中央大学附属中学校高等学校、芝浦工業大学柏中学高等学校、筑波大学附属坂戸高等学校、お茶の水女子大学附属高等学校、東京学芸大学附属国際中等教育学校、渋谷教育学園渋谷中学高等学校)の探究活動の特徴を記している。さらに、大宮国際中等教育学校の地域協働の事例を示し、都市進学校で地域協働を進めるコツや、教員自身が外とつながる必要性を指摘している。

第7章は、地域協働の評価と題する内容である。地域協働の評価として、学び手の資質・能力(意識・行動変容)の向上からみた評価、活動量(地域協働の社会活動実施数)からみた評価、「総合的な学習／探究の時間(以下「総合学習」)」の成熟度(総合学習の内容別実施数、活動実施率)からみた評価、受け入れ側からみた地域協働の評価の4つについて、その手法と結果について記している。その後、

4つの評価のまとめとして、地域協働の効果と課題、地域協働の方向性を示している。

第8章は、地域協働を効果的に進めていくためー留意点と課題と題する内容である。高校の教育における地域協働は、「地域を支える人を育てる」という教育目的に貢献するだけではなく、真正な学び(社会的実践への参画という具体的な状況に埋め込まれた学び)の場となることによって教育の質を高める側面を持っており、教科と地域協働をつなぐ課題は、教師の役割や専門性の中身を変えていく可能性を指摘している。また、地域貢献の芯となる活動の伝統化が地域へのコミットメントを高め、地域の小中学校とのつながりが学びや経験などの効用をもたらす、これは、都市進学校であっても地域協働のフロンティアとなる点を指摘している。

以上の8章立ての合間に、7つの高校の地域協働における実践事例が具体的に記されている。この実践事例は、岡山県、横浜市、宮城県、長野県、神戸市、東京都に所在する高校を舞台とし、各地域の特色を活かした特徴的な教育を展開していることから優れた事例集となっている。

さて、最後に、評者から今後の期待を込めて、高校の地域との協働の類型と地域協働における教員の関わりを軸に本書の課題を整理したい。

類型1の高校に関して、地方と都市によって地域の産業や職業構造が大きく異なるため、本書が示す必ずしも多くの生徒が大学卒業後に地元へ帰還しないとは言えない。そのため、各地域の高校卒業後のキャリアとの関連性を踏まえた論の展開を意識したい。また、類型4の高校に関して、本書では、都市進学校の特性が、中高一貫校や大都市の高校に偏っている。類型4の高校も多種多様であり、各地域の私立学校の現状を把握した上での論の展開を意識したい。そして、高校の地域との協働的な学びの持続可能性は、教員の過大な負担と働き方改革とのジレンマの解消が不可欠である。本書においても、地域協働を推進できる教員のマンパワーに偏っている状況は明らかである。今後、この課題解決に向けての成功事例を蓄積していくことを期待したい。

松井 晋作(桐蔭横浜大学)

書評

幼少中高一貫 地理教育カリキュラムスタンダード

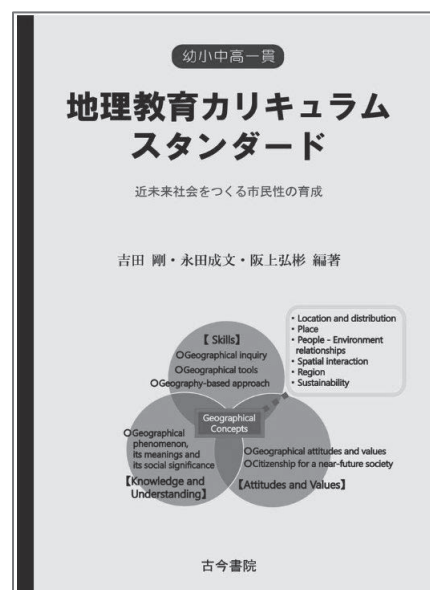
— 近未来社会をつくる市民性の育成 —

編著：吉田剛・永田成文・阪上弘彬

発行：古今書院 2025 年 2 月

タイトルから、「地理教育ならば、私の専門分野と異なる」と感じる方も多いかもしれない。しかし、ESDと地理教育との親和性は高く、古くから地理教育の関係者たちはESDに注目し、その研究や実践に取り組んできた。例えば「持続可能な開発のための地理教育に関するルツェルン宣言」においては、ユネスコが定めた国際実施計画で示されている行動テーマのほとんどが、地理的特徴をもつとされている。環境、水資源、農村開発、持続可能な消費、持続可能なツーリズム、異文化間の理解、文化多様性、気候変動、減災、生物多様性、市場経済、そのいずれを題材としたとしても、ESDの実践を構想する以上必然的に地理教育の要素が含まれてくる。

本書では、幼児期から高等学校における地理教育を一貫するカリキュラムを示すことが主題となっている。一貫カリキュラムにおける【ねらい】は探究を通して地理的ツールを操作する技能を身につけ、地理的概念を基礎・基本として「地理的事象の三層（地理的事象・その意味・社会的意義）」に関する知識を発達させること、そして持続可能性に代表される地理的価値態度や近未来社会的市民性を



養うことである。

一貫カリキュラムの作成にあたり、本書では理論的側面と実践的側面からのアプローチを試みている。第Ⅰ部理論編では、幼小中高の一貫した地理教育カリキュラムの支柱となる地理的概念を示した（第1章）上で、国内におけるカリキュラム研究史やアメリカ合衆国、オーストラリア、ドイツといった海外のカリキュラム事例を概観している（第2章）。また幼小中高一貫カリキュラムの内容構成原理として、【内容】【方法】【価値】という3つの地理教育の構成領域を示し、それぞれに焦点化して論じている（第3～5章）。第Ⅱ部は実践編として、幼小中高の実践事例が資料と共に提示されているほか、カリキュラムの一貫性を俯瞰的に捉える上で有用な系統表が示されている。

一貫カリキュラムを提案する上で支柱に据えられているのが、地理的概念である。地理的概念とは、地理的事象を捉えまた思考する際の視点となるものであり、本書では地理教育国際憲章で示された5つに加え、持続可能性を6つ目の概念とし位置付けている。これら6つの地理的概念をめがねとして、幼小中高の地理教育カリキュラムを見通し、相互の関連性を把握していくことができる。

例えば、学習の【内容】となる「地理的事象の三層」の背景には、地理的概念が基礎・基本として位置付けられている。これらの概念は、校種や学年、単元などのカリキュラム・スパンにおいて「位置や

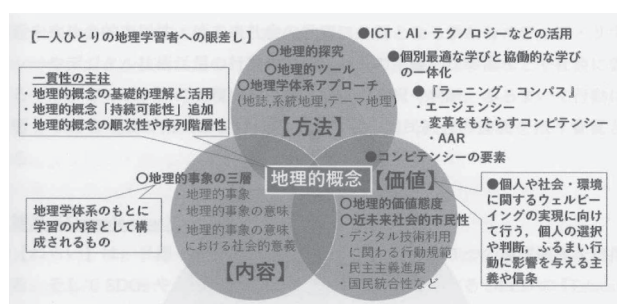


図1 幼小中高一貫地理教育カリキュラムのフレームワークの内容構成原理
(出典 本書、p11)

分布」→「場所」→「人間と自然環境との相互依存関係」→「空間的相互依存作用」→「地域」→「持続可能性」という順次性をもち、また「基礎」「発展」「応用」という階層性を持つものとされている。また学び方【方法】については、思考する際の視点や方法、すなわち「見方・考え方」として地理的概念が活用されることを示している。「位置や分布」から「地域」までの5つの概念を見方・考え方として働かせ、社会にみられる課題を把握したり解決に向けて構想したりすることを通して、未来志向の「持続可能性」という概念が働くことになる。この「持続可能性」という概念は、地理的価値態度や近未来型社会市民性(【価値】)に寄与するものとして、位置付けられている。このように、地理的概念は【内容】【方法】【価値】という構成領域にまたがるものとして、一貫カリキュラムを下支えするものとして示される。

このように地理的概念を支柱としつつ、地理教育においてどのような一貫カリキュラムが求められているのかを論じるのが本書である。これまで地理教育に関わる機会が少なかった読者にとっては、読み解くことが難しいこともあろう。しかし、冒頭に記載した通り、ESDの多くの分野において地理教育の知見は参考になりうる。筆者を含め、地理教育についてのなじみがない者にとって大きな手掛かりとなるものが、第7章に示されている系統表であろう。

例えば、【価値】の構成領域については、「地理的価値態度」の系統として、ESDがめざす行動の変革を促すことにつながる活動が示されている。ここでは、各学習段階で取り上げる地域の規模を設定し、地理的概念の順次性をもとに、記載されている。幼児期や小学校低学年における地理的概念としての「持続可能性」は、自宅や生活している場所の近くを対象として、大切にしようとしたり、働きかけたりすることが目標として示されている。一方、中学校や高等学校になると、日本だけでなく世界の課題にも目を向けて、地球的・地理的課題について探究し、解決に向けて考察・構想させることを目標として示している。

こうした系統表が、地理的概念をはじめ、【内容】【方法】【価値】の枠組みの中で豊富に掲載されている。執筆者の意図と異なる可能性を恐れずに言えば、まずこの系統表を概観して、自身のESDの取組を地理教育の観点から、また校種連携の観点から省察することも、幼小中高の一貫性を捉えることに役立つものと思われる。

校種間の連携は、従前より重視されている事柄の一つである。本来、人の学びは連続したものであり、校種や教科といった枠組みは後付けのものにすぎない。子どもたちは、小学校の3年生になって初めて社会科という教科に出会うが、低学年時の生活科や幼稚園や保育園、こども園における学び、そして生まれてから積み上げてきた様々な経験の中で、少なからず地理的概念にふれ続けている。そうした経験的な学びに対するリスペクトが、一貫カリキュラムを提案する本書には通底していると思われる。そのような立場に立てば、どの校種においても、目の前の子どもたちがどのような学びを経験し、これからどのような学びを構築していくのかを踏まえてカリキュラムを設定していくことは、教師にとって不可欠な仕事であると考えられる。

読者の皆様には、自身が関わる校種だけでなく、その前後やさらに先のカリキュラムについて知っていただくとともに、それらを踏まえた自分なりのカリキュラム設計を構想していただきたい。本書がその手掛かりとなると考えている。

河野 晋也(奈良教育大学)

『ESD 研究』第9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：2025 年 11 月 6 日(木)）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。

- ①原著論文：理論研究・実践研究・政策研究・教材研究などに関して独創的で、かつ今後の研究や実践に有用な知見をもたらすと考えられる学術論文。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。
- 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。
- ④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。
- ⑤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 2025 年度まで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」「実践ノート」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 :

- ・原稿募集開始 : 2025 年 9 月下旬 (HP、DM 等で会員に案内)
- ・応募登録締切 : 2025 年 11 月 6 日(木)
- ・論文提出締切 : 2025 年 12 月 15 日(金)
23 : 59 メール必着
- ・審査結果通知 : 2026 年 3 月上旬 (予定)
- ・修正論文提出締切 : 2026 年 4 月上旬 (予定)
- ・最終審査結果通知 : 2026 年 6 月下旬 (予定)
- ・第 9 号の発行 : 2026 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)

※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
(名称)

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

(目的)

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

(事業)

第3条 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
(会員)

第4条 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校生。大学校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場合、会長の諮議員会の議を経て推薦する者

(会費)

第9条 本会に次の役員をおく。
1. 会長 1名
2. 副会長 2名
3. 諮議員 30名以内
4. 理事 若干名
5. 会計監査 2名
6. 事務局長

第3章 役員
(役員)

(会長および副会長)

第10条 会長は本会を代表し、会務を統括する。会長は正会員の選挙によって定める。会長の任期は2年とし、2期を超えて再選することができる。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。

(諮議員)

第11条 諮議員は正会員の中から選挙によって定める。諮議員の任期は2年とし、連選して2期を超えることができない。

(理事)

第12条 理事は諮議員の互選によって定める。理事は総務、行・企画、編集、渉外・広報、国際交流または会計を担当する。

(会計監査)

第13条 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、連選して2期を超えることができない。
2. 会計監査は諮議員を兼ねることができない。

(事務局長)

第14条 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
(総会)

第15条 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は会長は臨時に招集しなければならない。

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

(評議員会)

第16条 評議員会は、会長、副会長、諮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。評議会で議決した重要事項は総会の承認を得なければならない。

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

(理事会)

第17条 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。

(委員会等)

第18条 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。委員会は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。

(幹事)

第19条 会長は理事の推薦に基づき、正会員の中心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。

(事務局)

第20条 事務局は事務局長および若干名の事務局員をもって構成し、会長および理事を助けて庶務を担当する。
2. 事務局は宮城教育大学(仙台市青葉区荒巻字青葉149番地 市瀬研究室内)に置く。

(事業年度)

第21条 本会の事業年度は毎年4月1日に始り、翌年3月末日に終る。

第5章 会計
(収入)

第22条 本会の経費は会費、寄付金その他の収入をもってあつて、

(会計年度)

第23条 本会の会計年度は毎年4月1日に始り、翌年3月末日に終る。

(報告)

第24条 会長は会計年度間の収支決算を次の総会に報告し、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

(会則の改正)

第25条 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。

(解散)

第26条 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日から施行する。
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、設立日から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. 2020年10月17日改正
7. 2021年10月1日改正
8. 本改正は2022年8月30日から施行する

日本ESD学会誌編集委員会規程

(趣旨)

第1条 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。

(目的)

第2条 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。

(組織)

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

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

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

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

(委員会)

第4条 本委員会は委員長が招集し、その議長となる。

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

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

4. 本委員会は、以下の事項について審議する。

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

(正副委員長・委員・幹事)

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

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

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

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

(委員の任期)

第6条 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、その任を行う。

2. 欠員によって補充された委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(改正)

第7条 本規程の改正は、理事会の議を経て評議員会の承認を必要とする。

附則

1. 本規定は、2018年7月1日から施行する。
2. 2019年6月5日 改正

日本ESD学会誌『ESD研究』編集・投稿規程

(趣旨)

第1条 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。

(目的)

第2条 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。

(発行)

第3条 本誌は毎年1回、発行するものとする。

(掲載原稿)

第4条 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・教材研究などに關して独創的で、かつ今後の研究や実践に有用な知見をもたらすと考えられる学術論文)
- 2) 総説論文 (特定の分野やテーマに関する内外の研究・実践・政策などを広く検討しながら、独自の視点から課題や論点を提起し整理した学術論文)
- 3) 研究ノート (上記1) 2) に発展する可能性のある論文で、学術的な研究や調査の成果や課題を中間的に整理検討した論文)
- 4) 実践ノート (上記1) 2) に発展する可能性のある論文で、授業実践や学校での取り組みのほか、地域や市民組織などの実践を分析し、客観的に整理検討した論文)

- 5) 特集論文 (本誌「特集」のため編集委員会が執筆依頼した論文)
- 6) 報告 (会議報告、活動報告、授業報告など)
- 7) 資料 (内外の宣言、勧告、答申、提言、報告などの紹介・解説)
- 8) 書評 (文献や教材などに対する第三者による批評)
- 9) その他、編集委員会が認めたもの

2. 同一執筆者 (共著原稿の執筆者頭名を含む) 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9) についてはこの限りではない。

(投稿資格)

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

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

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

(投稿条件)

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

- 1) 各研究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。

(投稿)

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

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

(採否・査読)

第8条 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. 査読の手續や査読委員の選任については、別に定める。

4. その他の原稿については、編集委員会が判断する。
5. 編集委員会は各原稿の執筆者に加筆や修正を求めることができる。

(査読後の再提出・再投稿)

第9条 査読の結果、投稿原稿が「査読規程」第6条にある「B（修正採択）」判定とされた投稿者は、編集委員会から指摘された修正点を加筆した修正原稿を所定の期日までに再提出することができる。なお、その際には修正箇所と修正内容を明記した文書（書式自由）を添付する。

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

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

(提出・連絡等の方法)

第10条 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を希望する場合は、事前に編集委員会に申し出る。

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

(校正)

第11条 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。

(経費負担)

第12条 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の経費が必要となる場合、執筆者は別表1の通りその経費を負担する。

第16条 本誌への投稿に際しては、次の各号の投稿倫理を遵守する。

- ①投稿する論文等は、他の学会誌や学術雑誌等ですでに公表されたものであってはならない。また、投稿する論文等は、他の学会誌や学術雑誌等に二重あるいは多重に投稿してはならない。
- ②投稿する論文等の中で、他の著作物から引用する場合、出典を明記するなど剽窃とならないように留意する。
- ③投稿する論文等の中で使用するデータの捏造や改ざんを行ってはならない。
- ④投稿する論文等の中で扱う個人や法人の権利や情報は適切に保護しなければならない。

第17条 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。

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

(改正)

第17条 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製作・印刷等の経費	実費負担とする。

- 別表1：学会誌の経費負担額（第12条関連）
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
4. 2024年10月2日 改正

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

4. 2024年10月2日 改正

第13条 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。

(抜刷)

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

2. 抜刷の制作および送付にかかる経費は、執筆者の負担とする。

(著作権)

第15条 本誌に投稿される論文等に関する著作権は、原則として本学会に帰属する。

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

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

- 1) 個人または所属団体等のウェブサイト上で公開する場合。
- 2) 研究ノートや報告など研究途中の成果物を加筆修正して学術論文として他の学会等へ投稿する場合。
- 3) 著作権法で認められている範囲での個人利用や教育目的で利用する場合。
- 4) 所属団体あるいは研究助成金等の提供者への義務として報告する場合。
4. その他、本誌に投稿された論文等の著作権の扱いについては、本学会と執筆者との間で協議する。その際、執筆者の不利益とならないように本学会は可能な限りの配慮に努める。

(投稿倫理)

日本ESD学会誌『ESD研究』査読規程

(趣旨)

- 第1条 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。
- (目的)
- 第2条 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。

(査読対象)

第3条 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

- 2) 文章表現・論文構成などについて
- ①表題(主題や副題)や要旨は本文の内容を適切に反映しているか。
- ②文章表現は明瞭で読みやすいか。
- ③章立てや節の立て方などの全体の構成は適切か。
- ④図版や図表は適切に作成されているか。
- ⑤注釈や参考文献は適切に記述されているか。
- ⑥執筆要領が遵守されているか。

(判定)

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

- A：採択(このまま本誌への掲載が可能な場合。微細な修正のみ必要な場合も含む。)
- B：修正採択(査読結果で指摘された箇所の修正を条件として採択する場合。再査読は省略可。)
- C：再査読(内容や構成の大幅な修正や、参考文献の追加などが求められるが、再査読の対象となり得ると判断される場合。)
- D：不採択(本誌掲載の基準を満たしていないと判断される場合。)
2. 査読委員は、査読結果について「査読結果報告書(書式1)」に記入の上、担当編集委員に所定の期日までに提出する。なお、上記のB、CおよびDと判定された原稿については、その根拠や修正箇所を明示したコメントを付さなければならない。

附則

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会費を越えて、査読結果および査読コメントを投稿者に通知する。

(修正確認・再査読)

- 第 7 条 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。

(採否)

- 第 8 条 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いことを担当編集委員が確認した上で、編集委員会が原稿の採否を決定する。
3. 査読委員または他の編集委員より、査読対象原稿に倫理規程違反の疑義が指摘された場合、編集委員会は当該原稿の査読作業を停止して、その後の対処を検討する。倫理規程に抵触すると判断された場合には、当該原稿は不採択とする。

(改正)

- 第 9 条 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。

日本 ESD 学会誌『ESD 研究』執筆要領

(原稿作成)

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

(文字数)

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

(原稿冒頭部分)

6. 「原著論文」「総説論文」「研究ノート」「実践ノート」および「特集論文」の原稿冒頭部分には、投稿原稿の種類別、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。
7. 「報告」および「資料」の原稿冒頭部分には、投稿原稿の種類別として「その他」を記載し、題目、執筆者名および所属先名を日本語かつ 1 段組で表記する。
8. 原稿冒頭部分の文字サイズ、書体は以下のとおりとする。
 - ① 1 行目に投稿原稿の種類を記載する（左寄せ、10.5pt、ゴシック体（太字））。
 - ② ①の下に空白行を設け、その次の行に論文等の題目（主題）を記載する（中央揃え、14pt、日本語はゴシック体（太字）、英数字は Times New Roman（太字））。
 - ③ ②の下に続けて、論文等の題目（副題）を記載する（中央揃え、12pt、日本語はゴシック体（太字）、英数字は Times New Roman（太字））。
 - ④ ③の下に空白行を設け、執筆者氏名を記載する（中央揃え、12pt、日本語はゴシック体（太字）、英数字は Times New Roman（太字））。なお、姓と名の間には全角 1 字分を空白とする。執筆者が複数名いる場合には、日本語の氏名や所属先名の間を「中黒（・）」でつなぎ、氏名の右肩に「アスタリスク（*、**）」を付す。ただし、執筆者が 4 名以上の場合は肩番号を「小文字のローマ数字（i、ii、…）」で付す。
 - ⑤ ④の下に続けて、所属先名を記載する（10.5pt、日本語はゴシック体（太字）、英数字は Times New Roman（太字））。③と対応するように、右肩に「*、**」または「i、ii、…」を付す。
 - ⑥ ⑤の下に空白行を設け、英語の題目（主題・副題）を記載する（中央揃え、10.5pt、Times New Roman）。主題と副題は「：」でつなぐ。
 - ⑦ ⑥の下に空白行を設け、英語の執筆者名と所属先名を記載する。（中央揃え、10.5pt、Times New Roman）。

執筆者が複数名いる場合は、執筆者ごとに改行する。
なお、執筆者名と所属先名は「」でつなぐ。
⑧ ⑦の下に、空白行を設け、本文を記載する。本文は、1. の通り2段で記載する。
9. 原稿冒頭部分の書式については「別紙1」の雛形を参照されたい。

(査読用原稿の作成)

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

(文字表記)

11. 文体は「である調」とし、文字の表記は「常用漢字」および「現代仮名遣い」を原則とする。

12. 本文(注釈、図表、引用文献一覽を除く)の文字サイズは10.5pt、書体は、日本語については明朝体、英数字については、半角で記載し、Times New Roman とする。

14. 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。

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

例) 1億2709万人、524兆3972億円

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

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

17. 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。

18. 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半角、Times New Roman で表記する。

例) 持続可能な開発のための教育(ESD)

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

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

(句読法)

20. 句点は「マル(・)」、読点は「テン(、)」を使用する。なお、句読点のほか、記号や括弧などは全角1文字として扱う。

21. 「丸括弧()」は、英語で記す場合(引用文献一覽内の書誌情報も含む)や数式を記す場合は半角、日本語で記している時は全角を用いる。

(見出し・見出し番号)

22. 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。

23. 章・節・項などの見出し番号は、Times New Roman で次の通り表記する。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・・・(第〇章)とは表記しない。
以下同様。)
② 「節」: 1・2・3・・・
③ 「項」: 1)・2)・3)・・・

24. 見出しの文字サイズはいずれも10.5ptとし、書体は日本語はゴシック体(太字)、英数字はTimes New Roman(太字)とする。

25. 章・節・項などの見出しの副題は「コロ(：)」でつなげる。

26. 本文中で簡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)

27. 「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・数値だけで構成されたものを指す。

28. 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。

29. 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、中央揃えで表記する。

30. 図番号と図題は図の下端に、表番号と表題は表の上端に記載し、文字サイズは、最大で10.5pt、最小で9pt、書体は、日本語はゴシック体、英数字はTimes New Roman とする。

31. 図表の下端には、出典を図表番号等と同じサイズ、中央揃えで表記する。書体は、日本語はゴシック体、英数字はTimes New Roman とする。

32. 図表を貼付する場合、特に画像の場合は解像度を落とし、解像度の高い原図画は投稿採択後まで保存しておく。

33. 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。

34. 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。

35. 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)

36. 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、たとえば半角の「11」をWordの「上付き文字」機能を使って変換する。

37. 後注は、本文の後、空白一行を設け、次の行に見出し(<注>)を示してから記載する。

38. 後注の文字サイズは9pt、書体は、日本語は明朝体、英数字はTimes New Roman とする。見出し(<注>)

は10.5pt、書体は、日本語は明朝体、英語はTimes New Roman とする。

39. 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)

40. 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(：)」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)と指摘されている。

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

例) (中澤, 2018; 阿部, 2018)
42. 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、その後に「ほか」を付記する。

2) 英語文献の場合:

①著者等が2名のときは、常に「&」でつなぐ。

例) (Fisher & Hicks, 1985)

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

- 例) (Meadows, Meadows, Randers & Behrens, 1972)
③6名以上のときは、筆頭著者のみを記載し、その後
に「et al.」を付記する。
43. 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)
44. 邦訳書から引用する場合、その出版年が原著の出版
年と異なる場合は、原著出版年と邦訳書出版年を
「＝」でつなげて表記する。
- 例) (フレイレ, 1968＝2011)
45. 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「nd.」と表記する。
- 例) (外務省, nd.)
46. 写真やイラスト等を引用する場合は、必要に応じ
て、執筆者自身が撮影者や原作者などの著作権所有者
から使用許可を得て、図表の下端に出版年を記載する。
なお、図表や写真等を執筆者が本人が独自に作成・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)
47. 引用文献一覧は、本文の後に空白行を設けて、記載
する。ただし、後注釈を入れる場合には、その下に空
白行を設け、次の行に見出し (<引用文献>) を示し
てから記載する。
48. 引用文献一覧の文字サイズは 9pt、書体は、日本語は
明朝体、英数字は Times New Roman とする。見出し
(<引用文献>) は、文字サイズは 10.5pt、書体は、
日本語は明朝体、英語は Times New Roman とする。
49. ひとつの文献が 2 行以上にわたるときは、2 行目以
後は左端を全角 2 文字分下げして書く。
50. 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。
- (日本語文献の表記)
- 3) ウェブサイト
51. 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 名までは全員を記載し、6 名以
上の場合には筆頭著者を含め 5 名までの姓名を表記
し、そのあとは省略して「ほか」と付記する。
- 1) 論文：
①学会誌や紀要等に収録された論文：
著者名 (発行年) 『論文名』『掲載誌名』(発行年)
名) 巻号、頁付。なお、掲載誌名に類似のものが多い
場合には、その発行年を表記し、丸括弧で囲む。
例) 中澤静男 (2018) 『ESD のための教員研修プログ
ラムの現状と課題に関する一考察：『教員研修プログ
ラムのあり方に関する調査研究』報告書をふりかえっ
て』『ESD 研究』Vol.1, 5-15 頁。
②単行本に収録された論文の場合：
著者名 (発行年) 『論文名』(著者名) 『書名』出版
社または発行年、頁付。
例) 佐藤真久 (2017) 『SDGs とパートナーシップ』佐
藤真久・田代直幸・蟹江憲史(編) 『SDGs と環境教育：
地球資源制約の視座と持続可能な開発目標のための学
び』学文社、272-294 頁。
- 2) 単行本：
①単著・共著
著者名 (発行年) 『書名 (主題：副題)』出版社名。
例) 手島利夫 (2017) 『学校変・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)
『SDGs と開発教育：持続可能な開発目標のための
学び』学文社。
③全集・双書
著者名 (発行年) 『書名』編者名『全集 (双書
名)』出版社名。
例) 鈴木敏正・佐藤真久・田中治彦(編) (2014)
『環境教育と開発教育：実践的統一への展望：ポス
ト 2015 の ESD へ』阿部治・朝岡幸彦(監修) 『持続
可能な社会のための環境教育シリーズ』筑波書房。
- 3) ウェブサイト
- ウェブサイトに掲載されている論文や資料等から引用
する場合には、掲載者名、掲載年または最新の更新
年、その当該情報の題目、URL のあとに、最終閲覧し
た年月日を丸括弧内に表記する。
- 例) 日本 ESD 学会 (2017) 『日本 ESD 学会設立総会
を開催』[http://jessd.xsrv.jp/wp-
content/uploads/2017/08/2017-08-21-
JESD_NewsLetter01.pdf](http://jessd.xsrv.jp/wp-content/uploads/2017/08/2017-08-21-JESD_NewsLetter01.pdf) (2019 年 3 月 20 日最終閲覧)
- (外国語文献の表記)
52. 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。単行本や雑誌の名称は (斜体 (イタリック
体) とする。
- 例) Nagata, Y. (2017) A critical review of Education for
Sustainable Development (ESD) in Japan: beyond the
practice of pouring new wine into old bottles. *Educational
Studies in Japan: International Yearbook*. No. 11, pp. 29-41.
53. 著者等が複数名いる外国語文献では、著者等が 5 名
までの場合、最後の著者等とその直前の著者等の間
は、“&”でつなぐ。著者等が 6 名以上の場合には筆頭
著者を含め 5 名までの姓名を表記し、そのあとは省略
して「et al.」と記す。
- 1) 論文：
①学会誌や紀要等に収録された論文
著者姓, A., 著者姓, B., & 著者姓, C. (発行年). 論文名.
掲載誌名, 巻号, 頁付. 「掲載誌名」は斜字体とす
る。
例) 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
②単行本に収録された論文の場合
- 著者姓, A., 著者姓, B., & 著者姓, C. (発行年). 論文名.
In D. 編者姓, E. 編者姓 & F. 編者姓 (ed./eds.) 書名.
出版地: 出版社. 頁付. 「書名」は斜字体とする。な
お、「In」の後の編者の姓名は、名 (イニシャル)・姓
の順とし、編者が複数場合は (eds.) とする。
例) Fien, J. & Tilbury D. (2002) The global challenge
of sustainability. In D. Tibury, R. B. Stevenson, J. Fine &
D. Schreuder (eds.) *Education and Sustainability: Re-
sponding to the Global Challenge*. Grand, Switzerland
& Cambridge, UK: Commission on Education and
Communication, IUCN, pp. 1-12
- 2) 単行本：
①単著・共著
著者姓, A., 著者姓, B. & 著者姓, C. (発行年). 書名.
出版地: 出版社。
例) Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. &
Behrens, W. W. III. (1972) *The Limits to Growth: A
Report for the Club of Rome's Project on the Predicament
of Mankind*. Washington, DC: Potomac Associates Books.
- ②単編・共編
編者姓, A., 編者姓, B. & 編者姓, C. (ed. /eds.) (発行
年). 書名. 出版地: 出版社。
例) Gadsby, H. & Bullivant, A. (eds.) (2010) *Global
Learning and Sustainable Development: Teaching
Contemporary Themes in Secondary Education*. Abingdon,
UK: Routledge.
- (英文原稿の執筆要領)
54. 各原稿種別の判型や文字数などは、和文原稿のも
のに準じる。その他の書式は、APA (アメリカ心理学
会) マニュアルに準じて執筆する。
- (要旨・キーワード)
55. 「原著論文」、「総説論文」、「研究ノート」、「実践ノ
ート」および「特集論文」を投稿する場合は、以下を
記述した頁を添付する。ただし、この頁は上記 4. で
指定する頁数には含まない。
①英文要旨 (150 語以上、200 語程度)
②英語キーワード (5 語以内、アルファベット順)

なお、英文原稿については、上記①②に加えて以下を記述した頁を添付する。

③和文要旨（300 字以上、400 字程度）

④日本語キーワード（5 語以内、五十音順）

（改正）

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

附則

1. 2018 年 7 月 1 日 編集委員会決定

2. 2019 年 7 月 15 日 改正

3. 2024 年 10 月 2 日 改正

4. 2025 年 8 月 23 日 改正

【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	☐ 原著論文 ☐ 総説論文 ☐ 研究ノート ☐ 実践ノート ☐ 報告 ☐ その他	
原稿題目 (日本語／英語)	(主題)	
	(副題)	
	(Title)	
	(Subtitle)	
原稿概要 (100～150 字程度)		
氏名		(ローマ字)
	氏名	
	会 員	☐ 入会手続中 ☐ 年度会費納入済 (☐ 正会員 ☐ 学生会員 ☐ 団体会員 ☐ 賛助会員)
	執筆・所属先・筆役職名	
	頭 者	〒
	送付先・連絡先	TEL:
E-mail		
第 2 氏名		(ローマ字)
	氏名	
	会 員	☐ 入会手続中 ☐ 非会員 ☐ 年度会費納入済 (☐ 正会員 ☐ 学生会員 ☐ 団体会員 ☐ 賛助会員)
	執筆・所属先・筆役職名	
第 3 氏名		(ローマ字)
	氏名	
	会 員	☐ 入会手続中 ☐ 非会員 ☐ 年度会費納入済 (☐ 正会員 ☐ 学生会員 ☐ 団体会員 ☐ 賛助会員)
	執筆・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	☐ 原著論文 ☐ 総説論文 ☐ 研究ノート ☐ 実践ノート ☐ 報告 ☐ その他			
原稿題目 (日本語／ 英語)	(主題)			
	(副題)			
	(Title)			
	(Subtitle)			
筆 氏 名				
執 所 属 先				
著 筆 者				
	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	□原著論文 □総説論文 □研究ノート □実践ノート □報告 □その他	(主 題)	
		(副 題)	
原稿題目 (日本語／ 英語)		(Title)	
		(Subtitle)	
		< (※変更した場合) 変更理由 >	
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。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5期 2024年9月～2026年総会 >

委員長 : 河野 晋也 (奈良教育大学) ※ 理事 (編集担当)

副編集長 : 小玉 敏也 (麻布大学)

委員 : 市川 智史 (滋賀大学) / 岩見 理華 (兵庫教育大学) / 影浦 亮平 (千葉商科大学) /
 阪上 弘彬 (千葉大学) / 鈴木 隆弘 (高千穂大学) / 中澤 静男 (奈良教育大学) /
 秦 範子 (都留文科大学) / 祐岡 武志 (阪南大学) / 吉田 剛 (宮城教育大学)

< 編集後記 >

本学会は今年度第5期を迎え、編集委員会も新たなメンバーでスタートいたしました。この約一年間は、まさに手探り状態での編集委員会運営となり、投稿者、寄稿者、査読者の皆様、そして編集委員の先生方には、大変ご迷惑をおかけしたと存じます。皆様のご理解とご協力によって、ここに第8号の刊行にたどり着けました。ご協力いただきました皆様に深くお礼申し上げます。大変ありがとうございました。

今号では、原著論文8本、研究ノート1本、実践ノート2本の投稿がありました。それぞれ3名の査読者が査読を行い、査読報告書に基づいて掲載の可否を審査させていただきました。最終的に、原著論文3本、実践ノート1本を掲載することになりました。

投稿された11本の原稿は、本学会らしく多様性に富むものでした。学校、企業、大学など様々なフィールドでの研究が進められていました。地球温暖化、自然環境、多文化共生等、フォーカスしているテーマも多岐にわたっていました。年々気候変動の影響を強く感じさせられるようになり、世界に目を向ければ信じられないようなつらいニュースが次々と飛び交う近年です。地球上のすべての人間が持続可能性に配慮しなければならないことは明白です。あらゆる教育活動にESDを取り入れていかなければなりません。会員の皆様の多様かつ先進的な取組が多くの人に伝わり、新たな流れを生み出し、すべての人が持続可能な社会の担い手となっていくことを切に願っています。

もう一つ、本学会が、実践者と研究者が共に学び合う場となっていることも、改めて感じさせられました。研究者が現場の実践に学び、また実践者が理論的な知見を踏まえて投稿にチャレンジされているものが多くありました。実践者と研究者の協働的な取組も少なくありません。教育の現場では、理論と実践の往還という言葉がよく用いられます。両者の往還が、ESDの質の向上につながることは言うまでもありません。ぜひ今後も、全国大会、地方研究会や様々なイベントを通じて、会員間の交流を深めていただき、次の

研究の種を見出していただきたいと思います。

一方で、今号では掲載に至らなかった原稿が7本ございました。魅力的な研究・実践も多くあっただけに残念です。ぜひ次号での再投稿にチャレンジしていただきたく、誠に僭越ではございますが、編集作業を通して感じたことを述べさせていただきます。今後、新たに投稿を検討されている方におかれましても、参考になりましたら幸いです。

まず、既刊号の編集後記にもたびたび記載されておりますが、論文の要件を満たしていないと判断せざるを得ないものが見られました。どんなに優れた実践であっても、例えば論文の構成、分析や先行研究が丁寧になされていないと論文としての評価は厳しいものになってしまいます。猶予をもって執筆に取り組んでいただき、また、投稿する前には完成原稿を身近な研究仲間に精読してもらうことを、お勧めいたします。

また、今号に限ったことではありませんが、すべての査読者が、非常に丁寧な査読結果を作成くださいました。再査読を受ける場合には、丁寧な修正箇所報告を作成いただきたいと思います。厳正な審査をさせていただくためにも、また査読者のご厚意に応えるという点からも、ぜひよろしくお願いいたします。

研究者の方々が独創的な発想と丁寧な調査・分析から編み出した学術的な知は、実践の改善を促し、新たなESD実践を生み出すエネルギーとなります。また、実践者の方々が試行錯誤を重ねてたどり着いたESD実践の粹(すい)には、強い魅力と可能性を感じます。ぜひその取組を世に広げ、持続可能な社会形成につなげていただきたいと思います。今号には、次号第9号の投稿募集についても掲載しております。編集委員会としても、研究活動がより身近なものとなるよう議論を重ねてまいりたいと思います。皆様の積極的なご投稿をお待ちしております。

河野 晋也 (本誌編集委員長)