

「ひとに出会う」を通して学ぶESDの価値実現の教育実践の構想Ⅱ

－ ESDの価値観の根っこに迫る「総合的な学習の時間」の具体化に向けて －

吉田寛・市橋由彬

(奈良教育大学附属中学校)

河本大地

(奈良教育大学 社会科教育講座 (地理学))

竹村景生・有馬一彦・佐竹靖・長友紀子・若森達哉

(奈良教育大学附属中学校)

The plan of educational practice to realize the value of ESD learned through 'meeting the people' II :
Towards the realization of 'Period of Integrated Study' approaching ESD values

Hiroshi YOSHIDA, Yoshiaki ICHIHASHI

(Junior High School attached to Nara University of Education)

Daichi KOHMOTO

(Department of Geography, Nara University of Education)

Kageki TAKEMURA, Kazuhiko ARIMA, Yasushi SATAKE, Noriko NAGATOMO, Tatsuya WAKAMORI

(Junior High School attached to Nara University of Education)

要旨：奈良教育大学附属中学校ではESDの理念を軸にカリキュラム・マネジメントを行い、「総合的な学習の時間」を学びの系統性の中に位置づけて学校づくりを行っている。今年度は、「奈良めぐり」という行事を学校組織体制で推進した。奈良めぐりでは「ひとに出会う学び」をコンセプトに、生き方に迫っていくことで自分事化し、「内発的なESD」を促していく。

キーワード：総合的な学習の時間 Period of Integrated Study

ESD (持続可能な開発のための教育) Education for Sustainable Development

SDGs Sustainable Development Goals

カリキュラム・マネジメント Curriculum management

「ひとに出会う」 Meeting the people

ランドスケープ Landscape

1. はじめに

本研究は、「総合的な学習の時間」における教育実践を軸に、子どもたちのESD的価値観の育成を目的（ねらい）とし、「ひととの出会い」を通して変容する子どもたちや教師の姿を考察するものである。

本研究では「総合的な学習」が単に「学び方を学ぶ」という方法論で終始することなく、次世代を担う子どもたちにとって価値ある学びとは何か、その価値は何に根差し、具体的にどのようなプロセスを経て形成されるのかを、他者性を介した「ひとに出会う」を通じた学び（以下、「ひとに出会う学び」）として提起する。また、異質な価値観との出会いの経験を教育の文脈にのせていく経験は、「総合的な学習の時間」をESD的価値観の育成へと組み立てられる教員の資質の形成としても期待される。

本研究は昨年度の教育実践（沖縄修学旅行における「ひとに出会う学び」）に続いて、2年目の研究にあたる。今年度は、新たに中学1・2年生による縦割り2学年合同の「冬の奈良めぐり（地域フィールドワーク）」を構想・計画し、11月6日に実施した。そこで本報告では、この教育実践のことを中心に述べる。

なお、今年度は「もやもや感を大切にされた価値葛藤型のESDの深い学びとの出会い」だけでなく、「視点のずれに気づく過程」や「内発的なESD⁽¹⁾がどのようにして生まれていくのか」についても考察する。

2. カリキュラム・マネジメント

奈良教育大学附属中学校（以下、本校）では、教育目標の達成に必要な7つの学力（表1）を総合的な学習で育成すべき学力ととらえ、教科性を基盤とした教科外学習を再

構築していく中でこれまで総合的な学習を組み立ててきた。

表 1 教育目標の達成に必要な7つの学力

| | |
|-----------------|------------------|
| (1) 課題発見力・課題追究力 | 「自ら学び、創造する力」を育てる |
| (2) 発想力・企画力・構想力 | |
| (3) 情報活用力 | |
| (4) 発表力・表現力 | |
| (5) 自己評価力・自己統制力 | 「共に生きる力」を育てる |
| (6) 人間関係力 | |
| (7) コミュニケーション力 | |

具体的には、2006年度から「ESDの理念にもとづく学校づくり」を主題とした実践研究を学校体制で推進し、各教科にESDの価値観を染み込ませることを意識しながら「ESDカレンダー」を作成し、教科等横断的な視点で連携しながら総合的な学習の時間を補うこととした。

その後、学校現場を取り巻く教育環境の劇的な変化に対応する形で、「働き方改革」「業務の適正化」「行事の精選」ということも意識しながら、将来の目指すべき学校像を見据えて主体的にカリキュラムの見直しを行うべく、2016年度からは校内に将来構想委員会を組織し、委員と研究推進部が中心となってカリキュラム・マネジメントに取り組み始めた。

学校のアイデンティティである教育目標とESDの理念の整合性を図りつつ、前文及び総則に「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられた新学習指導要領のねらいとも合致するような「目指す学校像」を模索し、2年間かけて校内で議論を行ったうえで、これまでの教育実践の編み直しを試み、「学びの地図」(図1)という形で中学校生活3年間を見通した学びの成長をデザインした。



図 1 奈良教育大学附属中学校「学びの地図」

また、2018年度からは校内の研究組織を改編するとともに、2019年度からは、国公立・私立を問わず現職教員や教員志望の大学生にも公開する形式で4領域(「教科・総合」「道徳・人権」「学級経営」「ICT教育」)の研修講座を開催し、開かれた「学び合い」の拠点になることを

目指している。

総合的な学習の時間では、「学びの地図」を道標に、中学1年時の「学び方を学ぶ」を基盤として、2年時以降の「ひとに会う学び」の中での「もやもや感」を大事にした「問いを持ち帰り、なかまとの対話を通した探究する学び」を通して「見えなかったものが見える」「もやもや感にかたちを見る」ことを目指していくことにした。また、学習を通して言語化するプロセスで自らの学びを語り直していくことによって自己の変容を促し、学びの成長の集大成として、従来よりも長期的な視野に立って3年時の「卒業研究」の取り組みにつなげることにした。

3. 「2学年合同 奈良めぐり」実践の記録

3. 1. 組織としてESDに取り組む

本校では、学校が所在する奈良を対象とした地域フィールドワーク(以下、奈良めぐり)を春と冬の年間2回実施している。春の奈良めぐりでは、社会科教員が中心となって世界遺産をはじめとする寺社を中心に文化財学習を行っている。一方、冬の奈良めぐりについては、2017年度から内容を改変し、教師と生徒が協同しながら全員が関わる形で「ランドスケープ学習の視点⁽²⁾」を取り入れながら、新しい学習コースを生み出す取り組みを行っている。そして2019年度は、これまで学年別で実施してきた冬の奈良めぐりを、1・2年生の2学年合同での学習として取り組むこととした。

小学校現場では全校遠足など複数学年による縦割り行事をよく耳にするが、中学校現場では学年集団単位での取り組みが中心のため、事例が数少ないといえる。

日本ユネスコ国内委員会の『ESD(持続可能な開発のための教育)推進の手引』では、「組織としてESDを推進する」という点が示されており、「ESDを教員個人でのみ進めている場合があり、教員の異動によって優れた取組が途絶えてしまう場合があります。」といったESDが学校現場に浸透しづらい具体事例が紹介されている。

本校で取り組んでいるESDについても、一部の教員による教育実践とせず、教師だけでなく生徒も含めてESDに取り組む仕組み・体制を構築できれば、真の意味で「持続可能」な教育を生み出す可能性を秘めていると考え、それぞれが不安になりながらも、願いや思いを抱いて複数学年での合同奈良めぐりに取り組む(チャレンジする)こととした。

3. 2. 実践のねらいと計画

今回の奈良めぐりでは、1・2年全生徒を8コースに分け、1・2年の教師2名ずつが各コースを担当することにした。「生徒とともにコースをつくるからといって、一から生徒に考えさせる」ことは無理があるため、取り組みに入る前に教師側で、ある程度コースプランを立てておくこととした。また、今年度は4コースを新規開拓し、

残りの4コースは昨年度までに実施されていたコースを活用することとした。これは、来年度以降この行事を継続させていくためには、ある程度パッケージ化されたコースをつくっておく必要があるという結論に至ったためである。(表2)

表2 奈良めぐり 8つのコースの概要

| | |
|-----------------|----------------|
| ★は2019年度新規開拓コース | |
| [Aコース] | 古地図散策 |
| ★ [Bコース] | 観光とホスピタリティ |
| [Cコース] | 奈良公園ランドスケープ |
| ★ [Dコース] | ミツバチから生き方を考える |
| ★ [Eコース] | 共生 奈良シカ |
| [Fコース] | 春日山原始林 |
| ★ [Gコース] | 奈良のおいしいを守るために |
| [H (特別支援学級)] | 先輩の働く姿・身近な世界遺産 |

なお、各コースの担当教師には、ある程度の自由度を持ってコース案づくりを行ってもらうことにした。個々の教師が持つ人脈や得意分野をできる限り生かしてもらうためである。今年度はあくまで1・2年合同奈良めぐりの枠組みづくりに尽力できるように、制約は最低限にとどめた。また、2年生の教師が主担を務めながらも、1年生の教師とペアを組み、コースづくりと実行委員会の指導、事前学習を協同で行い、講師探しや専門的な知識を補い合うこと、コース案に広がりを持たせるためにサポートできる連携体制を敷くこととした。

なお、計画当初、各コース担当教師には、全体のねらいとともに、以下のことを念頭に置きコースづくりを行うよう確認した。(表3)

表3 教師間での共通理解 (大切にすること)

| |
|----------------------------|
| (1) SDGs・ESDを意識したコースづくりを行う |
| (2) 「ひととの出会い」を通じた学びとする |
| (3) 協同的な学びとする ～学びの集団づくり～ |

本校では従来、全教科においてESDに取り組んでいるが、SDGsについては総合学習で取り上げてはなかった。そのため、今年度新たに1・2年合同奈良めぐりを計画するにあたって、持続可能な社会づくりのゴールであるSDGsについて学ぶことを取り入れたいと考えた。奈良教育大学の中澤静男准教授を学校に招いて「持続可能な社会をつくるために、今、できること」と題したESD・SDGs入門の講演会を開き、その後、2年生にはSDGsの17の目標から、興味関心のあるテーマを選択させ、そこで興味関心の類似した生徒をグルーピングし、そのグループと教師が想定しているコース案とを照らし合わせ、マッチングさせてみた。このことによって生徒は教師とともにSDGsを意識し、コース案にそのことを反映させられるのではないかと考えた。しかし、実際にマッチングを試みたところ、この進め方では生徒が興味を示しているSDGsの17の目標テーマ

と、教師が計画していたテーマに差異が生じることとなり、マッチングさせることが厳しかった。結果的には、教師側が想定しているテーマ案を生徒に提示し、その中から希望を選択させてグルーピングすることとなった。このため、各教師にはコースづくりや事前学習の際には、教師の願いが先走りしないよう、生徒にSDGsを意識させる取り組みを取り入れるよう心掛けてもらうこととした。

また、今回の取り組みでは、上級生である2年生と下級生である1年生とで、事前学習や事後学習を一部は共同で実施しながらも、プログラムによっては意図的に学年別で実施することとした。(図2)

【1・2年合同 冬の奈良めぐりに向けて】

| | 教員 | 2年生 | 1年生 |
|----|--|---|---|
| 4月 | (春休み)【職員会議】 ・ 観割り冬の奈良めぐりの改定について合意形成 | (4月) 学年・学級開き 冬の奈良めぐり (現場方面) | (4月) 学年・学級開き 冬の奈良めぐり (平城宮跡) |
| 5月 | 【各学年教員】 ・ 学年会議 | (5月中旬) 臨海実習 (鳥羽・若志島方面) | 「学び方を学ぶ」 ・ 「なぜ、学ぶのか」 ・ マインドマップの書き方 |
| 6月 | 【総合担当教員】 ・ 大枠の案の作成 | (6/29) 1・2年合同 ESD・SDGs入門講座 (奈良教育大学 中澤准教授による講演) | ・ 「ようこそ先輩」 (卒業生から、附中の学びがどのようにつながっていくのかを聞く) |
| 7月 | (6/28) 【1・2年合同教員打合せ①】 ・ 各コース担当教員の割り振り ・ ねらいの確認 ・ 今後の流れの確認 | (6/24) ・ 動画「SDGsとは」「SDGsと社会」視聴 ・ 興味関心のあるテーマの選択 ※マッチングがうまくいかなかった 各コーステーマ案の提示 (7/6)・希望調査 ・ メンバーの確定 (7/8) コース別事前学習① 1h ・ テーマと目的を考える (7/10) コース別事前学習② 1h ・ プラン (内容) を考える (7/19) 生徒・教員合同 実行委員会① ・ 顔合わせ ・ コースごとに教員と生徒リーダーが打合せ | |

| | 教員 | 2年生 | 1年生 |
|-----|---|--|---|
| 夏休み | (夏休み期間中) コースごとに、生徒と教員で下見を実施 | | ・ 県立図書館探検ツアー (地域の社会教育施設の利用) |
| 9月 | 【各コース担当教員】 ・ 専門家や専門機関とのつながりづくり・相談 教育実習指導(4週間) 【総合担当教員】 ・ 奈良教育大学の学生へサポート依頼 | (9/13) 大学研究室訪問 (奈良教育大学) (9/30) 奈良めぐりコース案の確定 (9月下旬) 文化のついで(2年:学級展示 1年:学級合唱) ...9月中は、文化の集いに向けた事前準備に集中 | (9月) 「問いの立てかた」(校長先生) (9月) ・国際理解学習「世界が100人の村だったら」ワークショップ |
| 10月 | (10/9) 【1・2年合同教員打合せ②】 ・ ねらいの再確認 ・ 各コースの進捗状況の確認、情報交換 ・ 実施要項の作成 (10/20) 生徒・教員合同 実行委員会② ・ 1年生向けコース説明会に向けたリハサル | (10/3) コース別事前学習③ 2h ・ コースごとの学習 (問いを深めるなど) (10/10) コース別事前学習④ 2h ・ 1年生向け説明会の発表準備 | (9/18) 学年事前学習① 1h ・ 「ランドスケープ学習とは」(附中教員による概要説明) (10/25) 学年事前学習② 2h ・ 「ランドスケープ学習ワークショップ」(奈良県立大学井原誠ゼミによる出前授業) |
| 11月 | 各コース 生徒とともに 悩みもが毎日 | (10/21) 1・2年合同 2年生から1年生へのコース説明会 (10/21) コース別事前学習⑤ 1h (10/28) コース別 1・2年合同 事前学習⑥ 2h ・ コースごとの学習 (11/5) コース別 1・2年合同 前日連絡 (放課後) | (10/21) コースメンバー決め (11/6) 1・2年合同 冬の奈良めぐり (8コース) (11/7) コース別事後学習① 2h (11/14) コース別事後学習② 2h (11/21) コース別事後学習③ 2h (11/11) 学級別事後学習① 2h (11/18) 学級内発表会 |
| 12月 | (12/5) 学年発表会 ・ 卒業研究 テーマ決め ・ 沖縄修学旅行 事前学習へ | | (11/25) 学級別事後学習② 2h ・ 作文 ・ コースマップづくり → 学年文集に収録予定 |

図2 1・2年合同奈良めぐり 実施計画

これは、時間割を2学年で合わせる難しさという側面も理由としてあるが、何よりも2年生と1年生では「学びの地図」における学習の位置づけやねらいが異なるからである。2年生は1年生を牽引するリーダー層の育成や学習集団づくりのねらいを持ちつつ、自分自身の言葉で語ることにより、他者に伝える学びに重きを置いている。このため、現地への下見も行き、専門家と出会い、問いをブラッシュアップさせていくことに時間を割くことにした。一方、1年生は「学び方を学ぶ」途中段階である。具体的な取り組みとしては、1年生の事前学習では、奈良県立大学から井原縁教授を招いて「ランドスケープ・ワークショップ」を実施していただいた。

「ランドスケープ」とは、もともと景色や景観の意味であるが、公園などの空間は「どのようにデザインしてつくられたものか」といった新たな視点で捉え直した場合に、これまで見てきた日常的なあたりまえの風景が、まったく違った景色として見えてくるということが起きるのである。これは、「景観」が過去の人々の思いや歴史が積み重なって成立しているものだからである。一部を切り取って見るのではなく、まるごと風景を見て、奈良らしさを感じる景観を発見する。そのうえで、そこに意味や価値を見出し、その景観から「なぜ奈良らしさを感じたのか」という根源的な問いに向い合うことができたならば、これまで以上に深い学びにつながるであろう。そうすれば、これまでは周り（大人）から一方的に示されてきた価値の押し付け（受け身）ではなく、そのことを自ら探し出す問題意識を身に付けることにつながり、自分事として、新たな価値創造や地域資源の掘り起こしといったESDで重視している行動化に結びつけることができるのではないかと考えている。

4. 「ひととの出会い」を通じた生徒と教師の変容

4. 1. Dコース「ミツバチから生き方を考える」

Dコースは、「ミツバチから生き方を考える」というテーマで奈良めぐりを行った。奈良市高畑在住の吉川浩氏に講師を依頼し、当日は奈良公園から春日大社参道、春日山原始林に生息する植物について解説していただきながら散策した。また、能登川沿いを下りながら、吉川氏が自然農法を行っている水田まで移動し、自然の恵みがいかにして街に下りてきているかを解説していただいた。吉川氏は無農薬でかつ雑草なども駆除せずに、稲作を行っている。生徒はその水田で、吉川氏が育てた稲に実った米粒を班に分かれて数える体験をした。1粒の米粒が4,000粒以上の米粒を実らせることに、多くの生徒が驚き、また自然の偉大さを実感できる体験であった。最後に、生徒は吉川氏宅でニホンミツバチの観察を行った。実際に自分たちが1日歩いたエリアをニホンミツバチが活動していること、そのニホンミツバチが現在減っている原因に、自分たちが知らず知らずの内に加担して

いるという現実を知った。

Dコースでは、奈良めぐりを行うにあたって、「なぜ吉川氏に会いに行くのか」という目的を考えることに多くの時間を割いた。Dコースを選んだ19人の生徒を3つの班に分けて話し合いを行い、案を出し合わせた。

＜当初生徒が考えた目的（案）＞

- ・ミツバチと人間との関係を通して、奈良の自然や生態系を学び、自然に対する考え方を見直して日常生活の行動につなげる。また、そのためには何ができるかを考えるスタート地点として、次につなげる。
- ・自然と共存するミツバチから学び、そこから人間が生産者に何を返すことができるかを考える。
- ・奈良市でミツバチについて研究されている方に直接話を聞き、生き物どうしが共存していける未来をつくるために学ぶ。

生徒は事前学習を始めた当初、「ひとに会う」目的を「専門的な知識を教えてもらうこと」と考えていたことが分かる。多くの生徒は知識として「自然は大切である」ということを知っているが、そのことが自分事としてとらえられていないため、吉川氏を新しい知識を教えてもらえる人という感覚で捉えていた。

夏休みにDコースの奈良めぐり実行委員会メンバー8人で吉川氏宅を訪問し、お話を伺う機会をもった。そこで、生徒は吉川氏の生き方や現在の活動内容（ニホンミツバチの飼育・自然農法）、活動を行う上でどのような信念を持っておられるのか話を聞いた。この出会いを通して、実行委員会メンバーは次のことに気が付いた。

- ・自分たちは自然や生態系を壊して生活をしている存在だということ。
- ・自分たちが消費しているものが、どのような過程で作りだされ、自分たちの手元に来ているか、何も疑問を持っていなかったこと。
- ・吉川氏の取り組みは素晴らしいが、すべてを真似することはできないという葛藤。

このことが、目的を考えていくことに大きく影響したと言える。実行委員会メンバーを中心に話し合いを進め、最終的に以下ようになった。

＜最終的な目的＞

- ・人間中心の考え方ではなく、すべての生物が共存していくための考え方を探す。
- ・よりよい未来を創るため、自分たちが消費しているものの背景とそれらを消費することでの影響を考え、選択できるようにする。

このことから、「ミツバチや自然や生態系について学ぶ」ことを「ひとと出会う」目的としていた生徒の考えが、「自分たちの生き方にある課題と向き合う」ことを目的

として持つようになったことが分かる。

実際に、奈良めぐりを終えた当日の感想に以下のようなことが書かれていた。

・今回の活動を通して、今までは自分の生き方に問題意識などあまりなくて、大丈夫だと思っていたが、結構環境(自然)破壊につながっていると思った。
 ・自分では考えてこなかったが、吉川さんのような生活を知った後だと自分の生活はあまりいいと自信をもって言えないと感じた。

吉川氏との出会いが、自然は自分自身と密接な関係であることを生徒に実感させた。また、生徒が自分自身の生き方に疑問を持つきっかけとなっている。

また、実行委員会の一人である生徒Aは感想に以下のように書いていた。

全部は無理だから、自分の考えられる範囲でみんな(動物、植物)があるべき姿で過ごせる方法を考えて暮らせるようになりたい。それらを含めた選択すべてに自信をもって生きていけるようにしたい。

ここには生徒Aの中での葛藤の片鱗がみてとれる。

奈良めぐりを終えてすぐ、実行委員会メンバー8人を集めて話を聞いた。そのときの教師Tと生徒Aとのやり取りの一部を以下に記載する。

T: 実際に(奈良めぐりに)行ってみて、どうかな、課題…生き方における課題ってどういうものを考えたかな?今、君たちとか、周りの子とか、今の社会とか…全部ひっくるめて、なんかこんな課題があるよねって思うことを出してくれるかな。

A: (奈良めぐりに行く前は)自然のために何かするとか言ってたじゃないですか。でもなんか、自然のために何かしても、それは一人だけでやったら意味がないから、全員でやらなあかんけど…今の状態だと自然に対して無関心である人が多いと思うんですよ。なんか森の環境がなんとかと言っても、まずそういうことに対する知識が少ないから、それを、何というか…①発信していかないといけないのかなと思いました。

T: 全然1個じゃなくてもいいから、何個でもいいよ。

A: えっと、消費するものを自然にやさしくすると行ってたけど、②今の時点だと何を消費したら自然や社会に役に立つのかまだ分かっていないっていうのと、自然を壊した分自然に返すって言うても、③何を返せるのかが分からないっていうのと、自然に触れて自然の現状について学ぶ機会が減っている…というのですね。

Aはこれまで漠然と「自然のために…」と書いていたが、この活動を通じて変容し、自分事としてとらえたことで多くの課題が見つかり、葛藤が生じていることが分かる。その中で、Aは今の自分にできることとして、具

体的に下線部①のように考えた。また、自分事として捉えられたがために、下線部②、③のような新たな葛藤が生じている。

Aと同様の考えに至った生徒は他にもおり、次のように感想に書いている。

みんながしていることを同じように行っただけでなく、みんながしていることのメリットはそのままにして、環境破壊などのデメリットを無くしていく生き方をしたい。それができたら、みんなにも自分の考えていることを言って、みんなが少しでも環境に良い生き方をしていけるようにしていきたい。理由は、学んだように自分一人だけが生き方を変えても環境問題は解決しないと思うし、自分のことを考えたら、人のことも考えて行動していけると思ったから。

以上のことからDコースの実践では、生徒は「ひとに出会う」ことで、生徒は知識として持ち合わせたことを、自分事として捉え直すことが確認できた。また、それによって葛藤が生じることも分かった。その中で、自分なりに課題意識をもって発信し、周囲を巻き込むことで課題を解決していこうという生徒も見受けられた。一方で、葛藤するまでで止まってしまう、具体的な行動(自分がどうしていくか)というところまで、思考を深めることができなかった生徒もいた。この点が今後の課題だと考える。

当初、教師自身はSDGs「12.つくる責任、つかう責任」について学べるコースがつかれないかと考えていた。ミツバチには蜜を集めるだけでなく、ポリネーターとしての役割もあり、ミツバチを学ぶ中で養蜂家が抱える問題に直面するとともに、その背景にある自然環境や産業の課題が見え、多角的・多面的に探究していけるのではないかと考えたからである。

教師自身、養蜂に対する知識を持ち合わせていなかったため、まず生駒市在住で森林ジャーナリストの田中淳夫氏に話を伺った。田中氏自身は森林関係の専門家であり、養蜂はそこまで詳しくないとのことであったが、奈良県で養蜂家として活動されておられる方を数名紹介していただいた。その中に、大和ミツバチ研究所を立ち上げ、活動されている吉川氏の名前もあった。

今振り返ってみると、この段階では、「SDGsについて学べそうな人を探している」状態であった。「～を観に行く」に近いものをイメージしていたように思う。

夏休み、吉川氏に事前にお会いし、今回の奈良めぐりについて話をさせていただいた。そこで以下のようにお叱りを受けた。

・SDGsを学ぶために私に会わせるということは順番が逆ではないのか。SDGsという知識だけをもっていても、何も変化は起きず、世の中は変わらない。自分たち活動家は、かなりの危機感をもって活動している。

・知識を教えるのが私の仕事ではない。なぜ自分が課題意識を持ち、今の活動をしているのか（養蜂家、自然農業）、またその技法を伝え実践されてこそ、自分が話をする価値がある。

ここに、教師自身の「視点のずれ」があった。吉川氏の語りの中に、確固たる信念と危機感、課題意識を感じた。吉川氏はまさしく自分事として問題意識を持ち、行動されている人であった。実際、吉川氏からは「学校で自然農法をする」「二ホンミツバチの巣箱を置く」くらいのことが確約できないのであれば、話は受けたくないと言われた。様々な背景を考えると、確約できない教師自身の葛藤があった。これは生徒も同じではないかと考えた。

このことから、SDGs を学ぶために吉川氏に会うのではなく、吉川氏の生きざまに生徒に触れさせることで、生徒は自らの生き方を振り返り、葛藤する中で自分事として「つくる責任、つかう責任」に思考が行き着くのではないかと考えるようになった。教師自身の変容により、見る視点が変わったように考える。また、そこに「ひとに出会う」価値を教師自身が見出したように考える。

[当初教師が考えていた流れ]

SDGs について知る→その中で興味がある題材について学ぶ→実際にひとに出会い、課題の多面性を知る→多角的に解説策を見出す

[変容後]

ひとに出会う→価値観・信念・生きざまに触れる→自分事に置き換え、理想と現実の狭間で葛藤させる→多様な価値観に触れさせる→多角的に解説策を見出す→SDGs にせまる

これらの経験を通して、教師は以下のことを意識して奈良めぐりに取り組むことにした。

・SDGs とは、学習のテーマとして置くものではなく、学びの中で最終的に行き着く先なのではないか。(SDGs を学びに行く学習ではなく、課題を見つめる中で行き着くゴールが SDGs であるように、学習を構成していく必要がある。)

・理想と現実の中で葛藤し、自分の中である種の「折り合い」をつけていくことも、中学生にとって「内からの疑問・葛藤」を生むきっかけとならないか。(その葛藤の中で、様々なものの見え方が変わる、多角的に考えようとするのでは。またそこで、生徒の“今”とのギャップが浮き彫りになるではないか。)

結果、生徒の変容が確認され、一定の成果が得られたと考える。生徒の変容を促すには、まず教師の変容が必要であることが再確認された。

4. 2. Fコース「春日山原始林」

F コースは世界文化遺産「古都奈良の文化財」に含まれる「春日山原始林」を対象としたコースである。春日山原始林は、古来より春日大社の神域として信仰の場であったため、9世紀頃には禁伐令が出されるなど積極的な保護がなされ、原生的な状態を維持する森林として特別天然記念物に指定され守られてきたが、奈良県作成の『春日山原始林保全計画』によると、近年では、シカをはじめとする野生生物の食害による照葉樹林の更新不良やナラ枯れ被害の拡大等により、原生的な森林が変容していることが明らかになっている。

2年生の生徒たちは春日山原始林を未来へつなぐ会の事務局長である杉山拓次氏から適宜アドバイスをいただきながら、現地の下見、事前学習（「自然環境班」と「文化・歴史班」に分かれての調べ学習やポイントガイドの練習、1年生へのレクチャー）を経て、本番当日は春日山遊歩道から若草山山頂に抜けるコースを散策した。

紙面の制約上、Fコースでは、次の2点に絞って論述する。

まずは、生徒がどのように感じたかである。教師側としては生徒の事前学習の準備段階から杉山氏とは相談を重ね、自然と人との関わりについて生徒が課題意識を持てるように、マインドマップを書かせて原始林のイメージを膨らませる工夫を講じた。しかし、実際には現場に足を踏み入れていない状態で「切実感」を抱かせることは困難であり、杉山氏も次のように述べておられる。

「主体的な学びには、客観的事実だけではなく、個人の興味関心や突き動かされるような衝動のようなものが必要ではないか」

では、実際にどのような形で実践を進めたかということ、事後学習の際に、「私が描く春日山原始林の世界観」というテーマで各自が絵を描き、その絵を1枚の大きな紙に貼り合わせて、附属中学校版「春日山原始林曼荼羅」を完成させるという表現活動を行った。これは、担当教師2人のうちの1人が美術科教師であり、自然を対象としているからこそ、言語だけでなく感性を大切にしたいという願いから生まれたアイデアである。各自が描いた「春日山原始林曼荼羅」には、今回訪ねた春日山原始林を子どもたちがどのように捉えたかが表現されており、自分がどのような思いで春日山を視たか、または視ようとしたかが集約されている。特に今回目を引いたのは、ナンキンハゼの絵である。外来種であるナンキンハゼをシカは食べないため、誰かが駆除しないと春日山原始林の生態系の劣化につながってしまう。人間が自然（原始林）に手を付けることに対してとまどいを持っている生徒にとっては、心が揺さぶられる事態である。奈良めぐりに訪れたその日は、偶然にもナンキンハゼの駆除作業をされているボランティアや業者の方がおられ、生徒たちも短時間ではあったが、一緒に駆除作業を手伝う機会を得

た。すると、わずか 10 分程度で百本を超えるナンキンハゼを駆除することができた。また、作業をしながら、日当たりの良い場所にナンキンハゼが繁殖しやすいことも教えていただいた。さらに、台風による被害等で木が倒れたため、その場所の日当たりがよくなったことを体感し、そういった場所が春日山では増えていることにも気づくことができた。このようなことを教え合い、メンバーでシェア（意見交流・共有）することによって、自分の中で捉えきれなかった点や関係性について学び合うことができた。

2 つ目は「伝える」ということに焦点をあてた事後学習についてである。今回の学びでは、2 年生が 1 年生を春日山原始林に連れていくという形をとったが、2 年生が 1 年生に伝えようとしたことは、果たしてどのくらい 1 年生に伝わったのだろうか。1 年生の感想では、次のような記述が見られた。

「あのきれいな紅葉は外来種のナンキンハゼだったなんて…。抜かれている姿を見てショックだった。」

これに対して、2 年生の感想では、次のような記述が見られた。

「大きな木が多いということは、下見のときにも実感していた。しかし、事前学習をしてから当日行ったときには、（シカに食べられるから）子どもの木がなくて、いずれこの森は急激に木の本数が少なくなるんだろうと思った。（奈良公園では）観光客から見たディアラインは見通しがよくなって景観としては良いと思うけれど、春日山原始林を自然からの眼で見るのか、人間中心で見ていくのかで変わってくると思った。原始林についての最終目標は何なのか、それによって原始林に対して行う活動は変わってくると思った。原始林は誰のものか。」

今回、感想を読み合うことによってこのような呼応するやりとりが見られたが、なかなか声を出して自分の気持ちを伝えることは難しい。教師は当初、伝え方をどのようにすれば、多くの人々に伝わるかを子どもたちに考えさせようとしていた。しかし、授業構想を練るなかで、他コースの教師が悩みながらも「ひとに出会う学び」を通して、自分自身の言葉で語り始めている姿を見て、伝え方が上手・下手という方法論に固執するのではなく、大切なことは「“自然に対する思い”にまで迫れたかどうか（切実感をいだけたかどうか）」ということに着目すべきではないかと考えるようになった。

杉山氏をはじめ、ナンキンハゼの駆除活動や森林の保護活動に取り組んでおられる春日山原始林を未来へつなぐ会の他のメンバーの方々は、なぜ、春日山原始林と関わりを持とうとされている（行動化に至っている）のだろうか。また、何を伝えようとしているのか。

杉山氏は、次のように述べておられる。

「私自身が、現在、春日山原始林に関する活動に関わるようになったのは、課題について知ったからというよりも、春日山原始林という場を訪れ、森の空気や匂い、音など、普段意識することのない感覚を開いた際に感じた清々しさと、森の存在の豊かさがあったように思っています。非常に個人的な感覚で「森に感化された」といっても良いかもしれません。（中略）春日山原始林は、人間が生活をする場ではありません。そのため原始林の生態系が変化し、今と異なる様相になったとしても、実生活の中で具体的な被害を被ることはほとんどない森です。だからこそ、森との様々な接点をつくり、この森を繋ぎたいという「衝動」を持ってもらえるような取り組みが必要であると考えます。」

杉山氏は、このような言葉を直接生徒には語ってはいない。どちらかというと、ネイチャーゲームのような普段は味わうことができない自然を五感で感じさせる活動を通して、感性に訴えかける手法を採られていた。今となっては、今回の取り組みを振り返るなかで、教師自身がそれこそ衝動のような感覚を覚えさせられた。

それは、教師自身が教材対象（学習教材）として構えて捉えすぎること、本質を見失い、「視点のずれ」が生じていたということである。自然環境を対象にする場合は、もう少しゆっくりとした時間、寛げる空間といった「自然の気持ち良さ」に着目して、「五感で感じたことはどんな気分だったか？」といったことを出発点にして取り組むことができれば、違った形の奈良めぐりをつくれたのかもしれないと考えた。そのうえで、これまでの人間との関わりの中でどのようにこの森が遺されてきたのかということに気づいていけば、将来のことにもつながっていくのではないかと考える。自然環境というのは、そもそもその変化が今日・明日で分かりづらいところがあり、徐々に迫り来る恐怖のような一面を持っている。立地的には近くにあるのにこれまで生徒たちにとって身近でなかった春日山原始林と今回関わったことによって、「自分さえよければいい。（誰かがやってくれるだろう）」「今さえよければいい。（いつかなんとかなるだろう）」という考えがどのように変容していったのか。また、今回の学習が、春日山原始林の課題に限らず、SDGs で挙げられているような課題（答えがなかなか出せない、解決しづらい諸問題）にどのように向き合っていくのかを考える契機にもしていきたい。

5. 成果と課題

5. 1. 内発的な ESD

今回の取り組み全般を通して、継続的に指導助言をしてくださっている中澤准教授（奈良教育大学）は次のように述べておられる。

「〇〇すれば持続可能になるというものではなく、さらに、誰かに言われてするものでもない。自分が「気づいて動く」ことができるようになる ESD が求められている。」

今回の奈良めぐりの取り組みでは、「語りを聴くこと」すなわち「ひととの出会い」の中に学びの文脈を読み込んでいき、自分事として自身の生き方、社会への関わり方に変化が生まれていくことで、「ひとに出会う学び」の意義・価値を感覚的に実感できた。しかし、一方で「気づいて動く」という「内発的な ESD」を客観的に測ることは、困難なものといえる。

また、「ひとに出会う学び」への比重が大きすぎて、「ランドスケープ学習の視点」が不足していたことが課題として挙げられる。

竹村景生 (2018) は、「ESD は「持続可能な開発のための教育」と訳されるが、ランドスケープ学習には、保全・保護による景観の「持続可能性」に留まらず、景観に「空間の履歴^③」を読み込むことによって、私たちの生活空間を創造的にデザインしていける「開発」を内包していると考えられる。ランドスケープ学習を ESD に位置づける意味がそこにある。」と述べている。

「ひととの出会い」を通してその人の「生き方」に迫るとともに、その人が生きてきた歴史的な時間・空間の背景を地理的な読み取りも踏まえて深めていくことで、いのちの在り方（働き方や暮らし方などの存在様式の多様性）に気づく機会となり、自分事化が図りやすくなる

と考える。
最後に、今回の取り組みは一人の教師や一部の生徒だけの取り組みではなく、外部人材からの協力も含めて、多くの「ひと」が関わって取り組めた学びである。「学び」の原点に立ち返り、今後の教育実践においても、持続可能な学びにつながるよう、お互いがお互いをケアし合える「学び合い」の姿勢を持ち続けることを忘れずにいたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、各コースのプランニングには奈良教育大学の中澤静男准教授、渡邊伸一教授、和泉元千春准教授、河本大地准教授、学生有志の皆様、奈良県立大学の井原縁教授、学生有志の皆様、大和ミツバチ研究所の吉川浩氏、森林ジャーナリストの田中淳夫氏、春日山原始林を未来へつなぐ会の杉山拓次氏、奈良市内の宿泊施設の皆様、奈良市観光戦略課、奈良市観光協会、

奈良の鹿愛護会、大和丸ナス栽培農家の中西昭仁氏、奈良県農林水産振興課、植村牧場、奈良市史料保存館、ならまち格子の家の関係各位のご協力を得た。この場を借りて厚く御礼申し上げる。

注

- 1) 「内発的な ESD」については、5 章 1 節で述べる。
- 2) 「ランドスケープ学習の視点」については、3 章 2 節で述べる。
- 3) 桑子敏雄 (1999) は、景観の背景にある歴史学・生態学的な価値や意味を「空間の履歴」と呼ぶ。

参考文献

- 吉田寛, 竹村景生ほか (2019), 「ひとに出会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想 -ESD の価値観の根っこに迫る「総合的な学習の時間」の具体化に向けて-, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第 5 号, pp. 295-301
- 竹村景生, 中澤静男ほか (2018), 「ESD 佐保川流域プロジェクト(4) -平城山ランドスケープ創出の取り組み-」, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第 4 号, pp. 185-192
- 竹村景生 (2019), 「総合的な学習の時間」の内発的 ESD 実践への転換に向けて -「ひとに出会う」を通して子どもたちの気づき・自己変容の語りを捉える-, 奈良教育大学附属中学校研究紀要, 第 47 集, pp. 97-103.
- 文部科学省 (2017), 中学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示), pp. 17-20.
- 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2018), 「ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引」平成 30 年 5 月改訂, pp. 20-21.
- 奈良県 (2015), 「春日山原始林保全計画 (素案)」平成 27 年 6 月版, pp. 1.
- 杉山拓次 (2019), 『わたし』からはじまる『環境教育』のイメージーション -わたしが語る『春日山原始林』からみえるもの-, シンポジウム・パネリスト要旨, 関西環境教育合同研究大会 2019 年 12 月 21 日 (土) 要項, 関西環境教育学会, pp. 11-12.
- 桑子敏雄 (1999), 「環境の哲学-日本の思想を現代に活かす-」, 講談社.