

はじめに

私は来年度の 4 月から教職の現場で働くことを希望している。私が教員を志望した理由の 1 つに「地域素材を生かした授業」を受けたことがある。中学校 1 年生の時に住んでいた天塩町で「天塩の砂がコンクリートとして札幌ステラプレイスで使われている」というものだった。当時のわたしにとってこれはかなり画期的なことであった。しじみ以外なんの取柄もないと思っていた天塩町が、北海道の中心である札幌の、しかもその中心地である JR 札幌駅の商業施設の一部を担っている。しかも、どこにでもあるような「砂」で貢献している。それを学んでからは、天塩という町が私の誇りになり、このまちに貢献したいと思うようになった。

教員になろうと決めたとき、「私も将来このような授業を作りたい」という思いがあった。しかし、地域教材といってもその実践の範囲は広く、誰もが実践したことのある地域教材から、単元を通した地域教材まであり、私の目指している地域教材と一致することは少なかった。その中で、「まちづくりに貢献している地域教材」が私の学んだ天塩の実践に近いのではないかと考えるようになった。しかし、地域教材はあくまで、授業の一部を担うもので、それが学校の外である地域と関わり、貢献する可能性は本当にあるのだろうかという疑問を持った。そこで、地域教材がまちづくりとつながる可能性を探るべく、北海道の小中学校における地域教材に関して考察をテーマに本論文を構成した。

1 章では、まず地域教材について定義づけを行い、地域教材がどのように分類でき、どんな歴史をもっているかを分析する。その中で「郷土」から「地域への変遷についても見ていく。

2 章では、地域教材がなぜいま必要になっているかを、文部科学省や中央教育審議会の答申から見ていくことで、地域教材の根拠となりうる部分を探っていく。

3 章では地域教材を具体的に分類し、特に校外学習として施設と接続すること、ゲストティーチャーなど地域人材と接続することに焦点を当て、どのように地域の施設や人材と接続していけばよいかを具体的に見ていく。

4 章では北海道の特色が地域教材にどのように影響していくのを見ながら、その優位性を見ていく。

5 章では 1～4 章で見てきたことや地域教材における課題に対し、現場ではどのように考えているかを聞き取り調査や実践をもとに考える。

そして、6 章では 5 章までを踏まえ、さらに 1 歩進んで、地域教材がまちづくりとつながり、地域に貢献できる子ども達を育てていく教材である可能性について述べる。

第1章 地域教材の定義

1-1 地域教材の定義

地域教材の活用とは地域の物的・人的資源を使った教材、あるいは地域の歴史を踏まえた教材であらゆる教育活動に生かしていく取り組みのことである。地域教材はあらゆる教育活動で積極的に取り扱うべきものである。地域教材は文部科学省などの公的な機関によって定義づけられるものではないので、文献や論文によって解釈が異なることもある。

地域教材の「地域」は範囲を限定するのも難しい。学校教育学分野においては「地域」という用語がしばしば地域住民全般ではなく「父母」と解釈され、「学校と地域」といった時に「学校と保護者」に限定されたりするなど、観点の狭いものになる場合もある。また、「地域」と「郷土」という語は本来別の意味を持っているが、混合して扱われることもある。

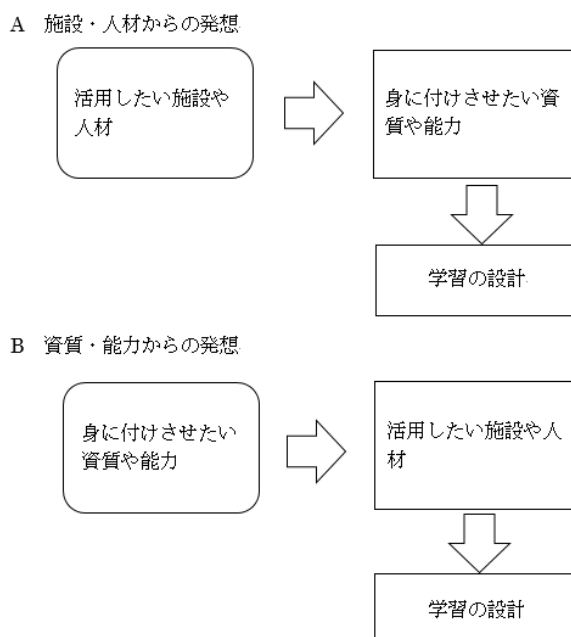
教材で扱うべき地域は校内・校区から、住んでいる街（市区町村）住んでいる場所（都道府県）の物的・人的資源の広範囲を指す。子どもの実態や指導の目標や内容によってより広い範囲を「地域」とするのが望ましい。

以上のことから本論文では、「地域を学ぶ」や「地域で学ぶ」など全ての教材を地域教材と解釈している。また、地域の範囲も「子どもたちにとって身近な地域」というように捉えている。

1-2 地域教材の活用への発想

地域教材を活用していく上で2つの発想がある。一つは魅力的な施設や人材が前もって見つかっていて、その活用を通して身に付けさせたい資質や能力を具体化して学習計画を進めていくものである。特に1999年度の学習指導要領改訂で新設された総合的な学習の時間は図1-1のAのような発想になっている。これらの学習は学校の実態に応じて行われてきた伝統的な学習や、地域の特色ある素材が授業の軸に据えている。例えば、ボランティア活動として校区のゴミ拾いを行う。このときこのボランティアを教材

図1-1 地域教材発想のイメージ



出所：九州個性化教育研究会編（2002：19）

化し、「どんなところにどんなゴミが集まるか」を予想し、ゴミ拾いを通じて校区をきれいにしていくためにはどのようなことが必要かを考え、「校区の美化マップ」を作る学習を行うとする。このとき教師は、ゴミ拾いというボランティアからどのような学習目標が立てられるかを考える。総合的な学習の時間ではこういったボランティアを行うとき、学校や学年単位での目標が定められている。また、これを教科教育に生かしていくためには、学習指導要領を見ながら、どの目標を達成するために必要な事柄になるか、考えるのである。

もう 1 つは、身に付けさせたい資質や能力、目標を達成するために、活用できる人材や施設を探し、学習を設計して聞くやり方である。学習指導要領により目標や内容がより細かく定められている教科教育では、教師個人が目標を見据えながら、身近な素材を生かしていく学びの場や授業を展開していくことになる。例えば中学校社会科の歴史的分野では学習指導要領によって以下のような目標と内容が定められている。

図 1-2 中学校社会科 歴史的分野の目標と内容

1 目標

(4) 身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

2 内容

(1) 歴史のとらえ方

イ 身近な地域の歴史を調べる活動を通して、地域への関心を高め、地域の具体的な事柄とのかかわりの中で我が国の歴史を理解させるとともに、受け継がれてきた伝統や文化への関心を高め、歴史の学び方を身に付けさせる。

出所：中学校学習指導要領より一部抜粋

この目標を達するために、例えば、町にある郷土資料館を見学させるとする。郷土資料館には日本や北海道の歴史を概観できる部分と、その町の歴史が接続している部分を知ることができる。そのため、郷土資料館に行くことで、1- (4) のような目標を達成できる。このように子どもに身に付けさせたい力によって、選ぶ教材の一つとして地域教材を活用することができる。

以上のように具体的に指導のどのような場面で地域教材が必要になっているかは 1-5 でも触れている。

1-3 地域教材の類型

地域教材も様々な分類ができる。教室で行う際の授業の一部分として扱う場合や、校外学習として、施設に行ったり職員の話の聞いたりすることも、地域素材を生かした教材で

ある。それぞれの特徴を把握することで、授業の目標や内容に応じた地域教材の活用が可能となる。目標なく子どもたちに施設見学をさせる、ゲストティーチャーとして話を聞くだけでは、思うような教育効果を得られない可能性がある。そこで、施設や人材の活用を分類し、整理し、それぞれ目標や課題に応じて施設や人材を適切に活用する必要がある。

1-3-1 施設について

地域教材として使える施設には様々なものがある。博物館、郷土資料館、図書館などの公共施設のほか、官公庁や企業を訪問できる地域もある。教師自身が施設を活用のねらいや学習例ごとに類型しておく必要がある。以下の表は施設活動の類型を表にしたものである。

表 1-1 施設活動の類型

類型	活用のねらい	活用の方法	学習例
活用型	問題解決のために利用	施設そのものを学習の対象として	情報：図書館を利用しよう
参加型	施設の活動に参加		福祉：もちつき大会に参加しよう
改善型	生活者と施設等を改善していく		環境：クリーン大作戦
訪問型	訪ねて、ふれあいを大事にする		福祉：共に生きていこう
見学型	見ることで学ぶ	課題解決の手段・追究の過程として	環境：水はどこから
調査型	説明を聞く、資料を見る		国際：大使館ってどんなところ

出所：九州個性化教育研究会編（2002：20）

る。

これらの活用は、施設そのものを学習の対象にする方法と、課題解決の過程として活用する方法に分けられる。このように分類することで、授業のどの場面で使うかを整理することができる。特に後者の「見学型」や「調査型」は単元の課題追求の場面で活用したいので、事前、事後の授業展開が重要になってくる。一方で「参加型」や訪問型は単元の導入場面などで子どもたちが問題や課題と出会う場面で活用することができる。あくまでもこの類型は一例で、教師が個人や学校単位で、分類し整理することが必要である。

1-3-2 人材について

人材についても、施設と同じように、子どもたちが直接出会う人や場面で、どのように行うか分類できる。その際、目的や場面設定が重要で、目標や目的設定をきちんと行ったゲストティーチャー、訪問しての聞き取りという形で出会わせるのが望ましい。九州個性

化教育研究会では地域教材に取り入れるべき人材の具備する条件として五つ挙げている。

- ①子どもの生活と関わりがある。
- ②子どもの意欲的 pursuit 活動が期待できる。
- ③子どもの実態から見て成長を促す要因が大きい。
- ④子どもの問題解決を支える土壌がある。
- ⑤子どもの生き方を見直す要素が豊かである。

以上のような人材を「何のために」「どのように」学習の展開に位置するか吟味することが必要になる。また、その人材とどうやって出会わせるか「出会いの場」も重要になってくる。そのためには地域教材を分類しそれぞれの特長について教師個人が把握していることが大切になっている。以下は地域人材発掘の視点のねらいと内容の例である。

表 1-2 人材発掘の視点

学習内容	具体的な活用内容	解決される課題
歴史・文化	伝承遊び・昔の話・陶芸	地域の特色 環境
生産活動	野菜等の栽培	地域の特色 環境
自然体験	飼育活動・キャンプ	興味・関心 環境
文化・芸術活動	絵画・演劇・書道	興味・関心 国際理解
科学技術	天体観測・コンピューター	興味・関心 環境
健康・スポーツ	水泳・武道	興味・関心 健康
ボランティア活動	介護・手話・朗読	地域の特色 福祉

出所：九州個性化教育研究会編（2002：22）

これもあくまでも発掘の視点の一例である。表を見てもわかるように、地域人材の活用は、どの教科、分野においても可能性があるといえる。

より具体的な施設、人材の活用や手順に関しては 3 章でも触れる。

1-4 地域教材の歴史

歴史的に観ても地域素材の教材化は古くから取り組まれている。

戦前において、牧口恒三郎が 1912 年に『教授の統合中心としての郷土資料科研究』で、当時の各教科の中心に「郷土科」を設置することを最初に提唱している。この本はその後 20 年にわたって版を重ねている。1930 年には「郷土教育連盟」が設立され、土地、勤労、学校教育を結びつけるものとしての「郷土教育運動」が起こった。これは子どもの力量に合わない知識詰め込み型の一斉教授を批判してのものであった。この郷土教育に関して当時の文部省は、最初は冷ややかに見ていたものの、1920 年代初頭に急増した小作争議への対応や満州事変等の対外政策に伴う愛国心を育てる過程において、「郷土愛」「郷土教育」は推奨されていった。終戦後は、占領下の指導に基づき「愛国心」を培う形での「郷土教育」は否定されていった。これらの時代の精神主義的な郷土教育は、本来の地域素材の教

材化とは離れた意味となっていた。

戦後においては戦前の精神主義的な郷土教育の反省を踏まえながらも、農村を中心とする封建的な慣習の中では体系的な教科教育が必ずしも受け入れられるものではなく、身近な素材や体験を基盤にした教育活動の展開が重要であった。1940年代後半には欧米の「新教育運動」とともに「地域社会学校」（コミュニティ・スクール）の構想も導入している。これは教材として地域の人材を求めるだけでなく学校が中心となって地域の封建的な慣習を打ち破る中で、学校教育も豊かに展開させようという試みであった。しかし、その後の「地域社会学校」の構想は「新教育運動」が「這い回る経験主義¹」として批判を浴びるのと連動し、また一方で、地域の体験を重視するあまり、地域にも規定され、当時の封建的な地域の慣習と農村の急速なる変貌に阻まれて衰退していった。当時の「地域社会学校」では現場によってカリキュラムが自由に編成されるようなものであり、経験的な思考を基にしながら科学的な思考にいかにして導いていくかのプロセスが弱かったのである。

再び経験的な学習が注目されていったのは1977年の学習指導要領改訂のころからである。学習負担が適正化され、小学校の低学年に「生活科」が提言されるなど自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を目指すようになった。1990年の改訂では「生活科が新設されるだけでなく、社会科でも「博物館や郷土資料館の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの間接や調査を行」うことが具体的に示された。このときに単に教室に「体験」なるものを持ち込むだけでなく地域の素材・人材を活用して体験学習、教材作りが求められるようになったのである。その後も「自ら考え、自ら学ぶ」という傾向のもと「総合的な学習の時間」が実施されることとなったが、「総合的な学習の時間」は地域素材の活用自体が目的である教科で、他の学校との連携、社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体などとの連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うことが明示されている。

このように地域教材の歴史を見ていくと社会科や総合的な学習の時間において、地域教材は特に親和性が高いと考えられる。

1-5 地域教材と学習指導要領について

前項で示したように、地域教材は、特に社会科にとって親和性が高い。社会科の地域教材は、子どもが興味・関心を持って見学・観察・調査活動を行い、意欲的に社会事象の追及ができる。また、学習が深まりをもって広がりを持つてくるにしたがい、身近な地域のしくみや自然的・社会的条件と歴史的事象の意味が次第にわかってくるという点で有用である。

学習指導要領における「地域」と「郷土」との変遷をみると、地域教材における社会科との相関が見えてくる。花輪・西垣（2014）ではこの「地域」と「郷土」の変遷について

¹ 生活経験を重視するあまり、知識の積み重ねが不十分で、活動という手段が目的化された活動主義への批判を揶揄したもの。

の考察を行っている。この論文では、「社会科教育事典」、「社会科地理教育論」、「社会科重要用語 300 の知識」などの資料を活用しているが、これら 3 点の資料は社会科関連の文献である。この論文で花輪・西垣は、指導要領等の文献において、「郷土」から「地域」への決定的な変遷が見られたのは社会科であると分析している。このことから、地域学習や地域教材は社会科の学習と密接にかかわってきたことがわかる。

一方で現在の学習指導要領を見ると小学校で子ども達にとって身近な地域に関することが目標や内容として確認できる。特に社会科では中学年において、社会科に取り組み始める入り口として、自分たちの住んでいる地域社会に目を向ける内容となっている。中学校でも社会科は 3 つの分野に分かれているが、どの分野でも身近な地域を教材として取り上げることが望ましいことがわかる。

1-5-1 1968～70 年改訂学習指導要領における「地域」から「郷土」への転換

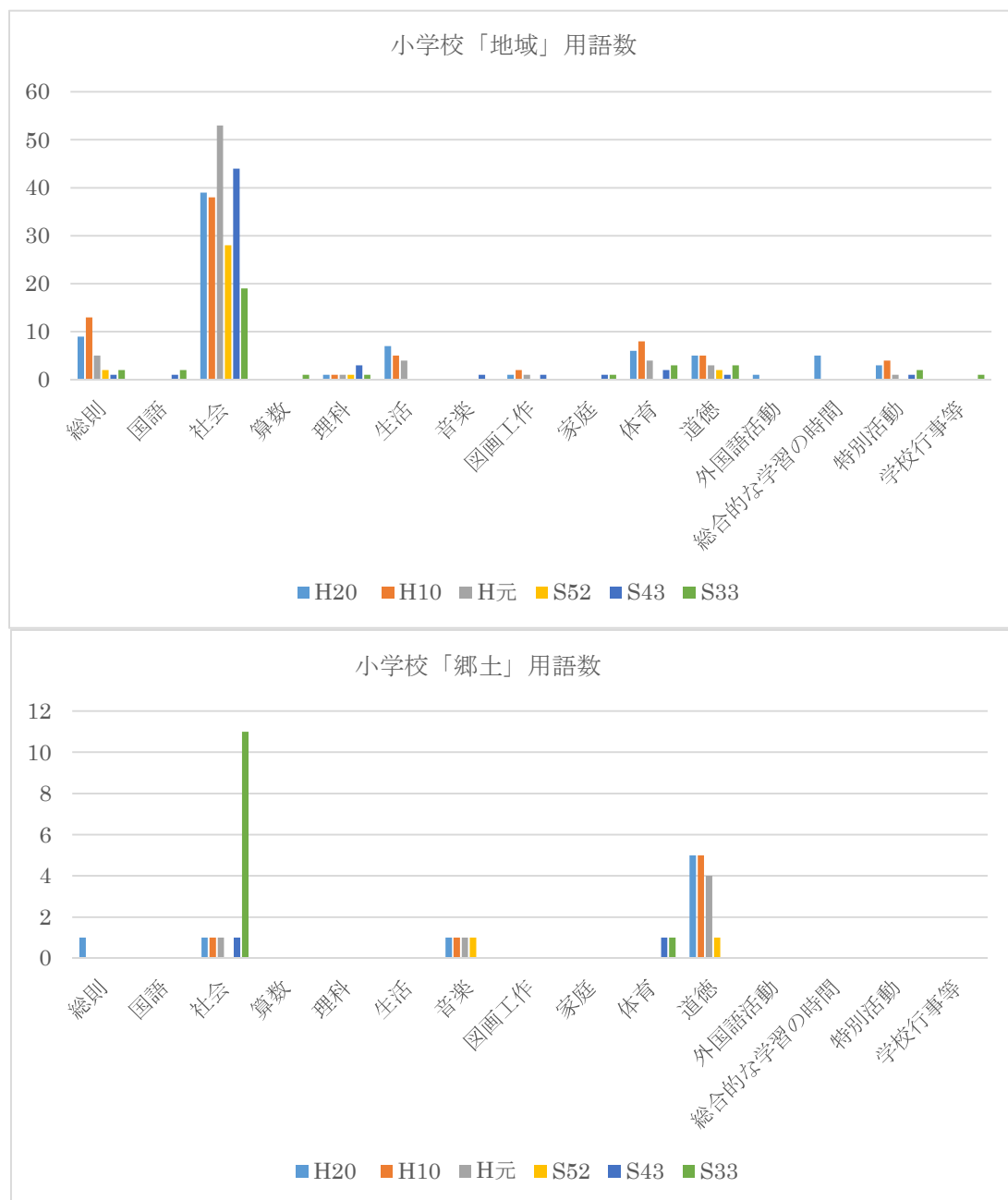
1968 年に改訂された学習指導要領（小学校）から、地域学習は郷土学習と呼ばれていた。「郷土」から「地域」に変化したと考えられる理由について 1970 年の『中学校指導書 社会科編』は、「『郷土』という用語の曖昧さを回避し、生徒が生活している『地域』そのものを表すために『身近な地域』を用いた。」と記している。そして日本全体を「郷土」ととらえる方向性を持ちつつ、「日本の諸地域」や「世界の諸地域」に加え、これらとは異なる角度を持つ「身近な地域」を学習させる意図があったことが述べられている。このことからこの学習指導要領改訂において文部省は意図的に「郷土」から「地域」に変更していったことがわかる。

そもそも「地域」と「郷土」は類似しているものの、別の意味を持っている。『広辞苑』（第 6 版）によれば、「郷土」とは「生まれ育った土地。ふるさと。故郷。その地方。土地。」、「地域」とは「区切られた土地。土地の区域。」である。このことから「郷土」が「地域」に比べ、より個人に限定された範囲を示していることがわかる。また、1-4 にもあるように戦前の「郷土」教育には「愛国心教育」という側面も強かったため、徐々に変わっていったとも推測できる。地域から郷土へ意図的に変更されていったのは、高度経済成長期にあたり、工業化・都市化が進み人口移動が激しくなる中で、子ども個人にとって「郷土」という概念が成立しなくなったとも考えられる。加えて指導要領の 1960 年代後半からの改訂では、教育の現代化が図られ、心情的であいまいな概念である「郷土」よりも、より客観的な意味を持つ「地域」が選ばれている。このように、「郷土」と「地域」は言葉以上に違う意味を持ったものとして捉えられることとなった。

特にこの言葉の影響を強く受けていると考えられるのが社会科である。花輪・西垣は学習指導要領における各教科と年代別の「地域」「郷土」の用語数を比較している。このグラフを見ると、どの時代も社会科において「地域」という言葉が圧倒的に多く使われていることがわかる。また、このとき社会科においても「郷土」という言葉は使われている。しかしそれは、「地域」という言葉には置き換えられない部分が大きい。（【資料 2・3】参照）

「郷土」とは、歴史的に先人たちによって残されてきたものという意味合いの強いものに

図 1-3 小学校学習指導要領における項目ごとの「地域」・「郷土」の用語数比較

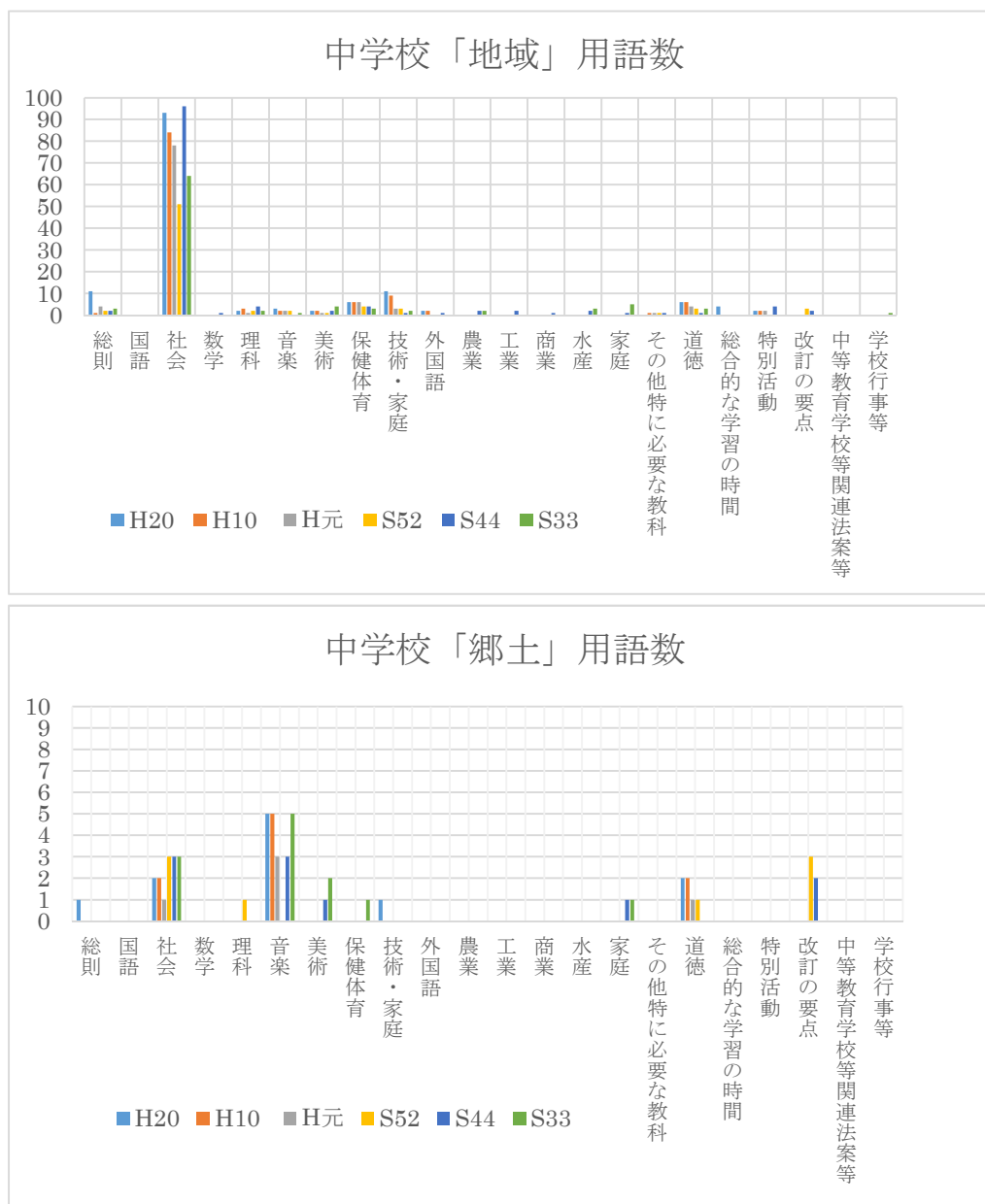


出所：花輪・西垣（2014：2500）より筆者作成

なっている。

この改訂によって「郷土」から「地域」へ学習内容が転換した。これによって地域教材についても、郷土の現在と昔を比較していくものから、自分にとって身近な地域と他地域との比較ができるような教材が求められるようになったのではないかと考える。

図 1-4 中学校学習指導要領における項目ごとの「地域」・「郷土」の用語数比較



出所：花輪・西垣（2014：2500）より筆者作成

また、このときの学習指導要領では、中学校公民分野の範囲での「地域」という語が改訂前はもちろん、現在の学習指導要領よりも多い。このときの改訂で、家族や国家と地域社会が政治・経済的にどのような役割を担っているかを深く学ぶようになっている。しかし、この「地域」の範囲については、現行の学習指導要領の同じ単元を比べると自分の身の回りの地域という要素が強い。このときはまだ学習指導要領で使われている「地域」という言葉がある一定の場所を表す「地域」と、「郷土」に近い個人にとって身近な範囲で使われていたといえる。

1-5-2 転換以前の学習指導要領から見る地域教材

転換以前の学習指導要領である 1959 年に改訂の小学校社会科学習指導要領（中学校は 1959 年）では目標の一つが郷土や国土の愛情を育てることである。地域はあくまでも郷土の他地域として、郷土の特色を学ぶための比較するため役割を担っていた。小学校では低学年では学校や家庭生活の範囲、3 年で町（村）という範囲、4 年でそれらより大きい範囲として地域という言葉が使われている。地域とは気候・産業が「郷土」と違う範囲の学習である。高学年で習うのは国土と海外の比較であるので、都道府県や地方区分レベルの範囲が「地域」としての範囲となっている。中学校では「郷土」は地理分野で常に省みる基準として扱われている。まず郷土について学び、そしてそれ以外の地域を郷土と比較しながら学ぶというイメージである。つまり、地域とは日本あるいは海外の農業地域や工業地域などの部分を示している場合が多い。一方で歴史分野・公民分野には「地域」「郷土」について触れている部分がほとんどない。地理分野に独立して郷土を学ぶ単元があるものの、このときの中学校の学習は現行の学習指導要領と比べると全体的に学ぶ内容が多く、全体を通しては生徒が「郷土」や「地域」について考える部分は少ない。

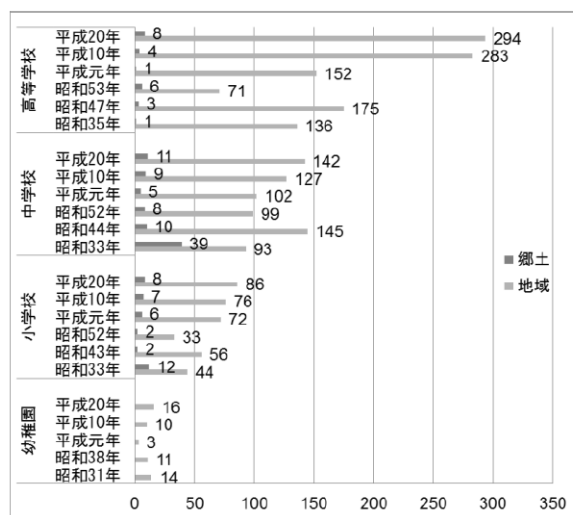
1-5-3 現行の学習指導要領から見える地域教材

現行の指導要領に関しては社会科だけでなくすべての項目（教科）において地域教材との関連を確認した。前項までと同じように「地域」と「郷土」を中心に見た。その中で、小中学校の社会科、総合的な学習の時間、道徳、小学校の生活科での記述が目立った。

生活科を見ると身近な地域だけでなく、身近な自然、人々、動物など地域のあらゆるものが教材となるような内容となっている【資料 1】。1-2 で示したような両方の発想が可能である。比較対象としている前項までの学習指導要領では、低学年段階での地域への記述がほとんど見られなかったもので、以前よりも低学年のうちから地域教材に触れながら学んでいくのが重要視されているといえる。

接続となる小学校中学年における社会科では地域についての学習が最初の単元の目標や内容となっている【資料 2】。これによって社会科への移行がスムーズになるとともに、生

図 1-5 学習指導要領における年度別の「地域」「郷土」の用語数比較



出所：花輪（2014：2499）

活科で使われた地域教材の題材等をそのまま社会科でも引き継ぐことができる。生活科では「身近な人々」という用語が使われていたが、中学年社会科では「地域の人々」という用語になっていることから、児童は地域とは身の回りよりも少し広い範囲での身近な人々と捉えることもできるだろう。また、内容の(5)では地域そのものを調べる学習となり、いわゆる「郷土」についての内容となっているが、学習指導要領では「郷土」という用語は使われていない。この中学年について学ぶ内容が小学校全体の中で一番地域そのものを扱う内容となっている。5年生では中学年で習った内容をさらに広い範囲(都道府県や各地域)で学ぶ内容となっており、6年では歴史的分野、公民的分野を学ぶ内容となっている。

中学校の学習では小学校の社会科の内容を踏まえ、地理、歴史、公民的分野のそれぞれで地域について学ぶ内容が含まれている【資料3】。

地理的分野では世界の諸地域について大観し、日本の諸地域について詳しく見ていったあとに身近な地域について学ぶことになっている。これによって、世界や日本の諸地域との比較を行いながら身近な地域について学ぶことになる。反対に世界や日本について学習するときに身近な地域を関連付けたり、比較したりし、最後のまとめの部分として、身近な地域の調査を生徒自身に選択させて行わせることも可能である。

歴史的分野に関しては、日本や世界との歴史を学ぶ最初の入り口として、身近な地域を扱うことになっている。そうすることによって、生徒にとって身近な学習になりにくい部分でも、地域の具体的な事柄とのかかわりの中で日本とのかかわりの歴史を理解させる最初に習った部分に戻って学習することが可能になる。また、内容の取り扱いでは、「日本人の生活や生活に根ざした文化については、(中略)各地域の地理的条件、身近な地域の歴史とも関連付けて指導したり、(中略)博物館、郷土資料館などの施設を見学・調査したりするなどして具体的に学ぶことができるようにすること」、「地域の特性に応じた時代を取り上げるようにするとともに、人々の生活や生活に根ざした伝統や文化に着目した取扱いを工夫すること。その際、博物館、郷土資料館などの施設の活用や地域の人々の協力も考慮すること」とあるように博物館、郷土資料館などの施設や地域の人材を取り扱うように書かれている。

公民的分野には地域について学習する目標や内容は定められていないものの、地理的分野、歴史的分野とのかかわりが大切になってくることから地域素材に関しても相互に関係を持って扱う必要がある。

1-6 小括

1章においては地域教材を定義し、どの地域教材をどのように、どのような場面で使うかを整理してきた。実際の現場でも地域教材を扱った学習はたくさんあると思うが、どの学習も教師自身が地域教材の扱い方や場面を吟味していく必要がある。特に学習指導要領にはどのように、どのような場面で扱えばよいか書かれているため、学習指導要領に依拠し

ながら地域教材を活用していく必要がある。そういった意味で社会科や生活科は地域そのものを学習として扱う場面も多く、自分の地域とその他の地域を比較する学習も多いので、地域素材を扱った学習をするのに最も適しているといえる。一方で、公民分野など学習指導要領には地域そのものを学ぶ場面はない学習に関しても、積極的に地域教材を活用していくことは重要であるため、目標や内容をさらに吟味する必要がある。これは、社会科や生活科以外の教科等の学習も同じことが言える。

5章、6章において現場の先生方の実践を詳しく見ていくが、現場の先生方も個人や研究会単位で地域素材の分類やどの場面で活用できるか整理している。こうした分類や整理をすることが地域教材活用の重要な一つの要素になっていくのである。

第2章 なぜ地域教材なのか

2-1 現在の子どもの実態

2-1-1 現在の子ども達を取り巻く現状

なぜ地域教材が必要になるか考えるうえで、まず現在の子ども達の実態をみていきたい。文部科学省では2013年6月に2013年から2017年を期間として第2期教育振興基本計画を策定した。これによって各都道府県や市町村は教育計画を立てている。この教育振興基本計画ではわが国をとりまく危機的状況として、日本の将来にかかわる六つの事柄を提示している。これに基づき、北海道教育推進計画では子ども達を取り巻く現状や課題を示し計画を立てている。ここでは代表的な四つの現状を確認する。

○人口の減少・少子高齢化・家庭環境の変化

子どもの数が急速に減少したことと平均寿命が延びたことにより、超少子高齢化社会が到来している。少子高齢化の進行により、約50年後には総人口が約3割減少、65歳以上の割合が総人口の約4割に達する見込みである。

子ども達は高齢者と触れ合う機会が少なく、地域における家族間の付き合いも減っている。「人は人によって人になる」といわれる子どもを取り巻く人的環境が空洞化しつつあり、子どもが人を思いやる心、お年寄りを敬う心が希薄化している現状にある。特に北海道では人口の減少、少子高齢化が全国を上回るスピードで進行している。

また、核家族化やライフスタイルの変化により家庭環境の多様化が進み、小さなコミュニティが多く、地域共同体の意識が比較的強いと思われる北海道でもそれぞれ家庭での価値観も多様となり、関係が希薄化している。

○情報化・グローバル化・産業構造の変化

情報化の進み、いつでも、どこでも、誰でも様々な情報が簡単に手に入るようになっていく。一方で、有害な情報も溢れ、情報をどのように取捨選択し活用するのか、子どもにもその選択能力が求められる。急速な技術の発展と、世界的な経済の結びつきの強まりにより人・物・情報の流れは拡大し続けるグローバルな社会となっている。身近な地域にも外国人が居住し、外国の人と接する機会も増え、地域レベルでの国際交流も盛んに行われている。さらに今後ますます国際化が進展すると予想される。

産業構造も、情報化やグローバル化によって変化している。新興国の台頭等による国際競争は激化している。また、生産拠点が海外に移転し産業の空洞化が起こっている。

○厳しい経済・雇用情勢

現在の若者は完全失業率や非正規雇用率の高く、新卒者の就職内定率も低くなっている。

ニートやフリーターなどの定職につかない若年層や早期離職者の存在もあり、「学校から社会・職業への移行」が円滑に行われていないことがわかる。終身雇用や年功序列等の制度が変わり、企業内教育による人材育成機能の低下も失業率や非正規雇用の増加と結びついている。また、10～20年後に、日本の労働人口の約49%それらに代替することが可能との推計結果があり²、現在の子どもが就職するときには職業のあり方そのものも大きく変化する可能性がある。

○安心・安全を脅かす事件・事故の社会問題化

日本各地で子どもたちが巻き込まれる事件や事故が後を絶たない。子どもの安全対策は、学校、家庭、だけでなく地域をあげて取り組まなければならない。また、人間関係などのストレスによる心身の不調などメンタルヘルスに関してや、アレルギー疾患を抱える子どもも少なくない。加えて東日本大震災以降、防災の意識の高い子ども達を育てることも必要となっている。

その他にも子どもの貧困や格差の再生産などの問題、環境問題や食料、エネルギー、宗教などの地球規模の課題への対応など、複雑な現状が子ども達を取り巻いている。

2-1-2 現在の子ども達における課題

2014年に発表された初等中等教育における教育課程の基準等のあり方についての諮問では、TIMSS2011 質問紙調査や全国学力・学習状況調査の結果などから見えてくる現在の子ども達における課題が記述されている。TIMSS2011 質問紙調査の結果では米中韓の生徒に比べ、日本の生徒は「自分を価値ある人間だ」という自尊心を持っている割合が半分以上、「自らの参加により社会現象が変えられるかもしれない」という意識も低い。全国学力学習状況調査の結果では、学力は改善傾向にある一方で、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて課題があると指摘されている。また、指導のねらいを明確にした上で言語活動を適切に位置づける学校や、総合的な学習の時間における探究活動を積極的に実施する学校ほど、教科の平均正答率が高い傾向が見られ、能力が高いことがわかる。

2-1-3 子どもと地域とのかかわり

子どもとかかわる家庭・地域社会の現状として2013年3月に発行された北海道教育推進計画（改訂版）では「家庭・地域の教育力の低下」を1つに挙げている。

「家庭・地域の教育力の低下」に関しては、スポーツ少年団や地域子ども育成会など地域活動の機会が少子化とともに減少していて、相対的に地域の大人と子どもが触れ合う機

² イギリス オックスフォード大学のマイケル A. オズボーン准教授およびカール・ベネディクト・フレイ博士が2014年に601種類の職業について、それぞれ人工知能やロボット等で代替される確率を試算したところ10～20年後に、日本の労働人口の約49%それらに代替することが可能との推計結果が出た。

会が減ってきている。地域の中に子どもがいない状態が出来上がっている。これは子どもに限ったことではなく、保護者同士や保護者と教員、地域と保護者など大人同士の関わりも希薄になっているため、結果的に子ども同士の関わりも希薄になっているという現状もある。子どもたちは、かなり限られた範囲や地域で関わりを持ってしまっている。そして、それによって家庭や地域の教育力が向上していかないという悪循環も生まれている。

この状況を打開するべく、国や文部科学省では、「地域に開かれた学校」をテーマに様々な提言をしている。これは、次項以降に地域教材への根拠として述べる。

2-2 地域教材への根拠

2-2-1 次期学習指導要領から見える根拠

文部科学省の次期学習指導要領（小学校で 2020 年、中学校で 2021 年に全面的に実施）について整理している部会である教育課程企画特別部会の論点整理では今後の教育に重要ないくつかの項目を挙げている。この論点整理から地域教材を活用していくための根拠を見ていく。

2-2-1-1 学校・家庭・地域社会の連携

地域教材の活用は昨今重要視されている「地域の教育活動への積極的・効果的な活用」という点に合致している。

論点整理では今後の教育重要ないくつかの項目として「社会に開かれた教育課程」を挙げている。「社会に開かれた教育課程」は 2-1 で示したような、変化の激しい時代に対応していく子ども達を育てていくために、子どもたちの学校生活の核となる教育課程について役割を捉え直していこうというものである。この「社会に開かれた教育課程」を実現するために学校と社会とのつながりの重要な点として 3 点挙げている。この中にある「3 教育課程の実施に当たって―」の部分では「地域の人的・物的資源を活用」することが明記されている。このことから、教師は地域の人的物的資源を活用した授業作りをする必要があることがわかる。また、子ども達の一番身近な社会として地域があるため、「社会に開かれた教育課程」は「地域に開かれた教育課程」と捉えることができる。このように、論点整理の中には「地域」を重視して教育活動を行うよう明記されている箇所がいくつもある。例えば、「カリキュラム・マネジメント」では教育活動における地域の積極利用が述べられている。「カリキュラム・マネジメント」とは、学習指導要領等に基づき、どのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかを指したものである。各学校は、学習指導要領等を受け止めつつ、子どもたちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる。文部科学省ではこの「カリキュラム・マネジメント」の一つの側面として「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら

表 2-1 論点整理（案）における「社会に開かれた教育課程」

1 2030 年の社会と子供たちの未来

（1）新しい時代と社会に開かれた教育課程

社会に開かれた教育課程

（中略）子供たちの学校生活の核となる教育課程について、その役割を捉え直していくことが必要である。学校が社会や地域とのつながりを意識する中で、社会の中の学校であるためには、教育課程もまた社会とのつながりを大切にする必要がある。教育課程を介して学校が社会や世界との接点を持つことが、これからの時代においてより一層重要となる。

これからの教育課程には、社会の変化に開かれ、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。

このような「社会に開かれた教育課程」としては、次の点が重要になる。

1 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会づくりを目指すという理念を持ち、教育課程を介してその理念を社会と共有していくこと。

2 これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合っていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化していくこと。

3 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

このためには、教育課程の基準となる学習指導要領及び幼稚園教育要領（以下「学習指導要領等」という。）も、そうした「社会に開かれた教育課程」を各学校が編成していくことに資するものでなければならない。

※下線は筆者が引いたものである。

出所：教育課程企画特別部会 論点整理

効果的に組み合わせること」としている。学校評価など学校外部の地域を積極的かつ効果的に活用していくということである。この取り組みによってこれからの学校はより広く地域や地域の方々と関わることになる。そういった中で、地域を素材とする地域教材は、地

域や地域の人々と関わる非常に有用なツールとなる。地域や地域の方々を授業の中に取り入れることで、子ども対はもちろん地域に住む人にとっても学校や授業がより近いものになると考える。

2-2-1-2 学び方について

次期学習指導要領では学習の在り方について「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」「何を学ぶか」を3本の柱としている。子どもたちが「何を知っているか」だけではなく、「知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということが重要であり、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性など情意・態度等に関わるものの全てを、いかに総合的に育んでいくかが重要になっている。この視点から学習や指導の方法の精査が求められていることがわかる。例えば、教室で子どもが教師の話聞くだけでなく、アクティブラーニングのように、主体的で対話的な学びや指導、子どもたちが「さらに調べたい」「自分でやってみたい」と思うような体験的な学びの構築が必要になる。このとき、子どもの日常生活圏の範囲からすれば、具体的で身近に接する地域素材を取り上げることは認識を深めるためには重要である。その理由としては4つほど考えられる。1つは物理的に身近に存在し、具体的な事物資料を直接目にしたり触れたりする体験を行いやすいことである。何気なく身近に見ている事象の中に、さらに深い意味を実感する時に、強い興味と探究心は駆り立てられる。2つ目は地域を社会問題としての一環として地域、あるいは歴史的な展開の中での地域として捉えることによって、具体的に見ていた地域の現実が、全国の普遍的な問題や歴史的な問題に位置するという標準性を捉えることができることである。地域の変化は全国の変化の構成要素であるとともに、地域が特性を持ち、全国が一律の展開ではないことも学ぶことができる。3つ目は地域には、多様な人間関係・社会関係が存在しており、これらの関係を模倣しながら子どもは社会化されていくことができることである。閉鎖的な学校内の社会だけではなく、現実の身近な地域社会の関係性から学ぶ意義は大きい。4つ目はこうした地域の素材を生かした教材や体験学習をすることによって、子ども自身が地域に働きかけ、地域を変える姿勢を養うということによる。ゴミや除雪、交通の整備など、地域の現実を見つつその原因と対策を考えていく中で、現実を変えていく主体的な姿勢を養うことができる。地域に軸、視点を置くことで主体的で体験的な学びが生まれやすくなる。

2-2-2 「次世代の学校・地域」創生プランから見える根拠

文部科学省は、一億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため、学校と地域が一体となって地域創生に取り組めるよう、中央教育審議会の三つの答申の内容の具体化を強力に推進するべく、「次世代の学校・地域」創生プランを策定した。

このプランでは「地域と学校の連携・協働に向けた改革（コミュニティ・スクール、地域学校協働活動の推進）」「学校の組織運営改革（「チーム学校」に必要な指導体制の整備）」

「教員制度の一体的改革（子供と向き合う教員の資質能力の向上）」を3本の柱として、学校が地域の中核となり地域全体で子どもを教育していく体制が整えられるよう提言された。前項でも触れた「社会に開かれた教育課程」もその一環である。

2-2-2-1 コミュニティ・スクールについて

コミュニティ・スクールとは、学校と保護者や地域の方々が協力し、学校運営に意見を反映させることで、一緒に協働しながら子どもたちの豊かな成長を支え「地域とともにある学校づくり」を進める仕組みである。学校は教育委員会の指定を受け、学校や地域の実情に応じて学校運営協議会を設置する。学校運営協議会では以下のようなことを定めている。

- ・ 校長の作成する学校運営の基本方針の承認（必須）
- ・ 学校運営について、教育委員会又は校長に意見
- ・ 教職員の任用に関して、教育委員会に意見（教育委員会はその意見を尊重）

このようにある一定の権限を与えることで、学校と地域が相互に協力できる基盤を作ることができるよう制定された³。この制度によって「学校と地域が情報を共有するようになった」、「地域が学校に協力的になった」、「地域の教育力が上がった」などの一定の成果が見られた。コミュニティ・スクールの制度を導入し、9年間の一貫した教育活動が可能になり、発達段階にあわせた地域の教育活動が展開できる点も非常にすぐれている。北海道では浦幌町の実践が文部科学省のパンフレットでも紹介されており、6章でも紹介している。2015年12月の中央教育審議会では、「全ての公立学校がコミュニティ・スクールを目指すべきであり、教育委員会が積極的に設置の推進に努めていくような制度的位置づけの見直しを検討すべきである」旨が提言された。現在全国では9%の学校が学校運営協議会の指定を受けている。北海道はまだ5%の学校しか指定を受けていないが、提言を受けこれから増えてくると予測できる。

また、このシステムに類似している制度として学校評議員制度や学校地域支援本部の制度がある。学校評議員制度は学校運営協議会よりも制度上の権限が弱く、校長の求めに応じ学校運営について意見をする諮問機関である。また、学校地域支援本部は地域住民等が学校の求めに応じて、様々な学校支援活動を実施するものである。どちらも現存する制度である。これらの各地域に現存する制度を包括し、コミュニティ・スクールとして地域と強い結びつきを持ちながら学校運営をしていくのが望ましい。

³ 2004年「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」による。

図 2-1 コミュニティ・スクールのイメージ図



出所：コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について

このような制度が拡充してくると教師も地域の方々と交流する一定の機会を与えられるので、より良い地域素材を入手できる可能性が高まる。また、地域の側からも教職員の任用に関して意見できるため、「もっと地域素材をいかした教育を」といった意見を反映させたという例もある。このような制度を地域が上手く生かすことができれば、「私たちの町ではこういう教育をしたいから、先生はその目標を達成するために、個性を活かしながら教育してください」と、地域側の要望がより反映されやすい環境になる。教師にとってもより明確なビジョンができるため、授業づくりがしやすい。

その他にも授業の一環で地域の伝統芸能を伝承や地域の農作業を体験するなど、幅広い地域素材の活用が可能になっている。

2-2-2-2 地域学校協働本部

前項で述べたとおり、コミュニティ・スクールは「地域とともにある学校」へと転換していくために有効な仕組みである。地域とともにある学校として、より多くの地域の人々が学校運営に参画し、協働による取り組みを展開していくためにも、コミュニティ・スクールと地域学校協働本部（仮称、以下略）との連携を強化していくことが有効である。

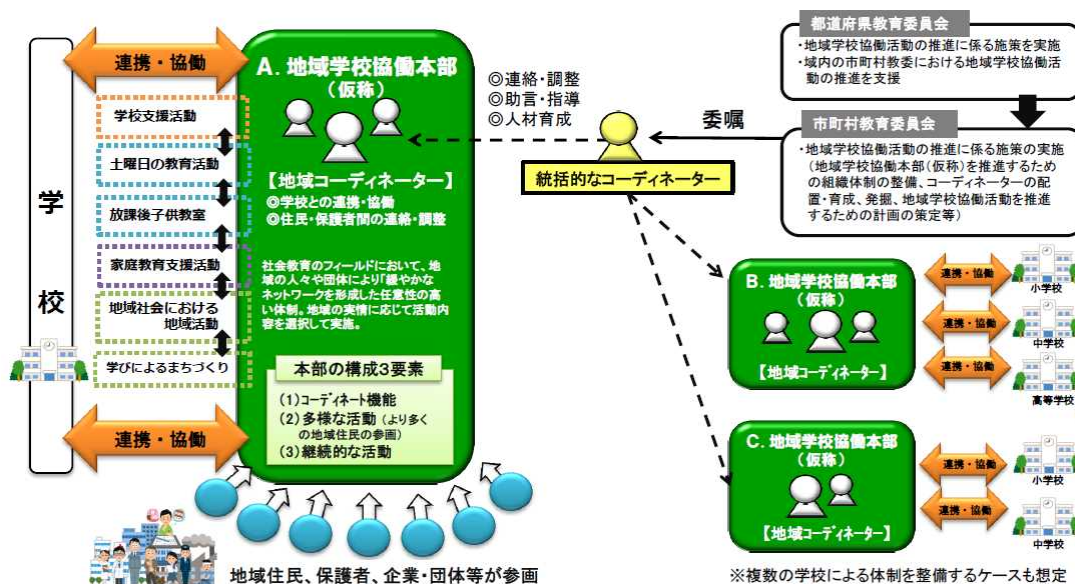
地域学校協働本部は2015年12月21日の中央教育審議会の答申によって取り組むことが提言された地域が主体となって学校教育を支える組織である。2006年の教育基本法改正によって、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が規定された。地域学校協働本部はこれによってできた学校支援地域本部等の機能をベースとして、徐々にコーディネート機能を強化し、より幅広い層の活動する地域の人々、保護者、企業等が参加し、地域住民の参画を得て活動を多様化し、継続的な地域学校協働活動を実施へと発展させていこうと

するものである。学校支援地域本部は「支援」が目的の組織であったが、それを一回り大きな役割持って、「協働・連携」を目的とした組織である。そのため、従来の組織よりも「緩やかなネットワーク」が意識され、任意性の高い組織である。緩やかなネットワークであるゆえに、高校生から、高齢者の方など様々な人が参加し、永続的な活動を目指している。この組織がコミュニティ・スクールと相互に補完し、両輪として相乗効果を発揮していくことが必要である。そのため、地域コーディネーターを配置し、学校との連携協働の代表とする。このコーディネーターが住民や保護者など本部に所属する人間への連絡や調整役も兼ねる。また、地域コーディネーター同士をつなぐ統括的なコーディネーターを配置し、各コーディネーターの助言・指導を行い、地域学校協働本部を始めようとしている団体に対しアドバイスを行う。このように社会教育のフィールドで地域の人々や団体をコーディネーターを中心に地域の実情に応じて活動内容を選択して実施する。

こうした地域の側から学校を支える仕組みを利用することで、地域の意見をよりの確に反映することができる。また、コミュニティ・スクールよりも広い範囲の関わりができるため、地域の企業や各種団体と連携した授業などが期待できる。

しかしこの制度はあまり浸透しているといえず、教員のなかには「そこまでやってもらっていいのだろうか」と申し訳なさを感じる場合もあるようで（藤原編，2010：56）、仕組みを浸透させ教師が授業や生徒指導に集中できるようにするためには、まだ時間がかかるものと考えられる。

図 2-2 地域学校協働活動を推進するための体制



出所：地域学校協働活動を推進するための体制（イメージ案）

2-3 小括

本章では、文部科学省や北海道教育委員会から出される様々な報告書から現在の子ども達を取り巻く環境や子どもたちの実態について確認した。その上で今後は、次期学習指導要領において、教え方、学び方が今一度見直されるようになり、「社会（地域）に開かれた学校」が目指され子どもたちを地域一体となって育てたりという教育方針が確認できる。これを受け、アクティブラーニングが取り入れられ、子ども達の興味関心を引き付けられるような授業や、考え学ぶことができるように身近な教材を使うべき方向に向かっていく。制度的にもコミュニティ・スクールや地域学校協同本部など、学校の内外から地域の人々が学校に参加できるようになりつつある。こうした中で、地域教材に必要な施設や人材との連携は具体的に地域を活用する活動として実践例となり、地域教材の重要となって活用されるべき体制が整ってくるものと考えられる。

第3章 地域教材と地域とのつながり

3-1 地域教材を生かした教育

地域を調べていくためには、教員の力量を総合的に見ても、単純ではない地域のリアルな側面について理解し、地域の内容を構成していくのは限界がある。古くから地域に根付いている建造物や施設を活用することや、教師の知識を越えた実践的、技能的な指導や細かな地域の情報の提供を含めた豊富な地域の人材の活用していくことが必要である。1-3では目的を持つことや人材のもつべき資質などに付いて触れたが、これはいずれも「子どもと大人が関わる」地域教材である。つまり、校外学習やゲストティーチャー等の活用のように教室で先生以外の大人と出会うことや、子どもが施設に出向き大人と関わるといった授業の内容そのものにあたる地域教材である。

その他に、「大人同士が関わる」ことによってできる地域教材もある。教員が地域の人々や保護者などから話を聞き、それを地域素材として教材化していくということである。教師が博物館や郷土資料館などの施設にいった勉強することや、地域の人材と関わり情報を収集して教材開発を行うなど様々な方法で教師が地域の人や大人と関わる。実際には普段の多くの授業は施設に行くことやゲストティーチャーを呼ぶことは出来ないので、教師が地域教材を織り交ぜながら授業を作る必要がある。

3-2 施設との接続

3-2-1 校外学習について

校外学習は、子ども達を施設など学校の外の地域に連れて行き学習を行うこと全般を指す。修学旅行や遠足に代表される特別活動に目が行きがちだが、教科や領域の中で子ども達を外にある施設等に連れて行くのも校外学習である。社会科であれば「社会科見学」と呼ばれるのもこれに分類できる。ここでは教科や領域の中で地域の施設を訪問する校外学習について考える。

地域の施設を使った校外学習は安全性や時数などの課題から敬遠する場合が多い。特に時数の関係は調整が難しく、小学校中学年であれば、前年の活動記録もあるため時数が確保できることもあるが、小学校高学年や中学校では教科での実践も少なく、厳しい現状があると思われる。総合的な学習の時間での校外学習を教科としても利用することで、それを補うこともできる。また、図書館や博物館など子ども達が比較的行きやすい施設に関しては、長期休みなどを利用して、利用・見学させる方法もある。

地域にある施設は学校の中では得られない学習ができる場合が多く、教科や領域を横断的に学ぶことができるので、時数や安全を確保して使っていくのが望ましい。また、実際には校外学習に出られなくても、その追体験ができるような授業計画を立てるように工夫が必要である。

3-2-2 接続する場所

実際に、地域には学習活動として有効な施設がたくさんある。博物館・郷土資料館、図書館などのいわゆる社会教育施設はもちろん、公共施設、地方自治体の公共機関、公共的な役割を担う半民半官の機関、生産生活の各部門を担う民間団体・任意の団体の施設、事務所など様々な施設が接続できる場所として考えられる。

表 3-1 接続する場所

○社会教育施設

図書館、博物館、郷土資料館、青年の家、文化センター、公民館

○公共施設

日本銀行支店、税務署、刑務所、鑑別所、裁判所、検察庁、農業事務所、農林統計事務所、食糧事務所、貿易検疫所、入国管理及び税関、道路・港湾事務所、陸運事務所、地方气象台、海上保安庁、郵政監察局、郵便局、労働基準監督署、公共職業安定所、社会保険庁事務所、外国領事館

○地方自治体の公共機関

役場各部局、議会、障害者施設、老人ホーム等高齢者福祉施設、医療福祉施設、職業訓練施設、保健所、救急・消防機関、上下水道管理局、清掃処理工場、給食センター、児童会館等学童施設、動物園、第3セクターの公社

○公共的な役割を担う半官半民の機関

消費者協会、観光協会、雇用促成事業団、鉄道事務所、住宅公団、道路公団、自治体等のインターネットサーバー機関、NTT、ガス・電力事業等エネルギー会社、失業対策事務所

○生産生活の各部門を担う民間団体・任意団体の施設・事務所

市場等流通業者、農業・漁業連合会、森林組合、商工会議所、専門生産者団体、生活協同団体、中小企業団体、出版物流通業者、シルバーセンター、社会福祉協議会、ボランティア・慈善団体、自然・動物保護団体、文化団体、報道機関

出所：内山・玉井（2016：083）より筆者作成

こうした機関とどのようにつながり、教材として活用できるかは、教師個人や学校がどのように開かれ、コミュニティとしてつながっていきけるかに左右される。また、地域施設の発掘の際には、地域にある独自の施設だけでなく普遍的な施設から、地域の外との相違点を探すといった活用方法もあるため、双方を意識的に発掘する必要がある。以下の項で

は、具体的な関わりとして、博物館・郷土資料館と図書館の活用について見ていく。

3-2-2-1 博物館・郷土資料館

多くの町村には大なり小なり博物館や郷土資料館があり、その市町村の歴史・経済・産業・自然・文化・生活などの様子を伝える展示物や史料がある。へき地の学校によっては学校の近くの神社の資料庫を持っているところもある。これらの史資料は身近にあるものの教師にとってはどの学習で扱えばよいか整理できていない場合が多く、学習内容が狭いと捉えてしまい、教科書と関連させて授業で扱えないという場合もある。また、自分自身が教えることができるほどに詳しくないという意識が先に立ち、教材として取り上げにくいと感じることもある。わからない部分に関しては学芸委員や図書資料室の編纂委員や役場の担当職員に直接聞いてみるのが重要である。博物館や郷土資料館と関連して、館内に記念館やテーマ別展示館や資料館が設置されていることも少なくない。これらの施設にはほとんどが学芸員、編纂委員、あるいは常駐していない場合でも詳しい担当職員がいるはずであり、そういった施設の関係者から地域教材を取り上げていく方法と詳しい人を探していくこともできる。

また、施設に見学に行く際にも、大人だけでなく子供向けに体験型プログラムを組んだり、展示がなされていたりする場合もある。そういった事を見極めていくためにもまずは、教師が足を運び、どんな展示があるかを確認することや、担当の方と積極的に関わり情報を収集してどの教科やどの分野、単元に使えるか整理していくことが重要である。

3-2-2-2 図書館

地域のテーマを絞って調べていく学習では、図書館の活用も必要になってくる。近年では市町村の図書館の OPAC は、都道府県の図書館でオンライン提携を行っている。また、都道府県の図書館や政令指定都市の図書館は、国会図書館と提携している。したがってほとんどの図書館は、オンラインの OPAC を通じて当該図書館の蔵書をコンピューターで検索できるとともに、より大きな図書館の蔵書も確認できる。つまり、その図書館に希望の本がなくとも、都道府県の図書館に貸し出しを申し込んだり、移動図書館に載せて巡回してもらったりすれば、本が借りられる。

このように図書館は、どんな分野・領域の学習であっても活用できる地域の施設である。興味のある本を探すという探求活動に慣れてくれば、他の分野においての自主探索活動への契機となる可能性もある。また、図書館には司書職員が配置され詳しく話を聞くことができるので、子ども達との出会わせることでも有効な学習活動となる。博物館等と同じく子ども向けの展示をしている場合も多く、事前に確認することでより良い学習活動も期待できる。

3-3 地域人材との接続

教材として地域の方などに協力していただく場合も、学習目標や目的を事前に想定して、ゲストティーチャーあるいは、訪問しての聞き取りという形で出会わせるのが望ましい。ここでは具体的な地域人材の接続としてゲストティーチャーと学校支援ボランティアについてみていく。また、地域人材と接続するためのコミュニティについても触れる。

3-3-1 ゲストティーチャーについて

地域教材におけるゲストティーチャーは、子ども達にとっていわゆる「地域先生」と呼ばれるような、教師と同等の立場で位置付けられる人材を、教室に呼んで授業をしてもらったり、話をしてもらったりする。このとき児童生徒は「地域先生」への尊敬できるようにしながら、地域住民と接し、自らの興味のある部分について「学び」を深めることが重要である。「地域先生」は学校に協力的な支援者であるが、あくまでも素人である。難しいことを教えてもらうというよりも、苦労していることやよくできたところなど、地域について自分の体験を話せる人材を求める。また、ゲストティーチャー自身が学校を卒業して以来学校にはいった事のないような場合もあるので、不安を取り除けるように子どもの実態や発達段階を知ってもらうことも必要である。

3-3-2 学校支援ボランティアの活用

学校に協力的な人材を探す方法として、学校支援ボランティアから探すという方法がある。学校支援ボランティアは1999年の生涯学習審議会の答申で生涯学習の成果を生かす活動の場作りとし1つとして推進されたものである。学校支援ボランティアは、学校地域支援本部のなどの組織の実行部の1つとして機能することもある。「学校だより」等などを通して、保護者をはじめ学校評議員や地域住民にも協力を要請し、希望者を人材バンクに登録していく。また、都道府県や市区町村の教育委員会でも同じように人材バンクへの登録し、学校支援ボランティアとして活用している。この人材バンクに登録されるのは学校に理解度が高い人材が集まる可能性が高い。例えば、現職を定年退職した先生やこれから教員になることを目指している学生などは、学校に対し一定程度理解しているといえる。

こうした人材を地域人材として学校に蓄積していくことも必要である。各学校でも学校人材バンク等を設置し学校への応援者を登録してもらうことで、1回きりの支援ではなく継続的な協力が期待できる。また、こうした人材バンクを設置し、卒業生を登録していくことで、学校や地域の内情を知るOB・OGが参加しやすい環境を作っている学校もある。

しかしながら、この学校ボランティアの制度にも課題がある。学校支援ボランティアの制度は文部科学省の中でも曖昧な位置づけとなっており、初等中等教育局か生涯学習局か窓口わからず、問い合わせ先がわからないことがしばしばあり、都道府県単位でも取り組むのが難しくなっている。また、ボランティアをする側への指導が不足し、中には教育の理念を理解していない場合もある。学生ボランティアの中には単位のみが目的となってい

る場合もあり、質の低下が懸念されている。

3-3-3 コミュニティについて

地域の人材を探す際に、教師個人がそれぞれコミュニティに積極的に属し、情報の収集することも必要である。学校関係のコミュニティでは学年や教科の部会や分掌など校内のコミュニティがあり、さらに広がって市町村内の教員同士のコミュニティなどに属する。北海道では各振興局管内で教科や分野ごとに研究会が設置される。各市町村での研究成果を各管内で集約し、各管内での研究について全道の研究大会を通じて授業についての検討や情報の交換、研究発表を行っている。また、小学部、中学部などの部会ごとに分かれ、研修会やセミナーを開催している。こういった教員同士が集まる公的な研究機関では、地域素材に関しての実践についての意見交換ができる場となる。教員同士のコミュニティになるので、子どもへのアプローチなどの細かな部分までの情報交換が期待できる。また、情報の蓄積も行っており、例えば、留萌管内の留萌地方社会科教育研究会では毎年、研究収録を発行し、研究についての情報の集約や成果の課題を残している。さらにこの研究収録には資料として、管内の各市町村の地域素材の一覧があり、地域素材とそれと接続する連絡先が記載されてある。以下の表 3-2 は留萌市を例に一覧表を抜粋したものである。

こうすることで、異動があってもスムーズに地域教材に取り組むことのできる環境を整えようとしている。一方で、この地域素材の一覧は更新頻度が低く、何年も同じデータとして残っているという課題もある。

他にも、公的な関係で学校外のコミュニティに属する場合もある。町内会や町の青年部会や婦人部などがそのコミュニティにあたる。こうしたコミュニティは地域の情報を得ることができるとともに学校外での子ども達の様子がわかることもあり、子ども達が地域でどこにどのように接続しているかわかるという利点がある。

公的なコミュニティだけでなく私的なコミュニティに属することも大切である。例えば、地域の趣味に関するサークルや行きつけのお店などごく個人的な規模から人間関係が出来上がり、地域教材に繋がっていく場合がある。他にも家庭をもっている場合では、保護者同士としてのつながりもコミュニティになりうる。子どもが成長し子どもが少年団や部活などに属せば、そこでも保護者としてのコミュニティができる。そういった一つ一つの人間関係が教材のきっかけとなりうるのが地域教材である。教師は教材作りのアンテナをはってできるだけ人との関わりを増やしていくことが必要であるといえる。

表 3-2 留萌管内留萌市 地域素材一覧表（平成 21 年 3 月作成）例

番号	町村名	地域素材名	場所	連絡先
8	留萌市	日本一の数の子工場 「数の子」生産日本一	留萌市内	井原水産 0164-43-0001 (他にも水産会社多数あり)
9		留萌港の開発 波との戦い 防波堤作り 留萌川の切り替えと築港	留萌港	留萌市役所企画課 0164-42-1801 開発建設部 留萌港湾建設事務所 0164-42-1205 海のふるさと館 0164-43-6677
10		留萌の開発 CCZ 計画	瀬越・浜中	同上
11		富国強兵と留萌のニシン 粕		同上
12		養殖漁業 そい・ひらめの養殖実験		留萌漁港 0164-43-1111
13		北海道合板		北海道合板 0164-42-1453
14		戦争の悲劇 留萌の空襲・三船殉難	千望台 留萌市内	海のふるさと館 (9 に同じ)
15		国際貿易港 留萌港	留萌港	留萌港湾建設事務所 (9 に同じ) 北交貿易 0164-42-9200 留萌税関支所 0164-42-0467

出所：留萌地方社会科教育研究会「研究収録」（平成 26 年）より一部抜粋

3-4 手続きについて

校外学習やとして 3-2-2 で紹介したような施設を活用する際や 3-3-1 で紹介したゲストティーチャーと接続する場合、手続きが必要になる。最初に学習の目的を設定し、効果的な教材として認められた場合、次の手順で手続きを進めていくことになる。

①組織の編成

校外学習となった場合、一人の教師ではできないので、校内から学校関連系組織まで様々な組織を編成し要領を確認する作業が必要になる。

まずは校内の組織である。担当の教員や学年団だけでなく教頭や教務主任を含めたチームを作り、外部との連携の窓口や日程の調整を分担、担当していく。学校によってこうした活動をスムーズにするために校務分掌として分担するところもある。

次に校区の組織を編成する保護者や地域・校区の人、PTAによって組織され校内の組織も、この組織の一員となる。これによって校外の施設や人との連絡調整がスムーズになる。そして、3つ目に学校関連携のできる組織を立ち上げる。これは市区町村単位の組織で、施設や校外の場所の活用期間の重複を避けることに役立ったり学校間の情報交換に役立ったりする。人材バンクやボランティアもこうした組織に接続していることが多い。

こうした組織をあらかじめ編成しておくことで教材についての共通理解が深まり、よりよい活用になっていく。また、一度組織すると次年度以降も取り組みやすくなる。

②計画の作成

組織を編成する前にも計画は行われているが施設等に依頼する前にもう一度組織を通じて確認する。計画すべき内容として、活動名・実施時期、活動のねらい（目標）、活動構想、関連する領域・教科、人材の確保、活動の場、準備、安全対策、評価・事後の流れなど多岐にわたる。また、こうした内容を吟味して依頼の中でも伝えていくことになる。

③依頼

計画が出来上がり、校内組織、校長の承認を経て、校区組織や学校間組織に協力依頼する。依頼に関しては、まず依頼文書を作成して、依頼文書と計画書を持って直接施設や人材に依頼したり、依頼文書を送付し直接会う日取りを決め訪問したり、場合によっては電話やメールでやり取りする場合もある。このとき、どのように伝えるかも含めて校外の協力者の意向を聞きながら行っていく。また、依頼する相手によっては学校の授業者や協力者だけでなく、校内組織の代表者も同行するとより良い。

依頼を受け、相手側からの返答によっては計画を修正したり、中止したりする。こちらから一方的な協力依頼にならないように相手側の意見をできる限り受け止められるようにする。こうした結果に関してもそれぞれの組織に報告する。

④事前の打ち合わせ

事前の打ち合わせは、依頼の際に行うこともあれば、別日になることもある。また、相手が一人の協力者ではなく複数の協力者になることもあれば、打ち合わせに時間を要し、何度も打ち合わせを行うことになる場合もある。依頼の際に相手側の意見を受け、修正した計画を、実際に使う道具や資料を使いながら、具体的に説明し、共通認識を図る。相手

側にどういったことをして欲しいかも確認する。学習で使う場所は実際に行って確認するようにする。子どもの実態や発達段階などの特性も確認する。効果的な学習に仕上げていくためには、この事前の打ち合わせが最も大事とも言えるため、丁寧な打ち合わせを心掛ける。最後に当日の集合場所や集合時間も確認し余裕を持って学習に向かえるようにする。

⑤実施中の対応

実施についても、協力者が安心して進められるように配慮する。学校に協力者を呼ぶ場合は、案内板やお迎えなどの準備をする。子どもには学習に対する感謝の意味も含めて、挨拶やお礼ができるようにする。

⑥事後の対応

学習が計画通りに行われ、学習が終了したあとはお礼状を作成し届ける。その際に子ども達の感想や学習後の評価を届けると喜ばれることもあり、次年度や次回以降の協力もスムーズに行う事ができ、学習の改善にも繋がる。

このように実際に地域教材の手続きを見ていくと、地域教材の活用は1人の力ではできないことがわかる。それだけに準備や手順を丁寧にしなければ多くの人に迷惑をかけることになる。一方で、一度授業を行い、協力者との関係を築くことができれば、次年以降の活動がスムーズにできるようになる。また、その築いた関係を通じてその他の学習に関する場面の連携にも繋がっていく。

3-5 リストの作成の必要性

前項までで説明しているように地域教材は特に担当教員以外の多くの人がかかわっているため、一度行った際にリストを作り整理することが大切である。九州個性化教育研究会では教材として以下の表3-3の手順でリストの作成を進めている。

このように校内組織を中心に作業を分担してリストを作成することになる。概要や連絡先、留意事項が必要事項として挙げられる。また、協力者の事情で活用できなくなった場合の代替の施設や人材を入れたりするといより良いリストになる。

実際にこのようなリストを活用して地域教材に取り組むことできれば、赴任したばかりの地域について自信のない教師でも取り組みやすい。一方で、リストを使うだけになり更新せず、問い合わせた結果担当者が既にないないといった場合もあるのでリストの更新も定期的に行わなければならない。

表 3-3 リスト作成手順例

- ①施設・人材活用についての基本方針の確認（校内推進組織）
 - ②施設・人材活用単元・領域・時間・人数の割り出し（学年分掌）
 - ③学校全体としての施設・人材活用計画の立案（校内推進組織）
 - ④活用計画の整理と人材登録の呼びかけ（校内推進組織）
 - ・登録申し込み文書の配布（教頭）
 - ・保護者、校区住民、老人会、婦人会等への呼びかけ、町の広報での呼びかけ
 - ⑤登録申し込みの集約（校内推進組織）
- 協力可能な具体的内容・時間・曜日・連絡先等を入れたリストの作成
- ※（）内は担当

出所：九州個性化教育研究会編（2002：5）

3-6 活用の注意点

地域素材を扱う注意点として二つのことが挙げられる。

一つは行事的な活動として学習を終えないことである。校外学習やゲストティーチャーを呼んでの学習は、子ども達にとって普段の授業と違うことが行われ、関心・意欲が高まった状態で学習できる環境になる。しかし、あくまでもそれは学習計画の中の 1 時間であり、事前学習や事後学習などに関連させながら学習の目標を達成させることができなければ、子ども達にとって「楽しかった」、「面白かった」授業で終わってしまう。そうならないためにも、学習の計画を洗練させることが必要になる。学習の目標にあった地域教材を選んでいるか吟味するのは難しい。特にゲストティーチャーの場合、教育関係者ではないために教師側が期待しているような内容ではない可能性がある。そうした場合、次時以降、目標にそってどのようにまとめていくかに教師の手腕が問われることになる。協力してもらった内容に触れないように授業していくことは不可能である。そういった意味で協力してもらった結果、学ぶ内容が非常に限定されてしまう場合もある。そうならないためにも、前項でも触れているように、協力者との丁寧な打ち合わせが必要である。事前に学習の目標や学習全体の計画のどの部分で協力してもらっているかを理解してもらわなければならない。

もう一つは子どもたちの反応を決めきってしまわないことである。学習の計画として子ども達の反応を予測することは非常に重要であるが、展示物を見たりや地域の話聞いた際に、思わぬところに目をつけたり惹かれたりする可能性がある。しかし、それは子ども達にとって非常に重要な発見である。できることであれば、その発見を学習に取り入れていきたい。また、上手く取り入れなかった場合でも、違う場面や次年度以降の学習に役立つため大事に扱うべきである。こうして発見したことやものをなかなか上手く表現できない子どももいるので、配慮したい。

3-7 小括

本章では地域教材を具体的に扱っていくために、施設・人材それぞれの側面からどのような場所や人と接続すべきかを確認した。どちらも、子どもが直接に出会う場合と、教師側が会って、伝えていく場合の二つが考えられる。子ども達が直接出会う場合には、教師 1 人の力ではできない。多くの組織を作り、協力してもらうことで初めて子ども達が地域素材直接と出会うことになる。こうした体験を一過性のものとしないように事前事後の準備や、リストの作成など教師はやるべきことが多くある。

こうした手続きの負担を軽くし、簡易的に子ども達に出会わせる方法として、教師が施設や人材と接続して地域について勉強し、教室で教材として出会わせることになる。そのためにも教師はアンテナを張って、様々なコミュニティに属しながら地域素材を教材研究していかなければならない。

第4章 地域教材と北海道のへき地・小規模校教育

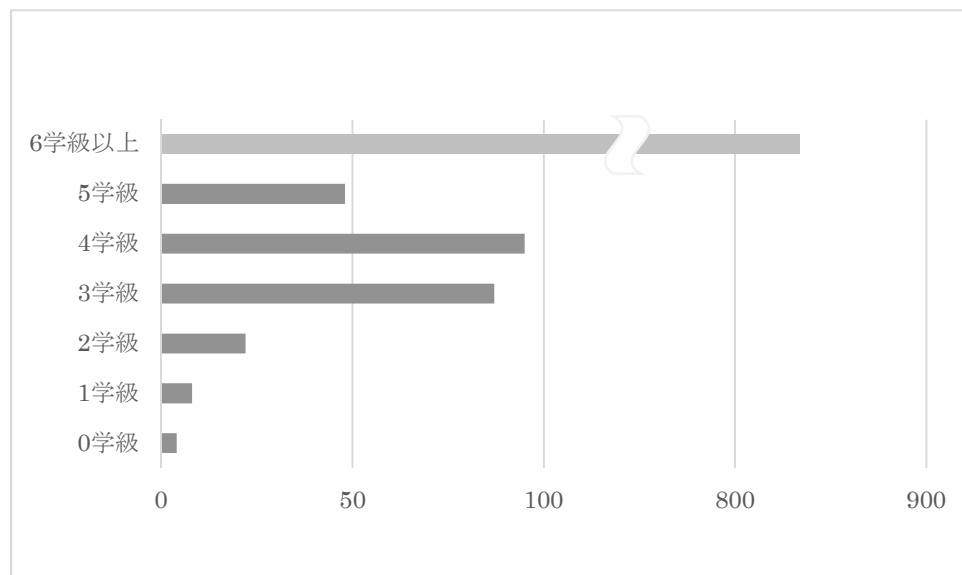
4-1 北海道の教育の特色

4-1-1 北海道の特色

北海道の人口は2013年の国勢調査によると約540万人で、人口密度は約70人/km²となっている。全国は343人/km²なので、人口密度は全国の約5分の1で、都道府県別では最も低い数値である。人口は札幌近辺に集中しており、札幌市を含む石狩管内は道内の約4割を占める。面積は全国の約22%を占め、最大となっている。振興局管内だけでもかなりの面積がある。十勝管内が岐阜県と同じであり、上川管内だけで新潟県と同じ大きさがある。面積が大きいので北海道全域で極寒、積雪があるものの、積雪の少ない地域や風が強い地域、流氷が来る地域など大きな地域差がある。

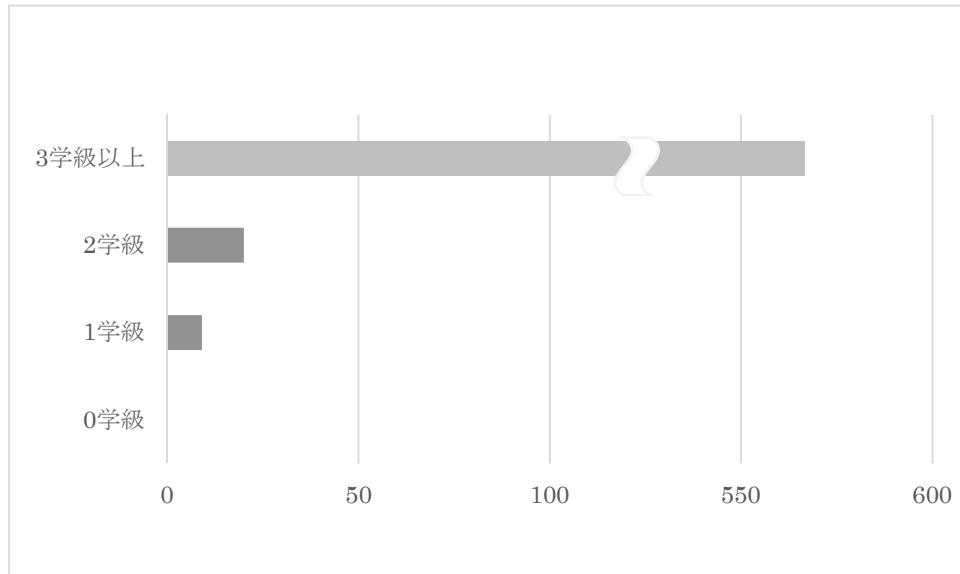
また、へき地・小規模校が多く、へき地校数は小学校、中学校ともに全体の約4割となっている。これは小学校で全国2番目の割合で多くなっていて、学校数は全国で一番多くなっている。根室管内、留萌管内、檜山管内では複式学級の割合が50%を越えており、北海道北部や東部でへき地校の割合が高いではその割合が高くなっている。

表 4-1 北海道内の規模別学校数及びへき地指定学校数【小学校】(2015)



出所：複式学級における学習指導の手引き（2015年度改訂版）

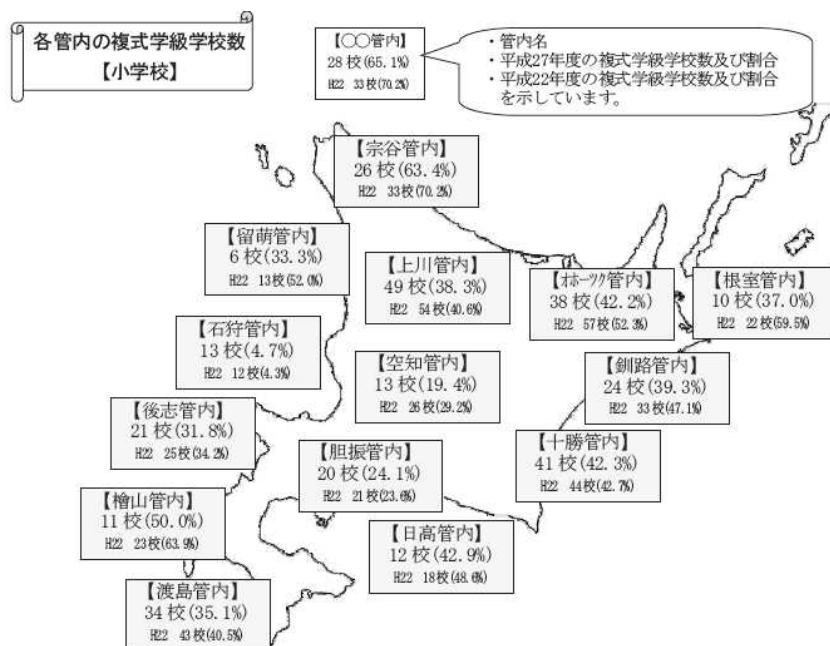
表 4-2 北海道内の規模別学校数及びへき地指定学校数【中学校】（2015）



出所：複式学級における学習指導の手引き（2015年度改訂版）

学校の規模については小学校では 11 学級に満たない学校を小規模校として扱い、5 学級以下は過小規模校と呼ばれる。2015 年には小学校は全道の約 24%に当たる 260 校が過小規模校となっている。

図 4-1 各管内の複式学級学校数【小学校】（2015）



出所：複式学級における学習指導の手引き（2015年度改訂版）

こうした北海道へき地・小規模校は地域と強く結びついている事例が極めて多く存在している。これは、北海道のような開拓社会だけが持つ独特な歴史的・自然的な特徴を有しているからである。行政制度が確立していなかった北海道では、地域住民自身が学校を建設し、学校を中心に地域の課題を解決しながら発展してきたという歴史的特性を持つ。一方、都府県の学校では、学校の設置主体が市町村であり、学校が住民管理の役割を担っていた。そのため学校の運営に地域住民が積極的にかかわっていくという関係にはなかった。北海道の学校はこの特性を積極面として活用し、意識的に学校を地域に開いてきた。

4-1-2 PTA との関わり

北海道が意識的に学校を開いたことがわかる例として、PTA の会員構成がある。PTA は戦後日本のアメリカの指導の下に結成されたものである。北海道の PTA は表のように「学童のいる家庭の父母のみが PTA 会員」の学校は 64%であるが、「学校区内の地域住民も全戸が準 PTA 会員」「学校区内の地域住民も全戸が正 PTA 会員」が 30%を越え、児童のいない地域住民の 3 割以上が PTA の会員である。これは、学校を中心に地域が発展してきた北海道は、戦後の PTA も地域の問題を解決する機関として機能していることが予測できる。

表 4-3 学校区の地域特性と PTA の会員構成

	農山村	漁村	炭鉱地	市街地	都心部	地半漁業	地半農業	半市街	半農業	無記入	不明・	平均
学童のいる家庭の父母のみが PTA 会員	36.0%	55.1%	92.9%	98.3%	98.1%	38.9%		90.0%		50.0%		64.2%
学校区内の地域住民も全戸が準 PTA 会員	44.5%	35.4%	7.1%	1.1%	0.0%	55.6%		10.0%		50.0%		25.6%
学校区内の地域住民も全戸が正 PTA 会員	18.1%	8.2%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%		0.0%		0.0%		9.1%
その他	1.4%	1.3%	0.0%	0.6%	1.9%	0.0%		0.0%		0.0%		1.1%

※縦軸は PTA の会員構成 横軸は学校区の主な地域特性

出所：玉井（1996：82）より筆者作成

4-2 へき地・小規模教育の特色と地域との結びつき

4-2-1 へき地・小規模教育の概要

へき地校はへき地教育振興法により「交通困難で、自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない山間地、離島、その他の地域に所在する公立の小学校、中学校」となっている。へき地の一般的特徴として自然的悪条件・僻遠性・経済的貧困性・社会的封鎖性・教育的

低調性の 6 つがある。これをふまえ、へき地教育の三特性として「へき地性」「小規模性」「複式形態」この章で「へき地・小規模校」と書かれている学校についてはこのような特性を持っている。特に「小規模性」の特性を生かした教育では「地域資源を生かした体験活動の充実」が挙げられる。

へき地校についてはへき地教育振興法及びへき地教育振興法施行規則に基づいて各都道府県が条例によりへき地等級を定めている。表 4-4 は北海道のへき地学校数である。

表 4-4 北海道のへき地学校数（2015）

【小学校（公立）】

教育便覧 北海道教育委員会 2015

年度	学校数	へき地 学校数	割合 (%)	へき地級別学校数						
				5 級	4 級	3 級	2 級	1 級	準へき地	特別地
H27	1099	403	36.7	8	11	43	94	155	64	28
H22	1241	531	42.8	8	15	58	130	213	72	34
H17	1401	749	53.5	7	19	96	180	291	95	61

【中学校（公立）】

年度	学校数	へき地 学校数	割合 (%)	へき地級別学校数						
				5 級	4 級	3 級	2 級	1 級	準へき地	特別地
H27	612	233	38.1	7	4	19	50	89	51	13
H22	657	264	40.2	7	4	24	61	97	54	17
H17	700	641	48.7	6	8	33	69	132	58	35

(3) 北海道の複式学級学校数の現状

(平成 27 年 5 月 1 日現在)

校種	学校数	複式学級学校数	割合(%)
小学校	1099	318	28.9
中学校	612	42	6.9

<参考> (平成 22 年 5 月 1 日現在)

校種	学校数	複式学級学校数	割合(%)
小学校	1241	424	34.2
中学校	657	47	7.2

出所：北海道教育委員会「教育便覧」より北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター作成

表からわかるように、へき地・小規模校は学校数が減少している。これは学校の統廃合による影響である。

こうしたへき地・小規模な地域は、学校に対する関心が高く表 4-5 からわかるように「自分たちの学校」という意識が強い。小規模であることから、学校の文化・スポーツ的な行事での連携、学校運営への参加など、実際に地域連携の積み重ねによってこういった高い意識が形成されていく。

表 4-5 学校規模別「自分たちの学校」意識

	非常に強く 持っている	強く持っ ている	少し持っ ている	あまり持っ ていない	ほとんど 持っていな い	不明・無記 入
3 学級以下	60.6%(229)	34.9%(132)	3.4%(13)	0.3%(1)	0.5%(2)	0%(0)
4～5 学級	56.4%(102)	41.4%(75)	1.7%(3)	0.6%(1)	0%(0)	0%(0)
6～8 学級	38.1%(82)	52.1%(112)	8.8%(19)	0.9%(2)	0%(0)	0%(0)
9～11 学級	28.9%(13)	57.8%(26)	13.3%(6)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
12～18 学級	17.3%(47)	49.1%(133)	26.9%(73)	4.8%(13)	1.5%(4)	0.4%(1)
19 学級以上	13.9%(29)	42.6%(89)	31.6%(66)	9.1%(19)	2.4%(5)	0.5%(1)
平均	38.6%(502)	43.6%(567)	13.9%(180)	2.8%(36)	0.8%(11)	0.2%(3)

※横軸「自分たちの学校」意識 縦軸 学級数 () 内は学校数

出所：玉井（1996：79）より筆者作成

また、北海道は農村小規模地域が多いが、現代の農村小規模校では、小規模校の弊害である生徒間、教師 - 生徒間の馴れ合いや競争意識の低下を補うために、共通の課題を持つ小規模校同士で、集合学習や市街地の学校との交流を初めとした体験学習も盛んに取り入れられている。また、子ども集団を基礎にして、身近な地域産業である農業などの発見学習も行われ郷土の誇りを育てている。これら小規模校の活動は地域との連携を媒介にしながら行われている。このようにへき地・小規模の学校は地域教材を活用できる土壌が整っている。

4-2-2 都府県との相違点

北海道のへき地は他の都府県のへき地と相違点が多くある。本来のへき地の特殊性全ての条件を満たしているへき地は少ない。北海道のへき地校の特色としては3点挙げられる。1点目は平野部にへきち校が存在することである。他の都府県の場合、僻地に該当するほとんどが山間部や高原、離島である。北海道の場合、開拓が平野部を中心に行われていることもあって平野部にへき地校が多い。したがって、交通網が発達した現代では各管内の中核都市まで30 km以上ある僻遠性があっても、実際は車で30～40分でたどり着くため、文化的封鎖性などは見られない。2点目に自然環境面において相違が見られる。北海道は、差はあるものの全域で降雪が見られる。寒さもかなり厳しい。つまりへき地と都市部の自然条件の差は都府県に比べて小さい。都府県のように山間部のへき地は降雪があるが平野部の都市は温暖、といった大きな差は生じていない。また、北海道のへき地は、職員数の限界もあって、通学のほかにも、春の雪解けの校庭整備や遊具設置や冬季の除雪、アイスリンクの設置など様々な点で保護者や地域との協力が必要不可欠になる。3点目に集落の居住形態の相違がある。北海道は開拓以来の散居制で家と家との距離が遠く、地域の文化的統

合の条件も弱い。学校と家が遠いということがへき地性を規定する条件になりうる。都府県ではへき地の集落は集居制で何戸かが遠いだけで、通学などに支障をきたす場合は少ない。これによって影響を受けるのは子どもの遊び場である。都府県や都市部では、いったん帰宅してから遊ぶということになれば、学校が遊び場とは規定されない。しかし、北海道のへき地では学校から家が遠い。学校統合によってスクールバスが増えたが、その待ち時間を学校で過ごすことになり、それが集団的な子どもの遊び場となる。学校が子どもたちの遊び場として関わりが強い以上、学校を整備したい、整備して欲しいと願う保護者が増える。

他にもへき地が農村であり、専業農家が多いことなども特色にある。そして、これらの特色は学校と地域とが結びつきやすい特色として捉えることができる。

4-3 北海道のへき地・小規模校での地域教材活用の優位性

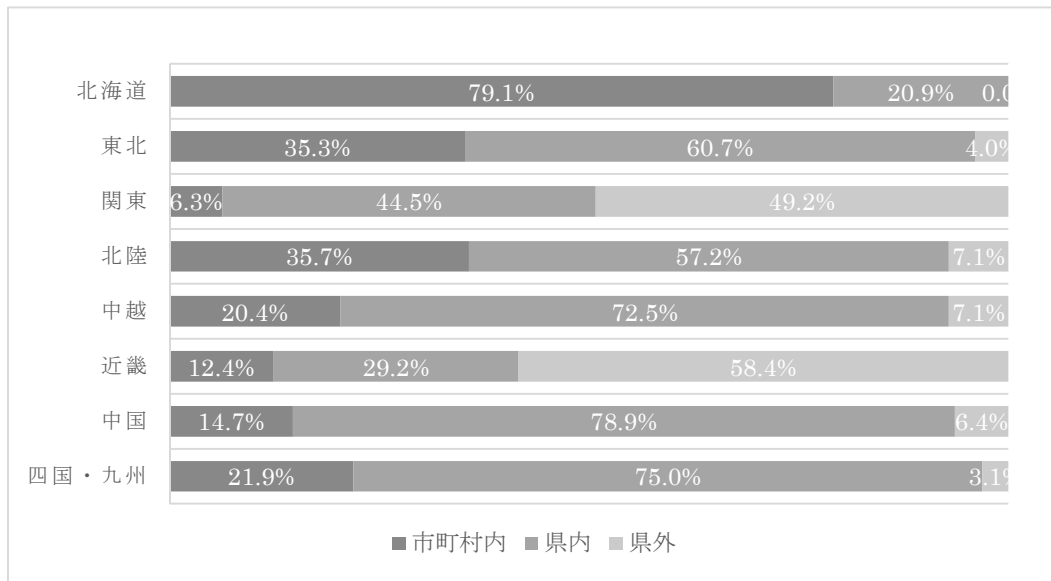
北海道のへき地・小規模校の子どもたちを取り巻く社会的な長所は、子ども同士の関係・子どもと教師の関係・教師や学校と地域住民との関係の三つが挙げられる。特に教師や学校と地域住民との関係性は前項でも述べているように結びつきが強い。ある地域では、現在でも PTA に子どもがいなくても連合集落の全戸が加入している。他にも学校行事と地域行事が密接なかかわりがあることや、歴史的に社会的教育活動が学校教育活動と分けられないという特色がそれにあたる。これらによって学校運営が円滑になるとともに地域の人材を活用しながら地域教材を作っていくことが容易になる。教師や地域住民の大人も、学校に通う子どもも授業で出会う前に、相互に様々な場面で既に関係性がある。地域人材の紹介をする際に子どもたちが「地域の〇〇さん」とわかってしまう状況がそこにある。関心を引くのに非常に適しているといえる。また、学習が終わった後も継続して関わりがあるため、学習したことがダイレクトに生活に結びつく可能性が高い。より良い学習効果が生まれやすい環境が出来上がっている。

地域住民の職業が類似している場合が多いのもメリットである。子どもにとって親の職業は身近な話題である。親の職業が共通の話題であるため、地域を起点にして授業づくりがしやすい。都市部では親の職業によって対立軸ができてしまう可能性もあり、デリケートな場合があるため難しいことと比べると取り組みやすい教材である。

また、北海道の農村小規模校は特に自然が豊かであることも忘れてはならない。1990 年の調査によると小学生の校外学習（自然体験学習）において都府県は県外の施設に長期間の計画を持って行われることが多いことがわかる。一方北海道では、1泊2日程度の日程で、市町村内で行われる割合が高い。これだけ北海道には、地元市町村内で自然体験学習を行う環境が揃っているということである。

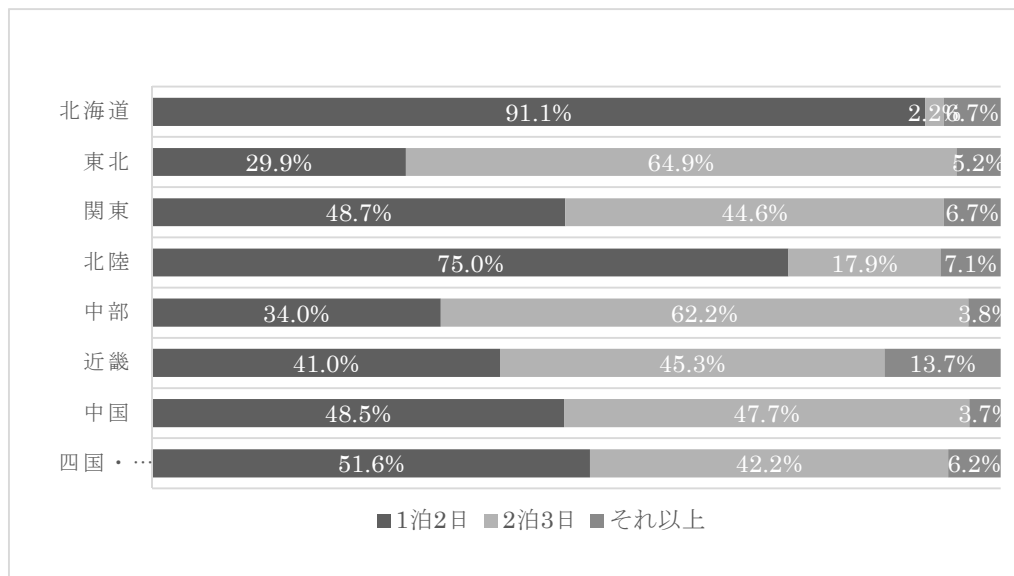
こうした地域の自然を活かした地域教材、あるいは自然を相手にする地域人材の活用という観点でも北海道には優位性があるといえる。

図 4-2 小学校 5 年生の地方別の校外学習の行き先（1990 年）



出所：モノグラフ・小学生ナウより筆者作成

図 4-3 小学校 5 年生の地方別の校外学習の期間（1990 年）



出所：モノグラフ・小学生ナウより筆者作成

4-4 小括

本章では北海道の特色とへき地・小規模校の特色を確認し、それぞれの特色が地域教材の活用にとって優位に働くことが分かった。北海道はへき地・小規模校数が他府県と比べ多く、へき地・小規模校の特性も都府県と比べると特殊で、学校が地域とともに発展して

きた側面が強く、地域を生かした学習を行いやすい風土があるといえる。

北海道のへき地・小規模ならではのメリットとしては、地域の人材に関して、コミュニティが狭い分、普段から子どもと関わるできるので、授業後も継続して関係性があり、良い学習効果が期待できる。また、親の職業に共通項があり、子ども達にとって身近な仕事として対立軸なく取り上げやすい。さらに、北海道の自然もほかにはない地域性となっていて、地域に出て自然環境を実体験ができる環境にある。

第5章 実践から見る地域教材

5-1 聞き取り調査について

本論文では地域教材に対する課題や実際の現場で地域教材をどのように取り組んでいるかを知るため、現職の先生に地域教材についての聞き取り調査を行った。聞き取りは留萌市立留萌小学校で勤務されている

小山俊一郎教諭と小平町立小平中学校で勤務されている佐瀬正幸教諭に協力いただいた。また、聞き取り調査は行えなかったものの羽幌町立羽幌中学校で勤務されている青木智子教諭にも助言いただいた。3名とも留萌管内で勤務されている先生方で、専門教科が社会科である。3名とも留萌地方社会科教育研究会に所属し社会科教育の研究に携わり、地域教材の研究も行っている。

小山教諭と佐瀬教諭との聞き取り調査では以下表 5-1 を質問項目とし、地域教材の課題にどうアプローチしているのか、地域教材をどのように教材開発しているのか、どのような点に注意して地域教材を扱っているのかなどを教えていただいた。

加えて、佐瀬教諭には追加で表 5-2 の質問項目で質問を続けている。

実際の聞き取り調査は質問が順不同で行われた。2人の先生方には質問項目以上のアドバイスを頂くことができた。小山教諭と佐瀬教諭の経歴と詳しい聞き取りの内容については【資料 7】と【資料 8】にてまとめている。

表 5-1 聞き取り調査における質問項目

項目	質問内容
1	地域素材の教材化について
1-1	地域素材をどのようにとらえているか
1-2	どのような実践を行っているか/行ったことがあるか
1-2-1	教科・分野・単元はどのようにしたか
1-2-2	時数はどのようになったか、指導案は保存してあるか
1-3	実践はどのような経緯で生まれたか
1-3-1	どこ（施設・人材・メディアなど）との接続が一番のきっかけになったか
1-4	その実践における効果はどのように感じたか
1-4-1	評価はどのように行ったか
1-4-2	児童・生徒の反応はどのようなものだったか
1-5	実践の今後についてどうするか
1-5-1	この実践は継続するか
1-5-2	この実践の改善点はどこにあったか
2	地域施設見学や地域人材の活用について
2-1	施設見学はどのように行っているか
2-1-1	教科・分野・単元はどのようにしたか
2-2	地域人材の活用について
2-2-1	ゲストティーチャーをどのように使っているか
2-2-2	地域の人材とはどのように出会うか
3	地域コミュニティとの関わりについて
3-1	どのようなコミュニティに属しているか
3-1-1	そのコミュニティに属したきっかけは
3-2	学校単位で地域教材に取り組んでいるか
3-3	前任者とのつながりはどうなっているか
3-4	授業に役立った所属コミュニティはあるか
3-4-1	どのようなコミュニティか

筆者作成

表 5-2 佐瀬教諭に行った聞き取り調査の追加質問項目

項目	質問内容
4	地域教材とまちづくりとは結び付くか
4-1	どのような結びつきがあるか
4-2	公教育としてのギャップとどう向き合っているか
4-3	時数との折り合いをどうつけているか
4-4	理想はどのように持っているか

筆者作成

5-2 地域教材の課題について

5-2-1 地域教材の課題

聞き取り調査を行うにあたり、地域教材の様々な課題を挙げる。実際どのようなことに苦勞されているかは、羽幌中学校の青木教諭の助言を基に予想した。

○仕事量

教師は仕事量が多く、授業外の活動でも時間をとられることが現在問題になっている。保護者との面会であったり、校内分掌であったりその仕事は多岐に渡っている。特に中学校では部活動があり多くの時間が割かれてしまう。

この仕事量が影響して、地域教材の研究不足も課題として挙げられる。学校で働く教員は、その地域に住んでいる年数もばらばらである。北海道はへき地・小規模校が多く様々な地域に学校が点在している。教員はそれぞれの学校を転勤しながら勤務している。そのため教師自身全く土地勘のない地域に赴任することも少なくない。その場合 1 から地域素材を見つけ教材研究しなければならない。仕事量の多い教員にとってはこれは大きな課題である。特にへき地・小規模では、教員の人数も少なく一人の教員の仕事量も多くなる。仕事や時間の制限と戦いながら、教員はそれぞれ地域素材を教材研究することになる。

○授業時数の確保

学校では学習指導要領により授業時数が定められている。2008 年の改訂で社会科は小中学校ともに授業時数は増加した。しかし、実際には内容も大幅に増えているため、内容にゆとりがもてていないのが現状である。地域教材に関しても例外ではなく、学習する授業時数を確保するのが困難である。

○教科書と副読本の課題

日本の小中学校で作られている教科書は、学習指導要領に沿いながら学べるような内容になっており地域の実態に応じた部分には対応していない。教師が地域教材を活用しながら内容を補完していくことが不可欠である。しかし、教科書と地域教材を同時に用いることにもいくつかの課題がある。

北海道の小学校においては、この問題を解決するために、副読本が各市町村の教育委員会から出されている。また、道からもアイヌと北海道のかかわりに関して『アイヌ民族：歴史と現在』という副読本がアイヌ文化財団で作られ全道の小中学生に配られている。北海道教育委員会ホームページでは 3 社の教科書とこの副読本の関連しているページの内容対応表をアップしている。しかし、こうした副読本にも様々な課題がある⁴。

⁴ 課題の一例として、副読本が「誤解を生む可能性がある」として修正され、それに対し、アイヌ財団側から「史実と反する」として認められない旨が出されたりするなど、意見が分かれている。

○評価について

前項でも触れている通り、地域教材を扱った場合教科書の内容と大きく異なって授業を構成せざるを得ないことがある。そういったときに現行のテストに対応できないという問題がある。中学校では学力テストや全国学力状況調査等が定期的に行われるため、テスト前にもう一度教科書を確認する必要がでてくる。そうすると授業時数が圧迫されてしまうという現状がある。また、そういったテスト等では地域教材を学習した内容が子どもたち定着しているのか判断しにくいという課題もある。特に地域教材を有効に使うことのできる社会科は評価の観点で難しい。一問一答形式では地域教材を扱った内容が定着しているかは把握できない。また、全国学力学習状況調査でも、国語、数学、理科は科目として設定され、英語も検討されているものの、社会科に関する調査はない。

○ネットワークの構築について

現在の北海道教育委員会の人事では教師個人の出身地ではない地域で勤務することも少なくなく、また、一つの学校に勤務する期間も5～6年程度が一般的である。このような状況下で教師個人の地域に対するネットワークづくりは非常に難しい。学校として地域コミュニティと継続してつながりを持ち続けること、そして教師個人が情報収集、教育内容の改善のためにそのコミュニティに積極的に参加することが必要になる。

以上のような課題を抱えながら、教師は地域教材を活用していくことになる。

5-3-2 課題へのアプローチ

前項で地域教材の課題について提起したが、現場の先生方がどのように課題を解決しているのかを見ていく。

○仕事量

教材をつくるにあたり、全ての授業を1から作っていくのは他の仕事や時間の関係から難しい。そこで、学校のパソコンにある前年度までの学習指導計画を用いながら年度の学習計画を立てることになる。前年度までの学習計画の中には校外学習についての情報やゲストティーチャーについての情報もある。前年度まではどこことどのように接続してきたかを参考にすることで、教師側も接続する地域人材側も昨年をたたき台にしてスムーズに授業を展開することができる。

また、地域教材を探しに行くと考えたこと自体が負担になる。地域教材は、地域から自然と見つかったり、地域の人と話したりする中で素材になっていくというように考えることができれば、負担は減少する。そのためには教師として、教材づくりのアンテナを常に広く立てて過ごしていかなければならない。

他にも時間への負担軽減として、コミュニティからの情報というのが負担の軽減につな

がることもある。佐瀬教諭は多くのコミュニティに属することで「資料 1 本ほしいときに誰かを介さなくてもよくなった」と話し、様々な人と関わることで負担の軽減になっていることがわかる。

また、このように時間や仕事を上手く分担することでそれぞれ教材研究の時間を確保できる。

○授業時数の確保

2 人の先生方の聞き取りの中でも、授業時数の確保は大きな課題として残っていることが分かった。特に社会科では、2008 年の指導要領改訂によって、内容が大幅に増え、工夫する余地は少なくなっている。佐瀬教諭も地域教材として時数との関わりが一番難しいと話す。後術する実践は指導要領改訂前であったため、今よりも余裕をもって地域教材を中心にした授業づくりができたが今はできないので、例えば北海道地方の学習の時に地域のネタを織り交ぜながら学習を進めていくスタイルになっていると話す。このように授業の中にネタをはさんでいくには経験値と地域教材のストックが必要になる。経験値とは年間のカリキュラムを自分のものになっているかどうかである。この単位では何が教えられるべきで、どのくらいの時間がかかるか、何度も試行してつかんでいく必要がある。カリキュラムを把握して初めて、この単位にはこの地域素材が使える可能性がある、ネタがはまっていく感覚を得ることができる。さらにこれも、ストックが広い分野や範囲に通じてなければ、はまっていくことができない。つまり、ネタを教材の中にはさんでいく授業は経験もストックもない時期の経験年数の浅い教員には不利であるといえる。このように授業時数の確保は難しい課題になり続けていくと思われる。

○教科書と副読本の課題

教科書は子ども達にとって、しばしば遠い出来事の話として現実と乖離していることがある。そこで教科書と子どもとをつなぐものとして地域教材を扱う。つまり、教科書は教師や子どもにとっての簡単な指針であり、教科書を教えるのではなく教科書で教えるというスタンスが必要である。具体的に社会科であれば、年間指導計画や分野ごとのカリキュラムに基づき、計画を立てる中で地域素材を選択していくことになる。このとき教科書の話に近く、かつ子どもにとって身近なものや実体験できる、できそうなものを教材とし扱うことになる。教科書の内容を良く知っていること、年間のカリキュラムを把握していること、それらに合致する地域素材をストックしていることがここでも必要になる。

副読本についても教科書と同じく万能ではない。小山教諭は、市教委から依頼され副読本の改訂に携わったことがある。改訂は仕事と時間の関係もあり、写真とデータの更新と文のチェックのみで終わってしまい、情報は増えていない。このように副読本は、教員が限られた時間で作ったものであるため、副読本はあくまでも取り組みやすい地域教材の一つとして捉えることが必要で、より深い実践にするためには、副読本をもとに教材研究を

する必要がある。

○評価について

留萌小学校では小学校中学年の場合、業者のテストは使わず自作のテストを用意して評価を行っている。業者のテストは地域の実情を反映させているものではないため、手間がかかっても正確な定着度を見ることができるようにしている。

そもそも地域教材はテストだけでは測ることができない。その時に必要になるのが 4 観点の評価である。中学校社会科であれば「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の 4 観点で評価することが重要である。指導案や指導計画の段階でどこで何をどのように評価するのかをしっかりと決めることが大事である。そのためにも教える側が、目標や教えることの概要をきちんと把握している必要がある。

○ネットワークの構築について

地域教材を作るにあたって人とのかかわりは重要な役割を果たす。教師個人は積極的に様々なコミュニティに参加し、ネットワークを構築していく必要がある。

公的なコミュニティとして、留萌管内は留萌社会科研究会がある。ここでは毎年社会科の教材研究を行っている。中には地域教材の研究もあり、会員に対し地域教材の活用方法や授業作りについての提案を行っている。

公的なコミュニティと私的なコミュニティの中間として地域の青年部や婦人部などに所属することもある。留萌市であれば異業種交流という活動も行っている。こうしたコミュニティを「参加しなければならない」ではなく、授業に使えるコミュニティとして、積極的に活用し、横のネットワークを広げることが地域の教材開発には重要になる。

また私的なコミュニティも重要である。小山教諭は、野球少年団のコーチとしてや、3 児の子ども父親としてパパ友のコミュニティが地域教材として生きた経験があると話している。佐瀬教諭も居酒屋で飲んでいる時の話でできた地域教材はいくつもあると話している。特に佐瀬教諭はこうした人とのつながりやネットワークが地域教材には不可欠であるとし、「人は財産。地域のことを一番知っているのは地域の人」という信条の下たくさんの人と関わっている。小平町ではサポーターズクラブと呼ばれる社会教育のボランティア団体に所属し、苫前町でも町民劇団に所属し、監督をやるなど広いネットワークを持っている。

以上のような形で現場の教員は地域教材の課題と向きあっている。2 人の先生方を見てもわかるように、地域教材を活用していくためには、まず、限られた時間の中で教材研究を行必要がある。2 人の先生方を見ていると地域素材を教材化できる確かな目が備わっているように感じた。地域素材を一つ一つ探すのも重要であるのかもしれないが、時間が限られている彼らの場合は、あるときは地域の中にいるふとした場面で、あるときはコミュニテ

ィに参加しているとき、地域素材に気づくことができていた。また、それを自分の中にストックしていったり、相手が人であれば一度持ったかわりを大事にしたりして自分の中に蓄積している。それが、カリキュラムや教科書の内容と一致した時に地域教材のきっかけが生まれていくというプロセスである。こうしたプロセスは時間をかけて作っていくものである。

佐瀬教諭は地域教材について「地域教材を軸にしてやる授業は、毎回毎回できるわけじゃない。年にできて何本か」と話す。実際に筆者自身も佐瀬教諭の授業を受けたことがあるが、授業に出てきたのは、数枚のグラフなどわずかな資料であった。しかし、実際は 1 時間を構成するのに膨大な資料が必要である。一つの授業のために準備を積み重ねていくことは、地域教材はもちろん教師の資質というべきかも知れない。

5-3 実践の紹介

5-3-1 増毛町立増毛小学校での実践

2014 年度の留萌社会科研究会の小学校部会の研究発表では、増毛町立増毛小学校の川端寿幸教諭が第 4 学年の社会科で「ゴミはどこへ」という単元の地域教材の実践を行った。詳しい内容は【資料 4】として載せている。留萌市、増毛町小平町の 3 市町では留萌南部衛生組合を組織し、資源化施設や最終処分場などの運営を行っている。増毛町は最終処分場を有し、授業の中盤ではこの処分場に見学に行く。

単元の第一段階では、「ゴミとは何か」という問いによって、ゴミかそうでないかを決めるのは人であることに気がつかせ、生活の中で自分達がどのくらいゴミを出しているか知ることなどによってゴミを出す側の視点を確立させている。次に、ゴミ収集車を調べる活動、増毛町の最終処分場への施設見学によって、ゴミを集めたりゴミを処分したりする人々にスポットライトをあて、ゴミを処分する側の視点を与えている。最後に行政や企業によるゴミ削減の努力から町や会社などの視点を加えている。子ども達は様々な視点を持ち、最終的に自分達がゴミを減らすためにどのような取り組みができるかを考えている。

この授業では施設見学を行い、ゴミをどのように処分しているのか、ゴミを処分する人達のことを考えさせるだけでなく、ゴミを出す自分達の状況を確認し、処分場に行った後には、自分達の外の取り組み（具体例）を見ることによって、校外学習を単発にせず、一連の取り組みの要素として活用できている。

これら一連の流れは主に教科書の流れをくんだ学習活動となっている。地域特色ある活動としては、北日本水産物株式会社の取り組みを取り上げている。この会社は 1950 年創業の老舗の水産品を扱う会社である。主に数の子を生産し、水産加工品や鮮魚も扱っている。会社の HP にはこだわりとして環境保全への取り組みを挙げている。具体的には数の子を加工するときに出るニシンの身を身欠きニシンの製造工場へ送ることや、白子を薬品会社に送り、資源の無駄のない活用に取り組んでいる。子ども達はこの会社の取り組みを通し

てリユースの考え方などを学ぶ。また、町で行われているコンポストの斡旋事業も紹介している。町の 2014 年度の会計では 43 万円の助成金が付き、生ごみの減量化を促進している。

単元の終わりである本時（研究会）の授業では、最終処分場への施設見学や北日本水産物株式会社、コンポストなどの地域教材で学んだことを元に、子ども達自身でできることを考えさせる授業となっている。

5-3-2 天塩町立天塩中学校での実践

2007 年度の留萌社会科教育研究会の中学校部会の研究発表では天塩町立天塩中学校の第 1 学年の社会科地理的分野で「身近な地域調べる」という単元で、地域教材を軸とした授業の実践を行った。詳しい内容は【資料 5】として載せている。この授業は 2008 年の学習指導要領改訂前に行われたため、評価の観点や学習の進め方など、一部現在と異なる。授業が行われた天塩町は漁業と農業を基幹産業とした町である。漁業では、ニシン漁から天塩川やパンケ沼などでのシジミ漁への変遷が見られる。農業では専門化された大規模な酪農業が中心となっている。また、生徒にはあまり知らないものの、高品質のコンクリート用砂、砂利の生産地があり、道内では非常に高い需要を誇っている。生徒達はこのような自分の地域について、知ってはいるものの一面的なものであり、資料などに裏づけされたものではない。実際はフィールドワークに行き体験的に地域を捉えるのがよいが、時数などの諸条件などによって困難である。そのため、追体験が可能になる資料提示によって地域についての知識を深め、天塩町の未来について主体的に考える子どもの育成を目指している。

単元の学習展開について 4 つの小単元を構成している。まず「地域をながめる」活動を行い、方角や縮尺など地形図の読み方を学び、実践として天塩の地理的条件を大観していく。次に、「地域を歩こう」をテーマに地形図やルートマップを元に地域を歩き調査活動を行う。実際のフィールドワークは、時数との兼ね合い困難であったため、野外体験実習として、町郊外を探検する活動（遠足）があったほかは行われていない。そのため、地形図や他の資料をあわせて天塩の自然条件等を調べていく。次に「天塩町を大観しよう」という学習活動で調査テーマを設定するに当たって、天塩町の人口の推移や産業的特徴を取り上げ、調べる際の足がかりとする学習活動を行う。最後に「産業を調べよう」ということで天塩の主要産業である農業、漁業、鉱工業を統計的に見て分析し、特色を学ぶことで天塩町の展望を子ども達自身で考えていくという活動を展開していく。

この実践では単元を通して地形図やグラフ、写真など非常に多くの地域資料・史料が用いられ、社会科において身に付けさせるべき「資料活用能力」を育成するべく内容となっている。実際に 1 時間あたりで 3～4 枚の資料から子ども達は自分の意見を考え出すことになる。このとき、佐瀬教諭はその何倍もの資料を手元に用意している。

また、生徒は総合的な学習の時間において肥培灌漑事業について学んでいる。実際に農

家に行き家畜のふん尿を貯蔵するタンクを見学したり、ゲストティーチャーにきてもらい、農家の現状やよるスラリー⁵の話などを聞いたりした。そのときの学習を想起させ、農業について考える学習を行った。鉱工業については先述したように、子ども達は天塩産のコンクリート用砂・砂利の需要が北海道内で高いことを知らない。興味・関心が高まる出会わせ方として、札幌駅前のステラプレイスの外壁に天塩産の砂が使われていることを提示した。

単元の終わりにある本時では、シジミ漁や天塩産の砂・砂利が限りある資源であることから産業を存続させるためには、これからどのように自然と接していけばいいかを考えさせている。資料の中で実際に地域の人の営みや努力があることを理解しているため、天塩について主体的に考えることのできる教材となっている。また、この単元で学んだ「地域について調べて考える」という事をベースに他都府県や他国の調査を行い、社会について思考・判断していくことになる。産業についての見方や自然との共存は、日本や世界を見る際にも使われるため、その際にはこの単元を想起させて学習することになる。

5-4 小括

実践については、筆者が指導を受けた留萌管内の社会科を専門とする 2 人の先生への聞き取り調査により紹介した。

地域教材には様々な課題があり、現場の先生方も大変苦勞されている様子であった。特に、仕事量が多く、教材研究の時間が取りにくいことや、地域教材を扱うための時数調整に関しては、実践でも課題解決していたとは言えず、困難である様子がうかがえた。困難な部分は、コミュニティへの参加や、アンテナを張るなど個人の努力によって負担を軽減させている。

そうした個人の努力は、社会科における実践の中でも見られた。二つの教科実践を紹介しているが、どちらも、教師側の情報量が多いことが分かる。また、子ども達の知らない新鮮な情報を使って、興味・関心を高め、きっかけを作り、最終的には学んだ内容を地域に還元できる、しようとする内容となっている。

⁵ 牛舎で排出される半固形状のふん尿を加水して液状にしたもの。

地域は学校に対し、学校を開き協力するだけでなく、学校や教育をもって積極的に地域を支えることを求めるという発想がでてくる。もちろん、学校は子ども達の教育のための機関である。しかし、昨今は民間企業でも社会貢献として地域を支える例はたくさん存在する。加えて、学校はこれから地域に開き、地域の人々の協力を得る。地域に貢献する活動が多くても互いのためになるといえる。

学校が地域に貢献するためには、子ども達が授業の中で地域に貢献する活動がある。すなわち、総合的な学習の時間などにおいてプロジェクト学習（プロジェクト・ベースド・ラーニング＝PBL）を行うのである。このプロジェクトとは学習者がチームを組んで行う課題解決の活動である。地域への貢献という観点からは、地域の価値を高める活動を考えてよい。

6-2 まちづくりに関わる地域教材の課題

まちづくりに関わる地域教材にも、当然 4-2 で上げたような地域教材の課題が存在する。加えて、まちづくりという観点には、郷土教育への回帰への懸念と義務教育としてのあり方の逸脱という批判もでてくる。

郷土教育は 1-5 でも示しているように、精神主義的な要素が強く、愛国心や郷土愛といったナショナリズムを強める教育活動とも捉えることができる。戦前の思想教育的な方向に地域教材になってしまうのではないかという懸念がある。

しかし、郷土教育が精神主義的な結びつきだけでないことは、宮本常一が批判している（山田，2002）。宮本は、戦前の「郷土教育運動」が起こった際に、郷土教育を批判し、自身の経験を元に「郷土教育」の考え方を体系化しようとした。その内容は地理学、歴史学、民俗学といった各学問領域の先進的成果を積極的に取り入れている。特に、民俗学に関しては具体例を多数引用し、民俗学の考え方が学校教育の内実をいかに効果的に効率的に高めていくかというものであった。これは、当時宮本が批判した「郷土教育」の枠組みと大きく変わるものでなかったが、宮本自身の経験に根ざした教育構想であった⁶。この、宮本常一の郷土教育について研究した山田恵吾は、『故里』の事象の調査・研究を通じて、自己によって立つ足場を追究するという学習のあり方が、民俗学導入当初の村里生活、学校生活の『ズレ』を宮本なりに克服する手立てとして示した基本的な方向性である」（山田，2002：8）としている。つまり、宮本が体系化しようとした郷土教育は郷土の「観察」「記録」「発見」を通じた、主体的な活動性に配慮した教育である。宮本はこの考え方をもとに晩年「郷土研究」というのは、遊びではないのです。過去を振り返ってただ懐かしんでおる、そういうものではありません。現実の我々が抱えておる問題をどう解決を付けていくか、1人1人がどういうふうにしてこの問題を見つけていくか。遠いところにあるものではなくて、足元からそれをみていく。これが極めて大事な問題」（山田，2002：14）としている。

⁶ 宮本常一は自身の教育実践から、子ども達に自己認識を促し、教育の主体を学校教育から村里生活者に引き戻すことによって、教育課題を克服しようとした。

この考え方は地域教材に近い考え方である。現在の社会が取り巻く問題を 1 人 1 人に考えさせたい。そのためにはより身近な「地域」の問題からその問題を見ていく。これが、宮本の考える「郷土教育」であり、「地域教材」を扱うことの本質であると考え。そしてそれはまちのことを真剣に検討し実践することであると考え。

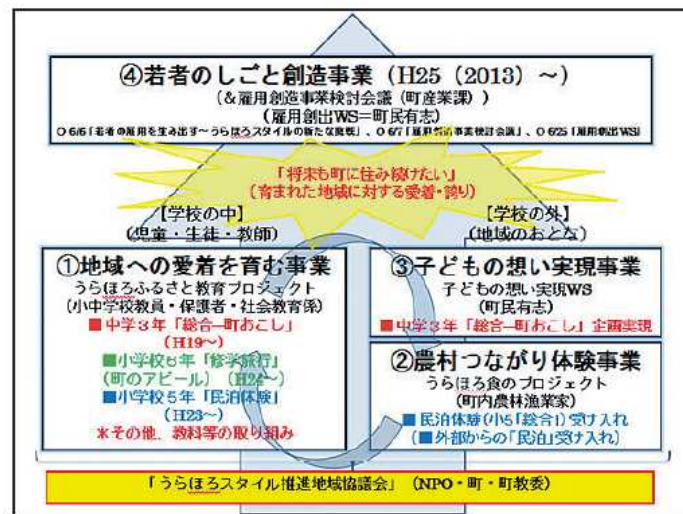
もう一つ、地域づくりに傾倒した授業作りのあまり、もともとの学校の役割から遠ざかってしまうという課題もある。学校はあくまでも子どもを教える機関であり、子ども 1 人 1 人を社会で生き抜いていけるように育てていくのが使命である。中央教育審議会の「今後の学校の管理運営の在り方について（答申）」では教育の使命について、「一人一人の自己実現、個人の資質・能力の向上の観点から、人格の完成を目指し、個人の能力を伸長し、自立した人間を育てること」「国家・社会の存立、国際社会の一員としての観点から、国家・社会の形成者としての資質を育成すること」としている。つまり、個々を尊重し国家・社会などの一員として活躍することを求めている。一方で、まちづくりとは地域社会の活性化であり、地域住民が集まって地域をよりよくする活動・運動を行うことである。そのためまちづくりは町の財政や人口、観光客の増加など町の利益を求めるのがゴールである。そのため、まちづくりを主眼に置いたプロジェクト学習等は、まちの利益のための教育という批判が生まれることになる。

しかしながら、前項で示している通り地域にとっての学校はもはや公教育を生み出すだけの機関ではない。これからの教育は地域に支えられ地域を支える協力関係が必要である。地域に利益をもたらすことでより良い地域からのバックアップを受けることになる。後述する実践例では地域や地域に住む人々のバックアップを受け、子ども達も地域の活性化に大きく貢献している。また、利益のための教育という批判には、その実践による学習効果が想定されていない。まちづくりを通じた実践は、時間やマンパワーなどの大きな労力がかかるが、子ども達が得られる経験値や思考・判断・表現などの社会的能力は教科活動では簡単には得ることのできないものである。文部科学省などの掲げる使命や目指す子ども像などは「理念」の色合いが強く地域や子どもに合わせた細かいアプローチは必要である。理想（めざす子ども像）と現実（教科指導など）を埋め合わせるためには、地域にある子どもの社会的背景に合わせて教育を実行し、その成果を地域に還元していかなければならない。

6-3 「うらほろスタイル」から見るまちづくりの実践

十勝地方の浦幌町では子どもと学校が軸となり「うらほろスタイル」と呼ばれるまちづくりが行われている。浦幌町は人口減による過疎化が進み 2010 年には町に唯一あった高校がなくなり、ピーク時には 22 校あった小学校は 2 校になってしまった。このような環境で若年層の人口流出が止まらなかった浦幌町は 2009 年から町の最上位計画である「第 3 期まちづくり計画」において「子ども達が夢と希望を抱ける町を目指して」キャッチフレーズに、「うらほろスタイル」展開した。具体的には義務教育の 9 年間の生活科や総合的な学習

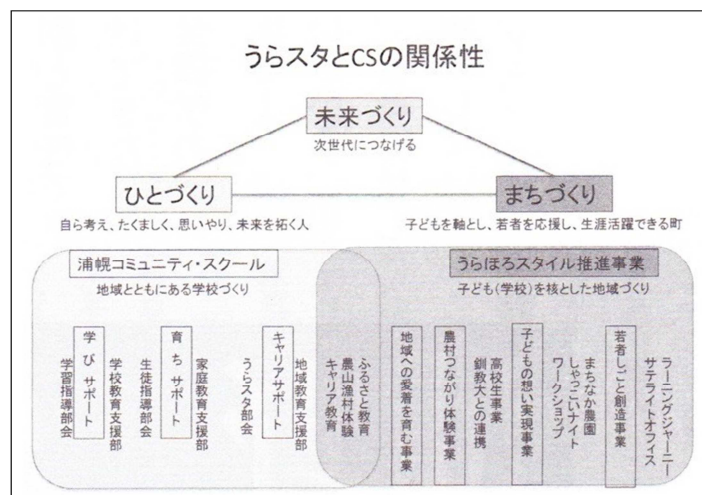
図 6-2 うらほろスタイルのイメージ図



の時間において「地域への愛着を育む事業」、子ども達の願いや希望を大人たちの手でカタチにしていく「子どもの想い実現事業」、学校の授業とリンクし、町内の小学校 5 年生に農山漁村生活を提供している「農村つながり体験事業」、そして、この 3 つの事業でこの先も町に残って働きたい、けれど働く場所がないという声に答えるべくして始まった「若者の仕事創造事業」の 4 つのプロジェクトから構成され、子ども達が地域に愛着を持てるような教育活動を行っている。

このような特色ある町を挙げての教育活動の背景には小学校の PTA 活動がある。当時の PTA 会長は漁業を営み、副会長は農業者と教育委員会職員が担当していた。その他にも主婦や役場の職員、中学校の教員など様々な人が保護者や地域の人間として会に参加していた。この中で、地域活性化について話し合い、今の大人たちがやるべきことは、今いる子ども達が未来に対し夢と希望抱ける地域社会を築くことで一致した。この大きなテーマを達成するため、学校をコミュニティ・スクール化し多くの人が参加しやすい関係性を作る

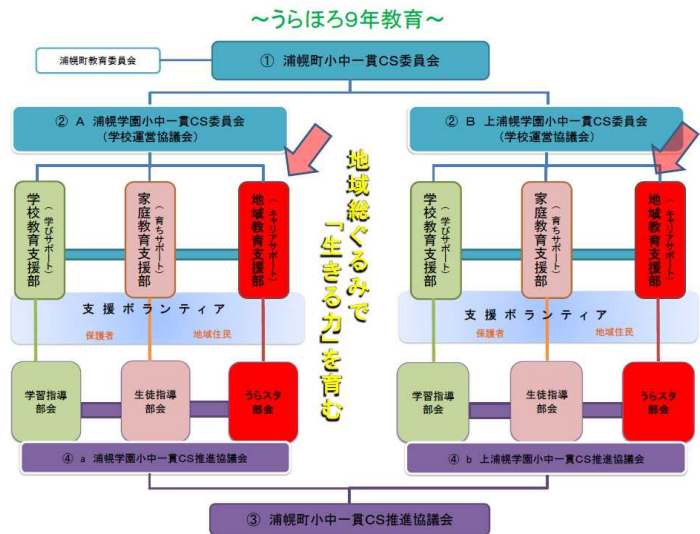
図 6-3 うらほろスタイルとコミュニティ・スクールの関係性



ことに成功した。

こうした地域住民の声が学校に影響し、それがまちづくりに結びついて経緯から、システム全体が「ボトムアップ」で取り組まれていることも特色となっている。また、コミュニティ・スクール化したことにより学校種や学校区の違いを越えて事業が取り組むことができるようになり、事実上の小中一貫教育が行われるようになった。

図 6-4 うらほろ 9 年教育のイメージ図



出所：うらほろフォーラム資料

図 6-5 浦幌学園 9 年教育『地域学習（うらほろスタイル）』

浦幌学園9年教育『地域学習（うらほろスタイル）』							
学園	学校	ねらい	学年	テーマ	学習活動	学習内容	活動時間
未来を拓く人	未来を拓く人 自分の生き方を深め、力を広げ、地域に貢献する。	広く地域に視点を広げ、自分の生き方について考え、未来を切り拓く力を身につける。	中学3年生	「郷土風美」	うらほろ活性化案	地域資源調査・選定 課題設定・計画 アンケート調査・分析 プレゼン作成・発表 マナー学習	5時間 9時間 12時間 14時間 6時間
			中学2年生	「職業観の育成」	職業体験	職業体験 プレゼン作成・発表 マナー学習	30時間 14時間 6時間
			中学1年生	「職業への関心」	職業調べ	取材訪問 職業調査 マナー学習 プレゼン作成・発表	10時間 10時間 6時間 14時間
			小学6年生	「地域魅力再発見」	地域PR活動 （地域の魅力と課題）	農園活動 さけのさばき方教室 修学旅行PR活動 太陽の手紙 エコスクール	7時間 2時間 20時間 1時間 1～2時間
			小学5年生	「地域とかわる」	民泊学習	課題設定・追求 民泊体験 課題整理・まとめ	5時間 6時間 6時間
			小学4年生	「地域の歴史・産業を知る」		日立建機体験 地域紹介絵本づくり	4時間 9時間
	未来を拓く人 自分の生き方を深め、力を広げ、地域に貢献する。	地域の歴史や産業から、人々の願いや思いを知り、工夫して課題を解決していく力を身につける。	小学3年生	「地域の農業を知る」	農作業体験学習	農園活動 食材調べ じゃがいも調理	7時間 2時間 4時間
			小学2年生	「地域に関心を持つ」	うらほろ探検	川遊び うらほろまち探検	6時間 2時間
			小学1年生	「地域を感じる」	うらほろ探検	川遊び	6時間

出所：うらほろフォーラム資料

このような活動が身を結び、事業はスムーズに進んでいる。子ども達と地域の大人たち

との信頼関係が構築され、町に愛着を育み、住み続けたい、戻って来たいと思う子ども達が増えた。そこで、4つ目の事業である「若者しごと創造事業」が行われるようになる。この活動が評価を受け、外部からの協力者・大学・企業なども出始め、中学校に隣接する場所に町の花「ハマナス」を栽培し、商品開発などのブランド化につなげる動きや、廃校跡を利用し、企業や大学のサテライトをつくる動きも出始めた。さらには小中学校で郷土への学びと意思を深めた高校生が主体的にまちづくり活動を新たに企画し、実施しようとする動きがある。

このように町をあげた地域教育がまちづくりに寄与していくという事例は多くはない。しかし、コミュニティ・スクール化や小中一貫校などは今後も全道的に増え続ける可能性があり、浦幌町の事例を参考にした実践が行われることも期待できる。そのためにも、10年が経とうとしている、浦幌町の実践はますます目の離せないものになる。

6-4 鮭型教育の提案

6-4-1 鮭型教育とは

佐瀬教諭は地方の現状に合わせた教育として「鮭型教育」を提案している。鮭が母川から旅立ち、世界の海を回遊し、将来的に母川に戻ってくる様子を教育活動に当てはめたものである。

6-4-1-1 理念

北海道の地方には第4章や6-1で紹介したような課題が存在している。佐瀬教諭も、以下のことを北海道の地方の課題としてあげている。

- ・地方部は急激な過疎化、少子高齢化が進んでいる。
- ・学校は地域、保護者との連携を大切にすべきである。
- ・子どもが地域の大人と接する機会を充実させるべきである
- ・大人同士の関わり合いも大切にしていけるべきである。
- ・教育のイニシアチブにおいて、地域や保護者が持つ部分を増やすべきである。
- ・学力向上を目的化するのは危険である。
- ・地域や子どもの実態に合わせ、教育に対する明確な理念を持つと良い。
- ・経済格差やセーフティーネットからの脱落を防ぐには、教育が果たす役割は大きい

これらの課題などを克服するために「地域を担う子どもの育成～地域に学び、地域を興す教育～」をテーマに「鮭型教育」と題して北海道の新しい地方型教育を提案している。これは、地域の創造・再生を次世代に託すべく、今の若者・子ども達を丁寧に育てていこうとする考え方である。

これまでの学校教育は、都市への流出を助長するような側面があった。より高い高等教育を受けるには地方では難しいとして都市部に放出し、キャリア教育において幅広い職種

を見せるために、より都市で行われるという側面がある⁷。そのため、「選択肢を増やすためのやむない手段」として、若年層の都市流出を助長し、地方の過疎化・少子高齢化は進行してしまう一方である。しかし、高等教育でも、キャリア教育でも、最終的に地方に帰ってきて地域を興すために一時的に離れるという意識を持つ子どもが少しでも増えるように取り組めば、地域の可能性は今以上に開けるのではないだろうか。

気をつけなければならないのは、戦前の郷土教育のような思想教育ではないという点である。「この地域に生まれ育った子は強制的に帰ってきて地域のために働かなければならない」とするわけではない。むしろ、今後は地方で生まれ育っても、グローバルなものの見方ができなければならない。都市や国際社会を相手にしながら働き、生活していかなければならない時代に突入しているからである。この提案にある取り組みでは、国際社会や全国的な競争社会に順応できるものであるとともに、子どもが地域に戻ってくることにより、地域が活性化することを目指して行われる。

6-4-1-2 具体的な取り組み

苫前町では古くから学社融合事業が行われている。前衛的な取り組みとして、学校教育・社会教育に携わっていた人達の手によって、子ども達に体験学習をさせることを通して、苫前町の産業や文化について誇りをもち、継承することを願って活動を始めていた。その内容は多岐に渡り、苫前町における農業・漁業などの産業やクマ獅子舞・豊饒太鼓などの文化、絵手紙や陶芸など一般的な内容であるが、地域の人材を活用したものなどが小中学校の義務教育で取り入れられてきた。しかし、始まったころの理念が十分に継承されず、形骸化している部分がみられていった。この苫前町の教育の特色であり、中核を担っている学社融合事業にもう一度焦点を当てて理念を共有することが、新たな取り組みを行うよりも効果的で現実的である。

学社融合事業では、「地域の産業の様々な面を、体験と大人のふれあいを通して見つめ、考え、継承・発展したいと思うような子どもを育てる」ことに主眼をおく。以下が、具体的な取り組みである。

○小・中・高での、学社連携事業による積み上げ学習

子ども達の発達段階に応じて体系的に学びを積み上げていく。学社融合事業での体験活動を「楽しい思い出」で終わらせず、最終的に地域の再生や創造を担おうとする大人に育てていくことを意識して積み上げを行っていくのである。また、地域の大人が講師として、地域での子育てに参加していただく。

①小学校：地域産業学の特色を学ぶ（体験学習を通して）

⁷ へき地・小規模校では修学旅行で都市部に行くのに合わせて、職場体験などを行うことがある。

農業、漁業、エネルギー産業を中心に、体験学習を通して感覚的に基幹産業に触れるとともに、働く人々の願いや勤労の様子を学ぶことを通して、地域や地域産業に対する誇りを培う。

②中学校：地域の課題を学ぶ（調べ学習・インタビュー学習を元に）

苫前町の産業が、日本や北海道全体に果たしている役割を学ぶ。また、小学校では良い面を中心に学んでいるが、中学校では積極的に課題点を取り上げ、地域産業で働く人々の苦労や願いを学び取る。

③高校：地域の課題点と克服方法を学ぶ（起業学を含む）

地域の産業をもとに起業できるような発想力・コーディネート力・基礎知識を、高校卒業までに身に付けさせる。地域外の大学教授や企業などからゲストティーチャーを招き、プロの視点から分析・指導を頂くことで、現実的な発想力を培い、更なる高等教育への進学意欲や就職への即戦力を培う。

修学旅行なども、この学社融合事業を活用して取り組むことができる。各学校における学社融合事業のねらいに即しながら、都市部との比較やそれを通しての地域のよさなどを発見させたい。旅先での地域のよさをアピールする活動も有効である。

○新しい時代のキャリア教育へ向けて

働き方が変化・多様化し経済的な自立ができない若者が増加している背景がある。これによって注目されているのは、キャリア教育である。しかし、現場で行われているキャリア教育は、職場体験とその前後の学習を持って終了する場合が多い。先述したように場合によっては雇用の多い都市部に修学旅行に行く際に職業体験させることもある。しかし、キャリア教育とは本来、自分の生き方をどのように積み重ねていくかという人生設計の機会になるべきであり、職業教育はその一部分でしかない。自分の夢と職業教育を直線的に結びつけ、掘り下げてしまうと、狭義で専門性が高い学習内容となってしまう場合がある。義務教育、特に中学校で行われるべきキャリア教育は、広く取り上げなければならない。地域の職業を取り上げそこで働く人の苦労や願いを中心に話を聞き、調べ学習を行って、働くことに対する責任感や使命感を学ぶ。体験学習を行うにしても、働くことの意義などを考えさせるために、子どもが働いている姿を地域の人に見てもらうなど地域の力を活用しながら行うことも必要である。

○身に付けさせたい力～地域が必要と考える「学力」

佐瀬教諭はこの提案を行うにあたって「学力向上が目的化している」のではないかと、という事を懸念している。学力向上への社会的関心が一層高まっている。これは PISA 調査の

結果に見られる国際的な位置における学力の低下への懸念、北海道における全国学力学習状況調査とその分析結果も影響している。学力の向上なくして、変化する国際社会への対応や地域の発展はありえないが、それを懸念するあまり、「何に向かって学力を伸ばすのか」「学力を向上させることで、どのような子どもに育てて欲しいのか」があまり考えられていない。そのため、子ども達に競争をあおり、意欲喚起をしても「なぜ学習をして良い点を取るべきなのか」わからず、学ぶことに前向きになれない。これからは答えの出ない問題や正解のない問題に立ち向かわなければならない時代が来ることを考えると、問題に立ち向かえるような考え方や学力を身に付けさせるべきである。そのための学習手段として、以下のような例を挙げている。

① 答えのない学習

企業を含め、新たなものを作り出す取り組みを行う際は、テストのように簡単に答えが出ない。考え、調べ、試し、作り、というような試行錯誤の連続になる。しかも、全て一人でできるはずはなく、必ず他人と関わりあいながらこれらに取り組まなければならない。「伝える力」「話し合う力」「自分の考えを持つ・まとめる力」などである。これらのための基礎的な力として「言語能力」「表現力」が必要になる。

② ICT の活用能力

重機機械・工業用車両の生産を行っているコマツ（株式会社小松製作所）は、2002 年以降東京にあった本社機能の一部を、創業地である石川県小松市に移転している。情報化社会の著しい発展により、首都近郊でなくでも情報が手に入れることが出来るようになり、東京に本社機能の全てを置いておく必要がなくなったためだそうである。都市部でなくても十分に生産活動が可能な時代である。ただし、そのためには「情報ツールを有効に使いこなせる力」をもっていることや、「情報の発信力」や「情報を正しく判断する能力（情報リテラシー）」を持っていることが条件となる。

③ 現代社会への理解力と起業学

北海道江別市にある立命館慶祥高等学校では、選択の学習カリキュラムとして「起業学講座」を設けている。この授業では会社組織をつくらせて株を発行して資本を集め、商品活動と営業活動を行い、販売によって得た売上げで賃金と株主への配当を分配するという本格的なものである。

この学習を地域に当てはめて行う。技能系高校では、地域の産物を用いた商品の開発・販売を行うことがあるが、一歩踏み込み、会社組織をつくり本格的に取り組むことにより、即戦力として活躍する地域の創造・再生に貢献する子どもの育成につなげていくのである。

この取り組みを通して子ども達が、地域での起業や都市部企業などにおいてなどにおいてクリエイティビティ溢れる活躍することにつながっていけば、特色ある学校づくりの一

助になる。また、その成果は、高校への入学希望者が増えていくことにつながっていくことも期待できる。

④全ての基礎となる学力

①～③の能力を養っていくためには、基礎学力を身に付けておく必要がある。答えのない問題に向かうためには、あてずっぽうや思い付きで考えることはできない。特に言葉を理解する能力が必要になるため、「語彙力」「読解力」「聞いて理解する能力」をベースに、現代社会を見つめるための、政治、経済、国際社会、地方自治、高等教育では起業・自営に役立つ簿記等の実践的な学習内容も押さえておきたい。

6・4・1・3 学校を地域で支える

文部科学省では 2・2 で紹介したような地域学校協働本部や佐瀬教諭が紹介している学校地域支援本部は「学校を地域で支える」ことを目的に取り組みが進められている。しかし、これらはトップダウンの感は否めず、誰と、何を行うのかがわからず十分な活動にできていない地域が多い。しかし、ここまで提案してきたことを地域学校協働本部や学校支援地域本部が窓口となって取り組んでいけば、文部科学省が推奨する本来の目的に合致する。そのため、「組織」としてではなく、「話し合う場」「調整する場」として捉えて活動してはどうだろうか。話し合い、調整する場にいる人がみな、教育の向かうべき方法性を理解しあいながら、学校と地域がつながり、大人同士がつながり、子ども達と地域の大人がつながっていけば、その役割は十分に果たすことができる。社会教育には学校長とともに、その「場」のコーディネーターとしての役割が求められる。

6・4・1・4 社会教育

社会教育の使命は、「人と人とをつなぎ、学びの場を提供する」ことであり、簡単に言うと「人づくり・まちづくり」である。「鮭型教育」においてはその方向性がそのまままちづくりにつながる。よって、社会教育に求められるのは、「鮭型教育への社会教育側からのアプローチ」と、「鮭型教育」の理念と実際を地域の大人に知らせ、協力していただく取り組みを行う。

○社会教育側からのアプローチ

「鮭型教育への社会教育からのアプローチ」というと仰々しいが「わがマチの教育はこうである」という理念を持って事業を行えばそれで十分である。たとえ今までと同じ事業を行ったとしても、目指す子ども像を意識しながら企画・運営すれば、それに即したものになるはずだと佐瀬教諭は考えている。予算の減額に伴う事業の縮小という課題も見られる中、社会教育に求められていくのはコーディネート力である。社会教育単体で行うことは困難でも、他の団体や部局と協力しながら進めれば、可能性は広がる。

苫前町では、高齢者の学びの事業を町民課と企画運営したり、観光商工課と消費者教育を行ったりしている。このような協働を人同士がつながることができるようにしていくのが、社会教育の重要な役割である。

○理念を地域に紹介し協力を得る取り組み

地域全体でどのような子どもに育てようとしているのかを、地域の方に知ってもらえるように働きかけることは非常に重要である。

社会教育では多くの団体との関わりをもつ。そしてその団体は学校や子どもと関わる機会もある団体である。この団体の方々が学校や子どもと関わる際にビジョンを共有することができれば、協働しやすくなるはずである。子ども会や少年団活動など、ダイレクトに子どもに関わる団体であれば、なおさらである。できることであれば学校以外のこのような子どもに直接関わる団体の指導者が一堂に会して理念を学んでビジョンを共有することができる機会がもてたら、より効果的に活動内容に反映させていくこともできる。その場に学校からの参加者がいればさらによい。

町の広報誌やチラシなども活用すべきなのかもしれないが、「人と人をつなぎ、学びの場を提供する」ことが社会教育の使命だと考えると、人が集まる場で人と接しながら、その理念を根気よく紹介することそのものが重要である。

6・4・2 鮭型教育の実践

佐瀬教諭はこの「鮭型教育」の実践として 2016 年夏に小平町立小平中学校の第 3 学年において、「小平特産物販売」の実践を行った。社会教育課への長期研修を行った苫前町では、実践できるまでの時間はなく、小平町に赴任して 2 年目にしようやくできた実践である。

また、実践を赴任してすぐに行うことができたのは、前任校の苫前町時代から、実践を行うために練り上げたものがあったからである。そして、もう一つは佐瀬教諭の発信力である。赴任してすぐ、PTA 会長と話をしている際に、自分の理想の教育について話すことができ、その時に「鮭型教育」の具体的な実践のビジョンを話すと全面的に協力してくれることを約束してもらえた、という経緯があったからである。具体的な取り組みとしては、子ども達が会社組織を立ち上げ、修学旅行の際に、札幌の地下歩行空間で、小平町の特産品を販売する。販売を通して、社会の仕組みや流通の仕組みについて学ぶ活動を行う。活動を通して、地域で働く人々と直接関わり、ふるさとである小平の良さや課題を知り、地域に貢献しようとする姿勢を養う。また、この経験を通じて学級としての団結力を深め、修学旅行の思い出をつくることも目的をしている。

実践の特色としては、6・4・1・2 でみたような企業学の考え方を採用し、会社組織を立ち上げていることである。18 名の生徒を商品部、渉外部、販促部の 3 部門に分け、取り組ませている。商品部は農協や農家と連携し、農産物の手配や、マーケティングリサーチを行う。渉外部は、教育委員会と連携し販売場所である札幌地下歩行空間の場所確保や財務を担当

する。販促部は役場と連携し販売促進と小平町の PR をチラシやポスターを作製することや、接客研究を担当した。活動のほとんどは生徒が主体的に行っている。会社の社長を担当した生徒は町長室に行き、活動への理解を求め町長室に直談判を行った。また、協力してもらう農家に説明会を行った際には、説明会の後に商談ブースを作って、大人と対等にできるように契約書を作成している。一部の生徒は夏休みも精力的に動いていた。結果的には、大きなトラブルなく販売体験学習は進み、20 数万円を売り上げた。これは目標としていた 4 万円を大きく越え、小平町を PR することに成功したといえる。子ども達の反応も実践の前は「将来、小平町で暮らしたいか」という問いに対し、18 名中 4 名が暮らしたいと答え、そのほかの生徒は、札幌や旭川、東京などの都市圏に住みたいと話していた。しかし、実践後は 18 名中 13 名が「いつかは小平に戻ってきたい」と話すようになった。子ども達の地域に対する意識は大きく変わったといえる。

佐瀬教諭は当初、株式会社の設置を提案していたが、時期早尚とされ断念していた。しかし、このような取り組みを考えれば、以後の実践はもう 1 ステップ進むこともできるかもしれない。

6-5 小括

今の地方や地域がおける現状を考えると地域教材はまちづくりに寄与できる可能性があると考えられる。もちろん、通常通りに地域教材を扱うよりも課題は多くなる。特に郷土教育への批判と本来の公教育からの逸脱への批判が課題であると考えられる。しかし、現在の地域教材の役割を考えていけばこの批判は当てはまらない部分も多い。今、学校は地域に支えられるだけでなく、地域の中心となって地域を支える必要があると考える。まちづくりにかかわった地域教材の実践は、まさにその考え方を体現している。浦幌町の実践ではまちづくりの計画として、教育活動を中心に据え、子ども達が将来的にまちに貢献したいと思うようなまちづくりにチャレンジし、その成果は徐々に現れている。また、佐瀬教諭は「鮭型教育」を提案し、地元の中学生在が会社組織をつくり地元の物産品を販売する活動によって、地元貢献したいと思うように生徒が変わっていく様子が見られた。これからは、これらの実践のように、教員が「地域や社会に貢献できる人材」を目指す子ども像として持ち、教育活動を行うべきである。

第7章 まとめ

ここまで、北海道の小中学校における地域教材について様々に見てきた。地域教材は1口に現せるものではなく、教師は授業の中で日々活用していると思われる。その中でも、地域教材はどのように発掘していけばいいのか、より良い活用はどのようにすればよいのかといった事を中心に見てきた。後半の章では一歩進んで、地域教材がまちづくりに貢献していけるのかというところまで見てきた。

地域教材の歴史は古く、その範囲や意味合いは時代によって変わってきた。歴史を見ていくと、戦前は郷土教育として精神主義的な要素が大きかった。戦後はそういった愛国心教育といった部分から脱却した。社会科が新設され、その中で「郷土」という言葉から「地域」という言葉に転換され、その中で現在のような子ども達にとって身近な課題や問題を解決していくためのフィールドとして地域の範囲が規定されていった。そのため地域の課題を把握したり解決しようとしたりする、社会科や総合的な学習の時間、生活科などの学習指導要領で目標や内容として設定され、積極的に活用されてくべきことが分かった。

この地域教材は、変化の激しい時代を乗り越えていける子どもたちを育てるためにも重要である。子ども達を取り巻く環境は複雑、刻一刻と変化し、それに対応していくために「社会に開かれた教育課程」が文部科学省の示す教育方針となっている。次期指導要領改訂でもこの方針は色濃く見られるとされ、既に「アクティブラーニング」や「コミュニティ・スクール」「地域学校協働本部」等さまざまな教育方法や組織が示されている。地域教材は、地域社会に開かれた教育活動の具体的な方法として位置するため、このような教育方針は地域教材を積極活用する根拠となる。システムを上手く利用しながら、地域と教師個人が結びつき、地域の施設や人材から地域教材を引き出していくことが必要である。

具体的な地域教材の活用として、どのような施設や人材と接続するかは、教師や学校単位でどのようなコミュニティと接続し、ネットワークを作り、それを継続していくかが重要である。特に子どもが地域教材として、施設や人材と直接出会う場合は、共通理解を図った組織をつくることや、丁寧な準備が必要になる。そうすることでより高い教育効果が得られ、その後も継続的に地域教材の活用を行うことができる。また、教師が子どもに代わって教材研究をし、授業の中で子どもたちと地域教材を出会わせる場合にも、相当な準備が必要であり、地域の施設や人材をよく知らなければいけない。このとき、教師の普段のアンテナの張り方やコミュニティが授業に直結する。特に北海道では地域教材が豊富で、歴史的特性も地域教材にとって優位であるため、積極的に活用しなければならない。特にへき地・小規模性は地域と密接につながっていることから、他の他府県に比べてより良い実践となる可能性が高い。この具体的な実践として、北海道の留萌管内の社会科の実践を中心に見た。実際に現場で活躍されている教員に聞き取り調査を行い、地域教材の課題について真剣に考えていただいた。解決しきれない課題はあるものの、北海道の地方では地域教材の活用が優位であることが証明され、また、課題に対しても個人や組織の工夫で解

決している様子が見られた。特に今回の聞き取りに協力いただいた佐瀬正幸教諭は、地域教材に対し非常に関心が高く「鮭型教育」を提案し、地域教材がまちづくりと結び付いていくべきだと主張している。私自身この考えに賛同し、地域教材は最終的にまちづくりと結びつくべきだと考えている。地方は人口減少が止まらず、特に北海道は地域の中心に学校があった経緯を考えると、これからも学校教育を中心にまちづくりをしていくのは自然な考え方である。実際に浦幌町の町を上げた取り組みや、佐瀬教諭の実践では「将来的に地域に貢献したい」と考えている子どもも増え、教育効果が認められる。そのため、教員は積極的にまちづくりを意識した地域教材をどんどん活用すべきである。

本論文で見てきたように、地域教材は特に社会科と親和性が高いものだと感じている。私は、時数や教材開発等の課題もあるが、普段の社会科の授業の中でどれだけ地域教材を扱えるかが大事だと考えている。6章で宮本常一の考え方を紹介したように、社会科の中で地域の良いところや悪いところ、特色や課題の「観察」「記録」「発見」する活動を行い、地域の課題を解決しようとする子どもを育てるべきではないか。地域課題を解決する資質を身につけることができれば、最終的に地域という視点をもとに自分の考えを持って地域や社会に貢献できる子どもが育っていくのではないか。社会科の大きな目標は「公民的資質の基礎を養う」ことであるので、こうした姿勢が身に付いたときその目標は達成される。地域教材によって地域から問題を考え、課題を見つけ、解決する。そして、地域に貢献する。こうした子どもが増えれば、学校教育、地域教材はできるまちづくりに寄与できるといえる。これは難しいことではなく、佐瀬教諭の「鮭型教育」の提案にもあるように、教師個人が、そういった意図を持って地域教材を扱うことが重要であると思う。

地域教材は昨今の変化の激しい時代を生き抜く子どもを育てるための目的と合致しているため、教育方針やシステムが強いバックアップとなっている。「アクティブラーニング」や「コミュニティ・スクール」等これから学校教育に求められることを上手く利用しながら地域教材を扱っていけば、いろいろなところから認められる実践となり、教材を作る側としてもスムーズに実践に取り組むことができる。そういった実践を地域に開かれた学校では地域の方々にどのように教えているのか見ていただき、参加していただくことになるだろう。どんな人でも参加できるように、質の高い授業づくり、教材開発がますます求められる。

おわりに

本論文を通して、北海道の小中学校におけるより良い地域教材の活用について、地域教材を分類したり、歴史を追ったりすることで、また、文部科学省や中央教育審議会の答申からその重要性を見てきた。特に北海道ではその特色から地域教材の優位性があることも紹介した。現場の先生方への聞き取りから、地域教材の課題をどう対処しているか、どのように実践としてつなげているかを見ていった。現状や背景から、これからの社会を生き抜く子どものために、地域教材は優れた実践であることが分かった。今後は一步進んだ実践として、浦幌町や「鮭型教育」の実践を見本にし、地域とつながり地域に貢献する子どもを育てる教材としても活用されるべきではないだろうか。

現在、教師の仕事量や労働時間が多いことが問題になっている。地域素材の教材化に関しても教材研究の時間が足りず、断念する教師や取り組めない教師もいるだろうし、実際の現場でこのような実践をしているのは少数かもしれない。しかし、今回の論文を作るにあたって、調べたことや聞き取り調査では、実践に取り組んでいる人や学校がいるのもまた事実である。そしてそういった実践の背景には、日々、地域教材をはじめとする教材化へのアンテナのもとに、コミュニケーションをとったり、ネットワークを構築したりしている。また、学校としても、地域教材に携わる人へのバックアップや地域への窓口となる教頭・校長が率先してそういった授業づくりにかかわっていることがわかる。「時間がないからやらない、できない」というのは、そうした実践がある以上、何か足りないところがあるのではないかと感じる。私は4月から教員として現場で働く予定である。今回学んだことを生かして「将来、地域に貢献する子どもたち」を育てることができるよう、実践を後押ししてもらえようとするたくさんのことを学び、蓄積し、たくさんの人に協力してもらえようとするネットワークを築き、理解をしてもらえようとする積極的に発信する、そんな学び続ける教員を目指している。今回紹介した実践は社会科や総合的な学習の時間が中心であり、北海道のへき地・小規模の事例が多かった。そのため、社会科や総合以外で実践ができるか、都市部での実践は可能かといった疑問に解消するには至らなかった部分はある。私は、こういった本論文で得たことはもちろん、こういった、論文では回収しきれなかった疑問に対しても向き合って実践にチャレンジしていきたいと思う。

最後に、本論文を作成するにあたって、地域教材の課題などを指摘してくださった青木智子先生、聞き取り調査に協力してくださった小山俊一郎先生、佐瀬正幸先生に感謝申し上げます。現場経験のない私にとっては非常に貴重な情報となりました。来年からは、先生方のように働けるよう、これからも努力を続けたいと思います。本当にありがとうございました。

また、論文を最初から最後まで指導してくださった角一典先生に心から感謝申し上げます。これからも、厳しい目と優しい言葉でご指導のほどよろしくお願い申し上げます。

参考文献・HP

文献

- ・明石要一・金子馨・多田元樹・千葉木更津市立教育センター，2002『「それ行け！学校応援団」シリーズ第1巻 学校支援ボランティア：“する側”の心得帳』明治図書出版.
- ・新村出・新村猛編著，2008，『広辞苑 第六版』，岩波書店.
- ・池田寛，2001，『教育コミュニティハンドブッカー地域と学校の「つながり」と「協働」を求めて』解放出版.
- ・内山隆・玉井康之，2016，『実践 地域を探究する学習活動の方法－社会に開かれた教育課程を創る－』東洋館出版.
- ・九州個性化教育研究会編著，2002，『教師の新時代シリーズ③ 特色ある教育活動を展開するための地域の施設・人材活用法』黎明書房.
- ・佐藤一子編，2015，『地域学習の創造 地域再生への学びを拓く』東京大学出版会.
- ・玉井康之，1996，『北海道の学校と地域社会 農村小規模校の学校開放と地域教育構造』東洋館出版.
- ・藤原和博編著，2010，『教師を信じろ！～藤原和博と学校改革に挑んだ12人の怒れる教師たち～』ぎょうせい.
- ・ネットワーク編集委員会（編集長 藤川大祐），2016，『授業づくりネットワークNo.22 特集「地域づくりと授業」』学事出版株式会社.
- ・北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門，2014，『複式学級における学習指導の手引き』北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門（代表 八木修一）.

論文

- ・末政公德，1986，「社会科授業と自己教育力 地域素材の教材化と多彩な学習活動を通して育てる」『社会科教育論叢』33：18-21.
- ・玉井康之，1993「北海道における「学校と地域」の連携と地域の教育力－全道学校アンケート調査による実態分析－」『僻地教育研究』47：111-131.
- ・玉井康之，2002「総合的な学習の時間をめぐる学校と地域の連携－教育経営の課題と方策－」『日本教育経営学会紀要44』.
- ・玉井康之，2013「北海道のへき地の地域性を活かした地域教材開発とカリキュラム開発の必要性」『へき地教育研究』68：1-12.
- ・花輪由樹，2014「学習指導要領における「郷土」から「地域」への変遷－昭和30年代の「地域」への着目－」『日本建築学会大会学術講演梗概集』2014(教育)：31-32.
- ・花輪由樹・西垣安比古，2014，「学習指導要領における「郷土」から「地域」への変遷に関する考察－昭和40年代に存在し続けた「郷土」への着目－」『日本建築学会計画系論文』

集』79（705）：2497-2550.

・宮前耕史，2014，「現代「地域教育計画」としての「うらほろスタイルふるさとづくり計画」」『へき地教育研究』69：61-70.

・山田恵吾，2000，「宮本常一における「民俗額的地郷土教育」論の形成－1930年代小学校時代の分析を通じて－」『筑波大学教育学系論集』25：1-18.

教科書

- ・教育出版，2007，「中学社会 地理 地域に学ぶ」
- ・教育出版，2011，「小学社会 3・4 下」
- ・教育出版，2014，「中学社会 地理 地域に学ぶ」
- ・日本文教出版，2011，「小学社会 3・4 下」
- ・光村図書，2011，「社会 3・4 下 小学校社会科」

HP

○総務省

<http://www.soumu.go.jp/>

- ・広報資料「人口推計（平成 26 年 10 月 1 日現在） 都道府県別人口増減要因」
- ・地域力創造グループ「地域活性化の拠点として 学校を活用した地域づくり」事例調査

○北海道教育委員会

<http://www.dokyo.pref.hokkaido.lg.jp/>

- ・教育推進計画（改訂版）
- ・北海道の生活 人口・生活

○文部科学省

<http://www.mext.go.jp/>

- ・次期学習指導要領に向けたこれまでの 審議のまとめ
- ・教育課程企画特別部会 論点整理（案）
- ・学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策
- ・学習指導要領の変遷について
- ・「次世代の学校・地域」創生プラン（馳プラン）資料 1
- ・「次世代の学校・地域」創生プラン（馳プラン）資料 2
- ・コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）について
- ・コミュニティ・スクールと学校支援地域本部について
- ・コミュニティ・スクールの指定状況（平成 28 年 4 月 1 日）
- ・コミュニティ・スクール事例集
- ・地域学校協働活動を推進するための体制（イメージ案）
- ・第二期教育振興基本計画

- ・「初等中等教育における教育課程の基準等のあり方について」諮問の概要
- ・中央教育審議会 初等中等教育分科会「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～（案）」
- ・中央教育審議会「今後の学校の管理運営の在り方について（答申）」

○その他

- ・WEDGE Infinity, 2016, 「地域と学校連携で活性化目指せ スクール・コミュニティとは」

<http://wedge.ismedia.jp/articles/-/5842>

- ・うらほろスタイル ふるさとづくり計画 HP

<http://www.urahoro-style.jp/index.html>

- ・うらほろフォーラム 2016 資料『「うらほろスタイル教育」と「浦幌町小中一貫コミュニティ・スクール」』

<https://www.urahoro.jp>

- ・北日本水産物株式会社 HP

<http://www.kitanihon.com/>

- ・教員 station「学校支援ボランティア活用の課題とは・・・？求められる仕組化」2015/04/21

<http://www.kyoushi.jp/entries/3155>

- ・KOMATSU 会社概要

<http://www.komatsu.co.jp/CompanyInfo/profile/outline/>

- ・奈良県立教育研究所 平成 16 年度 研究紀要・研究集録

植嶋紀一,2004,「地域に信頼される魅力ある学校づくり-学校支援ボランティアの活用から-」

<http://www.nps.ed.jp>

- ・野村総合研究所ニュースリリース『日本の労働人口の 49%が人工知能やロボット等で代替可能に ～601 種の職業ごとに、コンピューター技術による代替確率を試算～』

https://www.nri.com/jp/news/2015/151202_1.aspx

- ・北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門「複式学級における学習指導の手引き」2016

http://www.hokkyodai.ac.jp/edu_center_remoteplace/

- ・増毛町 HP 「平成 27 年度予算説明概要書」

<http://www.town.mashike.hokkaido.jp>

- ・モノグラフ・小学生ナウ（1990 年度 VOL.10-3 校外学習）

http://a111.g.akamai.net/f/111/143111/15m/benese1.download.akamai.com/143111/j/mographpdf/1/1-vol-08-1_1.pdf

- ・留萌南部衛生組合 HP

<http://www1a.biglobe.ne.jp/ru-nanbu/index.html>

