

# 学習指導要領における持続可能な開発のための 教育の位置づけと今後の課題

Positioning of education for sustainable development in the course of study in Japan  
and future issues

谷田川 ルミ<sup>1\*</sup>・栗島 英明<sup>2</sup>  
Rumi YATAGAWA<sup>1\*</sup> and Hideaki KURISHIMA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 芝浦工業大学 工学部

<sup>2</sup> 芝浦工業大学 建築学部

<sup>1</sup> College of Engineering, Shibaura Institute of Technology

<sup>2</sup> School of Architecture, Shibaura Institute of Technology

## 摘 要

2017・2018年(平成29・30年)に改定された学習指導要領においては、小・中・高等学校の全学校段階のほぼ全教科にわたって「持続可能な社会の創り手」の育成を視野に入れた教育目標が掲げられていることから、持続可能な開発のための教育(ESD)は、新学習指導要領全体において基盤となる理念として組み込まれたといえることができる。

日本の学校教育におけるESDの取組は、以前から行われてきてはいるが、ESDの教育目標である子どもたちの価値観や態度の変容にまでは行きついていない現状がある。その背景には、教員の多忙と教員組織の硬直性、それに伴う教員のESDに対する知識・理解不足とESDの理念や方法に対する理解の欠如などが考えられる。

こうした課題を解決し、真に持続可能な社会の構築に向けたESDを展開するためには、ESDのテーマに関連する専門的知識を有する研究者や地域社会で産業に従事している専門家と連携した教員研修を行うこと、ESDの教育効果を測定し、エビデンスベースによるカリキュラムの評価・改善をはかることなどが必要になってくるものと考えられる。また、ESDが特別な形で導入されるのではなく、全ての教科、全ての学校教育活動、学校外の地域社会活動の中で「持続可能な社会」のための取組として位置づけられ、次世代を担う子どもたちにとって、持続可能な社会の構築のための理念が「当たり前」の価値観として定着することが重要である。

**キーワード**：SDGs, 学習指導要領, 教科横断, 持続可能な開発のための教育(ESD), 総合的な学習(探究)の時間

**Key words**：SDGs, courses of study, cross-curriculum, education for sustainable development (ESD), the period for integrated studies

## 1. はじめに

2016年(平成28年)に告示され、2017・2018年(平成29・30年)に改定された学習指導要領(以下、新学習指導要領)においては、随所に「持続可能」という文言が盛り込まれている。これまでの学習指導要領においても持続可能な社会の担い手としての人材育成は目指されていたものの、今回改訂された新学習指導要領においては、全学校段階においてほぼ全教科にわたって「持続可能な社会の創り手」の育成を視野に入れた教育目標が掲げられている。それ以前

において、こうした教育は「持続可能な開発のための教育」(= Education for Sustainable Development : 以下、ESD)として、一部の学校や教育関係者の間で行われてはいたが、今回の新学習指導要領においては、日本全国の幼稚園、小学校、中学校、中等教育学校、および特別支援学校において、ESDの視点を取り入れた教育を学校教育の正課として位置づけることになったと言える。

期を同じくして、2000年に国連で採択されたミレニアム開発目標(MDGs: Millennium Development Goals)を継承・発展させる形で持続可能な開発目標

受付：2019年10月4日、受理：2019年12月26日

\* 〒337-8570 埼玉県さいたま市見沼区深作307, E-mail: yatarumi@shibaura-it.ac.jp

(SDGs: Sustainable Development Goals)が採択され、教育の分野においても、SDGsを取り入れた学習活動が目立つようになってきた。ESDは持続可能な社会の担い手づくりを通じて、SDGsの17項目すべての目標達成に貢献するものとされていることから、今後の学校教育においては、これまでのESDの役割に新たな視点を取り入れつつ、積極的に推進していくことが望まれているものと考えられる(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会, 2017)。

こうした背景を受け、本稿では、SDGs時代における新学習指導要領におけるESDの位置づけを明らかにし、現状のESDの取組と課題を概観することをおして、持続可能な社会の構築のために求められる教育のあり方について考察する。

## 2. 「持続可能な開発のための教育(ESD)」の理念と目的

### 2.1 「持続可能な開発」とは何か

「持続可能な開発」とは、1987年に国連が設置した「環境と開発に関する世界委員会」、通称ブルントラント委員会の報告書『地球の未来を守るために(Our Common Future)』の中で、「将来の世代の欲求(ニーズ)を満たしつつ、現在の世代の欲求(ニーズ)も満足させるような開発」と定義されているものである(World Commission on Environment and Development, 1987)。それまでは、その時代を生きる人々が自分自身のため、そして将来世代のために開発を行い、経済発展を達成することこそが現在と未来のためになるといった開発優先の考え方と、将来のためには現代を生きる人々が己の欲求の達成のみを考えるのではなく、将来世代のために環境を守っていくといった環境優先の考え方が拮抗していたが、この「持続可能な開発」という概念は、それまでの開発と環境を対立的に捉えるのではなく、地球の生態系が持続する範囲内で開発を進める考え方であり、現在の世代が将来の世代のために資源を守ること(世代間公正)と現代の世代の間での貧富の差を拡大させない／解消すること(世代内公正)を目指す概念である(田中, 2014)。「持続可能な開発」の理念としては大きく分けて、①環境、②経済、③社会・文化の3つの領域における開発を目指したものである。具体的には、民主的かつ万人が参加できる社会システム、環境への影響を考慮した経済システム、文化の独自性の尊重、人権の擁護、平和の構築、異文化理解、健康増進、資源の維持、災害対策、貧困対策、企業責任の促進などを通じた次世代に向けての公正で豊かな未来を創る営みである(北村, 2014)。このような、持続可能な未来の社会を構築するためには、現代の若い世代に対する意識喚起が必要不可欠となってくる。そのための教育が「持続可能な開発のための教育」である。

### 2.2 「持続可能な開発のための教育(ESD)」とは何か

「持続可能な開発のための教育(ESD)」は、2002年に南アフリカのヨハネスブルクで行われた「持続可能な開発に関する世界首脳会議」で提案され、国連総会で承認された後、2005年～2014年までの間、「ESDの10年」として、国連が世界的にESDの推進を働きかけ、各国で行われている様々な取組である。文部科学省・日本ユネスコ国内委員会は、「人類が将来の世代にわたり恵み豊かな生活を確保できるよう、気候変動、生物多様性の喪失、資源の枯渇、貧困の拡大等、人類の開発活動に起因する現代社会における様々な問題を、各人が自らの問題として主体的に捉え、身近なところから取り組むことで、それらの問題の解決につながる新たな価値観や行動等の変容をもたらし、もって持続可能な社会を実現していくことを目指して行う学習・教育活動」(文部科学省・日本ユネスコ国内委員会, 2008)と定義している。さらに、具体的な教育目標として、以下の三点を提示している。

- ①今のままでは環境、経済、社会の様々な面で「持続不可能」となってしまうため、人類が将来の世代にわたり恵み豊かな生活を確保できるよう、私たちの世界を、「持続可能な社会」に変えていく。
- ②持続不可能な社会の要因となる様々な地球規模の問題の存在を知り、それらの問題が自分たちの生活とつながっていることを理解した上で、自分で行う。
- ③現代社会における様々な(地球規模の)問題を、各人が自らの問題として主体的に捉え身近なところから取り組むことで、「取組み」だけで終わらず、持続可能な社会づくりに必要な価値観や能力・態度の習得など、学習者の「変容」をもたらす。(文部科学省・日本ユネスコ国内委員会(2008)の定義をもとに著者が編集。)

これらの教育目標は、単なる知識の習得にとどまらず、ESDを通して得た知識が価値観や態度の変容をもたらし、子ども自身が自分にできることを行い、持続可能な社会へと変えていくといった行動面の変容も視野に入れたダイナミックなものとなっている。こうした教育目標を達成するために、子ども自身が持続可能な社会づくりに関わる課題を見出す視点として、国立教育政策研究所(2012)は「多様性(いろいろある)」、「相互性(関わりあっている)」、「有限性(限りがある)」、「公平性(一人ひとり大切に)」、「連携性(力を合わせて)」、「責任性(責任をもって)」などが挙げられる。また、これらにかかわる課題を見出し、解決するために必要な能力・態度としては、①批判的に考える力、②未来像を予測して計画を立てる力、③多面的・総合的に考える力、④コミュニケーションを行う力、⑤他者と協力する力、⑥

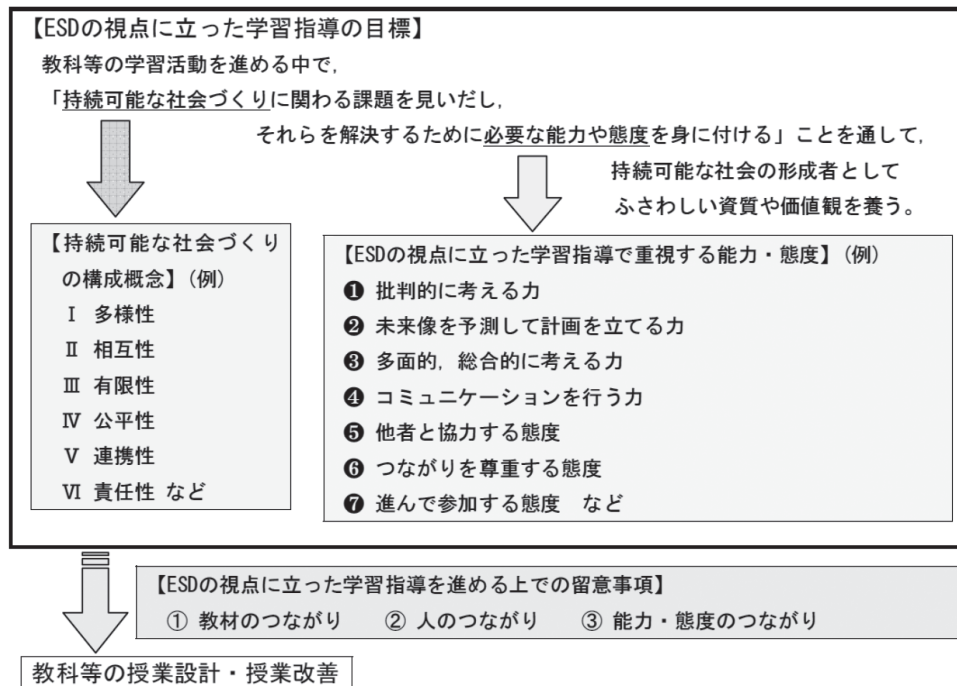


図1 ESDの学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み。(国立教育政策研究所, 2012より抜粋)

つながりを尊重する態度, ⑦進んで参加する態度の7つを挙げている(図1)。

また, ESDの視点に立った学習指導を進める上では, 「教材のつながり」, 「人のつながり」, 「能力・態度のつながり」の3つの「つながり」が重要であると指摘されている。「教材のつながり」とは, 教材や教科等の内容的な「つながり」, 教室・学校と地域・社会・国・世界との空間的な「つながり」, 過去・現在・未来といった時間的な「つながり」などを図りながら学習を進めていくことを指している。「人のつながり」とは, 児童生徒同士や多様な世代との「つながり」を取り入れた参加体験型の学習を展開したり, 発達の段階に応じて, 将来世代や過去世代との「つながり」も想像させたりするなどの工夫をしていくことである。「能力・態度のつながり」とは, 各学校・地域の実情や児童生徒の実態に応じた課題を取り上げて, 教科等における学習と活動との「つながり」や学校と家庭・地域社会との「つながり」を図りながら, 現実的な問題解決との「つながり」になるように取り組んだりすることである(国立教育政策研究所, 2012)。

これまで述べてきたESDの理念と目的は, 後述する新学習指導要領で示された方向性とほぼ一致している。これまで以上に学校教育の中で持続可能な社会の実現のための学習活動が求められていることが伺われる。

### 2.3 SDGs時代のESDの位置づけ

2000年に国連で採択されたミレニアム教育目標(MDGs)を継承・発展させる形で, 2015年9月の国連総会において, 「持続可能な開発のための2030ア

ジェンダ」が採択され, 持続可能な開発目標(SDGs)が掲げられた。MDGsとSDGsの相違点の1つとして, MDGsがどちらかという世代内公正に重点を置いていたのに対し, SDGsは世代内公正もさることながら, 次世代に向けての自然環境を有する地球の環境収容力や自然生存権への配慮が重要になってきており, より「持続可能な開発」の理念を強く反映しているものといえる(北村・佐藤, 2019)。

SDGsは持続可能な世界を実現するための17の目標と169のターゲットから構成されており, 「教育」は4番目の目標として掲げられている。そのうちの4.7に「持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能の習得に向けて取り組むこと」という項目があり, ESDに取り組むことそのものが, SDGsのターゲットとして提示されている。しかし, 教育については, SDGsのすべての目標の達成の基盤ともなるものであり, 特にESDにはその役割が強く求められている。SDGs時代におけるESDの位置づけとしては, SDGsで掲げる目標をESDの活動における課題として取り入れ, 達成を目指していくことで, SDGsの達成に直接・間接に貢献するものであると言える(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会, 2017)。

### 3. 新学習指導要領におけるESDの位置づけ

#### 3.1 新学習指導要領全体におけるESDの位置づけ

文部科学省が策定する学習指導要領は, 日本の学校教育における教科教育の内容と枠組み, 指導の指針を示した文書であり, およそ10年に1度ほどの



ペースで改訂を重ねて現在に至っている。学習指導要領の内容は、その世代の児童生徒たちの知識の範囲と量、思考の枠組みを決定づけるものであり、その影響力は大きいものと考えられる。直近では2017・2018年(平成29・30年)に改訂されているが、この新学習指導要領において、ESDはどのような位置づけになっているのだろうか。

今回改訂の新学習指導要領の策定過程である2016年12月の中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」においては、「教育内容の改善・充実」の項の中で「持続可能な開発のための教育(ESD)は、次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念であると言える」(中央教育審議会, 2016)との記述がみられる。さらに続けて「持続可能な社会の担い手として必要とされる資質・能力を育成するには、どのようなテーマを学習課題とするかではなく、必要とされる資質・能力を育むことを意識した学習を展開することが重要である。各学校がESDの視点からの教科横断的な学習を一層充実していくに当たり、総合的な学習の時間が中心的な役割を果たしていくことが期待される(下線部著者)」(中央教育審議会, 2016)とある。それを受けて策定された新学習指導要領の「総則」では、小学校、中学校、高等学校のすべての学校段階において、「一人一人の児童(中学校、高等学校では「生徒」。著者注)が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる(下線部著者)」(文部科学省, 2017)と記されており、「持続可能な社会の担い手を作る教育であるESDが、新学習指導要領全体において基盤となる理念として組み込まれた」(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会, 2017)ということができるだろう。

### 3.2 新学習指導要領で求められている資質・能力とESDとの関連

新学習指導要領で求められている資質・能力としては、①社会に出てからも学校で学んだことが生かせるよう、実生活で生きて働く「知識・技能」の修得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」の涵養の「三つの柱」が掲げられている(文部科学省, 2018b)。

また、今回の改訂では、これまでの教育課程の改定を中心であった「何を学ぶか」という指導内容の見直しに加えて、「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」といった教育のプロセスと教育方法を質的に改善することが目玉となっており、「主

体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」の導入が目指されている。このように、実社会で役立つ知識といったものは、各教科の縦割りの知識では完成しないものであることから、各学校において、教員たちが教科の枠組みを超えた教科横断的な視点から教育課程の編成を行う「カリキュラム・マネジメント」を実施することが求められている。カリキュラム・マネジメントにおいては、子どもたちや地域の実情に合わせたカリキュラムの編成が目指されており、社会や地域を意識したカリキュラムを組むこと、また、地域社会の人々と協働した学習をすることが重要とされている(文部科学省, 2018b)。

これに加えて、教育課程を通して「よりよい教育によってよりよい社会を作る」という理念を学校と社会が共有することを目指した「社会に開かれた教育課程」が求められている。具体的には、目標を社会と共有し、求められる資質・能力を明確化し、社会と連携するということである(文部科学省, 2018b)。

これらの新学習指導要領で求められている資質・能力や「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」といった学習方法は、本稿の1.2の図1に示したように、ESDの視点に立った学習指導に必要な能力・態度(批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力、多面的・総合的に考える力、コミュニケーションを行う力、他者と協力する力、つながりを尊重する態度、進んで参加する態度)とほぼ一致していると言えるだろう。ESDの中心的なテーマである環境、防災、エネルギー、気候変動、貧困、平和、国際理解といった諸問題は、単一の教科の知識や単純なアプローチでは解決できない複雑なものであり、教科横断的視点による学びが必要不可欠である。また、地域社会と連携することで、子どもたちが自らの将来を視野に入れ、これから生きていく社会と結び付けた学びをすることができるものと考えられる。

このように、新学習指導要領においては、ESDが教育政策のメインストリームに位置付けられているということができるだろう(望月・永田, 2019)。

### 3.3 教科教育におけるESDの位置づけと総合的な学習／探究の時間の活用

新学習指導要領における各教科の記述においても、随所にESDの視点が盛り込まれている。

例えば、高等学校の「地理総合」の「2. 内容」の「B 国際理解と国際協力」においては、「(2) 地球的課題と国際協力空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。」として「(ア)世界各地で見られる地球環境問題、資源・エネルギー問題、人口・食料問題及び居住・都市問題などを基に、地球的課題の各地で共通する傾向性や課題相互の関連性などについて

大観し理解すること。(イ)世界各地で見られる地球環境問題、資源・エネルギー問題、人口・食料問題及び居住・都市問題などを基に、地球的課題の解決には持続可能な社会の実現を目指した各国の取組や国際協力が必要であることなどについて理解すること。](文部科学省, 2018a)が挙げられている。

「理科」においては、「内容の取扱い」の部分で「(2)生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度の育成を図ること。また、環境問題や科学技術の進歩と人間生活に関わる内容等については、持続可能な社会をつくることの重要性も踏まえながら、科学的な見地から取り扱うこと。](文部科学省, 2018a)と記載されている。

また、「家庭科」では、「2. 内容」の「C 持続可能な消費生活・環境」の「(3)持続可能なライフスタイルと環境」において、「(ア)生活と環境との関わりや持続可能な消費について理解するとともに、持続可能な社会へ参画することの意義について理解すること。(イ)持続可能な社会を目指して主体的に行動できるよう、安全で安心な生活と消費について考察し、ライフスタイルを工夫すること。](文部科学省, 2018a)とある。

「体育」においても、「2. 内容」の「H 体育理論」の項において、「(エ)スポーツを行う際は、スポーツが環境や社会にもたらす影響を考慮し、多様性への理解や持続可能な社会の実現に寄与する責任ある行動が求められること。](文部科学省, 2018a)との記載が見られている。

上記以外の教科についても、「持続可能な社会」についての記述が散見されており、ほぼすべての教科において、「持続可能な社会の実現」といった理念が反映された学習内容が提示されており、新学習指導要領において、ESDの視点は、教科教育全般に取り入れられたと言える。

前述のように、こうしたESDの視点を取り入れた学習は、単一の教科の知識で完結するものではなく、教科横断的な視点で取り組むべき社会問題がテーマになることが多い。しかし、日本の学校教育において、特に中等教育段階においては、教科ごとの縦割り教育が長いこと行われており、自分の担当外の教科の教科書を読んだことがない教員も少なくない(中央教育研究所, 2009)。こうしたことから、個々の教員が各教科の時間内で教科横断的な視点を取り入れた授業を実施することは容易なことではないものと考えられる。

そこで最もESDの視点を取り入れた教育を行いやすいのが「総合的な学習(高校では「総合的な探究」)の時間」である。「総合的な学習の時間」は、1998年の教育課程審議会の答申によって、2000年から小、中、高等学校において取り入れられた教育活動であり、子どもたちが主体的に考え、問題解決的視点を持って課題に取り組む姿勢を身に付けるこ

とを目的として導入された。導入から20年近くが経っているが、その間、こうした協働学習的なスタイルが基礎学力軽視につながるといった批判(荻谷, 2002)や、総合的な学習の時間の指導法が、各学校の教員に十分に行きわたらず、当初の教育目標が果たされないといった問題が残された。さらに、総合的な学習の時間を時間割に組み込んではいないものの、教科の補習や行事に充てられるなど、その機能不全も指摘されてきた(水口, 2015)。これを受けて、今回の新学習指導要領においては、小・中学校では「総合的な学習の時間」、高等学校では「総合的な探究の時間」として、内容、指導法、評価方法の充実が求められており、新学習指導要領において、これまでよりも一段と重要な教育活動として位置づけられている。ESDについても学校教育活動全体で取り組むべきではあるが、今後、具体的な学習活動として正課で行うとするならば、「総合的な学習/探究の時間」を活用する機会がますます多くなっていくものと思われる。

#### 4. 日本の学校教育におけるESDの課題

日本の学校教育におけるESDは、主にユネスコスクールの加盟校が拠点となって実績を積んでいる。ユネスコスクールとは、ユネスコ憲章に示された理念を実現するために、平和や国際的な連携を実践する学校をユネスコ本部が認定するものである(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会, 2017)。日本においては、「国連ESDの10年」の開始にあたり、ユネスコスクールをESDの推進拠点として位置づけている。2017年度において、ユネスコスクールの登録数は、小学校521校、中学校247校、中高一貫校54校、高等学校145校、特別支援学校9校となっており、年々、増加傾向にある(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会, 2017)。これらのユネスコスクールにおいては、地域社会と密に連携した取組や、教員組織のあり方から見直し、教員の連携による教科横断型のESDを展開する取組、地域の大学や企業と連携しての取組、海外の学校と連携する取組など、様々な形でのESDが展開されており、好事例が蓄積されている。

しかし、このようにESDの取組は広がっているものの、日本の学校教育全体から見ると、一部の取組に留まっており、裾野までには広がっていないという現実がある。また、通常のカリキュラムの中に位置づけられず、エクストラの位置づけとして単発のイベントとして実施されているケースも多くみられている。

こうした日本のESDの課題として、永田佳之は「日本は政策レベルではESDがメインストリームに位置付けられている希有な国」であるにもかかわらず、「変容をめざしたはずのESDは必ずしも変容を



もたらさなかったこと、その原因として、ESDの本来のダイナミズムがその実現過程でみられる断片化によって萎縮した」と指摘している(望月・永田, 2019)。すなわち、旧来の教育システムのなかに、ESDという新しい教育の概念を組み込もうとした結果、ESDが十分に機能しなかったということが、日本の学校教育の中で散見され、結果として、形骸的な実践となってしまい、子どもたちの意識や態度の変容、ひいては社会の変容には結びついていないということである。

このような、ESDの問題点は各所で指摘されている。2015年に日本ユネスコ国内委員会教育小委員会によってまとめられた「持続可能な開発のための教育(ESD)の更なる推進に向けて」において、ESDの課題として以下の6点を挙げている(日本ユネスコ国内委員会教育小委員会 ESD 特別分科会, 2015)。

- ① ESDの概念が抽象的であり、また、環境、平和、国際理解、人権等、多岐にわたる分野を包含するものであることから、一般的に十分に理解を得られているとは言いがたい。
- ② 学校教育におけるESDの普及が十分に進まない理由として、「教職員のESDに関する理解が不十分」を挙げたユネスコスクールは全体の75%、「ESDの概念がわかりにくい」を挙げたユネスコスクールは約50%であった。
- ③ ESDが、既存の教科等で学んだ知識を活用し、課題の解決に向けて生徒が自ら考え、行動することを促すものであり、教科間のつながりや地域の人とのつながりを大切にするものであるという趣旨が十分に理解されず、付加的なものとして捉えられることが多い。
- ④ 学校現場でどのような学習活動を行えば良いのかについての十分な情報がなかったり、適切なカリキュラムの編成上の工夫がなされていなかったりするために、体系的・継続的な学習がなされず、ESDとなり得る活動を行っているにもかかわらず、ESDの目指す資質・能力の育成につながらないことも多い。
- ⑤ ESDに熱心な教員がいても、異動等によりその取組が継続されなかったり、校内における理解が十分に得られず、教科横断的な取組が困難となったりするなど、必ずしもESDが学校内で組織的に実施されていない。
- ⑥ 学校現場での効果的なESDの実践のためには、教職員の意識・指導力の向上が不可欠であるが、ESDに関する教員研修が十分ではない。

(下線部は著者による。)

以上を踏まえて、現在の日本におけるESDの課題を整理すると、以下の点にまとめられるだろう。

一点目は、ESDの概念が広く多岐にわたることから、教員が「ESDとは何か」ということを十分に理解できていないことである。このことが、既存の教科で学んだ知識を活用して教科横断的に行われるというESDの趣旨が理解されず、ESDの目的が十分に果たされていないことにつながっているものと考えられる。二点目は、ESDのカリキュラム編成の問題である。ESDのカリキュラムを作ろうにも、十分な情報が得られないために、何をどうしたらいいのか分からないまま、せっかくの取組が十分に機能しないままとなっている。三点目には、ESDの取組には、学校全体での組織的な取組が必要であるにもかかわらず、一部の教員の努力の上に成り立っていることが多いことである。これでは、教員の異動や担当替えがあった場合には、ESDの取組が立ち消えになってしまう可能性が考えられる。

これらの課題は、前述の永田が指摘するように、旧態依然とした教育システムの中に、ESDを付け加える形で導入した結果、ESDが当初の目的を十分に果たせないまま、機能不全を起こしているものと考えられる。加えて、日本の学校特有の教員の多忙さも、こうした問題に拍車をかけている。こうしたことから、ESDが最も目指すべき、子どもたちの価値観や態度の変容といったところまで行きつかず、ましてや実践や行動には結びつきづらい学びに留まってしまったのではないだろうか。

## 5. まとめ：真に持続可能な社会の構築に向けて

前述のように、ESDがたくさんの課題を抱え、思うように定着しなかった期間においても、我が国の少子高齢化は進み、気候変動は世界規模で様々な影響を与えている。日本各地でも、大雨による災害が毎年のように起こり、持続可能な社会の維持のための対策は喫緊の課題となってきている。こうした状況において、ESDによる持続可能な社会の担い手の育成はより一層、重要なものとなっている。今後、真に持続可能な社会の構築に向けて、これまでのESDの課題を乗り越えるためには、どのような取組が必要なのだろうか。

まずは、ESDそのものに対する教員の理解の促進である。日本において今後、抱えていく問題は地域によって異なるものと考えられる。こうした地域独自の課題に対する対応と地球規模で起こっている問題への対応をどのように結び付け、どのように教えていくのかといったこともESDにおいては重要なテーマとなってくる。しかし、こうしたテーマに必要な知識は分野横断的で幅広く、多忙な学校の教員がテーマの全体を理解したうえで、生徒向けの教育プログラムを考えることは困難であろう。こうしたことが「ESDは抽象的で分かりにくい」といっ

た印象を学校教員に抱かせてしまっているものと考えられる。ESD が扱う、一見幅広い分野にわたるテーマを具体的な事例と結び付け、ESD のテーマがいかにか我々の身近な問題と結びついているのかといったことを理解するためには、教員個人の努力では限界がある。加えて、専門的な知識が問われるテーマの場合、担当教科の知識のみでは不十分なケースもある。こうした課題の一助となるのが、研究者、地域社会で実際に産業に従事している専門家と連携し、具体的な ESD のテーマに基づいた専門的知識の提供を受けるかたちの教員研修である。真の意味で持続可能な社会を目指すのであれば、子どもたちの意識喚起のみで終始するのでは不十分である。具体的にどのような現象が起こっているのか、未来に向けて緩和していくには具体的にどうすればいいのかといったことを、科学的な見地をもとに、真に効果のある行動へと結びつくような知識を専門家が提供することが重要である。こうして、専門的な知識を教員が学ぶことで、ESD そのものに対する理解も深まるものと考えられる。そして、専門的な知識を基に生徒の発達段階や理解度の状況に合わせたカリキュラム開発を行うことによって、ともすると形骸化しがちな ESD の取組が地に足の着いたものとなるのではないだろうか。

次に、ESD を正課として位置づけた上での学校教育における組織的な取組の必要性が挙げられる。これまでのように、ESD が学校教育において「付加的」な位置づけにならないためにも、ESD を正課の中に組み込み、教科横断的に展開することが必要であると考えられる。その際、各学年、各教科で ESD に関連する単元の連関を明確にし、いつ、どの教科でどのような内容を教えているのかということを見視化するなどの取組を行うことで、一部の教員のみが ESD に関わるのではなく、学校全体で組織的に ESD に取り組む体制が整えられるものと考えられる。この際、注意すべき点として、単に各教科の単元の内容の連関のみに注視するのではなく、「どのような能力を育てるのか」といった、生徒に身につけさせたい能力の連関も視野に入れることが重要である。

更に付け加えるならば、こうした教育活動の取組の効果を何らかの手段で測定・評価し、エビデンスベースでカリキュラムの改善をはかることも必要である。

次世代を担う子どもたちにとって、持続可能な社会の構築のための理念が「当たり前」の価値観として定着することができれば、30年後、40年後の未来予測を変える大きな原動力になり得るものと考えられる。こうした地道な教育の積み重ねこそが、将来の地域社会を担う人材の輩出に繋がっていくことが期待されるのではないだろうか。

最後になるが、現状の ESD の課題を乗り越える

ことを目指して行っている著者らの取組を紹介したい。著者らは鹿児島県西之表市において、中学校、高等学校の協力のもと、気候変動といった地球規模的問題と少子高齢化、空き家の増加等の当該地域特有の課題を合わせて、持続可能な地域社会を実現するために何ができるのか、いま何をすればいいのかという視点から、生徒たちに具体的な施策のアイデアを提案してもらうといった未来ワークショップを中心としたカリキュラム開発に取り組んでいる。この未来ワークショップでは、自治体ごとの30年後の人口、産業などの変化をシミュレーションしたデータを子どもたちに提示し、未来から見て現在できることを考える「バックキャスト」の視点を取り入れており、専門性、具体性、そして、バックキャストという子どもたちが既存の思考の枠を破るような思考法自体を取り入れているところが、従来の ESD にない特長である。

この取組においては、いずれは学校教育の正課として位置付けることを前提として、環境やエネルギー、人口問題の専門家による資料作成、教育の専門家による教育方法、評価方法の検討を含めた総合的な教育プログラムの開発を行っている。さらに、授業の前と後、半年後の三時点において、生徒たちの地域や環境に対する意識の変化の調査を行い、知識の定着と意識、行動の変容の確認も行い、カリキュラム自体の評価と改善を試みているところである。このように、未来ワークショップの取組をとおして、これまでの貴重な ESD の成果とそこから明らかになった課題を乗り越えるべく、新たな時代の ESD のあり方を模索しているところである。

新学習指導要領は、移行期間を経て、2020年度から小学校、中学校、高等学校と1年ごとに順次、導入されていくことになっている。これからの子どもたちは、持続可能な社会の構築、そのための人材育成といった理念が、これまで以上に明確に位置づけられたカリキュラムで学ぶこととなり、ESD は新たな段階に入ったものと考えられる。真の意味で持続可能な社会に向けた意識の変容と行動の変化を目指した教育のあり方が問われている。

## 謝 辞

本稿は、JST-RISTEX「持続可能な多世代共創社会のデザイン」研究開発領域「多世代参加型ストックマネジメント手法の普及を通じた地方自治体での持続可能性の確保」(代表：倉阪秀史 平成26年～令和元年度 JST-RISTEX)及び環境研究総合推進費2-1910(代表：倉阪秀史 平成31年～令和3年度 環境再生保全機構)による研究成果の一部である。



## 引用文献

- 中央教育研究所(2009)教師と児童・生徒の教科書の使い方及び教科書観に関する調査. 研究報告, No.72.
- 中央教育審議会(2016)幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)(2019年9月30日確認)
- 荻谷剛彦(2002)教育改革の幻想, 筑摩書房.
- 北村友人(2014)ESDに基づく総合的な「安全教育」. 田中治彦・杉村美紀(共編), 多文化共生社会におけるESD・市民教育, 上智大学出版, 142-164.
- 北村友人・佐藤真久(2019)SDGs時代における教育のあり方. 北村友人・佐藤真久(編), SDGs時代の教育 すべての人に質の高い学びの機会を, 学文社, 12-13.
- 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〕. <http://id.nii.ac.jp/1296/00000448/>(2019年9月30日確認)
- 水口 洋(2015)総合的な学習の時間の行方. 国際基督教大学学報, IA教育研究, 57号, 35-45.
- 望月要子・永田佳之(2019)持続可能な開発のための教育(ESD). 北村友人・佐藤真久(編), SDGs時代の教育 すべての人に質の高い学びの機会を. 学文社, 26-50.(引用部分は永田執筆部分)
- 文部科学省・日本ユネスコ国内委員会(2008)ユネスコスクールで目指すSDGs 持続可能な開発のための教育. [http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/pdf/pamphlet\\_01.pdf](http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/pdf/pamphlet_01.pdf)(2019年9月25日確認)
- 文部科学省(2017)小学校学習指導要領(平成29年告示). [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/fieldfile/2018/09/05/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf)(2019年9月30日確認)
- 文部科学省(2018a)高等学校学習指導要領(平成29年告示). [https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_6\\_1\\_3/pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3/pdf)(2019年9月30日確認)
- 文部科学省(2018b)新学習指導要領について. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/\\_icsFiles/fieldfile/2018/07/09/1405957\\_003.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2018/07/09/1405957_003.pdf)(2019年9月30日確認)

- 日本ユネスコ国内委員会教育小委員会 ESD 特別分科会(2015)持続可能な開発のための教育(ESD)の更なる推進に向けて. <https://esdcenter.jp/wp-content/uploads/2016/04/bd15d8dae70f1f847d76052fd8f0ce7b.pdf>(2019年9月30日確認)
- 日本ユネスコ国内委員会教育小委員会(2017)今日よりいいアースへの学び 持続可能な開発のための教育(ESD)の更なる推進に向けて: 学校等でESDを実践されている皆様へ 日本ユネスコ国内委員会教育小委員会からのメッセージ. <http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/>(2019年9月15日確認)
- 田中治彦(2014)持続可能な開発のための教育(ESD)の歴史と課題. 田中治彦・杉村美紀(共編)多文化共生社会におけるESD・市民教育, 上智大学出版, 88-103.
- World Commission on Environment and Development(1987)Our Common Future, Oxford University Press.
- 大来佐武郎監修(1987)地球の未来を守るために: 環境と開発に関する世界委員会, 福武書店.



谷田川 ルミ/Rumi YATAGAWA

1969年, 千葉県生まれ。上智大学大学院総合人間科学研究科教育学専攻満期退学。博士(教育学)。立教大学大学教育開発・支援センター学術調査員を経て, 2013年より芝浦工業大学工学部に勤務, 主に教職課程を担当。専門分野は教育社会学。主な著書に『ダイバーシティ時代の教育の原理 - 多様性と新たなるつながりの地平へ』(編著), 『大学生のキャリアとジェンダー - 大学生調査にみるキャリア支援への示唆』(単著), 『子ども・若者の文化と教育』(編著)など。



栗島 英明/Hideaki KURISHIMA

1975年, 愛知県生まれ。1998年に茨城大学教育学部を卒業後, 2003年に筑波大学大学院地球科学研究科地理学専攻修了。博士(理学)。独立行政法人(現, 国立研究開発法人)産業技術総合研究所ライフサイクルアセスメント研究センター研究員, 芝浦工業大学工学部を経て, 2018年より現職。専門分野は環境政策, 都市地理学, 持続性科学。元々は基礎自治体の廃棄物政策の評価等を行っていたが, 最近は持続可能な都市・地域を実現するための各種研究(評価指標開発, ソーシャルキャピタル研究, 消費者行動研究, 地域人材育成プログラムの開発等)を進めている。