

ユネスコスクールの学校づくりと目標・評価論

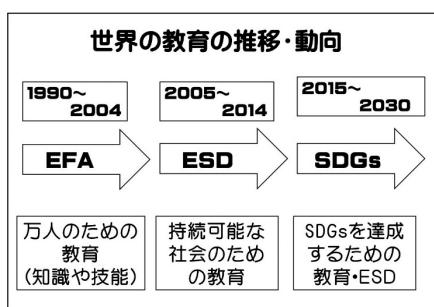
元・江東区立八名川小学校校長

手島 利夫

<キーワード>ユネスコスクール、ESD、総合的な学習の時間、教科等横断的課題

1. 国連・ユネスコの求める教育の変遷

国際連合教育科学文化機関ユネスコの取り組む教育は、全ての人々に知識や技能を伝える教育EFAから、持続可能な社会のための教育ESDへと変わった。これを受け、日本では2005年からユネスコスクールをESDの推進拠点と位置付け、その拡大と活性化に取り組んできた。また、2017年の国連総会において、SDGsの4番「質の高い教育をみんなに」(ESD)が他の全てのSDGs実現の鍵であることが再確認された。



※資料1 世界の教育の推移・動向（手島作成）

これによりユネスコスクールは元より、世界中の教育活動はSDGsの実現・持続可能な世界の実現に向けて方向付けされたのである。この流れを受け、日本においても学習指導要領に前文が加えられ、「持続可能な社会の創り手」の育成を目指すことが明確に示されたのである。

2. 学習指導要領の示す教育のあり方

学習指導要領では、ESDの推進に向け、総則の「教育課程の編成」で、次の①～③を示している。

① 学校教育目標の明確化

「教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めるものとする。」と示された。つまり古い時代の教育目標を見直し、明確にSDGs時代の目標に見直しなさい。そしてその意味を家庭や地域にも分かるようにきちんと説明をしなさいという意味である。

また、「その際、第5章総合的な学習の時間の2の1に基づき定められる目標との関連を図るものとする。」とも示されている。総合的な学習の時間の目標2の1とは、目標1の「探究的な見方・考え方を働きかせ、総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」(小学校学習指導要領第5章のことである。だから、ユネスコスクールだけでなく、日本中の全ての学校ではこの総合的な学習の時間の目標との関連を図りながら、従来の学校教育目標の見直しを進めなくてはならないのである。

教育目標・評価学会としても、このことは学会の存在価値にかかる重要な事項である。

② 教科等横断的な教育課程の編成

学習指導要領総則の「教育課程の編成」では、「各学校においては、……問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。」とあ

る。つまり、「従来のように知識・理解や技能の習得ばかりを目指すのではありません。問題発見・解決能力を育てるには、各教科等での学びの成果を積極的に活用することが欠かせません。教科等の中だけの指導しかできないようでは、教師としては不十分ですよ。」と言っているのである。

総合的な学習の時間（小・中学校）や総合的な探究の時間（高等学校）を中心に据え、「ESD カレンダー」や「ESD ストーリーマップ」等を活用したカリキュラム編成を進めることが求められている。

ここでは、2006年に江東区立東雲小学校で開発され、ユネスコスクールのネットワークを通じて全国に広がっていったESDカレンダーを紹介する（資料2）。

第6学年の国語の学習「未来がよりよくあるために」で学んだSDGsの視点を踏まえ、総合的な学習の時間に「未来にはばたけ」という単元を組み、社会科や図工などでの学びを活かしたり、保護者や地域の協力を得て、様々な職種の方からキャリアに関する話を聞いたり、自分の特性や生き方を考え、特別活動の「八名川SDGsまつり」の場で多くの人に向けて自分がなりたい職業への夢や、実現への計画などを語るのだ。

学年毎にこのようなESDカレンダーを作成し、実践を踏まえて改善を図り、単元ごとの資料フォルダーを作成して授業用の資料や成果を蓄積・共有することが、教科等横断的な教育課程づくりの要点である。

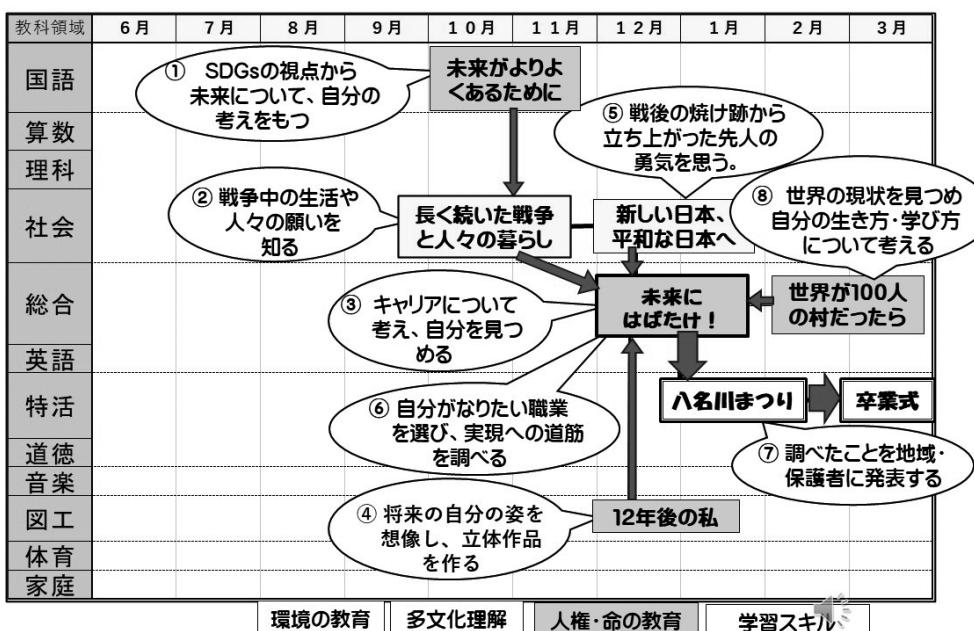
③ 主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善

教育課程の実施では、「各教科等の指導に当たっては……単元や題材など、内容や時間のまとまりを見通しながら、児童（生徒）の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。特に各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等や、学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして……各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。」とある。

激変を経た様々な課題が次々に生ずる世界において、一人一人の児童・生徒が多様な人々と協働しながら様々な社会的变化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようとするための中心課題とも言える。

第6学年 「未来にはばたけ」学習カレンダー

江東区立八名川小学校



※資料2 江東区立八名川小学校 6年用 ESD カレンダー

そのために必要な資質や能力の育成を目指した授業改善である。

3. 学校現場での課題

このような教育改革が、全国全ての学校で実現できたら素晴らしい。しかし、この実現には、次のような問題点もある。

① 教育目標は変えにくい

着任したばかりの校長が何の成果も信頼関係も無い中で、地域や伝統への遠慮もある中で「教育目標を変えます」とは言いにくいと思っているうちに異動が目前に迫る。決断しにくいが遠慮不要である。

② 教科等横断的な指導など、受けたことがない

教科等の壁を越えて学びの成果を活用し、総合的な学習の時間を構成するのは、担任個人の工夫や努力だけでは実現しにくい。また、小学校でも教科担任制が進められる中、カリキュラム全体を見通しつなぐことも困難である。学校全体の課題の一つとして取り組む必要がある。

③ 主体的に学んだ経験に乏しく指導に不安

講演会や研修会等の参加者にご自身の主体的な学びの経験を質問すると、経験したことのある大人は1割にも満たないのが実情であり、教員についてもほぼ同様である。しかし、研究発会の前になると、そのような教員に対しても「子どもたちが主体的に学ぶことが研究主題なのだから、研究会では主体的に学ぶ姿を見せるよう、指導を工夫しなさい」と言われるようになり、そのような研究会や発表会等から広がってきたのが「調べ学習」である。

特に、子どもたちが資料やインターネットなどを使って自分たちで調べている様子や、まとめの作品作りをしている様子、あるいは発表し合っている様子などが公開され、それが主体的に学ぶ姿として称揚されることで、学校現場で流行してきたのである。

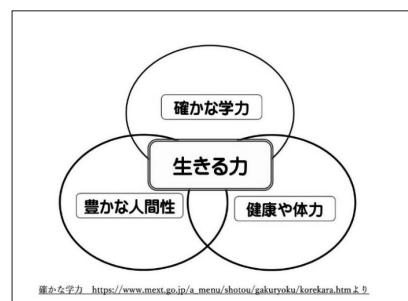
しかし、「調べ学習」を経験してきた学生のほとんどが「子どもの思いや願いに応じた学びなどと言うが、それは指導上の建前で、実際には教員のやりたいことを押し付けられているなど感じてきた。私が小学生の時に受けたエコに関する授業も、先生から与えられた課題をこなすことが目的になっていて、エコに対する考えが大して深まっていたわけではなかった。」というような感想を伝えてくれた(2022年8月群馬大学教育学部3年生)。つまり、

多くの教師が「主体的な学びの姿」と思って指導していた「調べ学習」は、ほとんどの学生にとって「調べさせられ学習」でしかなかったのである。

また、2025年7月、埼玉大学教育学部2年生の授業の出席者79名に、小学校から大学までの授業で主体的に学んだ経験の有無について質問したところ、主体的学びの経験者が皆無だったのには驚かされた。

4. 実践的な校内研修の進め方

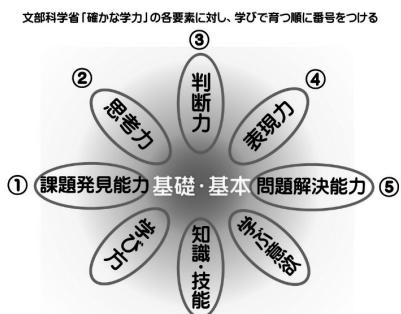
① 各校の教育目標から話を始め、確かな学力の要素について検討する



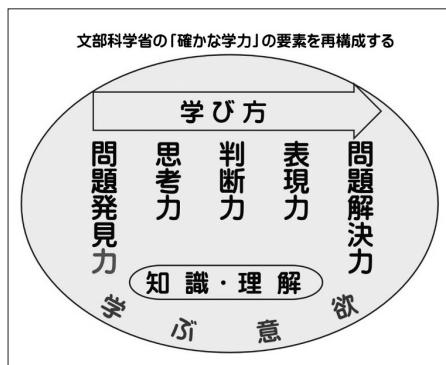
※資料3 「確かな学力」文部科学省データから手島作成

どの学校にも教育目標は掲げられている。そして、多くの学校はこの「生きる力」を踏まえて、確かな学力として「すすんで学ぶ子」などの目標や、豊かな人間性として「思いやりのある子」などを、健康や体力として「じょうぶな子」などを掲げている。これを踏まえて、「すすんで学ぶ子だけが掲げられているが、これから時代に求められる確かな学力って、進んで学ぶだけでいいのだろうか。他にはどんな要素が必要だろうか。」と問い合わせてみたい。

「思考力」「判断力」「表現力」の他にも、検索能力、対話力、意欲、ICT活用能力など色々と挙げられるであろう。それらを否定することなく、次の図(資料4)を示す。文部科学省が示す「確かな学力」の図である。これらの要素が学習活動の中でどのような順に育つかを考えさせ、番号を書き込ませてみたものである。「学ぶ意欲や知識・技能は、学習全体に関わってくるね。」「課題を見つけるところから学びは始まりそうだね。」などと話しながら①から⑤までの順に番号が付く。これを再構成してみると資料5のような図になる。



※資料4 「確かな学力」(文部科学省) これらの要素が、学習の中で育つ順を考えさせ、番号をつける
(手島作成)



※資料5 「確かな学力」の要素を再構成した図、手島作成

② 確かな学力の要素を元に学習過程を考える

「問題発見力」や「思考力」などの各要素は、どのような学習過程で生まれてくるのか考えてみると次のような学習過程を表す文言が並ぶこととなる。 「問題に気づく」「学び、調べる」「まとめ・吟味」「発信する」「実践する」などが並んだけで問題解決的な学習過程、主体的・対話的で深い学びの学習過程が見えてくる。つまり、文部科学省が掲げる「確かな学力」の要素は、ESDで重要な主体的・対話的で深い学びにつながっているのである。この点から見ても「生きる力」や「確かな学力」は持続可能な社会の創り手の育成に直結する価値ある資料と言えるのである。

しかし、多くの学校で教師たちが長年にわたり「主体的な学習」と思って指導していた「調べ学習」は、このような学習過程をきちんと踏まえたものだったのだろうか。

私が講演を通じて出会ってきた全国各地の学生たちは、「私たちは主体的な学びなど経験したことないので、どうやって問題に気づかせたらいいのかとても不安です。」という声が数多く寄せられている。日本中の教師も教師を目指す学生にもその経験が足りないのである。

「○○力」を学習過程を表す文言に置き換えると
問題解決的な学習過程ができる



※資料6 確かな学力から紡ぎだした学習過程 (手島作成)

③ 「調べさせ学習」からの脱却

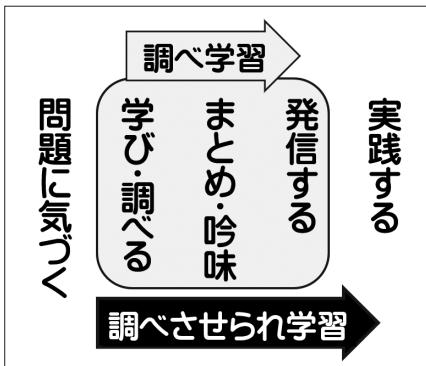
学生たちは教師の求める学びがどんな姿なのか、すぐに察知し、教師の求める「正解」に向かう努力を何年も重ねてきた。その結果が、知識や理解はあるが、物事を自分ごとと考えず、全てを他人事としかとらえられない「頭のいい」人間ばかりを育ててきたのではないか。そのような人間が持続可能な社会の創り手に育つとも思えない。

これからの中学校教育では、教師が課題を示すのではなく、学習者自身に問題の重要性に気づかせ、何とかしたいという思いをもって、学び、調べ、相談し、協力し合って方策を練り、実践にチャレンジするような学習を創っていくかなくてはならない。それが調べ学習を克服する道である。

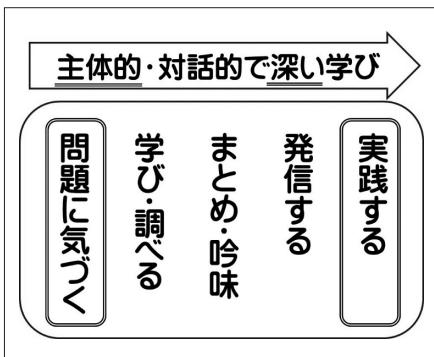
④ 「主体的・対話的で深い学び」の充実

前述した問題解決的な学習過程は、主体的・対話的で深い学びの学習過程そのものである。学習者自身が問題の重要性に気づき、その解決に向けて強い意志や意欲を持つことが「主体的」な学びの始まりだからである。

その単元の指導において「問題に気づく」段階の指導に全力を注ぐのが教師の重要な役割である。子どもたちの学ぶ心に火をつけるところが主体的な学びの出発点だからである。



※資料7 調べ学習は調べさせられ学習だった 手島作成



※資料8 主体的・対話的で深い学びの出発点と到達点
手島作成

また、分かったことを作品にまとめたり誰かに発信したりすることよりも、学習者自身の行動の変容が深い学びの証である。そしてその結果社会が変わり始めたとしたら、学習者が「持続可能な社会の創り手」として育っている証しになるのである。

もう、教科書の知識を伝えるだけの教師は不要な時代を迎えてるのである。

まずは、日本中の教師に「主体的・対話的で深い学び」への指導力が自分たちに足りないことを自覚させ、「子どもの学ぶ心に火をつける教師」に向けて学び・変容する必要性を自覚させねばならない。

⑤ 子どもの学びに火をつける3つのステップ

「問題に気づく」過程では次の3つの段階が重要なだ。

1) 問題に気づかせる段階では、その単元全体に関わる基本的なことに気づかせたい。例えば、社会科で「水と私たちの暮らし」という単元の場合は、

- 人の暮らしにとって水って欠かせないという認識（能登半島の震災の際に給水車からもらった水を運ぶ老人の様子等の写真から、水の必要性や重さなどに気づき、学級内で共有する）

2) 学習問題を明確にする段階では、子どもの常識と矛盾する事実や話などを出合わせ、驚きから疑問を出し合わせたい。

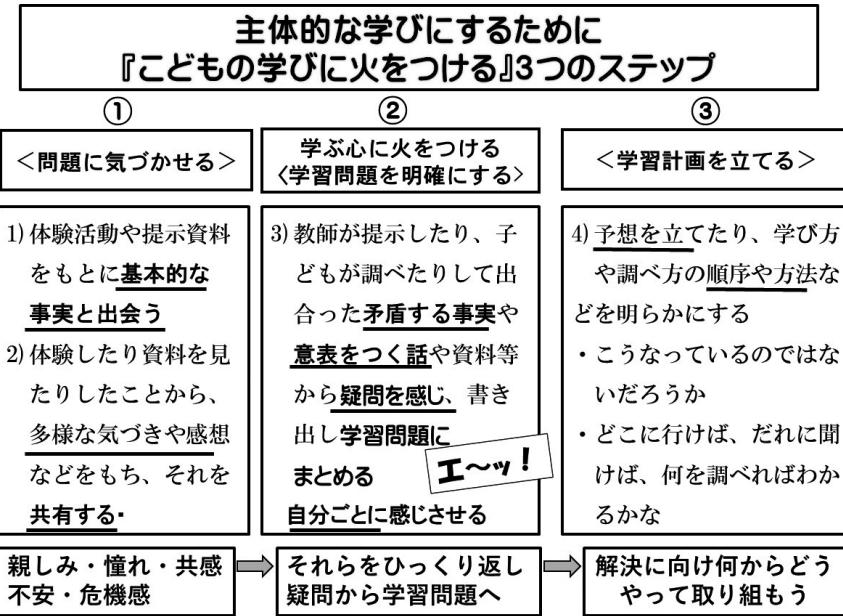
(2つのコップに入れた水を観察させる。実は江戸川の取水塔付近から汲んできた水と、水道の蛇口から汲んだ水。そして、どちらを飲みたいか、児童に問いかける。実は両方ともみんなが飲んでいる水だと種明かしすると、ウェ～！という声が湧く。疑問を書かせると「水をどうやってきれいにしているのか、どのくらいの時間や手間がかかるのか」など、水道のしくみ等への疑問が集約される。)

3) 出し合った疑問を元に学習計画を立てる段階では、みんなの疑問をまとめ、関連付けたものを見ながら、何から調べようか、どうやって調べようか、どんなまとめができるだろうかなど、計画を立て、見通しをもたせたり、予想を話し合ったりして、期待を膨らませる。

というような手順で進める。1) の基本的な事実としてどんな事例とどのように楽しく出合わせるのかでは、子どもが楽しくて仕方ないという出会いが作れたら主体的な学びが動き出す。ここでうまく子どもたちの心を掴むことが、主体的な学びの仕掛け人として成功するための鍵である。この「子どもの学びに火をつける」部分で、うまく子どもたちの意欲をかきたてたりできていなかったので、「先生にさせられていた調べ学習」になっていたのである。

⑥ 主体的・対話的で深い学びをつくる単元展開

資料9にある「子どもの学びに火をつける3つのステップ」は、「問題に気づく」段階の進め方を示した学習モデルである。これも踏まえて主体的・対話的で深い学びの実現に向けた単元展開を構成すると資料10のような単元展開表ができる。実はこの単元展開表の元となる指導觀は、1980年頃には東京都中央区立城東小学校で古川清行校長の下、「学習問題の明確化」を目指して取り組まれていた研究・実践の中に見られる。ここで重要なのは、この指導計画の枠を埋めることでなく、そこに示された活動によって、子どもたちの学びがいかに活性化される



※資料9 主体的な学びにするために「子どもの学びに火をつける」3つのステップ 手島作成

年 単元展開計画表 教科等() 単元名()			月 日 ~ 月 日	担当()
学習過程	問題に気づく			発信・実践する
	問題に気づく	問題を明確にする	学習計画を立てる	
趣 旨	体験活動や提示資料を元に <u>基本的な事実と出会い、多様な気づきや感想などを共有する。</u>	教師が提示したり、子どもが調べたりして出合った <u>矛盾する事実や意表をつく話</u> や資料等から <u>疑問を感じ、書き出して</u> 学習問題にまとめる。	予想を立てたり、 <u>学び方調べ方の順序や方法などを明らかにする</u> (オープンエンドの学習を重視する)	• 自分なりの意見をもつ • 評価をもとに修正する • 新たな問題意識をもつ • 学級や学校の内外に向けて自分たちの思いを発信する • 自分なりの取り組みを継続する
指導内容 ・理解させたいこと ・高めたい能力				
学習活動 ・活動内容 ・活動形態 ・時間数()				
教科等横断的 ・つながり				
開かれた学び 保護者・地域・企業 関係機関との連携				
教師の働きかけ ・発問、助言、資料 ・評価				

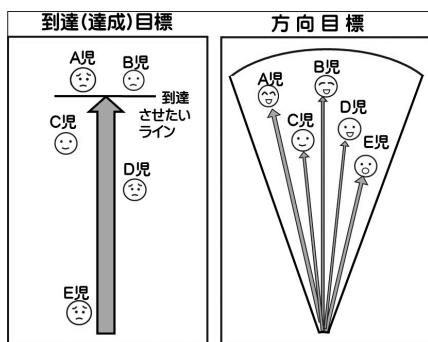
※資料10 主体的・対話的で深い学びを実現する単元展開表 中央区立城東小学校の研究紀要を元に手島が作成

かである。主体的・対話的で深い学びをめざした指導において最も評価されるべきは、指導者がいかに子ども達の学ぶ心に火をつけられるかである。そのためにどのような事実をどのような形で子どもたち

と出合させ、どのような驚き、あるいは疑問や興味をかきたてられるかに注視し、授業の改善につなげることであり、教員研修の要点である。

5. 児童・生徒に対する評価観を変える

従来の教育では、あるゴールラインを決め、そこにどれだけ早く、正確に到達（達成）できたかを競わせる到達目標型の評価が教師によって行われていた。この方法は、子どもたちの成績を数値化しやすく、序列化しやすい。一見、だれが見ても公平な評価のように見える。しかし、このような学ばせ方では、A児やB児のような先行学習経験のある子どもたちは、すぐに目標に到達してしまい、時間を持て余すことになる。学びによる達成感も充実感も得られない学校生活が続く中から、いじめなどの問題行動も生まれるのである。



※資料 11 指導観・評価観を変える「新授業展開&ワークシート集小学社会」光文書院 2012 年による

また、E児のように授業中に到達できない児童が現れたとしても、特別な支援を行わないままだと、学習への苦手意識や劣等感を抱かせてしまうこともなりかねない。

方向目標では、画一的な取り組みや成果を求めるのではなく、学習目標の実現に向かって、様々な方向から児童・生徒が取り組むことを互いに容認し、相互に評価し、認め合いながら学習を進めることができる。教師も一人ひとりの成長や変容を認め、評価し、支援しつつ、学習をコーディネートするのである。そして、学習の進展に合わせながら「問題発見能力、思考力、判断力、表現力、問題解決能力、学ぶ意欲、知識及び技能、そして学び方、その他」の確かな学力が、何を契機にどのように育っているのか評価することが重要である。また、学習の様々な場面で自己の成長を振り返る「ふり返り」という自己評価も重要であるし、保護者、地域、他学年、外部関係者等に向けた発信や交流の機会を作り、対

話を通じた外部からの温かな評価も重要なのである。

評価というのは、「問題点を指摘したり、どこまで、どれくらいの成果を挙げられたかを見るもの」という側面もある。しかし、学習者が自分たちの学びに対して、成果や誇りを感じ、あるいは課題を意識し、次への意欲をますます高めるために取り組むものという視点が一層重要である。

6. 学習指導要領の視点から、各学校の教育課程を評価する

現行の学習指導要領は 2017 年 3 月に公示され、小学校については 2020 年度から、中学校については 2021 年度から、高等学校については 2022 年度から完全実施が進むことになっていた。

新たな時代の教育を創るために改革の進め方が明確に示され、動き始めようとした直前に、新型コロナウイルスによるパンデミックが世界を襲い、教育活動の停止や、学校再開後にも続く緊張・混乱の影響は 2023 年 5 月に感染症法上の位置づけが 5 類に移行されるまで続いた。全国の多くの学校で、そして教育委員会で、学習指導要領改訂の趣旨に目を向ける余裕などないまま、学習指導要領の理念は放置されてきているように思われる。予測不能な時代を生きる子どもたちの学びの質をどのように方向づけるのか、そして学校の現状はどのようにになっているのか確認をしなくてはならない。

上記 2 で示してきた「学習指導要領の示す教育のあり方」について、学校としてきちんと受け止め、「持続可能な社会の創り手」を育む教育課程が編成・実施されているのか、あるいは、従来通りの教育を漠然と続けているだけの学校なのか、自校の教育課程を見直し、チェックリストに示されているキーワードへの取り組みが記載されているか見直すことで、自校の教育を評価することができる。ある面ではしっかりと取り組みが進められていても、重要な視点が見落とされていることも多々あり得る。各学校の校長には、自校の現状と課題をしっかりと認識し、教育の改革に責任を持って取り組んでいただきたい。また、教育委員会はこのチェックリストの視点に沿って、各校の教育課程の現状を確認することで、学習指導要領に沿った指導の充実に活用することができると考える。

自校の教育課程を見直す（学習指導要領のキーワードが教育課程に明記されているか・チェックリスト）

学習指導要領の前文			学習指導要領の総則											
教育理念			教育課程編成			教育課程実施								
記載の有無	持続可能な社会の創り手の育成など教育目標に直結するキーワード		教科等横断的なカリキュラム・マネジメントによる教育活動の質の向上			主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善			学び方		資質・能力			
学習指導要領のキーワード	持続可能な社会の創り手	生きる力	社会に開かれた教育課程	カリキュラム・マネジメント	教科等横断的な指導	総合的な学習（探究）の時間の充実	言語・情報・問題発見・解決等の能力	主体的	対話的	深い学び	探究的な学習過程	知識及び技能の習得	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性

※資料12 自校の教育課程チェックリスト 手島作成

地方公共団体において教育振興基本計画や教育大綱を策定する際には、国の教育振興基本計画を参酌することとされている。その指針は、

- I. 我が国の教育をめぐる現状・課題・展望
- II. 今後の教育政策に関する基本的な方針
- III. 今後の教育政策の遂行に当たっての評価・投資等の在り方

IV. 今後5年間の教育政策の目標と基本施策

のように、大きな方針を中心にしており、学習指導要領のように各学校でどのように教育を進めるかという具体的な内容までは示されていない。

そのため、学習指導要領総則で求められている
 •学校教育目標の見直し　•教科等横断的な指導
 •主体的・対話的で深い学びといった学び方
 などが地方公共団体の教育方針に十分に示されていないといったことも多々起こっている。

教育委員会の指導にこのような視点が欠落していると、いつまでたっても昔ながらの学校教育目標を守り、教科等横断的な指導に後れを取り、20世紀型の学力向上から抜け出せないといった時代遅れ

で、世界から取り残された学校教育を放置し続けることになりかねない。

本論文に記載した内容や方法、あるいは方向性について、各学校あるいは教育委員会でご参照いただき、教育の改革に向けてご活用いただけたら光栄である。

参考文献

- 澤井陽介（監修）、渡辺秀貴、小林理人（編著）『新授業 展開＆ワークシート集小学社会』光文書院、2012年
 手島利夫『学校発・ESDの学び』教育出版、2017年
 文部科学省ホームページ

本資料は教育目標・評価学会紀要第35号の依頼により、手島利夫が2005年以来20年間のESD実践・研究を学習指導要領との関連からまとめた論文です。ユネスコスクールに限らず、全ての学校が取り組むべき教育へ要点をまとめています。王子第一小学校への助言の元になった考え方もあります。Web等で不特定多数への拡散はご遠慮ください。
 手島利夫