

小学校における ESD 実施に向けての課題と展望

石野 沙織 ・ 石川 誠

(亀岡市立安詳小学校・京都教育大学)

A Study of ESD Implementation in Elementary School

Saori ISHINO ・ Makoto ISHIKAWA

2018年11月30日受理

抄録：本稿は小学校新学習指導要領（社会科）の内容と、ユネスコスクール等で実施されている ESD の実践内容を分析し、一般的な公立学校で ESD を実践する際の課題と実践展望を明らかにしたものである。国内の ESD を先導してきたユネスコスクールであるが、その実践を一般的な公立学校で展開することは難しく、またユネスコスクール等の実践は地域の持続可能性を考える活動が主であり、地域的広がりや経済面からのアプローチが不十分であると言える。それらの課題を踏まえ、公立小学校において ESD を実施するには社会科がその役割を担うことが望ましい。

キーワード：小学校、社会科、ESD、持続可能な社会、新学習指導要領

I. はじめに

本論文は、新学習指導要領の改訂方針や内容を分析することから、小学校社会科において ESD を実践する際の課題を明らかにする。2002年の国連総会で採択された「国連持続可能な開発のための教育の10年（DESD：Decade of Education for Sustainable Development）」により、平成20年度版の学習指導要領にも「持続可能な社会の実現」が文言として明記されたが、教育現場、特に公立学校における ESD の認知度は決して高くない。ESD の実践が盛んに行われている学校もあるが、こうした取り組みはユネスコスクールに加盟している学校によるものが多く、一種「特殊」な学校が実践している状況がある。そこで本論文では、新学習指導要領（社会科）の分析から、ESD の理念との乖離を指摘した上で、ユネスコスクールにおける実践から公立小学校で実践する際の課題を明らかにし、具体的な授業実践から公立小学校の社会科における ESD 実践を模索し提言するものである。なお、ESD の理念やその対象となるものについては後述するが、本論文において提言する ESD の内容は、一次産品をはじめとする貿易により生み出される途上国における弊害に焦点を当てたものに限定している。

II. ESD の理念と新学習指導要領

1. ESD とは

まず、本論文において筆者が重要視している ESD について ESD が対象とする領域や目標について述べる。¹ 現在、世界には環境・貧困・人権・開発などの様々な地球規模の課題がある。ESD とは、地球に存在する人間を含めた命ある生物が、遠い未来までその営みを続けていくために、これらの課題を自らの問題として捉え、一人ひとりができることを考え、実践していくこと（think globally, act locally）を身につけ、課題解決につながる価値観や行動を生み出し、持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動²を指している。ESD の学

習や活動で取り上げるテーマは、これまでの学校教育の中で実施されていたものと全く異なるものではなく、図1のESDの基本的な考え方に示すように個別分野の取り組みを持続可能性の視点から捉え直し、環境・経済・社会の3領域が統合的、持続的に発展することができるよう、これらの3領域を包括的に取り扱うようアプローチすることが求められている。こうした3領域それぞれの側面から統合的にアプローチすることは、ESDを実施する際に特に必要となる2観点、①人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと、②他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むことを満たす上でも重要となる。この2観点を満たす学習や活動を通して表1の力を育むことが求められる。

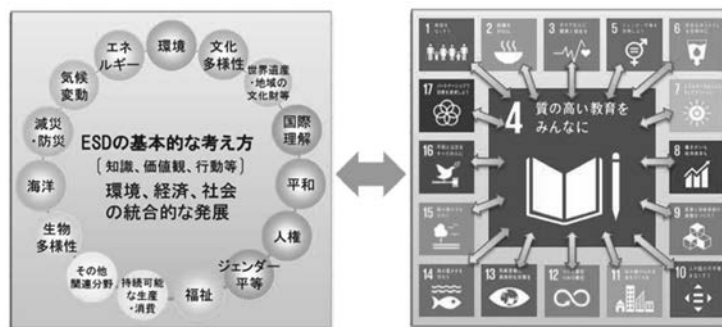


図1：ESDの概念図とSDGsの関係性

文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会（2018）「ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引」p.6

表1 ESDで育みたい力

- ・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、環境の尊重等）
- ・体系的な思考力（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）
- ・代替案の思考力（批判力）
- ・データや情報の分析能力
- ・コミュニケーション能力
- ・リーダーシップの向上

文部科学省 HP「今日よりいいアースへの学び ESD 持続可能な開発のための教育」より作成

<http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/index.html>（2018/10/29 閲覧）

また、ESDの重要性は2015年に開催された国連サミットにおいても確認されている。同サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に「持続可能な開発目標（SDGs）」が掲げられ、ここに示された目標の中にもESDは示されている（表2）。さらにESDは持続可能な社会の担い手を育成することが狙いであることから、SDGsに掲げられた17の目標全てを達成するのに貢献するものであり、2017年に行われた国連総会決議では、ESDが「質の高い教育に関する持続可能な開発目標に不可欠な要素であり、そのほか全ての持続可能な開発目標の実現の鍵」³であることが確認された。

表2 SDGsにおけるESDの記載

<目標4> 2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和の文化及び非暴力の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。

文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会（2018）「ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引」p.5より作成

このように世界規模で重要視されているESDは、新学習指導要領改訂においても重視され、中央教育審議

会の答申では ESD が学習指導要領改訂全体において基盤となる理念であることが示された。

2. 学習指導要領改訂の基本方針と社会科改訂の趣旨

平成 29 年に新学習指導要領が告示され、その前文と総則には「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられている。また、新学習指導要領の改訂の基本方針の中では以下のことが示された。

②育成を目指す資質・能力の明確化

(略)「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」、イ「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等)」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた。

(下線部は筆者加筆)

この上で、社会科、地理歴史科、公民科の改善の基本方針として以下のことが示された。

(i) 社会科、地理歴史科、公民科の改善の基本方針

○社会科、地理歴史科、公民科では、社会との関わりを意識して課題を追求したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力、自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力、持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など、国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる。

(iii) 具体的な改善事項(小学校)

○小学校社会科においては、世界の国々との関わりや政治の働きへの関心を高めるよう教育内容を見直すとともに、自然災害時における地方公共団体の働きや地域の人々の工夫・努力等に関する指導の充実、少子高齢化などによる地域社会の変化や情報化に伴う生活や産業の変化に関する教育内容を見直すなどの改善を行う。

(下線部は筆者加筆)

また、小学校社会科における教科目標には、「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う」こと、「世界の国々の人々とともに生きていくことの大切さについての自覚などを養う」と明記されている。このことから、新学習指導要領において ESD が重視されており、社会科では地球規模の諸課題と向き合うこと、小学校においても身近な地域に留まらず、世界の国々との関わりに目を向けることが伺える。しかしながら、具体的な指導内容を見ると、平成 20 年度版の学習指導要領の内容をほぼ踏襲するものであり、身近な地域の持続可能性を考えることに重きが置かれている(表 3 参照)。確かに ESD は身近な地域の持続可能性も視野に入れた取り組みであり、小学生にとって自分の生活圏内に焦点化して学習をすることは現実性のある問題として捉えられると考えることができる。だが、6 年生の「グローバル化する世界と日本の役割」においては、国際連合の働きや我が国の国際協力の様子に留まるのではなく、身近なチョコレートなどの商品を通して、自分の購買活動が途上国の抱える貧困などの問題を引き起こす要因となっていることなどを学習することは可能であると考えられる。またそれは社会科の教科目標にある「社会的事象の特色や相互の関連」を捉え考える上でも重要であり、「社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり

方を選択・判断したりする力」を養う上でも重要であると考え。

そのため、小学校社会科における新学習指導要領の内容は、地球規模の諸課題を自身の生活と結びつけて考え、解決について思考することや、自らの価値観や行動を見つめ直し、持続可能な社会を創造できうる人材を育成する内容が不十分であると考えられる。

表3 小学校社会科の指導内容

学年	内容	目標
3年生	<ul style="list-style-type: none"> 身近な地域や市区町村の様子 地域に見られる生産や販売の仕事 地域の安全を守る働き 市の様子の移り変わり 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの市を中心とした地域の社会生活を総合的に理解できるようにする 地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養うようにする
4年生	<ul style="list-style-type: none"> 都道府県の様子 人々の健康や生活環境を支える事業 自然災害から人々を守る活動 県内の伝統や文化、先人の働き 県内の特色ある地域の様子 	<ul style="list-style-type: none"> 自分たちの県を中心とした地域の社会生活を総合的に理解できるようにする 地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養うようにする
5年生	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の国土の様子と国民生活 我が国の農業や水産業における食料生産 我が国の工業生産 我が国の産業と情報との関わり 我が国の国土の自然環境と国民生活の関わり 	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の国土と産業の様子や特色を総合的に理解できるようにする 我が国の国土に対する愛情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚を養うようにする
6年生	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の政治の働き 我が国の歴史上の主な事象 グローバル化する世界と日本の役割 	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の政治の働きや歴史、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解できるようにする 我が国の歴史や伝統や大切に国を愛する心情、我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々とともに生きることの大切さについての自覚を養うようにする

文部科学省編（2018）「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編」pp.29-30より作成

Ⅲ. ユネスコスクール等におけるESD実践から見る課題

前章において、新学習指導要領（社会科）の内容がESDを視点にして分析すると、不十分な内容であることを指摘した。本章では日本におけるESDを先導してきたユネスコスクールの実践を分析する。ユネスコスクールが日本におけるESDの先導的立場になったのは、日本政府と日本のNGOが国連においてESDの重要性を訴え、DESDが採択されたことが発端となる。この時、ユネスコスクールが国内におけるESDを先導し活動を行なうことが示され、その後加盟校による実践がされてきた。本章においては、ユネスコスクールの優良実践事例などから事例を取り上げ、それらを分析することからユネスコスクールにおけるESD実践の特徴を見出し、そこから一般的な公立学校でESDを実践する際の課題を明らかにする。

1. ユネスコスクールにおけるESDの実践とその特徴

日本におけるESDの実践を先導してきたのはユネスコスクールであり、DESDが採択されてから加盟する学

校は増加し、現在では 1149 の学校⁴がユネスコスクールに加盟し実践を続けている。これらの学校の具体的な ESD の実践内容は表 4 の通りである。これらの学校の実践から、①総合的な学習の時間（以下、総合的学習）を利用した学習を展開している学校が多いこと、②国内の他校（ユネスコスクール）をはじめとして、自治体や大学、海外の学校等、自校のみではなく他団体とも連携しながら学習を展開していること、③環境や防災に関する内容が多く身近な地域の持続可能性を考える内容になっていることがわかった。

表 4 ユネスコスクール等による ESD 実施内容⁵

学校名	対象学年	実践教科・領域	対象	国内	国外
愛知県岡崎市立男川小学校	3 年生	総合・理科	生物多様性・環境	○	
東京都小笠原村立小笠原小学校	3～6 年	総合	環境	○	
北海道石狩市立生振小学校	全学年	総合・生活科・特活・学校行事	農業・食育	○	
宮城県大崎市立大貫小学校	3～6 年	総合	環境	○	○
宮城県気仙沼市立面瀬小学校	全学年	総合・生活科	環境	○	
宮城県気仙沼市立唐桑小学校	4～6 年	総合	環境	○	
宮城県気仙沼市立階上小学校	全学年	総合・生活科	農業・食育	○	
宮城県気仙沼市立松岩小学校	全学年	総合・生活科	防災	○	○
群馬県藤岡市立美九里西小学校	全学年	総合・他	伝統・地域	○	
東京都稲城市立稲城第二小学校	全学年	総合・生活科 他	農業・食育	○	○
東京都小笠原村立母島小学校	全学年	総合・生活科	環境		
東京都江東区立八名川小学校	6 年生	総合	グローバル人材	○	○
東京都多摩市立多摩第一小学校	3～6 年	総合	問題解決学習	○	○
東京都多摩市立南鶴牧小学校	5 年生	総合	国際	○	○
東京都多摩市立連光寺小学校	全学年	総合・生活科	総合的な取組	○	○
神奈川県横浜市立永田台小学校	全学年	全教育活動・地域活動	環境	○	○
新潟県見附市立新潟小学校	全学年	総合・生活・特活 他	伝統・地域	○	
富山県富山市立中央小学校	全学年	全教科・領域	環境		
福井県勝山市立鹿谷小学校	5 年生	理科・国語・総合	環境	○	
愛知県東浦町立緒川小学校	全学年	総合・生活科	ESD における総合的な取組	○	○
大阪府大阪市立関目東小学校	全学年	全教育活動	環境	○	
大阪府豊中市立上野小学校	全学年	全教科・領域	国際	○	○
奈良県奈良市立済美小学校	6 年生	総合	地域	○	
奈良県奈良市立済美南小学校	2 年生	生活科	伝統・地域	○	○
和歌山県橋本市立紀見小学校	全学年	総合・特活	環境	○	○
岡山県岡山市立伊島小学校	全学年	総合・生活科	地域	○	
岡山県岡山市立小串小学校	5～6 年	総合	環境	○	
岡山県岡山市立第三藤田小学校	全学年	総合・生活科	農業・食育	○	
岡山県岡山市立津島小学校	全学年	総合	ESD における総合的な取組	○	○
広島県福山市立駅家西小学校	全学年	全教科	ESD における総合的な取組		
愛媛県新居浜市立垣生小学校	全学年	総合・特活	防災	○	
愛媛県松山市立新玉小学校	全学年	国語 (1・2 年) 総合 (3～6 年)	国際理解	○	
福岡県大牟田市立白川小学校	5 年生	総合	環境		
福岡県大牟田市立三池小学校	3 年生	総合	農業・食育	○	
福岡県大牟田市立吉野小学校	5 年生	総合	環境・地域	○	○
東京学芸大学附属小金井小学校	5 年生	社会	自然災害の防止	○	
東京学芸大学附属小金井小学校	6 年生	理科	電気の有限性		
埼玉県入間市立藤沢南小学校	6 年生	総合	国際理解	○	
宮城教育大学附属小学校	6 年生	総合	防災	○	
東京学芸大学附属小金井小学校	5 年生	社会	自然災害の防止	○	
東京学芸大学附属小金井小学校	6 年生	理科	電気の有限性		

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]」 pp.17-120,公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター (2014) 「2014 年ユネスコスクール ESD 優良実践事例集」 pp.8-91 より作成

2. 一般的な公立学校で実践する際の課題

本章1節で示したように、ユネスコスクールの実践には3つの特徴が見られ、この特徴から一般的な公立学校でESDを実践する際には、①と②が課題になると考えられる。

まず①についてであるが、ユネスコスクールをはじめとする学校での実践を見ると、その多くが総合的学習を利用した学習を展開していることがわかる。確かに総合的学習で実践することで、ESDを視点とした学年をまたぐ系統的な学習活動を計画し展開することができるが、このような学習展開は一般的な公立学校で必ずしも取り入れられるものではないと考えられる。各校は所属する自治体の教育委員会から、次年度の総合的学習における活動についての方針を受ける（キャリア教育の充実や、福祉学習の充実、東京都であれば2020年に向けてのオリンピック・パラリンピック教育の充実等）。その方針に応えながら、学習指導要領に明記された総合的学習の第1目標⁶を踏まえつつ、自校の教育目標や実態との関連性を考慮したオリジナルの総合的学習の目標を定め、次年度に取り組む内容を決定する。その際、自校の特色や児童に育成したい資質・能力を鑑みたくて年間指導計画を作成しており、各学年において対象とする学習内容が決められる。そのため、ユネスコスクールが総合的学習において展開しているESDを視点とする系統立てた学習を実践することを、公立学校が既に教育方針が決められている段階で盛り込むことは難しいと言える。また、教育委員会からの方針を受け、その方針に応えながら各校の実態に応じた取組を決定するため、計画段階から必ずしも総合学習でユネスコスクールが取り組んだような実践ができるとも限らない。そのため一般的な公立学校でESDを実践する場合、ユネスコスクールと同じように総合的学習で取り組むことは課題であると考えられる。

次に②についてであるが、様々な機関や団体と連携することは活動に広がりが出て良いことであり、様々な経験を積むことにもつながるためメリットである。しかしながら、一般的な公立学校でそこまでの連携がはかられるかは疑問である。表4にまとめたように、ユネスコスクール等は学習を展開する上で、大学や他の小学校との連携を図りながらの実践が多く見られた。そのような連携をすぐに図りつつ実践することは、一般的な公立学校では難しいと考えられる。ユネスコスクールは、加盟校同士の連携や情報の交換が比較的しやすい状況にあり、ユネスコスクールに加盟する前段階にASPUivNet（ユネスコスクール支援大学間ネットワーク）からの支援を必要に応じて受けられる体制が整っているため、ユネスコスクールのネットワークを利用すれば、比較的容易に他の学校と連携を図ることができるであろう。もちろんユネスコスクールの実践であっても、取り組みの中で必要となる学校以外の団体との連携は、そうしたネットワークのみに頼ることはできないし、自治体や地域に密接に関わる団体等と連携するのであれば一般的な公立学校でも可能である。しかし、体験型の活動を行ったり、学校にある教具だけで学習を展開したりすることができない場合、予算面で問題が生じる。

例えば、第5回ユネスコスクールESD大賞受賞校である多摩市立東愛宕中学校の実践では、養蜂家や専門家からミツバチの飛行経路や生態を学んだり、世界規模で発生しているミツバチの減少による農作物の影響について学んだり、採蜜体験をしたりするなど体験学習を盛り込んだ学習が展開された。その学習の中で養蜂関連の物品を購入したり、指導にあたった養蜂家への謝礼金を支払ったりしたが、それらの工面にはユネスコスクールESDアシストプロジェクト⁷を利用していた。このプロジェクトはユネスコスクールの加盟校のみが対象となるため、一般の学校では助成を受けることができない。つまり、例として挙げた東愛宕中学校のような実践を一般的な公立学校が行うことは、予算上の問題が発生し大掛かりな実践を行うことは難しい状況にある。

もちろんそうした大掛かりなものだけがESDの実践ではないし、前述したように自治体や地域に密接に関わる団体と連携するのであればユネスコスクールでなくても可能であるが、一般的な公立学校は大きな助成はなく限られた予算内で取組を進める必要があるため、物品の購入をしたり連携団体への謝礼を支払ったりすることを考えると厳しい状況であると言わざるを得ない。そのため、一般的な公立学校が様々な団体と連携して実践を展開することは課題となると考えられる。

3. ユネスコスクールの実践における課題

本章2節において、ユネスコスクールの取組の特徴から、総合的学習で展開すること、他団体等と連携を図ることが一般的な公立学校で実践する際の課題となることを述べたが、ユネスコスクールの実践の中での課題も見えてきた。それは、①身近な地域に焦点を当てた学習活動であり、「地域の持続可能性」を考える活動にとどま

っていたこと、②環境問題や防災、伝統文化に関する内容が中心であり、経済面からのアプローチが不十分であることである。

まず①についてだが、確かに ESD においては身近な地域の持続可能性も考えることが求められているし、身近な環境について考えたり、伝統的な産業や文化について考えたりすることは重要である。しかしながら、ESD は身近な地域のみではなく、世界規模の問題を自己の問題として捉え、それらの問題に対して自身の価値観や行動を見直し変革することが求められる教育であることから、身近な地域の持続可能性に留まっていたは不十分である。また、環境に関することや、地域社会のことについて展開する内容が多かったが、ESD においては環境・経済・社会の3つの側面を統合的に発展させることが求められており、それらの3つの側面から事象を見ることは重要である。しかしながら、今回ユネスコスクールにおける実践を分析してみると経済面からのアプローチが希薄であり、このことは ESD 実践における課題であると考えられる。

これらのことから、日本の ESD を先導してきたユネスコスクールにおける実践であっても、地域的広がりや経済面からのアプローチが不十分であると考えられる。本章2節で示した2つの課題と、本節で述べた課題を解決するためには、社会科が大きく貢献できると同時に、社会科においてその内容を展開するべきであると考えられる。

社会科は身近な地域のことから国際的なことまでを扱うフィールド面での広がりがあり、貿易についても学ぶため、経済面からのアプローチをすることが可能な教科である。総合的学習でこれらの点を踏まえて学習を展開することももちろん可能であるが、前述したように、総合的学習は各校の教育目標や実態に応じた取り組みが設定されるため、必ずしもこれらのことを盛り込んで活動ができる保証がなく、総合的学習は各校の地域的特色等に大きく影響されるため、その実践の内容は当然同じものにはならない。多様な活動が展開できるのが総合的学習のメリットであるが、柔軟な活動を展開するからこそ、児童がその活動を通して得る知識量や経験において学校ごとで差が生じることになる。そのため、どの児童であっても学習する「教科」の位置付けにある社会科の中で、社会科の目標と、ユネスコスクールの実践から見えた不十分な要素である、「地域的な広がり」と「経済面からのアプローチ」を可能とする内容を展開することが望ましいと考える。

IV. 公立小学校での実践

前章では、教科である社会科において「地域的な広がり」と「経済面からのアプローチ」を可能にする ESD の内容を展開することについて述べた。本章では、小学校6年生の国際関係を扱う最終単元で実施した ESD の実践からその成果を示す。この実践は、チョコレートを題材にしたもので、途上国のカカオ生産者と先進国の消費者である自分（児童）が、チョコレートの購買活動を介して繋がっていることと、カカオ生産者が抱える児童労働等の問題がなぜ起きるのかを知り、自身がこれからどのように行動することが良いのかを考えさせる展開とした。この実践は前章において課題として取り上げた「地域的な広がり」を、日本（先進国）と途上国の関係、「経済面からのアプローチ」として、チョコレートの購買活動という消費者の具体的な経済活動と、カカオまたはチョコレートの輸入という大きな経済活動によって、自身が途上国、途上国の生産者と関係していることをカバーする実践となっている。

1. 児童の認識

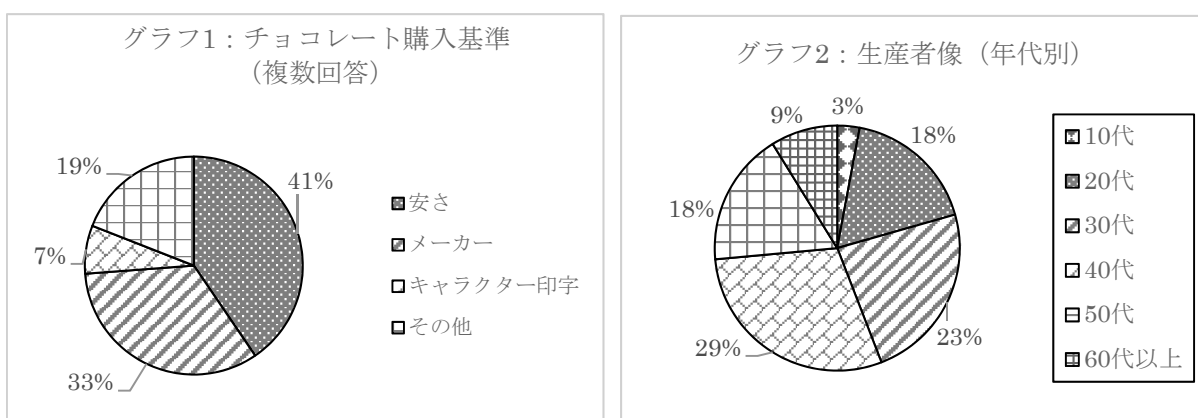
実践をするにあたり、まず児童がチョコレートをどのような基準で購入するのか、カカオ生産者のことについてどのような認識を持っているのかを調査した。授業実践をしたクラス29名にアンケートを実施した結果、グラフ1とグラフ2に示したような結果となった。

それによると児童のチョコレートを購入するときの基準は、安さとメーカーが重要視されていることがわかった。メーカーを重視する児童へ聞き取り調査を行うと、大手メーカーの販売している商品であれば信頼できること、選択したメーカーの商品であればいつも美味しいからという意見が挙げられ、他の商品より高値がつけられ大手メーカーではほとんど導入されていないフェアトレード商品を選択する価値観は持っていないことが明らか

かとなった。

また、チョコレートの原料であるカカオを作っている人物像について聞くと、性別で見たとき男性と回答した割合が86%となった。また、想定している年齢の平均値は38.3歳となり、児童の想定している生産者像は中年の男性であることが分かった。また、回答した年齢を年代別で見ると（グラフ2参照）、10代と60代以上を合わせても1割程度の数値となり、自分たちの保護者や日本国内の一般的な就労年齢をイメージしていることが窺える。さらに、児童の想定している生産者の生活は、食事は3食摂ることができ、TVを見るなど自由に使える時間があると考えていることが分かった。

以上のことから、カカオの生産に際し途上国の子どもが労働を強いられ劣悪な環境に置かれている現実と、アンケートを実施した児童の認識では、大きな乖離があることが分かる。そこで、こうした児童の認識に基づき、カカオの生産における児童労働の問題を解決するためには、どのような手立てが必要かを考えさせ、これからの自身の行動をどのようにしていけば良いのかを考えさせる授業を行った。なお、この実践は現行の学習指導要領の内容に則り、検定教科書の内容を全て実施した上で行なった1時間の実践である。



2. 実践から見えた成果と課題

この実践の成果としては、児童にも身近なチョコレートから、その原料であり途上国から輸入されているカカオを取り扱うことによって、日本と途上国が貿易によって関わりを持っていること、消費者の立場から見るとチョコレートを扱うことで途上国の生産者と関係していることに着目させることができたことが挙げられる。また生産者の収入面とそれに伴う生活面、児童の日常における購買行動に着目することができ、前章で課題として挙げた「経済面からのアプローチ」をすることができた。また、途上国との貿易を取り上げたことで、「地域的な広がり」を持たせることができたことは成果であると考えられる。

さらに、この実践の成果としては、上述した2つの課題点を克服すること以外に、ESDが目指している持続可能な社会を構築するために必要となる価値観と行動を身に付けさせることにも有用であったことが挙げられる。授業を受ける中で、児童は実際の生産者像と自身が想定していた生産者像とが大きく乖離していることに衝撃を受けた様子であり、授業後に回収した振り返り（感想）では、現状における生産者の収入や生活に対して改善が必要であるという意見が多くを占めた。また、貧しく劣悪な環境に置かれている生産者が救われるならフェアトレード商品を購入する⁸という意見が出された。具体的には、「フェアトレードのチョコレートを買う、または購入したいと思う」と述べた児童は9人（37.5%）、「今は無理でも働いて収入を得るようになったら買う」と述べた児童は5人（20.8%）、逆に「購入しない」という意思表示をしたのは1人（4%）という結果となり、全体としては一般的に売られている商品より高値がついているが、生産者に正当な報酬が支払われるフェアトレード商品購入を考える意見が約60%を占めた。また、フェアトレードの商品や制度について言及していないが、「途上国の生産者のために自分のできることをしたい」と述べる児童も多く見受けられた。感想の中には、価格の安い商品を選択すれば自分はより多くのものを買うことができるが、自分の商品選択の基準を変えることで途上国の生産者を救うことができるのであれば、自分だけが楽な思いをせず生産者のことを考慮しているフェアトレードの商品を買ったほうが良いという、これまでの低価格を重視していた価値観が変わったことを示すものもあつ

た。こうした意見から、実践した授業は課題点として挙げた「地域的な広がり」を持たせつつ「経済面からのアプローチ」を可能にした内容であり、ESD が目指している価値観の変容に寄与することができたと考える。

一方、課題としては児童の知識不足から出た振り返りの中での意見（認識）に対して、1 時間の授業設定では対応できないことが挙げられる。生産者がより多くの報酬を得るための解決策として、輸送コストを削減するためにチョコレートを製造する工場をカカオの生産をしている現地に作れば良いという考えが出された。また、チョコレート自体の販売価格は変えずに製造を担当する企業と小売店、生産者の 3 者が協議して利益を平等に分け合えば良いという意見も出されたため、関税に関する知識等の補足説明を適宜行うことが必要であり、実施した 1 時間のみでは十分な学習とは言えないことがわかった。

3. 社会科での実践に向けての展望

2 章で述べたように、新学習指導要領（社会科）において ESD が重視されており、小学校社会科の教科目標を見ても、身近な地域の持続可能性を考えることにとどまるのではなく、世界で起きている諸課題を扱い、その解決について考えたり行動したりすることに寄与できる学習が必要である。また前章で述べたように、ユネスコスクールの実践から、総合的学習において世界の諸問題と自身とを結びつけた学習を展開することは、その学校の実態や特色から必ずしも可能となるわけではないため、教科の位置付けにある社会科がその役目を担うことが望ましいと考えられる。

社会科で今回のような途上国との貿易を介する関係性について扱うことについては、実践から児童の知識不足を補ったり、誤った認識をさせたりしないために授業時数を確保するという課題があるが、児童が全く理解できない状況ではなく、むしろ ESD の目指している地球規模の諸課題について解決を考え自身の価値観を変容することができた。今回の実践では、「地域的な広がり」と「経済面からのアプローチ」から児童労働を主軸に行なったが、カカオの生産者の抱える問題は児童労働だけではないため、環境問題や貧困など、社会科の最終単元で取り扱う内容に広げることは十分に可能である。これまで環境問題や貧困などの諸問題は、その原因についてはなく、それらの問題に対応する国連などの機関についての学習がされてきた。確かにそれらの諸課題の原因は一つではないため、原因について言及することの難しさもあるが、今回の実践から児童は途上国の生産者の実態を提示され、必要な知識を得ることができれば、原因や解決策について自ら考えることができ、その際に生まれる葛藤（今回の実践であれば、高値のフェアトレード商品であるチョコレートを購入するかどうか）も踏まえつつ自己決定をすることができていた。国連などの機関については、地球規模の諸課題を自身の関わりと結びつけて考え、解決策を考える過程でも学ぶことは可能である。むしろ、そうした機関が平和に貢献しているという内容を学ぶよりも、そうした機関からのアプローチはどうなっているのか、自分との関係はどうなのか、自分にできることは何であるのかというように、多角的に考える学習を展開する方が授業に広がり生まれ、見識を広めることにもつながる。

こうしたことから、地球規模の諸問題と自らの関係を捉えて、その解決策を考えたり、価値観の変容をもたらしたりする ESD の実践は、社会科において展開することが望ましく、学習指導要領の内容と関連させながら実践することが可能であると考えられる。ただし実践の際には、児童が諸問題の実態を正しく認識するための知識を得る過程が必要になるため、知識・理解の領域を丁寧におさえることが重要であると考えられる。

V. 終わりに

次期学習指導要領の改定において、社会科では「公民としての資質・能力」を育成することを目指し、その資質・能力の具体的な内容は「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性」の三つの柱で整理された。つまり、社会的事象に関する理解を図るための知識を得ること、社会に見られる課題を把握してその解決に向けて構想する力、主体的に学習に取り組み、多面的・多角的な考察を行うこと等が求められている。今回実践した内容は、途上国の実態を理解するための知識を与え、把握した課題に対して解決を図る活動ができたため、次期学習指導要領の方針とも合う内容であり、社会科において ESD を実践することは、特別な取

り組みを要するものでないことがうかがえる。また、今回の実践から児童労働だけでなく環境問題や貧困問題等にも学習を関連させながら広げることができる手応えが得られたため、そうした実践を展開できれば多面的・多角的な考察を行うことも可能となる。

こうしたことから、地球規模の諸問題に目を向け、その解決に向けた取り組みや意思決定をさせる ESD を公立学校で展開するには、社会科で実践することが可能であり望ましいと考える。

引用・註

- 1 ESD 提唱の経緯については本紀要第 16 号に掲載した石野の論文に記載したため、本論文では割愛する。
- 2 文部科学省 HP「今日よりいいアースへの学び ESD 持続可能な開発のための教育」
<http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/index.html> (2018/10/29 閲覧)
- 3 文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2018)「ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引」p.5
- 4 2018 年 7 月現在の加盟校数
- 5 実践校は小学校のみを挙げて表を作成し、総合的な学習の時間は【総合】の表記にしている。【国内】は自治体や NPO、他県の学校など国内の団体との連携をした活動、【国外】は海外の学校等との連携を示したものである。対象は表 4 を作成するにあたり参照した資料に記載してあるものを基本とし表記したが、一部実施内容を鑑み、筆者が判断し対象を記載している。
- 6 第 1 目標とは「横断的・総合的な学習や探求的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の行き方を考えることができるようにする。」ことを指し、次期学習指導要領においても、総合的な学習の時間は第 1 目標（文言は現行の学習指導要領と異なるが、大幅な方針の転換はない）を踏まえ各校の教育目標や実態に応じた取組内容を定めることになる。
- 7 ユネスコスクール加盟校を対象とした取組で、審査に通った 100 校程度、1 校あたり 10 万円を上限に助成する。
- 8 生産者が正当な報酬を得られるシステムとしてフェアトレードがあることを授業内で示した。

参考文献・論文

- ・公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) (2014)「2014 年ユネスコスクール世界大会記念ユネスコスクール ESD 優良実践事例集」
- ・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]」
- ・文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 社会編』東洋館出版
- ・文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版
- ・文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会 (2018)「ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引」
- ・公益社団法人日本ユネスコ協会連盟「ユネスコスクール ESD アシストプロジェクト」
(2018/11/17 閲覧 <http://www.unesco.or.jp/support/esd/index.html>)