

第2章

社会に開かれた教育課程における連携・協働の意義調査研究報告書
複雑性に向き合い、学びと協働の往還による探究モードへの挑戦

社会に開かれた教育課程における連携・協働の意義¹

複雑性に向き合い、学びと協働の往還による探究モードへの挑戦

佐藤真久

横浜市 ESD 推進コンソーシアム・コーディネーター／
東京都市大学大学院 環境情報学研究所 教授

1. はじめに

これまでも長い間、「学び」と「協働」という言葉は使用されてきている。しかしながら、VUCA 社会（変動性、不確実性、複雑性、曖昧性の高い社会）に対応し、持続可能な社会を構築する時代において、「学び」と「協働」は異なる意味を持って使われることが増えてきた。パラダイムの転換とは、このように、言葉や行動の意味づけが変わるということであり、日々使用している用語の意味が変わることを自覚する必要がある。本稿では、まず、今日的状況において求められる「学びのシフト」と、「協働のシフト」について、筆者が深く関わってきた「国連・ESD の 10 年」（2005-2014）とその後継プログラム（グローバルアクション・プログラム：GAP、ESD for 2030）における知見や、さまざまな協働取組事業における知見に基づいて、考察することとしたい。その後、求められる「学びと協働の連動性」について、(1) 社会的学習（social learning）に関する理論研究、(2) 学びと協働の往還による探究モード（生涯探究社会）に関する論考に基づいて、考察を深めることとする。最後に、これらの「学びのシフト」、「協働のシフト」、「学びと協働の連動性」に関する考察を踏まえ、2017 年に横浜市教育委員会において開発された「横浜市 ESD モデル」の意味合いを深めることとしたい。

2. 求められる「学びのシフト」

2-1. 正解のない／複数ある問いとともに向き合う学び

これまでの「学び」は、知識や技能を習得することが目的であった。これからは、習得してきた知識・技能を、実社会において活用・発揮することが求められている。社会との関わりの中で自身の資質・能力を育成していくこともまた重要であろう。さらには、未知な状況に挑戦し、失敗を通して自分のものとするような取組や、様々な教科の見方・考え方を活用して、社会を見る視点を育て、視座を高める取組も必要だろう。これまでの共通の与えられた答えを追求するのではなく、正解のない、正解が複数ある問いとともにある時代において、現時点での自身の内省からの答えを生み出し、他者との対話、他者とのコミュニケーションの中で最適解を更新していく取組もまた重要であると言える。

¹ 本稿は、[佐藤真久・広石拓司（2018）『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く 12 ステッパーコレクティブな協働なら解決できる！SDGs 時代の複雑な社会問題』、みくに出版]、[佐藤真久・広石拓司（2020）『SDGs 時代からソーシャル・プロジェクトの担い手へー持続可能な世界に向けて好循環を生み出す人のあり方・学び方・働き方』、みくに出版]に基づき、大幅な加筆修正をしている。

2-2. 求められる学びのプロセス～「国連・ESD の 10 年」の知見に基づいて

「学びのシフト」においては、筆者が深く関わってきた国内外の「持続可能な開発のための教育」（ESD）の議論と経験を活かすことができる。UNESCO（2011）は、「ESD における重要な学習プロセス」として、(1) 協働と対話のプロセス、(2) 全体システム（ホールシステム）として参画するプロセス、(3) カリキュラムの刷新を行うプロセス（教授と学習ともに）、(4) 行動的で参加型学習のプロセス、を提示している。さらには、「ESD における重要な学習として」、(1) 批判的投げかけ、(2) 自身の価値観を明確化、(3) より積極的に持続可能な未来を描くこと、(4) 体系的思考、(5) 応用的学習による対応、(6) 伝統と革新の間に見られる論理体系の構築などを可能にする学び、を提示している（UNESCO、2011）²。さらに、佐藤（2020）は、「国連・ESD の 10 年」の知見として、(1) 持続可能性にかかる諸側面（環境、社会・文化、経済）の統合的思考の構築、(2) 異なる学習アプローチ（ABOUT：知識・技能伝達、IN：体験、FOR：態度・行動、AS：省察・内発性）の連動性、(3) 社会的学習（協働しながら学び合う）、(4) 個人変容と社会変容の学びの連関、(5) 地球市民としての自覚、(6) 持続可能な社会の構築に向けた実践におけるものの捉え方（ESD 4 レンズ：統合的、文脈的、批判的、変容的レンズ）、(7) 変容を促すコミュニケーション力、を提示している。

2-3. 持続可能な社会の構築に資するものの捉え方～ESD 4 レンズ

前項の指摘の一つにもあるように、UNESCO は、「国連・ESD の 10 年」の経験を通して、持続可能な社会の構築に向けた実践におけるものの捉え方として、ESD4 レンズ（統合的、批判的、文脈的、変容的）を提示している（UNESCO、2012）³。統合的レンズ（integrative lens）は、課題・資源・時間・空間・人といったものを、つなげ、関連付けることを意味する。従来、別々であったものをつなげることにより、新たな課題の設定や、問題の統合的・同時的な解決に資するといえるだろう。批判的レンズ（critical lens）は、課題の再設定や捉え直し、意味付け、学びほぐしを意味する。今までの課題設定や捉え方を疑い、多様な角度から捉え直し、意味付けることにより、対象が異なるように見えることを可能にしている。文脈的レンズ（contextual lens）は、身近な文脈（歴史や地域）、地域・世界の文脈を活かすことを意味する。変容的レンズ（transformative lens）は、個人・組織・社会の変容を意味する。このように、持続可能な社会の構築に向けた実践におけるものの捉え方は、これまで分断化されたもの、要素として取り扱ってきたものを見直し、固定化されたもの設定や捉え方を見直し、表層的な捉え方に背景や文脈を組み入れることで見直し、変えれない・変わらないと捉えてきたものを見直すことにも貢献するだろう。

2-4. 他者との関わり・協働を前提とした資質・能力の獲得～持続可能性キー・コンピテンシー

「国連・ESD の 10 年」はその 10 年が終了するものの、後継プログラム（GAP、ESD for 2030）を通して、継続的に知見が蓄積されてきている。その一つとして、UNESCO は、2017 年に『持続可能な開発目標のための教育－学習目的』（UNESCO、2017）⁴を発表し、その文書の中で、持続可能な社会の担い手に求める資質・行動様式として「持続可能性キー・コンピテンシー」を提示した（図 1）。「持続

² UNESCO, 2011, ESD, an expert review of process and learning, UNESCO, Paris.

³ UNESCO, 2012, Shaping the Education of Tomorrow, 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, UNESCO, Paris.

⁴ UNESCO, 2017, Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives, UNESCO, Paris.

可能性キー・コンピテンシー」は、論理的思考やコミュニケーション能力など、従来の資質能力を否定するものではなく、むしろそれらを基礎的なコンピテンシーとして位置づけている。さらに「持続可能性キー・コンピテンシー」(図1)は、全ての獲得プロセスにおいて、他者との関わり、協働を前提としている点を踏まえる必要がある。社会での他者との関わり、協働的な取組を通して、多様な主体とのコミュニケーションを深め、統合的・多義的に考え、行動すること自体が、社会変容に貢献するだけでなく、自身の「持続可能性キー・コンピテンシー」を高めることにもつながるため、社会変容と個人変容の連動を促す好循環が生まれるといえよう。



図1：他者と関わり、協働を前提とした資質・行動様式
～持続可能性キー・コンピテンシー (UNESCO, 2017)

3. 求められる「協働のシフト」

3-1. 実施目的に対応した「多様な協働形態」の構築と「協働のしくみ化」

「協働」という言葉が、これまで長い間、使用されてきている中で、今日の VUCA 社会に対応し、持続可能な社会の構築を目指すためには、「協働のシフト」もまた求められている。これからの社会に求められる協働の姿として、佐藤・広石 (2018)⁵、佐藤・広石 (2020)⁶に基づいて表1を作成した。表1のとおり、実施目的に対応して「多様な協働形態」を構築しつつ、協働の多義性を踏まえることが、多様な主体との協働を可能にすると言えるだろう。さらには、プロセスとしくみ(ガバナンス)に配慮し、活動結果(アウトプット)のみならず成果(アウトカム、インパクト)を生み出すための実施段階と技術(ツール)にも目を向けていくことの重要性が指摘されている。今日では、公民連携(PPP)、コレクティブ・インパクトや、マルチステークホルダー・パートナーシップなどの協働の形態も報告されており、より、実施目的と状況、ニーズに合わせた協働形態の構築が期待される。

⁵ 佐藤真久・広石拓司 (2018) 『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く12ステップーコレクティブな協働なら解決できる！SDGs時代の複雑な社会問題』、みくに出版

⁶ 佐藤真久・広石拓司 (2020) 『SDGs時代からソーシャル・プロジェクトの担い手へー持続可能な世界に向けて好循環を生み出す人のあり方・学び方・働き方』、みくに出版

表1:これからの社会に求められる協働の姿

- **実施目的に対応した多様な協働形態**—これまでの協働は、ある明確な目的に基づいて実施する事業協働(共催や後援、実行委員会、企画立案、情報交換など)の形態を有していたが、これからの協働は、これらの「事業協働」に加えて、今後は、「戦略協働」(共有目的を実現するために戦略的に協働を行う形態)、「政策協働」(共有目的を実現するために行政と政策的に協働を行う形態)も必要とされている。戦略協働、政策協働は、共有されたビジョンに基づいて、中長期を通して実施される協働の形態(星見型の協働)であるといえよう。戦略協働、政策協働は、これまで主流であった自治体による自治(団体自治)を超えて、多様な主体が参加、参画、行動、協働を可能にする地域住民による自治(住民自治)にも貢献するといえよう。
- **協働の多義性**—協働は、これまで社会変容の手段として位置づけられてきた(手段としての協働)。しかしながら、協働には、多様な主体がかかわり続けることによる認知バイアスの克服や学びの促進、チーム学習の深化、社会的関係性の構築、主体形成をも可能にするという目的性も有している(目的としての協働)。さらには、SDGsにおいて指摘されている「誰一人取り残さない社会づくり」を考える際には、多様な主体を巻き込む参加の場としても有効であり、社会包摂的社会、社会包容的社会に資する参加の権利も有している(権利としての協働)。このような、協働の多義性を踏まえることを通して、協働の取組を多角的に理解し、多様な主体との連携を可能にするにもつながるだろう。
- **プロセスの透明性とオープンさ**—これまでの協働は、主に組織内や同質性の高い関係者の間で行われることが多く、情報共有や意思決定、行動範囲は限定的であった。これからの協働においては、多様な動機に基づく、異質性の高い協働が実施、展開されることを踏まえ、プロセスの透明性とオープンさが求められる。そして、それらを全体的にしくみ化し、VUCA社会に対応できるような順応的協働ガバナンス⁷の構築が求められている。参加の誘発や、透明性の確保、運営制度の設計、協働プロセスへの配慮、中間支援機能を組み入れた場のデザインが必要とされている。
- **価値を創り、参加と変容を促す技術の役割**—これまでの技術は、効率性アップやコスト削減、情報収集や発信のツールとして取り扱われてきた。今日の技術は、価値を創り、参加と変容を促すツールとして機能している。生成 AI、デジタルプラットフォームや社会メディアを活かすことを通して、場所や時間を超えた創造的な共同作業(例:市民科学アプローチ)を可能にするといえよう。
- **協働の段階への配慮**—これからの協働を実施するにあたり、(1)問題解決の前提を整える協働(現状認識の共有、協働の枠組の更新など)、(2)問題解決の運営基盤を整える協働(パートナーの発見、参加の誘発、目標の共有、運営制度の設計など)、(3)問題解決の推進力を強化する協働(関係性の改善力の強化、社会的学習、チェンジ・エージェント機能など)、(4)成果を生み出し、定着させる協働(資金や人材の確保、効果的運用、活動結果と成果の評価、しくみづくりを通じた社会への定着)を提示している。協働という言葉が長く使われてきている今日において、協働の概念や、運営基盤、協働の推進強化策、成果を生み出し定着させるしくみづくりなど、これまでの協働と、これからの協働に関する議論を深めるとともに、協働の実施段階への配慮(上述、(1)から(4)が該当)が求められているといえよう。

佐藤・広石 (2018)、佐藤・広石 (2020) に基づき筆者作成

3-2. 協働を通して他者の動機と取組を理解し合う「星見型の協働」へ

そして、VUCA 社会に対応し、持続可能な社会の構築をしていくためには、これまで協働をしてこなかった主体とも力をもち寄る「異質性の高い星見型の協働」が重要であると言える。その際、十分

⁷ 順応的協働ガバナンスにおいては、[佐藤真久・島岡未来子 (2020) 『協働ガバナンスと中間支援機能ー環境保全活動を中心に』、筑波書房]に詳しい。

配慮が必要なのは、協働に取り組む様々な主体には、学校の有する動機とは異なる動機があることを理解する必要があるだろう（図2）。これまで学校が関わる協働取組は、「児童生徒の未来」に貢献する主体とのみ協働をしてきたことが否めない。学校が目線であれば、「児童生徒の未来」を主な動機において捉えるのは当然ではあるものの、「児童生徒の未来」のみに貢献する取組は、あくまで学校主体の取組であり、関わる全ての主体の動機を尊重した協働取組ではないと言うこともできよう。地縁組織が「地域の未来」、NPO/NGOが「当事者への寄り添い」、企業が「事業採算性とビジネスモデル」を主な動機にしているように（図2）、VUCA社会に対応し、持続可能な社会の構築においては、異なる動機もまた重要であることを理解する必要があるだろう。このように、異質性の高い異なる主体と協働をするということは、他者目線を理解し、尊重することが求められていると言える。これは、決して、学校が他者と協働をしにくくなるというものではない。むしろ、学校自体が他者目線をもつこと（異なる動機を理解すること）は、児童生徒の人生を豊かにすることに資するものになる。言い換えれば、児童生徒が、将来、社会において一翼を担い、持続可能な社会という「揺れる星」（※明確な社会像がなく、他者とのコミュニケーションによる最適解の更新が必要なため）を目指しながら、力を持ち寄る協働（異質性の高い星見型の協働）を実施・展開する際に必要不可欠な目線を養うことに貢献すると言える。さらには、児童生徒自身のライフステージにおいて、多層的な役割（ライフロール）を有した「ライフキャリア」⁸を機能させるきっかけになるともいえよう。このような他者目線を理解することは、学校にとっても、教職員にとっても、児童生徒にとっても、社会問題や他者を内部化させ、自分ごと化させることに貢献するだろう。

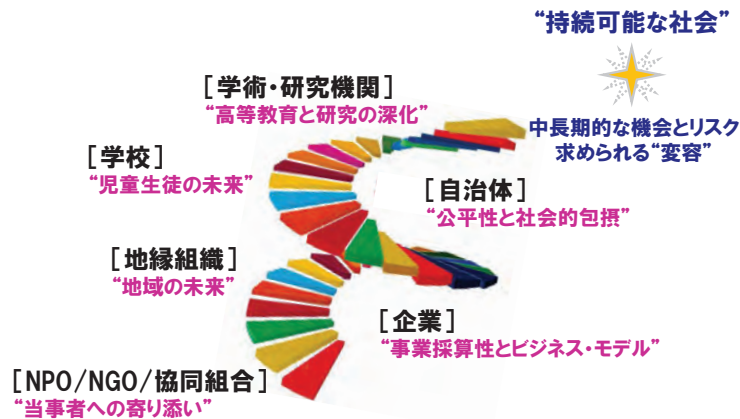


図2：VUCA社会に対応し、持続可能な社会の構築に取り組む様々な主体が有する異なる動機

⁸ 「ライフキャリア」とは、職業人だけでなく、家庭人や市民、学生など、社会における役割がいくつもある重なる層として位置付けるキャリア観。ライフステージには様々な局面が存在し、社会ではそれに応じた参加・貢献のあり方があるという考え方。持続可能な社会の構築には、ライフステージに合わせた多層的な役割を認識し、状況に応じた社会への参加、貢献のあり方が求められている。詳細は、[Super, D. E. & Šverko, B. (Eds.) (1995) Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study. Jossey-Bass/Wiley.]を参照されたい。

4. 求められる「学びと協働の連動性」

4-1. 協働しながら学び合う～社会的学習^③

Didham と Ofei-Manu (2015)⁹は、「社会的学習」の概念には、3段階の広がり・深まりがあった点を指摘している（図3）。1960年代には、教室の中だけで学ぶのではなく、実社会において実際の事例を観察・模倣することで、自身の行動をよりよくする大切さが指摘された（社会的学習^①）。その後、1990年代になると、社会環境の変化に対応するために社員同士が学び合いを続ける「学習する組織」など、組織マネジメントの向上として注目されるようになった（社会的学習^②）。さらに、2000年代からは、新しい、予想外の、不確実かつ予測不可能な状況下（VUCA社会）において、外部の人や組織とともに協働をしながら、学び合っていくプロセスが社会的学習の役割として重視されるようになってきている（社会的学習^③）。社会的学習^③では、関わる主体が、協働の開始段階から合意形成をするのではなく、持続可能な社会という「揺れる星」を見ながら、互いの力を持ち寄り協働し、互いに学び合うことを通して、共通の理解を深めていくアプローチを採用している。地域におけるまちづくりのように、複雑な社会問題に取り組む中では、予想外の問題の広がりや当初の考えでは解決できない状況にぶつかることも少なくない。このような時に、「協働をしながら学び合う」といった「学びと協働の連動性」を高めるプロセスがあれば、課題に対する理解や解決策の更新、信頼関係の構築、変化の加速を進めることができるだろう。

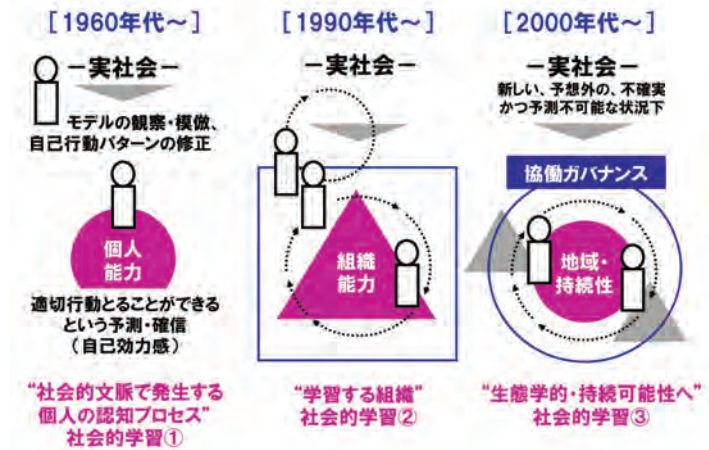


図3：社会的学習の歴史の変遷（佐藤、2018）¹⁰

⁹ Didham, R. J. & Ofei-Manu, R. (2015) Social Learning for Sustainability: Advancing community-based inquiry and collaborative learning for sustainable lifestyles. In/ V. W. Thoresen, R. J. Didham, J. Klein, & D. Doyle (Eds.), Responsible Living: Concepts, education and future perspectives, 233-52. Cham: Springer.

¹⁰ 佐藤真久 (2018) 「コレクティブな協働を実践するための協働ガバナンス」、『ソーシャル・プロジェクトを成功に導く12ステップ』、みくに出版、76-86.

4.2. 複雑性に向き合い、学習と協働の往還による探究モードへの挑戦

さらに、佐藤（2022）¹¹は、学習と協働の連動性を高めた総合的な探究プロセスを通して、課題解決・価値共創を目指す「生涯探究社会」の構築が今日求められている点を強調している（図4）。これまでの教科に基づく個人の学びを主とした取組（第三象限）を基礎としつつも、より複雑性に向き合い、学習と協働の連動性を高める取組（第一象限）が求められていると指摘している。

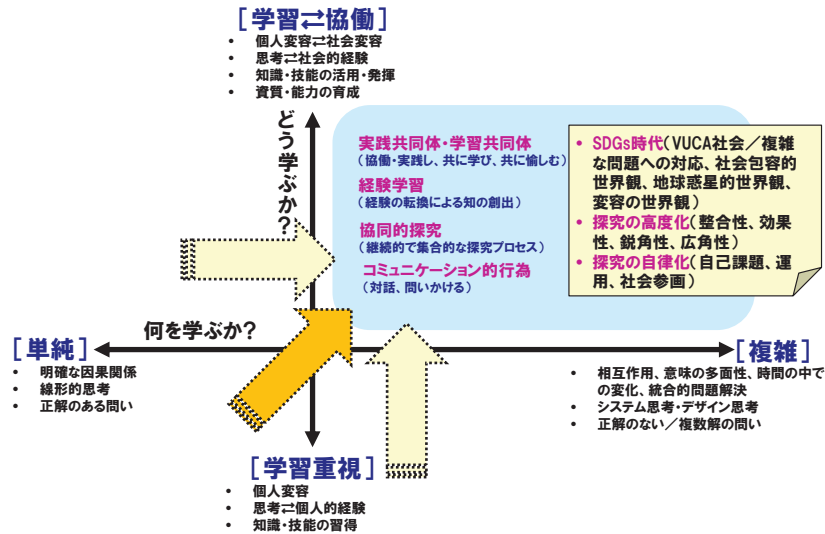


図4：複雑性に向き合い、学習と協働の連動性を高める総合的な探究プロセス
佐藤（2022）¹²に基づき一部加筆修正

5. 横浜市ESDモデル（2017）を活かした「学びと協働の連動性」

前節までは、今日的な状況下における「学びのシフト」、「協働のシフト」、「学びと協働の連動性」に関して考察をしてきた。横浜市教育委員会は、2017年に「国連・ESDの10年」の経験を活かし、UNESCOの「ESD4レンズ」に基づく学校全体の統合アプローチとして、「横浜市ESDモデル」を提案している（横浜市教育委員会、2017）¹³。本節では、前節までの考察を活かし、「横浜市ESDモデル」の意味合いを考察することとした。

¹¹ 佐藤真久（2022）「SDGs時代の教育改革、人事改革、地域における人づくり」、田村学・佐藤真久編著『探究モードへの挑戦—高度化・自律化をめざすSDGs時代の人づくり』、人言洞、1-22。

¹² 佐藤真久（2022）「SDGs時代の教育改革、人事改革、地域における人づくり」、田村学・佐藤真久編著『探究モードへの挑戦—高度化・自律化をめざすSDGs時代の人づくり』、人言洞、1-22。

¹³ 横浜市教育委員会（2017）『見直す、つなげる、変わる、地域で、世界へ』、ESD推進のための教職員研修資料

5.1. 主体的・協働的な授業づくり・学校づくり

横浜市教育委員会（2017）の示す「横浜市ESDモデル」では、主体的・協働的な授業づくり・学校づくりにおいて、カリキュラム・デザインと学校運営の別個のものとして捉えず、その相互の連関を強めることの重要性を指摘している（図5）。カリキュラム・デザインにおいては、ESDの視点を加えることで、単元づくりや教材づくりの充実を図ることの重要性を指摘しつつ、学校運営においては、子どもも先生もさらに活気づける学校全体としての取組として、学校の活性化を図ることの重要性を指摘している。そして、それら相互をつなげる上でも、ESDの視点が重要であるとし、学校の特色や取組をESDの視点で捉え直すことが、相互の取組の連動性を高めることになると指摘している。

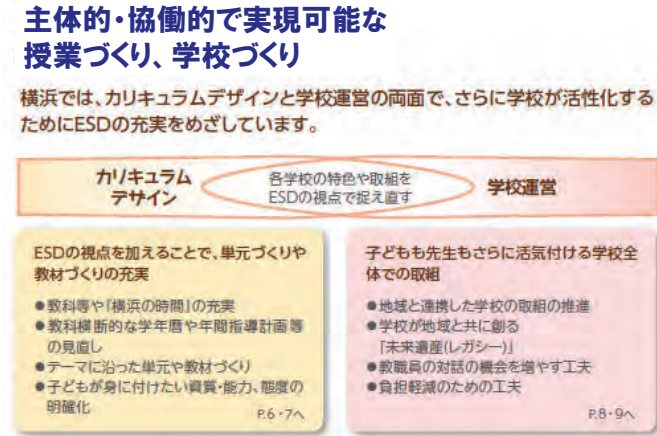


図5：横浜市ESDモデル〜カリキュラム・デザインと学校運営の統合化（横浜市、2017）

5.2. 「ESD4レンズ」を通した見直し活動

「横浜市ESDモデル」では、ESDの視点を加える、ESDの視点で捉え直すことにおいて、UNESCOの「ESD4レンズ」を活用し、平易な言葉として言い換えている。つまり、(1)見直す（批判的レンズ）、(2)つなげる（統合的レンズ）、(3)変わる（変容的レンズ）、(4)地域で、世界で（文脈的レンズ）を使用し、日々の取組を見直す活動として紹介をしている（図6）。図6のタイトルからも読み取れるように、これまで取り組んできた日々の実践を、「ESD4レンズ」を活かすことで、個人の変容と組織の変容と、社会の変容を連動させるといった見直し活動であることが読み取れよう。

ESDを考える、キーワード

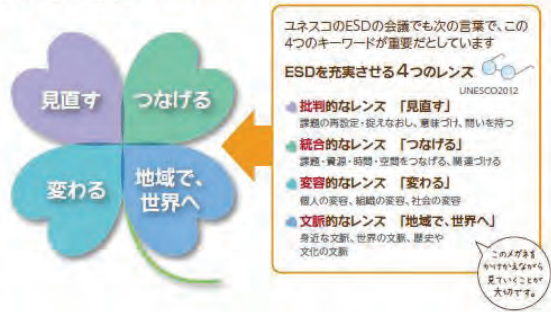


図6：横浜市 ESD モデル～ESD 4 レンズを通した見直し活動（横浜市、2017）

5.3. 個々の取組の連動性を強化する「学校全体アプローチ」（ホールスクール・アプローチ）

さらに「横浜市 ESD モデル」では、学校において分断化された取組を「ESD 4 レンズ」で見直すことを通して、統合的に取り組む学校全体アプローチ「ESD フローラ」（※フローラは花を意味する）を提案している（図7）。本稿で取り扱う、社会に開かれた教育課程としての協働の場づくりも、ただ地域と協働（学社連携）をすればいいのではなく、学校運営や、カリキュラムの編成・実践との連動性を高め、図7のように学校全体アプローチのなかで位置づけることが重要であろう。そして、これらの取組の連動性が、学びのテーマを多様化させ、学校の活性化にも資するものになると言える。

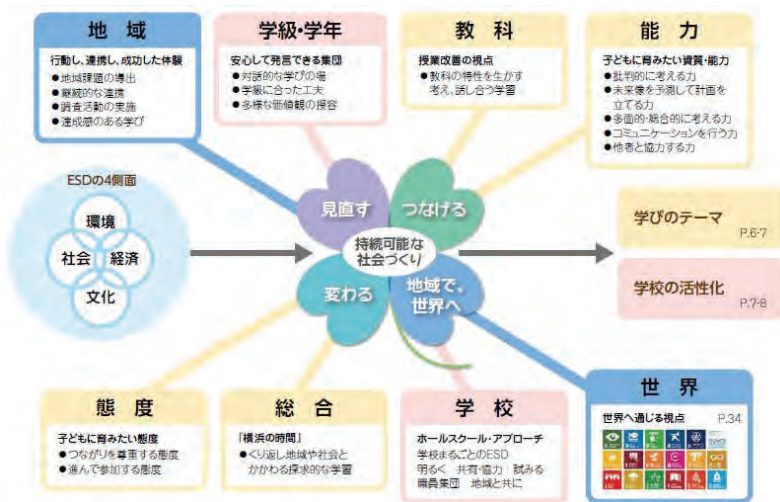


図7：横浜市 ESD モデル～ESD フローラ（横浜市、2017）

5.4. SDGs を学習ツール／協働ツールとして活かす動的な取組へ

学校全体アプローチの推進においては、図7に示すとおり、持続可能な開発目標（SDGs：2016-2030）も、地域と世界をつなげ、学校における取組を豊かにさせる学習ツール／協働ツールとしての役割をもつ。SDGs を学習ツールとして捉えたと、様々な学習活動において、「ESD 4 レンズ」を活かすことを通して、学びのテーマをつなぎ（統合的）、多様な目標で見直し（批判的）、地域や日本、世界で直面する課題との接点を深めることを通して意味づけ（文脈的）、社会の変容と個人の変容を促すこと（変容的）に資するであろう。また、SDGs を協働ツールとして捉えたと、多様な主体の共通言語であることは、互いの興味・関心を分かち合い、持続可能な社会の構築に向けた力を持ち寄るきっかけとなる。そして、これまでの個々の取組を SDGs ヘタグ付けをする取組を超え（目標対応型）、多様なテーマ、多様な主体に基づく取組が相互に連関をしていくことに気づき（複雑性の発見）、自身も他者も自分ごと化を促しながら、互いに関わり、協働し、持続可能な社会の構築にむけて動的・包括的な取組へとシフトをしていくことが可能になるだろう（図8）。SDGs はまさに、国際的な開発目標としての意味を有しながらも、学校が地域や世界とのつながりを促し、学習のツールとして、協働ツールとして、統合的問題解決・価値共創のツールとしての役割を有していることが理解できる。



図8：SDGs を学習ツール／協働ツールとして活かす動的な取組へ

6. おわりに

本稿では、まず、今日的状況において求められる「学びのシフト」、「協働のシフト」、「学びと協働の連動性」について考察を深めてきた。ESD に向き合うということは、変容を促すことを意味する。それは、具体的には、これまでの「学び」と「協働」の意味をあらためて捉え直し、さらには「学びと協働の連動性」を高めることを意味しているといえよう。横浜市教育委員会において、2017年に開発された「横浜市 ESD モデル」は、学校と地域と世界をつなげる統合アプローチであり、そのアプローチには、「学びのシフト」と「協働のシフト」、「学びと協働の連動性」の意味合いが組み込まれている。引き続き「横浜市 ESD モデル」を活用しつつ、「学びと協働の連動性」を高めた探究的な取組の実践、実践に基づく知見の蓄積が求められているといえよう。