

Working Paper Series in  
Education for Sustainable Development (ESD)

**Research on teachers' perception toward  
Education for Sustainable Development (ESD):  
Focusing on teacher's "anxiety"**

Satsuki Hagiwara  
The University of Tokyo

April, 2022

No. 3

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education

The University of Tokyo

## 持続可能な開発のための教育（ESD）における

### 教師の認識に関する研究：

#### —教師の「不安」に焦点を当てて—

萩原 さつき（東京大学）

Research on teachers' perception toward Education for Sustainable Development (ESD):

Focusing on teacher's "anxiety"

Satsuki Hagiwara

The University of Tokyo

Authors' Note

Satsuki Hagiwara is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

### **Abstract**

This paper focuses on Japanese teachers' anxiety toward Education for Sustainable Development (ESD). Since the impact of COVID-19 insists us the importance of each person's transformation in their actions and behaviors. Implementing ESD has been expected as one of the ways to emphasize one's transformative attitude in the educational system. Japan currently revised the national curriculum to enhance nurturing "builders of a sustainable society." However, a lot of issues concerned with ESD remained unsolved which previous researchers have pointed out for more than 10 years. Thus, this paper firstly conducted focus group interviews as preliminary research which result in investigating current issues regarding ESD from teachers' perspectives also and suggesting that teachers have some sort of anxiety toward ESD implementation. Afterward, individual interviews with 7 teachers were conducted to investigate teachers' anxiety and its factors. The research suggested that there are three different anxieties; anxiety regard with lesson practice, anxiety towards colleagues, and anxiety toward students. Moreover, there are two factors of anxieties; developmental levels and educational levels. To sum up, the research proposed teachers are having some sort of anxiety in ESD implementation.

*Keywords:* ESD, teacher's anxiety, interview research, formal education, Japan

## 持続可能な開発のための教育 (ESD) における教師の認識に関する研究

### —教師の「不安」に焦点を当てて—

#### 1. はじめに

本研究は、教師の持続可能な開発のための教育 (ESD) に関する認識から、教師の抱える課題とその要因を明らかにすることを目的とする。とりわけ、教師の ESD への認識を明らかにした予備調査の結果に基づき、ESD 実践において教師の抱える「不安」に焦点を当て、その中身と背景にある要因を探る。

新型コロナウイルス感染症の拡大の中、一人ひとりが社会課題と向き合い、自らの行動を変容させて社会に働きかけていく必要があり、ESD の重要性はより一層高まっている (持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議, 2021)。しかしながら、すでに多くの研究者によって国内外の ESD の様々な課題が指摘されており、ESD の全国的な普及に至っていないことが明らかになっている。日本では10年以上前より、学校現場で ESD を実施するための施策を導入することは「喫緊の課題」である (水野, 2010) とされてきたものの、未だ解消には至っていない。

#### 2. ESD とその課題に関する先行研究

ESD は、「社会における持続 (不) 可能性を広義の教育で解決しようとする方向性を持つ教育」という本質を持っている (丸山, 2008)。ユネスコは各国、地域、文化の独自性を担保した ESD を実施するために、普遍的なモデルは存在しないことを強調しており、それぞれの文化や社会において適切な多様なモデルがあるべきだと示している (UNESCO, 2021)。ESD の多義性は、様々な研究者がそれぞれの核を持った「ESD」を論じることに起因しており、ESD 実践を幅広く豊かなものにする一方で、決まった形式のない曖昧なものであるという課題を生んでいる (丸山, 2008 ; 永田, 2019)。

加えて、2030 年の SDGs 達成まで 10 年を切った今、

SDGs や持続可能性という言葉が社会全体に広まりつつあることによって生じた課題も指摘されている。例えば、「ESD 実践の矮小化」や「浅い ESD」(永田, 2019 ; 永田, 2020) といった限定的な教育実践のみを取り上げた ESD が挙げられる。ESD 実践に関する課題としては、①教師の持続可能性についての知識不足 (Borg et al., 2012)、②教科教育における ESD 実践の事例不足 (Borg et al., 2012)、③教育段階が上がるにつれて ESD 実践がなされなくなるという傾向 (Ichinose, 2019 ; 市瀬, 2019) なども指摘されている。加えて、意義の共有の難しさ (小嶋, 2010) や、トップダウン的な推進 (柴川, 2017)、教師の協働や学校全体での取り組み (ホールスクールアプローチ) の難しさ (小嶋, 2010 ; Stables & Scott, 2002 ; Borg et al., 2012 ; 佐々木・八木, 2021) が指摘されており、学校教育における ESD の普及の難しさが明らかになっている。

しかしながら、国内の ESD 研究では、「変革者としての教師」に焦点を当てた研究が不足しており (佐々木・八木, 2021)、ESD の普及に向けて、教育実践者である教師の視点に立った研究がなされる必要があると考えられる。とりわけ、社会変容を促す ESD 実施は、教師の意識・行動変容なしに達成し得ず (曾我, 2013)、実践者である教師の持続可能性や ESD に関する意識や行動の変容に焦点を当てたうえで、課題解消の手立てを明らかにすることが求められる。しかしながら、教師における SDGs 及び ESD の認識に関する研究は少なく (細谷, 2017)、管見の限り ESD 実践校での事例研究などに留まっている。

#### 3. 教師の認識 —教師の不安—

本研究は予備調査として複数の教師グループを対象としたフォーカスグループインタビュー (FGI) を行い、

教師のESDに関する認識を探ったうえでの課題解消に近づくことを目指した。

FGI とは小集団に対してグループインタビューを行うことで、参加者の会話の中からデータを得る手法である(安梅, 2001; 篠崎・幸坂・黒川・難波, 2015)。対象は、スノーボールサンプリングにより協力を得た北海道の小中高等学校の教師9名(各校種3名ずつ, 表1)、学校ごとのグループである。

表1 インタビュー協力者

	性別	勤務校	年代	現在の勤務校での経験年数	教科	主な役職	経験校数(年数)
A	女性	A小学校	40代	1年目	外国語専科	研修部	5校
B	男性	A小学校	20代	5年目	全教科	研修部部長	3校
C	男性	B小学校	30代	6年目	全教科	研修部	(16年目)
D	女性	C中学校	40代	3年目	英語科	研究部	5校
E	男性	C中学校	40代	12年目	国語・書写	主幹教諭	4校
F	男性	C中学校	40代	2年目	国語科	総合担当	4校
G	女性	D高等学校	40代	25年目	社会科	総合探究部部長	(25年目)
H	男性	D高等学校	60代	3年目	数学科	放送局・総合探究部	(40年目)
I	男性	D高等学校	40代	16年目	英語科	放送局顧問	(23年目)

インタビューでは、SDGsの「自分ごと化段階」<sup>(1)</sup>(石井, 2020)に沿ったディスカッションを2021年8月から9月に実施した。質問項目は、下記の5つである。

- ① SDGsについてどのような認識・理解をお持ちですか。
- ② SDGsや持続可能性とご自身の教育実践にはどのような関わりがあるとお考えですか。SDGs達成に貢献しうる個人や学校の活動としてどのようなものが考えられますか。
- ③ ご自身の担当教科やクラス・学年の垣根を越えた学校全体の課題や、学校を取り巻く地域社会の課題とSDGsにはどのような関わりがあるとお考えですか。
- ④ SDGsや持続可能性と教育実践の関わりを検討し、変化した(すべき)既存のシステムや制度、学校内や地域社会との関係性はありますか。
- ⑤ 上記①～④を検討し、実践するうえで課題となっていることは何ですか。

図1はグループインタビューの結果を分析し、まとめたものである。教師らによって指摘されたESDにお

ける課題はおおむね先行研究で指摘されているものと類似していた。例えば、①教師の協働の難しさ、②トップダウン的な推進の限界、③教科指導における教科書や教材とSDGsの関連付けの難しさなどは先行研究においてすでに検討されている。

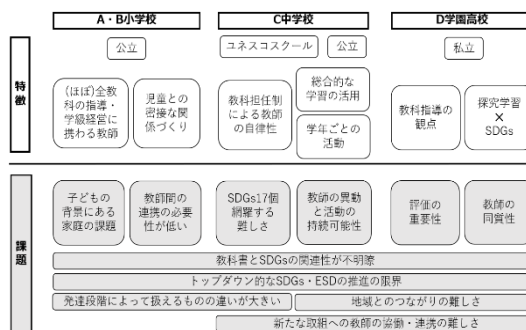


図1 フォーカスグループインタビュー結果の概要

(出典：筆者作成)

教師同士の議論から、教師のSDGsやESDに対してどのような認識をもっているかが示唆された。各校種で教師が授業や学校外での多様な経験を通じてSDGsへの理解や思いを構築し、子どもたちに伝えようという使命感がみられた。一方、SDGsや持続可能性についてアイデアや知見を出し合う議論を行うことのできる教師であっても、SDGsへの理解はあるものの、自らの教育実践への課題を感じていることが示された。例えば、SDGsが大事ということはわかっているけど「理解はしてるけど、で止まっているレベル」だと思う(I先生)といった発言が見られたほか、特定の世界課題に対する経験を生かした教育実践を行っている教師は、SDGsに対して、17個すべての目標を言えなければいけないといった意識をもっていることが示唆された。

A先生「申し訳ないんですけど、今でも13?17個全部(\*のSDGsの目標を)言えないです。」

(\*筆者補足 下線：筆者追記)

こうした教師の発言は、教師のSDGsへの「不安」を表していることが推測される。すなわち、ESDを行うためにはSDGsや持続可能性を真に理解していなければならない、実践に移すことの障壁を高いものと認識していることが考えられる。

このような教師の「不安」の要因として、ESDに関する教師効力感が低いことや、教師の持つ教師像がESDと結びついていないということが推測される。授業実践について不安が高い教師は、個人的教授効力感が低くなる傾向がある(西松, 2005)。また、教師の不安は、自分や同僚に対して「完璧な教師像」を求めてしまうことが要因の一つとなっていることが明らかにされており(林, 2021)、教師の持つ教師像と抱える不安は関連していることが示唆される。特に、教師は過去や現在一緒に働く同僚を目標として自らの成長を目指すことが示唆されているが(細川・姫野, 2007)、ESDを積極的に行っている教師は各学校にいるとは考え難く、ESDの実践と目指すべき教師像が結びつきづらいことが推測される。

#### 4. 教師効力感と不安に関する先行研究の検討

教師効力感とは、Ashton (1985)において定義されたもので、「教育場面において子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができるという教師の信念」を指す。ESDの文脈においても、教師効力感は重要な役割を担っていることが示唆されている(Stants, 2014; Köklü & Olgan, 2021)。特に、持続可能性や持続可能な開発、環境教育の視点を基盤とした教師効力感に関する研究が進められており(Köklü & Olgan, 2021)、これまでの教師効力感に加えて、人生における経験(life experience)を新たな観点に加えている(Köklü & Olgan, 2021; Hsu, 2009)。例えば、NGOへの参加や居住環境、周囲の人が環境活動に関わっているか、環境に関する経験がESDにおける教師効力感に影響を与えることが示唆されている(Köklü & Olgan,

2021)。しかしながら、現段階ではペンシルベニア大学の教育学部生の教師効力感とESDに関する知識の相関(Stants, 2014)や、トルコの大学における幼児教育を専門とした教育学部生の個人的教授効力感とESDに対する結果期待の関連性(Köklü & Olgan, 2021)が明らかにされているものの、現役教師に関する研究や国内での研究は管見の限りみられなかった。

不安は「悩み」と類似した概念であり、2つを「困りごと」としてまとめたうえで解釈している研究も見られる(林, 2021)。不安と効力感は密接に関連し、教師の授業実践に関する不安や、児童・生徒に関係する不安は教師の効力感に影響を与える(西松, 2005)。特に、石橋ら(2014)は、中学校の協働学習に関して教師にアンケート調査を実施し、「生徒に関する不安」と「協働学習実践における教師自身の不安」がみられたことを明らかにしている(石橋ら, 2014, 581頁)。また、進学校の高校教師に対するインタビュー調査から、教師の不安を明らかにする研究もなされている(林, 2021)。高校教師の抱える不安は「授業実践不安」が大部分を占めており、「生徒関係不安」や「受験指導不安」が含まれ「同僚関係不安」ともつながっていることが明らかになった(林, 2021)。また、ICTなどの「新分野・新技術に対する不安」も語られ(林, 2021)、教育の新たな潮流に沿って指導することへの不安を抱えていることが推測される。

加えて、林(2021)は、教師が自分や同僚に対して「完璧な教師像」を求めてしまうことが不安につながっていることを指摘している(林, 2021)。教師の抱く「教師像」に関連して、自分の現状と教師像とのギャップを埋めていくために高みを目指し続ける性質を持っていることが推測されている(細川・姫野, 2007)。

#### 5. 研究の方法

先行研究のレビュー及び予備調査として行ったフォーカスグループインタビューの分析結果から、本研究

は「教師のESDにおける「不安」に焦点を当て、その中身と要因を明らかにする。グループインタビューにおける教師の語りから、教師の抱える課題の根底には、教師の「不安」があることが推測された。そこで本研究では、ESDにおける教師の「不安」に焦点を当てたインタビューを実施し、教師の「不安」の中身とその要因は何であるかを明らかにする。

本研究は、教師のESD実践における困りごとや「不安」を明らかにすることを目的に、教師への半構造化インタビューを実施した。対象者の選定は、筆者の知人である教師に協力を依頼し、その知人の同僚の協力を募る、スノーボールサンプリングによって行った。先述のFGI実施の約2か月後、2021年10月から11月にかけて個別のインタビューへの協力を依頼した結果、グループインタビューに参加した9名の教師(表1)のうち、小学校教師のA先生、B先生、C先生、中学校教師のD先生、E先生、F先生、高校教師のG先生の協力が得られた。本研究の協力者はすべて北海道内の小学校、中学校、高等学校の教師である。北海道の学校を対象を絞った理由は、道内の多様な地域性がESD実践にもたらす影響をみることができるほか、首都圏に比べて豊かな自然に囲まれる環境によるESDの独自性があると考えたからである。

また、研究協力者への倫理的配慮として、インタビュー実施前に書面・口頭にて説明を行い、同意を貰ったうえで実施に至った。インタビューはオンライン会議システム(Zoom)を使用し、許可を取って録音・録画を行った。所要時間は一人およそ30分で、各教師は職場等、通信環境の整備されている場所からインタビューに参加した。半構造化インタビューは、①「教師の教師観や目標とする教師像」、②「ESDに関する困りごとと不安」の2つのテーマに焦点を当てた。前者に対する質問項目は、以下3点である。

- ① あなたの目標とする教師はどのような教師ですか。
- ② 生徒にとって教師はどのような存在であるべきだと思いますか。
- ③ 教師として大事にしていることは何ですか。

ESDの困りごとと不安に関しては、以下の2点を質問項目とした。

- ① ESDやSDGsを扱う上で困っていることはありますか。
- ② ESDを実施することに対して不安を感じますか。

前半に教師の教師像を聞く理由としては、教師の不安の根底には完璧な教師像を求めてしまうことが指摘されているからである(林, 2021)。教師像を語ったうえで、ESDに対する不安を話してもらうことで、理想と現実のギャップをあぶりだし、それによる不安の中身や原因を明らかにできると考えられる。

録音・録画したインタビュー内容は、文字に起こしデータ化したものを分析した。分析はSCAT(大谷, 2007)を用いて行った。教師の語りから得たデータは、SCATに基づき、着目すべき語句やその言い換え、説明、そこから浮き上がるテーマや構成概念を抽出する4段階のコーディングに沿って行った(大谷, 2007)。

## 6. 結果と考察

### 6.1 子どもに寄り添う教師(A先生)

A先生は、現在A小学校の外国語専科教諭を務めており、同校で研修部としても活動している。前年度まで同市のB小学校で勤務していた。また、教師になった当初から国際理解教育研究会に所属しており、国際理解への関心が高い。学校外では、JICAの教師海外研修プログラムを通じてマレーシアに行くなど、子どもたちに世界課題の現状を伝えることを大切にしている。開発教育に関する研究会にも所属しており、研修としてラオス・ベトナムに行き、プラスチックの輸出入や再生について現地で学び感じたことを子どもたちに伝えて

いる。

A先生は「子どもに寄り添うこと」を大事にしている。この教師像はA先生の以前勤めていた学校にいた同僚が、「子どもに対してあたたかく」、「子どもの話を聞き」、「楽しい授業」を展開していたことから生まれたという。A先生の語りには子どもの気持ちに寄り添い、すべての子どもたちに対して平等に接している信念がみられた。また、子どもたちにも他者に寄り添い、平等に接するあたたかい心をもった人になってほしいという思いを持っている。こうした教師像と子ども像の一致の背景には、児童が教師に「似てくる」ということがある。そのため、A先生は子どもにとって教師は「目標」や「お手本」となる存在、憧れられる存在でありたいと語っている。自らが子どもたちに寄り添い、あたたかい心をもって接することで、子どもたちもそうした態度を身につけてほしいという考えが表れているだろう。

一方で、ESDにおける困りごとに関するインタビューからは、A先生の子どもに寄り添う教師像は授業実践において難しさを生んでいることが推測された。第一にA先生が指摘していたのは、ESDや環境教育における授業では、扱う情報を更新していく必要があるという点である。例えば、A先生が前年度実施したラオス・ベトナムでの経験をテーマとした「プラスチックの輸出と再生」についての授業では、身近なプラスチック製品として給食のストローを取り上げ、その分別方法について児童と考える展開があったが、今は紙製のストローになったために異なる切り口での展開が必要になった。そうした困りごとから、A先生はESDに対して、「(情報を)調べきれない」という懸念点を語っている。環境問題やSDGsに沿った世界規模の課題を扱う上で、正しい情報を収集し、児童に伝えることが求められるが、すべてを調べることができないということである。

「(…)調べきれなかったとしたらなんか子どもに申し訳ないなっていうかぬ」

(\*筆者補足 下線:筆者追記)

こうした語りからは、教師として児童の疑問に寄り添いたい思いがあるものの、世界規模課題においてすべての情報を調べることは難しく、ESD実践の難しさとなっていることが示唆される。

さらに、小学校の教育段階において、SDGsをどのように扱うべきなのかという課題が示唆された。すなわち、小学生にどの程度リアリティをもって、考えさせ、実践させるような授業を行うべきなのかという点である。A先生は日ごろ児童と関わる中で、問題行動を繰り返す児童や、家庭の問題を抱える児童がいることを強調しており、そうした子どもたちに環境問題やSDGsに沿った世界の課題を考えさせる難しさを語っている。こうした視点は、小学校という教育段階に加え、A先生の子どもに寄り添う教師像が背景にあるだろう。図2は、A先生の教師像と「不安」の関係の関係を表したものである。

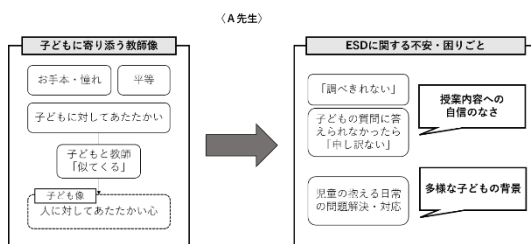


図2 「子どもに寄り添う教師」とESDへの「不安」(出典:筆者作成)

## 6.2 学び続ける教師(B先生)

B先生はA小学校の研修部部長として、ESDや主体的・対話的で深い学びを意識した教育実践をしている。現在は小学5年生の担任をしている。

B先生は「学び続ける」教師であることを目標としている。また、教師は子どもにとっての「道しるべ」であ



り、子どもたちにも「学び続けられる」、「成長し続けられる」人間になってほしいと考えている。「成長し続けられる人」というのは、「変わりゆく世界のなかで自分らしくあなた達らしく輝いて成長し続けられる人」であるとB先生は話す。

また、子どもの成長につながる働きかけとして、B先生は「命がけで」子どもを見えるということを重視している。これは、B先生の先輩教師が「自分の命を削ってまで子どもたちを一手一投足目の動きから呼吸の仕方まで見る」姿から、「命を削って（…）見るっていうのはこういうこと」だと学んだという。「命がけで」子どもを見取ることで、子どもたちの成長につながる「褒め方」ができるという。このような「成長」を軸とした取り組みの基盤には、B先生が子どもたちとの信頼関係を基盤とした環境づくりにも注力していることが指摘できる。とりわけ、B先生は子どもたちにとっての「社会」である教室という視点を強調しており、児童に対して、教師として「背中を見せる」と同時に、同じ教室という「社会」の構成員としての姿を見せていることがわかる。

ESDに関して、B先生は不安を「全然」感じないと話す。それは、B先生の教育の軸となっている「成長し続ける人間像」や「学び続ける教師」がESDの観点に関連していると考えているからであるという。B先生はESDやSDGsの観点を取り入れながら、学級経営や授業実践に臨んでいる。とりわけ、子どもたちが自然とSDGsへの関心や意識を持つことのできるような仕掛けをしていると話す。例えば、B先生はSDGsバッジを身に着けることで、児童から「SDGsマン」と呼ばれており、「自然に子どもたちからそのワード（\*SDGs）は飛び交ってくる」と話している。そうしたB先生の取り組みから、児童は自然と様々な領域・分野の課題を横断させて考えることができているという。例えば、国語の授業において、資料を活用し社会問題について考える単元で「食品ロスについて私は考えました」といった

児童がいたなど、教師の働きかけなしにSDGsから学びをつなげている児童の様子が見られている。

一方、ESDを実践するにあたり2つの困りごとを挙げている。1つは、子どもの「だって」の感情である。すなわち、世代間の不平等に対する子どもたちの純粋な不満が「だって大人できないじゃん」といった言葉に表れるという課題が指摘されている。これは、発達段階上の課題ともかかわっており、「子どもたち自身が成長の中で乗り越えないといけない部分」だとB先生は話す。また、このような子どもたちの反応に対して、B先生自身も一大人として意識できていないことや、行動できていないことがあることを素直に認めるという。加えて、B先生だけでなく子どもたち一人ひとりも“わかっているけどできないこと”があることに気付かせるように子どもたちと向き合っている。そうした人間らしさを認めつつも、すべての人に関わる「無視できない」地球規模の課題とどうやって向き合っていくかという話し合いにつなげるようにしている。

2つ目は、同僚・学校全体の意識である。特に、教師の教育観の違いが要因となっており、例えば、B先生はSDGsやESDに関しても「アンテナ」を張って積極的に取り入れている一方、「忙しくて手が回らない」教師などの存在もある。また、B先生の学級の取り組みに対しても、全員が当事者意識を持って理解を示すのではなく「他人事」に感じている側面もあると話す。すなわち、B先生の教室での実践が伝播して学校全体の取り組みまで発展するといった変容に難しさを覚えていることが推測された。図3は以上を整理し、「学び続ける教師」であるB先生とESDに関する「不安」の関係を表している。

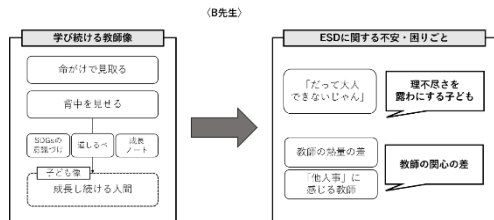


図3 「学び続ける教師」とESDへの「不安」

(出典：筆者作成)

### 6.3 子どもの関わり合いを大事にする教師

(C先生)

C先生はA小学校と同じ市に位置する、A先生の前任校の、B小学校に勤めている。B小学校では研修部に所属しており、「学び合いを通して自分のよさに気付く、よりよく生きようとする子供の育成」を軸とした研究を行っている（B小学校ホームページより引用）。

C先生は、「関わり合い」や「思考」を重視しており、「関わり合いがなかったら学校で学ぶ意味がないのかなと思うんですね」とその重要性を強調している。この「関わり合い」という言葉には、子ども同士の関わり、子どもと教師の関わりといった様々な関わりが含まれている。特にC先生が求める子ども像は、「受け身」にならず、「自分で判断して考えて行動」できる人になってほしいという思いを持っている。実践においても、子どもたちが考えて育てることを決められるような働きかけや「仕掛け」をすることによって子どもたちの自ら考える力を高め、関わり合いを生むことにつながると話す。

こうした「関わり合い」や自ら考えることを促す教育実践というのは、C先生の教育に対する向上心が背景にあることが示唆された。C先生は教師として「勉強し続ける」ことや「変わり続ける」ことを大事にしており、他都府県の教師の授業から、「生もの」としての授業や「教室の空気感」を学んでいるという。とりわけ、多様な子どもたちがいる教室では、ゴールに向かって全員が同じように進むのではなく、「いろんな道から登りた

い子」がいることを意識しており、多様な子どもたちに対し、C先生は「関わり合い」や「考える」ことを「仕掛ける」意識を持っていることが分かった。多様な子どもへの意識はSDGsに関する実践における困りごとにも影響している。特に、授業の中で子どもに価値判断を与えるようなことはしたくないというC先生の思いが強くみられた。

「(\*保護者が) 大きい企業に勤めてる子どもだと、『お父さんが(…) SDGsのバッチしてたよ』、『お父さんの会社もこんなふうにしてるよ』って、ああなんか繋がってるな一って(…) 感じもします。一方でそれとは違う方向の仕事してる人もいるわけで、これがいま世界で大事にされてることですよって言うけども、でも子どもたちが大事に思ってる親はもしかしたらそうではないことをしながら、でも子どものため、社会のために働いてるかもしれない(…) そういう人たちが批判とか否定とかしたくないなって。」 (\*筆者補足 下線：筆者追記)

すなわち、C先生は多様な家庭環境にいる子どもたちと向き合いながら教育実践をする中で、SDGsのような社会が「良いこと」だと認識しているものを伝えることで、「何かを悪にして何かを良しとする」ことにつながってしまう価値判断を与えてしまう危険性を感じている。

同様に、SDGsを教育実践で扱うことへの不安として、教えていることが「本当に正しい」ことであるのかという点を挙げていた。これは、C先生が昔の日本の子どもの健康教育に関する研究について学んだことが影響している。すなわち、かつて日本は「健康優良児」のあるべき姿を示し、推進していたが、健康優良児として称えられていた子どもたちは皆戦争で早くに死んでしまったという調査から、「何のために体力を上げるのかっていう根本がないと駄目」といった批判的思考をもって教育をすべきであるということである。SDGsやESD、環

境教育においても、「本当に大事なこと」、「本当に正しい」ものであるのか、「経済界の思惑がないか」という批判的な視点を持っていると話していた。図4は以上より、教師像とESDに関する不安の関係を整理したものである。

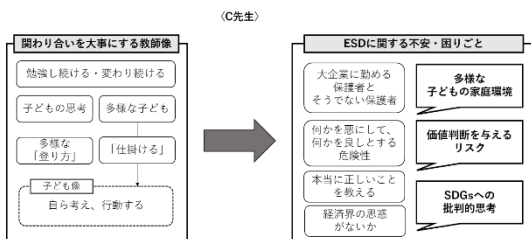


図4 「子どもの関わり合いを大事にする教師」とESDへの「不安」(出典：筆者作成)

#### 6.4 完成しない教師 (D先生)

D先生は、C中学校の研究部に所属しており、英語科を担当している。また、教員長期社会研修制度を利用し、JICA北海道センターで1年間研修をした経験がある。

D先生は、教師の仕事は、「完成しない」ものであるとしている。これは、時代やめぐり合う子どもが変化する中で、教師として様々なものを学び、吸収することで自分自身を「アップデート」しなくてはいけないということである。こうした考えは、教師として様々な立場を経験したことによって得た視点だという。また、「人間臭さのある教師」でありたいと話す。先生というのは、「たまたま先に生まれた」存在であり、教師も人間であり、「かついいことばかりじゃなく(…)失敗すること」もあるということ子どもたちに伝えたいという思いがみられた。このような教師観の背景にはD先生の「腹を割って話す」ことが好きな性格や、あえて「教師の鎧」をまとわないことでつくられる生徒との関係が関わっていると示される。

先述の通り、D先生はJICA北海道センターにて教員長期社会研修をしていた経験から、C中学校においてSDGsの学びやESDを率先して実践する立場にある。

そのため、D先生自身はESD実践に対し、不安はないが、組織全体の課題として、①時間不足、②教師の関心の差、③持続可能な学校体制づくりを挙げている。

第一に、教師の仕事の多さから、ESDやSDGsに関する実践を「やりたいと思ってもなかなか時間がない」ことを指摘している。加えて、現状のカリキュラムではコマ数が限られており、編成を変えていく必要もあると話す。こうした課題から新たな取組を「学校全体のものにしていくにはやっぱり時間が必要だったり、今年一気に例えば全学年何かをするとかっていう風なことはなかなか難しい」という。すなわち、教師の忙しさや時間不足が新たな教育実践の障壁となっているといえる。第二に、教師の関心の差について指摘している。「先生方がどのくらい知っていて、SDGsとかESDのことに関心を持って」いて、「必要性」を感じているかに差があることは課題である。すなわち、教師の「気持ちの足並みが揃うかどうか」が課題となっている。以上の課題に関連して、D先生は「学校の中も持続可能じゃなきゃ駄目」と話す。すなわち、ESD等に「熱心な先生」がいると学校全体が盛り上がる一方で、そうした教師がいない学校では難しいということである。図5は、D先生の教師像とESDへの「不安」の関係性を示したものである。

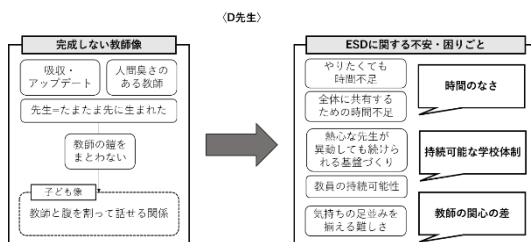


図5 「完成しない教師」とESDへの「不安」(出典：筆者作成)

#### 6.5 共に学ぶ、共に生きる教師 (E先生)

E先生は、C中学校で12年勤務している教師である。国語科や書写を担当しているが現在は主幹教諭を務め

ており、管理職の立場にある。E先生は「共に学ぶ、共に生きる」教師であることを大事にしている。教師も、生徒も、保護者も、教育委員会の人も「同じ人間」であるからこそ、このような意識が重要であると話す。とりわけ、E先生は教師が一緒になって学ぶ姿勢が、子どもたちの学びに関わると考えている。「共に学ぶ、共に生きる」教師であることを重視する姿勢は、教師の価値観が生徒集団の価値観に反映されるという教師と生徒の「鏡」の関係の存在が影響していると示唆される。

また、教師は「必ず100点の存在でなくてもいい」と話しており、例えば、「給食残しちゃって好き嫌いあっちゃ駄目だなんて思いました」といった生徒と教師の関係性があってもよいのではないかと考えている。子どもにとって教師は時に「悪い手本」になることもあるが、完璧な人間はいないからこそ"反面教師"として子どもたちが学び、教師自身も客観的に自分を見ることができるといった。

加えて、「共に学ぶ、共に生きる」という言葉には、教師-生徒の関係性だけでなく、学校教育に関わる全ての人々と共に学び、生きるというE先生の思いが見られた。教師間の連携だけでなく、保護者との連携、子どもとの連携、地域との連携といった関係する者すべてと連携することの中で出た「チーム学校」や「開かれた学校」といったキーワードには、一人ではなく「共に学ぶ、共に生きる」という教師像が物語っている。

E先生は、ESD実践に対して、「そんなに不安はない」と話しており、むしろESD実践に向けた教職員の連携や意識に焦点を当てた課題意識を持っていた。先述の通り、E先生はC中学校において管理職の立場にあり、自らが授業を行うというよりは学校全体の組織づくりを主として行っている。そのため、教育実践におけるESDだけでなく学校としてどのようにSDGsやESDと向き合うべきかというより広い視点で語られた。

まず、教職員の意識変革についての課題意識である。SDGsを学校教育に生かす上で、あらゆる年齢層の教職

員を巻き込んで取り組むことができるかというのはC中学校の課題であるとした。一部の教師が意欲的にESDに取り組んでいて、受動的になっている点を指摘している。管理職であるE先生は、こうした一部の意欲的な教師が意見をだして、他の教職員もやってみようとおもえるような組織をつくることを意識しているという。

教職員が意識を変容させESDやSDGsに関わる教育実践を行う上で課題となっていることとしては、SDGsの捉え方について語っている。SDGsの網羅性は、教師が教育実践で扱う上で「スキル不足」を感じさせる原因となっていることが示唆された。図6では、E先生の教師像とESDに関する不安を整理した。

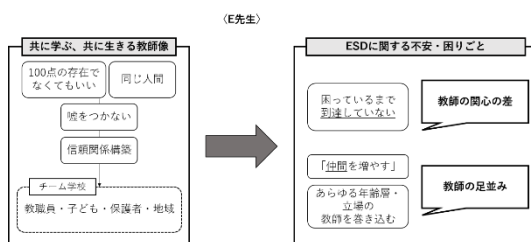


図6 「共に学ぶ、共に生きる教師」とESDへの「不安」(出典：筆者作成)

## 6.6 人間味のある教師 (F先生)

F先生はC中学校で総合的な学習の時間の統括を行う、国語科の教師である。青少年赤十字の指導者としても活動しており、C中学校も青少年赤十字に加盟している。F先生は、教師として前例にとらわれず、子どもたちを優先して考えることを重視している。こうした考えというのは、前例に固執したことが大きな失敗につながった経験から生まれたという。また、F先生は「人間味のある教師」であることも大事にしている。昔は、教師は「肩肘張ってしっかりとしななきゃ、全てを示して教える立場」であると思っていたが、教え子が教師になって同僚になった経験や、青少年赤十字の活動で子どもたちと心を通わせた経験から考え方が変わったという。

F 先生は、教師と生徒は「一緒に一つのことを一緒にやってく仲間でもある」と考えており、教師も「自分の間違いだったりをさらしてもいいのかな」と思っている。そうして自分の「間違い」や「できないこと」を認めることで、生徒と心を通じ合わせることに繋がると考えている。こうした教師像に加え、F 先生は「まずやってみる」という姿勢を大事にしている。このような F 先生の挑戦する姿勢は、人間味のある教師であることにも関わっていることが推測される。教師が挑戦している姿から、子どもたちが学んでほしいという思いは、「一緒にやってく仲間」として生徒を認識していることが背景にあるだろう。

SDGs や ESD について F 先生は、概念をもとに自由度の高い実践を行うことができるのが「おもしろいところだと思う」としている。一方で、SDGs を教育実践の中で扱うことについて、扱うべき項目が「ありすぎる」点を課題として指摘している。授業のコマ数に関する時間不足に加えて、F 先生は「組織として（…）取り上げる時間の難しさ」を挙げている。とりわけ、教師の関心の差があることによる、組織全体の意識・行動変容をもたらすための時間をつくることの難しさを示している。

こうした課題には、教育現場の風土や文化が影響している。F 先生は、青少年赤十字の指導者としての活動を通じて、他の教師から「考えには賛同するけど仕事が増えるのが嫌だ」といった声や「どうやってやったらいいのかわからない」と言われた経験から、SDGs や ESD においても教師が同様に感じているのではないかと推測している。以上より、F 先生の教師像と ESD に関する不安を整理し示した（図 7）。

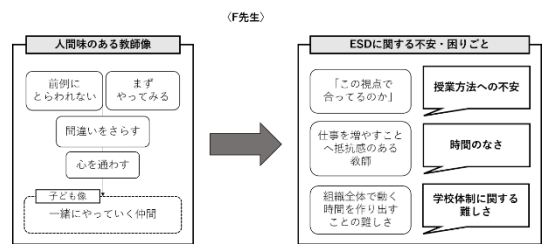


図 7 「人間味のある教師」と ESD への「不安」

(出典：筆者作成)

### 6.7 素の自分を大事にする教師 (G 先生)

G 先生は D 高等学校の社会科の教師である。D 高等学校では探究活動の基盤として SDGs を据えており、G 先生は総合探究部部長として D 高等学校の探究活動を支えている。

G 先生は教師として「素の自分」を重視している。D 高等学校の生徒の特徴として、教師や大人の顔色を窺う生徒が多いことを指摘している。そのため、G 先生は生徒たちに大人や教師の顔色を窺うのではなく、「本当に自分がどう思っているのか」を追究してほしいと思っている。また、生徒が「素の自分」と向き合えるために、教師自身も生徒に対して本音で接し、「素の自分」を見せることを意識している。とりわけ、G 先生は自身の「欠点」を「素の自分」に含んだうえで、「欠点」があっても「信頼」を得られる言動や振る舞いを心掛けていくという。

ESD や SDGs に関する実践に対し、生徒の反応は「何とかしなくちゃいけないと思う」と話す子もいる一方で、「無力感」を感じている生徒もいることを指摘している。この要因として、生徒の特徴として「大人に気を遣う」傾向があることを指摘しており、その背景には学校の風土も影響していることが示唆された。例えば、校則による禁止事項があることで、自分で考えず「全部聞いてくる子たちも多い」ことや、「学校としてこう、黙ってなさいっていうかこうやっておとなしくして、発言とかをあまりさせようとしていない空気もある」こ

とが生徒の自発的な行動や自立・自律を阻んでいることが推測された。そうした学校の特性が、生徒が問題を「自分ごと化」し、行動を起こすことにつながりづらいのではないかと、G先生は話す。そのため、SDGsに対しても、「自分たちじゃどうにもできない問題ですよ」という「無力感」を感じる生徒が多いと推測している。

しかしながら、G先生は教育実践の中でESDやSDGsを扱っていくことに対して「不安はない」と話す。具体的には、G先生はESDに対して「基本的にはやったらいいかなって思っている」ため、日々の授業実践の中でも不安なくSDGsを扱っている。一方で、教育実践の中身に関しては「ちゃんと(…)いい中身にできるのか」や、「生徒への提示の仕方と取り組み内容」に対する不安はあると話している。すなわち、授業や教育実践上では、より効果的な提示や取り組みにすることを目指した際にその方法などに不安を感じるということがいえる。

さらに、ESDにおける困りごととして、単発の「イベント」のようになってしまうことを指摘している。つまり、学校における実践の中で、SDGsを扱うことが日常的なものとして認識されておらず、単発的に行う「イベント」のように捉えられていることが課題となっている。加えて、同僚教師が当事者意識を持っておらず、「イベント参加者」のように認識していることも大きな課題であると示唆された。しかしながら、教師全体の意識としてESDやSDGsを学校で扱うことには「特に反対はない」という。つまり学校の取り組みとして、SDGsの視点を取り入れた実践をやることへの抵抗感や特段みられないものの、自分ではなく「誰かがやるもの」として認識しており、教師個人の自発的な教育実践にはつながらないことが示唆される。

こうした教師の当事者意識を向上させるものとして、G先生は2点指摘している。1つ目は学習指導要領における科目の改訂である。科目改訂により、これまで各領域の連携なく指導していた教師が協働する必要性が生まれることを期待している。2つ目は大学入学試験での

SDGsに関する出題である。G先生は、教師内での大学受験や入試に向けた学習への意識が「残念ながら」高いということを指摘している。つまり、G先生は教師内で興味関心に差がある中で、カリキュラムの改訂や入学試験への影響という外的要因によって、ESDに取り組む教師が増えるのではないかと推測している。これには、学校内で教師の当事者意識を高めることの難しさが表れているだろう。図8では、G先生の教師像である「素の自分を大事にする」ということが、子ども像及びESDへの「不安」にどのように関連しているかを示している。

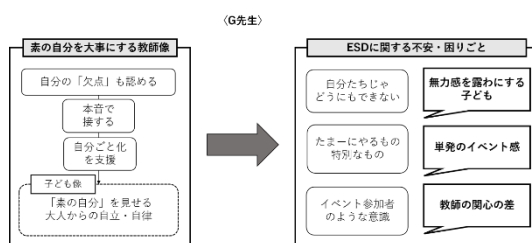


図8 「素の自分を大事にする教師」とESDへの「不安」(出典：筆者作成)

## 7 議論 —不安の中身と要因—

本研究は、7名(小学校3名、中学校3名、高校1名)の教師の語りを、教師像とESDにおける「不安」を軸に分析し、考察を行った。それぞれの教師の語りから、教師の「不安」の中身は「授業実践不安」「同僚関係不安」「子ども関係不安」の3つに分類された。

### 7.1 授業実践不安

「授業実践不安」には、教師が授業実践において感じている「不安」が含まれている。本研究において、小学校で一貫性を持ったESDを実践しているB先生を除いた6名全員から、本人や同僚が抱える授業実践に関する不安が語られた。

「授業実践不安」の一つには、ESDやSDGsに対して「分からない」、「調べきれない」、「合っているのか」

といった教師の自信のなさが見られた。例えば、A先生の「細かい話が分からない」、「調べきれなかったとしたらなんか子どもに申し訳ない」といった語りや、F先生の「やはり自分が分からないことなので、これで合ってるのかな」といった語りが該当する。また、E先生はSDGsが多様な領域の課題を網羅していることで、教師が「スキル不足」を感じてしまうと語っている。こうした発言から、ESDを実践する際に要する情報やSDGsに対する理解が不足しており、実践において「不安」を抱いていることが示唆された。

関連して、G先生は授業の内容や「生徒への提示の仕方」、「取り組み」に対して「良い中身にできるのか」といった不安を抱いている。このような発言から、教師がESDやSDGsに関する授業を実践する際に、その内容や授業方法に対して不安を感じていることが推測された。

さらに、授業実践に関する不安として、教師の時間のなさが挙げられる。D先生は、ESDを「やりたいと思ってもなかなか時間がない」教師の存在を指摘している。F先生は自身が先導して行っている青少年赤十字活動に関して、「考えには賛同するけど仕事が増えるのが嫌」だと思っている教師がいることを話している。G先生も教師の意識として、ESDやSDGsを学校で扱うことには特に反対されないと話していたことから、教師がESDを行うこと自体には賛同している傾向が示唆される。すなわち、教師はESDやSDGsを扱った教育実践を行いたい気持ちがあっても「時間がない」ことが実践上の不安に含まれると言えるだろう。またF先生が、SDGsが多様な項目を含んでいるために、授業のコマ数が不足してしまうのではという不安を抱いており、実践に必要なコマ数そのものの時間のなさも不安につながっているといえる。

SDGs そのものに対する不安がある教師がいることも示唆された。特にC先生からは、SDGsを扱う上で、「本当に正しい」のか、「本当に大事なこと」なのかを

教師が見極めたうえで実践しなければならないという意識が示唆された。事前調査として行ったグループインタビューにおいても、C中学校のD先生より、SDGsが「ファッションとか流行りで終わらないで、腰を据えて何か一つでもいいからしっかり向き合えるもの」として扱われたいといけないうという批判的な姿勢がみられている。こうした教師のSDGsそのものに対する批判的思考は、授業を実践するものとしての不安となっているといえる。

## 7.2 同僚関係不安

ESDを積極的に実践し、学校全体の取り組みにしようとする教師（特にB先生、D先生、E先生、F先生、G先生）の語りからは、「同僚関係不安」があることが示唆された。

第一に、教師が足並みを揃えることの難しさが「不安」につながっていることがみられた。B先生は、教師の教育観が「揃っていないわけでない」ことを指摘したうえで、教師間の差異を語っている。同様に、ESDに対する関心や考え方も教師間で異なっており、B先生のESD実践に対しても当事者意識を持たずに「他人事」に感じている教師の存在も見られるという。教師の関心の差に関しては、C中学校の3名やG先生からも指摘されており、とりわけ、D先生は「気持ちの足並みが揃うかどうか」が課題であると表現している。これは、教師の中には、ESDやSDGsを扱った実践に「必要性」(D先生)をあまり感じず、「何か不要だしちょっとめんどうきよね」(F先生)といった考えを持つ者もいるということである。

こうした関心の差は、ESDやSDGsに対する「アンテナ」(B先生)を張ることができるかという教師の日ごろの学びにも関連している。同様の表現はC中学校のグループインタビューにおいて、「センサー」という言葉を用いて説明され、ESD実施に際し教師の「センサー」が問われるということがいえる。すべての教師が、

「アンテナ」や「センサー」をもって日々の教育実践に臨むことは、「気持ちの足並み」(D先生)が揃っていないと実現できないことであるといえ、同僚に対する「不安」となっている。

また、D先生は、「ESDこそ持続可能な学校体制がすぐ必要」であると指摘している。「持続可能な学校体制」(D先生)には、2つの要素が必要であることが示唆された。1つ目は「熱心な先生」(D先生)の存在である。E先生はC中学校のESDの現状として、一部の教師(D先生やF先生)が「機関車として引っ張って(…)みんなつながれて歩いているだけ」と説明している。このような「熱心な先生」(D先生)の有無は、ESDを学校としての取り組みとして実現するうえで課題となっている。同時に、「熱心な先生」(D先生)がいっても異動等でいなくなってしまう場合に、実践そのものが持続可能ではなくなってしまうという課題が生まれる。すなわち、第一段階として「熱心な先生」(D先生)の有無が課題となるものの、一部の教師に依存するのではなく、学校としてESD実践を持続可能にするための施策が必要であるということである。

「持続可能な学校体制」(D先生)には、カリキュラム等の改編も求められることがG先生の語りから示唆された。G先生は、学習指導要領の改訂に伴った教科指導の見直しによって、教師の連携が生まれることを期待している。教科内外の教師の連携が生まれることで、ESDを学校全体の取り組みとして実施することにつながることを示唆される。

### 7.3 子ども関係不安

教師の語りから、児童や生徒に関する不安も見受けられた。「子ども関係不安」には、児童・生徒の多様な背景に関連したものと、子どものSDGsに対する反応に関するものが含まれる。

まず、子どもたちの多様な背景に関する不安は、特に小学校で働くA先生とC先生より指摘された。特にC

先生は、教室には多様な環境で育つ子どもがおり、各家庭の環境を考慮してSDGsを扱う必要があると指摘している。例えば、C先生は、親がSDGsを重視しているような大企業に勤めている子どももいれば、そうでない家庭の子どももいる教室内で、社会的に良いとされていることを「良しとして」、そうでないものを「悪とする」価値判断を与えたくないと話す。さらにA先生は、問題行動を繰り返す児童や、家庭に様々な問題を抱えている児童がいる中で環境問題やSDGsに沿った世界の課題を考えさせる難しさを語っている。このように、多様な子どもがいる教室内で、SDGsを扱うことの難しさを感じていることが示唆された。

次に、子どものSDGsに対する反応に関する不安である。小学校でESD実践をするB先生は、子どもたちの「だって大人できないじゃん」という理不尽さを露わにした言動に困っていると話す。高校でESDを実践するG先生は、SDGsに対して「何とかしなくちゃいけないと思う」といった使命感を感じている生徒もいる一方で、「自分たちじゃどうにもできない」と「無力感」を露わにする生徒の存在を指摘している。このように、SDGsという地球規模課題を目前にしたとき、子どもたちは様々な反応を示し、時に教師の不安につながるということがいえる。

以上より、本研究はESDにおける教師の「不安」の中身は、「授業実践不安」、「同僚関係不安」、「子ども関係不安」の3つに分類されることが分かった。次の図9は、それぞれの「不安」を分類し、まとめたものである。



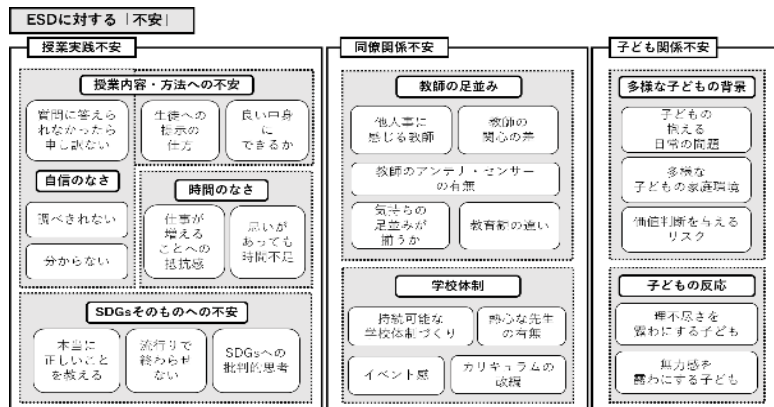


図9 ESDにおける教師の「不安」の全体像 (出典：筆者作成)

教師の「不安」の要因には、教育段階の違いと教師像の違いが影響していることが示唆された。教育段階の違いには、制度の違いと発達段階の違いが含まれている。制度の違いとしては、学級担任制(小学校)と教科担任制(中学校・高校)の違いを指摘することができる。小学校の学級担任制は、担任教師の教師像が反映されやすく、ESDの一貫性をもった実践が叶う環境であるとえる。

一方、教科担任制では、教師ごとに関心が異なるために全教師が足並みをそろえることが難しいことが課題として指摘された。例えば、C中学校のD先生、E先生、F先生へのグループインタビューでは、教師の「センサー」が重要であることが指摘されている。教師の「センサー」とは、SDGsや世界規模の課題といった教科書に記載されていない事象と教育実践とのつながりに気付くことを可能にするものである。このように、教科担任制による教師の関心の差と「気持ちの足並み」を揃えることの難しさが指摘されている。一貫性を持った教育実践には、教師の理解が必要であり、各教師のSDGsやESDへの関心を高めることが課題となっているといえる。

次に、子どもの発達段階による違いが「不安」に影響していることが推測される。発達段階の違いは、教育に

おいても重視すべき課題が異なる(文部科学省, 2009)。例えば、小学校(学童期)では、「善悪の判断や規範意識の基礎の形成」(低学年)や「自他の尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養」(高学年)などといった、集団生活に必要な資質の基盤を培うことが求められる(文部科学省, 2009)。中学校にあたる青年前期では、「社会の一員として自立した生活を営む力の育成」といった社会を構成する者としての意識や態度を育むことが求められている(文部科学省, 2009)。このような発達段階の違いは、ESDにおける「不安」にも関連していることが示唆された。

B小学校のC先生は、子どもの善悪の判断の基盤をつくる学童期の教師として、ESDや環境教育での難しさを語っている。例えば、環境教育などでは、これからの社会づくりに必要な考え方や環境に良い取り組みを提示すると同時に、環境や社会にとって「悪いこと」のイメージを持たせてしまうことがあるという。

C先生「公共施設について勉強した時に、(…)法令の中で遊技場・パチンコ屋さんにはよくないというのがあった時に、パチンコ屋さんで働いてるご両親もいらっしやるので、そういったときにちょっと子どもが授業終わってから、先生、って話を子どもたちがきたり。」(下線：筆者追記)

この事例では、より良い社会づくりに関する法令を授業内で扱うことで、“良くないもの”のイメージを与えてしまい、多様な子どもの家庭環境に寄り添うことができなかつたという課題が見受けられる。このような子どもの善悪の判断における教師の影響力の大きさは、発達段階に沿って考えると、とりわけ学童期に強くみられるものと推測できる。したがって、教師は多様な子どもの背景を理解し、何かを否定し批判するような価値判断を与えないような指導が求められるだろう。

一方、学童期に比べて、青年期はESDやSDGsに関する学びに取り組みやすい段階にあると考えられる。

これは、青年期にあたる中学校と高校の教師が、教師と生徒が互いに学び合う関係性にあることを示唆していたことから考えられる。例えば、「一緒に歩いて行く」

(D先生)、「一緒になって学ぶ」(E先生)などという生徒観にも、教師と生徒の関係性が表れている。この点は教師が情報を与える役割を多く担う学童期に比べて、大きく異なるといえる。

さらに、青年期にあたる中学校、高校の教師は、生徒が社会に出ていくことをより具体的にイメージした生徒像を持っていることが示唆された。例えば、D先生は生徒に対して、「軸のある人間」に育ててほしいと話している。G先生は、高校三年生次には「担任がいらないようになっているといり」といった生徒の自立・自律を具体的にイメージしている。これらの生徒像は、「自己の在り方」(文部科学省, 2009)を模索する青年期において、教師は生徒の自立・自律した行動や思考を育てることを意識していることが示唆される。こうした生徒の自立・自律のイメージをもった教育実践は、持続可能な社会という誰も見たことのない社会(阿部, 2009)に向かって学ぶ上で、重要であるといえる。なぜなら、答えの決まった教育内容ではなく、答えのない問いに対して教師と生徒が互いに学び合い、問題意識を持って自立・自律した行動を起こしていくことで、社会変容につながるESDが達成されると考えられるからである。

ESDにおいて教師の抱える「不安」の要因には、それぞれの教師の持つ教師像があることが示唆された。例えば、「子どもに寄り添う」ことを重視しているA先生は、ESD実践において「調べきれない」という「不安」を感じていた。一方、「全く」不安はないと語ったB先生は、自らが「学び続ける」姿を児童に見せることで、子どもたち自身も「成長し続ける人間」になってほしいという教師像を持っている。B先生は、自らの教師像とESDのつながりを認識していることから、「不安」なく実践できることが示唆された。また、「不安はあるけどもういいと思ってやっている」と語ったF先生や、C中学校のD先生、E先生は教師も「同じ人間」(E先生)であることを意識した教育実践をしている。教師として「100点の存在」(E先生)を目指すのではなく、「失敗」(F先生)を恐れぬ姿勢を持つことで、ESD実践に取り組むことができていることが示唆された。このように、教師像の違いによって、ESDに対して感じる「不安」が異なることがいえる。

## 8. 結び

本研究では、教師のESDに関する認識から、教師の抱える「不安」の中身とその要因を明らかにすることを目的に、教師へのインタビュー調査を行い分析した。本研究の成果は、先行研究で指摘されてきたESDにおける様々な課題を捉え直し、実践者である教師の視点に寄り添った課題解消の手立ての一助となるだろう。

本研究の限界としては、次の2点が挙げられる。まず、インタビュー協力者の多くがESDを推進していきたい立場であることにより、ESDに対する「不安」の中身に偏りがあったことが指摘できる。また、本研究は地域の多様性や独自性から北海道の教師に絞った調査を行ったため、現定的な事例であったことが示唆される。

今後の展望としては、教師がどのようなESDを実践しているのかという点に関する調査が必要である。教師の実践内容と「不安」の関係を研究することで、教師

の「不安」の低減につながる実践を低減することができるのではないかと。さらに、学校教育だけでなくノンフォーマル、インフォーマル教育における実践者の「不安」も明らかにすることも必要である。学校教育外でのESDに焦点を当てた「不安」も検討することで、ESD普及の一助になると期待する。

## 注

(1) 石井 (2020) では、個人や組織がSDGsを「自分ごと化」するまでの4段階を示している。「自分ごと化」とは、「個人や組織がSDGsに取り組むにあたって、自らの存在や活動と持続可能性との関連性を捉え直すこと」である(石井, 2020)。

## 引用文献

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』第19巻2号, 21-30頁。  
安梅勲江 (2001) 『ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法—科学的根拠に基づく質的研究法の展開』, 医歯薬出版。  
石井雅章 (2020) 「システムから捉えるSDGsの「自分ごと化」のフェーズ」『共生科学』第11巻11号, 66-79頁。  
石橋太加志・千葉美奈子・橋本渉・細矢和博・南澤武蔵・秋田喜代美・小国喜弘・小玉重夫 (2014) 「協働学習に取り組む中等教育学校教師の抱える不安と有効性の認識—教師と生徒の協働学習についての記述データの検討から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻, 565-584頁。  
市瀬智紀 (2019) 「学校におけるESDの教育実践を教員はどう認識しているのか: 質問調査結果の一考察」『ESD研究』第2巻, 3-12頁。  
大谷尚 (2007) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法scatの提案—着手しやすく小規模デー

タにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第54巻2巻, 27-44頁。

小嶋祐何郎 (2010) 「教育の変革に果たすESDの役割—教師・生徒の協働で創る新しい学校カリキュラムの構築を通して—」『奈良教育大学附属中学校研究紀要』第39巻, 2-11頁。

佐々木織恵・八木恵理子 (2021) 「ESDの実践における教師の専門性, 学校経営と支援体制: 先行研究の検討を中心として」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻, 693-710頁。

篠崎祐介・幸坂健太郎・黒川麻実・難波博孝 (2015) 「評論文読解指導の現状と課題: 高等学校教員に対するフォーカスグループインタビューから」『国語科教育』第77巻, 70-77頁。

柴川弘子 (2017) 「ESDにおけるEducation「教育」概念の批判的検討」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第10巻2号, 73-90頁。

持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議 (2021) 「我が国における「持続可能な開発のための教育 (ESD)」に関する実施計画 (第2期ESD国内実施計画)」, (accessed on Nov 28<sup>th</sup>, 2021), [https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt\\_koktou01-000015385\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_koktou01-000015385_2.pdf)

曾我幸代 (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巻, 101-115頁。

永田佳之 (2019) 「第2章 持続可能な開発のための教育 (ESD) 第2節 日本のESDに関する批判的レビュー」北村友人・佐藤真久・佐藤学編『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, 35-50頁。

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』第3

- 巻, 5-17 頁.
- 西松秀樹 (2005) 「教師効力感と不安に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要』第 55 巻, 31-38 頁.
- 林彰子 (2021) 「高校教師が感じる不安について—進学校にて高校生を指導する教師の語りからの分析と考察—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 60 巻, 129-139 頁.
- 細川和仁・姫野完治 (2007) 「授業実践に対する教師の「成長観」と成長を支える学習環境」『教師学研究』第 7 巻, 23-33 頁.
- 細谷邦弘 (2017) 「ライフヒストリー・インタビューを用いた教師の ESD に対する認識の分析」『東京学芸大学教職大学院年報』東京学芸大学 第 6 巻, 73-84 頁.
- 丸山英樹 (2008) 「つながりから見る ESD 研究-社会関係資本論を用いた「持続可能な発展のための教育」への視座」『国立教育政策研究所紀要』第 137 巻, 219-231 頁.
- 水野涼子 (2010) 「日本における ESD 実践校の可能性と課題—ホールスクール・アプローチの視点から」『聖心女子大学大学院論集』第 32 巻 1 号, 190-166 頁.
- 望月要子 (2019) 「第 2 章 持続可能な開発のための教育 (ESD) 第 1 節 ESD の国際的動向」北村友人・佐藤真久・佐藤学編『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, 26-35 頁.
- 文部科学省 (2009) 「子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題」『文部科学省. 子どもの徳育に関する懇談会「審議の概要」』(最終閲覧日: 2021 年 11 月 10 日).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282789.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282789.htm)
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, 2. Academic press, 141-171.
- Hsu, S. (2009). Significant life experiences affect environmental action: A confirmation study in eastern taiwan. *The teacher educator*; 15 (4), 497-517. doi:10.1080/13504620903076973
- Ichinose, T. (2019). The effectiveness of the methods and approaches of ESD for 2030 Sustainable Development Goals; from analysis of the questionnaire survey to the school teachers. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417, 012072. doi:10.1088/1742-6596/1417/1/012072
- Köklü Yaylacı, H., & Olgan, R. (2021). Investigating early childhood preservice teachers' personal teaching efficacy and outcome-expectancy beliefs regarding education for sustainable development in turkey. *The teacher educator*; 56 (1), 4-24. doi:10.1080/08878730.2020.1767742
- Stables, A., & Scott, W. (2002). The quest for holism in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 8(1), 53-60. doi:10.1080/13504620120109655
- Stants, N. B. (2014). Understanding the education for sustainable development knowledge and teacher self-efficacy of middle level preservice teachers (Order No. 3643422). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1622415475).
- UNESCO. (2014). UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Retrieved December 4, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514?1=null&queryId=8e091f78-2cc9-4364-8c3d-1500769a8aff>.
- UNESCO. (2021). ESD implementation in learning cities. Retrieved December 6, 2021, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379535.locale=en>.

Copyright © 2010-2022 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

