

# 新・学習指導要領具現化の方法 1

## フランス・ブルターニュ地方におけるESD実践に学ぶ

遠 藤 晃

Method of realizing the new course of study guidance 1  
Learn from ESD practice in the Brittany region of France  
ENDO Akira

キーワード：ESD 新学習指導要領 指導方法 ブルターニュ地方圏 総合的な学習の時間

**概要：**新しい学習指導要領策定の基盤となったESDの授業実践から、内容、学び方・教え方等に関する必要な要素（とくに伝わりにくい要素）を抽出して示し、より具体的な指導方法の確立を目指すために、ESDの先進地であるフランス・ブルターニュ地方圏にあるユネスコスクール及びメディアテックの授業実践からESDの学び方及び教え方に関して参考となる要素を抽出し、新・学習指導要領で求められる資質・能力を育成するための指導方法への適用を検討した。

### はじめに

学習指導要領が改定され、2020年度より小学校では新・学習指導要領が全面实施されることになった。今回の指導要領改定の大きなポイントとして、①育成を目指す資質・能力の明確化、②「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善、③各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立、の3点があげられる。

国内外の学力テストの結果からも明らかなように、日本の児童生徒は応用問題を苦手とし、学校教育が知識の習得にとどまり知識の活用まで指導できていないことがこれまでも繰り返し指摘されてきた。平成28年8月の「次期学習指導要領等へ向けたこれまでの審議のまとめ」（中教審、2017）では、教科等の枠組みごとに教えるべき内容に関する記述を中心に、知識や技能の内容に沿って順序立てて整理した学習指導要領等の構成こそが、一つ一つの学びが「何のため」のものでどのような力を育むものかを曖昧にする要因であることを指摘している。また、この教科毎の知識・技能に沿った構成が、各教科等の縦割りを超えた指導改善の工夫を妨げ、指導の目的が「何を知っているか」とどまり、知っていることを活用して「何ができるようになるか」にまで発展しない背景にあるとして、改訂の方向性を指し示している（中

教審、2017）。

それは、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」の育成）」、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）」の三つの柱に整理し、現学習指導要領で「生きる力」と表現されていた育むべき力をより具体的に分かりやすく示すことであり、新・学習指導要領総則にも反映され、明記されている（文部科学省、2018）。

注目すべきは、この資質・能力を三つの柱として具体化するプロセスにおいて、Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育（以下、ESDとする）の考え方を議論の土台としている（中教審、2016）ことである。中教審による審議の要点を整理した「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント」には、持続可能な開発のための教育（ESD）等の考え方も踏まえつつ、「生きる力」とは何かを以下の資質・能力を、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・

判断力・表現力等」の育成、③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」の涵養、の三つの柱に沿って具体化し、そのために必要な教育課程の枠組みを分かりやすく再整理した、とある。また、平成28年12月21日にまとめられた「学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」には、「教科等を学ぶ意義の明確化と、教科等横断的な教育課程の検討・改善に向けた課題」の項で「ESDが目指すのも、教科等を越えた教育課程全体の取組を通じて、子供たち一人一人が、自然環境や地域の将来などを自らの課題として捉え、そうした課題の解決に向けて自分ができることを考え実践できるようにしていくことである」と記され、「社会に開かれた教育課程の実現」の項では「ユネスコが提唱するESDや主権者教育も、身近な課題について自分ができることを考え行動していくという学びが、地球規模から身近な地域の課題の解決の手掛かりとなるという理念に基づくものである」という記述もみられる。さらに、「教育内容の見直し」の項では、「ESDは、次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念であると言える」と明言したうえで総合的な学習の時間（以下、総合的学習）が教科等を繋ぐ中心となるとしており、今回の学習指導要領の改訂全般に於いて、平和や人権など取り扱う内容やテーマだけでなく、学びの方向性や学び方、その指導方法について、ESDが網羅的に多大な影響を与えたことは明らかである。ここまで、新・学習指導要領改訂のプロセスに於いて、ESDが議論の基盤となっていることを確認した。

ESDは、環境・貧困・人権・平和・開発などの様々な地球規模の課題の解決のため、一人ひとりがこれらの課題を自らの問題として捉え、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及び活動であり、1992年の地球サミット（リオ・デ・ジャネイロ）でその重要性和役割が再確認された。世界中でESDが取り組まれるなか、2002年には日本政府の主導により、2005年～2014年をESDを世界的に推進する「国連ESDの10年DESD」とすることが国連で決議され、国内でもESDを推進することとなった。このような世界的な流れを受

け、文部科学省だけでなく環境省、経産省など省庁横断的な取り組みとしてESDが進められることになり、そのなかでESDのDevelopmentの日本語標記が「発展」から「開発」に変更された経緯もあったが、日本語の持つ印象はともかく、汎用性のある力を育成するESDの理念そのものには変わりはなく、学校教育のなかにも取り入れられた。また、文科省はユネスコスクールを戦略的なESD推進拠点と位置付けて数を増やした結果、国内のユネスコスクールは1,116校（2018年10月現在）に達している。

学校教育におけるESDについては、平成26年11月の文部科学大臣諮問の理由書のなかで、OECDのキーコンピテンシーや国際バカロレアカリキュラムと併せて、ユネスコが主導するESDを新しい時代に必要となる資質・能力の育成に関する取り組み事例として紹介し、これらの共通点として「ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点」をあげている（文部科学省、2015）ことから、文部科学省がESDに注目していることが読み取れる。この諮問に先立ち、国立教育政策研究所は平成21～23年に「学校教育における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究」を実施し、ESDが取り扱う概念を多様性、有限性、相互性、公平性、連携性、責任性の6つに整理するとともに、育成すべき能力・態度を「批判的に考える力」「未来像を予測して計画を立てる力」「多面的・総合的に考える力」などに整理し、さらにキーコンピテンシーとの関連づけを行なっている。また、国内の学校教育におけるESDの授業実践を学習指導案とともに取り上げ、学校教育でESDを実践する意味づけを行なった。

以上、学習指導要領改訂の経緯とESDの世界的な潮流を辿れば、生きる力で表現された「学

力」を育成するために、ESDは内容的にも学び方、教え方を変容させる上でも重要な指針を与え、新・学習指導要領が求める、主体的・対話的で深い学び、社会に開かれた教育課程、教科等を学ぶ意義の明確化、教科等横断的な教育課程など学校や教師に与えられた様々な課題を、総合的に解決させる特効薬として注目される。

学校全体でESDに取り組むユネスコスクールでは、目に見える数値として学力向上を実現した学校がある一方で、単にESDの内容を扱っているだけで、学び方及び教え方の意識改革まで至っていない学校も多く見られるという指摘もあり(手島、2017)、ESD自体が実感を伴った理解ができにくいものであると言える。それは、中教審の答申が指摘するように、これまでの内容重視の縦割り学習の弊害が教える教師側の捉え方に影響し、学校や教師が人権、環境、平和などの内容という視点からのみESDを捉えようとし、学び方・教え方まで意識が及んでいないことが原因であると考えられる。

また上述のように、新・学習指導要領では総合的学習の位置付けと重要性が再確認され、教員志望の学生についても大学の教員養成課程に関する見直しにより2020年度より「総合的な学習の時間」の指導について学ぶことが必修となった。総合的な学習の時間は、2008年に導入され、自然環境や文化、福祉、など自分自身の身の回りの課題をテーマとし、探究的な活動を通して課題解決へと向かう、まさに「学び方・教え方」を重視した取り組みであるが、多くの教師の指導が「内容」を教えることに留まっているものが多く、指導計画がない場合も多い。

著者はこれまで、ESDの学び方・教え方という視点から、沖縄県と宮崎県の小学校において、地域の自然を活用した環境教育を総合的学習のなかで実践し研究を行ってきた。しかしほとんどの教師にとってESDに関する認知は「聞いたことがある」程度のもので、学習指導要領の基盤となった教育方法という意識を持った教師はほとんどみられない。また、総合的な学習の時間(以下、総合的学習)についても、毎年行なっている体験活動を羅列したものが多く、何のために、いつ、ど

こで、どのように体験活動を行うか、という視点で授業計画を立て、取り組んでいる事例はあまりみられない。このような状況下では、新・学習指導要領の掲げる理念が遍く教育現場で具現化されることはあまり期待できず、総合的学習が機能していない現状の二の舞となる可能性もある。再度、学習指導要領策定の基盤となったESDの授業実践から、内容、学び方・教え方等に関する必要な要素(とくに伝わりにくい要素)を抽出して示し、より具体的な指導方法の確立を目指すことが必要となる。

そこで、本研究では、ESDの先進地であるフランスのユネスコスクール及びメディアテックの授業実践からESDの学び方及び教え方に関して参考となる要素を抽出し、新・学習指導要領で求められる資質・能力を育成するための指導方法への適用を検討することとする。

## 調査方法

ESDについて、制度や内容を調べても、現場で児童生徒を前にしてどのような指導をしているかについては具体的には見えてこない。そこで、ESD(フランスではEEDD: Éducation à l'environnement et au développement durable)の先進地であるフランスのユネスコスクール及び図書館(メディアテック)を訪問して学校や授業を参観し、指導者にインタビューをすることで、学びや教え方に共通する参考となる要素を明らかにした。その際、インタビューの内容や指導者と子供達のやりとりをすべて記録し、ポイントとなるやりとりについては、結果にそのまま記す。

調査地選定の基準として、パリなどフランスの中心地から離れた、地域性が色濃く残る周辺地域であることを第一としてフランス北西部のブルターニュ地方に焦点をあてた。自然が豊かなブルターニュ地方は、異なる言語や文化をもった独立した公国がフランス王国に編入された経緯があり、地方性が色濃く残る反面、中央政府に翻弄されてきた歴史も併せ持っている。この点で、日本における沖縄との共通点は多い。次に小学校については、ESDに取り組んでいるユネスコスクールであることを基準とし、サン・ノルフというコ

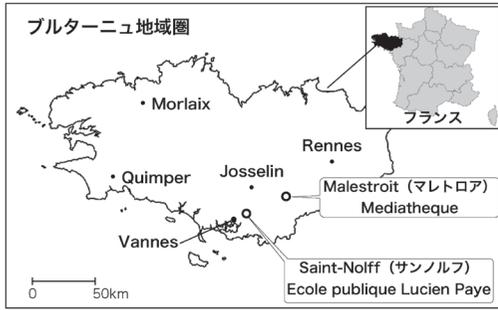


図1 調査地（フランス・ブルターニュ地域圏）

ミュン（自治体）にあるルシアン・ペイ幼少学校を選定した。また、ESDでも重視される学校と地域による学びの連携という観点から、地域にある協力機関を調査対象とし、マレトロアにあるメディア・テック（総合図書館）を選定した。二つの調査地を図1に示す。小学校や施設との交渉、通訳などはシャルバーク八千代氏に依頼した。

## 結果

### (1) École publique LUCIEN PAYE（ルシアン・ペイ幼小學校）

Saint-Nolff（サン・ノルフ）はフランス・ブルターニュ地域圏のバンヌ（Vannes）市近郊に位置し（図1）、面積25km<sup>2</sup>、人口4000人弱の小さなコミュニティである。この町にあるルシアン・ペイ幼小學校（École publique LUCIEN PAYE）は、Petite SectionからCM2までの7クラスに167名の児童が通う小さな学校である。この学校はユネスコスクール（Ecole associée à l'UNESCO）に認定され、異文化理解（モロッコ、チュニジア、ブルキナファソ



図2 ルシアン・ペイ幼小學校

との交流）、平和と人権のための教育（壁の壁画、子供の権利の詩）、持続可能な開発と環境のための教育（EEDD）、遺産教育、地球規模の問題などを授業で取り扱い、国際的な視点をもった学際的な教育活動を通じて、違いへの許容性と市民参加の感覚を育成している。校舎の壁には平和・人権・環境をモチーフにした壁画が描かれている（図2）。

2014年9月29日に同校を訪問して午前中は授業の参観、午後はブルノ・ルクランシュ校長（Bruno Leclinche）にインタビューを行った。個人情報保護の関係上、子供達や授業の詳細を参観することはできなかったが、CM2のクラスでは交流の時間をいただいた。午後のインタビューの概要は下記のとおりである。指導方法の要素となる部分には下線を付けて示し、重要と思われるポイントをインタビューの回答の末尾に（ ）で付記した。（以下、Q:筆者、A:ブルノ・ルクランシュ校長）

### Q：ユネスコスクールとして、他の小学校との違いは？

A：私たちはまず、ユネスコスクールになった時に、この学校のロゴ（マーク）を作りました。「環境の尊重（リスペクト）」という意味で「木」がそのシンボルとして描かれています。そして「他者との協力・平等」を表すシンボルとして「人」、そして「平和・協調」の象徴としての「ハト」が描かれています。環境と人間的な協調性と平和がユネスコの目的としてあって、ユネスコスクールとなってそれを実践していくということです。つまり「環境と人」このふたつを考えていくということが目的としてあります。

### Q：環境問題についてはどのように子どもたちと取り組むのか？

A：例えばゴミの問題についての一例ですが、学校のすぐそばにSNCF（フランスの国鉄）の線路が通っています。そこで何かの修理工事があり、終わった後に電池のような大きなゴミが置いて行かれるということがありました。そのゴミについて子どもたちがみんなで話し合い、「ゴミが捨て

であったけれどこれは普通ではないことだし、環境に良くない」とSNCFに手紙を書きました。それに対してSNCFはきちんと対応してくれました。さらにその後、SNCFは会社で「ゴミを捨てない」というステッカーを作って駅に貼るというようなことにまで発展しています。(身近な問題から社会の問題と拡がる学習)

#### Q：先生の働きかけ方・指導法について

A：まず大人だったら、そのゴミを見つけてそれが良くないとわかっているでもそのままにしておいたりしますよね。しかし、子どもたちには、そのゴミを拾ってちゃんとしたところに捨てるとか、これがこの場所にあることは良くないからということで行動をおこすなど、そこで一つのアクションにつながるようにするのです。

ゴミに関しても、まず拾って捨てるという行動をおこさせる。いや、させるというよりも「やろう」というふうな。今の子どもたちも大人と一緒に、何も言わなければ、たとえばゴミが放置されていても普通見ないというか、気がつかない。誰も教えない。だからそこで先生みたいに一緒にいる大人が、「あそこにこういうものがあるけれど、それってどう？」というふうに見つけます。それを、すぐに拾って捨てなさいとか、それが悪いとかすぐに言うのではなく、「どう？」という「投げかけ」をするのです。

すると子どもたちが、「う～ん、やっぱりこれは良くない。」というふうに言い出し、そのあとに今度は「じゃあ、どうする？このままでいいの？」といふに「問いかけ」をするんですね。するとそこでまた子どもたちは「考える」。考えて、「このままじゃいけない」といふふうになっていく。そうなったら、「どこに捨てに行くか」とか「どうするのか」ということを考えて行くのですが、そこで突き放してしまうのではなく一緒に、常に、「じゃあ、次どうする？」という方向に導く、ということをやっています。そのためには「待つ」ことが必要です。

例えば月曜日に、「今、アフリカでなにか起こっている？」と訊くとします。するとみんな「うん？」という感じで、知らなかったり、全然興味がない

とか誰もなにも聞いてなかったりといった感じなのですが、数日経って木曜日とか金曜日に「どう？なにかあった？」と尋ねると、もうみんなどんどん、この数日間に聞いたり見たりしたことを言い出します。見たり聞いたりすることを意識的にするようになって、それぞれに自分が見つけて来たこと、気になったことなどで話し合いができてたりします。

それまでは肌の色でも一色でしか考えていなかったのに、白い人がいて、黒い人がいて、ほかにももっと色々な肌の色の人がいるということが、このことをきっかけにしてわかるようになり、これまでは、そこに意識すらいかなかったわけですが、話し合えるようになっていく。話し合いをするとそこに反応が返ってくる。するとそこからまた、話し合えることが生まれ、そこでさらに説明したり議論し合ったりということができる。(すぐに成果を求めない、主体性の重視とスパイラルな探求)

#### Q：日本では「今世界ではこれが起こっています」と子どもたちに伝え、では話し合いなさい、ということになりがちだが、この指導法はフランスではスタンダードなのか？

A：フランスの中でも教えてしまってそこから考えなさいというやり方をする人もいるし、そういうメソッドもある、というかそうやってしまっているところもありますが、私は、少し違います。

今、私が教えているのは10才のクラス、小学校では一番年齢の高いクラスです。ということは、8年後には選挙権を持ち、自分で選ばなければならないということなのです。だからそれができるような「考え方」が必要なのです。言ってしまうのではなく、考えさせる、選ばせる、ということを頭に置いてやっています。(目指す人物像がシンプル。どのような職業につくためとか、大学に入るためなどでなく、民主主義社会の構成員を育成することが目的)

#### Q：この学校では、先生たちは考え方、メソッドを共有できていますか？

A：ええ、もちろん。私はここのディレクター(校

長)なので、皆でそのやり方を、もちろんそれぞれのやり方はあるけれど、その考え方を中心にしてこの学校はやっています。小さな子たちのクラスでは、まだ特にメソッドというものはありませんが、それでもそういう理念はやはり共通です。

例えば、レクリエーションとあって授業と授業の間の休みがあります。その時は幼稚園から大きな子たちまでみな一緒なのですが、みんなが混じって遊べます。大きい子たちは力も強いですが、そこに小さな子たちが入ってきたら力をちゃんと抑えて行動できる。そうしないと小さな子が突き飛ばされてしまうわけですからね。こういう小さなことが、人間的なつながりという大きなことにつながっているということです。それがユネスコスクールとしての、この学校の理念の一つの具体的な表現でもあり、すごく大事なことだと思います。

子どもたちは、自分たちの年齢やいろんなことで壁(バリア)を作ります。ですから、それを超えさせる、互いに超えられるようにする。全部開けなくても、ここまで壁があっても、ここは開いていて、そこから「壁を越えられる部分を作るのが教育」だという考え方です。壁を作るのはあたりまえなので、それをいかに外させるか、というところに教育が必要なのです。(学校全体、教員間での教育理念「壁を外す教育」「待つ教育」の共有)

**Q：ハンディキャップのある人との間もそうですね。**

A：子どもたちのほうが残酷だったりするわけですね。言葉にしても、パッと言ってしまうとか。あ、目が見えないの、とか耳が聞こえないんだ、とか。それは自分とは「違う」というバリアを張っているわけなのですけれども、そのバリアのどこかを開けてやることによって彼らは自分でちゃんと正しく見れるようになる。それ以上に何か別に説明しなくても、そこで彼らは自分で感じるというわけですね。でも、バリアを開けてやることは先生の仕事だということです。

校庭に緑の一角がありますが、それをつくるのに、子どもたちはハンディキャップのある人たちといっしょに、ただ緑の服を着ている人たちとい

う以外、なんの違和感もなく作業をしました。大人だったら作業に取りかかる前に、もう「違う」と考えてしまうわけですね。それと同じことです。

ですから、ゴミのことにしても、例えば一人が捨ててみんなも同じように捨てれば、もう山のようになくなってしまっただけが普通になってしまう。では、なぜ捨ててはいけないのかと言った時に、誰かにしかられるから?とか、それとも捨てたら監獄に行かなきゃいけないの?とか、それが最初に出てくることなのです。でもそうではない、べつに監獄にも行かないし、誰かに怒られるからでもない。では、なぜ捨ててはいけないのか、というところから、「環境」があるから、「環境」を、「自分たちの生活」を守る、というところに到達するわけです。

しかし、最初からそこに行くわけではなくて、はじめ訊いた時には、誰かに怒られるから?とか、もし捨てた時に監獄に行かなきゃならないの?とかいったことが出てくるけれど、そこからまたさらに、もしみんな捨てたらゴミだらけになっちゃうね、それも良くないけど、じゃあ、なんで捨てちゃいけないし、自分はそうしないのだろうか、というところで話し合い、考える。そこから「環境」というものがもっと身近になり、ゴミを勝手に捨てたりして環境を壊すということが自分に帰って来るのだということが導き出される。(壁を外す具体的手段を講じる)

**Q：日本では、ストレートに「環境を守りましょう!」に向かっていく感じになりがちですが。**

A：「待つ」ということなのです。例えばディレクターをやっているとももちろん、学校の子たちの中でもいろいろあります。やはりケンカをしたりとか、たまに相手に怪我をさせたりとか大きなこともあったりしますが、その子たちにその態度を、即改めるということを求めるのではなく、少しずつ、ですから今回こんなことをしてしまったけれども、まあ、次にどうするかというのを待つ。それから少しずつその態度を変えて行くという、変えさせるというか、そのことを改めさせていくということ、一つずつのス

テップのようにして「待つ」。

この「待つ」ということを、一番大事にしています。ほんとに長くかかるのは、それはなにか問題のある子の場合ですけれども、でも少なくとも結果を急ぐのではなくて。

もちろん、先生に対しての態度などに関してリミット（限界）はあって、それを越えた場合にはちゃんと叱りますし、それは良くないと教えます。ですから先生のレベルがここにあるとしたら、子ども達はここ。それでその限度を越えたときはちゃんとそれは言いますし、越えてはいけないというラインはきちんとはっきりとさせる。常にすべてを許すわけではなくて、そこを基準にして判断します。そこを越えた場合にはすぐに言いますが、その子が友達同士のことなどで問題があるというような場合には、すぐに言うのではなく、チャンスあげます。それは良いことではないということはもちろんと説明して、その上でその子がどう変わっていくのかを待つ。でもいきなり180度は変わらないわけだから、長くかかるし、少しずつ、ということです。（ゆっくりとした変容を許可する）

今朝、皆さんが一番目のクラスを訪ねた時に、みんなが質問をしたり話したりしている時、一人、他の子が話している間に話しかけた子がいて、「ノン（それは違うよ）」と私が言いました。それは、その行為がひとつの限度を越えていたということなのです。皆さんがここに来て話している時というのは、子どもたちと同等な友達として話しているわけではなくて、先生と一緒に訪ねているわけで、少なくとも子どもたちと同じレベルではありません。だから、こちらで話している時にまたさらに話しかけているということが良くなかったので、その時に違うよと言い、そのあと授業が終わって皆さんが帰ってから、昼にその子呼んで、なぜ「ノン」と言ったかというのを話しました。

その際、その時の態度がある意味で「相手をリスペクト（尊重）する」ことに欠けていたということだったんだよ、ということを説明したわけです。そうしたらその子も、ああ、そうか、わかった、と。じゃあ、あやまらなきゃ、というので、まあ、そこまではいいから、とかそういうことだったの

です。一つのラインと言うか、越えていい部分と越えてはいけない部分というのをはっきりさせるということです。なんでもグズグズというのではなくて、ここはこのどちらかだということをはっきりさせる。（基準を示し、それから外れた場合、即座に説明し指導する）

フランスというのは昔から、先生というのは絶対という部分があって、昔は子どもはもちろん親も全く口が出せなかったような強いところがあり、先生の方も自分は先生だからというので「頭ごなし」にものを言うところがよくある。でも私はちょっと違って、リスペクトというものはちゃんとありますが、頭ごなしに自分が上だからというものではありません。

例えば授業中に、クラスが騒がしくなるとちょっと授業をする感じではないような時もちろんあります。そこで叱ったりはしないで、ある一人の子をちょっと見て、違うんじゃないかという顔をすると、その子が、「あ、確かにこの状況はちょっと違う、あまり良くないかも」という感じで、みんなにそれを言うと、みんなが静かになるというというか普通になる。教育の中で「リスペクトする」という言葉はよく使われるのですが、それというのは、両方向であり、子どもたちが先生をリスペクトし、先生も子どもたちをある意味でリスペクトするということです。

リミットを越えた場合はまた別ですが、頭ごなしにダメというのではなくて、子どもたちには子どもたちの考え方を認め、先生は先生としての立場を、という相互のリスペクトというのを大事にしています。先生のほうが生徒に、先生をリスペクトしなさいと言うのは普通なのですけれども、反対に先生も生徒を尊重する、子どもとしての立場を尊重するということで、それが一番大事なことです。でも、普通、先生をリスペクトしなさいというワンウェイになる。

よく子どもたちに、これはしてはいけないなどと言いますが、それは教育者としてとても責任のあることなのです。それをしてはいけないと言うことは、自分に対してもそれを許してはいけない部分というのがあるわけです。たとえば身近な例で言えば、タバコは身体に悪い、健康に悪いから

吸ってはいけな<sup>い</sup>と言<sup>い</sup>ながら、ちよ<sup>っ</sup>と休<sup>み</sup>時<sup>間</sup>に外<sup>に</sup>出<sup>て</sup>先<sup>生</sup>がタ<sup>バ</sup>コ<sup>を</sup>吸<sup>っ</sup>た<sup>り</sup>す<sup>る</sup>とい<sup>う</sup>のはや<sup>っ</sup>ぱ<sup>り</sup>良<sup>く</sup>な<sup>い</sup>。それでは子<sup>ど</sup>もは納<sup>得</sup>し<sup>ま</sup>せ<sup>ん</sup>。自分<sup>た</sup>ち<sup>に</sup>はや<sup>る</sup>な<sup>と</sup>言<sup>っ</sup>てお<sup>い</sup>て、ど<sup>う</sup>してや<sup>れ</sup>る<sup>の</sup>?と<sup>言</sup>わ<sup>れ</sup>た<sup>時</sup>に、大<sup>人</sup>だ<sup>か</sup>ら、と<sup>言</sup>っ<sup>たら</sup>、そ<sup>う</sup>す<sup>る</sup>と<sup>彼</sup>ら<sup>も</sup>大<sup>人</sup>に<sup>な</sup>っ<sup>た</sup>と<sup>き</sup>に、や<sup>っ</sup>て<sup>い</sup>い<sup>ん</sup>だ<sup>と</sup>い<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>に<sup>な</sup>っ<sup>て</sup>し<sup>ま</sup>い<sup>ま</sup>す。

一般的<sup>に</sup>言<sup>っ</sup>たら、大<sup>人</sup>が子<sup>ど</sup>も<sup>に</sup>あ<sup>れ</sup>を<sup>し</sup>て<sup>は</sup>い<sup>け</sup>な<sup>い</sup>、こ<sup>れ</sup>を<sup>し</sup>て<sup>は</sup>い<sup>け</sup>な<sup>い</sup>とい<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>の<sup>ほ</sup>う<sup>が</sup>普<sup>通</sup>だ<sup>し</sup>多<sup>い</sup>の<sup>で</sup>す<sup>が</sup>、実<sup>際</sup>良<sup>く</sup>考<sup>え</sup>たら、大<sup>人</sup>は子<sup>ど</sup>も<sup>に</sup>対<sup>し</sup>て<sup>責</sup>任<sup>が</sup>あ<sup>る</sup>わ<sup>け</sup>で<sup>す</sup>か<sup>ら</sup>、そ<sup>の</sup>へ<sup>ん</sup>は<sup>良</sup>く<sup>考</sup>え<sup>て</sup>行<sup>動</sup>し<sup>な</sup>い<sup>と</sup>だ<sup>め</sup>な<sup>の</sup>で<sup>は</sup>な<sup>い</sup>で<sup>し</sup>ょう<sup>か</sup>。(大<sup>人</sup>と<sup>子</sup>供<sup>の</sup>相<sup>方</sup>向<sup>の</sup>リ<sup>ス</sup>ベ<sup>ク</sup>ト)

今年<sup>は</sup>第<sup>一</sup>次<sup>世</sup>界<sup>大</sup>戦<sup>開</sup>戦<sup>か</sup>ら100年<sup>に</sup>なる<sup>年</sup>です。この11月11日(終<sup>戦</sup>記<sup>念</sup>日)には、学<sup>校</sup>でも式<sup>典</sup>に協<sup>力</sup>す<sup>る</sup>こ<sup>と</sup>に<sup>な</sup>っ<sup>て</sup>い<sup>て</sup>、そ<sup>こ</sup>で歌<sup>を</sup>歌<sup>う</sup>の<sup>で</sup>す<sup>け</sup>れ<sup>ど</sup>も、ラ・マル<sup>セイ</sup>エ<sup>ーズ</sup>、国<sup>歌</sup>です。でもあ<sup>の</sup>歌<sup>は</sup>革<sup>命</sup>の<sup>時</sup>の<sup>歌</sup>な<sup>の</sup>で、本<sup>当</sup>に<sup>残</sup>酷<sup>な</sup>歌<sup>で</sup>す。血<sup>し</sup>ぶ<sup>き</sup>と<sup>か</sup>血<sup>ま</sup>み<sup>れ</sup>な<sup>ど</sup>とい<sup>う</sup>言<sup>葉</sup>が<sup>ち</sup>り<sup>ば</sup>め<sup>ら</sup>れ<sup>て</sup>い<sup>て</sup>。歌<sup>わ</sup>な<sup>く</sup>て<sup>は</sup>な<sup>ら</sup>な<sup>い</sup>の<sup>で</sup>す<sup>が</sup>、私<sup>と</sup>して<sup>は</sup>子<sup>ど</sup>も<sup>に</sup>は<sup>ふ</sup>さ<sup>わ</sup>し<sup>く</sup>な<sup>い</sup>と思<sup>っ</sup>て<sup>い</sup>ま<sup>す</sup>。で<sup>す</sup>か<sup>ら</sup>、歌<sup>わ</sup>な<sup>く</sup>て<sup>は</sup>な<sup>ら</sup>な<sup>い</sup>け<sup>れ</sup>ど、な<sup>ぜ</sup>私<sup>が</sup>み<sup>ん</sup>な<sup>に</sup>歌<sup>っ</sup>て<sup>ほ</sup>し<sup>く</sup>な<sup>い</sup>か<sup>と</sup>い<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>を<sup>き</sup>ち<sup>ん</sup>と<sup>説</sup>明<sup>し</sup>ま<sup>す</sup>。な<sup>ぜ</sup>なら<sup>そ</sup>ん<sup>な</sup>歌<sup>は</sup>平<sup>和</sup>の<sup>理</sup>念<sup>に</sup>実<sup>際</sup>に<sup>は</sup>全<sup>く</sup>反<sup>す</sup>る<sup>わ</sup>け<sup>で</sup>す<sup>か</sup>ら。そ<sup>の</sup>上<sup>で</sup>こ<sup>の</sup>行<sup>事</sup>に<sup>合</sup>っ<sup>た</sup>別<sup>の</sup>歌<sup>を</sup>さ<sup>が</sup>し<sup>て</sup>歌<sup>わ</sup>せ<sup>る</sup>つ<sup>も</sup>り<sup>で</sup>い<sup>ま</sup>す。

た<sup>だ</sup>し、最<sup>初</sup>か<sup>ら</sup>歌<sup>わ</sup>な<sup>い</sup>とい<sup>う</sup>の<sup>で</sup>は<sup>な</sup>く<sup>て</sup>、ラ・マル<sup>セイ</sup>エ<sup>ーズ</sup>は<sup>国</sup>歌<sup>と</sup>して<sup>歴</sup>史<sup>の</sup>中<sup>か</sup>ら<sup>生</sup>ま<sup>れ</sup>て<sup>き</sup>た<sup>も</sup>の<sup>な</sup>だ<sup>か</sup>ら、絶<sup>対</sup>に<sup>尊</sup>重<sup>し</sup>な<sup>け</sup>れ<sup>ば</sup>な<sup>り</sup>ま<sup>せ</sup>ん<sup>し</sup>、批<sup>判</sup>す<sup>る</sup>つ<sup>も</sup>り<sup>は</sup>な<sup>い</sup>し、批<sup>判</sup>し<sup>て</sup>は<sup>い</sup>け<sup>な</sup>い。だ<sup>け</sup>ど、こ<sup>う</sup>い<sup>う</sup>教<sup>育</sup>理<sup>念</sup>の<sup>中</sup>で<sup>ラ</sup>・マル<sup>セイ</sup>エ<sup>ーズ</sup>を<sup>今</sup>、小<sup>さ</sup>な<sup>子</sup>か<sup>ら</sup>大<sup>き</sup>な<sup>子</sup>ま<sup>で</sup>み<sup>な</sup>一<sup>緒</sup>に<sup>歌</sup>う<sup>こ</sup>と<sup>が</sup>、ちよ<sup>っ</sup>と違<sup>う</sup>と思<sup>い</sup>、も<sup>っ</sup>と<sup>ふ</sup>さ<sup>わ</sup>し<sup>い</sup>歌<sup>が</sup>あ<sup>る</sup>の<sup>で</sup>は<sup>な</sup>い<sup>か</sup>と<sup>い</sup>う<sup>こ</sup>と<sup>で</sup>お<sup>話</sup>し<sup>て</sup>い<sup>ま</sup>す。で<sup>す</sup>か<sup>ら</sup>否<sup>定</sup>で<sup>は</sup>な<sup>く</sup>て、教<sup>育</sup>の<sup>理</sup>念<sup>か</sup>ら<sup>考</sup>え<sup>たら</sup>歌<sup>詞</sup>の<sup>内</sup>容<sup>な</sup>ど、ちよ<sup>っ</sup>と<sup>違</sup>う<sup>こ</sup>と<sup>が</sup>た<sup>く</sup>さ<sup>ん</sup>あ<sup>る</sup>し、だ<sup>か</sup>ら<sup>そ</sup>の<sup>歌</sup>は<sup>こ</sup>っ<sup>ち</sup>に<sup>置</sup>い<sup>て</sup>お<sup>い</sup>て、別<sup>な</sup>も<sup>の</sup>を<sup>考</sup>え<sup>よ</sup>う

か、と<sup>言</sup>っ<sup>て</sup>い<sup>る</sup>の<sup>で</sup>す。ラ・マル<sup>セイ</sup>エ<sup>ーズ</sup>を<sup>ノ</sup>ン<sup>と</sup>い<sup>っ</sup>て<sup>い</sup>る<sup>の</sup>で<sup>は</sup>な<sup>く</sup>て、そ<sup>れ</sup>は<sup>そ</sup>れ<sup>で</sup>き<sup>ち</sup>ん<sup>と</sup>リ<sup>ス</sup>ベ<sup>ク</sup>ト<sup>し</sup>て、<sup>と</sup>い<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>で<sup>す</sup>。

や<sup>は</sup>り、戦<sup>争</sup>が<sup>終</sup>わ<sup>っ</sup>て<sup>そ</sup>の<sup>戦</sup>争<sup>を</sup>振<sup>り</sup>返<sup>る</sup>時<sup>に</sup>、ま<sup>た</sup>血<sup>を</sup>流<sup>せ</sup>と<sup>か</sup>、特<sup>に</sup>こ<sup>の</sup>11月11日<sup>に</sup>そ<sup>れ</sup>は<sup>ち</sup>よ<sup>っ</sup>と<sup>違</sup>う<sup>の</sup>で<sup>は</sup>な<sup>い</sup>か<sup>と</sup>い<sup>う</sup>の<sup>が</sup>本<sup>当</sup>の<sup>と</sup>こ<sup>ろ</sup>で<sup>す</sup>。も<sup>っ</sup>と<sup>平</sup>和<sup>と</sup>か、そ<sup>う</sup>い<sup>う</sup>も<sup>の</sup>を<sup>表</sup>現<sup>す</sup>る<sup>歌</sup>が<sup>い</sup>い<sup>と</sup>思<sup>っ</sup>て<sup>い</sup>ま<sup>す</sup>。

**Q: ラ・マル<sup>セイ</sup>エ<sup>ーズ</sup>で<sup>な</sup>く、よ<sup>り</sup>ふ<sup>さ</sup>わ<sup>し</sup>い<sup>歌</sup>に<sup>つ</sup>い<sup>て</sup>考<sup>え</sup>、そ<sup>れ</sup>を<sup>歌</sup>う<sup>と</sup>い<sup>う</sup>よ<sup>う</sup>な<sup>こ</sup>と<sup>を</sup>子<sup>ど</sup>も<sup>た</sup>ち<sup>が</sup>経<sup>験</sup>す<sup>れ</sup>ば、ま<sup>た</sup>そ<sup>こ</sup>で<sup>戦</sup>争<sup>に</sup>つ<sup>い</sup>て<sup>考</sup>え<sup>ま</sup>す<sup>よ</sup>ね。**

A: ええ、そ<sup>う</sup>で<sup>す</sup>ね。

な<sup>ぜ</sup>過<sup>去</sup>を<sup>そ</sup>う<sup>い</sup>う<sup>ふ</sup>う<sup>に</sup>忘<sup>れ</sup>な<sup>い</sup>よ<sup>う</sup>に<sup>す</sup>る<sup>か</sup>と<sup>い</sup>う<sup>と</sup>、も<sup>う</sup>一<sup>度</sup>同<sup>じ</sup>よ<sup>う</sup>な<sup>こ</sup>と<sup>を</sup>繰<sup>り</sup>返<sup>さ</sup>な<sup>い</sup>よ<sup>う</sup>に、し<sup>っ</sup>か<sup>り</sup>と<sup>見</sup>て<sup>覚</sup>え<sup>て</sup>お<sup>く</sup>、そ<sup>う</sup>い<sup>う</sup>歴<sup>史</sup>な<sup>り</sup>過<sup>去</sup>な<sup>り</sup>を。な<sup>ぜ</sup>過<sup>去</sup>を<sup>見</sup>る<sup>か</sup>と<sup>い</sup>う<sup>と</sup>、次<sup>に</sup>行<sup>く</sup>た<sup>め</sup>に、少<sup>し</sup>は<sup>ス</sup>テ<sup>ッ</sup>プ<sup>ア</sup>ッ<sup>プ</sup>し<sup>て</sup>、<sup>と</sup>い<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>を<sup>目</sup>指<sup>し</sup>て<sup>い</sup>る<sup>の</sup>で<sup>す</sup>。そ<sup>の</sup>た<sup>め</sup>に<sup>過</sup>去<sup>を</sup>ち<sup>ゃ</sup>ん<sup>と</sup>覚<sup>え</sup>て<sup>い</sup>な<sup>く</sup>て<sup>は</sup>な<sup>ら</sup>な<sup>い</sup>し<sup>見</sup>て<sup>い</sup>な<sup>け</sup>れ<sup>ば</sup>、<sup>と</sup>思<sup>い</sup>ま<sup>す</sup>。

戦<sup>争</sup>の<sup>こ</sup>と<sup>は</sup>と<sup>と</sup>も<sup>難</sup>し<sup>い</sup>の<sup>で</sup>す。子<sup>ど</sup>も<sup>た</sup>ち<sup>は</sup>戦<sup>争</sup>は<sup>白</sup>か<sup>黒</sup>か、こ<sup>っ</sup>ち<sup>は</sup>良<sup>く</sup>て<sup>こ</sup>っ<sup>ち</sup>が<sup>悪</sup>い<sup>か</sup>ら<sup>戦</sup>う<sup>と</sup>い<sup>う</sup>ふ<sup>う</sup>に<sup>思</sup>い<sup>が</sup>ち<sup>で</sup>す。でもこ<sup>っ</sup>ち(味<sup>方</sup>)の<sup>中</sup>に<sup>も</sup>い<sup>い</sup>人<sup>も</sup>悪<sup>い</sup>人<sup>も</sup>い<sup>る</sup>わ<sup>け</sup>で、敵<sup>と</sup>言<sup>っ</sup>て<sup>し</sup>ま<sup>う</sup>わ<sup>け</sup>で<sup>す</sup>が、相<sup>手</sup>も<sup>そ</sup>れ<sup>は</sup>全<sup>く</sup>同<sup>じ</sup>こ<sup>と</sup>が<sup>あ</sup>る<sup>わ</sup>け<sup>で</sup>す。そ<sup>れ</sup>を、わ<sup>か</sup>る<sup>よ</sup>う<sup>に</sup>し<sup>な</sup>け<sup>れ</sup>ば<sup>な</sup>ら<sup>な</sup>い<sup>と</sup>い<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>が<sup>難</sup>し<sup>い</sup>と<sup>こ</sup>ろ<sup>で</sup>も<sup>あ</sup>り<sup>ま</sup>す。

私<sup>に</sup>も<sup>そ</sup>れ<sup>は</sup>ど<sup>う</sup>言<sup>っ</sup>て<sup>い</sup>い<sup>か</sup>わ<sup>か</sup>ら<sup>な</sup>い<sup>の</sup>で<sup>す</sup>。国<sup>と</sup>国<sup>と</sup>の<sup>戦</sup>い<sup>で</sup>、ど<sup>っ</sup>ち<sup>も</sup>そ<sup>う</sup>い<sup>う</sup>状<sup>況</sup>に<sup>追</sup>い<sup>込</sup>ま<sup>れ</sup>て<sup>し</sup>ま<sup>う</sup>わ<sup>け</sup>で<sup>す</sup>。そ<sup>れ</sup>を<sup>ど</sup>っ<sup>ち</sup>が<sup>い</sup>い<sup>と</sup>か<sup>悪</sup>い<sup>と</sup>か<sup>絶</sup>対<sup>に</sup>わ<sup>か</sup>ら<sup>な</sup>い。こ<sup>っ</sup>ち<sup>に</sup>い<sup>る</sup>か<sup>ら</sup>そ<sup>っ</sup>ち<sup>が</sup>悪<sup>い</sup>、そ<sup>っ</sup>ち<sup>に</sup>い<sup>れ</sup>ば<sup>こ</sup>っ<sup>ち</sup>が<sup>悪</sup>い<sup>と</sup>い<sup>う</sup>の<sup>が</sup>本<sup>当</sup>の<sup>と</sup>こ<sup>ろ</sup>で<sup>す</sup>。そ<sup>の</sup>わ<sup>か</sup>ら<sup>な</sup>い<sup>と</sup>い<sup>う</sup>こ<sup>と</sup>を<sup>わ</sup>か<sup>ら</sup>せ<sup>る</sup>の<sup>が</sup>難<sup>し</sup>い<sup>の</sup>で<sup>す</sup>。

や<sup>っ</sup>ぱ<sup>り</sup>こ<sup>っ</sup>ち<sup>が</sup>悪<sup>い</sup>ん<sup>で</sup>し<sup>ょ</sup>?と<sup>い</sup>う<sup>ふ</sup>う<sup>に</sup>な<sup>っ</sup>て<sup>し</sup>ま<sup>う</sup>わ<sup>け</sup>で<sup>す</sup>。こ<sup>っ</sup>ち<sup>も</sup>悪<sup>い</sup>し<sup>こ</sup>っ<sup>ち</sup>も<sup>悪</sup>い。じゃあ<sup>ど</sup>こ<sup>に</sup>い<sup>い</sup>人<sup>が</sup>い<sup>る</sup>の?と<sup>い</sup>う<sup>と</sup>、い<sup>な</sup>い<sup>わ</sup>け<sup>で</sup>、戦<sup>争</sup>と<sup>い</sup>う<sup>の</sup>は<sup>そ</sup>れ<sup>自</sup>体<sup>が</sup>悪<sup>い</sup>と<sup>い</sup>う<sup>か</sup>。で<sup>は</sup>そ<sup>れ</sup>が<sup>結</sup>果<sup>か</sup>と<sup>い</sup>う<sup>と</sup>、こ<sup>れ</sup>も<sup>結</sup>果

の一つで、それが絶対じゃないかもしれないし、やはり本当にはわからない。どうしたらいいかわからないというのが本当のところ。その時にどう判断するのか、どう行動するのか、ということ。(日常の中に教育の素材を見つけ活用する力)

また子どもたちにとってはこの何でもある生活が普通で、それしか知らないわけですから、物が無い所とかこれから発展して行く国々、アフリカとか ... そう、ブルキナファソとかチュニジアとかモロッコとか、そういう場所の子どもたちがどういう生活をしているかということは実感できないし、わからないわけですね。そこで、みんなこういうふうなんじゃないの?と思うわけなのですが、実際にそこの子どもたちと文通なり何なり交流することをすれば、もう少し身近に、違うことや、それ(格差によってもものがないこと)はいけないんじゃないとか、これをもっと分けなきゃいけないんじゃないとか、そういうことが少しずつわかって来て、変化がみられるようになります。

ブルキナファソというアフリカの小さな国、そこのある小学校では一クラスに60人もいます。ここは一クラス20~23人です。で、これはそこからの手紙なのですが、こんな小さな紙にみんなが一言ずつ書いています。子どもたちはみんな、こんな小さな紙にこれだけしか書いてないと言って驚き、えっ?という感じだったのです。そこで一クラス60人の写真をみんなに見せました。机なども、みんなと一緒に長い机にぎゅっと詰めて使っている。だからこんな小さな紙にみんなが一言書くにも、すごく難しかったのです。スペースもなく、膝の上で書いていたかもしれない。だからこれで精一杯なんだということを説明しました。するとみんな、始めは自分たちと同じようだとしか想像できないわけで、こんな狭いところでこれしかできないということがわからない。けれどもその説明によって、初めて、それなら仕方がないか、と。これですごく一生懸命やってくれたんだな、ということがわかるのです。

言っているだけでは子どもにはわからなくて、

もっと直接的に訴えるもの、手紙だったり、写真だったり、その様子がわかるような映像だったりとか、言葉だけではなくて直接的にわかるものを提示しています。

例えば、こちらから手紙を出しますね。でも一ヶ月くらい経ってもまだ返事が来なくて、どうして返事が来ないんだろうといったときに、私たちにとって切手一枚というのは、まあほとんどなんでもないものですよ。でも彼らにとっては3日分のお金にあたるわけなんだよ、という、みんな、ええっ?というふうになり、それじゃあそんなにすぐには返事は書けないよね、ということが初めて実感としてわかる。そして来なくても待っている。待たなくてはいけないとか、そんなにたいへんな思いでこの手紙が届いているんだということがもっと身近になります。

手紙を一つ書くのでも、私たちにとっては紙でも切手でもすぐにあって、親に頼めばすぐ手に入るし、簡単にそれを出せます。「え?なんでむこうは簡単じゃないの?」と、「簡単なのになんでだめなのかなあ」と子どもたちが言うと、そうじゃない、簡単じゃなくて、切手一枚貼るにしても3日分のお金があるし、鉛筆だってないかもしれないし、誰かに借りたり、紙だってすぐにはないかもしれないし、そうやって一生懸命何かをして、この手紙がここまで届いているんだから、それと同じ位なにか一生懸命その手紙に対して気持ちを込めるなり、何かしなくては同じにはならないよ、と。その違いを感じるように導く。

それはなにもお金を送るとかそういうことではなくて、自分としてもっとその手紙に、自分たちにとってはとても簡単なことなんだけれども、彼らにとってはそれだけ大変な想いでここまでこれが届いているのだから、それに対して、それをリスペクトするということを考えて書くなり送るなりするというのを大事にしています。簡単にただ書くということじゃなくて、それだけの気持ちと行動が伴ってここに届いたものに対して、何が返せるかといえば、やはり気持ちをこめて書くことが一番大事だということ。(違いを感じ、受け入れ、リスペクトする授業の構築)

## (2) Malestroit (マレトロア)の Médiathèque (メディアテック)

Malestroitはブルターニュ地域圏モルビアン県にある人口2500人程度の小さなコミュニティである(図1)。2014年9月30日に、Espace Culturel MalestroitのなかにあるMédiathèque(図3)を訪れ、アニメーターのMme. Magali Colineaux(マガリー・コリノー氏)と学校の先生による活動(アニメーション)を参観した後、コリノー氏にインタビューを行なった。

このアニメーションは小学校の授業の一環として行われ、訪問年に終戦100周年を迎える第一次世界大戦がテーマであった。アニメーションは単発的な体験ではなく、計画された継続的な授業の一環として行われており、三期に分かれている学校の第1期(9月から11月)の三ヶ月間、毎週火曜日に学校と一緒にメディアテックで活動する。対象となるマレトロワの二つの学校(公立と私立)が隔週交代で来るので、子供達は計6回のアニメーションに参加することになる。アニメーションでは、クラスを2つに分け、一つのグループはアニメーター(指導者)と一緒に、もう一つのグループは学校の先生と一緒にアニメーションをし、40分後に二つのグループを入れ替えて同じことを行う。メディアテックが学校と一緒に取り組むプログラムであり、小さな子どもたちには知識を与えるだけでは飽きてしまうので遊びを取り入れて行うが、大きな子どもたちには遊びの要素を若干少なくしたプログラムを行う。

テーマについては、今回の第一次世界大戦は学校からの要望であったが、通常はアニメーターから提案する。大きい子の場合は、三ヶ月間同じテーマで行うが、小さい子の場合は三ヶ月の間に森をテーマにしたり、水をテーマにしたりと、少しずつ変えて飽きないようにする。自然、動物、牧場などのテーマが多いが、一回一回は少しずつ変えている。第一次世界大戦に関するアニメーションも三ヶ月間同じテーマで継続的に行われ、今回参加したアニメーションは6回中2回目の活動であった。

アニメーターは、午前2クラス、午後2クラスで、1クラスを半分に分けてアニメーションを行

うため、1日に計8回を担当することになる。アニメーションの準備には、7,8才や9,10才の子の場合は二ヶ月程度、小さい子の場合は遊びの要素も入ってくるから一ヶ月程度をかける。

アニメーションでは、本だけでなく、フィルム、音楽、行進曲、合唱など、様々な手法を取り入れる。本を使う場合も、文学的なアプローチなど多様な手法で子供達が本に興味を持つように働きかける。コリノー氏のアトリエには、それぞれの活動のためのグッズ(教材)や絵本が、たくさんのケースに入って積み上げられており、赤ちゃんのためのアニメーションで使う布製の絵本のようなもの(タピ)もあった。このタピは、農場(ファーム)をテーマにしたもので、3つの建物が全部農場になっており、ウサギやフクロウ、ニワトリなどもみられる。これらの教材は子どもたちだけでなく、すべての人たちのアニメーションに使われる。例えば、老人ホームのようなところの高齢者から数人を選び、絵本を渡して、それを読み込んでもらう。それで、小さな子どもたちの前でそれを読んでもらうことで、お互いのバリアがなくなり、高齢者たちと赤ちゃんたちのつながりがそこにできるとのことだった。



図3 マレトロアのメディアテック

### コリノー氏と小学校の先生によるアニメーション

子供達はメディアテックに到着した後、慣れている様子で、二つのグループに分かれてそれぞれのアニメーションの場所へ移動した。我々はコリノー氏のクラスを見学するために、窓から明るい光が入る部屋に入る（図4）。明るい色の四角い硬いクッションが段々に積み重ねてあり、子どもたちはそこに座っている。コリノー氏が選んだ本を読み、読みながら子どもたちにいろいろ問いかけ、意見を聞いてそれを受け止めながら話を進めていく。一方的な読み聞かせではない。30分ほどで彼女のアニメーションが終わり、子どもたちが入れ替わるために移動した。



図4 アニメーションを行う部屋

### コリノー氏のアニメーション

コリノー氏のアニメーションでは、4冊の絵本が使われた（図5）。最初の本はテキスト（文章）がなくイメージだけの本で、最後のページに手紙がついていた。アニメーションでは、最初にアデルという女性が夫のグスタフに宛てたこの手紙を読



図5 コリノー氏がアニメーションに用いた絵本

んだ。それは、夫から手紙が来なくなったので、どうしてるの？ 帰ってきてほしい、無事でいてほしい、というとても悲壮なものだった。（以下C：コリノー氏、S：子供達）

C：「では、どうしてグスタフは手紙が書けなくなっちゃったのかしら。」

S：「怪我をして手がなくなっちゃったんじゃないか」「死んじゃったんじゃないか」

C：「グスタフは『もう、言葉がない』『ほんとうにもう一言も、何も言えない』という短い言葉を残しているが、どうして、手紙を書けないのだろう？」

S：「ああ、やっぱり、悲しいものとか、そういうものばかり（戦場で）見ているから、もうそれが言葉にできないんだ」

最初は、もう死んじゃったんじゃないの、とか怪我して書けないんじゃないか、などと言っていたが、戦争というものを理解し考えが変化して行った。その後、イラストの説明は、アニメツールが一方的に絵の説明を子どもたちにするのでなく、絵の意味するものについてみんなで考え、話し合っ、みんなでいっしょになって絵の説明を考えた。例えば、ある絵の中に、頭が骸骨（スクレット）になっている兵隊が描かれていた。

C：「どうしてこのイラストレーターは、頭を骸骨に描いたのかな？」

S：「う～ん、それは死んじゃったからじゃないのか」

S：「なんでかなあ…」

このようなやりとりが続いた後、「いつも死に直面している状況だからそのことが、頭が骸骨という象徴になっているのよ」というコリノー氏の説明にみんな納得。この本の中では「敵」という言葉は一回も出て来ない。アデルが夫に向けた手紙にはもう、ほんとうに感情が満ちている。それで、絵がどれもみんな（兵士の頭が）骸骨になっていたということは、夫も殺すか殺されるかという状況にあることを示している。相手を殺さなければ自分が死ぬことになるわけで、戦場での人間の極限状態を表していた。

2冊目の本は、白黒の表現で色がなくて、ボールだけが赤い。戦場の中に一人の男の子がいる。

遊んでいたボールがその戦場の中に転がって行き、それをさがしに行くと、兵隊さんたちはみんな戦っている。ボールを手にして、そこで周りを見ると、もう動かない人がいる。ボールを手にした自分は戦闘には巻き込まれずもとの場所へ帰って行くという象徴的な話。

3冊目の本が、C'est la guerre (セ・ラ・ゲール、「それが戦争」)。それは、二つの穴の中にそれぞれ一人ずつ人がいて、それは敵同士だが、それがずっと穴の中に入っていて、相手のことを、お互いに考えている。敵というと怪物のようになんでも殺してしまうし、女も子どももなく殺すような、そんなものが敵で、相手方がそうだとずっと考えていた。他にも、お腹がすいたとか、雨が降ればいやだなあとか、いろんなことを考えている。ある時、満月が終わって新月になって行く時に「来週は月がないからずっと暗い、その時に穴から出て相手を殺せば、自分は助かるし戦争も終わるだろう。」と考え、それで穴から出る。すると、むこうの敵も穴から出ていて。ところが相手は、ライオンのかぶり物を被っている。それで、「ハッ、自分は暗いところでこんな動物が出て来ることを想定していなかった。自分はライオンに食べられてしまうかも知れない。」と思い、今度はお互いをやつつけなくてはと思い、相手の穴に入り込む。するとそこには誰もいなくて、中にその相手の家族の写真や書いたものが残っていて、「えっ、自分と同じ状況で、自分と同じことを考えていたんじゃないか。」ということに気づく。それで、お互いがそれぞれの穴を取り替えた状態で入っていることになり、そこでどうしようかと考える。「ずっと相手は怪物だと思っていたけれど、そうではなくて、自分とおんなじじゃないか。自分とおんなじことを考えて、おんなじことをしていたんじゃないか。」ということに気づき、そこにあった紙に戦争はもうやめたいとメッセージを書いて瓶に入れて投げた。するとむこうも全く同じことを考えていて、全く同じことをして、瓶が行き交った。このように、敵と言っているけれど、むこうも全く同じなんだ、という話となっていた。

最後の本は、フェルベール・ロジェという一人の男の子が書いた手紙を、リムーザンというとこ

ろからパリを通して北部の戦場にいるお父さんに持って行く話。手紙は届けられたが、彼は子どもだから、そこからすぐに戻されて帰ってきた。お父さんは戦争が終わる数ヶ月前に戦死してしまう。それで、リムーザンで、その子を題材にした像を作ったという内容だった。

### 学校の教師によるアニメーション

コリノー氏の象徴的な「お話」に対して、先生のアニメーションは戦争の「現実」だった。そこで紹介された本は、その時代に生きていた、いろいろな場所の小さな男の子とか女の子の日記集だった(おそらく、それは本当の日記では作者が書いたものと思われる)(図6)。先生はアニメーションの最初に、「どうして第一次世界大戦が始まったのか？」と聞いたが、子どもたちはみんな答えられなかった。そこで、「ここに小さなジャンヌという女の子が書いた日記があって、そこに戦争の始まりのことが書いてある」と言ってそれを先生が読むと、オーストリアのプリンスが暗殺され、その暗殺者がセルビア人だったことや、その事件を発端として第一次世界大戦が勃発したことを子供達が理解できた。その後のやり取りは次の通りである。(以下 T:担任の先生、S:子供達)

S:「でもどうしてオーストリアとセルビアのことなのにフランスが戦争しなきゃならなかったの？」

T:「フランスと、イギリス、ロシアなどはセルビア側について、オーストリアにはドイツがついたのだけれど、それはそれまでにフランスがセルビアと仲良くしていたから」「だから応援するというということがあるでしょう？例えば今もイラクのことを助けたり、そういうこともあるでしょう？だから戦うことになってしまう」

S:「じゃあドイツは悪い奴なんだらう。だから戦ったわけ？」

T:「いや、あなたはだれかドイツの子どもを知ってる？」

S:「僕は知らないけど・・・」

T:「でもその、ドイツの学校の子たちって悪い子？」

S:「いや、そうじゃないよね。悪くないよね」

T：「だから、いいとか悪いとかいうのではないのだけど、こんなふうになることになってしまう」次に、その日記を書いている子のお父さんも戦争に行っているということを取り上げ、

T：「自分のお父さんが戦争に行くってことを、どんなふうと思う？」

S：「いや、悲しい」「死んでほしくない」・・・

T：「男の人たちが兵隊に（戦争に）行ってしまったそのあとは、だれがお金を稼いでいたと思う？ どういうふうになると思う？」

S：「う～ん ....、女の人が働くとかする」

T：「それで、じゃあ今度は市民として、男の人が戦争に行ってしまったあとはどういうふうな生活だったと思う？」

このことについて子供達は話し合い、それをみて、先生はある女の子とそのお母さんが、お父さんの戦死の報告を受けた時の日記を読み、深く思考させた。

つぎに、「都会では戦争中はどんなだったと思う？」という質問をし、そこからパリの子が書いたという日記を抜き出して読んで、それに関していろいろなことをみんなが話しをした。パリの子どもたちの生活と田舎の子どもの生活を対比させるためである。

最後は、戦闘が一番酷かったフランス北部で、残された子どもや老人の生活がどうだったかということについて、冬の厳しさや、お父さんは帰ってきたのだけれども、その冬はもう何もなく、それで生活がどうだったかということを書いた日記を先生が朗読した。そこには、お母さんは持っていた宝石を売って薪などを買って、でもそれはお父さんには内緒だった、というような生活のことが細かく書かれていて、その内容を先生といろいろやりとりしながらアニメーションが進められた。

### コリノー氏へのインタビュー

(以下、E：遠藤、C：コリノー氏 主要な質問はゴシック体で示す。)

E：アニメーションでは、どのようなことを心がけていますか。

C：本をただ読むのではなく、本を使ってみんなと



図6 先生がアニメーションで用いた絵本

やりとりしながら、「どう思う?」「こんな場合、どう思う?」「どう感じる?」など、常に投げかけながらアニメーションを進めています。

E：コリノーさんが子どもたちに質問をして、子どもたちが答える、そのリズムが素晴らしい。

C：(笑いながら) 時々子どもたちは、もう少しティミッドに(内気に、はにかんで、遠慮がちに、要はもっと落ち着いて)レスポンスしてくれてもいいんですけど。あまりにすぐに、あまり考えないうちにパッと返答が返ってきたりするから、そういうときはもうちょっと待っていて、もう少し考えてから意見を言うくらいになってくれないと困るんだけど。あまりにピッピッと返答が返ってきて。

E：その、子どもを止める(待たせる)ところのタイミングが素晴らしいと思いました。

C：もうちょっと小さいともっと言うことを聞くんですけどね。

E：朗読も女優みたいで素晴らしかった。

C：やはりフランスでも、子どもはあまり本は今読まないので、だからそのきっかけとして本を読むことの楽しさを伝えるためにも、読む時には惹き付けることができるようにと思っています。それからいつも、先生と私との二つのクラスに分けるわけですが、私の場合は、より想像力を必要とするような本を紹介します。私には学校の今やっていることの全部はわからないわけですから、イマジネーションを必要とする本を紹介します。先生の方は、もう少し現実的な、ドキュメンタリー的な本を紹介して、学校の授業と合うような質問

などをするということですよ。

どうしてこの第一次世界大戦が始まったのかというようなことは、最初、訊いてもだれもわからないのですが、それを本の中から私が読むことによって、こういうことだった、ということをわかってもらう。それも、ただの、普通の歴史書を読むのとは違って、ある女の子がそこに住んでいて、その戦争の始まるきっかけとなったできごとを日記に書いているというかたちで紹介しているから、子どもたちにとっては教科書を読んでいるのとはわけが違うのです。(一方的な読み聞かせでなく、本を用いて問いかけをする。学校と施設の役割が明確)

**E: テーマやプログラムの内容はどのように決め、どのようなアプローチをするのですか?**

C: テーマに関しては、今回の第一次世界大戦は、学校のほうからこれにしてほしいということがあったのですが、通常は私から、こういうテーマはどう? というふうな投げかけをすることの方が多いです。去年の9月から11月の時、つまり去年の最初の学期の時には、もっと文学的な作品を、それもファンタジー文学を扱いました。今日くらいの子どもたちのテーマだったんですけども、若い著者が書いているものを選んで、ただ本の紹介だけではなくて、その著者とか、どういう書き方があるかとか、もうちょっと違ったアプローチの仕方をしました。それからここにあるコレクション (図書館の蔵書) の紹介をして、そうすれば興味を持った子は、学校の図書館なりここなりに来て、本を借りて行って自分で読めるわけですね。(多様なアプローチの手法を持つ)

**E: 今回は6回のうちの2回目ということですが、その1回から6回までの中の流れというのはどんなふうに決めるのですか?**

C: 教育という観点からではなく、本やそのテーマの紹介ということがこちらの仕事ですし、先生も学校からこちら (メディアテック) に来てやるわけですから、6回の間に、知識が発展していくというようなプログラムの組み方ではなくて、違ったアプローチの仕方でそのテーマを紹介して

行くということをしています。だから今回の戦争のテーマでも、本ばかり6回紹介するのではなくて、本があったり、歌があったり、フィルムを見たり、そういうふうに、一回一回違ったアプローチを試みています。だから発展ということではありません。

次回、3回目に考えているのは、私のパートでは、戦争に行った兵隊が、実際に自分の家族なり恋人なりに送った本物の手紙を読もうと思っています。そういうものを紹介して、それで先生の方は、戦争中に、例えばボタンとかピストルとかいったものを、道具や指輪などに作り替えていたりするものが実際にあるのですが、それを見せようと思っています。その指輪はマレトロアに住んでいる人のおじさんが作ったものなのですが、どういうふうに作ったかとか、なぜこういうものを作ったかとか、そういうことを子どもたちに今度は説明します。(知識の羅列でなく、一つのテーマを複層的、多面的に学ぶ)

**E: 子どもたちにはたらきかけをする時に、大切にしていることは?**

C: まず初めに、私は学校の先生ではありませんので、教えるとかそういう問題ではなくて、まずはここの場所自体が好きになってくれるように、そしてもっと本というものに興味を持てるようになってもらうように心がけています。だからなにかまちがったことを言っているからそれを正すというのではなく、もっと楽しむ、楽しんでここにいられること、それを一番大事にしています。

次に、意見を交換するということですね。あるところ (節度) を越えたらそれは違う、ということを示すこともありますけれども。そう、リスペクトということです。

E: 日本では、その「黙りなさい」というのが、パニッシュメント (罰) になってしまうんですよね。そこが、「ちょっと静かにして彼女の意見を聞いて。」という感じなところが驚きました。

C: アメリ・ノートンという、フランス人なのですが、日本をテーマに小説を書いている人がいて映画にもなりましたが、それは主人公が日本の会社で働いている時の、すごくおもしろい話があり

ます。そこでは会社の社長とか上役はもう常いばっていて、上役はどんなことがあっても上役なんです。で、トラヴァイヤー（労働者）はいつもトラヴァイヤー。だから日本では、上の人をいつも尊重し、下は従順に従っていくというイメージがあります。ですから今言った大人と子どもの関係もわかりますけれど。日本はストリクトで、フランスはその逆でラテン的。ちょっと悪く言えば「いいかげん」、けれども自由な感じがある。

E：でもその自由でありながらも、誰かが話している時にはパッと黙るとか、そういうことはきちっとなされている。日本ではルールを守ることに厳格なだけでリスペクトがない。

C：ああ、わかります。ここには学校として来ているので、先生も一緒です。先生もいるわけだから、結構それなりにそれが重石にはなっていて、まったく自由で、騒がしくてどうにもならないということにはならない。でも先生は一緒でないとか、学校とは別だとなると、もっと自由な感じにはなる、そういう違いはありますけどね。

E：日本からすると驚きですね、やっぱり。マナーというか、一人の子どもが喋っている時にちゃんと聞くということを、先生がきちんと指導している。その一番基礎のところをきちんと作っていることに驚きました。（楽しい場を創る。意見を交換するために、互いにリスペクトする）

**E：子供達のここでの様子について、普段学校ではおとなしい子がここでは活発になるということがありますか？**

C：学校では一クラス25人から30人くらいなわけで、ここに来るとそれを半分に分けます。だからそういう意味で、学校では数が多過ぎて自分からは発言できない子が、恥ずかしいとか、シャイな子が、人数が少ないことで、もっと発言しやすい気持ちになったりということは実際にあります。それから、ここにはマターナルからCE2までずっと続けて来るわけです。だからこちらも、ずっと見ているわけだから、子どもたちの性格などもわかってきます。しゃべってばかりの子は少し静かにさせないといけないし、そばにいたら、口で言わないでこう、足でつくつこともあります

よ。（社会に開かれた教育、学校と地域の連携

## 考察

はじめに述べた通り、新学習指導要領はESDの考え方を基本に議論されている。簡単なことだがこれまであまり言及されてこなかった「何のために学ぶか」を明確にすることから新学習指導要領の具現化は始まる。目指すゴールを個人レベルで考えると多種多様で特定のイメージをすることはできず曖昧になる。また、OECDのキーコンピテンシーや国際バカロレアという名称から、目指すゴールを読み取ることは難しい。しかし、平和・人権・自然環境等の改善と持続性というゴールを目指すESDは、多様な進み行きはあるものの育成すべき人物像が明確である。そこで、まず「何のために学ぶのか」について事例を整理する。

ルシアン・ペイ幼小学校では、ユネスコが掲げる理念である平和と協調、他者との協力と平等、環境の尊重を学校の教育理念としている。また、10歳の児童のクラスを受け持つブルノ・ルクランシュ校長は「8年後に選挙で、考えて候補者を選べること」を一つの教育目標としており、学校の教育理念と合わせて考えると、平和で人権や環境に配慮した社会を作るための代表者をきちんと選ぶことができる人を育てることとなる。つまり、民主主義社会の構成員を育成することが教育の目標となり、子供達の学びも、平和で人権や環境に配慮した社会を作ることができる人になるため、という共通した目標が設定されることとなる。日本でも、教育基本法第1条で教育の目的を「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と定めてあり、人権・平和・環境などに配慮できる人になることと同時に、選ばれた代表者が国民の民主主義を代行する議会制民主主義制度の下では、人権・平和・環境などに持続的に配慮し行動できる代表者を見分け、選挙で選ぶ力が求められていると解釈することができる。国政選挙における20歳代の別投票率は、平成29年10月の第48回衆議院議員総選挙で33.85%、平成28年7月の第24回参議院議員通常選挙で35.60%

に止まっている(総務省、2018)。この傾向は今に始まったものでもなく、若者特有の問題ともいえず、社会全体の傾向と考えられる。また、選挙に行ったとしても、平和・人権・環境に配慮し行動できる代表者を選択できているかは別問題である。これに対して日本では、選挙にいくよう意識を高めるためのポスターやイベントなど、表面的で対処療法的な手法が多いようにも思える。

次に、「どのような力を、どのように育成するか」について考えていく。内容と教え方の問題である。選挙では自分の考えを代行してくれる代表者を選ぶことが必要である。上述のルクランシュ校長の言葉は「そのために考え方が必要なのです」と続く。では、この「考え方」を育成するためには、どのような方法をとれば良いのだろうか。ルクランシュ校長は「言ってしまうのではなく、考えさせる、選ばせる、ということをやっています」という。例えば「環境」のために行動できる力の育成については、SNCFのゴミに関する授業が取り上げられた。ここでは、ゴミは悪いもの→だから取り除く、というゴミ拾い活動に短絡的に導くのではなく、ゴミがあることをどう思うか、という問いかけから始まり、なぜゴミを捨ててはいけないかの議論を経て、ゴミを自分の問題として捉える思考に徐々に導くように問いかけを続け、子供達が考え続けるように働きかける。それには時間がかかるため、教師が「待つ」ことの大切さが強調される。アフリカの話をも曜日聞いて数日後に答えが出てくることを待つことで、子供達が何も知らない状態から、情報を自ら得て、他者と話すことでさらに情報が加わり、議論できるまでになった話には、このプロセスに時間をかけることの重要性を感じ取ることができる。知らない現状を教師がまず受け入れることで、子供達は安心して興味を持ち、知ったことを表現することができる。知らない現状を評価されると、子供たちも萎縮して、知らないことを表現しなくなってしまうだろう。情報を教えてしまって議論させるのではなく、必要な情報を得る所から身につけさせることがポイントとなる。それは難しい教授法ではなく、投げかけて待つ、ということでも可能になる。

「平和」については、戦後100周年を迎えた第一次世界大戦が小学校でもメディアテックでもテーマとされていた。ルシアン・ペイ小学校では、11月11日の終戦記念日の式典で、ラ・マルセイエーズ(国歌)を歌うことが話題となった。国歌をリスペクトしながらも、革命のときに作られ、喉を掻き切るとか血しぶきとか血まみれなどという言葉がちりばめられたラ・マルセイエーズを、戦争が終わってその戦争を振り返るその日に、子供達に歌わせることへの違和感を伝え、戦争について考えてもらいたいとルクランシュ校長は語った。非常に用心深い物言いで、国歌を否定する意思がないことを繰り返し強調し、その上で、この違和感をどう思うのかを子供達に考えて欲しいとのことだった。また投げかけの意味として、「もう一度同じようなことを繰り返さないように、次に行くために、歴史や過去をしっかりと見て覚え、少しステップアップすることを目指しているのです」と答えている。単に国家を歌う歌わないの主義主張のレベルの話でなく、歌うことへの違和感を感じ、考えることで、平和・人権・環境のすべてを破壊する戦争というものへの認識を深め、その上で平和の構築を目指す人を育てるという教育活動なのである。ここでも問題提起、考え、表現というプロセスが確実に取られることとなる。

一方で、「子どもたちは戦争は白か黒か、こっちは良くてこっちが悪いから戦うというふうに思いがちです。でもこっち(味方)の中にもいい人も悪い人もいるわけで、敵、と言ってしまうわけですが、相手もそれは全く同じことがあるわけです。それを、わかるようにしなければならぬというところが難しいところでもあります。」と戦争を扱うことの難しさも述べているが、翌日に訪問したマレットロアのメディアテックでは、まさにこの視点からアニメーションが構成されていた。

マレットロアでは、小学校とメディアテックが連携して授業の一環として、毎年9～11月の三ヶ月間、計6回のアニメーションを実施している。今回のテーマは第一次世界大戦で、子供達、兵隊、残された夫人など、一人の人間の歴史という視点からのアニメーションであった。政治の歴史ではなく、色々な立場の人の視点で話が進み、戦争を

重層的、多面的に捉えることができるものであった。進め方は、いずれのアニメーションも、子供達に問いを投げかけ、答えを出し合い、そこから考えを深め、自分の考えを持つに至るプロセスを、30分という短い時間に何回も繰り返し行ない、絵本がその手段として使われ、一方的に読み聞かせるものではなかった。プログラムは、6回の間に知識が発展していくものではなく、考えを深めていくことを狙ったもので、違ったアプローチでそのテーマを繰り返し紹介することで、重層的、多面的に戦争を捉えることができるような組み立てになっていた。足早に知識を発展させないという考え方は、単なる知識の伝達ではなく、時間をかけてじっくりと考えることに繋がり、アクティブ・ラーニングの観点からも学ぶべき点があると感じる。2つの事例ではあるが、環境や平和というテーマを、気づき、考え、表現、対話のサイクルを繰り返しながら学びが深まるように、指導していることがよくわかる。

では、対話的な学びを補償し、このサイクルを回すために、指導する側はどのような意識やスキルが必要となるのか。ここでは「リスペクト」をキーワードとして話を整理する。

まず、我々が小学校を訪問した際に、他の子が話をしている間に話しかけた子に対して、ルクランシュ校長はその場で違うよと言い、授業が終わってからも、その子呼んで、その時の態度が「相手をリスペクト（尊重）する」ことに欠けていた、という説明をした。すると、その子も納得して、あやまらなきゃ、ということになった。ここでは、人の話をきちんと聞き、邪魔しないというルールを、相手へのリスペクトという観点から明確なラインを示し、そのラインを越えた場合、即座に説明して変容を促している。メディアテックにおいてコリノー氏も、アニメーション中に話を邪魔する子供に対しては、あるところを越えたらそれは違う、とすぐに示すことが大切で、それはリスペクトということだと述べている。邪魔したことを叱るのでなく、その行為のおかしさを即座に指摘し、気づかせ、なぜ邪魔してはいけないかを説明し納得させることには、時間と手間がかかる。しかし、相手をリスペクトし、この手間暇を

惜しまないことが、教育に求められている。これは子供から教師へ向かう一方的なものでなく、教師から子供へのリスペクトであり、子供の考えやあり方をリスペクトするということであるが、決して馴れ合いには陥らず、その態度や行動が限界を超えた時にはすぐに違うことを伝え、説明し、子供が変容するのを待つというプロセスを経る。頭ごなしに叱るのでなく。このようなリスペクトが教室にあるとき、その教室は自由に発言できる場となるのであろう。

次に、ルクランシュ校長は、「子供達は壁を作るのはあたりまえなので、それをいかに外させるか、というところに教育が必要」「バリアのどこかを開けてやることによって彼らは自分でちゃんと正しく見れるようになり、それ以上に何か別に説明しなくても、彼らは自分で感じる事ができる」とし、アフリカの人達や障害者の持つ違いに寛容になるように働きかけをしている。「壁を越えられる部分を作るのが教育」だと考える。校長のこの理念はまた、学校全体で共有されており、フォールスクールの取り組みとなっている。

最後に、社会に開かれた教育課程という点について考える。小学校のゴミの授業では、子供達は最終的にSNCFに手紙を出し、その結果SNCFが彼らの考えに賛同して対応し、問題のあった状況が改善されるという経験をしている。社会に働きかけ社会を変革するこの授業には、ESDや新・学習指導要領が目指す子供達の姿を見ることが出来る。また、小学校と総合図書館が連携した学習は、地域と学校が協同して教育に取り組む、社会に開かれた教育課程そのものである。日本の場合、外部講師の授業は単なる体験活動に終わる場合が多いが、教育の狙いを定め、教育課程のなかにしっかりと位置付けることが、カリキュラム・マネジメントという言葉で学習指導要領に示されている。この観点から著者は、小学校の総合的学習の体験の見直しと位置付けの明確化を建言し、いくつかの小学校では取り組まれている（遠藤、2016）。

新・学習指導要領を具現化する先進的な取り組みとして、大分県教育委員会は「総合的な学習の時間の充実に向けて」という資料を2019年

1月13日に作成、公表した(大分県教育委員会、2019)。この中で大分県教委は、新・学習指導要領総則に基づき、(1)学校の教育目標の実現のためには総合的な学習(探究)の時間の果たす役割が極めて大きくなることが明確になったこと、(2)総合的な学習(探究)の時間が、教育課程の編成の核になったと言えること、の2点を明確に示している(大分県教育委員会、2019)。つまり、総合的な学習(探究)の時間の内容と教え方を見直し、総合的学習を核としたカリキュラム・マネジメントを行うことで、新・学習指導要領が求める「社会に開かれた教育課程」「教科横断的な学び」「主体的・対話的な深い学び」を実現できることを示している。大分県教委のこの資料は、教員が学習指導要領をじっくり読み、考える時間的余裕のない学校現場において、単発的な研修を受けるよりも、指導要領の教育理念実現のために効果的で実行力のある提示の仕方であると考えられる。併せてこの資料には、作成した経緯として「本資料は、総合的な学習の時間の充実に向けて、各学校において確認していただきたいことをまとめました。児童生徒とともに総合的な学習の時間を創り、楽しんでいただきたいと願い、以下の内容で構成しています」と明記されている。ポイントは、「楽しんで」である。新・学習指導要領が示す教育の視点は「しなさい」という義務の押し付けではなく、「したい、やるぞ」という主体性の覚醒にある。「主体的・深い学び」は楽しむことと不可分であり、教師自体が義務としてでなく、楽しみながら主体的に授業に取り組むことこそが、児童生徒の主体的・深い学びの実現に不可欠なのである。したがって、学校の管理職は、学校運営やカリキュラムマネジメントの際に、教師が主体的になれる状況を構築することが求められているといえる。大分県教育委員会は率先して、この立ち位置を明確にした点で、先進的な取り組みといえる。

手島(2017)は、東京都の八名川小学校の実践事例から、取り組みを始めてすぐに児童の意欲・態度・人間関係などで改善効果がみられ、主体的・対話的で深い学びが実現したことを示している。また、全国学力調査などテストの点数で測る

学力については、問題を繰り返してトレーニングすることで点数をあげることは簡単であることを踏まえた上で、学習指導要領が求める学力については徐々に効果が現れるため、待つことの必要性を指摘している。大分県教委も上述の資料の副題に「待ったなし!次年度から?いえいえ今から!!」とつけているのは、効果が現れるまでに時間がかかるから、だから今から取り組もうという現れであろう。他県の教育委員会も、先進地の結果を待って判断するのではなく、主体的に判断し、総合的学習を核とした教育課程の見直しの提案に一刻も早く取り組むことが、学力向上のために求められる。

総合的学習の見直しとは、教育の目的と手法を考え、必要な体験学習や活動を、吟味し、教育課程の中にしっかりと位置付けることが学校や教師に求められているのであって、何か新しいことを始めることを求めているものではない。本研究におけるフランスの事例は、新・学習指導要領の理念を整理し、教師の意識や手法を少し見直すだけででき、新・学習指導要領を具現化するうえで参考になる知見を与えるものである。

重要なことは、教育委員会も学校も教員も、与えられたものをこなすだけの教育ではなく、掲げた教育理念に向かって、ねらいや方法などを共有したうえで、各自が楽しみながら主体的に取り組むことである。新・学習指導要領の基盤となったESDの内容と手法は、その道しるべとなるであろうことは間違いない。

## 謝辞

長時間に渡り、インタビュー及び参観を快く引き受けてくださった、École publique LUCIEN PAYEのBruno Leclinche氏及びMalestroit・MédiathèqueのMagali Colineaux氏には心より感謝する。また、調査訪問先の選定及びインタビューのテープ起こし等について、遠藤圭子氏に大変お世話になった。記して謝意を示す。なお、本研究は、JSPS科研費24501116を受けて実施した。

## 引用文献：

- 遠藤晃・櫛間和代・西田剛人・南正覚雅士（2016）  
「ユネスコスクール綾小学校における ESD 環境  
教育の実践 -アクティブ・ラーニングのための  
課題設定における自然体験の効果」、南九州大  
学人間発達研究、6巻、P71 - 81.
- 中央教育審議会（2016）「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（答申）」、文部科学省HP（[http://  
www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/  
chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)、2019.2.8閲覧）
- 中央教育審議会（2016）「次期学習指導要領等に  
向けたこれまでの審議のまとめ」、文部科学省  
HP（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/  
chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm)、  
2019.2.8閲覧）
- 大分県教育委員会（2019）「総合的な学習の時間  
全体計画例・単元プラン例の公開について」  
（[http://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/  
post-124.html](http://www.pref.oita.jp/site/gakkokyoiku/post-124.html)、2019年2月20日確認）
- 総務省（2018）「国政選挙における年代別投票率  
について」、総務省HP  
（[http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo\\_s/  
news/sonota/nendaibetu/](http://www.soumu.go.jp/senkyo/senkyo_s/news/sonota/nendaibetu/)、2019.2.8閲覧）
- 手島利夫（2018）「学校発・ESDの学び」、教育出版、  
pp191
- 文部科学省（2015）「初等中等教育における教育  
課程の基準等の在り方について（諮問）」、文部  
科学省HP  
（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/  
chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)、  
2019.2.8閲覧）
- 文部科学省（2018）「小学校学習指導要領・総則」、  
文部科学省HP  
（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-  
cs/1384661.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) 2019.2.8閲覧）