「持続可能性の教育（レリバンス）」の意義と新しい学びの創造

地域コミュニティで展開される学びと教育課程編成へのアプローチ

滋野　哲秀

▶キーワード

ESD，学習指導要領，
総合的な学習の時間，防災学習

▼要　旨

持続可能な開発（発展）のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）の学習方法は，子どもたちがどのように学ぶかに注目して学びの質を高めていくために，学びの本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現をめざしたアクティブ・ラーニングの視点から授業改善の取り組みを活性化していくことと親和性が高く，今回の学習指導要領改訂における審議に際して大きな論点として取り上げられ注目されている。

本稿は，こうした点に着目しながら，これからの教育を担う教員の養成段階において，学生に身につけさせる能力として ESD を大学の教職課程のさまざまな科目に取り入れ，プログラム学習からプロジェクト学習へのパラダイム転換を図り，教員としての育成すべき資質や教育課程編成を行う際に ESD をどのように位置づけるのかについて授業の事例を交えながら考察したものである。また，地域の題材を各教科，総合的な学習の時間，特別活動などとどのように関連させていけばよいのかについても先行事例を考察しながら，ESD の観点から防災学習における地域にある事例の教材化について論じ，教育課程編成や総合的な学習の時間の展開事例として提示したものである。

Ⅰ　持続可能性の教育についての基本原理

佐藤（2015）は，「持続可能性の教育は，知識にとどまらず実践の基盤となる思想と哲学等

の教育であり，さらに知識，思想，哲学にとどまらず，価値と倫理の教育であり，知識，思想，哲学，価値，倫理にとどまらず，感情と行動と生き方（ライフスタイル）の教育である。その教育は，総括的に表現すれば『自律的で創意的な主体の革命』を要求する教育である」と述べている。

また，鈴木（2013）は，「ESD の実践をとおして創造される『新しい教育学』が旧来の社会科学というより学問全体を問い直し，きわめて人間的な実践である教育活動を位置づけた『持続可能な社会』を実現する道を切り開いていくことになるであろう」と述べている。

さらに，文部科学省は，次期学習指導要領等に向けた審議のまとめの中で，「持続可能な開発のための教育（ESD）[(1)]の考え方も踏まえつつ『生きる力』とは何かを資質能力の３つの柱に沿って具体化し，そのために必要な教育課程の枠組みをわかりやすく再整理し，その資質能力とは，①生きて働く『知識・技能の習得』②未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力』③学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性』の涵養である」としている。

こうした考え方は，持続可能性の教育が次期学習指導要領における「どのように学ぶか」において示されている「主体的・対話的で深い学び」という視点からの学習過程の改善にも通じるものであり，これからの教育課程全体の取り組みを通して，子どもたち一人一人が自然環境や地域の未来を自らの課題として捉え，課題解決に向けて実践できるようにしていくことが重要である。

現行の学習指導要領においても「持続可能な社会の構築」という言葉は総則の中に記載されており，文部科学省のホームページには，図１のような概念図が掲載されている。これをみるとその対象が広範囲であり，今まで行ってきた人権学習や環境学習などの集合のようにも見える。また，日本政府の提案により世界首脳会議実施計画に「ESD の10年」に関する記述が盛り込まれ2002年国連第57回総会で2005～2014年の10年を，国連 ESD の10年としユネスコが主

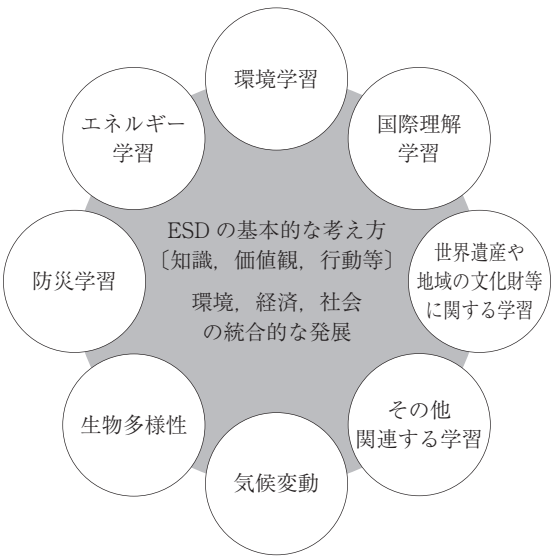


図１　ESD の概念図（日本ユネスコ国内委員会）

導機関に指名された等の経過から，ESD は，文部科学省主導のトップダウンのように取り組まれてきたようにも捉えられなくはない。しかし，これからの，地球環境をめぐるさまざまな問題を考えたとき，持続可能な社会を構築することに関しては，その理念に反論する人はおそらくいないだろう。

佐藤（2015）が，「教育は世代間の文化の伝承と再創造のいとなみであり，教育の究極的な目的は人類が自然と共存し持続可能な社会を実現することにある」と述べているように，ESD の取り組みは，これからの教育における重要な柱である。

なお，本稿のタイトルとしている「持続可能性の教育」については，佐藤（2015）が，「持続可能性は，人が人として生きる根幹に根ざす思想と言ってよいだろう」と述べているように，学習指導要領などで取り上げられている ESD を包含した教育の大きなテーマと捉え設定したタイトルである。また，ESD の訳語について，文部科学省は，2015年 5 月に，政府として作成する文書においては訳語を『持続可能な開発のための教育』で統一することとするとしている。

Ⅱ　教員養成段階における ESD の学習

学校教育の主体的な担い手である教員が ESD の指導を行うためには，まず教員の学習が必要である。教職希望の学生が受講する科目の中に ESD だけを特に取り挙げて学ぶ科目はない。従って，教員養成段階で教職科目全体の中で意図的に ESD を学ぶようなカリキュラムを考える必要がある。

ESD の概念図に記載されている「環境学習」「エネルギー学習」「防災学習」「生物多様性」「気候変動」等は，理科という教科においてまず取り上げられるイシューである。その学習において ESD の観点から各単元での指導を考えていくことはきわめて重要である。教科の観点から見た場合，理科と社会のウエイトが大きいように見えるが，学習指導要領では ESD が総則に記載されていることから考えても対象はすべての教育を包括している。したがって学校全体の教育課程編成の大きな柱として捉え，各教科，道徳，総合的な学習の時間や学校行事等の特別活動など教育課程全体に位置づけて取り組まれるべき内容である。こうした，観点から大学における教員養成段階のカリキュラムを検討する際，教科教育法だけでなく，特別活動論，教育課程論，生徒指導論等の科目において意図的に ESD の内容に触れ，事例を通して考えさせる視点が必要である。

また，2013年に国立教育政策研究所がプロジェクト研究としてまとめた「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書」は，「この21世紀を生き抜く力を『21世紀型能力』と名付けて提案し，『21世紀を生き抜く力をもった市民』としての日本人に求められる能力であり『思考力』，『基礎力』，『実践力』から構成される」と述べている。

この，21世紀型能力という形で示された学力は，PISA が必要な能力として構想したキー・コンピテンシーとも共通する点が多く，21世紀社会が求める学力と考えている人も多い。この21世紀型能力を教育の中で育成していくことは，ESD が提示している内容ときわめて親和性が高い。

さらに，佐藤（2015）は，「ESD は新たな学びの様式を創出し，新たな学びの様式によって

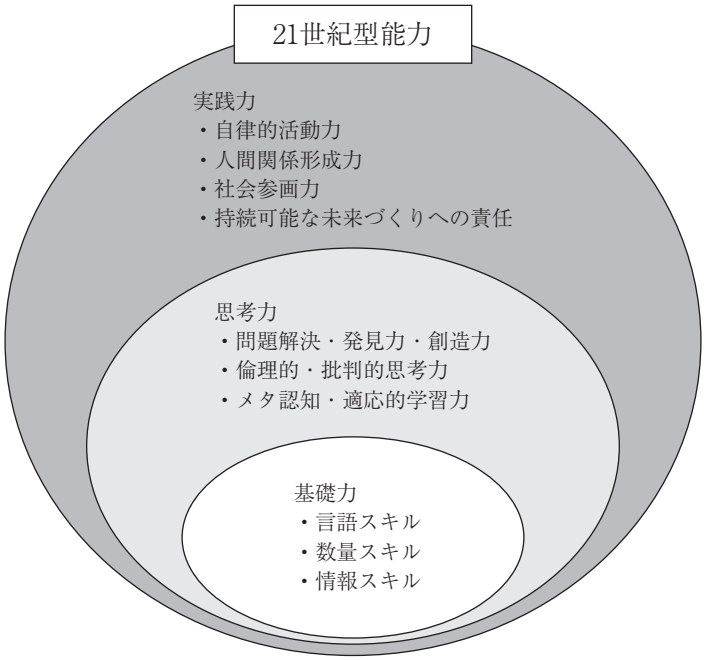


図２　21世紀型能力　国立教育政策研究所

実践されてきた」「ESD はプログラム型[(2)]の学びではなく，プロジェクト型[(3)]の学びを推進していることである」と評価している。

プロジェクト学習やワークショップ型学習を学校で実施していくためには，一方的な知識伝達型の授業ではなく参加者が自ら参加体験して学んだり創ったりすることの経験が重要となる。特に，これからの教育を担う教員の養成段階では，こうした経験を豊富に積んでおくことが教員となった場合の大きな ESD 推進力となる。

一例ではあるが，2017年５月に筆者が「理科教育法ＩＡ」という教職科目の中で実施した事例を紹介したい。教材として用いたのは，諏訪（2015）が紹介しているアクティビティ「ダイヤモンドランキング『2050年に向けた地球の課題』」（図２）である。諏訪（2015）が「ほかの人が自分とは異なる観点から今日の社会を見ていることに気づくはずである」述べているように学習者（学生）同士の意見交換から，いかに多くを学べるか，学生の学習の様子を見ているとそれがよくわかる。指導者側にはファシリテーターとしての役割も求められる。明確な目標が設定されるプログラム学習とは異なり，学習者の参加と体験という協働的な活動を通した学びの場である。教員である筆者にとっても，学習者に課題を与え，その課題を学習者自身が考えていく課程をじっくり待つということに教員は慣れていないことを実感させられた。

授業の流れは，「まず，４人のグループに別れ，図３の①～⑨の項目を各自が重要と思う順に○の中に番号を記入しランク付けする。次に，各グループで各人のランク付けの理由を出し合い，話し合って，グループとしてのランク付けをまとめる。最後に，各グループの結果をグループの代表が全員に説明し，その説明をもとに全員で意見交換する」という内容である。それぞれがさまざまな体験や学習をもとに育んできた知識や感性が基礎となる。司会を決めると

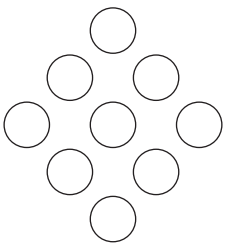
いう指示をしなくても，自然に話し合いをリードする学生が出てきて，発表の際も自然にグループの意見を誰かが発表した。話し合いの内容を眺めていると，異なる意見をどのように調整していくのかに関しても他人の意見をしっかり聴きながら自分の意見を話し，聴きあう関係，対話的な学びが成立していると改めて感じた次第である。ESD においては，持続可能性を脅かすさまざまな課題を解決していくことが求められるため，聴きあう関係，折り合いをつけていく能力など，今後求められる教育の方向性から考えると次期学習指導要領で学び方の柱とされている「主体的・対話的で深い学び」につながるものといえる。

ダイヤモンドランキング「2050年に向けた地球の課題」

持続可能な社会の構築が，今，最も重要な課題となっていますが，以下の9つのうち，どの問題に起因する課題が，最も重要な，まず取り組むべき課題でしょうか。2050年を視野に入れて，重要と思うものから順に空欄の上のほうに記入してください。

① 地球温暖化に関わる問題
② 人口増加に関わる問題
③ 資源・エネルギーの争奪に関わる問題
④ 宗教対立・民族対立に関わる問題
⑤ 生物多様性減少など生態系に関わる問題
⑥ 領土問題等，国家間の対立に関わる問題
⑦ エボラ出血熱などの世界的流行病に関わる問題
⑧ 人々が物質的な豊かさを追求し続けることに関わる問題
⑨ 巨大噴火，巨大地震などの自然災害に関わる問題

より重要と思ったもの



あまり重要ではないと思ったもの

図3 「ダイヤモンドランキング『2050年に向けた地球の課題』」諏訪（2015）

多田（2015）は，「深い対話は『ずれ』との出会いによる『ゆらぎ』によってもたらされるのである。重視すべきは混乱・混沌である。異なる見解が出されると混乱することがある。しかし，混乱・混沌の時空を経ることによって，やがて当初には想定できなかった気づき・発見・思考の深化が起こり，そこから創発が生起する」と述べている。ダイヤモンドランキングを用いた授業を観察すると，学生同士の聴きあう関係と自由闊達な会話が生まれ，教え込まれるのではなく，自ら気づきその気づきをみんなで共有するという学びの場となっていることがよくわかる。この授業を体験した学生から高校における授業形態を調査してみるとほとんどの授業が受動的な教員からの一方的な教示や情報を受け取るだけのものだったと応えている。

教育全体の大転換が求められている現在，ESD の学習で行われるプロジェクト学習のよう

な学習方法の蓄積が必要であることを改めて考えさせられた。とりわけ教職を志す学生には，こうした学習方法のファシリテーターとなれるような成功事例の経験をより多く積ませていくことが重要である。また，大学における授業のあり方としても，そうした授業方法について研究し，転換していく必要がある。

Ⅲ　ESD に関する学校の実践事例から

「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議で出されたジャパンレポートには，島根県立隠岐島前高等学校が日本の優良事例として掲載されている。牧野（2015）は，隠岐島前高校魅力化プロジェクトの取り組みを「コミュニティへと展開する学校」として紹介し「このプロジェクトは，少子化と過疎化で統廃合の対象となった高校を，地元の自治体が維持するために，高校のカリキュラム編成権を利用して，魅力ある学校へと組み変え，生徒増をめざしたことを発端とする。その最大の特徴は，高校の魅力化が地元自治体のさらにその基礎となるコミュニティの魅力化と結びついていて，地域コミュニティの永続化を模索するプロジェクトへと展開していることである」とその取り組みを評価している。

その教育課程編成で設けられたのが「地域学」と「夢探究」であり，ヒトツナギという部活動，さらに町営学習センターでの「夢ゼミ」である。

「未来を変えた島の学校」という書籍の中で，海士町長である山内（2015）は，「まちづくりはひとづくりだ」と語り，山内町長が隠岐島前高校の改革を依頼した岩本（2015）がプレゼンした資料もこの本に掲載されている（図４）。「高度成長社会と対比するように描かれた持続可

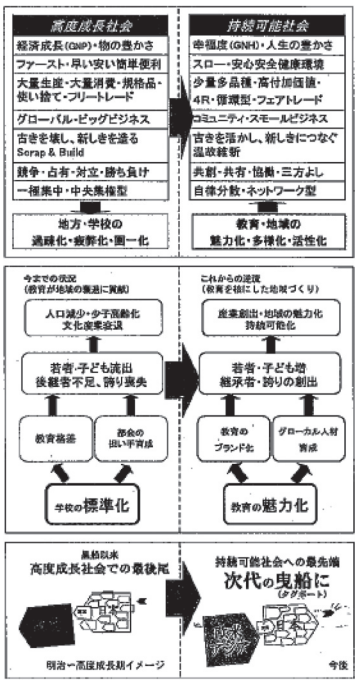


図４　岩本のプレゼン資料（『未来を変えた島の学校』から転載）

能社会」この考え方こそ子どもたちが自分の生き方を考え，自らから学ぼうとする姿勢や地域社会に貢献したいという意欲が育っていく学びそのものである。

2015年12月に出された中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」は，「地域住民等と目標やビジョンを共有し，地域と一体となって子どもたちを育む地域とともにある学校に転換していくための持続可能な仕組みとしてコミュニティ・スクールの仕組みの制度的な見直しや推進方策」を提言している。さらに，同時期に出された中央審議会答申「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方」について，牧野（2015）は，「現状では，チーム学校は学校を基本とした学校と地域社会の連携の在り方に焦点が当てられており，学校そのものの機能を社会とシームレスに繋げつつ，生成論にもとづく地域コミュニティにおける子どもの主体形成という議論には展開していない。いまだに分配論に終始しているのだといえる」と論じ，基礎自治体レベルでの先駆的なとりくみ事例として隠岐島前高校魅力化プロジェクトを紹介している。岩本（2015）がこのプロジェクトにおいて，子どもたちに育てたい資質・能力としてあげているのが図５である。

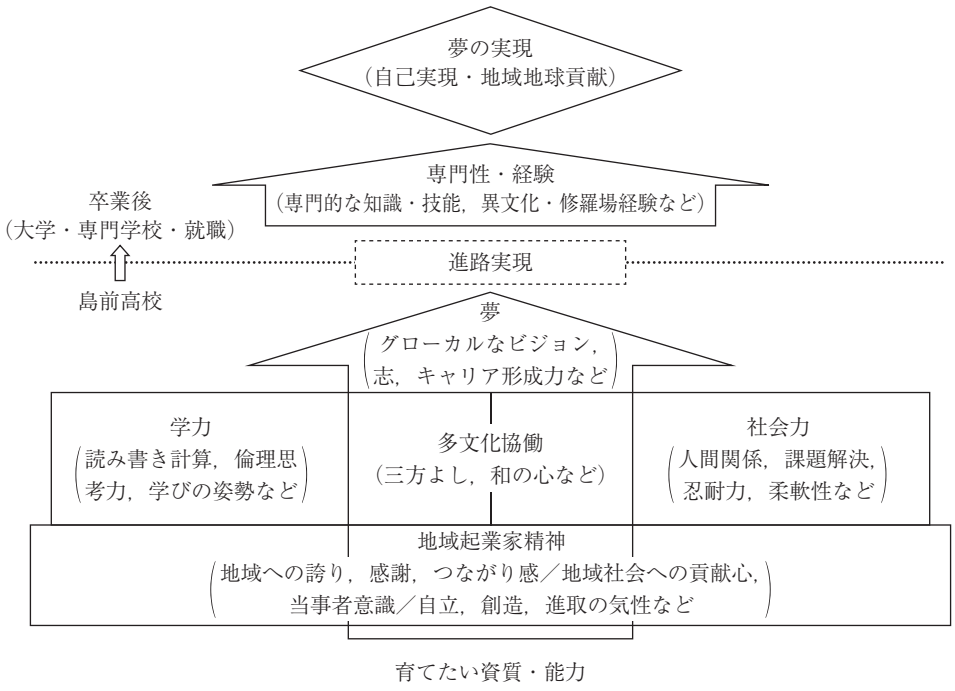


図５　育てたい資質・能力（『未来を変えた島の学校』から転載）

教育に地域振興という新しい視点を持ち込んだ魅力化の取り組みは，2015年度から離島の高校としては唯一の SGH（スーパーグローバルハイスクール）として指定され，海外の人々と交流しながら，子どもたち自身が実現した価値を英語で海外に発信する取り組みへと深化している。

2002年度から教育課程に導入された「総合的な学習の時間」においては，課題の一つに「地

域や学校の特色に応じた課題」が明示されており，すでに多くの学校で取り組まれている。こうした取り組みの中には当初，ESD の一環という意識をしていなくても，地域との連携で成果を挙げている事例が数多くあり，学校がプラットホーム・拠点となって地域コミュニティを強くしている事例もある。

ESD のとりくみ事例について，多田・諏訪（2015）が「充実・深化期の教育実践への期待」として「皮相的な学習ではなく，学習者の内面を揺さぶり，本気で思考させ，対話し，持続可能性の教育がめざす資質・能力，技能を事実として習得させるための創意・工夫がなされている」と述べているように，ESD は，これからの教育に求められている新しい学びそのものである。

Ⅳ　地域にある題材をもとにした防災学習

前述の大学の授業における ESD の学習として実施したダイヤモンドランキングにおける学生の討論において，彼らの認知や論点として注目されたのは，「⑨巨大噴火，巨大地震などの自然災害に関する問題」を上位に上げたグループが多くあったことである。これは，2011年の東日本大震災と福島第一原子力発電所の事故が持続可能な社会を考える上で大きなインパクトになっているという事実である。さらに今後想定されている南海トラフ巨大地震，首都直下地震などの報道が，国民の意識の中にしっかりと刻み込まれてきたことを感じさせられる。阪神淡路大震災以降，地震についての対策が叫ばれてはいたが，東日本大震災は，それに加えて原子力発電そのものの在り方を問い直す契機となった。

2011年 3 月11日までは，環境問題において，地球温暖化に関係する CO_2 の削減が大きなテーマであったことを考えると，佐藤（2015）が「これまでの社会と教育の在り方を根幹から問い直す必要性を提起した」と述べているように，ESD の内容をとらえなおすことにもつながっている。

学校は，様々な災害発生時に避難所となる場所である。そうした観点から学校教育の中でさまざまな災害に関する学習に取り組んでいく必要性がある。どの学校でも，避難訓練という行事は取り組まれているはずであるが，学校の教育全体に防災の観点を入れているところはそう多くなさそうである。学校の教育課程を編成する際，ESD という概念を柱にして取り組むことは，各教科や総合的な学習の時間などを活用して防災学習も行うことになると考えられる。さらに，三浦（2013）は，2011年の東日本大震災の際，「釜石の出来事」として注目された「姿勢の教育」[(4)]をこれからの防災学習に対する提言として取り上げ，知識を教えるだけではなく具体的な行動を考えさせて実際にその行動を訓練して身につけさせるということを強調している。

ESD の思想を教育課程に位置づけるには，できるところからはじめるという姿勢が大事であり，教育課程編成のアプローチとして ESD の考え方を念頭において教育活動全体を考えていく必要がある。

日本ユネスコ国内委員会が示した ESD の概念図を見るとどの学校でも取り組んでいるものが必ず含まれている。ただ，ESD に取り組む意義は，教育の学びの形態をとらえなおすことでもある。多様な他者とともに地域の在り方を考え，これからの社会を考えていくことである。

しかし，地域の人々との連携をどこからはじめればよいのか。その中で防災を中心に地域を見ていくと，地域には数多くの教材があることがわかる。日本では，過去の災害を後世に残そうとする文化が災害記念碑として存在している。これらは，災害は時間が経過するにつれて人々の心から忘れ去られていく。「災害は忘れたころにやってくる」という言葉があるが，まさにそのとおりである。総合的な学習の時間の中で，こうした災害記念碑に注目して地域を探すと過去の災害史が蘇ってくる。和歌山県の「稲むらの火」は有名だが地域には，様々な災害を伝える碑文が残されている。たとえば，滋賀県の1896（明治29）年大洪水は琵琶湖の水位が3.76m に達し，いまだそれを超える記録はない。地域にはその記録が残されている。以下に，私が調査した中の２つの事例を紹介したい。

1. 室戸台風の災害を伝える「風災記念碑」

気象災害の事典で饒村（2015）は，「1934年四国～近畿地方を襲った室戸台風は世界に上陸した台風の中で，上陸時の気圧 912hPa は世界最低気圧である」と紹介している。近年，マスコミ報道では，スーパー台風などという表現があるが，現在も室戸台風より上陸時の気圧が低い台風は来襲していない。室戸台風の被害は大阪府が一番大きく，大阪府の死者・行方不明者は1888人で，京都府でも死者・行方不明者は233人となっている。この台風は，８時を過ぎて子どもたちが登校した後に関西に近づいたため，多くの子どもたちや迎えに来た保護者が犠牲となった。また，大阪での高潮は大阪城付近まで達した。天文潮位からの偏差は 3.1m という高潮となったが，これは満潮時刻の３時間後であり，満潮と重なればさらに潮位は高くなったと予想される。

この台風の記念碑は，大阪市のハンセン病療養所「外島保養院記念碑」や京都市上京区・妙蓮寺にある西陣小児童の慰霊碑など近畿各地に残されている。中にはよく知られていないものもあるかもしれない。図６は，京都府立桃山高等学校の敷地内に設置されている風災の碑である。教職員にその存在を聞いても知る人はごくわずかである。高さ３m の玄武岩に彫られた文字には，「昭和九年九月二十一日風災記念碑」と書かれ，伝承によれば，裏面には当時の避難誘導の様子が刻まれている。危険を察知した優秀な教員の的確な避難誘導により，頑丈だと



図６　風災記念碑（京都府立桃山高等学校）

思われる校舎に生徒を誘導した直後に校舎が倒壊し，危機一髪であったが全員無事で，文部大臣から校長が表彰されたということが書かれている。

これを取材した際，同行した理科教員と，たまたま出会った書道の教員が，裏面の文字が消えないうちに拓本をとり，2017年度の生徒の課題研究のテーマにするとの意向を示してくれた。拓本の文字解読だけでなく，当時の様子を知る人を探して取材を行って学習を深めこれからの防災学習に役立てることが検討されている。室戸台風以来，まだ，これを超える台風は襲来していない。東日本大震災の想定外という教訓を考えると，過去最大級の台風の様子を様々なデータから掘り起こしていく学習は，自分がどう行動すればよいのかを自らが動くことによって知ることにつながり，子どもたちの大きな学びになると期待できる。

京都市の西陣小学校の慰霊碑だけでなく，1934年に存在していた学校であれば，石碑はなくても，おそらく室戸台風の災害についての記録がどこかに残されていると考えられる。こうした地域の素材を教材化し児童・生徒が地域の人とかかわりながらその教訓を掘り起こし，主体的に学ぶ活動を総合的な学習の時間などで取り組んでいくことを一歩として ESD の活動が繋がり広がっていくことを期待したい。

2. 南海トラフ地震の教訓

大阪市大正区には，図７のような石碑がある。1854年に発生した安政東海地震・南海地震を伝える災害記念碑である。裏面には，ぎっしりと文字が刻まれている。

この災害記念碑の傍には裏面の文字を後世に伝えるため現代語訳をした看板が２枚設置され，だれでも理解できるようになっている。「大地震両川津波記」という看板には，当時の津波の様子と被害状況が具体的に記載され，最後に，「津波の勢いは普通の高潮とは違うことを，今回被災した人はよくわかっているが，十分心がけておきなさい。犠牲になられた方々のご冥福を祈り，つたない文章であるが，ここに記録しておくので，心ある人は時々碑文が読みやすいよう墨を入れ，伝えていってほしい」と書かれている。

このような災害祈念碑は全国各地に残されている。日本で防災学習をする際，科学的な資料



図７　大阪市大正区にある安政東海地震・安政南海地震を伝える災害祈念碑

に基づいて学習することも必要であるが，こうした，災害記念碑をたどりながら，当時の様子を子どもたちが想像し，学んでいくような学習こそ全員が行うべき防災学習ではないだろうか。地域の人たちとかかわり調査する，想像する，まとめる，発表する，科学の知見を調べ，それらの学びを再構築する。こうした学習が地域にある災害記念碑を掘り起こすところから展開されることになる。

Ⅴ．おわりに

島根県立隠岐島前高校魅力化プロジェクトの取り組みについて，牧野（2015）は，「このような個人とコミュニティの在り方を実現するためには，実践論的には新たな専門職を必要とする」と述べ，さらに「これまでの社会教育主事や公民館主事の新たな形として一考に価するもの」と分析し，「このような専門家が寄り添うことで，住民は，自らコミュニティ経営の主役となり，分配ではなく生成を基本とする『社会』を構成し持続させることになる」と評価し，その先駆性に注目している。社会教育を牽引する社会教育主事が高校の職員室に席を置き教職員や小中学校をはじめ地域の多くの人と連携するという発想だけをとってもこの魅力化の取り組みが慣例にとらわれない発想で動いていることがわかる。

長年，学校教育と社会教育の連携や融合が叫ばれ，様々な事業が取り組まれてきたが，2015年の中央教育審議会答申をみても，コミュニティ・スクールへの移行が強調されてはいるものの，まだ分配論に基づく連携に終始しているようにみえる。滋野（2016）らが調査を行った海士町立海士中学校では，学校の職員名簿に「コーディネーター」という職があり，コーディネーターについて校長は，「地域との連携を行うために町が採用した職員で，教育活動を行う上で，教員とは違う発想で提案をしてくれ大変貴重な存在だ」とその貢献度を語ってくれた。隠岐島前高校魅力化プロジェクトから始まった取り組みが，学校の在り方を変え，地域コミュニティを活性化し，小学校・中学校の教育活動も活性化していく。

佐藤（2015）が「持続可能な発展（開発）のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）は，教育目的の中核に位置している。教育は世代間の文化の伝承と再創造のいとなみであり，教育の究極的な目的は人類が自然と共存し持続可能な社会を実現することにある」と述べている。しかし，学習指導要領総則には記されているもののまだまだ教員でさえ十分認識していない人が多い。冒頭で述べたように ESD が包括する範囲は広く，どこから取り組むかはそれまで歩んできた学校の文化などの影響を受ける。

しかし，私たちにとって，持続可能な社会を考えることは，現在の地球の状況を考えれば待ったなしの課題であり，新たな学びのスタイルを創造することにも繋がっている。事例としてあげたようにできるところから地域との繋がりを作り，地域の題材をもとにした教育課程編成へのアプローチを施行することにより新たな学びが生まれ発展し，深化していくことを期待したい。

【注】

(1) 持続可能な開発（発展）のための教育（ESD：Education for Sustainable Development）：明確に提起されたのは，1992年の国連環境開発会議で採択されたアジェンダ 21 の第36章であり，持続可能な発展を進

めるためには，教育，意識啓発，訓練が重要と指摘された。その後，2002年のヨハネスブルグ・サミットにおいて持続可能な発展のための教育の促進と再構築が求められ，2005年から2014年までを「持続可能な発展のための教育の10年」とすることが国連において決議された。そうした流れの中で，現行の学習指導要領総則においても ESD が記載され，2017年３月に告示された小・中学校学習指導要領においては，ESD の考え方を踏まえた生きる力の育成が大きな柱として示されている。

(2) プログラム型：学習単元が（目標―達成―評価）で組織される学習

(3) プロジェクト型：（主題―探究―表現）で組織される学習

(4) 姿勢の教育：群馬大学の片田敏孝教授が提唱し東日本大震災の発生前に釜石市において取り組みを進め，津波から命を守った防災教育。片田教授は「姿勢の防災教育」としているが，三浦（2015）は「理科の教育 07」の中で「姿勢の教育」として紹介している。

【引用・参考文献】

国立教育政策研究所 『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書５ 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理〔改訂版〕』2013 26ページ

牧野篤 「社会における学びと身体性」 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編 『カリキュラム・イノベーション』 東京大学出版会 2015 209-214ページ

三浦郁夫 「これからの防災を意識した理科教育の在り方」『理科の教育 07』東洋館出版社 2015 7-8ページ

文部科学省 『幼稚園教育要領，小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント』 2017

文部科学省 『次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめのポイント』 2016 ２ページ

文部科学省 中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」 2015 １ページ

文部科学省日本ユネスコ国内委員会ホームページ 「ESD（Education for Sustainable Development）」 http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm 2017年５月15日取得

文部科学省 『学校防災のための参考資料 「生きる力」を育む防災教育の展開』 2013

饒村曜 「室戸台風」 新田 尚監修 『気象災害の事典』朝倉書店 2015 258-260ページ

佐藤学 「持続可能性の教育の意義と展望」 佐藤学・木曽功・多田孝志・諏訪哲郎編著 『持続可能性の教育』教育出版 2015 １ページ ３ページ ５ページ ９ページ

諏訪哲郎 「持続可能性の学習方法」 佐藤学・木曽功・多田孝志・諏訪哲郎編著 『持続可能性の教育』教育出版 2015 83ページ

鈴木敏正 『持続可能な発展の教育学』 東洋館出版社 2013 ３ページ

多田孝志 「持続可能性の教育，その学習方法の基本原理」 佐藤学・木曽功・多田孝志・諏訪哲郎編著 『持続可能性の教育』教育出版 2015 35ページ 46ページ

多田孝志・諏訪哲郎 「充実・深化期の教育実践への期待」佐藤学・木曽功・多田孝志・諏訪哲郎編著 『持続可能性の教育』教育出版 2015 129ページ

山内道夫・岩本悠・田中輝美 『未来を変えた島の学校』 岩波書店 2015 40ページ 90ページ 178ページ

滋野哲秀・大西敏弘・多賀優 『地域との連携による魅力ある学校づくりと SGH を活用したグローバル人材育成について』 龍谷教職ジャーナル第４号 2017 95-96ページ