

総合学習における地域教材の目的・課題の質的検討

A qualitative examination of the purpose and problem of teaching materials with a regional theme in integrated learning

松井典夫
Norio MATSUI

要旨 (Abstract)

兵庫県で開催された研究大会（以下、第69次研究大会）における総合学習の研究部会で発表された21本のレポートのうち、20本が地域教材を題材とした実践レポートであった。そこでは、「ふるさと」「誇り」「愛する」という言葉が頻出し、また、実践者の発表からは「ふるさとに住み続ける」ことの価値についても語られる場面があった。総合学習における学習課題として、地域教材は重要な意味を持つことは周知であろう。しかし、地域教材から「何を」学ぶのか、という総合学習の目的、あるいは成立要件の要素として、19本のレポートから課題を見出した。本研究では、総合学習における地域教材に込められたふるさとへの愛着や誇りが、子供たちの資質・能力をどのように形成するのかという、地域教材のレリバンスを質的に検討することを目的とした。

そこで本研究では、20本の実践レポートの記述をテキストマイニングし、頻出単語や共起ネットワークで「地域」「ふるさと」「誇り」「愛する」という単語を中心に検討した。その結果、実践した教員のふるさと観としては、それは「心の中」にあるものであり、物質的なものではないことが示唆された。そしていずれにおいても、子供たちがふるさとを「誇り」に思い、「愛する」ことを望んでいることが読み取れたのである。地域教材が総合学習においてレリバンスを持つかという点については、他の課題との比較が必要であることが示唆された。本研究の連続課題として、総合学習における他の学習課題と地域教材を比較し、子供の学びの結果を評価する必要性が示唆された。

キーワード： 総合学習、地域教材、ふるさと、テキストマイニング

1. 研究の背景と目的

1-1. 地域教材における「ふるさと」

2019年11月に兵庫県で開催された研究集会（第69次ひょうご教育フェスティバル、以下、第69次研究大会）における総合学習の研究部会では、報告されたりポート21本（小学校15本、義務教育学校1本、中学校2本、地域団体3本）のうち、19本が地域を教材としたりポートだった。

本研究集会は、毎年1回開催されているものであり、第69次研究大会は姫路市で開催され、2日間でおおよそ800名の教員等、教育関係者を集めて開催された。本研究集会は24の部会から構成されており、それぞれの部会で2日間にわたり、学校および地域団体の実践が報告され（第69次研究大会では387本の実践が報告された）、部会で設定されたテーマをもとに議論が展開される。各部会には1名以上の大学の研究者で構成される「共同研究者」が存在し、基調報告や総括を行う。筆者は総合学習部会の共同研究者となっており、本研究は、第69次研究大会における総合学習

部会での筆者の記録に基づいて考察される。

第69次研究大会で報告された20本の地域教材の中で、「ふるさと」という文言が頻出した。「ふるさと」とは「ふるさと【古里・故郷】」と表記され、①古くなって荒れはてた土地。昔、都などのあった土地。古跡。旧都。②自分が生まれた土地。郷里。こきょう。③かつて住んだことのある土地。また、なじみ深い土地（広辞苑）というように、3つの大きな意味で括られている。一般的には②および③の意味での「ふるさと」が妥当であろう。

第69次研究大会では、「ふるさと」という用語の頻出とともに、併せて語られたのが「地域への誇り」や「愛着」であった。これは実践発表の様相から、過疎地域ほどそれらを児童に、あるいは教育内容とその成果として求める傾向は強く、そこには「この地域で暮らしていく」ことを求める様相があったのである。ここには、②の意味である「自分が生まれた土地」や③の「かつて住んだことのある土地」という意味を超越し、この先の未来の子供の姿を「ふるさと」に位置づけることを求める様子が見られたのである。

1-2. 福島の「ふるさと」

では、「福島の子供たちにとってのふるさと」あるいは「地域への愛着」についてはどうなのか。2011年3月11日に発生した東日本大震災によって、福島第1原発事故が発生し、多量の放射性物質が放出、拡散された。そこで福島県の住民は避難を余儀なくされた。まず2011年3月11日の地震発生後、19時3分に原子力緊急事態宣言が発令されてのち、同日20時50分には半径2km圏内に避難指示が出された。その避難範囲は急速に拡大されていき、翌3月12日早朝には半径10km圏内に避難指示が発出され、夕刻にはそれは半径20km圏内にまで拡大された。そしてそこ（半径20km圏内）は“警戒区域”に指定され、暮らす時に足を踏み入れることができなくなったのである。そこから避難した人々は、避難先で新しい暮らしを作り出していくことを余儀なくされた。震災から9年が経った現在においては（2020年4月現在）、原子力災害対策本部により「双葉町・大熊町・富岡町における避難指示区域の解除について」の通告が出され、実質的に福島第1原発が位置する大熊町、双葉町の一部区域の「帰還」が可能になった。しかしながら、それでもまだ広大な面積が避難指示区域であり、「ふるさと」に足を踏み入れることができない人々が多く存在する。

また、もう一つの問題点として、果たして避難解除されたときに、どれほどの人が「ふるさと」に帰還するのかという課題がある。現時点で、避難指示が解除された10の市町村に住民登録をしていて、実際に居住している住民は28.5%であるという報告がある（NKK調べ）。また、震災後に閉校していた富岡町の小中学校が7年ぶりに再会したとき、学校に戻ってきた子供は1%であった。このことから、避難後に「ふるさと」から去り、新しい居住地で新たな職業と生活を構築した人々は、再びその生活を捨てて福島に戻ることに積極的ではないという一面が浮き彫りになっている。そこから「地域への愛着」や「地域への誇り」の必要性におけるレリバンスは存在するのかという、本研究テーマの背景となる疑問が生じたのである。

1-3. 本研究の目的

そこで、総合学習における地域教材の取り扱いや価値、あるいは方法について、検討する必要があるのである。総合学習における「ふるさと」や「地域への愛着」「誇り」をテーマにした学習の目的、目標はどこにあるのか。言い換えると、「ふるさと」を基盤として、総合学習において子供たちにどのような資質能力、態度を育成したいのか、検討することが重要である。

そこで本研究では、19本の実践レポートを分析することによって、実践者が子どもたちに「何を学ばせようとしているのか」を明確にしていく。「地域」とは、「ふるさと」という言葉に換言されるのか。「ふるさと」に愛着や誇りを

持つことは、子どもたちのいかなる資質形成をもたらすのか。それらを明確にすることが、これからの総合学習における地域教材のあり方の価値へと結びついていくだろう。

そこで本研究では、兵庫県の第69次研究大会における19本のレポートを足掛かりに、総合学習における地域教材の目的・課題を質的に検討する。

2. 研究方法

2-1. 報告されたりポート

表1 兵庫県第69次研究大会で報告された総合学習実践レポート（地域教材）

レポート名	タイトル	カテゴリ
R-1	カードゲームで学ぶ町の課題 ～AMAGASAKI TO THE FUTURE IIを活用して	町づくり・情報
R-2	3年総合 芦屋川探検	環境・生命
R-3	地域に根ざした総合学習 ～地域を生かそう！地域に学ぼう！地域とともに！	環境・キャリア
R-4	郷土への誇りを育てる総合学習 ～渋染の歴史学習を通して	伝統文化
R-5	地域の人と学ぶ環境教育～水辺の楽校でのとりくみを通して	環境
R-6	加古川舟運 高瀬舟をたずねて ～地域教材を活かし、郷土の歴史と一緒に学ぶ総合学習	伝統文化
R-7	環境教育 ～地域とのつながりの中で	環境
R-8	外部人材と学校との協働実践 ～ジャコウアゲハの飛び交うまちを目指して	環境・町づくり
R-9	米作り体験から学んだこと ～地域のよさを感じながら	環境・町づくり
R-10	“ふるさと河内”で主体的に学ぶ総合的な学習の時間 ～地域を愛し、地域に誇りを持つ児童の育成	防災
R-11	地域とつながりを深める生活・総合学習 ～地域とつながる様々な体験活動を通して	環境・福祉
R-12	地域の歴史を子どもたちに伝える	伝統文化
R-13	波賀に生まれ、波賀に生きる	伝統文化・環境
R-14	いのち ～みつげよう・みつめよう・守ろう・感じよう	環境・生命
R-15	ふるさとを誇りに思う児童を育てる ～ふるさとの触れ、先人に学ぶ体験を通して	環境・伝統文化
R-16	地域に学ぶ「人権総合学習」 ～わたしがすき 家族がすき 地域がすき	福祉・町づくり

R-17	地域と連携した体験学習の実践 ～体験活動を通して地域とのつながりを自覚し社会や地域を担う人材の育成をめざして	伝統文化・ものづくり
R-18	ふるさとに学ぶ ～統合小学校区での地域学習スタート	伝統文化
R-19	地域を愛し、よりよい暮らしを創り出す西淡志知っこ ～探究的な見方・考え方を養う授業改善	防災・環境

第69次研究大会で報告された地域教材レポートを表1に示した。

表1のカテゴリーについては、文部科学省「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」における「学習課題」例（国際・情報・環境・資源エネルギー・福祉・健康・食・科学技術・キャリア・ものづくり・生命・町づくり・伝統文化・地域経済・防災）に基づいて、実践レポートの内容から筆者が分類した。

2-2. 研究方法

第69次研究大会における各実践には、実践計画、内容、児童の様子などが記載されたりレポートが提出されている。その各レポートには「おわりに」（成果と課題）の項があり、そこには各実践者（レポート発表者）による実践の評価、課題などが記載されている。そこで、19本のレポートの「おわりに」をテキストデータ化し、テキストマイニング(text mining)によって内容分析(content analysis)を行う。この方法によって、実践者による実践評価を検証していく。

なお、レポートのテキストデータ化において、意味や用法が類似している用語については統一した。

3. 結果

19本の実践レポートについて、全単語(11700語)をテキストマイニングによって分析した。

3-1. 単語の出現頻度

19本のレポートの名詞については、教材の特性から「地域」(121回)がもっとも頻出した。また、「体験」(30回)も頻出したことから、学習方法として体験的なものが多かったことが推察される。学習から活動までは総合学習の用語としては頻出することは想定しやすいが、次に「ふるさと」(18回)が頻出していることは19本のレポートの特性と、あるいは現在の総合学習における地域教材の特性と関連があるように推察されるのである。

形容詞については、もっとも頻出したものが「多い」の8回であり、本研究の結果としては有意味性が低いものであると判断し、割愛する。

表3において、動詞の出現頻度を示した。もっとも頻出したものが「できる」(49回)であり、学習の達成を表す用語として推察される。また、「つながる」(12回)、「伝える」(10回)など、地域教材の特性を表す用語も頻出した。

表2 単語の出現頻度 (名詞)

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
地域	121	自分たち	11	身近	8
学習	33	子ども	11	生徒	8
子どもたち	31	課題	11	本校	7
体験	30	大切	11	教職員	7
児童	25	r-1	10	取り組み	7
活動	20	学び	10	人材	7
ふるさと	18	教材	10	実践	7
つながり	16	総合	10	連携	7
思い	15	コウノトリ	9	様々	7
今後	15	自然	9	育成	7
学校	14	環境	9	成長	7
歴史	12	6年生	8	方々	7
総合学習	11	誇り	8	発表	7
学年	11	r	8	気持ち	7

を表す。本研究目的の関心から、「地域」と「ふるさと」を基点にして図化した。

表3 単語の出現頻度 (動詞)

単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
できる	49	続ける	8	見守る	4
いく	43	育てる	7	出かける	4
考える	22	守る	7	関わる	4
持つ	20	いただく	7	生まれる	4
知る	20	目指す	6	住む	4
思う	19	気づく	6	作る	4
学ぶ	18	願う	5	行く	4
感じる	15	気付く	5	根ざす	3
取り組む	13	いける	5	扱う	3
つながる	12	もらう	5	育つ	3
伝える	10	育む	4	愛す	3
深める	9	担う	4	まとめる	3
生かす	8	愛する	4	立つ	3
進める	8	高まる	4	もつ	3

(25回)、「地域」-「考える」(23回)、「地域」-「体験」(22回)、「地域」-「つながり」など、「地域」を基点とした学習の成立の様相が伺える。

「地域」-「いく」の共起はリポート本文中では“「地域」とのつながりや伝統を守り、今後に向けていかに継続発展させて「いく」かが大きなかぎとなる”(R-3)、“伝統を守り学習を続けていくことで、地域全体へとつながっていく”(R-7)、“こうした学びを続けていくことで、地域を大切に作る気持ちが育ってほしいと願っている”(R-10)、“学校が子どもと地域を結び、そのつながりを広げていく”(R-13)、“今後も、この学習を続けていくことで、様々な地域や、地域の人とのつながりを深め、地域を愛する子どもたちを育てていきたい”(R-18)という文章の中で共起した。

3-4. 「ふるさと」を基点とした共起ネットワークの結果

図2では「ふるさと」を基点とした共起ネットワークを示した。「ふるさと」と太い線で共起していることが見て取れるのは、「地域」(12回)、「学習」(6回)、「思う」(6回)、「児童」(5回)、「誇り」(5回)、「できる」(4回)、「考える」(4回)、「学ぶ」(4回)、「良さ」(4回)、「体験」(4回)、「育てる」(3回)、「先人」(3回)、「守る」(2回)、「伝え

3-2. 共起ネットワーク

次に、「地域」と「ふるさと」の用語を基点とした共起ネットワークによって分析した結果を図1、2に示す。共起ネットワークとは、文章中出现する単語の関連性を線で結んだものである。語の大きさは出現数の多さであり、ネットワークの線の太さは共起程度の強弱

3-3. 「地域」を基点とした共起ネットワークの結果

「地域」を基点とした図1では、「地域」は多様な用語とネットワークを形成していることがわかる。共起回数を見ると、全用語の中でもっとも多く共起した組み合わせは「地域」-「いく」(34回)であった。また「地域」-「できる」(28回)、「地域」-「持つ」

された。ここでは、戦前の天皇制的臣民教育から大きく舵を変え、児童中心主義的教育観に基づいて試行された。そこで総合学習の礎、あるいは教育方策の流れの発端とも言える「自由研究」の時間が新設された。しかしこれはあくまでも試案であり、法的拘束力を持たず、いわば教師にとっての「たたき台」として存在した（野崎、2006）。ただし、「自由研究」の時間は1951年の学習指導要領の中で姿を消し、「教科以外の活動」として姿を変えた。このように、過去における総合学習の礎は、社会的要求や時代の変遷から姿を変えてきた実態がある。

その後、1977年改訂学習指導要領で現れた「ゆとり教育」、1989年の「新しい学力観」を経て、1998年の学習指導要領改訂で「総合的な学習の時間」が創設された。その後の「総合的な学習の時間」は、「ゆとり教育」への批判、あるいは学力低下論争と表裏一体となりながら語られてきたといえよう。

そして近年に入り、小学校第5学年を例にした参考資料（平成30年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査、文部科学省）では、総合学習は70単位時間の標準授業時数（平成29年度）において、平均値は73.0を示し、標準時間数の実施は概ね各校で実施されていると言える。

また、同資料の「総合的な学習の時間の実施状況【平成30年度計画】」で示される「小学校における総合的な学習の時間の具体的な学習内容」について、資料を表4に示す。

表4 総合的な学習の時間の実施状況（松井 改）

学習活動	国際理解	情報	環境	福祉	健康	資源エネルギー	安全	食
実施している小学校等の割合	53.1%	53.8%	84.5%	83.9%	20.0%	17.5%	22.6%	63.4%
学習活動	科学技術	地域の 人々の暮らし	伝統と文化	町づくり	地域経済	防災	キャリア	ものづくり
実施している小学校等の割合	6.0%	79.0%	79.7%	41.4%	15.3%	30.9%	66.5%	24.9%
学習活動	生命	社会と政治	その他					
実施している小学校等の割合	29.9%	11.9%	24.9%					

表4から検討したとき、「環境」（84.5%）、「福祉」（83.9%）が最も多く実施されている学習内容である。また、これに続くのは「地域の人々の暮らし」（79.0%）、「伝統と文化」（79.7%）であり、地域を教材とした学習内容が多くなっている。また、地域教材としては「町づくり」（41.4%）もそれに当たるだろう。これら環境教育、地域教材が総合学習の実施率において、大きな割合を占めるのは、ESD (Education for Sustainable Development) の取り組みにおける影響が推察される。持続可能な開発が意味するものは、決して環境問題に特化されるものではなかったが、ESDは1980年代以降における地球環境問題の顕在化が発端となって進められてきた経緯があることも要因となって、学校教育における総合学習では環境教育を柱として進められてきたと言える。そのことから、安倍（2009）においては「総合的な取組や地域をベースにして、環境や福祉、地域の課題などを総合的に扱う『総合的な学習の時間』そのものである」と、ESDと総合学習の親和性について言及した。したがって、第69次研究大会における実践の様相が、地

域教材を扱ったものが多くなることも、けっして特異なケースではないことが、ここでわかる。では、それら地域教材は、実践者にとってどのような価値を持ち、評価されているのか考察したい。

4-2. 地域教材において「ふるさと」が意味するもの

第69次研究大会におけるレポートでは、「ふるさと」という用語は全名詞の中で18回出現している。これは7番目に多いものであり、その使用頻度としては多いと考えられる。また、レポートの中だけでなく、レポートに基づいた口頭発表の中では、実践した教員によって「ふるさと」という言葉は頻出していた(筆者記録)。では、「ふるさと」はどのような文脈で用いられ、実践の中で「ふるさと」はどのような意味を持ったのか。

まず、「ふるさと」-「地域」が12回共起しており、それは“「こんな地域(町)を作りたい」「こんなふるさとを守りたい」と夢を描けるような手助けがしたい”(R-3)、“地域の方と共に、ふるさとを愛することのできる児童の育成に力を入れていきたい”(R-5)、“地域の宝を大切にすることで、ふるさとを愛する子どもの育成につながっていると考える”(R-7)という文脈で共起したことを述べた。ここでは「地域」と「ふるさと」は同類項にあるがけっして同じものではないという扱いがみられる。R-3であれば、「地域」は作るものであり、「ふるさと」は守るものであるという文脈になっている。また、R-5では、「地域」は人々がいる場所であり、「ふるさと」は「地域」の人々とともに愛されるべきものであるという文脈である。R-7は、地域の川の清流を活用した紙すきの実践であり、それを「地域」の宝と表現し、「地域」とは宝のある場所であり、「ふるさと」はその宝の存在によって子どもに愛されるべきものであるという文脈である。

これらから、実践した教員のふるさと観としては、それは「心の中」にあるものであり、物質的なものではなさそうである。そしていずれにおいても、子供たちがふるさとを「誇り」に思い、「愛する」ことを望んでいることが読み取れる。武田(2016)は、ふるさと心理について、ふるさと心象尺度(武田, 2015)を用いてふるさとの心理構造を分析した。そこでは、ふるさとに関する個別心象と定住願望について分析されたが、男女のふるさと心理の違いに着目し、ふるさと心象と定住願望の相関が男女で相違すると考察した。そこから、そもそもふるさと観というものは、男女、年齢、あるいは生育環境によって大きく変わってくるのが考えられるのである。したがって、ふるさと観を学習過程に一つの要素として用いられるときに、実践者のふるさと観や願望が、学習内容や方向性に大きく作用することが考えられる。そこで、ふるさとを誇りに思い、愛することが、子供たちの学びにおいてどのような学力形成を生み出しているのか、考察の必要がある。

4-3. 地域教材から何を学ぶのか

学習指導要領における「総合的な学習の時間」では、地域の取り扱いについてどのように記述されているのか。

「第2 各学校において定める目標及び内容」の(5)では、(総合的な学習の時間の)「目標を実現するにふさわしい探求課題」として、「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」を設定することについての記述がみられる。また、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の2-(7)では、内容の取扱いに関する配慮事項として、「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」とされている。これらの記述から、学習指導要領においては、地域は学習のリソースであるという捉えがなされているといえよう。子供たちが学ぶ上で、「身近な」リソースに関心を向けることによって、育成したい資質能力へとつなげていくことが重要なのである。では、「地域」の教材、あるいは「ふるさと」観が、育成したい資質能力の形成において有効なリソースであるのかどうか。あるいは、「地域」教材を用いて「ふるさと」に誇りを持ち、愛する子供を育てるといふ学習の方向性、あるいは意図は、総合学習においてレリバンスを持つのか。それが、本研究の命題であった。

5. 結論 -地域教材のレリバンスと今後の展開-

第69次研究大会の実践レポートを分析し、考察してきて見えてきたものは、地域教材は総合学習において、探求的な学習を実践していき、育成したい資質・能力を形成していくための「リソース」だということである。したがって、ふるさとへの郷愁を最重要課題として捉えると、学習の方向性を見失うだろう。たとえば第69回研究大会の中でも、僻地校や近年、児童数の現象から統合された学校からのレポートもあった。特にそのような状況の学校の教員としては、ふるさとを忘れないでほしい、愛してほしい、そして、ここに住み続けてほしいというメッセージを、実践のストーリーの中に混在されている様相がうかがえる。それは否定されるものではないが、総合学習の価値を見失うことのないように留意が必要である。学習指導要領においては、探求課題として「国際理解」「情報」「環境」「福祉」「健康」などをあげており、「現代的な諸課題」に取り組むことも推奨する記述をしている。したがって、総合学習の課題設定においては、子供たちがその課題について知識を持つためのものではなく（例えば地域を知っている、地域の伝統文化を知っているなど）、探求的に学習に取り組む上でのリソースであるという認識が必要だと考えられる。第69次研究大会において、なぜこれだけ地域教材を取り扱った実践が多かったのかは、検証の必要があるだろう。それだけ豊かな資源が地域にあるという見方、あるいは少子化による地域の存続や価値への願望という見方もできるだろう。そして、子供にとって身近であるという、課題としての確実性という要因も考えられるのである。したがって、地域教材が総合学習においてレリバンスを持つかという点については、他の課題との比較が必要である。他の学習課題と地域教材を比較し、子供の学びの結果を評価する必要がある。それを、本研究の連続的課題として、今後につなげていきたい。

引用・参考文献

- 福島県 HP <https://www.pref.fukushima.lg.jp/site/portal/cat01-more.html> (2020年4月16日確認)
- NHK NEWSWEB <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20200311/k10012320891000.html> (2020年4月16日確認)
- 阿部治 2009 「持続可能な開発のための教育 (ESD) の現状と課題」 環境教育 19 (2) pp. 21-30
- 武田圭太 2016 「ふるさと心理の構造分析 (1)」 愛知大学総合郷土研究所紀要 61 pp. 45-49
- 中島悠介 2017 「新学習指導要領における「地域」の位置づけに関する研究 -小学校における「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」を中心に」 地域連携教育研究 1 pp. 97-103
- 高橋亜希子・村山航 2006 「総合学習の達成の要因に関する量的、質的検討 -学習様式との関連に着目して-」 教育心理学研究 54 pp. 371-383
- 本山方子 1999 「社会的環境との相互作用による「学習」の生成 -総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析-」 カリキュラム研究 8 pp. 101-116
- 日高正博・後藤幸弘 2002 「総合学習のプログラム作成に関する予備的考察 -教育的意義、教育内容及び方法の検討-」 日本教科教育学会誌 24 (4) pp. 11-20
- 文部科学省 「小学校学習指導要領」(平成29年告示)
- 文部科学省 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」
<http://www.oecd.org/education/2030/OECD%20Education%202030%20Position%20Paper.pdf> (2020

年5月1日確認)

- 藤井聡 2002 「公共的問題を題材とした“総合的な学習の時間”の是非について」 土木計画学研究 講演集
- 佐藤真 1995 「総合学習における評価 -子どもの自己評価の意味-」 教育法法学研究 21 pp.77-86
- 藤岡達也 2007 「総合的な学習の時間における環境教育展開の意義と課題」 環境教育 17 (2) pp.26-37