

研究動向

ESD 実践の構築と発信に関する研究の動向

—— 地理、歴史、公民を関連させた社会科教育の視点から ——

小野 智 一*

Tomokazu ONO

1. SD（持続可能な開発）の新たなマイルストーン

(1) SDGs 達成を目指す世界と我が国の取り組み

持続可能な開発のための教育の取り組みは2005年の DESD 国際実施計画、我が国については翌年2006年の『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』（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）を策定し2014年の最終年を迎えるに至った。最終年を迎えるに当たり、2年前の2012年の国連持続可能な開発会議では宣言文で2014年以降も ESD を推進する趣旨が盛り込まれ、また前年となる2013年の第37回ユネスコ総会では『持続可能な開発のための教育に関するグローバル・アクション・プログラム（GAP）』が採択されている。これは、DESD のフォローアップであると同時に具体的かつ明確なポスト2015年アジェンダへの貢献となるものとして位置づけられている。

また、2015年9月25日の「持続可能な開発サミット」では、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択され、17のゴール及び169のターゲットを示す、一連の持続可能な開発目標（SDGs）が提示された。SDGsとターゲットは、「各国の置かれたそれぞれの現状、能力、発展段階、政策や優先課題を踏まえつつ、一体のもので分割できないものである」こと、また、「地球規模且つすべての国に対応が求められる性質のものであり、「ターゲットは、地球規模レベルでの目標を踏まえつつ、各国の置かれた状況を念頭に、各国政府が定めるもの」とされている¹⁾。我が国では「持続可能で強靱、そして誰一人取り残さない、経済、社会、環境の統合的向上が実現された未来への先駆者を目指す」というビジョンのもと、8つの優先課題を設定し実施指針が示され、教育施策についても「平和と成長のための学びの戦略」（2015年9月日本国政府）として定められた。

*東京福祉大学

(2) 本稿の構成

SD のミッションはレジーム導入形成期からレジーム拡充期に移行している。一つの転換点を迎えた ESD についての今後を展望する意味で、本稿では対象期間を2014年以降と設定し、近年の ESD 実践について「社会科」という視点から研究動向を報告したい。本稿が取り上げる研究は、学校教育における教科「社会」「地理歴史」「公民」における研究・実践を中心とするが、GAP でも示された5つの優先行動分野に関連した研究も取り上げる。これは、実践の到達点と課題を明確にすることを意図するものである。また、一部研究については実践の継続性についても注目する観点から、2014年以前の研究を取り上げることにする。

2. ESD 理論研究の動向

(1) ESD 理論研究の動向

2014年6月に開催された日本国際理解教育学会第24回大会では「ESDの10年の到達点と今後の方向性」と題した公開シンポジウムが開催されている。同年11月は「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」開催されることから研究実践の到達点を評価するとともにポスト DESD への展望について議論する機会となった。シンポジウム報告では永田佳之「ESD の真髄から日本の実践をとらえ直す—国際的な視座からのアプローチ—」が報告された。永田報告では ESD をめぐる国際的動向および、国際的に見た日本の課題について論点が示された。前者では、ESD の本旨がどちらかと言えば現状維持ではなく変革という性格を帯びていることから、GAP でも優先課題として取り上げられている「変化の担い手」としての教師や若者の育成に重点が置かれていることを指摘している。また、後者では、日本の ESD の特異性として、ボトムアップよりもトップダウンに重点がある組織・学習環境、限定的にとどまる「参画」、評価重視の傾向を指摘し、GAP 推進の上での課題を指摘している。

同シンポジウムでは、及川幸彦「東日本大震災を経験した日本が世界に向けて発信すべき ESD」という報告もなされた。「防災教育に関する実践の動向」として後段でも関連研究を取り上げるが、永田報告でも指摘されているボトムアップの欠如の傾向がある中で、ESD によって育まれた社会基盤が震災時に NPO・NGO 等のボランティア「N 助」として実を結んだ「成功例」についての報告があった²⁰。

また、基礎研究として ESD における「地域」に関係する概念を取り上げた、河本大地「ESD における「地域」とは？—2014年に開かれた「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」の宣言・提言・約束から—」についても紹介したい。河本（2015）は「地域、コミュニティ、地域社会」「市民、自治体、具体的な地名」「日本、政府、国、国際など」「世界、グローバル、地球、地理」に分類し、ESD ミッションがフォーカスするスケールの重点を考察している。ESD に関する宣言では、Local や community といった表現に「地域」の邦訳を多用する傾向から、比較的小さい空間スケールを「地域」としてとらえるが見られる一方で、国家やグローバルといった空間スケールの大きい概念は Local や community といった空間との関連性を指摘する文脈で頻出している。この傾向から ESD 実践としては、空間スケールの比較的小さな「地域」において基盤となる経験を積み、国家やグローバルのようなスケールの世界と関連付けながら社会の見方を学ぶことを志向するとの指摘をしている³⁾。

(2) 社会科教育における ESD 理論研究の動向

社会科教育における ESD 理論研究の傾向を概観するにあたり、ESD 理論研究の進展に大きな貢献をしてきた地理教育分野について取り上げたい。地理教育における ESD の動向については本稿よりも特化した、阪上弘彬（2015a）「地理教育における持続可能な開発のための教育（ESD）の動向」がある⁴⁾。本稿が主に想定している2014年以降の研究動向とは重複する部分も多いため、阪上（2015a）で詳述されていない研究によって地理教育分野における動向をまとめたい。

まず、海外の ESD 理論研究では、ESD の先進的モデルをドイツ ESD 研究に求める事例が、社会科教育に限らず散見される。阪上弘彬（2015b）「ドイツ地理教育における ESD の観点—ルールプラン作成に関わる教育学と地理学の検討から—」では、地理ルールプランに ESD が与えた影響について歴史的背景を考察している。阪上（2015b）は ESD の特性である態度や行動様式の変革や科学的理解の重視の傾向がドイツ地理教育スタンダードに反映されていることから、ドイツの地理教育が ESD に積極的に取り組むことができる基礎になっていたと指摘している⁵⁾。また、阪上は阪上弘彬（2016）「ESD の視点を入れた地理カリキュラム・学習構造と特質—ドイツ・ニーダーザクセン州ギムナジウムを事例に—」において、ESD の視点を入れた地理教育のカリキュラムおよび学習の構造につい

て、繰り返しながらも質の異なる学習を展開する特性について取り上げている。ここでは SD の価値についても繰り返し学ぶことで、SD の価値観自体も批判的に検討し獲得するという ESD の理念に適合的なカリキュラムが構成されている様子を明らかにしている⁶⁶⁾。

ドイツと同じ EU 加盟国の事例研究としては、池俊介（2016）「ポルトガルにおける ESD の展開と地理教育」がある。池（2016）は、ポルトガル国内の教育課題として従来の知識重視の教育から、自発的な追究を志向する教育への変革の過程にあり、現場レベルで従来視点からの変化が見られない状況があることを指摘した上で、カリキュラム及び教科書における ESD の内容取り扱いはあるも実践が伴わない「理論と実践の乖離」の現状を報告している⁶⁷⁾。

ヨーロッパは、国際規範としての EU 条約群および、商業活動に代表される自主規制基準作りによる国家（政府、ガヴァメント）によらない統治（ガヴァナンス）の点で先進的な SD 社会を構築しつつある。ドイツとポルトガルの ESD の展開の格差は、そのまま EU 圏内における経済社会の格差と直結するわけではない。しかし、EU、そしてグローバル社会というコミュニティへの参画という点で、旧来の国家の市民性にとられるような価値の分断状況が、格差の原因に結びつかないか危惧するところである。

また海外理論研究としては、「地理、歴史、公民を関連させた社会科としての ESD 実践の構築と発信に関する研究（2013年4月－2017年3月。科学研究費基盤研究(B)研究代表者：井田仁康）」における成果公開シンポジウムである ESD と地理教育に関する国際シンポジウム「アジアにおける ESD と地理教育」（2014年10月）および「欧米における ESD と地理教育」（2015年11月）では、韓国、シンガポール、台湾、イギリス、フィンランド、アメリカ各国の ESD の取り組みと地理教育についての報告があった⁶⁸⁾。今後もヨーロッパのみならず各国の取り組みについての研究報告は注視する必要があるだろう⁶⁹⁾。SDGs の達成に向けた取り組みとして ESD 理論の深化は今後も追究されるべきであるが、ESD 理論の発信そして共有の側面へも拡充を図るべきであろう。

3. 社会科教育における ESD 実践研究の動向

本節では実践研究を中心とした動向について以下、地理教育および防災・復興教育、文化遺産教育、ESD 浸透のための教師教育実践研究に分類して紹介したい。

(1) 地理教育および防災・復興教育

2014年11月に開催された日本社会科教育学会第64回全国研究大会では「ESDで社会科はどう変わるか?」と題した課題研究発表があった。ここでは、松浦雄典「ESDにおける批判的消費者学習としての社会科授業構成—第5学年単元『自動車から見える世界、そして、自分へ』を例に一」、池下誠「ESDの視点を取り入れた中学校社会科の学習指導の在り方—地理、歴史、公民の三分野制の特性を生かして—」、祐岡武志「ESDの観点を導入した世界史教育内容開発—世界遺産から迫る単元『産業革命とアフリカ』—」、桑原敏典「ESDとしての社会科授業の原理と方法—意思決定のプロセスに着目した社会科授業改革—」が報告された。検討課題としては、①子どもにとって「将来」を予測するとは可能か、可能だとすればどの程度のスパンが設定されるのか、②ESDが求める資質能力は学校段階の違いでそれぞれ何が重視されるのか、③意思決定に必要な事実認識、理解の不足をどう克服すべきかが挙げられた⁽⁴⁰⁾。

2015年11月に開催された日本社会科教育学会第65回全国研究大会では「社会科における復興教育の可能性をさぐる」と題したシンポジウムが開催されている。「持続可能な地域創生」「社会参画」そしてよりよい復興の在り方を考えるための教育としての「復興教育」をキーワードとして議論があった⁽⁴¹⁾。シンポジウム報告は、玉應雅史(2016)「東日本大震災被災地の復興と地域再生の現状と課題」、小田隆史(2016)「復興学習を通じたグローバルシチズン育成に向けて—東日本大震災と持続可能な社会づくり—」、村山良之(2016)「学校防災の自校化を推進するために—学校防災支援と教員養成での取組から—」、中澤健一(2016)「小学校社会科における防災教育の取り組みと課題—宮城県女川町と石巻市における実践を通して—」となっている⁽⁴²⁾。

小田隆史(2016)は、被災地支援の枠組みが「災害」を機に構築・強化されるインターローカルな関係によって支えられた東日本大震災以降の復興プロセスを、「ガバメント(統治)からガバナンス(協治)」へとシフトする姿としてとらえている。災害が単にローカルな現象としてとらえられるのではなくグローバルな共通課題として考える意義をもって受け止められる環境が醸成されたこの時期は、ESDをはじめとする種々の国際政策の転換点でもある。仙台広域圏として2002年のヨハネスブルクサミット参加から数えて10年近くESDについての推進に尽力してきたこの地では、その10年の終盤で起こった災害の中で、前節でも紹介した

「N助」として復興の支援受け皿を形成できた。ESD の取り組みの種は確実に芽吹き根を張ったといえよう。小田隆史（2016）は、この取り組みの中で社会科教育に期待される役割が大きいことを指摘している。

中澤健一（2016）は、震災後に直面した社会科指導の困難性について指摘している。ごみの処理や水道などの今まで身近であったはずの社会問題が、避難所・仮設住宅生活の状況下で身近でなくなるという現状は、従来の社会科指導モデルを大きく揺さぶることであったであろう。子どもたちの心身の状況も特段の配慮を要する中で、宮城県女川町では4月12日の新学期を迎えなければならない。そして、始まった新学期でもすぐに慣れ親しんだ学校から2回学校移転を余儀なくされている。このような状況の中で取り組まれた社会科、総合的な学習の時間における女川町の現状をとらえ将来を展望する学習は、子どもも教師も直接体験からともに知を構築していくという、ESDによって共有されてきた新たな学習モデルを実践してきたといえよう。つまり、欠陥モデルとしての学習者への知の移転という側面以上に、子どもと教師が同じフィールドにおける直接体験から直感的に知を作り出すような解釈論的アプローチや女川復興に向けて道を模索する探究者として実際に行動し問題解決に参画しながら知を獲得していく参加型・対話型アプローチ（批判論的アプローチ）が強調されていたのではないだろうか⁽¹³⁾。

また、同シンポジウムについて取り上げた、日本社会科教育学会（2016）『社会科教育研究』No.128. はシンポジウムのテーマについて特集を組み、志村喬（2016）「被災地での復興に社会科教育は何を担うのか—新潟県中越地震（2004）被災地「山古志」から考える—」、真島聖子（2016）「復興を支える財源としての税の意義と役割—権利と能力を行使する参加意識の醸成—」、小田賢二（2016）「過疎地域における地域創生と復興教育の課題—福島県只見町を事例として—」、中村光則（2016）「高校地理におけるESDの視点を取り入れた防災単元の開発と授業実践—読図を基盤とした地理学習による社会参画をめざして—」の以上4本の論考も収録している⁽¹⁴⁾。

志村（2016）は、「復興」という言葉自体の定義のあいまいさを乗り越え、社会科教育の視座から復興教育を議論するために、帰納的・現地実証主義的な手法を採用している。2004年10月に発生した新潟県中越地震を事例として災害・被災地で実際に起こったこと、復興過程での教育について詳細に振り返りをしている。の中で総合的な教科としての社会科という教科固有の特性が地域社会の「復興

のための」教育において大きな意義をもつことを見出している。災害・被災地において目的とすべき「望ましい社会像」をどう描き、目標とするかは、当事者に委ねられている。志村（2016）は、「望ましい社会像」を皆が合意できる目標として描きだしたうえで、それにかなる社会を構築するという社会的行為が復興であり、そのような社会的行為ができる人間育成の中心的役割を社会科教育が担うものにとらえている。

真島（2016）は租税教育の意義としての「仲間づくり（悲しみの分かち合い）」「自己主体性」「冷静な現状分析と総合的な判断」「民主主義的な意思決定」「基本的人権の尊重」に着目し、復興を支える財源としての税を切り口に社会科としての復興教育の可能性を検討している。そして「公」を支える仲間意識を育てることは、公民的資質の育成を目標とする社会科の使命ともいえることから、復興財源としての税という観点からの復興教育を提案している。租税という概念は、ESDのなかで高まってきたガヴァナンスという面よりもガヴァメントを想像させる概念である。そして、租税は義務としての受身的な強制性を想像させる概念でもある。また同時に、「代表なくして課税なし」であらわされる自らの国家は自らの手で支えようとする積極的な社会参加意識に結びついており、権利的な性質を備えているといえよう。社会のリソースをどこに投入するのか、その決定に関わるという権利意識は租税教育論を構成する原理の一つである。災害からの復興という課題の中で醸成される「どのような形で復興を望むのか」という意識はガヴァメントの枠組みの中では選挙で表明される民意として具体化する。真島（2016）の提案は、税についての権利意識を高めることで、社会科をとおした復興教育の地平を拓こうとするものである。しかし、真島（2016）でも指摘されるように、子どもに語りかける以前に大人の意識としても租税に対する意識は主体性性に欠ける実態がある。所得税収のほとんどが源泉徴収されるような現状で、教師自身の租税意識は、社会科教育としての租税教育が想定通りに機能しうる水準にあるか、まずこのレベルから謙虚に見直す必要があるのではないだろうか¹⁵⁾。

小田賢二（2016）は、激甚災害に指定された平成23年新潟・福島豪雨からの復興を目指す、福島県只見町におけるESD実践としての復興教育を紹介している。只見町における復興教育の課題としては、災害被害のほかにも、少子高齢社会問題と学校の分・廃校化による教育機会の喪失危機、自治体としての存続問題と連関するものである。このような社会問題に対し、町内学校の連携による「只見学」

を推進する ESD 実践はスタートラインに立ったばかりではある。しかし、実践の成果としての「只見愛」をはぐくみ、困難な状況に立ち向かう子どもを育成することができるか、注目に値する取り組みである。

中村 (2016) は、高校地理実践において、危機管理と危険回避に関する内容群を設定し、広島市における地域の防災をテーマとした、防災 ESD として展開した実践を報告している。地理的知識・技能によって災害から身を守れたとしてもその先には、復興の問題が控えている。この復興計画への参加を通して再び地理的知識・技能を発揮するとき、防災・減災といった持続可能性を探索する視点に立つことが期待できる。高校生という立場で地域に参画できることは、コミュニティにとっても人的資源の観点でプラスになる面は多いであろう。高等学校地理ならではの身近な地域の諸課題の学習意義と生徒の問題意識の醸成が図れるか、研究の進展に期待したい。

(2) 文化遺産教育

社会科教育における ESD 実践研究として意欲的な取り組みを発信し続ける文化遺産教育についても紹介しておきたい。2007年に奈良教育大学、奈良市教育委員会、奈良国立博物館の連携によって世界遺産教育研究の推進母体を構成したことに端を発する⁽¹⁶⁾。

大西浩明・中澤静男 (2014) 「春日山原始林を題材とした ESD の実践」では、小学校第5学年の総合的な学習の時間における実践が報告された。歴史学習を経していない学習者に①歴史文化遺産の価値の理解、②当事者意識の涵養、③地域に対する愛着を育むことを主たる検討課題とした実践である⁽¹⁷⁾。

中澤静男・土海稚奈・英優美・二階堂泰樹 (2014) 「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(3)―ESDとしての防災教育―」、中澤静男・竹田隼也・島俊彦 (2015) 「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(4) ―防災教育を通じた ESD―」、後藤田洋介・中澤静男 (2016) 「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(5) ―まちづくりを題材にした ESD―」では、教員養成および大学院課程の教材開発研究実践が紹介されている。これらの実践報告は世界遺産教育と言うよりも防災教育という観点を基調とした実践であるが、中澤静男らの育んできた文化遺産教材化のノウハウをベースにした陸前高田の文化遺産調査を調査する活動と防災教育について調査する活動とを並立させた取り組みとなっ

ている。研究成果としての教材，授業案の提案は防災教育を主眼とするものとなっている。中澤・土海・英・二階堂（2014），中澤・竹田・島（2015）では，中澤らの提唱する持続可能な社会を支える文化モデルと災害復旧事業との関わりについて指導案レベルでの位置づけには至らなかったが，後藤田・中澤（2016）において，まちづくりを題材としたことで防災教育と文化モデルとの接続を指導案レベルで実現するに至った。文化遺産との関連から防災教育をはじめとするESD実践への波及について今後も研究成果に期待したい⁽¹⁸⁾。ここで取り上げた実践はそれぞれ本節別項にて分類した，防災・復興教育および教師教育実践研究とすることもできるが，「文化遺産」の教材化とESD実践の文化モデルとしての独自性確立を目指すモデルとして本節において集約している⁽¹⁹⁾。

(3) ESD浸透のための教師教育実践研究

今後，日本が国際社会においてESDの分野における貢献をしていくためにも教育現場における実践研究の蓄積は欠かせない。また，教育行政組織においてESD担当を配置するなどESDの社会的認知も進んでいるが，教師教育やファカルティ・ディベロップメントの基盤整備も重要な課題と言えよう⁽²⁰⁾。本節は大学と大学附属学校の取り組み，大学院教員養成について紹介したい。

香川大学と香川大学附属坂出中学校，高松中学校においては，C・T授業（collaborated teaching）として大学と大学附属学校との連携に関する基礎的知見を得るとともに，大学教員と大学附属学校教員双方の教授的力量を高めるファカルティ・ディベロップメントの研究実践として取り組んでいる⁽²¹⁾。

伊藤・北岡（2010a）では，サステイナブルツーリズムとしてのまちづくりについて教材化を試みている。屋久島はサステイナブルツーリズムの一形態であるエコツーリズムの成功例と考えられているが，屋久島観光におけるエコツアー参加者は3%に過ぎない。屋久島において，縄文杉に代表される観光資源を大量消費しようとするマス・ツーリズムの傾向は，自然環境の保護と地域振興の両立を目指す中で一つの課題となっている。このテーマで学習に取り組んだのは付属中学校の1年生から3年生までの各学年12～3名で構成された異学年集団であった。彼らのうち3年生は修学旅行として屋久島を訪れており，2年制以下は今後，修学旅行先として屋久島を訪れるという立場であった。学習過程においては，下級生の未習事項について既習の上級生が助言するなど，学習集団としての教師と生

徒という組み合わせ以外の知の構築プロセスが形成されるなど、ESD の理想とする学びの空間が形成されたようである。例えば地形図の読み取りについてみれば、この学習活動が終わった段階で3年生77%が目標達成に至っているなど、異学年交流学習による成果はおおむね肯定的なものであった。生徒たちは屋久島の現状と今後の展望というテーマに対して、修学旅行といういわば消費者の立場で関わることから「一方的な消費」についての問題意識を喚起できた。

伊藤・北岡（2010b）では、「自ら考える滋賀県」および「一善の割り箸から」と題した授業実践を報告している。この実践では、指導過程に大学生および大学院生が参画し次世代のESDリーダーの養成と附属学校教員、大学教員双方のファカルティ・ディベロップメントについても試みられている。伊藤・北岡（2010b）は、研究の成果として①大学と附属学校の教員双方が対等に学びあう関係が構築できたこと、②大学生・大学院生が媒介したことでファカルティ・ディベロップメントが充実したこと、③内容方法両面でのESD授業の開発に関わる基本的知見を得ることができたことをあげている⁽²²⁾。

伊藤・北堀・三野（2012a）では、中国人留学生をゲストティーチャーとして取り組まれた日中関係を主題とした実践報告、「ハッ場ダム建設」の是非を通して東京の未来と果たすべき役割について考える授業の実践報告、イスラーム世界を通して南北問題など地球的課題について考えさせる授業の実践報告という3事例が取り上げられた。この研究のまとめにあたる伊藤・北堀・三野（2012b）では、研究の成果として①附属学校の公開研究会以前の段階での大学教員と附属学校教員の信頼関係構築をあげている。ESDという取り組み自体が、教えるもの教えられるものという一方向的な教授過程よりも協業的な学習過程を志向するものであり、授業の主題としてESDが位置づくことによって授業開発の過程から対等な協業的な取り組みとなったのではないだろうか。他にも、附属学校教員の学会参加を促すことで、教科指導の枠を広げる成果があったことを指摘している。これは、指導者もESDによって成長を遂げることを端的に表す成果であり、より質の高い知の空間を学校教育の場に築くためにも意義あることである。

伊藤・笹本・山城（2013）および、伊藤・川田（2016）は、「物語り」による学びの振り返りを組み込んだ社会科授業の開発を取り上げ、新たな教授理論を現場の教員が共同して築き上げる実践の様子が報告されている。上述してきた取り組みも含め、伊藤らの研究蓄積は関係構築から、協同深化に発展しているといえ

よう。ESD としての教育の取り組みを進める過程で、一授業実践を起点にしてファカルティを含めた基盤整備に結び付けられる可能性を示したこれらの取り組みは、ESD 実践研究に取り組む上で新たな意義を見出すものである⁽²³⁾。

4. SDGs 達成を目指す社会で求められる社会科としての ESD 実践の構築と発信 —結びにかえて—

本稿では、SDGs 達成を目指す社会で求められる ESD 実践の深化を目指す取り組みを研究動向として紹介してきた。

SDGs の目標17項目はミレニアム開発目標 (MDGs) で示された、8つの貧困対策目標を土台としたものである。とりわけ、貧困に関する目標1、不平等に関する目標10、ガヴァナンスに関する目標16は、国連開発計画 (UNDP) の長期的な計画にとって中心目標と考えられている。ここでは、「政府 (国家、ガヴァメント)」だけでは対処しきれない目標の達成に向けて「政府」だけでなく「市場」と「ネットワーク」を駆使して解決しようとする「ガヴァナンス」の思考は一層重視されている。SDGs 推進に向けた体制づくりとそこで役立てる力として、「ガヴァナンス」の思考は構成原理としても技術的概念としても ESD においても重要な学習テーマとなりうる。それは社会科教育においては、「持続可能な開発」「持続可能な社会」「持続可能な開発のための教育」を追求する中で政治やガヴァナンス (統治、枠組み形成) にかかわる市民性を養う教育として求められていくであろう。

本稿では社会科という教科教育の観点からレビューをしているが、学びの空間、機会のデザインという点で ESD 実践の課題は徐々にシフトしてきている印象をもった。一方で、DESD 最終年の前には、総合的な学習の時間の時間数削減や認知的領域面での学力向上が強調されるなど ESD の理念達成と教育ニーズの社会的不一致は顕在化していった。「持続可能な開発のための2030アジェンダ」への貢献を社会科教育が積極的に果たすことを求めるのであれば、総合的な学習の時間の意義を再生させるための取り組みとして、地理、歴史、公民教育を関連させた社会科としての ESD 実践の構築と発信に努めるなど、リアリズムの立場から謙虚に着実に取り組むことも率先して汗を流すべきであろう。

今回、研究動向のレビューという機会を得たことは筆者自身にとっても SDGs 達成に向けた社会的使命を再認識する機会となった。先行研究・実践者の熱意に

学び、今後も研究に取り組んでいく所存である。

註

- (1) United Nations(2015) Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : 邦訳は外務省作成。国連文書A/70/L.1第55パラグラフより
- (2) 中澤静男 (2015) 「日本国際理解教育学会第24回大会公開シンポジウム ESD の10年の到達点と今後の方向性」日本国際理解教育学会『国際理解教育』21号, pp. 83-87.
- (3) 河本大地 「ESDにおける「地域」とは? —2014年に開かれた「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」の宣言・提言・約束から—」『奈良教育大学紀要』64(1), pp. 79-84.
- (4) 阪上弘彬 (2015a) 「地理教育における持続可能な開発のための教育 (ESD) の動向」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第64号, pp. 17-26.
- (5) 阪上弘彬 (2015b) 「ドイツ地理教育における ESD の観点—ルールプラン作成に関わる教育学と地理学の検討から—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.126, pp. 38-48.
- (6) 阪上弘彬 (2016) 「ESD の視点を入れた地理カリキュラム・学習構造と特質—ドイツ・ニーダーザクセン州ギムナジウムを事例に—」E-journal GEO, Vol.11(2), pp. 401-414.
- (7) 池俊介 (2016) 「ポルトガルにおける ESD の展開と地理教育」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第26号, pp. 1-14.
- (8) 井田仁康 (2016) 「「欧米における ESD と地理教育」シンポジウム報告」『筑波大学教育学系論集』40(2), pp. 69-71.
志村喬・井田仁康 (2016) 「「欧米における ESD と地理教育」シンポジウム概要」『新地理』64(1), pp. 19-21.
- (9) 本稿が想定する2014年以降の研究ではないが、永田成文 (2010) 「ESD の視点を導入した地理教育の授業構成—オーストラリア NSW 州中等地理を事例として—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.109, pp. 28-40.では、学年の進行とともに、環境そのものを教育内容とする学習から、環境問題に由来する社会的論争問題の学習に発展する手法を取り入れた地理教育カリキュラムを紹介している。永田 (2010) で紹介されたオーストラリア地理教育の社会的背景について今一步踏み込んで考察するならば、社会制度としての SD 概念の浸透についても押さえておく必要がある。SD 概念自体の社会への浸透を考える際、SD が規範としてどのような地位を確保しているのかは一つの手がかりになるだろう。日本では SD 概念は環境基本法第4条、および循環型社会推進基本法として成文化され、政策立案の原理として機能している実態はある。しかし、SD 概念自体が法的な道具概念として、判断根拠とされている状況とは言い難い。
黒川哲志 (2010) 「オーストラリア環境法と「生態的に持続可能な発展 (ESD)」—コモンセンスとしての ESD および予防原則—」によれば、1990年にオーストラリアで

は「生態的に持続可能な発展 (ESD)」という概念が生み出され、政策文書のみならず法律等によっても内容が具体化され法的な道具概念として発展し、行政過程や判決内容にまで影響を及ぼすに至っているという。つまり、「ESD 原則を考慮に入れていない」開発やその他行為には瑕疵があり効力を有さないとしているのである。「ESD 原則」についての法解釈は実態として SD を実現するという側面よりも、手続的な原則として、行為に付随するかどうか焦点があるとされる。しかし、上述のように SD 概念の社会への浸透とそのような社会への参画を意図した準備教育としてのオーストラリアにおける社会系教科教育として見ることは、今後の各国の ESD 理論を分析する上でも重要な観点となるのではないだろうか。また、この議論は、今後の日本における ESD 実践の構築と発信を議論する上でも特に参考になるとと思われる。

- (10) 池俊介・桑原敏典 (2015) 「課題研究③ESD で社会科はどう変わるか？」『社会科教育研究』, No.124, p. 51.
- (11) 松岡尚敏 (2016) 「社会科における復興教育の可能性をさぐる—シンポジウムの趣旨とまとめ—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 1-9.
- (12) 村山良之 (2016) 「学校防災の自校化を推進するために—学校防災支援と教員養成での取組から—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 10-19.
小田隆史 (2016) 「復興学習を通じたグローバルシチズン育成に向けて—東日本大震災と持続可能な社会づくり—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 20-29.
玉穂雅史 (2016) 「東日本大震災被災地の復興と地域再生の現状と課題」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 30-32.
中澤健一 (2016) 「小学校社会科における防災教育の取り組みと課題—宮城県女川町と石巻市における実践を通して—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 33-41.
- (13) 佐藤真久 (2010) 「ESD における「知の構築」のあり方—「持続可能性」・「開発」・「教育」を橋渡しする開発コミュニケーションに焦点をおいて—, 生方秀紀・神田房行・大森享編著『ESD (持続可能な開発のための教育) をつくる—地域でひらく未来への教育—』 pp. 28-42.
- (14) 志村喬 (2016) 「被災地での復興に社会科教育は何を担うのか—新潟県中越地震 (2004) 被災地「山古志」から考える—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 42-53.
真島聖子 (2016) 「復興を支える財源としての税の意義と役割—権利と能力を行使する参加意識の醸成—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 54-64.
小田賢二 (2016) 「過疎地域における地域創生と復興教育の課題—福島県只見町を事例として—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 65-75.
中村光則 (2016) 「高校地理における ESD の視点を取り入れた防災単元の開発と授業実践—読図を基盤とした地理学習による社会参画をめざして—」『社会科教育研究』日本社会科教育学会, No.128, pp. 76-86.

(15) SD 概念の社会への浸透が進む中で、投資についての価値観も転換しつつある。SDGs 推進本部 (2016)『SDGs 実施指針 (SDGs Implementation Guiding Principles)』http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sdgs/pdf/jisshi_shishin.pdf (2016年12月16日確認) においては、民間企業の中に普及しつつある、環境 (Environment)、社会 (Social)、ガバナンス (Governance) の観点を考慮した投資手法 (ESG 投資) を積極的に後押しすることで、ガバナメントの機能のみでは達成できない SDGs の実現に民間の参画を取り込んでいこうとする方針が示されている。以前は SRI (Socially responsible investment: 社会的責任投資) という投資概念のもと、各企業が社会的責任 (CSR: Corporate Social Responsibility) の状況を考慮して投資を行う活動があり、環境問題や人権問題といった社会的問題解決のプロセスへの企業の投資を促すものとなっていた。企業にとっての SRI のメリットとしては、社会に対する貢献を消費者や投資家にアピールすることによって新たな投資や需要を企業に呼び込むことができる点にある。SRI の発端となったのはキリスト教教会の資産運用の投資先の選定基準であるが、それはキリスト教の教義に反する活動を行う企業への投資を禁じるということからであった。このような投資観念の浸透が進んだ結果、企業は SRI を市場から求められる立場となり、SRI によって持続可能な開発にむけたガバナメントによらない権力の行使であるガバナンスの枠組みに組み込まれていくことになる。

従来の SRI においては企業の投資行動として有効性を見いだせない否定的な見方もあり、SRI としての投資規模も限定的な部分もあった。しかし、SD 概念の浸透は、持続可能な開発を達成することが投資を行う企業にとっても企業価値の向上や収益に結び付くという動機を醸成しつつある。この流れを後押ししたのは国連責任投資原則 (UNPRI: 国連環境計画の金融イニシアティブ) である。法的拘束力のない任意の原則ではあるが日本の投資企業も30社以上が署名しており、事実上の世界的な機関投資家の行動基準となっている。企業の営利活動を持続可能な開発に取り込んでいくガバナンスの一つと言えよう。投資教育も租税教育同様、社会科としての ESD 実践を支える重要な取り組みであり、実践の蓄積が求められる研究分野と言えよう。

- (16) 中澤静男・田淵五十生 (2008)「地域学習としての「世界遺産教育」」『奈良教育大学紀要』第57巻第1号 (人文・社会), pp. 129-140.
- (17) 大西浩明・中澤静男 (2014)「春日山原始林を題材とした ESD の実践」『教育実践開発研究センター研究紀要』(23), pp. 169-174.
- (18) 中澤静男・土海稚奈・英優美・二階堂泰樹 (2014)「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(3) —ESD としての防災教育—」『教育実践開発研究センター研究紀要』(23), pp. 163-168.
- (19) 中澤静男・竹田隼也・島俊彦 (2015)「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(4) —防災教育を通した ESD—」『次世代教員養成センター研究紀要』(1), pp. 279-283.
- 後藤田洋介・中澤静男 (2016)「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(5) —まちづくりを題材にした ESD—」『次世代教員養成センター研究紀要』(2), pp.

このほか、祐岡武志・中澤静男・大西浩明・山方貴順(2016)「世界農業遺産のESD教材開発の視点—世界農業遺産「能登」と「阿蘇」—」『次世代教員養成センター研究紀要』(2), pp.117-126.にて、ESD教材としての可能性を検討したものがある。

- (20) 例えば、広島県では義務教育指導課に幼児教育・ESD担当を配置し、「幼児教育アクションプラン(仮称)」の策定に取り組んでいる。朝日新聞(2016)「国際人材育成に注力」3月20日朝刊、広島1, p.29.
- (21) 伊藤裕康・北岡隆(2010a)「大学教員と附属教員の連携によるESD授業の開発(1)—「世界自然遺産『屋久島』探訪」の授業開発—」『香川大学教育実践総合研究』(21), pp.87-95.
- 伊藤裕康・北岡隆(2010b)「大学教員と附属教員の連携によるESD授業の開発(2)—「滋賀県の調査」, 「一膳の割り箸から」の授業開発—」『香川大学教育実践総合研究』(21), pp.97-106.
- 伊藤裕康・北堀宏・三野健(2012a)「学部教員と附属学校園教員とのC・T授業(Collaborated Teaching)によるESD授業の開発(1)」『香川大学教育実践総合研究』(24), pp.119-131.
- 伊藤裕康・北堀宏・三野健(2012b)「学部教員と附属学校園教員とのC・T授業(Collaborated Teaching)によるESD授業の開発(2)」『香川大学教育実践総合研究』(24), pp.133-144.
- 伊藤裕康・笹本隆志・山城貴彦(2013)「『物語り』を活用した学びの振り返りを組み込んだ社会科授業の開発」『香川大学教育実践総合研究』(26), pp.49-60.
- 伊藤裕康・川田英之(2016)「『物語り』を活用したNIESDの構想」『探究』(27), pp.60-67.
- (22) 大学院生のESDリーダーとしての資質養成に向けた取り組みとして伊藤は授業実践のほかにも社会科副読本の開発を提案しているが、伊藤貴啓・小野晃伸(2014)「教員養成大学における社会科教員としての資質能力の育成と社会科副読本の協同的作成—大学院生による地域教材開発力育成の試み—」『教科開発学論集』第2号, pp.43-54.で報告された取り組みに継承されている。困難性ある取り組みであるが、ESD浸透にあたり研究機関が果たすべき役割として、さらに現職教員の教材開発能力向上の手段として、今後、関心や認知が高まることを期待したい。
- (23) 附属学校園におけるESD実践を取り上げる研究としては、荒川智・田中健次・村野井均・村山朝子・渡部玲二郎・大辻永・郡司春元・西川陽子(2012)「茨城大学教育学部附属学校園におけるサステナビリティー教育の実態調査とESDカレンダーの試作」『茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学, 芸術)』61号, pp.41-54.がある。本稿で取り上げた伊藤らの実践は一教員レベルからの取り組みとしてボトムアップの観点からESD実践の浸透を図る取り組みと見るが、学校の教育活動全体の思想としてESDを位置づけた学校運営の在り方について研究を進めていくことも、ESDを支える基盤整備事業として、国立大学法人の附属学校園が果たしていくべき役割だといえよう。