

小学校の外国語活動における開発教育の実践事例の検討

—実践を進めるうえでの検討課題と取り組みのあり方に焦点をあてて—

木村 裕／中 陽佑

滋賀県立大学／奈良市立都祁小学校

1. 問題の所在

2015年の国連サミットにおいて、「持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: 以下、SDGs)」が採択された。SDGsとは、持続可能な世界の実現に向けて、2016年から2030年までの間にその達成がめざされることとなった国際目標であり、「貧困」や「水・衛生」などの17のゴールと、169のターゲットで構成される。SDGsの達成は、「『誰一人取り残さない』持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現」¹をめざすものであり、各国の政府や民間企業、学校、市民団体などにより、様々な取り組みが進められている。

ところで、SDGsが提案される以前から、貧困や格差、環境破壊などの地球的諸課題の解決や持続可能な社会の実現に向けて教育活動が果たす役割の重要性は認識されてきた。すなわち、環境、貧困、人権、平和、開発などの地球的諸課題の解決に取り組む、持続可能な社会づくりに参画することのできる人間を育成することが持続可能な社会の実現に向けては不可欠であると考えられてきたのである。そして、国内外において、開発教育や環境教育、グローバル教育、平和教育、人権教育、持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development: 以下、ESD)などに関する多様な取り組みが進められてきた。特に、ESDに関しては、ユネスコが主導した「国連持続可能な開発のための教育の10年」(2005～2014年)やその後継プログラムとしての「持続可能な開発のための教育(ESD)に関するグローバル・アクション・プログラム」(2015～2019年)などに見られるように、国際的なプロジェクトとしても進められてきている。

日本では、2017年(小・中学校)・2018年(高等学校・特別支援学校)に告示された学習指導要領の「前文」において、「これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創

り手となることができるようにすることが求められる」²と示された。ここからも分かるように、今後の学校教育を考えるうえでも、持続可能な社会づくりの担い手の育成は、ますます重要な課題の1つとなる。そしてまた、学校教育には、地球的諸課題の解決や持続可能な社会づくりについて知らなかったり興味を持っていなかったりする学習者も対象とした実践を行えること、長期的かつ計画的な実践を展開できること、日常生活の中だけでは出会えない人々や物事との出会いやそれを通した学び合いの場を創造しやすいことなどの特徴があり、それゆえ、大きな可能性がある。

ただし、日本で生活する多くの子どもにとって、特に他国に存在している貧困や飢餓、水や衛生などの地球的諸課題を「自分事」として捉えることは必ずしも容易なことではない。すなわち、とすれば自身との関わりが認識しにくくなってしまったり、遠く離れた異国で起こっている問題であると捉えてしまったりするものである。また、これらの課題の解決策については「正解」が見つまっているわけではない。そのため、教師をはじめとする大人が子どもに「正解を教える」ことはできないものでもある。学校教育の持つ可能性を最大限に生かし、また、持続可能な社会づくりの担い手の育成を確かなものとするためには、こうした地球的諸課題の性質をふまえつつ実践を構想・展開することが肝要である。

先述のように、これまでも持続可能な社会づくりの担い手を育成するための取り組みは多く行われてきた。学校教育の場における実践に関しても、開発教育やESDなどに関して多くの先行研究がある³。ただし、個々の児童生徒や学校が置かれている状況は多様である。そのため、充実した実践を一層広げていくためには、今後もさらに、実践を進めるうえでの検討課題をふまえながら実践事例を検討し、取り組みのあり方や工夫、留意点など、具体的な実践づくりに生かすことのできる知見を共有することが重要な課題の1つとなるだろう。本稿では、ルワンダ共和国(以下、ルワンダ)における水に関する問

題をテーマとして小学校第4学年の児童を対象に行われた外国語活動における開発教育の実践事例の分析を通して、この課題に迫りたい。

2. 開発教育・グローバル教育の教育目標と実践を進めるうえでの検討課題

ここでは、実践事例の検討に先立ち、開発教育およびグローバル教育⁴の教育目標を確認するとともに、それをふまえて、実践を進めるうえでの検討課題を整理する。

(1) 開発教育・グローバル教育の教育目標

開発教育協会 (Development Education Association and Resource Center : DEAR) では、開発教育を、「私たちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正で持続可能な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」⁵と定義している。そして、そのねらいを達成するために、資料1に示した5つの学習目標を掲げている。目標1～3では、世界の文化の多様性や開発に関わる問題の現状と原因、地球的諸課題同士の関連を理解することが示されている。目標4では、世界のつながりの構造の理解や開発をめぐる問題と自分自身との深い関わりに気づくことが挙げられている。そして目標5では、課題解決に向けた行動に参加する

【資料1：開発教育協会による開発教育の学習目標】

1. 多様性の尊重
開発を考える上で、人間の尊厳を前提とし、世界の文化の多様性を理解すること。
2. 開発問題の現状と原因
地球社会の各地に見られる貧困や南北格差の現状を知り、その原因を理解すること。
3. 地球的諸課題の関連性
開発をめぐる問題と環境破壊などの地球的諸課題との密接な関連を理解すること。
4. 世界と私たちのつながり
世界のつながりの構造を理解し、開発をめぐる問題と私たち自身との深い関わりに気づくこと。
5. 私たちの参加
開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、解決に向けて参加する能力と態度を養うこと。

(資料は、開発教育協会のウェブサイト内にある「開発教育ってなんだろう？その1」のページ (<http://www.dear.or.jp/org/2071/> : 2020年8月22日確認) の一部を抜粋するかたちで、木村が作成)

ための能力と態度の育成が挙げられている。

他方、筆者(木村裕)はこれまで、主にオーストラリアにおける開発教育およびグローバル教育に関する研究蓄積の検討を通して、その教育目標を、「社会認識」「自己認識」「行動への参加」の3観点で捉えることの重要性を指摘してきた⁶。「社会認識」とは、地球的諸課題に関する認識であり、そこには、既存の社会構造が諸課題を生み出す主要な要因の1つになっているということ、社会に存在するイデオロギーや利害のせめぎ合いがそうした社会構造の形成に影響を及ぼしているということ、地球的諸課題同士には密接な相互依存関係があることなどに関する認識が含まれる。「自己認識」とは、地球的諸課題と自分自身との相互依存関係、自分と他者との相互依存関係、課題解決に取り組む自身の力量、自他のものの見方や文化、価値観、行動様式、イデオロギーや権力、利害のせめぎ合いが、自他の価値観や社会認識の形成と問題解決に向けた取り組みの選択に及ぼす影響などに関する認識のことを指す。そして「行動への参加」とは、課題解決に向けた行動に参加することを指す。なお、行動への参加に際しては、社会認識と自己認識の深化を基盤として、とるべき行動を学習者自身が自己決定することの重要性や、自らの行動の結果を評価して改善することの重要性が強調される。

(2) 実践を進めるうえでの検討課題

前項では、日本の開発教育協会が示す開発教育の学習目標と、オーストラリアの開発教育およびグローバル教育に関する研究成果をふまえた教育目標を捉える際の3観点を確認した。両者は完全に一致しているわけではないが、両者の内容をふまえると、実践を進めるうえでの検討課題として、少なくとも次の4つを指摘することができる。

1つ目は、課題の解決に必要な確かな知識の習得の保障である。資料1の目標1～3に示されているように、開発教育協会では、開発に関わる問題の現状と原因、地球的諸課題同士の関連などを理解することを求めている。オーストラリアでの議論においても、同様の内容が、深化させるべき「社会認識」の内容として位置づけられている。また、資料1の目標5では、問題を克服するための努力や試みを知ることも挙げられている。「正解」の見つからない課題の解決に取り組むにあたっては、課題

の実態を把握するとともに、事実やデータに基づく議論や判断などを行うことが不可欠である。これにより、「思いつき」のレベルにとどめることなく、確かな事実に基づいて、より妥当であると考えられる解決策を模索することにつなげ得るためである。

2つ目は、解決すべき課題と学習者自身との関わりに関する認識の獲得・深化の保障である。資料1の目標4では、世界のつながりの構造を理解し、開発をめぐる問題と自分自身との深い関わりに気づくことが挙げられている。オーストラリアでの議論においても、同様の内容や、課題解決に取り組む自身の力量を認識することなどが、深化させるべき「自己認識」の内容として位置づけられている。つながりの様相を構造的に理解することは、一見、遠く離れた異国に存在する課題が自身とつながっていることに気づく助けとなる。また、つながりの構造を認識することによって、自身の行動がその課題の原因にも解決の契機にもなり得ることを理解したり、課題解決に向けて自身にできることを具体的にイメージしたり、同様の構造が他の地域や日本国内においても存在しているのではないかという視点で社会を捉えたりすることにもつながり得るため、重視されるのである。

3つ目は、学習者自身のものの見方や考え方を相対化する機会の保障である。資料1の目標1では、人間の尊厳を前提とすることや世界の文化の多様性を理解することの必要性が示されている。また、オーストラリアにおける議論においては、深化させるべき「自己認識」の内容の1つとして、自他のものの見方や文化、価値観などが自他の価値観や社会認識の形成と問題解決に向けた取り組みの選択に及ぼす影響などに関するものが挙げられている。学習者が自身の有する知識や経験などに基づいて物事を理解したり判断したりしようとする自体は批判されるべきことではないが、自身のものの見方や考え方を相対化することができなければ、他者と議論を行う際に他者の考えを丁寧に理解したり自身のものとは異なる立場からの意見などをふまえてより良い判断を行ったりすることを妨げてしまう危険性がある。そのため、学習者自身のものの見方や考え方を相対化する機会の保障が求められるのである。

4つ目は、課題解決に向けた行動への参加の機会の保障である。資料1の目標5では、課題解決に向けた行動に参加するための能力と態度の育成が挙げ

られている。オーストラリアでの議論においても、「行動への参加」が重要な柱の1つとなっている。認識を深めることは重要であるが、それだけでは実際の課題の解決は実現できない。そのため、課題解決に向けた行動への参加が求められるのである。ただし、これはただ何かの行動に参加すれば良いということの意味するものではない。オーストラリアでの議論において社会認識と自己認識の深化を基盤とすることが強調されていることにも表れているように、事実に基づく判断を経て参加すべき行動のあり方を検討し、個々の学習者が自己決定する機会を保障することに留意する必要がある。これにより、学習者を無批判にある価値観や行動へと導くことを避けることが可能になるためである。なお、ここで想定される「行動」とは、節水やゴミの分別などに代表される個人的な生活改善、募金活動や投票などへの参加、ポスターやプレゼンテーションなどを通した学習成果の発表など、多様なものが含まれる。

もちろん、実践に際しては、学習者の実態に応じてその難易度や強調点などを調整することが必要となる。以下では、これら4つの検討課題を念頭におきながら、実践事例の概要や特徴などを明らかにしていく。

3. 実践事例の背景にある問題意識および実践事例の概要

本節では、本稿で取り上げる実践事例の背景にある筆者(中陽佑)自身の問題意識を整理したうえで、自身の勤務校で第4学年の児童を対象に行った実践の概要を示す⁷⁾。

(1) 本実践開発の背景にある問題意識

本単元を実践した奈良市立都祁小学校(以下、本校)は、奈良県北東部に位置する、全校児童211名(2020年度)の学校である。筆者は、本校における外国語活動ならびに外国語科の専科教員として、第1～6学年の授業を担当している。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)』に示されている外国語活動の目標は、資料2に示した通りである。また、第3学年と第4学年で英語を用いた言語活動を通して体験的に身につけさせるべき指導内容として、「日本と外国との生活や習慣、行事などの違いを知り、多様な考え方があることに気付くこと」「異なる文化をもつ人々との交流などを体験

【資料2：『小学校学習指導要領（平成29年告示）』に見る外国語活動の目標】

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。
- (2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。
- (3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

（出典：文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社、2018年、p.173）

し、文化等に対する理解を深めること」などが挙げられている⁸。

ここから分かるように、外国語活動に取り組むにあたっては、言語やその背景にある文化に対する理解を深めることや、他国の生活や習慣などの違いを知ったり、多様な考え方があることに気づいたりすることも重要な要素となる。この点に関して、筆者は特に、ただ海外の実情や現状を知り、それらの国々が抱える問題を人ごととして考えるのではなく、自分にひきつけて主体的に考えることが、これからの社会を生きていく児童にとって必要不可欠な資質であると捉え、開発教育の考え方や取り組みを重要であると考えてきた。

こうした問題意識から、筆者は、2019年度に、JICA 関西⁹が主催する教師海外研修¹⁰に参加し、ルワンダを訪問した。現地では、ルワンダ教育省への訪問や JICA が取り組んでいる国際貢献の現場視察を行い、現地の教育事情や日本が行ってきたルワンダへの支援について学んだ。また、現地の小学生や教職志望の学生たちに対して、「平和」をテーマとした授業を行った。さらに、帰国後に自身の授業で使用する教材を開発するための写真や動画などを撮影したり、現地で活動する日本人や現地のスタッフとのコネクションを構築したりすることができた。そのような活動をする中で、自身が現地で見えたことや実際に授業をしてみて感じたことを日本の小学生に伝えたいということ強く感じた。

本校の児童にはこれまで、海外とつながりを持って学ぶという機会が少なかった。特に、本単元で注目したルワンダをはじめとするアフリカ諸国については、現在の小学校の教育課程では十分に取上げられていないこともあって、多くの児童にとっては遠く離れた異国であり、決して身近な存在であるとは言えない状況であった。しかし、アフリカ諸国と日本には、食料品やレアメタルなどの輸入、人的交流などを通して様々なつながりが存在しており、また、今後もそのつながりはさらに強まることが予想される。そのため、アフリカ諸国と自分たちとのつながりの存在に目を向ける機会を、自身の担当する授業などを通じて設定したいと考えた。

ところで、本校では全校学習として、いじめ問題について考えるいじめ防止教育 DAY を年に3回、海外の国々について知り、それらの文化や風習等も含め総合的に学ぶ国際理解 DAY を年に1回開催している。2020年度は、筆者の問題意識等もふまえて、学校全体の方針として、主にアフリカ諸国に焦点をあてて学習を進めることになった。ただし、これは全校児童に向けた取り組みであり、第1学年から第6学年まで同じ内容で進めるものである。そのため、特に第4学年以上の児童に対しては、全校学習で学びを深めている国々について、詳しい内容を別に補足するなどして学びをさらに深める機会を保障することが効果的であると考えた。

それに加えて、本校校区内には天然の水源地があり、本単元実施前、第4学年の児童は総合的な学習の時間の一環として水源地を訪れ、水を手で触ったり、実際に飲んでみたり、音を聞いたりといった五感を通して感じる学習を行っていた。「水」は、万人にとって生きる上で不可欠のものであり、児童にとっても身近な存在である。しかしながら、水の入手のしやすさや安全性など、水をめぐる課題という視点で見ると世界には多様な状況が存在しているという事実気づいている児童は決して多くはなかった。そのため、水をテーマとして、地元の資源を実際に感じながらそれを元に学級担任と総合的な学習の時間を通して地域に関して深く学習することを「縦軸」として、世界の水やルワンダの水を取り上げて外国語活動の授業を通して児童の視野を広げ、地元に関する学習だけでは充分に扱うことのできない側面を意識しながら水に対する認識を深めていくことを「横軸」として進めることで、より効果

的な学習を展開することができるのではないかと考えた¹¹。外国語活動の授業を総合的な学習の時間や社会科の授業と絡めて進めることで、第4学年での水の学習をより深く、より広く、より自らに引き付けて学べるようにすることをねらったのである。以上の問題意識を背景として、次項で示す外国語活動の単元を計画・実施した。

(2) 本実践の概要

本実践は、2020年度の7月に、主に外国語活動の時間を使って行ったものである。当初は7時間での展開を考えていたが、実践を進めていく中で、さらに伝えたい内容や発展的な内容を入れ込みたいと考えたため、全11時間での実施となった。

授業を展開するにあたっては、学習指導要領に示されている目標も意識しながら、言語面と異文化理解面の双方を重視した。言語面では、児童に意見を聞くときに“*What do you think?*”などの表現を用いて英語で問いかけを行ったり、ルワンダの方へのインタビュー動画について、ポイントを絞ってリスニング活動を行ったりするなど、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむことができるようにすることをねらった。しかしながら、紙幅の都合上、以下では主に異文化理解面に関する取り組みを中心に記述を進める。

資料3は、本実践の概要を示したものである¹²。第1次ではイメージマップを用いて、自分たちが普段当たり前のように使っている水について改めて考えてみるころから始めた。「水はどこにあるだろうか?」という質問をしたところ、児童からは、山、川、ダム、雨、海、水道、お風呂、トイレなど普段自分が目にするような場所で見られるという内容の答えが返ってきた。その後、自分たちが普段何気なく使っている水に関する世界の現状について、児童が持つイメージを広げるための導入を行った。例えば、世界には水に困っている地域がたくさんある、水は貴重品であり、汚い水を飲んだことが原因による下痢で毎日多くの人が亡くなっている、水をめぐる戦いが世界中にはたくさんある、という点などを世界の水問題の概要として提示し、水について、視野を広げさせた。

第2次では、アフリカのルワンダを取り上げた。まずは文化や風習について紹介し、ルワンダという国に親近感を持てるようにすることをねらった。授

業者自身が現地で撮影した学校の写真等も紹介し、自分たちと同じところ、違うところをテーマに比較するよう促したところ、たくさんの気づきが出た。

第3次では、具体的に、ルワンダの水の現状について、授業者から資料を提示するかたちで学習を進めた。動画を用いて、都心部と村落部の違いを見せ、日本との違いについても比較検討させた。

第4次では、Zoom¹³を活用して現地の専門家とオンラインでつないで学びを深めた。実際に質問したいことを事前に児童から集めておき、それを打ち合わせの中で先方に伝えておいたため、当日のお話の中で適宜それらの内容にも触れていただくことができた。そのため、質疑応答の時間も含めて、児童の多くの疑問が解消された様子であった。

第5次では、ルワンダで活動する日本人について知らせた。具体的には、JICAでルワンダの水問題について取り組む方々を動画で紹介したり、授業者が教師海外研修の際に訪れた工事現場をサポートしている日本の企業について紹介したりし、日本人が様々なかたちで世界の水問題の解決に向けた活動を行っていることを伝えた。さらに、自分たちは今、日本で暮らしており、なかなか現地へ行って直接サポートをすることは難しいものの、日本にいながらにしてルワンダの抱える水問題の解決に向けた行動を支える術はないかという問いかけを行い、自分には何ができるのかを考えさせた。これにより、世界の現状、ルワンダの現状を学んだ後で、視点を自分に戻し、学んだことを生かして深く考えさせることで、単に知識を得るだけではなく、自分が実際に直面している課題として学びを深めることをねらったのである。児童からは、募金をする、日本の水を送る、JICAや現地で活動している日本の企業に入って将来的に貢献するなどの感想が出された。

第6次では、第1次でも作成したイメージマップを改めて書かせ、第1次で書いたものと比較することから始めた。さらに、これまでの学習の過程を全員でふりかえったうえで、ワークシート上で「世界の水の授業を受ける前と受けた後で、考えが変わったところがありますか」という問いかけを行い、各自に自身の学習のまとめを書かせた(後述する資料4を参照)。その後、ルワンダ以外の国における事例を紹介した。

第7次では、これまでの学習を通して印象に残ったことや伝えたいメッセージを習字で表して学習の

【資料3：本実践の単元計画と授業の展開】

次	ねらい	学習活動の概要
1	水は世界では貴重品であると知る (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージマップを用いて、自分が今持っている水に対するイメージを洗い出す。 ・その内容についてクラス全員で共有する。 ・授業者からの説明を聞き、世界の水の現状(毎日下痢で4000人の子どもが亡くなっている、世界には水をめぐる争いがたくさんある、地球は水の惑星と言われているが、実際に人が使える淡水は割合としては非常に少ない、など)を知る。 ・振り返りのワークシートを書く(次時に全体で共有する)。
2	ルワンダという国を知る (※6年生は昨年度に実施したため4.5年生のみで実施) (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・地図帳を使用して、ルワンダの場所の確認を行う。 ・授業者が現地地で撮影した写真を使用し、ルワンダの概要(町並み、風景、学校の様子など)を知る。 ・自分たちと同じところ・違うところ、という視点で考える。 ・振り返りのワークシートを書く(次時に全体で共有する)。
3	ルワンダにおける水の現状を知る (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・ルワンダの都心部と村落部それぞれにおける水の入手方法や利用方法などに関する動画を視聴し、気づいたことをワークシートに記入して交流する。 ・次回に行われるルワンダの水の専門家とのテレビ会議において聞いてみたいことをワークシートに書く。 ・振り返りのワークシートを書く(次時に全体で共有する)。
4	都祁とルワンダをつないで、水の専門家の方々からお話を聞き、学ぶ (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・ルワンダで活動されている水の専門家の方々から、ルワンダの水に関してのお話を聞かせていただく。 ・実際に現地地で子どもが運んでいるものと同じ重さのボトル(20kg)を持ち上げる体験をする。 ・ルワンダ人の方に話をしてもらい、リスニングの活動も行う(天気や時刻、時差の話)。 ・振り返りのワークシートを書く(次時に全体で共有する)。
5	日本の国際貢献を知り、自分たちには何ができるのかを考える (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者からの説明を聞き、ルワンダの水分野における3種類の国際貢献(健康・技術・工事)を知る。 ・インタビュー映像を視聴し、リスニングをする(項目を絞って行う)。 ・日本にいる自分たちにはできることは何かを考え、ワークシートに記入する。 ・振り返りのワークシートを書く(次時に全体で共有する)。
6	これまでの学習を振り返り、まとめをする (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージマップを再度書き、最初のものと比較する。 ・これまでの学習内容を全員で振り返り、まとめを書く。 ・ルワンダ以外にも、日本が水分野で国際貢献をしている事例を提示する(JICAや外務省のカンボジア、東レのフィリピン)。 ・グーグルアースを使い、これまで学習してきた場所を写真や地図で振り返る。 ・振り返りのワークシートを書く(次時に全体で共有する)。
7	水に対する自分の思いを習字で表す (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・これまで学習してきたことを振り返り、文章で表す。 ・書きたい内容に基づき、自身の習字の作品の案をつくる(水という字は全員書くことが条件)。 ・案をもとに、習字で表す。
8	世界の国々が抱える水問題について知り、学ぶ (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業者からの説明を聞き、ルワンダ以外の、水問題を抱える地域を知る(エチオピア、ソマリアなど)。 ・授業者がそれらの地域の実情を紹介し、ルワンダに関して学んだこと以外にも世界には多様な問題や状況が存在していることに気づく。

(資料は、中が作成)

まとめをした。一人一人、本単元を通して強く感じたことは異なる。それらを尊重し、内容については自分で決めるように促し、作品を作成させた。

第8次では、エチオピアやソマリアなども取り上げ、ルワンダ以外の国が抱える水問題についても触れ、児童の視点をさらに広げるかたちで単元を閉じた。

4. 実践上の工夫および成果と課題

本節では、筆者(中陽佑)が特に意識的に行った実践上の工夫、および、それと関連する実践の成果と課題を整理する。

(1) 学習テーマの多様性や自身との関わりを意識させるための取り組み

先述のように、本単元の主要な学習テーマである

「水」は万人にとって生きる上で不可欠のものであり、児童にとっても身近な存在であるが、水をめぐる課題という視点で見ると世界には多様な状況が存在しているという事実気づいている児童は決して多くはなかった。水をめぐる多様な課題が存在しているという状況を認識することを通して、自身と水との関わりを見直したり、課題の解決に向けて自身にできることを考えるきっかけをつくったりしたいと考えた。そのため本単元を、世界に目を向けさせた上で最後は自らに返し、自身にできることを考えるという流れで展開した。

本単元では、解決に取り組むべき課題と学習者自身との関わりに関する認識を深めることをめざした。そしてそのために、たとえばJICA作成の動画¹⁴をいくつか使用した。これは、都心部と村落部の子どもたちによる水の入手方法や使用方法が紹介されたものなどであり、ルワンダの中でも、地域によって、水との関わり方は一様ではないことを理解するのに適していると考えられた。さらに、その内容を日本における水の入手方法や使用方法と比較することによって、水に対する認識を深めることをねらった。また、現地の専門家とオンラインでつなぎ、現地の状況を教えていただいたり児童からの質問に答えていただいたりするかたちで授業を展開することにより、児童の関心を生かすかたちで学習を進めることをめざした。

まとめでは、ユニセフが作成した動画¹⁵を提示した。世界の水に関する現状を紹介する動画を用いて、ルワンダ以外のアフリカ諸国について紹介した。特に、エチオピアの13歳の女の子の水汲み動画をを用いて、1日8時間をかけて水汲みに行っていること、それを毎日繰り返していることなどを紹介した。水問題を抱える国はルワンダだけではないということは授業を通して理解していた児童たちであったが、映像を通して実際の様子を見ることによって一層強く印象に残った様子が多く見られた。

(2) 課題に関する見方・考え方の深化を促すための取り組み

本実践では、授業の中で毎回振り返りを書かせ、文章化させることにこだわった。文字にして書かせることで、自分の思考を整理させることができる。また、書いたものをベースにして他の児童と交流させたり、授業者がそれらの意見を紹介して考えさせ

たり、発展させたりするような活動も行いやすい。ただし、いきなり文字を進めることに対して抵抗感を持つ児童もいる可能性があったため、まずはイメージマップを使って自分の中のイメージを膨らませることを促した。その後、その内容を文字にしてまとめさせ、文章化させた。資料4に示したのは、第6次で使用したワークシートである。

第1次では、まず、イメージマップ(資料4に掲載したものと同じもの)を使用して自分たちが持つ水についてのイメージを出させ、クラス全体で共有した。これは単元最初の導入であったことから、本単元開始時点での水についての経験や考えを記録しておくことをねらいとしていた。イメージマップを採用したのは、自分の中にあるイメージを出させやすく、また、多くの児童にとって取り組みやすいと考えたためである。書いたものをタブレットで写真に撮り、前のスクリーンで全員に共有するとともに何人かの児童を指名し、自分が持つ水についてのイメージを話してもらった。

第6次では、資料4に示したワークシートを用いて、まず、イメージマップを作成させた。イメージマップは第1次に作成させたものとまったく同じものを用いたが、第6次のワークシートにおいては、本単元の授業前と授業後で、自分の思考がどのように変化したのかを記入させる質問項目を設けた。これにより、自分たちが本単元を学習する前後でどのような成長をしたのか、自分で振り返らせることをねらったのである。

単元開始前は、自分の身の回りのことのみ言及している児童が多かったが、第6次で作成したイメージマップでは、ルワンダを含め、外国の水の状況や、日本が海外で行っている水分野における貢献など、単元で学習した内容を記入している児童が数多く見られた。

また、本ワークシートを記入・提出させた次の授業において、授業者が選んだ数名の内容を紹介して共有した。高学年については、単元の最初からのワークシートを最後の授業ですべて返却し、これまでの学習内容を振り返る時間を持った。学習後の感想の深まりや質・量の向上に、本単元を通して自身の成長を感じた様子の児童が数多くいた。

なお、資料4に示したワークシート以外にも、記入済みのワークシートについては、すべて授業者が目を通し、その次の時間に、記述の際の視点や記述

【資料4：第6次で使用したワークシート】

みず → まなぼう

JICA GLOBAL EDUCATION NO.6 世界の水の学習を振り返ろう!

○ 前週、日本がしている世界での水分野の貢献について学び、自分たちにできることを考えましたね。今日はこれまでの学習をまとめ、振り返りをしましょう。まずはイメージマップにまとめます。

水

世界の水の授業を受ける前と受けた後で、考えが変わったところがありますか。

○ 受ける前

○ 受けた後

()年()組()番 名前()

(資料は、本校教頭の岸下先生のアドバイスもふまえながら、中が作成)

内容、記述方法に関して工夫されていると感じた点などを意識的にフィードバックするという取り組みを続けた。これにより、どのような視点で書けば良いのかを理解する機会や他の児童が感じたことを知る機会を設定することで、自分自身が書いた感想と比較し、学びを深めることにつなげることをねらったのである。

授業が進むにつれ、単元開始当初と比べて、児童が書く振り返りには量・質ともに向上が見られた。普段自分たちが親しんでいる地域の水、当たり前そこにあったものについて、世界の現状、ルワンダの現状を学習したことで、その大切さや貴重さにより深く気づくことができたと考えられる。

(3) 自身の行動の改善や問題解決に向けた行動への参加を促すための取り組み

さらに、「日本の国際貢献を知り、自分たちには何ができるのかを考える」(第5次)というテーマ

の授業では、授業者が昨年度現地で撮影した写真を使用した。ルワマガナという地区で、日本の企業が現地の工事に貢献している姿を見せた。現地の工事現場でルワンダの方が作業している姿を見せ、その工事を請け負っているのが日本の企業であるということを知らせた。それまでは、日本人が個人として海外で貢献する姿を見せてきていたが、企業として貢献する姿を見せたことで、自分も将来、そうした企業で働いて、世界の困っている人を助けたいという内容の感想を書いた児童もいた。

児童が書いた振り返りカードには、授業前は水道を使って水を当たり前に使っていたが、ルワンダの人のことを考えて水を大切に使用したいと思うようになったこと、水がない人や水が原因で死んでしまう人を救いたい、何かできることをしたいと思ったこと、授業を通してルワンダのことが知れてよかったこと、日本では当たり前のように水が飲めることに感謝して水や食材を残さず食べたりして大事にしたいと思ったことなどの記述が多くあった。これらのことから、本単元での学習を通して、単に知識を得るだけではなく、自分たちの生活にひきつけて学習を深め、自分たちにできること、自分たちがしたいことについて児童たちに考えさせることができたことが指摘できよう。

(4) 認識の深化を目的とした他の教科・領域との関連づけ

本実践は、外国語活動の授業と、総合的な学習の時間や社会科などの他の教科・領域での学習とを連携させて進めた。ルワンダとのオンライン授業では、ルワンダ人スタッフの方にもお話をさせていただき、現地から時刻を“What time is it?”というフレーズで問いかけていただいでやり取りをしたり、“How is the weather?”というフレーズで天気を尋ね合ったりする活動を組み入れた。現地の時間を英語で教えていただき、日本と比較することで、日本とルワンダには時差があることにも気づくことができた。教室で学んだ英語を使い、実際に海外の方とやり取りをするという経験は、児童にとっても印象に強く残ったようである。

その授業の中では、ルワンダの子どもが水くみにかけている時間を算数の問題として提示いただいて全員で考えたり、第4学年の総合的な学習の時間に現地学習で行った水源地や、第5・6学年の児童が

第4学年時に社会科で学習した浄水場やダムに関する学習内容とも関連づけたりした。また、児童が社会科の学習で使っている地図帳を使用し、普段の外国語活動の授業において、授業者が英語で言った国名の国を探すというアクティビティを繰り返し行い、児童の地図を読む力や地理感覚を伸ばしたり、英語の言い回しや発音などに慣れさせたりする機会も位置づけた。こうした教科横断的な学習により、それぞれの内容の復習や定着につなげることをねらったのである。このように、自身が担当する外国語活動の授業と、各学級担任が進める総合的な学習の時間や社会科とを綿密な打ち合わせの上で連携させ、授業を進めていった。各学年との詳細な打ち合わせの上で、カリキュラム横断的に授業を進めることで、内容をさらに深めることができたという実感を本単元に関わった教員集団が持つことができた。

5. 本実践の特徴と可能性

本節では、第2節「(2)実践を進めるうえでの検討課題」で示した4点を分析視角として、本実践の特徴とさらなる展開の可能性を検討する。

(1) 課題の解決に必要な確かな知識の習得の保障

本単元では、児童にとって身近な存在である「水」をテーマとして学習が展開されていた。ここでは、まず第1次で「水」に対する自身の知識やイメージを確認するとともに、水をめぐる様々な課題の存在が提示される。続く第2次では、ルワンダでの生活や文化などの様子に関する情報を共有し、自分たちの状況との類似点と相違点を整理している。第3次では、都心部と村落部の違いに注目している。これにより、ルワンダという国をひとまとまりのものとして捉えるのではなく、その中に存在している多様性という事実を知ることにもつなげている。これには、ルワンダを固定的かつ一面的なイメージを伴うかたちで理解するのではなく、国内にも多様性が存在していることに気づききっかけを与えるという役割も指摘することができる。また、第4次に行われた現地の専門家とのオンラインでの授業を通して、現地の状況や人々の想いなどに関する情報が共有されたほか、児童の疑問に即したかたちでの情報提供も行われた。第5次では、課題の解決に向けて現在行われている取り組みについての知識を得る機会が設定されている。また、第6次では

フィリピンやカンボジアを、最後の第8次ではエチオピアやソマリアを取り上げ、ルワンダ以外の国の現状にも触れることによって、ルワンダに焦点をあてるだけでは十分に扱うことが困難な、水に関わる他の課題についても児童が気づく機会を設定している。

本単元では、以上のようなかたちで学習活動を通して具体的な事実に関する知識を習得する機会が設定されていた。また、それに加えて、「水」や「ルワンダ」といった個別具体的な事象を取り上げつつも、自身と他国の人々との共通点や相違点に目を向けたり同じ国の中でも多様な状況があり得るということを意識したりすることの重要性への気づきを促すなど、他の国や地域、あるいは地球の諸課題に関する理解や分析等を行うために必要となるものの見方や考え方を習得するための取り組みも位置づけられていた。これは、今後別の国や地域の状況について学んだり、水以外の諸課題に関して学んだりする際にも必要かつ活用可能な視点であり、本単元での学習を「水」や「ルワンダ」に関する学習にとどまらないものとするための重要な取り組みの1つであると指摘できる。

なお、外国語活動の時間だけでできることは時数的にも内容的にも限られている。そのため、本実践は、総合的な学習の時間や社会科などと関連づけるかたちで展開されていた。これにより知識を習得する機会をより効果的に位置づけていたことも、付言すべき重要な工夫の1つであると言えよう。

(2) 解決すべき課題と学習者自身との関わりに関する認識の獲得・深化の保障

解決すべき課題と学習者自身との関わりに関する認識の獲得・深化の保障に関する取り組みとして、ここでは特に、第4次に行われた学習活動に注目したい。

第4次では、ルワンダで活動されている専門家と学校の児童をオンラインでつなぎ、ルワンダの水に関する現状や課題解決のための取り組みの様子、現地での活動を通して感じたことなどについてのお話を伺う機会が設定されていた。これは、本実践で取り上げられた「ルワンダ」や「JICA」、そこに住んだり活動したりしている人々を、ともしれば児童にとって自身との関わりを意識しにくい国や組織、人としての位置づけにとどめるのではなく、「○○さ

んが住んでいるルワンダ」「JICAで〇〇という仕事をしている〇〇さん」というかたちで、具体的なイメージを描くことのできる国や組織、あるいは、固有名を持ち、直接話をしたことがある「身近な人」として位置づけ直すことを可能にし得るものである。そしてこれは、児童が学習内容と自身との具体的な関係性を意識することを助けるとともに、そこに存在している課題を解決することの必要性や切実さを高めることにつながり得るものであることが指摘できる。このように、この取り組みについては、前項で述べた知識の習得を保障するためのものとしての役割を果たしていることに加えて、児童が自身との関わりを認識するための機会としても機能していることも指摘することができる。

日本で生活する児童にとって、地理的には遠く離れたルワンダという異国に存在している水に関わる課題と自身とのつながりを認識することは必ずしも容易なことではない。また、それゆえに、ルワンダに存在する課題の解決に向けて自身にできることを具体的にイメージすることも容易ではない。一方で、国境を越えた人やモノの移動のさらなる活発化やインターネットの普及が進んできている現代社会においては、児童にとって、必ずしも「物理的な距離の近さ＝身近さ」になるとは言い切れない状況が生まれている。また、課題の解決のためには、個人が個別に取り組みを行うだけではなく、他者との協働によってより大きな力を生み出しながら取り組みを行うことも求められる。第4次での学習活動は、児童が「身近さ」を感じ、また、課題を自分事として捉えることを助けるとともに、現地の人々との連携を図ることで、日本にいながらも現地の課題の解決に取り組む方途を検討することを助けるものにもなり得る工夫であったことが指摘できよう。

(3) 学習者自身のものの見方や考え方を相対化する 機会の保障

本実践では、第1次において、児童の持つイメージを広げることから学習を開始している。具体的には、既存の知識やイメージをワークシート上のイメージマップを用いて意識化させたうえで、世界に存在している水をめぐる課題を紹介することによって、水に対する自身の見方や考え方が必ずしも充分ではなかったことへの気づきを促すことから授業が展開されていた。この取り組みによって、児童はま

ず、安全な水を常に入手することができるという自分たちの状況が決して「当たり前」ではないということへの気づきを促された。すなわち、第1次における導入は、児童が自身のものの見方や考え方の一面性に気づいたり、その後の学習に対する関心を高めたりすることを促すものとなっていたことが指摘できる。

この取り組みに関しては、第1次と第6次に使用されたワークシートが重要な役割を果たしていることも指摘できる。前節で示したように、第1次と第6次に使用されたワークシートでは、イメージマップの作成という課題が与えられた。この課題は児童一人ひとりに自身の有する水へのイメージを可視化することを促すため、イメージマップ作成後に授業者が行った水に関する世界の現状の説明内容と自身の見方や考え方との比較を助ける。同様に、各自のイメージを可視化することによって、他の児童のものと比較し、互いの考えの共通点や相違点を意識化することにも役立てることができるのである。

さらに、資料4に示した第6次のワークシートでは、第1次と同じかたちでイメージマップを作成することに加えて、本単元の授業前と授業後で、自分の思考がどのように変化したのかを記入させる質問項目が設定されていた。これは、児童一人ひとりに自身の見方や考え方の変化を可視化させるものであり、ひいては、自身の見方や考え方の特徴や傾向、不十分な点などを検討することにもつながるものであると言える。

なお、ワークシートを用いて児童の考えを可視化させるという取り組みは、授業者が個々の児童の実態を把握してその後の授業づくりに生かすことにも資する。すなわち、児童の実態に即して、より適切であると考えられる方法で、認識の深化や相対化を促すことを可能にするものでもあることを付言しておきたい。

(4) 課題解決に向けた行動への参加の機会の保障

本実践における課題解決に向けた行動への参加に関しては、特に次の2つの場面を指摘することができる。1つ目は、第5次に行われた、自分にできることを考えるという場面である。先述のように、行動への参加に関しては、思いつきではなく事実に基づく判断を経て参加すべき行動のあり方を検討し、個々の学習者が自己決定する機会を保障することが

求められる。本実践においては、全体学習を基本としつつも、児童がそれぞれの意見を持ち、表現するための機会を保障することによって、自分なりの判断を行うことが促されていたのである。

2つ目は、第7次に行われた、学習を通して印象に残ったことや伝えたいメッセージを検討する場面である。先述のように、学習活動の成果を他者に発信することも行動への参加の1つのあり方であると捉えることができる。なぜなら、そうした成果の発表が他者の考えの深化を促したり、より良い取り組みの方向性をともに考え、行動につなげたりするための契機として機能し得るためである。したがって、今回の取り組みの最後に児童が表現したことをもとにして、別の機会に、児童と大人たちがともにより良い解決策を考えたり、新たな行動へとつなげたりする方途を探るという展開も考えられ得るだろう。

(5) 本実践のさらなる展開の可能性

最後に、本実践のさらなる展開の可能性を、次の3つの視点から指摘して本稿の結びとしたい。

1つ目は、学習者の発達段階に応じた学習内容の検討である。本実践は主に第4学年の児童を対象としたものであったが、対象とする児童生徒の有する知識や経験が変われば、それに応じて、扱うべき内容も変化させる必要がある。また、本実践では、ルワンダにおける水に関する課題と日本に住む自分たちとの構造的なつながりに目を向けさせるという点や、日本あるいは自分たちの住む地域などにも水をめぐる課題やそうした課題を生み出す社会構造が存在していないかどうかを分析させるという点などには、充分にはふみこまれていない。これらをふまえて学習活動のあり方を検討することによって、より長期的な視点で児童生徒の力を高めることを可能にする実践を構想することにもつながるだろう。

2つ目は、探究的な学習としての側面をさらに充実させることである。先述のように、持続可能な社会のあり方やその実現方法には「正解」が見つかってはいない。そしてそれゆえ、教師や学外の大人たちが児童生徒に「正解を教える」こともできない。むしろ、児童生徒の持つ豊かな発想や個々の経験などを引き出しながら、ともに探究し、協働することが求められる。本実践は、主に、実践者(中陽佑)が専科で担当している外国語活動の枠組みの中で展

開されたものであった。その中では、先述した様々な工夫を行うことで学習効果を高めることがめざされていた。しかしながら、時間的な制約や新型コロナウイルス感染症(COVID-19)への対策の必要性などもあり、児童が試行錯誤しながら情報収集を行ったり丁寧な議論を重ねたりしてより良い解決策を見つけ、行動に参加するという点にふみこんだ実践を行うことには難しさが見られたことが指摘できる。この点に関しては、総合的な学習の時間における探究的な学習との連携をより強くすることや、多様な他者と協働して課題の解決に取り組むことをめざす特別活動における取り組みとの連携を図りながら実践を展開することなどが、1つの方途になるだろう。

3つ目は、児童生徒の学習の成果、すなわち学力の高まりの様相を把握することである。本実践では、児童にワークシートの記入を求めるとともに、その内容を実践者が丁寧に把握してフィードバックを重ねてきている。今後は、そうしたワークシート等の改良も図りつつ、児童生徒の学習の成果を把握するための評価基準等も開発することによって、指導と評価の一体化をより効果的なかたちで進める方途を探ることが重要であると考えられる。

こうした課題に取り組むことによって、実践のさらなる展開の可能性を探り、充実した実践の展開に取り組んでいくことを今後の課題としたい。

※本稿は、2020-2023年度 JSPS 科研費 20K02489 (「充実した「持続可能な開発のための教育」の普及に向けた教員研修の内容と方法の探究」：基盤研究(C) (研究代表者：木村裕))、ならびに、2020年度 JSPS 科研費 20H00745 (「小学校外国語科で活用するアフリカ地域に関するワークショップ型の開発教育教材の開発」：奨励研究(研究代表者：中陽佑))の助成を受けて行った研究の成果の一部である。

※本稿の執筆にあたっては、共著者同士で行った議論をふまえながら、主に第1・2・5節を木村が、第3・4節を中が担当した。

※本稿で取り上げた実践の計画・実施にあたっては、JICA ルワンダ事務所の中島弘司氏、JICA 海外協力隊の富田美佳氏、そして JICA 関西の後藤田路子氏に、多大なるお力添えをいただきました。また、実践を行った奈良市立都祁小学校校長の今西敏幸先生、同教頭の岸下哲史先生、ならび

に同カリキュラムマネジメントチーフの稲葉敦先生の理解と支援なくしては、実現し得ないものでした。この場を借りて、心より御礼申し上げます。

註

- 1 外務省「『持続可能な開発目標』(SDGs)について—SDGsを通じて、豊かで活力ある未来を創る」平成31年1月(https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/about_sdgs_summary.pdf : 2020年8月7日確認)
- 2 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』東山書房、2019年、p.17。ほぼ同様の記述が、小学校、中学校、特別支援学校の学習指導要領にも見られる。
- 3 たとえば、(特活)開発教育協会内ESD開発教育カリキュラム研究会編『開発教育で実践するESDカリキュラム—地域を掘り下げ、世界とつながる学びのデザイン』(学文社、2010年)、多田孝志他『未来をつくる教育 ESDのすすめ—持続可能な未来を構築するために』(日本標準、2008年)、国立教育政策研究所教育課程研究センター編集・発行『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』(2012年)など。
- 4 筆者(木村裕)が研究対象としてきたオーストラリアでは、開発教育がグローバル教育へと名称変更されるかたちで使われてきた。そのため、本稿では、両者を基本的には同義のものとして捉える。
- 5 開発教育協会のウェブサイト内にある「開発教育とは」のページ(<http://www.dear.or.jp/org/2056/> : 2020年8月22日確認)より。
- 6 その詳細については、たとえば、拙著『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践—開発教育研究の継承と新たな展開』(東信堂、2014年)などを参照されたい。
- 7 本実践は主に第4学年を対象として進めたが、同内容で第5・6学年でも実践を展開した。ただし、第6学年については、本単元第2次にあたるルワンダの概要に関する学習を昨年度に終えていたため、本単元では実施していない。
- 8 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社、2018年、p.174。
- 9 JICA(Japan International Cooperation Agency:国際協力機構)とは、日本の政府開発援助(ODA)を一元的に行う実施機関であり、開発途上国への国際協力を行っている(JICAのウェブサイト(<https://www.jica.go.jp/about/index.html> : 2020年8月13日確認)より)。
- 10 教師海外研修とは、「開発教育・国際理解教育に関心を持つ教員を対象に、実際に開発途上国を訪問することで、開発途上国が置かれている現状や国際協力の現場、開発途上国と日本との関係に対する理解を深め、その成果を次代を担う児童・生徒の教育に役立てる機会を提供することを目的として実施」されているものである(JICA関西による教師海外研修の説明に関するページ(<https://www.jica.go.jp/kansai/enterprise/kaihatsu/kaigaikenshu/index.html> : 2020年8月13日確認)より)。
- 11 2020年7月2日に筆者(中陽佑)が稲葉敦論と行った授業の事前打ち合わせより。
- 12 なお、本実践の様子については、JICA関西のウェブサイト内にある「奈良市立都祁小学校にて、JICAルワンダ事務所とのオンライン授業が実施されました!」のページ(https://www.jica.go.jp/kansai/topics/2020/200728_01.html : 2020年8月24日確認)においても紹介されている。
- 13 Zoomとは映像と音声を使ってオンライン上で相手とのコミュニケーションを可能にするビジネスツールである。本単元では、水の専門家との接続授業とその事前打ち合わせの際に活用した。
- 14 「[JICA-Netライブラリ]世界につながる教室～授業で使える映像教材～(水と世界・ルワンダ・国際協力)3.ルワンダ都心部の子ども的一天」(<https://www.youtube.com/watch?v=8IEFXQfZs4M>)、同「4.ルワンダ村落部の子ども的一天」(<https://www.youtube.com/watch?v=7QsFBAEMD4Y>) など(いずれも、2020年8月31日確認)。
- 15 日本ユニセフ協会「13歳のアイシャの1日～水を得るために～」(<https://www.youtube.com/watch?v=PP0IvKmLfRY> : 2020年8月31日確認)など。