

SDGs を題材としたリフレクションを促す中堅教員研修 －研修プログラムのデザインおよび受講者による研修評価－

Training for Mid-career Teachers to Promote Reflection Using Sustainable Development Goals (SDGs) as a Theme : Training Program Design and Training Evaluation by Participants

泉村 靖治* 徳島 祐彌** 阪上 弘彬*** 池田 匡史****
IZUMIMURA Yasuji TOKUSHIMA Yuya SAKAUE Hiroaki IKEDA Masafumi

山本 真也***** 坂口 真康***** 内海 友加利***** 花輪 由樹*****
YAMAMOTO Shinya SAKAGUCHI Masayasu UTSUMI Yukari HANAWA Yuki

教師のリフレクション（省察）の議論においては、社会的な文脈を加味したリフレクション、教育実践そのものをモニターする「行為についての省察」、「マクロレベルのリフレクション」の重要性が指摘されている。これらの状況を踏まえて、Sustainable Development Goals (SDGs) を題材としたリフレクションを促す中堅教員研修を開発・実施した。具体的には、SDGs の歴史・概要と世界動向、インクルーシブ教育、多文化共生教育、まちづくり・地域づくりというテーマを通して、新たな教育実践の構築を目指すものである。本研修は、SDG4（質の高い教育をみんなに）を軸として、（1）他のSDGとの関係性、（2）教育におけるマイノリティ、（3）10年後の学校の構想を扱うという点に特色がある。研修の受講者に対して実施した事前・事後アンケートの結果の分析からは、マクロレベルのリフレクションの促進とSDGsの理解の互恵的な関係を一定程度保った研修が展開できたことが窺えた。

キーワード：教員研修, SDGs, マクロレベルのリフレクション, 教育におけるマイノリティ

Key words : teacher training program, Sustainable Development Goals, macro level reflection, minority in school education

1. 問題の所在・研究の目的

教員にとってリフレクション（reflection: 省察）の重要性が指摘されて久しい。シヨーンによる「反省的实践家」の提起や、教育学者コルトハーヘンによるALACTモデルの提示は、教育者がリフレクションをすることの重要性を高めるとともに、リフレクションの在り方を示してきた（学び続ける教育者のための協会, 2019）。

このように教師のリフレクションが重視される中で、近年の議論では、そのリフレクションのレベルの違いが指摘されている。高野（2018）は、ザイクナーとリストンの議論を手がかりにして、学校教育における多様性と公平性など、社会的文脈を加味したリフレクションの考え方を取り入れる重要性を指摘している。また油布（2016）は、状況に合わせて指導や活動を修正するような「行為の中の省察」（reflection-in-action）だけでなく、実践そのものをモニターし、現代社会に関する座標軸のどこに（教育）実践が位置づけられているかを知る「行為についての省察」（reflection-on-action）の重要性を指摘している（油布, 2016, pp.148-149）。そして、武田

ほか（2016）は、リフレクションのレベルが3つあるとし、授業研究などのマイクロレベル、学校組織や学校文化を問うメゾレベルとは別に、文化や政治、経済などの社会システムを踏まえて教育（実践）を振り返る「マクロレベル」のリフレクションを区別している（武田ほか, 2016, pp.13-15）。これらのリフレクションの議論の特徴は、授業実践などの瞬間に起こる出来事のリフレクションだけではなく、社会的文脈の中に自身の教育実践を位置づけたうえでリフレクションを行うことの重要性を指摘するものであり、そのために文化や経済といった社会システム、あるいは社会的公正という観点からのリフレクションが重視されることである。本報告では、実践そのものをモニターする「行為についての省察」（油布, 2016）など、社会的文脈を加味したリフレクションを「マクロレベルのリフレクション」（武田ほか, 2016）と総称する。

このようなりフレクションの議論を踏まえつつ、中堅教員に求められる資質・能力の再検討がなされている。池田ほか（2020）は、個人の専門性の伸長と組織マネジ

* 兵庫県立教育研究所

令和3年7月2日受理

** 兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 助教

*** 千葉大学

**** 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 助教

***** 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 助教

***** 兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 講師

***** 兵庫教育大学大学院特別支援教育専攻障害科学コース 助教

***** 金沢大学

メントの両面が中堅教員の資質・能力として求められること、しかし近年の中堅教員研修が後者の組織マネジメントの面が重視されていることを確認しつつ、前者の個人の専門性の伸長も含めた中堅教員研修の必要性を指摘している(池田ほか, 2020, pp.96-97)。その上で、高野(2018)や油布(2016)の議論を踏まえつつ、社会的文脈を加味したリフレクションが中堅教員においても重要になることを示唆している。池田ほか(2020)の指摘を踏まえれば、学校運営上重要な役割を担い、広い視野に立った力量の向上が必要な中堅教員には、社会的な視点から学校教育の状況を俯瞰すること、すなわち社会的文脈を加味したリフレクションがより一層求められると考えられる。

これまで教師教育研究の文脈では、リフレクションを促す中堅教員研修がいくつか開発・実施されてきたが、個人の実践をリフレクションするミクロレベルのリフレクションが中心で、マクロレベルのリフレクションは十分な展開を見せていないものと捉えられる。その中でも、中堅教員を対象としたマクロレベルのリフレクションを促す研修が池田ほか(2020)によって開発されている。それは、インクルーシブ教育、防災教育、多文化共生の3つの講座(コース)を設定し、10年後の未来を考えるワークなどを取り入れた3日間の研修である。

しかし、池田ほか(2020)は、社会のあり方をどう変えていけるのかという視点からのリフレクションに至る姿が、全ての研修受講者からは確認できなかったため、インクルーシブ教育、防災教育、多文化共生以外の社会的な文脈とかかわる題材、たとえばSDGs(持続可能な開発目標)などを扱う展開の可能性を指摘している(池田ほか, 2020, p.105)。また油布(2016)は、「行為についての省察」が教員養成にほとんど見られない状況に対して、平和・公正・人権と民主主義等を取り入れることが重要になるとし、それらに関わる共生の思想の萌芽が環境教育や開発教育、持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development, ESD)などに見られることを示唆している(油布, 2016, p.159, p.162)。これらの指摘を踏まえると、社会的な文脈を踏まえたマクロレベルのリフレクションを促す研修題材の1つとして、持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals, SDGs)を扱うことが重要になると考えられる。

これまでも、SDGsを主題とした研修は多様な主体によって実施されている。例えば、高等教育機関においては、文部科学省を中心としたユネスコに関わる教育の推進を背景に、SDGsないしはESDを実践できる教師教育研究や教師教育が展開している⁽¹⁾。また前述の機関・団体以外でも、SDGs以前から持続可能な開発の達成に取り組んできた国際協力機構(JICA)をはじめ、SDGsに関するワークショップや研修が展開する⁽²⁾。しかし、これらの研修では、授業実践のために教師にSDGsそのものの理解を促したり、普及を支援したりするような点に重きが置かれているため、マクロレベルのリフレクションの題材として、SDG4(質の高い教育をみんなに)

を中心にSDGsの理解と批判的考察を目指す教員研修の開発が十分になされているとは言い難い。このような現状を踏まえ、本稿ではSDGsを題材としたリフレクションを促す中堅教員研修プログラムを構想・実施した。

2. 研究の方法

研究の方法としては、まず、文献調査をもとにSDGsを題材としたマクロレベルのリフレクションを促す研修開発の課題を整理した。次に、その課題に即して3日間の研修プログラムをデザインした。その後、研修プログラムを実施し、受講者に対してアンケート調査を行い、その分析を踏まえて成果と課題を考察した。

3. 研修開発の課題

3.1. SDGsの概要と教育

SDGsは、2015年の国連総会で採択された「持続可能な開発のためのアジェンダ2030」の中核をなす項目である。SDGsの登場背景には、2001年から2015年にかけて取り組まれてきたミレニアム開発目標(Millennium Development Goals, MDGs)の存在がある(井口ほか, 2017)。MDGsも一定の成果を挙げたと評価されているものの、①グローバル・レベルとローカル・レベルを結ぶ仕組みが欠如しており、各国の能力が考慮されず、単一の目標として設定された点、②効果が測定しにくい「人権」、「公平性」、「グッドガバナンス」、さらには「気候変動問題」といった課題が目標に含まれておらず、特定の目標における定量的なターゲットや指標がなされないことおよび到達度の測定が困難であることが、課題として指摘された(井口ほか, 2017)。MDGsの課題を受けSDGsでは、目標数が8から17に増加しただけでなく⁽³⁾、すべての国家・地域が対象に取り組むこと、経済開発、社会開発、環境開発による包括的な地球の問題の解決を目指すことが示された。図1はSDGsの形成過程を簡潔に示したものである。

SDGsの登場以来、教育分野はその取り組みに対して積極的な姿勢を見せてきた。これにはSDGsの目標の一つであるSDG4「質の高い教育をみんなに(Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all)」が教育分野を視野に入れていることはもちろんであるが、「持続可能な開発」ないしは「持続可能な社会づくり」に対して環境教育や開発教育、グローバル教育など領域(教科)横断的な教育が古くから取り組んで来たことが大きい。さらに2002年に日本政府によって提唱されたESDが日本を含め、フォーマル、インフォーマルな教育において組み込まれており、「持続可能な開発」あるいは「持続可能な社会づくり」に向けた取り組みの枠組みや実施方法を有している点も取り組みの背景にある。SDGsは17の目標だけでなく、各17の目標にぶら下がる形で設定される、何を目標に達成するのかを示した合計169のターゲット、および達成の評価指標の3層構造をとる(蟹江, 2017, p.10)。SDG4も同様に、10のターゲットおよび

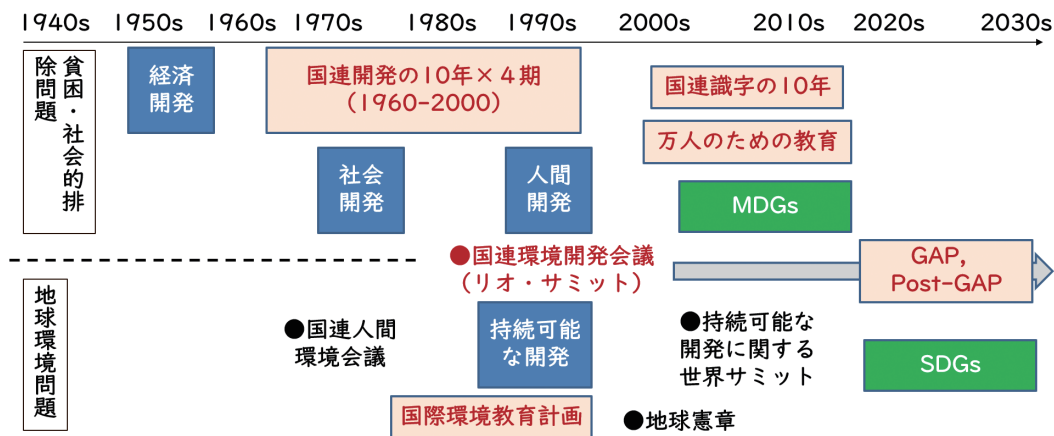


図1 SDGsの形成過程

注：本図は研修においても、受講者に提示した。

資料：佐藤（2019b, p.31）を筆者簡素化。

その評価指標を有している。ターゲットでは、男女に関係なく無償の初等・中等教育を受けられること（ターゲット4.1）、職業技能の獲得（ターゲット4.4）、ジェンダー格差の解消（ターゲット4.5）などが設定され、先述のESDもターゲット4.7のなかで言及されている。

上述のようにSDG4を中心にSDGsの概要を述べてきたが、教育分野においてとりわけ注目されるのが、「教師の役割」である。本稿冒頭でも述べたようにSDGsを扱う研修は多くある。しかしながらそれらの研修ではSDGsを題材に、教師の授業力を向上させることやSDGsを通じて育む資質・能力を知ることなどに重点が置かれており、教える価値のある学習内容・題材としてSDGsそのものが扱われている。SDGsの本質は、後述するように「変容」や「だれ一人残さない」といった視点であり、教師がSDGsの取り組みや実践を通じてこれまでの教育活動を見直すきっかけとなる可能性がある。つまりは、SDGsを研修の題材にすることによって、自身の教育活動の在り方についても振り返り、変容を促すことができることも考えられる。

3.2. SDGsとマクロレベルのリフレクション

では、マクロレベルのリフレクションを促す教員研修を開発するにあたって、SDGsという題材にはどのような利点があるのだろうか。本稿が目指す教員研修の開発にあたって、SDGsの理解とマクロレベルのリフレクションの促進の互恵的な関係を構築するために、次の3点が課題になると考えられる。

1点目は、SDG4とそのほかのSDGとの関係性（SDGsにおける「複雑性」の理解）を扱うことである。マクロレベルのリフレクションにおいては、文化や政治、経済などの社会システムを踏まえて教育（実践）を振り返ることが重要とされる（武田ほか、2016, p.15）。他方、「SDGsの実践」の5つの段階の第3段階において、目標間の相互関係を理解したり、様々な事象を多様な視点から捉え直したりする段階が示されており、このSDGs

の複雑性の理解はその上の段階にも影響する一つの視点となっている（佐藤、2019a）。これらのことを踏まえると、SDG4とその他のSDGの相互関係を考える活動が、SDGsの理解を深めながらマクロレベルのリフレクションを促す上で有効であると考えられる。

2点目は、教育におけるマイノリティへの着目である。社会的文脈を加味したリフレクションの議論においては、「マイノリティ文化と学校教育でのマジョリティ」という視点を持つなど、学校教育における多様性と公平性に目を向ける重要性が指摘されている（高野、2018, p.103）。他方、SDG4は、障害のある人々や移民・難民などのマイノリティを含めたすべての人に質の高い教育を提供することを目指すものである（徳永・高橋、2019, p.134）。これらのことを踏まえると、教育におけるマイノリティの問題を扱うことが、SDG4の理解を深めながらマクロレベルのリフレクションを促す上で有効であると考えられる。

3点目は、マクロレベルのリフレクションに関する研修の手法を取り入れることである。武田ほか（2016）は授業研究などのミクロレベル、学校組織や学校文化を問うメゾレベル、社会システムや価値観を問うマクロレベルを区別したうえで、マクロレベルのリフレクションの研修手法として、生徒たちの15年後を考えるワークを提案している（武田ほか、2016, pp.25-26）。他方、SDGsは2030年（研修構想時の2020年から10年後）の社会に焦点化した目標であり、10年後の社会を考える活動は、SDGsの実現可能性や自分たちの課題をより具体的に把握するために重要な活動であると考えられる。これらを踏まえると、2030年における学校の様子や生徒の姿を考えるワークは、SDGsの目指す社会像に即してマクロレベルのリフレクションを促すために重要となるだろう。

このように、SDG4とそのほかのSDGとの関係性（SDGsにおける「複雑性」の理解）を扱うこと、SDG4に関連して教育におけるマイノリティの問題を扱うこ

と、マクロレベルのリフレクションの研修手法に関連して10年後の社会を考える活動を取り入れることが重要になると考えられる。

4. 研修の構想と実際

4.1. 全体的な枠組み

3.2で整理したマクロレベルのリフレクションの研修に関する3つの課題を踏まえ、以下のように研修を構想し実施した。SDGsを題材とし、SDG4の位置づけを学修するとともに、3つの各論（インクルーシブ教育、多文化共生教育、まちづくり・地域づくり）を通して学校教育と自らの教育実践を見つめ直す3日間の研修である。なお、この研修は兵庫県の小学校、中学校、高等学校の中堅教諭等資質向上研修における教育課題研修の一つ⁽⁴⁾として、神戸市内において2020年8月18日、19日、20日の3日間で実施した（表1参照）⁽⁵⁾。

研修全体のデザインは、教員のリフレクションのモデルであるALACTモデルを参照しつつ（池田ほか、2020）、各教員の学校現場の課題の共有に始まり、SDGsの理解を経て学校現場の課題へと還るようにした。池田ほか（2020）との共通点は、研修のオープニングとエンディングで各論を挟み込み、各論の学びをメタ認知させる構造にしているところである。一方、相違点は、SDGsという大枠の中で各論を並列させ、複数の視点を得るデザインとしたところである。各論の学びが個人の学びとしてまとまるようにするために、3つの各論の前にSDGsの総論の講義（1日目午後）を行い、各論をつなぐ問いを投げかけて各論の終わりに回収するようにした。更にその総論の前に、教育活動を問い直すワークを配置し（1日目午前）、エンディングのワークとつなげることで、SDGsの総論と各論を包み込む構造にした。問いに着目して言い換えると、SDG4における「質の高い教育をみんなにとは？」という問いで総論と各論を貫き、その問いを外からの新しい視点にして自らの教育活動を見直すというデザインである。なお各論の詳細は後述するが、概括すると、包摂的かつ公正な質の高い教育について考えるために、マイノリティとしての「外国にルーツを持つ子ども」、「特別なニーズのある子ども」に着目する講義と演習、持続可能な社会の創り手としての「子どものまちづくりへの参画」に着目する講義・演習を行った。

以下では、前述3.2の課題に即し、研修のデザインと特質について3つ確認する。

一つ目の「SDG4（教育）と他のSDG（教育外の分野）との関係性」については、「SDGsの歴史・概要と世界動向」の講義・演習にて、SDGsの目標間関係性を扱うことにした。また、各講座においてSDG4を他のSDGと結びつけるとともに、SDG4とSDG11（住み続けられるまちづくり）の関係性に着目することが特質となっている。「インクルーシブ教育」の講座においては、SDG4の立場から教育環境や社会の環境に着目しつつ、SDG11へのつながりという視点で講義・演習を行

うことにした。他方、「SDGsとまちづくり・地域づくり」では、SDG11を中心的なテーマとしつつ、SDG4のグローバル・シティズンシップを解釈するなどの講義・演習を行う。このような構成により、単にSDG4（教育）という視点からだけでなく、他のSDGの視点からSDG4（教育）がどのように捉えられるのかも扱うことにした。

二つ目の教育におけるマイノリティへの着目については、主としてインクルーシブ教育と多文化共生教育の講義・演習が該当する。障害のある子どもや外国人児童生徒の教育権利の保障に関わる問題は、SDG4でも課題とされるところである。しかしながら、インクルージョンの思想と共生の思想には違いもあり、それぞれの講義・演習では各々の立場から見たSDG4（SDGs）を扱うことにした。また、まちづくり・地域づくりにおいても、子どもたちの居場所という形でマイノリティにかかわる問題を扱うことにした。

三つ目の10年後の未来を構想するワークは、1日目午前と3日目午後に行うことにした。その際のテーマは、自分の理想とする学校を考えることである。1日目午前には、SDG4を中心に10年後の理想的な学校を考えるワークを行う。3日目午後には、あなた（方）のつくった理想の学校は「持続可能な社会」にどう結びつくか、それを踏まえて実現に優先順位をつけ、来年にでも実現できるものは何かを考えるワークを行い、SDGsの講義・演習を踏まえてより現実的な学校像を考えることにした。

以下では、各論（1日目午後から3日目午前）の研修内容について、それぞれ整理する。

4.2. SDGsの歴史・概要と世界動向

1日目の午後ではSDG4を含めSDGs全体を扱い、SDGsそのものの理解とともにSDGsが我々を含めた社会をどのように変えうるのかについて講義した。講義は大きく3つのパートから構成された。

第1パートでは「持続可能な開発（持続可能性）の考え方とは？」と題して、「①SDGsの歴史、②持続可能な開発（持続可能性）の定義」について概説した。①ではMDGsとSDGsの共通点と相違点、SDGsが形成されるまでには貧困・社会的排除問題と地球環境問題の2つアプローチがあったことを説明した。②ではブルントラント委員会による持続可能な開発の定義（将来世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現代の世代のニーズを満たすこと）や世界の動向を踏まえて、SDGsの中心概念である持続可能な開発が誕生した背景、持続可能な開発は「環境・経済・社会」の3つの視点から構成され、この3つの視点からバランスをとる考え方であること（ストレンジ・ベイリー、2011、p.26）について紹介した。

第2パートでは「17のSDGの関係性はどのようなものなのか？」というテーマのもと「①17のSDG、②SDG4と他のSDG」から、SDGsの理解を深める研修を展開した。①では17のSDGの相互関係性を意識させ

表1 研修の構成

日程 研修テーマ	講義・演習の概要	●SDGs (SDG4) 関連 ○マクロレベルのリフレクション関連
事前研修 (DVD)	<ul style="list-style-type: none"> SDGsの全体像を知る 	<ul style="list-style-type: none"> ●SDGsのターゲット、指標など ●SDG4をもとにした事前課題
8月18日午前 SDGsを知るためのグループワーク	<ul style="list-style-type: none"> ウォーミングアップ(研修デザインの説明) ワークI:事前アンケートをもとにSDG4と現在の教育活動を考える ワークII:SDG4を中心に10年後(2030年)の理想的な学校を校長として考える 研修全体に関わる問いかけ 理想と現実はどうすれば埋まるのか? SDGsウォッシュに陥っていないか?など 	<ul style="list-style-type: none"> ●○自らの教育実践の省察をするためにSDGsを取り上げたこと ●SDGsも正解ではないこと ○ミクロレベルとマクロレベル,大文字の理論と小文字の理論などの説明 ○マクロレベルのリフレクション,いまここの関心から一度離れる
8月18日午後 SDGsの歴史・概要と世界動向	<ul style="list-style-type: none"> 持続可能な開発・持続可能性の考え方 SDGsの17の目標の関係性 個別的・並列的・階層的な関係性 SDG4/教育と他のSDGとの関係性 「SDGsを理解する」から,「SDGsの理解を通じた社会改革」へ 	<ul style="list-style-type: none"> ●SDGsの17の目標の関係性 ●教育から見る16の目標 ●SDG4および子どもの捉え方,SDG4と他のSDGとの組み合わせ,各論の3者に共通することは何かという問いかけ
8月19日午前 SDGsとインクルーシブ教育	<ul style="list-style-type: none"> マイノリティとマジョリティの問題 インクルーシブ教育から見た教育の質とは何か,評価方法の操作的定義を通して考える SDG4.a「教育施設の改良」から考える SDG11「住み続けられるまちづくりを」において教育にできること 	<ul style="list-style-type: none"> ●インクルーシブ教育から見たSDG4.6 ●SDG4とSDG11の関連づけ,インクルーシブ教育から見たSDG11の在り方
8月19日午後 SDGsと多文化共生教育	<ul style="list-style-type: none"> グローバル化の進行とSDG4 グローバル化と日本社会の変化 日本の学校教育と外国籍者の教育 社会調査結果にみる「多文化共生教育」 「共生」概念 「多文化共生」へのアプローチ SDG4(SDGs)と「多文化共生教育」 	<ul style="list-style-type: none"> ●SDG4の中の多文化共生教育の現状 ●多文化共生教育とSDG3,SDG10,SDG11との関連性 ●SDG4とSDG5との関連性およびSDG4と他のSDG(環境関連)との兼ね合い
8月20日午前 SDGsとまちづくり・地域づくり	<ul style="list-style-type: none"> SDG11(住み続けられるまちづくり)とは これまでの住まい方・これからの住まい方 「遊びの都市」にみる子どもの「まち」づくり・地域づくり SDGsを横断的に巡る×子どものまちづくり・地域づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ●SDG11(住み続けられるまちづくり)から見た教育の在り方について ●子どものまちづくり・地域づくりとSDG4,SDG10,SDG11,SDG12,SDG16との関連性
8月20日午後 SDGsを通じた教育実践の構築	<ul style="list-style-type: none"> 3つの講義の振り返りと共有 1日目午前考えた理想の学校について,「持続可能な社会」にどう結びつくかを考える 「たまねぎモデル」と「SDGs実践への5段階」の説明 個人の振り返りと共有 	<ul style="list-style-type: none"> ●SDG4および子どもの捉え方,SDG4と他のSDGとの組み合わせ,各論の3者に共通することをもとした整理 ○持続可能な社会の実現を踏まえて,学校での取組の優先順位をつける ○振り返りシートの記入と共有

るために,受講者に冒頭で「日頃どのようなところ・場面でSDGsを見かけますか?またその時に,SDGsはどのように示されていますか(17のSDGが一緒に,それとも特定のSDG)?」と投げかけた。初めに個別の目標としてのSDGs(目標のタグ付け)を説明し,次に「W1:

17のSDGのなかで対立する組み合わせはありますか?あるとすればどれとどれですか?W2:グループを作って17のSDGを分類してください。どのようなグループができますか?」というワークを受講者にさせた。ワークを通じて17のSDGの関係性について考えさせ,ワー

ク後に17のSDGが「環境, 社会, 経済, パートナーシップ」のいずれかに属し, かつ階層性をもつウェディングケーキモデル, 5つのPモデル(人間:People, 豊かさ:Prosperity, 地球:Planet, 平和:Peace, パートナーシップ:Partnership)のように分類できること, 組み合わせが無数に想定でき, また取り組むべき諸問題が複雑に関連しあっていること, それゆえにSDGの特定の目標だけに取り組むことへの限界について説明し, 17のSDGの捉え方に関する理解を促した。②ではSDG4に焦点化し, 「W3:SDG4と他の16のSDGの間にはどのような関係性が考えられますか? W4:SDG4/教育と親和性の高いSDGはどれだと思いますか?」というワークを受講者に提示した。その後, SDG4と他のSDGの関係性について, 「質の高い教育を達成するために16のSDGを活用する」と「16のSDGを達成するためにSDG4を活用する」という目的と手段, あるいはその両方の関係が成り立ちうるということを説明するとともに, SDG4そのものの概要を示した。

第3パートの「SDGsにおける教育とは?」は「①教育とSDGs, ②社会をつくる」から構成し, SDGsが教育をどのように変える可能性があるかについて概説した。①では, SDG4のターゲット4.7に着目して, SDGsを通して教育では「量」から「質」へと議論が変化してきていること(北村ほか, 2017), 質への変化を考える視点として学力観(例えばコンピテンシー), 教授・学習様式があることを紹介した。②ではSDGsは持続可能な社会づくりを目指していることから, 「社会をつくること」の意味について説明した。社会と人間の関係性から, 社会の中で存在しうる3人の人物像(市民性)をWestheimer et al. (2004)をもとに説明するとともに, これらの人物像の育成のために(学校)教育ではどのようなアプローチが考えられうるのかを, 社会化(socialization)と対抗社会化(counter-socialization)という視点から紹介した。

まとめではSDGsの本質として, ①「変容」(佐藤, 2019b)と②「だれ一人残さない⁽⁶⁾」(蟹江, 2017)の考え方を紹介し, 「SDGs, とりわけSDG4が変えるモノとは?」という問いを受講者に投げかけた。また最後に, 本時間の内容と各論をスムーズに接続するために, 「SDG4をどのように捉えているのか?, (教育する対象である)子どもをどのように捉えているのか?, 教育(を通じた人), 社会を変えるために, SDG4とどのSDGを組み合わせて考えようとしているのか?, 3者に共通することとは何か?」という視点を提示し, 講義を終了した。

4.3. SDGsとインクルーシブ教育

2日目午前の研修においては, インクルーシブ教育の観点からSDG4およびSDG11(住み続けられるまちづくりを)の2つを扱った。

まず, SDG4について, 教育における質の高さを捉え直すことを一つの狙いとした。インクルーシブ教育

とは, 障害の有無によらず, 共に学び合う場を設定し, その中で健常児も障害児も平等かつ包括的に教育を行うことである(韓ほか, 2013)。一つの環境で多様な子どもたちが共に学ぶインクルーシブ教育においては, 成績の向上や大学の合格率の上昇を追求するだけでは, 教育の質の維持はできないと考えられる。障害のある子どもたちにとっても十分な学びが確保されてこそ, 質の高いインクルーシブ教育が達成される。このような観点から, インクルーシブ教育における質の高さを評価するためのいくつかの方法を例示した。その後, 受講者はそれぞれの教育現場を振り返りながら, 自分のフィールドにおいてはどのような方法を用いて質の高いインクルーシブ教育を実施できるか, また, どのような評価方法を用いることで質の高いインクルーシブ教育を達成できたか判断するか, グループでのディスカッションを行った。

次に, SDG11について, 障害のある子どもにとっての「住み続けられる」ことの意味を探求することを二つ目の狙いとした。「住み続けられる」という言葉には様々な意味が包含されるが, 衣食住が満たされることを前提として, より快適に日常生活を送ることができる環境が構築されていることが望ましい。研修の中で, 受講者は障害のある人にとって快適に住み続けられるまちを作るために学校教育が寄与できることをグループディスカッションの中で考察した。例えば, インクルーシブ教育を受けて育った子どもたちが大人になれば, 障害のある人が住みやすいような環境を積極的に設計したまちづくりを行うようになる可能性が高まるということが挙げられる。

以上2点について講義と演習を行い, インクルーシブ教育の観点からSDGsを捉えることによって, より質の高い学校教育を行うために重要視しておくべきことを探求した。

4.4. SDGsと多文化共生教育

2日目午後の研修においては, 社会のグローバル化の進行を踏まえつつ, SDG4「すべての人々への包括的かつ公正な質の高い教育を提供し, 生涯学習の機会を促進する」(北村ほか, 2019, p.iv)における「すべての人々」のうち, 社会的マイノリティとしての外国にルーツを持つ人々に着目して, 「SDGsと多文化共生教育」について探究することを主な狙いとした。そのような狙いを設定したことの背後には, 多くの国で, 「マイノリティ」に対するSDG4の達成は難しく, その要因の一つには, 「多くの国において制度や学習内容などがマジョリティ中心に決められており, 国境を超えて移動する移民や難民の多様な教育ニーズに応えきれていないこと」が挙げられた上で, 「現在行われている教育を単にできるだけ多くの子どもに提供するという理解ではなく, マジョリティ中心で決められている制度や内容を変革し, マジョリティとマイノリティの間の力の不均衡を是正するという構造的なアプローチをとらなければならない

のではないだろうか」(徳永・高橋, 2019, p.134)とする。徳永らによる問題提起に応答するための議論や方策を探るための研修を実施するという思惑があった。

そのような観点から、2日目午後の研修では、表1に示したテーマに関する講義と演習を行った。ここでは例えば、山田の議論を取り上げながら、日本政府が進める「グローバル人材育成」では、異文化理解等の他者と協働するための資質・能力の育成よりも、「日本を誇りに思い、英語を流ちょうに操ることのできる人間の育成に主軸を置いている」(山田, 2019, p.88) ことなどをクリティカルに検討しつつ、「外国にルーツをもつ子どもが日本の生活に慣れることを主眼としていて、日本に暮らす子どもや学校自体に積極的に変容を求めている」(山田, 2020, p.96) といった日本の学校教育における課題などについて講義した。また、筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室が実施した社会調査(教員調査)「共生・共生教育」に関する意識調査⁽⁷⁾(飯田・津多, 2018)のうち、特に外国にルーツを持つ人々に関わる質問項目を抜粋して作成したワークシート⁽⁸⁾を用いて、全国の中高教員と受講者の回答傾向の異同について比較検討しつつ、受講者が自身の「多文化共生(教育)」に関わる認識や経験を振り返るための演習を行った。その上で、「共生」概念に関する既存の理論的議論や、現在までに主流とされてきた多文化共生教育の方策と今後求められている同教育の方策などについて講義した。そして最後には、マララ・ユスフザイ氏やグレッタ・トゥーンベリ氏の活動を事例としながらSDG4とSDG5(ジェンダー平等を実現しよう)をはじめとした他のSDGとの関連などを講義した上で、受講者が今後の自身の多文化共生教育の取り組みを考えるための演習を行った。具体的には、社会的マイノリティの存在も含めた「すべての人々への、包摂的かつ公正な質の高い教育」を実現するために、「マジョリティ-マイノリティ間の構造的な不平等を是正する教育実践や、マジョリティの意識の問い直し、移民や難民の子ども、さらにさまざまなマイノリティの声を含めた議論や取り組みが必要不可欠」(徳永・高橋, 2019, p.146)であることなどを提示しつつ、次の問いについて受講者がそれぞれで考えるための時間を設けた。すなわち、「日本の学校において、社会的マイノリティとしての外国にルーツを持つ子どもたちの困難を解消するために、どのような取り組みが考えられるでしょうか」という問いに対する自身の考えをワークシートに記入した上で、各グループ内の受講者同士で意見交換を行う時間を設定した。なお2日目午後の研修においても、他の日時の研修と同様に、研修全体共通のワークシートへの記入をもって研修を終えた。

4.5. SDGs とまちづくり・地域づくり

3日目午前の研修においては、SDG11(住み続けられるまちづくり)を切り口に、「Q1. 私達はなぜ住み続けられるまちづくりを考える必要があるのか」「Q2. 私達が生き生きと住み続けられるためには、どのような地域

のあり方、関わり方の教育が必要か」について、これらを軸に講義を行った。

まず「住み続けられるまちづくり」とは何かについて、「誰が?」、「何のために?」、「どのように?」、「どのくらいの期間?」といった5W1Hの視点から、これは誰目線の目標であるのかという問いを投げかけた。次に東京書籍のEduTownガイドの動画⁽⁹⁾より、世界の半分以上の人々が都市に暮らしている状況で、SDG11に示されているのは安全で災害に強く、また災害があっても早く回復できる住環境整備といった内容がみられることを確認した。さらに住環境整備の際に、誰目線で整えていくのかについて、子ども・大人・高齢者などの立場により住環境に求めるものが異なることを、ディスカッションにより共有した。またこれまでの住まいの変遷(定行・沖田, 2013)より、定住社会から超移動社会へと変化する中で、誰がその住環境を持続させる主となるのか、改めて問題提起を行った。超移動社会においては、その時その場所に居るメンバーでよりよい場をつくっていくことが求められる。その際、住まいには子どもや大人、高齢者など様々な立場の人々がいることを踏まえ、彼らにとって最適な場となるように、みんなで「まちづくり・地域づくり」をしていくことが住環境の整備においては必要である。

ここで子どもにとって最適な場づくりとはどのようなものか、子どもが仮想都市をつくる「遊びの都市」を事例に提示した。1979年にドイツのミュンヘンで始まった「遊びの都市」(木下ほか, 2010)は、子どもが仕事をして独自の通貨を稼ぎ、そのお金で好きなモノ・サービスを購入し、過ごしたいように遊ぶ場である。日本でもこの活動が全国300地域ほどに広まっており、多くの地域が準備段階から子どもを関わらせ、どのような「都市」をつくりたいか考えさせる機会を設けている。全てを大人が完璧に準備するのではなく、子ども自身に気づかせ選択させて、問題があれば解決させるといったような子どもを主体とした活動となっている。この「遊びの都市」は、次世代の関わる余地をどのように残すかという「持続可能」の手法のヒントとなるものである。その際、単なるお飾りとしての「非参画」ではなく、子どもが与えられた役割を認識しながら関わる「参画」の段階になるように、子どもを関わらせていくことの必要性が、持続可能なコミュニティづくりにおいて重要であるとハート(2000)によって提示されている。

最後に、子どもの「まちづくり・地域づくり」の視点からSDGsをみつめると、SDG11だけでなく、①SDG4、②SDG10(人や国の不平等をなくそう)、③SDG12(つくる責任、つかう責任)、④SDG16(平和と公正をすべての人に)も関連することが分析できた。①SDG4の「質の高い教育をみんなに」では、身近な場所で行動できる思考を育む「グローバル・シティズンシップ」の場がどのように確保されるのかといった課題があげられる。②SDG10では、「まちづくり・地域づくり」に参加して意見を述べる権利の機会が全ての子ども達

に提供されているということも、「不平等がない」状況として重要である。③SDG12では、自然と調和したライフスタイルが掲げられているが、この「調和」とはこれまでの「生産・消費」、「都会・田舎」、「大人・子ども」、「人工・自然」といった二項対立を問い直すもので、これまでの常識とは異なるような、両者の概念が歩み寄るような捉え方が求められている。④SDG16では、あらゆるレベルにおける参加型の意思決定が示されており、「子ども議会」「若者議会」などにみられるような意思決定の場が与えられる必要性が提示されている。

以上の講義を踏まえて、再度、「住み続けられるまちづくり」とは何か、と本節冒頭のQ1, Q2を問い直して講義を終了した。

5. 研修の評価——受講者アンケートから

本研修では、受講者による研修評価を得るために研修受講前後にアンケート調査を行った。ここでの設問は、①SDGsに関する知識・理解、②リフレクションに対する意識、③本研修プログラム（事前研修および研修当日）の成果と課題、④研修受講後の自身の教育実践への展望、等が把握できるようにしている。以下では、まず受講者集団の特性を明らかにしたうえで、研修受講前のアンケートのなかで、主には数量的な回答を扱いつつ、補足的に自由記述による回答を扱いながら、実施した研修の成果や課題を明らかにする。

5.1. 受講者集団の特性と研修全体に対する理解度と満足度

本研修の受講者は、42名（小学校2名、中学校2名、高等学校38名）で、そのうち事前アンケートで39名、事後アンケートで38名から調査協力の同意を得た⁽¹⁰⁾。本稿では、両アンケートへの同意、回答が得られた者のうち、SDGsとリフレクションに関する評定に不備があった者を除く35名（小学校2名、中学校2名、高等学校31名）の結果を示す。

受講者の性別は男性16名(45.7%)、女性18名(51.4%)、答えたくないとした者1名(2.9%)であった。年齢は平均39.59歳($SD=5.085$)であった。教員免許の保有状況は、幼稚園教諭1名(2.9%)、小学校教諭2名(5.7%)、中学校教諭23名(65.7%)、高等学校教諭33名(94.3%)、特別支援学校教諭1名(2.9%)であった。受講者が直近10年間で自主的に参加した研修の回数は平均4.52回($SD=8.497$)、本研修への期待度は「期待している」21名(60.0%)「まあ期待している」13名(37.1%)であり、高い期待度が窺えた⁽¹¹⁾。

これらの受講者から、各論および全体の研修内容の理解度と研修の満足度の評価を得た。まず各論の研修内容の理解度は、「すべて理解できた」3名(8.8%)、「ほぼ理解できた」29名(85.3%)、「あまり理解できなかった」2名(5.9%)、「理解できなかった」0名(0.0%)であった。次に3日間全体の研修内容の理解度は、「すべて理解できた」4名(11.8%)、「ほぼ理解できた」28名(82.4%)、

「あまり理解できなかった」2名(5.9%)、「理解できなかった」0名(0.0%)であった。研修の満足度は、「満足している」13名(37.1%)、「まあ満足している」20名(57.1%)、「あまり満足していない」2名(5.7%)、「満足していない」0名(0.0%)となった。

5.2. マクロレベルのリフレクションの意識の変容という視点から

教育実践におけるリフレクションに関する項目として、次の設問に対して評定を求めた。

- (1) 自分の指導を振り返ること
- (2) 指導を振り返る際に、感情や信念まで掘り下げ自分を見つめ直すこと
- (3) 振り返りを通して得た見方や考え方を踏まえて、新たな指導方法を考えること
- (4) 振り返りや反省を通して学んだこと（考えた指導方法）を、次の指導で実践すること

受講前の調査では、リフレクションの実施状況について「よく行っている」1～「全く行っていない」5、受講後の調査では意識する程度について「とても思う」1～「思わない」5の評定を求めた。受講前後の得点について、上記の4項目の総得点を算出の上、平均値の比較を行った。また、リフレクションに関連して、「社会的文脈（教育に関わる社会や環境）との関わりを意識した教育実践に取り組むこと」についても同様に評定を得た。各項目のWilcoxonの符号付順位和検定による結果を表2に示した。

結果、両項目で研修後に肯定的な評定へと変化し、1%水準で有意差が認められた。まず、受講者は研修受講以前にも、その内実はどうであれ、「自らはリフレクションを比較的行っている」という認識を持っていたと解釈できる。しかしその実態は表2のように、社会的な文脈との関わりを意識したものとなっていなかったと捉えられる。

しかし受講後の回答からは、本研修で、マクロなリフレクションに取り組むことの重要性を認識したものと推察される。これは自由記述形式の質問に対する回答からも窺える。たとえば、「今回の研修を受講して、SDGsのような社会的文脈（教育に関わる社会や環境）の視点から、ご自身のこれまでの教育実践を振り返ると、どのように評価できますか。」という問いに、「教員生活10年が過ぎて、色々な枠にとらわれすぎていると感じた。私自身がもっと柔軟な考え方で変化して教育に関わっていくべきだと思った。」(受講者A)と答えた者がいる。この受講者は、「今回の研修で扱った「リフレクション」について、あなたが今後教育現場で実践しようとするならば、どのように活用できそうだと考えますか。」という問いにも、「総合的な探究の時間のグループワークで実践してみたい。」と答えていた。これらからは、研修を通して社会的文脈を意識した指導を具体的にイメー

じたことが窺える。

一方で、「本研修の各論のテーマ（SDGsとインクルーシブ教育／SDGsと多文化共生教育／SDGsとまちづくり・地域づくり）は適切でしたか。」という質問に「適切であった」と答えたものの、「対象が教員なので、もっと「how to」を中心にして講義をして下さってもよいかもしれません。」（受講者B）と答えた者や、本研修への全体的な感想を問うた設問で、「中堅者向けの研修なのでもう少し“How?”の部分が多くてもよいと思う。（What?ではなく…）」（受講者C）と答えた者がいた。これらは、具体的な指導法等を明示的に扱うことを求める声といえる。本研修では、1日目午前ALACTモデルを確認し、「正解を求めるのではなく、自らの答えを見出す学び」を志向することを共有したように、教師である受講者自身がそれぞれの課題の解決に向けた選択肢（＝指導法等）を考案する必要があった。つまり、本研修で扱った内容の目的、目標は明確となっているものの、それをいかに自身の実践に活かすのかの道筋が不透明という受講者の実態があった可能性がある。ここからは、構想した研修にALACTモデルの第4局面「行為の選択肢の拡大」の援助をいかに組み込むのが課題として残ることが示唆される（コルトハーゲン, 2010, p.125）。

5.3. SDGsへの理解（意識の変容）から

研修受講以前、SDGsに関わる教育実践に、日常的に取り組んでいた者が2名（5.9%）、取り組んだことがある者が7名（20.6%）で、一度でも取り組んだことがある者は9名（26.5%）にとどまった。また、受講後に今後SDGsに関わる教育実践に取り組みたいかに対しては、「とても思う」17名（48.6%）、「まあ思う」15名（42.9%）

であった。

また、本研修で扱った具体的なテーマとSDGsとの関係や、SDGsに対する意識について、研修受講前後にそれぞれ評定を得た。設問は、表3中の（1）～（4）の項目である。これらについて、「とても思う」1～「思わない」5の評定を求めた。各項目のWilcoxonの符号付順位和検定による結果を表3に示した。

その結果、全ての項目で研修受講後に肯定的な評定の割合が統計的に有意に高くなった。「（1）SDGsを理解することは、学校教育を考えるうえで必要だと思いますか。」については5%水準の有意差、（2）～（4）のSDGsとインクルーシブ教育、多文化共生教育、まちづくり・地域づくりとの関係については1%水準の有意差が認められた。この結果からは、本研修の受講により、SDGsを理解することの必要性や各論とSDGsとの具体的なイメージが意識されるようになった可能性が示唆された。

受講者は、事前研修の影響もあると考えられるものの、本研修を受講する前段階から学校教育におけるSDGsの重要性を理解していたものと捉えられる。その重要性の認識に比べると、表3から窺えるように、学校教育の具体的な場面でのSDGsとの関係を必ずしも明確にイメージできるわけではなかったものと考えられる。それが、SDGsに関わる教育実践を展開してこなかった者の多さ26名（73.5%）に繋がっていると考えられる。

そのような状況にあった受講者は、本研修を受講し、32名（91.4%）が今後の授業実践でSDGsに関わる取り組みをしたいと回答している。また表3から窺えるように、その具体像をイメージすることが可能となった側面も示唆された。このSDGsと学校教育の関係の具体像が

表2 リフレクションに対する研修受講者の意識（N=35）

	事前	事後	Z値	r
リフレクションに関する項目の総得点	8 (7.0 - 9.0)	6 (4.0 - 7.0)	-3.769**	-.64
社会的文脈（教育に関わる社会や環境）との関わりを意識した教育実践に取り組むこと	2 (2.0 - 3.0)	1 (1.0 - 2.0)	-4.079**	-.69

中央値(四分位範囲), ** $p < .01$.

表3 SDGsに関する研修受講者の意識（N=35）

	事前	事後	Z値	r
(1) SDGsを理解することは、学校教育を考えるうえで必要だと思いますか。	2 (1.0 - 2.0)	1 (1.0 - 2.0)	-2.270*	-.38
(2) SDGsとインクルーシブ教育の関係について具体的にイメージできますか。	3 (2.0 - 4.0)	1 (1.0 - 2.0)	-4.279**	-.72
(3) SDGsと多文化共生教育の関係について具体的にイメージできますか。	2 (2.0 - 3.0)	1 (1.0 - 2.0)	-3.880**	-.66
(4) SDGsとまちづくり・地域づくりの学習との関係について具体的にイメージできますか。	2 (2.0 - 3.0)	2 (1.0 - 2.0)	-3.696**	-.63

中央値(四分位範囲), * $p < .05$, ** $p < .01$.

明確になったことが、講習自体に対する高い満足度に繋がったものと考えられる。

これらの結果からは、3.2. で構想した、マクロレベルのリフレクションの促進とSDGsとの相互的な関係を一定程度保った研修が展開できたものと言えよう。

6. 結語

本稿では、SDGsを題材としたマクロレベルのリフレクションを促す教員研修を開発・実施するとともに、受講者アンケートを通して研修の評価を行った。

環境、経済、社会等の包括的な視点から地球的問題の解決を目指すSDGsや、「質の高い教育をみんなに」というSDG4の考え方は、マクロレベルのリフレクションを促す研修開発にとって、次の3つの特質を有している。一つ目は、SDG4と他のSDGの関係性を扱うことで、社会的な文脈を踏まえた教育のリフレクションにつながり得ることである。二つ目は、SDG4の「質の高い教育をみんなに」という考え方や、教育におけるマイノリティを扱うことで、公正や平等という視点でのリフレクションにつながり得ることである。三つ目は、2030年(研修実施時から10年後)の社会を構想する活動を取り入れることで、マクロレベルのリフレクションを促すことにつながり得ることである。

ただし、SDGsの17の目標を広く扱ったり、教育におけるマイノリティの問題を全体的に紹介したりするだけでは、SDGsを通したリフレクションにはつながりにくいと考えられる。そこで本研修では、事前研修のDVDや「SDGsの歴史・概要と世界動向」の講義・演習で幅広いSDGsの理解を促しつつ、インクルーシブ教育、多文化共生教育、まちづくり・地域づくりに特化した講義・演習をデザインした。また、SDG4を中心に10年後(2030年)の理想的な学校を考えるワークを1日目午前と3日目午後に行った。

受講者への事前・事後アンケートでは、各論および全体の研修内容の理解度と研修の満足度は概ね良好であったと言える。マクロレベルのリフレクションの意識の変容、およびSDGsへの理解(意識の変容)については、研修後の方が有意に高いという結果となった。これらの結果から、マクロレベルのリフレクションの促進とSDGsの理解の相互的な関係を一定程度保った研修が展開できたものということが出来る。

以上のように、マクロレベルのリフレクションを促す教員研修の課題を整理するとともに、SDGsを題材として具体的な研修を構想・実施し、受講者から一定の評価を得たことが本研究の成果である。他方で、本研修の課題として次の2つを挙げることができる。

一つ目は、研修で学んだSDGsに関する理論を具体的な実践へとつなげるための方策を構想することである。受講者のアンケートの中では、「what」ではなく「how to」を知りたいという声も見られた。この「how to」への要望は、多忙な教師が研修に対して切実に求めているものであると考えられる。ただし、本研修の目的を踏ま

えれば、これらの指摘は、単にSDGsを用いた教材や授業プランを紹介するという方向で解決するのではなく、中堅教員研修における「how to」の位置づけ方の問題として捉える必要がある。本研修の目的は、中堅教員に対して日々の実践を俯瞰的に見て相対化する機会を提供し、社会的な文脈を踏まえたリフレクションを促すことにあった。このような研修の目的を受講者に理解してもらう方法について考える必要があるだろう。

二つ目は、3日間というパッケージの長さの面である。この研修の長さの適否に対する受講者の反応は、長いと感じた者が多かった(「長かった」4名(11.4%)、「少し長かった」15名(54.3%))ため、検討の余地がある。ただし、マクロレベルのリフレクションを促しつつ、SDGsを掘り下げて理解するためには、ある程度の研修時間が必要となる。そこで、グループワークが重要な活動となる時間(本研修で言えば1日目午前と3日目午後)は対面あるいはオンラインの同期型で実施し、SDGsに関する講義・演習はオンラインの非同期型(オンデマンド型)で実施する方法が考えられる。研修内容の質を保ちつつも受講者の負担感を減らすために、同期型と非同期型の学習形態を併用するなどの方法を模索することが重要となるだろう。

注

- (1) 例えば岡山大学「Formation of International Center of Excellence to Promote Teacher Education on ESD」<http://ceteesd.ed.okayama-u.ac.jp/>(最終閲覧日:2021年2月7日)、広島大学「広島SDGsコンソーシアム」<https://www.sdgconsortium.hiroshima-u.ac.jp/index.html>(最終閲覧日:2021年2月7日)がある。
- (2) JICA「セミナー・研修」<https://www.jica.go.jp/hiroba/program/practice/seminar/index.html>(最終閲覧日:2021年2月7日)
- (3) MDGsの8つの目標は、MDG1「極度の貧困と飢餓の撲滅」、MDG2「初等教育の完全普及の達成」、MDG3「ジェンダー平等推進と女性の地位向上」、MDG4「乳幼児死亡率の削減」、MDG5「妊産婦の健康の改善」、MDG6「HIV/エイズ、マラリア、その他の疾病の蔓延の防止」、MDG7「環境の持続可能性確保」、MDG8「開発のためのグローバルなパートナーシップの推進」である。SDGsの17の目標は、SDG1「貧困をなくそう」、SDG2「飢餓をゼロに」、SDG3「すべての人に健康と福祉を」、SDG4「質の高い教育をみんなに」、SDG5「ジェンダー平等を実現しよう」、SDG6「安全な水とトイレを世界中に」、SDG7「エネルギーをみんなにそしてクリーンに」、SDG8「働きがいも経済成長も」、SDG9「産業と技術革新の基盤をつくろう」、SDG10「人や国の不平等をなくそう」、SDG11「住み続けられるまちづくりを」、SDG12「つくる責任つかう責任」、SDG13「気候変動に具体的な対策を」、SDG14「海の豊かさを守ろう」、SDG15「陸の豊かさを守ろう」、SDG16「平和と公正をすべての

- 人に], SDG17「パートナーシップで目標を達成しよう」である。
- (4) また本研修は令和2年度兵庫教育大学研修講座の一つとしても位置づけられ、開講された。
- (5) 研修開発の全体については、2020年度の「教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業報告書」として独立行政法人教職員支援機構のウェブサイトに掲載される予定であり、そちらも参照のこと。
- (6) 「すべての国及びすべてのステークホルダーは、協同的なパートナーシップの下、この計画を実行する。我々は、人類を貧困の恐怖及び欠乏の専制から解放し、地球を癒やし安全にすることを決意している。我々は、世界を持続的かつ強靱(レジリエント)な道筋に移行させるために緊急に必要な、大胆かつ変革的な手段をとることに決意している。我々はこの共同の旅路に乗り出すにあたり、誰一人取り残さないことを誓う。」外務省ウェブサイト「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ 仮訳」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf> (最終閲覧日：2020年8月17日閲覧)
- (7) 2016年11月に、全国の中高教員(有効回答者数：中学校教員280名、高等学校教員329名の計609名)を対象として実施されたインターネット調査である(飯田・津多, 2018)。
- (8) 例えば、「学校で、日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと」への賛意を問うた質問項目(飯田・津多, 2018, p.106)や、「外国籍の生徒がいるクラスにおいて、その生徒に対する周囲の生徒の理解を促す指導」を行った経験を問うた質問項目(飯田・津多, 2018, p.109)などを取り上げた。
- (9) 東京書籍「Edu Town SDGsの目標11：住み続けられるまちづくりを」<https://sdgs.edutown.jp/info/goals/goals-11.html> (最終閲覧日：2020年8月20日)
- (10) なお、本調査は、兵庫教育大学ヒトを対象とする研究に関する倫理審査の承認を受けて実施した。
- (11) 研修当日までに受講者は事前研修として発表者作成の映像教材を視聴し、SDGsの設定背景や各目標等の概要を理解した。これに関して、事前研修に「取り組めた」「まあ取り組めた」とした者は30名(85.7%)、事前研修が「良かった」「まあ良かった」とした者は25名(78.1%)であった。

参考引用文献・URL

- 井口正彦・宮沢郁穂・蟹江憲史(2017)：ミレニアム開発目標における経験と反省－何が出来て何が出来なかったのか？－。蟹江憲史編著『持続可能な開発とは何か』ミネルヴァ書房, pp.22-41.
- 飯田浩之・津多成輔編著(2018)：『「共生」を実現する教育の実証的検討－「教員調査」の結果より－』筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室.
- 池田匡史・徳島祐彌・津多成輔・坂口真康・泉村靖治・

- 阪上弘彬・山本真也(2020)：中堅教員に求められる資質・能力の再検討とリフレクション研修の構想－社会的文脈を踏まえた視点から－。兵庫教育大学研究紀要, (57), pp.95-108.
- 蟹江憲史(2017)：持続可能な開発のための2030アジェンダとは何か。蟹江憲史編著『持続可能な開発とは何か』ミネルヴァ書房, pp.1-20.
- 韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵(2013)：日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察－現状分析と国際比較分析を通して－。琉球大学教育学部紀要, 83, pp.113-120.
- 北村友人・興津妙子・山崎瑛莉(2017)：教育におけるSDGs。蟹江憲史編著『持続可能な開発とは何か』ミネルヴァ書房, pp.106-127.
- 北村友人・佐藤真久・佐藤学編著(2019)：『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.
- 木下勇・卯月盛夫・みえけんぞう編著(2010)：『こどもがまちをつくる－「遊びの都市ミニ・ミュンヘン」からのひろがり－』萌文社.
- コルトハーヘン, F.編著, 武田信子監訳, 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳(2010)：『教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ－』学文社.
- 定行まり子・沖田富美子編(2013)：『生活と住居』光生館.
- 佐藤真久(2019a)「SDGsの実践に向けて①～SDGsの本質を捉える」(2019/6/12) [<https://miraimedia.asahi.com/satomasahisa01/>] (最終閲覧日：2020年8月21日)
- 佐藤真久(2019b)：日本環境教育フォーラム資料 正解がない問いと共に生きる時代.https://jeef.or.jp/wp-content/uploads/2019/10/zentai2-sato_kiyosato-m2019.pdf (最終閲覧日：2020年8月14日).
- ストレンジ, T.・ベイリー, A.著, 濱田久美子訳(2011)：『よくわかる持続可能な開発－経済, 社会, 環境をリンクする－』明石書店.
- 高野貴大(2018)：現代の教職理論における「省察(reflection)」概念の批判的考察－ザイクナーとリストンによる「省察的教育実践」論を手がかりに－。日本教師教育学会年報, 27, pp.98-108.
- 武田信子・金井香里・横須賀聡子編著(2016)『教員のためのリフレクション・ワークブック－往還する理論と実践－』学事出版.
- 徳永智子・高橋史子(2019)：マイノリティ。北村友人・佐藤真久・佐藤学編著『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, pp.134-149.
- ハート, P.著, IPA日本支部・木下勇・田中治彦・南博文訳(2000)：『子どもの参画－コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際－』萌文社.
- 学び続ける教育者のための協会(REFLECT)編(2019)：

『リフレクション入門』学文社.

山田文乃 (2019) : 外国にルーツをもつ児童に寄り添った多文化共生教育実践－小学校低学年における「グローバル社会に生きる資質・能力の育成」の可能性と課題－. 国際理解教育, 25, pp.87-97.

山田文乃 (2020) : つながり・支える「外国にルーツをもつ子ども」の学びと暮らし. 柏木智子・武井哲郎編著『貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援－地域・学校・行政の挑戦－』晃洋書房, pp.84-122.

油布佐和子 (2016) : 教師教育の高度化と専門職化－教職大学院をめぐる－. 佐藤 学編著『教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp.135-163.

Westheimer, J. and Kahne, J. (2004) : What kind of citizens? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2) , pp.237-269.

【付記】

本稿は、2020年度独立行政法人教職員支援機構「教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業（A指標に基づいた現職教員研修の高度化・体系化プログラム開発・実施事業）」（課題名：若手から中堅の教員（6～20年目）を対象としたカリキュラム・マネジメント研修プログラム開発」、研究代表者：兵庫教育大学）の助成を受けたものである。また本稿の骨子は、令和2年度日本教育大学協会研究集会（愛媛大学、オンライン開催）において「SDGsを題材としたリフレクションを促す中堅教員研修（Ⅰ）－研修プログラムのデザインとその特質－」および「SDGsを題材としたリフレクションを促す中堅教員研修（Ⅱ）－受講者による研修評価－」という題目で紙上発表した。

なお各著者の執筆箇所は次の通りである。泉村（1章, 2章, 4章1節）、徳島（3章2節, 4章1節, 6章）、阪上（3章1節, 4章2節）、池田（5章）、山本（4章3節）、坂口（4章4節）、内海（5章）、花輪（4章5節）。