

持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築

－小学校第5学年総合的な学習の時間の実践を通して－

河野晋也

(奈良教育大学附属小学校)

Identity Construction as Builders of the Sustainable Society

－In practice of the Period of Integrated Study on 5th grade elementary school－

Shinya KOUNO

(Elementary School Attached to Nara University of Education)

要旨: 持続可能な開発のための教育 (ESD) は、学校教育においても総合的な学習の時間を中心に数多くの実践が報告されるようになってきた。ESD の本来の目標は、学習者の「価値観と行動の変革」によって、持続可能な社会の形成者を育成することであるが、多くの実践ではこうしたアイデンティティ形成を目指したものにはなっていない。筆者は、状況的学習論を援用し、地域にある歴史文化遺産を活用することで、持続可能な社会の形成者としてのアイデンティティ形成が行われると考え、小学校総合的な学習の時間での実践例を通して考察した。

キーワード: 持続可能な開発のための教育 Education for Sustainable Development (ESD)

状況的学習 Situated Learning

アイデンティティ Identity

1. はじめに

「持続可能な開発のための教育」(以下 ESD) は、環境問題をはじめとする様々な地球的な諸課題が相互に関わり合っていることが認識されたことに端を発する。「持続可能な開発」とは「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のこと」¹であり、このためには、日常生活や経済活動の場で、個人が世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し、行動を変革することが必要であり、そのための教育が ESD である。現在、学校教育においても、未だ不十分であるとはいえ、ユネスコスクールをはじめとする多くの学校園で優れた実践が報告されている。

こうした持続可能な社会の形成者を育成する ESD は、従来の学習と違って、知識や技能の習得のみを目的としない。佐藤(2010)は『『価値観』の醸成、現実的な社会転換を導く協働的な『行動』の推進、我々のライフスタイルの改善にむけた『態度』の変容』²を重要視する教育であると述べる。「ESD は価値観と行動の変革である」と言うのはこのことを端的に言い表した言葉であろう。ESD で培いたい価値観の具体的な姿について、様々な関係団体、研究者が検討している³。例えば、認定 NPO 法人「持続可能な発展のための教育 10 年」推進会議(以下、ESD-J)は、価値観について、「人間の尊厳はかけがえがない」

「私たちには社会的・経済的に公正な社会をつくる責任がある」「現世代は将来世代に対する責任を持っている」「人は自然の一部である」「文化的な多様性を尊重する」の5点を挙げた。こうした価値観を例示することは授業者が学習の方向を見通す上で一定の効果があると考えられるが、学習者にこの通りに理解させればよいというものではない。ESD で育みたい価値観とそれに裏付けられた行動や態度は、学習したその時だけ身につければ良いというような一過性のものではないからである。むしろ、その後のライフスタイルを改善して学習者個人の基盤となるようなものであり、刻々と変化するものでもあり、またそれは個々が保持するアイデンティティに影響を与えるものと考えられることができる。ここでは、アイデンティティとは亀井(2012)の言うように、「社会や他者と関わることを通じて、時間的・空間的・人間関係的に一貫性のある自己」⁴と捉えている。以上のことを踏まえれば、ESD 実践を、持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築という見方でとらえることが重要になってくるといえよう。

そこで、本稿では、持続可能な社会を形成する主体を育成する上で、子どもたちがどのような学習を通してアイデンティティを構築していくのか、そのために特に総合的な学習の時間を活用した ESD においてどのような教材が求められるのかを考察する。まず、国内の学校教育における ESD 実践に大きな影響を与える学習指導要領⁵と「持続可能な開発目標」について検証する。その上でアイデン

ティティの形成過程を踏まえながら、その構築を目指す学習の在り方を、文化人理学者であるレイヴとウェンガーによる状況的学習論を援用して考察する。さらにアイデンティティ構築を目指す上で歴史文化遺産を活用することの有用性を検討し、最後に筆者が行った実践例を提案する。

2. 国内外のESD実践の課題

国内の学校教育におけるESD実践を見ると、社会科や理科、家庭科など様々な教科で実践されていることがうかがえるが、中でも多く見られるのが総合的な学習の時間での実践といえるだろう。例えば、2014年に開催されたユネスコスクール世界大会に際し国内の優れた実践を収録した「ユネスコスクールESD優良実践事例集⁶⁾」には小学校33校中27校が総合的な学習の時間での実践を報告している。「全教科でESDを行っている」とした5校も含めば、ほぼ全ての事例が総合的な学習の時間でESDに取り組んでいることになる。その背景には、平成20年度版学習指導要領の改訂が大きな影響を与えたと考えられる。その解説には、総合的な学習の時間で取り上げられる国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題について、そのいずれもが「持続可能な社会の実現に関わる課題であり、現代社会に生きるすべての人が、これらの課題を自分のこととして考え、よりよい解決に向けて行動することが望まれている⁷⁾」と明記された。このことを川田(2012)は「学校教育において総合的な学習の時間を中心としてESDカリキュラムを構築可能とする明確な根拠を学習指導要領が与えたものと言え、極めて大きな意義をもつ⁸⁾」と述べている。言うまでもなく学校教育の基盤となるのは学習指導要領であり、平成29年度に公示された新学習指導要領に基づいて更なる教育実践の改善が求められている。

また、世界的な動向に目を向けると、2015年にはニューヨーク国連本部で開催された「国連持続可能な開発サミット」において、「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」が採択された。そして、人間、地球及び繁栄のための行動計画として、17の目標と169のターゲットからなる「持続可能な開発目標(以下SDGs)」が示された。

これら二つの国内外の動きは今後のESD実践に大きな影響を与えるものと言える。ESDの目標をアイデンティティの構築と見たとき、これらの動きについて、教育実践者はどのような点に留意する必要があるだろうか。本章ではこの点について考察を加える。

2. 1. 総合的な学習の時間の学習指導要領に即したESD

総合的な学習の時間は、学習指導要領解説によると、探究的な見方・考え方、すなわち「実社会・実生活の課題を探求し、自己の生き方を問い続ける」という総合的な学習の

時間の特徴に応じた見方・考え方を働かせ、「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考える資質・能力を育てる」ことを目的とする⁹⁾。ESDで扱う現代社会の諸課題に向き合う際に、各教科での学びを総合的に活用して解決を試みたり、自己の生き方を考えたりしていくことは、アイデンティティの構築を目指すESDにおいては、重要な意味をもつと言える。「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(2006)にも「特に総合的な学習の時間では、各教科等で学んだことをいかして、自ら調べたり、考えをまとめ発表したりするなど、ESDに関する学習を一層深めることが可能¹⁰⁾」とあるように、今後も、総合的な学習の時間を活用したESD実践が多く生まれることが期待される。

一方で、学習指導要領には、価値観や行動の変革やアイデンティティの構築について具体的な記述が乏しいことが課題である。先に述べたように、学習指導要領では自己の生き方を考える上で、見方・考え方を働かせた探究的な学習が重要であると記されている。見方・考え方は「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考しているのか」という視点や考え方である¹¹⁾。これらは学習や人生において自在に働かせることができるようにすることが求められると記されている。さらに、各教科の見方・考え方を総合的に働かせる総合的な見方・考え方は、広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えることであり、また、課題の探究を通して自己の生き方を問い続けるために必要なものとされる。つまり、自己の生き方を考える上で必要な見方・考え方を育むとは、その子どものアイデンティティを構築することと考えることができるだろう。

しかし、見方・考え方は学習指導要領の解説においては、探究のプロセス、つまり①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現の4つのプロセスを発展的に繰り返すことで育まれるというのみで、どのように子どもの見方・考え方に変化を与え育まれていくのかというアイデンティティ構築の過程が具体的に示されていない。そこで、どのような学習環境が必要で、なぜそれが子どものアイデンティティ構築に資するのかを明確にする必要があると考える。

2. 2. SDGsを活用したESD

「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」¹²⁾は、人間、地球及び繁栄のための行動計画である。そこで示されたSDGsは様々な地球的課題について、包括的に、また様々なステークホルダーによって対応されることを求めている。SDGsによって教育関係者や学習者の関心が地球的課題に向けられることはESDの推進を後押しするものであろうし、ESDの実践者がSDGsに掲載された目標について十分な理解をしておくことは自身の実践の位置づけを明確にする上で必要であらう。

一方で、SDGsが広く認知されることで、「何を学ぶか」

に焦点が当てられた ESD 実践が増えていくことが懸念される。日本ユネスコ国内委員会は、ESD 実践者に向けて、SDGs が掲げる 17 の目標（課題）を授業実践に取り入れることで ESD の推進を充実させることを求めている¹³。実際に SDGs を校内のカリキュラムと照らし合わせて整理した事例や SDGs をどのように学ぶかを研究した事例も報告されている¹⁴。こうした実践例は子どもたちの興味や関心を高め、持続可能な社会について理解をもたらす上で非常に効果的であると考える。しかし、SDGs は国際社会が達成すべき目標であり、ESD における学習者の目標と完全に一致するものではない。佐藤(2010)は、ESD は『持続可能な開発についての教育』を行うものではなく、つねに持続可能性について共に考え、学び続けながら行動と態度につなげていくという、生涯学習にもとづく行動の推進と態度の変容の重要性を提示しているもの¹⁵と述べる。現在社会の諸課題は、今の小・中・高校生が成人した後も課題であるという保障はないし、現在は明らかになっていない、新たな課題が浮き彫りになって、重視されることも考えられる。今後の社会が、先行き不透明であることを踏まえれば、学習者に 17 の目標を理解させることに終始するのではなく、現在学ぼうとする知識が相対的知識、文脈的知識であると捉えて、学習の在り方と教材を見直していく必要がある。

3. アイデンティティの構築を目指す学習

前章では、多くの学校教育での ESD 実践者に影響を与える学習指導要領と教材としての SDGs の価値を検証し、アイデンティティの獲得過程と、そのための教材を検証する必要があるとした。

これまでアイデンティティは、特に心理学においては個々人の心理過程の内部の問題として研究されてきたが、亀井(2012)は、本来この概念には、自分以外の何かとの葛藤状態、つまり他者や外界との交渉過程が含まれており、個々人の内的過程だけではなく、外部との交渉過程に焦点づけることが必要であるという¹⁶。その過程を通じて、時間的・空間的・人間関係的に一貫性のある自己を獲得するのである。同様に、高橋(2002)は、子どもが自己を形成するためには「他者との多様な出会いの中で古い自己を解体させ、新しい自己を再生させていく（＝織り上げていく）¹⁷」ことが必要であると述べている。

そこで本章では、このようなアイデンティティの構築、つまり他者との関わりの中で生まれる自己の再構成が、どのようになされていくことなのかを考察し、さらにアイデンティティの構築を促す学習論の在り方をレイヴとウェンガーによる状況的学習論をもとに考察していく。

3. 1. アイデンティティの構築過程

一貫性のある自己形成、アイデンティティを構築することは「いかに生きていくか」ということでもある。

認知心理学者の佐伯胖は、この問題について「よさ」を学ぶことを例に挙げ、子どもの自己形成過程を考察している。佐伯(1975)によれば、日本人の善悪の判断は先例を意識していることが多く、その思考を支えているのは、エピソードの集合であるという。「なぜそういう行動をとるのか」を考える以前に、「以前彼がこの行動をとったとき、こういう目にあったからしてはいけない」というような作業的な判断をするのである。これでは自己形成ができていないと言えない。エピソード的な判断をするのではない、一貫性のある自己はどのように形成されるのだろうか。佐伯(1975)は、本来子どもは、生まれながらに「一貫性を志向し、さらにそれを他へも要求する」と述べ、わかり合いたいという動機が対話を生むと述べる¹⁸。子どもは対話によって、他の人の一貫性を自分の一貫性の中に取り入れながら、自己を形成していくのである。

「わかり合いたい」という動機に支えられた学習者の視点が他者へと広がり、自分を見直す機会を得て、アイデンティティを再構成していくということは、「よりわかちあえるもの」つまりより良い（と考えられる）ものへと更新していくことが必要である。もちろん、ここで述べているのは、絶対的に良いアイデンティティがあるわけでも、自己を含む集団が同じアイデンティティをもつようになる、という話でもない。絶対的に正しいアイデンティティなどは他者が規定できるものではない。あくまで、他者との出会いを通して個人がそれぞれに自覚的に明確にするものである。

さて、アイデンティティの構築は子どもの本来的な欲求に支えられており、教師はそれを邪魔しないようにさえずればそれでよいのか、というところではない。佐伯(1975)は、「対話で、相互に相手の視点を自らの心の中でとらえ、そこに内在するコンフリクトを超える新しい秩序、調和、へ向かって一貫性を高めていこうとする¹⁹」という。自分の一貫性がくずされたり、修正を迫られたりする可能性があるからこそ、一層わかちあおうとするのである。しかし、佐伯の論の中では、このわかちあいを促進する手立てや、わかちあうための他者との「コンフリクト」をどのように学習に位置づけていくべきなのかは述べられていない。次項では、この問題について文化人類学者のレイヴとウェンガーの状況的学習論を援用して考察していく。

3. 2. 状況的学習論

従来の学習が、「個人が何かを獲得すること」を目的としてきたのに対し、レイヴとウェンガー(1993)は、学習を実践共同体への参加の度合いの増加とみなし、アイデンティティの獲得を学習の目的とした²⁰。これは前述した ESD の目的とも合致する。レイヴとウェンガーは、後述する構成主義的学習観に立ち、知識を習得したり活用したりする際には特定の状況が必要だと考え、またその知識を使って他人と交渉する際には実践共同体という特定の文脈が立ちあがらなければならないとする。このような、学

習を実践共同体への参加のプロセスととらえる学習は、状況的学習論と呼ばれる。

状況的学習論において、学習者は、実践共同体への参加を通して、熟練者（例えば教師やゲストティーチャー）や他の参加者（例えば他の学習者）がどのようにふるまうのか、どのように協力し衝突するのか、どんなことを喜び、嫌い、大切にすかという熟練のアイデンティティについての理解も含めて学びながら、自身がどのようなことを学ぶかについて考えを発展させていき、次第に周辺の参加者から熟練者へと成長していく²¹。先に述べた佐伯(1975)の言葉にあるように、同じ目的をもつ共同体に参加することで、「わかちあいたい」という動機は高まっていくのである。実際、共同体の中で学ぶ新参者の当初の動機づけは、古参者によるお手本によると述べられている。学習者にとっての目的は「何を学ぶのか」ではなく、古参者のお手本を見ることで「ああいう人たちになること」すなわち共同体の中での「熟練のアイデンティティ」を身に付けていくことが具現化した到達点になる²²。このようにして、共同体の中で他者の姿を通して人格は変化・成長していくのである。

わかちあうことを促進するための教師の手立てとして、筆者は構成主義的学習観、アクセスの問題、コンフリクトの設定という三点に着目した。

まず一つ目の構成主義的学習観は、従来の客観主義的学習観にもとづく教育のように教授に重点を置くのではなく、学習に重点を置く考え方である²³。客観主義的教育理論は、久保田(2000)によれば、知識を状況から分離し、その構造を解明・法則化することで、どのような学習者も高い教育効果を得られるとする考え方である。学習者は授業者から一方的に知識を与えられる存在であり、いくつかの部分に分けられた教育プログラムを順番にこなしていくことで知識を習得することができるとする考え方である。一方、構成主義的学習観は、知識は状況に依存しており、文脈から離れた知識を習得することはあまり意味をもたなくなるとする。学習は教授によって行われるのではなく、学習者間の相互作用を通じて、学習者自身が知識を構築していくという考え方である。

客観主義的教育観においては、「価値観、意欲、思い入れ、好き嫌いといった主観的な領域を考慮しない傾向にある²⁴」とするため、アイデンティティの構築を目指した教育とは言えない。しかし、学習は状況に埋め込まれていると考えるレイヴとウェンガーや構成主義的学習観に立つ教育者にとっては「知識は人間の個人的な体験、属する文化等と切り離すことができないため、各人それぞれ、世界を違った形で理解する²⁵」と考える。この学習観に基づくことで、この後に述べるように、状況的学習論はアクセスやコンフリクトを重視するのである。

二つ目のアクセスの問題とは、他者と関わり、アイデンティティを構築していくには、学習者自身が、実践そのもののや、資料などの情報や他の学習者、授業者との自由な関

わりや対話が可能であるかということである。レイヴとウェンガーが示した肉屋の徒弟の例では、新参者の徒弟が物理的に隔離された部屋の中で作業を行うことにより、成長が妨げられる様子が報告されている。

他者へのアクセスは、親方や大人から知識や技能を受け取るためではなく、ましてや価値観を一方的に教授されるためではない。教授によって習得するのではなく、あくまで学習者が参加しながら学ぶのである。これは従来の一方的な教授学的構造を否定し、新参者であれ参加する者の貢献に価値を見出すことでもある。参加の度合いが高まり他者と深く関わり合うことによってアイデンティティは更新されていく。心理学者の榎本(2002)は、やり取りを繰り返すという行為は「相手の視点に立って自己の体験を見つめ直すこと、つまりこれまでとは違った視点で自己の体験を見直し、語り直すことを意味する。そこに自己についての新たな発見があるのだ。」²⁶と述べる。新参者は共同体の中における自分の考え方やアイデンティティを構築していくのである。さらに、榎本は「語り合いの場で相互承認が得られた自己物語は、社会的な根をもつ安定したものとなっていく。」²⁷と述べる。共同体への貢献度は増し、共同体の他の参加者から認められること、他者からの承認が、アイデンティティの形成には不可欠である。この承認がさらなる参加の動機づけとなっていく。

三つ目のコンフリクトの設定とは、他者との対話によって価値観や考え方の相違点、つまりアイデンティティの違いが明確になることである。これは学習者間のものだけを指すのではない。教師と学習者間でも起こり得るものであり、構成主義的学習観においてはコンフリクトの結果、変容を迫られるのが教師の側であることも許容する。レイヴとウェンガーは「熟練というものが親方の中にあるわけではなく、親方がその一部になっている実践共同体の組織の中にある。(中略)教育者としての親方の脱中心化した見方というのは、分析の焦点を、教える行為 (teaching) から離れさせて、共同体の学習の資源の複雑な構造化に向けさせること²⁸」と述べている。つまり、コンフリクトを許容した結果、子どもたちが気づいたことによって、教師が想定していた授業内容の変更を迫られることもあり得るのである。教師は知識を授けるもの、学習者は教師がもつ知識を伝達されるものとして共同体にいるのではなく、教師もまた子どもたちに学び、子どもたちも教師だけでなく他の子どもや教材や地域の人々に学ぶという事である。共同体そのものを再構成したりすること、教師も子ども同様に変容を遂げる存在であることを許容する必要がある。

このように、状況的学習論を整理していくと、アイデンティティは固定的なものではなく共同体への参加の度合いや他者との関わりによって、また学習者が位置する状況によって、変化し続けるものととらえることができる。またアイデンティティを構築する学習の在り方を考えると、求められる教師の役割が明確になってくる。それは、知識を教授するのではなく、まず参加者が、ESDに関わる様々

な「ひと・もの・こと」へのアクセス可能な学習環境をデザインすることであると考えられる。このアクセスは学級に限定されるものではない。様々な人材、地域で見られる様々な事物や出来事を含めてである。他者との関わり合いの中で互いの価値を承認し合う関係を創り上げることであり、「大人自身の『成熟』のモデルをも相対化して、鍛え直していくという真の相互的な関係²⁹⁾」をつくることである。

ただし、レイヴとウェンガーは、実際にどのような学習プロセスが求められるかという点についてはふれていない。この状況的学習論をベースとした実践例を、後に検討していく。

4. アイデンティティの構築を目指す教材

前述した通り、SDGs そのものが学習の目的となったり、SDGs を学ぶことに終始したりすることには、疑問が残る。持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティ構築はどのような教材をどのように活用することで可能となるだろうか。

山西(2008)は ESD において地域に要点を当てる価値について、「文化とは、単に認識レベルでの対象ではなく、まさに情動・身体性を含む総合的なものである³⁰⁾」と述べる。このことは価値観と行動の変革を目指し、アイデンティティの構築を目指す ESD にとって、効果的な教材となり得る可能性を感じさせる。

地域とは子どもたちが実際に見聞きすることや人と関わることが可能なエリアである。前章で述べたように ESD の学習を参加として捉えるならば、他者との「わかちあい」を目指すのであれば、学習者にとって身近な地域を基盤にした学習には大きな価値があるだろう。そこで学ぶことは、知識や技能にとどまらず、地域住民としての生き方にまで及ぶことが期待される。この仮説に基づいて、アイデンティティの構築を目指した ESD においてどのような教材を用いることが求められるのかを考察する。

奈良市の世界遺産学習を牽引してきた中澤・田淵(2007)は地域の歴史文化遺産を教材化する価値を以下のように分析している。「ものごとを自分の問題として意識する当事者意識の育成は、地域を離れては成立しない。(中略)ローカルに関わる学習が、グローバルな学習課題に繋がり、グローバルな学習課題をローカルの現実と結び付けて学ぶとき、学習はリアリティを持ち、より豊かなものになる³¹⁾。SDGs そのものを学ぶだけでは、子どもたちの現実との結びつきは生まれず、当事者意識も育たない。そのような学習でアイデンティティを構築することは不可能である。それでは、どのようにそのリアリティを持たせればよいだろうか。地域に教材を求めるだけでリアリティが生まれるかというところではない。地域というのは、子どもたちがうまれたときからすぐそばにあるのであり、子どもが問題を見出しにくい、ありふれたものだからである。

この点について、環境教育を研究する大森(2010)は「教師は子どもと地域の応答関係を構築する何らかの生活現実とのコーディネーターから授業を始めます。子どもの生活を切り口とし、子ども自らが探究の視点を生み出し、地域の過去と現在を比較することで地域は不変ではなく変化してきたことを認識し、これからの地域の未来を想像し創造しようとする子どもたちが出現してきます。³²⁾」と述べる。

地域で学ぶからこそ、地域の良さを守ろうとする人々に出会い、歴史文化遺産の価値に改めて気づき納得したり、彼らの姿に感動したり憧れたりすることによって「地域の一員」という自覚、地域住民としてのアイデンティティを獲得すると考えられる。現代社会の諸課題について理解するということを、事実を知るということに留めては、「なぜそうなったのか」という背景や過去の人々の営みにふれることは出来ず、そこに当事者意識は生まれまいであろう。これから社会の在り方を考えていくためには、具体的に、どんな先人がそのために努力を重ね、自分たちには何ができるかを考えていかなければ現実味を帯びることはないはずである。最終的に気づかせたい問題が遠い世界のことであったとしても、子どもたちの問題意識は一足飛びに世界へと向かうわけではない。地域の出来事が世界とつながり、地域の問題が世界の問題とつながることによって、初めて切実な問題として認識し、学ぶことができるといえよう。

5. 実践事例より

これまでに、持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティを構築する上で、状況的学習論を援用し、歴史文化遺産を教材化することの価値を見出してきた。これらの論を、具体的な実践をもとに考察していきたい。ここで示すのは、筆者が奈良市内の小学校5年生(28名)を対象にして行った、総合的な学習の時間「たったひとつ残った正倉³³⁾」の実践(平成27年度実施)である。

ここでは、まず正倉院という歴史文化遺産を扱う価値と、状況的学習論に基づいたアイデンティティ構築のために教師が講じた手立てについて述べる。その次に、実践で見られた子どもたちの実際の姿を、ふりかえり等を通して考察していくこととする。

5. 1. 学習環境のデザイン

世界遺産である「古都奈良の文化財」の特徴の一つに、放置されたまま残ったのではなく、人の意志と手により受け継がれてきたという点が挙げられる。例えば正倉院の宝物も地中から発掘されたものではなく、倉庫に保存されていたおかげでその輝きが保たれた。しかし人の手にゆだねられているからこそ、落雷や盗難といった危険に常にさらされてきたことも確かであり、千年以上もの間、大切に守られてきたのが今残る宝物である。文化財や宝物だけでな

く、「大切に次代に受け継ぐ」という意志もまた、人から人へと受け継がれてきたと言える。しかし、奈良市に住む子どもたちにとって、世界遺産はそれほど特別なものではない。そのため正倉院に保存された宝物が毎年公開されることは知っていても、そこにどれほどの人の、どれほどの苦労があったのかという点への関心は高いとは言えない。この学習を通して、奈良の歴史遺産を受け継いできた先人たちの思いに迫り、これからの歴史文化遺産を受け継ぐ者としてアイデンティティ構築を目指して単元を構成した。

前述の通り、アイデンティティ形成を目指す学習においては構成主義的学習観、アクセス、コンフリクトを重視することが重要である。この点に留意して作成した当初の学習計画は表1に示した通りである。

まず、学習活動1～8を通して、全体的な単元の構成として(A全体での学習⇒B個人での学習⇒C全体での学習)という大きな学習の流れを構成した。

表 1 学習前の実践計画

主な学習活動 (11 時間)
①世界遺産登録決定に盛り上がる自治体の様子を知り、世界遺産がまちづくり、遺産保護の視点から着目されていることを知る。(A 全体)
②パンフレットなどを活用し、奈良の世界遺産を観光客の視点で調べる。(B 個人)
③古都奈良の文化財について、現地見学 ³⁴ を行い、ボランティアガイドの説明を聞く。(B 個人)
④学んだことを出し合い、新たな疑問を見つける。(B 個人)
学習問題：正倉院宝物は、なぜきれいなままで残ることができたのだろう
⑤輝きを保つ正倉院の宝物を知り、それぞれが調べる課題をもって調べ活動を行う。(B 個人)
⑥正倉院事務所の方に話を聞き、現在まで大切に保存されてきたことを知る。(B 個人)
⑦学習問題について話し合う。(C 全体)
⑧学んだことを、他学年の児童に発信する。(C 全体)

【A 全体での学習】これは、前述の通り学習の動機づけが熟練者(教師等)の手本にあるとした点に依拠して、手本の提示と、学習における問題を提示することが狙いであり、この共同体(学習集団)を位置づけるものである。

本実践では、世界遺産登録決定に喜ぶ他地域の写真を見せることで、世界遺産に興味をもたせ、「何がすごいのか」と自分の地域の歴史文化遺産に探究の目を向かわせる。さらに、その地域の住民の話を通して、世界遺産登録をきっかけとしたまちづくりや遺産保護に期待していることに気付かせていった。

このように、最初に全体での学習を取り入れることによって、学級集団としての共同体のテーマ(問題)を明確にし、実際に生きる人の姿や現実起こっている出来事から学ぶという方法を、子どもたちに手本として提示することで、次の学習へとつなげようとした。

【B 個人の学習】構成主義では、学習者がもつ「こだわり」「興味」を大切にするため、学習者が学んでいく道筋は多様である。それぞれの多様な視点でものごとをとらえ、それを他の学習者との相互的作用の中で学び合うことで、これまでよくわからなかった事らについて理解が進むだけでなく、アイデンティティ構築に不可欠な他者の視点を学習に取り入れることが可能になる。これは教師が必要な知識を用意し、一定の方向にそって学ばせる学習だけでは生み出せない学習である。もちろん、この時点では、誤った情報に依拠していたり、一貫したアイデンティティには達していなかったりすることも多い。それらをより高次のものへと高めていくために C の全体学習があるのである。

本実践では、奈良の世界遺産をより詳しく知るために、書籍や観光パンフレット、ホームページなどを活用する子どもが多く見られた。中には家庭で保護者に尋ねてくる子どももいた。その後実際に世界遺産見学を行い、春日大社、東大寺、奈良公園、正倉院などを見学し、ボランティアガイドに案内していただく機会を得た。

【C 全体での学習】

それぞれが調べたことを持ちよることで、問題を解決したり、新たな問題を発見したりする学習である。この段階の意図は、学習者それぞれの価値を認めるという事であり、先の佐伯(2000)のいう「わかちあい」である。構成主義的学習観や状況的学習論においては、教師がもつ答えも一つの考え方であり、子どもたちのそれと同様に相対的なものである。その点で手本提示を目的とした A 全体での学習とは意味合いが違う。それぞれが学んだことを出し合い、教師も含めた他者との応答が共同体内で繰り返されることで、時に否定されたり、認められたりしながらアイデンティティが構築され、同時に参加意識が高まっていくはずである。

この全体での学習の結果、学習者の調べたことや見方・考え方が共同体の中で認められるということは、学習の結果が共同体の財産になるということでもあり、その共同体の中心に学習者が(一時的とはいえ)据えられるということである。その結果、授業者が設定した計画以上の学習計画が再構成され、さらに深い学習が生まれることもあり得る。実践共同体(つまり学習集団)もまた「進化し、絶えず更新される関係の集合³⁵」だからである。(学習計画の再構成については次項で詳しく述べる。)

本実践では、正倉院に伝わるペルシア伝来のガラス「白瑠璃碗」と、それと同形のテヘランで発見された「円形切子碗」を調べた子どもから「なぜ同じコップなのに、こんなにきれいさが違うの」という疑問が生まれ、新しい問題が生まれることとなった。

以上のように、状況的学習論に基づく ESD 実践においては、全体での学習と個人での学習を効果的に組み込みながら、共同体(学習集団)内の対話を促進していくことが効果的であると考えられる。

5. 2. コンフリクトを契機にした知識の獲得

状況的学習論はアイデンティティの構築に資すると述べてきたが、知識の獲得には至らないというわけではない。むしろ、自由なアクセスとコンフリクトの設定によって、学習者は主体的に知識を構造化していくことができる。

自由なアクセスを可能にするために、本実践では様々な他者と出会う場面を設定した。奈良国立博物館のボランティアガイドや正倉院事務所職員、発信先である校内の他学年児童といった人材、パンフレットや新聞記事、図書資料など様々な学習ソースである。参加度合いが高まるにつれ、自分で図書館に通う者や正倉院展を見たことがある保護者に質問しに行く子どもも現れるようになった。自由なアクセスは、多様な視点を子どもに持たすことを可能にし、それによってコンフリクトを生み出した。実践例に即して、コンフリクトが対話を生み、知識の獲得のきっかけとなった事例を見ていきたい。

正倉院宝物が美しさを保ったまま残ることができた理由について、校倉造りによる調質機能に関わる意見が、それまでに多くの子どもから出されている。保護者からの聞き取りやインターネットで調べた児童に多く見られた意見である。しかし、現在の研究では、校倉造りにはそれほどの調質効果はなく、むしろ宝物が納められていた唐櫃の効果であることが分かっている。この問題について、調べ直しと対話を繰り返しながら結論を導くことができた。共同体内でのコンフリクトが生まれ、自由なアクセスによって理解を深めた一例であると考えられる。教授されることでつかんだ知識よりも、個々の見方を出し合いコンフリクトを乗り越えて知識を獲得することで、より明確に具体的に理解することができる。例えば学習活動7の後に書いた振り返り(図1)には、防虫効果のある唐櫃の材質などに目を向けた先人の知恵と工夫についての理解が及んでいると考えられる言葉が多い。

図1 学習活動7の振り返り

やっぱり宝物を守ろうとした人の力できれいに残ったんだと思う。だって守ろうとした人がいなかったら点検されていなくて、中がどうなっているのかわからなかったし、盗まれているのに気づけなかったかもしれないから。宝物を守ってきた人の力だと思う。

ただし、この時の「正倉院宝物がきれいなままで残ることができたのは唐櫃のおかげである」という結論は、例えば地域の教材を活用した学習でなくとも丁寧に資料を読み解くことで獲得ができるものである。そこで得た結論は、学習者にとって知識や理解の獲得に留まり、アイデンティティの構築に資するようなものではないと考える。なぜなら、自分のこれからの行動や価値観に影響を与えることが少ないと考えられるからである。本実践のテーマであるESDで育むべき、現代社会の諸問題や持続可能な社会の形成者としてのアイデンティティ構築に至るためには、地域の歴史文化遺産を扱い、自己を形成するような問題と、

対話を促すコンフリクトが必要である。地域の歴史文化遺産の普遍的価値に気付かせ、自己を形成するような問題を設定することが必要だと考える。

5. 3. アイデンティティの構築を促すコンフリクト

授業者が設定した以上の学習が構築されるという事は、子どもの学習が教師の想定を超えていったということであり、コンフリクトの表れといえる。本実践においても、他者へのアクセスによって、学習者である子どもたちの考え方が大きく揺さぶられ、単元の計画は変更していった。

学習活動の8において、他学年にアクセスをして、自分たちの学びを発信する機会を設け、正倉院宝物について調べた事に加え、宝物のすばらしさや図1の振り返りにあるような先人の思いについて、紹介する機会があった。そのときに中学年の児童から「なぜそれほど素晴らしい宝物を長い間隠していたのか³⁶」という疑問が投げ返され、それに対して「大切に守るために、内緒にしていたんじゃないか」という曖昧な答えしか返せない、というやり取りがあった。このことは、盗難の危険性を考えれば大切な宝物を正倉院展で公開していることは理屈に合わない³⁷、という新たな問題を生み出した。他学年児童の質問が上級生としての威信を揺るがしたことでコンフリクトが生じたと言える。これが「大切な宝物をいかに守ることができるか」という正倉院宝物の継承についてのそれぞれの見方・考え方を再構成する機会となったと言える。このことから、表2に示すような形へと学習計画は追加・変更することとなった。

表2 実践計画への追加項目

新たに加えられた学習活動(4時間) ⑨宗像市の世界遺産が公開することを懸念している事実や、正倉院展が世界で最も一日当たりの来場者数が多いことを知り、問題を明確にする。(全体) ⑩問題について、調べ直しを行う。(個人) ⑪調べたことについて話し合う。(全体) ⑫宝物を多くの人にPRしよう。(全体)

子どもたちはこれまでの学びを踏まえ、正倉院展の様子などを調べ直し、「隠して守る」のではなく、「知ってもらおうことで守る」という方法が重要であるという考えに至った。自分たちが住む地域の物事について「これからどうすべきか」を考えることは必然的に、自分たちの町の歴史文化遺産についてのアイデンティティに関わる問いかけを自己に行うことであり、ESDで目指す持続可能な社会の在り方を考えることにつながる。図2には、こうした考えに基づいた子どもたちのそれぞれの結論が書かれている。A児は観光客の視点、B児は世界遺産条約の視点、C児はボランティアガイドの視点というように、一層多様な他者の視点が取り入れられていることがわかる。

特にC児に代表される数人の子どもがこの結論に至っ

た背景には、もう一つ大きな他者との出会いがあったことを紹介しておきたい。これもまた、本実践において重要な子どもとガイドとの間のコンフリクトである。世界遺産見学を行ったときに、ある子どもは、疲れた体を休めようと

図 2 学習活動9の振り返り

(A児) (中略) 楽しむことで「大切にする」という考えが芽生えると思います。「昔から大切にされてきたものだから大切に守れ！」といわれて守るよりも自分から守ろうって思ってる方がこれから長く良い状態で残すことが出来ると思いました。

(B児) (中略) もとは世界から来たものだし、世界遺産って世界のものだから、日本の正倉院がずっと倉庫に入れてくんじゃなくて、つまりみんなのものだからみんなに見てもらわないといけないんじゃないかなと思った。

(C児) (中略) 正倉院展を開く理由は、たくさんの人の宝物のすごさ、貴重さを知ってもらって、来てくれた人にも守ってほしいという思いがあるからかなあと思いました。(中略) もし人が管理していなかったらまだ土に埋まっているかもしれません。

何気なく近くにあった石に腰を掛けた。それを見たガイドが厳しい表情で、すぐに立ち上がるよう注意した。後にそのガイドは「この辺りは昔から大切な遺産があった場所であり、何の変哲のない石も当時の人の強い思いが込められた祈りの石であったり、碑であったり、仏像や墓石であるかもしれない。それを思うとぞんざいに扱われることに耐えられない」と話されていた。そして東大寺の脇に打ち捨てられるかのように置かれていた石を取り上げ「ただの石に見えるかもしれないが、これもかつての東大寺の瓦だ」と見せてくれた。その石に確かに瓦であったことを示す線状の模様が入っていた。その時は、子どもも叱られた理由に納得はいかなかっただろう。しかし、調べ直しを行い、打ち捨てられた瓦の話思い出さず中で、ガイドのアイデンティティと自分のそれを摺り合わせていった結果、「どんなに貴重な遺産であっても、忘れ去られることでその価値は失われる。だからこそ、伝えていかなければならないのだ」という新たな遺産への見方、アイデンティティが構築されたと言える。彼のこうしたアイデンティティの再構成は、更に対話を通して他の子どもへと伝わり、C児のような振り返りを書く子どもが出てきた。学習者や共同体参加者の感情や思いを学習に取り入れることは、客観主義ではありえない。しかし、構成主義や状況的学習論においては、人々の生きた思いを取り入れることで、アイデンティティの構築が可能になると言える。

6. まとめ

以上、実践例から、これからのESD実践において重要だと考える点を三点にまとめて考察する。

一点目は、学習はスキルや知識の獲得ではなく、アイデンティティの形成であるということである。「価値観と行動の変革を目指すESDにおいて、重視すべきは「何を学ぶか」ではない。どのような問題があるのかを深く知り、どのような人がどのように社会に働きかけているのかを知ることでスキルを学んでいくことができるだろう。その上で、自分がどうありたいのかを学習者自身が考えていくことで、アイデンティティの構築が可能になってくる。授業者は、こうした揺さぶりを学習展開の中に組み込んでいく必要がある。

二点目に、アイデンティティの形成には、他者との対話が重要であるということである。多様な他者とのアクセスを可能にし、コンフリクトによって、他者と出会わせ、自己の考えを揺さぶり、それを乗り越えることで持続可能な社会の形成者としてのアイデンティティを構築していくことが可能になることを示した。

三点目に、歴史文化遺産を通したESDの重要性である。その地域に生きる者としてのアイデンティティの形成を促すならば地域のものを使わなければ、抽象的な話し合いで終わる可能性がある。そこに関わる人の思いにふれ、地域の教材に内在する問題に気付いていくことで、具体性のある、状況に埋め込まれた学習が可能になる。当事者意識を保持しているからこそ、コンフリクトは生まれるのであり、アイデンティティの構築が可能になるはずである。

注

- 1) 「国連持続可能な開発のための10年」関係省庁連絡会議,(2006),「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」,p.3-4
- 2) 佐藤真久(2010),『ESDにおける「知の構築」のあり方—「持続可能性」・「開発」・「教育」を橋渡しする開発コミュニケーションに焦点を置いて』,生方秀紀・神田房行・大森享(編著),「ESD(持続可能な開発のための教育)をつくる—一地域で開く未来への教育—」,ミネルヴァ書房,p.31
- 3) 多様な研究機関による「ESDで育みたい価値観」を整理したものとしては、中澤静男・田淵五十生(2014),「ESDで育みたい価値観と能力」奈良教育大学 教育実践開発研究センター研究紀要,第23号,pp.65-73に詳しい。
- 4) 亀井美弥子(2012),『アイデンティティ—「私」であることの実践』,茂呂雄二・青山征彦・伊藤崇・有元典文・香川秀太(編)「状況と活動の心理学」,新曜社,p.72
- 5) 本稿で「学習指導要領」という場合、特に断りのない限り平成29年度版を指す。
- 6) 公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター(ACCU)(2014),2014年ユネスコスクール世界大会記念ユネスコスクールESD優良実践事例集

- 7) 文部科学省(2008),小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編,p.31
- 8) 川田力(2012)『ESDと学校教育』,西井麻実・藤倉まなみ・大江ひろ子・西井寿里(編著),「持続可能な開発のための教育(ESD)の理論と実践」,ミネルヴァ書房,p.82
- 9) 文部科学省(2017),小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編
- 10) 「国連持続可能な開発のための10年」関係省庁連絡会議,(2006)、前掲書,p.10
- 11) 文部科学省(2017),前掲書,p.4
- 12) http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/(2017年11月24日)
- 13) 日本ユネスコ国内委員会教育小委員会(2017)「今日よりいいアースへの学び 持続可能な開発のための教育(ESD)の更なる推進に向けて～学校等でESDを実践されている皆様へ～」,p.3
- 14) SDGsを校内のカリキュラムへ取り入れた例としては、ESDカレンダーによるESD推進をすすめる東京都江東区立八名川小学校 (<http://yanagawasho.koto.ed.jp/>(2017年11月23日))、SDGsの17の目標を子どもに分かりやすく学ばせる事例としてはカードゲームを通じた学習を先駆的に全国へ発信している神奈川県横浜市永田台小学校 (<http://www.edu.city.yokohama.jp/sch/es/nagatada/>(2017年11月23日))等が挙げられる。
- 15) 佐藤真久(2010),前掲書,p.33
- 16) 亀井美弥子(2012),前掲書,p.73
- 17) 高橋勝(2002),「文化変容のなかの子ども一経験・他者・関係性一」,東信堂,p.40-41
- 18) 佐伯胖(1975)「学びの構造」,東洋館出版社,p.83
- 19) 佐伯胖(1975),前掲書,p.89
- 20) ジーン・レイヴ・エティエンヌ・ウェンガー(福島真人訳)(1993)「状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加」,産業図書,p.98
- 21) ジーン・レイヴ・エティエンヌ・ウェンガー(1993),前掲書,p.76
- 22) ジーン・レイヴ・エティエンヌ・ウェンガー(1993),前掲書,p.67
- 23) 久保田賢一(2000),「構成主義パラダイムと学習環境デザイン」,関西大学出版部,p.14
- 24) 久保田賢一(2000),前掲書,p.26
- 25) 久保田賢一(2000),前掲書,p.27
- 26) 榎本博明(2002),「〈ほんとうの自分〉のつくり方」,講談社現代新書,p.126
- 27) 榎本博明(2002),「〈ほんとうの自分〉のつくり方」,講談社現代新書,p.130
- 28) レイヴ・ウェンガー(1993),前掲書,p.75
- 29) 高橋勝(2002),前掲書,p.73
- 30) 山西優二(2008)『ESDにとっての文化と地域』,日本ホリスティック教育協会・永田佳之・吉田敦彦(編),「持続可能な教育と文化—深化する環太平洋のESD」,せせらぎ出版,p.150,
- 31) 中澤静男・田淵五十生(2007),「ESDを視野に入れた世界遺産教育—ユネスコの提起する教育をどう受けとめるか」,教育実践総合センター研究紀要,第16号,pp.65
- 32) 大森享(2010),「学校環境教育における子供の人格形成と教師の力量形成—協同的活動主体形成と教師の指導—」,生方秀紀・神田房行・大森享(編著),「ESD(持続可能な開発のための教育)をつくる—地域でひらく未来への教育」,ミネルヴァ書房,p.71
- 33) 本単元名に「正倉」という言葉を用いたのは、本来「正倉院」とは倉庫群を表す言葉であり、一つ一つの倉庫は正倉と呼ばれていたこと、現存する一つを除いて全ての正倉が失われているからである。その他、正倉院の保全の歴史や宝物については、杉本一樹(2008)「正倉院 歴史と宝物」,中公新書:青山茂編著(1983)「正倉院の匠たち」,草思社;和田軍一(1996),「正倉院案内」,吉川弘文館:米田雄介(1998),「正倉院と日本文化」,吉川弘文館・米田雄介・木村法光(2001),「正倉院の謎を解く」,毎日新聞社などの他正倉院事務所HP (<http://shosoin.kunaicho.go.jp/>(2017年11月23日))を参考にした。
- 34) 本実践は奈良市が推進する世界遺産学習の一環として行ったものであり、現地見学にかかる交通費については奈良市が負担している。
- 35) レイヴ・ウェンガー,(1993),前掲書,p.25
- 36) 正倉院宝物が定期的に公開されたのは、戦後になってからである。
- 37) 正倉院は歴史上三度、盗難被害にあっている。いずれもその数年前、数十年前に宝物庫の扉が開かれ、時には宝物が公の目にふれ、大衆がその存在を認識していたという経緯があった。(杉本一樹(2008),「正倉院 歴史と宝物」,中公新書)