

高等学校における「社会性」の育成に関わる理論的・実践的アプローチ

A Theoretical and Practical Approach to
Stimulating "Social Development" at High School

日本大学大学院総合社会情報研究科

博士後期課程 総合社会情報専攻

平成 30 年度

指導教員 陸 亦群

20150414009 間部 幸

高等学校における「社会性」の育成に関わる理論的・実践的アプローチ

目次

序章.....	3
第1部 「社会性」の育成に関わる理論的アプローチ.....	9
第1章 教育政策議論における「社会性」.....	9
第1節 中央教育審議会答申.....	9
第2節 国立教育政策研究所「資質・能力を育成する教育課程の在り方」.....	12
第3節 経済協力開発機構「キー・コンピテンシー」.....	15
第4節 文部科学省「学習指導要領」.....	16
第5節 総合的な学習の時間の狙いと課題.....	17
第2章 世界の潮流を鑑みた「社会性」への変容.....	22
第1節 「持続可能な開発目標」における教育の位置づけ.....	22
第2節 グローバル人材育成戦略.....	25
第3節 経済産業省「社会人基礎力」.....	29
第3章 中等教育の教員や生徒の意識.....	31
第1節 スーパー・グローバル・ハイスクール事業.....	31
第2節 スーパー・グローバル・ハイスクールが育成しようとする人材像.....	34
第4章 実社会と学びを接続する試みの新動向.....	37
第1節 国際理解教育からの示唆.....	37
第2節 日本における「社会に開かれた教育課程」.....	40
第3節 アメリカにおける「地域や社会での学び」.....	40
第4節 社会性に関するアメリカの教育思想.....	45
第2部 高等学校における「社会性」育成の実践に関わる考察.....	48
第5章 高等学校における「社会性」の育成.....	48
第1節 目的とステップの合意.....	48
第2節 能力記述文を共有することの意義.....	51
第3節 地域と教育機関が連携した教育活動.....	52
第4節 コルブによる経験学習モデル.....	54

第5節	アッシュとクレイトンによる DEAL モデル.....	55
第6節	評価.....	59
第6章	地域と教育機関の協働の枠組みに関する考察.....	65
第1節	考察の枠組み.....	65
第2節	地域と教育機関の連携モデル.....	67
第3節	学習用に調整された環境での学び.....	70
第4節	「社会性」の育成.....	72
終章	教育政策へのインプリケーション.....	73
参考文献	77
謝辞	82

序章

本研究の目的は、グローバル化が進む現代社会において、リーダー人材候補ではない普通の人々が社会課題解決に向かうためには、高等学校¹段階において、どのような観点を得ておくべきであるかを解明しようとするものである。

これまでの人材育成の議論は、国際的に活躍できるグローバル人材の育成を主目的としたり、職業選択機会としてのキャリア教育を主な分野とするなどして行われてきた。しかし、社会を構成する人々の中には、国際社会での活躍を将来設計に組み込まない場合も多くあり、議論の対象と合致していない。本論文は、グローバル化時代に生きる「普通の人々」の社会性を育む教育について、総合的な学習の時間などを活用して地域の歴史や特産品に触れるなど地域理解を深めようとする活動が多く、学校で行われている実態を観察し、理論的、実践的アプローチによる解明を試み、政策的なインプリケーションを引き出すことを目的としている。

本研究は、現代社会に生きる人々は、リーダー人材やその候補者だけで構成されるわけではないことに着眼し、多数を占める大衆が、社会の良き構成員として、社会課題解決に当事者意識を持って対応するために必要な性質を「社会性」とし、その育成方法を注視する。

近年は急速なグローバル化が進み、経済や情報は国境を意識することなく瞬時に世界を流通するようになった。経済や産業が発達する一方で、地球環境の人為的破壊や気候変動などの新たな問題が懸念されるようになり、2015年9月には「国連持続可能な開発サミット²」で、新たな持続可能な開発アジェンダである「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」が正式に採択され、経済、社会、環境の調和を目指すことが合意された。同アジェンダが掲げた17の目標と169のターゲットは、「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals、以下「SDGs」とする）」として広く知られるようになった。その一方で、日本では合計特殊出生率が低水準に留まり、人口の高齢化が進み、人口減少トレンドに転じている。このような状況下で、近未来の日本をリードする人材を育てることを必定として活性化したのが、2011年に設置された「グローバル人材育成推進会議」を起点とする、グローバル人材育成の議論であった。

筆者は、間部（2015）において、グローバル人材育成の議論で想定される人物像が、国際社会で活躍するリーダー層であることが課題であると指摘した。社会のグローバル化は所与の条件として、社会がいかに変化しようとも、その変化を日常生活の中で感じつつも、

¹ 高等学校とは、学校教育法第一章総則第一条に定める高等学校、いわゆる「一条校」を指す。

² 2015年9月25日～27日、「United Nations Sustainable Development Summit 2015」として、米国ニューヨークの国連本部で開催された。

変わりなく平穏な日々を送ろうとする人々にこそ、グローバル化社会に生きる市民としての意識づけを行うべきであるとの立場から、育成すべき力を整理した。また、これらの人々を、「グローバル化時代の大衆」の意味で、「グローバルマス (Global Mass)」と呼んだ。しかし、この段階では育成カリキュラムや評価について踏み込むことはできなかった。その後、人材育成ニーズの詳細を探り、実施の実態について研究を進める中で、東京圏への人口の一極集中を是正し、地方の人口減少に歯止めをかけて、地方の活力向上を目指した「地方創生」政策が打ち出された時期とも相前後し、地方自治体では進学や就職を機に地元を離れた人々のUターンを呼びかけるなどの人口流入を目指す動きにたどり着いた。

グローバルマスである人々の生活圏は、大都市圏に集中するのではなく、全国各地に存在する。地方部にとって、人口減少は対応を急ぐべき深刻な課題である。2014年11月に成立した「まち・ひと・しごと創生法」等に基づき、都道府県や市町村は、地域版の人口ビジョンと総合戦略を策定した。自治体が管轄する初等中等教育が影響を受けるであろうことは、想定範囲であった。高等学校³への進学率は近年95%以上の水準を維持し、2018年度には98.8%に達しているが⁴、地方部では高等学校卒業後の人口流出が止まらない。高等学校卒業時にあたる18歳人口の都道府県間移動は、47都道府県中、実に37県が流出超過である。ただしこの対象には都道府県内での移動は含まれておらず、同一都道府県内においても都市部への人口流出が生じていると考えられる。高等学校卒業時に地元を離れる人数が相当する存在している⁵。地方部の小規模な自治体にとっては、より一層深刻な課題である。後期中等教育段階である高等学校で、地域社会について学ぶことは、社会性の育成の好機であるばかりか、地方創生政策に呼応し、地方人口減少に歯止めをかけることにも好影響を及ぼすものと筆者は考えている⁶。

地域社会（ローカルコミュニティ）での学びは、一見すれば「グローバル人材（＝グローバルリーダー）」を育成しようとする視点とは真逆の方向であるように思われる。しかし、生活圏に存在する社会課題を通じて学ぶことは、実体験による現実感を伴う。机上だけで

³ 高等学校とは、学校教育法第一章総則第一条に定める高等学校、いわゆる「一条校」を指す。

⁴ 文部科学省「学校基本調査 ―平成30年度結果の概要―」より。高等学校等進学率（全卒業者数のうち高等学校等進学者の占める比率）は98.8%（男子98.6%、女子99.0%）である。

⁵ 文部科学省（2017）「高等教育の将来構想に関する参考資料」.p.18より。流入超過の10県は、宮城、東京、神奈川、石川、愛知、滋賀、京都、大阪、岡山、福岡である。第10位の岡山の流入超過数は、2016年度221人、2017年度141人と減少傾向にあり、数年後には流出超過に転じることが予想される。

⁶ 高等学校が達成に努めるべき目標として、同法第四章第四十二条には、「中学校における教育の成果をさらに発展拡充させて、国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと」、「社会において果さなければならない使命の自覚」に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な技能に習熟させること」、「社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、個性の確立に努めること」が掲げられている。

なく、生活実感を伴った現実社会からの学びは、将来、場所を転じたり、異なる生活圏に移ったりする場合も、応用可能な視点や感覚を習得できる好機であろう。このような背景のもと、本研究では、政策に呼応して対処療法的な実践を行うのではなく、教育のいわば「体質改善」のためには、社会の現状を知り、理解し、適応した言動を行う性質である「社会性」を育てるための視点を提案することが有益であると考えらる。

本研究は、地域学校協働を対象とし、社会課題解決の視点から考察する。また、教育の現場を観察するにあたっては、教育や学習、評価といった教育学的な視点を援用しつつ、グローバル化時代を生きる普通の人々、すなわちグローバルマスのが、社会の中核を支えるにあたり求められる性質としての「社会性」を明らかにすることを試みたい。

本研究で言う「社会性」とは、社会の現状を知り、理解し、適応した言動を行う性質を指す。「社会性」がある場合は、社会に適応した行動を行うことができ、この行動は社会的行動である。非社会性を定義した加藤（2009）⁷によれば、非社会性は、暗黙のルールに違反し、個々の合意に先立つあらかじめの合意に違反し、経験的合理性に違反する。「社会性」はこれらの否定的な要素とは異なり、社会に適応した状態で行動できる性質を指す。

日本の学校教育の文脈では、「公民的資質」の語が社会科の目標を示すのに用いられる⁸。桑原（2016）⁹は公民的資質とは、「社会に問題が生じ、人々が対立をしたり衝突をしたりした時、自分の仕事をしながら、それ以外の時間に社会（公共）のことについて考え、行動するための資質とそのための意欲」と定義する¹⁰。桑原の考えの背景には、森永ヒ素ミルク中毒事件資料館館長の岡崎久弥が語った「社会問題を解決へ導くのは、問題の当事者や知識を持っている専門家（研究者）でもなく、自分の仕事をしながら、それ以外の時間に社会のことについて考え行動した市民だった」という一節があり、社会問題に怒りを持って立ち向かう当事者、問題を冷静な目で客観的に捉える科学者、という二種類の属性以外にも重要な役割を果たした市民が活躍したことである。これら市民は、事件の当事者に共感しつつも、一人の市民として自立し、当事者とは一定の距離を持って行動し、専門家としてではなく一市民としての視点と感性をもって問題に関わっていた。シティズンシップ理論と教育の関係を論じたトーレス（2012）は、教育におけるシティズンシップの重要性は「歴史的、法的な考察にとどまらないこと、ある種の地位や国民国家のすべての法的構成員が有する権利・義務の体系として捉えることにとどまらないことが重要」と指摘する¹¹。本研究で論じる「社会性」も同じ視点に立脚している。すなわち、中等教育で育成すべき「社会性」とは、社会の構成員として、社会問題の存在を知り、解決に向けて自分自身

⁷ 加藤諦三（2009） pp.70-82

⁸ 唐木清志編（2016） p.1

⁹ 桑原敏典（2016） pp.106-115

¹⁰ 唐木編（2016） p.106

¹¹ トーレス（2012） p.109

の果たすべき役割を自覚し、行動に移そうとする姿勢である。市民としての視点と感性を十分強いものとして育てることは、人口減少化時代における社会の課題に当事者意識を持って関わられる人づくりに直結する。

本研究は、岡山県での教育実践から啓発を受けて行った。県庁所在地である岡山市内の公立小中学校では、学校と地域が連携した環境学習など、積極的な ESD (Education for Sustainable Development、「持続可能な開発のための教育」を意味する。) の取組が行われている。県立高等学校では、県教育委員会の方針により、高校が立地する地域の歴史、産業、特色等を学ぶ「地域学」が行われている。

地方創生の機運の中で、地域そのものを活性化し、地域で育つ若者がふるさとを愛する気持ちを育み、ふるさとを支える人材として地域で活躍してほしいという願いを掲げる自治体は、ESD 先進地域である岡山県に限らず、各地に存在する。地域の期待を背負って「地域学」に取り組む学校の姿からは、教員もまた地域住民であり、地域の衰退を食い止めたい、食い止めねばならないという強い思いと使命感が十二分に伝わってくる。しかし、教育システムとして確立できていないために、推進役の教員には多大な労力がのしかかっている。また、学校教育でも社会教育でも、組織の中で行っている場合は、人事異動等により推進力を失うリスクがある。保護者中心のゆるやかな組織体であれば、人間関係等が影響する場合もあろう。いずれにせよ、永続的な形ではない。高校生は地域の子ども社会では年長者であり、大人社会では入り口に立ったばかりの若い力である。100%に近い高等学校進学率を背景に、成人としての役割を背負い始めた高校生に、地域社会での活動を通して「社会性」を学ばせることは、学校教育の役割である。

グローバル化時代に社会の中核を担う人々が、「社会性」を教育システムを通して身につけるためには、学校教育と地域社会の連動により、教員の適切な指導とバックアップのある学習環境で、社会の構成員として考える訓練を行うことに意味があると考えられる。本研究は、予測不可能と言われる近未来において社会の中核となる人材の力はどのように育成されるのかという問題意識に立脚して、地域社会と高等学校が協働する学習活動は生徒の成長にどのような影響をもたらすかを考察し、地域と学校が協働した「地域ぐるみのひとづくり」のあり方を提案しようとするものである。

本論文は、序章と終章を除き、6つの章から構成される。

第1部を構成する第1章から第4章では、高等学校における「社会性」について、先行研究での議論を整理し、内在する課題を指摘する。第2部を構成する第5章と第6章では、地域と教育機関の協働による応用実践を参照しながら、「社会性」の育成について実践的アプローチからの考察を述べる。終章では教育政策への提言を行う。

各章の概略を以下に示す。

第1章では、中央教育審議会答申、国立教育政策研究所の研究、経済協力開発機構の研究、文部科学省による学習指導要領の議論について、それぞれの要点を整理する。また、「総合的な学習の時間」で焦点化された要素についても、同様に整理する。これは、「総合的な学習の時間」は次期学習指導要領では「総合的な探究の時間」という名称に変更されることが既報であり、このあとの教育改革の大きなトピックスになると予想されるため

ある。これらに共通するのは、これからの社会を担う人材として、生徒に修得しておいてほしい能力が、社会情勢やその見通しとともに記載されていることである。しかし、どのように育成するのか、どのように達成状況を評価するのか、といった、指導と評価については、どれも触れてはいない。教育政策の中で明確な基準値を設けることは、基準到達をどう担保するか、未達者をどう処するかという別の問題を生み出すこととなり、悉皆的な基準を示すことは不可能である。企業や民間研究所等による自主的な測定や対策が行われている場合はあるが、民間機関である限りは、事業継続や拡大が正味の教育的効果より上位に位置づけられているとしても、批判されるべきものではない。だが教育現場においては、新たな方針が発表されれば影響を受ける場合がある。学習指導要領の変化は、学校教育内容に直結するだけに影響は極めて大きい。教員はその意図を十二分に理解し、自校での実行計画を練り、授業を実施し、生徒を指導しなければならない。教科書や教材を作成する企業も少なからず影響を受けることだろう。使用する教科書や教材が変わるたびに、教員は指導計画を見直す必要がある。教員の過重労働が指摘されて久しい中で、学校教育に実質的な変化を起こすためには、政策立案者は到達点だけでなく、到達するための「地図」の描き方を提示する必要があるはずである。

第2章では、グローバル化時代における人材育成の必要性を、「社会性」の観点から整理する。ここでは、SDGs、グローバル人材育成戦略、経済産業省による「社会人基礎力」を取り扱う。

第3章では、中等教育の教員や生徒がどのように考えているかを、先行する調査結果を参照して考察する。

第4章では、実社会と学校教育を接続する試みの新動向として、コミュニティ・ベースド・ラーニング（Community Based Learning、以下「CBL」とする）を取り上げる。コーオプ教育やインターンシップ等とともに Applied Learning Pedagogy（応用学習教育学）として、アメリカを中心に研究が先行している分野である。CBLについては、米国オレゴン州に所在するポートランド州立大学（Portland State University）が教育カリキュラムの中心に据え、25年以上に及ぶ実践を行っており、関係者の注目を集めている。筆者は2016年、2017年にかけて同大の実践者たちと4回に渡り面会し、話を聞いた。

これらの手法は、学生と教師、学生と地域パートナー、学生同士といった関わり合いを振り返ることで、行動を可視化し、各人の学びとその意義を共有するものである。筆者はアメリカにおける実践者への取材、文献研究、授業への参加を通して、適切なガイドラインの提示により省察の手法を日本の中等教育段階に持ち帰ることは可能であると考えている。日本においてはまだ一般的とは言いがたいが、日本での地方創生戦略と連動して、高等学校では地域社会と連動した教育プログラムを実施する動きがあるため、参照に値すると考える。

第2部は、第1部での分析や考察を踏まえたうえで、中等教育における社会性の育成方法と評価方法を考察し、提案しようとするものである。

まず、第5章では育成目標設定の重要性を述べる。有効な手段はルーブリックを関係者の総意のもとで作成し、共有することである。幸いにも、中等教育におけるルーブリック

は、外国語科（英語科）を対象として2013年に文部科学省が公表したものがあり、それをベースに要点を考察する。そのうえで、筆者の観察から整理した、現状行われている地域に関わる学びの状況と、内在する課題を指摘する。また、育成方法の土台となる考え方として、2つのモデルを紹介する。また、ルーブリックに基づいて評価を行うための方法、どの段階で何を評価するか、という点について考察する。

第6章では、地域と教育機関の協働の枠組みに関して、社会連携型学習モデルを提案する。後期中等教育である高等学校の段階では、学習用に調整された環境で社会連携学習を行うことが、「社会性」の育成には重要であるが、現状では活動すること自体が目的化しており、本来の教育目的が達成できていないことが課題である。学習用に調整された環境での社会連携学習を意図を持って行い、理解を深めることで、「社会性」の育成が実現できると提案する。

なお、筆者は現在、教育機関に勤務しているが、本研究は筆者の個人的な考察であり、筆者の勤務先や所属組織を代表するものではない。

第1部 「社会性」の育成に関わる理論的アプローチ

中等教育段階における「社会性」とは、先行研究や政策論においてもたびたび議論されてきた。近年の急速な社会のグローバル化に伴い、変化に適応し、社会の牽引役となりうる人材を育成する必要がうたわれ、政策検討の複数の場においても議論がなされてきた。第1部では、これらの議論を紐解き、どのような人材がこれからの社会に必要とされているかを整理する。また、後期中等教育段階である高等学校、および前期中等教育段階である中学校の教育現場がどのように反応しているかを調査した先行研究より、中等教育現場の実態についても考察を加える。さらに、これらに共通する内在課題について考察する。

本研究が着目するのは、「これからの社会の中核を支える人材」を議論するにあたり、どのような社会の到来が想定され、どのような人材要件が想定されているのか、という点である。我が国の人口は少産少死の段階を経て、少産多死の人口減少期に向かっている。生産年齢人口の減少は、社会の生産力低下に直結する。今後、さらなる人口減少が見込まれている。また、各種推計によれば、現在世界第3位である日本のGDPは伸びず、2050年には世界第8位前後になることが予測されている¹²。そのような状況下では、次世代の能力を高めることは、リーダー層と見なされる人物かどうかに関わらず急務である。グローバル化時代の普通の人々、すなわち「グローバルマス」である人々に対し、社会の当事者としての意識を喚起し、教育するのに適切な場は学校および地域であり、適切な手段は、当事者として日常生活を送っている地域課題を通じて「みずから問いを立てる」経験を積み重ねることであると考える。

第1章 教育政策議論における「社会性」

第1節 中央教育審議会答申

教育に対する期待は、高等教育の在り方への言及となって現れる。本章では、中等教育について論じるに先立って、中央教育審議会の答申の流れをまず整理する。

¹² 一般社団法人日本経済団体連合会 21世紀政策研究所 グローバルJAPAN特別委員会（2012）では、2050年には世界の超大国は中国、米国、インドになると指摘している。日本のGDPは2010年規模を下回り、世界第4位で、中国・米国の1/6、インドの1/3以下の規模となると予測している。悲観シナリオでは中国の1/8以下、第9位。PwC Global（2017）は第7位と予測している。

2005年1月28日発表の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」¹³の前文に、「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」(knowledge-based society)の時代であると言われる」という文言があり、高等教育は、個人の人格の形成、社会・経済・文化の発展・振興、国際競争力の確保等の国家戦略の上でも極めて重要である、という文脈で知識基盤社会という言葉が登場する。この答申の目的は、「中長期的に想定される我が国の高等教育の将来像及びそれに向けて取り組むべき施策を提示するに先立ち、新時代における高等教育と社会との関係を概観する」ことであった。

「知識基盤社会」とは、knowledge-based society からの訳出である。同年に発行されたUNESCO (2005) では、「知識社会」(knowledge society) について、多様性と能力によって育てられる社会 (A knowledge society is a society that is nurtured by its diversity and its capacities) と説明している¹⁴。情報社会 (information society) と対比する形で、技術革新に基づく情報社会とは異なり、知識社会はより広い社会的、民族的、政治的な側面を包含する (The idea of the information society is based on technological breakthroughs. The concept of knowledge societies encompasses much broader social, ethical and political dimensions.) ものであるとする。また、United Nations Development Programme (2004) は、知識基盤社会 (knowledge-based society) という語を用い、知識基盤社会は従来の資源とは質的に異なる情報資源を用いるという特徴があるとする¹⁵。質的に異なるとは、従来の資源が技術や機材など目に見えるものであるが、情報資源は無形であるという点を指している。

前掲の将来像答申では、これからの知識基盤社会の特質は、「1. 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、2. 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、3. 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、4. 性別や年齢を問わず参画することが促進される、等」としており、これはユネスコによる「多様性と能力によって育てられる社会」という表現と歩調を合わせていると言える。また、中教審での議論や学習指導要領の理念にもこのことは表れており、知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させていると認知されている。また、時代は「国内・国際社会ともに一層流動的で複雑化した先行き不透明」であり、人材に求められる力は、「精神的文化的側面と物質的

¹³ 中央教育審議会 (2005) 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」より。「将来像答申」とも言われる。

¹⁴ UNESCO (2005) UNESCO World Report 'Towards Knowledge Societies' UNESCO Publishing より。原文は 'A knowledge society is a society that is nurtured by its diversity and its capacities.' という見出しの元で、それぞれの社会に固有のアセットを協力して活用することが新たな価値創造につながると説明している。

¹⁵ United Nations Development Programme (2004) p.18

経済的側面のバランスのとれた個々人の人間性を追求」、「相互の信頼と共生」、「他者の歴史・文化・宗教・風俗習慣等を理解・尊重」、「他者と積極的にコミュニケーションをとることのできる力」であると述べている。

答申の主旨は、国際競争が激化する今後の社会では、国の高等教育システムないし高等教育政策そのものの総合力が問われることとなるので、高等教育の危機を社会の危機と捉え、その質を時代の牽引車として社会の付託に十分にこたえるものへと変革し、社会の側がこれを積極的に支援するという双方向の関係の構築が不可欠であるとしたものであった。

2012年8月28日公表の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」¹⁶が描き出す日本社会の特徴は、「成熟社会、少子高齢化社会、知識基盤社会、グローバル社会など」と表現され、かつての高度経済成長、工業社会として成長していた時代とは大きく異なる。普及品の量産では多くの新興国等に引き離されて競争力を失っている。

ここには、発想の転換を要するという主旨が見られる。「固有の付加価値を有する製品、サービス、制度やシステムを創出」、「学術研究や技術、文化や思想といった固有の知的な資源を重視するとともに、それらの維持、発展を担う人材を育成すること」、「国内外の経済需要や活発な社会活動を掘り起こすことができるイノベーションを生む」、「我が国の生み出した新たな価値を異なる文化的・言語的背景をもつ人々に発信し」、「海外において積極的、持続的な展開と浸透を図っていく必要」があるとし、知的労働による高付加価値化を訴えている。

注目すべきは、「このような発展は、一部の経営者、起業家、研究者等によってのみ成し遂げられるものではない」とした点であろう。大学教育の質的転換という主題のもと、「国民一人一人が主体的な思考力や構想力を育み、想定外の困難に処する判断力の源泉となるよう教養、知識、経験を積むとともに、協調性と創造性を合わせ持つことのできるような大学教育への質的転換」と、「優れた知識やアイデアの積極的な活用によって発展するとともに、教育、医療・介護・保育等、人が人を支えるべき場において公正な仕組みがはたらく、安定的な成長を持続的に果たす成熟社会のモデル」を目指すべきだとした。中教審が構想しているのは、知識を基盤とした自立、協働、創造モデルである。そのための高等教育の役割を強く訴えた答申である。

中等教育の立場から注目すべきなのは、2014年12月22日公表の答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）（中教審第177号）」である。本答申は高大接続改革をテーマとしているため、大学入学者選抜の改革に目が向きがちである。社会の状態分析には多くの字数は割かず、「生産年齢人口の急減、労働生産性の低迷、グローバル化、多極化の荒波に挟まれた厳しい時代」を挙げるにとどまっている。

¹⁶ 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」は「質的転換答申」とも言われる。

本答申で画期的なのは、初等中等教育から高等教育までの教育のあり方に着目し、現行の大学入学者選抜を「多様性の観点からは不十分なものとなりがち」と指摘した点である。教育のあり方は、「子供たち一人ひとりに、それぞれの夢や目標の実現に向けて、自らの人生を切り拓き、他者と助け合いながら、幸せな暮らしを営んでいける力を育むため」であり、「豊かな人間性、健康・体力、確かな学力」を総合した力である「生きる力」を身につけ、混迷の時代を生き抜く強い個人を育てる必要性を訴えるものであった。

また、大学の3ポリシー（アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー）のうち、アドミッション・ポリシーについて改善を求めると同時に、高等学校教育のあり方にも言及している。「高等学校の教育方針が選抜性の高い大学への入学者数を競うことに偏っている場合には、高等学校教育が、受験のための教育や学校内に閉じられた同質性の高い教育に終始することになり、多様な個性の伸長や幅広い視野の獲得といった、多様性の観点からは不十分なものとなりがちである」、「大学入試に必要な知識・技能やそれらを与えられた課題に当てはめて活用する力は向上させられたとしても、自ら課題を発見し解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力や、主体性を持って、多様な人々と協働しながら学んだ経験を生徒に持たせることはほとんどできない」と指摘している。「そうした生徒がそのまま選抜性の高い大学に入学した場合、一定の知的な能力を持っていたとしても、主体性を持って他者を説得し、多様な人々と協働して新しいことをゼロから立ち上げることのできる、社会の現場を先導するイノベーションの力を、大学において身に付けることは難しい」という指摘は、高等学校教育の質的転換をも求めるものである。

本答申は高等学校に対して、大学入試対応力の習得に終始するのではなく、「自ら課題を発見」し、「解決する」ために必要な思考力・判断力・表現力等の能力の育成、「主体性を持って」、「多様な人々と協働し」ながら学ぶ経験機会を与えることとした点において、「社会性」の育成を訴えるものであると言える。

第2節 国立教育政策研究所「資質・能力を育成する教育課程の在り方」

国立教育政策研究所が発表した『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 ～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』¹⁷は、プロジェクト研究「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究—目標・内容、指導方法、評価の一体的検討—」における研究成果である。

当時、「生きる力」と同様に注目を集めていたキーワードは「21世紀型能力」または「21世紀型スキル」といわれるものであった。しかしこの報告書の中では、「21世紀型能力」

¹⁷ 国立教育政策研究所（2015）『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 ～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』

https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-1-1_a.pdf

という表現は「その役割を果たしたものと考え」、統一的な呼称は付さないことにしたと注記がなされている。資質・能力の育成が必要であるという理解を浸透するために有効なキーワードではあったが、「今後は、各学校において、資質・能力の育成に向けた教育課程の構造化が、それぞれの工夫を生かした形で進められるよう」に統一的な呼称は用いないとした。

世界各国でも、同様の能力の必要性は論じられている。同報告書によれば、キー・コンピテンシーはグローバル社会を生涯学び続ける社会と捉え、その基盤としての資質・能力を育成するという側面を持つ。また、21世紀型能力（スキル）はデジタル化されたネットワークの中で協調的に問題を解決する社会と捉え、ICTリテラシーを軸とした資質・能力を育成する面が強い特徴であると説明される。

コンピテンシーとは、知識だけでなく、スキルや態度を含めた、人間の全体的な資質・能力を指す。知識を偏重するのではなく、知識を活用して何ができるのかに着目した観点である。コンピテンシーの育成を目標に掲げた教育課程改革は世界的潮流となっているが、能力を表す名称は国により異なる。能力の名称の例を挙げれば、EUの「キー・コンピテンシー」、イギリスの「キースキル」、フランスの「共通基礎」、韓国の「核心力量」、オーストラリアの「汎用的能力」等である。アメリカは「21世紀型スキル」として、ICTリテラシーを加えている¹⁸。

名称は様々だが、それぞれが重要だと掲げた能力には共通項があり、

- ①言語や数、情報を扱う「基礎的リテラシー」
- ②思考力や学び方の学びを中心とする「認知スキル」
- ③社会や他者との関係やその中での自律に関わる「社会スキル」

の三つに大別される。国立教育政策研究所は「簡単に言うと、『知り、考え、社会の中で行動する力』が求められていると言い換えている。

国立教育政策研究所は、このような分析を基に、日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえつつ、学校教育で育成すべき力を、「基礎力」「思考力」「実践力」の観点で再構成した。まず、国立教育政策研究所教育課程研究センター長の勝野頼彦が中心となり2013年度に公表した「教育課程の編成に関する基礎的研究⁵¹⁹」では、「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」、使い方を方向づける「実践力」として、重層的な構造であること

¹⁸ 勝野頼彦（2013）pp.13-15

¹⁹ 正式名称は「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」である。報告書は1から7までである。

を表すために、3つの円を重ねて表示している（図1）²⁰。また、実践力が21世紀型能力につながることを示すために、円の最上位に位置づけていることが特徴的であった。

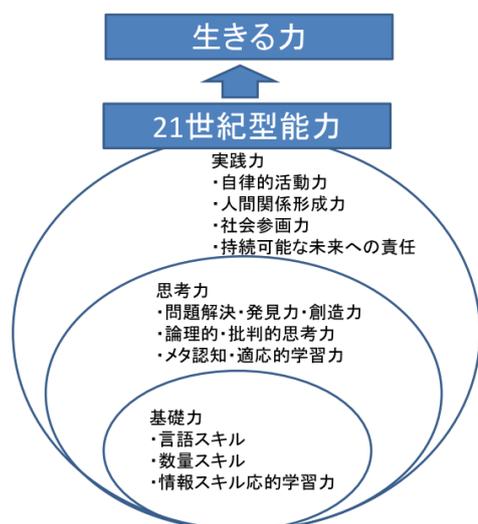


図1 21世紀型能力

出所： 勝野頼彦（2013）.「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」. p.26

その後、後任の教育課程研究センター長である高口努を研究代表者として発表された「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 ～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』では、重層構造は変わらないものの、それぞれの円に名付けられたものが説明的なものに変化した（図2）²¹。資質・能力の目標としての階層性と「手段かつ目標」としての両面性が必要であるとの示唆に基づき、求められる資質・能力目標を最大公約数的に整理した場合の一例として挙げられているものだが、基礎力・思考力・実践力の重層構造は変わらないものの、それぞれに目的を示す言葉が加わったことで、教育課程研究においても、キャリア研究においても、スキルの向上と経験の獲得、その中から意味を再現し学びを深めるための主体性が強調される形になっている。

²⁰ 勝野頼彦（2013） p.26

²¹ 高口努（2015） p.8

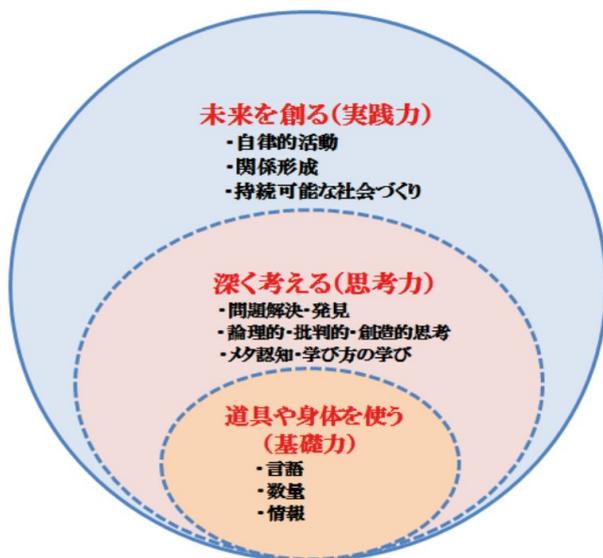


図2 21世紀に求められる資質・能力の構造一例

出所： 高口努 (2015). 「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1」.
p.93

第3節 経済協力開発機構「キー・コンピテンシー」

キー・コンピテンシーとは、経済協力開発機構（以下、OECD）の1997年から2003年のプロジェクトである「コンピテンシーの定義と選択（Definition and Selection of Competencies、以下、DeSeCo）」で提唱されたものである。新しい能力観として、各国の教育研究機関で研究されており、日本においては国立教育政策研究所（以下、NIER）がその役割を担っており、研究成果を学習指導要領に反映するための試み²²が行われた。「生きる力」として重視されるキー・コンピテンシーについて、前述の国立教育政策研究所（2013）は、「基礎的リテラシー」、「認知スキル」、「社会スキル」に分類されると報告した。これはDeSeCoや各国の研究結果を下地とした考察である。各国の研究結果では、「基礎的リテラシー」は、国により表現の差異はあるものの、概ね言語や数理やIT知識を指す。「認知スキル」は、創造的思考、批判的思考、学び方の学習を指す。

「社会スキル」は、DeSeCoによれば「自律的活動力」、「異質な集団での交流力」を指す。前者は3つの下位項目（大きな展望、人生設計と個人的プロジェクト、権利・利害・限界や要求の表明）に分類され、後者も同様に3つの下位項目（人間関係力、協働する力、問

²² NIERにおいては勝野頼彦（2013）、高口努（2015）の他、様々な観点からのプロジェクト研究がなされている。

題解決力) に分類される。オーストラリアは DeSeCo に近いが、EU やアメリカは、シティズンシップに寄った表現をしている。EU では「進取の精神と起業精神」と「社会的・市民的コンピテンシー、文化的気づきと表現」、アメリカは「キャリアと生活」、「個人的・社会的責任」、「シティズンシップ」という具合である。

言語の運用力は、基礎リテラシーにあたる。また、異文化理解の力は社会スキルに分類される。しかし社会スキルは今この瞬間も変化しつづける社会の諸相への関心であり、異文化理解教育は対象となるものが異文化であるという点において、その一部であるから、教育課程においては異文化理解を糸口としてより広い視野での思考に生徒を誘っていくべきであろう。自国文化と他国文化を対照する方法だけではなく、自文化においても、様々な単位での文化が存在し、多様な立場や考え方が存在するはずである。社会の諸相に対する関心を自己の日常に引き付けて考えることが、これからのグローバル化した社会を生きる世代に必要と考えられる。

第4節 文部科学省「学習指導要領」

2011年度から施行されている現行の学習指導要領の主題は、知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を育むことである。そのために「教育基本法改正等で明確になった教育の理念を踏まえ、「生きる力」を育成」、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視（小・中学校では「授業時数を増加」も含まれる）」、「道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成」の3点を重点項目としている。

学習指導要領の歴史を振り返ると、第二次世界大戦後の1947年に公布されたものが最初である。戦後の混乱から高度経済成長期を経て、社会が質的に向上する中では、習得した知識量の多寡が成果に直結すると考えられた時代であった。しかし現在の社会は大きく変化しており、学習指導要領も時代に応じた見直しを図っている。国立教育政策研究所は、グローバル化、資源枯渇・少子高齢化という課題に対し、知識基盤社会・多文化共生・ICT活用を解決策として掲げ、社会の変化に対応するだけでなく、新たな価値を作り出して生きる人間の育成を目指そうとしている²³。これは、第2期教育振興基本計画（2013年6月14日閣議決定）²⁴にて、「一人一人の自立した個人が多様な個性・能力を生かし、他者と協働しながら新たな価値を創造していくことができる柔軟な社会を目指す」としていることとも呼応する。

現行学習指導要領の枠組みでは、学力の3要素として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、

²³ 勝野頼彦（2013）pp.9-10

²⁴ 文部科学省（2013）。「第2期教育振興基本計画」概要より。なお、概要ではこの表現だが、本文p.5では「一人一人が、多様な個性・能力を伸ばし、充実した人生を主体的に切り拓いていくことのできる生涯学習社会」と記述されている。

③主体的に学習に取り組む態度、が揚げられ²⁵、これらの習得が「生きる力」につながるものとされている。

研究開発校を指定し多様な実践例の報告を受ける中で、国立教育政策研究所が到達した結論は、資質・能力育成のための教育課程の原理で、3点ある²⁶。

1点目は、「社会の変化に対応できる汎用的な資質・能力を教育目標として明確に定義する必要がある」ことである。単独教科に留まる話ではなく、教科を越えた課程全体を対象とする。

2点目は、「人との関わりの中で課題を解決できる力など、社会の中で生きる力に直結する形で、教育目標を構造化する必要」である。特にこの点には、キャリア教育の発想に共通するものがあると考えられる。2009年2月24日開催の中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会（第2回）において、委員の寺田盛紀（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）は、キャリア教育とそれ以外の教育に共通する観点について、「キャリア教育を考える場合、2つの軸、1つのベクトルがあると考えている。これはキャリア教育だけではなくて、職業教育を考える場合も普通教育を考える場合も、大学の教養、あるいは専門教育の場合も同様だと思う。X軸は知の体系、技術の体系、わざの体系、スキルの体系。Y軸には、経験、あるいは人との関わりがくると思う。このY軸の人との関わり、社会との関わり、集団との関わりという点で見たキャリア学習が従来は組織されていなかった。知識やわざの体系というのはカリキュラムになるが、人との関わり、社会との関わりという面でのカリキュラム化ができていない。これをどうつくっていくのかということだろうと思う²⁷（下線は筆者による）」との主旨を述べている。教育課程研究においても、キャリア研究においても、スキルの向上と経験の獲得、その中から意味を再現し学びを深めるための主体性が必要であると言えよう。

3点目は、「資質・能力の育成は、教科内容の深い学びで支える必要がある」ことである。スキルだけを訓練することは学びとは言わず、本質的な学びを意味している。

第5節 総合的な学習の時間の狙いと課題

高等学校における総合的な学習の時間は、2000年度から段階的に施行された。国語や数学のような教科、科目ではないが、標準単位数が設定されており、3～6単位の幅と設定されている。1単位時間は50分で、35単位時間の授業を1単位とすることが標準である。目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び

²⁵ 文部科学省（2011）「現行学習指導要領「生きる力」」より。

²⁶ 勝野頼彦（2013）p.26

²⁷ 中央教育審議会（2009）の議事録での発言部分を元に、日本マンパワー（2013）p.13に要約されたもの。

方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする」となっているが、他教科・科目に設定されている目的や内容については、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める」が記載されているのみである。また、成績評価を出すことは求められていない。

文部科学省(2013)では、総合的な学習の時間の導入から約10年後になって、次のような問題意識を提示している。

〇ここまで見てきたとおり、学力を“単なる知識の量としてとらえるべきではなく、思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲なども含めて総合的にとらえるべきである”といった考え方は、決して新しいものではない。戦後教育改革時の“経験学習か系統学習か”という論争の中でも同様の議論があったように、今から60年近くも認識されてきたと言えるものの、実際の学校現場では、そういった総合的な学力を指導・評価する手法の開発が間に合わず、また、上級学校への入学試験や社会人としての採用試験からのニーズなども背景として、どちらかという、既存の知識・技能の習得に重点を置いた指導が余儀なくされてきたと言えるだろう。

〇しかし、近年のPISAや全国学力・学習状況調査の「活用」に関する問題(B問題)などのように、総合的な学力に関する評価手法が確立されてくるに至り、改めて今、現実社会で求められる「課題発見・解決能力」「論理的思考力」「コミュニケーション能力」などが、学校においても強く求められていると言える²⁸。(下線は筆者による)

「既存の知識・技能の習得に重点を置いた指導」とは、「余儀なくされてきた」とある通り、既に共有されている問題意識である。高等学校が進学志向であればあるほど、どこの大学に何人進学したか、合格したかという事実は、学校の成果として重視される。上級学校に進学しない場合も、就職希望者のうち何人が就職できたかという事実は、学校の進路指導力を評価する指標となっている。進路指導を行うための材料は、各校の経験を生かして様々に工夫されているが、上級学校への進学において特に重要な指標となっているのは偏差値である。偏差値は母集団の中における位置を表すので、競争のある大学入試での合格可能性を読み解く上では便利な指標である。偏差値はテストでの正誤判定から与えられた得点に基づいて算出され、同じテストに解答した母集団の中での相対的な位置が数値となって示される。この時の正誤判定の対象となるのはテストで測定可能な項目、すなわち定量的尺度で判定されたアウトプットであり、指導の重点が「既存の知識・技能の習得」になることと合致する。

²⁸ 文部科学省(2013)p.7より。冊子は小学校編、中学校編、高等学校編が分かれているが、この記載は共通している。

しかし、学習指導要領が求めているのは、「現実社会で求められる『課題発見・解決能力』『論理的思考力』『コミュニケーション能力』など」の、生涯学習社会への移行を見据えた「生きる力」である。総合的な学習の時間に期待されている「生きる力」を学ばせるという役割は、限られた時間量の中では優先順位を下げざるを得ないのが現状であろう。

表1は各答申において「生きる力」として提示されているものを概観するために、筆者が整理したものである。縦方向に答申や報告を置き、それぞれでどのような力が重視されているかを横方向に置いた。また、同種の力であっても表現方法がさまざまであるため、代表するキーワードを抽出し、表頭に置いた。

このような変遷を踏まえ、平成19年6月の学校教育法改正では、①基礎的基本的な知識・技能の習得、②その知識・技能を活用した思考力、判断力、表現力等、③主体的に学習に取り組む態度の3要素が明確化されることになった。これらはアウトプットとして評価できるものではあるが、定量的尺度よりも定性的評価を用いることが性質上はより妥当である。しかし、定性的評価を行うための基準が示されていないことが課題である。

表 1-1(1) 各答申・報告における「生きる力」の要素

	知識の理解	主体性	創造性	思考力	情報活用	外国語運用力	多様性の理解
◆ 昭和 46 年『教育改革のための基本的 総案今後における学校教育の総合的な拡 充整備のための基本的施策について』(中央教育審議会答申)	・たえず更新される知 識・技術を積極的に吸収 し、それを人間と社会の 進歩に役立てる英知	・自主的・自律的に生き る力、自主的に充実した 生活を営む能力、実践的 な社会性	・創造的な課題解決の能 力				・さまざまな価値観に対 する幅広い理解力
◆ 昭和 51 年『小学校、中学校及び高等 学校の教育課程の基準について』(教育 課程審議会答申)		・自ら考え正しく判断で きる力	・創造的な知性と技能				
◆ 昭和 60 年『教育改革に関する第一次 答申』(臨時教育審議会)		・自ら考える力(論的思 考能力、抽象能力、想像 力)、表現力、行動する 力	・創造性				
◆ 昭和 61 年『教育改革に関する第二次 答申』(臨時教育審議会)		・主体的に活動し得る能 力	・創造力	・思考力、判断力、表現 力	・選択的に情報を活用・ 処理する能力		
◆ 昭和 62 年『教育改革に関する第四次答 申』(臨時教育審議会)		・主体的に活動し得る能 力					
◆ 昭和 62 年『幼稚園、小学校、中学校 及び高等学校の教育課程の基準の改善に ついて』(教育課程審議会答申)		・自ら考え主体的に判断 し行動する力					
◆ 平成 8 年『21 世紀を展望した我が国 の教育の在り方について(第一次答 申)』(中央教育審議会)		・自分で課題を見つけ、 自ら学び、自ら考え、主 体的に判断し、行動し、 よりよく問題を解決する 資質や能力		・論理的思考力、科学的 思考力、数理的に考察し 処理する能力	・情報活用能力	・外国語によるコミュニ ケーション能力	
◆ 平成 10 年『幼稚園、小学校、中学 校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護 学校の教育課程の基準の改善について』 (教育課程審議会答申)		・自ら考え、判断し行動 できる資質や能力		・学び方や問題解決など の能力	・情報活用能力	・外国語に関する基礎 的・実践的コミュニケー ション能力	・異なる文化や習慣を もった人々と…共に生き ていくための資質や能力
		・主体的に学ぶ力		・自ら学ぶ意欲や思考 力・判断力・表現力など の資質や能力	・情報活用能力		
				・自ら学ぶ意欲や思考 力・判断力・表現力など の資質や能力	・試行錯誤をしながら、 自らの力で論理的に考え 判断する力		
				・自分の考えや思いを的 確に表現する力			

表 1-2) 各答申・報告における「生きる力」の要素 (続き)

◆ 平成15年『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について』(中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎的・基本的な知識・技能 	<ul style="list-style-type: none"> ・学ぶ意欲 	<ul style="list-style-type: none"> ・探究心、発想力や創造力、課題解決能力 	<ul style="list-style-type: none"> ・思考力、判断力、表現力 		
◆ 平成17年『新しい時代の義務教育を創造する』(中央教育審議会答申)	<ul style="list-style-type: none"> ・知識・技能の習得 ・知識・技能を活かして社会で生きて働く力 	<ul style="list-style-type: none"> ・生涯にわたって学び続ける力 				
◆ 平成19年『教育再生会議第1次報告』(教育再生会議)	<ul style="list-style-type: none"> ・読み書き計算の能力 ・対話・意思疎通能力 ・問題解決能力 					
◆ 平成19年『教育再生会議第2次報告』(教育再生会議)	<ul style="list-style-type: none"> ・学びの基礎となる、基本的な生活習慣、学習習慣、読書習慣、体力 ・基礎的・基本的な知識・技能、知的好奇心、豊かな情操、学ぶ意欲・態度、忍耐力、チャレンジ精神 ・基礎・基本を応用し、課題を発見。自ら考え、判断・解決する能力、志、公共心、社会性、他者を理解し思いやる心 		<ul style="list-style-type: none"> ・イノベーションを生み出すための高度な独創性、専門性、国際性 	<ul style="list-style-type: none"> ・それらを実社会や職業生活で生かしていくための行動力、協調性、コミュニケーション能力、思考力、創造力、リーダーシップ 		

出所：文部科学省 (2013) より筆者作成

第2章 世界の潮流を鑑みた「社会性」への変容

日本はこれから本格的な人口減少に直面する。将来人口は出生中位推計で2040年には1億1,092万人、2053年には1億人を割り込んで9,924万人、2065年には8,808万人になるものと推計されている²⁹。増田（2014）は人口減少により地方が消滅プロセスに入ることを指摘し、地方が持続可能性を有する社会を実現するためには、国家戦略により、人材の養成・獲得を行うべきだと述べる³⁰。このことは、存在が危ぶまれる地方だけの問題ではない。大都市圏においても、今は地方から人口流入しているとは言え、時間差で同じ問題が生じることが懸念される。

現在の日本はアメリカ、中国に次いで世界第3位のGDPを持つ先進国の一つではあるが、人口減少という大きな課題を抱えてもおり、国立社会保障・人口問題研究所が2017年1月に発表した推計によれば、2010年に1億2,806万人であった人口は、出生中位・死亡中位推計で2030年に1億1,912万人、2053年には1億人を割り込み9,924万人、2060年には9,284万人になるものと推計される³¹。2010年から2060年までの50年間の間に、3,600万人超の人口減少が見込まれている。また、現在はアメリカ、中国に次いで世界第3位である日本のGDPは、今後は伸び悩み、台頭するインドなど各国のGDPが日本を上回ることが予測されている。

人口減少による国力低下への懸念から、近年は急速に進むグローバル化を背景として、「我が国の成長の牽引力となるべきグローバル人材」の育成が急務であるとされてきた³²。しかし、グローバル化された状態はもはや議論の前提にすぎない。グローバル人材という資質は、国を牽引するリーダー層に限るものではなく、グローバル化した今の時代に生きる我々すべてが持つべき資質であると考えerるほうが理にかなっている。2014年度の中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）（中教審第177号）」では、「生産年齢人口の急減、労働生産性の低迷、グローバル化・多極化の荒波に挟まれた厳しい時代」において、「これまでと同じ教育を続けているだけでは、これからの時代に通用する力を子供たちに育むことはできない」と断言した³³。しかし、どのような力を育むことが望ましいかという議論は、依然として未成熟である。

人材育成は国家の礎として重要な議論であり、教育政策にのみ留まるものではない。本章では、教育政策以外の視点からの検討を振り返ることとする。

第1節 「持続可能な開発目標」における教育の位置づけ

世界で最も緊急に取り組むべき課題として、2015年9月の国連サミットで全会一致で採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」には、「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals、以下「SDGs」とする）が記載された。2030年までに

²⁹ 国立社会保障・人口問題研究所（2017）p.2

³⁰ 増田寛也（2014）pp.37-43

³¹ 国立社会保障・人口問題研究所（2017）「出生中位（死亡中位）推計（平成29年推計）」より。

³² グローバル人材育成推進会議（2012）p.1

³³ 中央教育審議会（2014）より。

貧困を解消し、経済的繁栄、社会的包摂、環境の持続可能性と平和、優れた統治をすべての国とすべての人々にもたらそうというもので³⁴、人間、地球および繁栄のための行動計画である。持続可能な開発を宣言することを要するほどに、我々の環境は危機的状況に瀕している。SDGs では各国の発展段階の違い及び能力の違いを考慮に入れ、それぞれの能力に応じて異なる役割と貢献があることを示し、例外なくすべての国や人々が持続可能な行動計画を目指している。日本に期待される役割も例外ではない。

SDGs は 2016 年から 2030 年までをターゲット期間とした国際目標であり、2001 年に策定された「ミレニアム開発目標（Millennium Development Goals、以下「MDGs」とする）の後継となる目標である。2000 年からの目標となった MDGs は、2015 年の振り返りで一定の成果を達成したが、未達成の課題も残された。また、環境問題や気候変動の深刻化、国内や国際間の格差拡大、民間企業や NGO の役割の拡大など、国際的な環境も大きく変化し、新たな課題が浮上するようになった。そこで、先進国を含む国際社会全体の開発目標として、2030 年を期限とする包括的な 17 の目標を設定し、人間の安全保障の理念を反映した「誰一人取り残さない」社会の実現を目指し、経済・社会・環境をめぐる広範な課題に、統合的に取り組もうとするものである³⁵。各国政府、企業、組織では SDGs への関心が示されており、SDGs は今後 15 年間で、これらのステークホルダーの戦略、行動、開発金融の流れに大きな影響力を持つことになる。また、大学など高等教育機関との関係も深い。SDGs は、複雑な社会的、経済的、環境的課題を幅広くカバーしており、知識の創造と普及を使命とする大学は、SDGs 達成のために重要な役割を果たすことが期待されている³⁶。

日本政府はこれを受けて、開発教育専門家や教育支援 NGO、関連国際機関等との意見交換ののち、政府開発援助（ODA）の教育分野における政策・イニシアティブとして、2015 年 9 月に「平和と成長のための学びの戦略～学び合いを通じた質の高い教育の実現～」³⁷を公表した。新戦略では基本原則として（1）包摂的かつ公正な質の高い学びに向けた教育協力、（2）産業・科学技術人材育成と社会経済開発の基盤づくりのための教育協力、（3）国際的・地域的な教育協力ネットワークの構築と拡大を挙げ、人間の安全保障の理念に基づき、「すべての人に質の高い教育」の提供を実現し、持続可能な開発を推進すること、教育協力を通じ、国づくりと成長の礎である人材育成を推進することの 2 点をビジョンとして示した。SDGs に呼応した、日本政府による海外開発協力の一環としての教育協力であり、学校に通うことのできない子ども、基礎的な読み書きのできない成人、収入格差による教育機会格差等の状況を改善することに貢献することを宣言した。また、より多くの子どもが初等教育を受けることができるようになると、中等教育以降の教育ニーズは拡大する。国際的には 2013 年時点で約 2.25 億人の若者が、学校に通わず、職業訓練を受けず、就業もしていない。この人数は開発途上国の若者の約 20%に相当する。さらに、グローバル化する知識基盤社会において、それぞれの国の経済発展を先導していく人材を育成するためには、高等教育機関や学生に対する支援も不可欠である。このような多様なニーズに対して、課題を抱える開発途上国のみならず、

³⁴ Sustainable Development Solutions Network (2017) p.2 より。

³⁵ 外務省 (2018) より。

³⁶ Sustainable Development Solutions Network (2017) p.2 より。

³⁷ 英文では「Learning Strategy for Peace and Growth –Achieving Quality Education through Mutual Learning」である。 <https://www.mofa.go.jp/files/000140607.pdf>

国際社会は連携して包括的に課題解決に取り組む必要がある。日本は援助先の多様なニーズを汲みとり、基礎教育、中等教育、高等教育、職業技術教育・訓練、成人教育、産業科学技術人材育成、留学生受入れなど、国づくりや経済発展を支える人材育成も含め包括的な開発協力を行う必要があることを表明している。このことは概念図（図3）にも「みんなで支えるみんなの学び（Learning for All, All for Learning）」として表現されており、図中の説明文にあるように、グローバル・リージョナルな枠組みを通じて「学びの改善」の実現、必要な制度の構築を目指し、もって国際社会の成長・革新、さらには地域と国際社会の平和と安定に積極的に貢献することが期待される。多様な課題を抱える開発途上国だけでなく、すべての国や地域にとって、持続可能な開発の推進と、国づくりと成長のための人材育成が重要であることを示すものとなっている。重点的取組の教育協力の具体例としてとして例示されているものには、女子教育支援（教育におけるジェンダー格差の是正）、紛争影響国や貧困国・地域の子ども、障害者など、様々な要因により質の高い教育へのアクセスから疎外されている人々に対応した支援、雇用確保・産業振興、生計向上に繋がる教育支援、理数科教育や工学教育を中心とした支援、防災・環境教育支援を含む持続可能な開発のための教育（ESD）推進支援というように、それぞれ SDGs の目標 5（ジェンダー平等）、目標 4（質の高い教育をみんなに）、目標 8（働きがいも経済成長も）、目標 9（産業と技術革新の基盤をつくろう）、目標 4 他に呼応する事柄が挙げられている。しかし、この図だけを見て、ODA の文脈で宣言されたものだと推測するのはむしろ困難であろう。それは教育がすべての事柄に影響する基盤であり、すべての事柄を考え、動かすのが人間であるということに他ならない。平和と成長のための学びや学び合いは、すべての人間にとって必要な基盤であり、日本も例外ではない。

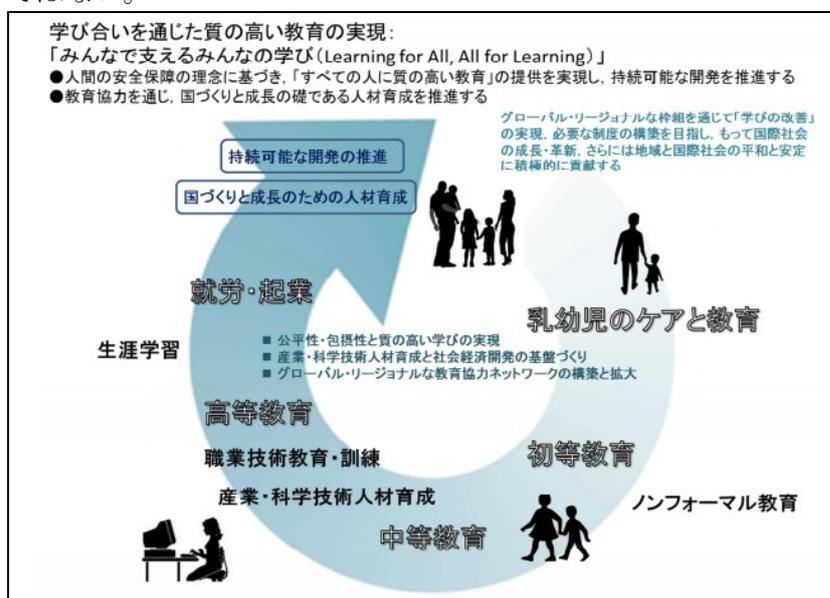


図3 学び合いを通じた質の高い教育の実現
出所：外務省（2015）³⁸

³⁸ 外務省（2015）より。

第2節 グローバル人材育成戦略

21世紀を迎えて以降、社会を形容するための「グローバル化」という語は盛んに飛び交うようになった。グローバル化とは、内閣府(2011)で「情報通信・交通手段等の飛躍的な技術革新を背景として、政治・経済・社会等あらゆる分野で『ヒト』『モノ』『カネ』『情報』が国境を越えて高速移動し、金融や物流の市場のみならず人口・環境・エネルギー・公衆衛生等の諸課題への対応に至るまで、全地球的規模で捉えることが不可欠となった時代状況を指すもの」³⁹と説明されるように、多くの事象が限られた国や地域の中で完結することのない状況を指す。経済や情報が国境を越えて流通するスピードは非常に早い。一国の経済が世界同時株安を引き起こし、一地域の政情不安や紛争が大量の難民を生む時代において、我が国も国外の状況に無関心ではいられない。そのような状況において必要なのは「グローバル人材」を育成することであるというのが、2000年代初頭の政策論調であった。背景にあるのは、急速に進む情報や経済の発展と流通、少子化や高齢化に伴う生産年齢人口の減少への危機感である。

独立行政法人労働政策研究・研修機構による「労働力需給モデル 2013年版」によると、経済成長がゼロ成長で労働市場への参加状況が現状どおりと仮定すると、2030年の労働力人口は、2012年の6,555万人から5,683万人へ、872万人の減少が見込まれる⁴⁰。また、バブル経済が過ぎ去ったあとの日本には、経済のみならず社会の各分野で国内に停滞感が充満し⁴¹ており、経済情勢の影響は留学者数減少にもつながっていると懸念された。日本人の英語力の低さや若者の内向き志向が指摘されている。

日本の国内総生産(GDP)は、近年およそ500兆円前後で推移しているが、規模ではアメリカ合衆国と中国に次ぐ世界第3位である。しかし2050年時点での規模は、一般社団法人日本経済団体連合会の21世紀政策研究所が2012年に公表した試算によれば中国、アメリカ、インドに次ぐ第4位、PwC Globalによれば第8位と予想されている。

また、急速な技術革新により、人工知能技術の発達がもたらすと考えられる時代変化に対して、「不確実性の時代」、「予測不可能な時代」といった表現が使われることもある。米国の研究者、キャシー・デビッドソンによる「fully 65 percent of today's grade-school kids may end up doing work that hasn't been invented yet (現在の小学生の65%は今存在していない職業に就くだろう)」⁴²という発言は、メディアやSNSによって拡散し、多くの人々の知るところとなった。

2013年6月の「日本再興戦略—Japan is BACK—」⁴³と、その改訂版である2016年6月の「日本再興戦略2016—第4次産業革命に向けて—」⁴⁴を合わせ読むと、経済の長期停滞などの課題に対しては、「『できるはずがない』と思われてきた様々な改革が断行」され、状況は「劇的に改善」されてきたが、「民間企業の動きはいまだ本格的なものとなっていない」とされる。第4次産業革命とはIoT、ビッグデータ、人口知能といった

³⁹ 首相官邸 (2012) p.8

⁴⁰ 独立行政法人労働政策研究・研修機構 (2014) より。

⁴¹ 首相官邸 (2012) p.3

⁴² Heffernan (2011) より。

⁴³ 首相官邸 (2013)

⁴⁴ 首相官邸 (2016)

技術革新を指すが、少子化の中では、多面的アプローチによる人材の育成・確保が教育に求められている。教育分野について、新たに講ずべき具体的施策として 2016 年度版で挙げられているのは、未来社会を見据えた初等中等教育の改革と、高等教育等を通じた人材力の強化、企業の人材管理の促進である。2015 年 6 月に示された「日本再興戦略改訂 2015—未来への投資・生産性革命—」⁴⁵に掲げられた「人的資本への投資が確実にかつ長期的なリターンを得るとの考えに基づき、未来を支える人材力を強化するために、起業家体験等を含めたキャリア教育の推進や、専修学校と産業界が連携した教育体制の構築、大学等におけるインターンシップの推進、専門職大学院における高度専門職業人養成機能の充実、働き手のキャリアアップに関する取組等」は引き続き推進し、「グローバル人材育成の観点から、英語能力向上のための取組強化や、海外の子供たちが質の高い教育を受けられるよう在外教育施設における教育環境機能の一層の強化を図るべき」であり、「新たな第 4 次産業革命という大変革を見据え、未来投資である人材力強化の観点から新たな取組を進めて行く必要がある」とされている。教育には、学校と社会の連携、グローバル人材の育成、技術革新を支える人材の育成が求められている。

国内での人材育成の観点からの提言として、一般社団法人日本経済団体連合会（以下、経団連）⁴⁶が 2011 年 6 月 14 日に発表した「グローバル人材の育成に向けた提言」では、グローバル人材の対象となるのは「日本企業の事業活動のグローバル化を担い、グローバル・ビジネスで活躍する（本社の）日本人及び外国人人材」だと断ったうえで、具体的には「社会人としての基礎的な能力に加え、日々変化するグローバル・ビジネスの現場で、様々な障害を乗り越え、臨機応変に対応する必要性から『既成概念に捉われず、チャレンジ精神を持ち続ける』姿勢、さらに、多様な文化・社会的背景を持つ従業員や同僚、顧客、取引先等と意思の疎通が図れる『外国語によるコミュニケーション能力』や、『海外との文化、価値観の差に興味・関心を持ち柔軟に対応する』ことが指摘されている」と述べた。

これを受けて、内閣官房長官を議長として、国家戦略担当大臣、外務大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣から構成されるグローバル人材育成推進会議が 2012 年 6 月 4 日に発表した「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）」は、政策立案者側からの回答であった。

人口減少と超高齢化が進む中で、日本経済が本格的な成長軌道へと再浮上するためには、創造的で活力のある若い世代の成長が急務であり、グローバル化が加速する 21 世紀の世界経済の中において、豊かな語学力・コミュニケーション能力や異文化体験を身につけ、国際的に活躍できるグローバル人材を継続的に育成する必要があると強調した。また、経団連は「グローバル人材の育成に向けた提言」の 2 年後、2013 年 6 月 13 日付けで「世界を舞台に活躍できる人づくりのために —グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—」を公表している。フォローアップ提言で追加されたのは、初等中等教育における取組についての提案である。①英語教育の抜本的拡充、②国際バカロレア課程の普及と国内における認定校増大、③小中一貫・中高一貫校の増大による多様な教育カリキュラムの普及、の 3 点について新たに言及されている。

⁴⁵ 首相官邸（2015）

⁴⁶ 経団連の構成団体は、2018 年 5 月 31 日現在、日本の代表的な企業 1,376 社、製造業やサービス業等の主要な業種別全国団体 109 団体、地方別経済団体 47 団体などである。

第二次安倍内閣は日本経済の再生に向け、大胆な金融政策、機動的な財政政策、民間投資を喚起する成長戦略（日本再興戦略）という3つの政策を、「3本の矢」として提示した。今までと同じやり方では激しい変化の中にある国際経済に立ち向かうことはできないと述べている。競争力の源泉は人材である。教育に関する経団連の各種提言からは、人材育成こそが国際競争力の強化に必要であり、現状の教育は対応できていないという危機感が示されている。政権発足時の施政方針演説では、公教育には学力の向上が重要な役割として求められ、世界トップレベルの学力を育むため、力ある教師を養成し、グローバル化に対応したカリキュラムなどを充実するという方向性が示されている⁴⁷。

政治問題や経済課題が時間をおかずに連鎖する状況の中で、資本主義の論理で動く企業の対応は素早い。楽天株式会社は、2012年7月から社内公用語を英語に変えた。海外でも日本と同様のビジネスモデルで事業展開する同社では、事業間や地域間の情報共有に要する時間をいかに短縮できるかが課題であった。社内公用語が英語であれば、言語間の翻訳を待たずに迅速な情報共有や意思疎通が可能になる⁴⁸。2011年12月には、株式会社ユニクロが社員採用のあり方を変更し、通年採用で、学年、新卒・中途、国籍を問わないオープンな採用を行うと発表した⁴⁹。これらの取り組みは有名企業の大胆な対応として注目を集め、これからの時代には、英語力がある人材、外国人と仕事ができる人材が必要なのだという理解が広がった。一般的には、この理解が「グローバル人材」という言葉から想起されるものである。

経済界を中心とした人材育成の議論の流れは、政策形成に影響を与えている。産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会による「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」(2010)は、経済活動を想定し、グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドを持つ同僚、取引先、顧客等に対し、「自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材」を育成すべきだと提案した。

これを発展させたのが、翌年公表されたグローバル人材育成推進会議による「産学官によるグローバル人材育成のための戦略」(2011)である。先の報告書との違いは、経済活動場面に特化することなく、社会全般を想定した表記がなされていることである。人材要件は、先の産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会(2010)が「新しい価値を生み出す」としたのに対し、「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と、価値創造以外の観点まで広げた記述を行っている。

また、経団連は数々の政策提言を打ち出す中で、教育についても多数言及している。中でも、2011年6月14日に公表した「グローバル人材の育成に向けた提言」では、近

⁴⁷ 第百八十三回国会における安倍内閣総理大臣施政方針演説(2013年2月28日)より

⁴⁸ 同社の取り組みは、ハーバード・ビジネス・スクールのケーススタディに'Language and Globalization: "Englishnization" at Rakuten'としても取り上げられている。

⁴⁹ 株式会社ユニクロ。2011年12月20日付プレスリリース「ユニクロは、『自分にふさわしい仕事は何か?』を考えるチャンスを増やす、通年採用を開始」より。

年の日本経済の高付加価値化や事業活動のグローバル化に伴い、産業界が人材に求める素質や能力も高まっているが、これに対して、初等中等教育におけるゆとり教育、大学全入時代における大学生の質の低下、若者の間に広がる内向き志向などにより、現状では、産業界の求めるグローバル人材と、大学側が育成する人材との間に乖離が生じているとの危機感をにじませる。

議論が急速に深まったのは、2012年の「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）」である。2010年9月7日閣議決定の「新成長戦略実現会議の開催について」に基づき、我が国の成長を支えるグローバル人材の育成とそのような人材が活用される仕組みの構築を目指し、とりわけ日本人の海外留学の拡大を産学の協力を得て推進するため、「グローバル人材育成推進会議」が開催されることとなった。内閣官房長官を議長とし、外務大臣、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、国家戦略担当大臣を構成員として2011年5月に設置された同会議は4回（計2時間30分）開催された。また、関係の副大臣・政務官等からなる同会議幹事会は7回開催された。これらの議論を経て、2011年6月22日には中間まとめ、2012年6月4日には審議まとめを発表するに至ったものである。

会議の設置主旨が示すように、当初想定されていたのは、国の成長を支えるリーダーとしての「グローバル人材」の育成であった。しかし、実際には経済や社会の中では、リーダーやその候補たる人材だけでなく、「国境を越えた市場の拡大や海外での現地生産の強化等に対応した厚みのある中核的・専門的人材層の需要へと急拡大する様相を呈していた。同戦略が定義した、今後育成すべき「グローバル人材」は、語学力・コミュニケーション能力（要素Ⅰ）に優れ、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感（要素Ⅱ）を持ち、異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ（要素Ⅲ）を兼ね備えたものだと言われた。しかし、定量的に示すことが比較的容易な要素Ⅰについて、能力水準として①海外旅行会話レベル、②日常生活会話レベル、③業務上の文書・会話レベル、④二者間折衝・交渉レベル、⑤多数者観折衝・交渉レベルと例示したうえ、実践的な英語教育の強化として小中高を通じた英語教育の抜本的な充実・強化、高校留学等の促進、教員の資質・能力の向上等と、大学入試の改善等の大学教育の諸課題についても言及されたことから、英語教育業界を中心に、その表現の妥当性やレベル設定、大学入試のあり方と高校英語カリキュラムの整合性について種々の議論が噴出し、あたかも「グローバル人材＝英語力の高い人材」といった認識が広がることとなった。

同まとめは、「このほか、『グローバル人材』に限らずこれからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質としては、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等を挙げることができる」という記述があり⁵⁰、グローバル人材と、そうではないが「これからの社会の中核を支える人材」を別種として区別している。「グローバル人材」という名目でのリーダー層、すなわちグローバル・リーダーを想定してまとめられたものであることがわかる。

⁵⁰ 首相官邸（2012）p.8

第3節 経済産業省「社会人基礎力」

英語力や異文化理解以外の観点は、前述のグローバル人材育成推進会議の審議まとめでは、要素Ⅰ（「道具」としての語学力・コミュニケーション能力）は測定が比較的容易であるのでこれを基軸として、「他の要素等の内実もこれに伴うものを期待⁵¹」するとされた。この検討は、2006年に経済産業省が発表した「社会人基礎力」⁵²までさかのぼると、いくつかの共通点を見出すことができる。

経済産業省によれば、「社会人基礎力」とは「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」である。「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力から構成され、さらに12の能力要素に細分化されている⁵³。企業や若者を取り巻く環境変化により、「基礎学力」「専門知識」に加え、それらをうまく活用していくための「社会人基礎力」を意識的に育成していくことが今まで以上に重要となる。

グローバル人材育成では、これからの社会の中核を支える人材に共通して求められる資質として、「幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等」を挙げていた。社会人基礎力とされる3つの能力・12の能力要素とは表現は異なるものの、比較すると図4のようになる。

⁵¹ 首相官邸（2012）p.8

⁵² 経済産業省（日付不明）より。なお、参照した経済産業省のウェブページの作成や更新の日付は確認できないものの、社会人基礎力の検討は2005年度には経済産業省から中間取りまとめが発表されている。

⁵³ 経済産業省（日付不明）

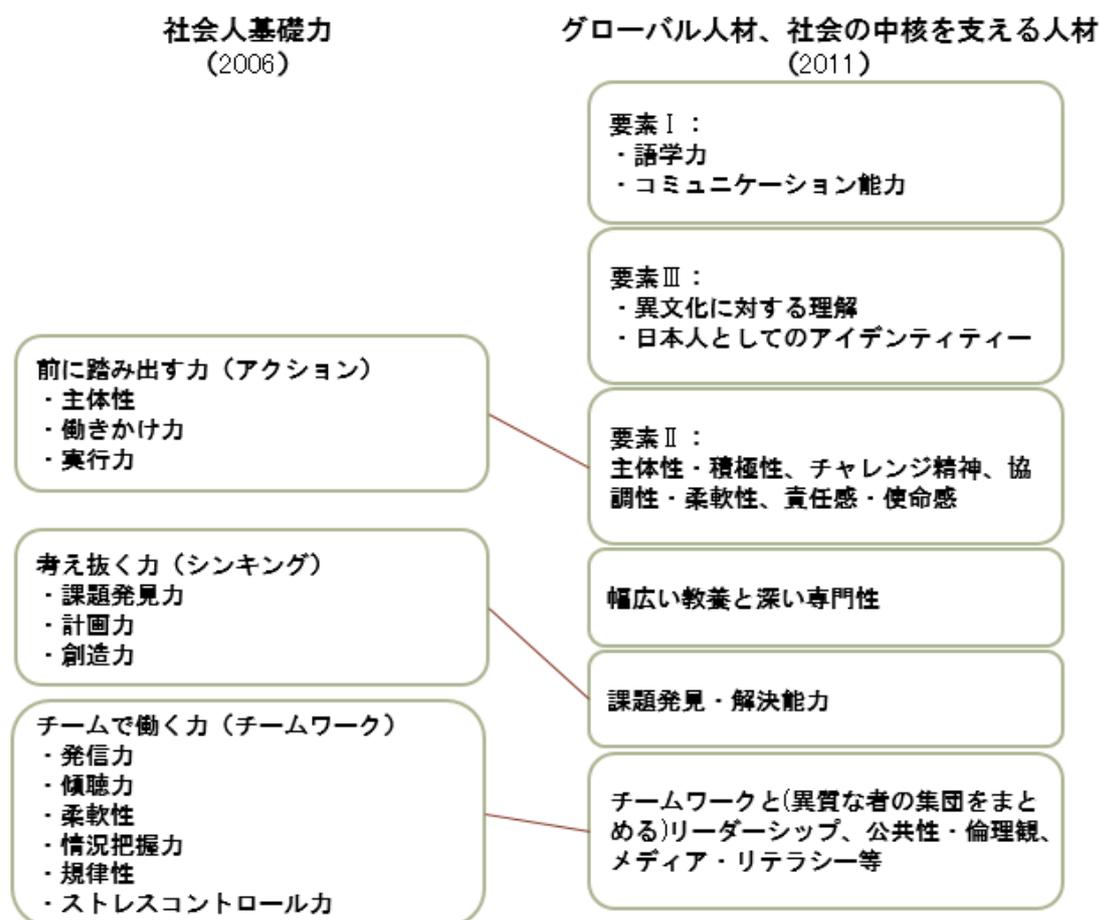


図4 必要とされる要素の比較

資料：経済産業省「社会人基礎力」、グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成推進会議審議まとめ」より筆者作成

それぞれのまとめが発表されたのは2006年と2011年で、時期の差はあるが、基礎的な要件は双方に共通するものとして貫かれている。また、グローバル人材には、要素Ⅰ（語学力・コミュニケーション力）、要素Ⅱ（異文化に対する理解、日本人としてのアイデンティティ）、幅広い教養と深い専門性といったより高い能力を求める内容となっていることがわかる。

グローバル人材育成会議の設置目的に「とりわけ日本人の海外留学の拡大を産学の協力を得て推進するため」と明記されているように、検討内容は日本人のいわゆる内向き志向を憂い、日本の成長の牽引力となるべきグローバル人材を育成することである。同会議の審議まとめでは、グローバル人材の概念には、要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力、要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティが概ね含まれる⁵⁴とされた。しかしどのようにこれらの力を養成するかという計画は定まっていはいない。

⁵⁴ 首相官邸（2011）p.8

社会的ニーズは存在するものの、「グローバル人材」の定義やその能力要件は曖昧である。

第3章 中等教育の教員や生徒の意識

第1節 スーパー・グローバル・ハイスクール事業

グローバルマスのである中等教育段階の生徒たちは、現代社会に対してどのような目を向けているのだろうか。また、指導する教師はどうか。

グローバル化に向けた意識調査を教員対象に行った武（2012）によると、日本の学校管理職は、グローバルな課題を通じて体得する知識や態度は、将来国外に出る生徒にとって、そうでない生徒にとってよりも、より重要だと捉えている。また実践者である教師は、グローバルな視野育成のための教育が生徒にとって日本以外の世界を知る契機となることを期待していることが、インタビュー調査により明らかになった。しかし実際には、そのような学習に興味を示さない生徒や消極的な生徒がいる。また、扱う題材によっては、自分には関係のない他人事として捉え、関心を示さない場合もある。ここに対して教員が強く働きかけるインセンティブはないことから、グローバルな視野育成のための教育は、通り一遍の調べ学習など、おざなりなものになりがちである。武の提言は、自らの生活との関連性や原因の複雑性について考察し、批判的能力を育成させることにつなげるべきであるということであった⁵⁵。

高等学校段階では、スーパーグローバルハイスクール（Super Global High School、以下「SGH」とする）の生徒を対象とした調査⁵⁶がある。SGHとは、国公立高等学校及び中高一貫教育校（中等教育学校、併設型及び連携型中学校・高等学校）を対象として、2014年度から開始された「スーパーグローバルハイスクール事業⁵⁷」の研究指定校である。事業目的は、「グローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図る」ことである。2014年度の研究指定校の公募には、国公立 246校から構想調書が提出され、外部有識者会議であるスーパーグローバルハイスクール企画評価会議の審査を経て、56校が指定を受けることとなった。これらの学校は5年間に渡って研究を行う。また、研究指定校とともにコミュニティを形成するアソシエイト校 54校も同時に選定され、アソシエイト校はそれ自体が研究指定校ではないものの、スーパーグローバルハイスクール事業の構想をより多くの学校に広めていく観点から協力する役割を担っている。こうして、2014年度（平成26年度）には合計110校がこの事業に関わることとなった。また、幹事校として筑波大学附属高等学校が指定され、各校と連携した情報共有のためのネットワークの構築及び研究協議会の主催、各校に共通する課題やニーズの把握及び解決方法の提案・実施等の役割を担っている。各校は目指すべきグローバル人物像を設定し、国際化を進める国内外の大学を中心に、企業、国際機関等と連携を図り、グローバルな

⁵⁵ 武寛子（2012）. pp.152-153

⁵⁶ 筑波大学附属学校教育局 筑波大学附属高等学校による。

⁵⁷ 文部科学省の表記に従っている。

社会課題、ビジネス課題をテーマに横断的・総合的な学習、探究的な学習を行うことが期待されており、その目指すべき人物像や具体的な課題の設定、学習内容は、地域や学校の特性を生かしたものとなっている。

この調査では、「高校生の身近にあるグローバル化に対する意識と行動の実態を明らかにすること」を目的として、SGH 幹事校である筑波大学附属高等学校の管理機関である、筑波大学附属学校教育局により企画・実施された調査である。全国 73 校、1,911 名の有効回答があった。なお、SGH は 2015 年度、2016 年度にも新規に指定され、2014 年度指定校と合わせて、合計 123 校となっているが、2015 年度以降の指定校はこの調査の回答対象ではない。

分析は、筑波大学を中心とした大学研究者と実務家から成る研究班が行った。調査対象は、SGH と SGH アソシエイト校に属する生徒で、「クリティカル・インシデント（危機的出来事）」という概念を通して、インタビュー調査とアンケート調査を行い、現在の高校生がどのように異文化を認識し、その問題解決に向けた行動が試みられたのかを明らかにしている。

調査紙は 10 問の選択式設問と、1 問の自由記述設問からなる。自由記述設問で、将来グローバルに活躍するために必要な能力と、そのために受けた教育について尋ねた結果、回答者の性別や海外渡航経験有無を問わず、共通して現れる頻出語があった。調査報告書の記述を整理すると、表 2 のようになる。

表 2 自由記述設問での頻出語

名詞	能力、英語、コミュニケーション、自分
サ変名詞	教育、授業、理解、意見
形容動詞	必要、大切、重要、様々、いろいろ、グローバル
動詞	思う、考える、受ける、話す

出所：筑波大学附属学校教育局 筑波大学附属高等学校（2015）「SGH グローバルリーダーシップ調査」p.53 より筆者作表

また、語と語のつながりを共起ネットワーク図で分析した結果、表 3 に示す傾向が見られたという。

表 3 共起ネットワーク図による分析における主な共起関係

自分	－	相手、意見、伝える
自分	－	英語、能力、コミュニケーション、教育、授業、受ける、必要、思う
英語、必要	－	文化
文化	－	理解、国
文化	－	自国、他国、知る
世界	－	グローバル
	－	活躍
問題	－	解決
機会	－	多い

出所： 筑波大学附属学校教育局 筑波大学附属高等学校（2015）「SGHグローバルリーダーシップ調査」 p.53 より筆者作表

小括では以下の考察が挙げられた。

- ・ KH Coder による自由記述の反応の分析においては、女子、男子、渡航経験有、渡航経験無の 4 つの群において、名詞では、ベストファイブに、「能力」「英語」「コミュニケーション」「自分」の 4 つの言葉が共通して上がってきている。
- ・ サ変名詞では、「教育」はいずれの群でも突出して頻度が高く、「授業」「理解」「意見」の 3 つのキーワードは、順位は違うものの共通した言葉として上がってきている。
- ・ 形容動詞では、「必要」「大切」「重要」という言葉と、「様々」「いろいろ」という言葉、そして、「グローバル」という言葉が共通して上がってきている。
- ・ 動詞では、「思う」「考える」「受ける」「話す」という言葉が上がってきている。
- ・ 各群ともに、上位に上がってきている言葉は、ほとんどが共通しており、頻出ワードを見る限りにおいては、群ごとの特徴を見出すことは難しい。
- ・ 共起ネットワーク図における分析では、データ全体においては、「自分」を中心に「相手」「意見」「伝える」という塊と、「英語」「能力」「コミュニケーション」「教育」「授業」「受ける」「必要」「思う」という塊が 2 つの大きなネットワークを形成している。
- ・ このネットワークの中の「英語」「必要」という言葉と「文化」がつながり、「文化」は、「理解」「国」ということばとつながり、また、「自国」「他国」「知る」ということばとつながるといように、もう一つのネットワークを形成している。
- ・ これらのネットワークとは別に、「世界」「グローバル」「活躍」というつながり、「問題」「解決」というつながり、「機会」「多い」というつながりが形成されている。
- ・ これらのネットワークの構造は、【女子】【男子】【渡航経験有】【渡航経験無】の層で分析をおこなったが、ほとんど基本的な構造は変わらなかった。
- ・ ただ、【男子】と【渡航経験無】において、「実際」「行く」というネットワークが別個存在している。また、「渡航経験無」において、「文化」というキーワードは、「知る」「理解」「国」と塊を形成している。

共起ネットワーク図は共起関係の強い語を発見するための分析である。この結果からは、SGH の生徒たちには異文化交流は英語でのコミュニケーション機会であると認識され、自分の意見を相手に伝えるためには英語力が必要であると認識されていることがわかる。また、自文化や異文化を理解することが必要であることも認識されているようである。

同じ調査の別の項目では、異文化交流で困ったことについて尋ねている。上位回答は、「言葉の壁、ジェスチャーの違い」、「生活習慣の違い」、「文化・価値観の違い」である。特に言葉の壁は問題となっており、外国語を実際に使うコミュニケーション能力育成が課題とされた。また、「生活習慣の違い」は「文化・価値観の違い」よりも困惑したという回答が多いが、高学年では「文化・価値観の違い」を挙げる回答が増えてくることから、異文化理解教育が重要になってくるものとされた。

また、困った場合にどのような行動をとるかという設問に対しては、解決策立案に該当する行動を取ると予測する者が多いが、解決行動に該当する行動では少ない。分析者

は、「実際の困った出来事を経験していないことから、解決策立案は予想できるが、行動については未知数の部分があることを示している」と述べている⁵⁸。

同調査はグローバルリーダーシップ、クリティカル・インシデントという観点から高校生の意識特性と行動様式の特徴をうかがい知ることのできる大規模調査である。調査フォーカスが、異文化で困ったことを対象にしているため、考察からは異文化間理解教育の重要性を確認することができる。同調査は意識調査であるため、どのような手当てを今後必要とするかについては考察はしていない。

中学校教員の意識調査を行った武の考察からは、表向きはグローバル人材の育成を重視しているが、実際には、生徒の関心度合いの不足や、指導について積極的でないか、あるいは困難だと考えている学校現場の様相が明らかとなった。武もまた、学校現場の実態について聞き取り調査を行い、学校教員による指導は実際的には困難であるという課題を明らかにすることに成功したが、課題解決の方向性を述べるには至っていない。

第2節 スーパー・グローバル・ハイスクールが育成しようとする人材像

次に、SGHでは「グローバル人材」はどのような人物像を想定しているかを、研究課題に表現された内容から確認する。SGH調査は、高校生の意識と実態を問うた点で画期的であるが、SGH事業の目的は前述のとおり「グローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図る」ことである。SGHに指定された各校の構想書にはいくつかの共通項が見られる。

各校がどのような研究を行おうとしているのかを概観するため、各校が提出した構想調書から研究概要に関する記載を取り出し、頻出語彙から観察しようとしたものが図5である。これは筆者が行った分析である。テキストマイニングソフトKHCoderを用い、任意の頻度以上に出現する語を対象として共起ネットワーク図を描いたものである。今回は頻度5以上に設定した。また、頻度の高い語彙ほど大きな円で出現し、また共起関係が強いほど太い線で結ばれるように描画した。なお、共起ネットワーク図では、語の集合が図中に出現する位置が互いに重なり合わないよう配慮されている。出現位置はソフトにより自動的に調整されるが、出現する位置関係には特段の意味はない。

右下の集合からは、各校の研究課題の主眼は、「グローバル」な「リーダー」を「育成」することや、「グローバル」なテーマでの「研究」「課題」「開発」であることがわかる。また、「社会」とは「国際+社会」や「グローバル+社会」であると考えられているようである。

合わせて、この図からは「目指す+生徒」の像は、「問題+解決」や「問題+発見」する「力」を備えていたり、「活用」したりすることであると読み取れる。これは前述のSGH調査でも同様であった。

「持続+可能」な「環境」、「テーマ」などを考えることが行われるようである（中央下部分）。また、手段としては「大学」、「企業」、「機関」、「海外」との「連携」（右中）、

育成したい力は、「英語」による「コミュニケーション+能力」（左上）、「問題」の「発見」や何らかの「開発」をする「力」（中央上）、「幅広い」、「多様」な対象への「理解」

⁵⁸ 筑波大学附属学校教育局 筑波大学附属高等学校（2015）pp.24-26

(右上)、思考力(右中)、言語表現の力(中央左下)である。また、これらを実行する方法として、総合的な学習の時間や課外活動(左下)、ゼミナール形式の指導(左下)が予定されている。

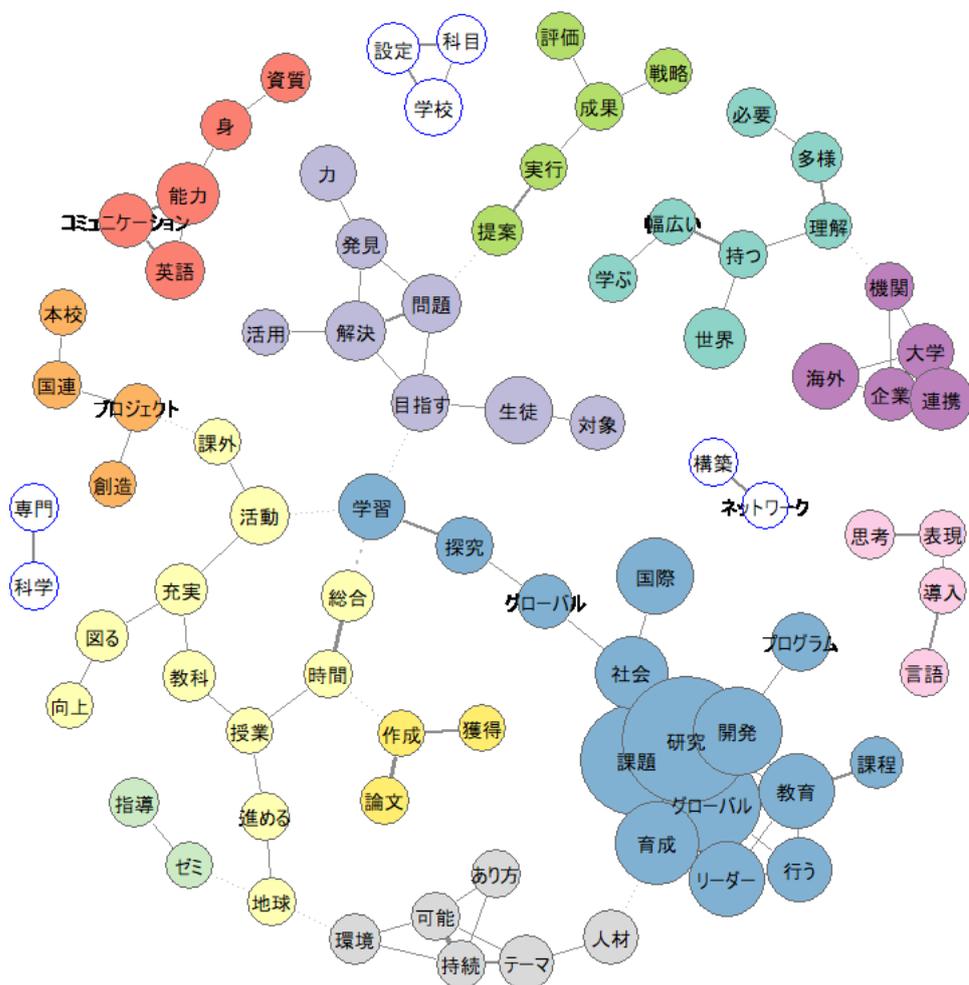


図5 「研究概要」の共起ネットワーク図

出所： 文部科学省(2014)より 2014 年度指定校の構想調書よりデータを抽出し、筆者作成

また、各校の目標と目的から同様に共起ネットワーク図を描いたところ、図6に見られるように、国際社会に貢献できるグローバルリーダーとなる人材の育成(右上)と、世界の課題解決に向かう力や英語によるコミュニケーション能力(右上)、科学やイノベーションを起こす力(左下)、論理的思考力(右)、人間のかつ深い教養(左)、チャレンジ精神(下)などが多く挙げられていることがわかる。

⁵⁹のすべてではなく、約 2.5%にあたる 123 校であることも忘れてはならない。残りの 97.5%の高等学校は、定められた教育課程に沿った日常の学びを送っている。さらにスーパーグローバルハイスクールに在籍する生徒であっても、必ずしも研究プログラムに参加しているわけではない。高等学校の生徒数は各校の立地や状況により様々であるが、大半の生徒は、このような革新的な学びに日常的に接しているわけではない。また、逆に研究開発校に指定されていないからといって、革新的な研究開発を行っていないとするのは早計であることも指摘しておきたい。

第 4 章 実社会と学びを接続する試みの新動向

近年の教育改革は、自ら考える力を養成し、能動的な学習を目指す流れにある。2011 年から施行された学習指導要領では「生きる力」が打ち出された。筆者は、「生きる力」すなわち自律した個人として不確実性の時代を生き抜くためには、3 つの普遍的な力が必要であると考えている。それは、知識、思考力、コミュニケーション力である。

知識には、教科学力的知識のみならず、社会全般への興味関心を持ち続ける力を含む。思考力は、文字通り「考える力」を指すが、ただ考えるだけでは不十分であり、出合った情報や見解をうのみにせず、批判的に考えることが獲得した知識に真摯に向き合うことになる。また、自分の考えを他者に適切に伝達するコミュニケーション力も必要である。特にグローバル化した環境においては、自己と他者の違いに気づき、多様性の存在を認めたくえて適切に伝達する力が求められる。この時、他者という存在を異文化や外国という枠組みのみでとらえるのではなく、自律した存在である個人として考えることが肝要である。

また、卓越した外国語運用力は必ずしも必要ではなく、人と人が誠実に向き合うための伝達力が必要である。使用する言語が互いに異なるからという理由で相手とのコミュニケーションのために外国語運用力を育成することには意味があり、そのこと自体を否定するものではない。コミュニケーションすべき内容に即した伝達方法を選択しうる力が必要であり、外国語運用力は有効な手段であるし、卓越した外国語運用力は強みとなる。しかし、どのような言語環境下であれ、重要なのは伝えるべき内容が明確であることと、伝えるために適切な手段を選択していることが肝要である。この点から、国際理解教育の視点をまず取り上げる。その後、実社会と学びを接続する試みについて、高等教育における実施状況をアメリカの事例から観察する。

第 1 節 国際理解教育からの示唆

国際理解教育が獲得を目指すのは、他者を理解しようとする視点である。相互理解を育むという意味においては、国際理解教育によるナショナル、グローバル、ローカル、インディビジュアルという 4 つの視点が参照可能ではないかと考える。国際理解教育では、育成すべき人間像としてのゴールイメージは明確に定義されており、「人権の尊重を基盤として、現代世界の基本的な特質である文化的多様性および相互依存性への認識

⁵⁹ 文部科学統計要覧（平成 28 年版）によれば、2015 年度は 4,939 校である。1990 年に 5,506 校が存在したのが最大で、年々減少している。

を深めるとともに、異なる文化に対する寛容な態度と、地域・国家・地球社会の一員としての自覚を持って、地球的課題の解決に向けてさまざまなレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意志を有する人間」かつ「情報化社会の中での確かな判断をし、異なる文化を持つ他者ともコミュニケーションを行う技能を有する人間」を育成することを目的とする⁶⁰。

藤原（2015）は、このゴールイメージは、現代のグローバリゼーションがもたらしたローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルな課題が、相互に接続し、作用し、重なり合い、自己と世界が直接的につながっている「自己拡大＝縮小」の原理によって立つ重層的アイデンティティを持った市民的資質を示すものであるという嶺井他（2011）を参照しながら、国際理解教育は同心円的な空間の拡大における異質性ではなく、相互接続する課題空間の多次的、重層的な市民性の育成に関わるとしている。ここで登場する市民性を考えるとき、自己が備えるべき市民性は、インディビジュアルのレベルに至るまで異なる文化を持つすべての他者、すなわち自分以外の他者すべてと互いに尊重し、認め合える関係を作り、維持しようとする姿であると考えられる。

現行の学習指導要領においては、国際理解という言葉は、主に外国語科の項に登場する。小学校においては、第6学年における活動の例として、「国際理解にかかわる交流等を含んだ体験的なコミュニケーション活動」が挙げられ、取り扱い時の配慮として、「国際理解に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること」とされている⁶¹。高等学校では「広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと」⁶²といった具合である。

中学校と高等学校では、他の教科にあっても国際理解という言葉が出現しており、例えば中学校の国語科では「広い視野から国際理解を深め、日本人としての自覚をもち、国際協調の精神を養うのに役立つこと⁶³」、高等学校の国語総合では「広い視野から国際理解を深め、日本人としての自覚をもち、国際協調の精神を高めるのに役立つこと⁶⁴」と記述されている。表記は中学校では「国際協調の精神を養う」、高校では「高める」という違いはあるが、基本的には同じ主旨である。芸術科（中学校では美術科）や総合的な学習の時間についても同様で、鑑賞の項で中学校では「美術を通じた国際理解を深め、美術文化の継承と創造への関心を高めること⁶⁵」、高等学校では「国際理解に果たす美術の役割について理解すること⁶⁶」とされている。

国際理解教育のナショナル、グローバル、ローカル、インディビジュアルという4つの視点は、国家や地域といった空間的な広がりとともに拡大、深化する。さらに、カリキュラムデザインにおいては、学習指導要領で定められた教科の範疇の中にとどめるか、境界線を越えるかという観点があり、カリキュラム論的には、教科融合型国際理解教育、

⁶⁰ 藤原（2015） pp.8-9

⁶¹ 文部科学省（2011）小学校学習指導要領 第4章外国語活動より。

⁶² 文部科学省（2011）高等学校学習指導要領 p.92

⁶³ 文部科学省（2011）中学校学習指導要領 第2章 各教科 第1節 国語より。

⁶⁴ 文部科学省（2011）高等学校学習指導要領 p.13

⁶⁵ 文部科学省（2011）中学校学習指導要領 第2章 各教科 第6節 美術より。

⁶⁶ 文部科学省（2011）高等学校学習指導要領 p.81

単独教科型（教科統合型）国際理解教育、学校全体型（教科超越型）国際理解教育という3つにおおむね分類できる⁶⁷。国際理解教育の観点をナショナルのレベルを導入した場合であっても、ローカルやインディビジュアルのレベルに配慮すべきである。外国語以外で国際理解を取り扱うときに、ナショナルのレベルで論じることは大切だが、生徒の身近な問題意識に引き寄せるための工夫は必要である。

さらに、次期学習指導要領では地域社会と学校の連携についても記述を増やしている。主に総則の部分において、現行の教育課程編成の一般方針や指導計画の作成にあたり「家庭や地域社会と協力して」あるいは「家庭や地域社会との連携を図りながら」という記載であったものが、次期学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善や各教科等の指導に当たって配慮すべき点の中に、「生徒が生命の有限性や自然の大切さ、主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働することの重要性などを実感しながら理解することができるよう、各教科等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること」と記載された。地域社会について学ぶ機会が社会科を中心に扱うことには変わりはないが、地域社会が学校と協力して行う教育の実現が、より強く求められるようになるだろう。国際理解教育の視点からは、ローカルやインディビジュアルのレベルでの理解が必要となる。

学校教育が地域社会に出ていくときには、多少なりとも痛みを伴うことは認識しておかねばならず、ローカルやインディビジュアルのレベルに反映した準備は必要である。スーパーグローバルハイスクールに在籍する高校生を対象とした「SGH グローバルリーダーシップ調査」⁶⁸では異文化を経験する際の「困った出来事」をクリティカル・インシデントとし、回答者自身の海外経験の有無による相違を分析してのものであった。それによると、海外経験なしのグループでは来日した留学生との交流が、海外経験ありのグループではホームステイを通じた現地での生活に関する事項が、クリティカル・インシデントの発生源の一つとなっている。これらはナショナルなレベルでの文化差異に着目し、当事者がそこに原因を求めているためであろう。

しかし、ローカルやインディビジュアルのレベルでも、相手方の文化に対する知識がなければ同様に「困った出来事」に遭遇する可能性は高くなるはずである。筆者が観察しているケースに事例を求めると、A) インターンシップに参加した大学生が、作業着に着替えて業務を行う職場において定時の終業時間にタイムカードを押して退出するもの、B) 高校生を引率して企業見学に行った教員が、見学時の教員自身の態度を注意されるものがあった。Aのケースは、終業時間をどう解釈するかというズレがあり、大学生の側は「退出してよい時間」、企業側は「仕事を終える時間」と認識している。すなわち、作業着を着替えて退出のための身支度を済ませる時間は業務内か業務外かというルールが共有されていなかったことによるズレであり、ルールの共有を行うことで解決する。

一方、BのケースはAほどには単純でない。教員にとっては生徒に見学させることが第一義であり、授業の進行を妨げられると思われる生徒に対して、毅然とした態度で注意を与えることが役割であるという認識があった。見学を受け入れる企業の側は、見学の当日、現場に来てはなお拒否的な態度の生徒がいて、他の生徒の見学が妨害されることや、

⁶⁷ 藤原（2015）pp.10-12

⁶⁸ 筑波大学附属学校教育局、筑波大学附属高等学校（2015）より。

生徒に対する度重なる教員からの注意が就業中社員の集中力を低下させ、作業効率を下げかねないことへの疑問があり、学校で行っている事前教育の内容について不信を抱くという状況が生まれた。教員にとっては生徒に注意を与えることは日常的な指導であった。しかし企業にとっては、日頃は公開していない工場内に十数人の団体を受け入れることは非日常であり、そのために払った努力が軽んじられているという思いを持った。これを「相手の立場や考えに立って考えたり行動したりするようにしよう」というような言葉で表明することは難しくはないが、個々の状況に応じた適切なふるまいができるかどうかは別の問題である。生徒や学生といった若年層に対しては、教師による然るべき指導がなされる必要があるし、B のケースのような、教師に対するクレームを未然に防ぐためには、教師の理解レベルを引き上げておく必要がある。そのクレームにより、生徒の学習機会を機会損失してしまう恐れは極力排除しなければならないからである。インディビジュアル、または所属する社会でのみ通用するローカルな考え方では通用しないことを学び、将来、実社会で応用できる力を育てる必要がある。

第2節 日本における「社会に開かれた教育課程」

教育と社会の関わり方については、同日に発表された3つの中央教育審議会答申（平成27年12月21日）を皮切りとして、いくつかの施策が開始された。3つの答申とは、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員養成」を指す。文部科学省は、2016年1月25日には「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～一億総活躍社会の実現と地方創生の推進」を発表し、学校と地域が相互にかかわり合い、学校を核として地域社会が活性化していくことが必要不可欠であるとの考えの下、上記3答申の内容を実現するため、学校・地域それぞれの視点に立ち、「次世代の学校・地域」両者一体となった体系的な取組を進めていくことを表明した。その際、学校に係る観点からは、「社会に開かれた教育課程」の実現や学校の指導体制の質・量両面での充実、「地域とともにある学校」への転換という方向を、地域に係る観点からは、次代の郷土をつくる人材の育成、学校を核としたまちづくり、地域で家庭を支援し子育てできる環境づくり、学び合いを通じた社会的包摂という方向を目指して取組を進めると述べた⁶⁹。

同プランの実施期間は2016年度から2020年度となっており、各地で地域学校協働の取り組みが始まっている。

第3節 アメリカにおける「地域や社会での学び」

社会性概念の現代的な表出方法として筆者が注目するのが、コミュニティ・ベースド・ラーニング（Community Based Learning、以下「CBL」とする）である。社会参画を通して他者との関わりから学ぶ学習手法で、時にサービスラーニング（Service Learning、以下「SL」とする）と表現される場合もある。

⁶⁹ 文部科学省（2016年1月25日）より。

CBL の先進事例として注目されるのは、米国オレゴン州に所在するポートランド州立大学 (Portland State University、以下「PSU」とする) である。同大が CBL を教育カリキュラムの中心に置く理由のひとつは、同大の成り立ちにある。

同大は、1978 年に自身を”metropolitan university” (大都市大学) と定義した。専門職教育や大学院教育に力点を置き、都市部のコミュニティに対し、社会貢献として研究知見を提供しようとするものであった。オレゴン州には、同大の他にオレゴン大学 (University of Oregon) とオレゴン州立大学 (Oregon State University) が存在し、それぞれの大学の個性を明確に定義づける必要が政治的に存在したためである。1987 年には高等教育の資源を大都市圏のコミュニティに提供するために、公共サービス研究に対して助成すること、情報交換と技術移転を促進すること、公務員や市民が政策的な論点について議論する場を提供することを合意した。これにより、同大はポートランド都市圏のニーズに貢献するモデル大学として発展することとなり、Metropolitan Studies Center (大都市研究所)、Joint Center for the Urban Environment (都市環境共同研究所)、Center for Community Service (コミュニティサービスセンター) の 3 組織を新たに設立するに至った⁷⁰。そこで新たに提案されたプログラムの一つが、「PSU would build bridges with non-profit organizations, business and industry, local governments, and international organizations to address regional needs. (地域のニーズを検討するために、非営利団体、企業、業界、自治体、国際団体の橋渡しをすること)」であった。この時に学長に着任した Judith Ramaley は、PSU の再ブランド化を行い、「For us, the payoff is that we can achieve a national and international reputation as an urban university if we first and foremost serve the greater Portland metropolitan area. (我々にとっての報酬は、もし我々がなによりもポートランド大都市圏に貢献すれば、都市型大学としての全国的、国際的な評価を達成できることである)」と表明した。同大のモットーは、Let Knowledge Serve the City (知識をもってまちに仕えよ) となり、地域と教育機関の協働を言い表した句として、今なお CBL 実践者や研究者を惹きつけてやまない。

PSU が実践する CBL は、貢献する市民を育てることを目標としている。そのために重要なのは、頭、心、手を使って学ぶことであるという。筆者は 2017 年秋に同大を訪問し、CBL を始めた経緯、現在のプログラム運営について、複数の同大教職員と議論する機会に恵まれた。

同大では University Studies という科目群を設定しており、年間 240 前後の CBL 科目を開講させている。核となるのが同名の部門で、多数の Academic Professional (以下「AP」とする) と呼ばれる職員が所属している。PSU の CBL が 25 年以上の長きに渡って拡大し、機能しているのは、AP の働きによるところが大きい。

University Studies は、1 年次 15 単位、2 年次 12 単位、3 年次 12 単位、4 年次 6 単位を履修する科目群である。1 年次は Freshman Inquiry (FQ) と呼び、多岐にわたるジャンルから通年開講される 5 科目 (各 3 単位) を選択する。多彩な分野を垣間見ることので、自分の関心ある分野を見つけ出すことが狙いである。2 年次は Sophomore Inquiry (SI) で、FQ で関心を持った分野を中心に、学期単位で開講される科目 (4 単位) を 3 つ履修し、理解を深堀することが求められる。FQ と SI では、上級生である 3 年生によるメンターセッションが行われ、教員とは異なる視点から学習アドバイスをもらう。3 年次は Upper Division Cluster で SI での理解をさらに深める。4 年次が本格的な CBL となる。

⁷⁰ Adler, Sy (2016)より。

4年次の科目は Senior Capstone と呼ばれ、通年開講科目の1科目のみを履修することになる。単位数は卒業論文に相当する6単位である。大学内を中心とした学びは3年次までであるが、4年次は学外での社会貢献活動を行い、ジャーナルとよばれる活動日報を記入し、時に大学で教員のアドバイスを受けるなどして自らの CBL 実践と理解を深めるというものである。教員が CBL の現場に学生を連れて行くのではなく、学生は3年次までに得た知識理解を生かして自主的に活動する（図7）。

学年	科目群名称	科目群の設計	学修目的
大4	Senior Capstone (6単位)	通年科目(6単位)×1	CBL 現場で学ぶ 現場から学ぶ
大3	Upper Division Cluster (12単位)	(4単位)×3 ※下級生へのメンター役も務める	理解をさらに深める
大2	Sophomore Inquiry (12単位)	学期科目(4単位)×3 メンターセッション各1	深掘したい分野を理解する
大1	Freshman Inquiry (15単位)	通年科目(3単位)×5 メンターセッション各2	多彩な分野から 関心ある分野を見つける

図7 PSU の University Studies の科目構成
出所： 筆者作成⁷¹

⁷¹ 吉川幸（2018）に既出。筆者の別名義での講演資料である。

テーマ	地域パートナー	活動内容	見学
現代のフードシステムや飢えが若者に与える影響	オーガニック農場	小学生のオーガニック農場の見学・学習を担当し、食料の供給ルートや健康な食について理解を深める	低所得者の視点からの買い物体験の授業
小学生向けの学習ワークショップ実施	子ども育成団体	小学生に対するファシリテーションやメンタリングを行い、それらの技能の習得と問題解決能力を育成しながら、地域に貢献する重要性を知る	「傾聴」の学習、小学生集団へのファシリテートのロールプレイ、伝言ゲームの曖昧さを経験する授業
コミュニティの食料課題とサステナビリティ	フードバンク	地域パートナーが主催する「ラーニングガーデンプログラム」に参加して食料の公平性を考え、ボランティアとして活動して地域に貢献する	ラーニングガーデンプログラムで学生が活動する様子
屋外での環境教育	州立公園で環境教育を行う団体	人と自然などの「関係」を築く活動のボランティアとして、小学生に指導し、地球への貢献者としての考え方を学ぶ	ボランティアの活動に同行し、小学生と一緒に森林を歩く

図 8 Senior Capstone の例

出所： 筆者作成⁷²

CBL の現場には、非営利団体、企業、業界、自治体、国際団体があり、担当者が通常業務を行っている。学生は見学者ではなく職員に準じる立場として活動するのだが、その時には、現場の担当者（PSU では「コミュニティパートナー」と呼ぶ）が PSU の CBL の企図、方法、到達目標を理解しておくことが欠かせない。AP は必要に応じて現場担当者とコンタクトを取り、理解を補う手助けをする。AP によるサポートは PSU 教員に対しても同様に行われる。AP はコーディネーター機能を担うが、教員の補佐役ではなく、教員に対して「指導」を行うこともある独立した専門職員である。AP の機能を図解したものが、図 9 である。この時、AP の役割は教育効果が担保できるように科目の円滑な進行を支えることであり、教員とは異なる。教員は CBL の現場で起こり得る現実に即した思考方法と対応方法を学生に教授し、学生自身の学びを深めるサポートをする。教員の対応が建設的であればあるほど、コミュニティパートナーは学生に過度な配慮をする必要がなく、通常業務を通常どおり行うことができる。特別なことがあるとすれば、職員に準じる立場で活動する学生が、自身の理解を確認するために質問した時の対応くらいである。

⁷² 吉川幸（2018）に既出。筆者の別名義での講演資料である。

●専門職「Academic Professional」

- CBLのまとめ役（オーガナイザー）
- 大学、パートナーそれぞれの状況に応じたサポートを行う

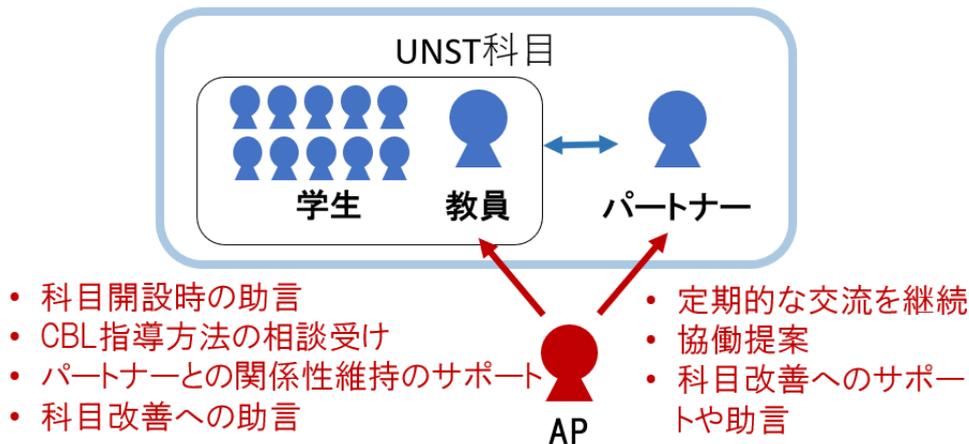


図9 APの機能

出所： 筆者作成⁷³

APが機能するためには、AP自身の資質や能力に負うところが大きい。PSUほどの実施実績があれば、複数のAPの均質化を図ることは可能であるが、そうでない場合には、APの個人的な資質は特に重要である。PSUの教職員との意見交換により明らかにできたことは、AP自身の資質・能力は、社会人としての実務能力があり、コミュニティパートナーの状況を理解するビジネス知識（事業構造、市場、経営、予算、労務等）を持ち、かつ、教員の教育意図を正確に理解する力、教員との信頼関係、直言できる関係性を築き維持することであった。また、APが活躍するためには、教員側の理解が不可欠である。教員がAPを助手的な位置づけで扱うことがPSUで生じないのは、APが教員にとっての協力者、相互補完関係にあることが共通理解されているからである。

PSUはアメリカの大学であるため、本研究の焦点である日本の高等学校に科目群の考え方がそのまま移植できるわけではなく、筆者もそれを企図してはいない。しかしAPの役割は、日本でも増加している教育コーディネーター、地域コーディネーターといった職種の規範になり得るものであろう。

日本の文脈では、「教員が多忙すぎるために調整機能を行うコーディネーターを雇用する」という発想が強い。コーディネーターは教員の助手的な位置づけで、教員の指示に基づき、連絡や調整を行うと考えられている。職制として特定の個人に偏るのではなく、教員であれ学校職員であれ、コーディネート機能を持つことを期待する。社会全般で働き方改革が提唱される中で、教員に新たな職能を期待することには無理があると考えられるが、地域との連携教育においては、コーディネート機能と教員としての機能を同一人物が兼ね備えれば、授業運営はスムーズになる。

⁷³ 吉川幸（2018）に既出。筆者の別名義での講演資料である。

第4節 社会性に関するアメリカの教育思想

グローバル人材育成の議論は、要素Ⅱの「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」に後者の主旨を含んでいた。急速なグローバル化により、金融や情報は瞬時に国境を越える時代となった。また、持続可能な行動計画を必要とするほどに、我々の世界は危機的な状況に瀕している。日本に関して言えば、急速な人口減少により数十年のうちに消滅可能性のある自治体が約半数とされる。他にも経済格差や教育格差の問題、負の連鎖といった課題、IoTや人工知能に代表されるテクノロジーの進化といった要素があり、将来の社会を予測することは極めて難しい。

近年の教育改革は、自ら考える力を養成し、能動的な学習を目指す流れにある。2011年から施行された学習指導要領では「生きる力」が打ち出された。筆者は、「生きる力」すなわち自律した個人として不確実性の時代を生き抜くためには、3つの普遍的な力が必要であると考えている。それは、知識、思考力、コミュニケーション力である。知識とは、教科学的知識のみならず、社会全般への興味関心を持ち続ける力も含めて考えている。思考力は、文字通り「考える力」を指すが、ただ考えるだけでは不十分であろう。うのみにせず、批判的に考えることが獲得した知識に向き合うことになる。また、自分の考えを他者に適切に伝達する力も必要である。特にグローバル化した環境においては、自己と他者の違いに気づき、多様性の存在を認め、うで適切に伝達する力が求められる。卓越した外国語運用力が必要ではなく、人と人が誠実に向き合うための伝達力が必要であると考えている。

教育の役割は、時代とともに変わるのだろうか。第二次世界大戦下の日本では、教育が国民を結果として誤った方向に導いてしまったが、第二次世界大戦後の連合国軍の占領下において、日本の学校教育は転換点を迎える。占領下では各分野の改革が進められたが、中でも教育改革は特に重要なものと位置付けられていた。文部科学省による学制100年史では、「教育を改革することによって、国民の思想や生活を改変し、これを新日本建設の土台とすることを基本方針としていたことによるのである⁷⁴」とし、「戦後の教育改革は占領政策の一部であったので、それらがすべてわが国独自の方策によるものではなかった。しかしこれらの教育改革の中には、それまでわが国における近代教育の発展を妨げていたものを、強力な方策によってとり除いて正常な発展の路線につかせ、さらに進展させたものも少なくなかった⁷⁵」と肯定している。占領は1952年のサンフランシスコ講和条約締結により終了したが、日本の教育改革はアメリカの影響を強く受けている。これを考えるときに、デューイをはじめとする進歩主義教育思想家たちの議論を振り返ることは有効であると考え、田中(2009)⁷⁶を以下にまとめる。

19世紀終盤から20世紀初頭のアメリカで活躍したのは、進歩主義教育思想家たちである。当時のアメリカは、大きな経済変動に直面していた。19世紀は世界経済体制形成の時期である。イギリスで蒸気機関が発明されたことから始まった産業革命が各国にも影響し、自由市場経済を基盤に、イギリスを核とした国際金融体制がスタートした。アメリカでは、工業化が進んだ北部18州では新たな労働力確保が課題となっていたが、

⁷⁴ 文部科学省(1981)より。

⁷⁵ 文部科学省(1981)より。

⁷⁶ 田中智志(2009) pp.6-52に予備的考察があり、以降の章にてそれぞれの思想家について詳述されている。

旧態の黒人奴隷労働を主力としていた南部 15 州とは相容れるものではなかった。また、イギリスを中心とした国際分業にくみして自由貿易を望み奴隷制を保持したい南部（奴隷州）と、欧州との競争を制することを意図して保護貿易を望む北部（自由州）との意見の対立から、1861 年から 4 年に及ぶ南北戦争が起きた。1853 年にアメリカが日本に黒船を送り、1854 年には日米和親条約が締結されたのも、この世界経済体制の流れの中にある。

南北戦争は北部勝利に終わり、奴隷労働が廃止されたことで南部の大規模プランテーションの主力であった綿花は暴落、北部では工業の発展が加速し、南北格差はますます拡大した。大陸横断鉄道が開通し西部開拓が始まると、ヨーロッパから多数の労働力が流入し、西部と鉄道でつながる北部は工業化・都市化が進み、資本主義が急速に成長する。しかし急速な経済成長は、政治腐敗と混迷を招いた。このような時代背景で、ボス支配、旧弊因習、営利主義を排除し、個人の福利、労働者保護、デモクラシー指向の政治改革が相次ぎ、進歩主義時代と呼ばれる。

教育においても、都市化を背景としたハイスクールの増設、徒弟制の衰退を背景とした産業教育、マニュアル・トレーニング、職業指導の導入、個別型・協同型教育方法の導入、貧しい移民の増大、賃金労働者の増大を背景とした児童労働法と義務教育法の制定等、大きな改革が相次いで行われた。これらを支えた教育思想は、概して進歩主義教育思想と呼ばれる。20 世紀初頭に代表的な教育思想家として活動したデューイは、進歩主義教育思想の担い手であり、多くの教育思想家に影響を与えた人物である。

デューイをはじめとする進歩主義教育思想家たちの論点は、それぞれに少しずつ異なる。それは彼らの社会的役割や時代背景にも左右されたものであったが、人格形成、相互扶助、協同性においては確実に共通している。

デューイは学校の中心は子どもであるとした。それは学校が子どもの成長を支援する教育の場であることから、当然のことであった。ただし、子どもが自己の感性のおもむくままに学ぶということではなかった。デューイが考える子どもの成長とは、デモクラシーを重視する教育を通して成長することであった。また、プラグマティズムに関して、目的論を持たない現実重視のプラグマティズムだという批判は、デューイの意図に対して適切な批判とは言えない。デューイの主張するプラグマティズムは、デモクラシーの理念を含んだものだからである。

デモクラシーとは、協同的な生（associated living）の一形態であり、相互利益と社会的習性を特徴とする、結び合わされたコミュニケーション経験の一形態である。人々の生は他者の生と密接に結びついており、他者を絶えず視野に入れることで、寛容な行動を生み出す。他者を非難したり過剰に厳しく処罰したりするのではなく、他者との関わりによって、よりよいものを目指すという相互活動の修正を指す。社会は完全無欠な存在ではなく、進化しつづける。そこには人と他者の相互の関わり合いが、よりよい状態を目指すべく作用しあう。田中は「経験の更新の常態化」と説明しているが、更新し続けるためには他者との関わり合いが不可欠であり、教育もその例外ではない。

また、個人が個人として存在していることは、個人性（individuality）であり、固有の存在性である。存在を相互に認め合うことが道徳的平等の実現であり、人が人間の平等にふさわしく生きられる状態を生み出す。

このような考え方を支えているのは、キリスト教的な信念であった。一人ひとりに内在する神性が顕現するためには、自由な状況に置かれていなければならない。自由を実現するためには、真の協同体すなわちデモクラシーが必要であるというのが、デューイの主張であった。また、このような社会性を人が生きるときには、他者と協同する人間

のあり様として、個人性が成立する。それは一人で生きていると夢想する個人主義とは異なるものである。

デューイは協同的な関係を「社会的」と考えている。社会的な集団を構成するためには、構成員が自由にコミュニケーションをし、考えや感じたことを相互に分ち合う共感を経て、自分自身の態度が修正され、さらによい状態へと改善する過程を含んでいなければならない。それこそがデモクラシーの本質であると、デューイは述べているのである。

ただし、デューイはそのような理想的な社会が実現する可能性は低いと見積もってもいた。実現困難な目的ではあっても、不撓不屈の精神で立ち向かい、協同的社会を実現するためには、そのための教育を行う必要がある。協同的学校を物理的に作り出し、教育空間の発揮する意味作用を通じて、子どもを協同へと方向づけて形成することが、デューイの考える教育の意味であった。子どもは未来の大人であり、教育によって、大人の社会の性質を少しずつ修正できる、と述べている。

第1部では、「社会性」育成に関わる理論的アプローチについて分析した。第2部では、実践的アプローチについて述べ、考察を行う。

第2部 高等学校における「社会性」育成の実践に関わる考察

第5章 高等学校における「社会性」の育成

本章では、高等学校における社会性を育成するにあたり、どのような力を育成すべきかについて論じる。その後、社会性の育成について、筆者による事例観察の考察と、改善へのヒントとなる考え方を参照した考察を行う。

まず必要なのは最終到達地点となる目標設定である。目標とは、カリキュラムを修了する時点での到達状態を表す。次いで、目標に至るステップを設定する。このために有効なのはループリックを活用することである。中等教育におけるループリックの活用については、2012年度から2013年度に渡り合計11回実施された、「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定に関する検討会議」で議論されたものが最初である。中等教育の各段階における英語力の到達レベルが議論され、成果物は「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」が2014年3月に公開された。この中で、「『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標例（高等学校学習指導要領における外国語科及び外国語科の各科目の目標に基づく学年ごとの設定例）及び年間指導計画・単元計画への反映例」が例示され、学校現場で参照できるように整えられた。次節ではこの議論のポイントを考察する。

第1節 目的とステップの合意

高等学校の外国語科では、グローバル人材育成の流れを受けて、英語力を「can-do 形式」と言い慣わされる能力記述文で表現する試みが2013年に開始された。Can-do 形式とは、何かができると記述する形式を指す。ヨーロッパで研究が進められた Common European Framework of References for Languages（ヨーロッパ言語共通参照枠組、以下「CEFR」とする）⁷⁷は、複言語主義の環境であるヨーロッパで、言語の運用力を共通水準で表すために用いられている指標であり、その水準を表す記述が、「can+動詞」の形式で書き始められた can-do statements であることから、2010年前後の日本では「can-do リスト」や「can-do ステートメント」と呼称されるようになったものである⁷⁸。

CEFR には A1 から C2 までの6つの段階があり、言語の熟達度合いを Global Scale descriptors として示している。さらに、リスニング、リーディング、スピーキングインタラクション、スピーキングプロダクション、ライティングの5技能⁷⁹について、各段階レベルを説明する。

⁷⁷ 一般的には CEFR と表記される。日本では「シー・イー・エフ・アール」、「セフアール」、「セファー」と呼ばれることが多い。

⁷⁸ 英語教員の勉強会などでは、can-do リストから派生した want-to-do リスト、will-do リストを作ろうとする動きもあった。本来の趣旨とは異なるが、教員が can-do リストの概念を理解し、生徒が英語で「できるようになりたいこと」や「したいこと」を言語化し、教育目標の共通認識を持つためには有効であった。

⁷⁹ 日本では4技能に分けて考えるのが一般的だが、CEFR ではスピーキングを speaking interaction と speaking production に分け、5つの技能で表現する。相手の反応や出方に影響され

表4 CEFR Global Scale descriptors (共通参照レベル：全体的な尺度)

カテゴリー	段階	能力記述
熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができる。含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりで

る speaking interaction と、自分の意見を表明する speaking production では下位技能に違いがあるため、この分け方は理にかなっている。

		きる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。
--	--	--

出所：吉島茂、大橋理枝編訳(2004) p.25 より。

なお、表頭のカテゴリー、段階、能力記述という表現は、表と本項のつながりを明確にするために筆者が追記した。

CEFR の能力記述文は、学習者の言語能力レベルがどのようなものであるかを可視化できるように言語化したもので、学習者がその言語を用いて「何ができるか(can-do)」を記述したものである。学習者の能力が特定のレベルに該当するかを見定めることは容易ではない、各段階でどのような内容を指導することが適しているかを調査した結果として、2017年5月現在、ケンブリッジ大学⁸⁰で研究された English Profile がネット上で公開されている。English Profile には English Vocabulary Profile と English Grammar Profile の2種類があり、前者は各段階の学習者がどの単語やフレーズを知り、どの意味を理解しているかを調査したもの、後者は各段階の学習者がどのような文法をどのような意味と文脈で使うことができるかを調査したものである。may を使用する方法がサンプルとして示され、それによると、CEFR のレベルごとに、使用可能な表現が以下のように異なるという⁸¹。

A2：弱い可能性：The weather may be hot. (暑くなるかも知れません)

B1：正式な許可：May I borrow your bike? (自転車を借りてもいいですか)

C1：May well を使う：You may well find that this is not the case. (これは当てはまらないでしょう)

C2：May as well を使う：We may as well go home. (家に帰るかもしれない)

なお、English Profile として 2011 年 8 月に公開された version 1.1 では、上記の他、English Function Profile も提示されていた。これらはいずれも、各段階での教授内容の指針となるものであり、必ずしもこれができると断言するものではないが、教授の目安としようという意味で参照可能である。

日本でも、このような CEFR の取り組みに示唆された形で、英語アセスメントを作成する諸機関が同様の能力記述文を作成し公開した。代表的なものは公益財団法人日本英語検定協会による「英検 can-do リスト」と株式会社ベネッセコーポレーションによる「GTEC for STUDENTS 推奨スコアガイドライン/GTEC can-do statements」である。

英検 can-do リストは、2003 年 5 月から約 3 年間に渡る調査により、1 級から 5 級の合格直後の合格者に対しアンケート調査を行い、「具体的にどのようなことができる可能性があるか」をリスト化したもので、調査対象者数は延べ 20,000 人超である。

GTEC for STUDENTS 推奨スコアガイドライン/GTEC can-do statements は、2001 年に発表された GTEC can-do statements の改訂作業として 2009 年に行われた調査により、「具体的に英語でどのようなことを経験したか」と、経験したことがある場合には「できるかできないか」を問い、GTEC for STUDENTS のグレード（能力バンド）ごとにリスト化したもので、調査対象者は 15 校、4,050 名である。

⁸⁰ 研究の中心となったのは Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press である。

⁸¹ Cambridge University Press (2015)

民間の英語検定実施機関で進められたこのような調査結果は、文部科学省の英語教育改善を目指す会議でも取り上げられることとなった。2012年度から2013年度に渡り合計11回実施された、「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定に関する検討会議」では、中等教育の各段階における英語力の到達レベルが議論され、「外国語教育における『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」として公開されることとなった。この中で、『CAN-DO リスト』の形での学習到達目標例（高等学校学習指導要領における外国語科及び外国語科の各科目の目標に基づく学年ごとの設定例）及び年間指導計画・単元計画への反映例が例示され、学校現場で参照できるように整えられた。

第2節 能力記述文を共有することの意義

CAN-DO リストとは「できること (can-do)」を記述し集約したリストである。前述の手引きでは、中学校や高等学校を卒業する時点の生徒を対象として、英語でどのようなことができるようになっているかを記述しようと試みた。手引きには例も掲載されており、高校の例であれば、卒業時の到達目標は「英語を通じて、場面や状況、背景、相手の表情や反応などを踏まえて、話し手や書き手の伝えたいことを理解すると共に、自分が伝えたいことを適切に伝えることができる」となっている。この目標に到達するために、各時期の目標設定が必要となるが、それは同時に通過点としての評価方法を考えることでもある。上記の場合、話すことに例にとると3年次の目標は「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどをまとめ、発表することができる」、2年次は「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合うなどして結論をまとめることができる」、1年次は「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりすることができる」と例示されており、それぞれ下線部の表記が時期を追って高度化している。

このように、到達時点の状態を具体的に記述することが期待されるので、複数人の記述者がよく話し合うことが前提となる。話し合いのメリットは、特に下記の点において重要であると考えられる⁸²。

- ① 目標を合意する
- ② 現実の生徒の能力を把握する
- ③ 現実から目標に至るステップを設定する

英語教育改革の取組では、習得すべき英語力について共通の考え方を持つことが大きな役割を担っている。「～できる」という CAN-DO 形式で到達時点の能力を記述することで、教師も生徒も常に状態目標を意識することが可能になる。

このことは、英語科だけに限ったことではない。教師と生徒が到達すべき状態目標を共有し、そこに至る学習過程を設計し、歩むことは、あらゆる学びに共通するはずである。能力記述をより現実的なものとするには、インディケーターの設定が必要である。

⁸² 吉川幸 (2012) p.64

インディケータを設定することが容易ならざること、**「グローバル人材育成会議審議まとめ」**が呈示した要素Ⅰ～Ⅲの議論が深まらなかったことから想像できるが、既知の学問内容を教授するという発想から離れない限りは難しいものである。本研究の主題である**「社会性」**の育成に関しては、既知の学問内容に関連はするが完全合致するものではないため、新たな発想で検討することができるものとする。英語科の場合は、設定した到達点に到達する時期が生徒によっても異なるために、クラスや学年全体のインディケータになり得ないという指摘があった。確かに、クラスの40名全員が同時に**「実用英語技能検定の2級に合格する、といったインディケータは現実的ではない。**しかし、**「高校生がアルバイトをすることに対して賛成か反対かを述べるなど、身近な社会的な話題に関するスピーチを英語で行い、質問にも英語で答えることができる⁸³⁾**というインディケータであれば、自分が意見表明できる話題が存在するので、英語力の水準に未達であったとしても、自身の理解力がそれを補い、質疑応答というコミュニケーションを補佐することができるので、どのレベルの生徒であっても到達しうる基準となり得る。**「社会性」**の育成は、既知の学問内容を教授する取組ではないため、そのようなインディケータを設定することも含めて、育成であると考えられる。

SDGsは世界が一丸となって取り組むべき、持続可能な開発目標である。グローバルマスのすべての人が当事者意識を持ってSDGsに関わるために、英語科が先行した能力記述文からの知見を、**「社会性」**の育成に取り込むことを提案したい。

第3節 地域と教育機関が連携した教育活動

地域と教育機関が連携した取り組みは、生徒が地域の特性を理解し、地域に出て活動することで理解を深めることを目的とする事例が多い。その背景にあるのは、地域からの人口流出を防ぎ、地域に根付き、地域の担い手となる人を確保することである。高校生として地域に関わる学びを経験したことが、将来、進学や就職で地域を離れるという選択をできるだけしないように、あるいは地域をいったん離れたとしても、数年後には戻ってくることが期待されている。このような地域側の事情を背景として、筆者が観察した事例では、いずれも地域側が大変協力的であった。

筆者が観察した事例は、主に以下の活動をすることに主眼が置かれていた。複数の活動を組み合わせる場合もあった。

表5 高等学校で行われている教育活動の例

活動の種類	主な活動内容
講義	<ul style="list-style-type: none"> テーマについて詳しい人から一斉授業形式で、説明を聞き、理解を深める。
座談会	<ul style="list-style-type: none"> 所与のカテゴリーに沿って数名のグループを構成し、テーマについて詳しい人を囲んで、説明を聞いたり、質問をしたりして、理解を深める。

⁸³⁾ ベネッセコーポレーション (2011) 「can-do statements」より一例を引いた。

調べ学習	<ul style="list-style-type: none"> 所与のテーマ、または各人の関心あるテーマについて、文献やウェブ検索等で情報収集する。
インタビュー調査	<ul style="list-style-type: none"> 当事者や詳しい人に聞き取りを行う。学内に招く場合、訪問する場合がある。質問項目はあらかじめ準備しておく。
学外実習や見学	<ul style="list-style-type: none"> 現地を訪問する。多くの場合、案内者が説明をしたり、訪問者用のパンフレットを入手したりすることができる。
地域行事への参加	<ul style="list-style-type: none"> 地域で行われる行事に参加する。(祭り、勉強会等)
地域住民との交流	<ul style="list-style-type: none"> (幼稚園を訪問し園児と遊ぶ、老人ホームを慰問する等)
地域への奉仕活動	<ul style="list-style-type: none"> 清掃活動、挨拶運動、募金活動などを行う。
試作品の制作	<ul style="list-style-type: none"> アイデアを形にするため、設計し、材料を調達し、実際に制作する。
ポスター発表	<ul style="list-style-type: none"> 研究や活動について、課題意識、活動や実験の内容、考察等を模造紙大の紙にまとめ、掲示する。
プレゼンテーション	<ul style="list-style-type: none"> 研究や活動について、課題意識、活動や実験の内容、考察等をプレゼンテーションソフト等を使ってまとめ、聴衆の前に出て発表する。
試作品の制作	<ul style="list-style-type: none"> アイデアを形にするため、設計し、材料を調達し、実際に制作したものを発表する。

出所： 筆者作成

どの事例でも、生徒にとって身近なテーマ設定のもとで、生徒の関心を引きつけ、自発的な活動を引き出すように設定されていた。また、上記の活動が単独で行われることは少なく、複数の活動を組み合わせて順序立てて行う事例も多く見られた。

しかし、多くの場合、「活動すること自体が目的になってしまう」という課題があった。教科学習に比べ、上記のような活動は準備を必要とし、管理職も含め、教員側の負荷感があるようであった。自治体や地元企業、同窓会等、地域の協力者との連絡調整、当日の運営、場合によっては特別な時間割を組むなどの関連作業が生じる場合もある。

生徒の側も、活動自体の非日常感を肯定的にとらえる者や否定的にとらえる者がある。学校により指定された活動であるため、外発的動機付けで始まることはやむを得ないが、内発的動機付けに転じるための「仕掛け」に乏しいと思われることである。

この課題を克服するために参照できるモデルについて、次節以降で述べる。デイビッド・コルブによる経験学習モデルは、経営教育でもキャリア教育でも広く知られている。

アッシュとクレイトンによる DEAL モデルは、経験学習モデルを、問いかけを含む教育内容として発展させたものである。

第4節 コルブによる経験学習モデル

経験学習 (Experiential learning) の理論的系譜と研究動向についてまとめた中原 (2013) は、経験学習の理論的系譜には、1) 経験学習モデル論、2) 経験からの学習論、3) 経験と内省を重視した批判マネジメント教育論などが存在し、学習の源泉として「実践・経験」と「内省・省察」が位置づけられているという共通点があると述べている⁸⁴。

代表的なものは、経営教育の世界よく知られている、コルブの提示した「経験学習モデル (Experiential Learning Model)」である。コルブは、デューイの学習理論を実務家に利用可能な循環論に単純化し、その理論の普及に努めた。つまり、「デューイの経験と学習に関する理論を、「活動-内省」「経験-抽象」という二軸からなる論理空間に構成しなおし、これら諸関係のあいだに循環型サイクルを仮定し、経験学習モデルという概念を構築した」のである⁸⁵。コルブは、学習を4つの学習モードの連続とし、サイクルを回す原動力はリフレクション (省察) であるとした⁸⁶。

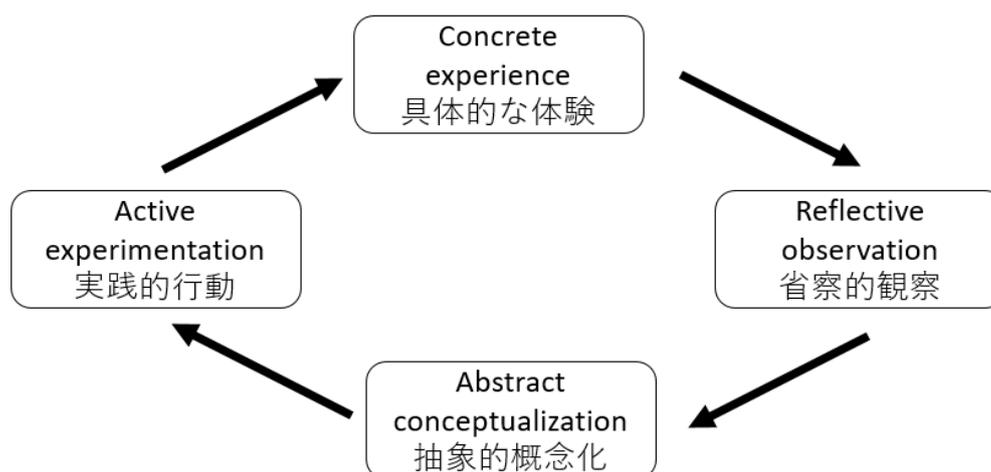


図10 コルブの経験学習モデル図

これに照らすと、表5で取り上げた取り組みは、「具体的な体験」に留まっていると言わざるを得ない。「振り返り」という活動を行っている事例であっても、数行の感想を書いて提出する、チェックシートを用いて自己の行動や理解度を評価するといった活動であった。また、チェックシートの項目は、「気持ちよく挨拶ができたか」、「集合時間に遅れず行動できたか」等の行動、「相手の話す内容が理解できたか」といった理解

⁸⁴ 中原淳 (2013) p.4

⁸⁵ Kolb (1984)、中原の訳による。

⁸⁶ 唐木清志 (2010) pp.209-212

度を問うものであった。これは「省察的観察」には当たらない。「省察的観察」とは、「ある個人がいったん実践・事業・仕事現場を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を、俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味づけること」をさす用語で、「内省」「省察」「リフレクション」「反省的思考」と呼ばれることもある。

第5節 アッシュとクレイトンによる DEAL モデル

Ash and Clayton (2009)は、応用学習教育学としての SL やインターンシップなどの社会連携型教育について、教室の外で行われる活動をどのように学びに生かすことができるかを検討した論考である。要となるのは経験と省察であり、学習が活発に行われ、様々な要素が協力的にかみ合っているときに学習効果が最大化するという信念に基づいている。また、経験から学ぶことは多いが、経験に頼りすぎることは問題であると警告する。経験したことを鵜呑みにし、事象が発生した環境を無視して「誤った一般化」する恐れを完全に否定できないためである。「経験は最高の教師である」と言われてきたが、実際には問題もある。Stanton (1990)では、経験するだけでは逆の問題も起こり得ることや、経験学習により、学生が「不正確な一般化」をしてしまう恐れがあることを警告している。また、産学協働人材育成コンソーシアム (2016)⁸⁷では、インターンシップに参加した学生や送りだした教員が、学習機会になっていないのに有意義な経験をしたと錯覚していることを指摘し、予定調和的な学習が誤った自己認識を生む危うさに警鐘を鳴らしている。これを回避し、学習効果を獲得するために提唱されたモデルが DEAL モデルである。

DEAL モデルとは、critical reflection(批判的内省)を行うためのステップである。客観的かつ詳細に経験を記述し(Describe experience)、3つのカテゴリーの学習目的に照らして考察し(Examine experience per learning objectives—Personal / Civic / Academic)、カテゴリーごと、及びカテゴリー横断的に学習成果をまとめる(Articulate Learning, in each category and across categories)のステップの最初の文字(Describe、Examine、Articulate Learning)を取ってつなげたものである。

各ステップは以下のようなになる。

Describe (描写) : Description of experiences in an objective and detailed manner (経験を、客観的かつ詳細に描写する)

Examine (確認) : Examination of those experiences in light of specific learning goals or objectives (具体的な目標や目的に照らして、経験がどのような意味を持つかを検討する)

Articulate Learning (学習の接合) : Articulation of Learning, including goals for future action that can then be taken forward into the next experience for improved practice and further refinement of learning (次の経験と学習をよりよいものとする学習行動の検討)

⁸⁷ 産学協働人材育成コンソーシアムは、産学協働教育の普及・発展のプラットフォームとなるネットワーク組織として発足した。産学協働による人材育成・活用の継続的な推進・発展により、一人ひとりが生き生きと学び、活躍できる次世代社会の創造に貢献することを使命としている。

また、Examine を行うカテゴリーとは、Ash and Clayton (2006)では、前述の Personal、Civic、Academic の 3 つを指す。各カテゴリーの学習目標をわかりやすく示す例として、インターンシップを例にとった図 11 が示されている。左下の円が Personal、上の円が Civic、右下の円が Academic をそれぞれ指している。

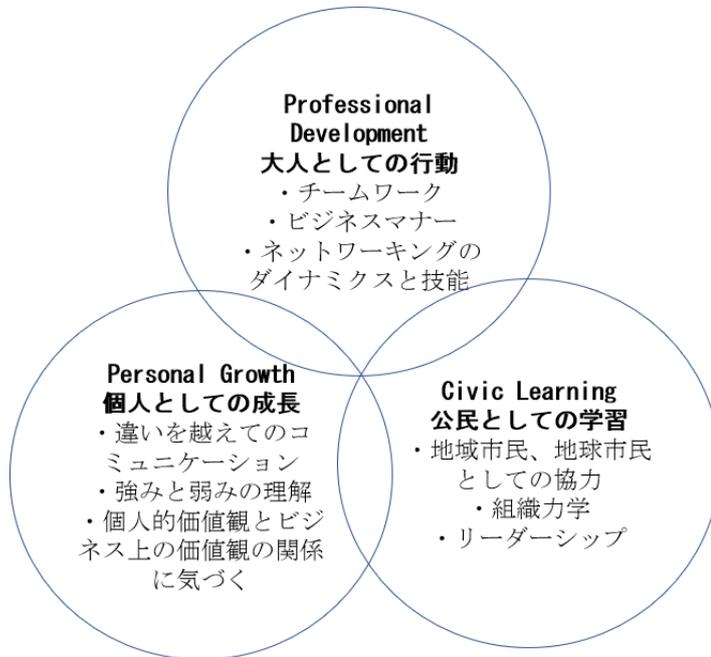


図 11 インターンシップでの学習目標の例
Ash and Clayton (2009) p.31 より筆者抄訳により作成

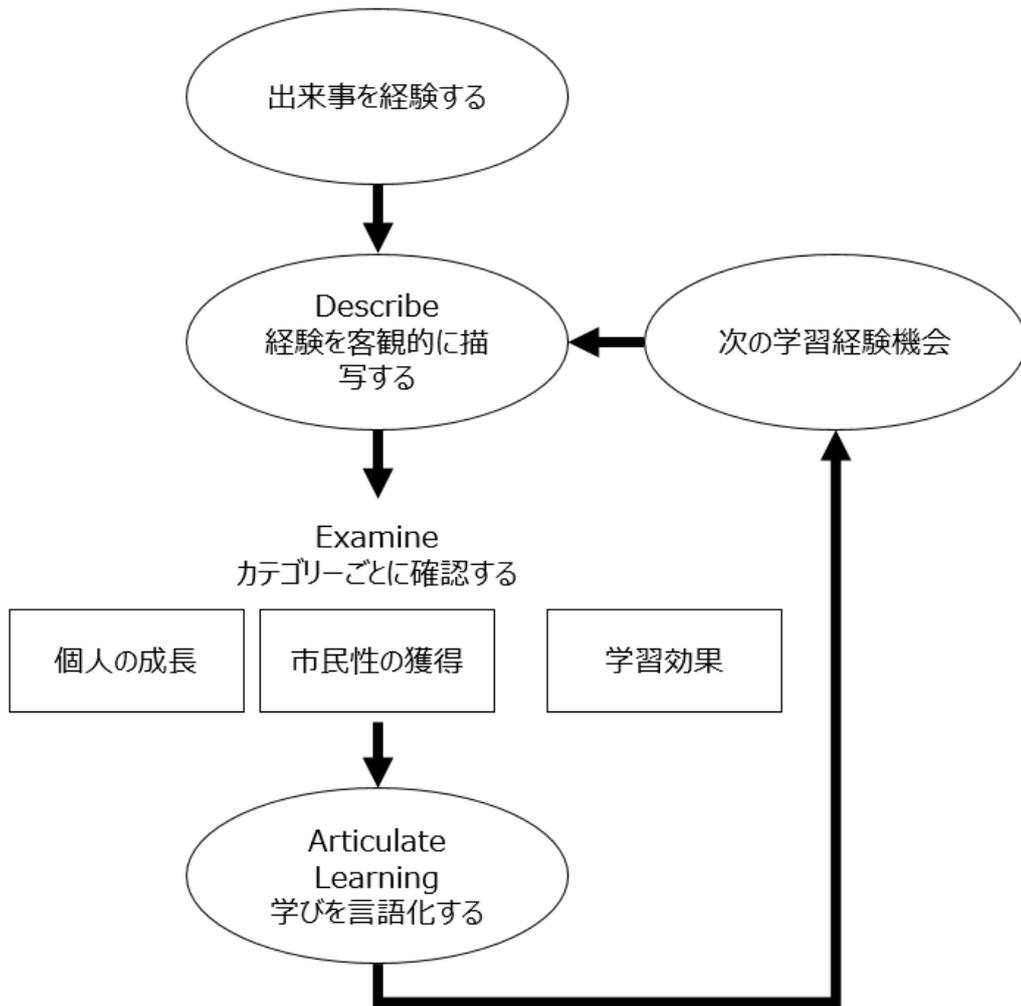


図 12 DEAL モデルのサイクル
Ash and Clayton (2009) p.41 より、筆者抄訳により作成

第1段階の意義は、学習者が直感的に理解している経験だけではなく、あらゆる側面について、客観的に注意深く描写することにある。第2段階で振り返る際に、どのような問題が、いつ、どこで発生し、誰がその場において、何をしたか、何をしたり聞いたりしたか等について描写することにある。

第2段階の意義は、経験したことを「意味あるもの」と単純に結論付けるだけでなく、明示的に学習者の心を動かすことにある。各学習カテゴリーにおける学習成果を引き出すために有効と思われるいくつかの質問例が呈示されている。力学を理解するために、「行為者は何をしようとしたのか」、「課題の兆候か、課題の原因か」、「その状況に見合うものか」といったものである。

第3段階の意義は、第1、第2の段階での整理に基づいて、学びの広がりや深化させるために学習を立体的に眺めることにある。4つの手順に沿って行き、「何を学んだか」、「どのように学んだか」、「なぜ重要なのか」、「この学びから、次に何をするか」という4つの手順に沿って行う。

現代においても、経験を振り返って省察することは、学習の過程としては不要であるという誤解を受けている。アッシュとクレイトンによれば、これは、活動の記録が主観的であったり、学術的な厳格さに欠けていたりするためであるという⁸⁸。

学術的な厳格さを追求するのであれば、記録や評価はできるだけ客観性のある合理的な指標であるほうが、公正性を担保することができる。しかし、DEALモデルが提案するのは、学習者自身が自らの学びの成果を自らの手で可視化し、自らの成長を感じ取ることであるので、この批判は適切ではない。

田中(2009)がアメリカの教育思想の分析で示す社会性概念は、社会という共同の場を、互いに認め合い、尊重しあう関係性の基盤である。現代日本に生きる我々が、社会性概念について考える機会は多くないが、相互活動の意義や他者を尊重する姿勢を忘れてよいはずがない。デューイは、協同的な関係を「社会的」と考えている。デューイは社会的な集団を構成するためには、構成員が自由にコミュニケーションをし、考えや感じたことを相互に分ち合う共感を経て、自分自身の態度が修正され、さらにより状態へと改善する過程を含んでいなければならない、それこそがデモクラシーの本質であると考えていた⁸⁹。協同的な関係性は、デューイの主張に倣えば学校内でも修得することは可能である。アクティブラーニングで多用させるグループワークでは、協同的な関係を成立させることが学びの前提となっているからである。しかし、学校での学び方については、具体的な方法は共有されているとは言い難い。

地域学校協働や、学校支援地域本部といった事例で示される「地域に向けて学校を開く」、「学校と地域を結ぶ」といった文言は、学校教育における「社会性」の涵養を想起させるが、どのような取り組みにより具体化するかということには明確なモデルはなく、目標値もなければ、実施しないことによる罰則があるわけでもない。目的が不明確なままに開始すれば、やがては「地域連携教育を実施するために実施する」という形を保つことが重要となり、教育を享受する立場である児童・生徒が何を学ぶかという観点の欠如が懸念される。2018年に公示された高等学校の次期学習指導要領は、小学校や中学校と同様に、「社会に開かれた教育課程」をうたい、教育と社会の自律的な協力を促すものである。藤原(2005)は、学校の機能が社会の変化によって弱まってきた現実を踏まえ、学校に再び力を与えるのは、学校の中に再び世の中のダイナミズムを取り込むことであると提言した⁹⁰。現代の学校は、明治維新以降の中央集権体制において、国が適していると判断した教科書、教師、教室で教える官立校であるが、その以前の時代の学び舎であった寺子屋は、いわば「地元出資によるコミュニティスクール」であった。現代になり、「時代が再び地方分権を目指し、学校運営の主体をコミュニティに戻そうと考え始めたとき、その主体となるはずのコミュニティはほとんど崩壊の憂き目に遭っていた」というのが藤原の見立てである。

藤原は市民教育の実施と地域本部の設置が有効であると提案したが、教育と地域社会の連携を試みる社会連携型教育はすでに始まっている。SL研究の第一人者であるロバート・G・ブリングルは、「米国におけるサービス・ラーニングと地域貢献に関する伝統

⁸⁸ Ash & Clayton (2009) p.27

⁸⁹ 田中 (2009) pp.255-259

⁹⁰ 藤原 (2005) pp.124-125

と傾向」と題した講演⁹¹で、SLについて、地域貢献は場所とプロセスによって規定されるもので、知識を得るための様々な方法に配慮しながら、地域パートナーと互恵的に協働することであると定義を述べた。SLは課程に沿って単位認定される教育的な体験であり、学生は(a)相互に理解され整理された、コミュニティを利するサービス活動に参加し、(b)科目内容をよりよく理解し、専門領域をより深く理解し、個人の価値観と市民としての責任を深めるという方法で、サービス活動の振り返りを行うものであるとする。地域での活動をサービス、学生の学びをラーニングとした時、サービスとラーニングの意味付けに軽重のない状態が理想であると述べた。サービスとラーニングのいずれかに重きが置かれてしまう状態は、本来のSLではない、ということである。藤原は具体的な方策について述べ、ブリングルは定義について述べているが、教育と地域社会は密接に関連することにより、既存の教育の範疇にとどまらない学習効果が期待できるとする。

第6節 評価

(1) 評価の考え方

学生が何を学ぶかという問いについて、1990年代以降にしばしば見られる答えは「能力」である。松下(2014)では「能力」の例として、ヨーロッパのチューニング・プロジェクトが規定した「一般的能力 (generic competences)」と、それを具体化した「専門分野別能力 (subject-specific competences)」と、AAC&Uが提案した「Value Rubric」に関連した「本質的学習成果 (Essential Learning Outcomes)」を挙げる。「本質的学習成果」は2008年12月の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で提案された「学士力」の議論に大きな影響を与えたと、松下は指摘している⁹²。

AAC&Uが提案した「本質的学習成果」は以下のように定義される。

-Knowledge of Human Cultures and the Physical and Natural World (人間文化、物理的で自然的な世界に関する知識)

-Intellectual and Practical Skills (知的で実践的な技能)

-Personal and Social Responsibility (個人としての責任、社会に対する責任)

-Integrative Learning (統合的な学び)

中央教育審議会答申の用語解説では、「学習成果 (ラーニング・アウトカム)」について、「プログラムやコースなど、一定の学習期間終了時に、学習者が知り、理解し、行い、実演できることを期待される内容を言明したもの」、「多くの場合、学習者が獲得すべき知識、スキル、態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は、具体的で、一定の期間内で達成可能であり、学習者にとって意味のある内容で、測定や評価が可能なものではない。」とあり、教養となり得る知識と、社会の構成員として知識を統合的に活用する能力を指している (下線は筆者による)。

⁹¹ 2017年2月4日に開催された立命館大学ボランティア・サービスラーニング公開研究会「大学におけるサービスラーニングと地域貢献 ―米国・日本の事例をもとに―」の基調講演ハンドアウトより。

⁹² 松下(2014) p.236

学習成果（ラーニング・アウトカム）についての定義は、大学基準協会(2009)に詳しい。これは2002年8月の中央教育審議会答申「大学の質の保証に係わる新たなシステムの構築について」、2003年施行の国立大学法人法を受けて、大学教育の評価方法の見直し、質保証のあり方を検討するために、大学自身が今後考えなければならない「内部質保証システムの構築」として行われたものである。ここでは、業績評価カテゴリの評価次元を政策評価に準じて、インプット、プロセス、アウトプット、アウトカムと置き、それぞれを具体的に定義されている。記述を整理すると表6のようになり、時間軸に沿って評価すべき項目が明確になる。

表6 評価の段階

段階	評価対象	具体例
1) インプット評価	投入資源	教育研究活動を円滑に行うための制度、仕組み、人的物的資源等の条件整備やシステム
2) プロセス評価	活動量	教員や学生の努力量、授業方法・指導方法の工夫・改善等の教育研究活動の内容や実態
3) アウトプット評価	結果	教育課程の修了段階での教育活動の直接的結果
4) 目標と照合		
5) アウトカム評価	成果	大学が掲げる人材養成目的や教育目標に照らして、十分な教育成果が認められたかどうか

出所： 大学基準協会（2009）pp.13-17 より筆者作成

「目標と照合」する段階が第4段階にあることから、目標と照合しての評価が可能なのは第1～3段階にあるインプット、プロセス、アウトプットであり、アウトカム評価は対象からは外れることがわかる。辞書的な定義では、アウトプットは出力物、アウトカムは結果である。学習に当てはめれば、アウトプットは「生徒が課題に対して答えることで産出したもの」、すなわち、レポート、プレゼンテーション、テスト等の結果であり、アウトカムは「習得した学力」となり、学習過程で与えられたもの以外の課題に対しても再現して発揮しうる能力だということになる。中央教育審議会答申の用語解説による「学習成果」は「ラーニング・アウトカム」と言い換えられており、またAAC&Uの「本質的学習成果 (Essential Learning Outcomes)」と同じ語を充てている。表6でのアウトカム評価と同様に、習得した能力を指すと考えることができる。

また、同研究が参照したものは政策評価であったことから、組織マネジメントでアウトプットとアウトカムがどのように扱われているかも見ておきたい。ロビンズ(2009)は従業員の業績評価を動機付けの期待理論で説明する。従業員の努力は業績につながり、業績はさらに報酬につながる。従業員は報酬の価値を認めるからこそ、自分の努力を惜しまない。不適切な例として、公的職業安定所の相談員の評価が、面接を実施した回数であることを挙げた。組織の役割が求職者を職に就かせることであるにも関わらず、実施した面接の回数が評価対象であれば、相談員は面接の質よりも、いかに多くの面接を

時間内に行えるかどうかが主な関心となる。また、警察の有効性を評価する指標がパトカーの走行距離である場合に、警官は勤務時間中に高速道路を行き来して走行距離を延ばすことに労力を費やし、良質な警察の仕事には結びつかないと指摘した。面接回数やパトカーの走行距離はアウトプットであり、求職者の満足度や良質な警察の仕事を追求することはアウトカムということになる。

評価を行うためには、評価すべき対象が必要であるとともに、どう評価するかも考慮して設計しなければならない。ロビンズによれば、組織マネジメントで最も支持されているものは個人の業務成果、行動、特性である。業務成果は工場の生産量、生産ユニットあたりのコスト、販売量、販売額の増加、新規契約の件数などの量的基準によって評価し得る。適切な評価対象を設定すれば、動機付けの期待理論が働き、業績が向上する⁹³。佐藤(2007)では、評価軸は実績(成果)、能力、態度や情意の3つあるといい、それぞれロビンズの挙げた業務成果、行動、特性に合致している⁹⁴。また両者とも、行動と特性は特に評価が困難であるという意見でも一致している。

能力評価は、組織マネジメントの新たな潮流である。佐藤の考察によれば、能力主義とは「投資型」のシステムで、人が「やったこと」ではなく「持っているもの(=能力)」を評価することであり、将来的にはそれが組織にとって望ましい結果をもたらすという前提に立っている⁹⁵。学習におけるアウトカムは、大学基準協会によれば「大学が掲げる人材養成目的や教育目標に照らして、十分な教育成果が認められたかどうか」であり、被評価者の潜在的な能力を、可能性とみなして評価しようとするものである。組織マネジメントにおいては、被評価者が保有している能力が組織貢献する可能性を評価しようとしている。評価を行う時点で顕在化している業績ではなく、被評価者の能力が将来に及ぼす可能性(ポテンシャル)を評価するという点において、両者は共通している。ここで評価されるものとは、同様の場面、あるいは様相の異なる場面においてもその能力を発揮し得るという可能性、すなわち再現性である。ここから、再現性のある能力がアウトカムであると考えることができる。

(2) 評価方法

濱名(2012)によれば、学習成果を測定する方法には定量的尺度による測定と定性的評価による測定とがある。定量的尺度による測定に適しているのは、学業成績、資格・検定等の試験、標準化テストの結果、学修行動調査である⁹⁶。これらはインプットした知識の正確さなど評価基準が明確なものや順序尺度を用いて判定するなどすることが可能である⁹⁷。定性的評価の例はeポートフォリオ、グループフォーカス・インタビュー、就職先や実習先からの評価、ルーブリックの活用である⁹⁸。これらは形成的評価や総括的評価の場面で使用することに適している。また順序尺度ではなく、名義尺度を用いる必要が生じる。

⁹³ ロビンズ(2009) pp.414-429

⁹⁴ 佐藤(2007) pp.99-101

⁹⁵ 佐藤(2009) pp.103-105

⁹⁶ 濱名(2012) p.1

⁹⁷ 本論文においては評価方法の妥当性については対象としていない。

⁹⁸ 濱名(2012) p.1

評価の対象となるものと評価方法の組み合わせは、評価目的により変わる。表2に例示したように、アウトプットは定量的尺度でも定性的評価でも適しているが、アウトカムは定量的尺度で評価することは難しい。また、アウトカムは能力の可能性であるため、評価者の眼前に具体物として存在していないことがアウトカムの評価を困難にする。アウトカムは学習期間内に能力として顕在化するとは限らず、仮に顕在化したとしても、評価者がどのようにその存在を認知するかは困難である。したがって、アウトカムは可能性や期待値として表現されることが適切であると言える。

さらに濱名(2012)は、後者のeポートフォリオを例にとり、学生の動機付けの仕方、コメントやフィードバックの仕方、評価の仕方が未確立であることが課題であると指摘している⁹⁹。アウトプットされたものに対して定性的評価を行うことは確立された手法があるとは言い難く、得点等により学習者を序列化する必要がある場面では、定量的尺度が用いやすいと考えられる(表7)。

表7 評価対象と尺度

評価の対象	定量的尺度の例	定性的評価の例
アウトプット	<ul style="list-style-type: none"> ・インプットした知識を正確に理解している→正誤判定、正解率 ・設定された課題に答えている→Yes/No ・期日までにレポートを提出する→Yes/No ・指定された仕様でレポートやプレゼンテーションを作成する→Yes/No 	<ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクトの進捗状況、進め方→形成的評価 ・意見、考察→形成的評価、総括的評価 ・最終レポートやプレゼンテーション→総括的評価
アウトカム	/	<ul style="list-style-type: none"> ・別の課題で再現する能力

出所： 濱名(2012)に基づき筆者作成

高等教育段階では2002年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」¹⁰⁰により、「三つのポリシー」となる学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)、教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)、入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)の策定と公表が義務付けられ、そのためのガイドラインも用意された。将来の予測困難な時代において、大学改革に対する期待は高まっており、「我が国が目指すべき社会像を描く知的な構想力」が最も求められているものであるとする。ここでの基本的な視点の一つには、初等中等教育から高等教育にかけて能力をいかに育むかということがあり、高大接続が議論されることにつながっている。中等教育段階では2003年度から学年進行で新たな学習指導要領が実施された。大きな変化は、教育基本法が2006年

⁹⁹ 濱名(2012:4)

¹⁰⁰ 「質的転換答申」と呼ばれる。

に約 60 年振りに改正され¹⁰¹、21 世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指すという観点から、これからの教育の新しい理念が定められたことである。これを受けて「総合的な学習の時間」が新たに設置された。テーマは生涯学習社会への移行を見据えた「生きる力」であり、現行の学習指導要領にも受け継がれている。その象徴的な役割を担う総合的な学習の時間は、各校の自由裁量の余地があり、各校の置かれた環境や独自性のある取り組みが期待されたが、教員の多忙の要因の一つにもなっている。

第 1 章第 5 節で表 1 の表頭に整理した項目は、知識の理解、主体性、創造性、思考力、情報活用力、外国語運用力、多様性の理解であった。しかし、どのような状態に到達すればよいのかという点について、各答申は具体的には示していない。

外国語運用力について参照できるものは、第 5 章第 2 節で述べた通り、文部科学省が 2013 年に公表した『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』¹⁰²である。中学校と高等学校における外国語科及び外国語科の各科目の目標に基づく学年ごとの設定例として、学習到達目標例が掲載されている。高等学校の例では、卒業時には「英語を通じて、場面や状況、背景、相手の表情や反応などを踏まえて、話し手や書き手の伝えたいことを的確に理解するとともに、自分が伝えたいことを適切に伝えることができる」との記載があり、そこに至る各学年での学習到達目標が例示されている。ここで重要なのは設定する手順である。卒業時の学習到達目標を定め、各学年での学習到達目標への細分化し、さらに授業計画へと細分化するフローが、併せて提示されている。また、到達目標を改善し続けるための工夫として、吉川(2012)では、到達目標設定のポイントとして、(1) 到達目標の設定、(2) 指導計画の立案、(3) PDCA サイクル¹⁰³を提示し、(1) の要点は、修了時にどのような英語力を習得させておきたいかを考え、現在の英語力の状態を客観的に把握し、修了時から逆算して、各時期に「いつ、何が、どのくらい」できているべきかを考えることであると指摘した¹⁰⁴。

外国語運用力における到達目標設定の考え方を「生きる力」に援用して考察すると、

ステップ 1 到達目標の設定： 高校卒業時にどのような力を備えておきたいか

↓

ステップ 2 各段階での到達目標の設定： ステップ 1 を実現するためにどのような成長を期待し、指導計画の柱とするか

↓

ステップ 3 指導計画の立案： ステップ 2 を実現するためにどのような学習カリキュラムを持つか

↓

ステップ 4 PDCA サイクルの設計： 評価可能な項目と評価基準の設計、評価者間の合意

¹⁰¹ 2006 年（平成 18 年）12 月 22 日改正。1947 年（昭和 22 年）施行の教育基本法の全部を改正したものである。

¹⁰² 文部科学省(2013b)

¹⁰³ PDCA サイクル（Plan 計画→Do 実行→Check 検証→Act 改善）

¹⁰⁴ 吉川幸（2012）p.64 より。筆者の別名義での論考である。

となる。ステップ1はいわば学習プログラムのディプロマ・ポリシーであり、ステップ2はカリキュラム・ポリシーであると言うことができるだろう。外国語運用力は、英語科が既に存在しているために、他の要素とは前提条件が異なっている。他の要素は教科として明確に指定されているわけではなく、学習指導要領も存在しない。しかし、このような力の修得を目指すのかどうか、という議論をまず行わなければ、総合的な学習の時間は、活動すること自体が目的化してしまい、生徒に修得させたい力の議論から外れてしまう恐れがある。

また、ステップ4での評価の対象は、濱名(2012)によれば、高等教育段階での学生の学びを評価し議論することを目的としたものであるが、数量的尺度で評価できるアウトプットだけでなく、定性的評価で評価できるアウトプットを評価対象とすることは、中等教育段階で上記のステップを合意することで可能であろう。ルーブリックは、各々の学習成果における基本的な評価基準をはっきりと明示するものである。学生に求められるパフォーマンスのレベルを、下位の到達レベルから、より洗練された上位の到達レベルへと漸次的に明示することは、評価基準を明瞭に示すことと矛盾しない。

(3) ルーブリックの運用と課題

文部科学省(2013)では、総合的な学習の時間の評価について、生徒の学習状況を把握することと、学修指導や指導計画の評価について記述している。生徒の学習状況は、目標についてどの程度実現しているかという状況を客観的に把握し、適切な学習活動に改善することを目標として評価を行う。生徒の学習状況から丁寧に見とることが求められるとする。しかし、評価対象が数量的尺度で測定できない場合、評価は困難なものとなる。また、前述の「生きる力」は、定性評価できるアウトプットを産出させ、いかに公正に評価するかがポイントとなり、その実現はたやすいことではない。

総合的な学習の時間と近い位置にあるのが、シティズンシップ教育である。中山他(2010)では終章の筆者である森田は、「シティズンシップという将来の社会を担う人の基本力の育成を、誰がどのように引き受けるべきなのか、引き受け手も担い手も分担の内容も方法も明確でないという、日本の教育の現状」を憂い、「このような現状でまずすべき事柄は、さまざまな分野で語られているシティズンシップ教育の内実を皆が知り、自らの専門分野での教育活動を相対化すること」であると述べている。

森田の指摘は教育の大局についての憂いであるが、現実的に学校現場に必要なものは、総合的な学習の時間でどのような力を養うことを目的として、どのような活動を組み込み、どのようにPDCAサイクルを回すかという点である。この時、PDCAサイクルのCheckの工程において役に立つツールがルーブリックである。公正な評価を実現するためには、評価者の全員が合意している必要があり、その要点は3つある。文部科学省(2014)には、ルーブリックを導入するための学校現場での工夫が報告されているが、同時に現場での葛藤が数多くあったこともうかがえるものである。そうした中からルーブリックを運用するための観点を整理する。

1点目は、ルーブリックの目的と到達目標についての合意である。高等学校修了段階でどのような状態であればよいか、学校により状況が異なる場合がある。もしも能力に10の段階があるとすれば、レベル10を目指すのか、レベル7を目指すのかという目標レベルを合意して設定する必要がある。2点目は、ルーブリックの各段階の基準となる状態についての合意である。複数の回答を評価する場合、基準を保つということは困難なものである。定性的に評価しようとする場合は尚更困難である。また同一評価者が評

価する場合、取り掛かる時間の最初と最後で基準がずれていないという確証を持つことは難しい。これらを解決する手段の一つは、アンカー（錨）を用意することである。ルーブリックの各段階にアンカーを用意し、評価者が常に参照できるようにすることで、ずれを極力回避することができる。

3点目は、ルーブリックの運用について評価者が合意していることである。定性的なアウトプットを評価するとき、仮に4段階を定義していても、ある段階には該当せず、すぐ上または下の段階にも該当しづらい答案が時に存在する。その場合、中間点を有効化させるかどうかはあらかじめ合意しておかなければならない。もしも4段階のルーブリックを作成している場合、中間点を有効化させれば実質的には7段階となり、中間点を有効化しないのであれば4段階となるからである。

また、複数名の評価者が評価する場合、最終評価はどのように算出するかを決定しておく必要がある。各評価者の評価の平均値を採用するか、値が一致しない場合に何を優先して決定するか、というようなことである。ルーブリックで評価する難しさの一つは、定性的であることである。採点対象であるアウトプットに対しては、前項で述べた観点を評価者間で合意することで一定の質を担保することは可能になるが、評価者の考え方、信念、こだわりという可視化できない存在が、定性評価を困難にすることは否定できない。

本章では中等教育での総合的な学習の時間を念頭においてルーブリック導入の可否を論じた。高等教育にとってのディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーを設定することと、中等教育での総合的な学習の時間の到達目標や指導内容を設定することは、具体的に何をどの手順で実行すべきかという点においては非常に近いものがあると筆者は考えている。ルーブリックを作成することは、総合的な学習の時間のカリキュラムを企画設計することと同様の意味を持ち、その蓄積が「生きる力」を養成するための工夫となり特色となる。

第6章 地域と教育機関の協働の枠組みに関する考察

第1節 考察の枠組み

本研究は、岡山県での教育実践から啓発を受けて分析した。岡山市内の公立小中学校では、学校と地域が連携した環境学習など、積極的なESDの取組が行われている。県立高等学校では、県教育委員会の方針により、高校が立地する地域の歴史や特色を学ぶ「地域学」が行われており、岡山県は地域と学校が連携する教育的取り組みや、社会教育の先進地域の一つである。

県庁所在地である岡山市では、2005年に大学、教育機関、市民団体、企業、メディア、行政等から成る岡山ESD推進協議会が設立され、「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development、以下「ESD」とする）」に取り組む「岡山ESDプロジェクト」が進行している。また、多様なステークホルダーの世界的ネットワークである「持続可能な開発のための教育に関する地域の拠点（Regional Centre of Expertise on Education for Sustainable Development、以下「RCE」とする）」の一つに選定されている。岡山ESDプロジェクトが目指すのは、岡山地域と地球の未来について、共に学び、考え、行動する人が集う岡山地域を実現すること、環境・経済・社会の調和のとれた持

続可能な社会の実現に貢献することである。2015年以降は、先の10年間の成果と課題、SDGs、ESDに関するグローバル・アクション・プログラム等、国際的な動向を踏まえながら「岡山ESDプロジェクト2015-2019基本構想」に沿って、8つの重点取組分野を中心にESDを推進している。岡山市内の公立小中学校では、学校と地域が連携した環境学習など、積極的なESDの取組が行われている。岡山での全市を挙げた取組は「whole-city approach」として2016年度ユネスコ/日本ESD賞を受賞し、これは日本では唯一の受賞事例である。また、県立高等学校では、立地する地域の歴史や特色を学ぶ「地域学」が行われている。岡山県教育委員会では、2016年度より「おかやま創生 高校パワーアップ事業」の推進校を指定し、モデルケースとして推進し、他校への拡大普及を目指している。同事業指定校以外にも、特色ある取組を続ける学校が複数ある。社会教育の文脈でも多様な取り組みがある。自治体の社会教育担当部門が、生徒や児童の活動を支援する事例は、井原市、浅口市、笠岡市、勝田郡勝央町をはじめとして多数ある。団体間の交流もある。また、保護者を中心とする同様の活動もあり、特に小田郡矢掛町での活動は、2016年度に総務省の「ふるさとづくり大賞」を受賞するなど、注目を集めている。また任意団体による活動も盛んである。

このような地域の実情を考慮しながら、筆者は高等学校の総合的な学習の時間で行われている活動や、社会教育の文脈で行われている活動を観察した。学校教育に関しては、教員や生徒との対話、学校活動への同行、成果発表会への参加を行った。社会教育に関しては、さまざまな取り組みが都度のニーズを反映しながら行われている。推進者や参加者との対話、さまざまな実践の具体に同行させていただいた。これらの観察からの考察や、他地域事例との比較や対照をしてきた蓄積が本研究の土台となっている。学校教育においては、いずれの学校でも、学校の特色を生かしながら地域との連携を模索し、カリキュラムに反映し、生徒の「生きる力」の向上を目指す姿が見られる。一方で、指導方法が確立しておらず、手探りでトライ&エラーを繰り返さねばならない労力、上級学校への進学に主眼を置く学校では、授業や課外活動との時間配分の兼ね合いから、多くを生徒に課すことができないというジレンマ、地域の自治体や企業、住民の参加を促すための準備や運営に教員自身の時間を充てるのが難しいという問題にも直面し、苦しむ教員も多い。

教育は次世代を支える人材を生み出す、人づくりの行為でもある。時代背景により教育政策が左右されることは当然のことと言えよう。間部(2015)では、グローバル化時代の普通の市民(グローバルマス)の能力要件を整理し、言語・数学・科学の知識と運用力を示す「基礎的リテラシー」、思考力やコミュニケーションスキルを示す「認知スキル」、他社と協働する力や共に創りあげる共創力、問題解決力を示す「社会スキル」と、自己理解と他者理解を示す「社会的リテラシー」に分類した。さらなる論考を経て、「社会性」をより重視すべきであるという枠組みに更新し、新たに図13を分析枠組みとして提案する。グローバル人材育成会議や学習指導要領改訂議論で必要とみなされている能力要素を配分すると、右下の枠には「異文化理解」が位置すると考えられるが、これは異文化に限らず、「他者理解」が適当であり、他者との対比で「自己理解」も含めるべきであろう。知識と能力の組み合わせを我々は無意識に使っている。この枠は「相手の立場で考える」、「思いやり」といった道徳的要素で表されることが多いが、知識として意図的に学び、理解力を伸ばすことが可能と考える。

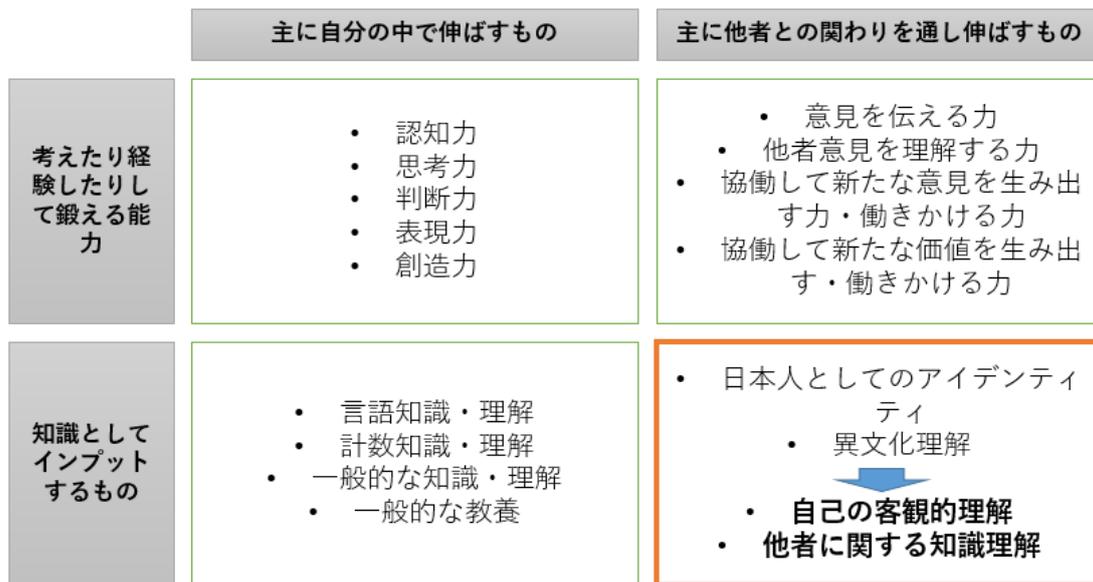


図 13 考察の枠組み
出所： 筆者作成

第 2 節 地域と教育機関の連携モデル

学校教育の現場では、「現実社会を知る活動」が行われているが、実施すること自体が目的化していたり、教育機関側に主導権がなかったりする場合は問題である。企業等では人材育成プログラムが行われているが、集団の目標達成のために必要な能力要件の獲得や理解が目的である。このような問題が生じるのは、「現実社会を知る活動」が体系立てて行われておらず、学習機会が乏しいためであると考えられる。

本研究では、この活動を「社会連携型学習」と呼ぶことにする。現状行われている「社会連携型学習」を分類したものが図 14 である。横軸に教育段階を置き、縦軸に現実社会との距離を設定した。左下に行くほど学齢が低く、学習内容もより簡便に設定できるものとなり、右上に行くほど、実社会に近づく構図である。教育段階は後期中等教育と高等教育を置いたが、高等学校を卒業して、高等教育に進学せずに社会に出る人々も少なからず存在する。

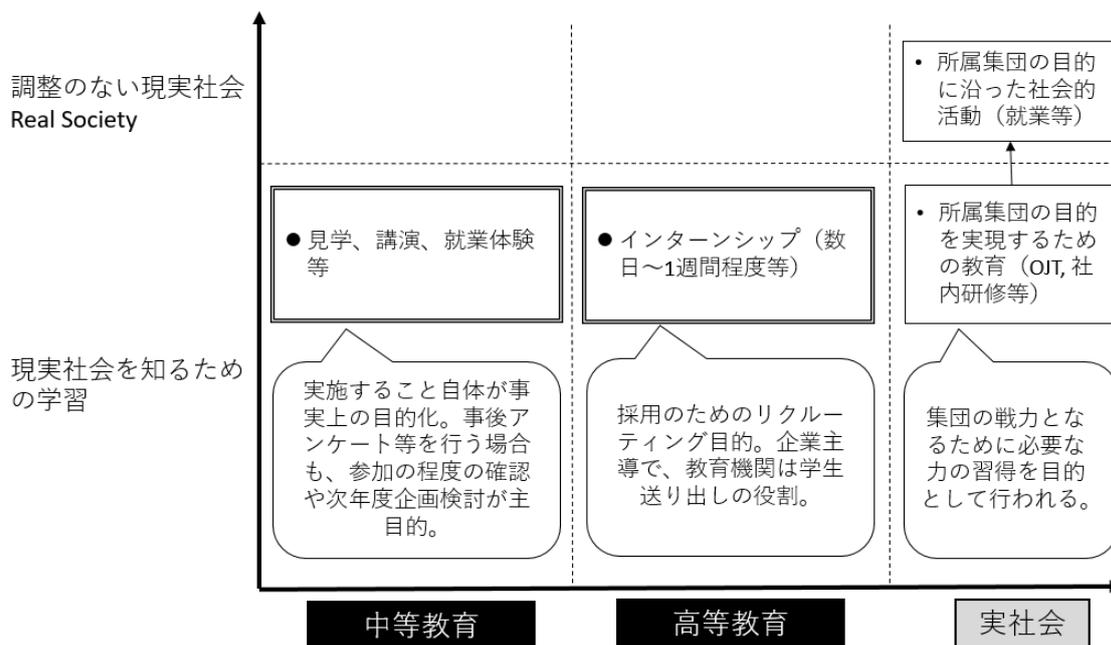


図 14 「社会連携型学習」の現状

出所： 筆者作成

高等学校に代表される後期中等教育では、教科学習に関しては主には教室内で行われるが、総合的な学習の時間では、地域に出て活動したり、地域の大人を学校内に招いたりする機会が少なからずある。これらは現実社会を知るための学習である。地域に出る活動の具体例は、特色ある地区の見学、事業所（企業や社会福祉施設等）の見学、コミュニティ活動（保育サークル、高齢者サークル等）の見学、ボランティア活動（公共エリアの清掃や募金活動等）、事業所等での就業体験、聞き書き活動、取材活動等である。活動に際しては、数名前後の少人数グループを編成したり、1学級を2分割するなどしたりする場合がある。これは大人数だと訪問先で収容できない、移動が困難、訪問先との人数バランスなど、いくつかの現実的な理由による。

地域の大人を学校内に招く活動の具体例は、講演会の実施、座談会の実施等である。講演会は全校生徒や学年全体を対象に行われることが多く、座談会と称する場合には、学年全体をいくつかのグループに分け、1グループあたり数名から十数名程度の規模で行われる。

また、見学や取材をするために、事前に図書館やインターネットで調べ学習をしたりする場合がある。

見学や取材の当日は、調べ学習をした場合にはその成果物を持参する。または、「取材シート」のように取材すべき項目を挙げた用紙を持ち、メモを取りながら参加することを想定されている場合がある。見学先でパンフレットや説明書が配布される場合もある。

事後には学校に戻ってから、なんらかのまとめを行う。多くの場合、見学での気づきや感想を数行程度で書き、提出する。まとまった量を書くことが求められる場合には、宿題となることもある。

いずれの場合も図 14 での「現実社会を知るための学習」に相当する。生徒は教師の引率や指導のもと、所定の手順で活動を行い、気づきや感想をまとめたものがアウトプットとして教師の手元に集まる。教師は提出を確認し、生徒に返却する。生徒はバインダー等にファイリングすることで、学習のアウトプットを蓄積する。

実際の社会（実社会）では、図 14 の右上にあるように、所属集団の目的に沿った社会的活動を現実社会で行うことが求められ、そのための準備段階としての教育（On the Job Training / OJT、社内研修等）が実施される場合がある。ただし、集団側にある程度の余裕がなければ、新入社員に研修を行うことは行われなこともあり得る。

当然ながら、現実社会には調整弁はなく、様々な出来事をそのまま体験することになる。しかし、学校教育段階においては、生徒・学生は守られた存在として社会的活動を行うことがある。これは「現実社会を知るための学習」である。大学におけるインターンシッププログラムはこれに該当する。

中等教育段階では、現実社会を知るための学習活動を行う機会は、高等教育よりもさらに限定的となる。多くの高等学校で外部講師の講演を聞いたり、地域での清掃などの奉仕活動を行ったりする機会は設けられているが、同じテーマで継続的に学習するというよりは、様々なテーマについて網羅的に触れることが多いと思われる。段階を追って、学習の橋渡しを検討することが必要である。

このことから、本項では図 15 の学習プロセスを提案する。図 14 の「現実社会を知るための学習」を 2 つに分け、「学習用に設定された環境での学び」と「学習用に調整された環境での学び」とした。現実社会を理解するために、学習用に設定された環境で解説用を手掛かりにして現実社会に触れ、さらに踏み込んで、学習用に調整された環境で体験による学びを深め、やがては調整のない現実社会に進むという学習プロセスである。また、教育段階により明確に区分されるものではないと考えるため、区切り線を斜めに引くこととする。

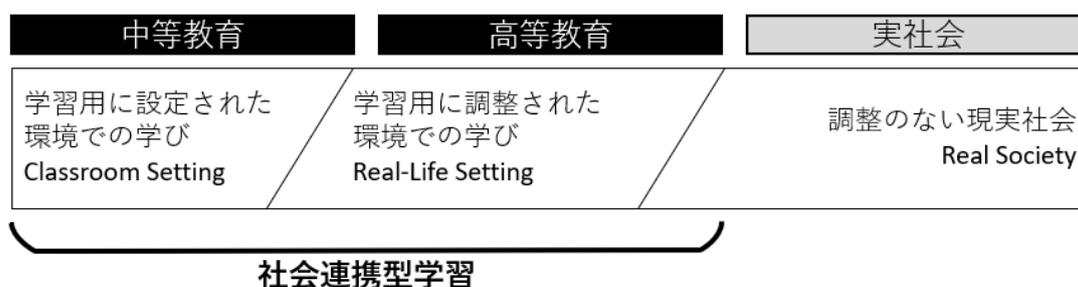


図 15 社会連携型学習モデル

出所： 筆者作成

社会連携型学習を設計することにより、教育課程の中での「社会性」獲得がスムーズになる。そのためには、学習用環境の設定・調整は注意をもって計画的に行われるべきであり、かつ到達目標からの逆算で設計される必要がある。そのため、前述の図 14 は、次の図 16 のように発展させるべきである。

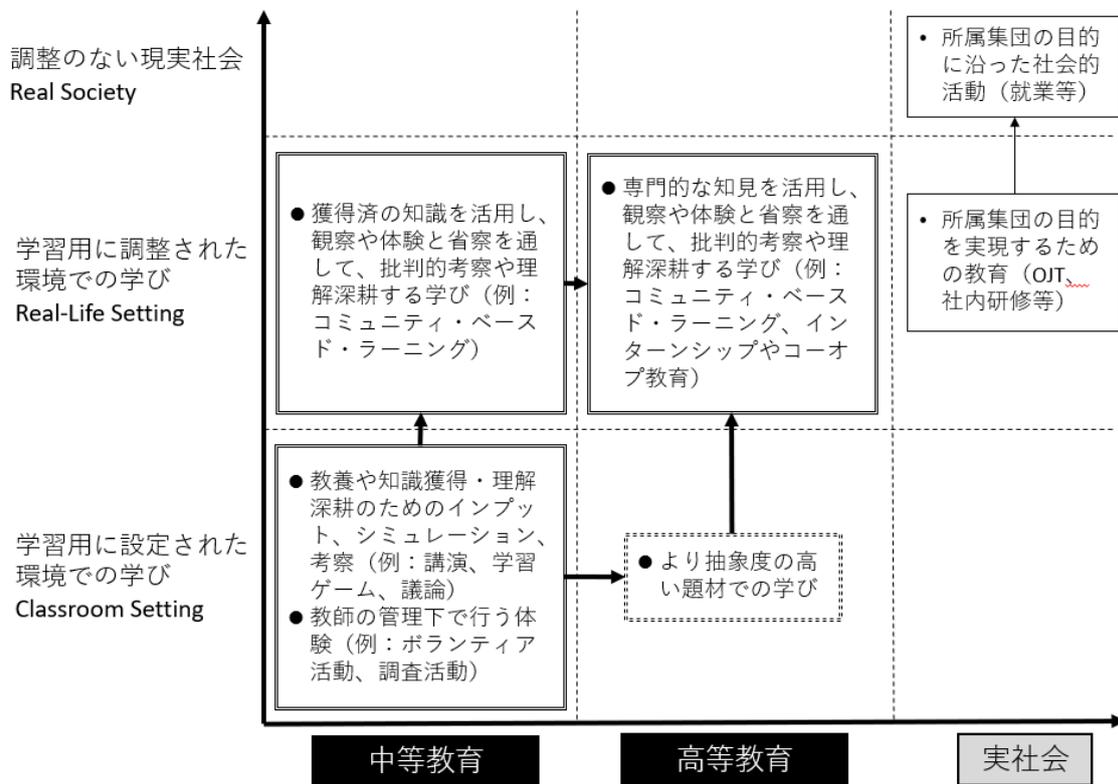


図 16 社会連携型学習の段階
出所： 筆者作成

図 16 では、縦軸を 3 段階に変化させ、プロットする項目を変更した。縦軸では、図 14 の「現実社会を知るための学習」を 2 つに分け、「学習用に設定された環境での学び (Classroom Setting)」と「学習用に調整された環境での学び (Real-Life Setting)」とした。2 つに分けた理由は、後期中等教育段階では、獲得済みの知識を活用し、観察や体験を省察を通して批判的な考察や理解深耕する機会を設けることを提案するためである。また、「学習用に設定された環境での学び」の例とした「教師の管理下で行う社会的な体験」とは、事前事後教育のプロセスを経て活動の現場に出ることを指す。事前事後教育なしで体験することとは、そうでない体験では得られない気づきを得られ、大きな違いを生むはずである。

さらに、高等教育においては、より抽象的で難易度の高い活動が必要になると考える。それは CBL やコーオペ教育プログラム、インターンシップ活動等に代表される社会的活動である。本研究は、前述した DEAL モデルはまだ日本にはほとんど紹介されていないものの、後期中等教育での総合的な学習の時間に援用可能であると考えられる。

第 3 節 学習用に調整された環境での学び

学習用に調整された環境で行う学びは、現状行われているものと基本的な形は変わらない。しかし、様々な活動を観察する中で筆者が気づいたのは、地域の大人による説明

や、パンフレット等の資料による説明が、時として、生徒が現実課題に近づくことを阻害してしまうことであった。ここではそれを「善意の干渉」と呼ぶことにする。

「善意の干渉」とは、生徒の見学や学習の際に、生徒が理解しやすいようにかみ砕いた説明をしたり、見やすく整えたりするといった配慮を指す。そのように配慮された結果、生徒は提示された材料を批判的に吟味することなく受け止める。そのため、提示されたものが、見学で得られたもののすべてとなり、生徒の感想も「素晴らしい」「すごい」といった平板なものになる恐れがある。

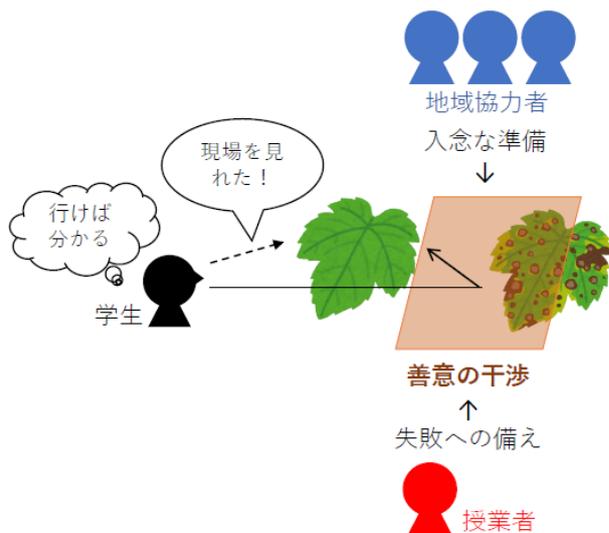


図 17 現実社会の理解を阻害する「善意の干渉」
出所： 筆者作成

これを防ぐための指導は、生徒が見学等に行く場合の姿勢を育むことであると考えられる。見学等の前に行う事前学習では、調べ学習だけでなく、予想や仮説を考えさせる段階にまで踏み込んでおくことが望ましい。修学旅行や研修旅行等で、自分たちの地域以外に見学に出かける場合には、まず自分たちの地域で同業や同種のものを分析的視点で見学し、比較する基準値を設けておくことで、予想や仮説立案がしやすくなる。また、見学等のあとの振り返りでも、「素晴らしい」という感想だけではなく、「比較してどうであったか」という視点を加えることが可能になる。その際、第 5 章第 5 節で述べた DEAL モデルの手法が貢献できるものと考えられる。

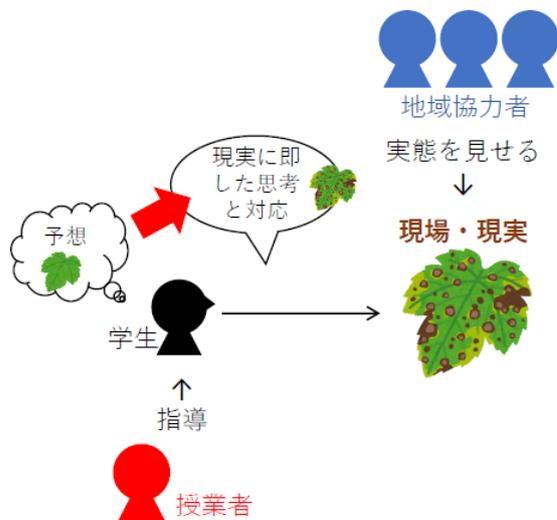


図 18 授業者の働きかけ方
出所： 筆者作成

第 4 節 「社会性」の育成

本研究では高等学校における「社会性」の育成と評価について述べたが、「社会性」が「真に」育成できたかどうかを高等学校在学中に評価し得るか、という点においては、筆者は懐疑的である。

教育活動の直接的結果であるアウトプットを、レポートや口頭発表などの成果物として評価することは、従前の評価方法で行うことは可能である。しかし、教育課程の進行とともに、生徒自身の考えや意識の中に、問いを立てる力、課題を発見する力等が蓄積し、継続的なアウトプットの質は高くなることが推測される。これはアウトカムの発露であると考えてよい。逆側から考えれば、アウトカムとして、生徒がいずれ成長したときに発揮できる力こそが、真の「社会性」である。

社会連携教育で知識として伝授されたことや、見聞きしたこと、学習者自身が感じたことや考察したことを記録し、ポートフォリオ等で保管し、のちに閲覧できるようにすることは推奨されることである。ただし、ここで評価できることは学習の直接的な成果である。大人たちは時に「学校で学んだことを大人になると忘れていく」と言う。グローバル人材育成の議論においても、「中学高校で 6 年間も苦勞して英語を学んだが、いまでは使えない」という声は無数にあった。

鶴見俊輔はヘレン・ケラーと面会した際、ケラーの言った”I've learned many things. But later, I had to unlearn.”¹⁰⁵”という言葉に感銘を受けたと発言している¹⁰⁶。鶴見は unlearn に「まなびほぐす」という日本語訳を当て、同時に「型通りにセーターを編み、ほどいて元の毛糸に戻して自分の体に合わせて編み直す情景が想像」できたと述べている。Unlearn は、「学習棄却」「まなびほぐし」などと訳されることもある。いったん学んだ知識や既存の価値観を批判的思考によって意識的に棄て去り、新たに学び直すことを指す。目まぐるしい環境変化の中で、人間が継続的に成長するためには、学習（ラーニング）と学習棄却（アンラーニング）を繰り返しながら身につけていくことである。

社会連携教育では、学習プロセスの中で DEAL モデルを取り入れることにより、学習を主体的に振り返り、経験の記憶として定着させると同時に、過去の学習を棄却しながら新たな学びへと新陳代謝を図る。このことは学習だけでなく、人間の営みのすべてに当てはまるのではないか。社会連携教育により、学習用に調整された環境で、生徒が安心して失敗できる環境を作ることが、真の「社会性」の育成に必要なことである。

終章 教育政策へのインプリケーション

本研究は、人材育成の政策的な議論について分析し、グローバル化時代を所与の条件とした人材育成についての考察を行った。まず、人材育成の政策的な議論が、グローバル人材というリーダー層の育成に偏在していることを明らかにした。また、教育政策においては、学習指導要領の改訂や研究指定校の指定などが行われているが、具体的な育成の実践を検討する材料は少なく、研究開発指定校でのグッドプラクティスを共有することにとどまっており、具体策に関しては学校現場に委ねられていることを指摘した。さらに実践事例の観察により、学校現場では教員の努力によりさまざまなアイデアが実行に移されてはいるものの、実際には試行錯誤であり、カリキュラムの設定やプログラムの実施運営が事実上の目的と化していることを明らかにした。岡山県内の教育実践から啓発を受け、理論的、実践的アプローチによる解明を試み、地域社会での学びを経験的に振り返る工程を取り込むことが、高等学校における「社会性」の育成にとって有意義であることを明らかにした。

日本の人口減少は 20 世紀後半には推測できたことであつたが、人口減少トレンドに転じることが現実となってもなお、効果的な具体策の決め手は欠け、人口減少を不安視し、なんとしても自分の地域に若者を留め置きたいという切実な声が地方部には多く聞かれる。本論文ではまず、人材育成の政策的な議論が、グローバル人材というリーダー層の育成に偏在していることを明らかにした。また、教育政策においては、学習指導要領の改訂や研究指定校の指定などが行われているが、具体的な育成の実践を検討する材料は少なく、研究開発指定校でのグッドプラクティスを共有することにとどまっており、具体策に関しては学校現場に委ねられていることを指摘した。さらに実践事例の観察により、学校現場では教員の努力によりさまざまなアイデアが実行に移されてはいるも

¹⁰⁵ 鶴見による訳は「わたしは大学でたくさんのことをまなんだが、そのあとたくさん、まなびほぐさねばならなかった」である。

¹⁰⁶ 朝日新聞 2006 年 12 月 27 日朝刊より。医師である徳永進との対談を振り返ったコーナー「対談の後 考えた」の中で鶴見自身が言及したもの。

の、実際には試行錯誤であり、カリキュラムの設定やプログラムの実施運営が事実上の目的と化していることを明らかにした。

予測困難と言われる近未来において、社会の中核となる人材をどのように育成するかは、社会が直面している大きな課題である。政策検討の議論においても、グローバル人材育成の必要性は多くの場面で強調されてきた。しかし具体的な育成の実践を検討する材料は少なく、研究開発指定校でのグッドプラクティスを共有するという取組にとどまっている。これに対し、本研究は、人材要件としての「社会性」に着目し、地域社会と高等学校が協働する学習活動の観察を重ね、実践や指導の工夫、生徒の意見などから、帰納的に考察しようとした。グローバル人材としてリーダー層を育成することを主眼に置くのではなく、社会構成員の多くを占める普通の人々（グローバルマスの）を育成するためには学校教育が有効であるとの立場に立脚し、地域と学校が協働した「地域ぐるみのひとづくり」のあり方を提案しようとしたことに意義がある。

序章で紹介した「社会問題を解決へ導くのは、問題の当事者や知識を持っている専門家（研究者）でもなく、自分の仕事をしながら、それ以外の時間に社会のことについて考え行動した市民だった」という岡崎久弥¹⁰⁷の振り返りは、当事者ならではの気づきであろう。本研究で論じた「社会性」も同様の視点に立脚している。すなわち、社会の良き構成員として、社会的な課題の存在に関心を持ち、改善や解決に向けて自分自身の果たすべき役割を自覚し、当事者の一人として行動に移そうとする姿勢である。高等学校で教員による適切な指導のもとで、市民としての視点と感性を強く育てることは、グローバル化の時代に人口減少問題に直面する社会的な課題に当事者意識を持って関わる人づくりそのものである。

現実社会や、学校教育、社会教育の文脈で行われている個々の活動は、実際の活動をどう計画し、運営するかという現実そのものであるが、一步引いた俯瞰的な視点から見たときには、共通点が浮かび上がる。それが、地域社会を将来支える人材として育ててもらいたいという地域側の願いと、現実社会を知ってほしいという学校側の願いである。ここには、高校卒業時にできれば他県に流出せずに地域内で進学や就職をしてほしい、仮に他県に進学や就職をしたとしても、そう遠くない将来には地域に戻ってきてほしい、という切実な思いがある。しかし、そのために、必要以上に美化して地域の「魅力」を伝えようとしたり、生徒を大事な存在として取り扱ったりすることが、果たして妥当なのだろうか。観察した事例の中には、地域や学校といった大人の側が、必要以上に手をかけているのではないかと思われる事例も少なくなく、筆者はそれを「善意の干渉」と呼んだ。第5章で触れたCBLやDEALモデルの長所は、現実の社会で活動し、起こった出来事も冷静に振り返ることで、喜怒哀楽の感情で理解するのではなく、できるだけ客観的に理解しようとする学びの姿勢があることである。そのような深い省察は、今回の観察の中には残念ながら見出すことはできなかったが、教師側の目指す教育目標に潜在的に存在することは、教師との対話からうかがい知ることができた。また、活動に同行する中での個々の生徒との対話や質問からも、思い浮かんだ疑問や関心を深めたいという生徒がいることも推察できた。

本研究は、そのような学びの産物を、個人の資質や偶発的な気づきに頼るのではなく、教育カリキュラムの中でアウトプットできるのではないかという思いから始まった。ただでさえ多忙さが指摘される教育現場では、新たな活動を計画することは手間のかかる

¹⁰⁷ 森永ヒ素ミルク中毒事件資料館館長。序章に既出。

ことである。生徒たちのために懸命に考えている教師は多いが、政策的に指針が示されておらず、現場の試行錯誤が続いていることを考えると、俯瞰的な研究により、なんらかの指針を示すことが必要ではないだろうか。

「社会性」を育成するための教材は十分ある。幸い、日本の地方部には豊かな自然、歴史、産業がある。本研究を行った岡山県も同様で、古代吉備国に由来する物語である桃太郎や関連する史跡の数々、日本発の庶民向け学校である閑谷学校、朝鮮通信使、北前船、刀剣といった地域の宝があり、高校生や教員が学ぶ題材が多数ある。しかし、「何を使うか」という点にのみ焦点化してしまうと、「地域『を』学ぶ」ことに主眼が置かれてしまい、「どのような力をつけるか」、「生徒をどうやって学習の到達目標まで導いてゆくのか」という教育としての視点が危うくなる危険性がある。地域での学習は、「地域『を』学ぶ」ことから脱却し、「地域『で』学ぶ」であるべきである。学校教育においては、生徒は教員の指導やナビゲーションを受けながら、様々な学びを得る。「善意の干渉」と筆者が名付けた「配慮」は、本来は不要なものである。社会連携型学習には、生徒自身が「学び方」を学ぶという要素も必要である。生徒は現実社会に対し、学習者として守られた立場で対峙し、直視し、省察を通して学びを得ることができる。地域と教育機関が連携する中では、さまざまな地域住民が生徒たちに関わり、さながら「地域の先生」として協力する機会となり、生徒たちとの面識も生まれるはずだ。学校の外に出ても、地域社会の中に面識のある大人がいることは、地域社会は生活の場であると同時に学びの場であるということでもある。

本研究を執筆した動機は、地域社会と連携した学びは、地域の好意に教育機関が甘えることなく、地域ぐるみの連携のうえに、次世代のひとづくりを協力して進めていこうという理解を共有したかったためである。初等中等教育の教育現場は大変忙しい。市町村が設営した小学校や中学校では、比較的細やかな行政からのケアがあるといわれるが、都道府県立の高等学校では必ずしもそうではない。近年の高大接続改革、従来よりの進路（出口）保証の考えなど、高等学校には様々な期待と課題がある。

本研究は、「社会性」の育成という側面から、日本ではまだあまり普及していない CBL や DEAL モデルを紹介し、ローカルコミュニティでの学びの意義と実施上の課題を分析し、育成方法について問題提起をした。カリキュラムを具体的に記述することも含め、具体的な事例にも触れながら、ローカルコミュニティでの学習経験こそが「社会性」の育成に寄与するという考察を導いた。中等教育で育成すべき「社会性」とは、社会の構成員として、社会問題の存在を知り、解決に向けて自分自身の果たすべき役割を自覚し、行動に移そうとする姿勢である。市民としての視点と感性を十分強いものとして育てることは、人口減少化時代における社会の課題に当事者意識を持って関われる人づくりそのものである。

本研究にはいくつかの課題が残されている。本論文では、理論的側面と実践的側面からのアプローチを行い、新たなインプリケーションを得ることができたが、評価についてはさらなる事例収集や分析が必要であろう。ループリック作成を取り入れている実践事例はあり、ループリックの項目を作成により、学習の到達目標や中間ステップについて可視化し共有できることの意義は認められるものの、評価自体の妥当性、複数評価者による評価の差異など、従来同様の考え方では対応しきれないものがある。

また、提出課題等のアウトプットに関する評定は従前の方法でも可能だが、人材育成の本当の意味での評価はアウトカムを待たねばならないと考える。これは本研究の限界でもあるが、高校の在校生、卒業生の追跡調査が可能になれば、アウトカムについての考察を今後の課題にして研究を続けていきたい。

本論文の執筆中に文部科学省より『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編』が刊行された。筆者が様々な場面で論じてきた主張と共通する項目も多くあり、勇気づけられている。同書では、「外部との連携をする際には育成を目指す資質・能力について共有し、必要な協力を求めることが重要である¹⁰⁸」というように、育成を目指す資質・能力を明文化しステークホルダーとの共通理解を持つことの意義を指摘している。しかし具体的な記述例にまでは踏み込んでおらず、高等学校現場での教職員の主体的な意思決定が求められることに変わりはない。また、2019年度の概算要求では、「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」という項目が新規に盛り込まれたことも、本研究の主張に通じるものがある。

次期学習指導要領の対象となるのは、小学校は2020年、中学校は2021年にそれぞれ全学年を対象として実施されるのに対し、高校では2022年度入学者から学年進行での実施となる。教育機関にとっては「今年度の1年生」「来年度の1年生」であっても、当該の生徒にとっては、高校1年生であるのは「今」しかない。総合的な探求の時間が有益な学びとなることを強く願い、本研究が貢献できるならば幸いである。

¹⁰⁸ 文部科学省（2018）pp.156-157

参考文献

- Adler Sy. (2016). Theory, Philosophy and Principles of Community Engagement and Community-based Learning at Portland State University. 「ポートランドの CBL に学ぶ」基調講演.
- Ash L., & Clayton, P. H.S. (2009). Learning Through Critical Reflection: A Tutorial for Service-Learning Students
- Bringle G.Robert. (2017). Trends and Traditions About Service Learning and Civic Engagement in the U.S. . 大学におけるサービスマーケティングと地域貢献 ー米国・日本の事例をもとに. 立命館大学ボランティア・サービスマーケティング公開研究会.
- Heffernan Virginia. (2011 年 8 月 7 日). Education Needs a Digital-Age Upgrade. The New York Times, ページ: Opinionator.
- OECD. (2005 年 5 月 27 日). THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES Executive Summary.
参照先: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- PwC Global. (2017 年 2 月). The Long View --How will the global economic order change by 2050? 参照先: <https://www.pwc.com/gx/en/world-2050/assets/pwc-the-world-in-2050-full-report-feb-2017.pdf> (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- Sustainable Development Solutions Network. (2017). Getting Started with the SDGs in Universities A GUIDE FOR UNIVERSITIES, HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, AND THE ACADEMIC SECTOR.
参照先: https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/2017/08/University-SDG-Guide_web.pdf (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- UNESCO. (2005 年 11 月 16 日). UNESCO World Report ‘Towards Knowledge Societies’ .
参照先: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- United Nations Development Programme. (2004). Human Development Report Russian Federation 'Towards a Knowledge-based Society'.
参照先: http://hdr.undp.org/sites/default/files/russia_federation_2004_en.pdf (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- Universities of American Colleges & Association. (2017). VALUE Rubrics.
参照先: <https://www.aacu.org/value-rubrics> (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- 一般社団法人日本経済団体連合会 21 世紀政策研究所 グローバル JAPAN 特別委員会. (2012 年 4 月 16 日). グローバル JAPAN ー2050 年シミュレーションと総合戦略. 参照先: <http://www.21ppi.org/pdf/thesis/120416.pdf> (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- 外務省. (2015 年 9 月 27 日). 平和と成長のための学びの戦略.
参照先: https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_002475.html (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- 外務省. (2018 年 6 月). 「拡大版 SDGs アクションプラン 2018」.
参照先: https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/action_plan_2018.pdf (2018 年 10 月 20 日最終閲覧)
- 勝野頼彦. (2013 年 3 月). 「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」. 参照先: https://nier.repo.nii.ac.jp/index.php?active_action=repository_view_main_item_detail&

page_id=13&block_id=21&item_id=471&item_no=1 (2018年10月20日最終閲覧)

- 加藤諦三.(2009).『非社会性の心理学 なぜ日本人は壊れたのか』.角川書店.
- 唐木清志.(2016).『公民的資質とは何か—社会科の過去・現在・未来を探る—』.東洋館出版社.
- カルロス・アルベルト・トーレス(訳:小玉重夫).(2012).「民主主義・教育・そして多文化主義—グローバル世界におけるシティズンシップのジレンマ」.著:ヒュー・ローダー(訳:刈谷剛彦他),『グローバル化・社会変動と教育2 文化と不平等の教育社会学』(ページ:107-139).東京大学出版会.
- 桑原敏典.(2016).「学習者の多様性をふまえた市民性教育の実現—なりたい市民になるための社会科—」.著:唐木清志,『公民的資質とは何か—社会科の過去・現在・未来を探る—』(ページ:106-115).東洋館出版社.
- 経済産業省.(日付不明).社会人基礎力.参照先:<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2018年10月20日最終閲覧)
- 国際連合広報センター.(2015).「ミレニアム開発目標(MDGs)の目標とターゲット」.参照先:
http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/global_action/mdgs/ (2018年10月20日最終閲覧)
- 国際連合広報センター.(日付不明).持続可能な開発目標(SDGs)とは.参照先:
http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/ (2018年10月20日最終閲覧)
- 国立教育政策研究所.(2015年3月).『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 ~使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力~』.参照先:https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-1-1_a.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- 国立社会保障・人口問題研究所.(2017年7月).「日本の将来推計人口(平成29年推計)」.参照先:http://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2017/pp29_ReportALL.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- 社団法人日本経済団体連合会.(2011年6月14日).グローバル人材の育成に向けた提言.参照先:<https://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/062/index.html> (2018年10月20日最終閲覧)
- 社団法人日本経済団体連合会.(2013年6月13日).「世界を舞台に活躍できる人づくりのために」—グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言—.参照先:https://www.keidanren.or.jp/policy/2013/059_honbun.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- 首相官邸.(2012年6月4日).「グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」.参照先:<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2018年10月20日最終閲覧)
- 首相官邸.(2013年6月14日).日本再興戦略—JAPAN is BACK—.参照先:https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf (2018年10月20日最終閲覧)

- 首相官邸. (2015年6月30日). 「日本再興戦略」改訂2015 ―未来への投資・生産性革命―. 参照先: <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/dai1jp.pdf> (2018年10月20日最終閲覧)
- 首相官邸. (2016年6月2日). 日本再興戦略2016 ―第4次産業革命に向けて―. 参照先: https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- スティーブン・P・ロビンズ (訳: 高木晴夫). (2009). 組織行動のマネジメント. ダイアモンド社.
- 大学基準協会. (2009年3月). 「内部質保証システムの構築 ―国内外大学の内部質保証システムの実態調査―」. 参照先: https://www.juaa.or.jp/images/publication/pdf/h20/h20_report.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- 高口努. (2015年3月). 「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1 ～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～」. 参照先: https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-1-1_a.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- 武寛子. (2012). 『中学校教師のグローバル・シティズンシップ教育観に関する研究』. 学文社.
- 田中智志. (2009). 『社会性概念の構築 アメリカ進歩主義教育の概念史』. 東信堂.
- 中央教育審議会. (2005年1月28日). 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 中央教育審議会. (2009). キャリア教育・職業教育特別部会 (第2回) 議事録. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/gijiroku/1279958.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 中央教育審議会. (2012年8月28日). 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 中央教育審議会. (2014年12月22日). 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について (答申) (中教審第177号)」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 中央教育審議会. (2015年12月21日). 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号)」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 中央教育審議会. (2015年12月21日). 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (中教審第185号)」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2018年10月20日最終閲覧)

- 中央教育審議会. (2015年12月21日). 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）（中教審186号）」.
- 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365761.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 筑波大学附属学校教育局、筑波大学附属高等学校. (2015). 「SGH グローバルリーダーシップ調査報告書」. 筑波大学附属学校教育局、筑波大学附属高等学校.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構. (2014年5月15日). 労働力需給の推計—労働力需給モデル（2013年度版）による政策シミュレーション—.
- 参照先: <https://www.jil.go.jp/institute/siryu/2014/129.html> (2018年10月20日最終閲覧)
- 中原淳. (2013). 「経験学習の理論的系譜と研究動向」. 日本労働研究雑誌、2013年10月号、No.639, 4-14.
- 日本マンパワー(2013). 『キャリアカウンセラー養成講座 TEXT 1』. 日本マンパワー
- 藤原孝章. (2015). 「国際理解教育の景観—実践と理論をつなぐ」. 著: 日本国際理解教育学会, 『国際理解教育ハンドブック』 (ページ: 8-15). 明石書店.
- 藤原和博. (2005). 『公教育の未来』. ベネッセコーポレーション.
- 増田寛也. (2014). 『地方消滅—東京一極集中が招く人口急減』. 中公新書.
- 松下佳代. (2014). 「学習成果としての能力とその評価: ルーブリックを用いた評価の可能性と課題」. 著: 名古屋高等教育研究 (ページ: 235-255).
- 間部幸. (2015). 「日本の中等教育におけるグローバル人材育成のあり方」. 日本大学大学院総合社会情報研究科修士論文.
- 森田英嗣. (2010). 「日本で「シティズンシップ教育」を立ち上げるということ」. 著: 中山あおい、石川聡子、森実、森田英嗣、鈴木真由子、園田雅春, 『シティズンシップへの教育』. 新曜社.
- 文部科学省. (1981). 「学制100年史」.
- 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317552.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 文部科学省. (2011年1月). 学習指導要領「生きる力」.
- 参照先: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 文部科学省. (2013年6月). 「第2期教育振興基本計画」.
- 参照先: http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1336379.htm (2018年10月20日最終閲覧)
- 文部科学省. (2013年7月). 「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開—総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料—高等学校編」. 参照先: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/03/31/1338358_1_1.pdf (2018年10月20日最終閲覧)
- 文部科学省. (2016年1月25日). 「「次世代の学校・地域」創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/01/1366426.htm (2018年10月20日最終閲覧)

- 文部科学省. (2016年3月). 文部科学統計要覧（平成28年版）. 参照先:
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1368900.htm （2018年10月20日最終閲覧）
- 文部科学省. (2018年7月). 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編. 参照先:
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407196_21.pdf （2018年10月20日最終閲覧）
- ユニクロ. (2011年12月20日). プレスリリース「ユニクロは、『自分にふさわしい仕事は何か?』を考えるチャンスを増やす、通年採用を開始」. 参照先:
http://www.uniqlo.com/jp/corp/pressrelease/2011/12/122015_recruit.html （2018年10月20日最終閲覧）
- 吉川幸. (2012). 「「CAN-DO形式の到達目標」設定のポイント」. 英語教育 2012年10月増刊号, 64-65.
- 吉川幸. (2018). 「ポータランドのCBLを支える教育コーディネーター」. 「第2回中四国CBL研修交流会」講演.

謝辞

本研究を行うにあたっては、日本大学大学院総合社会情報研究科の陸亦群教授、池上清子先生をはじめとする多くの先生方の厳しくも温かいご指導と励ましを賜りました。池上先生には同研究科博士前期課程入学時より、指導教員として学術的研究の最初の一歩からご指導いただき、今日のかつ世界的な課題解決の視点から、教育問題を考察する様々な示唆を頂きました。池上先生のご退任後に指導教員をお引き受けいただいた陸先生からは、経済学をベースとした社会問題視点のご助言を頂き、考察の多面性を深めることができました。同研究科の多くの先生方から折々にご指導いただいた観点は、本研究の至らなさを直視し、改善するための指針となりました。それぞれの思いを胸に大学院進学を決意した学友たちとの出会いは、各人の人生経験や研究視点を反映した、深みのある議論となりました。博士前期課程入学時から今日まで、研究継続へのご支援と激励を賜りました皆様に深く感謝申し上げます。

また、現職場である岡山大学地域総合研究センターはじめ関係者の皆様には、授業見学、様々な実習への同行機会をいただいたのみならず、日常的に数多くの意見交換を重ね、深い学びの機会となりました。

ここにお名前を記しきれはおりませんが、全国各地で「地域ぐるみのひとづくり」の思いを共有する教職員や行政関係者の方々、生徒・学生の皆様、社会人かつ家庭人でありながら大学院で学ぶという挑戦にご支援とご協力を賜った多くの方々に、心より御礼申し上げます。