

# 地域の特色を生かした総合的な学習をどう創るか

—— 地域の教育力とモノ・コト・人環境を中心に ——

## On the Integrated Learning Utilizing Regional Characteristics

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(教育学教室)

2019年10月28日受理

### 要旨

1998年の学習指導要領の改訂で新設された「総合的な学習の時間」は、2008年、2017年の学習指導要領の改訂を経て、いっそう地域とのつながりを強めて来ている。では、こうした地域の特色とは何か。それを地域の教育力やモノ・コト・人環境の視点から分析し、地域の特色を山間部・沿岸部と都市部・都市近郊とに分けて、そこでの総合的な学習のあり方について考察を行った。最後に、総合的な学習を通して、地域に子どもの居場所や子ども集団を生み落とすことの大切さを指摘した。

**キーワード：**「総合的な学習の時間」、総合的な学習、地域の教育力、モノ・コト・人環境、地域に根ざす教育

#### 1. 「総合的な学習の時間」における地域の位置づけ

21世紀に向けて、学習指導要領が1998年に改訂され、新しい教育課程の目玉商品として、「総合的な学習の時間」が新設された。この「総合的な学習の時間」とは何か、それはどのような実践をすればよいのか、「総合的な学習の時間」のカリキュラムはどのように編成していけばよいのか等々、新設された当時、全国の学校では喧々囂々の議論が起った。

##### (1) 1998年版の『小学校学習指導要領』と「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」をどのようにとらえるかについては、以下、学習指導要領の改訂に沿って見ていくが、しかし、この「総合的な学習の時間」は、いったいどのような内容を取り扱うものなのかについては、本稿のテーマである地域とのかかわりで少なくとも押さえておかねばなるまい。

新設当時の学校現場のなかでは、「総合的な学習の時間」は、4つの例示に沿って行わなければならないとか、いや、英語と情報を中心なんだとか、いやいや、何をやっても自由なんだとか様々な主張がなされていたが、1998年改訂の学習指導要領の総則のなかでは、次のように明確に規定されている。すなわち、「各学校においては、1及び2に示す趣旨及びねらいを踏まえ、総合的な学習の時間の目標及び内容を定め、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応

じた学習活動を行うものとする」<sup>1)</sup>というものである。これを素直に読めば、まず第一に、「総合的な学習の時間」に要請されている課題としては、「横断的・総合的な課題」、「児童の興味・関心に基づく課題」、「地域や学校の特色に応じた課題」の3つがあり、さらに、それに「など」がついているので、それ以外の課題も設定可能だということがわかる。また、第二に、「横断的・総合的な課題」にかかわって、国際理解、情報、環境、福祉・健康は例を提示したものであって、「など」がついていることから、人権、ジェンダー、平和などの地球時代にふさわしい人類的な課題も設定することが可能になることがわかる。

以上のように、1998年改訂の学習指導要領を見れば、「総合的な学習の時間」は、「学校の実態に応じ」て、かなり自由に実践できるのであり、だからこそ、「学びの転換」の切り口や突破口にもなる可能性も秘めているのである。

このように「総合的な学習の時間」の内容をとらえるならば、実践的には、地域がとりわけ大きな位置を占めてくることが明らかになってくる。というのは、「横断的・総合的な課題」、「児童の興味・関心に基づく課題」、「地域や学校の特色に応じた課題」の3つの課題は、別々に存在するのではなく、むしろ重なってくることが多いわけで、その際、地域が実践の舞台として大きくクローズアップされるのである。それは、たとえば、国際理解、情報、環境、福祉・健康を地域の課題として取り上げて、実践するというように、である。つまり、学校の実態に応じた特色ある「総合的

な学習の時間」の実践を行おうとすれば、地域が決定的なポイントを握っているのである。

## (2) 2008年版『小学校学習指導要領』と「総合的な学習の時間」

2008年に改訂された学習指導要領では、1998年版で学習指導要領の総則のみに規定されていた「総合的な学習の時間」が新たに独立した章として記載されるようになり、目標・内容などを規定するようになった<sup>2)</sup>。1998年の新設当時は、総則のみに規定されているということから、各学校での「総合的な学習の時間」の教育課程の創意・工夫、すなわち、教育課程の自主編成が求められていると解釈されていたが、2008年の改訂からは、目標・内容などが規定されたことから、「総合的な学習の時間」のあり方をめぐって、今まで以上に大枠が示されるようになったということができよう。

まず第一に、「総合的な学習の時間」の目標は、以下のように規定されている。すなわち、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」というものである。特に、「総合的な学習の時間」の性格付けに関わって、従来の横断的・総合的な学習だけでなく、探究的な学習ということが強調されるようになったことが新しい。

第二に、各学校において定める目標及び内容については、「日常生活や社会との関わりを重視すること」が求められている。とりわけ、日常生活や社会との関わりなど地域と結びつきの強い内容が強調されているのが興味深い。

第三に、具体的な学習活動については、「学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域の人々の暮らし、伝統と文化などの地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動を行うこと」とされ、「地域の人々の暮らし、伝統と文化」などの地域の特色が強調されているのが注目される。

このように、2008年版の『小学校学習指導要領』では、目標・内容が規定され、「総合的な学習の時間」のあり方に大枠がはめられたところがあるが、しかし内容的に見ると、今まで以上に地域との関係の結びつきが強調されているのである。

## (3) 2017年版『小学校学習指導要領』と「総合的な学習の時間」

2017年に改訂された学習指導要領では、資質・能力の育成が学習指導要領全体で強調されるようになり、

それは「総合的な学習の時間」の規定においても、顕著な特徴としてみられるようになった<sup>3)</sup>。

まず第一に、「総合的な学習の時間」の目標は、以下のように規定されている。すなわち、「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・能力を次のとおり育成することを目指す。

①探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。

②実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

③探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」というものである。

2008年版学習指導要領の「総合的な学習の時間」の目標の規定に新たに位置付けられた探究的な学習という性格が、2017年版ではより中心的な位置づけとされるようになったことが注目される。

第二に、各学校において定める内容については、「目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと」が求められている。すなわち、探究課題の解決を通じた資質・能力の育成が強調されているのである。

第三に、目標を実現するにふさわしい探究課題については、「学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化などの地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること」とされ、児童の興味・関心に基づく課題より、地域の人々の暮らし、伝統と文化などの地域や学校の特色に応じた課題の方が順序が先になり、地域がより重視されるようになったと見てよいだろう。

このように、1998年版の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が新設されて以降、2008年版、2017年版と改訂されるたびに、地域が強調されるようになってきたということができよう。

## 2. 地域の教育力と教育実践の構図

### (1) 地域の教育力とは

学習指導要領の変遷のなかで、「総合的な学習の時間」においても地域との結びつきがより強調されるようになったと述べた。このような地域の自然や生活と密接に結びついた教育、すなわち、地域に根ざした教育を、「総合的な学習の時間」などを通して進めて行くことが子どもたちの学習要求にも応えていくことになるのである。

ところで、「総合的な学習の時間」などの地域を生かした学びとそれを通じた子どもの成長を考えていく時に、そもそも地域の教育力をどのように考えるかという問題がある。増山均氏は地域の教育力について、以下のような〈影響力〉、〈形成力〉、〈指導力〉という3つの視点から明らかにしている<sup>4)</sup>。

第一の〈影響力〉とは、地域環境の持つ〈影響力〉のことで、地域における自然・風土と人間の交流(子どもが自然に働きかけ、鍛えられる)や、生活・労働・文化のなかの人間関係(人々が働き、交わり、創り、そのなかで子どもが小さな住民・市民として参加したり、影響を受けたりする)のことを指している。

第二の〈形成力〉とは、住民運動の〈形成力〉のことで、それは住民自身の生活改善運動と学習活動(くらしのいのちを守り、自ら学び育つ運動のなかで子どもは育つ)や、子どもの生活・教育環境の改善運動(子どもたちを守る運動のなかで子どもは育つ)を意味している。

第三の〈指導力〉とは、保護者・住民の〈指導力〉のことで、地域住民や保護者の方が持つ専門的な力量、たとえば藁縄づくりや竹細工の名人とか、地域の歴史に詳しい郷土史家等の方々のすぐれた力のことである。ここでの地域とは、生活台とも言うていい「生活の場」としての地域であり、地域に根ざした教育実践において、第一の層である地域・保護者と子どもの関係を構成している。

(2) 地域に根ざした教育実践の二重性

こうした地域・保護者と子どもの関係を基盤にして展開されるのが、第二の層である学校における教師と子どもの関係である。ここで教師は、第一の層である地域環境の〈影響力〉、住民運動の〈形成力〉、保護者・住民の〈指導力〉を生かして学びをデザインしたり、あるいは学びの対象そのものに据えたりして、教育実践を展開していく。すなわち、地域を「教育内容」として取り上げ、そこから「教材」を生み出して、時には地域にも出かけつつ学びを展開していくなかで、地域についての科学的認識と個性的な表現を育てていくのである。

次に、第三の層である子どもと子どもの関係の説明に移ろう。教師は先に述べた「教育内容・教材」としての地域を対象にした学びを展開しながら、それらを学び合う学校の子ども集団を育てていく。このような「教育内容・教材」としての地域は、自分たちの「生活の場」だからこそ、身近に感じられるし、興味・関心もわく。つまり、切実な学びの対象となって、地域に参加し、地域の問題を本気になって考える学びの当事者として成長していく。それは、時には教師が準備したカリキュラムの枠を越え、小さな市民としてボランティアに地域の問題に関わっていくという展開を辿

ることもある。たとえば、地域のなかの川を中心に取上げた実践を精力的に展開してきた中野譲氏の実践では、子どもたちは、学校での学習の単位でもある地域班という形を越えて、学習が終了しても自分たちで川のことを考えていく組織として、「川と自然を考える会」を組織する。これは、学校とは相対的に離れた独自性のある地域子ども集団である。この会は、毎年「玉島川リバーウォッチング」等の企画を50人以上の参加で行い、発展していった。そんな学びを積み重ねながら大学生になった彼ら／彼女らは、環境科学部などに進学し、地域のこれからのあり方を当事者・市民として問いつける者も出てきたのである<sup>5)</sup>。

このように、「総合的な学習の時間」などを通して行われる地域に根ざした教育実践は、教師が学校の子ども集団を対象にして積極的に「教科内容・教材」としての地域を教えていくことを通して、地域という「生活の場」のなかで、小さな市民・当事者として遊び、学ぶ地域子ども集団を産み落とし、新しい地域のあり方を探究していく自己学習、自己教育としても行われていくという二重性を持っているのである。

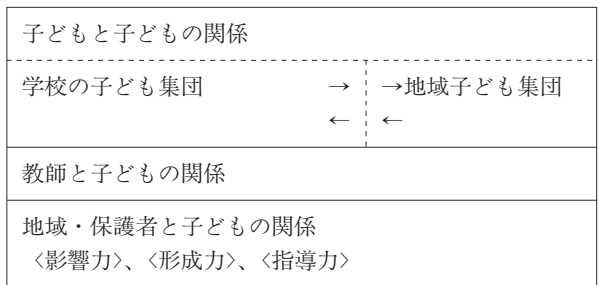


図 地域に根ざした教育実践の基本構造

3. 地域の特色と総合的な学習

(1) 地域をとらえる4つのレベル

しかし、地域が重要であるといっても、地域は多義的であり、それをとらえるのは決して容易な課題ではない。事実、これまでの教育実践研究においても、地域は、「地域に根ざす教育」や「地域学校」などの言葉に表れているように、中心的な研究課題の一つであった<sup>6)</sup>。ここでは、その詳細にふれる余裕はないが、そうしたこれまでの地域研究の成果を検討してみると、地域は次のような4つのレベルに整理することができる。

第一は、目標論レベルとしての地域である。これは、地域を担う、地域を拓く力を子どもたちに育てていくという教育目標(ねらい)の問題である。もちろんこの場合の地域は、郷土という狭い意味での地域だけでなく、環境教育でよくいわれる“シンク・グローバリー、アクト・ローカリー”という言葉からもわかるように、世界に開かれた地域である。しかし、いずれにしても、総合的な学習の前史としての大正自由教育や戦後のコア・カリキュラムの実践の少なくない部分が、この目

標論としての地域という視点を欠落させ、方法主義に陥っていたことの反省から、この目標論レベルとしての地域は、強調されても、強調されすぎることではない。

第二は、内容論レベルとしての地域である。これは、地域を教育内容として位置づけ、取り扱うということである。つまり、地域のなかの様々なモノ、コト、人が織りなす世界、すなわち、地域の生きた現実をリアルにとらえ、子どもたちに教え、ともどもに考えていくべき教育内容として、総合的な学習のカリキュラムづくりに反映させていくのである。

第三は、方法論レベルとしての地域である。これは、地域を具体的な教材として活用するということである。そのためには、地域のなかの具体的なモノ、コト、人を教室の中に積極的に持ち込んだり、あるいは、逆に、地域のなかの生きた現実のなかに積極的に出かけていくことが必要である。

第四は、組織論レベルとしての地域である。これは、総合的な学習を実践したり、さらにいえば、「開かれた学校づくり」を実現したりしていく上で、地域と共同するネットワークを構築していくことである。このことが、学校での総合的な学習の実践の質を大きく支えることになる。

## (2) 山間部や沿岸部の学校における地域の特徴

### i 山間部や沿岸部の地域におけるモノ、コト、人環境

では、まず最初に、自然が豊かな山間部や沿岸部の学校における地域の特徴を見てみよう。ところで、先に見たように、地域とは、様々なモノ、コト、人が織りなす世界のことであり、ここでのモノとは様々な事物のことであり、コトとは様々な事柄(価値ある振る舞いや行為、状況、事象)のことであり、人とはその地域に生きている人間のことであり、だから、地域には環境としてのモノ、コト、人がある。これらをそれぞれモノ環境、コト環境、人環境と呼ぶことにする。

では、こうしたモノ環境、コト環境、人環境という視点から見たら、山間部や沿岸部の学校における地域の特徴は、どのように説明することができるであろうか。第一に、モノ環境としては、山、森、林、川、海、動物、昆虫、魚、木の実、食べ物、飲み物、名産物、家、寺社、歴史的建造物など、自然そのものや様々な自然の恵み、さらには、それらを利用して人間がつくり出したものがあるだろう。

第二に、コト環境としては、動物の狩猟、魚の漁、田んぼでの米作り、畑作業、川遊び、海遊び、木登り、山登り、昆虫採集、祭り、観光、自然のなかでの休養などをあげることができるだろう。

第三に、人環境としては、その地域で様々な生きている人のことであるから、具体的には、農業や漁業、林業などで働いている人、役場や会社で働いている人、

地域コミュニティの住人、遊び友だち、家族、学校の先生などが想定される。また、都市部などと比較すると、山間部や沿岸部の人口は少ないが、逆に、地域コミュニティのつながりの強さが大きな特徴として指摘できるだろう。

以上、山間部や沿岸部の学校における地域のモノ環境、コト環境、人環境の特徴を見てきたが、これらは全く別々に存在するものではなく、相互に重なり合っている。たとえば、漁業という営みはコト環境であるが、それを営んでいる漁師という人に着目すると人環境になるし、水揚げした魚などに着目するとモノ環境になるのである。だから、「総合的な学習の時間」などでこれらを取り上げる場合、モノ・コト・人の重なり合いを意識化し、構造的に把握できるようにしておくことが大切になってくる。

このような山間部や沿岸部の学校における地域のモノ環境、コト環境、人環境は、先に地域の教育力のところで説明したように、それらがトータルに作用し合っていて、その地域の自然や風土といったものを形成している。これらは、人間に対する様々な影響力を発揮しており、それは無意識のなかで行われる〈形成〉の力である。こうした自然や風土の影響も含めて、その地域の特徴としてとらえていく必要があるのである。

### ii 山間部の学校における地域に根ざす総合的な学習の実践

#### ー地域にどっぷりひたって学ぶ

高知県の山間地にある小学校の高尾実践は、清流で有名な四万十川の中流域に位置し、全校児童数は30人程度の複式学級もある学校である<sup>7)</sup>。豊かな自然環境のなかにあり、地域の人々とのつながりも濃密である。高尾氏は、自分にもふるさとにも自信がない子どもたちが可能な限り豊かな自然のなかにたっぷりとひたることを大事にしてきたが、さらに本気で地域のなかに飛び出すことにした。そして、5・6年合同の総合的な学習の時間で取り組まれたのが、1学期は、6年は広島修学旅行と平和学習、5年は「田植え」体験や炭焼き体験、海でのキャンプの宿泊合宿(6年も参加)、四万十川でのウナギ取り、さらには、子どもたちからの要求で、夏休みに学校でのキャンプと川遊びなのである。2学期は、稲刈りと餅つき、北ノ川フェスティバル(中学校との合同の文化祭)での劇の発表、「お遍路のお接待」、3学期には、地域から考える平和学習と学習のまとめという魅力的な学習内容とカリキュラムが創られたのである。

具体的には、たとえば夏休みの川遊びでは、4月当初から、前期のクラブの時間で6年生男子3人の探検クラブが中心になり、川へ降りる道づくりをしたり、魚の手づかみをしたり、上流に上って、川下りをしたりと子どもたちは、川への思いをふくらませていった。

こうした探検クラブの活動に刺激を受けて、他のクラブのメンバーからも、「川で水泳」がしたいという要求が出されることとなり、1～3年生は近くの川で水遊び、4～6年は「くじら山」という深い淵で飛び込み挑戦したのである。さらに、校区で民宿を営む吉良さんから、鰻取りの仕掛けとなる「ころばし」づくりと漁の仕方を教えてもらい、苦労の結果、鰻捕りも大成功。夏休みに家族を呼んで、「鰻まつり」を開催して、みんなでうな井を食べたのである。また、お遍路さんの「お接待」の活動では、町の中心街に四国八十八か所の第37札所藤井山岩本寺があり、婦人会に協力して、プレゼントの袋に入れる激励の手紙を書いたのだ。その際に、手作りの返信用のはがきも入れておくと、たくさん返事が来て、子どもたちを感激させることになった。さらに、最後のふるさと学習では、地域の「満蒙開拓団」を視点に学習をすることに。高尾氏は、子どもたちに「北ノ川にも戦争があったのか？」という問いをぶつけ、その証拠探しを提案したのである。子どもたちは地域を歩き回り、証拠となるお墓や戦争遺跡を発見した。最後に、満蒙開拓団で亡くなった子どもたちの鎮魂のための木彫りの小さなお地藏さんづくりのプロジェクトにも参加。子どもたちの学びを終えたのである。

しかし、このような自然豊かな山間地にある小学校でも、学力向上を目指す上からの取り組みが強要され、全国学力学習状況調査(「学テ」)の平均点越えが目標にされ、さらに全国上位に位置付くことが目指されているのである。また、そのために、県独自の学力調査(「県版学テ」)も行われ、点数が低いと県教委の学力向上アドバイザーが学校訪問し、授業視察と管理職への指導を行うのだという。こうした状況のなかで、点数が学校評価や管理職評価、教員評価の中心となり、「学テ」や「県版学テ」対策が学びの中心の息苦しい学校、子どもたちの自主性や自治が軽視される学校にさせられている点にも目を向けておく必要があるのだ。

このように、この実践は子どもたちの学習要求を土台にして、地域や学校の教職員とも深くつながりながら、たっぷりと時間と豊かな自然を使った学びと自治の世界を作り出したのであり、だからこそ、子どもたちは自分たちと自分たちの地域の価値を改めて発見していたのである。

### (3) 都市部・都市近郊の学校における地域の特色

#### i 地域の教育資源の5つの視点とモノ・コト・人環境

ところで、先に教育にとっての地域を4つのレベルに分けて検討したが、総合的な学習の実践を創造していく上では、目標論レベルを基礎にした上で、内容論、方法論、組織論のレベルをどれだけ具体的に豊かにしていくことができるかに、今後の正否はかかっている

といえる。

その点で、小島宏氏が地域を教育資源ととらえる立場から、地域を次のような5つの視点で活用することを提起しているが、この視点は地域の特色をどうとらえるかという問題を考えていく上で、とりわけ参考になる。それは、具体的には、第1は「地域は教室」、第2は「地域は先生」、第3は「地域は教材」、第4は「地域は家族」、第5は「地域は世界への入り口」という5つの視点である<sup>8)</sup>。

ここでの「地域は教室」という視点における地域とは、地域の施設という意味である。具体的には、地域の公園、福祉施設、区役所、スーパーなどであり、そうした施設をどう活用するかが意図されている。「地域は先生」という視点における地域とは、地域の人材という意味である。具体例をあげれば、環境保全事務所の人、野鳥を守る会の人、地域でボランティアを続けている人などであり、そうした人材をどう活用するかが問題なのである。「地域は教材」という場合の地域とは、自然や文化財等のことである。それは、たとえば、地域の歴史遺跡の保存運動や地域に残された自然の実態や環境問題などであり、それらをどう活用するかということである。「地域は家族」という場合の地域とは、地域に実際に住んだり、働いたりしている人たちのことを指している。具体例をあげれば、敬老会館にいる人、川を守る人などであり、そうした人たちとの交流がねらわれているのである。「地域は世界への入り口」の視点における地域とは、国際理解の入り口としての地域である。具体的には、地域に住む外国人の人を招いて、話を聞くとか、海外の環境問題について、専門家からレクチャーを受けるなどのことを意味している<sup>9)</sup>。

この視点は、具体的な単元との関連も見えやすく、実践を創っていくときに理解しやすいが、逆に、単純化されすぎているために、誤解を生む恐れもなしとはいえない部分もある。たとえば、「地域は教材」というと、方法論レベルの問題ととられやすいが、そこで取り上げられている具体的な中身を見ると、認識すべき対象でもあり、内容論レベルの問題でもあることがわかる。また、「地域は教室」というと、利用できる施設であり、「地域は先生」というと、教師に代わって教えてくれる「先生」であって、組織論レベルであると理解されがちであるが、そうした施設や「先生」は、同時に、教えるべき教育内容としての内容論レベルや具体的な教材としての方法論レベルにも位置づけられるのである。さらに、別の問題でいえば、とりわけ「地域は先生」と「地域は家族」の実際的な区別が難しい。一応、「地域は先生」の方は、専門家や一芸に秀でた人に「特別」のことを教えてもらう実践が想定され、「地域は家族」の方は、福祉教育やボランティアに典型的に表れているように、地域にいる「普通」の人と交流

することが目的になっていて、その点が違うことが考えられるが、やはり分けられないのではないか。

このように考えると、先にも指摘したが、これまでも哲学などで使われてきたモノ・コト・人という概念にしたがって、地域に存在する人間を人環境、地域に存在するモノ環境(自然環境・社会環境の両方を含む)、地域での人間の行為や営みを示すコト環境という3つの視点を基本にするのが有効だと考える。これらは、当然、内容論、方法論、組織論のいずれのレベルにも当てはまる。また、それにローカルな地域とグローバルな世界との関連を問う視点は、厳密に見ると、ヒト環境かモノ環境かコト環境かのいずれかであるが、ローカルとグローバルの関連を問うという視点の独自性を重視して、合わせて4つの視点としたい。

## ii 都市部・都市近郊の地域の特徴は何か

このように、人環境、モノ環境、コト環境という3つの視点とローカル・グローバルの関連の視点によって、地域の特徴をとらえることができるが、同じ地域といっても、都市部・都市近郊の地域と遠隔地、具体的には、山間部・沿岸部などのへき地の地域とでは、その実相は大きく違う。そこで、ここでは、先の4つの視点にもとづいて、都市部・都市近郊の地域の一般的な特徴についてトレースしてみよう。

第一に、都市部・都市近郊の地域の人環境は、遠隔地と比較すると、どのような特色を持っているのか。一つは、都市部・都市近郊の地域は、多くの人々が働き、住んでいるので、私たち教師が全く知らないようなことを担っている多種多様な人が存在しているということである。これは、総合的な学習の実践を創っていくときに、そういう人たちと協力関係ができれば、無限の可能性を秘めているということである。二つは、多くの工場や商店、さらには、大学や文化施設などが存在しているので、専門家やその道に秀でた人の協力が得やすいというメリットもある。三つは、都市部・都市近郊の地域の保護者は、教育のあり方に対する強い関心を持っているので、学校とのトラブルも生まれやすいが、協力関係をうまく構築すると、PTAをはじめとして、ものすごい力を発揮してくれる。

第二に、都市部・都市近郊の地域のモノ環境は、どうか。ここでは、自然環境と社会環境に分けて議論してみよう。まず、自然環境であるが、都市部・都市近郊の地域の自然環境は、当然、遠隔地と比較すれば、自然環境の豊かさはない。しかし、都市部に比べて都市近郊(郊外)の地域は、近年の住宅開発が自然との共存・共生を打ち出しているため、案外残されている。ここをどう活用するかである。それに対して、都市部の地域は、いっそう自然がないことが一般的である。だからといって、ヴァーチャル・リアリティに走るのではなく、たとえば、植物について例を挙げれば、た

んぽぼならたんぽぼで、雑草のたくましさを発揮して、アスファルトの道の端などいろんなところで生き延びているのである。これは、立派な教材である。また、自然が残されていないという事実そのものが、子どもたちとともに今こそ考えなければならない都市の現実なのではないか。

他方、社会環境であるが、先にも述べたように、都市部・都市近郊の地域の環境を構成している多くの工場や商店、さらには住宅地(ニュータウン)は、大切な教育内容であり、教材である。また、学校をはじめ、大学や文化施設などが充実しているのも、そこに蓄積されている実物や情報を活用する上で、大変ありがたい。また、インターネットなどの情報機器が、比較的整備されているのも、モノ環境としては大変便利である。

第三に、都市部・都市近郊の地域のコト環境について見てみよう。コト環境とは、地域における人間の行為や営みのことであるので、まず、都市部・都市近郊の地域にも人間がいる以上、そこでの人々の日常生活、仕事と労働、余暇と遊び、祭りや習俗などのすべてが学びの対象として存在する。次に、都市は多くの人々が住んでいるので、それに伴って、様々なソーシャル・コンフリクト(社会問題)が生じる。人間と人間の対立、環境保護と開発の対立などは、都市を学ぶ上での重要な学習対象になるのである。

第四に、都市部・都市近郊の地域におけるローカル・グローバルの関連はどうか。まず人環境でいうと、都市部・都市近郊の地域は、遠隔地と比較すると、外国人の方が労働者や留学生として、たくさん生活している。したがって、そうした人々を通して、異文化としての外国の文化を学んだり、日本と外国のグローバルなつながりを学ぶことができる。次に、モノ環境でいうと、日本には現在たくさんの外国のモノが商品として入ってきており、それらを抜きにして今日の日本の生活はあり得ない。たとえば、よく知られているように、和食であるところの天ぷらうどんの材料で日本で生産されたモノは、ほとんどないのが現状であるし、ハンバーガーだってそうである。こうした事実とそれを裏付ける外国産のモノは、子どもたちにとって大変魅力的な教材になる。また、逆に、外国へ日本の技術者などがたくさん出かけていっていることや、近くの工場で創られた商品が世界中を駆けめぐっていることも、都市部・都市近郊の地域ならではの学習になる。さらに、コト環境でいえば、上で述べたような日本の輸出入の事実、日本と外国の交流の積み重ね、あるいは、民族問題なども教材となろう。

## iii 都市部・都市近郊の学校における地域の特徴を生かした総合的な学習の方向性

このような都市部・都市近郊の学校における地域の

特色を生かした総合的な学習を創造していくためには、どのような取り組みの方向性が考えられるだろうか。

ところで、都市部・都市近郊の学校といっても、実際には、各学校によって、その地域の特色や課題はかなり異なることが多い。したがって、地域の特色を生かした総合的な学習を創り出していくには、まず第一に、わが校の地域の特色はいったいどのようなものであるのか、地域の課題はどこにあるのかをリアルに把握することから出発するのである。そのためには、市町村史などを使って調べることも大切であるが、それよりも、私は教師がまずその地域のフィールドワークを行うことの重要性を指摘したい。つまり、地域の特色と課題を知るには、その地域を実際汗を流しながら歩かないとわからないことがたくさんあるのである。

第二は、都市部・都市近郊の地域ということをマイナスにのみ見ないということである。よく総合的な学習の実践をめぐる議論のなかで聞かれるのであるが、いわゆるへき地の自然環境が豊かなところでは、その環境を活用して、豊かな総合的な学習が実践できるが、都市部・都市近郊の地域にある私たちの学校では無理だという意見がある。しかし、この見解はやはり誤りだといえる。というのは、確かに豊かな自然を学ぶことは子どもにとって興味深い学習課題であるが、しかし、総合的な学習は地域の生活現実のなかにある様々な事実と問題(たとえば、4つの例示もその一つ)をリアルに学ぶ学習を意味しているからである。都市部・都市近郊は、様々なものが混じり合い、渦巻いているカオスのような状況があるが、その肯定面も否定面もリアリズムの精神で学ぶことこそが大切なのである。

したがって、第三は、そのような都市部・都市近郊に特有で、わが校が存在するこの地域を教えるのには、どのような教材が考えられるのか、また、地域にいるどのような人の協力が得られるのかを、教師自らが行う人環境・モノ環境・コト環境の調査を通して明らかにし、学校に蓄積していくのである。そうした地域の人たちとのつながりと教材の蓄積が、その学校の総合的な学習を特色あるものにしていくのであり、実践としての厚みを創り出していくのである。

#### iv 都市部・都市近郊の学校における地域に根ざす総合的な学習の実践

##### －防災学習と生徒参加のまちづくり

近年、西日本豪雨、台風21号による被害など、地球温暖化の影響なのか、次々と自然災害が起り、各地で大きな被害が生じており、防災や減災の取り組みの必要性がますます高まってきている。また、熊本地震や大阪北部地震が起こったり、南海トラフ地震などの発生可能性の高まりが指摘されるなど、防災・減災をどのように進めていくかが地域の大きな課題になっている。そのため、防災学習の取り組みも進められてき

ているが、子どもが一方的に話を聞くものを中心で、子どもを防災および防災学習の主体にしていくことは大きな課題となっている。

尼崎小田高等学校は、SSH(スーパーサイエンスハイスクールの研究開発の指定を受けているが、同校の福田秀志氏は、看護医療・健康類型の「総合的な学習の時間」を「探究応用」とし、「防災・減災－災害に強いまちづくり、地域コミュニティづくり、高校生にできること」をテーマにして、生徒を災害に強いまちづくり、地域コミュニティづくりに参加する主体であり、当事者に育てて行くことをめざした実践を行った<sup>10)</sup>。

2017年度は、具体的にいうと、第一に、地域住民と生徒の交流を深める取り組みとして、「災害図上訓練」(DIG)、「避難所設営訓練」(HUG)、「クロスロードゲーム」、地域の自治会ごとの避難訓練に参加、地域の高齢者介護施設の避難訓練への参加と福祉避難所指定、「地域コミュニティづくりの大切さとGIS・地理的情報システム」を、地域住民、専門家、行政、大学教員、大学院生、高校生が共同して学び合いを積み重ねてきて、とりわけ、高校生と地域住民が相互に「顔の見える関係」と感情的なつながりをも育んでいき、最後に、地域を一緒に歩いての「カスタマイズ防災マップ」としての地図作成作業、すなわち、「防災・絆マップづくり」を行った。第二に、福祉避難所を増やす取り組みとして、要支援者名簿登録、福祉避難所登録などについての市役所と地域と高校生の連携、「おかしポシェットづくり」、福祉避難所としての機能強化の依頼としてのイベント実施に取り組んだ。第三に、災害時要支援者の支援に高校生が関わるための取り組みとして、福祉避難所についてのワークショップ、知的障がい類似体験、精神障害者について当事者からの講演、難病患者から話を聞く、認知症の方への関わり方などについて学んだのである。

第四に、学んだことを伝え、さらに現地で学ぶ取り組みとして、地域の小学校でのエプロンシアター、防災出前授業、熊本救援募金、防災ジュニアリーダーとしての活動、熊本県益城町への訪問などを行った。

2018年度は、前年度に引き続き、「災害時要支援者の支援」についてと、新しい取り組みとしての「在宅療養・看取り」について取り組んだ。高齢化社会が叫ばれるなかで、病院から在宅へと在宅療養の必要性が指摘されるなかで、高校生が災害時要支援者の支援にどのように関わるができるか、さらには、地域の商店街の活性化、子どもの虐待や貧困問題に何ができるのかなどについて学ぶとともに、そうした学んだことを劇やワークショップなどの表現に高めて、地域住民に還元していった実践である。また、こうしたプロセスを通して、高校生が参加と学びについて深めていったという重要な提起を含んだ実践だといえる。

私たちがこの実践から学ぶのは、第一に、防災・減

災や在宅療養・看取り、子ども支援など、都市部・都市近郊の地域づくりの課題を戦略的なパースペクティブに入れた学校づくり論の提起だということである。それは、福田氏の「地域コミュニティづくりのために学校がHUBになる」というものである。HUBとは、ネットワークの中心に位置する装置のことであり、学校がHUBになるというのは、学校が地域の様々な人や組織、機関による複数のネットワークが出会い、つながる結節点になるとともに、学校から様々な地域づくりの取り組みが生まれ、発信されていくための装置になることを意味しているといえることができる。こうした学校づくり論は、東日本大震災の後の石巻で取り組まれた「地域なくして学校なし」とこれからの学校づくりの課題を喝破した徳水博志氏の学校づくりの実践を引き継ぎ、発展させるものである<sup>11)</sup>。

第二に、こうした地域づくりのための学校という提起がなされるのは、都市部・都市近郊の地域づくりの大きな課題である防災・減災や在宅療養と看取り、さらには子ども支援という地域にはその早急な解決が待たれている切実な社会問題が存在しており、地域のなかに存在している社会の機関としての学校にとってもまた、こうした問題は無視することができないということである。さらにいえば、地域づくりの主体者・当事者に高校生を育てて行くためには、こうした問題に学校として真正面に向き合っていくしか道はないのだと同校の教職員は腹を括っているのだとも言える。つまり、これからの学校や高校とそのための教育課程のあり方を本気で考える肝の据わった実践になっているのである。

第三は、こうした地域づくりのための学校という提起のために、プロジェクト型の学びが中心になっていることである。つまり、高校生が学んで終わるのではなく、学んだことを何らかの形で社会へ発信し、先に指摘した社会問題についての自分たちなりの提言をすることが学びのアウトプットになるということである。こうした取り組みは、高校生をして、言葉や他者、さらには社会の公共圏に対する信頼を紡ぎ出すとともに、それらを通して、社会問題の解決に当事者として参加する主体を育てる主権者教育の実践や市民性(シティズンシップ)の教育の実践になっているのである。とりわけ、新自由主義政策の展開によって、「公助・共助・自助」という枠組みの中の公助の削減・切り捨てが進んでいるが、改めて「公(パブリック)」とは何かを問い直すものになっていることは注目される。

第四に、劇化やワークショップという手法が使われていることは、表現を通して、自らの学びのストーリーを辿り直し、学びを自分事としてとらえるリフレクション(省察)としての学びになっているということである。

このように、高校生が都市部・都市近郊の地域住民

と絆を深め、つながりながら、地域住民向けの「防災・絆マップづくり」、在宅療養・看取りの問題を通して、災害に強い、誰もが安心して生活できるまちづくりやコミュニティづくりに参加するとともに、そうした学びを通して、「自助・共助・公助」の関係の問い直し、とりわけ公助の役割を改めて発見していったのは重要である。そうした認識を基礎にしながら、高校生たちはさらに学校がこうした地域コミュニティづくりの中核的な装置になる可能性についても気付いていった。高校生たちの困難が指摘される都市部・都市近郊の地域づくりの主体としてのシティズンシップのさらなる成長に期待したい。

#### 4. 総合的な学習を通して、地域のなかに子どもが育つ居場所と子ども集団を創る

##### (1) 居場所とは何か

他方、地域のなかで子どもたちを育てていくときに、私たち教師や保護者・地域住民は、いったい何ができるのか。それは、地域のなかに子どもが育つ「居場所」と子ども集団を創り出していくことである。

ここでいう居場所とは、2つの意味がある。第一は、他者による自己承認がある、ホッとできる安心空間だと言うことである。「自分が自分であっていい」という承認を仲間から獲得できる、安心できる場が居場所なのである。第二は、自分の「持ち味」・個性に応じた「出番」があり、そのことによって、自己実現ができているという実感がある場所である。こうした「出番」や参加によって、子どもたちの「輝く瞬間」をつくり出していくなかで、子どもにとっての居場所が生まれてくる。こうした2つの意味での居場所を地域のなかに作り出していくことが、子どもの危機を克服していく上で重要なのである。

##### (2) 子どもにとっての居場所と大人にとっての居場所

しかし、地域が崩壊し、居場所が地域のなかに持たなくなっているのは、子どもだけではなく、大人も同じである。むしろ団塊世代の大量退職の時代のなかで、地域のなかに「濡れ落ち葉」化した大人たちが自分の居場所を探して放浪しているといってもよい。

だからこそ、子どもの居場所をつくり出すことで、学校の教師や保護者・地域住民が共同をすることは、自分にとっての居場所をつくり出すことにもなるのである。まさに、いまは地縁・血縁よりも、「問題縁」(総合的な学習のサポートとか、子育ての悩みとか、自分に関わる何か問題を共有し、その解決のために共同することによって生まれた関係性)の時代なのである。

##### (3) 「人は人のなかでこそ、人間になることができる」という「関係性の原理」

家庭や地域の人間関係の希薄化から、対人関係がう



まくいかないなどの関係性の病理を背負った子どもに対しては、まずセラピストによるカウンセリングをとるのが今日支配的であるのかもしれないが、「人は人によって傷つくけれど(関係性の病理)、人は人のなかで癒される」という原理は、今日の子どもや教育・福祉の問題を解決していく上で大きな意味を持っている。「人は人のなかでこそ、人間になることができる」という「関係性の原理」の本質をよく言い表していると考えられる。こうした危機的状況を突破していこうとすれば、もうつけやいばの取り組みで解決できるものではないことはいままでもない。学校や保護者・地域住民とその地域で生活し、働く者全員が、本腰を据えて、居場所をつくり、「人は人のなかでこそ、人間になることができる」という関係性の原理により、地域の再構築に総力を挙げて取り組む息の長い実践のなかでしか解決できない問題なのである。

しかし、そうした取り組みと実践に主体的に参加するなかでしか、実は、私たちは、地域のなかでの「居場所とつながりを取り戻し、子どもは子どもになり、大人は大人になる」ことができないのである。つまり、参加による地域の再構築と子ども・大人の関係の自立の結合である。ここにこそ、今日における「関係性の原理」のリアリティがある。

#### (4) 地域のなかでのつながりの取り戻し

いま、「自分なんかもうどうでもいいねん」と世界や他者とつながっているという感覚が断ち切られてしまったような子どもが増えているが、このような傷つけられた子どもを前にして、世界・他者・自己の確かなつながりを地域のなかの居場所を起点にして取り戻していくということが重要である。地域のなかの居場所としては、当面、学童保育所や児童館、地域子ども会・少年団など様々なものが考えられる。

こうした地域のなかでのつながりを取り戻していくためには、総合的な学習を通して地域を学び、地域づくりに子どもたちを積極的にかかわらせていくとともに、地域に居場所を生み出していくような実践が大切である。具体的には、第一に、地域での遊びと生活を自分たちで創り出していい場所にしていくということである。それは、自由と共同、権利と責任の関係を教えていくという実践課題に立ち向かうということになる。第二は、地域の既存の居場所をベースキャンプにしながら、地域のなかに共に遊ぶ仲間のネットワークを広げていくということである。つまり、地域という世界を、居場所に来ている仲間や様々な事情から来ない友だちも含めて、いっしょに遊ぶ関係を取り戻すのである。第三に、学校で学んだ自主的・自治的な力を基礎にしながら、地域をもまた自らの生きる場として少しずつ取り戻していくことである。そのためには、担任の先生など学校の教師と地域づくりにかかわる専

門家や地域住民との間で、子どもの置かれている現実を共有し(シェア)、語り合いながら、子どもが地域で遊ぶ自由を認め合いつつ、共同実践を展開していくのである。第四に、地域の居場所づくりに関わりながら、地域の親・住民のしんどさも受け止めて、地域と家庭を子どもにとって安心できる空間にすることである。

一人ひとりが地域づくりとその再構築の取り組みと実践において、まさにキー・パーソンになっているのである。

### 5. 地域における総合的な学習の今後の課題

最後に、地域における総合的な学習の今後の課題について述べてみよう。

第一は、都市部・都市近郊の現実を教える総合的な学習の魅力ある教材をどのように開発していくかということである。その点で大切なのは、私たち教師は、私たち自身も同じ都市部・都市近郊という空間に住んでいるので、都市のすべてを知っているつもりになっているが、決してそうなのではないということである。先にも指摘したように、都市は様々なものが流れ込んでくる、混沌としたカオス状態のような性格があり、それには、防災・減災や在宅医療・看取り、子ども支援、外国人労働者との共生など、様々な社会問題がある。だからこそ、私たち教える側が日々都市の新しい課題を発見していくような、都市認識のあり方が問われている。いわば、私たち教師の都市についての「常識」的な理解・見方をいかに引剥がしていくかがポイントなのである。

第二は、都市部・都市近郊の学校に勤める私たち教師が、どれだけ地域にとけ込んでいけるかということである。遠隔地と都市を比較すると、遠隔地では地域と学校・教師の間はかなり濃密な関係が伝統的に形成されているが、都市では、そもそも地域のコミュニティそのものが十全に形成されているとはいえないし、また、都市に生活する教師も多忙な生活を余儀なくされるなかで、必ずしも十分地域にかかわっているとはいえないような状況がある。さらに、サラリーマン教師と揶揄されるような、勤務時間が終われば、すぐ車で帰ってしまう、つまり、地域は通過するだけの教師もいないわけではない。しかし、都市は、一方では、均質性が高いといわれながら、他方では、一つとして同じ地域はないというのが実際である。だから、地域に“住み込む”ような関係を創りながら、学校のある地域を深く理解していかないと本物の実践はおぼつかないのである。

第三は、教師の側が地域にとけ込むだけでなく、学校の側が地域に対して扉をオープンにし、「開かれた学校づくり」をしていくかが問われている。とりわけ、都市部・都市近郊の親は、教育要求が高く、だから、

ダブルスクール状況といわれるように、子どもを通塾させている比率も高いので、学校を塾と自然に比べてしまうような、学校を相対化する意識を持っている。それゆえ、親と共に、学校づくりを進めていくことが不可欠の課題にもなっている。しかし、このような学校は共同で創っているという親の意識の形成が、学校における一つの参加の場としての総合的な学習にも、ゲスト・ティーチャーとして気軽に参加してくれる関係になるのである。

第四は、山間部・沿岸部の学校をめぐるのは、新自由主義政策の展開のなかで、中央—地方の格差が広がり、地域がすっからかんになって、地域崩壊の危機のなかにある。そのなかで、多くの社会問題が生じている。そうした地域のなかには、地域づくりや地域の活性化をテーマにした総合的な学習の実践を展開し、それに子どもが当事者として参加するという形態を取って、大きな成果をあげているところがある。たとえば、島根県の離島の隠岐島にある島根県立隠岐島前高校の取り組みがある<sup>12)</sup>。

また、東日本大震災による大きな被害からの復興に子ども参加型の総合的な学習の実践で取り組んだ徳水博志氏の実践は、注目に値する<sup>13)</sup>。

総合的な学習のさらなる可能性を探っていきたい。

#### 注

- 1) 文部科学省著『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局、1998年、3頁。なお、「総合的な学習の時間」をめぐる諸問題のより詳細な理論的考察、および、これまでの実践的な成果の検討については、久田敏彦編『共同でつくる総合学習の理論』（フォーラム・A、1999年）、久田敏彦・湯浅恭正・船越勝・子安潤編『共同でつくる総合学習の実践』（フォーラム・A、1999年）を参照されたい。
- 2) 文部科学省著『小学校学習指導要領』東京書籍、2008年、110～111頁参照。なお、2008年版の学習指導要領における生活科と総合的な学習の時間の変更点については、拙論「新学習指導要領で生活科・総合的な学習の時間はどう変わるか」『生活教育』716号、2008年を参照されたい。
- 3) 文部科学省著『小学校学習指導要領』東洋館出版、2018年、179～182頁参照。
- 4) 増山均著『子ども組織の教育学』青木書店、1986年参照。なお、図については、拙論「地域を生かした学びと成長」『月刊クレスコ』214号、大月書店、2019年を参照のこと。
- 5) 中野譲著『地域を生きる子どもと教師』高文研、2017年参照。
- 6) 上原専祿著『上原専祿著作集12 歴史意識に立つ教育』評論社、2000年、石井重雄『地域に学ぶ社会科』岩崎書店、1985年などを参照。
- 7) 『月刊クレスコ』214号(大月書店、2019年)所収の高尾実践をさしあたり参照されたい。
- 8) 小島宏著『学校を開く』教育出版、1995年参照。
- 9) 中野重人・廣嶋憲一郎編著『自ら学ぶ「総合的な学習の時間」のつくり方』東洋館出版社、1999年参照。
- 10) さしあたり兵庫県立尼崎小田高等学校著『平成29年度スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告』2018年、及び『平成30年度スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告』2019年参照。
- 11) 徳水博志著『震災と向き合う子どもたち』新日本出版社、2018年参照。
- 12) 詳しくは、山内、岩本、田中著『未来を変えた島の学校—隠岐島前発ふるさと再興への挑戦—』岩波書店、2015年参照。
- 13) 徳水博志著『震災と向き合う子どもたち』新日本出版社、2018年参照。なお、徳水の実践が提起しているものについては、拙論「学力・授業・学校づくりの転換と再定義—3.11が問いかけているもの—」(『生活教育』2011年12月号、生活ジャーナル)を参照されたい。