

教員養成における学習開発学の創造

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章, 色川, 卓男, 益川, 弘如, 池田, 恵子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008912

教員養成における学習開発学の創造

宇都宮裕章*・色川卓男**・益川弘如***・池田恵子****

Creation of Learning Development Studies on Teacher Education

Hiroaki Utsunomiya, Takuo Irokawa, Hiroyuki Masukawa, Keiko Ikeda

Abstract

The purpose of this paper is to provide new ideas of "Learning Development Studies (LDS)" and to give us a theoretical/practical background for launching a new educational department based on LDS. LDS can be tentatively defined as the study field where urgent contemporary issues such as environment, consumption, human rights, multilingual and multicultural matters are integrated by the interdisciplinary perspective of Learning Sciences, which refers to a growing new trend in education-oriented research. Given the definition, we are going to discuss the following topics: Consumer Education, 21st Century Skills, Education for Sustainable Development and their concerning issues towards educational practices.

キーワード：現代的課題 学習開発 ESD 新たな学び 教科横断 教員養成

1. はじめに

平成 23 年度の国立大学協会中間まとめでは、「教養と国際的素養の涵養を重視」「教育等の専門分野で活躍する高い倫理観と使命感をもった人材の育成」「地域振興の中核拠点としての貢献」「積極的な国際交流と国際貢献活動の推進」が取り上げられ、グローバルな視点とローカルな視座を包括できる人材の輩出がこれからの国立大学の使命であるとされている。また、平成 24 年度及び 25 年度の中央教育審議会の答申でも、「社会を生き抜く力」「未来への飛躍を実現する人材」「絆づくりと活力のあるコミュニティ形成」「新たな学びを展開できる実践的指導力」が新しい時代の教育に必要と謳われ、既存の枠を越える価値を創造する学習、活力ある地域形成に向けた学習、思考力・判断力・表現力等の基本的な力を育成するための活動型・課題探究型・知識構成型の学習、等の開発が危急の課題として言及されている。さらに、平成 26 年度の中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会においても、「児童生徒が主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる力や教科横断的な視野で指導できる力など新しい指導力が必要」と指摘され、児童生徒

の主体的・協働的・教科横断的な学びをデザインできる資質が教員に求められてきた。

こうした提言の背景となる我が国の教育的・社会的潮流を踏まえて、本学部では平成 25 年度にミッションの再定義を確定した。特に、「地域密着型を目指す」「Globally Nationally & Locally の観点から教員養成の高度化を行う」「教科及び教職に関する科目を有機的に結びつけた体系的な教育課程を編成する」といった目標項目の具現化が急務となり、科学技術の発展、情報化、国際化、少子高齢化、環境問題、消費者問題、人権問題、多言語・多文化共生社会の構築、男女共同参画社会の形成、防災や減災への取り組み、家庭や地域の変化等といった、単独の領域内では議論し尽くせない「現代的課題」に対峙しつつ、持続可能な社会を構築できる担い手を育成する教育課程の設立が目指された。

現在、本学部においては上の課題群への対応と、地域社会（とりわけ静岡県下）へのこれまで以上の貢献を行うべく、平成 28 年度を皮切りとする組織改革が議論されている。中でも「学習開発学専攻」と称する新専攻の設置は改革の中心軸に位置づいており、既存の教員養成体系が抱える諸問題を解決する組織としての在り方が期待されている。

この新専攻の前身となる構想案は、近年の改革の議論が熟する以前から、非公式ではあるが数年に渡って取り上げられてきた議題でもある。古くは「国立の教

* 静岡大学教育学部国語教育講座
 ** 静岡大学教育学部家政教育講座
 *** 静岡大学大学院教育学研究科
 **** 静岡大学教育学部社会科教育講座

員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」といった場でも指摘されてきた、いわゆるピーク制がもつ問題点の解消に端を発している。現代的課題と言われる複雑で相互に高い関連性を有する事象群に対応できる教員を、どのように養成していくべきか、果たしてそれは可能なのか。こうした疑問点に応えるべく模索された議論であった。

平成 26 年度現在、前述の議論の蓄積によって、「現代的課題を内容とし教科横断的な方法を積極的に活かした教員養成組織」という明確な改革ビジョンが学部内に形成されつつある。しかも、この内容与方法こそが教員資質の根幹であることの理解が徐々に浸透してきている。後段で考察することにもなるが、今後はこのような捉え方の実証と理論構築が主な研究課題となってくるであろう。

ところで、新専攻設置の理念として掲げようとしている新時代に適合した教員の資質は、総合的な知の創造と学びの開発そのものの手法を学ばなければ実現しないと目されている。そのため、新専攻が行う人材育成は、教育活動の諸問題に適切に対応できる「21 世紀型スキル」を備えもつ教員の養成、同時に既存教科の枠組みを越えた学際的な視野と多角的かつ柔軟な捉え方に基づく新たな学びを実現する授業を展開できる教員の養成となる。このような養成の場で高められる力とは、端的に「児童生徒の主体的・協働的・教科横断的な学びをデザインできる力」と言うことができるだろう。

そうした力量の具体的な養成方法については、現在カリキュラム面からおおよそ次のような制度が検討されている。

現代的課題及びその考え方に関する上述の資質群を新時代の養成制度＝現代型ピーク制に位置づけ、ここを核とした拡張と展開をカリキュラム化する。その試みの一つとして、専門科目をいくつかの「教育の現代的課題」科目群にパッケージ化し、学部の認定制度の下で運用する。認定制度の活用により、各教科を専攻している学生も、自身の専門性に直結する教科横断的な内容を効率的に履修することができ、教員としての強みや厚みを付加できる。また、学習開発学専攻所属の学生が他専攻開設の科目を柔軟的に履修できるようにする一方で、3 年次からの他専攻編入学生を受け入れる体制を整備していく。編入元の教科専門教員とのコラボレーションによる卒業研究指導体制がその端緒となろう。さらに、各教科の専門知を現代的課題群の中で再組織化させると同時に、当該課題を各教科内容の髄液として浸透させることを企図した科目を専攻必修および選択科目に設置する。この専門知と諸課題を連結する手法として学習科学を位置づける。

以上のような制度は、繰り返しになるが、新しい学びのデザイン力を現代的課題という教科横断的領域の

中で実現していく資質の養成を行う新専攻の基幹的機能に他ならない。こうして学習開発学専攻は、新時代の教員養成制度における核および主導者としての役割を担う人材育成組織となっていくのである。

各科目における実際の授業運営にも従来型の手法からの脱却が求められている。特筆しておきたいのは、これまでの「講義・演習・実習」の枠組みを越えた授業形態を積極的に採用することである。後段の第 3 節で言及するアクティブラーニング等の新たな学びの手法は、学生のそれぞれの専門性に合わせた主体的な学習方法の創造に寄与すると同時に、持続可能な社会を構築する力強い人材の輩出に結びつくものである。

新しい形態の導入における利点は以上に留まらない。当該授業運営自体が学校・地域・国際社会との協働を必然的に伴うため、専攻所属の学生は、海外各地での実習体験、県内ユネスコスクール加盟校でのアクションリサーチ、ボランティア・NGO 等地域社会との開かれたつながりづくりという、貴重で豊潤な経験を蓄積することができる。加えて、国際化が進む教育界（学校現場・教育行政）・産業界（グローバル IT 企業・教育産業・放送メディア）等が抱えている課題を、共に考え解決する活動等に能動的に参加することにもなる。こうした手法を経験的・実践的に学ぶことを通して、新任教員の段階から新たな学びを積極的に実践することのできる、即戦力としての力量形成を目指すのが学習開発学専攻なのである。

本稿では「学習開発学」を下記のように規定する。その上で、規定の妥当性を含めた議論を通して学習開発学専攻の意義を考察していく。

【学習開発学】 Learning Development Studies

既存 10 教科内では専門外となる問題「＝現代的課題」を取り扱う各領域を「新たな学び＝学習の開発」の観点から学際的に統合し、既存教科との結びつきと教育的営為への貢献法を研究する実践的学問分野。

なお、以下新専攻の運営を直接担う学部教員を「コア教員」と呼ぶ。本節に続く各節の論考はコア教員によるものである。コア教員は、現段階においても連携団体・連携自治体・連携企業・海外協定大学との共同研究や、教科の枠組みを越える教育研究を遂行している。これら社会的貢献性の高い研究成果は、直接的かつ即時的に学生教育へと活かされるだろう。大学がもつ知の財産を社会に還元するという観点からも、理論に根ざした実践型の教員養成を可能にするエキスパートに支えられた学習開発学専攻の設置は極めて重要な意義を有している。

(宇都宮 裕章)

2. 消費者教育の推進と学習開発学

2.1. 消費者教育の体系と課題

今日、消費者教育とは、2012年に制定された消費者教育推進法第2条に述べられているように、「消費者の自立を支援するために行われる消費生活に関する教育（消費者が主体的に消費者市民社会の形成に参画することの重要性について理解及び関心を深めるための教育を含む。）及びこれに準ずる啓発活動」を指す。そしてこの消費者教育の対象は、消費者教育の体系イメージマップ（消費者庁、2013）で示されているとおり、「消費者市民社会の構築」、「商品の安全」、「生活の管理と制約」、「情報とメディア」という広がりを持っている。つまり消費者教育とは、悪質商法とクーリング・オフを対象にしているのではなく、生活設計等も含む合理的な意思決定や消費者市民社会をキーワードにした主体的な社会参画も対象にしている。このような消費者市民社会の考え方は、ESD（本稿4節参照）に近似している。さらにいえば、今置かれている状況の中で最善を尽くそうとする生活適用型の視点と今置かれている状況そのものを変革しようとする生活醸成型の視点も含まれていることになる。

このような消費者教育の歴史は1960年代に遡ることができるが、その際には消費者教育を指導する教員の知識、技量や興味・関心等を問題にするいわゆる「教員問題」が取り上げられたが、その後、なかなか推進できなかつた。1980年代末に学習指導要領が改訂された時に、家庭科では単元に位置づけられたのだが、今日から見るとそれだけで終わった。つまり位置づけが相対的に高くなっただけであり、とりたてて消費者教育の推進にめざましい成果があったわけではなかつた（色川、2004）。2008年及び2009年に改訂された小・中・高等学校の学習指導要領において、社会科及び公民科、家庭科、技術・家庭科などを中心に消費者教育に関する教育内容を充実したといわれている。しかし、色川他（2012）によるA市教員の調査結果からみると、「教員問題」は今日でもみられるのである。

例えば、2012年の東京都「消費者教育に関する実施状況調査」では、中学校、高等学校とも消費者教育に費やす授業時間は2時間が最も多い。また浜松市（2014）では「契約は印鑑を押すことで成り立つ」の正答者は4割弱、「通信販売やインターネットで買い物した商品は、クーリング・オフの対象である」の正答者は2割弱、「消費生活センター（消費生活相談窓口）に相談した内容は、国のデータベースに集約され、事業者指導や法改正に役立てられる」の正答者は3割、わからない者が6割であった。このように学校における消費者教育は、教員問題の影響もあって、生徒たちも消費生活に基本的な知識を身につけられていないことが推察できるのである。

他方、2014年に実施された消費者庁の「消費者意識基本調査」によると、消費者教育・啓発の受講経験がある者は、全世代でも1割程度で、そのうち6割弱が小・中・高等学校の授業でと答えている。つまり現状で消費者教育を受講させる機会として、最も大きな位置づけにあるのは、学校教育である。

前述したように、学校での消費者教育は、教員問題も含めて多くの課題を抱えており、とても実施しているとは言いきれない現状なのに対して、それでも学校における消費者教育は、消費者教育推進にとって本丸ともいえる位置づけにあることになる。

2.2. 学校における消費者教育の新たな戦略からみた学習開発学への期待

さて前節で述べたように、学校における消費者教育は、消費者教育にとって本丸であるが、「教員問題」もあってなかなか推進できていないのが現状である。しかし最近では新たな動きも見られる。2012年に消費者教育推進法が制定されて、地方の消費者行政部局にはこれまでの取り組みだけでなく、地域協議会の設置や消費生活センターを「消費者教育の拠点化」として整備することとともに、消費者教育コーディネーターの設置も期待されている。また文科省は平成22年度から各地で消費者教育フェスタを開催し、多様な主体が連携する消費者教育の実践的な取り組みを示そうとしている。

このような状況の中でみられる新たな戦略とは、「串刺し」教育である。つまり家庭科や社会・公民内という教科内での消費者教育の充実を図るだけでなく、色々な教科を跨いだ「串刺し」のような消費者教育の方法を推進しようとしている。ここには各内容の位置づけ等、新たな課題も生じるが、消費者教育の推進にとって、教員養成課程では教科内の充実とともに、課程全体の学生たちに対する教育の充実も求められているのである。

その意味で教員養成課程ではあるが教科の外にあるという学習開発学専攻の位置づけの中で、消費者教育系の科目が並ぶことは、まさに文科省が考える学校における消費者教育の充実の方向性と合致しているといえるだろう。

さて、どんなに体制が整備されても、実際の学校現場で消費者教育が推進されなければ意味がない。消費者教育が抱える課題である「教員問題」等を抜本的に解決するには、生徒が関心を持つ、身につく指導方法の開発こそが最も重要な課題として現れる。

この本質的な問題を解決する手がかりの一つが学習開発学にあると考えている。

学習開発学の最も顕著な特徴は、従来の「講義・演習・実習」の枠組みを越えて、知識構成型協働学習（知識構成型ジグソー法等）、問題解決型学習

(PBL)、現場に直接出向くフィールドワーク等の「アクティブラーニング」と呼ばれる新しい学びの手法を積極的に導入していくことにある(本稿3節参照)。消費者教育でも、1980年代にロールプレイングなど当時のアメリカのアクティブな学びを導入しようとしていた。確かに一部ではそれらに基づく成果もみられたが、それが中途半端にとどまった。今、改めて消費者教育に「新たな学び」の手法を積極的に導入していくことで、生徒に「身につく教育」となる消費者教育の新たな教授法の開発をしていくことが求められている。

昨年度、文科省の「連携・協働による消費者教育推進事業」における消費者教育推進のための実証的共同研究を受託し、地元の関係団体と共に大学生向けの体系的な消費者教育教材の開発を行った。ここでのコンセプトは、できるだけ講師がしゃべらず、学生たちにアクティブラーニングをさせることにあった。昨年度に試行的授業も実施し、その中で得られた知見も踏まえて教材と副教材を開発したのだが、本年度、実際に授業で利用してみると、うまく行くところもあれば、そうでないところもあり、改訂しなければならない点も多く見つけることになった。このように新たな学びを利用した消費者教育の実践はまだ途上である。しかしこのような試行錯誤を繰り返し、消費者教育を題材にして新たな学びの手法を実践していくことで生ずる課題等を解決していくプロセス自体が学習開発学の発展に寄与するであろうし、消費者教育の本質的な問題の解決につながるのではないかと。つまり消費者教育等の具体的な学習領域と学習開発学との相互作用によって、ともに新しい学びを深めることになるだろう。

(色川 卓男)

3. 確かな学力とこれからの資質・能力

21世紀の知識基盤社会において義務教育で育成すべき「確かな学力」と「これからの資質・能力」とは、「他者と共に新たな知識を生み出す力」である。この背景と21世紀型の新たな授業の姿について、学習科学の研究領域の知見や国際的社会的動向からまとめ、これからの教員養成に必要となる授業の姿を考察する。

3.1. 知識基盤社会で求められる力

知識基盤社会では、すべての人が対話しながら新たな知識を生み出していくことが大事だとされている。

現在、ICTの進展により様々な情報で世の中は溢れている。これら情報を賢く取捨選択し活用していくためには、情報を比較・俯瞰・統合して自分にとって活用可能な知識に加工していくような「情報を統合して必要な知識を生み出す」ことが一人ひとりに求められている。これは、専門家がまとめた情報を知って利用すればそれほど間違いがなかった時代とは異なり、知

識を得るスキルよりも知識を生み出すスキルが重要となることを示している。

また、現代社会は様々な問題を抱えている。知のギャップ問題 (Ingenuity Gap) と言われているが、多文化共生、テロリズム、資源問題、地球温暖化、治療薬のない病気など、専門家さえ解の見えない問題に対して、我々人類が知恵を出し合い、少しずつでも解決していくような、一人ひとりが知識を生み出し貢献していく社会が期待されている。

2009年に発足した国際団体 ATC21S (21世紀型スキルの評価と教育プロジェクト)が提出した白書(Griffin 他, 2012)では、各国の教育政策やカリキュラムを検討して、4領域からなる10個のスキルを21世紀型スキルとして示している。それは「思考の方法(創造性とイノベーション、批判的思考ほか、学び方の学習)」「働く方法(コミュニケーション、コラボレーション)」「働くためのツール(情報リテラシー、ICTリテラシー)」「世界の中で生きる(シチズンシップ、人生とキャリア発達、個人の責任と社会的責任)」である。総体として整理すると、「ある目標を解決するために、他者と共に様々なテクノロジーも活用しながら知識を生み出し、またそのプロセスを通じて新たな目標を発見するような知識を生み出し続けるスキル」と言えるだろう。

3.2. 次期学習指導要領に向けての動向

このような世界の教育の流れに呼応する形で、日本国内でも大きな動きとなっている。現在の学校教育法では「確かな学力」について、『生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をばぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。』(学校教育法第30条第2項)としている。これにOECDのキー・コンピテンシーや21世紀型スキルなど「資質・能力」にフォーカスした世界の教育改革の流れが加わり、これまでペーパーテストで測定可能な「知識技能」ととどまらず「資質・能力」も育成や評価の対象としていく方向にシフトしてきている。例えば、2013年3月の国立教育政策研究所の『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』の報告書では、「未来を創る(実践力)」「深く考える(思考力)」「道具や身体を使う(基礎力)」の三層からなる「21世紀型能力」として整理、提案している。

2014年11月の中教審への諮問では、次期学習指導要領に向けて育成すべき資質・能力をふまえた教育課程の構造化を求めている。そこでは、新しい時代に必要となる資質・能力として「自立した人間として、他者と協働しながら創造的に生きていくために必要な資

質・能力」。「我が国の子供たちにとって今後重要と考えられる、何事にも主体的に取り組もうとする意欲や、多様性を尊重する態度、他者と協働するためのリーダーシップやチームワーク、コミュニケーションの能力、豊かな感性や優しさ、思いやり等」と記している。また、育成すべき資質・能力を育むための課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学びへの転換が諮問されており、これまで高等教育の文脈で用いられていた「アクティブラーニング」がキーワードとなっている。

3.3. どのように学ばせるか

学習科学の研究領域では、「知識は社会的に構成されるもの」という考え方を基盤として「世の中の学びをよりよいものへと変容させる」ことに研究の焦点を当てている（白水他, 2014）。

学習科学が確かな学力や資質・能力を育成する授業で強調するのは「知識創造モデル」である。そこでは子どもたち自身から問いが生まれるよう学習環境や教材をデザインし、他者との協調的問題解決活動を通して知識創造させていく。資質能力を発揮させながら存分に知識創造活動を行わせるため、世の中にある多様な道具や文脈で支援していく。いわば社会に出た先、学校外での知識創造活動と同様の活動を経験させることにもなる。これは現在主流の、学習目標を教師が固定的に規定し、その枠内で基礎基本をまず学ばせ、その後応用問題を流暢に解けるようにさせる、知識や学び方を空の容器物に入れていく「知識習得モデル」とは異なる。

授業で資質・能力を引き出し高めていくには、問いに対する解を対話しながら生み出すと同時に、問いが生まれ学習を深め続ける知識創造活動が重要となる。Scardamalia ら (2012) は白書の中で、学習目標に対し子どもたちの今ここを出発点に支援していく授業設計を「前向きアプローチ」と呼んでいる。これは現在主流の学習目標を定義して発達段階という名の基に学年ごとに下位目標を定め、一律なステップを踏ませて目標に達したら学習が完了と見なす「後戻りアプローチ」とは根本的に異なる。また前向きアプローチでの評価は、スキルと知識を一体的に扱い、子どもたちの知識創造場面そのものを捉え、深い理解や新たな問いの生成をみていく「学習と同時に進行状況に埋め込まれた変容的な評価」を提案している。これに対し、知識と切り離して批判的思考力・コミュニケーション力というスキルだけをテストで評価しようとする下位スキルの訓練という後戻りアプローチを助長する。

表1は、教育課程の軸と教育方法の軸で分類した4つの知識観（A～D）を示している。知識創造モデル・前向きアプローチで重視しているのは、子どもたちが資質能力をあらかじめ持っていて、それを生かし高め

ながら深い内容理解を目指す「D」である。しかし現在の学校現場では、教科内容は知識を詰め込み、発表練習などのスキルの訓練を行う「A」と「C」の組み合わせで教師中心の授業を実践していたり、学習者中心の授業方法が重要だと認識していても、最初に「C」の資質能力育成でコミュニケーション方法や表現方法といったスキルの訓練を行ってから「B」の課題解決型授業を行うような、スキルと内容理解を分けて行う授業実践も多いだろう。このような観点から「アクティブラーニング」の姿を検討すると、資質・能力を引き出す学習活動が深い知識の創造と同時に起きている、スキルと知識が一体として扱われた「ディープ・アクティブラーニング」という考え方が重要となるだろう。

表1 教育課程と教育方法の軸で整理した知識観

	教師中心型授業	学習者中心型授業
教科内容中心	A：知識の詰め込み	B：深い内容理解
資質能力中心	C：スキルの訓練	D：スキルを引き出し深い内容理解

現在、毎年実施されている「全国学力・学習状況調査」では、確かな学力を測定するために表2で示すような対応関係で調査を実施している。例えば、調査結果を元に課題点をひとつずつ検討してピンポイントで短期に改善しようとする、表1で示した教師中心型授業の「A」型や「C」型に陥りやすい。そうではなく、「D」型の授業を少しずつ増やしていくような長期的視点で改善を検討していくことで、確かな学力の向上、そして資質・能力の育成が見込めると考えられる。

表2 学力の3要素と全国学力・学習状況調査

「学力の3要素」	「全国学力・学習状況調査」
基礎的な知識及び技能	主として知識に関する問題A
思考力・判断力・表現力 その他の能力	主として活用に関する問題B
主体的に学習に取り組む態度	児童生徒質問紙調査

3.4. D型授業の実践事例

「D」型授業を実現する一つの「型」として、知識構成型ジグソー法が挙げられる（三宅他, 2014）。知識構成型ジグソー法は、授業検討の際に、「なぜか？」の理由を問うような課題を考え、その答えを創造するために必要な資料を3種類前後準備する。授業では最初に教師が挑戦課題を示し、各自知っていることをワークシートに書き留めておく。まず各班いずれか1種類の資料を担当し内容を確認する（エキスパー

ト活動)。次に席替えをして、別資料を担当した人と一緒に新たな班(3種類の資料であれば3人班)を編成し課題解決に挑戦する。各内容を比較したり俯瞰統合したりしつつ、悩み対話し知識を創造していく(ジグソー活動)。そして全体で公表し合って互いに検討し合い(クロストーク活動)、最後に各自納得したことをワークシートに書き留め、最初の書き込みからの変容を振り返る。

静岡大学と共同実践研究を行っている伊東市立東小学校では、授業中盤での班活動を活性化させるため「人間関係の配慮」「事前の話型指導」「司会役を設けて活性化」など実施してきたが、すべての子どもたちに知識創造を引き起こすことが難しかった。そこで2011年度6年生算数「組み合わせ」での各班の発話を分析した結果(遠藤他, 2011)、疑問を出しつつ理由を話し合う「悩みながら対話班」と、答えの数値を言い合う「考えたこと紹介班」に分かれた。前者は各自が対話に持ち寄る考え方に多様性があり(場面設定・図・計算方法)、考え方の行き来の中で問いや疑問が生まれていたが、後者は多様性が見られず図でのやりとりで終始していた。1か月後に後者の班は学習内容を説明できなかった。2012、2013年度は対話の多様性を保証するために3種類の考え方をエキスパート資料としたジグソー授業にした結果、多くの班が悩みながら対話するようになった。授業1ヶ月後以降に組み合わせの解き方について書かせたところ、説明できた子どもの割合が2011年度61%だったのが2012年度88%、2013年度95%に上昇した。

3.5. 教員養成で必要となる授業の姿

21世紀にふさわしい資質・能力を育成することができる教員を育てるためには、教員自身「D」型の授業の良さを経験的に理解している必要があるだろう。教員養成大学授業においても「ディープ・アクティブラーニング」を埋め込んだ授業を実施し、学生らは他者と共に新たな知識を生み出す良さの経験を積み重ねつつ、他者と共に新たな知識を生み出す授業を実践できるよう、能動的な学習活動の手法や、現代的課題を学習課題とした教科等の設計、教科横断的・総合的な視点からの授業づくりを学ぶ必要があるだろう。

(益川 弘如)

4. ESDの展開と教員養成

本学部がその創造を目指す学習開発学では、ESD(持続可能な開発のための教育)と学習科学の2つを車の両輪として重視している。最先端の学習手法に特化した学習科学と、学習手法と内容の双方を融合したものであるESDの両方がある学習開発学は成り立つと筆者らは考える。本節では、ESDとは何かを確認し、その意義と重要性について述べる。

4.1. ESDの展開と動向

ESD(持続可能な開発のための教育)は、「アジェンダ21」(国連環境開発会議、1992年)において初めてその重要性が指摘された。社会が持続可能でなくなるという状況は、海外や遠い未来の話ではない。2011年3月に発生した東日本大震災と福島第一原子力発電所の事故は、豊かな暮らしがエネルギーの使い方次第でいとも簡単に崩れ去るのだということを、私たちに思い知らせた。日本社会では、貧困の増加と格差の拡大が年を追うごとに強く指摘されている。少子高齢化が進む中、存続自体が危ぶまれる地域も現れてきた。異なる文化や価値観への社会的な寛容さ、貧困問題の解決、環境の保全、公正さと平和の追及、これらの価値に基づいて社会のあり方を再編成していくことこそが、「持続可能な開発」である。

持続可能な社会は、私たち一人ひとりが、毎日の生活や経済活動の場で意識し、正しい情報に基づいて意思決定し、行動を変革しなければ実現しない。この変革を実現する重要な役割を担うのがESDである。

2002年に国連総会で採択された「ESDの10年」(2005-14年)決議により、各国がESDに取り組む国際的合意がなされた。2013年11月の第37回ユネスコ総会では、ESDの10年の後継プログラムとして「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム」が採択され、ESDはますます強力に推進されつつあるというのが国際的な潮流である。

4.2. 教員養成におけるESDの位置づけ

日本では、2008年の「教育振興基本計画」(文部科学省, 2015a)で、「持続可能な社会の構築」が教育の重要な理念と位置づけられた。さらに2013年の「第2期教育振興基本計画」(文部科学省, 2015b)では、ESDは今後の教育の中核的な役割を担う役割を与えられている。すなわち、教育の全体像を構成する4方針のうち「(1)社会を生き抜く力の養成～多様で変化の激しい社会での個人の自立と協働～」において、「持続可能な社会の構築という見地からは、『関わり』『つながり』を尊重できる個人を育成する『持続可能な開発のための教育(ESD)』の推進が求められており、これは『キー・コンピテンシー』の養成にもつながる」と明示された。また、「今後5年間に実施すべき教育上の方策」の「基本施策11:現代的・社会的な課題に対応した学習等の推進」において「現代的、社会的な課題に対して地球的な視野で考え、自らの問題として捉え、身近なところから取り組み、持続可能な社会づくりの担い手となるよう一人一人を育成する教育(持続可能な開発のための教育:ESD)を推進する」と強調されている。

2011年から施行されている現行の学習指導要領でも、持続可能な社会の構築の観点は、小学校・中学

校・高校の総則（道徳教育）に盛り込まれている。総合的な学習の時間の内容として例示されてきた国際理解、情報、環境、福祉などの領域は「持続可能な社会の実現にかかわる課題」と明記され、中学・高校の地理歴史、公民、理科、高校の保健体育、家庭で「持続可能な社会」という言葉が使用された。加えて、小学校の社会、理科、生活、家庭、中学校の音楽、美術、保健体育、技術・家庭、外国語、高校の国語、芸術、外国語においてもESD関連の具体的な記述がみられる。ESDは、すでに日本の教育の中核を担う概念となっている。

しかしながら、教員養成の現場においては、ESDは必ずしも強調されてきたわけではない。2011年6月、「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」（以下、ESD実施計画）が改訂され、その中で、大学の教職課程でESDに関する内容を積極的に取り上げ、実践的な指導方法を教授することが初めて推奨された。ESDで「育みたい力」や「教え方」も、提示されたばかりである。「育みたい力」の中で特徴的なのは、1）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な思考力、2）批判力を重視した代替案の思考力、3）人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重といった持続可能な開発に関する価値観を培うことである。

「教え方」に関しては、知識の伝達にとどまらず、「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」を通じて「具体的な行動」を促す参加型アプローチが大切だとされる。まさに学習科学の知見が必要とされる点である。さらに、異なる主体間をつなぐコーディネート能力、多様な主体の特徴と地域の資源や状況を踏まえて活動や組織を構築するプロデュース能力を持つ人材や組織が必要だと強調されている。学校教育においては、「教員がコーディネート能力やファシリテーション技能を持つようになることも必要だとされ、これらの能力向上の研修が、教育研修機関や教員養成機関などのカリキュラムに組み込まれることが期待される」と述べられている。しかし、これらの資質の育成に関しては、具体的な指針などは見当たらず、今後仕組みが作られていく必要がある。

4.3. 教員養成におけるESDの可能性と課題

ESDには、環境、人権、平和、国際理解、多文化共生、開発、防災等のテーマ・内容が含まれるが、これら自体は決して新しいものではない。しかし、ESDという新しい視点から捉え直すことにより、個別分野の取組に持続可能な社会の構築という共通の目的が与えられ、具体的な活動に明確な方向付けがなされる。各教科同士を結び、ローカルからグローバルにいたる様々なスケールで地域と学校をつなぐことができる。

したがって、ESDを既存の教育実践への付け足しと考えるべきではない。専門的な知識と技能の体系に裏打ちされた教員の養成は欠かせない。また、ESDの教育効果について、客観的な評価指標や、ESDが今後求められる資質・能力の向上にどのように貢献するかを理論的に明らかにする必要もある。

これまでのESD実践は、現職の心ある教員が手探りで実施してきたと言っても過言ではないだろう。今後は、ESD実践を教員養成の課程に、また現職教員の研修に体系だてて位置づけ、同時に調査研究も進めていくことが望まれている。

（池田 恵子）

5. 地域社会への参加を通じた学習

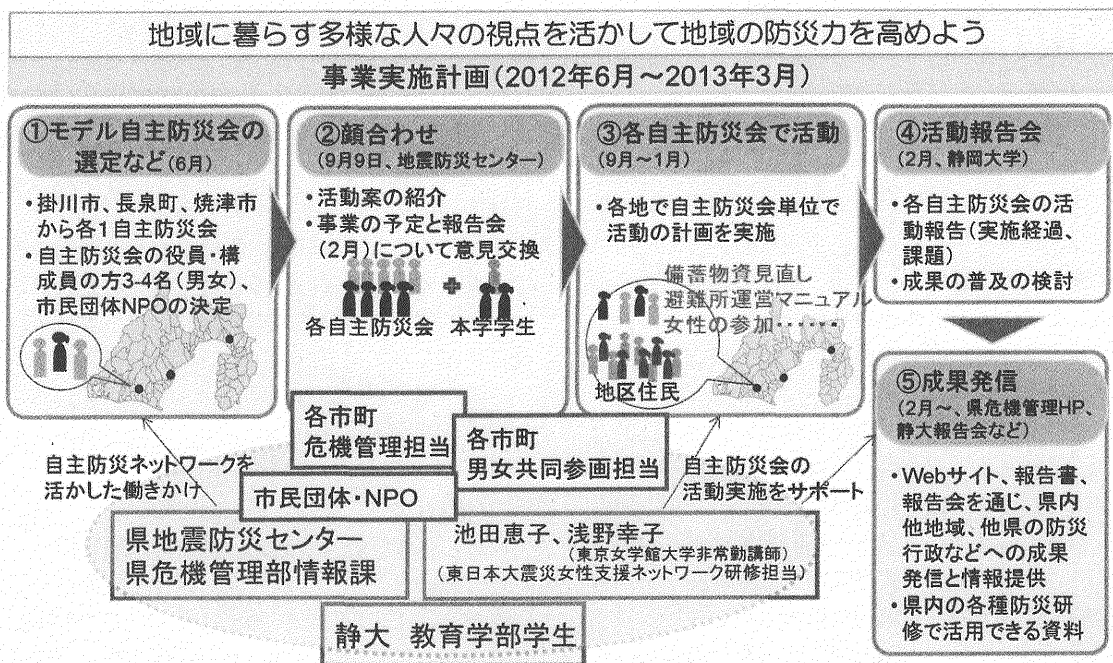
ESDに代表される現代的・社会的課題を扱う学習では、知識の伝達にとどまらず、課題を自分自身の問題ととらえ、その解決に参加する態度や問題解決能力の育成を通じて「具体的な行動」を促すことが重視される。そのため、学習者が主体的に学ぶ問題解決型授業や、地域組織や企業との連携を通して実社会における課題解決に関与する体験型の学習が多用される。

ESDの視点を持って実社会に意味ある学びの場を求めるならば、「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」（2011年改訂、ESD実施計画）で指摘されている通り、学習指導者が、①異なる主体間をつなぐコーディネート能力、②多様な主体の特徴と地域の資源や状況を踏まえて活動や組織を構築するプロデュース能力、そして③多様な意見を引きだし合意形成や相互理解を促進するファシリテーション能力を備えることが必要不可欠であろう。本節では、筆者がこれまで関わってきた住民参加型の地域開発支援活動の経験から、実社会における課題解決に関与する体験型の学習において必要とされるこれらの能力とは具体的にどんなものか、考えてみたい。

5.1. 南アジアと静岡における住民参加型地域防災の経験から

筆者は、1990年代前半以来、バングラデシュやネパールなどの南アジアにおいて、森林保全や地域防災などを中心とした災害リスク削減のための地域開発に住民参加を促進する事業に関わり、その成果や課題に関する調査研究を行ってきた。住民参加型の地域防災事業では、地域の災害リスクを軽減することで災害に強い地域社会をつくることを目的として、地域住民が地方行政や市民社会組織などと協働して、地域の災害脆弱性とレジリエンス）特定し、これらを改善または強化する多様な活動が行われる（池田、2011）。

住民参加型の地域防災に関しては、日本よりバングラデシュやネパールが進んでいる。とりわけ女性、貧困層、被差別カーストなどの社会で不利な立場にある



図「自主防災活動に男女共同参画・多様性配慮の視点を導入するための研修者養成サポート事業」の概要
 出典:『平成23・24年度地域連携応援プロジェクト成果報告書』、静岡大学イノベーション社会連携推進機構、2013年より

人々—これらの人々こそ、被害がより深刻で復興は遅れがちだ—の参加を促進する点に関しては、大きな成果が上がっている(池田, 2014)。

これらの国々の経験に学び、2011年3月の東日本大震災以降は、静岡県や市町と協働し、地域の自主防災組織が男女共同参画・多様性配慮の観点に基づいた有効な対策を実施できるようになるための研修や活動を支援してきた。

大地震や津波が想定されている静岡県にとって、地域の防災力の強化は、優先度が高い。一方、地域において防災の中心を担っている自主防災組織は、その母体となっている自治会など地域社会組織が高齢化し、また地域離れも進んで活動が硬直化するという課題に直面している。自主防災活動の主力は退職した世代の高齢男性であり、若い世代や女性たちの参画は非常に限られている(Ikeda, 2014)。災害時には、性別、年齢、障害の有無と種類、国籍などによって、違った形で多様な困難(避難生活の環境、物資、介護・子育て、就労、復興への参画など)に直面する。地域に暮らす多様な人々が地域活動に参加し、多様な住民の存在に配慮した防災体制を備えることで被害を軽減できることは、東日本大震災の経験からも明らかである。国が示す「防災基本計画」にも、男女共同参画や多様性への配慮の具体的対策が盛り込まれるようになってきた。

筆者は、2012年度に「自主防災活動に男女共同参画・多様性配慮の視点を導入するための研修者養成サポート事業」(静岡大学地域連携応援プロジェクト、図参照)を開始し、現在もフォローアップを継続中で

ある。この事業には本学教育学部生も参加した。この事業を振り返り、体験型の学習支援に必要な能力について考えてみたい。

5.2. 体験型の学習支援に必要な能力

①異なる主体間をつなぐコーディネート能力

実社会を有意義な学びの場とするのにまず必要なのは、地域の人々や組織とつながることである。地域社会で課題の発生と解決にかかわる人や組織を特定し、それらとつながらなければ、具体的な状況に沿って課題を把握し解決を考えることは難しい。

とはいえ、学習支援者がつながろうとする個々の地域主体同士がすでに連携しているかという点、異分野間はいまでもなく、同分野内でも案外かわりが薄い。従来から行政の危機管理担当部署と地域の自主防災組織はつながりがあるが、社会福祉協議会のボランティアコーディネーター、民間の災害ボランティア団体、災害時に避難所に指定されている学校、特定の立場の人々の視点から防災の活動している地域のNPO(例えば障害者団体や子ども団体)などの間の連携は、多くの地域において、盛んでない。筆者が関心を持つ男女共同参画に関しては、災害対応に熱心な女性たちのグループが、自主防災組織や行政の危機管理担当部署となかなか連携できないという問題が見られた。地域の主体間に連携がないということ自体が、問題の一端となっている。問題や現象の背景を体系的・多面的に理解して体験型の学習をするには、地域の多様な主体とつながることが重要である。

②多様な主体の特徴と地域の資源や状況を踏まえて活動や組織を構築するプロデュース能力

地域の課題は複雑であり、その背景には地域ならではの様々な事情がある。地域連携応援プロジェクトで協働作業を行った3市町の自主防災組織では、備蓄物資の見直し、避難所運営マニュアルの策定ワークショップの実施、防災訓練への女性や高校生の参画促進などそれぞれに異なる課題が取り上げられた。地域の課題は、各地域の立地や歴史など地域の文脈によって異なる。また、災害のリスク以外の地域課題の存在も重要である。災害に備えるという課題をより大きな持続可能な社会づくりの視点から捉える必要がある。一方で、解決を考える際には、地域に存在する資源（人、施設、モノ、環境、資金、技術など）を把握することが有効である。地域の文脈を踏まえて問題を特定して探究し、地域の資源を用いて解決していくプロセスこそがESDの骨子といえる。さらにそれをESDが重視する価値観—多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重など—でとらえ直すことが重要である。地域の文脈を尊重するあまり、従来の方法だけを視野に入れたのでは、打開策が見えない可能性がある。ジェンダー平等というあらたな視点を導入して防災体制を活性化しようという手法は、そのような典型例と言える。

③合意形成や相互理解を促進するファシリテーション能力

言うまでもないが、実社会で体験学習を行うことは、自動的に社会参加の姿勢を育むことにはならない。学習者の自発的な行動を引き出し、課題を自分事として捉える機会を与え、課題の解決に参加する態度を育み、参加する機会の提供に努める必要がある。そのためには、学習指導者が、発言や参加を促したり、議論を整理したりして、合意形成や相互理解を促進する技能を身に着けていることが必要になる。

5.3. 教員養成への示唆

実社会における体験型の学習は、学習者が課題を自分自身の問題ととらえ、その解決に参加する態度や問題解決能力の育成を通じて「具体的な行動」を促すという点で、教室の中だけの学びや、架空の設定によるシミュレーションなどの参加型学習では達成できない効果が期待できる。しかし、そのためには、学習指導者が本節で指摘したような技能を備えていることが条件となる。そのために教員養成の課程において、専門的な教育を受けることが不可欠である。

(池田 恵子)

6. 「現代社会の課題とESD」開講に寄せて

新専攻設置に先駆けて、平成26年度から「現代社会の課題とESD（持続可能な開発のための教育）」という科目を開講している。通年4単位、学部1年次生を対象にした学部共通の選択科目である。後述するように現代的課題に関する各領域からの研究者を担当講師とし、それぞれの専門性を現代社会という広領域に結びつけて議論を行う。平成28年度からは、学習開発学専攻の必修科目としての開講を予定している。本節では、この科目の概要を取り上げると同時に、実際の授業の様相に触れながら受講生の「新たな学び」の意義について考察する。

6.1. 科目概要

本科目の趣旨は以下の通りである。

- (ア) ESDへの関心と理解の促進
- (イ) PBLに基づく学生主導型学習法の展開
- (ウ) パイロット科目としての施行

それぞれ、内容面・方法面・制度面からのねらいである。

(ア)は本科目の開講意義である。前節で言及したESD概念の理解が中心的な柱であるが、科目の受講生が深い省察を可能にする水準まで到達するには、現代社会が抱える様々な課題を自らの問題として捉え、解決に向けての行動につなげ、持続可能な社会の創造にまで目を向けられるようにならなければならない(日本ユネスコ国内委員会, 2014)。換言して、現代的課題を単純な知識の集成体として把握するのではなく、当該課題の意味を熟考する主観的な落とし込みと、当該課題の社会における在り方を分析する客観的な議論を同時に可能にする必要がある。

こうした行為に準拠する理解を促すには、(イ)に掲げる「PBL＝問題解決型学習」が有効と考えられている。類似する学習方法は、投錨法(Bransford et al., 1990)、協働学習(Slavin, 1983)、体験学習(Kohonen et al., 2001)などと様々に呼び交わされてきたが、概して学習者の「活動」「文脈」「自律性」に焦点が当てられた方法と言えるだろう(van Lier, 2004, p. 159)。この場面では予め学ぶべき事柄が提示されないため、学習者は自らが率先して問題点を探ることが求められる。「学生主導型」とは、学生が中心となって授業を進行するといった形態面からの規定と言うよりは、むしろ前述した通りの「内容を学習者が構成していく」意味での呼称である。さらには、学生を未熟者とはみなさず既に学ぶ力(潜在力)を備えた主体と捉え、教員は「知の創造」を後押しする役目を果たしていく。

しかしながら、この手法を従来型の知識伝達を主眼

とする授業と対立した方法として取り扱うべきではない。現代的課題の一である「知識基盤社会への対応」における「知の価値の高まり」という社会情勢を等閑視することに繋がりがかねないからである。学習を進める上で、押さえておくべき知を尊重する姿勢は今後も重要になってくる。これを鑑みた「知の創造」を行う機能がまさに PBL にある。3 つ目の趣旨である (ウ) は、「既存の方法」から「新たな学び」への転換が叫ばれる教育界の潮流 (中央教育審議会, 2014 等) にあって、その移行を円滑に進めるための媒介や調整を取り入れた制度整備である。現段階では文字通り試行的な側面が前景化しているが、ここでの試みが示唆するものは極めて大きい。

次に本科目のシラバスであるが、先の趣旨に基づいて、受講生には下記の目標を公開している。

持続可能な社会の構築という観点から、現代社会の諸課題とそれらを解決するための取組について知り、多角的に考察することをねらいとする。また、現代的教育課題である ESD への関心を高め、現代社会の諸課題を他者に伝え解決に向けて協働するための態度と技能を身に付けることを目指す。

この目標には、具体的なシラバスを決定するに当たっての 3 つの着地点が示されている。それが、①リソースの提供、②テーマの考察、③リテラシーの育成である。本科目では「プロジェクト・リテラシー」と言われる、将来的に職業人 (本学部においては教員) として社会で活躍するために必要な力 (の一部) の修得を想定している。たとえば、チームワーク・問題解決力・対話力・モラル・創造力・時間管理・多角的視野・発信力・企画立案力・リーダーシップ・省察力、といった力量群が相当する。そのリテラシー育成を促す上でテーマの考察が重要になってくる。本科目ではそのテーマを「ESD」と定め、受講生が具体的に取り組む課題に位置づけている。ただし、そのテーマの設定と選択を基本的に「学生主導」で行うため、受講生にはある程度の専門的知識に対する理解を課している。実際に何をどう取り扱っていくべきかが授業中に判断できなければ、新たな学びの発現もあり得ないと考えられるからである。そこで、リソースの提供を最初の日目標に掲げている。言うなれば、受講生に①②③の過程を順次たどってもらうことで、最終的に「現代社会の諸課題を他者に伝え、解決に向けて協働するための態度と技能を身に付ける」水準に到達することを目標にした。以下が通年 (30 回) の進行である。

1. 授業の方針 (イントロダクション)
2. ESD の目標・背景と意義
3. 持続可能な社会と現代の諸課題

4. 現代社会の課題①・環境
5. 現代社会の課題②・エネルギー
6. 現代社会の課題③・多文化共生
7. 現代社会の課題④・人権/貧困
8. 現代社会の課題⑤・少子高齢化と地域社会
9. 現代社会の課題⑥・多言語環境
10. 現代社会の課題⑦・開発
- 11~15. テーマに関する調査と報告
16. 現代社会の課題への取り組み①
17. 現代社会の課題への取り組み②
18. 現代社会の課題への取り組み③
19. 現代社会の課題への取り組み④
20. 現代社会の課題への取り組み⑤
21. 現代社会の課題への取り組み⑥
22. 現代社会の課題への取り組み⑦
- 23~30. ESD 教材開発と最終報告

授業を通年化 (4 単位) する際には議論もあったが、取り上げる内容 (リソース) が広範囲であることと、プロジェクト・リテラシーの育成にはある程度の時間を必要としていること、殊に試行的科目であるという性格上、目に見える成果が受講生自身にも感じられないと授業評価がしにくいという点が挙げられ、まずは 1 年間で実施することになった。加えて、開講後もシラバス変更を可能にする柔軟性を維持することを企図して、半期区切りの制約を受けない体制を採用した。

制度構築は上の事由を契機として着手したのであるが、実際には腰を落ち着けてじっくりリテラシーの育成を図れる構成となったため、受講生に過度な負担を強いずに済んでいる。先の表を一瞥すると分かるように、本科目は大きく 4 つのセッションに区分されている。この区分が、実質的に受講生の学習負担を軽減し、学習動機の低下を防ぐ役割を果たしている。

第 1 セッションは、講義を軸としたリソースの提供を主眼とする授業である。ただし、一方的に情報を伝達する解説方式を極力排し、受講生との質疑応答や議論に当てる時間を多く設けるようにする。その上で各教員は、基礎的な知識の把握にも気を配りつつ、ESD との関連性に焦点化した内容を展開していく。今期は広範囲な現代的課題の中から、表に掲げる 7 つの領域を選定した。

第 2 セッションでは、調査活動を行う。テーマの考察を活動の主軸とする。受講生は、第 1 セッションのリソーストピックの中から高い関心をもったものを選択し、自分自身の考察テーマとする。当該テーマへの更なる深い理解をするために関連資料を収集し分析をする。その際には、前節で言及したプロジェクト・リテラシーの向上を図って協働学習の形態を採用する。今期は 4 つの班が編成され、「多文化共生」「貧困」「多言語環境」「開発」の 4 テーマについての議論が

行われた。その詳細は次節で述べる。

第3セッションは、「事例研究」と題した実践的な学習期である。第3節でも議論している通り、現代的課題への有効な解決法は、課題が何かという理論的把握だけによって生み出すことは不可能である。課題への具体的な取り組みの様子、および当該課題に直接携わる人々に接近することを通して、はじめて考察の土台が整う。もちろん受講生は当事者ではないため自らが率先して有効な取り組みを実践する責任はないが、各種現代的課題と自分自身の現時点での立場を架橋する手法は学ぶ必要がある。まったくの部外者から関係者への移行を果たすこと、少なくとも数多の課題を抱えた現代社会に生きる者として自己を位置づけることは可能であろう。本科目では、こうした自己の立ち位置への理解を「主観的な落とし込み」と呼んでいる。繰り返しになるが、このような理解の体得は講義形式では難しい。今期は、第1セッションと同等の7つのリソース領域で活躍する人々をゲスト講師として迎え、各回とも受講生との対話や議論を通して実践的な事例を研究してもらった。

最後の第4セッションは「開発活動」期としているが、具体的に何を開発しどのような活動を行うかについての決定は基本的に受講生に委ねられる。ただし、本科目の主軸テーマがESDであるので、ESDの理念を逸脱しないことを最低限の方針とする。その上で、今期はESDについての教材開発の実施を予定している。本科目は本稿執筆時点では終了していないため、今期第4セッションの報告とその分析については稿を改めることにする。

なお、今期の各セッションの開講時期については、以下の通りである。

- 第1セッション：4月～6月、毎週定期開講
- 第2セッション：9月、集中講義（1日）
- 第3セッション：10月～11月、毎週定期開講
- 第4セッション：2月、集中講義（2日）

6.2. 受講生に見る新たな学び

学習者同士の学び合いに基づく実践を内容と方法の統一体として、すなわち「学びそのもの」として捉えていく見解は、昨今多くの教育現場で採用されるに至っている(宇都宮, 2013)。この考え方は、今期の授業においても「新たな学び」の一端として顕現した。本節ではその学びとは何かの議論を含めて、第2セッション時の受講生の行動を追っていくことにする。

前段で紹介したように、第2セッションにおける受講生の授業参加はテーマの考察を目的として行われる。今期の場合、全受講生数が13名であったため、3～4人で構成される学習班を4つ作り、調査活動を実施した。実質的に協働学習の形態を採った。

はじめに、担当教員が活動方針についてガイダンスをし、班編成を行った。編成に当たっては、各班で1つのテーマに絞り込むことを依頼する以外、教員からの指示は一切行わなかった。基本的に、考察テーマの選定は受講生に一任しているためである。



写真1: テーマの確認作業

次に、選定テーマについて、各班内で第1セッション時の議論を取り上げながら内容確認を行った。意識的な理解（納得等）まで水準を高めるように、授業中に配付された資料や文献に言及しながらディスカッションをし、個人の理解で欠落していた知見を補充しつつ班内で共有する等の学習を進めてもらった。そうした活動を通して、現代的課題を自分自身の問題として引き寄せる（第3セッションへの）繋がりがづくりを実施した（写真1）。

おおよそ内容把握ができた班から、本セッションの最終的な着地点である「発表討論会」の時間に向けての準備を行った。発表形態・発表方法・使用機材を含めた設定は、基本的に受講生間（各班）での議論に委ね、各人は班内での話し合いやアイデアの出し合いを通して企画を練り上げていった（写真2）。

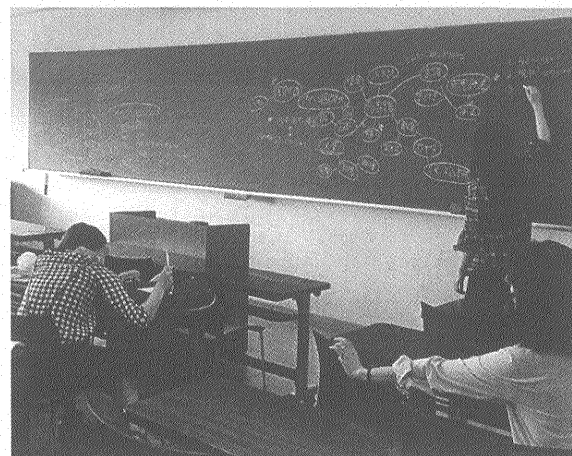


写真2: 発表内容・方法の企画

発表討論会の開催は、事前に学部構成員や学生に開

催日時を案内し、広く学部全体に公開した。夏休み中の開催にもかかわらず、教員からは計 5 名の参加があった。

各班の持ち時間を 20 分とし、うち質疑応答の時間を 5 分設けた。上述した通り、時間以外の制約を設けず、各班において適切だと判断した仕方で実施してもらった（写真 3）。

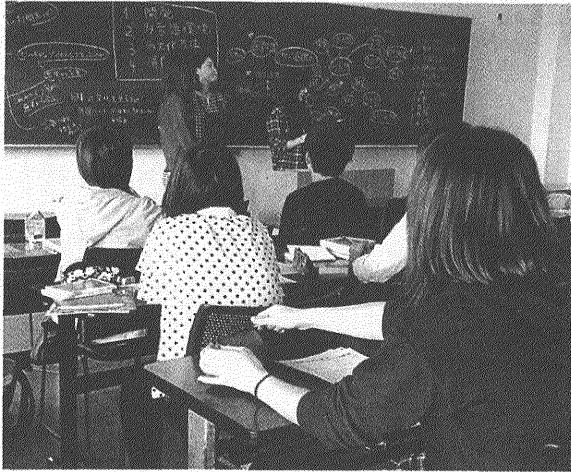


写真 3: 発表討論会

ここで強調しておきたいのが、上述の活動の中で発生した受講生の学びである。表面的に観察すれば、「ESD に関する内容」と「調査・議論・発表に関する方法」を知った、そしてそれらを会得した、と言えなくもない。しかし、実際に意見交換の場を設けてみると、専門家（教員）からは調査の不十分さや調査情報についての誤解（思い込み）がある旨の指摘がいくつか寄せられた。受講生側（フロア）からの質問に明確に回答できない場面も見受けられた。さらに、発表方法についても、必ずしも効果的とは言えないところ（たとえば声量の小ささ、注目点の非強調、趣旨の不明確さ等）が散見された。つまり、内容と方法をそれぞれ分断して分析してしまうと、本活動において満足できる水準にまで学習効果が高まったと結論することができない。

ところが、観点を変えて見てみると、本科目の目標であるプロジェクト・リテラシーが確実に発生していたことが分かる。教員側からの指導や助言によらないところで、内容と方法の創出が起こったことがそれを端的に示している。確かにそれらの度合いは十分な水準とは言い難い。しかし、伝達しなくても内容把握ができたこと、教示せずとも方法選択が可能になったこと、いずれも本活動を実施した成果だと言える。少なくとも、発表討論会において何を取り上げどう取り扱うかの決定は、本活動のような協働学習の場で行うことができないのである。

当然のことながら、プロジェクト・リテラシーの質は一個人の能力に還元できない。そのために、個人へ

の力量付加の有無（分かったか分からなかったか・できたかできなかったか）をもって評価してしまうと、どこまで行っても常に「不十分」という値しか返ってこない。本科目で目標にしている資質の向上とは、協働的な学習の中で創出される（発生する）的確な行動である。換言してそれが「理解」だと規定しても良い。自律的・主体的と呼ばれる理解も、実は協働的な活動や集団への参加の中で醸成されるものである。

以上のように考察してみると、学びとは何かを解明する点において、「何を」学んだかあるいは「どのように」学んだかを別箇に記述し分析するだけでは、静的なあるいは部分的な様相しか見えてこない。内容を通して方法を知る、方法を通して内容を知る、そして相互の関係性の中から発生するものが私たちにとっての真の学びであることの立証および実践化が、今後は必須となつてこよう。

以下に列挙したのは、第 2 セッションの活動を終えた後の受講生の感想（抜粋）である。ここからも、実に多彩な学びをしている様相が見えてくる。

- ・ 4 人で話し合ってみて初めて多文化共生について深く考えることができました。
- ・ 自分の目でホームレス（貧困）の現実を調べたいと持った。もっと体験を通して自分の体を動かして研究できたらなと思った。
- ・ 他の班が扱ったテーマでももっと多くの観点から捉えることができると思うので、見方が一面にならないようにしていきたいと思った。
- ・ 質問されて初めてその見方があるんだと気づくことが多くありました。ESD の課題はほとんどが明確な答えがないものなので考えをまとめるのは結構難しいと感じました。でも話しているうちになんとなくこんな感じなのかな？と概観をつかむことができるのでこの形の授業はすごく楽しかったです。
- ・ 上辺だけの知識でいるのではなく、関心を持って物事に取り組みたいと思う。みんなや先生方の意見を聞いて答えは一つではないと改めて考えさせられた。
- ・ この（多言語環境）問題は他のグループが調べてくれた問題とも繋がりががあると発表会を通じてすることができました。調べれば調べるほど疑問や矛盾が生じてきて大変でした。他のアプローチの仕方でもこれから調べてみたいと思います。
- ・ みんなうまい問いを立てる力を持っていて、正直自分も時間をかけて様々な視点から考察したいと思った。
- ・ 今日一日だけで調べて発表会が成り立つのか不安でしたが、同じ興味を持った人とグループをつくることで、意見を出したり考えをまとめることが容易になったのではないかと思います。
- ・ 授業が始まる前と終わった今とで、多文化共生についての考えが変わったと自分では感じています。

他にも興味深いのは、何を知って（何ができて）何が分からなかったか（何ができなかったか）という線

引きについての言及が多かった点である。このことから、本調査活動はおそらく、知に対する自己のスタンスが少しずつ見えるようになっていった時間ではないかと推測できる。それと、一つの教室（授業）という限られた時空間にあっても、その場にある限りの資源（リソース）を活用することで、高度な学習（たとえばプロジェクト・リテラシーの向上等）ができることも示唆されている。もちろん、先に触れたように、具体的に何を学びとみなしていくのかは、今後の研究課題になる。

6.3. 今後の課題

本科目の実施に当たっては、大きく2つの課題が残されている。一つが評価の問題で、もう一つが科目運営上の問題である。

前者については本科目特有の問題と言うより、PBL型の授業一般に通底するものである。本科目の趣旨と目標は、端的に専門的内容を知識として得るところにはない。もちろん、当該知見をある程度把握しなければならぬ側面も否定できないが、把握自体を最終的な到達点と定めていないので、知識量の測定によって成績を付けることができない。しかし、その一方で何をもって「（問題の）一件落着」とみなすかが不明瞭である（あるいは潜在的に多様な解決方法が存在している）ために、解決の成否も評価の対象としにくい。概して、行動を評価の俎上に乗せようとする、どうしても行動の可否を基準としなければならなくなるが、そのためには予め行動を明確に規定しておく必要がある。しかし規定してしまうと、本来のPBL型授業に求められる「多様な行動選択肢の保持と各種問題への対応力の創発（その場に応じた行為の発動）」が叶わなくなる。もともと、「それしかできない（＝固定的な捉え方では解決できない）」という狭隘性からの脱却を図って提案されてきた学びの手法が文字通りのPBLであるだけに、行動の規定を伴った瞬間にPBLと言えなくなるのが理論的な問題となるだろう。

科目の評価に関しては現段階でも議論が継続されているが、おそらく結果あるいは成果を見るという従来のやり方では、特に本科目のような授業に対しては、適切な評価ができないと思われる。もし採用するのであれば、「ポートフォリオ評価」のようないわゆる形成的評価、過程そのものを検分可能とする評価でなくてはならないだろう。

後者の運営上の問題とは、「過度な負担が生じる」「直近の目的が不明になる（やるべきことが分からない）」「（事前に）シラバスを決定することができない」「問題の発見および解決に時間を要する」「（外部者を含む他者との）協働の方法が事前に判明しない」といった、いわば「自転車操業」問題である。各地の大学でも様々な形で（公的・私的の別を問わず）

実施されているPBL型授業であるが、こうした問題が常時発生してしまうために、正規のカリキュラムとして採用できる場所は少なく、また大規模に制度化することに二の足を踏んでいるところも多い*。

しかし、解消方法が皆無というわけではない。たとえばガジャマダ大学（インドネシア）の「SCS-CELプログラム」という、コミュニティー支援を軸とした実際の需要に基づく履修プログラムの実施が考えられる。受講生の参加による活動そのものがコミュニティー貢献となるために、あえて活動場を用意する必要も、（参加時間が現場への貢献時間となるため）時間的な制約を設ける必要も、（何をすべきかが活動場で示されるため）予めシラバスを決めておく必要もない。

上の問題はあるものの、本科目はこれからの社会に必要な不可欠な知恵と行為を喚起するための、重要な糸口になる可能性を秘めている。少なくとも、「教育的営為への貢献法」を科目の実施によって探ることができ、学習開発学研究の最先端に位置づけることが可能である。そこから何が見えてくるのか、何が提唱できるのか、今後も本科目の行く末を注視していきたい。

注

* ただし、国内でもまだ散在的とはいえ、制度設計上も先行事例から学ぶべきことが多くある。たとえば、三重大学では医学部での導入を皮切りにPBLの全学展開が進み、本稿で課題としている評価と運営の問題をパフォーマンス評価・e-Learning・事例シナリオ(森脇他, 2013)の活用といった独特の手法によって解消する授業が実践されている。また、同志社大学のアクティブラーニング型のPBLは、大規模な実践例として知られている。

付記

今期の本科目は総勢11名の科目担当者によって運営されている。関係の先生方には、講義および諸活動において貴重な知見をご提供いただき、また本科目の趣旨に基づいて的確なご支援やご尽力をいただき、誠にありがとうございました。発表討論会にご参加いただいた方々にも厚く御礼申し上げます。

(宇都宮 裕章)

引用文献

Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hsselbring, T. S., Kinzer C. K. & Williams, S. M. (1990) Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- 遠藤育男・益川弘如 (2011) 「話し合い活動の質を検証するための回顧テストの活用」『日本教育工学会研究報告集』11(4), 19-26.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer. (三宅なほみ監訳・益川弘如・望月俊男編訳(2014)『21世紀型スキル—新たな学びと評価のかたち』北大路書房)
- 浜松市 (2014) 『浜松市消費者教育のあり方検討会報告書』
- 池田恵子 (2011) 「災害脆弱性のジェンダー格差の克服—バングラデシュ・チョコリア郡の事例に見る地域防災の可能性—」『環境社会学研究』17, 111-125.
- 池田恵子 (2012) 「自然災害とジェンダー—バングラデシュと日本の事例から」宇佐見耕一他編『世界の社会福祉年鑑2012』第12集. 旬報社, 17-34.
- Ikeda, Keiko (2014) Community-based disaster management in super aging society: How age and gender interacted to shape disaster response in 2011 Tohoku Disaster. Paper read at XVIII ISA World Congress of Sociology, RC 39 Sociology of Disaster (Yokohama, 18, July, 2014).
- 色川卓男 (2004) 「日本における消費者教育の歴史的評価と今日的課題—国の消費者行政による消費者教育施策の歴史からみる—」『静岡大学教育学部研究報告(人文社会科学編)』54, 175-189.
- 色川卓男・神里仁美・堀川奏美 (2012) 「消費者教育担当教員の実態と意識—A市における中学校家庭科教員を中心に」『国民生活研究』vol. 52-3, 23-49.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (Eds.) (2001) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. London: Longman.
- 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 (2011) 「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」(平成23年6月改訂)
(<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/keikaku.pdf>: 2015. 1. 3)
- 三宅なほみ・益川弘如 (2014) 「インターネットを活用した協調学習の未来へ向けて」『児童心理学の進歩』53, 189-213.
- 文部科学省 (2015a) 「教育振興基本計画」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1335036.htm: 2015. 1. 3)
- 文部科学省 (2015b) 「第2期教育振興基本計画」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1336379.htm: 2015. 1. 3)
- 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山沙弥加・前原裕樹 (2013) 「対話型事例シナリオによる教員養成型 PBL 教育」『京都大学高等教育研究』19, 13-24.
- 日本ユネスコ国内委員会 (2014)
(<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>: 2015. 1. 7)
- 日本ユネスコ国内委員会 (2015) 「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム」
(<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1345280.htm>: 2015. 1. 3)
- Scardamalia, M., Bransford, J. & Quellmalz, E. (2012) New Assessments and Environments for Knowledge Building. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer. (河崎美保・齊藤萌木・大浦弘樹・館野泰一訳(2014)「知識構築のための新たな評価と学習環境」『21世紀型スキル—新たな学びと評価のかたち』北大路書房)
- 白水始・三宅なほみ・益川弘如 (2014) 「学習科学の新展開: 学びの科学を実践学へ」『認知科学』21(2), 254-267.
- 消費者庁 (2013) 「消費者教育の体系イメージマップ ver. 1」消費者教育推進のための体系的プログラム研究会
(http://www.caa.go.jp/information/pdf/121211_1.pdf: 2015. 1. 15)
- 消費者庁 (2014) 「消費者意識基本調査(平成25年度)」
(http://www.caa.go.jp/adjustments/index_16.html: 2014. 12. 15)
- Slavin, R. E. (1983) *Student Team Learning: An Overview and Practical Guide*. Washington, D. C.: National Education Association.
- 中央教育審議会 (2014) 「これからの学校教育を担う教員の在り方について(報告)—小中一貫教育制度に対応した教員免許制度改革—」中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会.
- 宇都宮裕章 (2013) 「対話的教育実践の意義—サンパウロ市立学校での言語教育に学ぶ」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』21, 1-10.
- van Lier, L. (2004) *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

追記

本稿は、平成26年度静岡大学教育学部附属教育実践総合センタープロジェクト経費の助成による「ESDの観点からの教員養成における学習開発学に関する萌芽的研究」の研究成果の一環である。