

社会に開かれた教育課程としてのフットパスコースづくり学習の試み — 小学校におけるシビックプライド論を用いた子どもたちと外部者の出会いのデザイン —

Footpath-Making Learning as a School Curriculum Open to Society : Designing Encounters between Children and Outsiders in Primary School using Civic Pride Theory

伊藤 直之・戸田 順一郎
(鳴門教育大学・西南学院大学)

キーワード：異分野連携，フットパス，シビックプライド，外部者，ナナメの関係

Key Words : Interdisciplinary Collaboration, Footpaths, Civic Pride, Outsiders, Naname Relationships

I. はじめに

本研究は、社会に開かれた教育課程の実現という要請をふまえ、研究者間の学際連携を通して、工学や地方創生の分野で注目されているシビックプライド論の教育への援用の可能性を探り、子どもたちが外部者とフットパスコースづくりを行う授業提案とその有効性を論じることを目的としている。

文部科学省は、平成29年告示の学習指導要領の改訂の理念として「社会に開かれた教育課程」を示した⁽¹⁾。子どもたちは社会とのつながりのなかで学ぶことによって自分の人生や社会をより豊かにすることができるという考え方にもとづいている。そのポイントとして、よりよい社会を創るという目標を学校と社会が共有すること、これからの社会を創出していく子どもたちに必要な資質・能力を明確化すること、地域と連携・協働した学校教育の実現の3つを挙げている。そして、コミュニティスクールや地域学校協働活動を推進しようとしている。このような要請を受けて、社会系教科教育は無関係でいられるであろうか。筆者らは、上記の要請が社会系教科教育の存在意義を高めるうえでの好機と捉えている。

筆者らは、よりよい社会を創出するという目標ならびに地域との連携・協働という手法と強く重なる考え方として、「シビックプライド (Civic Pride)」に着目する。シビックプライドとは、これまでは、主に工学や地方創生の分野で用いられてきた考え方であり、「市民が都市や地域に対し

て持つ自負と愛着」とされている⁽²⁾。近年では、地域住民を対象にした実証分析⁽³⁾のほか、工学研究者と小学校教師の協業による子どもを対象にした授業実践も行われている⁽⁴⁾。これまでも建築などの異分野の専門家が学校教育と協業する事例はあった⁽⁵⁾。これらの動向は、いずれも社会のなかで展開されるまちづくりの過程それ自体の学校教育や子どもへの接近といえる。そして、その教育を支援する専門家は、残念ながら教科教育学ではなく、むしろ工学などの異分野が多かった。教育学以外の分野の魅力に学校は気づいてたわけである。同様に研究者間の学際連携も開拓すべき余地がある。そこで、教科教育学を専攻する第一筆者は、異分野との協働の魅力を予見し、地域経済学を専攻する第二筆者との協業へと結実した。本研究では、萌芽的な試みに過ぎないが、学校外の社会に軸足を置くシビックプライド論の考え方を参考にして、新たに「シビックプライド教育」論を提起し、小学校における授業実践を通して、社会に開かれた教育課程を実現するための学校教育のあり方を展望してみたい。

II. 既存研究が示す課題

1. 学校教育全般を対象にした「令和の日本型学校教育」が示す課題

本章では、シビックプライドに類似する既存の教育政策や先行研究について、学校教育全般、教科の教育、社会教育を対象を整理して考察し、課題を指摘する。

中央教育審議会は令和3年に「令和の日本型学校教育」を答申した。そこでは、社会に開かれた教育課程の実現に向けて、「多様な知識・経験を有する外部人材による教職員組織の構成」の必要性を示し、具体的には「地域の人的資源等を活用」を提言した⁽⁶⁾。これを受けて、当該地域をよく知るゲストを学校に招き、講演や問題提起を担ってもらう教育実践がさらに広がりを見せるものと予想される。

しかし、ここに、地域学習は学校所在地域のことをよく知っている人間が担うのが当然だという暗黙のルールが潜んでいないだろうか。地域住民は地域を詳しく知っていることに間違いはないが、当該地域の持つ普通の、素朴な、ありふれた良さについて、意外に無頓着・無意識ではなからうか。そして、学校・教室のなかに、当該地域に住まうゲストがやってきて教育を担うことは、かつての地域像の再興に向けた同調を子どもに求める懸念がある。社会に開かれた教育課程を標榜する以上、地域学習に求められるのは同調圧力ではなく、多様な存在を認める包摂性ではないだろうか。

また、学校教育に課せられた使命は、子どもたちの資質・能力の育成である。それゆえに、学校のなかでは、ほとんどの場合、子どもは教育の受益者とみなされている。そのこと自体に疑義を示すわけではないが、地域を学ぶ過程において、果たして子どもは教育の受益者としてしかみなされないのだろうか。

学習の主導権を教師や大人だけに置くのではなく、その一部を子どもにも委ねることによって、よりよい社会づくりに向けた主体性の芽生えを期待することができないだろうか。寺本は、子どもも小さな「市民」や「消費者」であると述べ、子ども自らにもまちづくりへの「参画」を要請するスタンスの重要性を説いている⁽⁷⁾。いわば、子どもを子ども扱いしてはならないという問題提起である。

よりよい地域づくりにおいて、子どもは「将来」の担い手であることはいうまでもないが、学習者としても地域のステークホルダーであることを意識し、地域づくりにおける主体として捉え、ときには教える側と協働していく関係構築が必要であ

るように思われる。

2. 学習指導要領の公民的資質の持つ課題

地域に対する愛着の育成は、学校の教科教育でも展開されている。小学校学習指導要領では、社会科で「公民的資質の基礎」や「地域社会の一員としての自覚」を育むことを目標としている。

小学校の社会科教育では、第3学年と第4学年の社会科を「自分たちの住んでいる身近な地域や市(区、町、村)」や「県(都、道、府)」を対象にした地域学習と位置づけており、学年目標として「地域社会の一員としての自覚」や「地域社会に対する誇りと愛情」などを挙げている。これらの資質・能力に対して懸念を示すならば、学校教育が持つ正解主義や一斉指導等の性格により、育まれる態度の多様性が脅かされるのではないかという点にある。

例えば、学習指導要領では「地域の発展に尽くした先人の具体的事例」という教育内容に象徴されるように、模範とされるような人物への追体験や感情移入を通して「努力」や「苦心」を理解することが期待されているが、地域住民として育まれる態度の内実は、地域の開発を是としたり、それへの同調へと導いているという点で一元的といわざるを得ない⁽⁸⁾。

学習指導要領は1955(昭和30)年以降、継続・一貫して、小学校社会科において地域や国土に対する「愛情」や「誇り」の育成という目標を掲げ続けている⁽⁹⁾。平成29年度版において、「地域社会に対する誇りと愛情」「地域社会の一員としての自覚」と明記されており、一層、強化されたように映る。社会に開かれた教育課程の実現を図るうえで、一元的な態度の育成へと方向付けることには問題があるといえる。

3. 学校教育から社会への架橋：社会参加やサービス・ラーニングの課題

学習指導要領の示す公民的資質の内実の物足りなさを指摘し、社会科教育学では「社会参加」や「サービス・ラーニング」などの提案がなされてきた⁽¹⁰⁾。この学習では、活動主体や活動場面は、子どもや教師、学校だけでなく、地域住民や自治体など、多様で多面的な主体によって構成されていることが多い。学校における地域学習も、学校のなかで教師が担うという一元的な捉えではな

く、行政や社会教育施設等の多様な主体との連携を模索していく必要性を示唆している点で注目に値する。

しかしながら、この提案は、社会への奉仕や参加を通じた学習者の自己有用感の会得を重視するために、社会における行動や参画が前提となっている。行動や参加を心から望まない学習者に対して、いかにインドクトリネーションに陥らずに学習を展開していくことが課題となる。学校と地域との協業が万能ではないことに留意し、両者の連携を図るうえで、全体主義的・画一的な教育目標への包摂に陥らないことが課題であるといえる⁽¹¹⁾。社会への関わり方や態度は、子どもによって多様なものであり、それゆえに社会に対してどのように向き合うかは最終的には子どもの自主性によらざるを得ないということになる。

4. 社会から学校教育への架橋：まちづくりにおけるシビックプライド

一方で、地域における教育活動は、公民館や博物館等の学校外における社会教育施設を中心に盛んに行われている。後述の伊藤香織らが推進するシビックプライドに関する一連の取り組みは、施設というハコモノにこだわらずに、地域のなかで、地域に集う多様な人々（住民に限定しない）を対象に、地域への愛着を芽生えさせるための社会教育活動として捉えることができる。この取り組みの課題を指摘するならば、あくまでもよりよい地域づくりが主眼にあるために、子どもたちをいかに関与させ、既存の学校教育や教科の学習とどのように連携させていくかが不明な点にある。

上記のような問題意識を筆者らと共有した田中・堀尾は、地域における多様なステークホルダーと小学校との連携を通して、シビックプライド醸成のための実践を進め、その成果を先行的に世に問うたが、連携における主なアクターは地域住民と教師であった⁽¹²⁾。地域内外を問わない多様な人々との接点がなく、子どもは教育の受益者の域を出ていないところに課題を残している。

5. 既存研究から導かれる社会と連携した学校教育の分類・整理

上述の既存研究に対する考察から、社会と連携した学校教育のあり方は次のように整理できる。1つめは、育成しようとする資質・能力を一元的

とするのではなく多元的とすることである。2つめは、子どもたちとの交流相手は地域内外を問わない多様な人々を包摂することである。3つめは、教育目標の達成を全体主義的にアプローチするのではなく、実生活を通じた自主的アプローチに委ねること。4つめは、情意的領域（態度や誇り）の内実について方向付けを図るのではなく、学習者自身に委ねることである。

上記の各観点に対して、筆者らは次章におけるシビックプライド論についての考察を手がかりに、社会に開かれた教育課程としての地域学習のあり方を示すことにする。

Ⅲ. シビックプライド論から導かれる教育論

1. 目標

シビックプライド論はこれまでも教育以外の分野では提唱されてきたが、「シビックプライド教育」論を提唱するのは、管見の限りでは筆者らが初めてであるように思われる⁽¹³⁾。筆者らの試みは、工学や地方創生の文脈で用いられてきたシビックプライド論を教育へと援用しようとするものである。

シビックプライドについては「市民が都市や地域に対して持つ自負と愛着」という定義があるが、シビックプライド教育についての定義はない。ただ、伊藤香織は「シビックプライド自体をデザインして、市民に与えることはできない。シビックプライドは個人の中で醸成されるものだからである。デザインすべきは、シビックプライドの形ではなく、シビックプライドを醸成するためのコミュニケーションである」と説く⁽¹⁴⁾。そこからヒントを得て、筆者らは、シビックプライド教育において目指される目標は地域に対する愛着や誇りに他ならないが、愛着や誇りの内実は、決して教育者の側にあらかじめ措定されるものではなく、学習者や参加者の側に自ら芽生えるものであると定義する。

2. 内容

シビックプライド論では、地域における人々どうしが交流する場・媒体・環境等の「接点（コミュニケーション・ポイント）」が抽出整理されている。伊藤香織らは9つの代表的なコミュニケーション・ポイントとして、「広告、キャンペー

ン」「ウェブサイト、映像、印刷物」「ロゴ、ヴィジュアル・アイデンティティ」「ワークショップ」「都市情報センター」「フード、グッズ」「フェスティバル、イベント」「公共空間」「都市景観、建築」を挙げている⁽¹⁵⁾。それゆえに、シビックプライド教育においても、参加者が考察する内容は上記の接点に関するものとなる。なお、これらは別個に独立しているのではなく、地域の実情に応じて中核となる接点があり、他の接点と複合的につながっている。例えば、アムステルダムでは「I amsterdam」というロゴを様々な形で表出させることによってシビックプライドを呼び起こそうとしている取り組みがあるが、この接点は都市ブランディング戦略として広告やフードなどとも関係している。本研究における筆者らの実践事例は、後述のようにフットパスコースづくりを手段に、景観を主な接点にして地域への愛着を芽生えさせるものとなっている。

3. 方法

先述のとおり、シビックプライド醸成の要諦は、いかにコミュニケーションをつくるかにある。それゆえに、シビックプライド教育の方法は、教育活動として、異なる属性を持つ参加者による「多様な接点をつくり、交流を促すことである」と考えた。なぜなら、シビックプライドの考え方は決して一元的な枠組みのなかに閉じられたものではないからである。伊藤香織が代表を務めるシビックプライド研究会は、サッカーのナショナルチームとクラブチームの違いを例に取り、後者のプレイヤーは国籍、出身地、言語、宗教などの違いを問わない多様性と包摂性を許容している点に着眼し、シビックプライドはまちのクラブチームを応援し誇りに思うことと似ていると述べている⁽¹⁶⁾。このような接点の多くは学校外であるかもしれないが、その一部を学校教育のなかに位置づけることもできよう。それゆえに、後述の実践事例では、出身地や生活地の多様性を生み出すために、学校における地域学習のなかに接点を設け、外部者との交流をデザインするのである。

4. 授業評価

シビックプライド論では、都市の違いや、そこでの事業や活動の性格によって重み付けは異なるものの、直接的な経済価値に関わる「経済的指

標」、人々が都市に対して抱く「情緒的指標」、社会的な包摂や多様性、文化に関わる「社会的指標」、人や組織の能力・可能性に関わる「能力の蓄積指標」の4つを挙げ、すべての指標についてある程度バランスを持って評価することの重要性が提起されている⁽¹⁷⁾。シビックプライド教育では、教育の対象によって、そして、教育活動の規模によって、授業評価指標の重み付けが異なってくる。また、上記の指標と子どもの学習評価の関連の度合いも異なってくる。後に示す今回の実践事例では、不本意ではあるが小学生の回答徴収にとどまったため、評価対象は参加者のうち子どもの学習評価に限定し、彼らに芽生えた「情緒的指標」を中心に設定した⁽¹⁸⁾。

IV. 実践事例

1. フットパスコースづくりを援用した地域学習プログラム

本研究では、子どものシビックプライド醸成を目指し、フットパスコースづくりのプロセスを援用した地域学習プログラムを企画した。ここではこのフットパスとは何かについて説明したうえで、本授業実践にフットパスコースづくりのプロセスを取り入れた背景について論じる。

フットパスとは、「イギリスを発祥とする、森林や田園地帯、古い街並みなど地域に昔からあるありのままの風景を楽しみながら歩くこと (Foot) ができる小径 (Path) のこと」である⁽¹⁹⁾。イギリスでは国内に、総延長距離 4,000km 以上のフットパスが整備され、年間利用者は約 3500 万人、経済効果は約 8000 億円にのぼるとされる⁽²⁰⁾。日本におけるフットパスに関する取り組みは 1990 年代半ばに東京都町田市、北海道で始まったが、歩くことへの近年の関心の向上に加え、フットパスが地域活性化に寄与するとして注目が高まり、全国各地においてフットパスの取り組みが広がっている。

フットパスの地域活性化への期待は、以下の2つの側面からなる。

第1は、観光振興のツールとしてのフットパスの有用性である。従来型の観光では名所旧跡に代表される「特別なもの」が観光資源とされたため、観光地となりうるのは特定の地域に限定されてい

た。それに対しフットパスでは、ありのままの自然風景や生活空間、地域の人々との交流が観光資源となる。これらは既存の観光では飽き足らない目の肥えた現代人にとって、魅力あるものとなりうる。加えて、こうした観光資源を受動的に消費するのではなく、「自分の興味関心に基づいて行動しその地域の魅力を自らが発見し、自らが主体的に楽しむ」という観光スタイルがフットパスの特徴とされる⁽²¹⁾。それゆえフットパスは地域を選ばず、観光地でない地域でも取り組むことができる観光振興のツールとなっている。

第2は、まちづくりのツールとしてのフットパスの可能性である。地域におけるフットパスのコースづくりの主たる担い手は地域住民である。こうした取り組みは他のまちづくりにくらべて参加のハードルが低い。それゆえフットパスは住民参加の契機となる。また、実際のコースづくりにおいては、何度も地域を歩くことで普段は気づかない地元の魅力や強みを再発見したり、地域外からの来訪者から地元の良さを指摘、賞賛されたりすることで、地域に対する自信や誇り、シビックプライドが醸成されることが期待されている。

本授業では、通学路を中心とした学校周辺においてまちあるきを行い、フットパスの模擬コースをつくるワークショップ形式の授業を実施した。ここでは子どもが、自分の住む地域を能動・主体的に捉え、考えるための仕掛けとして、フットパスコースづくりのプロセスから以下の点を取り入れた。

1つめは、校区で行うまちあるきを、フットパスの歩き方、観光スタイルで実施することである。「特別なもの」は何もない通学路であっても、自然風景や生活空間、地域の人々との交流などを自

らが発見し主体的に楽しみながら歩く。これにより地域の魅力に気づき、再発見する機会となることを期待した。

2つめは、一緒にまちあるきを行い、地域の良いところを紹介、自慢する相手として、地域外の大学生⁽²²⁾を設定したことである。外部者と一緒に地域を見たり、外部者に地域を紹介したりすることで、地域を能動的・主体的に捉えること、また外部者から地域の良さを指摘されることで地域に対する誇りの醸成が期待される。

2. 授業実践

本授業実践は、佐賀県小城市立牛津小学校6年1組(38名、担任萩尾寿隆教諭)において、特設単元として実施した⁽²³⁾。授業内容については筆者らの議論および萩尾教諭との協働のもと設計した。大まかな流れは以下のとおりである(表1)。事前準備として子どもには、当日一緒にまちあるきを行う大学生に紹介、自慢したい地域の「良いところ」を宿題としてあらかじめ考えてもらった。あわせて、自分の住む地域への愛着や自慢できるもの等に関するアンケートを実施した。

授業は、通学路をもとにしたエリアごとに分けた6つのグループにより実施した。1時間目は、まず全体で授業の趣旨、流れについての説明を行った。その後、グループに分かれ、自己紹介、アイスブレイクを実施し、地図を活用しながら、まちあるきのルートについての話し合いを行った。

2,3時間目は、グループに分かれ、児童がガイド役となり、地域を知らない大学生が案内されるという関係性で通学路を中心に、学校や子どもたちの自宅周辺でまちあるきを行った。まず子どもが事前に考えてきた地域の「良いところ」を実

表1 単元「牛津の良いところをさがそう」の展開

時限	小単元	小単元の概要
1時間目	趣旨説明・自己紹介・アイスブレイク	通学路などをもとにエリアごとに6つのグループに分かれ、自己紹介、アイスブレイクを実施した。
2時間目 3時間目	まちあるき	グループごとに大学生の引率のもと担当エリアにおいてまちあるきを実施し、児童が考えてきた地域の「良いところ」を見に行き、自慢してもらった。あわせて、他の「良いところ」を探しながらまちを歩いた。
4時間目	発表用資料作り	紹介したい地域の「良いところ」を中心にフットパスの模擬コースを作成し、模造紙にまとめた。
5時間目	成果発表会	グループで作成した模造紙を用いて成果発表を行った。全員に地域の「良いところ」とその理由を話してもらった。

(筆者作成)

表2 学習活動の実際：大学生Aの場合

	活動	教材資料	活動上の留意点	児童の反応	評価
1時間目	1 この授業の趣旨の理解と自己紹介・アイスブレイク	地図	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童の居住地、通学路をもとにグループを編成し、自宅の周辺から学校までの範囲を中心に、地域の「良いところ」を見つけることができるようにする。 ● 初対面の緊張を解きほぐすよう努める。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 楽しそうに話をきいていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 大学生と児童たちが打ち解けているか。
	2 まちあるきのエリアの確認、ルートの設定		<ul style="list-style-type: none"> ● 児童がどの程度自分たちの住む地域について知っているか把握する。親近感を持ってもらうために、同じ目線（屈んでみるなど）で地図を見るようにする。 ● 大学生は「ここに何があるの？」と児童に質問するようにする。 ● 大学生が「じゃあここを見に行こう」と提案する。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 地図を指で指しながら、「ここに～君の家がある」などを教えてくれた。また「ここも見たい」と他の候補も挙げてくれた。 ● 通学路や自宅周辺以外のことは「よくわからない」と反応が薄く、自分たちの地域についてあまり知らないのではと感じた。 ● 児童は福岡や東京などの「都会」に憧れを抱いているとも感じた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童たちはどの程度自分たちの地域について把握しているか。 ● まちあるきのルートの設定に意欲的に参加できたか。
2～3時間目	1 まちあるきの開始	地図 デジタルカメラ	<ul style="list-style-type: none"> ● 前時に話した内容をベースにまちあるきをする。その際、どんなに小さな気づきや発見でも書き留めておくようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 前時に地図に示した場所を見つけると即座に「ここだよ」と教えてくれた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 大学生とのコミュニケーションがとれているか。
	2 ゲスト目線での聞き取り		<ul style="list-style-type: none"> ● 大学生は牛津についてよく知らないで、児童から教えてもらいながら歩くようにする。また教えてもらった際は、「そんなすごい場所あるの」と賞賛するようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 地図に示していなかった場所に関しても「ここも良いよ」と教えてくれた。また児童の知り合いに出会うと紹介してくれた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 大学生に地域を案内してあげようとしているか。
	3 自分たちの地域の良さの再発見・再認識		<ul style="list-style-type: none"> ● 「大学生の出身地には、そんなの無いよ」など会話を通しても、自分たちの地域の魅力を再認識したり、自信をもつ機会となるよう意識する。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童たちは「そんな話を聞くとは意外と牛津も良い場所だね」と言っていた。 ● 歴史的背景のある場所では、その場所にまつわる歴史を教えてくれた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 地域に対する肯定的なとらえをするようになってきているか。
4時間目	1 まちあるきの振り返り	模造紙 ペン 写真画像	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童たちが挙げた意見（自慢の内容）に対して「なんでそう思ったの？」と深く質問するようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童は競うように積極的に意見を挙げていった。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 積極的に意見を挙げる事ができているか。
	2 発表用の模造紙の作成		<ul style="list-style-type: none"> ● 前時をもとに、フットパスの模擬コースの地図を作成し、模造紙にまとめる。地図には地域の「良いところ」を写真とともに掲載する。 ● 児童全員が地域の「良いところ」とその理由を発表できるように準備する。 	<ul style="list-style-type: none"> ● なかには、事前に宿題で取り組んだことと今回のまちあるきで気付いたことを比較している児童もいた。その結果、今まで知らなかったことを認識できたことに気付いていた。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童全員が地域の「良いところ」と理由を考えることができたか。
5時間目	1 コースと地域の「良いところ」の発表		<ul style="list-style-type: none"> ● コースと全員の児童が地域の「良いところ」について、地図や写真にもとづいて発表できるように支援する。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童たちは緊張している様子だったが、無事に発表を終えることができた。 ● この発表を通して、自分の住む地域への愛着や誇りを感じたようだ。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 児童全員が地域の「良いところ」と理由を発表できたか。
	2 他のグループの成果からの学び		<ul style="list-style-type: none"> ● 他の班の発表も聞きながら「あれも良いね」などと、他にも良いところも見つけることができるように配慮する。 		<ul style="list-style-type: none"> ● 他のグループの成果発表から、牛津の良さを見いだそうとしているか。

(筆者作成)

際に見に行き、紹介、自慢してもらった。あわせて、その他の「良いところ」を探したり、外部者である大学生の目から見た地域の「良いところ」を子どもに伝えたりしながらまちあるきを行った。普段通り慣れた道において、地域の魅力を再認識、再発見する機会となることを目指した。

4時間目は、紹介したい地域の「良いところ」を中心にフットパスコースを作成し、まちあるき時に撮影した写真を用いてマップにまとめた。

5時間目は、グループで作成したマップを用いて成果発表会を実施した。子ども全員が、地域の「良いところ」とその理由について発表した。

授業終了後には、授業前との変化を確認するためのアンケートを実施した。当日の学習の展開については、グループごとに異なる大学生が帯同したので必ずしも一様ではないが、その様子を示す典型的な大学生Aと児童との交流を事例にして具体的に示したものが表2である。

3. アンケート結果に見る成果

ここでは、地域への愛着や自慢できるもの等について授業の前後に実施したアンケート調査(表3)の結果と成果についてみる。

まず地域への愛着について、「あなたは自分のまちが好きですか?」という質問により、「とても好き」「どちらかといえば好き」「あまり好きではない」「好きではない」「わからない」の5件法でたずねた。

授業前は「とても好き」とする回答は21%にとどまっていたが、授業後には58%に増加した(表4)。また授業後にはすべての子どもが「とても好き」もしくは「どちらかといえば好き」と回答した。授業前後に関わらず、自分のまちに対して肯定的な印象を持っている子どもではあるが、授業を通してさらに地域への愛着を深めていることがうかがえる。

次に、地域の自慢できるものについて、「他の県の子どもたちに、牛津の『良いもの』を紹介することになりました。あなたならどんな良いものを紹介してあげますか?」と自由記述でたずねた。

表5は、回答の記述データをもとに、紹介・自慢したい地域資源に該当する頻出語をテキストマイニングにより抽出し、出現回数と地域資源の分類を整理したものである⁽²⁴⁾。また表6は、地域

表3 アンケート調査の質問内容と調査項目

問1 あなたは自分のまち(牛津)のことが好きですか? 1. とても好き 2. どちらかといえば好き 3. あまり好きではない 4. 好きではない 5. わからない
問2 あなたは自分のまち(牛津)のことを他のまちの人に自慢(じまん)することができますか? 1. 自慢できる 2. 自慢できない 3. わからない
問3 他の県の子どもたちに、牛津の「良いもの」を紹介することになりました。あなたならどんな良いものを紹介してあげますか?(例:場所,風景,歴史,人物,食べ物) [自由記述]
問4 あなたが大人になったとき、自分のまち(牛津)がこんな風になったらいいなど思うことを自由に書いてください。[自由記述]
問5 今日の授業の感想(面白かったこと,興味深かったこと,不思議に思ったこと,わからなかったことなど)を自由に書いてください。[自由記述]

注:問1~4は授業前後、問5は授業後のみ質問した。
(筆者作成)

表4 授業前後の回答(地域への愛着について)

	授業前	授業後
1. とても好き	8 (21%)	22 (58%)
2. どちらかといえば好き	27 (71%)	16 (42%)
3. あまり好きではない	2 (5%)	0 (0%)
4. 好きではない	0 (0%)	0 (0%)
5. わからない	1 (3%)	0 (0%)
計	38 (100%)	38 (100%)

(アンケートデータに基づき筆者作成)

の良いもの、紹介したいものについて代表的な子どもの授業前後の回答の変化をまとめたものである。

授業前は、「赤れんが館(赤れんが)」を31人の子どもが挙げるなど、特定の地域資源に回答が集中しているのに対し、授業後の回答は分散傾向が高いことが見てとれる。また授業前の回答では、地域の有名な施設(赤れんが館,アイル),特産品・名物料理(かまぼこ,カルチャー焼,甲子園まんじゅう,ようかん),および地域の歴史(牛津と為朝,乙宮神社,牛の尾)に関する回答が多く挙がっている。地域の歴史に関する回答は、学校でのそれまでの授業で学習した内容が反映されたものとなっている。

それに対し授業後アンケートでは、田畑,山,川といった自然資源に関する回答が増加してい

表5 「地域の紹介したいもの」について抽出された頻出語

授業前			授業後		
抽出語	分類	出現回数	抽出語	分類	出現回数
赤れんが館・赤れんが	施設	31	田畑・田んぼ・畑	自然	21
牛津と為朝・源為朝	歴史	15	風景・景色	自然	13
乙宮神社	歴史	14	神社	施設	12
アイル	施設	13	赤れんが館・赤れんが	施設	9
牛津かまぼこ・かまぼこ	特産品	12	アイル	施設	9
牛津駅	施設	6	牛津と為朝・源為朝	歴史	8
カルチャー焼	特産品	3	牛津かまぼこ・かまぼこ	特産品	8
牛津小学校	施設	2	牛津駅	施設	6
甲子園まんじゅう	特産品	2	自然	自然	6
牛の尾	歴史	2	山	自然	5
ちくわ	特産品	2	川	自然	4
消防署	施設	2	天山	自然	3
			桜・桜の通り道	自然	3
			乙宮神社	歴史	3
			緑	自然	2
			魚	自然	2
			長い一本道・長い道	自然	2

(アンケートデータに基づき筆者作成)

表6 授業前後の回答(地域の紹介したいものについて)

児童番号	授業前	授業後
N02	赤れんが館, アイル.	牛津に田がたくさんあって, 山も見えて, 自然がたくさんあるところ.
N08	牛津と為朝, 乙宮神社	生き物, 秋の田んぼ, 高いところからみた景色と風通しがいい場所.
N13	赤れんが, 乙宮神社	田, 桜道, 川, 天山が見える長い一本道, 神社.
N14	赤れんが, 乙宮神社, 牛の尾.	赤れんが, 桜の通り道.
N20	牛津と為朝, 乙宮神社	道から見えるきれいな山, 田, 畑.
N23	赤れんが館, 乙宮神社, 西宮神社, 消防署.	田畑がきれいなところ, 神社がいっぱいあるところ, 川には蛇や魚がいるところ.
N26	赤れんが館.	畑, おぼげの森.
N32	赤れんが館.	坂から見える風景.
N33	赤れんが館, 乙宮神社, 牛津と為朝, 甲子園まんじゅう, カルチャー焼.	いろいろな所から見える景色や自然.
N36	かまぼこ, 赤れんが館, のり.	牛津の田んぼとか, 神社とか, 景色とかを紹介する.

(アンケートデータに基づき筆者作成)

表7 授業前後の回答(地域の将来像について)

児童番号	授業前	授業後
N04	牛津小学校の中がもっときれいになったらいいと思います.	この自然がなくならないといい.
N06	今の東京みたいになればいいなと思いました.	いまみたいに田舎であって, 農業がさかんで, 人の繋がりがあればいい町になると思う.
N09	牛津の歴史を知れる博物館のような建物.	このままの牛津でいいです.
N18	ゆめタウンのような大きな建物があったらいい.	自然が多くて鳥などが集まる楽しい町になったらいいと思う.
N23	特にない.	いまのままですごく町(牛津)がきれいでいてほしいと思います.
N33	ショッピングモール, 子供が遊べる大きな公園, 食べ物屋さん.	そのままでもいい.
N35	タワーが建ってほしい, 新しいグルメなどがあってほしい.	このままでいいです.
N38	遊園地などのパークがあってもほしい.	農業がさかんで畑や米などで有名で人口が増えている町になってほしい.

(アンケートデータに基づき筆者作成)

表8 授業の感想

児童番号	回答
N07	自分たちが当たり前だと思ったりすることでも珍しかったりするものもあるんだなと思いました.
N16	私は田舎だから何も無いと思ってたけどいろいろありました. いろいろな場所が見つかってよかったです.
N20	自分の地区にはいいところが全然ないと思っていたけど, 大学生の方と一緒に歩いていくうちに, 友田区にはいいものはないけど, すごく豊かな自然をたくさん見つけることができて嬉しかったです.
N26	最初は, 自慢できないと思っていたけど実際に行ってみると, けっこう牛津も自慢できるんだなと思いました.
N33	今まで6年間ぐらい牛津にいるけどあまり牛津のよさがわからない, 知らないなどと思っていたけど, 6年生から地元の良さを大学生と学んで自分の地区を回って感じたことは, 自分の町区にはたくさんさんの自然, 景色があってこんなにたくさんあるんだなと思いました.
N36	わたしは牛津のいい所をさがしても, いいところが見つからないかなと思っていたけど, よくさがしてみるといっぱいあって, 大学生におすすめのところを紹介するのに歩いていたら, まだたくさんあって, 友だちが紹介しているところを聞いて, こもいいなあと思ったりしてたくさん見つけることができたのでよかったです.

(アンケートデータに基づき筆者作成)

る。

これは当日のまちあるきの過程で、自ら見つけた身の回りのものを自慢できるものとして挙げている。12人が挙げている「神社」も、特定の有名な神社ではなく、まちあるきのなかで見つけた神社を挙げたものである。

つまり授業後では、当日のまちあるき時に自分たちで能動的に見つけた身の回りの自然を挙げており、多様で発見的なものが多い。これらの事象は、牛津だけにあるものではなく、どこでも見られるありふれたものである。ただこれらのありふれた事象に、子ども自らが価値を見いだすことが、地域に対する関心を芽生えさせる第一歩ではなからうか。

また地域の将来像について、「あなたが大人になったとき、自分のまち(牛津)がこんな風になったらいいと思うことを自由に書いてください。」として自由記述で問うた(表7)。

授業前は、例えばショッピングセンターや遊園地といった都市的なものを求める「ないものねだり」の回答や現状否定的な回答、もしくは無関心の回答が約半数を占めた。それに対し、授業後では、積極的な意味での「このままでいい」という回答を含め、自分の地域を好意的・現状肯定的に捉える回答が増加した。

上述の点は、「今日の授業の感想を自由に書いてください」という質問に対する回答からも明瞭に読み取れる(表8)。

授業前は、自分の地域には「何もない」「自慢できるものはない」、またそのようなことについて考えたことすらないという子どもが多かったが、この授業を通じ自分の地域の魅力について気づいたとの感想が多く得られる結果となった。

これらの結果が導かれる背景には、「ナナメの関係⁽²⁵⁾」が影響している。地域のことを知らない外部者としての大学生と一緒に活動をともにしたことは、まず1つめに、大学生にお勧めのところを紹介してあげようという、ゲストが誘発する動機付け作用として寄与している。2つめに、地域に対する新しい気づきをもたらす効果があったことである。3つめは、相対化に寄与する点である。「田んぼは都会とかにはあまりなくて牛津のいいところ」という認識は、牛津の子どもたちが

やがて進学や就職等で地域を離れたときに自然と形成されることかもしれない。しかし、大学生との交流や彼らのコメントは、小学生の段階であっても、地域を外からの視点で捉えることに寄与している。

4. マップに見る成果

ここでは、紙幅の都合で1つのグループが作成した「マップ」(図1)を例に、情緒的指標から児童に芽生えた愛着や誇りを示す。

Aグループは7名の児童と2名の大学生で構成されていたが、フットパスコースに「公園」「神社」「田んぼ」などを組み込んで、「春には桜が満開に咲いてきれい」「田んぼが黄金色に染まってきれい」「鳥居の前から見える景色はとてきれいな」という記述をした。地域におけるありふれた事象のなかに「美しさ」という価値を見いだしていることが確認できる。また、マップのなかに大学生2名の似顔絵を描き、神社からの景観には「ばっしーやななさんも気に入ってくれました」と記載している。このように、大学生との交流も、外部者への地域の自慢を介して、地域の魅力の発見を後押ししていることを確認できた。

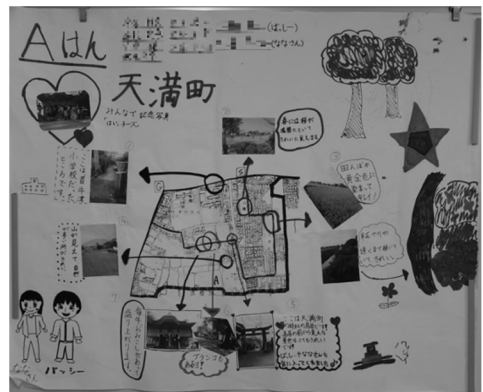


図1 児童が作成した成果物(筆者撮影)

5. 考察

以下では本授業実践がシビックプライドの醸成にどのように寄与するかについて考察する。

前述のアンケート結果でも示されているとおり、地方における子どものなかに、都市部と比較して、自分の住む地域に対して否定的な捉え方をしている場合がある。よって子どもに地域に対する関心を持たせ、意識化させることから始める

ことが求められる。そのうえで地域を能動的・主体的に捉え、考えるような仕掛けが必要となる。

そこで本授業実践では、そうした子どもに対し、3つの気づきの機会を提供している。

第1は、地域の良いところを自慢するという舞台設定による気づきである。普段子どもは、地域の歴史や良いところについて、教師や親などから教えられる側、いわば受け身の立場にある。それに対し、自身が地域の良いところを紹介、自慢をしなければならないという立場に置かれることにより、地域を能動的・自覚的に見て、考えるようになる。

加えて、自慢相手として、教師や親、あるいは地域住民ではなく、地域のことを知らない外部者(地域外から来た人、今回は大学生)を設定した。これにより、子どもは自分の地域について話しやすいだけでなく、自身が地域の代表として紹介、自慢せねばならない状況に置かれることとなる。この経験は地域社会の一員としての自覚を持つ契機ともなると考える。

第2は、まちあるきを通じた気づきである。今回の授業実践では、大学生と一緒に通学路周辺においてまちあるきを行ったが、実際に自分の足で歩くことで、またまちあるきのなかでの友人や大人とのコミュニケーションを通じて多くの気づきを得るというものである。車で通り過ぎるのではなく、歩くスピードで、しかも意識しながら地域を見ることにより、普段は見過ごしていた地域の良さに気づくという過程は、ありのままの自然環境や生活空間のなかを歩く観光であるフットパスとも通じる。

第3は、外部者からの賛同、賞賛による気づきである。自分が自慢したことに対して賛同してもらったり、自分では気づかなかった地域の良さを指摘されたりすることにより、自分の地域の良さに気づくもしくは再確認することができる。これは、フットパスのコースづくりやコース案内の際、地域を訪れた観光客から地域を賞賛されることが、地域の良さの再認識や、誇りの醸成につながるプロセスを参考にした。

本授業実践の意義をまとめたものが図2である。まず「外部者(地域外)に自慢する」という仕掛けと、まちあるきを組み合わせることによ

て、普段は考えることがない自分の地域の良さや地域への誇りについて意識化させることができる点、そして「外部者」の発言(賛同、賞賛)を契機とし、自分の地域に対する誇り、さらにはシビックプライドの醸成に寄与できる点にある。

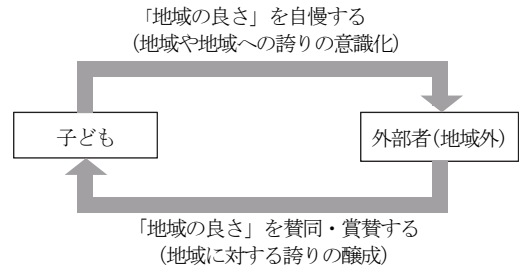


図2 外部者の参加によるシビックプライドの醸成(筆者作成)

V. 成果と課題：社会に開かれた教育課程に向けて

本研究では、シビックプライド論にもとづいた教育論を提起し、外部者との交流によりフットパスコースづくりを行う地域学習の改革提案を論じた。筆者らは、従来の地域学習は、当該地域で暮らす内部者をゲストで招いたり、あるいは当該地域の発展に尽くした先人の努力や苦心への共感を通して、正解主義にねざす同調圧力を課してきたという反省に立ち、フットパスとナナメの関係性の利点を生かすことで、地域に魅力を見いだすことに寄与できることを述べた。

本研究が内包する今後の可能性と課題として次の3点を挙げることができる。

1つめは、都市的地域における学校で、ナナメの関係やフットパスの利点が生かされるのかということである。例えば、地方とは対照的に、何でもそろっている東京の都心部における小学校での実践の場合、外部者も当該地域についてある程度知っていることもあり得よう。地域の実情に依存する点が限界なのか、地域の別を問わず本研究の理論は汎用性を持つものなのか考究していく必要がある。

2つめは、小学校における実践のみに終始したことである。社会に開かれた教育課程は段階性や学習者の多様性も求められ、小学校だけで完結するものではない。本研究の取り組みを中学校や高

等学校を対象にして拡大していく必要がある。第二筆者は、佐賀県内の異なる中学・高等学校に通う生徒どうしがワークショップや取材活動を通じて自分たちの住む地域を考える新聞社主催のプログラム「さが未来発見塾」に関わっている。この場合、ナナメの関係として他校や異校種間の交流も生まれるメリットがあるが、正規の教育課程だけの完結が難しい。増大する時間と負担への対処が課題となってくる。

3つめは、社会に開かれた教育課程の運用と評価の面での課題である。学校教育と社会教育との連携、いわゆる「学社連携⁽²⁶⁾」は1974年に表明されたにもかかわらず、50年近くが経過する今日でも、学校教育と社会教育の連携の難しさは解決していない。第二筆者は牛津小学校での実践を端緒にして、その後、小城市においてフットパスによるまちづくり活動を、地域住民との協働、また小城市役所や地元企業・団体の協力のもと実施してきた。これまで住民組織「小城フットパスクラブ」の立ち上げをはじめ、フットパスコースづくりやフットパス関連イベントの開催等の活動に関わり、それらに地域の外部者として大学生を関与させてきた。いま求められるのは、これらの社会教育の取り組みと学校や子どもをつなぐことである。その際、評価の観点も、参加者の認識変容だけにとどまらず、地域の変容を経済的指標や環境的指標から捉えることも可能となってくる。地域の変容に関与することは子どもや学校にとって学ぶ意義を大きくするメリットもあるが、評価の担い手にも学社連携が要求される。そのとき、学校教育と経済学や環境工学との連携がますます重要になることはいうまでもない。

また、授業実践においてもいくつかの課題を残した。子どもや地域住民がフットパスづくりを「地域づくり」の一環として認識させる必要があった。学区探検の発表会に終始することなく、まちづくり活動へと接続するように発展させる必要がある。これらの意義と課題をふまえ、筆者らはさらなる理論の精緻化と実践を進めていくことを目指しているが、この動向については別稿に期したい。

謝辞

本研究の授業実践において、小城市教育委員会および小城市立牛津小学校萩尾寿隆教諭（当時）には多大なお力添えを頂いた。なお、アンケート実施と研究への利用について、事前に萩尾教諭に了解を得ている。また、理論構築や授業実践については、熊本大学の田中尚人准教授（環境工学）、広島修道大学の山川肖美教授（社会教育学）に助言を頂いた。末筆ながら心より御礼申し上げる。

【注記・引用文献】

- (1) 文部科学省の示す学習指導要領の広報より（文部科学省ウェブサイト、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm#section9）（2023年6月21日閲覧）。
- (2) シビックプライド研究会編（2008）『シビックプライド—都市のコミュニケーションをデザインする—』宣伝会議、p.164。
- (3) 伊藤香織（2017）都市環境はいかにシビックプライドを高めるか—今治市を事例とした実証分析—、都市計画論文52-3、pp.1268-1275。
- (4) 田中尚人・堀尾和美（2016）小学校地域学習におけるシビックプライド涵養に関する実践的研究、実践政策学2-1、pp.107-113。
- (5) 千代章一郎・關浩和・山崎晃（2003）児童の都市環境についての学習・教育方法の改善—アイコンを用いた地図制作による環境学習法の開発—、広島大学学部・附属学校共同研究機構学部・附属学校共同研究紀要32、pp.69-78。
- (6) 中央教育審議会答申より（文部科学省ウェブサイト、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm）（2023年6月21日閲覧）。
- (7) 寺本潔（1999）『子供の眼でまちづくり』KTC中央出版、189p。
- (8) 森分孝治（1974）社会科における社会認識の論理—現行学習指導要領の分析から—、広島大学教育学部紀要第一部23、pp.257-267。
- (9) 昭和26年度版は「純粋で豊かな愛情」と表記され、それが地域や郷土に対するものかは不明確である。

- (10) 唐木清志 (2008) 『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版社, 168p.
- (11) 竹内裕一 (2009) 「学校と地域の協働による社会科授業づくりの視点—地域における「市民性」育成のために—」坂井俊樹・小嶋史朗・重松克也・竹内裕一編『社会科教育の再構築をめざして：新しい市民教育の実践と学力』東京学芸大学出版会, pp.92-105.
- (12) 前掲論文 (4), pp.107-113.
- (13) 伊藤直之・田中尚人・戸田順一郎 (2015) 異分野協働を通してシビックプライドを育むための小学校社会科地域学習に関する基礎的考察. 日本地理学会発表要旨集 87, p.341.
- (14) 前掲書 (2), p.171.
- (15) 同上, p.12.
- (16) シビックプライド研究会編 (2015) 『シビックプライド 2 国内編—都市と市民との関わりをデザインする—』宣伝会議, p.130.
- (17) 同上, pp.168-171.
- (18) 情緒的指標の具体として, シビックプライド研究会は, 「ワクワクしたか」「新しいまちのイメージが形成・発見されたか」「どれだけの人が伝えなくなったか」などを示している (シビックプライド研究会, 2015, p.170). そこで筆者らは子どもが抱く牛津のイメージを対象に, プライドの芽生えを見取ろうと試みた.
- (19) 日本フットパス協会のウェブサイトより. <https://japan-footpath.jp/about.html> (2023年8月26日閲覧).
- (20) 内田晃 (2014) 地方都市におけるフットパス導入による地域活性化の検討と課題, 地域課題研究 2013年度, p.39.
- (21) 廣川祐司 (2014) 地域活性化のツールとしてのフットパス観光—公共性を有した地域空間のオープンアクセス化を目指して—, 北九州市立大学都市政策研究所地域課題研究報告書, p.67.
- (22) 関わった大学生は, 佐賀大学経済学部3年生9名, 4年生4名であり, このなかに小城市出身者はいない. また教職志望の学生はおらず, 教育実習等の経験もない.
- (23) 本授業実践は, 2015年10月21日に佐賀県小城市立牛津小学校にて実施した. ただし学校との連携ははじめから想定されたものではなかった. 第二著者の連携先の1つであった小城市企画政策課との議論において, 同市が直面する人口減少問題を背景に地域づくりの観点から地域住民のシビックプライド醸成の重要性が認識されるなか, 教育全般の果たす役割への期待が示された. そうしたニーズを受けて, 地域住民としての子どもの対象にした取り組みを, 地方公共団体について学ぶ第6学年社会科政治学習で実施してはどうかと第一著者が第二著者に提案した. このような経緯で, 企画政策課から小城市教育委員会に協力を依頼する形で学校との連携が実現したものである.
- (24) テキストマイニングのためのツールとしては, KH Coder というソフトウェアを用いた.
- (25) 文部科学省が示したいじめ防止のための地域人材活用のキーワードの1つであり, 「親でも教師でもない第三者と子どもとの新しい関係」を指す. 子ども自身が新たなことを発見したりすることでも有用であるという. 文部科学省 (2007) 「いじめを早期に発見し, 適切に対応できる体制づくり」—ぬくもりのある学校・地域社会をめざして— 子どもを守り育てる体制づくりのための有識者会議まとめ (第1次) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040/toushin/07030123.htm (2023年6月21日閲覧).
- (26) 1974年の社会教育審議会建議「在学青少年に対する社会教育の在り方について」において示された, 学校教育と社会教育の両者がある特質を発揮しつつ相互に積極的に協力し合うことによって, その教育効果の向上を目指すべきとする内容を指す.

※本研究は, 2020～2023年度科学研究費助成事業挑戦的研究 (萌芽) 「社会に開かれた教育課程を見据えたシビックプライド論による地域形成教育の実践と検証」(研究代表者: 伊藤直之) 課題番号: 20K20835による研究成果の一部である.