

## 「持続可能な社会の創り手」を育成する国際理解教育の単元開発

### —Rits Food Drive の実践を通して—

橋本 彩（国際教育コース）

本研究では、勤務校において長く国際理解の中心テーマであった異文化交流・異文化理解を越えたさらに広い領域にまたがる学習としての国際理解教育の実施を目指し、フードロスを経験した単元開発を行いその実践の成果と課題を検討した。地球的課題は時代を捉えた学習テーマであると同時に、実社会においては改善や解決が望まれる難題である。世界の状況をただ悲観するのではなく、課題を正しく把握し、他者と協力しながら問題解決に臨む資質・能力の育成は学校教育において急務である。この概念を単元計画に反映すべく、フードロスに関わる知識の獲得、問題解決行動、社会参加をキーワードに学習を進め、最終的には地域でのフードドライブを実施した。結果として、この単元学習や実際の活動を通じて得た知識や経験がまた別の地球的課題に向かう動機となり得ることが示された。また社会参加は生徒の情意面に好ましい影響を与える結果となった。

## 1. 生徒を取り巻く環境と研究の目的

### 1-1. 社会の動向

近年グローバル化がますます進行し、外国語に長けているか否かに関わらず誰もが地球市民として生きる資質・能力を問われており、学校教育の中で国際理解を推進してゆくことは各学校に課せられた喫緊の課題であると言える。学習指導要領改訂に関わる中央教育審議会の 2016 年の答申では、長く日本ユネスコが推進してきた ESD を次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念とすると明示し、学習指導要領(2017 年告示)に新設された「前文」には「持続可能な社会の創り手」の育成がこれからの学校に求められることが明文化された。また、旧学習指導要領(2008 年改訂)では「生きる力」と表現された理念がさらに具体化され、「職業および生活との関連を重視」、「主体的に社会の形成に参画」、「多様な人々と協働」など、学齢期において人や社会と実際に関わることで、子どもが豊かな人生を獲得してゆくことが期待されていると言える。また、2020 年より世界的な大流行を巻き起こした新型コロナウイルス感染症は、世界がいかに不安定で先行きの不透明なものであるかを見せつけ、老若男女を問わず地球市民の 1 人ひとりが困難な状況をどう生きるかを問われた。国際理解教育はいつか来る未来のための投資であるかのように思われていたが、それは現在にこそ必要なものであり、持続可能な社会の創り手は育成と活用を同時に行わなければな

らないことを実感する出来事であった。このような不測の事態の中でもよりよく生きようとする人材を育成するためには、各教科固有の学びを深めるだけではなく、それらを必要な場面に応じて組み合わせ、さらには生活の中で得た経験をも統合的に活用する訓練を重ねる必要がある。実際に、石森広美・松尾知明(2021)は、国際理解教育のカリキュラムデザインやマネジメントには学校種間の視点や教科横断的な視点が含まれていなければならないと指摘している。また、実践の一例として国際理解を提案している総合的な学習の時間もまた地域連携や教科横断的な学びを推し進める立場である。これらのことから、これからの学校教育では各教科において固有の知識・理解の深化を図ることはもとより、それらを教科の別なく結びつけ、社会で生きて働く資質・能力として生徒に身に付けさせることが一層必要になっていることが分かる。

### 1-2. 研究の目的

「生きる力」の具体化と「持続可能な社会の創り手」の明文化は現行の学習指導要領のハイライトであり、それらの目標達成の一助となるだろう国際理解教育もまた注目を浴びている。外国理解を越えた豊かな実践が多数報告され、SDGs や地域の学習資源を活用した学びも活発である。しかし、国際理解教育は学習指導要領上の正規の科目とは異なり、全国共通の教科書もカリキュラムも存在しない。つまり、各学校のカリキュラムデザ

インによって生徒が身に着ける資質・能力が左右されるといっても過言ではない。逆に言えば、各学校の教育の特色や学校を取り巻く地域の環境などによって自由なデザインが可能であり、それを学校の特色として打ち出すことに成功している例も少なくない。

筆者の勤務校では中・高ともに長く国際交流が盛んに行われてきた。また、中学校においては3年間の集大成として海外研修が位置づけられていることもあり、外国語コミュニケーションや異文化理解、異文化交流が国際理解教育の中心的なテーマであった。2015年の国連サミットでSDGsが採択されてからは社会科や英語科を中心に持続可能な社会の実現に関連した学習内容を単発的に扱うようになったが、教科横断的な取り組みには発展させられていないという課題がある。また、生徒の通学圏が広範囲に渡る私立学校の特性もあり、特定の地域との結びつきが少なく、遠足や宿泊研修を除いては校外での体験的な学習活動の機会が限られてきたことも課題として挙げられる。

そこで、本研究ではより広い領域で国際理解教育を実施するため、フードロス为主题とした単元開発を行い、その実践の成果と課題を明らかにすることを目的とする。

## 2. 「持続可能な社会の創り手」の育成のために

### 2-1. 育成を目指す資質・能力の具体化

「持続可能な社会の創り手」もまた統一された育成方法や育成のための画一的な学習内容が示されていない。従って、単元、あるいはカリキュラムを作成する際に、それを通してどのような「持続可能な社会の創り手」像を実現するのかを明らかにする必要がある。そこで本稿では、長く持続可能な社会の実現を目指した教育を担ってきた(1)国際理解教育と(2)ESD、そしてそれらの実践を学習内容の一例に挙げている(3)総合的な学習の時間がそれぞれに示している学習目標や学習手段の中に繰り返し表現されているものを抽出し、「持続可能な社会の創り手」の資質・能力を表すキーワードとして検討することとする。

#### (1) 国際理解教育の学習のキーワード

文部科学省が示す国民育成を目的とした目標と

差別化を図るため、大津和子(2015)は国際理解教育独自の目標を以下のように定義した。各引用中の下線①～③は筆者による加筆であり、以下同様とする。

- ・ 文化的多様性と①相互依存性への理解を深める
- ・ 地域・国家・地球社会の一員としての自覚をもって、②地球的課題の解決にむけて様々なレベルで③社会に参加し、他者と協力する

また、国際理解教育の理念が拡張され、現在ではほぼ同義で用いられるグローバル教育の目標は、グローバル教育学会編(2007)によると、

- ・ 地球の利益の観点から自覚と責任をもって連帯や協力を求め、②問題解決に向かう地球市民育成のための教育

であると定義されている。これらを参考にすれば、国際理解教育の学習のキーワードとして①知識・理解、②批判的思考・問題解決、③社会参加の3つを挙げることが出来る。

#### (2) ESDの重視する能力・態度

国立教育政策研究所編(2012)によれば、ESDの実践にあたっては体験や活動を取り入れること、様々な問題を「自分の問題」として行動すること、地域連携の視点を取り入れることを提唱している。そのうえで、ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度を次の7点にまとめている。

1. ②批判的に考える力
2. 未来像を予測して計画を立てる力
3. 多面的・総合的に考える力
4. コミュニケーションを行う力
5. ③他者と協力する力
6. ③つながりを尊重する態度
7. ③進んで参加する態度

文言こそ異なるものの、国際理解教育の目標にも含まれる批判的思考・問題解決と社会参加の重要性を見て取ることが出来る。

#### (3) 総合的な学習の時間の目標

総合的な学習の時間はその教育内容の一例として国際理解教育を挙げている。事実、それまでは熱心な教員の個人的な取り組みであった国際理解教育が、総合的な学習の時間の設置とともにいっそう普及し、学校行事、委員会活動、給食などと

組み合わせることでホールスクールのアプローチとなってきたことを藤原孝章（2018）が報告している。総合的な学習の時間（2022）では、以下3点の学習目標が掲げられている。

- ・課題の解決に必要な①知識及び技能を身に着け、課題に関わる概念を形成すること
- ・実社会や実生活の中から②問いを見出すこと
- ・積極的に③社会に参画する態度を養うこと

ここでも、先に述べた国際理解教育とESDの目標や重視する能力・態度と同じキーワードを見て取ることが出来る。

これらのことから、本稿においては、「持続可能な社会の創り手」の資質・能力を表すキーワードとして①知識・理解、②批判的思考・問題解決、③社会参加の3点を取り上げその重要性を検討してゆく。

## 2.2. 「知識の獲得」の重要性と学習方法

学校教育において各教科固有の知識・理解の獲得が重要であることは疑う余地もない。知識・理解の重要性は国際理解教育においても同様である。取り扱うテーマについての一般的な知識・理解を割愛して体験的な活動のみを行うことは学外に対するパフォーマンスの域を出ない。ただし、ここでは情報や一般常識と言えられるような「知識」ではなく、「転移可能な概念的知識」を獲得することの必要性を強調しておきたい。それによって1つの単元学習を終えた後も、その知識が別のコンテキストで生かされるようにするためである。

国際理解教育は「持続可能な社会の創り手」の育成を通じて地球的な課題を解決することを目的としている。しかし、地球的な課題は世界中の様々なレベルで存在しており、1つ1つの課題を学校現場で順を追って扱ってゆくことは現実的ではない。そこで学習のポイントとなるのが概念化である。1つの課題の性質や本質を体系的にまとめることによって、そこで得た知識や技能を別の課題にも転移させようという考えである。知識の概念化を促す学びの方法として、とりわけ（1）システム思考と（2）体験、直接体験に重点を置いて述べてゆく。

### （1）システム思考

Stroh, David P（2018）は冰山モデルに言及し

ながら、海面に突出している氷山の頂点のように表出した出来事のみ注目するのではなく、海面下にあるより大きな部分、つまり社会構造や人々のメンタルモデルまでを含めて課題の全容を把握する方法を説いた。図1-1は既存の4層の冰山モデルに筆者が本単元の知識・理解を加筆した。



図1-1 Strohの冰山モデルに筆者が加筆

4層それぞれは互いに強く結びついているため、1層のみを切り取って地球的課題を解決することは不可能である。出来事の層のみを扱うと「課題の学習」あるいは「課題があるという事実の認知」にしか知識・理解が及ばず、生徒は学校で扱われたいくつかの地球的課題に対して一時的に知識を深めることとなる。学校で扱われる限られた地球的課題に動機づけられて、自発的に他の地球的課題にも目を向けられるような生徒を育成するためには、おそらく別の問題をも引き起こしているであろう社会構造やメンタルモデルへの気づき、つまり概念的知識の獲得が欠かせないと言える。

### （2）体験、直接経験

国際理解教育の実践は参加型学習を重要視してきた。成田喜一郎（2015）は、参加型学習が国際「理解」を拡張・深化させる上で欠かすことのない学習方法であると指摘し、学習者が自ら「知識構成型」の学習を行うことによって国際理解のアクチュアリティに迫ることができると述べている。また、田中耕治（1997）は、子どもたちが概念を真に保有するということは、その概念のラベルを単に暗記することではなく、その概念を多面的・多層的な表現において把握していることであ

るとし、総合学習における知識は「体験」や「直接経験」によって獲得されるべきものであると主張している。つまり、体験はアクティブラーニングの一形態であるだけでなく、知識・理解の獲得に大きく寄与することが示唆されている。さらに、松倉紗野香（2019）は、上尾市立東中学校での4年間のグローバルシティズンシップ科の研究実践から、生徒の社会参画意識の向上を報告している。参加型学習を中心とし実社会とのつながりを取り入れたこの実践では、約70%の生徒が「自分で国や社会を変えられると思う」と学習後のアンケートで回答している。この生徒の自己評価は、1つの学習項目に関わる知識が概念化され異なるコンテキストで生かされる可能性を示している。

このように、体験や直接経験は、知識・理解の獲得と概念化、ひいてはさらなる学習への動機づけにつながっているという観点から重要である。

### 2-3. 「問題解決」能力育成の重要性

国立教育政策研究所編（2014）では、思考力を構成する要素の1つとして「批判的思考と問題解決」を挙げている。地球環境や開発に関わる問題に目を瞑りながら進んできた大量生産・大量消費の20世紀を省察的に見なおす時代が21世紀である。つまり、新しいものを次々と創り出すというよりは、これからの社会で活躍する子どもたちには、今あるものの妥当性を問い直したり、未解決で放置してきた問題をこれ以上先延ばしにせず解決の糸口を見つけたりするような力が求められている。国際理解教育においては、SDGsが地球的課題の問題提起に大きく寄与しており、その課題の理解や課題解決がカリキュラムや単元テーマに据えられることが多くなった。しかし、地球的課題は時に途方もなく大きく、問題解決を単元目標に据えて生徒からの解答を急くと「解決出来る、出来ない」の単純な二択に陥ってしまったり、「難しいということが分かった」という感想に帰結してしまったりする。

そこで、開発教育協会編（2023）では、学習目標の中に「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かかわりに気づくこと」を示している。つまり、地球的課題を外国の深刻な問題と捉えるのではなく、その問題

がめぐりめぐって自分の生活の中ではどのような様相で存在しているのかを理解することが重要である。開発教育研究会編（2022）では、チョコレート題材に児童労働と森林伐採を学ぶ教材を紹介している。児童労働も森林伐採も日本では深刻な問題と捉えられていないが、それらの問題の上に産業が成り立っているカカオやパーム油を原料としたチョコレートを賞味する以上、問題と無関係ではない。この「無関係ではなさ」を実感させることが問題解決に向き合う態度を育成する第一歩であろう。同教材では問題解決策の1つとしてフェアトレード商品を選択することを提案し、私たちの日常生活の中で何が出来るかを考えさせる内容となっている。このように、自分たちの生活の中に地球的課題との繋がりを見つけ問題視する力、そしてそれを解決する力、あるいは改善に導く力は、21世紀を生きる者として必要不可欠である。

### 2-4. 「社会参加」の重要性と地域資源の活用

「社会に開かれた教育課程」もまた「持続可能な社会の創り手」と並んで学習指導要領（2017年改訂）の核となる言葉であり、総合的学習の時間は、学習環境にいない人々、コミュニティに属する人々、より広い社会の人々を含む多様なステークホルダーを巻き込んで行われるべきであるとされる。これらは学習テーマに合わせて外部講師を招聘するという限定的な意味で語られるべきではなく、学校と地域・社会が連携して子どもを育てるという協働の考え方であると藤原文雄ら（2021）は指摘している。私たちはつい「学校」と「社会」が独立した別物のように捉えてしまうが、学校に在籍していても子どもはすでに社会の一員であり、地域コミュニティの一員である。従って、子どもも大人と同様に地域・社会がどうあるべきかに関心を持ち、実際にそこに参加する権利がある。

子どもを権利の主体者として見ることは Hertz, Roger A（1995）も指摘している。大人の意見の代弁者や、大人の意図する行動の代理人として子どもを扱うのではなく、大人が子どもの持つエネルギーを認めて一緒に働いてこそその能力が生かされるとし、その社会参画の段階を図1-2の8段階のはしごで表現した。

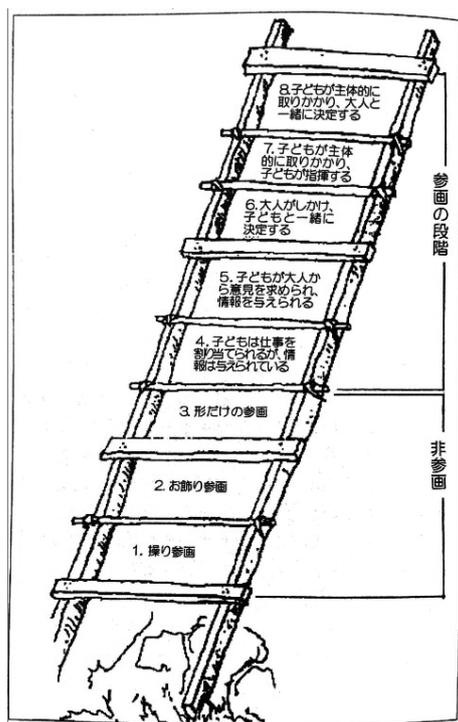


図 1-2 Hertz の参画のはしご

（上図は Hertz の訳本『子どもの参画』p. 42 から引用）

この図では、下段から上段に上がるに従って、子どもの参画の度合いが高まることを示している。当然 8 段階のような参画の仕方が理想的ではあるが、学校という教育機関であること、参加人数、場所など、活動には条件と制限が存在する。さらには、その集団が社会参画にそれほど熟達していない場合、身の丈に合わない 8 段階を一足飛びに目指すことは現実的ではない。ここで重要なことは、1～3 段階の非参加と表現される、大人の意見や意図を子どもに代弁させるような活動に陥らないように留意することと、大人が子どもの存在を意味のあるものとして尊重し、協力関係を築きながらはしごの上段を目指そうとする姿勢である。

社会参加を促す学びのために地域資源を活用することについては、田中治彦（2019）がロバート・シグモンのアイデアを引用しながら、一方が他方のゲストであるという固定観念を捨て両者が共にメリットを得ることを強調している。この考え方を地域と学校の互恵的な関係と呼び、支援される側・支援する側という固定の役割にとどまらず両者が共に変容してゆくことの重要性を示している。こうすることで、子どもは学習のための地域資源

ではなく自分たちが責任を持って参加すべき地域・社会という認識を持つことができ、また地域・社会も学校を出前先の 1 つとして捉えることから脱して未来の人材育成のためのパートナーとして見るようになることが期待出来る。

### 3. フードロス教材とすることの有用性

#### 3-1. SDGs との関わり

SDGs は、その前身である MDGs と「先進国を含め」すべての国が行動するという点において異なる。つまり、途上国に潜在的に問題や課題が存在しているのではなく、先進国の開発に関わる問題や課題をしわ寄せとして途上国が負っていると考え、先進国もまた問題解決に責任を果たすべきという考えである。SDGs は官民を越えて学校教育にも積極的に取り込まれ、社会科や英語科の検定教科書を中心に頻出のテーマである。その中でも、ゴール No.2 の「飢餓をゼロに」で扱われる「食」は私たちの生活と切り離せないテーマであり、大人から子どもまで「食」に関わらない日はない。日本のフードロスは世界中の飢餓人口を十分に救えるほどの量である。大量のロスを生み出す日本の食糧生産、流通、販売を批判的に見直すことは、子どもの消費者としての価値観や態度を育てるうえで重要なポイントであり、ゴール No.12「つくる責任つかう責任」にも関わってくる。また、フードロスを焼却処分する際に発生する CO<sub>2</sub> 排出の問題は、ゴール No.13「気候変動に具体的な対策を」に関連している。

このようにフードロスは、SDGs の中でも複数のゴールに紐づいており問題を多面的に考えられること、「食」というテーマが生活に密着しており自分の価値観や態度が振り返りやすいことなどから、学校で扱う教材として適切であると言える。

#### 3-2. 地域連携

フードロスは地球的課題であり、日本も大量の廃棄を出している国として環境省や消費者庁をはじめ、食品製造に関わる企業が改善・解決に乗り出している。その一方で、市民活動としてのフードバンク団体もまた活発であり、農林水産省編（2023）によると、250 以上のフードバンク団体が登録されている。未登録の団体を含めると、そ

の数はさらに増え、各都道府県には少なくとも1団体以上が活動している。つまり、フードロス問題は地域に密着した活動へのつながりやすさがありながらも、地球規模で汎用的なテーマに取り組めるといふメリットがあると言える。本単元の学習で得た知識は自分の居住地やそれ以外の地域についても同様に生かすことが出来る。学校としてはエキスパートの力をお借りして生徒に本物の声や本物からの知識を得られると同時に、持続可能な活動を展開するためにより多くの若者の関心を集めるといふフードバンク団体の願いも叶えられ、正に、互恵的な関係での活動が可能である。

### 3-3. 実際の活動への発展

地球的課題もSDGsも、それそのものを学ぶためのテーマであることに甘んじてはいけない。学校という限られた空間では教科書で断続的に扱われるテーマであるが、実社会においては解決が急がれる問題であり課題である。扱ったテーマを解決するために自分には何が出来るかということを経験することで子どもたちは地球的課題が未来への宿題ではなく今すぐ解決すべき問題であることに気づくだろう。そうでない限り「解決策を考える」という空想的な段階で生徒の思考を止めてしまうことになる。その場合「食べ物を無駄にしない」「電気をこまめに消す」「水を大切に使う」など、テーマを深く学ばずとも引き出せそうな一般的な感想に留まったり、奇抜なアイデアが出てもその有効性を生徒も教員も判断できなかつたりする。フードロスについては、市民活動での解決策の1つとして環境省編（2022）がフードドライブを提案し、実施の手引きも作成し公開している。フードドライブを実施すること自体がフードロス削減への啓蒙活動につながり、寄付の数が少なかつたとしても決して活動の失敗にはならないという点で教育的でもある。生徒は実際に活動を行うことで、自分にも出来ることがあるという実感を得、そこで上手くいったことやいかなかったことを振り返り、「次にフードドライブをするときには…」ということに思いを至らせるだろう。場所さえあれば、フードドライブの実施自体には大がかりな準備が不要であることも、中学生に適した活動であると言える。

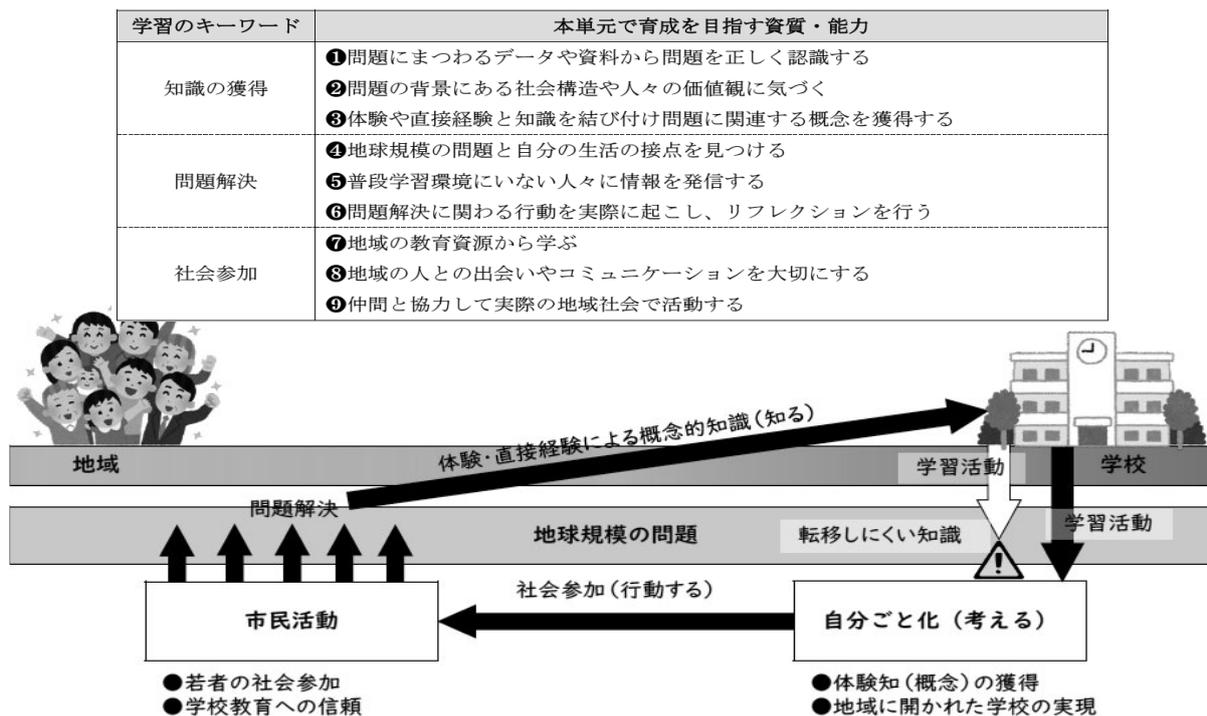
## 4. 単元計画と実践

主に2章から4章までで述べたことを元に、次ページの表1では本単元で育成を目指す資質・能力を学習のキーワードと共に①～⑨の項目にまとめた。その下は学校と地域の互恵的な関係を図示したものである。単元計画（略案）の左列には①～⑨の資質・能力を配し、どの時限にどの資質・能力の育成を目指すのかを示した。また、単元計画の参画の列では前述のHert, Roger A（1995）の参画のはしごを参照し、子どもの校外での活動や地域と連携した活動を企画するにあたり、教員が留意すべき点を配した。はしごの4段目、5段目を採り入れ、いずれも教員がその活動の意味や意義を十分に子どもと共有することをねらいとしている。さらに、単元計画の右に配した課題の把握の列では、氷山モデルをもとに、単元学習が進むにつれて、子どもの知識・理解がより問題の深部に迫ることを表している。

### 4-1. 【第1時～第2時】知識の獲得

第1時～第2時にかけては資質・能力のうち「①データ・資料から問題を正しく認識する」ことを目標に、途上国における食糧難や日本を含む先進国のフードロスに関わるデータを扱い一般的な知識のインプットを行った。フードロスが問題であるのは誰にとっても明らかであるが、データや資料を用いることで問題の深刻さを数値的に捉えることが出来、また、他の国・地域を引き合いに出すことで日本の立ち位置を世界との比較で認識することができた。この問題を他人事で終わらせず、また、後の活動により前向きな姿勢で取り組むために、「④自分との接点を見つける」ワークを実施した。具体的には図2-1にあるようにダイヤモンドランキングを作成し、自分の購買行動を振り返った。図2-1上段では、食品を購入する際に重要視することを重要度の高い項目から順に上から下へと順位付けし、下段では上段で作成したランキングをさらにフードロスにつながりやすい視点（左）とフードロスを防ぐ視点（右）で左右に振り分けた。つまり、ダイヤモンドの中の左上は「重視しているがロスに繋がりやすい項目」が集まることになる。なぜ左に、あるいは右に振り分けたのかの意見交流を行うことで、自分とは異

表1 Rits Food Drive で育成を目指す資質・能力と単元計画



参画	能力資質	Rits Food Drive 単元計画(略案)		課題の把握
		学習テーマ	主な学習活動	
	① ④	1	フードロスの現状を知る 自分自身の購買行動を考える 日本のフードロス問題を知る - 廃棄量、環境負荷、社会の動向 自分自身の食品購買行動を振り返る - ダイヤモンドランキングを作成し、食品を購入する際に重視するポイントを可視化する	できごと
		2	フードバンク活動について知る ダイヤモンドランキングのシェア - ロスを招く項目、ロス削減につながる項目を振り分け 家庭系フードロスの削減案を考える -①家庭や個人での取り組み -②社会やチームでの取り組み ②の例としてフードバンクの活動を紹介 -講演会に向けて、疑問点や質問事項をまとめる	
4 子どもは社会を振り返ら れているが、情報は与えられていない	② ④ ⑦	3	フードバンク長岡京講演会 前時の疑問点をクリアにする -パンフレット作成に向けて情報整理 -フードドライブ実施に向けて知識の蓄え	構造
		5	Rits Food Driveパンフレット作成 3次までの学習をもとに、RFDを宣伝するパンフレットを作成する 「減らせ!流通フードロス」ゲームに取り組む - 流通のルールを知る(個人の努力では防げないロス) - 食品流通基準の是非について意見を交換する - 消費者(自分たち)が食品に求める基準(常識)の妥当性を考える	
5 子どもが大人を尊重を求めた情報を与えられる	① ②	6   9	係別活動(RFD当日の役割分担と仕事内容の確認) 4次で作成したパンフレットのポスティング( RFD実施地域の下見) RFD活動ブースの作成(看板やデコレーションなど)	マインド
		10	Rits Food Drive活動当日(終日) 主な通学県内の8か所に分かれ、フードドライブのブースを開設する 役割分担に従って、食品寄付の受付、ラベリング、分類などを行う	
5 子どもが大人から	③ ⑥	11	長岡京市福祉協議会講演会 RFDの活動を振り返る 社会に存在する困りごとと市民活動の貢献を知る 市民活動を通じて人とのつながりを持ちいきいきと暮らしている人の存在から、その姿勢を学ぶ	マインド
		12	まとめと振り返り まとめ発表会と個人総括を行う - 各クラス代表グループからの活動報告と個人のまとめ	

なる価値観にも気づくことが出来た。



図2-1 ダイヤモンドランキングを用いた振り返り

生徒の感想（抜粋）は以下の通りである。以降、二重枠線内はすべて生徒の感想とする。

生徒A 今回の日本の人たちは自分を含めて飢餓に直面したことがないから、食品が当たり前にある日常を大切だと思っていなかったと知れた。

生徒B 世界の問題で自分にはあまり直接関わりがないと思っていたけれど、(フードドライブで)活動できると聞いて驚きました / ダイヤモンドグラフにまとめるとすごく今の状態が提示されわかりやすかった。

生徒C 国別で見ると日本は(ロス量)14位だったけれど、1人当たりの量は世界1位の中国と同じくらいでびっくりしたし、焦りました。

これらの感想から、数値的な資料やデータを用いることで漠然とした大きな問題の輪郭が見えやすくなったと言える。また、ワークを通して多面的・多層的な表現で情報や自分自身について把握することで、記憶に残りやすかつ概念化を望める知識が獲得されたと思われる。

#### 4-2.【第3時】社会参加

ここでは「⑦地域の教育資源から学ぶ」ことでよりフードロス問題にリアリティが伴うよう、地元のフードバンク団体の講演会を実施した。ゲストスピーカーを活用して前時の④を強化すると共に、「②問題の背景にある社会構造」へも生徒の視線を誘導した。学習のための学習、成績・評価のための学習ではなく、自分たちの活動が実際の地

域・社会に影響を及ぼすことを実感させ、学習の目的を社会の中に意味付けさせるねらいで行ったものである。第4時には生徒1人ひとりが Rits Food Drive の宣伝パンフレットをオリジナルで作成することを予告し、その紙面にどのような情報を載せて地域の人々の興味を引くかを講演会に先立ってブレインストーミングさせた。

生徒A (フードドライブが)初めての取り組みで不安だったけれど講演を聞いて少し安心できた。(フードロス問題に)実感がわかなくて他人感があったけれど、今回身にしみてわかった。

生徒B 実際にお話を聞いて(フードドライブの)イメージが膨らんだ。最初から上手く行くと思っていたけれど、最初はフードバンクさんも活動資金が少なく集まる寄付食品の量も少なかったと聞いて驚きましたく量より質! >

生徒C フードバンクに関わっている方の生の声が聞けてよかったし、いろいろと勉強になりました。

第1～2時にかけても教員からフードドライブの概要を説明してはいたが、どの生徒も一様にこの講演会を機により明確な実施イメージを持てたと言える。さらに、生徒Aの感想にあるように、実際にローカルなコンテキストでフードロスがどれくらい起こっているのかに考えを至らせたり、地域での相対的貧困家庭の存在を知り地球規模の問題が自分の身の回りでも同じように発生していることを実感したりする生徒もいた。②の獲得についてはあまり感想に現れてこなかったが、地域連携の価値のある学びであった。

#### 4-3.【第4時】問題解決

主として「⑤普段学習環境にいない人々への情報発信」を目指し、フードロス問題に関して共通理解の無い人々に自分たちが持っている情報や課題意識をどのように伝えるのが効果的かを考え表現するワークとしてパンフレット作成を行った。成果物は実際にポスティングされるというリアリティを持たせ、生徒が情報の発信者としての責任感を感じるように企図したものである。そして、この単元でこれまでに学んだことと、文章表現、デザイン、ICTスキルなどを総合的に活用する必要があることから、「③体験と知識を結び付ける」という資質・能力の育成にも貢献し得た。自分が

学んだことを学んだ表現とは別のフォームに置き換えて発信するという活動は、学んだ知識を多面的・多層的な表現で保有することにもなり、知識の深化に有効であったとも考えられる。図 2-2 は生徒が作成したパンフレットの一例である。



図 2-2 生徒作品

この作品ではフードロスの現状を数字を用いて説明し、太字で内容の強調を行っている。今回の単元学習では教員からはSDGsというワードをほとんど使用しなかったが、自分でSDGsとの関連を考えアイコンをパンフレットに使用した点から既習事項と今回のテーマを結び付けるのに概念的知識が生かされていると読み取ることが出来る。ここで作品を取り上げた生徒以外にも、このパンフレット作成を通じて学んだことが多くあり、特に、自分で作成して自分で見直す授業ノートとは違い「相手がいる」ということの現実性が与えた負荷によって生徒が試行錯誤したことにも価値があった。

生徒 A	みんなにも分かりやすいようにパンフレットを作る努力ができたと思う。イラストなどを用いた。人がいっぱい来てくれるのを願う。
生徒 B	パンフレットを作ることで今まで学んだことの復習もできたのでよかったです。はじめての人に分かりやすく説明する文章を作るのが難しかったです。
生徒 C	パンフレットを作ることで、より多くの人にフードドライブのことやその中身を深く知ってもらえると思うので大事なことだと思いました。

いずれの生徒も相手を意識して取り組んだことが分かる。また、生徒 B の感想にもあるように、このワークを通じて前時までに学んだ内容を振り返ることも出来る活動であった。1 回目は教員やゲストスピーカーからのレクチャー、2 回目は自分自身での復習という異なる形態で同じことを繰り返し学べたという点も評価出来る。

#### 4-4. 【第5時】知識の獲得

一消費者としては見えにくい「②問題の背景にある社会構造や人々の価値観に気づく」ことを目的とした学習活動を行った。Rits Food Drive が中学生でもすぐに問題解決に乗り出せる現在をテーマとした学びであるのに対して、この時間では社会構造に埋め込まれた流通のルールや長い歴史の中で培われたその土地の文化や人々の価値観に関わるような、いわば、改善のために長期的な取り組みを要し生徒の未来への宿題となるような内容を取り扱った。

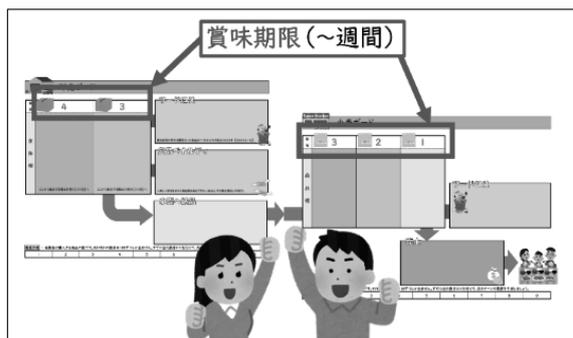


図 2-3 減らせ！流通フードロスゲームから抜粋

食品流通のどのような場面で、どのようなルールによって大量のフードロスが発生するのかを視覚的に理解するために「減らせ！流通フードロスゲーム（図 2-3）」を用いた。これは 2022 年に日本大学の学生チームが作成しインターネット公開しているものを筆者が一部改変したものである。図 2-3 は実際に授業で使用したゲームボードで食品流通の過程を表している。この授業内では、現行の 3 分の 1 ルールや廃棄の基準など流通業界のルールを批判的に見ることに、そしてそれらに改善の余地はないのかを考えるきっかけとするねらいで実施した。生徒はゲームでのシミュレーションを通じて、現行の流通のルールのために販売ルートに乗らない食品や、輸送中のトラブルで廃棄

となる食品の存在を知り、私たちの手元に届くまでにも多くの食品が無駄になっていることを学んだ。

生徒A 今、小売店を営んでいる人たちはこんな難しいこと（仕入れと販売のバランス）をなんなくこなせているのがすごい。

生徒B 様々な細かいルールがあり、実際に食べ物が届くまですごく大変だと思いました。

生徒C 規格外野菜などで（生産の場でも）ロスが出ているのに、家庭や企業などで更に何百万もの食品が1年で捨てられているということをたくさんの方が知るべきだと思いました。

どの生徒も、普段何気なく買い物をしている裏側に、あるいは、小売店に商品が並ぶまでに起こっている問題に目を向けていたことがうかがえる感想であった。また、これら3人の生徒以外には、自分たちを含む消費者が小売店で販売される食品に求める見た目などの価値観を疑問視する感想も複数あり、冰山モデル中のマインドの層へ思考が及んでいることを示唆する結果となった。

#### 4-5. 【第6時～第9時】社会参加

##### (1) 係決め（当日の仕事の分担）

当日の仕事については、環境省編（2022）が発行しているフードドライブ実施の手引きを参考に、受付、検品、分類、記録、誘導・案内4つの係を準備した。また、係別にミーティングを実施し、仕事内容の共有や当日に向けての準備などを行った。寄付ブースを訪ねて来た人とどんどんコミュニケーションを取りたい生徒は受付、アドリブ的に話すのが苦手だけれどミスのない慎重な作業が出来る生徒は記録係など、クラス議論の中で1人ひとりの希望や性格に合わせて役割分担を行い、「⑨仲間と協力して活動する」時間とした。

生徒A みんなが協力して（役割を）分担することができて良かった。

生徒B 班で話し合う時にみんなの意見をしっかり聞くことを大切にしてみんなが納得できるようにした。

生徒C みんなで協力してフードドライブという活動がスムーズに進められるように頑張りたいと思います。

「みんな」というキーワードをどの生徒も使っていることから、今回の活動を誰か1人の頑張りややる気のある生徒のものだけとせず、クラスが協

力して成り立つものであるとの認識が見られる。

##### (2) 事前の宣伝活動

生徒作成のパンフレットのポスティングを行った。実際に校外で活動する中で地域の方々に声をかけていただくことが多くあり、それまでに学んだことを口頭で説明するという機会にも恵まれ、パンフレット配布だけではない「⑤学習環境にいない人々への情報発信」が叶った。生徒はパンフレット作成の際にも情報発信の難しさを感じていたが、口頭で説明することもまた相手の年齢層やフードロス問題の予備知識の有無などによって話す内容に変化を付けなければならず、良い緊張感のある活動となった。単元計画の時点では意図していなかったが生徒は「⑧地域の人とのコミュニケーション」を経験することが出来、そこに喜びや新たな課題を感じる貴重な時間となった。

生徒B みんなが同じところに入れないように気を付けながらポスティングできたと思います。

生徒D 興味を持った方が何人か話しかけてくれたが、あまりしっかり説明できなかつたのもっとフードドライブについて知らなければならないと思った。

生徒E 近所の人に話しかけられたのでフードドライブについて説明しました。最初は説明もできなかつたので成長できたと思いました。

##### (3) 寄付受付ブースのデコレーション作成

学年の半数の生徒が校外でのポスティングを行っている間、残りの半数の生徒は各クラスの食品寄付受付ブースのデコレーションを作成した。ブースを設置する場所によって、屋外・屋内、備品の有無、数などの条件が異なるため、生徒はそれらを考慮して各クラス工夫を凝らしたデコレーションを作成した。この時間は資質・能力のうち⑨の獲得を目的としていたが、それを達成すると共に、だんだんと自分たちの活動や分担された役割に実感と責任感がわいてきている様子を感想から見取ることが出来る。

生徒A ●組は当日の活動場所が2つあるが作業する人数が少なく間に合うか心配でした。なんとか8割終わったのでよかった。

生徒C みんなで手分けして比較的スムーズに進めることができたと思います。みんなが集中していたのでいい作品ができていたと思います。

#### 4-6. 【第10時】Rits Food Drive 当日：知識の獲得・問題解決・社会参加

当日は、生徒の通学圏を中心に、学外に合計11か所の寄付ブースを設置した。「③体験や直接経験と知識を結び付け問題に関連する概念を獲得する」ために、今までに学んできたことと大きな校外活動を組み合わせる本単元の集大成的な行事である。この活動を通じて体験したことが知識の深化につながり、生徒が別の地球的課題にも目を向けられるような概念的知識を獲得することを期待するものであった。「⑥問題解決に関わる行動を実際に起こす」ことで、解決策を考えるという空想的な段階を抜けだすねらいもある。また、引き続き「⑤情報発信」を行う中で「⑧地域の人とのコミュニケーション」に価値を感じ、生徒が自分自身もまた地域の構成員であるという実感を得られると企図した。事実、地域との関わりを感想に挙げる生徒が多数いた。生徒が食品寄付を集めるという目標に向けて努力する姿も印象的であったが、「〇〇さんが頑張っていたから私も」「〇〇係との連携がうまくいくように」など、クラスメイトや別の係への配慮や協力の姿勢が多く感想に述べられていたことにも感心した。「⑨仲間と協力して」スムーズな運営を行うことに仕事の価値を感じていたことに生徒の成長を垣間見ることが出来た。

生徒 A 自分が想像していたより人が来てくれてうれしかった。また、アンケートに暖かい言葉を書いてくれる人が多くてやる気が出た。受付担当なので常に笑顔で接することができた。人通りが少なかったのもう少し分かりやすい場所で実施できたらもっと良かったけれど、何より、楽しく活動できて良かった！

生徒 B ポスティングしたチラシを見て来てくれた方がいてうれしかったしやって良かったと思いました。声出して宣伝し続けていたら興味を持って話を聞きに来て下さった方もいてフードドライブを広めることができてよかったです。話を聞いた方が午後には寄付をしに来て下さったのが特にうれしかった。当日も看板を持ち歩いて宣伝して、みんなで工夫して担当の3時間を出来てよかったです！受付の仕事も一生懸命やりました！

生徒 C 1番最初に持ってきて下さった方を見た時とても嬉しくてその日のエネルギーをもらえました。ま

た、フードドライブに興味を持って下さる方がいたり、食品の寄付はなくても頑張ってくださいと声をかけて下さったり、カイロを持ってきて下さる方もいて、たくさんの方の協力が無かったら成り立たなかったと思います。分類も間違わずに素早くできました。

どこの寄付ブースも絶えず人が来続けるという状況にはならなかったが、生徒は限られた出会いやコミュニケーションの中にも人の優しさや自分たちの活動への共感を感じ取ることが出来、これらは実際に校外で活動しないと得られない感動であった。これらの交流はすべて、交流のための交流ではなく、生徒が地域・社会が抱える問題の改善に取り組む中で生まれた本物のコミュニケーションであり、生徒が自分自身を社会の一員であると自覚するのに足る経験であったと思われる。

#### 4-7. 【第11時】問題解決（リフレクション）

市の福祉協議会の代表の方にご講演を頂いた。この講演会は Rits Food Drive の「⑥リフレクション」の一部と位置づけ、フードドライブを実施した経験をどう先につなげられるかということを中心にお話し頂いた。生徒と同年代の学生も市のボランティア活動に参加している例などを紹介して頂き、地域福祉には様々な年齢層や立場の人の参加が欠かせないことを知る機会となった。しかし、フードドライブ実施の翌日だったということもあり、早々に次のトピックを持ちかけられてもうまく消化しきれない生徒も多かったようだ。感想が生徒の感じたことの全てではないが、核心をつかない表現が散見された。

生徒 A 同年代の方達もボランティア活動をしている人がいるんだと驚いた。

生徒 B 中学生でもボランティア活動をしていると聞いて驚きました。また、福祉という自分の中であいまいだった考えも詳しく説明されてよく分かりました。

生徒 C 地域のために無償でボランティア活動をすることはとてもいいことだと思いました。

どこか、自分とは違う誰かの話を脱しない印象を受ける感想である。フードドライブ実施のためにはそれまでに約10時間をかけて知識のインプットと問題の内在化を行った。ここで地域福祉を話題に持ち出すのは生徒にとっては唐突であり、フードドライブはフードドライブとして完結してか

ら新たなトピックとして提示すべきであったと反省する。逆に、生徒が社会に存在する問題を理解し自分の身近に引き寄せるには相当な時間と綿密な単元計画が必要であることが分かる。

#### 4-8. 【第12時】知識の獲得（リフレクション）

Rits Food Drive の活動報告会を行った。活動を言語化して多面的・多層的な表現でまとめを行い、「③体験と知識を結び付け問題に関連する概念を獲得する」ことを目的として、プレゼンテーションを作成した。奥村好美・西岡加名恵ら（2014）は「今後に生かすためには自分は何をやるべきか」ということを自己評価することの重要性を説いており、その方法は振り返りを書かせることに限らず理解したことを絵にまとめたり生徒自身がグループ評価を行ったりすることもまた効果的であるとしている。問題解決に関わる行動を実際に起こした事後の「⑥リフレクション」を行うことで、生徒がこの経験を別のコンテキストでも生かせる可能性を自発的に模索することを目的とした。オーディエンスとして参加した生徒も発表者の苦労や喜びに共感する部分が多くあり、お互いの経験から学び合う貴重な機会となった。

生徒 A 準備時間が少なかったのに、みんなのスライドや発表内容のレベルが高くてすごかった。自分が思いつかない工夫や改善点をどんどん挙げていてすごいなと思った！

生徒 C 自分はクラス代表に選ばれてホールで発表したのですが、どのクラスもそれぞれ改善点や反省点をしっかり考えていたのですごいと思ったし、この活動を続けたいと思いました。

これらの感想以外にも、具体的に「次回はこうした方が良い」というアイデアがいくつもあり、思い通りに行かなかった点も含めて、生徒がこの活動に思い入れを持っていたことや、改善策を講じた上で次回もやりたいという向上心を持っていたことがうかがえた。

### 5. 生徒の学びの成果

#### 5-1. 転移可能な知識の獲得

図 3-1 は、Rits Food Drive の単元学習を通じて、他の地球的課題にも取り組もうという気持ちが育ったかどうかを確認する目的の質問とそれに対する生徒の回答である。

る生徒の回答である。

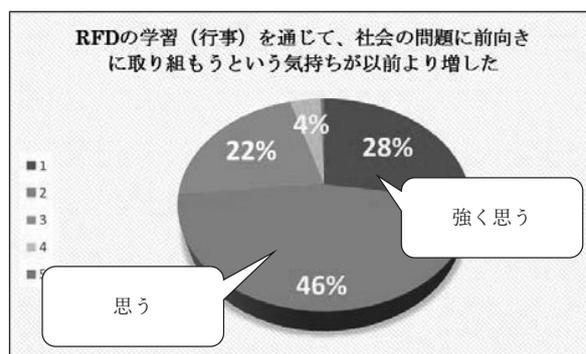


図 3-1 RFD の学習（行事）を通じて、社会の問題に前向きに取り組もうという気持ちが以前より増した

「強く思う」「思う」が合わせて約 75%に迫ったことに、一定の学習の効果を見て取ることが出来る。学習効果の1つは、知識獲得の面から、今回の単元学習で得た体験を含めての知識が別の場面でも生かせそうであると捉えられたことである。つまり、転移可能な概念的知識が獲得できたと生徒自身が肯定的に感じていると見る事が出来る。そしてもう1つは、社会が抱える問題を学び解決行動に参加してみたことで、自分も継続的に何かをしなければいけないという主体性が育ったと見ることが出来る。これには、地域の人々との関わりの中で自分たちの活動に肯定的な評価を得られたことが影響を与えていると考えられる。いずれにしても、単元学習の終了とともに地球的課題との関わりが終了するのではなく、これを取っ掛かりとして継続的に学び続け行動し続けることの必要性を生徒が感じられたことは大きな成果であったと言える。

#### 5-2. 問題解決に向かう姿勢

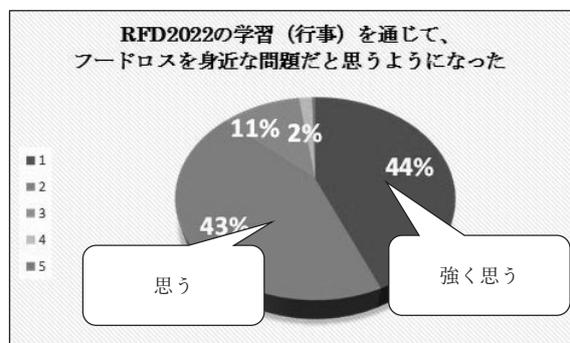


図 3-2 RFD2022 の学習（行事）を通じて、フードロスを身近な問題だと思うようになった

図 3-2 では、地球的課題を自分の身近に引き寄せて捉える姿勢について問うたものである。問題解決のためには、解決出来るサイズの問題に捉え直すこと、あるいは、解決出来る部分を切り取る必要がある。そうでない限り子どもは活動の意義・目的を理解せず大人の意見の代弁者であるだけに留まってしまう。本単元学習ではフードドライブを単元全体のハイライトとしながらも、知識のインプットや自分自身の生活の振り返りをふんだんに取り入れた。それによって、自分もフードロスを出す可能性があること、自分が居住する地域にも日々の食べ物に困っている人がいることなど、自分との「無関係ではなさ」を感じるとともに、フードドライブ実施と寄付食品の収集に使命感をもって参加することが出来た。

### 5-3. 社会参加意識の向上

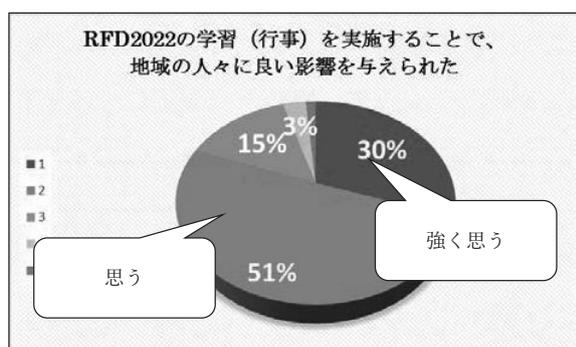


図 3-3 RFD2022 の学習（行事）を実施することで、地域の人々に良い影響を与えられた

図 3-3 では、自分たちの活動が社会のためになったという生徒自身の実感確かめたものである。全体的には「期待していたほどはお客さんが来なかった」と感想に記述している生徒が多いにも関わらず、自分たちの活動が地域にプラスの影響を与えたと評価している生徒が非常に多い。「強く思う」が大半を占めなかったのは「お客さんが来なかった」という多数の記述感想と関連していると考えられる。それでも、パンフレットを配布したことや、当日に呼び込みをしたこと、道行く人にあいさつをし続けたことなど、若い自分たちが地域で活動することそのものの価値を感じていたと言える。それは、講演会で「寄付の成果は二の次」と背中を押してもらっていたことも大きく影響しているかも知れない。いずれにせよ、生徒は地域

の人に大切なメッセージを発信し、時には双方向のコミュニケーションを成立させながら望ましい社会参加の兆しを見せた。

## 6. 成果と課題

本研究では外国語コミュニケーションや異文化交流、あるいは社会科や英語科といった独立した領域での国際理解教育の実践を越えて、生徒が各教科で学んできたことやこれまでの生活体験などを統合的に生かしながら地球的課題の解決に取り組むという、より広い領域にまたがる国際理解教育の成果を検証してきた。授業実践とその考察から、本単元が生徒の知識・理解の獲得、問題解決に向かう態度の伸長、社会参加意識の向上に寄与することが明らかになった。さらに、単元計画の段階では学習のキーワードとして抽出していなかったが、クラスメイトとの協働や地域の方々からの肯定的な評価を通じて、情意の面においても望ましい影響を受けることが示された。これは筆者の個人的な見解によるものであるが、本実践の対象となった生徒たちは引き続きコロナ禍で様々な活動を制限されてきた集団であり、校外での活動や人とのコミュニケーションを渴望する気持ちも大きくプラスに影響したのではないと思われる。

一方で検討すべき課題もある。生徒が記述した感想やアンケート結果は本実践の直後のものであり、現在約1年が経過して同じ回答が得られるかは確証がないことである。獲得を目指した資質・能力は、類似する活動の連続の中で見取ってゆく必要がある。1回の実践で生徒が好ましい変容を遂げたと結論付けるのではなく、これを機に、引き続き学習をカリキュラムの中に位置付けて計画的に実施し続けることが重要であるが、その後自分の担当教科を越えた新たな実践を行えていないのが現状である。

ヒトもモノも国境を越えて目まぐるしく行き来する国際社会において、現状から正しく問題を把握し、人と関わりながら解決・改善に向かおうとする資質・能力は、子どもにも大人にも不可欠である。この実践研究から得た成果と課題を新たなスタートして、引き続き国際理解教育の実践に努めてゆきたい。

## 【引用文献一覧】

- 石森広美・松尾知明（2021）「国際理解教育は学習指導要領にどう応答してきたのか」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育を問い直す』明石書店 p.87.
- 奥村好美・西岡加名恵（2014）『『逆向き設計』実践ガイドブック』日本標準 p.46.
- 大津和子（2015）「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育ハンドブック』明石書店 p.96.
- 開発教育協会 DEAR 編（2023年12月27日最終閲覧）<https://www.dear.or.jp/about/>
- 開発教育研究会編（2022）「身近なことから世界と私を考える授業Ⅲ」明石書店 pp.9-31.
- 環境省編（2022）『フードドライブ実施の手引き』<https://www.env.go.jp/content/900518625.pdf>
- 国立教育政策研究所編（2012）『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〕』p.4.
- 国立教育政策研究所編（2014）『資質や能力の包括的育成にむけた教育課程の基準の原理』p.vii
- 田中耕治（1997）「戦後の『総合学習』論の検討」教育学研究 64（1）pp.83-86.
- 田中治彦・枝廣淳子・久保田崇（2019）『SDGs とまちづくり』学文社 pp.218-219.
- 成田喜一郎（2015）「参加学習と振り返り」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育ハンドブック』明石書店 p.119.
- 日本グローバル教育学会編（2007）『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所 p.36.
- 日本大学商学部チームフードロス編（2022）『『減らせ！流通フードロス』ゲームキット』<https://ameblo.jp/damedame-foodloss0628/entry-12754234024.html>
- 農林水産省編（2023年12月27日最終閲覧）[https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku\\_loss/foodbank.html](https://www.maff.go.jp/j/shokusan/recycle/syoku_loss/foodbank.html)
- 藤原孝章（2018）『国際理解教育／開発教育の意義と授業作りのポイント』JICA 地球ひろば「開発教育メルマガ」コラム [https://www.jica.go.jp/Resource/hiroba/teacher/report/mail\\_magazine/2018/jhqv8b0000029yzf-att/201806.pdf](https://www.jica.go.jp/Resource/hiroba/teacher/report/mail_magazine/2018/jhqv8b0000029yzf-att/201806.pdf)
- 藤原文雄（2021）『学校と社会をつなぐ』学事出版 p.24, p.36.
- 松倉紗野香（2019）「上尾市立東中学校における実践（2）－SDGsを達成するために必要な学び－」田中治彦・奈須正裕・藤原孝章編著『SDGs カリキュラムの創造』学文社 pp.116-127.
- 文部科学省編（2008）『中学校学習指導要領第1章総則（平成20年改訂）』[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sou.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/sou.htm)
- Hert, Roger A（1995）『Children's Participation』（本文中では、IPA 日本支部訳（2000）『子どもの参画』萌文社 p.13 pp.41-46.を引用）
- Stroh, David P（2015）『Systems thinking For Social Change』（本文中では小田理一郎監訳・中小路佳代子訳（2018）『社会変革のためのシステム思考実践ガイド』英治出版 p.79.を引用）