

シティズンシップ教育に関する実証的研究

—グローバルな視点を育む高専教育の実践展開に向けて—

古庄清宏*

Empirical research on citizenship education

—Toward the practical development of technical college education that nurtures a global perspective—

Kiyohiro KOSHOU

Abstract

Today's society, which is said to be "postmodern," demands a civil society in which citizens actively participate in social formation. Citizenship education is what nurtures such citizens. Since the 2000s, discussions on citizenship education have been appearing all over the world. But in local schools, there are not so many discussions from the viewpoint that learners, teachers, and local residents cooperate to construct practices. Based on this understanding of the situation surrounding citizenship education, I propose a shift from a "bank-type" (accumulation of knowledge) view of classes to one based on the development of the qualities and abilities necessary for citizens through examining the practical development of citizenship education. Above all, I will empirically elucidate the hypothesis that practices oriented toward recognizing problems in the region through collaboration with others and searching for specific approaches to solving them fosters citizenship in learners. Furthermore, by examining the practices of two high schools and Okinawa while drawing attention to the cultivation of citizenship, I will propose some hints for the attractiveness of technical colleges, which are more than one in each prefecture.

keywords

postmodern, citizenship education, the qualities and abilities necessary for citizens, recognizing problems in the region, collaboration with others

1. はじめに（問題設定）

高等学校学習指導要領で新たな必修科目「公共」が導入され、2022年度より授業がカリキュラムに組み込まれ、主権者教育の在り方が注目されている。背景には成人年齢が18歳に引き下げられたことがある。18歳になると、クレジットカードが作れるようになり、ロー

ンを組むことができる。選挙権を持ち、国民投票に参加できるようになる。このような現実に高校生や高専生はどう向き合い、教師はどのような授業を実践すればよいのか。

「ポストモダン」と言われる今日の社会では、市民が

* 香川高等専門学校 一般教育科

主体的に社会形成に参加する市民社会であることが求められる。こうした市民を育む教育がシティズンシップ教育である。戦後、社会科、地歴、公民の教科教育で、社会づくりに参加できる人を育てる教育として、主催者教育の実践が探究されてきた。今回の必修科目「公共」も、公民科が担うという認識もあるが、シティズンシップ教育は一教科だけではなく、学校全体で行う必要があると考える。市民として必要な資質・能力は、批判的な思考力、判断力、表現力、主体的な行動力等であり、一教科でのみ育む資質・能力ではない。

筆者は、このようなシティズンシップ教育をめぐる状況把握のもと、「銀行型」（知識の蓄え）の授業観から、市民として必要な資質・能力の育成を基本に据えた授業観への転換にむけた提言を、シティズンシップ教育の具体的な実践展開の検討を通して行なっていく。とりわけ、地域に存在する課題を他との協働により認識し、解決に向けての具体的なアプローチを探るという方向を有した実践が学習者のシティズンシップを養成するという仮説の解明に向けて実証的に論じていく。その際、地域における実践として、10年以上前から、魅力のある学校づくりを地域協働で取り組む島根県立隠岐島前高校と長野県立辰野高校、さらに沖縄における事例を検討していく。本論で上記2高校の実践を挙げるのは、文部科学省による2020年の「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の開始から10年以上前に地域協働による学校づくりの実践に取り組んでおり、2高校（地域）の実践は地域を興すだけでなく、地域の高校生のシティズンシップを涵養するという、広い視野の実践感覚に基づいているからである。また、沖縄の実践については、筆者は基地や貧困などの社会問題を抱える沖縄の子どもたちにとって、その問題の学習に取り組むことは、個々の自己変容につながるだけでなく、学びの本質を認識する機会になり得ると確信しているからである。さらに、2高校（地域）と沖縄の実践をシティズンシップの育成に引きつけながら検討することで埼玉県を除く各都道府県に1校以上ある高等専門学校の魅力化に向けて何らかのヒントを提言していく。

以下、筆者による試論をエビデンスのある実践論として示していこう。

2. シティズンシップ教育について

近年、日本において、市民性を育むための教育のあり方が、議論されている。その際、イギリスにおける市民性教育の先進性、つまり、中等学校においてシティズン

シップ教育が必修化されていることが、合わせて伝えられることが多い。

新井浅浩は、イギリスでシティズンシップ教育が必修化された経緯について次のように論じている¹⁾。シティズンシップ教育必修化の流れを形成した通称『クリック報告書²⁾』の中で、「シティズンシップとは、民主主義そのものの抱える問題に対して、自ら能動的に取り組んでいく市民の資質と能力」を想定しており、したがって、その教育は「そのための市民的能力の育成を眼目としている」としている。

また、シティズンシップ教育推進ネット(www.citizenship.jp/citizenshipedu/)では、『クリック報告書』から、シティズンシップ教育の目的を「子どもたちが、参加民主主義を理解・実践するために必要な知識・スキル・価値観を身につけ行動的な市民となること」と設定し、実践課題を①コミュニティとの関わりの育成、②社会的・倫理的責任の育成、③ポリティカル・リテラシーの育成の3点を引き出している。

さらに、経済産業省は「シティズンシップ教育宣言[経済産業省2006]」の中で、学習の形態（フォーマル・インフォーマル）と学習の場（フォーマル・ノンフォーマル）の2つの軸を設定し、学習の形態を「知識習得型」「シミュレーション型」「体験型」「プロジェクト学習」「実践・参加」に、学習の場を「学校」「学校と社会の連携」「家庭・地域・NPO」に分けて学習プログラムを整理することで、シティズンシップ教育の全体的な枠組みを示している。

この経済産業省が示した枠組みに依拠する形で、水山光春は、学習の場を学校に限定し、さらに、学習の形態を「社会科的アプローチ」と「学校全体的アプローチ」の2つに分けて、現状における日本のシティズンシップ教育実践を整理・分析している[水山2010]。その中で、水山は、社会科的アプローチの代表として、琉球大学教育学部附属中学校、埼玉県桶川市立加納中学校、お茶の水女子大学附属小学校の3校を、学校全体的アプローチの代表として東京都品川区立小学校・中学校、お茶の水女子大学附属小学校、京都府八幡市立小・中学校群の3校群を取り上げ、各校群（教育委員会）が公表している文書をもとに、各事例を、シティズンシップ教育のねらい、背景、成果と課題、学習内容としての構成要素とカリキュラム構造の4観点から検討している。水山は、現状のシティズンシップ教育の実践に様々な課題があることを指摘するのであるが、筆者は、特に「シティズンシップ教育のねらいの抽象性」と「身につけさせる知識や価値の不明確さ」という水山の指摘に着目し、「抽象的思考」の活性化の意義をシティズン

シップ教育の実践の中を探ってみた。その際、上記の水山による分類の中で、社会科的アプローチ、学校全体的アプローチの両方に位置付けられるお茶の水女子大学附属小学校の実践³⁾に依拠しながら、考察を進めた。その詳細については、他論[九州大学大学院教育学コース院生論文集 2016 第16号 pp17-34]で表しているため、参考にされたい。

お茶の水女子大学附属小学校では、先の水山の分類で社会科的アプローチと考えられる「市民科」を創設し「提案や意思決定の学びを通して、適切な社会的価値判断や意思決定を行う力としての市民的資質を育む」というねらいを掲げて実践を行っている。このようなねらいを持つお茶の水女子大学附属小学校のシティズンシップ教育の中で子どもたちは何をどのように学ぶのであろうか。まず、子どもたちに育まれるものは実体的な知識や能力ではないということを指摘しなければならない。「社会的価値判断や意思決定を行う力」「公共性リテラシー」といった価値に関わるものを他との協働の中で育てていくのである。そもそも、「市民性」という実体はないが高い価値を有するものを育成していくためには、その過程で、抽象的な思考が必要になってくる。そうだとすると、教育の場で抽象的なねらいを有する活動を他との協働のもとで推進することは、抽象的思考・論理的思考の活性化につながるのではないだろうか。

お茶の水女子大学附属小学校は、現在もシティズンシップ教育の研究実践を継続している⁴⁾。最新の研究テーマは、「異質性が行き交うシティズンシップ教育」であり、「交響して学ぶとは、異なる場へ重層的に参加を繰り返しながら、他者と関わり、世界を広げ、より多様な人々と呼応して、他者とともに社会(コミュニティ)を生み出していくこと。」と、その学習観を規定している。このようなお茶の水女子大学附属小学校の学習観は、多様な文化背景を持つ人々が集う地域の学校現場においても実践展開が可能だと考える。中でも沖縄は、日本の中でも独特な文化背景を有しており、いわば異質性が集う場である。したがって、シティズンシップ教育の実践遂行には最適な場と言えよう。

3. なぜ、今、シティズンシップ教育なのか

筆者は、学力向上策の負の部分に着目し、道具主義的教育観(テストや受験のためや、資格や就職活動のため、外形的な意義しか持たない道具のようにみなされる教育)を乗り越える教育実践を地域の学校現場の状況に応じてアレンジする必要性を感じている。以下で

は、地域における学力向上策が、学習者間、学校間、地域間の競争をもたらし、その結果、教育委員会が示すスタンダードにより、授業を含む教育活動全体が定形化し、学びから逃走する生徒(学生)が増えている実際について述べ、シティズンシップ教育の推進が定形化する地域の学校(高専)現場を民主的に拓いていく可能性について言及していきたい。

(1) 学力向上路線

2010年代に入ると、日本の学校現場は学力向上路線が強化されていく。いわゆるPISA型学力や全国学力・学習状況調査の結果を根拠とし、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が「少人数習熟度別クラス編成」とリンクしながら学力向上路線が進められているのである。子安潤は、2010年代の学習指導要領の特徴を次のようにまとめている[子安2008:27-38]。すなわち、2000年代の学力観における指導論は「ゆとり」か「詰め込み」か、であったが、2010年代には「知識・技能の習得とこれらの活用を車の両輪」へと修正したというのである。要するに、基礎・基本の一定部分については詰め込みを容認し、他方で「活用」が重要であると捉えているのである。しかし、学校現場においては「活用」が自己目的化しているところがあり、つまり、「活用」をスキルの1つと捉え、そのスキルの習得に力点が置かれているのである。例えば、全国学力・学習状況調査のB問題は、子どもの生活にリアルに関わるテーマは扱われてなく、故に、批判的思考力(クリティカルシンキング)についても、その中身は、課題が論理的であるかどうかを形式的に判断するレベルにとどまっている。したがって、知識・技能の活用論も完全には児童・生徒の協働の学びに拓かれているとは言えない。「活用」を子どもたちが、本当の意味で身につけるには、「活用」をスキルとして捉えるのではなく、例えば、グローバルイシューやシティズンシップ、地域の環境、エネルギー問題などといった現実に存在する課題を教材として扱うことで、既存の知識・技能を活用しながら自己更新していくことが重要なのではないだろうか。

(2) 地域の学校の現状(高専の場合)

いわゆる、競争主義的な学力観は、小中高校だけでなく、埼玉県を除く各都道府県に1校以上設置されている高専においても機能している。また、その結果、学生間にヒドウンカリキュラムが流布しており、場合によっては、明示されたカリキュラムと同等以上に学生の

学習行動に影響を及ぼすことがある。以下、筆者が高専教員として感じたことを交えながら、高専の教育活動の一部を紹介していこう。

2015年に開かれた「高等専門学校の充実に関する調査研究協力者会議」(文部科学省高等教育局専門教育課高等専門学校係)の中で、全ての高等専門学校(全57校)を対象に実施された「高等専門学校における教育改善状況等に関する調査」の結果が公開されている。それを見ると、退学者数は1442人(全学生の2.6%)となっている。また留年者数は2079人(全学生の3.7%)である。退学の理由は進学(高校・大学, 858人), 就職(163人), けが・病気療養(41人), 家庭の事情(経済的事由含む, 11人)などであり、留年の理由は、単位不足(1660人), 病気療養等(168人), 留学(100人)のための休学などとなっている。一方、2018年の文部科学省の報道⁵⁾によると、普通高校の留年率は全日制で約0.2%, 通信制が0.3%であり、2017年度の中退率は1.3%である。比較しやすくするために中退率と留年率を合わせてみると、普通高校は1.5もしくは1.6, 高専は6.3となる。つまり、退学・留年率合計で高専は普通高校のおよそ4倍にもものぼるのである。

この退学・留年率の数値をどのように解釈すればよいのだろうか。様々な見方があるだろうが、退学・留年の理由に着目すると、共通するところが見えてくる。すなわち、退学理由は2014年で学業不振(33.6%)が転学(36.2%)に次いで多くなっている。2014年の高専の退学者総数は1405人であり、上記の2015年の退学者数が1442人と1年で400名以上増えているので、学業不振を理由とした退学者も増えていると考えることが自然である。また、留年についても、上記「高等専門学校における教育改善状況等に関する調査」の中で、単位不足(学業不振)によるものが圧倒数を占めていることが示されている。このように、高専においては、退学及び留年で高専を離れる学生のうち、学業不振を理由とする者が一定数以上存在していることを事実として捉える必要がある。

さらに、少し穿った見方をすれば、学業不振や単位不足で学生が退学や留年をせざるを得ないということは、中・高校と同じように高専内にも道具主義的教育観に基づく学力観が蔓延していることが考えられる。例えば、筆者の勤務校(香川高専高松キャンパス)において学生による授業評価の中に、テストの問題出題についての疑義が見られることがあるが、これは授業をテストの対策のための場であると捉える学生が一定数存在することの証左であろう。また、このような授業に対する意識は、学生だけでなく、教員の中にも強く存在して

いると考えられる。定期テスト毎に繰り返し発せられる監督者に対する監督行為への注意喚起がその典型であるが、個々の教員の中で、本来のテストの意義(学生の学びの進化を確認し、教員の教授活動を評価すること)が適切に位置づけられていないために、監督行為の規律遵守が先にあり、テスト内容の充実は後回しにされるきらいがある。本来のテストの意義を考えれば、いわゆるリベラルアーツの学びは、価値の体得が目的であり、授業の中で教科の価値を協働で学び得たかどうかを問うような内容のテストを構想する必要があるだろう。

筆者は、テストそのものの意義を否定しているわけではなく、テストの対策のための授業構成が排他的な競争主義につながる危険性を指摘しているのである。換言すると、テストの対策のための授業構成は学生の学びのモチベーションを削ぐことになると考えている。

表1 授業欠課時数 分散分析: 一元配置

概要						
グループ	標本数	合計	平均	分散		
1年	169	4700	27.8106509	3933.606791		
2年	168	5235	31.1607143	5914.710543		
3年	165	4317	26.1636364	1588.418182		
4年	173	7210	41.6763006	4183.522516		
5年	158	10080	63.7974684	3965.18165		
分散分析表						
変動要因	変動	自由度	分散	観測された分散比	P-値	F境界値
グループ間	155994.366	4	38998.5915	9.9319661	7.47847E-08	2.382684187
グループ内	3251202.575	828	3926.57316			
合計	3407196.941	832				

表1は、2022年度の香川高専高松キャンパスの各学年に属する学生の一人あたりの欠課時数⁶⁾の平均と標準偏差を示すものである。一元配置分散分析を行なった結果、欠課時数の学年による相違は有意であった。 $(F(4, 828) = 9.9319661 > 2.382684187, P < .05)$

表2 授業欠課時数 各学年のTukey-Kramer法による多重分析

グループ	1年	2年	3年	4年	5年	
平均	27.81065089	31.1607143	26.1636364	41.67630058	63.79746835	
分散	3933.606791	5914.71054	1588.41818	4183.522516	3965.18165	3917.087936
						分散の平均↑ 限界値↓
Tukey						
1年-2年	3.350063398	0.49130865				5%水準 3.86
1年-3年	1.647014524	0.2404517				2.729432175
1年-4年	13.86564969	2.04838654				
1年-5年	35.98681747	5.19588822				
2年-3年	4.997077922	0.72846545				
2年-4年	10.51558629	1.54217931				
2年-5年	32.63675407	4.71219569				
3年-4年	15.51266421	2.27777806				
3年-5年	37.63383199	5.40214249				
4年-5年	22.12116778	3.21191458				

分散分析だけでは、どの学年間に有意差が認められるかが不明であるため、Tukey-Kramer法を用いた多重

比較(5%水準)行なった。表2で示した結果をみると、5年生の平均欠課時数は4年生, 3年生, 2年生, 1年生とそれぞれ有意な差(限界値との差)が認められる。また, 有意差は認められないものの, 4年生の欠課時数も, 3年生, 2年生, 1年生と落差がある。したがって, 欠課時数は, 1年生から3年生までと4年生以降の間に小さくない差があることを確認することができるので, 1~3年生と4年生以降では授業への向き合い方も何らかの形で異なることが考えられる。

表3 高専1年次の欠課時数 分散分析: 一元配置

概要						
グループ	標本数	合計	平均	分散		
2018年	168	1940	11.547619	556.9438266		
2019年	167	2062	12.3473054	1196.240098		
2020年	168	2630	15.6547619	3832.933989		
2021年	168	2046	12.1785714	788.9379812		
2022年	169	4700	27.8106509	3933.606791		
分散分析表						
変動要因	変動	自由度	分散	観測された分散比	P-値	F境界値
グループ間	31601.3886	4	7900.34715	3.825813923	0.00433665	2.382593825
グループ内	1724284.04	835	2065.01082			
合計	1755885.42	839				

筆者は, 2020年度に続き今年度(2022年度)に1年の担任を行なった。担任としてだけでなく, 授業担当として, 日々, 1年4クラスの学生と関わっていく中で, 2022年度の1年生の欠課時数が前回(2020年度)担任として関わった1年生の欠課時数と比較するとかなり多いことを感じていた。そこで, 2022年度の1年生の欠課時数と過去4年の1年生の欠課時数を比較検討してみた。表3は, 2018年から2022年までの1年生の一人あたりの欠課時数と標準偏差, および一元配置分散分析の結果である。これを見ると, 各年度の1年生の欠課時数の相違は有意であった。

$$(F(4, 835) = 3.825813923 > 2.3825938, P < .05)$$

表4 過去5年間の1年生の欠課時数のTukey-Kramer法による多重分析

ID	2018	2019	2020	2021	2022	2061.73254 分散の平均
平均	11.54761905	12.34730539	15.6547619	12.1785714	27.8106509	
分散	556.9438266	1196.240098	3832.93399	788.937981	3933.60679	
Tukey						
2018-2019	0.799686342	0.161173631	5%水準		3.86	2.72943218
2018-2020	4.107142857	0.82901672				
2018-2021	0.630952381	0.127356192				
2018-2022	16.26303184	3.287519917				
2019-2020	3.307456516	0.666604826				
2019-2021	0.168733961	0.034007665				
2019-2022	15.4633455	3.121183097				
2020-2021	3.476190476	0.701660528				
2020-2022	12.15588898	2.457274113				
2021-2022	15.63207946	3.159974909				

どの年度間の1年生の欠課時数に有意差があるかを明確にするため, Tukey-Kramer法を用いた多重比較

(5%水準)行なった。表4に示された結果を見ると, 2018年度の1年生と2022年度の1年生の間の欠課時数に最大の有意差(限界値との差)が認められ, 次いで2021年度と2022年度の1年生, 2019年度と2022年度の1年生の欠課時数にも優位差が認められる。この事実から, 2022年度の1年生の欠課時数は, 学生にとってだけでなく, 教員にとって注目(省察)すべきものだと考える。学生にとっては, 欠課時数が増えることが学業不振から留年・退学につながりかねないという意味において, 教員にとっては, 学生の欠課時数の多さを, 学生の学びを促す授業を構成していない証左だと捉え直す必要があるという意味においてである。学びの共同体のメンバーとして, 学生と教員, そして地域が協働で魅力のある授業づくりへとパラダイム転換する時が到来しているのである。

全国各地に目を向けると, 2000年代に学校の魅力化の実践が始まっている。また, 2017年の中央教育審議会大学分科会将来構想部会において, 「高等専門学校の機能強化を支える新興方策について」という文書が公開⁷⁾され, その中で, 「地域の特色ある産業・地域課題の解決に向けた実践的な教育の一層の展開」や「教師が何を教えたかではなく, 学生が何を学んだかという学習者主体の教育(到達度重視型教育)への転換」という項目を目にすることができる。この項目は, 2章で検討したシティズンシップ教育の実践課題①コミュニティとの関わりの育成, ②社会的・倫理的責任の育成, ③ポリティカル・リテラシーの育成の3点と共通するところが多く, 4章で検討する「高校魅力化」の動向にも拓かれている。

シティズンシップ教育は, 学習者の協働性や創造性を信頼した学びであり, 世界に存在する課題から目を背けず, 仲間と協力して責任ある生き方ができる「未来の市民」を育てる可能性を秘めている。とりわけ, 地域の特色のある産業・地域課題の解決に向けた教育実践の創造をテーマに掲げる高専の学生・教員にとって, 地域課題の学習に取り組むことは, 個々の自己変容につながるだけでなく, 学びの本質を認識する機会になり得るのではないかと。筆者は, このようにシティズンシップ教育の意義をとらえつつ, 以下では, 地域協働による高校魅力化の動向を概観し, 地域におけるシティズンシップ教育の意味を明確にしていきたい。

4. 地域協働による高校魅力化の動向とシティズンシップ教育

(1) 「社会に開かれた教育課程」が登場するまで

文部科学省は2014年の中央教育審議会での高校改革を重点事項として審議して以来、高校の授業改革に本腰を入れ始めており、このような文部科学省の姿勢に呼応するように、都道府県の教育委員会も「協同的学びの推進」を政策課題に掲げ、授業改革や教員研修に取り組んでいる。

佐藤学は、このような教育行政による授業改革の主張の背景に高校の授業の崩壊という深刻な事態があると述べている〔佐藤2015:138-141〕。底辺校においては私語や睡眠が目立ち、進学校においては大多数の生徒が、その時間の授業内容に関係のない内職に夢中であるというのである。

さて、少し時間を遡ってみると、2000年代の高等学校の学習指導要領は、1999年の告示を受け、2003年度から学年進行で実施された。この指導要領は、小中学校と同様、「ゆとり教育」を理念にしたものであった。しかし、高校の場合、大学入試に向けた対策が授業の基本となっている場合が多く、さらに、この時期、大学生の低学力や高校における必修科目の未履修といった記事がマスコミを賑わすようになり、次第に文部科学省は学力重視へと舵を切った⁸⁾。このような学力向上路線は、2010年代に入ると、さらに強化されていく。文部科学省は2014年以降、中教審において高校改革の審議を重ねているが、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が「少人数習熟度別クラス編成」とリンクしながら進められているため、高校教育においては、学力格差が顕在化し固定化されつつある。

筆者は、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が有する価値自体を否定するものではないが、学校現場で有効に機能しうるかどうかについては、かなり懐疑的である。つまり、「アクティブ・ラーニング」や「協同的学び」が学習者にとって有意義な活動になるには、いくつか条件があり、現状においては、高校教育において、その条件が整っていないと見るのである⁹⁾。したがって、文部科学省による各種の高校改革の提言は、少なくとも2010年代の高等学校教育を活性化させるために、十分なものではなかったと言えるであろう。

さて、最新(2020年代)の学習指導要領は、小学校は2020年度、中学校は2021年度、高等学校は2022年度から学年進行で実施されることになっている。文部科学省は2021年に「令和の日本型学校教育の構築を目指して」と題する中教審答申を公表した。その中で、2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育の姿」として「個別最適な学び」と「協働的な学び」が挙げられている。この「個別最適な学び」と「協働的な学び」については、いわゆるSociety5.0¹⁰⁾という国家戦略に教育の

分野で適合させるために用いられたタームであるが、その内実はGIGAスクールの実現やICT活用、デジタル教科書や教育データの利活用を促進するといったものである。教育DX(デジタルトランスフォーメーション)により、学びの個別最適化を進めるという方針は、これまで、多くの(批判を含めた)議論が交わされているので、ここでは検討の対象にはしないが、以下では、令和の日本型の学校教育のもう一つの柱である「協働的な学び」¹¹⁾について、地域協働の実践の意義と関わらせながら検討してみよう。

最新の学習指導要領においては、「協働的な学び」から「協働的な学び」へ表記は変えられている。そのためか、文部科学省は「個別最適な学び」と関連付けながら「協働的な学び」の具体的な形を例示している〔中央教育審議会答申2021〕。すなわち、「<個別最適な学び>が「孤立した学び」に陥らないよう、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する<協働的な学び>を充実することも重要」と規定した上で「知・徳・体を一体的に育むためには、教師と子供、子供同士の関わり合い、自分の感覚や行為を通して理解する実習・実験、地域社会での体験活動など、様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶことの重要性が、AI技術が高度に発達する Society5.0 時代にこそ一層高まる」と、社会に開かれた形での学びの意義を説いている。この答申に先立って、文部科学省は、新学習指導要領の中に、これからの社会を生きる子どもたち一人一人に「生きる力」を育成するために、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間力等」の三つの資質・能力を育成することと明記し、このような力を育てるための基盤として、①よりよい学校教育を通じてよりよい社会を作るという目標を学校と社会が共有し、②それぞれの学校において、必要な教育内容を明確にししながら、③社会との連携・協働によってそのような学校教育の実現を図る、ことを目指す「社会に開かれた教育課程」という考え方を示している〔文部科学省初等中等教育局教育課程課：2020〕。

このように、特に高等学校教育改革の文脈で出てきた社会に開かれた教育課程という考え方であるが、この場合の「社会」がSociety5.0の深化による経済社会を意味していること、そして、Society5.0については経団連が提起し、経済産業省が「未来の教室」事業で促進していることから、教育の領域の市場化を念頭に置いた政策であるという分析・批判は存在する。筆者におい

ても、教育の市場化、つまり、新自由主義化については与するものではない。文部科学省が社会に開かれた教育課程を示す10年ほど前に、長野県立辰野高校、島根県立隠岐島前高校において、地域との協働による高等学校づくりの活動が始まっている。筆者は、いわば、文部科学省の社会に開かれた教育課程という考え方の先取りとなる地域の高校づくりの実践の分析を通して、シティズンシップの育成の可能性を示していく。そのことが、教育の市場化とは異なる文脈で、未来の学校像を提起することになるであろう。

(2) 高校魅力化とは

高校の魅力化というタームは、2008年に島根県立隠岐島前高等学校が、後援会の名称を、「隠岐島前高等学校の魅力化と永遠の発展の会（魅力化の会）」と変更したことに起源を持つ。離島部のこの地域に1校しかない高校が生徒数減に直面し、高校存続に対する危機感、その延長として地域存続に対する危機感が高まる中で、地域社会が一丸となって、「生徒にとって『行きたい』、保護者にとって『行かせたい』、地域住民にとって『活かしたい』、教員にとって『赴任したい』」[山内、岩本、田中:2015]という魅力ある高校づくりを進めていった。

地域にひらかれた学校づくりの先行例は長野県立辰野高校である。1997年から、辰野高校では、教師、教師、保護者、高校生の「三者協議会」や、地域住民が参加する「辰高フォーラム」が行われてきた[宮下:2014]。

さて、上記2校2地域の事例を見てみると、私たちは、高校魅力化と言われる活動の中に、「地域社会とともに」進める高校づくりであるということ、また、地域社会の将来的な担い手を育成するという目的を有するものであること、等の特徴を見出すことができる。地域協働の学校づくりの取り組みは、地域社会の活性化を促すことにつながるもので、意義深いものであろう。しかし、地域の学校（高校）の魅力化の取り組みが、シティズンシップ育成にどのような影響を及ぼすかについては、2校の実践の概観だけでは断言できない。そこで、以下では、高校生の地域住民との地域活動がシティズンシップ発達への効果をもたらすことについて考えてみたい。

(3) 地域協働の実践とシティズンシップ

ミネソタ大学ハンフリー公共政策研究所のハリー・ボイドは、シティズンシップ教育論を「奉仕活動としての教育」と「組織活動としての教育」の2つに分類し

ている。その上で、ボイトは、前者は後者より政治性が弱く、悪に対抗する善の共同体という二元論的な対立図式を持ち込むものであると批判し、後者を重視している[小玉:2003 pp166-174]。また、本稿2章で日本のシティズンシップ教育推進ネットがシティズンシップ教育の実践課題を①コミュニティとの関わりの育成、②社会的・倫理的責任の育成、③ポリティカル・リテラシーの育成の3点にまとめているのを見てきた。この実践課題の設定の背景には、バーナード・クリックがT・H・マーシャル[マーシャル他:1993]の議論に出てくる、「公民性」「政治性」「社会性」という3つのキー概念を、社会的・道徳的責任、社会参加、政治的強要という3つに対応させたという経緯がある。このように、アメリカ発祥とイギリス発祥のシティズンシップ教育論があり、また、双方の論を参考にした上で、日本の現状を考慮にいれた実践課題もシティズンシップ教育推進ネットにより提起されている。したがって、以下では、前項に紹介した2校の実践から、特に辰野高校の実践、及び、基地や貧困などの社会問題を抱える沖縄の地で学習者の市民性の育成に果敢に挑む2実践を、①コミュニティとの関わりの育成、②社会的・倫理的責任の育成、③ポリティカル・リテラシーの育成の3点から分析・検討していく。

① 辰野高校の実践

辰野高校では、生徒会活動の一環として、町内のゴミ拾いや通学路にゴミ箱を設置し、捨てられたゴミの回収を行なっている。この活動は、ボイトが規定する「奉仕活動としての教育」に相当する。しかし、だからと言って、ポリティカルリテラシーの育成につながっていないわけではない。辰野高校生徒会のボランティア活動は、「辰高フォーラム」の中で生徒・父母・教職員・地域住民が意見を交換し合うことから始まっていったものである。したがって、自主的な活動であり、強制されたボランティア活動ではない。「辰高フォーラム」の組織化、そして、ボランティア活動の創造の過程を考えた時、まさに、ポリティカル・リテラシーの育成に拓かれていると言える。

一方、辰野高校生徒会の地域問題調査とまちづくりシンポジウムは地域の問題を解決するという目的を有することから、ボイトのいう「組織活動としての教育」「パブリック・ワーク」に相当すると考えられる。つまり、地域問題の解決という公的な問題の解決のために、商工会との協働を通じて、公共的課題に関して、他者と一緒に活動する際に必要となる、技能・習慣・態度・

価値を、調査やシンポジウムを通して学習し、公共的価値の共同創造者としてのシティズンシップを獲得しているのである。この過程で、コミュニティとの関わりと社会的・倫理的責任が育成されることは想像に難くない。

さらに、辰野高校の実践の特筆すべきことは、特別活動の活性化だけでなく、授業の改善にも取り組んでいることである。それも、教師の発案ではなく、生徒会が三者協議会（生徒・父母・教職員）を通じて授業改善についての要望書を提出するというアクションから始まっている。この要望書をきっかけとして、教師は教科会等で改善策を話し合い、生徒の側も授業態度や家庭学習についてクラスで改善に向けた話し合いを行なっている。いわゆる学力向上の取り組みは他の地域協働の学校づくりを進める高校でも見られるが¹²⁾、生徒会発の授業改善の取り組みは、地域をフィールドにした教科内容の学びの深化につながる事が考えられ、画期的な実践と言えるだろう。

以上、地域協働の実践とシティズンシップ育成の関連を魅力のある高校づくりの活動に即して検討してきた。文部科学省は2020年に、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」の推進校として、地域魅力化型26校、グローバル型24校、プロフェッショナル型15校を指定している。また、各都道府県の教育委員会も、高校魅力化の推進校を指定している。いわば、学校現場と教育行政が一体となった取り組みであるが、私たちは、今日の実況に至る10年以上前に、地域協働による学校づくりの実践の勃興があったことを忘れてはならないだろう。それは、地域を興すだけでなく、地域の高校生のシティズンシップを涵養するという、広い視野の実践感覚に基づいているからである。辰野高校の地域協働の実践に取り組んだ人たちが、その実践の価値をどれだけ意識していたかは不明であるが、少なくとも、少子化、過疎化に悩む各地域に、活性化のヒントを与えていることは事実としてとらえなければならないであろう。

② 沖縄の高校生が挑む「沖縄問題」

昭和薬科大学附属高等学校の地歴・公民科の教員である森弘達は25年以上前から政治経済学習のまとめとして「政治・経済における総合学習—今、沖縄問題を考える 地域教材の活用—」のテーマで授業を行っている。沖縄の高校生が沖縄問題をどのように考えているかを明らかにする実践であり、沖縄問題をいかに教えるかについて、教師の姿勢を鋭く追求する実践でも

ある。また、高等学校で総合的な学習の時間が実施される前から探究を実践している点に先見性を感じさせる。

具体的には、沖縄問題という地域課題について、生徒一人ひとりが自ら問いを立て、文献や資料を調べ、フィールドワークを行い、4000字の論文にまとめるという内容である。生徒たちが取り組んだ探求のテーマは以下のようなものである。

表5 生徒たちが取り組んだ探求のテーマ[森2022]

安保条約と在日米軍の存在意義、米軍の犯罪と人権、嘉手納の騒音問題、沖縄の基地経済、海上ヘリポート建設から考える平和の創り方、普天間基地返還と跡地利用について、物価・地価から見る沖縄と本土との格差、沖縄の観光について、沖縄の漁業、サンゴの海と「赤土汚染」公害、ジュゴンの保護と地域振興、沖縄県の高齢者福祉問題、僻地医療とマルチメディア、新石垣空港建設問題 など

森による実践で卓越していることは、90年代に探究の活動を組織しているところにある。生徒の学びのモチベーションを高めるという意味において、探究の活動は有効であることは、2022年度実施の高等学校学習指導要領の中で、「総合的な探究の時間」「理数探究基礎」「古典探究」「地理探究」など、探究に重点がおかれた科目が新設されたことでも示されている。また、論文作成にあたり、生徒は資料・文献研究のほかに、アンケート調査やインタビュー調査、現地調査等のフィールドワークを行なっており、特にインタビュー調査においては、当時の県知事の大田昌秀氏、名護市の海上ヘリ基地に賛成・反対の地方議会議員、そして、在沖米軍基地の従業員といった人々に対して取材を行なっている。このようなフィールドワークの実施は、生徒の中にコミュニティとの関わりを育成し、県知事や地方議会議員、基地従業員へのインタビューは、ポリティカルリテラシーの育成につながる事が考えられる。さらに、生徒の作成した論文の中に、「私たちは沖縄問題にどう向き合うか」と、自分たちの課題としてとらえ直す記述が多く見られる。それは、必ずしも、生徒それぞれの行動変容を表したものではないが、少なくとも、沖縄のおかれた現状に対する不満は表明されている。その意味において、社会的・倫理的責任に拓かれた活動だと言える。

沖縄という地域をフィールドにした教科（公民）の実践をシティズンシップ育成の視点から分析してきた。森の実践は、沖縄随一の私立進学校における実践であるため、他の公立の中等学校への応用は難しいと見る向きもあると考えられるが、果たしてそうだろうか。以下の実践で、公立学校におけるシティズンシップ教育

の可能性についても言及していく。

③ 新基地建設に揺れる地域の中学生の学び

米軍新基地建設の渦中にある地域の中学校に勤務する喜屋武幸は、地域住民や勤務校の生徒との対話を通して、住民の中にある苦悩や葛藤、そして中学生の中の辺野古の問題を「学びたい、知りたい」という欲求を感じ取り、基地問題をテーマにした紙上討論を仕組んでいる[喜屋武 2015：57-64]。

喜屋武は、およそ20年におよぶ普天間飛行場の辺野古移設問題は、大人社会の価値観、問題意識、対立する論点を子ども社会に再生産させていると現状を見ている。喜屋武は中学生と日常的に対話を繰り返す中でこのような分析に至るのである。以下、2つの場面に注目してみよう。

ある時、男生徒の何名かが、学校の二階からホースをたらしめてぶら下りながら降りるといふ危険な遊びをしているところを、向かいに住むお年寄りが注意するということがあった。注意された男生徒は、そのおばあさんに「やな、オスプレイ反対オーバー」と叫んだそう¹³⁾。後に喜屋武が男生徒から話を聞くと、男生徒に悪気はなく、つい口から出たということであった。喜屋武はここに大人社会の影響があるとみている。つまり、注意してくれたおばあさんに「クソババー」ではなく「やな、オスプレイ反対オーバー」と口走るのには、おばあさんを「基地移設反対派」と位置づけることであり、それは大人社会の影響を直に受けていることの一端と捉えているのである。

また、2014年7月には辺野古海上の埋め立て関連工事が強行され、シュワープゲート前に、埋め立て工事反対のデモ隊が座り込みの抗議活動を続けている。ある日、喜屋武は、3年生の男生徒5人がデモ隊の周辺にいるところを見かける。翌日、男生徒と話をする。以下、その一部である。

生徒：おばさんが話しかけてきたけど、ケンカになった。

教師：どうしてケンカになったの。

生徒：中学生なのに反対運動に参加して、あなたたち偉いねーって言うから、自分たちは賛成だよ。なんでみんなは辺野古の邪魔をするわけー、って言ったら、おばさんが、あー、そーねー、だったらあなたたち帰った方がいいよって言われた。

教師：それですぐいなくなっていたんだね。

生徒：帰れ、って言われたから、頭にきて、いったー帰れ（お前たちが帰れ）俺たちはここが地元だよ。

あんたたちはよそからお金もらってやってるんだろう。あんたたちが帰れよ、て言ってケンカになった。

この一連の会話の中から、喜屋武は中学生の中に辺野古の問題を知りたい、学びたいという欲求を感じ取る。しかし、中学生が、自らの目線で垣間見た大人の世界を無批判で取り込むことにより、自分づくりが、屈折したものになりはしないかという危惧も抱くようになる。そこで、喜屋武は辺野古の基地問題をテーマに紙上討論を企画し、中学生の意見の言語化に取り組んでいく。以下、中学生の意見の一部を紹介しよう。

- ・名護市の発展のために賛成です。今の名護市は移設の他に発展することがないと自分は思うので移設しても良いと思う。(中3)
- ・今でもオスプレイとかうるさいのに、もっとうるさくなりますよ。海がなくなったらハーリーもできないよ。海はお金で売っちゃあだめだと思う。ジュゴンもいるっていうのに基地つくったら死ぬかも。これ以上辺野古に基地を増やす意味がわからないよ。(中3)
- ・このまま辺野古に移設を認めなかったら、他の移設された場所が大変。辺野古に移設することはいいとは思わないけど、他に移設するのも危ない。普天間を移設しないのもどうかと思う。(中3)
- ・反対しても、もう国が作ると決めたんだからいまさら反対しても遅い。大人なら話し合いでちゃんと解決してほしい。辺野古を巻き添えにしないでほしい。(中3)

喜屋武は、自己の主体性を埋没させ、「基地を受け入れざるを得ない」という思考に住民を導くことが最大の基地被害であると強調する。その上で、地域の問題を自分たちの問題としてとらえ、自分のことばで自由に表現しあえる関係性を創ることが辺野古問題を解決する第一歩だと述べる。この実践は、地域を二分する課題であるヘリ基地の辺野古移設問題を、真正面から見据えながら、中学生を含めた住民との対話を繰り返し、中学生の学びのモチベーションを紙上討論という方法で可視化させていくという、教師主導によるものだと理解できる。しかし、国策により翻弄され続ける辺野古の中学生が地域の主権者として登場するために、辺野古住民の協働による主体的な地域づくりの実践を構想することが重要なのである。そのことが、地域の子どもの中に、自由、民主主義、人権という価値を育むことにな

り、同時に、コミュニティとの関わりや社会的・倫理的責任、そして、ポリティカルリテラシーを育むというシティズンシップ教育の実践課題にも迫っていくことになると考えられる。喜屋武による実践は、偏差値的に優秀な生徒が集まる私立校ではなく、公立の中学校で行われたものである。私たちは、地域に存在する課題を、地域の中学生の学びの素材に昇華させた喜屋武の実践から多くを学ぶ必要があるだろう。

5. 高専版魅力ある学校づくり試論

前章までに、シティズンシップ教育の動向と必要性、地域の高校（高専）の状況、地域協働による高校魅力化の動向とシティズンシップ教育との関連および実践例を分析的概観してきた。本章では、前章までの議論を基に、地域協働による学校づくりにシティズンシップ教育の実践課題を組み込みながら、高専版魅力ある学校づくりについて、試論の形で示していきたい。

魅力ある高専づくりを考える際に、まず、それぞれの高専でしかできない教育活動を教職員・学生・保護者が一体となって構想することの重要性を確認しておきたい。現在は、授業内容を表したシラバスが公開されており、誰でもアクセスできる点ではオープンである。しかし、シラバスの作成主体が教員のみであるため、授業においては、シラバス内容を教師が発信して、学生が受け取るという一方的に終始せざるを得なくなっているのではないか。そこで、シラバスの意義を転換するために、教職員・保護者・学生のチームを結成し、地域にある課題や、学生が学びたい（保護者が学生に学んで欲しい）ことを同じ目線で語り合いながら、学びの素材として整理し、シラバスとして再構成していくのである。このように、学生や保護者をシラバス作成チームに入れることを提案すれば、協力してもらえる保護者や学生はいるのかといった声や、作成に時間がかかりすぎるのではというネガティブな反応が予想される。しかし、地域協働の高専づくりの意図を真摯に語り、協力を要請するならば、少なからず、力を貸してもらえる保護者や学生は出てくるものではないだろうか。また、作成の時間についても、今は zoom や teams などを使い、オンラインで手軽に会議ができるようになっていて、工夫次第で時短ができるであろう。それでも、保護者・学生を交えたシラバス作成の初期については、慎重審議の時間も必要になるかもしれないが、一度、新しいパラダイムのシラバスを完成させれば、2回目以降は、前年度のシラバスのもとで実践したことが、すべて省察の材料として使えるので、長い目でみると、学習経験

（履歴）としてのカリキュラム編成¹⁴の原理に則った、民主的かつ合理的なシラバス作成といえるのである。

上記のようなシラバス作成のパラダイム転換が成し遂げられるだけで、高専に学ぶ学生のモチベーションや、地域における高専の位置づけは、これまでとは、かなりの部分で変わってくるだろう。とは言え、シラバス作成のパラダイム転換は、高専の教育活動の根本を問い直すことでもあるため、その機運を高めるためには、リーダーの気概と弁舌、粘り強い精神性等が必要であり、なかなか容易には運ばないことが予想される。そこで、シティズンシップ育成を目指した地域協働の高専づくりに向けて、明日からでも行えることを本章の最後に記してみよう。

学生のシティズンシップを育み、また、シティズンシップを育む場にふさわしい学校（地域）文化が、学校（地域）全体で共有されることが、最も大切なことであることを考えると、日常的に学校文化を創出する機会は授業の中にあるので、教員は、一にも二にも授業改善に取り組まなければならないだろう。その際、本稿2章で検討したシティズンシップ教育の3つの実践課題（①コミュニティとの関わりでの育成、②社会的・倫理的責任での育成、③ポリティカル・リテラシーでの育成）との関連にも注目していきたい。

授業の改善は、教師から学生への答えの伝達という権威主義的な授業からの脱却を構想するところから始めたい。つまり、唯一の正解がない課題を扱うことで、教員と学生が共に考え、学生の多様な発想（価値）を認め合う授業への転換である。学習の成果を答えよりもプロセスに見出していくことが重要なのである。このことは、学生の社会的・倫理的責任の育成に寄与するだろう。

また、授業で扱う素材についても一考する必要があるだろう。シティズンシップ教育を推進するための素材ということを考えて入れると、例えば、地球温暖化や平和、民主主義の在り方などの地球・国規模の問題を扱うだけでなく、学生が暮らす地域で何ができるかを協働で考え実践することが重要である。学生のポリティカルリテラシーを育成するためにも、地球・国規模の問題の認識と地域の課題を解決するための実践を、どちらかに偏ることなくバランスよく授業に組み込みたい。

地域における課題を授業の題材として扱う際に考えておきたいこととして、日常的な保護者や地域の様々な人たちとの交流が挙げられるだろう。このような交流は、学生のコミュニティとの関わりを育むだけでなく、地域人材を学校づくり・授業づくりに活用することに繋がる可能性を秘めている。地域協働の高専づくり

と地域社会に拓かれた高専づくりを進めるために、教員・学生が一市民として地域の人たちとの交流を自然な形で行われることが期待される。

6. 研究の成果と課題

2000年代以降、シティズンシップ教育についての論考が世界各地で見られるようになったが、地域の学校において、学習者、教員、地域住民が協働で実践を構築するという視点からの論考は、さほど、多くは見られない。したがって、地域の学校において、地域の課題の解決に向けて、協働による実践の構築を試みることは、学術的な価値が存在すると考えられる。本稿4章で分析した4つの実践が地域におけるシティズンシップ涵養を促す実践展開に向けて、何らかのヒントになれば幸いである。

一方で、いくつかの課題も認識することとなった。まず、シティズンシップ教育の実践遂行において、教師の指導性と学習者の学びの特性の関連を必ずしも明確にできていないことである。筆者は、各地の秀れた実践を目にするとき、教師の指導性は、学習者を目的の達成に向けて導く力というような、いわばスキルとしてとらえられるものではなく、学習者の学びの欲求を聞き出すことができるコミュニケーションのセンスのようなものではないかと考えている。各地で展開される地域協働の実践において、教師を含む実践参加者のコミュニケーションをエスノメソドロロジーの方法で検討することで、筆者の指導性についての仮説が妥当かどうかを示していきたい。

次に、高専における特別活動の意味合いについてである。本稿5章で、試論の形で高専版魅力のある学校づくりについて言及したが、高専における特別活動の扱いについて触れることができなかった。高専の特別活動は学生会による行事の実行委員会的な役割が中心であり、4,5年生（大学1,2年生相当）の学生がリーダーシップをとって活動しているので、高校よりも高いレベルで自治が機能している。ただし、各HR（1～3年生）の活動になると、主に行事の役割決めや連絡事項の伝達の時間となっている。学習指導要領において特別活動の目標として「集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う[高等学校学習指導要領 第5章 特別指導]」ことが明記されており、これは本稿2章で検討したクリック報告書の中のシティズンシップ教育の目的「子どもたちが、参加民主主義

を理解・実践するために必要な知識・スキル・価値観を身につけ行動的な市民となること」と重なるところがある。そう考えると、特別活動には、シティズンシップ教育を推進するための材料が埋まっていると捉えることができる。高専における特別活動を学生のシティズンシップを育む場となるように、今後、特別活動実践論を提起していかなければならない。

また、シティズンシップ教育（及びシティズンシップ教育につながる教科教育）の実践遂行に妨げとなることは何かについて明らかにする必要もあるだろう。さらに、アメリカ（ミネソタ州）で広がりを見せているチャータースクールで実践されているPBL（Project-based Learning）についても、その構成主義的な知識観はシティズンシップ教育との共通性が見られるので、検討していく必要を感じている。そのほかにも、2020年以降、文部科学省や各自治体の教育委員会から魅力のある学校づくりの推進校に指定された高校においては、シティズンシップの涵養に拓かれた視点は有しているかどうかについても、今後、検討すべき課題である。

知識を蓄えていくという受動的な学習は、学習者の学びの喜びを壊すことにつながる。PBLのような知識を構成していく能動的な学習を汎用化していくために、シティズンシップ教育の実践の深化が急がれる。

注

- 1) 新井は以下の論考で、イギリスにおけるシティズンシップ教育の詳細を連載で報告している。新井浅浩「イギリスのシティズンシップ教育」『私たちの広場』財団法人明るい選挙推進協会 No.294(2007,5)-No.299(2008.3)
- 2) この報告書の原典は『Education for citizenship and the teaching of democracy in schools』(Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998)であり、日本語訳は『学校における、シティズンシップと民主主義教育のための教育：シティズンシップについて』(1998年9月)としてまとめられており、いずれも、Web上で公開されている。
www.citizenship.jp/citizenshipedu/ また、この委員会の座長であったバーナード・クリックは以下の書籍の中で自らのシティズンシップ教育論を述べている。バーナード・クリック著 関口正司監訳 大河原伸夫・岡崎晴輝・施光恒・竹島博之・大賀哲訳『シティズンシップ教育論 政治哲学と市民』法政大学出版局、2011年9月

- 3) お茶の水女子大学附属小学校 2010『平成22年度研究開発実施報告書』文部科学省ホームページ www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/.../1328890.htm より
- 4) 同じく文部科学省が研究開発校(市)として指定した、京都府八幡市立八幡小学校(外11校)も、シティズンシップ教育の内容を取り入れた実践研究を行っている。ただし、その実施に関しては、小学校では「生活科」「総合的な学習の時間」から、中学校では「総合的な学習の時間」を充当し、学習内容も、教科の基礎を定着させるドリル学習が中心となっている。(文部科学省ホームページより) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1328890.htm
2023年2月27日最終アクセス
- 5) 文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_2.pdf
2023年3月23日最終アクセス
- 6) 欠課時数の扱いについては、香川高専のKOSEN WEBから各クラスの出席情報を閲覧し、氏名は消去した上で順不同でデータの並べ替えを行い、クラス毎の欠課時数をコピーし、エクセル上にペーストして、一人あたりの平均欠課時数を算出している。
- 7) 文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/17/1420505_8.pdf
2023年3月27日最終アクセス
- 8) 筆者は、「第15期中央教育審議会答申」(1996年)を分析しつつ、90年代の「新しい学力観」から2000年代の「ゆとり教育」、さらに「基礎学力の向上」の再強調の過程を、以下の論考で指摘しているので、参考にされたい。
- ・「英語科における学び合う授業づくり-0theringから異文化理解へ」『琉球大学教育学部附属中学校 研究紀要 第19集 学び合う授業づくり』pp51-58,琉球大学教育学部附属中学校,2007年3月
- 9) 具体的には、学習者の学びのモチベーションという条件について、少し古いデータになるが、国立教育政策研究所の平成17年度「教育課程実施状況調査」によると、家庭学習を全くしない生徒の割合が39%を占めている。
- ・高等学校の教育課程等に関連する資料(データ集)平成27年5月12日,教育課程企画特別部会資料2-1 2023年2月16日最終アクセス
- また、2014年5月の平均読書冊数は高校生1.6冊、

不読者の割合は48.7%にのぼる。

- ・第66回読書調査(全国学校図書館協議会、毎日新聞社) <https://www.j-sla.or.jp/material/research/dokusyotyouusa.html> 2023年2月16日最終アクセス
- 次に、教員の授業方法という条件については、ベネッセ教育総合研究所の第5回学習基本調査(2010)結果から、高校では教師の説明の時間が長く、生徒が考えたり話し合ったりする時間を多くしようという意識が低く、普通科では成績上位校ほど教師主導の講義形式の授業の比重が高いという分析がなされている。
- ・第5回学習指導基本調査(高校版)・ダイジェスト版 <https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail.php?id=3246> 2023年2月16日最終アクセス
- 他にも、クラスサイズ(先進諸国20人以下、日本40~50名)や教員の専門性(先進諸国 修士取得者がスタンダード、日本の高校教員の修士取得者16.2% 2016年現在)についても、学習者の学びの質を高めるための条件として十分整備されているとは言い難い。
- 10) 「個別最適な学び」と「協働的な学び」については、経済産業省主導で国家戦略として閣議決定された未来投資戦略2017の中のメインテーマである。
- 11) 「キョウドウ」の表記(「共同」「協同」「協働」「共働」)の使い分けについては、基本的に、諸論者による「キョウドウ」の文字を、そのまま引用しており、筆者は「協働」の中に主張を込めている。藤江によると、「共同」は小集団内で課題を分担して行うこと、「協同」は集団内で成員同士が同時に目標を達成するような相実行動とし、作業の均一な配分とか成員の均質性を前提とするものと説明している。一方、「協働」については、小集団として何かを共有していくことであり、成員間の異質性、活動の多様性を前提とし、異質な他者との相互作用により成立する活動のありようを指すとしている。藤江康彦「協働学習支援の学習環境」『授業研究と学習過程』p143, NHK出版, 2010年
- 12) 島根県立隠岐島前高校では、サポーターの尽力により、学校・地域連携型公立塾『隠岐国学習センター』を開設し、生徒の学力向上に向けた取り組みを行なっている。ただし、この学習センターは、地域の高校の活性化に取り組む行政関係者やサポーターの計画に基づくものであり、辰野高校の生徒会の要求による授業改善の取り組みとは意味合いが異なるものである。

- 13) 沖縄の方言で「やな」は嫌な野郎という意味。ここでの意味は「オスプレイ配備に反対している嫌なやつ」ということになるだろう。
- 14) 佐藤学は、日本の現状における「カリキュラム」の意味合いは2つあるという。1つめは、「カリキュラム」の語源がラテン語の「人生の来歴」を含意することから、「学びの経験（履歴）」としての「カリキュラム」であり、2つめは、学習指導要領で制度化された「教育課程」や「年次計画」「指導計画」「時間割」などの「プラン（計画）」としての「カリキュラム」である。

参考文献

- ・浅野誠『<生き方>を創る教育』pp39-46,大月書店, 2004年
- ・浅野誠ブログ <http://makoto2.ti-da.net> 2020年3月3日最終アクセス
- ・池田晶子『14歳からの哲学 考えるための教科書』pp206-207,トランスビュー, 2003年
- ・折出健二『市民社会の教育 関係性と方法』pp111-118,創風社,2003年
- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）特別活動編 文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/content/1407196_22_1_1_2.pdf 2023年3月29日最終アクセス
- ・ガヤトリ・C スピヴァック著 鈴木聡・大野雅子・鶴飼信光・片岡信訳『文化としての他者』紀伊国屋書店,1990年
- ・喜屋武幸「米軍新基地建設問題は、地域の生活と教育に何をもたらしたか-国策に翻弄される辺野古の苦悩と葛藤-」『生活指導研究 NO.32』pp57-64,日本生活指導学会,2015年
- ・経済産業省「シティズンシップ教育宣言」経済産業省/三菱総合研究所, 2006年
- ・古庄清宏『シティズンシップ教育の実践に関する考察-沖縄におけるアメラジアンへの学びに着目して-』九州大学大学院教育学コース院生論文集,第16号,pp17-34,2016年
- ・児島亜紀子「主体性と他者性-他者に向けて開かれた援助のありようを探る」『社会問題研究』第57巻1号,pp35-60,2007年
- ・小玉重夫『シティズンシップの教育思想』pp22-30,白澤社,2003年
- ・子安潤「車の車輪とは何か-確実な習得と活用の問題点」竹内常一,子安潤,木村涼子,阿部昇,加藤郁夫,小野政美,吉永紀子,鶴田敦子,松下良平,藤井啓之,寺島隆吉,金馬国晴,新谷恭明『2008年版学習指導要領を読む視点』pp27-38,白澤社,2008年
- ・斎藤長行,新垣円「青少年のインターネット利用における規範意識を育てるための協働学習についての研究」『情報文化学会誌』18(2) pp60-67,2011年
- ・佐藤学『学び合う教室・育ち合う学校~学びの共同体の改革~』小学館,2015年
- ・佐藤学『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』pp3-6,世織書房,1996年
- ・島袋純・里井洋一『研究成果報告書 地域づくりを担う力を育てる~学部・付属学校共同による市民性教育の成果および教育実践~』琉球大学教育学部,2008年
- ・資料3_高等専門学校における教育改善状況等に関する調査結果について:文部科学省(mext.go.jp) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/067/attach/1365637.htm 2023年3月30日最終アクセス
- ・中央教育審議会「令和の日本型教育の構築を目指して~全ての子供たちの可能性を引き出す,個別最適な学びと,協働的な学びの実現~」2021年1月26日 https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_1-4.pdf 2023年2月16日最終アクセス
- ・藤原幸男『2015年度全国学力テスト実施直前期の対策補習の実態:沖縄県における小学校の場合』沖縄キリスト教短期大学紀要44集,2016年
- ・丸山恭司「教育において<他者>とは何か-ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』第67巻 第1号,pp111-119,2000年
- ・水山光春「日本におけるシティズンシップ教育実践の動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号』2010年
- ・宮下与兵衛「まちづくりシンポジウムからコミュニティカフェまで」宮下与兵衛編『地域を変える高校生たち』pp14-58,かもがわ出版,2014年
- ・森弘達「公民科における先進的な探究の取り組みとさらなる授業・教材開発」『公民最新資料 特集第11号 「公民の学びを社会につなげる教材や活動」』第一学習社 2022年11月
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課:2020年10月 https://www.mext.go.jp/content/20201023_mxt_sigakugy_1420538_00002_004.pdf 2023年2月17日最終アクセス
- ・山内道雄,岩本悠,田中輝美『未来を変えた島の学校』p2,岩波書店,2015年3月