

シティズンシップ・エデュケーションにおける協働教育の可能性

*松 岡 尚 敏

Possibility of Education through Collaboration School and Community in Citizenship Education

MATSUOKA Naotoshi

Abstract

わが国では近年、市民参加型社会の創造が志向される中、「シティズンシップ・エデュケーション（市民性教育）」の重要性が教育課題として取り上げられてきている。教育基本法および学校教育法の改正において、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」という文言が付加されたのも、こうした動向の一環といえる。シティズンシップ・エデュケーションでは、「協働教育」という考え方のもとで、大人と青少年とが共に学び合いながら、現代社会が直面している様々な課題を解決していくといった学びのあり方が模索されている。

そこで、本稿では、シティズンシップ・エデュケーションにおける協働教育の意義と可能性についての考察を試みた。その際に、生涯学習における社会参加活動と学校教育における社会参加学習との連続性について、「アクティブ・シティズンシップ（実践的な市民的資質）」の視点から考察するとともに、そうした視点と関連づけながら、宮城県内における協働教育の実践例について検討を行った。

Key words：市民参加型社会

市民的資質

市民性教育

協働教育

生涯学習

はじめに

2006年12月に教育基本法が改正され、第2条教育の目標の中に、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」という文言が新たに付け加えられた。それを受けて、2007年6月には学校教育法が改正され、第21条義務教育の目標に同様の文言が付け加えられた。しかしながら、青少年に対する各種の調査結果等を見る限り、最近の青少年は社会や他者に対する無関心の傾向が強く、さ

らに意欲の減退をはじめとする「ポスト青年期」問題が社会問題化してきている。こうした青少年をめぐる問題は、わが国だけの問題ではなく、世界の先進国に共通するものであり、それへの対応策として、近年、「シティズンシップ・エデュケーション（市民性教育）」論が注目を集めている。そして、シティズンシップ・エデュケーション論の視点から学校教育を捉え直すような動きもみられる⁽¹⁾。未来の日本を担う青少年に、「主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養う」ために、われわれ大人は何をすべ

* 社会科教育講座

きなのが、問われている。今こそ、大人と青少年とが共に学び合いながら、現代社会が直面している様々な課題を解決していくといった学びのあり方が求められているのである。

そこで、本稿では、シティズンシップ・エデュケーションにおける「協働教育」の意義と可能性について考察していきたい。その際に、以下においては、次の三つの視点について順次検討していくとともに、それと関連させながら、宮城県内における協働教育の実践例を検討したい。視点の第一は、生涯学習をめぐる近年の新しい動向と、その中で重視されている資質・能力についての検討である。第二は、最近変化してきているといわれている青少年の社会に対する意識の特徴についての整理である。そして第三は、協働教育の特色、およびそれと生涯学習をめぐる新しい動向との関連についての検討である。

1. 生涯学習における社会創造性

(1) 「社会を創るための学び」の提起

生涯学習をめぐる近年の新しい動向の特色のひとつとして、「社会を創るための学び」という視点が、多くの研究者によって提起されてきている。たとえば、佐藤一子(1998)は、そうした動向を『社会における学び』から『社会を創る学び』への転換」という言葉で表現している。「社会を創る学び」とは、『『より良い社会』の創出に向けての学習の営み』を意味しており、「仲間と共に継続的に学び、意識的に社会に働きかけていく関係を創出し、共有できる価値観にもとづいて生活のありようを変えていく」学びであると述べている。そして、そうした学びの教育的意義として、「学習と行動の相互関連性が深く、課題解決的な認識や力量を形成する側面が大きい」ことを上げている。

また、鈴木敏正(2000)は、「市民が自分たちの地域の現状を見つめ、将来像を構想していくための学び」を「地域をつくる学び」という言葉で表現している。こうした学びは、「自己教育活動をとおした『主

体形成』の過程」に位置づくものであるとして、次のような4つの段階を指摘している。すなわち、(イ) まわりの世界を批判的に捉え直して問題や課題を意識する段階、(ロ) 自分についての理解を深め、みずからの力を見直し信頼する段階、(ハ) 自分たちに必要なものを現実的に、協同して創造する段階、(ニ) 何のために何をどのように学習するかをみずからのものとしていく段階、という4つの段階をたどる過程の中で、「地域をつくる学び」の中心をなすものは、上記のうちの(ハ)の段階であるという。そして、こうした学びのめざすところは、「市民一人ひとりの自治能力を高め、政策提案能力と実行力を養う」ことであると述べている。

さらに、門脇(1999)は、ラインネル・プランという新しい用語を造語しながら、次のように述べている。

ラインネル・プラン(LINEL Plan)とは、英語のLife Need Learning Planを短縮形にしたもので(中略)学習とは本来もっと主体的なものであるべきだという考え方から出たもので、自分がよりよく生きていくために必要だから(life-need)学ぶ、自分の今の生活をもっといいものに改善していく必要があるから(life-need)学ぶのだ、というのでなければいけない、というメッセージを込めた学習の仕方の新しい提案である。要するに、学習というものは、個人で行うのであれ、何人かでまとまってやるのであれ、暇つぶしにやるとか自己満足でやるというのではなく、個人の切実な欲求や、日常生活で抱えているさまざまな問題や、地域で実現すべき課題にはっきりと“答えを出す”ことを目指してやるべきだということである。

そして、社会性という用語と対比させながら、「よかれと思う社会を構想し、それを作り、運営し、その社会をさらにいいものに変えていく力」を「社会力」と名づけ、その育成の重要性を力説している。

上記の「社会力」育成との共通性に着目する長沼(2003)は、Citizenship Educationを「市民教育」と訳し、その市民教育は、「市民型社会の担い手を育

(1) たとえば、社会科教育の分野においては、次のような研究動向がみられる。日本社会科教育学会の学会誌では、「21世紀に向けてどのような公民的資質を育てるか」(『社会科教育研究別冊』2000年度研究年報)、「社会科教育と新しい時代の“公共性”」(『社会科教育研究』第92号)、「21世紀市民社会と社会科教育」(『社会科教育研究』第98号)といった特集号を刊行しており、全国社会科教育学会の学会誌でも、「社会科教育とシティズンシップ・エデュケーション」(『社会科研究』第64号)という特集号を刊行している。また、『社会科教育』(明治図書)においても、近年、『『公民的資質』を育てる“ゆさぶり教材”36』(2004年1月号)や「シティズンシップ教育—新しい授業の提案—」(2005年1月号)といった特集号がみられる。

成する教育」すなわち「民主主義を基盤とした市民型社会の一員としての素養を体得する」ための教育であると述べている。そして、そうした教育が持っている特色として、「他者との関係性を基盤とし、社会的課題を発見し、その解決策を模索し、実行し、検証し、より良い社会を築いていくための助けとなるようなものである。ただ単に集団や社会にとけ込むというような適応性だけをいうのではなく、他者とかかわりつつ、所属集団や社会をより良い方向に変革していく指向性をも含んでいる」点を上げている。

以上の4名の論者がそれぞれに主張する「社会を創る学び」「地域をつくる学び」「ライネル・プラン」「市民教育」に共通している観点は、ひとつには、学習における「自己形成」と「社会創造」との融合ということである。もうひとつは、「自己形成」および「社会創造」の際に、他者とかかわりを重視していることである。このように、生涯学習をめぐる近年の新しい動向の特色は、ひと口で言えば、「学びにおける公共性の重視」と言ってもよいであろう。すなわち、われわれの「学ぶ」という活動を、自己実現や自己成長という個人的な側面のみに関じこめることなく、他者との関わりの中で、より良いものを共に創造していくという社会的な側面と密接に関わらせることの重要性を改めて確認する観点である⁽²⁾。換言すれば、他者と自律的に関わりながら、自己をよりよく成長させることと、他者と自律的に関わりながら、より良い社会を共に創造していくこと、という学習の両義性を密接に関わらせながら両立させようとする試みと言える。

(2) 「共創」のためのコミュニケーション

前述したように、生涯学習をめぐる近年の新しい動向として、「社会を創るための学び」という視点が重視されてきていることについてみてきた。では、こうした「社会を創るための学び」を実現していく際に、学習者に求められる資質・能力とはどのようなものだろうか。

戸田(2006)は、近年のシティズンシップ概念の検討を通して、その概念を三つに大別しているが、その中のひとつに、「『参画』型社会の担い手としての『シティズンシップ』」を上げている。このシティズンシップ概念は、まさに市民が社会に参画しながらより良い社会を創る際に求められる資質・能力という意味で、上記の「社会を創るための学び」を実現していく際に、学習者に求められる資質・能力に対応している。こうした、「参画」型社会の担い手として求められるシティズンシップのことを藤原(2006)は「アクティブ・シティズンシップ(実践的な市民的資質)」と呼んでいる⁽³⁾。

以下においては、こうしたアクティブ・シティズンシップ概念の代表例として戸田が取り上げている、鈴木(2005)の「シチズン・リテラシー」という用語に焦点を当ててみたい。シチズン・リテラシーという用語は、鈴木の新たな造語であるが、「市民が市民であるために必要とされる素養やスキル」と定義されている。そして、こうしたシチズン・リテラシーについて、成田(2006)は、「多様で異なる立場や考え方に立つ市民が、ともによりよい平和的、民主的な社会をつくるために必要となる、市民としての知識・情報、スキル・素養、自覚と変革への意欲の総体のことである」と言い換えてより詳しく説明している。このように、シチズン・リテラシーは多様な資質・能力を含んだ総体的なものであるが、民主主義社会との関連で、「自ら考えること」の重要性について、次のような指摘がなされている(島、2005)。

民主主義とは、市民が自分たちの問題を自分たちで考え、社会における意思決定に影響を及ぼすことのできる制度です。そのため、市民が「考える」ということをしなければ、民主主義社会は成り立ちません。(中略)市民にとって、自ら考え、判断するということが最も基本的な習慣でなくてはなりませんし、そのためには考えるためのスキルを身につけることが求められます。

(2) こうした観点については、1990年代の生涯学習審議会答申においても、繰り返し指摘されている。たとえば、1998年9月の答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」における「今後の社会教育行政は、住民の個々の学習活動の支援という観点のほか、地域づくりのための住民の社会参加活動の促進という観点から推進する必要がある」といった指摘などがその例である。

(3) アクティブ・シティズンシップ概念のように、市民的資質を構成する要素の中でも特に実践的な側面に着目し、社会の創造という視点を視野に入れている用語としては、上述した門脇の「社会力」の他に、池野(2001)の「社会形成力」や鈴木(2005)の「シチズン・リテラシー」などが、近年提起されている。

上述した考えるためのスキルの例について記述されている部分について、筆者なりに整理し直してみたものが以下である。

A 自分の意見をもつこと

- A-1 自分なりの関心や疑問についての情報を集める力
- A-2 集めた情報を整理する力
- A-3 社会調査の信頼性を見抜く力
- A-4 法律を読み、理解する力
- A-5 論理的に考える力

B 相互の意見を交流し合うこと

- B-1 自分の考えを他者に伝える力
- B-2 他者の意見を理解する力

上記の整理を通して注目すべきことは、社会を創るために考えるという場合に、「自分の意見をもつこと」と並んで、「相互の意見を交流し合うこと」が車の両輪のように重視されていることである。すなわち、新たな社会を創造していくためには、こうした「考え合うこと」が重要であるということについて、島(2005)は次のように指摘している。

既に述べたように、考えるということはとても重要なことです。しかし、何かを考えているだけでは何も変わりませんし、発展もありません。それと同じくらい重要なことは、他者とのコミュニケーション、すなわち自分の考えをまとめて表現し他者に伝えていくこと（書くこと、話すこと）と、また他者の意見を理解すること（読むこと、聞くこと）です。

（中略）コミュニケーションの素養が培われてこそ、市民のあいだで社会問題を明確化することや優れた政策案を熟成させることが可能となるといってもよいでしょう。

上記のような指摘と同様に、「社会を創るための学び」において、コミュニケーションの素養が重要な役割を果たすことについては、近年多くの論者が指摘している。たとえば、いちはやくコミュニケーションに関する能力を公的資質の中核に位置づけた論者として、工藤(1995)がいる。工藤は、「公民を単に国民と市民の複合概念として、いわば静的に捉えるのではなく、公共性の担い手、公共圏の真の担い手」として

構想し、公的資質を「公共性の本性である公開性を尊重し、言語を用いた理性的な討議とコミュニケーションによって相互理解をもたらすことのできる資質」ととらえ直している。そして、そうした意味での公的資質は、「公共性に関する知識と教養、討議についての技能、私利私欲から離れた公平で一般的な地点から討議を行うことのできる態度等によって構成される」と指摘している。また、安野(2005)は、「学力を社会との関係でとらえ直したときに、『確かな学力』と二人三脚の関係で育てていくべき資質・能力が、人間関係形成能力である」と述べている。そして、この人間関係形成能力について、「他者の個性を尊重し、自己の個性を發揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む際に發揮される能力」であり、「自他の理解能力とコミュニケーション能力」を両輪としていると述べている。さらに、荻谷・西(2005)は、「不特定多数の人びとと関係を取り結んでいくためには、『ルールをつくりあげたり変更したりできること』が必須であり、そのためには『言葉でもって相手に必要なことを伝える能力』が欠かせない」と述べ、こうした「ルール創出・変更の能力」を教育という営みを通して育成していくことの重要性を指摘している。

以上のように、多くの論者によって共通に指摘されていることは、異質な人々と意見を交流し合いながら、共に何かを創造していくためには、「コミュニケーションに関する素養」が重要な役割を果たすということである。

2. 青少年における「安楽志向」の拡がり

では、未来のより良い社会の形成者となるべき現在の青少年には、こうした「コミュニケーションに関する素養」が身につけているのであろうか。以下においては、こうした状況について検討するために、青少年の社会に対する意識に関する各種の調査結果をみてみたい。

結論から先に言えば、残念ながら、多くの調査結果が共通に指摘していることは、最近の青少年には、コミュニケーションに関する素養が欠如してきているという現実である。青少年の対人関係のあり方が変わってきたことについて、いち早く世間に知らしめたの

は、NHK放送文化研究所の世論調査部が1985年に実施した調査結果であると言われている。この調査結果はもう20年以上前のものであるが、その後の各種の調査でも同様な結果が報告されている。たとえば、野村総合研究所（1998）は、青少年の社会に対する意識について、1990年代以降に顕著にみられるようになった傾向として、「安楽志向」の拡がりということを指摘している。そして、「安楽志向」の強い人は、次のような特徴をもっていると述べている。

- ①責任や苦勞を伴うことを避け、なるべく楽に暮らそうと安直で受動的に考える——努力や訓練が必要なことはやりたくないと考えるときも、楽しいことしかしたくないという意識が強い。
- ②他人とのかかわり合いを避け、人間関係を利己的に考える——自分の考えと違う人とはつきあいたくないと考えており、気の合った人たちとつきあいたいという意識が強い。また、自分にとってプラスとなる人間とだけつきあいたいという意識もあり、人間関係を利己的に考えている。
- ③社会的な活動に対する関心が低い——社会貢献、地域活動、選挙への投票などに対する参加意向が弱い。

上記のような3つの特徴を、ここでは仮に①「現在志向」——現在における快樂への安住、②「同質志向」——異質な他者とのコミュニケーションの忌避、③「私生活志向」——公共的な事柄への無関心という3つのキーワードで表しておきたい。以下においては、上記の3つの特徴の内実について、いくつかの調査結果を紹介しながらみてみよう。

(1) 現在志向

まず、「現在志向」についてみてみよう。NHK放送文化研究所が、2002年に全国の12～18歳の男女1,800人を対象に行ったアンケート調査の中に、生活の目標についての質問項目がある。すなわち、「人によって生活の目標もいろいろですが、このように分けると、あなたの生活目標にいちばん近いのはどれですか」という質問項目に対する回答結果は、次の通りであった（NHK放送文化研究所、2003）。

〈中学生〉

- 1. その日その日を、自由に楽しく過ごす 45.4%

- 2. しっかりと計画をたてて、豊かな生活を築く 14.5%
- 3. 身近な人たちと、なごやかな毎日を送る 30.8%
- 4. みんなと力を合わせて、世の中をよくする 6.6%
- 5. その他、わからない 2.8%

〈高校生〉

- 1. その日その日を、自由に楽しく過ごす 35.5%
- 2. しっかりと計画をたてて、豊かな生活を築く 14.5%
- 3. 身近な人たちと、なごやかな毎日を送る 43.5%
- 4. みんなと力を合わせて、世の中をよくする 5.1%
- 5. その他、わからない 1.5%

上記の選択肢の中で、「1」および「3」が現在の生活を重視する「現在中心」の考え方を反映したものであり、一方、「2」および「4」が未来志向の生き方を反映したものであるという。そうしてみると、中学生の約75%、高校生の約80%が、未来より現在の生活を自由に楽しくなごやかに送りたいという「現在中心」の考え方をしているのである。こうした傾向は、父親に対する調査結果（約53%）、母親に対する調査結果（約64%）と比較してみても、青少年により強くみられる傾向であることがわかる。また、20年前の調査と比較してみると、「1」の選択肢が、中学生で約9%、高校生で約5%増加しており、青少年の間では「その日その日を、自由に楽しく過ごせばいいや」といった「現在志向」が以前よりさらに強まってきている傾向がうかがえる。そして、こうした意識が背景にあるためか、「あなたは早く大人になりたいと思いますか。それともそうは思いませんか」という質問項目に対して、中学生の57.7%、高校生の56.6%が「そうは思わない」と回答している。こうした調査結果からみると、最近の青少年には、「現在への安住」と「自立の遅れ」という傾向があるといえる。

また、三浦（2005）は、上記のような青少年の状況に関して、「下流」という用語を使いながら、次のように指摘している。

ここでいう「下流」は、「下層」ではない。「下層」というと、これはもう本当に食うや食わずの困窮生活をしている人というイメージがする。（中略）本書が取り扱う「下流」は、基本的には「中の下」である。食うや食わずとは無縁の生活をしている。しかしやはり「中流」に比べれば何か足りない。（中略）では「下流」には何が足りないのか。それは意

欲である。中流であることに対する意欲のない人、そして中流から降りる人、あるいは落ちる人、それが「下流」だ。

三浦の言葉を借りれば、最近の青少年には「意欲の減退」がみられるというのである。近年、社会問題化しているフリーターやニートの増加という「ポスト青年期」問題も、上記のような「現在への安住」「自立の遅れ」に加えて、こうした「意欲の減退」といった青少年の意識と深く関連しているといえてよいであろう。

(2) 同質志向

次に、「同質志向」についてみてみよう。青少年の人間関係が、議論やむずかしい話、対立しそうな話は避けて、「みんな仲よくよい子たち」というごく表面的なものになっていることを初めて統計的データで指摘したのは、NHK放送文化研究所の世論調査部が1985年に13歳～29歳までの男女3,600人を対象にして実施した調査であった。その調査結果によれば、次のような質問項目に対して「はい」と回答した者の割合は、以下の通りである（NHK世論調査部、1986）。

- ・相手のプライドも傷つけないし、自分のプライドも傷つけられたくない 83.0%
- ・相手のプライバシーにも深入りしないし、自分も深入りされたくない 78.9%
- ・自分の考えを押し通さないで、多くの人の意見にあわせる 57.8%
- ・なるべく相手の考え方に反対しないし、自分の考え方に反対されるのもいやだ 56.7%
- ・対立しそうな話題は避けるようにしている 56.6%
- ・人生いかに生きたらよいかなど、難しい話はしないようにしている 43.9%

20年前のこうした青少年の意識は、現在においても変わっていないのであろうか。同一の調査結果がないため、単純に比較することはできないが、NHK放送文化研究所が全国の16歳以上の国民を対象に、1973年から5年ごとに実施してきている「日本人の意識調査」の結果を見る限りでは、上述したような「異質な他者とのコミュニケーションを忌避する傾向」は、一貫して増加し続けているものと推察することができ

る。すなわち、「日本人の意識調査」においては、人間関係に関する質問項目の回答は、密着した緊密な人間関係よりも限定的なつきあい方が望ましいとする方向へと30年間移行し続けてきているからである（NHK放送文化研究所、2005）。また、総務庁が1997年から98年にかけて実施した青年意識に関する国際比較調査の以下のような結果をみても、日本の青年は他国の青年と比べた時に、人との接し方において消極的な傾向がみられる（総務庁、1999）。すなわち、「自分とは違った考えを持っている人とうまくやっていく」「話し合いの輪の中に、気軽に参加する」「知らない人とでも、すぐに会話を始める」という質問項目に対して、「いつでもできる」と回答した割合が、順に27.2%、33.8%、32.1%で、いずれも11カ国中9番目となっている。上記のような「異質な他者とのコミュニケーションを忌避する傾向」を持っている青少年に対して、影山（1999）は“怯える自我”と名付けている。すなわち、「傷つけられることに対して極度な怯えを持った自我」であると述べ、こうした自我が「周囲の者たちの意見とさして変わらない意見を言って、その場をやり過ごす」という行動をとらせていると指摘している。

さらに、上述したような異質な他者とのコミュニケーションを忌避しようとする意識に加えて、青少年が人間そのものから逃避しようとする意識を強めているという指摘もある。たとえば、門脇（1999）は、青少年が好む場所や空間に共通する特性として、「生きた生身の人間がない」ということを指摘しているし、同様に野田（1988）は、写真投影法で都市の中で生活する子ども達が撮ってきた写真には、「人が写っていない写真の多いのに驚かされる」と述べている。また、内閣府（2002）の調査によれば、青少年の自由時間の過ごし方として多いのは、「テレビを見る」「CD、テープ、MDなどで音楽鑑賞する」「マンガの本や雑誌を読む」「テレビゲームをする」「パソコンを利用する」といった家の中で一人で行う過ごし方であり、「スポーツをする」「まちを歩く」「子どもやお年寄りなど世代の異なる人たちとふれあう」といったような他者との交流を伴う過ごし方は少ない、という結果がでている。

このように、最近の青少年には、「異質な他者とのコミュニケーションを忌避する傾向」および「人間を

避け、孤独を好む傾向」といった特徴でもって表現することのできる同質志向がみられるとあってよいであろう。

(3) 私生活志向

三つ目の「私生活志向」について、いくつかの調査結果の数字をみてみよう。まず第1に、上述した2002年のNHK放送文化研究所世論調査部のアンケート調査における「望ましい生き方」に関する質問項目の回答結果は、次の通りである（NHK放送文化研究所、2003）。

- ・社会のことを考える前に、まず自分の生活を大切にする
中学生 69.4% 高校生 73.5%
- ・自分の生活のことよりも、まず社会のことを考える
中学生 20.5% 高校生 16.4%

第2に、内閣府が2000年に実施した「青少年の生活と意識に関する基本調査（第2回調査）」における「人の暮らし方」に関する質問項目の回答結果は、次の通りである（内閣府、2001）。

- ・その日その日を楽しく生きる
15～17歳 27.3% 18～21歳 23.3% 22～24歳 18.3%
- ・自分の趣味を大切にしていく
15～17歳 21.4% 18～21歳 21.1% 22～24歳 19.2%
- ・身近な人との愛情を大切ににする
15～17歳 24.8% 18～21歳 26.3% 22～24歳 30.7%
- ・社会や他の人々のためにつくす
15～17歳 5.4% 18～21歳 5.4% 22～24歳 6.9%

第3に、内閣府が2004年に実施した「青少年の社会的自立に関する意識調査」における「関心事」に関する質問項目の回答結果は、次の通りである（内閣府、2005）。

- ・身近な人間関係を大切にしている 83.8%
- ・社会で問題になっていることに関心がある 35.3%
- ・地域や社会に役立ちたい 18.1%

以上の3つの調査の質問項目はそれぞれ違っているが、共通していることは「私生活優先」という点であ

る。すなわち、社会のことより、まず自分自身のことを優先して考えるとともに、自分の周りの社会も自分を取り巻くごく親しい人との間の世界しか視野に入っていないという点である。したがって、自分から社会に向けて積極的に働きかけていこうとする社会参加意識は低い。次の調査結果からもそのことがうかがえる。たとえば、総理府が1990年に15～29歳の男女749人を対象に行った「青少年の社会参加に関する世論調査」において、「今後機会があれば社会参加活動に参加してみたいと思いますか」という質問項目に関して、「参加してみたい」が39.4%に対して、「参加してみたいとは思わない」が38.7%と拮抗している。また、上述した2000年の「青少年の生活と意識に関する基本調査（第2回調査）」において、15～23歳までの男女1,675人を対象に、「あなたは、そうする機会があれば、家の近くや地域の中で大人たちと一緒に何かやりたいと思いますか」という質問項目に関して、「ぜひ一緒にやりたい（6.3%）」「時々ならやりたい（40.5%）」に対して、「あまりやりたいとは思わない（38.4%）」「まったくやりたいとは思わない（14.5%）」という回答結果になっており、やはり積極派と消極派とが拮抗している状況である。さらに、こうした日本の青少年の社会参加意識の低さは、外国の青少年と比較してみるとよくわかる。上述した1997年から98年にかけて行われた青年意識に関する国際比較調査において、「ボランティア活動に対する興味」について尋ねたところ、「興味はない」と回答した者の割合が、日本の青少年の場合37.6%と、11カ国の中では3番目の高さを示している。このように、各種の調査結果をみる限りでは、青少年の意識の特徴として、「私生活優先」および「社会参加意識の低さ」というような傾向を持った私生活志向がみられるとあってよい。

以上のことから、最近の青少年たちは、上述した野村総合研究所の調査結果が指摘していた「現在志向」「同質志向」および「私生活志向」の3つの特徴を強く持っているといえる。すなわち、最近の青少年の間では、「今、此処の自分さえよければ他人のことなどどうでもよい」といった自己中心的な価値観が強まってきているのである。このことは裏返せば、「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」こそがまさに欠如していることを意味している。コミュニケーションに関する素養

の欠如という次元以前の問題とってよいかもしれない。

3. 地域における大人と青少年の「協働」

(1) 学社連携から学社融合へ

前節でみてきた通り、最近の青少年の社会に対する意識に関しては、到底満足できるような状況にはない。したがって、「社会を創るための学び」の主体になり得るかと言えば、答えはNOと言わざるを得ないだろう。そうした青少年に、「社会を創るための学び」において重要な役割を果たすコミュニケーションに関する素養を培うためには、やはり社会を創るために大人たちが学んでいる生涯学習の現場に実際に触れさせることが有効であろう。すなわち、大人と青少年とが、地域において共に学び合える活動場を積極的に作り出していくことが今、求められている。例えば、2007年1月に公表された中央教育審議会答申「次世代を担う自立した青少年の育成に向けて」において、次のような指摘がなされたのもそうした動向のひとつの現れとってよいであろう。

次世代を担う青少年が社会の形成に参画する意欲を持つことは、我が国の未来へ希望を託すために重要である。このため、社会を構成する我々大人には、青少年に対して特別な配慮と支援を行い、その健全な成長を期する責務がある。

こうした動向については、従来から学社連携における「地域の学校化」の側面において、「青少年の社会参加」という形で主張されてきている。それが、青少年の実態との関連で今日改めて捉え直されてきているといってもよい。その際に、「学社連携」の発展型としての「学社融合」という概念の持つ意味に着目する必要がある。学社融合という概念は、行政の公的な文書としては、1995年に初めて登場したものである。すなわち国立青年の家・少年の家の在り方に関する調査研究協力者会議の報告書において、「これからの生涯学習社会においては、学校と学校外の教育がそれぞれの役割を分担した上での連携を図っていくというだけでなく、それ以上に相互がオーバーラップしつつ、融合した形で行われていくことが必要」と指摘された。そして、翌年の生涯学習審議会答申「地域に

おける生涯学習機会の充実方策について」では、「この学社融合は、学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一歩進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子供たちの教育に取り組んでいこうという考え方であり、学社連携の最も進んだ形態と見られることもできる」とまとめられた。こうした指摘を受けながら、山本（1996a）は学社融合の概念について、「学校教育と社会教育の融合を略した用語で、学校教育と社会教育がその一部を共有したり、両者共有の教育活動を作り出すこと」と定義している。そして、学社融合の代表的な類型を次のように3つにまとめている（山本、1996b）。

- ① 学校教育と社会教育の重なるところに新しい教育活動を作り、それを学校教育が学校教育の一部に取り込み、社会教育もそれを社会教育の一部に取り込むこと
- ② 学校教育と社会教育の既存の教育活動の一部を取り出して、それらを組み合わせた教育活動を作りだし、それを学校教育でもあり、社会教育でもあるとすること
- ③ 現在の学校教育あるいは社会教育として行われている活動を、そのまま両者共有の活動としてしまうこと

さらに、田中（1998）は、上記のような類型によって作り出される学社融合と従来の学社連携との違いについて、次のように述べている。

従来の学社連携は「それぞれの教育の独自性の発揮と相互補完の関係」にポイントの置かれる傾向が強く、そのため両者の境界と明確な役割分担が前提とされやすかった。そのような考え方の中では、あくまでも独立した別個の教育同士が協力し合うという範囲を出られない。これに対し、学校教育と社会教育の重なる部分（融合部分）に新たな活動をつくらうという視点から生まれたのが「学社融合」という概念である。

以上のような指摘からもわかるように、「学社融合」という概念が従来の「学社連携」という概念と異なる点は、地域において大人と青少年とが共に学び合える新たな学習活動を作り出そうと試みているということである。換言すれば、この同じ場所で学習活動が行われるという「教育における共地性」にこそ学社融合の

特色があるといつてよい。こうした意味から言えば、たとえば、学校教育の一環として、ある地域の人材ひとりゲストティチャーとして青少年の前で話をするというような活動は、学社連携とは言えても、学社融合とは言えない。同様に、学校教育の一環として、青少年が地域内のある関係者のところに出かけて行って、観察や聞き取りといった調査をおこなうという活動も、学社連携とは言えても、学社融合とは言えない。このように、大人と青少年とが同じ場所で学びを共有しているような学習活動が構想されているかどうかで、学社融合といえるかどうかが決まるのである。

(2) 学社融合から協働教育へ

最近、教育分野においても「協働」という概念が注目されてきている。この「協働」という概念は、もともとは政治学において、市民参加型の政治を目指して、行政と市民との関係を再構築するという文脈の中で主張されてきたものである。江藤（2000）は、こうした協働という概念には、①パートナーシップ（partnership）としての協働、②コラボレーション（collaboration）としての協働、③コプロダクション（coproduction）としての協働という3つの側面が含まれていると述べている。そして、そうした3つの側面の中でも3番目のコプロダクションとしての側面の重要性を指摘している。すなわち、協働という概念については、主体間の関係だけに限定せず、主体それぞれよりもそれらが関係をもつことによって、「新たな何かを生産する」という視点を含めて理解することが重要であると指摘している。

こうした協働という概念を教育の分野に適用し、学校と地域社会との新たな関係づくりを模索しようとする試みの中で最近提唱されているのが、「協働教育」という概念である。この「協働教育」については、「学校と家庭・地域が目標を共有化し、その達成をはかるために、協働体系の中で各主体が対等な関係性と明確な役割分担を前提としながら相互に物的・人的・社会的システムを活用していく活動」（佐藤、2001）や「異なる立場の学校と地域社会が、互いの自立性や特性を尊重しつつ、それを生かしながら対等な協調・協力関係を基盤に、心と力をあわせ子どもの生きる力を育み、健全育成を推進するという社会サービスを生産し、その質を高めていく具体的な活動や取り組み」（廣

瀬、2001）といった定義がなされている。しかし、提唱されてまだ日が浅いこともあって、概念としては確定しきっていない面も強く、従来の学社連携や学社融合との関係性についても論者によって捉え方に違いがみられる。しかし、筆者はそうした中で、上述した江藤（2000）が指摘する協働のコプロダクションの側面の重要性に着目し、現代社会が直面している様々な課題の解決に向けて、大人と青少年とが共通の目標を共有しながら、新たな何かを共に創造するという側面、すなわち「教育における課題解決性」に注目すべきではないかと考えている。

こうした協働教育における課題解決性に関しては、たとえば次のような指摘がみられる。大橋（2002）は、協働が成立するための条件として、協働するすべての人々やあらゆる組織同士の間での「共通感覚」の重要性に触れ、その「共通感覚」は、協働が展開する際の問題意識でもあれば、目標でもあると述べている。また、池田（2001）は、「かつては地域が問題処理や問題解決の単位となっていました。しかし、いつの頃からか、生産や政治活動だけでなく環境や教育や福祉も、『人まかせ』あるいは制度依存の体質が日本社会全般に染みわたって」しまった傾向を、「教育にかかわる活動を通して変えていこうとする運動」すなわち「自助と協働の文化を地域において再構築するための運動」として、協働教育の意義をとらえている。

以上のような指摘からもわかるように、「協働教育」という概念が「学社融合」という概念と異なる点は、大人と青少年とが共通の目標を共有しながら、新たな何かを共に創造するための学習活動を構想しようと試みている点にあると考えたい。換言すれば、「社会を創るための学び」において、現代社会が直面している様々な課題の解決に向けて、大人と青少年とが共通の目標を共有しながら、新たな何かを共に創造するという「教育における課題解決性」にこそ協働教育の特色があると考えたい。こうした意味で言えば、「教育における共地性」および「教育における課題解決性」というこの2つの側面を併せ持っていることが「協働教育」の必須条件といえる。したがって、たとえば、小学生たちと高齢者たちとが同一の場所で、昔の遊びを再現しながら交流を深めるという活動は、学社融合とは言えても、「教育における課題解決性」を有していないために、協働教育とは言えないことになる。それ

に対して、中学生たちが高齢者たちと同一の場所で、災害発生時の独居老人の救援策について意見を交換し合うという活動は、この災害発生時の独居老人の救援という課題が、その地域社会において両者に共通の目標として共有されていれば、「教育における課題解決性」を有していることになり、防災教育におけるひとつの協働教育の例といえる。

以上のように、「協働教育」とは、大人と青少年とが共に学び合いながら、現代社会が直面している様々な課題を解決していくといった学びのあり方である、と定義できる。具体的には、生涯学習における社会参加活動と、学校教育における社会参加学習との「協働」という形態をとることになる。そして、最近のこうした「協働教育」提唱の動向についてまとめてみると、佐藤（2001）の言葉を借りるならば、「学校と地域はともに手を携えながら子どもの学びをつくり、同時におとなの生涯にわたる学びもつくっていくべきだ」という認識がみられるようになってきたのであり、「これからは、学校だけが子どもの学びをつくるのではなく、また地域だけがおとなの学びをつくるのではなく、両者はともに子どもとおとなの学びをつくること」が求められているのだといえよう。

4. 宮城県内における協働教育の実践例

(1) 名取市立閑上中学校における環境教育

宮城県内における協働教育の実践例として、まず、名取市立閑上中学校における環境教育について取り上げてみたい。

閑上中学校における環境教育の取り組みは、2006（平成18）年度に自然環境功労者（保全活動部門）として環境大臣表彰を受賞した。受賞の理由は、「海岸の清掃活動を永年にわたり実施するとともに、県の絶滅危惧種ハマボウフウの保護と増殖に向けた調査・保全、海岸松林再生のため、学校と協働した植林など地域の環境整備に貢献」したことである。このように受賞理由のひとつとして、学校と地域との協働事業の下で、地域の環境整備に貢献している点が上げられていた。閑上中学校において閑上海岸の清掃活動が学校行事のひとつとして始まったのは、30年以上前の1976（昭和51）年度からであるが、地域との関わり方に関して大きな転機を迎えることになったのは、2004（平

成16）年度のことである。すなわち、この年度から、行政・学校・地域の協働事業として「環境学習林創造モデル事業」がスタートし、閑上中学校が従来から行ってきた海岸清掃活動も形を変えながら、この事業の一環に組み込まれることとなったからである。

「環境学習林創造モデル事業」は、地域の自然環境保護団体である「名取ハマボウフウの会」が、2度の山火事で荒れ野原となっていた閑上海岸の松林の再生を宮城県仙台地方振興事務所林業振興部に働きかけたことがきっかけとなって、平成16・17年度の2年間にわたる県の事業予算が組まれ、海岸林再生に向けた官民協働のモデル事業として始まったものである。この松林の再生活動は、愛称募集によって地域の小学生が、再生を図っている松林一帯を“ゆりりん”と名付けたことにちなんで、通称“ゆりりん活動”とも呼ばれている。この事業の目的は、「環境学習の一環として、学校と地域、森林・林業関係者が連携して、消失した森林（保安林）を復旧することを通じ、環境保全や森林の整備を地域社会全体で支える意識の醸成を図る」こととされた。この目的からもわかるように、この事業の特色として、ひとつには、学校と地域と行政との協働が意図されていること、もうひとつが環境保全の活動を行うだけでなく、そうした活動を通して地域住民の環境意識を高めることが意図されていることを上げることができる。

まず、一つ目の特色である学校と地域と行政との協働については、このモデル事業の運営会議に参加した機関・団体をまとめてみると、次のようになっている。

〈学校関係〉

- ・閑上小学校および同校PTA
- ・下増田小学校および同校PTA
- ・閑上中学校および同校PTA
- ・宮城県農業高等学校

〈地域関係〉

- ・名取ハマボウフウの会
- ・ゆりあげ港朝市協同組合
- ・おやじの会
- ・閑上地区町内会連絡協議会
- ・NPO法人海岸保安林環境整備

〈行政関係〉

- ・宮城県仙台地方振興事務所

- ・宮城県林業試験場
- ・宮城県教育委員会仙台教育事務所
- ・名取市生活経済部農政課
- ・名取市教育委員会学校教育課

次に、二つ目の特色である環境保全活動と環境教育との結合については、そのことがモデル事業の活動内容にも反映されている。すなわち、事業内容が、保安林の整備に関する事業と環境学習に関する事業との2つの柱から構成されていたのである。参考までに、この2つの事業内容ごとに2年間の活動内容の概要についてまとめてみると、次の通りである。

〈保安林の整備に関する事業〉

- ・植林準備および植林活動……………延べ5回
- ・下草刈り等の森林整備活動……………延べ6回

〈環境学習に関する事業〉

- ・小・中学生を対象にした「もりの教室」の開催……………延べ6回
- ・地域住民を対象にした「もりの教室」および講演会の開催……………延べ3回
- ・環境美化活動……………延べ4回

上記のような諸活動の中で、閑上中学校の学校教育活動（学校行事）と地域・行政の地域活動とが協働という形態で実施されたのは、環境美化活動の2回分である。すなわち、平成16年6月30日には、地域住民といっしょに1年生が保安林の植林活動に、2・3年生が海岸清掃活動に参加している（延べ参加人数310人）。また、翌平成17年6月29日にも、同様に地域住民といっしょに2・3年生が森林整備活動に、1年生が海岸清掃活動に参加している（延べ参加人数320人）。尚、閑上中学校の生徒は、上記の2回分の活動以外についても、生徒会活動の一環として位置づけられている地域ぐるみのボランティア活動として、自主的に随時参加している。

上記のモデル事業は、平成17年度で県予算の事業としては一応終了したが、翌平成18年度には、この事業を継承していくために、新たに「ゆりりん愛護会」という組織が結成され、この会が運営主体となって活動を継続して行っている。活動内容および参加している機関・団体については、基本的に平成17年度までのモデル事業が継承されている。したがって、閑上中学校が中心になって年1回実施してきた環境美化活動の協働活動についても、平成18年度以降も継続して実施さ

れている。協働の組織面でいえば、学校と地域との協働にウエイトが移され、行政機関は正会員ではなく、協力会員という位置づけになったことが変更点である。ただし、行政関係としては、宮城県林業振興協会および海上保安庁塩釜海上保安部の新たな協力が得られ、活動の充実がみられる。また、従来からの参加団体に加え、閑上青少年健全育成会連合会、閑上老人クラブ連合会、閑上婦人会、NPO松林守り隊などが新たに参加するとともに、地域の企業からの参加・協賛も得て、活動の輪に拡がりや厚みが生まれているのが現状である。

最後に、こうした協働教育の成果について触れておきたい。地域の人々との協働を通して、閑上中学校の生徒が何を獲得し、いかに成長したのかについては、詳細な資料がないため、残念ながら確定的なことを言うことは難しい。しかし、そのことを推察する意味で、閑上中学校が平成16・17年度の環境美化活動の後に生徒を対象に実施したアンケート調査の結果の一部を以下に簡単に紹介しておきたい。「他の行事で、植林活動があったらまた参加したいですか」（平成16年度）「来年も今回の活動をやってみたいですか」（平成17年度）という質問項目については、「是非やってみたい」と「やってみたい」を合わせた回答が、いずれの年度も7割を超えている。また、活動して勉強になった理由（平成16年度）として、「いろんな人から、いろいろな話が聞けたから」や「今まで、木について知らなかったことを教えてもらったから」といったような、地域の人々との関わりを前向きに受け止めている記述がみられる。さらに、活動の感想について自由に記述する欄には、「植えた木が大きくなって、みんなの役に立ってほしい」「将来の役に立つことなので、頑張りがいがあった」「自分達の町に大切なものを、自分達で植えることができてよかった」（以上平成16年度）「自分たちの町だからやんなきゃと思った」（平成17年度）といったような、地域の課題解決に関わることができたことに対する充実感に触れている記述もみられる。以上のようなアンケート結果からみる限り、協働教育の特色である「教育における共地性」および「教育における課題解決性」のいずれにおいても、一定程度の成果を上げたことが推察できるのではないだろうか。

(2) 仙台市立太白小学校における起業教育

宮城県内における協働教育の実践例の二つ目として、仙台市立太白小学校における起業教育について取り上げてみたい。

太白小学校における起業教育の取り組みは、それまでに仙台市内の小学校などを中心として実践されていた起業教育「東北モデル」を継承・発展させる形で、2003（平成15）年度から実践が始まり、現在も継続されている。太白小学校では、5学年および6学年での総合的な学習の時間の一部を使い、年間60～80時間くらいの時数を充てて起業教育を実践している。5学年での活動と翌年度の6学年での活動との間で、同様な内容を発展的に積み重ねていくように設計されているため、児童にとっては2年間をひとつのサイクルとした連続的な学習になっている。こうした太白小学校における起業教育の取り組みについて検討する前に、まず、「東北モデル」と呼ばれている起業教育の特色について、簡単に触れておきたい。

わが国で起業教育が広まるきっかけのひとつになったものとして、通商産業省（当時）の中に設けられたアントレプレナー教育研究会が1998年7月にまとめた報告書があるといわれている。この報告書を受け、東北経済産業局が1999（平成11）年度よりアントレプレナー教育普及事業を開始し、その後、2001（平成13）年度に東北経済産業局が中心となって、「アントレプレナーシップ教育プログラムの普及に関する東北的モデル検討調査」を実施した。そして、2002年3月にまとめられた報告書において、仙台市立柳生小学校で取り組まれた起業教育実践をベースにして構築されたものが起業教育「東北モデル」と呼ばれているものである。この起業教育「東北モデル」の特色としては、次の2点を上げることができる（U F J 総合研究所、2002）。1点目は、「起業家教育」ではなく、敢えて「起業教育」という用語を使用していることである。なぜなら、『音楽家教育』が“音楽家を育てる教育”を意味し、『音楽教育』は必ずしもそうではないように、『起業家教育』も、教育現場や家庭において、ややもすると“起業家を養成する教育”と誤解されがちであることから、意図的に「起業教育」という用語を使用しているのである。換言すれば、起業教育を通して育成しようとしている「起業家精神」と「起業家的資質・能力」は、「決して起業家やベンチャー企業の経営者

等だけに必要な特殊なもの」ではなく、既成の概念にとらわれない新しい物の見方や考え方ができる創造力や判断力、人を説得し周りを巻き込んでいくコミュニケーション力、そして新しいアイデアを実行するために必要なチャレンジ精神や決断力など、変化の激しい時代を主体的に生きていく誰にとっても必要なものとしてとらえられている。特色の2点目は、地域理解と郷土愛の育成を基にした地域づくり、まちづくりの視点を重視していることである。すなわち、「東北地域に生きる一員として地域理解と郷土愛を有し、東北地域において東北地域の将来を担う人材を育てることを目的」とした教育をめざしているため、地域づくりやまちづくりをテーマ設定の中に入れて教育が展開されることになるのである。

では次に、こうした起業教育「東北モデル」を継承・発展させる形で取り組まれている、太白小学校における起業教育の特色についてみてみたい。太白小学校における起業教育の特色は、「地域の課題に実際に取り組みながら学ぶ地域社会参加型の学習」であるという点にある。こうした特色について、起業教育「東北モデル」推進の中心的人物の一人であり、柳生小学校および太白小学校の校長を歴任した渡邊（2005）は、「まちの将来を考えながら、まちの活性化をねらい、『まちを調べ、元気なまちを創ろう』をテーマに掲げて取り組んできた起業教育」という言葉で表現している。こうした特色が最も典型的に現れているのが、太白小学校が独自に開発・実践した「社会起業モデル」と呼ばれる新しいタイプの起業教育実践である。渡邊（2005）は、起業教育のタイプを①ネットワーク活用モデル（バーチャル・カンパニー）②ビジネスモデル（子ども会社）③社会起業モデル（子どもNPO）④民間のプログラム（キッズマート、トレーディングゲーム等）の4つに類型化している。その中で、「社会起業モデル」について、ソーシャル・アントレプレナーシップにヒントを得た「社会起業をモデルにした起業教育」であり、社会貢献を主目的に、まちづくりや福祉・環境等の問題に、子どもも実際に社会参加して取り組むタイプの起業教育であると説明している。そして、社会起業モデルと呼ばれる新しいタイプの起業教育の基本的な学習の流れは、次のように構想されている。

①NPOづくり：学習テーマに沿って、子どもNPO

Oを想定した組織をつくり、活動の目的を決める。

- ②事業計画：地域調査をし、地域の良さや課題、地域の人々の考えなどを調べる。その後、地域に対して自分たちができる課題解決の方法を練り、事業計画を作成する。その際に、自分たちの事業計画をプレゼンテーションし、地域のためになる考えを出し合う。
- ③事業の実施：目的意識をもって、自分たちで考えたプロジェクトごとに、地域や社会に実際に働き掛け、実践する。
- ④事業報告：地域や社会の方を招いて活動報告会をし、事業の振り返りをする。

上記のような社会起業モデルと呼ばれる新しいタイプの起業教育の特色は、起業教育を設計していく際の研究の視点にも現れている。すなわち、研究の視点1では、地域や社会の課題との関連を持った単元を開発するとともに、授業実践においても実社会とかわることの重要性が指摘されている。また、研究の視点2では、地域や社会に実際に働き掛ける活動をしている人々との出会いと連携・協働を大切にすることによって、支援ネットワークの構築がめざされている。こうした2つの研究の視点は、前述した協働教育の2つの特色、すなわち「教育における課題解決性」および「教育における共地性」と重なる部分が大いといえる。このことは、起業教育がそもそも「先例のない成熟した社会に必要な教育として取り組みが開始され、さらに、豊かな文化・新しい産業を生みだす学び、活力のある社会を創出する学び」(渡邊、2005)という社会の創造という視点に立った教育だということと関係しているといってもよいだろう。

太白小学校では、上述したように、5学年および6学年での総合的な学習の時間の一部を使い起業教育を実践してきているが、社会起業モデルとビジネスモデルの実践を並行させながら、5学年と6学年とで交互に隔年でおこなっている。そこで、以下では、社会起業モデルに初めて取り組んだ平成16年度における5学年での起業教育実践に焦点を当てながら、「教育における課題解決性」および「教育における共地性」の視点がどのように組み込まれているのかについてみてみたい。総時数73時間の流れは、大きく次の4つの学習

段階で構成されている。

- 〈第1段階：地域を知る学習段階〉
- 〈第2段階：地域への思いをつなぐ学習段階〉
- 〈第3段階：地域の良さを発信する学習段階〉
- 〈第4段階：学習を振り返る学習段階〉

第1段階では、児童に地域のフィールドワークをさせ、その過程で、地域でそれぞれの思いを持って活動している様々な人々との出会いが設計されている。また、第2段階では、そうした人々との出会いを基にしながら、地域の抱える課題について考えさせる学習が行われている。そして、第3段階では、地域や社会に働き掛けることをめざして、「太白子ども応援団」と名づけた子どもNPOを結成させ、地域のために自分達ができることをプロジェクトとして具体的に考えさせている。尚、その際には、NPO関係者をゲストティチャーとして招き、NPOについての説明を聞くとともに、太白山自然観察の森を応援するプロジェクトに取り組む際にも、地域の人々に直接働き掛けるための様々な活動に取り組ませている。このように、この実践は、少子高齢化が急速に進み人口が減少しているという地域の課題を視野に入れつつ、地域の資源をいかした地域の活性化のアイデアづくりを行っているという点では、まさに「教育における課題解決性」の視点が有効に取り入れられているといえる。しかし、その一方で、「教育における共地性」の視点については、まだまだ改善の余地のある実践だと思われる。すなわち、地域の様々な人々との双方向での関わりは考慮されているが、その関わり方が「聞き取り」や「講話」などが中心であり、地域でそれぞれの思いを持って実際に活動している人々といっしょになって、地域の活性化に向けて共通の目標を共有しながら、アイデアを共に創造し合うといったような関わり方をもっと積極的に取り入れていくべきではないだろうか。

結び

本稿では、シティズンシップ・エデュケーションにおける「協働教育」の意義と可能性について考察してきた。その考察を通して明らかになったことは、次の三点である。

まず第一は、生涯学習をめぐる近年の新しい動向のひとつとして、「社会を創るための学び」という視点

が強調されてきているとともに、そうした学びを実現していく際に、「コミュニケーションに関する素養」の役割が注目されていることである。第二は、上記の動向とは相反し、最近の青少年の間では、社会や他者に対する無関心の傾向が強くみられるということである。すなわち、青少年の間では、「今、此処の自分さえよければ他人のことなどどうでもよい」といった自己中心的な価値観が強まってきているということである。第三は、近年注目されてきている「協働教育」という概念の特色が、「教育における共地性」および「教育における課題解決性」という2つの側面を併せ持っている点にあることである。そして、以上の3点を総合してみると、今後、青少年を「社会を創るための学び」の主体へと育てていく際に、大人と青少年とが共に学び合いながら、現代社会が直面している様々な課題を解決していくといった学びのあり方としての協働教育が有効性を持つてくるといえる。シティズンシップ・エデュケーションという視点から見たとき、「協働」という概念が21世紀の新しい教育を拓く鍵概念のひとつである(佐藤, 2001)という指摘は当を得ているのではないだろうか。

最後に、残された課題について記しておきたい。ひとつは、「協働教育」の概念についてさらに精緻化を試み、その意義と可能性について考察していくことである。そのためには、協働教育の実践例をもっと数多く収集・検討していく必要がある。このことがもうひとつの残された課題である。この二点については、稿を改めて検討していきたい。

謝 辞

お忙しい中にもかかわらず、資料の提供および聞き取り調査に快くご協力いただいた名取市立関上中学校および仙台市立太白小学校に対しては、末筆ながら、この場を借りて、厚くお礼申し上げます。

文 献

- 池田寛 (2001) 『教育コミュニティ・ハンドブックー地域と学校の「つながり」と「協働」を求めてー』解放出版社
- 池野範男 (2001) 「社会形成力の育成ー市民教育としての社会科ー」『社会科教育研究別冊』2000 (平成12)年

- 度研究年報
- NHK世論調査部編 (1986) 『日本の若者ーその意識と行動ー』日本放送出版協会
- NHK放送文化研究所編 (2003) 『NHK中学生・高校生の生活と意識調査』NHK出版
- NHK放送文化研究所編 (2005) 『現代日本人の意識構造 [第六版]』日本放送出版協会
- 江藤俊昭 (2000) 「地域事業の決定・実施をめぐる協働のための条件整備」辻山幸宣編『協働型の制度づくりと政策形成』ぎょうせい
- 大橋保明 (2002) 「学校教育と社会教育の協働」『日本社会教育学会紀要』第37号
- 影山清一郎・広瀬敏雄編著 (1999) 『生きる力としての問題解決能力を育む授業』黎明書房
- 門脇厚司 (1999) 『子どもの社会力』岩波書店
- 荻谷剛彦・西研 (2005) 『考えあう技術』筑摩書房
- 工藤文三 (1995) 『『公民』及び『公民的資質』概念検討のための準拠点を求めて』社会系教科教育研究会編『社会系教科教育の理論と実践』清水書院
- 佐藤一子 (1998) 『生涯学習と社会参加ーおとなが学ぶことの意味ー』東京大学出版会
- 佐藤晴雄他編 (2001) 『学校と地域でつくる学びの未来』ぎょうせい
- 島広樹 (2005) 「自ら考え、発言・行動を起こそう」鈴木崇弘他編著『シチズン・リテラシー』教育出版
- 鈴木崇弘他編著 (2005) 『シチズン・リテラシーー社会をよりよくするために私たちにできることー』教育出版
- 鈴木敏正 (2000) 『「地域をつくる学び」への道』北樹出版
- 総務庁青少年対策本部編 (1999) 『世界の青年との比較からみた日本の青年ー第6回世界青年意識調査報告書ー』大蔵省印刷局
- 総理府 (1990) 「青少年の社会参加に関する世論調査」
- 太白小学校 (2005) 『創造性と社会性を育み自立を図る学び起業教育』(平成17年度仙台市教育委員会認定自主公開研究会資料)
- 太白小学校 (2006) 『起業教育 「本気の学び」を創る太白の子どもー実社会にかかわり創造性や社会性をはぐくむ起業教育の取組を通してー』(平成18年度仙台市教育委員会認定自主公開研究会資料)
- 田中雅文 (1998) 「市民性教育から見た学社連携」明石要一編著『新・地域社会学校論』ぎょうせい
- 中央教育審議会 (2007) 「次世代を担う自立した青少年の育成に向けてー青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策についてー (答申)」
- 戸田善治 (2006) 『『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討ー『シティズンシップ』概念の分析を中心にー』『社会科研究』第64号
- 内閣府政策統括官 (2001) 『日本の青少年の生活と意識 (第

- 2回調査) - 青少年の生活と意識に関する基本調査
報告書-』財務省印刷局
- 内閣府政策統括官(2002)「第4回情報化社会と青少年に関する調査報告書」
- 内閣府政策統括官(2005)「青少年の社会的自立に関する意識調査」
- 長沼豊(2003)『市民教育とは何か-ボランティア学習がひらく-』ひつじ書房
- 成田喜一郎(2006)「シチズン・リテラシーの開発」『社会科教育研究』第98号
- 野田正彰(1988)『漂白される子供たち-その眼に映った都市へ-』情報センター出版局
- 野村総合研究所社会・産業研究本部(1998)『変わりゆく日本人-生活者一万人にみる日本人の意識と行動-』野村総合研究所
- 廣瀬隆人(2001)「『協働』の支援者としての教育委員会」佐藤晴雄他編『学校と地域でつくる学びの未来』ぎょうせい
- 藤原孝章(2006)「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか-社会科における社会参加学習の可能性を求めて-」『社会科研究』第65号
- 三浦展(2005)『下流社会-新たな階層集団の出現』光文社
- 宮城県仙台地方振興事務所(2004)「環境学習林創造モデル事業 運営会議(第1回)資料」
- 宮城県仙台地方振興事務所林業振興部・環境学習林創造モデル事業運営会議(2006)「“ゆりりん活動”の歩み-環境学習林創造モデル事業 学校・地域住民による海岸林の再生をめざして-」
- 安野功(2005)『社会科授業が対話型になっていますか』明治図書
- 山本恒夫(1996a)「学社融合のシステム化」『社会教育』1996年2月号
- 山本恒夫(1996b)「学社融合とは何か」『週刊教育資料』No.488
- UFJ総合研究所(2002)「アントレプレナーシップ教育の普及促進による未来の東北リーダー育成実践企画書」
- 閑上中学校(2006)「本校の環境教育とゆりりん活動」「ゆりりん活動の現在」
- ゆりりん愛護会(2006)「ゆりりん愛護会 第1回総会資料」
- 渡邊忠彦(2005)「創造性と社会性を育てる自立の学び 起業教育」仙台市立太白小学校『創造性と社会性を育み自立を図る学び 起業教育』(平成17年度仙台市教育委員会認定自主公開資料)

(平成19年9月28日受理)