

# 「持続可能な開発のための教育」における 教育評価実践のあり方に関する一試論

—オーストラリアのグローバル教育研究の成果を手がかりに—

木村 裕

滋賀県立大学人間文化学部

## 0. 課題設定

現代社会には、貧困や格差、人権侵害や環境破壊など、「地球的諸問題(global issues)」とよばれる多様な問題が存在している。今後の住みやすい地球社会を実現するためには地球的諸問題の解決に向けた各国や人々の協力が不可欠であるという認識が広がり、そのための取り組みも進められている一方で、まだ、絶対的な解決策が見つからないわけではないという現状がある。

本稿で取り上げる「持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development: 以下、ESD)」は、「これら〔筆者注：環境、貧困、人権、平和、開発など〕の現代社会の課題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) ことにより、それらの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、そしてそれによって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」<sup>1</sup>と定義される教育活動である。環境教育や開発教育、平和教育や人権教育など、地球的諸問題の解決をめざす教育活動を総合する取り組みとして展開されてきたESDは現在、ユネスコ(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: 国際連合教育科学文化機関)<sup>2</sup>の主導により、各国で取り組まれている。

ESDが各国で取り組まれる重要な契機となったのが、2002年に開催された持続可能な開発に関する世界首脳会議(ヨハネスブルグ・サミット)において、日本政府が「国連持続可能な開発のための教育の10年(United Nations Decade of Education for Sustainable Development: 以下、DESD)」を提案したことであった。同年に開催された第57回国連総会において46カ国の共同提案国とともに提出した、2005年からの10年(2005～2014年)をDESDとするという決議案が満場一致で採択されるとともに、ユネスコが主導機関に指名される。さらに、2005年にユネスコがDESD国際実施計画を策定し、国連総会において同計画が承認される。これにより、2005年よりDESDが開始され、国内外において、ESDの推進に関する取り組みが進められて

きたのである<sup>3</sup>。DESDは2014年に最終年を迎えたが、現在も、さらなる推進のための議論と実践が進められている。

DESDが日本政府の提案によって開始されたこともあり、日本においてもESDに注目が集まり、多様な実践が重ねられてきた。たとえば、手島らは、東京都江東区立東雲小学校での取り組みの内容及びESDカレンダーを用いた教育課程の検討と再編成に関する提案を行ったり、児童および教員の変化などを明らかにしている<sup>4</sup>。また、国立教育政策研究所の報告書では、ESDで扱われる持続可能な社会づくりの構成概念の案や学習指導で重視する能力・態度の例を明らかにするとともに、その枠組みに基づいて全国の小中高等学校で行われた実践事例を取り上げ、既存の教科・領域の目標や評価の観点と関連づけるかたちでESDの視点に立って単元開発や授業を行う取り組みや、その実践を通して見えてきた成果と課題などを明らかにしている<sup>5</sup>。ESDカレンダーの作成は、これまで学校で行われてきた教育活動をESDの視点で再編するとともにそれを視覚化させることを可能にするものであり、既存の教科・領域の枠を超えて学校教育全体を通してESDを実践するための重要な方法論を提示するものである。また、東雲小学校での実践例や国立教育政策研究所の報告書で取り上げられている実践例は、他の学校においてESDに取り組む際の具体的な手法を学ぶうえでも効果的なものである。

ところで、ESDが実現をめざす持続可能な社会のあり方やその実現方法については、誰も「正解」を知ってはいない。そのため、ESDにおいては、問題に対する認識を深めるとともに、自身の価値観や問題解決能力に対する認識を深めること、そして、問題解決に向けた行動に参加するための技能などを身につけ、それらを必要に応じて活用しながら問題解決に取り組むことが必要となる。したがって、ESDを通して学習者に獲得させるべき学力をいかにして保障するのかが、理論的にも実践的にも重要な課題となる。

結論を先取りするならば、この課題を乗り越えるための1つの方途として、「目標に準拠した評価」<sup>6</sup>

の立場に立ち、学習者に身につけさせたい力としての教育目標を明確化するとともに、指導と学習の改善のためのフィードバック機能を有する教育評価を実践することが考えられる。また、ESDで求められる学力を客観テスト形式の評価方法のみで把握することが困難であるという点に鑑みれば、パフォーマンス評価に関する研究蓄積に学び、育てたい学力の質的な変化の様相を具体的にイメージしながらそれを評価基準としてのルーブリックに具体化し、それに基づく学力形成をねらうことが有効であると考えられる<sup>7</sup>。しかしながら、こうした観点に立って教育目標を具体化したり教育評価を実践したりする方途を明らかにした先行研究は、管見のかぎり見られない。

以上をふまえて、本稿では、ESDの基盤にある開発教育およびグローバル教育(以下では、まとめて、グローバル教育と記す)<sup>8</sup>に関する議論をふまえ、ESDにおいて教育評価を効果的に実践するための方途を探り、実践のあり方の一端を試論的に示すことを目的とする。なお、目標に準拠した評価の立場に立って評価実践を行うためには、実践に先立ち、学習者に身につけさせたい学力の内実、すなわち教育目標を明確にするとともに、その教育目標の到達の度合いを把握するための評価基準を設定したり、評価方法を選択したりする必要がある。

そこで本稿では、まず、ESDとグローバル教育との関係を整理し、グローバル教育研究の成果を敷衍してESDにおける教育評価実践のあり方を検討することの可能性を示す。続いて、これまでの研究成果をふまえてグローバル教育において教育目標と評価基準を設定するための観点と方向性を明らかにし、評価基準表の試案を提案する。その後、ESDで扱われる概念・能力・態度を確認するとともに、それらがグローバル教育の3観点とどのような関連にあるのかを検討する。以上をふまえて、最後に、ESDにおいて効果的に教育評価実践を進めるための1つの方向性を提案したい。

## 1. ESDとグローバル教育との関係

ESDとグローバル教育との関係を整理するにあたり、本節ではESDの主要な特徴として、「『持続可能な開発』の実現を目的としていること」「『forの教育』であること」の2つに注目する。そして、これら2つの特徴の持つ意味を整理するとともに、

本稿で取り上げるオーストラリアのグローバル教育の主要な特徴と比較することによって、本稿で想定している、グローバル教育研究の成果を敷衍してESDにおける教育評価実践のあり方を検討することの妥当性を示す。

### (1) 「持続可能な開発」の実現を目的としているということ

“Education for Sustainable Development”という名称、ならびに先述の定義にも表れているように、ESDでは、「持続可能な開発(sustainable development)」が達成された社会の実現という教育の目的が、明確に示されている。「将来の世代の欲求を充たしつつ、現在の世代の欲求も満足させるような開発」<sup>9</sup>と定義される「持続可能な開発」という概念は、「環境と開発に関する世界委員会(通称：ブルントラント委員会)」が1987年に公表した報告書『地球の未来を守るために(Our Common Future)』をきっかけとして国際的に認識されるようになるとともに、その実現に向けた取り組みが摸索されるようになった<sup>10</sup>。

持続可能な開発が提唱された主な背景には、それまでに実施されてきた開発が、経済的な発展をその目的として強調しすぎるあまりに環境保全に対して十分に配慮できていないことへの反省があった。そのため、開発と環境を調和させながら社会づくりを行うことの重要性が提起されたのである。こうして提唱された「持続可能な開発」においては、将来の世代がそのニーズを満たすために必要な資源やエネルギーなどを現在の世代が無くならせなくてはならないという考えに基づく「世代間公正」と、南北間や社会の中に存在する貧富や資源利用の格差・不平等を解消しなければならないという考えに基づく「世代内公正」という2つの「公正」という概念が重視された。また、「持続可能な開発」は「環境」「経済」「社会」「政治」の4つの側面から成ることが示された<sup>11</sup>。

しかしながら、上述のように、ESDが実現をめざす持続可能な社会のあり方やその実現方法については、誰も「正解」を知ってはいない。ただし、地球的諸問題の存在と、それらの問題の解決を図ることなしにはめざす持続可能な社会は実現できないということに対して一定程度合意されていることもまた事実である。そのため、先述したようにESDに

においては、問題に対する認識を深めるとともに、自身の価値観や問題解決能力に対する認識を深めること、そして、問題解決に向けた行動に参加するための技能などを身につけ、それらを必要に応じて活用しながら問題解決に取り組むことが必要となるのである。

筆者がこれまでに検討してきたオーストラリアのグローバル教育は、「将来、物事をよく知り、エンパワーされた地球市民となって、万人にとって平和で、公正で、持続可能な世界に向けて活動できるようになるための価値観や技能、態度、知識を学習者に教える」<sup>12</sup>教育活動であるとされている。この定義や、開発教育と環境教育がESDの基盤となってきたということからも分かるように、ESDが有する「『持続可能な開発』の実現をめざす」という方向性は、ESDとグローバル教育がともに共有している特徴であると言える。

## (2) 「forの教育」であるということ

批判的教育学の主張を援用して環境教育や開発教育の理論と実践のあり方についての論を展開するオーストラリアのフィエン (Fien, J.) は環境教育のあり方について論じる中で、教育活動が「about(～について)の教育」「in(～を通して)の教育」「for(～のため)の教育」に分けられることを提起した。「aboutの教育」とは対象に関する知識の獲得を重視した教育活動を、「inの教育」とは体験学習を通して対象に対する理解を深めることを重視した教育活動を、「forの教育」とは対象に関する意思決定や行動への参加を重視した教育活動をさす。そのうえでフィエンは、問題解決やより良い社会づくりのための教育においては、ただ知識を獲得することや体験学習を行うということにとどまらず、それらを基礎にして実際に自己決定や行動への参加を行うことが求められるとして、「forの教育」の重要性を強調する<sup>13</sup>。

もちろん、「forの教育」において知識や理解が軽視されるわけではない。知識や理解の深化に伴って意思決定や行動の質が高まることが期待されるためである。したがって、「知識や理解の深さ」については、「知識や理解を深めることによって、持続可能な社会の実現に向けた意思決定や行動の質の深まりとどのようにつながるのか」という視点で検討することが必要になると言える。また、よりよい社

会の実現をめざす以上、既存の社会を批判的に検討し、その良い面に関しても改善すべき面に関しても、その実態とそれを生み出している要因についての認識を深めることは重要である。

“Education for Sustainable Development”と示されることから分かるように、ESDは「forの教育」に位置づけられる。これは、「これら〔筆者注：環境、貧困、人権、平和、開発など〕の現代社会の課題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)ことにより、それらの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、そしてそれによって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」であるというESDの定義からも見て取ることができる。そのため、「forの教育」に位置づけられるESDでは、持続可能な社会の実現に向けた意思決定や行動への参加が重視される必要がある。

一方、フィエンの主張にも大きな影響を受けているオーストラリアのグローバル教育においても、万人にとって平和で公正で持続可能な社会の実現をめざして、知識や技能を獲得したり、問題解決と社会づくりに向けた意思決定や行動に参加したりすることの重要性が示されている。すなわち、グローバル教育とESDについてはともに、「forの教育」として捉えることが重要であると言える。

本節での検討をふまえると、ESDとグローバル教育は、その目的においても、教育活動そのものの捉え方に関しても、同様の性質を有していることが指摘できる。そのため、両者の細かい違いについて留意する必要があるものの、グローバル教育研究の成果を敷衍してESDにおける教育評価実践のあり方を検討することは可能であると言えよう。そこで次節では、ESDにおける教育評価実践のあり方の検討に先立ち、グローバル教育研究の成果を整理することによって、教育目標と評価基準の設定の観点と方向性を明らかにする。

## 2. グローバル教育における教育目標と評価基準の設定の観点と方向性

筆者はこれまでに、オーストラリアの開発教育およびグローバル教育の研究蓄積を分析する中で、「社会認識の深化」「自己認識の深化」「行動への参加」という3つの観点で教育目標を設定し、教育活

動を構想することの重要性を指摘してきた<sup>14</sup>。本節では、これら3つの観点に沿って教育目標を設定することの必要性と留意すべき視点、および各観点に関して評価基準を具体化するための方向性を確認するとともに、評価基準表の試案を示す。

### (1)目標設定の観点①——社会認識の深化

「社会認識の深化」とは、地球的諸問題の現状や原因、問題同士の関係、そうした問題の背景にあるイデオロギーや権力関係などの実態についての認識を深めることを指す。グローバル教育とは、地球的諸問題の解決に取り組み、より公正で持続可能な社会をつくることをめざした教育活動である。そして問題解決のためには、その問題が生み出されている原因や現状、これまでに実践されてきた解決のための取り組み、ならびにその成果と課題などについての認識を深めておく必要がある。これがなければ、思いつきの解決策の模索に陥ってしまうためである。

ここで特に留意したいのが、諸問題や問題解決に関する議論の背後にある社会構造やイデオロギーに目を向けることの重要性である。これまでに提起され、特に開発教育に影響を与えてきた従属理論や世界システム論の主張に代表されるように、既存の社会構造が諸問題の主要な要因の1つになってきたことが指摘されている。また、先述したフィエンの主張をふまえるならば、現在や未来の社会構造のあり方や問題解決の方途などを議論する際に、多様な言説が、どのような価値観を持つどのような人々によって、どのような意図のもとに提起されているのかを分析しながら認識を深めることが必要になる。既存の社会構造からの影響を念頭に置かなければ、問題解決の方策が個人の人々の生活改善などの努力のみに帰せられてしまう可能性が生まれるためである。こうした個人の努力の必要性を否定するものではないものの、それだけでは根本的な問題解決につながらない場合があるということに目を向けることもまた、効果的な問題解決の方策を考えるうえで重要であろう。

### (2)目標設定の観点②——自己認識の深化

「自己認識の深化」とは、地球的諸問題と自分自身との相互依存関係や問題解決に資する自身の力量に関する認識を深めたり、イデオロギーや権力などが自他の価値観や社会認識などに対して与えている

影響についての認識を深めたりすることである。

イギリスのグローバル教育研究をけん引してきたバイク(Pike, G.)らは、地球的諸問題と自分自身との相互依存関係や問題解決に資する自身の力量に関する認識の深化が、学習者を問題解決に向けた行動への参加に向かわせることを指摘してきた。また、フィエンはジルー(Giroux, A. S.)を援用し、教育において取り上げられる言説には既存の社会の中で権力を持つ人々の言説が埋め込まれており、それが教育活動を通して学習者に無意識のままに伝えられるために既存の社会構造の再生産につながっていることを指摘している<sup>15</sup>。したがって、当事者性を持った学習を促したり、問題解決に向けた行動への参加を促したりするためにも、これらの視点を意識しながら、学習者一人ひとりが自身と諸問題との関係を認識したり、自身の持つ問題解決に向けた力についての認識を深めたりすることが重要となるのである<sup>16</sup>。

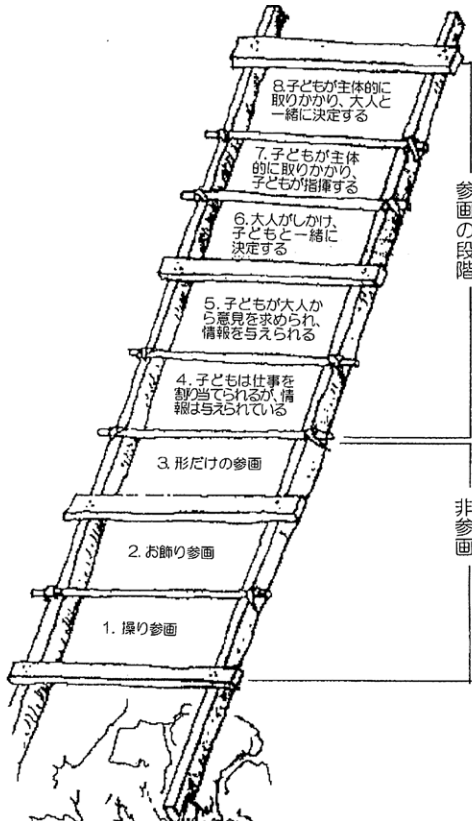
### (3)目標設定の観点③——行動への参加

続いて、「行動への参加」について検討する。社会づくりに参画することのできる市民の育成をめざした教育活動であるESDにおいては、「行動への参加」が重要な要素となる。この「行動への参加」の質を考えるにあたり重要な示唆を与えているのが、ハート(Hurt, R.)の所論である<sup>17</sup>。

ハートは、持続可能な開発の実現をめざして取り組まれるコミュニティづくりや環境改善のための取り組みを検討する中で、子どもの「参画/非参画」には8つの段階があることを主張した(図)。「非参画」の段階と「参画」の段階の大きな違いは、学習者(ハートの想定する状況においては、「子ども」)が、行動の意味を理解したうえで自身のとるべき行動を主体的に選択しているのかという点にある。また、「参画」の段階を詳しく見てみると、学習者が情報とともにとるべき行動も大人に与えられている段階から、子どもが大人に意見を求められる段階、子どもが主体となって行動に参画する段階、そして最後に、子どもが主体となりつつ大人とともに決定するという段階が示されている。

ESDで実現をめざす持続可能な社会の具体的なあり方やその実現方法に関しては、教師をはじめとする大人たちも明確な答えを持っているわけではない。そのため、とるべき行動に関しても大人の意見に必ずしも従う必要はないばかりか、大人の意見に

図：ハートによる参画のはしご



(出典：ロジャー・ハート(IPA日本支部訳)『子どもの参画』  
 萌文社、2000年、p.42)

無批判に従うことは、新たな取り組みや行動の可能性を逸してしまうことにもつながりかねない。一方で、子どもだけで実践可能な行動の範囲には限界があるとともに、子どもたちも明確な答えを持っているわけではないことに鑑みれば、子どもだけでとるべき行動を決定した場合にもまた、新たな取り組みや行動の可能性を逸してしまうことにもつながりかねないことが指摘できる。したがって、情報に基づいて行動を選択することは言うまでもなく、とるべき行動のあり方に関しては、互いに尊重しあえる関係の中で大人と子どもが議論を行って決定し、協力して参加することが求められると言えよう。

ただし、ハート自身も、「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8つ目の段階に到達することが常に最終目標になるとは言わ

ず、活動の種類や目的に応じて変化しうるものであるということを指摘している<sup>18</sup>。したがって、「行動への参加」については、「参画」の段階まで質を高めるための工夫を行うと同時に、子どもに取り組ませる課題の内容に応じて、「どの」参画の段階が適切であるのかを吟味したうえで教育目標や評価基準の設定を行うことが肝要であろう。

さらに、「行動」の具体的な方法に関しても、多様なものがあり得るという点を念頭に置く必要があるだろう。ともすれば募金活動や学外で行われる社会的なイベントなどへの参加が目目されがちではあるが、先行研究で取り上げられている実践例を見ると、たとえば東雲小学校での「東雲フェスティバル」など、子どもたちが自身の学習の成果を学校内外の大人と子どもに発信し、そこでまた新たな議論を生み出している例も多いことが分かる。教室内の学習場面におけるクラスメイトに向けた発表など、他者への情報提供や他者との情報共有もまた、重要な行動のあり方であると考えられる。このように、一口に「行動」と言っても、「学習の成果の発信」「交流」に代表されるような諸問題への認識を高めるための情報提供・情報共有、個人で取り組むことのできる生活改善、投票やキャンペーン活動などの他者とともに行動への参加など、多様な実践方法や学習活動への位置づけがある。

これらの点をふまえると、ESDにおける行動の質を問い、教育目標や評価基準を設定する場合には特に、とるべき行動の選択に際してどの程度主体性を発揮することができるのかという点と、多様な人々をどの程度巻き込むことができるのかという点から検討する必要があると言える。また、それと同時に、行動の多様性についても留意することが求められるだろう。

ただし、いずれの場合においても、行動を起こすにあたっては、社会の出来事や議論、自分自身の価値観や能力などについての知識や技能を基礎として、とるべき行動を学習者自身が自己決定することが重要となる。先述した知識や理解の深化に伴って意思決定や行動の質が高まることが期待されるという理由に加え、この点が保障されなければ、学習者が学習や問題解決の主体として位置づけることが困難になるためである。そのためにも、「行動への参加」を見据えながら、事実に関する知識や確実な技能などの獲得・向上を保障するような学習活動を位置づ

表1：グローバル教育における教育目標設定の3観点とそれに基づく評価基準案

目標設定の際に留意すべき視点	行動への参加		
	情報提供・情報共有	情報提供・情報共有以外の行動	
<p><b>社会認識</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 社会の現状（地球的諸問題の原因や現状、解決に向けたこれまでの取り組みの成果と課題など）</li> <li>* 地球的諸問題を生み出す主要な要因の1つとなつている既存の社会構造</li> <li>* 地球的諸問題の、時間的、空間的な相互依存関係</li> <li>* 地球的諸問題同士の密接な関係</li> <li>* 複数のイデオロギーや権力、利害がせめぎ合う場としての社会</li> <li>* そのせめぎ合いが諸問題を生み出す社会構造の形成に及ぼす影響</li> </ul>	<p><b>自己認識</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 地球的諸問題と自身、自身と他者との間の相互依存関係</li> <li>* 問題解決に資する自身の力量</li> <li>* 自他の文化や価値観</li> <li>* イデオロギーや権力、利害のせめぎ合いが、自他の価値観や社会認識の形成と問題解決に向けた取り組みの選択に及ぼす影響</li> </ul>	<p><b>情報提供・情報共有</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 多様な実践方法</li> <li>・ 地球的諸問題への認識を高めるための情報提供・情報共有</li> <li>・ 個人で取り組むことのできる生活改善</li> <li>・ 投票やキャンペーン活動などの他者とともに行う行動への参加</li> <li>・ 政治的リテラシーの獲得を通じた、より平和で公正で持続可能な社会づくりへの参加</li> </ul> <p><b>情報提供・情報共有以外の行動</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* ととるべき行動の選択に際してどの程度主体性を発揮することができているのか</li> <li>* 多様な人々をどの程度巻き込むことができているのか</li> </ul>	
<p>地球の諸問題に関する相互依存関係の現状を、時間的、空間的、問題同士という3つの視点から認識するとともに、地球的諸問題を生み出す主要な要因を、既存の社会構造をとりまわくイデオロギーや権力、利害のせめぎ合いとの関連において認識することができている。</p>	<p>自他の文化や価値観、社会認識、問題解決に向けた行動の選択に、イデオロギーや権力、利害のせめぎ合いがどのように影響を与えているのかを認識している。</p>	<p>複数の視点や立場から集めた情報をその妥当性や信頼性という視点から吟味したうえで、それらを総合して得られた解釈を他者と伝えあい、より妥当な情報を共有している。</p>	<p>互いが選択した行動とその理由について他者と議論を行い、合意形成を図ることを通して、より妥当性が高いと考えられる行動を選択・実行している。</p>
<p>地球の諸問題に関する相互依存関係の現状を、時間的、空間的、問題同士という3つの視点から認識することができている。</p>	<p>自分がどのような文化や価値観に基づいて、どのように、変革に関わろうとするのかを認識するとともに、それぞれの類似点や相違点を認識している。</p>	<p>複数の視点や立場から集めた情報を批判的に分析し、自身の解釈とともに他者に伝えている。</p>	<p>自身の選択した行動を起こすことによつて起こりえる結果もふまえたうえで、より妥当性が高いと考えられる行動を選択・実行している。</p>
<p>社会に存在する地球的諸問題に関する相互依存関係の現状を、時間的、空間的、問題同士のうちのいずれかの視点から認識することができている。</p>	<p>自分がどのような文化や価値観に基づいて、どのように、変革に関わろうとするのかを認識している。</p>	<p>複数の視点、立場から集めた情報を他者に提供したり、他者から得たりしている。</p>	<p>複数の情報や根拠を吟味し、より妥当性が高いと考えられるものに基づいて、自身のととるべき行動を選択・実行している。</p>
<p>地球的諸問題とは何かを認識することができている。</p>	<p>自身と他者や社会、地球的諸問題とが関連しており、互いに影響を与え合う存在であることを認識している。</p>	<p>他者への情報提供や他者との情報共有はできているが、その内容は一面的・一方的である。</p>	<p>ある情報や根拠に基づき、自身のととるべき行動を選択・実行しているが、その情報や根拠は一面的である。</p>
<p>既存の社会の現状に関して、実体験に基づく主観的な認識しか持っていない。</p>	<p>自身と他者や社会、地球的諸問題との関連について、まったく、あるいはほとんど認識できていない。</p>	<p>情報を他者に伝えたり、他者からの情報を受け入れたりすることができていない。</p>	<p>ととるべき行動のあり方をイメージできていない、あるいは、他者の考えを無批判に受け入れて、それに基づき行動を選択・実行している。</p>

(表は、筆者が作成)

けておくことも重要であると言える。

#### (4) 評価基準作成の試み

表1は、本節での検討の結果をふまえて、「社会認識」および「自己認識」の質、ならびに、「行動への参加」の質の高まりを仮説的に想定し、試論的に設定した評価基準表である。各観点の質の違いを生み出すと考えられるものを「目標設定の際に留意すべき視点」として挙げた。そして、それに基づいて各観点の質の高低を把握する際の学習者の特徴を段階的に記述するかたちで基準表を作成した。

ところで、たとえば「行動への参加」欄にある「情報提供・情報共有」に関して、どのような質の情報を提供するのか、あるいは共有するのかという点は、社会認識や自己認識の深化の度合いによって影響を受ける。このように、これら3つの観点は互いに影響を及ぼし合うものである。ただし、たとえば認識を深めたからといって必ずしも質の高い情報提供やそれ以外の行動をとることができるとは限らないというように、3観点の学習の質の段階は、同時並行的に上がっていくとは限らない。また、この評価基準表は一般的な記述となっているため、実際には各単元の内容に合わせて「重点的に扱うべき地球の諸問題」「現状や原因」「扱うべき資料」「とりあげるべき視点や立場」などを具体化する必要がある。

さらに、この基準表の記述では、各観点に含まれる「目標設定の際に留意すべき視点」をすべて十分に反映させることはできていない。実践に際しては、学習者の実態に応じて、たとえば社会認識の深化に関して特に重点的に扱う視点到違いが生まれることも想定される。したがって、この評価基準表自体を大きく変更するということが必要になる場合も出てくるだろう。

本節では、オーストラリアにおけるグローバル教育に関する研究成果をふまえ、「社会認識の深化」「自己認識の深化」「行動への参加」という3つの観点に沿って教育目標を設定することの必要性和留意すべき視点、および各観点に関して評価基準を具体化するための方向性を確認するとともに、評価基準表の試案を示した。次節では、ESDで扱われる概念・能力・態度を確認するとともに、それらが本節で示したグローバル教育の3観点とどのような関連にあるのかを検討する。

### 3. ESDで扱われる概念・能力・態度とグローバル教育の3観点との関連

本稿の課題である学力保障を基盤に据えた教育評価を実践するためには、教育目標を明確化するとともに、その目標の達成度を把握するための評価基準を設定することが肝要である。そのため、ESDの実践を通して学習者が身につけるべき知識や技能などを明らかにし、それを教育目標と評価基準に位置づけることが必要となる。本節では、国立教育政策研究所の報告書<sup>19</sup>に示された「持続可能な社会づくり」の構成概念の案、およびESDの視点に立った学習指導を行う際に重視する能力・態度の例を検討し、それらが前節で示したグローバル教育の3観点に沿った教育目標と評価基準の設定という方向性とどのような関連にあるのかを検討する。

#### (1) 「持続可能な社会づくりの構成概念(案)」とグローバル教育の3観点との関連

まず、「持続可能な社会づくり」の構成概念について見ていこう。表2は、国立教育政策研究所の報告書で「持続可能な社会づくり」の構成概念の案として示された内容である。

「人を取り巻く環境(自然・文化・社会・経済など)に関する概念」は、「Ⅰ 多様性」「Ⅱ 相互性」「Ⅲ 有限性」から成っている。表2に示したように、「多様性」について獲得すべき内容とは、人を取り巻く環境を構成する事物と具体的な現象に関するものである。「相互性」については、そうした環境を構成する事物相互の関係性に関するものが、「有限性」については、環境を構成する事物を支える環境要因や資源が有限であることと、その変化の不可逆性に関するものが示されている。

持続可能な社会づくりというESDの主要な目的を達成するためには、自然や文化、経済も含む社会の現状やシステムの実態を理解することが必要となる。ここで挙げられているⅠ～Ⅲの概念は主に、こうした社会の実態、すなわち、社会の現状について理解する際に求められるものであるため、前節で挙げた3観点のうち、主に「社会認識の深化」と関連するものと捉えることができる。

また、「Ⅱ 相互性」の具体的な内容として「人は、そうしたシステムとのつながりを持ち、さらにその中で人と人が互いにかかわり合っていることを認識することが大切である」と示されている。こ

れは、自身と他者との間の相互依存関係という視点につながるものであるため、「Ⅱ 相互性」は「自己認識の深化」との関連も深いものであると捉えることができる。

一方、「人(集団・地域・社会・国など)の意思や行動に関する概念」は、「Ⅳ 公平性」「Ⅴ 連携性」「Ⅵ 責任性」から成っている。これらは、持続可能な社会を実現する際に基盤あるいは指針とすべき概

念である。「公平性」の内容としては、世代内および世代間の公正や公平、平等が、持続可能な社会を実現するための基盤にあるということが示されている。また、「連携性」については持続可能な社会の実現において多様な主体が連携したり協力したりすることが不可欠であるということが、「責任性」では多様な主体が未来の社会を描き、その実現のために取り組みを進めることの必要性が示されている。

表2：国立教育政策研究所による「持続可能な社会づくり」の構成概念(案)

社会・経済などに関する概念 人を取り巻く環境(自然・文化・社会・経済など)	I 多様性	自然・文化・社会・経済は、起源・性質・状態などが異なる多種多様な事物(ものごと)から成り立ち、それらの中では多種多様な現象(出来事)が起きていること。 自然・文化・社会・経済は、それぞれの形成過程で様々な様相を見せ、多種多様な事物・現象が存在している。そうした生態学的・文化的・社会的・経済的な多様性を尊重するとともに、自然・文化・社会・経済にかかわる事物・現象を多面的に見たり考えたりすることが大切である。
	II 相互性	自然・文化・社会・経済は、互いに働き掛け合い、それらの中では物質やエネルギーが移動・循環したり、情報が伝達・流通したりしていること。 自然・文化・社会・経済は、それぞれが互いに働き掛けあうシステムであり、それらの中では物質やエネルギー等が移動・消費されたり循環したりしている。人は、そうしたシステムとのつながりを持ち、さらにその中で人と人が互いにかかわり合っていることを認識することが大切である。
	III 有限性	自然・文化・社会・経済は、有限の環境要因や資源(物質やエネルギー)に支えられながら、不可逆的に変化していること。 自然・文化・社会・経済を成り立たせている環境要因や資源(物質やエネルギー)は有限である。こうした有限の物質やエネルギーを将来世代のために有効に使用していくことが求められる。また、有限の資源に支えられている社会の発展には限界があることを認識することも大切である。
人(集団・地域・社会・国など)の意思や行動に関する概念	IV 公平性	持続可能な社会は、基本的な権利の保障や自然等からの恩恵の享受などが、地域や世代を渡って公平・公正・平等であることを基盤にしていること。 持続可能な社会の基盤は、一人一人の良好な生活や健康が保証・維持・増進されることである。そのためには、人権や生命が尊重され、他者を犠牲にすることなく、権利の保障や恩恵の享受が公平であることが必要であり、これらは地域や国を超え、世代を渡って保持されることが大切である。
	V 連携性	持続可能な社会は、多様な主体が状況や相互関係などに応じて順応・調和し、互いに連携・協力することにより構築されること。 持続可能な社会の構築・維持は、多様な主体の連携・協力なくしては実現しない。意見の異なる場合や利害の対立する場合などにおいても、その状況にしたがって順応したり、寛容な態度で調和を図ったりしながら、互いに協力して問題を解決していくことが大切である。
	VI 責任性	持続可能な社会は、多様な主体が将来像に対する責任あるビジョンを持ち、それに向かって変容・変革することにより構築されること。 持続可能な社会を構築するためには、一人一人がその責任と義務を自覚し、他人任せにするのではなく、自ら進んで行動することが必要である。そのためには、現状を合理的・客観的に把握した上で意思決定し、望ましい将来像に対する責任あるビジョンを持つことが大切である。

※Ⅰ～Ⅵ欄のそれぞれの上段は各概念の定義を、下段はその補足説明を示したものである。

(表は、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)、p.6の表3を一部省略して筆者が作成)



ESDには、「持続可能な社会」という、実現すべき社会の方向性が明確に存在している。しかしながら、そうした社会が実現された状態をどのようなものとイメージするのか、また、そうした社会をどのようにして実現するのかという点については、誰も唯一絶対の「正解」を持ってはいない。したがって、一人ひとりが知恵を持ち寄り、議論し、協力して取り組んでいくことが必要不可欠であり、そのためには、持続可能な社会をイメージする際に共有すべき一定の価値観や行動の指針を共有することが必要となる。Ⅳ～Ⅵの概念はそうした役割を果たし得るものであり、Ⅰ～Ⅲの概念を意識して社会や問題の現状についての認識を深めたいうでそうした問題の解決や進むべき社会づくりの方向性について議論をする際の判断基準になるものと位置づけることができる。

このように位置づけられるⅣ～Ⅵの概念のうち、「Ⅳ 公平性」は特に、持続可能な社会の実現に向けて取り組むべき社会の課題を認識する際に求められる視点であるため、「社会認識の深化」と深く関連するものと考えられる。また、「Ⅴ 連携性」および「Ⅵ 責任性」については特に、自身にも問題解決に向けた取り組みに参加するための力量や責任があるということ認識することや、自他の利害の対立に目を向け、それを乗り越えるための視点を与えることにつながるものであるため、主に、「自己認識の深化」と関連するものと捉えることができる。

これらの概念は社会づくりに参加する際の方針を模索することにもつながるものであるため、「行動への参加」との関連も深いと言える。ただし、これらの概念の獲得はあくまで、社会や問題の実態や現象を認識し、分析的に捉えるために活用され得る視点を獲得するということであって、現代社会に存在している具体的な課題を把握したり、その原因を追究したりすることと同義ではない。すなわち、これらの視点をどのように活用するのかによって、問題解決に向けた取り組みをどのように進めるのかが変わってくる。表2における概念の説明が、解決すべき諸問題の現状や原因の分析などの「問題解決」と直接的に結びついた記述とはなっていないことから分かるように、グローバル教育に関する議論において強調されていた諸問題や問題解決に関する議論の背後にある社会構造やイデオロギーに目を向ける

ことに関しては、文言として明示されているわけではない。したがって、実践を進める際に実践者が意識的に盛り込むことが求められる点になると言える。

## (2) 「ESDで重視する能力・態度(例)」とグローバル教育の3観点との関連

前項で示した6つの構成概念に加えて、国立教育政策研究所の報告書では、ESDの視点に立った学習指導を行う際に重視する能力・態度の例として、表3に示した7つが挙げられている。

まず、「能力」については、「①批判的に考える力」「②未来像を予測して計画を立てる力」「③多面的、総合的に考える力」「④コミュニケーションを行う力」の4つが提案されている。表3に示したその内容からは、「答え」のない(少なくともまだ見つからない)地球の諸問題の解決と持続可能な社会の構築に向けて、社会の現状を多方面から批判的に読み解きながら他者とともに未来を構想する能力を育成することの重要性が示されていることが分かる。前項で指摘したように、ESDにおいては、学習者が社会に対する認識を深めることと、そうした認識に基づき、「持続可能な社会づくり」という一定の価値観をふまえて社会づくりのために判断や意思決定を行うことが求められる。この点に鑑みると、表3に示されている4つの「能力」のうち、特に「①批判的に考える力」「③多面的、総合的に考える力」は、学習者自身の社会の捉え方や自他の捉え方を拡張するものであるため、「社会認識の深化」および「自己認識の深化」と特に関わる能力であると言える。また、「②未来像を予測して計画を立てる力」「④コミュニケーションを行う力」は、自他の考えを尊重しながらコミュニケーションをとり、めざすべき社会づくりのための行動に向けて判断や意思決定を行うこと、すなわち、「行動への参加」に向けた情報の共有や議論、とるべき行動の提案を行うために必要な能力であると位置づけることができる。さらに、自他の気持ちや考えを理解し、尊重するためのものとしても位置づけられている「④コミュニケーションを行う力」については、自他の文化や価値観を認識したり、社会の捉え方を豊かにしたりするためにも不可欠の能力であるため、「自己認識の深化」および「社会認識の深化」とも深く関わる能力として捉えることができる。

表3：国立教育政策研究所による ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度(例)

能力	①批判的に考える力	合理的、客観的な情報や公平な判断に基づいて本質を見抜き、ものごとを思慮深く、建設的、協調的、代替的に思考・判断する力
	②未来像を予測して計画を立てる力	過去や現在に基づき、あるべき未来像(ビジョン)を予想・予測・期待し、それを他者と共有しながら、ものごとを計画する力
	③多面的、総合的に考える力	人・もの・こと・社会・自然などのつながり・かかわり・ひろがり(システム)を理解し、それらを多面的、総合的に考える力
	④コミュニケーションを行う力	自分の気持ちや考えを伝えるとともに、他者の気持ちや考えを尊重し、積極的にコミュニケーションを行う力
態度	⑤他者と協力する態度	他者の立場に立ち、他者の考えや行動に共感するとともに、他者と協力・協同してものごとを進めようとする態度
	⑥つながりを尊重する態度	人・もの・こと・社会・自然などと自分とのつながり・かかわりに関心を持ち、それらを尊重し大切にしようとする態度
	⑦進んで参加する態度	集団や社会における自分の発言や行動に責任を持ち、自分の役割を踏まえた上で、ものごとに自主的・主体的に参加しようとする態度

(表は、国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)、p.9の表6を一部省略して筆者が作成)

続いて、「⑤他者と協力する態度」「⑥つながりを尊重する態度」「⑦進んで参加する態度」という3つの「態度」について見ていこう。これら3つの態度の内容からは、人や自然、社会の相互の関係を目を向け、それらに共感したり尊重したりしながら、他者と協力して、責任を持って問題解決や社会づくりに参加する態度を育成することが重視されていることが見て取れる。「⑤他者と協力する態度」は、他者の考えや価値観を理解し、尊重しながら行動への参加につなげていくための態度と捉えることができるため、特に、「自己認識の深化」と「行動への参加」につながる態度であると言える。「⑥つながりを尊重する態度」は、自身と他者や社会の諸側面とのつながりを認識し、それらを尊重するという態度であるため、「自己認識の深化」と深く関わるものと位置づけられる。そして「⑦進んで参加する態度」については、まさに、集団や社会の重要な一員としての自覚と責任を持って「行動への参加」を行うことにつながるものである。

表4は、本節での検討をふまえて、ESDで扱われる概念・能力・態度とグローバル教育の3観点との主要な関連を示したもの

表4：ESDで扱われる概念・能力・態度とグローバル教育の3観点との主要な関連

			社会認識 の深化	自己認識 の深化	行動への 参加
表2	境 に 関 する 概 念	I 多様性	○		
		II 相互性	○	○	
		III 有限性	○		
	に 関 する 概 念	IV 公平性	○		
		V 連携性		○	
		VI 責任性		○	
表3	能 力	①批判的に考える力	○	○	
		②未来像を予測して 計画を立てる力			○
		③多面的、総合的に 考える力	○	○	
		④コミュニケーション を行う力	○	○	○
	態 度	⑤他者と協力する態度		○	○
		⑥つながりを尊重する 態度		○	
		⑦進んで参加する態度			○

(表は、筆者が作成)

である。この表から分かるように、ESDの視点は、グローバル教育の枠組みに位置づけることが可能であると言える。そのため、表1に示したグローバル教育の評価基準表の試案を改訂するかたちで、ESDの実践のための教育目標と評価基準を設定することが可能になると考えられる。

ただし、権力構造やイデオロギーへの注目など、オーストラリアのグローバル教育研究においては強調されている、あるいは強調すべきであると捉えられている視点が、ESDに関する記述の中では必ずしも強調されているとは限らなかった。これらの視点を実践の中にどのように位置づけるのかという点については、実践を計画する段階で検討することが必要となるだろう。

本節では、国立教育政策研究所の報告書において提案されているESDの実践上の要点をグローバル教育の枠組みに位置づけることが可能であるため、表1に示したグローバル教育の評価基準表の試案を改訂するかたちで、ESDの実践のための教育目標と評価基準を設定することが可能になると考えられることを明らかにした。一方で、グローバル教育研究において強調されてきた視点とESDで強調されている視点とは必ずしも一致するとは言い切れないため、この点をどう捉え、理論的・実践的にどのように位置づけていくのかについては、今後、実践を計画する段階で検討する必要があると言える。

#### 4. 結論と今後の課題

本稿では、ESDの基盤にある開発教育およびグローバル教育に関する議論をふまえ、ESDにおいて教育評価を効果的に実践するための方途を探り、実践のあり方の一端を試論的に示すことを目的としていた。

第1節では、ESDとグローバル教育は、その目的においても教育活動そのものの捉え方に関しても同様の性質を有しているため、グローバル教育研究の成果を敷衍してESDにおける教育評価実践のあり方を検討することは可能であると言えることを示した。第2節では、オーストラリアにおけるグローバル教育に関する研究成果をふまえ、「社会認識の深化」「自己認識の深化」「行動への参加」という3つの観点に沿って教育目標を設定することの必要性和留意すべき視点、および各観点に関して評価基準

を具体化するための方向性を確認するとともに、評価基準表の試案を示した。そして第3節では、国立教育政策研究所の報告書において提案されているESDの実践上の要点をグローバル教育の枠組みに位置づけることが可能であるため、第2節で試論的に示したグローバル教育の評価基準を改訂するかたちでESDの実践のための教育目標と評価基準を設定することが可能になると考えられることと、その一方で、グローバル教育研究において強調されてきた視点とESDで強調されている視点とは必ずしも一致するとは言い切れないことを指摘した。

本稿の表1で試論的に示したかたちで評価基準表をつくることにより、各単元や各授業において学習者に育てたい力を具体的にイメージすることが可能になる。そしてそれは、学習者に育てたい力を育てるために必要となる学習活動の要点や与えるべき課題、評価の視点等を明確にすることを可能にするため、個々の学習者に必要な支援を丁寧に行うこと、ひいては、学習者一人ひとりの学力保障を達成することにつながると思われる。

ただし、本稿で示した評価基準表はあくまで試案であるため、実践をくぐる中で改訂していく必要がある。また、本論中でも指摘したように、本稿で示した評価基準表の記述は一般的なものとどまっているため、実際には各単元の内容に合わせて「重点的に扱うべき地球的諸問題」「現状や原因」「扱うべき資料」「とりあげるべき視点や立場」などを具体化し、各単元に沿ったものにつくりかえていく必要がある。

学校現場との共同研究などを通して、より実践的な教育目標と評価基準を開発し、それに基づく実践を実現していくことを、今後の課題としたい。

※本稿は、平成23-26年度日本学術振興会学術研究助成基金助成金(若手研究(B))「日豪比較を通じた開発教育における教育評価の方法論の構築と教育評価実践の探究」(課題番号:23730755)の助成を受けて行った研究の成果の一部である。

#### 註

1 日本ユネスコ国内委員会編集・発行『ユネスコスクールと持続発展教育(ESD)』2013年、p.1 ([http://www.unesco-school.jp/?action=common\\_](http://www.unesco-school.jp/?action=common_)

- download\_main&upload\_id=5728：2015年2月23日確認)。
- 2 ユネスコ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization：国際連合教育科学文化機関) は、諸国民の教育、科学、文化の協力と交流を通じて、国際平和と人類の福祉を促進することを目的とした国際連合の専門機関である。日本は1951年に60番目の加盟国となった。日本では文部科学省内に「日本ユネスコ国内委員会」が置かれ、「日本ユネスコ協会連盟」を中心とする民間ユネスコ活動とともに官民一体となった活動を行っている。
  - 3 こうしたESDの背景や国内外での展開過程、「持続可能な開発」概念に関する議論などの要点については、たとえば、阿部治「ESD(持続可能な開発のための教育)とは何か」(生方秀紀他編著『ESD(持続可能な開発のための教育)をつくる——地域でひらく未来への教育』ミネルヴァ書房、2010年、pp.1-27)に詳しい。
  - 4 多田孝志・手島利夫・石田好広『未来をつくる教育 ESDのすすめ——持続可能な未来を構築するために』日本標準、2008年。
  - 5 国立教育政策研究所教育課程研究センター編集・発行『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究最終報告書』2012年([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd\\_sai-shuu.pdf](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/esd_sai-shuu.pdf)：2015年2月23日確認)
  - 6 「目標に準拠した評価」とは、教育目標を評価規準として学習者の学力を評価する教育評価の立場である。これには、評価規準とした教育目標への到達度で学習者の学習の状況を把握し、指導と学習の改善につなげるといった特徴がある。その詳細については、たとえば、田中耕治『教育評価』(岩波書店、2008年)を参照されたい。
  - 7 パフォーマンス評価やルーブリックについては、たとえば、田中耕治(同上書)や西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校——パフォーマンス課題とルーブリックの提案』(学事出版、2009年)を参照されたい。
  - 8 開発教育とグローバル教育は必ずしも一括りに論じることはできないが、本稿で論を進める際に背景としているオーストラリアのグローバル教育は、開発教育を名称変更したものとして捉えることができるため、本稿では同義のものとして扱う(両者の関係の詳細については、拙著『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践——開発教育研究の継承と新たな展開』(東信堂、2014年)を参照されたい)。
  - 9 環境と開発に関する世界委員会『地球の未来を守るために』福武書店、1987年、p.66。
  - 10 その後、「持続可能な開発の概念」自体の検討も進んだ。その中で、ブルントラント報告書における定義の不十分さが指摘され、新たに「生態系を支える環境収容力内で生活しながら人間の生活の質を改善すること」(国際自然保護連合(IUCN)他(世界自然保護基金日本委員会訳)『新・世界保全戦略 かけがえのない地球を大切に』小学館、1992年〔原著：1991年〕、p.328)という定義も生まれた。
  - 11 ユネスコ(阿部治他監訳)『持続可能な未来のための学習』立教大学出版会、2006年。
  - 12 Reid-Nguyen, R. (ed.), *Think Global: Global Perspectives in the Lower Primary Classroom*, Melbourne: Curriculum Corporation, Australia, 1999, p.3. なお、同書において“teach”の語が使われているためここでは「教える」と訳したが、同書で想定されている学習活動では、教師が一方的に教え込むのではなく、学習者が自身で調べたり他者と議論したりすることが想定されていることを断っておきたい。
  - 13 これら3つの教育活動の要点とその重要性に関する議論については、ジョン・フィエン(石川聡子他訳)『環境のための教育——批判的カリキュラム理論と環境教育』(東信堂、2001年〔原著：1993年〕)や、前掲拙著を参照されたい。
  - 14 これら3つの視点から目標設定を行うことの重要性については、前掲拙著に詳しい。
  - 15 ジョン・フィエン(石川聡子他訳)、前掲書。
  - 16 詳細については、前掲拙著に詳しい。
  - 17 ロジャー・ハート(IPA日本支部訳)『子どもの参画』萌文社、2000年〔原著：1997年〕。
  - 18 同上書。
  - 19 国立教育政策研究所教育課程研究センター編集・発行、前掲報告書。