

# 持続可能な社会の創りに求められる行動の変容を促す

## 授業構成及び教師の手立てについての一考察

－社会科・総合的な学習の時間を関連付けたESD授業実践を事例に－

島 俊彦

大牟田市立吉野小学校

Prompt Behavioral Transformation of Lesson Constitution and Teacher's Method

Required for the Creators of a Sustainable Society

-Through the practice of ESD for Society and cooperation integrated studies-

Toshihiko Shima

Omuta City Yoshino Elementary School

＜あらまし＞ 本研究は持続可能な社会の創りに求められる行動の変容を促す要因を明らかにするための実践的研究である。2017年度、学級担任として受けもった小学校第4学年の児童29名に対して、社会科と総合的な学習の時間を関連付けたESDの授業実践を行った。児童の振り返り記述を考察した結果、児童の行動の変容にとって、授業構成の上ではESDの視点に立ち社会科及び総合的な学習の時間を意図的に関連付けることが、教師の手立てとしては①空間的・空間的比較場面、②人の営みから学ぶ場面、③日常生活の問い直し場면을学習指導に意図的に組み込むことが有効であることが明らかとなった。

＜キーワード＞ ESD 行動の変容 授業構成 教師の手立て

### 1. はじめに

「地球に存在する人間を含めた命ある生物が、遠い未来までその営みを続けていくために、これらの課題を自らの問題として捉え、一人ひとりが自分にできることを考え、実践していくこと（think globally, act locally）を身につけ、課題解決につながる価値観や行動を生み出し、持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動。」（文部科学省）であるESD（持続可能な開発のための教育）は、2002年のヨハネスブルクサミットで我が国が提唱して以降、推進拠点であるユネスコスクールを中心に、様々な教育実践が蓄積されてきた。

平成20年告示学習指導要領には持続可能な社会の構築の観点盛り込まれ、文部科学省は学習指導要領等に基づいた各教科領域の学習指導によってESDの考え方に沿った教育ができるとしている。

ESDの視点に立った教科等の学習指導における授業づくりの具体については、国立教育政策研究所（2012）が、ESDの学習を展開するために必要な枠組みを示している。そこでは、図1のようにESDの視点に立った教科等の学習指導を通して、児童・生徒に身に付けさせたい持続可能な社会づくりの構成概念や能力・態度が例示された。この枠組みはESDを学校で授業実践する際の手引としてESD実践を推進する学校関係者に広く活用されている。

また、平成29年告示学習指導要領では初めて前文が付され児童・生徒に持続可能な社会の創り手としての資質・能力を身に付けさせることが強調された。学習指導要領の理論的基盤にESDが位置付けられたことを受け、今までユネスコスクールを中心に展開されてきたESDの実践及び推進が、今後は全国の学校園でも求められるところである。

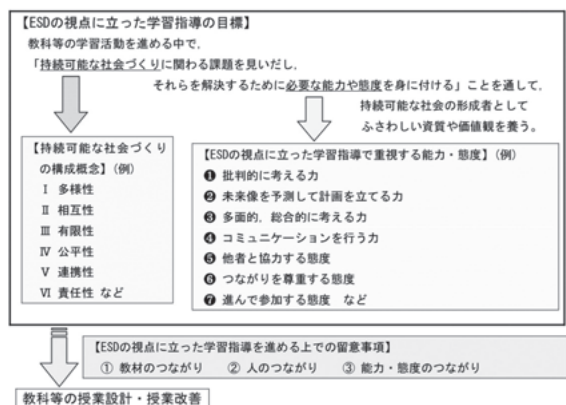


図1 ESDの学習を展開するために必要な枠組み  
(出典：『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究〔最終報告書〕』)

## 2. 問題の所在

平成20年告示学習指導要領において、持続可能な社会の構築の観点が盛り込まれ、平成29年告示学習指導要領ではESDの理念が色濃く反映されたものとなったことは上述の通りである。各教科領域の中でも、社会の創り手づくりが目指される社会科は、持続可能な社会づくりに資する人材育成に向けた理念が位置付けられている。平成29年告示学習指導要領において、小学校社会科の教科目標は以下のように明記されている。

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

図2 小学校社会科の教科目標  
(出典：平成29年告示小学校学習指導要領解説社会編)

今次学習指導要領改訂においては、従前から「公民的資質」として小学校学習指導要領解説社会編等で説明されてきた能力や態度が「公民としての資質・能力」との語に整理されたものの、文部科学省(2017b)は公民的資質が今後も公民としての資質・能力に引き継がれるものであると説明している。なお、公民的資質の説明については、平成20年告示小学校学習指導要領解説社会編に詳しい。詳細については、図3に示す通りである。

「公民的資質」とは、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質を意味している。したがって、公民的資質は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。こうした公民的資質は、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎をも含むものであると考えられる。

図3 公民的資質についての説明(下線筆者)  
(出典：平成20年告示小学校学習指導要領解説社会編)

図3の下線部分に着目すると、持続可能な社会の形成に参画し行動するために必要となる資質や能力の基礎をも含めるものが公民的資質であると言える。これらの説明から、持続可能な社会の創り手の育成を目指すESDの理念が、小学校社会科の教科目標において色濃く反映されていることが窺える。

平成29年告示学習指導要領における各教科の目標にESDの価値観の基礎がどの程度反映されているか検討した中澤(2019)の研究によって、小学校社会科の教科目標がESDの理念を反映したものであることが明らかとなった。中澤は各学年の「内容の取扱い」に注目し、「自分たちにできることを考えたり、選択・判断したりできるように配慮すること」の記述が見られる部分をESDの理念が反映された結果であると評価する。しかし、各学年の全ての内容の取扱いにおいてESDの理念が反映されているわけではない。前文に示された持続可能な社会の創り手を育成する上では、ESDの理念が反映されていない部分においても学習指導要領で規定された内容を踏まえつつ、ESDの理念を反映させた学習活動を展開するために「内容の取扱い」を考案する必要があることを指摘している。中澤は自身の主張に基づき、ESDの理念を反映させた第5学年の食料生産の学習を提案しているが、実践が伴っておらず児童の行動の変容は実証されていない。また、中澤は持続可能な社会の創り手を育成するというESDの理念を反映させた学習・教育活動を展開するためには、授業者のESDやSDGsに関する知識とそれを生かした学習展開を構想する単元デザイン力が求められると、授業構成について指摘しているが、どのような単元デザインが求められるかについては言及しておらず、具体的な授業実践を通じて明らかにする必要があることが課題として残される。

そこで本研究においては、まず授業実践をした第4学年社会科の当該小単元の内容の取扱いにおいて、ESDの理念が反映されているかを検討する。次に持続可能な社会の創り手に求められる行動の変容を促す上で有効な授業構成及び教師の手立てについて先行研究を整理する。さらに、本研究で実践した小学校社会科及び総合的な学習の時間を関連付けたESD実践において、行動の変容を児童に促す授業構成及び教師の手立ての具体を提案する。そして、授業実践における児童の振り返り記述などの考察を通じて、持続可能な社会の創り手の育成に求められる児童の行動の変容を促す上で有効となる授業構成及び教師の手立てを明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究の方法

#### 3.1. 当該小単元におけるESDの理念の検討

本稿において授業実践を行った小単元「先人の働き」に該当する解説編においては、第4学年の目標(4)に位置付けられており、アの(イ)及びイの(イ)に、次のような記載がある。

- |   |
|---|
| <p>ア 次のような知識及び技能を身に付けること。</p> <p>(イ) 地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解すること。</p>                   |
| <p>イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。</p> <p>(イ) 当時の世の中の課題や人々の願いなどに着目して、地域の発展に尽くした先人の具体的事例を捉え、先人の働きを考え表現すること。</p> |

図4 第4学年の目標(4)から一部抜粋  
(出典：平成29年告示小学校学習指導要領解説社会編)

図4に示された目標だけでは、当該小単元にESDの理念が反映されているか否かが判断できない。そこで内容の取扱いに着目したところ「自分たちにできることを考えたり、選択・判断したりできるように配慮すること」などの記述部分が見当たらず、当該小単元にESDの理念が反映されていないことが明らかとなった。そのことに伴ってESDに関する知識を生かした学習展開を構想する必要があることも明らかとなった。当該小単元の目標をESDの観点から俯瞰すると、先人の様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解することや先人の働きを表現することに学習が留まっており、公民としての資質・能力の育成につながるような記述や内容も見当たらない。また、奈良県の公立小学校に通う第4学年の児童の多くが主たる教材と

して授業時間に活用することが想定される地域版副読本(「奈良県のくらし」)においても、当該小単元部分に公民としての資質・能力の育成につながるような記述や内容が見当たらなかった。

これらのことから、社会科の目標と学習内容に乖離があり、持続可能な社会づくりの実現に資する児童の公民としての資質・能力の育成を、社会科の枠組みだけで実施することは困難であるという課題が明らかとなった。児童の公民としての資質・能力を育成し、持続可能な社会の創り手に求められる行動の変容を促すためには、社会科だけでなく他教科領域と関連付けた授業構成が必要であろう。以上のことを踏まえ、本研究においては、持続可能な社会づくりの実現を目指す児童の公民としての資質・能力の育成を意図的に組み込んだ学習過程を構成する必要があると考え、社会科と総合的な学習の時間を関連付けたESDの授業実践を行うこととした。

社会科と総合的な学習の時間を関連付ける根拠は、平成29年度告示小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編に求めた。総合的な学習の時間において設定される現代的な諸課題に対応する総合的な探究課題は、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的なものが多く、これらは社会の変化に伴って切実に意識されるようになってきた現代社会の諸課題のことであるとされている。

解説編では、上述した課題のいずれもが持続可能な社会の実現にかかわるものであり「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。」と規定される。また「これらの課題については正解や答えかが一つに定まっているものではなく、従来の各教科等の枠組みでは必ずしも適切に扱うことができない。したがって、こうした課題を総合的な学習の時間の探究課題として取り上げ、その解決を通して具体的な資質・能力を育成していくことには大きな意義がある。」との記述がある。

つまり、社会科の枠組みだけでは育成することが難しい公民としての資質・能力を、総合的な学習の時間と関連付けて授業を構成することによって育成し、持続可能な社会の創り手に求められる行動の変容を児童に促すことができると考える。

#### 3.2. 社会科と総合的な学習の時間の関連について

先行研究をもとに、社会科と総合的な学習の時間の関係性を明らかにし、その特性を踏まえた関連付けの在り方を整理する。

藤井(2012)は、社会科と総合的な学習の時間を横断的・総合的に計画する授業構成の在り方には、①合科して単元を構成するタイプ、②発展的に連続させた単元を構成するタイプ、という2つのタイプ

があることを指摘する。また、江間（2020）も総合的な学習の時間と社会科の関連を示す言説を、「補完論」「競合論」「純化論」の3点から整理している（表1）。

表1 総合的な学習の時間と社会科の関連  
江間（2020）をもとに筆者作成

① 補完論	社会科の学習を総合的な学習の時間の体験活動に接続して補完し、同時にその体験活動を社会科学学習の動機づけとするもの
② 競合論	社会の学習と総合的な学習の時間の学習内容や対象が重複するもの
③ 純化論	総合的な学習の時間が「生き方」や「問題解決」を担うのであれば、社会科は、科学的社会認識の育成に特化できるとし、社会を客観的に説明・分析・批判する学習を重視したもの

藤井や江間が整理した社会科と総合的な学習の時間の関連付けを考察すると、内容や方法についての関連付けは見受けられるが、目的の関連付けは十分に整理されていないことが課題として挙げられる。

### 3. 3. ESDの視点に立った社会科と総合的な学習の時間の関連について

社会科と総合的な学習の関連付けについて、ESDの視点を切り口に目的の関連付けを行った研究が吉田・三浦（2019）のものである。吉田らは、社会科を前提とした総合的な学習の時間の授業実践を、ESDの視点に立って構成することで、社会科では社会的事象の意味や特色についての概念的知識の習得に迫り、総合的な学習の時間では、具体的行動につながる態度の育成をねらっている。

この授業実践においては吉田が「社会認識の形成と市民的資質の育成をねらう社会科を前提として、さらに主体的な探究を通して学び合いを深め、具体的に活動する総合的な学習の時間の役割が上手く連動したものであると振り返ることができる。」と考察するように、ESDの視点に立って社会科と総合的な学習の時間を連携させることによって、持続可能な社会の創りに求められる資質・能力の育成につながっていることが評価できる。

しかし、総合的な学習の時間において行った行動化に向けた具体的活動がチラシやポスターの作製、呼びかけなどの発信に終始しており、自己変容よりもむしろ一足飛びに他者や社会の変容に目が向いていることに課題が残る。価値観と行動の変容を求めるESDにおいては、学びを通じた他者や社会の変容に寄与することも重要であるが、まずは自己の価値観と行動の変容が求められるべきである。

### 3. 4. 行動化を促す教師の手立てについて

先行研究から明らかとなった課題を乗り越え児童の行動変容を促すために、社会科と総合的な学習の時間をESDの視点から関連付けた授業構成を行うことは前述の通りである。しかし、単に授業構成を工夫すれば児童の行動化を促せるわけではない。学習指導を通じて教師の具体的な手立てが必要となる。

そこで本実践においては、①時間的・空間的比較、②人の営みに学ぶ、③日常生活の問い直しという、3点の教師の手立てを取り入れた学習指導を行う。

1点目の空間的・時間的比較についてである。中澤（2018）は現代社会を絶対的なものとする、他の有り様や改善の余地がなくなってしまう。しかし、相対的なものとして捉えることで、よりよくできるという希望が生まれると述べる。地理的な見方・考え方を用いて他の地域や国を比較することや歴史的な見方・考え方を用いて社会の在り方の変化を捉えることが提案されているが、どの地点や時点を比較の対象とするのか、その尺度については定義されていない。そこで、本研究では自己を起点に空間的・時間的比較を行うこととする。つまり、児童自身が生活している地域と他地域や国、児童自身が生活している現時点とその他の時点を比較対象の尺度とする。そのことにより、中澤が主張する現代社会をよりよくできるという希望が、児童にとってより実感を伴うものになると考えるからである。

2点目の人の営みから学ぶことである。児童にゲストティーチャーと出会う意義について藤井（2018）は大人としての生き方が伝わることでであると主張する。また奈良県小学校教科等研究会社会部会（2017）においても人の営みを通して獲得する共感的な理解を基盤に、児童が多角的に社会を捉えられるようになることが重視されており、社会科・総合的な学習の時間を関連付けたESD実践を展開していく上で、児童に人の営みから学ばせることは有効な手立てであると考えられる。しかしながら、どのような人の営みに触れさせることが児童の学びにとって効果的であるかについては言及されていない。そこで筆者は持続可能な社会創りに参画している大人と児童を出会わせることが重要であると考えられる。そのような人の営みを通じて持続可能な社会づくりの構成概念に触れることが、児童の行動変容にとって効果的であると考えられるからである。

3点目の日常生活の問い直しについてである。本研究においては、日常生活を問い直して行動指針を立てたり、実際の行動化に向けた取組を行ったりする。自分のライフスタイルが地球環境に負荷をかけていることに気付かせる省察場面、環境改善に向けて自分に出来ることを自身の生活との関係から考察する場面を位置付ける。それにより、自己の生き方

や価値観について批判的に思考し、次なる行動をとる者が現れると考えるからである。国際標準の学力であるキー・コンピテンシーの核心は、思慮深さ(反省性)である(ライチェン & サルガニク 2006)。思慮深く、日常生活を問い直す場面を実践に位置付けることが重要である。日常生活や経験は児童を取り巻く状況によって異なるため、共通の生活場面から日常生活を問い直せるようにする必要がある。児童の生活場面に即して例えば学校生活を問い直すなどの手立てが考えられる。

以上のことから、①時間的・空間的比較、②人の営みに学ぶ、③日常生活の問い直しという3つの場面を学習過程に位置付けることを教師の手立てとして学習指導を行うことによって、持続可能な社会の創り手に求められる行動の変容を児童に促すことができると思う。

#### 4. 授業実践

持続可能な社会づくりの実現に資する児童の公民的資質の育成及び持続可能な社会の創り手に求められる行動の変容を促すことを目的に、小学校第4学年の社会科(「先人の働き - 吉野川分水の開発」)及び総合的な学習の時間(「水の恵み - 川上村から学ぶ持続可能な水の流し方」)という2つの実践を関連付けて構成した。以下では、特に総合的な学習の時間に焦点を当て、実践を述べる。

##### (1) 日時及び対象児童

平成29年9月～12月

A県内公立小学校 第4学年B組児童29名

##### (2) 単元名

「水の恵み - 川上村から学ぶ持続可能な水の流し方」

##### (3) 単元の目標

○川上村の取組みや身近な河川の現状を知り、きれいな水を流すために必要な情報を集めるとともに、課題の解決に向けて、それらを適切に活用することができる。(知識・技能)

○きれいな水を流すために自分たちにできることを考え、適切に表現することができる。

(思考・判断・表現)

○きれいな水を流して自分たちの住む地域や下流域の環境を良くしようと願い、自分たちにできることを主体的・協働的に取り組もうとしている。

(主体的に学習に取り組む態度)

##### (4) 教材について

奈良盆地は、全国でも有数の少雨地域である。住民は昔から深刻な水不足に悩まされ続けてきた。そこで「吉野川の水を奈良盆地へ」という人々の悲

願を実現するために、県南部吉野山地に降り注いだ雨水を奈良盆地に引水する吉野川分水が作られた。このことは、社会科「先人の働き - 吉野川分水の開発」で学習をする。以下は、総合的な学習の時間において実施する学習である。

吉野川分水を遡れば、源流域である吉野郡川上村に辿り着く。川上村では、川上宣言(「私たち 川上は、かけがえのない水がつくられる場に暮らす者として、下流にはいつもきれいな水を流します」)の理念に沿って、吉野川最源流部の天然林(水源地の森)を村有林化したり、台所の排水処理や郷土料理作り体験のクラブ活動をしたりして、水源地の村としての責任を積極的に果たす取組を行っている。川上村の人々が中下流域にきれいな水を流すために様々な努力や工夫をしていることを知り、その思いにふれることで、中下流域で暮らす本校児童が、自己の生き方や価値観を問い直すきっかけとなる。

川上村の人々の取組や思いを学んだところで、自分たちの地域に目を向ける。本校児童の流した生活排水は富雄川を通ったり、市内にある浄化センターや各家庭に設置された浄化槽で処理されたりした後、大和川に流される。大和川は、奈良県に源を発し、大阪府へ注ぐ川である。奈良盆地を流れる大小さまざまな支川が府県境手前で合流した後、大阪平野を西流し、大阪湾に注ぐ。大和川は平成17年から3年連続して、全国一級河川水質ランキングでワーストワンになり、「日本一汚い川」という汚名を着せられてきた。平成20年度以降は環境基準をクリアし続けており、水質は改善してきているものの、ランキングワーストでは常に上位にあり、未だ課題の解決には至っていない。とりわけ、児童にとって身近な川であり、かつ大和川の支川である富雄川は、水質改善が遅れていることから「重点対策支川」の一つとして県の施策に位置づけられている。大和川が汚れる最大の原因は、家庭から流される生活排水である。原因の約7割を占めていると言われている。川上村の思いや取組から学んだ、きれいな水を下流に流すための努力や工夫を、自分たちの生活と結びつけると共に、富雄川や大和川の水質改善に向けて自分たちにできることを考える。主体的・協働的に課題を解決する過程において、持続可能な社会の創り手に求められる資質・能力を育むことができる。水の恵みに着目し、川上村の人々の取組や営み、身近な河川の課題を教材化することは、持続可能な社会づくりに向けた、児童一人一人の価値観と行動の変容を促すことにつながると思う。

##### (5) ESDとの関わり

国立教育政策研究所(2012)が示す、ESDの学習を展開するために必要な枠組みを参考に、ESDの

視点に立った学習指導を通して、重視する持続可能な社会づくりの構成概念や能力・態度等を設定する。

### 【持続可能な社会づくりの構成概念】

#### ・連携性

川上村の人々は自然環境の保全に努め、川上宣言の実現に向けた協働的な取組を行っている。

#### ・責任性

川上村の人々は源流域に住む者としての責任をもち、「下流にきれいな水を流す」ために様々な取組を主体的に行っている。

### 【重視する能力・態度】

#### ・未来像を予測して計画を立てる力

川上村の人々の思いや取組から学んだことを生かし、身近な河川の水質を改善に向け、自分たちにできることを考え、実践計画を立てようとする。

#### ・他者と協力する態度

身近な河川の水質改善に向け、仲間と協力して課題の解決をはかろうとする。

### 【重視する価値観】

#### ・世代間・世代内の公正を意識して行動する

川上村では、源流から流れるきれいな水を下流に流すための取組を、村をあげて主体的・協働的に実施している。自分たちの住む地域だけではなく、下流域に住む人々の生活の質を配慮した行動から、学ぶところは大きい。川上村の人々の取組や思いから、自分たちがきれいな水を流すことで身近な河川の水質を改善し、下流に住む人の生活向上に貢献したいという価値観を育む。

#### ・環境を配慮する

水源地の森を村有化し環境保全を行う川上村の取組から、自分たちが住む地域や下流域の環境をより良くするためには、行動を変容させることが大切であるという価値観を育む。

### (6) 単元展開

社会科 6 時間と総合的な学習の時間 10 時間を連携させ、表2に示す全16時間の授業を構成した。

表2 本実践の学習過程

	時	学習活動
社会科	① ②	・水不足のようすを伝える新聞記事（1948年大和タイムス）から、奈良盆地で暮らす人々は昔から水不足に悩まされていたことを知る。 ・奈良盆地で暮らす人々が、当時どのような願いをもっていたか、どのようにして水不足に備えていたかを予想して、学習問題をつくる。 ・学習問題に対する予想を整理して、学習計画を立てる。
	③	・年表や地図などの資料から、吉野川分水の完成によって、長年水不足に悩まされてきた奈良盆地で暮らす人々の悲願が実現されたことを知る。
	④ ⑤	・吉野川分水の完成によって地域の人々の生活の向上に尽くそうとした先人の働きや苦心を調べ、考える。
	⑥	・吉野川分水を完成させた先人の業績が、現在奈良盆地で暮らす人々の生活に、どのように役立っているかを考える。
総合的な学習の時間	⑦ ⑧	・おにぎりパーティーをし、ヒノヒカリのおいしさの理由を考える。 ・おいしいお米にはきれいな水が決め手であることを知り、吉野川分水の源流である川上村に目を向ける。
	⑨ ⑩	・川上村はどのような地域なのか調べる。 ・川上村では、下流にきれいな水を流すためにどのような取り組みをしているのかを調べる
	⑪	・川上村村役場水源地課職員の話聞き、川上村の人々がどのような思いで、きれいな水を下流に流すための取り組みをしているのかを知る。 <u>(人の営みから学ぶ)</u>
	⑫ ⑬	・川上村と身近な河川（富雄川）の水質を比較し、富雄川の水質が良くない理由を調べる。 <u>(空間的比較)</u> ・富雄川の水質の変遷を調べる。 <u>(時間的比較)</u>
	⑭ ⑮	・下流にきれいな水を流し、河川などの水質改善をしていくために、自分たちにできることを考える。 <u>(日常生活の問い直し)</u>
	⑯	・行動指針を立て実践する。 <u>(日常生活の問い直し)</u>
	⑰	

## 5. 授業実践の考察

### 5.1. 空間的・時間的比較場面

#### 【空間的比較場面】

川上村源流部の水と、児童にとって身近な河川である富雄川の水の2つを、パックテストにかけ、その水質を比較した。結果から、身近な河川である富雄川の水質が良くないことに児童は気付くことができた。この事実は児童にとって衝撃的だったことが、児童の振り返り記述から理解することができる。



写真1 富雄川の様子 (筆者撮影)

・いつも見ている富雄川が、こんなにもきたないなんて、思いもなかった。

図5 空間的比較場面の児童の振り返り記述

「いつも見ている」という記述から分かるように、富雄川は本校児童にとって身近な河川である。その河川の水質について、川上村源流部の水と比較したことによって、より切実な課題意識が児童に醸成されたことが窺える。

#### 【時間的比較】

児童から、「富雄川や大和川は、昔から水質が悪いのか?」と疑問が挙がった。そこで、大和川の水質を表すグラフ(昭和38年~平成27年)と、大和川の水質の変遷を示す2枚の写真(昭和30年代:水遊びをする子どもたち、昭和40年代~平成:へい死している魚)を資料として提示した。すると児童は、富雄川の本川である大和川の水質変化から、昔はきれいな河川だったが、水質汚染が進んだこと。近年は環境基準レベルをクリアしているものの、未だ水質に課題があることに気付いた。

・大和川が「日本一きたない川」と言われていたことを知って、とてもビックリしました。富雄川は大和川につながる川の中でも特にきたないと聞いて、悲しくなりました。

図6 時間的比較場面の児童の振り返り記述

また、昔はきれいな河川だったことを知ったことで、児童は「なぜ水質汚染が進んだのか?」と、その原因に意識を向けていた。水質の変遷を時間的に比較したことによって、児童は批判的思考を働かせ水質汚染の原因を追究していた。

#### 5.2. 人の営みから学ぶ場面

2点目の人の営みから学ぶことである。本実践では、吉野川分水の源流部である川上村役場水源地球

の職員を授業に招聘し、きれいな水を下流に流すための取組について児童に語ってもらった(写真2)。川上村では川上宣言に基づいて下流にきれいな水を流すための努力や取組をしていることを聞き取った児童は、ゲストティーチャーの生き方に憧れを抱き、持続可能な社会づくりに求められる価値観の変容が生じるとともに、行動化に向けた意欲を高めている様子が、児童の振り返り記述から確認された。



写真2 川上村職員による出前授業の様子 (筆者撮影)

・川上村の人々は、源流に住んでいることの役割や使命感を感じて、下流にきれいな水を流しています。責任感の強い人たちだなと思いました。

図7 人の営みから学ぶ場面の児童の振り返り記述

#### 5.3. 日常生活の問い直し場面

下流域にきれいな水を流し、富雄川や大和川の水質改善を進めていくために、自分たちにできることは何かを考え、児童に行動指針を立てさせた。その際、多くの児童は奈良県環境政策課が発行するパンフレットに記載された方法を参考に、行動指針を立てていた。児童から一番多く挙げた意見は、「食べ残しをしない」であった。給食の残飯量(写真3)を資料として、児童に提示したところ、多くの児童は行動指針が自身の生活と関連付けられていないことに気付いた様子だった。



写真3 給食の残飯 (筆者撮影)

そこで、自分達の生活を見つめ直し「目指せパンフレットごえ!」と称し、改めて行動指針を立てた(表3)。具体的な児童の記述については、主なものを図8に示す。

表3 児童が改めて立てた行動指針

飲食に関することを記述した児童	11名
食器洗いに関することを記述した児童	8名
調理に関することを記述した児童	5名
入浴に関することを記述した児童	3名
その他	2名

#### 飲食に関する記述

- ・給食や夜ご飯を残さずに食べる。夜ご飯を残してしまったら、捨てたり流したりせず、次の日の朝ご飯として食べる。

#### 食器洗いに関する記述

- ・きたなくなった水(トイレ以外のもの)は、ティッシュなどにしみこませて捨てる。できるだけ直接流さないようにする。

#### 調理に関する記述

- ・お米をとぐ手伝いをして、とぎ汁を流さずに庭や植木の水やりに使う。

#### 入浴に関する記述

- ・シャンプーやリンスのボトルをプッシュするときに、使い過ぎず必要な分だけにするために、押す回数を1回ずつにする。

#### その他

- ・給食を残しそうな友達がいたら、注意をしたり頑張って食べたりできるように、意識をして声かけをする。

図8 日常生活の問い直し場面の児童の振り返り記述①(改めて立てた行動指針)

図8の行動指針は日常生活を問い直したことによって挙げられたものである。批判的思考を働かせて自己の生き方を省察することによって、より実現可能な意見へと洗練されている。また実際に1週間取り組んだ児童の感想を類型化すると、表4のような結果となった。具体的な記述については、図9に示す。

表4 自分で立てた行動指針に取り組んだ後の感想

自分の行動に対する達成感に関する記述	15名
行動化に向けた課題や反省に関する記述	10名
次なる行動への意欲に関する記述	23名
その他	4名

#### 自分の行動に対する達成感に関する記述

- ・私は毎日目標を達成できたので良かった。早く富雄川や大和川がきれいになってほしい。
- ・難しそうだったけど、やってみたら意外とかんたんにできました。でも次は、もっと目標を考えてやっていきたいです。

#### 行動化に向けた課題や反省に関する記述

- ・時間が無くてできない日が続いてしまったことが反省です。
- ・今回はあまりできなかったけど、これからは頑張りたいです。

#### 次なる行動への意欲に関する記述

- ・チェック表がなくなっても自分にできることをしたいし、新しいことにもチャレンジしていきたい。

図9 日常生活の問い直し場面の児童の振り返り記述②(1週間取り組んだ後の感想)

行動化の達成感に関する記述をした児童及び行動化に向けた課題や反省に関する記述をした児童の内23名が次なる行動への意欲に関する記述も併せて記述しており、自分で立てた行動指針に実際に取り組むことによって、児童は自分の行動に対して達成感を得たり課題に気づき反省したりして、次なる行動への意欲を高めることが明らかとなった。これらのことから、日常生活の問い直し場面を学習過程に位置付けることは、児童の行動変容に向けた教師の手立てとして効果的であると言える。

## 6. まとめ

本稿では、持続可能な社会の創り手として児童に求められる行動変容を促す上で有効な授業構成と教師の手立ての在り方を明らかにするために、社会科と総合的な学習の時間を関連付けたESDの授業実践を行い、児童の授業後の振り返り記述をもとに、その効果を考察した。本研究において明らかとなった、持続可能な社会の創り手に求められる行動の変容を促す上で有効な要因は、以下の2点である。

1点目は、ESDの視点に立ち社会科及び総合的な学習の時間を意図的に関連付ける授業構成によって、持続可能な社会づくりの実現に資する児童の公民としての資質・能力の育成が可能となること。2点目は、①空間的・空間的比較場面、②人の営みから学ぶ場面、③日常生活の問い直し場面を教師の手立てとして学習指導に意図的に取り入れることである。

## 7. おわりに

小学校では今年度から新たな学習指導要領の全面实施を迎えている。中澤(2019)が確かに新学習指

導要領には ESD の理念を反映したと思われるところがあるが、まだ一部にすぎない。新学習指導要領に即しつつ、持続可能な社会の創り手を育成するという ESD の理念を反映させた学習・教育活動を展開するためには、授業者の ESD や SDGs に関する知識とそれを生かした学習展開を構想する单元デザイン力が求められると指摘するように、新学習指導要領に沿った教育を ESD の観点から再構成するためにも、本稿で示したような授業構成や意図的な教師の手立ての在り方が、今後も求められるところである。また、2015年の国連サミットにおいて持続可能な開発目標（SDGs）が採択されて以降、ESDはSDGsの目標4（ターゲット4.7）に位置付けられ、SDGsの実現を目指す教育理念であることが改めて強調された。今後はESDに関する世界や我が国の動向を踏まえつつ、SDGsの達成に資するESDの更なる推進及び実践研究に努めたい。

## 参考文献

- 江間史明（2020）生活科・総合的学習と社会科教育. 生活科・総合的学習事典. 日本生活科・総合的学習教育学会、pp. 142-143
- 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〕、pp. 3-4
- 島俊彦（2019）水の恵みに着目したESD実践：小学4年生総合的な学習の時間の取組. ESD研究、Vol. 2、pp. 44-49
- 中澤静男（2018）持続可能な社会の創り手を育てる社会科教育. 社会科・地図NEWSLETTER、東京書籍、第5号、pp. 2-3
- 中澤静男（2019）小学校学習指導要領（平成29年告示）におけるESDの理念検討：小学校社会第5学年の食糧生産单元を事例に. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学68巻、pp. 213-220
- 奈良県小学校教科等研究会社会科部会（2017）. 第55回全国小学校社会科研究協議会研究大会研究紀要、pp. 16-21
- 奈良県生活環境部環境政策課「家庭から清流をめざして」<http://www.eco.pref.nara.jp/shiryosho/panfuretto.html> 2021. 1. 19閲覧
- 日本文教出版（2018）奈良県のくらし、pp. 26-31
- 藤井千春（2012）「総合的な学習の時間」と社会科. 新版社会科教育事典. 日本社会科教育学会、pp. 330-331
- 藤井千春（2018）主体的・対話的で深い学び問題解決学習入門. 明治図書、pp. 98-99
- 文部科学省「今日よりいいアースへの学び ESD 持続可能な開発のための教育」<http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/index.html> 2021. 1. 19閲覧
- 文部科学省「学習指導要領におけるESD関連記述」<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339973.htm> 2021.1.19閲覧
- 文部科学省（2017a）小学校学習指導要領（平成29年告示）、p. 1
- 文部科学省（2017b）小学校学習指導要領解説「社会編」、pp. 62-66
- 文部科学省（2017c）小学校学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」、p. 74
- ライチェン&サルガニク（2006）キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして. 明石書店、pp. 86-125
- 吉田剛・三浦秋司（2019）ESDとしての小学校環境教育の実践研究：5学年の社会科を前提とした総合的な学習の時間を通して. ESD研究、Vol. 2、pp. 23-29

