

研究論文

気候変動教育の現状と課題

The Current Situation and Challenges of Climate Change Education

神田和可子

Kanda, Wakako

聖心女子大学特別研究員

はじめに

近年、気候変動の影響による被害が先進国、途上国問わず世界各地で頻繁に発生するようになってきている。世界気象機関（WMO）の報告書は、気候変動や異常気象による干ばつや洪水といった気象災害が50年間で5倍に増えたと警告している（WMO, 2021）。死者は約200万人にのぼり、9割以上は発展途上国である。また、経済的な損失は3兆6,400億ドル（約400兆円）と推定されている。さらに、その気候変動の要因に対して「気候変動に関する政府間パネル」（以下、IPCCと略記）が公表した第6次評価報告書では、「人間の影響が大気、海洋及び陸域を温暖化させてきたことには疑う余地がない」と明記された（IPCC, 2021）。政経界における気候変動に対する関心が顕著に見られるなか¹、教育には何が求められ、どのような応答がされているのだろうか。

本稿では、まず諸外国および日本における気候変動教育の現状と課題について考察する。その後、気候変動教育を通して新たな課題として浮かび上がる市民性に焦点を当て、不確実性を帯びた時代に教育は社会とどのような関係性を築いていけるのかについて考察する。

1. 気候変動教育の現状と課題

本節の前半では「持続可能な開発のための教育」（以下、ESDと略記）を推進していくなかで、近年特に気候変動教育に関する国際的なネットワークの構築に注力してい

るユネスコの報告書に基づいて諸外国の気候変動教育の実情を示す。次に本節の後半では、2019 - 2021年度科学研究費助成事業基盤研究（C）「地球規模課題に応答する学習に関する研究 - 気候変動教育に焦点を当てて -」（代表：永田佳之、研究課題番号：19K02792）の助成を受けて実施した全国自治体調査の結果をもとに日本の現状と課題について考察する。

1.1 諸外国における気候変動教育の現状から見える課題

政経界における気候変動に関する関心が高まる一方で、教育においては気候変動へ呼应した取り組みがあるとは言い難い状況である。ユネスコの報告書によると、100カ国のうちの約半数（47%）はナショナル・カリキュラム（学習指導要領）において気候変動について言及していない（図1）。

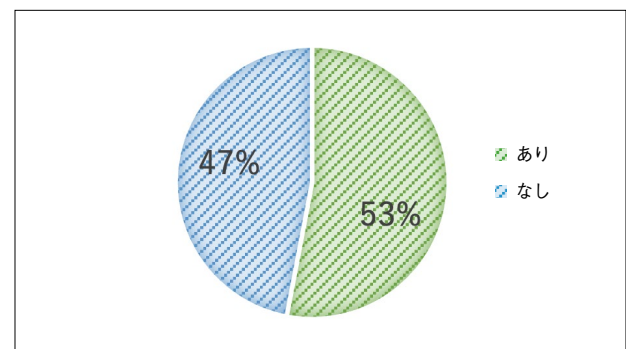


図1 ナショナル・カリキュラムで「気候変動」への言及の割合
出典：UNESCO, 2021a, p.4より筆者訳

1 例えば、世界では38カ国2,094自治体、約10億人が気候非常事態宣言を表明している（2022年4月現在）。詳細はオーストラリアの気候非常事態宣言アドボカシーのネットワーク団体のホームページ「Climate Emergency Declaration」（<https://climateemergencydeclaration.org/climate-emergency-declarations-cover-15-million-citizens/>）を参照されたい。また、日本においては119の自治体が気候非常事態宣言を表明している（2022年4月現在）。詳細は有限会社イーズのホームページ「イーズ未来共創フォーラム」（<https://www.es-inc.jp/ced/index.html>）を参照されたい。

また、図1において気候変動についての言及があると答えていたとしても、適度に（バランスよく）気候変動の内容を扱っている割合は2%にしかすぎず、気候変動を扱う内容の割合は決して高いとは言えない状況だということが分かった（図2）²。

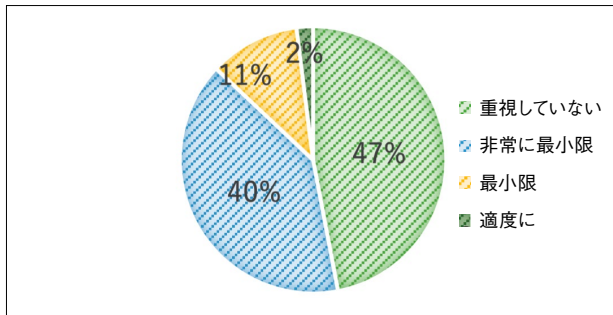


図2 気候変動を焦点に当てている割合

出典：UNESCO, 2021a, p.4より筆者訳

さらに、気候変動教育においても気候変動の議論で指摘される先進国および途上国における「共通だが差異ある責任」(Common But Differentiated Responsibilities: CBDR) の論点³と同様の傾向が見られる。つまり、気候変動による影響を最も被る脆弱な国や地域の方が気候変動を引き起こす主な原因のある国とは対照的に、ナショナル・カリキュラムの枠組みに気候変動の内容を含める傾向が高いということである（図3）。

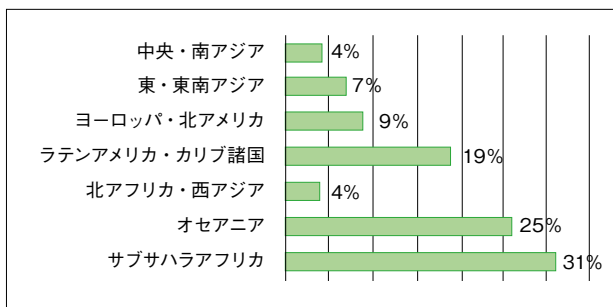


図3 地域別にみる気候変動に関する内容の割合

出典：UNESCO, 2021a, p.5より筆者訳

以上の結果から、気候変動への危機感が増す一方で教育における気候変動の緩和および対策は不十分であると言えよう。ただし、これらの結果は気候変動が多岐にわたる地球規模課題であり、教科教育として扱う難しさや

そもそものように教育に組み込むのか等の課題があるからとも言える⁴。

加えて、気候変動教育を実践する教員の視点からその難しさが指摘できよう。ユネスコと教育インターナショナル (EI)⁵ が実施した世界約 58,000 人の教員を対象とした ESD およびグローバルシティズンシップ教育（以下、GCED と略記）に関する調査によると、4分の1の教員は持続可能な開発またはグローバルシティズンシップや平和に関連するテーマを教える準備ができていないと回答している (UNESCO and Education International, 2021)。また、教員の 95% 近くが気候変動の影響とその深刻さについて教えることが重要または非常に重要と認識しているものの、そのうち 40% 未満の教員しか教えることに自信を持っていなかった。さらに、教員の 40% は気候変動の深刻さなどの認知的側面を教えることへの自信はあるが、カーボンフットプリントの減らし方など行動的側面について説明できるのは約5分の1にすぎなかった。その他、設備や道具の不足、専門的な能力研修の欠如、教員内における気候変動教育への優先度の低さ、保護者や地域による協調性の欠如、学校教育における管理職の気候変動教育への優先度の低さなどが課題として挙げられている。これらの課題に対して、教員が気候変動について教える準備ができるように学校、地域、制度において環境を整備することの重要性が指摘されている (UNESCO and EI, 2021)。

例えば、クウェートのある教員は次のように語り、許可がなければ気候変動をはじめとした「持続可能な生き方を学ぶ」(‘Learning to live sustainably’) ことや文化の多様性と寛容、人権など、地球上で人々が分かち合いながら「ともに生きることを学ぶ」(‘Learning to live together’) ことに関するトピックを扱えない現状について言及している。「私は許可なくこれらのトピック（気候変動、持続可能な消費と生産、ジェンダー平等を含む人権、文化の多様性と寛容）を教えることはできません」(UNESCO and EI, 2021, p.46, 傍点は筆者)。

また、次に記すジンバブエの教員によると、人権などに関するトピックがカリキュラムに含まれることで教員の身を守り、政治的リスクを回避できるという機能も期待できる。「ジンバブエの学校では、人権について話す

2 4つのカテゴリーによる単語数は、「重視していない」は(100万語中0語)、「非常に最小限」は(100万語あたり1~300語)、「最小限」は(100万語あたり301~1,000語)、「適度に」は(100万語あたり1,000語以上)として設定されている。

3 地球温暖化の阻止に取り組む責任はすべての国にあるが、その責任の重さは国によって差があるという考え方を指す。

4 一つの科目として扱うのではなく、気候変動がすべての科目に統合される学び（ホールスクールアプローチ）の重要性はESDをはじめ、気候変動教育においても指摘されている。

5 Education International (教育インターナショナル) は、178の国および地域の就学前から高等教育段階の教職員組合からなる約3,200万人の会員を有する国際組織である。教師および子どもたちの権利を擁護し、すべての国民のために平和、民主主義、社会正義および平等を促進することを目的としている。

試みは地域の人々から政治家によって学習者を政治化していると見なされるため、もしシラバスの中に人権に関するトピックが含まれるカリキュラムへ変わった場合はリスクが低くなります」(UNESCO and EI, 2021, p.46)

以上のように、各学校内での取り組みの枠を越えた制度および政策レベルでの変革が求められているとともに、気候変動という現代社会における地球規模課題に対し、教育そのもののあり方を捉え直す必要性が求められている。換言すれば、喫緊性を帯びた課題としての気候変動教育は教育政策やカリキュラムに統合するための道筋を体系的に取り組むことが急務であると言えよう⁶。

一方、このような気候変動教育の課題を踏まえた上で、欧米を中心に先進的な政策を展開している事例もある。例えば、イタリアは世界に先駆け気候変動教育の義務化に乗り出した。次項において、優良実践として注目されているイタリアの気候変動教育について紹介する。

1.2 優良事例としてのイタリアの気候変動教育

イタリアは2020年9月より気候変動を含む公民教育(civic education)⁷をすべての公立学校に少なくとも年間33時間学習することを義務づけた。さらに、ESDに関しても初等中等教育段階において公民教育の一部として義務化することになっている。

イタリアには気候変動に言及する100以上の法律と法令がある。気候変動教育が義務化されるに至った経緯には、その気候変動の法令において教育について言及されたことが大きい。就学前教育および初等教育のカリキュラム開発は2012年11月16日の法令によって導かれている。また、2021年11月に開催された国連気候変動枠組条約第26回締約国会議(COP26)では“Together for Tomorrow: Education and Climate Action”(「明日のためにともに—教育と気候アクション—」)のイベントにエコロジカル・トランジション省⁸および教育省の大臣が参加した。2つの省庁による協同連携は、システムの変革を起こすためのアプローチの優良事例としても評価を得ている(UNESCO, 2021a)。

気候変動教育の義務化に加え、イタリアは2022年9

月より新たな教育プログラム“School ReGeneration (Rigenerazione Scuola)”(「学校の再生」)が学校のカリキュラムに導入される予定である。このプログラムは、国連2030アジェンダの一環として計画されており、学校に生態系および文化的移行⁹をもたらすことを目的としている。特徴は、教育そのものの在りようを問い直すような次の4つの柱(1. 知識の再生, 2. 施設の再生: 革新的な建物と新しい学習環境の建設など, 3. 行動の再生: 学校における環境にやさしい習慣を行うなど, 4. 機会の再生: 生態や持続可能性に焦点を当てた学習を特徴とする学校のカリキュラムなど)が設定されていることである。

先に紹介したクウェートやジンバブエの教員のインタビューなどをみても、既存の教育制度内で気候変動教育を新たな教科教育として導入する難しさは予測できよう。その点、イタリアの事例は既存の教科教育内への導入のみならず、省庁の垣根を越えた連携による課題への対応、さらに教育そのものを問い直す抜本的な教育改革など、気候変動という課題に対して実装力のあるアプローチを試みていると言えよう。このような事例から、日本が学べることは大いにあるだろう。

次に、日本国内における気候変動教育の現状と課題について考察していく。

1.3 日本国内における気候変動教育

日本における気候変動教育の認知度は他国と比べて高いとは言えない。先に言及した気候非常事態宣言の総数からみても想像に難くないが、日本の現状と課題について把握するために筆者らは気候非常事態宣言を表明した自治体を対象に全国調査を行った¹⁰。本節ではその調査結果を示しながら、日本の現状と課題について論じる。

①調査対象および調査期間

2020年11月までに気候非常事態宣言を行った全国の都道府県や市区町村を含む44自治体を対象に2020年11月から2021年3月までの期間に調査を実施した。

6 なお、(UNESCO and EI, 2021)の調査では気候変動教育および持続可能な消費と生産はESDが扱うテーマの一つとして位置づけられ、ジェンダー平等を含む人権および文化の多様性と寛容はGCEDが扱うテーマとして整理されている。その上で、ESDとGCEDが質の高い教育のコアを担う構成要素であるという認識のもと、初等教育および中等教育においてコア・カリキュラムに統合される必要性について提言されている。

7 イタリアでは公民教育は補助的な科目として1958年に中等教育のカリキュラムに初めて導入され、1985年の教育改革期には初等教育段階にまで拡大した。その背景には、19世紀の国家の政治的統一や第二次世界大戦等による肉体的および道徳的に荒廃したイタリアに民主的な基盤を築こうという歴史的理由が挙げられる(Paulo and Morandini, 2017)。

8 かつては環境省であったが、2021年2月にエコロジカル・トランジション省(Ministry of Ecological Transition)と名称変更された。環境以外の領域と連携した取り組みを始めているフランスやスペインなど他の欧米諸国の事例を参考にしている。

9 生態系および文化的移行とは、レジリエンスの概念を超えた「再生」という概念を用いて、社会、環境、経済のバランスを保ちながら人々が自然と調和する新しい生き方や社会モデルに進むことを意味する。

10 詳細については永田(2022)を参照されたい。

②調査方法

対象となる自治体の気候非常事態宣言の関連部署宛に「依頼状、研究内容および倫理的配慮について記載した調査の趣旨、質問調査票、切手付返信用封筒」を同封した書類を2020年12月から1月にかけて送付した。調査の趣旨には、Google フォームのQRコードとURLを記載し、オンライン上でも当該調査に回答できるように設定した。質問調査票の質問項目とオンライン上の質問項目は同様のものである。質問項目は、「気候非常事態宣言の行政の取り組みに関する一般的な設問」と「教育に焦点を当てた設問」の2種類の設問を合計22問設定した。なお、「はい・いいえ」で回答する二者択一の設問以外は複数回答可能とした。

③回答率

本調査に回答した自治体数は35自治体であり、回答率は79.5%である。

④倫理的配慮

本調査は聖心女子大学研究倫理委員会の承認を得て行われた。自治体への調査依頼時には、文書で調査趣旨および概要、倫理的配慮について説明し、趣旨に同意する自治体のみ、調査質問票に回答後、郵送で返信もしくはオンライン上で回答してもらった。個別の自治体名を明記した形で分析データを公表する際には、事前に自治体の担当者に原稿を確認してもらい、了承を得る手続きを取った。

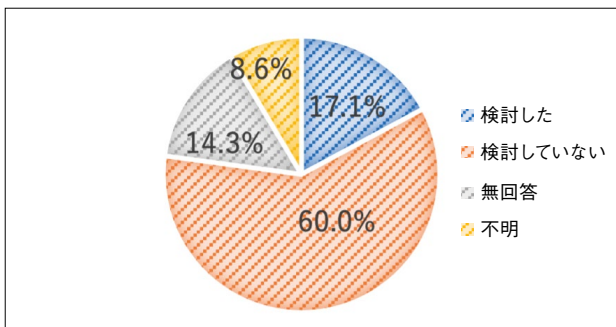


図4 教育を宣言に含めるか検討の有無

⑤調査結果および考察

日本の自治体は宣言の策定過程において、教育を宣言に含めることを検討した自治体は少ないことが明らかになった(図4)。また、宣言の策定過程において市民の声を傾聴する場合は、一般市民より専門家に偏っていることが分かった。今後は、自然災害の当事者や未来世代である若者、社会的弱者等のマイノリティの声を反映させた仕組みづくりも求められよう。

次に、気候変動教育の実践場所にも課題が見られた。最も多い実践場所は小学校で、次いで中学校、メディアとなっている¹¹。また、学びの機会の提供については、都市部より町村地域の方が多いことが明らかになった。さらに、実践における具体的な学びのアプローチおよび内容については、知識や情報の提供に留まる傾向があることが分かった。社会情動的小および行動的学習とのバランスを考えて学ぶことが期待されている。

他方で、本調査結果から気候変動教育の実施を阻む要因についても重要な結果が2点得られた。1つ目は、知識や人材不足などリソースによる要因である。2つ目は、時間や予算の確保など制度によって生じる要因である。このように、気候変動教育を実施する難しさがある一方で、自治体独自の教材を作成し、気候変動教育に貢献している自治体が約3割あることも付言しておきたい。これらの教材は各地域の文脈に沿った内容になっていることも特徴である¹²。つまり、気候変動の課題には地域性があることに加え、その地域の状況に応じた学びが求められていることも指摘できよう。

また、気候変動の課題は多領域にわたるため、他団体・他組織との連携を通じた課題解決は有効である。そのため、35自治体の約半数は国内の自治体、民間企業、NPO/NGOとの連携を図っていた。ただし、海外の自治体や教育機関との連携は皆無であった。気候変動のような複雑性を帯びた課題に対しては、日本国内に留まらず海外との連携を図ることや教育機関との連携を活かし、幅広く市民を巻き込んだ取り組みが求められよう。

さらに、世界と日本の気候変動教育の実施状況を比較したところ、日本と諸外国の共通点としてパブリック・アウェアネス(一般市民の意識啓発)の高さが挙げられる¹³。例えば日本の取組みの場合は、各自治体で一般市

11 ESDでも同様の傾向が見られる。

12 掲載の許可を得た3自治体の教材。①「郡山市のかんきょう」(<https://www.city.koriyama.lg.jp/soshiki/54/2429.html>) ②信州ゼロカーボンWEB講座(<https://shinshu-ecollege.pref.nagano.lg.jp/zerocarbon/>)、信州ゼロカーボンBOOK県民編(https://www.pref.nagano.lg.jp/kankyo/keikaku/zerocarbon/documents/02book_kenmin.pdf)、信州ゼロカーボンBOOK事業者編(https://www.pref.nagano.lg.jp/kankyo/keikaku/zerocarbon/documents/03book_jigyosha.pdf)、③「かんきょうノート 小学生版」「かんきょうノート 中学生版」(https://www.city.yamato.lg.jp/gyosei/soshik/24/kankyo/keihatsu_torikum/11912.html)。

13 本調査では、国連気候変動枠組条約(以下、UNFCCCと略記)の第6条にある6領域(教育、訓練、パブリック・アウェアネス:一般市民の意識啓発、情報へのアクセス、市民参加、国際協力)の枠組みを活用した分析も行った。

民向けの教材作成を行うことや学校への出前講座等を通して、年齢問わず市民の意識を啓発するような働きかけを行っている。一方で、日本の自治体ならではの特徴として情報へのアクセス¹⁴に関する意識の高さが挙げられる。国際的潮流から見ると情報へのアクセスは全体の8%に留まっているが（UNESCO 2019）、本調査では35自治体中、過半数以上（23自治体）は市民が情報を自由に入手できるよう情報提供が徹底されていた。

最後に、日本における気候変動教育の課題は次の6点にまとめられる。①教育の重要性への認識をもち、実際に取り組むを行う。②国際的な動向を意識した取り組みを実施する。③市民の声を政策に反映させる仕組みをつくる。④個人の価値観、行動、ライフスタイルの変容に留まらず、社会の仕組みの変容を促す。⑤教室で学んだことを学校または町・街で実現するアプローチ（「ホールスクール」「ホールシティ」「ホールコミュニティ」）に取り組む。⑥知識伝達型の学びだけでなく、多様な学びを取り入れる。これらの課題は、学校の教科教育に留まらず教育の制度や環境にまで及び、行政や企業、地域との連携と協力を得た先に実現の見通しが見えてくるものである。イタリアの事例で見てきたように、各ステークホルダーとの連携を通じた教育そのものの編み直しが求められている。

翻って、1.1で述べた教員による日々の教育的営みにおける気候変動教育には、どのような実践が考えられるのだろうか。次節から気候変動教育の実践における役割と可能性について検討する。

2. 気候変動教育の役割と可能性：市民性に着目して

2.1 気候変動教育と社会変容

気候変動の科学的根拠およびその影響や緩和策・適応策に関する評価を行っているIPCCが発表した「1.5℃特別報告書」¹⁵において、教育は行動変容を加速させるコミュニティ・アプローチの一つとして期待されていることが示されている（IPCC, 2018, p.22）。つまり、教育を通して人々の行動変容がもたらされるような価値観へのアプローチが求められていると言えよう¹⁶。行動変容

がもたらされる教育にはどのような特徴があるのか、教育と社会との関わりについて次の図を用いて考察していく（図5）。

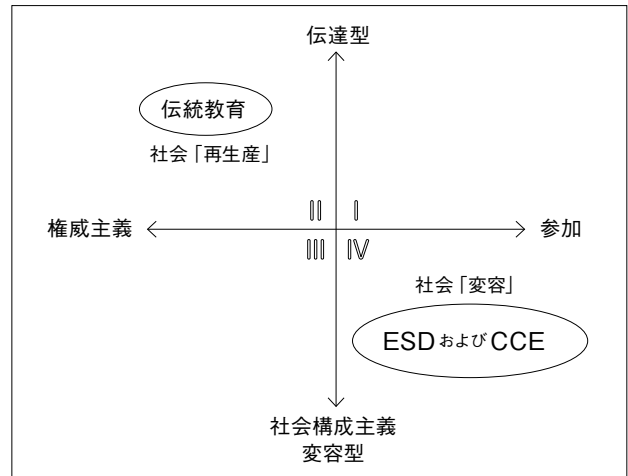


図5 社会変容としての気候変動教育 (CCE)

出典：Jickling and Wals (2008) および永田 (2015) をもとに筆者作成。

上の図の横軸には「権威主義」と「参加」が位置し、いかにして意志決定の過程を辿るか教育実践の形態を表している。縦軸の「伝達型」と「変容型」は知識の生成過程の概念を表している¹⁷。第2象限では、教育実践において意思決定が権威主義的であり、知識は伝達によって生成される。その結果、これまでの社会と変わらない社会「再生産」としての教育実践が行われていることになる。一方、第4象限では意思決定が参加型で行われ、知識は変容的に生成されていった結果、社会「変容」としての教育実践が行われていく。つまり、Jickling and Wals (2008) に依拠するならば、教育によって変容がもたらされる実践とは、学習者の意思決定が参加型であり、知識は伝達されるよりも創造によって変容がもたらされる知識生成が必要条件となる。

また、気候変動教育はESDの学習論の一つである「自己変容と社会変容のための学び」(learning to transform oneself and society) を基盤としているという見解を踏まえると（永田, 2020）、気候変動教育は第4象限に位置づけられ、社会変容としての気候変動教育、つまりESDと同様に気候変動教育にも教育の再方向づけという役割

14 ここでいう情報へのアクセスとは、気候変動の解決策を見つける際の地域社会の参画、創造性、知識を促進するために情報を自由に入手できるようにすることである。
 15 2018年10月に発表された。正式名は「1.5℃の地球温暖化：気候変動の脅威への世界的な対応の強化、持続可能な開発及び貧困撲滅への努力の文脈における、工業化以前の水準から1.5℃の地球温暖化による影響及び関連する地球全体での温室効果ガス（GHG）排出経路に関するIPCC特別報告書」である。
 16 この視点は、ESDの学習論の一つである「自己変容と社会変容のための学び」(Learning to transform oneself and society) が価値観、行動、ライフスタイルの変容を標榜している点で参考になる学習論である。
 17 伝達型とは、事実・スキル・価値観を教師から生徒に一方的に伝えられ、学習内容および学習成果は予め教師によって決定された規定された閉ざされた学習過程である。他方、変容型とは知識と理解が社会的文脈の中で共同構築され、生徒は自律的に自己決定をするための空間が提供された開かれた学習過程である（Jickling and Wals, 2008）。

があるとも言えよう¹⁸。

ESDも気候変動教育も、本質的な問題意識は「持続可能な生き方を学ぶ」という意味でその根幹は同義であると見なした場合¹⁹、気候変動教育によって育まれる学び手とは持続可能な社会の創り手としての市民と捉えることができる²⁰。育まれる持続可能な社会の創り手としての市民は日本においてどのような様相を呈しているのだろうか。次項において、諸外国との比較から考察していく。

2.2 諸外国と日本の若者との比較を通して見えてくる市民性

諸外国の若者と日本の若者を比較すると、日本の若者は国や社会への帰属意識が希薄であると言える。例えば、日本財団の18歳意識調査「第46回－国や社会に対する意識（6カ国調査）」の報告書によると、「自分は責任がある社会の一員である」「自分の行動で、国や社会を変えられると思う」「政治や選挙、社会問題について、自分の考えを持っている」等を含む自身と社会の関わりに関する問いの回答は6カ国中最下位であった（日本財団2022）²¹。

トピックが気候変動になると、さらにその差が浮き彫りになる。UNESCO（2021c, p.29）によると、諸外国の若者を対象にした調査でわずか8%のみが公教育の枠を越えて環境活動に参加することは一般的ではないという回答であった。つまり、多くの若者（92%）は学校外で積極的に環境活動を行っていることになる。また、学校における環境問題に関するアクションの実施頻度に関する質問に関しては、35%が週に1回もしくは月に1回参加しているとの回答であった。このような環境問題への意識の高さは近年の若者の行動が反映した結果であるが、環境問題に積極的な学校からの回答が多かったことも影響している。さらに、若者がアクションを起こせるように学校が支援しているという状況も多く見られた²²。

しかし、諸外国による環境意識が高まる一方で、日本財団による日本の若者の気候変動に関する意識調査によると、気候変動の若者の環境活動家として知られている

スウェーデンのグレッタ・トゥーンベリさんの活動について共感する日本の若者は29.6%にすぎなかった（日本財団, 2020）。また、対策として考えられることには省エネ・節電、クリーンエネルギーや再生エネルギーへの転換等「一人ひとりの努力が大切」「一人ひとりが環境について考えること」「一人ひとりの意識を高めること」など個人の意識を高めることに主眼を置いている傾向が強い。加えて、「誰が対策の中心となるべきか」という問いに対して、社会全体（48.8%）が最も多く、次いで政府や行政（25.7%）、企業（9.3%）、わからない（16.2%）という結果になっている。この結果で示されている社会全体（48.8%）に若者自身が含まれているのか否かは定かではないが、少なくとも自ら対策の中心として気候変動課題に挑んでいるという項目はない。これらの調査結果から、日本における若者の市民性意識は低いと言えよう。このような市民性意識の低さに関しては、これまでも日本における環境教育、ESDの非政治性について指摘がされてきたが（羽角, 2020；Taniguchi and Nakano, 2017）、気候変動教育においても同様の指摘ができていく。

最後に、いかに市民を育む教育実践を行っていくのかについて言及し、本論を終えたい。2.1を参考にすると、学校教育の場合は生徒を意思決定のプロセスに参加させることが重要なアプローチの一つである。自らの声や行動によって何かを成し得たという経験をもって、学校を越えた社会においても自らの意思を発言でき、社会の一員としての意識が醸成されるであろう。

近年では萌芽的に日本の若者の新しいムーブメントも見られるようになってきている。例えば、長野県白馬村は高校生の気候マーチや署名活動がきっかけとなり、気候非常事態宣言を表明するに至っている。このような事例には、自らの手で自ら生きたい社会を創ろうとする未来世代の積極的な社会参加と同時に、それを支援する大人たちの姿も見出せる。学校や地域での大人がいかに持続可能な社会の創り手となろうとしている若者を支えているのか、学校教育および地域社会においても両者の関係性の再構築が求められている。

18 ESDは誕生当初からカリキュラム、内容、教育学、試験等の教育的アプローチの再方向づけを求めている（UNESCO, 2006）。

19 1.1にて言及した、UNESCO and EI（2021）においても、ESDのトピックに気候変動が挙げられていることから教育の目的が共通することは指摘できよう。

20 ESDを通して育みたい人物像として、持続可能な社会の創り手は共通認識されている（日本ユネスコ国内委員会, 2021；文部科学省, n.d.）。また、ESDにおける市民とは国際的文脈ではベルリン宣言で言及されており（UNESCO, 2022）、国内では国際的動向をもとに北村（2012）による理論的考察や羽角（2020）による実践などがある。ただし、日本の学校教育全般においては市民（シティズンシップ）という概念は根づいておらず、教育の再政治化の必要性が指摘されている（小玉, 2016）。なお、ここでの教育の再政治化とは論争的な問題に向き合い、自ら考えることのできる力を養うことを指す。

21 2019年に同様の調査が9カ国対象に実施されたが、最下位という同様の結果が得られた（日本財団, 2019）。

22 回答者の79%は、なじみのある学校は若者が環境問題に関する行動への参加を「許可または奨励」したと回答している（UNESCO, 2021c）。

引用・参考文献

- 北村友人(2012)「持続可能な開発のための教育(ESD)における「市民性の教育」に関する理論的考察」『上智大学教育學論集』(46), 31-47頁.
- 小玉重夫(2016)「公共性の危機と教育の課題—教育の再政治化とどう向き合うか」小玉重夫編『岩波講座 教育 変革への展望 1 教育の再定義』岩波書店, 5-25頁.
- 永田佳之(2015)「ESD 公開学習会」をふり返る—(ESDの森)の淵に賑わいをもたらすということ—日本国際理解教育学会編『国際理解教育』(21), 98-102頁.
- 永田佳之(2020)「理論編③気候変動教育の現在—国際的な動向および国内外の理論と実践」開発教育協会編『開発教育—公正な地球社会のための教育』67号, 20-29頁.
- 永田佳之(2022)『地球規模課題に応答する学習に関する研究 気候変動教育に焦点を当てて』2019-2021年度科学研究費基盤研究(C)報告書(研究課題番号19K02792) <https://nagatalab.jp/wp-content/themes/nagata-lab/pdf/Research-on-learning-to-respond-to-global-challenges.pdf> (2022年5月8日最終閲覧).
- 日本財団(2019)『18歳意識調査「第20回—社会や国に対する意識調査—」要約版』 https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/11/wha_pro_eig_97.pdf (2022年5月8日最終閲覧).
- 日本財団(2020)『18歳意識調査「第21回—気候変動—」詳細版』 https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2020/01/wha_pro_eig_110.pdf (2022年5月8日最終閲覧).
- 日本財団(2022)『18歳意識調査「第46回—国や社会に対する意識(6カ国調査)—」報告書』 https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2022/03/new_pr_20220323_03.pdf (2022年5月8日最終閲覧).
- 日本ユネスコ国内委員会(2021)『持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引』.
- 羽角章(2020)「実践編③市民性を育む環境教育を目指して」開発教育協会編『開発教育—公正な地球社会のための教育』67号, 50-56頁.
- 文部科学省(n.d.)「教委135-1-2 平成29年3月31日公示 新学習指導要領等における持続可能な社会づくりに関連する主な記載(抜粋)」 <https://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/001/shiryo/attach/1388906.htm> (2022年5月8日最終閲覧).
- 谷田川ルミ・栗島英明(2022)「学校教育におけるESDの実施状況と教員の意識—中学校、高等学校に対する全国調査の結果から」『千葉大学公共研究』第18巻第1号, 81-99頁.
- Bianchini, Paulo and Morandini, Maria Cristina(2017). A Useless Subject? Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 9(1), 58-82.
- IPCC (2018). Global Warming of 1.5°C: An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty.
- IPCC (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-i/> (2022年5月8日最終閲覧).
- Jickling, B. and Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Taniguchi, Kazuya and Nakano, Eriko (2017). Citizenship Education for Sustainable Development: Theoretical and Practical Approaches for Project ESICS, *International Journal of Information and Education Technology*, 7(10), 763-767.
- UNESCO (2006). Framework for the UNDESD International Implementation Scheme.
- UNESCO (2019). Country Progress on Climate Change Education, Training, and Public Awareness: An Analysis of Country Submissions under the United Nations Framework Convention on Climate Change.
- UNESCO (2021a). Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education.
- UNESCO (2021b). Italy: Climate Change Communication and Education. <https://education-profiles.org/europe-and-north-america/italy/~climate-change-communication-and-education> (2022年5月8日最終閲覧).
- UNESCO (2021c). Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education.
- UNESCO(2022). Berlin Declaration on Education for Sustainable Development; Learn for our planet: act for sustainability. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228> (2022年5月8日最終閲覧).
- UNESCO and Education International (2021). Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship.
- UNESCO and UNFCCC (2016). Action for Climate Empowerment: Guidelines for Accelerating Solutions through Education, Training and Public Awareness. https://unfccc.int/sites/default/files/action_for_climate_empowerment_guidelines.pdf (2022年5月8日最終閲覧).
- World Meteorological Organization (2021). Weather-related disasters increase over past 50 years, causing more damage but fewer deaths. <https://public.wmo.int/en/media/press-release/weather-related-disasters-increase-over-past-50-years-causing-more-damage-fewer> (2022年5月8日最終閲覧).