

子どもが自他を見つめつなげる授業実践研究

～ESD を基盤とした授業の再構成と教師の省察に着目して～

田中淑香(長崎大学大学院) 楠山研・井手弘人(教育学研究科)

1 目的

本研究は、「自他を見つめつなげる子ども」を育成するために、ESD(持続可能な開発のための教育)を基盤とした授業を作成・実施し、教師の省察過程に目を向けながら考察することが目的である。

2 ESD について

2-1 ESD の概要，構成概念，能力・態度について

ESD(Education for Sustainable Development)は、推進機関である UNESCO を中心に、世界中の様々な国・地域において実践されており、日本では「持続可能な開発のための教育」と訳されている。関係省庁連絡会議がまとめた『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画』(以下、実施計画)では、「ESD の積極的な推進により、一人ひとりが、世界の状況や将来の世代と、現在の社会や自分との関係を見つめ、自らが生きる社会を持続可能な社会とすべく、その社会づくりに参画するようになることを目指します。1)」としており、教育機関や NPO といった様々な分野の連携・協力だけではなく、一人ひとりの意識改革と行動を目指している。

この一人ひとりの意識改革と行動を目指すために、学校ではどのような能力・態度を育み、またどのように指導を行えばよいのだろうか。国立教育政策研究所の『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究[最終報告書]』では、ESD の視点に立った学習指導について図 1 のようにまとめている。

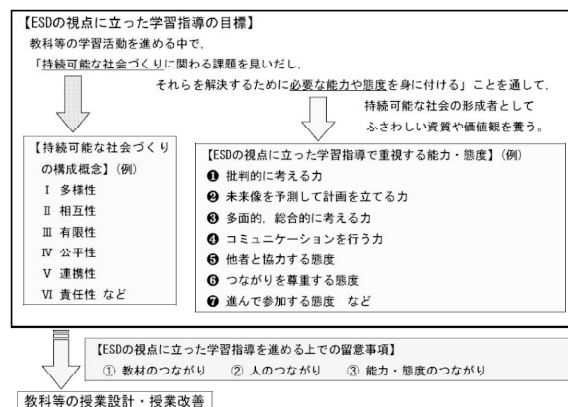


図 1: ESD の学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み²

ここでは、持続可能な社会づくりに関わる課題を見出すためには、持続可能な社会づくりの構成概念を明確にする必要があるということで、6つの構成概念を挙げるとともに、ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度を7つ示している。

実施計画において、「我が国のESDについて、先進国が取り組むべき環境保全を中心とした課題を入り口として、環境、経済、社会の統合的な発展について取り組みつつ、開発途上国を含む世界規模の持続可能な開発につながる諸問題を視野に入れた取り組みを進めていくこと³⁾」とされていることから、優先的に取り組むべき課題である環境教育を切り口として、総合的な学習の時間や理科・社会の時間でESDの実践を行うことが多い。

筆者はESDの能力・態度は特定の内容においてだけではなく、学校教育のあらゆる場面で育てることができるのではないかと考えている。そこで、〇〇教育などと名づけるのではなく、ESDの中で挙げられている様々な要素を用いながら、日常の教科・領域の授業にESDを取り入れるとともに、様々な教科・領域及びその内容において様々なつながりを尊重できる授業を実践しようと考えた。

各授業で取り扱う内容とESDの構成概念とのつながりについては先行研究でも多く述べられているのだが、ESDの構成概念と深いつながりがない内容の授業において、その1時間で達成すべきねらいとESDで重視する能力・態度のつながり及びそのための手立てについて、詳細に述べられた実践は少ない。

そこで本実践では自他を見つめつなげる子どもを育てることをねらいとし、児童にどのような能力・態度を育むのか、そのためにどのように授業を組むのかという課題意識のもと、授業作り及び省察の主な視点として、7つの能力・態度に焦点をあてることとした。

2-3 教師が持つておくべきコンピテンスについて

ESDは一人ひとりの意識変革を目標にしたものであり、教師もその例外ではない。ESDを教師教育機関のカリキュラムに統合するための枠組みとして、UNECE(国連欧州経済委員会)環境大臣達からの要請に応え、国際プロジェクトグループが取り組んでいるCSCT(Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training)がある。そこではESDを進めるにあたって教師が身に付けておくべき5つのコンピテンスと動的モデルを図2のように示している。

図2からわかるように、CSCTでは、社会の中の教師・個人としての教師・教育機関における教師等様々な視点から捉えるとともに、その中心要素として5つのコンピテンスを据えている。CSCTのモデルは開発の過程で何度か形を変えているが、中心要素である5つのコンピテンスは変化していない。そこで本実践では、7つの能力・態度に加え、この5つのコンピテンスも授業作りの視点として用いることとした。それぞれのコンピテンスの概要についてまとめたものが、表1である。なお、構成概念や能力・態度の詳細・具体例は、国立教育政策研究所

の最終報告書に記載されている。

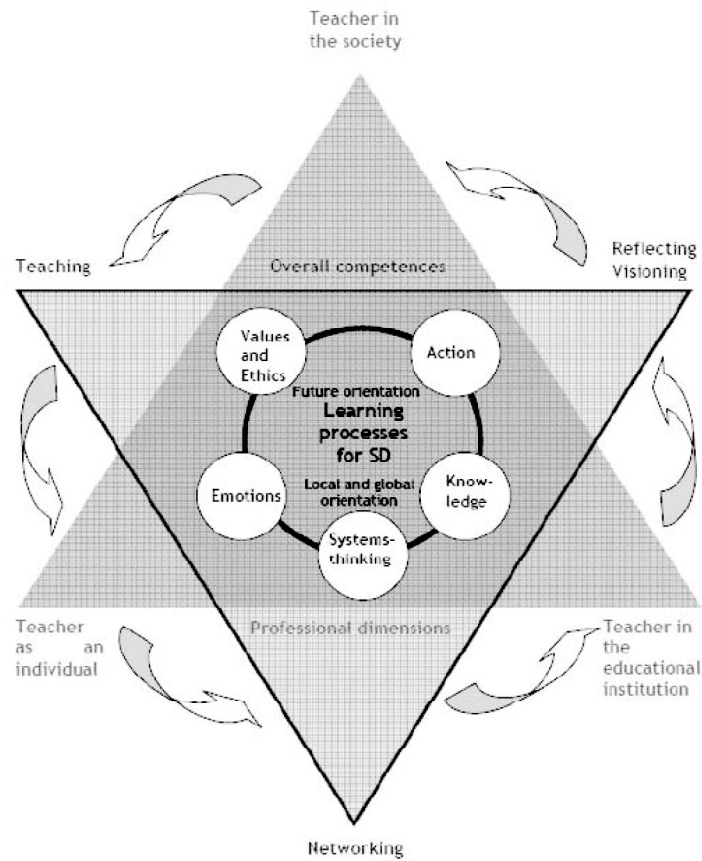


図 2：義務教育における ESD コンピテンスの動的モデル

表 1：5 つのコンピテンス

コンピ テン ス	概要
価値と倫理	<p>ESD において中核となるものであり、価値と情動は切り離して語ることは出来ない。行動の基盤となるものである。</p> <ul style="list-style-type: none">・ 価値そのものを考える(価値の再検討)。 × 「友達は大事だ。」 ○ 「友達とはどのようなものなのだろう。」
行動	<p>行動は、有意義な創造、参加、ネットワーク作りに発展するプロセスである。行動の範囲は個人、教室または学校、地域、地球である。</p> <ul style="list-style-type: none">・ 具体的な行動について考える。 × 問題について考えることで終わる(無意図なオープンエンド)。 ○ 個人等各々のレベルでどうしたらいいのか、具体的に考える。
情動	<p>考える、振り返る、価値を判断する、決定する、そして行動することは、情動と分かちがたく結びついている。また情動を考える上で欠かせないのが共感(ここでは、人の立場になってその人と一緒に、あるいはその人と一体となって感じる事)である。</p> <ul style="list-style-type: none">・ 情動を無視しない。 × 環境と経済等の二者で考える。 ○ 自分の感情と他の視点を大切にする。

知識	<p>知識(ここでは、得た考えのこと)は、一人ひとりの個人が構成するものであり、一人ひとりの人生で行われるあらゆる経験と共に発達するものである。時間(過去―現在―未来)と空間(地域的―全地球的)の両方に関連し、1つの分野の内部で、また複数の分野を統合して、あるいは横断して構成される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知識同士を様々な視点から関連づける。 <ul style="list-style-type: none"> × 今の時間の今の考えとどこか一つを比べる。 ○ 時間と空間をつないで考える。
システム思考	<p>システム思考はすべてのものが何らかの意味で他の全てのものに繋がっているという事実を理解することにより、場所、他者、自然そしてより広い世界に繋がっているという感覚を取り戻すために役立つものであり、「視点の転換と、他者の目を通じて見ることがその必要条件としてとして挙げられる。システム思考は4つの基本的基準が有るがそこでは自分から広げて再び自分に戻す性質が述べられている。その方法をオズミッツは「思考、省察、展望、行動という体系的な方法が必要である。」と具体的に述べている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・システム思考の中に行為を含む。 <ul style="list-style-type: none"> × 全体での開き合いまでで終わる。 ○ 具体的行為を考える、または行為することを含む。 ・多様な視点が、自然な流れで組み込まれている。 <ul style="list-style-type: none"> × 少ない視点から物事を見る。 <ul style="list-style-type: none"> 十分に考えることなしに無理矢理物事とつなげようとする。 ○ 自然な流れで視点を拡散・収束させ、その過程で様々な視点から物事を考える。 ・曖昧さと向き合う。 <ul style="list-style-type: none"> × 答えのない課題はあまり扱わない。 ○ 答えのない課題についても考え、個々が考えを持つ。

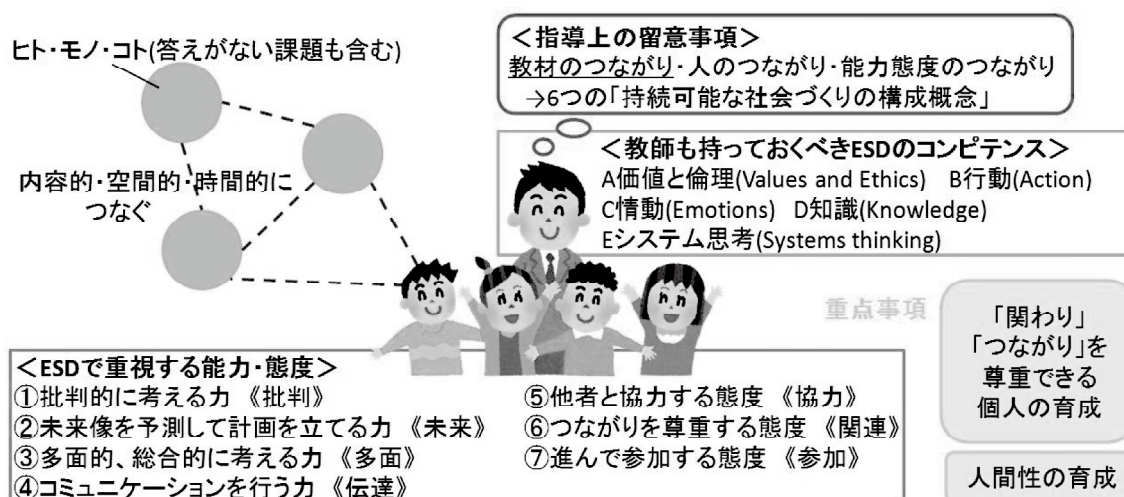


図3：ESDの全体像

児童がヒト・モノ・コトを内容的・空間的・時間的につなぐことを通して、子どもに育てたいESDで重視する能力・態度と、教師も持つべきコンピテンスと教師の指導上の留意事項との関係について、ESDの特色を入れながら筆者が

まとめた ESD の関係図が、図 3 である。教師がこれらのコンピテンスを持つとともに、この関係を意識しながらいかに授業をデザインしていくかが重要である。これを踏まえて、2 つの学級において、道徳の授業実践を行った。

3 道徳における授業実践

本実践では、上で述べた ESD の能力・態度、そして教師も持つておくべきコンピテンスの 2 つを意識しながら道徳授業を構成し、授業後の授業評価もこれらを基準として行った。実践するにあたり、それぞれ明確な習得内容が示されている各教科において、ESD の考え方を大幅に取り入れるのは難しいと考えた。また上で述べたコンピテンスと照らし合わせると、「価値」や「情動」等いくつかのコンピテンスが、道徳授業で扱うものと大きく関連していると考えた為、道徳を選択することにした。今回は ESD を基盤とした道徳授業を行うにあたり、ESD の要素が含まれている資料を選択して授業を実施することにした。

今回は授業の資料として谷川俊太郎・文、和田誠・絵の『ともだち』を選択した。この資料は友達についての具体的場面を提示する前半と、相手の立場を考えさせる中盤と、自らと大きく異なる他者に目を向け考えさせる後半の三部構成になっている。またこの資料は、友達とはどのような存在かという友達観そのものを考えさせる資料であり、児童を思考に引きこむ仕掛けが多く施されている。児童に身近な具体例も多く示されているため、児童が友達について自分に近づけながら考えることができると考える。この資料から筆者は ESD の主な能力・態度として、能力・態度「①批判的に考える力」、「③多面的・総合的に考える力」、「⑥つながりを尊重する態度」、コンピテンスでは、「価値と倫理」、「情動」、「知識」、「システム思考」を見出した。この絵本は全体が、身近な友達について、相手の立場・気持ちについて、年齢など大きな差異がある友達について、会ったことがない友達について、終わりの詩と、思考を徐々に拡散・収束させていく構成になっており、「システム思考」に沿ったものとなっていることが特徴である。システム思考に慣れていない児童達にとって、資料自体が「システム思考」であれば考えやすくなるのではないかと思い、この資料を選択した。

この資料を用いて、内容項目 2-(3)友情の道徳授業を作成・実施した。まず 2013 年 12 月に A 小学校の A 学級(6 年生)において 1 単位時間の授業を行った。この授業を再構成し、2014 年 7 月に B 小学校の B 学級(5 年生)において 2 単位時間の授業を行った。今回は B 学級で行った授業について述べる。

3-1 児童の実態

ESD の理論を盛り込むことを第一に考えて行った A 学級での実践を踏まえて、B 学級では ESD に縛られすぎるのではなく、ESD の視点で授業を見つめ「つながり」授業をつくるということを目指とした。なお授業の指導案は割愛し、概要は 3-2 で述べることとする。

B 学級の実態について述べる。B 学級は男子 16 名、女子 8 名、計 24 名の児童で構成されている。学級の人数が少なく、幼い頃から密なかかわりができていることもあり、児童同士の基本的な信頼関係はできている。喧嘩や些細な揉め事も多いが、そのことを後まで引きずらずに仲直りが出来ている。授業中に問題を早く解き終わった児童が、他の児童に教えるといった場面もしばしば見られる。しかし自分が言った言葉を相手がどう受け取るかということについての意識は薄く、友達を気づかぬうちに傷つけてしまう場面も見られる。相手のこと・学級のことを思っている声かけであっても、その言い方がきつく、担任教師から指導を受けることも少なくない。グループ学習は、ペアであればお互いを尊重しながら活動できるものの、4 人になると班の中で男女にわかれて、意見の交流が少なくなってしまうたり、相手を論破するような言い方をしたりすることもあり、相手の立場に立つ意識が不足していると言える。

本実践は ESD を基盤としているため、観察で見られた児童の実態について、ESD の能力・態度と照らし合わせながら観ていくこととした。観察の中で多くの児童に見られたものを表 2 に示す。なお黒四角(■)は、実態を踏まえて筆者がさらに伸ばしたいと考えた能力・態度である。

表 2：B 学級で見られた能力・態度

能力・態度	略称	多く見られた姿
A 批判・多面	①批判	■
	③多面	■
B 未来・伝達	②未来	・順を追って考えたり、段階ごとに考えまとめたりする
	④伝達	・自分の考えを簡潔にまとめる ・他者の意見を取り入れる
C 協力・関連・参加	⑤協力	・友達と共に頑張る、支え合う(ペアでの協働は成立)
	⑥関連	■
	⑦参加	・発表への反応など(授業規律) ・他者のために進んで行動する

「①批判的に考える力」と「③多面的、総合的に考える力」について、児童は教師が促せば多様な視点から物事を見つめることはできるものの、1 つのことについて自ら突き詰めて考える機会は少ない。そこでまずは 1 つのテーマについて様々な視点からとことん考えることを通して、考えることの楽しさと視野が広がる感覚を感じてもらいたいと考えた。

担任教師の指導力と、学級目標「絆」の浸透もあり、児童は C の能力・態度は概ね身につけている。しかし「⑥つながりを尊重する態度」についての意識は薄いように思う。つまり他者とのかかわりは自然に行うことができているが、かかわりの中の自分に気づくことができていると考えられる。このような実態と ESD の要素をもとに、授業を作成・実施した。

3-2 道徳授業「ともだち」

B 学級における授業の展開と教師のかかわりに沿いながら、そこに含まれる ESD の要素について述べる。図 4 の中の数字とアルファベットは、図 3 の中で示した能力・態度、コンピテンスと対応している。

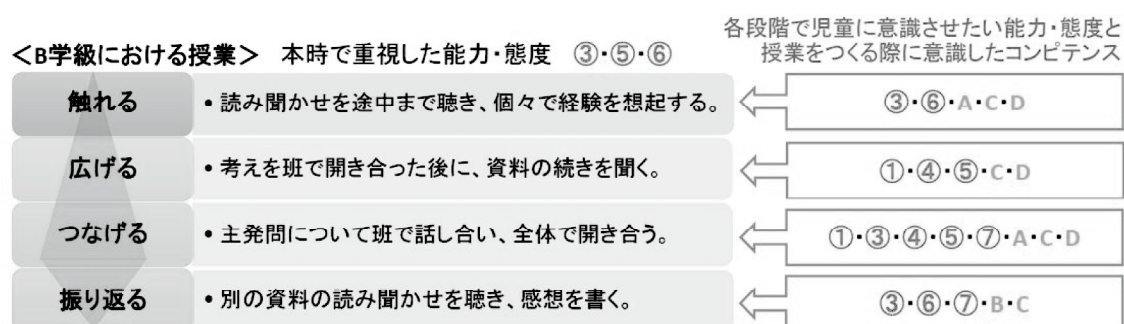


図 4：授業の概要と能力・態度、コンピテンスの関係

「触れる」の過程では、読み聞かせにより資料『ともだち』の考え方に触れさせた後、資料の中で納得・共感した部分について自身の経験を想起させ、資料と経験を照らし合わせながら、友達についてのイメージを徐々に広げていく。これは「システム思考」をもとにしたものであり、自分から徐々に考えを広げていく構造になっている。また「知識(ESD の中では経験と同義)」を引き出しながら考えることも意識した。そして「情動」の中の共感(人の立場になってその人と一緒に、あるいはその人と一体となって感じることを大事にするために、児童が資料の本文が書いてあるワークシートを見ながら、自身の経験を書き出し共有するという構成を取った。

そして読み聞かせの際は、児童が絵と詩を味わうことができるようゆっくり読む。電子黒板等に絵本を投影して見せたり、教材文を配りながら読んだりするといった方法もあるが、筆者は本の子どもをひきつける力を最大限生かすため、読み聞かせにこだわった。また児童が変に誘導されることがないように、感情をこめ過ぎないように読んだ。「あったことがなくても」という章と最後の詩のみを残して読むのをやめ、「つなげる」の過程へ引き継ぐ。資料を途中で切ることには反対意見も多い。なぜなら後で読み聞かせる部分を、教師の求めている正解のように児童が捉えてしまうという危惧があるからである。しかし答えがひとつではない課題に向き合い価値を創造していくという ESD の立場に立つと、やはり読むのを途中でやめることで課題を自分のものとして考え深めることができるのではないかと考えたからである。学級や班で大きなまとめ・定義に辿り着き、それをもとに自分の考えを深めるという形も、実態によっては有効であろう。

「広げる」の過程では、自己の経験を班そして学級全体で共有させることで、児童が学級全体の友達のイメージをつかみ、友達についての考えをさらに広げていくようにする。A 学級で実践した際は個人思考の時間をあまり取ることができ

ず、グループ活動は主発問に関する話し合いしか取らなかった。しかし「つなぐ」というテーマから考えても、身近な友達と考えをつないでいく場面が授業の中心であるべきであり、教師はあくまで児童同士の考えをつなぐ場を仕組み、つなぐファシリテーターになるべきである。そこで今回はグループ活動の時間を多くとった。

「つなげる」の過程では、まず絵本の残りを読み聞かせ、「あったことがなくても」という章の中の「あったことがなくてもこのこはともだち」という文に焦点を当てる。「なぜ会ったことがなくてもこのこはともだちなのか」について、今までの過程で考えてきた友達観をもとに班で話し合わせた後に、学級で開き合う場を設定する。児童の発言の中から写真の子どもとのつながりの可能性に目を向けさせ、筆者の言う友達観を理解するようにする。

「振り返る」の過程では、みなみななみ・作、葉祥明・絵の資料『ゴンドールのやさしい光』を読み、児童が学級で練り合った考えを、再び個々の中で深めるようにする。この資料はボランティアでゴンドールへ行った青年の実話をもとに作られたものである。村の人々に食べ物を配っている時に、他の村から来た少女に出会う前半と、少女を助けたおじさんと話す中盤と、自身の考え方について自問自答する後半の三部構成になっている。資料『ともだち』で考えを広げただけでは、自分と遠い所で話が完結してしまう。さらに資料『ともだち』は「このこのために なにをしてあげたら いいだろう」という施しの意識までで思考が止まっている。しかし資料『ゴンドールのやさしい光』の根本には「手伝う」「助けてあげる」といった非対称な関係で相手を捉えていた青年が、「うれしかったから同じようにした」という対称な関係で相手を考えるようになるという視点の転換がある。加えてそういった現実を前に思い悩む青年の姿が描かれており、本時を通して揺れ動く児童の心に寄り添うものとなっている。また主人公である青年の姿は考え行動し自分なりの考えを再び改めるという、まさに「システム思考」に沿った行動をしている。

また最後には感想を記入させることを通して、児童が授業を振り返り、つながりを意識し、友達について自分なりの考えを持つことができるようにする。学びをかみ砕き自分の中に落とし込むために、道徳に限らず全ての教科・領域において、終末の振り返りは重要である。道徳ではこれが価値の深化につながる。これは「システム思考」、「価値と倫理」にも、密接にかかわっていると言える。

3-3 授業評価

授業評価として、連想調査と児童による主観評価を行った。連想調査の提示語は、自分自身に関する語〈自分〉、価値に関する語〈ともだち〉、本時の活動形態に関する語〈グループ〉の3語とした。授業前後の回答語の変化について、下に示す。数値は四捨五入し、小数点第一位まで示している。なお授業当日に1名の欠席児童がいたため、回答者数は23名となっている。

表 3：B 学級〈自分〉授業前後カテゴリ別の変化

カテゴリ名	属性	肯定	否定	他
授業前	48	30	13	0▽
授業後	55	37	12	9▲

提示語〈自分〉の回答語の変化について述べる。B 学級は授業前の連想調査で、回答語に個人名が出ていないのが特徴で、友達とはどのような存在であるかという定義が既にいくつか出ている。回答語の中で他者とのかかわりを意識させる回答語は、授業前には「仲間がいる(回答者数比 4.3%)」「仲間をつくれる(回答者数比 4.3%)」「友達がいる(回答者数比 4.3%)」「仲間(回答者数比 4.3%)」「嫌われる(回答者数比 4.3%)」の 5 語(回答者数比 21.7%)であったが、授業後には「友達がいる(回答者数比 17.4%)」「友達沢山(回答者数比 4.3%)」「1 人じゃない(回答者数比 4.3%)」「地球の中の人(回答者数比 4.3%)」「友達(回答者数比 4.3%)」「友達があまり好きではない(回答者数比 4.3%)」の 9 語(回答者数比 39.1%)と増加している。

またカテゴリ《肯定》の質の変化を見ると、授業前は「肉が好き」「ゲームが好き」「そろばんが得意」など、自分の好きなもの・得意なことについての回答語が多く、自分自身に対する印象についての回答語は「優しい(回答者数比 8.7%)」「得意なことがある(回答者数比 8.7%)」「楽しい(回答者数比 4.3%)」「元気(回答者数比 4.3%)」「好き(回答者数比 4.3%)」「面白い(回答者数比 4.3%)」の 8 語(回答者数比 34.8%)であった。それが授業後には「友達がいる(回答者数比 17.4%)」「楽しい(回答者数比 8.7%)」「得意なことがある(回答者数比 8.7%)」「優しい(回答者数比 8.7%)」「元気(回答者数比 4.3%)」「好き(回答者数比 4.3%)」「笑顔(回答者数比 4.3%)」「長所がある(回答者数比 4.3%)」「得意なこと(回答者数比 4.3%)」「面白い(回答者数比 4.3%)」「友達沢山(回答者数比 4.3%)」の 17 語(回答者数比 73.9%)と増えている。この 2 点より、児童は自分自身を想起することを通して、他者とのかかわりの中の自分と自分自身のよさを意識したと考えられる。

授業前と比べて授業後にはカテゴリ《他》が有意に増加($p<.05$)、カテゴリ《属性》《肯定》が増加傾向にあった。カテゴリ《他》は有意に増加($p<.05$)しているものの、授業後のカテゴリ《他》の回答語全てを 1 名の児童が回答しており、その中身も全て「耳」「鼻」「口」など体の部位を表す言葉であった。カテゴリ《肯定》は授業後の結果に有意差はないものの、カテゴリ《肯定》の質の変化は授業として好ましいものであると言えるだろう。

次に提示語〈ともだち〉の回答語の変化について述べる。提示語〈ともだち〉の授業前後の連想マップを図 5 に示す。

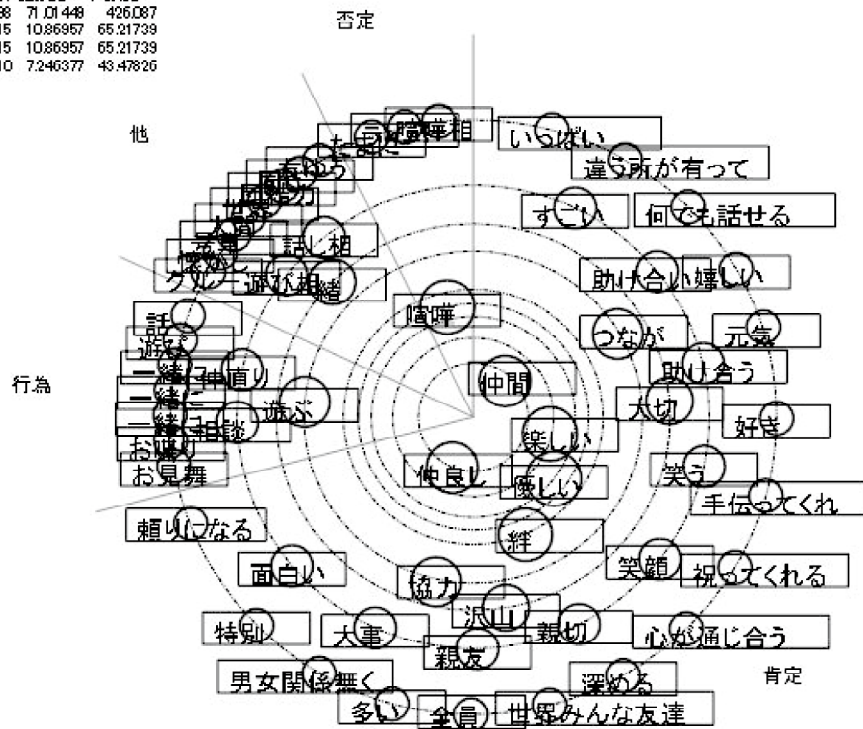
授業前

回答者数:23名,回答語種数:44種類,回答語総数:130語,工本口比:4.824,連想量総和:13.145

[illegible]

Que Word : ともたち

カテゴリ名	回答語数	語数比%	人数比%
肯定	98	71.01440	426.087
行為	15	10.86957	65.21739
他	15	10.86957	65.21739
否定	10	7.246377	43.47826



– 300 –

表 4：B 学級〈ともだち〉授業前後カテゴリ別の変化

カテゴリ名	肯定	否定	行為	他
授業前	87	10	22	11
授業後	98	10	15	15

B 学級において、授業後には回答語種数が 44 語(回答者数比 191.3%)から 59 語(回答者数比 256.5%)に増加した。そして授業後の回答語の中身は新出語が 31 種(回答語総数比 22.5%)、減少語が 19 種(回答語総数比 13.8%)と変化していることより、児童の友達についてのイメージが変化し、一部は入れ替わったといえる。授業前後で有意差はないものの、カテゴリ《肯定》は増加傾向にある。

回答語を見ると、「相談(回答者数比 8.7%)」「一緒に帰る人(回答者数比 4.3%)」「何でも話せる(回答者数比 4.3%)」「喧嘩相手(回答者数比 4.3%)」など、資料に関する回答語が 15 語(回答者数比 65.2%)新出しており、児童が資料に寄り添いながらともだちについて考えたことが伺える。また「つながり(回答者数比 17.4%)」「心が通じ合う(回答者数比 4.3%)」「人間(回答者数比 4.3%)」「世界(回答者数比 4.3%)」「世界みんな友達(回答者数比 4.3%)」など、展開における練り合いでまとまった学級の考えに関する回答語が 8 語(回答者数比 34.8%)新出しており、本時で新たな友達の考えを得た児童がいたと考えられる。

授業前に回答者数比 21.7%であった「楽しい」が授業後に回答者数比 43.5%に増加するなど、授業前に既に出ていた回答語の語数増加が見られたり、「優しい」「大切」「好き」といった友達の定義が出たりしており、児童は授業を通して自分の友達観を見つめながら、自分なりの友達観に迫ることができたのではないかと考える。

表 5：B 学級〈グループ〉授業前後カテゴリ別の変化

カテゴリ名	肯定	否定	行為	場	他
授業前	48	3	16	15	18
授業後	62	3	18	13	15

提示語〈グループ〉の回答語の変化について述べる。B 学級において、どのカテゴリにおいても有意な増加はないものの、カテゴリ《肯定》が増加傾向であり、児童のグループへのイメージが肯定へ傾いたことがわかる。カテゴリ《肯定》の回答語を見ると、グループ活動を定義する回答語が、「話し合い」が増加(授業前回答者数比 13.0%→授業後回答者数比 17.4%)、「つながり(回答者数比 8.7%)」「笑う(回答者数比 8.7%)」「大切(回答者数比 8.7%)」「やり遂げる(回答者数比 4.3%)」「一緒に考える(回答者数比 4.3%)」「皆で(回答者数比 4.3%)」「考える(回答者数比 4.3%)」「質問(回答者数比 4.3%)」「笑顔(回答者数比 4.3%)」「乗り越える(回答者数比 4.3%)」「深める(回答者数比 4.3%)」「息が合う(回答者数比 4.3%)」「男女

関係なく(回答者数比 4.3%)」「仲良く(回答者数比 4.3%)」「勉強(回答者数比 4.3%)」「頼り(回答者数比 4.3%)」が新出, 合わせて 22 語(回答者数比 95.7%)が増加・新出している。その内実を見ても, 児童がグループの全員と協力しながら考えを深めていったことが伺える。これは ESD で重視する能力・態度の視点から考えても, 好ましい変化であるといえる。また「楽しい(授業前回答者数比 8.7%→授業後回答者数比 26.1%)」「大事(授業前回答者数比 4.3%→授業後回答者数比 13.0%)」が増加, 「嬉しい(回答者数比 4.3%)」「好き(回答者数比 4.3%)」が新出, 合わせて 11 語(回答者数比 47.8%)グループ活動へのイメージについての回答語が出ていることから, グループがどのような場であるかを児童が自覚したと推測できる。

その一方で「揉め合い(回答者数比 4.3%)」「分かれる(回答者数比 4.3%)」と, グループ活動に対する否定的な語も新出しており, グループ活動が上手くいかなかった班も見受けられた。授業中の班介入の際に声かけが十分でなかった班が 2 班あったので, そのどちらかの班の児童であると考えられる。グループ活動への介入, 及び ESD を基盤とした授業におけるグループ活動の位置づけについては今後の検討課題とする。

授業後に, 児童による無記名の主観評価を実施した。問いは 4 問, 4 件法で行い, その答えを選択した理由まで記述させた。欠席児童 1 名を除く, 23 名の有効回答があった。

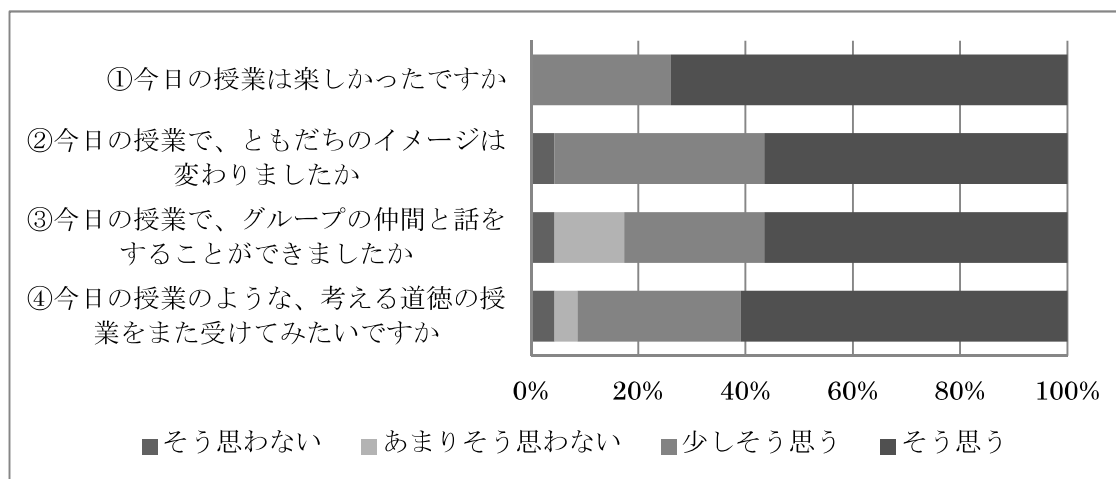


図 6：児童による主観評価

図 6 の②・④について述べる。②「今日の授業で, ともだちのイメージは変わりましたか」について, 変わった・少し変わったが回答者数比 95.7%であり, 主な理由として「命がつながっているかもしれないから」「深く考えることができたから」「友達の気持ちが分かったから」「友達を大切にしようと思ったから」「話し合ったから」等が挙げられた。本時において筆者は友達のイメージを大きく変えることをねらいとはしていなかった。多くの友達の考え方に触れ, 視野を広げ自

分なりの考えを持つことがねらいであり、授業を通してやはり自分の考えは曲げないというのも、ひとつの在り方だと考えていたからである。とはいえ、友達について考えるという哲学的な思考を通して、身近な友達について気づき考えるところまで辿り着くことが出来たのは、大きな収穫であると言える。

④「今日の授業ような、考える道徳の授業をまた受けてみたいですか」について、受けたいが回答者数比 60.9%、少し受けたいが回答者数比 30.4%で、回答者数比 90%以上の児童が再び考える道徳を受けたいと答えている。その主な理由としては、「楽しかったから」が群を抜いて多く、「話し合うことができたから」「いろんなことをまた深く考えたいから」等が続く。他の問いの答えと関連付けて考えると、本や話し合いを通して多様な考えに触れることができたこと、グループ活動が充実しており、それは自分が発言でき他者の考えを聴くこともできたことが要因であること、ひとつのことをじっくり考える楽しさを見出したことを、楽しかった理由として挙げることができるだろう。

あまり受けたくない・受けたくないは合わせて回答者数比 8.6%であり、今日のような授業は苦手な方だから、自分を見つめたり他の人のことを考えたりするのは難しいから、という理由であった。このことより、本時では全ての児童にとって深く考えることができるようにする配慮が十分ではなかったと言える。ひとつのことについて多面的に考える癖がついている児童だけではないので、学級経営と関連付けながら日々考える癖をつけさせたり、授業の構成をスモールステップにしたりするといった工夫が必要であろう。

4 教師の省察過程

ESD の特徴的なところは、教育を受ける側の能力・態度だけではなく、教師が持っておくべきコンピテンスも示しているところである。これは教師に授業作り及び省察の視点を与えるだけではなく、教師も学び続け、意識変革していく存在であることを強調していると考ええる。本実践では、大学での筆者の変化と、大学院での研究開始から B 学級で授業を終えるまでの約 2 年にわたる教師としての変化について追い、教師の省察に目を向けた。省察は、教師が持っておくべきコンピテンスの視点を柱とし、授業に関係する場面においては、重視する能力・態度の視点も取り入れた。なお変化を見出す記録として、ゼミナール毎に書いていたレジュメ、実習ノート、教材研究ノート、自己研鑽道徳ノート、実習日誌等を用いた。省察の詳細は、筆者の実践研究報告書に記載しているため割愛する。

その省察過程を経て、またこのような省察過程の再確認を通して、筆者自身の変化を自覚することができた。変化としては、省察の仕方の変化、理論に対する筆者の意識の変化、担任としての意識の変化(学級経営への目線)、自己研鑽を通しての指導観の変化等が挙げられる。これはどのような子どもを育てたいのか、そのためにはどのような視点をもとに授業を作ればよいのかといったものが、ESD の理論により明確になったこと、そして理論と実践のバランスを筆者なりに

掴むことができてきたことが原因であると推測される。つまり、省察サイクルの中で、筆者自身と ESD の理論と子どもをつなぐことができるようになってきたと考えられる。

5 おわりに

本研究では、「自他をみつめつなげる子ども」を育成するために、ESD(持続可能な開発のための教育)の考え方を基にした授業を作成・実施し、教師の省察過程に目を向けながら考察した。将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たすような社会づくりを目指す ESD は、学校教育に留まるものではなく、地球に住む全ての人々がどのように生きていくのかということに目を向け、分野ごとの取り組みだけではなく、一人ひとりの意識改革と行動をねらいとしている教育であった。

学校において ESD の学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組みとして、国立教育政策研究所により、持続可能な社会づくりに関わる課題を見出すための 6 つの構成概念と、ESD の視点に立った学習指導で重視する 7 つの能力・態度が示されていた。

本実践では自他を見つめつなげる子どもを育てることをねらいとし、児童にどのような能力・態度を育むのか、そのためにどのように授業を組むのかという課題意識を踏まえて、ESD を進めるにあたって教師が身に付けておくべき 5 つのコンピテンスの視点を加えて、筆者は道徳における「ともだち」の授業実践を行った。授業の作成・省察は、ESD のコンピテンス及び能力・態度の視点から行った。また授業評価として、ビデオ分析、連想調査、児童による主観評価等を用いた。筆者の省察過程を辿る際には、ゼミのレジュメや実習日誌等を使用した。

2 学級における「ともだち」の授業実践を通して、ESD を取り入れた道徳授業の可能性を見出すことができた。B 学級において、ESD を基盤とした道徳授業を児童は楽しいといい、連想調査の変化からみても、児童は様々な視点から友達について考え、自分なりの友達観に迫っていったことがわかった。この授業で重視していた能力・態度についても、提示語〈ともだち〉の授業後新出語の多さや主観評価、教師の手ごたえにより③多面的、総合的に考える力を、提示語〈グループ〉における語の動きや主観評価より⑤他者と協力する力を、授業後連想調査における他者を意識した回答語の増加や主観評価より、⑥つながりを尊重する態度を育むことができたのではないかと考える。

また ESD を取り入れた教科・領域の授業を行う際には、教科の目標と ESD との関連を見た上で、その 1 時間でねらいとする能力・態度を絞ることが大切であることがわかった。ひとりで全ての教科・領域を受け持つ小学校教師だからこそ、教科・領域のねらい・内容と、児童の実態と、ESD の能力・態度のつながりをマクロに見ながら、それぞれの時間にミクロな指導を行い、全体として児童の能力・態度の育成を行うことが大切であろう。

児童の実態把握や授業作りにおいてだけではなく、教師の省察においても ESD は有用であったと言えるだろう。この省察過程の再確認を通して、改めて理論と実践の融合と、それに基づいた教師の省察の大切さを実感することができたことも、本研究の収穫であると言える。

本研究では ESD を基盤とした授業における評価について、十分な検討を行うことができなかった。ESD そのものにおいて、特に CSCT においても、評価についての記述は少ない。評価についての検討が、今後の課題の一つであると言えるだろう。

ESD ではその能力・態度をはじめ、他者とのかかわりがその中核に据えられている。実践を行うにあたって、グループ活動は避けては通れない。しかし ESD を基盤とした授業におけるグループ活動の位置づけや具体的方策についての検討が不十分であると考ええる。筆者が実習生であるということもあり、本研究ではグループ活動をはじめとする ESD と学級経営との関係について実践を行うことができなかった。今後も ESD を基盤とした授業作りと省察を行うとともに、学級経営と ESD の関係についても実践していきたい。

引用文献

1 「国連持続可能な開発のための教育 10 年」関係省庁連絡会議 2011 改訂『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画』

<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf>

2015 年 1 月 16 日確認

2 国立教育政策研究所 2012『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究〔最終報告書〕』

http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_saishuu.pdf

2015 年 1 月 16 日確認

3 「国連持続可能な開発のための教育 10 年」関係省庁連絡会議 2011 改訂『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」実施計画』

<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf>

2015 年 1 月 16 日確認

参考文献

・谷川俊太郎・和田誠 2002『ともだち』玉川大学出版部

・みなみななみ・葉祥明 2001『ゴンダールのやさしい光』自由国民社

・上藺恒太郎 2011『連想法による道徳授業評価 教育臨床の技法』教育出版

・上藺恒太郎・森永謙二 2013「自己肯定感を育てる道徳授業：協同で学ぶ思いやり」長崎大学教育学部紀要：教育科学，77，pp.1-18

・“Competencies for ESD(Education for Sustainable Development)teachers”

http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf#search='Definition+and+basic+terms+ESD'

2014 年 1 月 9 日確認