

社会参画力育成に向けた小中一貫「総合的学習」カリキュラムモデル

田代高章*

(令和4年2月14日受付)

(令和4年2月14日受理)

TASHIRO Takaaki

A Model Curriculum for Integrated Learning to Foster Community Participation Skills
at a Combined Elementary and Middle School

要約

本研究は、地域に関心を持ち、地域課題を解決する活動を通して少子高齢化が進む地域社会の創造に参画できる主体を形成するため、子どもたちの「社会参画力」育成に重点化した小中一貫の「総合的な学習の時間（以下、「総合的学習」と略記）」カリキュラムモデル（枠組み）の提案を目的とする。社会参画力の育成のためには、身近な地域の課題を探究課題とし、その探究活動を通じて子どもたちがまとめた解決策を地域や行政にも提案する実践が有効である。しかし、子どもたちが解決策を単に提案しただけ、大人たちも子どもの発表を聞いただけで活動が終わることが多い。社会参画力育成には、提言後に関係者との協議・再検討・再提言という場を経ることで提案の質を高めるなどの工夫が必要となる。青森県東通村の小中一貫校で実践している「総合的学習」の「東通科」も参考に、発表・提言過程における探究活動の継続を重視したカリキュラムの枠組みを提示する。

1. はじめに

公職選挙法改正（2016年6月19日施行）により、選挙年齢が18歳に引き下げられ、青少年（特に、18歳高校生）の政治参加が求められる状況にある。また、高等学校の改訂学習指導要領（平成30年告示）で新たに「公共」が開設されることもあり、主に高校教育で主権者教育が推進されている。その点に関わって、文部科学省に設置された主権者教育推進会議の報告書「今後の主権者教育の推進に向けて（最終報告）」（令和3年3月31日）では、主権者教育は小中高を通じて教科横断的な視点から学校教育全体で体系的に育成されるよう提言し

ており、「身近な地域の課題などを知り地域の構成員の一人としての意識を育み、地域の課題解決に主体的に向き合うためには、地域の教育資源を活用した教育活動、体験活動や地域行事等に、社会の一員として主体的に参画できる機会を増やすことが重要」とする¹⁾。この報告書では、主権者として必要な社会参画力は、小中学校段階から、地域の課題に気づき、それを解決するための体験的な場を増やすことにより育成できることを示している。

平成18（2006）年改正の教育基本法第2条第3号では「・・・公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う

* 岩手大学大学院教育学研究科

こと。」とし、教育目標に「社会参画」できるための力の育成を位置づけている。この条文の趣旨に関して、「『主体的に社会の形成に参画』するのは、国民主権の下で国民の権利であり、これを十全に行使できるように教育は行われなければならないことを確認するのが本号の趣旨と解される。」

(丹羽徹)と解説しているように²⁾、国民の権利としての社会参画について、社会に参画する権利の行使能力(社会参画のために行動できる力)を育成することが教育の目標として明記された点が大きな特徴である。

社会参画力の育成は、高校教育や社会(主に公民分野)で主権者教育として扱われることもあるが、今回改訂の学習指導要領では、「総合的学習」の目標(「学びに向かう力・人間性」に関わる部分)において、「積極的社会に参画する態度を養う」と明記されたことから、「総合的学習」において実践されることも期待される。実際に、小中高を通じて、「総合的学習」の中で、社会参画を扱う実践も見られる。ただし、先述の文部科学省の報告書で指摘されるように、社会参画への意識・態度や行動力を養うためには、高校のみならず小中階段から、子どもが大人とともに社会(地域)の課題解決に向けて協議し考え、実際に子どもたち自身が体験的に参画する場を、体系的に組織する必要がある。現在、公立小中一貫教育校での「総合的学習」においては、大人とともに課題解決を考え、提言発信し、大人と協議しながら、解決策を子どもたちなりに再吟味しながら、大人の社会を変えうるだけの解決力の育成をめざす「総合的学習」の実践が、徐々に増えつつある³⁾。

また、OECDでは、Education2030プロジェクトにおいて、個人的・社会的な Well-being の実現に向けて、教育を通じて、子どもたちが「変革をもたらすために、自ら目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力(capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change)」を備えたエージェンシー(Agency)となることを求めている。

このOECDのエージェンシーは、教育基本法

第2条3号が示す、社会の形成に参画できる行動力を備えた主体と同義と解され、社会の形成に向けて参画しようとする態度だけではなく、さらに、社会に参画し、現実社会の変革に働きかけ行動できる力をもった人間のことを意味すると理解されている⁴⁾。

特に、東日本大震災を経験した東北各地では、この10年でインフラ整備は進んだものの、人口減もあり、今後のまちづくりがどうなるかは大きな課題でもある。今後、これからの地域の未来を担う子どもたちが、どのようにまちづくりに関わり、自分たちの人生を切り拓くことができるようになるか、そのための資質・能力として、社会参画の力を育成することは、地域も含め学校教育全体の最重要課題であると考えた。

そこで本稿では、現代の青少年の社会参画意識や、東北で社会参画力を目標においた小中一貫教育を平成21年度より実践している(筆者も創設に関わってきた)、青森県「東通科」の現状も参考に、特に地域の将来が問われる被災地、中山間地域などの学校を想定した「社会参画力」の育成を重点目標に据えた小中一貫の「総合的学習」カリキュラムのモデルを提示する。そして、あらためて沿岸部や中山間地域等の将来のまちづくりに貢献するべく、今後の社会参画カリキュラムの実践化と検証に向けての出発点としたい。

2. 地域の現状と青少年の「社会参画」意識

(1) 少子高齢化の実態

ここでは、東北を中心に地域社会の現実を概観しておく。

東日本大震災から早くも11年が経ち、道路交通網や鉄道、防潮堤の整備や災害公営住宅の完成、宅地整備や市街地整備などは充実しつつあるが、被災地沿岸部、また中山間地域では人口流出、少子高齢過疎化がさらに進んでいる。わが国全体で見した場合、国勢調査の結果によれば、2015年から2020年の間の人口減少率は、全国で最も高いのは秋田県の6.2%、次いで岩手県の5.4%、同じく

青森県の5.4%と、その他の山形県、福島県、宮城県も含め、東北地方は軒並み減少傾向にある⁵⁾ また、2020年10月1日時点で、全国的に15歳未満の年少人口は1503万2千人、全人口に占める割合は11.9%であり、この割合は、諸外国（アメリカ、中国、イギリス、ドイツ、フランス、カナダ、イタリア、韓国）との比較において最低である⁶⁾。逆に、65歳以上の人口はわが国全体で3602万7千人、全人口に占める割合は28.6%であり、先ほどの諸外国との比較においても、その割合は断然トップである⁷⁾。

また、年少人口（通常15歳未満人口）に対する老年人口（65歳以上人口）の比率である老年化指数は、全国で見た場合、2000年で119.1%、2010年で175.1%、2019年で235.9%と年々上がってきている。

このように、わが国の少子高齢化は、全国的な動向であるが、特に東北においては喫緊に差ししまった課題である。

このままでは地域そのものが消失の危機にさえあるともいえる。

現在の青少年は、どこまで自分たちの住む地域の課題に関心を持ち、主権者として自分たちの地域の政策形成・創造に自ら参画しようと自覚し、行動しているのだろうか。

（2）青少年の社会参画の意識

実際の青少年の社会参画意識はどうか。

i) 国立青少年教育振興機構調査から

これに関して、国立青少年教育振興機構が行った日・米・中・韓の青少年に実施した4カ国調査がある⁸⁾。

それによれば、以下のような結果が見られる(図表1、図表2)。

図表1

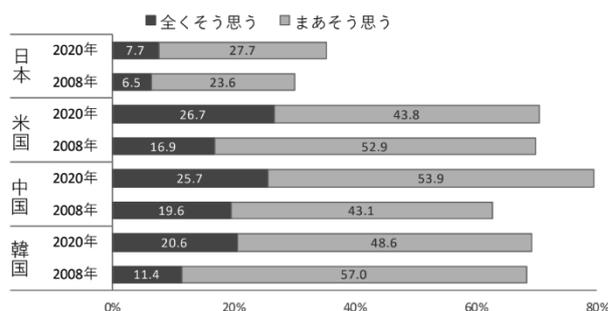


図6-7 私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない

図表2

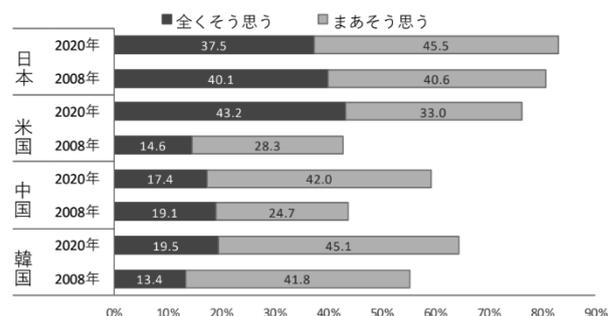


図6-9 私個人の方では政府の決定に影響を与えられない

(出典：図表1、2とも 国立青少年教育振興機構『高校生の社会参加に関する意識調査報告書 日本・米国・中国・韓国の比較』令和3年6月、73頁)

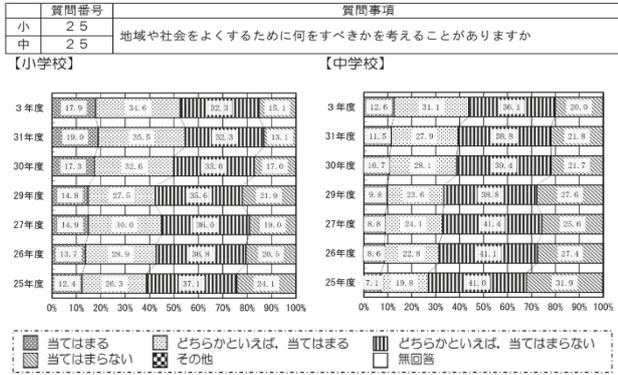
この調査結果によれば、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」の日本の高校生の割合は前回2008年の同じ質問の調査と比較して、その割合が少し増えたものの、他の3カ国と比較すれば最低の35%となっている。また、「私個人の方では政府の決定に影響を与えられない」の割合はむしろ2008年より増加しており、日本の高校生の政治的な無力感は他の3カ国と比較して最多である。4カ国の比較ではあるが、青少年の社会参画意識の改善は早急に取り組むべき課題であるといえる。

ii) 全国学力・学習状況調査から

令和3(2022)年実施の全国学力・学習状況調査において、以下のような結果が見られた⁹⁾(図表3)。この問いは、地域の課題解決に向けて子どもが自ら主体的に考えているか、社会参画意識につながる地域課題解決の意識を尋ねた項目である。経年比較による調査結果であるが、経年では小中とも増加傾向が見られるものの、いずれの年

度においても、肯定的回答が小学校で60%前後であり、中学校では50%に満たないことから、地域課題解決のための意識は小中とも必ずしも高くはないといえる。

図表3



(文部科学省・国立教育政策研究所『令和3年度 全国学力・学習状況調査 報告書【質問紙調査】』〔令和3年8月〕25-26頁)

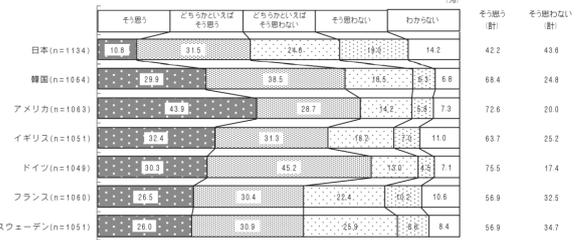
小中学校の9年間を通して自己の生き方を考えるとともに、将来、自分たちが住む地域の創造を支える主権者として、発達過程の中で、さらに地域課題解決に対する意識を高めなければならない。そして、小中学校教育においても、地域社会を改善し創造する力を高める教育活動の必要性を見いだすことができる。

iii) 内閣府調査と教育学部調査より

内閣府の平成30年度「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」によれば、わが国の青少年は、自ら社会の問題の解決に関わりたいという社会参画の意識が他国の青少年と比較すると、最も低い結果となっている¹⁰⁾(図表4)。それは、政治的関心の低さのみならず、先の図表2と同様個人の力では社会は変わらないという意識の現れといえる。

図表4

Q24 (a) 社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関与したい

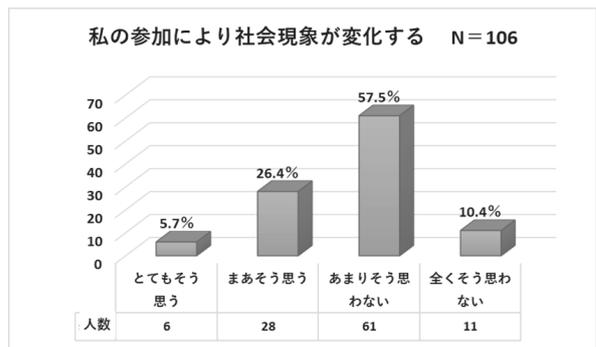


(内閣府「平成30年度「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」より)

このように、わが国の青少年(高校生)の社会参画の意識は高いとはいえず、学校教育段階の早い時期から、社会参画の経験を経ることで社会参画への意識と行動力の醸成につながるのではないかと考える。

ちなみに、「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない。」という設問で、教育学部学生に無記名のアンケートを実施したところ¹¹⁾以下のような回答結果が得られ(図表5)、私の参加で社会が変えられるとは思わないという消極的な回答の割合が全体の67.9%であった。

図表5



(岩手大学教育学部学生の「参加」に関する意識調査より)

3. 社会参画力の必要性

今回改訂された学習指導要領(平成29年告示)の前文では、子どもが「持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」とし、続けて、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが

共有し、」と記され、社会に開かれた教育課程の実現が重要としている。これは、将来の社会を創造できる人間の育成が学校教育の役割であることを示しており、子どもに社会参画できる力を育成することは、特に学習指導要領においても強調されることである。

また、改訂学習指導要領では、「総合的学習」で育む資質・能力（目標）において、「学びに向かう力・人間性等」の一つの要素として「社会に参画しようとする態度を養う」とあるが、態度面（意識）の形成にとどまり、実際に社会に参画できるための行動力がどのように形成されるか、そのプロセスは明確に示されていない。OECDのEducation2030プロジェクトにおいて示されたラーニングコンパスでは、個人と社会のウェルビーイング（Well-being）の実現をめざし、個人と社会に変革を起こしうる行動力をもった「エージェンシー」として子どもを位置づけ、個人や社会に変革をもたらすコンピテンシー（①新たな価値を創造する力、②対立やジレンマに対処する力、③責任ある行動をとる力）が、2030年の社会に向けて子どもたちが身につける必要のある力であると示している¹²⁾。1999年から2002年にかけてOECDのプロジェクトにおいて「キー・コンピテンシー」が提起された際、それを育むことによってもたらされるゴールについて、現在のOECDも、良好な社会と個人の成功に置いている点に基本的に変わりはない¹³⁾。子どもも大人とともに、自己の創造と社会の変革的な創造に向けて実際に行動を起こし、大人とともに参画することが求められている。大人への成長過程において、子どもにも社会参画を促していくことは一つの潮流といえるであろう。

また、国際的には、2002年にイギリスのナショナルカリキュラムの中等教育段階において「シティズンシップ（Citizenship）」が必修化されたが、その前提になるシティズンシップ教育のための諮問委員会報告書「Education for citizenship and the teaching of democracy in schools」（1998年9月）〔いわゆるクリック・レポート〕では、シティズン

シップ教育の三つの柱「社会への参加」、「政治リテラシー」、「社会的・道義的責任」を挙げており、地域社会の活動への参加が求められている。バーナード・クリックによれば、政治参加に向けた行動の技能形成に、「学校での効果的意思決定の経験」、「家庭や日常生活で価値や利害が対立した経験」、「家庭や地域で参加・討議・意思決定をした経験」、「家庭や地域への参加に際して自分の意見を表明する経験」を挙げて、地域社会への参加の必要性を提起している。その際、地域社会への参加についても、直接参加以外に、政策に関する十分な情報が得られ、それに基づくコミュニケーションが、大人も含め広く行われることも政策側を統制することにつながり、直接参加と同等の意味をもつと指摘する¹⁴⁾。

このことは、子どもたちも学校や地域の課題解決に際して、十分な情報が得られ、それをもとに仲間や地域の大人など多くの他者と意見交流や協議を経ることで社会参画の力は形成されうること示唆している。つまり、地域課題の解決策を探究し、子どもの解決策の提言について、たとえ地域の大人や行政を直接に動かすことに至らなかったとしても、子どもが行政や政治家も含めて地域の大人と協議する経験を持つことが、子どもたちの社会参画力の形成につながると考えられる。

これまで、子どもの参画についての先行研究としては、ロジャー・ハートの参加階梯論がある¹⁵⁾。ハートは、子どもの参画を権利として捉えている。これまで大人だけで決定してきた日常生活や政策的な課題について、子どもも計画立案・実施・評価の意思決定プロセスに参画することで、子ども自身も社会の問題に関心を持ち、自らの意見が反映されることで自尊感情が高まり、将来の民主主義社会を形成する行動力も高まることを主張してきた。そして世界の事例をいくつか紹介しながら、18歳未満の子どもであっても、まちづくりに関わる計画の立案・実施・評価のプロセスに大人とともに意思決定を行うことができることを論じている。

ハートの主張の背景には、国連で採択（1989年）

された子どもの権利条約があり、特に、ユニセフをはじめ、子どもの参加の権利の根拠として位置づけてきた第12条（意見表明権）の存在が大きい。わが国でもこの条約の批准（1994年）に伴い、国内で、子どもの参加の権利を規定した子どもの権利条例もいくつかの自治体で制定された¹⁶⁾。また、学校づくりやまちづくりに、子どもを参画させ、子どもの参画の権利の行使能力を発達に応じて高める実践事例も見られる¹⁷⁾。

なお、ここで社会参画というように「参加」ではなく「参画」という用語を使うのは、ハートや他の先行研究にあるように、ある活動について、その計画立案－実行－評価の全ての決定過程に関係者が対等に関わる場合のことを指して使うこととする¹⁸⁾。

本稿では、これからの地域のあり方を考え行動できる、地域を形成する担い手を育てるため、地域の政策に関わるまちづくりへの参画として、子どもの社会参画を捉えることとする。

以上より、子どもの社会参画力の育成に関わって必要な視点は三つにまとめることができる。

一つ目は、子どもの社会参画力の育成は、市民性育成、子どもの権利、国内外の教育改革の動向から、これからの社会の発展に不可欠の要請であること。

二つ目は、子どもも大人と協議できる場があることが、大人と等しく様々なプロジェクトの計画・実行・評価の過程に参画し、自らの思考を内省し深め、発言・行動できるようになるための機会になりうること。

三つ目は、解決が求められる身近な地域の課題を取り上げることが、子どもたちが地域の課題解決活動に向けて、十分な情報を得やすく、より当事者意識をもって主体的に活動に取り組める可能性が広がること。

それを踏まえ、先に述べた青森県東通村立東通小・中学校の「東通科」を例に、社会参画力に重点を置いた地域課題解決型の「総合的学習」カリキュラムのモデルについて考えてみたい。

4. 社会参画力育成につながる地域課題解決型の小中一貫「総合的学習」カリキュラム

(1) 「東通科」のケース

小中一貫教育カリキュラムとしての「東通科」は、「総合的学習」を中心に、「地域」素材を課題に、地域での体験活動を重視し、最終的には、地域の課題を解決し、提言発信行動までを構想し、平成21年に始まった。当初は、1年から4年までを「気づく・知る」段階、5年から7年までを「考える」段階、8年と9年を「(自己の生き方や社会のあり方を考え)提案する」段階としたカリキュラムであった。また、同時期の品川区の「市民科」や同じ青森県の三戸町の「立志科」のように教科書は作成されていないが、東通村の地域素材を可能な限り掲載した「東通科」資料集①が作成され、授業でも子どもたちが活用した¹⁹⁾。

「東通科」開設当時は、小中教員間の連携と熱意もあり、児童生徒間の交流学习が各教科でも行われていた。「東通科」は地域を創造する人間形成のための学習時間として、その教育目標を、自分の生き方を確立する自己実現力と自分が生きる社会のあり方を考え創造する社会参画力の育成として設定していた²⁰⁾。地域の方々の協力も大きく、その実践の広がりが期待された。一方で、年度毎の教員の異動もある中で、教員の負担も考慮しながら、無理の無い実践構築が求められるという実態もあった。

平成30年に東通学園教育デザイン公開授業が行われ、筆者も授業を参観し研究協議に加わった。地域の方々の協力は継続して得られており、地域での体験的な探究活動は充実していた。ただ、「東通科」については、開設当時は「人間」「自然」「文化」の領域を柱に、別途、「環境・エネルギー」が設定されていたが、平成29年度からは、「東通科」は完全に、「総合的学習」の標準授業時数として位置づけられるようになった。但し、平成30年度の公開授業でも検討されたが、地域での体験活動は充実しているものの、子どもたちにとって、体験から何が残ったのか、どのような力

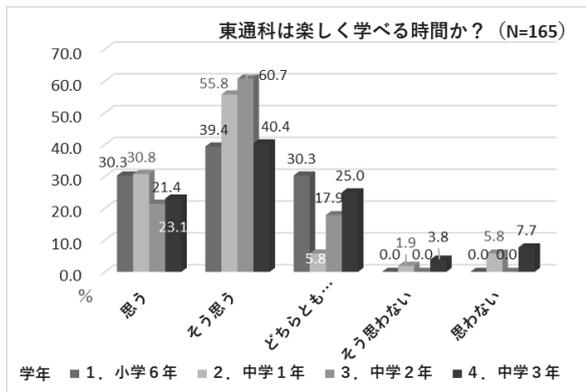
が子どもに付いたのか、また、地域への発信提言の質はどうか、発表した後の学習はどうであったかが問われ、その点は、「東通科」の課題でもある。平成30年12月6日、7日と公開授業で訪問した際、公開シンポジウムにおける中学生の代表提案は、東通村の活性化のための具体的なプランが提案され（東通村に鉄道を引く、若者たちを呼び込むため尻屋崎灯台をデートスポットとして、観光発展を図るなど）、教育長や観光協会の方などから子どもならではのユニークな発想が高い評価を得ていた。もちろん、大人目線に立てば、財政的に実現可能か、費用負担の問題はどうか、土地収用や雇用と人件費などの予算をどうするか等、現実の壁がある。

とはいえ、身近な地域のあり方を考える「総合的学習」が、子どもたちに与えた影響は大きいと思われる。

令和3年度、東通小学校6年生、東通中学校1, 2, 3年生に無記名で任意のアンケート調査を行った²¹⁾。継続調査の途上であるため、問いと回答結果の一部のみ参考までに紹介する。

まず「東通科は楽しく学べる時間か」について、「そう思う」との回答は、各学年の割合では、中1, 中2で80%を超える満足度であり、他の学年は70%前後、中3生では満足度が下降傾向であった(図表6)。

図表6

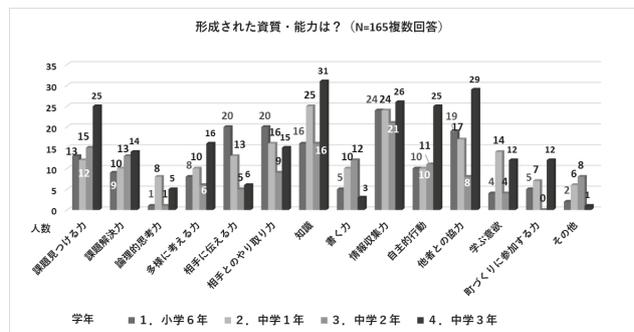


また、選択式で、「東通科の学習を通して、どのような力が形成されたと思うか(複数選択可)」との質問を設定した。ここに掲げた選択肢は、学

習の基盤をなす資質・能力として「言語能力」「情報活用能力」「総合的学習」で育む資質・能力の三つの柱として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」に即して挙げた。但し、最後の「学びに向かう力・人間性」のなかで掲げられる「社会参画への態度」ではなく、より分かりやすい表現として「まちづくりに参加する力」とした。その回答は以下の通りである(図表7)。

この回答では、全体の割合として最も多かったのが、「情報収集力」、ついで「知識」、以下、「他者との協力」、「課題を見つける力」「相手とやりとりできる力」となっている。

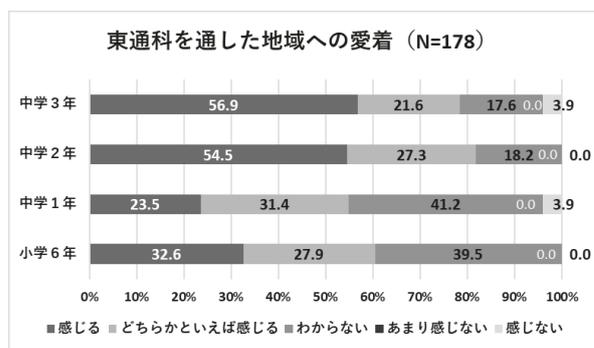
図表7



選択肢が多く、他との比較において「社会参画力」である「まちづくりに参加する力」はさほど多くない結果であったが、村の活性化案をまとめた中3生では他学年よりも比較的に意識が高いという結果であった。

「東通科の学習を通して、ふるさとへの愛着を感じるか」という問いに対する回答は図表8の通りである。

図表8



高学年の方が、愛着度が高い結果となった。中学校3年に向けて地域課題の解決策を考える活動が中心になったことが影響したと考えられる。

本結果は、単なる傾向把握の一材料でしかない。「東通科」では、これまで通り地域での実体験や多くの地域の方々との関わり、およびICT機器活用を含めた情報収集活動充実の成果は垣間見ることができる。そして、現在も、東通村の学校教育における三つの重点施策の一つとして、「東通科」（自立した社会創造の担い手の育成）は位置づけられている（末尾の参考資料参照）。その一方で、開校当初の「社会参画力」育成の系統的な視点はどこまで充実しているのか。東通村では、一定の産業基盤、観光資源を持ちながら、東日本大震災後の東通原発を含めたエネルギー政策、今後も進む少子高齢化と人口減少といった課題を抱えている。あらためて、特色ある小中一貫カリキュラム：「東通科」を設定した当時の原点に戻り、将来の自分のふるさと（地域）に関心をもち、ふるさと（地域）の将来を具体的に考え行動する力を育成するために、地域課題解決活動を通じた社会参画力育成の小中一貫カリキュラムの再検討が必要と考えられる。

（2）社会参画力育成重視の「総合的学習」カリキュラム構想

これからの少子高齢・過疎の課題を抱える地方の自治体や地域における学校カリキュラムのあり方を如何に考えていけばよいか。

「総合的学習」では、今回の改訂学習指導要領において、収集した情報の「整理・分析」や「まとめ・表現」に改善課題があると指摘されている²²⁾。つまり、単に文献やインターネットで課題の解決策を調べ、発表すれば良いということではなく、実体験を基に多様な情報を収集し、精査分析すること、調べたことを通して社会のあり方を理解し、自分の生き方を考え、将来に生かすことが求められている。特に、探究的な学習の過程は「実社会・実生活において活用できるものとする」という指摘に対応して次の課題が挙げられる。①探究的な活動に際して、実社会や実生活とつながる現実的

に解決が求められる課題設定が望ましいこと、②課題解決のための探究活動は、仲間や大人たちと協議し、何度も吟味し、その活動の質を高めること、③探究の成果発信後に、個々がいかに具体的に行動し、日常的に地域社会に働きかけていけるかという三点である。

これらも踏まえ、小中一貫の「総合的学習」について、「社会参画力」を中核に、目標・内容・方法・評価の関連を示した全体のカリキュラムモデルを示してみる（図表9）。

初めに、教育目標について。これまで述べてきたように、主目標を「社会参画力」の育成とした。その副目標が地域課題解決力である。「総合的学習」は探究活動が中心となるが、自分たちのこれからの地域のあり方を考え、よりよい地域社会を創っていくためには、子どもたちが、身近な地域社会の課題について、解決をめざす意識をもって、その解決策を考え、行動することが必要である。地域課題を解決する力は、社会参画力の育成の副次的な資質・能力と位置づけた。さらに地域課題解決力に付随的に位置づくそれ以外の資質・能力（例えば、資質・能力の三つの柱に応じた知識・技能、論理的思考力、批判的思考力、創造的思考力、協同性、感性、主体性など）は、「総合的学習」の探究活動全般を通して育成されるものとし、各学校において、子どもの実態に即して育成したい資質・能力として、必要に応じて設定することとした。

次に、内容について。内容は、子どもたちの生活圏である、身近な「地域の素材」を主な対象とする。地域素材の内容としては、従来、例示で挙げられてきた環境、福祉・健康、情報の他、産業、文化、人、歴史等が挙げられる。国際理解は、外国語活動や外国語科と関連づけながら、地域との関わりで幅広く学ぶこともできる。社会科をはじめとする他教科等との関連も含め、内容としての地域素材は、地域だけを学べば良いということではなく、自分の地域と他の地域、他県、他国等の比較の視点をもたせることで、グローバルな広がりをもって学ぶことを想定している。小学校低学

図表9

「社会参画力」育成を基盤とした地域課題解決型の
校種間接続「総合的学習」のカリキュラムモデル（試案）

<p>目標： (育む力)</p>	<p>・「人格の完成」（教育基本法第1条） ・「生きる力」（知・徳・体）の育成（文科省〔平成10～〕） ・「Well-being」（個人的・社会的）の実現（OECD Education2030）</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>(主) 社会参画力（「自己の生き方」と「社会のあり方」を創造的に考える） (副) 地域課題解決力</p> <p>※（『社会に開かれた教育課程』＝「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創る」に対応した地域課題基盤の学校カリキュラム開発）</p>
<p>内容：</p>	<p>主に「地域課題」（自然、文化、人、産業、歴史など）→ここで、現代的な諸課題に関する教科横断的教育内容、例えば、「伝統・文化」「消費者」「知的財産」「海洋」「環境」「放射線」「心身の健康保持」「食」「防災安全」等が必要に応じて地域と関連づけながら選択できる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">カリキュラム区分 単元構想の枠組み</p> </div> <p>（但し、「地域」は、自分たちが住む地域という狭い範囲のみを対象とする意味ではなく、市町村・都道府県レベル、世界レベル、というように、他教科との内容関連も踏まえ、グローバルな内容も地域と比較の視点で学ぶことを想定）</p>
<p>方法：</p>	<p>地域課題解決に向けた「探究活動」 （+地域の人々・専門家など大人との意見交流・協議の場〔社会参画の場〕の設定）</p> <p>（現状把握→課題設定→情報収集→整理分析→まとめ表現→〔+関係当事者による意見交流を通じた、さらなる課題発見と新たな課題設定⇒新たな情報収集・新たな整理分析⇒修正されたまとめ表現・・・〕⇒「探究活動」のスパイラルな発展（学校を超え、社会に出ても日常的に行動化できる〔学校から社会へつながる資質・能力の転移〕）</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>地域における体験（自然体験・社会体験）を踏まえた探究活動を重視（真正な学び）</p>
<p>評価：</p>	<p>活動単元毎・学年毎・カリキュラム区分毎の総合評価（主にパフォーマンス評価、自己評価、個人内評価等）</p> <p>①何のための評価か？ ②評価の観点とは？ ③評価の方法は？ ④評価の基準は？ ⑤評価の時期は？ ⑥評価の主体は？</p>
<p>想定される効果：</p>	<ol style="list-style-type: none"> 校種をつなぐ社会参画力の一貫的な育成 地域課題探究解決活動による社会参画の経験を通じた将来の地域を創る主体（エージェンシー）の育成 地域中心に多様な人々が相互に関わり支え合う互恵的な協働社会の実現（学校と地域の協働による、学校と地域の互恵的發展・学校と地域をつなぐコーディネーターの役割）

年から中学年にかけて、まずは、体験的なフィールドワークも含めて地域の情報収集に努め、自分たちの地域の良さを理解することが中心となる（「地域を学ぶ」）。小学校中学年から高学年、中学校1年くらいでは、他の地域や他国との比較の視点を踏まえ、地域の良さだけでなく、地域の課題も理解していく。他との比較があつてこそ自分たちの地域の良さや課題に気づくことができる。そして、環境、産業、文化、人、歴史等の具体的項目に着目し、地域および地域外も含めた課題を見だし、それについて自分たちはこうありたいという願いを（現実的かどうかは厳密に問わず）叶える方法を考えていく（「地域から学ぶ」）。中学校2、3年では、特に、将来的に解決しなければならない地域を取り巻く現実的な課題が内容となる。さらに、これまで地域素材を中心に学び考えた成果を生かし、グローバルな視点も含めて解決策を提言にまとめ、大人たちに提言し協議の場を設け、吟味し直し再提言する活動へつなげていく（「地域を創る」）。

そして、方法について。

子ども主体の「総合的学習」にするためには、探究学習としての性質から、探究のスパイラルである「課題設定－情報収集－整理分析－まとめ表現」という流れが基本ではある。しかし、子ども自身が課題設定できる力も必要である。小学校低学年・中学年では、設定課題が教員から提示される場合も多い。子ども自身が主体的に課題設定するためには、子どもなりにこれまでの教科等も含めた様々な学習から十分な情報を蓄積しておくことが前提になると考える。子ども自らが課題設定を行う前提条件は、低学年であっても体験活動を通して地域の状況を十分把握することが必要といえるからである。

そのため、探究活動の「課題設定」の前提に、現状把握（地域情報の十分な収集）を位置づけることとした²³⁾。次に、地域課題の解決を考える際、これからのまちづくりにおいて、市民の共同性を基盤に各地域での「小さな単位での意思決定」の尊重²⁴⁾や、参加民主主義の下では多くの市民の参画

が必要²⁵⁾と、指摘されるように、様々な関係者が地域の政策決定に参加し議論することが求められる。

つまり、可能な限り、探究活動のプロセスにおける大人との意見交換の場を保障し、大人（行政担当者、まちの議員、各業種の職業人、外部の専門家等）の意見も踏まえ、子どもたちの解決提言を尊重し、継続的に協議を重ねることが重要である。仮に、中学校段階で実現可能な具体的解決策を提示できなくても、この探究活動で当事者意識を持って考え続けた成果は、高校でも生きてくるであろうし、学校教育段階ではオープンエンドで終わることになっても地域課題は意識に残り、将来まで解決策を考え続けていくことができれば将来、地域で生きて働く力になることが期待できる。

特に、中学校2、3学年では、地域課題解決提言を、大人たちに発信するとともに、その提言の質を高め、現実的な観点で再考するために、「社会参画力」育成のカリキュラム構想に際して、大人と対等に意見交流し、協議できる参画の場を十分に設定することを特に重視した。

以上のことから、学習内容は、主に地域素材とした。また学習方法は、地域課題解決に向けた体験的で協働的な探究活動を挙げ、探究に際しては大人との協議を複数回くり返すプロセスを位置づけるカリキュラムモデルを構想した。

さらに、子どもの学年発達と、活動内容の発展段階を示したカリキュラム区分の全体イメージも示す（図表10）。

「地域を学ぶ・地域から学ぶ・地域を創る」という段階的発想を生かしつつ、青森県の「東通科」のねらいも参考に、以下の通り、カリキュラムの全体イメージ図を示す。

具体的には、9年間を大きな4つの段階で構想した。

I期『地域情報収集期』（主に小学校1～3：生活科を中心）

II期『地域課題発見期』（主に小3～小5）

III期『地域課題解決期』（主に小6～中2）

IV期『地域課題解決策提言行動期』（主に中2～中3）

それぞれの期は、学年間で明確に区分せず、テーマ内容や子どもたちの実態に即して幅を持たせた構想にしている。

この期に対応する形で、学習活動の発展を、「地域を学ぶ（主にⅠ期）⇔地域から学ぶ（主にⅡ期・Ⅲ期）⇔地域を創る（主にⅣ期）」（但し、一方向的な展開ではなく、三つが相互に関連し合う）で

構想した。

さらに具体的な単元構想としては、「地域を理解する（地域発見プロジェクト）〔小1～小5〕（地域情報収集期と地域課題発見期から構成）と、「地域課題の解決策を考える（地域改革プロジェクト）〔小6～中3〕（地域課題解決期と地域課題解決策提言行動期から構成）、として構想した。

図表10

社会参画力を育む小中一貫総合学習カリキュラムの全体イメージ



あわせて、これらの全体計画のひな型も作成し、示した（図表11）。

（3）カリキュラムモデルを具体化する際の課題

これからの社会参画力育成に向けた地域課題解決型の小中一貫「総合的学習」カリキュラムの課題を以下に挙げておく。

第一に、高学年の小学校6年から中学生レベルでは、地域の大人たちに地域課題解決の提言を発信・意見交流する場（社会参画の場の保障）と、子どもたちの発信提言の質を可能な限り高めるための指導構想の実現である。

第二に、地域を体験的に探究する際に、比較の視点を必ず持たせたい。そうすることで、探究の質はよりいっそう深まりを持ちうる。

第三に、地域の人々の協力、協働、また学校と地域をつなぐコーディネーターの役割も重要になってくる。子どもの社会参画の機会を保障する地域課題解決型の活動は、学校はもちろん、地域自体も活性化し、学校と地域とが相互に発展し合える関係を可能にする。

子どもたちが将来、地域から出るにせよ残るにせよ、「総合的学習」で学んだ探究のスキルとそこで深く考えた課題が、自分の進路や職業の自己決定と、地域の未来を協働して創る「社会参画力」の育成につながることを望まれる。

おわりに

各学校のカリキュラムは、各学校の教員間で子どもの現実の姿に即して、検討協議・開発することが望ましい。しかし、それは学校や教員の負担も大きく、教員の多忙化といった現実を招きかねない。カリキュラム開発を最も子どもに近い立ち位置にある学校現場の裁量に任せるとするのは、形式的には理にかなっているが、負担の大きい学校教員にとって現実的ではない。特に、「総合的学習」では学習指導要領はあっても、実際にはカリキュラムの内容は各学校の裁量に任せられ、他の教科以上に負担が大きくなる。

そこで各学校の試案のヒントになりうるよう、

細かい具体的な年間指導計画や単元計画、各教科との関連の具体は省き、全体計画、特に、総合的学習カリキュラム全体のモデルとしてのフレームワーク（考え方の枠組み）を示してみた。もちろん、提示したカリキュラムはモデルであって、そのまま実施・普及を求めるものではない。

カリキュラム案を示す上で課題となるのは、社会参画の場の保障は、教員側の意識と大人側（地域側）の理解がなければ実現しにくいという点である。将来、少子高齢化が進む地域社会の創造に参画できる主体を形成し、地域で活躍できる子どもを育てるという教員側の理解と意識は少なくとも、本稿のカリキュラムモデルの出発点である。また関連して、地域にも学校を支える組織（地域学校協働活動の推進役として、地域コーディネーターや社会参画推進委員会など）が求められる。

今後、このモデルについての協議検討も含めて、有効な小中一貫「総合的学習」カリキュラムの開発・検証が必要である。

本稿で考えたカリキュラムの趣旨が少しでも各学校で活かされ、子どもたちが、成人になった際に、先述の青少年の意識の実態で紹介した「自分の参加で社会が変えられるかもしれない」という思いを持てるようになることを期待したい。

また、本稿で構想した小中一貫「総合的学習」カリキュラムのフレームワークを検討しながら、カリキュラムの絶えざる修正と改善、及び実践検証・理論修正を学校現場と協働で行いながら、理論と実践の融合を図りたい。

注

- 1) 主権者教育推進会議「今後の主権者教育の推進に向けて（最終報告）」17頁。同報告書では、「主権者教育を充実するためには、幼少期の頃から主権者としての意識を涵養するとともに、新学習指導要領に基づき、一中略— 小・中学校の段階から指導の充実を図ることが重要である」（9頁）と指摘する。
- 2) 荒牧重人・小川正人・窪田眞二・西原博史編

図表11 (田代作成)

〇〇年度 〇〇学校

社会参画 (自己創造と社会創造) をめざす地域課題解決型の校種間接続「総合的学習」全体計画 (案)

<p>子どもの姿態(例) (学力の3要素(知)、人間性(徳)、健康体力・基本的生活習慣(体)に関わる姿態を記載) 例えば ・粘り強く学習に取り組もうとする子どもが多い ・論理的思考、批判的思考が働いていない場合がある ・他者との関わりを築くことが難しい場合がある など</p>	<p>学校教育目標 (知・徳・体を中心に、学校独自の学校教育目標を記載する) 例えば、「知性を磨き、豊かな心を育み、自主自立をめざす子どもの育成」など</p>	<p>地域の実態(例) 例えば ・自然環境に恵まれている ・少子高齢化・人口減・地域産業の停滞 ・医療、福祉施設の不足 など</p>
<p>保護者の願い(例) (上記の反映) 例えば ・学力の向上 ・多様な人間関係の構築、社会性の形成 ・基本的な生活習慣の定着 ・体力向上 など</p>	<p>総合的な学習の時間の目標(学習指導要領上) 探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通じて、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解できるようにする。 (2) 実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、よきよき表現することができるようにする。 (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよきよきを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</p>	<p>地域の願い(例) 例えば ・少子高齢化、人口減、産業発展に向けた地域を築く人材の育成 ・地域の文化活動や生涯学習活動への参加を通じた世代間交流の拡大 など</p>

(学校独自の)「総合的な学習の時間」の目標「社会参画力」

探究的な見方・考え方を働かせ、地域の人も、このことに関わる体験的活動を通して、問いを見だし、地域課題解決のために他者とともに絶えず探究を深めながら、これからの自己の生き方とこれからの地域や社会のあり方を考え、自己と社会の創造のために社会参画力である資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
(1) 地域の人も、このことと体験的に関わることを通じて、課題解決に必要な知識・技能を身に付け、教科で学んだこととつながりながら地域課題に関わる概念的知識を形成する。
(2) 地域の人も、このことと関わり合いを見出し、探究課題を設定し、解決の見直しをもって多様な方法で情報を収集、整理、多面的に分析し、自己の見解を発信・提案できる。
(3) 課題解決の探究活動に協働的に取り組み、互いを尊重し合いながら、地域の良さを生かし、粘り強く課題解決に挑み、地域を中心とした社会の創造的な参画へ取り組もうとする。

学年	テーマ	(目標を実現するにふさわしい)探究課題	探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力 (「地域課題解決力」)			
			知識(生活知・科学知)技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性	その他
高校～		自治体レベルで主催者の意識で現実的な課題解決のため行動する(地域とつながりつつ、グローバルな視点で課題解決を考え、提言行動する)		思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性	
9年	他地域から学び、自己の生き方を考え、自分たちの地域を創る	「これまでの集大成として、地域の課題について、解決策を大人に(政治や行政の担当者も含めて)提言し論議の場を設け、意見をまとめる解決策を再提言し、自分たちの活動の成果と課題を明確(現実の可能性も探る。ただし、財政面の限界は中学生では難しい側面もあり、最大限のアイデアを出すことと大人とまずは協議することが優先)。村の未来を考え、活性化の具体的な卒業研究論文として作成し、村の協議会に提出し(市長・行政担当者も出席)、大人からの反応を得る。	各教科の知識・技能を活用(科学知と生活知を統合)	課題解決策の検討修正を踏まえこれまでの学びのあり方とこれからの学びのあり方を考える	多様な他者と協働する・社会的責任を重んずる・自尊感情を高める	
8年	発信提言・意見交流協議・検討修正・再提言・日常行動化	人と仕事：地域での仕事に託す思い(地域で生きる人々の職業について疑似体験し、その人の生き方と、地域における責務・生きがいや働きについて情報収集し、職業と地域との関係を考える。共通の具体的な問い「ここで働いて暮らす意味は何か?」「村の活性化や将来をどう考えているか?」→村で働いて生きる意味を考える	各教科の知識・技能を活用(科学知と生活知を統合し、未知なる知を追究する)	多くの他者と対話し、新たな価値を見いだす(創造的思考)	多様な他者と協働する	
7年	単元：〇〇村地域改革プロジェクト「解決」「この村の村の魅力は何か?」	自然・文化・産業・人の過去から現在	「総合的学習」の知と教科の知の関連を認識する	多くの他者と対話し、新たな価値を見いだす(創造的思考)	地域以外の人と関わる	
6年	単元：〇〇村地域改革プロジェクト「解決」「この村の村の人口を増やす方法はあるのか?」定住人口・交流人口・関係人口の3つの視点から、活性化の策を練る	地域の良さと課題(過去との比較(歴史)、他地域・世界と比較して)	「総合的学習」の知と教科の知の関連を認識する	・多様な情報について自ら批判的に吟味する ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールを必要に応じて自ら活用する	地域以外の人と関わり、自己を振り返る	
5年	地域から学ぶ(他地域・他国等、比較の視点を入れる)	地域と日本の産業	「総合的学習」の知と教科の知の関連を認識する	・情報収集の多様性と批判的な情報選別を学ぶ ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールを必要に応じて自ら活用する	地域以外の人と関わり、自己を振り返る	
4年	地域を学ぶ(自分の地域を知る)	地域と日本の文化・伝統・芸術	生活概念と科学概念をつなぐ	・学びのスキルとして探究のスキルを習得する ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールの利用を学ぶ	多くの人と関わり、自己を振り返る	
3年	「生活科」との関連と接続：学校や学校外の地域の人(動物・植物などの生物)もの(公共物・公共施設など)こと(郷土芸能、お祭り、地域行事など)にふれる	地域と日本の自然・環境	生活概念と科学概念をつなぐ	・学びのスキルとして探究のスキルを習得する ・自分の考えの根拠を示す ・思考ツールの利用を学ぶ	多くの人と関わり、自己を振り返る	
2年		・地域探検 ・調べ学習 ・自己の成長 ものを使った遊び	体験から学ぶ	体験を通して学ぶ	多くの人と関わり、自己を振り返る	
1年		・学校探検 ・地域探検 ・調べ学習	体験から学ぶ	体験を通して学ぶ	多くの人と関わる	
幼		幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿の実現をめざす+資質・能力(知識・技能の基礎、思考力・判断力・表現力等の基礎・学びに向かう力・人間性)				

言語能力
情報活用能力

総合的な学習の時間を充実させるための取組

基本的取組		連携
<p>学習活動 ・この学習で、自分にどのような資質・能力が育まれるのかを考える。 ・地域の人、もの、こと、など、地域の素材を最大限に活用して探究課題を設定する。 ・探究のスキルを重視した探究活動を行う(特に、情報収集の方法を多様に工夫する。収集した情報の正否に関する吟味を行う。探究活動の成果を発表する際、得意の得意、得意の方法等によって、どのような方法で、どのような解決策を提案するのかを議論する)。 ・探究活動の結果が、自分だけでなく、地域や社会全体にとって意味があることを発表し、具体的な行動化まで見直しを考える。</p>	<p>指導方法 ・「総合的学習」の目的・目標を明確にし、子どもたちにも説明し理解を共有する。 ・地域を生かした体験的な学びを推進する。 ・学校内外の多様な他者との対話的な学びを推進する。 ・課題解決活動では、個人のみならず他者との協働的な活動を行う工夫をする。 ・思考ツールも活用し、論理的思考、批判的思考、創造的思考を課題解決まで生かす。 ・互いに自由な意見や提言が行えるよう、様々な子どもも発言し、互いの違いを認め合える学習環境を基本とする。</p>	<p>各教科等との連携 ・具体的な探究課題に応じて、探究活動の中で、各教科の学び(学習内容および学習方法)が探究活動に活用できるか考え、機会を設ける。 ・探究活動を通して得られた知見が、各教科の学びにつながりうる(但し、子ども自身では自覚しにくいところ)。 ・価値の対立、価値の多様性から、価値の意識を考える。</p>
<p>指導体制 ・校内での全員参加の組織体制を構築する。 ・地域で活動に協力いただける方々とのつぎ世代の地域コーディネーターを育成する。 ・地域の幼・小・中・高の教員間において、連携を促して、各カリキュラムに関する情報共有を図る。 ・研修として、研修を履修した関係者参観を行い、技能の違いがどのように活かされているか(子ども、学習、生活)について理解する。 ・学校、地域、行政、専門機関によるカリキュラムの継続的な検証と改善に取り組む。</p>	<p>学習評価 ・パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価など、評価方法を工夫する。 ・評価による学習評価、学習者の自己評価を工夫する。 ・「目標・内容・方法」の一体的評価 ・診断的評価→形成的評価→総括的評価といった評価の時間を踏まえ大人内評価とその活用方法を考える。</p>	<p>特別活動 ・協働的な学びを通して、他者との関わり方、学習や学校の自治地について考え、行動できるようにする。</p>
<p>小・中・高の連携 ・小学校・中学校・地域との連携</p>		<p>小学校 中学校 地域関係機関</p>

『新基本法コンメンタール 教育関係法』日本評論社、2015年、13-14頁。

- 3) 例えば、主権者として必要な資質・能力を育む教育を推進するため文部科学省では、「実社会との接点を重視した課題解決型プログラムに係る実践研究」を募集し、平成27年度以降、採択学校において研究開発が進められている。採択校の多くは高校であり、小中学校も、国立大附属校で小中いずれか単独の場合が多い。公立学校かつ小中接続教育としてのケースは2例のみであった。また、必ずしも社会参画力育成を研究目的とするものではない。なお、市民性(シティズンシップ) 育成にかかわる小中一貫カリキュラムに東京都品川区「市民科」がある。また、岩手県大槌町大槌学園の「ふるさと科」、岩手県住田町の小中高一貫教育「地域創造学」が「総合的学習」を基盤にした地域理解と地域改善に向けたカリキュラムを展開している。
- 4) 白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年、83-85頁参照。
- 5) 総務省統計局『令和2年国勢調査 人口等基本集計結果(結果の概要)』令和3(2021)年11月30日、7-8頁参照。
- 6) 同上、19-21頁参照。
- 7) 同上、22頁参照。
- 8) 国立青少年教育振興機構「高校生の社会参加に関する意識調査報告書ー日本・米国・中国・韓国の比較ー」(令和3年6月)参照。本調査は、平成25年度までは、財団法人日本青少年研究所が「中学生・高校生の生活と意識」として、ほぼ同じ内容の調査が行われている。本調査は、高校生の社会参加に関する意識や実態を把握することを目的としている。調査時期は、国によって若干違いはあるが、2020年9月から2021年2月の間に実施され、有効回答数で約1300名から約5000名の間である。詳細は同報告書を参照のこと。
- 9) 文部科学省・国立教育政策研究所『令和3年度全国学力・学習状況調査報告書:質問紙調査』

令和3年8月、26頁。本調査は、令和3年5月27日に行われた悉皆調査であり、国公私立の小学生:調査対象者1,060,371人、集計対象者1,005,600人、国公私立の中学生:調査対象者1,081,220人、集計対象者932,995人による調査結果である。

- 10) 本調査は、内閣府が、我が国と諸外国の若者の意識を比較し、我が国の若者の意識の特徴などを分析することにより、子ども・若者育成支援施策の検討の際の参考資料とするものである。調査対象国は、日本、韓国、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデン(計7か国)である。調査対象者は、各国満13歳から満29歳までの男女、各国ともそれぞれ計1,000名であり、調査時期は、いずれの国も平成30年11月から12月までの間に実施された。
- 11) すでに選挙権を取得している教育学部学生を対象に、令和3年12月18日から24日にかけて学部講義「教育課程・教育方法論」の受講生に対して、了承を得て「総合的学習」に関する無記名アンケートを実施した。その設問の一つに内閣府の平成25年度調査の本稿で取り上げた質問項目と同じ設問に対する回答結果をここで取り上げた(対象学生112名中、有効回答者106名)。
- 12) 白井俊『OECD Education2030 教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年参照。
- 13) ドミニク・S. ライチェン, ローラ・H. サルガニク(著)立田慶裕(監訳)『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年参照。
- 14) バーナード・クリック著、関口正司訳『シティズンシップ教育論』法政大学出版局、2011年、27-55、87-106頁参照。
- 15) Roger A. Hart(1997) "Children's Participation" Earthscan. (ロジャー・ハート、木下勇他監修『子どもの参画』萌文社、2000年。)
- 16) まちづくりへの子どもの参加の権利を規定した条例に、神奈川県川崎市子どもの権利条例(2000年制定)、愛知県豊田市子ども条例(2007年)などがある。岩手県では、子どもの参加の権利を明記した、奥州市子どもの権利に関する条例(2012年)がある。

- 17) 学校づくりへの生徒参加では、長野県辰野高校、高知県奈半利中学校などがある（例えば、宮下与兵衛『学校を変える生徒たち』かもがわ出版、2004年。浦野東洋一他編『校則、授業を変える生徒たち 開かれた学校づくりの実践と研究』同時代社、2021年。など）。また、まちづくりへの子どもの参画では、東日本大震災後の岩手県・宮城県でのセーブ・ザ・チルドレン・ジャパンによる山田町、陸前高田市、石巻市での「子どもまちづくりクラブ」の活動などがある（セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン「東日本大震災 復興支援レポート vol.2」(2011年10月)。セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン「SOFT 中間報告書5『NEXT』子ども参加によるまちづくり」(2015年11月)などで、山田町、陸前高田市、石巻市で子どもたちがまちづくりに参画した事例が紹介されている。)
- 18) ロジャー・ハート(2000)前掲書。また、林義樹『学生参画授業論』(学文社、1994年)では、小中高生にも当てはまる概念として、「参集・参与・参画」の三つのレベルで参加を捉えている。他に、計画・実施・評価といった活動のすべての過程に教師や大人と対等に子どもが意思決定を担う場合を参画とする点では他の研究も同じ立場である。子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画』萌文社、2002年。萩原元昭編『子どもの参画』学文社、2010年参照。
- 19) 開設時から3, 4年目の実践の様子は、田代高章・石川博昭「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題(2)」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第13号』2014年、105-117頁。にて発表した。
- 20) 同上、109頁。
- 21) 令和3年度はコロナ禍により、当初、春、秋、冬と訪問授業観察と聞き取り調査を予定していたが、訪問は実現せず、授業動画の事後視聴に、遠隔講演会・協議会のみとなった。そのため、児童生徒への聞き取りは実施できず、アンケートは教育長への依頼と承諾により、各学校にお

いて実施いただいた。2021年12月27日から2022年1月20日までの期間で回答にご協力いただき、回答数は、6年生44名(全46名)、中学校1年生53名(全57名)、2年生33名(全39名)、3年生51名(全57名)である。

- 22) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』5-7頁参照。
- 23) 住田町が掲げる「地域創造学」のカリキュラムの特色は、資質・能力の「知識・技能」に該当する部分として「地域理解」を設定・重視しているところである。あわせて、探究のプロセスの「課題設定」の前の段階に、「問題の理解・現状把握」を位置づけている点である。「地域創造学」の実践の詳細は、田代・阿部編『「生きる力」を育む総合的な学習の時間』福村出版、2021年、第12章 184-187頁参照。
- 24) 山下祐介・金井利之『地方創生の正体』筑摩書房 2015年 291-293頁参照。
- 25) 篠原一『市民参加』岩波書店、1977年、3-6頁、115-119頁参照。

引用・参考文献

- ・青森県東通村幼小中一貫教育計画検討委員会『東通村幼小中一貫教育基本計画』2009年3月。
- ・青森県東通村立東通小・中学校『平成22年度教育実践記録集』2011年。
- ・青森県東通村立東通小学校『令和3年度 学校教育計画』2021年。
- ・青森県東通村立東通中学校『令和3年度 学校経営要覧』2021年。
- ・篠原一『市民参加』岩波書店、1977年。
- ・白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房 2020年。
- ・田代高章、石川博昭「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的な学習の時間の現状と課題(2)」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要(13)』105-117頁 2014年。
- ・田代高章「子どもの権利の視点からの主権者教育のあり方」日本生活指導学会『生活指導研究』

No.34 15-28頁 2017年。

- ・ドミニク・S. ライチェン, ローラ・H. サルガニク (著) 立田慶裕 (監訳) 『キー・コンピテンシー』明石書店 2006年。
- ・バーナード・クリック (著) 関口正司 (訳) 『シティズンシップ教育論』法政大学出版局 2011年。
- ・林義樹 『学生参画授業論』学文社1994年。
- ・文部科学省 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』 2021年。
- ・山下祐介、金井利之 『地方創生の正体』筑摩書房 2015年。
- ・ロジャー・ハート (著) 木下勇他 (監修) 『子どもの参画』萌文社 2000年。

謝辞：本研究に際しては、質問調査に回答いただいた教育学部生106名と青森県東通村立東通小学校・中学校の児童生徒181名、および青森県東通村教育委員会の皆様、東通小学校・中学校の先生方など、多くの教育関係者の方々にご協力いただきました。あらためて感謝申し上げます。

付記：本稿は、日本学術振興会2020年度科学研究費補助金 基盤研究（C）課題番号20K02505の研究成果の一部である。

参考資料：東通村：小中一貫教育の「施策の柱」、「指導の方針と重点」
 (*下表の枠囲み〔筆者〕を付した部分が「東通科」の位置づけ)

II 令和3年度 東通村教育委員会の「施策の柱」

<p>■ 確かな学力の育成</p> <p style="text-align: right;">～各教科等～</p> <p>個を生かし逞しく未来に夢をもって「生きる力」をはぐくむために、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和を重視し、系統的・継続的な学習指導や生徒指導を行い、学び・育ちの連続性を図ることが必要である。</p> <p>このことから、子ども園・小学校・中学校の教員がお互いの教育の在り方や繋がりを理解し合い、相互に連携・協力して乳幼児・児童・生徒の理解を深め、乳幼児保育・教育から義務教育9年間を見通した「各教科等」の指導の充実を施策の柱として位置付ける。</p>	<p>■ 自立した社会創造の担い手の育成</p> <p style="text-align: right;">～東通科～</p> <p>東通科は、東通学の中核となる村独自の教科であり、各教科・領域等との関連性を考慮した総合教科である。東通村（自然・文化・人間）を教材とし、様々な人々との関わりや多様な学習方法を通じて知識・技能を習得しながら、多面的な見方や考え方を養うことをねらいとしている。五感を重視した体験的理解から自己の将来の生き方や社会の在り方を創造する力を身に付けるまで、子どもの学び・育ちに大きく寄与する役割を果たす。</p> <p>このことから、東通科のねらいや内容等を保護者・地域住民に理解を求め、地域人材の活用・地域とのつながりを深めながら、こ小中を見通した「東通科」の推進を施策の柱として位置付ける。</p>	<p>■ 実践的コミュニケーション能力の育成</p> <p style="text-align: right;">～英語教育・国際理解教育～</p> <p>社会や経済のグローバル化が急速に進展し、異なる文化の共存や持続可能な発展に向けて国際協力が求められている状況下において、外国語を通じて、言語や文化に対する関心と理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、国際社会に対応できるコミュニケーション能力を育成することが必要である。</p> <p>このことから、豊かな人間性を育む体験活動や英語力の育成などを通じて、「英語教育・国際理解教育」の推進を施策の柱として位置付ける。</p>
---	--	--

(出典：東通村立東通小学校『令和3年度 学校教育計画』；「学校経営」18頁より)

令和3年度 東通村学校教育の指導の方針と重点

1 方針

- 個を生かし、生きる力を夢をはぐくむ、こ小中一貫教育の中で、「学び」と「育ち」をつなげ、人づくりのための学力（学ぶ力・育つ力）の向上を図る。
- 東通学園校訓「日進」「感謝」に基づき、知性を磨き、豊かな心をはぐくみ、自主自立を目指す、園児・児童・生徒を育成するために創意工夫を凝らした学校教育の推進に努める。

2 重点

人づくりのための学力の充実

(1) 学びをつなぐ

<p>確かな学力の育成 ～各教科等～</p> <p>【主目的・対話的で深い学びの充実】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○校種・学年のつながり、教科・単元のつながりを意識した学習指導の工夫・改善。 ○村費負担教員の活用も踏まえた多様な指導の充実。 <p>中学校で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○主体的に学習に取り組み、探究する力を身に付け、自分の将来の生き方と重ね合わせながら学んだことを活用する生徒。 <p>小学校で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学ぶことを楽しみ、根拠強く学習に取り組む、学びの基礎となる力を確実に身に付ける児童。 <p>子ども園で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○豊かな体験を通して、感性を磨くとともに、人やもの同士で関わり、気持ちいなり、考えたり、工夫したり、表現したりする園児。 	<p>自立した社会創造の担い手の育成 ～東通科～</p> <p>【村のひと、もの、ことを生かした指導の充実】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○育てたい資質・能力を明確にした授業実践。 ○園児・児童・生徒の主体的な学びを大切に柔軟性のある計画の運用。 <p>中学校で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○クリティカルシンキング（批判的思考等）の視点も取り入れ考察する中で、より現実を意識しながら、自分の生き方や村の将来を創造する生徒。 <p>小学校で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○多面的・多角的に考え、夢や希望をもち自分の生き方や村の将来を考える児童。 <p>子ども園で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○村のひと・もの・こととの出会いにより、村を身近に感じる園児。 	<p>実践的コミュニケーション能力の育成 ～英語教育・国際理解教育～</p> <p>【コミュニケーション強化事業の充実】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○グローバルな人材育成。 ○こ小中の接続を考慮した多様なコミュニケーション活動。 <p>中学校で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○4技能を意識した言語活動を通して、簡単な情報理解したり、自分の考えを表現したりしてコミュニケーションを図る資質・能力を身に付ける生徒。 <p>小学校で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○コミュニケーション活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を身に付ける児童。 <p>子ども園で目指す姿</p> <ul style="list-style-type: none"> ○こ小の円滑な接続を意識し、英語を使った遊びや活動を通じて、英語の音声に親しみ、英語でコミュニケーションしようとする態度を身に付ける園児。
--	--	---

(2) 育ちをつなぐ

- 東通村こ小中一貫教育推進協議会の取組の焦点化と活動の充実。
- ・子ども園、小学校、中学校教員の日常的交流による相互理解と協働体制の強化。
- ・特別支援教育の視点を生かした園児・児童・生徒理解と組織的・計画的な取組。
- ・良好な人間関係づくりと生活習慣の確立（小・中交流行事、チャレンジキャンペーン）
- 子ども園と小学校、小学校と中学校の円滑な接続の充実に向けた取組の実施と改善。
- ・園と小：アプローチャカリキュラムの充実とスタートカリキュラムの改修と充実。
- ・小と中：ステップアッププログラム。（ステップアップデイ、ステップアップクラブ）

(出典：東通村立東通小学校『令和3年度 学校教育計画』；「学校経営」20頁、東通村立東通中学校『令和3年度 学校経営要覧』33頁より)