SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

教育実践を学校・教師改革に繋げる：ESD/SDGsのホールスクール・アプローチ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): ESD/SDGs, 複線系, 持続可能性, 見方・考え方, 実践と制度を繋ぐ キーワード (En): ESD/SDGs, complex-system, sustainability, perspectives & way-of-thinking, connecting practice and system 作成者: 梅澤, 収 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028691

論文

教育実践を学校・教師改革に繋げる
～ESD /SDGs のホールスクール・アプローチ～

梅澤　収
（静岡大学教育学部初等学習開発学教室）

Connecting educational practices for school and teacher systemic transformation : whole-school approach for ESD / SDGs

UMEZAWA Osamu

要旨

ESD /SDGs の改革力と可能性,特にホールスクール・アプローチの視点で「学校の制度（経営）と実践を繋ぐために理論的実践的な考察を行う.学習指導要領と ESD について論じ,こんにちの学校教育の基本的な課題を明らかにし,開始した「モデル開発」プロジェクトを紹介する.次に,教育実践を ESD/SDGs の視点で学校・教師改革にどう繋げるのかを検討するために ESD/SDGs の改革力の意味を 5 点にわたって考察する.さらに,内発的な実践⇔制度の理論を複雑系アプローチで考えること,教師の行動変容をいかに引き出すかを検討する.最後にまとめの提案を行う.

From the perspective of the reforming power and potential of ESD / SDGs, especially the whole school approach, ″We will give a theoretical and practical consideration to connect the school system (management) and practice. After discussing the learning guidance guidelines and ESD, We will clarify the basic issues of school education and introduce the ″model development″ project that has started. Next, we will examine how to connect educational practices to school / teacher reform from the perspective of ESD / SDGs. We will consider the significance of the reforming power of SDGs over five points. In addition, we will consider intrinsic practice ⇔ institutional theory with a complex system approach, and how to bring out teacher behavior change. Finally, we make a summary proposal.

キーワード：ESD/SDGs　複線系 complex-system　持続可能性 sustainability
見方・考え方 perspectives & way-of-thinking
実践と制度を繋ぐ connecting practice and system

学校や大学は,自らを持続可能な開発のための学習と経験の場と見なし,全ての学習と経験の過程をサステナビリティの原則へと方向付けるべきである UNESCO2017(p.53)

はじめに

日本生活科・総合的な学習教育学会の第 30 回（2021 年度）大会は,静岡大学を担当校として対面・オンライン双方によって 2021 年 6 月に開催した.テーマは「持続可能な社会の創り手を育む生活・総合」とし,パネルディスカッションで静岡の優れた実践をもとに深堀りした.静岡大学教育学部はここ 10 年 ESD /SDGs の活動を展開してきたが,とりわけ 2017 年度から 2 年間同学会県支部と共同開催した「ESD 実践研修会」が,ESD の視点で総合的学習の実践を捉え直す貴重な機会となり,ESD と生活・総合の親和性の高さだけでなく,学校の教育課程や学習スタイルの変革可能性に繋がることを実感したことがこのテーマ設定の起点となっている.

本稿では,この実感を理論的に検討しながらこれからの学校・教師の在り方を組み込んだ「大きな枠組み」のもとで,教育実践,とりわけ生活・総合の実践に取組むことを提案したい.ここで,「大きな枠組み」の

基本的考え方とは,ESD/SDGs の改革力と可能性を引き出すこと,すなわちホールスクール・アプローチの視点で「学校の制度（経営）と実践を繋ぐ取組みを行うこと」である.ESD と生活・総合の学習に共通する特徴（特質）は,「複雑系で統合的な概念」だということであり,「ESD と生活・総合の親和性」はここにある.そこで学校の制度（経営）と実践を繋ぐために「複雑系で統合的な概念」で見方・考え方を働かせ「大きな枠組み」を展望し,この枠組みでできることから一歩ずつ実践に取組むことを提案したい.

本稿の構成は以下のように行う.Ⅰで学習指導要領と ESD について論じ,こんにちの学校教育の基本的で根本的な課題を明らかにし,その課題への取組ために今般開始した「モデル開発」プロジェクトを簡潔に紹介する.次に,教育実践を ESD /SDGs の視点で学校・教師改革に繋げるとはどういうことであるのかを検討するが,そのためには,Ⅱで ESD /SDGs の改革力の意味を5点にわたって考察し,Ⅲで「ESD 実践の基盤となる学校組織・カリキュラム改革をどう実践するか」を考察する.ここでは,内発的な実践⇔制度の理論を複雑系アプローチで考えること,教師の行動変容をいかに引き出すかを検討する.最後にⅣでは,ESD と特に生活・総合の持つ意義と実践課題を改めて考察して,Ⅴにまとめの提案を行う.

Ⅰ　学習指導要領と ESD ,そしてモデル開発へ

改訂学習指導要領（小 2020,中 21,高 22 学年進行実施）の前文及び総則では「持続可能な社会の創り手を育む」が盛り込まれたことから,日本の学校教育ではこの視点を組み込んだ教育実践が求められている.中央教育審議会答申（2016.以下中教審）は,「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」とするだけでなく「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[1]」と指摘した意味は大きい.ユネスコ国内委員会（2017）は,「今回の改訂で,持続可能な社会の担い手を創る教育である 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と理解しています.また,ESD の実践で取り組まれてきた学習内容や方法は,新学習指導要領等に示された『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善という改訂の方向性にも資するものであり,地域や外部機関,世界と連携して学際的かつ体系的に構築する ESD の編成プロセスは,『カリキュラムマネジメント』の具体的な実践にもつながる[2]」と記している.

既に 2008 年教育振興基本計画において「持続可能な社会の構築に向けた教育に関する取組の推進」が掲げられ,2008 年版学習指導要領も「持続可能な社会の構築（形成）/実現」は各教科等の内容に盛り込まれていたが,今回は学校教育全体の基盤として位置づけたことが大きな転換点である.ESD 推進拠点として位置づけられているユネスコスクール（世界 182 か国約 11,500 校,日本 1,120 校,2019.11 現在[3]）はそのモデル的役割を果たしてきた.例えば,岩松北小学校:富士市は静岡唯一の公立小学校の加盟校であるが,これからは全学校種全学校が取組む教育課題となった.

社会に開かれた教育課程,カリキュラムマネジメント,主体的・対話的で深い学び等を国レベルが教育政策として提示し,いま令和の日本型の学校教育改革として「個別最適化された学びと協働的な学び」をコンセプトとして提示している.しかし,学校や教師の在り方,学びの在り方の構造転換をどのように行うのか,その条件整備も含めた政策スキームの構築が欠けており,特に ESD を「基盤となる理念」として学校教育の質的変容,特に教育課程と学校時間の新しいデザインを行わなければ,「子どもの学びに火をつける」ことはできない.永田（2017）は,「新しき酒を古き革袋に入れる」という格言（聖書：新しき酒を古い革袋に入れるとどちらも台無しになってしまうという意味）に喩えて,ESD を各教科等に分散させて導入した日本の学校教育の現状を鋭く批判し,新しき酒（ESD 実践）も古き袋（学校の枠組み）も台無しにしているので,「新しい革袋」を創ることを提案している[4].

学校の組織・カリキュラムのモデル開発

「ESD 実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発[5]」に 2020 年度から取組んでいるが,その課題意識は次のとおりである.

学校現場ではこれまでやり方を基本（中心）に学校経営や学級経営やカリキュラム・授業が進行している.そこでは,改訂学習指導要領や国・教育委員会の方針は,これまでと同様に「上からの政策的な取組みの要請」として指示待ち（マニュアル型）の弥縫的な対応（これをリニア型<単線型>対応と呼ぶことにする）がなされるだけで,制度や教育の質を構造的に変えていくものとなっていない.つまり,自分事としてその必要性を捉え,内発的に取組むマインドや協力関係が構築できていない.ESD /SDGs の研究を進めると,この課題を,「変容（transformation）」という概念で捉え,個人と社会が知識・価値観・行動等を共に変容させていく方針を前面に打ち出している（後述）.

しかし,ブラックとも言われる教師の現在業務量と負担（感）の増大に反比例して遣り甲斐（教職の充実感）は減退しているので,理想的な学校像をいくら提案されても身体と心（気持ち・やる気）は付いていかない状況である.今求められているのは,この構造的な学校の状況を抜本的に転換することであり,教員の働き方改革の本丸はこれに正面から取り組むことであ

る.この様に見てくると,ESD のホールスクール・アプローチ（後述）は,「持続可能な学校の創り手を育む教師」への行動変容を可能にする有力な見方・考え方を提供してくれる.

今の学校の構造的な課題・問題を捉えて,学校の教職員が内発的な改革にどのように取組んでいくのかを示す理論的かつ実践的な枠組みが求められている.ESD/SDGｓの教育改革力は国際的にも承認されているのだが,学校・教師がそれを「なるほどそれいいね.わくわくする」と実感し取組もうとする感覚（人間に本来的に備わっている能力）が枯渇し働かなくなっている（機能していない）ので,それを回復し活性化する必要がある[6].そのような学校の構造的な活力枯渇状況で,新しい教員研修の改善をいくら企画し提供してもほとんど効果はないであろう.要するに,「これはいいぞ,これならやってみたい」という制度システムと実践的手法の枠組みをデザイン（設定）し,そこに軸を置いた実践を行っていかない限り,学校・教師の内発的な取組みは活性化しない.子どもたちの学びについてあれこれと改善策を提示しているが,まずはこちらが先である.このような課題意識から,学校現場で内発的,実践的に構造転換できる枠組み構築に挑戦しているのが,取組み中のモデル開発プロジェクト[7]である.

Ⅱ　ESD /SDGｓの改革力

ESD /SDGｓのエッセンス

ESD/SDGｓの理解を深めるために,ESD は統合概念であることの意味を,図１と２で確認したい.図１は○○教育と ESD の関係を図示している[8]が,「○○教育」が国・地方の政策・施策としてこの間矢継ぎ早に学校に提示され,学校の多忙化の一因となってきた.ESD もその一つではないのかという声も現場で聞くが,ESD は○○教育の共通基盤となる見方・考え方であり,学校現場で共通基盤の理解と構築ができれば,あとは○○教育は有機的に関連付けてデザインし実践することができる.

日本ユネスコ国内委員会（ユネスコ活動に関する法律に基づき設置.文部科学省事務局担当）は,「ESD は持続可能な社会の創り手を育む教育」であると,次のように説明し,図２を示している[9].

> 今,世界には気候変動,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様々な問題があります.ESD とは,これらの現代社会の問題を自らの問題として主体的に捉え,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,身近なところから取り組む（think globally, act locally）ことで,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,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・教育活動です[10].（下線筆者,以下同じ）

「解説」は,ESD は,①現代社会の問題を自らの問題として主体的に捉えること,②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,持続可能な社会を実現することの２点をめざす学習・教育活動であるとする.図 2 を見ると,ESD の基本的な考え方は,「環境・経済・社会の統合的な発展」のために「知識・価値観・行動等」が変容していく学びであると捉える.つまり,「環境・経済・社会の統合的な発展」に繋がる「知識・価値観・行動等」変容を可能とする学びを子どもたちが経験し身に付けていくことである.

図1　○○教育とESD

ESD-J:ESDレポート第9号(2007) p.3

図2:ESDの統合性

ユネスコ国内委員会:持続可能な開発のための教育
https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm

そのことを,学校・教師から見れば,「ESD の考え方のエッセンス」の学習デザインをどのように行い,どのように実践していくのかが課題となる.これをメインテーマにしたとき,「変容のための学び」の教育学や学習理論・方法論が必要となる.また,実践的には,そのような学びを実現していくための学校づくり（学習目標や学習・教育のカリキュラム・方法,学校・学級づくり等）について総合的に(ホリスティックに)議論し共通理解していくことが必要となる.その意味では,図 2 はこれからの学校教育の「共通基盤」を形づくるための基本となる概念図である.

ESD　for 2030(SDGs)：教育が実現の鍵

1980 年代から国際的に地球環境問題や環境と開発の両立問題（持続可能な開発）が課題となり,1992 年地球サミットで「教育の重要性」が確認された.2002 年ヨハネスブルグサミットで日本政府および NGO が「持続可能な開発のための教育」（ESD ）を提唱し,同年 12 月国連総会で 2005 年から 2014 年の 10 年間を「国連持続可能な開発のための教育の 10 年(UNDESD ,国連 ESD の 10 年)」とする決議案が採択され,ユネスコが主導機関に指名された.また,10 年間の DESD の後継として「グローバル・アクション・プログラム（GAP：2015-2019）」の取組みが行われてきた[11].

ESD の以上の流れの中で 2015 年以降には「持続可能な開発目標（SDGｓ）」の国際動向が加わり,これと教育及び ESD の関係が問われることになった.2015 年

9 月国連「持続可能な開発サミット」において「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」が採択され,「誰一人取り残さない社会の実現」を目指し,SDGs の１７目標と 169 ターゲットを 193 ヵ国が 2016 年-2030 年間で達成をめざす枠組みを提示した[12].

日本の中央政府と自治体の政策的/政治的文脈,また経済界においてもいまや SDGs 推進に舵を切っており,社会全体の文脈の中で,自治体の学校改革,そして大学の教育改革は,SDG s をどのように組み入れて制度デザインし,実践的に取り組んでいくのかが問われている.

UNESCO の SDGs の議論プロセスにおいて,ESD と教育の関係が次のように整理された（図 3 と表 1 を参照のこと）[13].

①「質の高い教育」は,17SDGs の第 4 標に位置づく.（本文）すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し,生涯学習の機会を促進する）

②ESD は,第 4 目標のターゲット 4.7 に位置づく.（本文）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・シチズンシップ,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.

③ESD for 2030 のビジョンは,「ESD 強化と 17 の SDGs 達成を通じ,より公正で持続可能な世界を構築する」ことである.「戦略的目的」は次になる.

ESD は,質の高い教育の重要な要素であり,かつ a）個人の変容,b）社会の変容,c）技術進歩に特に注意しながら 17 全 SDG s を実現する主要な手段(key enabler)である(表 1 参考).

要約すれば,持続可能な社会の創り手を育成する ESD は,「（１７の SDGs すべての）課題解決の key enabler」(成功への鍵)であり,「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」ことをめざすものである[14].

さて,ESD for 2030(SDGs)の「ロードマップ」（具体的行動枠組み）は,5 優先行動分野を提示した[15].

1. 政策の推進
2. 学習環境の変容
3. 教育者の能力構築
4. ユースのエンパワーメントと動員
5. 地域レベルでの活動の促進

さらに 6 つの重点実施領域として,

1. 各国政策実施（Country Initiative）
2. パートナーシップとコラボレーション
3. 行動を促す普及活動
4. エビデンスベースの進捗レビュー
5. 資源の活用
6. 進捗モニタリング（表 1 参照）

このうち,参加国の４つの活動うち,「②学習環境：機関包括型アプローチ（whole-institution approach）の推進」を深堀していく.というのは,このアプローチで全体構図を視野に入れた取組みが実践できるからである.

表 1 SDGs 達成に向けた 持続可能な開発のための教育：ESD for 2030
GAP（2015-2019）→→ ESD for 2030（2020-2030）

【ビジョン】 ESD 強化と 17 の SDGs 達成を通じ、より公正で持続可能な世界を構築
【戦略的目的】
ESD は、質の高い教育の重要な要素であり、a）個人の変容、b）社会の変容、c）技術進歩に特に留意して 17 の SDGs を実現する主要手段(key enabler)である
【優先行動分野】 2.学習環境の変容 3.教育者の能力育成（キャパビル） 4.若者のエンパワーメント 5. ローカルレベルの活動の促進
【ターゲットグループ】
・政策立案者 ・機関リーダー ・学習者 ・親 ・教育者 ・若者 ・コミュニティ
【参加国の活動】国レベルのマルチ・ステークホルダー構想（initiative）
①政策推進：教育と持続可能な開発をグローバル・地域・国家の視点で ESD に統合
②学習環境：機関包括型アプローチ（whole-institution approach）の推進
③教育者：能力育成（capacity development）の機会の提供
④若者：若者参加の機会の提供
⑤コミュニティ：全優先行動分野の結節点プラットホーム（' nodal ' platform）としての地方コミュニティのエンパワーメント
【ユネスコの支援】
①国レベルの ESD マルチ・ステークホルダーの構想：規範的指針と国レベルの支援
②パートナーの包摂的なネットワーク：会合と交流の正式なプラットホームの提供
③モニタリングと評価：SDG ターゲット 4.7 に関連している、５つの優先行動分野及び実施プログラムの成果の観測（モニター）
④活動のためのコミュニケーション：SDGs と教育の役割を啓発するプログラムの開発
⑤証拠に基づいた実装とリソースの動員：ESD 実装の支援のため、新しい問題・トレンド（issues &trends）の観測、リソース動員を行う
出典：Road Map(2020) p.50 梅澤訳

whole-institution（機関包括型）アプローチ

ESD が,個人と社会の変容をめざすことで,SDGs の実現をめざす学習・教育活動であるとすれば,学校教育（その他の教育領域もあるが）においてそのような学びをどのようにすすめるのか,またそのための条件整備をどう行うのかは根本的な問題である.この課題に対して提起されているのが「whole-institution(機関包括型)アプローチ」である.

日本ユネスコ国内委員会が発行している「手引き再改訂版(2021)」では,「学校全体として ESD に取り組むことを,ユネスコは,『ホールスクール・アプローチ：Whole School Approach』と呼んでいます.これは,学校教育での ESD の学びの環境を整え,実践の質の向上と,取組の持続発展を図るためにはとても重要な視点です」と指摘し,３つのポイントと４つの展開・方法と効果を次のようにあげている[16].

【ポイント】
① 体系的な ESD プログラムの開発と実践
② 校内体制と地域や関係機関との連携の構築
③ 管理職のリーダーシップと学校経営

【展開と効果】
① 教育課程全体で取り組む ESD
② 各学年が連携して体系的に取り組む ESD
③ 校内環境や学びの環境を変革する ESD

④ 学校を越えて取り組む ESD

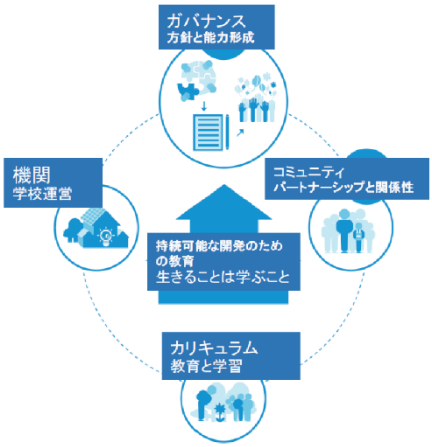
この整理をふまえ,取組み中のプロジェクトでは,次のような課題設定を行った.学校教育の現場では ESD を総論的に肯定するものの,子どもや学校・教師の変容をもたらす「ホリスティック（全体的・総合的）な学校改革」につなげる「鍵的概念」としてESD の教育改革力が活かされていないこと,またどのように実践していくかの道筋・戦略のイメージがないために,実践に踏み出せない学校・教師が多いことを実感してきたので,その課題に応える「理論と実践の枠組み」を,学校経営,カリキュラム・授業マネジメント,教員の育成・支援の 3 つの観点で学校現場から学んで構築し,「ESD と総合的な学校改革のための理論と実践の枠組み」を提示したいと考えた.

UNESCO の資料によって,機関包括型アプローチの全体図（図 4）を確認したい[17].「持続可能な開発のための教育」は「生きることは学ぶこと」であると標記し,これまでのUNESCOの学習権宣言（1985 年）や生涯（教育）学習の考え方を中心に置き[18],周辺に次の 4 項目を配置している（図 4 参考）.

①「ガバナンス：方針と能力形成」
②「機関：学校運営」
③「カリキュラム：教育と学習」
④「コミュニティ：パートナーシップと関係性」

これらの結節点（nodal point）の質的な改善と相互の関係構築を位置づけた全体図となっており,改革のイメージ図として非常に参考となる.

図4：機関包括型アプローチ（UNESCO 2014a: 89）

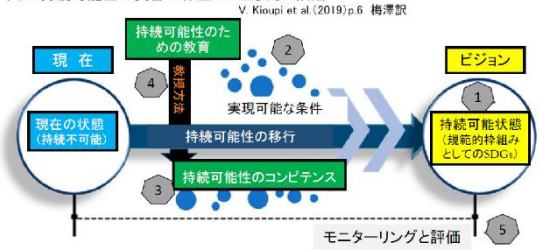


変容の枠組みと主要な 5 段階

機関包括型アプローチのESD の取組み全体の枠組みとして参考になるのが,V.Kioupi ら（2019）「持続可能性の変容の枠組みと主要な 5 段階」である[19].

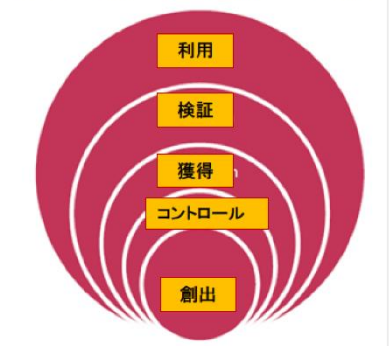
①ビジョン「持続可能状態（規範的枠組みとしての SDGs）」を設定すること,
②そのための実現可能な条件を考察し確保すること,持続可能性のための教育を行うために
③持続可能性のコンピテンス（資質・能力）,
④教授方法を創発し実践すること
⑤モニタリングと評価となっており,全体を俯瞰し自己調整して取組みを行う際の枠組みとなる[20].システム思考や複線型の考え方は,これらを総合した枠組みを構築し,実践し検証することが基本となる.

図5：持続可能性の変容の枠組みと主要な5段階
V. Kioupi et al.(2019)p.6 梅澤訳



ここで付言したいのは,この一連の取り組みは,知の再構築,すなわち「知の創発（emergence）」に関係していることである.幼児教育から高等教育（ターシャリー教育）までの全ての段階,及びノンフォーマル教育に至るまで,「知の創発」を可能とする制度改革が求められている.また,この視点からもこんにちの学校教育改革において俎上に上っている文理融合や STEAM 教育の方向性は重要である.UNESCO（2015）は,知識の創出・コントロール・獲得・検証・利用を「グローバル共有材（common good）」として捉えることを提案している（図 4）[21].

図6:知識の創出・コントロール・獲得・検証・利用
グローバル共有材(common good)としての知識



UNESCO 2015 p.75

持続可能性（sustainability）の 4 つのレベル

以上のような学習・教育活動を学校教育でどのように行うのかが課題となってくるが,ここで持続可能性の 4 つのレベルを紹介したい（S.Sterling,曽我 2013 参照）.S.Sterling は,持続可能性の移行のレベルを,

①レベル１：非常に弱い（weak）
②レベル２：弱い
③レベル３：強い(strong)
④レベル４：非常に強い
に分類している[22]が，前述「解説」が指摘する（＊B）が求めているのは，レベル 4「再構築又は再設計」「全体的な統合」「持続可能な教育」であることは明白であろう．

表2. ESD/SDGsの4つのレベル　S.Sterling (2003) p.283 梅澤訳 *曽我(2013) p.110参照

持続可能性の移行	応　答	持続可能性の状態	教育の状態
1非常に弱い Very weak	否定拒否又は最低限 Denial, rejection or minimum	変化なし（名ばかり） No change (or token)	変化なし（又は名ばかり） No change (or token)
2弱い Weak	追加 'Bolt-on'	'うわべだけの改革 Cosmetic reform	持続可能性についての教育 Education *about* Sustainability
3強い Strong	組込み 'Build-in'	真剣な緑化運動 Serious greening	持続可能性のための教育 Education *for* Sustainability
4非常に強い Very strong	再構築又は再設計 Rebuild or redesign	全体的な統合へ Wholly integrative	持続可能な教育 Sustainable education

しかし付言しておくが，レベル１から３までの取組みがダメ（意味がない）ということではなく，当然に入口（きっかけ）としては必要である．このような 4 レベルのパースペクティブ（視座・見通し）に位置づけて実践することが重要だということであり，レベル 4 までの道筋を考えたり，助言すること，そして第 4 レベルを参考に実践と評価を問う必要がある．

Ⅲ ESD 実践の基盤となる学校組織・カリキュラム改革をどう実践するか

ESD の改革力と可能性，そしてホールスクール・アプローチのポイントと展開が重要であることは多くの教員や学校関係者にも論理上理解できるだろうが，実際に日頃の学校現場でそのような取組みが円滑に展開していくかというと，事はそれほど単純ではない．

令和の日本型学校教育改革が始まっているが，機関包括型アプローチの視点は，現在の学校の構造的な変革，そして教師の日常業務（学校経営・学級経営・カリキュラム/授業）を問い直し，教員研修や教員養成の構造転換を行うことを求めている．それは，個々の課題に取組む場合には他課題との整合性・調整が必要になる．つまり，全体の問題構造や着眼点を共通理解しながら個々の課題を協働分担していく枠組みが必要だし，その実践に踏み出す必要がある．

そこで，「ESD 実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」をテーマにしたプロジェクト（ユネスコ活動費補助金）では，「教師が内発的・創造的に実践・活動を行い，その成果を学校改革とシステム転換に繋げる」という理論的枠組みのもとで，２つ（のち３つ）の自治体の学校改革を支援し，調査・検証を行い，その成果を行うことを目的としている．

事例自治体は次の３つである．

①南砺市（富山県）は，SDGs 未来都市であり，教育長のリーダーシップで，地域全校の義務教育学校の方針を掲げながら，夏休みを短縮して平日日課を緩やかにする取組み，チーム学級担任制等に取組んでいる．

②川根本町（静岡県）は，過疎化の進行する状況下において幼保小中高一貫の教育改革と持続可能なコミュニティ活性化を両立させるために，ロジックモデルの手法を用いて制度デザインを行い実施している．

③大熊町（福島県・現在教育委員会は会津若松市に出張所と学校を置く）は，帰還困難地の解除後に新しい学校の考え方で開講することを計画している．プロジェクトは，これら自治体の教育改革の支援を行ないながら，ESD 実践の基盤となるホリスティックな公立学校改革の理論的な枠組みを構築しようと考えている[23]．

②内発的な実践⇔制度の理論：複雑系アプローチ

ホールスクール・アプローチは，学習・教育活動の変革だけでなく，学校と教師のこれまでの在り方（日常・やり方）を問い直し（再方向付け：re-orientation という）を行いながら，ESD レベル 4「再構築又は再設計」「全体的な統合」「持続可能な教育」をめざす枠組みを構築し実現するために，学校で実践的な一歩を踏み出すことを求めている．

そのための「見方・考え方」を働かせてみることが出発点であると考える．既に「教科等の見方・考え方を働かせる」ことは学習指導要領に盛り込まれているが，「学校」「学校・学級経営」「教師の指導」「カリキュラム」「時間割」「授業方法」などの基本カテゴリーの「見方・考え方」を働かせること，つまり問い直し（発想の転換）の必要性である．一般に「ものの見方・考え方のデザイン」とそれを具体化する「活動（実践）のデザイン」があり，前者が豊かに可能となった時に後者も魅力的なものとなる．

第 2 に，教師の学習-実践の枠組みを「リニア（単線）系」から「複雑系」（非単線系，あるいは複線系）に切り替えていくことであろう．ESD や「総合」の特徴は，その統合性にあるのであり，問題の複雑性を保持しつつ多面的に捉え，どのように対応し調整していくのかを考えることを特質としている．物事は複雑に絡まっており，その複雑性を保持した学び（学びの連環）を ESD は求めているのである．

表 3 は K. J. Storm らの「複雑系の教師の学習-実践のフレームワーク（枠組）」について，これまでの「リニア（liniar 単線系）」とこれからの「複雑系（complex system：複線系とも言われる）」を対比しながら，教師の学習-実践の枠組みを整理したものである[24]．

表3. 複雑系（complex）教師の学習-実践のフレームワーク（枠組）

シフト（転換）	教師の学習-実践の意味
①二元論から内在へ	•学習と教授実践（teaching practice）が絡み合っているプロセス •このプロセスは、複数の人間・人間でないもの・無形要素の接続と相互作用
②個人から多様性へ	•教授活動（teaching activities）は個人ではなく広い多様な諸要因と共に/間で活発に交渉する高度な媒介活動 •教師自身が多様性の一つであり、彼の学習もその一部
③自律から集合へ	•集合全体が教授活動の産出に貢献 •エージェンシーは均一でなく、多様性の間で集合的に設定・配分される
④人間中心から人間-andへ	•教授は、人間アクターと人間でないもの/物質的で散文的な諸要因で創られる
⑤中立と普遍から政治的・状況的へ	•教授の諸要因は中立でない。特定の政治的状況、文化的・歴史的・物質的諸条件とパワーの流れに関連し、ミクロ政治的な相互作用に注目する必要がある
⑥在ることから成る（差異化）へ	•教授と学習は重要かつ継続的な過程、異なる諸要素が教授集合体の構成物として入り、集合体の他要素と関係し発展/変容するので絶えず変化する •教授は創発的な現象「なることで」であり教授-集合体のその時点の協働的な産物 •教師の職能成長は非線形の活動。安定軌道でなく一連の「なること」で生じる。教師自身のその時点の実現、学習実例、and/or広範に進行する過程で「異なるものになる」入口として生じる、そのような「実践イベント（活動）」
⑦同一性から差異性へ	•教授は異質な諸要素の協働活動で生まれる集合的産物。学習-実践実例は必然的にハイブリッド（異種混交） •教師の学習-実践の以上の支配的な特徴は「差異を創り出すこと」

K.J.Strom and K.M.Viesca(2020)p.8　梅澤訳[1]

プロジェクト初発の発想は，「ホリスティックでシステム思考の考え方で学校組織・カリキュラムの開発に取組むこと」「ESD /SDGs にはホリスティックに学校を改革していく可能性（潜在力）があること」を指摘し，それを発揮（発現）させる理論的・実践的な枠組みの必要性に思い至った．プロジェクトは，「学校・教師が日常業務の遂行を超えて，内発的（主体的）かつ創造的に実践・活動を行い，その成果等が蓄積され結果として学校改革とシステム転換に繋げる」という問題設定を行ったが，教師だけでなく，大学教員の知の在り方としても，ものの見方・考え方をこのように複雑系でみていくことが，「変容の鍵」であると言える．

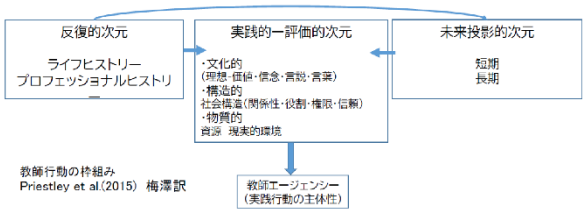
③教師はどうすれば行動変容するか

図 3（ESD と SDGs の関係）を改めて見ると，SDGs の 17 にカテゴライズされた個別目標を学ぶ視点だけでなく，それぞれの目標が見えない線ではあるが複雑に絡み合っていることを学びの中で具体的に見出し実感することによって，個人（子ども）の知識・価値観・行動等の変容がもたらされる可能性が高まっていく．それは，子どもたちが「ESD のエッセンス（変容のための知識・価値観・行動等）」の学びを経験し，課題を自分事として設定し，問い続けていくという長期的なプロセスを見通した，本来的な人間育成の教育でなければならない．学校も教師もそのような教育を実現するための「変容のための知識・価値観・行動等」が求められているのである．

では，教師の行動変容，とりわけ教育実践の変容はどうしたら可能となるのか．ここでは，Priestley et al.(2015)のモデル（図 6）[25]とそれを精緻化した Leijen et al.(2019)もモデル（図７）[26]を紹介しながら考察を行いたい．

Priestley モデルは，現在の教育実践について，直接の「実践的・評価的次元」（③）に位置づけるだけでなく，過去の人生・教職キャリアの足跡を「反復的次元」（①）として，また将来の短期と長期の人生・教職キャリアの見通しを「未来投影的次元」（②）とし

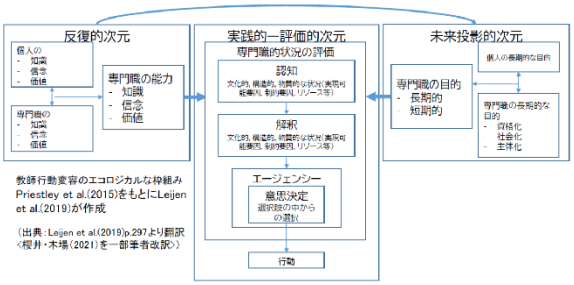
図7：エコロジカル教師の実践行動の枠組み



教師行動の枠組み
Priestley et al.(2015)　梅澤訳

て位置付けるモデルである．「実践的・評価的次元」で教師が直接に主体性を発揮するには，①反復的次元と②未来投影的次元を視野に入れて③を相対化する必要があるとする．学校現場では，③の次元の（当面の）改善がもっぱら（あるいは主な課題）であり，しかも不満や不安はあっても前例主義と日常業務（ルーティーン）を「こなす（だけの）」行動が学校現場で覆っている．①と②を入れると選択肢も広がり，「いい発想や知恵も出てくる」という考え方である．つまり，教師の実践についての見方・考え方を豊かに変えていく（行動変容へ舵を切る）ための枠組みとして捉えることができので，このモデルを 「教師の行動変容の枠組み」として捉えたい．

図8：エコロジカル・教師エージェンシー（ETA）モデル



教師行動変容のエコロジカルな枠組み
Priestley et al.(2015)をもとにLeijen et al.(2019)が作成

（出典：Leijen et al.(2019)p.297より翻訳
<樫井・木場(2021)を一部筆者改訳>）

Leijen モデル（図７）は，Priestley モデルを精緻化し，教師が①②③の総体を集約し，③の次元において認知-解釈-意思決定のプロセスの中で選択肢の中から選択するという「意思決定」を行うことで，エイジェンシーとしての教師が活性化するという枠組みである．教師が①と②の次元を視野に入れ，③の次元で認知-解釈-意思決定のプロセスにおいて，見方・考え方を豊かに働かせ，活動・実践の可能な選択肢（のデザイン）を見出すことが，教師の内発性に内発性に火をつけることができ，結果として「行動変容に繋がる」と捉えている．

プロジェクトは「教師が内発的・創造的に実践・活動を行い，その成果を学校改革とシステム転換に繋げる」という理論的枠組みを採用しているが，「教師の実践行動の変容モデル」を参考にして，学校現場で具体的に検証してみることでその有効性や課題を明らかにしたいと考えている．ただし，コロナの影響や研究倫理関係の対応があり，教師への聞き取り調査をどう実

施するかが課題となっている.

Ⅳ　ESD と生活・総合の持つ意義と実践課題

この様にみてくると　ESD のホールスクール・アプローチは,「持続可能な学校の創り手を育む教師」への行動変容を求めていると言えよう.子どもの学びを変えるということは,学校と教師の在り方を「再方向づけ」して,構造的に転換していく実践を必須としている.

「ESD と生活・総合の親和性」についてその意味を改めて考えて,いまの学校の知の在り方を検討してみよう.生活科は学習指導要領 1989 年版で小学校１・２学年に週 3 時間導入されたものである.総合的な学習の時間は,「横断的・総合的な学習や児童（生徒）の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動」として, 1998 年版で週 3 時間導入されたが 2008 年版で週 2 時間となった.いずれも学校の学びが教科別にかつ時間割で分割されている状況を改革するために,小学校低学年では既成教科の枠と超えた「生活科」（生活体験を豊かにする学び）を設けたのであり,総合的な学習の時間は,教科の枠を超えて,横断的・総合的に学ぶこと,及び興味・関心等に基づいて学ぶことをめざしたものである.つまり,生活・総合は,子ども主体の学びを基本軸にして子どもが体験や知の総合化を行うために設定されたものである.「ワーキンググループ」（2016）は,次のように総合の意義を記している[27].

①探究の過程において,各教科等の見方・考え方を総合的（・統合的）に活用し,広範（かつ複雑）な事象を多様な角度から俯瞰して捉え,実社会や実生活の（複雑な）文脈や自己の（在り方）生き方と関連付けて問い続けることにある.

②総合的な学習の時間において各教科等の特質に応じて育まれた「見方・考え方」を総合的に活用して探究的な学習を行うことにより,各教科等の「見方・考え方」と総合的な学習の時間の「見方・考え方」が相互に関連し合いながら確かなものになっていく.

このような教科と総合の関係構造は理解できるが,現在の学校システムにおける教育課程＝「教科課程と教科外活動」のいびつな構造が視野に入っていない[28].さらに,「教科横断的学習」という考え方は教科別とその構成原理を前提にしているが,ESD 的な考え方では,子どもの問いや学びたいことを軸（これを中心に据え）にして,複雑性の解明（問題の複雑性についての理解と必要な価値観・行動の変容等）をするために教科内容・構成を組み込ませていくアプローチであり,全く逆の捉え方になる.また,仮にこの趣旨どおりの実践が行われるとしても,学校カリキュラムと時間割は教科中心に組まれおり,生活科は 1 割強（11%:3/27）,総合７%弱（6.8%:２/２９）の時間数しかない状態では,質的な学びの転換には繋がらない.

さて,2021 年 7 月に導入来年度施行の「授業時数特例校制度」は,申請認可により「学年ごとの各教科等の授業時数の１割を上限として…教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成や探究的な学習活動の充実に資する教育課程編成」を行うことができる制度である[29].ESD のホールスクール・アプローチからすれば,まずは「教科課程と教科外活動」のいびつな構造改革と位置関係の逆転を政策枠組みとして行うことであるが,教育課程法制上では現行学習指導要領では「教科」の時間枠を変更することはできないので,この制度を活用して学校において「社会に開かれた教育課程」の観点から統合的な教育実践を工夫していくことは期待できる.その際には,本稿の考え方を参照して,内発的な創発型カリキュラム改革と学校の組織・経営の改革をセットで取組んでほしい.

おわりに

先の永田の見解をさらに進めるならば,武田（1967）の「接ぎ木」による土着化という選択肢が興味深い[30].「古い皮袋にもられた酒はその中にひめられた醗酵素のゆえに,いつの間にか新しい酒に変わっており,しかも,新しい酒は皮袋を破ることなく,皮袋をもやがて新しい皮袋にと変容してゆく.そこには,日本文化に対する新しい価値の接ぎ木型土着方法のみごとな例がみられると言えるのではなかろうか」.

ESD 実践の可能性として,こちらの方向性を考えることができよう.プロジェクトのモデル開発はこちらの方向で,すなわち制度⇔実践の回路,つまり,教師の内発的な活動（実践）を基軸に据えて,教師（個人の変容）と「制度」（全体の変容）の双方を可能とする基盤構築（複線系のデザイン思考）の枠組みをめざしていると言えよう[31].生活・総合のこれまでの実践の中には優れた実践例も出てきているが,「制度と実践を連関させて学校を改革していく動き」には必ずしも繋がっていない.しかし,以上の枠組みで「接ぎ木的に土着化する実践を行うこと」（「再方向づけする」といってもよい）で日本型学校教育は世界的モデルとなることも可能であろう.

ここで参考となるのが,情報学の研究成果から学んだ,複線系の経営学の知見である.牧野（2002）の複雑系の「自己組織化論」の中で「装置」と「行為空間」のダイナミックな 2 重構造の枠組みを提示している.「装置」は「組織構造・制度・組織文化といったような全体機能レベルからみた“結果”としての情報空間」,「相互行為空間」は「個の相互作用・集合レベルからみた“進行形”の情報空間」と捉え,後者が実際の「“個”を介してつながっている」構図を提起している[32].教師の内発的実践によって制度と実践を連環させて学校を変革していく「モデル開発」の構想は,

この理論をその基礎理論として位置付けることができる．また，OECD の教師エージェンシーや生徒エージェンシーのコンセプトも，この理論を基礎に置いたときに行動変容をもたらす理論として理解できると考える[33]．

最後に，本稿の冒頭のフレーズを吟味して次のようなフレーズでまとめる．

多様な関係者（ステークホルダー）と共に，変容的な学校づくりと教育実践についてグローバリーに考え，地域から一歩ずつ行動すること．

Think globally, Act locally to transform the school and the teacher practice,

step by step with multi-stakeholders

文献一覧

・中央教育審議会（2016）次期学習指導要領等の改善及び必要な方策等について
・中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して
・ESD-J（持続可能な開発のための教育推進会議）（2007）ESD シナリオづくりプロジェクト
・江澤誠（2007）Sustainable Development の訳語についての考察　環境科学会誌 20 巻 6 号 pp. 485-492
・深谷潤（2014）内村鑑三の「武士道に接ぎ木されたキリスト教」に関する間文化哲学における一考察　西南学院大学人間科学論集 10-1 pp.23-39
・後藤田洋介・中澤静男（2016）「持続可能な社会づくり」の構成概念と ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度に関する一考察　奈良教育大学紀要 第 65 巻第1号 pp.169-181
・本図愛実編著（2021）　グローバル時代のホールスクールマネジメント　ジダイ社
・堀真一郎（2013）きのくに子どもの村の教育―体験学習中心の自由学校の 20 年　黎明書房
・堀真一郎（2019）増補・自由学校の設計―きのくに子どもの村の生活と学習　黎明書房
・伊那小学校（2016）内から育つ子ら―小学校低学年における総合学習の展開―　信濃教育出版社
・伊那小学校（2012）共に学び共に生きる 1・2
・J．ジェルピ 前原泰志訳（1983）生涯教育―抑圧と解放の弁証法東京創元社
・環境省（2014）ESD 環境教育モデルプログラム ガイドブック②
・V.Kioupi et al.（2019）Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes pp.1-18 *Sustainability* 11(21)
・北村友人（2021）教育分野の国際的な動向－新たな「学び」のあり方を考える－ 教育再生実行会議初等中等教育ワーキンググループ（2021. 3. 2）資料
・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
・工藤勇一ほか（2021）未来の学校を，「今ここ」から考える　https://logmi.jp/events/2705　2021.10. 5
・A.Leicht　et al（2018）Issues and trends in education for sustainable development UNESCO
・Ä. Leijen et als（2019）Teacher Agency Following the Ecolagical Model *British Journal of Educational Studies* pp.1-16
・P. ラングラン（1976）波多野完治訳生涯教育入門　日本社会教育連合会
・牧野丹奈子（2002）経営の自己組織論：「装置」と「行為空間」 日本評論社
・松本謙一（2020）戦後 74 年の『当たり前』を見直す：南砺市の教育改革「チーム担任制」 先端教育 https://www.sentankyo.jp/articles　2021.10. 5
・水本徳明（2004）学校の組織力をどう捉えるか 学校経営研究 29　pp.32-38 筑波大学
・文部科学省（2017）小学校/中学校学習指導要領
・文部科学省（2021）授業時数特例校制度 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokureikou　2021.10.5
・永田佳之（2017）A Critical Review of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan *Educational Studies in Japan: International Yearbook* (No. 11) pp.29-41
・中野民夫（2009）ESD×CSRSD の“D”とは　ESD×CSR を理解する“7 つの質問”（シンポジウム報告集）立教大学 ESD 研究所 pp.86-106
・日本ユネスコ国内委員会（2016,2018,2021）ESD 推進の手引（初版,改訂版,再改訂版）
・日本ユネスコ国内委員会教育小委員会（2017）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（メッセージ）
・日本ユネスコ国内委員会（-）持続可能な開発のための教育 https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm
西川潤他編（2001）仏教・開発・NGO―タイ開発僧に学ぶ共生の智慧 新評論
西川 潤（編集），野田 真里（編集）
・岡山大学（2016）ESD の教育効果（評価）に関する調査研究
・OECD（2019）*Future of Education and Skills 2030:Conceptual learning Framework* 仮訳「ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」（2020）
・M.Priestley et als.（2015）*Teacher Agency: An Ecological Approach*　Bloomsbury Academic
・岡山大学（2016）ESD の教育効果（評価）に関する調査研究
・大塚明（2021）持続可能な社会の創り手を育てる教

育 長倉書店
・S・リヒテルズ直子(2019)今こそ日本の学校に! イエナプラン実践ガイドブック 教育開発研究所
・斎藤文雄(2005)国際開発論 日本評論社
・白井俊(2020)OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー,資質・能力とカリキュラム ミネルヴァ書房
・静岡大学(2021)SDGsプロジェクト 1 成果報告書:ホリスティックな学校組織・カリキュラム改革を考える
・A.シュライヒャー(2019)教育のワールドクラス―21世紀の学校システムをつくる 鈴木寛他訳 明石書店
・S.Snyder(2013)The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory OECD Education Working Papers,No.96
・曽我幸代(2013) ESD における「自分自身と社会を変容させる学び」に関する一考察：システム思考に着目して 国立教育政策研究所紀要 第 142 号 pp.101-115
・生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(2016)審議まとめ
・Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change* Green Books
・Sterling(2003)*Whole Systems Thinking as a basis for paradigm change in education: explorations in the context of sustainability* doctoral thesis
・K.J. Strom et al. (2020) Towards a complex framework of teacher learning-practice Professional Development in Education pp.1-16
・住田昌治(2019)カラフルな学校づくり:ESD 実践と校長マインド 学文社
・住田昌治(2021)「管理しない」校長の改革,ESD で学校はどう変わる 東洋経済オンライン https://toyokeizai.net/articles/-/446225 2021.10. 5
・武田清子(1967)土着と背教 新教出版社
・手島利夫(2017)学校発・ESD の学び 教育出版
・苫野一徳(2019a)「学校」をつくり直す 河出新書
・苫野一徳(2019b)60 年以上"通知表がない"公立小の仕掛け：伊那小には時間割やチャイムもない https://president.jp/articles/-/28207 2021.10. 5
・梅澤収(2018) これからの教科外活動の理論と実践：21 世紀型カリキュラム改革をめざして 静岡大学教育実践総合センター紀要 第 28 巻 pp.19 - 28
・UNESCO(2010)*Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool* 永田佳之(監訳)(2013) ESDレンズ:政策および実践のためのリビュー・ツール
・UNESCO(2012)S*haping the Education of Tomorrow*
・UNESCO(2014a)*Shaping the Future We Want: DESD (2005-2014) Final Report*
・UNESCO(2015) 教育を再考する: 教育はグローバルな共有財になりうるか？」(文部科学省科省仮訳)(原文:*Rethinking Education*)
・UNESCO(2017) *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives* 日本語訳「持続可能な開発目標のための教育:学習目標」
・UNESCO(2020) *Education for sustainable development : a road map : ESD for 2030*
・山住勝広(2017)拡張する学校: 協働学習の活動理論 東京大学出版会

---

[1] 中教審（2016） p. 250. ただし,「総合的な学習の時間」のなかで「持続可能な社会という視点」の個所で指摘されるに留まる.

[2] 日本ユネスコ国内委員会（2017）

[3] ユネスコスクール加盟校一覧より（2021.10.5） https://www.unesco-school.mext.go.jp/schools/

[4] 永田（2017）pp.38-39 永田は UNESCO（2010）の「ESD レンズ：政策および実践のためのリビュー・ツール」の活用を推奨している.

[5] 静岡大学(2021)SDG s プロジェクト 1 成果報告書：ホリスティックな学校組織・カリキュラム改革を考える

[6] 'development'は一般に「開発」と訳されているが「発展」「発達」も用いられてきた.とりわけ,教育学用語では,'development'は心理学分野で人間・子どもの内発的な成長を重視する「発達」の用語が充てられてきた.SD（Sustainable Development）の訳も「持続可能な開発」に現在統一されているが文部科学省ははじめ「持続可能な発展」を使用してきた.また,「開発」というと経済成長に偏した経済「開発」のイメージなることも確かであるが,ESD はその考え方自体を問い直すことを主要テーマとしている.中野（2007）によれば「開発（かいほつ）」の本来の意味は仏教用語で「自分では気づかない,内に秘めた意思を目覚めさせ,眠っている心の力を掘り起こすこと」を意味する.プロジェクトでも内発性を引き出す支援のあり方・枠組を追求していることから,教育学における ESD 研究ではこの点について議論を深める必要があろう.なお,「開発」と「発展」めぐって西川他（2001）,江澤（2007）及び斎藤（2005）が大変興味深い.

[7] プロジェクトにあたり参照とした文献は次の通り.環境省（2014）伊那小学校

（2012,2016）国研（2012）堀（2013,2019）岡山大学（2016）後藤田・中澤（2016）Alexander(2018) 手島（2017）リヒテルズ直子（2019）住田(2019,2020) 工藤（2021）大塚明（2021）山住（2017）苫野（2019a,2019b）北村（2021）など

[8] 曽我（2013）p.103 図の出典は ESD-J サイトで現在確認できるものを記載した. ESD-J(2007) p.3

[9] 日本ユネスコ国内委員会（-）

[10] 同上

[11] 同上

[12] 同上

[13] 同上

[14] UNESCO(2020)Road map p.54

[15] 同上

[16] ESD 推進の手引き(再改訂版 2021)pp.27-30

[17] UNESCO（2014a）p.89

[18] UNESCO の教育/学習の捉え方は以下のように整理できる.
①Edgar Faure （1972）Learning to Be: the world of education today and tomorrow
②Jacques Delors（1996）Learning: The Treasure Within
③UNESCO（ 2015） Rethinking Education: towards a global common good
④UNESCO （2021） Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education

[19] V.Kioupi（2019）p.6　高等教育や教師教育と ESD/SDGs の研究文献として有益である.

[20] ホールスクールマネジメント文献として本図（2021）に注目した.しかし,本稿の大きな枠組みに接合していく研究課題がある.

[21] UNESCO（2015）

[22] 曽我（2013）p.110

[23] 静岡大学（2021）参照　なお,南砺市について松本（2020）がある.

[24] K.J. Strom (2020)

[25] M.Priestley (2015)

[26] Ä. Leijen (2019)

[27] ワーキンググループ（2016）pp.10-11

[28] 梅澤（2018）はこの点を指摘している.

[29] 文部科学省（2021）

[30] 武田（1967）p.54　深谷（2014）を参照

[31] 教師の内発的活動を基軸に据えて,政策立案や制度改革,若者・コミュニティの参画(いずれも GAP の優先行動分野である)のトータルな枠組みを構築するという意味であり,教師のコンピテンシー（資質・能力）育成に還元し,責任を押し付ける構図となってはならない.

[32] 牧野（2002）.水本（2004）も言及する.

[33] OECD（2019）,A.シュライヒャー（2019）,白井俊（2020）等参照. OECD「ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」と UNESCO（2017）「学習目標」を比較検討する課題がある. OECD の学習フレームワークは世界共通の枠組みをめざして（社会的文脈を捨象することになる）,コンピテンシー（資質・能力）を学びの（中心）基盤とした.一方,UNESCO は「環境・経済・社会の統合的な発展」のために「知識・価値観・行動等」の変容のための学びを行う（ESD の考え方）ものであり,社会的文脈を保持している点を指摘できる.OECD も論考で指摘しているが,OECD の学習フレームワークは社会的文脈を入れないと教育実践としてはリアリティを持たない. なお OECD も,例えば S.Snyder(2013)など複雑系を研究している.