

ESD子どもキャンプにおける学生の学びの分析

－ ESD を実践する教員に必要な資質・能力との比較－

後藤田洋介

(特定非営利活動法人東京学芸大こども未来研究所)

糸 綾香

(奈良教育大学大学院 教科教育専攻 英語教育専修)

中澤静男

(奈良教育大学 教育連携講座)

Analysis of University Students' Learning on ESD Kid's Camp

－Comparing to Quality and Ability Needed for Teachers to Conduct ESD－

Yosuke GOTODA

(Tokyo Gakugei Univ. Children Institute for the Future)

Ayaka KUME

(Graduate School of Education, Student, Nara University Education)

Shizuo NAKAZAWA

(Department of Educational Cooperation, Nara University Education)

要旨：本稿では、奈良教育大学で行われている ESD 子どもキャンプに参加した学生が作成した学びのレポートを分析した。分析の結果、学生はキャンプの知識だけではなく、「自分自身」「子ども」「仲間・協力」「キャンプ」の視点から学びを得ていることが分かった。さらに、活動を進めるために「子どもとの関係構築の能力」と「プログラム進行の能力」の2つの能力に関して学びを得ていることを明らかにした。本稿では、これらの学びや気づきを分析した上で、「ESD を実践する教員に必要な資質・能力」を構造化し、学生の学びの分析結果との比較を行った。

キーワード：ESD 子どもキャンプ Kid's Camp for ESD

学生の学び・気づき Learning and Noticing by Students

ESD を実践する教員に必要な資質・能力 Quality and Ability Needed for Teachers to Conduct ESD

1. はじめに

ESD(Education for Sustainable Development)は持続可能な社会づくりの担い手を育てる教育として、日本国内に限らず、世界各国で取り組まれている教育プログラムである。ESD の国際的な推進計画に国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (UNDESD) ⁽¹⁾がある。UNDESD は 2005 年からはじまり、2014 年の世界会議をもって終了した。現在はこの UNDESD の後継のプログラムとしてグローバルアクションプログラム (GAP) ⁽²⁾が施行されている。GAP では全世界で ESD のさらなる推進を狙い、5 つの優先行動分野が設定されている。その 5 つの優先行動分野とは、「1.政策的支援 (ESD に対する政策的支援)、2.機関包括的アプローチ (ESD への包括的取り組み)、3.教育者 (ESD を実践する教育者の育成)、4.ユース (ESD への若者の参加の支援)、5.地域コミュニティ (ESD への地域コミュニティの参加の促進)」⁽³⁾である。GAP は 2014 年に採択され、5 年が経過

した時点で達成度を振り返り、ESD を推進するために、さらなる優先行動分野が採択されることもありうる⁽⁴⁾プログラムとなっている。

このような背景の中、奈良教育大学では 2007 年からユネスコスクールとして、ESD を推進するための活動を行ってきた。その活動の一つとして、ESD 子どもキャンプがある。この活動では奈良教育大学を主な活動地として 1 泊 2 日の組織キャンプを行う。そのキャンプの活動は、活動を支える大学生たちが内容を考え、地域の教員と協働しながら、活動を作り上げている。

本稿では、ESD を実践する教員を養成するための活動として行われている ESD 子どもキャンプを通して、参加した大学生及び大学院生 (以下まとめて学生) がどのようなことを学んだのかを整理し、その整理した内容が、ESD を実践する教員に必要な資質・能力とどのような関係性を持っているかを検討した。さらに、本活動と GAP の優先行動分野との適合性を考察し、学生が得た学びの結果を踏まえて、本活動を ESD の側面から検討した。

2. 研究背景

研究の背景として ESD 子どもキャンプがどのような活動であるのか、ESD を指導する教員に必要な資質・能力としてどのようなものが提案されているのかについて述べる。

2. 1. ESD 子どもキャンプとは

ESD 子どもキャンプは奈良教育大学の『地域と連携した「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける」教員の養成に向けた持続可能な発展のための教育活性化プロジェクト』の一環として、大学キャンパスや奈良町、奈良公園を会場に奈良市内のユネスコスクールに通う小中学生を対象とした 1 泊 2 日の宿泊を伴う活動である。本活動は 2012 年から会場を奈良教育大学に移し、今年度で 6 回目を迎えた。

本活動ではプログラムの企画・運営を学生が行う。また、参加する児童・生徒が在籍する小・中学校の教員や、大学の教員と学生が協働して活動を行っている。学生が企画するプログラムは次のような活動で構成されている。オリエンテーション、キャンパス探検、テーマ別フィールドワーク、夕食・銭湯体験、キャンプファイヤー、朝散歩、成果物の作成、ESD 勉強会などである^(注1)。これらの活動を学生がいくつかの班に分かれ、事前の準備や当日の運営を行う。各活動の活動内容を表 1 にまとめた。その活動の中でも、テーマ別フィールドワークは、本キャンプの中心的な活動である。テーマ別フィールドワークは奈良町や奈良公園をフィールドワークする中で環境や歴史、文化などの学習を深める活動となっている。この活動は年度ごとに中心となる学生が計画し、テーマを決定する。このテーマ別フィールドワークのテーマを表 2 にまとめた。

これらの活動を行う中で、現職教員からのアドバイスや、現職教員・地域の住民からの支援を得るために、事前のフィールドワークや打ち合わせなどを入念に行っている。これらの活動を行い、参加した学生は自らの学びや自分自身の変化、気づきなどをレポートにまとめている。

このような大学をフィールドにしたキャンプの活動として千葉大学のキャンパスをフィールドにした徳山ら（2010）の報告では、「学生らが学んだことの内容をまとめると次のようなことであると考え。一つ目は、子どもと接することである。二つ目は、大学の外と社会と接したことである。そして三つ目は、自分たちが組織したチームを体験したことである。」⁽⁵⁾と述べている。子どもの接し方や地域連携、チームでの活動体験などが大学をフィールドにしたキャンプを通して得ることができる。

また、自然体験活動を指導する教員に求められる資質・能力として、別惣ら（2003）は「安全管理や安全指導の能力・知識」、「自然体験活動への関心・意欲」、「プ

ログラムを推進するための状況予測力と対人関係能力」、「自然体験活動の目的・意義の理解と集団指導力」、「体力・健康」、「自然体験活動に関する知識」、「自然体験活動のための企画・指導技術」の 7 つの指導資質能力が教員に求められる⁽⁶⁾と述べているように、自然体験活動を指導する教員に必要な能力を調査している。また、別惣ら（2003）は「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係能力」といった指導資質能力を身につけるためには、一斉講習では無理であり、学生自らが進んでそのような活動体験ができる場に出向き、経験しなければならない。」と述べており、より充実した活動体験が求められている⁽⁷⁾。

本研究では大学キャンパスをフィールドにし、活動の中心に ESD を配置した活動に参加した学生の学びが、どのようなものであるのか明らかにしたい。

表 1. ESD 子どもキャンプの主な活動

活動名	活動内容
オリエンテーション	子どもと学生のアイスブレイキングやテーマの発表、テーマソング練習などを行う。
キャンパス探検	大学構内の遺跡や、植物などをフィールドワークを通して学ぶ。
テント設営	附属中学校特別支援学級のグラウンドに 1 泊するテントを学生と児童・生徒が設営する。
テーマ別フィールドワーク	ESD 子どもキャンプの中心的な活動の一つである。各年度異なったテーマを設定し、奈良町や奈良公園をフィールドワークする。
夕食・銭湯体験	奈良町内にある飲食店で夕食を取り、銭湯で入浴体験を行う。平成 26 年度からは、事前に学生がアポイントを取っている。
キャンプファイヤー	附属小学校グラウンドを用い、キャンプファイヤーを行う。この中では様々なレクリエーションや、学生と児童生徒による短い出し物であるスタンツを行う。
朝散歩	大学の周辺を散策し、広場でレクリエーションを行い、体を動かす。
記念物作成	テーマ別フィールドワークで学んだものや、このキャンプを通して学んだものを映像資料や、ポスターなどにまとめる。
成果発表会、ESD 勉強会	記念物作成で作成したものをを用いて、発表会を行う。ここには、参加している児童生徒の保護者なども参加している。発表会の後半では発表会の内容を基にして、ESD を学び合う活動を行う。

表 2. テーマ別フィールドワークのテーマ

2012 年	奈良町の地域の宝物探し
2013 年	奈良公園での環境学習
2014 年	奈良町の古写真を用いた奈良町探検
2015 年	手作りカメラを用いた奈良町の宝物探し
2016 年	奈良町の防災マップ作り
2017 年	奈良公園での環境学習

2. 2. ESD を指導する教員に必要な資質・能力

ESD を適切に計画し指導できる教員に求められる能力・態度として、平成 27 年度日本/ユネスコパートナーシップ事業の一つとして行われた調査研究⁽⁸⁾がある。この調査研究は、「学校教育における ESD の取り組みを適切に行う能力、指導計画を作成できる能力、教材を開発する能力など、ESD のさらなる推進のための教育実践力を育成するための教員研修プログラムのあり方」⁽⁹⁾を明らかにするために行われた調査研究である。この調査では、日本各地の ESD の実践に関わってきたリソースパーソンに対するヒアリングと、日本各地の教育委員会や学校への質問紙とヒアリングによる調査を行っている。この調査の結果、「ESD を適切に計画し指導できる教員に求められる能力・態度」を作成している。ここでは教員としての基盤の力量のほかに、6 つの能力・態度が挙げられている⁽¹⁰⁾。

- ① ESD の切り口となる防災・減災教育や環境教育、世界遺産・地域遺産教育、国際理解教育や人権教育・福祉教育といった豊かな教養が求められる。
- ② 子どもの小さな気づきを大切に育てるとともに、教科教育や様々な教育の枠を超え、教科横断的な発想で、教材を開発し、総合的に学習を展開するために求められる「つながり」や、結果よりも学習過程における個々の児童生徒の変容に焦点を当てる「プロセス」を大切にできる態度
- ③ 地域に立脚して学習を構築する能力
- ④ 子ども・地域人材・専門家・教員の間にコミュニケーションを創出する能力
- ⑤ 生き物や文化の多様性を尊重する態度
- ⑥ 教材開発や教材研究の楽しさを知り、探求的に学び続けようとする態度

報告書ではこれらの能力・態度を図として整理を試みている。この図を包含関係が明らかになるように再構成したものが図 1 である。

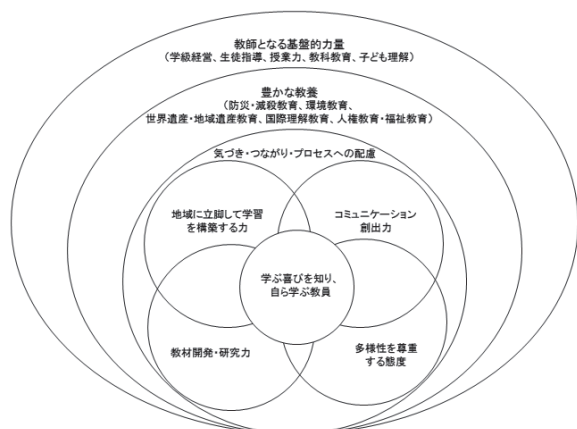


図1 ESDを適切に計画し指導できる教員に求められる能力・態度⁽¹¹⁾を元に再構成をした。

以上のように ESD を適切に計画し指導できる教員に求められる能力・態度は提案されている一方で、この調査研究では、主に現職教員や管理職を対象にした教員研修の在り方に関する調査研究であり、ESD を行った学生の学びの分析結果と単純に比較することはできない。

別惣ら（2011）は大学卒業時に最小限必要な教員の資質・能力を同定するために、国内外の教員養成スタンダードの比較から 50 項目を設定し、小学校の教員や大学の教員に 50 項目の必要性のアンケート調査を行い、50 項目を 5 つの領域に分類している⁽¹²⁾。

- A. 学び続ける教師
- B. 教師としての基本的素養
- C. 子ども理解に基づく学級経営・生徒指導
- D. 教科等の指導
- E. 連携・協働

この 5 つの領域を別惣ら（2011）は大学卒業時に最小限必要な教員の資質・能力として構造化をしている⁽¹³⁾。この構造化に、5 つの領域に属している要素をそれぞれ加筆したものが図 2 である。

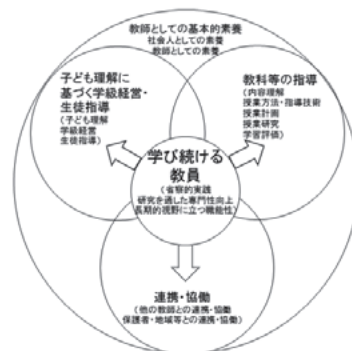


図2 別惣ら（2011）の図⁽¹⁴⁾を筆者が加筆修正

本研究ではこれらの研究を用いて、学生を含めた ESD を実践する教員に必要な資質・能力を検討したい。

3. 研究の目的

学生主体の活動である ESD 子どもキャンプを通して学生がどのような学びを得たのかを分析し整理する。

さらに、ESD 子どもキャンプにおける学生の学びを、ESD を実践する教員に必要な資質・能力の育成の観点から考察し、ESD の活動としてどのような可能性があるのかを検討する。

4. 研究方法

研究の方法として、分析対象となったレポートについて、学生の学びの抽出方法、整理の方法を述べる。

4. 1. 参加学生について

本稿では ESD 子どもキャンプに参加している学生がどのようなことを学んでいるのかについて検討を行う。参加学生の学年をまとめたものが次の図 3 である(注 2)。参加学生のほとんどが学部生であり、ESD に関連する講義の受講生や、学生サークルである奈良教育大学ユネスコクラブの学生で構成されている。

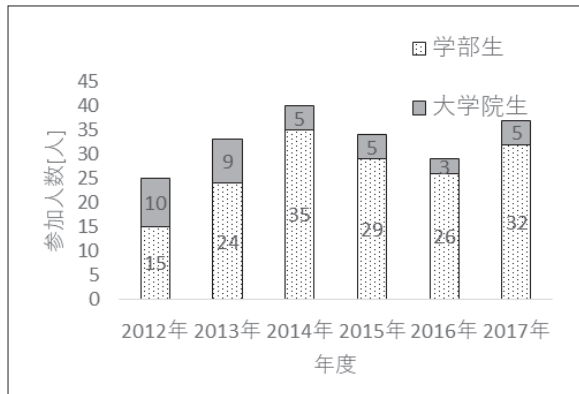


図 3. 参加学生の分布

4. 2. 学生のレポートについて

ESD 子どもキャンプに参加した学生は、キャンプの終了から約 2 週間の間に自らの学びや気づきをレポートとしてまとめている。レポートでは、学生自身の学びや気づきを 2 点もしくは 3 点にまとめ、学びや気づきの理由や場面を説明している。提出されたレポートは、参加した教員や院生、学部 4 回生などで回覧し、内容の整理や、誤字脱字のチェックなどを指導している。

4. 3. レポートの抽出・整理方法について

学生が作成したレポートは各年度に報告書としてまとめられている(15)(16)(17)(18)(19)。これらの報告書は前述したように教員や院生などによって内容整理が行われている。したがって、分析の方法にはテキストマイニング等の量的な分析を行わず、図 4、5 に示すような分析カードを作成し、学生の学びの抽出を行った。分析カードにはレポートで述べられている 3 点の学生の学び・気づきを抽出し、記入者が抜き出したキーワードを 2 つ記録している。また、学年や、年度、専修などで分類ができるように裏面に記録した。分析カード内のキーワードは、分析カードを整理する際に、学生の学び・気づきから、具体的に学生が学んだ内容を推定できない場合に用いた。

学生の学びを整理するために、年度ごとに分析カードを並べ、分析カードの記述、学生のレポートの記述から、内容が似ているものを分類した。この分類結果を元に、5 年間の学生の学びの傾向を明らかにするために、学生の学びの分類を作成した。

おもて	うら
学生の学び・気づき ・キーワード 1 ・キーワード 2	記入者の名前 専修 学生の名前/学年/年度

図 4. 分析カードの模式図

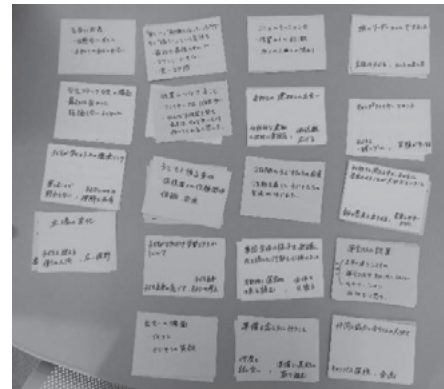


図 5. 作成した分析カード（一部）

5. 分析結果

分析の結果を以下にまとめた。表 3 は 2012 年から 2016 年に ESD 子どもキャンプに参加した学生の数を表したものである。ESD 子どもキャンプは 2017 年に 6 回目のキャンプを実施したが、本稿を執筆している時点で、2017 年度のレポートが集まらなかったため、分析には 2012 年から 2016 年までのデータを使用した。

表 3. 分析対象になったレポートの数
(B は学部生、M は大学院生を略記した。)

	B1	B2	B3	B4	M1	M2	合計
2012 年	5	4	0	1	7	0	17
2013 年	14	4	3	1	5	3	30
2014 年	19	5	3	5	3	2	37
2015 年	7	10	5	1	3	1	27
2016 年	3	3	6	6	0	2	20

年度ごとに分析カードを次のようにカテゴリーに分類した。各カテゴリーには分析カードを元にタイトルを付けた。その結果が表 4 である。表 4 の分類結果を用いて「事前準備」「子どもとの関わり・子どもから得られる学び」「子どもの学び」「ESD」「自己変容」「コミュニケーション」「雰囲気づくり」「協力・仲間」「リスクマネジメント・先を読む力」「企画・運営」の 10 種類のカテゴリーを作成し、表 5 にまとめた。

ESD 子どもキャンプにおける学生の学びの分析

表 4. 学生の学びや気づきのカテゴリー分け (カテゴリー後ろの()は、分類したカードの数を表している)

	カテゴリー
2012 年	事前準備(8)、子どもとの関わり(7)、子どもからの気づき(6)、仲間(5)、人前に立つこと(2)、協力(3)、キャンプファイヤー(2)、集団行動(2)、ESD(3)
2013 年	先を読む力(9)、チーム作り(6)、メリハリをつける(5)、子どもとの関わり(5)、子どもの学び(5)、コミュニケーション(6)、自分自身の成長(3)、教員との連携(3)、プログラム作り(3)、キャンプファイヤー(3)、仲間(2)、リスクマネジメント(2)、事前準備(2)、支え合い(2)、学生リーダー(2)、臨機応変(2)、学生が楽しむ(2)、シミュレーション(2)
2014 年	班活動(4)、キャンプファイヤー(2)、子どもとの関わり(11)、当日の運営(10)、仲間・協力(6)、コミュニケーション(4)、フィールドワーク(3)、子どもの学び・成長(6)、先を読む力(3)、事前準備(4)、将来の自分(4)、後輩(2)、子どもの様子(3)、子どもの学び(2)、オリエンテーション(2)、自分自身の成長(2)、司会をすること(2)、ESD(5)、立場の変化(2)
2015 年	班活動(8)、つながり(6)、事前準備(5)、当日の運営(9)、先を読む力(2)、キャンプファイヤー(3)、子どもの学び(2)、ESD(5)、子どもとの関わり(6)、自分自身の成長(3)、来年度の活動(2)、人前で話し方(2)、フィールドワーク(3)
2016 年	班活動(6)、フィールドワーク(5)、来年度の活動(4)、子どもとの関わり(4)、目的を意識(3)、事前準備(3)、当日の運営(3)、キャンプファイヤー(2)、子どもの学び(2)、つながり(3)

表 5. カテゴリーごとの学生の学び気づきの代表 (内容は学生のレポートの原文のまま)

学生が得た学び	学生の学び・気づきの例
事前準備	<ul style="list-style-type: none"> ・事前準備に関われなかったという反省 (2015 年) ・企画班の準備から当日の進め方 (2015 年) ・綿密な計画 (2014 年) ・プログラムの計画力 (2013 年) ・企画の準備が遅れたこと (2016 年)
子どもとの関わり 子どもから得られる学び	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもとの関わり方 (2015 年) ・学生スタッフとしての子どもたちとの関わり (2015 年) ・子どもを名前と呼ぶことの大切さ (2014 年) ・子どもとのかかわりの中で気づけたこと (2012 年) ・子どもたちのパワー (2012 年) ・子どもとかかわるにはもっといろいろなことについて知っておく必要がある。(2013 年)
子どもの学び	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒に何を学んでほしいか (2015 年) ・子どもがどれだけ学習できたかについて (2014 年) ・子どもの成長 (2014 年) ・子どもに学んでもらいたい内容をつくること (2013 年) ・子どもたち自身の手で何かを作りあげる達成感を感じさせることが大切 (2016 年)
ESD	<ul style="list-style-type: none"> ・ESD を子どもたちに伝える難しさ (2015 年) ・持続可能な社会について考えること (2014 年) ・自分達の ESD の実践 (2012 年) ・教員やスタッフの ESD に対する概念の統一 (2014 年)
自己変容	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の成長 (2015 年) ・本年度のキャンプを通して得られた私自身の学び (2013 年) ・リーダーという立場の難しさ (2013 年) ・自分自身について (2014 年)
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・自分からコミュニケーションをとっていくことの大切さ (2014 年) ・コミュニケーション力 (2014 年) ・コミュニケーションに基づく指導力を身に付ける (2013 年) ・世代との関わりにおけるコミュニケーション能力 (2013 年)
雰囲気づくり	<ul style="list-style-type: none"> ・メリハリをつける (2013 年) ・音の切れ目で気持ちの転換 (2013 年) ・女優になる (2016 年) ・子どもたちが学べるための環境づくり (2014 年)
協力・仲間	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間と協力することの大切さ (2014 年) ・役割分担について (2014 年) ・仲間の大切さ (2012 年) ・人のために頑張る (2014 年) ・チームワーク (2014 年)
リスクマネジメント 先を読む力	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもを預かる責任 (2014 年) ・先を考えて行動する (2013 年) ・子どもと過ごすうえでの先を読む力の重要性 (2013 年) ・子どもの身体面に配慮する (2013 年) ・シミュレーション不足 (2013 年)
企画・運営	<ul style="list-style-type: none"> ・行事を成功させるためには裏方の力が必要 (2014 年) ・みんなで企画を作り上げることの大切さと難しさ (2014 年) ・場面に応じた行動力の必要性 (2013 年) ・キャンプの下準備の時に、この段階から子どもたちが楽しめる状況をつくる (2013 年)

6. 考察

分析結果を元に次の4つの観点から考察を行う。教員志望の大学生に求められるESDを実践する教員に必要な資質・能力の検討、学生の学びのカテゴリーや分析結果を元に行った考察、ESDを実践する教員に必要な資質・能力とESD子どもキャンプで得られる学生の学びの比較検討、ESDプログラムとしてESD子どもキャンプの価値についての4つである。

6. 1. ESDを実践する教員に必要な資質・能力の設定

奈良教育大学(2016a)では、「ESDを適切に計画し指導できる教員に求められる能力・態度」として6つの能力・態度を明らかにしていた⁽²⁰⁾。この能力・態度は、主に現職教員や管理職研修のために作成された能力・態度であるので、本研究では別惣ら(2011)を参考に、教員志望の大学生が、ESDを実践する教員に必要な資質・能力を考察する。

ESDを適切に計画し指導する教員に必要な能力・態度の調査では、教師としての基盤的力量として、「学級経営、生徒指導、授業力、教科教育、子ども理解」を挙げている⁽²¹⁾。別惣ら(2011)は教師としての基本的素養として「社会人としての素養、教師としての素養」を挙げている⁽²²⁾。また、別惣ら(2011)では、「子ども理解に基づく学級経営・生徒」と「教科等の指導」が、最小限必要な資質・能力として挙げている⁽²³⁾。これらを総合したものを本研究では教師の基盤的な力量とした。

次に、別惣ら(2011)が挙げている「連携・協力」では「ほかの教師との連携・協働」と「保護者・地域との連携・協働」⁽²⁴⁾を挙げている。ESDを適切に計画し指導できる教員に必要な能力・態度の調査では「コミュニケーション創出力」として、他の教師との連携や保護者、地域との連携を表している⁽²⁵⁾。このことから連携・協働を一つの資質・能力とした。

さらに、別惣ら(2011)では、「学び続ける教員」の要素として「研究を通じた専門性向上」⁽²⁶⁾を挙げている。ESDを適切に計画し指導できる教員に必要な能力・態度の調査では「教材開発・研究力」として表現されている⁽²⁷⁾。また、「地域に立脚して学習を構築する力」も教材開発力の一つであると分類した。その他に多様性を尊重する態度は別惣ら(2011)では言及されていないが、ESDにおいて多様性は一つのキーワードとなっているため、ここでは一つの資質・能力と捉えた。「連携・協働」、「教材開発・研究力」、「多様性を尊重する態度」を支えるための能力として、「豊かな教養」を配置した。

以上より、本稿では表6のようにESDを実践する教員に必要な資質・能力を設定した。教師の基盤的力量に加えて、「豊かな教養」「連携・協働」「教材開発・研究力」「多様性を尊重する態度」はESDを実践するために必要な資質・能力ではあり、教師の基盤的力量よりも上位の力量であると考え、上位の力量とした。また、「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける教員」は、各資質・能力を身に着けた先にあると考え、「目標」の位置づけとした。これらを包含関係が分かる形で図6のように構造化した。

ESDを実践する教員に必要な資質・能力において基盤としたのは、「教師としての基本的素養」、「教科等の指導」、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」とした。

この上に環境教育や、防災教育などの教科外の教育への理解として、「豊かな教養」を配置した。「連携・協働」、「教材開発力・研究力」、「多様性を尊重する態度」は、より上位の領域として配置した。最後にESDを指導する上で、自らがESDの実践者であるだけでなく、教員自らも持続可能な社会づくりの一員である必要があると考え、「省察的实践」や、「自身の職能成長」を表す「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける教員」を配置した。

以上のように、大学卒業時に最小限必要な資質・能力と、「ESDを適切に計画し指導できる教員に求められる能力・態度」を元に、ESDを実践するために必要な資質・能力を検討した。

表6. ESDを実践する教員に必要な資質・能力とその項目

	ESDを実践する教員に必要な資質・能力	各項目の内容					
目標	学ぶ喜びを知り、 自ら学び続ける教員	省察的実践			職能成長		
上位の 力量	連携・協働	他の教師との連携・協働			保護者・地域との連携・協働		
	教材開発・研究力	地域資源を利用して学習を構築できる			研究を通して専門性を向上できる		
	多様性を尊重する態度	気づき・つながり・プロセス・多様性への配慮					
	豊かな教養	防災・減災学習・環境教育、世界遺産・地域遺産教育、 国際理解教育、人権教育、福祉教育などの知識					
基盤的 な力量	教師としての基本的素養	社会人としての素養			教師としての素養		
	子ども理解に基づく 学級経営・生徒指導	子ども理解力		学級経営力		生徒指導力	
	教科等の指導力	教科内容の理解	授業方法・指導技術		授業計画力	授業研究	学習評価

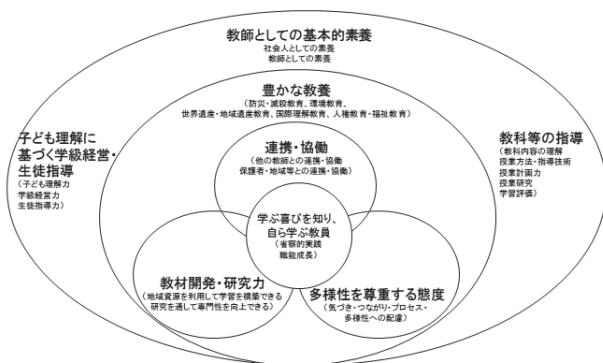


図 6. ESD を実践する教員に必要な資質・能力

6. 2. 学生の学び・気づきの考察

分析の結果を用いて、学生の学び・気づきを整理した図が図 7 である。レポートが学生自身の学びを記しているものであることを考慮し、学生自身を中心に整理した。学生自身に注目した記述には、「自己発見」や、「自分自身の学び」を挙げているものがあつた。子どもに注目した記述には、学生の働きかけによる、「子どもの成長」や、「子どもの反応」、また、「子どもの安全」や、「子どもへの責任性」などのリスクマネジメントに関わる記述が見られた。「キャンプ」に注目した記述では、キャンプを通して「事前に準備をしていく大切さ」や、「プログラムの構築の仕方」、「活動の目的意識を持つこと」などが分析カードに表れた。「仲間・協力すること」に注目した記述では、「チームワーク」や、「チーム作り」、などが大半を占めていた。中には「仲間の存在を知ること」や、「(現職・大学) 教員との連携」という分析カードもあつた。

以上のような 4 軸における分析に加え、学生が子どもとの関係の中で、必要であると気づいた能力を 2 つ抽出した。一つ目が子どもとの関係構築の能力である。この能力の代表的な例としては、「子どもを楽しませるためにはまず自分が見本となって楽しむこと」「子どもや学生とのコミュニケーション能力」「子どもが学べる環境を作る、メリハリをつけた雰囲気づくり」「子ども指導の方法(叱り方)」「子どもの目線になって考える力」などが挙げられていた。もうひとつはプログラム進行の能力である。この能力の代表的な例として、「子どもの前に立つ司会進行力」「先を読み行動する力」「情報を共有し、報告する力」「タイムマネジメント」「企画を構成する力」など学生がキャンプを構築する中で、必要としている能力が挙げられた。

以上のように参加した学生のレポートから、学生自身の振る舞いやこれまで気づかなかった自分の考え方に気づいていることや、学生の振り返りが、子どもの視点でどのような価値があつたのか、活動としての価値はどうだったのか、仲間・他人の視点からどうであつたのかという、3つの視点からさらに振り返りを行っていること

が分かった。さらに、スキルとして、子どもとの関係構築の能力や、活動を推し進めるために必要なプログラム進行の能力の 2 種類の能力に気づきを持っていることが分かった。

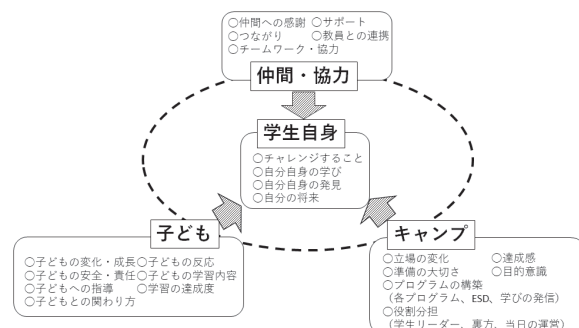


図 7. 学生の学び・気づきの整理

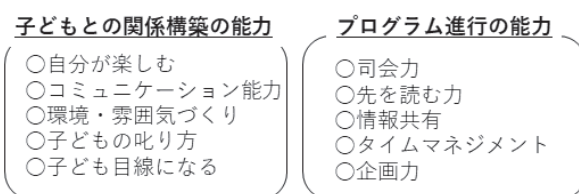


図 8. 活動から学び取る 2 つの能力

徳山ら（2010）でも述べられているように、大学をフィールドにした組織キャンプを通して、子どもとの接し方や地域との連携や、仲間との連携・協力を学び取ることができていることがわかる。さらに、本稿が注目している ESD 子どもキャンプでは、自分自身の活動の振り返りや、子どもとの関係構築や活動を進めるために必要な能力にも学びを広げられていることがわかる。さらに、ESD 子どもキャンプを通じて、別惣ら（2003）が述べている「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係能力」や「自然体験活動のための企画・指導技術」の指導資質能力を得ていることがわかる。

6. 3. ESD を実践する教員に必要な資質能力と学生の学びの比較

6.1 節で設定した「ESD を実践する教員に必要な資質・能力」を利用して、ESD 子どもキャンプに参加した学生のレポートの分析結果を考察する。

表 5 の ESD 子どもキャンプで得られる学生の学びと ESD を実践する教員に必要な資質・能力を分類した表が次の表 7 である。

最も上位の概念であつた「学が喜びを知り、自ら学び続ける教員」には学生自身が自己の変容に気づき、さらなる成長を望んでいることを踏まえて「自己変容」を分類した。「連携・協働」には「協力・仲間」、「教材開発・研究力」にはキャンプの中でどのように ESD を実践す

るのかについて言及があった「ESD」と、活動をどのように計画していくのかについて考えていた「企画・運営」や「事前準備」、さらに、参加者である子どもがどのような学びを得られているのかについて述べている「子どもの学び」を分類した。「豊かな教養」に関するカテゴリーは表5では現れなかったが、分析カードの中にはテーマ別フィールドワークを企画することについて言及したものもあり、学生の中には「豊かな教養」に関する学びを得ていることが分かる。「教師としての基本的素養」には、別惣ら（2011）の中で、「子どもの安全管理に関する基礎的知識を有し、指導に生かすことができる」⁽²⁸⁾などが含まれていたことから、「リスクマネジメント」と「先を読む力」を分類した。「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」には、子どもとの関わりから学びを深めていた「子どもとの関わり・子どもから得られる学び」、「雰囲気づくり」、「コミュニケーション」を分類した。

表 7. ESD を実践する教員に必要な資質・能力と ESD 子どもキャンプで得られる学びの比較分類

ESD を実践する教員に必要な資質・能力	ESD 子どもキャンプで得られる学び
学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける教員	自己変容
連携・協働	協力・仲間
教材開発・研究力	子どもの学び ESD 事前準備 企画・運営
多様性を尊重する態度	
豊かな教養	
教師としての基本的素養	リスクマネジメント 先を読む力
子ども理解に基づく学級経営・生徒指導	子どもとの関わり 子どもから得られる学び 雰囲気づくり コミュニケーション
教科等の指導力	

以上の比較から、ESD 子どもキャンプを通して、「多様性を尊重する態度」や「教科等の指導力」に関する内容を学生が深められていないことがわかる。学生のレポートの内容に立ち返ると、「多様性を尊重する態度」では、子どもや活動から学ぶ気づきや、活動のプロセスに関する学びはあるものの、活動のプロセスを評価する視点や、立場の多様性に関する記述はあまり見られない。ESD 子どもキャンプでは、様々な背景を持っている参加者がいることから、より多様性や気づきを重視した事前の活動が必要であると考えられる。また、「教科等の指導」に関しては、ESD 子どもキャンプが、野外活動の延長線上であり、教科の指導を目的としていないため、教科等の指導に該当する学生の学びが少なくなったと考えられる。

6. 4. ESD の活動としての価値

ESD 子どもキャンプは野外活動の場面における ESD の実践である。学生のレポートの分析からもわかるように、野外活動から学び取る要素は多岐にわたる。本節では学生の学びを中心として、本活動が ESD の一つの活動としてどのような位置づけにあるのかを考察する。

現在の ESD の推進の指針である GAP には 5 つの優先行動分野が設定されている。中でも本活動の目的がこの指針に位置づいているものとしては「3.教育者（ESD を実践する教育者の育成）」「4.ユース（ESD への若者の参加の支援）」「5.地域コミュニティ（ESD への地域コミュニティの参加の促進）」⁽²⁹⁾が挙げられる。教育者の支援に関する項目では、まさに、ESD を指導することができる教員を養成することを目的に挙げている。ユースへの支援としては本活動の実施主体は学生であり、GAP が指定するユース（18 歳～35 歳）にも一致する。さらに特徴的なこととして、奈良教育大学を中心とした地域を中心にした活動である。本活動を行うにあたって、社会教育施設や地域の交番へのインタビューなどを行いながら、地域を知る活動を行っていることから、地域コミュニティの中での活動と十分に言える。すなわち、GAP が指定する 5 つの優先行動分野のうち、3 つの分野に相当するプログラムとなっていることがわかる。前節では、ESD を実践する教員に必要な資質・能力を、「ESD を適切に計画し指導できる教員に求められる資質・能力」と別惣（2011）を元に作成し、学生のレポートから抽出したカテゴリーを分類した。その結果、教科等の指導などには学びが広がっていなかったものの、そのほかの項目に属する学びがあることが分かった。

以上のことから、ESD 子どもキャンプを実践する学生の視点からは、ESD として成立していることがわかる。しかし、ESD 子どもキャンプは、小学生・中学生を対象にしたキャンプである。したがって、参加者である、小学生・中学生の「持続可能な社会づくりの担い手」としての成長に寄与しているのかについてさらなる考察が必要である。

7. まとめ

奈良教育大学で行われている、ESD 子どもキャンプの運営を経験した学生が作成したレポートを分析し、ESD 子どもキャンプにおける学生の学びを可視化した。また、ESD を実践する教員に必要な資質・能力を構造化し、学生の学びとの比較を行った。

その結果、学生は、「自分自身」「子ども」「仲間・協力」「キャンプ」という 4 つの軸を中心にして学びを深めていることを明らかにすることができた。また、活動を行っていくためのスキルに関しても「子どもとの関係構築に必要なスキル」と「プログラムの進行に必要なスキル」の 2 つのスキルを見出していることが分かった。

ESD を実践する教員に必要な資質・能力については、2つの先行研究を元に、8つの資質・能力を設定した。「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける教員」「連携・協働」「教材開発・研究力」「多様性を尊重する態度」「豊かな教養」「教師としての基本的素養」「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」「教科等の指導力」の8つである。これと ESD 子どもキャンプにおける学生の学びを比較したところ、「多様性を尊重する態度」と「教科等の指導力」に関する学生の学びが少ないことが明らかになった。後者は ESD 子どもキャンプが野外活動の延長線上にあることから、学生が注目しづらい構造になっていることが考えられる。前者の「多様性を尊重する態度」に関しては、今後、様々な背景を持つ子どもと対峙したり、連携・協働するために、相手の多様性を理解したりすることなど、重要な資質・能力となることが考えられる。したがって、「多様性を尊重する態度」に対応した学びを学生が得られるような配慮が今後必要となる。

学生の学びと ESD 推進の枠組みである GAP の優先行動分野から、ESD 子どもキャンプが ESD の一つの教育プログラムとなっているのかを検討した。その結果、活動を支える学生の視点からは ESD の一つの教育プログラムとなっていると考えられるが、その一方で、参加者である小学生や中学生が持続可能な社会づくりの担い手として成長しているのかは、学生のレポートから推察することができなかった。参加者である小学生や中学生が、持続可能な社会づくりの担い手に近づいているのかについての評価方法の開発が必要であると考えられる。

本稿では学生のレポートを中心に、学生がどのようなことを学んでいるのかについて考察を行った。今回は5年間の学びを通してどのような傾向があるのかを検討したが、今年度で6回目の実施となり、卒業生が学校の教員になりつつある。この活動が、教員になった時のどんなことに役立っているのか、また、4年間でのレポートの記述の変化など、様々な分析、調査を考えることができる。本活動が ESD の活動の一環として行われていることから、ESD 子どもキャンプがより持続発展していく教育プログラムとなるように研究を進めたい。

謝辞

本稿を執筆するにあたって、分析カードの作成を手伝ってくれた奈良教育大学の北側瑞歩さん、口脇和さん、杉田岳史さん、谷垣徹さん、奈良教育大学卒業生の仲孝昌さん、堀口大地さん、吉門歩実さん、そして、これまで ESD 子どもキャンプに参加した児童・生徒の皆様、連携・協力を行ってくださった先生方に厚く御礼申し上げます。

注

- (注 1) 各活動の内容、時間、配置などに関しては毎年度異なっているが、本稿では6年間の活動を通して、ほとんどの年度で実施されている内容を紹介した。
- (注 2) 参加学生の分布については奈良教育大学 地域と連携した「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける」教員の養成に向けた持続可能な開発のための教育活性化プロジェクトの報告書をなどを参考に作成した。

参考・引用文献

- (1) 「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(2011),「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」,関係省庁連絡会議
- (2) UNESCO(2014), "Global Action Program", UNESCO
- (3) 同上
- (4) 同上
- (5) 徳山郁夫・下永田修二・加藤修・石井克枝・池上正・小林寛・大越創・白壁真之介・鈴木翔太・林沙織・服部由佳(2010),「大学キャンパスにおける“こどもキャンプ”について～学生プロジェクトの大学教育としての可能性の検討～」千葉大学教育学部研究紀要,第58巻,pp.193-202.
- (6) 別惣淳二・長澤憲保・上西一郎・一山秀樹(2003),「自然体験活動指導に求められる教員の資質能力に関する調査研究」,学校教育学研究,第15巻,p.11.
- (7) 同上,pp.11.
- (8) 奈良教育大学(2016a),「教員研修プログラムのあり方に関する調査研究 報告書」,奈良教育大学
- (9) 同上,p.2.
- (10) 同上,p.10.
- (11) 同上,p.11.
- (12) 別惣淳二・鈴木篤・龍輪飛鳥・渡邊隆信・大関達也・藤原賢二(2011),「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究ー大学卒業時における「教員としての最小限必要な資質能力ー」の同定と構造化」,教育実践学論集,第13号,pp.25-35.
- (13) 同上,p.33.
- (14) 同上,p.33.
- (15) 奈良教育大学(2013)「奈良教育大学 平成24年度「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける」教員の養成に向けた持続可能な発展のための教育活性化プロジェクト報告書」 奈良教育大学 pp.4-32・4-62
- (16) 奈良教育大学(2014)「平成25年度 奈良教育大学 地域と連携した「学ぶ喜びを知り、自ら学び続

ける」教員の養成に向けた持続可能な発展のための
教育活性化プロジェクト報告書」 pp.43-79

- (17) 奈良教育大学 (2015), 「平成 26 年度 奈良教育大学 地域と連携した「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける」教員の養成に向けた持続可能な発展のための教育活性化プロジェクト 奈良 ASP ネットワーク 第 3 回子どもキャンプ報告書」, 奈良教育大学
- (18) 奈良教育大学 (2016b), 「平成 27 年度 奈良教育大学 地域と連携した「学ぶ喜びを知り、自ら学び続ける」教員の養成に向けた持続可能な発展のための教育活性化プロジェクト 奈良 ASP ネットワーク 第 4 回子どもキャンプ報告書」, 奈良教育大学
- (19) 奈良教育大学 (2017), 「平成 28 年度 奈良教育大学 地域と連携した「学ぶ喜びを知り、自ら学び続

ける」教員の養成に向けた持続可能な発展のための
教育活性化プロジェクト 奈良 ASP ネットワーク
第 5 回 ESD 子どもキャンプ報告書」, 奈良教育大学

- (20) 前出, 奈良教育大学 (2016a), p.10.
- (21) 同上, p.11
- (22) 前出, 別惣ら (2011), p.30.
- (23) 同上, p.31.
- (24) 同上, p.32.
- (25) 前出, 奈良教育大学 (2016a), p.10.
- (26) 前出, 別惣ら, p.29.
- (27) 前出, 奈良教育大学 (2016a), p.10.
- (28) 前出, 別惣ら (2011), p.30.
- (29) 前出, UNESCO (2014)