

〔論 文〕

# ESD の 3 領域に基づいた総合的な探究の時間における探究課題の設定

——「現代的な諸課題」と SDGs の ESD との関連性に着目して——

祐 岡 武 志

The purpose of this research is to consider Issue setting based on Education for Sustainable Development (ESD) in Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study. As a method, have high school students set inquiry tasks based on “Contemporary Issues” that comprehensively associate ESD. In addition, set inquiry tasks based on the 17 goals of the Sustainable Development Goals (SDGs). Then comparing the results of “Contemporary Issues” and inquiry task setting based on SDGs in relation to the three areas of ESD. And using the “Evaluation Perspective of Inquiry Activity Based on ESD”, analyze changes in students’ perceptions due to inquiry task setting.

This paper examined changes in students’ perceptions due to the setting of inquiry tasks based on ESD and SDGs, and clarified the tendency for the three viewpoints of evaluation to be recognized in stages. Despite a deeper understanding of diverse values, the problem is that the changes in the students’ perceptions that lead to personalization and acting out have not been sufficiently obtained.

Key Words : ESD, Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study, Inquiry Tasks, Contemporary Issues, SDGs

## I 問題の所在

日本における持続可能な開発のための教育（以下、ESD）は、「国連『持続可能な開発のための教育』の10年（以下、DESD）」が提案された2002年頃から、ユネスコスクールを中心として広まった。持続可能な開発目標（以下、SDGs）が採択された2015年以降は、SDGsに関する実践が展開されるようになり、ともすれば、ESDがSDGsに置き換わったかのような印象を受ける。

2019年には、ESDの実施に関する新たな国際的枠組みである「持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて」（以下、ESD for 2030）が採択された。これにより、2020年以降はESDがSDGsの達成に向けて推進されることとなった。

永田（2020：7）は、「ESDの批判としてその曖昧さが指摘されてきたが、SDGsとの関連でより具体的に国内や地域固有の課題に取り組めるようになり、相乗効果も期待できる」としており、置き換えではなく、SDGsの具体性によりESDの「曖昧さ」が克服されることが期待できる。

学習指導要領はDESD以降、2回の改訂を経た。2008年・2009年の改訂では、「持続可能な社会の実現」等の文言が学習指導要領に記載され、2017年・2018年の改訂では、小・中・高校の前文に「持続可能な社会の創り手となる」が記されたことで、ESDに関わる教育活動が重視されてきている。

2018年改訂の高等学校学習指導要領（以下、新学習指導要領）では、設置から約20年を経た

「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更された。生徒の興味・関心等に基づいた探究の見方・考え方を働かせる新たな観点からの探究的な学習が求められ、その探究課題の設定における大きな枠組みとして「現代的な諸課題」が例示されている（文部科学省，2018：14）。

総合的な取り組みや地域をベースにした参加型取組などが特徴であるESDは、「総合的な学習の時間」そのものである（阿部，2009：24）と指摘されたように、「総合的な学習の時間」ではESDを導入した教育活動が積極的に行われてきた<sup>1)</sup>。

高等学校の事例としては、広島大学附属高等学校で、2009年度から3年間、地理歴史科・公民科が科目の専門性を生かした「総合的な学習の時間」の教材開発を行う教科発展型の総合学習を実施している<sup>2)</sup>。大阪教育大学附属高等学校池田校舎は、2003年にユネスコスクールに加盟して以来、「総合的な学習の時間」でESDを主要テーマに学習を進めており、2017年度はSDGsを取り入れた探究的な学習を実践している<sup>3)</sup>。前者は地理歴史科・公民科を中心に他の教科を関連付けるクロスカリキュラムを目指しているが、ESDと関連する地理歴史科・公民科の学習が主体となり、SDGsとの関連性は見られない<sup>4)</sup>。後者は、「総合的な探究の時間」に向けてSDGsを探究主題としているが、ESDは教員主導の授業のため、探究活動におけるESDとSDGsの関連は示されていない。また、前者は地歴公民科との関連で、後者はESDの独自授業で、「現代的な諸課題」を扱うが、いずれもESDの一面に基づくテーマ設定にとどまる。

朝倉・永田（2019：108-109）では、ESDと「総合的な学習の時間」とは内容的近似性が高いが、ESDが現代社会の様々な課題を扱う包括的概念のため、曖昧な教育として捉えられ、SDGs17の目標に適う探究課題の設定が探究学習の価値を高めると述べているが、「総合的な学習の時間」でESDの包括性に着目した事例は見当たらない。

本研究では、これらESDと「総合的な学習

の時間」の特質と課題を踏まえ、ESDの3領域（環境・経済・社会）に基づいた「総合的な探究の時間」の探究課題の設定を具体化することを目的とする。その方法として、高校生にESDの3領域と関連付けた包括的な「現代的な諸課題」に基づく探究課題を設定させる。さらにSDGs17の目標に基づく探究課題の設定へと展開し、「現代的な諸課題」とSDGsによる探究課題設定の結果を、ESDの3領域との関連から比較するとともに、探究課題の設定による生徒の認識の変化を、「ESDに基づく探究活動の評価の観点」を用いて分析する。

## Ⅱ 「総合的な学習の時間」の課題と「総合的な探究の時間」の特質

### 1. 「総合的な学習の時間」の課題

中央教育審議会（2016：239）の答申では「高等学校における総合的な学習の時間の更なる充実」が課題とされ、高等学校に求められるのは、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統合的に働かせ、自ら問いを見だし探究することのできる力を育成する学びの実現であるとして、生徒の主体性と資質・能力の育成を重視した探究学習を目指している。

探究学習について、秋田（2019）は探究的な学びに関する国際的な研究動向からの5つの課題を示しており、それらをまとめると次のようになる。

1. カリキュラムにおける探究学習の位置付けと、取り組むべき課題を明らかにすること。
2. 探究的な学びのための支援ツールの開発を具体化すること。
3. 探究学習が伝統的な授業に比して効果があるかどうか検討すること。
4. 探究的な学びに対する指導のあり方（仮説・予想→探究→評価）を吟味すること。
5. 習得活用探究のサイクルから、どんな資質・能力を身に付けていくのか解明すること。

先述の中央教育審議会の指摘を踏まえると、秋田の提言では、1の探究学習の課題設定に生

Oct. 2021

ESD の3領域に基づいた総合的な探究の時間における探究課題の設定

徒が主体的に取り組むことと、5の育成する資質・能力を明らかにすることが重要となる。そこで、「総合的な探究の時間」の探究課題の設定と資質・能力の育成について、新学習指導要領「総合的な探究の時間」の目標と内容から検討する。

## 2. 目標からみる「総合的な探究の時間」の特質

高等学校の「総合的な学習の時間」と、「総合的な探究の時間」の違いについて、学習指導要領における目標を比較する。(以下、下線は筆者による。)

### 「総合的な学習の時間」の目標

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。

### 「総合的な探究の時間」の目標

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

下線部の記述に注目すると、「総合的な学習の時間」では、課題を解決することから在り方生き方に関連付けることに対して、「総合的な探究の時間」では、自己の在り方生き方と直接関連する課題を設定することが目指されており、生徒と課題の関連性が強い。そして、その課題解決のための資質・能力は、(1) 探究の意義や価値を理解する、(2) 自分で課題(問い)を立てる、(3) よりよい社会を実現しようとする、の3点から育成することが「総合的な探究の時間」の特質となる。

## 3. 内容からみる「総合的な探究の時間」の特質

新学習指導要領で新設された、古典探究や地理探究、理数探究などの「探究」科目に対して、「総合的な探究の時間」は、以下の3点で教科・科目とは異なる(文部科学省、2018:10)。

一つは、この時間の学習の対象や領域は、特定の教科・科目等に留まらず、横断的・総合的な点。

二つは、複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に働かせて探究する点。

三つは、この時間における学習が、解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見いだすことを重視している点である。

つまり、「総合的な探究の時間」の内容(探究課題)は、教科横断的で総合的・統合的な見方・考え方を働かせて最適解や納得解を探究する課題となる。文部科学省(2018:14)が、「横断的・総合的な学習」にふさわしい探究課題として例示したものから、地域や学校、生徒の興味・関心や自己の進路など個別の課題を除くと、一般化できる課題は、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」であり、「現代的な諸課題」に集約される。このことから、「総合的な探究の時間」の一般的な内容は、「現代的な諸課題」に基づく探究課題の設定にあると考える。そこで、この探究課題の設定に生徒が主体的に取り組め

るよう、ESDの観点をを用いることを試みる。

Ⅲ 「総合的な探究の時間」における探究課題の設定と生徒の認識の変化

1. ESDに基づく「現代的な諸課題」

文部科学省は、ESDは持続可能な社会づくりの担い手を育む教育であるとして、「ESDの概念図」(図1)を示している<sup>5)</sup>。



図1 ESDの概念図 (文部科学省)

重要なことは、ESDが持続可能な社会の実現に向けて、「環境・貧困・人権・平和・開発」などの地球的な課題解決につながる価値観や行動を生み出す教育を目指していることである。つまり、ESDで求められるのは、多様な価値観を受容し、自分事として課題を捉え、解決を目指し行動に向かう変化である。これらを踏まえ、図1の中央で示されているESDの3領域「環

境・経済・社会」に着目した「現代的な諸課題」の設定を検討する。

「現代的な諸課題」に関する研究として、唐木(2017)は、高等学校公民科の学習指導要領で「現代社会の諸課題をとらえる見方や考え方」として「幸福、正義、公正など」が、「現代社会の諸課題」として「生命、情報、環境など」が、それぞれ例示されていることに着目し、「見方や考え方」と関連付けた12個の「現代社会の課題」を設定し、公民教育の教材開発・実践を行っている。

祐岡(2018)は、高等学校地理歴史科世界史で、ESDの3領域(環境・経済・社会)を基準に、国連実施計画のESDの理念や国立教育政策研究所のESDの課題導出のための6つの構成概念を用い、学習指導要領から抽出した世界史の諸課題と関連付けることで、「現代の諸課題」に基づく世界史教育内容を提示し、教材開発・実践を行っている。

唐木が設定した「現代社会の課題」と関連付けられた「見方や考え方」にESDの要素がみられるが、包括的にESDを扱ったものではない。これに対し、祐岡の「現代の諸課題」はESDの3領域に基づいてESDの理念や課題導出の視点と関連付け、包括的にESDを組み込んでいる。

教科教育の研究ではあるが、祐岡のESDに基づく包括的な課題設定は、「総合的な探究の時間」においても有効であると考ええる。そこで、祐岡が示す探究課題設定の表からESDと現代的な諸課題に関する項目を抽出し、表1で示した。

表1 ESDの領域・理念と課題導出の視点に基づく「現代的な諸課題」

ESDの領域	ESDが求める理念	ESDの課題導出の視点	現代的な諸課題
環境	天然資源の保全	Ⅲ有限性	資源・エネルギー問題
	環境の保護と回復	Ⅵ責任性	環境問題
経済	貧困削減	Ⅱ相互性	南北問題
	世代間の公平	Ⅳ公平性	自由・民主化の問題
社会	男女間の公平・社会的寛容	Ⅰ多様性	人種・民族問題
	公正で平和な社会	Ⅴ連携性	平和と安全の問題

(祐岡(2018:180)表5をもとに筆者作成)

Oct. 2021

ESD の3領域に基づいた総合的な探究の時間における探究課題の設定

## 2. 「現代的な諸課題」からの探究課題設定

「総合的な学習の時間」で、奈良県内で先進的な実践を行ってきた県立T高校<sup>6)</sup>で、2019年度の第1学年は、新たな「総合的な探究の時間」に対応するため、前期は「国際理解」をテーマとし、生徒による探究課題の決定に、ESDとSDGsを用いた表2のような計画で実施した。この前期計画は個人としての探究活動であり、後期からはクラスを解体してグループを編成し、2年次まで継続する探究活動へと発展させる計画である。

この計画は、文部科学省(2018:12)に示された「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の「探究のプロセス」に基づいている。表2(4)から(6)(表2の網掛部:本研究対象)が探究のプロセスの「①課題の設定」であり、これに3時間を充当している。ま

た、「総合的な学習の時間」では課題であった、「③整理・分析」には(7)と(8)の夏期休業期間を、「④まとめ・表現」には(9)と(10)の2時間を割り当てている<sup>7)</sup>。

筆者は、同校で2018年度の1年生の後期(10月)に国際理解とESDの講演を行ったが、2019年度は前期(6月)に、表2の(4)で探究課題設定のための講演を1単位時間(50分)で、第1学年(全6クラス、240名)に対して行った。

T高校第1学年の「総合的な探究の時間」における国際理解は「生徒自身が国際理解につながる様々な課題について調べ、発表する」ことを目的としており、2019年度は前期からESDとSDGsに基づき探究課題(内容)を生徒が設定する構成である。方法は、表2で示した個人による探究活動である。筆者が直接関わるのは表2(4)の「個人課題設定への提案」であるが、

表2 T高校第1学年における「総合的な探究の時間」の計画(2019年度前期)

実施月日(曜日)	主 題	内 容
(1) 4月17日(水)	オリエンテーション	・学びの概要・国際理解と異文化理解
(2) 4月24日(水)	自分たちの世界認識を確認しよう	・メンタルマップの作成・グループワーク
(3) 5月15日(水)	国際理解教育講演会	・JICA 関西「地球規模の課題と国際情勢について」 ・オーストラリア語学研修報告(3年生)
(4) 6月5日(水)	国際理解教育講演会	・ESDと国際理解(個人課題設定への提案)
(5) 6月12日(水)	個人の課題テーマを考える	・(1)～(4)の振り返りと国際理解のキーワード
(6) 6月19日(水)	個人の課題テーマを決定する	・SDGs17の目標と169のターゲット
(7) 6月26日(水)	課題テーマの探究活動を考える	・調査(情報収集)と研究(整理・分析)を計画する
(8) 夏期休業中	探究活動(調査・研究)を行う	・夏期休業を使って、研究をまとめる
(9) 9月11日(水)	個人の研究内容を発表する	・研究内容を各自1分間でスピーチする
(10) 9月18日(水)		・スピーチの際は、資料(A3)を提示する

(T高校資料より筆者作成)

表3 ESDに基づく「現代的な諸課題」と探究の視点

ESDの領域	現代的な諸課題	探究の視点	問いの例
環境	資源・エネルギー問題	①資源の保全	なぜ、原発が利用され続けるのか?
	環境問題	②環境の保護	なぜ、自然災害が増えているのか?
経済	南北問題	③貧困の削減	なぜ、貧困は南半球に多いのか?
	自由・民主化の問題	④政治と開発	なぜ、経済発展に差があるのか?
社会	人種・民族問題	⑤人類の共生	なぜ、差別が続いているのか?
	平和と安全の問題	⑥平和の実現	なぜ、テロが絶えないのか?

(筆者作成)

高校の協力により、(5)と(6)の生徒のワークシートの写しを入手し、(10)の個人発表の様子を参観することができた。

まず、表2(4)の講演に際し、表1の「ESDの領域」と「現代的な諸課題」に基づき、「総合的な探究の時間」で生徒がESDに基づく探究課題を設定するために、「探究の視点」と「問いの例」を加えた表3を用意した。講演では、始めに文部科学省の図1「ESDの概念図」からESDの3領域(環境・経済・社会)と地球的な課題を説明し、表3で3領域と「現代的な諸課題」から「探究の視点」と「問いの例」を示した。そして、探究の視点「②環境の保護」を具体例として、日本の自然災害から世界の自然災害に着目する方法を生徒に提示した。講演のまとめでは「(1)あなたは、どの「探究の視点」に興味を持ちましたか?」と、「(2)その理由は何ですか?」の2つの問いの回答をワークシートに記入させ、プライバシーに配慮する旨を生徒に伝えて回収した。

その結果を集計したものが表4である。選んだ探究の視点では環境領域「②環境の保護」が総数で75人と最も多い。これは、説明の際に例示したこともあるが、社会領域「⑤人類の共生」や「⑥平和の実現」と並んで、生徒にとって身近な課題であったことが、次の生徒1や生徒2、生徒3の興味を持った理由の記述<sup>8)</sup>から推測できる。ESDの3領域別で見ると、社会が100人を超えている。また、生徒4は、将来の夢(自己

の在り方生き方)と関連付けて課題設定をしていることが興味深い。

生徒1(②環境の保護) 自然災害がここ何年かで、日本や世界でも多くなっているの、今後自分にできることや、災害に対する対策を考えていきたいと思います。

生徒2(⑤人類の共生) 日本にもたくさんの人種がいて、外国人というしぼりではなく、一人の人として見る、考えるということをしたから。自分とはあまり関わることがないと思いこんでいることもあったので、その考えを見直したい。

生徒3(⑥平和の実現) なぜ「平和でありたい」という願いはみんな持っているはずなのに、平和な世界にならないのかなと疑問に思うし、テロなどをなくすためにはどうするべきなのか知りたいなと思ったから。

生徒4(⑥平和の実現) 私の将来の夢は学校の先生で、教科は社会科全般と倫理政経で迷っています。ESDの学習の中で「社会」というくくりの課題について考えてみたいと思い、このテーマを選びました。中学校の時、ESDの授業の中で、生物多様性について友達と研究していたので、次はもっと違うものをやってみようと思いました。

表4 T高校における「探究の視点」の内訳

ESDの領域	探究の視点	選択者数
環境	①資源の保全	8
	②環境の保護	75
経済	③貧困の削減	34
	④政治と開発	8
社会	⑤人類の共生	57
	⑥平和の実現	51
欠席・未記入		7
合 計		240

※50人以上の視点を網掛けで表示。(筆者作成)

このように、ESDに基づく課題設定によって、一部では生徒に自己の在り方生き方につながるような考え方が芽生える記述が見られた。しかし、生徒が取り組むべき探究学習のテーマが具体的に定まったわけではない。これには永田や朝倉らが指摘するESDの「曖昧さ」の課題が関連すると考える。この課題を乗り越えるために、表2の(5)と(6)で個人の課題テーマを考え、決定する際には、「現代的な諸課題」を具体化させるためSDGsの17の目標と169のター

Oct. 2021

ESD の3領域に基づいた総合的な探究の時間における探究課題の設定

ゲットを用いた<sup>9)</sup>。表5は表2(6)の個人の課題テーマ決定に用いたSDGs17の目標をESDの3領域と関連付けて整理したものである<sup>10)</sup>。

ESDの3領域別に選択者数の変化を比較すると、表4のESDの探究の視点では、環境が83人(34.6%)、経済が42人(17.5%)、社会が108人(45%)であるのに対し、表5のSDGs17の目標では、環境64人(26.7%)、経済111人(46.3%)、社会52人(21.7%)と変化した。経済と社会の領域で選択者数が変動したのは、環境と社会に関わる目標が5つに対し、経済に関わる目標が7つであったことの影響が考えられる。最初にESDの探究の視点で選択した領域と同じ17の目標を選択した生徒85人(35.4%)に対し、異なる領域の目標を選択した生徒は138人(57.5%)であった。この結果から、ESDにとらわれず、SDGs17の目標から探究課題を自由に選択した生徒が多いことが分かる。これは、SGDsによって探究課題の具体性が高まったことの一つの証左と考えられる。

表5 T高校におけるSDGs17の目標の内訳

ESD領域	SDGs17の目標	選択者数
経済	1 貧困をなくそう	31
経済	2 飢餓をゼロに	22
社会	3 すべての人に健康と福祉を	4
社会	4 質の高い教育をみんなに	9
社会	5 ジェンダー平等を実現しよう	14
環境	6 安全な水とトイレを世界中に	1
環境	7 エネルギーをみんなにそしてクリーンに	12
経済	8 働きがいも経済成長も	2
経済	9 産業と技術革新の基礎をつくろう	2
経済	10 人や国の不平等をなくそう	38
経済	11 住み続けられるまちづくりを	9
経済	12 つくる責任つかう責任	7
環境	13 気候変動に具体的な対策を	19
環境	14 海の豊かさを守ろう	18
環境	15 陸の豊かさを守ろう	14
社会	16 平和と公正をすべての人に	24
社会	17 パートナリーシップで目標を達成しよう	1
	欠席・未定・未記入	13
	合 計	240

※20人以上の目標を網掛けで表示。(筆者作成)

### 3. 探究課題設定による生徒の認識の変化

先述の「総合的な探究の時間の目標」(1)～(3)の下線部は、多田(2007)が、国際理解教育の推進には、「多様性(多元性)、つながり(関係性)、変化への対応(自己変革)」の3つの視点が重要であると述べていることと、国立教育政策研究所(2012:4)で、ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度の「多面的、総合的に考える力」や「つながりを重視する態度」、「進んで参加する態度」や「未来を予測して計画を立てる力」と関連する。

そこで、「総合的な探究の時間」の目標に国際理解教育の視点とESDで重視する能力・態度を関連させた「ESDに基づく探究活動の評価の観点」(以下、評価の観点)を次のように設定した。

#### ESDに基づく探究活動の評価の観点

- a) 探究の意義や価値を理解する  
「多様性(受容化)」
- b) 自分で課題(問い)を立てる  
「つながり(自分事化)」
- c) よりよい社会を実現しようとする  
「変化(行動化)」

表2の(5)「個人の課題テーマを考える」では、(1)～(4)の学習で生徒が感じたことや考えたことを書きだすワークシートを用意し、個人の課題テーマを考えるブレインストーミングとしている。このワークシートの筆者が担当した表2(4)の記述1学年240人分を、先に設定した「ESDに基づく探究活動の評価の観点」a), b), c)の3点で評価した。その結果が表6である。

表6 ESDに基づく探究活動の評価の観点の内  
訳

ESDに基づく探究活動の評価の観点	該当者数
a) 探究の意義や価値を理解する(受容化)のみ	130
b) 自分で課題(問い)を立てる(自分事化)のみ	31
c) よりよい社会を実現しようとする(行動化)のみ	3
a) b) c) の観点いずれもなし	25
未記入(未記入・ワークシートなし)	13
a) b) の観点あり	20
b) c) の観点あり	8
a) c) の観点あり	2
a) b) c) の観点あり	8
合計	240
(以下、観点別の延べ数)	
a) 探究の意義や価値を理解する(受容化) 延べ	160
b) 自分で課題(問い)を立てる(自分事化) 延べ	67
c) よりよい社会を実現しようとする(行動化) 延べ	21

(筆者作成)

観点a) のみの該当者数が130人(54.2%)、延べ数も160人(66.7%)となり、3観点で最も多く半数を超える。次いで観点b) の31人(のみ(12.9%))、67人(述べ(27.9%))が多く、観点c) が3人(のみ(1.3%))、21人(述べ(8.8%))と最も少なかった。このa) > b) > c) の結果から、生徒の認識は「探究の意義や価値の理解」→「自分で課題(問い)をたてる」→「よりよい社会を実現しようとする」と、図2のように段階的な変化が読み取れる。

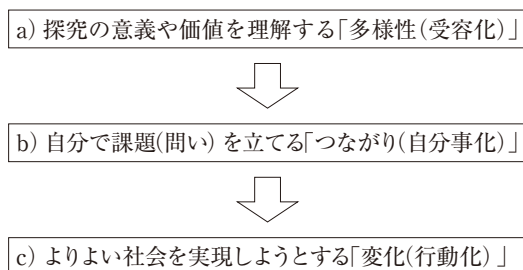


図2 探究活動における生徒の認識の変化

(筆者作成)

また、a)、b)、c) の複数の観点が見られる記述からは、観点a) を軸として、観点b) とc) が関連付いている。特に、観点a) とb) が20人(8.3%)であるのに対し、観点b) とc) が8人(3.3%)、観点a) とc) が2人(0.8%)と少数である。観点b) は単独(のみ)でも31人(12.9%)であり、a) がなくても起こりうる変化であるが、観点c) は単独では3人(1.3%)であり、観点a) との関連でも2人(0.8%)である。しかし、観点b) c) と観点a) b) c) の記述はそれぞれ8人(3.3%)とやや増加するため、a) → b) → c) の段階を経て到達する認識と考えられる。以下、参考として、各評価の観点の特徴的な生徒の記述を例示する(下線部が観点)。

生徒5(観点なし) ESDは大事ということが分かった。

生徒6(観点なし)自分がすべき行動が分かったような気がしました。

生徒7(観点なし) 他の国々で人種差別がまだ続いていることに驚きました。いつか差別がない世界になって欲しいと思いました。

生徒5はESDの意義、生徒6は行動化について言及しているが、具体的な記述がなく、生徒7は人種差別を課題として捉えているが、探究の意義や自分事化、行動化への認識が読み取れない。

生徒8(観点a) 私たちが<sup>a)</sup>国際理解教育を学ぶわけや色々なことをたくさん知れた。世界には、様々な課題があるけど、しっかり学び、考えていきたいと思った。

生徒9(観点b) 初めて聞く語も多くあったので難しいと感じたが、<sup>b)</sup>自分が深く知りたいと思えるものを見つけたことができた。ESDの中でも「社会」の領域に興味を持った。「宗教が違えば考え方の違いが生まれる。その違いによる

Oct. 2021

ESDの3領域に基づいた総合的な探究の時間における探究課題の設定

争い(テロ)が続くのはなぜ?」という  
ことが疑問に思った。

生徒10(観点c) 豊かな生活だと勘違いせず、  
a)日本をはじめ、世界の課題を改善す  
るため、身近な所から心がけていき  
たいと思った。

生徒8は国際理解を学ぶ理由と世界の課題を理解している。生徒9は自分の「社会」領域への興味を示し、問いを立てている。生徒10は世界の課題改善に向けた心がけの変化に言及している。しかし、いずれも他の観点は読み取れない。

生徒11(観点a・b) a)国際理解について具体的  
に何があるか知れた。b)自分の周り  
にも貧困などの問題がなくても他人  
事だと思わず、一人一人考えていく  
ことが大切だと思った。一人一人の考  
えがつながり、やがて世界的な規模にな  
れば少しは解決していくのではない  
か。

生徒12(観点b・c) b)自分たちが、次の時代  
を支えることを自覚することが大切。  
そして、c)今日本が背負っている問題  
を解決することが大切。

生徒13(観点a・c) a)環境、経済、社会、様々  
な面で問題があり、c)それらを無視す  
るのではなく、受けとめて解決策を考  
えなくてはいけないと思った。

生徒14(観点a・b・c) a)一つの問題に対して、  
様々な視点から、たくさんの人の意見  
を取り入れて考えることが大事だと  
感じた。b)見ただけでだまってい  
るだけでなく、一人一人が自分たち  
にできることを考え、c)行動すれば、国  
際関係も今より良くなるのではない  
かと思う。

生徒11は、国際理解の課題を理解し、貧困などの問題を自分事として考える大切さに気付い

ている。生徒12は、自分たちが中心となることに加え、日本の課題解決を志向している。生徒13は、ESDの3領域から課題を理解して、それらの解決を考える必要性に気付いている。生徒14は、多様な視点を踏まえることの重要性を理解し、自分たちにできることを行動につなげることで、よりよい社会の実現に向かうことを認識している。

ここで例示した生徒の記述は、あくまでも授業内での感想に過ぎないが、その総数が1学年240名であったことと、表2の(1)～(4)の学習をまとめて振り返るワークシートの自由記述からの抽出であることから、分析対象としては、一定の価値があると考ええる。ただ、「評価の観点」に基づいた分析方法については、生徒の記述から関連する要素を読み取ることであり、評価者の主観が関与する可能性は否定できない。しかし、「評価の観点」は総合的な探究の時間の目標を踏まえたものであり、現実には、この目標に基づく評価を各教員が行うことを鑑みれば、高等学校現場で実際に行われる評価に則した方法であると考ええる。「評価の観点」は国際理解教育とESDの観点に基づくものであるが、「総合的な探究の時間」の探究課題の設定の際にESDを包括的に用いることで、生徒が多様な価値観を認識し、観点a)の多様性の受容では半数以上の生徒の理解が深まったが、観点b)の自分事化につながる変化は少なく、観点c)の行動化につながる事例はごく少数であった。また、その生徒の記述も行動化を言及するにとどまり、具体的な行動へとつながる変化にはいたっていない。

#### Ⅳ 研究の成果と課題

本研究では、ESDの包括性に基づいた「総合的な探究の時間」の探究課題の設定を具体化するため、ESDの3領域と関連付けた「現代的な諸課題」に基づく課題設定を行い、SDGs17の目標に基づく探究課題の設定へと展開して、その結果を比較した。そして、「総合的な探究の時

間」でESDの3領域とSDGsを関連付けて生徒に課題を設定させたことで、SDGsの具体性が生徒の探究課題の設定に影響を与えることを示したことが成果である。

さらに、「ESDに基づく探究活動の評価の観点」を提示し、それに則した生徒の記述の分析から、ESDに基づく探究課題の設定による生徒の認識の変化を分析し、3つの評価の観点が段階的に認識される傾向を明らかにしたことと、1つ目の観点である多様な価値観の受容では、生徒の理解が概ね深まったことを明らかにした。

課題としては、ESDの3領域から包括的な「現代的な諸課題」を示したが、曖昧さを乗り越える明確な成果が得られなかったことがある。ただ、ESDが曖昧であるがゆえに、生徒が課題設定で多様な価値観を認識することに寄与し、SDGsを用いた具体的な課題設定に取り組めたと考える。

また、自分事化や行動化につながる生徒の認識の変化が十分に得られなかったことも課題である。これは、筆者の関わりが前期計画の探究課題の設定に限定されたことで、「評価の観点」による分析が探究学習の中盤になったことが考えられる。

これらの成果と課題を踏まえ、今後は、生徒を具体的な行動へと促すようなESDに基づく探究課題の設定について、研究を深めていく必要がある。

### 【付 記】

本稿は、JSPS科研費JP18K02555「世界史教育内容編成論の研究－ESDの視点に基づく「現代的な諸課題」からの再構成－」の研究成果の一部である。

### 注

- 1) その事例は、『2014年ユネスコスクール世界大会記念ユネスコスクールESD優良実践事例集』で参照できる。
- 2) 広島大学附属高等学校3カ年の実践は、湯浅清治を中心とした「高等学校における「総合的な学習の時間」を活用したESDの展開(Ⅰ)(Ⅱ)(Ⅲ)」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』で

公開されている。

- 3) 附属池田校舎の実践は数あるが、小川稔「探究学習としての総合的な学習の実践報告－池田校舎2017年度『総合Ⅰ』の実践報告」『大阪教育大学附属高等学校池田校舎 研究紀要』第51集、43-51ページを参考にした。
- 4) 実践があった2009年～2011年度は、SDGsの前身のMDGsが示されていたが、それとの関連性が見られない。
- 5) ESDの概念図は、2019年6月の文部科学省のウェブサイト<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>を参照し、後述の講演でも使用したが、現在(2021年7月7日最終閲覧)は新たな図に更新されている。
- 6) T高校の総合的な学習の時間は、自ら課題を見つける生徒の自主的な活動と、大学教員による指導で専門的な学びを深めることで、生徒の主体的に学ぶ力の育成を目指すもので、県内外で高い評価を得てきている。本研究のT高校におけるデータの収集と分析については、学校長(当時)の許可を得て実施した。
- 7) 総合的な学習の時間の成果と課題については、文部科学省のウェブサイトで「平成30年10月1日教育課程部会の資料2－1」が公開されており、その3ページを参照した。[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf)(2021年7月7日最終閲覧)。
- 8) これ以降の生徒の記述1～14は、各事例で特徴的な内容が読み取れるものを例示している。
- 9) SDGsの理解を深めるため、T高校では、セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(2015)『私たちが目指す世界 子どものための「持続可能な開発目標(SDGs)」』(日本語訳)を資料として、1年生全員に配布している。その内容は[https://www.savechildren.or.jp/news/publications/download/sdgs\\_child\\_friendly.pdf](https://www.savechildren.or.jp/news/publications/download/sdgs_child_friendly.pdf)(2021年7月7日最終閲覧)から参照できる。
- 10) ESDの3領域(環境・経済・社会)とSDGs17の目標との関連については、「ウェディングケーキ」<https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html>(2021年7月7日最終閲覧)や、「木の図」[https://www.env.go.jp/policy/hakusyo/h29/pdf/1\\_1.pdf](https://www.env.go.jp/policy/hakusyo/h29/pdf/1_1.pdf)(2021年7月7日最終閲覧)などの事例があるが、本研究では、表3の「現代的な諸課題」と「探究の視点」に基づき、関連付けた。

### 引用文献

秋田喜代美(2019)「探究的な学びを支援するために：海外の研究から見る5つの提言」『研究紀要第48

Oct. 2021

ESD の3領域に基づいた総合的な探究の時間における探究課題の設定

号』（公益財団法人日本教材文化研究財団），9-14 ページ。

朝倉淳・永田忠道 編（2019）『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』（学術図書出版社）。

阿部治（2009）「『持続可能な開発のための教育』（ESD）の現状と課題」『環境教育』（日本環境教育学会）Vol.19-2, 22-23 ページ。

唐木清志（2017）『『現代社会の課題を考察する見方や考え方を身に付けさせる公民教育カリキュラムの再構築』科学研究費助成事業 研究成果報告書』<https://kaken.nii.ac.jp/file/KAKENHI-PROJECT-26285195/26285195seika.pdf>（2021 年 7 月 7 日 最終閲覧）。

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〕』。

多田孝志（2007）「国際理解教育の新たな展開に向けて」『世界遺産実践事例集 つながり・多様性・変化～日本の世界遺産を教材として取り扱うには～』（ユネスコ東アジア地域世界遺産教育国内ワーク

ショップ実行委員会（奈良教育大学田淵研究室内）編集），70-74 ページ。

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/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)（2021 年 7 月 7 日最終閲覧）。

永田佳之（2020）「『ESD for 2030』を読み解く：『持続可能な開発のための教育』の真髄とは」『ESD 研究』（日本 ESD 学会）Vol.3, 5-17 ページ。

文部科学省（2018）『学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』（学校図書）。

祐岡武志（2018）「ESD に視点を置いた世界史教育内容編成－『現代の諸課題』に基づく歴史の遡及的探究学習の提案－」『教育実践学論集』（兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科）第 19 号, 177-190 ページ。

（2021 年 7 月 16 日掲載決定）