

2030年を目指したESD・環境教育に関する考察と提言

A Proposal of ESD and Environmental Education for 2030

(2017年3月31日受理)

池田満之

Mitsuyuki Ikeda

Key words : ESD, 環境教育, SDGs, 学習指導要領, アクティブ・ラーニング, 地域学校協働活動

抄 録

次期学習指導要領（2017年3月31日文科科学省公示）ならびに「持続可能な開発目標」（SDGs：国連決議，2016年1月1日発効）が目指す2030年の持続可能な社会に向けて，その核となる「持続可能な開発のための教育」（ESD）・環境教育について，これまでの背景から要点を整理した。また，ESD・環境教育の2つの実践から，実務上での要点の整理と考察を行った。さらに，2030年を目指したESD・環境教育の今後の方向性を示し，将来目標に関する考察を行った。これらの結果として，次期学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）などを実現することにも有効である，広義の環境教育の流れを受けたESDに，SDGsなども視野に入れて取り組むことをすべての教育者に提言したい。

1. はじめに

文科科学省では，子どもたち（幼稚園から高校まで）が全国どこの学校でも一定水準の教育が受けられるように，学校のカリキュラムの基準となる学習指導要領を定めている。文科科学省から2017年3月31日に公示された次期学習指導要領^{1) 2) 3)}は，2020年～2030年を対象にしている。また，2015年9月25日の第70回国連総会で採択された「持続可能な開発目標」（SDGs）⁴⁾も，達成目標年を2030年として，2016年1月1日に発効された。持続可能な社会の構築を目指すSDGsにおいても，その達成の要は人材育成である。SDGsの4番目の目標に教育があり，「持続可能な開発のための教育」（ESD）が明記されている。このESDは，国際的に先行する環境教育と深く結びついていて，広義の環境教育の流れがESDへとつながったとも言える⁵⁾。わが国においても，ESDよりも環境教育の取組の方が先行してきたが，国際的にもESDの

推進を強くすすめてきた経緯もあり，現在では国内的には文科科学省と環境省が中心になり，連携してESD・環境教育をセットですすめている。

これら（次期学習指導要領，SDGs，ESD，環境教育）は，共に深く関わり合っており，子どもを取り巻く教育という点からも一体的に捉えて考えていく必要がある。そこで，2030年を目標に動き出したこれらの教育関連施策を一括して整理した上で，2つの実践事例を取りあげて考察し，今後の方向性を示すと共に，将来目標に関する考察を行った上で，これらの結果として得たことを提言として示した。

2. 背景と要点

ここでは，次期学習指導要領，SDGs，ESD，環境教育に関する背景（歴史的経緯を含む）について，特に関わり合いが深いものを抽出して，それらの関係性を「見える

化]していくことで、大事な要点を明確にした^{6)~15)}。

国際社会が環境教育へ動き出したのは、1972年のローマクラブによる「成長の限界」の発表と、その後に開催された国連人間環境会議（ストックホルム会議）が大きな契機になった。「環境と経済の両立」を視野に入れ、核となる国連環境計画（UNEP）も同年に創設された。その後、国連教育科学文化機関（UNESCO）とUNEPが国際社会において、環境教育推進の重要な役割を果たしてきた。1975年のベオグラード会議を経て、1977年に開催されたトビリシ会議で、環境教育が国際社会の中で定義づけられた。1987年には、「環境と開発に関する世界委員会」（ブルントラント委員会）が報告書「Our Common Future（私たち共通の未来）」の中で、「持続可能な開発」を「将来世代のニーズを損なわない範囲内で現世代のニーズを満たすための開発」と定義づけた。これを契機に、世界の関心は「持続可能な開発」へとすすんでいった。

1992年にブラジルのリオデジャネイロで開かれた地球サミット「国連環境開発会議」では、持続可能な開発のための行動計画「アジェンダ21」を採択した。この第36条が「教育、意識向上、訓練」で、ESDの前身である「持続可能な未来のための教育」にUNESCOを中心として取組がすすめられた。こうした流れを受けて、1997年の「環境と社会に関する国際会議」（テサロニキ会議）では、「環境教育を『環境と持続可能性のための教育』と表現してもかまわない」とし、「持続可能性という概念は、環境だけでなく、貧困、人口、健康、食糧の確保、民主主義、人権、平和をも包含するものである」と明記された。広義の環境教育と言われるものであるが、これがESDへとつながった。

2000年にスペインのサンティアゴ・デ・コンポステラで開催された「環境教育に関する国際専門家会議」の主要な5つの議題が、「平和的共存の問題」「生物多様性の問題」「貧困と飢えの問題」「損なわれやすい景観地における持続可能な観光産業の問題」「複雑さとグローバル化の問題」であったように、環境教育の論点は大きく広がってきている。

2001年に岡山市で開催されたユネスコ加盟50周年記念事業「みんなで取り組む環境づくりおかやま」で記念スピーチをしたUNESCOパリ本部教育局「持続可能な未来のための教育」担当部長のグスタボ・ロペス・オスピナは、

スピーチの中でグローバルイゼーションをさらに拡充した概念としてモンディアライゼーションに言及し、ESDへの大きな流れを示唆した¹⁰⁾。

2002年の「持続可能な開発に関する世界サミット」（ヨハネスブルグ・サミット）では、わが国が提案した「国連・持続可能な開発のための教育の10年」（UNDESD）が採択され、同年の国連総会での決議を経て、2005年～2014年に行われることが決まった。この年（2002年）は、学校に「総合的な学習の時間」が導入されたが、この時間が目指している意図は、まさにESDと合致するものであった。このため、ESDに取り組んだ多くの学校は、この「総合的な学習の時間」をESDに活用していた。

UNDESDはわが国の提案であり、その国連決議においてもわが国が主導的な役割を果たしてきたこともあり、わが国は世界有数のESD先進国として、ESDで世界をリードしてきた。ESDならびに持続可能な開発に関しては、多数の図書や報告書、論文などが出ている。関係の深いものを最後に掲載したので参考にさせていただきたい。

ESDのわが国における位置づけとしては、第2期教育振興基本計画（2013年6月14日閣議決定）で、「関わり」「つながり」を尊重し、多様で変化の激しい社会を生き抜く力を養成するものとして、「現代的、社会的な課題に対して地球的な視野で考え、自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となるようにESDを推進する」と、具体的な記載がされている。このため、教育現場では、ESDで特に「参画する力」「共に生きる力」「つなぐ力」を育むことが求められる。こうした力は、次期学習指導要領の重点事項「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」（アクティブ・ラーニング）やカリキュラム・マネジメントなどとも通じる。

UNDESDが2014年で終了したことを受け、2015年からESDの取組は第2段階とも言えるグローバルアクションプログラム（GAP）へとすすんでいる。より具体的な実行段階へと進化した。また、2015年にSDGsが国連で採択され、2016年から発効されたことにより、ESDもSDGsを一つの大きな達成目標に位置づけて展開されつつある。次期学習指導要領も、何を学ぶかだけでなく、学びのプロセスや具体的な成果までも求めている。数年先を予測することも困難な変動の激しい社会の中で、いかに「生き抜く力を育む」ための教育が重要かを示唆している。

このほかに、次期学習指導要領や環境教育とつながるESDの要点として、特記すべき点を以下に整理する。

- ESDは「持続可能な未来の創出」という共通の目標のもと、世界全体で取り組む社会変革のための教育手段。
- ESDが目指す「持続可能な開発」は、世代間および世代内の公正を重視した概念。ESDは未来を見据えた「ホリスティック教育」（つながりやつりあい、包括性を重視する教育）。
- ESDは教育の「新たな方向づけ」。個人の能力開発重視の教育が、とどまることを知らない個人の欲望を増長させ、持続不可能な社会状況を生み出した反省から、まわりや将来のことも考えて欲望をコントロールできる人、意識（価値観）と行動を持続可能なものに変えられる人に育む教育を行う。
- 学校教育におけるESDで重視される教育内容
 - ①持続可能な社会の形成に係る諸課題の理解（環境、国際理解、平和など）
 - ②課題解決に必要な能力と価値観の形成
 - ◎体系的な思考力、批判的な思考力、分析力、コミュニケーション能力
 - ◎人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重
 - ③総合化と地域づくりに参画する態度の育成
 - ◎環境、経済、社会の各側面から学際的、総合的に扱う
 - ◎地域づくりに参画する態度の育成
 - ④学び方・教え方…体験、体感を重視し、参加型アプローチとする
- ESDにおける学習者に対する評価の視点例
 - ◎体系的な思考ができていないか（問題や現象の背景の理解、多面的かつ総合的なものの見方を重視）
 - ◎代替案の思考ができていないか（「なぜ」「どうして」を大切に、「どうすれば」まで考える）
 - ◎データや情報を的確に収集・分析ができていないか（偏っていないか、本質を見抜けているか）
 - ◎問題解決のための行動計画は、実現可能なもので、具体的なものをつくり出せているか（具体的な未来像を予測して計画を立てられているか）
 - ◎自分の問題としてとらえられているか、主体性はも

てているか（学ぶ意欲があり、自ら学び、主体的に判断し、行動できているか）

- ◎必要なコミュニケーション力や、他者と協力する力が身につけているか
- ◎つながりを尊重する態度が身につけているか
- ◎責任を重んじる態度が身につけているか
- ◎リーダーシップはあるか（他者の「やる気」を高められているか、多様な主体をつなげられているか）

3. 実践と考察

著者が中核となって行ったESD・環境教育に関する実践事例を2つ取りあげ、それらのエッセンスを子ども学の視点も踏まえて整理し、今後の指針に向けて考察した。

（1）岡山市京山地区のESD活動^{16）～25）}

岡山市は、2005年に設立した岡山ESD推進協議会を核にして、市域全体でESDを推進している（ホールシティアプローチ）。特に、公民館を拠点とした中学校・公民館区単位でのESD活動が盛んである。岡山市北区京山地区は、25000人、12000世帯が暮らす岡山市にある中学校・公民館区の1つであるが、著者の地元であることから、岡山市内でもいち早く、2003年より先駆的にESDへ取り組んでいる。JR岡山駅に近い交通の要所で、地区内に岡山大学、岡山県生涯学習センター、岡山県総合グラウンドなど、教育関係施設が集中しており、学校教育関係と社会教育関係と地域コミュニティ（市民団体や事業者などを含む）関係の団体や組織が一体となって、地域総働型でESDによる人づくり、地域づくりに取り組んでいる。図1に京山地区の平面概略図を、図2に京山地区ESD推進協議会の主な関係団体構成図を示す。

京山地区では、2002年に学校に「総合的な学習の時間」が導入され、また、「開かれた学校づくり」がすすめられていた時期であったことから、特に小・中学校では地域（学外）との連携を模索していたため、学校と地域をつなぐESD活動に学校側としてもメリット（必要性）を感じて、積極的に参画してくれたことが大きい。もっとも、その背景に熱心な教員や職員とその人たちを後押ししてくれる管理職（校長や館長など）がいたので、効果的な取組が可能であった。やはり、鍵は核となる人材にある。



図1 京山地区の平面概略図

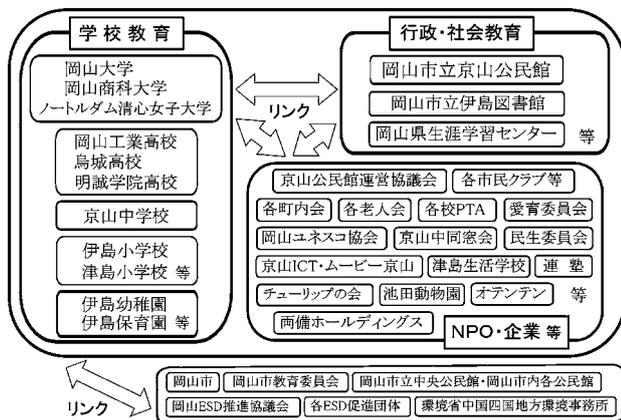


図2 京山地区ESD推進協議会の主な関係団体構成図

2003年に行ったリーディングプロジェクト「子どもの水辺てんけんプロジェクト」では、著者と小・中学校の教諭ならびに公民館の社会教育主事が中心になって企画を構築、活動は中学生をリーダーにして小・中学生を主役とし、これに大学生や教員、NGO・NPOや企業、地域住民などが脇役となって一緒に活動した。大人と対等な形で小・中学生（小学生は主に4年生以上）を社会参画させた結果、参加した子どもたちの「参画する力」「共に生きる力」「つなぐ力」は飛躍的に向上した。子どもたちの成長ぶりは、2004年のユネスコ国際ワークショップでの発表、2005年の愛知万博（愛・地球博）での「持続可能性への学び」をテーマにしたシンポジウムでの発表、2006年の“国会議員と小学生との対話”シンポジウムでの発表、同年の総理大臣や国連大学学長との対話など、数々の大きな場で小・中学生の代表たちが活動実践に裏づけられた優れた発表や発言をしていることで確認でき

る。

その典型的な発言が、2006年の下水道環境フォーラム in岡山での以下の中学生の発言である。

「僕は、この活動に参加して、目の前に流れている川が今のようにあるのは、農家、行政、会社等々、とても多くの人に関わっての結果だということに気づきました。僕はこの活動の中で、環境と関わる以上に、地域の社会と深く関わりました。その中で、自分とは違う世代の人と学び合うことで、自分がこの地域の一員であるということを初めて実感し、この京山地区に愛着がわきました。これからも地域の環境に目をつぶらず、自分の問題として地域のみならず一緒に考えていきたいと思えます。」

この中学生の言葉は、ESDやそれにつながる環境教育が成し得る可能性を強く感じさせる。この中学生は活動を通して、社会のつながり、自分との関わりがわかり、地域の中のいろいろな世代の人と学び合う（活動し合う）中で、地域の一員としての実感がもて、地域に愛着がもてるようになったことで、地域の問題を自分事と捉え、自分だけでなく地域のみならず一緒に取り組んでいこうという意識ができてきている。こうした「参画する力」「共に生きる力」「つなぐ力」が育成されて起きる変化は、ほかの子どもたちなど、多くの参加者に見られた。

こうした学びの成果は、次期学習指導要領の重点事項「主体的な学び・対話的な学び・深い学び」（アクティブ・ラーニング）が求めているものそのものであると考える。子どもの頃からこの地域ESD活動に参加し、大学生や社会人になっても参加してくれているメンバーにヒアリングすると、「学校や地域の人たちは、生意気盛りの自分たちの意見を聞いてくれたり、自分たちで立てた計画を自由にやらせてくれたことが良かった」と話してくれた。子どもも大人も社会参画できる場、やりたいことがやれる、いいことが言える、言ったことが活かされる、一緒にやってくれる、そういう場が必要だということが確認できた。学校の教員からも、ESDに学校と地域が共に取り組むことで、児童・生徒にはコミュニケーションを大切に、つながろうとする様子が見えようになったとの成果報告があった。もっとも、今の小・中学生は、学校や家庭の縛りが強く、社会参画できる場をつくっただけではなかなか動けない子が多い。このた

め、その子につながっている教員や保護者、地域の世話人などが後押ししてやるが必要なケースがよく見られる。成果を出すためのあと一手間をおしまないことである。

（２）子ども大学ふくだ

「子ども大学ふくだ」は、岡山市立福田公民館と中国学園大学こども・あごらの共催で、毎年開催されている行事である。対象は小学生で、福田小学校の4年生、5年生、6年生から希望者が参加している。この行事では、本大学の教員が1時間ほどの「体験授業」を行っている。2016年は著者が担当となったので、アクティブ・ラーニングを意識したESD・環境教育プログラムを行った。

実施日は、7月16日（土）の午前中、9時30分に開講し、挨拶、記念撮影、オリエンテーション（教員・学生スタッフ紹介）、大学紹介ムービー上映、レクリエーション（約30分のアイスブレイキング）があった後、80分間の講義（10時45分～12時5分）を行った。

参加者は、主たる対象者である小学校の4～6年生は13名であったが、これに大学生スタッフの16名をはじめ、保護者と同行した小学校3年生以下の児童、小学校ならびに本大学の教員、公民館職員などが加わり、全体では約50名での講義となった。

講義は大きくは3部構成にしたが、主対象が小学生ということもあり、学校の授業での習慣性を考慮し、概ね50分くらいまででトイレ休憩がとれるようにした。今回は、講義の前にすでに講師やスタッフの自己紹介ならびに十分なアイスブレイキングが行われており、グループ分けも済んでいたことから、講義ではすぐに本題から入ることができた。

子どもたちは、日頃の小学校での授業とは違う大学の授業を味わいにくてはいるが、大学で行う内容を小学生で理解できる形にして伝える必要がある。このため、今回は自分たちも体験する可能性のある地震と液状化現象を取りあげて、自分事として考えてもらえるようにすると共に、小学生でもわかる模型実験を用いて、視覚的にイメージできる、理解できるようにした。特に、この模型実験は、ただ現象を模型で示すだけでなく、子どもたち自身でも実験できて、しかも驚きと面白さ、不思議さを感じるワクワク感のする実験にすることで、子どもたちの興味・関心を高める導入プログラムとした。約10分

間の「つかみ」となる部分であったが、事後アンケートを見ると、「地震についての話がよくわかった」「液状化現象の事や、体感温度の事など、とても勉強になった」といった感想が寄せられていた。

「つかみ」のところで実験を通して、観察する意識を高めておいて、次に今度は受講生（小学生）が主体的に行動して学んでいくプログラムへ移行した。ここでは、ゲーム感覚の謎解きで楽しみながら身近な環境に目を向け、興味・関心をもち、お互いに学び合うと共に、体験・体感を通して環境を体で学んでもらった。また、主体的な行動を促すために、自分だけのオリジナルしおりづくりに使うお気に入りの葉っぱ選びも行ってもらった。

謎解きでは、小学生が興味をもつように「中国学園伝説」という都市伝説を創り、王様が残した宝を見つけるための3つの謎をヒントから解き明かしていき、宝を守る番人から宝を見つけるのにふさわしい者かを試される課題（ネイチャーゲームのカモフラージュの手法を活用）に次々と挑戦して、王様の宝を伝える「聖なる場所」へたどり着く構成とした。謎解きとお気に入りの葉っぱ選びを通して、自然を見る目や本物（自然物）と偽物（人工物）の違いを見抜く目などを養うことで、身近な自然を「見える化」して、自然に興味・関心が向くようにした。事後アンケートを見ると、「自然を楽しめた」「ソーセイジみたいな植物があり、びっくりした」「いろいろな種類の植物があつてすごいと思った」「自然には、たくさんのそれぞれの良さがあつて、それを大切にすることがわかった」「自然の良さがわかった」といった感想が寄せられていた。（写真1参照）



写真1 自然の中での謎解き活動の様子

全員が「聖なる場所」（この時は「ミストのテラス」を設定）にたどり着いたところで、謎解きのまとめと共に、温度・湿度計や放射温度計を用いて、気温と地温と湿度と体感温度の関係の解説と、自分の体で体感して理解する実験を、小学生が興味・関心をもつような仕掛けを用いて行った。ここで用いたのは、筒と板と針金で作ったカミナリの音（擬音）を出す小道具と、本大学のミスト発生装置である。身近な材料で自然の擬音が作れることに興味をもってもらいたかったのと、カミナリの音が鳴ると地面からミストのシャワーが発生する不思議さにワクワク感をもたせつつ、温度と湿度が変化して体感温度が変わっていくことを実測と体感で学んでもらった。事後アンケートを見ると、「カミナリの音を出すと、下からミストが出てきて、気持ちよかったし、すごかった」「カミナリの音で水が出た！びっくり、不思議だった」「気温だけじゃなくて、体感温度もあることがわかって、それぞれ近い場所でも温度がちがうことがわかった」「カミナリの音で水が出てきたので不思議に思った」「雨がでてくる装置がおもしろかった」「カミナリの音が鳴る道具で、四角い所から細かい水が降ってきて、はじめは「けむりかな？」と思って行ってみたら、水がかかってびっくりした」「湿度と温度で体感温度が変わることがわかった」といった感想が寄せられていた。（写真2参照）



写真2 ミストのシャワーによる実体験の様子

ここまでで講義を開始して約50分、小学生の習慣性を考えて、ここでトイレ休憩を含めて教室へ移動した。教室に戻ると、先ほどの野外活動で各自が選んだお気に入りの葉っぱに、自分の名前などを書いた紙も挟んでラミネート加工して、自分だけのオリジナルしおりを作成し

てもらった。ラミネート加工は、小学生ではうまくできないこともあるため、この部分は大学生がサポートした。体験学習を通して、自分で見つけたお気に入りの葉っぱで自分だけのオリジナルしおりができて、それを記念品として持って帰られることで、ただ体験しただけよりも学習効果は高く、記憶の中に残りやすい。事後アンケートを見ると、「最後にラミネートが作れてよかった」「最後に工作もできて楽しかった」といった感想が寄せられていることが裏づけている。子どもに限らず、人は最後に行ったものほど良く記憶するので、最後に簡単でも楽しい工作（おみやげとなるものづくり）を入れるのは、こうした学習プログラムにおいては有効である。

さらに、全体のまとめを行う中でも、二酸化炭素測定器を用いて、外と部屋の中の二酸化炭素濃度の違いや変化を見える化し、比較的関心度の高い地球温暖化の問題などにも踏み込み、さらなる学びを深めていく興味・関心の芽を育んだ。

講義の最後のふりかえりでは、各自にふりかえりシートにあたるアンケート用紙への記入を行ってもらおうと共に、各グループから感想を言ってもらった。学習の最後に、今日の学びを各自がふりかえる時間をとることは、ESDや環境教育に限らず、すべての教育活動において学習効果を高めることになる。

（3）2つの事例からの考察

2つの事例の相違点から整理・考察すると、

- どちらも学社連携の教育活動で、学校が児童の参加募集の窓口に、公民館が主催事務局の要になっている。
- 京山は地区住民が、福田は大学がプログラム実施の核にあり、活動の継続・発展ができる仕組みにある。
- 子どもたちは、学校の先生や家庭の保護者などに、特に行動が大きく左右されやすい。京山は、初期の頃は学校の先生方が企画から実施まで中核的に関わり、自分たちの学校の授業とリンクさせていたので、子どもたちも先生の参加の後押しを受けて共に参加し、そこで経験したこと、学んだことを学校の授業（総合的な学習の時間など）に活かしていたし、先生の方も活かしていたので、子どもの参加も多く、むしろ各校何名までと制限をかけて選抜して参加してもらったくらいで、子どもたちの学習意欲も高く、子どもの自主性・主体性の強い地域ぐるみの環境でんけんができてい

た。それが、年数が経つ中で、熱心だった教員が異動でいなくなり、理解のあった校長なども退職や異動で変わっていくことで、学校の関与が主体的な関わりから間接的な関わりへと弱まったりもした。この点を補うために、学校でも複数の教員が関わるようにして、核となる教員が異動になっても継続できるようにするなどの対策はとられていたが、教員と一緒に活動したから同じようにできるというのではなく、教員自身も持っているそれまでの経験やスキル、意欲などの差から違いが生じてくる。この差は、時には活動をより発展させてくれるプラスへと働くこともあるが、どちらかと言えば活動を停滞させたり、弱体化させることになっている。京山の場合は、学校と地域が一緒になってESD推進協議会組織をつくっているため、学校側の人事異動に対しては地域がフォローに入っていたが、そのことが学校の主体的な関わりをより弱めてしまうことにつながったこともある。ただ、ESDなどに熱心な校長や教員が赴任したり担当になった時は、飛躍的に動き出しているのだから、人事で学社連携がうまく進まなくなった時でも、継続できる仕組みは維持しておき、無理をしないことも肝要であることを京山の事例は示している。

■福田は、大学が組織的に関与しており、しっかりしたボランティア組織がついていること、子ども学を専門にした教員が多数いることなどは大きな強みである。文部科学省では、ESDを推進する仕組みとして、ユネスコスクールを核にした地域単位のコンソーシアムをつくることに取り組んでいるが、そこでは教育委員会と大学に中心的な役割を期待している。福田の事例は、このコンソーシアムとは異なるが、大学がイニシアティブをとって推進する点では共通している。また、福田では、学習の主対象者は小学校の高学年（4～6年生）ではあるが、実際の活動にはその保護者や兄弟などもオブザーバーで参加している。さらに、学校の先生や公民館職員も参加しているので、ここでの学びが家庭や学校、地域へとつながっていくことができる。これは、学びを一過性のものにせず、継続・発展させていくためにも重要である。課題としては、参加者の数が対象地域の規模に対して少ないので、この参加者だけで地域全体に変化を起こすほどの影響を生み出す

可能性は低い。地域全体に変化を起こすには、概ね1割くらいの人々の参加が求められるが、そうすると今のプログラムでは対応できない。プログラムをもっと大人数で行えるようにするか、あるいは少人数でも地域社会に良き変化を生み出せるような人材になってもらえるプログラムにするかである。どちらも今後の課題であるが、費用や労力などを考えると、後者の方で考えていく方が現実的ではないかと考える。1992年の地球サミットでスピーチした12歳の少女、セヴァン・スズキの言葉は、集まった世界の指導者の心を動かし、また、スピーチを記録したものは世界中に広まり、世界の多くの人の心を動かしただという実例もある。日本国内でも、同じ12歳の少女、坪田愛華が描いた地球環境保護を訴えるマンガ「地球の秘密」は、世界11カ国語に翻訳され、世界中に感動を与えている。

4. 今後の方向性

2030年に向けたESD・環境教育に、子ども学の視点も踏まえて、どのようなことが重要なのかについて考察し、今後の方向性を示す。

(1) ESD推進の手引²⁶⁾

2016年3月31日、文部科学省の国際統括官と初等中等教育局長は、すべての学校におけるESDの実践に資するために、ESD推進の手引を作成し、各都道府県教育委員会教育長などへ送付した。ESDは、学習指導要領の理念「生きる力」や「総合的な学習の時間」が目指しているものと合致していることから、ユネスコスクール参加校のように、ESDの視点で授業を変えることで子どもたちの学力、「生きる力」を高めている学校も増えている。さらに、教育委員会と大学が核となって地域にあるユネスコスクールをネットワーク化したコンソーシアムを形成して、より充実した学習ができるように体制づくりをしている地域も増えてきている。児童・生徒の主たる教育・学習の場である学校においては、文部科学省初等中等教育局や教育委員会の意向は絶大な影響力をもっているところが多い。学習指導要領が学校において絶対的な存在であるのと同じである。わが国では、UNESCOパリ本部が管轄する国際的なネットワークであるユネスコスクールをESD拠点校に位置づけ、さらに文部科学省内で

もUNESCOを担当する国際統括官が初等中等教育局と組んで、国内の初等中等学校に参加・登録を働きかけた結果、ユネスコスクールへの登録は飛躍的に伸びて、小・中・高校にESDが広まっていく大きな力となった。今回の手引をもって、ESDがさらに飛躍的に広がるとは思えないが、初等中等教育局のお墨付きがあるのは大きい。この手引は分量が40ページと少ないため、あくまでも主要なポイントが明記された指針のようなものではあるが、ESDに取り組んでいく上では、なぜ取り組む必要があるのか、どういうアプローチ、やり方があるのかを知る上では有効である。

この中では、SDGsとの関係にもふれ、目標4に「2030年までにESDなどを通して、すべ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」ことが明記されていることなどが記されている。また、学習指導要領にはESDの視点がどのように盛り込まれているか、ESDによってどういう能力・態度を育むのか、現在の教育課題に対応し、その解決にESDが貢献するのかなど、子どもの教育に関わる学校や教員が知りたいこと、知っておくべきことが簡潔にまとめられている。その中には、「優良事例を手がかりとした、各学校におけるESDの取組に対する指導助言上のポイント」も記載されているが、ここに記載された「何のために何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」「何ができるようになるのか」「どのように取り組むのか」についての指針などは、次期学習指導要領にもつながった内容になっており、すべての教員にとって指針の1つになるものである。

この手引では、「常に振り返りを行い、ESDが単なる体験活動や地域住民の協力を得た活動だけで終わっていないかどうかを十分に確認しながら実践することが求められます」と明記されている。前項で取りあげた2つの実践事例（京山と福田）でも、ESDとして求められるところまで十分踏み込めていたかと問われると、まだまだ不十分である。この手引に書かれていることは、大事な観念のエッセンスにすぎないが、2030年に向けて次期学習指導要領に沿った教育に携わる者は、常に心しておくべき必要がある。

（2）地域学校協働活動の推進²⁷⁾

2015年12月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育

や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」で、地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子どもたちの成長を支え、地域を創生する「地域学校協働活動」を推進すること、そのために新たな体制として「地域学校協働本部」を全国に整備することや、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）のさらなる推進を図るため、制度面・運用面の改善や財政的支援を含めた条件整備などを総合的に講じることが提言されたことや、2016年1月にこの答申などの内容を推進するための具体的な施策と工程表をまとめた『次世代の学校・地域』創生プランが策定されたことを受けて、2017年3月には社会教育法も改正された。

学校と地域の連携・協働の必要性・重要性は、ESDや環境教育においてももっとも重要なポイントとしてあげられている。SDGsにあげられた2030年目標の多くも、学校と地域の連携・協働を必要としている。

また、次期学習指導要領においても、“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すことが示されている。

例えば、次期学習指導要領の重要事項の1つに、情報活用能力に関してプログラミング的思考の育成があるが、実践的な思考力をつけるには、地域社会の中で実際に取り組んで身につけていくことが有効である。プログラミング的思考は、岡山県の新庄村などではデザイン思考として、外部から専門家を講師として招いて子どもたちに対して地域が学習支援しているというケースもある。前項で取りあげた京山の事例でも、初期段階の学校が深く関わり地域と一緒に主体的にESD活動を進めていた時は、こうしたプログラミング的思考やデザイン思考を育成するプログラムが小・中学生に対して行われていた。こうした学びは、地域が主導的に動いただけでは継続性が弱い。学校と地域が共に主体的に参画して、対等に協働して取り組まないと高い成果を出し続けられるかはおぼつかない。それゆえに、文部科学省を中心に進められている地域学校協働活動の推進は、次期学習指導要領などともつなげて、学校と地域で共に有効に取り組むことが、2030年に向けて子どもたちを育成する大事な教

育のあり方の1つと考える。

5. 将来目標に関する考察

次期学習指導要領の策定に向けて、中央教育審議会初等中等教育分科会などでは、2030年の社会と子どもたちの未来についての議論がなされ、その結果として予測できない未来に対応するための力を学校の教育課程においてもしっかり身につけさせていくことが必要との考えに至り、新しい時代と社会に開かれた教育課程を目指していく方向性が示された。2030年に目指す社会については、SDGsによって1つの方向性は「見える化」されているが、数年先も予測できないほどの激動の社会変化の中では、予測できない未来に対応できるだけの「生き抜ける力」が必要であり、その必然性と火急性が、次期学習指導要領の大きな流れ、方向性を示している。これはESDの方向性とまったく同じである。

前項で事例として取りあげた京山地区では、地域として目指す将来目標（どんな地域にしたいか）を定めていて、その達成に向けて地域ぐるみで取り組んでいる²⁴⁾ ²⁵⁾。京山地区の目標は、他の多くの地域にも共通する普遍性が高い内容であるので、将来目標に関する一案として示したい（表1）。学校と地域が連携・協働して「開かれた教育課程」に対応していくためにも、自分たちの地域としてどこにフォーカスを当てていくか、その方向性を示す目標の設定は必要だと考える。その点で、表1に示す将来目標は、抽象的なレベルではあるが、学校と地域で共に向かう方向性を模索していく第1段階のためには良き参考になると考える。

表1 将来目標に関する一案

1	子どもも大人も共に学び合い、社会的課題に協働して取り組む地域
2	地域の絆を強め、伝統文化を伝承し、人と自然が共生する地域
3	言葉や文化の壁を越えて、同じ地域に住む外国人と共生する地域
4	障害者や高齢者も誰もが安心して暮らせる、安全で安心な住み良い地域
5	学んだことを活かせる場をつくることで、学びから持続発展し続ける地域

6. おわりに

ESDでは、「参画する力」「共に生きる力」「つなぐ力」などを身につけることを重視しているが、これらの力をつけるには、学校と家庭を含む地域社会との協働が不可欠である。また、ESDの視点で授業を見直すことは、価値到達型から価値創造型の学びを促進し、主体的で協働的な学習に重きをおくことになる。これからは、学校教育においても社会教育においても、「教える」から「気づかせる」場づくりの重要性がより高まっていくものと考えられる。こうした方向性は、「総合的な学習の時間」の導入など、文部科学省が学習指導要領などで目指してきた「確かな学力」や「生きる力」の流れと合致している。すべての教育者に、次期学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）などを実現することにも有効である、広義の環境教育の流れを受けたESDに、SDGsなども視野に入れて取り組むことを提言したい。もっとも、ESD自体がとても奥の深いものであり、ESD的なことを行えば良いという単純なことでもない。これからの教育が、未来に向かって進化していくならば、ESDを取り入れることは不可欠である。今後は、ESDの評価の視点も深めつつ、次期学習指導要領に対応したESDを学校と地域でどう取り組んでいくことがより効果的かなどを研究し、持続可能な未来に向けて適切な人材の育成に寄与していきたい²⁸⁾ ²⁹⁾。

〈参考文献〉

- 1) 文部科学省：「幼稚園教育要領」（2017）
- 2) 文部科学省：「小学校学習指導要領」（2017）
- 3) 文部科学省：「中学校学習指導要領」（2017）
- 4) 外務省：持続可能な開発のための2030アジェンダ（仮訳）（2015）
- 5) 池田満之：環境教育・環境学習。「岡山の自然と環境問題」（岡山ユネスコ協会 編），大学教育出版（2004）pp. 198-205.
- 6) 池田満之：ESD国連決議までの経緯とESDをめぐる国際的な動向。「自然と人間を結ぶ 四月号 農村文化運動172」，農文協（2004）pp. 43-50.
- 7) 池田満之：持続可能な開発のための教育の10年 -

- 環境教育との関連を踏まえて、「地理 50巻 8月増刊号(通巻601号)」(全国地理教育研究会 編),古今書院(2005) pp. 74-78.
- 8) 池田満之:「持続可能な開発のための教育(ESD)」の構築を目指して。「河川8月号 61巻 第8号(通巻709号)」,日本河川協会(2005) pp. 26-30.
- 9) 池田満之:持続可能な開発のための教育の10年。「リベラシオン・人権研究ふくおか no. 128」,福岡県人権研究所(2007) pp. 15-23.
- 10) ユネスコ加盟50周年記念事業岡山実行委員会:ユネスコ加盟50周年記念事業「みんなで取り組む環境づくりおかやま」報告書(2002)
- 11) 国立国会図書館調査及び立法考査局:調査資料2009-4 持続可能な社会の構築 総合調査報告書(2010)
- 12) 池田満之:ESDとは何か。「持続可能な開発のための教育(ESD)の理論と実践」(西井麻美・藤倉まなみ・大江ひろ子・西井寿里 編著),ミネルヴァ書房(2012) pp. 1-12.
- 13) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議:国連持続可能な開発のための教育の10年(2005~2014年)ジャパンレポート(2014)
- 14) 文部科学省:国連持続可能な開発のための教育(ESD)に関するユネスコ世界会議 フォローアップ会合報告書(2014)
- 15) 池田満之,環境アセスメントセンター西日本事業部:「知ろう!学ぼう!行動しよう! よくわかるESDまんが読本1(第5版)」,岡山市京山地区ESD推進協議会(2016)
- 16) 池田満之:ESD(持続可能な開発のための教育)を子どもとともに。「子ども白書2007」,草土文化(2007) pp. 210-211.
- 17) 池田満之:岡山市京山地区のESDの取り組み。「社教情報 第58号」,全国社会教育委員連合(2008) pp. 8-10.
- 18) 池田満之:地域の環境を点検し,地域の絆の再構築を図る/岡山市京山地区ESD環境プロジェクト。「初等教育資料 5月号(通巻834号)」,東洋館出版社(著作権所有:文部科学省)(2008) pp. 62-63.
- 19) 池田満之:地域発「持続可能な開発のための教育(ESD)」の実践。「文部科学省 国際理解教育実践事例集 中学校・高等学校編」,教育出版(著作権所有:文部科学省)(2008) pp. 167-174.
- 20) 池田満之:岡山市京山地区のESDへの取組。「埼玉教育 第63巻 第4・5号(第724号)」,埼玉県立総合教育センター(2009) pp. 60-61.
- 21) 池田満之:子どもとともに創るESD。「子ども白書2010」,草土文化(2010) pp. 216-217.
- 22) Mitsuyuki Ikeda, Miki Konishi:Promotion of ESD based at Kyoyama Kominkan; in Education for Sustainable Development (ESD) and Kominkan / Community Learning Centre (CLC) (Okayama ESD Promotion Commission, UNESCO Chair at Okayama University) (2013) pp. 172-186.
- 23) 池田満之:岡山市北区京山地区でのESD活動。「教室の窓2012年9月号 vol. 37」,東京書籍(2012) pp. 20-21.
- 24) 岡山市京山地区ESD推進協議会:岡山市京山地区持続可能な地域づくり・人づくり(2017)
- 25) 池田満之:岡山市京山地区における地域総働型のESD活動による地域創生。「ESDの地域創生力 持続可能な社会づくり・人づくり9つの実践」,合同出版(2017) pp. 115-129.
- 26) 文部科学省国際統括官付,日本ユネスコ国内委員会:ESD(持続可能な開発のための教育)推進の手引(初版)(2016)
- 27) 中央教育審議会:「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(2015)
- 28) 池田満之:ESD・環境教育教員研修プログラム。「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]」,国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012) pp. 347-354.
- 29) 岡山大学:ESDの教育効果(評価)に関する調査研究報告書(2016)