

ポスト近代国家におけるシティズンシップ教育の 可能性と政策的課題

生涯学習基盤経営コース 佐藤 智子
同上 荻野 亮吾
学校開発政策コース 仲田 康一
生涯学習基盤経営コース 汪 乃佳

目次

- 1 研究の目的
- 2 研究の社会的背景
 - A 教育の分権と学校-地域連携の展開
 - B 「新しい能力」への注目の高まり
- 3 研究課題と本稿の構成
- 4 シティズンシップ概念の検討
 - A 国家の教育目標としてのシティズンシップ
 - B シティズンシップの変容
- 5 新しい能力観とシティズンシップ教育をめぐる国際的動向
 - A OECDの「キー・コンピテンシー」把握と評価の動向
 - B CoEとEUのシティズンシップ教育の推進の動向
 - C シティズンシップのための新しい能力観とカリキュラム
 - D 「新しい能力」を巡る動向の特徴
- 6 事例研究1:M市N中学校
 - A M市の教育
 - B N中学校における学校-地域連携の組織
 - C 地域連携教育の内容
 - D プログラムの作成過程と評価
- 7 事例研究2:S市N地区
 - A S市の教育
 - B N地区の学校-地域連携の組織
 - C N地区の通学合宿の取り組み
 - D 学校と地域との関わりの様子
- 8 事例研究3:I市Z地区
 - A I市の教育
 - B Z地区における地域自治組織の概要
 - C 地域の青少年育成活動目標と内容

- D 学校カリキュラムと地域との関係
- 9 まとめと考察
 - A 本研究の知見
 - B 本研究の意義と課題

1 研究の目的

現在、シティズンシップ教育の必要性や重要性が広く認識されるようになってきている。このような必要性が顕在化した要因としては、大まかに次の2つの側面から説明できる。第1には、グローバル化による経済的・政治的・環境的諸問題の発生などによって、学習を通して形成される能力についての新しい捉え方が求められている点である。第2には、多くの先進諸国で推進されてきた規制緩和や地方分権化の動向の中で、地域コミュニティや学校が今後益々自律的・自治的になることを求められているという点である。このように国家は、「国際化」という超国家化の動きと、国内における地方への「分権化」の動きの双方からの圧力にさらされており(森田, 2002)、上記の2つの側面は、近代国家の変容に伴って、同時に進行している。

以上のような点を踏まえた上で、シティズンシップのための教育と学習に関連する能力やそのための仕組みが、現行の教育システムのなかでどのように捉えられるかを調査・分析し、日本の文脈に沿って、将来的なシティズンシップ教育を政策的にどう計画し推進していくべきか検討することを本研究の主な目的とする。この背景にある問題関心としては、現行のカリキュラムのあり方、特に社会科(公民分野など)を中心とした教科教育や総合的な学習の時間、道徳教育、生徒指導、課外活動などに至るカリキュラムの教育内容と教育方

法を問い直そうという視点を含んでいる。

本文で後述するように、本研究においては「シティズンシップ」概念を変容過程にあるものと理解しており、よって本稿における「シティズンシップ教育」が意味するものも、そのような「シティズンシップ」のために必要な学習支援や教育実践と、広義に捉えている。よって「シティズンシップ教育」という表現に付与される意味もまた不明確であり、個別の定義を要するものである点には自覚的でありたいと考えている。このような広義の定義に対する是非論はあつてしかるべきではあるが、本稿で用いる「シティズンシップ教育」は、必ずしも教科としての「シティズンシップ」を指すものでもなければ、法的・政治的なトピックを扱う人権教育や政治教育だけを意味するものではないという前提で議論を進めることとする^①。

現代においてシティズンシップの意義が語られるとき、それは公的な地位を重視するものから、感覚的・実践的な能動性を強く含意するものへと、その力点を移行させつつある。言い換えれば、シティズンシップが、法に基づいて「与えられるもの」から、社会的・政治的・文化的な実践のなかで「獲得するもの」へと、その意味合いを変化させているということである。そのようなシティズンシップ獲得の過程が「学習」であると捉えると、学習の場面は学校だけではなく、学校外の組織化された教育活動の場を含め、社会のなかの多元的な文脈において意図的にも偶発的にも生じると考えるべきである。

「市民」とは第一義的には成人である。その上で、シティズンシップのための学習が子どもにとって重要なのは、子どもがやがては成人となり「市民」となるべきだからである。よって、子ども期から成人期への連続性を踏まえ、さらに学校と社会の接続を企図しながら、シティズンシップのための学習を生涯学習の観点から捉えることが重要である。

(佐藤)

2 研究の社会的背景

A 教育の分権と学校-地域連携の展開

まずは、研究の背景として教育の分権と学校-地域連携の展開について政策の動向を整理する。

現代の行政システムは、分権と規制改革の二局面に

おいて展開される行政改革の影響のもとにあり、教育もまたその例外ではない。国と地方との関係で言えば、特に1990年代後半から2000年代にかけて、規制改革の諸政策の展開、地方分権一括法や義務教育費国庫負担金制度の改編など、国家レベルから地方レベルに対する分権が進展し、公教育概念に変容が迫られてきた(大桃, 2000)。

こうした動きは、国と地方の関係のみならず、学校に対して一層の自律性と権限を与える動きにも連なっている。1998年の中央教育審議会答申を起点として、学校に一層の自律性を与える、いわゆる「学校分権」が進められてきた。しかし、単に分権をすすめるだけで、それが質的向上につながるわけではない。「学校が地域住民の信頼にこたえ家庭や地域が連携協力して教育活動を展開するためには学校を開かれたものにするとともに学校の経営責任を明らかにするための取組が必要である」とし、学校の自律と、それを支える開かれた学校づくりが提起されてきたのである。具体的には2000年に学校評議員^②、2004年には学校運営協議会^③という保護者・地域住民が学校運営に参加する仕組みが法制化された。

しかし、こうした展開は、行政改革の流れから捉えられるだけでなく、教育それ自体の必要性として学校分権や学校-地域連携が求められていることも確認されて良い。生徒指導上の問題のみならず、学校週五日制や、総合的な学習の時間は、学校だけでそれを充足できるとは限らない。学校と地域社会との連携は、上記のような展開以前から、学社連携・学社融合というコンセプトのもと進められ、余裕教室の活用などの施設開放、週五日制に対応した子ども・若者の居場所づくりなどで、地域ごとに多様な取り組みが進められてきた。こうしたことを踏まえ、小川(2005)は、「学校の日常的な教育実践活動と困難への取り組みが広範な地域住民・保護者の協力と支援なくしては進展できないという認識」が広く教育行政や学校の関係者の間に受容されたことが、学校への保護者・地域住民の参加を推進しうる背景となったことを指摘している。

このように、行政改革と教育改革が交差する位置に、学校分権並びに学校-地域連携は存在しているといえよう。中教審答申でも「さらに、子どもの[生きる力]をはぐくみ、一人一人の個性を生かした教育を目指した改革を実現するためには、各学校や各地方公共団

体が、それぞれの地域や子どもの実態に応じて、自ら考え創意工夫を凝らし、主体的かつ積極的に施策の充実に取り組んでいかなければならない。このため、教育行政における国、都道府県及び市町村の役割分担を見直し、学校や地方公共団体の裁量の幅を拡大することが必要であり、行政改革や規制緩和の流れも踏まえ、国や都道府県の市町村や学校に対する関与を必要最小限度のものとするとともに、教育課程の基準の大綱化・弾力化、学級編制や教職員配置の弾力化などの見直しを行うことが必要である」としている⁽⁴⁾。本研究が対象としている「新しい能力」を育むための教育の制度的形態を捉えるとき、学校分権並びに学校-地域連携がその文脈を形成しているのである。

(仲田)

B 「新しい能力」への注目の高まり

本節では、「新しい能力」に関する政策の動向を整理する。

近年、OECD(経済開発協力機構)やCoE(欧州評議会)、EU(欧州連合)といった、超国家的機関において、キー・コンピテンシーやシティズンシップなど、単なる知識やスキルを超えた、「新しい能力」についての議論が活発化している。政治、労働、福祉、教育の各領域で必要とされる能力を明確化し、能力の涵養に有用な方策を検討する試みが進められつつある。

日本も例外ではない。松下(2010)が整理しているように、初等・中等教育分野では、「生きる力」(中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996)、「人間力」(内閣府「人間力戦略研究会報告書」2003)、高等教育や職業教育分野では、「就職基礎能力」(厚生労働省「若年者基礎能力習得のための目安策定委員会報告書」2004)、「社会人基礎力」(経済産業省「社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」報告書」2006)、「学士力」(文部科学省「学士課程教育の構築に向けて」2008)、労働政策分野では「エンプロイヤビリティ」(日本経営者団体連盟「エンプロイヤビリティの確立をめざして」1999)といった能力概念が示されている。このような能力概念に対しては、概念の曖昧さへの批判や、階層再生産への懸念が示されている(本田, 2005, 平塚, 2006 など)。確かに、既存の教育システムや教育環境を前提に、これらの能力の獲得を推奨することには留保が必要で

ある。しかし、これらの動向を、各国の教育政策と無縁のものに見なすことはできない。各国は、独自の政策課題を持ちつつ、これら超国家的機関の「新しい能力」観から一定の影響を受けている(Keating *et al.*, 2009; 二宮他, 2004)。これからのカリキュラムを考えるにあたって、これらの「新しい能力」観に関する動向を見しておくことは重要な作業として位置付けられる。

(荻野)

3 研究課題と本稿の構成

本研究の成果は、理論的枠組みの提示と、日本国内における事例研究によって大きく構造化されている。主要な研究課題は、以下の2点である。

研究課題 1. シティズンシップと教育制度の関連をどう捉えるのか？

1-1). シティズンシップの概念をどのように理解するのか？

1-2). シティズンシップのための教育の国際的動向とは？

研究課題 2. シティズンシップのためのカリキュラム形成が、現行制度においてどのように具体化しているのか？

2-1). 学校教育と社会的活動の接続や協働を指向した教育実践によって目指されている能力(観)とはどのようなものか？

2-2). 学校教育と社会的活動の接続や協働を実現するための仕組みや制度はどのようなものか？そして、それは誰によって、どのような過程で構築されたのか？

この2つの研究課題は一見すると関連性が見えにくく、別個の問題であるように感じられるかもしれない。しかし、近代国家の変容、国民国家の限界を前提とするならば、ナショナル・カリキュラムをどう設計するかを検討する上で、国際的動向の把握と国内の地域レベルの実態へのアプローチのどちらか片方の視点が欠けても十分なものになり得ない。つまり、シティズンシップにとって必要となる認知的・非認知的スキルについて国際標準的に理解されるような能力を、地域レベルで育成することが求められており、そのための国家

の役割を検討することがナショナル・カリキュラムを考える上で不可欠であるということである。

本稿の構成は、次のようなものである。すでに第1章と第2章において研究の目的と背景を示したが、次に第4章と第5章において研究課題1に相当する部分として、理論的な検討と枠づけを行う。第6章から第8章で、研究課題2に該当する事例研究の結果を記述する。そして第9章で全体のまとめと考察を行う。

執筆分担は、第1章(佐藤)、第2章A(仲田)、第2章B(荻野)、第3章(佐藤)、第4章(佐藤・汪)、第5章A, B, D(荻野)、第5章C(佐藤)、第6章(仲田)、第7章(荻野)、第8章(佐藤)、第9章(全員)である。執筆内容についての責任は、原則として各執筆分担者に帰属するものとする。

研究遂行上の責任と作業分担はおおよそ以下の通りである。事例調査における調査地選定に際しては、執筆分担者を中心としてすでに調査経験のある地域を対象とした。事例研究1の調査は仲田により計画・実施され、事例研究2と事例研究3の調査は佐藤が主導的に計画した。ただし、調査の実施に際しては可能な限りで他の共同研究者も参加・同席し、調査分析の視点や枠組みについては、本研究遂行のための研究会の場において、共同研究者全員での議論を経たものである。

(佐藤)

4 シティズンシップ概念の検討

A 国家の教育目標としてのシティズンシップ

シティズンシップとは、国家と個人のあるべき関係性を含意した規範的理念である(岡野, 2003:14)。シティズンシップがどのように定義されるのかを考えることの難しさは、この概念に込められた規範がそれぞれの社会の特質によって異なっているし、また、時代によっても変化していることに起因する。

つまり、シティズンシップの考え方は、社会の内部で見られる国家と個人の関係、統治制度、ガバナンスの状態などと一定の関連性を示している。マーシャルは、「シティズンシップとは、あるコミュニティの完全な成員である人々に与えられた地位身分である」と定義した。そして、「この地位身分を持っている人々は、その地位身分に付与された権利と義務において平等である」

が、「そうした権利や義務がどのようなものとなるかを決定するような普遍的原理は、存在しない」(Marshall, 1950=1993:37)と述べている。

それでもなお、シティズンシップ概念を検討することが有意義であるのは、それが個人の尊厳を認識させると同時に、個人がそのなかで活動している社会的文脈を再確認させるからである。よってシティズンシップは、ギデنز(Giddens, 1984:25)が「構造の二重性(duality of structure)」と表現したようなものの優れた例であるとされる(Faulks, 2000:5)。個人的な行為と社会的な実践は相互に関連しており、個人が権利を行使し義務を果たすことによって、シティズンシップのために必要な社会的条件を再生産するのである。

マーシャル(Marshall, 1950=1993)の理論では、「職業構造と関連する教育を通じて、シティズンシップが社会的階層化の道具として作用している」と述べられている。彼は、教育によって獲得された地位が正当なものと思われているのは、教育制度が、市民に正当な権利を授けるために設置された制度だからだと考えていた(*Ibid.*:85-86)。「学校」とは近代国家の成立によって確立された近代的制度であり、そのような学校で行われる教育は、社会のなかで自立して生活していけるようになるための準備と訓練の機会だと見なされている。この考えに依拠するならば、学校におけるシティズンシップ教育は、社会の中で広く支持されているシティズンシップの特徴を反映すべきであり、シティズンシップの諸形態(権利と義務、個人とコミュニティ、参加など)に関わる知識やスキルについて、学校コミュニティの実践のなかで習得させるべきだと考えられる。

しかし、学校の中でシティズンシップを教えるという考え方は、一部の人々にとっては断固として受け入れがたいものである。なぜなら、学校とは民主主義的ではないからである。つまり、児童・生徒は「市民」ではないし、彼らは必ずしも自らの選択で学校に在籍しているわけではない(Morris *et al.*, 2003:184)。では学校を民主主義的にさせるにはどうしたらよいのだろうか。この問題の解法として考えられた方策の1つは、学校ガバナンスに子どもの意思を汲み入れ反映させるべきだという考え方である。

ただし、成人の「市民」が持つとされる権利と義務を、子どもや若者に対してどこまで認め、どこまで課すべ

きかについては明確な社会的合意がなく、難しい争点として存在している。この問題は、「子ども」という概念、あるいは「子ども期」をどう理解するのかという問いを含意している。子どもの権利に関する議論が活発化するなかで、子どもにもおとなと同様の権利を与えるべきだという意見の一方で、おとなとの関係における子どもの自律性に疑問を呈する意見もある。ただし相対的に見ると、「児童の権利に関する条約」に見られるように、子どもを弱者と見なした上での保護に加えて、子どもにも自己決定権と参加を認める方向に動いてきたと理解することができる。

しかし多くの場合、教師は、教室で行われる授業のなかでは、子どもがシティズンシップの権利を行使する可能性について意識していない。また、子どもが委員会や評議会に「参加」することによる学校の民主化は、実際には、大半の子どもの権利が一部の「代表」によって行使されることになるために、結果として大多数の子どものシティズンシップの機会を否定することにもなりかねない。あるいは、例えば動植物の世話や備品の整理など、子どもに対する特定の責任委譲は、シティズンシップ教育の観点からすると、単に学校制度にとって都合が良いという点から子どもの責任感を促進しているに過ぎず、悪く言えば、子どもを「指導者」と「支持者」に分化させる二重構造のシステムを維持・強化させるようなものとなる。さらに言えば、ここでいう子どもの「権利」は、教師によって取り上げられたり奪われたりする可能性があるため、そのような実践自体が単なるシミュレーションに過ぎない。よって子どもたちは実際のところ、学校の制度のなかではほとんど権利を持っていない(Griffith, 1998: 35)。

以上のように、学校におけるシティズンシップ教育は、大きな期待と成果を担っている一方で、難しい問題も抱えている。ギデنزの表現を借りるならば、モダニティは自己実現やエンパワーメントの可能性における格差を生み出す。つまり、「解放の可能性を提示しておきながら、同時に近代的制度は自己実現ではなく、自己の抑圧のメカニズムを作り出す」のである(Giddens, 1991=2005: 6)。

ここで重要なのは、子どもの自己決定権が重要であるという前提が、それを学校ガバナンスの問題として理解すべきであるという結論を導く根拠にはならない、という点である。両者が論理的につながる要因の1つ

は、子どもの属する学習コミュニティとして学校だけを想定するからである。この限定を捨てるならば、学校コミュニティと他の社会的コミュニティとの接続や協働こそがシティズンシップのための学習において重要である、という仮説を導くことができる。

社会的利益に適うような決定をするのに必要な個人の能力や感性は自分ひとりでは育成できないものであり、そのための知識とスキルを社会的に身につける必要がある。そして、特定の価値を含んだ言説が氾濫するなかでも批判的な行動ができるように、教師と生徒という関係だけに留まらない広範囲の関係性を経験する機会を、学校教育を通して子どもたちに提供することが重要である(Morris *et al.* 2003)。

B シティズンシップの変容

現代に生じている状況の多くを説明するのに欠かせない用語の1つとして、グローバリゼーションがある。ウォータース(Waters, 2001: 5)は、グローバリゼーションを「経済的・政治的・社会的・文化的な体制に関する地理的な制約が減少し、人々がそれらの減少を認識し、それに応じて行動するようになる社会的過程」として定義している。つまりグローバリゼーションとは、地球規模で生じる社会変化の過程を意味する。このようなグローバリゼーションは、従来は社会的な帰属を決定づけてきた国境の存在意義を、物質的にも心理的にもますます弱いものにしていく。このことによってグローバリゼーションは、シティズンシップの意味やその妥当性に疑問を投げかける契機となっている。

実際に、グローバリゼーションを後押しした資本主義の価値とシティズンシップの間には強い矛盾が指摘される(Faulks, 2000: 136-137)。市場の価値が支配的な所では、「地位」としてのシティズンシップは薄くて脆弱なものとなる。グローバリゼーションは、以下のような点で、この矛盾をさらに深刻化させている。第1に、ハーストとトンプソン(Hirst and Thompson, 1996)が指摘しているように、世界経済はますます国際的になっているが、実際には「グローバリゼーション」という用語の持つ包摂的な意味におけるグローバル化を実現していないという点である。第2としては、シティズンシップに対して市場が優位性を示す状況が、グローバルなリスクを増大させる要因となっている点である。このようなグローバルなリスクという考え方は、単一の国で

はうまく処理できない問題の存在を含意している。たとえば、移民、感染症、国際犯罪、核兵器の脅威、環境破壊などの問題のいずれもが、国家によって堅持されている国境を軽く超えてしまうのである。これらのリスクの多くは、国家間に存在する不平等に関連している。これらの不平等は人々の基本的な権利や自由の問題に関わっており、その影響は、貧しい国だけではなく、豊かな国に対しても直接的な影響を与えている。

以上のような理由から、グローバリゼーションによる国民国家への挑戦は、国家とシティズンシップの連結をいったん断ち切った上でシティズンシップを再定義する必要性を生じさせている。グローバル化する現代、例えば「ヨーロッパ市民」の文脈のように、現代の国民国家が超国家的なシティズンシップと地域的なシティズンシップの両方からの挑戦を受けている。グローバリゼーションの下では、権利と義務、参加といったシティズンシップの構成要素を、地域レベルと地球規模のレベルの両方におけるガバナンスに対して適用するための方法を考えなければならない。

ただし、シティズンシップ教育の実態は国ごとに異なる教育制度の下で行われており、よってシティズンシップ教育の中で強調される点にも差異がある。例えばイギリスのカリキュラムは、多文化主義に基づいた社会を構築するためのシティズンシップを目指し、価値観に関する言及を最小限に留めている。それに対して、フランスでは、差別のない平等な社会の実現を目指した共和国の理論を示す中で、文化的・民族的背景の異なる社会的集団の存在を認めていない(Starkey, 2000)。

多様なシティズンシップ教育の実態の中で、共有できるモデルとはどのようなものだろうか。例えば、シティズンシップのための教育を「最小限」のものと「最大限」のものに分節化したのがマクローリン(McLaughlin, 1992)である。オスラーとスターキーは、これに加えて構造的／政治的次元と文化的／個人的次元という垂直面を設定し、シティズンシップ教育の構成要素を示した(表1)。

表1 シティズンシップ教育の構成要素

	構造的／政治的	文化的／個人的
最小限	権利 ●権利に関する知識 ●民主主義 ●多様性 ●差別の廃絶 ●市民社会(NGO など)	アイデンティティ ●単一(either/or) (緊張 tension) ●複数(both/and) (混成 hybridity)
	含意:人権教育	含意:感情と選択
最大限	包摂 ●ベーシック・インカム ●身体的・社会的・心理的安全 ●アクティブな参加	コンピテンス ●政治的リテラシー ●変革をもたらすスキル(言語, 主張, 動員など)
	含意:善い社会／学習するコミュニティのモデル	含意:行動スキルと訓練

(出典:Osler and Starkey, 1999: 200)

この構造的／政治的な要素は認知的(cognitive)であり、文化的／個人的な要素は感情的(affective)である(Osler and Starkey,1999)。シティズンシップ教育の「最小限」のレベルとは、学習者が自分自身を市民とみなすことができるために必要な知識や体験や省察の機会を提供し、社会における民主的な基盤について市民が理解しておくために最小限に必要なものである。「最大限」のレベルは、シティズンシップ教育において意欲的に取り組むべき目標であり、ここでのシティズンシップ教育の成果は、究極的には、そのシティズンシップ教育が生み出したその後の社会のあり方によって評価されなければならない(Osler and Starkey,2005=2009:116-117)。

国民国家を基盤として成立してきた教育制度のなかで、国民国家の枠を超えるようなシティズンシップの育成が、どのようにして可能なのだろうか。この問いに対する答えを探すために、上記のモデルはいくらかの示唆を与えてくれるだろう。以上の議論をまとめるならば、シティズンシップ教育における学習内容は、まずは権利について学びアイデンティティの感覚を持つことが基礎となる。そしてその先には、包摂的な社会形成についての学習と、コンピテンスの習得が目指

される。

このような目標実現のための具体的な方策の1つが、世界標準的な能力観の導入(キー・コンピテンシー論)や EU, CoE におけるシティズンシップ教育の推進であると位置づけられる(Keating *et al.*, 2009)。

(佐藤・汪)

5 新しい能力観とシティズンシップ教育をめぐる国際的動向

A OECD の「キー・コンピテンシー」把握と評価の動向

OECD では、1990 年代後半より、教育と学習のあり方に影響を及ぼす「知識」に焦点を当てたプロジェクトに取り組んできた。1997～1999 年にかけて、民間部門、政策担当者、研究者の参加で行われた 4 回のフォーラムをもとにして、2000 年に『学習社会におけるナレッジ・マネジメント:教育と技能』(OECD, 2000)という報告書を刊行している。ここでは、知識のモデルを、知識の生産→知識の普及→知識の活用という線形モデルではなく、3 つの要素を非線形的で相互作用かつ反復モデルとして捉えることが提言されている。

これに続いて、DeSeCo(「コンピテンシーの定義と選択:理論的・概念的基礎」)プロジェクトを1999年より開始し、個人と社会にとって必要な能力の把握と、評価の指標の枠組みを開発することを試みた。開発にあたっては各国間協議と、専門家や関係者への意見聴取、各国のカリキュラムや報告の分析が行われた。この過程で、コミュニケーションスキルや、リテラシー・ニューメラシーなどの能力が各国で共通に重視される一方で、文化的なアイデンティティや伝統、宗教、政治的なリテラシーなどの能力は、一部の国でのみ価値を置いていることが明らかになった(Trier, 2003)。2003年までに2回の国際シンポジウムと、2冊の報告書が刊行され、各国で共通に必要とされる能力を中心に「キー・コンピテンシー」の定義がなされた。

ここで定義された「キー・コンピテンシー」とは、「認識面、非認識面を含む心理的な必要条件を動員して、特定の状況において複雑な要求を首尾よく満たす能力」のことを指す。具体的には、表2に示したように(1)「道具を相互作用的に用いる力」、(2)「異質な集団で

交流する力」、(3)「自律的に活動する力」の3つのカテゴリと、その下位カテゴリから構成される(OECD, 2005=2006)。この3つの能力は、(3)個人形成のためのコンピテンシーと(2)社会形成のためのコンピテンシーの形成を支える、(1)道具のコンピテンシーという関係をなす(立田 2007:161)。

表2 DeSeCo による「キー・コンピテンシー」の定義

＜カテゴリ1＞ 道具を相互作用的に用いる力	(1A) 言語、記号、テキストを相互作用的に用いる力
	(1B) 知識や情報を相互作用的に用いる力
	(1C) 技術を相互作用的に用いる力
＜カテゴリ2＞ 異質な集団で交流する力	(2A) 他者と良好な関係を作る力
	(2B) 協力する力
	(2C) 争いを処理し、解決する力
＜カテゴリ3＞ 自律的に活動する力	(3A) 大きな展望の中で活動する力
	(3B) 人生計画や個人的計画を設計し、実行する力
	(3C) 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する力

出典: OECD (2005=2006)

このような能力観を基礎として、OECD は、「国際成人リテラシー調査(IALS)」「成人のリテラシーとライフスキル調査(ALL)」「生徒の学習到達度調査(PISA)」「国際成人力調査(PIAAC)」などの、成人や児童・生徒の能力の国際比較調査に取り組んできた(深町, 2008)。これらの調査を通じて、各国の成人の能力の布置を把握し、必要な政策課題を明らかにすることが目的である。

B CoE と EU のシティズンシップ教育の推進の動向

ヨーロッパでは 1990 年代に入り、(1)東欧の民主化以降、民主主義教育の必要性が高まったこと、(2)ヨーロッパ市民権という考え方が出てきたこと、(3)若年層を中心に政治関心が後退したことなどを理由に

(Keating *et al.*, 2009; 中山, 2010), シティズンシップ教育の必要性が高まってきた。

これについて、CoE と EU は時に連携しつつも異なる動きを見せてきた。CoE は 1990 年代後半からシティズンシップ教育に取り組んできた。第 1 フェーズ(1997～2000 年)では、民主主義的シティズンシップ教育(EDC)の実践のために必要なスキルとコンピテンシーの明確化と、教育方法、普及手段についての議論が行われた。第 2 フェーズ(2001～2004 年)では、a) 政策の開発、b) ネットワークの構築、c) 啓蒙活動が行われた。第 3 フェーズ(2004～2006 年)では政策の強化や普及に力が入れられた。2005 年には「ヨーロッパ・シティズンシップ教育年」が開催され、ヨーロッパ各地でシンポジウムやプログラムが開かれ、EDC の活性化が図られた。EU やユネスコなど各機関との提携も進められ、2004 年には、民主主義的シティズンシップ教育の政策と実践の距離を縮めるために、ユネスコと共同でガイドブックの作成が行われている(Birzea *et al.*, 2004)。第 4 フェーズ(2006～2009 年)では、a) 民主主義的シティズンシップ教育と社会的包摂のために教育政策の発展と改善を図ること、b) 教員やその他の教育機関のスタッフに求められる能力や役割を定義すること、c) 教育機関の民主的なガバナンスを促進することが目的として掲げられている(Ad hoc Committee of Experts for the European year of Citizenship through Education, 2006)。2010 年には、「民主主義的シティズンシップ教育と人権教育に関する欧州評議会憲章」が採択された。これは、民主主義的シティズンシップ教育と、人権教育の関わりについての整理を行い、連携した発展を目指そうとするものである(Council of Europe, 2010)。

一方 EU でも、1990 年代以降、生涯学習を巡る政策が活発化する中で、シティズンシップ教育への試みが見られる(澤野, 2009; 立田, 2007; 吉田, 2009)。1993 年の「教育におけるヨーロッパの次元の推進」(European Commission, 1993)ではヨーロッパのレベルでの教育の統合の重要性を打ち出した。次に、1995 年に欧州委員会は「学習社会に向けた教育と学習」を発表し、職業訓練と、自己充足、シティズンシップの育成を柱とするビジョンをまとめる(European Commission, 1995)。さらに、1997 年には欧州委員会より、『知のヨーロッパに向けて』という報告書が出され、

「知識・シティズンシップ・コンピテンス」を柱として、生涯学習を基盤とした「知識社会」の構築という方針が示された(European Commission, 1997)。

さらに 2000 年には、欧州理事会から「より多くの雇用と強い社会的結束を伴い、持続可能な経済成長を可能にし得る、知識基盤型経済圏への移行」を目指す「リスボン戦略」が打ち出され、グローバリゼーションや知識経済の進展に対応した人的資本や人材育成の戦略が明確となった。2002 年にはこの具体的な達成目標として「教育・訓練 2010」が設定され、5 つのベンチマークと 29 の指標の策定が行われた。またワーキング・グループによって、EU における「キー・コンピテンシー」の検討も行われた。「リスボン戦略」で、基礎的能力(New Basic Skills)とされていた能力は、技能、知識、性向、態度の複合的な要素を含む「コンピテンス」という概念に取って代わられた。ここで「キー・コンピテンス」は、人生における重要な 3 つの要素、つまり(a) 人生を通じた個人的な充足と発達(文化資本)、(b) アクティヴ・シティズンシップと包摂(社会関係資本)、(c) 就業能力(人的資本)を含むとされている(European Commission, 2004)。

2006 年の欧州議会と理事会の勧告は、「コンピテンス」を「状況に適した知識、スキル、態度の組み合わせ」、「キー・コンピテンス」を「全ての人が、自己実現、アクティヴ・シティズンシップ、社会的包摂、雇用のために必要とするコンピテンス」として、8 つの能力を挙げている(European Parliament and the Council of the European Unions, 2006)。それは、1) 第 1 言語でのコミュニケーション、2) 外国語でのコミュニケーション、3) 数学的コンピテンスと科学技術の基礎的コンピテンシー、4) デジタル・コンピテンス、5) 学習法の学習、6) 社会的・市民的コンピテンシー、7) 進取の精神と企業家精神、8) 文化的気づきと表現の 8 つの能力である。それぞれの能力について、その定義と、該当する知識・技能・態度の 3 つがまとめられている。

2004 年からは毎年、『教育・訓練におけるリスボン目標へ向けた進捗状況』という年次報告が発表され、各国の「キー・コンピテンス」の状況について、OECD の PISA 調査や EU 内各国を対象とした社会調査の結果を分析する形で、達成度が測られている(European Commission, 2004～2009)。また、2005 年には、EU の共同研究所として生涯学習研究センター(CRELL)が

設立され、ICCS(国際市民性教育調査)やESS(欧州社会調査)などを用いて、コンピテンシーやアクティヴ・シティズンシップの指標の開発が行われている(Hoskins *et al.*, 2006; Hoskins *et al.*, 2008)。2007年には「アクティヴ・シティズンシップ教育についての報告」が出され、各国の概念理解や先進的な実践が紹介されている(European Commission, 2007)。

(荻野)

C シティズンシップのための新しい能力観とカリキュラム

このような超国家的機関の動向が各国の教育政策に与える影響を見る上で、ニュージーランドのナショナル・カリキュラムは示唆的である。2007年に改定されたニュージーランド・カリキュラム(NZC)(Ministry of Education, 2007: 12)では、学習の方向性を示す要素として、5つのキー・コンピテンシーを列挙している。その5つとは、思考(thinking)、言語・シンボル・テキストの活用(using language, symbols and texts)、自己管理(managing self)、他者との関係(relating to others)、参加と貢献(participating and contributing)である。これらのコンピテンシーは、子どもたちが属するコミュニティの能動的なメンバーとして生活し、学び、働き、そして貢献するために用いられるものとされている。このコンピテンシーはスキルだけを意味するものではない。それは同時に、「活動につながるような方法で、知識、態度、価値も活用する」ものだとされている(*Ibid.*:12)。

ヒプキンス(Hipkins, 2010)によれば、ニュージーランドの一部の教師の間では、キー・コンピテンシーが、1990年代のカリキュラムの文書に示されていた「必須のスキル」の単なる置き換えであると理解され、その深い意図が看過されてしまったことが指摘されている。では、スキルの単なる同義語とは異なるキー・コンピテンシーの理解とはどのようなものだろうか。ヒプキンス(*Ibid.*, 2010: 71)は、レイド(Reid, 2006)の論考⁶⁾を引用しながら、次のように説明する。レイドは、キー・コンピテンシーを、カリキュラムの抜本的な変化の手段であると捉え、21世紀の複雑で異質性の高い社会においては、このような抜本的な変化とは学習のためのスキルとシティズンシップの形成に関連するものだと述べている。そして、このようなキー・コンピテンシーの発展のための民主的で参加型の方向性は、社会文

化的な学習理論に適合的であることが示唆されている。つまり、学習とは状況に埋め込まれたものであり、そのような学習環境が「アフォーダンス」⁶⁾として機能することによって、「活動の可能性」へとつながるのである(Hipkins, 2010: 72)。

(佐藤)

D 「新しい能力」を巡る動向の特徴

ここまで、OECD, CoE, EUといった超国家的機関の「新しい能力」に関する動向をレビューし、教育政策への影響として、ニュージーランドの例を取り上げた。OECDは「知識基盤型社会」における人材の育成を目標として、このような社会で必要とされる能力を、各国間の協議や研究を通じて確定し、国際比較調査を通じて能力を育成するための政策の検討に入っている。一方、CoEやEUでは、ヨーロッパ全体が共有する社会統合という課題に対し、初等・中等・高等教育、生涯学習、職業教育の統合と、シティズンシップ教育と人権教育の接合を目指している。今後これらの超国家的機関の動向は、各国の教育政策に(顕在的・潜在的な)影響を与えていくだろう。

これらの動向に共通するのは、従来の狭義の能力(知識や技能)の概念が拡張され、関心や価値といった潜在的な要素や、感情や態度、行為や行動といった表出的要素までも含む、広義の能力概念が提起されたことである(松下, 2010)。これらの試みを通じて、これまで異なる領域において、異なる概念とされてきた能力が、1つの枠組みの中で捉えられたことが大きな特徴である。各人に「柔軟性」「自律性」「関係性」を求める社会的な要請に対応して、これらの能力が1つの平面上に描き直されたのである。またこれらの能力を概念操作・数値化し、教育の成果を評価しようとする姿勢も共通している。

このように、国際的に見ると、社会的な変化の中で必要な能力の育成が、教育に強く求められる状況にある⁷⁾。今後の研究課題は、1)ニュージーランドの例に見られるように、これらの能力観が、各国の教育政策やナショナル・カリキュラムにどのような影響を与えるのか(二宮他, 2004)、2)各地域・学校単位で、具体的なカリキュラムやプログラムがどのように計画・実施・評価されていくかを問うことである。特に日本では、地方分権・学校分権の動向の中で、各地域、各学校で行

われる教育に焦点が当たりつつある(図1参照)。

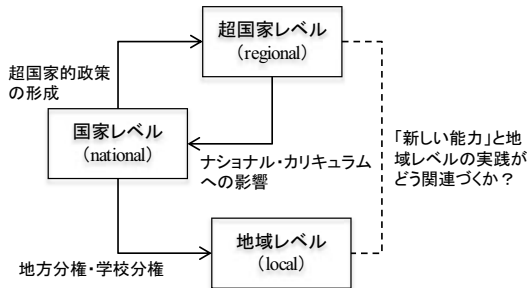


図1 超国家、国家、地域間のシステムとカリキュラムの関係

しかし実際、地域レベルでどのように「新しい能力」を育成できるのか、その基盤となりうる地域の実態とはどのようなものなのかについて、これまで十分に明らかにされてこなかった。そこで、本研究の事例調査では、このうちの2)に焦点を当てて分析を行う。

(荻野)

6 事例研究1:M市N中学校

A M市の教育

まず取り上げる事例は、東京都西部に位置するM市という都市である。人口は約18万人、世帯数は8万7千世帯(2010年4月1日現在)である。高齢化率は約19%と、全国平均や東京都平均を下回っている。2005年国勢調査によれば、第1次産業就業者の割合が約1%、第2次産業が約17%、第3次産業が約83%と、全国平均に比して第3次産業が突出している。財政状況については、2008年度決算で見ると、財政力指数1.25、経常収支比率88.8%となっている。

この自治体は、全国に先駆けてコミュニティ政策に着手し、「コミュニティ活動の展開、市民参加、市民との協働によるまちづくり」を実践してきた⁸⁾。

その延長上に学校・家庭・地域の連携によるコミュニティ・スクールづくりが進められ、管内の全公立小・中学校を地域運営学校に指定している。また、特徴的なことに、小学校2校(または3校)と中学校1校を基本単位とした小・中連携を推進し⁹⁾、小・中並びに地域連携の教育実践を通して「人間力」「社会力」¹⁰⁾を育てようとしている。

したがって、他事例との比較においては、次のような

M市の特徴を念頭に置く。第1に、市全体がコミュニティ・スクールを推進していること、第2に、都市型であり住民の特徴として中間層が中心であることである。

インタビューの日程と対象【インタビュアー名】

○2010年7月14日(水) 13:00～13:50

N中学校会議室

インタビュアー:PTA会長【仲田】

○2010年7月22日(木) 15:30～17:10

N中学校会議室

インタビュアー:前PTA会長(学校運営協議会保護者委員)2名【仲田】

○2010年8月26日(木) 15:00～15:40

N中学校会議室

インタビュアー:N中学校副校長

【仲田, 佐藤, 荻野, 注】

○2010年8月26日(木) 15:40～16:30

N中学校校長室

インタビュアー:N中学校校長

【仲田, 佐藤, 荻野, 注】

○2010年9月28日(火) 14:30～18:00

東京大学社会教育学研究室

インタビュアー:学校運営協議会長

【仲田, 佐藤, 荻野, 注】

観察の日程

○2010年7月22日(木)

学校運営協議会【観察者:仲田】

○2010年8月26日(木)

学校運営協議会【仲田, 佐藤, 荻野, 注】

○2010年11月5日(金)

研究発表会【荻野】

B N中学校における学校-地域連携の組織

以降では、学校の外部(地域資源、他段階の学校)と連携して行う働き方に関する教育の展開を記述する。そのため、市内のN中学校を調査事例とする。この学校は、M市内の比較的農家の多い地域にあり、1984年に開校し、2010年度5月において、全生徒数が250名程度の学校である。

先述のとおり、この学校には学校運営協議会が設置されている。学校運営協議会とは、保護者・地域住民

が一定の権限と責任を持って学校運営に参画できる法制度である。地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5には、当該学校の運営に関する事項に意見を述べるができること、教育課程の編成などの基本の方針を承認すること、職員の採用その他の任用に関する事項について任命権者に意見を述べるができること、という協議会の権限が規定されている。

N中学校の学校運営協議会は、先述のとおり近隣2小学校との連携を行うため、3校の委員を兼ねる形で

委員任命がなされているとともに、3校合同で1つの組織が形成され、ほぼ毎月1回の会議は会場を3校でローテーションしながら行われている。メンバーは、青少年健全育成組織のメンバーや、交通安全対策組織のメンバー、町内会、PTAなどから集められ、また、学校側からは各学校の校長・副校長、及び、教務主幹・生活指導主幹等が入っている。

学校運営協議会は、下記の図2のような組織構成を有している。会長を筆頭に、3つの部会が存在している。

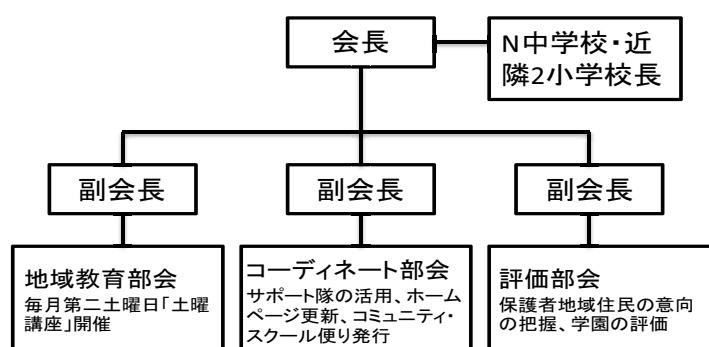


図2 学校運営協議会の組織図⁽¹⁵⁾

「地域教育部会」は、「地域における行事の推進、児童生徒の健全育成及び安全指導に関する活動」⁽¹¹⁾を行い、主に地域主体で行う諸事業を行っている。たとえば、図2の組織図にあるように、土曜講座を開き、地域や学校の課題を自由に意見交換し、講演会を催すことで、支援意識を高めることを企図している⁽¹²⁾。

これに対して「コーディネート部会」は、学校内で行う教育活動に地域住民の協力を募る際のコーディネーションを担っており、「学校運営に地域住民等の参画の促進し、情報発信等の活動」⁽¹³⁾を行うものと規定されている。ボランティアとして学校教育に携わる「サポート隊」を組織し、その募集・登録・調整を担う。すなわち、支援が必要とされる教科等の表を作成し、保護者・地域住民への支援を呼びかけ、具体的な支援内容、曜日、時間等に従って調整をするものである。

「評価部会」は、「組織の中での評価は、次の活動への重要な示唆を与えてくれる」という認識のもと、「運営の基本の方針に基づき、地域住民等を対象として、運営状況の点検及び評価」⁽¹⁴⁾を行う。

また、上記3部会にとどまらず、委員の参加主体としての向上を意図し、学校づくりの主体として参加意識と知識を高めてもらう配慮がなされている。

たとえば、学校運営協議会は先述の通り月1回のペースで行われるが、その際には必ずグループワークが導入されている。その意図と取り組みについて、学校運営協議会長は、次のように述べている。

（学校運営協議会委員の）資質の向上をせないかん。ということは、色んなことに目を向けて下さいってことで、例えば、2月、5月は、子どもの登下校、安全を守るための活動について、これは、各町会の実態を把握しようじゃないか。それから、6月は、教師の仕事ってなんだ？7月は、居場所って？地域子どもクラブっていうのがあるんだけどどういふものなの？それから、8月は、虐待の実態を捉えるにはどうしたらいいの？それから、9月は、職場体験の実態と体験で何を学んだんだろ

うとか、こういう研修項目を必ず私入れてるんです。(学校運営協議会長)

C 地域連携教育の内容

以上のような組織形態のもと、この学校では、地域連携での教育活動をすすめる上で、どのような力が必要かを保護者・地域住民にアンケートで把握した。その結果「生徒の自主性・自律性を尊重」がトップであったことをふまえ、次のような 7 つの能力に関わる教育内容を設定・配列していった⁽¹⁶⁾。

- 「1. 自己評価力・自己実現力, 2. コミュニケーション能力, 3. 問題発見力, 4. チームワーク力, 5. リサーチ力・質問力, 6. 企画力・実行力, 7. プレゼンテーション能力」

具体的には、プログラムとして、以下のような事柄を行っている⁽¹⁸⁾。

「ア. 地域の人材を校内で生かす実践
 (「話し方教室」「書写」指導, 社会科の「行政相談員と創る授業」, 英語科の授業(年間200時間以上), 音楽科の「三味線指導」「ギター指導」「発声指導」, 家庭科の「調理実習補助」「編み物指導」, 総合的な学習の時間「地域学習」,

「高齢者体験」, 「職業人の話を聴く会」)
 イ. 教育ボランティアを課外活動で活用する実践

ウ. 地域から学ぶ実践
 教科の学習では、地域の自然や歴史, 文化を学ぶ理科や社会科, 音楽の授業, 地域の幼稚園で保育実習をする家庭科の授業等があります。また、総合的な学習の時間に実践されるキャリア教育や国際理解教育は特色ある教育活動として評価されています。

エ. 地域行事でのボランティア活動実践」

これらは、先述した 7 つの能力との照応関係を意識しながら、教員によって具体的な授業のプログラムとして組み立てられている。

一例として、地域のごみを減らすというプロジェクトに即して問題発見力やリサーチ力・質問力の向上を目指し、取り組む内容ごとにグループを作り、考えることで企画力・実行力の育成を図るという授業の指導計画を表3に示した。ここでは、17時間の中で児童生徒のグループワークがなされるとともに、その発表に対して保護者の参加がなされていることがわかる。保護者の参加を得ることで、生活者の立場での助言が期待できるのである。

表3 地域のごみ減らし隊 指導計画(全17時間)⁽¹⁷⁾

学習過程	○学習活動・指導上の留意点 ■評価
つかむ(3時間) 「ごみについて考えよう」	☆体験 学習ふれあいボランティア(クリーン作戦), 環境センター見学 ○夏休みに取り組んだことについてまとめ, 発表する ＊リサイクルセンター見学 ごみのゆくえなど ■取り組んだ課題に対して発表できたか ＊こどもまつり 紙芝居 クイズ ＊エコ工作コーナー ○学校のごみについて考える ・主事さん・栄養士さんから話を聞く ○校内や地域で気になることを考える ・各自, 考えを書けるように支援する
探求する(8時間) 「ごみを減らすため」	○なぜごみはでるのか, ごみを減らすためにはどうしたらいいか考える。 ・ごみについて各自が問題を持てるようにする 〈意見文〉

<p>にできることにとりくもう」</p>	<p>■自分の考えを持てたか</p> <p>【問題発見力】</p> <p>○今までの学習を活かし、ごみを減らすために自分たちができることを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内でできることと地域に働きかけることを分けて考えさせる ・取り組みたいことでグループをつくるようにする <p>*調べる(給食の残菜, 地域のごみ, 川のごみ, 地域の工夫など)</p> <p>*作る(本, 紙芝居, ポスター, CM, 新聞, マップなど)</p> <p>■取り組みたいことを見つけ, 進んで活動したり, グループで協力して活動したりできたか。</p> <p>【リサーチ力・質問力】【自己評価力・自己実現力】【企画力・実行力】【チームワーク力】</p> <p>○グループ毎に考え, まとめたものをクラスみんなに聞いてもらう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全員が活躍できるようにする <p>○出された意見をもとにグループで話し合い, 手直しをする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・出された意見を大切にさせる <p>■よりよいものを創り上げようとしているか</p> <p>【コミュニケーション能力】【問題発見力】【プレゼンテーション能力】</p>
<p>広げる(4時間) 「考えたことを広げよう」</p>	<p>○保護者に発表する。</p> <p>○保護者の意見を聞く</p> <p>○助言されたことをもう一度グループで考え, つくり直す</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最後までやりぬけるようにさせる。 <p>○校内や地域に向けて活動を実践する</p> <p>*掲示する・訴える など</p> <p>■グループで協力し, 分かりやすく発表し, 最後まで粘り強く取り組めたか</p> <p>【プレゼンテーション能力】【企画力・実行力】【チームワーク力】</p>
<p>ふりかえる(2時間) 「まとめよう」</p>	<p>○自分たちが取り組んだことを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人ずつまとめさせる <p>■実践のまとめ, 自分の生活に生かせるか, これからも出来ることを考えられたか。</p> <p>【自己評価力・自己実現力】</p>

D プログラムの作成過程と評価

さて、個々のプログラムやその年次的配列はどのように作成されたのだろうか。その作成過程についてインタビューを行った結果、教員によってプログラムの内容とその配列は大枠で確定していたという。学校運営協議会は当初は学校が提示したものの「承認」に留まる程度の関与をしていたといい、学校主導性が看取された。

意見をもらうんじゃなくて承認をもらえばいいんだと、意見を聞いて、それを取り入れるかどうかは学校側の判断というふうにお互いに試行錯誤しながら、やって来ましたね。(副校長)

保護者・地域住民…学校に提案に反対したり修正があればって、特にないです、今のところ。(学校運営協議会長)

しかし、カリキュラムを実施する段階で組まれる地域参加のプログラムには、保護者や地域住民が参加し、そこではプログラムの細部の調整に関する部分で、インフォーマルなインタラクションにおいて教員が提示したイメージの修正がなされている可能性が示唆されていた。たとえば校長は次のように述べ、授業後の感想において具体的な子どもの様子やプログラムの進行について意見をj得ているとしている。

総合的な学習の時間に、専門的な分野で関わって下さった方には・・・給食を召し上がって一緒に、ご馳走して、給食食べながら、決して、この7年間、教員のマイナスのことは一切おっしゃらないし、守秘義務はしっかり守って下さってますけど、むしろ私は、タイムリーに授業評価をもらってるんですよ、その学校評価をもらってる。(校長)

その他にも、学校運営協議会長の発言として、次のようなものがある。

「先生、あのときこうじゃありませんか？」って指導してあげて、補助者の、支援者の役割になる。・・・「先生、こうやったらよかったわねえ」とかね、「今日は、あの子、全然話を聞いてくれなかったんですけど」って話をしてくれればいいわけ。うん。それを、私は極力お願いをしています。(学校運営協議会長)

このように、プログラムへの参加を行った保護者・地域住民によるタイムリーなフィードバックが、プログラムの改善に役立っているとされているのである。

他方、フォーマルな学校評価は、取り組みの進捗が分かるという点で毎年力を入れて行われている。評価部会は月1回の学校運営協議会以外に、自発的な部会活動を行っている。

しかしながら、他方で、次のような発言も聞かれている。

学校運営協議会に学校の先生が入っている

のはご存知ですよ。一緒にやろうっていうのはいいのかもわからないんですけど、学校に何か提案しようね、学園に何か提案しようねっていうときに、そこに先生も入ってくるわけです。こういうふう提案しようよってなつたときに、やっぱり学校の先生の委員の方から、「でもね、これはこうなんですよ」とかって言われると、あ(笑)、駄目ですね。でもそうすると、そこで終わっちゃうんですよ、話が・・・特に部会単位なので、そこに先生が入っているんですが、他の部会に行っても見えないんですよ、委員会の中でも。(保護者)

この発言は、学校運営協議会に教員が同席するが、そこでは提案したいことがあっても言えない遠慮があること、さらに、そうした遠慮が下位部会で働くと、部会報告をする際にそうした力学が表面化することさえないというものである。「組織の中での評価は、次の活動への重要な示唆を与えてくれる」とすれば、このようなフォーマルな評価をいかに実質化するかに一つの課題が見出される。

最後に、分析の枠組みに基づいて、N中の事例の特徴をまとめれば、以下の表4のようになる。目的のレベルで学校がイニシアティブを発揮し、実施においても、学校が主導し、地域による公式・非公式の協力がある。学校評価など公式的な評価もあるが、プログラム直後のフィードバックといった非公式な評価が大きな意味を占めている。

表4 N中における学校・地域の関係

	目的	実施	評価
学校	「生徒の自主性・自律性を育む」、学校によるカリキュラムの策定、地域による「大筋の承認」	主導的な実施	公式的には学校評価、非公式的にはプログラム後のフィードバック
地域		保護者・地域住民主体のボランティア。	

(仲田)

7 事例研究2:S市N地区

A S市の教育

本章では、大分県S市のN地区のN小学校と、N地区で行われる「通学合宿」を事例として、シティズンシップ教育への取り組みを見る⁽¹⁹⁾。

S市は、2005年に、9つの市町村の合併によって誕生した市である。地勢は、山間部、平野部、海岸部に大きく分けられ、豊かな自然が広がる各地区にはそれぞれ特色がある。人口は約7万6千人、世帯数は約3万1千世帯(2010年3月末現在)で、市全体の高齢化率は、約31%である。就業者数に見る産業部門別割合は、2005年国勢調査によれば、第1次産業就業者の割合が約11%、第2次産業が約28%、第3次産業は約60%である。S市の財政状況は2008年度決算で見ると、財政力指数0.35、経常収支比率93.6%であり、厳しい財政状況にあると言える。

S市では、2006～2007年度にかけて、県の実施する学校と地域の連携モデル事業を受け入れ、3校区をモデル校区に指定し、事業を行ってきた。この事業では、市の教育委員会にコーディネーターを置き、各地区での学校・地域の連携・協力を推進する体制を構築することが目的とされていた。青少年健全育成組織の立て直しなど、合併後に衰退が見られた旧町村部の子育て支援ネットワークの再編もその目的の1つである。2008年度からは「『協育』ネットワーク構築推進事業」が実施され、市内の7中学校区に地域本部が置かれている(2010年度より9地区)。N地区はその1

つである。県の方針に従い、それぞれの地区の公民館にコーディネーターを配置していることに特徴がある。コーディネーターの属性は、市役所OB、元教職員、地域の読み聞かせグループの代表、塾講師など多様であり、それぞれ事業の進め方も異なると言われる。

インタビューの日程

【インタビュー:佐藤、荻野】

○2010年10月7日(水)8:30～9:30

N小学校校長室

インタビュー:学校長、教頭、

6年生学級担任。

○2010年10月8日(木)9:00～10:30

N地区公民館会議室

インタビュー:「通学合宿」実行委員長(コーディネーター)。実行委員(兼ボランティア)2名。

観察の日程【観察者:佐藤、荻野】

○2010年7月3日(土) 通学合宿修了式

B. N地区の学校-地域連携の組織

N地区は、S市の中で山間部に近い位置にあり、世帯数1,043、人口2,611、高齢化率38.0%である(2010年10月現在)。地区内にはN小学校と、隣接するN中学校がある。両校は、2006年度からの県が実施する、学校と地域の連携モデル事業の対象校、2008年度以降も「『協育』ネットワーク構築推進事業」の実施

表5 通学合宿の実施状況

年度	実施時期	場所	参加者数	補助
第1回(2001)	9月/7泊8日	高齢者福祉施設	6年30名	県補助 30万円
第2回(2002)	9月/6泊7日	キャンプ場	6年21名	N村予算 20万円
第3回(2003)	9月/6泊7日		6年21名, 5年12名	
第4回(2004)	7月/6泊7日		6年26名, 5年8名	
第5回(2005)	7月/6泊7日		6年25名, 5年13名	S市予算 16万円
第6回(2006)	7月/6泊7日		6年29名	
第7回(2007)	6月/6泊7日		6年24名	S市予算 20万円
第8回(2008)	9月/6泊7日		6年14名	
第9回(2009)	2月/2泊3日		6年21名	
第10回(2010)	6月/6泊7日		6年18名	

校となっている。これと合わせて、両校は S 市の小中一貫教育校にも指定されている。小学校と中学校は近接し、校庭などを共有し、教員同士の行き来も頻繁にある。また N 公民館も小中学校から 100m 程の距離にあり、学校の管理職と公民館の職員、コーディネーターが頻繁に施設を行き来し、公民館が放課後の子どもの居場所となるなど連携は密である。

学校規模を見ると、N 小学校は、教職員数 12、学級数 6、児童数 90、N 中学校は教職員数 12、学級数 4、児童数 58 と小規模な学校である(2010 年 5 月現在)。2010 年度は、小中一貫教育のめざす子ども像として「確かな学力を身につけた子ども」「感性豊かな子ども」「N 小・中の子どものことであることに自信が持てる子ども」「N 地域を大事に思う子ども」の 4 つが挙げられている。これを受けて、N 中学校では『かかわり合いや学び合い』の中で、豊かな心とたくましい心身、確かな学力を持つ生徒の育成、N 小学校では『気づき、考え、動く、N の子』の育成という教育目標を掲げている。「気づく子」では「笑顔で挨拶」「正しい言葉づかい」「協力し合う」などルールを守り、他者と協力する規範が、「考える子」では「進んで学習活動に取り組む」「友だちの話の聞き、自分の考えを深める」という学習における積極性が、「動く子」では「めあてに向かって最後までやりぬく」「健康安全に気をつけ、進んで運動する」という自律性が重視されている。

小・中一貫教育の組織図を見ると、管理職による合同推進委員会のもとに、1)「小中一貫教育担当部」、2)「生徒指導・特別支援教育部」、3)「小中交流・地域連携部」の 3 つの部会が設けられている。これらの部会は小学校と中学校の連携のために設置されているものである。1)では、「児童・生徒の実態に応じた系統性のあるカリキュラム編成」「児童・生徒の発達段階に応じた指導方法の工夫」を掲げて、共同で算数・数学の指導案を作成し、英語の学習のために近隣の大学訪問の企画などを行っている。2)では、学校生活のアンケートを行い、生徒・児童の実態の把握に努めている。3)では、「地域協育ネットワーク」を活用した地域人材の活用や、地域・保護者との交流の促進を計画している。例えば、2010 年度は更生保護女性会、公民館と協力して花壇の土入れや花植えを行っている。また N 中学校では、農業体験、キャリア教育におけるゲスト・ティーチャーの活用、家庭科での授業補

助、剪定や花壇整備などの環境整備、安全パトロールなどに地域住民が参加している。このボランティアの募集は、コーディネーターが地域を回り、個人や団体に声をかける形で行っている(勝野他、2009:99)。

C N 地区の通学合宿の取り組み

次に、地区の特徴として挙げられる、「通学合宿」の試みを見ていきたい。この取り組みは 2001 年度から大分県の補助事業として始まり、2002 年度からは N 村の単独事業として引き継がれ、合併後は S 市の助成を受け行われているものである(表 5 参照)。2010 年度で 10 回目の開催となっている。2008 年度の文部科学省の優良公民館の表彰理由も、「異年齢の子どもが親元を離れ共同宿泊生活を行う取り組みを実施しており、集団生活及び日常生活に関わる生活体験を通して、自主性や協調性を養うとともに、家族の大切さを実感させる取り組みを行っている」というものであった。

通学合宿の目的を見ると、「自主性や協調性を養うとともに、自分たちの力だけで生活することにより子どもの自立と自律を図」ることが掲げられている。同時に「地域の大人にボランティアとして指導にあたっていただくことにより、地域とのつながりを深め地域の教育力の向上を図」することも目的に掲げられている⁽²⁰⁾。

具体的なプログラムは、地区内にあるキャンプ場に 6 年生が 1 週間程度宿泊し、買い出しや食事づくり、洗濯などを、ボランティアの指導を受けて自分たちで行うというものである。合宿中は、学校への 4 キロほどの距離を、登校時はバスで、下校時は徒歩で移動する。合宿の間は、「生活班」(男女別)と、「食事グループ」(男女混成)という 2 つの班編成のもとに行動し、生活や宿泊は「生活班」ごとにバンガローで行う。経年的に見ると、この実施方法は少しずつ変化を見せている。N 村の教育長の強力なリーダーシップで始まった当初は、子どもの「自主性」を重んじるために、ボランティアが生活や食事に手を貸したりすることが原則的に禁じられていた。このような指導の厳しさは回を重ねるごとに和らいできているとされる。班編成も、1 回目は存在せず、2 回目以降は男女別の班編成となっていたが、2008 年度より現在の 2 種類の班編成になった。食事のメニューも各班で別々であったものが、統一されるようになっていく。対象学年は、以前は 5 年生の有志も参加していたが、ここ 5 年の間は 6 年生

のみとなっている。このことは、学校で、事前に班編成を行ったり、授業に通学合宿の内容を反映したりする都合から肯定的に受け止められている。

この地区の通学合宿の特徴は、地域住民が実行委員会の中心となっていることである。全国の通学合宿の調査を見ても(国立教育政策研究所社会教育実践研究センター、2007)、登下校から生活全般にわたって、児童を対象にしたプログラムを実施することには相当なコストがかかるため、多くは3~4日間の実施期間となっている。市町村の中で、6泊以上の長期の合宿を計画する地域は1/4程度であり、この地区のプログラムがその継続性だけでなく、内容としても評価し得ることが分かる。なお、保護者の関わりについては、児童との距離を置かせるために、意図的に実行委員会に参加しないこととなっている。

プログラム実施に際しては、まず実行委員会で、対象学年・人数、実施方法など、その年度のプログラムの確認が行われる。事前の研修会では、実行委員や参加するボランティアの間で実施にあたっての注意や確認が行われる。通学合宿の実施中の登下校の見守りには老人クラブも協力し、生活や食事づくりの指導には、地域住民がボランティアとして関わる。プログラム終了後のふり返りの会には保護者も参加することができ、事後のアンケートでは児童や保護者の感想を求めている。このアンケートでは、児童に対しては、通学合宿に参加しようと思った動機、参加した感想、楽しかったことや辛かったこと、自分自身の変化、今後の参加希望を尋ねている。また保護者に対しては、参加させるにあたって心配したこと、子どもを参加させた感想、期間や費用の妥当性、今後のプログラムの必要性を尋ねている⁽²¹⁾。

D 学校と地域との関わりの様子

学校の関わり方を見ると、実行委員会に管理職が参加しているものの、基本的に学校と独立した取り組みとして捉えられている。当初からこのプログラムに関わっていた地域住民によれば、開始当初は、学校の側から学校とは関係のない「別の行事」として捉えられていたという。そのため、実行委員やボランティアが学校を訪れても、疎外感を覚えることが少なくなかったとされる。しかし、プログラムを続けるうちに、学校での受け止め方も変化してきた。近年では、プログラ

ム実施中に担任を含め数名の教員が子どもたちの様子を見に訪れている。教室外での子どもの様子を把握し、指導に活かそうという姿勢の表れである。さらに近年は、国語の教科で合宿の感想を短歌や川柳にまとめさせたり⁽²²⁾、家庭科の調理との関連を持たせるなど、授業の内容に関連を持たせる試みも見られる。

もちろん、通学合宿のプログラムに課題も指摘されている。最大の課題は、プログラムの担い手の固定化や高齢化の問題である。地域の団体活動を通じてN地区への愛着を深めてきた層が、将来の地区を担う人材育成を目指してプログラムの継続に大きな役割を果たしてきたが、ここから参加者や協力者の範囲が大きく広がらないという問題を抱えている。保護者の間でも、この取り組みの実施主体・実施過程や、関わる大人たちの労力などが認知されていない状況にあり、学校管理職、実行委員会双方からPTAを通じてこの活動の周知を図る必要性が指摘されている。「学校に対して協力する」文化を有し、県内外から高い評価を受けてきたこの地区において、支援者の高齢化・固定化を受けて、どのように教育体制を再構築するかが課題になっている。

本研究の目的と照らし合わせれば、このプログラムは、地域住民が中心となり、「組織化」されたプログラムを実施する社会教育の1形態であり、プログラムが継続的に実施されるうちに徐々にカリキュラムとの関連性が意識されるようになったと言える。その背景には、学校の教育目標と、「自主性」「自律性」「協調性」といった学校目標に掲げられる能力と、通学合宿での体験活動によって育まれる能力の近さが認識されたことがあるのだろう。それだけでなく、「通学合宿」の実施主体の側からは、地域への愛着や誇りを育む点も強調されている。地域全体で共有されるこのような規範が、相応のコストを要するこのプログラムを継続する大きな要因となっていると言える。

このような地域での教育によって育まれる能力を、学校がどのように受け止め、カリキュラムとの接続や棲み分けを明確にするかが重要である。「継続性」が必ずしも担保され得ない社会教育と、学校教育との連携・協力には難しさがある。しかし、プログラムが続けられてきたことで相互理解が進み、徐々に学校側の参加・協力が実現してきた面もある。シティズンシップ教育の構築過程として、関係者の相互理解の形成と

いう観点から分析を進める必要がある。ここではコーディネーターの媒介者や中間支援者としての役割が注目される。

最後に、分析の枠組みに基づいて、N地区の「通学合宿」の事例の特徴をまとめれば、以下の表6のようになる。学校と地域は、目的を共有しつつも、実施・評価においては、学校は非公式の形で協力をするに留まり、主体は地域の自主的な組織(実行委員会)に委ねられている。

表6 「通学合宿」での学校・地域の関係

	目的	実施	評価
学校	子どもの「自主性」「自律性」	非公式な形での協力	授業への反映
地域	「協調性」を育むこと(学校目標・通学合宿の目標)	地域住民主体の実行委員会・ボランティア	ふり返りの会 保護者・児童へのアンケート

(荻野)

8 事例研究3:I市Z地区

A I市の教育

I市は日本列島の中央の山間地に位置する市である。人口は約10万5千人、世帯数が約3万8千世帯(2010年3月末現在)で、市全体の高齢化率は、約26%である。就業者数に見る産業部門別割合としては、2005年国勢調査によれば、第1次産業就業者の割合が約11%、第2次産業が約34%、第3次産業では約54%である。I市の財政状況については、2008年度決算で見ると、財政力指数0.59、経常収支比率89.3%となっており、およそ全国で見た場合の平均的な財政力であるが、同様の人口規模の市のなかには厳しい財政状況を抱える自治体も多い中で、I市は相対的に良好な財政状況を維持できていると考えられる。

インタビューの日程

【インタビュー:佐藤, 荻野, 汪】

○2010年11月19日(金)13:30~14:30

Z小学校校長室

インタビュー:学校長

○2010年11月19日(金)15:00~17:00

N地区公民館会議室

インタビュー:地区公民館長, 公民館主事

I市では、2010年度から2016年度までの7年間を対象期間とした、教育振興基本計画を策定している。この基本計画は、2009年5月に設置された「I市教育振興基本計画策定懇話会」での議論を踏まえ、また市民からの意見も参照しながら策定したものである。この中で、I市の教育が目指す姿と基本目標として、特に学校および地域に関して、次のように述べられている。

学校は、子どもたちが個性を伸ばし、豊かな人生を送るための基礎となる学力や思考力を培うとともに、良好な人間関係を養い社会性を育み、社会人として基本的な資質を形成する場です。未来を拓く確かな学力(知)、社会を創る豊かな心(徳)、人生を支える健やかな身体(体)を育む学習を進め、バランスの取れた「生きる力」を育てていく必要があります。

地域は、人々が風習や社会規範を学び、創り、生活文化やふるさとへの愛着を育み伝えていく場です。子どもから大人まで、人々の付き合いや協働の中で、お互いを認め合い、学び合い、育ち合いながら、共に生きる社会を形成していく人づくりを推進していく必要があります。

(『I市教育振興基本計画』p.14より。)

I市では、教育の目指す姿を「地育力による心豊かな人づくり」とし、次の3つの基本目標を掲げている(p.15)。

- 知・徳・体のバランスの取れた生きる力を育む人づくり(自立)
- 学び合い育ち合いで、豊かな人生を拓く人づくり(共有)
- 多様な文化や価値観を認め合い、共に生きる社会を担う人づくり(共生)

ここで言われている「地育力」とは、「身近な地域社会を構成している自然・歴史・文化・民俗・産業・人などの資源を活用し、その価値への気づきや、学び合い、育ち合いを通じて、豊かな感性や生きる力を育み、社会の担い手を育てていく地域社会の教育力」だとしている(p.22)。

このようにI市の教育は、多様な価値観を認め、主体的に学び、ふるさどに愛着を持ち、文化力や人権意識を高めることを目指している。これはI市というコミュニティにおけるシティズンシップの規範、つまりI市の「市民」とはどのような人であるべきだと考えるかという規範を示したものと理解できる。

B Z地区における地域自治組織の概要

Z地区はかつてZ村だった地域であり、約50年前にI市と合併したことにより市内の1つの地区を構成するようになった。Z地区は標高差およそ300メートルの段

丘で、それぞれの自然条件に合った農業生産地帯を形成している。この地区には古くから街道が通り、人々の往来が盛んであった。1戸当たりの耕地面積が広く、比較的豊かな土地柄だったし、人々にも進取の気風があり、学問を好む活発な地域であったと言われている。

Z地区は面積およそ9k㎡、人口は約4,700人、世帯数は約1,500世帯である。Z地区はZ小学校の学区と一致しており、児童数は約280名、教職員は22名である。

I市では、2007年度より地域自治区を全地区に設置し、それに併行して既存の地域団体を再編し、各地区に「地域自治組織」を発足させた。「地域自治組織」は、条例によって定められた「地域自治区」内に設置される「地域協議会」と、市の事務を分掌しかつ地域協議会に係る事務を所掌するための事務所が置かれている「自治振興センター」という公式の組織、そして「まちづくり委員会」と呼ばれる任意団体によって構成されている。まちづくり委員会の組織内には諸委員会が置かれている。各委員会は、「まちづくり委員会」全体の中の個々の部会として位置づいている。「まちづくり委員会」が任意団体であるため、各委員会の呼称や内容も地区によって多少異なるが、Z地区の場合は、最高執行・議決機関としての「振興会議」があり、その

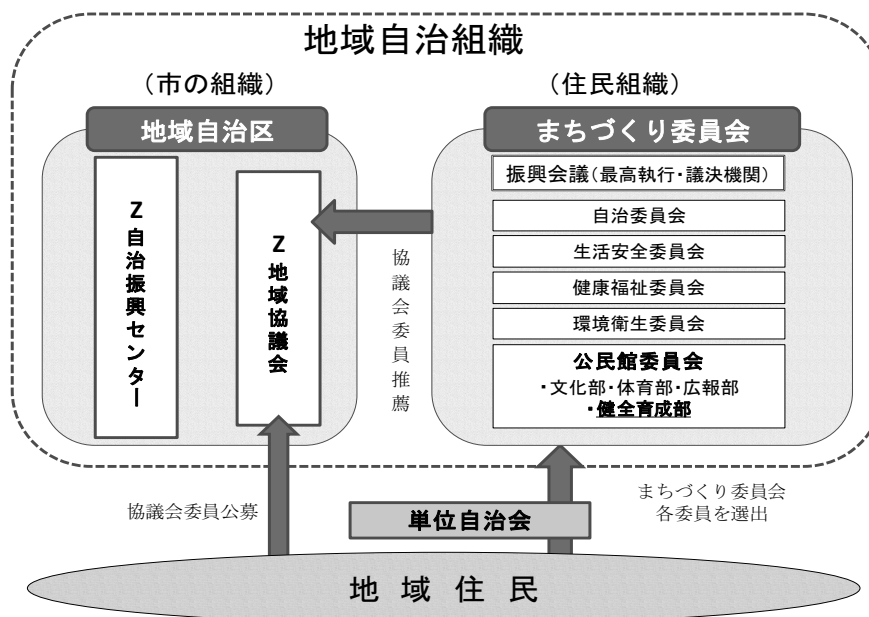


図3 Z地区の地域自治組織

他に自治委員会、環境衛生委員会、生活安全委員会、健康福祉委員会、公民館委員会の5つの委員会が置かれている(図 3)。このうちの公民館委員会は、まちづくり委員会設置以前の、公民館、青少年健全育成会、少年補導委員会を統合したものである。

C 地域の青少年育成活動目標と内容

Z 地区では、地域自治組織発足と期を同じくして、2007年に「地域基本構想・基本計画」を策定した。この中で、目指す将来像として「文化と歴史の薫る・心豊かに暮らせる」地域となることを将来像として掲げ、そのための主要な施策を次の6点に体系化した。それらは、「心通い合うふれあいの里づくり」、「地域を愛し自ら行動する人が育つ里づくり」、「自然、歴史、文化の誇れる里づくり」、「快適で、安心・安全なやすらぎの里づくり」、「地域の特性が光る活力ある産業の里づくり」、「里づくりを支える基盤整備」である。そのなかの「地域を愛し自ら行動する人が育つ里づくり」施策のなかで、学校・家庭・地域が相互に連携して次代を担う子供達の健やかな成長を支え合うことを目指している。

大人たちが、子どもたちにこの地域の自然や歴史を知り地域を愛するようになってもらいたいと願う背景としては、次のようなものである。この地域で生まれ育った子どもたちのおよそ8割が、進学や就職を機に地域外に出て行くという実態がある。そのうちの4割はやがて故郷に戻ってくるが、より多くの子どもたちがまた地域に帰ってきてほしいという願いがあるからだという。

地域において子どもたちを対象とした活動を行っているのは主に、公民館のなかに位置づけられている健全育成部である。公民館に位置づけられている「健全育成部」の活動の趣旨や内容については、公民館長より詳しく話をうかがうことができた。

私たちの育成部の活動で、特にいま力を入れて取り組んでいるのは、学校・保護者・地域の連携をどういふふうにスムーズに、深くするか、お互いに信頼関係をきちっと築いてですね、一体的な育成ができればという、そういうことを非常に重要に考えております。(公民館長)

健全育成部が実施する事業の軸は「体験学校」と称した組織的な活動である。具体的には、2010年度の例で見ると、まず「桜ガイド」の取り組みが挙げられる。Z地区には、日本に1つしかないといわれる希少な桜があり、この案内ボランティアを子どもたちが行っている。2010年度は26名の子どもが参加し、特に低学年に人気があるということだった。このガイドができるようになるために、桜や地域に関する事前の学習を行っている。その他に、「子ども科学教室」がある。11月の活動としては、近隣に位置する工業高校に休日に赴き、工業高校の生徒と小学生と一緒にロボット作りなどを行った。そこには児童67名と、育成部を運営している地域住民のほか、小学校教員5名も参加し、指導側としては高校教員12名、高校生62名が参加した。これら以外の活動として、農業体験や食育、自然観察会、ふるさと学習の機会などを提供している。

実施する上での課題については、活動内容が毎年同じものになりやすい点や、子どもたちに対する教育的働きかけに限界がある点なども指摘された。その一方で、子ども同士、あるいは子どもと大人が交流する機会を提供するという積極的な意義も語られた。

今までの健全育成会(※育成部の前身)は、活動が固定していた。毎年同じ。... それで、子どもたちは寝そべっていて、大人が、育成部の皆さんが汗をかいて飯ごうをやって、「そんな馬鹿なことがあるか」って言って、「何のために、子どものサービスのためだったらやめたほうがいいわ」なんて、そんなことを言ったことがあります。そのところが大事だと思うんですね。... しかし、地域で体験学校をやっていますけれども、やっぱり限界がありまして。... 本当は、学校の先生がやればすばらしい活動ができると思うんです。本当はそうしたいんですけど、しよっちゅう指導も出来ませんから。もう1つは、地域のできる事は、子どもたち同士の交流、もう1つは大人と子どもたちの交流という、この2点に絞って出来れば良いと、今はそういう風に思っています。それ以上は、学校の領域に入っていきますからね。(公民館長)

D 学校カリキュラムと地域との関係

Z 小学校の学校目標は、「ねばり強く考える子、進んで表現する子、おもしろいのある子、体をきたえる子、Zを愛する子」の育成であり、そのなかで2010年度は特に、「場と相手に応じた表現ができる子、互いのよさから学びあい自らを高めていく子」をめざす子どもの姿として掲げている。そして2010年度の「重点目標」を、次の3点とした。

- 1) 自分の考えや思いを進んで表現し学びあう学習指導。
- 2) 願いをもって進んで活動する子どもの育成。
- 3) Zを愛し、よさを語る子どもの育成。

Z小学校長のインタビューのなかでも、「『Zを愛する子』というのは本校の目標の大きいところ」と語られた。そして、具体的にカリキュラムでは総合的な学習の時間で取り組んでおり、また関連付けられる範囲で、理科や社会の時間も使って実践を行っているということだった。子どもたちがZの地域を愛するようになるための取り組みは全学年で実施しており、教職員もそれを重視していて、年度当初には教職員が、「研修」ということで、地域をよく知るために地域の中を歩いたりもするという話だった。

地域と学校は一体としていきたいというのが一番の理想です。地域の願いがもちろんありますよね。学校の願いもあって。そこが折り合いをつけられれば一番良いことです。(校長)

学校は、総合的な学習の時間などでは必要に応じて、外部講師などとして地域住民に支援を求めており、そのすべてについて公民館が仲介しているわけではない。学校が持っているネットワークの範囲で直接依頼することもあれば、公民館長や公民館主事に相談し仲介してもらう場合もあるという。公民館の健全育成部の活動の企画や実施については、学校は積極的に支援しているが、主体的な関与はしていない。しかし、学校と公民館のあいだで学期に1回程度の定期的な連絡会を設けているほか、日常的には、公民館

長や公民館主事が頻繁に学校を訪れ、必要な連絡調整を行っているという。

個々のことになってくると、館長さんや主事さんがこっちに来られて説明をしてくれますので。学校としてはこんなふうに参加を応援していきたいとか、こんなふうに取り組んでいきたいというようなことで伝えてやっていくことが主ですかね。(校長)

公民館長や公民館主事が学校を訪れた際には、基本的には校長と教頭の2人で対応するという。学校長がZ小学校に赴任して初年度だったこともあるのかもしれないが、学校長のほうから改めて何かを公民館に要望するような例は、2010年度については、ほとんどないようである。学校長の話の内容からは地域や公民館長に対する強い信頼感を感じることができた。

一方、公民館長からは、学校側に対して次のような希望があるというお話があった。

評価はやっぱり非常に大事だと思っているんです。私は学校に、校長先生や教頭先生にもお願いしておるのは、「率直に、評価をしてください」ということです。ですから、親の評価が一番、先生のところに行くと思うんですよね。評価のないものはない訳ですから。評価によって意欲的にもなる訳ですからね。子どもたちもそうだし、大人だって、育成部も。育成部を育てるのはやっぱり、学校であり、父母であり、子どもたちですから。子どもたちには時々作文を書かせたり、それから親御さん、子どもたちの生の声を。日記なんか書かせて出てきたら、「こちらへお伝え頂きたい」という話をしております。これが非常に大事なんです。(公民館長)

以上、Z地区の事例の特徴をまとめたものが、表7である。学校と地域がそれぞれに子どもの育成に関わる目的を掲げており、その実施についてもそれぞれの責任と活動範囲のなかで行っている。ただし、それぞれに掲げている目的の基本は共通しており、「学校と地域が一体となって取り組む」という規範と信頼を、

学校と地域の双方が共有していることによって、定期的かつ必要に応じた密な情報交換や連携がなされている。

表7 Z地区における学校・地域の関係

	目的	実施	評価
学校	「Z(地域)を愛する子」の育成など	教科課程や課外活動として実施。インフォーマルな協力	学校カリキュラムとしての評価
地域	「地域を愛し自ら行動する人が育つ里づくり」	公民館・健全育成部の活動が中心	まちづくり委員会の事業として評価

(佐藤)

9 まとめと考察

A 本研究の知見

本研究の問題関心の中には、現行のカリキュラムのあり方、特に社会科(公民分野など)を中心とした教科教育や、総合的な学習の時間、道徳教育、生徒指導、課外活動などに至るカリキュラムの教育内容と教育方法を問い直す視点を含んできた。その上で、シティズンシップのための教育と学習に関連する能力や、そのための仕組みが、現行の教育システムのなかでどのように捉えられるかを調査・分析し、日本の文脈に沿って、将来的なシティズンシップ教育を政策的にどう計画し推進していくべきかを検討することを主な目的とした。以下、本稿で設定した研究課題にどのように応えられたのかを総括しておく。

まずは「シティズンシップ概念をどのように理解するのか」(課題 1-1)という課題から検討する。シティズンシップ概念は、当該社会の内部で見られる国家と個人の関係、ガバナンスの状態と関連を持っている。シティズンシップ概念を検討することが有意義であるのは、それが個人の尊厳と、個人がそのなかで活動している社会的文脈の両面を再確認させるからである。シティズンシップの能力や感性は自己完結的に身につけることの困難なものであり、主には教育を通してそのための知識やスキルの習得を促進させる必要がある。

ある。特に現代のグローバル化による国民国家への挑戦は、国家とシティズンシップの連結をいったん断ち切った上でシティズンシップを再定義する必要性を生じさせている。グローバル化の下では、権利と義務、参加といったシティズンシップの構成要素を、地域レベルと地球規模のレベルの両方におけるガバナンスに対して適用するための方法を考えなければならない。オスラーとスターキー (Osler and Starkey, 1999) のモデルを参照するならば、シティズンシップ教育における学習内容として、まずは権利について学び、アイデンティティの感覚を持つことが基礎となる。そしてその先には、包摂的な社会形成に関する学習と、コンピテンスの習得が求められる。

そこで「シティズンシップのための教育の国際的動向」(課題 1-2)を把握する必要が生じる。近年、国際的には、OECD や EU などの超国家的機関において、キー・コンピテンシーやシティズンシップなど、単なる知識やスキルを超えた、「新しい能力」についての議論が活発化している。各国の教育は、独自の政策課題を持ちつつ、これらの超国家的機関の「新しい能力」観から一定の影響を受けている。その一方で、現代日本の行政システムにおいては国家レベルから地方レベルに対する分権が進展し、それに伴って公教育概念に再検討が求められてきた。これを受けて、シティズンシップ教育の長期的な目標としての「新しい能力」を育む教育制度設計は、学校分権や学校-地域連携にその基盤を見出すこととなる。このように現代の国家は、「国際化」と「分権化」の双方からの圧力にさらされている。

次に、事例研究の成果のまとめを通して、研究課題 2 に応えることとする。第 2 章 A 節で言及したように、「生きる力」など新しい能力を育成するための教育システムを構築することを目的の1つとして、教育の地方分権・学校分権が推進された側面が確認できる。このことに見られるように、求められる能力と、それを支える仕組みの双方を見ることが必要である。

そこで、まず、「学校教育と社会的活動による教育実践で目指される能力(観)」(課題 2-1)についてである。今回、調査を実施した 3 つの事例における社会的な教育実践で目標とされたのは、主に次の 2 つの能力や感性の獲得であった。1つは、子どもの自主性や自律性、そして協調性の能力育成(事例 1, 2)である。も

う1つには、子どもが地域を愛し帰属感覚を得ること、つまりアイデンティティの獲得(事例2, 3)である。これらの能力は、自律性や協調性という部分で OECD の「キー・コンピテンシー」との共通性を持つ。一方、アイデンティティについては、「キー・コンピテンシー」の定義の過程で抜け落ちていった能力である。今後のカリキュラム形成を考えるにあたっては、超国家的機関で標準化された能力の影響を考えるとともに、各地域・学校で必要とされる能力の位置づけについても考察を行う必要がある。

次に「学校教育と社会的活動の接続や協働を実現するための仕組みや制度、そして、その構築や運用における主体や過程」(課題 2-2)についてである。3つの事例から共通して読み取れた点として、そのような実践が効果的に行われるために不可欠な要素は、学校と地域、特に学校長と地域リーダーのあいだの信頼関係であるということである⁽²³⁾。その上で構築される連携・協働のための仕組みにはいくつかの類型が想定され、各地区によって異なる多様な条件にとって最適な体制が構築されることが期待される。3つの事例を比較するならば、事例1は都市近郊地域であり、他の事例と比べても人口・世帯数がかかなり多い。この事例1で取り上げた学校運営協議会は学校制度の一部を構成するものであり、地域内に居住する住民すべてを、実質的にも形式的にも網羅することを前提にしていない。この点で言えば、事例2で紹介した実行委員会も同様である。実行委員会は有志のボランティアによって構成されており、その継続性は公民館を中心として維持されている。事例1と異なるのは、事例2の実行委員会が学校とは独立して組織されている点であり、学校との連携は学校教員と実行委員会の信頼関係と密な連絡調整過程によって保たれている。最後の事例3については住民の自治組織を基盤としており、地区のガバナンスと民主的手続きを反映した体制となっている。ここで取り上げた「育成部」は公民館の中の1部会として位置づけ、公民館長のリーダーシップの下に運営されており、行政上必要な事務は公民館主事が担っている。しかし育成部の構成員は原則として地区内の21区から選出された人々であり、PTA関係者は含まれるが、学校教員は加わっていない。学校との連携は、学校管理職と公民館長・公民館主事との対人的な交流、定期的な情報交換と打ち合

わせ等の上に成立している。

各地方自治体において選択され実施される教育政策は自治体の財政規模に大きく依存する。その一方で、学校と地域が連携・協働して実践する社会的な教育活動においては、事業そのものに充てられる予算が必要ではある一方で、その多寡はさほど問題ではないようである⁽²⁴⁾。ここで重要だと思われるのは、地域の青少年育成活動を遂行できる体制が整備されていることである。学校教員から見ると、地域の状況は必ずしも容易に俯瞰できるものではなく、学校と地域が協調して青少年の教育と育成に取り組むためには、地域の側にも相応の体制づくりが求められる。その体制が学校主導(学校運営協議会など)であっても、地域主導(地域自治組織など)であっても、そこでのスタッフを制度的に支援し、必要な資源の調達と配分を可能にするシステム構築が必要だと考えられる。もう1つ重要な点は、学校と地域がどのように共通の目標を設定し、さらにはその目標に照らして相互に評価し次の事業展開につなげていけるか、である。この点は相互の信頼関係の構築のためにも重要な要素となる。

B 本研究の意義と課題

本研究の意義は、近年のシティズンシップの変容を背景にした、「新しい能力」観の動向を押さえ、それが分権化を進める日本の教育システムを通じて、各地域・学校でどのように具体化されていくかを明らかにした点にある。今後のカリキュラムの展開を考える上では、一方で超国家的機関の影響を受けた内容の変化を把握し、他方で、カリキュラムが各国の教育システムとの関連で具現化されていく過程を見ることが重要になる。本研究は、その研究の一端を担うものとして位置付けられるだろう。

これまで日本の中で用いられてきた「生きる力」などは、その要素や評価が曖昧であり、教育方法論上の議論が難しい部分があった。一方、近年注目を集めている「PISA 型学力」は、「新しい能力」を体現するものであり、計測性の高いものである。しかし PISA によって測ることのできている能力自体が「新しい能力」の一部分に過ぎず、また DeSeCo プロジェクトの議論の過程でそれほど重視されなかった文化的アイデンティティや政治的なリテラシーなどはシティズンシップにとって重要な能力である。このように、テストで測ること

の困難な非認知的スキル(社会関係的、情動的な能力など)を含めた能力を育成することへの視角が必要だということは、あまり認識されていないように感じる。

ここで考えるべきことは、非認知的スキルを含めた「新しい能力」がどのような教育環境や教育方法に抛れば効果的に実現できるのか、またその教育効果をどのように評価できるのかということである。一般的な経験知と先行研究におけるエビデンスは概して、シティズンシップのための教育にとって社会的な経験が重要であることを示しているが、これを効果的に促進するためには学校という枠組みを超えて、各地域単位での教育体制の構築を改めて考える必要がある。本稿で取り上げた3つの事例は、この問題を考えていく際の素材として位置づけられる。今後の課題としては、以下の3点が考えられる。第1に、事例研究を通じて、目標として掲げられる能力と、各プログラムで実際に育まれる能力との異同を明らかにすることである。第2は、「新しい能力」の育成を推進する前提として、その評価のあり方を検討し開発することである。そして第3に、学校が地域との関わりを強める中で、改めてナショナル・カリキュラムと学校カリキュラムの各々が果たす機能を問うことが課題である。

(指導教員: 牧野 篤教授)

<註>

- (1) このような立場から、本稿で扱う、シティズンシップ教育のための「カリキュラム」の範囲についても広義の定義を採っている。本研究では「カリキュラム」を、教科課程と教科外課程を含み、さらに顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの両方を含めた「学習者に与えられる学習経験の総体」(今野, 2002: 30)というように理解していることを付記しておく。
- (2) 2000年の学校教育法施行規則改正によって法制化されたものである。その第39条には小学校に「設置者の定めるところにより学校評議員を置くことができる」とあり、「校長の求めに応じ学校運営に関し意見を述べることができる」とされている。「学校評議員は当該小学校の職員以外の者で教育に関する理解及び識見を有するものうちから校長の推薦により当該小学校の設置者が委嘱する」というものであ

る。現在、8割以上の公立学校に設置されている。

- (3) 「学校運営・教職員人事について関与する一定の権限を有する合議制の機関」(文部科学省通知)ある。その権限として地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条の5には次のように示されている。
 - ・ 学校の運営に関して教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について校長が作成する基本的な方針の承認を行う。
 - ・ 学校の運営に関する事項について、教育委員会又は校長に対して意見を述べる。
 - ・ 学校の教職員の採用その他の任用に関する事項について任命権者に対して直接意見を述べることができ、その意見は任命権者に尊重される。
- (4) 中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」。
- (5) Reid (2006)の研究は大変興味深いものだが、ニュージーランドの学術雑誌が日本においては閲覧困難であるため、直接参照できていない。
- (6) アフォーダンスとは、環境によって付与される「意味」や「行為の可能性」のことである。
- (7) もちろん、これらの「新しい能力」観が、「自己目的化」「適応主義化」「個人化」した教養観とつながる可能性や(杉原, 2010)、文脈に応じた能力が脱文脈的に求められるねじれを有しているという指摘(堤, 2010)には留意が必要である。
- (8) M市学校支援地域本部報告書, p.3より。
- (9) およそ中学校区でまとめられた中学校1校、小学校2または3校のまとまりを、M市は「学園」と称している。教員には、学園内他校に兼務発令を行い、授業の相互乗り入れなどを可能としている。2006年度に1学園, 2008年度に5学園, 2009年度に2学園が開園している。
- (10) M市によれば、前者は、生きる力を明確化し「ともに生きていく力」を含む力、後者は身近

な人間関係を超えて、社会とのかかわりを持ち、社会の一員となって役割を果たしつつ、自己実現を図る力とされている。

- (11) M市学校支援地域本部報告書, p.92より。
- (12) これについて、学校運営協議会長は、以下のように述べ、地域に「顔の見える関係」を構築することの重要性を指摘している。

「学校の関係者及び地域住民、諸団体等については、今ここに書いてある通り、「顔の見える関係」を作ることができたということが、1つ大きな原因ですね。だから、こうやって皆さんと、その、顔を合わせてね、そのどんな人だろうなという関係の中で、「あ、次は頼んでみよう」とか、っていうことが湧くような、関係になっていくでしょうね、顔が見える関係っていうのは。」(学校運営協議会長)
- (13) M市学校支援地域本部報告書, p.93より。
- (14) 同上。
- (15) 学校要覧, p.2より。
- (16) 研究奨励校報告書より。
- (17) M市学校支援地域本部報告書, pp.169-170より。
- (18) 同上。
- (19) 以下の記述には、インタビューの内容に加えて、勝野他(2009)、荻野(2010)における調査内容と考察を含む。
- (20) 2008年度通学合宿における、研修用資料より。
- (21) 2008年度と2010年度年度のアンケートの質問項目はほぼ同じであった。
- (22) 例えば、「ねむすぎて授業が全部上の空」「いそがしい親の気持ちがわかったよ」など率直な感想を述べさせるものである。
- (23) これについて、公的な機関の運営にレイマンが参加する組織の動態を分析した英国の研究によれば、レイマン組織を束ねる立場にある長(chair)と、執行方の長(executives; 学校であれば校長 heads)との良好な関係が、その機能に重要なファクターとなるという研究結果がある(Earley 1994, Steele and Parston 2003)。
- (24) 事例2で取り上げた自治体の財政力は平均的な自治体と比べてもかなり厳しい状況であり、

「通学合宿」に対する市からの補助金は20万円と決して多くはない。事例3の中では、公民館主事から次のような話があった。

「(公民館の予算は)そんなに無いですけども、育成部だけの話をすれば、体験学校ということで、そんなに1事業ごとにお金がかからない。...例えば農業体験が増えたとするじゃないですか。増えて一番最初にお金がかかるのは、『じゃあ、苗を買いましょう』とか、そういうお金がかかりますけども。後は、芋を掘るのにはお金はかかりませんし、米刈るのにもお金はかかりません。ということで、事業が増えてもお金がかかるのは最初だけというふうなので。」(公民館主事)

引用文献

- 1) Ad hoc Committee of Experts for the European year of Citizenship through Education (2006) "Education for Democratic Citizenship and Human Rights: Programme of Activities 2006-2009 'Learning and living democracy for all.'"
- 2) Birzea, C., Harrison, C., Krek, J., and Spajic-Vrkas, V. (2004) *Tool for Quality Assurance of EDC in Schools*.
- 3) Council of Europe (2010) Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. ((2010)「民主主義的シティズンシップ教育と人権教育に関する欧州評議会憲章」『解放教育』514, pp.18-24.)
- 4) Delanty, G. (2000) *Citizenship in a Global Age*, Open University Press. (佐藤康行[訳] (2004) 『グローバル時代のシティズンシップ』日本経済評論社。)
- 5) Earley, P. (1994) *School Governing Bodies: Making Progress?*, National Foundation for Educational Research.
- 6) European Commission (1993) "Green Paper on the European Dimension of Education."
- 7) European Commission (1995) "White Paper:

- Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society.”
- 8) European Commission (1997) “Towards an Europe of Knowledge.”
 - 9) European Commission (2004) “Key Competencies for Lifelong Learning: a European Reference Framework,” Implementation of “Education and Training, 2010” work programme.
 - 10) European Commission (2007) “Study on Active Citizenship Education: Final Report.”
 - 11) European Commission (2004 ~ 2009) “Commission staff working document, Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, 2004 ~ 2009.”
 - 12) European Parliament and the Council of the European Unions (2006) “Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on Key competences for Lifelong Learning.”
 - 13) Faulks, K. (2000) *Citizenship*, Routledge.
 - 14) 深町珠由(2008)「OECD による PIAAC(国際成人技能調査)の開発動向」『日本労働研究雑誌』50(8), pp.53-61.
 - 15) Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*, Polity Press.
 - 16) Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press. (秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也[訳] (2005)『モダニティと自己アイデンティティ:後期近代における自己と社会』ハーベスト社.)
 - 17) Griffith, R. (1998) *Educational Citizenship and Independent Learning*, Jessica Kingsley Publishers.
 - 18) Hipkins, R. (2010) “More Complex than Skills: Rethinking the relationship between key competencies and curriculum content,” International Conference on Civic Competencies for Future Generations, Seoul Education Culture Center, South Korea, 2010-10-26, NYP (=National Youth Policy Institute), KEDI(=Korean Educational Development Institute) and KRIVET (=Korea Research Institute for Vocational Education & Training), pp.67-83.
 - 19) 平塚眞樹(2006)「移行システム分解過程における能力観の転換と社会関係資本:『質の高い教育』の平等な保障をどう構想するか?」『教育学研究』73(4), pp.391-402.
 - 20) Hirst, P. and Thompson, G. (1996) *Globalization in Question*, Polity Press,
 - 21) 本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会:ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.
 - 22) Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, S., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni D. and Villalba, E. (2006) “Measuring Active Citizenship in Europe,” CRELL Research Paper 4.
 - 23) Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., and Barber, C. (2008) “Measuring Civic Competence in Europe: A Composite Indicator Based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School,” *JRC Scientific and Technical Reports*.
 - 24) 勝野正章他(2009)『学校拠点型地域子育て支援ネットワークが有する「親教育機能」に関する調査研究』こども未来財団平成 20 年度児童関連サービス調査研究等事業 報告書.
 - 25) Keating, A., Ortloff, H.D. and Philippou, S. (2009) “Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration,” *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp.145-158
 - 26) 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター(2007)『地域における「通学合宿」の実態に関する調査研究報告書』
 - 27) 今野喜清(2002)「カリキュラム」安彦忠彦ほか編『新版 現代学校教育大辞典』ぎょうせい, pp.29-30.
 - 28) McLaughlin, T. H. (1992) “Citizenship, Diversity and Education: A philosophical perspective,” *Journal of Moral Education*, 21(3),

- pp.235-250.
- 29) Marshall, T. H. (1950) *Citizenship and Social Class*, Pluto Press. (岩崎信彦・中村健吾[訳] (1993)『シティズンシップと社会的階級: 近現代を総括するマニフェスト』法律文化社.)
 - 30) 松下佳代(2010)「<新しい能力>概念と教育」『<新しい能力>は教育を変えるか: 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, pp.1-42.
 - 31) 森田朗(2002)「分権化と国際化」, 松下圭一・西尾勝・新藤宗幸編『自治体の構想 課題』岩波書店, pp.23-41.
 - 32) Morris, Z. S., John, P. and Halpern, D. (2003) “Compulsory Citizenship for the Disenfranchised: Benchmarking students, schools, and social and political attitude before the citizenship order,” *The Curriculum Journal*, 14(2), pp.181-199.
 - 33) 中山あおい(2010)「今, なぜシティズンシップ教育か」中山あおい, 他『シティズンシップへの教育』新曜社, pp.11-31.
 - 34) 二宮皓・中矢礼美・下村智子・佐藤仁(2004)「Competency-Based Curriculum に関する比較研究」『カリキュラム研究』13, pp.45-59.
 - 35) OECD (2000) *Knowledge Management in the Learning Society: Education and Skills*, OECD.
 - 36) OECD (2005) “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.” (立田慶裕[訳] (2006)「コンピテンシーの定義と選択」立田慶裕[監訳]『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』明石書店, pp.199-224.
 - 37) 小川正人(2005)「学校評議員制度と学校運営協議会: 評価と対応をめぐる」教育調査研究所『教育展望』51(5), pp.38-43.
 - 38) 荻野亮吾(2010)「学校-地域間関係の再編の動態についての「社会関係資本」の観点からの考察」『生涯学習基盤経営研究』34, pp.41-56.
 - 39) 岡野八代(2003)『シティズンシップの政治学: 国民・国家主義批判』白澤社.
 - 40) 大桃敏行(2000)「地方分権の推進と公教育概念の変容」『教育学研究』67(3), pp.291-301.
 - 41) Osler, A. and Starkey, H. (1999) “Rights, Identities and Inclusion: European action programmes as political education,” *Oxford Review of Education*, 25(1&2).
 - 42) Osler, A. and Starkey, H. (2003) “Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people’s experiences,” *Educational Review*, 55(3), pp.243-254.
 - 43) Osler, A. and Starkey, H. (2005) *Changing Citizenship*, Open University Press. (清田夏代・関芽[訳] (2009)『シティズンシップと教育: 変容する世界と市民性』勁草書房.)
 - 44) Pocock, J. G. A. (1995) “The Ideal of Citizenship since Modern Times,” in R. Beiner (ed.) *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press.
 - 45) Reid, A. (2006) “Key Competencies: A new way forward or more of the same?,” *Curriculum Matters*, 2, NZCER Press, pp.43-62.
 - 46) Rychen, D. S., and Salganik, L. H. (2003) *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber. (立田慶裕[監訳] (2006)『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』明石書店.)
 - 47) 澤野由紀子(2009)「世界でもっとも競争力のある知識社会をめざして」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編『揺れる世界の学力マップ』(未来への学力と日本の教育 10) 明石書店, pp.24-49.
 - 48) Starkey, H. (2000) “Citizenship Education in France and Britain: evolving theories and practices,” *The Curriculum Journal*, 11(1), pp.39-54.
 - 49) Steele J. and Parston, G. (2003) *Rubber Stamped?: The Expectations and Experiences of Appointed Public Service Governors*, Office for Public Management Ltd.
 - 50) 杉原真晃(2010)「<新しい能力>と教養: 高等教育の質保障の中で」松下佳代編『<新しい能力>は教育を変えるか: 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, pp.108-140.

- 51) 立田慶裕(2007)「生涯学習のためのキー・コンピテンシー:理論的枠組みから実践的展開へ」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』1, pp.157-198.
- 52) The Council of the European Union (2007) “A Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Council conclusions of 25th May 2007.”
- 53) The Council of the European Union (2009) “A Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (‘ET 2020’), Council conclusions of 12 May 2009.”
- 54) Trier, U. P. (2003) “Key Competencies in OECD Countries: Similarities and Differences,” D. S. Rychen., L. H. Salganik and M. E. McLaughlin (eds.) *Second Contributions to the 2nd DeSeCo Symposium*, Swiss Statistical Office, pp.25-64.
- 55) 堤孝晃(2010)「『能力観』の区別から普遍性を問い直す:教師の『学力観』を参照して」本田由紀編『転換期の労働と〈能力〉』(労働再審 I) 大月書店, pp.238-254.
- 56) Waters, M. (2001) *Globalization* (Key Ideas), 2nd ed. Routledge.
- 57) 吉田正純(2009)「EU 生涯学習政策とアクティヴ・シティズンシップ:成人教育グルントヴィ計画を中心に」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』 8, pp.47-58.