変容を捉え、
変容につながる
評価のカタチ

SDGs時代を生きる学校教員の知恵

ACCU

はじめに

ようこそ、『変容を捉え、変容につながる評価のカタチ −SDGs時代を生きる学校教員の知恵−』へ！

初めに、本書をお手に取っていただいたことに感謝申し上げます。

ESDの実践を通して見られる子どもたちや教員、学校の変容を「評価する」とはどういうことなのだろう。
私たちは原点に戻り、悩みながら、この１年対話を進めてきました。
本書はそのプロセスを記録した一冊です。

SDGs達成に向けて、ESDをどのように評価していくべきだろうか…。
変容を評価するとはどういうことだろうか…。
そもそも「評価する」とはどういうことなのだろう…。

そんな想いに寄り添い、一緒に悩みながら、評価について考え抜くためのお手伝いができる一冊になればと願っております。

本書作成にあたり協力いただいた皆様に、この場を借りて深く御礼申し上げます。

公益財団法人 ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）
教 育 協 力 部

目 次
CONTENTS

はじめに 03

持続可能な開発のための目標とは？ 06

本冊子について ― 特長・活用方法 ― 07

児童生徒への評価を検討する 10

児童生徒への評価【フレームワーク】 12

評価要素および発達段階関連性一覧表 13

児童生徒への評価 | “ガチ評価”が子どもを伸ばす！
柴田 康弘 / 福岡教育大学附属小倉中学校 15

児童生徒への評価 | 摩耶っ子 SDGs にチャレンジ
阪井 園子 / 神戸市立摩耶小学校 20

児童生徒への評価 | 河川の地域課題を題材とした実践
新宮 済 / 奈良市立平城小学校 24

児童生徒への評価 | ESD を充実させる評価方法
棚橋 乾 / 多摩市立連光寺小学校 28

児童生徒への評価 | 学校設定教科 ×ESD の数値評価
黒宮 祥男 / 名古屋国際中学校・高等学校 32

児童生徒への評価 | 自分軸を大切にする評価
佐野 純 / 箕面こどもの森学園 36

児童生徒への評価 | 未来を共創する公立高等学校
松井 健太朗 / 兵庫県立川西明峰高等学校 40

児童生徒への評価 | 自分の興味に基づいて、フィールドスタディに!!
米田 謙三 / 関西学院千里国際中高等部 44

【コラム 1】学校と協働して学びと評価をつくる
― キャリア教育コーディネーターの視点から ― 見目 友香 48

【コラム 2】箕面こどもの森学園を訪ねて 阪井 園子、米田 謙三、佐野 純 51

【寄 稿】新しい評価のカタチについて考える ― 各分野が捉える「評価」の価値観

学校教育の「評価」 市瀬 智紀 54

社会教育の「評価」 池谷 美衣子 56

個人の変容を見取る
相手の変化・成長を促す眼差し「ポジティブを見るメガネ」 小畑 怜美 58

学校 / 教員への評価を検討する・【フレームワーク】 60

学校 /教員への評価 育成 | チームファシリテーターへの変容
野川 理歩 / 京都市立七条中学校 62

学校 /教員への評価 育成 | 多文化共生教育と教師教育観
窪津 宏美 / 横浜市立南吉田小学校 68

学校 /教員への評価 育成 | 生徒の変容から気付く教師の自己評価
柴崎 裕子 / 大田区立大森第六中学校 72

学校 /教員への評価 測定 | 学校評価と教育課程
柴崎 裕子 / 大田区立大森第六中学校 76

学校 /教員への評価 測定 | 生徒評価と学校評価の両方に ESD を
上山 晋平 / 福山市立福山中・高等学校 78

学校 /教員への評価 測定 | 学校をデザインする
飯干 望 / 横浜市立永田台小学校 84

本事業に参加して
― 参加者からの視点 ― 小野瀬 悠里、小川 亮
― 事業アドバイザーからの視点 ― 市瀬 智紀、住田 昌治、藤井 浩樹 88

おわりに 93

持続可能な開発目標とは？

持続可能な開発目標とは、2030年までに 持続可能な社会の実現をめざす、
地球全体のための **17の目標** です。
世界では、これを **SDGs** と 呼んでいます。
ところで 持続可能とは、一体何なのでしょうか？

それは、今を生きる人たちのように、
未来を生きる人たちも 暮らしていくことができるように することです。
このように、未来のことも考えつつ、今を生きる人たちの思いに耳を傾け、
そして 行動を起こしていく 必要があります。
SDGs の 大切なキーワードの1つに、
「誰一人、取り残さない」という 言葉があります。
今となりにいる家族や友だち、すぐとなりに居なくても、
今を生きるすべての人たち、そして未来を生きる人たち、誰もが幸せに暮らせるように、
地球上で引き起こっている さまざまな課題に向き合い、
世界中の人たちと手をとり合い、解決のために考え続けることが 大切です。

本ページは印刷して授業でも使用いただけます

本書について ー 特長・活用方法 ー

本書は、2019年度に発行した『変容につながる 16のアプローチーSDGsを活かした学校教員の取組ー』の続編にあたる。同書では、SDGsに関する教材を学校教員がどのような価値観のもと再構成し現場で活用しているのかがまとめられており、作成の過程において SDGs達成のための質の高い教育、持続可能な開発のための教育（ESD）を実施していくためには、子どもたちの「変容」を促す実践と、評価が一体となって展開される必要があると指摘された。したがって、2020年度は、その「評価」に視点を移し研究を進めていくこととなった。

どのように作られたのか？

SDGs達成に向けて ESDを展開している学校教員は、子どもたちの変容をどのように捉えているのか。オンライン上で数回の検討会議を開催し、対話を重ねた。多種多様な背景をもつ学校教員が集まり意見交換していく中で、それぞれの教員が、評価に対して共通して大切にしている価値観もあれば、それぞれ異なる価値観を持っているということも明らかになった。したがって、今年度も評価に対する各々のアイディアを集約し、1つの評価手法を開発するのではなく、各教員の根底に流れる評価に対する価値観そのものを知ること、そして、子どもたちの変容を経て育みたい能力や資質についてすり合わせをしていく必要があると考えた。

本書を作成する過程において、児童生徒の変容には学校や教員の変容が欠かせないという意見が多数出た。したがって、児童生徒への評価について考える分科会と学校や教員への評価について考える分科会に分かれて対話を進めていくこととなった。もちろん、この 2つの観点は独立したものではなく、それぞれが関連し合い、両輪をまわしていくことによって達成されていくものである。それぞれの分科会での対話の内容については、【児童生徒への評価を検討する（10〜11ページ）】【学校 / 教員への評価を検討する（60〜61ページ）】をご覧いただきたい。

児童生徒への評価を検討する分科会では、評価に対する価値観をすり合わせた上で、各教員がどのような視点をもちながら児童生徒の変容を捉えているか話し合った。そこから抽出された視点は、発達段階ごとに評価要素として【評価要素および発達段階関連性一覧表（13〜14ページ）】にまとめている。この一覧に記載されている定義（意味）は、教員同士が検討会中に対話しながら書き加えたものである。ぜひこの一覧表と対話（会話）しながら「私たちにとっての定義」を深めていき、活用いただきたい。加えて、SDGs達成のためには知識や態度を身に付けるだけでなく、行動していくことが重要であるという観点から、目指す児童生徒像を「持続可能な未来のために主体的に行動していく児童生徒」と定めた。その上で評価要素を分類し整理したものが【児童生徒への評価【フレームワーク】（12ページ）】である。目指すべきゴールや、学校、児童生徒の特徴によって、また教員自身の価値観によって、評価要素のそれぞれの意味やフレームワークの在り方など、大きく変わる可能性があるため、ぜひご自身の学校や地域にて検討してみてほしい。なお、これらの評価要素や目指すべき児童生徒像に加え、評価を通じて評価する側もされる側も恐れを感じることなく「エンパワメント

される」評価であることが大切な視点であるという共通理解のもと、各参加者が自身の取組を振り返り、可視化しまとめたのが【事例（15〜47ページ）】である。

学校 /教員への評価を検討する分科会では、①児童生徒の変容を捉えるために必要な教員のコンピテンシーに関する評価、②教員が働きやすい持続可能な学校文化を創るための評価という2つの視点が挙げられた。分科会内でどのような話が展開されたかは【学校 /教員への評価を検討する（60〜61ページ）】をご覧いただきたい。上記それぞれの視点を考慮しながら、さらに評価項目と指標として整理したものについては【学校 /教員への評価【フレームワーク】】に掲載されている。これらの評価の視点は、児童生徒への評価と同様、評価される教員が明日から明るく過ごすことのできるような、エンパワメントされる評価であるべきだという考え方がベースとなっている。このような視点を踏まえ、評価がこれまでやってきたことを捉えるためのものだけでなく、これからの教育活動や学校運営に対して改善を促したり、変化を生んだりするポジティブな側面における可能性についても繰り返し言及された。その上で、各参加者が自身の取組に関連する事例を振り返り、可視化しまとめたのが【事例（62〜87ページ）】である。さらに、教員とは異なる学校と地域を結ぶコーディネーターの視点からの取組や本書の価値や今後への期待については、【コーディネーターの視点に立ち（48〜50ページ）】【本事業に参加して（88〜92ページ）】として、5名の有識者に執筆いただいた。こちらも併せてご覧いただきたい。

新しい評価のカタチについて考える

学校教育に留まらず「評価」という共通のキーワードのもと、分野の垣根を超え、既存の枠に捉われない新しい評価の在り方について検討することを目的に 2020 年 11 月「教育における新しい評価について考えるフォーラムー持続可能な未来に向けてー」を開催した。学校教育や社会教育、個人の成長を支えるコーチングに関わる有識者を招き、評価について考える機会を得たことで、それぞれの「評価」についての捉え方や具体的な実践について知ることができただけでなく、「評価とは何か」という本質的な問いに立ち戻ることができた。当日の講話の内容も含め、それぞれの分野が捉える「評価」の価値観については【学校教育の「評価」（54〜55ページ）】【社会教育の「評価」（56〜57ページ）】【個人の変容を見取る（58〜59ページ）】をご覧いただきたい。既存の評価の在り方からだけではなく、もう少し柔軟に「評価」を捉えてみてもよいかもしれない…という可能性についてふれることができる。

どのように活用できるのか？

事例紹介のページでは、評価手法に関する各校・各参加者の取組が記載されているが、下記**3つの視点**のもと構成されている。

【 児童生徒への評価 】
❶ 児童生徒がエンパワメントされる、評価要素と関連する評価手法活用事例

【 学校 /教員への評価 】
❷ 評価項目・指標へと改善を促すことのできる実践事例（育成）
❸ 学校という組織や教員自身がエンパワメントされる、評価項目・指標と関連した評価手法活用事例（測定）

それぞれの事例は共通の項目にて記載されている。その内容についてより詳しく見ていく。

❶〜❸の共通項目

評価対象者	教員が児童生徒を評価している事例か、児童生徒同士が評価し合う事例か、自分で自分を評価する事例などと言った評価の対象者に関する情報が記載されている。
評価要素、項目、指標	事業で抽出した評価要素（児童生徒への評価）及び評価項目、指標（学校 /教員への評価）のどれに当てはまる事例かを示している
地域の情報	地域にどのような教育資源があるか、また学校種やどのような教育目標を掲げているかなどが記載されている。
参考にした文献・書籍・教材	評価手法を開発する際に参考にした文献や教材などについて記載されている

❶❷の共通項目

評価手法の目的と内容	評価手法の実践内容が記載されている
評価手法開発までのプロセス	評価手法が開発されていくまでのプロセスについて記載されている

❶の項目

評価手法を適用した実践	評価手法が用いられた実践事例について記載されている

❸の項目

実践事例の内容	評価項目や指標に係るコンピテンシーを育むための実践について記載されている

Point!

ぜひ、それぞれの内容に関して目的に沿って抜粋しながらご覧いただきたい。なお、すべての事例がそのままの形で活用できるというよりも、それぞれの学校（場）や地域の環境に合わせて工夫して実施していただきたい。また、活動の実施方法はもちろんのこと、特に注視すべきは各教員がどのような価値観をもちながら活動を進めているかである。活動という表面化されたものだけでなく、ぜひその奥にある想いにも目を向けていただきたい。

本書を読み進めていくうえで…

評価は非常に複雑なテーマであり、かつ現場においては大変重要な意味を持つテーマである。本書を創っていく過程において私たちで評価を定義づけていくことは、正直なところ、かなり抵抗感のあるものだった。参加者との対話の中でも、評価は定めるべきものではなく、評価そのものも創る人々や時間とともに、変化させていくべきであり、評価について考え続けていく過程そのものが重要であることが言及された。したがって、一緒に働く仲間たちとともに本書を手に取りながら「子どもたちの変容を知るための評価って何だと思う？」「評価した結果ってどんなことに活かしていくことができるだろう？」などと、ぜひお喋りしてみてほしい。本書がその機会を生み出す一助となれば幸いである。

児童生徒への評価を検討する

私たちはどのような人を育てたいのか

評価を検討していく際、まず「私たちはどのような人を育てたいのか」という問いについて考えることが重要である。SDGsが採択され久しいが、世界中に広がる持続不可能な状況下において、数十年、数百年後を見据えて社会課題を解決していく速度では手遅れになる可能性がある。つまり、これまでのように多くの知識を得て満足するだけではなく、それらの知識を自分の考えに落とし込み、実際に行動に移し解決していく力が必要となる。

このように、短いスパンで知識と経験（行動）を行き来させながら、学び続けることのできる人を育てていきたい。そのためには、どのような視点をもつ必要があるのだろうか。

どのような視点を持つ必要があるか

ESDについて考える際に「つながり」の重要性についてよく語られる。主体的に行動する子どもたちを育むために、この「つながり」をもつという視点は、土台となる価値意識を育む上で重要な意味をもつ。

例えば、行動に移す時、何を目指して行動するのかという目標を設定する必要がある。そのためには、今ある学びが今後の自分の人生とどのように関わっているのか考え、自分の内にある思いと「つながり」をもつことや、持続可能性の視点を加味した場合、これからも地球で生き続けていくためにどうすべきか、自分の外にある地球環境などと積極的に「つながり」をもつことが必要である。このように、自己実現を目指していくためには自分の内と外と「つながり」をもち、深く思考していくことが重要である。

また、外と「つながり」をもつ時、もう一つ重要な視点がある。小学生から中学生、高校生へと成長し、自己を確立していく過程で子どもたちは不安定になりやすい。自己と向き合う中で、今まで自然ともつことのできていた、家族や友人との物理的な「つながり」が途切れて離れていく瞬間がある。この時に、実際に学校から飛び出し社会に貢献する（役立つ）経験を積み、社会との「つながり」を実感することで、自己肯定感が増し、精神的な安定につながる。

このように、「つながり」は子どもたちの成長において欠かせないものであると同時に、持続可能性を理解していく際の本質とも言える。子どもたちの置かれる家庭環境によっては、自己の発達や、自己肯定感を育むことに難しさを抱えることがあるかもしれないが、だからこそ学校教育の中でこの視点に配慮し意識的に育んでいくこと、そして適切に評価していくことが重要である。

どのような評価が必要か

評価の在り方における「理想」と「現実」については以下の通りである。

- 評価する際、子どもたちの価値観の変化の過程を見取ることのできるような評価をつくることが望ましい。
- その一方で、曖昧な評価に終始せず、子どもたちの内面の変化についても数値化することのできるような”明確な”評価づくりを目指していく必要があるのではないか。
- 短期間で評価していくのではなく、できる限り長期間の子どもたちの変容を見取っていきたい。場合によっては、卒業後の子どもたちの様子についても追って見取っていく必要があるのではないか。

近年学校現場では、ポートフォリオなど子どもたちの変容を見取ることのできる評価が取り入れられたり、ルーブリック評価など子どもたちの内面の変化を見取った上で数値化でき、子どもたち自身の変化を知ることのできるような評価が取り入れられたりするなど、結果だけでなく、子どもたちの変化のプロセスにも目を配ることのできるような評価手法が開発されている傾向がある。ただし、このような評価手法を取り入れて満足するのではなく、何のために評価するのか、どのような人を育てたいのかという対話のもと、学校の特色に合わせた評価手法が開発されることこそ重要であると考える。

児童生徒への評価の在り方を検討していく中で

このように参加者との対話を重ねる中で、児童生徒への評価を考えるプロセスそのものに着目し、そこから評価手法について考えることができるよう、本章を構成していくこととした。本章の軸となる問いは下記の通りである。

「私たちはどのような人を育てたいのか」
「どのような視点を持つ必要があるか」
「どのような評価が必要か」

本来であればこれらの問いのもと、各教員にアクションリサーチを通した評価手法の検証を実施すべきであったが、事業期間が限られていることからまずは各校にてこれまで実践してきた評価手法の事例を集めるまでに留まった。

一方で、ESDを実践してきた学校教員が共通して考える持続可能な社会実現ために育むべき資質・能力、評価の視点をまとめ、各教員がそれらの視点のもと実践してきた学習評価を見直すことで、各教員が大切にしている共通の価値観や、それぞれの学校や教員のもつ特色を見出すことができた。

【本書について―特長・活用方法―（7～9ページ）】を参照しながら、次ページより目を通していただけたらと思う。

※本章は、分科会内における参加者の発言をまとめ、構成されたものである。

児童生徒への評価【フレームワーク】

児童生徒への評価要素と領域

児童生徒への評価を検討する分科会では、各教員がどのような視点をもちながら児童生徒の変容を捉えているか話し合った。下記、その評価要素（視点）を示したものである。また、SDGs達成のためには知識や態度を身に付けるだけでなく、行動していくことが重要であるという観点から、目指す児童生徒像を**「持続可能な未来のために主体的に行動していく児童生徒」**とし、評価要素を３つの領域に整理した。「自己形成」が土台となり、「他者とのつながり」を通して「社会での行動」が生まれる。

■ 社会での行動

- 持続可能な地域・国際社会への取り組みに向けた行動力
- 持続可能なライフスタイルの実践
- 多様性と共生の尊重
- 人権や平和の価値
- 公平性

■ 他者とのつながり（協働）

- リーダーシップ
- 責任感
- 合意形成と協力
- 傾聴力
- 意思決定力
- 柔軟性
- 発信力

■ 自己形成（土台となる価値観）

認　知

- メタ認知能力
- 自己肯定感
- 課題の自分事化

スキル

- 批判的思考力
- システム思考力
- 論理的思考力
- 情報収集・選択・活用力
- 持続可能性/SDGsに関する知識・理解・スキル習得
- 言語化力
- 創造力
- 応用力
- 学び続ける力
- 困難を乗り越える意思

発達段階 × 評価要素　ワークショップ対話一覧表

それぞれの評価要素がどのような意味をもつのか、小〜高校生の発達段階ごとに分かれ話し合う機会をもった。この一覧表は、それらを言語化したものである。ここに書かれている意味は一つの答えとして表現したものではない。この一覧表を広げながら、自分たちが考える意味や、各校の文脈に合わせて追加したい要素など、ぜひ仲間たちと話し合っていただきたい。　※対話する中で発達段階ごと特に重要とされた評価要素には、ハイライトしている。

評価要素	1 メタ認知能力	2 自己肯定感	3 言語化力	4 発信力	5 システム思考力	6 情報収集・選択・活用力	7 持続可能性/SDGsに関する知識・理解・スキル習得	8 批判的思考力	9 学び続ける力	10 課題の自分事化	11 合意形成と協力	12 傾聴力	13 柔軟性
小学生	●自分の力を客観的に見つめる言動 ●自分の気づきを他者へ反映できる力 ●様々な価値観を認めることができる態度	●自分にもできると感じることのできる力 ●欠点があっても自分の存在は大切であるという感覚・安心感をもつことができる力 ●みんな違ってみんないいと思える力	●学んだことを言葉で表現していく力 ●客観的に自分を捉えることができる力 ●言葉にできないことも大切にしていくことができる力	●自分の考えを適切な方法で相手に伝えることができる力	●いろいろ関わり合っていることを知る力 ●関係性を捉える力	●必要とする情報をどのように得て、活用するかを知る力 情報を取捨選択する力 ●倫理観をもって情報を取り扱う力	●自己の取組をSDGsに価値づけることができる力 ●地域をよくするために動きながらSDGsを知ることのできる力 ●自分事化できる力	●自分と他者の違いを認識する力 ●別の考えを示す力 ●自分で考えて判断する力	●失敗してもあきらめない粘り強さ ●疑問（問い）を醸成し、問い続けていくことができる力	●直接体験したあとに振り返りの時間をもつことのできる力 ●学んだ体験的な活動を吸収することができる力	●自分の意見をもち、伝え合うことができる力	●他人の行為を尊重できる力	●自分の考えをもち伝え合うことのできる力
中学生	●自分を見つめ、課題を認識し、心の成長を確認することができる力 ●わかったことがわかったり、わからないことがわかったりする力（自己学習を調整することができる力）	●自分はかけがえのない存在であることを捉える力 ●できない自分も受け入れられる、自分が自分でいいと思える力	●勇気をもって発言し、説明することのできる力 ●自分で考えたことを相手に分かりやすく表現できる力 ●他者に効果や影響を与えていくことのできる力＝プレゼンテーション能力	●自分の考えを相手に伝える、勇気をもって発言できる力 ●様々なメディアを活用する能力 ※言語化とつながる	●知識同士のつながりを知る力 ●知識の広がり・深まりを生活に紐づけることのできる力 ●学んだことを世界とつなげ、ストーリーにできる力	●情報を読み取る力 ●知識を活かす力	●持続不可能なものを見つけ出す力 ●身近な課題は世界とつながっているということを知る力	●常識を疑う力 ●立ち止まって考える力 ●多角的に見る力	●失敗から学ぶ力 ●学ぶことが楽しいと思えること ●学ぶことが人間にとって必要なことだと思える力 ●生活と学びを結びつけることができる力	●危機感をもつ力 ●持続可能なライフスタイルを自分で考えることができる力 ●将来の自分のキャリアに反映していくことができる力	●自分の意見を表現し、相手の意見も受け入れることのできる力 ●自分の意見を受け入れることのできるフレキシビリティー（柔軟性） ●自分を防御しないでいられる力(自己肯定感が基盤となる)	●適切にフィードバックする力 ●表面上でなく、相手の意図を読み取ることのできる力 ●共感しようとする意欲と態度 ●落としどころを見つける時と、結論を導く時のバランス力 ●意見の対立を乗り越える力	●実施してきた活動を変更できる力 ●他者を認める力 ●その場の現状に合わせて適切な対応を取ることができる力
高校生	●他者の目線に立ち問題を理解する力 ●心のつながりをつくる力（同情から共感へ） ●自分の言動を客観視でき、それを自ら改善するためのストーリーを持つことができる力	●自分の弱みを見せられる力 ●他人の弱みを多様性として受け入れられる力	●自分の考えたことを言語を用いて発信することができる力 ●自分とは違う意見に対して、言語活動を通して理解を深めていく力 ●論理的に自他の意見を文章・発表などで表現することができる力	●自分の意見や考えを相手に分かりやすく伝える力 ●対話に限らず、コミュニケーションツールを活用する力	●一つの問題に含まれる多様な要素のつながりを理解する力 ●短期的な視点による対応的な行動ではなく、長期的な視点による根本的な問題解決ができる力 ●全体像を捉えた上で中心的な問題を把握しバランスのよい意思決定ができる力	●情報と情報を組み合わせて新しい価値を生み出す力（非連続テキストの読解力） ●目的に応じて情報を適切に取捨選択し、選択した情報をわかりやすく再構成して伝えることのできる力 ●実際に人に会い、出かけ、現実社会のリアリティから真の情報を得る力	●SDGs・社会課題に対して解決できるアイデアを創出できる力 ●社会とのつながり、協働を通して研究をおこなうことができる力	●他者の意見や考えも受け入れ、客観的に物事を判断する力 ●物事を論理的・多角的、客観的に捉える力 ●相手の発言に耳を傾け、証拠や論理、感情を的確に解釈する力 ●自分の考えに誤りや偏りがないか確認することができる力	●どんな環境でも自ら課題を見つけ、解決に取り組むことのできる力 ●課題を解決していく際、新たな問題にも気が付くことができる力	●自分の進路とつなげ、課題の要素を含めながら検討することができる力 ●課題解決のアイデアやプランをもち、将来実行しようと計画を立てる力	●多様な意見を傾聴する力 ●結論を急がず他者の意見を待つ力 ●組織内（グループやコミュニティなど）での役割を理解し組織を活性化させる力	●相手の気持ちに寄り添いながら話を聴く力 ●他者の表情を読み取り、相手の意志を受け入れる姿勢をもつ力 ●自分と相手の立場の相違点を認識する力	●意見の違いや立場の違いを理解し、場面に応じた適切な対応をおこなうことができる力 ●失敗に対して素早く修正・改善することができる力

評価要素	14 多様性と共生の尊重	15 リーダーシップ	16 責任感	17 応用力	18 意思決定力	19 問題解決能力	20 論理的思考力	21 創造力	22 持続可能なライフスタイルの実践	23 持続可能な地域・国際社会への取組への行動力	24 人権や平和の価値	25 公平性	26 困難を乗り越える意思
小学生	●自己と他者の相違を認識し、自分とは異なっていても受け入れることのできる力 ●友達のよいところをたくさん探すことのできる力（自己肯定感が基盤となる）	●自分に与えられた役割を果たす力 ●他者の思いをくみ取る共感力	●自分の役割に誠意をもって取り組むことができる力	●授業で学んだことを違う場面で生かすことができる力	●自分で決めたことを実践する楽しさを知る力 ●自分で決断できる力	●主体的に取り組む力	●原因と結果（AとB）をつなげ、把握する力	●これまでとは異なった発想をすること ●自分が表現したかったことを表現することができる力	●学んだことを日常生活でも実行できる力	●今の自分が立っているところは世界と地続きであることを知ること ●今の自分にできることを模索する力	●身の周りの多様性に気が付くこと ●一人ひとりが大切な存在であることを実感すること ●平和のすばらしさ、尊さを感じること	●不平等な状態に気が付く力	●成功体験を積み重ねながら自助力を身に付けること ●周りに頼ることができる力
中学生	●世界の多様性を知る力 ●友達の良さを認める力 ●様々な背景を持つ友達とつながりをもつこと ●異質なものを排除しない姿勢	●相手を感じ・見る・聞くことができる力 ●視野を広く持ち、さまざまな考え方をまとめていく力 ●自分から動くことのできる力 ●提案力・導く力 ●ビジョン（筋道）を見通す力 ●調整力 ●傾聴力と理解力	●自分の発言に責任を持つことのできる力 ●自分の役割を責任をもって担うことができる力 ●最後までやり遂げる力	●未来の課題を思い描くことのできる力 ●時代に応じた課題、SDGsの現在のゴールに囚われるのではなく必要な課題を把握する力 ●与えられた課題だけでなく、自分の課題として捉えることができる力	●自分が決めたことをやり抜く力 ●決断する力 ●自分の行動を決めて動くことができる力	●さまざまな提案ができる力 ●代案を考える力 ●さまざまなことを試すことを厭わず、試行錯誤する力	●筋道を立てる力 ●問題にどのようにアプローチするか模索する力 ●根拠を捉え考える力	●既存の枠を取っ払う力 ●あるものを活用し、新しい価値を生み出す力 ●実際にやってみる力	●日常の小さな実践を積み重ねていくことのできる力 ●自分の生活を見つめること ●社会に向けた眼差しをもつこと ●基本的なリズムある生活を送ること	●地域の人々と関わり、社会に関心をもつこと ●国際社会とのつながりを意識できること	●安心・安全の場を創り出すこと ●様々なレベルでの（家庭～世界）平和を理解すること	●世代間の公平性を理解する力	●困難なことがあっても回復していこうとする力（＝レジリエンス）
高校生	●歴史や文化などの知識を身につけた上で、多様な価値観があることを知る力 ●寛容な心や思いやり、教養を持って違いを受入れる力 ●多様なものをつなぐ普遍性に目を向けることのできる力	●多様性の中から共通点を見出し前に進む力 ●他者の参加を促す力 ●人徳があり、挑戦していく心をもつこと ●責任をもつこと	●期限内に完成させる力 ●成功も失敗も初めから終わりまですべて受け入れ、理解し、自信を持って発信する力	●同じ類型やつながりを見出す力 ●現実社会、現実生活に反映する力 ●物事の構造（構成要素間の関係性）を把握する力 ●大枠をつかみ取る力	●自分で考え、物事を選択していく力 ●判断するために複数の情報から取捨選択し、自らの意志や決断に責任をもつ力	●自分にできることを考え、言葉にして共有、拡散させることのできる力 ●課題を発見、理解し、解決するための方法を導き出すための力 ●原因を分析、情報を正確に理解し、適切に対処するためのよりよい改善策を提案する力。それらを改善し、次の行動につなげる力	●原因⇔結果と思考をつなげる力 ●問いに対する答えに一貫性を見出す力 ●単に主張だけではなく、その根拠となる理由を明確にする力	●新しい価値や考えを生み出す力（既存の知識を活かし、組み合わせる力） ●すでにあるものに対する知識を得た上で、自らの研究や調査から自分のアイデアを創り出す力 ●独自の世界観をもつこと ●自分と違う意見にも共感することができる力	●社会問題への関心を持ち、自らが世界を担う人材であることを自覚すること ●日常生活の中からサステイナブルな取組を実践すること	●地域・国際社会へ自分の考えを発信することができる力	●その人らしく生きていくための価値、平和を守り続ける大切さを理解すること ●こころなど目に見えないものを想像する力	●自分と他人の人権を通した公平性の理解 ●「公平」や「平等」に関する歴史的事象や現代社会の課題への理解 ●「公平」や「平等」に関する知識を得た後に考え、議論していくことができる力	●ソーシャルキャピタルを意識しながら他人を信じること ●具体的な事例をもとに自分の行動について考えることができる力

評価要素 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

評価対象者 自己評価および社会における実践者からの評価 中学3年生

“ガチ評価”が子どもを伸ばす！

福岡教育大学附属小倉中学校
柴田 康弘

生徒数・児童数	357名	教員数	24名

本校は、北九州市小倉北区に所在する国立教員養成大学の附属学校である。1947年（昭和22）年の開校以後、普通中等教育校、先進的教育研究校、教育実習校、教員研修校としての使命を負っている。北九州市は「公害の克服、環境未来都市の推進、そして SDGs先進都市へ」を合い言葉に、「SDGs未来都市 /自治体 SDGsモデル事業」として、我が国における SDGs推進を先導している。環境施策に取り組み続ける本市で学ぶ子どもたちは、SDGs達成に向けて行動する市民、すなわち「SDGs達成を目指すアクター」としての資質・能力の育成が求められている。それは「創造的実践人の育成」という学校教育目標の実現に他ならず、また、近隣の多くの学校への新たな教育モデルの提案も目指している。

評価手法の目的と内容

一般に、学校・教育現場（子ども・保護者はもちろん、我々教師でさえも）においては、「評価」＝「評定」として捉える傾向がある。本実践において「評価」というワードが意味するのは、もっと広く「学習評価」という視点である。周知の通り、小学校では今年度から全面実施（中学校・高等学校で漸次進行）となった学習指導要領では、「学習評価」という概念が総則において明示され、学校教育で目指すべき目標としての資質・能力育成の重要な要素として位置付けられた。すなわち、狭義の評価として教師→子どもの評定をすることにとどまらず、学習者としての子どもの主体的な学びの自己調整を促す、広義の学習評価が求められている。それは、教師による学習結果の測定だけでなく、子ども自身が目指す学びの達成に向けて、計画 (Plan)・実践 (Do)・評価 (Check)・改善 (Action)の「PDCAサイクル」を駆動させる、学習デザインとしての評価である。この点で、本評価手法は趣を異にしていよう。

これらは教育目標・評価研究の分野において、「学習のための /学習としての評価」論として、

すでに理論的にも説明されている。従前、教師の指導改善を視点に語られてきた「形成的評価」の概念を、学び手である子どもの視点から捉え直そうとするものである（例えば石井（2011）は、「学習者のメタ認知（「自己調整学習」）に関する研究と教育評価研究とを内在的に結び付ける方向で研究が進んでいる」と述べる）。

そこで本校では、これらを実現するために、Aパフォーマンス課題の設定、Bセルフラーニングメジャー(Self Learning Measure)の活用、C外部の社会実践者（専門家）による評価（「専門的見地からの手加減なしの評価」を示し、これを「ガチ評価」と呼んでいる）の 3つを主要な手立てとして取り組んでいる。以下、具体的に示す。

Aパフォーマンス課題の設定

育成すべき資質・能力として本校が目指すのは、今、これからの問題を捉え、その解決を目指して発揮するものとしての「自ら創造的に学ぶ力」である。その育成にあたっては、学校での教育活動、とりわけ授業において真正な文脈、リアルな状況のもとでの学びが求められ、それは「真正な課題」に取り組ませることによって実現される。そうした課題に向き合う上では、複数の教科等の連携（カリキュラム・マネジメント）は必須であり、何より学校における「学習指導」の概念を、教師が主語である「指導 (teaching)」から、子どもが主語である「学び (learning)」へ大きく転換せねばならない。そこで、子どもを学びに駆り立てる課題＝パフォーマンス課題が必要となってくる。その課題とは、学び＝社会実践であり、子どもたちが一定の責任をもちつつ、社会への効果・影響を及ぼすようなものである。本校では、子どもたちの生活背景にも根ざしたSDGsをここに位置付けた。

Bセルフラーニングメジャー（Self Learning Measure）の活用

こうした学習に、より子ども自身の積極的な関与を促すため、学びの進行状況を「ものさし」に見立てつつ、その進展、次時の課題や目標設定を自己評価・自己分析する、セルフラーニングメジャー（Self-Learning Measure：SLM）と称するワークシート（下図）を活用している。子どもたちは、自己の学びを可視化しつつ、本時で残された課題の分析、次時の目標設定などをすすめていく。

詳細は
こちらから
ご覧頂けます
▼

C外部の社会実践者（専門家）による評価（ガチ評価）

学校を超えた学び＝実践の評価は、その道の専門家、その世界に身を置く方の客観的かつ専門的な評価によってこそ意味をもつ。本実践では、リアルな課題として「市立図書館利用者向けのSDGs 啓発展示企画書の提案」（詳細は後述）を設定したので、その評価を、北九州市立こども図書館の専門員（司書）および北九州市役所 SDGs推進室の担当の方々にお願いした。今日の複雑かつ多様な社会問題の解決、とりわけ SDGs達成には異なる立場・組織間の連携が欠かせない。これは教室や学校を超えた人々との協働（共同・協同）による「コレクティブ・インパクト(Collective Impact)」の考え方に依拠している。それは、「多くの人が関わる複雑で難しいと思われるテーマに対し、関係する重要プレーヤーが互いに補い合い強化し合える関係性をつくり、それぞれにできる活動を具体的にデザインし実行すること」と定義されるが、まさに SDGs達成は、このアプローチ抜きにはなし得ない。子どもたちのパフォーマンス結果としての企画書は、果たして「大人扱いのガチ評価」により「採用ゼロ」に終わり、皆一様に（教師も）うなだれるのであるが、これこそ、ホンモノの学び・評価の醍醐味といえるだろう。

なお、本実践例の紹介にあたっては、子どもの自己調整の側面を重視したため設定された評価要素中の「メタ認知能力」に偏っているように映るかもしれない。しかし、事例 A〜Cのいずれかの手法のいずれかの局面において、照射する子どもの力の側面を変えることで、さまざまな活用が可能である。

評価手法を適用した実践

（1）学習テーマ　「私たちのまち：北九州市の持続可能性」

（2）パフォーマンス課題

「SDGs未来都市北九州市」を市民に浸透させるための図書館展示企画書を提案しよう！」

（3）横断的学習構成教科等　社会・道徳科・理科・国語・英語・特別活動

（4）本横断的学習の特色

・行政（北九州市）機関の協力を得た壮大な「プロジェクト」としての学習である。

・SDGsは、幅広い学問分野の内容を含み、さらにグローバルかつローカルな学習が必須であり、教科等横断的な学習を促進する。

・私＜保護者＜市民、学校＜地域＜世界へと問題意識を往還させ広げてゆく学習をデザインする。

・企画書として行政・図書館担当者から高評価を得たグループの企画を、実際に企画展示として市民に向けて公開することを目指す。

・SDGsに関わる先輩（卒業生）や、アンケート結果による現状把握により、より強い問題意識を喚起しつつ、市民への波及効果や影響、学習の責任を伴ってパフォーマンスの達成を目指す。

（5）授業の実際

本実践の事前 2019年 9月初旬、本学年の子どもたち 114名に、次の 5点からアンケート調査を実施した。

Q1：SDGsを知っていますか？（はいの人のみ）それはどういう意味、内容ですか？
Q2：SDGsのロゴを見たことがありますか？それは、どこでどんな状況で見たのですか？
Q3：北九州市が SDGs未来都市として、国からモデル都市に指定されていることを知っていますか？
Q4：持続可能な開発に関わって、日々の生活で取り組んでいることがありますか？それはどんなことですか？
Q5：どうすれば持続可能な開発を進めていくことができるでしょうか？あなたの考えを教えてください。

この調査を通じて明らかになった本学年生徒の実態・課題は次のようである。
① そもそも SDGsを知らない、またその背景や理念をとらえられていない。（Q1、Q2、Q3より）
② 北九州市に居住、通学する市民の一人として、SDGs推進に関わる意識が薄い。（Q3、Q4より）
③ 持続可能な開発について、資源・エネルギーの視点のみから捉えている。（Q4、Q5より）

こうした前提のもと、子どもたちは学習のスタート時、北九州市の担当者から、「普及・啓発に向けて中学生の力を貸して欲しい！」との依頼を受け、図書館における展示イベントの企画書づくりに取り組んだ。そこで、SDGsや本市の現状、過去の環境への取組、他者によりよく伝えるということ、シビックプライド、企画書の様式設計、「誰一人、取り残さない」という SDGs理念に即した市内在住外国人への配慮など、必要性に駆られつつ教科を横断する学習に次々と取り組んでいった。また当時の生徒会長は、この学びを生徒会活動へとつなげることを提案し、学習当初、教師が学習デザインとして予定していなかった、特別活動（生徒会活動）もその学びに加わる。

ところが前述の通り、こうしてできた渾身の企画書は、まさかの「採用ゼロ」に終わる。企画アイデアが上手く伝わりきれない、費用対効果、安全面、図書館の機能にそぐわないなどの理由から「不十分」と判断されたのである。子どもも我々教師もショックではあったが、ここから学びは新たな展開へ。結果的に考案した企画はイベントとしては実現できなかったが、修正を施した「企画書の展示」として市民に公開し、SDGs普及のささやかな一助として、世に出ることとなる。その後、図書館を通じて、利用者の率直な声（感想）＝評価が寄せられ、この学びは社会へ開かれるに至った。

※実践等のウェブサイトのリンク
西日本新聞「教育はいま」：https://www.nishinippon.co.jp/item/n/566269/

評価手法開発までのプロセス

上述Ａ～Ｃの主要な手立てのうち、特に、ＢおよびＣについて述べる。

Ｂセルフラーニングメジャー（Self Learning Measure）の活用

従前の各教科等の授業でも、「自己評価」の手法は用いられてきた。ところがこれらの多くは、子どもの感想として良し悪しを点数化するに留まり、多分に形式的であったことを反省する。「学習のための／学習としての評価」の考え方に立てば、自らの学びの改善・充実のために自己評価することも貴重な学びの一つであり、その振り返りや次時への展望、見通しやコントロールをより主体的におこなわせたいと考えた。また、画一的な教師による（狭義の）指導と異なり、主体的な学びは個別化される必要がある。そこで、学びの全体を可視化するべく、“ものさし”の上に自らの学びの位置を示し、その理由、改善方法を記述させた。

Ｃ外部の社会実践者（専門家）による評価（ガチ評価）

よりリアルで、さまざまな領域を跨がるような学びであればあるほど、一人の教師の手には負えなくなる。もちろん、各教科等の目標に照らしてその内容の構成や達成度の見極めは必要であるが、教室を超えた学びの評価は教室の外のホンモノの実践に関わる人によってこそなされるべきである。

そこで外部の専門家の方には、事前の打ち合わせにおいて「子どもが頑張ったことだから、と手放しで賞賛することはしないで欲しい」「課内の企画会議同様に手加減無しで率直な評価・コメントをお願いしたい」旨を何度もお願いした。当初は面食らう方もいらっしゃるが、学習の趣旨（目的・内容）を共有することで、克服可能である。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 石井英真（2011）『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂
- 北九州市企画調整局政策調整課（2018）
  「北九州市 SDGs未来都市パンフレット」
  https://www.city.kitakyushu.lg.jp/files/000817411.pdf
- 松下佳代（2010）『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房
- 文部科学省（2018）
  『中学校学習指導要領 (平成29年告示）解説 総則編』東山書房
- David Peter Stroh、小田理一郎監訳（2018）
  『社会変革のためのシステム思考実践ガイド』英治出版

問い合わせ先

学校名	福岡教育大学附属小倉中学校
氏名	柴田 康弘
電話番号	093-541-8621
住所	福岡県北九州市小倉北区下富野3丁目12-1
メールアドレス	shibata-y@fukuoka-edu.ac.jp

評価要素 1 **2** 3 **4** 5 6 **7** 8 9 **10** **11** 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

評価対象者 **6年生児童** **児童同士** **自己評価**

摩耶っ子SDGsにチャレンジ

神戸市立摩耶小学校
阪井　園子

生徒数・児童数	約380名	教員数	約20名

今年90周年を迎えた歴史のある小学校。摩耶山の麓、河内国魂神社（かわちのくにたまじんじゃ）五毛天神（ごもうてんじん）を下った坂の途中に位置し、高台から海も見えるという、自然が身近に感じられる学校である。

三代に渡って本校に通ったという家庭も多く、地域からとても愛されている学校である。PTA活動も盛んで、登下校の見守り隊を始め、さまざまな教育活動に協力してくださる地域の方々に見守られて、子どもたちは育まれている。家庭力が高く、地域との関わりが深いこともあって、礼儀正しく、きちんと言葉を遣うことのできる、落ち着いた児童が多い。

評価手法の目的と内容

単元の評価規準として、次の３つを設定した。

① **知識及び技能** ：「SDGsの 17項目について知り、身近な問題と結び付け、行動を起こすことができる。」（持続可能性 /SDGsに関する知識・理解・スキル習得）

② **思考力、判断力、表現力等** ：「自分たちの問題や課題を、SDGsに結び付け、チーム名やキャッチフレーズに表すことで、世界で起こっていることを、自分事として考える。」（発信力、課題の自分事化）

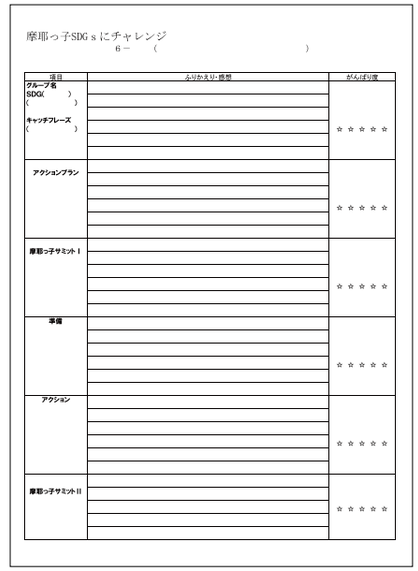
③ **学びに向かう力、人間性等** ：「仲間と協力して、卒業に向けた、感謝や改善への行動や、未来へつなぐ具体策を考えることができる。」（自己肯定感、合意形成と協力）

以上の３点を評価するために、使用した評価手法は次の５種類である。

① **行動や活動の様子** ： 教師は、児童と会話をしながら観察し、チーム活動を支援していく。それぞれチームごとにアクションを起こし発信していく中で、対象とする相手からの反応ややり取りが生じ、それが評価につながる。

② **ルーブリック** ： 単元を通しておこない、教師と児童とのやり取りをすることで、児童の自己評価としても、教師の形成的評価としても使うことができる。

③ **ワークシート** ： ウェブマッピング、チームのネーミング・キャッチフレーズ、５W１Hワークシート（アクションプラン）等、主にグループワークで使用する。


摩耶っ子SDGｓにチャレンジ
ルーブリック

項目	ふりかえり・感想	がんばり度
グループ名 SDGs（　　） （　　）		☆☆☆☆☆
キャッチフレーズ （　　）		
アクションプラン		☆☆☆☆☆
摩耶っ子サミットⅠ		☆☆☆☆☆
準備		☆☆☆☆☆
アクション		☆☆☆☆☆
摩耶っ子サミットⅡ		☆☆☆☆☆

ルーブリック ▲

④ **報告会（摩耶っ子サミット）** ：「計画（アクションプラン）」と「活動の報告」の2回、チームごとに発表する場を設ける。アドバイスや感想を出し合うことで、相互評価する。

⑤ **記述による振り返り** ： 総括的評価としておこなう。振り返りを活動の写真とともに掲示物として仕上げて、保護者や全校生に、その成果を見てもらえるようにする。

評価手法を適用した実践

6年生の総合的な学習の時間で取り組んだ「摩耶っ子 SDGsにチャレンジ」は、国語科、道徳科、音楽科とカリキュラム・マネジメントをおこなった。

10月、国語科で、「未来がよりよくあるために」をテーマに意見文を書く単元がある。まず、児童個々の考えをウェブマップに表し、グループでブレーンストーミングをおこなった。国語科では、この後それぞれの気になることにテーマを絞り、根拠となる資料を集め、意見文を書いた。このウェブマップやブレーンストーミングや意見文を総合的な学習の時間「摩耶っ子 SDGsにチャレンジ」に結び付けていった。

また、道徳科では、「地球の時間、ヒトの時間」という題材があり、46億年の地球の歴史と人の営みを考えた。このように、地球や世界の人々について考えを深める場面を多く設定し、11月半ばの音楽会では「たったひとつの青い星」を合唱した。

大きな行事を終え、卒業に対する意識が強くなるこの時期に、様々な教科と結び付け、横断的に学習することで、自分たちの未来を見つめる良い機会になったと思われる。解決したいこと、気

になること、頑張ってきたこと、頑張りたいことなど、身近な問題から始めていくことで、自分事化を目指した。自分の気付きや課題が、SDGsという世界の目標に結び付くことを実感してほしいと考えた。

「摩耶っ子 SDGsにチャレンジ」においては、まず、自分たちの課題が、SDGｓ17項目のどれと関わりがあるのかを考えることで、自分と世界はつながっていることに気付かせた。また、それを分かち合うことで、友達への共感や発見を引き出し、グルーピングした。

チームごとの取組例 ▼

グループでは、まず、SDGsを意識したチーム名やキャッチフレーズを作った。何を、誰に、いつ、どこで、なぜ、どのようにという５Ｗ１Ｈを意識しながら、どのようなアクションを起こすか相談し、「課題→アイデア→プラン」というアクションプランのシナリオを作った。

「摩耶っ子サミットⅠ」を開催し、チームごとに、アクションプランを宣言し、全体で分かち合い、アドバイスし合った。

その後チームで協力して準備をおこない、実践していった。その際、対象者へのアポイントメントの必要があれば、自分たちで依頼しに行く姿が見られた。この実践はチームによって取り組む時間帯も方法も異なっていたが、児童は自主的に進めていった。この実践に先立ち、夏季研修として教員に SDGsのワークショップをおこなったり、指導案を配ったりして、全職員の理解を得られていたため、他の教員や他学年にも協力してもらうことができた。このような支援環境を整えたことが、児童が考える様々な形態の活動を可能とした。

全てのチームの活動が一段落したところで、「摩耶っ子サミットⅡ」を開催した。実践したことを振り返り、チームごとに、新たな気付き、成果、次へつながる課題などをシナリオにし、発表した。学校長を来賓として招待し、感想を聞くこともできた。

振り返りの掲示物 ▲

まとめとして、個々の振り返りを文章化し、チームで一枚の掲示物に仕上げた。全校生や保護者の目に触れるところに掲示し発信した。

最後に、自分たちたちの行動（アクション）が、世界を幸せに導く第一歩となることを伝え、自分たちへの自信を引き出す一端とした。学校のため、後輩のために活動した経験を通して、自分たちには力があり、役に立つことができるという自己肯定感を引き出すことができたと考える。

詳細は JICA地球ひろばのホームページを参照
https://www.jica.go.jp/hiroba/news/notice/2018/190228_01.html

評価手法開発までのプロセス

この実践は、JICA地球ひろば主催国際理解教育 /開発教育実践者向け研修、開発教育指導者研修に参加したことから生まれた。この研修では、SDGsの基本的な知識や考え方を教えて頂くとともに、教師としてどのような授業を作るのかという問答を繰り返すことで、指導案や評価手法を作り上げることができた。その際に大切な視点として、「自分事化」と「子どものエンパワーメント」が挙げられる。子どもたち一人ひとりが持っている種を、グループの友達や活動の相手、他の教員と関わる中で育てていくことができた。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 世界一大きな授業への参加
- 2018年度 JICA地球ひろば主催国際理解教育 /開発教育実践者向け研修、開発教育指導者研修参加
- 公益財団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン（2014）『私たちが目指す世界 子どものための「持続可能な開発目標 (SDGs)」～2030年までの17の目標』 ※グループやチームに1冊用意
- 公益財団法人日本ユニセフ協会（2021年1月現在） 『世界に広めよう「持続可能な開発目標（SDGs）」』（マララ・ユスフザイさん）関連動画

問い合わせ先

学校名	神戸市立摩耶小学校
氏名	阪井 園子
電話番号	078-861-3172
住所	兵庫県神戸市灘区畑原通4丁目1-1
メールアドレス	son-sakai@sch.ed.city.kobe.jp

評価要素 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 **22** 23 24 25 26

評価対象者 教員→児童生徒→児童生徒（実践参照）

河川の地域課題を題材とした実践

奈良市立平城小学校
新宮 済

生徒数・児童数	565名	教員数	34名

平城地域は、奈良時代の都平城京の北部に位置し、古代の寺院や古墳等も数多く点在する歴史あふれる街である。観光客も多く田畑のなかに残された歴史街道を歩いている。地域の方々は学校教育に積極的に参画してくれ、特に地域産業を学ぶ米作りの学習は田植えから稲刈り、収穫祭を農家の方々と50年間続け地域の神社に奉納してきた。

評価手法の目的と内容

ESDについて佐藤 (2010)は、知識・技能を獲得することを目的とするのではなく、持続可能な社会構築に向けた「現実的な社会転換」の達成を要求している。この現実的な社会転換を達成するにあたって、『価値観』の醸成、現実的な社会転換を導く協働的な『行動』の推進、我々のライフスタイルの改善にむけた『態度』の変容を重要視する教育であると述べている。教師はこの3つの視点をもって校区の地域課題に目を向けて ESDの授業開発をおこない、学校から地域社会に向けて働きかけていくことが大切であると考える。この詳しい実践の開発については『変容につながる 16のアプローチ』を参照していただきたい。また、近畿 ESDコンソーシアムでは、授業での児童観察に加えて実践前後のアンケート調査や通年のポートフォリオなどを活用することで、先の3つの視点を評価し児童の思考に沿った学習展開の組み立てや実践後の考察に役立てている。

資料１：近畿 ESDコンソーシアムの実践事例集
https://kinkiesd.xsrv.jp/activities/seminar01/techingplans

しかし、実際に授業をおこなう際には、生まれた行動変容が本当に持続可能な社会の構築に向けた現実的な社会転換の達成につながっているのかを教師自身も問い直す必要がある。さらに児童と一緒に問い、学習展開を修正（新たな問いの設定）していくことが大切である。この問い直しとは現実的な社会転換の達成に貢献する「持続可能なライフスタイルの実践」に近づいているか検討する評価であり、この評価を活かしながら展開していく授業実践を紹介していく。

評価を活用した授業の実際

資料２：詳しい指導案「ESD推進ネットワーク全国フォーラム 2020　登壇者資料」
https://esdcenter.jp/2020/12/zenkokuforum-documents/）

本実践は、児童が地域の河川である秋篠川に対する関心を高め、地域の課題である秋篠川のプラスチック汚染問題の解決を目的に、児童の行動の変容を促すものである。秋篠川にはビニールごみやペットボトルが多く落ちている。この地域課題の解決には、プラスチックの使用量を減らし、使用した場合もリユースやリサイクルをおこなうという個人のライフスタイルの変革が必要だ。さらに、地域の大人を巻き込んだ行動化を実現しなければならない。なぜなら河川におけるプラスチック汚染の発生源は大人にあり、大人も行動の変革が必要であると考えたからである。

資料３：新宮済・中澤静男（2021）「河川におけるプラスチック汚染を解決しようとする子どもの行動の変容を促す要因についての考察」奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要 7号
https://jisedai.nara-edu.ac.jp/open/netcommons/htdocs/?page_id=328

ロジャー・ハートの『子どもの参画』を参照しながら実践し、そのなかで生まれた児童の行動化を評価していく。8段階目には「子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」というレベルが示されている。児童から大人へライフスタイルの変革を働きかけるという 8段階の参画にすることが秋篠川のプラスチック汚染の解決には必須であると考えた。実践のなかで児童から生まれた行動化（社会参画）がどの段階にあるかを教師が評価し、8段階につながるように展開を修正していった（資料3）。この評価は毎時間重ねていく「ふりかえり」のポートフォリオの記述や児童の観察からおこなった。

ロジャー・ハート『子どもの参画』

8．子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する	参画の段階
7．子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する	
6．大人がしかけ、子どもと一緒に決定する	
5．子どもが大人から意見を求められ、情報を与えられる	
4．子どもは仕事を割り当てられているが、情報は与えられている	
3．形だけの参画	非参画
2．お飾りの参画	
1．操り参画	

評価手法を適用した実践

ここでは先述した評価手法を適用した学習展開を紹介する。**段階** は子どもの参画に関する評価を、┅┅ は秋篠川のプラスチック汚染問題の解決につながるライフスタイルの変革を評価した内容を示している。この評価を活かして次の展開を組み変えている。

学習内容	留意点・児童の反応
○ 秋篠川について既存の知識を確認する。 ○ 学習問題をつくる。	● 秋篠川の水質について興味を持たせる。
平城地域の秋篠川は、どのような川なのだろう　**3段**	
○ 県河川課と秋篠川の生物指標調査を行なう。 ○ 保護者に調査結果を発表し評価をもらう。	● 生物指標調査から秋篠川の水質を分析し、秋篠川がどのような川であるかを考えさせる。
○ 博物館に調査結果を報告し評価をもらう。 ○ 遠足で川上村の吉野川源流へ行き、生物調査をし、森と水の源流館の見学から、吉野川の役割を発見する。 ○ 源流館局長に調査結果を発表し評価をもらう。 ○ 新しい学習問題をつくる。	● 22年間秋篠川を調査した成果を聞く。 ● 吉野川の生態系を理解させるために、学芸員と一緒に水中、陸上の生物調査や植物観察をさせる。 ● 吉野川の多面的な役割に気付かせる。
秋篠川にも吉野川のような川の役割があるのだろうか？　**4段**	
僕はね、水の恵みを守るために、流域の人と出会い、聞き取りをし、川の役割を村民に伝えているんだ！ ○ 秋篠川の様々な役割をグループに分かれて地域の大人に聞き取り調査を行なう。 ○ 現在と昔の秋篠川、吉野川の写真を比較し地域の課題に気づく。 ○ 新しい学習問題をつくる。	すごい！局長みたいに、秋篠川の役割を見つけ伝えたいな！ 50年前の秋篠川 現在の秋篠川　**5段**
秋篠川の問題を解決するために自分にはどのようなことができるだろう？①　**6段**	
○ 問題解決のために子どもが自主的に行動を起こす。 ○ 漁師や環境省職員と出会い子どもの自主的行動が海洋汚染問題への解決へとつながることに気づく。	**子どもが自主的にした行動** **・ごみを出さない ・拾う ・分析する** ● プラスチックごみが川の役割や海の生物に及ぼす影響に気づかせる。
秋篠川で育ったカニを食べて、このタコが旨くなるんや。でもな… タコを守るために海のごみを拾っている漁師さんと僕らの行動は一緒だね。 ○ 秋篠川を見に行き子どもの行動を問い直す。 	みんな (子ども)で毎朝プラごみを拾ったり、エコバックを使っていたのに、ごみが無くならないやん！何でやろ？ ● プラスチックごみを出さない・拾うの行動だけでは、秋篠川の問題は解決しないことに気づく。
秋篠川の問題を解決するために自分にはどのようなことができるだろう？②　**7段**	
○ グレタ・トゥーンベリに学ぶ。 秋篠川のごみは大人の責任であることを訴えていいんだ！大人を誘って動きたい。 ○ 大人への訴えを地域に発表する。 ○ 大人を巻き込む行動を実践する。 大人と一緒に秋篠川のごみ問題に気づける看板を立てたよ。	拾ったごみを分析したら全部大人が出したごみでした。一緒に生活を変えて、ごみをなくしませんか。
秋篠川をきれいにして下流に流すのは大人の皆さんの気持ち次第です。動かなければなにもはじまりません。汚れている川をきれいにしたいへ、興味がないを興味があるへ、一人ひとりの気持ちの力が集まれば大きな力になります。私の秋篠川宣言「なるべくプラスチック製品は使わない、使った場合は分別する生活を心がける」(世界遺産サミット児童の発言より) 	**8段**
○ 大人と「秋篠川ワンチームプロジェクト」を組織し、地域課題の解決に向けて、ともに行動する。	**・なるべくプラスチック製品を使わない、使ったらリサイクルする、ポイ捨てしない生活を地域の人と行なう。**

評価手法開発までのプロセス

近畿 ESDコンソーシアムにある基礎学習理論研究会に継続して参加してきた。ここでは奈良教育大学中澤静男教授の指導の下で河川におけるプラスチック汚染を解決しようとする子どもの行動の変容を促すESD実践について研究を進め、実践研究論文を執筆した。その際、「子どもの参画」について学び、ロジャー・ハートの参画の梯子を参考に評価―実践を行なってきた。

本事業に参加し、全国の実践者とESDの評価する要素や手法について意見交換をする機会を得た。そのなかでライフスタイルの変革はこれからの ESDにおいて重要なものであることを再確認できた。研修で実践家との対話や有識者からの最新情報を学ぶことで、ライフスタイルの変革を促す実践(評価を含む）を再検討し、評価手法についてもこれまでの実践から整理することができた。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 中澤静男 (2009)「構成主義にもとづく学習理論への転換」『人生設計能力を育てる社会科授業』黎明書房
- 佐藤真久 (2010)「ESDにおける「知の構築」のあり方―「持続可能性」・「開発」・「教育」 を橋渡しする開発コミュニケーションに焦点を置いて」『ESDをつくる―地域で開く未来への教育―』ミネルヴァ書房
- ロジャー・ハート (2000)『子どもの参画』萌文社
- ACCU(2020)『変容につながる16のアプローチ -SDGsを活かした学校教員の取組 -』

問い合わせ先

学校名	奈良市立平城小学校
氏名	新宮 済
電話番号	0742-45-4151
住所	奈良県奈良市秋篠町1394
メールアドレス	jyaianism14@gmail.com

評価要素 **1** **2** 3 4 5 **6** **7** 8 9 **10** 11 12 13 14 15 16 17 **18** **19** 20 21 22 23 24 25 26

評価対象者 児童生徒の自己評価と教員による児童生徒の評価、対象は全学年

ESD を充実させる評価方法

多摩市立連光寺小学校

棚橋 乾

生徒数・児童数	386名	教員数	21名

本校は、多摩川南岸の都立桜ケ丘公園に隣接している地区にある、開校 46年目の公立小学校である。多摩丘陵にある古くからの人里であり、蓮光寺の名が鎌倉時代の吾妻鏡に記されている。現在は住宅と病院などの施設が中心である。地域の方々には地域の学校という意識があり、学校の活動への協力をいただいている。多摩ニュータウン開発前まで多摩地区で多く見られた谷戸田の保全活動をおこなうなど、地域の方々の環境保全意識が高い。

評価手法の目的と内容

本校は、ESDに取り組み始める前から地域での体験活動は充実していたが、児童の主体性について課題があった。ESDが児童・生徒の主体性を重視した学びであることから、児童の思考や判断を大切にした活動に改める必要があった。児童が探究活動を通して、何ができて何ができないのか、自己の成長(変容) をつかむこと。そして次の課題を自分で見つけることが主体性育成に必要なことと考えた。このことは活動ありきではなく、児童が活動を築くプロセス重視の活動への変革であったり、自己評価を活動に内在させたりすることを意味した。

実際の取組としては、振り返り活動の積み重ねと振り返りシートをまとめたポートフォリオ作成やルーブリックの活用である。ポートフォリオは、資料を時系列でまとめる「一時ポートフォリオ」と、内容を集約した「まとめポートフォリオ」の 2段階である。ルーブリックは同じ内容で活動の前後で取り組んだ。ルーブリックもポートフォリオに綴じこむ一つの資料とした。児童は、このポートフォリオを通して自分の成長を理解することができた。また、教員は活動ごとの児童の活動の様子や、ポートフォリオによって児童の考えや取組の変容を評価した。また、ルーブリックによる自己の意識変容も評価材料とした。

さらに、来年度から GIGAスクール事業によって一人 1台の PC環境となることを受けて、今年度の試行としてタブレット PCを活用した e-ポートフォリオに 3年生が取り組んでいる。具体的にはプレゼンアプリのシートに、振り返りシート、レポートなどとともに、自分で撮った写真やビデオ、録音したインタビュー記録などを記録している。簡単なものだが、紙ベースのポートフォリオにはできない資料も収録することができるため、児童の取組意欲が高まることが確認された。

児童・生徒意識調査

No	設問	S	A	B	C
	知識・技能				
①	取り組んだ内容が知識として身についた	とても知識が豊富になった	[illegible]	知識が少し増えた	あまり増えなかった
②	観察・実験や、本、インタビュー、インターネット等を使って調べたり、活動することができる	多くのことを調べ、活動することができる	必要なことを調べ、活動できる	調べられないこともあるが大体活動はできる	[illegible]
③	集めた情報をもとに話し合ったり、まとめたりする事ができる	[illegible]	話し合い、まとめる事ができる	話し合うが、まとめられない	話し合いやまとめは十分でない
	[illegible]				
④	未来に向けて、よりよい環境や社会をつくることが大切だと思う	とても大切なことだと思う	大切なことだと思う	ある程度大切なことだと思う	大切なことだとは思わない
⑤	環境や社会に関心をもって、自ら課題に取り組むことができる	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
⑥	友達や地域の方と話し合い、協力して活動することができる	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
⑦	友達や周囲の人の見方や考え方の違いを受け入れられる	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
⑧	自分の役割を、責任をもって取り組むことができる	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
⑨	ものごとを正しく、平等に判断することができる	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
⑩	難しい課題があっても、立ち向かう意志がある	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
⑪	何が分かったかという理解の程度や、自分自身の特性を理解している	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

評価手法を適用した実践

低学年の振り返りシートは、成長段階を考慮して記号や言葉に〇をつけたり、感想を書いたりして、振り返ることの習慣化を図っている。里山での活動や持ち帰った枝や木の実を使った造形活動、自身で選んだ夏野菜の栽培などの活動ごとに、記録とともに振り返りをおこなっている。

3年生は、一年間の活動を通して、総合的な学習の時間の学び方の基本を身につける中で振り返りとポートフォリオづくりに取り組む。地域の歴史や自然をテーマに探究活動を進めたり、地域の施設や人々と関わりながら、地域のために自分たちができることを考え、計画して行動した

りする。主体的に「課題発見・計画・実施・発信・行動」に取り組むことを通して、仲間と協働で活動したり、自分たちの思いや考えを発信したりする力を養っている。インタビューの仕方やまとめ方、発表の仕方などは、国語の学習とのカリキュラム・マネジメントを意識して計画している。今年は e-ポートフォリオによるまとめをおこなった。

4年生は、一年を通じて多摩川を舞台に探究活動をおこなう。川での共通体験をおこない、それぞれの興味や関心にそって、個人の追究テーマを決める。子どもたちの選ぶテーマには、魚・石・水質・鳥・植物などがあり、課題別にグループで活動していく。夏から秋にかけて、専門家の方に調査方法を教えてもらい探究活動を進める。活動を通してわかったことや、図書資料などを活用して調べたこと、考えたことなどをまとめポートフォリオにして発表会をおこなう。社会や道徳などの学習とも関連させながら、川の自然を守るために自分たちでできることを考え、行動や発信をする。

5年生は、地域の里山ボランティアの方々と谷戸田での米作りをおこなうことで、谷戸田の環境保全活動をおこなう。並行して、樹木や野草、野鳥などのテーマごとのチームで探究学習を深めポートフォリオをつくり、里山の価値や環境を守ることについて考える。竹林の伐採と炭焼き体験や森林教室などの学習を通して、人間と自然との関わり考える。環境について考える中で、地球温暖化など世界の課題にも目を向けるようになる。

6年生は、グローバルな視点をもち、外の世界と結びついていくことを目指す。そのためにSDGsについて体験的に学んだ。これまでの地域調べ、川や里山での調査などが SDGsに位置付けられていること、未来に向けて考え取り組まなければいけないことに気付くことができた。理科の発電の学習後、風力や太陽光などの自然エネルギーでの発電に取り組む。発電した電気はバッテリーに充電し、近くの駅前で、イルミネーションを点灯させて環境問題解決などのアピールを市民におこなっている。こうした学習の中で、他校との交流や、地域の催しへの参加を通して自分たちの考えを発信し、環境を守るための意識や行動力を高める。

各学年の活動に合わせた一時ポートフォリオの作成後、全校で取り組む生活・総合発表会に向けて、一時ポートフォリオを集約してまとめポートフォリオを作成する。発表方法は児童が選ぶが、紙芝居、ポスターセッションやタブレット PCを使ったプレゼンテーションなど多様である。

ルーブリックは、各学年で発達段階に加えて活動内容が違うため標語も異なる。学年の活動にあった標語を使用して作成した。同じルーブリックを 4月と 2月に取り組み、ポートフォリオの資料とした。

評価手法開発までのプロセス

主体性を高めるためには、自己の活動を振り返る取組が必要である。当時は ESDを総合的な学習の時間（以下、総合学習）を中心に実践していたので、総合学習の毎活動後に振り返りシートに活動を記録することから始めた。実際に始めてみると、児童だけでなく教員も活動の最後に時間を取って振り返ることに馴染めなかった。そこで、他の教科でも振り返り活動に取り組んだが、記述ではなく○△×や「楽しかった」といった内容も見られた。短いながらも自分の言葉で振り返ることが当たり前になるのに概ね 1年を要した。

次に、振り返りシートをまとめてファイルし、調べた資料やパンフレット、写真なども加えて一時ポートフォリオの作成に取り組んだ。時系列にファイルされた自己の活動や振り返りを見ることで、自己の変容をみとることができるようになったことは、次の活動への意欲を高めることにつながった。また、特別活動としての学級活動や委員会活動でも振り返りをおこなって、児童が主体となって次の活動を決めるようになり、学校全体で児童主体の取組が広まった。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 田中耕治 (2008)『教育評価』岩波書店
- 西岡加名恵 (2003)『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 ―新たな評価基準の創出に向けて』図書文化

問い合わせ先

学校名	多摩市立連光寺小学校
氏名	棚橋 乾
電話番号	042-373-1920
住所	東京都多摩市連光寺3-64-1
メールアドレス	tanahashi-kan@city.tama.ed.jp

評価要素 1 2 3 4 5 **6** **7** 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 **19** 20 **21** 22 23 24 25 26

評価対象者 **教員→児童生徒** **児童生徒同士**

学校設定教科×ESDの数値評価

名古屋国際中学校・高等学校
黒宮 祥男

生徒数・児童数	約670名	教員数	約40名

名古屋市は 2015 年にフェアトレードタウンに選定され、2019 年には愛知県及び愛知県名古屋市が、SDGs 未来都市に選定されるなど、社会課題解決に向けたさまざまな取組をおこなっている地域である。また、名古屋市には国連地域開発センター、JICA 中部、名古屋国際センターなど国際交流が盛んな施設もある。本校は、愛知県名古屋市昭和区に位置している私立の中高一貫校である。ユネスコスクール、サステイナブルスクール、文部科学省地域協働事業グローカル型指定校、国際バカロレア・ディプロマ認定校など多彩な活動を積極的に実践している。

評価手法の目的と内容

（1）評価対象教科：学校設定教科「サスティナビリティ」

本校では、学校設定教科「サスティナビリティ」を設置し、持続可能な社会の実現のための教育を推進している。サスティナリビリティは、高校 1 年生＝SIA Skills：1 単位、高校 2 年生＝SIA 特論Ⅰ:2 単位、高校 3 年生＝SIA 特論Ⅱ:2 単位、SIA 特論Ⅱ（演習）:1 単位、SIA 特論Ⅱ（高大連携）：1 単位の科目で編成されている。SIA とは、Sustainable in Action の略であり、国内外の社会課題や SDGs に視点を向け、その解決のために高校生として何ができるかを考察する。本学習を通して、将来に向けた持続可能な社会の実現に必要な素養の獲得や主要教科への学習意欲の向上を目指している。

（2）サスティナビリティの評価目的

学校設定科目は、他科目同様に 5 段階評定（得点を算出し、評定をつける）が必要である。5 段階評定の算出は、定期試験を実施せず、授業内での学習活動を評価し算出することにしている。その評価材料は、問題解決能力、創造力、情報収集・選択・活用力、持続可能性 /SDGs に関する知識・理解・スキル習得など多様な要素を含んだ学習活動である。その学習活動に対して、一定の基準を設定し数値化する必要があるため、ルーブリック評価を独自に実施している。

（3）評価の内容

サスティナビリティは、生徒の主体的な問題解決能力や現代社会に生きる若者の新しい発想、社会とのつながり、表現方法を大切にしている教科である。そのため、我々教員が考えもしないようなことや答えを生み出す可能性を多く含んでおり、SDGsの達成や持続可能な社会の実現を担うためには、そうした要素をいかに評価するかが大切なプロセスになる。そのために教員が「評価のための道やゴールを作らず、学びの行動や変化の積み上げを評価する」というイメージで評価を考える必要がある。学びの行動や変化は、授業内容によって多様である。以下が学びの行動や変化の中に含まれている本校独自の【評価要素】の一例である。学びの行動や変化は、ルーブリック評価の項目の一つである。

学びの行動や変化 ▶ 社会課題を考える時に、自らの行動で情報を収集し、自らの心がどのような変化をしたか、自らのアイディアでどう社会を変化させようとしているか。

【評価要素】情報収集・選択・活用力：どのような情報を得たか、どのように活かしたか
思考力・メタ認知 ▶ 自らの人生とどうリンクさせたか、考えが論理的か
実践力・表現力・創造力 ▶ 人を魅了しているか、未来を変える可能性があるか

つまり、「○○という人間が優秀だ」という一つのゴールでなく、「自らがいかに変化したか」や「いかに行動したか」、「何を創造したか」など生徒一人ひとりの学ぶ姿勢や深い思考の変化を評価する。こうした評価は、生徒の学力（知識）による優劣でなく、教師があたたかい目で生徒一人ひとりの変化を注視し、アドバイスを与えることになり、結果、生徒たちは多様な変化を遂げ、多様な成長が促される。ESD の評価は、「教師の生徒を見る目が、あたたかい目になっているか」がポイントであると考え、サスティナビリティにおいても生徒の変化を重視し、多様な学びの姿を評価していきたいと考える。サスティナビリティにおける評価法は、【評価素材】に対してどの【評価方法】をおこなうか、その中に【評価要素】をどう含めるかである。以下は主な評価素材・方法の事例である。

【評価素材】 提出プリント、プレゼンテーション資料、他者評価表など
【評価方法】 ルーブリック評価（行動要素→点数化）、
項目別配点評価（従来の提出物に対する採点法）

ルーブリック評価は、[学びの行動や変化] の成長が段階別に設定されている。ただし、設定した [学びの行動や変化] 以外の成長が見られた時は、別途加点する。その結果、得点が 100 点を超えてしまう生徒もいる。

評価手法を適用した実践

サスティナリビティ実践事例 ： SIA特論Ⅱ(高校 2年生)

学びのテーマ「アイディアで海外の社会課題を解決する。
〜SDGsと水に暮らす○○○○○の人びと〜 」

※オンライン国際理解研修 (カンボジアコース)において、カンボジアでの情報収集をおこなう生徒も含む

実践Ⅰ　カンボジア・トンレサップ湖畔のコンポンプルック村の社会課題を発見し、自らのアイディアでその解決を図る。

(学習活動)

① 社会課題の発見…カンボジアの現状やコンポンプルック村の社会課題について情報収集
→ICT 機器を使用した情報収集が中心。オンラインにてカンボジア現地調査員やコンポンプルック村民等へのインタビューやプロジェクトの実施による情報収集も実施。
【評価素材】　データ収集プリント
【評価方法】　プリント内各項目に配点

（オンライン）カンボジア学習の様子

② 解決法の考察…プレゼンテーション用資料の作成 (keynote 使用)。以下の発表項目を加味する。
◯ 社会課題の実例
◯ 課題解決のアイディア（場所・人・予算など）
◯ 予想される未来
【評価素材】　プレゼンテーション用データ
【評価方法】　３つの発表項目によるルーブリック評価

（オンライン）調査・インタビューの様子

③ プレゼンテーション発表…10分間に発表及び質疑応答をおこなう。時間内の発表手法は自由。
【評価素材】　プレゼンテーション発表・他者評価プリント (生徒が発表生徒を評価する)
【評価方法】　(a) ルーブリック評価：他者評価の項目＋発表内容 (持続可能性・実現可能性・思いやりなど SDGs の要素を含む)・ICT スキル・伝える力などを総合評価
(b) 他者評価プリント：生徒成果の平均値及びプリント各項目に配点

《他者評価プリントの実例》

発表者名			獲得ポイント	点
評価	10	7	4	1
プロジェクト成功率 (世界遺産の保護の可能性)	絶対にできる 賞が取れる	改善すれば 成功	失敗と成功が 半分くらい	失敗
高校生実行可能性	高校生のみで 実行できる	大人の助言をもとに 実行できる	高校生と大人で実行 できる	大人がやらないと 無理
プレゼンの熱意	気持ちが伝わり、 一緒にやりたい	がんばっているなと 思った	気持ちが 伝わらない	やる気がない

実践Ⅱ　高校生がカンボジアのリアルな幸せを提供する。〜高校生がカンボジアから幸せを届けます〜

[実践Ⅰ] から、自然・人・心など幸せとは何かに視点を向ける。(Happy School プロジェクト)※

(学習活動)

① “幸せ”の発見…プレゼンテーション用資料の作成 (keynote 使用)。以下の発表項目を加味する。
◯ あなたが見つけたコンポンプルック村の幸せ
◯ その幸せを日本人にどのように理解させたいか
【評価素材】　プレゼンテーション用データ
【評価方法】　２つの発表項目によるルーブリック評価

② プレゼンテーション発表　※評価に関しては [実践Ⅰ] と同様

生徒の発表事例
・ 自然の色に囲まれている幸せ
・ 身近にある生き物の音
・ 壁の無い人々の生活

※ … 2019 年度にユネスコバンコク事務所主催で実施したユネスコスクール対象の事業
https://bangkok.unesco.org/theme/happy-schools

評価手法開発までのプロセス

サスティナビリティは年間シラバス・評価に関して担当教員によって議論され作成される。この体制は、本校がユネスコスクール→SGH アソシエイト校→サステイナブルスクール /Happy School→地域との協働による高等学校教育改革推進事業 (グローカル型) というさまざまな事業や採択を経て、あらゆる方面の評価法を日々研究し、本校の学習活動に見合った評価とは何か、どの先生が授業を受け持っても評価できる方法とは何かを日々蓄積した結果である。しかし、現在もその評価法の妥当性の判断は難しい。ルーブリックを作成するための評価要素をどうするか、学校独自の方針あるいは一般的な考え方はどうか、生徒の多様性をどう捉えるか、授業内容によって書き換える必要性など課題がある。その結果、ルーブリック作成による教員の負担が増え、持続できない評価法となりかねない。そうした負担を減らすために評価要素を絞り込むこととルーブリックを作成するためのフォームを用意する必要があった。生徒の多様性や成長を主として広く評価することを前提としているが、現状では一定の制限を設けた基準を軸にして評価している。ただし、持続可能な未来の担い手を育む教育とは何か、評価を数値化する必要がある場合にどのような方法があるのかを日々探究・開発途中であり、それを持続することが ESD のゴールであると考える。

問い合わせ先

学校名	名古屋国際中学校・高等学校
氏名	黒宮 祥男
電話番号	052-858-2200
住所	愛知県名古屋市昭和区広路本町1-16
メールアドレス	kuromiya@nihs.ed.jp

評価要素 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

評価対象者 教員→児童生徒

自分軸を大切にする評価

箕面こどもの森学園
佐野 純

生徒数・児童数	60名	教員数	15名

箕面市は古い歴史を持ち、箕面の滝を代表とする自然の豊かさが残る地域である。近年では開発が進み、大部分が都市化。本校のある地区も宅地開発が進んだ。本校は小さな民家を借りて開校、その後今の場所に大きな住宅のような校舎を建てて移転。さらに中学部を開設し、敷地内に中学部校舎を建てた。開校当初からフレネ教育をベースにイエナプランなども参考にスタッフ全員でカリキュラムを作ってきた。子どもの意思を尊重し主体的に学ぶことを支援する在り方が ESDに合致すると認められ、ユネスコスクールに加盟。その後サステイナブルスクールやハッピースクールにも選ばれた。低学年・高学年・中学部の 3クラスがあり、異学年で一緒に自分で基礎学習計画を立てる個別学習、自分の好きなことを計画し実行して振り返りをするプロジェクト学習などに取り組んでいる。

評価手法の目的と内容

目 的 リフレクション（内省）を小さく重ねて自分軸を育む

学びにおいて、リフレクション（内省）が重要であると考えている。むしろ内省がないと学びが生まれないという考えがあった。学びとは世界を広げること、自分自身が変容すること、そのために内省が必要である。

一つひとつの内省が小さな落ち葉のようなイメージ。「フルコースよりもおばんざい」という言葉を参考にした。フルコースは派手で見た目は良いが、その時だけのもの。それよりも日々のおばんざいのように小さな学びをいかに積み重ねるかがポイントであると考えた。

そのため、人と比べる必要はなく、生徒自身の実感としての成長があればよい。この点においては到達度が必要なわけではなく、数値で評価して他の人と比べる必要もない。教育とは一人ひとりが自分として生きようする営みをサポートするものと考えている。それを教師も自分自身としてその営みを続けつつ、伴走者としてともに作っていくような関わり合いをしている。

内 容

＜主な手法＞
- 毎週、毎学期の生徒自身の振り返り
- 毎週、毎学期のスタッフ（教員）からのフィードバックと学期末の個別面談
- 毎週、毎学期の保護者からのコメント

＜成果に関連する実践＞
- テーマ学習（※）など他の学習の振り返りとフィードバック
- 研究発表会での生徒同士の感想
- 毎週のスタッフ会議でのスタッフ間の子どもの様子の共有、声かけや接し方についての議論

（※）テーマ学習の内容に関しては『変容につながる16のアプローチ―SDGsを活かした学校教員の取組』を参照

評価手法を適用した実践

Aさん（中学生）の学びの成果と評価の実践がどのように関わっていたのかについて、話し合いでの発言や役割の担い方の部分を取り上げて具体的に紹介する。

Aさんは中学部に入学した当初は集会などの話し合いの場面では、その場にいることが精一杯でほとんど発言はなく、思ったことがあっても発言できなかった。司会や記録などの役割も担うことはなかった。スタッフ（教員）から、学校ではチャレンジしていってほしいと伝えたり、少しでも意見が言えたことをフィードバックし文章で伝えたり、個別面談で話をしていったりするうちに、少しずつ意見が言えるようになった。また、話し合いの役割も担うことができるようになり、小中学生が集まる全校集会でも司会を務めることができた。その時のことを自分で振り返り、納得のいくような司会はできなかったが、反省点が見つかったのでよかった、というような前向きな振り返りができていた。

その過程で、毎学期の目標や毎週の振り返り、学期末の振り返りを個人作業でじっくり取り組むことと、それに対してスタッフ（教員）からの文章によるフィードバックと個別面談で話を聞いたり声かけをしたりすることを続けている。それによりリフレクションができ、生徒自身が自分の目標に前向きにチャレンジすることができている。

実際の生徒本人の振り返りの変化とそれに関わるスタッフのコメントは以下の通りである。

※スタッフが特に変化を感じた箇所についてハイライトを引いている。

Aさんの振り返り ・思っていることを言っていなかったりしていて、声に出さないと伝わらないから、そこは全然協力できてないのかなと思いました。 ・全然手を挙げて意見をいうことができなかったから、もう少し意見を言えるようにがんばりたい。思ったことを言えるようになれたらいいなと思った。話を聞いているだけで、自分は話し合いに参加してないような気がした。 ・役割はそんなにやってなかったけど、ちょっとは参加できたのでよかった。役割は慣れていかないとだめだなと思いました。 ・役割で司会をやってまとめるのが難しかった。どんな風に話せばいいのか分からない。

教員（スタッフ）からのコメント ・自分の意見を伝えたり、人と対話したりすることを大切にしているので、思い切って積極的に参加してみてください。自分が思ったことや考えたことは、ためらうことなくどんどん出していってくださいね。 ・話合いでは少しずつAちゃんの意見を伝えてくれていたね。また記録の役割もチャレンジしました。友だちと一緒に何かをする時に、相手の意見を大切にする一方で判断を人まかせにするところが気になっています。自分がどう思うのかも、少しずつ伝えていけたらいいなと感じています。 ・話し合いの場面では、他の人と意見が違っていても、自分の意見をちゃんと伝えていたのが素敵だと思います。 ・話し合いでは、なかなか自分の意見を言うことができない感じもありましたが、グループ

の他のメンバーがいない時は自分から案内するなど、全体への働きかけも経験できたね。この流れで役割を引き受けることもやっていこう。やったことのないことに、まず一度挑戦してみるということがこどもの森では期待されています。　・集会では、なかなか積極的に役割に手を挙げたりたくさん意見を言ったりすることは難しいけど、共同の活動の中で発言する機会も増えてきたね。持ち回りで司会を経験できました。着実にできることは増えていると思うので、それを確認しつつ、これから役割にもっとチャレンジしていって経験を積んでいこう。　・ファミリーグループの意見をまとめて発表してくれて頼もしく思いました。クラス集会では記録を中心に、役割を引き受けました。全校集会の司会にチャレンジしました。スタッフのサポートも受けながら、意見を確認しながらまとめ、役割をしっかり務めることできましたね。とても貴重な経験だったはずです。話し合いでは、自分の意見を伝えてくれることが増えてきました。

Aさんの振り返りの変化　・人とのコミュニケーションが難しいと感じなくなった。　・役割をやることが多かったのではないかと思った。話し合いでの役割は積極的にできたと思った。　・(全校集会の)司会をやってみて難しくてうまく進められなくて残念やったけど、やってみて自分に足りないことに気づいたからよかった。　・(役割をしたり意見を言ったりすることにについて、入学した時と比べると)前は何かあったら逃げていて、楽な方にしていた。今は自分からいろいろできてきている。前は思っても行動できなかった。

決められた評価軸によって評価して他の人と比べるのではなく、それぞれの自分軸を一緒に作ることも含めてフィードバックをしながら伴走していくようなイメージで関わっている。振り返る機会をたくさん設け、定期的に個人的に話をして、その積み重ねで少しずつ変化のきっかけが掴めるようになっている。

評価手法開発までのプロセス

発想の原点　**～子どもひとりひとりへ、エンパワメントになるフィードバックを～**

そもそも評価手法を開発しようとして始めた取組ではなく、学びを作っていくためには内省やリフレクションが大切だという発想から始まっている。つまり始まりは評価するための評価ではなく、大人の目線でフィードバックをすることで生徒をエンパワメントし、生徒自身のリフレクションによる変容を促すための取組である。テストや通知表などのような数値による評価を一切おこなっていないので、評価と呼べるものはこの取組ということになる。

参考にしたもの　フランス発祥のフレネ教育の取組を参考にしている。実際のフレネ学校では、毎週の学習の振り返りがおこなわれ、コメントだけでなく、さまざまな学習プログラムについて個別に簡単な自己評価する折れ線グラフのようなものがある。それを参考にすることも考えたが、言葉で伝える方が良いだろうと考え、コメントによるフィードバックをすることにした。

開発から今までのプロセス　**<第１段階>全校生徒数 10名程**

毎週の振り返りとコメント　フランスでフレネ学校を見学し、毎週の学習計画の際の振り返りでコメントを書くことを始める。子どもが自分で一週間を振り返る。スタッフがコメントを書き、それを自宅に持って帰り、保護者からもメッセージをもらう。

学期末のコメント　数字で評価するより文章で学んだことを伝えようと考えた。スタッフ会議の中で議題として取り上げ、一人ひとりのことを話し合ってその場で文章にしていた。かなりの時間をかけて話し合いながら書いた。手書きで書いたり、イラストを描いたり、それに色を塗ったりしていた。それを渡し、一人ひとり個別に話をする時間を取っていた。なお、生徒自身も学期の振り返りを文章で書き、長期休み中に保護者が生徒に対してコメントを書いていった。

<第２段階>全校生徒数 20～30名程

毎週の振り返りとコメント　変化なし

学期末のコメント　生徒に関わったスタッフ一人ひとりが「学習面」「生活面」の 2つの側面について、コメントをデータで入力し、文章を集め、校長が編集して 1つの文章にしていた。それを渡し、一人ひとり個別に話をする時間を取っていった。

<第３段階>全校生徒数 30名～60名程

毎週の振り返りとコメント　ワークシートをアレンジし、「基礎学習」「テーマ学習」というような学習のプログラムごとに書く欄を設け、プログラムごとに振り返る形に変更した。全体的に振り返ると漠然として書きにくかった様子があったが、これによって書きやすくなった。

学期末のコメント　毎週のコメントと同様に学習のプログラムごとに書く欄を設け、全てを全員が書くのではなく、スタッフ会議で話し合い、特に書きやすい部分を検討して担当を分け、クラウド上のファイルに共同編集の形で書き込み、最後にクラス担任が全体をチェックし、最後に学園長と校長が確認して完成させるスタイルになった。それを渡し、一人ひとり個別に話をする時間を取っている。この頃から、どちらかというとメッセージ性の高い文章から学習の記録的な意味合いの強い内容になっている。

テーマ学習・プロジェクト学習の変化についても合わせてブログ記事にまとめている。
https://kodomono-mori.com/blog/chugakubu/?p=8477

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 辻 正矩 、守安 あゆみ他(2013)
  『こんな学校あったらいいな : 小さな学校の大きな挑戦』築地書館
- 辻 正矩 、藤田 美保他(2019)
  『みんなで創るミライの学校―21世紀の学びのカタチ』築地書館

問い合わせ先

学校名	箕面こどもの森学園
氏名	佐野 純
電話番号	072-735-7676
住所	大阪府箕面市小野原西6-15-31
メールアドレス	j.sano@kodomono-mori.com

評価要素 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

評価対象者 教員→生徒 生徒同士 自己評価 外部有識者→生徒

未来を共創する公立高等学校

兵庫県立川西明峰高等学校
松井 健太朗

生徒数・児童数	約900名	教員数	約60名

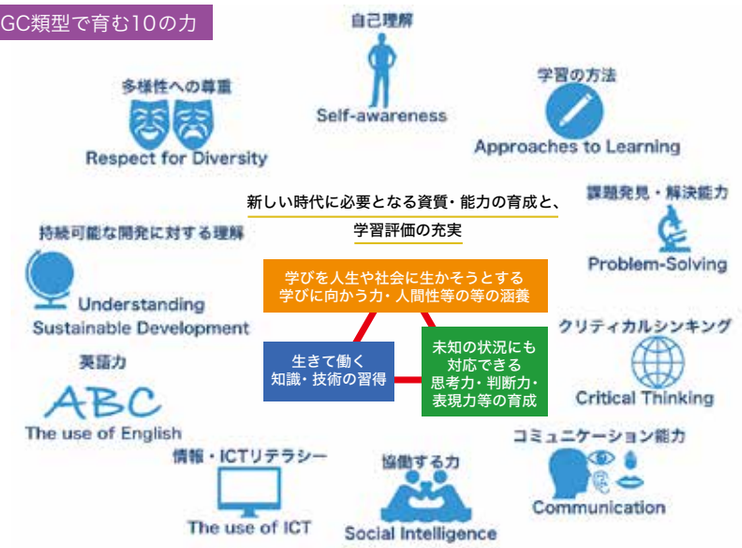
兵庫県南東部川西市のほぼ中心に位置する創立 45年の全日制普通科の公立高校。1学年約 280名が在籍し、その約半数が大学・短大に進学する。従来から潜在的におこなわれてきた ESDを 2017年度から持続可能な学校体制に落とし込む実践がなされており、ASPnet加盟申請においてはチャレンジ期間を満点で通過し、2020年末時点では本申請の承認待ちである。学校の特色として設置されているグローバルキャリア類型(以下 GC類型記)では、ESDによる教育活動の再方向付けをおこなう過程で2018年度に3つのポリシー[※1]を策定した。その内のカリキュラムポリシーで定められた「川西明峰 GC類型で育む 10の力」は、2020年度には GC類型以外の類型でも育む 10の力へとつながった。本事業で抽出した上述の 26の評価要素と実践校での 10の力は重複していることから、本稿では GC類型での評価に関わる実践を共有する。

3つのポリシー[※1]…通称スクールポリシー。「生徒受入れ (入学者選抜)方針のアドミッションポリシー(以下 AP記)」、「教育課程の編成・実施方針のカリキュラムポリシー(以下 CP記)」、「卒業認定方針のグラデュエーション・ポリシー(以下 GP記)」を指す。

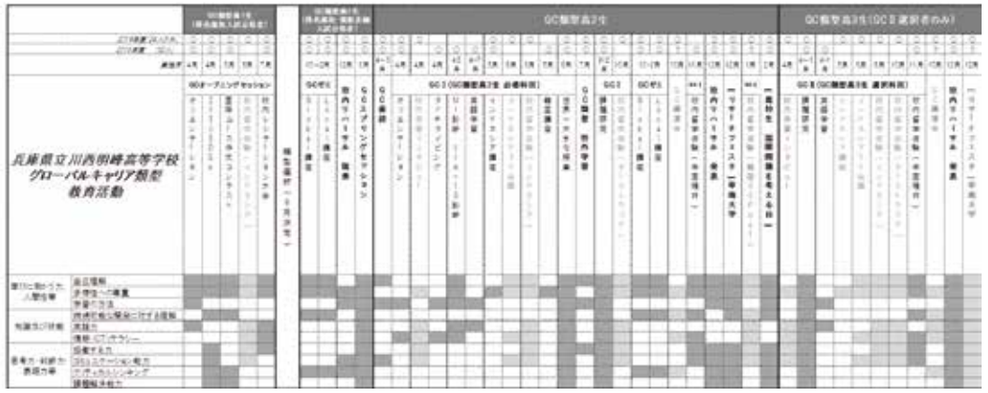
評価手法の目的と内容

GC類型では、「真正の評価 (authentic assessment)」をおこなっている。真正の評価では、知識は日常から切り離されたものではなく、他者や道具との相互作用を含む社会的関係の中で構成されるものとして捉えようとするため、生徒は仕事場や社会生活の場、個人生活の場が想定された課題に取り組むこととなる。よって、選択回答式問題よりも、ルーブリック評価の記述式問題、探究ベースのプロジェクト型学習、パフォーマンス課題(ロールプレイ・プレゼンテーション)に取り組むこととなる。これらの課題で評価する要素は、「川西明峰 GC類型で育む10の力」のいずれかに必ず該当するように設計されている。

川西明峰 GC類型で育む10の力



具体的な取り組み(2019.4.22作成時点)



QRコードより詳細閲覧可能

授業設計者は、生徒の学びを促すために、診断的評価(学習の前におこなう評価)、形成的評価(学習中におこなう評価)、総括的評価(生徒の成果物や実技などの総合的な評価)をおこない、学びを通して生徒の自己効力感を育むべく、リフレクションを大切にしている。GC類型でのリフレクションは、生徒個人の記述による振り返りの作業と他者からのフィードバックを意味する。対話よりも公正な場である「書く作業」で思考を促しながら、授業担当者外からもフィードバックが得られる機会を設けるようにしている。

評価手法を適用した実践

3年間にわたる GC類型での学びの実践事例は、本校公式 HPに掲載している。

http://www.hyogo-c.ed.jp/~meiho-hs/GC/GC.html

ここでは、記述式問題の生徒の回答事例を共有する。高２生の３学期終了前までの時点で「川西明峰 GC類型で育む10の力」がどのように変化したかを読み取ることができる。課題提出後には、授業担当者からフィードバックをおこない、この先自分自身がどう在りたいのかという想いを引き出した。このレポートの裏面でも今後の自分自身のキャリアについて回答する場を設けている。（QRコードより詳細閲覧可能）

GC I (グローバルキャリア類型 高２生必修科目)

Final Report

2020年2月5日(水)配布 2月19日(水)回収

評価手法開発までのプロセス

上記の実践に至るまで、下記に示す段階を経て 1年の期間で評価手法が開発された。尚、執筆者は学校の広報活動及び学校教育評価を中心とする企画広報部に所属し、GC類型の統括、及び校内におけるESDのコーディネータを務めている。

ステージ１：企画（3ヶ月間）

【フェーズ１】現行のプログラムの教育実践

GC類型の３学年にわたる教育活動全てに 1年間関わった。

【フェーズ２】ニーズの把握

◎ ステップ１： 生徒との面談

1ヶ月半程かけて、時間を惜しまず GC類型3期 (高2)生 60名と2者面談を実施した。

◎ ステップ２： 教員の意見吸い上げ

上記生徒との 2 者面談の内容を共有しながら、高２・3の学年団を対象に以下の調査をおこなった。

「1年の類型選択時で、生徒に GC類型を推薦した場合、どのような生徒に推薦したか」

「GC類型を選択した生徒が求めているものは何か」

「GC類型を選択した生徒はどのような進路を希望しているか」

「GC類型で困っていることは (類型の人数、クラス編成、学校設定科目など)」

「学年の中で、学年団からみた GC類型の位置付けは (学校行事や課外活動等、どういった活動をさせたいか、進路など)」

◎ ステップ３： 管理職との打ち合わせ

GC類型設立の背景や、学校長、教頭及び兵庫県が考える GC類型の在り方の調査

ステージ２：開発（企画含め 1年間）

【フェーズ１】AP（GP含） 策定

学校の特色として掲げる GC類型から手始めに生徒の受入れに関する方針を定めた。

◎ ステップ１： 大阪府立高校及び大学 APの調査

◎ ステップ２： AP原案作成

◎ ステップ３： 学校全体との調整

◎ ステップ４： 運用開始（企画開始４ヶ月後のオープンハイスクールから）

【フェーズ２】CP策定

どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針は、3学年にわたる教育活動全てに関わる1年間の中で策定した。

◎ ステップ１： 調査

下記に示す参考文献や公的資料の文言・記述から、既に研究・実践された内容との整合性を探した。

◎ ステップ２： ホールスクールアプローチに向けて校内組織の再編

◎ ステップ３： 学校全体との調整

ステージ３: 実践＆広報＆見直し

ESDによる再方向付けがなされた教育活動は 1年間かけて企画・開発された後、より多くの教員やステークホルダーと共創しながら、2020年度の現在も展開されている。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 石森広美（2013）『グローバル教育の授業設計とアセスメント』学事出版
- 三宅なほみ（監訳） ほか (2016)『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房
- 一般社団法人学び続ける教育者のための協会（REFLECT）（2019）『リフレクション入門』学文社
- 中島英博（2018）『学習評価 シリーズ 大学の教授法4』玉川大学出版部
- 松井健太朗（2020）「公立高等学校普通科における教育実践 –グローバルキャリア類型の ESDによる再方向づけ -」教職教育研究 -教職教育研究センター紀要第25号

問い合わせ先

学校名	兵庫県立川西明峰高等学校
氏名	松井 健太朗
電話番号	072-757-8826
住所	兵庫県川西市萩原台西2丁目324番地
メールアドレス	edu1.kenken1017@gmail.com

評価要素 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

評価対象者 教員→生徒　生徒→生徒　自己評価　外部有識者→生徒

自分の興味に基づいて、フィールドスタディに!!

関西学院千里国際中高等部
米田 謙三

生徒数・児童数	約300名	教員数	45名

箕面市は、1956年に府下 24番目の市となり、以後 40年の間に人口は 12万 5000人に増加、自然に恵まれた住宅都市として発展している。本校は 1991年に創設され、2010年に関西学院となった。創立当初から探究活動に力を入れており、併設のインターナショナルスクールとともに 1つのキャンパスに帰国生徒、一般生徒、外国籍生徒が 3分の 1ずつ在籍し、多文化教育を実践している。春・秋・冬の 3学期で構成され、多くの授業は 1学期で教科内容が完結するプログラムであり、自分の進路や興味に合わせて時間割を自分で組むシステムになっている。1クラスの授業は 24人以下で行われ、高等部は、ほとんどの授業で学年の異なる生徒が一緒に学び、様々な形でディスカッションや実験・実習を取り入れたアクティブ・ラーニング型授業がおこなわれている。

評価手法の目的と内容

総合探究 3年間の流れ

今回は特に 11年生（高校 2年生）の取組について取り上げる。この 2つの科目の最終的な個人の課題目的は研究デザインシートとポスターを作成し、全員がポスターセッション（質疑応答含む）を実践することだ。

春学期（1学期）Field studies

目的：生徒自身の興味に基づいた専門的知識を深める。学ぶこと、知ることの楽しさに気づく。

自分の興味に基づいて、フィールドスタディ（以下：FS）に!!　事前の準備やFS中の活動を通して、基礎力、実践力、人間力を育成する。

内容：春学期を通してひとつのテーマにそって探究活動をおこなう。FSの分野を活かしたトピックを選択する。夏休みを使い、さまざまな施設・研究機関へ調査に行き、自分のトピックを理解し、リサーチクエスチョン(以下RQ)の組み立てに必要な情報を収集する。適切な情報を収集し、正しく保存する。

秋学期（2学期）Research design

目的：専門分野の知識をさらに深め、事前研究、RQ、研究計画を発表する。その活動を通して、主体的かつ自立的に学習する姿勢を育む。

内容：研究手法、RQの立て方などについて学ぶ。自分で実際に研究をおこない、「デザインシート」を作成して11月のPresentation Dayにてポスター発表をおこなう。評価はルーブリックを作成し、担当者全員で共有する。生徒にも予め提示する。

評価手法を適用した実践

春学期（1学期）Field studies　授業実践

・FS分野の基本的な内容、訪問先について理解する (グループ発表形式)　・FSの内容の中で、横断的な知識、概念的な知識は何かを考える　・FSを出来るだけ自分たちで実行する (例：司会、インタビューをする（録音からテープ起こしまで）、適切な質問を考える、お礼の言葉など)　・FS後のリフレクション(形式はFormatを基準にアレンジ可)をまとめる　・FSのディスカッションを実施する（前後）　・FS後のアクションプランなどを必要に応じて計画する　・秋学期の授業(リサーチデザイン）につながる準備をする　・グローバルな課題・自身の問題意識に基づいたデザインシートの一部を完成させる
・与えられたリソース(授業時間、授業担当教員、SIS/KGU 図書館など)を効果的に活用する

秋学期（2学期）Research design　授業実践

・明確なRQを立てる　・RQに関連するさまざまな観点の情報源から、適切な資料を収集し解釈する
・RQの解決に必要な調査計画を立てる　・グローバルな課題・自身の問題意識に基づいたデザインシートを完成させる　・与えられたリソース(授業時間、授業担当教員, 関西学院千里国際(SIS)および関西学院大学(KGU)図書館など)を効果的に活用する　・収集した資料に基づき、研究課題に対して理路整然とした章立てを作成する　・共通到達点として課題の意味を理解し、形式に則ったレポートを作成する　・FS後のアクションプランなどを実施する
※Presentation Dayにてポスター発表をおこなう。質疑応答にもきちんと自分で答える
※11月にフィールドスタディ&リサーチデザイン（以下：FS&RD）を受講した11年生の生徒全員が自分の研究計画をポスターにまとめ、体育館で発表する。観客は10年生全員、11・12年生の一部、教員で、最後にリフレクションを発表者に提出する。また 午後からは教室でFS&RDを実際に受講した11年生が、10年生に対してその内容をプレゼンし、来年度FS選択の判断材料のひとつにしてもらう場を設ける。

以下は、2019年の実際の3日間のFSの行程である（FSは8つあり、その中のSDGsのFSの例について記載する）。

日	スケジュール		
1日目	移動（新大阪→東京） 新幹線車内でクラウドを活用した情報交換		
	午後の部	企業訪問① 企業訪問②	
	夜の部	講演会（スピーカー：非公開） 宇宙に関する仕事とキャリアの作り方について	
2日目	午前の部 2つに分かれる	企業訪問③	公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター(ACCU)
	午後の部	ワークショップ① 衛星データ ×SDGs 探究・課題解決型ワークショップ	
	夜の部	生徒による情報共有リフレクションミーティング	
3日目	午前の部	ワークショップ② 月面探査車 (ローバー)を、遠隔操作するプログラム訓練	
	午後の部	企業訪問⑤ 移動（東京駅→新大阪駅） 車内：FS最後のまとめ	

評価手法開発までのプロセス

11年生の春学期の授業は、「学ぶこと、知ることの楽しさに気づく」FSの実践をおこなう前に、生徒自身が主体的におこなう授業を目標にしている。特に自分の興味関心のある分野についての知識を広げるため、ある研究テーマに対して個人またはグループで多面的にリサーチをおこない、協働することや研究のサイクルについて学び、それらの活動を通して、本校のスクールミッション「知識と思いやりを持ち、創造力を駆使して世界に貢献する個人を育む」に基づくSIS Learning Compass（図2参照）にある3つの力(基礎力・実践力・人間力)を育むことをねらいとしこの部分を評価する手法を総合探究科で議論を重ねた。

参考 3つの力

1. 基礎力：特に「実社会との関連性」や「抽象的な概念理解」を中心に、自分の興味・関心のある分野の知識獲得を目指す
2. 実践力：特に「仮説を通じた論理的な思考」や「獲得した知識の応用」、「協働（共同）することによる知識の昇華」を中心に、自分の興味・関心のある分野の知識を活用する力の獲得を目指す
3. 人間力：特に「疑問を実行に移す原動力」や「失敗をプラスに変えるレジリエンス」を中心にリスペクトや行動 (自ら計画的に行う力)、貢献 (他の研究に貢献する力)できる力の獲得を目指す

また11年生の科目を設計及および実施する上で次の3つのポイントに注力した。

1つ目は「答えのない未来の問題」に挑戦すること。例えば前述のSDGsのFSの例では「宇宙」というテーマを設定している。未来について考えることに正解はなく、答えがないからこそ、自身の価値観や判断基準をもとに意見をつくり、発信することが大切である。そうした思考・分析をもとに他者との違いを認識し、より望ましい（ベターな）未来について、大人と子どもの垣根を超えて語りあう機会を作る。また、生徒同士が学校とは違う環境で得た刺激を即座に言語化するために、訪問後は感想を共有する時間を設定した。

2つ目は、生徒が自分の好奇心、探究心を刺激しアクションへつなげる手助けをおこなうことだ。最先端の技術やシステムに実際に訪問して触れる、ワークショップで体感するなど具体的かつ自分事として捉えやすい内容となるよう、協力企業の方々とディスカッションしながら組み立てる。企業側も積極的に内容をアレンジしてくれた。ある企業では、日本支社の社長自らプレゼンテーションをおこなっていただき、生徒が親しみやすいように卒業生の社員が仕事内容やキャリアについて語ってもらう場面を設定した。

3つ目は学校でおこなわれる教科授業、キャリア教育や探究活動と連動させることだ。企業との連携により先端的な活動を企画する際、内容の魅力に引っ張られてしまい、身の回りの先生への配慮に欠けてしまうことがある。そのため、先生方とは、日々の教科授業の内容や探究活動、生徒のキャリアとのつながりについて議論し、積極的に関係付けてもらうよう、事前に協議をおこなうことは欠かせない。また、フィールドワークに積極的に関わってもらうことで、参加した先生が新しい発見をすることもある。実際に、今回のSDGsのフィールドワークに参加した教員は、「刺激的な訪問先に未来の可能性を感じた」というコメントを述べている。また、教員には、生徒が訪問先でのさまざまな分野での実践講師による講義や、講師のこれまでの経験などから、自分のSDGsに関するテーマとは違う内容だったと思っていたことが実はつながっているという気付きを得ることができるような働きかけをお願いした。さらに、FSを通じて、「今後の自分の進路設計」および「自分の探究分野を深める」などを進める際のノウハウを、ともに進めながら共有し、生徒自身の将来とのつながりも作った。

図2

SIS Learning Compass

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 「CNN English Express Workbook 」朝日出版社
- 未来科準備室 (2020)『もし「未来」という教科があったなら』学事出版
- 「東洋経済 ACADEMIC SDGs に取り組む 小・中・高校特集」東洋経済新報社
- UNESCO（2021年1月現在） UNESCO and Sustainable Development Goals https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals

問い合わせ先

学校名	関西学院千里国際中高等部
氏名	米田 謙三
電話番号	072-707-5050
住所	大阪府箕面市小野原西4-4-16
メールアドレス	kenzoo@cd5.so-net.ne.jp

COLUMN 1

学校と協働して学びと評価をつくる
―キャリア教育コーディネーターの視点から―

学校職員（キャリア教育コーディネーター）
見目 友香

■ ACCU事業に関わるきっかけ

私は、学校職員として働きながら、キャリア教育コーディネーター〔※１〕として群馬県内の高等学校を中心に連携事業の企画、運営に携わっている。キャリア教育コーディネーターとは、学校と外部をつなぐ役割を担う学校支援人材であり、私の場合は、高校・大学・地域をつなぎ授業プログラムを展開している。SDGsを活用した教育の可能性を一緒に考え、未来を担う子どもたちが有意義な学びを得られるよう、教育成果を分かりやすく活用できる評価を学校現場に届けたいと思い、実際に取組をされている先生方や教育関係者の皆様と本事業に参画させていただいた。

■ 学校現場での SDGsの関心の高さ

文部科学省による高大接続改革の推進を機に、高大連携という形で高校と大学をつなぐコーディネーターとして関わることになった。実際に高校 3年生の授業を１科目（週１日 /2時間相当）担当しているが、授業内容は先生方と相談し、一緒に 1年間のカリキュラムを作成して運用している。また学習指導要領の改訂に伴う「総合的な探究の時間」の開始（2022年度より）に伴い、複数の高校と連携して授業に関わることとなった。各学校により、生徒の様子、学力差もあるため、事前のヒアリングはもちろん、進める過程で、計画や内容を見直しながら日々の授業に取り組んでいる。

複数の学校の先生方と関わる中で、最も相談を受けるテーマが SDGsである。2030年アジェンダ〔※2〕で目標としている 10年後は、高校生が社会の一員として、社会人として、活躍する時期に当たる。誰一人取り残さない持続可能な社会の実現のために、未来を担う子どもたちがSDGsに興味関心を持てるよう、また、より良い社会を築くための学びの手法を先生方に提供できるよう、現場の声を聞いてみたいと思ったのが、本事業に参画した理由でもある。コーディネーターだからこそ、先生方とは違う形で子どもたちと関わり、別の角度から評価を考えるきっかけになればと願っている。

■ 先生方と一緒につくる「評価」と子どもたちの「変容」

評価は、園児・児童・生徒・学生が「自分はここまで理解できている」という成果を示すことにより、理解度の促進や子どもたちの変容につながる重要な位置付けであると考える。授業でSDGsを扱う際には、成果（満足度、意欲向上、取組に対する姿勢など）を、どの基準で判断するのかできるだけ明確かつ具体的に示す必要があると感じる。基準がないと評価者の感覚で決めることになり、比較や検討をする切り口が難しくなる。特に学校においては、評価基準を明確化して、学内の教員同士で共有できるようにすることが重要であり、私はその点を常に心に留めている。

また、プロジェクトマネジメントにおいては、相互に「ねらいを明確にすること」を大切にしている。教育目標はもちろん、どんな力を育てたいかという『学習目標』、何をするのかという『学習活動』、そして、誰が見ても分かるような『目標・活動』の設定については、実施前の段階で共通理解を図れるよう心掛けている。先生方と授業を実施する際には、子どもたちの変容を意識しながら、継続的に運用できる評価方法を検討している。

■ コーディネーターとして関わる授業の実践例

複数の学校で授業サポートをおこなっているが、ここで一つ事例を挙げていきたい。

【 群馬県内高等学校：高校 1・2年生を対象とした探究活動 】

概 要

高校生を対象とした主権者教育に SDGsを交えて活動したプログラムであり、選挙管理委員会と連携をおこない、実際に校内で模擬選挙を実施する（2年生は公約を掲げて模擬選挙に出馬・投票、1年生は選挙権を持つ者として投票をおこなう）。１年生は地域の現状を知るためにインタビューを含めたフィールドワークをおこなう。2年生は 1年次で得た知見を活かして地元を活気づけるための政策を考える。政策を検討する際には、SDGsのどの項目に該当するのかを考えて公約として PRをおこない、具体的な事例を踏まえながら学びを深めることができる仕組みを作っている。

評価項目

① 1年生：インタビュー実施における質問項目の策定、プレゼンテーション
② 2年生：模擬選挙における公約の作成、プレゼンテーション
③ 1、2年生共通：SDGsを身近な生活に捉える力を模擬選挙の政策を通して理解する

評価方法

ルーブリック評価、自己評価、他者評価

学校現場（部門・学年・習熟度等）の現状と先生方の知見を加味して基準を検討していくことで、より適した評価を設定することができる。子どもたちの発達段階に適したプログラム構成・コーディネーターの活用、そして長期的に事業を進めていくためには、持続可能性を考慮して実現可能な内容を設定し、その先のつながりを意識した評価を検討していく必要がある。

■ SDGsを通して未来を担う子どもたちを地域で育てたい

本事業への参画を通して、自分自身も理解が深まり、SDGsの学びを多くの学校に届ける活動を続けていきたいと強く感じた。現在は、学校職員（キャリア教育コーディネーター）として学校現場に関わっているが、私のようなコーディネーターが関わる最大のメリットは、新たな取組を始めるきっかけを生むことであると感じる。児童・生徒のやる気や個々の持つ能力を引き出す機会が増え、さらに地域との関わりを活動に取り入れることができれば、地域で人材を育成するという意識を生み、学校と地域社会が相互に良い関係を築く糸口となるかもしれない。持続可能な社会の構築のためのキーワードが SDGsであり、誰一人取り残さない持続可能な社会の実現のために、未来を担う子どもたちがその学びを受けられるよう、学校現場に教育を届けていきたい。

〔※1〕　キャリア教育コーディネーターとは、地域社会が持つ教育資源と学校を結びつけ、児童・生徒等の多様な能力を活用する「場」を提供することを通じ、キャリア教育の支援を行うプロフェショナルである。（※ガイドラインより抜粋）

〔※2〕　2030アジェンダ（正式名称：持続可能な開発のための 2030アジェンダ）は、国連が 2030年までの新たな持続可能な開発の指標を策定したものであり、SDGsが中核となっている。

参考文献

・経済産業省（2010）「キャリア教育コーディネーター育成ガイドライン」

・国際連合広報センター（2021年 2月現在）持続可能な開発のための 2030アジェンダ
https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/

・一般社団法人 Think　the Earth（2018）
『未来を変える目標 SDGsアイデアブック』紀伊国屋書店

・文部科学省（2019）
「〔総合的な探究の時間編〕高等学校学習指導要領（平成 30年告示）解説」

・ACCU（2020）『変容につながる16のアプローチ―SDGsを活かした学校教員の取組―』

【プロフィール】　見目 友香（けんもく ゆか）

埼玉大学教育学部卒。教員免許（小学校・中高〔英語〕・特別支援）、認定キャリア教育コーディネーター資格を保持。先生方の気持ちの分かる学校職員がいたら、学校と地域の架け橋になれるのではないかと思い、教員という道を選ばず学校職員（キャリア教育コーディネーター）として群馬県内の学校を中心に現場の先生方と一緒に授業プログラムを企画・実施をしている。

COLUMN 2

箕面こどもの森学園を訪ねて

―箕面こどもの森学園へ行ってみたいのですが…

参加者の 1人から声があがった。今年度は新型コロナウイルス感染症の影響もあり、参加者同士、オンラインでしか対話の場を設定することができなかった。そのようことからも、実際に学校や子どもたちの様子を見たり、参加者同士が対話したりする場は貴重だと思った。

当日、関西地方の 2名の教員が学園を訪問し、学園内を見学、その後オンラインもつなぎながら振り返りの会がおこなわれた。本事業や冊子のテーマにもなっている評価に関しても話すことができ、有意義な時間となった。当日訪問した 2名の先生方の声と、受け入れ側であった箕面こどもの森学園のスタッフの声をシェアしたい。

神戸市立摩耶小学校
阪井 園子

まるで、お家に招かれたような、かわいい学舎にワクワク感が高まる。

午後のプロジェクトの時間を見学した。ホールで、裸足でサッカーをする低学年。道具や材料が置いてある所から必要な物を選んで、自由に制作活動をする低学年。スタッフのアドバイスを貰いながら作っている子もいる。ミシンや手縫い、木工、ダンスなど、さまざまな場所でさまざまな活動を繰り広げる高学年。中学生は、ギターを弾いたり、読書をしたり各々で、黙々と数学の問題に取り組んでいる子の姿もあった。しかし、前に立つ先生の姿はない。何をするのかを自分で計画し実行している様子は、個々が持つファイルからうかがえる。使用する部屋は特に決められておらず、その調整も自分たちでするというのに驚いた。案内してくださった佐野先生（さのっちとみんなから呼ばれている）の、「自分が一番したいことを見つけることも学びの一つ」という言葉が印象的だった。

このように主体的な学びを支えているのがスタッフと呼ばれる先生たち。スタッフも子どもたちも「コクレオの森」（箕面こどもの森学園を運営する NPO法人）の一員として、みんなで創造的で共同的な学校生活を作っている。スタッフは子どもたちに価値観を押し付けるのではなく、子どもたちが個性を伸ばしていくためのサポートに徹している。行事等を含め、基本的なことから何でも話し合いで決める、民主的な学校運営は素晴らしいと感じた。20〜24人に対して 2，3人のスタッフがいるというのも手厚い。

見学後、質疑応答のみならず、今回のテーマでもある評価について話し合われた。公立学校に勤務する私にとって一番の驚きは、宿題もテストも数値評価もなく、コメントや個別面談で評価を伝えているということ。もともと評価というよりは、子ども一人ひとりをエンパワメントするためのフィードバックから始まったということだった。

公立学校では、今年度から新学習指導要領が完全実施となり、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の 3観点で評価をおこなっている。箕面こどもの森学園では、後者の 2観点に関しては、素晴らしい伸びが期待できる一方で、「知識・理解」に関しては、個々に差ができると思われる。もちろん、公立学校でも個々の差は見られるが、基本的な知識・技能を学ぶ機会に関しては均等であると考えるからだ。基礎学力に関しては、スタッフの中でも議論が繰り返されており、特に中学生では習熟度のテストの実施を検討しているそうだ。でも、このような議論ができること自体が、主体的な運営の表れであろう。

社会のグローバル化と価値観の多様化に伴い、集団に適応することに困難を感じる子どもたちが増えている。公立学校では、不登校、発達・学習障害、ハイリーセンシティブチャイルドなど「個々への対応」と「集団の学び」との兼ね合いに苦慮している。35人の子どもたちの個性を一人の担任で伸ばすことが求められ、GIGAスクール構想、英語、プログラミングなど新しい変化にも対応しなければならず、現場の疲弊感は否めない。教師が元気でゆとりをもっていなければ、子どもたちによい教育などできないと感じている。

私事ではあるが、大学の卒業論文テーマが「自由教育」であった。また、青年海外協力隊員としてカンボジアで教鞭をとり、ニュージーランド、アメリカにも海外派遣された経験がある。このように国際教育に携わってきた私にとって、ますます自由教育やサステイナブルスクールに興味が沸いてきた見学となった。日本社会の中に、居場所的なフリースクールだけではなく、コクレオの森のような自由な学びができる学舎があることを嬉しく思う。

関西学院千里国際中高等部
米田 謙三

見学前に子どもは自ら学ぶ意欲を持ち、自らの力で学ぶことができるという学習者中心の教育観に立ち、子どもたちが創造的で共生的な生き方を身につけた自立した人間に育つことを支援していると案内された。そのあと、校内見学でその教育観を実感することができた。

小学部と中学部の取組を見学しながら感じたことは、事前のお話の通り一人ひとりが個人として尊重され、互いに尊重しあう関係性づくりをしているため、人と違っていてもそのことを誰も気にしていないこと。安心して仲間や大人たちと過ごせる環境の中で、子どもたちの感性や知性が伸びやかに育っているということだった。

評価というキーワードにおいて、小学部では、例えば「ことば・かず」の時間で必要な読み書きや数量の概念、計算の技術など一人ひとりが立てた学習計画のもと個別学習を進めていく。その上で、それぞれがファイルを作成し担当スタッフが随時コメントし評価をしていく。中学部での、クラス全員で決めた 1つのプロジェクトに全員で取り組む「共同プロジェクト」の時間では、学校に図書館をつくったり、夏祭りで喫茶店をしたりする。その上で、これまでの取組や成果がアーカイブとしてファイルに整理され、いつでも参考にできる形になっていた。実際の成果も記録されており、興味深い。また、毎朝ハッピータイムという時間があり、家でのできごと、通学中に見たこと、昨日見た夢のこと、うれしかったことなどを自由に話す時間があるそうだ。また一日の最後に、クラス全員で「今日の振り返り」のミーティングも実施されているとのこと。最初、言葉数が少なかった子どもが、この積み重ねによってどんどん言葉数が増えていったという事例も聞き、この時間は生徒・児童にとって本当に大切な時間なのだと思った。

今回訪問し、改めて目標と評価の一体化の重要性、及び思考の表現を生み出すことを意識しながら、見通しをもってカリキュラム設計を考えることで、目標、指導、評価の間の一貫性を確保する必要があると感じた。

箕面こどもの森学園
佐野 純

本事業を通して評価というテーマで対話を重ね、深め、自校の実践について振り返り、校内でも話し合い、最終的に冊子掲載原稿としてまとめあげていった。それでも言語化することはとても難しく、文字にして表現しきれなかった部分が多くあるように感じていた。今回、2名の方に実際に現場を見てもらい、ともに評価について検討する機会をいただいたことで、第三者の視点からフィードバックを受けることができた。そのことで、原稿の内容をよりよく理解してもらえるようになったと感じている。また、ACCUの方々にもオンラインで参加してもらい対話の場をもったことで新たな気付きもあった。以下、気付いた点である。

・教員が生徒へのフィードバックする際、どのくらいのポジティブなフィードバックが必要で、どのくらいの改善のための厳しいフィードバックが必要か判断するスキルが求められる
・各生徒に最適なフィードバックは、その生徒にどのくらい（厳しいフィードバックを受け止められる）エネルギーがあるか、教員が生徒とどのくらい信頼関係を築くことができているかが関わっている
・また、教員たちの関係性や振る舞いに矛盾がなく、その姿を生徒たちに見せることができているかが重要である

2年に渡って同じ方向に向かって探究してきた教員の方々に、現場を見ていただきお話ができたのは、とても刺激的な時間だった。

学校教育の「評価」

学校教育における ESD/SDGs と 変容・エンパワーメントをとらえるために

市瀬 智紀

第 74 回国連総会では、ESDはSDGs達成によるより公平で持続可能な世界の構築に差し向けられるべきであるとして、Education for Sustainable Development: towards achieving the SDGs(ESD for 2030）が決議された。ESD for 2030では、過去の取組への反省を踏まえて「変容的行動(Transformative Action)」の育成を最重要課題としている。ユネスコの「ポスト GAP（ESD(持続可能な開発のための教育）に関するグローバルアクションプログラム）の方針説明書（ポジション・ペーパー）草案)」[i]の 4.3では、その変容的行動を促すステージが具体的に記述されている。

「4.3　変容には異なるステージがある。知識や情報の獲得に伴い、学習者はある現実を意識するようになる。そして、批判的分析により、現実の複雑さを理解し始める。その現実に経験をともなって曝されると、当該の現実ついて共感的繋がりがもたらされる。露呈した現実に学習者自身の生き方とのつながりが生まれると、共感は自己移入へと変わりうる。エンパワーメントのプロセスに自己移入が加味されることによって、転換がはかられるのである 。」

ここでは、教育現場において、差別や不平等、海洋汚染や気候変動、生物多様性の毀損、疫病の蔓延などの課題の複雑さについて理解すること(システム思考が関係する)。プロジェクトベースの活動などを通して、それらの課題を自身の経験とすること。そうすることで、自分の人生と結び付け、課題や対象が自分事化されるようになり、エンパワーメントすることができる、というステージを明示している[ii]。

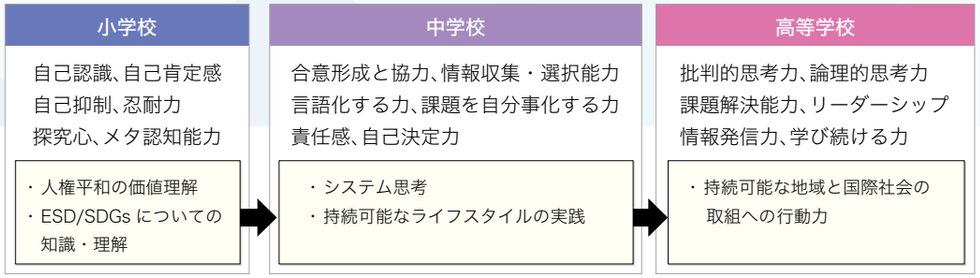
変容のステージ(The Stages of Transformation)

意識化(awareness)⇒ 複雑性の認識(understanding of complexities)⇒共感(empathy)⇒自己移入(compassion)⇒エンパワーメント(empowerment)

そのための有効な手段として、上述の方針説明書の 4.4では、「影響力のあるピアやメンター、ロールモデルを示すこと」や、「公教育だけではなく、コミュニティにおけるノンフォーマルおよびインフォーマルな学び」について言及している。これらの記述は、SDGsでプロジェクトベースの探究型学習や課題研究を行っている学校にしてみれば、自分たちが行っている変容につながる学校実践を改めて再確認できる記述となっている。

2020年度のACCU「学校教員による持続可能な未来の担い手を育むための評価手法開発事業」には、ESD/SDGsに取り組むことで児童生徒や学校の変容を促すことに先駆的に努力されている全国の優れた教員が参加された。熱意にあふれたディスカッションを通して、ESDや SDGsにおける変容をみとる要素についての具体的な議論がなされた。それらの議論の中から、変容を促す資質・能力(評価の要素）について、児童生徒の発達段階ごとにまとめてみた。

図１：評価手法開発事業の議論から　変容を促す資質・能力（評価の要素）例　出典: 筆者作成



さて、新しい学習指導要領にもとづく今日の学校教育の評価では、全ての教科等の目標及び内容が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という資質・能力の三つの柱で再整理されることになった[iii]。ここにおいて、上述の「変容のステージ」にかかわり重要であると考えられる「学びに向かう力、人間性等」の内実については明確ではない。さらに、「学びに向かう力、人間性等」の中でも「主体的に学習に取り組む態度」は、観点別学習状況の評価に組み入れられることになったが、新しい評価が例示している「感性や思いやり(上述のユネスコの文脈でいうなら empathyや compassion)」は、観点別学習状況の評価や評定には馴染まないとされている。

地球の持続可能性のための次世代の人材育成を目指すには、上述のようなモデルに提示される要素を「学びに向かう力、人間性等」の具体的な資質・能力と考え、ルーブリックなどの評価方法を通して評価に取り入れていくことで、自己変容と社会変革を促す個人の変容をとらえることができるのではないだろうか。

また、今日、算数や理科など個別の教科の学習でも、「他者と関わりながら問題解決しようとしている」「学んだことを学習や生活に生かそうとする」ことが重視されている。教科で学習したことを最大限に活用するプロジェクトベースの探究学習や課題研究を展開し、教科の学力の評価を上記の資質・能力の評価と関連付ける(相関をとる）ことで、学校教育の中で、地球的課題の解決に向かう個人を多く育成し、その変容をみとることができると考える。

i　UNESCO (2019). A post-GAP (Global Action Programme for ESD) position paper　DRAFT (25 May 2018), the United Nations Educational, Scientific and Cultural　Organization, Paris: France.
ii　同「方針説明書」では、「人がその段階を直線的に経ていくとは必ずしも限らない。個人がこうした段階を経るプロセスは可変的である」としている。
iii　国研国立教育政策研究所 (2019)『学習評価の在り方ハンドブック』https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html

【プロフィール】　市瀬 智紀（いちのせ とものり）

宮城教育大学 教員キャリア研究機構 国際教育研究領域 教授
1965年神奈川県生まれ。慶應義塾大学卒業。同大学大学院（修士・博士課程)、国際交流基金海外派遣専門家などを経て、1995年から宮城教育大学に在職。博士(教育学・東北大学)。SDGsの地球的課題解決などにとりくむ学校の「国際化・多文化化」が研究分野。地域のユネスコスクールの支援を行うとともに、ユネスコや国連大学の国際プロジェクトに参画している。ESD/ユネスコスクール・東北コンソーシアム運営委員長、日本 ESD学会事務局長、香港教育大学 Master of Arts in Education for Sustainability外部評価委員、Asian Pacific Institution of Education for Sustainable Development理事など

社会教育の「評価」

学習者の自己評価を豊かに支えるために

池谷 美衣子

社会教育は、学習と実践が無限に続く世界である。入学も卒業も学年も試験もなく、学習者のスタートラインはバラバラだ。学校のように、教育目標を指標化し、期間を区切って成果を測定し、分析することは大変に難しい。つまるところ、客観的評価が力をもつ中では、社会教育は必然的に評価に弱い分野となる。

それでも、学習者を力づけ、その先の歩みへ背中を押すために行われるものが教育評価であるのなら、社会教育の現場でも何かしらの評価は日常的に行われている。

小論では、岡山市公民館（岡山県）、および、松本市公民館（長野県）の声を取り上げながら、社会教育にとっての評価について考えてみたい。

◎ 学習者の自己評価を支える

生涯にわたる人の変容を考える時、それは成長曲線を駆け上がるような上向きの発達ではあり得ない。社会教育が向き合っているのは、ままならない現実の中でなんとか主体性を手放さずに生きようとする人や、できないことが増えていく過程を生きる人である。

カリキュラムのない社会教育では、学ぶ内容も、目指すゴール（目標）も、そこにたどり着くための方法も、実に自由で多様である。松本市の公民館職員が言うように、「ボランティア講座でボランティアが育つとは限らず、ワイン講座からもボランティアが育つ」世界なのだ。学習成果を客観的に評価しようとする試みは、ともすれば、この自由な学習を管理することにつながりかねない。社会教育が評価に弱いのは、現実的な実施困難もさることながら、評価と表裏にある学習管理という行為に、消極的、ないし、批判的であるからだ。

自己教育・相互教育を基本とする社会教育から見ると、学習を評価できるのは究極的には学習者本人である。そして、自己評価は、学習者が自己理解を深めながら自分の中に評価軸（≒価値観）を構築していく過程であり、それ自体が学びでもある。であるならば、学習者の自己評価を豊かに支えることが、社会教育に求められる評価への関わりだろう。

たとえば、全国で行われる公民館まつりもその一つだ。優劣を決めるための成果発表ではなく、「好きこそものの上手なれ」と「下手の横好き」が矛盾なく同居する豊かな自己表現の場が、公民館を通じて毎年各地域に生み出されている。

また、話し合いを核にした共同学習や、自分史や講座文集などを書くことも、社会教育で大事にされ続けている学習スタイルだ。講座やサークルの仲間・職員との関係の中で、各人の思いや経験が表現され、他者に応答され、集団で共有されていく過程は、それ自体が文脈や関係に依存した偶然的で主観的な評価でもある。自己評価は、自分一人で行うものではなく、集団的な学習や実践の中でこそ生成される。

自己評価について知ることは、生涯にわたって学び続けるための「学び方を学ぶ」一環でもある。不確実な社会を 100年生き抜く子どもたちにこそ、他者との関わりのなかで生まれる自己評価の意義と必要を伝えたい。

◎ その教育事業は「より人間らしくあること」に寄与しているか

社会教育にとって大きな課題になっているのは、事業評価である。政策評価・行政評価の一部として、社会教育・公民館の事業や運営も評価対象になる。行政内だけでなく、指定管理や業務の委託をめざして、評価のための書類作成に追われる社会教育関係職員も少なくない。

社会教育型 ESD実践の先進モデルとなった岡山市の公民館も、例外ではない。岡山市は 2019年に策定した「岡山市立公民館基本方針」で、社会的インパクト評価を進めることを謳った。公民館の取り組みが地域に与えた影響やそれによる地域の変容を含んだ評価指標の策定へ向けて、職員集団による試行錯誤が続いている。岡山市の公民館は、事業評価においても社会教育で先進モデルになる可能性がある。

同時に、それぞれの現場では、職員が実施した事業を（集団で）ふり返り、評価する。松本市の公民館職員は、自分なりの評価軸として、時間軸・空間軸・人間軸の3点をあげた。「その事業はより人間らしくあることに寄与しているか」（人間軸）という評価基準は、「人格の完成」という教育の目的を思い起こさせると同時に、「人間らしくあるとは何か」という教育者のもつ学習者像を問う。

SDGs時代の教育は、どのような「人間らしさ」をめざすのか。人間を項目やレベルに仕分けていく評価手法の前提にある学習者像が問われている。

◎ 専有から共有へ、競争から協働へ

SDGsの実現には、少数派が専有する限られた資源（環境／社会／経済）を皆で共有（シェア）することが不可欠だ。専有から共有へというパラダイム転換は、私たちの人間関係の基盤を競争ではなく信頼にもとづく協働へと組み替えるだろう。

岡山市公民館は、ESDのポイントに「ひとりでできないことも誰かと一緒だとできる」を掲げた。公民館の究極の目標を「住民自治の基盤の構築」と語る松本市職員は、自治は「一人ではできない、地域には共有する価値観がある」ことを強調する。

SDGs時代をつくる新しい教育評価はきっと、競争ではなく協働を引き起こすもの。社会教育の経験から、それは「私たちはひとりではできない」からはじまる予感がする。

参考文献・資料　内田光俊（岡山市教育委員会事務局生涯学習課公民館振興室）「岡山市の公民館における評価の取組みについて」（「教育の新しい評価について考えるフォーラム」資料）、矢久保学（松本市）「悩み多き社会教育の評価について」（同上）、日本社会教育学会編（2012）『社会教育における評価（日本の社会教育 56集）』東洋館出版社、本田由紀（2020）『教育は何を評価してきたのか』岩波書店、神代健彦（2020）『「生存競争（サバイバル）」教育への反抗』集英社

【プロフィール】　池谷 美衣子（いけがや みえこ）

東海大学現代教養センター講師。博士 (教育学)。
筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程修了。専門は生涯学習・社会教育。大学院卒業後、千葉県内の公民館で非常勤勤務。筑波大学人間系特任助教、浜松学院大学講師を経て、現職。台東区男女平等推進プラザ運営委員会委員長、逗子市総合計画審議会委員。2019年度「公民館を通じた ESD推進事業」(ユネスコ・ACCU)に神奈川県平塚市の公民館と参加。

個人の変容を見取る

相手の変化・成長を促す眼差し「ポジティブを見るメガネ」

and seeds　小畑 怜美

私はコーチという立場から人の成長支援に携わっているが、人の成長支援にはそれに適した手段があると考えている。一つは自分自身に気づき、できるできないを明らかにしていくことだろう。コーチは相手が自分自身や物事をどのように捉えているかを観察するのだが、その観察の仕方に偏りがあってはならない。自分がどんな視点や評価・判断の尺度を持ち、それをどのように自分や相手に向けているかを知ることが大事だ。つまり、どんな眼差しを向けているかである。

さて、あなたは物事をポジティブ・ネガティブのどちらの側から見ることが多いだろうか。一つの物事にはポジティブとネガティブの両面があるが、人は物事のアラの方に目がいってしまいがちなので、ポジティブ（肯定的）な側面を見るには「それを見ようという意思」が必要だ。例えば、先日我が家ではこんなことがあった。

いつも忙しい夫が自らコーヒー豆を挽き、フレンチプレスで美味しいコーヒーを淹れてくれた。「忙しい朝に、ひと手間をかけてコーヒーを淹れてくれるなんて！ありがとう！」と感謝の気持ちがわき上がった。しかし、それも束の間、洗わずに置かれているコーヒーメーカーが目に入ってしまい、つい「コーヒーメーカーを洗っていないわよ。」と言ってしまった。コーヒーを淹れてくれた夫の優しさや行為に感謝しているにも関わらず、彼の「できていない側」を無意識に見つけ出し、それを指摘してしまったのだ。言った直後に反省したが、どうやら人は「物事のアラ探し」を簡単にしてしまうようである。

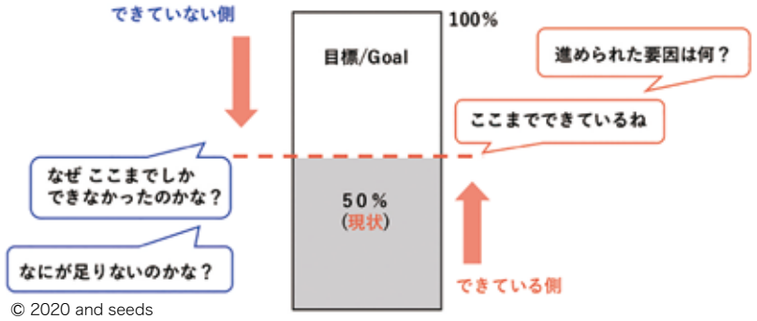
また、2年前に高 3生のプロジェクト・ベースド・ラーニングの授業に講師として参加していた時には、生徒たちのポジティブの側面を見つけることで生徒に変化が起こったことがあった。

グループでアイディアを考える時間に俯き顔の生徒 4人がいた。課題のワークシートを前にして、手も口も止まっている。どうしたのかと尋ねると「全然ダメ、わからない。俺たちにはできない。」と言うのだ。そこで私は、書きかけのワークシートを読み「ここまで書けたんだね。このアイディアについてはどこまで調べられたの？」「〇〇まで進められたんだね！ここまでできている！」と彼らのポジティブな側面 (既にある・できている部分)を伝えながら会話を進めた。すると、生徒たちは目に見えて意欲を取り戻し「俺たちは”全然ダメ”じゃなかった。次にやるべきは何？ここからどうしようか！」という視点に立ったのだ。「苦手」「できていない」と捉えている状況でも、どこまではできているのかという視点を持つことで物の見方や考え方、意欲が変わるのだ。支援者が物事の一つの側面とらわれず、ポジティブに対応できれば、相手も問題をとらえる視点を自由に変えていくことができる。

思うに、子どもも大人も不足や欠陥の状況に毎日晒されている場合が結構多いのではないだろうか。頭の中で「これが足りない、これがダメだ、もっとこうできなかったか」というようなセルフトークに陥っているのである。そうなると反省ばかりにエネルギーが割かれて肝心な「ではどうするか？」の実行にうつることができなくなる。本当に不足していることと、不足・欠陥思考は違う現状である。本当に不足している人はどのくらいいるだろうか。

はじめの話に戻ろう。日常的に私たちは見聞きしたり触れたりしたものを評価しているが、あなたは物事をポジティブ・ネガティブのどちらの側から見ることが多いだろうか。支援者が物事の肯定的な側面（できている部分や既に存在している部分）に着目すれば、できているその要因を探るという態度を持つことができる。一方、私たちが日頃から得意としているのは原因追求型の問題分析志向である。想定したことと比較して、”できていない部分”に着目してその原因を探っていく。この見方は、「できていない点を明確にして課題を改善するとき」に効果的であり課題を理解することもできる。二つの見方のどちらが良いか悪いかではなく、どちらにも有効場面があり使い分けていくことが肝要だと思う。

私はコーチとして人と関わるときには、相手のポジティブな部分にまず着目するようにしている。既に「ある」という実感が、安心感を生み出しその安心感の上に勇気や行動が乗ってくるからである。だが、前述したように、このポジティブを見る眼差しは意識をしないと上手くできないことが多い。ポジティブなメガネを職場でも家庭でもかけ続けられるよう意識していこうと思う。



参考文献・資料　青木安輝（2006）『ソリューションフォーカス 解決志向の実践マネジメント ～問題にとらわれず、解決へ向かうことに焦点をあてる』河出書房新社

【プロフィール】　小畑 怜美（こばたけ さとみ）

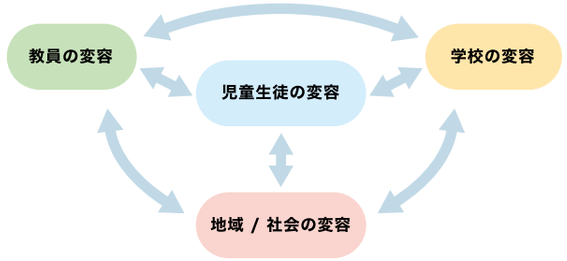
and seeds 代表、（一財）認定マスターコーチ、国際コーチング連盟プロフェッショナル認定コーチ
大手情報通信会社にてコミュニケーションのインフラ導入に従事した後、10代のキャリア教育を支援するNPOに転身。対話型キャリア教育プログラムを延べ 8,000人を超える中高生へ届け、また中高生のための放課後の施設を都内に立ち上げる。2017年よりコーチとして独立。企業、学校教育・NPOセクターといった幅広いクライアントの成長支援・変革に取り組む。近年は「中高生のコミュニケーション学習」にも力を入れている。

学校 / 教員への評価を検討する

評価するための土壌づくりから考える

ESDを教育活動に取り入れる学校の教員であっても、学校や教員自身を評価するという視点をもち、実践している学校は少ない。しかし、本事業では学校全体で持続可能な未来の創り手を育むという視点に立った時、児童生徒への評価が重要であるのと同じく、学校や教員自身の在り方を捉えることも重要なことであるという共通認識のもと、教員同士の対話の機会をもつことができた。評価と聞くとどこか窮屈なものに感じてしまうが、そうではなく「持続可能な社会づくりに資する学校教育とは何か？」という問いのもと、何のために評価するのか、何を価値づけたいのかを柔軟に考え創られた評価であること。そしてその前提として教員も自分の学校に自信をもつことができ、教員自身がエンパワメントされる（元気づけられる）評価であることが大切である。なぜなら、評価し合える土壌（体質）づくりをしていくことも、評価していく上で重要な視点だからである。以上のような認識のもと、評価項目および指標について対話を重ねた。

教員の真の変容を促していくために



学校と教員の変容は、多分に児童生徒の変容、そして地域 /社会の変容の相互作用によってもたらされるものである。

学校教育において「児童生徒の変容」を捉えることは重要であり、中心である。しかし、児童生徒の変容を視野に入れるだけでは、持続可能な社会づくりにつなげていくことが難しい。児童生徒を取り巻く、学校のすべての機能を持続可能な状態にしていくこと、そしてそれらの変容を適切に捉えていくことを通して持続可能な学校づくりを目指すことができる※。

※ホールスクールアプローチの考え方に代表される。

それでは、これらはどのように作用しあっているのだろうか。「教員の変容」を捉える上で 2点重要な評価の視点がある。1つ目は、教員の実施する授業や、日常的な働きかけによって持続可能な社会の創り手が育まれているのかどうかという視点。2つ目は、教員自身が持続可能な環境下で働くことができているのかという視点である。前者は、教員の働きがいに寄与し、後者は教員の働きやすさに寄与するものであり、その両方の視点をもつことが教員の評価を考えていく上で重要になってくる。

加えて、学校は組織であり、児童生徒や教員、その他学校に関わるすべての人の総和で成り立っている。したがって「学校の変容」を捉える上で、構成員一人ひとりの変容は、学校の変容にダイレクトにつながると考えることができる。その変容を支えるのは、学校という組織を支える柱である学校目標（ビジョン）など集団の方向性を示すものである。ここに、持続可能性の観点が含まれているか否かは「学校の変容」のみならず、「教員の変容」にも直接関わってくる。それと同時に、学校は学校施設も示すものであり、ソフトな面だけでなく、持続可能な校舎や設備が整っているかなどハードな面に関わる視点も含まれる。

「地域 /社会の変容」を捉える前提として、学校内での方向性の共有と同じく、地域で持続可能性について語り合うネットワークを構築するなど、地域と学校が持続可能性に向けた方向性を共有していることが重要である。地域の学びが学校にあり、学校の学びが地域にあるという相互の関係性を構築していくこともまた、評価を創り上げていく中で重要な視点である。これらの環境が整うことにより、児童生徒（など若い世代）に変容をもたらす積極的な行動が地域社会の中でも受け止められ、そして促すことのできるような地域 /社会づくりを目指すことができる。

学校 /教員への評価を創るということ

このような価値観をもち評価指標に関する対話を進めた。対話の中で、評価することは教員の変容を捉えるという視点を考えると同時に、評価を通して自分を見つめ直し行動を改善していく、つまり変容を促していく効果もあることに改めて気付かされた。この視点は、教員や学校の評価に留まらず、児童生徒への評価にも通じる重要な視点である。また、評価される対象である教員が集い、自分たちや学校の評価をつくる際、方向性を共有したり、自分たちや学校がどうあるべきかについて考えたりする時間それ自体が、教員の変化を促すものとなりうる。つまり、評価結果だけでなく、評価軸を作成するプロセスそのものも同時に大切にするという姿勢が重要である。

以降は、上記の話し合いに基づいたアウトプットが記載されている。評価項目及び指標に記載してある姿を目指す過程を示した事例については「育成」と、それらを評価する手法について示した事例については「測定」と分けて掲載している。

【本書ついて―特長・活用方法―（7〜9ページ）】をご覧いただきながら、ご自身のニーズに沿って読み進めていただきたい。

※本章は、分科会内における参加者の発言をまとめ、構成されたものである。

学校 /教員への評価【フレームワーク】

学校 / 教員への評価項目および指標

本質を理解する力	学び続け改善する力
■ 目標/目的が学校全体で共有されている。 ■ 校内の課題（現状）を理解することができる。 ■ 子どもの成長を捉えることのできる感性がある。 ■ 持続可能性の概念について知っている。 ■ 持続可能な開発のための教育（ESD）の意味を考える場がある。 ■ カリキュラムと学校運営の両方にESDの意味を位置づけている。	■ 教員の学ぶ時間が確保されている。 ■ 時間にとらわれず自分の時間を自分でデザインすることができる。 ■ 子どもと共に学ぶことができる。 ■ ライフワークバランスを整えることができる。 ■ 教育課程をESDの視点で捉えなおすことができる。
つながる力	**実践する力**
■ 学校外の人と信頼関係を構築することができる。 ■ 学校内の取組を社会に広げて考える。 ■ ラーニングコモンズをつくる（学校を地域の学びの中心に据える）。 ■ 教員間でケアリングができている。	■ 校内外でだれでも挑戦できる環境がある。

育むことができる評価項目 | 本質を理解する力 | 学び続け改善する力 | つながる力 | 実践する力

評価対象者 | 教員同士（ピア評価、自己評価、省察） | 生徒と教員同士（評価を含む改善企画）

チームファシリテーターへの変容

京都市立七条中学校
野川 理歩

生徒数・児童数	430名	教員数	教職員38名 （内非常勤を含む教員26名）

京都の食を支える中央市場が近くにあり、忙しい朝の光景が日常的に見られる。校区内には地域の生活に密接した商店街もあり、子どもたちの登下校を見守る地域の目にもなっている。また、京都水族館や鉄道博物館も近く観光客との接点も多い環境である。昭和３０年に洛南中学校七条分教室として創設されてから今年度で 65年となり、市内中心部には珍しく生徒数が増加している。これらは、伝統ある地域に加えて開発が進められている地域も含まれ、大型のマンションや観光施設などの建設が進んだ結果である。

平成 11年からは現在の新校舎となり、吹き抜けの校舎や屋上のプール等が新設され子どもたちにとって落ち着いた学習環境になっている。平成 28年からの 2年間は「文部科学省コミュニティスクール導入促進事業」研究指定を受け、地域とのつながりをより深めるものとなった。また継続的に学習指導に力を入れ、特に一昨年度と昨年度は「文部科学省 教科等の本質を踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善のための実践研究」研究指定を受け、新学習指導要領の内容の実践につながるものとなっている。今年度は「学校・幼稚園における働き方改革の推進事業」推進校及び「オリンピック・パラリンピック教育推進事業」推進校である。

実践事例の内容

はじめに ：「学校ビジョンと学年経営の捉え方」

私の今年度おかれた状況は、前年度に現職教員として教職大学院での学びを経て、異動 1年目で第 1学年の学年主任という立場からだった。異動したばかりで学校の様子もわからないまま、学年経営をどのように進めるか考える必要があった。また学年教職員 8 名（担任 4名、育成担任1名、副担任 2名、養護教諭 1 名）のうち、担任2名は教員 1年目であったため、子どもだけでなく教員の学び・育ちを含めてマネジメントすることから始めることとした。

中学校では「学年間の壁」や「学年の島」という表現にあるように、学年単位で物事を考えることをマイナスに捉えがちだが、中学校 3年間というまとまりは、学年経営の考え方をベースにした上で、他学年との縦割りを重ねてみたり、地域とコラボしたり、**学校の自律性を構築するのに必要な集団の単位である**と考える。そこで、学校ビジョンと照らし合わせ、3年間を通して子どもだけでなく大人も学び育ち、さらに、学びが続くようなデザインをしていこうと考えた。

七条中学校学校目標

「自主・自律・共・創（コ・クリエイティブ）」

～社会や人とのつながりの中で、自らを律し主体的に学び、共に未来を創造する生徒の育成～

「SDGsと学年経営」

「SDGs」を取り入れることになったのは、学年経営のカリキュラムをデザインするためである。その際、特にこだわったのは「学びと教員同士のつながり」を生み出すものを軸にするということだ。中学校の特性上、教科担任制であるため同学年であっても他教科のことには踏み込みにくい。したがって、踏み込みやすいところからはじめ、踏み込みにくいところは自分で変えたくなる仕組みを作ろうと考えた。あえて自分の教科でなく共通になることを基礎に底上げし、試しや失敗からの学びを教科にも取り入れた結果、専門性も結果的に高まるようなイメージである。そこで**「総合的な学習の時間」と「特別活動」を軸に横断的にカリキュラムデザイン**してみようと考えた。

「はじめに」で述べたように、壁となる原因の多くは「方法の違い」や「手段が目的化」してしまうことにある。会議においても時間短縮の名のもと、目的は目を通すだけで、何をするかということばかりが話の中心となり、結果として考え方が違う者同士はすれ違い、やらされ感が出てしまう。方法論だけでなく、目的をすり合わせ、試し、ともに考えながら変わっていく力が子どもにも教員にも必要だと考える。私の決めた学年経営は「総合的な学習の時間」と「特別活動」を軸に横断的なカリキュラムをデザインすることだが、その軸に「SDGsを活用する」こととした。学年の教員や子どもたちに念押ししたのは**「SDGsを学ぶことが目的ではなく、SDGsを通して答えのない問いに向かい続ける力をつけてほしい」**ということだった。卒業する時に、少しでもその力がついていることを想定し、学年のテーマを3年生が「ジブンゴト」、2年生では「国際交流」、1年生では「共生」と設定した。子どもからすると 1年生で身近なところを見て、2年生で視野を広げ、3年生で自分に落とし込む流れだ。

SDGsを取り入れ活用するといっても、スケールが大きすぎて教員も何から進めていったらいいのかわからず、まさに答えのない問いに向き合うことからスタートすることになった。4月当初の学年会では、学年の３年間のカリキュラムについて話し合いを重ねたが、まずは軸と大枠のみ決め、後は走りながら進めていくことにした。例えば、この時期に決定する修学旅行の行程は、SDGsを「ジブンゴト」にできる「問い」を生み出せるようなプログラムになるようにした。子どもたちが自由に問うことができるよう、旅行業者にリクエストし現地の観光協会や地元の方、大学の方にも協力していただくことになっている。生徒の在籍数と、同数の 158 通りのプログラムが展開されることになり、教員にとってもどのようにプログラムが進むかわからない楽しさがある。

「指導者からファシリテーターへ」ゼロベースから進める 1年目の取組

どの学校でもゼロベースからはなかなかできないことであり、これまでのことを一度取っ払うこと自体に抵抗があるのではないか。私の学年では、以前より本校に勤めていた教員は担任1名、副担任 1名だったが、新しいことを進めていくこと自体に不安はありつつも、反対ではなかった。ただし、私自身も初めての試みだったので、手掛かりを探るべく、前年度の大学院知をもとに外部資源を積極的に取り入れながら進めた。また休校中の学習課題は、単発で終わらないよういわば反転学習のイメージで提示し、休校明けはそれらを元に「対話」→「表現」とつながるようにしている。これらを進めながらも区切りやまとまり毎にふり返りや、俯瞰して見るなど、カリキュラムデザインの見直しやアップデートするきっかけにした。下記に示した取組においても、生徒同士の「対話」を意識的に取り入れるようにした。特に力を入れたのはこの「対話」だが，形式的な単なる話し合いではなく、新しいものが生み出されるよう、オリエンテーションでは学年教員の寸劇を数パターン見せて違いを示した。**「対話」を繰り返し実践することは、これまで「答えに導くくせ」のついている教員を「指導者からファシリテーターへ」転換していくのに有効だった。**　活動の初回は教員がファシリテーターとなり、2回目からは班長と副班長を子どもの中のフロアファシリテーターとして展開するようにした。また、私はバックファシリテーターとして、学年でのチームファシリテートを意識的におこなうようにした。子どもをまきこみ役割分担することで、様子を見聞きしながら次にどのような投げかけが必要か考えることができたり、対話のために必要なワークシートやそれらを表現するための方法やスキルなど、教員の発想を広げたりすることができる。このことにより、アクティブ・ラーニングやパフォーマンス評価に対する誤解や、活動そのものが目的化してしまうことを防ぎ、評価と改善がセットになり得る。子どもたちにとっても自身の発表で終わるのではなく、他者の発表から新たな対話へと発展し、つながり続ける。またファシリテーターとしてのスキルが身につき、子どもたちの中にも協働的意識が生まれたり、思いがけないリーダー的要素が表出したりする。「表現」では言語活動に留まることなく、ポスターセッション、個人のレポート、映像制作など広く取り入れるようにし、子どもにとって成果物がゴールにならないよう「対話」と「表現」をつなげ、さらに教科や振り返り、地域や外部とのつながりを意図的におこなうことで、学びのつながりを実感し、自らつながりのアンテナがはれるようになる。これらの子どもの変容を目にした教員は、ファシリテートを自分の教科に取り入れられないかと考えるようになり、ここからまた新たな工夫や学び続ける力が生み出される。

《 今年度外部資源及び取組例 》

4月	読売新聞 SDGsワークシート（興味付けのための休校期間の課題）
5月	EduTownSDGsワークシート（休校期間の課題とオリエンテーション）
6月	国連広報センターGoゴールズ SDGsすごろく（班で対戦）
7月	オリンピック・パラリンピック調べ学習（保健体育科と連携）
8月	朝日新聞お仕事図鑑（SDGs調べ学習　夏季休業中課題の補助　社会科と連携）
9月	パナソニック キッド・ウィットネス・ニュース（以下、KWN） ワークショップ（映像制作ワークショップ Zoom） オリンピック・パラリンピック調べ学習ポスターセッションと事後レポート
10月	パラリンピックサポートセンター　あすチャレ！スクール（体験型講演） 朝日新聞 SDGs169ターゲットキャッチコピー作り（学年掲示物） 地元商店街七条中央サービス会のキャッチコピーづくり（国語科と連携） →学年全員応募、1年生から最優秀賞受賞　広告・チラシ・エコバッグ等に採用 「聲の形」視聴（「共生」について対話）
11月	パラリンピックサポートセンター　あすチャレ！アカデミー（ワークショップ） 人権学習（これまでの内容について「共生」をテーマに対話） 映像制作１　パナソニックワークショップ課題 1分間映像
12月	映像制作２　パナソニック KWN　SDGs「今、伝えたいこと」5分間映像コンテスト
1月	KWN校内コンテストを兼ねた視聴と対話（第 1学年 20チーム応募） パナソニック出前授業（キャリア学習 Zoom） SDGsアイデアを形にしよう 1（冬季休業中課題　生徒企画）

次のページへつづく▶

2月	SDGsアイデアを形にしよう 2(生徒企画)→『ぬまっち式アクション100』からアレンジ Go Greenプロジェクト参加　→　世界中の水をきれいにプロジェクト(理科と連携) 人権・性に関する学習(「共生」対話)・学年道徳(生徒立案)
3月	学年まとめ(キャリアパスポート※学期ごとの自己のふりかえりを含む)

研修・会議の改善と学校の再定義

ゼロベースから始める場合、研修や会議に多くの時間を費やす。しかし、来年度から中学校での新学習指導要領の全面実施に伴って、あらゆることを研修と会議のすべてでまかなっていては、働き方改革に逆行してしまいかねない。単に時間を減らすために会議を削ると共有にまた時間がかかる。そこで、これまで研修や会議でおこなってきたことを「何を目的にどのように進めるのか」にしぼり随時短時間の打合せに含めまとめてしまえば、同時に共有され自然とその時間は減ることになる。SDGsを始めとする新しいこと全てを全教職員が理解し、実践できるようになるためには**「教員は何を教えるか」よりむしろ「子どもは何を学ぶか」という視点をもち、ファシリテーターに徹すること**、また外部資源を積極的に活用することと合わせて、普段から他者への理解や他者との対話を心がければ、誰かが必要な場面で気付き、短時間の打合せで済ませることができる(当初、ファシリテーターを外部にお願いする予定だったが、コロナ禍で自分たちでおこなうことになり、「教える」から「育む」という視点に方針を転換した)。

今回、子どもを含む学年が「チームファシリテーター」へと変容しつつあることは、学校にとって子どもとの共生やコラボまでも意識できる大きな成果であり、今後も持続する可能性への展望がもてるものである。問われることの多い**「教員やリーダーが変わっても持続していくことのできる学校」**であるかどうかは、組織の構造や運営の仕組みなどの**「見えないことをどのように評価し改善するのか」**によって決まる。つまり学校は、仕分けとしての場を担うのではなく、地域の未来を担う子どもたちをどのように育んでいくのかということを常に問い続け、地域とのコラボから生み出される学校そのものを再定義し続ける力と学校の自律性を構築し、「人が育つ」場であり続ける必要があると考える。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 安斎勇樹・塩瀬隆之(2020)『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』学芸出版社
- 北尾倫彦(2020)『深い学び』の科学』図書文化社
- 岡本智周(2011)『共生と希望の教育学』筑波大学出版会
  → 水本徳明「共生のフィールドとしての学校 コラボレーションとしての学校」
- 片山紀子・若松俊介(2019)『対話を生み出す授業ファシリテート入門』ジダイ社
- 沼田晶弘(2019)『SDGs　ぬまっち式アクション１００学校編』鈴木出版

問い合わせ先

学校名	京都市立七条中学校
氏名	野川 理歩
電話番号	075-313-0972
住所	京都市下京区西七条御領町32
メールアドレス	r-nogawa@edu.city.kyoto.jp

育むことができる評価項目　本質を理解する力　学び続け改善する力　つながる力　実践する力

評価対象者　自己評価（児童による振り返りから）

多文化共生教育と教師教育観

横浜市立南吉田小学校
窪津 宏美

生徒数・児童数	691名	教員数	47名

学区には外国ルーツの家庭が多く存在し、さまざまな文化背景の家庭で育つ子どもがいる。近年はその傾向が強まり、児童数での割合は半数にのぼる。家庭による呼び寄せで、就学途中に来日する児童が多いことも特徴である。

日本語指導の必要な児童には、『国際教室』を設置して日本語教育と学校への適応支援をおこなっている。初期的支援をおこなうだけでなく、教科補習の支援を手厚くおこない、長期的な視点で子どもたちの学力保証を目指している。また、学校全体として多文化共生へ向けたさまざまな取組をおこなっている。

横浜市は 2017年に日本語支援拠点施設を開設して、小中学校に就学する児童生徒への集中的な初期日本語教育を進めている。

実践事例の内容

本校の教室では、実際に多文化背景で育つ子どもたちとの共生がはじまっている。学校教育が共生社会に向けてどのように取り組むのかは、持続可能な未来の担い手を育む教育に通じる。共生教育への教師教育観についても、「評価」の枠組みをもつことが必要であると考える。

筆者は『国際教室』を担当した経験もあり、多文化背景の子どもが学校現場で実際にどのような困難を抱えるのかを目の当たりにした。言語習得や異文化に馴染んでいくことの苦労は、子ども個人へ重くのしかかる。しかし、支える環境があることにも注目した。学校には母語での支援をするスタッフ・ボランティアさんが使命感をもって子どもへ寄り添ってくれている。この支えは多文化背景の子どもに力を与えていることを感じていた。ジム・カミンズによるエンパワーメント理論では、「協働的社会」への変革を視野に入れたマイノリティの子どもたちをエンパワーする枠組みが必要だとしている。そしてその方向性を定義するのは、教師の役割だとしている。教師が多文化背景の子どもの存在や支援しようとする存在を肯定的にとらえ、子ども間でも互いに認め合い、支え合うことでより力を得ていけるような環境作りを進めることが大切ではないかと考えるようになった。

そこで教室を担任する教師が多文化背景（マイノリティ）の児童をエンパワーし、在籍級の児童らと互いを尊重しながら共生するような教室環境を創造しているかを、教室でのエンパワーメントの様相から評価することができるのではと考える。ここでは、3段階の STEP①～③を経ながら、子どもたちの活動を振り返ることでエンパワーメントの様相を捉え、自己評価した実践を紹介する。

STEP ①　子どもたちが共生する教室を、教師はどのように運営するか。

◎ 多文化背景の子どもにとって在籍級を自分の「居場所」として捉えられる教室環境作りを目指す。
◎ 在籍級の子どもたちにとって共生を体験する教室にいることで、地球市民性を育むことができる教室環境作りを目指す。

そこで、具体的に３つの授業をデザインした。

【知る】学校内で活動する外国語補助指導員を学級に招いて話をきくキャリア教育授業
【体験する】韓国からの１日体験入学児童を受け入れておこなう異文化授業
【発信する】他の学級や保護者に向けて自分たちの教室環境を発信する授業

STEP ②　これらの授業を通して、子どもたちはどのように学びを深めていたか。（児童の変容）

【知る】ための授業

◎ 多文化背景の子どもにとっては、外国語補助指導員の方の想いを知り、自分たちを熱心に支援してくれていることを再認識した。支えてくれる存在が身近にいることを実感した。
◎ 在籍級の子どもたちにとっては、外国語補助指導員の方の具体的な活動内容を知り、日本語教育（言語教育）を受ける多文化背景児童の大変さや頑張りを知った。
◎ 社会には自分の経験や言語スキルを活かして、他の存在を支える仕事をする人がいることを知った。

【体験する】ための授業

◎ 多文化背景の子どもにとっては、いつも助けられる側の存在だったが、助けようとする側に

まわり、日本語や日本文化を知らない体験入学児童をサポートする経験をした。

◎ 在籍級の子どもたちにとっては、たった一日でも授業や休み時間を一緒に過ごす中で､互いを知り合い、心を開いて接することで仲良くなれる体験をした。また、隣の国の文化として捉えて興味をもち、異文化を積極的に受け入れる体験ともなった。

◎ 「外国人」という感覚ではなく、同じ年の友だち、一緒に学び合える仲間という意識をもつことができた。

【発信する】ための授業

◎ 多文化背景の子どもにとっては、ルーツの言葉をクイズにするなどして自分のルーツを隠すことなく表現していた。それはアイデンティティの形成にもつながり、自分だけでなく家族への肯定的な感情へと発展した。

◎ 在籍級の子どもたちにとっては、教室内の多文化背景の子どもを仲間と再認識して、協力したり教え合ったりしていた。自分たちの学校や教室の多文化環境を自慢したいという気持ちで発信していた。

◎ 他学年他学級の児童、保護者たちに向かって発信することで、他者への影響を実感していた。

STEP ③ 子どもたちの活動の様子や振り返りから、教師は自己評価する。（教師教育観や教室環境の変容の可能性）

多文化背景（マイノリティ）の児童をエンパワーする授業提案ができたか、また、在籍級の子どもたちにとって地球市民性を育む教室環境につながったのかを、子どもたちの活動の様子や振り返りから自己評価する。「協働的社会」を見据えた共生教育への歩みができたのであれば、教師にとっても自己効力感をもつことになる。または教育観について内省する機会ともなり得る。

本事例は、筆者が担任した小学校６年生への、１年間におこなった多文化共生の授業の取組を報告したものである。これらの取組を通した子どもの変容を授業態度や感想メモから捉えた。毎回の授業後には子どもたちがふりかえりシートを記入していたので、これを筆者は授業がねらいに沿っていたのか、子どもたちの変容を促すことができたのかという視点で読んだ。また前回の授業と比較することもあり、子どもによっては意識がかわっていく転換点なども捉えられた。これは教師による授業改善ともなったのである。

その結果、すべての授業取組後は児童たちの中で多文化受容意識の高揚が見られたことや、共生を自分事として捉えてその後の行動に移したことがわかった。来日 2年の児童へのインタビューをおこなったところ、この教室環境で在籍級の日本の子どもとも好意を持ち合い分け隔てなく

遊ぶことができたことや、学習面でも助け合いがあったことが語られた。学級内においてエンパワーメントの様相が明らかになり、互いの力を高め合う子どもたちの姿が認められた。1年間の教室環境が子どもたちの尊重し合い、学び合う姿を育むことへ貢献したのではないかと考える。このようなことが自己評価となり、教師として自己効力感につながったと考える。

カミンズの「協働的社会」への変革においても、教師と児童のインターアクションを重視している。共生がはじまっている現場において、教師が授業を再考し、それによる児童の変容を捉えることで、また教師自身の教育観へ循環していく。このような流れの中で、互いをエンパワーメントする教室環境が育まれていくのではと期待する。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

・ ジム・カミンズ（著）中島和子（訳著）（2011）
『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会

問い合わせ先

学校名	横浜市立南吉田小学校
氏名	窪津 宏美
電話番号	045-231-8082
住所	横浜市南区高根町二丁目14
メールアドレス	hi00-kubotsu@city.yokohama.jp

育むことができる評価項目　本質を理解する力　**学び続け改善する力**　つながる力　実践する力

評価対象者　**教員（生徒からの授業評価）**

生徒の変容から気付く教師の自己評価

大田区立大森第六中学校
柴崎 裕子

生徒数・児童数	360名	教員数	22名

住宅地にあり、史跡もあり、地域住民の中に本校卒業生がいるため、本校への関心が高い。隣接地に洗足池があり、地域のみならず多くの方が周辺に咲く桜や、自然に生えるタケノコ、フキノトウ、ミョウガなどを毎年楽しみしているなど、環境教育の立地としても恵まれている。また、本校は津波の心配はない反面、火災危険地域にあり、防災に対する関心が高い。東日本大震災の際は、避難所に指定されてはいなかったが、帰宅困難者が体育館に泊まった経験があり、3年生がリーダーシップをとる学校防災訓練は、毎年春の地域行事になっている。2011年 1月 11日にユネスコスクールに正式加盟、地域連携教育を教育活動の中核に置き、「地域は屋根のない学校」を合言葉に多くの活動をおこなっている。

実践事例の内容

「六中式単元指導過程」の仮設

1 作成の経緯

平成 29，30年度の大田区教育委員会教育研究推進校としての「SDGsの推進と授業改善」をさらに進化させるためには、単元や題材のまとまりの中で、どのように SDGsに関連した「主体的・対話的で深い学び」を形成する学習活動をおこなうかが課題であった。そこで、本校の研究では、持続可能な社会の担い手づくりに必要な力と態度を育てるための、「主体的・対話的で深い学び」につながる単元指導計画を考えた。以下、「六中式単元指導過程」と呼ぶ。

2 主体的な学び（中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）要約）

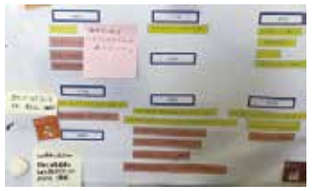
① 学ぶことに興味や関心を持つ　③ 自己の学習活動を振り返って次につなげる
② 自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら見通しを持って粘り強く取り組む

子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。

主体性をもって学習に取り組むためには、学習課題そのものが、学びへの興味・関心を高める強い動機付けを生徒に与えるものでなければならない。

子どもたちの中に、言葉、概念、事実などの間に不調和が生じると、それを低減させる情報収集や探索的行動が誘発され、さらに高次の認知体系を得ようとする。

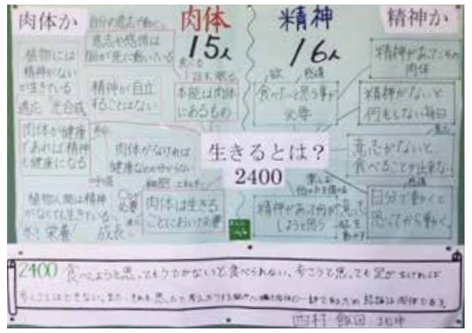
認知的に不均衡な状態を喚起する問いが、本校が掲げる「エッセンシャル・クエスチョン」である。



「エッセンシャル・クエスチョン」とは、「主体的・対話的な深い学び」の条件の一つとして示された「本質的で根源的な問い（単元・本時を超えて永続的な理解を促す問い）」である。ＥＳＤの構成概念を意識づけさせた問いにした。六中カフェ（p.77参照）のホワイトボードに付箋で張りながら、問いを考え続けた。

SDGsが投げかける問題や課題は、多くは新たな社会の構築や産業構造改革、市民生活の行動様式の変容など、現在のシステムの変革、再構築が必要なものであり、生徒にとって、既習のシェマ（スキーマ）では解決できない将来にわたった問題解決を提起する内容である。

単元指導計画の中に、「エッセンシャル・クエスチョン」を位置付けることで、生徒は、SDGsの達成に向けた主体的、能動的な学習態度を形成すると考えた。



エッセンシャル・クエスチョンに対する
生徒による討論のまとめ

3 対話的な学び（中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）要約）

① 子供同士の協働　③ 先哲の考え方を手掛かりに考える
② 教職員や地域の人との対話

以上のこと等を通して自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。

単元計画の中に、協働的・対話的な学習の工夫をおこなうことで、相互作用が活性化され、生徒は、エッセンシャル・クエスチョンに関したより高い段階の思考へと到達することが期待できる。そのための学習活動への教師の支援の仕方（留意点）を具体的に指導過程に導入することが重要である。

討論型授業に関し、討論できる場の設定について、①学級が互いの意見を自由に論じ合える雰囲気とそのための話合いのルール作り、②子どもが先生の答えを期待したり、先生に頼ったりすることがないように配慮、③話し合いはどちらをとるかという行為の選択にあるのではなく、その際の理由

付けを中心にする、④発言するとき、お互いの顔がよく見え、よく聞こえるような机や座席の配置の工夫、⑤クラス全体による集団討議とともに、バズセッション（小集団討議）を取り入れる、担任教師の計画する話し合いの方向性に捉われることなく、児童の自発的な発言を尊重するなどの留意点が挙げられる。これらの討論型授業については、平成 27年度東京都教育委員会の研究推進校として校内研修で議論し、導き出したものである。それぞれの観点を「六中ＥＳＤルーブリック」にも取り入れた。

このような諸点を討論形式の際に教師が意識するとともに、集団の対話によって問題解決をしていく過程として、①課題の方向付けをする段階、②意見を出し合う段階、③示唆を出し合って結論を出す段階のように話し合いの過程を経るように計画することが効果的、効率的な対話を促すことにつながる。この3点こそ、今回取り上げた「六中式単元指導過程」の中に取り入れることができた。

エッセンシャル・クエスチョンに関するこのような視点を生かした協働・対話的な学習の蓄積により、生徒の学習をより深い学びに促すことにつながる。

4 深い学び（中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月）要約）

① 知識を相互に関連付けてより深く理解する
② 情報を精査して考えを形成する
③ 問題を見いだして解決策を考える
④ 思いや考えを基に創造したりする

子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員は、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

学習活動において上記①～④がおこなわれることで、生徒の発達が促進され、さらに次の学習へとつながる学びが形成されると考えられる。これらのことの確認として、単元指導計画の最後には、生徒たちが、見通しをもって粘り強く取り組み、自らの学習を振り返り、次につながる主体的な学びの過程が実現できているかどうかのリフレクションを設定し、学びの深さ、質の確認を設定する。

この学びの「深さ」を確認するツールとして、本校が発案した「六中ルーブリック」（2016）の活用をあげる。「六中ルーブリック」はユネスコスクール全国大会（平成 27年）に参加したことを機に生まれたものである。「六中ルーブリック」は、3つの分野「考え、判断して、問題解決をしよう」「話し合いで問題解決をしよう」「問題解決のために行動しよう」に分かれ、それぞれの分野の中は、「クリティカル・シンキング」や「多面的・総合的に考える力」等、各々3つの ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度等に基づく概念に分類され、その概念の中は、さらに 5つの評価項目に分かれ、「既習事項、経験と結びつけて考えることができる」「他者の立場に立ち、他者の考えや行動に共感することができる」等、発達の側面も考慮した総計 45評価項目に細分化されている。

生徒は、この単元学習毎の「六中ルーブリック」のリフレクションの蓄積により、自己の学習の深化を確認できるとともに、次の学習への目的、見通しを形成することが可能となると考える。

今回挙げた「六中式単元指導過程」を組み立て、生徒の自己評価「六中ルーブリック」までが、まさに教師の評価そのものである。生徒の学びが、主体的・対話的で深い学びにつながったかどうか。批判力・判断力・コミュニケーション力、学びに向かう姿勢が身についたかどうかを検証することで、教師自らが行う授業改善の手立てになると考えた。単元ごとの生徒による発表や発信する場面には、教員同士お互いに声をかけ、授業を見合うようにしている。

今回の「六中式指導過程」における成果の一つとして、エネルギー問題を提起し、国や地域に提言しようという授業で、生徒は意欲的に個人課題をまとめ、外に向けた提言を協働作業で発表し、模造紙に作成した。生徒の可能性を引き出すことができるのが、我々の責務であると改めて考えさせられた。我々教師や学校は、生徒とともに成長し続けている。

左図は、「エネルギーをみんなにそしてクリーンに」をテーマに提言を考案した例で、右図はルーブリックの達成した項目を平均化したチャートグラフで、生徒は弱みを強みに変えるための課題を設定し、次への目標にしている。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 波多野誼余夫・稲垣佳世子（1971）『発達と教育における動機付け」明治図書
- 荒木紀幸（1990）『道徳授業改革』明治図書
- 成田喜一郎（2016）e-カリキュラムデザイン曼荼羅

問い合わせ先

学校名	大田区立大森第六中学校
氏名	柴崎 裕子
電話番号	03-3726-7155
住所	東京都大田区南千束1-33-1
メールアドレス	oomoridai6-js2@ota-school.ed.jp

測ることのできる評価項目 | **本質を理解する力** | 学び続け改善する力 | つながる力 | 実践する力

評価対象者 | **教員同士**

学校評価と教育課程

大田区立大森第六中学校
柴崎 裕子

生徒数・児童数	360名	教員数	22名

住宅地にあり、史跡もあり、地域住民の中に本校卒業生がいるため、本校への関心が高い。隣接地に洗足池があり、地域のみならず多くの方が周辺に咲く桜や、自然に生えるタケノコ、フキノトウ、ミョウガなどを毎年楽しみしているなど、環境教育の立地としても恵まれている。また、本校は津波の心配はない反面、火災危険地域にあり、防災に対する関心が高い。東日本大震災の際は、避難所に指定されてはいなかったが、帰宅困難者が体育館に泊まった経験があり、3年生がリーダーシップをとる学校防災訓練は、毎年春の地域行事になっている。2011年 1月 11日にユネスコスクールに正式加盟、地域連携教育を教育活動の中核に置き、「地域は屋根のない学校」を合言葉に多くの活動をおこなっている。

評価手法の目的と内容

下記 15の項目は、本校独自で定めた目標である。生徒・保護者・地域の方から外的評価を得ることで、教師の研修意欲とさらなる授業改善へと結びつけることを目的とする。

ＥＳＤの充実	道徳教育の充実	キャリア教育
基礎・基本の充実	ＩＣＴ教育 (情報教育)	校務改善
SDGsを念頭にした学習の充実	防災教育の充実	視聴覚機材の充実
少人数学習の充実	特別支援教育	読書学習 (朝読書)
総合的な学習の時間	小中の一貫教育の充実	アクティブ・ラーニングの充実

評価をする上で、本校が大切にしている視点は以下の 6点に集約される。

① 学校経営方針に ESDを推進するための教育課程が盛り込まれているか

学校長が最初に押し出す学校経営方針に ESD推進の項目を入れることで、教師全体が目標を明確にすることができる。

② SDGsを組み込んだカリキュラム・マネジメントをおこなっていくための教育計画（本校ではSDGsカレンダー）が作成されているか

教師に掲示することで、教師はもとより、生徒にとっても 3年間の学習計画の柱となり、この学びが世界の問題解決につながるということを知ることができる。横断的な学びがより生徒の学びに深さを与え、内容が他の領域に関連付けられることで、教師は一層授業への深まりを感じることができる。

③ 教師の研修時間が確保されているか

研究授業の確保が研修委員会の中でおこなわれる。本校では、3つの分科会に分かれ「思考力」「判断力」「コミュニケーション」の分科会に希望をとり毎年編成され、その中から研究授業の計画を立て、研究授業が実施される。その後、研究協議をおこない、授業内容の工夫点、改善点を話し合う。講師を招き指導を仰ぐことで、より高いレベルの授業技法を学び、次への課題としている。

④ 職場内教育（On-The-Job Training: OJT）が組織的に実施されているか

職員室の中で自由に会話できる雰囲気づくりと、授業時間内に設けられた連絡会議の中で、生徒への気付きや困ったことや悩みを出し合い、改善するような環境を整える。連絡したことが共有されたことで生徒への信頼や安心につなげる。

⑤ 生徒の安全と安心が保証されるような環境作りが教師間の中で徹底されているか（報告、連絡、相談）

多様な教師集団の中で、より多くの観点から生徒を見守り、安全と安心を保証する。多くのアプローチがあっても目指すところのブレがないよう、日ごろから、報告、連絡、相談する雰囲気を崩さない。本校では「六中カフェ」 を設置、お茶を飲みながら歓談できるようホワイトボードを設置し、教員間の情報共有が円滑に進むような工夫をしている。

⑥ 教師の健康管理に注意がなされているか。

養護教諭をはじめ、スクールカウンセラーの役割は、生徒に向けたものだけではなく、教員の健康管理に配慮するものでありたい。肉体的な健康だけではなく、精神的な健康を普段の会話の中から配慮する。

評価手法開発までのプロセス

東京都大田区では一般的なプロセスだが、毎年年度末におこなわれる学校評価は、全校生徒、全校保護者、全教職員、地域連絡協議会がおこなう評価を取りまとめている。教職員は年度末の反省会おいて、自己評価し、数値的評価と課題となる問題点と今後の改善策を話し合い、次年度への教育計画を作成する。

問い合わせ先

学校名	大田区立大森第六中学校
氏名	柴崎 裕子
電話番号	03-3726-7155
住所	東京都大田区南千束1-33-1
メールアドレス	oomoridai6-js2@ota-school.ed.jp

測ることのできる評価項目　**本質を理解する力**　**学び続け改善する力**　つながる力　実践する力

評価対象者　**（1）生徒、自己評価　（2）教員、学校評価（1）の生徒の評価は学校評価と連動**

生徒評価と学校評価の両方にESDを

福山市立福山中・高等学校
上山 晋平

生徒数・児童数	944名	教員数	70名

広島県福山市は、人口約47万人の中核都市である。バラや鞆の浦（日本遺産）が有名で、出荷量日本一のくわい（根菜類）や福山琴などの特産品も多い。国内外に大きなシェアをもつナンバーワン・オンリーワン企業も多数ある。こうした企業や豊かな自然環境とのつながりを特色として、福山市内の全小中学校でユネスコスクール加盟を進めている。

高校創立は 1899年。2004年に中学校を併設した公立中高一貫併設校である。特徴は国際交流（海外姉妹校交流）と ESD（持続可能な開発のための教育）。サステイナブルスクール（ESD重点校）、ユネスコスクール、ハッピースクール指定など、ESDを軸に学校づくりを進め、2019年にESD大賞の最高賞（文部科学大臣賞）を受賞している。

評価手法の目的と内容

本校は、ESDに関して（1）生徒評価と（2）学校評価をおこない、実態把握と改善に役立てている。

（1）生徒（自己評価）：「特に育みたい資質・能力」と「ESD３プロジェクト」をルーブリック中心に

（2）教員（学校評価）：（学校の中期・短期経営目標に）ESD関連項目を設定し評価・公表

（1）生徒（自己評価）：「特に育みたい資質・能力」と「ESD３プロジェクト」

生徒を対象におこなう ESDの評価は２つある。

「資質・能力」と「ESD３プロジェクト」である。

各ルーブリック評価の「目的」と「内容」（設定項目）は次の通りである。

	① 生徒に特に育みたい「資質・能力」	②「ESD３プロジェクト」
目的	生徒の資質・能力の測定と改善	生徒の３プロジェクト（力）の測定と改善
項目	能力：情報整理力、表現力、課題解決力、 資質：協働、自他の尊重、チャレンジ精神	地域課題解決〈力〉・国際課題解決〈力〉 在り方生き方探究〈力〉
実物	 詳細はこちらからご覧頂けます▶	 詳細はこちらからご覧頂けます▶

上記２つのルーブリック評価に共通するポイントは次の４点である。

・評価レベルはそれぞれ５段階で、レベル５は最難関である（困難な目標を示して挑戦を促す）

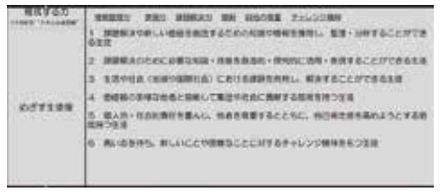
・年に３度（春、秋、冬）測定する（中高ともに３年間で同一用紙を使用して進捗度を測る）

・評価４と５を選んだ生徒は、その根拠となる伸ばした活動を記述する（効果的な活動の把握）

・評価は「全体」（平均値）と「個人」の状況を把握し活用する（三者懇談等で保護者とも共有）

（2）教員（学校評価）：（中期・短期経営目標に）ESD関連項目を設定

続いて、教員が関わる「学校評価」を取り上げる。学校評価とは、各学校が設定した目標に基づいて、生徒による評価や各分掌の取組をまとめたものである。本校は ESDを中心に学校づくりを進めているので、ESD関連項目も多い。主なものは「育成する力」「めざす生徒像」「研究主題」である。

	① 育成する力・目指す生徒像	② 研究主題
学校評価	 詳細はこちらからご覧頂けます▶	 詳細はこちらからご覧頂けます▶

次に学校評価のうち、特に ESDに関する目標を抜粋する。

	③「学校評価」における ESD関連目標
実物	学校評価における「ESD関連項目」（一部抜粋）

詳細はこちらからご覧頂けます▶

表の上部にある「中期経営目標」（３年間の目標）に「持続可能な社会の創り手」という文言が入っている。これは「国際課題、地域課題について探究し、持続可能な社会の創り手となる生徒を育てる」ことを示している。これを受け「短期経営目標」（１年間の目標）には、次の３点を設定している。これらは本校 ESDの中心である「３プロジェクト」を反映したものである。

- **地域を知り、地域課題解決に取り組む意欲と態度を備えた生徒（の育成）**
- **国際交流や国際課題に取り組む意欲と態度を備えた生徒（の育成）**
- **自尊心を高め、学びを活かしライフプランを設定し、よりよい在り方生き方を考える生徒（の育成）**

こうした ESDに関連する項目を学校目標に設定し、その結果をルーブリックやアンケート、実施状況などを通して見取り、さらに改善するというサイクルを回している。また学校評価の結果は、学校関係者評価の場などを活用して関係者にも報告し、学校・家庭・地域の連携・協力を進め、ESDの取組を学校全体の取組として持続・発展させている。

（３）現在考えている「今後の学校づくりの指標」（作成中）

現在は、以下のような「今後の学校づくりの指標」も検討中である。項目は６つで、「学校の特徴」「関係者の意見の反映」「資質・能力の向上」「ウェルビーイング」「教育の質」「リーダーシップとマネジメント」である。本校は「ハッピースクール」（ユネスコバンコク事務所）の取組も進めており、生徒や教職員にとってよりハッピーな学校づくりについても今後さらに取組を進めたい。

評価手法開発までのプロセス

（１）本校 ESD実践の３つの特徴

本校 ESD実践の特徴は、次の３点にまとめることができる。

① 学校全体で取り組む（ホールスクールアプローチ）

② 既存の取組を ESDの観点で整理し、新規の取組を増やしすぎない（働き方改革に配慮）

③ 生徒は中高６年間で３つのプロジェクトに取り組み、持続可能性と資質・能力を向上させる

（２）ホールスクールアプローチ　10のステップ（開発手順）

本校は学校全体で ESDに取り組む「ホールスクールアプローチ」を採っている。開発・実践は、次の 10のステップでおこなった。この中で「評価手法」に関連する②④⑦の３つを後述する。

① 今後の学校教育の方向性は？（指導要領「持続可能な社会の創り手を育む」に沿うビジョン）

② 本校で育てたい力は？（国研の「７つの能力・態度」や答申をもとに６つの資質・能力を設定）

③ 取組をどう構造化するか？（現状を生かして新規負担を減らし、３プロジェクトに分類）

④ 評価はどうする？（２種類のルーブリック〈資質・能力〉と〈３プロジェクト〉を作成）

⑤ 実践のまとめはどうする？（実践記録を作成し次年度の改善や他校との共有に活用）

⑥ ３プロジェクトの実践（各活動が学年を越えて関連して進化・深化）

⑦ 学校ビジョン・学校評価に ESDを反映（学校体制として ESDの取組を持続化する工夫）

⑧ 保護者にも総会資料で周知（学校の方向性を保護者や地域に周知し理解と協力を要請）

⑨ 授業と ESDの関わりは？（全教科の資質・能力や SDGsをカリキュラムマップで見える化）

⑩ 教科での ESDは？（全教員で SDGsを授業化し１冊の冊子にまとめて知の共有化）

（3）評価の開発

上記 10ステップの中から、評価に関する3ステップを取り上げ、開発の要点を振り返りたい。

ステップ ❷

① 本校で育てたい力は？

まずは、学校全体で育てたい生徒像を考える。本校では学校教育目標や、国・県・市の教育改革の動向などを参考に学校全体で育てたい生徒像を「グローカル人材」と設定した。

続いて、その「グローカル人材」が備える（であろう）資質・能力は何であるかの検討をおこなった。このとき参考にしたのは、「自校の強み・弱み」（生徒、保護者、地域の方の思いやアンケート結果）、国立教育政策研究所「7つの能力・態度」、高大接続改革答申の「学力の3要素」などである。

これらを参考に自校の課題を思い切って整理し、今後さらに伸ばしたい資質・能力を次の6つにまとめた。情報整理力、表現力、課題解決力、協働、自他の尊重、チャレンジ精神である。

ステップ ❹

② 評価はどうする？

その後は、設定した資質・能力をどう評価すればよいのかを検討した。本校では、管理職、教育研究部、各部の主任が集まって何度も熟議を重ねて、2つのルーブリックを作成した（ルーブリックは上記参照、参考文献の欄を参照）。

この部分はとてもきついプロセスだった。一つ言葉を変えると他にも影響したり、中高6学年で使えるように5つのレベルを設定したりするなど、容易に最高評価に到達できすぎない工夫をした。評価項目はいったん設定すると変更しづらくもなるが、生徒にその力が身に付いたと判断されたら「発展的解消」も考えたい。取組のマンネリ化を防げ、実際にその力をつけるための教育の改善につながる。このとき特に参考にしたものは、先進校の実践と書籍である（参考文献欄を参照）。

ステップ ❼

③ 学校ビジョン・学校評価に ESDを反映

育てたい資質・能力や、それを育てる中心的な活動（本校では「プロジェクト」と呼ぶ）が定まると、学校の方向性が明確になる。その姿はぜひ、「学校ビジョン」にも反映させたい。

本校では数年間ごとにビジョンを策定することになっており、これに取り入れることで ESDの取組が複数年となる（より持続する）。

本校では、3ビジョンの1つに ESDを反映させたものを取り入れた。（▶地域課題・国際課題について探究し、持続可能な社会の創り手となる生徒を育てる。）

さらに、学校ビジョンに基づいて、ESD関連項目を「学校評価」に位置付けることで、学校体制としての ESDの推進につなげている。（学校評価の詳細は上記 p.79〜80参照）

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 岡山県立倉敷南高等学校　実践事例（『View21』2016年2月号）
- 三宅なほみ（監訳）ほか（2014）
  『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房
- 日本ユネスコ国内委員会（2016）『ESD推進の手引き（初版）』
- 福山市立福山中・高等学校「ESD実践報告書（2016〜2020）」
  （以下より資料ダウンロード可）
  http://www.edu.city.fukuyama.hiroshima.jp/kou-ichifuku/
  （「ESD・SDGs・ユネスコスクール欄」）

問い合わせ先

学校名	（広島県）福山市立福山中・高等学校
氏名	上山 晋平
電話番号	084-951-5978
住所	広島県福山市赤坂町赤坂910番地
メールアドレス	kou-ichifuku-t11@edu.city.fukuyama.hiroshima.jp

測ることのできる評価項目 | **本質を理解する力** | 学び続け改善する力 | つながる力 | 実践する力

評価対象者 | **学校評価**

学校をデザインする

横浜市立永田台小学校
飯干 望

生徒数・児童数	425名	教員数	49名

2010年 11月に神奈川県小中学校で初となるユネスコスクールの認定を受け、現在は ESDの推進拠点校としての役割を果たしている。本校の ESDの特色は、ホールスクールアプローチである。ESDを教科のみに取り入れるのではなく、学校全体の教育活動における持続可能な教育への挑戦をしている。「大人も子どもも元気に」が合言葉だ。学校にとどまらず、保護者・地域の人々すべてが子どもたちの成長に主体的に関わっている。横浜の中心地に立地しているが、最近では高齢化が進み、未来に向けた新たなまちづくりを考え始めた。地域と行政と学校が一体となって、活性化を図るための取組を始めている。

評価手法の目的と内容

「教職員一人ひとりが学校をデザインする学校評価手法」

【目的】 学校教育目標・グランドデザイン、中期学校経営計画をもとに、教職員一人ひとりが、学校評価をおこなう。ここで大切なことは、創造性である。いかに学校をデザインし、次に活かしていくことができるかが問われる。一人ひとりの教職員の思いやアイディアが学校経営に反映され、学校が変容し続けていくことを目的としている。

★ 今年度の取組を出し合う
★ 学校デザインの目的の共有
各部会が検討を重ね、立案する
個人が評価を記入する
全体会で協議する
立案をもとに、準備し、行動する

★ … 最も大切にしている部分

【内容の詳細】

1．学校デザインの目的の共有（管理職、教務主任→全体）

- すべての教育活動は永田台小学校の学校教育目標の実現につながっているということ
- どんな力を育てていくことがよいかを大切にすること
- 現状に合わせメリット・デメリットを考え、負担軽減が子どもたちにとって教育効果があることも意識して立案すること
- 見通しをもった改善案を提案→実施時期も考えること
- 決定事項は来年度に反映できるように今いる職員で準備し、共有すること
  ☆今年度新型コロナウィルス感染症対応で見直した内容を、さらに改善し、推し進めること→新型コロナが終息したら、全てを元に戻すのではなく、今年度の建設的な話し合いの結果生み出されたアイディアや取組を、来年度以降も活かしていけるようにする。

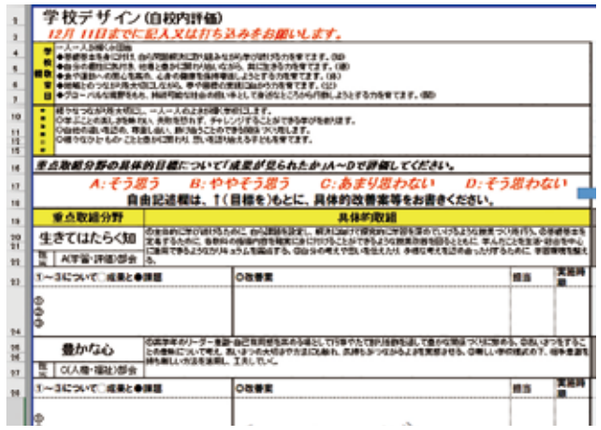
2．中期学校経営計画をもとに、今年度具体的に取り組んだことを、各担当部会で出し合う。（各部会）

ポイント
・取り組んだことの実践を出し合うことで、今年度の自分たちの取組の良さを**実感することができる。**
・各部会の取組が見えることで、取組の各部会同士の**「つながり」**や永田台小学校として大切にしている**「価値」**が見える。

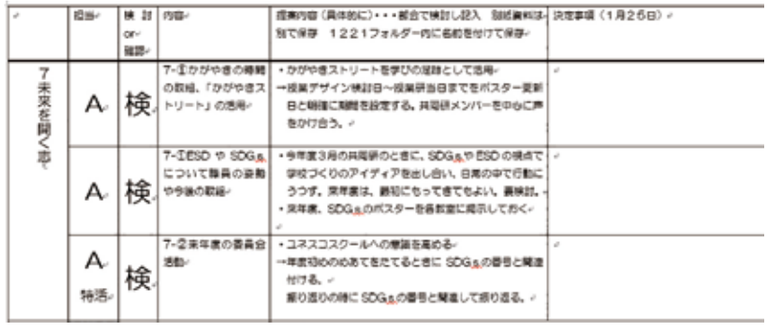
↓

前向きな意見が出てくるようになる

3．各部会の取組をもとに、個人が評価をおこない、成果・改善案を規定のエクセルシートに書き込む。その際、児童アンケートや保護者アンケートの結果も参考にし、反映させる。（個人）


学校デザイン（自校内評価）
12月 11日までに記入又は打ち込みをお願いします。
重点取組分野の具体的目標について「成果が見られたか」A～Dで評価してください。
A:そう思う　B:ややそう思う　C:あまり思わない　D:そう思わない
自由記述欄は、↑（目標を）もとに、具体的改善案等をお書きください。
重点取組分野 | 具体的取組
生きてはたらく知
豊かな心
1～3について、成果と●課題 | ○改善案 | 担当 | 実施時期

４．各個人のエクセルシートの内容をまとめ（教務）、成果と改善案をもとに、各担当部会で検討を重ね（２回）、来年度に生かす学校デザインを立案する。（各部会→個人→各部会）



	担当	検討or確認	内容	提案内容（具体的に）・・・部会で検討し記入　別紙資料は別で保存　1221フォルダー内に名前を付けて保存	決定事項（1月26日）
7未来を開く志	A	検	7-①かがやきの種類の取組、「かがやきストリート」の活用	・かがやきストリートを学びの証跡として活用 →授業デザイン検討日～授業研当日までをポスター更新日と明確に期間を設定する。共同研メンバーを中心に声をかけ合う。	
	A	検	7-①ESD や SDGs について職員の姿勢や今後の取組	・今年度3月の共同研のときに、SDGs や ESD の視点で学校づくりのアイディアを出し合い、日常の中で行動にうつす。来年度は、最初にもってきてもよい。要検討。 ・来年度、SDGs のポスターを各教室に掲示しておく	
	A 特活	検	7-②来年度の委員会活動	・ユネスコスクールへの登録を進める →年度初めのめあてをたてるときに SDGs の番号と関連付ける。 振り返りの時に SDGs の番号と関連して振り返る。	

５．全体会で、部会ごとに提案をおこない、協議する。

６．決定したものは、来年度に向け、準備し、行動にうつす。

評価手法開発までのプロセス

毎年、学校経営計画の反省をおこなう学校がほとんどである。毎年当たり前にある学校経営計画の反省こそが、学校づくりを全教職員でおこなっていくチャンスなのである。「評価→成果と課題」に捉えがちだが、大切なことは、現状を捉え、「次に活かすこと」である。そして、実現のために「行動にうつすこと」である。（PDCAサイクルの Check & Action）

学校デザインの目的を共有することで、教職員一人ひとりのアイディアが尊重され、学校全体をよりよくしていくことにつながる。そして、変容し続けることがベースとなり、予測不能な時代にも適応する持続可能な学校づくりへとつながっていく。

評価手法開発にあたり参考にした文献・書籍・教材

- 木岡一明（2004）『学校評価の「問題」を読み解く―学校の潜在力の解発』教育出版
- 田村学（2019）『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂

問い合わせ先

学校名	横浜市立永田台小学校
氏名	飯干 望
電話番号	045–714–4277
住所	神奈川県横浜市南区永田みなみ台6–1
メールアドレス	no00-iihoshi@city.yokohama.jp

本事業に参加して

参加者の視点

新宿区立西戸山小学校　小野瀬 悠里

「元気付けられる、応援になる評価でありたいね」
本事業に参加した中で、最も今後の財産になりそうな考え方にふれた瞬間だった。

評価と言われると、点数や通知表、合格不合格といったイメージが先行する。しかし、ともに事業に参加する先生方と議論を重ねる中で「そもそも何のために評価するのか」「評価という価値付けを通して、クラスや職場、そこに関わる人がより元気になる手段はないか」という問いが生み出された。そこをさらに深めていく過程に本事業の本質が見えてきたような気がして、参加するのが楽しくなっていった。評価は「点数をつけられて怖い」というイメージだったが、「成果がどうだったか知りたい！」という前向きなイメージに変容したのである。また、先生方が議論の中で「迷っている」私を価値付けてくださったのも印象的である。「迷い」を認め、さらに応援してくださったことが単純に嬉しく、そして学ばされた瞬間だった。正しい答えがない中では悩むことも必要なのだという一見当たり前のことも、実際に悩む当事者になるとなかなか気付けないものだと感じた。

ESDやSDGsの実践は、非常に曖昧なところがある。事例集を読んでも、実践をそのままコピーすることは難しいだろう。しかしこの定義や模倣の難しさが実践上の弱点となる一方で、最大の強みにもなると考えている。「コピー」が現実的ではないという前提に立ちつつ、どのような要素なら取り入れられるのか悩み、職場のメンバーや縁のある外部の方々と対話を行うこと。そして生み出されるその時ならではの実践1つ1つにこそ、大きな意味があるのではないかと、本事業に参加し改めて感じることができた。

今年度は異動の年だったので、自分の実践を出すというよりは、参加者として少し一歩引いた位置で参加させていただいた。この場でいただいたエッセンスを、長い期間で捉えながら、より良い実践につなげていきたい。

北九州市立菅生中学校特別支援学級
econnect project（エコネクト プロジェクト）　小川 亮

本事業に参加したことでの一番の収穫は「全国で実践を積んでいる学校の教員とつながって対話・議論できたこと」である。全国のさまざまな学校での取組を知ることで、地域を越えて自身が関わっている生徒・勤務している地域でも取り組むことのできる活動が多くあるということを知った。また、私が参加した「児童生徒への評価」の分科会では、小学校、中学校、高等学校の発達段階に分かれ議論する場面があった。同じ発達段階であっても取り組んでいる活動によって児童生徒に身に付けさせたい力が違い、評価基準のウエイトが変わってくる。一番時間をかけて議論した点であると思う。それぞれの教員が自身の教育に対する想いを伝え合い、一覧表が完成した。それぞれの学校が独自に取り組んでいる活動に対応している評価一覧表であるからこそ、全ての活動の評価の基準となり、柔軟に対応できると考える。

本書が全国の活動している学校の羅針盤となってくれたら嬉しい。

事業アドバイザーからの視点

教員・学校・地域社会を見通した評価手法開発の成果　市瀬 智紀

「評価手法開発事業」において学校種を越えた教員間の真剣なディスカッションに参加することを通して、これまで、ESD/SDGsによる学びの特質や成果がどこにあるのかについて、自分自身考察を深めることができた。そこで考えたことについて教員・学校・地域社会に分けて以下に示したい。

教員

① 学習やプロジェクトを通して生徒の変容をとらえられる。
② 生徒の変容を教員間で共有できる。
③ 外部と連携するなかで自分自身のキャパシティを広げられる。
④ 多様な研修に参加する中で常に気づきが得られる。

学校

① 民主主義的な学校運営が行われている。
② 持続可能性についての方向付けが学校全体で行われている。
③ 持続可能性のために校舎や設備を活用できる。
④ 教員の労働条件と幸福が考えられている。

地域社会

① 地域と学校が持続可能性に向けて目標を共有している。
② 学校の学びが地域にあり地域の学びが学校にある。
③ 児童生徒（Youth）の変容的行動を受け止め、促す。

国際交流、Foodプロジェクトや防災・減災、気候変動、サステイナブルスクールなど、多様な ESD/SDGsのプロジェクトに関わった教員は、それらの活動を通して生徒の変容が得られたことに大きな喜びを感じる。それとともに複数の教員間で生徒の変容を共有することによって、グループでプロジェクトを推進していくことに積極的な意義を見出すことができるであろう。生徒自身にとどまらず、外部と連携したり、校種を越えた多様な学びの場に参加したりする中で教員自身が成長できる。

教員が行う ESD/SDGsの学習やプロジェクトを受け止めるには、学校において民主主義的な運営が行われていることが重要であり、プロジェクトを推進する教員主体によるボトムアップ型の学校づくりの展開が期待できる。学校や管理職側のトップダウンにより持続可能性についての方向付けが学校全体で行われることで、ESD/SDGsの推進が強固なものとなる。持続可能性のために校舎や設備を整備し活用することも促進されるであろう。ユネスコバンコクのプロジェクト、Happy Schools Project※では、「教員の労働条件と幸福度」が評価項目としてあげられている。プロジェクトや連携によって、教員が過重労働になるのではなく、ポジティブに活動を楽しむことのできる学校の環境づくりが前提となる。

近年の学習指導要領では、地域社会との関係について、「社会に開かれた学校」がテーマとなっているが、ESD/SDGsにおいては Open school to the local communityを越えた協働が意識されている。例えば、教職員の交代があっても、学校の持続可能性についての取組みを地域社会が支える。これは地域と学校の持続可能性に向けた目標の共有といえよう。また、生徒の体験や実践の場が地域にあることで、地域の学びが学校において可視化される、地域が児童生徒の変容的行動を促し、地域が生徒に触発を受けたりする、そのような地域と学校の相互協働関係が築けること理想となるのではないだろうか。

自分も ESD/SDGsを実践しているが、これらの観点を自身に当てはめてみれば、教員個人の専門化と独立性が高い大学では、生徒の変容を教員間で共有できることは少ない。また、教員の幸福について考慮・共有されているわけではない。さらに、地域社会における持続可能性についての取組みは斑模様であるといえる。今後は、評価を活用した改善事例や課題克服のための取組みが共有される必要があるのではないか。もしこの事業が継続されるのであれば、そのような点についてさらに学びたいと考える。

※…詳細はユネスコバンコク事務所ホームページよりご覧いただけます。
https://bangkok.unesco.org/theme/happy-schools

【プロフィール】　市瀬 智紀（いちのせ とものり）
宮城教育大学 教員キャリア研究機構 国際教育研究領域 教授
（詳細は p.55参照）

ESD に評価は馴染まない　住田 昌治

この事業に関わる時、一瞬ためらってしまった。ACCUにはお世話になってきたので、協力したい気持ちはあったし、以前行われていた事業「サステイナブルスクール」にも関わってきたので、私にできることがあったらお受けしようと思っていた。しかし、ESDを評価するということには心がどうしても動かなかった。それは、ESDに出会ってから現在に至るまでずっと抱いている感情でもある。そもそも評価の捉え方についても様々で、何のために評価するのか共通理解を図ることも難しい。ESDに取り組んできたことで児童・生徒、教職員が変容したのかどうかを問うわけで、十人十色、百人百様である。評価指標や規準を作ることは、枠にあてはめて変容を見ることになる。そんなことができるのか？そんなことをしていいのか？それを評価としていいのか？という疑問がわいてくる。ESDを実践しているという人は、自分たちがやってきた ESDを客観的に評価したいと思うのだろうか？評価したい人がいたら、それは誰なんだろう？最近、ESD評価も視覚化しなければならないという話を聞くが、その評価は何の役に立つのだろうか？

このようなことを考えていくと、ESDの本質とは何だったのか見直す必要があると考えた。私が、ESDに出会ったとき（10年ほど前）に学んだことは、「ESDは、価値・行動・ライフスタイルの変容を希求している」「これまでの教育の再方向付けが必要」ということだった。そして、「ESDは、地球社会を持続不可能にしつつある価値観や行動、ライフスタイルに影響を与えてきた旧来の教育の在り方自体を変えていくことである」とまとめてある文章をいつも意識して教育活動を行ってきた。「旧来の教育の在り方自体を変えていく」ことで持続可能な社会を目指すわけなので、その評価となるのはカリキュラム評価であり、学校評価でもある。そして、再方向付けされた新たな教育によって、児童・生徒、教職員がどのように変容したかを見ていく必要があるのだと思うのである。これまでの教育の在り方を変えることなく、上辺だけの実践を評価することは、ESDの評価には成り得ないと考える。

「旧来の教育の在り方自体を変えていく」一言い方を変えると、「教師が主語の教育から、子どもが主語の教育に変えていく」既存の教育の再方向付けと言えるかもしれない。また、「前例踏襲・旧態依然型から創造・刷新型」への学校経営変革を行うこととも言える。学校もカリキュラムも新たな方向付けを行い、未来を志向するものに変えていかなければならない。それこそが、ESDの評価なのだと思うのだ。そして、ESDで重要なキーワードである「エンパワメント※」する役割も忘れてはならない。

▲持続可能な社会を実現する繋がり

この事業に関わりながら以上のようなことをずっと考えていた。ESDに果たして評価は必要だろうか？価値・行動・ライフスタイルの変容を通して SDGsという目標を達成し、持続可能な社会という目的を成し遂げることが全ての人の願いである。価値・行動・ライフスタイルの変容を促すような ESDかどうかを捉えていく日常的な営みを評価として捉え、継続研究していきたいと考える。この事業を通して、これまでとは違う眼鏡にかけ替えて、違う見方に変えていくことで、持続可能な社会を志向する新たな評価への価値観が見えてきたような気がする。この事業を継続していくことで深い次元での変容をもたらす評価につながることが期待される。

※…エンパワメントとは、個人や集団が本来持っている潜在能力を引き出し、湧きださせること。権限移譲能力開花、元気づけのことを意味する。

【プロフィール】　住田 昌治（すみた まさはる）
2010 年～2017 年度横浜市立永田台小学校校長。2018 年度～横浜市立日枝小学校校長。ホールスクールアプローチで ESD/SDGsを推進。「円たくん」開発者。ユネスコスクールやＥＳＤ・SDGｓの他、カラフルな学校づくり、学校組織マネジメントやサーバントリーダーシップ、働き方等の研修講師や講演、「論座」連載等記事執筆。神奈川県ユネスコスクール連絡協議会会長、横浜市 ESD推進協議会委員、昌下村塾塾長、未来への風プロジェクトメンバー他。著書に『カラフルな学校づくり』(2019) 学文社、『「任せる」マネジメント』(2020)学陽書房 。共著『校長の覚悟』(2020) 教育開発研究所、『ポスト・コロナの学校を描く』(2020) 教育開発研究所、『ポスト・コロナ時代の新しい学校のマネジメント』(2020) 学事出版

ESD に取り組む教員の「変容」を捉える視点　藤井 浩樹

本稿では、日本をはじめとするアジア太平洋諸国が共同で作成し発表した「アジア太平洋 ESD教員能力フレームワーク（Asia-Pacific ESD Teacher Competency Framework）」（2019年）を取り上げ、本事業の成果と合わせて、ESDに取り組む教員の「変容」を捉える視点について考えてみる。なお、このフレームワークの作成には、アジア16か国34の教員養成大学、ACCU、およびユネスコ・バンコク事務所が参加した。現時点において、アジア太平洋地域における ESDの教師教育の一つの到達点といえる。

参照：http://ceteesd.ed.okayama-u.ac.jp/pdf/200511.pdf

図はフレームワークの概略を示している。教員が持続可能な社会の創り手となることを基本とし、「未来を創る力」をその中心に置いている。これには、システム思考、クリティカル思考、予測（先を見通す）、規範、方略（手立てを立てる）といった能力が含まれている。そして「未来を創る力」を支える形で、「学びを促す力」「学び続ける力」「つながる力」を配置している。「学びを促す力」では、ESDの内容、方法、およびツールを理解し、それらを活用する能力、「学び続ける力」では、ESDの実践を省察し、自分自身が変容する能力、そして「つながる力」では、学校や地元地域における ESDに関わる力（エンゲージ力）を含んでいる。

以上のフレームワークの内容と本事業の成果を合わせたとき、ESDに取り組む教員の変容を捉えるには、次の3つの視点が重要であると考えられる。第１に、教員自身の変容が児童生徒、学校、そして地元地域や社会の変容にどのようにつながるのか。あるいは児童生徒の変容が、今度は教員、学校、地域や社会の変容にどのようにつながるのか。「変容の関係性」を捉えていくことが求められる。第２は教員の「変容の過程」に注目し、教員が自分自身の ESD人生を具体的に描き続けているかを見ていく必要がある。そして第3は、「未来を創るとはどういうことなのか」「未来を創るために私は、そして子どもたちは何を学び、何に取り組むべきなのか」といった ESDの本質を教員が認識し自覚しているか。つまり、「変容の土台」がいかに形作られているかを捉えることが大切になる。

今後は、こうした変容の関係性、過程、および土台を視点にして、ESDに取り組む教員に必要な能力とその評価の枠組みを検証することが求められる。そうすることで、持続可能な ESDの今後の方向が見えてくるように思う。

【プロフィール】　藤井 浩樹（ふじい ひろき）

岡山大学大学院教育学研究科教授、同 ESD協働推進室室長、岡山大学ユネスコチェア「持続可能な開発のための研究と教育」（サブ・チェアホルダー）。広島大学・大学院およびドイツ・キール大学において理科教育の研究に従事。ドイツでESDに触れて以来、学校教育や教師教育においてESDに取り組んでいる。監修・共著『未来をひらく ESDの授業づくりー小学生のためのカリキュラムをつくるー』、共訳『持続可能な開発目標のための教育ー学習目標ー』など。

おわりに

ACCUでは 2019 年度、学校における SDGs 実践をまとめる事業をおこなった。参加者の振り返りから、実践をどう評価するのか、そもそも評価が可能なのか、という問題意識が本年度の事業の出発点であった。私自身、評価イコール評定なのか、数値化や客観的な評価はおこなえるのかを考えながら事業の立ち上げに関わった。

本書では、さまざまな校種の教員による評価に対する考えと、学校での実践が紹介されている。ここでのキーワードが「自己評価」である。児童生徒の評価と学校・教員の評価ともに、当事者が、自分の考えや実践を、ワークシート、ポートフォリオやルーブリックなどでまとめている。評価は、自分を振り返り、今後の学習や活動につなげるサイクルの中にあることも再認識できた。

「対話」の重要性も多くの事例に共通している。目標の設定から活動、まとめに至るまで、学習者、教員、保護者や地域の関係者など、さまざまな組み合わせでの対話がある。学習と学校運営のプロセスで、新たな気付き、異なる意見とのすり合わせ、互いの立場を理解し、改善につなげるための対話を通した形成的な評価が、発表会や検討会での共有と議論も含めて総合的な評価と学校全体の取組へとつながっている。

学習における自己の意識化や対話は、1970 年代に提唱された成人の教育「アンドラゴジー」において強調されてきた。子どもはカリキュラムに基づき教師や教科書から学ぶのに対し、成人は主体的で実生活の課題解決・実践のために学ぶ、との対比である。しかし急速な社会変化とグローバル化対応のため、児童生徒にも、主体的に学び、課題を探究し行動する資質・能力を備え、持続可能な社会の創り手になることが求められるようになった。学校教育と、主に成人を対象とした社会教育の垣根は低くなり、知見や経験を互いに共有出来るであろう。

例えば、社会教育では、ワークショップなど参加型手法がよく活用される。学習者の年齢や背景、学ぶ目的が多様なため、各個人の理解、実践、ふりかえり自体が、学びの大事な構成要素である。学校にも多様な地域文脈があり、ESD において一律の到達目標を定めて、指標による評定をおこなうことは容易でない。SDGsの下、各々の問題意識から実践に至る過程は、児童生徒への評価と教員・学校の評価に共通している。社会教育においては、学習過程と成果の「見える化」を、学校の実践から学ぶことができると考える。こうした評価から得た知見が教室や学校に留まらず、地域や行政に反映できるか、今後の課題である。

本事業を通して、児童生徒・教員・地域、教育内容、発達段階など多岐にわたる「つながり」の重要性が強調された。むかし、タイで聞いた以下の寓話に持続可能な社会への示唆があると思う。

天国と地獄には、たくさんの御馳走が同じように置いてあり、長いお箸が用意されています。
地獄では、みんなが争って食べ物を奪い合いますが、うまく自分の口に入らず、満足に食べられません。
天国では、取った食べ物をお互いに口に入れてあげるので、みんながお腹いっぱい食べられます。

技術進歩により私たちの使える箸は、どんどん長くなっている。地球というテーブルにある資源を、どう分け合い活用するか、ひとりひとりが意識し、周りと対話を続けながら行動して、自己と社会の変容を確認していく必要があるだろう。

公益財団法人 ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）
大 安 喜 一

変容を捉え、変容につながる評価のカタチ
—SDGs時代を生きる学校教員の知恵—

発行日：
令和3年（2021）2月28日

発行：
公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）
東京都千代田区神田神保町1-32-7F出版クラブビル
TEL：03-5577-2852　FAX：03-5577-2854
URL：https://www.accu.or.jp/jp/index.html

執筆・協力者（五十音順）：
新宮済、飯干望、池谷美衣子、市瀬智紀、大塚明、大安喜一、小川亮、
小野瀬悠里、上山晋平、窪津宏美、熊谷久恵、栗田亜由美、黒宮祥男、
見目友香、小畑怜美、阪井園子、佐野純、篠田真穂、柴崎裕子、柴田康弘、
住田昌治、関山茂樹、棚橋乾、中村真理子、名原道子、野川理歩、藤井浩樹、
藤本早恵子、松井健太朗、松本真紀、八木誠、安岡久志、米田謙三

デザイン・印刷・製本：
株式会社デザイン・モイ
（アートディレクション / 今泉明子、デザイン / 村田愛　高井美月）

©ユネスコ・アジア文化センター2021
ISBN978-4-909607-07-2
Printed in Japan　禁無断転載・複製

この冊子は文部科学省「2020年度ユネスコ活動費補助金」で作成されました。

VEGETABLE OIL INK
リサイクル適性Ⓐ
この印刷物は、印刷用の紙へリサイクルできます。
FSC