

2022年度 SDGs プロジェクト 1 成果報告書（3年次）

複雑系の実践↔制度のアプローチの枠組み
～令和の教育にビルドインする～

分冊 4：プロジェクトの概要とシンポの企画趣旨
複雑系の実践↔制度のアプローチの教育改革

富山県
南砺市

静岡県
川根本町



ESD・国際化 ふじのくにコンソーシアム

（静岡大学教育学部主幹）

2022年度
ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム プロジェクト1(P1)
成果報告書(3年次) 目次

<分冊1 26日第2部 南砺市(富山県)>

- ◆Ⅱ 南砺市(富山県)の教育改革～3年間の成果と課題
松本 謙一(南砺市 教育長) 分冊1-4
- ◆指定討論・意見交換
福嶋 真治(福知山公立大学 准教授) 分冊1-30

<分冊2 27日第2部 川根本町(静岡県)>

- ◆Ⅱ 川根本町(静岡県)の教育改革～3年間の成果と課題
山下 斉(川根本町 教育長) 分冊2-4
松本 治樹(川根本町教育委員会 管理主事)
渡邊 哲也(川根本町立 中川根第一小学校校長)
- ◆指定討論・意見交換
佐々木 織恵(開智国際大学 准教授) 分冊2-33

<分冊3 26日第3部 複雑系アプローチの学校改善の実践研究>

- ◆Ⅲ 複雑系アプローチの学校改善の実践研究
赤星 信太郎(静岡大学教職大学院 現職教員院生) 分冊3-4
- ◆指定討論・意見交換
小岱 和代(静岡大学教職大学院 特任教授 実務家教員) 分冊3-27
- ◆おわりに
分冊3-34

<分冊4 26日第1部・27日第4部 複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革>

■26日第1部

- ◆シンポジウムポスター 分冊4-1
- ◆学部長あいさつ
熊倉 啓之(静岡大学教育学部 学部長) 分冊4-6
- ◆Ⅰ プロジェクトの概要とシンポの企画趣旨
梅澤 収(静岡大学 特任教授/プロジェクト1(P1)・リーダー) 分冊4-7
- ◆各活動報告
川根本町・南砺市・ESD ほりぶ・IML・若者プロジェクト 分冊4-18

■27日第3部

- ◆Ⅲ 複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革
梅澤 収(静岡大学 特任教授/プロジェクト1(P1)・リーダー) 分冊4-24
- ◆指定討論
千葉 直紀(インパクトマネジメントラボ 共同代表) 分冊4-56
- ◆おわりに
分冊4-62

複雑系の実践⇄制度のアプローチの枠組み

～令和の教育にビルドインする～

趣旨 2つの自治体のホリスティックな義務教育学校の構想を検討する

第1日

2023
2.26
(sun)

13:30
～
16:30

はじめに - ZOOM 入室 13:10

第1部

- ◆ プロジェクトの概要と今回のシンポジウムの趣旨

第2部

- ◆ 南砺市(富山県)の教育改革～3年間の成果と課題
- ◆ 指定討論 <福島真治(福知山公立大学准教授)>
- ◆ 意見交換



休憩 10分

第3部

- ◆ 赤星信太郎(教職大学院 現職教員院生)
「複雑系アプローチの学校改善の実践研究」
- ◆ 指定討論 <小岱和代(教職大学院特任教授 実務家教員)> / ◆ 意見交換

終わりに

第2日

2023
2.27
(mon)

13:30
～
16:30

はじめに - ZOOM 入室 13:10

第1部

- ◆ シンポジウムの趣旨

第2部

- ◆ 川根本町(静岡県)の教育改革～3年間の成果と課題
- ◆ 指定討論 <佐々木織恵(開智国際大学准教授)> / ◆ 意見交換



休憩 10分

第3部

- ◆ 梅澤収(静岡大学特任教授)
「複雑系の実践⇄制度のアプローチの教育改革」
- ◆ 指定討論「発展的評価(Developmental Evaluation)からのコメント」
<千葉直紀(インパクトマネジメントラボ共同代表)> / ◆ 意見交換



終わりに

◆ ——— プロジェクト1 ——— ◆

ESD・SDGsを地域・学校改革とつなぐ

持続可能な開発のための教育(ESD)とは、持続可能な社会の担い手<創り手>を育む教育です。世界にある様々な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ことにより、それら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す。

持続可能な開発目標(SDGs)とは、発展途上国のみならず、先進国自身も取り組む2016年から2030年までの国際的な目標で、持続可能な世界を実現するための17のゴール・169のターゲットから構成されています(ユネスコ国内委員会メッセージ2017より)。

プロジェクト1は、「公立小中学校の組織・カリキュラムのモデル開発を行い、ESD実践の推進と学校改革を両立させる知見を全国に発信する」ことを目的としています。

26日第1部



巻頭言

ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム（基幹大学：静岡大学教育学部）は、2016年度からユネスコ活動費補助金の採択をこれまで3件（各最大3年間）受けています。2020年度からは「SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業」の公募採択により、次のプロジェクト事業を行ってきました。

○「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」（SDGsP1）

このプロジェクト（SDGsP1）は、公募分類1（カリキュラム等開発・実践）のプロジェクトですが、3年目（2022年度）の公募申請が不採択となりました。そこで、静岡大学の（プロジェクト事業）「終了後の（経費）支援」を受けてプロジェクト内容・規模を縮小し、今年度活動を実施しました。

本報告書は、この3年次2022（最終年度）の活動報告書（2023年3月発行）です。初年次2020（第1回）報告書は2021年2月、2年次2021（第2回）報告書は2022年2月に発行しました。

SDGsP1の目的は、SDGs未来都市・南砺市（富山県）及び川根本町（静岡県）のホリスティックな学校改革を支援しながら、モデル開発の研究成果を全国に発信することです。2年次には、2つの参加自治体に加えて、帰還困難地の教育創造に取組む大熊町（会津若松市、3年目は辞退）を得ました。今回は、事業開始から3年経過しているため、その活動の全体総括も含めた報告書となっています。

P1事業の特色は、「教師が内発的・創造的に実践・活動を行い、その成果を学校改革とシステム転換に繋げる」という理論枠組みのもと、若手教育研究者（8名から9名へ）を結集した組織「ESDほりぷ」を立ち上げたことです。当初は、事業自体と各自治体の教育改革支援の全体像の可視化のために社会的インパクト評価手法であるロジック・モデル（LM）を作成し、支援活動を行う方向性を探究しました。しかし、2年次に日本教育政策学会と共同開催した公開シンポジウム「EBPM時代における教育実践と制度改革の枠組みの構築～公立学校の変革支援の枠組みをどう創るか～」を契機に次のような取組みに転換しました。すなわち、「自治体の教育改革支援の枠組みと大学教育・教師教育の改革枠組みを「機関包括型(whole-institution)アプローチで探究する方向性」です。

これを受けて3年次は、自治体の改革支援のさらなる推進と検証、モデル開発の理論的・実践的な総括的な検討を行って、全国にその成果と課題を発信することとしました。主な活動は5点です。

1. 自治体の教育改革支援の活動等は、引き続きそれぞれの自治体で展開しています。2つの自治体の教育改革はプロジェクト開始から3年経過しましたので、改革の進捗状況と成果と課題を整理しました。
2. 「モデル開発」の枠組みに基づいてまとめた「教職大学院の改革方向性」を確認して、教職大学院改革プロジェクトを立ち上げて活動を開始し、全国5大学の教職大学院のインタビュー調査を行いました。
3. 全国5大学の教職大学院のインタビュー調査では、プロジェクトメンバーだけでなく、静岡大学教職大学院の現職大学院生も調査に参加していただきました。他の教職大学院の現職教員との意見交換の機会は非常に有意義であったようですので、今後の展開が期待されます。
4. 若者(youth)がESD/SDGsの活動を企画実施する活動を行いました。大学教員が支援し、大学生が中学校の生徒に防災・減災学習を、ESD/SDGsの視点を入れて授業を行いました。
5. 第1回(2021.2.4)、昨年度第2回(2022.1.25)に続き、プロジェクトの最終成果報告会を兼ねて、第3回シンポジウム「複雑系の実践⇄制度のアプローチの枠組み～令和の教育にビルドインする～」をZoomにより、2日間にわたり開催しました(2023.2.26<日>,27<(月)>)。

さて、中央教育審議会は「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会を置き、昨年12月19日に答申を出し、改革工程表を示しました。答申は、学校と教師の役割の現代的な変化を指摘し、それを教師の資質・能力向上とNITS(教職員支援機構)の整備充実による研修(学び支援)、管理職による教師に対する学びの管理と指導の枠組みを柱にして提示しています。本プロジェクトは、答申の考え方を取り入れながらも本格的に学校のシステム転換を視野に入れた教育政策と学校・教師改革の実践・検証を繋げることです。

具体的には、「教師の内発的実践力を引き出し、学校制度(システム)を質的に転換する枠組み(システム思考)を理論的実践的に探究する」ことです。残念ながら、答申には、学校と教師の構造的なシステム改革(変容)という転換期の視点が希薄な(ない)ために、結局は教師に過重な責任を押し付ける論理(考え方)となっています。問われるべきは、学校・教師のシステム構造改革に重大かつ多大な責任を負う(期待も大きい)教育政策担当者、及び教育行政担当者のあり方・役割、指導主事や校長・副校長・教頭等の教育リーダー・学校管理職の役割(リーダーシップ)と責任等の観点です。

内発的実践者としての教師と、教育政策・行政担当者や校長等が双方向(実践⇄学校⇄政策)の良好な円環関係を構築できることによってのみ、実効性のある教育改革の実践を創造することができると考えます。

最終年度の本報告書がどれだけ上記の内容に迫っているかは、みなさんの評価に待つことにしますが、この方向性で、みなさんとともに令和の教師教育改革を創造していくことを期待しております。

2023（令和5）年3月10日

梅澤 収（静岡大学特任教授）プロジェクト（P1）リーダー



ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム プロジェクト1(P1) 3年次(第3回)シンポジウム
 ESD 実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
 複雑系の実践⇔制度のアプローチの枠組み～令和の教育にビルドインする～
 2023年2月26日(日) 27日(月) 2日間 ZOOM オンラインのみ
 共同開催：静岡大学(主幹大学) 川根本町教育委員会 南砺市教育委員会

第1日(2月26日<日>) 記録

ご挨拶：熊倉 啓之(静岡大学教育学部 学部長)

みなさま、こんにちは。静岡大学教育学部長の熊倉です。

本日はお忙しい中を「ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム プロジェクト1」の第3回シンポジウムにご参加いただき、誠にありがとうございます。

とりわけ、今回ご発表いただきます南砺市教育長・松本謙一様、川根本町教育長・山下斉様、管理主事・松本治樹様、また、指定討論者として、福知山公立大学准教授・福島真治様、開智国際大学准教授・佐々木織恵様、インパクトマネジメントラボ共同代表・千葉直紀様をはじめとしまして、多数の方にご参加いただき、感謝申し上げます。

さて、本事業に先立ち、2016年度ユネスコ活動費補助金「グローバル人材の育成に向けたESDの推進事業」として「ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム」が採択され、活動を推進してまいりました。このコンソーシアムを母体として、さらに発展的に2つのプロジェクト、一つは「ESDを基軸とした質の高い幼児教育の推進と学校種間の接続」が2019年度に、そしてもう一つ、本日のプロジェクト1「ESDの実践の基盤となる公立学校の組織、カリキュラムのモデル開発」が2020年度に、いずれも文部科学省補助事業「SDGs達成の担い手育成推進事業」に採択されました。

本プロジェクト1は、SDGs未来都市に選定された富山県南砺市や静岡県川根本町等と連携して、「公立小中学校の組織・カリキュラムのモデル開発を行い、ESD実践の推進と学校改革を両立させる知見を全国に発信」することを目的としています。今年度が3年目に当たります。

本シンポジウムでは、南砺市と川根本町における教育改革について、3年間の成果と課題をご報告いただくとともに、3年間のまとめとして、本学教職大学院生の赤星信太郎氏からは、「複雑系アプローチの学校改善の実践研究」について、本学教職大学院の小岱和代特任教授からは、実践研究に対する指定討論者としての問題提起について、そして最後に、本プロジェクトリーダーである梅澤収特任教授より「複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革」について、発表させていただく予定です。

本日、明日と2日間にわたって、3年間の取組みの成果を皆様と共有するとともに、今後の教育改革、学校改革の推進に向け、有意義な意見交換ができればと思います。そして、本プロジェクトの取組みの成果を全国に発信し、SDGs達成に向けたこれからの学校カリキュラムのあり方に、大きな一石を投じることを大いに期待したいと思います。

オンラインという形態ではありますが、活発な意見交換や議論を通して、今後に向けて、本事業を通じた教育改革が伸展することを祈念しまして、ご挨拶とさせていただきます。

本日、明日と2日間、どうぞよろしくお願いたします。

プロジェクトの概要とシンポの企画趣旨

梅澤 収(静岡大学特任教授／プロジェクト1(P1)・リーダー)

プロジェクトの概要とシンポジウムの趣旨についてお話しさせていただきます。

今年度は、「ESD 実践の基盤となる公立学校の組織カリキュラムのモデル開発」(SDGs P1)のプロジェクトの3年次(最終年度)です。そこで、本モデル開発の考え方を明確にするために、今年度シンポジウム・テーマは、「複雑系の実践⇄制度のアプローチの枠組み～令和の教育にビルドインする～」としました。その趣旨は3つあります。第1に、プロジェクトの中で2つの自治体(川根本町・静岡県と南砺市・富山県)が3年間取り組んできた活動報告について、プロジェクトの成果を踏まえてお話をさせていただくことです。第2に、教職大学院の現職教員院生が、プロジェクトの味方・考え方を参考にして学校改善の実践研究を行った成果を報告していただきます。第3にプロジェクトの理論的枠組みのさらなる深堀のために、考え方の方向性を報告した前回シンポジウムからの成果を踏まえて総括的に報告します。

第2回シンポジウムは、昨年(2022年1月25日)に行いました。「義務教育学校をホリスティックに構想する」というテーマで、帰還困難地域の大熊町・福島県を加えて、3つの自治体の教育改革を報告していただきました。さらに、先にも述べましたが「モデル開発の枠組みを Whole Institution Approach の考え方で行うこと」を提案いたしました。

第1回シンポジウムは、2021年2月4日に「ホリスティックな学校組織カリキュラム改革を考える～過疎化の進む川根本町と南砺市の地域学校改革を通して～」というテーマでした。当初は、これを「ロジックモデル」を使って若手研究者(ほりぶ)と学校現場で一緒に連携・協働して進めていくことを企図しました。しかし、2年目のプロジェクト活動において、ロジックモデルよりも、もっと大きな枠組みで新しい見方・考え方が必要ではないかということで、Whole School Approach とか Whole Institution Approach という考え方を基本に据える方向に変えたわけです。

プロジェクト(SDGs P1)の2つの前史:(その1)国立大学の教員養成改革

このSDGs P1の1つめの前史ですが、国立大学の教員養成学部・大学院の改革が2000年前後から始まっており、そのもとで学部・大学院においてこのESD/SDGsの取組みが始まりました。表1のように、2001年の「在り方懇」(国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告)で激震が走って以降、(国立)教員養成学部は大きな改革期に入りました。2004年には「国立大学の法人化」があり、2006年には教育基本法も改定されました。教育学部も規模がどんどん縮小されていき、また教職大学院がつくられていく中で、静岡大学は、2009年にこれまでの修士課程に教職大学院を併設し、2012年には愛知教育大学と共同博士課程(共同教科開発学専攻、後期3年のみ)をつくりました。2013年には「ミッションの再定義(教員養成分野)」を行うことになり、静岡大学は教員養成学部をどうしていくのかについて改革構想をまとめて、文部科学省に提示しました。当時学部長を務めさせていただき、さまざまな改革を行っていましたが、キーワードは「教員養成の高度化」でした。その象徴となるのは、「教員養成研修高度化推進センター」の設置でした。2016年には、初等学習開発学専攻(学習科学を基軸にして教育実践を見直す専攻)、及び養護教育専攻(心とからだの問題を担う養護教諭養成の専攻)を設置しました。

その後、2020年度には修士課程を廃止し教職大学院に一本化した新教職大学を設置すると



ともに、未来社会デザイン機構・サステナビリティセンターを設置しました。また 2023 年度からは、グローバル共創科学部ができる予定です。このように大学でも SDGs 対応が進んでいるのですが、どうも組織改革を行っているわりには内実が伴ってない。私の言い方だと、「外から（形式的に）つくっても、（既存の）カリキュラムや組織などの内部には浸透していない」のです。「これをどうしたらいいのか？」という問題意識がここ 15 年あります。

令和に入り、折から中央教育審議会（以下、中教審）が、2021 年の令和の学校教育改革の答申、そして 2022 年 12 月に教師教育改革の答申を出しました。「養成・採用・研修」を教育学の学界では「教師教育」と言っていますが、学校教育改革と教師教育改革の答申をどう受けとめ、現在の学校組織・カリキュラムにどう引き継いでいったらいいのか。これらのことを考えていくと、やはり「ESD/SDGs の視点で Whole Institution Approach による再方向付けを行わない限り、カリキュラム・授業実践・組織改革に入っていない」ことを実感しています。これが今回シンポジウムのテーマ設定になっています。

その2:ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム

SDGs P1 の2つめの前史ですが、教育学部が主幹大学となって、2016 年度に発足した「ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム」を組織して3年間の活動を行ったことです。「ESD・国際化」と「国際化」を入れているのは、ミッションの再定義にあたり、教育学部は‘Act Locally, Nationally, & Globally (and Change Shizuoka University)’をスローガンに掲げたからです。このプロジェクト事業は、コンソーシアム（連合体）組織をつくり。静岡大学が中心になって、静岡県のユネスコ協会、県・市町の教育委員会、企業、社会教育施設等と連携・協働した新しい枠組みで、しかも国際的な（アジアの）教員養成大学との連携等を行っていく枠組みで行いました。2016 年から 2018 年まで3年間、「この枠組みに魂を入れるのにどうしたらいいか」と模索して活動を行いましたが、図3のように、国際化拠点「EDS for SDGs の教育実践研究のための国際化拠点事業」という構想図（図3）をまとめました。この希有（けう）壮大な構想をどう進めるかを考えながら、ESD を具体的に今後大学でどうやっていくか。あるいは、静岡県でどうやっていくかを考えながら取組みを行った3年間でした。

なお、2016 年度から3年間のコンソーシアム事業に続いて、「ESD を基軸とした質の高い幼児教育の推進～学校種間の接続～」というプロジェクトが田宮縁（静岡大学教授）先生をリーダーとして、公募カテゴリ2で採択されて3年間活動しました（P2 と呼んでいます）。

SDGs P1:2020 年度から3年間

本プロジェクトP1は2020年から開始しましたが、「どうしたら、公立学校の組織・カリキュラムに組み込んでESD実践ができるようになるか？」を考え、その成果を「モデル開発」として全国に発信する事業です。

具体的な活動について2020年度には、2つの自治体（川根本町<静岡県>と南砺市<富山県>）の教育改革の支援をしながら「ESD ほりぷ（注）」という若手研究者を結集して教育委員会と連携しながら、自治体改革のロジックモデルをどうつくり、どうやって実践したらよいかに取り組みました。ロジックモデル研究は、IML (impact management lab.) という団体のアドバイザーの協力を得ました。明日の指定討論者・千葉直紀さんはその代表です。

（注）ESD ほりぷ：“ESD HoRIP”とは「ESD 関連の内在的な教師実践をホリスティックな

公立学校改革に結びつける枠組み研究会「A framework study group that links public schools to Holistic Reform through the Intrinsic teacher Practice of ESD」の略称

2年度にはいり、7月に日本教育政策学会との共同シンポジウムを行いました。そのテーマは「EBPM時代における教育実践と制度改革の枠組みの構築～公立学校の変革支援の枠組みをどう創るか～」です。EBPM（Evidence-Based Policy Making：証拠<事実>に基づいた政策形成）が主流になってきた現代においては、とにかくエビデンスを出してやれと言われ、学校評価もエビデンスというのを重視しています。しかしそもそも「エビデンスの前に実践と制度改革の枠組みが重要ではないか」を考えるシンポジウムでした。このシンポジウムが契機となって、エビデンスベースで政策形成するとしても、「問題を実践と制度の大きな関係構造の枠組みで考える」ことが基本的に重要という結論に至りました。そのための基本的な見方・考え方を深掘し、Whole Institution Approach を基軸に据えました。1つの改革実践をする時に、1つの問題の対応を行い、うまくいったかいかなかったかを（短期的に）検証することで済ますのではなく、1つの実践が全体の枠組みの中でどうなっているかを見て、そこに接続させ、連携・つながりを持ちながら（長期的に）取組みをやっていかないと実効性がない。そこ（一つの問題）だけ見て（取り組んで）いても、全体のところでは全然有効性がないということになる。そうならないためにはどうしたらいいか？私は、このことを「木を見て森も見る」というフレーズにまとめました。1つの問題に取り組む（実践を行う）場合には、全体とどう関わるのかというのを議論しながら調整してやっていく枠組みを基調にして、第2年次のその後の取組みを行うことを計画しました。

実を言えば、ESD ほりぷと IML のコラボによる自治体の教育改革支援の取組みが、コロナの影響があって対面で進めることができない代替案という側面もありましたが、結果的に予期せぬ好結果となりました。

3年度は、以上の枠組みを教職大学院の実践研究に取り入れていったらどうかと考えました。そこで、全国の教職大学院の現状を伺いながらお互いに意見交換を行う活動を、本年度は5大学（佐賀大学・秋田大学・福島大学・群馬大学・千葉大学）について行いました。

さて、SDGs P1 自体の評価は、「発展的評価」（Developmental Evaluation）という変革を起こすための評価の視点で行う必要があると考えています。明日27日、千葉直紀さんが指定討論者を兼ねてこの点のお話とともに、本プロジェクトのコメントをしていただく予定です。EBPM の時代の評価というのは、「計画した方向に取組みながら、絶えず調整し改定していく、その場（TPO）でより良き方向性を探求していく枠組み」で行うことを基調とすべきだと考えています。

また、今年度は「全国 ESD コンソーシアム/ステークホルダー交流会」に参加しました。2022年に奈良教育大学に設置された「ESD・SDGs センター」は、国立教員養成大学・学部で初めての ESD/SDGs の研究センターですが、センターが主催した全国 ESD コンソーシアム等が参加した交流会ですが、Whole Institution Approach を基軸とした取組み（実践）はまだまだ進んでいないという印象です。

SDGs P1の成果と課題

本プロジェクトの3年間の成果と課題をまとめました。



第1点は、このモデル開発の基本的考え方を、「複雑系の実践⇔制度の往還のアプローチの枠組み」で整理できたことです。第2に、それを行うには、「機関包括型アプローチ(全体像)」と「持続可能性への移行図」というのが参考になること、第3に学校教育改革と教師教育改革、そして大学改革に共通する理論的枠組みが、第1と第2の考え方であることを明示できたことです。

それから、第4に成果となったのは、プロジェクトの考え方を参考にして、現職の教職大学院生が、学校改善のアクションリサーチの実践研究を行ったことです。これからの教職大学院の方向性としては、この実践報告はインパクトのあるものと思っております。今日第1日(26日)の赤星報告を聴いて、意見・質問等を寄せていただければと思います。

最後に、「大学が自治体の教育改革支援を行いつつ、大学自体の役割・在り方も考える」というコンセプトで本プロジェクトを行ってきましたが、そのことが実質的な(効果のある)プラットフォーム(platform)になったことです。このプラットフォームが、大学・教育委員会・学校による連携・協働の在り方の本来の(実質的な)あり方ではないかと思えます。組織(だけ)をつくれれば連携・協働したことになるという考え方は、形式だけ(見映えだけ)で実効的・実質的なことになりません。実効的・実質的なものとするには、何のためにどのような枠組みで行うのかを探求していく「大きな枠組み」が有効です。

課題としては、令和の教育改革にどうビルドインするかという大きな実践的な課題があります。これが本シンポジウムの副題にもなっていますが、新しい教職大学院の実践研究、それから一番重要なのは教育実習の在り方を見直していくということが結節点となると考えています。教育実習は、大学学部の養成段階の学生の学びと研修段階の学校・教師の指導の在り方を関係づけている重要な結節点であるという意味です。

これまで「制度と実践の往還」を考えてきたのですが、今年度私は、政策研究の観点を入れて、「政策⇔学校(制度⇔実践)の往還」という枠組み(視点)で考える時代に入っていると考えています。その政策研究については、大学の「実践センター紀要33巻」の論文をご覧ください。結論として、「実践が制度にも政策にも往還する」、「政策も制度と実践を現場から学び変えていく」という枠組みが必要だと思っております。なお、参考資料をpdfでまとめたので読んでいただければ幸いです。これで報告を終わります。

ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム プロジェクト1(P1) 3年次(第3回)シンポジウム
 ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
複雑系の実践⇔制度のアプローチの枠組み
 ～令和の教育にビルドインする～

2023年2月26日(日) 27日(月)
 2日間 ZOOMオンラインのみ

(13:00入室 13:30開始～16:30)
 共同開催 : 静岡大学(主幹大学)
 川根本町教育委員会
 南砺市教育委員会



©ESDSJ・くま



第2日目のスケジュール(2月27日<月>) 第1部-第3部 13:30～16:30

13:00	開演前Zoom準備 18:35から入室開始
13:30	シンポジウム開演 司会(梅澤) ・開会宣言 ・スケジュール・登壇者(本スライド) ・注意事項・お願い等
～13:44	プロジェクトの概要とシンポの企画趣旨 梅澤 収(Umezawa Osamu: 静岡大学特任教授/P1プロジェクト・リーダー)
13:44～	Ⅱ 川根本町(静岡県)の教育改革～3年間の成果と課題 司会(森 透) 山下 斉(Yamashita Hitoshi 教育長) 松本 治樹(Matsumoto Haruki 教育委員会管理主事) 指定討論 佐々木 織恵(Sasaki Ori 開智国際大学准教授)
～15:00 10分休憩	意見交換 10分間休憩
15:10～	Ⅲ 複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革 司会交代(小岱和代) 梅澤 収(静岡大学特任教授) 指定討論 千葉 直紀(Chiba Naoki インパクトマネジメント代表)
～16:25 16:25	意見交換
	おわりに 事務から依頼と感想の記入

・プロジェクトの概要と シンポジウムの企画趣旨

梅澤 収 P1リーダー



【プロジェクト名:SDGs P1】
ESD実践の基盤となる
公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
第3回(3年次:最終年度) SDGs P1シンポジウム
2023.2.26(日)と2.27(月) 2日間

【テーマ】 複雑系の実践⇄制度のアプローチの枠組み
～令和の教育にビルドインする～

3年間のプロジェクトの活動の報告を行うとともに、この研究成果をどのように令和の教育(改革)にビルドインするかを考えます。

- ① 本プロジェクトの中で2自治体が3年間取組んだ活動報告
- ② 教職大学院院生(現職教員)の学校改善の実践研究の報告
- ③ プロジェクトの理論的枠組みのさらなる検討結果の報告を行い、意見交換します。

【プロジェクト名:SDGs P1】
ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発

第2回 SDGs P1シンポジウム 2022.1.25(火) オンラインのみ
義務教育学校をホリスティックに構想する
～3自治体の事例を通して～

【趣旨】

3つの自治体のホリスティックな義務教育学校の構想を検討する

第1部 出会いのセレモニー ・あいさつ 村山功 副学部長
・事業全体構想と2年次事業の説明

第2部 3つの自治体の学校改革報告
・川根本町 ・南砺市 ・大熊町の事例報告

第3部 モデル開発の枠組みを深掘する
～Whole-Institution Approachによるモデル開発の考え方～

第4部 意見交換 ・指定討論者 ・質疑応答
おわりに 事務から依頼と感想 終了

【プロジェクト名:SDGs P1】
ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発

第1回 SDGs P1シンポジウム 2021.2.4(木) オンラインのみ
ホリスティックな学校組織・カリキュラム改革を考える
～過疎化の進む川根本町と南砺市の地域・学校改革を通して～

【趣旨】 本プロジェクトは、「大学が自治体の教育改革を支援しながら、大学自体も変革していく枠組み」を目指し、「自治体の教育政策においてロジックモデルをどう活用するか」という視点で、若手教育研究者と学校現場で取組んでいる。本シンポジウムは、プロジェクト概要と現況報告のあと、連携・協働している2つの自治体の教育改革の現状と課題、ほりぶの活動報告をしていただき、自由な意見交換を企画しています。

1 前半の部 川根本町と南砺市の地域・学校改革の事例研究
・2つの自治体の学校改革概要
・ESDIほりぶABCの構想とこれまでの論点

2. 後半の部 ホリスティックな公立学校をどうモデル化するか
【自由な意見交換】
・指定討論者とフロアからのコメント・要望
・質疑応答 ・大熊町報告 おわりに

【2月26日・27日シンポジウム】

SDGs P1の構想の前史1

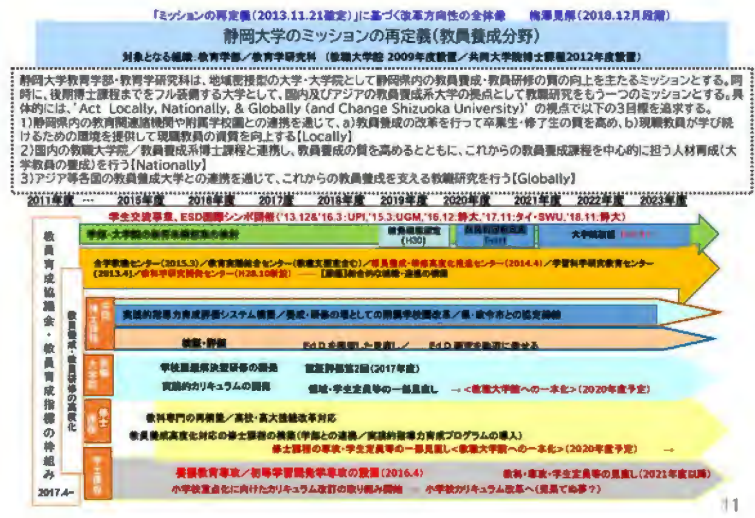
国立教員養成学部・大学院の改革実践 とESD/SDGsから出発(経緯1)



表1 高等教育の歴史と国立大学(法人)静岡大学
2023年2月26日現在 梅澤作成

- ・1949年6月 新制国立大学発足 新制静岡大学(文理学部・教育学部・工学部)
 - ・1964年 教育学部課程制へ(小・中・養護)
 - ・1965年 人文学部と理工学部に(文理学部改組) 教養部設置
 - ・1976年 教育学部に幼稚園教員養成課程定員510名
 - ・1981年 教育学部に修士課程設置
 - ・1989年 教育学部に総合教育課程設置(定員120名)
 - ・1990年教育実践指導センター設置 →1998年教育実践総合センターへ
 - ・1995年 情報学部の設置 教育学部80名減 教養部廃止
 - ・1998年 教育学部改組(400名) 養成260名 教育実践学専修 新3課程140名
 - ・2001年11月「**国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会(在り方懇)**」報告
 - ・2004年4月 国立大学法人化 第1期04-09 第2期10-15 第3期16-21 第4期22-27
 - ・2006年 教育基本法改定
 - ・2009年 教育学部養成300名、新3課程100名 教職大学院設置併設

 - ・2012年 愛知教育大学と共同博士課程設置
 - ・2013年11月 国立大学のミッションの再定義(教員養成分野)
 - * 教職支援室('13) 学習科学研究教育センター('13)、教員養成・研修高度化推進センター('14)
静岡大学教職センター(全学組織、'15)、教科学研究開発センター('16)を設置。
 - ・2016年 初等学習開発学・養護教育設置、新課程発展的整理(定員100減)
地域創造学環(50名)創設
 - ・2018年11月「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」12月内閣府「SDGsアクションプラン2019」12月文科省「未来検討タスクフォース報告」2019年2月 高等教育・研究改革イニシアティブ(柴山イニシアティブ)
 - ・2019年1月 国立大学1法人複数大学制度(報告)→5月法案成立 6月「国立大学改革方針」
 - ・2020年 新教職大学院 静岡大学未来社会デザイン機構・サステナビリティセンター
 - ・**2021年1月 令和の日本型学校教育の構築を目指して(中教審答申)**・2021年2月「**同教師の人材確保・質向上プラン**」公表 ・2021年3月「**同教師の養成・採用・研修等の在り方**」(諮問)→11月審議まとめ(更新制)→2022年12月答申(改革工程表)
 - 2021年11月 教員養成フラグシップ大学(14件申請) 翌3月 学芸大・福井大・大教大・兵教大選定
 - ・2022年 教員免許更新制・更新講習廃止(7/1) 奈良教育大学ESD・SDGsセンター設置
 - ・2023年4月 静岡大学グローバル共創科学部 教育学部定員260名(40名減)予定
- 【今後の課題】 ESD/SDGsの視点でWhole-institution Approachによる「再方向づけ(re-orientation)」に取組むこと/政策・機関包括・教育者・若者・コミュニティの総合的枠組み構築による「大学の質的改革」を行うこと→**学部の組織/カリキュラム・授業本体の改革へ**



【2月26日・27日シンポジウム】

SDGs P1の構想の前史2

ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム
事業の成果と課題からの発想・企画
(経緯2)



コンソーシアム事業の3年間の活動の概要<2019年1月総括会議より>

ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業は、静岡大学教育学部・大学院の改革構想(27頁)に基づき、平成28年度-平成30年度ユネスコ活動費補助金を得て、上記の組織体制で、3年間活動に取り組んできた。この取り組みを通じて、ESD・国際化の活動に取り組む県内の多様なステーク・ホルダーが、実践活動・取組や課題を共有しつつ、新たな知見を得ることによって、地域学校協働で持続可能なネットワークと信頼関係を構築する基盤を形成することができた。また、ESD・国際化の観点から静岡県内の地域創生及び地域学校協働のための具体的な活動イメージが持てるようになった。

そこで、来年(2019年)度以降も、教員養成・研修統合型のシステム構築の観点で県下のESD (for SDGs)と国際化を継続して推進していきたいと考える。

その枠組みは、「ESD × PLC の教育実践研究～Diversityな社会に開かれた学校・教師の改革のための枠組み構築～」と整理している(図参照)。

今年度申請書(2018年度)では、「平成31年度以降のコンソーシアム事業は、「教員養成・研修高度化推進センター」が「ESD-SDGsコンソーシアム部門」を組織し、初等教育開発学専攻の協力で担っていく方向で検討している。これらは、ステーク・ホルダー(SH)会議で検討し承認を得る。」としている。

この方向で来年度以降も事業継続を行う予定であるが、そのためには来年度以降も外部資金の獲得が重要と考えており、来年度募集プログラムに応募する予定。しかしながら、公募申請が採択されなかった場合でも事業継続ができるように、静岡大学の全学予算への申請も行いたいと考えている。具体的な活動計画は検討していく。

14



**ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業
2016年度から2022年度の7年間**

1. ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業 2016年度～2018年度
グローバル人材の育成に向けたESDの推進事業(ユネスコ活動費補助金)の採択
→このコンソーシアムを基盤として2つのプロジェクトを実施 *いずれも静岡大学主幹

2. ESDを基軸とした質の高い幼児教育の推進と学校種間の接続
～コンソーシアム事業を基盤とした新たな展開～(カテゴリー2:P2)
2019年度～2021年度SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業(同上)の採択

3. ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムの
モデル開発 (カテゴリー1:P1) 2020年度～2021年度
SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業(ユネスコ
2022年度は大学独自経費で実施
→2023年2月26日(日)、2月27日(月)2日間のシンポジ
ウムの開催を参照のこと



©ESDふじのくに

分冊4
26日第1部

【2月26日・27日シンポジウム】
SDGs P1の構想(本事業)
ユネスコ活動費補助金
SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業
ESD実践の基盤となる公立学校の組
織・カリキュラムのモデル開発
2020年度～2022年度*
(*2022年度大学独自資金で実施)



I 本プロジェクトの目的とコンセプト

(1)目的

「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」
を行い、その成果を全国に発信すること

(2) 目的実現の基本となるコンセプト

大学・コンソーシアムが、次の2つの活動を相互に関連付ける。

- ①2つの自治体の教育改革実践へ支援を行う
- ②公立小中学校の組織・カリキュラムのモデル開発を行う

* プロジェクト1の背景と経緯(その1)

①「ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム」(2016年度～現在)

静岡大学教育学部が、静岡県に於けるESD(Education for Sustainable Development=持続可能な開発のための教育)実践の進展を目指して、高等教育機関・学校・社会教育施設・自治体行政・企業・地域組織・市民団体組織などとネットワークを構築して活動を展開してきた。「グローバル人材の育成に向けたESDの推進事業」(文部科学省補助事業平成28年度ユネスコ活動費補助金)の一つとして採択され実施している。このコンソーシアムでは、「育成」、「知的支援・助言」、「発掘・発信」、「つなげる」の4つの役割を柱としている。

②コンソーシアムを母体として、本プロジェクト1と併行して、「ESDを基軸とした質の高い幼児教育の推進と学校種間の接続」(プロジェクト2)が、2019年度から継続している。いずれも、2019年度から開始されたユネスコ活動費補助金「SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業」に採択されたものである。

SDGsP1(2020年度 初年度)の活動

・3年間/初年度の計画と組織体制

・1年次の活動計画とその実施

- ① 2つの自治体の教育改革の支援 研究協議会
- ② ESDほりぷ(若手研究者の集団)の結集と計画化

*注)“ESD HoRIP”とは

**ESD関連の内在的な教師実践をホリスティックな公立学校
改革に結びつける枠組み研究会**

‘A framework study group that links public schools to **H**olistic
Reform through the **I**ntrinsic teacher **P**ractice of **E**SD’の略称

- ③ ロジック・モデル研究
ESDほりぷとIML(インパクト・マネジメント・ラボ)と共同研究
- ④ シンポジウム(2021.2.4)で成果報告 →報告集



SDGsP1 (2021年度 2年度)の活動

- ① 2自治体の教育改革の支援 研究協議会の開催
- ② ESDほりぷとIML(インパクト・マネジメント・ラボ)と共同研究
→ コロナのために活動が大きく制限される
- ③ 7月 日本教育政策学会との共同シンポジウム
「EBPM時代における教育実践と制度改革の枠組みの構築
～公立学校の変革支援の枠組みをどう創るか～」
- ④ 「モデル開発」の理論と実践の研究・学習会
 - <1>公立学校改革への大学支援(MSカフェ: Model for Support)
 - <2>大学教育・教師教育の改革枠組み
(UTカフェ: University & Teacher education)
- ⑤ 若者・学生がESD/SDGsを企画実施するプロジェクト
- ⑥ シンポジウム(2022.1.25)で成果報告 一報告集



分冊4
26日第1部

SDGsP1 (2022年度 3年度)の活動

- ① 2自治体の教育改革の支援 研究協議会
- ② ESDほりぷとIML(インパクト・マネジメント・ラボ)と共同研究
→コロナ・経費面の制約
- ③ 全国の教職大学院の改革の調査
5大学(佐賀第・秋田大・福島大・群馬大・千葉大)
- ④ 若者・学生によるESD/SDGsプロジェクト(継続)
公立中学校に「SDGsと防災・減災」の授業
- ⑤ 発展的評価(Developmental Evaluation)の学習会
2023年2月6日(千葉直紀さんの講師)
- ⑥ シンポジウム(2023年2月26日、27日)で成果報告
→報告集
- ⑦ 全国ESDコンソーシアム/ステークホルダー交流会
(2023.2.17~2.18)



SDGsP1 (2020年度~2022年度)の成果と課題

【成果】① 「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」の基本的考え方を整理できた。

- ・ 複雑系の実践⇔制度のアプローチの枠組み
- ・ 機関包括型アプローチと持続可能性への移行図
- ・ 学校教育改革と教師教育改革、そして大学教育改革に共通する理論的枠組みを構築
- ・ 現職の教職大学院生のアクションリサーチ研究

② 大学が自治体の教育改革支援を行いつつ、大学の役割・在り方(連携・協働)を考えるプラットフォームとなった。→アイデアの源泉・基盤に【課題】・ ESD/国際化ふじのくにコンソーシアムの今後の方向性

- ・ ESD実践の基盤づくりの実践・理論の研究の成果を、令和の教育改革に具体的にどうビルドインするか？
→新しい教職大学院の実践研究/新しい教育実習の枠組み
- ・ 政策⇔制度⇔実践の考え方で、教師の内発的な教育改革の実践力を支援する(エンパワメントする)取組みをどう進めていくか？
→生徒指導・学級経営/学年経営/カリ/授業実践のワンストップ・開発型で取組む！

I 南砺市の教育改革:過疎化への対応 —持続可能な教育基盤を創る—

1 南砺市の概況(現状と歴史的背景)

- ア 世界遺産・五箇山合掌造り集落も位置する山村地と田園がほとんどの富山県南西の市、住みたい田舎ランキングで全国4位、北陸で1位の田舎である
- イ 中心になる町がなく16年前、4町と4村が合体して市になった
- ウ 1つの町に1つの小学校と1つの中学校、50年前に学校は統合を終えている
- エ 「誰ひとり取り残さない」をスローガンに掲げるSDGs未来都市に選ばれていて、市は「一流の田舎」を目指している

2 南砺市の学校編成方針

- ・8 地域全ての学校を30年後に義務教育学校にする方向(小・中どちらかに集約する)。「地域を基盤とした小中一貫教育を推進する。学校統合するか、義務教育学校にするかは、その地域の小中学校の全学年が単級になる5年前に、その地域で議論する。その後、その地域の意向を尊重し、学校の在り方検討委員会で、妥当性を吟味する。

3 現状の問題に対処する令和の教育改革

(1)現状の問題点

今後10年経つと50代の先生がいなくなり20・30代の先生ばかりになり教育の質が悪くなることが懸念される(持続可能ではない)。極小規模校ばかりになる。

(2)令和2年以降、3つの柱を立てて教育改革に取り組む

- ア チーム担任制の導入(令和2年から実施 学校レベルで行う)
- イ 小中一貫教育の実施(令和3年から実施 各地域レベルで行う)
- ウ 部活動改革(令和2年委員会立ち上げ 教育委員会主導 市全体で一括して行う)

4 部活動改革の進捗状況と課題(令和2年度～)

(1)目的:教師の働き方改革を目的とした土・日の部活動の地域移行(政府)ではなく、持続可能な南砺市の生涯スポーツ、文化・芸術活動の基盤づくりを目的とする。

(2)先に設置した『部活動の在り方検討委員会』の提言に従って具体化を図る

(3)具体的な対応

- ア 土日だけでなく、平日2日も含めての地域移行をする
- イ 中学校だけでなく、小学校段階も含めての地域移行をする
- ウ すべての学校を特認校とし、市全体として多様な部活動を残すため、各競技・種目1～2箇所に集約し、各学校に拠点部活動を置く
- エ 市域が広く人口が少ないことから、学校部活動と連携した拠点校型クラブと、拠点校を伴わない地域型クラブの2タイプを認め、市から活動費を助成する

(4)現在の状況と今後の取組み:令和10年の完全実施を目指す

PTAや中学校校長会、市体育協会、市スポーツ少年団、総合型スポーツクラブと協議し、各団体の希望を調整し、教育委員会案を作成する。今後各団体の調整を図る

(文責:松本謙一)



II 川根本町の教育改革

川根本町の教育改革 人口減少地域における特色ある教育づくり ～ロジックモデルを活用した持続可能な学校づくり～ 川根本町の学校再編を指向した仕組みの構築

1 川根本町の学校再編・教育改革の概要

学校数、小学校4校、中学校2校。平成27年から、小規模校のメリットを生かした学校間連携授業（RG授業）や平成29年から、ICT機器の環境整備を充実させる等、特色ある次世代教育を指向した学校教育ビジョンを推進してきた。

少子化がさらに進み、小規模化した学校での教育活動や学校の存続を心配する声が、保護者や地域住民から聞かれるようになり、平成30年「川根本町立学校設置適正化および教育のあり方検討協議会および研究会」を設置し、2年間をかけて協議会、研究会を実施した。協議会は令和2年「持続可能な町づくりの視点から、義務教育学校2校への再編が適切である」という答申を示した。

川根本町教育委員会では、この答申に基づき、令和5年度に義務教育学校「(仮称)本川根学園」の設置および「(仮称)中川根小学校」の再編を、令和6年度に義務教育学校「(仮称)中川根学園」の設置という学校再編の方針を決定し、学校再編計画を進めてきている。

令和4年町議会3月定例会において、義務教育学校2校の開設に必要な工事費を含む、学校再編に関連する予算への理解が得られず、学校再編計画は一時停止となった。関係機関と連絡調整を図りながら、校舎の利活用を再度見直し、改修工事費などの緊縮を検討した。並行し、学校再編説明会を再度実施し、本町が目指す学校再編計画について説明を重ねた。

令和4年8～9月の町議会において、校舎改修工事に伴う再設計業務委託予算や学校統合に係る学校設置条例の一部改正などが可決され、学校再編計画を再始動させることとなり現在に至る。

新たな学校再編スケジュールは、当初計画より一部変更し、令和5年度「(仮称)中川根小学校」への再編を、令和6年度「(仮称)本川根学園」と「(仮称)中川根学園」の義務教育学校2校同時開校予定となっている。

2 ロジックモデルの作成

学校再編のねらいは、中山間地域における小規模校のメリットを最大限に生かした持続可能な次世代教育の実現である。そのため、「ほりぷ」などからの支援を受け、令和2年度に「SDGs、ESDの理念に基づいた持続可能な町づくり・学校づくりを可能にするロジックモデル」を作成した。作成にあたり、最終アウトカムから検討し、SDGsの視点とESDの視点から令和7年度以降の学校や児童生徒、地域の状況をイメージし、次に、中間アウトカム(令和5・6年の姿)、初期アウトカム(令和3・4年の姿)を想定した。キーワードを「教員の内発的なアウトカム」と位置付け、教員の主体性を重視したいと考えた。

3 ロジックモデルを活用した取り組み概要

(1) 令和2年度の取り組み

- ・ロジックモデルの作成
- ・各種説明会での説明、意見集約(小中学校、子育て支援センター、保育園、幼稚園、住民、議会等)
- ・総合教育会議における方針の決定、アンケートの分析を基にした議会説明
- ・義務教育学校再編に係る設計委託業務締結
- ・コミュニティ・スクールのディレクター、コーディネーターの人選
- ・義務教育学校再編プロジェクトの枠組みに関する協議(町内校長会)

・次世代教育の実現を目指した「個別最適化」された学びの試行(各学校異学年協業授業、東村山市立久米川東小とのオンライン授業実施)

(2) 令和3年度の取り組み

- ・コンピテンシーベースで語り合う義務教育学校再編プロジェクト全体会(4月:全教職員参加)
 - ・地域の方がファシリテートした「地域・学校みんなで子どもの未来を考えるワークショップ」を開催(7月:保護者・地域の方代表・全教職員が参加、ほりふ櫻井様指導講評)
 - ・義務教育学校再編プロジェクトワーキング
- 教頭ワーキング…目指す児童生徒像検討部として、9年間で身に付けたい資質能力、目指す学校像、児童生徒像等について、バックキャスティングで協議、検討した。

教務主任ワーキング…ほりふ佐々木様、千葉様、篠田様に御協力いただき、行事検討部会を実施(オンライン)した。「当たり前を見直す」「9年間で付けたい力から行事を考える」等の観の転換を図った。

その他、施設設備検討部会、研修推進部会等を実施している。

- ・コミュニティ・スクールのキーパーソン(委員:地域の方、保護者等)の人選
- ・小中兼務教員による各小中学校の授業を担当、実施 等

(3) 令和4年度の取り組み

<教育委員会の主な取り組みは以下のとおり>

- ・学校再編計画の見直し、各学校、関係機関の連絡・調整
- ・地域・保護者への学校説明会の実施(町内6ヵ所、計8回)
- ・校名プロジェクト(9月～3月)を推進(募集、選考、協議、決定)
- ・視察研修(富山県南砺つばき学舎、名古屋市立山吹小学校)
- ・コミュニティ・スクールの試行的取り組み(南・北それぞれ学校運営協議会を開催)

<学校の主な取り組みは以下のとおり>

- ・保護者や住民の思いを受けて実施した臨時保護者会、保護者説明会
- ・RG 授業・異校種異学年協業によるワークショップの実施
- ・18 グループによる教職員ワーキング(9月～11月)、教職員の観の転換を図るワークショップ(2月)等の実施

4 実践を振り返って

・ロジックモデルを校長会と共有しながら学校の現場の思いに寄り添って進めたことで、教育委員会からのトップダウンではなく、学校現場の主体意識が高まった。

・バックキャスティングの考え方が浸透し、目標の共有、いつまでにどうなっているかなど視覚化することができ、学校再編に向けた取り組みを具現化することができた。

・校長会が主体でプロジェクトワーキングを推進してきたことで、これからの川根本町が目指す教育について教職員一人一人に浸透した。

・ロジックモデルについて何をもって評価とするか。検証方法や計画変更時の見直しについて、スピード感をもって臨機応変に対応し共有したい。

・これからの時代を生きていく児童生徒には、SDGs の考え方を深められるように、教職員にはESD の考え方が浸透できるように、今後も継続して働き掛けていきたい。(文責:松本治樹)



Ⅲ ESD ほりぷ と IML(インパクト・マネジメント・ラボ)

ほりぷでは、本事業を通じて、以下の二点に取り組んできた。第一に自治体の教育改革に関わる取り組みを聴取し、その成果や課題について検討すること（自治体支援活動）。第二に教師が教育改革・学校改革（変革）に関わって、それを自分ごととして取り組みつつ、自らの専門性を高められるような内発的な改革実践・職能成長を促進するような枠組みを構築すること（教師支援活動）である。

初年度はリソースパーソンとの学習会を通じて、ESD や過疎自治体の教育改革に資する知見を深めること、自治体教育政策のためのロジックモデルの在り方の検討を行ってきたほか、自治体への訪問聞き取り調査を通じて、義務教育学校設置に関わる一連の改革の実態把握を試みてきた。COVID-19 の影響もあり、訪問調査が制約される中で、可能な範囲での調査及びオンラインを活用したワークショップ等を実施してきたが、自治体支援及び教師支援活動のいずれにおいても不十分な結果となり、自治体の改革実践に貢献できなかった点は悔やまれる点である。なお、2 年次には、教員を対象とした定性的調査研究を進めるにあたり、研究倫理上の諸問題について検討を行い、一連の計画に倫理的な問題がないことを確認した。

2022 年度は事業が採択されなかったためほりぷとしての活動を行っていないが、個々の研究者単位では、前年度までの知見に基づいた調査研究を継続した。直接の成果ではないが一例を挙げると、教師支援活動の中で着目した Priestly et al.(2015, *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic)の Ecological Teacher Agency の理論枠組みを援用した、学校改革に関わる教師の行動変容のメカニズム解明を目指す実証研究を進め、2022 年度教師教育学会大会において自由研究発表を行った（望月耕太・木場裕紀・櫻井直輝・梅澤収「小規模学校における変革に向き合う教師の行為と認識—Ecological Teacher Agency の観点から—」日本教師教育学会第 32 回研究大会、2022 年）。現在、論文執筆を進めており学会誌への投稿を予定している。（文責：櫻井直輝）

IV 若者プロジェクト

実践の概要

私たちは、ESDの一環として防災教育に焦点を当て、令和4年11月に教育実践を行いました。静岡市内の公立中学校1校に協力していただき、1年生の全生徒を対象に防災授業を行いました。授業を作成していくにあたっての生徒の背景として、体系的に防災教育を受けていること、そして実際に台風15号の水害を身近に経験しています。対象生徒は、総合的な学習の時間に通年のカリキュラムとして防災教育を受けており、自助をテーマに様々な側面から知識思考を深めています。第2学年では防災のテーマの中でも「共助」について、既習の自助の内容を基に学習を深めていくカリキュラムが編成されています。11月は学習のまとめに入る時期であり、これまでの学習を踏まえて次学年の共助に繋がるようなテーマを扱いたいと考えました。また、校区が令和9月に台風15号の被害に遭いました。断水が1週間続き、場所によっては床上浸水し生活環境に甚大な被害が出ました。

本授業は、災害発生時・直後・1週間以内の中から、中学生が活動するにあたって比較的危険性の少ない発生から1週間以内の災害復旧場面を想定し、生徒がこれまでの学習や経験を踏まえ、「自分たちにできること」を改めて考える機会を作りたいと考えて実践を行いました。水害の災害復旧の中で土砂清掃・給水で起こりうるケースを設定し、どのようにすれば協働して復旧活動ができるのか考えてもらう活動を設定しました。これらの活動を通じて、防災を「自分ごと」として捉え、地域社会の一員として自分に何ができるのかを主体的に考えることを目指しています。給水で設定したケースは次の通りです(1避難所に給水車が到着しました。2水が特に必要な家庭もあり、多くもらえないかと相談が入った。3ひと家庭当たりの量を守らないとみんなに配ることが出来ない。4みんなの知恵を貸してください!)。また、土砂清掃で設定したケースは次の通りです(1私たちの学校は、先日の洪水による浸水の影響で教室が土砂で汚れてしまい、しばらく休校になってしまいました。2どうやら地域のお家やお店も浸水で土砂が入ってしまい、とても大変そうです。3みんなが安心して過ごせる環境を作ってあげたい。4みんなの知恵を貸してください!)。班でどちらか一方のケースについて意見を出し合ってもらい、その後、違うケースで話し合った生徒を混ぜたグループに再編し、意見交換をしてもらいました。

成果と課題

成果としては、活動中生徒の体験や思いについて語られる場面が多くみられたことです。災害を題材として扱う以上、教育者として最大限の配慮が求められ、活動が困難になることが多々あります。それでも、災害を経験した人が語る時間は、防災教育において時に重要な学習活動となります。経験を通して感じたこと、考えたことをもとに課題に向き合い、解決に向かう学習活動は、学習の狙いであった「自分ごと」として捉える上でとても重要だと考えています。

課題としてあげられるのは、実践を長期的・継続的に行うことができなかった点です。防災に限らず、学校教育は単元を通じた学習が非常に重要となっており、今回の実践は時間の関係上、一回のみで終わってしまいました。実践を行わせていただいた中学校は、防災教育を3年間かけて行っており、その点では長期的・継続的な学習となっているが、研究補佐員として実践に携わる以上、複数の実践を行なってみたいかと思う思いはあります。(文責：山本侑里子・西本宗将)



27日第3部



Ⅲ 複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革 梅澤 収(静岡大学特任教授)

司会交代(小岱和代)

「ESD 実践の基盤となる公立学校の組織カリキュラムのモデル開発」をどういう意図で始めたのかをお話します。2016 年から 3 年間コンソーシアム事業を行いました、「ユネスコスクールの実践の学習会(研修会)・カフェ等をやってみると「とてもいい!」という声が教員から出てくるのですが、自分の勤務する学校全体でみんなでそれをやろうよと提案しても、そうはならないということでした。公立学校は、そんなことやっている暇がないという訳(状況)です。学校の抱える問題・課題はオンパレードでそれらに対応するだけで手いっぱい、新しいことは入る余地がありませんという反応だったのです。例えば、新しく「〇〇教育」(キャリア教育、環境教育、福祉教育など)が下りてくると、学校では担当を決め、その担当が他の教員の方々に「こうやってください」「ああやってください」と頼んでも、基本的に引き受けないための予防線を張る、また引き受けた当人も「うるさ型」に言われたから等の形で対応している。だから、責任者が取組みのために騒ぐけど、他の教員は「我関せず」「言われたことだけを適当にやる」という対応になっている。

いまの学校の構造:内発的实践が起こらない

いまの学校は、内発的な実践(取組み)になっていない構造が根強く存在しています。

文部科学省が時代・社会の変化の対応や子ども問題の対応のために矢継ぎ早の施策を通知や時には法令改正を行って、いまの学校の構造に降ろされてきている状況を打開していくのにはどうしたらよいのでしょうか?という課題意識です。いじめ問題が世間を騒がせると「学校はいじめ対策委員会をつくること」、不登校がすごくなると「不登校の対応組織をつくること」、また「自殺者や LGBT の問題があると取り組んでください」と通知を出す。あとは、「学校現場で適正に取り組んでください、後で調査を行います」という枠組みになっている。それでも、文科省は、すぐれた取組みを「グッド・プラクティス」として事例集にまとめて「こんな素晴らしい実践があります。どうぞ参考にして取り組んでください」と公表する。しかし、その実践事例の影に、どんな無理・無体や取り繕いがあり、成果のための過重な働き方はなかったのかについて、検討されていません。問題の根本は、ここにあると考えています。

私は、その優れた実践例の成果と課題(問題)を詳細に検証する必要があると考えています。また、個々の学校事情や教職員の実情(人組みと私は言ってます)に根ざして内発的な対応の枠組みが提起されていないので、実際には取り組めないし、取り組まない。いわゆる「教員の働き方改革答申」(新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について)が出たのは 2019 年 1 月ですから、当時は、働き方改革の議論も始まっていましたが、この課題にどう対応したらよいかを考えていました。その後、学校指導・運営体制を持続可能なものとする、いわゆる「サステナブルなものにする」ためには教員の働き方改革に関連付けながら、教職員集団がみんなで内発的にやっていくにはどうしたらいいのかというテーマ設定になっていきました。

プロジェクトのコンセプト:ロジックモデルと ETA

そこで、本プロジェクトは、「教師が内発的、創造的に実践活動を行い、その成果を学校改革とシステム改革につなげるという枠組み」を考える企画になったのです。実践家としての教師が、教育行政担当者、学校管理職、大学の研究者、それから NPO 等と具体的



な取組みを通じて連携・協働していく場（プラットフォーム）を創る。そのことを「金型づくり」と呼んで、モデル開発事業としてやりたいと思ったのです。

公募の趣旨は資料にある通りです。カテゴリー1「カリキュラム等開発・実践」の公募採択ですので、SDGs P1 と呼び、開発や教育実践を行う事業です。2つの目的があります。第1は2つの自治体（川根本町<静岡県>、南砺市<富山県>）の教育改革の支援を行うこと、第2に公立小中学校の組織・カリキュラムの開発モデルとなる見方・考え方を提案することです。この場合の「モデル開発」とは、こういう考え方とか枠組みで実践をやると内発的な取組みになっていくこと（今注目されている「エージェンシー（主体性）」ですね。）を提案することです。ESD・国際化ふじのくにコンソーシアムの目的は、「育成」「知的支援・助言」「発掘・発信」「つなげる」の4つを柱としておりますので、コンソーシアムを基盤としてこの新しい試みができると考えました。なお、本プロジェクトに先んじて2019年度からは田宮縁（静岡大教育学部教授・幼児教育）先生が「幼児教育と学校間の接続」というテーマでプロジェクトを3年間行っています。

1年目、先ほど言いましたようにロジックモデルを構築してやろう。ほりふとそれからIML（インパクト・マネジメント・ラボ）の千葉直紀さんの協力を得て行うことにしました。ロジックモデルは実際入ってつくる支援を行い、学校現場の先生がそれを実践して検証をすることまでを考えていました。先ほど川根本町の渡邊先生から具体的にどうやったかという報告でした。また、川根本町の教育改革のロジックモデルの作成に関わったほりふの佐々木先生からどんな形で支援を行ったのか、その取組みを報告をお聴きして、プロジェクト企画者として、とても勇気づけられましたし、こういう考え方・やり方で行うことができるという、一つの実践の方向性を示していただきました。

私はこれまで、現職の先生を含む教職大学院の授業において、内発的な「教師エージェンシーのモデル」についてどう思うかを問い、自己の実践をこの枠組みで省察するという「レポート課題」をお願いしました。「反復的次元の省察」「実践的-評価的次元の省察」、そして、「未来投影次元の省察」を踏まえて、教師としてどう考え、これからどんな実践をしていくかをレポートしてもらいました。これは、教師が、今までの教育実践を振り返るための「1つの枠組み」となるもので、教師が考え方を整理するのに役立つと思います。

ロジックモデルについては、SDGsP1 自体のロジックモデルもつくり、これを具体的にどうやるかを整理しました。2年次は、もっと大きな枠組みが必要じゃないかということで変えたので、少し生煮えというか、中途半端だったなとは思っています。コロナで実際現場に入っている現場の教員の方とか、教育委員会の方と顔を突き合わせて意見交換しながら進めるということもできなかったことも原因です。大きな枠組みの下で、ロジックモデルやETAを活用したワークショップ等を行い、その成果と課題を検証するのがよいと考えています。

2年目のコンセプトの転換:機関包括型アプローチ

2年目は、ロジックモデルを作成する前提として、根本にある学校全体とか教師全体の在り方を捉えられる枠組みを考えました。学校全体をどういうふうにしていったらいいかと捉え直す。リ・オリエンテーション（re-orientation）とは、「捉え直し」「再構築」のことですが、学校改革をこの考え方で行うことを基本にしたときに参考となったのが、UNESCO（2014）の提起していた「機関包括型アプローチ（全体像）」です。「機関包括型アプローチ」は、‘Whole-institution Approach’の日本語訳ですが、機関（institution）が学校の場合は「ホールスクールアプローチ」と呼ばれています。

この考え方は、「学校の当たり前」を見直すことに通ずるものです。「学校の当たり前」を見直す観点は2種類あることを、昨日の南砺市の松本教育長が指摘しました。1つは、

①「法令等で決まっているので、できない」と勘違いしている。実際はそうではないに、勘違いしている。2つは、②「今までのやり方を変えないほうがいい」と本人が考えているという意味で、「当たり前」と考える。これら2つの「当たり前」を捉え直して、「ここまでする。でも、ここからは変えないとできないし、変えてもらうために教育委員会に交渉しようとか、教育委員会は変えてもらうために文科省に意見具申して変えてもらおう」という考え方をしていく。こうした考え方をもとに、「複雑系の見方・考え方」が大事だという見方・考え方になったわけです。

機関包括型アプローチは、全体図（円環）の中心に「持続可能な開発のための教育」「生きることは学ぶこと」を置き、その学びを充実させるためには、①カリキュラムがもちろん必要ですし、それから②機関：学校（機関）の運営（マネジメント）。それから、③コミュニティーがパートナーシップとして必要になってきます。これらをうまく④「方針（政策・施策）と能力形成」の観点からガバナンス（統括）する。こういう全体図が重要になると考えております。

それともう一つ、V.Kioupi et al.(2019 p.6)の「持続可能性の変容の枠組み」も学校改革の全体イメージ図として参考になります。現在の状況を「持続不可能な状態」と捉える。昨日の赤星先生の学校改善の研究では、「持続不可能な今の学校の状況を、持続可能な状態にするにはどうしたらいいか」と考えた時に、どう移行させていくかという問題設定になるわけです。現状の把握とビジョン（展望）があつて「どうやっていったらいいか」という問題設定でアクションリサーチ（実践的な課題研究）が行われたと言えます。

この時に、SDGsの考え方や17目標を参考にして「持続可能性のための教育」が必要になりますが、2「実現可能な条件」、3「持続可能性のコンピテンス」や4「教育方法」も検討する必要があります。ちなみに、持続可能性のコンピテンスには、「教師のコンピテンス」と、「子どものコンピテンス」があります。それから5「モニタリングと評価」があり、この移行をどう監視（ウォッチ）し、データを集め分析評価を行いどう改善していくかということになる。こういう全体像を見ながらサステナビリティ（持続可能性）の移行を行っていくことが大事になります。この2つを基本的な考え（枠組み）とするのがいいと思います。

OECDのラーニング・コンパス

ところで、OECDの「ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030」も参照しましたが、OECDは円環の真ん中にコンピテンシーを入れています。コンピテンシーは、「より良い未来の教育に向けた新たな価値を創造する力」「対立やジレンマに対処する力」「責任ある行動を取る力」としています。しかし、「学びの中核的な基盤」であるこのコンピテンシーは、「知識、価値、スキル、態度」であると表記しています。

私は資質・能力論は、先の「持続可能性の変容の枠組み」の全体図のように、現代社会でどんな教育をこの全体図を基に行うのかという大きな枠組みで実践を考える必要があると思うのです。つまり、持続可能性のための教育、教育方法とか移行期にどうやっていったらいいのか、その実現可能な条件を押さえながら、そのコンピテンス、どんな資質・能力を育成するのかを考える必要があると思うのです。それをコンピテンスだけに焦点化して議論すると、これからの学校教育をどういうふうにデザインしてやっていくかという重要な大きな枠組みが見失われ、現在の学校を前提（当たり前）として「子どもの資質・能力を育成するためにどんなカリキュラムと授業を行うか」という議論となっていると考えています。そのために、今の学校現場の現状は資質・能力に目付けが限定されていると思うのです。だから、この学校の現状を見ると、コンピテンシーを円環の真ん中に据えるのはよろしくない。UNESCOの「機関包括型アプローチの全体図」のように、学びの中核が

「持続可能な開発のための教育」「生きることは学ぶこと」とし、学習権（権利基盤アプローチ）を置くことが適切であると思います。コンピテンシー論は、これらの全体像の中でこれをどう測るか（モニタリングと評価）という枠組みで議論する必要があります。

関連して、国際的にも国内的にも学校教育が PISA 型学力に振り回されて 20 数年経っているといます。このスキーム（枠組み）があったがために日本の全国学力調査が入ったりして、学校と教員が視野狭窄（きょうさく）になって、「学力を上げるために」「コンピテンスを身に付けさせるために」授業はやるもんだという考えで研修や実践を行っている。そのために、今の社会変化の状況を見据えてどういうふうに学校の中でデザインしていったらいいかという学校改革の観点が見失われていると思っております。

UNESCO の2つの教育報告書

ユネスコは、2015 年に『教育を再考する』という教育報告書を出しています。また、先ほど佐々木先生のコメントにもありましたが、最近 2021 に『教育の未来～教育のための新たな社会契約』という教育報告書を出し、2050 年までの教育提案を行いました。2050 年までの国際的な教育に関する考え方を提言したものです。現代では、学校自体が子どもたちが自分の知を創出（creation）・創発（emergence）していく考え方をしていく必要がある。どんなに拙くても、幼稚園児であれ小学校・中学校・高校であれ自分の知識を自分で創出している観点で、子どもたちに支援していくのが教師であるという考え方をとる必要がある。学校は知識を伝達するところという従来の学校の考え方を 180 度変える必要があると思います。教育学界や学習指導要領ではこの考え方に転換しているのですが、学校・教師や保護者・地域住民、そして子どもたちはまだまだ転換していない現状をどう変革していくかという課題があるのです。

どこかに客観的な知識があって学習指導要領の指定する「教科書的な知識」を教えて、その成果を子どもたちがどれだけできているかをテストで評価していく考え方を大きく変える必要があると思っております。子どもたちは、子どもたちなりに自分の知識の身に付け方（方法）とか対応（処理）の仕方や考え方を持っているので、その身に付け方（方法）等を揺さぶりながら、よりバージョンアップして「自分で自分なりの生きる力」を付けていけるようにする必要があります。

ユネスコが提案しているのは、知識を創出・創発するだけではなく、それを自分で管理、獲得していき、それが妥当を検証し活用する。この枠組みで、「グローバル共有財としての知識」を捉えていく。その観点からも、教育は、そして教師は、大事な役割を担っているという考え方と自覚が必要だと思っております。

Chat-GPT と教育

ところで、昨年（2022 年）の 11 月にチャット GPT（Chat-GPT）が話題になっていきます。「オリジナルのテキストを生成することができる人工知能ツール」であり、対話型サービスなので、オープン AI に話し掛けると、あっという間に世界中のあらゆる知識とかデータを集積して一番妥当と思われるものを回答してくれます。「AI による知識では、こうです」と提案してくれるアプリです。そうなってくると、「学習指導要領の知識を教える」というよりも、もうそれを使えばいっぺんで今の一番確率の高い答えが、一人一人の問いかけに応答する形で出てくる。子どもたちがこれからどういうふうに、これを利活用して自分なりの知の創出をするのが課題となります。自分なりにそこはおかしいのではないかと考え、どういう見方・考え方で探究を行うための「強力なツール」となります。だから、「客観的な知識」よりも自分がそれを使って自分のやりたいこと、自分の肌感覚で疑問に思っていることに、どうこだわって、主体的・協働的な学びを行っていくのが重要とな

ります。令和の学校改革答申でいうならば「個別最適な学びと協働的な学び」にどうビルドインしていくかが大きな課題になると思います。

ただ、チャット GPT っていうのは、悪意を持って悪い情報（データ等）を覚えさせると、間違った（妖しい・おかしい）情報としてを回答するようです。ですから、使い方によっては危険なツールにもなる。この問題を含めて「学校では AI でどういう処理・対応をするか、チャット GPT にどう対応するか」等の学びが、大きなテーマになります。

令和の学校教育と教師改革の批判的分析

それでは、令和の日本型学校教育を教師が主体的に創っていくにはどうしたらよいかの話に進みます。中教審の教師教育改革の「検討の方向性（素案）」を特別部会（5 回）・養成部会（126 回）合同会議（2011）の頃から注目してきて答申（2022）までを読みました。その改革の方向性は、「学校と教師の役割の変化を指摘し、それを教師の資質・能力の向上を行うことで対応すると提案しています。NITS（教職員支援機構）がいろいろなコンテンツ（研修資料）を開発する。そこで学んだ学びの履歴を管理職である校長の責任でチェックする。国の予算で、システムをつくり、コンピューターでデータベースを作り、管理する。」というコンセプトです。見られるように、これでは、主体的にシステム思考で全体をリデザインするという、先ほどの ESD の機関包括型アプローチのリ・オリエンテーション、あるいはリ・デザインの視点がないのです。学校と教師の構造的なシステム改革という転換期の視点がないために、教師に過重な責任を押し付けることに帰結しています。ちょっと刺激的な表現ですが、「学校教師のシステム構造改革に重大な責任を負う教育行政の在り方、役割や学校管理職のリーダーシップの重要性にも焦点が当たっていない」のです。この点、教育政策の今日的な考え方や教育委員会の今日的な役割がこれまでの「当たり前」を前例踏襲していることの課題が見えてきます。

こういう状況の中で親とか住民、NPO と多様なステークホルダーと連携してください。大学とも連携してくださいと言われても、形ばかりで実効性がない。そのような枠組みや組織ができて、例の教員育成指標の協議会のように、組織はされているけど教育委員会が原案を作り了承してもらっただけで実質が伴わない。内発的な教育実践と制度改革が可能となるように、一緒に創りましょうという中核的な部分（考え方とマインド）が抜け落ちている。機関包括型アプローチの研究を進めていくと、このことが明確に見えてきました。

複雑系の実践⇔制度のアプローチの枠組みへ

本プロジェクトは、「教師の内発的実践力を引き出し、学校制度を質的に転換する枠組み」を探求するものですが、最終 3 年次に入り、文科省の政策の見方・考え方こそが大きな問題と考えました。つまり、「政策（国⇔都道府県⇔自治体）⇔学校」の各レベルで、「実践⇔制度・組織改革」が必要であることが明確となりました。

しかしながら、南砺市と川根本町の教育改革報告をしていただきましたが、プロジェクトは、方向性を決めてこれに従って全部やってもらうということではありません。プロジェクトとしては、自治体の教育改革に対してどういう支援ができるか、どういう考え方で支援していく必要があるかを考えながら応答し、支援のあり方とその枠組みを調整してきたのです。このような枠組みや方向性を相互調整していく営みこそが、新しい関係性を構築していくこと、つまり「連携・協働の創発の取組み」であったと考えています。

ESD/SDGs は学校教育や大学の組織・カリキュラムにはまだまだ浸透していません。文科省は、2021 年に「教員養成フラグシップ大学」を公募し採択しました。つまり「旗艦大学」は、教員養成のモデル、リーダーになる大学のことで、14 大学応募しましたが、4 大



学（東京学芸大・福井大学・大阪教育大学・兵庫教育大学）が選定されました。残念ながら ESD/SDGs の観点で教員養成を変革していくという大学はありませんでした。また、奈良教育大が「ESD・SDGs センター」を文科省から承認を得て発足させていますが、大学としてもまだ緒に就いたばかりと言えると思います。

これからの課題① ESD 政策の主流化

「複雑系の実践⇔制度のアプローチの枠組み」でどのような取り組みを行っていったらよいのかをお話します。「政策⇔制度⇔実践の往還」の考え方で、教師の内発的な教育改革の実践力を支援する枠組みをどうつくるか考えた時に、その結節点は、教職大学院の実践研究と学部段階の教育実習の新しい枠組みではないかと思います。

まず政策的には、ESD 政策の主流化（mainstreaming、メインストリーミング）です。メインストリーミングは、すでにユネスコの GAP（グローバル・アクション・プラン）の報告書（2013 年）に出ています。この箇所を文科省は翻訳をしていません。GAP 関係の文書を読むと、このメインストリーミングのコンセプトを出していましたが、いまは目の目を見てないのです。見ようによっては、UNESCO（2020）の ESD for 2030（SDGs）でもその考え方が反映されていると言えますが、改めて、UNESCO・GAP（2013）の付属資料（C37）にある次の指摘を重く受け止める必要があります。

「ESD の成功した活動は多くの場合、固定された時間枠と限られた予算内でのみ行われる。多くの場合、ESD の政策と実践は適切に関連付けられていない。従って、ESD は教育と持続可能な開発のアジェンダの主流への統合をまだ完了していない。」

つまり、政策と実践の主流化の観点からは不十分であることを指摘しています。

日本では、ESD/SDGs や society5.0 という大きな教育に関する政策的な提言があるわけですが、それを批判的に分析した結果、これらの政策提言は「政策のメインストリーミング<主流化>」の観点から非常に不十分であると判断しています。これをどう克服していくかですが、「政策⇔制度⇔実践」（の主流化）という新たな枠組みが必要だと思います。

なぜかという、政策研究する中で思ったのは、次期学習指導要領の改訂スケジュールとその在り方を知った時です。前回は、2017 年改訂（小中）告示を行い、2020 年度（中は 2021 年度）に完全実施しました。文科省の改訂スケジュール資料では、2027 年度改訂予定となっていました。とすると、今までの改訂スケジュールだと、2027 年に改訂し、教科書を準備・採択して完全実施は 3 年後の 2030 年度からとなります。SDGs/ESD 研究をしている者としては、「それじゃ、2030 年になってるじゃないの！」と思いました。

これからの課題② 政策⇔制度⇔実践の往還の枠組み

今までのように政策を決めてそれを学校実践のところに下ろしてやるという時代ではないのではないか？先ほど「知の創出・創発」のところで議論しましたが、学校の知の環境が大きく変わっていく中で、子どもたちが自分たちでその知の創出・創発をしながら主体的に個別最適化とそれから協働的な学びをやっていく枠組みが必要です。つまり、「政策⇔学校（制度⇔実践）」を同時に進めていく枠組みでなければならない。これが今回モデル開発の 3 年間をやった今の私の結論的な総括的な見解になります。そして、「評価をどうやっていくか」を探究していくと、「発展的評価（developmental evaluation）」の考え方が、この枠組みを進めていくのに重要なツールになると考えています。この後、千葉さんから発展的評価の解説と、このモデル開発に関わっていただいた感想・コメントをいただきます。

図 13 にあるように、ESD は「統合的な学び」であり、環境・経済・社会を一体的に考えて知識・価値観・行動を変容させていく学びです。この点、第 2 期「ESD 国内実施計

画」が 2021 年 5 月に出されましたが、GAP の「5 つの優先行動分野」の категорияに今までの施策を羅列的にはめ込んだ（散りばめた）だけです。そこには、どんな枠組みや考え方が必要なのかに踏み込んでいないのです。

文科省は、Society5.0 に向けた「学校 ver.3.0」という考え方を内閣府に提出しています。この学校バージョン 3.0 は、「学びの時代」と位置づけて、ICT 化を進めることで「個別最適された学び」を可能としていく、そのために「学びのポートフォリオ」を EduTech（教育分野に先端テクノロジーを導入した技術やサービスの総称のこと）のシステムを導入して行うコンセプトです。ちなみに、文科省の令和の改革答申は、これに「協働的な学び」を加えて、両輪でやっていく構想です。

また、この図で 2017 年改訂の学習指導要領は、「学校バージョン 2.0」から「学校バージョン 3.0」に繋ぐ位置付けにしています。学校バージョン 3.0 を「持続可能な開発モデル」に対応する学びと位置付ける構想を文科省が持っているようですが、その考え方や枠組み構築の在り方を問い直して行く必要があります。

これからの課題③ 大学における教育改革と教師改革

大学については、資料を後で読んでいただきたいのですが、大学も同じような基本的考え方で考えなきゃいけないと思っています。大学の専門知と言っても「断片化した研究」に留まっている時代ではない。専門を研究しているだけの時代から、専門はあつていいんですし、なけりゃ困るんですけども、その専門知が「サステナビリティ」という考え方にどう結びつけることができるのかが問われています。大学全体が教育・研究・社会貢献という現代的役割をどう果たしていくのか、また大学教育においてどんなカリキュラムと組織で大学生・院生の学びをデザインしていくのか、しっかり考えていく必要があります。そういうような知の構築をしていかなきゃいけないし、自分の専門性もそういう観点から鍛え直していかなきゃいけないという提案です。

一例として、高等教育機関の「機関包括アプローチを実証する」という論文・序論のところをまとめてきましたので、読んでいただければ幸いです。要点は、「複雑系の実践⇄制度のアプローチの枠組み」で、大学教育と教師教育改革も取組んでいくということです。そして、昨日の赤星先生のアクションリサーチの実践研究の報告のように、大学教育や教師教育においてもアクション・リサーチで行うことが必要であると考えています。静岡大学がこの方向で改革を進めれば、知の創造・創発のための「学びのデザイン」が実現すると考えています。

まとめ：令和の教育改革にビルドインするために

最後に、これまでのお話のまとめをします。

第 1 に、「見方・考え方をリニア型でなく複雑系で働かせる」ことです。これは、教育とは学校とはなどについて、今まで考えていたのとは違うような新しい発想が必要だよねっという時代に入っているということです。それから、「複雑系で考え議論し枠組みを設定する」こと。リゾーム図にまとめて何をやったらいいかを実際にやって検証していく。ここにアクション・リサーチを入れるととてもいいということです。ちなみに、今の政策が推奨している EBPM はリニア型の発想に帰結してしまう傾向が強いので、逆に悪影響となっています。形ばかりになって実効性がなく、しかも煩瑣であるイメージが着いて回っています。次に、「学校と教師の在り方は、ESD for 2030 (SDGs) の観点、Whole-institution approach で見直す」ことです。

以上を見てくると、ワンストップの教師育成の見方・考え方が必要だと考えています。新しい教師の働き方改革を可能とするためにも、核心をおさえた教職観が必要です。

このことを考え続けているのですが、私はカリキュラム（教育課程）の法制研究から入ったので、カリキュラムをどう変えるかに「目付」をしてきたのですが、昨年（2022年）12月に「生徒指導提要2022」が改訂されました。今文科省のHPにアップされています。この考え方は、生徒指導に取り組むために必要なのは、①カリキュラム、②学級担任、③いじめとか自殺等の対応、④多様な背景を抱える子どもたちの対応、等について包括的にまとめています。学校現場では、これを参考に、あるいはバイブルにしながら、学級担任と学年主任の在り方、カリキュラム授業の在り方を学んでいくことができます。また、政策的には、SDGs/ESD、ラーニング・コンパス、令和の学校改革や教師改革答申や、学校バージョン 3.0 の転換の課題等も含んで多岐にわたる要素があるのですが、こういうものを検討して取り込みながら、具体的に自分の学校をどうしていったらいいかを考え実践していく枠組みとしたらよいのではないかと考えています。そのような教員養成や教員研修を行っていくことで新しい学校改革が実現するのではないかと考えています。そのことで学校教育と教師教育の内発的で創発的な改革が実現するのではないかと考えています。ご清聴ありがとうございました。

【2月27日シンポジウム 第3部 15:10～】

複雑系の実践⇔制度のアプローチ の教育改革

梅澤 収(静岡大学特任教授)



【プロジェクト名:SDGs P1】

ESD実践の基盤となる

公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発

第3回(3年次:最終年度) SDGs P1シンポジウム

2023.2.26(日)と2.27(月) 2日間

【テーマ】 複雑系の実践⇔制度のアプローチの枠組み
～令和の教育にビルドインする～

3年間のプロジェクトの活動の報告を行うとともに、この研究成果をどのように令和の教育(改革)にビルドインするかを考えます。

- ① 本プロジェクトの中で2自治体が3年間取組んだ活動報告
- ② 教職大学院院生(現職教員)の学校改善の実践研究の報告
- ③ プロジェクトの理論的枠組みのさらなる検討結果の報告を行い、意見交換します。

【2月27日シンポジウム 第3部 15:10～】

複雑系の実践⇔制度のアプローチ の教育改革

国立教員養成学部・大学院の改革実践
とESD/SDGsから出発(経緯1)



- 表1 高等教育の歴史と国立大学(法人)静岡大学 2022年10月6日現在 梅澤作成
- ・1949年6月 新制国立大学発足 新制静岡大学(文理学部・教育学部・工学部)
 - ・1964年 教育学部課程制へ(小・中・養護) ・1985年 人文学部と理学部に(文理学部改組) 教養部設置
 - ・1976年 教育学部に幼稚園教員養成課程定員510名 ・1981年 教育学部に修士課程設置
 - ・1989年 教育学部に総合教育課程設置(定員120名) 1990年教育実践指導センター設置→1998年教育実践総合センターへ
 - ・1995年 情報学部の設置 教育学部80名減 教養部廃止 ・1998年 教育学部改組(400名) 養成260名 教育実践学専修 新3課程140名
 - ・2001年11月「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会(在り方懇)」報告
 - ・2004年4月 国立大学法人化 第1期04-09 第2期10-15 第3期16-21 第4期22-27
 - ・2006年 教育基本法改定 ・2009年 教育学部養成300名、新3課程100名 教職大学院設置併設
 - ・2012年 愛知教育大学と共同博士課程設置 ・2013年11月 国立大学のミッションの再定義(教員養成分野)
 - * 教職支援室('13) 学習科学研究教育センター('13)、教員養成・研修高度化推進センター('14)
 - 静岡大学教職センター(全学組織,'15)、教科科学研究開発センター('16)を設置。
 - ・2016年 初等学習開発学・養護教育設置、新課程発展の整理(定員100減)、地域創造学環(50名)創設
 - ・2018年11月「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」12月内閣府「SDGsアクションプラン2019」
 - 12月 文科省「未来検討タスクフォース報告」2019年2月 高等教育・研究改革イニシアティブ(兼山イニシアティブ)
 - ・2019年1月 国立大学1法人複数大学制度(報告)→5月法案可決成立 6月「国立大学改革方針」
 - ・2020年 新教育学研究科(教職大学院に一本化) 静岡大学未来社会デザイン機構・サステナビリティセンター
 - ・2021年1月 令和の日本型学校教育の構築を目指して(中教審答申) ・2021年2月「向教師の人材確保・質向上プラン」公表
 - ・2021年3月「向教師の養成・採用・研修等の在り方(諮問)→11月審議まとめ(更新制)→2022年12月19日答申
 - 11月 教員養成フラグシップ大学(15大学14件申請) 2022年3月 東京学芸大・福井大・大阪教育大・兵庫教育大選定
 - ・2022年 教員免許更新制・更新講習廃止(7/1) ・2023年4月 静岡大学グローバル共創科学部 教育学部定員280名(40名減)
 - 【今後の課題】 ESD/SDGsの視点でWole-institution Approachによる「再方向づけ(re-orientation)」に取組むこと
 - 政策・機関包括・教育者・若者・コミュニティの総合的枠組み構築による「大学の質的改革」を行うこと



【2月27日シンポジウム 第3部 15:10~】

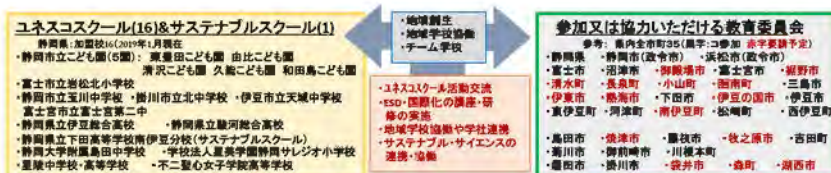
複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革

ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業の成果と課題からの発想・企画 (経緯2)



ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業 2016年度から2022年度の7年間

1. ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業 2016年度～2018年度
グローバル人材の育成に向けたESDの推進事業(ユネスコ活動費補助金)の採択
→このコンソーシアムを基盤として2つのプロジェクトを実施 *いずれも静岡大学主幹
2. ESDを基軸とした質の高い幼児教育の推進と学校種間の接続
～コンソーシアム事業を基盤とした新たな展開～(カテゴリ2:P2)
2019年度～2021年度SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業(同上)の採択
3. ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムの
モデル開発 (カテゴリ1:P1) 2020年度～2021年度
SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業(ユネスコ活動費補助金)の採択
2022年度は大学独自経費で実施
→2023年2月26日(日)、2月27日(月)2日間のシンポジウム
チラシを参照のこと



コンソーシアム事業の3年間の活動の概要<2019年1月総括会議より>
ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム事業は、静岡大学教育学部・大学院の改革構想(27頁)に基づき、平成28年度-平成30年度ユネスコ活動費補助金を得て、上記の組織体制で、3年間活動に取り組んできた。この取り組みを通じて、ESD・国際化の活動に取り組む県内の多様なステークホルダーが、実践活動・取組や課題を共有しつつ、新たな知見を得ることによって、地域学校協働で持続可能なネットワークと信頼関係を構築する基盤を形成することができた。また、ESD・国際化の観点から静岡県内の地域創生及び地域学校協働のための具体的な活動イメージが持てるようになった。

そこで、来年(2019年)度以降も、教員養成・研修統合型のシステム構築の観点で県下のESD (for SDGs)と国際化を継続して推進していきたいと考える。

その枠組みは、「**ESD × PLC の教育実践研究～Diversityな社会に開かれた学校・教師の改革のための枠組み構築～**」と整理している(図参照)。
今年度申請書(2018年度)では、「平成31年度以降のコンソーシアム事業は、「教員養成・研修高度化推進センター」が「ESD-SDGsコンソーシアム部門」を組織し、初等教育開発学専攻の協力で担っていく方向で検討している。これらは、ステークホルダー(SH)会議で検討し承認を得る。」としている。

この方向で来年度以降も事業継続を行う予定であるが、そのためには来年度以降も外部資金の獲得が重要と考えており、来年度募集プログラムに応募する予定。しかしながら、公募申請が採択されなかった場合でも事業継続ができるように、静岡大学の全学予算への申請も行いたいと考えている。具体的な活動計画は検討していく。

図3

ASEAN諸国

カウンターパート機関
【インドネシア】
インドネシア教育大学(UPI)
ガジャマダ大学(UGM)
【タイ】
シーナガリンワット大学(SWU)
教育者・教員職業開発研究所
(TPDI-Teacher Professional Development Institute)

協力: UNESCO・バンコク

ESD for SDGs
教育実践研究
海外拠点

【EDU-Port Japan 2018~2018 /企画書】
中部圏-ASEANコンソーシアム
ESD for SDGsの教育実践研究のための
国際化拠点形成事業
(主幹大学・静岡大学)

【目標】

- 中部圏-ASEAN主要国のコンソーシアム形成
- 21世紀型能力を育成するESD for SDGsの教育実践研究の金型づくり
- 次世代の教員養成と現職教員の育成支援
- ESD for SDGsのカリキュラム及び実践授業開発及び海外展開と検証
- 教職志望者・現職教員・(研究/行政)専門家三者の実践研究交流ネットワークの構築

【展開事業】

- ① 教育実践研究の拠点設立
- ② 教員養成国際会議開催・モデル開発と普及
- ③ 教育機関間の国際交流のためのネットワーク構築

【平成30年度計画】 事業組織立上げ

- ユネスコスクールの視察と意見交換
- 静岡で教員養成国際会議開催
- パイロット事業のステークホルダー(SH)国際会議

【平成31年度計画】 モデルの海外展開

- タイで国際会議、ユネスコスクール視察、SH会議
- 国際アンケート調査・分析・公表
- 教育実践研究の国際交流ネットワーク構築
- 事業成果報告会を日本で2020年2月に開催

中部圏

ESD・国際化ふじのくに
コンソーシアム
(主幹大学: 静岡大学)

ESDコンソーシアム愛知
(主幹大学: 中部大学)

実践フィールド
富士市教育委員会
富士市教育研修センター
富士市立岩松北小学校
静岡市教育委員会
静岡市立玉川中学校
川根本町教育委員会
下田市教育委員会

協力: ACCU
北陸ESD推進コンソーシアム

ESD for SDGs
教育実践研究
国内拠点

【2月27日シンポジウム 第3部 15:10~】
複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革

ユネスコ活動費補助金
 SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業
ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発(SDGs P1)
 2020年度~2022年度* (*2022年度大学独自資金で実施)



課題意識

1. 公立学校と教師の現状
 - ・問題点のオンパレードと個別的な対応
 - 分掌の担当者に対応策を任せ、その責任で具体的な実施
 - 限定された弥縫策
2. 文科省や県教委からの通知や事例集(グッドプラクティス)
 - 個別の、学校事情や教職員の実情(人組)におざした(内発的)対応の枠組みを構築していくには、どうしたらよいか?
 - しかも、「持続可能なもの(Sustainable)」とするには?
3. 「教師が内発的・創造的に実践・活動を行い、その成果を学校改革とシステム転換に繋げる」という枠組みを考えよう！
 - 実践家としての教師、教育行政者・学校管理職、学校・教師研究者(大学)、NPO等の連携・協働で。 →「金型づくり」**

令和3（2021）年度 ユネスコ活動費補助金（SDGs達成の担い手育成（ESD）推進事業）の公募について 令和3（2021）年2月3日

1. 事業の趣旨 *合計36団体の応募があり、14団体採択（静大は2件）
文部科学省（日本ユネスコ国内委員会）では、…公募を実施し、**国内の教育現場における持続可能な開発目標（SDGs）の達成の担い手を育む多様な教育活動（ESD）を実施・支援する団体**に対して、当該事業を実施するために必要とする経費への「ユネスコ活動費補助金」（SDGs達成の担い手育成（ESD）推進事業）による補助を行います。

2. 補助対象事業

(1) **カリキュラム等開発・実践：SDGs達成の視点を組み込んだカリキュラム、教材、プロジェクト等の開発や教育実践を行い、その成果を広く発信する。**

【1】SDGs達成の視点を組み込んだカリキュラム、教材、プロジェクト等の開発や実施、及びその成果の全国的な発信。 【2】SDGsと地域課題解決・地方創生をテーマとする、民間企業と連携したプロジェクト・ベースド・ラーニング（PBL）。

(2) 教師教育の推進：SDGs達成の中核的な担い手となる教師の資質・能力の向上を図り、その成果を広く発信する。

【1】教育委員会や大学等と連携し、学校教師等を対象としたESD研修の実施、及びその成果のフォローアップと発信。【2】教育委員会が実施する教員養成課程学生や学校教師を対象とした中規模・大規模研修を活用したESD研修の実施。【3】教育委員会や教員養成機関（大学等）に対するESDの普及啓発、指導助言、ネットワーク構築等。

(3) 教育（学習）効果の評価と普及：ESDによる教育（学習）効果や学習者の変容等を測る評価手法を開発し、教育現場での実践（評価）を行い、その結果を発信するとともに、開発した評価手法をモデル化・パッケージ化するなど汎用性を高め、教育関係者へ広く普及する。

(4) ユース世代の活動の推進：社会の変革の担い手であるユース世代によるESDの取組を加速させ、SDGs達成に向けた自主的・独創的な活動の支援・普及（能力向上、ネットワーク構築等）を図り、その成果を広く発信する。

本プロジェクトの目的とコンセプト

(1)目的

「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」を行い、その成果を全国に発信すること

(2) 目的実現の基本となるコンセプト

大学・コンソーシアムが、次の2つの活動を相互に関連付ける。

- ①2つの自治体の教育改革実践へ支援を行う
- ②公立小中学校の組織・カリキュラムのモデル開発を行う

* プロジェクト1の背景と経緯(その1)

①「ESD・国際化ふじのくにコンソーシアム」(2016年度～現在)

静岡大学教育学部が、静岡県に於けるESD(Education for Sustainable Development=持続可能な開発のための教育)実践の進展を目指して、高等教育機関・学校・社会教育施設・自治体行政・企業・地域組織・市民団体組織などとネットワークを構築して活動を展開してきた。「グローバル人材の育成に向けたESDの推進事業」(文部科学省補助事業平成28年度ユネスコ活動費補助金)の一つとして採択され実施している。このコンソーシアムでは、「育成」、「知的支援・助言」、「発掘・発信」、「つなげる」の4つの役割を柱としている。

②コンソーシアムを母体として、本プロジェクト1と併行して、「ESDを基軸とした質の高い幼児教育の推進と学校種間の接続」(プロジェクト2)が、2019年度から継続している。いずれも、2019年度から開始されたユネスコ活動費補助金「SDGs達成の担い手育成(ESD)推進事業」に採択されたものである。

【2020年度企画書：初年度】

内発的教師力育成シートとロジックモデルの構築

本事業の目的は、**教師が内発的・創造的に実践・活動を行い、その成果を学校改革とシステム転換に繋げるとい理論的枠組み**のもとで、2つの自治体の学校改革を支援し、調査・検証を行い、その成果を全国に発信することである。

ESD・国際化ふじのくにコンソーシアムは2016年度からユネスコ活動費補助金を獲得し活動を展開しているが、本新規事業は、このコンソーシアムのネットワークを活かし、**「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」**を目的とする。事例とするSDGs未来都市・南砺市(富山県)及び川根本町(静岡県)は、学年区分・チーム学級担任制・多学級合同指導体制・特認校制度など学校組織・カリキュラムの改革を、義務教育学校構想で大胆に準備している。これらのホリスティックな改革は、教員の働き方改革の核心(本丸)であり、公立学校のESD実践の推進にとっても重要な基盤となるものであり、その成果を全国に発信したい。

図4 2020年度参照図

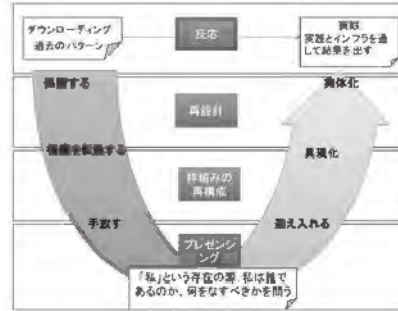


図2 Uのプロセス

出典) シェーマー (2016:23) をもとに筆者作成

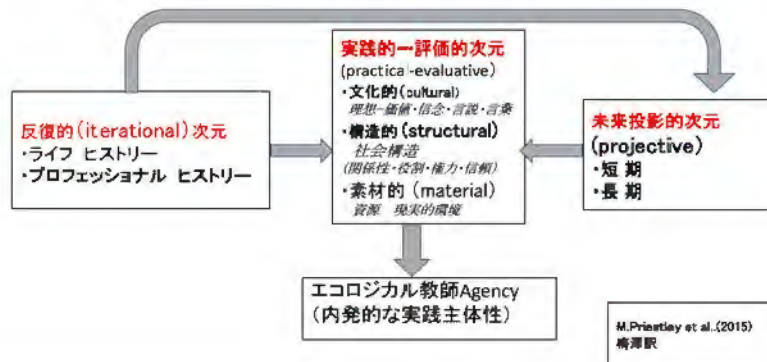
表1 持続可能性への段階的な反応

持続可能性の移行	社会的状況	持続可能性の形態	教育の形態
1 どのも無い	固定・閉鎖、または最短期	変化なし	変化なし
2 弱い	脆弱	「または否ばかり」	「または否ばかり」
3 強い	頑固・入り	「または否ばかり」	持続可能性のための教育
4 最も強い	頑固・入り直上、再設計	本格的な持続化活動	持続可能性のための教育
5 最も強い	頑固・入り直上、再設計	本格的な統合	持続可能な教育

出典) Sae-fang (2004: 58)より改訂して、筆者記・作成

曾我幸代 国研紀要
第142集2013

図5 教師エージェンシー(Agency): エコロジカル モデル



教師エージェンシーのエコロジカルモデルから省察した、自己の教育実践の解説と考察

(1) 反復的次元についての解説と考察

教職に就いたばかりの頃、私は「教師は子供に力をつけるべきだ。そのために、子供が間違えそうになったり困ったりしたときには、すぐに正しい価値観や効率的な方法を教えることこそ、最も重要な役割だ」と思っていた。しかし、私は4年目の4月、壁にぶち当たることになる。

3年目で小学1年生を担任していた私は、年度末に先輩教員から「〇〇さんのクラスはいつも立派だね」と言われたこともあり、素晴らしい学級経営ができたと自負していた。どの子も宿題や忘れ物がなく、授業に熱心に取り組む、けんかをすることもなく、全校集会ではどのクラスよりも素早く美しく整列することができていた。しかし翌年度、2年生の担任から、数か月経たないうちに彼らの態度が崩れていったことを耳にした。そして、「この子たちは〇〇さんじゃなきゃだめだね」と言われ、一瞬誇らしくも感じたが、直後に「どうして彼らはそんなに変わってしまったのか」という大きな問いを抱いた。決して2年生の担任の力不足ではないことは、その方の普段の様子から理解していた。

彼らは、一切乱れを許さない恐ろしい教師に叱られるくらいなら、素早く整然と並んだほうがいいと思っていたのではない。授業では「どんなことを言えば教師は喜ぶか」と考えて発言していたのではない。私の前だけ「いい子」を演じていたのではない。子供が困ったらすぐに助けていた私は、子供が自ら解決しようとする意欲や力を奪ってしまったのではない。一、子供にそうさせてしまっていた原因は全て自分の関わりにあるという結論に至り、苦悩の日々を過ごしていた。

(2) 未来投影的次元についての解説と考察

「教師に左右されることなく、自分自身で輝ける子を育成できる教師になりたい。」これまでの自分を振り返り、自分の理想とする教師像を捉え直した。私は、「教師は子供に力をつけるために、様々なことを『教えてあげなければならぬ』」と考えていたが、それでは本質的な力はつかないことを経験から実感した。

子供が自分自身の力をつけていくためには、困難を自分自身で乗り越えていくことを経験する必要があると思ったので、私は「子供が困難に直面したとき、すぐに関わるのではなく、まずは見守る教師でありたい」と考えた。また、見守っているだけでは子供が乗り越えられない困難もあると思い、「子供が自分自身で困難を乗り越えるためのかわりができる教師でありたい」とも考えた。そのためには「子供が乗り越えたい困難とは何かを適切に把握する力」「子供が目の前の困難に対し、自分自身で乗り越えられることができそうかどうかを判断する力」「子供自身で乗り越えられなさそうだと判断したとき、子供の力を後押しするための適切な支援を考える力」という3点が、目指す教師の理想像に必要な力であると考えた。

(3) 実践的・評価的次元についての解説と考察

前述した3つの力をつけた教師になるべく、実践と評価を一体化させた1つの手段が、〇〇小学校でこれまで大切にされてきている「とらえ、願い、かかわる」という教育観である。全ては、目の前の子供をとらえることから始まる。「とらえ」とは、その子の価値観や学びの傾向、友達関係や家庭環境など、その子に対するあらゆる情報を集め、その子をまるごと受け止めようとするところである。この次元で取り上げられている「文化的」「構造的」「素材的」という視点からその子をとらえようとして初めて、その子への願いが見えてくる。ここで大切なのは、教師がその子に対して願う姿を一方的にイメージするのではなく、その子自身がどんな自分になりたいのかという思いもくみ取った上で願いを定めることである。そして、とらえている目の前のその子が願う姿に近づくためには、どのように「かかわる」ことがよいのかを考え続ける。(2)で触れたように、教師のかかわりによってその子の願う姿を実現させるのではない。教師のかかわりによって、その子が自分自身の力で願う姿を実現させていくために、教師はどうかかわって支えられるかを考えることが大切なのである。「とらえ、願い、かかわる」という、ここまでの一連の流れを実践と位置付ける。

かかわった後、その子はいったいどんな表れを見せてくれるのか。その子を再びとらえ直すことが評価になる。その子をとらえて分析し、願いという目的達成のために精選した方法でかかわった結果はどうだったのか。かかわった後、願う姿に近づいたと考えられる言動が見られれば、そのかかわりは一定の効果を得られたという評価になる。何も言動の変化が見られない場合や、願う姿に近づいたと思えない場合は、効果的なのかかわりではなかったのかもしれない。その場合は、自分のかかわりはなぜ効果的ではなかったのかと、「文化的」「構造的」「素材的」の3つの視点から自分のかかわりやその子のとらえを見つめ直した上で、異なるアプローチによるかかわりを考え、実践してみることが大切であると考ええる。これらのサイクルが、子供理解を深め、適切にかかわる力を向上させるための実践と評価の往還であり、自分の理想の教師像に近づいていくための手段だと考えている。

19

3. 自己の今後の実践課題～「教師が内発的・創造的に実践・活動を行い、その成果を学校改革とシステム転換に繋げる」視点から～

ここまで、自分の考えが伝わりやすいよう、反復的次元から未来投影的次元を見据え、その目的達成のための実践的・評価的次元での実践を「教育観」という視点を切り口とすることで、自分の経験に落とし込み具体化して述べてきた。一担任としての理想像にそった内容なので狭い範囲での話になってしまったが、「どんな教職員集団にしたいか」「どんな学校にしたいか」と理想の学校像を描き、考え行動していくことは一人一人の教師エージェンシーに含むべき重要なことだと考える。それを踏まえ、「教師が内発的・創造的に実践・活動を行い、その成果を学校改革とシステム転換に繋げる」という視点で自己の今後の実践課題を考えていこうと思う。

この視点において最も大切なことは、教師が目的をもつことだと考える。学校改革やシステムの転換はあくまで手段であり、社会の変化を見据えながら「どんな学校にしたいか」という強く明確な目的を教師集団が共有することが求められる。目的が組織全体で共有されれば、各々の教師が内発的・創造的に実践したくなるだけでなく、その活動の方向性も重なってくるだろう。そして、その結果として学校改革やシステムの転換に着手し、理想の学校がつかわれていくのではないかと考える。従って、全ては目的をもつことから始まると考えた。

私はこの講義を経て「子供たちのよりよい未来のため、持続可能な学校にしたい」という実践課題（目的）をもった。南砺市や川根本町の事例を中心とした調べ学習で多くの知見や現状の課題に触れたり、仲間との議論の中で真剣に未来を考えたりしたからこそ、この目的をもつことができたのだろう。特に、国連広報センター所長の「SDGsを自分事化して、世界を変革させる担い手に」という記事（根本：2020）の「世界レベルで思考し、足元から行動を起こす」という言葉に出会い、大きな影響を受けた。子供たちや国の未来についての責任を負っていかねばならないことを、自分事として受け入れることができたからだと思う。少子化によって必要な教職員数が減り、学校数も減ることで子供がいる世帯の人口流出は止まらない。さらに過疎化が進むことで狭い都市部に人口が集中した結果、物価が高騰して大きな住居は手に入りにくくなることで兄弟数は減少し、それは出生数のさらなる減少に繋がり少子化に歯止めはかからない。そして国全体の人口減少による生産力の低下は国力の低下を招き、決してよりよい未来にはならないと考える。様々な要素が絡み合い、豊かな国や地球を後世に残せないのではないかとこのことを危惧した。持続可能な学校をつくっていくには、現状行われているシステムや方法を継続していくことは適切ではないと考える。社会が急速に変化していくにも関わらず、学校が現在行われている方法を継続すれば社会と学校との間に軋轢が生じてくるのは必然といえよう。従って、学校は今後も社会はめまぐるしく変化していくという前提を受け入れ、変化を怖れず柔軟に対応していく組織になっていくべきだと考える。

20

4. 終わりに

どんなに素晴らしい理想を掲げても、一個人がいくら考え実践したところで、学校改革やシステムの変換には至らないだろう。大切なのは、目的の価値と必要性について職員会議で提案し、議論し、全職員の共感と納得を得て学校全体、ひいては地域や行政をも巻き込んで進めていくことである。一個人の考えは、共感してくれる仲間が増えていくことによって学校としての考えになり、現実的な改革に繋がる。そのような姿を他の教師が間近で感じることで「目的をもち、声をあげ、学校全体や地域社会を巻き込んで変えていくことができる」という可能性を実感し、「自分にもできるかもしれない」「自分もそうしていくべきだ」と内発的・創造的な実践や活動を行う教師になっていこう。

エコロジカル教師エージェンシーをもった教師は、その言動によって周囲の教師の教師エージェンシーを活性化させる力をもっているのかもしれない。私は、常に自己の言動を目的から評価し、その結果を踏まえてさらに実践を積み重ねていくというサイクルをもった教師エージェンシーを高めたいという決意を新たにしたい。

21

図6 エコロジカル・教師エージェンシー(ETA)モデル

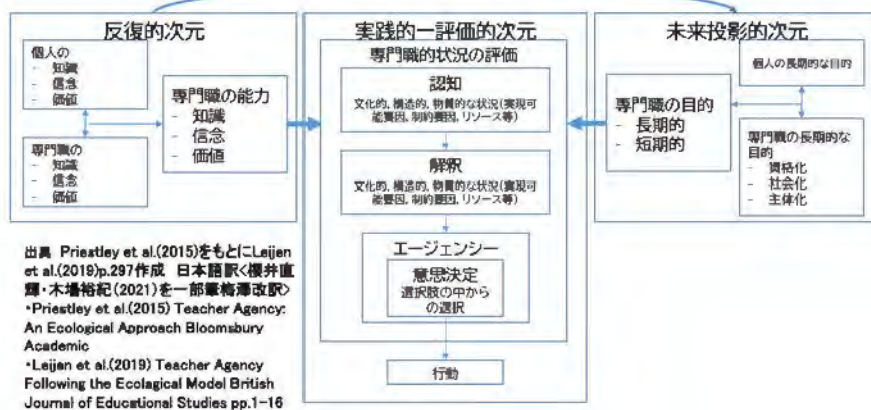
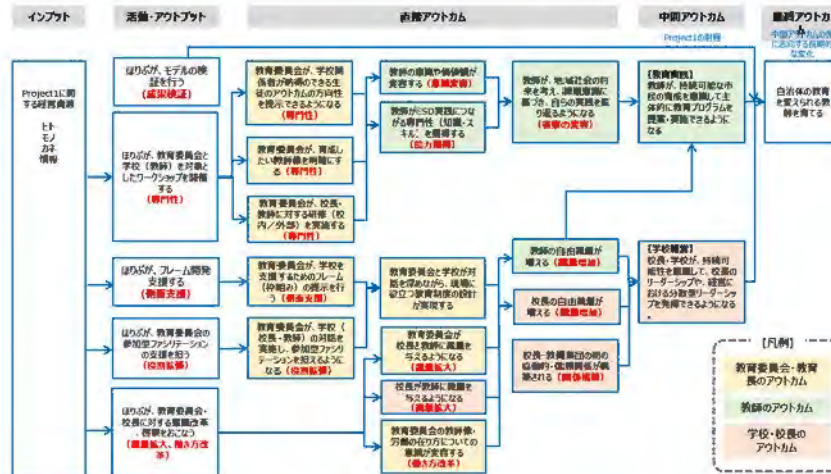


図7 【SDGs P1】のロジック・モデル<1次案2021年2月4日段階>



【2021年度企画書】モデル開発の戦略転換

→機関包括型アプローチ、複雑系の見方・考え方

本事業の目的は、SDGs未来都市・南砺市(富山県)及び川根本町(静岡県)のホリスティックな学校改革を支援しながら、モデル開発の研究成果を全国に発信することである。

初年度は研究協議会を2度対面開催し、翌2月シンポジウムを開催した。また、若手教育研究者を結集(ESDほりぷ)し「教師が内発的・創造的に実践・活動を行いその成果を学校改革とシステム転換に繋げる」という理論枠組みのもと、事業自体と各自自治体の教育改革支援の全体像の可視化のために社会的インパクト評価手法であるロジック・モデル作成に着手した。

2021年度は、計画の進捗状況を検証・修正するとともに、帰還困難地の教育創造に取組む大熊町(会津若松市)を加える。さらに、連携・協働主体である大学自体のホリスティックな改革を推進するロジック・モデルの作成を開始する。以上によって公立学校のESD実践の推進を可能とするモデル開発の成果を全国発信する。

図8 機関包括型アプローチ

出典: UNESCO 2014a: Shaping the Future We Want) P.89 Figure 4.2.1.4: The whole-school approach を筆者口訳



図9 持続可能性の変容の枠組みと主要な5段階

出典: V.Kioupi et al.(2019) p.6
Figure 2. Educational framework for sustainability transformation and main stepsを筆者日本語訳 Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes pp.1-18 Sustainability11(21)

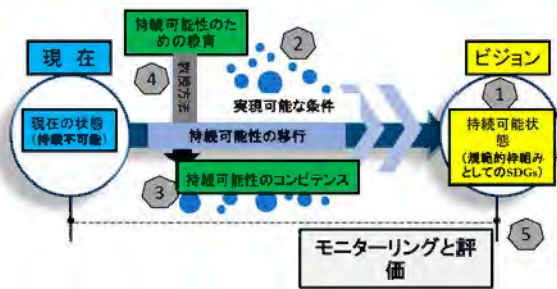


図10 OECD ラーニング・コンパス(学びの羅針盤) 2030

OECD(2019) Future of Education and Skills 2030:Conceptual learning Framework
仮訳「ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)2030」(2020)日本イノベーション教育ネットワーク P.5をもとに筆者作成



図11 知識の創出・コントロール・獲得・検証・利用

～グローバル共有財(common goods)としての知識

出典 UNESCO(2015) 教育を再考する: 教育はグローバルな共有財になりうるか?
(文部科学省科省仮訳) P.75 (原文: Rethinking Education)



→【新しい方向】2022年11月 ChatGPTとは
OpenAIが開発するGPT-3(※)という、言語モデルをベースとしたチャット(対話型)アプリ

2022年度プロジェクトのコンセプト

複雑系の実践⇔制度のアプローチ の教育改革

「令和の日本型学校教育の改革」を教師が主体的
に創っていく枠組みについての研究を報告します。



「令和の日本型学校教育」改革へ寄せて ～本プロジェクトの意義と役割～

中央教育審議会は「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会を置き、中間報告(審議まとめ)を2021年12月に出しました。審議まとめは、要するに学校と教師の役割の変化を指摘し、それを教師の資質・能力向上とNITS(教職員支援機構)の整備充実、そして管理職の監督権限強化で行うものとなっており、システム思考で全体をリデザインする視点がありません。そのために、学校と教師の構造的なシステム改革という転換期の視点がないために、教師に過重な責任を押し付けることに帰結しています。

学校・教師のシステム構造改革に重大な責任を負う政策・行政のあり方・役割や学校管理職の役割(リーダーシップ)の重要性(責任)に焦点が当たっていません。
これでは、親・地域住民やNPO等との多様なステークホルダーの連携・協働も引き出すこともできません。

プロジェクトが取り組んでいるのは、審議まとめのような考え方を越えて本格的にシステム転換を視野に入れた政策と実践・検証へと進むことです。具体的には、教師の内発的実践力を引き出し、学校制度(システム)を質的転換する枠組み(システム思考)を理論的実践的に探究することです。

最終年度の3年次(2022年度)は、その実証段階とプロジェクトの総括に進んでいきたいと考えます

【2022年度企画書】 **政策⇄学校(制度⇄実践)の枠組み
令和の教育改革にビルドインする**

本事業は、**自治体と大学の連携・協働の”金型づくり(創発)”**の取組みを
実際に行い、その有効性を3年間で検証し、そのモデル開発の成果を全国
に発信することを目的とする。

SDGs未来都市・南砺市(富山県)及び川根本町(静岡県)のホリスティック
な学校改革を支援するために、若手教育研究者(ESDほりぷ)を組織し、「
教師が内発的・創造的に実践・活動を行いその成果を学校改革とシステム
転換に繋げる」枠組みで、**初年度は自治体教育改革全体像の可視化のため
のロジック・モデルを探究した。2021年度は、「EBPM時代における教育
実践と制度改革の枠組み構築」の共催シンポジウムが転換点となり、自治
体の教育改革支援の枠組みと大学教育・教師教育の改革枠組みを「機関
包括型(whole-institution)アプローチ」で探究してきた。**

**本年度は、自治体の改革支援のさらなる推進と検証、モデル開発の理論
的・実践的な総括的な検討を行い、全国にその成果と課題を発信する。**

表2

1.1 実施年度	1.2 実施機関	1.3 実施内容
2021年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2022年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2023年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2024年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2025年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2026年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2027年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2028年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2029年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発
2030年度	南砺市立川根小学校	ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発

SDGsP1(2022年度～2022年度)の成果と課題

- 【成果】
- ① 「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」
の基本的考え方を整理できた。
 - ・ 複雑系の実践⇄制度のアプローチの枠組み
 - ・ 機関包括型アプローチと持続可能性への移行図
 - ・ 学校教育改革と教師教育改革、そして大学教育改革に共通する
理論的枠組みを構築
 - ② 大学が自治体の教育改革支援を行いつつ、大学の役割・在り方(連
携・協働)を考える**プラットフォーム**となった。
- 【課題】・ ESD/国際化ふじのくにコンソーシアムの今後の方向性
- ・ ESD実践の基盤づくりの実践・理論の研究の成果を、令和の教育改革
に具体的にどうビルドインするか？
 - 新しい教職大学院の実践研究/新しい教育実習の枠組み
 - ・ 政策⇄制度⇄実践の考え方で、教師の内発的な教育改革の実践力を
支援する取組みをどう進めていくか？

複雑系の実践⇔制度のアプローチ の教育改革

「令和の日本型学校教育の改革」を教師が主体的に創って
いく枠組みについての研究を報告します。

論点1 政策側と実践側の 双方向の枠組み(政策⇔実践)



ESD政策の主流化(mainstreaming)

UNESCO・GAP(2013)持続可能な開発のための教育(ESD)に関する
グローバル・アクション・プログラム(GAP)参考資料37C

...ESDの成功した活動は、多くの場合固定された時間枠と限られた予算
内でのみ行われる。多くの場合、ESDの政策と実践は適切に関連
付けられていない。

ESDは、教育と持続可能な開発のアジェンダの主流への統合(complete its integration into the mainstream of the education and sustainable development agendas)を完了してない。

→政策と実践の主流化(mainstreaming)の観点からは不十分である。

これをどう克服していくか？

- 政策⇔制度⇔実践という新たな枠組み。
- 政策→学校・実践の限界。政策⇔学校・実践の枠組みへ

図12 ○○教育とESD



ESD-J:ESDレポート第9号(2007) p.3

図13 ESDの統合性



ユネスコ国内委員会:持続可能な開発のための教育
<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>

図14 第2期ESD国内実施計画 ~ SDGs達成のための教育の推進 ~

令和3年5月
文部科学省・編纂

第2期ESD国内実施計画

○ オールジャパンで我が国のESDを推進するとともに、世界のESDをリードしていくために、関係省庁が連携し、ESD国内実施計画を策定。

○ 次期計画では、「ESD for 2030」の理念を踏まえ、ESDがSDGs達成への貢献に着目するという考え方を初めて明確化。ジェンダー平等、2050年カーボンニュートラル、AI・DXの推進等を踏まえた持続可能な社会の創り手を育成。

○ ESD実現のため多様なステークホルダーを巻き込む方策や、「ESD for 2030」に示された5つの優先分野ごとに国内の各ステークホルダーが実施する取組を記載（具体的には以下のとおり）。

- ESDを推進するために多様なステークホルダーを巻き込む
 - 政府は「ユネスコ世界共有プラットフォーム」内の「ESD推進ネットワーク」等を活用し、自治体、NGO/NPO、企業、研究・教育機関等と多岐にわたるネットワークを強化し、国内のみならず国際的にも連携関係を強化し、連携を図る。
- ステークホルダーごとの具体的な取組を5つの優先行動分野別に記載
 - 1. 政策の推進**
 - SDG 14.目標達成へのESD効果
 - SDG 17.目標達成へのESD効果
 - ESDの推進
 - ESDの普及
 - 2. 学習環境の充実**
 - 学習環境の整備
 - ICTやAIを活用したESD教育
 - ESD教育の普及
 - ESD教育の推進
 - ESD教育の普及
 - 3. 教育者の能力構築**
 - 教育者の能力構築
 - ESD教育の普及
 - ESD教育の推進
 - ESD教育の普及
 - 4. ユースエンパワーメント**
 - ユースエンパワーメント
 - ESD教育の普及
 - ESD教育の推進
 - ESD教育の普及
 - 5. 地域レベルでのESDの推進**
 - ESD教育の普及
 - ESD教育の推進
 - ESD教育の普及
 - ESD教育の推進

図15 グローバル・アクションプログラム(GAP)ロードマップ

出典：<ESD/ユネスコスクール東北コンソーシアム>
No.1 宮城教育大学国際理解教育研究センター 2015年1月発行より

グローバル・アクション・プログラム(GAP)ロードマップ

5つの優先行動分野

政策的支援	機関包括型アプローチ	教育者	ユース	ローカル・コミュニティ
<p>政策的支援</p> <p>主なステークホルダー ・政策立案者 ・市民社会組織 ・国際機関</p> <p>アクション カリキュラムや教育基準にESDを導入するなど、国内外の教育・持続可能な開発へのESDの統合。</p> <p>期待される成果 教育・持続可能な開発に関する政策枠組み、計画、戦略、プログラムのプロセスの中へのESDの統合。</p>	<p>機関包括型アプローチ</p> <p>主なステークホルダー ・全ての教育機関の長 （一般企業、コミュニティの長、職業の支援のもと）</p> <p>アクション ESDに関する全体的な視野をもって、幅広いコミュニティと連携して、学習に専念できる環境において、ESDを実行できる構想・計画の開発。</p> <p>期待される成果 学校、他の訓練学校、公的・私的組織によって実行される、持続可能な計画、戦略の開発。</p>	<p>教育者</p> <p>主なステークホルダー ・ESDを実行する教育者 ・教育者を養成する者 ・大学教員</p> <p>アクション ・教員養成プログラムへのESDの統合 ・高等教育における持続可能性の教授水準の向上と研究の実施。 ・職能開発プログラムへの持続可能性の視点の導入。</p> <p>期待される成果 ・教員養成プログラムへのESDの統合。 ・教育者の訓練機関の能力の強化。</p>	<p>ユース</p> <p>主なステークホルダー ・組織・チームのユース ・マスメディアや活動家を含むユースによる組織</p> <p>アクション 学習だけでなく、ネットワーク作りのためのソーシャルメディアを含む、情報通信技術の多様な利益を活用する機会をユースに提供する。</p> <p>期待される成果 ・ユースへの質の高いオンライン研修の提供。 ・ESDアドボカシー、政策開発、実行へのユースの参加。</p>	<p>ローカル・コミュニティ</p> <p>主なステークホルダー ・公的機関、地域教育関係者、私企業、市民社会、NGO、個人、地域メディア</p> <p>アクション ・地域レベルでのマルチステークホルダーのネットワークの強化。 ・学習と協力のための地域プラットフォームの質の向上。</p> <p>期待される成果 ・コミュニティの計画・意思決定過程へのESDプログラムの統合。 ・マルチステークホルダーのネットワークの増加と拡大。</p>

SDGs達成に向けた 持続可能な開発のための教育:ESD for 2030

GAP (2015-2019) → ESD for 2030(2020-2030) 出典: Road Map(2020) p.50 筆者訳

- 【ビジョン】 ESD強化と17のSDGs達成を通じ、より公正で持続可能な世界を構築
- 【戦略的目的】 ESDは、質の高い教育の重要な要素であり、a) 個人の変容、b) 社会の変容、c) 技術進歩に特に留意して、17のSDGsを実現する主要手段(key enabler)である
- 【優先行動分野】 2. 学習環境の変容 3. 教育者の能力育成(キャパビル) 4. 若者のエンパワーメント 5. ローカルレベルの活動の促進
- 【ターゲットグループ】 政策立案者 機関リーダー 学習者 親 教育者 若者 コミュニティ
- 【参加国の活動】 国レベルのマルチ・ステークホルダー構想 (initiative)
- 政策推進: 教育と持続可能な開発をグローバル・地域・国家の視点でESDに統合
 - 学習環境: 機関包括型アプローチ (whole-institution approach) の推進
 - 教育者: 能力育成 (capacity development) の機会の提供
 - 若者: 若者参加の機会の提供
 - コミュニティ: 全優先行動分野の結節点プラットフォーム ("nodal platform") としての地方コミュニティのエンパワーメント
- 【ユネスコの支援】
- 国レベルのESDマルチ・ステークホルダーの構想: 規範的指針と国レベルの支援
 - パートナーの包括的なネットワーク: 会合と交流の公式なプラットフォームの提供
 - モニタリングと評価: SDG ターゲット 4.7に関連する5つの優先行動分野及び実施プログラムの成果の観測 (モニター)
 - 活動のためのコミュニケーション: SDGsと教育の役割を啓発するプログラムの開発
 - 証拠に基づいた実装とリソースの動員: ESD実装の支援のため、新しい問題・トレンド (issues & trends) の観測、リソース動員を行う

・表3: ESD/SDGsの4つのレベル S.Sterling (2003)p.283 梅澤訳 *曾我(2013)p.110参照

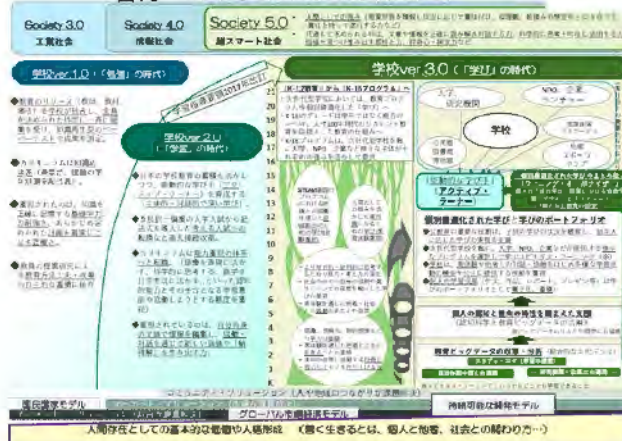
持続可能性の移行	応 答	持続可能性の状態	教育の状態
1 非常に弱い Very weak	否定 拒否 又は 最低限 Denial, rejection or minimum	変化なし (名ばかり) No change (or token)	変化なし (又は名ばかり) No change (or token)
2 弱い Weak	追加 'Bolt-on'	'うわべだけの改革' Cosmetic reform	持続可能性についての教育 Education about Sustainability
3 強い Strong	絡込み 'Build-in'	真摯な緑化運動 Serious greening	持続可能性のための教育 Education for Sustainability
4 非常に強い Very strong	再構築又は再設計 Rebuild or redesign	全体的な統合へ Wholly integrative	持続可能な教育 Sustainable education

表4: 持続可能性への段階的な反応

持続可能性の移行	社会的反応	持続可能性の状態	教育の状態
1 非常に弱い	否定・拒否、 または最低限	変化なし (または名ばかり)	変化なし (または名ばかり)
2 弱い	補足	うわべだけの改革	持続可能性についての教育
3 強い	組み入れ	本格的な緑化活動	持続可能性のための教育
4 非常に強い	組み立て直し、再設計	全体的な統合	持続可能な教育

(出典) Sterling (2004: 58)より転載して、筆者訳・作成。

図16 Society 5.0に向けた学校ver.3.0



複雑系の実践⇔制度のアプローチ の教育改革

「令和の日本型学校教育の改革」を教師が主体的に創って
いく枠組みについての研究を報告します。

論点2 静岡大学教育学部・大学院 の方向性



【論点2: 大学編】

ESDの視点でWole-institution Approachによる「再方向づけ(re-orientation)」を行う

- ①大学の役割の再検討
 - ネット社会時代の「知の再構築」
 - 支配的な実証主義的な科学からの脱却
 - =学びと教育・研究・社会貢献をホリスティックに再構築
 - =政策・機関包括・教育者・若者・コミュニティの総合的枠組み構築
- ②ESDレベル4を見据えた金型(創発)づくりの計画・実施・検証
 - そのための、多様なステークホルダーとの連携・協働
- ③基本的な改革すべき内容
 - a カリキュラム b 運営 c 組織文化 d 学習者の参加 e リーダーシップとマネジメント
 - f 地域社会との関係、g 研究(research)を総体的に再考(リデザイン:再設計)する
- ④主要な課題
 - ・断片化した研究・教育から、サステナビリティ(持続可能性)の教育・研究(学際性と多様なステークホルダーが重要)に変革する。
 - ・持続可能なガバナンスと、持続可能な開発のための転移が焦点

図17 これからの時代の地域における大学の在り方について -地域の中核となる大学であるために-

資料3-1

(令和3年12月15日 中央教育審議会大学分科会審議まとめ) (案)

<p>はじめに</p> <p>【現状】 地域社会の活力の低下・多極分散型の国家形成の必要性・18歳人口の減少・地方部を中心に大学の定員未充足</p> <p>【検討に当たっての認識】 ・「地域の中核となる大学」の実現が、我が国社会全体の発展の原動力となる。 ・地域は様々な課題が生じる最先端。地方大学振興にも資する。 ・「地域」の範囲は多様で、地域や大学の関係者での協議が求められる。</p>	<p>【大学と地域に関する概念整理】</p> <p>本稿における「地域」「における大学」 →「地域に根拠した」「地域に所在する」という地域との機能的位置関係に着目</p> <p>※「地方」は地理的性質(主として「東京圏」以外)を必ずしも指さない。</p>
<p>1. 地域における大学の役割とこれまでの取組</p> <p>【地域における大学の役割】 ①人材育成機能としての役割(必要不可欠な分野の従事者、地域産業のDXやグローバル化を推進する人材、地域社会を活性化させる人材) ②高度な研究能力を有する機関としての役割(産業界との連携、地域の発展や課題解決に資する知の創出) ③地域の文化・歴史を発展・継承する役割(地域の魅力の発信) ④地域人材のバリエーションとしての役割(海外等の他地域との窓口)</p>	<p>2. 地域における大学を核として「地域の中核となる大学」の必要性</p> <p>【大学にとっての地域との能力】 学修のフィールド、様々な経験の場、イノベーション創出の契機となる地域課題の主体、DX・グローバル化の発信源</p> <p>【地域の中核となる大学の役割】 地域に在りては大学の発展も若者の定住促進も目指しての役割である。国内(外)人材の流動性を高め、日本の大学や各地域が活性化していくための拠点</p> <p>【「地域の中核となる大学」とは】 医学官連携、人材が集まる「魅力のある地域」、地域の課題解決や地域経済の発展を支え地域に貢献する「地域の中核となる大学」を目指す取組が必要 ※「地域の中核となる大学」の在り方は機能の関係者に協議されるべき。地域社会における各大学の必要性が明確化が重要。 ※必ずしもその地域に所在する大学のみを指すものではない。</p>
<p>3. 地域ならではの人材育風の推進</p> <p>＜大学＞ ・卒業生に関する就職データの収集・分析・共有 ・実践的な長期インターンシップ ・地方公共団体や企業が実施する留学資金の返還支援の活用 ・就職支援型プログラムの構築 等</p> <p>＜産業界＞ ・全体的な卒業生の地域別・分野別就職状況の把握の一助となる 等 ・地方公共団体・産業界等 ・大学への講義派遣、特別金・寄附講座の提供 等 ※ 専任の地域担当と地域事業推進の人材は、地域社会の発展に資する。DXやFDH-PMなど、ICTやESGなどの見直しが必要。</p>	<p>4. 地域ならではのイノベーションの創出</p> <p>＜大学＞ ・地方公共団体や産業界との窓口となる教職員・U R Aの配置 推進 ・大学教職員と学部の協働・密着的な連携 ・学芸員研究インキュベーションの推進 ・イノベーション・EPO(共同研究) 地形成する大学施設等の整備推進 等</p> <p>＜産業界＞ ・社会変革等につながる学芸員連携による研究開発や社会実装を促進する場・人材育成 ・アントレプレナーシップ教育の充実、創業準備段階からのコンサルティングの推進、人材の連携 ・地方公共団体・産業界等 ・高等教育担当部署の創設や大学連携担当職員の配置 等</p>
<p>5. 連携の推進</p> <p>＜大学＞ ・高等教育担当部署の創設や大学連携担当職員の配置 ・高等学校など地域の中等教育機関等との連携 等</p> <p>＜産業界＞ ・優れた技術等情勢についての知見と情報 ・地方公共団体・産業界等 ・コーディネーターの育成・育成・活用 ・高等教育担当部署の創設 ・地方公共団体の総合計画等への大学を活用した地方創生に関する取組の位置づけ 等</p>	

M.Rieckmann et al.(eds.)(2020) Higher Education Institutions and Sustainable Development: Implementing a Whole-Institution Approach

- 「高等教育機関と持続可能な開発～機関包括型アプローチを実装する」への序文
- ・持続可能性は、私たちの社会にとって緊急の開発課題であり、ますます注目されています。それゆえ、高等教育機関(HEIs)もまた、持続可能な開発に貢献するために、理論的・概念的・方法的・批判的・省察的に、関連する挑戦的課題や変革(変容)の過程と条件に取り組むことが求められています。
 - ・しかし、高等教育機関のような複雑な組織が、持続可能な開発のプロセスを自らの機関内で開始・維持し、それを永続的な責任とするにはどうすればよいのでしょうか?どのようにしたら、できるだけ多くの人々が持続可能な開発に参加できるように認めることができるのでしょうか?これらの質問に対して、すべての大学に同じように役立つ特許のレシピ・行動のガイドライン・チェックリストはありません。
 - ・すべての大学に同じように役立つ、あるいはすべての大学が一律に適用できるようなチェックリストはありません。高等教育機関はあまりにも異なっています。例えば、法的形態(私立か公立か)、立地条件(地方か大都市か)、規模(小規模で専門的なものか?)など。加えて、高等教育機関は、国や地域の政策により、持続可能性の側面を促進する外部の外部の枠組み条件の影響を受けます。
 - ・高等教育の現場は、個々の持続可能性プロジェクトや、個々のコースでの持続可能性の問題への取組みが中心となっています。焦点は、構造の持続可能性を実装し、学習・教育環境の全体的な変革(変容)として理解されるべきです。
 - ・高等教育機関は、自らを持続可能な開発のための学習と経験の場と考え、そのためにすべてのプロセスを持続可能性の原則に方向づけるべきです。持続可能な開発のための教育をより効果的にするためには、高等教育機関は全体として変革(変容)しなければなりません。
 - ・このような組織全体のアプローチは、持続可能性を各高等教育機関のすべての側面に統合することをめざします。
 - ・カリキュラム・運営・組織文化・学習者の参加・リーダーシップとマネジメント・地域社会との関係、そして研究(research)を再考する必要があります。このようにして、教育機関自体が学習者のロールモデルとなるのです。
 - ・この本では持続可能な大学の発展を促進するために、大学がどのように持続可能な形で組織されるか、また大学がどのようにして持続可能な組織になるのか、また大学の様々な機能分野でどのようにして持続可能な開発を実施できるのかを取り上げます。大学全体を包括する「組織全体のアプローチ」という意味では、教育(持続可能な開発のための高等教育)と研究(研究における持続可能性)という中核分野だけでなく、高等教育機関の運営管理にも焦点が当てられています。また、学際的な問題として高等教育における持続可能なガバナンスと、持続可能な開発のための移転に焦点を当てています。マルコ・リエックマン他編著

V.Markus et al.(2020)The Role of Universities in a Sustainable Society. Why Value-Free Research is Neither Possible nor Desirable Sustainability2020,12の結論(5点)

(1)気候変動の現状と人新世時代の大きな加速の中で、人類は時間切れになっています。したがって、現在の公的言説における大学の役割・コミュニケーション条件・認識・課題は変化しています。大学はもはやオブザーバーではありえず、「変革の主体」となり、科学と社会の積極的関係の要請に対応しなくてはなりません。

(2)科学の新しい社会的役割が広く求められており、それはさまざまなヘッドラインで議論されています。たとえば、変容的(変革的)、責任ある、公的、持続可能な、または触媒的な科学です。これらのモデルはすべて、依然支配的な実証主義的な科学理論と深く対立しています。科学者は、彼らがアイデアや言説を出すたびに、最初から社会変化に関与しています。この状況を振返るのが彼らの仕事です。

(3)このような背景から、大学もそれ自体問題の一部でもあり、かつ解決の一部でもあります。

- ・ 持続可能な社会の原動力となるには、合理性・自由・富・進歩の概念に関する文化革命を起こさなければなりません。したがって、大学は、倫理的問題の疎外(周辺化)をもたらす単純化した合理性理解を克服する必要があります。持続可能な社会の途中には道徳的ジレンマに関する科学的研究の不足がまみられます。これに適切に対処するために、SDGsの要請を認識する人新世の持続可能な科学は、倫理的に基礎づけられた包括的な「再方向づけ」、そして知識人・政治・公共圏の包括的な関係を創設する「学際的アプローチ」を必要とします。持続可能な科学には、重要性・好み・望ましき・アイデンティティという個人的文法を構成する知恵が含まれます。「変革ラボ」として行動開始することにより、大学は、自己省察的な「構成的政策主体」になり、持続可能性について外部定義された目標としてではなく、明確に特定すべき異種ターゲット諸要素を公開の調査プロセスと見ます。
- ・ こうして持続可能な科学の規範的要請は、科学的実証主義を排撃します。

- ・ (4) 加速する社会変化を責任ある形で行うには、**尊厳の概念を核とした「規範的な羅針盤」**が必要です。この文化的責任の技術(わざ)は、一次問題と二次問題の区別、およびコミットメントの異なるレベルと程度の区別です。および科学的革命の目玉は、責任概念を識別して理解することです。

「責任の文法」に対して3つの次元で分析的アプローチを行う必要があります。「責任の社会的文法」を構成する主語・目的語・宛先の関係は、生態学(エコロジー)的かつ社会的要求とユートピア的思考への現実的な距離のコンフリクト(葛藤)を理解し、過大な責任概念の無益さを乗り越えます。

- ・ 挑戦的課題は、生態学的な相互関係と進歩とリスクの弁証法的緊張を自覚する新版ヒューマニズムを定義することです。この文脈における責任科学の仕事は、イノベーションを選択し、システムリスクを回避するリスク成熟度を強化することです。科学者は常に権力の領域で声を持たない者の声でなければなりません。

(5) これらの考慮事項は、次の3つの次元を持つ「新しい啓発」プログラムにつながります。(a) 研究の自律性は、**行動のための自らの制度的条件の批判的検討**が必要です。したがって、科学は、すべての科学について認識論的かつ規範的に富む仮説を方法論的にコントロールされた考察が必要です。(b) 自由と責任の相互作用に関するコンセンサスの欠如は、社会的結束を損ないます。**持続可能性と自由の関係の新たな理解**が必要です。(c) **機関包括アプローチ**に関して変革的科学と変革的教育は一緒です。**人新世の時代に持続可能な社会を推進するためには科学は、知識の断片化、自然科学と社会科学の二元論を克服する必要があります**。したがって、大学は、価値中立の研究が不可能かつ望ましくないことを自覚した「**合理性包括アプローチ**」を必要としています。この方法で、**持続可能性は、「自由で無償く只」となる**ことを可能とします。

静岡大学教育学部・大学院の方向性(2021年段階構想:未実現)

静岡大学教育学部は、「ミッションの再定義」(教員養成2013.11)において「**Act Locally, Nationally, & Globally (and Change Shizuoka University)**」の視点で大学教育・教員養成改革を行ってきた。それ以前を含む約10年間の実績に基づき、2015年度から国が展開する「**地(知)の拠点大学(COC)**」の「**SDGs/Level4の金型づくり**」を、次の3つの視点を考慮しながら理論的かつ実践的に調査研究を行う。

1) ユネスコ活動費補助金事業の成果と課題を活かし、新規事業「ESD実践の基盤となる公立学校の組織・カリキュラムのモデル開発」(2020-2022年度予定)と連動させて、大学のあり方、大学＝地域の連携・協働のあり方を理論的実践的に検討する。

2) 「**地(知)の拠点大学の金型づくり**」の基本的視点は、「**内発的な実践・学習⇔大学の組織・カリキュラム改革**」の回路を創り上げることである。

そこで、新規補助金事業と同様に(ソーシャル)インパクト・マネジメント・ラボの支援を得て、ロジック・モデル(LM)の手法を用いて、その回路の枠組みづくりを行う。

◎ 静岡大学教育学部・大学院の方向性

3)SDGsは、ホリスティック(総体的)かつシステム思考で「とても強いサステナビリティ(注1)」「(曾我:2013)をめざす必要があり、大学の現代的役割はこの「SDGs/Level4の金型づくり」を実践的に行うことにある。

新設ラボ(構想で実現せず:2023年2月段階:報告者)をハブとし、

- ①多様なオンライン学習会、
- ②大学教育・カリキュラム・授業等と大学・地域NPO等の連携・協働、
- ③教員/学生・院生の研究・実践フィールド構築を試行する。これらの活動・実践をふまえ、
- ④大学教育・カリキュラムや大学組織の改革の方向性を提示する。

→ 静岡大学の現代的役割・在り方を捉え、改革実践に取り組む方向性を支援したい。

複雑系の実践⇔制度のアプローチ の教育改革

「令和の日本型学校教育の改革」を教師が主体的に創っていく枠組みについての研究を報告します。

論点3 実践⇔制度の見方・考え方 (学校の組織とカリキュラム・授業)



図18:リゾーム型思考のイメージ

<https://note.com/bloomconcept/n/na93ad322932>

ビジネスモデルにまつわる循環とダイナミズム—ビジネスモデルオリンピック2018講演
ブルームコンセプト—コンセプトで世界を変える— 2019年11月22日 19:38



Tree



Rhizome

中心も始まりも終わりもなく、
多方に錯綜するノマド的なモデル

ノマド: デジタル大辞泉プラス「ノマド」の解説

もとは「遊牧民」や「放浪者」を指す言葉で、日常の仕事を決まった職場ではなく、カフェやレンタルスペースなどに移動して行うワークスタイルを指します。モバイル・パソコンやスマートフォン、タブレットといった携帯しやすい機器の普及、LTEや公衆無線LANといった通信サービスの充実などによって、多くの人が実践できるようになりました。

図19 持続可能な学校づくりのズーム図 出典 小山龍介2018講演を参考に赤星信太郎2022作成



図20 リゾーム図の提案(出典:赤星研究報告より:中間)

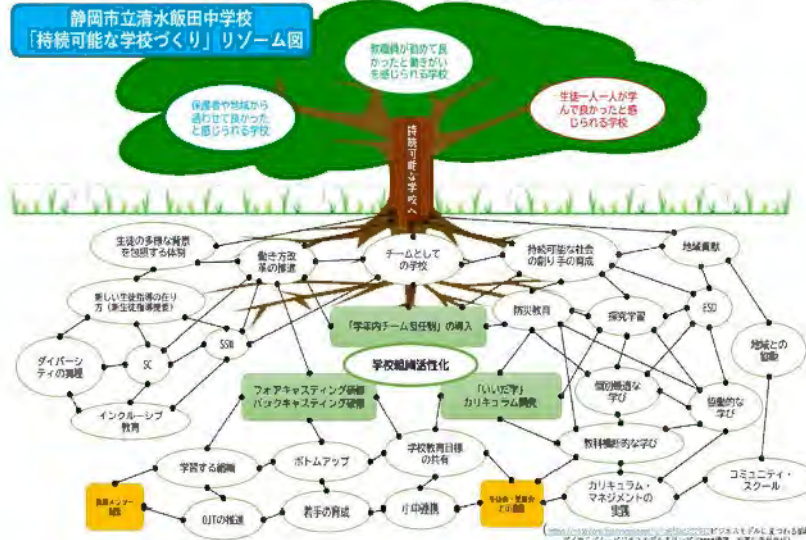


図21 リゾーム図の提案(出典:赤星研究報告より:最終)

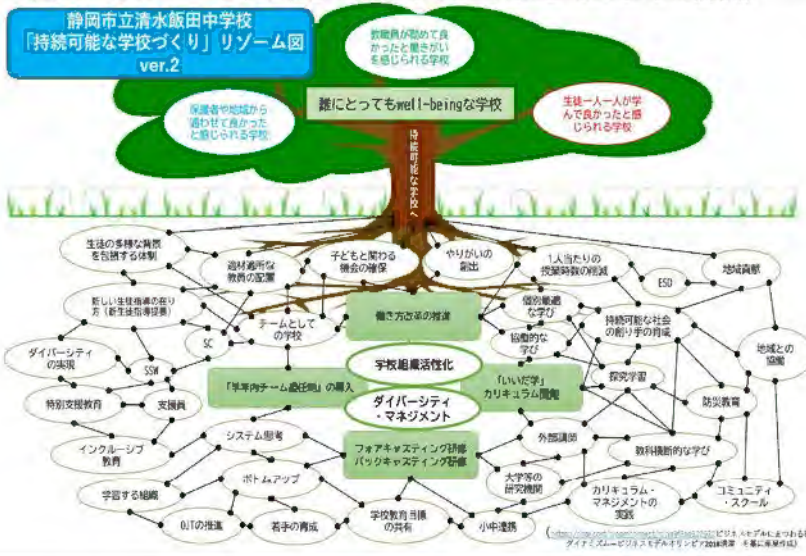
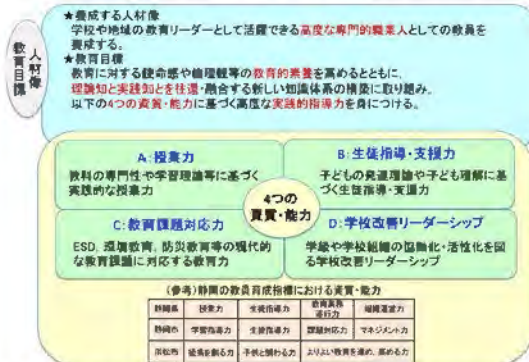


図22 静岡大学教職大学院の概要

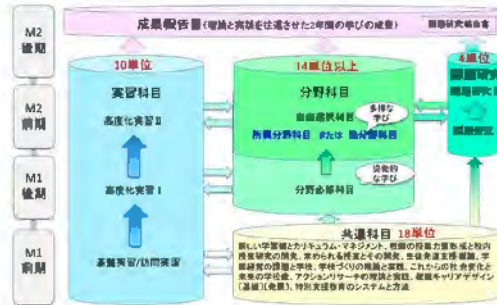
<p>【2016年度改組】 学校教育教員養成課程300 初等学習開発学15 養護教育専攻10 *生涯教育課程35、総合科学教育課程30 芸術文化課程35は廃止</p> <p>【人文50減、教育100減を、情報+40、農学+30、理+20、工学+10、地域創造学環+50(人文30、理・農・工・理各5) 大学全体は、1970で変更なし</p> <p>【2023(R5)年度予定】 教育学部260(40減) 「グローバル・共創科学部(仮称)」115名 地域創造学環は廃止</p>	<p>【2009年度】 教育学研究科72(52+20) ○教育実践高度化専攻P20 学校組織開発 / 教育方法開発/生徒指導支援/特別支援教育 ○修士課程 学校教育研究専攻52 発達教育学 /各教科教育専修(10教科)</p> <p>【2012年度】 共同教科開発学専攻(愛教大:博士課程)4</p> <p>【2020(R2)年度】修士課程の廃止 教育実践高度化専攻P:45のみ 教育実践力育成コース(学卒等) 教育実践力開発コース(現職のみ) 学校組織開発コース(現職のみ)</p>	<p>教育学部:400 M:52 P:20 D:4 (S24教育学部の名称)</p> <p>S56 大学院教育学研究科(修士課程)</p> <p>H元年 教育学部総合教育課程</p> <p>H10 教育学部総合教育課程を改組し 生涯教育課程・総合科学教育課程・芸術文化課程</p> <p>H21 教育学研究科教育実践高度化専攻</p> <p>H24 共同教科開発学専攻(博士課程)</p> <p>H28 左記の改革 R2 左記の改革 R5 左記の改革予定</p>
---	--	---

(注)静岡県には、2008年度に常葉学園大学大学院初等教育高度実践研究科設置
初等教育高度実践専攻 定員1学年20名 現職教員の派遣10名(1年間コースで設計)

図23: 学校教育学研究科(教職大学院)パンフレットより
教職大学院の養成する人材像・教育目標とコース・分野



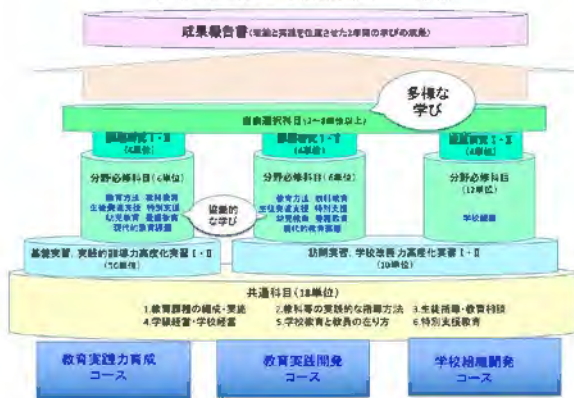
カリキュラムの概要(履修年次)



静岡大学教職大学院の教員 大学院案内2022より 学生定員:1学年45名 県(2政令市)からの現職教員派遣15 県には別途で現職教員の大学院修学枠3名
教育実践力育成コース(学卒等者)/教育実践開発コース(現職) 92名 ⇔ 学校組織開発コース(現職のみ) 6名
・学習方法5 ・生涯発達支援5 ・特別支援教育4 ・幼児教育4 ・養護教育3 ・現代的教育課題7
・教科教育64<国6 社7 数6 理11 音5 美7 保体5 図6 家5 英6>
*全教員は学部「教養」に所属(2020から) 大学院手当の問題 /2016年度学部定員減100名に伴う教員削減計画を実施中

図24

カリキュラムの概要(コース別)



大学院案内2022より

教育学研究科の組織図



【2月27日シンポジウム 第3部 15:10～】

おわりに(まとめ)

複雑系の実践⇔制度のアプローチ の見方・考え方



【P1の取組みから見えてきたこと】

①見方・考え方を、リニア型でなく複雑系で働かせること。

教育とは/学校とは/教師とは/学ぶとは/AIと人間/VUCA/wellbeing/
仕事・生きがい/生きるとは/等

②複雑系で考え議論し枠組を設定。協働で行動・検証する。

→社会構成主義の考え方 cf.エンゲストローム

・複雑系で考える→枠組みをつくる(システム思考)→そのもとで行動(活動)する/実践する→評価・検証による改善 このサイクルが重要。

・文脈・主体・それ以外のもの<手段>等を要素として組み込んで把握し、デザインする

・Evidence-Based Policy making(EBPM)は、①②の枠組みがなければ効果がない。

リニア型EBPMはVUCA時代に無意味であるばかりか悪影響を及ぼす。



③学校と教師のあり方を①と②で問い直すこと。

・ESD for 2030(SDGs)の観点で、カリキュラム・授業や組織等を再方向づけ(re-orientation)する

・whole-institution(whole school) approach で行う

全体と部分を見据えて、自己組織化しながら、個と全体を同時にクリエイティブに活性化していくこと。「木を見て森も見る」

→モデル開発(「金型づくり」)の重要性。

cf.カリキュラム・時間割・授業/組織 結節点は「教育実習」

・学校(教師・子ども)・保護者/教委・地域住民/地元企業・NPO等との連携協働でおこなうこと(マルチ・ステークホルダー)。

④ワンストップの教職観(新しい教師の働き方改革)

→「生徒指導提要2022+<学級担任⇔学年主任>+カリキュラム・授業と「SDGs/ESD、ラーニングコンパス、令和の学校・教師改革」を繋ぐ
→そのような教員養成と教員研修のデザイン

教師の養成・採用・研修の一体的改革

I-2

養成段階

- 履修内容を充実させた**新しい教職課程の開始 (H31.4~)** ※教育職員免許法等の一部改正
 - 外国語教育・特別支援教育・ICTを用いた指導法や、主体的・対話的で深い学び(アクティブラーニング)の視点に立った授業改善に対応した内容の必修化
 - 国による「教職課程」AP(プログラム)の作成 ※教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示したものを
 - 大学による教職課程の自己評価を義務化

採用段階

多様な採用選考の実施
専門性等を考慮した採用選考の実施

計画的な採用
年節構成バランスを考慮した採用の促進

社会人等の多様な人材の活用
特別免許状の活用 ※H25・59A~H30・120A
給与控除改正により適用確率向上
教員資格認定試験の見直し
受験年齢制限の緩和



研修段階

● 学び続ける教師を支える体制整備
※教育公務員特例法等の一部改正 (H29.4施行)

- 教育委員会と大学等との協議会の設置
- 教育委員会が教員育成指標・教員研修計画を策定
- 初任者研修におけるメンター方式の研修の推進
- 更新講習との相互認定の促進
- 教職員支援機構による研修・教材の提供
- 機構による研修の実施
- オンライン動画(校内研修シリーズ)の配信

学校における働き方改革

各校で教師が担う業務の明確化
適正化
勤務時間の上限(指針)
休日のまめ取りの推進

教師の能力向上

・ 高校生を対象とした教職の魅力発信
・ 学校・インターンシップの充実
・ 大学による教員養成の実施

担い手体制整備・一人一学校

・ 教職員定数の改善
・ 27-40のシフト・27-47のシフト等の専門スタッフの配備
・ 部活動指導員、27-5・54-1・51-2等の活用

適切な人事管理

・ 指導が不適切な教員に対する人事管理システムの適切な運用
・ 人事評価の活用

8

「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 検討の方向性(案)を読む

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第5回)・初等中等教育分科会教員養成部会(第126回)合同会議資料(6-1)

・ 「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 検討の方向性(案)

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第5回)・初等中等教育分科会教員養成部会(第126回)合同会議資料(6-1)

・ (教師個人と学校組織)

- これからの変化が激しく、予測することが困難な時代においては、教師が高い資質能力を身に付けるとともに、学校も、多様な教職員同士の関わり合いを軸に直面する様々な教育課題を克服できる組織として進化していくことが強く求められる。
- 「教師個人」は、教員免許で担保される基礎的な資質能力を備えた上で、それを越えた強みや専門性を発揮することが求められる。
- 多様な教職員集団で構成される「学校組織」は、レジリエンスを発揮して、社会の急激な変化に対応できるようにするため、(児童生徒等を「自律的な学習者」として育成する)教師個人も自律的な学習者として主体性をもって学び続けることが重要である。
- 校務をつかさどる校長のリーダーシップの下、副校長・教頭、主幹教諭等がそれを補佐し、任された範囲においてそれぞれがリーダーシップを発揮しつつも、学校を支える全ての教師が、学校教育活動にそれぞれの強みや適性を生かすことが期待される。その意味において、校長を含めた管理職その他の職場の上とは、強みや等を背景に特定分野の学校教育活動を牽引する教師に対して、時にフォローアップを有することも重要である。
- 学校と教師の役割の変化を指摘し、それを教師の資質・能力向上とNITSの整備充実、そして管理職の監督権限強化によって行おうとしている、この発想では、教師に多大な責任を押し付ける論理に帰結する。政策や行政の責任を免責するだけでなく、親・地域住民やNPO等との多様なステークホルダーの参加と連携・協働を引き出すことができない。
- そこで、教師の内発的実践力を引き出し、制度(システム)を質的に転換(変容)する枠組み(システム思考)の提案が必要である。この観点を明確化する枠組みの構築には、「機関包括型アプローチ」が非常に有効である。
- 【持続可能な社会の創り手】の言及はなし。2021年中教審答申にも4か所出てくるのみ(メインストリーム<主流化>に位置づけてない。見方・考え方を働かせてないで、具体的提案にも反映できていない)。

42

「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 検討の方向性(案)を読む2

中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第5回)・初等中等教育分科会教員養成部会(第126回)合同会議資料(6-1)

・ (新たな教師の学びの姿の実現に向けた体制整備)

- ...新たな教師の学びの姿の実現に向けて、教師に求められる資質能力の再定義も踏まえつつ、教育公務員特例法第22条の2に基づく教師の資質能力の向上に関する指針の改正や、校外研修・講習のほか、校内研修や授業研究に代表される教師同士の学び合いによって得られる気づきなどの「現場の経験」を重視した学びを含む職能開発に関する校内推進体制の整備、書誌まとめに言及されている研修受講履歴管理システム(仮称)(多様な内容・スタイルの学びを記録し、振り返ることができるポートフォリオ)
- ・ 才徳能などを備えることも想定)や3つの仕組みなど必要な環境整備も含め、諸施策を検討する。

・ (学校管理職(特に校長)に求められる資質能力の明確化)

- 学校組織のリーダーであり、校務をつかさどり、所属職員を監督する「校長」に求められる資質能力について、教職の延長線上のキャリアステージというだけでなく、「校長」という別の職であることを再認識することが重要である。
- その上で、本特別部会における議論を踏まえて示された新たな時代における校長に求められる役割や資質能力について、校長の選考の実施と校長の教員育成指標との整合性の確保の観点も含め、校長の教員育成指標の策定に当たり各任命権者が参画することとなる大臣指針に盛り込むことを検討する。

→ この論理では現場は活性化しないし、質的な変容も実現できない。機関包括型アプローチで実現していく枠組みの構築

・ * 教師コンピテンシー論は、それだけでは教師に過重責任を負わせることになりかねない。

→ ESDの優先的5分野を参考にして、5つの総合的な枠組み構築が必要となる。

cf. ESDコンピテンシー、専門職学習共同体もそれだけでは同様な論理となる。

43

図26 複雑系 (complex) 教師の学習-実践のフレームワーク (枠組)

K. J. Strom and K. M. Viesca(2020)p. 8

シフト (転換)	教師の学習-実践の意味
①二元論から内在へ	<ul style="list-style-type: none"> 学習と教授実践 (teaching practice) が絡み合っているプロセス このプロセスは、複数の人間・人間でないもの・無形要素の接続と相互作用
②個人から多様性へ	<ul style="list-style-type: none"> 教授活動 (teaching activities) は個人ではなく広い多様な諸要因と共に/間で活発に交渉する高度な媒介活動 教師自身が多様性の一つであり、彼の学習もその一部
③自律から集合へ	<ul style="list-style-type: none"> 集合全体が教授活動の産出に貢献 エージェンシーは均一でなく、多様性の中で集合的に設定・配分される
④人間中心から人間-andへ	<ul style="list-style-type: none"> 教授は、人間アクターと人間でないもの/物質的で散文的な諸要因で創られる
⑤中立と普遍から政治的・状況的へ	<ul style="list-style-type: none"> 教授の諸要因は中立でない。特定の政治的状況、文化的・歴史的・物質的諸条件とパワーの流れに関連し、ミクロ政治的な相互作用に注目する必要がある
⑥在ることから成る (差異化) へ	<ul style="list-style-type: none"> 教授と学習は重要かつ継続的な過程、異なる諸要素が教授集合体の構成物として入り、集合体の他要素と関係し発展/変容するので絶えず変化する 教授は創発的な現象「なること」であり教授-集合体のその時点の協働的な産物 教師の職能成長は非線形の活動。安定軌道でなく一連の「なること」で生じる。教師自身のその時点の実現、学習実例、and/or広範に進行する過程で「異なるものになる」入口として生じる、そのような「実践イベント (活動)」 教授は異なる諸要素の協働活動で生まれる集合的産物。学習-実践実例は必然的にハイブリッド (異種混交) 教師の学習-実践の以上の支配的な特徴は「差異を創り出すこと」
⑦同一性から差異性へ	

図24

サステナビリティのためのキー・コンピテンシー UNESCO (2017)p.10 丸数字は筆者

①システム思考；コンピテンシー：関係を認識し理解する能力。複雑なシステムを分析する能力。システムが異なる領域と異なる範囲に、どのように組み込まれているかを考える能力。不確実性に対処する能力。

②予測的コンピテンシー：複数の将来 (可能な将来、可能性のある将来、および望ましい将来) を理解し評価する能力。自分自身の将来のビジョンを創造する能力。予防原則を適用する能力。行動の結果を評価する能力。リスクと変化に対処する能力。

③規範的コンピテンシー：自分自身の行動の根拠にある規範と価値観を理解し省察する能力。利益相反とトレードオフならびに不確実な知識と矛盾がある中で、サステナビリティの価値、原則、目的、および目標について話し合う能力。

④方略的コンピテンシー：地元地域レベルやそれを越えたレベルでサステナビリティをさらに高める革新的な行動を、共同で開発し実践する能力。

⑤協働コンピテンシー：他者から学ぶ能力。他者のニーズ、視点、および行動を理解し尊重する能力 (共感 (empathy))。他者を理解し、他者に心を遣わせ、他者の感情に敏感である能力 (共感的リーダーシップ (empathic leadership))。グループ内の対立に対処する能力。協働的かつ参加型の問題解決を促進する能力。

⑥クリティカル思考コンピテンシー：規範、慣行、および意見を問うことができる能力。自分自身の価値観、認識、および行動を省察する能力。サステナビリティに関する対話の中で、自分自身の立場を明確にする能力。

⑦自己認識コンピテンシー：地元コミュニティや (グローバル) 社会での自分自身の役割を省察する能力。自分自身の行動を継続的に評価し、さらに動機付ける能力。自分自身の感情や欲求に対処する能力。

⑧統合された問題解決コンピテンシー：上記のコンピテンシーを統合しながら、さまざまな問題解決の枠組みを複雑なサステナビリティの問題に適用し、持続可能な開発を促進する実行可能で包括的かつ公平な解決の選択肢を創り出す包括的能力。

【参考資料1】SDGsの政策的な動向

① SDGsとは「Sustainable Development Goals (持続可能な開発目標)」の略称。SDGsは2015年9月の国連「持続可能な開発サミット」で採択。加盟193国が2016年-2030年の15年間で達成すべき目標。

「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」

http://www.un.org/activities/economic_social_development/sustainable_development/ (英語版・外務省仮訳)

・先進国を含む国際社会全体の開発目標として、2030年を期限とする包括的な17の目標を設定。更に細分化された169のターゲットあり。

・「誰一人取り残さない」社会の実現 (=人間の安全保障の理念を反映)、経済・社会・環境をめぐる広範な課題に、統合的に取り組む。

・全ての関係者 (先進国、途上国、民間企業、NGO、有識者等) の役割を重視

・5つのPを重視：People (人間)、Planet (地球)、Prosperity (繁栄)、Peace (平和)、Partnership (パートナーシップ)

*注 ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)：2000年9月国連ミレニアム・サミットのミレニアム宣言と国際開発目標を統合した枠組み。開発途上国の貧困削減を掲げ、8つの目標、21のターゲット、60の指標が設定された国際目標です。目標は1990年を基準

年、2015年を達成期限としていた。

日本のSDGsの政策的な動向

- ・2016年5月 SDGs推進本部設置（内閣総理大臣）を本部長とし、全閣僚を構成員とする。*
- 2016年5月 G7伊勢志摩サミット
- ・SDGs推進円卓会議を設置。2016年9月と11月の2回にわたり、円卓会議を開催。
- SDGs推進本部の下、NGO/NPO、有識者、民間セクター、国際機関等の広範な参加者で構成し開催。
- ・2016年12月に開催されたSDGs推進本部第二回会合において、「SDGs実施指針」を決定した。
- 【日本の8つの優先課題】
- People（人間） 1. あらゆる人々の活躍の推進 2. 健康・長寿の達成
- Prosperity（繁栄） 3. 成長市場の創出、地域活性化、科学技術イノベーション 4. 持続可能で強靱な国土と質の高いインフラの整備
- Planet（地球） 5. 省・再生可能エネルギー、気候変動対策、循環型社会
- 6. 生物多様性、森林、海洋等の環境の保全
- Peace（平和） 7. 平和と安全・安心社会の実現
- Partnership（パートナーシップ） 8. SDGs実施推進の体制と手段
- ・2017年6月 第3回SDGs推進本部会合
- ・2017年12月 第4回SDGs推進本部会合「SDGsアクションプラン2018」決定
- ・2018年6月 第5回SDGs推進本部会合「拡大版SDGsアクションプラン2018」
- 2019年G20の大版開催に向けて日本の「SDGsモデル」の発信：その3本柱：(a) SDGsと連動した官民学げた「Society 5.0」の推進、(b) SDGsを原動力とした地方創生、(c) SDGsの担い手である次世代・女性のエンパワーメントの観点で拡大版を作成。
- SDGs未来都市」2018年度29、2019年度31、2020年度33、2021年度31、2022年度30の合計154都市
- ・2018年12月22日 内閣府：SDGsアクションプラン2019 →2019年度予算以降はSDGs関連予算
- ・2019年12月22日 内閣府：SDGsアクションプラン2020 SDGs実施指針改定版
- ・2020年12月21日 内閣府：SDGsアクションプラン2021
- ・2021年6月 SDGsに関する自発的國家レビュー（VNR）
- ・2021年12月24日 内閣府：SDGsアクションプラン2022

【参考資料2】ESD政策の動向①

① ESD（Education for Sustainable Development）持続的な開発（発展）のための教育の訳

- ・2002年国連承認された「ESD10年（DESD:2005～2014年）Decade of Education for Sustainable Development（日本提案）UNESCO（ユネスコ）が主導機関。
- ・UNESCO総会（第37回/2013年）で「ESDグローバル・アクションプラン」（GAP: Global Action Plan 2015～2019）
- ・2014年 ESDに関するユネスコ世界会議が国連ESDの10年最終年に日本で開催（名古屋市/岡山市）
- ・2019年11月 第40回ユネスコ総会
- 持続可能な開発のための教育：SDGs達成に向けて（ESD for 2030）」(*)採択
- ・2019年12月 第74回国連総会において*決議 ユネスコが主導的な役割
- *英名：Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)

「持続可能な開発」という考え方は、1987年、ノルウェーのブルントラント首相を委員長とする「環境と開発に関する世界委員会」が提唱した。「将来の世代のニーズを満たしつつ、現在の世代のニーズも満足させるような開発」と位置付けられている。1992年、国連環境開発会議が、アジェンダ21を採択し、その後ユネスコが中心になり活動を推進している。
→環境教育/環境省の取組み。EPO（環境パートナーシップ・オフィス）

ESD政策の動向②

② 日本では、日本ユネスコ国内委員会（Japanese National Commission for UNESCO）が担当している。

「ユネスコ活動に関する法律」（1952年）第5条に基づき、ユネスコ憲章「文部科学省の特別な機関」に定められている「国内協力団体」として、日本における官民一体のユネスコ活動に関する助言、企画、連絡及び調査を行う。下部組織として有識者による運営小委員会、選考小委員会及び6つの専門小委員会（教育小委員会・自然科学小委員会・人文・社会科学小委員会・文化活動小委員会・コミュニケーション小委員会・普及活動小委員会）事務局は文部科学省国際統括官付に置かれ、事務総長は同国際統括官が務めている。

② 国内の主な動き

- ・2005年「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議の設置
- ・2006年 我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画の策定
- ・2008年 学習指導要領等の改訂（幼・小・中/3月公示）高校・特別支援は2009年第1期教育振興基本計画（2008-2012）の策定
- ・ESD国際フォーラム2008を国連大学にて開催（国連大学）→RCE構想（Regional Centre of Expertise on Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育に関する地域の拠点）
- *2005年に国連大学高等研究所の持続可能な開発のための教育プログラム（EfSDプログラム）で国際的に展開。

ESDの動向③

- ・2008年「ユネスコ協同学校」を「ユネスコスクール」と改称。現在（2018年1月）日本では1,034校加盟承認 ASPUnivNet（ユネスコスクール支援大学間ネットワーク）が発足。現在（2022年12月）24大学（学部・大学院等）
- *ユネスコ協同学校(1953年にユネスコ憲章の理念を学校現場で実践するため、国際理解教育の実験的な試みを比較研究し、その調整をはかる共同体としてASPnet（Associated Schools Project Network）が発足。15カ国33校で開始。
日本ではASPnetの加盟が承認された学校を「ユネスコ協同学校」と呼ぶこととし、中学校4校と高等学校2校が参加。
- ・2011年 「国連持続可能な開発のための教育の10年」の国内実施計画の改訂版
- ・2013年 第2期教育振興基本計画（2013-2017）の策定
- ・2014年 ESDに関するユネスコ世界会議が国連ESDの10年最終年に日本で開催（名古屋/岡山市）される。
- ・2015年 持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議の設置（文部科学省と環境省の次官が議長）
- ・2015年 持続可能な開発のための教育円卓会議の設置（文部科学省国際統括官・環境省総合環境政策局長が庶務担当）
- ・2016年3月「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するグローバル・アクション・プログラム」実施計画の策定
- ・2016年3月 文部科学省国際統括官付/日本ユネスコ国内委員会「ESD（持続可能な開発のための教育）推進（実践）の手引（初版）」
- ・2017年 日本における「ESDに関するグローバル・アクション・プログラム」の下でのESDの取組について

ESDの動向④

- ・2017年3月 学習指導要領の改訂（幼・小・中・特支小・中学部）2018年 学習指導要領等改訂（高・特別支援学校高等部）
 - ・2017年4月29日 日本ESD学会設立総会 →第1回大会（2018.8.18-19 奈良教育大学）
 - cf. International Journal of Sustainability in Higher Education
 - ・2017年7月31日 日本ユネスコ国内委員会教育小委員会からのメッセージ案の審議「持続可能な開発のための教育（ESD）の更なる推進に向けて～学校等でESDを実践されている皆様へ」
 - ・2018年4月22日 ESD活動支援センターの開設（環境省と文部科学省で協議）
*運営団体：NPO法人持続可能な開発のための教育推進会議（ESD-J）と公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）
 - ・2018年6月 第3期教育振興基本計画（2018-2022）の策定
 - ・2021年3月 小委員会「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」
 - ・2018年5月 「ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引（改訂版）」
 - ・2021年5月 第2期ESD国内実施計画～SDGs達成のための教育の推進（文科省・環境省）
 - ・2021年5月 「ESD（持続可能な開発のための教育）推進の手引（再改訂版）」
 - ・2021年5月 ユネスコ・独政府「持続可能な開発のための教育（ESD）ユネスコ世界会議」
- ③ 地方教育行政の組織及び運営に関する法律 1956年法/2017年改正
第21条 教育委員会は、当該地方公共団体が処理する教育に関する事務で、次に掲げるものを管理し、及び執行する。
(1～14・略) 15 ユネスコ活動に関すること。 (16～19・略)
「ユネスコと日本ユネスコ国内委員会」（2014年7月改定）より。

参考文献 梅澤の主な著作・論考

1. 日本の教師教育システムをどう構築するか～国立教員養成学部から見た実践的課題～74-79
中部教育学会中部教育学会紀要11号 2011年
2. これからの教科外活動の理論と実践—21世紀型カリキュラム改革をめざして— 19-28
静岡大学附属教育実践総合センター紀要28号 2018年
3. アメリカ・ウィスコンシン州における教員養成・支援システム—教員養成・研修システムにおける州立大学の役割に注目して— 29-38 静岡大学附属教育実践総合センター紀要28号 2018年共著（成松美枝）
4. 地域・学校づくりをESD for SDGsの観点で考える—大学の役割を問いながら— 90-99
日本教育政策学会第27号 2020年
5. 教育実践を学校・教師改革に繋げる～ESD/SDGsのホールスクール・アプローチから～ 59-69
静岡大学附属教育実践総合センター紀要32号 2022年3月
6. 公立学校の内発的な実践と改革のためのアクション・リサーチ～複線型思考とwhole-institutionアプローチ～ 38-41 教職大学院を活用した学校等改善事例集2021（静岡大学教職大学院学校組織開発コース）
7. EBPM時代における教育実践と制度改革の枠組みの構築～公立学校の変革支援の枠組みをどう創るか～ 68-75 日本教育政策学会29号 2022年6月
8. Society.5.0とSDGs/ESD政策の批判的分析～実践⇄制度改革の複雑系アプローチから～（全16頁）
静岡大学附属教育実践総合センター紀要33号 2023年3月予定
9. 機関包括型(whole-institution approach)の教師教育改革を考える～令和の日本型の学校教育を創る教師教育へ～（全10頁）日本教師教育学会ブックレット 学文社 2023年予定

指定討論者 千葉 直紀(インパクトマネジメント代表)

インパクト・マネジメント・ラボの千葉と申します。3年前からほりぷに関わらせていただきまして、これまで発表があったとおり各場でのロジックモデルの構築支援、コメントなどをさせていただきました。今回、梅澤先生から今度発展的評価に関しての話ということで呼んでいただきました。

教育分野は本当に門外漢でして、専門は評価ということになります。ですので、これから私の説明は少し皆さんが普段使われるターミノロジー（用語）と違うところもあるかと思しますので、分かりやすく説明をさせていただきたいと思えます。

私は今回、発展的評価という視点で少し概要をお話した後、このほりぷに関してもコメントをさせていただきたいと思えます。普段はこの評価というのを武器に仕事をさせていただいておりまして、主に社会課題のいろんな現場におります。教育分野ももちろん関わったことございますし、子どもの貧困ですとか高齢者の独居の問題、孤独の問題、環境問題、エネルギーの問題等々さまざまな分野にこの評価を使って関わっております。

私のイメージですが、2本の刀を持っているイメージで、1つ目が従来の伝統的な評価とか、最近の呼び方では「社会的インパクト・マネジメント (Social Impact management)」とも呼ばれております。これが川根本町さん、また佐々木先生の発表でありましたとおり。バックキャストの考え方です。ロジックモデルを構築して、ありがたい姿から逆算的に今やることを考えるというアプローチが一つです。

今回、主にお話をさせていただく「発展的評価」がもう1本の刀です。こちらは、「フォアキャスト」と呼ばれ、バックキャストが逆算思考なのに対して、フォアキャストは順算思考のイメージです。天気予報のフォアキャストなどとも言いますが、未来は逆算的に予測できないので目の前のことを少し先を予測しながら状況適応的に動いていく。こういった考え方で、発展評価をはじめ両者の展開をしております。

ちなみに、国内では、社会的インパクトも扱う内閣府も入ったイニシアチブにおいて、「ガイドライン」を作成し、また休眠預金の指定統括団体：JANPIA という機関があるのですが、そちらで「評価アドバイザー」をさせていただいております。いろんな形で現場の実践だけでなく、国内でより良い価値創造が起こるような評価が流通する仕組みづくり、インフラ（基盤）づくりを行っております。

発展的評価の概要

発展的評価の簡単な概要を簡潔にご説明します。まず評価の話です。評価というのは、「事実特定」と「価値判断」からなると言われています。「事実特定」は、データを扱うということです。「価値判断」は、人々の価値観を扱うということです。これによっていろんな社会課題の解決ですとか、あとはアカウントビリティ、説明責任を果たしているというものが評価になります。

ですから、評価活動は、私の捉えによると、「社会的な弱者を助ける役に立つ」、すなわち「社会正義の実現のためにある」と思っております。評価というと後ろ向きの評価、やっけてどうだったのかというように思われがちですが、「前向きな評価」ですね。まさに川根本町さんの発表のように、「今後価値を創造していくためにはどういう戦略があるべきか。それをどういうふうに検証すればいいか」ということで、前向きな評価も含めて評価というイメージをつかんでいただけたらと思っております。

その評価の中の一つの大きな波、柱として「発展的評価」というのが、2011年、もっと前からあったんですけども、2011年に正式にまとまった本が出まして、そこから評価の多分大きな潮流の中の一つになっていると思えます。主に北米で発展をしていて、あとはオーストラリア、ニュージーランド、日本でもそれなりの知名度があるものと思っております。これまでの評価は、スタティック（静的）な状況を想定してましたが、発展的評価は

ダイナミック（動的）な状況を想定した評価アプローチになります。ですので、物事がすぐ動いている状態でもどういふふうに価値を捉えるのか。そして、説明責任を果たすというよりも「イノベーションを引き起こす」、そういったところに強みのある評価になっております。

発展的評価が前途としている状況と守備範囲

発展的評価は、Developmental Evaluation で略して DE と、この資料でも表記をしていますが、この DE が前提としている状況とか守備範囲を、まずご説明します。VUCA の時代というキーワードも出てきましたけども、「ダイナミックかつ複雑で激動する社会システム」、例えば不確実性ですね。先が見えませんが、社会課題が複雑に絡み合っている複雑系のシステムという話。学校の現場もそうだと思います。物事はダイナミックに絶えず変わっていく。こういった状況の中で社会変革ですとか、例えば教育政策をより良くするという取組みも基本的にこういう状況だと思っております。

こういった中で、まさに現場の方たちは複雑な状況の中でかじ取りをしていかないとけない。まさに自分たちの取組みの変化に適応させて、そこで価値の創造（バリュークリエーション）も行っていないといけない。こういった状況を、発展的評価では与件（前提条件）としております。

発展的評価の生まれた背景

この発展的評価の生まれた背景をお話しします。これは事業者の方たちからのクレームによって生まれました。現場で行っているイノベティブな活動、教育の活動だけにとどまらないと思いますけども、さまざまなイノベティブな活動は、従来のプロジェクトとか、プログラムの評価の枠組みには収まらない。もっと良い評価はないのかということ現場からのクレームによって生まれたという背景があります。

例えば新たな評価ニーズが生まれているところとしまして、直近のコロナへの対応というのもまさに発展的評価の出番だったわけです。2011年の時点では、こういったところの新たな評価ニーズが生まれていて、「従来の評価では対応できない」ということで語られていたものでした。例えば地域の主体性を大切にしたい事業ですとか、地域全般への影響を考慮する必要がある事業です。

これはまさに今回の教育改革、川根本町さん、南砺市さんの現場でもそうだったと思いますけれども、システムで考える必要があるものです。また多様な関係者がいらっしやると思いますので、「包摂や多様性を生かす試み」「コレクティブ・インパクト」という文脈でもこういった評価ニーズが生まれていて、従来の評価では対応しづらいものです。

DE に注目が集まっている 4 つの社会的な変化。Patton, M.Q. (2011) にまとめられております(資料 9 頁)。ご紹介しますと、いろんな社会課題がある中で世界的にさまざまな場所でイノベーションが求められています。目の前の対処療法的な治療ではなくシステムレベルの根本的な治療、変化を促すということが必要になっていること。あとは複雑系の考え方ですね。これは先ほど梅澤先生からありました。こういったところがこの発展的評価に注目が集まっている変化としてまとめられているところになります。

発展的評価の世界観：複雑系の考え方

さらにご紹介したいことは、DE が寄って立つ世界観の話になります。発展的評価と従来の評価についてですが、ロジックモデルづくりの限界にも触れることになってしまいますけれども、決して否定しているわけではなく、どちらも時と場合によって使い分けさせていただくのがよいと思っております。みなさんが、実践を進められる一つのヒントになればと思っております。こういうアプローチも紹介をさせていただきます。

従来の評価の考え方は、まさにロジックモデルが用いられます。これが EBPM の一丁目一番地かなというふうに思っております。ただ、複雑系を与件とすると描いたロジックモデルも全然そのとおりにいかないのが、自明のことかと思えます。「こうなればこうなる、こうなればこうなる」が通じないのが「複雑系の前提」だと思えますので、このリニアな論理モデルは、複雑系では難しいですよというのが出発点になります。

複雑系の性質は、ここに挙げたとおり、さまざまあります。予想不能な事態が起こってきたとか、何かやると自分に何か返ってきてそれで前提条件が変わる、フィードバックの性質ですとか、さまざまあります。「変化が連続的に進まない」「非線形で進む」とか、創発が起こって全然予測できない状態というのが複雑系の性質かと思えます。

複雑系とかシステム思考の必要性を表す 2 枚のスライドもご紹介します。1 匹のぞうさんがいますけれども、これまで一元的に物事を捉えるということは、例えばぞうの肌・胴体を触ってこれを壁だと言ったり、足を触ってこれは木だと言ったり、鼻を触ってこれはへびだと言ったりとするとところですよ。ですから、システムとして全体を見ていく必要がありますよねというのが、システム思考の必要性の話と思えます。

もう一つのシステム思考の象徴的なスライドがこちらになります。これは、この人が自分の隣の壁が邪魔だというふうに倒してしまった後、これは何が起こるでしょうかという話です。このイラストが示唆しているのは、今日の解決策が明日の問題になり得ますということです。これは、結構大事なメッセージと思えます。システム全体を捉えないで何か介入、何か取り組みをしたとすると、思わぬところで副作用が出て、より状況を悪くしてしまう。そういった可能性もあるということで、物事はシステムでちゃんと捉えるということが重要と言われていると思えます。

システム思考の話とも関係しますが、ロジックモデルが与件とする世界とこの発展的評価が与件とする世界で物事や状況が違います。ロジックモデルは、complicated を「煩雑」と訳しましたがけれども、complicated の世界を予想したモデルと言われている。これは例えると月にロケットを送るようなことと言われている、厳密な計画や方程式が役に立つ世界です。どちらの性質の事業かを見極めることが必要だと思いますが、ここは一度成功の条件が分かると、今後、結果を確実に出すためにロケットの打ち上げ計画というものがちゃんと考えられる、そういった性質の状況であると思えます。

一方で子育て（の営み）は、complicated ではなく、complex と言われている、これは「複雑」と訳しています。これは、「再現性はない」ので、その子に応じて自分たちのアプローチも変えていく必要があるということです。長男と次男と三男では多分同じ接し方、子育ての方法ではうまくいかないと思えますし、画一的な枠組みで教育をすると、その子の個性というの押し殺される可能性もありますが、発展的評価が扱うのはこちらの部分になります。

発展的評価の世界観:評価の 3 類型

評価の 3 類型の話をしします。ロジックモデルが使われる状態は、プログラムができてからそれが確立する、形成機構（formation mechanism）に有効と言われている。ちゃんとモデルができてそれを改善していくため、またはアカウントビリティーを確保するためにロジックモデルは使われることが多いです。けれども、先行きがどうなるか分からない状況では、ロジックモデルが使えません。そういった時に、この発展的評価の考え方が有効になると思えます。

評価の 3 類型について説明しますと、「総括的評価」はやってどうだったかという話です。いちばん右側の総括的評価は、レストランの例えですがコックさんが作った料理をお客さんがテーブルで味見をするという段階で使われる評価になります。真ん中の「形成的評価」は、コックが自分で料理を味見をしながら味付けを良くしていくという時に使われる評価



になります。「発展的評価」、そもそも何を作って何を作るかが決まってない状況で、お客さんも自分が食べたいものが分からない状況の中でコックさんとお客さんで調理場で話しながら、より良い料理を作っていく。こんなアプローチが発展的評価のイメージになります。(中略)

バックキャストとフォアキャスト

次に、バックキャストとフォアキャストのイメージの違いを説明します。ロジックモデルでつくられたものは、バックキャストの手法と言われ、社会のあるべき姿を描いてから具体的にどうするか。事前に計画するようなアプローチです。逆算思考とも言われます。

一方発展的評価の得意とするフォアキャストの考え方は、こんな形になります。

社会の変化と組織の変化両方矢印で書きましたけども、社会の変化、ここが先行き不透明なので細かいタームで見えていながら、社会の変化に合わせて自組織やイニシアチブ、今回であればほりぷとか教育委員会の動き方を変えていく。これをフォアキャストのアプローチと呼んでいます。

フォアキャストしていった足跡をたどって、共有して軌道修正するのが発展的評価の役割になります。評価は事実特定と価値判断ですので、これをデータに基づきながら関係者の価値観とか価値の判断というのをその都度に行っていきながら、計画や動き(活動)を絶えず修正していく。これが、フォアキャストのイメージになります。

プリンシプルの活用

厳密な計画というのは通用しませんから、そういった時にはプリンシプルを活用しようというのが、発展的評価の一つの考え方になります。このルールとプリンシプルの違いは、例えば料理の話で塩を小さじ1杯加えるのがルールですけれども、プリンシプルでは塩を適宜あるいは適量加えましょうとなります。活動していく上で何を大切に行動するか、ここにまさに関係者の価値観が表われるわけですが、自分たちが物事を判断する上で大切にしたい価値観をしっかりと言語化をしておいて、それに基づいて先ほどの細かい判断をしていくということです。逆算思考が通じない世界では、このフォアキャスト的な歩みができる「発展的評価」では整理をしています。

ほりぷとかかわって: 評価的思考を獲得したこと

今回ほりぷの活動に参加をさせていただきまして、すごく私も勉強になりました。一番大事だと思ったのは、もちろん現場でロジックモデルをつくってみたとか、その効果を実感したところもあると思います。しかし、一番は「評価的思考」を獲得されたことだと考えます。「評価的思考」とはここに書いてある定義のとおりですけども、こういった認知プロセスですとか、データ・エビデンスを信じて物事の必要なことを「見える化」して、必要な問いを投げ掛けて、「内省を促して意思決定をする。行動をする」という形ですけども、この評価的思考がまさに現場の方たちにインストールされる。そういったきっかけになったのが、「ロジックモデルづくり」だったのではないかと考えております。

この評価的思考の話はここにありますが、発展的評価を使っていくにも、もちろん評価的思考がすごく大事だと思います。これが内省を促すことにつながりますし、現場に暗黙知ですとか先ほどご説明したプリンシプルを引き出すことにもつながると思っております。評価的思考のイメージでは、「大事なことを大事なところに届くようにする」ために、足場を組むこと。そんなイメージで私は考えています。関係者が、評価的思考をちゃんと獲得することによって今後の複雑な状況でも自分たちの的確な意思決定や判断ができるようになってくると思っております。たくさん具体的な DE の話が資料にはありますので、ゼ

ひ読んでみてください。ありがとうございました。

意見交換

小岱（司会） 千葉さまの発展的評価のこの考え方から川根町教育委員会さん、あるいは梅澤先生のプロジェクトについてお考えをお話いただけますか。

千葉 今回のほりぷの活動ですとか、川根本町や南砺市の教育委員会の取組みですが、さらに後押しする意味でコメントしますと、発展的評価の考え方を使うなら、幾つかの観点があると思います、一つは、この市町の教育システム改革を、「エコシステム」のレベルで扱うことです。エコシステムと言うとすごく漠然としてしまいますが、マクロとメゾとミクロの視点がそれぞれ大事ななと思っております。マクロの視点がまさに教育の政策ですとか、教育委員会の視点ということになると思います。メゾが学校のレベルでありますし、ミクロといった時には各教室での実践なのかなというふうに思っております。

今回ほりぷの目的も教師の内発的な実践を促すということでしたので、このマクロとミクロとメゾを全部つなげて統合していく必要があると思います。例えば、学校の現場で行った実践というのを評価の手法を通じてそのデータとか価値をちゃんと可視化し、それをメゾとマクロのレベルでもちゃんと扱ってディスカッションをして、またミクロの現場に返していく。ここの往還を評価の手法を使いながらさらにできていくと、より現場の視点が政策にも反映されるのかなと思っております。

このマクロとメゾとミクロの往還のフレームワークというのも発展的評価でも開発がされているところですので、そういったものもリソースもありますので当たってみていただけたらいいかなと思います。

2 つ目は、教師の内発的な実践を促すには多分、現場への伴奏者が必要かなと思っております。発展的評価でいうと評価者が担当するわけですが、現場をより良くしたい教師の方を支援する、その取組みをデータとして扱える評価者というのが誰が担うか分からないですけども、しっかり現場に伴走する方がいると、先ほどのマクロ、メゾ、ミクロの往還は加速されると思っております。多分この発展的評価のアプローチを担える人材をどういうふうに考えるのか。そういったところは一つ議論のポイントかなと思っております。2点コメントをさせていただきました。

小岱 「ホールシステムアプローチ」で評価も考える「評価枠組み」という印象を受けましたが、質問等ございましたらお願いいたします。

梅澤 私は EBPM を否定しているわけではなくて、エビデンスを集めて、それを元にいろいろと政策や方向性を考える。現状は、そのやり方が、何か形式的というか機械的なことに課題を感じています。データ集めしているけれども、何のためにデータ集めをしているのか分からない。そこで、発展的評価のように「イノベーションを起こす（変革に繋げる）ためにデータ収集と検証等を行う枠組み」がないので、結局、形だけになる。担当組織をつくり、人を配置しているが、何をやるのか分からない。例えば、大学の教育学部では、教員採用試験の合格者、入学者の出身分布がどうか等のデータを集めている。それらのデータが、イノベーションを起こすような評価につながっていかない。企画・立案してこういう変革の方向性に繋げようとする枠組みがないので、データはほとんど役立てられていないというイメージです。同じような問題は、学校評価でもあります。「あいさつできる子どもの率を 80% から 90% にしましょう」とか、「授業が面白い子どもの率を 80% から 90% にしましょう」というのが評価の定番になり、何かすごく評価が「矮小化されている」と感じます。

私の先ほどの発表で、「機関包括型のアプローチ（全体図）」や「持続可能性の移

行図」の「モニタリングと評価」のお話をしましたが、2つの枠組みを参考にして評価を考える時に必要になってくるのは、「発展的評価」の枠組みではないかと考えています。その辺については千葉さんいかがでしょうか。私のこの考え方は妥当なのかどうか、お聞きしたいなと思います。

千葉 もちろん答えを持っておりませんので、コメントだけになります。梅澤先生が言う「ホールスクールアプローチ」「機関包括型のアプローチ」は、まさにシステム思考の話だと思います。「物事に本当に根本的な原因があって、そこをたたけばいい」というよりも、「物事の原因は複雑に絡み合っていて、もう犯人捜しができない状態だ」と思います。ですから、そういった時にまさにシステム思考的に「物事のつながりは全部見ていきながら全体最適を考える」というアプローチは、もちろん必要かなと思います。

梅澤先生の今のコメントに重ねて言いますと、評価が矮小化してしまうというところは、「これをやればいいんでしょ」みたいな態度です。確かに矮小化してしまうなと思いました。多分、「評価に対する主体性を取り戻す」みたいなところがすごく重要で、データを集める意味とか目的みたいなのをちゃんと関係者で確認をしたりとか、むしろこの現場を良くしていくためにこの教育システムの中で自分たちが知りたいデータは何なのかとか、そもそも自分たちはどのぐらいの範囲のシステムを扱いたいのかとか、そのあたりを関係者で確認をして合意をしていくというプロセス自体がすごく重要なのかなと思っております。与えられた評価ではなく自分たちでつくっていく評価のようなものが、このシステム改革に必要なのではないかと考えております。

梅澤 その意味では、DE がイノベーションを起こすために考えられた評価論、評価理論だというのが肝ですね。機関包括型アプローチで、これから教育をリデザインをしていくとすると、それは「イノベーションを起こす」ことになるので、ある意味では有力な評価の考え方になるなと思いました。

千葉 イノベーションを起こすとは、こうやればイノベーションが起きるという正解がない分野だと思います。なので、成功例とか前例もほぼ参考にできないですし、多分やりながら失敗をしてそこから立ち上がって学んで事業（取組み）の改善につなげる。これの細かいサイクルをどんどん回していくことの連続だと思います。ですから、関係者がより学習できるような評価とか、そういったことがまずは必要だと思います。

小岱 私は千葉さんのお話を聞いていて、発展的評価について、教員は授業づくりで発展的評価とは言わないんですけども、診断的評価・形成的評価・総括的評価という言葉を使ってイメージできます。子どもの成長発達が変容することは、本当に発展的に考えるので、診断的評価で授業のイメージをつくり、そして形成的評価を行いながら内容も手立ても変えていく。そして、総括的評価で評定をするとか、3観点でどれが身に付いているか評価をしていく。だから、授業づくりのイメージで私はつかめるんですけども、それが組織の経営となると途端に硬直化してしまってPDCAで動きのない評価をしてしまう。学校はまだそのような状況ですので、ウーダグループ（OODA ループ）を取り入れて日々変えていく考え方も先進的な学校では出てきています。ウーダグループとの発展的評価の関連性などお話ししたいなと思います。

千葉 小岱先生のお話は、子どもの成長の段階で考えるとすごく分かりやすいと思いました。ウーダグループと発展的評価については、直接の関連性はないです。出どころが全然違うと思うんです。発展的評価は、評価論の中から出てきた枠組みで、ウーダグループは、多分経営学のほうだと思います。ただ、多分前提にしてるところがシス

テム思考とか複雑系の考え方が一つ与件としてあると思います。そういった意味で共通的なものはあると思います。私のスライドでも、ヘンリー・ミンツバーグの「創発的な戦略」を載せていますけれども、そこも複雑系とかシステム思考を前提として考えられたことだと思います。根本となるところの関連性はすごくあるかなと思います。

小倍 非常に面白いお話を伺ったなと思っております。ありがとうございました。

おわりに 梅澤 収 (プロジェクト・リーダー)

第2日目のシンポジウムは、川根本町の教育報告を、ロジックモデルの活用の有効性の観点からご報告していただき、ESD ほうりふのメンバーの佐々木さんからは、ロジックモデルの作成支援を行った取組みを省察したコメント・評価をいただきました。その後、梅澤報告では「機関包括型の見方・考え方」を深掘りして、「複雑系の実践⇔制度のアプローチの教育改革」の話をし、千葉さんから「発展的評価」についてお話をいただきました。

複雑系の考え方で見ていくと良かったと思うことが一つあります。それは、「自分の考えを押し付けない」「自分の考え方を絶対視しない」ということです。自分はこうやりたいのにそれを押しとどめる人や批判する人がいると、邪魔するやつは、やっつけなきゃいけない（ハブにする、切り捨てる）という方向になってしまいます。これこそが、「単線型（リニア型）の発想」だと思うのです。目的のために「一生懸命によかれと思ってやっているのに、それを邪魔するやつだから、排除する」ようなイメージになる。そんな時に、「複雑系の考え方」は、人の話をちゃんと聞いて調整して一緒にやろうよというマインドになるための重要な見方・考え方です。つまり、心に余裕を持つことができます。

今回、川根本町の報告資料がなかなか出てこないのも、もし来なかったらと心配事はいっぱいありました。けれども、待った甲斐があって、素晴らしい報告資料を作ってくれました。南砺市の教育長の松本先生がトップリーダーとなって3年間やってきたので、まとめの報告は本人が行いますので、調整などは必要でなかったと推察するのですが、川根本町の場合は、大橋慶士教育長から山下斉教育長にかわり、管理主事も宮島利明→渡邊哲也→松本治樹さんに代わりまして、議会の関係で当初計画の変更・練り直しがありましたから、分担して報告にまとめるのが大変だっただろうと思います。そういう事情を考えれば、シンポジウムに間に合わない（穴が空く）ことも覚悟していましたが、素晴らしい実践報告をしていただきました。「信じて待てば、応えてくれる」ことを実感しました。

そういう意味で、一方的に考えを押し付けない、つまり、「どうせこうだろう」と決めつけるのではなく、「ちゃんと話を聞いてそれを元に調整していくこと」が大事になると思います。考えてみれば、人間社会において「話をすることが大事」とか「相手に話を聞いてみるのが大事」とか一般に言われていることです。つまり、人間社会も複雑系そのものということですね。今まで文科省が政策を降して「こうやってください」というやり方、また責任者（担当者）が降ろしてきて、「なぜ協力しない！」という構図ではなく、いろいろな考え方で調整すること（そして、実践を任せること）が大事なのです。

昨日の赤星報告は、複雑系の考え方でアクション・リサーチの実践研究を行ったわけですが、学校現場にいたままではこのような取組みにまで進めなかった。教職大学院に来たからには新しい方向で実践研究に取組みたいという意思によって、あの複雑系の考え方の実践研究、アクション・リサーチができたのだと思います。

よく考えてみれば、物事は多面的に見て総合的に考えなきゃいけないということの現代版に過ぎないかもしれません。ある意味で学校はあまりにも硬直化し固定化していますので、少し心の窓（行動の窓も）を開いて、柔軟にものを考え変えていくための方向性を、このモデル開発で示せたと考えています。



川根本町の渡邊哲也先生は、川根本町の教育改革のロジックモデルをつくって、今現場でそれを実践しています。プロジェクトやほりぷによる改革支援のアドバイスは不十分でしたが、現場でやるとここまでできるのかという具体事例を、今日学ばせていただきました。ほりぷの佐々木さんは、川根本町に一番関わり、プロジェクト自体のロジックモデルも作成してくれました。南砺市もロジックモデルつくることになっていましたが、コロナもあって現場に行けず実現には至らないで終わってしまいました。けれども、佐々木さんと千葉さんが川根本町に関わり、教育改革のロジックモデル作成の支援を行なってくれたことで1つの事例を提供することができたと思います。

千葉さんには、ロジックモデルについての考え方ではなく、今回は DE（発展的評価）の考え方のお話をお願いしました。企画段階では、川根本町さんがロジックモデルをどう考えて活かしているのかが不分明でしたので、川根本町さんも千葉さんも報告しにくいと思いましたのでこの構成にしました。しかし、川根本町さんから学校現場でもロジックモデルを有効に活用できるということ、そして、千葉さんの報告からは、両者を使い分けることが大事ということ学びました。

小岱先生がおっしゃったように、学校現場の中で学校評価の今までの在り方を超えて、複雑系の実践⇔制度改革を、政策まで貫いてやっていく時に、この発展的評価モデルで学校評価を行う考え方は、一つ重要な見方・考え方と方向性になると思います。

私の構想・思いが先行して、こういう企画になり、みなさん着いて行けない、着いていくのがやっとかもしれません。けれども、必ずや次期学習指導要領を改訂するという議論にこのような論点や考え方が、文科省でもなされると思います。文部科学省のユネスコの国際統括官は、次期教育課程の企画担当が今（2022）年度に就任しています。文科省でもユネスコの考え方を学校教育にどう盛り込むのかというのが、次回の教育課程の中心的なテーマとなってくると考えています。その考え方を整理し、企画・デザインしないと、具体的にどう学習指導要領を作成するのかに入れないでしょう。そもそも、こういう時代に学習指導要領はどうあるべきなのでしょう？そのような時代（時期）状況にさしかかっているのです。私はこの令和の学校改革、教師教育改革に、この複雑系の考え方をビルドインすれば日本型学校教育は、世界に冠たるものになると考えています。

これは、「新しくみんなで創りましょう」ということで、国際的にアジアの教員養成大学とも「一緒のフィールド（プラットフォーム）で共にやりましょう」ということです。日本のこれまでのやったことをモデルとして押し付けるものではありません。今や、押付け型の支援はどの国も着いてきてくれないのです。だけど、この考え方ならば、「一緒につくりましょう」モデルになると思っています。

2日間、とても有意義なシンポジウムになったと思います。ありがとうございました。

小岱 梅澤先生が自己省察なさっていましたけれども、参加した私たちは本当に創造的で自立的な問題解決の視点をいただいたと思います。大体オンラインのシンポジウムって終わりに近づくにつれて参加者が減っていくんですけど、最後までお付き合いくださった方は本当に深く学びたいという意欲のある方々だったと思います。ありがとうございました。以上をもちましてESD・国際化ふじのくにコンソーシアムのSDGs P1第3回（2022年度）シンポジウムを終了いたします。

革新と利用を促進するための
複雑系概念の適用

発展的評価からのコメント

2023年2月27日

一般社団法人 インパクト・マネジメント・ラボ
株式会社 ブルー・マーブル・ジャパン
千葉 直紀

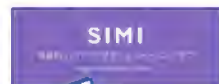
自己紹介、組織紹介

千葉 直紀 (ちば なおき)

一般社団法人 インパクト・マネジメント・ラボ 共同代表
株式会社 ブルー・マーブル・ジャパン 代表取締役
一般財団法人 社会的インパクト・マネジメント・イニシアチブ 事務局
一般財団法人 CSOネットワーク 評価事業コーディネーター



社会的インパクト・マネジメント、発展的評価等を通じた社会的事業の開発・改善、組織のマネジメント支援を専門としている。NPO/NGO、民間企業、行政、金融機関等の評価・マネジメント支援や人材育成、同分野に関する国内外の調査を広く行ってきている。JANPIA設立時から評価アドバイザーを務める。



社会的インパクト・マネジメント・ガイドライン制作に関与



評価指標の制作、資金分配団体のプログラム・オフィサー研修などにも関与

Blue Marble Japan, Inc. All

2

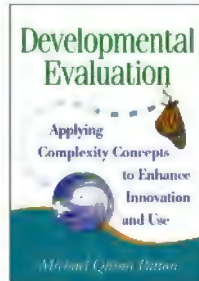
1. DEの目的、前提、守備範囲

DEの目的、定義

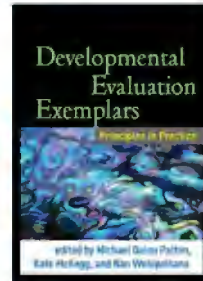
DEの定義

発展的評価（Developmental Evaluation）とは、とは、社会イノベーションなど、目的が固定されているというよりも**目的自体が変化し**、時間軸も予め設定されているというよりも**流動的で前進的な対象を評価するための評価のやり方**である。そこから得ようとするのは、外部への説明責任というよりも、**イノベーションや変化から学習すること**である。

Patton, Michael Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.



2011年



2016年

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

4

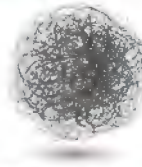
DEの前提と守備範囲

DEの守備範囲は、ソーシャル・イノベーターが活動している分野であり、複雑でダイナミックな環境におけるイノベーションの評価である。

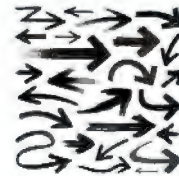
前提：ダイナミックかつ複雑で激動する社会システム



先行きの不透明さ
(不確実性)



社会課題は複雑に絡み合っている
(複雑系システム)



ものごとは静的ではなく
動的であり絶えず変化している

ソーシャル・イノベーションは、本質的にダイナミックかつ複雑で、しばしば激動する社会システムの中で展開される。

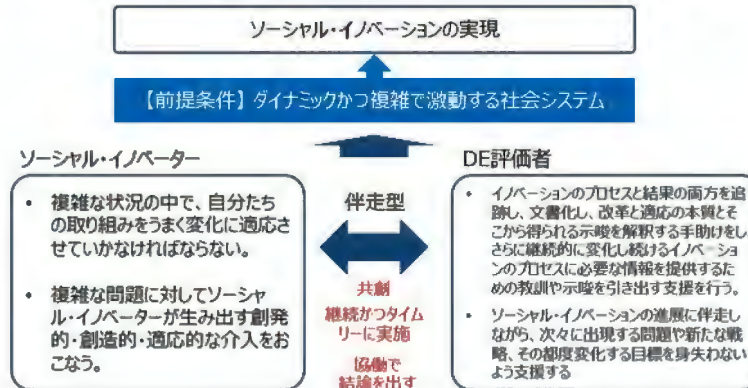
ソーシャル・イノベーターは、複雑な状況の中で自分たちの取り組みをうまく変化に適応させていかなければならない。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

5

DEにおけるソーシャルイノベーターと評価者の関係性

ソーシャル・イノベーターとDE評価者の関係性



イノベーション：複雑な問題に対して新しいアプローチを創造することや、変化する状況にプログラムを適応させること、効果的な原則を別の新しい文脈に適用すること（スケールアップ・イノベーション）、システム変革の触媒となって変革を促進すること、危機的状況下で迅速な対応を図ることなどを含む広い意味での概念である。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

6

DEが生まれた背景

DEは、ソーシャル・イノベーターが従来の評価を批判し、自分たちの活動を適切に評価する新たな方法を求める中で生まれたものである。

参考コメント

そのような時代に、なぜ私たち（評価者）は、プロジェクトやプログラムの評価に忙殺されているのでしょうか。なぜ、その評価が行われている大きな枠組みやシステムに関与することはおろか、それを理解することすらしないいられるのでしょうか。（Ofir, 2018）

従来のプロジェクトやプログラムの評価では、地球規模でのシステムチェンジには対応できない。（中略）実際、こうした伝統的な評価手法は、変革のビジョンを評価者が慣れ親しんだ手法に従った狭いプロジェクトの箱に押し込めることで、システム変革の障壁となってしまう可能性がある。（Patton 2020）

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

7

DEが生まれた背景

DEは、ソーシャル・イノベーターが従来の評価を批判し、自分たちの活動を適切に評価する新たな方法を求める中で生まれたものである。

新たな評価ニーズが生まれているところ

- 地域の主体性を大切にしたい事業、地域全般への影響を考慮する必要がある事業
- 環境の持続可能性に関する事業
- ネットワークや協働のあり方
- リーダーシップ
- 包摂、多様性を生かす試み
- コレクティブ・インパクト
- スケールアップ

評価者がソーシャル・イノベーターの伴走を積み重ねていくと、彼らが抱える悩みやニーズに評価が「役に立つ」ものになっていない場合が多いことに気がついた。

それは、現代社会において、評価したいけれど伝統的な評価ではうまく評価できない案件や事象が増えてきているということ。評価実践を変えていく方策として、DEが編み出されていった。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

8

DEに注目が集まる4つの社会的変化

DEが注目される理由として、4つの社会的変化を確認しておきましょう。

世界的にイノベーションが求められている

世界の人口が増え、気候変動が脅威となり、テクノロジーが視野や可能性を指数関数的に広げているなか、ソーシャル・イノベーションはグローバルな課題への対処に不可欠である。DEはイノベーションの創発を企図している。

システムレベルでの変化が必要となっている

大きな社会問題は、システムレベルで捉えて理解することが必要となる。プロジェクト単位を対象とした評価は、システムレベルの変革にはつながらない。DEはシステムレベルで評価することに適応している。

複雑性理論

世界の変化を理解するために、イノベーションやシステム思考は複雑性理論を必要とする。ソーシャル・イノベーションが生み出されるにつれて、複雑なシステムのダイナミクスをどのように把握し、描き、理解していくのか、DEは問うている。

DEが正当な評価として承認されつつある

DEが妥当性と信頼性を担保する評価として認識が広がりつつある。Pattonの著書*により、DEの目的が明確になり、実践者間の共通言語が作られた。

*Patton, M. Q. Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use (2011).

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

9

DEの守備範囲

守備範囲	DE担当者による守備範囲の詳説	例
1. 組織的な役割	組織的な役割とは、内側の組織、プロセス、組織を外部状況に照らして見ることである。これは、DEを組織の学習文化と密に統合することによって、DEを組織の組織的な変革の動向と変革のプロセスの一部とすることが求められる。	あるメンタリング組織の理事会とスタッフが、社内の雇用慣行、業務プロセス、スタッフの専門的スキル開発の優先順位を多様化する職能の状況に照らしてDEを運用された。
2. (追加的な)どこかの場にある特定のプリンシプルを、現場の文脈に適用すること	すべての守備範囲において、プリンシプルを中心に置く必要がある。DE評価者は、プリンシプルを目的の文脈に適応することを目指し、イノベーションが促進される状況で新しいプリンシプルを奨励し、DEとプリンシプル間の評価を結びつける（これらについては別項）。	ホームレスをなくすることを目的とした様々な組織が、大都市圏の様々な地域での福祉サービスやフードバンク、教育の共同計画、管理の強化となる一連の試みのプリンシプルを奨励・評価・適応するために、DEを運用した。
3. 急務に際したリアルタイムな意思決定を管理し、革新的な意思を生ま出すこと	新型コロナウイルスのパンデミックは、この守備範囲を特に拡大し、DEが新たな状況や機会への移行をどのように促進するかを明らかにした。DE評価者は、リーダーシップの変化、新たな意思決定、政策の方向づけを決定する事柄などによってポイントポイントが生じることを見込んでいる。	公用文書制作や組織全体の意思決定者は、新型コロナウイルスパンデミックの対応に際して迅速なフィードバックを得るためにDEを運用した。その際、フィードバックをどのように取り入れ、リアルタイムで意思決定で立定するかは特に留意を要した。
4. 評価が大きなスキル可能な「イノベーション」の達成段階での役割	DEは、新しい組織や取り組みの創出だが、非常に早い段階からイノベーションのプロセスを速くするために活用されています。	「イノベーション・ラフ」の参加者は、特定のコミュニティが直面するエネルギー転換のための新しいアイデアを交換するように設計された活動の前後と成長にDEを設立している。
5. クロススケールDE ¹⁰	クロススケールDEは、教育、設計、開発、評価の方法における変化の明確な単位として、変革を伴う大規模なシステム変革を求め取る取り組みにも活用されている ¹⁰ 。	ある組織はVQO/DEを用いて、管理活動、政策開発、地域の能力開発、持続可能な発展を重視した革新的な設計管理モデルの発展など、さまざまなレベルの戦略を通じて、ブリティッシュ・コロンビア州の気候変動を促進する取り組みのためにVQO/DEを運用している。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

10

DE評価者の立ち位置と役割

立ち位置

- ✓ 外部評価者、内部評価者のいずれも成立しうる。
- ✓ ソーシャル・イノベーターに伴走する立場で、イノベーターのチームの一員となる。（ソーシャル・イノベーション、イノベーターについては後述）
- ✓ 伴走相手（NPOなどの事業実施者）と長期的かつ継続的な関係性をもつと効果的。

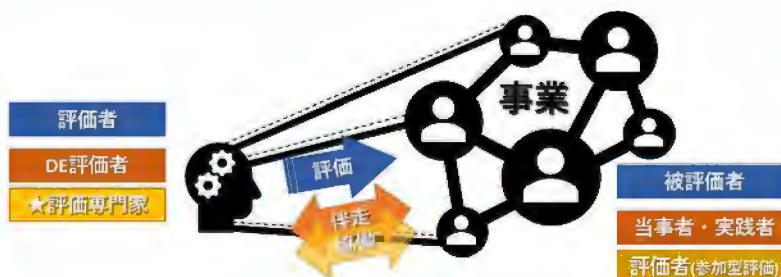
役割

- ✓ 革新・適合のプロセスを見える化する。
- ✓ 変遷する状況を受けて、継続的にリアルタイムでデータにもとづく意思決定を支援する。

Blue Marble Japan, Inc. All

11

評価者の立ち位置



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

12

マイケル・クイン・パットンと実用重視の評価の系譜

「評価は、役に立ってなんぼ」

- ・役に立つ学びを提供、あるいはその活用を促すことが評価の役割。
- ・誰が「主たる評価の使い手」かを考え、使い手が使いやすいように評価を仕立てる。

実用重視評価の到達点

評価の目的の確認

「世界をより公正かつ持続可能なものにする」と



We support evaluation that is useful and actually used to design, improve and shape initiatives focused on making the world more equitable and sustainable.

人物

マイケル・クイン・パットン

実用重視評価、発展的評価の提唱者かつ第一人者。全米評価学会会長（1988）をはじめ、評価関連の要職を歴任。

一般財団法人CSOネットワーク主催の『伴走評価エキスパート育成事業』（日本財団助成）の統括アドバイザーを務める。



マイケル・クイン・パットンと実用重視の評価の系譜



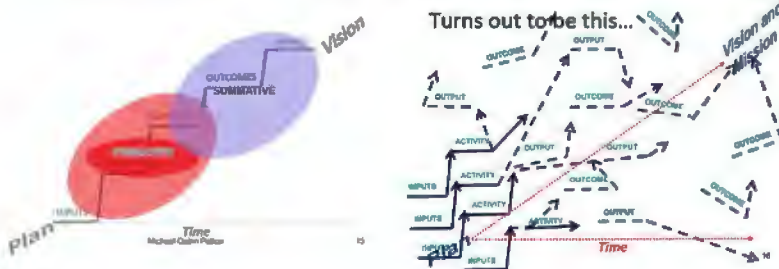
2. 拠って立つ世界観、評価類型

DEが拠って立つ世界観

モデル・セオリーの限界？

従来の評価アプローチでは、明確な目的を示し、直線的な論理モデルで記述されたプロセスによって達成されると考えられてきた。
 しかし、イノベーション、探求、不確実性、社会的動揺、創発といった事前に予測できない状況下では通用しない。時期尚早なモデルの具体化は、探求や適応を制限し、イノベーションを阻害してしまう。

Improvement (成果・改善) vs. Development (発展型)



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

15

DEが拠って立つ世界観

複雑系の性質



複雑系の特徴いろいろ (DE Companion P.12)

複雑なシステムの中で活動する場合は、変化の影響を理解するのは難しいものです。複雑なシステムの中では、多様な要素の間に高度な連結性と相互依存性があり、それらの相互作用によって予測不可能な結果が生まれます。
 イノベーションとは、しばしばそれまでの境界を壊すことです。これはイノベーターの現場そのものとなります。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc.

17

DEが拠って立つ世界観

状況の分類

単純 simple	煩雑 complicated	複雑 complex
ケーキを焼く	月にロケットを送る	子どもを育てる
肝心なのはレシピ	厳密な計画や方程式が必須	厳密な手段は限られた応用性しかも逆効果のこともある
<ul style="list-style-type: none"> ■ レシピは誰がやってもうまくいくように検証済 ■ 特別な専門能力は不要だが、経験を積めば成功率が向上 ■ レシピがよければ毎回ほぼ同じケーキが焼ける ■ 最良のレシピがあれば毎回よい結果を出せる 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 一度ロケットを月に到着させれば次回からの成功率が向上 ■ 成功させるには多様な分野の高度な専門能力とトレーニングが必要 ■ ロケットの成功条件は毎回必ず同一 ■ 結果の確実性が高い 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 子どもを一人育てれば経験にはなるが、下の子うまくいく保証はない ■ 専門能力は役立つこともあるが、すべての子どもに有効とはかぎらない ■ 子どもは唯一無二の存在、個として理解しなければならぬ ■ 結果の不確実性が残る

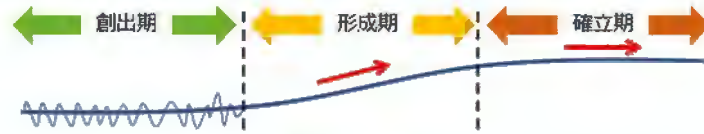
ウェストレー他「世界を変えたいのか ソーシャルイノベーションはどこから始まる」(2008; 実業出版)

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

評価類型の違い

評価の3類型

発展的評価 <i>Developmental Evaluation</i>	形成的評価 <i>Formative Evaluation</i>	総括的評価 <i>Summative Evaluation</i>
事業（や事象）が発展・変遷・様変わりしているとき	事業の改善の余地があるとき	事業がすでに確立しているとき
社会的介入の適応に向けたデザインを行い、主に発展・変革を志向する	進行中のプログラムのモニタリングおよび事業改善を志向する	プログラムが目標を達成したかどうかの判断をおおき、アカウンタビリティ確保を志向する



あくまでも事業の発展段階のみで3類型を整理した図。この整理だけが、DEの位置付けを示すものではないことに注意が必要。

Copyright 2013 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

19

アカウンタビリティの山（三層構造）

従来の評価アプローチでは、明確な目的を示し、直線的な論理モデルで記述されたプロセスによって達成されると考えられてきた。しかし、イノベーション、探求、不確実性、社会的動揺、創発といった事前に予測できない状況下では適用しない。時期尚早なモデルの具体化は、探求や適応を制限し、イノベーションを阻害してしまう。

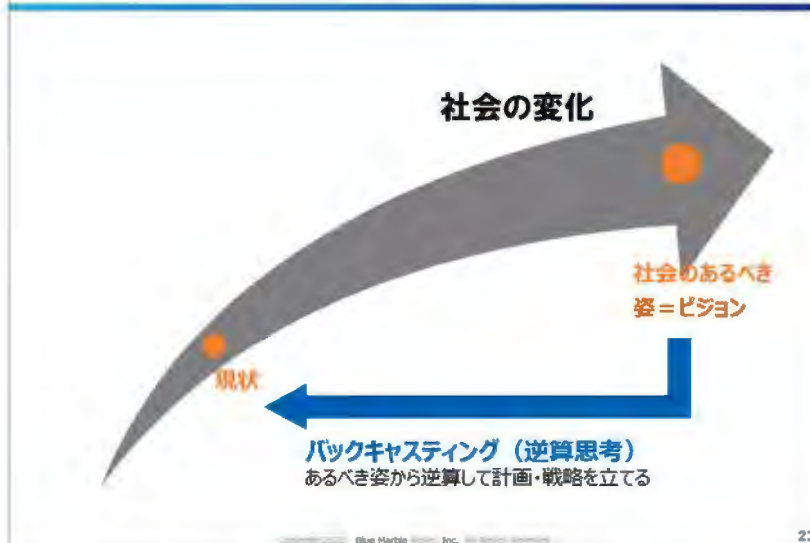
なすべきこと	問うべきこと
<ul style="list-style-type: none"> 振りの評価をつける 発展的評価を行う 戦略フレームの評価を行う システムの改善、イノベーション、複雑性の考察 など 	<ol style="list-style-type: none"> 取り巻く環境やシステムがいかに変化しているか。そしてその変化がいかに理解し、自分たちの学習、適応、発現に役立っているか 自分たちの戦略フレームを見つめ、それが仕事のやり方やインパクトのつくり方、いかに影響を与えているかについての深い考察をもつことができているか 自分たちのステークホルダーやパートナーのあいだの関係やつながり方がいかにまともな自組織の多く多様な部分がいかにまとまりのある全体を構成しているか 主要なステークホルダーやパートナーと健全な関係構築ができているか 想定した事業の成果やインパクトの達成がどれくらい、いかにできているか 何を学習し、その学習をいかに適用し、事業改善ができているか
<ul style="list-style-type: none"> 主要な事業の評価 戦略の評価 理事へのアンケート調査、理事からのフィードバックを受け取る 組織の評判を調べる スタッフからのフィードバックを受け取る など 	<ol style="list-style-type: none"> 主要なステークホルダーやパートナーと健全な関係構築ができているか 想定した事業の成果やインパクトの達成がどれくらい、いかにできているか 何を学習し、その学習をいかに適用し、事業改善ができているか
<ul style="list-style-type: none"> 財務監査、投資リターン検証 人事考課 情報システム管理 チュー・デイズシエンス 定期的な助成報告 など 	<ol style="list-style-type: none"> 事業を計画通りに行ったか 事業実施にあたり、基本的な質的水準を高めたか

<https://www.blue-marble.co.jp/docs/603/b05/>

Copyright 2013 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

20

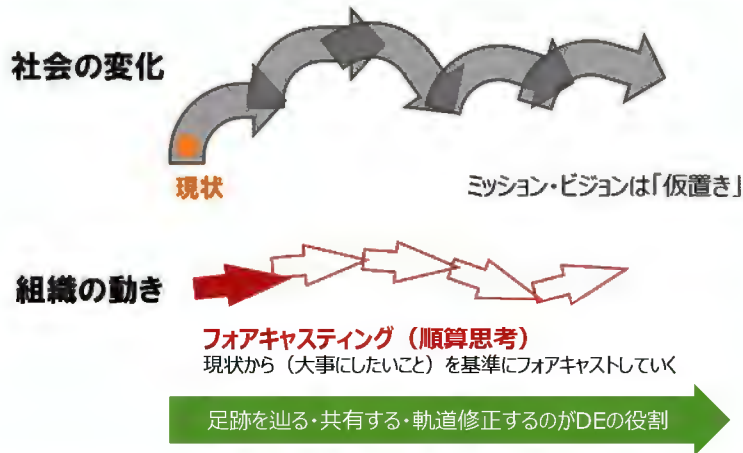
バックカスティングとフォアカスティング



Blue Marble, Inc.

21

バックキャストとフォアキャスト



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

22

DE評価者に求められる力量

イノベーターの適応への姿勢を評価するには、高い適応性が必要とされる作業に従事する心構え、能力、権限を評価することが必要です。それには、少なくともこれらが含まれます

心構え

- 複雑な問題に取り組む信念と勇氣
- システム思考で考えて行動することへの意欲
- 曖昧さ、不確実性、人々が望む変化を理解することやそこに到達するために起こりうる緊張状態に対する耐性

能力

- 新しい解決策を試し、どのような洞察が生まれるかを確認し、それを繰り返していくプロセスへの関心と継続
- 自分が置かれているより広い環境における文脈と変化を洞察する意識と能力

権限

- フィードバックや洞察によって必要とわかった場合に、取り組みを調整、変更、適応させる権限をもつこと、あるいは権限を他に与えること
- リーダーシップや意思決定者へのアクセスと関与

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

23

DE評価者に求められる力量

力量	説明
評価の目的や基準を共有する力	評価のための説明ができることは、DEを含むすべての評価の前提となる。事前で協力的、かつ建設的な状況の中で、DE評価者中心の役割の一つは、評価のための共通の前提を共有することによって評価がより重要である事項を評価の質問として取り上げていくことである。
現状の分析・洞察能力	DE評価者は、その状況で起きている事象の根拠、量、範囲について洞察を下すために、さまざまな種類のデータソースを利用し、それらを統合しながら、事象と深く関係性を持つ必要がある。以上を評価の前提には様々な前提が盛り込まれている。重要なニュースや新しい発見を継続的に、様々な情報源からテーマや意図、学びを抽出する能力が必要となる。
データを収集する力	DE評価者には高い調査能力が必要であり、何が起きているかを特定し、を評価することができない。DEの評価として必要なことは、DE評価者中心の役割の一つは、DE評価者としてデータの収集に貢献することであり、それには質問をし、データを収集し、分析し、評価の基準を設定し、検証法を行うまでの一連のプロセスが含まれる。
様々な視点から評価を実施する力	DE評価者は、可能な限り批判的な視点と視点を導入する機会を見つけ、評価の質と評価結果を高く維持し続ける必要がある。
チームで仕事を遂行する力	DE評価者は、多様な視点と視点で構成されたチームで仕事をすることが多くなる。これらのチームには、内部および外部の利害関係者が含まれる。DEをおこなうチームで重要なことは、共に学び、適応し、共創することである。チームメンバーの間には信頼関係や良好なコミュニケーション、つながりがある。チームが互いに学び、適応し、成長し、不確実な環境でも互いに学び合うことができるようになる。
多様な視点から評価を実施する力	DE評価者はさまざまな評価方法を試すことができる。評価に際して多様な視点から評価に際するツールや手法を評価だけでなく、評価以外の様々な分野から評価に際するツールや手法を評価に際して活用することである。また、DE評価者は、さまざまな文脈で評価の基準を支援する。多くの異なるチームを支援する必要がある。
評価対象で取りうる社会課題に対する洞察を有していること	評価対象で取りうる社会課題に対する洞察を有していることは、特に評価の準備において非常に重要である。これによりプロジェクト内の利害関係者からの信頼性を高めることもできる。取りうる課題について洞察を有すると、より深いレベルでの洞察が可能となり、評価者が評価により評価に際する必要がある。同時に、評価からの多様な視点を取り入れることで、評価対象に対する新たな視点を生み出すことができる場合もある。
ファシリテーターとしてのスキル	DEの役割の多くは、人々を助めて一緒に考え、前進することである。DEにおけるファシリテーターとは、人々を助めることから始まる。これは単に人々を助めることではなく、人々が考え、共通の目的を達成するための道筋を導くのをサポートすることである。新たな道筋は、多様な視点と人々により異なる価値観の相互作用から生まれる。DE評価者は、この道筋に一貫性を保つために重要な役割を果たす。
DEの前提、すべてが透明であるというわけではない	DEの前提は、すべてが透明であるというわけではない。個人が個人で学び、新たな大場を助けて、現状に挑戦すること、対立が起これば、不確実性が困難を生み出すことが予想される。DE評価者には、評価対象がグループ内の価値観が異なることを理解し、人々が互いに学び合うことを促すように支援し、介入する能力が必要であることも多い。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

24

DE評価者に求められるブリコラージュの姿勢

“ブリコラージュ”とはもとはフランス語の「Bricoler」（素人仕事をする、日曜大工をする）から発展した言葉で「あり合わせの道具や材料で物を作る。持ち合わせているもので、現状を切り抜けること」という意味で使われている（デジタル大辞泉）。

“DE評価者を表現するための鍵概念となっている。

ブリコラージュの姿勢



Hisour ウェブサイトより引用 | <https://www.hisour.com/ja/bricolage-45353/>

日本評価学会（2022年12月） 発展的評価セッション 中谷南希子氏 発表スライドを加工
Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

25

DE評価者に求められるブリコラージュの姿勢



ペーパーセッション「評価設計と実践的評価の関係をめぐる方向性」, 2017年DE評価者会議より引用

日本評価学会（2022年12月） 発展的評価セッション 中谷南希子氏 発表スライドを加工
Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

26

評価的思考を養う

評価的思考とは、

- 好奇心に駆られ、エビデンスの価値を信じて、
- 物事の想定事項を見える化し、
- 思慮深い質問を投げかけ、
- 内省や視点の選択を通じて物事の深い理解を追求し、
- 状況をよく理解した上での決断を下し、行動を用意する
認知プロセスである。

Tom Archibald and Jane Buckley, Promoting Evaluative Thinking: A Key Ingredient in Evaluation Capacity (2012)

「評価とは、応用社会科学というより、実践者が直面する評価的意
思決定について理解し、評価的意思決定を行う能力を高めるための
手助けを評価者が行う指導法(pedagogy)のようなものである。
バットンが実用重視の評価において『評価のプロセス活用 (intended
process use)』について言及したが、そもそも評価を行うインパクトは、
評価結果を明らかにすることに限定されず、むしろ関係者同士が評価
的思考のプロセスに互いに関与する行為（情報の使い方、証拠の吟
味、推論の矛盾や整合性の検討、価値の明示、前提の検討など）そ
のものからたらされるのである。」
(Schwandt, 2005, pp.99)

日本評価学会（2022年12月） 発展的評価セッション 中谷南希子氏 発表スライドを加工
<https://www.blue-marble.co.jp/docs/603/b03/027/>
Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

27

評価的思考を養う

伴走型評価を通じた評価的思考の醸成

- ◆内省を促す問いを投げかける (What? So What? Now What?)
 - ◆暗黙知やプリンシプル (団体の運営において大切にしていること) の言語化する
 - ◆「成功している状態」を一緒に描き、その状態を達成する手段や状態を精査する
 - ◆収集したデータの意義付けを行う (センスメイキング)
- => 安心して表現できる「場」づくり、ファシリテーターとしての評価者



28

3. DEの8原則

DE実践の8原則

DEは方法、ツール、あるいはテクニックの集合体ではなく、従うべき一連のステップはない。むしろDEは、**指針となる原則を通じてソーシャル・イノベーションを評価するという課題へのアプローチ法**である。よって、方向性は示すが、文脈や状況によって解釈され適応されなければならない。

以下の8つの原則は、そのための**基本的なマインドセット**となる。具体的には、ソーシャル・イノベーションにおける評価の役割についての考え方、そして、状況に適合するイノベーションの過程においてソーシャル・イノベーターと協働する方法である。これらの8原則は、一部をえり好みするものではなく、**全てが不可欠な**ものである。



30

原則 1

発展的・目的の原則 (Developmental Purpose)

(DEが対象とする) 発展 (イノベーション、適応、システム・チェンジ) の性質やパターン、およびそれらの示唆や結果を特定することで、創出されようとしているものを明らかにし、情報を伝え、サポートする。

DEの目的は発展的である。なぜなら、イノベーション自体が発展的だからである。評価は「何が、どのように様変わりしつつあるのか」を受けてイノベーションと適応プロセスの性質と意味を明らかにしなければならない。イノベーションが生み出され、適応するにつれて、DEの設計や実行も柔軟に対応する。設計、データ収集、フィードバック、評価的統合、そして振り返りのサイクルが短いのがDEの特徴である。



DEが対象とする発展 (イノベーション、適応など) には、以下の5つが含まれる。

- (1) 重要な問題に対して新しい介入を策定する
- (2) 既存の介入やアプローチを、変化する状態や新たな知識、新たなクライアントの要求に対してイノベティブに適応させる
- (3) ある文脈で妥当な原則や実践を、異なる文脈に適応させインパクトを出す
- (4) システムレベルでの変化やシステム横断的な変化を生み出す
- (5) 危機的状況において迅速な対応を策定する (人道的、政治的、社会的、経済的危機など)

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

31

原則 2

評価の厳格さの原則 (Evaluation Rigor)

適切な問いとして評価の質問を立てる。評価的に思考し関与する。前提を疑う。評価ロジックを適用する。適切な方法を用いる。データを厳密に集め、解釈し、報告する。

DEは、「様変わりしているもの」の意味を理解するために、データを収集した上で解釈することが必要である。データがなければ評価は出来ない。

DEは簡易版の評価ではないが、一方で、評価方法の厳格さを無作為化比較実験 (RCT) や外部評価など狭義に限定するものではない。評価の厳格さは方法や手順によって決められるものではなく、評価を実施する際の思考によるものが大きい。仮説の構築から、情報を求めて確認したり、データ分析をしたり、得られた知見の意味を評価するために協働したり、結果や結論を疑問視したり、試したり、再調査したり、あらゆる活動に表れるのが評価的思考である。

ソーシャル・イノベーターや資金提供者にとってこのような評価は、①データ収集を体系的に行い、その意味づけをすることで、イノベーター自身の経験的感覚を補充し深めること、②データを用いて外部の現実に対して説明責任を果たすことを可能にする。



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

32

原則 3

実用重視の原則 (Utilization Focused)

最初から最後までユーザーが意図する利用に焦点を当て、実用性と実際に利用することが確実になるように評価プロセスを円滑に進める。

DEのユーザーの多くは、ソーシャル・イノベーターや資金提供者である。

ユーザーがソーシャル・イノベーターである場合は、革新的な戦略や決断を明らかにし適応させていくことに、DEのフィードバックや知見は用いられる。一方、ユーザーが資金提供者である場合は、DEの知見は資金提供をすすめるか否かの判断や説明責任への期待や要望に応えるために使われる。

このようにユーザーを特定してDEを活用してもらう際、様々なレベルやタイプの発展的イニシアチブに従事するソーシャル・イノベーターがどのような情報を必要としているか、洗練された理解が欠かせない。なぜなら、何の情報が誰にとって、何の目的で最も有用なのかを判断する指針となるからである。例えば、ソーシャル・アントレプレナーとシステム・アントレプレナーは、リソースをどのように活用するか、どこに働きかけるかが異なるため、必要な情報も異なってくる。



Inc.

33

原則 4

イノベーションとの親和性の原則 (Innovation Niche)

変化の過程と評価される結果が、どのようにイノベーションと適応を伴うかを説明する。DEを適切な文脈や状況で使うこと。

DEはイノベーション（現状を著しく変えること）を生み出すことを、その過程と成果を記述し、解釈し、フィードバックすることでサポートする。

原則 1 で前述したように、イノベーションは現状を改善することではない。イノベーションが起こす現状の変化は、程度や性質が著しいものである。時には、既にあるイノベーションを新しい文脈に適応させることを指すかもしれない。

DEはイノベーションを生み出すことが目的であるため、DEの役割は文脈を考慮しながら関係者間でイノベーションを定義することも含む。評価者は、イノベーターが行っていることを記述し、関連データを集め、解釈をし、彼らにフィードバックをすることで、彼らが意味するイノベーションに対して理解を深め、進化させていくことが求められている。この一連のプロセスを定期的に実施しながら、イノベーションに関するキーワードを定義していくことは、評価者の非常に大切な役割の一つであるかもしれない。



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

34

原則 5

複雑系の観点の原則 (Complexity Perspective)

複雑系の眼を通して発展を理解、解釈し、それに従って評価を実施する。これは、複雑系の前提とダイナミクスを以下の過程において用いることを意味している。
① 対処している問題を理解する ② イノベーションや適応、システム・チェンジの戦略を導く
③ 発展されるものを解釈する ④ 必要に応じて評価設計を適応させる
⑤ 調査結果を分析する

DE評価者は、複雑系の概念を適用してイノベーションを理解した上で、評価を設計し実施しなければならない。なぜなら、大きな変化を目指す破壊的イノベーションはたいがい、複数の変数が不確実で予見不可能な方法により相互に影響し合う、複雑な動的システム（「厄介な問題」と呼ばれる）に導入されるからである。この複雑な動的システムは、非線形的な影響、それまでの秩序を壊す混乱、事象の予期せぬ生成・出現により特徴づけられる。

複雑さを前にして、評価自体がその場に応じて適応的に設計された上で、DEによって得られた知見の出現に真剣な眼差しを向けることが不可欠である。線形と非線形の関係、意図した結果とそうでないもの、予想された相互作用、プロセス、成果、システム・チェンジと予見されなかったものの双方が言語化されて評価されるべきである。



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

35

原則 6

システム思考の原則 (Innovation Niche)

イノベーションが発展しようとし、評価の対象範囲である社会システムや文脈の内にある、相互関係、観点、境界、そしてその他の重要な側面に気を配りながら、全体を体系的に考える。

システム思考は、イノベティブなプロセスや介入が進展する時に、多次元的な影響や相互関係、相互作用を概念化するための手段になる。ソーシャル・イノベーターと評価者が、「システム・チェンジが生じているのか、どのように、どの程度、どのような方法により生じているのか」、共に考え理解を深めることを手助けする。

複雑系の概念とシステム思考は、イノベティブな状況とダイナミクスを理解するために強力な見る眼を提供するのである。



36

原則 7

共創の原則 (Co-creation)

DEが変化する過程の一部になるよう、イノベーションと評価は共に展開されている。イノベーションと評価は、相互に織り交ぜられながら、関係し合い、反復を繰り返しながら、共に創られていく。

評価者は、事業介入の一部分となるよう、状況を見計らって、重要な情報を記述し、報告し、熟考することが求められる。そうした活動に密に関わることで、評価者はソーシャル・イノベーターとの相互信頼関係を構築していく。



評価者はソーシャル・イノベーターと協働し、適応、意図する変化、発展の過程において、新しいアプローチを概念化し、設計し、テストしていく。DEは重要な関係者を関与させ、双方向的なコミュニケーションを取りながら、イノベーション、発展、適応、評価のダイナミクスを調整し適合させていく。それが共創となっていくのである。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

37

原則 8

タイムリーなフィードバックの原則 (Timely Feedback)

フィードバックは、事前に設定した時期（四半期、中間、終了時など）のみでなく、ニーズや知見、洞察が出てきた時に行う。

タイムリーなフィードバックが必要な理由は、タイムリーな意思決定、適応、そして岐路に立った時の資金提供や戦略決定をサポートするためである。何が重要で有意義かは、状況に応じて刻々と変化するため、得られた知見の斬新性と有用性を維持するためにはスピードが大切なのである。



Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

38

DEの特徴：評価の思考と実践の境界が柔軟に変化

従来の評価では、最初に設計した後は、それに従い粛々と実践をしていくことが求められる。しかし、DEでは、従来の評価と比較して、思考と実践の反復が繰り返され、その境界を柔軟に変化させることが求められる。それはひとえに、DEがソーシャル・イノベーションを創出することを目的としているからである。

本書の事例から、従来型の評価の教えと異なるDEの特徴は以下の4つにまとめられる。

1. 評価的助言は、プロジェクト中に継続、反復して実施される。また、それらの助言は、迅速かつ状況に応じて適応性をもって行われる必要がある。

2. DE評価者は評価だけでなく、イノベーションの発展に対して、密接かつ協力的に活動することが期待される。

3. DE評価者は多くの役割を担い、またイノベーターは評価者になる。

4. DE評価者が利用するツールやアプローチは多くの分野や部門からもたらされる。

Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

39

DEの特徴：評価の思考と実践の境界が柔軟に変化

従来型の評価の教えと異なるDEの特徴は、以下の通りである。

1. 評価的助言は、プロジェクト中に継続、反復して実施される。また、それらの助言は、迅速かつ状況に応じて適応性をもって行われる必要がある。

革新的なイニシアチブが（イノベーションの）発展に有用であり続けるために、評価者は時間の経過とともに、評価設計を現状に適応、変化、発展させることが出来なければならない。イノベーションの発展プロセスにおいて設計、行動、振り返りがかなり短いサイクルからなるため、DEもそうでなければならない。その過程では、変化する利害関係者やコミュニティのニーズを考慮すること。

2. DE評価者は評価だけではなく、イノベーションの発展に対して、密接かつ協力的に活動することが期待される。

DE評価者は、イノベーション開発チームの中心的メンバーとなり、評価とイノベーションの開発に対して協力的に取り組む。従来の評価者は、事業からは完全に独立した立場を維持し、一定の距離を置くことが期待されていた。しかし、DE評価者は、イニシアチブの中心になり、メンバー全員がデータを用いて批判的かつ評価的に思考し、決断を下せるよう、イノベーション発展のプロセスに統合される。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

40

DEの特徴：評価の思考と実践の境界が柔軟に変化

従来型の評価の教えと異なるDEの特徴は、以下の通りである。

3. DE評価者は多くの役割を担い、またイノベーターは評価者になる。

DE評価者は、幅広いデータ収集や分析の設計と実施のほか、ファシリテーションや交渉、コンサルティング、調停、映像制作、戦略やコミュニティに対するアドバイス等、多様な役割を担う。同時に、評価的な思考や実践がイノベーションの発展過程に活かされるにつれて、評価の専門知識がイノベーターやメンバーに移転し、発展過程に統合される。その結果、著しく世界を変える様な成果が得られる。

4. DE評価者が利用するツールやアプローチは多くの分野や部門からもたらされる。

従来の定性的および定量的ツールや手法はDEでも必要になるが、DEが用いる方法論の範囲は広がることを期待される。発展するイノベーションのニーズを満たすため、他の専門分野や流儀（マネジメントと戦略、システムや複雑系の科学、現場の知識等）のツールや手段を用いる。

Copyright 2023 Blue Marble Japan, Inc. All Rights Reserved.

41

写真提供：川根本町まちづくり観光協会
南砺市観光協会「南砺フォトライブラリー」
南砺市教育委員会・川根本町教育委員会

2022年度

SDGs プロジェクト1 成果報告書(3年次)

2023年 3月31日 第1版

連絡先：静岡大学教育学部 梅澤研究室
住所：静岡市駿河区大谷 836
TEL/FAX：054-238-4699
e-mail：umezawa.osamu@shizuoka.ac.jp

教育改革

複雑系の実践 ↔ 制度のアプローチの枠組み

学校再編

令和の教育にビルドインする



国立大学法人

静岡大学

National University Corporation
Shizuoka University

持続可能な学校づくり