

# 地域をめぐるフィールドワークを通じた ESD 実践の深化

－ 異学年合同による「奈良めぐり」を例に －

吉田寛

(奈良教育大学附属中学校)

中澤静男・大西浩明

(奈良教育大学 ESD・SDGs センター)

長友紀子・辻本卓也・加々見良・佐竹靖・福田真人・若森達哉・川村光・中村基一  
佐藤朗・甲谷秀之・市橋由彬・中嶋たや・牧原孝弥・福岡祥暁・大谷佳子・有馬一彦

(奈良教育大学附属中学校)

Deepening ESD Practice through Fieldwork in Local Communities:  
Using the Example of a Joint “Tour of Nara” by Different Grades

Hiroshi YOSHIDA

(Junior High School attached to Nara University of Education)

Shizuo NAKAZAWA, Hiroaki ONISHI

(Center for ESD and SDGs, Nara University of Education)

Noriko NAGATOMO, Takuya TSUJIMOTO, Ryo KAGAMI, Yasushi SATAKE, Masahito FUKUDA,  
Tatsuya WAKAMORI, Hikaru KAWAMURA, Motokazu NAKAMURA, Akira SATO, Hideyuki KABUTOYA,  
Yoshiaki ICHIHASHI, Taya NAKAJIMA, Kouya MAKIHARA, Yoshiaki FUKUSHIMA, Yoshiko OHTANI,  
Kazuhiko ARIMA

(Junior High School attached to Nara University of Education)

**要旨：**奈良教育大学附属中学校では、ホールスクールアプローチで地域をめぐるフィールドワーク（奈良めぐり）を2学年合同形態で実施している。年々実践を積み重ね、常に見直しをかけ改善を繰り返すカリキュラム・マネジメントを試みながらも、着任歴の浅い教員にとっては指導方法で迷いが生じ、悩みを抱えている実態がある。本稿では、下級生が上級生の学びをロールモデルに成長していく姿とともに、教員間においても経験のある教員がどのようにして、生徒が主体的に学ぶ ESD 実践を開発しているか、具体事例を交えて明らかにする。

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

総合的な学習の時間 the period for integrated studies

地元地域をめぐるフィールドワーク Fieldwork in local communities

ホールスクールアプローチ whole school approach

カリキュラム・マネジメント curriculum management

## 1. はじめに

奈良教育大学附属中学校（以下、本校）では、持続可能な社会の創造を目指すべく、2017年度より教員と生徒が協働しながら、学校の所在地である奈良を対象とした地域をめぐるフィールドワーク「奈良めぐり」を学校全体（ホールスクール）の教育課程に位置付け、2学期に実施してきた。そして2019年度からは新たに中学1年生と2年生による異学年合同での形態に改変し、実践を積み重ねてきた。

ホールスクールアプローチ<sup>(1)</sup>による位置づけの点を強調するのは、2016年度以前に実施していた校外学習行事（従来の奈良めぐり）が、奈良の世界遺産を通して文化財の歴史や価値を学ぶ、社会科教員が中心となつてつくる学習スタイルだったのに対し、2017年度以降は「総合的な学習の時間」における3年間を通じた教育課程カリキュラムの核に奈良めぐりを位置付け、当該学年の全教員が関わることを通じて、奈良という地域をこれまで以上に多様（多面的・多角的）な視点から捉え直していくことに改変したからである。

また、ESD（持続可能な開発のための教育）の理念

を核とした教育を学校全体で推進していく点において、一部の関心が高い教員による教育実践にとどまることなく、教員と生徒が協働する形でESDやSDGsにつながる取り組みを行うことで、創り手の立場として生徒を巻き込み、主体的に創造していく新たな学びの可能性を皆で共に追求していきたいという思いや願いが込められている。

カリキュラム・マネジメントについては、文部科学省(2017)が「①内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと(pp.38)」という3つの側面を示し、特に②に関しては、「計画、実施、評価、改善というカリキュラム・マネジメントのサイクルを着実にすることが重要である(pp.39)」と説明している。

本稿では、これまでの教育実践で明らかになった課題を乗り越えるべく、試行錯誤しながらも改変を加えた点を整理するとともに、今後に向けた新たな課題を明らかにすることを目的とする。このことから、紙幅の制限もあり、各コースの具体的な内容に関する記述は極力控えて紹介程度に留め、奈良めぐりの取り組み全体を推進するにあたっての記述に紙幅を割くこととする。

なお、課題の分析にあたっては、実践によってどのような力が定着してきたかを、「生徒の変容」「教員の変容」の2つの視点から捉えていく。

## 2. 「奈良めぐり」について

### 2.1. 大切にしたい思い・願い

2学年合同での方式に改変してからの2019年度と2020年度の実践記録については、吉田・市橋ほか(2020)、吉田ほか(2021)でまとめているが、教員間で確認しあっている「学習を通して大切にしたい思い・願い」は、2021年度以降も変更していない。(表1)

表1 学習を通して大切にしたい思い・願い

#### (1) 豊かな社会の創り手を育てよう。

「地域」「地域で活動される人々の思い・声」に多様な視点から迫り、単に観光地をめぐる奈良めぐりではなく、「ESD・SDGsにつながる学び」を創ろう。

#### (2) 「こだわり」を持とう。

その為に「問い」を深め、これからの「答えのない世界」をたくましく生きる力を身につけよう。

#### (3) 協働的な学び

生徒と教員が共に主体的に学び合い、他者の意見に耳を傾けよう。

奈良めぐりはコース別学習の形態をとっており、各コースを担当する教員にかかる負担という点においては、精神的なプレッシャーが極めて大きいことは否めない。

このことに関しては、2022年度の実践を終えて解消までは至っていないが、コース内の教員間の情報共有だけでなく、コースを越えた教員間のヨコのつながり(意思の疎通)が、重要なカギとなっている。詳細については、「3.2. 教員の変容」で明らかにする。

各教員の自由度を担保しながら、大きな目標を明確に持ち、大切にしたい思い・願いを共有したうえで、うまくいかなくとも、必ず次につながる学び、という信念を逐次、確認し合っていくことが必要である。

### 2.2. コースについて

2017年度以降、奈良めぐりのコースについては年々、メニューが蓄積されていっており(表2)、過年度に実施されたコースの学びを更に深め、改変していく形の学びもあれば、新規でコースを開拓していくことも行われている。

表2 2017年度～2022年度までのコース一覧

実施年度 実施日	2017 (H29) 12/8	2018 (H30) 12/7	2019 (R1) 11/6	2020 (R2) 10/27	2021 (R3) 11/10	2022 (R4) 10/5
対象学年	2年生のみ	1年生のみ	1・2年合同			
コース数	5コース		8コース			7コース
1 古地図散策	—	●	●	—	—	●
2 観光とホスピタリティ	—	—	●	●	●	—
3 奈良公園ランドスケープ	●	●	●	●	—	—
4 共生 奈良シカ	—	—	●	●	●	—
5 春日山原始林	●	—	●	●	●	—
6 茶道の歴史を受け継ごう	—	—	—	●	—	—
7 文化 墨 筆	—	—	—	●	—	—
8 文化探訪コース(奈良工芸館～国立博物館～墨づくり)	—	●	—	—	—	—
9 大和野菜	—	—	●	—	—	●
10 ミツバチから生き方を考える	—	—	●	—	—	—
11 共に奈良で暮らす～多文化共生～	—	—	—	●	—	—
12 めためた大和郡山市を知ろう!	—	—	—	—	●	—
13 奈良の水産業!?	—	—	—	—	●	—
14 「万大帳2021」～伝統と歴史が息づく東向町の未来を想う～	—	—	—	—	●	—
15 大仏鉄道から見たこれからの交通	—	—	—	—	●	—
16 歴史探訪コース(多聞城)	●	●	—	—	—	—
17 伝説の町「奈良」コース～民話・伝説探訪～	●	—	—	—	—	—
18 【特別支援学校】先輩の働く姿・身近な世界遺産	●	●	●	●	●	●
19 守り人との出会い～奈良の文化財から未来を考える～	—	—	—	—	—	●
20 流域から人と水の関わりを考える	—	—	—	—	—	●
21 薫から考える奈良と伝統文化	—	—	—	—	—	●
22 人力車と奈良	—	—	—	—	—	●

### 2.3. 反省点と改善

2022 年度においては、2021 年度より 1 コース削減した 7 コースでの実施とした。これには 2021 年度の実践が活かされている。

本校では、2022 年度、ESD 推進部（部長 1 名と、各学年から 1 名の合計 4 名で構成）が校務分掌として奈良めぐりを推進・統括していく任を担い、部内での起案と検討の後、提案する形を採っている。ESD 推進部自体が 2021 年度の実践を受けて、2022 年度、新たに設けられた部署である（表 3）。

表 3 2021 年度の実践と 2022 年度の改良点

	反省点(2021 年度)	改良点(2022 年度)
1	・教員の多忙感 ・コース担当者以外で、専任の者が全体をコーディネートする必要性あり	・ESD 推進部を新たに設置し、部長が全体を統括するコーディネーターを担う ・1 コース削減
2	・下級生（1 年生）の事後学習の深まり不足	・1・2 年生合同での振り返りを追加
3	・外部への発信が少ないことで生徒のモチベーションが上がらない	・リーフレット、動画の制作 ・外部からの評価

2021 年度までは、取りまとめ担当者も 1 つのコースを受け持っていたことから、全体の状況を把握しきれず、学年をまたぐスケジュール調整、関係書類の集約・保存や記録、まとめといったことまで手が回らない状態であった。また、大学生サポーターとの連絡調整、外部のゲストティーチャーとの事務的な手続きもある。コーディネーターを置くことによって、各担当教員は生徒と共にコースづくりに集中する環境を作り出すことができた。学校行事においては少し余裕をもって進めないと、事故や緊急事態のリカバーもできず、徒労感だけが残る行事になりかねない。また、校務分掌として ESD 推進部を設置することで、個人としてではなく組織内で認知された存在で責任を伴って動くことができることも大きいと考える。

### 2.4. 事前学習・本番・事後学習の計画

表 4 は、事前学習から事後学習までの流れを示したものである。

2022 年度の実践の特徴は、事後学習の充実化である。そのための学習方策として、2 つの変更を試みた。

1 つ目の変更点は、本番直後の 2 時間を、コース別 2 学年合同の振り返りの時間として確保したことである。

全コース共通で「コースで学んだこと」「SDGs とのかかわり」を自分たちの言葉でまとめ直し、外部にも配布予定のリーフレットに反映させる活動を行った。振り返りの実施形態については各コースの自由裁量としたこ

表 4 2022 年度 合同奈良めぐりの学習計画

	2 年生	1 年生
事前学習	(6/23) コース希望調査・コース決定	学年全体での活動 ・ランドスケープ講座 ・奈良めぐりのコース別活動は無し
	(7月～9月) コース別活動 【4時間】 ・各コースに分かれて事前準備 ・下見（夏休み、リーダーのみ）	(9/8) コース希望調査・コース決定
	(10/3) 2 学年合同事前学習 【1 時間】	
本番	(10/5) 奈良めぐり 【9 時～15 時】	
事後学習	(10/6) コース別で、2 学年合同振り返り 【2 時間】	
	コース別活動 【5 時間】 ・リーフレット原稿の作成 ・報告動画（約 10 分）の制作	コース別活動 【6 時間】 ・800 字感想文 ・ルートマップ・ポイント説明づくり ・ポスターセッション（1 年生のみ）
	(11/10) 各コースからの動画報告と質疑応答（わいわい集会） 【2 時間】	

とで、様々な立場を演じるロールプレイ形式での振り返りをするコースもあれば、付箋を使って意見を出し合い班ごとに新聞形式にまとめて発表しあうコースもあり、事前学習から取り組んできた 2 年生の考えの深まりに 1 年生が直接触れることで、これまで不完全燃焼の学びに陥りがちだった 1 年生の学びが、本番と 2 学年合同の事後学習を通して、濃い学びになっていった。

その後、2 年生は各コース 10 分程度のプレゼン動画を制作し、自分以外のコースでどのような学びがあったか、2 学年合同オンライン集会で共有しあった。一方、1 年生は 2 学年合同オンライン集会の 1 週間前に、コース別に作成したルートマップを使ったポスターセッションを 1 年生のみで実施した。人前で発表することに慣れることを目的とした取り組みであったが、他人に伝えることの難しさを実感するとともに、質問される側に立つことで、話が聞き手に伝わっていることへの自己有用感や安心感を得ることも気付くことができた。この経験は、その後の 2 学年合同オンライン集会で 2 年生からの動画報告の際に、1 年生が積極的に質問する姿として効果が見られた。また、後輩からの質問を受けて、コース内メンバーで相談しながら丁寧に回答する先輩としての 2 年生のたくましい姿も見られた。

事後学習の充実化を図るための 2 つ目の学習方策は、外部への発信と外部からの評価である。従来は校内（内部）での発表報告会という閉じたものだったが、2022 年度は 2 学年合同オンライン集会上、外部アドバイザーとして、奈良教育大学 ESD・SDGs センターのセンター長である中澤静男教授と大西浩明特任准教授を招き、講評コメントをいただいた。外部への発信とともに、評価を受ける機会を設けたことで、自分たちの学びをメタ的に認識することができるとともに、自己満足で終わらず、今後の学びにもつなげることができると考える。

### 3. 「奈良めぐり」を通した変容

#### 3. 1. 生徒の変容

2 学年合同オンライン集会の日（11 月）に採った事後アンケートの回答や、生徒が書いたワークシートの記述から生徒の変容について分析する（図 2）。

【1】当日（奈良めぐり本番）の活動の充実度を教えてください。

	4	3	2	1	計
1年生	67	40	3	0	110
2年生	70	30	3	0	103
回答者数	137	70	6	0	213
%	64.3%	32.9%	2.8%	0.0%	

【2】1年生と2年生が合同で取り組むことは有効（効果がある）と思いますか？

	4	3	2	1	計
1年生	72	32	7	0	111
2年生	63	33	10	1	107
回答者数	135	65	17	1	218
%	61.9%	29.8%	7.8%	0.5%	

【3】ESDやSDGsとの関わりについて「問い」の意識や課題意識を持ちながら、取り組みましたか？

	4	3	2	1	計
1年生	36	56	15	0	107
2年生	51	41	11	0	103
回答者数	87	97	26	0	210
%	41.4%	46.2%	12.4%	0.0%	

奈良めぐりを通して、どのような力・態度が身についたと思いますか。（複数を選んでOKです。）  
215 件の回答

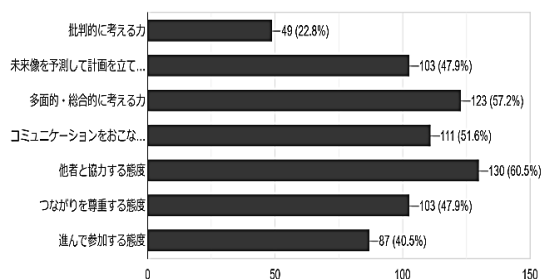


図 2 生徒の事後アンケート結果

図 2 からは、概ね肯定的に捉えられていることが把握できる。学年による有意差が見られる項目としては「問い」の意識や課題意識を持ちながら取り組めたかどうかにおいて差が確認できるが、これは奈良めぐり 2 年目である 2 年生のほうが時間をかけて取り組んでいることから想定内とも判断できる。捉え方によっては、1 年生との数値の差が、2 年生のこれまでの積み重ねの成果とも考えることができるだろう。

また、身に付いたと自覚している力・態度については、「他者と協力する態度」や「多面的・総合的に考える力」が身に付いたと自己認識している生徒が多く、逆に「批判的に考える力」については自覚している生徒が少ない

ことから、今後の実践において、教員側が意識して取り組むべき項目ともいえる。

一方、ワークシートでは「自分自身のコース学習で学んだこと」と「他のコースでの学びを知って気付いたこと」について自由記述を求めた（表 5）。

表 5 では、1・2 年生が共通して用いている語句がある一方で、2 年生の一部の記述には「なぜ大切なのか」「保護する意味」「人間だけでなく」といった価値観や多様性について触れている記述が 1 年生より多く見られた。

表 5 学びを通して得た生徒記述のキーワード

#### (1) 1・2 年生共通して見られた語句

「体験」「身近」「何気なく」「関わり」「つながり」「知らない／知る」「大変」「守る」「影響」「文化」「伝統」「大切・大事」「循環」「問い」 など

#### (2) 2 年生の記述から見られた語句

「つなぐ」「多様」「表と裏」「伝えて残す」「人の工夫」「なぜ大切なのか」「保護する意味・難しさ」「私たちができる行動」「人間だけではなく」「新しいものだけが素晴らしいのではない」 など

また、2 年生が制作した動画報告で自分自身のコース以外の学びを知ることで、「良いものは引き継がれていく」「牧場で見られる循環サイクル」など、新たな価値に気付き、1 年生にとっては 1 年後の姿を想像するロールモデルとしての 2 年生の姿に触れることができた。

#### 3. 2. 教員の変容

次に、本校への着任歴が異なる 3 名の教員<sup>(2)</sup>へのインタビューから、教員の変容について分析を試みる。まず 1 人目は、着任 2 年目の教員 A である（表 6）。

表 6 教員 A（流域コース）の語り

- ・何よりも「見えなかった」。方向性はぼんやり見えているけれど、具体的な手立てとしてどうすればよいかわからなかった。
- ・初めは事前学習の時間をどう使えばいいか悩んでいたが、下見などを通して外部のゲストティーチャーからヒントをいただくことで、今度は時間が足りないと思うようになった。
- ・子どもたちは、子どもたちなりによく考えているということを再認識し、教員側でキャップをはめるようなことは避けなければならないことに気付いた。

2 人目の教員 B も着任 2 年目であり、教員 A と同様に見通しが持てない不安や、コースづくりについての悩みがあったことを語っている（表 7）。



表 7 教員 B (伝統文化コース) の語り

- ・当初は「地元の食と文豪」を絡めたテーマでコースづくりを計画していたが、コロナ禍に伴う受け入れ人数の制約もあり、別テーマのコースを担当することになり、なかなか自分自身の気持ちを切り替えることができなかった。
- ・学習を進めていく中で、水銀朱が春日大社で用いられていることを知った頃から、伝統を守ることと公害問題を絡めて考えられるようになっていった。

3 人目の教員 C は本校着任 5 年目で、奈良めぐりを経験するのは 3 回目である (表 8)。

表 8 教員 C (大和野菜コース) の語り

- ・地域の産業 (大和丸なす) に対して、生徒からアクションを起こさせたい。そしてその行動によって地域社会が変わっていくことを実感させたいと考えた。
- ・商品の表面的な魅力は、調べ学習をすれば知ることができ、その知識を用いて、奈良めぐり当日に生産農家の方や流通関係者を対象に、生徒から大和丸なすを活用した新商品開発のプレゼン提案をさせた。
- ・生徒たちは関係者へプレゼンをするにあたって、責任を感じ、伝えることの難しさに気付いた。
- ・調べ学習では調べきれない、現地での関係者との出会いを経てようやく「手間暇がかかること」や「魅力はどこからくるのか」ということに至り、価値を実感することにつながった。
- ・「見る」「聴く」をフック (きっかけ) として、フィールドワークにおける「体験」「感じる」を通してようやく自分事化ができ、価値を付けて売るということに迫ることができる。

上記、3 名の教員の語りを要約すると、経験の差を埋めるために、次の 4 点が見えてくる (表 9)。

表 9 経験の差を埋めるために

- (1) 「見通し」を持った学びへ  
(「教えなければならない」の前に、まずは「どのような生徒の変容を期待するのか」)
- (2) ケアしあう教員間の同僚性の必要性
- (3) 地域をめぐるフィールドワークだからこそ学べることを活用する。  
(体験・感性を伴う受容、外部への発信、外部からの評価)
- (4) 子どもたちが、自らの力で学びとる場面の創造  
(生徒の成長を促す為の仕掛けと、任せ見守る覚悟)

教員 C が、初めて自身が中心となって新規で奈良めぐりのコースを開発した際のエピソードとして、何よりも考えたのは「自分自身が興味のあることで、楽しめる

こと」だったそうである。教員 A も教員 B も今回の奈良めぐりを通して学校以外の外部の方々とつながることで、新しい知見を得ていく喜びを体感することができた。

教員自身が気負いすぎず、これからの新しい学びを創造していく先駆者の気概で、失敗を恐れず、レジリエンスを養い、経験を積み重ね成長していく教員集団を築いていくことが、教員間の世代間の受け渡しという意味での ESD ともいえるだろう。

#### 4. おわりに

本校の奈良めぐりは、3 年間を通した「総合的な学習の時間」の中で、ESD 推進のための体系的な学習プログラムの核として位置付け、地域から学んだことを契機に、自分事、そして地球規模と繋げて考え行動できることを願って実践を積み重ねている。このような力はすぐに獲得できることではなく、3 年間を通した学習にとどまることなく、その後の長い人生に影響を与えるものでなければならない。

本稿では主にカリキュラム・マネジメントの視点から反省・改善を繰り返しながら実践を積み重ねてきたリアルな学校現場の姿を論じたが、改めて、形を整えることに重点を置きがちな教員の姿に気付かされた。大切なことは、多様な生き方を許容する寛容さを備え、自分の生き方そのものを見つめ直し、新たな社会を創造していく力を身につけることである。これからもその土台となる基礎固めに注力していきたい。

#### 注

- 1) 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2020) は、学校全体として ESD に取り組むホールスクールアプローチを「学校教育での ESD の学びの環境を整え、実践の質の向上と、取組の持続発展を図るためにはとても重要な視点」としている。
- 2) インタビューした 3 名の教員について、教員 A は加々見良、教員 B は福田真人、教員 C は中村基一からそれぞれ聞き取りを行った。

#### 参考文献

- 吉田寛・市橋由彬ほか (2020), 「「ひとに会う」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－」, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第 6 号, pp. 257-264.
- 吉田寛ほか (2021), 「「ひとに会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想Ⅲ－コロナ禍における地域フィールドワークの可能性を探る－」, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第

吉田 寛・中澤 静男・大西 浩明・長友 紀子・辻本 卓也・加々見 良・佐竹 靖・福田 真人・若森 達哉・川村 光  
中村 基一・佐藤 朗・甲谷 秀之・市橋 由彬・中嶋 たや・牧原 孝弥・福嶋 祥暁・大谷 佳子・有馬 一彦

7号, pp. 249-254.

文部科学省 (2017), 『中学校学習指導要領 (平成 29  
年告示) 解説 総合的な学習の時間編』, pp. 38-39  
文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会

(2020), 『持続可能な開発のための教育 (ESD)  
推進の手引 (令和 3 年 5 月改訂)』, 文部科学省国  
際統括官付日本ユネスコ国内委員会, pp. 27-29.