

SDGs 持続可能な開発への道を拓く教育の提言

Education for SDGs is Education for ALL; Active Life-long Learning

特定非営利活動法人 ERIC 国際理解教育センター 理事代表
角田尚子 KAKUTA Naoko

目次

1. 21世紀は教育の世紀 信じるな, 疑うな, 確かめよ
2. 未来のための教育 過去からの継承を超えて
3. よりよい質の教育を求めて ERIC30年の歩み
4. 参加の文化によって, より良い未来を築く ERICの提唱する人材育成
5. これからの課題

1. 21世紀は教育の世紀 信じるな, 疑うな, 確かめよ

20世紀は「子どもの世紀」と言われ, 学齢期にある子どもにはその発達段階に合わせた特別なニーズがあることが確認された。発達段階という考え方もまた, 「子どもの世紀」が見出したものだ。

ペスタロッチ, デューイ, ピアジェなど, 子どもに対する教育はどうあるべきかについての議論も盛んに行われた。国際的にも初等教育, 中等教育, 高等教育などの教育体系が整備された。同時に, 20世紀は, 「教育」の範疇をも, 拡大したと言える。

1972年の国連人間環境会議は, 水俣病に対する国際的な関心を喚起するものだった。また, 日

本でも期を一にして環境庁が発足している。そこから1977年のトビリシ宣言は, 環境教育のあるべき, 学際的, 問題解決的姿を原則として提示した。

第二次世界大戦中に起こったホロコースト, ナチスドイツによるユダヤ人の大虐殺というショックから, 人権侵害については国際社会は, 国境を超えて介入するということの世界人権宣言によって明らかにした。人種差別撤廃条約に加え, 経済的, 社会的及び文化的権利に関する国際規約, 市民的及び政治的諸権利に関する国際規約など, 人権の内実が明らかにされ, そのような基本的人権が, 世界のどこの国家, 地域においても保証されることを国際社会が責務を負うことが合意されていた。

国連憲章は, 世界平和を求めた国際的な約束でもある。平和と人権の関係について, 整理されたのが「消極的平和」と「積極的平和」という概念である。紛争, 物理的暴力がないことを求めるのが「消極的平和」だが, それだけでは世界平和はもたらされない。基本的人権がなされること, 社会的構造的な暴力がないことを求めるのが「積極的平和」なのである。平和の概念には, 基本的人権が満たされていることも, 含まれているのである。

開発教育は, 開発途上国における基本的人権の

擁護のために、国際社会が介入すること、先進国の責任を、先進国の国民に納得してもらうための試みとしてイギリスで始まった。日本においても外務省が開発教育の推進のために資金提供を行なっている。

以上のように、20世紀、国際社会において「人権」「環境」「開発」「平和」を国際的な共通の課題として、「国際的な共通の課題に気づき、問題解決の行動を取れる世界市民の教育」としての国際理解教育が合意されていったのだ。

現在、国際社会の開発目標としてSDGs, Sustainable Development Goals 持続可能な開発のための目標が17の分野で合意されている。それは、20世紀を通しての国際的な議論と合意の成果であるのだ。[表1参照]

SDGsの17の分野の一つが「より質の高い教育を全ての人に」という教育関連の目標であるとされている。

しかし、20世紀の環境、開発、人権、平和についての議論によって、これらの教育が、それぞれの 이슈、テーマについての教育内容は存在するが、その教育方法論、問題解決の行動力につながるスキル教育においては、共通するものであ

ることが示されている。そのことは、SDGsが課題とする諸分野についての教育にも共通する。つまり、SDGsの解決を目指すのであれば、教育そのものが課題であるということである。そのことを、環境教育指導者、ジョン・フィエンは「四つの教育は一つ」という表現で指摘している。

■四つの教育は一つ

<https://ericweblog.exblog.jp/5203068/>

人権、平和、環境、開発教育の四つの教育は、狭義「aboutについて教える」部分はそれぞれに個別だが、広義「forのための教育」という局面では、共通するのだというのが骨子。

■人権教育

◇狭義

人権関連の国際条約

市民的・政治的権利

西洋的な人権についての考え方

人権について（歴史、事例など）

◇広義

新しい権利概念、環境権など、を含む

社会経済的権利にも同様の力点

非西洋的な見かたについての検討

表1 国際社会の「人権・環境・開発・平和」についての合意形成の足跡

国際的な合意・国内法など	団体	年	特徴
世界人権宣言	国連	1948	
人種差別撤廃条約	国連総会採択	1965	
経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約	国連総会採択 / 発効	1966/1976	A 規約, 社会権
市民的及び政治的諸権利に関する国際規約	国連総会採択 / 発効	1966/1976	B 規約・自由権規約
世界経済フォーラム ダボス会議はじまる		1971	
国連人間環境会議（ストックホルム会議）	国連	1972	UNEP 設立, 日本では環境庁設立
フォール委員会ユネスコ報告書『未来の学習』	ユネスコ	1972	
ユネスコ国際教育勧告		1974	生涯を通じて学ぶ
トビリシ宣言（環境教育について）	ユネスコ会議	1977	
女性差別撤廃条約	国連総会	1979	
Process of preparation of the Environmental Perspective to the Year 2000 and Beyond	国連総会決議	1983	持続可能な開発について

国際的な合意・国内法など	団体	年	特徴
Our Common Future	ブルントラント委員会	1987	
ナチュラル・ステップ	スウェーデンの財団	1989	
生涯学習振興法		1990	
人権教育のための国連 10 年行動計画	国連総会	1994	1995-2004
子どもの権利条約	国連採択 / 発効	1989/1994	
アジェンダ 21 at UNCED	国連環境と開発会議	1992	その他の国際条約も参照
気候変動に関する国際連合枠組条約	国連環境と開発会議	1992	
Education for Sustainability - an agenda for action	米国大統領評議会	1994	
地球意識精神に関する宣言	ブタペストクラブ	1996	アービン・ラズロ起草
21 世紀教育国際委員会報告 『学習：秘められた宝』	ユネスコ	1996	学習の 4 本の柱
子供に生きる力とゆとりを	中央教育審議会諮問	1996	
成人学習に関するハンブルグ宣言	第五回国際成人教育会議	1997	人間中心の開発および参加型の社会
地球憲章	リオ +5 フォーラム	1997	コスタリカ平和大学に事務局
Global Perspectives in the National Curriculum	DEA (UK)	1999	
ヨハネスブルグ・サミット	国連	2002	日本政府が ESD を提案
Guidelines for Excellence in Environmental Education	NAAEE	2003	6 種のガイドライン
Global Perspectives in Higher Education	DEA (UK)	2003	
Global Perspectives in Adult Learning	DEA (UK)	2003	
環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律		2003	
Model Program Initiative	PLT (USA)	2004	
Global Perspectives and Teachers in Training	DEA (UK)	2004	
Global Higher Education for Sustainability Toolkit	UNESCO	2004	
持続可能な開発のための教育の 10 年	国連総会	2004	2005-2014
Supporting the Standards-The Global Dimension in Initial Teacher Education and Training	World Studies Trust (UK)	2005	
障害者権利条約	国連総会にて	2006	国内法 2013 年
ESD 実施計画 (3.30) / 教育基本法 改訂 (12.15)		2006	
『学習の本質』	OECD	2010	
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 (6.3)」		2011	311 を受けて
あいち ESD フォーラム 「あいち・なごや宣言」		2014	
SDGs 持続可能な開発目標	国連総会にて	2015	2030 年までに
「わたしたちの道徳」 特別教科 道徳の始まり。		2015	

(太字は国際社会の動きに呼応した日本国内の動きを表す)

権利のために教える，スキル，権利を通して教える

■開発教育

◇狭義

第三世界の問題，開発について教える
西洋的開発の考え方を前提に
解決は「開発協力」を通して
生徒たちは「慈善活動」に関与

◇広義

世界の開発と相互依存
非西洋的な考えにも開かれた態度
解決は社会間，の経済的・政治的関係枠組みを改革すること
生徒の関与は，スキル，意志決定への参加，「開発のための教育」

■環境教育

◇狭義

地域環境
生物地理的知識に焦点
環境についての西洋的な考え方
環境への関心と保護活動，調べ学習的スキル「環境について教える」

◇広義

地域，国，地球環境の相互依存性
人間の活動と地球の生態系との関係
環境についての非西洋的な考え方
真剣な気づきと参加のスキル「環境のために教える」

■平和教育

◇狭義

戦争がないこと
東西対立・軍縮
平和についての限定された考え方
調べ学習のスキル「平和について教える」

◇広義

戦争および不正義のないこと
軍縮および地球的抑圧的枠組みをなくす
生態系的バランスも含めた幅広い平和の考え方

民主的な学級における参加のスキル

■共通の課題

未来の世代の権利は考慮されているのか
富めるもの，貧しいもの，不平等で平和でない社会
言論の自由 わたしたちの社会のことに関わるための基本的欲求
人間の対立 環境に対する負荷は
地域の問題，地球の問題

四つの教育とはとりも直さず，ESD，Education for Sustainable Developmentであり，ESDにおいても，スキルと価値観についての教育であるというのは共通している。

国際理解教育，開発教育，環境教育，人権教育，さまざまな国際条約や会議で行動計画が論じられる時，教育は，啓発のためのツールとして，その重要性を指摘されている。持続可能な未来は，目前の課題解決に取り組む現代の協調した取り組みとともに，国際社会が未来の世代をどう育てるにかかっている。生涯学習社会における教育の課題は，現代に対する社会教育のあり方と，次世代に対する学校教育のあり方の双方にある。

そう考えると21世紀が「教育の世紀」であると言っても過言ではない。この論考では，学校教育を中心に，教育的指導者育成のための養成のあり方を提言していきたい。

同時に，SDGsがこれまでの国際社会の議論の積み重ねの上にある以上，議論が続いていくことが，よりよい国際的な合意形成のために必須であることも言うまでもない。ESDがベースを置く「環境・開発・人権・平和」という視点から考えると，SDGsにおいて平和に関連する目標分野が貧相であるとの思いを禁じ得ない。これまでのさまざまな問題提起を踏まえると，「平和」についての目標が，17目標中一つだけであり，核軍縮や軍縮については，触れられてもいない。

アフガニスタンの現実を見ても，武力で解決できることは，20年かけても，何もない。アフガ

ニスタンの20年間にあるのは、武器商人が大儲けしたと言う現実だけである。これからも、国際社会は同じ過ちを繰り返すつもりなのだろうか？

<https://www.salon.com/2021/08/22/the-war-afghanistan-was-a-huge-victory--for-the-military-industrial-complex/?fbclid=IwAR1Rg b5lLU3Fjub5SbXtXVm78gzx5ovtYc8Mo5KwHv mocWvRudANT7iUEAQ>

2. 未来のための教育 過去からの継承を超えて

今のSDGsをそのまま「信じるな」、しかし、わたしたちが共通した課題を持っていること、そのために一人ひとりができることがあり、一人ひとりの行動が、未来への選択につながっていることを「疑うな」、そして、どのような行動や実践がよりよい未来につながるかを「確かめよ」というのが、未来につながる道である。頭ごなしに、結論としての行動を教え込むような、調教的な教育ではない。育てたい学習者のあるべき姿を、教育者自らが実践しようとしているモデルとなるべきなのである。

この論考では、そのような教育的指導者育成のあり方を、インフォーマル教育、フォーマル教育のいずれに従事する教育的指導者について提案したいと考えているのだが、その前提として、教育についての考え方を整理しておきたい。

1. 教育のそもそもの目標は過去の継承ではなく、ビジョンを創造し、未来を築く力を付けることである。
2. 変化する社会の要請に応えるのではなく、人々の願いに合うように社会を変えていくことである。
3. 社会に適応したり、変化に対応したりするのではなく、平和、公正さ、環境的持続可能性などの理念を持ち、それらを実現する社会のために行動する。
4. 指導者は権威主義的や保護者的ではなく、民主的である。
5. 学習者は、受け身ではなく、主体的に、自ら

- 考える、決める、行動する主体として扱われる。
6. 学習者は、主体的に自立的になれるものとして、尊敬の念をもって対等に接することで、責任ある行動ができる。
 7. 学習者と指導者の間に、信頼があること。
 8. 学習者集団は、競争的であるよりも、協同的であること。
 9. 生涯学習社会において、学校とは未成人者が社会に出るまでの助走期間に、社会に対してよりよく準備できるようにすること。
 10. 子どもは大人のミニチュアではなく、それぞれの発達多段階に特有な課題を持ちつつも、一つの命として十全にその時々を生きる権利を有していること。単に、成人への準備段階にあるのではなく、彼らの独特のニーズを持った主体であること。したがって、「保護」は彼らの主体性の発揮のためになされるべきこと。保護下にあることが、彼らの権利の主張や行使を摘み取ることにはつながらないこと。
 11. 教師と生徒の間には、大人と子ども、指導する側される側という非対称性が存在するため、学校という場において、生徒の主体性の発揮に導いていくための配慮が必要であること。
 12. 近代教育による学齢期の子どもたちの囲い込みと、同年齢集団化することのメリットとデメリットを考慮し、ネガティブな影響を極力排除すること。
 13. 生涯学習社会において、学齢期において、「何を学ぶか」よりも「学び続ける力」の基盤をつけることが重要であること。
 14. 「なりたい未来」からのバックキャストिंगによって行動を決める。

ESDは「価値観の教育である」。「正義」「公正さ」「持続可能性」など、これからの社会をつくる共通基盤としての、社会が共有する価値観であることが確認されている。

ESDはこれまで通りを続けるのではなく、変革を目指す教育である。そのことを「教育」についての共有しておきたい原則で示した。

抽象的な価値観をどう教えることができるの

か、それについての考え方は、次の節で詳述するとして、いくつかの価値観、概念についても言及しておく。

すべての国家が「民主主義」国家ではない現実を踏まえて、ロールズは「万民の法」の三原則を提案した。

1. 基本的人権が守られること。

現在、国際社会は、第二次世界大戦中の人権侵害、国家による民族の抹殺を阻むことができなかったことに対する反省に立って、『世界人権宣言』を締結した。この宣言は、人権を守るためには、国際社会は、国家の主権を超えてでも、行動しなければならないと、合意。

2. 国家が拡大主義を取らないこと

領土の侵犯を含め、武力による問題解決を、国際社会が放棄しており、国連平和維持軍などの活動は、国連の合意の元でのみ行使される。

3. 法による統治がなされること。

民主主義国家ではないとしても、国家が法による支配を行っていること。

現在とこれからの国際社会の動きは、これらの原則に乗っ取ろうと努力していくものである。

これらの原則のためには、国家主権に対する干渉も、「内政干渉」ではなく、国際社会のよってたつ原則の実現のための「正義」だと考えられているのである。

「平和」も ESD の価値観の一つ、つまり、国際社会が実現しようとする目標の一つである。第一節「SDGs 信じるな、疑うな、確かめよ」でも指摘したように、平和についての目標は SDGs そのものが平和の実現であると言えるが、同時に、戦争や軍縮については、言及がない。

平和という概念は、戦争がないことを「消極的平和」と定義し、人権尊重がなされていること、構造的暴力のないことを「積極的平和」と定義されている。(『いっしょに考えて！人権～人権教育ファシリテーター・ハンドブック～(発展編)』ERIC, 2002 参照)

「平和」という目標を実現するには SDGs のす

べてが重要、しかし、武力や物理的暴力のない「平和」も、もっと積極的に SDGs の目標としなければならない。

「武力の不在」だけが平和ではない、と、それを消極的平和として、もっと積極的に実現すべきは基本的人権であることを指摘したことは、消極的平和の実現を疎かにしてよいということではないことを、改めて、確認すべきだ。

そのようなことは、SDGs, ESD を取り巻くあらゆる議論について、常に点検の視点として持つべきであろう。日本における人権教育が、同和教育を推進していた諸団体によっても実践されるようになったとしても、同和教育の必要性はなくならないように、そして、Black Lives Matter は、もちろん、All Lives Matter を大前提としつつ、Black の人種差別問題として、特に米国においては問題にされなければならないように。普遍的な課題と、個別の課題、理論化と現場での実践は、二つともに、「W 型」で常に推進されるべきものである。[W 型とは川喜田二郎の提唱しているもの]

3. よりよい質の教育を求めて ERIC30 年の歩み

ERIC 国際理解教育センターは参加型による教え方・学び方を、日本に紹介するために 1989 年に設立され、イギリスの開発教育団体が開発した『ワールド・スタディーズ』を翻訳出版した。参加型という用語は、「Learner Centered」学習者中心のアクティビティを紹介する用語として、ERIC の翻訳チームが考えたものだ。

これまで、30 年を超える活動の歴史がある。海外の国際理解教育のテキストを翻訳、著者を招いてグローバル・セミナーとそれに並行する地域セミナーによって、日本全国にこの「参加型学習」の方法論を届けた。

以来、2000 年まで、14 回のグローバル・セミナー、10 冊の翻訳出版を行った。その後の独自教材の出版などを行なってきた。

国際理解教育とは、すでに述べたように「国際

的な人類共通の課題に気づき、問題解決のための行動を取れる」ための教育である。気づきから行動へ、そのために『ワールド・スタディーズ』は参加型学習で、わたしたちが学ぶべき「世界とのつながり」「貿易の不平等」「男女の役割」などの課題についての「気づき」を促すような教え方・学び方を採用、さらには行動化のために「対立の解決」「協力」について学ぶという構成になっている。テキストの構成そのものが「気づきから行動へ」となっているのだ。

その後翻訳した『テーマワーク』はイギリスの複数のテキストを翻訳構成したものだが、「テーマ」「イシュー」「課題」についてどう迫ればよいかを、学習者のための分析的手法を紹介したものである。課題に迫る方法も参加型アクティビティ、学習者中心のアクティビティである。

開発教育の分野でも『開発のための教育』が出版され、日本では開発教育協議会が翻訳している。そのテキストが扱っているのは五本の概念によって構成されているアクティビティである。「グローバル・コンセプト」と呼ばれる五つの概念は「相互依存」「イメージと認識」「社会正義」「対立と対立の解決」「変革と未来」である。

『ワールド・スタディーズ』も基本概念を教えるとしており、それらもまた、スキル系の概念と「正義」や「相互依存」など、わたしたちの社会がよって立つべき原則概念が混在するものであった。

そのテキストの開発者が執筆したのが『いっしょに学ぼう』である。このテキストは自尊感情、コミュニケーション、協力というスキル系の演習アクティビティを紹介している。執筆者のサザン・ファウンテンはその開発意図を次のように述べている。「開発教育や環境教育は、「開発について」の教育だけでなく、「開発のための」教育でもある。「のための」の教育は、行動につながる教育であるが、その基盤は「自尊感情」、自分のことを大切に思う気持ちであり、「コミュニケーション」や「協力」という社会的なスキルである」と。気づきから行動へと導く中で、「わたし一人

が行動しても」とか、「わたしには何もできない」というような無力感、自己卑下感が行動を起こす上での障害になることは、日本の実践の中でも感じていた。洋の東西で同じ課題があることを知った。

ERIC の翻訳テキストの軌跡は、『ワールド・スタディーズ』後はイシュー系とスキル系に分けられる。それを ERIC では、「ERIC の学びの三期」とまとめている。

第一期がイシューについて「概念」によってまとめられたアクティビティについての学び

第二期がスキル系の演習アクティビティのテキスト。

その上で、ERIC は三段階目の「参加型」についての学びとして、社会的な合意形成や社会調査の参加型手法についての学んだ。これらの手法は、プロジェクト学習、サービス学習の方法論として活用することができるものである。[図1 気づきから行動へ 参照]

ERIC の学びの三期は、「気づきから行動へ」を結ぶ道なのである。

ERIC が提唱する人材育成の方法はこの三本柱を構成の基礎にしている。

2000 年の ESD ファシリテーターズ・カレッジの開始に合わせて、ERIC の方針を改めて確認したのが「鍵となる方針」である。

ERIC 2004-2009 年 鍵となる方針

1. 持続可能性のための指導者育成を充実、拡大する。
2. 指導者育成のための制度や方法論について社会的提言を行う。
3. 持続可能性のために、紛争解決、和解などの平和的問題解決の方法を探る。

さらに、30 周年を期に、ビジョン、ミッション、強み、弱みの分析を行なった。そこで確認されたのが「教育的指導者」とは、フォーマル教育の担い手である教員に限らず、この社会に生きる人すべてが教育的応答を社会と交わしている存在であるということだ。

メッセージを届けたいのは ALL

ERIC が「持続可能な未来のためには、よりよい質の教育を、全ての人に届けることが鍵である」というメッセージを届けたい人たちは「ALL」。Active Life-long Learners アクティブに学習を続けている人々全てである。ALL とともに、「よりよい社会」「なりたい未来」を目指していきたい。

得られる成果はアクティブ・ラーニングのスキル

ERIC のさまざまなサービスを通して、利益を得られる人々は、アクティブ・ラーニングの実践者であり、これからアクティブ・ラーニングを習得、実践したいと思っている人たちとともにいる人々である。そして、共通の課題について学び、問題解決のための行動をとる「アクティブ・ラーニング」の結果としての「よりよい未来」である。

開かれた参加の文化が築く未来

ERIC が提供するサービスは、人類共通の課題、コミュニティの課題、自分自身の課題に気づき、問題解決しようとする個人、社会、地球社会を切り開いていくことに貢献する。

人材育成のための高等教育の質を上げる

いま、ERIC が活動を通して問題解決しようとしていることは、アクティブ・ラーニングのスキルを学習者に効果的に伝えることができる人材育成のあり方です。ESD ファシリテーターズ・カレッジは、大学院相当の二年間のトレーニングのプロトタイプを構築するために実施しています。

経験と経験学習を踏まえた Next へ

ERIC は 30 年間、「参加型による教え方・学び方」を学校で、地域で、コミュニティで、実践してきました。また、それらの活動を記録し、レッスンバンクという形で普遍的な学びとして蓄積・提供してきました。人材育成のあり方についての提言は、それらを踏まえたものです。

4. 参加の文化によって、より良い未来を築く ERIC の提唱する人材育成

ERIC が提供する人材育成プログラムは次の教授諸理論に依拠している。

- ・ 構成主義学習
- ・ 全体言語主義
- ・ 経験学習
- ・ 協同学習
- ・ プロジェクト学習

それぞれについて簡単に紹介しておく。

・ 構成主義

わたしたちは、一人ひとりが世界を自分の中に構成し、理解している。構成主義とは、そのような学習者の主体的理解を尊重する学習理論である。

・ 全体言語主義

理解というのはメディアミックスのように、言葉で、リズムで、体で理解した方が定着する。言葉が経験で裏打ちされていれば、それはより確信につながる。言葉を覚えること、言葉を伝えることが学習や教育ではないということである。

・ 経験学習

自ら体験したことをふりかえり、そこから意味を紡ぎ出し、学んだことを次に応用することができること。体験のしっばなしにしないこと。ふりかえりによって抽象化したり、言語化したりできること。

・ 協同学習

ワークショップ形式の参加型学習では、個人作業、ペア作業、グループ作業で体験し、分析し、発見し、共有する活動を行う。グループで取り組むことは、持続可能な社会を共に形成する仲間としての実践力を高めることにつながる。

・ プロジェクト学習

なんらかの意味ある実践を行うこと。サービス学習と呼ぶ場合は、コミュニティの課題解決につながるプロジェクトに参加することを指している。

現在、アクティブ・ラーニングと呼ばれる「対

話的で、深い学び」につながるものが、これらの教授理論にはある。

すべての研修が参加型ワークショップ形式で構成されているのが ERIC の研修である。研修は三つの柱で構成される。

1. イシューについて学ぶ
2. スキルについて学ぶ
3. 社会的課題解決、合意形成について学ぶ

1. イシューについて学ぶ

「国際理解」「環境」「人権」の三つのイシューについて、「気づきのためのアクティビティ」を中心に、「気づきから行動へ」を指導する。グローバル・コンセプト、基本概念を経験学習的に発見、気づくことを目指すのが「気づきのためのアクティビティ」である。

2. スキルについて学ぶ

「わたし」「あなた」「みんな」を柱として、自尊、コミュニケーション、協力というような行動力、意欲を身につける。

3. 社会的課題解決、合意形成について学ぶ

PRA, Participatory Rural Appraisal 主体的参加地域評価法、フューチャーサーチ会議などの手法を取り入れて、自分たち自身の課題解決を目指す。

ERIC の年間研修は、イシュー型、三本、スキル型、3本、問題解決型、1本の7本で構成されている。

一回の研修は、土日の二日間、12時間、2時間のセッションを6つで構成する。

セッションの構成は次のような基本構成になっている。

セッション1 共通基盤づくり

セッション2 流れのあるプログラム

セッション3 ふりかえりと学習理論の確認

セッション4 アクティビティ開発/プログラム開発?カリキュラム開発

セッション5 実践

セッション6 ふりかえりとまとめ、行動計画づくり

5. これからの課題

ERIC の指導者育成は、週末二日間が6回です。二日間連続で行う研修には大きなメリットがある。しかし、すべての人が一年間を通して6回の講座を受講するわけではない。そのような研修であるために、指導者育成の研修として、以下のような課題を残している。

■リフレクティブ・プラクティショナーとしての実践

それはESDの実践の質を高めるための三つのアプローチの実践である。

自己習熟アプローチ

集団形成アプローチ

学校全体アプローチ

教育者は「リフレクティブ・プラクティショナー」省察的实践家である。研修においてもリフレクションの方法として、「三つの省察」を学ぶのだが、それを実践できているかどうかを検証できていない。研修終了後、アフターフォローとして実践報告などを求めても、実際に寄稿していただけは稀である。もっと、やり方や手立てを考える必要がある分野である。

参考になるのがCAP子どもへの暴力防止プログラムを提供しているグループの実践である。CAPの学校での子どもワークショップは三人のファシリテーターで行う。そのため、複数人数でのふりかえりの実践と次へのフィードバック・グループがしやすい。

ERICの研修でも「同じ職場や地域」からの三人以上の参加について割引制度を設けているが、ファシリテーションそのものは単独で実践できるものであるために、必然ではない。

■プロジェクト学習、協同学習、サービス学習の機会

大学での授業実践では、地域の問題を発見し、課題解決のプロジェクトを考案するという実践を行っている。半期15回の授業で、アクティビティ

による ESD の諸テーマについての理解，地域調査の方法と実践，課題解決のプロジェクト立案の 3 部構成で実践している。

ERIC の二日間研修ではこれらの学習機会を提供することは難しいのですが，これまでの実践で，「PRA 主体的参加地域評価法」の一週間研修，「フューチャーサーチ会議」の三日間研修などで補っている。

教員養成課程に，必ずグループでプロジェクトに取り組む学習，地域の課題解決に取り組む学習，そして，地域に何らかのサービスを提供する学習機会を取り入れることが大切である。

■学びの共同体を広げる

「学びの共同体」とは佐藤学さんが提唱している学校全体アプローチの実践である。学校現場は，百花繚乱のごとき教育改革のアイデアに翻弄され続け，研究指定校は次から次へと流行のテーマを取り上げて「研究」し，普通校には到底真似できないような実践報告を出す。佐藤は，「研究」とは自分たちの実践をふりかえり，そこから学び，改善していくプロセスのことだと指摘する。自分たちの実践から遠い何かをコピーすることではない。研究指定校や有名校でなくても，「研究」はそこにある。教育現場そのものが「研究」の対象なのだ。好奇心と探究心を持って望むべき場所なのだ。

失敗のないルーティンの繰り返しではなく，実践から学び続ける場所。それが学校だ。

子どもたちには「失敗を恐れない」ことを解きながら，失敗しない教育を教師には期待するなどということがありえるだろうか？

CAP のグループの中でも，自立的な研修プログラムを提供しているえんばわめんと堺は，子どもワークショップを複数のファシリテーターで提

供している。彼女らの学びの源泉はファシリテーター同士で行うふりかえりだ。教員とのふりかえりの場だ。そのような学びを何年も続けてきたメンバー相互の指摘と気づきが学びの源泉なのだ。彼女らの学び続ける方法に，「学びの共同体」のヒントがある。

1. 専門家を招いた学習会を開催する，あるいはいっしょに参加する。
2. 外部のファシリテーターを招いて，課題解決型のワークショップを開催する。
3. 毎回の教育実践や子育てひろばでの出来事についてふりかえりを行う。気づきを共有する。

そんな「学びあい」の仲間が，今の学校現場で可能だろうか。

学校においても校内研修の実施や研究授業の実施，ふりかえりの会（いまだに「反省会」などと呼ばれているのだろうか？）などが行われている。学びの共同体が成熟していくために，課題なのが異動の頻度であろう。

新しい実験的な学校がオープンされる場合，最初の 5 年間という比較的長い期間，異動がないケースもある。

公立の学校教育における異動の課題を解決するためには，教員養成課程に「学びの共同体」としての実践力を高める要素を取り入れること，教員全体に「学びの共同体」「参加の文化」を根付かせることが，どこへ異動しようとも，「学びの共同体」の一員として参加することができる個人と風土として求められる。

参考文献

ERIC の出版物については ERIC ホームページを参照。
<http://eric-next.org>。（2022 年 7 月 11 日閲覧）

えんばわめんと堺の実践については，NPO 法人えんばわめんと堺『エンパワメントへの道しるべ』（2022 年 5 月出版）を参照。