

ドイツ初等教育における持続可能な開発のための教育 (ESD) の推進

— ESD グローバル・アクション・プログラムの取り組み —

宮野 純次
(教育学科教授)

国際学力調査 (TIMSS, PISA) の結果が与えた衝撃を契機に、ドイツでは、「コンピテンシー」概念の導入、初等・中等教育の「教育スタンダード」の新設、大学入学試験の基準の改訂など、児童生徒の学力向上を目指した教育改革が進められている。その際、初等教育においては、持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するグローバル・アクション・プログラムも重視され、構想・展開されている。ESD は、社会を持続可能な開発へと方向づけるための変革的な教育である。本研究では、先進的な取り組みが見られるドイツにおいて、初等教育に焦点を当て、ESD に関するグローバル・アクション・プログラム (GAP) の構想と展開について明らかにした。

キーワード：ドイツ初等教育、持続可能な開発のための教育 (ESD)、ESD グローバル・アクション・プログラム

1. はじめに

ドイツにおける環境教育は、連邦政府が「環境計画」(Umweltprogramm der Bundesregierung) を発表した1970年代以降に本格的に展開されている。そしてドイツ各州の教育政策を調整する機関である常設各州文部大臣会議 (KMK) の決議「環境と授業」(Umwelt und Unterricht) によって、1980年に環境教育が学校教育の内容として正式に導入された。1970年代は環境教育を学校へ導入するための会議や勧告の時代であり、1980年代は実践への移行期であった。しかし1980年代の取り組みは、初歩的なものであり、積極的に実践され展開されるのは、環境テーマの領域や教授原理を示す各州の環境教育に関する勧告や指針が出された1990年代に入ってからである。

1990年代の初めには、「時代にあった一般教育の部分」としての環境教育が求められるようになる。1992年のリオデジャネイロ国連環境会議において、持続可能な開発のための教育 (ESD) の果たす役割の重要性が採択され、「ア

ジェンダ21」の第36章で明確にされている^{1),2)}。

KMK は1997年の決議「授業と学校における世界／第三世界」において、ESD という用語の下で今日要約されているトピックを早い段階で扱っている³⁾。

2000年代になると、ドイツでは、国際的な学力調査 (TIMSS, PISA) での低調な結果に対する衝撃が大きく、児童生徒の学力向上を目指した教育改革が進められた。初等教育において理科教育や社会科教育などを担う事象教授 (Sachunterricht) では、2002年に学会版教育スタンダード (Perspektivrahmen Sachunterricht)⁴⁾ が出され、達成すべきコンピテンシー (Kompetenz) が明示された。さらに、2013年には、改訂版⁵⁾ も出された。

一方、KMK は2007年にドイツ UNESCO 委員会との共同勧告「学校における ESD」⁶⁾ を発表している。その後、2015年には ESD の枠組みにおける学習領域「グローバル開発」のためのガイドラインを、翌年にはその拡大版⁷⁾ を公表し、2017年に報告「ESD の状況と展望につ

いて」⁸⁾で包括的に概観している。ESD が、一層重視され、具体的に構想・展開されてきている。

本研究では、ドイツ初等教育における ESD の推進に関して、グローバル・アクション・プログラムの取り組みに焦点を当て明らかにする。

2. ESD の枠組みにおける学習領域「グローバル開発」

KMK は1997年の決議「授業と学校における“世界／第三世界”」（“Eine Welt/Dritte Welt” in Unterricht und Schule）⁹⁾において、ESD という用語の下で今日要約されているテーマを早い段階で取り上げている（表1参照）。

表1 ESD に繋がる重要なテーマ領域¹⁰⁾

- “世界／第三世界”における異なる開発の自然地理学的、人口統計学的、経済的、生態学的要因
- 流動的な農業構造、地球の食糧基盤、所有権とその結果；農村の流出と都市化の問題
- 異なる経済地域（開発途上国と先進国）間の経済関係の発展と形成；世界経済秩序と資源問題
- 歴史的、社会的、政治的、文化的、宗教的発展要因
- 社会の発展、例えば家族、女性、子ども及び若者；仕事と雇用；基本的要求の保障
- グローバルな観光の意味と結果、メディア普及、宣伝、新たに地域の生活環境へのグローバルな影響
- 危機と武力紛争
- 移民の問題
- 従来の開発戦略、その出来事と問題
- 国際連合等の国際機関の活動
- 人権条約及びその他の国際協定
- ドイツ連邦共和国と欧州連合（EU）の開発協力
- 開発問題における非政府組織の役割
- 先進国やグローバルな関係における構造変化に対する議論の始まり
- 外国文化の学習

そして、2007年に KMK はドイツ UNESCO 委員会との共同勧告「学校における ESD」（Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule）を発表している。この勧告では、ESD を考慮した学校への転換とそれを支援する枠組みが具体的に示されている¹¹⁾。

持続可能性の意味において、すべての人々が自分の住んでいる世界をよりよく理解し、変革する手助けとなるような教育ビジョンが策定されている。特に、グローバリゼーション、経済発展、消費、環境負荷、人口の増加、健康と社会的行動との間にある複雑な関係を理解することに繋がる内容である。ESD に関する総合的で学際的な教育ビジョンが示され、地球の持続可能な未来にとって重要な知識や行動可能性が規定されている。

ESD の構想においては、児童生徒がグローバルな観点、民主主義の原理と文化的多様性を考慮して、生態学的に問題なく、経済的に実行可能で、社会にとっても相応しい環境について主体的に考える能力を育成することが目指されている。

その後、2015年に KMK は連邦経済協力開発省（BMZ）と協力して、ESD の枠組みにおける学習領域「グローバル開発」のためのガイドライン（Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung）を、翌年の2016年には第2版の拡大版を公表している。これは、「国連持続可能な開発のための教育の10年」に続く国家戦略「プロジェクトから構造へ」に貢献し、「ESD グローバル・アクション・プログラム」と「国連のポスト2015アジェンダ」が考慮された内容になっている¹²⁾。

そして、KMK は2017年の報告において、ドイツ各州の ESD の状況について概観するとともに各州における ESD に関連する教員養成にも言及している¹³⁾。

KMK と BMZ の協力により作成された ESD の枠組みにおける学習領域「グローバル開発」のためのガイドラインの具体的な内容に入る前に、2017年の KMK の報告に基づいて、ドイツ各州の ESD の状況について概観する。

3. KMK 報告「ESD の状況と展望について」（2017年）

(1) 各州における ESD の状況¹⁴⁾

2017年の KMK 報告では、ESD は各州の一

般学校の教育計画に見られること、そして今後の改訂においても考慮されるべきことであると記されている。その際、学習領域「グローバル開発」を構成するコンピテンシーまたはガイドラインの構想に従って、ESDに関連するコンピテンシーの記述とともにESDに典型的な内容と（キー）テーマが示されている。

詳しく見ると、州によりESDの規定の仕方に違いが見られる。例えば、①すべての科目や横断的なテーマの形式においてプロセスや内容に関連するコンピテンシーの指針、②教科横断的なコンピテンシー開発の一部、または、③授業の基本的な方向づけ、などESDのアプローチには大きな幅がある。加えて、幾つかの州では、ESDの規定が個々の教科（例：事象教授、地理、生物、物理）に内在し明確に示されるアプローチがある。さらに、幾つかの州では、ESDの枠組みにおける学習領域「グローバル開発」のためのガイドラインが、グローバルな視点に関して特別な役割を果たしている。

(2) 各州におけるESDに関連する教員養成¹⁵⁾

大部分の州において、教員養成の第1段階、第2段階ともに、ESDはさまざまな方法で規定されている。

まず第1段階では、例えば大学が主体的に実施する枠組みに基づいて、教科の学習カリキュラムで習得するコンピテンシーが横断的に統合される。教科やテーマに関連して個々の教科（例：事象教授、自然科学、地理、経済）、並びに教育科学の学習の枠における統合である。その際、ESDは横断的な問題、または横断的なコンピテンシーとして理解される。教員養成の第1段階にESDが含まれることにより、ESDに類似したプロジェクト活動やイベントについても補完される。

第2段階でも同様に、ESDは主に横断的な課題やコンピテンシーとして理解されている。教科横断的な教育課題の文脈において、教員養成の全科目またはESDに類似した科目に内在する構成要素である。場合によっては、すべての教育計画のセミナーにおいてESDは規定され、その研修において統合される。また、プロ

ジェクトから発展して、選択したモジュールやイベントの枠組みの中で、新たな資格の提供や専門家としての資格も認定される。

4. ESDの枠組みにおける学習領域「グローバル開発」のためのガイドライン（2016年版）

学習領域「グローバル開発」の分野における包括的な教育目標は、個人の生活と職業生活の持続可能な開発、社会への参加、グローバルな視点での共同責任としての基本的なコンピテンシーを獲得することにある。

ガイドラインでは、11のコアコンピテンシーを「認識—評価—行動」の領域（表2参照）に指定し、教科に関連する（サブ）コンピテンシーを学習領域に関連づけている。

表2 学習領域「グローバル開発」のコアコンピテンシー¹⁶⁾

児童生徒は、以下のことができる。

認 識	1. 情報の取得と処理 グローバリゼーションと開発の問題に関する情報を取得し、トピックに関連してそれらを処理する
	2. 多様性の認識 1つの世界における社会文化や自然の多様性を認識する
	3. グローバル変化の分析 持続可能な開発のモデルを使用したグローバリゼーションと開発のプロセスを専門的に分析する
	4. 行動レベルの区別 開発プロセスのそれぞれの機能において、個人から世界レベルまでの行動レベルを認識する
評 価	5. 視点の変化と共感 生活様式の意味において、自国と外国の価値指向を認識し、評価し、省察する
	6. 批判的な省察と意見 批判的な省察を通してグローバリゼーションや開発の問題について立場を明らかにする、その際に国際的な合意形成、持続可能な開発のモデルや人権を考慮する
	7. 開発対策の評価 さまざまな利害関係や枠組みの条件を考慮して、開発対策を評価するための手がかりを開発し、適切な評価に到達する

行動	8. 連帯と共同責任 人と環境に対する個人的な共同責任の領域を認識し、課題として受けとめる
	9. 理解と紛争解決 コミュニケーションや協力により、社会文化的な利害に基づく障壁を克服し、紛争解決に貢献する
	10. グローバルな変化への行動力 特に個人や職業の領域において、偏見なく、変革に向け複雑なことを適切に解き明かすことによって、グローバルな変化への社会的な行動力を確かなものにし、オープンな状況で不確実なことに対応する
	11. 参加と共創 個人、学校、職業の領域において1人前の判断に基づいて、持続可能な開発の目標を追求し、社会や政治のレベルに置きかえて参加する

表3 学習領域「グローバル開発」のテーマ領域¹⁷⁾

<ol style="list-style-type: none"> 1. 価値観・文化・生活環境の多様性：多様性とインクルージョン 2. 宗教・倫理モデルのグローバル化 3. グローバリゼーションの歴史：植民地主義からグローバル村へ 4. 世界中からくる商品：生産、貿易、消費 5. 農業と食料 6. 健康と病気 7. 教育 8. グローバル化されたレジャー 9. 天然資源・エネルギー生産の保護と利用 10. 技術進歩の機会と危険性 11. 地球環境の変化 12. モビリティ、都市開発と交通 13. 経済と仕事のグローバル化 14. 人口動態の構造と発展 15. 貧困と社会保障 16. 平和と紛争 17. 移行と統合 18. 政治による統治、民主主義と人権（良い統治） 19. 開発協力とその機関 20. グローバルガバナンス—世界秩序政策 21. グローバルな文脈でのコミュニケーション

また、表3に示すように、コンピテンシーは、学習領域「グローバル開発」に関連する21のテーマ領域に関する学習プロセスにおいて獲得されることが目指されている。これらの目標を達成するための教授学的なアプローチは、次の

ような5つの指針によって特徴づけられる¹⁸⁾。

- ①持続可能な開発のモデルに向けた方向づけ
- ②さまざまな行動水準での開発プロセスの分析
- ③多様性への対応
- ④視点を変える能力
- ⑤文脈や実生活への方向づけ

5. 基礎学校における学習領域「グローバル開発」

(1) 基礎学校における学習領域「グローバル開発」のテーマ

基礎学校における学習領域「グローバル開発」のテーマは、次のような3領域である¹⁹⁾。

- ①自分の生活空間における社会文化的・自然的多様性
- ②他の国や社会における社会文化的・自然的多様性
- ③自分の世界と社会のグローバルなネットワーク

これらのテーマは、児童がグローバル化した世界に住むために必要とされるコンピテンシーによって決定される。その際、持続可能な開発のモデルに対して年齢に相応しい方向性で実現される。子どもたちが自分の将来の能力や平和で連帯した共存のために、何ができるかについて最初の話し合いが行われる。

第4学年の終わりまでに習得されるべきサブコンピテンシーは、これらの主要な内容と明確に結びついている。特に、以下の内容が関係している²⁰⁾。

①共存と持続可能な社会への貢献

この内容は、学校、家族、近所での基礎学校カリキュラムのすべてのテーマ別の記述に関係する（すべての人生の歩みと家族、ゲーム、競争状況と紛争、公正な行動、男の子と女の子の関係、言語、宗教、祭り、歌、演劇、ダンス、栄養、遠足や探検）。

②外国における生活

- ・地球儀や世界地図上でのオリエンテーション
- ・外国の子どもたちが遊ぶ方法を見つける、学ぶ、生きる、祝う。
- ・人々が外国で生活し、働く方法を探る。

- ・さまざまな生活様式を知り，尊重する。
 - ・都市と田舎での生活
 - ・世界の繁栄と貧困
 - ・動物，植物と景観
- ③ことどこか別の場所とのネットワーク化：
 将来に対する責任の共有
 さらに，グローバルな生活環境のネットワーク化と環境問題への取り組みが重視される²¹⁾。
- ・気候変動：原因，結果，行動の可能性
 - ・エネルギーを産出する別の方法
 - ・世界中から常に届く商品
 - ・生物多様性，森林，自然の地域の破壊と保護
 - ・生命の源としての水
 - ・人間と子どもの権利

また，就学前の幼稚園段階においても，早い段階でダイナミックな世界的な変化と急速な変化に対応する必要性について記されている²²⁾。例えば，具体的な内容の選択は，「社会的に近いこと」から決められる。グローバルな開発の分野では，知識の伝達よりも，プロジェクト，ロールプレイングゲーム，出会いにおける行動指向の学習プロセスが重視されている。

(2) 基礎学校「第4学年」のサブコンピテンシー

ガイドラインのコアコンピテンシーに関連する基礎学校「第4学年」のサブコンピテンシーは，表4に示すとおりである。

各テーマ領域におけるテーマ例と関連するサブコンピテンシーは，表5に示すとおりである。これらのテーマ例は，内容の優先順位ではなく，学習領域のコンピテンシーを獲得するためのテーマになっている。

また，表6に示している授業の例では，学習領域「グローバル開発」のコアコンピテンシー1，2，5，8，および9が促進される。一覧表に挙げられる3つの要求段階は，能力評価と児童へのフィードバックの観点でレベルが記載されている。より高い要求段階は，本質的により高い自主性の程度を反映している。

初等教育における学習領域「グローバル開発」では，一体化することが最も重視されている。事象教授，ドイツ語，芸術に関連する1つの問題としてテーマを示し，異なる学年で教育することができる。Eメール通信の可能性はま

表4 基礎学校「第4学年」のサブコンピテンシー²³⁾

児童は，以下のことができる。

	コアコンピテンシー	第4学年のサブコンピテンシー
認 識	1. 情報の取得と処理 グローバル化と開発の問題に関する情報を取得し，トピックに関連してそれら进行处理する	1.1 ドイツや外国の子どもとその家族の生活環境に関する情報を提供された情報源から取得し，処理する 1.2 ドイツや外国における現在の出来事のニュースや写真を適切な支援を受けて毎日のメディアから取得する 1.3 開発の問題に関する簡単な表とグラフを作成し，比較する
	2. 多様性の認識 1つの世界における社会文化や自然の多様性を認識する	2.1 社会文化的条件に応じて，外国の子どもとその家族の違いや類似した生活環境を認識し，記述する 2.2 自然の状況に応じて，外国の子どもとその家族の違いや類似した生活環境を認識し，記述する
	3. グローバル変化の分析 持続可能な開発のモデルを使用したグローバル化と開発プロセスを専門的に分析する	3.1 社会的・経済的状況に照らして，子どもの生活環境の変化を分析する 3.2 自然の状況を考慮して，子どもの生活環境の変化を分析する
	4. 行動レベルの区別 開発プロセスのそれぞれの機能において，個人から世界レベルまでの行動レベルを認識する	4.1 それぞれの生活環境に応じて，願いと実現の可能性を認識する 4.2 子どもたちの願いと，さまざまな国での実現の可能性を比較する 4.3 年齢に応じた消費者向け製品については，生産から購入までのコースを検討し，提示する

	コアコンピテンシー	第4学年のサブコンピテンシー
評価	5. 視点の変化と共感 生活様式の意味において、自国と外国の価値観を認識し、評価し、省察する	5.1 よく知らない価値観を扱うことで、自分の価値観を明確にし、自分の意見を表現する 5.2 自分の歴史的ルーツとこれまで馴染みのないところの価値観を調べて比較する 5.3 問題のある生活環境に対する解決策を提案する場合、基礎となる枠組みの条件と価値を考慮する
	6. 批判的な省察と意見 批判的な省察を通してグローバリゼーションや開発の問題について立場を明らかにする、その際に国際的な合意形成、持続可能な開発のモデルや人権を考慮する	6.1 紛争事件に関する独自の意見を形成する：原因は何ですか？ 誰が自分のことしか考えていないのですか？ 不公平とは何ですか？ 何が公平ですか？ 6.2 ケーススタディに基づいて侵害されている子どもの権利について調べ、コメントする
	7. 開発対策の評価 さまざまな利害関係や枠組みの条件を考慮して、開発対策を評価するための手がかりを開発し、適切な評価に到達する	7.1 管理しやすい開発措置について持続可能な、あるいは持続不可能と評価する 7.2 自然利用の例について持続可能な、あるいは持続不可能と分類する 7.3 開発対策と自然空間の利用に対する異なる関心を認識し、評価する
	コアコンピテンシー	第4学年のサブコンピテンシー
行為	8. 連帯と共同責任 人と環境に対する個人的な共同責任の領域を認識し、課題として受けとめる	8.1 私たちや世界の他の地域の子どもたちの困難な生活環境の知識から連帯感をうみだす 8.2 環境に配慮した行動を重要で意義のある環境で行う
	9. 理解と紛争解決 コミュニケーションや協力により、社会的文化的な利害に基づく障壁を克服し、紛争解決に貢献する	9.1 他の子どもたちと共同で行動する計画を立てる 9.2 他の言語の子どもたちとの交流とコミュニケーションを求める 9.3 学校またはクラスのパートナーシップの枠組みの中で、それぞれ貢献し交流に参加する
	10. グローバルな変化への行動力 特に個人や職業の領域において、偏見なく、変革に向け複雑なことを適切に解き明かすことによって、グローバルな変化への社会的な行動力を確かなものにし、オープンな状況で不確実なことに対応する	10.1 問題のある生活状況に対するソリューションを開発し、ロールプレイングゲームなどで重要なチェックを行う 10.2 環境にとって健全な自分の行動に対するアプローチを開発し、説明する
	11. 参加と共創 個人、学校、職業の領域において1人前の判断に基づいて、持続可能な開発の目標を追求し、社会や政治のレベルに置きかえて参加する	11.1 認識された社会的苦情に対して行動し、それらを説明する 11.2 環境問題の解決への貢献を提案し、説明する

表5 各テーマ領域におけるテーマ例とサブコンピテンシー²⁴⁾

テーマ領域	テーマ例	サブコンピテンシー
1. 価値観・文化・生活環境の多様性：多様性とインクルージョン	私たちや他の国の子どもたちはどのように生活していますか？ キリスト教とイスラーム 我が国及び発展途上国における児童労働	1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 8.1, 9.1, 9.2 1.3, 2.1, 3.1, 4.2, 5.1, 5.2 1.2, 2.1, 3.1, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3, 8.1, 10.1
4. 世界中からくる商品：	ココアとチョコレート	1.1, 1.3, 4.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2,

生産、貿易、消費	パキスタンからのサッカー	10.1, 10.2, 11.1, 11.2 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4.3, 6.2, 8.12, 10.1, 11.1
5. 農業と食料	生命の源としての水	1.3, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2
6. 健康と病気	赤ちゃんの栄養	1.1, 2.1, 3.1, 4.3, 6.1, 7.1
7. 教育	自国と他国の学校	1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 5.3, 6.2, 9.2
8. グローバル化されたレジャー	他の国での休暇	2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.3, 8.2, 9.2
11. 地球環境の変化	熱帯雨林の大気汚染, 気候変動, 破壊	1.2, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.2
13. 経済と仕事のグローバル化	道路上のTシャツ	1.3, 4.1, 4.3, 6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 11.1
16. 平和と紛争	逃走中の子どもたち	1.2, 2.1, 6.2, 8.1, 9.2, 10.1
18. 民主主義と人権	子どもたちは権利を持っている: 子どもに関する世界サミット	2.1, 3.1, 4.2, 6.2, 6.3, 8.1, 10.1
19. 開発協力とその機関	ユニセフのグローバルな仕事	2.1, 3.1, 4.2, 8.1, 11.1
21. グローバルな文脈でのコミュニケーション	グローバル・サウスの子どもたちとのEメールの連絡先	1.1, 2.1, 2.2, 4.2, 5.1, 9.2, 9.3

表6 学習領域「グローバル開発」のコアコンピテンシーの各要求段階²⁵⁾

特別の コンピテンシー	教科のコン ピテンシー	要求段階1 (最小)	要求段階2	要求段階3 (最大)
児童は、以下のことができる。				
通学路についての 情報を得る	1.1 2.1 2.2	通学路に関する基本情 報の手引きを手に入れ、 表現する	広範囲に自主的に、通 学路に関する重要な情 報を手に入れ、適切に 表現する	自主的に通学路に関す る詳細な情報を手に入れ、適切に明確に表現 する
それぞれの子ども や自分自身のさま ざまな通学路の特 徴を振り返り、コ メントする	5.1 5.3	自分自身や他の子ども たちに関連するさまざ まな通学路について、 適切に支援し考える	広範囲に自主的に、自 分自身や他の子どもた ちに関連するさまざま な通学路について考え、 明確に表現する	自分自身や他の子ども たちに関連するさまざ まな通学路について明 確に考え、相応しいコ メントを書く
通学路の特徴を把握し、自分自身や他の子どもたちに対するその意味を体験し、芸術的に構成する	8.1 8.2	さまざまな通学路の長 所と短所に関する手引 きのもとに話し合い、 芸術的に構成する	広範囲に自主的に、さ まざまな通学路の長所 と短所について話し合 い、その意味に共感し 芸術的に構成する	さまざまな通学路の長 所と短所について自主 的に(例えば、小グ ループで)学校の子 どもたちのためのその意 味について話し合い、 その体験を芸術的に表 現する
Eメールによる教育プロジェクトの交流に積極的に関与する	9.2 9.3	他のプロジェクト参加 者とデジタル交流を行 う	広範囲に自主的に、プ ロジェクト参加者との デジタル交流を適切に 行う	自主的に適切にプロ ジェクト参加者とE メールでコミュニケー ションを図る

た、国境や大陸を越えて小学生が一緒に学習することを可能にする。学習領域「グローバル開発」で最も重要なコンピテンシーの1つである視点の変化に焦点を当て、重要な学習・体験の場として通学路が取り上げられている。

子どもたちは学校に歩いて1人であるか、連れ立ってくる。或いは自転車、バスや地下鉄、自動車に乗ってくる。その際、通学路でいつも新しいことを経験したり、異なる風景や街の景色を見たり、非常に異なる刺激や危険にさらされる。授業を進めるために、クラス数、制限時間、他の学校との交流や調整、Eメールの交換に関する技術面が明確にされている²⁶⁾。

ステップ1：自分の通学路

全児童は、通学路を探求し、振り返る：通学時間はどれくらいですか？ 学校に行く方法は？ 通学路で何をみますか？ 通学路で、どんな日常の出来事や特別な出来事を経験しますか？ 特に通学路のどんなところが好きですか？ 好きでないのはどんなところですか？ 特別な匂いや音はありますか？ 特に注意しないといけないような危険はありますか？

各児童は通学路の絵を描いたり、短い文章で説明したりする。

ステップ2：通学路の絵の交流

すべての絵や文章による説明の中から、児童は典型的な通学路には何があるかを選択する。選択された絵や説明は、Eメールでプロジェクトに参加しているすべての学校・クラスへ送信される。このように、すべての児童はさまざまな通学路に関する多様な情報を手に入れる。

ステップ3：通学路のコメント

その後、児童は他の学校・クラスの通学路の絵にコメントするとともにいくつかの通学路を比較する。児童は特に目立つことや面白いと思うこと、一風変わったことについて議論し、書き留める（後で絵や説明のコメントを区別できるように、いい点については色を変えて）。

児童はまたさまざまな通学路が自分たちの生活にどのように影響するか、どんな通学路が生活にどのように影響するか、についても検討する。その際、例えば両親の車で毎日通学する場

合の環境問題についてもロールプレイできる。

児童のコメントはクラス毎にまとめられ、参加校すべてにEメールで送信される。

ステップ4：絵や説明の創造的な編集

この段階で、参加クラスには通学路の情報をサイコロの目（40cm×40cm）に芸術的に形づくるという課題が出される。各側面には通学路の特別なマーク（建物、木など）、危険点、頻繁に遭遇する人や動物、最も美しい場所、そうでない場所など、割り当てることができる。自分のクラスも含めてプロジェクトに5つのクラスが参加する場合には、30の側面が完成する。

6. おわりに

ドイツにおいて、ESDは各州の一般学校の教育計画に見られるとともに、その後の改訂においても考慮されている。また、教員養成においても大部分の州において規定され、横断的な課題やコンピテンシーとして理解されている。そして、セミナー研修等も実施されている。

ドイツ初等教育におけるESDグローバル・アクション・プログラムへの取り組みは、ESDの枠組みにおける学習領域「グローバル開発」のためのガイドライン（2016年版）にあるように、コアコンピテンシーが指定され、教科に関連する（サブ）コンピテンシーがその学習領域に関連づけられている。児童がグローバル化した世界に住むために必要とされるコンピテンシーによって、これらのテーマは決定される。通学路の課題設定に見られるように、関連する1つの問題としてテーマを示し、視点の変化など重要なコンピテンシーの学習・体験の場が構想されている。持続可能な開発のモデルに対して、年齢に相応しい方向性で実現されようとしている。

引用・参考文献

- 1) 宮野純次（2000）. ドイツ基礎学校における環境教育と事象教授, 京都女子大学教育学科紀要, 第40号, pp. 94-102.
- 2) 宮野純次（2020）. ドイツ初等理科教育における持続可能な開発のための教育（ESD）の構想と展開, 京都女子大学発達教育学部紀要,

- 第16号, pp. 49 – 58.
- 3) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *“Eine Welt/Dritte Welt” in Unterricht und Schule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d. Fassung vom 20.03.1998.*
 - 4) Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Julius Klinkhardt.
 - 5) Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*, Julius Klinkhardt.
 - 6) Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen UNESCO-Kommission (2007). *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur “Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule”.*
 - 7) Kultusministerkonferenz (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016 Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm “Bildung für nachhaltige Entwicklung”*, Colnensen.
 - 8) Kultusministerkonferenz (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung- Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017 -*
 - 9) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). a.a.O.
 - 10) Ebenda, S. 15 – 16.
 - 11) Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen UNESCO-Kommission (2007). a.a.O.
 - 12) Kultusministerkonferenz (2016). a.a.O., S. 16 – 20.
 - 13) Kultusministerkonferenz (2017). a.a.O., S. 53 – 62.
 - 14) Ebenda, S. 1 – 7.
 - 15) Ebenda, S. 53 – 62.
 - 16) Kultusministerkonferenz (2016). a.a.O., S. 95.
 - 17) Ebenda, S. 97.
 - 18) Kultusministerkonferenz (2017). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich GLOBALE ENTWICKLUNG - Kurzfassung 1. Auflage*, Colnensen, S. 18.
 - 19) Kultusministerkonferenz (2016). a.a.O., S. 115.
 - 20) Ebenda, S. 115 – 116.
 - 21) Ebenda, S. 116.
 - 22) Ebenda.
 - 23) Ebenda, S. 117 – 119.
 - 24) Ebenda, S. 120.
 - 25) Ebenda, S. 122.
 - 26) Ebenda, S. 123 – 124.