

学校 ESD 実践における「能力・態度」育成に関する予備的考察 A Preliminary Consideration on Capability and Attitude in ESD Practice at School

小玉敏也

KODAMA Toshiya

埼玉県入間市立藤沢南小学校

【要約】本研究では、学校での ESD を総合的学習の中で授業化する際の課題を、子どもの「能力・態度」育成という観点から考察を行った。その結果、総合的学習と ESD は、「能力・態度」育成の面で部分的な親和性が認められるものの、価値観育成への志向性、育成すべき思考力の内容、背景とする社会観が相違することが明らかになった。導き出した三つの課題を踏まえて、学校 ESD 実践を構想する際の前提的な論点を、子どもの「権利」の尊重、教師の系統的指導という授業論の観点から整理した。

【キーワード】ESD、学習指導要領、総合的な学習の時間、能力・態度、キー・コンピテンシー

1. 問題の所在

学校での持続可能な開発のための教育(ESD)は、新学習指導要領に「持続可能な社会」の文言が入ったことや、ユネスコ・スクール加盟校の増加によって、ESD 概念の普及期から実践の展開期に移行してきたと言えよう。とくに、総合的な学習の時間(以下「総合的学習」)は、授業時間数が削減されたとはいえ、ESD を実践する主要な時間として期待され、「ESD 実践を総合的学習の中で実践する」という言説は、教育関係者の一般的な理解になっていると思われる。

しかし、この言説ははたして妥当なのだろうか。というのは、新学習指導要領における総合的学習の内容再編にともなって、ESD 実践のあり方も再考を迫られているからである。そもそも、国際的な議論と運動から提起された ESD と、国内教育政策に規定された総合的学習は、異なるカテゴリーのものである。両者の教育／学習観を慎重に比較検討したうえで、学校での「ESD 実践の原則」(ユネスコ, 2010, pp. 33)を確認しないと、ESD と称する実践は拡大しても ESD に価する実践は見当たらないという事態にもなりかねない。そこで、本研究では、「総合的学習は、どのように取り組めば ESD 実践と言えるのか」という問いを立て、授業における「能力・態度」育成という観点から若干

の考察を試みる。この育成すべき「能力・態度」に、両者の教育／学習観の関係性が象徴的に現れると考えたからである。

2. 研究目的・方法

本研究では、上記の問題を解明するために、まず総合的学習の「能力・態度」観について、PISA(国際学習到達度調査)の動向と関連付けながら学習指導要領の内容を分析することにする。次に、ESD と学習指導要領が背景とする社会観に着目し、その相違点が両者の「能力・態度」観に与える影響について考察する。それらの検討から、ESD を総合的学習の中で実践する際の、育成すべき「能力・態度」をとらえる基本的な論点を提示したい。

なお、本研究で扱う「能力・態度」とは、総合的学習の「3 つの視点」に基づく例示群(文部科学省, 2008, pp. 50-51)と、PISA の「キー・コンピテンシー(3 つのカテゴリー)」(ドミニクら, 2008, pp. 210-218)と、ESD の「育みたい力」(DESD 関連省庁連絡会議, 2005, pp. 153)を包括して総称するものであり、「能力・態度」の定義に関する議論や研究には深く立ち入らないこととする。

3. 総合的学習における「能力・態度」観

今次の学習指導要領の主要な改訂点は、横断

的・総合的な学習に加えて「探究的な学習」を位置付けたことにある。これは、子どもが教科教育で身に付けた「習得」「活用」の能力を生かして、「課題設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」のサイクルを繰り返しながら学習の質を高めていくスパイラル構造の方法論である。この学習を通して子どもに育成したいのは、三つの視点に基づいた「能力・態度」(表1)であるという(文部科学省, 2008, pp. 50-52)。

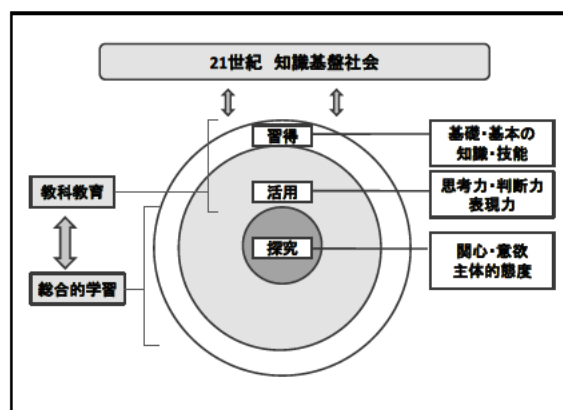
表1 総合的学習で育てる「能力・態度」

学習方法	自分自身	他者や社会との関わり
・課題を発見し設定する	・行為について意思決定する	・異なる他者の考えを受け入れる
・解決の方法を考える	・課題解決に向けて行動する	・他者と協同して課題を解決する
・計画を立てる	・生活を見直し実践する	・環境との関わりを考えて生活する
・情報を収集し分析する	・将来を考え夢や希望をもつ	・地域の活動に参加する
・事実や関係を理解する		
・事象を比較・関連付ける		
・相手や目的に応じて表現する		
・学習をふり返り生活に生かす		

この「探究的な学習」と育成すべき「能力・態度」観を規定したことは、1998年版学習指導要領での総合的学習が十分に機能しなかったことへの反省を踏まえた措置と推測されるが、もう一つは、「知識基盤社会」に対応する人材育成の構想とPISAへの現実的な対応策という枠組のなかで総合的学習を位置付け直したことの具体的な反映であろう(文部科学省, 2008, pp. 1-2)。

この「知識基盤社会」とは何か。それは、2005年の中教審答申(「我が国の高等教育の将来像」)を初出とする社会観で、一言でいえば知識・情報・技術等の知識産業が産業構造の基軸をなすポスト工業社会のことである(神野, 2010, pp. 177-178)。文部科学省は、21世紀を知識やアイデアの開発が国際競争を加速させ、異なる文化を持つ国々とも協力する社会が到来すると見て、新しい知識を不断に更新しつつ柔軟な思考力と判断力をもって、グローバル経済の中で競争と協力ができる人材を育てたいという基本方針を打ち出した。そして、

OECDのDeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies)プロジェクトが提起したキー・コンピテンシーの育成を重視し(中央教育審議会, 2008, pp. 9)、国際的な教育動向から「生きる力」を再評価する姿勢を明確にした。このような論理の中に総合的学習の再編が行われ、教科教育と総合的学習の緊密な連携を行いながら三層構造の学力観(図1)を育成することが、新学習指導要領のミッションとなったのである。

図1 三層構造の学力観¹⁾

4. ESDにおける「能力・態度」観

では、ESDはどのような「能力・態度」観に基づいて実践されることを想定しているのか。日本実施計画は、とくに総合的学習を重視しており、その学び方は「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成→具体的な行動」という一連の過程を、体験・体感的、探究・実践的な「参加型アプローチ」で学んでいくことを推奨している(DESJ 関連省庁会議, 2006, pp. 153)。そして、そこで育みたい力は、下記のように規定されている。

- ・問題や現象の背景の理解
- ・多面的かつ総合的なものの見方を重視した体系的思考力(systems thinking)
- ・批判力を重視した代替案の思考力(critical thinking)
- ・データや情報を分析する能力

- ・コミュニケーション能力
- ・持続可能な開発に関する価値観(人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重)を培う。
- ・市民として参加する技能・態度

このような「能力・態度」観は、ESD の基本的ビジョンである「持続可能な未来の構築と、現実的な社会転換のために必要な価値観や行動、ライフスタイルを学習する機会がある世界」(ユネスコ a, 2005, pp. 174) 観に根差しているが、表 1 の「能力・態度」観と共通する要素が多いことから、ここに ESD と総合的学習の親和性を見ることが出来る。このことが、ユネスコ・スクール加盟校の増加につながっていることは想像に難くない。

しかし、両者の明確な相違点もあるはずである。そこで、前節での分析をもとに ESD と教科教育、総合的学習の関係を「能力・態度」を基にして図 2 に整理した。

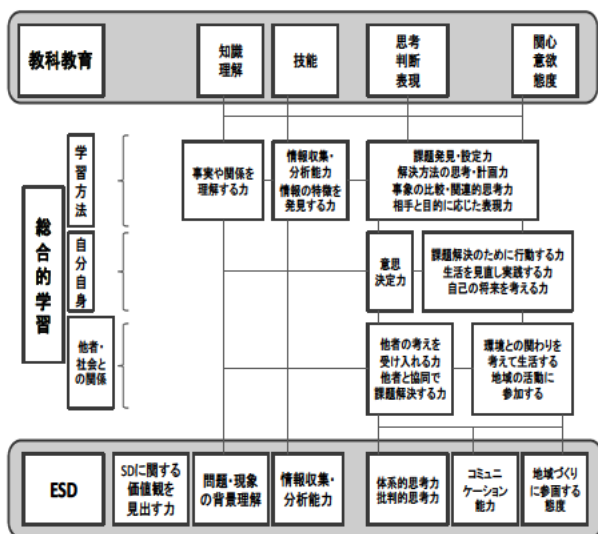


図 2 総合的学習・ESD・教科教育の関係性

5. ESD と総合的学習の比較分析

図 2 から、ESD と総合的学習の共通点をさらに細かく検討しよう。教科教育の視点を基にすると、両者は「思考・判断・表現」という人間の認識・精神活動に強く関わる力を要求していることがわ

かる。そして、それは「行動」「実践」「参加」といった学習者の主体的活動と合わせて育成するものと見なされている。他にも、知識・理解、技能の面で部分的な共通点が見られ、日本実施計画が、総合的学習のねらいを考慮して ESD を展開しようとした意図が垣間見える。

では、相違点は何か。その第一は、ESD が「持続可能な開発」という価値観育成をめざすのに対して、総合的学習には一定の価値観への志向性がないことである。もちろん、扱う学習課題（国際理解、情報、環境、福祉・健康など）に働きかけることによって、子どもは何らかの価値観を獲得するはずだが、その課題群を選択し配列するのは各学校の判断に委ねられているために、教師が ESD の観点を据えてカリキュラムを編成しない限り「持続可能性」の価値観育成にはつながらないことになる。

第二は、総合的学習では「思考・判断・表現」能力を重視する姿勢を明瞭にしていることである。しかも、従来にない高度な思考能力のヴァリエーションが細かく記述されていることに特徴があり、それらは自己・他者・社会に主体的に関与することによって獲得されることを想定している。逆に、これは ESD で育てる「能力・態度」を総合的学習の側面から具体化した要素群ともとらえることができ、それが ESD の抽象性を補うはたらきをしているという見方もできる。

第三の相違点は、背景とする社会観の違いから生じる学習活動の方向性である。国が総合的学習によって期待することは、あくまで「知識基盤社会」に対応し「生きる力」のある人材を育成することであるのに対して、ESD は現代社会の諸課題を解決し持続可能な社会構築をめざす人材を育成することをめざしている。この相違点は、両者の関係を考える上で単なる言葉の違いを超えた重要な論点の一つである。二つの社会観が一つの学習指導要領に併存するとしたら、それらは対立、包括、相互補完、重複などのいずれの関係にあると見なせばよいのか。その評価によって、総合的学習における ESD 実践の像も大きく影響されるもの

と考える。

以上の検討から、総合的学習における ESD 実践の原則を考察した結果、価値観の扱い、思考・判断・表現力の育成、背景とする社会観の関係性、という三つの課題を検討することの重要性を導き出すことができた。

6. 価値観・思考力・社会観

これらの中でとりわけ重視したいのは、背景とする社会観の相違という課題である。なぜなら学習指導要領と ESD は、ともにそれらの社会を形成する人材育成を目的としており、その目的に即した価値観、思考・判断・表現力の育成を図ることをミッションとするからである。

この課題を検討するために、DeSeCo と学習指導要領との関係に立ち戻りたい。第 3 章では、今次の学習指導要領がキー・コンピテンシーの影響を受けて編成されたと述べたが、実は DeSeCo の議論を正確に反映していない点がある。一つは、文部科学省がキー・コンピテンシーのカテゴリー1（相互作用的に道具を用いる）の調査である PISA の結果を過大評価して、カテゴリー2（異質な集団で交流する）とカテゴリー3（自律的に活動する）の能力育成は強調していない点である。もう一つは、DeSeCo プロジェクトの背景にある社会観への目配りが十分になされていないことである。そもそもキー・コンピテンシーが開発されたのは、OECD の世界観（自然環境の維持可能性、経済成長のバランス、社会的つながりを伴う個人の成功、社会的不平等の削減）をめざすためであり（バリー，2008，pp. 17）、その規範的な立脚点を「人権の尊重や持続可能な開発などの普遍的な目標」に求めているのである（ドミニク，2008，pp. 93）。このような点を考慮すると、キー・コンピテンシーはなにより ESD と深く関連づけて研究される事項であり、その「能力・態度」観も「知識基盤社会」観と直接に結びついてはいない。中教審答申では、DeSeCo が「知識基盤社会」の時代を担う能力をキー・コンピテンシーと定義づけた（中央教育審議会，2008，pp. 9）と述べているが、そのように読

み取することは難しく、むしろ「持続可能な社会」観を参照しつつ政策立案する方が妥当だったと考える。したがって、DeSeCo プロジェクトの意義を尊重するとすれば、学習指導要領における「持続可能な社会」の扱いを、図 3 のように包括関係を逆転させてとらえ直すべきと考える。

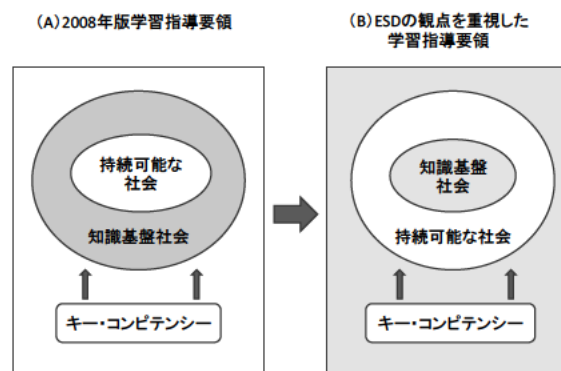


図 3 二つの社会観の関係性

そもそも「知識基盤社会」という概念自体を、どれだけの教育関係者が具体的かつ実感的に理解できているか大いに疑問があるし、21 世紀を切り拓く社会観として国民に広く認知されていると言い難い。1998 年版学習指導要領では、「先行き不透明な時代」という表現以上に具体的な社会像を提示しなかったことを考慮すると、一定の社会観を提示したことを評価すべきかもしれない。しかし、新学習指導要領がこのような未消化な社会観を背景に編成されたことと、二つの異なる社会観を併存させたこと、かつ「持続可能な開発」という概念を十分に咀嚼しないまま導入した可能性があるということが、今後の ESD 実践に少なからぬ影響を与えるものと予想する。であるならば、教師は「知識基盤社会」観を「持続可能な開発」という価値観／社会観の中で批判的に評価することによって、実践の目標を導き出すことが極めて重要な作業になると考える。

一方、価値観と思考・判断・表現能力の課題は、国立教育政策研究所が、学習指導要領、キー・コンピテンシー、ESD の関係性を十分に検討して、仮説的な「能力・態度」を表 2 のように整理して

いる（国立教育政策研究所，2010，pp.13）。

表2 ESDの視点に立った学習指導で重視する
能力・態度²⁾

ESDで重視する能力・態度	キー・コンピ テンシー (OECD)
①批判的に思考・判断する力	相互作用 的に道具を 用いる
②未来像を予測して計画を立てる力	
③多面的・総合的に考える力	
④コミュニケーションを行う力	異質な集団 で交流する
⑤他者と協力する態度	
⑥つながりを尊重する態度	自律的に活 動する
⑦責任を重んじる態度	

この整理は、総合的学習とESDの「能力・態度」育成の相違点を埋め、キー・コンピテンシーとの整合性を図るという意味で重要であり、今後の学校ESD実践において参照されるべき指針になると考える。焦点となる価値観育成の問題は、この表に組み込まれていないが、「具体的な課題の発見・探究・解決の過程で、児童生徒自らが持続可能な社会づくりに関する価値観を身に付けていくこと」（同書，2010，pp.11）ととらえ、活動を通じてESDの価値観を獲得させる考えを示している。

しかし表2の内容は、子どもにとって複雑かつ高度な認識・精神活動であるために、「どの子どもにも育成は可能なのか」「成績上位の子どもだけが獲得できる内容なのではないか」といった能力格差の問題に結びつく可能性がある。ドイツにおけるESDが「教育の構造的不平等の解消によって統一的な質を保証しようとする教育改革の流れ」に位置づき、成績が下位の生徒ほど価値の転換とコンピテンシーの獲得が期待される状況にある（高雄，2010，pp.45）ことを参照すれば、この問題は、授業論の重要な課題として事前の解決策を講じる必要があるだろう。また、教師の指導の混迷が再び「這いまわる経験主義」に陥らないように、子どもの認識と発達に基づいた系統的な指導と適切

な評価規準/方法が開発されなければならない。

5. おわりに：誰のための「能力・態度」育成か？

「知識基盤社会」であれ「持続可能な社会」であれ、一つの社会観に基づいて教育活動を展開することは、あるジレンマを引き起こす。広田（2005，pp.11）は、教育システムが果たす機能として「社会化機能」（学校が、そこで学ぶ者を別の存在に変容させる機能）と「分配機能」（学校が、そこで学ぶ者を社会の様々な部分に振り分けていく機能）という二つの側面があることを指摘している。したがって、どちらの社会観を採用しようとも、国の教育政策による「分配機能」（質の高い労働者の確保、効果的な労働力の分配など）の発現は、授業による「社会化機能」（子どもの知的／精神的変容・成長など）に価値をおく一般の教師の姿勢と、時に矛盾する事態を招来する。このジレンマを視野に収めつつESD実践を構想するとしたら、教師は「その能力・態度は誰のために育成するのか」という問いを立てて、子どもの側からESD実践をとらえ直さなければならないのではないか。そのポイントは、なにより国際的なESDに関する議論から導き出す必要があるだろう。

一つは、「能力・態度」育成を子どもの「権利」の問題としてとらえる観点である。そもそもESDの背景には、開発途上国の子どもに質の高い基礎教育（識字、健康、ジェンダーなど）を提供することを含んでおり、「教育は人権の一つ」（ユネスコ，2005b，pp.189）という考えを基盤としている。つまり、総合的学習で行うESD実践では、図2の構造的な「能力・態度」観をすべての子どもに保障すべき「権利」の問題として理解しなければならないのである。その際、持続可能な社会構築のための人材育成という要請は客観的にあるとしても、現代社会の諸課題と矛盾を批判的に読みとき、その背景を多面的・総合的に理解し、他者と協同で課題解決のために参加・行動する諸能力は、子どもが生きていくうえで不可欠の「権利」であることを授業の原点として再確認しなければならない。

もう一つは、「子どもにとっての『持続可能性』とは何か」という問いを授業の中に組み込むことである。たとえば、一つのテクニックとして表 2 のような「能力・態度」を育成することは可能かもしれない。しかし、それらの思考・実践活動が、子どもの素朴な生活意識や実感に根差し、地域社会の現実結びついていなければ表層的な「能力・態度」しか育たないだろう。ユニセフは、先進国にもある基礎教育の問題として中・高等学校の中退者問題や雇用問題にふれているが、その基礎教育にアクセスできない日本の子どもにとって「持続可能性」とは何か、先進国の子ども独自の「持続可能性」とは何か、という真摯な問いをもとに授業を実践することが、日本での ESD 実践の本質的な意義であると思う³⁾。

注

- 1) この図は、水原 (2010, pp. 236) による「新三層構造の学力観」を改変して作成した。
- 2) 国立教育政策研究所の一覧表には、表 2 の内容以外に詳細な「能力・態度」が明記されているが、紙面の都合上割愛した。
- 3) このような問題意識をもとに行った総合的学習実践は、小玉 (2010) を参照のこと。

引用文献

- バリー・マックゴー, 2008, 「はじめに」, ドミニク・S・ライチェン; ローラ・H・サルガニク編『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. 17-18.
- 中央教育審議会, 2008, 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』, 文部科学省.
- DESD 関係省庁連絡会議, 2006, 「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』実施計画」, ESD-J 編『「ガイドブック「未来をつくる教育」をつくる!」, 特定非営利法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議, pp. 149-172.
- ドミニク・S・ライチェン, 2008, 「キー・コンピ

テンシー: 人生の重要な課題に対応する」, ドミニク・S・ライチェン; ローラ・H・サルガニク編『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.

ドミニク・S・ライチェン; ローラ・H・サルガニク, 2008, 「キー・コンピテンシーの定義と選択 [概要]」『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. 200-224.

神野直彦, 2010, 『「分かち合い」の経済学』, 岩波書店.

小玉敏也, 2010, 「社会と自己の『つながり』を考える ESD の授業」日本子どもを守る会編『子ども白書 2010』, 草土文化, pp. 218-219.

国立教育政策研究所, 2010, 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究中間報告書』, 国立教育政策研究所教育課程センター.

水原克敏, 2010, 『学習指導要領は国民形成の設計書: その能力観と人間像の歴史的変遷』, 東北大学出版会.

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』, 東洋館出版社.

高雄綾子, 「公教育制度における ESD の意義の考察: ドイツの『ESD コンピテンシー・モデル』をめぐる議論と評価から」, 『環境教育』, 20 (1), pp. 35-47.

ユネスコ, 2005a, 『持続可能な未来のための学習』, 阿部治・野田研一・鳥飼玖美子監訳, 立教大学出版会.

ユネスコ, 2005b, 「国際実施計画」(佐藤真久・阿部治監訳), ESD-J 編『「ガイドブック「未来をつくる教育」をつくる!」, 特定非営利法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議, pp. 173-193.

ユネスコ, 2010, 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年中間年レビュー: ESD の文脈と構造」, 国立教育政策研究所国際研究・協力部.