

〔論 文〕

主権者教育を推進する熟議にもとづく  
総合的な探究の時間の意義と可能性  
— ESD を通じた市民および地球市民の育成という点に着目して —

斉 藤 雄 次\*

\*日本文理大学経営経済学部経営経済学科

**Significance and Potential of Deliberation-Based “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” for Promoting Citizenship Education**  
— Focusing on the Development of Citizens and Global Citizens through ESD —

Yuji SAITO\*

\*Department of Business and Economics, School of Business and Economics,  
Nippon Bunri University

**Abstract**

This study discusses the role of a “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” in high schools and the role of “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” based on the challenges of citizenship education to enhance the citizenship education provided in Japan since the lowering of the right to vote to 18 years of age. The reality also exists that few schools provide citizenship education, especially regarding the “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study”. In addition, the Curriculum Guidelines changed in 2018, and the realization of “proactive, interactive, and authentic learning” is also required in high schools. Therefore, this study examined the significance of structuring the learning during the “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” to include realizing deliberation and developing citizens through it, education for sustainable development (ESD), and developing global citizens in the scope of the project. Therefore, this study found that a “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study”, including opportunities for deliberation, to foster ESD and global citizenship, is being implemented in existing practices, and that expanding such practices may improve the reality that few schools are providing citizenship education during “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study”.

キーワード：熟議, 主権者教育, 総合的な探究の時間, ESD, 市民, 地球市民

**Keywords** : deliberation, citizenship education, period for inquiry-based disciplinary study, ESD, citizen, global citizen

## 1. はじめに

2017年、2018年に学習指導要領が改訂され、小中学校および高校で、「主体的・対話的で深い学び」を実現することが重要とされるようになった<sup>(1)</sup>。そしてこの対象には、各教科における学習だけでなく、従来より子ども主体の学習活動が展開され、「変化の激しい社会に対応して、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」<sup>(註1)</sup>ことを目的とする「総合的な学習の時間」、また今改訂を機に高校では名称も変更された「総合的な探究の時間」も含まれることとなった。今改訂の趣旨が、グローバル化や情報化など、知識を有するだけではその複雑な課題に対応できない社会状況を生き抜くために、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている」(文部科学省2018：1)であったことも鑑みるならば、この総合的な学習(探究)の時間の充実は重要な課題となる<sup>(2)</sup>。

特に高校にあっては、2015年に選挙権年齢の引き下げが決まって以降に始まった「主権者教育」との関連でも、総合的な探究の時間には意義が見出される。近年は複数の学校において、総合的な探究の時間を活用して、地元自治体が抱える課題に向き合い、解決策を提案する活動が行われる傾向にあるためである<sup>(註2)</sup>。こうした活動は、子どもの問題関心に応じて追究するテーマが変わり、なぜそのような問題が起こるのか、どうすれば解決できるのかという「探究」を行いやすいため、「主体的・対話的で深い学び」の実現にもつながっていく。そして、追究を通じて子どもの中に、地域の問題を他人任せにせず、自分も関わっていく必要があると感じるようになるという「自分事」化が進み、社会の問題に関心を持ち、積極的に行動を起こしていこうとする「市民(主権者)」を生み出すことにもつながっていくと考えられる。

ただし、総合的な探究の時間を、主権者教育を実現するものとして位置づけている学校は、文部科学省が定期的に行っている「主権者教育の実施状況に関する調査」の結果を見る限り、まだまだ少ない。また、総合的な探究の時間を通じて育成すべき市民、主権者が、自分の住む地域のことだけを考える者であってよいのか、という

点も検討が必要であるように思われる。例えば総務省と文部科学省が作成し、全国の高等学校に配布した主権者教育副教材「私たちが拓く日本の未来」の2015年発行版においては、国家・社会の形成者に求められる力の中に、「大きな社会変化を迎える中で、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きる」態度や、「持続可能な社会の実現を目指す」(総務省・文部科学省2015：30)態度が含まれている<sup>(3)</sup>。国際社会で主体的に生きるためには、国を越えて協力し合うことのできる市民、すなわち地球市民となることも重要であろうし、それはひいては、持続可能な世界のあり方を探ることもつながるであろう。これは、まさに持続可能な社会のあり方を探る教育(ESD)とも結びつけて考えることができるものである。だが、こうした側面から総合的な探究の時間の学習のあり方について探る研究は、管見の限り見られない。

さらに、総合的な探究の時間を使って子ども同士が議論しながら解を探っていくことは、他者の意見を尊重する態度の涵養につながり、民主的な社会に生きる市民、主権者を生み出すことにもつながっていくであろう。その意味では、政治学の議論において提唱された、「熟慮し、議論する」営みとしての熟議、また熟議を通じてより民主的な社会を実現する熟議民主主義の実現にも、総合的な探究の時間は寄与する可能性がある。だが、熟議とESD、市民の育成と教育の関係について迫る研究は、大学教育を念頭に置いた新田(2012)のみとなっている<sup>(4)</sup>。

以上の問題意識にもとづき、本稿では、学校に熟議の契機と主権者教育の機会をもたらすものとしての総合的な探究の時間の意義について考察する。合わせて、ESDの実現、地球市民も含めた市民の育成とも関連づけ、持続可能な社会の実現に寄与するものとしての総合的な探究の時間の可能性についても検討する。

## 2. 先行調査から示される主権者教育の現状と課題

### 2-1 主権者＝市民の育成とその射程

日本で2015年から始まった主権者教育は、イギリスで選挙権年齢が引き下げられて以降にその開始が模索され、実際に2002年から公教育に導入された「シティズンシップ教育」と関連がある。例えば小玉重夫は、イギリスのシティズンシップ教育において、自らが社会の一員であることや行動には責任が伴うことを自覚する「社会的・道徳的責任」、ボランティアに積極的に関わる「コミュニティへの奉仕」、政治には意見の対立がつきもの

であることを理解し、様々な角度から問題を批判的に読み解き、自ら行動を起こしていこうとする「政治的リテラシー」の育成が重要となっていること、日本の主権者教育の副教材には、論争的な課題を様々な角度から捉え、よりよい社会を築くために自ら考え、行動していくことのできる、政治的リテラシーを持った市民＝主権者を育成しようとしている箇所があると述べている<sup>(5)</sup>。

また、日本における主権者教育の目的は、「単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させるにとどまらず、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員の一人として主体的に担うことができる力を身に付けさせる」<sup>(註3)</sup>ことであるとされているが、この表現に注目することによっても、日本の主権者教育が政治や社会に対して積極的に関わろうとする市民＝主権者の育成を目指すものであることをうかがい知ることができる。知識の習得のみならず、行動を起こすことができるようになることまでが、射程に含まれているためである。

さらに、主権者教育の副教材に示される、主権者教育を通じて育成されるべき「国家・社会の形成者に求められる力」に関しても、子どもがよりよい社会の実現に向けて考え、行動していけるようになることを念頭においている。例えば選挙権年齢が引き下げられた2015年から新学習指導要領にもとづく学びが始まる2021年までの主

権者教育副教材である総務省・文部科学省（2015）においては、「国家・社会の形成者に求められる力」が表1のように整理されており、そこで掲げられた、「現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力」の中には、社会には様々な争点があることを理解し、その上で公正に判断する力という、イギリスのシティズンシップ教育における政治的リテラシーとの関連を見出すことができる表現や、「公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度」のように、行動を積極的に起こせるようになることに言及する表現が見られる。またこの内容は、新学習指導要領にもとづく学びが始まったことに伴い、内容が見直された2022年以降の主権者教育の副教材においても「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」のところで表2のようにそれぞれ残されており、政治的リテラシーを兼ね備えた市民の育成が、日本においても企図されていることを読み取ることができる<sup>(註4)</sup>。

ほかに、2015年版の表現で示されている、「日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きる」という記述からは、日本のことだけでなく他国のことも考える「地球市民」を育成することについても、考慮されていると見ることができる。このように、日本においては学校教育を通じて市民や地球市民を育成することが、重

表1 2015年版主権者教育副教材における「国家・社会の形成者に求められる力」

能力	具体的説明
論理的思考力 (とりわけ根拠をもって主張し他者を説得する力)	自分の意見を述べる際には根拠をもって説明することが重要であることを理解するとともに、異なる立場の意見がどのような根拠に基づいて主張されているかを検討し、議論を交わす力
現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力	現実の社会においては様々な立場やいろいろな考え方が存在することについて理解し、それらの争点を知った上で現実社会の諸課題について公正に判断する力
現実社会の諸課題を見出し、協働的に追究し解決(合意形成・意思決定)する力	お互いに自分の考えや意見を出し合い、他者の考えや価値観を受け入れたり意見を交換したりしながら、問題の解決に協働して取り組む力
公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度	大きな社会変化を迎える中で、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きること、持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していこうとする力

出所：総務省・文部科学省（2015）より筆者作成

表2 2022年版主権者教育副教材における「国家・社会の形成者に求められる力」

資質・能力	具体的説明
知識及び技能	・ 現実社会の諸課題（政治、経済、法など）に関する現状や制度及び概念についての理解 ・ 調査や諸資料から情報を効果的に調べまとめる技能
思考力、判断力、表現力等	・ 現実社会の諸課題について、事実を基に多面的・多角的に考察し、公正に判断する力 ・ 現実社会の諸課題の解決に向けて、協働的に追究し根拠をもって主張するなどして合意を形成する力
学びに向かう力・人間性等	・ 自立した主体として、よりよい社会の実現を視野に国家・社会の形成に主体的に参画しようとする力

出所：総務省ホームページ ([https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000815495.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000815495.pdf)) より筆者作成

要な課題であると文部科学省等によって認識されてきたといえる。

## 2-2 主権者教育と総合的な探究の時間の関係

ところで、主権者教育は、政治や経済を学習の対象として扱う公民科だけで行われるべきものではない。例えば文部科学省は、2021年に主権者教育をめぐる課題と今後の推進方策を振り返った際に、初等中等教育段階における取り組みの充実として、「社会科や公民科のみならず家庭科、特別の教科 道徳、特別活動や総合的な学習（探究）の時間等を中心に新学習指導要領に示す既存の内容のうち主権者教育に関わる内容相互の関連を図るなど、児童生徒の学習負担にも配慮しつつ教育課程全体を通じた指導の充実を図ることも合わせて重要である」（主権者教育推進会議2021：9）と総括している<sup>(6)</sup>。特に、総合的な探究の時間に関しては、以下に示すように、新学習指導要領下の学びで主権者教育を進めることにもつながるものであるとの言及もなされている。

選挙権年齢及び成年年齢が満18歳に引き下げられ、高等学校段階の生徒にとって政治や社会が一層身近なものとなっている。高等学校の新学習指導要領では、生徒一人一人に社会で求められる資質・能力を育み生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくことが、これまで以上に重要となっていることに鑑み、共通必修科目としての「公共」の新設や、「総合的な探究の時間」を設けるなど教育課程上の改善を図るとともに、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を図ることとしており、一層の指導の充実が求められる。（主権者教育推進会議2021：9）

こうした点に着目するならば、総合的な探究の時間の指導方法を様々な工夫し、子どもを主権者、市民へと育成していくための機会と位置づけることは、あらためて重要であるということになる。

しかしながら、こうした理念と学校現場の実態は、やや乖離している。例えば、文部科学省が定期的に調査を行っている主権者教育の実施状況には、主権者教育を実施したと回答した調査対象校が、どの教科等で主権者教育を実施したかを確認する調査項目があるが、過去3回の調査結果を確認しても、総合的な学習（探究）の時間に主権者教育を実施した、と認識している学校は少ないのが現状である（表3）。特に、新課程のもとでの学びが始まり、公民科で科目「公共」が1年次もしくは2年次の必修科目となった、また高校で総合的な探究の時間が始まった2022年度においても、総合的な探究の時間で主権者教育を実施したと回答する学校の割合が、過去2回の調査時と比べて伸びておらず、むしろ低下している。これは、主権者教育が総合的な探究の時間において行われていない、もしくは行っていると学校に認識されていない現状があることを示しているように思われる。

もちろん、2022年度に実施された主権者教育実施状況調査においては、当該年度に第2学年以上や第3学年以上であった生徒に対する調査が行われていないため、主権者教育と関連づける形で総合的な探究の時間の学習プログラムを設計している学校が少ないと断言することはできない。一方で、2016年度調査、2019年度調査と過去2回の調査を比較して、総合的な学習（探究）の時間に主権者教育を実施したと回答する学校の割合が減少していることを踏まえるならば、2022年度調査において、総合的な探究の時間に主権者教育を実施している学校が大幅に増えているとも考えにくい。いずれにせよ、総合的

表3 これまでの主権者教育実施状況調査で示された各教科等における主権者教育の実施状況

単位：%

	調査時点で第1学年以上の生徒			調査時点で第2学年以上の生徒			調査時点で第3学年以上の生徒		
	2016年度	2019年度	2022年度	2016年度	2019年度	2022年度	2016年度	2019年度	2022年度
特別活動	56.7	40.1	45.6	63.0	47.6	-	62.0	42.0	-
公民科	56.5	63.0	67.0	40.9	45.6	-	59.5	59.9	-
総合的な学習（探究）の時間	18.7	14.0	13.1	21.7	18.0	-	19.2	15.3	-
その他の時間	13.4	8.1	7.5	16.7	12.7	-	13.1	11.5	-

出所：文部科学省ホームページ（[https://www.mext.go.jp/content/20210105-mxt\\_kyoiku02-100002874\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210105-mxt_kyoiku02-100002874_1.pdf)）（[https://www.mext.go.jp/content/20210105-mxt\\_kyoiku02-000011959\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210105-mxt_kyoiku02-000011959_1.pdf)）（[https://www.mext.go.jp/content/20230519-mxt\\_kyoiku02-000029662\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230519-mxt_kyoiku02-000029662_01.pdf)）より筆者作成

な探究の時間が主権者教育を実施する機会ともなりうるとの認識を学校現場に広め、推進していくことは今後の重要な課題となってくるのではないだろうか。

実際に、2022年度の主権者教育状況調査においては、主権者教育の課題に対応した具体的な取り組みとして、総合的な探究の時間の先進校の実践も、以下のように示されている<sup>(7)</sup>。

総合的な探究の時間を活用し、地域課題の解決に向けた取組を行った。その際、地域の企業や諸団体と連携し、活動に協力してもらった。生徒は、地域の大人と話したり一緒に活動したりしながら、地域にある実際の問題について考える経験を積んでいった。取組を通じて、生徒には、①自己肯定感が高まった、②社会課題が自分事になった、③自己の在り方・生き方を考えた、④社会参画の意識が高まったという成果があった。(文部科学省2023: 5)

あらためて、主権者教育は総合的な探究の時間においても、その効果的な指導のあり方が模索されていく必要がある。

### 3. 総合的な探究の時間を熟議の視点から捉えることの意義

#### 3-1 熟議を通じた市民の育成

ここまで、主権者教育の観点から見た際の総合的な探究の時間の意義や課題について確認してきたが、総合的な探究の時間を通じて主権者=市民を育成することが、学校現場における主権者教育の推進にもつながるものであることを示すためには、別の角度から総合的な探究の時間に意義づけを行うことも一つの方法となる。例えば、「主体的・対話的で深い学び」のうち「対話的な学び」を実現する方法として、熟慮して討議を行う熟議を位置づけ、熟議の契機を総合的な探究の時間に組み込むことで、他者の意見を尊重しようとする民主的な社会に生きる主権者=市民を育成する、という見方である。

熟議とは、政治学的には、「人々の間の理性的な熟慮と討議、すなわち熟慮を通じて合意を形成することによって、集合的な問題解決を行おうとする民主主義の考え方」(田村2008: 2)とも定義される熟議民主主義を支える重要な概念となっている<sup>(8)</sup>。一方で、熟議は教育政策の文脈でもこれまで時折注目されてきた。例えば、民主党が政権を握った2009年から2012年にかけては、当時文部科学副大臣であった鈴木寛によって、子ど

もが話し合うことの意義が、以下のように「子ども熟議」として示されるとともに、そこに果たす総合的な学習の時間の意義も強調されることとなった。

また、知識や考え方を一斉に指導するような授業だけでなく、一人一人の子どもの能力や特性に応じた学びや、子ども同士が教え学び合う協働的な学びにつながる授業を積極的に取り入れることも重要です。その際、子どもたちが身近な課題と解決方策について「熟考」と「話し合い」を重ね、他者と協同して主体的に問題を解決する「子ども熟議」の考えに沿った指導を進めることも期待されます。さらに、総合的な学習の時間における学習活動を、実社会・実生活との関わりや体験活動を重視して探究的な学習活動とし、他者と協同して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめ・表現する学習活動等を充実していくことも求められます<sup>(註5)</sup>。

また、鈴木寛はその著書において、熟議の構成要素としての熟慮と議論のうちの熟慮について、自分と対話することであり、その意義として、「自分の思いつきに、もう一人の自分が疑問や反論を投げかけ、心の中で対話しながら、意見を温め他者との議論の場に臨むから、熟議になる」(鈴木2010: 64)としている<sup>(9)</sup>。

そしてこの自己内対話とは、新学習指導要領で求められる対話的な学びとの関連を見出すことができるものである。例えば、新学習指導要領においては対話的な学びとは、「子ども同士の協働、教職員や地域の人々との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学び」(中央教育審議会2016: 50)と定義され、その中に直接、自己内対話は出てこない。しかし、福島県が作成した対話的な学びに関する資料によれば、対話とは他者との直接の話し合いに限らず、「他者と自分の考えをすり合わせる」過程で起こる自己内対話も含むものであるとされている<sup>(註6)</sup>。また同様の解釈は、福井県が作成した対話的な学びに関する資料でも、「自分の知識や経験、疑問、気付き等に関連づけたり整理したりしながら思考を再構築していく『自分の内面』における対話」<sup>(註7)</sup>が対話的な学びの中に含まれている。

このように、自分自身の中で熟慮し他者と議論する熟議の機会が総合的な探究の時間に設けられることは、「対話的な学び」の充実につながり、さらに、文部科学省によって主権者教育の課題に対応した取り組みとして

も紹介された地域の課題を他者と議論しながら解決する活動にも、熟議の契機は含まれているため、こうした活動を各学校が推進することによっても、主権者教育を総合的な探究の時間に実施していると考えられる学校の数を、増やしていくことができるであろう。

### 3-2 熟議を通じたESDの実現と地球市民の育成

また、総合的な探究の時間を主権者教育の場とみなして多様な学習活動を展開する上では、2022年版の主権者教育副教材で消されたものの、2015年版の主権者教育副教材においては示されていた、「持続可能な社会の実現を目指す」人間を育成するという視点、すなわち持続可能な開発のための教育（ESD）を通じて、持続可能な社会の担い手を育成する、総合的な探究の時間の学習プログラムを考えていくことも重要となる。

新田（2012）によれば、ESDの鍵概念である持続可能な開発とは、国連によって当初、経済開発と環境保護を両立できるような開発とされたが、のちにそこに人間の生活保障も加わり、経済、環境、社会に配慮した開発を進めることが重要であると認識されるようになった。そしてそうした配慮を、教育を通じて子どもに身につけさせることも重要であるとの認識のもと、2002年に日本によりESDが提唱され、現在は世界中でその意義が認められている。このESDに関しては、高等教育の文脈、また東日本大震災が起こった後の、問題を当事者として考えようとする市民を育成するという文脈ではあるが、熟議をベースに据えることで市民を育成する市民性教育が実現すること、それはESDにとっても重要であることが指摘されている<sup>(9)</sup>。

また関口知子らも、「価値観の異なる人、多様な背景をもつ人とコンフリクトを恐れることなく、双方の考えをすり合わせながら、一緒に協働するための対話力」（関口ほか2010：170-171）が重要であり、自分の考えを相手に分かるようにはっきり伝えるアサーティブ・コミュニケーションがESDに役立つと述べている<sup>(10)</sup>。さらに、熟議に関しては他者の主張の根拠に耳を傾けることによって、相互尊重の態度を子どもに身につけさせることができるという主張も、エイミー・ガットマンとデニス・トンプソンによってなされている<sup>(11)</sup>。そのため、ESDは熟議や主権者教育との関連で理解することのできるものであり、熟議の場面を設定しESDを実現する総合的な探究の時間のプログラムを各学校で充実させていくことも、今後検討に値しよう。

さらに、2022年版の主権者教育副教材で消されたものの、2015年版の主権者教育副教材においては示されてい

たもう一つの視点である、「日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きる」人間を育成するということが、熟議の契機が含まれる総合的な探究の時間を介して行うことが可能であり、今後積極的に検討されていくべきであろう。例えば福井県立若狭高等学校の国際探究科では、「地域課題から国際課題まで自分の興味・関心に応じた問いを立て、探究する」<sup>(註8)</sup>時間として、「国際・社会探究Ⅰ・Ⅱ」が設けられており、2022年の5月には、提携校であるフィリピンのデ・ラサール・リパ高校の生徒と当該高校の生徒が、同性婚という論争的課題の是非について意見交流する実践が行われたことがある。そしてこの実践の結果、「国際交流によって、社会問題に対する視点が広がり、より多面的・多角的に思考できるようになった」り、「日本の社会問題に対する関心が高まった」りした生徒がいたことも報告されている<sup>(12)</sup>。

こうした取り組みの効果は、2015年版の主権者教育副教材に示された「現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力」や「公共的な事柄に自ら参画しようとする意欲や態度」、2022年版の主権者教育副教材に示された「思考力、判断力、表現力等」や「学びに向かう力・人間性等」との関連も見出だすことができる。また、フィリピンの高校生にとっても日本の高校生にとっても、自分とは住んでいる場所も価値観も異なる生徒との交流を通して、自己内対話が行われ、自らの考えや価値観が見直された生徒もいたかもしれない。このように考えるならば、当該実践には熟議の契機もまた含まれていた可能性があり、主権者教育の実現に加え、ESDの実現、地球市民意識の醸成も、探究の過程において図られていた可能性がある。

特に、国を越えた主権者＝市民の育成に関しては、次代の主権者を育成するための今後の課題として、以下のように言及されてもいる<sup>(13)</sup>。

現実の多くの課題が海外の国々との関係の中で生じていることを踏まえると、子供たちには、他国の人々とも対等に対話を重ねながら粘り強く相互に理解していくための資質・能力を育てていく必要がある。その際には、他国の人々の考え方や生活習慣を理解していることが重要であって、子供たちが学習を進めるに当たっては、そこに暮らす人々の価値観や生活習慣に大きな影響を与える様々な考え方等について学び、多面的・多角的な考察を通じて自らの考えを深めることが大切である。（文部科学省2022：4）

若狭高校の事例は、日本のことだけを考えるのではない、地球市民の育成という視点でも意義を見出すことができる取り組みであるとともに、こうした取り組みが日本の学校に広まっていくことによっても、総合的な探究の時間がESDや熟議を実現する、主権者教育の場であるという認識を、増やしていくことができるであろう。

なお、ESDや地球市民の育成を志向する主権者教育のあり方を考える上では、同じく持続可能な社会のあり方を考えるSDGsも、学習テーマとして扱うことも有効であろう。SDGsは国連によって普及が目指され、多くの国でその重要性が認識されているために、SDGsの実現に貢献できる子どもを育成することは、一国のことだけを考えるのではない地球市民を育成することにも、つながるものと考えられるためである。こうしたテーマを扱う総合的な探究の時間の実践も、検討に値するものとなろう。

#### 4. ESDを軸とした総合的な探究の時間の事例と効果

ところで、ESDの実現を中心に据えて総合的な探究の時間を進めている学校は既に存在する。本章では、そうした学校としての大分県立大分雄城台高等学校の事例に注目し、それが子どもによる熟議の実現や、地球市民の育成につながる可能性について検討する。

まず、大分雄城台高校の実践の概要であるが、大分雄城台高校は2020年度から2021年度にかけてESD教育課程研究指定校となり、研究指定が終了して以降も、「誠

実・自主・創造」の校訓のもと、社会において逞しく生き抜き、積極的に社会貢献できる生徒の育成」を学校教育目標に設定し、現在まで「ESDの推進を通じて持続可能な社会の構築に必要な6つの資質・能力を育成」（大分県立大分雄城台高校2023：12）する教育活動を、授業や総合的な探究の時間、特別活動など学校のあらゆる場面で展開している<sup>(14)</sup>。そして、6つの資質・能力として設定されているのは、情報整理力、協働、課題解決力、自他の尊重、発信力、チャレンジ精神である<sup>(註9)</sup>。

筆者を含む所属大学の教職課程担当教職員は、高校現場における探究学習の現状を知るために、2024年2月に大分雄城台高校を訪問し、そこで大分雄城台高校の取り組みの詳細がまとめられた独自資料も入手することができたのであるが、その資料によれば、6つの資質・能力のうち、協働の内容は「価値観の多様な他者と協働して、様々な課題を解決しようとしている」、課題解決力の内容は、「様々な場面で課題を発見し、最適解により近い解決方法を見つけることができる」、自他の尊重の内容は、「個人的・社会的責任を重んじ、価値観の多様な他者を尊重するとともに、自己肯定感を高めようとしている」であった。さらに、それぞれの目標は、5段階の到達目標を示したルーブリックに整理され、生徒の活動を教員等が評価する際や、生徒が自分自身の現在地を確認する際に活用されている（表4）。協働、課題解決力、自他の尊重の各ルーブリックの中に「対話」や「地域や国際社会の改善・解決すべき課題を見つけ」、「多様な価値

表4 大分県立雄城台高校で使用されているESDに関するルーブリックの一部（筆者作成）

	協働	課題解決力	自他の尊重
5	課題解決に向けて、新しい提案や別の考えを示し、集団のやる気を高めている。集団がより高いレベルで課題を解決するよう取り組み、社会貢献に努めている。	地域や国際社会で見つけた課題の原因を追究し、実行可能性や解決のメリットも含め様々な視点から改善策を提案し、かつ課題解決のために他者を巻き込んで行動している。	個人的・社会的責任を重んじ、自己肯定感を高めている。多様な価値観がある中、他者を尊重し、知識・経験・考えを持ち寄って社会に貢献するよう共に行動している。
4	課題解決に向けて、計画を示したり、他者の考えを肯定的に受け入れたりしている。対話を通して新しい考えを蓄積し広げている。	地域や国際社会の改善・解決すべき課題を見つけ、解決案を提案し、かつ解決に向けて行動している。	地域や社会の一員としての責任を重んじ、他者を尊重するとともに、自己肯定感を高めている。
3	課題解決に向けて、仲間に自分のやる気を示したり、他者の考えを認めたりしている。	地域や国際社会について自ら解決したい課題を自ら調査・探究している。	地域や社会の一員としての責任を重んじ、他者を尊重している。
2	個の責任を果たすとともに、全員が目標達成するために、互いに助け合っている。	自己の生活や社会などについて、改善したい（追究したい）ことがある。	他者に迷惑をかけないようルールやマナーを守って行動している。
1	他者と一緒に活動している。相手の話をきちんと聴く姿勢がある。	自己の生活や社会などについて考えたことがある。	自分のことは考えている（尊重できる）。

出所：大分雄城台高校の独自資料をもとに筆者作成

値観がある中、他者を尊重」といった記述があることを踏まえるならば、大分雄城台高校においては、学校の教育活動全体を通じて、熟議の機会や地球市民の育成を視野に入れた活動の機会が、保障されている可能性がある。

また、総合的な探究の時間に関しても、大分雄城台高校においては、1年次は情報整理力と協働の醸成に重きを置いた、グループ単位で主に大分市内の課題解決のあり方を探っていく活動が、2年次は課題解決力と自他の尊重の醸成に重きを置いた、個人単位で自らの関心のある地域レベル、国家レベル、国際レベルの課題を探究する活動が、いずれもSDGsとの関係を念頭に置いた上で行われている。ここでも、グループ単位の活動で問題の解決策を探る過程で、国を越えた市民が持つべき共通認識や態度が醸成されるであろうことに注目するならば、熟議の実現や地球市民の育成が行われている可能性がある。

実際に、2020年7月、2021年3月、2021年7月の3回にわたって生徒に行われた、総合的な探究の時間に関するアンケートでは、協働について「身に付いている」と回答した生徒の割合は、それぞれ全体の31%、30%、35%、「どちらかといえば身に付いている」と回答した生徒の割合は、それぞれ全体の49%、53%、49%というように推移していたし、双方の回答を足した肯定的な回答の割合は、時間が経つごとに伸びが見られた。また、課題解決力と自他の尊重については、「身に付いている」と「どちらかといえば身に付いている」を合わせた肯定的な回答の割合は、時間が経つごとに伸びているわけではないものの、その割合は83~95%で推移しており、多くの生徒に身に付いていたことが判明している<sup>(註10)</sup>。高校側はコロナの影響により校内外の活動の中止や縮小が相次いだため、協働やチャレンジ精神を育成する機会が十分に得られなかったと総括しているが、そうした状況がなくなった現在においては、総合的な探究の時間を通じて、上記の資質・能力がさらに高まっていると考えられる。

さらに、大分雄城台高校がESDの資質・能力の一つとしている協働や課題解決力、自他の尊重とはまさに、主権者教育副教材が国家・社会の形成者に求められる力としている資質・能力そのものでもある。大分雄城台高校が総合的な探究の時間において地域課題や自ら関心のある社会課題の解決策を考えさせる活動を展開している点にも注目するならば、大分雄城台高校は総合的な探究の時間を通じて主権者教育をも実現していると見ることができる。そのため、大分雄城台高校の事例は、今後の総合的な探究の時間のあり方を考える上でも、大いに示

唆に富むものとなろう。

## 5. おわりに

本稿では、総合的な探究の時間を通じた主権者教育が日本において十分に展開されていないことに注目し、その充実を図る方策について、熟議やESD、地球市民の育成の観点から検討した。既に、そうした要素を取り入れた実践が日本の各地の学校で展開されていることから、その手法を他の学校にも広めていくことで、総合的な探究の時間を通じた主権者教育が、市民のみならず地球市民を育成する形で行われる余地は十分に存在するといえる。そうした点を明らかにすることができたのは、本研究の成果といえよう<sup>(註11)</sup>。

一方、本稿では総合的な探究の時間の学習活動の結果、一人ひとりの生徒の認識がどのように変化していったかといった側面については、そもそも変化するのかもしれないと追えていない。若狭高校や大分雄城台高校に対して、独自にアンケート調査を行うなどし、そうした点についても今後明らかにしていく必要がある。

## 註

- (1) 文部科学省ホームページ ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/sougou/main14\\_a2.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm)。2024年11月10日最終閲覧)。
- (2) 例えば福井県立大野高等学校は、第1学年の生徒が総合的な探究の時間を利用して、地域の課題を知り解決策を探る活動を行っている。また、いくつかの代表グループは大野市が主催する「私が未来の市長プロジェクト」に別途参加し、自治体に対し練り上げた解決策を提案している(福井県立大野高等学校ホームページ (<https://www.daiko.ed.jp/d-kompas/>。2024年11月10日最終閲覧))。
- (3) 文部科学省ホームページ ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/ikusei/1372381.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/ikusei/1372381.htm)。2024年11月10日最終閲覧)。
- (4) 総務省ホームページ ([https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000815495.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000815495.pdf)。2024年11月10日最終閲覧)。
- (5) 文部科学省ホームページ ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/senseioun/1304743.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseioun/1304743.htm)。2024年11月10日最終閲覧)。
- (6) 福島県ホームページ (<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/621926.pdf>。2024年

- 11月10日最終閲覧)。
- (7) 福井県ホームページ ([http://info.pref.fukui.jp/gakukyo/reinan/index/file/kenkyu/H29\\_STEPkenkyuuingou.pdf](http://info.pref.fukui.jp/gakukyo/reinan/index/file/kenkyu/H29_STEPkenkyuuingou.pdf)。2024年11月10日最終閲覧)。
- (8) 福井県立若狭高等学校ホームページ (<https://www.wakasa-h.ed.jp/info/course/inquiry/internationalcourse/>。2024年11月10日最終閲覧)。
- (9) 大分県立大分雄城台高等学校ホームページ (<http://kou.oita-ed.jp/oitaoginodai/school/2472/>。2024年11月10日最終閲覧)。
- (10) 国立教育政策研究所ホームページ ([https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyougikai\\_r03/pdf/20220202AM-oginodai-h.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/kyougikai_r03/pdf/20220202AM-oginodai-h.pdf)。2024年11月10日最終閲覧)。
- (11) なお主権者教育状況調査においては、現実社会の政治的事象について考察を深める話し合い(や意見交換, 議論)が行われる学校の割合も、約3割にとどまっている。総合的な探究の時間を熟議, ESD等を意識したものにするには、こうした状況の改善にもつながる可能性がある。
- による市民性教育—」近畿大学生物理工学部『Memoirs of the Faculty of Biology-Oriented Science and Technology of Kinki University』第29号, pp. 17-31。
- (5) 小玉重夫(2016)『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて—』勁草書房。
- (6) 主権者教育推進会議(2021)「今後の主権者教育の推進に向けて(最終報告)」。
- (7) 文部科学省(2023)「高等学校等における主権者教育の課題に対応した具体的な取組例」。
- (8) 田村哲樹(2008)『熟議の理由—民主主義の政治理論—』勁草書房。
- (9) 鈴木寛(2010)『「熟議」で日本の教育を変える—現役文部科学副大臣の学校改革私論—』小学館。
- (10) 関口知子, 町恵理子, 榎本智子(2010)「多文化社会の異文化間コミュニケーション」五島敦子, 関口智子(編)『未来をつくる教育ESD—持続可能な多文化社会をめざして—』明石書店, pp. 147-180。
- (11) Gutmann, Amy and Dennis Thompson(1996) *Democracy and Disagreement*, Belknap Press of Harvard University Press。
- (12) 兼松かおり, 松村一太郎(2023)「国際論争問題交流会を通じて生徒は何を学んだのか—国際探究科における新しい国際交流の挑戦から見えた可能性—」福井県立若狭高等学校『研究雑誌』第53号, pp. 2-11。
- (13) 文部科学省(2022)「次代の主権者育成に求められる政治的・経済的教養の教育に関するタスクフォース取りまとめ」。
- (14) 大分県立大分雄城台高等学校(2023)「令和5年度学校要覧」。

#### 参考文献

- (1) 中央教育審議会(2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」。
- (2) 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編』学校図書。
- (3) 総務省, 文部科学省(2015)「私たちが拓く日本の未来—有権者として求められる力を身に付けるために—」。
- (4) 新田和宏(2012)「東日本大震災がESD(持続可能な開発のための教育)に問いかけるもの—熟議

---

(2024年11月11日受理)

