OECD Education2030と 地方創生イノベーションスクールの実践

OECD's Future of Education and Skills2030, and the Practice of Innovation Schools for Revitalizing Local Communities and Overcoming Population Decline

小村 俊平^{※1}

Shumpei KOMURA

The Japan Innovation Schools Network (ISN) conducts “Global Project-Based Learning” projects in collaboration with the OECD Future of Education and Skills2030. ISN is researching and developing methods to foster competencies looking toward 2030. In particular, ISN is working on an “Emergent Curriculum Design” for students to acquire competency holistically and grow diversely, through tackling problems that are hard to solve even for adults, such as depopulation, environmental issues, and global security. In this article, I will consider this curriculum design as (1) students consider multiple viewpoints, (2) take action, and (3) participate in collaborative evaluation.

Keywords : Competency, Project-Based Learning, Innovation, Global Collaboration

キーワード：コンピテンシー、プロジェクト学習、イノベーション、国際協働

1. はじめに

国際機関や各国政府のリードにより、2030年の社会を見据えた新たな動きが活発化している。2015年9月の国連サミットでは、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」が採択され、貧困を撲滅し、持続可能な世界を実現するための「持続可能な開発目標 (Sustainable Development Goals : SDGs)」が提唱された。また、OECD (経済協力開発機構) は2015年に「OECD教育スキルの未来2030 (OECD Future of Education and Skills2030 : 以降 Education2030と表記)」¹⁾ プロジェクトを立ち上げ、各国政府や専門家とともに新しいコンピテンシーの議論を開始した。日本をはじめとする多くの国々も新しい教育のあり方を検討し、教育改革を推進している。

一方、ユネスコやOECDも参加したG7教育大臣会合の倉敷宣言では、教育の果たすべき新たな役割として、①「社会的包摂」「共通価値の尊重」の促進、②新しい時代に求められる資質・能力の育成、③新たな役割を果たすための国際協働の更なる推進が発信された。特に新たな時代に求められる資質・能力として、自ら新たな問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくための力の育成が強調された。

本稿では、こうした国際社会の動向をふまえながら2030年を見据えたコンピテンシー (資質・能力) を育成する方法としてOECD日本イノベーション教育ネットワークの「地方創生イノベーションスクール」を考察する。

2. OECD Education2030とは

Education2030は、1997年から2003年にかけて実施されたOECDのプロジェクト「DeSeCo : Definition and Selection of Competencies」の後継事業である。DeSeCoが策定したキーコンピテンシー (主要資質・能力) はOECDのPISA (学習到達度調査) の土台となり、各国の教育改革に大きな影響を与えた。

一方、その後のグローバル化やデジタル化の進展により社会はますます複雑化し、少子高齢化、環境問題、安全保障等の社会課題は深刻化している。そこで、時代の変化にあわせてコンピテンシーを再検討すべく2015年にEducation2030が発足した。

Education2030の特徴は、新しいキーコンピテンシーを定義するだけでなく「どのようなカリキュラムを構成するか」「どのような方法で育成するか」「どのような方法で評価するか」という教育現場での具体化にまで踏み込んだ議論をしていることである。この議論を進めるために、Education2030には各国政府や研究者に加えて、教員や生徒を始めとする教育現場の声をとりまとめるスクールネットワークと呼ばれる団体も参加している。

筆者はその一つであるOECD日本イノベーション教育ネットワーク (Japan Innovative Schools Network supported by OECD, 以降ISN) の事務局長として、この議論に参画している。

Education2030では、2017年3月現在、これまでの議論を図1のような概念的枠組みとして整理している²⁾。

この枠組みでは、2030年の社会がめざすべき目標として①持続可能性 (Sustainability)、②イノベーション (Innovation)、③レジリエンス (Resilience) を挙げ、主要なコンピテンシーとして①新たな価値の創造 (Creating new

2017年4月13日受付

※1 OECD 日本イノベーション教育ネットワーク

図1 Education2030の概念的枠組み

values), ②責任を引き受ける (Taking responsibilities), ③緊張やジレンマに向き合う (Coping with tensions & dilemmas) を挙げている。

また、これらのコンピテンシーを育成するためには、①知識 (Knowledge), ②スキル (Skills), ③態度・価値観 (Attitudes & Values) という3つの領域が包括的に必要であることが示されている。これら3つの領域は2020年度から始まる予定の次期学習指導要領の答申³⁾で示された資質・能力の3つの柱と類似している。すなわち、知識は「知識・技能 (何を理解しているか、何ができるか)」、スキルは「思考力・判断力・表現力等 (理解していること、できることをどう使うか)」、態度・価値観は「学びに向かう力・人間性等 (どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか)」に対応する。

ここで筆者がEducation2030の国際ワーキンググループに参加して感じたことを3つ示したい。

第1に、多くの国々が知識を身につけ理論や概念を理解する教育から、理論や概念を使って活動し、世界への理解を深め、実社会の複雑な問題を解決する力を培う教育への転換をめざしていることである。次期学習指導要領の議論で注目されたアクティブ・ラーニングやディープ・ラーニング (深い学び) という言葉は、欧州や北米のOECD加盟諸国だけでなく、中国やシンガポールやカザフスタンのようなOECD非加盟国の政府関係者からも取り組むべきテーマとして挙げられた。

第2に、教科間での時間の配分論議を乗り越えて、効率的かつ相乗的なカリキュラムをつくる必要性である。社会の変化に応じて、生徒は従来の教科のみならず、ICTや金融リテラシー等の新しいコンピテンシーを身につけることが期待されている。しかし、生徒が学校で学べる時間は有限である。新たな教科を加えれば、そのぶん他の教科の時間が減るというトレードオフが発生する。

また、生徒が深く学ぶためには、一つひとつの知識を個別に理解するだけでなく、それらを包括的に身につけ、実社会で使いこなすことが必要である。そこで、生徒に発揮してほしいコンピテンシーの全体像を定めて、いかに横断的かつ相乗的なカリキュラムをデザインするかが各国共通の課題となっている。

こうした考え方は、日本の次期学習指導要領では、教育課程やその他の教育活動等の学校の取り組みについて、教科横断的な面に配慮しながら目標を見直し、それが機能しているかどうかの点検と改善を進める「カリキュラム・マネジメント」として示されている⁴⁾。

第3に、学校教育を学校だけの問題と捉えず、様々な外部リソースが学校を支える仕組みをつくることである。Education2030に参加するスクールネットワークはその一例であり、学校が新しい教育を推進しやすいように新しい育成法や評価法の知見、実践を支援する研究者のネットワーク、ICTプラットフォーム等のインフラを構築している。日本では次期学習指導要領を推進するために「社会に開かれた教育課程」というコンセプトが示され、コミュニティスクールの充実や「チームとしての学校」を実現するための施策が打ち出されている。

ISNは、こうした国際動向をふまえながら、2030年の社会に向けたコンピテンシーを育成する方法として国際協働型プロジェクト学習「地方創生イノベーションスクール」の実践と研究を推進している。

3. 地方創生イノベーションスクールとは

地方創生イノベーションスクールには日本を含む9ヶ国が参加し、6つのクラスターを構成している。各クラスターは前述の「持続可能な開発目標 (SDGs)」に関わるテーマを定めてプロジェクト学習を推進し、2017年8月には集大成として全クラスター合同国際会議を開催する予定である。

なぜ、日本の呼びかけにより、このような国際協働型プロジェクト学習が始まったのか。それは、日本が今後各国が直面する少子高齢化や環境問題等にいち早く向き合い、解決に取り組む「課題先進国」だからである。また、本プロジェクトの前進であるOECD東北スクール⁵⁾において、社会課題の解決にむけて取り組むことで生徒が様々なコンピテンシーを発揮し、地域や社会にも大きな影響を与えていくとの手ごたえを得たからである。

地方創生イノベーションスクールで取り組む6つのコアクラスターは、表1に示すとおりである。これらの事務局、参加者、実施方法、テーマ等は多様である。

広島クラスターは、広島県教育委員会が事務局となり、県内の国公立・私立高校13校が参加する約3年間のプロジェクトである。生徒は各学校から集まった約90名の高校生である。これらの高校生が地域ごとに4つのチームを構成し、それぞれが定めた課題を解決するためのプロジェクトを実施しながら学んでいる。

あるチームでは、若者たちが自主的にイベント企画・運営することでイノベータを創出するとの目標を掲げ、体験イベント「トナカイフェス」を実施している。トナ

表1 地方創生イノベーションスクールのコアクラスター一覧

地域	事務局	参加校	活動内容
東北	福島大学	国内：福島県立ふたば未来学園 ほか市内中学校2校、 宮城県立気仙沼高校ほか市内中学校6校 海外：ドイツ（ハール）	テーマは原発事故からの地域再生、環境・エネルギー問題等。参加校合同で定期的な集中スクール、パートナー国とのスカイプ会議や学校訪問を実施。
広島	広島県教育委員会	国内：広島県内国公立高校18校 海外：アメリカ、インドネシア、ニュージーランド、 フィリピン	テーマは地域活性化、グローバル化、平和、防災等。定期的な地域スクールと全体スクール、パートナー国とは2回の国際協働スクールを実施。
福井	福井大学	国内：福井県立羽水高校、敦賀高校、若狭高校 福井大学教育学部附属中学校 海外：シンガポール	テーマは少子高齢化、環境問題等。 若狭高校とパートナー国が沿岸部のマイクロプラスチック汚染について共同研究に取り組む。
和歌山	日高高校	国内：和歌山県立日高高校、海南高校、 星林高校、田辺高校、那賀高校 海外：トルコ、ドイツ（コンスタンツ）	テーマは少子高齢化、ツーリズム、防災、移民支援等。各校の総合学習と参加校合同の全体スクールが連携。ドイツを訪問し、課題研究を情報交換。
島根	隠岐島前高校	国内：島根県立隠岐島前高校 海外：エストニア	テーマは少子高齢化、ツーリズムと環境問題等。 資源が限られた島での持続可能な社会づくりについて共同研究。
高専	高専機構	明石工業高等専門学校	3学年・4学科横断でチームをつくり、63件のプロジェクトを実施。高専内の国際協働プロジェクトとも連携。

カイとは都会と田舎を略した造語である。また、別のチームでは、地元で活躍する社会人を表彰することで地域の活性化をめざしている。「カッテデミー賞」と名付けられたこの取り組みは、地元フリーペーパーで取り上げられるなど、少しずつ地域に広まりつつある。

最初は地元に関心を示さない生徒もいたが、魅力的な大人との出会いをきっかけに地元への愛着を高め、地元を元気にする方法を考え始めた。クラスターの取り組みが生徒と社会をつなぎ、その視野を広めたと言える。

一方、広島クラスターは図2に示すように地域スクール、全体スクールだけでなく、活動開始から1年後と2年後に国際協働スクールを開催する。日本とパートナー国の生徒が集まり、共通のプログラムに参加したり、各チームが取り組むプロジェクトを発表しあうのである。

2016年8月にハワイで開催されたグローバルスクールには、広島から71名、アメリカ、インドネシア、ニュージーランド、フィリピンから36名の高校生が参加した。そして、1週間を共に過ごし、歌や踊り等の文化交流、ワークショップ、各チームのプロジェクトの経過発表や情報交換を行った。2017年8月には広島で2度目の国際協働スクールが開催される予定である。

広島クラスターは教育課程外の取り組みだが、クラスターの中には学校の授業と連携したり、授業内で実施しているものもある。

和歌山クラスターは、事務局である和歌山県立日高高校を中心に5校から集まった約50名の生徒が、各学校の授業や課外学習、クラスター全体スクール、パートナー国であるトルコやドイツとのスカイプ会議や現地視察を組み合わせて活動している。

日高高校では全学年、田辺高校では1年生の生徒全員が、「総合的な学習の時間」を使って地元商店街の活性化や世界遺産を生かした外国人観光客の誘致等、地域の

図2 広島クラスターの流れ

課題を研究し、解決方法を考える探究学習に取り組んでいる。田辺高校の生徒が作った映像がJR西日本のテレビCMに採用されるなど、地元との連携も進んでいる。

また、5校の共通テーマとして、トルコやドイツとの国際協働のほか、2017年6月には県内在住の外国人を対象とした国際文化祭を田辺市で開催する予定である。

一方、明石工業高等専門学校（以降、明石高専）を中心とする高専クラスターは、Co+Workと呼ばれる独自の活動に取り組んでいる。Co+Workは明石高専の学生約480名、教員64名全員が年間30回の授業を通じて取り組むプロジェクト学習である。学生は学年・学科が混在した8名ずつのグループに分かれ、指導を担当する教員が1名ずつ参画する。研究テーマは学生たちが「メンバー全員にとって何らかのチャレンジを有するもの」「誰かを幸福にするもの」という条件をふまえて決定する。

したがって、担当教員は自身の研究テーマとは異なる領域のプロジェクトを指導することが珍しくない。

2016年度は「小学生が楽しく学べる防災カードゲームづくり」「段ボールを使った持ち運びのしやすい椅子づくり」等の多様なプロジェクトが行われた。こうした多様で自由度の高い取り組みは高専の中でも珍しいため、他クラスターと情報交換しながら実践と研究を進めている。

他にも東北はドイツ、福井はシンガポール、島根はエストニアと連携し、少子高齢化や環境問題をテーマにプロジェクトを進めている。

表2 広島および和歌山クラスターが育成しようとするコンピテンシー（抜粋）

知識	広島	和歌山	スキル	広島	和歌山	態度・価値観	広島	和歌山
国語		◎	理解	○	◎	好奇心		○
外国語	○	○	分析	○	○	責任感		○
理科		○	創造	○	○	ストレス耐性		○
社会科	○	○	自己認識	○	○	自己肯定感		○
環境研究	○	○	省察	○	○	平等	○	○
グローバル問題	○	○	感情コントロール	○	◎	寛容	○	◎
起業家精神	○	○	対人関係構築	○	○	平和と安全	○	○

図3 広島クラスターにおけるコンピテンシーの自己評価

4. 地方創生イノベーションスクールと生徒の成長

では、地方創生イノベーションスクールに参加すると生徒はどのようなコンピテンシーを発揮するのか。まずは、教員が生徒にどのようなコンピテンシーを発揮してほしいと考えているかを整理する。

表2は広島と和歌山の両クラスターの教員の考えをEducation2030の概念的枠組みの観点で整理したものである。作成にあたっては、各クラスターのループブックをもとに項目をまとめ、教員へのヒアリングを行った。

この表をみると、どちらも生徒は取り組むテーマに直結した知識を身につけるだけでなく、知識を活用したり汎用的なスキルにすること、さらに学びに向かう態度等、様々なコンピテンシーを発揮していくことが期待されているとわかる。

では、こうした教員の意図に対して、生徒はどのように感じたのか。図3は、広島クラスターが定期的に行っているコンピテンシーの自己評価(10段階の到達度評価)の変化である。

グラフを見ると生徒全体では「地域・広島・日本・世界（世の中の諸問題について理解し、取り組むべき課題を設定する力）」「創造性とイノベーション（新たな価値を生み出すことができる人の知識に対する考え方）」等の項目で大きな伸びが伺える。また、特に国際協働スクールに参加した第3回以降で大きな変化が伺える。

5. 地方創生イノベーションスクールのカリキュラム

地方創生イノベーションスクールでは、クラスターごとに教員と研究者がチームとなり、協働でカリキュラムを作り上げる。教員が実施したカリキュラムを研究者が分析するのでも、研究者が作成したカリキュラムを教員が実施するのでもない。両者が生徒一人ひとりの様子を見ながら、いかにしてコンピテンシーを引き出すかを考え、対話によってカリキュラムを作り上げるのである。

したがって、6つのクラスターはそれぞれが特徴的なカリキュラムを有しているが、一方で共通点もある。それは生徒一人ひとりがコンピテンシーを包括的に身につけ、個性的に成長していくための「創発的なカリキュラムデザイン」という考え方である。

コンピテンシーを包括的に身につけるとはどうか。地方創生イノベーションスクールが扱うのは大人にも解決策がわからない困難なテーマであり、「正解がない問い」である。したがって、生徒はあらかじめ用意された問題解決の知識を身につけるのではなく、様々な出会いや試行錯誤を通じて自分なりの解決策を見い出していくことが期待される。すなわち、生徒は学んだ知識を活用したり、様々な情報を比較・分析して判断したり、見通しを描きながら粘り強く取り組むプロセスを通じて、知識、技能、態度・価値観を個別ではなく、包括的に身につけていくのである。

では、生徒一人ひとりが個性的に成長するとはどういうことか。各クラスターは活動を通じて生徒全員に発揮してほしいコンピテンシーを定めるが、一方で生徒一人ひとりの想定外の学びも大切にしている。

国際協働スクールに参加した生徒のコメントをみると、日本の生徒の多くは「英語で言いたいことを十分に伝えられず悔しかった」「海外の生徒は堂々と自分のことを語る」という感想を残しているが、そうした体験を通じて生徒が成長したとを感じるコンピテンシーは様々である。

たとえば、ある生徒は「意見を発するのは重要だが、絵を描いてもいい。人に伝える方法はたくさんあると分かった」とコミュニケーションの側面での成長を語り、別の生徒は「失敗したくない、間違えたくないではなく、やった後に何を学び、どうするかが重要だと考えるようになった」とレジリエンスの側面での成長を語る。

地方創生イノベーションスクールに取り組むと、予期せぬ出来事が数多く発生し、生徒は様々なトラブルやジレンマに直面する。そこで生徒一人ひとりが何を感じ、

何を考えるか。チームの中でどのような役割を担い、どのように行動するか。この経験が生徒一人ひとりが深く学ぶ機会となる。

私たちはこれらのトラブルやジレンマを避けるべきものではなく、大切な学びの機会と捉える。これらは教員が必ずしもコントロールできないものであるが、そこに豊かな学びの機会が生まれるように創発的にカリキュラムをデザインしていくのである。

この考え方は、スタンフォード大学のJ.D.クランボルト教授が提唱する「ブランドハプスタンスセオリー(計画された偶発性理論)」⁶⁾というキャリア理論に通じる。これは変化の激しい時代において、キャリアを強固に設計し、計画したキャリアに固執すると、かえってキャリアの可能性を狭めることがあると考え、積極的なチャレンジによって選択肢を広げ、偶然を活用してチャンスをつかみ、自分独自のキャリアを作り上げていこうとする考え方である。

しかし、ブランドハプスタンスセオリーがしばしばユニークな成功者の成功物語を説明する「後追的な解説」に用いられるとの批判があるように、創発的な方法論には客観性や再現性での課題がある。

そこで、ISNは「すべてのクラスターの、すべての学校の、すべての生徒にプロジェクト学習が確かに成立するためにはどうしたらよいか」との問いを掲げ、教員と研究者が集まる研究会を開催し、全ての生徒のコンピテンシーを引き出すカリキュラムのあり方や教員の関わり方を議論している。

ここでは試行錯誤を繰り返してきた6つのコアクラスターの取り組みの中から3つの共通点を紹介する。すなわち、①生徒が多面的に考察する、②生徒が主体的に行動する、③生徒が協働的に評価する、である。

5.1 生徒が多面的に考察する

地方創生イノベーションスクールでは、生徒が時間・空間・立場が異なるものを対比し、物事を多面的に考察する機会を設けている。

地方創生イノベーションスクール開始時に実施した全クラスター合同スクールでは、OECDが作成した2030年に向けた社会のトレンドを示すデータを生徒に配布した。少子高齢化や環境問題、移民の増加や科学技術の発展等の項目別に各国の情報がまとめられたデータを使って、生徒は将来社会はどうかという「未来」から逆算し、自分たちが生きている「現在」を考察したのである。

また、マルチステークホルダー(異なる立場の人々)の対話は、イノベーションスクールの根幹をなすものである。広島クラスターの国際協働スクールでは、広島の高校生がパールハーバーを訪問し、第二次世界大戦の生存者と対話した。生徒は「アメリカは原子爆弾を落とした国で日本のほうが被害が大きいとしか思っていなかった」「被害者なのに相手のことを気遣ってすごいと思った」「昔の戦争が原因で国がお互いに悪いイメージを持つことは間違っていると思った」等のコメントを残している。

また、東北クラスターのふたば未来学園は震災と原発事故という未曾有の災害からの復興と新しい教育の実現をめざして2015年に新設された学校である。同校では、1年生全員が町役場・商店・電力会社等を訪問し、復興にむけての地域課題を調査する。そして、1年間約30コマをかけて演劇を作り上げたあと、2～3年生になると実際に地域復興のプロジェクト学習を実施する。

もとより日本国内だけでも地方と都会、高齢者と若者等、様々な対比によって多面的に考察することは可能である。しかし、ここに海外の高校生が加わることで、生徒が無意識に持つ認識の枠組みを超えて考えが深まり、新たな気づきが得られる。国際協働スクールに参加した生徒のコメントからは「若者として地域に積極的に関わることが大切だと教わった」「他者の意見をしっかりと聞くことができる日本人の姿勢も大切にしたいと思った」等の様々な気づきがある。

5.2 生徒が主体的に行動する

地方創生イノベーションスクールでは、大人にとっても解決策がわからない複雑で困難な問題に取り組むプロセスを通じて、生徒のコンピテンシーを引き出す。そこで教員に期待されるのは、生徒が協働しながら問題を発見し、解決策を見出していくための支援である。

地方創生イノベーションスクールを開始したばかりの頃、各クラスターでは両極端な大人の姿が見られた。

一つは、カリキュラムを詳細に作りこみ、生徒を懇切丁寧に指導しようとする姿である。特に教員の場合、従来の授業ではなるべく生徒が理解しやすい道筋を示すこと、すなわち生徒が可能なかぎり迷わずに正解にたどり着けるようにすること、さらに限られた授業時間で指導内容を終えることが期待される。それゆえ無意識にこの落とし穴にはまりやすい。

たとえば、生徒が考えをまとめているにも関わらず、思わず教員が口を出してしまう。「A君はどう思うかな」「Bさんの意見と比べるとどうだろう」「そのアイデアはよいね」というように質問や指示や解釈をする。この働きかけ自体は間違ったことではないが、過度の介入は生徒が考え、行動する機会を奪ってしまう。現場で見ると、しばしば「もし一呼吸だけ待てば生徒の口から自然に意見が出たのではないか」と感じるがあった。

もう一つは、「大人は教えず、生徒に任せたほうがよい」との意識が強くなり、本当に何もなくなってしまいう姿である。たとえば、生徒が議論している間に別のことをしたり、毎回異なる教員が引率する。教員は生徒の姿を見ていないので、生徒が何を学んだかを理解し、評価することができない。

では、どうすればこれらの落とし穴を超えられるのか。創発的なカリキュラムデザインにおいて、教員にはどのような関わり方が求められるのか。

各クラスターで中心的な役割を果たす教員に共通するのは、「教員が生徒に〇〇する」のではなく、「生徒が〇〇した」ことを起点に学びが深まり、広がるような場をデザインする姿勢である。言い換えれば、生徒のアクションを起点にして教員がリアクションする、フィードバック

ク重視の姿勢である。

地方創生イノベーションスクールの現場では、たとえ外部講師がワークショップを行っている場面でも教員は忙しい。なぜならば、生徒の表情を見たり、生徒どうしの対話の流れを理解し、後に教員どうしや研究者と対話しながらカリキュラムを柔軟に変更するからである。

また、一日のカリキュラムを終えて振り返りをする際には、生徒に「いいぞ」「もう少しだな」とリアクションを返す。生徒ができるようになったことを発見し、伝えるのである。

また、「なぜそのように発言したのか」「もし条件が違ったら他のやり方があるのか」等の問いを投げかけることもある。しばしば生徒はネットで調べた情報をそのまま利用したり、深く議論せずに議論を終えてしまう。そのような生徒が他の選択肢に気づけるようなフィードバックも重要である。

こうした教員の関わり方は、地方創生イノベーションスクールだけでなく、学校の授業にも影響をもたらす。

福井クラスターの若狭高校では、校内の探究学習でも生徒を信頼し、自由な意思決定に任せる機会が増えたり、教科の授業で論文形式のテストを導入するなど、新しい挑戦が生まれている。また、これらの取り組みを週1回の教員ミーティングで議論し、より多くの教員が考え方を共有するように工夫されている。

5.3 生徒が協働的に評価する

地方創生イノベーションスクールでは、教員が生徒を一方的に評価するのではなく、教員と生徒が一緒になって様々な角度から活動を評価し、改善する機会を設けている。

たとえば、東北クラスターのふたば未来学園では「社会的課題に関する知識・理解」「思考・創造力」「他者との協働力」「前向き・責任感・チャレンジ」「自分を変える力」等の10項目を設定し、5段階でコンピテンシーの到達度を示したループリックを作成している。「思考・創造力」では、レベル1が「与えられた情報を整理できる」であり、レベル5が「未知のことについても粘り強く考え、自分の考えや常識にとらわれずに創造的に考え、新たなアイデアを生み出せる」である。

このループリックを用いて半年に1回、生徒一人ひとりがコンピテンシーを自己評価し、さらに生徒どうしの相互評価を行っている。

大人にとっても解決策がわからない複雑で困難な問題に取り組む生徒は、「自分たちは上手にできているのか」「自分たちは成長しているのか」との不安を抱きやすい。活動を評価する観点を整理したループリックは、生徒にとって自分たちの取り組みが上手くいっているか、自分たちが成長しているかを判断する一つの基準となる。

また、生徒が評価の仕組みづくりに参加することもある。和歌山クラスターでは、生徒が中心となって「交渉力」「プレゼン力」「チーム力」等の観点別に、S+（模範的）、S（達成）、A（発展途上）、B（始めたばかり）という4段階で評価するループリックを作成した。チーム力とは「クラスター内で協力する力」であり、S+は

「積極的な活動を通してでてきた全員共通の明確な目標に向かって、助け合いながら活動し、それを達成する」と定義されている。また積極的な活動としてクラスター会議への出席率80%を例示する等、数値目標も盛り込んでいる。このループリックを使ってクラスター活動を毎月評価し、自分たちがどんな力を伸ばしていきたいのか、どんな成果を上げたいのかを全員が同じ目線で議論できるようにしているのである。

一方、地方創生イノベーションスクールでは、ループリックを用いて最初に設定した目標に準拠して評価するだけでなく、目標にとらわれない想定外の学びも評価できるように工夫している。どのクラスターでも生徒が感じたことや考えたことを言葉や映像で記録する機会を数多く設けており、教員や研究者が現場で感じたことと照らし合わせられるようにしている。そして、生徒の学びのプロセスを把握したり、生徒の変化を読み取っている。

ある生徒は、国際協働スクールに参加して「海外の生徒がスピーチやパフォーマンスの後に必ず大きな拍手をすることが印象的だった」と述べている。そして、「海外の生徒の評価の観点はその人の努力や勇氣にあると思った。そのような認め合う空気があるから、彼らは自信を持って思ったことを言える。私も頑張りを認められる人になりたい」とのコメントを残している。

海外の生徒の拍手は、もちろんカリキュラムで意図されたものではなく偶然である。この拍手で互いの努力や挑戦を称えあう行為は、生徒の達成動機やプロジェクトへのオーナーシップを高めたと推察される。

なお、私たちは地方創生イノベーションスクールに参加した生徒について語るとき、しばしば「化けた」と表現する。一方、私たちは成績が向上した時など目標に向かって成長した生徒には「伸びた」と言う。創発的なカリキュラムデザインにあたっては、この生徒が「化ける」イメージを持つことも重要だと考えられる。

6. 地方創生イノベーションスクールの今後

これまでの地方創生イノベーションスクールの実践に、筆者をはじめ関係者は確かな手ごたえを感じている。今後は「すべてのクラスターの、すべての学校の、すべての生徒にプロジェクト学習が確かに成立するためにはどうしたらよいか」という問いをふまえ、以下のような研究を進めていく予定である。

第1に、創発的なカリキュラムデザインの方法論の深化である。各クラスターは本稿では十分に上げられなかった様々なデータを記録しながら、2017年8月の全クラスター合同国際会議に向けて活動している。そこで、生徒・教員それぞれのアンケートやインタビュー等を分析し、創発的なカリキュラムデザインのガイドラインをまとめる予定である。

第2に、学校をサポートする外部リソースの充実とノウハウ共有である。地方創生イノベーションスクールのような国際協働型プロジェクト学習を実施するためには、学校をきっかけとして地域、大学、企業、NPO等の力を結集することが不可欠である。しかし、外部リソー

スに恵まれていない地域や、その活用に長けていない地域もある。外部リソースをどのように見出し、どのように連携を構築するかのノウハウも確立し、普及していくことも重要である。

第3に、日本以外の国にも役立つノウハウを作り上げることである。本稿は日本の生徒が成長する視点からまとめたが、各クラスターにはパートナー国があり、海外の生徒や教員が参加している。彼らの視点で地方創生イノベーションスクールを分析することで、様々な国で活用できる互恵的な学びのための方法論を作り上げることが期待される。特にG7教育大臣会合の倉敷宣言で提唱された「社会的包摂」「共通価値の尊重」のための教育のあり方を国際協働で議論し、発信していくことは日本の国際貢献としても重要なテーマである。

7. おわりに

大人にとっても解決策がわからない複雑で困難な問題に取り組むプロセスを通じて、生徒がコンピテンシーを包括的に身につけ、個性的に成長していくことをめざす。この地方創生イノベーションスクールの実践と研究が、教育現場で新しいコンピテンシーの育成をめざして悪戦苦闘する方々の参考になれば幸いである。

最後に共に地方創生イノベーションスクールに取り組むISNボードメンバーと事務局、各クラスターの事務局と研究者の皆様、各学校の先生方に心よりお礼を申し上げます。また、日頃からISNに多くのサポートをいただいているOECD Education2030チームと日本・OECD共同イニシアチブ・プロジェクトの皆様にご感謝申し上げます。

参 考 文 献

- 1) 佐藤 学, 秋田喜代美, 他: 学びとカリキュラム (岩波講座 教育 変革への展望 第5巻), 岩波書店, 2017
- 2) OECD Education2030 4thIWG配布資料, 2016
- 3) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について, Webページ, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm, 2016, 参照日: 2017-3-31
- 4) ベネッセコーポレーション: 文部科学省委託事業「平成28年度 教育改革の総合的推進に関する調査研究」報告書, 2017
- 5) OECD東北スクール: Webページ, <http://oecd-tohokuschool.sub.jp/>, 2016, 参照日: 2017-3-31
- 6) J.D.克蘭ボルツ: その幸運は偶然ではないんです!, ダイアモンド社, 2005

著 者 紹 介

小村 俊平

1997年慶應義塾大学環境情報学部卒業。2015年にOECD日本イノベーション教育ネットワークを設立し、事務局長に就任。株式会社ベネッセコーポレーション学校カンパニー教育イノベーション推進課課長、東京大学公共政策大学院客員研究員、国立高等専門学校機構シニアサポーター、岡山大学学長特別補佐、特定非営利活動法人教育テスト研究センター理事を兼任
skomura@innovativeschools.jp