

シンポジウム「学校教育における ESD の学習評価のありかた」報告書

目 次

1.	プログラム	1
2.	開会式	2
3.	報告	
	(1) 学習プロセスを重視した双方向性のある評価 仙台二華高等学校 教諭 石森広美	7
	(2) これからの ESD の「質保証」を視野に入れた評価のあり方 ～コミュニティー・サービスと生徒の主体的な意見発信活動を軸として～ 東京学芸大学附属国際中等教育学校 教諭 秋山寿彦	21
	(3) 「〇〇力」は誰のもの？ 国立教育政策研究所 国際研究・協力部総括研究官 丸山英樹	32
4.	コメント 大阪府立大学大学院人間社会学研究科 研究科長 吉田敦彦	41
5.	パネルディスカッション コーディネーター 岡山大学大学院教育学研究科 教授 住野好久	46
6.	閉会式	60

付録：プレゼンテーション資料

1. プログラム

平成26年度 日本/ユネスコパートナーシップ事業

シンポジウム「学校教育におけるESDの学習評価のありかた」

主催：文部科学省、ASPUivNet、岡山大学

後援：ユネスコ・アジア文化センター

テーマ：学校教育におけるESDの学習評価のありかた

日時：平成27年1月25日（日）13：00～16：30

場所：東京国際フォーラム（東京都千代田区丸の内3-5-1）

プログラム：

13：00～13：10 開会式

13：10～13：35（報告1）学習プロセスを重視した双方向性のある評価

仙台二華高等学校 教諭 石森広美

（報告2）これからのESDの「質保証」を視野に入れた評価のあり方

～コミュニティ・サービスと生徒の主体的な意見発信活動を軸として～

東京学芸大学附属国際中等教育学校 教諭 秋山寿彦

（報告3）「〇〇力」は誰のもの？

国立教育政策研究所 国際研究・協力部総括研究官 丸山英樹

14：25～14：40 休憩

14：40～14：50（コメント）大阪府立大学大学院人間社会学研究科 研究科長 吉田敦彦

14：50～16：25（パネルディスカッション）

コーディネーター 岡山大学大学院教育学研究科 教授 住野好久

16：25～16：30 閉会式

.....

16：40～17：30 情報交換会

2. 開会式

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

定刻になりましたので、平成26年度「日本／ユネスコパートナーシップ事業」公開シンポジウム「学校教育におけるE S Dの学習評価のありかた」を開催させていただきます。本日は、全国からお集まりいただきまして、どうもありがとうございます。開会に先立ちまして、1つだけお詫びとアナウンスをさせていただきます。当初、このシンポジウムにご協力いただく予定でした東京都市大学の佐藤真久先生ですが、ご都合により本日はご欠席となっております。佐藤先生のお話をご期待されてこの場にお集まりの方がいらっしゃるかと思いますが、佐藤先生からくれぐれもよろしくということをお聞きしています。お詫びして、プログラムの修正をさせていただきます。ご理解いただきますようよろしくお願いいたします。それでは、主催者の代表といたしまして文部科学省国際統括官付国際統括官補佐の本村宏明様からご挨拶をいただきます。本村様、よろしくお願いいたします。

○本村宏明（文部科学省）

皆様、こんにちは。ただいまご紹介にあずかりました文部科学省の国際統括官補佐をしております本村と申します。本日はお忙しい中、シンポジウムにたくさんの方にお集まりいただきまして、ありがとうございます。厚く御礼申し上げます。皆様ご案内のとおり、昨年11月に愛



知県・名古屋市及び岡山市でE S Dに関するユネスコ世界会議が開催されました。ここにいらっしゃる多くの関係者の皆様方のお力添えのおかげで、無事世界会議を成功裏に終えることができました。改めまして、厚く御礼申し上げます。世界会議が終わり、E S Dの国連の10年も終了しましたけれども、まさにE S Dの推進にとって、またユネスコスクールの今後の発展にとって、これから非常に重要な時期になると我々文部科学省も考えています。愛知の会議において、国際的には「あいち・なごや宣言」というものが出され、「グローバル・アクション・プログラム」を今後5年間でユネスコを中心に進めていくことになっています。国内的にもこの成果をふまえて、早急に議論を行って、国内のこれまで関わって下さった方々を中心に、また、我々日本政府として

も、文部科学省だけではなく関係省庁、環境省、外務省その他関係省庁あるいは教育委員会、大学、ユネスコスクールの皆様方と協力しながら、今後、E S D・ユネスコスクールの推進を進めていきたいと考えています。

また、国際的にも、ユネスコが引き続きE S Dのリードエージェンシーになっておりますので、ユネスコとともに、日本政府としても信託基金を中心に国際的な推進の努力も引き続き行ってまいりたいと思います。このような中で、色々な方々からE S Dの推進にあたってのご意見を頂戴しています。当面の課題の一つである本日のシンポジウムのテーマ「学校教育におけるE S Dの学習評価」ということで、これまではユネスコスクールを中心に、E S Dの推進拠点ということで国内807校までユネスコの認定を受けるユネスコスクールが増えてまいりましたけれども、今後、文部科学省としまして、ユネスコスクールの質の向上、内容的な活動内容、国際交流、国内のユネスコスクールとの交流を含めて、積極的に進めていかなければならないという課題もありますし、また本日のシンポジウムのテーマであるE S Dを進めることによってどういう効果が得られるのか、学校にとってどういうプラスになるのか、生徒にとってどういうプラスになるのか、あるいはE S Dを学校教育において行うことによってそれをどう評価していくのかということが一つの大きな課題になってきていると思います。我々文部科学省としても、今後、初等中等教育局と一緒に頑張ってこういった課題にも取り組んでまいりたいと思います。本日お集まりの関係の先生方のご見も得ながら、ぜひ、よりよいE S Dの教育内容にしていきたいと考えていますので、本日のシンポジウムの報告及びご議論をぜひ参考にさせていただきたいと思います。どうぞよろしくお願いいたします。最後になりましたが、本日のシンポジウムをご準備いただきました岡山大学の皆様方には改めて感謝申し上げますとともに、本日のシンポジウムの成功をお祈りしています。どうもありがとうございました。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

本村様、ありがとうございました。申し遅れましたが、本日の司会を担当させていただきます岡山大学大学院教育学研究科の川田でございます。よろしくお願いいたします。

それでは、本日のシンポジウムの趣旨を簡単にご説明させていただきます。今の本村様からのご挨拶にもございましたように、E S Dの10年の間、日本の国内ではE S Dに対する様々な実践が積み重なってできたという実績がございます。しかしながら、学校において児童生徒の学習評価をいかにやっていくのかというのはずっと課題になっていました。そのことについて各学校で様々な取り組みがなされてきていましたが、十分な議論あるいはそれが共有されていないという現状がござ

いました。そこで、本日は3名の先生方のご報告をもとにして、どのような学習評価があり得るのか、あるいはどのような学習評価をしたら生徒があるいは学校が、E S Dがますます進んでいくのかということについて、多面的にご議論していただければと思います。

それでは、最初に私から本日のご報告される先生方について簡単にご紹介させていただきます。最初にご報告いただきますのは、仙台二華高等学校の石森広美先生です。石森先生は仙台二華高等学校で教諭をなされておられて、グローバル教育を中心とした授業設計と評価に長い間取り組まれてこられました。昨年、学事出版よりそうした研究の成果を『グローバル教育の授業設計とアセスメント』という本にまとめられご出版されたところです。本日は、その内容も含めてご紹介していただけるのではないかと大変期待しております。

○石森広美（仙台二華高等学校）

よろしく申し上げます。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

2番目の報告は、秋山寿彦先生でございます。秋山先生は、東京学芸大学附属国際中等教育学校の教諭をされておられます。この学校は、2011年に第2回持続発展教育（E S D）大賞の中学校賞を受賞された学校でございます。最近「グローバルスタンダードに立脚した中等教育の『学びのあり方』～多様な学習評価から設計する探究型授業～」と題するご研究を学校全体であげて取り組まれています。秋山先生は、その中心的な存在としてご活躍されている先生でございます。本日はよろしくお願いたします。

○秋山寿彦（東京学芸大学附属国際中等教育学校）

よろしくお願いたします。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

それから、三方目は丸山英樹先生でございます。丸山先生につきましては、恐らく多くの先生がご存じかと思っておりますけれども、国立教育政策研究所国際研究・協力部総括研究官として、比較教育学、国際教育論などのご専門に基づき、多面的なご研究を進められております。E S Dにつきましては、ACCU（ユネスコ・アジア文化センター）が『E S D教材活用ガイド』を発行されておられて、その中で「E S Dではぐくむ『学力』」の章を執筆されております。また、様々な見地から本

日はご報告いただけるものと期待しております。よろしくお願いいたします。

○丸山英樹（国立教育政策研究所）

よろしくお願いいたします。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

コメンテーターの吉田先生とコーディネーターの住野先生をご紹介します。後半の議論でコメンテーターをお務めいただきます吉田敦彦先生でございます。吉田先生は大阪府立大学大学院人間社会学研究科の研究科長をお務めで、教育学、オルタナティブ教育、ホリスティック教育がご専門でございます。そうした成果は、せせらぎ出版から『持続可能な教育と文化』、『持続可能な教育社会をつくる』という本にまとめられてご紹介されています。よろしくお願いいたします。

○コメンテーター 吉田敦彦（大阪府立大学）

よろしくお願いいたします。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

最後のパネルディスカッションのコーディネートをされます住野先生でございます。住野先生は、岡山大学大学院の教授ということで教育方法学やカリキュラム論のご専門でございます。岡山県内を初め、全国各地の学校の教育活動に指導・助言してきたという実績がございまして、そういう点をふまえながら、また本日の議論をおまとめいただけるのではないかと思います。ぜひとも、よろしくお願いいたします。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

よろしくお願いいたします。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

早速ですが、石森先生のご報告から始めさせていただきます。それでは、石森先生から、「学習プロセスを重視した双方向性のある評価」についてご報告いただきたいと思います。お断りなのですが、石森先生は大変お忙しいところをご出席していただきおありまして、ご報告を終えられた

ら次の会に出なくてはならないということがございます。少し予定を変更しまして石森先生のご報告が終わりましたら質疑応答の時間を10分程度とらせていただきますので、ご了承いただければと思います。よろしくお願いいたします。

3. 報告

(1) 学習プロセスを重視した双方向性のある評価 石森広美（仙台二華高等学校）

先生方、こんにちは。先ほどご紹介いただきました仙台二華高校から参りました石森と申します。本日はよろしくお願いいいたします。私は、20年ほど宮城県の公立高校で教員をしてきて、公立高校なものですから、現在の仙台二華高校というのは5校目です。様々な転勤があ



りました。教員になってすぐの時からずっと国際理解教育、グローバル教育に関心をもち、実践を重ねてまいりました。現在勤務しています仙台二華高校は、ユネスコスクールでもありますし、それから4月から導入されたスーパーグローバルハイスクールにも指定されています。東北では2校のみ、宮城県は1校のみということで、教員一同色々と試行錯誤しながら現在展開しているところです。本日は「学校教育におけるESDの学習評価のありかた」ということで、学習プロセスを重視した評価について、これまでの取り組みあるいは色々と自分自身が研究してきたことと実践を結びつけながら、簡単にご紹介させていただきます。よろしくお願いいいたします。

まず、本日の発表のアウトラインは、国際理解教育、グローバル教育、ESDの目標などの基本的視点を確認しながら、グローバル時代に求められる資質、スキル、探求的な学習やESD、グローバル学習の評価の考え方など、そして生徒の学びとか学習成果を振り返って今後の展望についてまとめていきたいと思います。

まず、「課題意識」というのをまとめました。これまで、国際教育やESDにおける評価研究の遅れというのが様々なところで指摘されてきました。といいますのも、国際教育やESDというのはその学習成果が可視化しにくいこと、それから長期的なスパンでその成果が出てきます。教育そのものがそうであると思うのですけれども、例えば知識、理解といったものがペーパーテストではすぐ成績に結びつくというのと全く異なりまして非常に評価しにくく、その成果が長期的な人生の中でじわじわと現れていく側面がありますので、グローバル教育やESDは数値的な評価はなじまないと理解されてきました。

しかし一方で、国際教育やESD、またグローバル教育に関する取り組みというのがカリキュラムに安定的に位置づけにくいという問題もあり、実践の発展の障壁ともなってきました。やはり、

学校教育の中にカリキュラムに安定的に位置づけるためには、評価についても考察していかなければなりませんし、教育成果や質保証、実際の改善の面からも避けて通れないと考えます。国際教育に必要な評価の視点ということについて、もう少し考えてみたいと思います。こうしたプログラムによってどういう力を最終的に身につけたいのかという目標、期待目標です。ただ、規定される内容、方法を十分に検討していく必要があるだろうと考えます。

そのために「形成的アセスメント」という用語も非常に分かりにくいと思うのですが、今回の発表に使用し、「学習プロセスを重視した評価」と本日の表題につけさせていただきました。学習のプロセスを評価するという視点です。生徒の学びの促進と授業の質の向上、改善の可能性を探っていきたいと思います。

学校現場には様々な用語が飛び交っています。国際教育、グローバル教育、そして本日のテーマであるESD、そして開発教育、最近ではグローバルシティズンシップ教育などの用語が多数入り込みまして、若干現場に混乱をもたらしているという現状があります。

ここで基本的な視点といいますか、目指すべき方向性というのを少し整理したいと思います。文部科学省は、「国際教育」という用語を使って整理しています。「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成する」教育ということで、目標としては「自己の確立、他者の受容・共生、発信・行動できる力」を目指す。そして、重要なのが、学校における学びの広がり・深まりをもたらす授業づくりで発見や探求をもたらすものということが強調されています。

一方で、欧米から始まったグローバル教育、1970年頃から本格化して40年の実践の蓄積がありますけれども、その基本的な枠組みとしては地球的視野を育むグローバル・パースペクティブと言われます。地球規模の問題に取り組む、人権・平和・環境・開発・貧困などです。国境を越えて協働して取り組まなければならない問題に取り組んでいくという内容を含む、そして方法としてはアクティビティを重視する参加・体験学習ということで、実践者の間では「Think Globally, Act Locally」という地球規模で考えて足元から行動しようというスローガンが浸透しております。こうしてみますと、国際教育、グローバル教育の基本的な視点、共通項というのが随分見られるということが分かります。

一方で、ESDの基本的視点につきましても、現代社会の課題（環境・貧困・人権・平和・開発）を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む、やはりここにも、「Think Globally, Act Locally」と表現されていますし、環境・貧困・人権・平和・開発というのはまさにグローバル教育や国際教育でいう地球的課題、グローバルイシューになると思います。そして、課題の解決

につながる新たな価値観や行動を生み出すことや、問題解決能力の育成を通じて行動を促します。方法としても「参加型アプローチ」ということで、それぞれ始まりや背景、強調点には異なる部分もあると思いますけれども、目指す方向性というのに大きな相違は見られず、それぞれの概念というものが近接化していると考えられます。

ここに「国際教育の新たな局面」とまとめました。1974年の国際教育勧告で最初にユネスコの国際理解教育が入ってきまして、そこで平和・人権・異文化理解というものが強調され、これは現在までも続いていると思います。

1990年代になりますと、グローバルイシュー、地球的な課題というのが顕在化して、1970年から取り組まれていた欧米のグローバル教育が日本にも翻訳されて入ってきまして、地球市民という言葉が広がってきました。国連主導のプロジェクト、ESDの10年やMDGs（ミレニアム開発目標）、そうしたものが学校でも広く取り上げられるようになってきました。さらに、現在は「知識基盤社会・生涯学習社会への対応」ということで、21世紀型スキルやジェネリック・スキルなど、資質・スキルの形成というところが強調され始めているように思います。学校では「生きる力」の継続、そして「総合的な学習の時間」と連動して「問題解決能力」を育成していくという取り組みが重視されるようになりました。

このように、概念が拡大すると同時に強調点が少しずつ変わってきているのかなという印象を受けます。グローバル時代に求められる資質ということで、どのような資質が求められるのかということなのです。先ほども少し申し上げました「ジェネリック・スキル」など、どのような職業にも求められるような基礎的な資質や汎用的な能力ということが挙げられています。また、「課題解決能力」、これがグローバル人材育成のところでも非常に重視されていまして、スーパーグローバルハイスクールの取り組みにおきましても非常に強調されている能力です。こうした資質・能力というのが政策にも影響し、教育目標や評価内容の中に位置づけられてきていると思います。

では、実際の教室でいかにして形成するのかということなのですが、抽象的な概念である様々な資質能力を具体的・現実的な文脈に即して具現化するということが課題になります。日本の学校教育においては、特に高校ですと教科の壁というのが非常に大きく、教科ごとに独立性を保っていて分断されているという状況が小・中学校よりも顕著であると思います。総合的な学習の時間というのは、教科横断的な学習なのですけれども、総合的な学習の時間だけではなくて、各教科の中で学びを融合できるような「クロスカリキュラム」というのがこうした資質の育成には重要になってくると思います。まさに、ESDの取り組みというのはそういうことを目指しているとも思います。また、教師教育の改革や実践できる教師の必要性、それから今日のテーマでもある評価の問題で

す。客観テストになじまない資質をどのように図っていくのか、把握していくのかという方法が検討されなければなりません。内容と方法論、教授法といえますか、教育法、ペダゴジーとアセスメント、評価におけるそれぞれの連動を考えながら、カリキュラムの中に根づかせる必要が出てきます。

評価の考え方について、様々な捉え方、用語があると思いますけれども、一つの提案として出されているのが「形成的アセスメント」、これはOECD（経済協力開発機構）の研究で既に出版化されているものです。アセスメントというのは、多角的な視点から多様な評価方法によって評価資料を収集すること、学習状況の把握、学習者を励まし、学習の一部となつて学習を特徴づける営みと定義されています。その中で、「形成的アセスメント」というのは、形成的という言葉が示すとおり、途中途中のプロセスを非常に重視している評価方法なのですけれども、それを定義づけますと、「生徒の学力進歩や理解度を測る頻繁かつ対話型の学習者と教師の豊かなコミュニケーションや相互作用に基づくインタラクティブな学習活動」といわれています。つまり、教師が診断的あるいは数値化、成績づけのための一方的な評価ではなくて、学習者自身が自分の学びを実感し、今後それをどのように自分の課題を見つけて、どのように将来に向かって学習していくのかを自分で把握し、理解する、それに気づく手助けを教師がするような活動ということになるかと思います。まさに、グローバル教育やESDというのはこうした視点が非常に大事ではないかなと考えています。授業設計・評価のイメージですけれども、望まれている成果、どのような生徒を育てたいのか、この授業を受けたらどのように変容することが期待されるのかという姿をまず描き出し、それを評価項目とリンクさせるという作業が最重要ではないのかと思います。そして、「成果として何を示すか（アセスメント）」で、「何を学ぶか（カリキュラム・教育内容）」というのが連動し、「どのように学ぶか（教育方法・ペダゴジー）」というのも連動してくると思います。

学校現場ではどちらかというと、これまではこの「内容」、何を教えるのか、何を学ばせるのかという内容のところに重きが置かれていたように感じています。それを生徒にどういった力、資質をつけさせたいのか、そのためにどういうプログラムが必要なのかというような順序で考えることによって、評価と内容、方法というものがより連携して高い成果を生み出していくのではないかと考えています。

「国際教育の授業における形成的アセスメントの導入」のですけれども、例えばここに様々な方法の一部を列挙しましたがけれども、「自己アセスメント」、自己評価というのはメタ認知、スキルをつける意味でも最近是非常に注目されています。自分自身で身についた力をチェックするようなものです。

それから、「ピア」、つまり相互評価、これは協働的な学びということでも非常に重要ですし、相手を評価するということが様々なスキルが育っていく活動にもなると思います。

「フィードバック」、これは口頭でオーラルフィードバックでもよいでしょうし、生徒に記述させたものを教師がコメントをして返すのもよいでしょう。そうしたやりとりというのが「形成的アセスメント」の中心的な概念になります。

次に「インタビュー」です。「どういうところが自分で伸びたと思うか」「どういうところが面白いと思うか」「課題は何だと思うか」というのを面接や面談でしていってもよいでしょうし、ディスカッション、ダイアログ、それから自分の学びを様々なかたちで表現をしていくロールプレイやプレゼンテーション、あるいはジャーナル、レポートなど、そうした自分の学びの軌跡をまとめさせていく方法もあります。ポートフォリオというのもよく知られています。

学習の方法としては、「アクティビティ・ワークショップ・参加型学習」での生徒の発言や活動の様子なども、「形成的アセスメント」の対象になってくるということです。特に、こうした総合的な学習の側面、探求的な学習の要素が強い国際教育やESDは、その評価の方法としてはこうしたプロセスを重視するということが非常に重要だと思います。

実践の事例を少し紹介したいと思います。これまで、私も色々な学校に調査をしました。そうしますと、ESDや国際関係の学校設定科目の評価というのはほとんどの学校がペーパー試験を実施していないと言っていました。プレゼンテーションや普段の取り組みなどの課題を与えて、プロジェクト形式にして、それを発表させることを評価にしているということで、ペーパーテストはしていないという学校がほとんどでした。

しかし、私の実践の経験からいいますと、グローバルな学校設定科目も私も開発して担当していたのですが、試験をしないということは、やはりその科目を教育カリキュラムの中に位置づけるのが、と教務からもはっきり言われました。また、定期考査も他の教科は年に4回実施しているのですが、私はグローバルの授業では違う測り方でパフォーマンスをしたり、レポートを提出させたりしているので、「試験の回数を2回程度に減らしたい」と申し出たのですが、それは認められませんでした。宮城県の場合は、です。やはり、「他教科と同じように4回ペーパーテストをこなさい」ということで、そのペーパーテストの内容を工夫して、さらにパフォーマンス評価を組み合わせるという方法で評価していきました。ここで取り上げるA校は私立高校ですが「国際理解」という学校設定科目、地歴・公民科に置いている取り組みがあります。それから、B校というのは私が以前勤めていた学校なのですが、学校設定科目で「グローバルシティズンシップ」というのを開発して実践しました。そこで、先ほど申し上げました「形成的アセスメント」を導入し多様な視

点から評価するという取り組みをし、生徒がどのようなことを学んだと実感したのかについて調べました。

これがA校の「国際理解」という社会科の授業の一つです。4単位、3年生に設置されています。この「国際理解」は、社会科の科目になっていました。これまでの評価は他の世界史や公民などと同じようにテストをしているのですが、ペーパーテスト90%ということで、あとの10%を平常点にしていたそうです。ところが、ペーパーテスト90%で測れない様々な生徒の学びを授業の中から見出し、やはりその評価については少し工夫が必要だということで、先生が課題意識をもっていらっしやいました。そして、その担当の先生と色々と共同研究といいますか、共にディスカッションをしながら少しずつその先生も変えていき、こうした枠組みをつくられました。

まず、この授業の終わりに生徒にできてほしいこと、アウトカムの設定です。最初にどういう力をつけてほしいのかということをもとめ、それを生徒に提示します。そして、評価の方法としましても、定期試験を90%にしていたものを70%にして、論文、単元のプレゼンテーション、そして参加の姿勢ということで、30%を平常点でつけることにしました。「形成的アセスメント」の視点としては、ノートのチェックやフィードバック、小論文のチェックフィードバックということで、非常に手間がかかったそうですが、明らかに生徒の授業態度が変わり、そして自分自身の授業改善にも役立ったということ述べていらっしやいます。

これはもう一つのケース、私の前任校のB校についてです。英語科で学校設定科目を開発することになり、授業をつくりました。これはペーパーテストだけでは測れない様々な学びが育っていくであろう科目ですから、多様な評価を入れようと色々と工夫をしました。そして、先ほどの同じ枠組みに入れてまとめるとこのようになりました。定期試験は70%、毎回授業の終わりに学んだことを振り返らせるのですけれども、それに加え、エッセイ、ポートフォリオ、ワークシートの20%、そして発言・発表・ディスカッション、授業への取り組みを10%ということで評価しました。

「形成的アセスメント」の視点としては、その参加的な活動への取り組みの様子やエッセイ、ワークシート、ポートフォリオ、自己アセスメント、ピアアセスメントなどを取り入れました。教授の方法としては、レクチャーだけではなく、様々なかたちで生徒自身が考えて深めるような活動をたくさん取り入れました。

先ほどのA校ですけれども、定期テストが70%で残りの30%を小論文やプレゼンテーションにする評価について、どう思うか、生徒たち受講生全員にアンケートをとりました。すると、31名の受講者中30名がそのほうがよい、1名のみ定期テストのほうがテスト対策が楽だからいいと答えました。30名はこのほうがよいということです。なるほどと思ったのが、小論文などでも、「評価をし

てもらえるのは頑張ろうと思うのでいいと思う」「テストの点数だけではなくて、発表や小論文でも評価することで、自分の得意な分野を伸ばせるところがよい」「得意なところが違ってもどっちも生かされる色々な方法で評価されるほうがよい」と生徒たちは言っているのです。ただ、「ペーパーテストがないのも困る」とも言っていました。両方があることで自分の色々な面が伸びるし、勉強もするし、スキルも伸びるということで、生徒たちはこの方法を好意的に見ているということが分かりました。

次に、B校についてです。これは自分の変化について年度末にまとめさせた「自己アセスメント」なのですけれども、「広い視野で物事をとらえようとする気持ちが生まれた」「問題を知り解決へ向かう道筋がわかった」「人の意見も聞き入れられるようになった」「プロセスを考えるようになった」「心の変化が一番の成果である」と書いています。これはペーパーテストで数値化はしにくいことだと思いますが、こういう記述によって教師が生徒の学びを知ることができると思います。

授業を通した学びということで、授業が終わって半年後にフォーカス・グループディスカッションをしたのですけれども、授業が終わって半年が経っていても、自分の学びをきちんと言葉に表現することができていました。「違いを認められる」「自分できちんと考えるようになった」「知ることが楽しい」「学びたいことがみつかった」、「他教科の学習にも役立つ」、まさにこれは総合的な探求的な側面をもつ、クロスカリキュラム的な側面をもつグローバル教育の面白いところだと思います。「学んだことがつながっていく」などと言っていました。こうした力というのは生涯学習者としての基礎にもなりますし、生きる力になりますし、内発的な動機を高めていくということが分かりました。

生徒にもたらすプラスの成果をまとめてみたものがこちらになります。生徒中心の学習で形成的アセスメント、生徒との関わりをたくさんもった様々な他方面からの評価を行うことで、生徒とのコミュニケーションも豊かになり、お互いの信頼関係もでき、そして生徒自身の達成感、学んだという実感が得られるし、それが彼ら自身をエンパワーさせて次の学びへ向かう力を与えていると思います。学びの活性化、自己理解、自分のことを振り返る機会がたくさんできてくるということです。教師に一方的に測られて終わりということではなくて、自分を振り返ることへの機会がたくさん与えられることによって自己理解も進みます。学習意欲も向上しますし、非常にプラスの効果があるということが分かりました。

最後に、少し駆け足で申しわけないのですけれども、現在の勤務校での取り組みについて紹介させていただきます。

SGH、スーパーグローバルハイスクールで間もなく1年が過ぎようとしています。非常に忙しく、特に評価をどうするというのは毎日のように関係者で話題になっているところなのですけれども、今現在しているのが課題研究ベース、問題解決型アプローチで、1年生で「地球市民育成」ということで、総合学習の中で色々な講師を呼んだり、北上川に行って植樹したりするフィールドワークをします。

2年生では、今年から学校設定科目、SGH課題研究等をカリキュラムに入れて、1単位もしくは3単位で本格的に課題研究を行っていきます。大学とも連携して行っています。論文作成、プレゼンテーションによって成果の発信をします。継続的な指導をするということで、「+」「△」と書いたのですが、ここで考えられるスキル、力というのは「論理的思考力」「批判的思考力」「問題解決能力の育成」というのが目指されると思います。また、グローバルイシュー、課題研究にするテーマが世界の水問題が中心なのですが、「水と人権」「水と貧困」「水と環境」などグローバルイシューとも結びついていきますのでグローバルイシューへの意識も向上すると思います。

課題であると思うことは、グローバルリーダーのみならず、広く弱者の視点に立つ地球市民の意識づけを皆にどうさせるのかということと、共感的理解や当事者意識をもたせることです。ただ単に、課題研究をして自分の頭の中で知識を整理するというのではなくて、その課題を抱える当事者意識をもってどのように問題解決に貢献できるのかという提案までさせたいと考えています。

そして、評価についての試案なのですが、今度の4月から「SGH課題研究」というのを実際に科目として独立して1年間行っていきます。今、評価班で検討しているところなのですが、このような様々な方法で学習プロセスを重視した形成的アセスメントの視点から行っていきたいと思っています。中間発表、これはやはり、方法としては「ルーブリック」を使うことになると思います。

「採点者によるフィードバック」「ポートフォリオ」「フィールドワーク参加者への事前・事後指導、学びの発信・共有」「論文の自己チェック・相互チェック」、一発勝負で、提出して終わりではなくて、プロセスを十分に見るということをして、最終的には論文の評価ということで、これを点数化し、5段階評価もつけるということを目指しています。

最後にまとめです。国際関係の学校設定科目というのは、やはりクロスカリキュラムが実現していますので、色々なスキルの形成になるということで、SGHの課題研究も期待されることです。方法や教授法の工夫が大事だと思いますし、生徒の力を伸ばす多様なアセスメント、学習者が自ら頑張ろうと思えるような評価のやり方というのが大切なのではないかと思います。どうもありがとうございました。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

石森先生、ありがとうございました。先ほどお話しいたしましたように、石森先生はこの後ご退席されますので、是非この機会にご質問等々お伺いしたいという参加者の皆様がいらっしゃるかと、思います。どなたかございましたら挙手いただければと思います。

○中澤静男（奈良教育大学）

先生、どうもありがとうございました。奈良教育大学の中澤といいます。1つだけ教えてほしいのです。「形成的アセスメント」の方法としまして「ピアアセスメント」という言葉を入れられたと思うのですが、具体的にどのようなことをされているのか、教えてください。お願いします。

○石森広美（仙台二華高等学校）

ありがとうございます。先ほどのB校の事例で行ったピアアセスメントは、試験的に行ってみたものなのですが、生徒に非常に評判がよかったのです。まず一つに、隣の人に「今日の隣の人の学び」というのを書いて渡すというのをしたことと、それから、ピアを拡大してさらにグループで行った時もありました。4人のグループになり、前期末、後期末、節目のところで行ったのですが、ワークシートを配って3点のポイント、「〇〇さんの変容したところ」「行動でどんな変容が見られたか」というような箇条書きで3点の項目を設定して、基本的に相手を励ますようなことを書こうということだけ言いました。相手が例えば「世界のニュースを〇〇さんが普通の会話の中でできるようになった」。それは教室からさらに拡大した評価の項目も入っているかもしれないのですが、以前より積極的になってグループディスカッションで発言するようになったなど、気づいた点を書かせて、それを皆で出して言葉にし合うという活動をしてみました。それが、数値化できて点数につながるのかといえば、それは難しいと思いますけれども、生徒たちがこの授業を受けて自分たちは成長しているのだ、自分自身が気づかないところを友人に指摘されたことで励まされて、もっと頑張ろうという意識につながったという実感をもっています。これからの構想としては、今年、論文やプレゼンの前に評価項目を配り、構想をお互いに発表して、それをピアでチェックさせるということさせたいと思います。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。

○鈴木克徳（金沢大学）

金沢大学の鈴木と申します。大変興味深い話ありがとうございました。2点あります。1点目は、今何を学ぶからどう学ぶかというお話が中心だと言われていました。国連でずっと議論をしていた時に、ペダゴジーとコンテンツの両方必要ではないかという議論をしていて、コンテンツ、教える中身という部分は本当に日本はしっかり教えているのだろうかということを考えると、私のいる北陸では、むしろ教え方、アクティブラーニングなどの教え方を中心としていました。では一体何を学ばなければいけないのか、もう少し具体的にいうと、学ぶべき価値観というものはどういう価値を学ばなければいけないのかという部分がかなり弱いのではないかと考えています。1点は、その点についてコメントをいただけたらと思います。

2点目は、評価のタイムフレームです。どういうタイムフレームで評価可能なのか、学期ごとや学年ごと、私などは、やはりある学校の場合には、学校を卒業する時点でどういう力が身についているのかという評価が一番適切ではないかと考えています。評価の時間的な関係というのを一体どうお考えになっているのかということを教えていただきたいと思っています。

○石森広美（仙台二華高等学校）

どうもありがとうございます。内容、コンテンツと方法論、ペダゴジーのことについて、まずお答えしたいと思います。やはり両方必要で、両方同じくらい大事だと思います。そして、授業を振り返った「フォーカスグループインタビュー」を、A校、B校、どちらの生徒とも行ったのですが、「授業を振り返ってこういった力が身についていると思う」ということを語らせた時に「そのような力を身につけたと思わせた授業の要因は何か」ということを出させたのです。まず、内容というのは全員あげました。つまり、グローバルで自分と非常に関係の遠いと思っていた事柄が、実はひもといて勉強していくと、足元の問題と結びつくということです。「Think Globally, Act Locally」の視点にもつながると思うのですけれども、グローバルの問題というのは私たちに決して無関係ではなかったという、その関係性が分かった時に非常にショックだったり、あるいは新しいものの見方を得たりします。その内容のことはA校、B校も皆さん挙げていました。それと同時に方法論です。その内容をレクチャーで学んでいたらこのような衝撃も驚きも発見もなかっただろうと思います。つまり、友達とディスカッションしたり自分たちで考えたりするアプローチ、意見が言える、そしてまた友人の、自分とは異なった意見を聞くことができた、そのことで自分自身も開眼するというような学び方です。高校ですと、まだレクチャースタイルの授業が中心になっていま

すので、生徒たちはディスカッションベースの授業というのを非常に喜びました。そうしたことで、やはり両方大事なのだということを実感しました。

それから、タイムフレームのお話です。大きなスパンとしては卒業後、この学校を卒業するとこのような力がつくということです。1年というのは必要だと思いますが、それは学校の教育目標ともリンクさせなくてはいけないですし、それをどういったスキルに落とし込むのかということは議論が必要だと思いますし時間がかかると思いますが、大事だと思います。

また、学年です。その科目を受けた1年後、どうなっているのかをみます。私は、グローバルの授業の時は毎回の授業でも振り返りをさせていました。「今日はどういったことが分かったか」「今日はこのような力がついたと思う」というのを毎回書かせていました。今日学んだことの積み重ねが1年後にもっと大きくなるでしょうし、3年後となった時にはさらにそうでしょう。実際はその科目を3年受けるわけではないので、他教科との連動も絡みながら学校としての取り組みとして、3年後こういう能力が身につくというのをまとめることができたらいいなと今後の課題を感じました。ありがとうございます。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

恐らくまだ非常にたくさんご質問があろうかと思います。このシンポジウムをお申し込みいただいたアドレスにご質問をお寄せいただければ、石森先生におつなぎします。後のパネルディスカッションに係るようなことで、コーディネーターの先生あるいはコメンテーターの先生からご質問があれば、お願いします。

○コメンテーター 吉田敦彦（大阪府立大学）

とても刺激的で、頭がブレイク状態になっています。まずお聞きしながら思ったのが、この秋にマララさんがノーベル平和賞を受けましたが、あのような時などに投げ込み教材などで学習プロセスに入れられたりなどということ、石森先生ならばしたくたくなったのではないのでしょうか。

○石森広美（仙台二華高等学校）

「ジェンダー」は学習項目にもともと入れていたのです。それから、教育などですね。その時に、時事問題も入れますので、マララさんに関するニュースももちろん取り上げました。

○コメンテーター 吉田敦彦（大阪府立大学）

やりましたか。時事的な投げ込み教材など、プロセスを大事にしながら、「形成的アセスメント」というのもESDをしていくうえでいかにぴったりかというのが分かりました。公立学校の中でここまでしておられるというのがよく分かったうえで、やはり評価部会があるのですか。評価委員会や評価をするということで追われる感というのが出てきているという印象を受けたのです。改めて、ここまで取り組んでいる学校で、この質的なところも評価されようとしておられるのはなぜなのか、というのがもう一回問うてみたいところなのです。やはり、評価されなければカリキュラムの中に位置づきにくいという現状があるのでしょうか、そのフレーム自身を問い直していくようなところへ行かないと、ポートフォリオを書くのも何を書くのも、評価をしてもらうためにという発想になってきたり、先生もそれに追われたりというふうにならないか、そのあたりの議論はありますでしょうか。

○石森広美（仙台二華高等学校）

ありがとうございます。恐らく各県で事情が異なるのではないかと思います。首都圏の先生方と話した時に、テストを一回もしないで5段階評価をつけている事例がありましたし、北海道の先生と話した時もそうでした。それで何ら問題がないと言っているのですが、私は前の学校で、50%までテスト点の割合を落とすということだけでも教務から色々と言われました。管理職からです。様々な方法で評価を行っていることは説明しましたが、その話を、ペーパーテストを行わないでゼミ内発表やプロジェクト発表のみで5段階評価をつけている他県の先生たちに話すと、それは県によって違うということが分かってきました。

宮城県の私が勤務してきた学校の場合には、教務規定の中に平常点は30%以下に抑えるという項目があるので、それ自体を問い直していくことというのはこれから必要なのではないかと私は考えています。そのためには教務規定を変更する必要があり、相当の時間もエネルギーも要することです。やはり、最終的には数値に落とし込まないと評価したということを認めてくれないという意識、伝統的な価値観といいますか、そのようなところでの対立というのはずっとあるのではないかと思います。それから、グローバル教育の先駆者たちに聞きますと、やはり「数値的評価はそもそもなじまないのだから、そこでの反省からグローバル教育という枠組みが出てきたのだから、そこに矛盾があるのだ」という指摘をイギリスの先生などから受けました。それをどうやっていくのかというのは本当に難しいと思います。

○コメンテーター 吉田敦彦（大阪府立大学）

先生の考えを応援したいと思います。そこまで思いながら、そのプロセスでできる限りのことをしておられるというのがよく伝わりました。この後、議論を一緒にできないのは残念ですが、後半深めていけたらと思います。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

住野先生はいかがですか。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

この後のディスカッションの中でも少し話を深めたいと思っているのは、E S Dを通じた知識や認識、理解などの部分をどう目標として位置づけていくのかという問題です。それを本校の場合は70%、定期試験で評価していくということになると、そのあたりのところがペーパーテストとして評価されていくのだろうと思うのです。では、E S Dや国際教育のそういう知識、認識、理解の評価手法としての定期試験の内容や工夫、E S Dのペーパーテストはどのような工夫をしていけばよいのかについて議論しようと思っていますので、そのあたりどのような工夫があるか教えてください。

○石森広美（仙台二華高等学校）

ありがとうございます。先ほどのA校の先生は、私と議論する前は90%テストで国際理解の科目を測っていたというのです。それはどのようにやるのかと思いましたが、知識、理解のみを問うのではなくて、考えを書かせる問題をたくさん書く記述がほとんどであるということは言っていました。私自身が、B校の「グローバルシティズンシップ」という授業を行った時には、ペーパーテストの中でスキルや考え方、姿勢、態度まで聞くとすると、初見の問題が必ず入ってきます。暗記して、覚えたからテストの準備完了というような他の科目とは異なり、全く対策が違ってきますので、普段から世界の問題を考えていなければ解けない問題を出して、普段の授業のディスカッションで思考力を鍛えていくということで対応できるような問題に工夫しました。ただ、それが40、50人となると一人の教員では評価しきれないと思います。幸いにして選択科目でしたので、人数がA校もB校も30人程度ですので、可能だったかなと思います。それから、総合的な学習の時間の中でE S Dをしている学校は、評価は文章表記でよいですので、「このような取り組みを行って〇〇への関心を高めた」などと記述でまとめていらっしゃいます。数値化しないので、評価に関する認

識はやはり違うのかなと思います。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

石森先生、ありがとうございました。石森先生のご報告、それから今の質疑応答の中で、様々な論点をご提供いただけたと思います。先生にお残りいただけないのは非常に残念ですが、この後のシンポジウムに非常に有益なご示唆をいただいたと思います。ありがとうございました。

○石森広美（仙台二華高等学校）

ありがとうございました。

(2) これからのESDの「質保証」を視野に入れた評価のあり方

～コミュニティ・サービスと生徒の主体的な意見発信活動を軸として～

秋山寿彦（東京学芸大学附属国際中等教育学校）

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

それでは、東京学芸大学附属国際中等教育学校の秋山先生にご報告をいただきます。よろしくお願いいたします。

○秋山寿彦（東京学芸大学附属国際中等教育学校）

ご紹介いただきました秋山でございます。よろしくお願いいたします。私の今日の報告のタイトルは、の『質保証』を視野に入れた評価のあり方」、特に私どもの学校では「コミュニティサービス」と名づけて取り組んでいますが、一般的には奉仕的な活動といたたらよいでしょうか。そして生徒の主体的な意見発信活動ということを軸にしたことで報告させていただきます。



まず、私の勤務校では国際中等教育学校ですが、2007年に改組いたしまして6年一貫の中等教育学校になりました。中等教育学校ですので、適性検査という入試に相当するものを実施していますが、男女別の定員枠を設けていません。したがって、どの学年、どの学級も男子、女子、人数がそろっていないと、教科によってはやはり活動しにくいという声も出てくるのですが、男女共同参画型を志向した学校です。

また、生徒の約30%が海外での教育体験を有する、以前の言い方では「帰国生徒」です。そして、高等学校に相当する後期課程では、特に海外からの入学した生徒ではなく、小学校以来ずっと国内で学習していた生徒も、中2、中3の段階からアメリカを中心とした海外への1年間の留学に、AFSなど様々な団体があるわけですが、ここ3年間12%の生徒が1年間の海外の留学にチャレンジしています。そして、帰国してもできる限り学年を落とさない、包括的に単位を認定するという仕組みをとっている学校です。

お手元の資料のNo.4をご覧ください。そうした私の勤務校の生徒の特徴の一端というのでしょ

か、ここに印刷しているのは、朝日、毎日、読売、東京、産経という、いわゆる主要5大紙の新聞記事です。私は中学生、高校生に日本史や世界史を教える、社会科、地歴科、公民科の担当なのですけれども、ESDを総合的な学習の時間と、私たち各教科の教員が様々なかたちで学んだことを発信していこうということで、我々の学校としては、新聞を活用するということ、新聞記事を活用するのではなくて、我々の意見を生徒に発信するという形で、私たちが主体となって新聞を活用しようということで投稿したものです。特に、中高一貫校ですので、高校受験がなくて一般的には私も感じる部分はあるのですが、中3の中頃ぐらいから高1、2の初め頃まで「中だるみ」という現象が見えなくもないのですが、私たちの学校だからこそ、生徒がESDの学びにより得られるものがあるのではないのでしょうか。アメリカへ留学した在日の韓国人の生徒の投稿ですが、やはりアジア系の目で見るとアメリカの友達から差別的な視線を受ける。また、ナイジェリア人のお父さんと日本人のお母さんという国際結婚している家庭の生徒は、肌の色はアフリカ系ということで見た目で見分けるわけです。この投稿は、私の歴史の授業で学習したことをもとに書いたのですが、このようなことによくチャレンジしてくれます。

特に、ESDにつなげていくためにところどころでその時々タイムリーな話題を投げかけたりする時に、例えば今も吉田先生からお話が出たのですがすけれども、マララさんがノーベル賞を受賞などということ、何も言わなくてもこういうかたちですぐに発信してくれます。あるいは、今年最初の1月の授業ではESDにつなげるということで、中学生でも結構広い範囲から通学していますが、「世界の果ての通学路」という映像を見ながら、「僕らの、私たちの通学はどうなっているのか」「比べてみようか」というような話題にすぐに興味・関心を示し投稿します。それだけではなくて、2010年から国際バカロレアを取り入れています。そして、ユネスコスクールはほぼそれと並行して走るといふかたちです。国立大学附属の状況は厳しいということで、大学からSSH（スーパーサイエンスハイスクール）校になるようにということで、特に理科、数学の教員が中心となり動き始めました。

SGHのほうは、1回目は中途半端な結果でアソシエイツという状況、さらにこの4月からは国際バカロレアの一部教科を日本語で実施するといういわゆるデュアルワンランゲージ型のディプロマ校ということになっていくのではないかと思います。非常に多くの課題を抱えながら、どれも大事である中で、一体ESDをどのように展開していくかという現実的な課題があります。そうした、言いわけのような前口上を言いましたが、ESDの10年ということで、私は去年の岡山の「ユネスコスクール世界大会」には参加できなかったのですがすけれども、私なりに振り返ってみますと、やはり大きな成果があったのではないかと思います。最初に統括官からのお話もありましたように、日

本のユネスコスクールの数も増えました。最初の目標が500であったのが800になっています。私どもの学校もその一つです。

また、E S Dを中学または高校において展開しやすいということで、学習指導要領に明示されているということもやはり大きな前進ではないかと思います。

また、特に教科だけではなくて、総合的な学習の時間、道徳、特別活動を含めて一体的にホリスティックな学びをどう具現化していくかという時に、やはりE S Dの意義は非常に大きいのではないかと思います。

さらに、そうした時に具体的な学習課題、テーマを選んでいく時に、特にここ数年、グローバル化が急速な勢いで進展していることは確かなのですが、子どもたちの地域の課題と地球規模の学習課題が継ぎ目のないかたちでシームレスになっている時代なのではないかと思います。そういう意味では、やはりE S Dにおいてはこうした社会的な脈絡を意識して社会に参画していくというのでしょうか。知識理解だけではなくて、中学生、高校生ですから自ずと限界はあると思うのですが、実際に社会参画を試みる学びを考えていかなければならないのではないかということがこの10年で明確になってきたように思います。

当然、教科・領域の連携を図ったダイナミックな学びを支えていくために、非常に優れた「E S Dカレンダー」が小・中・高にたくさん作られて、学ばせていただいています。国際バカロレアの中では、「カリキュラムマップ」という言葉で言われていましたので、私たちの学校では特に「E S Dカレンダー」を特別に作っているということはありません。

「E S Dに対する認知の状況」について、これは恥ずかしいのですが、私の認知の状況です。国際中等教育学校を立ち上げる2005年にスタートした頃というのは、E S DのEの字も分かっていませんでした。しかし、2007年に立ち上げたら、国際中等教育学校でやはりE S Dに関わっているということが学校方針として出された時、私は「えっ、それどんな学習なの」「どんな活動なの」という、シャレのようなものがE S Dでした。

次に、色々資料をいただいて学ぶ中で、私の頭の中に浮かんできたのは、環境教育とどこが違うのかということです。私は、歴史が中心でしたが、社会科ですので、地理や公民を教えている中で、「それは環境教育である」と、家庭科の先生や他教科の先生たちからもそういう声が出ました。その後、ユネスコ・アジア文化センターなど色々な丸山先生が作られた資料の中で勉強した後、分かってきても、でも何を持続させて、それをどのように発展させていけばいいのか、どのように発展させていくことを目指しているのかというのはよく分かりませんでした。

同時に、PISAの調査以降、学力調査が特に小学校6年生、中学校3年生に対して、全国規模で行

われる中で、「ESDで一体どのような力が育つのだ」ということです。それ以上に学習指導要領の改訂によって新しい学習指導要領が、現行の学習指導要領が出るなかで、基礎的な学力ということがいわれる中で、ESDを同時に行いながら、私たちの学校の課題と一体どういう関係なのだろうかと、うまく分からないまま動いていました。

当然、ESDのカリキュラムをどう開発し、それを学校の教育計画全体の中で、ESDのみをつくるのも大変ですけれども、全体との兼ね合いをどう図っていくのか、そして今日の課題でもある最終的にESDでは何をどう評価するのかということが未だに、私自身もですが、学校としても完全に整理し切れていない面がございます。そのような中に、不十分な点が多いのですが、勤務校のESDの取り組み、特に私が係になりましたので、非常に優れた環境教育の実践事例というのは多く見えていますので、少し違ったことをしてみようということになりました。生徒の構成も、日本のことをよく知らない5年も10年も海外の学校で学んできたという子もいますので、少し社会、経済、文化、国際関係へシフトしたESDを展開できないだろうかということで試みたものが配付資料のNo.11～13です。これは2009～2011年にかけて、今申し上げてきたようなかたちで展開してきました。テーマの中で、実は「コミュニティサービス」を実は必須の活動として、特に国際バカロレアの中等教育前半の段階では行うようにということが課せられていました。同時に、私自身のといえばよいのでしょうか。私たちは日本でESDに取り組むなか、豊かな社会で生活している。しかし、その当時からやはり貧困の問題がありました。また、ご存じのように2011年3月に東日本大震災が発生しました。そうした豊かな社会で暮らしていたのですけれども、この災害にどう向き合ったらよいのか、あるいは世界的な問題だけではなく、実は私たちの国内でも格差が拡大します。そういう時代に、中学生や高校生が学び、社会に出ていくということはどういうことなのだろうかということです。

もう一つは、これは決めつけていうわけにはいかないのですが、勤務校、国立大学の附属に通う生徒の多くは、相対的に家庭が豊かである生徒が多いです。条件に恵まれた生徒が多いです。そうした中で、やはり社会的に弱く不利な立場に置かれている人々、集団あるいは日本と違ったそうした国と、私たちはどう向き合って、私たちに何ができるのかということを試みた実践事例です。たまたま書いて送ったら、表彰されて驚いた次第なのですが、No.2をご覧ください。ESDに取り組むにあたって、再三繰り返しますが、国際バカロレアの認定校でもあります。資料の「IB LEARNER PROFILE IBの学習者像」をご覧ください。実は真ん中の「Communicators コミュニケーションができる人」というところがきれいに印刷されておらず申し訳ありませんでした。バカロレアでは、小学校、正確に言いますと幼稚園の年長から高校3年まで、プライマリー・イヤー

ズ・プログラム (PYP) 、ミドル・イヤーズ・プログラム (MYP) 、ディプロマ・プログラム (DP) と3つのプログラムがあるわけですが、全体のプログラムを通してこういう生徒になっていくという目標が掲げられています。

これに沿って、なおかつ下のところでは、実は新年度の4月から改定されて新しいものが今準備されているところですが、学習の関わりをAREAS OF INTERACTION (AOI) というかたちで示されていて、その中の「Community and service コミュニティーと奉仕」という活動を必ず取り入れるようにということです。それは、国際バカロレアとの色々な打ち合わせの中で「日本型の奉仕活動とは違う」とはっきり言われました。日本の学校では、都道府県において特に高等学校で「奉仕」というかたちで展開されているもの、その意義は否定するものではないのですが、バカロレアでは、最終的に、「一人ひとりの子どもが主体的に友達や教師や地域の人たちと手を携えて創造的なコミュニティに貢献する活動を行って下さい」ということです。最終段階のディプロマでは、「キャリア・アクションサービス (CAS) でも」ということです。国際バカロレアが注目される大きな側面は、例えばハーバード大学、オックスフォード大学、ケンブリッジ大学をはじめとする非常にレベルの高い大学に進むための一つの指標とされるということで導入されがちなのですが、それは確かに知識的な面ではそうかもしれないけれども、CASという活動も必須なのだということです。その前段階の「コミュニティサービス」を充実させるようにということです。そこで、我々の学校としては、この「コミュニティサービス」の中でESDを展開できないだろうかと考えました。

「コミュニティサービス」は、繰り返しになるのですが、私たちの学校は公立学校ではありませんので、広い範囲から生徒が通学してきて、なかなかコミュニティの意識というのを持ち切れないでいます。ただし、海外で学習、生活を経験した生徒はコミュニティでのボランティア活動というものを保護者の方と同じく、非常に身近なものとして感じていました。同じことはできないのですが、社会参画、社会貢献の活動をESDにつなげてできないだろうかということになりました。そこで、コミュニティサービスで育った資質、能力としては、最初から整っていたわけではないのですが、ここにあげたようなものを順次増やしていったら、現在もなお、活動を展開していることになります。問題は、このコミュニティサービスをどう評価するかということです。そもそもコミュニティサービスということが何なのか分からないというところから始まり、コーディネーター役の教員から色々教えてもらいました。そこで活動の意義や概要は理解しても、コミュニティサービスの評価というところでは、何で評価しなければいけないのだろうかということです。

しかし、国際バカロレアは、厳格な評価の基準、これこそがやはり生命線の一つであるということです。コミュニティーサービスについても「Level Descriptorというものを作成せよ」ということですが、ひな形を探したのですけれども、なかったのです。そこで、妥当かどうかの問題はあるのですが、私たちの学校ではバカロレアの認定校であるとともに、当然、先生方の学校と同じように学校教育法的一条校、学習指導要領をふまえている学校ですので、ある意味では二つの足場を持つ学校として、日本のどこの学校でもしていることも取り入れながら国際バカロレアの基準を満たすということで、このコミュニティーサービスではレベル1～8までという設定の仕方をしました。レベル1というのは、当たり前といえば当たり前なのですが、このコミュニティーの出発点をスクールコミュニティー、学校で生活すること自体学校が学びの共同体なのだ、学校生活は皆で協働でしているけれども、そこでどういう貢献ができるかということです。当然、ある意味では義務的に課せられている当番の活動や学級の係活動、それから自分から進んで行う生徒も多いかと思うのですが、委員会や生徒会の活動です。さらに、ルーチンの活動以外に学校生活を充実させるものやっぴいこうという企画、提案をレベル3としています。そして、今度は社会参画ということを考えていますので、学校外の活動にどう参加していくかといひましても、中学1年生からスタートしますから最初から自分でつくることはできません。レベル4の段階では、主に教師が「こういうボランティアを社会福祉協議会等が募集しているよ」というアナウンスをしながら、続いて今度は生徒自身が自分に合ったものを探してきて、さらには今度は自らが組織していきます。最終的には、これは高校生の段階になるのですけれども、レベル8という、こうした国際的な活動にまでということになります。

資料No. 6をご覧ください。私は最初のうち、「絵に描いた餅なのではないか」とひねくれたことを思っていたのです。こうしたコミュニティーサービスに関わる生徒の振り返りというのでしょうか、バカロレアの学習者像の中でも振り返りがきちんとできる人になろうという中でCS（コミュニティーサービス）活動を振り返るというものです。左側の文章は男子生徒ですが、「僕がCS活動を振り返って、小さい子どもたちの遊びの相手をするということ……」ということです。この記述の最後のところなのですけれども、まずは途中でこのボランティアというのでしょうか、CS活動、バカロレアの学校ですからやらなければいけません。そこはマストなわけですが、どうせやるなら僕は楽しんでやりたいという記述があります。そして、「活動しているうちに自分としては続けたくなくなった」という記述をしてくれてあります。この生徒は、現在高校2年生になって何をしているかといひますと、「One Young World」という国際的な会議があります。昨年はアイルランド、一昨年は南アフリカで、自分でエントリーしてそこに行って活動し、「戻ってきて今度は皆で

一緒にOne Young Worldに参加してみない」という推進役になりました。

右側の生徒は、非常に正直だと思うのです。こういう場に出してよいのかどうか分からないのですけれども、これは日本の小学校から本校に入ってきた生徒ですが、「ボランティア活動に興味がありませんでした」などと正直なのです。しかも、なかなかコミュニティーサービスについては理解がうまくいってなかったようで、日本的に言えばお家でお母さんのお手伝いです。そうしたところから始めましたが、地道にやってくれています。

もう一つ、No.6の右側です。やはり最後の表現・発信につながるのですが、これはパソコンソフトの新聞作成ソフトを作り、発信していく時にいつも、私は社会科系の人間なので新聞を意識することが多いのですが、フィリピンの離島で衛生状態、健康の状態のよくない地域に歯ブラシを届けようということに関心をもった生徒です。この子も現在高校2年生ですが、実際にフィリピンへ、歯科医の先生とともにボランティアを組織して行ってきました。最初は、やはり中高一貫の中等教育学校の前期課程のところでこういうESD、コミュニティーサービスというかたちで展開していくと、確実に自分たちの地域での活動を広げていく生徒が出てきて、全生徒がそうなるわけはありませんけれども、そういう活動はまたスーパーグローバルスクールのアソシエイツということで、「グローバル・カフェ」での報告会に多くの生徒が集まってきます。

そのようなコミュニティーサービスについての意見投稿も、資料No.4のほうにお戻りください。例えば、昨年夏ですけれども、首都圏の高校生を対象にしたカンボジアのスタディーツアーに行くというような活動です。記事は「カンボジアで交流 書道に子どもの笑顔」です。と、続く資料No.5になります。もう少し身近なところではやはり2020年の東京オリンピックを意識し、その時に中高生は多分ボランティアの主軸になっていくわけですが、生徒は「是非関わってみたい」ということです。それは、日常、取り組んでいる私どもの全課程、中学校でしているCS活動を発展させていくということです。

ただ、高校生になるとなかなかシビアな意見も出ます。資料No.5の左上にある「AO入試への疑問」という投書です。やはり現実的な進路選択の中で、「これは悪い」とは決めつけて言えないわけですが、こういうコミュニティーサービスに取り組んだことをAO入試の出願のシートに使っていきます。それはそれで悪いことではないのですけれども、でも最初から入試の手段として考えるのはどうなのだろうかという意見も出てきましたので、私たちが考えなければいけないことなのかなと思いました。

このような中で、ESDの広がりや最初はこの10年で見たように、これから質を保証し発展させるという時に、一体どうしたらよいのだろうかということです。まず、振り返るという点です。振

り返ったことをどうするかというところで、私たちの学校では内部的な振り返りではなく、やはり外に発信しようではないかということです。中高校生の発信ですから、完璧なものというのはなかなかできないかと思いますが、「不十分な点があっても、僕たちはこう考え、私たちはこう取り組み、さらにこうしてほしいんだ」「こういうことは可能でしょうか」ということを広く訴えようではないか、そのために振り返りあるいはコミュニケーションというのでしょうか、話し合う活動を充実させていこうということです。

そうしたなかで、資料No.2～3にかけてのところですが、これは今年度、2014年4月1日から、一昨日の1月23日ぐらいであると思うのですが、絶えず日常的にESDの授業時間はないわけです。総合的な学習の時間の中でも学校行事等、様々なことをやらなければいけません。ESDに直接使える時間というのは年間に換算しますと15～20時間、学年によっても差があります。そうした中で、何が大事なのかということです。持続可能発展教育であるとするれば、常に日常的にESDをそれぞれの生徒が意識して自分なりの問題関心、関わりから考えていること、取り組んでいることを発信するという仕組みができないだろうかということです。

今年度だけではなくて、2011年までの時点で最初に申したように、活動を始めた後、「何しようか」といった時に、「学校の事情でESDばかりに時間は割けないため、日常化するための手段として、新聞への意見投書等、学習したことをつなげていこう」というかたちで行ってきました。

そして、ESDでは活動だけではなく、活動及び能力とともにどういう概念を獲得できたらESDを学んだことになるのだろうかということです。既に丸山先生がおられる国立教育政策研究所で有用性、多様性等をはじめとする概念が出されているわけですが、実は国際バカロレアでは、この4月からのネクストチャプターということで、これが全部ではないのですが、ESDに引きつけた時にこうしたことを重視してきたということです。既に先ほどあげましたコミュニティーやコミュニケーション、あるいはグローバル化に伴う変化、あつれき・葛藤、公正性、文化・伝統、技術革新、つながりというのでしょうか。さらには、生徒がどのように成長、発展していくかということで、アイデンティティー、自己表現、自分らしさということに、噛み砕いていこうとなるかもしれませんが、こうしたことを重視するようといわれています。ですので、我々の学校としては、次の段階ではESDの活動とこれらの概念がどうマッチするのかということを見極めていかなければならないと思っています。

「質保証」ということで、当然「アクティブラーニング」、「探究学習」なのですけども、では生徒が調べていけばよいのか、我々教師の役割は何なのだろうかということです。もう一度、やはりここで評価ということをしていく前に、教師の役割を考える必要があるのではないかと私たちは

考えています。そこでは、やはりどういう問い、テーマを設定し、それを調べるといふことの前
に、本質的な問いをどう設定できるかということ。最初から考えていたわけではないのですけ
れども、豊かさというのは実は本質的な問いであったということに後から気づいたのです。同時
に、探求していく時にも、これは事実即した、学習内容に則した問いを提示しなければいけ
ない問い、あるいは概念の形成獲得に向けた問い、それから生徒がコミュニケーション活動、話し合
う時に一体どのように話し合いに取り組み、話し合いを深めていくかということの問いを私
たちは題材に応じて考える必要があるのではないかと考えています。そうしたなか、問いに
基づいて生徒が活動する中で発信ということも自然なカタチでできるのではないかと考
えます。とりわけ、ESDがめざす学習者像あるいは学習像ということでは、私は個人的には
そうは思わないのですけれども、一般的に日本の若者は内向きだといわれているわけ
ですが、ESDが目指すのは明らかに内向きではない若者の育成、受験やテストも大事
ですが、そうした学びを手段的に捉えることに留まらない生徒、これがやはりESD
が目指す学習者像なのではないかということで、それをさらにかみ砕いて、国際バ
カロレアの10の学習者像と組み合わせていくことを考えています。

当然、学校の外に向かって発信する時には何を書いてもよいのかというわけではあり
ません。その発信の根拠や論理をやはり十分に私たちが指導し、見取っていかねばい
けないだろう、できれば主張から提言へということ。これは今風の言葉でいいますと、
学校の中だけで学びを留めるのではなくて、新聞に投稿する、あるいは各種のコンク
ール、コンテストに出場するということは、やはり外部評価を受ける経験を前期課
程、中学生の段階から少しずつ経験することが非常に大事なのではないかと考
えます。

資料No.2の表で見ますように、私どもの学校の生徒の在籍数は700名程度です。し
かし、年間に昨年では250を超えています。今年は恐らく300近くいきます。身近に
いるほとんどの生徒の意見が何らかのカタチで掲載されているのです。それを皆が
読むわけ。生徒も忙しいですが、図書館、メディアセンターなどに行き、今日はど
の生徒が掲載されているかと確認しにいきます。記事掲載の情報を聞くと、該
当記事をコピーして掲示板に張り出したりする流れの連続というのでしょ
うか、日常化を目指しています。

なお、私は社会科系、歴史系の教員なのでと申し上げたのですけれども、当然こ
れはESDのみでこういうことをしていればよいというわけにはいかなくなってきました。
資料No.7および8では、歴史学習とESDをどう結びつけるか、ダイレクトに結
びつけることはそう簡単ではありません。歴史学習には歴史学習のカリキュラ
ム、内容があります。しかし、やはり大きな問いを設定して、例えば中東地
域の歴史、イスラム帝国や第1、2次世界大戦という学習した後は、日本オ

リエント学会が募集する「オリエント世界を中高生がどう考えているのか発信してください」というコンテストに昨年から作品を出品しています。昨年も今年も、優秀賞を受賞し、結果はよかったのではないのでしょうか。特に、2014年12月に表彰されたものはイスラム国についてのものでした。

「伝統文化」ということでは、日本の奈良時代の天平文化を学習した後に、正倉院、シルクロードの内容で出品したものになります。このコンクールは読売新聞大阪本社が主催していますが、本校が5年連続でそれなりの水準のものを送ってくれたということで表彰されました。こうしたことを日常化し、他の教科でも実施しているということです。

最後になるのですが、これからのESDの評価ということで、やはり多面的・多角的にということなのです。生徒は正直です。「先生たちは大変だね。国際バカロレアとかユネスコスクールとか、色々なことをしないといけないのでしょう」と。「授業をしていると面白いかもしれないけれど、やらされるようなのは先生にとっては大変だね。僕らも私たちもそのたびに、どの教科でも色々な評価をやらされて、それは意味があるのかもしれないけども大変なんだ」と言ってきます。

何人かの生徒が言いました。「僕たち私たちも、やっぱり評価してほしいことはあるんだよ。必ずそれを自由に取り入れてほしいんだ。」「先生、誰だって得意なことや苦手なことがあるじゃない。先生の都合で全部評価項目が設定されたら、たまらない。」「当然、テストも必要だろう。だけど、プレゼンが得意な人もいれば、作文を書いて口頭でするのは得意ではないという人もいる。色々な生徒が活かされるような評価や、成績のつけ方をしてほしい。」「そういうことをするために、色々自由に投書してよいのでしょうか。先生はそう言っているではないですか」と。

見ていただくと、学校に都合の悪いと言ったらいけないのですけれども、「国際バカロレアでもいいことばかりじゃないよ」などという非常に批判的なことを書いて送ります。これは学校の各部門で一生懸命仕事をしている教員は「何でこんなことを書くんだろう」と私などに言うのですけれども、「ESDは、こういうことを書けるということが大事なのだ。だって、そうじゃないですか。国際バカロレアでもクリティカルシンキングが大事だといわれています。生徒の自由な意見を封殺するような活動ではいけない、都合のよいものだけ出させるのはいけない」ということに取り組みながらしているのです。では、最後は何のための評価なのかということです。核心は、私たちは仕事として、このESDというカリキュラムを各学校の中で取り入れているわけですが、誰にとってのESDなのでしょう。これは国際バカロレアもそうなのですから、やはり、そういう意味で学習者、生徒一人ひとりだけではない、相互の振り返りが大事なのではないのでしょうか。

それから、生徒にとっても教師にとっても、評価が質を保證するというのは、企業がよい例になるかどうか分からないのですが、社会的に企業などでは360度評価ということで、上司が部下の評

価をするだけでなく、水平的に部下が上司を評価するということが一般化されつつあります。しかし、それは非常に長い時間を評価にかけなければいけないということです。評価がもたらす疲れということもあります。そうした評価疲れになるようなものに陥ったら、本末転倒なのではないかということがあります。あるいは、評価の形骸化を防ぐにはどうしたらよいのかということです。

同時に、もう一度考えたいことがあります。評価は大切であるということは私なりに認識しているつもりです。しかし、評価できないこともあると思います。できないことは一体何なのだろうか、それは単純にできないということだけではなく、評価する必要がないこともあるのではないか。今は全てのことを評価しなければいけないと思いつている側面はないだろうか。あるいは、評価の時期というのでしょうか、タイムスパンを切りながら、この時期にこれを評価してはいけないということもあるのではないかということやESDに取り組む各学校の先生方、研究している大学の先生方と、また深く考えていきたいと思えます。

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

秋山先生、ありがとうございました。ご質問やご意見は、また後のディスカッションのところでお出しただければと思います。それでは、引き続きまして、丸山先生どうぞよろしくお願いいたします。



(3) 「OO力」は誰のもの？ 丸山英樹 (国立教育政策研究所)

丸山です。よろしくお願いします。皆さん大分お疲れだと思います。ちょっと立って背伸びをしてみましょう。どうぞご着席ください。さて、携帯電話、スマートフォンまたはパソコンを取り出していただけますか。それらの機器を使って、次のURLにアクセスしてみてください。一体何をさせ



られるのかと、少し心配なさっている方もいらっしゃるかもしれませんが、このような簡単なアンケートになります。

問1、私は他人の目が気になるほうだ。直感で答えて下さい。私はとても気になるほうです。

問2、「評価」と聞くと緊張するほうだ。「はい」か「いいえ」。

問3、他人の長所よりも短所のほうが気になるほうだ。「はい」か「いいえ」。

問4、日本の学校で教科を超えた評価が一般的になると思いますか。

問5、評価できずに困っていることは何ですか。

もう少し時間が必要だという方は手を挙げていただけますか。本当に簡単なアンケートです。

(作業中)

そろそろよろしいでしょうか。

入力が終わったように見受けられますので、回答を見てみましょう。今の段階で回答者が20名いらっしゃいます。「他人の目が気になるほうだ」、「いいえ」という方が12名57%、「評価と聞くと緊張するほうだ」では4分の3が緊張するというご回答のようです。「他人の長所よりも短所が気になるほうだ」は「いいえ」が多いですね。問4の「日本の学校で教科を超えた評価が一般的になると思いますか」では「いいえ」が67%。「評価できずに困っていることは何ですか」では、このような分布になっています。一番多いのは、やはり「生徒の思考、判断、表現もしくは態度・関心」でした。「行動変容」等も見られます。「教員による教育方法の評価も難しい」という回答や「実は評価そのものができない」ということも何名かお答えいただいています。

「あなたにとって評価の目的は何ですか」では、「生徒の学習成果が定着したかを確認」。これ

はオーソドックスといえますか、そうだと思います。何か課題を見つける、願わくは問題解決につなげたいというものもたくさんご回答いただいています。おそらく、そういうのが健全な評価のありかたなのではないかとも思っています。それ以外、「実は正直わからない」と答えていらっしゃるのも大切なのではないかと思います。「評価に大切なことは何ですか。次のうち当てはまるもの全てにチェックしてください。」では、一番少ないのが「同じ評価方法を繰り返すこと」です。継続性といえますか、それ以外では、例えば「数値化すること」。客観性というような視点が多いように見受けられます。評価結果を次に生かすこと、持続性というのも多いと見受けられます。

皆さんのバックグラウンドといえますか、お答えいただいた限りでは、学生さんが何人か、一番多いのは研究者の方なのかなと拝見しました。「このアンケートはどれぐらい真面目に答えましたか」について拝見すると、本当に真面目にお答えいただいています。「実は、うその回答もした」ということも愛嬌としてあってよいと思っています。

少し長くなりましたが、私自身のプレゼンテーションを今から発表させていただきます。「〇〇力」とは、「学力」も含めており、「〇〇力」「人間力」「学習力」などは、日本でフォーマルなかたちで進んでいるといえるでしょう。

私自身の専門フィールドはノンフォーマル教育と呼ばれる領域で、日本ではあまりメジャーではないのですが、例えば柔軟な教育、学習の成果を見る、もしくはそのデザインを考えます。例えば、今日のご発表の中にあつたようなコミュニティとの連携もしくはコミュニティの中で見られる学び、もしくは学校の中なのですが、いわゆる教科教育とは違い、クロスカリキュラムなものはどのように見られるのかということの研究対象としています。そういう意味で、評価そのものの専門家ではないという限界はありますので、皆様のご期待に応えられるのかということも実は今朝まで心配しながら、プレゼンを作りながら来たのですが、本当に今日来てよかったと思っています。と申しますのも、石森先生から形成評価についてお話しいただき、東京学芸大学附属国際中等教育学校の実践では日本の学校システムの中で可能なことというご発表の意味合いでは、今日は大変バランスのとれた話になるのではないかと思います。それはなぜかということ、私の言いたいこと2つにあります。1つは、私たち自身が生涯学習者であること、もう1つは、学校の中だけで終わらないような学習スタイルを恐らくESDでは要求されるためだと思うからです。それでは若干、私のお話にもおつき合いいただければと思います。アウトラインとしてはこのようになっています(プレゼン図示：<http://goo.gl/DhD5rz>)。

まず、私の専門的研究は比較教育学と教育社会学というものに依拠しています。あまり聞いたことがないかもしれませんが、比較教育学とは、ある世界とある世界、それは学校でも構わないです

し、国でも構わないですが、色々な単位があります。それらを比べた時に、どちらがその国の中でオリンピックのように1番、2番、3番というのを見つけるものでもなければ、どちらの国もしくは学校が良いということと比較するものでもありません。そもそも比較教育学というものは、何が違うのかを見出し、そこから何が普遍的にいえるのかというのをずっと往復をしていくという学問です。ですので、場所によってはもちろん違うことはあります。その違いの中から何が共通なのかというのを追究していきます。逆に、共通だと思われるものの中で何が違うのかというのを発見していく学問だと思ってください。

片や、教育社会学は、日本では特にそうですが、どうしても真ん中に学校がきていて、人が学校を通ることによって、進学、就職というモデルが日本の教育モデルといえます。そうした中で、学校内での様相もしくは学校の機能はどういうものか、あるいは学校と社会の関係、教育と経済の関係などを扱う学問です。

ここでいわれているものは、私たちが評価しようと思っている学習成果は、個人の努力だけではないということです。つまり、子どもたちの家庭環境または家庭の条件、もしくは社会環境、住んでいる周辺の状況や、その家庭が何らかの社会的関係をもっている等が、学習成果いわゆる学力の規定要因になっているという研究となります。

そうした2つの学問体系などに依拠していますので、私から見た日本のESDもしくはユネスコスクール・ネットワークは、2014年11月である種一区切りを迎えているのだと思います。そうした中で日本が達成したのは、ユネスコスクールの数が世界で一番になったことでした。それは、もちろん評価されるべきだと私自身も思うのですが、本来的な意味では、そのネットワークは非常に少ないというのが特徴になっています。今日のお二方のご発表も、恐らく学校単位でのお話になっていたと思います。それが悪いという意味ではなくて、もう少し可能性を秘めたかたちで恐らく教育実践もしくは私自身の振り返りができるのではないかとというのが私のポイントになっています。DESが14年に終わり、今年から、何をすればよいのかがよく分からないという声がユネスコスクール・ネットワークの中にも恐らくあるのではないかと考えられます。ポストESDに何をすべきかを恐らく今も議論すべきですが、もう新しいことを頑張ってお祭りを目指すというのはどうなのか。つまり、色々やってきた、試行錯誤もした、経験を蓄積してきた、けれども振り返ってみて一体ESDとは何だったのだろうということをおそらく数年はかけて振り返る必要があるのではないかと思います。

私が言いたいのは、ESDというのは「結局は教育の本質であった」、「学習の本質であった」ということです。例えば、この図の通り、色々な時間軸の中で、これは毎日の状況でも構いませ

ん。中学校、高校のようなある程度の規定された区間でも構いません。色々なことがあるわけです。子どもたちもしくは私たち自身の中にも、良いこと、悪いこと、悲しいこと、ハッピーあるいは炎上するような色々なことがあるわけです。そうした状況をただ把握するのではなく、もう少し人間形成としての長期的な動きというのを見ていく必要もあるのではないのでしょうか。ESDが訴えてきたものというものは、多様な「環境保全」です。その環境とは、もちろん自然環境、社会的な環境、人間の色々な環境もありますし、学習環境というだけでいえば、色々なかたちでの学習保障、学習の場の保障がされるべきだということをずっと言い続けた10年だと思います。

私自身のESD研究は、水俣の再生について聖心女子大学の永田佳之先生とご一緒させてもらったのが最初のきっかけでした。そこで、水俣が再生復興していくプロセスのなかで、元市長さんから言われた言葉が印象に残っています。彼は林業を主にした方だったので、私にはストーンと落ちました。つまり、「林業は、100年単位で考える。苗木を植えてその木が成長して大きくなる姿を、私が生きている間には見ることはできないのです」と最初におっしゃって、「なるほど」と強く私は思ったわけです。恐らく教育も同様のところがあるのでしょうか。けれども、ある生徒さんもしくは学生さんにコミットした私たちというのは、もちろん責任はあるのですが、その成果もしくはその最終的なかたちとしてどうなるのかは、もしかしたら見えないかもしれません。それを把握しようということ自体がもともと無理なのかもしれないというような前提でも構わないのではないかと。そういう意味で、もう少しタイムスパンを捉えたほうがよいと考えます。今日、石森先生がおっしゃっていた毎日振り返ってそれを積み重ねるということが、恐らく長期的なスパンで考えることがベースにあるのだということを私自身は個人的に感じました。

もう一つ、ESDの3点目として、普遍的なもの地域性が挙げられます。普遍的な価値観、例えば命を大切にする、持続可能な次世代などがあります。そうした普遍的なものと同時に地域の文脈、地域性を扱うことが大切になります。地域はそれぞれ違うものですから、両者が恐らく両輪となるのが必要なのではないのでしょうか。学校教育もそうですが、結局は生涯を通じた学習の継続というのが原点ではないのでしょうか。これはユネスコも何十年と言い続けており、国際レポートでは生涯学習を指摘しています。言葉自体は色々な表現はあるのですが、生涯を通じた学習を続けていくというのが非常に重要だということを改めて私たちも捉える、思い出す必要があるのではないかと考えています。

海外の事例も紹介したほうがよいと思い、持ってまいりました。海外の実践がすばらしいというのは、もちろん一面的にはそうなのですが、それが理想だと私は全然思っておりません。比較教育学の観点からいうと、よいところは素直に認めてもよいのかなという捉え方であると思って下さ

い。

この図では、あえて叱られるのを覚悟で申しますと、時代は一台ずつ動いていたパソコンからインターネットにつながった環境に変化しているという意味です。左はwindows95あたりに動いていたコンピューターで、スタンドアロンと呼ばれています。つまり、インターネットにつながっておらず、各コンピューターだけで完結するような機械でした。恐らくこの会場の方のほとんどは当時のことを思い出していただけたと思います。

ところが、これは学生にいわせると「何ですかそれ」のような話になってしまいます。デジタルネイティブ世代からすると、今のコンピューター環境とはネットワークに接続された状態が通常なのです。右の図のように、リサイクルのような図に見えますが、真ん中に雲・クラウドと呼ばれるものがあり、その先にデバイス、機材、コンピューター、タブレット、スマートフォンなどがあります。そうしたネットワークがつながった状況を想像してください。

私は、ここであえて申し上げるのですが、ユネスコスクールであるうちは、恐らくスタンドアロンではないかという点、もう一つの事実として、ユネスコスクール・ネットワークになることで、恐らく今日のようなインターネットにつながったコンピューターとして捉えると、恐らく全く別物だということが分かっていただけないかということです。

ここで取り上げておきたいのは、「バルト海プロジェクト」と呼ばれるものです。バルト海については、社会の先生も多いと思いますのでそこまで言うことはないと思うのですが、この地図のとおり、基本的に北欧と東欧などが関わっている教育ネットワークです。基本的に、理科の先生が冷戦時代に動き始めて専門家や政府の支援を受けたというかたちです。

もう一つの特徴は、学習ガイドを開発しているということです。基本的には英語ですが、全て無料でダウンロードでき、各国もしくは学校は必要な言葉に訳して用いる流れになっています。ガイドのテーマは、国際チームで決定していき、評価方法なども組み込まれています。

もう一つは広報で、ニューズレター、Webサイト、Facebookなどを使って色々なつながりを作っているという状況です。大変充実したWebサイトになっていますので、「BSP」や「Baltic Sea Environmental Education」などで検索し、サイトをご覧ください。

具体的な話を少ししてみたいと思います。時間的な関係で、1つだけ教員研修のことだけをお伝えさせてください。こちらは教員研修をしている場の写真です。日本の形式と違いますか、いわゆる講義形式とは違って、参加者同士はかなりフラットな関係性をもって研修が進んでいます。

例えば、この写真では、完全に皆ウロウロしながら、形式主義が無い状態です。日本でこの状況の評価すると、「騒がしかった」等のネガティブな評価が下されるのではないのでしょうか。こちら

の写真は、フィールドワークしながら極寒のデンマークを歩きました。こちらの写真は、夜な夜なワインを片手に教育論を喧々諤々とするというような、非常に緩やかでの研修をやっています。私自身は参与観察してきたのですが、ここで言いたいことの1つは、参加者は楽しんでいるということです。楽しむというのは、どんちゃん騒ぎをして盛り上がるという意味ではなくて、大変静かに淡々と進む時もあり、それぞれの問題意識を実にユーモアをふまえてシェアしているというのが特徴でした。

もう一つは、これらの研修は、恐らくマイスター制度の文化などが関係しているのだと思います。日本の教育研修もしくは教員研修の中で、ほとんど研究の対象としてこない、もしくはあまり多く語られない部分でしょう。例えば、日本のある県では、そば屋さんが研修の場になっていて、大抵、どこかの学校で研修した後に、そこのそば屋に行って皆飲みながら新任教員の悩み事を聞いたり、授業研究の反省点などを指摘するという緩い関係性というのがありました。今もその県でも行われてはいるのですが、その教育・研修による成果というのは見えてこない、あるいは共有されにくいというような状況です。お酒の場だからということで、色々な本音がシェアされるというのは非常に重要なのではないのでしょうか。

大抵は、ユネスコスクール・ネットワーク活動を「国際的にしましょう」などと申し上げると、「大体、それは無理でしょう」ということを先生から言われるわけです。確かに「無理かな」と私も思うことはあるのですが、バルト海の人たちと話をしていると、日本でもできるかもと思うことが時々あります。「50歳過ぎてから英語の勉強を本当に必死でやって、俺は他の国とつながりたいんだ」ということをバルト海の先生方はおっしゃっているのです。本当にアクセントの強い英語なのですが、その熱意だけで私たちも聞き取ろうと努力をしたくなるわけです。彼らに「何があなたを突き動かすのか」ときくと、「理由はなくて、俺たちは教育に対する情熱なのだ。『Hearts on Fire』なのだ」と答えられ、研究として捉えるのは難しいなと記憶しています。この熱意、情熱ということでいえば、日本の先生方も同様にお持ちだと思っています。ですので、バルト海が特徴的であるのは事実ですけれども、決して日本のほうが劣っているというわけではないのです。

では、何を一体どうすればよいのかについて、ここでお話させていただければと思います。私たちが考えているフレームワークもしくは視座というものを考え直してもよい時代に来ているのだと思います。スマートフォンが大好きな方は、計算していただきたいのですが。社会科学でよく言う信頼区間は95%水準で、ここは思いつきで1~10まで色々な要件を用意してみました。子どもたちがよく教育環境として整えるべき、私たち大人が整えるべき教育環境を完璧にしようと考えた場合、それぞれ95%水準でとてもよい環境、もしくは完璧な環境に近づいたということで、例えば

10項目を用意したとしても、95%を10乗すると60%を切ってしまうわけです。そういうことでいうと、いくらこの95%、特に残り5%を完璧にするというのはほぼ不可能なわけで、100%完璧な環境というのはつくれないわけです。では、そもそも完璧な環境というのは何なのかというところに私は聞かかけたいと思います。

この図のように、正統な評価と呼ばれているものは、知識の思考・判断・表現・関心・意欲・態度、それらをABCで評価するものです。他方、「バルト海プロジェクト」や既に教育としてすばらしいといわれているようなものを見ると、いくつかもう少し拡張された評価というのがなされています。例えば、「ケア」です。「環境保全」というのは、自分の環境もそうなのですけれども、自然環境といったグローバルなイシューに関する環境に対する対応をどのようにするのか。恐らく日本ではこちらのほうがもっと大事だと思うのですが、自分をどういうふうにケアするのか。その延長として、他人をどのようにケアするのかということになります。

もう一つは、すでに何度も出てきていますが「参加型」です。一緒に教材開発するというのがバルト海などでよく見られています。

さらに「ネットワーク」が挙げられます。繰り返しですが、教育機関などと連携、あるいは教科を超えて、例えば理科の先生と社会の先生と一緒にする、大学ならば、文学の先生が歴史の先生と一緒にするという話です。これは現実から見ると「〇〇学」と分けられないという当たり前の話です。学習者もしくはフィードバックのほうに視点を置くと、学問で見られる一面的なものをたくさん張り合わせて初めて現実が見えてくるというようなイメージだと思って下さい。

もう一つは「元気づける評価」です。これは英語では「Empowerment Evaluation」と呼ばれるのですが、これは、もう研究としてはっきり出ているようなものでもあります。評価プロセスに評価される側もする側も参加して、自分たち自身がそのプロセスを通して元気になるということです。

もう一つ、こちらは少し評価とずれるかもしれませんが、「複雑な社会」です。もう既に複雑な社会が色々なところで展開しているわけです。私自身は、イスラムと教育を追いかけているものですから、もうこの1週間ずっと寝られない状況が続いていて、人質がどのように解放されるのかとても気になります。

こうしたことを考えると、先ほどから出ているように例えば、批判的思考能力・コミュニケーション能力等、色々あったのですが、「〇〇力」と呼ばれるものを全て身につけ、完璧な人間を目指すというのは果たしてどうなのかと思います。「この人はコミュニケーション能力にすごく長けているけれども、文字にするのは不得手だ」、あるいは「バルト海プロジェクト」等で見えるものは、いわゆる学校の学力はとて低いのだけれども、自分は何ができるのかをしっかりと把握して

貢献する。例えば、ポストイットなどで自分の胸に張り、「私はこれができる」ということをします。「コンピューターに強い」「私はモデルになれる」など、そういう人同士が、「では一緒に何かやりましょう」と手を組んでプロジェクトを立ち上げる時に、自分の強み、持っているものをその企画書の中に貼っていくわけです。プロジェクトの運営自体も流動的なのですけれども、教育的は何なのかということを考えると、プロジェクト自体は学習プロセスにおける手段にすぎないと思ってください。

少し戻りますけれども、複雑な社会で多面的な捉え方というのが当たり前の時代になっているわけです。日本の学校から次のスティーブ・ジョブズもしくはアインシュタイン、マークザッカーバーグなどを生み出すような教育改革はできないのかという議論も、私みたいにノンフォーマル教育を扱う者としては、その3人ともが学校を退学していたのではないかと思うわけです。学校教育では、恐らく彼らは生まれなかったのではないかということがよぎるわけです。

そういうことを考えると、一芸に大変秀でている人が活躍する、そういう人たちのほうが圧倒的に成功するような可能性を秘めているという、そういう時代に来ているともいえます。必ずしも全員が同じような教育を受ける必要があるという前提も疑問視されるかもしれないということです。

この図で示すように、評価の点で残り3つ、簡単に触れておこうと思います。まず、「学力」や評価の観点では、家庭や社会の可能性というのをもう少し考えたほうがよいのではという点。いつそのこと学校の限界というのをもう認めてしまおうということも私などは考えたりもします。もう一つは、教員養成は、フォーマルな私たちも大切なのですが、学習者としての教員ネットワーク、横のつながりというのが今の時代は特に可能になっていますので、恐らく重要なのだと思います。

そして最後に、評価の範囲というものをメタ評価といいますか、評価そのものを評価するという点です。計画の段階から、もしくは計画方法を考える段階から、評価対象とする必要があるのではないかと思います。

この評価のポイントから何をいいたいかというと、例えば私は「結局、学力とは何ぞや」ということを研究したところ、教育もしくは学習というものをそれぞれが自分の手に取り戻したほうがよいのではないかと思います。その理由は、持続可能な社会の構築には個人の変容というのが大前提だと、この10年ですべて共有されてきて、そのプロセスというのが学習です。特に、石森先生からもプロセスに対して形成的な評価が可能であるということをおっしゃってくださいました。では、その成果を一体誰が捉えるのかということです。もちろん、日本の学校教育の場合は、最終的には先生方が捉えてフォーマルな成績というかたちで出すしかないので、それが子どもたちにとってどういう意味があるのかという点まで捉えようと考えてみる。もしくは学習者、先生も含め

るわけですが、その成果をどのように、誰が捉えるのかということをおそろく自問し続ける必要があるのではないかとお思います。

ちょうど、一昨日だったとお思います。京都大学の松下先生が送ってくださいました本『ディープ・アクティブラーニング』には、示唆に富んでいるとお思います。特にこれは大学教育の中であるのだとお思うのですが、進行中のアクティブラーニングは「ディープでないとおだめだ」ということおです。表面的なアクティブラーニングをしても、要するに形式的に参加しても、それでは学びは深まらないおです。その中のお一つで、評価方法もしくはその評価のお一つのツールとしてあげていらっしやる例をもってきました。169ページに、教育を受ける前とお受けた後で知識のコンセプトが、関連性がどう変わるのか示した図が、こちらおです。

1つ目、一番上は「無学習」おです。何も変化が起きない。浅い学習だと何らかのテーマ、このお真ん中のお列おです。列は深まっていくおですけれど、それ以外が落ちています。深い学習というおは、それぞれ複数のおものが残るおですが、新しいものも生まれて、且つ、それらが相互にリンクしていくというおようなモデルがここに示されています。これを数値化することが可能かもしれませんし、これなどを使って学習者自身がおどういうことを得られたのかというのを、各人が把握するおは、とても大切な評価の視点おでしょう。そういう意味では、私たち大人がお子どもに「〇〇力」を身につけさせるという発想自体がおどうなのか、を取り上げる時期にきているとお思います。

以上で発表を終わらせていただきます。ありがとうおございました。

〇司会 川田 力 (岡山大学大学院教育学研究科)

丸山先生、ありがとうおございました。

4. コメント

○ファシリテーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

それでは、ここから第2部と申しましょうか、ディスカッションに入っていきたいと思います。今日は、石森先生は残念ながらお帰りにになりましたけれども、実際に学校におけるESDの学習評価に取り組んでいる日本の学校の先生からの発表、そして研究者としての丸山先生の非常に根源的な「そもそもESDとは何なのだ」「そこでの評価はそもそもどうあるべきなのか」という問いかけ等の提案がありました。

ここからは、是非フロアの先生方、皆様からの意見もたくさんいただきながら、ディスカッションを進めていきたいと思っています。ESDの評価といいますと、私は十分把握していませんけれども、ACCUがちょうどESDの10年の中間年あたりのところで「HOPE評価」というかたちで提案されました。その時、私の認識では「HOPE評価」というのは、どちらかという学校の生徒の学習の評価というよりは、ESDという事業、ESDという取り組みをどう評価していくのか、ESDという事業がどういう成果を上げているのかを評価していくというところだったのではないかと思います。それが、今ユネスコスクールを拠点にしてESDを進めていこうという中で、学校教育において生徒の評価をどのようにしていくのかというところが大きな課題になってきています。そこをどう考えていくのかという点で、今日のこのシンポジウムのテーマも設定されてきているのではないかと私などは認識しています。しかし、その認識でよいのかというのを、また丸山さんがそこに揺さぶりをかけてきているというところで楽しい議論になりそうです。そこで、まずこれまでの発表を聞いたうえで、コメンテーターとして大阪府立大学の吉田先生にお願いしております。吉田先生から、まず皆さんのこれからの議論の口火になるようなコメントをいただきたいと思います。お願いします。

○コメンテーター 吉田敦彦（大阪府立大学）

吉田です。よろしく申し上げます。今、住野さんがHOPE評価のことを、これは事業評価であって、学校教育の中の評価ではどうなのかということもお話しいただいたので、紹介させていただきます。ACCUのホームページからわざわざ入ってきたいと思います。ACCUのトップは皆さんよくご存じですが、結構分かりにくいのです。ここにESDがあり、ここにHOPEの入り口があって、充実したHOPE評価の一連のものがあります。この「ESDについて」というACCUさんのESDの定義ですが、これはESDの10年が始まる入口の頃に、これをどう定義するかというのを、その頃私も日本

ホリスティック協会と共催したイベント等をした
ものですから、一緒に原稿の段階から見せてもら
ったりして相当練り上げていきました。今、読ん
でみても、非常によくできていると思います。

HOPEのHというのが、Holisticですが、ここに
「E S Dとは極めてホリスティックな課題です、
さらに文化のこれら3つの領域との関連をどう考
えるのか、また、精神・心という人間の内面的な
側面はどのように位置づけられるのか、これら



は、E S D関連の国際会議などで、しばしば指摘される課題である」と定義しておられます。この
あたりが、いわゆる環境教育+開発教育でもない、E S Dという新たな次元のものがうたわれてき
た、その根幹に関わる場所だと思うのです。それは、単なる足し算ではないのです。この「ホリ
スティックな」というのは、よく「ホリスティック・パラダイム」というかたちで使われる言葉で
すが、物の見方、発想の仕方の枠組みそのものの転換を近代の機械論的な、あるいは工学的な、今
これだけ自然破壊を行ってきた、持続不可能な社会をつくってきたパラダイムから転換していこう
というのが眼目になってくるのだと思います。

このHOPE評価というのは、その中でHOPEのHOが最初、ホリスティックのHOで、Pがパーティシペ
ートParticipate、参加型です。さらにEは、評価のプロセスそのものがそこに参加している人を全
てエンパワーEmpowerしていくような、力づけていくようなものであり、評価の対象にされるので
はなく、評価によってより行動が促進されていくような、課題が解決していくような評価という
ことが書かれています。鏡となるような評価です。虫眼鏡で対象を分析し、よく見ていくというの
ではなく、参加者そのものがその評価プロセスを通じて評価活動を鏡として自分自身に気づいて
いくことができるような、鏡となるような評価活動というのもしわられたと思います。中間点のボン
会議で、これが日本発、アジア発の評価方法として提案され、注目され、アジアではその後も使わ
れているというあたり、同僚である東京学芸大学の成田喜一郎や、聖心女子大学の永田佳之などか
ら、よくその都度その都度聞いてまいりました。先ほど、鏡として自分自身、当事者自身が自分の
主体に気づいていくという評価活動という意味で、オーナーシップ・ベースドというのも加わり、
HホリスティックでOオーナーシップ・ベースドでPパーティシペートリーでEエンパワーリングな評
価活動というかたちで、今その手法が、たしかにアジアの事業評価で現地へ行って現地のE S D活
動をしている人と車座になり、対話型で評価活動していくという実践がなされています。せっかく

アジアからこういう評価手法がこのE S Dの10年で提案されたのですから、大事にしていきたいと思っています。且つ、お話を聞いていまして、この発想というのが学校教育の中のいわゆる学習プロセスの評価にとってもとても意味をもつのだらうと思いました。そのあたりをご発題者の発表に即しながらコメントさせていただきます。

最初の石森さんのご発表に対して、あの時、時間が押していたので気になっていたのですが、なぜあのような質問をしたのか、バックグラウンドまで申しませんでした。一つ、マララさんの話を出したのは、そのプロセス重視という場合、どのくらい現在のプロセスに開かれた活動をしているのかということです。エンドの結果が決まっています、そのアウトプット、結果へ向けて逆算してきたようなプロセスだったら、それはプロセスベースとはいわないと思うのです。その都度その都度、今ここで何が起きているか、何がリアルなのか、先ほどイスラムの話も出ていました。平和、持続可能な社会にとってこれだけシビアな問題が出ている時に、我々がここで会議をする時に、そのことにどうコミットメントしながら発言することができるかと問われていくのがプロセス重視という時にはとても大事になってくると思うのです。その場合、「形成的アセスメント」というのがOECDから出て、100%のうちの30%が入ってくるというのは、やはりこの10年、2000年の入口の時から比べると、日本の教育界は相当変わってきたと思います。PISA型学力の話もあり、知識伝達型の教育から変わってきたところを表していると思います。ただ、アセスメントという概念そのものはやはりまだ旧来型のパラダイムになっているところはないでしょうか。あるいは、クオリティーアシュアランス、質保証といういい方もします。工場の製品管理をする時にその質を保証するようなかたちで、アウトプットが決まっている製品プロセスをどのように逆算して管理していくかという質保証という意味ならというあたりをさらにパラダイムをシフトしていこうとするならば、やはり今ここで行われているような現在進行形のことをその都度鏡を持ちながらリフレクティブしながらしていくような活動です。

その活動を例えば東京学芸大学附属国際中等教育学校の秋山先生の実践をみても、とても捉えられたところがあるかと思います。例えば、E S Dの質保証を支える活動というところでは、生徒自身が気づいたこと、感じたこと、思ったことを振り返る活動をとても強調されていました。生徒自身が振り返る活動の鏡となっていくような教師のあり方、あるいは生徒自身がその振り返りを言語化していくような、資料にあるようなたくさんの様々な言語活動を行ったりします。話し合う、その都度のコミュニケーション活動そのものを通じて、今自分が何にコミットメントしているのかを振り返る活動です。ですから、結局、評価活動というのはリフレクティブな振り返り活動で、それをその都度その都度のプロセスでどのようにしていくのかということの積み上げとして結果がくる

という発想を強調していくのだと思います。

そのパラダイムという点で分からない、分かりにくいところがあるかもしれませんが。今この人間の体の進化のプロセスの中で、アメーバーからこのような体が出てきたわけですが、最初に誰も設計図を描いてこのような人類をつくらうとしてアウトプットを決めて、そのプロセスをコントロールして人間をつくり出してきたのではないのです。その都度その都度の様々な活動の現在の応答関係の中で、今結果としてここまですばらしいと言ってよいのか、複雑なと言っていいか、人間が絶対工業的に機械でつくらうとしてもできないようなものが出来上がってきているのです。

「機械論的パラダイム」と「生命論的パラダイム」といういい方をします。この自然支配型の文明が自然を人間がコントロールし切れると考えて文明をつくり上げてきた、この持続不可能な社会をつくり出してきたこの近代文明のパラダイム。西欧近代のパラダイムに対して、今もう一回生命論的なパラダイムに基づく物の見方、考え方に注目したい。それで置きかえないといけないとは言っていない。バランスをとっていかないといけないのです。まずは、70対30からでよいということです。けれども、そう言って、最後に50/50ぐらいになってくるぐらいまでバランスをとって行く。価値観の転換や態度そのもの、発想の枠組みから改めるのがE S Dの根底にある、といわれる時には、そこまで考えているのだと思います。

そういう点で見ると、例えば今の秋山先生の問いに基づく探求の問い、問いということを非常に強調されていたのもそういう発想につながるのだと思うのです。答えが先に決まっていな世界で、どれだけ宙に浮いたまま、着地点が見えないまま問い続けていくことができるだろうかというような力。求められている答えを正確に解答するような、答えを出すような力ではない、問い続けていく力。オープンエンドなプロセスをその都度問い直して深めていきながら歩いていくことができるのか、そういうパラダイムになることだろうと思います。ですから、「これからのE S Dの評価」という最後のスライドで「何のための評価なのか」という根源的な問いを投げてください。僕も、先ほど石森先生の発言の時にも、評価疲れにならないようにするためには本当に何のための評価なのかというのを考えておかないといけないと思って質問したわけです。

丸山さんのご発言の中で、それぞれ同じように根底から、根本から問い直すようなことを意識的にして下さったと思いますが、一つここからいきましょう。エジソン、アインシュタイン、ジョブズはどうやったら日本の学校教育の中から生まれるのでしょうか。このままでは生まれないというのは、今の文部科学大臣も口癖です。この間、直接その言葉を大臣から聞く機会がありました。何で直接聞く機会があったかといいますと、YouTubeで検索してみてください。11月に「文部科学省フリースクール等フォーラム」というのを文部科学省講堂で開催しています。そこで、私はNPO

法人京田辺シュタイナー学校というのをずっとつくり、関わり、そこの高等部でも教え、オーナー・ベースドでやっています。そのNPO法人の学校に文科省から「文部科学省の講堂に集まってほしい」という案内状、無料招待状が届いたのです。今までNPO立の学校というのは、言ってみれば無認可の学校で何の支援もしてこなかったですし、10年前には本当に冷ややかな目で見られていたのですけれども、「今そういう無認可のフリースクールをこれからしっかりと支援していきたい」というので、行ってきました。そこで熱いメッセージだったのです。「今、不登校といわれているような子たち、今の学校に合わないからといって、自分のスタイルで勉強しているような子たちの中からエジソンやアインシュタインが埋もれているかもしれない。そういう者を排除して、一律のカリキュラムだけでやってきた日本の学校教育の限界というのがそこにも現れているので、これからはそういうところを積極的に支援していきながら一緒にやっていきたい。文部科学省のほうがか考え方を改めるので、これから一緒に制度化していくテーブルにのってほしい」というのです。おそらく有識者会議の設置が今週のニュースになりますが、そういう動きが始まっているというのが大きな話です。

入試改革もそうです。今までのセンター入試型の学力だけではないというのをここまでいってきています。そのエジソン、アインシュタインというところから出発する教育改革というのは、またパラダイムとしてはどうなのかというのは問い直さないといけないのかもしれませんが、やはり今までの20世紀にデザインされ形を整えたその学校教育が根幹から何かしら変わろうとしている、変わる事が求められているという時期に来ているというのは確かなのだらうと思います。

「ディープ・アクティブラーニング」と言われるような深い自らが変容するような教育、あるいは本当に〇〇する力、〇〇する力という力信仰がある中、シュタイナー学校の子たちがすごいと思うのは、あそこはテストも教科書もない学校ですので、評価されるために勉強するという発想が、10年生、11年生、12年生、つまり高校1年生、2年生、3年生になってもないのです。「何のために学ぶの」と尋ねると、「それは学ぶこと自体が面白いから」というのです。これは「評価されるから学ぶ」「学んだことが評価されなかったら損する」などという視点がなく、誰かに評価されるからするというのではなく、評価されなくても大事なことはするのです。それ自体することが幸せだから、喜びだからするのです。人から評価される者がそれを意識しながら、それに応えようとしてするのはなくて、自分自身の中に評価基準をしっかりとつことのできるような日本人が育ってくるかどうかというのがESDのこの5年にとって大事なのかもしれません。

5. パネルディスカッション

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。今、またいくつかここで議論しなければいけないテーマを出されたのではないかと考えています。1つは、皆さん強調されていたプロセスを評価するということが、それはどのような学びのプロセスなのか、このあたりは一つ議論があるのではないかと思います。それから、「そもそもESDの評価というのは、従来型の評価とパラダイムが違う。新しいパラダイム、評価や教育の新しいパラダイムを提起しているのだ」という吉田先生のご提案をめぐっても少し議論したいと思います。

最初に、提案者に対するご質問やご意見を中心に、少し議論したいと思います。その後、提案者の発表を超えて皆さんで議論していきたいと思います。まずは提案者に関わる部分から出していただきたいと思います。ここで3分程度ですが、隣近所の人とお顔を見合わせていただきながら、ご質問や意見等を出し合ってみてください。どうぞ。

では、早速出していただこうと思います。まず、準備されている方は挙手をお願いします。

○近森憲助（鳴門教育大学）

鳴門教育大学の近森と申します。よろしく申し上げます。直接、評価とは関わりがないのではないかとと思うのですが、秋山先生にご質問したいのは、このスライドの3番目にあります「ESDに対する認知の状況」というのです。色々と疑問が書かれているわけですが、現在、こういう疑問に対してどのようなお答えをお持ちなのかというのを伺いたしたいと思います。例えばどのような学習であり、活動であるのか、それから何を持続させ、どのように発展させるのか。そういう答えが現在の先生のお話しになったようなものにどのように結びついているかということについてお話ししていただきたいのですが、いかがでしょうか。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

分かりました。では、お二人目の方、お願いします。

○大島順子（琉球大学）

琉球大学の大島と申します。素朴な質問です。同じく、秋山先生に質問です。いただいた資料のNo.1のスライドのページの一番右下になります。「『問い』に基づく『発信』・『評価』」です

が、まず生徒たちが新聞投稿する件についてご質問したいのです。生徒同士がまず新聞に投稿するというのを「発信」、そして「『外部評価』を受ける学習体験」と結果をまとめられているのですが、いわゆる生徒たちは〇〇新聞へ投稿するという、これを見るとかなりの量で生徒たちが投稿していることが分かります。ある意味、これは日常的に当たり前のような感じであると、私はその学校の中において受け止めたのです。この投稿自身が果たして「=外部評価」なのかというところの視点です。投稿するということは、あくまでも掲載するレベルかどうかというのは誰が、新聞の編集者が掲載するかどうかを決めるのかというあたりもありますが、それをどう外部評価というかたちで学校側はこの生徒の新聞への投稿を位置づけているのかということについて伺いたいと思います。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

はい、分かりました。では、後ろの方、お願いします。

○新川壯光（東北大学）

東北大学大学院教育学研究科教育設計評価専攻の新川と申します。どうもありがとうございます。私は、最初に発表されていた石森先生が所属されている仙台二華高校の中でずっと調査研究なども一緒にさせていただいていましたので、学校が中高一貫校に変わっていく時に総合学習に力を入れられて、さらに今SGHで、大変力のある石森先生がいらっしゃって、特に評価のところをどうしていこうかというお話をされていたのです。

秋山先生にお伺いしたいのですが、最初のところで、まず学校自身が6年一貫教育の中等教育学校として開設され、さらに国際バカロレアの中等教育課程やユネスコスクール、それからSSHなど、色々な新しい取り組みを学校で取り入れながらということだと思うのですが、新しい取り組み、特にできれば国際バカロレアのような評価のあたりはかなり厳密な基準をもっている、さらにいうとカリキュラムや一番大きな教育像等、そことどう評価が絡んでいくのかという関係を大変明確に出される場所があったと思うのです。それが今までの先生方の捉えていた評価観だけではなく授業観なども含めてですが、どのように受け入れられていったか、逆に受け入れられるのが難しかったか。こういうESDをはじめとした活動というのは、色々ESDの先進校の先生のお話から伺うと、そこがうまくいっている学校は、かなり学校自体が抱えている課題や学校が変わろうとしている時の一つのESDというのが何か原動力になっていた、転換点になっていたという話をよく伺います。そういう何か文化的な変化が起きる点から、どういうことが起こったのか、いい点

も悪い点も何かお聞かせ願えればと思います。もしよろしければ、丸山先生、比較教育学の観点から、海外の実践などのよい枠組みを日本に取り入れていくという時も、海外のバルト三国での協議研修のあり方などは無理ではないかなどと言いながら、でも意味があるのではないかともおっしゃっていましたので、そこについて何か加えてコメントをいただければと思います。よろしくお願いします。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。新しいそういうフレームを受け入れていく際の色々な障害等、そのあたりのプロセスもあるでしょうから、出していただきたいです。3名の方、お願いします。

○石川紗綾香（上智大学）

上智大学の石川と申します。本日はありがとうございました。ここ3人で話し合ったのですけれども、共通した意見でしたので、代表してお伝えさせていただきます。評価ということで、本日シンポジウムがあったのですけれども、評価という言葉で色々な観点がでてきたと思います。それで、今後の方向性として質問はお伺いしたいのですけれども、評価を形成的な評価に移行したいのか、それとも評価という種類を増やしていくのか、どちらの方向性で考えていこうとされているのかご意見を伺えればと思います。移行の場合は評価という言葉でよいと思うのですけれども、種類を増やしていくといった場合、評価という言葉ですと、少し混乱があったという話が出ました。ということで、○○評価、○○評価というふうを増やしていくのか、それとも評価のあり方自体、今のものから何か違うものに形を変えるのか、方向性を何かご意見いただけたらと思います。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

このお二人がそれについてどのように考えているのかというのを聞けばよいのでしょうか。

○石川紗綾香（上智大学）

それをお願いいたします。

○住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

分かりました。では、ここまでで4つ出ていますので、一度、先生方にお聞きしましょうか。秋山先生からお願いします。

○秋山寿彦（東京学芸大学附属国際中等教育学校）

充分お答えできない点があるかと思うのですが、お許してください。最初のスライドの3枚目のところ。「『E S D』に対する認知の状況」に対する私の答えや、E S Dに取り組んできて考えていることはということについてです。基本的に、私はいずれの問いに対してもなかなか自信をもって、例えばE S Dがどのような活動なのだろうか、それは様々な世界大会などで優れた事例を見ているのですけれども、本当にそれだけでそれしかないのだろうか。地域の特徴があらわれたりするなどは別にマイナスの意味ではありません。小・中・高校生が非常に意欲的に取り組んで先生方がご指導しているけれども、これだけがE S Dなのだろうかといつも疑わしいといえますか、ひねくれた目で見えています。

では、私たちの学校では、何をしたらよいのかということについて、これは最初にも申しましたが、生徒構成がやはり多くの先生方のいらっしゃる学校と異なっています。吉田先生が報告された「フリースクール」ということでいいかと、実は私たちの学校の生徒は、各学年フリースクールの小学部というのでしょうか、小学校出身の子どもたちが入学試験、適性検査を終えると入学します。入学前の段階では、形式的に在学している小学校の児童なのですが、実はフリースクールにずっと通っていたなどという、ある意味では国内の一般的な小学校というのでしょうか、附属小学校もありますので、そうした生徒たちがまじり合っている中で一体どうやっていくかというのは、私たちが考えていかななくてはいけないと思っているところです。同時に、これは私の不十分な認知の状況をそのままに書いたのですが、学習者である生徒、恐らく先生たちの学校は違いかもしれません。「どこまでいっても、先生、E S Dはよく分からない」「そうだよ、俺も分からなかったよ」「今でも十分、分からない」などと言うように、そこから毎年、特に新しい学年がスタートします。ですから、毎年ある部分、今年はこんなことが分かったのではないかというのは当然部分的にはあるのですが、全体的には基本的な問いというものを私はずっともっています。こういう会に参加させていただいて、他の事例、先生方から話を伺えば伺うほど、さらに増えていくというのが正直なところです。お答えにならずにすみません。1点目です。

2点目の「外部評価」という言葉は強烈ないい方です。しかし、色々なところで学校や教員はこの外部評価ということをいわれています。生徒たちには、例えば、授業後の感想を書いたりディスカッションをしたり、振り返りシートを使ったりするのですが、やはりせっかくなこと、一生懸命してくれたことですから、何らかのかたちになる手応えのあるようなものにしたいということで、私たちから働きかけました。新聞への投稿というのも、この学校ができた2007年から始めたのです。最初のうちはいくら力んで私や他の仲間たちが言っても、ほとんど掲載されませんでしたし

た。結果が出なかったということなのでしょう。しかし、事前に私たちがチェックするということ
はしません。新聞への意見投稿というのは、やはり読者であるといえますか、書き手である生徒が
主体的にやるべきもので、教員が文字面を直したり、主張を直したりするというのは、これは検閲
に値すると私はそう認識しています。ですから、学校にとって都合が悪いというか、批判的なもの
も結果として掲載されるわけなのです。私は、国語担当ではありませんので、文章の表記等で十分
な指導もできないところが多くあるのですが、漢字や言葉遣いが多少違うという場合には、新聞社
の編集委員の人が投稿した生徒とメールや電話のやりとりで修正協議をすることがあります。だと
すれば、そこは任せてその前提になる内容というのでしょうか、活動を学校でつくればよいのでは
ないかということです。「それが載れば、どこの新聞でもいいよ」と生徒たちには言いました。実
は、私たちの学校では、中学3年生の修学旅行に相当する活動は沖縄にお邪魔しています。一覧表
を見ていただきますと、11月初旬に沖縄に行くので、11月後半には「琉球新報」を中心に沖縄の新
聞にもたくさん掲載されています。本土から行っていますから十分な3泊4日程度の体験なのです
けれども、沖縄の人に意見が伝わったということになるのではないかということです。それは例え
ば美術系や音楽系など、必ずしも言語化ということだけが全てではないと思うのです。今のとこ
ろ、全教科で言語活動の充実に努めるという今の教育課程の基本方針の一つを考えると、私は言葉
だけでは残らないと思います。発した言葉が残るようなかたちで言語化することで、しかもそれが
新聞に掲載されるということは、そのたくさんの方数を閲覧になっている各新聞社の編集者から、そ
の文章には値打ちがあり、広く読んでもらってよいものだという評価を受けたのだらうという説明
の仕方をしています。よろしいでしょうか。

3点目ですけれども、国際バカロレアを導入するに当たって、当然ですが、学校の中では非常に多
様な意見が各教員から出されました。特に、評価については切実でした。なぜかという、国際バ
カロレアが設定した評価の観点と文部科学省が設定した評価の観点との設定の仕方に違いがあるだ
けではなく、観点項目自体も違ったりしますので、それを受け入れていく各教科は今でもとても大
変です。特に、この4月以降これから私たちが取り組むディプロマのコースになりますと、今度は
ディプロマの試験自体バカロレアが設定していくものです。それから、国内の大学進学です。
生徒や保護者、私たちにとっても、非常に重要なものが必ずしも学習内容、評価方法で一致するも
のではありませんので、やはり厳しい現実課題です。

私たちの学校は、地方の国立大学附属学校ですと各県1校ですけれども、東京首都圏は国立大学法
人の附属学校がたくさんあります。その中で、学校としての特色、国立大学法人としての使命を果
たすということがあります。どの程度果たすかといった時に、私たちの学校は国際バカロレアを導

入して新しいかたちの教育の、どこまで充実できるかどうか分からないですけれども、そこに舵を切るしかなかったというのが2007年の現実的なことで、取り組み始めてこんなにも大変なことがまだ続くのかというのが、気力のあまり充実していない私の今の率直なところでは。また、学校ではこれからほぼ毎年、色々なかたちで教科やこのE S Dにかかわる国際教養というのでしょうか、総合的な学習の授業や活動、公開を行います。是非また先生方にお越しただいて、色々なご指導をいただければありがたいと思います。以上です。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

最後に出ました「形成的評価」とは別の評価というのは、そちらを中心に移行していくのか、そういう観点をもつべきで、増やしていくべきではないか。それはどちらかという問いに対してはいかがでしょうか。

○秋山寿彦（東京学芸大学附属国際中等教育学校）

これも言ってよいかどうか分からないのですけれども、お帰りになられた石森先生のご報告、非常にやはり緻密で深いと思いました。しかし、教科です。学校設定の科目あるいは社会系、英語系、教科とする場面でしたらやはりどうしても数値化する評価は避けて通れないと思うのです。それを、テストを何回実施するかなどという、また現実的な宮城県のコードとといいますか、基準についてもお話しされていました。しかし、教科以外のところでは。高等学校の場合には、総合的な学習の時間、ホームルーム、特別活動ということですが、中学校の段階ですと道徳まで含めて、しかも道徳はこれから特別な教科という位置づけで変わっていく時に、E S Dとしてそれらにどう向き合っていくかという、必ずしも一つの方向だけではないと思います。学校の中で、形成的評価も大事ですし、それ以外の多様な評価も大事であるという、それは結果としてもしかしたら生徒や教師の多忙感というか、疲労感を深めることになりかねない問題なのですから、やはりそういう時期に学校での学びが置かれているのだという認識を個人的にはもっています。

○コーディネーター（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございます。では、丸山先生お願いいたします。

○丸山英樹（国立教育政策研究所）

はい、失礼します。私には、2つあると思いながら、お答えします。1つ目の枠組みのようなも

のがあるのか、海外で枠組みというのがあるのかという点。大変たくさんあるとしかお答えできないのですが、やはりここで質疑応答の内容や皆さんのリアクションなどを拝見し、色々想像するには、やはりスタンドアローンのコンピューターの話に終始しているという気がしています。

インターネットにつながらないコンピューターは安全で、安定感があります。突然のエラーでクラッシュしてもパソコンのせいというようなイメージで、今の子どもたちが得意であろうネットワークの観点で、この議論のどこに接続するか見えてこない。ここは、日本の大きな特徴でしょう。もしかすると、私たちの考える枠組み自体もスタンドアローンでワープロのように使うコンピューターなのでしょう。今インターネットで執筆や修正で共同作業ができ、ソーシャルネットとして色々クリエイティブなことができる状況下ですと、ネットワークの指向性を持つ枠組み自体が違うのだろうと感じます。

そういう意味で、次の世代、今の20代ぐらいが多分フロントランナーになっていくと思うのですが、彼らがつくっていくであろう枠組みに対して私たちのほうが理解できない、ついていけないという時代が来るのだと思います。デジタルネイティブの子どもたちが、例えば3歳ぐらいでiPadなどを使っているのです。私も先々週、エストニアでICTを使った授業を見学させていただいた時に、授業自体はエストニア語でされているのですけれども、参加型のツールもしくはタブレットなどを使い、表には全部英語で示されていました。あのエストニアだからとはいえ、「日本が小学校の英語を…」の時期に、どのように、英語を身につけさせるという発想と、英語も完全に一つのツールとして利用している国もある。もちろん、ツール論だけで終わってはいけないと私は思うのですが、何が教育の目的なのかという点、ネットワーク活用については議論の前提が大きく違うと思います。

その点で、配付させていただいた補足資料2ページの左側の第1パラグラフにあるOECDのDeSeCo研究の中で中心に来ているのが学力のコアであるのです。日本では、DeSeCo研究の3分の1がPISA型学力という議論しか生まれておらず、すごく残念だと思います。要するに、キー・コンピテンシーと言われるもののコアにあるのは反省性であり、振り返りながら自分がどういう位置づけにいるのか、自分を統制しながら学習を進めていく、意識を高めていくというのが重要です。そのプロセスにおいて学習が生まれ、その際、幾つかのチャンネルを用いる。つまり例えばスタンドアローンとしてのコンピューターは優秀であるべきだと思いますけども、いわゆるリソースが少ないようなコンピューターであったとしても、要するにメモリーが少ない、ハードディスクの容量が古い・少ない、もしくはコンピューター自体が古いというような状況であっても、ネットワークを使うことによって他のリソースを使う、そこから何かを得られる、リソースの弱い者同士がつながることに

よって何かを生み出す、あるいは強い中心的なコンピューターにつなげて活用する末端といったイメージです。携帯のような現在は転送速度は小さいけれども、その活動に参加できるといったモデルがBSPなどでは見られる。このように、枠組みの大前提が違うと思います。

ここでもう一度、私が原点に戻るということを申し上げたいと思います。教育そのものを追求していくと、やはりよい教育になります。それが結果としてE S Dだったというのは事実だと思えます。ただし、原点に戻るとするのは21世紀のこの時代において先祖返りという意味ではないということに改めて喚起しておきたいと思えます。つまり、今使えるリソースは昔とは違うという意味で、目的を思考性として高めたいという原点返りというのが非常に重要です。

2点目、形成的なもしくは評価の種類を増やしたほうがよいのかということなのですが、私は恐らく両方なのだろうと思います。特に、形成的な評価に皆が移ってしまうというのは、日本では想像できるのですが、そうではないほうがよいのではないかと、自分でも何かあまのじゃくたというのとは分かってはいるのですが、レーダーチャートのようなかたちで、評価も進むと思えます。色々な評価方法が使われて、それぞれが強みを発揮できるような捉え方が健全なのではないか、あるいは先ほど秋山先生がおっしゃって下さったように、場面場面で使い分ける、あるいは往復行動、インタラクションというのが重要になってくるのではないかと思います。

教育社会学という点から申し上げますと、私は学校教育がすべてとは正直思いません。学校から学んだこととは一体何だったのかと振り返ってみますと、私自身は部活ばかりしていて、その中で当時は先生からさんざん叱られました。振り返ってみると、よい教育を受けたとは思いますが、教科内容は自分で勉強したほうが早かったよなとも思い出します。

したがって、学校教育で人間形成ができるとは限らない。大学をドロップアウトして起業家になるということに対して、果たして日本社会はどう反応するか、この直近の話だけでも非常に暗い感じがします。例えばホリエモンの生き様があるとして、彼が本当に従来のビジネスモデル以外のもので何かをやろうと思った時に、恐らく日本社会の多くは、彼は金もうけ主義だということで相当たたいたことを思い出します。同じような理屈でいいますと、例えば韓国、在日朝鮮人に対するようなリアクションやイスラムに対しての反応です。私は非常に危惧しているのは、イスラムがテロというような話になる可能性が既に始まっているということが、昨日の新聞なども見ていると思います。

そういった現実問題あるいは国際的な文脈に関するような問題に対して、果たして日本の学校教育はどう応えていくのかというのは先生方が一生学び続けるしかない、フレームワークを問いつけるしかないと考えます。そこの中心に来ている反省性という意味では、いわゆるキー・コンピテン

シーは大人にも求められているというような話なのだと思います。

○住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。それでは、ここからは少しこれまでの3人の方の発表を超える踏み台にしていただいて、それをふまえてそれぞれ自分は学校におけるE S Dの学習評価はこのようにあるべきではないのか、本当にこういうところを研究実践していくべきではないのかというご意見を出していただき、シンポジウムですから、喧々諤々と議論を戦わせることができればと思っております。それでは、どなたからでも、きっと先ほどのグループの中で色々とお考えが出たのではないかと思いますので、ご意見よろしくお願ひします。

○中川隆政（環境省）

環境省の中川でございます。先ほどの丸山さんのお話の延長上にあると思うのですが、先ほどへイトスピーチ、イスラム国に対する話の中で思ったのが、既存の価値観にとらわれているということです。教える側が、現時点において既存の価値観のうえに教育を受けて育った人間が今教えているわけなのです。E S Dは新しいビジョンなので、現時点で既存の価値観にとらわれないというのが前提だったはずですが。

ある学校であったのですが、給食の残飯をゼロにしようという活動をしています。たしかに、その学校の中ではゼロに近づいてはいたのですが、「家ではやっているの」と聞いたら、「やっていません」と言いました。二重人格者が育っているのでしょうか。行動が変容しないと意味がないわけですから、学校でゼロにされても、家や帰り道で買い食いして、家の晩御飯を残していたら全くE S Dとしての評価から外れてしまっているわけですので、そこが学校における評価の限界ではないのかということです。既存の価値観を受けてきて育った人に教わった結果がこうなのであるならば、そこから変えないといけないのではないのかというのが省庁の人間の意見です。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

そのためにと、もう一歩突っ込むということですか。

○中川隆政（環境省）

学校で評価するのは無理ではないかということです。社会や家庭の可能性を信じるのであれば、その先に行ってもらわないと既存の物差しで学校だけで評価できるのでしょうか。新しい物差しを

つくるのならば、それ相応のつくり方があるのではないかというものです。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

なるほど。関連してお聞きしたいところではありますが、もうお一方、聞きましょう。

○米原あき（明治大学）

明治大学の米原と申します。大変興味深いシンポジウム、ありがとうございます。あえてシンポジウムを面白くしたほうがよいのではということ、少し乱暴なことを言わせていただきます。ESDや国際理解教育など、色々な試みがあったと思うのですけれども、何となく一過性で、お祭りになるとわっと花が咲くのですが、だんだん時間が経つと何となく次のテーマがくるのを待つというところがあると思います。すごく乱暴ないい方ですが、クロスカリキュラムでしたほうが本当は本質的なのではないかと個人的に思っています。クロスカリキュラムですということは、ESDという教科や枠組みはそもそもなくしてしまっ、例えば数学なら数学の中でやる、社会なら社会の中でやるということです。個人的な経験ですが、トルコで防災教育のプロジェクトをしておりまして、その中で両方のアプローチをとったのです。防災教育という教科のカリキュラムを作っていく、教材を作っていくのと並行して、例えば数学、算数の中に防災のネタを入れていきます。

そうすると、何が変わるかという教員養成の課程が変わってきます。例えば、算数で何となく防災関係の文章題をつくる。その時に、評価はどうするのか。算数なので当然○・×です。計算が合っていれば○ですし、間違っていれば×になります。そうすると、例えばクロスカリキュラムがベストなのであれば、クロスカリキュラムですとESD用の評価みたいな話はそもそも消えてしまいます。従来の教科を評価する、その枠組みで当然評価をするわけです。そうすると、ESD的な要素を組み込みながら、従来の教科の中で従来の評価のやり方を適用していくと、形成的な評価の側面は消えてしまうのかということです。それではよくないということになると、実は教員養成課程で評価の勉強を、教師になる可能性のある先生たちに勉強していただくことが非常に重要なのではないかと考えています。そもそも評価とはどういうものなのかという評価理論や評価理念、アメリカでは評価哲学という分野があるのですけれども、そうした分野のことをしっかり先生方に分かっていただいて、何のためになぜ評価をするのかという意識をもつていただく。また、そのために、ツールが色々揃っているわけです。例えば参加型、参加型という中にも、本当に今日先生方から発表していただいたように色々なやり方があると思います。そういったものをツールとして教員養成課程の中で学んでいただく、そしてその評価理念を理解した先生方がそういったツ

ルを使い分けていただければと思います。例えば、クロスカリキュラムで完全にE S Dという教科といますか、枠組みがなくなってしまうと、より本質的なことができるのではないかと考えます。多少ユートピアなことをいっていますが、そうした可能性が論理的にはないとはいえないのではないかと考えています。こうした可能性について、特に教員養成課程にまで本気で切り込んでいくということに関して、本日、学校の先生方、教育大学、教育学部からの先生方もたくさんいらっしゃると思いますので、その可能性について、またご意見を伺いたいと思っています。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。先ほども秋山先生から、教科としてE S Dをしている際の評価と、総合的な学習の時間や特別活動でE S Dをしている時の評価は違ってくるのではないのかという話もありましたし、教科の中でクロスカリキュラム的にE S Dを行い、その評価をする時は、教科の評価は従来のままでいいのかどうか、そのあたりもまた吟味の必要もあるような気がします。そういう意味では、E S Dと教科学習の関係をどう位置づけていくのかという提起ではないかと一つ思いましたし、それと教員養成にどうつなげていくのかという課題もあったと思います。

はい。では、伊井先生お願いします。

○伊井直比呂（大阪府立大学）

大阪府立大学の伊井でございます。非常に勇気をもたせていただけるような展開で、本当にありがたいと思っています。以前からいわれていたことでもあり、また私自身も矛盾ではないかと思っていたことを少し明らかにさせていただきますと、E S Dを学習指導要領に位置づけてください。そうでなければ広がりません。しかしながら、本来、根本矛盾ではないかと思っています。以前から思っていたことなのですけれども、もし本当にE S Dをするならば、学習指導要領に掲載しないほうが実は展開できます。評価も可能になります。方法も多様になります。生徒の実態、地域の実態に実直に沿うことができるはずなのです。でも、なぜかないと広がらないのです。ここを誰かが言わないといけないなと思って、私が言ってしまいました。すみません。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございます。たくさんの課題は提起されていますが、やらなければいけないことばかりで深まる時間がありませんけれども、それらを受けながら、前にいらっしゃる3人の方から一言ずつですが、今日のシンポジウムを経てのお考えやご感想を、一言ずつお話ししていただこうと

思います。では、吉田先生から、よろしいですか。

○コメンテーター 吉田敦彦（大阪府立大学）

はい。今日は、シュタイナー学校をいうつもりは全くなしで来たのに、皆さんのご発題を聞きながら、うちの学校の様子が浮かんで仕方がなかったので、発言しました。最後の既存の価値観にとらわれない、学習指導要領に掲載しているからそれをするというフレームそのものをオルタナティブにしていくということです。もう一つ、別のものを模索していくという、そういう試みをやってきたのだと思います。それを実践してきたのだということを改めて思いました。それが、ようやく皆さんと共有していける時期にきたのだと思いました。

この石森先生の2枚目のプリントの「国際教育の授業における形成的アセスメントの導入」の2ページ目にある、この「セルフアセスメント&ピアアセスメント、フィードバック、インタビュー、スキット・ロールプレイ、プレゼンテーション、作文、ジャーナル、ポートフォリオ」。こういったポートフォリオというのが、シュタイナー教育での、「エポックノート」という子どもたちが自分でつくる教科書なのです。アクティビティ・ワークショップ、参加型、毎日これをしているわけです。つまり、この形成的アセスメントで導入しようというのが学習プロセスそのものになっている学校をつくってきました。

そうすると、テストが必要ないという現実があります。テストがなくても、子どもは学びますし、大学に入学していきます。NPOですから、高卒認定試験を受けます。長くなるから言いませんが、こういう学習をやってきた子どもたちがちょうど高卒認定試験を受ける知識のコンテンツの学びを高2の時にするのです。すると、今まで色々と学んできたことがよく整理できると言って、それも喜んでするというような実態がある。まさに、プロジェクトスクールとしてユネスコASP校にさせてもらっていますけれども、21世紀型の学校とユネスコからも評価されているシュタイナー教育ですが、その成果、日本でも上げてきたのをまさにこの形成的アセスメントの形成的評価の仕方を日々実践していると思うので、それをこれからまた皆さんと共有していけるというふうに、今日ここへ来て皆さんの発題を聞きながら思いました。ここまでにしておきます。やはり時代は変わってきているのだということをととても感じた、勇気づけられた会だったと思います。ありがとうございました。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。

○秋山寿彦（東京学芸大学附属国際中等教育学校）

今日はありがとうございました。なかなか皆さんに教えていただくばかりで、自分のやったことが整理できないのですけれども、今、頭に浮かんでくるのは、私は20世紀が終わって21世紀に切りかわる時に、エジプトにあるカイロ日本人学校で仕事をしていました。とても小さな学校でした。国内と全然違う環境で仕事をしていた、生活科も小学生も教えないといけないなど色々なことをする時に、日本の教科書を見ながら、そのとおりのことはできないよなと思い、エジプトに合ったことをやろうと考えました。今思えば、せっかくエジプトに来たのだからということで、めちゃくちゃなことをしていました。しかし、その経験と今とは違うのですけれども、やはりESDという非常に大事な課題に対して、各学校が、今私のいる学校もそうなのわけなのですが、それぞれの教員やそれぞれの学校がやはり生徒の実態を見て、それから校長先生を初めとして同僚の皆さんと一緒に特色ある教育をつくっていく、宛行扶持はよくないのではないかと思います。そういう意味では、なかなか日本は緻密な社会で学校に求められるものも大きいです。一方で、環境省の中川さんがおっしゃられたように、学校だけが全てなのかと、丸山先生もおっしゃったのですけれども、私もそう思います。しかし、学校にいる人間としては、もう一度、色々な困難もあるのですけれども、自分の学校に合った自分の目の前にいる生徒としかできないことを何か工夫してしかも楽しく疲れないうで、でも学校だけではなく、社会の色々な人とつながりながらしていくということで、鳴門教育大学の近森先生からいただいた「あなたは今何を考えているのか」という答えになるかどうか分からないのですけれども、私もこの仕事の残り時間がだんだん短くなってきていたのですが、どうかまたよろしく願いいたします。今日はありがとうございました。

○丸山英樹（国立教育政策研究所）

本当によい機会になったと私自身も本当に勉強させていただきました。子どもたちは当然のようにネットワークを活用して展開していくという世界に生きていく。そのスピードはどんどん速まっていて、恐らく私が生きている間に大変化に直面するのだらうと思います。ユネスコスクール・ネットワークというようなせっかくの制度があつて、世界で一番登録校が多いというスケールメリットを使わないというのは本当にもったいないと私自身は思います。世界的な視点から申し上げたいのは、今、吉田先生がおっしゃったように、接点があることというのがまずネットワークの第一歩なのだらうなと思っています。そのうち、情報が相互にやりとりされていく、そのプロセスの中で恐らくそれぞれの考えていることというのは相対化されていく。そこで発見があると思います。

最後に、学校の中でどういうふうに捉えるべきなのかというところは、やはり私自身はすごく捉えておきたいな、忘れたくないなと思うのが1点だけあります。それは結局、比較というような意味合いになるのですけれども、同じだという前提で捉えていくのか、実はそれぞれ違うのではないかという視点は、恐らく非常に重要なのだろうなと思います。東京だけでも、恐らく10%ぐらいの子どもたちが日本文化以外の経験者であることを踏まえると、日本がいつまでも、規範的な意味合いで「日本人たるものはこういうものだ」というようなかたちで型にはめるようなことというのは時代にそぐわないのではないかなと感じたりもしています。ありがとうございました。

○コーディネーター 住野好久（岡山大学大学院教育学研究科）

ありがとうございました。今日は「学校教育におけるESDの学習評価のありかた」ということで、評価をめぐる哲学の部分が議論の中心になったのではないかと考えています。もう一方で、現実には学校でどう評価をしていくのかという実践の問題、今日の議論でいえば具体的に「プロセス評価はどうやるのですか」「つながっていく学びのつながり、それはどう把握し評価するのですか」「プロセスの評価とプロダクト、最後のプロダクトの部分の評価をどうしていくのですか」「たくさんの教科におけるESDの評価と教科外におけるESDの評価はどうか」と、「発達」という問題です。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校のESDの評価の基準がどのように系統的になっていくのか」。また、「様々な実践的なESDの学習評価の課題もあるのではないか」。このあたり、また継続的にしていければよいと思いますし、ユネスコスクール支援大学間ネットワークでもそうしたところを共同研究していけたらよいのではと思いつつながら、お話をコーディネートさせていただきました。今日はありがとうございました。



6. 閉会式

○司会 川田 力（岡山大学大学院教育学研究科）

ご報告、コメンテーター、コーディネーターをお務めいただきました先生方、どうもありがとうございました。それでは、これでこのシンポジウムを閉会させていただきたいと思うのですけれども、最後にユネスコスクール支援大学間ネットワークを代表しまして、岡山大学の阿部理事からご挨拶をいただきたいと思います。

○阿部宏史（岡山大学副学長、企画・総務担当理事）

岡山大学の阿部でございます。今回のシンポジウムを主催している関係で、閉会のご挨拶を一言させていただきます。本日は日曜日にもかかわらず、たくさんの方にお集まりいただきまして、また最後まで熱心にご聴講、ご討議いただきましてどうもありがとうございました。それから、報告者の労をおとりいただきました石森先生、秋山先生、丸山先生、そしてコメンテーターの吉田先生、それから我々の仲間であります住野先生もありがとうございました。

実は、私は教育学の専門家ではなくて、環境系の学部に属しておりまして、今日の話は少し専門外の話でしたので、少し頭が硬直ぎみでしたけれども、中に幾つか目からうろこ的な話もありました。これから2015年以降、「グローバル・アクション・プログラム」という新しい枠組みの中でESDの推進が図られるわけですけれども、ある意味スタートを切るにふさわしいシンポジウムではなかったかと思っています。先ほどもお話がございましたけれども、「ASPUivnet」という全国の約17の大学が参加しまして、ユネスコスクールを支援するための活動を展開しています。これまでにユネスコスクールはESDの10年の間にどんどん増えてまいりまして、それをフォローしていくのが精いっぱいであったというのが実態ではないかと思っています。

2015年以降、今日の議論のような理論武装といえますか、それから大学の専門知識を生かした支援というのをぜひ展開してまいりたいと思います。今日がスタートのような感じですので、これからも積極的にこうした場を設けて学校教育の現場の皆様方とも議論を深めてまいりたいと思いますので、引き続きよろしくお願いたします。簡単でございますけれども、閉会に当たりましてのご挨拶にかえさせていただきます。本日はどうもありがとうございました。

付 録

プレゼンテーション資料

1. 学習プロセスを重視した評価

仙台二華高等学校 教諭 石森広美

2. これからのESDの「質保証」を視野に入れた評価のあり方

～コミュニティー・サービスと生徒の主体的意見発信活動を軸として～

東京学芸大学附属国際中等教育学校 教諭 秋山寿彦

シンポジウム
「学校教育におけるESD評価のあり方」

「学習プロセスを重視した評価」

石森 広美（宮城県仙台二華高等学校）

2015年1月25日

@東京国際フォーラム

発表のアウトライン

- 国際（理解）教育、グローバル教育、ESDの目標、基本的視点
- グローバル時代に求められる資質・スキル
- 探究的な学習、ESDやグローバル学習の評価の考え方
- 形成的アセスメントの技法と授業設計
- 形成的アセスメントの実践事例
- 生徒の学び・学習成果
- まとめとSGHを含めた今後の展望

課題意識



- 国際教育やESDにおける評価研究の遅れ
 - 長期的スパンで成果が現れる、評価しにくい
数値化はなじまない
- ⇒カリキュラムへの安定的位置づけ、実践の発展の障壁
- 教育効果や質保証、実践の改善の面からも、評価についての考察は不可欠
- ↓
- 国際教育に必要な評価の視点とは
 - 期待目標から規定される、「（教育）内容」「（教育）方法」
 - 形成的アセスメントの導入、生徒の学びの促進と授業の質向上・改善の可能性

国際教育・グローバル教育の基本的視点

● 国際教育の基本的視点

「国際社会において、**地球的視野**に立って、**主体的に行動**するために必要と考えられる**態度・能力の基礎**を育成する」教育

目標：自己の確立、他者の受容・共生、発信・行動できる力

学びの広がり・深まりをもたらす授業づくり 発見・探究

(文部科学省、2005)

● グローバル教育の基本的な枠組み

目標:**地球的視野**を育む

内容:**地球規模の問題**に取り組む

方法:**アクティビティ**を重視する



ESDの基本的視点

・ 現代社会の課題（環境、貧困、人権、平和、開発）を自らの問題として捉え、身近なところから取り組む（*think globally, act locally*）

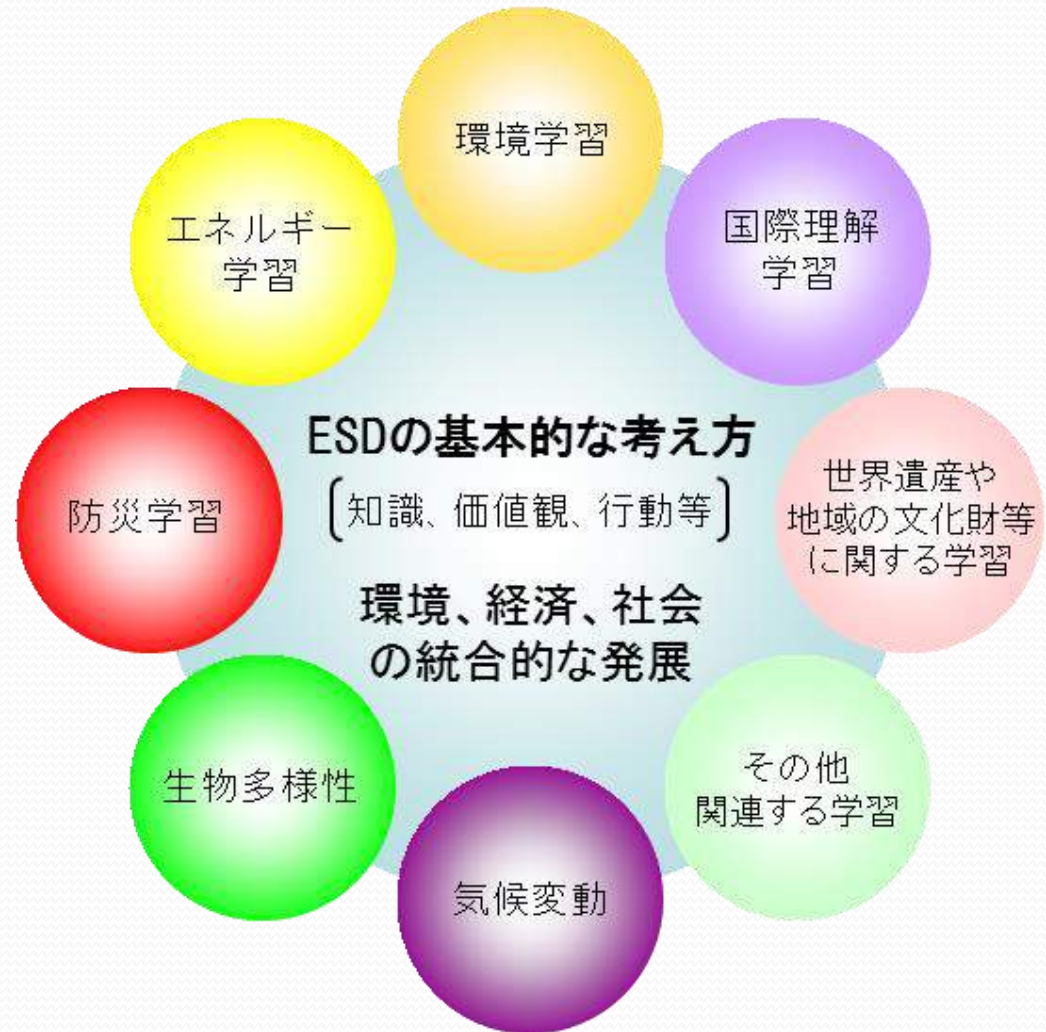
・ 課題の解決につながる新たな価値観や行動を生み出す

・ 持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動

○ 参加する態度や問題解決能力の育成を通じて「具体的な行動」を促す

○ 体験、体感を重視して、探求や実践を重視する参加型アプローチをとる

○ 活動の場で学習者の自発的な行動を引き出す



国際教育の新たな局面

平和・人
権・異文化
理解

- ユネスコの国際（理解）教育（1974年国際教育勧告）
- 多文化共生社会

環境・ESD

- グローバルイシューの顕在化、欧米の理論の影響(1990年代～)
- 国連主導プロジェクト；**ESD**の10年(2005-2015)、ミレニアム開発目標(**MDGs**)(2000-2015)

資質・
スキル形
成

- 知識基盤社会・生涯学習社会への対応(21世紀型スキル)
- 「生きる力」「総合的な学習の時間」との連動
- シティズンシップ（E4GC）やキー・コンピテンシーからの影響

グローバル時代に求められる資質

◆どのような職業にも求められる基礎的な資質

◆転用可能なスキル 汎用的な能力

✓物事に柔軟に対処する力

✓課題解決能力

✓コミュニケーション能力

(文部

科学省、2005)

□教育目標や評価内容として位置づけられ、教育政策にも影響する

21世紀スキル(21st century skills)

必要とされる資質・スキル(目標)

21世紀スキル (ATCS)	ESD (日本ユ ネスコ国内委 員会)	グローバルシ ティズンシッ プ (Oxfam)	グローバル 教育 (Pike & Selby)	国際理解教育 (日本国際理 解教育学会)
創造性、批判的思 考、問題解決、意 志決定と学習	体系的な思考力 (問題背景の理 解、多面的なも のの見方)	批判的思考	想像力	問題解決能力
コミュニケーション と協働	コミュニケー ション能力	効果的に議論 する力	人間関係	コミュニケー ション能力
ICTと情報リテラ シー	情報収集・分析 能力	不公正と不平 等への挑戦	情報マネー ジメント	メディア・リ テラシー
シティズンシップ、 生活とキャリア、 個人的・社会的責 任	持続可能な発展 に関する価値観 (人間の尊重、 多様性の尊重な ど)	人々や様々な ものの尊重	個としての 成長	
	代替案の思考力 (批判力)	協力と対立解 決	識別力	

実際の教室でいかにして形成するか？

- 抽象的な概念である様々な資質、能力を具体的・現実的な文脈に即していかにして具現化するかが課題
- 日本の学校教育へのインプリケーション(清水、2012)
 - カリキュラム編成の改革：教科融合型カリキュラム、クロスカリキュラムによって学校全体で実践
 - 教師教育の改革：目標とする抽象的概念の再解釈、実践する教師の必要性
 - 教育評価の改革：客観テストになじまない資質をアセスする方法
- 内容・ペダゴジー・アセスメントにおける連動（石森、2013）
 - アウトカムベースのアプローチ（目標とアセスメント項目の整合性）
 - 教育方法（ペダゴジー）の重要性

評価の考え方

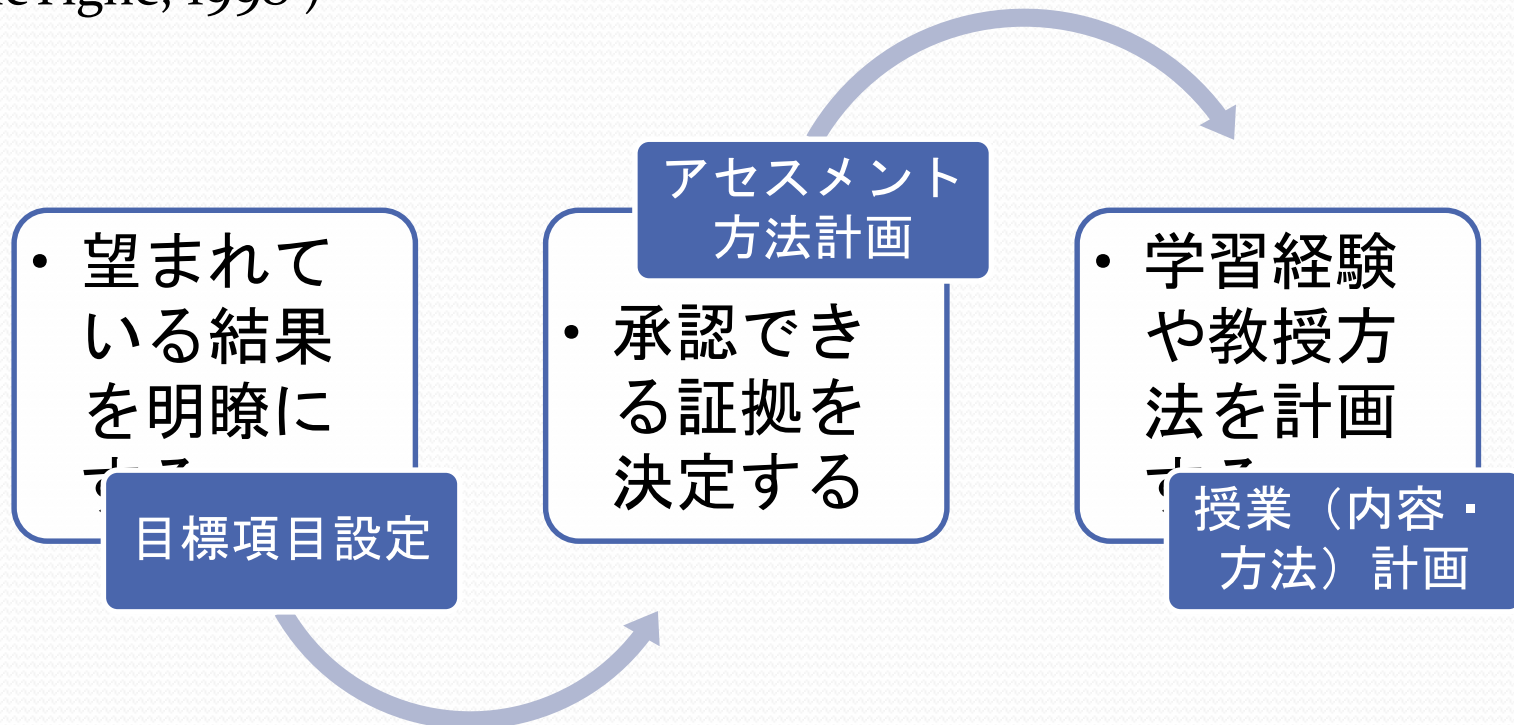
- ◆ **アセスメント** 多角的な視点から、多様な評価方法によって評価資料を収集すること。学習状況の把握。学習者を励まし、学習の一部となって学習を特徴づける営み。

形成的アセスメント

生徒の学力進歩や理解度を測る頻繁かつ対話型の、学習者と教師の豊かなコミュニケーションや相互作用に基づくインタラクティブな学習活動(OECD,2005 ; Harlen,2003 ; Cowie & Bell,1999)

アセスメントと授業設計

- アセスメントは明確な達成目標から提起され、特定の教育成果の記述をする必要性がある(Stiggins, 1997,1994)
- 授業設計のための評価[backward design] (Wiggins & McTighe, 1998)



授業設計・評価イメージ

望まれている結果・教育期待目標
(Desired Outcomes of Education)



評価項目

成果として何を示すか
(アセスメント)



何を学ぶか (カリキュラム・教育内容)



どのように学ぶか (教育方法・ペダゴジー)

国際教育の授業における 形成的アセスメントの導入

- 子どもの提出する資料、観察法やテスト法、パフォーマンス評価法やポートフォリオ評価法などによって得られる資料も含まれる（言葉、エッセイ、イラスト、例示、作品、教師の観察等）・・・様々なものの組み合わせ
(Stiggins,1994)
- セルフ(自己) アセスメント & ピア (相互) アセスメント
- フィードバック
- インタビュー (面談・面接) ・ ディスカッション・ダイアログ
- スキット・ロールプレイ
- プレゼンテーション
- 作文、日記、レポート、ジャーナル、作品



グローバル時代に必要な力を伸ばす 多様な評価法

(以下は例)

- 知識理解のみに依存しない
- 発言・ディスカッションへの取り組み
- グループワーク, WSの参加の様子
- エッセイやレポート
- ワークシート（振り返り）
- ポートフォリオ（学びの記録）
- 形成的アセスメントの視

50%

- 筆記試験(定期考査)
総合力・思考力を問う
- 初見問題も

30%

- エッセイ・レポート
- ポートフォリオ
- ワークシート

20%

- 参加意欲・姿勢（発言、発表、ディスカッション）

形成的アセスメント実践の事例

- 国際系科目・・・多くは定期考査（筆記試験）を実施していない

⇒カリキュラムに安定的に位置付けるため適切な評価は必要

- 国際教育関連の学校設定科目の評価（例）

- A高校（宮城県・私立学校）

- ・・・地歴公民科学校設定科目「国際理解」（3学年4単位）

- B高校（宮城県・公立学校）

- ・・・英語科学校設定科目「Global Citizenship」（2学年2単位）

- 形成的アセスメントを導入

- ⇒学びのプロセス重視・成長を把握

- ⇒生徒とのコミュニケーションを大切にする

- ⇒多様な視点から評価する



A校「国際理解」

A校—評価方法の改良と形成的アセスメントの導入による教師の変化

- 「毎回の授業について、その都度ノートに自分の意見や感想を書かせることにし、それも評価の対象としました。新鮮な感想を記録して、意見を求められたり、小論文に関連したことが出てきたりした時に見返して使えるような記録にします。」
- 「一つ一つの活動がどの力に結びつくのか吟味することを通して、自分でも授業にしまりが出てきたように感じています。〔試験以外の方法をアセスメントに入れたことによって〕生徒だけでなく、授業するこちらの側も、しっかりやらなければ、という適度な緊張感を持ってま

A校「国際理解」の授業の枠組み

この授業の終わりに生徒にできていてほしいこと (成果・目標)の大枠	アセスメント	教授・学習方法
<ul style="list-style-type: none">・ (国際問題や地球的課題を含む) 社会の諸問題・時事問題についての資料や情報を読み取り、問題意識を持つ・ 地球規模の課題について知識を整理し、例えばその問題構造を図解するなどして理解し、問題を発見できる・ 問題の解決方法を自分なりに考えることができる・ 問題点とそれに対する自分の意見を (発表・論述等を通して) 伝達・発信できる・ 問題解決の実現に向けて行動する	<p>定期試験・・・70% 小論文・・・10% (年5～6回) 単元ノート・・・10%(年2回) プレゼンテーション・・・5% 参加への姿勢・・・5%</p> <p><形成的アセスメント></p> <ul style="list-style-type: none">・ 単元ノートのチェック & フィードバック・ 小論文のチェック & フィードバック・ ディベートへの取り組み・ プレゼンや発表の	<ul style="list-style-type: none">・ 単元の最初と最後におこなう講義 (導入とまとめ)・ グループワーク・ 参加型学習 (ワークショップ)・ 発表・プレゼンテーション・ ディスカッション・ ディベート・ フィードバック

B校

グローバルシティズンシップ (Global citizenship)

GCの授業開発－授業の構成要素

- 目標：グローバルシティズンシップ（地球市民資質）の育成。

目標の明確化⇒年間の目標(Desired outcomes) & 毎時の目標設定(Today's targets)⇒生徒と共有

- 内容：グローバルイシュー（地球的課題）の探究。グローバルとローカルをつなぐ。

- 授業形態

レクチャー＋グループワーク、ディスカッション、ワークショップ等の参加型。教師は学びをファシリテート。フィードバックが鍵。

- 評価方法

定期考査(知識理解に偏らない内容, 思考力養成), ワークシート(毎時), ポートフォリオ(学期末), 授業中の発言, 参加姿勢, 発表等、多様な評価。

GCの単元と学習内容

単元 unit	学習内容
Introduction Global Issues <u>The Great Earthquake & Tsunami</u> <u>(Learning from the Disaster)</u> Human Rights	グローバルイシューとは何か (ウェビング、南北問題、貧困、ジェンダー等) (例: 100人の村) 東日本大震災からの学び (国際協力) 人権について (子どもの権利、児童労働など)
Globalization and Interdependence Social Justice (Fair/Unfair) Self-Esteem	グローバリゼーションの影響・相互依存性 (様々なつながり) 公正とは (例 フェアトレード) セルフエスティーム
Sustainable Development Peace and Conflict Diversity(Multicultural Society)	持続可能な社会とは(MDGs, パーム油) 環境問題 (生物多様性、環境破壊など) 平和的解決方法 多文化共生とその課題

グローバルシティズンシップの授業の枠組み

この授業の終わりに生徒にできていてほしいこと（成果・目標）の大枠	アセスメント	教授・学習方法
<p>◆地球市民として視野を広げ、自覚と責任を高める。</p> <p>◆地球市民に必要な知識・理解（社会的公正、多様性、相互依存性、持続可能な発展、平和・対立等）を深める。</p> <p>◆地球市民に必要なスキル（批判的思考力、他者への敬意、交渉力等）・価値観と態度（セルフエスティーム、多様性の尊重、環境への配慮等）を</p>	<p>定期試験・・・70%</p> <p>エッセイ、ポートフォリオ、ワークシート・・・20%</p> <p>発言・発表・ディスカッション、授業への取り組み・・・10%</p> <p><形成的アセスメント></p> <p>発言・ディスカッションへの取り組み、グループワーク、WSの参加の様子（観察）、エッセイ、ワークシ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・単元の最初に本時の目標を明示 ・要所のミニ講義（導入とまとめ） ・グループワーク（意見交換・共同タスク） ・参加型学習（ワークショップ） ・発表・プレゼンテーション ・ディスカッション ・調べ学習 ・ワークシート活用²² ・フィードバック

多様な評価に関する生徒の反応(2011年調査、A校)

- 31名中30名が肯定(記述シートより)

✓今のままでいい。

✓ちょうどいい。

✓定期試験だけでなく、小論文とかでも評価をしてもらえるのは、頑張ろうと思うのでいいと思う。

✓テストの点数だけでなく、発表や小論文でも評価することで、自分の得意な分野を伸ばせるところがよいと思いました。

✓テストとプレゼンに分かれていると、得意なところが違ってもどっちも活かされるからいいと思う。

- 生徒たちは試験のほかに、小論文や発表などを評価の対象とした新たな評価方法を好意的にみている。
- 知識の定着には従来の筆記試験が必要であると理解しつつ、自分たちの様々な力が評価されることは意見発表やプレゼンテーションに取り組む動機を高め、またそれによって多角的なスキルを育成できると認識しているようである。

生徒の学びの声- B校 (記述式自己アセスメント)

- たくさんの問題を学び、広い視野で物事をとらえようとする気持ちが強くなった。
- 資料に基づくグループディスカッションなどで様々な議論し、問題を知り、解決へ向かう道筋が分かった。
- 発言の機会が多いので、自分の意見を言えるようになったし、他人の意見も聞き入れられるようになった。
- 問題を知るだけでなく、自分がすべきことや今後どうすれば解決に向かうか、考えるようになった。
- 自分自身の心の変化が一番の成果。世の中で起こっている一つ一つに意味があり、それを理解し、考えて行動していく力がつきました。
- 自分や日本の損得だけで物事を見られなかったのが、相手の立場に立って考えられるようになった。

注目すべきコメント(高大接続の観点から)

(2011年度 A校, B校生徒の振り返りシートより)

- 習った事や題材・・・大学入学試験に有効
「(推薦入試やAO入試の)小論文や面接に使える」「大学入試・受験に役立つ」「小論文に使いやすい」
- 意見発表やディスカッションについて・・・大学での学びに有効「大学に行ったら必要」
- 学ぶ意義・・・「学ぶ楽しさを知ったから、これからの勉強に活かされる」「知る喜びを知ったから、大学での吸収力が違ってくると思う」
「いろいろな知識のつなげ方がわかった」「学び方がわかった」

Focus Group Discussion(FGD)

B校：授業が終了して半年後に、授業での学びを振り返る座談会を実施

- ◆相互行為的側面に重点を置いた質的調査法。ある特定のテーマに関して少人数のグループを対象にした座談会形式のインタビュー（Flick,1995）
- ◆特定の話題について参加者の理解、受け止め方、考え等を引き出し、研究結果のより良い理解と解釈を可能にする（Vaughn et al., 1996）

日時：2012/07/13(金)16:10～17:40(90分)

参加者：B校 英語科3年(前年度GC選択者)7名

授業を通じた学び

年度を越えて残るもの・転用可能なスキル FGDより

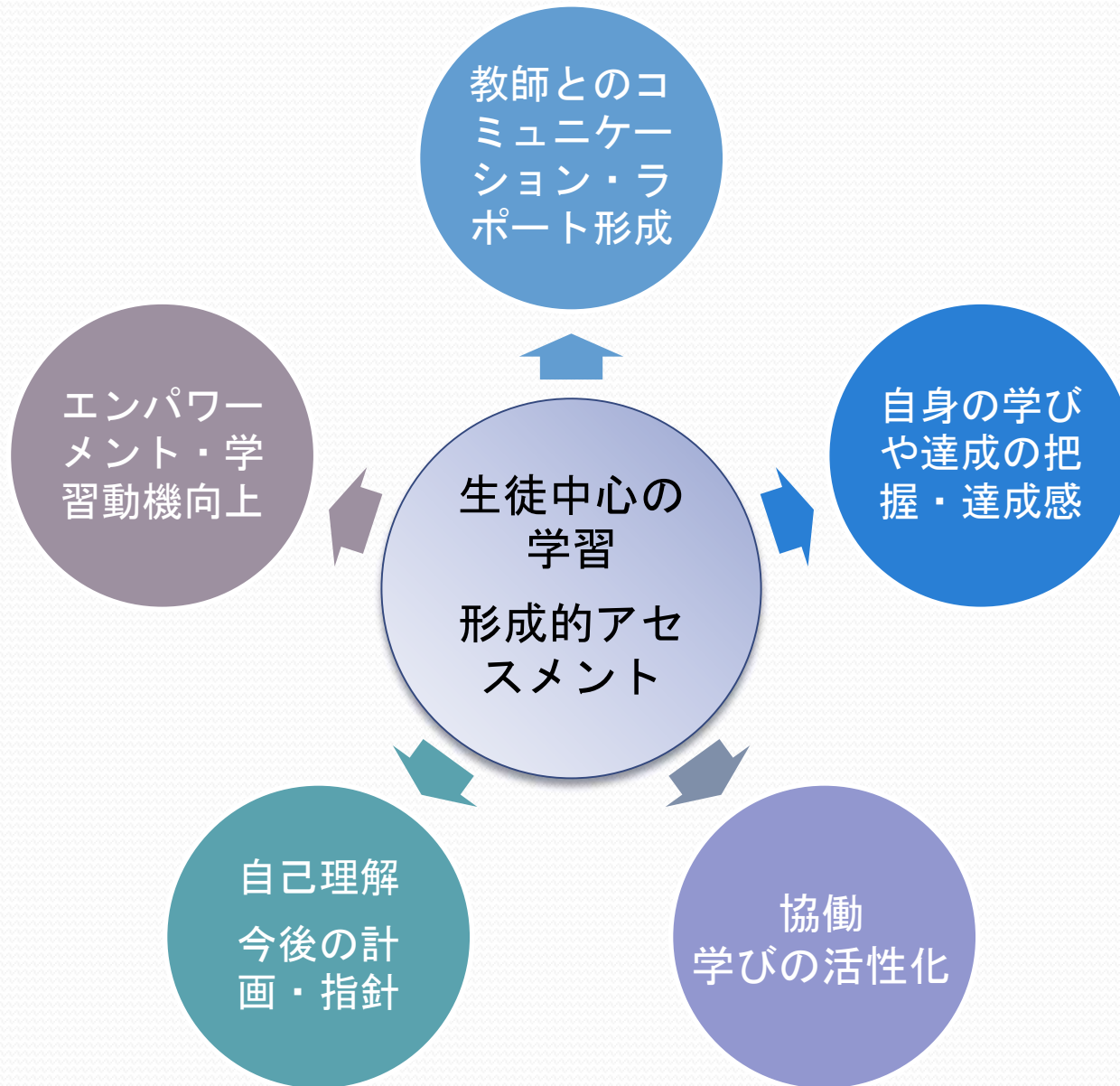
- 「初めて会った人が自分と違う価値観を持っていても、否定しない」「違いを認められる」
- 「自分だけの視点ではなく、相手の視点、第三者の視点からもものを考えられるようになった」
- 「メディアをうのみにせず、自分でちゃんと考えるようになった」
- 「知ることが楽しくて、どんどん自分で本を買って読んだりする」
- 「色々なことを頭の中でつなげて考えるようになった」
- 「学びたいことがみつかった」「生きる喜び」
- 「他教科の学習にも役立つ」「学んだことがつながって

生涯学習者としての基礎

生きる力

人生に有効なスキル・資質

生徒にもたらすプラスの効果



仙台二華高校 SGH概要

- 研究開発名：北上川，メコン川をフィールドとした世界の水問題解決への取組

- 研究開発の概要：

- ▶ グローバル・リーダーに必要な5つの資質・能力を養成

「適切な世界観」，「本質を見抜く力」，「共感する力」，「構想力」及び「相対化する力」

- ▶ 具体的な3つの取り組み

ア 「世界の水問題」に関する課題研究

イ 北上川とメコン川をフィールドとした調査・研究

仙台二華高等学校での取り組み

◆ 課題研究ベース、問題解決型アプローチ

- 総合的な学習の時間における地球市民教育（1年時）
- 学校設定科目「課題研究」における調査・研究（2年時）
- 文献研究やフィールドワークによる研究（夏期・冬期）
- 論文作成、プレゼンテーションによる成果の発信
- インプットからアウトプットまでの継続的な指導

＋ 論理的思考力や批判的思考力、問題解決能力の育成

＋ グローバルイシューへの意識の向上

△ グローバルリーダーのみならず広く地球市民の意識
づけ

「SGH 課題研究」の評価について(試案)

- 形成的アセスメントを導入
- 学習のプロセスを重視
- 目標の共有化・可視化



具体的には...

- 中間発表（プレゼンテーション）の評価⇒ルーブリック
採点者によるフィードバック
- ポートフォリオ作成
- フィールドワーク参加者への事前・事後指導、学びの発信・共有
- 論文の自己チェック表
- 論文の相互チェック表
- 担当者（ゼミ）による観察（関心・意欲・態度を含めて）
- 最終的な成果物（論文）の評価⇒ルーブリック

口頭発表のルーブリック(例)

- 5 生徒は探究した課題について明確に述べ、その重要性について裏付けとなる理由を提示する。提示された結論を支持する具体的な情報が示される。発表方法は人を説得力があり、発表の構成も論理的である。視覚的な補助資料などを効果的に使用し、聞き手を引きつける。準備や興味を持って熱心に取り組んだ証拠がみられる。地球市民としての自覚や責任が感じられ、今後の意欲が示されている。
- 4 生徒は探究した課題とその重要性を述べる。提示された結論を支持する適切な量の情報が示される。発表方法にも工夫がみられ、発表の構成も適切である。視覚的な補助資料を用いている。準備し熱心に取り組んだ証拠がみられる。今後の意欲が示されている。
- 3 生徒は探究した課題とその重要性、結論を述べるが、それを支持する情報や論理性は、4, 5ほど説得力のあるものではない。発表方法や構成もほぼ適切である。視覚的な補助資料にも言及している。準備し取り組んだ跡がみられる。
- 2 生徒は探究した課題について述べるが、課題に答える結論は十分ではない。発表内容や発表方法に対する工夫も不十分である。準備し取り組んだ証拠があまりみられない。意欲の面でも物足りない。
- 1 生徒は設定した課題に対する探究が行われないうまま、発表している。適切な結論が述べられず、発表内容も論点が不明瞭でわかりにくいものである。準備をした様子はなく、構成も正しくない。
- 0 発表が行われなかった。

ホールスクールアプローチ 授業と授業外活動のリンク

学校全体アプローチ

[教育理念・モットー・共通理解]

校外活動

[学びの深まり・広がり]

授業
(各教科)

総合的な学習
(学年行事/**ゼミ**/
課題研究)

学級活動(HR)

生徒会
& クラブ活動

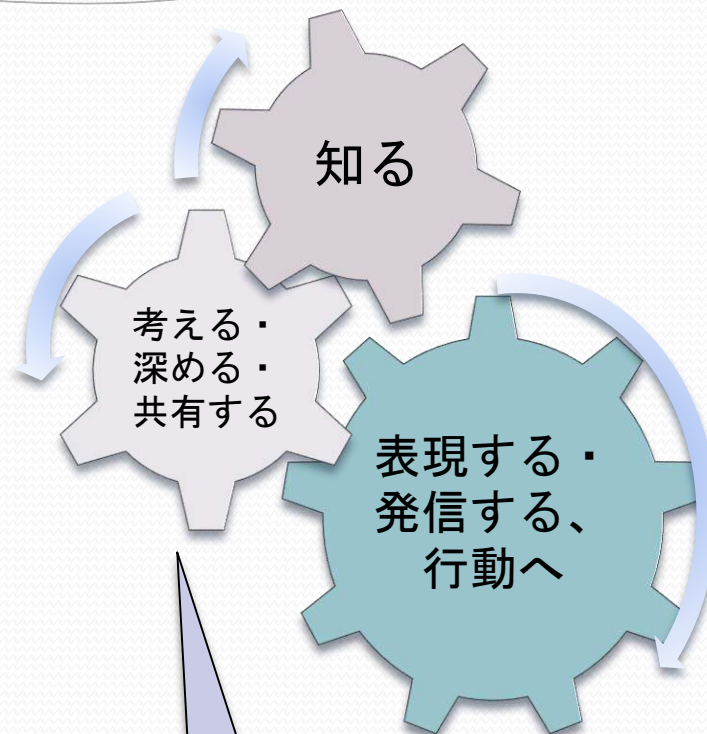
国際交流/海外
研修/
フィールドワーク

県高校国際
教育・生徒
研修会、ス
ピーチコン
テスト等

地域貢
献活動/
ボラン
ティア
/**NPOと
の連携**

まとめ

- ◆ 国際関係の学校設定科目；
総合的・探究的な学習として機能
⇒
クロスカリキュラムの実現
- ◆ ゴール設定&共有が重要
- ◆ 教授法・学習方法の工夫；授業方法・学習形態
- ◆ 生徒の力を伸ばす 多様なアセスメント；
形成的アセスメントの導入
国際教育は自律した学習者・生涯学習者の土台形成に寄与



意見を交換し、
ディスカッションし、
考えを深め、共有
できる場が大切

主要参考文献

- Australian National Training Authority (2003). *NECVET Defining generic skills at a glance*.
- Black, P., & C. Harrison, C. Lee, B. Marshall, and D. William. (2004). "Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom," *PhiDelta Kappan*, 86(1):9-21.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD教育研究改革センター、有本昌弘 (監訳) (2008). 『形成的アセスメントと学力』 明石書店)
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education, *Assessment in Education*, 6, 101-116.
- Fisher, S., & Hicks, D. (1985). *World Studies 8-13: A Teacher's Handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship Guide for Schools*. Oxford: Oxfam GB.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Pike, G., & Selby, D. (2001) *In the Global Classroom₁, In the Global Classroom₂*. Pippin Pub Ltd. (パイク, G.・セルビー, D. 小関一也 (監修・監訳) (2007). 『グローバル・クラスルーム』 明石書店)
- Stiggins, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. NY: Merrill.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- 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。
- 日本国際理解教育学会 (2010). 『グローバル時代の国際理解教育』 明石書店。
- 松下佳代編著(2010). 『<新しい能力>は教育を変えられるか』 ミネルヴァ書房。



Thank you

ishimori_h@nika.myswan.ne.jp



これからのESDの「質保証」を視野
に入れた評価のあり方
～コミュニティー・サービスと生徒
の主体的意見発信活動を軸として～

東京学芸大学附属国際中等教育学校

秋山 寿彦

東京学芸大学附属国際中等教育学校の 特色

2007年 6年一貫教育の中等教育学校として開校

男女別定員を定めない男女共同参画型の学校
生徒の約30%が海外での教育体験を有する
後期課程で海外に留学する生徒が約12%

2010年 国際バカロレア・MYP認定校

2011年 ユネスコスクール

2014年 SSH校

SGHアソシエイツ校

国際バカロレアDL・DP候補校

「ESDの10年」を振り返って

- 学校教育における成果
 - ユネスコスクールの増加
 - 学習指導要領への明示
 - 「ホリスティックな学び」の意義
 - 地域社会の問題と地球規模の課題を「シームレス」に学ぶ
 - 社会的脈略を意識し、社会参画を試みる学び
 - 教科・領域間の連携を図ったダイナミックな学び
 - 「カリキュラムマップ」「ESDカレンダー」の作成

「ESD」に対する認知の状況

- ESD . . . 「えっ、それ、どんな学習・活動」
「環境教育とどこが違うの？」
「何を持続させ、どのように発展させるの？」
「ESDと全国学力調査で問われる基礎的基本的な学習との関係は . . .」
「ESDのカリキュラムをどのように開発するの？ 学校の教育計画は . . .」
「ESDでは、何をどう評価するの？」

東京学芸大学附属国際中等教育学校の ESDの取り組み

社会・経済・文化・国際関係への着目したESD

2011年 生徒一人一人が主体的に「豊かさ」を
追求するESD ～ コミュニティサービス
活動を軸として ～

私たちの「豊かさ」の背景にある「貧困」
豊かな社会の中で発生した災害、拡大する
「格差」

社会的に「弱く、不利な立場」に置かれてい
る人々・集団・国

コミュニティーサービスの活動・学習

地域社会の中の学校・生徒

社会とつながりのある学習・活動

社会参画・社会貢献

コミュニティーサービスで育てたい資質・能力

自主性 主体性 企画力 組織力 問題解決力

人間関係を構築する力 対話力 交渉力

協同・共同・協働力

コミュニティーサービスの評価観点 (level descriptor)

学校内の活動

- <level 1 > 校内の清掃・日直等の当番や学級の係活動
- <level 2 > 委員会・生徒会活動
- <level 3 > 仲間を組織して学校生活を豊かなものにする活動の企画・実行

学校外の活動

- <level 4 > 学校外の団体が行う活動に仲間や教師とともに参加
- <level 5 > 学校外の団体が行う活動に自主的・主体的に参加

自ら活動を企画・組織・実践する活動

<level 6 >個人的に学校外での活動に取り組む

<level 7 >仲間を組織して、学校外での活動に
ともに取り組む

<level 8 >学校外の人とともに社会的な広がり
のある活動に取り組む

地域社会→国内の他地域→海外

自分のキャリア（将来の姿）への関心と意識

学校における学びを生かした社会貢献活動

「ESD」の「質保証」を支える活動

生徒が気がついたことや感じたこと・思ったことを「振り返る」

列挙する 記録する 比較する

共通点をあげる 相違点をあげる 共有する

話し合う＝「コミュニケーション」活動

インタビューする 対話する

ブレインストーミング ディスカッション

ディベート

東京学芸大学附属国際中等教育学校の 「ESD」で重視する概念

「コミュニティー」 「コミュニケーション」

グローバル化に伴う「変化」 「葛藤・軋轢」
「公正性」

「文化」・「伝統」 「技術革新」 「創造性」

「つながり」 「関係性」 「システム」

「アイデンティティー」 「自己表現」 （自分らしさ）

「ESD」の質保証のために

「アクティブラーニング」「探究学習」を基軸とする「ESD」における「問い」重要性

【本質的な問い】・・・「ESD」全体を貫く

地域社会やグローバルな問題にアプローチする

「豊かさ」とは何か

「豊かさ」の実現のために自分に何ができるか

【「探究」の問い】

学習内容＝事実に即した問い

概念獲得にむけた問い

話し合い活動にむけての問い

「問い」に基づく「発信」・「評価」

「ESD」がめざす学習者像・学習像

「内向き」ではない若者の育成

受験やテストの点数だけにとらわれない学習

学校の外に向かって学びの成果を「発信」

「発信」する内容→根拠・論理の観点から評価

「主張」から「提言」へ

「外部評価」を受ける学習経験

新聞への意見投稿 作文・論文コンクール

これからの「ESD」の評価

ESDの多様な学習活動に対応した評価

多面的・多角的に学習者の探究活動のプロセスを評価

21世紀の社会を生きるために求められる資質・能力に基づく評価

ルーブリックを作成し、学習活動に取り組むときに目標とともに生徒に提示する

学習者自身が重視する評価項目を取り入れ、生徒一人一人に対応した学習評価を試みる

何のための評価なのか

ESDで、評価すべきことを明らかにする

ESDの評価の核心＝学習者（相互）の振り返り

「評価疲れ」や「評価の形骸化」に陥らないために

評価できないこと

評価する必要がないこと

評価してはいけないこと