

香川県郷土教育史研究序説(六)

溝 渕 利 博*

Introduction of research on the history of local education in Kagawa Prefecture (part 6)

Toshihiro Mizobuchi

要約

「郷土」という言葉は、近代国民国家の形成と連動してつくられたものである。その「郷土」と「教育」が、相互に結びついて「郷土教育」となるにはそれなりの理由と時代的な背景があった。

本稿では、研究の序説として香川県における「郷土教育」がどのような形で行われてきたかを、その前史である近世期の地誌編纂や後史である現代の地域学習・ふるさと学習などの「地域性を重視した教育」と関連付けながら歴史系譜的に概観するとともに、「郷土教育」の歴史的意義や今後の研究課題などについて明らかにしたい。

キーワード：郷土教育、地域性、郷土学習、地域学習、ふるさと学習、まちづくり学習

Abstract

The Japanese word *Kyōdo* (which can be roughly translated as *local* in English) is a term that was coined in conjunction with the creation of the modern nation-state. Combined with the Japanese word *kyoiku* (meaning education) we come up with an expression that can be translated as local education. There is a reason why this term is used, and it has to do with the background of the historical era in which it was created.

This research introduces *Kyōdo kyoiku* (or local education) as it has been carried out in Kagawa Prefecture and surveys history while associating topography compilation in early-modern times and modern education focused on local areas, such as *furusato gakushu* (meaning hometown learning). In addition to that, this paper attempts to clarify the historical meaning and future issues of *Kyōdo kyoiku*.

Keywords : local education, regionality, local learning, community learning, hometown learning, community design learning

○香川県郷土教育史研究序説（六）

終 章 後史—平成・令和期のふるさと教育とまちづくり学習—

第1節 地域に根ざした教育と地域学習・社会科副読本

第2節 地域とともにある学校とふるさと教育

第3節 まちづくり学習と郷土を愛し、郷土を支える人材の育成

第4節 地域生涯学習と学社連携等地域づくり学習講座

おわりに

○香川県郷土教育史研究序説（一）第64・65合併号に掲載。

はじめに

序 章 前史—近世期における地域意識と地誌編纂—

第1節 近世讃岐における文字社会の成立

第2節 近世讃岐における地域意識の変容

第2節 近世讃岐における修史・地誌編纂の展開

第1章 明治期の郷土教育

第1節 直観教授・郷土科と郷土教育

第2節 郷土唱歌と郷土教育

第3節 地方改良運動と郷土教育

<付表>香川県郷土教育史関係年表

○香川県郷土教育史研究序説（二）第67号に掲載。

第2章 大正期の郷土教育

第1節 教育の郷土化と新教育運動

第2節 郷土研究と郷土読本

第3節 博物館と郷土教育

第4節 民力涵養事業と史跡保存

○香川県郷土教育史研究序説（三）第73号に掲載。

第3章 昭和前期の郷土教育

第1節 師範教育の地方化・実際化と郷土教育運動

第2節 香川県内各小学校における郷土教育の実践

○香川県郷土教育史研究序説（四）第74号に掲載。

第3章 昭和前期の郷土教育

第3節 郷土読本・郷土史誌の発行と郷土教育

第4節 農山漁村経済更生運動と国民学校期の「郷土の観察」

○香川県郷土教育史研究序説（五）前号（76号）に掲載

第4章 昭和中後期の郷土教育

第1節 社会科の成立と新教育の諸相

第2節 郷土学習・地域学習と郷土研究クラブ等の活動

第3節 地方史研究と文化財保護

第4節 社会教育と郷土文化講座

終 章 後史—平成・令和期のふるさと教育とまちづくり学習—

第1節 地域に根ざした教育と地域学習・社会科副読本

1. 地域に根ざした教育と地域に根ざした特色ある学校づくり

1) 地域に根ざした教育の系譜と時代的要請

地域における土地に根ざした学びが、「場の教育」(PBE: Place-Based Education、場に基礎をおく教育、地域に根ざした教育)である。岩崎正弥は、「場の教育」を「地域に目を向け、地域の再生を担う主体的・再帰的な学びと活動の方法」としている。「場の教育」という教育運動は、地域社会の再生と結び付けながら、「場」を自覚し、地域社会を再生し、それを維持することに必要なスキルと生きる力を育てるもので、日本における「場の教育」論は、明治末期の江渡狄嶺が主張したのを嚆矢としている。その思想は、①それぞれが自分の立場(現実)に立ち、②そこから各々の存在根拠である〈場さがし〉をめざす、③そのために地域という身近なフィールドで自分と地域のモノ・コト・ヒトとの関わりを発見する実践を繰り返す、④この「くりかえし」と「ふりかえり」の積み重ねが、自分の場を発見させ、生きることの意味付けをもたらす、この④に至った人を〈場をもつ主体〉と呼び、それを育てるための実践フィールドが身近な地域であるとしている。このような〈場をもつ主体〉を育てる教育は、昭和前期以降においても郷土教育、生活教育、生活綴方教育として展開していった。土地に根ざした教育運動には、(1)「生活即教育の実生活」を理想とした石川三四郎や『土の教育』を著した大西伍一、『土と心を耕しつつ』を著し、土が持つ教育力に期待した江渡狄嶺らの明治後期を源流とした「土の教育運動」、(2)『郷土』を創刊し、身近な郷土の研究の重要性を主張した新渡戸稲造や郷土教育連盟を結成して郷土教育を推進した尾高豊作・小田内通敏らの大正期から昭和初期にかけての「郷土教育運動」、(3)賀川豊彦が農民福音学校で考える農民の育成をめざした昭和前期の「デンマーク型教育運動」、の3潮流があったが、これらはバラバラに存在したのではなく、相互に関係を持ちながら活動が継続された(332)。

一方、「地域に根ざす」という教育思想や考え方は、昭和前期から郷土教育の思想として存在しており、香川県では、昭和10年の「陶村経済更生計画」の中の「更生ニ立ツ郷土科」に「郷土ニ根ザス郷土魂ノ情操ヲ養成スルコトニヨツテ」とあり、綾南町陶小学校では特設郷土科を設けて「郷土に根ざした教育」を行っていたことが分かる(333)。昭和中期の教育改革期においても、アメリカのコミュニティ・スクールの思想や地方自治に基づく教育委員会制度の思想としても存在し、社会科に関しても、教師が地域住民と学校づくりを進める地域教育計画や社会科プラン等が全国で作られるなどした。しかし、1960年代から「地域の地方化」が目立ち始め、工業化を柱とした中央集権的な経済成長をめざした結果、日本各地の地域が固有の地域として存在するのではなく、中央に対する地方という位置付けになってしまい、学校教育は都市化を進め、経済成長に役立つ人を育てる場になってしまった。そして1960年後半から70年代にかけての「地域に根ざした教育」や「地域に根ざした社会科」の思想と運動は、日本経済の高度成長に伴う日本社会の構造的変化による地域の変貌や子どもの生活の変化という事態の中で教師や親たちを中心とした運動が高まり、その中で実践の深化及び普及が進行していった。70年代後半には、コミュニティ・エデュケーションとして地域教育の再編が論じられ、その3つの軸が「地域生涯学習社会」、「地域に根ざした学校」、「地域教育全体の統合と住民主体の計画化」であった。藤岡貞彦は、70年代は家庭と地域社会における教育力の再生と学校との再結合が課題であったとし、「教師たちが地域に根ざすことによって教育と学校を青少年のために取り戻すことを考え始めた」時期だったと述べている。その当時、農村(農業、農民)は明らかに経済的敗者であった。土地に根ざした教育運動は、まず農村の経済的敗者という現実から出発し、その原因を追究し、政治的手法ではなく教育的手法によって、地道に、しかしより根底からの変革をめざしたのであった(334)。

しかし、高度経済成長期の終盤には「地域に根ざす」ことをめぐる対立的な構図(「同化としての社会参加」対「変革主体形成としての社会意識の形成の教育実践」)が指摘されるようになり、教育と社会との関係が逆転した地域の捉え方も生まれてきた。伊藤裕康は、『「地域に根ざす社会科教育」は、高度経済成長下での地域破壊を背景に、①地域は主体者形成の場である。②地域が主体者形成の場なら、学習は子どもたちが主体者になら

なくてはならない。すなわち、そこに生きる子どもに眼を向けることであった。③地域に根ざすとは地域の人々の生活現実に根ざすことである。④戦前の中央集権的な教育行政を反省し、教師の自主性をつよく打ち出した戦後初の『学習指導要領』や憲法に支えられて、教育の中味を地域で創造することを主張している教育運動である」と述べている(335)。

そして現代の「地域に学ぶ教育」においては、学校の中の地域・地域の中の学校という相互乗り入れが行われ、その第1の特徴は、小さな範囲や身近な場所を対象にしている点（「身近さの回復」）であり、第2の特徴は地域の根っこを掘り下げようとしている点（「場の発見」）、第3の特徴は対象と全的なかわりを持つようとしている点（「地域と教育の再生」）である。第1の「身近さの回復」とは、目の前にあるという＜間近さ＞と、身をもって知っているという＜身近さ＞とが乖離してしまう現象の中で、土地に根ざす教育は、もう一度土に戻って郷土を見つめ直し、目の前にある＜間近な＞諸事象が、自分にとって意味のある＜身近な＞諸事象に変換されることをめざしたのである。第2の「場の発見」とは、まず「いま、ここ」（郷土）という認識の場に立つ（掘り下げる）ことによって、そこに諸事象が変換する認識空間（場）を発見するとともに、学び手の認識を変える（認識としての場に立つとき、他人事的な事象の自分事化が生じる）のである。第3の「地域と教育の再生」とは、「場の教育（土地に根ざした教育）」でこそ地域と教育が再生するということで、地域を捨てさせてきた教育理念に代わり、地域に目を向け、地域の再生を担う主体的・再帰的な学びと活動の方法によって、地域に学び、学びの主体が変えられ、今度は地域づくりの広い意味での担い手として、地域に働きかけ地域を変える。そして変わった地域から再び学び、自分の認識の更新を通して、その思いが再び地域に跳ね返る、こうしたフィードバック・システムが繰り返されるところに、「場の教育（土地に根ざした教育）」の特色があるといえる(336)。

香川県では、昭和45年（1970）から香川県教育方針に「社会連帯の精神と愛国心を涵養すること」を掲げるとともに、同57年（1982）には香川県高校教育問題研究協議会の「香川県公立高等学校入学選抜制度に関する諸問題について」（答申）において、「各高校が地域に根ざした魅力ある高校づくりの推進に向けて努力する」と「地域に根ざした特色ある学校づくり」を推進していることが分かる。平成10年（1998）版学習指導要領の実施（平成14年～小・中、同15年～高校）は、学校週5日制のもとで「ゆとりの中で特色ある教育を展開し、生きる力を養成すること」を基本的ねらいとした。『平成14年度文部科学省白書』の第1部「新しい時代の学校～初等中等教育改革～」第4章第2節「保護者や地域に信頼される学校づくり」の2には、「変わる教育委員会～地域に根ざした教育行政の展開～」が掲げられ、「教育改革の実現のためには各学校が校長のリーダーシップのもとに主体的かつ積極的に特色ある教育活動に取り組み、それを教育委員会が具体的に支える施策を講じるとともに、教育委員会が住民の多様な要請を踏まえ地域に根ざした主体的かつ積極的な教育行政を展開していくことがますます重要となっています」と「地域に根ざした教育行政」の重要性が記されている(337)。

このように「地域に根ざした教育」は、地元や地域から人を切り離してしまう状況に警告を鳴らすものだった。中央集権的な学校教育と、都市化による社会的多様性の劣化に抵抗する動きとして、地域や土地につながる教育の大切さが唱えられ、郷土学習や地域学習、ふるさと学習という形で取り組まれてきたが、日本が近代化していく過程で、全国共通の学習、地方から都市へ、さらに世界へと教育の視野が広がり、その中で地域における学習というものが相対的に減少してきた。そして1990年代からは、地域を生活圏と捉えるPBEという概念の国際的な普及とも関連して、「地域に根ざした教育」は体験型や実社会の学習を重視し、子どもたちを教室から地域社会へ連れ出し、地域社会やそこにいる人々や課題を教室へ招き入れる学習方法を通して、そこにある暮らし、社会、経済、事業、自然環境、動植物、文化、芸術、伝統、光景等すべてを学びの場として、それぞれの個人と集団が「自分たちがどこでどう暮らすか」「どう生きるか」について熟考して選択できる状態を作り出すことでありと考えられるようになり、鍵となる要素は身体性を伴った関係性づくり（自分と地域の人、土地、環境、歴史・文化、経済等）と、必要な知を自ら獲得する力であるとされた。同時に、「地域に根ざした教育」は地域の持続性と不可分の関係にあり、その地域の持続性をいかにして高めるのかを問う「持続可能な開発のための教育」

（ESD：Education for Sustainable Development）が重要なテーマとして浮かび上がってきた。そしてグローバル化の進展の中で郷土学習や地域学習、ふるさと学習の内容や性質も変わってきて、グローバルな世界と具体的な自然や歴史・文化等を包含したローカルな生活の場をどうつないでいくのかということが今日的な課題となっている。すなわち、グローバル化が進む現代社会において、これまで「地域に根ざす」といえば、小・中学校の教育が主たる場であったが、近年は「地域に根ざす病院・企業・大学」といったより広い文脈で登

場してくる。地域振興、地域の活性化、地域を元気にする場合の地域への価値付けは、必ずしも人々の生活圏を住民自身が民主的に作り上げようという発想ではなく、サービスや生産効率の向上、また新しい産業やビジネスチャンスの開発が企画されているように思われる。したがって、教育における「地域に根ざす」思想は、これらの新しい文脈の中で問い直す必要がある。しかし、「地域に根ざす」ことの意味の問い直しは、単に地域の教育力の弱体化問題としてではなく、地域を古い意味での共同体とするこの種の議論は、現代ではすでに見通しがなく、「地域に根ざす教育」が学校制度の外側との関係で問わなければ、その外延と内包が見えてこない(338)。

2) 地域に根ざした特色ある学校づくり

地域社会と学校の関係について、人間の生活の折り重なるの一定の領域をコミュニティ（地域社会）と名付け、そこに展開する生活の必要に応じて生み出された多数の機関・団体をアソシエーションと名付けたのは、コミュニティ論の創始者R. M. マッキーヴァーである。彼によれば、コミュニティの生活諸領域の必要に応じて発生する形で組織され、その機能を生活の必要に結び付けて果たそうとするのがアソシエーション（諸機関・団体）であるとされ、その点から「アソシエーションは部分的であり、コミュニティは統合的である」といわれる。地域社会におけるアソシエーションである学校等の諸機関・団体は、地域生活の必要に応じて生まれ、成長して、その機能を著しく分化・専門化・高度化させるが、どんなに高度に専門分化しようとも、その存在意義を自己目的的に完結することはできない。専門分化がかえって地域社会との乖離を広げ、現代社会では地域生活の側からその機能・存在意義への問い直しが強く投げ掛けられるからである。すなわち、「地域に根ざす」というとき、それは「地域社会からの乖離の現実」の認識とともに、それをまさに「地域に根ざす」方向で克服しようとする意欲と展望が込められているといえる。つまり、「地域に根ざす」の含意は、何よりもまず、地域住民の生活に根ざすということが意識され、対象である人間の側の生活力へと転化し内在化したものによってその成果が測られるのである。したがって「地域に根ざす」というとき、学校が、どれだけ児童生徒をはじめ地域の人々の生活の必要・要求に確かに結合し、そのことを通して地域の人々の側の内在力へと転化するか、という課題を教育方針や教育内容として意識して初めて「地域に根ざした教育」というスローガンに込めることができるのである(339)。

平成元年（1989）の学習指導要領の改訂によって、小学校低学年の社会科と理科が廃止されて生活科が新設され、高等学校の社会科が解体・再編成され、地理歴史科と公民科となった。この改訂で新学力観として自ら学ぶ意欲をもち、主体的に社会の変化に対応できる自己教育力が提示され、個性重視の原則、生涯学習体系の移行、国際化・情報化等社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成がめざされた。小学校低学年に生活科が新設されたのは、昭和52年（1977）版で強調された低学年での合科的な指導が十分な成果を上げていなかったことから、低学年の発達段階を考慮して学習指導の効率化と体験的学習、総合的な指導をするためであった。これに伴う社会科の改訂事項は、(1)第3、4学年の地域学習の改善…生活科との関連を考慮して第3学年の単元を工夫し、消費者の立場から地域社会の消費生活を扱うことにした。(2)産業学習などの改善…産業構造や社会の変化に対応するという観点から、運輸、通信等の産業も取り上げる。(3)歴史学習の充実…人物や文化遺産を中心とした学習の一層の推進を図った、の3点であった。

香川県教育委員会では、昭和53年度から「人間や自然を愛する心を養い、豊かな道徳性を育てること」を教育方針として掲げ、同62年度からは3か年計画で「豊かな心を育てる推進事業」を実施した。丸亀市立本島小学校では、「ゆとりの時間」を活用して地域の歴史や文化の掘り起こしに取り組み、全校児童が手分けをして島内の歴史・文化財・民話・民俗行事等に関して実地調査や古老からの聞き取り調査を行い、『地域から学ぶ本島の歴史と文化』にまとめた。また、「親子歴史文化財探訪」を継続して実施することにより、地域への関心を高め、伝統行事への参加や地域との交流活動を通じて、豊かな心や生活向上に向けた実践的態度の育成を図った。香川県教育委員会では、平成2年度に道德教育推進のための郷土資料『ふるさとの心』、同6年度にはビデオ教材『さぬきの心をほる―玉椿象石―』、同7年度には『橋に夢をかける―瀬戸大橋を架けた男―』を作成する一方、国の内外にわたり幅広い分野で活躍している香川県出身の著名人を母校に招き、授業や講演を通してその生き方に接することにより、児童が自己の生活の在り方を振り返る契機とし、21世紀を担う人づくりに向けて夢や目標を持ち、その実現に向かって努力する心豊かでたくましい子どもの育成を期した。さらに、同8年度からは『生きる力』を培う教育推進事業』を実施し、自ら学び、自ら考える教育への転換、生活体験・自然体験等の重視、学校・家庭・地域社会の連携に重点を置いた教育活動の広がりを図った。高松市立香西小学校では、地

域の寺社や古城跡を探訪する「ふるさと学習」、地域との交流を深める「香西っ子まつり」を開催するなど、地域について学ぶ学習を通じて自分づくりや生き方を模索する契機とした。高松市立多肥小学校では、平成2年度から第2学年で「とびだせ多肥っ子」のもとに「多肥の水探検」を行い、校区内にある出水と出水を水源とした用水路を探検して「出水マップ」を作成し、農家からの聞き取りを通じて香川用水の完成までは貴重な水源であった出水の重要性を発見する学習を行った。そして第3学年で「自然環境を生かした生産活動」、第4学年で「郷土の開発ー水とのたたかひー」の学習へとつなぎ、さらに第5、6学年で「多肥の環境を守ろう」という総合学習へと発展させることにより、生活科の学習内容を全学年・全領域で生かす学習プランの開発を進めた。

平成元年の改訂学習指導要領において、環境教育は特定の教科ではなく、多くの教科・道徳・特別活動において推進することとされたが、香川県教育委員会では、同5年度から環境教育の一体的な推進に取り組み、琴南町では「地域に根ざした環境教育の推進」という方針のもとに、町教育委員会、小・中学校、社会教育関係団体からなる琴南町環境教育推進協議会を組織し、学校教育では教育活動全体を通じて環境問題に対する学習と併せて草花の栽培、廃品回収、清掃奉仕活動に取り組む一方、地域の活動として町内美化活動、ふるさとを知る勉強会、環境アンケート等を実施した。また、豊中町では町内の小・中学校が地域に根ざした環境教育と実践活動を推進するとともに、地域住民への啓発活動を展開した。同8年度からは自然と社会環境が異なる地域の学校同士の交流学习が推進され、同10年度には山間部の白鳥町立五名小学校と島嶼部に所在している坂出市立沙弥小・中学校とが、相互訪問によって五名小学校では地域の特産品である竹しめづくりや竹細工づくり、沙弥小・中学校では沙弥島巡り、海浜の動植物観察、生簀見学等の交流学习を実施し、他地域での自然・生活・文化に接することにより、見識を広めながら環境問題を解決する能力や態度の育成を図った。内海町立内海中学校では、修学旅行の改善を図り、島原の乱後に小豆島の島民が移住した関係から姉妹町となった長崎県南有馬町を訪問し、史跡探訪や姉妹校の南有馬中学校との交歓会を通じて創造性を伸ばすとともに、社会性の育成を図った。三木町立三木中学校では、郷土文化とのふれあいを図る校内文化祭を実施し、地域の社会人を講師に招いて紙人形づくり、木彫り、史跡巡り等、地域社会との交流を深める活動を通じて地域の文化や伝統を尊重する態度や自主性・実践力を育み、たくましく生きる生徒の育成を期した。香川県教育委員会では同8年度から「生きる力を培う教育推進事業」を開始し、三野町立三野中学校では伝統工芸の製作体験を行う「張り子の虎づくり」、老人ホームでの介護体験、乳幼児健診を利用した「赤ちゃんふれ合い体験学習」等を実施し、地域に生き地域に学ぶ活動を通じて生活の知恵や生き方の学習を深めた。香川町立香川第一中学校では、昭和57年度から社会人による特別非常勤講師制度を利用して、農村歌舞伎の県指定無形民俗文化財「祇園坐」の伝承活動に取り組み、保存会の代表者を定期的に招いてせりふや演技等の実技指導を受けた。また、大野原町立大野原中学校では園芸栽培技術（菊づくり）、仁尾町立仁尾中学校では建築・木工芸の指導等、各学校において社会人の豊かな経験を取り入れた教育活動を推進して学校教育の活性化を図った。高校では、平成7年度から各高校が学校の個性化を進め、特色ある教育活動を推進する「三十三の高校づくり」（マイスクールプラン支援事業）を実施した。津田高校では、「郷土に学ぶ特選学習」、高松桜井高校では「地域学習活動」、笠田高校では「市民家族農園」等の特色ある教育活動が行われた。

次いで平成10年（1998）の学習指導要領の改訂では、「生きる力」の育成をねらいとして、各学校がゆとりの中で「特色ある教育・学校づくり」を展開し、基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育むために、「総合的な学習の時間」が新たに設けられた。当時の受験競争の過熱化、いじめや不登校の問題、学校外での生活体験の不足、環境問題への関心の高まり、少子高齢化といった社会状況を受けて、完全学校週5日制のもと、ゆとりの中で「特色ある教育」を展開し、児童生徒に「生きる力」を育成することを基本的なねらいとして、次の4つの改訂の要点が提示された。（1）豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成する。（2）自ら学び、考える力を育成する。（3）ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実する。（4）各学校の創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進める、である。「地域に根ざした特色ある学校づくり」は、この（4）の視点から生まれたキーワードであった。香川県教育委員会では、同年に『平成十年度学校教育実践の手引き』を作成・公表し、「社会の変化に対応した特色ある学校づくりや『生きる力』の育成をめざし、学校の果たすべき役割と課題を明確にした教育目標、重点目標を設定」して、「地域や学校の実態及び児童生徒の特性な等を十分考慮し、創意工夫を生かした特色ある教育課程の編成・実施を行う」こととし、開かれた学校づくりでは「学校における教育活動の状況等について、保護者や地域の人々に対して情報提供するとともに、学校に対する保護者や

地域社会の期待を把握するなど、相互に連携・協力しながら学校教育を推進」して、「地域の施設や人材を教育活動に生かすなど、地域の教育力を積極的に活用」するとともに、「学校週五日制の趣旨を踏まえ、児童生徒が家庭や地域社会において、豊かな生活体験や社会体験、自然体験の機会が得られるよう支援する」よう適切な指導、啓発に努めることとされた。こうして高松東高校や笠田高校等の県内各校では、特色ある教育・特色ある学校づくりの一環として「地域に根ざした特色ある学校づくり」を教育目標に掲げるようになったのである。平成14年（2002）4月から「生きる力」の育成を基本的なねらいとした学習指導要領と学校週5日制が完全実施され、教育改革元年となった。そして同18年には「教育基本法」が改正され、同法第13条に「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と新しく規定され、教育における学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力体制づくりの重要性が強調された(340)。

2. 平成・令和期における地域学習と社会科副読本

1) 平成・令和期における香川県の地域学習

社会科の学習対象が「郷土」から「身近な地域」へ変わったのは、昭和44年（1969）の学習指導要領の改訂からで、ここから「身近な地域」学習が始まった。いわゆる地域学習は、これまで昭和前期の郷土教育、昭和中期の初期社会科、地域に根ざす社会科等が各地で実践されてきた。地域学習は不況時には期待をかけられ、好況時には軽視されてきたのである。地域学習の概念には、①地域を方法概念としてとらえる立場（地域で学ぶ）、②地域を目的概念としてとらえる立場（地域を学ぶ）、という2つの立場の間で、長らく論争が行われてきたが、実際に行われる地域学習においては、いずれか一方に限定されるのではなく、軽重の違いはあっても、両者が同時に展開されるものと考えるほうが現実的である。朝倉隆太郎は、地域学習にとって地域をいかに考えたらよいのか（目的か方法か）について、「これは二者択一の問題ではなく、共存させるべき問題である。地域に限らず、すべて学習する対象を学習時において単なる手段と考えて、果たして学習の成果が上がるものであろうか。地域を、その価値故に指導して、はじめて自分たちの住む地域の発展を願い、地域の中の諸問題をみつめ、それを解決していこうとする態度が養われるのである」と述べている。かつて郷土教育は「郷土を教える」と「郷土で教える」の両意義が並列されていたが、昭和44年の改訂によって、目的原理としての郷土はなくなり、「身近な地域で教える」ことになった。朝倉は、もともと地域学習とは方法原理であり、「身近な地域の学習」の略称として普及したため、地域学習には方法原理が強くまつわりついているという。しかし、目的は手段・方法を必要とし、手段・方法はそれ自身の目標を必要とする。したがって、「を」は「で」を必要とし、「で」は次の「を」を必要とするという関係にあり、地域学習が教育の最終目的に従属する限り、それは手段ということになる。目的か方法かという問題は、対立的に問題を立てること自体が誤りなのではないだろうか。本来、地域とは地理学的概念であり、朝倉隆太郎は「要するに、地域は知的概念である」といわれているが、1960年前後からアナル派の歴史家たちが示した方法論は、本来地理学の対象である地域に、歴史学の立場からアプローチすることによって、地理的環境と人間との相互作用の産出物として地域を捉え直そうとするものであった。つまり、地域自体は地理的概念と不可分の一体であるが、その解明のために地理学とは異なったアプローチを駆使し始めたのである。人間活動の視点から環境を作りあげていく労働の集積として地域を捉えようとするものであり、そこでは常に地域社会の存在を認め、その地域社会はそれを包み込む、より大きな地域社会や国民国家、さらには世界・地球という巨大なシステムの中に位置付けられるものと見るのである(341)。

「身近な地域」の位置付けについて、(1)全体と部分の関係や社会と個人との関係を認識し、個々の社会事象が地域の中でもつ意味について理解する場、(2)地域の具体的社会事象の学習を通し、社会諸科学に基づいて、社会生活の原則を発見させる場、(3)地域社会が抱える課題を克服し、地域の発展を願う気持ちを養う場、(4)観察力、資料活用力、思考・判断力等、社会科の学習能力を育成する場、の4つの意義が挙げられている。社会科の地理学習では、生徒の生活圏である「身近な地域」を対象とした狭義の地域学習と、「世界の諸地域」や「日本の諸地域」も含めた広義の地域学習とがあり、平成10年（1998）版の文部省『中学校学習指導要領』で示された地理的分野の「地域の規模に応じた調査」は、後者を前提としていた。一方、歴史学習では「身近な地域」及びその周辺地域を対象とした狭義の地域学習をさすことが一般的である。また、地域の歴史事象を授業で扱う際

には、地域史を中心に学ぶことを通して全体史・通史をとらえようとする場合と、全体史・通史の中に地域史を位置付けて全体史・通史の理解を図ろうとする場合とがある。公民学習では、空間的な範囲よりも、社会問題の存在そのものに焦点を置き、社会問題の生じた範囲を対象地域として学習を展開することが多い(342)。

「身近な地域」学習が、香川県においてどのように行われたのかについて、篠原重則が県内の小・中学校の「身近な地域」学習に関わる授業実態と教師の意識についての調査研究を行っている。小学校3年生の社会科学習は、平成3年度(1991)までは、1学年で学校や家庭にまつわる事象、2学年で身近な地域で働く人々、3学年では児童の生活する市町村や県、4学年になると自分を取り巻く社会のしくみの学習とともに、特色ある日本各地域の生活を、5学年で産業学習を通じての日本の国土、6学年で日本の歴史、国際関係を学ぶなど、その学習事象を同心円的に拡大していくものであった、その中で、3学年の「身近な地域」の学習は、本格的な社会科学習の開始される時期として重要な地位を占めていた。しかし、これらの学習事象は、いずれも児童の居住する校区内、市町村内、あるいは県内に求めることになっており、特定の県に焦点をあてて記述した教科書では、児童の学習にそぐわないので、その市町村の教師集団の開発した教材、あるいは各学校で開発した教材、さらには担当教師自らの開発した教材に依拠する必要がある、各学校や各教師の創意工夫にまたざるを得ない点が極めて多い。したがって、学校によってその展開様式を異にし、多様な形態をとって実施されているのではないかと推察している。

児童の社会科学習に対する興味・関心度は、それほど低いものではなく、どちらかといえば、興味・関心の高いものが多い。どのような学習事象に興味・関心を示すのかといえば、野外に出ること、作業すること、視聴覚教材を見ること、まとめたり発表することなどに興味・関心が高く、一方、自分で問題を提起すること、グループで討議すること、学習の内容、資料・図表を読みとること、考えを深めることなどには興味・関心が低いことが分かる。このことから、小学校3学年の児童が興味・関心を示すのは、野外に出て観察したり、体験したりすること、視聴覚教材を通じて学習事象を具体的に認識したり、作業したり、発表することであるといえる、これに対して問題意識をもったり、思考を深めたり、資料や図表を読解したり、思考力を要することには、あまり興味・関心を示さないことが分かる。3学年の児童の社会科学習に対する興味・関心の深い分野は、学校のまわりの様子、市町村の移り変わり、わたしたちのくらしと商店街等である。これは野外授業のよく実施されている分野と一致するところで、野外授業等を通じて具体的事象に接することが児童の興味・関心を高めていることを裏付けている。

年間指導計画の立案は、教科書またはその指導書、香川県教育委員会の示す学習指導計画事例に基づいている点が大きく、全般的に画一的で学校独自の指導計画はあまり見られず、地域の実態をベースにした教師団の協議や各担任の指導方針等に基づく立案が少ない。社会科の「身近な地域」学習にとって重要な野外授業の実施状況については、実施回数の平均は3.5回であるが、学校によって実施回数の差異が大きく、実施皆無の学校がある反面、実施回数5回以上の学校は27%にも達する。実施回数の多い学校は、学校年体で野外授業の体制の確立している学校や、野外授業推進の中核となる指導力のある教師がいる学校であるといえる。野外授業の問題点は、児童の観察力を育成する視点に欠けている点である。社会科の授業担当教師の意識について、香川県の小学校教師は、小学校3～6学年の社会科授業について66%の教師が難しいと意識している。中でも3学年の社会科は他の学年の社会科と比較して難しいと意識している教師が54%と多いことから、3学年の社会科授業は、教師にとって小学校の教科全体の中でも難しい授業の代表的なものとして位置付けられているといえる。3学年の社会科授業を実施する上で、教師が特に難しいと感じる点は、地域教材を発掘したり、児童に見知らぬ地域の適切な教材を提示することなどに困難を感じる応える教師が多い反面、児童に問題意識を持たせたり、児童の考えを深めることに困難を感じる教師が多いことが注目される。前者は教師の教材開発能力によるもので、後者は児童の思考力が十分に発達していないにもかかわらず、考える学習をあまりにも強調し過ぎる小学校社会科指導の理念に基づくものである。前者について、小学校3学年の社会科授業は、児童の生活する「身近な地域」の学習が主体であることから、野外で学習事象を観察・調査する野外授業が重要な地位を占めている。しかし、教師が野外授業の必要性を認識しているほどには、その実践がなされていない、野外授業の実施を阻むものとしては、校区内に適当な事象が少なく、校区内で興味ある教材を発掘することができない。意義は認めるが時間がとれない、児童の交通事故が心配である、などが主要要因として挙げられている。このうち前2者は教師の教材発掘能力に起因するものである。後者については、松井貞雄は、野外授業における見学学習について、教師が連発しやすい「なぜか」よりは「どのようになっているか」の具体的観察を重視したいと提言し、副読本活用の授業等に

においても、考える材料を与えないままに「なぜか」「どうしたらよいか」と空の想像をさせる傾向が強いが、これは反省すべき点であると主張している。子どもには各発達段階に応じたシェーマがあり、子どもが自ら考えようとする態度を窒息させるものであるという発達心理学の立場からしても、傾聴すべきものであるといえる。

このような教師の社会科学学習指導の困難性を解消するためには、教師自身の教材開発能力を高める研修を重視すること、小学校中学年においては、考える社会科学学習を強調し過ぎる社会科指導の理念を改めることが必要である。教師の研修は、教育技術に関する研修と教材自体を正しく認識するための研修に2分されるが、香川県の小学校3学年担任教師は、教え方を重視する研修を希望する者が21%、教材自体の研究に関する研修を望んでいる者が64%、どちらともいえないが15%と、社会科に関しては教材自体を正しく認識するための研修を望んでいる者が多数を占めていることが判明した。これによると、野外での観察力、図表・資料の読解力、史料の読解力、民具・建造物の見方、聞き取り調査の技術、社会科の思考力等、極めて多岐にわたることが分かる。小学校3学年の社会科教育の諸問題を解決するためには、まず第1に教員養成大学・学部における小学校課程の教員養成のあり方が検討されるべきである。現在の教員養成大学・学部の小学校教員養成課程のカリキュラムは、教育現場で社会科授業の担当にたえる教師を養成するには極めて不十分である。第2に、小学校の社会科のカリキュラムの再検討が必要である(343)。

佐立裕美は、香川県内の公立小学校における遠足の実施状況と地域学習との関連について調査研究を行い、「遠足は、教室内での学習とは異なる環境と開放感の中で、子どもがのびのびと活動できる場であり、身近な地域の自然や文化に親しんだり、新しいものを発見したりできる地域学習の場としても教育的に有効である」と述べ、遠足が子どもの学習活動や人間形成にどのように関わっているかを考えた。香川県内の公立小学校の昭和61年度(1986)の遠足の実施状況は、春の遠足98%、秋の遠足100%で、ほとんどの学校において春・秋の年2回の遠足を実施しており、行き先で最も多いのは、(1)見学施設(49%)、(2)公園(38%)、(3)自然環境(30%)となっている。高松市内の小学校では、地域素材の例が最も多い社会科地域学習との関連では、低学年において働く人々の仕事の様子を学習するために、郵便局、駅、パン工場等の見学が多い、中学年では、特に地域学習との関連が深く、3年生ではみかん園や共選場の見学が、4年生では浄水場、ダム、下水処理場等の見学が多くなっている。5年生では工業生産の学習で番の州工業地帯の見学が、6年生では歴史学習との関連で古墳・史跡、金刀比羅宮の遠足が多い。遠足の目的は、春の遠足では、(1)自然や文化に親しむ(78%)、(2)集団行動に慣れる(65%)、(3)友達や先生と楽しく遊ぶ(63%)が多く、秋の遠足では、(1)社会科学学習に役立てる(66%)、(2)自然や文化に親しむ(64%)、(3)集団行動に慣れる(52%)となっている。交通手段は、春が徒歩、秋は公共交通機関を利用している学校が一番多く、全体の75%を占めている。一方、春に交通機関を利用し秋に徒歩の学校は13%である。つまり、90%近くの学校で、徒歩による遠足と交通機関を利用した遠足の両方が実施されている。島嶼部の学校では、日常島外に出る機会が少なく、ともすれば生活経験の場が狭くなりがちなので、春・秋ともに船を利用して島外で視野を広められるようにしている。このほか、町内の史跡や自然に親しむ中で、ふるさとの良さを発見させるために、春・秋ともに徒歩による遠足を行っている学校もある。事前指導では、児童向けの「遠足のしおり」を作成する学校が79%と多い。遠足の計画や実施において児童の活動を取り入れる学校は、(1)遠足地の選定に児童の意見を取り入れる(45%)、(2)「遠足のしおり」づくりに参加させる(34%)などである。また、目的地の調べ学習や見学先での質問事項を予め学級会活動や学級指導の時間の中で考えさせたりする学校もある。事後指導では、(1)絵や作文などの創作活動(79%)、(2)社会科や理科の授業の中で学習活動を行う(70%)、(3)朝の会や帰りの会などで遠足についての感想や反省を述べ合う(61%)などがあり、見学先にお礼の手紙を送ったりする学校もある。

遠足の地域学習的意義を見据えた創意工夫としては、①生活経験拡大の場としての遠足…島嶼部の学校はできるだけ島外へ、山間部の学校もできるだけ海岸部へ出かけて様々な経験をさせるよう配慮している。②地域学習の場としての遠足…遠足は未知の地域についての知識を深める学習の場であり、校区内及びその周辺の身近な地域の自然や文化に触れ、郷土への理解を深める場としての意味を持っている。地域の中に素材を求め、地域学習と関連付た、校区内の史跡見学による「ふるさと探訪」や茶園での茶摘みを通した勤労体験活動等を行っている学校もある。③交流の場としての遠足…異学年交流を深めることによって学級・学年という枠を超えた仲間づくりを促進したり、他校の児童との友情や親睦を深めるところも多い。④児童の活動の場としての遠足…見学先の人たちに歌のプレゼントをしたり、神社や周辺のごみ拾い等の清掃活動を行ったり、老人ホームの訪問等を行う学校もある。これまでの遠足は、学校行事として教師の一方的な計画に基づく画一的な内容が多かったが、最近

では交通機関を利用した社会見学的な内容が増えてきているものの、ただ見るだけの遠足で終わってしまうのでは発展がなく、学校での学習を踏まえた上での総合的な活動の場として、また児童一人ひとりが目的意識をもって積極的に取り組めるような場として、遠足を考えることが求められている(344)。

香川県の中学校社会科の「身近な地域」学習の授業実態と教師の意識について、篠原重則の調査研究によれば、香川県の中学校社会科学学習では、1、2学年で地理的分野と歴史的分野が並行して行われ、3学年で公民的分野の学習が行われる、いわゆるπ型の学習形態で実施されている。「身近な地域」の学習は2学年の地理学習の最初に位置付けている学校が65校中58校(89.2%)にも達している。『中学校学習指導要領社会編』における地理的分野の目標の1つに「地域調査など具体的な活動を通して、地理的事象に対する関心を高め、様々な史料を適切に選択、活用して、地理的事象を多面的に考察し、公正に判断する能力と態度を育てる」とあり、「身近な地域」の学習は生徒の野外観察や地域調査を通して、読図能力や資料活用能力を高め、地理の見方、考え方を涵養するのに極めて重要なものであるとされている。香川県の中学校で野外観察を実施している学校は僅か10校(15%)に過ぎない。しかも実施形態については、教師が生徒を郊外に引率して観察させるものはわずかに2校にすぎず、他は遠足等の学校行事を活用して行うもの、あるいは生徒のグループ観察や個人観察にせるなどの形態がとられている。すなわち、香川県の中学校では、生徒の興味を喚起する野外観察は、ごく一部の学校を除いてはなされていないといえる。一方、地域調査を実施している学校も15校(23%)に過ぎず、これまた実施率は高くない。生徒の自由研究に任せた場合、浅薄な観察に終わるか、あるいは新聞記事や図書館の文献を引用した研究に終わり、生徒自身の目で観察、実測、聞き取りしたことを基盤にした掘り下げた研究はあまり見られない。すなわち、「身近な地域」の学習内容は、地形図の読図が主体であり、野外観察や地域調査はあまりなされていない。読図指導は方位、距離の測定、地図記号の指導が主体であり、等高線から地形を判読する訓練は疎かにされている。また、読図に対して地図を現地と対比する学習はあまりなされていない。読図指導に対して、統計地図の作成や各種の図表の作成の指導はあまりなされていない。野外観察、地域調査については、フィールドにおける教師の実地指導はあまりみられず、生徒に研究課題を課す形で、生徒個人あるいは生徒のグループにその研究が任されており、十分な成果を上げているとはいえない。生徒の地理学習に対する興味・関心については、教師からみた中学生の地理学習で興味・関心の深い学習事象は、「人々のくらし・文化」や「地形・気候などの自然環境」であり、自然環境とそれに根ざした人々の生活・文化に興味・関心が深いことが窺われる。「身近な地域」で学習する「地形図の読図・作業」が、これらに次いで興味・関心の高い分野であると、教師の目には映っている。

地理担当教師の意識については、①生徒の地理学習に対する興味・関心はあまり高くないが、その中で「身近な地域」の学習、主として地形図の読図についてはかなり関心があると感じる教師が多い。②教師にとっては、「身近な地域」の学習指導は、指導困難であると感じている者が多い。③野外授業実施の意義については、大部分の教師が認識しているが、それを実施するには多くの困難があると表明している。④現職教育においては、教育技術の研修よりも教材自体の研修を重視すべきであるという教師が多いが、その希望する研修内容には、野外の観察力や読図の育成等、「身近な地域」の学習に関するものは重視されていない。野外授業が殆んど実施されていないのは、野外授業の意義について観念的にのみ認識し、それを実践を伴って認識している教師が少ないことにその一因がある。教育現場にある教師は、生徒の進学指導や生活指導に追われて極めて多忙であり、創意工夫に富んだ自主的教育活動を行う余裕を奪われている。また、教育界全体に管理教育が行きわたり、野外授業を行おうとしている意欲ある教師の芽を摘んでいる点多々みられる。さらに中学校の教員養成のあり方も再検討されるべきであり、大学在学中に地理の野外実習の経験のある者は、20%に満たないのではないかと考えられる。野外観察や地域調査の経験のない教師が、生徒に効果的な野外授業を実施することは、あまり期待できないといえ、現職教育においてもあまり行われておらず、おおむね工場や農場の見学あるいは史跡めぐりであり、教師自らの観察眼や調査技術の向上を図ろうとする視点に欠けているものが多い。

教師の地理学習指導上の困難点について、野外授業を阻む要因の背景の1つは、学校の教育体制に問題があり、他は教師の側に問題があるといえる。前者は管理教育の徹底のために、生徒や教師が主体的に活動することは極度に抑圧され、いたずらに生徒の安全性のみが強調され、「生徒の交通事故が心配である」「校長の承認が得られない」などはその表れである、後者は教師の実践能力と熱意に関する問題で、「野外指導に自信がない」「校区内に適当な観察事象がない」などは教師の地理的素養の不足による実践能力の低さを示すものであり、「意義は認めるが時間が取れない」「生徒を野外に連れて行くのが面倒である」などは、教師の熱意の不足に起因するもの

といえる。教師の研修について香川県の中学校地理担当教師は、教材自体を正しく認識するための研修を望んでいる者が多い。一部の教師を除いて、香川県の地理担当教師の技能で、最も欠如しているのは、野外での地理的観察能力やデータ処理能力ではないかと考えられる。それは長年にわたって野外観察や地域調査が殆んどなされず、読図指導も現実の大地との対比を忘れて、ただ室内に置いて高校受験に必要な最低限度のこののみがなされているという、地理教育の実態と深い関係があるように考えられるとされている（345）。

小・中・高等学校における「身近な地域」学習の中での野外調査の実態について、篠原重則は次のように述べている。まず小学校における野外調査について、小学校の社会科授業は3学年から開始されている。その学習内容は、児童が通学する学校の周辺、すなわち「身近な地域」を主体としている。この頃の児童が具体的事物に即してしか物事をとらえることができないという児童の発達段階を考慮したものといえる。「身近な地域」の学習は、学習事象が児童の目に触れるところに存在するので、その観察を通じての授業展開、すなわち野外調査は極めて効果的な授業形態であるといえよう。小学校社会科学習指導要領においても、「身近な地域」の学習が主体となっている3、4学年では観察したり、調査したりする能力の育成が重要な目標となっており、野外調査は社会科学習の根幹に位置付けられている。香川県の小学校3学年の野外授業の実施回数は、学校によって大きな差異がある。実施回数が、皆無の学校が152校中4校ある反面、5回以上の学校は27％に達し、年間平均実施回数は3.5回となっている。平成4年度（1992）当時の野外調査は、教師指導型で行われる事例が多かったが、その実施内容をみると、児童の興味・関心を高揚する上に欠かせない観察力の指導に工夫の不足している事例が多かった。小学校3学年の担当教師は、児童は野外調査に強い興味と関心を示しているので、「身近な地域」における野外授業は極めて重要であると認識している、しかしながら、自らの実施する野外授業は、その技能の不足から、児童の要望に充分に応えているといえないと表明する教師が多いのも事実である。野外授業を実施する上で障害となっているのは、①校区内に適当な事象が少ない、②校区内の興味ある教材を発掘することができない、③意義は認めるが時間が取れない、④児童の交通事故などが心配である、などである。

次に中学校における野外調査について、中学校の社会科地理的分野の野外調査は、日本の諸地域学習の中の冒頭近くの「身近な地域」の項で実施されることになっている。その学習は大きく分けて2つの項目から構成されている。1つは地図の利用に関する事項であり、他は野外調査に関する事項である。香川県の中学校における地理学習は歴史との並行学習、すなわちπ型学習によって行われており、「身近な地域」の学習は2学年の冒頭で行うのが通例であった。ここで主として学習することは、地形図の読図に関する学習である。その内容は、①地形図上での方位・距離の測定、②地図記号の学習、③地形図断面図の作成を通しての地形判読が主なものとなっている。香川県の全中学校85校にアンケート調査して回答を寄せた55校のうち、野外観察を実施している学校は10校（18.2％）、地域調査を実施している学校は15校（27.3％）に過ぎない。野外観察の大部分は遠足等の学校行事において観察させたというものであり、地域調査の大部分は生徒の個人またはグループ任せの調査だったり、遠足を利用したものであった。両者ともに、教師が校外に生徒を引率して観察調査をさせたり、地域調査させたものは、ともにわずか2校に過ぎなかった。したがって香川県では、読図に関する学習は行われても、野外調査に関する学習は、殆んど実施されていないとみなすことができる。野外調査を実施した経験のある教員は、野外調査の必要性を強く認識しているのに対して、実施した経験のない教員は、野外調査の必要性をそれほど強く感じていない。香川県の地理担当教師が野外調査よりも地形図読図の方を重視しているのは、まさに野外調査の経験が乏しいが故の回答であったと考えられる。香川県の地理担当教師のうち、大学時代に地理を専攻した教師が、わずかに8％程度に過ぎないという社会科教師の構成にも由来するといえる。

さらに高等学校における野外調査について、平成元年（1989）の『学習指導要領』の改訂によって、新たに分立した地理歴史科のなかで、「地理A」「地理B」の2科目によってなされることになった。「地理A」の内容には「地域の変動と現代社会」、「地理B」の内容には「地域の調査と研究」の項があり、ともに「指導計画の中に野外調査の時間を設けて、積極的に実施するように」とあるが、実際の実施状況について、篠原は、愛媛県を事例に野外調査がどのように盛衰していったかを明らかにした。愛媛県の高校地理教育において野外調査が実施され出したのは、昭和30年頃からであるが、それが一気に隆盛化したのは、同38年（1963）以降である。この時点で野外調査が盛んになった要因としては、次の3点が指摘できる。まず第1点は、学習指導要領の改訂によって選択科目であった「人文地理」が、同38年から必修科目の「地理A」（標準3単位）と「地理B」（標準4単位）に衣替えし、1年生全員に「地理A」か「地理B」が履習されることになったことである。また、同時に理科においては地学が必修科目として1年生全員に履習されることになった。このことは1年生を対象に、

地理単独で、あるいは地学との共催のもとに、野外調査の実施を極めて容易にするものであった。第2点は、文部省・都道府県教育委員会による野外調査の奨励と教師に対する野外調査の技能向上に対する支援であった。同37年に文部省は全国の地理教育に携わる教師の代表を集め、地理研究講座で地理野外調査の重要性を説き、近江盆地をフィールドに野外巡検を実施している。愛媛県教育委員会では同年12月に愛媛県高校地理研修講座を開催し、参加した高校地理教師に野外調査の重要性を指摘するとともに、松山平野の野外巡検を実施し、地理学習における野外調査の有効性を認識させている。以後、愛媛県では例年、県教育委員会主催のもとに高校地理教師を対象とした野外巡検を実施し、野外調査の普及・発展に努めた。第3点としては、愛媛県では高校地理教師全員の組織する研究会の活動が活発であり、同40年以降は県教育委員会と共催で野外巡検を実施したり、継続的な地域共同調査を実施し、教師自身が主体的に野外調査の技能向上に努力したことである。愛媛県の高校における野外調査の最盛期は同45年（1970）頃であるが、同51年（1976）年頃より急速に衰退し、平成2年（1990）時点では、学校周辺の野外観察を実施する学校が2校あるのみであり、往時の面影は見えない。衰退の原因の第1点は、教育課程の改訂に伴い、昭和48年より地理の標準単位が削減されたこと、さらに昭和57年（1982）より地理が必修科目から選択科目に変更されたことである。同一クラスの中でも、地理履習生と非履習生が混在するような状況では、学校行事に組み込んだ野外調査の実施は不可能となった。第2点は学校行事の過密化、進学指導・生徒指導の強化等に伴う教師と生徒の多忙化によって、野外調査を実施するゆとりが欠如したことである。筆者は、香川県の高등학교における野外調査についても同様な傾向があったのではないかと推測する。

教員養成系大学の野外調査については、教員養成系大学・学部における野外調査の実施状況は地理学等専門分野ごとには野外実習を実施しているが、小学校教員養成課程の学生を対象とした野外実習はあまり行われていない。その理由として、野外調査を意図した授業が設定されていない、時間割の関係で野外調査の時間が取れない、教官の経費が計上されていない、教官が多忙で時間が取れない、学生の都合で時間が取れない、などが主なものであった。ごく一部の教官を除いて、自教室の専攻生以外に野外調査の技能を育成しようという積極的姿勢は乏しいといえる。

最後に地理野外調査の再構築への提言として、児童・生徒・学生の発達段階によって、野外調査の取り組みに相違はあるが、その学校種をこえて共通することは、今まで気づけなかった事象を眼前の風景の中に発見し、自然環境と人間生活とのかかわりを理解し、地理学習の面白さが体得できたと表明していることである。野外調査が地理教育にもつ意義を要約すれば、①野外には、自然や社会に関する地理学習の対象に満ちあふれている。それら事象を直接観察することは、学習者に大きな感動を与え、知的興味を喚起することができる。②野外には、自然的事象や社会的事象が共存し、それらがどのように関連しているかを考察することによって、学習者の思考力を育成することができる。③ある一定の地域に存在する自然事象や社会事象は、お互いに相関連して存在する。それらの諸関係を考察する中で、学習者は地域を総合的に理解することが可能となる。このように野外調査は、地理的興味を喚起し、地理的思考力を育成し、さらには地域の諸事象を総合的に考察することを通じて、地域特性の把握を可能にし、地理学習にとっては極めて有効な学習形態であるといえる。しかしながら、教育現場の野外調査の実態をみると、それほど熱心に実践されているとはいえない。なぜ不振をかこっているのか。その第1の原因は、教員養成系大学・学部における学生に対する野外調査の実習が充分になされていないことである。第2の原因は、教育現場における野外調査に関する研修のシステムが確立されていないことである。1985年から始まったアメリカ合衆国における地理教育復興運動が、現職の教師と地理学者の協調関係の上に創設された研修システムに負う点が多いことは学すべき点であろう。これらの2つの問題点は文部行政のあり方と関わっている点が多く、教員養成系大学・学部において野外調査が十分に展開されていないのは、予算措置の貧弱さが一因となっている。これらの諸要因を克服し、野外調査発展の施策を講じるために必要なことは、第1点は、教員養成系大学・学部における野外調査の実施と拡充がなされるべきである。野外調査の技能は独学では修得し難く、また野外調査への興味・関心は、それを体験してはじめて会得できるものであったからである。教員養成系大学・学部において、充実した野外調査が実施され、野外調査の意義を認識し、かつ野外調査の実践的技能を修得した学生を、教育現場に数多く送り出すことが、小・中学校等における野外調査活性化に連動するのではないかと考えられる。第2点は、教育現場の教師が野外調査の意義を認識し、野外調査実施への意欲を高揚することである。そのためには現職教育の中での、野外調査に関する技能習得の研修は不可欠といえる。第3点は、文部行政における野外調査を充実させるための実効性のある施策の実施である。それは野外調査に対する財政的支援

であり、教師自らが積極的に野外調査に取り組もうとする体制づくりであり、教育内容を充実させるためのカリキュラムの再検討である、と提言している(346)。

池俊介は、地理教育における地域調査の現状と課題について「地理学習では、学習指導要領のレベルにおいては地域調査の実施が求められ、具体的な地域調査の結果に基づいた考察や調査の方法の習得が重視され続けてきた。しかし、小学校では地域調査の内容の形骸化が進み、中・高校では地域調査は準備や実施に時間を要するために、実際には地域調査を行う教員の割合は低くなっている。地域調査の実施率を上げるためには、教室での学習では得られない地域調査の教育的意義を明確化するほか、地域調査の内容や方法を学ぶことのできる教員養成カリキュラムの整備や、地理学習の他の内容との関係を深める内容面での工夫などが必要である」と述べている。小学校の社会科学学習の中で最も地域調査が重視されてきたのは、3、4年生の地域学習で、学習指導要領解説でも「身近な地域や市(区、町、村)、県(都、道、府)の学習を通して、社会的事象を観察、調査するとともに、地区や各種の具体的資料を効果的に活用し、地域社会の社会的事象の特色や相互の関連などについて考える力や、調べたことや考えたことを表現する力を育てる」ことが目標とされ、地域学習では地域調査の実施が強く求められている。しかし、地域調査によって「地域の様子」を子どもに学習させることを不得手とする教員が多く、各市町村で作成された社会副読本に依存した授業が行われるケースが少なくない。特に近年は実査の授業展開に即した記述を重視する「学習展開重視型」の副読本が増えているが、その背景には身近な地域の学習、特に地域調査の指導を苦手とする教員の強いニーズが存在する。また、地域調査の指導を苦手とする教員の場合、互いで授業は行うものの、方位・地図記号等の形式的なスキルの指導や目的の不明確な野外活動に終始し、「地域の様子」を理解するだけの本来の地域調査を忌避するケースも多いといわれ、地域調査の形骸化が危惧されている。

中学校の社会科学学習においても、「身近な地域」の学習では、一貫して地域調査の実施が重視されてきた。しかし、「身近な地域の調査」では子どもの主体的な地域調査の実施が期待されているものの、現実には地域調査を行っている教員は極めて少ないのが実態である。野外調査を実施しない最大の理由として「事前の準備や実際に関わる時間の確保の困難さ」を多くの教員が挙げており、部活動の指導、生徒指導、進路指導等に多くの時間が割かれ、教科指導のための時間を十分に確保しにくい中学校の教育現場の実態が浮き彫りされている。特に高校入試では、地形図の読図能力を問う問題が出題される程度である。そのため、教室での読図指導さえ行っていれば入試対策に支障がないと考える教員が多く、それが地域調査の実施率の低迷に拍車をかけている。

平成22年(2010)版学習指導要領の高校の地理Aでは「生活圏の地理的な諸課題と地域調査」で「生徒自らが地理的事象を見だし、課題を設定し、調査方法等を工夫して調査を行うようにすること」が想定され、地理Bでも「様々な地図と地理的技能」の中で「直接的に調査できる地域を地図を活用して多面的・多角的に調査し、生活圏の地域的特色をとらえる地理的技能を身に付けさせる」と明記されている。昭和38年(1963)から同56年(1981)には野外での地域調査が盛んであったが、同57年の地理の選択科目化、学校行事の過密化や進路指導・生徒指導等による教師の多忙化等を背景として、地域調査が急速に衰退した。このように高校でも全体として地域調査の実施率は意外に低い。地域調査の意義は、①子どもの学習意欲を高め、学習課題を持たせやすい点、②地域的特色を掴む方法を習得しやすい点、③地域を比較するための「ものさし」を形成できる点、④地理的スキルを習得しやすい点、⑤子どもの貧弱化した原体験を補完しうる点、の5つである。そして地域調査を通じて得られた知識は、その後の地理学習の中でも実感を伴う「ものさし」として有効に機能し、生涯を通じて忘れることのない確かな知識として定着するのである。地域調査の今後の課題は、(1)内容面について、①子どもの発達段階に応じた地域調査の内容・方法の検討、②地理的事象をとらえる見方を育てる方法についての検討、③地域調査と他の学習内容との関連性についての検討であり、(2)制度面については、①多くの教員養成大学・学部では、地理学専攻以外の学生に対して地域調査の意義や方法を学ぶための授業が用意されていない。②地域調査に必要な資料や情報を教員間で共有する仕組みを作ることも重要である。③高校では平成元年の地理歴史科の誕生とともに、世界史が必修化し、地理は日本史とともに選択科目となり、地理を選択する生徒の履修率の低下の原因となった、などがある(347)。

日本の地理教育の特色の1つは、地誌学習及びその成果として期待される地誌的知識が極めて重要視されてきたことである。実際に地誌学習は、明治時代以降の日本の地理教育の中核を担い続けてきた。人は個人であれ集団であれ、その帰属する生活の舞台＝場所が、他の生活の舞台とどのように違うのかの確認に大きな関心を示す。その生活の舞台に関する知識量が増えれば増えるほど、関心は一層深まり、加えて自らが帰属する舞台であるためにプラス評価が重なることで、理性的地域認識は情緒的地域認識へと変化しやすい。つまり、地域比較学習の

原理が発揮され、その結果、当該地域を愛する意識が自ずと高まりやすくなる。意識的にであれ、無意識的にであれ、地域の特色を扱う地理教育のもつ本質的特性の一つであるとも考えられる。地誌とは「地域性の解明と記述こそが学問としての地誌学の基本」であり、「所与の地理的空間における生きた土地利用の特性を解明し記述する」学問である。地誌学は、地域の特殊性＝地域性を強調する立場で、系統地理学は普遍性を強調する立場であるといえる。田中啓爾は『地理学の本質と原理』や『地理学論文集』（第一～第四）等で「一定の地域には一定の地域性があり、その“地域性”の解明を目的とするのが地誌」であると述べている。中山修一は、地誌記述の動機と地誌の教育的有用性について「人は、なぜ地誌を描きたくなったり、地誌的知識を得ようとするのだろうか。第1は、ある共通の価値観を持つ自民族意識の確立のため、第2は、自らの帰属する社会の中から見た世界観の形成、つまり、他の地域との差別化やある程度の固定観念化のためである。その背景には、人間には潜在的に自己あるいは共通集団以外の個体識別願望が強く備わっており、そのことが他の地域や国のイメージを固定観念化（＝個体識別化）しようとする心理的欲求となる。そのうえ、他の地域や国は、自らの帰属する集団とは、基本的に異なる動きをすると考えることが前提となっている。それであるから、その動きに注意を払い、価値観や政治社会制度の異なる他の地域や国を区別しようとする可以考虑ができる。従って、その特性を有する地誌的知識やその獲得技能は、学校教育、社会教育を含めきわめて重要な教育的課題の範疇に属するものといえる」と述べている。しかし、Winston, B. J. (1986) は、地誌教育の自民族中心主義的性格について「そもそも地理教育は、教師と児童・生徒に対し、無意識のうちに自民族中心主義意識や他地域の差別的固定観念を植え付ける傾向が強いとし、警告をならした。そうした教育は地誌教育においてなされてきた伝統がある」と指摘している。平成20年（2008）版学習指導要領は、中学校社会科地理的分野を中心に地誌的内容を大きく組み込むとともに、世界の諸地域学習において初めて主題学習が導入されるなど、動態地誌的学習をはじめ学習論としても新しい方向を提示した。平成10年版が方法知を中心としていたのに対して、内容知としての地誌学習を中心とするものに大きく変化した。すなわち、「二つまたは三つの都道府県」を選び、方法知の学習をするものから、日本を7つの地域に区分し、日本の諸地域について学習する「日本地誌学習」に大きく変化した。この日本の諸地域学習は、社会科地理的分野を特色付ける学習となった。内容知としての地誌学習の重視へと大きく変化した。日本地誌学習では、地域の特色ある事象や事柄を中核として考察を進める方法（中核方式）を提示し、各地方の学習においては中核的事象を1つ取り入れることが要求された。世界地誌学習も「二つまたは三つの国」を取り挙げる方法知の学習であったものが、世界の諸地域（6つの州）についての学習「世界地誌学習」が取り上げられ、学習方法としては「生徒の関心と結びつきやすい主題」を設定する方法が導入されたことが大きな特徴であった。地理教育における主題学習とは、地誌や系統地理等の体系的枠組みに従って学習するのではなく、いくつかの地理的主题（テーマ）を設定して学習する地理教育の方法である。その時代背景には、現代世界が複雑さを増し、学習する内容が増え続けていることを踏まえて、対象地域の地域性を理解するために適切な主題を設定して、それに基づいて学習内容を取捨選択する方法が必要となってきたため、地誌的学習における主題学習が導入されたのである。つまり、中学校社会科地理的分野のカリキュラム構成において、「身近な地域」の学習と都道府県の学習をつなぐ事例・学び方学習が、世界の諸地域の事例学習も含め、地域規模に応じた事例調査学習となって、平成10年版の学習指導要領社会科において生かされる形となり、社会科地理的分野の地域規模に応じた事例調査学習は、同20年版で消滅し、再び地誌学習が復活したのである。そこでも地元地誌の学習は、小・中・高校では不可欠であり、各地の大学が中心となって地元大学教員や地元教員の責務として市町村・都道府県の地誌づくりを進めるべきであり、「地誌づくり、調査、巡検」を地理担当教員の実優先課題とすべきである。学習指導要領において、「身近な地域」は小・中・高校のいずれの学校段階においても取り扱われることになっている。地理教育の立場から朝倉隆太郎は「地域性を生かした学校教育を展開するためには、教師自ら学校所在地の地域性を知らなければならない」と述べている。香川大学教育学部では、教員の大量採用を踏まえて学生や院生を鍛え、教員の学びを深め、異校種や関連教科で交わることを目的に、平成25年度に「香川社会系教科等実践懇談会（略称：香社懇）」を結成して実践・研究を行い、『香川社会系教科等実践・研究報告』を発行している（348）。

2) 平成・令和期における香川県の社会科等副読本

小学校3、4年生からはじまる社会科地域学習は、各学校の所在する市町村・都道府県を主たる対象地域とし

て学習が進められる。そのため、小学校3学年の「身近な地域」の学習は、児童の生活する市町村や都道府県の学習であるため、全国版の教科書では直接的には役立たず、各学校では地域教材の開発を行い、それに依拠した授業が実施されてきた。その中から各地域の教師が協力して教科書に代わる教材として副読本が編集されたのである。このように小学校3、4年生の社会科では、教科書の利用度より市町村・都道府県単位で作成される社会科副読本への依存度が高いといわれている。実際に多くの市町村では副読本を公費で出版し、子どもに無償で配布しており、副読本は地域学習にとって不可欠な存在となっている。日台利夫は、社会科副読本の内容・構成の特徴から、社会科副読本を①教科書準拠型、②資料集型、③作業帳型、④主題別資料集の4つに類型化し、このうち①教科書準拠型が最も多いことを明らかにするとともに、教科書と副読本の関係について「学習者は、教科書からは一般性を、副読本からは特殊性、地域性を学ぶことが基本」であるとしている。松井貞雄は、愛知県内の社会科副読本の分析結果から、網羅的で資料的性格の強い「郷土読本」から、教科書に準拠して内容を配列した「副読本」への移行傾向が見られることを明らかにするとともに、副読本のみに極度に依存した「国語的社会科」に陥りがちな傾向についても警告を鳴らしている。また、田村真広は、平成元年（1989）の学習指導要領の改訂以降、教科書が学習の手引書ないし指導計画の参考資料としての機能を強め、それとともに副読本の記述スタイルも授業過程再現形式をとるものが増加した事実を明らかにし、そうした傾向を踏まえて副読本の掲載資料の内容的な不足を指摘し、学習に必要な資料の整備が課題であるとの見解を示している。

伊藤裕康は、社会科副読本に関する時期区分と各期毎の特徴の分析を行い、(1)郷土資料・郷土読本発行・活用期（昭和20年代）、(2)郷土読本発行・活用期（同30年代～同40年代）、(3)社会科副読本・郷土読本活用期（同40年代後半～同50年代中葉）、(4)社会科副読本活用期（昭和50年代後半～平成10年代初頭）、(5)社会科副読本展開第Ⅰ期（平成11年～平成15、16年）、(6)社会科副読本展開第Ⅱ期（市町村合併時代の社会科副読本展開期）、と6つの時期に区分した。以下、この時期区分に基づいて(4)～(6)の香川県における郷土資料・郷土読本・社会科副読本の発行・活用状況についてまとめる（349）。

（4）社会科副読本活用期（昭和50年代後半～平成10年初頭）には、専ら教科書に準拠した社会科副読本の活用が行われた時期である。平成元年（1989）の学習指導要領改訂後、教科書が学習の手引きや指導計画の参考資料としての機能を高め、それに伴い副読本の記述スタイルも授業過程再現形式をとるものが増え、さらに全面実施の平成4年（1992）に地域素材の活用を図る生活科など、平成元年度以降、社会科副読本に関する実践及び研究は異なった展開をし、この期は平成元年前後で社会科副読本活用前期（昭和58、59年）と後期（平成元年～同11年）に区分することができる。この時期の副読本の利用状況について、小学校3、4年生における副読本の利用度が上がり副読本への依存度が高まる一方で、地域調査や観察活動が疎かにされる実態や、地元に関する社会的事象を取り上げている以外は、教科書との差異が殆んど認められない副読本も増えてきている実態も明らかにされた。このように多くの都道府県では、教科書と副読本の内容構成や記述スタイルが類似性を高める傾向にあり、こうした状況を踏まえて、副読本は地域性・特殊性をより強調すべきであり、それによって教科書と副読本の機能分担の明確化を図るべきであるという意見も出てきた。特に平成の大合併によって自治体の広域化が進む中で、市町村が子どもの直接経験を活用しうる地域的範囲をはるかに超えるケースが増え、「身近な地域」と市町村の乖離がさらに進みつつある。そのため、市町村の「地域性」が、子どもの生活世界のもつ「地域性」とは必ずしも一致しない事例が増加しており、副読本について再検討する必要性が高まっている。平成元年度版の小学校学習指導要領で使用されていた「自分たちの市（区、町、村）」という表現が、同10年度版から「自分たちの住んでいる身近な地域や市（区、町、村）」に変更された。このこと自体、自治体の広域化に伴い、「市（区、町、村）」の地域的範囲が「身近な地域」と一致しない事例が増えつつある現状を端的に示している。これらの問題を解決するためには、教科書と副読本の機能分担を再検討する必要がある。例えば、教科書では主に学習方法を学ぶことを中心とし、副読本では「市区町村」全体と「身近な地域」の学習に活用できる資料を提供し、実際の授業は「身近な地域」に近い地域単位で作成されるワークブックを中心に進めるなど、それぞれの地域の実態に応じた抜本的な対策が必要である。副読本とフィールドワークを一つのセットとして学習を進める必要性を日台利夫や松尾貞雄等が強調している。小学校3、4年生の子どもにとっての「身近な地域」とは、学区程度の地域的範囲であると考えられ、その「身近な地域」の近い地域単位でのワークブックの作成が望ましいとされている。

香川県の小学校では、平成3年（1991）当時、43市町村のうち39市町村が何等かの形で副読本を作成しており、副読本作成率は90.7%にも達し、都道府県における副読本作成比率は全国的に高位に属した。因

みに令和元年には100%に達している。香川県では、市町村単位の副読本以外に、社団法人香川県教育会と香川県小学校教育研究会が刊行している『社会の基礎』があった。本来、児童の家庭学習用に刊行したワークブックであるが、県内の90%以上の小学校で採択されており、授業を進める上で重要な教材となっている。香川県の小学校3学年の社会科学習は、教科書、副読本、『社会の基礎』以外に、学校で開発した教材、担当教師の開発した教材等を使用して行われているが、その中では前3者の比重が極めて高い。教材使用頻度順にみれば、教科書を1位にあげた学校は58校、副読本を1位にあげた学校は53校、『社会の基礎』を1位にあげた学校は25校に達する。すなわち、香川県の小学校3学年の授業では、まず教科書で学び方を学習し、次いで副読本で教科書の学び方に従って郷土のことを学習し、さらに『社会の基礎』で復習するのが、一般的パターンといえる。全般的にみて、香川県の場合は教科書の比率が高いといえるが、副読本を刊行している市町村の比率も高く、副読本がミニ教科書的となり、あたかも国語の教科書を読むような読み方社会科に陥りやすいという点や、復習に使用するワークブックの『社会の基礎』が全県版であり、児童の居住する市町村の学習事象を復習することにはなっていない点等の問題点がある。教科書と副読本の使用のあり方については、教科書で一般性を学習し、副読本で地域性を学ぶという日台利夫の見解や、導入・計画・まとめの段階では教科書を参考にすべきであるが、授業は副読本中心になされるべきであるとの松井貞雄の見解等もある。

各学校における地域教材の開発は、学年団の授業担当者が行う場合が多く、社会科を専門とする教師が主体となっていく事例は少ない。地域教材としては、文書資料、民具、写真等が多い反面、スライド、ビデオ等は少ない、これは教材開発費の不足、施設、設備の不備と関連する点が大きいものと考えられる。これらの教材を保管する資料室を有する学校は全体の52%であり、資料室をいかに整備するか、また、各校で開発された教材が適当な機関に保管されて有効に活用できるような教材利用のネットワークが形成されることなどが課題であった。

香川県の中学校社会科地理的分野の学習では、県全体で1つの採択教科書とともに、ワークブック、副読本等を用いて行われている。そして全中学校で使用されている副教材には、香川県中学校社会科研究会編集の『社会科の分析』と『白地図（地理ノート）』がある。前者は教科書に即した問題集であり、後者は白地図を主体に、統計図表等を加味した一種の作業ノートである。このほか、一部の学校で採択されている副読本には、中教出版の『わたしたちの郷土香川県』があり、これは香川県の中学校社会科教員で組織する郷土学習研究会が編集した郷土読本風の資料集で、内容は香川県の地理と歴史を主体としている（350）。

（5）社会科副読本展開第Ⅰ期（平成11年～平成15、16年）には、社会科副読本活用期の活用状況調査や比較研究を受け、理想的な副読本づくりの研究が進められ、新たな様相を呈する社会科副読本展開期に入った。平成10年度学習指導要領は教育内容を第3、4学年一緒に提示し、次の6つの内容の配列を現場に問うた。①自分たちの住んでいる身近な地域や市区町村について、観察、調査をしたり白地図にまとめたりして調べ、地域の様子は場所によって違いがあることを考えるようにする。②地域の人々の生産や販売について、見学したり調査したりして調べ、それらの仕事に携わっている人々の工夫を考えるようにする。③地域の人々の生活にとって必要な飲料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理について、見学したり調査したりして調べ、これ等の対策や事業は地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを考えるようにする。④地域社会における災害及び事故から人々の安全を守る工夫について、見学したり調査したりして調べ、人々の安全を守るための関係機関の働きとそこに従事している人々の工夫や努力を考えるようにする。⑤地域の人々の生活について、見学、調査したり年表にまとめたりして調べ、人々の生活の変化や人々の願い、地域の人々の生活の向上に尽くした先人の働きや苦心を考えるようにする。⑥県の様子について、資料を活用したり白地図にまとめたりして調べ、県の特色を考えるようにする、であった。そこで平成10年の学習指導要領を受け、里井洋一は、同11年発行の沖縄県石垣市武富町小学校3、4年生用社会科副読本『結びあう島じま』の作成の意味について、その編集方針に注目し、従来の教科の内容を地域に置き換えた教科内容重視型とは異なる、子どもが社会科地域学習で学ぶ題材を横軸とし、武富町の各地域を縦軸とした、教材と発問から構成する授業を想定した教材・発問重視型の副読本をつくることであった。この編集方針は新たな副読本づくりの提案であり、社会科副読本展開第Ⅰ期の先駆けとなった。小西正雄は、副読本が「教科書準拠型地域副読本」から「地域準拠型副教科書」へと転換していくことを説いた。同13年以降は、尾崎智佳の「地域理解型地域学習」から「地域分析型地域学習」の副読本づくりの提案や既存の副読本の問題点を検討した上での科学の成果に基づく上川義昭の副読本づくりの提案、古岡俊之が学び方と体験を重視した副読本を強調するなど、新たな副読本づくりの提案の動きが出てきた（351）。

（6）社会科副読本展開第Ⅱ期（市町村合併時代の社会科副読本展開期）には、平成15年（2003）から

同17年(2005)にピークを迎えた平成の大合併で、地域学習は大きな課題が生じ、教育現場で新たな副読本づくり、特に社会科の副読本づくりが求められた。伊藤裕康は、市町村合併による地域学習の問題として、

「①広域化による地域の一体感希薄化の中での我々の町意識形成の問題、②旧行政単位で発行していた副読本の統合による副読本の学習対象地域の広域化の問題、③伝統的地名の消失の問題」を指摘するとともに、大学院生と持続可能な開発のための教育(ESD)を踏まえ、「社会科だけでなく総合的な学習の時間の活用も可能な水問題を軸にした副読本づくり」を行い、大学院生の副読本作成の力量形成を図っている。池俊介は、平成の大合併後の地域学習のあり方と地域学習に大きな役割を担っている副読本の記述のあり方について、静岡県内約85%の副読本が教科書準拠型であり、記述スタイルも教科書と同じ学習展開重視型といった「副読本の教科書化」が進み、教科書は一般性・方法知を重視し、副読本は地域性・内容知を重視するという機能分担が曖昧となり、さらに自治体の広域化によって地域性を反映することも困難となっていることを明らかにした。池は、こうした「副読本の教科書化」と、市町村合併による自治体の広域化によって地域学習でカバーすべき地域が拡大したために、結果として身近な地域の記述の量と質の減少・低下を招くとともに、「身近な地域に関する記述・資料が軽視されると、子どもの直接観察を活かした学習がますます後退してしまう」ことを懸念している。この課題解決のために、教科書で主に学習方法を学び、副読本で市(区、町、村)全体と身近な地域の学習で活用可能な資料を提供し、身近な地域に近い地域単位のワークブック中心で授業を進めることを提案した。小林沙織は、「新しい市に対して前向きに理解したり、学習をしていく基盤を持っている」と結論付け、「旧市町村に関する学習を主とし、児童に旧市町村のよさを学ばせることが大切なのか、それとも、新しい市全体のことを主とし、旧市町村というくりにあまりとらわれないような学習をすべきなのかという課題」を挙げた。正木久仁は、「昭和の大合併では市町村の範囲が拡大したが、一方で日常生活圏も拡大する状況にあった」から、「市町村は日常生活の広がり近く『身近な地域』といえた」。「しかし、今回(平成大合併)はやや様相が異なり、『身近な地域』を越えて市町村域が拡大しているのではないかとも思える。『身近な地域』の捉え方の問題が、地域社会形成にとって重要であるメンタルな『身近な地域』から遊離していないのか」と言われている。子どもは一体感が持てない郷土を愛そうとか、よくしようとは思わない。如何に一体感をもたせる手立てをとるかが問われる。昭和の大合併と平成の大合併とでは、地域学習への影響は質的に異なる。子どもの捉える「身近な地域」と市町村の乖離という問題から発生する郷土を担う子どもの育成の困難性に真摯に正対することが、今後の社会科のみならず学校教育の課題である(352)。

平成の大合併は、平成11年(1999)に改正された「市町村の合併に特例等に関する法律」で期限とされた同22年3月31日までの市町村合併をいい、日本の市町村数が3,232から1,727へと大幅に減少した(353)。平成の大合併の目的は、①広がる日常生活圏と複雑・多様化する住民サービスへの対応、②到来する少子高齢化社会への対応、③地方分権の担い手としてふさわしい基礎自治体の行財政基盤の確立、④行政改革の一環として厳しい財政状況への対応、という4点が指摘されている。社会教育・地理教育における地域学習は、多くの場合、児童生徒が生活する学区を中心とした「身近な地域」、さらには「身近な地域」を包含する行政単位である区市町村を対象とする。市町村合併が実施されるということは、地域学習の学習対象の範囲が拡大されるということであり、子どもたちの「身近な地域」に関する空間認知や地域への帰属意識、肯定感、愛着等をベースとした地域アイデンティティの形成に大きな変更を強いることになる。平成の大合併に対する児童生徒の意識構造について、山口幸男らは、郷土意識に対して行政区域がどのような意味を持つのかを明らかにするために、県境で接する群馬県太田市と栃木県足利市の住民を対象に、生活圏、郷土・ふるさとの場所、郷土への貢献意識に関する実態調査を実施し、その結果、「郷土意識の広がり生活圏よりも行政区域に規定されていること、(中略)現在地の行政区域という空間的枠組みを強く志向していることが明らかになった」とし、「形式地域(行政区域)が実質地域を圧倒していく」と考え、こうした郷土意識における行政区域の果たす役割を「地名・行政区域の論理」と呼んだ。しかし、児童生徒が合併を経験した年齢と合併を相対化して認識できる発達段階か否か、さらに合併以前の旧市町村の地域経済や地域社会の有様、合併に至るまでの経緯の差等によって、旧市町村や新市に対する児童生徒の意識が微妙に異なっていたと報告した。

平成の大合併後の地域学習では、こうした合併市町村の地域性と児童生徒の意識の個別性を踏まえ、新市に対する新たな地域アイデンティティ形成を見据えた学習を展開する必要がある。それには地域における豊かで多様な体験や調査活動を通した学習が不可欠である。地域学習は、地域問題の学習を通して自らが生きる地域を客観的かつ肯定的に捉え、地域を担う主体としての自己を見つめ直す探求過程として構想される必要があるとしてい

る。一般に小学校社会科中学年の地域学習（「身近な地域」の学習）では、副読本として自市町村を対象とする3年生用のものと、自都道府県を対象とする4年生用のものがあるが、河野富男は、坂出市の副読本『瀬戸大橋のまち坂出』と香川県の副読本『わたしたちの香川県』を使用して、3年生で既習した坂出市の様子と4年生で学習する香川県の様子を比較・関連・総合しながら学習することで、香川県の地域について理解を深めた実践を行った。その結果、前者の副読本で学んだ知識を生かして後者の副読本を活用することで、児童は市の地域学習で3年生のときに既習した事項を思い起こしながら、4年生の県内にある特色ある地域の学習へと思考の範囲を広げることができ、県内各地域への関心が高まり、愛着心も芽生えていったと報告している。令和3年（2021）発行の香川大学教育学部社会科教育研究会編『わたしたちの香川県（香川県小学校社会科郷土学習読本）』（青葉教育社）は、①わたしたちの県、②水はどこから、③ごみのしよりと利用、④自然災害からくらしを守る、⑤地いきの人びとが受けついできた年中行事～ひょうげ祭り～、⑥地いきの人々が受けついできた年中行事～綾子踊～、⑦地いきの人びとが受けついできた文化財～金丸座～、⑧香川県の発展につくした杉田秀夫、⑨うちわづくりのまち丸亀市、⑩国際交流のまち青島町、⑪美しい自然を生かすまち三豊市、という内容構成となっている。

平成20年度学習指導要領[第3学年及び第4学年]3内容の取り扱い(7)に「地域の資産を保護・活用している地域を取り上げること」として、「地域資産学習」とでもいう用語が登場した。目標(1)には「良好な生活環境」という文言も登場している。この背後にE S Dの影響を看取できる。今後の地域学習では、真に地域の発展になったのかと問う姿勢まで育む構えを持って、E S Dを社会科で推進していく必要がある。今後の地域学習の在り方を展望した上で、副読本にどのような観点から内容知を盛り込むかと考え、まず、その地域なりの土着性のある内容を盛り込むことが求められる。愛郷心の育成とともに国際的な視野の育成も重要な点である。観察や見学等に関する技能を習得する事項をどう副読本に組み込むかという視点も必要である。市町村合併によって新たな副読本編集の機会が増えることが予想され、副読本づくりの実際や副読本づくりの在り方に関わる研究も、今後深めて行くべきであり、全体と「身近な地域」の学習で活用可能な史料が掲載された副読本と、「身近な地域」に近い地域単位でのワークブック編集をするには、どのような条件整備が必要か、そもそもそのような副読本づくりの在り方についても検討が必要である。さらに社会科教育の歴史的研究で抜け落ちている副読本の歴史的研究は、社会科教育学での新たな研究分野を開発する可能性を孕む。今後は看過されていた副読本の編集・活用の展開過程の解明を通し、社会授業実践の歴史的展開過程の解明をする作業も必要である（354）。

表13 地域に根ざした教育と地域学習・社会科副読本関係年表

年 代	月 日	歴史関係事項（編著者名・書名・発行所等）
昭和63年（1988）	9月1日	香川県郷土学習研究会「新・香川県社会科学習事典」編集委員会編『新・香川県社会科学習事典』（松林社）刊。
平成元年（1989）	2月23日	川野正雄・武田明編『日本歴史地名体系38・香川県の地名』（平凡社）刊。
〃	2月28日	『香川県史・通史編』（近世Ⅰ）刊。
〃	3月15日	文部省、『幼稚園教育要領』『小・中・高等学校学習指導要領』告示。小学校低学年に「生活科」を新設（社会科と理科を廃止）、高等学校の社会科を再編成して地歴科と公民科を設ける。
〃	3月20日	宇多津小学校・宇多津北小学校編『のびゆく宇多津町（2改訂版）』（宇多津町教育委員会）刊。
〃	3月31日	『香川県史・通史編』（中世、近世Ⅱ、現代）刊で全15巻完成。
〃	4月10日	瀬戸大橋架橋史編さん委員会編『瀬戸大橋架橋史』（瀬戸大橋架設推進香川県協議会）刊。四国新聞百年史編集委員会編『四国新聞社百年史』（四国新聞社）刊。
〃	5月 一	坂出市立王越小学校編『子ども王越史』（坂出市立王越小学校）刊。
〃	6月1日	岡村信男『志度の地名史』（志度町役場）刊。
〃	6月20日	「四鉄史」編集委員会編『四鉄史』（四国旅客鉄道）刊。
〃	6月 -	香川県土木部港湾課編『香川の港湾』（香川県）刊。

〃	9月 一	坂出市立府中小学校編『国府の里の歴史』（坂出市立府中小学校）刊、
〃	11月 一	坂口良昭他編『香川県風土記』（旺文社）刊。
〃	12月 1日	高松百年史編集室編『高松百年史』下巻（高松市）刊。
平成2年（1990）	3月 31日	『香川県史・別編Ⅰ』（索引・総目次）刊。『高松百年史』（資料編）刊。高松百年史編集委員会編『高松百年の歴史』（高松市）刊。
〃	9月 10日	直島町史編纂委員会編『直島町史』（直島町役場）刊。
〃	11月 2日	多度津町誌編集委員会編『多度津町誌』（多度津町）刊。
平成3年（1991）	3月 20日	『香川県史・年表』別巻2（香川県）刊。
〃	3月 31日	多度津町誌編集委員会編『多度津町誌・資料編』（多度津町）刊。
〃	4月 1日	小豆郡小学校長会編『わたしたちの郷土 小豆島（改訂版）3・4年用』（小豆郡教育会）刊。白鳥町小学校社会科教育研究会編『わたしたちの町白鳥（6改訂版）』（白鳥町教育委員会）刊。琴平町副読本編集委員会編『わたしたちの町琴平（2改訂版）』（琴平町教育委員会）刊。
〃	7月 28日	東原岩男「社会科における歴史学習の経緯」について香川歴史学会で講演。
〃	この年	高松市小学校社会科研究会編『高松の今とむかし（3・4年用）』（松林社）刊。桑田明『口訳全讃史』刊。
平成4年（1992）	2月 26日	文部省、新年度2学期から学校5日制を正式決定。9月12日から学校5日制（月1回）を実施。
〃	3月 一	新修財田町誌編纂委員会編『新修財田町誌』（財田町）刊。白鳥町教育委員会編『白鳥町人物誌』（白鳥町教育委員会）刊。生活科教師用指導資料『生活科をつくる』発行（教育年報）。
〃	4月 1日	小学校新教育課程全面実施で低学年の「生活科」がスタート。
〃	5月 10日	高橋英雄・市原輝士編『祭礼行事・香川県』（桜楓社）刊。
〃	7月 12日	山本正幸『香川の野鳥記』（美巧社）刊。
〃	9月 一	全国土地改良事業団連合会編・発行『副読本に見る郷土史』刊。
〃	10月 一	高松市教育委員会編『史跡石清尾山古墳群ガイドブック』（高松市教育委員会）刊。
平成5年（1993）	1月 1日	香川県小学校社会科教育研究会『新学力観に立つ社会科授業－「問い」と「論証」の調べ学習－』（明治図書出版）刊。
〃	3月 20日	牟礼町史編集委員会編『牟礼町史』（牟礼町）刊。
〃	3月 31日	木村黙老著『読み下し聞くままの記 百七話』（市民文庫 17、高松市図書館）刊。
〃	3月 一	香川町誌編集委員会編『香川町誌』（香川町）刊。
〃	4月 1日	中学校新教育課程全面実施。全国の小・中学校にチームティーチングが本格導入。
平成6年（1994）	1月 一	丸亀市史編さん委員会編『新編丸亀市史4』（丸亀市）刊。～平成8年3月5日の『新編丸亀市史5』まで全5巻。
〃	3月 31日	香川県漁業史編さん協議会編・発行『香川県漁業史』（通史編・資料編）刊。
〃	4月 1日	『高等学校学習指導要領』（元年告示）学年進行で実施。
〃	12月 25日	善通寺市教育委員会市史編さん室編『善通寺市史・第3巻』（善通寺市）刊。
平成7年（1995）	3月 1日	大内町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちのまち大内町』（大内町教育委員会）刊。
〃	3月 31日	高松市図書館編『高松の民俗（市民文庫シリーズ18）』（高松市図書館）刊。
〃	4月 1日	琴南町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの琴南町』（琴南町教育委員会）刊。琴平町副読本編集委員会編『わたしたちの町琴平（改訂新版）』（琴平町教育委員会）刊。

〃	4月27日	香川県 NIE 推進協議会発足（学校教育における新聞の活用促進）（香川歴史年表）。
〃	4月 -	月2回の学校週5日制の実施（教育年報）。香川県農林水産部水産課編『香川の漁港』（香川県）刊。「33の高校づくり」推進事業実施（高校の個性化・多様化の推進）（教育年報）。
〃	11月1日	引田町史編さん委員会編『引田町史』（引田町）刊。～12月28日の『引田町史Ⅰ』刊まで。
〃	11月7日	香川県、県魚にハマチを選定（香川歴史年表）。新修豊浜町誌編さん委員会編『新修豊浜町誌』（豊浜町）刊。
〃	12月 -	琴平町史編集委員会編『町史ことひら5』（琴平町）刊。～平成10年4月の『町史ことひら3』まで全5巻刊行。
平成8年（1996）	4月1日	小豆郡小学校長会編『わたしたちの郷土 小豆島（部分改訂版）3・4年用』（小豆郡教育会）刊。綾歌町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの町あやうた』（綾歌町教育委員会）刊。仲南町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの町仲南（3訂版）』（仲南町教育委員会）刊。「三野のくらし」編集委員会編『三野のくらし（小学校3・4年社会科副読本改訂版）』（三野町教育委員会）刊。詫間町社会科副読本編集委員会編『わたしたちのまち詫間（8版）』（詫間町教育委員会）刊。大野原町小学校社会科副読本編集委員会編『大野原のすがた』（大野原町教育委員会）刊。
〃	5月20日	香川県の歴史散歩編集委員会編『新版・香川県の歴史散歩』（山川出版社）刊。
〃	8月 -	新修塩江町史編さん委員会編『新修塩江町史』（塩江町）刊。
〃	9月1日	香川県郷土学習研究会「新・香川県社会科学習事典」編集委員会編『新・香川県社会科学習事典（2版）』（松林社）刊。
〃	9月25日	香南町史編集委員会編『香南町史・続編』（香南町）刊。
平成9年（1997）	3月 -	香川経済研究所編『香川の主要地場産業の現状－地域社会の発展に貢献する－』（香川経済研究所）刊。
〃	4月1日	山本町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの町山本町（新訂版）』（山本町教育委員会）刊。仁尾町小学校社会科副読本編集委員会編『仁尾町のすがた（7改訂版）』（仁尾町教育委員会）刊。豊浜町社会科副読本編集委員会編『豊浜町のすがた（6改訂版）』（豊浜町教育委員会）刊。
〃	4月 -	坂出市小学校社会科研究会編『瀬戸大橋のまち坂出』（坂出市教育委員会）刊。
〃	6月 -	香川県郷土史研究会編『史跡と人物でつづる香川県の歴史（新訂版）』（松林社）刊。
〃	8月5日	学校完全5日制を平成14年度から実施決定。
〃	9月1日	香川県郷土学習研究会「新・香川県社会科学習事典」編集委員会編『新・香川県社会科学習事典』（松林社）刊。
平成10年（1998）	3月31日	綾上町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの町あやかみ』（綾上町教育委員会）刊。
〃	3月 -	香川県生活環境部環境局土地政策課編『身近な自然ウォッチング』刊。
〃	4月1日	観音寺市小学校社会科教育研究会編『観音寺のすがた（新訂版）』（観音寺市教育委員会）刊。
〃	4月 -	国分寺町小学校社会科資料編集委員会編『わたしたちの町・国分寺町』（国分寺町教育委員会）刊。
〃	8月1日	香川県小学校社会科教育研究会『総合学習・新社会科学習の展開』（明治図書出版）刊。
〃	11月 -	香川県生活環境部環境局土地政策課編『かがわの自然』刊。同編『身近な自然ウォッチング（第2版）』刊。
〃	12月14日	文部省『小学校学習指導要領社会科編』『中学校学習指導要領社会科編』告示。

平成 11 年 (1999)	2 月 11 日	全国小学校社会科研究協議会香川大会開催 (～12 日まで)。
〃	3 月 20 日	宇多津小学校・宇多津北小学校編『のびゆく宇多津町 (5 改訂版)』(宇多津町教育委員会) 刊。
〃	3 月 29 日	文部省「高等学校学習指導要領社会科編」告示 (15 年度から学年進行で実施)。
〃	3 月 31 日	香川県教育委員会編『香川県教育史』(資料編) 刊。大林萬鋪『香川のさかな』(市民文庫 22、高松市図書館) 刊。
〃	3 月 ー	建設省四国地方建設局監修『四国の交通史』(四国の道路を考える会) 刊。
〃	4 月 1 日	小豆郡小学校長会編『わたしたちの郷土 小豆島 (部分改訂版) 3・4 年用』(小豆郡教育会) 刊「のびゆく多度津町」編集委員会編『のびゆく多度津町 (改訂版)』(多度津町教育委員会) 刊。琴南町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの琴南町 (改訂版)』(琴南町教育委員会) 刊。
〃	4 月 ー	香川県生活環境部環境局環境土地政策課編『かがわの自然保護マップ』刊。
〃	5 月 ー	「全国野鳥保護のつどい」記念誌編集委員会編『かがわの野鳥』(香川県) 刊。
〃	この年	高松市小学校社会研究会編『高松の今とむかし』(松岡書店) 刊。
平成 12 年 (2000)	2 月 11 日	岡野啓『わたくしの社会科物語』刊。
〃	3 月 31 日	香川県教育委員会編『香川県教育史』(通史編) 刊。讃岐のため池誌編さん委員会編『讃岐のため池誌』通史編・資料編 (香川県農林水産部土地改良課) 刊。
〃	4 月 1 日	白鳥町小学校社会科教育研究会編『わたしたちの町白鳥 (9 改訂版)』(白鳥町教育委員会) 刊。
〃	4 月 ー	香川県高等学校地理研究会編『香川県版基本地形図集』(香川県高等学校地理研究会) 刊。同『地理演習ノート別冊 9 訂新版』(同) 刊。
〃	11 月 ー	香川県自然科学館協議会編『おもしろ発見ノート・家族で五色台を楽しもう』(香川県自然科学館) 刊。
〃	12 月 20 日	熊野勝祥『香川県明治教育史』(香川県図書館学会・香川県中学校社会科研究会) 刊。
平成 13 年 (2001)	3 月 27 日	香川人物名鑑出版委員会編『香川の人物名鑑 2001』(四国新聞社) 刊。
〃	9 月 30 日	ワーク・アイ編『満濃池史』(満濃池土地改良区) 刊。
平成 14 年 (2002)	3 月 ー	香川県生活環境部環境局環境土地政策課編『身近な生き物マップ』刊。
〃	4 月 ー	香川県緑化推進委員会編『香川の保存木』刊。
〃	7 月 1 日	香川県小学校社会教育研究科編『社会総合的学習 基礎・基本の定着と発展の学習』(東洋館出版) 刊。
〃	7 月 25 日	高野尚好監修・香川県小学校社会教育研究会『指導と評価の統一による社会科総合的学習 基礎・基本の定着と発展の学習』(東洋館出版社) 刊。
平成 15 年 (2003)	8 月 20 日	伊丹正博・徳山久夫・細川滋編『香川県の百年』(山川出版社) 刊。
平成 16 年 (2004)	4 月 1 日	香川県小・中学校文化連盟が設立され、同年の第 1 回香川県小・中学校総合文化祭社会科研究発表会中学校の部において香大附属坂出中学校が最優秀となる。綾歌町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちの町あやうた』(綾歌町教育委員会) 刊。中西勉編著『造園史 特別名勝栗林公園』(中西勉) 刊。
〃	9 月 20 日	三木町史編集委員会編『三木町史・現代史編』(三木町) 刊。
〃	10 月 25 日	木原溥幸他編『香川県の歴史』(山川出版社) 刊。
平成 17 年 (2005)	2 月 ー	新修大野原町誌編集委員会編『新修大野原町誌』(大野原町) 刊。
〃	3 月 31 日	綾南町一貫性教育研究会副読本編集委員会編『わたしたちの町綾南』(綾南町教育委員会) 刊。秋山忠『自分の目と足でかせぐ地域学習』を目指して『地歴公民科研究』第 43 号 (香川県高等学校地歴公民科部会) 刊。香川県教育委員会編『香川県の近代化遺産』(香川県教育委員会) 刊。
〃	6 月 ー	磯野実編著『保元伝承歌集・西行法師のみち歌碑群とその解題』(鎌田共済会郷

		土博物館) 刊。
〃	11 月 1 日	新修山本町史編さん委員会編『新修山本町誌』(山本町) 刊。
〃	12 月 9 日	財田町誌編纂委員会編『財田町誌・続編』(財田町) 刊。
平成 18 年 (2006)	1 月 -	仲南町誌編集委員会編『仲南町誌・続編』(仲南町) 刊。
〃	3 月 30 日	西山一郎『香川県財政の百年の歩み』(香川県) 刊。
〃	10 月 1 日	松平公益会編『松平公益会八十年史』(松平公益会) 刊。
〃	10 月 -	丸亀市小学校社会科副読本編集委員会編『あすへのびる丸亀』(丸亀市教育研究所) 刊。
平成 19 年 (2007)	3 月 30 日	『庵治町史』(高松市役所) 刊。
〃	4 月 1 日	「観音寺のすがた」編集委員会編『観音寺のすがた(新訂版)』(観音寺市教育委員会) 刊。
〃	5 月 1 日	琴平高校、『琴高通信』を創刊し、地域に根ざした学校をめざす。
〃	7 月 9 日	熊野勝祥・出石一雄『中学校社会科初期における学習指導』(香川県中学校社会科教育研究会・香川県図書館学会) 刊。
〃	9 月 25 日	梶山雅史編『近代日本教育会史研究』(学術出版会) 刊。平成 22 年 11 月 25 日には同編『続・近代日本教育会史研究』(学術出版会) 刊。
平成 20 年 (2008)	3 月 31 日	土庄町誌続編編集委員会編『土庄町誌・続編』(土庄町) 刊。
〃	11 月 5 日	安野功監修・香川県小学校社会科教育研究会『「社会科ノート」による思考力の育成一習得・活用・探究の学びを深める言語活動一』(東洋館出版社) 刊。
〃	この年	綾川町一貫性教育研究会編『わたしたちの町綾川』(綾川町執権性教育研究会) 刊。
平成 21 年 (2009)	3 月 31 日	菊池寛顕彰会編『菊池寛資料集成(改訂版)』(菊池寛顕彰会) 刊。三豊市教育委員会編・発行『三豊市の文化財』刊。住野正和『「地域社会の歴史と文化」について～その教材化の課題と意義～』、シンポジウム「身近な地域社会の歴史教材をどのように活用するか」、齋藤浩「地形図の利用～身近な地域の地形図を用いた読図演習～」『地歴公民科研究』第 47 号(香川県高等学校地歴公民科部会) 刊。
平成 22 年 (2010)	3 月 25 日	屋島風土記編纂委員会編『屋島風土記』(屋島文化協会) 刊。
〃	4 月 1 日	香川大学教育学部社会教育研究会編『香川県小学校社会科郷土学習読本・わたしたちの香川県』(青葉教育社) 刊。
〃	7 月 -	溝渕利博(高松大学)、地域学習資料「春日町の歴史地理探訪」を使用してフィールドワーク授業を行う。
〃	12 月 1 日	久米通賢研究会『もっと知りたい! 久米通賢』(鎌田共済会) 刊。
平成 23 年 (2011)	3 月 31 日	三豊市教育委員会編・発行『古代の三豊ー三豊市の歴史と文化 1ー』刊。
平成 24 年 (2012)	3 月 31 日	三豊市教育委員会編・発行『中世の三豊ー三豊市の歴史と文化 2ー』刊。
〃	8 月 7 日	木原溥幸編『香川県謎解き散歩』(新人物往来社) 刊。
平成 25 年 (2013)	3 月 31 日	三豊市教育委員会編・発行『近世の三豊ー三豊市の歴史と文化 3ー』刊。
〃	3 月 -	『さぬきの授業 基礎・基本～子どもに学びのときめきを～実践事例集 I』(香川県教育委員会) 刊。アド・サービス・センター・光光編集編『特別名勝栗林公園図録』(香川県栗林公園観光事務所・香川県観光協会・栗林公園にぎわいづくり委員会) 刊。
〃	9 月 14 日	高松市歴史資料館編『屋嶋城が築かれた時代』(高松市歴史資料館) 刊。
〃	12 月 10 日	香川県の歴史散歩編集委員会編『香川県の歴史散歩』(山川出版社) 刊。
〃	この年	「わがまち副読本ライブラリー」を県教委義務教育課に設置。
平成 26 年 (2014)	2 月 22 日	『新版香川の歴史ものがたり』(香川県中学校社会科研究会) 刊。

〃	3月 ー	『さぬきの授業 基礎・基本～子どもに学びのときめきを～実践事例集Ⅱ（板書・ノート（ワークシート指導）編）』（香川県教育委員会）刊。
平成27年（2015）	3月22日	丸亀市教育委員会編『丸亀の文化財』（丸亀市教育委員会）刊。
〃	4月24日	文化庁、「四国遍路～回遊型巡礼路と独自の巡礼文化～」を「日本遺産」に認定。
〃	5月12日	福井大和「郷土唱歌を胸にして学校再開で変わる男木島」『住民と自治』（6月号）刊。
〃	8月 1日	羽野茂雄『一步一景 栗林公園を訪ねる』（栗林公園にぎわいづくり委員会）刊。
平成28年（2016）	3月31日	山本秀夫「学校設定科目『総合社会』の授業実践—高校生にとっての『地域』史学習—～津田高校自身を知る～」『地歴公民科研究』第54号（香川県高等学校地歴公民科部会）刊。
平成31年（2019）	4月19日	香川県小学校社会科教育研究会『社会に開かれた教育課程による2タイプの社会科学学習』（東洋館出版社）刊。
〃	4月25日	山本秀夫『つなぐ地域史—香川の高校生のための日本史（Ⅰ）—』（弘栄社）刊。
令和2年（2020）	3月31日	多度津町本通等の伝統的町並み調査委員会編『多度津町多度津—伝統的建造物群保存対策調査報告書—』（多度津町教育委員会）刊。
令和3年（2021）	4月 1日	香川大学教育学部社会科研究会編『わたしたちの香川県』（青葉教育社）刊。
〃	11月 ー	報告書編纂員会編『本山寺五重塔 解体・保存修理報告書』（本山寺）刊。

第2節 地域とともにある学校とふるさと教育

1. 「地域に開かれた学校」と生きる力をはぐくむ教育

1) 「生涯学習体系への移行」と「地域に開かれた学校」づくり

臨時教育審議会答申（昭和59年～同62年）において「生涯学習体系への移行」が提唱され、学歴社会から生涯学習社会への転換が図られた。生涯学習時代における学校の役割は、第1に、生涯学習の基礎である自己教育力の育成をあげることができる。特に初等・中等教育段階の学校では、生涯にわたる学習を続けることのできる基礎的能力や自ら学ぶ意欲・態度を育成することが大切である。そのために、学習内容を精選して、基礎・基本の徹底を図るとともに、学習することの楽しさを体験できるようにすることが重要とされた。第2に、学校の場や機能を家庭や地域社会へ開放することである。子どもの教育は、学校だけではなく、家庭や地域社会等あらゆる場で行うべきものであり、こうした考えから「開かれた学校」が強調されてきた。「開かれた学校」とは文字通りオープン・スクールを意味する。その特徴は、空間的（オープン・スペース）、時間的（オープン・スケジュール）、心理的（教師と生徒間、教師間・生徒間の交流）に開かれた学校である。「開かれた学校」の内容は、(1)学校の施設を学校教育外の目的に提供すること、(2)学校の機能や経営を地域住民に開放すること、(3)地域を生かした教育課程の編成と実施、である。つまり、学校が家庭や地域社会と一体になって、子どもの教育に当たることである。子どもは、学校のみでなく家庭、地域、情報環境等日常生活の様々な場で出会う“ヒト、モノ、コト”と相互に影響し合うことにより、自己を形成し続ける存在であり、生涯にわたって学ぶことが必要とされる社会で育っているのである。「開かれた学校」の具体的方策として、①学校以外の教育の場を子どもたちに保障する「地域社会学校」観や「学社連携・融合」論、「博学連携」論があり、②学校に地域のセンターとしての「学びの共同体」を構築するためには、学校の教育活動に保護者や地域の人びとが参加する機会を積極的に拡大することが必要となる。しかし、前者の試みも、後者の「学びの共同体」としての学校の再構築に向けられるべきであり、地域の文化と教育のセンターとして学校を構想し、子どもたちが学び合う共同体、教師たちが専門職として育ち合う共同体、地域の人びとが異質な文化を交歓し合う共同体として、どのように学校を再構築するかが課題となってくる。すなわち、すべての人が地域社会の中で支え合いながら、学び合いを通じた社会的包摂 Social Inclusion ができるよう、地域社会を基盤とする「学びの共同体」としての学校を構築する必要があるの

である。

地域社会と教育の問題点は、次の3つに区分することができる。まず第1が「地域における人格形成（地域の教育力）」であり、第2が「地域にとっての学校（学校の意味と変容）」であり、第3が「学校にとっての地域（地域の意味と変遷）」の3つである。1970年代後半以降の「地域」への着目の背景にはどのようなものがあったのか。第1が、社会的・時代的な背景である地域社会の変貌である。70年代後半以降、低成長期を迎えるが、高度経済成長による地域社会の変貌と社会的矛盾が一举に現出し、過密化による都市問題と過疎化による農村問題は、いずれも地域の教育力が低下することになる。このような地域社会の変貌に対して「地域主義」が主張されたのである。「地域主義」とは「地域に生きる生活者たちがその自然・歴史・風土を背景に、その社会または地域の共同体に対して一体感をもち、経済的自立をふまえて、みずからの政治的・行政的自律性と文化的独自性を追求すること」と定義されている。つまり、中央集権的な画一化に対する地方自治体の主体性を強調し、地場産業ないし生産技術の振興による産業基盤を再編成することをめざすものである。そのためには、地域の自然・社会・文化を見定め、地域社会への帰属意識を高め、地域住民の主体性を確立することが求められた。このような要請は、学校教育・社会科教育において「地域」が重視され、積極的に地域素材の教材化が図られるようになったのである。

第2に、子どもの教育問題で、70年代後半から「教育の荒廃」が社会的な問題になり、①子どもの学習・学力の問題で、「落ちこぼれ・落ちこぼし」の現実に対して、教育課程審議会は「ゆとりと充実」「基礎的・基本的な内容」をうたい、「わかる授業」「楽しい授業」が提唱されるに至った。②子どもの生活や発達の問題で、校内暴力などの「反社会的問題行動」や不登校者の増加・引きこもり等の「非社会的問題行動」の増加が起こった。「教育の荒廃」の原因として、家庭や地域社会の教育力の低下、学校教育の肥大化が挙げられ、この問題の解決策の1つとして、家庭や地域社会との連携を図る教育・実践が注目されるようになった。子どもの生活体験の掘り起こし、父母との連携（アンケート、父母の体験などの教材化）、地域社会との学校の連携（サークル活動、行事、祭り等）が実施されるようになった。学校を地域に開くことによって、地域社会の教育力の活性化を図ろうとする端緒である。

第3に、歴史学を中心とした学問・研究の動向で、地域を対象とする歴史研究は、それぞれに異なる時代背景を含みながら、郷土史、地方史、地域史と呼称されてきた。地方史研究は戦前の郷土史研究のあり方を批判し、戦後の歴史学の進展に大きな役割を果たした。地域史は、70年代以降の市民運動等による「地域主義」や地方自治の確立の主張と連動しながら、従来の地方史研究に対する批判を前提にして、地域住民の主体的な歴史形成過程を明らかにし、その地域住民が持つ中央に対する地方意識の変革を1つの課題としている。同時に、ヨーロッパ史、とりわけ中世史研究者から、国民国家は観念的な存在であり、国家から離れた「それ自体が一定の存在要件をそなえたひとつの全体としての地方」が注目されてきた。国民国家という枠組みを解体し、様々な「地域」のまとまりを政治的国境線にかかわらず総合的にとらえることによって、中世の「小国家」世界の伝統と第二次世界大戦後の世界を架橋しようとする構想もある。つまり、国民国家と地方を明確に区別することによって、地方史研究の中央の歴史研究への従属から解放され、地方史研究の独自性が獲得されるとし、また地域の中で日常生活を営む庶民・民衆が歴史の中でどのように主体性を備えてきたか、その過程が研究対象となった。このように、1970年代には社会・国家の中央集権的性格を批判し、地域及び地域住民の自立を唱える「地域主義」という考え方が流行し、地域史にはこの「地域主義」と通底するものがあつた。

このような時代状況を受けて、1970年代後半から、社会科教育において「地域学習」が盛んになってきた。昭和52年版の学習指導要領は、社会科の歴史学習を「地域史学習」として構想することを求めている。つまり、歴史の展開の舞台としての「地域」に着目させ、そこで展開し、あるいは営まれている歴史や生活文化を学習することによって、歴史的事象を身近で具体的なものとして実感させることが大切であるとしている。その学習に当たっては、民俗学と文化人類学の成果を活用することが付言され、「地域の文化や民俗」「日本人の生活文化」が扱われるようになる。注目すべきは、「博物館や郷土資料館等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観察や調査を行うようにすること」（小学校）、「民俗学などの成果の活用で博物館、郷土資料館などの見学・調査を通じて、生活文化の展開を具体的に学ぶことができるようにすること」（中学校）とあることである。このように小・中・高等学校を通して、日本や世界の生活・文化・伝統が取り扱われている。身近な地域社会の「生活文化」学習を構想する視点は、第1に、現代社会にみる生活文化や伝統を取り上げ、それらが日本人の行動の基盤になっていることを理解させること。つまり、現代社会における「文化」の働き・機能

について考えることである。第2に、「生活文化」を総合的に理解することである。このように臨時教育審議会が生涯学習体系への移行に必要な課題として提起した「開かれた学校」の理念は、この後、平成元年の生活科の新設や新学力観に基づく評価観を経て、平成10年改訂の学習指導要領で登場した「生きる力」の育成と「総合的な学習の時間」の新設へと展開していくのである。そして現在、「地域社会学校」（コミュニティ・スクール）論や「学社連携・融合」論が起こっているが、いずれも社会教育からの主張であり、それに即して学校を開放し、学校の教育機能を外部化し、学校をスリム化しようとする案が提示されている。しかし、安易に地域社会学習を学校外に放逐し、学校をスリム化するのではなく、まず学校の本来の在り方を問いながら、地域社会学習を学校において活性化させる努力をしなければならない。

これまで地域と学校が一体となった教育の在り方・方向性は、「地域に根ざした教育」「地域に開かれた学校」等のスローガンとして従前から見受けられ、特に昭和中期の教育改革や新教育においては、教育の地域化は各学校並びに教育行政の基本的な柱とされ、新設された社会科の実践が地域社会と深く結び付いてその実現に大いに関与してきた。地域社会の改造・改善をめざして地域社会における生活課題の解決を志向する初期社会科のあり方は、「地域社会学校」「地域教育計画」等の提唱とも結び付いて、地域カリキュラム編成の中核に位置付けられた。今回の「開かれた学校」づくりは、学校と地域社会との連携強化、教育の地域化の担い手を地域住民、学校、教師等の教育専門職、地方自治体の教育行政職の3者であると捉えている点で類似しており、地域社会化の原点復帰とも考えられるが、相違点は、第1に高度経済成長後の日本社会の変貌に伴い、各地域社会のアイデンティティそのものが失われているという実態、第2に学校知が生活知から系統知（学問知）へと転換してしまっているという現実があるということである。こうした状況を踏まえて、今後必要な視点は、第1に地域社会の問題から日本へ、日本の問題から世界へとといった遠心的な社会認識観に止まらず、世界・地球的規模の問題が日本へ、日本の問題から地域社会へとといった求心的な社会認識観の育成を図るべく、教材や学習展開を再編成する必要がある。第2に社会科学習への地域社会の人々の参画に当たっては、生活知と系統知との連携を図るという視点である。第3は人権尊重という視点のより一層の重視である（355）。

2) 「生きる力」をはぐくむ教育と「総合的な学習（探究）の時間」の活用

「生きる力」をはぐくむ教育とは、平成8年（1996）に中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第1次答申）の中で、「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力など自己教育力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を、『生きる力』と称することとし、知、徳、体、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた」と述べたことから、「生きる力」を育むことが教育の新たな目的の1つとして挙げられるようになった。上記のような理念を受けて、同10年の学習指導要領の改訂時に「総合的な学習の時間」が創設され、その目標が、「①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てること。②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こと」とされたのである。小学校学習指導要領の「総合的な学習の時間」の学習について「学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康等の横断的・総合的な課題についての学習活動、地域に人びとの暮らし、伝統と文化など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」と書かれている。

「生きる力」とは、全人的な資質や能力のことをさす用語であり、具体的には、「変化の激しいこれからの社会」を生きる力を意味している。文部科学省が定義する「生きる力」とは、「知・徳・体のバランスのとれた力のこと」をいい、①知＝確かな学力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力のこと、②徳＝豊かな人間性は、自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性のこと、③体＝健康・体力は、たくましく生きるため健康で過ごすことや体力を付けることなどをさした。また、文部科学省は「生きる力」を身につけるための3つの柱として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」を挙げている。「知識及び技能」は、基礎的・基本的な知識を学びながら、社会にお

けるさまざまな場面で活用できることをめざして、身に付けた技能を自分の経験などと関連付け、いろいろな場面で活用していこうとすることで習熟した技能となる。「思考力、判断力、表現力等」は、問題の解決方法を考える時にはまず結果を予測し、次の問題発見・解決につなげて、自分の考えを持ち、文章で表現したり、お互いの考えを伝え合ったりして、グループでの考えをまとめる。「学びに向かう力、人間性等」は主体的に学習に取り組み、感情をコントロールして、客観的にとらえる力は大切で、また他人を尊重し、互いの良さを生かして協働する力、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりがあることは重要な要素となる。なぜ「生きる力」の育成が必要とされるのか。これからの社会では、新しい知識・情報・技術が、政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として重要性を増す「知識基盤社会」において、「課題を見出し解決する力」「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」「他者や社会、自然や環境と共に生きること」などの変化に対応するための能力が求められ、このような時代を担う子どもたちに必要な能力こそが「生きる力」といえる。そして平成20年版学習指導要領では、知識基盤社会化やグローバル化の中で確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことがますます重要であるとの認識に立ち、「知・徳・体のバランス」及び「基本的・基礎的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲」を重視している。「生きる力」の中核を占める確かな学力とは、基礎的・基本的な知識・技能の習得であり、それらを活用する力であり、さらに課題を探究する力である。この習得・活用・探求のバランスを考えた社会科の学習活動が求められた。このときの小学校社会科の主な改訂事項は、(1)地域社会に関する学習の改善(第3、4学年)では、「身近な地域や市の様子」の学習内容では、新たに「古くから残る建造物」を加えた、内容の取扱いでは「方位や主な地図記号について扱う」を加えた。(2)我が国の歴史に関する学習の改善(第6学年)では、「国宝、重要文化財に指定されているものや、そのうち世界遺産に登録されているものを取り上げ、我が国の伝統や文化についての理解を深めさせる」とされた。中学校では、我が国や郷土の伝統や文化について理解を深め、そのよさを継承・発展させるに、身近な地域の歴史や各時代の文化の学習(社会科歴史的分野)や地域の食材を生かした調理などを通じた地域の食文化等の学習(家庭分野)が行われた。高等学校では、古典、武道、伝統音楽、美術文化、衣食住の歴史や文化に関する学習が充実された。

この「生きる力」という考え方は、OECD(経済開発協力機構)が「知識基盤社会」に必要な能力として定義した「主要能力(キー・コンピテンシー)」を先取りしたものである。平成12年(2000)にOECDの「生徒の学習到達度調査」が15歳児を対象に、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野の国際比較調査が実施されるなど、これまでの国内外の学力調査等から、日本の子どもたちの思考力・判断・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題が多く見付かり、また、家庭での学習時間、学習意欲、学習習慣・生活習慣の違いによって読解力や成績の差が広がり、さらに自分への自信のなさや将来への不安、体力の低下等も見付かり、これまでの日本の教育のやり方では不十分であることが分かった。このPISAショック以後、3年ごとに実施されることとなり、これが教育スタンダードとなり、日本でもPISA型学力をめざしたプロジェクト学習が行われるようになったのである。また、同14年以降実施の学習指導要領では、ゆとりの中での特色のある教育によって「生きる力」を育むという方針であったが、香川県では、同14年度からの新学習指導要領の全面実施と完全学校週5日制の実施を目前に控え、同13年度から開始された国の第7次教職員定数改善計画に合わせて、「基本3教科に係る20人程度の少人数授業」「小学校低学年での複数担任」「一部中学校における安定した学習集団の基盤づくり」の実現をめざした県単独予算によるきめ細かな指導を行う「香川型指導体制」を開始した。同18年度にはこれを見直し、小学校の基本3教科、中学校の基本5教科について20数名程度の学習集団での少人数指導等を実施した。同23年(2011)以降実施の学習指導要領では、ゆとりでも詰め込みでもなく、「生きる力」をより一層育むという方針となった。改訂後の子どもたちの学力は、国内外の学力調査から改善傾向が見られるが、一方で、判断の根拠や理由を明確にしながら自分の考えを述べる能力については課題が指摘され、また、学ぶことと自分の人生や社会とのつながりの実感が低く、学習したことを生活や社会の中で生かしていく面にも課題が見られた。

そこで平成29、30年(2017、18)には、この「生きる力」を育むという理念を実現するために『新学習指導要領』が公示されたのである。人工知能の普及やインターネットの生活への浸透により、社会や生活が大きく変わると予想される時代に変化を前向きに受け止め、人生をより豊かにしていくためにどうすべきか主体的に考え出すことができる力が「生きる力」であるとして、これからの社会が、どんなに変化して予測困難になっても自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、判断して行動できる力を身に付け、学んだことを将来に生かし

ていけるようにした。新しい時代に必要となる資質・能力の育成とそれを踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直しを行い、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有して社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現をめざした。そのため、小学校では、入学当初における生活科を中心とした「スタートカリキュラム」を充実させ、幼小・小中・中高といった学校段階間の円滑な接続や教科等横断的な学習が重視された。また、小・中学校では、主体的な学級活動や児童会・生徒会活動等を通じて主権者教育、消費者教育、防災・安全教育等の充実、言語活動の充実、情報活用能力（プログラミング教育を含む）の育成、伝統や文化に関する教育の充実、体験活動の充実等が図られるとともに、小学校の外国語教育の教科化や高校の新科目「公共」の新設等、各教科等で育む資質・能力を明確化して、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の実現を図った。小・中学校では、伝統や文化に関する教育の充実策として、県内の主な文化財や年中行事の理解（小：社会）、我が国や郷土の音楽、和楽器（小中：音楽）、武道（中：保健体育）、和食や和服（小：家庭、中：技術・家庭）等の指導の充実が図られた。「社会に開かれた教育課程」の3つの要素は、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を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標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どもたちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自分の人生を切り開い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育んでいくこと。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、そのめざすところを社会と連携・共有しながら実現させること、である。高等学校では、伝統や文化に関する教育の充実策として、政治や経済、社会の変化との関係に着目した我が国の文化の特色（地理歴史）、我が国の先人の取り組みや知恵（公民）、武道の充実（保健体育）、日本の伝統的な生活文化の継承・創造に関する内容の充実（家庭）が図られた。また、「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」と変更して、「生きる力」を主軸に、社会で求められる力の育成を強く求めるようになった。課題発見から解決までの能力や自分自身の理解、探究学習を通じて新たな価値の創造と未来への意識を持たせるなど、「総合的な学習の時間」と異なり、「総合的な探究の時間」で育成された能力を用いて教科学習に生かすことや、社会に出た際に探究学習で学んだ思考プロセス等を活用することなども目的とした。つまり、文部科学省が求める「資質・能力の三つの柱」にある「知識・技能」だけにとどまらず、見えづらい学力「思考力・判断力・表現力」や見えない学力「学びに向かう力・人間力」を網羅的に育成する授業としての位置付けになっている。

香川県では、平成10年度の学習指導要領改訂によって新設された「総合的な学習の時間」の効果的な活用方法と授業の在り方について、同18年度（2006）から、県内の小中学校の教員等を対象に、学校として「総合的な学習の時間」に組織的に取り組むための企画・調整を担うコーディネーターの養成を行い、その成果の普及を図るための「香川県総合的な学習の時間コーディネーター養成講座」を開催している。研修の内容は、（1）総合的な学習の時間の意義と現状や課題に関すること…①総合的な学習の時間の教育課程上の位置付け、趣旨、ねらい、②総合的な学習の時間の現状と課題、③総合的な学習の時間におけるコーディネーターの役割、（2）計画作成とコーディネーターの役割に関すること…①全体計画、指導計画の作成、②校内体制の整備、校内組織の作り方、校内研修の進め方、③施設・設備等の学習環境の整備・活用、④地域人材の活用、地域との連携、学校外との調整の進め方、（3）授業の実施とコーディネーターの役割に関すること…①教材の開発、②指導方法や指導評価の工夫、（4）カリキュラム評価・改善とコーディネーターの役割に関すること…①評価資料の収集・検討、②改善案の作成・検討、などである。

香川県における各校の「総合的な学習の時間」の活用事例をみると、小・中学校では、地域や学校、子どもたちの実態に応じて、各学校が創意工夫を生かした特色ある「総合的な学習の時間」を展開している。例えば、（1）「地域の環境を守る」をテーマに、海岸や松原の清掃、海浜植物や松の植樹等、地域に密着した活動から環境保全の重要性を学ぶ学習、（2）「命と命のつながり」をテーマに、大豆からできるものを調べたり味噌づくりを地域の方から学んだりする活動を通して、地域の農業を知るとともに、地域の人との関わり方や先人の工夫を学ぶ学習、（3）「広い視野をもち、ともに生きようとする子どもの育成」をテーマに、ALTとの英語活動等を通して、外国人とのコミュニケーションの仕方に慣れたり積極的に会話をしようとする態度を育む学習等、地域や学校の特色を生かしたテーマのもとに進められている。高等学校では、中学校における学習に加えて、（4）国際理解、情報、環境、福祉・健康等の横断的・総合的な課題についての学習活動、（5）生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動、（6）自己の在り方生き方や進路につい

て考察する学習活動等を行っている。例えば、琴平高校では、地域に根ざした学校をめざして平成19年5月から『琴高通信』を発行して学校情報を内外に発信するとともに、「総合的な学習の時間」に地域の歴史や文化を地元の人から学び、生徒が地域と連携した行事等に積極的に参加して活動するようになった。具体的には、①町民体育祭や満濃池健康マラソン、山下農場のれんげ畑まつり等へのボランティア活動、②琴平町の名産であるにんにくを配合した「ガーリック娘」創作料理コンテストへ参加して地元を盛り上げる地域活性化活動、③香川県を代表する民謡「金毘羅舟々」の保存・伝承活動、④四国こんぴら歌舞伎大芝居の代替イベント「四国金毘羅ねぶた祭り」を開催して、町内を練り歩く活動、⑤地域の清掃活動「クリーンアップ大作戦」等、地域と密着した地域連携・地域貢献活動を継続して行っている。さらに同31年度からは「総合的な学習（探究）の時間」を「琴平道」として、地域との連携をさらに強めて、「琴平高校に軸足を置き、琴平町等の地元の方々との触れ合いの中から、自分の生きる道を探していく」学習を進める中から、自分なりの「琴平道」を作っていってほしいとの願いを込めるようになった。また、高松高校では、令和2年（2020）に「総合的な探究の時間」の先行実施として、2年生がそれぞれ自分で選んだSDGsと関連付けたテーマをもとに、現地調査や専門家に取材をしたりして探究した成果をポスターセッション形式で発表を行った。その中には地域創生に関係した「屋島～歴史から読み解く瀬戸のシンボル～」 「高校生観光ガイドの可能性」 「特産物を通じた香川の活性化」 「四国霊場の発展のために」 「公共交通機関を通して考える観光客増加の手段」 「観る観光から住む観光へ」 等の斬新な視点からの発表もあり、新しい総合的な探究学習の在り方を予想させる取り組みとして注目された（356）。

2. 「地域とともにある学校」とふるさと教育

1) 「地域に開かれた学校」から「地域とともにある学校」へ

平成23年（2011）に文部科学省協力者会議が「地域とともにある学校」づくりをめざすべき旨の提言をまとめたのに続いて、同27年には中央教育審議会が、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」と「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」の各答申をまとめて発表した。いわゆる「地域とともにある学校」答申と「チーム学校」答申と呼ばれるものである。前者は、「地域に開かれた学校」から一步踏み込んで、地域の人々と学校が教育目標やビジョンを共有して、一緒に協働するパートナーとなる「地域とともにある学校」を求めている。地域全体で学校を支える「地域学校協働本部」の設置、地域住民や保護者が学校運営に参画する「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」の推進等が挙げられ、「学校を核とした地域づくり」をねらったもので、政府の「地方創生」の一環に位置付けられる。後者は、地域住民や保護者等が「チーム学校」の一員として学校支援ではなく学校と協働することで、学校教育の在り方を変えようというものである。両者ともに、子どもたちの教育のために、地域も保護者も積極的に学校と協働することによって、学校を核とした地域の活性化を図ろうとするものである。社会に開かれた教育課程や学校と地域の地域学校協働活動によって、学校を核とした地域づくりをめざすものである。

「コミュニティ・スクール」は、学校と保護者や地域住民等が共に知恵を出し合い、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て「地域とともにある学校」づくりを進める仕組みである。「コミュニティ・スクール」には、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」第47条の5に基づいて、保護者や地域住民等から構成される学校運営協議会が設けられ、学校運営の基本方針を承認したり、教育活動などについて意見を述べるといった取り組みが行われる。

文部科学省では、平成16年度（2004）からこの「コミュニティ・スクール」を推進し、香川県では、同19年4月に三木町立田中小学校が「コミュニティ・スクール」に指定されたのを初めとして、令和2年（2020）7月には県内8市9町のうち、4市6町で幼稚園1園、小学校46校、中学校19校の合計66園・校で導入され、導入率は19.1%となった。また、地域学校協働本部の設置は6市8町の76園・校（導入率22.0%）、地域学校協働活動推進員は1町（宇多津町）で2名、地域コーディネーターは7市5町で127名が委嘱されている。そして「コミュニティ・スクール」では、保護者・教員・地域住民等が集まって学校や地域の課題解決をめざし、テーマごと（子どもたちの学力向上、郷土学習の進め方、いじめの防止等）に熟議（熟慮と討議）を重ねることで、互いの立場や果たすべき役割への期待が深まるとともに、それぞれの役割に応じた解決策が洗練され、個々人が納得して自分の役割を果たせるようになるのである。

平成17年（2005）の中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」で、大学の主要な役割の一つとして地域社会の発展に役立つことが明記され、文部科学省では、同25年度から大学等が自治体と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・地域貢献を進める大学等を支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる、地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的として「地（知）の拠点整備事業」を実施するとともに、大学等と連携した地域の自主的な取り組みに対しても省庁が連携して支援することになった。この背景には、①地域再生のためには、地域の人材・知識が集積する地の拠点である大学等と連携した地域づくりの推進が重要である。②地域の大学等は「地域貢献（地域課題解決のための研究・教育の実践）」を志向し、地域に根ざした人材を養成する。③「地域再生のための人づくり、人材ネットワークづくり」を促進し、持続可能な地域再生を推進することを通じて、「地域の大学等を核とした知識・人材の創出と地域活力の好循環を形成」する、というねらいがあった。香川県では、同25年に香川大学がこの「地（知）の拠点COC整備事業」に採択され、①瀬戸内海地域活性化プロジェクト（定住促進、観光振興、商店街活性化、離島振興、コミュニティ振興等）、②地域志向の人材育成（地域に貢献できる人材、課題の探究・解決力のある人材、社会での対応力のある人材）、③新産業創出プログラム（医療・福祉関連事業、ものづくり事業、希少糖関連事業）、④ものづくり人材育成創出拠点の形成、⑤地域インターンシップ、⑥生涯学習（サテライト）等を行っている。また、香川県は同27年に「かがわ創生総合戦略」を策定するとともに、県内大学等と「大学コンソーシアム香川」を設立して「大学等魅力づくり補助金」を創設し、魅力ある大学づくりを進める施策や事業を推進している(357)。

2) 香川県のふるさと教育

①心の教育からふるさと教育へ

ふるさと教育は、これまで人間としてのよりよい生き方を求めて取り組んできた「心の教育」の充実・発展をめざすとともに、社会の変化に対応して主体的・創造的に生き抜くたくましい「生きる力」の育成にも通じるものである。「心の教育」とは「子どもたちに必要とされる豊かな人間性とは、美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観、他人を思いやる心や社会貢献の精神、自立心、自己抑制力、責任感、他者との共生や異なるものへの寛容などの感性及び道徳的価値を大事にする心である」ととらえられる。このような心の育成を図るのが心の教育であり、その基盤としての道徳教育なのである（『小学校学習指導要領解説』道徳編）とされ、文部省は昭和62年（1987）に『郷土を愛する心を育てる指導』という指導書を発行して、全国の小・中学校に配布した。

これを受けて、香川県では、同年から「豊かな心を育てる推進会議」を設けて、「心の教育」を推進するとともに、平成16年度（2004）には、香川県教育基本方針の「(2) 豊かでたくましい心をはぐくむ教育の推進」の中に「ふるさと教育」を掲げて、郷土の自然や文化・歴史など先人の営みを学ぶことを通じて、ふるさと香川を愛し、誇りに思うとともに、将来への夢や目標を抱き、自らの人生や社会を切り拓く豊かな心と実践的な力を育成することをめざした「ふるさと教育」を推進している。身近な自然や歴史、文化に親しむことにより、自分が住む地域をよく知り、大切にすることを育てることは、豊かな人間性を育むとともに、社会の一員としての自覚を養うことにつながる。郷土や先人の営みを学ぶことを通じて、ふるさとの自然や歴史、文化に対する理解を深め、それらを尊重し、さらに継承・発展させようとする意欲や態度を培い、地域社会の形成者としての資質を養うとともに、将来への夢や目標をもって個性や創造性を発揮できる力を培うこととしている。そして同年度に郷土の自然、歴史、文化等を盛り込んだ「ふるさと教材」を作成してすべての小・中学校に配布するとともに、「ふるさと教材」の有効な活用を図るために『ふるさと教材教師用指導資料』を作成して配布し、創意あるふるさと教育の展開を期待している。すなわち、香川県教育委員会では、香川県の自然や歴史、文化、人物等を盛り込んだふるさと教材『ふるさと香川 みどり◆うるおい◆にぎわい』（小学校・中学校）と『ふるさと教材教師用指導資料』を作成し、県内の各学校ではその「ふるさと教材」等を活用しながら、地域の実態を踏まえ、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間等において、ふるさとの良さを生かした、ふるさに学ぶ学習を行っている。「ふるさと教育」は、全教育活動を通じて行われるもので、ふるさと教材（小学校用）には、I. わたしたちのふるさと香川県（①ふるさと香川の自然、②知っておきたい香川県のシンボル、③ふるさと香川の四季と郷

土料理)、Ⅱ. 見つけようふるさとのすばらしさ (①ため池王国「香川県」、②伝統の技がさえる香川漆器、③よみがえれ日本最古の芝居小屋、④うどん王国「香川県」、⑤語りつがれてきた話しことば)、Ⅲ. 見つけようふるさとの未来 (①先人に学ぶ、②守っていきこう水と緑に恵まれた美しい郷土香川、③創造しよう未来の香川、④県のこれからの目標など)、同 (中学校用) には、Ⅰ. かがやくけん、かがわけん (①玉藻よし讃岐の国、②自然輝く、文化輝く、美味輝く、人輝く、③映画の舞台になった香川県など)、Ⅱ. ふるさとを探ろう (①ふるさとの自然、②ふるさとの文化・生活、③ふるさとの歴史・人物・産業) が載せられている。

また、同16年からは、県内各中学校において、生徒会を中心に体験や交流を通じてふるさとの良さを再発見したり、ふるさどが抱える課題の解決にむけた取り組みを進める「ふるさとリーダーの養成を図る研修」を行ったが、現在では、各学校で児童生徒による主体的な活動の中で「ふるさとリーダー」が養成されている。さらに同25年度からは、小学校3、4年生の社会科の身近な地域の学習や総合的な学習の時間の教材研究等に活用するための「わがまち副読本ライブラリー」の設置 (香川県教育委員会事務局義務教育課) や、県内各小・中学校の特色ある取り組みや効果的な指導方法を紹介する「ふるさと学習」の実践紹介、地域の人材を積極的に活用し、文化財等について解説を行うことができる「ふるさと学習社会人講師養成講座」の実施、県内すべての児童生徒に学んでもらいたい香川の自然や歴史、文化、人物等を盛り込んだ「ふるさと補助教材」の作成等を行うとともに、同27年には『新ふるさとの心：豊かな心を育てる教材 小学校3・4年』 (香川県教育委員会) を発行するなどしている。同28年には「香川県教育大綱」 (平成28年度～同32年度) に基づいて「香川県教育基本計画」が策定され、今後5年間で特に重点的取り組む5項目の中の2番目に「こころの育成」が掲げられ、具体的には「豊かな人間性を育む教育の推進」の第1に「道徳教育、ふるさと教育の推進」が挙げられるとともに、「社会全体で子どもを育て、いつでも学べる環境づくり」でも「地域で子どもを育てる環境づくり」が掲げられている。そして令和3年の第4期「香川県教育基本計画」 (令和3年度～同7年度) では、香川県の教育目標が「郷土を愛し夢と志を持って自ら学ぶ歩み続ける人づくり～自立・協働・創造を支える香川の教育～」と定められた (358)。

②小学校のふるさと教育

昭和63年10月に第37回全国へき地教育研究大会が「ふるさとを愛し、自ら学ぶ心豊かでたくましい子どもの育成」という研究主題のもとに開催され、第5分科会 (丸亀市立本島小学校) では「郷土に根ざし、郷土に根づく教育の確立」、第6分科会 (三豊郡詫間町立箱浦小学校) では「ふるさとを愛し、たくましく生きる子どもの育成」をテーマとして研究協議がなされた。特に第6分科会では地域素材を掘り起こし、地域と学校が一体となって子どもも育てることがへき地教育のあるべき姿であること、そのために教員は地域の実態や特徴を掴むとともに、地域に溶け込み、地域に学ぶこと、地域の子どもは地域で育てるという意識づくりのもとにたくましい力を育てるには突き放すことも必要であることなどに意見が集約されている。三豊郡詫間町立箱浦小学校では、同61年度から3年間の教育実践を『ふるさと学習 浦島太郎さんとともに一ふるさとにひびき合う心の学習ー』

(1989年) にまとめている。それによると、ふるさとを愛するとは、ふるさとの事物や人物を愛することであり、それらをよく知り、それらの良さや価値を理解することであると考え、地域素材を教材化することから始め、研究の視点を①地域素材を教材化し、単元を組む、②ふるさとを理解させ、表現力を育てるための指導法を工夫する、③具体的な実践の場を設定する、の3つに置き、教育課程の編成を工夫して「ふるさとタイム」を設定し、その時間を中心に国語科における作文指導、発表集会、作文タイム等との関連を図りながら、ふるさと理解の学習を進めてきた。子どもたちがふるさとの事実について調べ、地域の人々と触れ合う中で、ふるさとを理解していくことは、とりもなおさず、ものを大切にする心を育て、自分を知り、他人とどうかかわって生きていくことがよいかの教育であると考えたのである。

坂出市立府中小学校では、昭和61年度から「ふるさと学習」に力を入れ、府中ダム周辺に桜の苗木を、綾川の岸にはコスモスを植え、遠足では親からの手紙の入ったおむすびだけの手作り弁当 (コスモス弁当と呼ぶ) を食べるという行事が行われた。坂出市立西部小学校で昭和57年から取り組んできた「角山学習」は、学校に隣接する独立峰「角山」をシンボルとする地域学習で、全人的人間教育の場としてとらえられてきた。初期段階では、児童も教師も角山に登ることから学習が始まり、山のまわり、学校のまわりから地域の特性や民話、伝説、歴史等を探し歩き、その結果を『西部のすがた』にまとめて卒業生、自治会長等に贈った。また、「角山学習」

に関連させて、作文、図工、音楽等の表現的学習にも重点をおくとともに、全領域を通じての全人的人間教育をめざした取り組みを行った。

また、高松市立古高松小学校では、地域に生きる学校づくりをめざして、地域文化の学習拠点としても位置付けていく開かれた教育課程の編成を進めた。古高松小学校の教育課程編成の特色は、①地域に学び、地域を愛し、郷土を愛する子どもの育成におくこととし、これを「ふるさと活動」と呼んだ。生活科から総合学習へとつないだ教育実践を教育課程の中心に「総合学習（ふるさと活動）」を位置付けて、全体構想の見直しを進めた。②「生きる力」を育む学習活動の開発を工夫し、地域に学ぶことの良さを体験させるとともに、「ふるさと学習」は地域社会と自己とのかわりに気付き、改めて自己の在り方を問い直す良い機会とする。③「ふるさと学習」における体験学習を通して、感性を磨き、生活の知恵や技能を身に付けていく。多くの人との触れ合いがある生きた「社会の学校」での学びは、生涯にわたって学び続ける能力を培うとともに、人間としての生き方・在り方を考えさせてくれるところにある。すなわち、生活科から総合学習へとつないだ実践を重ねて地域に開かれた学校づくりへの推進を「ふるさと活動」という体験を軸とした「地域学校プラン」の編成によって具体化することができるとした。具体的には、生活科を総合学習の中に位置付けるために教育課程の3領域を統合し、教育活動の柱となる主題として、「ふるさと活動（総合学習）」を位置付けた。生活科の内容のうち、地域を学習材にする内容について「ふるさと活動（総合学習）」の中に位置付けることとした。つまり、地域を学習材としない他の内容の学習と2つのタイプで、生活科の単元を構築したわけである。前者を「地域シリーズ学習」と名付け、地域意識・自然意識の連続性を重視する連続単元とした。後者を「テーマ学習」と名付け、価値ある学習材による単独的な課題単元としたのである。

その後、香川県教育委員会では、文部省の「ふるさと交流学習促進事業」を受けて、平成7年度（1995）から2年間、「ふるさと交流学習促進校」を指定して、山間部と市街地、島嶼部と市街地、山間部と島嶼部等、自然や社会環境が異なる地域の学校が相互交流を通じて他の地域の自然や社会生活について理解を深めるとともに、多くの友人を持つことにより豊かな人間性を育てようとした。この交流学習は、高度情報通信施設（マルチメディア）の活用による学習指導の開発等、新しい教育機器の導入によってさらに広がりを見せた。同14年度からは「ふるさとかがわの文化創生事業（ふるさと文化文化財探偵団事業）」を実施し、香川県の歴史や文化を理解するために、地域に根ざした特色ある伝統文化や、民俗芸能等の文化遺産を活用した交流事業への支援を行い、個性豊かな地域文化の振興を推進した。県内6団体がそれぞれの地域に伝わる「金毘羅街道」（丸亀市・満濃町）、「摩崖仏」（さぬき市・三野町）、「仏教文化」（国分寺町・満濃町）の3つのテーマで交流事業を行い、「ふるさと学習」を体験した。参加者からは「普段、何気なく思っている文化財の存在について再認識し、地域の魅力を感じた」「交流を通じて地域の歴史や文化を共有できた有難い機会であった」などの感想が寄せられた。同21年度の香川県における「ふるさと教育」の実践状況等調査から、「ふるさと教材」の活用部門では、「野網和三郎と養殖漁業の学習」（東かがわ市立福栄小学校）、「『郷土の先人』『ふるさとの施設』猪熊源一郎」（丸亀市立城北小学校）、「郷土料理と食文化、地産地消の弁当づくり」（綾川町立綾上小学校）、児童生徒の主体的な活動部門では、「郷土の文化・伝統を守る人々について『祭りコース』『栗林公園ガイドコース』（高松市立栗林小学校）、「育てマイ盆栽を地域の盆栽祭りに出品」（高松市立鬼無小学校）、「屋島国有林にかかわる森林環境教育」（高松市立屋島東小学校）、「児童の発明作品を平賀源内先生発明工夫展に出品」（さぬき市立志度小学校）、「地元の醤油工場の蔵での体験学習」（小豆島町立星城小学校）、「地域の学習『宇多津検定』を実施」（宇多津町立宇多津小学校）、「学校林による森林環境学習及び林業体験等」（観音寺市立大野原小学校）、「学校林活動の活性化に向けた地域連携活動」（さぬき市立小田小学校、同市立前山小学校、三豊市立一の谷小学校）等が、優れた実践事例として紹介されている。さらに同30年4月には、「ふるさと学習」関連施設として観音寺市大野原町に旧紀伊小学校の建物を活用した「観音寺ふるさと学芸館」がオープンし、民俗・考古・歴史・自然科学のゾーンに分かれて資料が展示され、児童生徒が先人の知恵に触れたり、平和学習やものづくり体験もできる体験型資料館として利用されている。

平成10年（1999）の学習指導要領改訂によって小学校3、4年生の社会科学習の中で「地域の発展につくした先人の具体的事例」の学習（いわゆる「開発単元」）が重視されたのに伴い（同20年の改訂でも同様の扱い）、善通寺市教育委員会では、同26年（2014）に市内8小学校の6年生を対象に「総合的な学習の時間」の教材として副読本『ふるさとの偉人 空海』を発刊している。また、公益社団法人香川県教育会でも、同21年度から県内各小・中学校区において先人の業績を発掘して、その業績を広く子どもたちに紹介する「さぬき

人物再発見事業」を始め、同25年には「さぬき・人・ここにあり」(リーフレット)や『さぬき・人・ここにあり』(合冊本)を発行するとともに、同26年からは『夢づくり・人づくり新聞』第1号を創刊して、順次、県内の各小・中学校版を発行している。同会では、夢に向かって主体的に自己実現しようとするたくましい児童生徒を育成することを「夢づくり・人づくり事業」と命名し、児童生徒に直接的に働きかける事業や、教員の活動を間接的に児童生徒に働きかける事業を企画したのである。この『夢づくり・人づくり新聞』発行の願いは、「学校や地域の良さを県下の友達に発信し、郷土香川で学ぶ喜びを分かち合おう。学校や地域の良さを自覚し、郷土香川を大切に作る心を忘れず、世界に羽ばたこう」である。また、同会では、教育や文化の振興に功績のある個人・団体の顕彰事業(学校貢献・地域貢献顕彰事業)も行っている。

近年では、ドローンやストリービューを用いた授業実践も行われている。平成29年告示の学習指導要領では、第3学年の内容の解説(『小学校学習指導要領解説』社会編)には「地理的に見て特徴のある場所や高いところから身近な景観を展望したり、地理的に見て特徴のある場所や主な公共施設などを観察・調査したりする活動が考えられる」とある。河野富男と藤島太一は、ドローンやストリービューを用いた空間認識学習の意義について、「これまでの地図学習は学校の屋上から4方位を眺望し観察する方法が主であったが、ドローンをういテレビ画像を使って何倍もの高さから学校の周りを見渡す感覚を児童たちは疑似体験することができた。授業ではテレビで動画を見せ、その後に各方位の写真も活用したことで、動画による流れる映像と静止画による写真の組み合わせにより、児童の興味・関心が高まり、写真でじっくり見ることで、見逃していた建物や箇所を見ることができた。Google earth、ストリートビューで地域の様子を見たり、実際の写真を見たりすることで、現場に行けない場合でもバーチャルな空間を体験できた。これに写真や地図等を組み合わせて授業実践した結果、①ドローンを活用した鳥瞰的視点から市内の各地域をつないで考え、空間認識を培うことができたこと、②市内の4方位をより高い位置から観察し、鳥瞰的な目で地域の様子を見ることができたこと、③Google earth、ストリートビューを活用することで、疑似体験の感覚を味わって地域の様子を調べ思考することができたこと」などを成果として挙げている。

一方、教材開発については、香川大学教育学部社会科教育研究室が中心となって、平成29年(2017)から『地域教材開発のための資料・指導案集』を作成し、社会科教員をめざす大学生に必要な教材開発力の形成をめざした。この書は、授業(社会科教育法、社会科特別演習)及び隣地研修(小豆島、善通寺市・琴平・多度津町、東かがわ市、坂出市・宇多津町、香川県)を通して得た知見をもとに、学生たちが作成した資料・学習指導案集である。指導者の鈴木正行は、「教師の力量は、教科指導、生活指導、特別活動指導、道徳指導、進路指導、部活動指導など様々な面から捉えられますが、なかでも教科の指導力は最もその専門性を発揮すべきものです。

(中略)社会科の教師には、単に教科書に即してその内容を子どもたちに教えることではなく、社会の諸問題に正面から向き合い、自ら教材を開発し、授業を作り上げる力が求められます。しかし、現在の大学のカリキュラムは、以前に比べて、教育に関する様々な学問分野・領域を学ぶ機会は増しているものの、教材開発の基礎となる歴史学、地理学、政治学、経済学、哲学、法学などの教科専門を学ぶ時間は減少し、社会科教育学の学修にも十分な時間を確保できない状況にあります。これでは、学習指導要領に示された学習内容の上澄みは学べても、教科の本質に迫る深い学びをもたらす力を学生たちにつけることは困難です。いわば社会科教員としての確固たるアイデンティティと能力を身につけないまま、学校現場に出て、子どもたちの前に立ってしまうこととなります。子どもの学びに責任を持つことのできる社会科教員を育成するには、どうすればよいのか。まずは一定の地域をフィールドとして設定し、『事前調査→資料づくり→現地調査→報告・まとめ』という一連の学習過程を組織し、対象地の社会事象を調査した上で、その成果をもとに地域に関する「教材開発」を行う経験を持たせようと考えた。『地域教材開発のための資料・指導案集』の作成は、こうした願いから始められたものでありますが、次第に学生を主体とする活動に移りつつあります。地域学習は、地域理解の向上や地域に対する愛情の涵養にとどまらず、未来の地域づくりの担い手となる子どもたちに、社会参画意識を養う上でも効果的です。地域学習を通して、子どもたちに社会を見る目を養い、地域社会の抱える具体的な課題を捉えさせ、地域の改善に向けて主体的に参画していこうとする資質・能力を育てる力量を、学生たちが自らの力で身につけていくことが大切です」と述べている(359)。

③中学校のふるさと教育

中学校では、高松市立一宮中学校が昭和56年度から家庭・地域と連携した「ふれあい茶話会」を実施し、校区内の人々や高齢者を交えての楽しい交歓会となっている。また、「ふるさと探訪史跡巡りクリーン作戦」は、一宮幼稚園・小学校・中学校PTAをはじめ郷土史跡研究会等各種団体と連携した地域を挙げての行事であり、地域の環境美化に貢献し、参加者はゲートボール等のスポーツを通じて3世代交流を行っている。男木中学校では、「ふるさと学習」の推進を教育方針に掲げ、老人会との交流会を定期的の実施し、島の伝統・行事、昔と現在の男木の話題等で郷土に対する認識を深めたり、交流を深めている。また、男木島探検では隠れた名所を見つけて訪れたり、郷土の良さを再発見活動をしている。さらに男木の歴史・風習・地理的内容等について、生徒自らが課題として調査したことを全校生徒の前で発表する機会も設けている。

丸亀市立小手島中学校では、「ふるさと学習」で、春の遠足は島内で行い、「小手島探検隊の地図」を作成して、地域の人々から地名の由来や慣習を聴いたり、普段は行けない海岸を一周してふるさとの自然等を再発見したり、地域の人々と交流している。坂出市立岩黒中学校では、教育目標に「ふるさとを愛し、知力豊かで、心身ともに健康な子どもの育成」を掲げて、「地域行事への参加並びに学校行事での地域住民との交流を通して、自分やふるさとを誇りに思う子どもを育成する」を重点項目にして教育実践を行っている。地域との連携では、学校行事や地域行事は学校と地域が一体となって活動し、中でも運動会や秋祭りは2日連続の行事として定着し、島を挙げての盛り上がりを見せている。子ども獅子舞は、地域の指導者の協力を仰ぎながら練習を積み重ね、両日に披露して大きな拍手を受けている。学校行事には地域住民を招待して住民参加の活動を取り入れている。また、愛郷心を育てるボランティア、環境教育を行い、昭和20年代から「愛郷日」として月1回島内清掃を行っている。平成7年には子どもエコクラブ会員が海浜清掃にも積極的に取り組み、また、地域伝統芸能保存活動として子ども大漁獅子舞(昭和52年創作)や浦安の舞を毎年披露し、高齢者・地域との交流を図っている。同市立櫃石中学校でも、教育目標に「ふるさと櫃石を愛し、夢に向かって挑戦する心身ともにたくましい生徒の育成」を掲げて、「ふるさと櫃石を愛し、誇りを持てる生徒」像をめざしている。特色ある教育活動に、地域人材による「ふるさと学習」の推進と「地域に貢献する活動」の推進を掲げている。前者では櫃石島の伝統行事であるモモチまつりの弓射神事に因んで、弓道を学校裁量の時間に組み込み、地域の弓名人を講師に迎えて体育(武道)の授業に取り入れるとともに、運動会や立志式において弓射演武を実施して成果を発表している。これらを通して礼儀作法を学ぶとともに、郷土の伝統継承をねらいとして実施している。また、菊づくり名人を講師に迎え、苗の植え付けから大輪の花が咲くまでの作業を行ってその成果を菊祭りに発表している。櫃石の史跡巡りや自然探訪も行い、後者では、バス停のグリーンカーテン設備やベンチの補修、港公園の草抜き等を行い、7月には海開きの前に海浜清掃、1月のモモチまつりの前には王子神社の社殿の清掃や参道の草刈りを実施している。同市立瀬居中学校では、「ふるさと学習」において故郷としての地域社会の歴史や伝統を掘り起こし、それらを教材化し、学習することを通して郷土に誇りを持ち、郷土を愛する人間を育てていくことは、生徒の生き方の指針を与えることになるとして、学習対象は、郷土の先人、郷土の伝統行事、郷土の自然であり、これらを一括して地域社会として包摂されるなど、学校教育における地域の教育力は多岐にわたっている。香川大学教育学部附属坂出中学校では、歴史地理学習で「讃岐の古道を探る体験学習―五色台・白峰寺～根来寺の遍路道踏査―」について、遍路道を実際に歩いて拓本どりや実測等を伴う学習、丁石等の石造物を地形図に表す学習等を体験させ、これらの学習を通して、生徒にお遍路さんが巡拝した心情を体験させたり、路傍の文化財に興味を持たせようとした。

池田中学校では、郷土を愛する生徒を育てる学校行事や郷土の伝統行事に参加し、体験することが良いという考えから、昭和62年以来、10月16日の池田町の秋祭りの日に、1年生は「押し込み」見学を行い、2、3年生の男子は、馬場で太鼓台を担いでいる。2、3年生の女子はその太鼓台の笹飾りに短冊を付けている。この行事は学校行事であるとともに、PTAの行事となっており、多くの人々の協力を得て行っている。小豆島中学校では、教育目標に「生きる力を身に付け、ふるさと小豆島を愛し、夢の実現に向かって努力する生徒の育成」を掲げ、「ふるさと教育」の推進(小豆島の良さを発信できる生徒の育成)を重点目標としている。「ふるさと学習」では、地域の自然(寒霞溪・天狗岩丁場・中山地区のホタル・湯船山の名水)、文化(星が城山・農村歌舞伎・虫送り・岬の分教場・壺井栄)、産業(醤油・オリーブ・農作物の栽培)等のフィールド学習を主体とする「ふるさと学習」を実施している。豊島中学校では、教育目標に「ふるさと豊島を誇りに思い、たくましく生きる力をもっと児童生徒の育成」を掲げ、豊島の良さを生かした体験活動として、実習田を借り受け、稲作の作業を生徒自身が体験・収穫して郷土を誇りに思う心を育む。島内の福祉施設を訪問してボランティア活動を行い、豊島公民館まつりや豊島地区連合運動会へ参加し、地域の一員としての意識を高める教育活動を行っている。

大川町立大川第一中学校では、「ふるさとゼミナール」が地域社会の中で生きた郷土を学び、ふるさとを愛する心を育てるとともに、先人の知恵に学び、生きる力を身に付けようと、昭和54年に始められた。生徒たちが選択して学習する講座は「郷土の文化財」「南川太鼓を楽しもう」「伝統料理」等の14講座あり、講師はすべて地域の人で、年間2回実施し、生徒たちは「僕たちの町の歴史がよくわかり、昔の人たちが苦労したおかげで、大川町が現在のように発展し、僕たちが豊かで快適な生活があるんだなあ」と強く感じた」など多くのことを学んでいる。長尾中学校では、1年生の「ふれあいタイム（総合的な学習の時間）」で、ふる里をキーワードにグループや個人で様々なテーマを設定して、地域の人たちとの出会いの中で、生徒一人ひとりが郷土とのつながりや自分の生き方を考える。また、生徒会が長中ボランティアレンジャーズとして地域清掃や幼稚園や保育所での奉仕活動を行っている。

牟礼町立牟礼中学校では、総合的な学習の時間に「ふるさと学習」に取り組み、1年生は地域の方の協力より、「イサムノグチ」「庵治石材」「偉人」「源平史跡」「食育」の5コースを設定して実施している。直島中学校では、ふるさと直島を愛する心を育成するために「ふるさと直島に、自分たちは何ができるのだろうか」の愛言葉のもと、島内の清掃活動を行っている。多度津町立高見中学校では、「ふるさと学習」で、茶がいや漁業、両墓制、屋号等の聞き取り調査を行って郡市社会科発表会で発表するとともに、竜王太鼓の伝承や史跡の清掃活動等も行っている。

観音寺市立観音寺中学校では、「琴弾学習（ふるさと学習）」で全校生徒がJRC（青少年赤十字）に参加し、銭形「寛永通宝」の砂流しや生徒会が中心となって有明浜の海浜清掃と海浜植物の保護活動を行っている。「ふるさと体験学習」では、校区内の自然や文化遺産をウォークラリーを通して体験的に学習し、郷土のことを知るとともに、人間的触れ合いを深め、思いやりと協力の心を育てている。観音寺市立中部中学校では、「プロジェクトK（柞田平和学習）」で2年生から3年生にかけて系統立てた平和学習を行っている。2年生の総合的な学習の時間には「柞田飛行場」等について地元の方にフィールドワークで聞き取りを行い、国語の授業では地域読書ボランティアの方の協力を得て、戦争に関する詩の朗読を聞く機会を設けている。同市立伊吹中学校では、島に誇りを持ち、自信をもって島を語れるよう「ふるさと学習」を実施している。毎月1回学校裁量の時間に、ボランティアグループの活動以外に、生徒会が計画する全校生徒による島内清掃を年2～3回実施している。また、立志式ではクッキーや寿しを作ったりして島内の高齢者に配り喜ばれている。秋の町民運動会では準備、係等で体育協会からも頼りにされている。さらに島四国では接待を受けた時の感謝の気持ちや、来島者へのおもてなしの心で歓迎の言葉や伊吹島の紹介等を行っている。豊中町立豊中中学校では、岡本焼の継承者を講師に招いて1年生を対象に陶芸教室を実施するなど、「ふるさとの伝統文化」を学ぶ製作活動を通して、陶芸の専門的な技法や伝統文化を守り育てている熱い思いに触れ、郷土愛や職業観等生き方指導のよい機会となっている。三野津中学校では、地域の良さを知る活動として、1年生が夏休みを利用して津島神社、弥谷寺、本門寺、人形浄瑠璃、宗吉瓦窯跡等の地域の歴史や文化を学ぶとともに、伝統工芸の「張り子の虎」づくりを伝統工芸士の指導で製作する。和光中学校では、町内史跡探訪で1年生の1月期に自転車で町内の文化財（万福寺・釈迦堂のイチョウ・財田駅のタブノキ・湯の神・鮎帰りの滝等）をめぐり、史蹟の由来や歴史を知る体験を行う。街づくり推進隊との連携では、2年生のふるさと絵本の作成（平成23年）、名所看板づくり（同25、26年）、大型紙芝居と絵本の作成（同25年）、鉦踊の伝承と発表を4月の甚之丞まつり、8月の水辺の納涼祭、9月の町体育大会、10月の「たからだ文化祭」で発表している（360）。

④高校のふるさと教育

平成17年（2005）の香川県高等学校教育研究会地歴公民科部会歴史部会において、秋山忠坂出第一高等学校長が『自分の目と足でかせぐ地域学習』を目指して」と題した講演を行い、地域学習の前提としての地域調査（実地・実物・現地調査）の重要性を説くとともに、同21年には研究課題として「地域社会の歴史と文化について～その教材化の課題と意義～」を掲げて同研究会を開催し、歴史部会では「かがわ教員道場」地歴（日本史）グループの成果発表会と、「身近な地域社会の歴史教材をどのように授業に活用するか」を巡ってのシンポジウムを、地理部会では「地形図の利用～身近な地域の地形図を用いた読図演習～」をテーマとした研究授業が行われた。そして同27年（2015）には、津田高等学校の学校設定科目「総合社会」の授業で、地域意識を醸成し、地域に誇りの持てる生徒の育成をめざした実践が行われた。担当者の山本秀夫は、「地域そして世界

を考える」というこの学習を通じて、自分の地域の基礎となる学校自身を知ることが、より発展的に自分の郷土への愛着に繋がるなど、高校生がふるさと意識を醸成していき、将来、郷里香川に帰り、郷里をよく知り、愛していく人になってくれることを確信すると述べるとともに、学習の教育的効果として、生活の中の一般常識学習の深化と地域意識の醸成を挙げている。併せて今後は、学習内容の定着と継続性及び教材研究の必要性が課題であるとしている。

平成29年に開校した小豆島中央高校では、学校目標に「自立、真心、小豆島」を掲げて、全日制では「アイランド学習」で郷土学習を、定時制では「地域研究～ふるさと学楽学ノススメ～」で島の自然や歴史、産業や観光研究を行い、地域社会に貢献できる人材の育成に努めている。また、「高みをめざすプログラム」を実施して、①「しまのみらいプロジェクト」…島の良さや島で働く人たちや仕事をよく知り、郷土である島の魅力を深く認識するためのプロジェクトで、土庄町未来会議に参加したり、雑誌『島へ。』への記事作成と編集を担当して、本校のみならず小豆島の魅力を全国に発信するために、総合Aコースの3年生・写真部・2年生の生徒と自主的に参加を希望してきた生徒を中心に取材・原稿作成・レイアウト編成・校正等の作業を編集長等出版社スタッフとともにやり、3月に出版し注目された。②地域行事等への積極的参加事業…小豆地域唯一の高等学校として、地域と高校のつながりを深めることを目的として、地域からの要請に応じて、文化部を中心に高齢者福祉施設や公民館、また地域の各種イベント等に参加するとともに、瀬戸内国際芸術祭への連携参加や地域の清掃活動「クリーン大作戦」も実施して地域貢献の意識を育んでいる。同29年には、観音寺総合高等学校の細川健一が、戦跡めぐりのフィールドワークや戦争体験の聞き取り調査に基づいた「身近な地域の歴史から“戦争と平和”を見つめ直す」教育実践を行っている。

地理の授業で、大手前高等学校の石井誠一は「郷土を教材化する試み」の実践について、学校所在地が入る2万5千1の新旧の地形図「丸亀」を比較して、大きく変化したところはどこかを読み取ることから出発して、地図と現地を比べて考え、文献で調べたり聞き取り調査をさせ、「郷土学習」の課題をして10項目を設定している。この学習で郷土の再認識にとどまらず系統地理との結び付きが考慮されることの重要性を述べた。多田昭・矢野重文は、「香川県産陸貝類の分布」を例として、ふるさと認識の中には自然生態的視点と人為的視点の両者が重要であると報告している。香川県内における「ふるさと学習」のねらいや目的・学習方法・内容について、小・中・高校の各々の段階においては学習対象に相違がみられたが、各段階とも共通している点は、「ふるさと」という特定地域を学習の基盤に据え、野外調査を基に学習を展開していることである。「ふるさと」という地域を学習対象としながら、「ふるさと」という地域に教えられるという相互作用の関係が成立しており、「ふるさと学習」の長所や強みは、学習者の身近な周囲に生きた学習対象（教材）が数限りなく存在し、体験的な学習や作業的学習が成立しやすいことにある。そして「ふるさと学習」のねらいは、「ふるさと」に対する再認識と「ふるさと」の活性化を意図するものであると言われる。また、国際化時代に対応して、「ふるさと」が作り上げた自己の文化を見つめ直す必要に迫られているためであると考えられている。

文部科学省は、『新学習指導要領』（平成29年3月31日公示）において「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることで、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの学びの実現を目標とした。アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称で、学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」として、これまで行われていた講義形式の授業ではなく、学修者が自ら学ぶことで、これまでよりも学習効果が上がると言われている。新学習指導要領では、アクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」と定義して、「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」も重視する授業スタイルだとして、文部科学省はアクティブ・ラーニングを取り入れて授業改善をすることで、「生きる力」が育まれるとしている。具体的には、①「主体的に学ぶ」ことで、学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげることができる。②「対話的な学び」によって子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自己の考えを広げ深めることができる。③「深い学び」によって習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見い出して解決策を考えたり、思いや考えを基

に創造したりすることに向かうことができる、とした。但し、アクティブ・ラーニングに関しては「学習活動を子どもの自主性のみに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になってしまった」という恐れも指摘されており、形だけ導入するだけではアクティブ・ラーニングの効果は十分ではないと言われている。今後は、アクティブ・ラーニングの効果を最大化するために、さらなる「深い学び」を実現するための授業改善を行っていく必要があるとされている。

現在、地理教育ではアクティブ・ラーニングの効果を上げるために、地理教育巡検（ワンポイント巡検学習）が提唱されている。松岡路秀は、地理教育巡検の意義・価値について、①自然的、社会的、歴史的諸事象を直接的に観察し、体験することができる。俗に“百聞は一見に如かず”といわれることである。②野外において、自然的、社会的、歴史的諸事象が切り離されずに総合的に存在している。ものごとを総合的・関連的に捉える機会となり、総合的・関連的思考力を養う機会となる。③目の前に広がる事象・景観を自分の目で観察させることによって、社会・地域に対して好奇心・探究心をもたせることができる。④地形図を持って歩くことで、実際の地域の実態が地図上でどのように表現・表示されているかを確認することにより、読図力を養うことができる。⑤事前、事中、事後の過程における資料の収集、整理、地図化等の作業を通して、資料活用能力の育成を図ることができる、などを挙げている。平成21年（2009）公示の『高等学校学習指導要領』「地理A」「地理B」の改訂の共通点は、歴史的背景を踏まえた考察を重視したこと、地図を活用した学習を一層重視したこと、探究学習の導入等が挙げられる。「地理A」では「生活圏の地理的な諸課題を地域調査やその結果の地図化等によって捉え、その解決に向けた取り組み等について探究する活動を通して、日常生活と結び付いた地理的技能及び地理的な見方・考え方を身に付けさせる」とあり、「地理B」では「直接的に調査できる地域を、地図を活用して多面的・多角的に調査し、生活圏の地域的特色を捉える地理的技能を身に付けさせる」と、地理的技能を習得するために、単元「様々な地図と地理的技能」のうち、「地図の活用と地域調査」においては、「生徒の特性や学校所在地の事情等を考慮し、地域調査を実施し、その方法が身につくように工夫すること」となっている。

しかし、学校現場では地域調査は、野外調査を行わず、文献調査中心になりがちである。これが教育現場における地理教育巡検の実態である。このように野外調査の中心となる巡検学習・フィールドワーク学習が、地理教育の最も重要な学習方法であるにもかかわらず、実施率は低い状況にある主な要因としては、①時間数の不足、②安全上の心配、③指導者の経験不足、④適当な学習対象となる事象が少ない、などが指摘されている。大学は教員志望の学生が地理教育巡検を経験することが可能な最後の機会となっている。それゆえ、大学における地理教育巡検の実施は、教員志望の学生が実際に教員になり、地理教育巡検を実施することになったときに役立つ。現在、全国地理教育学会では、実施率の向上をはかるため、手軽に実施でき、学習効果が高い巡検学習の重要性を指摘した上で、「地理教育巡検」を「小学校・中学校・高等学校・大学等それぞれの地理教育カリキュラムの中に位置づけられた巡検で、観察を中心に見学・調査等の手法を用いつつ、野外（現地）を巡ることである」、「ワンポイント巡検」を「1単位時間内に、学校周辺を、平易で数少ない地理的事象に絞って行う地理教育巡検である」と定義している。大学における地理教育巡検の実態と課題について、①教科教育法の授業に関わる課題について、教員養成系大学の「社会教育法」や「地理歴史科教育法」では、地理学・地理教育学の教員も入っていて、地理教育巡検の内容を学ぶ機会はあるが、非教員養成系大学の公立・私立大学における「社会教育法」や「地理歴史科教育法」の授業では、歴史学・歴史教育学の教員が担当するケースが多く、地理教育巡検の内容を扱うことが極めて少ない状況にある。地理学の教員と歴史学の教員で分担することも一案である。令和4年度（2022）から高等学校では「地理総合」「歴史総合」が新設必修科目となるため、地理と歴史のバランスの取れた学習が可能となる。地理と歴史とは、織物の横糸と縦糸の関係にしばしば例えられ、いずれが欠けてもきちんとした織物はできない。したがって、社会事象を正しく認識するには、空間認識と時間認識をバランスよく総合する人材育成が必要で、空間軸と時間軸をそれぞれ学習の基軸とする「地理総合」と「歴史総合」が、相互補完的役割を果たすものとして必修科目に位置付けられたのである。例えば、「地理総合」では、GIS、グローバル、防災、ESDと4つの柱があるが、GISの活用については、GISの講座に時間を取り過ぎて、野外での講座が軽視されないようにするための工夫（GISの講座と野外での講座をリンクさせること）が求められる。②教職科目「地理学」の授業に関わる課題について、大学のカリキュラム改定により、通年開講（4単位）であった授業の多くが半年開講（3単位）に変更された。多くの大学では前期または後期開講（2単位）になってしまい、授業回数が半分に減少した。そのために、夏休みに巡検を実施することが不可能になり、巡検の

内容を授業スケジュールの中で確保することが困難になってきた。このような状況に対処するために、大学の周りを学生が自由に歩き回るスタイルの巡検や、大学の周りで学生が模擬体験を得られるスタイルの巡検を採り入れることも有効である。地形図を用いた地図学習は事前学習で重要であるが、高校で地理の授業を履修しなかった学生にも配慮して入門的な内容から教えなければならない。

「中学校・高等学校における地図学習と巡検学習・フィールドワーク学習の実態に関する考察—大学生へのアンケート調査をもとに—」（2014年）によれば、(1)地理授業の概況…高等学校における地理授業の履修状況は履修（38.5%）、履修しなかった（58.8%）で、履修率が40%未満であったが、好き嫌いでは好き（55.7%）、嫌いだった（25.7%）を上回り、中学校と比較すると好きの割合が高くなるのは（47.3%⇒55.7%）、地理が好きだった、得意だった、興味・関心があったことなどによる。(2)地図学習の実態…高等学校で地形図を含む地図学習を体験した学生の割合が低下する主な理由は、地理担当教員が、中学校段階で地図学習を体験していた、大学入試で地理を受験科目に使用する文系生徒を前提に授業を進めていたためと考えられる。(3)巡検学習・フィールドワーク学習の実態…中・高校で体験していたのは8.2%に過ぎない。中学校での実践が中心で、地理の授業の他、学校行事や総合学習等で見られた。地理では観察・聞き取りが目立ち、見学の中には施設内での学習にとどまり、地形図を含む地図学習と連動していないものが含まれていた。地形図を含む地図学習が行われていても、巡検学習・フィールドワーク学習の実態に活かそうとする社会科教員は少ない。高校では地理の履修率の減少とも相俟って、巡検学習・フィールドワーク学習が実施されていないケースが一層顕著になっている。中学校・高等学校で巡検学習・フィールドワーク学習を体験した学生は10%に満たず、特に高校で体験した学生は極めて少ない。高校で地理を履修しなかった学生のうち、日本史や世界史の授業等で地図学習の体験があったのは10%強に過ぎず、地歴連携の重要性が指摘されている現学習指導要領のもとでも、地理意外の授業では地図学習が軽視されている傾向が強い。それを打開するためには、大学の地理学の授業では、大半の学生が中学校・高等学校の地理の授業で巡検学習等を経験していなかったことを踏まえた上で、ワンポイント巡検・半日巡検を含む地理教育巡見の実践が必要とされている（361）。

部活動では、香川中央高校で郷土史研究部が平成2年度（1990）に歌舞伎同好会として発足している。その契機は、同3年に香川県で開催される第15回全国高等学校総合文化祭が契機となったとある。その後、同9年度に郷土史研究部となるが、同18年度から部員不足のため休部状態となっていることは残念である。クラブ活動、部活動を巡る学習指導要領の変遷について、平成10年の小・中学校学習指導要領、同11年の高等学校学習指導要領によって、「生きる力」の育成をめざし、小学校ではクラブ活動は継続しているが、中・高校ではクラブ活動規定が削除され、教育課程外の部活動のみとなった。生涯スポーツが社会的環境として成熟したことを理由としているが、学校のスリム化論の中で進められた必修クラブの廃止は、放課後の部活動への参加まで任意的なものに変えた。続く同20年の小・中学校学習指導要領、同21年の高等学校学習指導要領によって、小学校では「クラブ活動を通して、望ましい人間関係を形成し、個性の伸長を図り、集団の一員として協力してよりよいクラブづくりに参画しようとする自主的、実践的な態度を育てる」というクラブ活動の目標が示され、中・高校では、総則で部活動の意義が示された。現在、クラブ活動は小学校では教育課程内の活動とされる一方、部活動は教育課程外の活動とされているが、クラブ活動のもつ性質（自己の興味や関心の追及、異年齢集団による活動、生徒の自発的・自治的な活動、より豊かな充実した学校生活、個性の伸長と社会性の発達）が部活動、社会教育施設での活動、総合的な学習の時間で活かされることが望まれている。部活動での積極性が高いほど学業コンピテンスや学校生活への満足感が高い。さらに部活動での積極性はその後の学校生活への満足感を高める可能性も示唆された。また、部活動への参加が学校生活の諸領域、心理的適応に及ぼす影響については、部活動に積極的な生徒は、部活動に所属していない生徒に比べ、全般的に学校生活の諸領域の得点や心理的適応の得点が高かった。また、少子化が進む現代において、文化財愛護少年団にかかわらず、その他の少年団もその活動の継続や維持は共通した課題となっている。平成31年（2019）に文化庁から公表された「文化財保護法に基づく文化財保存活用大綱・文化財保存活用地域計画・保存活用計画の策定等に関する指針」には、「当該市町村の区域における文化財の保存及び活用を図るために当該市町村が講ずる措置の内容」を盛り込む際の留意点として「普及啓発や人材育成については、文化財の担い手を広げていく観点から、地域住民や訪問者はもとより、次世代を担う子供たちが文化財の価値・魅力に触れることができるよう、地域学習の教材等としての文化財の活用など、学校教育・社会教育と連携した取組について位置付けることが有効である」と示されている。また、同31年に施行された改正文化財保護法では、子どもや若者に文化財を普及するための方策として「地域学習の教材

等としての文化財の活用など、学校教育・社会教育と連携した取組」が挙げられている（362）。

2) 「郷土かるた」とふるさと教育

「郷土かるた」とは、「郷土を代表する様々な事項が読み込まれている”いろはかるた”の一種である」と山口幸男は定義し、「郷土かるた」の3条件を挙げている。①郷土の範囲は都道府県程度ないし市町村程度の範囲とする、②取り上げる題材は、その郷土を代表し、かつ様々な内容（自然・歴史・産業・文化・地名など）にわたるものとする、③“いろはかるた”であること、の3つである。「郷土かるた」は、郷土を改めて見つめ直すような時代の変動期や転換期に製作・活用されることが多く、これは地域的・社会的集団に属する世代を超えた人間相互の連帯感、連携感を呼び起こすための強い願いを込めるためではないかと考えられている。「郷土かるた」の製作時期は、(1) 昭和初期の郷土教育期、(2) 昭和中期、(3) 地方の時代期、(4) 生涯学習時代期の4期に分けられる。

(1) 昭和初期の郷土教育期には、主に市町村を対象として製作され、学校教育等で活用された。東京帝国大学教育学研究室が実施した「郷土教育に関する全国的なアンケート調査」（昭和6年12月8日～昭和7年1月15日）の質問紙の郷土施設に関する項目に「郷土かるた」の項目が用意されており、当時の学校教育の中で1つの教育手段として注目されていたことを窺わせる。使用している学校は4校あり、実際の使用時期は昭和5年以降である。同研究室によると、製作の趣旨は、「郷土の自然文化諸般のことを『いろはかるた』などを作って、これを雨天の際の教室遊戯や家庭遊戯として用い、遊戯の間に郷土に関する事柄を知らしめる」とされた。事実、昭和3年に鳥取県上灘小学校長（現倉吉市）峰地光重によって「郷土かるた」が製作されたほか、「郷土かるた」

（昭和6年に宮城県名取郡中田尋常小学校長斉藤富が製作）・「橘陰郷土かるた」（昭和8年に群馬県北橘邸の今井善一郎が製作）・「松本郷土歌留多」（昭和9年に長野県開智学校教師が郷土化の副教材として製作）など合計8種の「郷土かるた」が、昭和初期に製作されている。この背景には、「郷土かるた」作りの下地ともいえるべき郷土研究や郷土教育が当時各地で盛んに行われていたことに起因している。この時期の「郷土かるた」は、学校等で教材、教具として用いられた。これは当時かるた遊びが児童にとって身近であったゆえに、かるた遊びの延長線上に自然に郷土学習を展開することができたためである。「郷土かるた」のもつ特性を、当時の教育界は少なからず評価していたといえる。また、都道府県を対象とする「郷土かるた」は、富山県の「越中郷土童謡かるた」（昭和11年）のみで、あとの多くは市町村程度を対象とするものであった。その理由は、製作の目的が、児童の直接生活経験領域である農村を復興、発展させていくことにあったからである。読み札の語調は「越中郷土童謡かるた」を除けばすべて七五調になっている。これは「いろは（ことわざ）かるた」のスタイルを踏襲して製作されたものであるからで、七五調の特色はことわざがそうであるように、ある事象の本質を鋭くまとめているためにすっきりと簡潔で耳や記憶によく残ることや、長短のリズムが呼吸と良くなじみ口ずさみやすいことなどがあったからである。

(2) 昭和中期には、戦後の復興をめざして開放感の漂う中、文化による再建の願いを込めて製作された。群馬県の「上毛かるた」は、戦争犠牲者を援護する目的で組織された「恩賜財団群馬県同胞援護会」が中心となって、郷土を荒廃から救う、足元から見直すという趣旨で昭和22年『上毛新聞』紙上に構想を発表し、その編集資料を広く県民から募ったことに始まり、翌年から「上毛かるた競技県大会」が開かれた。「上毛かるた」の発展・定着の要因は、①県民の叡智を結集し県全体を視野に入れた事業として製作されたこと、②戦後日本の新しい方向である民主主義の時代にふさわしい内容としたこと、③その活用に県下小・中学校や子ども会が積極的に取り組んでいったことにある。

(3) 地方の時代期には、昭和50年代以降、高度経済成長の反動により、郷土意識や家族意識への再注目が叫ばれる中、その期待を託されて製作された。明治図書出版の「郷土かるたシリーズ」（昭和54年頃）、埼玉県「さいたま郷土かるた」（同57年）など、昭和中期以降の中では最も数が多かった。埼玉県では、昭和57年に埼玉県教育委員会が郷土教育向けに作成し、市町村ごとの予選会から主に子ども会組織が運営して、全県的な「彩の国郷土かるた県大会」へとつなげて、会員減少に悩む子ども会活動の核を担った。1970年代末から郷土の特性保存をねらいとする「定住圏構想」が進められ、「地方の時代」というスローガンが掲げられ、地方の独自性や地方文化尊重の声が高まった。これを背景に、昭和52年版学習指導要領では「地域の実態に即した学習」が強調され、同57年には「小学校教育課程一般指導資料」として文部省が「地域の実態に即した教育課

程」、同62年には『小学校 郷土を愛する心を育てる指導』が刊行されている。

(4)生涯学習時代期には、昭和末期から現在に至る生涯学習時代に、生涯学習の一環また学校、地域、家庭の3者連携の手段として製作された。千葉県「房総子どもかるた」(平成元年)や宮城県「郷土宮城のかるた」(同5年)等が製作され、上灘村の「郷土かるた」が改訂復刻された。この時期には、学校や商業団体、個人が製作したものもあるが、特に社会教育(主として子ども会活動)の一環として製作されたものが目新しい。平成20年の学習指導要領改訂で、第4学年に47都道府県の名称や位置の内容が新設され、各学年でも地図や統計資料等を効果的に利用して指導し、小学校終了までに47都道府県の名称と位置を確実に身に付け、活用することが大切とされた。このことを踏まえて、同22年に全国地理教育学会と日本郷土かるた研究会が編集した「日本地理かるた」は、景観と句と地図で47都道府県の特徴が学べる地理かるたで、社会科学習・地理学習での活用が期待されている。

香川県では、平成12年(2000)頃から、地域の歴史や自然を詠み込んで地域のPRに一役買う形の「郷土かるた」が登場して、郷土愛の育成に止まらず、その活用は広がりを見せた。同12年の「浅野いろは歌留多」(浅野風土保存会議)、「庵治町ふるさとカルタ」(庵治町教育委員会)、同13年の「高松歴史かるた」(高松市歴史民俗協会)、「土器川カルタ」(丸亀市立城東小学校)、同15年の「いろはカルタむかしの前田」(森安明)、同17年の「『おもっしょい』方言かるた」(丸亀市一本木を想う会)、同18年の「讃岐ふるさと食農かるた」(東讃農業改良普及協議会)、同19年の「本島いろはかるた」(丸亀市本島校区連合自治会)、同20年の「栗島いろはカルタ」(三豊市詫間町公民館第7分館)、同22年の「仁尾カルタ」(三豊市図書館ボランティア「あいびいず」)、同23年の「かわおかカルタ」(高松市川岡校区コミュニティ協議会)、同24年の「尾崎放哉俳句いろはかるた」(小豆島尾崎放哉記念館)、「うまげなカルタ」(JA香川県)、同25年の「柞田いろはかるた」(柞田地区社会福祉協議会)、同27年の「うどんかるた」(年明けうどん普及委員会)等が製作された。

琴平高校では、平成23年(2011)に学年主任高岡令子教諭の発案で、琴平町の高齢化や人口減少が進む中、町を知り、好きになって、地域に貢献できる人材づくりのために1年生の「総合的な学習の時間」を活用して「こんぴらカルタ」を企画・製作した。生徒は、その製作過程を通して琴平町を知り、琴平町を体感し、琴平町を広め、琴平町に参画する意識を持って、町の歴史・伝統・文化・産業について「総合的な学習の時間」で学んだことを、歴史的建築、土産物、賢人、食育(特産品)等のテーマごとに地元旅館の女将や郷土史家らの講習を受けるとともに、土産物店主や観光ガイドに聞いたり、図書館や資料館で調べたりして、琴平町についての「ふるさと学習」を行った。夏休みには185人全員が44句を考え、これに基づいて札の絵やレイアウト、解説文も生徒自身が考案して完成させた。そして翌年には地域住民とともに「さぬきこんぴらカルタ大会」を町公会堂で開催し、地域ぐるみの行事として成功させた。これらの取り組みは、琴平町や地域住民、報道機関からも評価され、地域に根ざした学校づくりを標榜する琴平高校の特色ある地域連携活動として特筆すべきものとなった(363)。

3) 食育とふるさと教育

文部省は、昭和58年(1983)5月に日本人の伝統的な食生活の根幹である米飯を中心とする和食について、食べ方を身に付けるとともに、地域で培われた食文化を体験し食事への関心を深めるために、郷土食を生かした学校給食の導入を打ち出した。つまり、学校給食への郷土料理の導入である。これに先立ち、香川県学校栄養士研究会では、讃岐に伝わるさまざまな郷土料理を学校給食に取り入れ、食生活の充実を図ろうと呼びかけた。この郷土料理の導入は、同58年1月から県内全市町で始まったが、その後、毎年1月の学校給食週間には地域自慢の様々な郷土料理が登場することとなった。平成元年(1989)に改訂された学習指導要領では「生涯を通じて健康で過ごすための基礎を培う」という健康教育が打ち出され、給食に関する指導でも、食に関する自己管理能力の育成が求められ、児童生徒が生涯にわたって自己の健康に配慮した食生活に努めるよう食事の自己管理能力を育てる指導が必要であることが強調された。綾上町は文部省から「栄養教育推進モデル事業」(平成6年度～同8年度)の地域指定を受け、綾上町立羽床小学校がその研究センター校として実践研究を行い、全日本健康推進学校香川県代表(小規模校の部)で中央表彰を受けるなどの成果を上げた。

平成17年(2005)に「食育基本法」(法律第63号)が施行されて内閣府に食育推進会議が設置され、翌年3月には「食育推進基本計画」が策定された。その後、各県市町村段階でも同様に「食育基本計画」が策定さ

れ、官民挙げて食育が推進されていくことになり、同18年はまさに「食育元年」といってよい。「食育基本法」は、食と健康の視点だけでなく、食文化と地産地消、地場産給食、食料自給等トータルな視点で食育を進めようとしている。香川県では、同19年に「かがわ食育アクションプラン（香川県食育推進計画：2007～2010）」を策定して、市町・関係団体等との緊密な連携のもとに、県民運動として食育を進めていくことになった。この計画は、食育の施策を総合的、計画的に進めるための基本指針であるとともに、県民をはじめ、家庭、地域、学校・保育所等、関係団体、生産者・企業等が一体となって、県民運動として食育に取り組むための行動指針として位置付けられるものであった。具体的には、食育の重要性を認識し、自ら積極的に子どもの食育や地域、学校の活動に取り組むこととし、①地域の役割としては、地域の関係者等が連携・協働して、食育の県民運動が地域で定着するよう食育ネットワークを構築し、香川らしい食育の推進に取り組むこと。②学校・保育所等の役割としては、食に関する理解の促進に果たすべき重要な役割を認識し、あらゆる機会と場を利用して積極的に食育を推進するよう努めるとともに、地域の食育ネットワーク等との連携を図るよう努めること。③家庭の役割としては、家庭が食育において重要な役割を担っていることを認識すること、などが挙げられている。

香川県では、その後、引き続き食育の推進に努めてきたが、「生活習慣の乱れからくる糖尿病等の生活習慣病有病者の増加、若い世代の朝食の欠食、野菜の摂取不足など、食をめぐる諸課題への対応がなお必要であること」に加え、環境と調和のとれた食料生産と消費等の課題への対応や、新型コロナウイルス感染症の感染防止のための『新しい生活様式』により、食に関わる意識や行動に変化が生じることへの対応も求められている」として、引き続き市町や関係団体と連携し、総合的、計画的に食育を推進していくため、国の第4次食育推進基本計画を踏まえ「第4次かがわ食育アクションプラン（香川県食育推進計画：2021～2025）」を策定することになった。香川の食育の今後の課題と目標について、(1)家庭における食育の推進：①家族ぐるみでの生活習慣づくり…朝食をとることや早寝早起きの実践等、子どもの学習意欲や気力、体力の向上等を図る上で望ましい生活習慣の定着に向けて家族ぐるみで取り組めるよう、家庭、地域、学校が連携し、子どもとその保護者の意識を高め、行動するための取組みを推進する。(2)学校・保育所等における食育の推進：＜小・中学校、特別支援学校＞では、①推進体制の強化・充実…学校給食、特別活動、各教科、道徳科及び総合的な学習の時間等の学校教育活動全体を通じて、栄養教諭や学校栄養職員と全教職員が相互に連携・協働し、組織的・計画的に食育の推進が図られるよう支援する。②食に関する指導の充実…学校の「食に関する指導の目標」に基づき、各学年で育成する資質・能力を「各学年の目標」で明らかにし、目標達成するために「いつ・誰が・どのように」を明確にした「食に関する指導の全体計画」に沿って、組織的に食に関する指導が行われるよう支援する。③家庭に向けた啓発活動と連携の促進…家庭における食育が大切であることから、家庭の食に対する関心を高めるため、親子料理教室等の開催や給食だよりの発刊、デジタル化に対応した情報発信等を通じてより効果的な啓発活動等を推進します。また、児童生徒の望ましい食習慣の定着を図るため、朝食を毎日食べることなど、家庭や地域を巻き込んだ「早寝早起き朝ごはん」の取組みをさらに推進する。④地域と連携した体験活動の充実…地域の生産者や関係団体等と連携し、農業等の体験活動や調理実習等への協力、農業・漁業・農水産物等に関する情報提供等を行い、学校における体験活動の推進を支援する。⑤「生きた教材」としての学校給食の充実・活用…学校給食を生きた教材として活用し、日本の伝統的な食生活の根幹である米飯による給食を推進するとともに、積極的に地場産物を活用したり、郷土食や行事食を提供したりすることを通じ、児童生徒が地域の産業や文化、伝統に対する興味・関心を深め、食料の生産等に関わる人々へ感謝する心を持つなど、食に関する指導が行われるよう支援する。＜高校＞では①食に関する指導の充実…生徒が、自らの健康を管理し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう、家庭科教諭や養護教諭等が中心となり、地域の関係団体等と連携して、家庭科はもとより、各教科等の特質に応じた授業の充実を図るとともに、高校生向けの食に関する講習会等を開催する。②健康の保持増進と生活習慣病予防…家庭や地域、関係団体等と連携し、文化祭等の学校行事等の機会を活用して、健康の保持増進や生活習慣病の予防につながる、食事を含む調和のとれた生活を実践することの必要性について理解を図る。(3)ライフステージに応じた食育の推進：①減塩、野菜摂取量の増加、栄養バランスに配慮した食事の実践…「1日3食 まず野菜！」をキャッチフレーズに、関係団体や学校・保育所等と連携し、野菜を活用した調理実習や講話など、子どもの頃からの野菜摂取の習慣化に取り組み、野菜摂取量の増加を促進する。②若い世代の生活習慣づくり…若い世代はその他の世代と比べると、朝食の欠食や肥満、やせ、栄養バランスの偏り等、食生活に起因する課題が多いことから、若い世代が食育に関心を持ち、自ら食生活の改善等に取り組んでいけるよう、健康増進アプリやSNS等を活用し、時短レシピや調理済み食品を活用した balan

スの良い食事の提案等、ライフスタイルに合った情報提供に努める。進学や就職と同時に1人暮らしを始める人は、生活環境及び食環境の変化により、食生活が大きく乱れやすいため、大学、企業、関係団体、地域等が連携し、学生食堂、社員食堂、スーパーやコンビニエンスストア等の場を利用して、健康に配慮した食事や健康づくりに資する情報を入手しやすい食環境の整備に努める。若い世代が望ましい生活習慣づくりの意識を高め、実践できるよう、関係団体、家庭、地域等と連携し、高校や大学の文化祭等の学校行事等の機会を利用した情報提供や出前講座等を開催する、としている。

これを受け、香川県教育委員会では教育方針に「食育の推進」を掲げて、①幼児期から高校までの食育推進事業（幼児期から高校における発達段階に応じた一貫した食に関する指導）が行われるよう配慮し、学校教育活動全体を通じた食育の推進が図られるよう、実践的な取り組みを行う市町等に対して支援する。また、幼稚園や高校へ食の専門家（栄養士や食文化博士等）を派遣して、食に関する指導を実施するなど、多度津町立多度津幼稚園や高松北高等学校、綾川町教育委員会、小豆島町教育委員会と小豆島高等学校で実践活動を行った。②ふるさとの食再発見事業（毎月19日の「食育の日」を含む5日間を「ふるさとの食再発見週間」と定め、この期間に各学校で地場産物や季節の郷土料理を取り入れた給食を提供するとともに、県庁食堂においてこの取り組みの料理を提供して、県民に学校給食の理解を深める機会としている）を行っている。

国においても文部科学省では、平成29年度から栄養教諭が中心となり、学校を核として地域の生産者や関係機関・団体等とも連携しつつ、学校においてより実践的な食育を行うとともに、その活動に保護者も参画し、家庭における望ましい食生活の継続的な実践にもつながる食育の実践モデルを構築するために、「つながる食育推進事業」を実施し、学校や都道府県・市町村教育委員会のほか、地元の生産者や関係機関等からなる推進委員会を設置して、市町村関係部局や大学、地元生産者等の様々な関係機関と、事業間の調整や講師派遣、体験活動、調査分析等様々な場面で連携を図りながら取り組みを進めている。その結果、児童の食に関する意識が高まり、食習慣の変化をみると、朝食の摂食状況は週4日以上が約94%と高い水準で維持されていたほか、夕食の共食状況にはわずかに改善がみられた。保護者は、9割近くが子どもの食に関する意識の高まりを認識しており、具体的には「栄養バランスを考えた食事をとること」や「朝食を食べること」に対する意識の高まりが多く挙げられた。地域コミュニティや生産者との連携は、生産者による授業・講話や収穫体験、地元の食品加工業者や飲食店の協力による加工・調理体験等、児童生徒と生産者や食に関わる地域の関係者が触れ合う活動により、子どもや保護者の食育に係る意識・行動の変容につながったケースが多くみられた。このように、学校を核とした「つながる食育」の推進は、食育に関する教職員の理解が深まり、年間計画や学校教育課程を踏まえて効果的かつ継続的な指導が実践できたという声が多く聞かれた。今後、この「つながる食育」の推進を図る上で有効な活動や実効性を高める工夫・ポイントは、①保護者が子どもと一緒に参加する機会を作る。②現状や課題をデータで把握し、子ども・家庭・学校が共有する。③学校と家庭との双方向での情報交換を図る。④地域の生産者や食に関わる人々と子どもが交流する機会を作る。⑤学校種を超えた連携や地域の様々な世代との交流を図る、ことなどにあるといえる。

竹下和男は、綾南町立滝宮小学校校長時代の平成13年（2001）10月19日から小学校5・6年生に年間5回実施する「弁当の日」をスタートさせ、以後、異動先の国分寺中学校・綾上中学校でも学校の実状に合わせた「弁当の日」を実施した。滝宮小学校で始めた時のルールは3つあった。1つ目は弁当作りの工程（献立、買い出し、調理、弁当箱詰め、片付け）のすべてを子どもだけにやらせること。竹下は、子どもの自立を願って「弁当の日」を始めようとし、「くれぐれも子どもの弁当作りを手伝わないようにしてください」とPTA総会で保護者に訴えている。2つ目は「弁当の日」の対象学年が小学校5・6年生だけのルールであること。事前指導は学校の授業で1学期から実施する。家庭科は5・6年生にのみあり、発達段階も考慮して4年生以下は通常の給食とした。3つ目は10月～2月に月1回の計5回の実施とすることで、月に1度給食をストップして、小学校5・6年生全員が家で弁当を作るというこの全国初の「弁当の日」の実践は、「地域に根ざした食育コンクール2003」で最優秀賞の農林水産大臣賞を受賞し、同17年に施行された「食育基本法」に始まった「食育ブーム」にのって、全国の小・中・高校、大学、地域へと広がり、家族の絆を結び直す感動の体験を広げていった。竹下は最初の著書『弁当の日がやってきた』（2003年）で「弁当の日」に託した6つの夢を紹介している。①一家だんらんの食事が当たり前になる夢、②食べ物の命をイメージできるようになる夢、③子どもたちの感性が磨かれる夢、④人に喜ばれることを快く思うようになる夢、⑤感謝の気持ちで物事を受け止められるようになる夢、⑥世界をたしかな目で見つめるようになる夢、の6つである。これらは、人格形成において小学生の時期

に獲得してほしい能力という意図があった。竹下は、作って食べることで子どもは育つ、手間隙かけてこそ教育だと信じてとともに、「弁当の日」を通して、子育てに携わる大人たちの連携の重要性を説いている。子どもが成人するまでの教育は、家庭（親）、学校（教員）、地域（住民）が責任分野の境界線を厳密に分業していたのではできない。地域の大人が連携して子どもの成長を喜んでいるという環境の中で育むことが理想である。子どもが健やかに育つためには、発達段階に応じた3つの時間を経験させるべきである。①「くらしの時間」（家族と共に過ごす衣食住に関わる時間で、心身の健康の基礎づくりや、安心・安全で心が癒されるこころの基地が形成される）②「あそびの時間」（屋外で年齢層の異なる子どもたちが群れになって遊ぶ時間で、社会性とコミュニケーション能力が育つ）③「まなびの時間」（学校・塾・習い事・スポーツクラブで自分の長所に気づき、それを磨く場所）である。「まなびの時間」は評価・競争・勝敗があり、ストレスが多い。それを吸収したり癒してくれたりするのが「あそび時間」「くらしの時間」なのだが、現代の子どもたちの生活には、この2つの時間が崩壊の危機にあると憂えて、竹下は、子どもが育ちにくい環境改善に「弁当の日」は確かな効果を上げると信じて、日本の子どもたちの家庭がもっとよくなり、悲しい事件や現象を減らしていける方法として、全国に提案し続けている。「弁当の日」の取り組みは、いわゆる「食」を通しての生活改善（食育）であり、「弁当の日が地産地消の運動にリンクして、日本の農業が変わっていくことも願っています」と竹下が述べるように、環境教育、国際理解、福祉教育、道徳教育等とつながる実践であるといえることができる(364)。

表14 平成・令和期香川県における「ふるさと教育」関係年表

年 代	月 日	歴史関係事項
昭和63年(1988)	この年	自ら考え自ら行う地域づくり事業(通称:ふるさと創生事業)始まる(～1989年)
平成元年(1989)	12月10日	三豊郡詫間町立箱浦小学校編『ふるさと学習 浦島太郎さんとともに一ふるさとにひびき合う心の学習一』(日本教育新聞社出版局)刊。
平成2年(1990)	3月 一	香川県地方課編『ふるさと随想集 讃岐 わがふるさと』(香川県)刊。
〃	8月17日	はばたけ香川の子推進事業「郷土出身の著名人を母校に招く事業」実施(～3年2月25日)(県教委だより)。
〃	この年	香川県教育委員会編『ふるさとの心(小・中学校道徳教育用郷土資料)』(香川県教育委員会)刊。丸亀市食生活改善推進協議会編『ふるさと丸亀 四季の味』(丸亀市)刊。高瀬町文化財保護協会編『ふるさとの心一石造物篇』(高瀬町教育委員会)刊。
平成3年(1991)	1月15日	藤井洋一『さぬき108話 ふるさと讃歌』(松林社)刊。
〃	3月31日	坂出市教育研究所ふるさと発見部会『子ども風土記「坂出の歴史」』(坂出市教育研究所)刊。
〃	3月 一	中條登『ふるさとの道を歩く』(中條登)刊。
〃	4月 一	『3・4年用社会科郷土教育補助教材・わたしたちの郷土「小豆島」』改訂版(小豆郡小学校長会)刊。
〃	8月 3日	第15回全国高校総合文化祭(郷土芸能部門)で土庄高校が、肥土山農村歌舞伎「白波五人男」で全国高校文化連盟賞を受賞。
〃	11月23日	鎌田郁雄企画・伊藤毅監修『坂出写真年代記』(鎌田醤油・鎌田共済会)刊。
平成4年(1992)	1月 一	志度町ふる里教育推進委員会編『ふるさと志度(児童用)』(志度町ふる里教育推進委員会・志度町教育委員会)刊。
〃	3月31日	『香川県史・ふるさと香川の歴史』別巻3(香川県)刊。
〃	3月 一	白鳥町教育委員会編『白鳥町人物誌』(白鳥町教育委員会)刊。
〃	9月24日	中川三郎『坂出・宇多津の民話・史話』(中川三郎)刊。
平成5年(1993)	4月10日	植田孝『香東川風土記』(讃岐写真作家の会)刊。
〃	12月 一	建設相四国地方建設局香川工事事務所企画・発行『われら土器川探検隊』刊。

平成6年(1994)	3月31日	「ふるさとの石の文化」編集委員会編『ふるさとの石の文化―碑篇―』(大野原町)刊。
〃	10月1日	豊浜町文化財保護協会編『ふるさと豊浜』第2集(豊浜町教育委員会)刊。
平成7年(1995)	3月―	大内町小学校社会科副読本編集委員会編『わたしたちのまち大内町』(大内町教育委員会)刊。
〃	6月―	綾歌町広報紙『あやうた』に内藤敏典氏の「ふるさと探訪」シリーズ掲載開始(～平成11年11月号)。
〃	10月―	観音寺市文化財保護協会編『ふるさと観音寺―写真集―』(観音寺市文化財保護協会)刊。中條登『香川町の地名・上巻(大野・浅野編)』(中條登)刊。
平成8年(1996)	2月29日	北條令子・波多英二『さぬきの狸』(市民文庫19、高松市図書館)刊。
〃	12月10日	石川松太郎ほか編『江戸時代人づくり風土記37香川(ふるさとの人と知恵香川)』(農山漁村文化協会)刊。
平成9年(1997)	6月―	香川県郷土史研究会編『史跡と人物でつづる香川県の歴史』(松林社)刊。
〃	7月―	『三木町のむかし話』(三木民話会)刊。
〃	11月―	丸亀市総務部企画調整課編『ふるさと丸亀 わたしのまち再発見』(丸亀市)刊。
平成10年(1998)	1月―	栗熊小学校125年記念『ふるさと栗熊』(栗熊小学校史編纂事業実行委員会)刊。
〃	3月―	高瀬町文化藍保護協会編『ふるさとの心―ため池篇―さぬき高瀬のため池―』(高瀬町教育委員会)刊。
〃	6月―	飯山町文化財保護協会編『ふるさと飯山』(飯山町教育委員会)刊。
平成11年(1999)	3月10日	庵治町立庵治第二小学校『副読本ふるさと大島』(庵治町教育委員会)刊。
〃	3月25日	香川県埋蔵文化財調査センター編『ふるさと歴史見つけた!～引田・白鳥・大内～』(香川県埋蔵文化財研究会)刊。
平成12年(2000)	3月10日	牟礼町文化財保護協会編『牟礼町の石仏・ふるさとの語りべ』(牟礼町教育委員会)刊。
〃	3月30日	庵治町教育委員会編「庵治町ふるさとカルタ」(庵治町教育委員会)刊。
〃	3月吉日	「ふるさとの石の文化」編集委員会編『ふるさとの石の文化―仏教関係等篇―』(大野原町)刊。
〃	この年	「浅野いろは歌留多」(浅野風土保存会議)刊。森安明、前田小学校地域探検クラブのガイドを行う。
平成13年(2001)	3月27日	香川人物名鑑出版委員会編『香川の人物名鑑2001』(四国新聞社)刊。
〃	3月吉日	西村公民館作成『西村の野を歩く 史跡と伝承を訪ねて』(西村公民館)刊。
〃	4月1日	「写真でつづる詫間の20世紀」編集委員会編『写真でつづる詫間の20世紀 わがふるさと』(詫間町教育委員会)刊。
〃	4月―	橋本タカ子文・池原昭治絵『仏生山の昔ばなし』(橋本タカ子)刊。
〃	10月1日	高松市歴史民俗協会編『高松歴史かるた・解説』(高松市歴史民俗協会)刊。
〃	この年	「土器川カルタ」(丸亀市立城東小学校)刊。遠山和夫編著「ふるさと学習・丸亀城(CD-ROM)」刊。
平成14年(2002)	1月1日	「高松歴史かるた」(高松文化協会)刊。
〃	3月20日	香川町文化財保存会歴史民俗資料調査部編『香川町ふるさとマップ』(香川町文化財保存会)刊。
〃	3月―	「ふるさとの石の文化」編集委員会編『ふるさとの石の文化―神社関係等篇―』(大野原町)刊。
〃	4月―	丸亀市飯山地区地域づくり推進協議会編・発行『ふるさと探訪記』刊。
平成15年(2003)	3月30日	高瀬町文化財保護協会『ふるさとのところ・地名篇―さぬき高瀬の地名―』(高瀬町教育委員会)刊。

〃	3月31日	『高瀬のむかし話』(高瀬町教育委員会)刊。
〃	4月1日	ふるさと・なかの編集委員会編『ふるさと・なかの』(同出版委員会)刊。
〃	5月5日	川添文化協会編(津森明・吉見一尚文・池原昭治絵)『川添の民話』(ビコー出版)刊。
〃	6月ー	大田南公民館編『太田南「おもしろ出水探検隊」実施報告書』(太田南公民館)刊。
〃	秋	森安明『いろはかるたで見るむかしの前田』(森安明)刊。
平成16年(2004)	2月ー	食文化の会編『ふるさとの味・香川の食文化』刊。
〃	3月31日	高瀬町教育委員会学校教育課町史編纂室編『復刻 比地二村郷土誌(抄)』(高瀬町)刊。
〃	11月30日	『高瀬のむかし話(第二集)』(高瀬町教育委員会)刊。
〃	12月28日	綾歌町教育委員会編『綾歌町の地名』(綾歌町教育委員会)刊。
〃	12月ー	川崎善博『綾歌町のむかしばなし』(綾歌町教育委員会)刊。
平成17年(2005)	1月31日	綾歌町教育委員会編『綾歌町のふるさと探訪』(綾歌町教育委員会)刊。
〃	3月ー	香川県ふるさと教材作成委員会編『(ふるさと教材)ふるさと香川 みどり・うるおい・にぎわい(小学校・中学校編)』(香川県教育委員会)刊。同編『ふるさと教材教師用指導資料(小学校・中学校編)』(香川県教育委員会)刊。『ふるさとかがわの文化創生事業(ふるさと文化文化財探偵団)実践事例集』(香川県教育委員会)刊。国分寺町史編纂委員会編『さぬき国分寺町誌』(国分寺町)刊。綾上町教育委員会編『綾上町誌』(綾上町)刊。財田町自然観察同好会編『観察図鑑・財田の自然』(財田町)刊。
〃	4月10日	谷原博信編著『ふるさとお話の旅香川・さぬきの昔語り』(星の環会)刊。
〃	6月ー	磯野実編著『保元伝承歌集・西行法師のみち歌碑群とその解題』(鎌田共済会郷土博物館)刊。
〃	7月10日	香川県国語教育研究会編『読みがたり香川のむかし話』(日本標準)刊。
〃	11月ー	中條登『香川町の地名・下巻』(香川町の地名下巻刊行会)刊。
〃	この年	『『おもっしょい』方言かるた』(丸亀市一本木を想う会)刊。
平成18年(2006)	3月ー	「讃岐ふるさと食農かるた」(東讃農業改良普及協議会)刊。
〃	秋	「高松まちかど漫遊帖」が始まる。
平成19年(2007)	3月31日	わが町の文化財探訪編集委員会編『わが町の文化財探訪(高松市の文化シリーズ第15編)』(高松市文化財保護協会)刊。
〃	4月ー	東かがわ市ふるさと教材編集委員会編『わたしたちの東かがわ市』(東かがわ市ふるさと教材編集委員会)刊。
〃	7月1日	「ふるさと再発見(城塞コミュニティ)」『広報まるがめ』No.28刊。
〃	この年	「本島いろはかるた」(丸亀市本島校区連合自治会)刊。
平成20年(2008)	3月31日	高松松平藩歴史・文化探訪推進協議会編・発行『高松まちある記』刊。
〃	3月ー	香川県教育委員会事務局義務教育課編『ふるさと教育実践事例集』(香川県教育委員会)刊。
〃	この年	「栗島いろはかるた」(三豊市詫間町公民館第7分館)刊。
平成21年(2009)	4月ー	香川県教育会、さぬき人物再発見事業を始める。
平成22年(2010)	4月1日	香川大学教育学部社会教育研究会編『香川県小学校社会科郷土学習読本・わたしたちの香川県』(青葉教育社)刊。
〃	6月ー	「仁尾カルタ」(仁尾町図書館ボランティア「あいびいず」)刊。
〃	12月1日	久米通賢研究会『もっと知りたい!久米通賢』(鎌田共済会)刊。ふるさと中野編集委員会編『ふるさと中野町』第2巻(ふるさと中野文化会)刊。

〃	この年	香川県教育委員会、啓発かるた『『早寝早起き朝ごはん』元気いっぱい さぬ Kids かるた』を制作し、幼稚園・保育所、小・中学校に配布。
平成 23 年 (2011)	3 月 3 日	さぬき市文化財保護協会大川支部編集委員会編『ふるさとの戦後の記録 松尾・富田村弘報復刻縮刷版 (第一集・第二集)』(さぬき市文化財保護協会大川支部) 刊。
〃	3 月 19 日	琴平高校 1 年生が「こんびらカルタ」製作。
〃	11 月 15 日	子どもの本を読むお母さんの会編・発行『丸亀の昔むかし』刊。
〃	この年	「かわおかカルタ」(高松市川岡校区コミュニティ協議会) 刊。
平成 24 年 (2012)	1 月 27 日	琴平高校の「こんびらカルタ」大会開催(琴平町公会堂で)。
〃	4 月 ー	丸亀市企画財政部政策課編『わたしたちのまち まるがめ みんなで考えよう ふるさと丸亀のまちづくり』(丸亀市) 刊。
〃	10 月 ー	『伝えよう ふるさとの味』(さぬき市・さぬき市食生活改善推進協議会) 刊。
平成 25 年 (2013)	3 月 29 日	丸亀市・丸亀市教育委員会・丸亀市文化財審議会編・発行『文化財少女まる☆プリ』刊。
〃	3 月 ー	香川県教育会、「さぬき・人・ここにあり」(リーフレット) 完成。
〃	10 月 ー	『平成 25 年度学習指導案・資料 (小学校・中学校) : 郷土料理等を生かした学校給食献立集 (第 5 編)』(公益社団法人全国学校栄養士協議会) に香川県の「いりこめし」、「ブロッコリー」生産者との交流が掲載される。
〃	12 月 1 日	香川県教育会、夢づくり・人づくり事業の『さぬき・人・ここにあり』(合冊本) 刊。
〃	この年	「わがまち副読本ライブラリー」を香川県教育委員会義務教育課に設置。『地域学習の手引き (香川県版)』(第一学習社) 刊。「柞田いろはかるた」(観音寺市柞田地区福祉協議会) 刊。
平成 26 年 (2014)	2 月 22 日	『新版香川の歴史ものがたり』(香川県中学校社会科研究会) 刊。
〃	3 月 1 日	『なつかしの写真集 ふるさとの原風景』(さぬき市文化財保護協会大川支部) 刊。
〃	3 月 31 日	善通寺市教育委員会が、総合学習の教材として郷土愛を高めるために、小学校 6 年生を対象とした副読本『ふるさとの偉人 空海』を発刊した。
〃	4 月 ー	「栗林公園カルタ」(高松南ロータリークラブ) 刊。
〃	5 月 1 日	「ことちゃん&ことみちゃんの高松新発見の旅」編集部編『ことでんで行く! ことちゃん&ことみちゃんの高松新発見の旅』(マイナビ) 刊。
〃	8 月 ー	財田のむかしばなし伝承の会・三豊市立和光中学校『財田のむかしばなし』(NPO 法人まちづくり推進隊財田) 刊。
〃	12 月 18 日	香川県教育会、「夢づくり・人づくり新聞」第 1 号発刊。
平成 27 年 (2015)	3 月 31 日	坂出市史編さん委員会編『文化史さかいでⅠ つわものどもの夢』(坂出市) 刊。
〃	7 月 ー	香川県教育委員会編『新ふるさとの心 (豊かな心を育てる教材: 小・中学校)』(香川県教育委員会) 刊。
〃	9 月 15 日	近藤てるみ他「郷土料理に重点を置いた中学校技術・家庭科の授業開発」『香大教育実践総合研究』第 31 号で、まんばのけんちゃん等の郷土料理を採り上げる。
平成 28 年 (2016)	1 月 31 日	坂出市史編さん委員会編『文化史さかいでⅡ さかいで石物語』(坂出市) 刊。
〃	2 月 5 日	平野公子と島民のみなさん『おいでよ、小豆島』(晶文社) 刊。
〃	3 月 ー	山本秀夫「学校設定科目『総合社会』の授業実践—『津田高校』から『世界』を考える—」『地歴公民科研究』第 54 号 (香川県高等学校地歴公民科部会) 刊。
平成 29 年 (2017)	1 月 31 日	坂出市史編さん委員会編『文化史さかいでⅢ さかいでの地形とくらし』(坂出市) 刊。
〃	3 月 1 日	香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集—

		香川県小豆島の地域調査から一』(文部科学省「地(知)の拠点:香川大学教育学部 平成 28 年度地域展開型アクティブ・ラーニング支援事業」、香川大学教育学部社会科教育研究室)刊。香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集一坂出・宇多津の地域調査から一』(香川大学平成 31 年度・令和元年度「地域連携推進プロジェクト支援事業」、香川大学教育学部社会科教育研究室)刊。
〃	12 月 ー	財田のむかしばなし伝承の会『財田のむかしばなしⅡ』(NPO 法人まちづくり推進隊財田)刊。
平成 30 年(2018)	3 月 1 日	香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集一善通寺・琴平・多度津の地域調査から一』(香川大学平成 29 年度「地域と連携した教育研究推進モデル事業」、香川大学教育学部社会科教育研究室)刊。
〃	3 月 ー	「観音寺市戦争体験記」制作実行委員会編『戦争の記憶ー未来への伝言ー』(観音寺市)刊。
〃	4 月 ー	「観音寺ふるさと学芸館」(大野原町旧紀伊小学校跡地)がオープン。
平成 31 年(2019)	3 月 1 日	香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集一東かがわ市の地域調査から一』(香川大学平成 30 年度「地域と連携した教育研究推進モデル事業」、香川大学教育学部社会科教育研究室)刊。「かんおんじしむかしのはなし」編集委員会編『かんおんじしむかしのはなし』(観音寺市ふるさと学芸館)刊。
〃	3 月 31 日	高松大学コンソーシアム四国編・発行『わくわく、どきどき、きせきの里山屋島に学ぶ』刊。
令和 2 年(2020)	3 月 1 日	香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集一坂出・宇多津の地域調査から一』(香川大学平成 31 年度・令和元年度「地域連携推進プロジェクト支援事業」、香川大学教育学部社会科教育研究室)刊。
〃	6 月 13 日	小豆島博物館(土庄町)がオープン(OHK)。
〃	8 月 ー	「特集:戦後 75 年ー観音寺市の戦争の記憶ー」『広報かんおんじ』8 月号(観音寺市)刊。
令和 3 年(2021)	1 月 1 日	文・すぎもとれいこ、絵・真鍋茂明『柞田飛行場』(愛と心を語り継ぐ会)刊。
〃	2 月 20 日	香川大学グローバルまなびっ子・香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集一世界の中の香川、香川の中の世界(高松)ー』(公益財団法人明治百年記念香川県青少年会議基金令和 2 年度「学生による企画提案活動支援事業」、香川大学グローバルまなびっ子・香川大学教育学部社会科教育研究室)刊。
〃	4 月 1 日	香川大学教育学部社会科研究会編『わたしたちの香川県』(青葉教育社)刊。
〃	6 月 15 日	武田和昭『江戸時代の四国遍路を読む』(美巧社)刊。
〃	10 月 28 日	佐々木千嘉『革新の讃岐漆芸』(美巧社)刊。

第3節 まちづくり学習と郷土を愛し、郷土を支える人材の育成

1. 地域学等研究の進展

1) 香川県の地域学等研究

1990年代から各地で地域学等が生まれた背景として考えられるのは、(1)1980年代後半から90年代初頭のバブル景気に伴う地域開発やバブル景気の崩壊とともに地方財政が圧迫されるなど、地域をめぐる危機的な状況への、地域住民による地域の現状に対する異議申し立てであり、抵抗として生まれた。(2)さらにグローバル化が進行する中での、その対抗軸として地域を捉え直す動きが見られるとともに、市町村合併による行政の広域化が、地域社会の構造そのものを変え、従来の地域が解体されて再編・再構築が求められるなど、地域をめぐる危機的な状況に対する方法論として地域学が期待された。(3)そして現在では、これまでの行政主導の経済中心の

地域づくり、地域活性化やアカデミズムへのアンチテーゼとして、当事者である地域住民が地域のもつ固有の価値である歴史や風土、自然、文化、環境等を地域資源として再評価し、捉え直そうという動きが活発化している。こうした地域学等を通じた生涯学習やまちづくりの取り組みでは、地元の人たちが、自分たちの生活文化を自ら調べ、単に地域について詳しくなるだけではなく、調べた情報を地元役に立て、活かすことをめざしている。

地域学等には、①地域学（自地域学・大学等の地域連携事業を含む）、②地元学（地元を考える会・地域おこし・地域活性化委員会、自治体地区史誌等を含む）、③ふるさと学（ふるさと研究会、郷土史誌研究会を含む）、④里山・里海学、などがある。

①地域学

地域学という用語を最初に使用したのは板垣雄三で、『地域』は、単に所与の固定した地理的・空間的範囲としてではなく、また『地方』的地域としてでもなく、人間とその集団の活動が主体として埋め込まれることによって実現し獲得されるような、しかも多重の伸び縮みする場として、問題化する。このようにして実現し、獲得され、しかも選り分けられる『地域』というものは、個人や集団の＜アイデンティティ複合＞と深く関わり合っている。ある地域をわがものとして、その地域に生きる、ということは、すなわち、自分が、あるいは自分たちが何者であるかを『決める』ことであり、それは、みずからのあり方とその問題性を主体的に『選り取る』ことなのである」と地域を定義している。また、中路正恒は「地域を中央との関わりにおいてではなく、むしろその地域に根をおいた仕方では明らかにしてゆこうということです。従って地域学とは地域を地域に根をおいた仕方では明らかにしてゆこうという総合的な研究の試みだといえる。（中略）地域学は違いに注目することが必要な学問のはずです」と述べている。なお、米地文夫は、海外の地域研究とは異なる、日本における新しい地域学を「自地域学」と呼び、自分の住んでいる地域を学ぶことを提唱している。

地域学は、特定の地域を対象とし、その歴史や地理、経済、文化等を総合的、学際的に追求する地域研究を主流として取り組まれてきた。一方、地域に関わる住民や大学等が自らの地域に目を向けて、足元にあるあらゆる事象を調査研究、学習の対象として、実際にまちを歩き、そこにあるものから何かを見い出そうという姿勢で取り組む地域学もみられるようになった。特に1990年代半ば以降は、地域の自立化の要請や地方分権の進展、市町村合併、住民自治領域の拡大とともに、自らの地域づくりの中に地域学を取り入れて活用していこうとする動きが顕著となっている。近年では、自分たちの住む地域の文化や歴史、自然、生業等を再発見し、その魅力や強みを発掘するなど、地域学を方法論とした取り組みも活発になっており、多彩な形で地域学が広がりつつあるといえる。現在、地域学は、地域住民、地域団体、企業、NPO、行政（自治体、社会教育施設、公共団体等）のもとで、多くは市民大学などの生涯学習事業として、また、大学・学校の地域貢献事業、地域の観光や産業の活性化のための人材育成としてなど、様々な形態で取り組まれている。例えば、都道府県が主催する県民大学や市民大学等、市町村や社会教育施設においても、地域の自然、民俗、文化に関する講座やセミナーの名称として使用されている。また、地域振興や地域文化振興施策として、地域学を手法として推進しているケースもある。大学等では地域貢献の形として、地域を対象とした各種の調査研究を総合化した大学所在地の地名を用いた地域学を進めるとともに、学生を対象とした地域学関係の講座の開設や、地域貢献として公開講座等の学習機会の提供も行っている。

このように地域学による地域づくり実践へと向かう学習活動の意義については、①自分たちの地域の様々な事象を学習することで、地域への関心を高め、より多くの住民の「参加」への足がかりとなり、地域の連帯意識を高めることに効果的である。②学習内容の視点からも、参加の足がかりとなる地域学が注目されている。住民の地域づくりへの参加には、幅広い年齢層の住民にまず地域に関心をもってもらい、地域行事への参加や、拠点施設となる市民センターといった地域施設に足を運ぶ仕掛けをつくるのが最初の段階である。そして調査・学習活動による地域の歴史や文化の掘り起こしをする中で、住民は過去から現在への変化に気づき、失われつつある地域資源を維持・継承していく地域づくりへと歩みを進めていくのである。③学習方法の視点からは、生活者としての五感を使った調査・学習活動が参加型地域づくりにつながるという点である。資料や本からの情報でなく、自ら調べ、客観的に地域を捉える調査・学習方法により、自分たちの地域の状況や課題を具体的に把握することができ、実践的な説得力をもって地域参加につながる可能性が生まれてくる。地域づくりが行政主導で行われる場合、住民参加は建前式的になりやすく、語りっぱなし、言いっぱなしになる傾向がある。一方、自分たちの住ん

でいる地域を実際に歩き、五感を使いながら生活空間の再認識に帰結する地域住民が行う調査は、「生活者としての皮膚感覚や地域課題を共有する当事者感覚、河川、湖沼、林、田畑等の空間配置から形成される土地感覚等の『感覚』が重視される」ことになる。④地域学の要素を取り入れた学習活動は、自分たちの暮らしや生き方を問い直す機会を与え、地域づくりへの主体的な参加へと導いている。このプロセスの中で、調査する側だけでなく、調査される側（調査に協力する住民）も地域づくりに関わっており、このプロセスが参加型地域づくりの取り組みとなっている。地域学の担い手である地域住民は、調査研究の主体であり、講師であり、学習者であり、学習機会提供主体（主催者）にもなっている、つまり、「学び」と「参加」は表裏一体をなし、自らが講師・指導者となることやボランティアとしての地域参加の機会が生まれており、相互に作用し合う関係となっている。すなわち、地域学は、住民主体の「学び」と「参加」による地域づくり実践をつなぐ役割を果たしているといえる。重要なことは、地域に関する調査活動や学習活動を地域住民が主体となって行うことで、地域づくりへと向かう実践的な学習活動である。推進主体は様々であるが、地域学の主体はあくまで地域住民であり、組織そのものではない。廣瀬隆人は「どこが主導するかではなく、どのように進められるかが問われるべきである」としている。

日本を対象とした地域学が国内に広がりを見せたのは、1980年代後半～90年代のことである。内閣府の「国民生活に関する世論調査」では、今後求めるものとして「心の豊かさ」が「ものの豊かさ」を超えて逆転したのが、昭和53年（1978）のことである。昭和61年～平成3年までのバブル景気に乗った地域開発に象徴されるような時代のムードや潮流に対して、異議申し立てが地域学・地元学となってスタートしたと考えることができる。昭和59年（1984）にスタートした「いわき学」、同63年の「播磨学」、平成2年（1990）の「山形学」の開講、「横浜学」連絡会議の組織化、結城登美雄が仙台で地元学の活動、関西では「但馬学」がスタートし、同6年には吉本哲郎が水俣で地元学を開始するなどしている。また、大学においても地域連携・地域貢献の重要性が叫ばれ、地域学系学部の開設が平成8年（1996）に高崎大学に地域政策学部が設置されたことに始まり、翌年には国立の岐阜大学に地域科学部が設置され、2000年代になると公私立大学での設置が相次いだ。近年では、国立大学において平成16年度（2004）に設置予定のものが目立った。この背景には、「地（知）の拠点整備事業」（いわゆる大学COC事業）の支援を受けた影響が少なからずあると思われる。

四国では、昭和29年（1954）に「阿波学」（阿波学会）が発足し、平成4年（1992）に「愛媛学」（愛媛県生涯学習センター）、同13年（2001）に「香川学」（香川学会）、同18年に「土佐学」（土佐学協会）がそれぞれ始まり、香川県では、平成13年3月22日に香川学会が創立され、高松短期大学において津森明教授を中心とした「香川学」講座が開講した。木村等香川学会会長は、香川学会設立趣意書において「今日はIT時代とか国際化時代とかいわれているが地球上の人々とコミュニケーションするためには何とんでも自分のことをよく知ることである。自己のアイデンティティー（ID）を知悉しなければ異文化圏とのフェース・ツー・フェースはできないだろうし、良好な関係はありえないに違いない。最近、地域学が各地で産声を上げている。四国にも愛媛学（愛媛大学）があり、東北学（東北工科大学）、大和学（奈良女子大学）、熊野学（和歌山高専）等が知られている。香川学は、香川大学名誉教授だった故高桑紘氏が提唱し、その後、瀬戸内海学あるいは香川学として高松短期大学に引き継がれている。同短大の香川学講座は、いまのところ総合講座の形態であるが、さらに分化した歴史、民俗、地質、動植物、気象、人口、方言等の分野にも視野を広げてほしいものである。香川学の主眼は、溜池に象徴される水資源問題があり、遍路文化、観光文化等であり、風土という文化環境が大きい。明治44年に刊行された名著『瀬戸内海論』は、ジャーナリストだった小西和の著作であり、地域学の一つでもあろう。日露戦争後に政府は、地方改良運動というのを提唱、市町村に長期的視野での地域活性化策を立てるよう指示している。そういう時代背景も視野に入れて読むと一層興味が出る。地方改良運動では、町村合併等も推進されているが、90年経った今また合併推進がされている。町村合併一つとっても数字だけでは解決できない問題が潜んでいる。それが風土という問題である。香川県にはかつて農村地帯に散村形態が顕著であったが、これも溜池というものが影響していた。地域学は、その地域の特異性を究めることであり、香川学も香川の特異性を追究していくことが肝要である。昭和初期にも、自力更正が叫ばれ、地域研究が盛んに行なわれている。県下で田園都市という住宅地開発が行なわれたのは昭和初期だったことと思えば興味あることである」と述べている。香川学会の会則第2条（目的）には、「(1) 香川学に関する理論的、実践的研究、親和を図る。(2) 香川の歴史、文化、産業などの香川県地域に関する教育研究」とあり、第3条（事業）には「(1) 年次大会、各種委員会及び研究部会の開催。(2) 年報その他、刊行物の発行。(3) その他、本会の目的を達成するための諸事業、

第4条(事務局)には「高松大学生涯学習教育センター(のち地域連携センター)に置く」とあり、現在も高松大学・高松短期大学では「香川学」講座が開講されるとともに、香川学関係の講演会開催や学会誌『香川学春秋』の発行が行われている。香川大学では、平成21年(2009)に全学共通科目として「讃岐学入門」(丹羽裕一・杉本洋一2名体制)を開講し、各分野の第1入者をゲスト講師として招いて、空海と四国八十八箇所、讃岐うどん、宮武骸骨、瀬戸内の島々、栗林公園の美と歴史、世界に羽ばたく鬼無の盆栽等の12テーマについて学んだ。このほか、四国学院大学では「善通寺学」を開講して、善通寺市の歴史・文化・未来を調査や現地研修を通して深く考察する授業を行い、徳島文理大学では文学部の共同研究で小豆島や塩飽諸島の調査研究を行うなど、香川県の地域学は大学を中心に展開していることが分かる。また、研究団体の香川地理学会では、平成14年(2002)に会員が各種地図を活用しながら県内各地域の地理的事象を調査研究した内容を『讃岐地図散歩』という本にまとめている。

これらの背景には、現代グローバル社会における国際的テーマである「地域力の向上」という社会政策とも関連している。経済開発協力機構(OECD)は2009年に『地域力の向上ー共により良い未来を創造するー』と題する報告書を提案した。その趣旨は、既にイギリス等で試みられている「地域力の向上」community capacity building を国際合意のもとで各国の社会政策として推進することにある。「地域力の向上」とは、「貧困な人々がスキル、コンピテンシー、知識、組織、力量を獲得し、コミュニティ及びより広い社会生活の一員として一層参加し、自分の生活やコミュニティへのより大きなコントロールを行使しうるようにすることである」と定義されている。イギリスでは、ボトムアップの方法の有効性、地域社会が自らのニーズを表明すること、諸セクターの連携、ソーシャル・キャピタルの活用、人々が知識・情報を駆使して参加能力を高めることなどの重要性が指摘されており、共生と自治の原理に立つ地域社会の実現と住民の参加のプロセスが重視されている。日本でも政府・総務省が『地域力創造に関する有識者会議最終まとめ』(2010年)に基づいて、「地域力創造」に向けた地域活性化を担う人材育成に力点が置いた政策立案を進めている。『ふるさとづくり有識者会議最終報告』(2014年)によれば、ふるさとに対する誇りを回復する「ふるさと学」の推進や、「ふるさとづくり」の担い手(コーディネーター)を育てること、地域の主体的な取り組みの制度的サポートの必要性が提起されている。文部科学省では、この「地域力創造」で提唱されている地域人材養成とあわせて、高等教育機関の地域連携を促し、センター・オブ・コミュニティ(COC)という新たな役割を要請するとともに、地域連携活動を奨励している。歴史的に村の文化センターであった小・中学校が市町村合併等によって地域社会から姿を消す中で、県庁所在地などに立地する大学が地域の核となるという構想であるが、人的、組織的に大きな困難を伴う。足元の地域で育つ青少年の絶対数が激減し、大学もまた少子化のもとで存続の危機にさらされているからである、したがって、大学がCOCの機能を果たすためには、地域の内発的發展と担い手の主体形成を視野に入れて、地域ごとに住民の自主的な学習組織が発展し、大学の知的資源をそれぞれの地域の必要性に即して活用する圏域の学習ネットワークが創設されなければならないようになっている(365)。

②地元学

地域学が1980年代後半から90年代にかけて広がりを見せている頃、民俗学者らは「新しい野の学問」として暮らしの当事者性を基底に置きつつ、既存アカデミズムとも一線を画すまなざしを焦点化しつつあった。具体的には、彼らは従来の聞き書きや自分史等モノログ的な活動とは一線を画す、対話性や集団創造的な実践性に注目し、1つの方向として「1990年代以降に新たな市民運動のなかで芽生えてきた文化運動、すなわち地元学やヒストリー・ワークショップなど」を示して、それは「多声的な言語空間での複数性を担保することが、民主的な公共性に向けた、当然の一步だからである」という。地域学がアカデミズムの力を介して地域社会を取り戻そうとする運動であるのに対して、この「対話的文化運動」は、文化運動を通して人々に対話性や多声的な言語空間を保障し、地域づくりへ展開を図る一連の営みをさし、声を発し難い人にも固有の声や感性を交わしあえる空間を保障するところから、問題を客観的対抗的に捉える基盤を地域に創造していくものと位置付けた。

地域学と地元学の違いについて、自分たちが暮らす地域を見直すという点での共通性、住民抜きであり得ないという共通性やいくつかの類似性はあるものの、本質的には異質なものである点に留意する必要がある。①地元学は「農」抜きでは語れず、行政上は市に含まれる場合でもrural(村落・農村・ムラの)な地域や現象を重視するのに対して、地域学はこのような限定はない。その領域が県域さえ優に越え得るのに対し、地元学の場合は本

来的には生活圏域を超えない点とも関係する。②地元学では、何よりも「土の人」の自発的行動が「学」の根幹をなすのに対し、地域学では自治体や大学の活動の一環としてなされている学であり、自治体や大学がそれから手を引けば、その「学」が、例え参画する人びとによる展開の余地はあるにしても、少なくとも本来の姿では持続しないという、2つの「学」の主体を巡る相違点である。つまり、地域学は極端に言えば「組織」あつての「学」であるといえる。学びのスタイルについても、地域学も地元学の地域の固有性を歴史―時間軸も踏まえて扱い、当該地域へのアイデンティティを不可欠なものとしているが、地域学は学習を通しての「知的営み」にあるのに対し、地元学では知ることには止まらず、それを自らの日常生活の中にどう組み込むかという点にこそ最終的なねらいがあり、この意味で実践的運動としてあるといえる。地域学が「講座」としてなされ、その成果が参加者個人に還元されることを一義的にしていることが少なくない点とも関連している。

このように地域学とは異なった地元学にみる対話的・対抗的文化の創造は、北（仙台）の結城登美雄、南（水俣）の吉本哲郎、どちらも1990年前後、地域解体への危機を前にした切実な状況下に、そこに住む人々自身が諦めずに地域と向き合うことを支えるものとして成立した。地元学は、農や環境の大切さを認識し、生き方や運動・実践に結び付けることを求める人びとの間に急速に伝播し、全国的な注目を集めている。地元学では、学を学問としてではなく、住民自身が本来持ち合わせる暮らしを楽しむ感性と力や生活文化の創造性への信頼を総称して用いていること、そこにともに視点や意識をおき、関わりをもつ外部の力も地域として意識されていることとも共通している。つまり、地元学は地元で学ぶことで、ないものねだりをやめて、あるものを探し、地域の持っている力を引き出して新しい生活づくりや地域づくりに役立てていくことであるといえる。

結城登美雄は、地元学は、市町村の一部や数軒の家からなる小字のような狭い地域が対象で、そこに住む人びとと自らが掘り起こし記録し行動することを通して「生きやすい場所に整え直す」ことが「地元学のめざすものである」とし、「その土地を楽しく生きるための『あるもの探し』を通じて、これからの家族の生き方、暮らし方、そして地域のありようを、この土地を生きてきた人びとから学ぶことである。都市やグローバリズムへの否定の学ではない。自然とともに生きるローカルな暮らしの肯定の学でありたい。もう一度この土地を生きてきた人びとの声に耳を傾け、その発見の中から自分もまた地域を再生するひとりの当事者として力を合流させたいと思う」と述べている。そして地元学とはボツリボツリの会話の学であり、お互いの経験を持ち寄る場をつくることで、人に会い、話を聞きながら、町の中に物語を探すことであるとして、地域が「ぐずぐずと変わる」ための地元学を理想とした。結城は、メソッドより視点を重んじ、風土に基づく固有かつ現在進行形の実践的展開を重視するために定式化を拒んできた。その「中核に位置づくのはむらの人々が願う課題も抱えて人びとと関わり生き暮らす『おらほの世界』であり、その外からの経緯と内側からの再発見である」「地元学は理念や抽象の学ではない。地元の暮らしに寄り添う具体の学である」「隣人が苦しい時に、他ごとですませない村の心が地元学の原点である。その心が通じるところは、すべてが『地元』である」と述べている。

一方、吉本哲郎は、地元学の目的は、自分たちであるものを調べ、考え、あるものを新しく組み合わせる力を身に付けて3つの元気をつくることである。①人が元気で、②地域の自然（海・山・川）が元気で、③経済が元気であることである。自分たちのことは自分たちでやる力を身に付けて、自治する地元学が始まるという。地元学の学は「いわゆる『学問』の“学”ではない」「“学”は数字とかで証明しなければならないが、この地元学は証明の必要はない。こうじゃないかと推測し、自分の直感で見抜いたり、独断で遊ぶことが大事で、どちらかというと地元見聞録に近い。見聞きしたことに驚き、感動し、考える感性のことをいうのである」と述べている。吉本は、その論文「地元学テキスト 風に聞け、土に着け、風と土の地元学」の中で、「地元とは生活圏域のこと」であり、原則として「集落及び小中学校区のコミュニティを指し、生活圏が市町村域を超える場合であっても流域・盆地・島という地形的まとまりに規定されると定義付けている。地元学には「土の人」と称す地元住民と「風の人」と称す地元外の人との協同が必要であるが、不可欠なのは「土の人」である。つまり、地元学という新しい「学」は、いわば強者や近代化と経済の論理が引き起こした負の側面の認識に上立って、伝統的な小さな地域を、そこが有するものの価値を、地元住民自らが外の人びとの力も生かして、積極的に評価する方法で見直していく実践的地道な行為なのである。歴史と環境と普段の生活の大切さを訴えるもので、地域の個性を生かした「地域づくり」の運動なのである。吉本の地元学は、定式化された「あるもの探し」のメソッド（「地域資源マップ」と「水の経路図」の作成）を確立し、自治体研修などに拡がりを見せてきた。そこには「驚いて、質問する」「意見でなく、やっていることを聞く」など、外の人々の傘下による「風の地元学」によって地元の人の当たり前前に潜む視点や力を引き出す「土の地元学」の振興への、教育的な勘所が示されている（366）。

香川県では、東かがわ市五名地区の五名活性化協議会が、平成27年（2015）に過疎地域自立活性化優良事例として、全国過疎地域自立促進連盟会長賞を受賞するとともに、令和元年（2019）には農林水産祭むらづくり部門で農林水産大臣賞を受賞した。五名活性化協議会のテーマは「五名に根差した五名愛に満ちた五名活性化」で、地域住民が自ら協働しながら地域の活性化に取り組んでいるところが高く評価された。その概要は、五名地区は、今なお隣近所で互いに助け合う風土が残っており、少子・高齢化による人口減少についても住民間で危機感を共有していた。そのような中、小学校が廃校となったことを受けて地区を更に盛り上げようと、地域の有志が中心となって旧五名小学校の跡地利用について考える「地域住民による協議会」を立ち上げ、平成25年度より地域住民からの様々な要望を受けながら、新たな地域活性化をめざすために「五名活性化協議会」がスタートした。これまで女性部が中心となった産直所「五名ふるさとの家」や、地元いのしし肉を使った食材が人気の「ふるさと茶屋・杉菜」の運営、五名在住若手画家による「五名マップ」の作成や、地域住民自らが講師を務めるワークショップ「五名で遊ぼう」、また「ふるさと夏祭り・山びこコンサート・自然薯いのしし祭り」等の“五名3大祭り”を積極的に展開した。特に 地元住民の声から、五名の良さを再認識でき、五名の全てが分かるマップづくりのアイデアが浮上し、五名の名所や飲食店、体験型コンテンツを網羅した「五名マップ」を作成したところ、今や五名の案内に欠かせないツールとなっている。“食べる・見る・楽しむ”をコンセプトに五名在住のイラストレーターが制作しており、その心とむタッチが印象的で、五名の魅力を余すところなく発信している。その後、五名に魅力を感じた青年層や多くの芸術家も移り住み、五名在住青年層と若手移住者などで結成された「五名山村倶楽部」も一体となって、いつまでも住み続ける環境をつくるには何が必要なのかを地域住民みんなで考えながら、地域の課題解決や活性化について様々な取り組みを行っている。最近では、地域住民自らの手で古民家を再生させた「農家民宿五名やまびこの宿」も営業を開始するとともに、今後はさらに「里山活性化プロジェクト」の実施や「小学校跡地 新施設プロジェクト」により、地域全体の活性化に持続性を持たせた取り組みをしていく予定である。現在では、里山の整備を担う「五名里山を守る会」や、地域創生を担当する 行政・観光協会・地域おこし協力隊、地域づくりを学ぶ香川大学の学生たちとも連携・協力しながら事業推進に当たっているほか、「ふるさとの家」運営には会員制を導入し、地区住民約20名が交代で店番等を行っている。このように五名活性化協議会の活動（むらづくり）は、小北逸郎会長を中心として、地域住民が協働して地元の「あるもの探し」を行って「五名マップ」という地域資源マップを作成したり、移住者や地域おこし協力隊・大学生など「風の人」に声を入れて「土の地元学」へと発展させるなど、地元学的手法を用いて地域活性化を行っているところに特徴があるといえる。

現在、香川県では、地元学における「風の人」にあたる香川県地域おこし協力隊員として27名（平成31年）を委嘱して、県・5市5町に生活の拠点を移して居住し、地域ブランドや地場商品の開発・販売・PR等の地域おこしの支援や、農林水産業への従事、住民の生活支援等の地域協力活動を行いながら、その地域への定住・定着を図る取り組みを行っている。また、香川大学経済学部観光・地域振興コースでは、経済学・経営学をベースに、観光学概論やまちづくり論等により地域振興・経済活性化に向けた観光資源等の活用方策を考える基礎的能力を身に付けるとともに、教室での学びと現場での実践を通じて地域振興に必要な実践的能力を身に付けるために、観光を客観的に捉える洞察力・フィールドワークや文献調査を通じて収集したデータを基に、観光者の行動や地域の課題を分析し、問題改善や地域振興に活用する能力を実践的に修得して、地域の資源を活用し、観光や産業活性化に活かす教育活動を行っている。まちづくり・デザイン研究室では、実践活動を通じて地域に提案し、地域の魅力創造・課題解決に取り組み、対象となる地域の潜在的な魅力を引き出し、そこに新たな価値を加えることで、持続的な観光まちづくりを研究・実践している。具体的な活動としては、「屋島山上ちようちんカフェ」（高松市連携）や「中山間地域のコミュニティデザイン」（香川県連携）、学生たちと共にチームづくりをしている「なえどこ」・「まちたび」といった学生プロジェクトに取り組んでいる。「まちたびと」は、「旅のチカラで地域活性化」をめざして、「観光で地域を盛り上げたい！」という思いを持つ現役香川大学生21人が香川県の旅行会社・琴平バス（株）と、連携してプロジェクトを進めている。香川県の観光資源、食、地場産業等をツアーを通して発信することで、地元の隠れた魅力を再発見して地域活性化につなげるようにしている。学生が主体となって企画、添乗を行っている全国でも珍しいツアーを実施している。

総じて、①地域学や②地元学は、教わるものというよりは、一貫して学びを通じて自分の暮らしやこの地に生きることを問い直し、そのことを通じて地域を変えていく主体を形成しているはたらきと考えることがで

きる。また、単に調査研究による＜科学の知＞だけでなく、＜ローカルな知＞や暮らしとの関わりの中での＜生活知＞を重視した実践の学をめざすとともに、地域学・地元学の担い手は、その地域に居住する人々であり、地域に関する調査研究・学問を通して、地域の中に生きる自分の生き方を問いながら、よりよい地域をつくることに主体的にかかわっていくことをめざしているといえる。前平泰志は、地域学・地元学の本質を既存のアカデミズムとは異なる＜ローカルな知＞と定義した。前平は＜科学の知＞や＜普遍的な知＞とは異なるもう一つの知として、生まれ、育ち、暮らし、学ぶ空間としての「地域（ローカル）」が重要であり、地域空間を意識的に学ぶ実践の一つとして地域学・地元学を取り上げた。「自らが住む地域への関心や愛着を呼び覚まし、そこに住む自己を問い直し、ひいては地域の活性化や地域づくりにつなげていくとする一種の生涯学習の社会的実践」であると定義し、＜科学の知＞とは異なって、「生涯学習の中でも不当に軽視されてきた」＜ローカルな知＞を「もう一つの生涯学習」として再評価した。時代背景として、時・空間を縮減していくグローバリゼーションの進展は、空間や時間の意味を問い直す契機となり、地域やローカルという空間の概念の再定義や固有性へと人びと向かわせることとなったことと関係している。。＜ローカルな知＞とは、「人々がそれぞれの生活や仕事、その他の日常的実践や身の回りの環境についてもっている知識、特定の知識や実践の現場の文脈に固有なもの」であり、学校教育で伝達される知識や技術のように外部からもたらされる知識と異なり、時間的、空間的に限定された文脈の中でのみ意味を持つ「その時その場の特定の事情の知識」であるとともに、人々の生きる状況に依存してのみ意味を持ちうる知で、文化資本や人的資本という機能主義的な概念では説明できない、何物にも還元できない知として存在している。そこには、＜気づき＞や＜振り返り＞の契機が必ず伴い、「生きることを学ぶ」という生涯学習の原点に立ち戻ったと言えなくもない。学ぶことは、私の身体を抜きにして語ることは不可能なので、学んでいるのは、ほかならぬ「わたし」だという「わたし」の固有性（セルフ・アイデンティティ）の存在抜きには＜ローカルな知＞は語れないのである（367）。

③ふるさと学

1970年代後半以降、「地域主義」が主張され、中央集権的な画一化に対する地方自治体は、地場産業ないし生産技術の振興による産業基盤を再編成することをめざすとともに、地域の自然・社会・文化を見定め、地域社会への帰属意識を高めて地域住民の主体性を確立することが求められた。このような時代的な要請を受けて、学校教育や社会教育においては「地域」性が重視されることとなり、社会科教育では「地域学習」が盛んとなり、積極的に地域素材の教材化が図られるようになった。その後、文部省は、昭和62年（1987）に『郷土を愛する心を育てる指導』という指導書を発行して「心の教育」を推奨した。香川県では平成16年度（2004）から、香川県教育基本方針の中に「ふるさと教育」の推進を掲げて、郷土の自然や文化・歴史など先人の営みを学ぶことを通じて、ふるさと香川を愛し、誇りに思うとともに、将来への夢や目標を抱き、自らの人生や社会を切り拓く豊かな心と実践的な力を育成することをめざしている。一方、政府・総務省は平成22年（2010）の「地域力創造に関する有識者会議最終まとめ」に基づいて、「地域力創造」に向けた地域活性化を担う人材育成に力点が置いた政策立案を進め、ふるさとに対する誇りを回復する「ふるさと学」の推進や「ふるさとづくり」の担い手（コーディネーター）を育てること、地域の主体的な取り組みに対する制度的サポート事業等を行っている。

「ふるさと学」について、西川一誠は、地方の力を活かす「新しいふるさと」という発想が重要であると説いている。「新しいふるさと」とは、内においてその土地や場所の持つ自然のつながりに基礎を置きながら、外からのエネルギーを取り込み、皆でつくり上げるという要素が加わるところに特色がある。このように内と外という2つのエネルギーでふるさとの活動を密にすることにより、内外の両方向が相互に働き合って「新しいふるさと」が形作られるとするのである。新自由主義、市場原理主義に対抗するとともに、都市と地方の対立を乗り越えて、地方を活性化させる「ふるさと」の発想であり、「つながりの共働社会」の思想であると述べている。本間義人は、地域再生の条件として、(1)人権が保障された地域をつくること…①人権を保障する公共交通の復権、②バリアフリーのまちをつくる、③ノーマライゼーションの地域をつくる、④災害に対し安全、安心な地域をつくる。(2)地場産業で生活できる地域をつくる。(3)自然と共生し、持続可能な地域をつくる…①身近な自然を回復させる、②水辺空間とともに生きる。(4)ヨコ並びでない地域をつくる…①地域のブランド化を進める、②地域の資源と環境を活かす、③裏通りに注目する。(5)住民の意思で地域をつくる…①地域・住民ともに自立し、

地域力をつける、②自らのグランドデザインを描く、③地域の意見を反映した条例づくり、④地域福祉計画を土台とした地域づくり、を挙げている。

香川県では、昭和47年（1972）11月に高松市立図書館が郷土文化サロンに例会話題を提供し、同49年には『郷土文化サロン紀要』第1集を発行し、同48年には坂出市文化協会に郷土史部会が発足、同50年には丸亀郷土史学習クラブが『郷土丸亀』を創刊、同51年には地域文化情報誌『ナイスタウン』が創刊されるとともに、同51年度からは文部省の青少年地域活動「ふるさと運動」促進事業が、青少年が中心となって世代を超えた交流を深めながらコミュニティづくりを進め、同52年に「第1回ふるさとのつどい」を開催するなど、地域を「ふるさと」と再認識する動きが高まっていた。これらの動きを前段として、香川県のふるさと学は、昭和52年（1977）5月に発足した「ふるさと研究会」（通称：ふる研）を嚆矢としているといえる。同年創刊の『夫留佐土 ふるさと研究会会報』第1号のあいさつで、諸節勲会長は、「夫留佐土はふるさとである。名付け親（津森明）の意に従って、万葉仮名式に読むことにする。ソレ トドリテ トチヲ タスケヨ（中略）気張らんでも、その地に住んで、その地を愛するという願いは、夫留佐土の四字にこめられている。それは『遠きにありて思うもの』としてのふるさとではなく、その地に住んでふるき昔を考えるふるさとである。そしてそんな意味での『ふるさと研究会』である」と述べ、現在まで続刊されている。高瀬町文化財保護協会では、同55年から『ふるさとの心―神社篇』をはじめとした「ふるさとの心」シリーズ本を発行し、昭和60年度（1985）に発足した善通寺市南部ふるさと研究会では、翌年3月に『わがふるさと』第1号を南部公民館から発行し、平成元年まで毎年、研究成果を発表している。また、地域の特産品に特化した団体として、昭和59年（1984）1月に発足した「さぬきうどん研究会」や、平成元年に設立されたさぬき市大川町の「南川自然薯研究会」をはじめ、小豆島町の「小豆島食材開発会議」や直島町の「アート活動の一環としてのコメづくりを行う福武財団」、三木町の「山南営農組合農村レストラン部会」、宇多津町の「鶴足津古代米生産組合」、丸亀市の「塩飽部隊」等が活動している。香川県では、県の広報紙『広報香川』に昭和54年4月号から「ふるさと随想」として、県外で活躍中の香川県出身者に、これからのふるさと香川のあり方や地域づくりについて執筆してもらっている。高松市でも、同54年頃から高松市文化財保護協会と共催で「ふるさと探訪」を始め、市民から好評を得ている。平成時代になると、同8年に「讃岐まなべ会」が結成され、同じ氏を持つ類縁者が集って先祖を敬い、相互の親睦を図る同族会結成の動きが見られるとともに、これまでの国や地方自治体等公的な機関から表彰されるのとは違って、市民の間からふるさとの発展に功績を残した功労者の陰徳や事績を讃えて、これを社会に広め末永く語り継ぐ人物顕彰活動が盛んとなった。平成17年（2005）の西嶋八兵衛顕彰会による西嶋八兵衛之友顕彰碑建立、同22年の鎌倉芳太郎顕彰会による鎌倉芳太郎顕彰碑建立、同28年の野生司雪香画伯顕彰会の結成、同30年の中野武宮顕彰会の発足等である。因みに香川県における人物顕彰会結成のピークは、第1期が明治39年の栗山顕彰会、第2期が昭和4年の平賀源内先生顕彰会、第3期が昭和30年の菊池寛顕彰会、第4期がこの平成時代にあったといえ、それぞれ地方改良運動期の郷土教育、農山漁村経済更生運動期の郷土教育、社会科郷土学習、ふるさと教育が盛んに行われていた時期と軌を一にしているといえる（368）。

③里山・里海学

里山は、人家周辺の田畑や低標高の山地、河川や小規模な湖沼等を含む複合的な環境の総称であるが、温暖な気候風土に恵まれた香川には、瀬戸内海に浮かぶ島々や讃岐平野に点在する里山群がつながって独特の郷土の風景を形成している。しかし、近年の気候変動や産業・生活様式の変化に伴って自然・社会環境が大きく変容し、改めて我々の身の回りにある自然・社会環境の重要性が見直されている。

香川県では、里山保全活動で、平成11年（1999）に設立された特定非営利活動法人どんぐりネットワークが、里地の森林を主たるフィールドとして、森林とそれに係わる流域（河川・ため池、海洋及び農地・都市）を含めた生物と資源・エネルギーの持続的な利用と管理、そしてそれらに必要な教育啓蒙と人材育成に取り組んでいる。特に、自治体・地域団体と連携し、地域の森林の整備や保全、そして循環型社会やリサイクルエネルギー獲得のために必要な生物多様性や環境の保全活動を行っている。また、企業や研究機関にその概念とフィールドを提供し、生態系の仕組みの理解と持続可能な開発のための各種事業を支援している。幼児から高齢者までを対象とした里山の成り立ちや仕組みを体験・学習するためのイベント開催や活動支援を介して、産官学民連携事業の提案や広報を積極的に行っている。また、それらの実施に取り組むために必要な専門知識・技術を身に付け

るための定期的・体系的な研修の場を設けるとともに、これらの活動を通じて、里山・里地の再生と健全な日本社会の形成・発展に寄与することを目的とした活動を行っている。また、平成17年に設立されたNPO法人フォレストーズかがわでも、「森は未来からの預かりもの」として「森を守る、森を創る」をキーワードに森を守る舫となって、(1)森づくり活動、(2)環境教育活動、(3)森のイベント活動、(4)ものづくり活動、(5)他団体との協力・協働活動等、県民に森と暮らしの橋渡しができる事業を行っている。さらに特定非営利活動法人香川県里山ボランティアガイド組合も、里山ガイドのほかに保健・医療・福祉、環境の保全や子どもの健全育成といったNPO活動にも取り組んでいる。

香川大学農学部環境科学コースでは、資源の乱用や水・大気・土壌の汚染、生物多様性の著しい減少等の様々な問題に対して、原因をしっかりと突き止めた上で、環境修復・環境保全の対策を考えるために、深い専門知識と同時に、生態系を地球規模から身近な自然まで、様々なスケールで総合的に理解できる能力が必要なので、生態系を構成する個々の生物の特性や環境との相互作用及び環境中の物質循環について、時間的・空間的にミクロなスケールからマクロなスケールにわたって学んでいる。特に里海・里山・水環境を主な対象として、フィールド及び実験室で、化学的・生物学的手法をはじめとする様々な分野の手法と理論を活用して調査・解析に取り組み、環境や生物多様性の利用・管理及び保全に実践的に取り組む力を身につけられるよう、山や海へ行き様々な野外調査を行っている。

善通寺市立西中学校では、香川大学・善通寺こどもエコクラブ・善通寺市民生部環境課・善通寺市教育委員会・NPO法人えひめグローバルネットワーク等の協力を得て、環境省の「平成26年度持続可能な地域づくりを担う人材育成事業」内で作成された「ESD環境教育プログラム」を活用して、善通寺弘田川の調査を行い、「山・里・まちのつながりから未来を考えよう～善通寺弘田川調査からわかること～」に調査研究の成果をまとめた。プログラムの概要は、理科(中学1、3年)、道徳(中学1年)、総合的な学習の時間(中学1年)の時間を使って、学校周辺の弘田川流域の昔の生活の中に見られた生物について、祖父母から聞き取り、現在いなくなった生物の要因を考え、「レッドデータブック」等を使って、身近な生物で絶滅の危機に瀕している生物を調べ、リストに載っている生物を確認するとともに、問題視されながらも改善されていない理由を考えた。学校周辺の弘田川で環境調査をして、持続可能な社会のためにまちの中にどのような自然が必要なのか、現状と環境改善のヒントを探っていった。これらの調査から、共生社会のイメージについて考え、人間と生き物の「棲み分け」が共生社会のキーワードであることに気付き、自分たちが今後にやってみたい活動を発表し合った。ESD(Education for Sustainable Development)とは、「持続可能な開発のための教育」という意味で、持続可能な未来や社会づくりのために行動できる人の育成を目的とした教育のことをさし、環境、人権、健康福祉、多文化共生、まちづくり等の様々なテーマについて学ぶことであるが、この善通寺市立西中学校の実践の結果、①川の調査から絶滅危惧種と外来種の関係や人間生活からのつながり・かかわり・ひろがりを理解し、それらを「多面的・総合的に考える力」、②調査したシートを使って、グループで話し合い発表したり、実証で自分の気持ちや考えを伝えるとき、他者の気持ちや考えを尊重するなどの「コミュニケーションを行う能力」を高めた。③ふるさとの今と昔を比較したことで、人・もの・こと・社会・自然等と自分のつながり・かかわりに関心を持ち、それらを尊重し大切にしようとする「つながりを尊重する態度」を身に付けた、という成果が報告された。

かがわ子ども大学高松大学キャンパスでは、平成25年(2013)に「古代山城屋嶋城学習会」を開催し、子ども大学生(小学生5・6年生)とその家族が参加して、屋島小学校から屋島山上まで、里山クラブ屋島の会員の案内で、へんろ道を登り、屋嶋城跡の復元された城壁を見学した。屋嶋城跡を発見した平岡岩夫氏から、発見の経緯や苦勞を聞き、復元作業をしている高松市文化財課の担当者からは、屋嶋城の城門の特徴等についてパネルを使って丁寧に説明してもらった。1300年の時を越えて姿を現し始めた遺構や『日本書紀』に記述のある古代山城屋嶋城を学ぶ貴重な学習会となり、翌年の「子ども大学合同学園祭(さぬきこどもの国)」で、その学習成果を発表した。

一方、里海は、里山と同じように人間の長期的に持続可能な経済活動によって維持されてきた沿岸海域の環境のことで、里海保全活動では、様々な分野の関係者の連携・協働の場として、かがわ「里海」づくり協議会を設置して、香川らしい里海のビジョンの策定や里海づくりに関する取り組みの調整・評価・ネットワーク化等を行った。平成25年(2013)4月に、人の手を適度に加えて海域・陸域を一体的に管理する「里海」づくりの手法を取り入れ、山・川・里(まち)・海をつなげる取り組みを、県民や関係者と連携・協働して総合的に進めていくために、様々な分野の関係団体等に参画してもらい「かがわ『里海』づくり協議会」(座長：増田拓朗香

川大学工学部長）を設立した。「里海」づくりとは、水産資源だけでなく、景観、憩いの場、食文化、観光等多くの恵みを享受できる「豊かな海」をめざして、人の手を適度に加えて海域・陸域を一体的に管理する手法であるが、「里海」づくりでは、多様な主体の参画のもと、施策を個別に捉えるのではなく、山・川・里（まち）・海のつながりを考えながら、総合的な施策展開を図ることを前提に、香川県では、全域が瀬戸内海の流域であることや、県土がコンパクトで人の暮らしと海が近いという特徴を生かして、県下全域を対象とした「里海」づくりを県民や関係者と連携・協働しながら進めていくことにした。

県民の理解を深めるために、令和3年（2021）10月には、香川県主催の「のんびり歩いて自然を学ぼう『かがわ里山・里海ウォーク in 公洲森林公園』」が開催された。この「かがわ里山・里海ウォーク」は、自然の中を楽しく歩きながら、自然や環境についての話を聞いて学ぶ「ウォーク」＋「自然・環境教室」形式の事業で、里山の自然環境に親しみ、樹木観察等を楽しみながら森林や植物について学ぶことができる行事である。

香川大学博物館では、平成20年（2008）に第2回学外特別展「かがわの里山」と第2回企画展「昆虫のふしぎ」、翌21年には第3回企画展「瀬戸内の海・干潟・海浜の生き物」を開催して、香川県の里山・里海に関する資料展示活動を行うとともに、令和3年（2021）の夏休みにはミュージアム・レクチャー「森の生き物探検隊-香川の里山を調べよう-」（全3回）を小学生と保護者を対象として、香川大学農学部付属農場、雨滝自然科学館、国営讃岐まんのう公園自然生態園で実施している。このレクチャーは、令和3年度香川県教育委員会家庭・地域教育力再生事業「地域で共育！」（森の生き物探検隊実行委員会、委員長・寺林優博物館長）の支援事業であった。

このほか香川県では、自然環境の保護・保全団体として、土庄町の棚田を守る「唐櫃棚田保存会」と島の鱧を守る「四海漁業協同組合」、三木町の「三ツ子石池資源保全組合」、まんのう町の「帆山地域保全活動組織」が地域の環境保全活動に努めている。

2) 地域学からまちづくりと自分学へ

地域研究の体系化をめざし、地元学的な意味での地域学との合体を意図した高谷好一は、「私は二つの研究をやった。地域研究と自分学である。前半の京都大学東南アジア研究センターでの景観学的地域研究と、1996年に帰ってからの滋賀県立大学での地域研究論である。私の自分学はこの後者のときから始まった。（郷土に生きる学を学ぶには）私自身がまず変わらねばならない。この自己改造、それを私は自分学といっているのである。ここにちゃんと住みおこせ、ここを愛せるようになれるか否かが、私にとっては最も大事なことであり、これが私の自分学の核心である」と述べている。自地域学を提唱した米地文夫は、「私の考える自地域学は、一人ひとりが自分の『地域学』を造るということです。地域との取り組み方の3つの立場には、①地域さぐり（地域の探究）、②地域わかり（地域の理解）、③地域づくり（地域の創造）、があるが、私の自地域学では、目標は自己の探求、自己の理解、自己の創造です。そこから自らのアイデンティティを確立し、地域を創ることへ進むことが望ましい」、また「地域学・地元学は、自分学に向かうことによって意味あるものとなろう。地域とは何か、何であったのか、その地に暮らす自分を探求することにより、その地に生きる自分を問い直す。その地域に住む自分とは何か、何であったのかを問いかける、そして批判的にふりかえる。この壮大なふりかえりが地域学・地元学である」と述べている。＜ローカルな知＞の可能性を追求した前平泰志は、「地域学（地元学）は、自らの住む地域（ローカル）の自然、歴史、地理などを改めて学ぶことによって、自らが住む地域への関心や愛着を呼び覚まし、そこに住む自己を問い直し、ひいては地域の活性化や地域づくりにつなげていこうとする一種の生涯学習の社会的実践である」とし、「地域学の＜地域＞＜ローカル＞は、自己の生れ落ちる前から存在していた空間を学び直す試み」であり、地域学で「地域住民が自ら歩き、色、形、匂い、風、景観、水など生活の空間を再確認する」のは、まさにこのためであるとしている。地域学を学ぶによる主体形成としての意味があるとした廣瀬隆人は、「自分が住む地域を通じて、そこに住む自分学に向かうことが、地域学の着地点である」と述べている。さらに中路正恒は、地域学を地域を中央との関係で把握するのではなく、「地域に根をおいた仕方では明らかにしてゆこうという総合的な研究の試み」であるとし、「地域において生きることの意義の探求」であるとしている。

このように、＜ローカルな知＞としての地域学（地元学）は、生涯学習・社会教育、まちづくりの活動として行われているが、その担い手は専門の研究者ではなく、主として地域住民であり、①自らの調査研究や学びを通じて、その地に生きることのゆるぎない肯定感を獲得すること。②肯定感を獲得した上で、地域の課題や現実を

学び、地域に暮らし、生きる「自分とは何か」を批判的にふりかえること、③地域の課題と自分の生活を問い直すことによって自分が地域で生きる意味を問い直し、地域を変えていく主体となること、などが最終的な目標とされている。すなわち、研究や学習の過程は、一般に「地域学（地元学）」から「まちづくり」を経て、「自分学」へと深化していくといえる（369）。

2. 社会参画とまちづくり学習

1) 社会参画と社会形成力

近年、改正教育基本法に端を発して、社会参加（社会参画）学習が注目を集めている。平成18年（2006）2月に改正された「教育基本法」の第2条には「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」が教育の目標として規定され、同19年6月に改正された「学校教育法」の第21条第1項にも「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」と同様の趣旨が義務教育の目標として盛り込まれた。そして社会科の身近な地域の学習における社会参加・社会参画学習によって、重層的な社会形成主体の育成がめざされたのである。

社会科の歴史を見れば、子どもの社会参加活動を重視した授業はさまざまな時代に発見することができ、社会参加学習は社会科の本質につながる学習形態だといえる。現代社会を読み解くキーワードの1つに「参加型」があり、日本社会を市民参加型に変革しようとする試みが様々な領域でなされている。社会参加・参画型学習は、そのような社会の変化の中で、学校教育から発信される具体的な提案の1つと考えることができる。

社会科の本質について、社会科は「社会形成力」を育成すべきであるとするのが池野範男である。池野は「社会形成力」を「批判という不断の吟味検討と正当性の構築である正当化にもとづいて社会の諸事に関する自律的判断と合理的決定の能力と技能」と定義し、社会参加学習は、この「社会形成力」を育成するのに最適な教育方法の1つとなるとしている。「社会形成力」とは「デモクラシーの論理に基づいた社会の選び直しを通して、社会を新たに作り出すことである」とし、社会科はこれまで、問題解決力や社会認識力を育成する教科だと考えられてきたが、問題解決力は社会生活への適応に重点を置いたため、社会やその生活を対象化し、それを吟味検討する批判を怠ってきた。この「社会形成力」は、問題解決力における批判性の欠如、社会科学認識力の価値判断の排除という問題点を克服し、現実可能な社会形成の論理、デモクラシーの論理に従って育成されるとする。そして授業で「社会形成力」を作り出すために必要な要素は、批判と正当性の構築であるとしている。授業過程は3つの問いで構成されるという。第1の問いは「社会にそれがどのように存在しているのか」（社会的存在としての事実の確定）、第2の問いは「なぜそれが社会に存在しているのか」（社会的存在の存在理由の探求）、第3の問いは「それはどのように存在するのがよいのか、なぜそれがよいのか」（社会的存在の改善と正当性の追求）、この連続した追及を「社会的追求」、その結果作り出されるものを「批判的社会形成」と呼び、社会科授業は批判的社会形成を作り出すが、社会形成をする個人を育成するのではなく、批判的に社会を形成する方法やルールを学習をめざすべきであるとしている。なぜ「社会形成力」が必要なのか、社会科でしか育成できないのか、について、社会を学習対象にするときに重要なことは、社会に関する知識や理解の静的な学習ではなく、形成に関する方法やルールの動的な学習であるとして、子どもたちも、大人たちと同様に、社会的欲求による批判的社会形成という方法やルールを身に付け実行可能にすることが、社会科の役割であるとした。「社会形成力」は、社会科だけで育成できるものではなく、「総合的な学習の時間」や学校教育全体でも育成されねばならない。特に「総合的な学習の時間」において現代の諸問題を取り上げる時には、「社会形成力」を大いに育成できる。しかし、「社会形成力」の基礎・基本となる批判や正当性の追及を意図的かつ系統的に育成できるのは、社会科において他にはなく、社会科において「社会形成力」の基盤を育成してはじめて、その力の発展や発揮も期待できるとした。

唐木清志は、社会参加学習は、人間に公的市民としての役割の重要性を認識させ、人間により確実に社会形成力を身に付けさせることを目的とした学習論であるとし、その方法について。「行動と振り返りの往復運動」という視点を提示している。この振り返りがなければ、子どもの社会参加活動は、ロジャー・ハート（後述）のい

う「操り参画」や「お飾り参画」として組織されてしまうことになる。つまり、子どもの振り返り活動を重視することは、社会参加学習の生命線といえる。社会参加学習では参加型学習を導入することで実現され、参加型学習におけるアクティビティは、書く・聞く・話すといった多様な言語活動から組織され、小集団学習として展開されるところに特徴がある。参加型学習では、学習の単位をアクティビティと呼び、アクティビティを通して、子どもは様々な気づきや発見をしていくが、社会参加学習では、このアクティビティが振り返りの道具となる。そして問題解決プロセスとして社会参加学習を構成することが重要である。社会参加学習の学習プロセスは、問題解決のプロセスであり、①問題把握、②問題分析、③意思決定、④提案・参加の4段階から構成され、さらに社会参加学習では、「図書館で調べること」や「インタビューをすること」といった参加が活動に加わることで、参画は企画から運営段階に関わるということの違いから、参加に対して参画の優位性を強調する傾向にあるが、参加は住民参加や市民参加には住民自らがその解決に向けて力を集結し、協働するという住民主体性の思想があるとし、参画に負けない意味を含んだ言葉であることを強調している。従来「学び方の技能」あるいは「調べ方の技能」として考えられてきた技能を、「社会参加技能」と捉え直し、その体系的な教授に力点を置くことが重要となる。これらの方法論が授業の中で関連付けられることによって社会参加学習は成立するとし、社会参加学習における参加型学習は、開発教育やまちづくり学習にだけ用いられる学習方法ではなく、その主なねらいは、子ども相互のコミュニケーションを図ること、集団的な意思決定（合意形成）を進めること、そして自分自身の有する価値観を自覚する点等にあるとして、社会参加学習を通して「社会的有効感」を得ることで、自分は社会で役立っているんだ、自分は社会に一員なんだといった感覚を子どもに感じさせることができるのが、社会参加学習の最大の特徴であると述べている（370）

現在、新たな社会的現実に対応するため、子どもたちの公共社会への参加・参画に向かう意欲・態度の育成が喫緊の教育課題となっている。中央教育審議会が平成15年答申「21世紀の教育がめざすもの」の1つに「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」を挙げている。「公共」の具体的な内実とは、(1)国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという「公共心」、(2)ボランティア活動にみられるような互いに支え合い協力し合う互惠の精神、(3)地域社会の生活環境の改善や、人類共通の課題（環境、人権）の解決に取り組み、貢献しようとする意識、(4)他人や地域、社会のために役立てようとする自発的な活動への参加意識、(5)自らが国・社会づくりの主体であるという自覚と行動力、社会正義を行うために必要な勇気、「公共」の精神、社会規範を尊重する意識や態度、であるとしている。つまり、「政治や社会に関する豊かな知識や判断力、批判的精神を持って自ら考え、『公共』に主体的に参画し、公正なルールを形成し遵守することを尊重する意識や態度を涵養すること」が重要であると述べている。ここで「公共」に参画することと、公正なルールを形成し、遵守することに触れ、参画・形成と遵守の双方に言及している。この「新しい公共」とは、公共性を市民自身の手に取り戻し、市民が公共の担い手になるという考え方であり、市民が、国家、市場、非営利団体等に参加しつつ、公共性をそれらに割り振っていくという考え方である。この「新しい公共」を意識する教育が、シティズンシップ教育 Citizenship education である。

Citizenship という英語に対する日本語は、昭和23年に発行された『小学校社会科学学習指導要領補説』で「公民的資質」とされている。20世紀の日本の社会科においては、「社会認識形成」と「市民的資質育成」が、別のものと捉えられてきた。その結果、社会科の考え方は、市民的資質の育成を疎かにしているという捉え方が強く、市民的資質を態度面に限定的に考え、あるいは態度面を中心として考えるものであった。しかし、森分孝治は、市民的資質とは「市民的活動のできる力」であり、「社会認識体制と感情と意志力」で構成されるものと考えらるべきであり、社会認識形成は市民的資質育成の一部をなすと考えらるべきであるとした。これは市民的資質の構成要素としては感情や意志力も不可欠であるが、その中核を占めているのは社会に関する知識・判断である社会認識体制であるということを、そして感情や意志力の育成は、学校以外の方がまた学校においても一教科として実施される社会科以外の方が担っているのであり、社会認識こそが教科としての社会科に求められる役割であることを示した。つまり、市民的資質を「市民的活動のできる力」と捉え、「人格の構成要素である知、情、意に対して社会認識体制と感情と意志力で構成されていると想定できる」としたのである。

シティズンシップ教育とは、選挙啓発型の主権者教育と違って、社会生活において自らの責任と義務を果たし、主権者として自立・自律的に生きる公民・市民の育成を図るものである。シティズンシップ教育に期待されるものは、これまでのような国民国家の担い手としての「国民」を育てるという側面だけではなく、各国は、国際社会に開かれた新たな資質を備えた「国民」の育成と同時に、国家から相対的に自立した市民社会で行動する「市

民」の育成への対応に迫られている。つまり、グローバル化の進展という現実の中でシティズンシップが変容し、シティズンシップ教育の再概念化が課題となっている。日本では、コミュニティ・スクールに代表されるように、学校外からなされる取り組みは既に存在しているが、学校から地域に対して働きかけていくための有効な手段となるのがシティズンシップ教育である。学校の空き教室などを地域コミュニティに開放することで、学校を地域コミュニティの拠点としようとする動きもある。現在、各地で地域住民が積極的に学校経営に関わるコミュニティ・スクールが設立されている。しかしながら、これらの活動では、その主体となるのは、地域に住む大人たちで、どうしても子どもたちの声が反映しにくくなってしまう。そこで強調されるのが、地方自治の担い手であるまちづくりの主体を育成するシティズンシップ教育が大きな役割を果たすことができる。シティズンシップ教育では、地域での実践が伴い、知識を活かす術を学び取ることが可能となり、また、自分たち以外のアクターと協働することの可能性を知ること、将来、社会において主体的にまちづくりに関わる能力を得ることができるのである。このようにシティズンシップ教育が、まちづくりに与える影響は大きいものがある。

学校教育における身近な地域学習は、地域に関する「学び」と「参加」による地域づくり実践をつなぐ役割を果たしたように、「学び」と「参加」は表裏一体の関係にあり、自分たちの地域の様々な事象を学習することで、地域への関心を高めるとともに、地域行事等の地域づくりへの参加を促してきた。つまり、地域学習は社会形成力・社会参画力の育成をめざすとともに、まちづくり・地域づくりと関連付けながら展開されてきたといえる。ロジャー・ハート Roger, A. Hart の子ども参加論が登場した1990年代は、子どもの権利条約時代の幕開けでもあった。1989年11月20日に「子どもの権利条約」が国連で採択され、日本は平成6年(1994)にこの条約を批准した。「子どもの権利条約」は、子どもに対して、意見表明権や集会の自由などの市民的権利を求めており、初めて各国政府に対して、子どもの意見表明・社会参加の権利を保障していくための法的根拠が示されたのである。日本では平成14年の学習指導要領の改訂で、「総合的な学習の時間」が導入されたのは、子どもの「生きる力」「考える力」の衰退という危機感からであった。「参画は、意見表明権の具体化である」と言われるように、多くの場合、意見表明と参画は、同一線上にとらえられ、意見表明の権利を実践的に実質化するのが参画であり、逆に個々の意見表明権が保障されなければ、参画は実現しない、という相互補完関係にあるのは事実である。「子どもの権利条約」が日本で批准される平成6年前後から、「青少年と社会参加」とは異なる視点から、「子どもの権利としての参加」の必要性が唱えられ、その頃からロジャー・ハートの「参加のはしご」が、子どもの参加・参画を考える実践者によって参照されてきた。

ロジャー・ハートは、ニューヨーク市立大学環境心理学・発達心理学の教授で、子どもを取り巻く物理的環境と子どもの発達との関連に焦点を当てた研究を行い、特に子どもに関する発達理論の環境デザインへの適応、子どもの環境教育を専門としている。早くから「子どもの参画」の重要性に焦点を当て、この分野の世界的な第一人者である。ハートは、「参画 participation」という言葉について「人の生命や人間が暮らすコミュニティの生活に影響を与える意思決定を共有するプロセス全般を指す」とし、「参画」の意義について次の3点にまとめた。①参画するとき、「主体的に生きている」ことが、その前提となっていることで、「参画」の思想は、その根本に「自分自身への人生への参画＝主体的に生きる」ことが条件となっている点。②「参画」することのメリットについて、ハートは「メリットの効果は、間接的・長期的に現れるものなので、単純に数量で図ることはできない」とした上で、個人が有能で自信に満ちた社会の構成要員に成長することを助けることと、コミュニティの組織や機能が改善されることの2つを挙げている。つまり、参画することが、個人の社会へ適応能力や責任感の発達につながり、ひいては自己実現に結び付くのである、これらのプロセスに必要なものとして、他者との対等なかかわり合いや共同作業、他者との対話、協力、交渉、相互合意等というコミュニケーションが必要になってくる。特に「子どもの参画」を考える場合には、「子どもと大人のかかわり合い」が重要なポイントになると考えられる点。③「参画」の計画の仕方について、ハートは「どんなプロジェクトでも最良の戦力とか、テクニックなどというものは存在せず、多様性こそが重要で、様々な人間が様々な段階において、様々な度合いで様々なかかわり合い方ができるようなプロジェクトを企画すべき」であると述べている。ハートの「参画のはしご The Ladder of Participation」は、子どもの社会参加の様々な形態を8つの段階に分け、子どもたちが大人と一緒に何らかの活動を行っていく際、その自発性と協同性にいろいろな度合いがあることを説明するために、比喩的に使われたものである。はしごの上段にいくほど、子どもが主体的に関わる程度が大きいことを示している。ただし、注意しなければならないことは、このはしごの上段の方が下段よりも良い活動であるという意味ではないことである。つまり、このはしごは、大人のファシリテーターが子どもの参画を援助していく際に、子どもの欲

求と能力の及ぶ限りにおいて、子どもたちが自分たちの選んだどのレベルでも活動できるような状況をつくり出せるようにするための目安となるものである。このはしごの特徴は、「参画」の段階だけでなく、「非参画」の段階も示されたことであり、重要な原則は、「非参画」の段階をさけることと、「参画」の段階において選択があることである。

五十嵐牧子は、この「参画のはしご」に意義を見出した点は、①参画するとき、「主体的に生きている」ことが、その前提となっており、個人の主体性を活動の基本としている。②活動のプロセスにおいて、他者との対話、協力、交渉、相互合意等といったコミュニケーションが必要である。③活動の内容や参画の仕方について、その多様性が許容されている、の3点としている。五十嵐は、ハートの実践例と日本での実践例を比較して、(1) ハートは、「子どもの参画」という手法で「環境教育を行い、それによって「社会・組織の変革」をめざしている、一方、日本では、その目的は「子どもの居場所づくり」が主なものである。あるいは子どもの主体性・自主性・社会性の育成である。また、あるいは、「児童の権利に関する条約」を背景として、子どもを主体として位置付け、その意見表明権を保障することである。つまり、ハートの「子どもの参画」では、“社会”の視点が向けられているのに対し、日本では“個々人の子ども”に視点が向けられていると考えられる。「子どもの場所づくり」、つまり、子どもが自分の能力を発揮したり、自分の時間を自由に使ったりできる場所を提供することを目的とするものである。日本では、その場における個人の居心地の良さ、そしてその子の成長に目を向ける。その背後には、非行や不登校、いじめ等に代表される教育病理への対応策という観点から出発している。「子どもとどのようなかわり方をしていけばよいか」という観点から、子どもと大人との相互のコミュニケーションのあり方に焦点が当てられるのである。つまり、ハートの実践と日本における実践とを比較した場合、一致するのは、「子どもの参画」というその「手法」だけであると考えられる。(2) ハートの実践は、その最終的な目標に「社会変革」が位置付けられており、その組織をつくっていくことに主眼が置かれているために、実践の内容までが規定されてくる。すなわち、環境問題やまちづくりといった分野である。日本では、いわゆる「子どもの居場所づくり」がキーワードとなっている。自分の能力を発揮できる場所、自分の時間を自分で使えること、が必要だったのである。実践上の注意点と今後の課題について、①日本において、個人的な居心地の良さを第一に考え、居心地の良い場所を子どもたちに提供することが目的であるならば、一人ひとりの居心地の良い「居場所」は人それぞれであることを忘れてはならない。子どもの興味・関心が個々人によって多様であるということに目を向けず、その活動内容までを大人が規定し過ぎてしまうと、ハートのいう「非参加」レベルの活動になってしまう。結果的に個人の主体性や社会性を育むことにつながらない恐れがある。②大人と子どもの活動において、子どもの発達度合いに目を向けず、ハートの「参画のはしご」の上段の方が優れた活動であると考えてしまうと、結果的に「参画」の効果は表れにくい。上の方が優れているというものではない。また、徐々に上に上がっていくものでもない、その場や状況、子どもの発達段階によって、臨機応変に選ばれるものである。③社会的な視点から考えた問題は、用意された「参画」の場や機会にアクセスできる子どもたちは、子どもたちのなかの一部であることを認識しなければならない。様々な諸事情でそこへアクセスできない子どもたちもいるので、そこでの2極分化が進むのでは、という危惧が生まれる点に注意すべきであるとしている (371)。

2) まちづくりとまちづくり学習

まちづくりの歴史は、1970年代以降に住環境改善の運動が盛んとなり、90年代の都市計画マスタープランへの市民参加を経て、「まちづくり」という語が市民権を得るようになった。都市計画の分野や建築学会等の様々な専門家や市民団体の発信で、まちづくり学習プログラムが提案され、それらが各小・中学校の調べ学習ニーズにも合致したため、教育現場にも取り入れられていった。そして地域住民と行政のパートナーシップによる参加型の「まちづくり」の流れは、今後さらに勢いを増していきだろうと予測されている。まちづくり教育とは、そうした「まちづくり」の流れに子どもの参画がめざされていったということが始まりである。ハートによれば、子ども参画とは「参画のはしご」によって8段で表現されるが、その中で、①「さぐり参画」、②「お飾り参画」、③「形式的参画」については、子どもが十分意味を分かっているため、「参画」にならないとしている。現在、子どもたちが地域に根ざすことなく生活していることを「子どもと地域の乖離」と捉えるが、「子どもと地域の乖離」は子どもだけの問題でなく、地域ひいては我が国の社会的な課題であるということが明らかになった。高度経済成長期以降、地域コミュニティが希薄化していき、大人たちが地域から離れていったように、子どもたち

も地域から離されていったのである。そもそも学校等の教育機関は、「地域からの離脱」「自立」を促進する要素を本質的に持っており、内山節は「近代的な学問の摂取をとおして培われた子どもたちの意識」が子どもたちを共同体から離脱させていく機能を持っていたと述べている。

都市化の波が落ち着き出した昭和50年頃から、「まちづくり」という用語が一般化し、その声が各地で上がってきたのは、真剣に自分たちの地域のあり方を考えなければならなくなったからである。新たな都市の時代に対応する方法や発想が強く求められ、これまでのような「都市と農村」という2極的発想では処理できない新しい「まち」が求められたのである。「まちづくり」は、そこに住んでいる人たちが自分自身の問題として関わりをもち、「つくって」ゆくべきだという積極的な姿勢が基本である。他人に任せておいたのでは、好ましい「まち」はできない。住民はまちの“借家人”ではなく“オーナー”であり、「まち」をつくる責任がある、という自覚の表現である。まちづくりの「つくる」とは、土木・建築的な物的な整備だけをいうのではない。まちを動かす仕組みや財政、自治組織、市民組織等のソフト面も含んでいる。そのため、ハードな物づくりだけを意識させやすい「造る」とか「作る」ではなく、「つくる」という平仮名が当てられている。「つくる」とは、新しくつくるだけではなく、風土と歴史の上に立って、これを修復したり、守ることも含まれる。つくる対象としては、モノとヒトが重要だが、ヒトづくりは、「まち」を愛する人づくりで、人を育てるには、子どもが基礎である。子どもの頃から、「まち」に関心を持ち、自分たちの身のまわりを知っておくことが必要である。現場の現実を知ることは、まちづくりの出発点だが、反面、注意しなければならないのは、現実の虜になって、現場しか見えなくなってしまうことである。現実を知ることと、現実の虜になることは違う。しっかりした目で現実を知ることは、虜にならずに、この現実の動きに対する批判的な判断が下せることである。

このように「まちづくり」とは「物的環境のみならず社会的環境を含めて、教育や産業や歴史的なものをもとに、地域社会をベースに長い時間をかけてつくりあげる」とされ、地域をハード（物的環境）・ソフト（社会的環境）の両面から改善しようとするプロセスであるとされている。「まちづくり教育（学習）」とは、「環境のための学習であり、主な目的はまちづくりを自らの問題として捉え、関わってゆこうとする主体的意識の育成と、そのために自らの環境を自分で判断するための価値観の育成である」とか、「様々な体験を通して子どもたちが自分たちの生活する地位を知り、地域の良さや問題点を見出し、地域の形成者の一人として主体的にまちづくりに関わっていかうとする態度を培うことを目指す学習である」とされている。前者はハード（都市計画アプローチ）の面から、後者はソフト（地域活性アプローチ）の面から捉えたものだと考えられる。このように「まちづくり教育」は、両義性を持つ概念で、2つの主体、地域と教育の側には目的の違いがあり、それがジレンマを生んでいくという課題を抱えている。すなわち、ローカルに根ざしたまちづくりと、グローバルな価値観への接続を孕む教育の2つが習合した概念が、「まちづくり学習」であるといえる。まちづくり教育の難しさは、その方法論にあるのではなく、まちづくり教育の成立要件に由来していて、まちづくり教育が地域と教育の交わらない期待によって成り立っている場合には、その目的の達成は中途半端に終わってしまう。

「まちづくり教育」の学習段階は、①まちを知る、②まちを好きになる、③まちに対する考えを持つ、④考えの共有、⑤行動する、の5段階に分けられ、上に上がるほど学習段階が高まっていくが、その分、対象者が減り、達成度は低くなっていくという現実がある。日本における「まちづくり学習」は、子どもがわがまちと触れ合う機会であり、子どもとまちづくりとの接点でもあった。これまで自治体関連機関が主体となったまちづくりイベントの一環で行う一過性のものや、自治体や企業などが主催のコンクールなどが中心であったように、「まちづくり学習」は、主にNPOやボランティア団体等地域の自主的の市民団体や公民館・コミュニティセンター等の社会教育部門、市町村の都市計画課等の行政当局等が、教育活動の一環として学校外で取り組むことが多かった。学校現場では、1970年代以降、主に社会科授業の小学校3、4年生での地域学習、中学校地理的分野における「身近な地域」の学習等において、地域理解のために野外・体験学習を積極的に行う学校が見られたが、実際に「まちづくり」に参画するための学習内容とは異なっていた。平成4年（1992）の都市計画法改正に伴い、「市町村の都市計画に関する基本的な方針」の策定と策定の際の住民参加が実質的に義務化されたこともあって、「まちづくり学習」を中核となって推進してきたのは、建築・都市計画系分野の人々であった。それは、どのような都市や住まいを建設するべきかというハードの視点から、「都市（まち）」の形成主体としての子どもの存在に着目し、「環境（まち）学習」あるいは「住まい・まちづくり学習」を提唱している。

一方、教育関係の分野では、平成10年の「生きる力」の育成や同14年の「総合的な学習の時間」の導入等によって、(1)地域の中で子どもたちを育てていくことの重要性、(2)地域社会の再生と地域の共通項としての子

ども・学校の存在、(3)地域とのかかわりを創出するまちづくり学習の必要性が認識されるようになってきたこともあり、「まちづくり学習」は、子どもたちが地域の自然環境や人々と直接触れ合うことにより、子どもと地域との新たな関わりを創出し、ひいては地域社会再生への道を開いていく。子ども・学校と大人・地域社会とが相互に連携し、さらに融合することにより、地域の将来を担うべき子どもたちを育み、地域社会活性化への展望を開いていくことができる学習活動であるという考え方が生まれてきた。そして、「まちづくり学習」では、身近な環境との親交を深め、それへの愛情をふくらませ、自ら変容していくために、子どもたちが楽しみながら様々な「まち体験」を積み重ねていくことを重視した。そのため、学習過程が重要視され、「体験重視型」学習の学習形態をとり、その典型が様々な形態のワークショップの実施であり、まち探検、まちウォッチング、まちかどオリエンテーリング、ガバリーマップづくり、絵本作り、デザインゲーム、ロールプレイ・ディスカッション、ディベート等様々な参加型学習方法が開発されている。「まちづくり学習」の問題点は、①楽しく体験することを重視するあまり、ゲーム的要素が強くなり過ぎてしまい、学習内容が浅薄なものになってしまう危険性がある。②学習過程をゲーム仕立てにするために、実際の現実を抽象化・モデル化し過ぎてしまい、正確な事実認識に基づいた学習が展開しにくい。③体験重視型学習だけでは、地域に生起する厳しい意見対立を伴うような地域問題に対して、有効な解決策を導き出し得ない。④まちづくり学習の場合は主に学校外であったため、どうしても参加者が限られてしまう、などある。

香川県では、平成21年(2009)から3年間、仲多度郡琴平町の琴平小学校・榎井小学校・象郷小学校、琴平中学校が、文部科学省の指定研究を受けて新設教科「まちづくり科」の研究開発に取り組んだ。「まちづくり科」では、郷土を愛し、まちづくりに主体的に参画できる子どもの育成をめざした教育実践が行われた。琴平町の小・中学校では、まちの良さや地域の人々の優しさにふれる機会が少なくなり、子どもの育ちに様々な影響を与えている現状を受けて、まちに対する理解と愛着を深め、社会に働きかける意欲や能力を育てるために「まちづくり科」を創設した。小・中一貫したカリキュラムのもとで、(1)①「人と人とのふれあい」(まちの基盤づくり)、②「交流とにぎわい」(まちづくりの活性化)、③「伝統・文化・自然」(まちの個性を浮き彫りにする)の3領域にわたって教材開発が行われ、(2)地域への興味・関心を高め、人と深くかかわり、より良いまちづくりへ参画の歩みを踏み出す手立てを構築し、(3)新設教科の学びを確かなものにする学習ノートと評価規準の作成などを実践した。「まちづくり科」の目標は、「郷土について知り、公共のために役立つ活動やまちづくりの実践等、積極的で主体的なかかわりを通して、郷土を愛する心や社会の形成に寄与する心構えを育て、郷土をよりよくしていこうと街づくりに参画する態度を育成すること」であり、学校間や地域との連携も図りながら、小・中学校9年間を通して発達段階に応じて「4・3・2」に区分し、①基礎確立期(小学1年～4年)には対象との出会い(自分と自分の住むまちについて知る時期)、②自己発見期(小学5年～中学1年)には対象の背景を探る(地域と学校が一体となって体験的な学びを発展させる時期)、③自律期(中学2、3年)には対象に働きかける(まちづくりに参画する学習を深め、これに貢献しようとする意欲や態度を育てる)ことをメインとした授業を展開した。「まちづくり科」の年間授業時数は、小学1、2年が30時間、小学3年～中学3年が70時間で、国語科や生活科、社会科、総合的な学習の時間等の時間を工夫して確保し、教育課程上に位置付けた。

香川大学教育学部附属高松小学校4年生では、国土交通省の「景観まちづくり学習モデルプログラム」を活用して、社会科・総合的な学習の時間の8時間を使って景観まちづくり学習を行った。平成16年(2004)に制定された景観法は、誰もが景観まちづくりに積極的に関わる責務があると定めしており、景観まちづくり教育は、ひとりでも多くの人々が積極的に景観まちづくりに関わるようになってもらうための取り組みである。つまり、景観まちづくり学習とは、景観に着目したまちづくりについて学習するもので、学習のねらいは、①場所によって、地域・自然・景観の良さが異なることに気付く。②自分の暮らす地域と、訪れた場所の地域・自然・景観との違いに気付く。③自分のまち(地域)の良さについて、教室の児童の考え方や見方に違いがあることを知る。④情報収集能力を身に付け、情報を効果的に伝えて行く方法を体験する。⑤まちの良さを活かしていくために必要なことを話し合うことで、具体的な学習活動は、①インターネットや社会科の副読本『わたしたちの高松』等をもとに、情報収集を行う。見学の時に、必ず確認しておくものを取材ノートに書き込む。②現地で、昔を今に伝えるものや産業、人々のようす等を中心に調べる。インタビュー等も行う。③調べをもとに、高松歴史マップをつくり、発表する。これから訪れる人々のために、各自で回る1日のおすすめコースを企画する。④コースを3つ(玉藻城コース、城下に残る歴史コース、城下に残る産業コース)に分けて、コースガイドとしてのパンフレットを作成し、小グループごとに概要を発表する、であった。授業評価と教員の反省では、(1)児童の反応…子ど

もたちは、学校外でいろいろな見学をするのが大好きで、意欲が高かった。また、調べたことを表現することも好むため、ガイドブックづくりには大変意欲的であった。(2) 教師の変化…地域の魅力を紹介するためには、まず教師自身が地域を歩き教材研究をすることが大切になる。自然や歴史の良さが、何を調べることで浮彫になるかを明らかにしておく必要がある。今回、地域教材の掘り起こしをすることができたことは成果であった。(3) 実施に当たって工夫した点・苦労した点…総合的な学習の時間単独もいいが、4年生の社会科の学習と深く結びついている単元であり、できるだけその関連を図るようにした。今回のプログラムを実施するに当たっても、本校の総合的な学習の時間に、このモデルプログラムを重ねていくかが一番苦労した、という声があった。

香川県と青少年香川県民会議では、青少年を健全に育成するためには、家庭、学校、地域社会が緊密な連携のもとに、すべての住民が参加して日常的な青少年育成のための実践活動を進めることが必要であるとして、県内各地域で関係者の創意工夫と献身的な努力によって行われた、地域の実情に即した青少年の社会参加活動事例を、昭和61年から『青少年の社会参加活動事例集』として発行している。平成元年度の『青少年社会参加活動事例集』には、(1)小学生の社会参加活動として、①内海町立苗羽小学校児童会「楽しく学ぶふるさと学習ーお年寄りとの生活伝承あそびー」では、人間関係が希薄化する中で、校区の高齢者を学校に招いて、お年寄りの豊かな経験や生活の知恵等に触れて「心豊かな子ども」を育成するために、昔の遊具づくり等を一緒に行う「楽しく学ぶふるさと学習」を実施した。②土庄町立大鐸小学校肥土山地区児童「農村歌舞伎舞台での熱演ー喝采！チビっ子役者ー」では、子どもたちだけの奉納芝居を行うことによって、地域の連帯感を強め、異年齢で構成する児童間の仲間意識が高揚されるとともに、とかく乏しい児童の表現力の育成が学校外で大いに伸長された。また、子どもが祭礼に参加することによって地域の活性化に役立った。③国分寺町内の小学生（5・6年生）「国分寺町ふるさと教室ーふるさとの昔と今をたずねてー」では、昭和59年度からふるさとのあり方を考える有志の協力を得て、国分寺町教育委員会主催の事業として「ふるさと教室」が始まり、毎年4月中旬に町内2つの小学校5・6年生に会員募集をし、例年60～70名程度の応募があった。文化財保護協会会員を中心とした指導者と一緒に班を構成し、毎月1回、町内の児童館や公民館を拠点として、その周辺にある史跡や伝説、昔話の舞台となった場所を徒歩でめぐって話を聞いたりする「ふるさとめぐり」や、午後には自分で作った竹トンボや紙玉鉄砲、お手玉等を使って遊ぶ「手作りおもちゃ遊び」を実施した。毎年1回、町内の神社の境内等の広場で1泊し、野外でのふるさと教室を通して地域の人と交流したりする「ふるさとキャンプ」、11月には手打ちうどんやおはぎ等「ふるさとの味づくり」にも挑戦している。④綾歌町富熊校区子ども会「地域根ざす子ども会ーみこし製作を通じての活動ー」では、昭和56年に子どもみこしの製作に取り組んだ。取り組んだのは、富熊神社の氏子である3つの子ども会であった。⑤綾歌町立栗熊地区子ども会「地域に響け白鳥太鼓ー子ども会の文化活動としてー」、⑥詫間町青空・潮風子ども会（生里地蔵）「ふるさと学習で『亥の子』が復活ー子どもたちの文化伝承ー」では、箱浦小学校の「ふるさと学習」で箱地域の「亥の子」の学習があり、学習を進めるうちに「同じ校区なのに、箱地域にはあって、生里地域に亥の子がないのはどうしてだろうか」という疑問が子どもたちの間から起こった。そのことを調べていくうちに、50年ほど前から途絶えていることを聞き、「ぜひ、もう一度やってみよう」と思う子どもが何人も現れてきた。そこで子ども会の育成者や地域の高齢者を中心にして「亥の子」行事を復活させる計画が持ち上がり、経験者探しから指導の依頼、用具の製作や歌の練習が始まると、地域の人たちの見学や応援があった。その結果、生里の「亥の子」が約50年ぶりに復活することになった。

(2)中学生の社会参加活動としては、①高松市立香東中学校生徒会「さわやかな汗で地域をきれいな町にー地域と結ぶ生徒活動ー」では、全校で一斉奉仕活動と郷土学習を行った。②津田町立津田中学校「ふるさとの歴史を語りつぐー冊子『松声』の発行ー」では、昭和61年度から全校で「古老をたずねて」ということで、昔の町の様子や生活ぶり等の聞き取り調査を行い、自分たちの今の生活を見直し、町を愛する子ことを育てるために冊子『松声』を発行してきた。『松声』の由来は、津田町のシンボルともいえる国立公園津田の松原に生い茂る「松の古木の声」という意味で、遠い昔から津田町の変遷を見てきた松の古木に聞くということから付けられ、第2集では「私の太平洋戦争」、第3集は「津田の松原、今と昔」、そして平成元年度の第4集には「私の十五才」が発行された。③綾南町立綾南中学校郷土研究部「郷土愛を育むためにー綾南町の古墳調査ー」では、部顧問の竹下和男教諭と部員7名が取り組んだ古墳調査は、まず「遺跡カードの作成」から始まり、54基分の写真や記録を整理した。そして「滝宮万塚古墳の測量」を終えて、その活動の記録をB4用紙30枚にまとめた。3基の古墳が一直線上に並んでいることや正確な数値の等高線で表現できたことなど有意義な活動となった。さらに竹下は、生徒が自主的に古墳の清掃を始めたのが印象に残り、この体験に裏付けられた郷土愛が生まれたと信じ、将

来何かの形でそれが大きく育ってくることを願っている。

(3) 高校生の社会参加活動としては、坂出商業高校の坂商フェア「セキレ」の活動がある。地元商店街の活性化に向け、学内で行ってきた販売実習型の学校祭を商店街で展開するために、模擬株式会社を設置し、地元特産品を使った商品開発から仕入れ、販売まで生徒が行うものである。「セキレ」には約5,000人の集客があり、市民に商店街を見直す機運が生じるなどの効果があった。しかし、今後は、学校の組織は常に人が入れ替わりがあるため、継続的な活動を支える地域ぐるみの体制づくりが重要で、キーパーソンの存在と併せて、この事業の成否のポイントとなるであろう。

平成9年度の青少年社会活動事例集には、(1) 小学生の社会参加活動として、坂出市立金山小学校「地域を知り地域を愛する心を育てる活動ーサヌカイトの産地における文化遺産の指導ー」では、前田仁氏の香川県資源研究所音楽堂を見学し、サヌカイトの説明と石琴演奏を聴き、サヌカイトの貴重さと地元で産出されていることに感激したり、坂出市文化財少年団指導者（井上勝之）による笠山登山と石器散布地・笠山古墳見学会では、自分たちの住んでいる地域の歴史の古さに感心し、地域への愛着を覚え、郷土を愛する心を育てた。(2) 中学生の活動としては、土庄町立豊島中学校「生活化を目指した道徳的実践活動ー郷土に根ざした体験を通してー」で、地域に教材を求めて、さまざまな社会参加活動に取り組み、休耕田を借り受けた稲作体験学習や福祉施設でのボランティア活動を行うとともに、全校生が10の縦割り班に分かれて、社会科・理解を中止に班ごとにテーマを決めて島内の調査研究活動（文献調査、聞き取り調査、実地調査等）を行い、成果を全体場で発表し、郷土の良さや問題点を再認識して、郷土の将来や自分の生き方等について総合的に考えさせることができた。(3) 高校生の社会参加活動では、香川県立津田高等学校が「郷土に学ぶ特選講座ー歴史的な遺産を見直そうー」で、平成7年度から地域に根ざした学校づくりに取り組み、生物部が中心となって津田川の水質調査を行ったり、地域の方の指導のもとで手打ちうどん教室や浴衣着付け教室を開いたりして郷土意識を高めてきた。また雨滝城跡には全校生がグループごとに「友情登山」をしたり、1年生全員による「津田の松原クリーン活動」や家庭クラブによる交通安全キャンペーン、クラスごとの通学路、津田駅、津田川下流の清掃等を実施してきた。さらに平成9年度からは「郷土に学ぶ特選講座」を開設して、地域の文化や身近な郷土の歴史遺産を学習機会を増やした。「特選講座」には、町内の歌碑・記念碑等の石ぶみについて調査研究する「石ぶみコース（全クラス）」、町の歴史を紐解きながら、岩崎山4号墳などの古墳の保存と地域開発との調和などを考える「古墳コース」、昭和58年度から毎年学校行事として全校生が登山している雨滝城跡について歴史的な変遷を学ぶ「城跡コース」の3コースを設けた。猪塚浩街文化財保護委員長や藤井洋一香川大学講師を迎えて「津田の昔」「歴史と伝承」について学習会をもつとともに、町の郷土館で現地研修を行った。学習の成果は、高校や町の文化祭にも出品展示した。

(4) 青年の社会参加活動としては、①飯山町青年会「飯山町青年会ここに参上！ーおじよまつりに参加してー」では、昭和61年に町制30周年を記念して始まった「おじよまつり」の4年目に全長6mのおじよ人形を作って、サバイバルゲームや親子ゲームを行った。②高瀬町青年会「親子ふるさとめぐりー青年団と親子のふれあい活動ー」では、高瀬町は昭和43年に「教育の町」を宣言し、青年団は5つの支部に分かれて地域の人々とのつながりや、地域への貢献を大きな目標として掲げている。「親子ふるさとめぐり」は、町内5つの小学校を卒業すると高瀬中学校で一緒となる各小学校の6年生に親子でふれあう機会をつくったらという青年団員の呼びかけで始まった。地域の子どもたちにもふるさとの良さを知ってもらおう、親子のふれ合いをもって深めようとしてスタートした。青年団の案内で、地区の史跡や自然をめぐり、朝日山森林公園にタイムカプセルを埋めた。

(5) 一般の社会参加活動としては、①長尾町前山をよくする会「豊かな古里、自分の手で！ー地区民全員参加の古里運動ー」では、前山をよくする会は昭和55年6月に発足し、会には7つの自治会、老人会、婦人会、子ども会、PTA等地区内のすべての団体が加わり、文字通り地区ぐるみの組織であった。子どもたちには古里を愛し、古里に応える人になるための「古里教育」を行った。7月の魚釣り大会、8月のカラオケ大会と盆踊り大会、9月の小学校との合同運動会、11月の地区環境美化運動、1月の交通安全運動等を行った。②大野原靄王太鼓保存振興会「響け！ふるさとの太鼓ー子ども靄王太鼓の育成を通してー」等が挙げられている。③PTAが地域と協働して地域活性化に役買っているケースがある。坂出市立松山小学校PTAでは、地域の人と親子が共に活動することによって、郷土を知り、郷土の自然や文化への親しみ、郷土を愛する心が育つとして、地域住民と一緒にPTA活動（ふれあい夏休みラジオ体操活動、親子ふれあい料理教室、夏休み親子一斉清掃奉仕活動、校区内の歴史上の偉人や点在する文化遺産を歩いて巡るふるさと「テングウォーク」活動）を企画・実施することで、子どもたちも地域の人への感謝やふるさとへの思いを強くするなどの効果を生んでいる。三豊市立和光中学

校PTAでは、平成24年度からコミュニティ・スクールとして地域社会から強い支持を受け、同年に結成された「まちづくり推進隊財田」等とも連携しながら、伝統芸能である鉾おどり等の地域活動に共に取り組むことで、生徒が地元を知り、地域への愛着や自尊感情を育てることにつながっている。平成27年に新統合中学校として発足したさぬき市立さぬき南中学校PTAでは、幼稚園・小学校のPTAにも呼び掛けて、新しい校区内の夏・秋祭りに出店を出すなどして地域住民との交流や地域活性化への協力に努めている（372）。

3. 「香川県教育基本計画」にみる郷土を愛し、郷土を支える人材の育成

1) 郷土を支える教育の推進と地域を担うグローバル人材の育成

香川県教育委員会では、令和3年（2021）10月に「香川県教育基本計画（令和3年度～同7年度）」を策定し、香川の教育のより一層の振興を図るために基本理念を一新して、「郷土を愛し 夢と志を持って 自ら学び 歩み続ける人づくり～自立・協働・創造を支える香川の教育～」と定め、令和4年からの香川県教育基本計画の重点項目に「郷土を愛し、郷土を支える人材の育成」を新たに設けた。そして重点項目を実現するための施策の基本的方向として、(1) 郷土を支える教育の推進、(2) 地域を担うグローバル人材の育成、の2つを掲げて、具体的な取り組みを実施することとしている。

基本理念制定の背景について、香川県教育委員会は「急激な技術革新や社会のグローバル化の進展などにより、社会の在り方そのものがこれまでとは『非連続』といえるほど劇的に変わりつつあり、将来を見通すことが難しい時代を迎えている。地球温暖化や新型コロナウイルス感染症の拡大への対応など、地域と世界の共通の課題も山積している。このような時代に、子どもたちが夢や志を持って生きていくためには、その心身を支える基盤をしっかりと育成することが重要である。香川県では、少子化や若者の県外への流出などによる人口減少に伴い、今後の地域活力の低下が懸念される状況にあり、そのため、香川の未来を守り、支え、さらに発展させる人材が求められている。流動的で予測困難な社会であるからこそ、変化を前向きに受け止め、それぞれの夢と志に向かって、生涯にわたって可能性に挑戦する意欲と能力を持ったたくましい人づくりを進めることが必要とされている」と述べ、「このため、郷土香川の自然や歴史、伝統、文化、産業などへの理解を深めることで、子どもたちの郷土への愛着や誇りを育み、香川で育ったことを人生のゆるぎない礎として、どこで生きようとも、郷土の発展に思いをはせるとともに、人生100年時代を見据え、自分の良さや可能性を見出し、夢と志を持って、生涯にわたって学び、歩み続ける人を、学校をはじめ家庭や地域と連携・協力しながら育成していく。これからの香川の教育では、子どもたち一人ひとりが多様な個性や能力をのびし、充実した人生を主体的に切り拓いていく『自立』と、個人や社会の多様性を尊重し、それぞれの強みを生かして、共に支え合い、高め合い、社会に積極的に参画する『協働』、そして自立と協働を通じて、社会の新しい価値や自らの未来を『創造』する力を育めるよう、学校、家庭、地域が一体となり、その学びと成長を支えていく」とした。

次に重点項目である「郷土を愛し、郷土を支える人材の育成」については、教育の課題として、「(1) 子どもたちは郷土香川の中で成長して、郷土について深く学び、郷土に対する愛着や誇りを育むことは、子どもたち自身の自信や意欲を養うとともに、人生を歩んでいくうえで重要な視座の確立につながる。将来、郷土香川を支える役割を担っていくためには、地域社会の成り立ちや地域社会へのさまざまな参画の在り方を学び、社会の一員であるという自覚や、地域課題の解決に主体的にかかわる意欲や態度の育成が重要である。また、社会的・職業的に必要な能力・態度を育成し、子どもたちが、自分らしい生き方や働き方を実現できるよう支えることも学校教育の重要な役割である。(2) グローバル化や情報化の進展により、世界とのつながりなくして地域の産業や経済、生活は成り立たなくなっている。換言すれば、地域の課題は世界の課題と密接に関連しているともいえ、グローバルな感覚と素養を持った地域人材の育成が求められている。また、郷土香川において少子高齢化や人口減少、それに伴う地域活力の低下が懸念され、地域の課題に主体的、協働的に取り組み、解決策を生み、新たな価値を創出する人材が強く求められている。郷土の課題を深く考えることは、グローバルな課題解決への大きな端緒ともなる」の2点を挙げている。

このため、施策の基本的方向として、(1) 郷土を支える教育の推進事業では、① 郷土に誇りを持つ教育の推進：小・中学校、高校での発達段階に応じ、郷土を学びの対象とした学習の充実を図り、郷土に対する理解を深め、郷土に対する愛着や誇りを育み、郷土の発展に主体的に参加する意欲や態度を養う。② 社会に参画する力の

育成：社会をよくするために自分がすべきことを主体的に考え、政治や選挙に対する理解や参加意識を高めるなど主権者教育の一層の充実をはじめ、消費者教育や金融教育、租税教育等社会に参画する力の育成を図る。③キャリア教育の推進：体系的なキャリア教育を推進し、子どもたちが自らの生き方や将来を設計し、主体的に進路を選択する力や意欲的な態度を育成する。また、地域に根ざした職業教育や就職支援の充実、職場定着へのサポートに努める。(2) 地域を担うグローバル人材の育成事業では、①グローバル人材の育成：地域を深く学ぶことを基礎として、語学力やコミュニケーション能力、情報活用能力の養成とともに国際理解の一層の向上を図り、グローバルな感覚と素養を持った地域人材の育成を図っていく。②課題解決能力の育成：学校における総合的な学習（探究）の時間などの教科等横断的な学習や、県主催の課題解決型ワークショップの充実を図るとともに、地元自治体や大学、企業等と連携・協力し、持続可能な開発目標（SDGs）も踏まえながら、地域課題解決能力を育成していくとしている。

まず、(1) 郷土を支える教育の推進事業の①郷土に誇りを持つ教育の推進については、「急速な技術革新と社会のグローバル化の進展により、将来を見通すことが難しい時代を迎えており、このような時代に、子どもたちが夢や志を持って生きていくためには、その心身を支える基盤が必要である。子どもたちは郷土香川の中で成長して、その郷土について学ぶことは、郷土に対する愛着や誇りを育むことにつながり、それは子どもたち自身の自信や意欲を生むとともに、人生を歩んでいくうえで重要な視座の確立につながる。また、現在、地域と世界は密接につながっており、郷土を深く学び地域の課題について考えることは、グローバルな課題解決への大きな端緒となる。このため、『郷土に誇りを持つ教育』の意義はますます重要になってきている」として、A ふるさとに誇りを持つ教育の推進：小・中学校での社会科の時間や総合的な学習の時間において活用する「ふるさと教材」の開発を行い、地域を学びの対象とした探究学習の充実を図る。高校では、総合的な探究の時間等における課題解決型学習を通して、郷土の人的・物的資源を生かした教育活動の推進を図る。このため、教科等横断的な探究学習を通じた「ふるさと教育」の推進や、郷土の歩みを知り、郷土の未来を展望する「ふるさと教材」の開発に取り組む。現在、小・中学校における「ふるさと教育」は、香川県の自然や歴史、文化、人物などを盛り込んだ補助教材『ふるさと香川』（平成17年度発行）を活用して行っている。B 地域の文化遺産に親しむ機会の提供：「香川県文化財保存活用大綱」に基づき、市町文化財保護部局や地域と連携しつつ、小・中学校、高校における郷土学習の機会を提供し、これを推進する。中学生、高校生等による地域の歴史・文化の探究や掘り起こしの活動を支援・推進する。C 県立文化施設等を活用したふるさと学習の推進：県埋蔵文化財センターや県立ミュージアム、漆芸研究所等の県立文化施設が実施する参加型体験学習等を通して、郷土の歴史・文化にふれる活動を推進する。D 体験活動の機会の充実：県有の施設等を活用した体験学習のより一層の充実を図るとともに、幼稚園、小・中学校、高校を通して系統立てた体験活動の実施に取り組む。例えば、幼稚園、小・中学校、高校を通じた系統的な体験活動の実施や集団宿泊学習の充実、地域と連携した体験学習の充実等を行う。

②社会に参画する力の育成については、「子どもたちは地域の中で多くの人たちに見守られ支えられながら成長していく。そして将来は郷土香川を支える役割を担っていくことになる。地域社会の成り立ちや地域社会へのさまざまな参画の在り方を学ぶことを通して、社会の一員であるという自覚を醸成し、社会の課題を多角的に考え公正に判断する力や、地域課題の解決に主体的にかかわろうとする意欲や態度を育成することが重要である。このため、社会をよりよくするために自分がすべきことを主体的に考え、政治や選挙に対する理解や参加意識を高めるなど主権者教育の一層の充実をはじめ、消費者教育や金融教育、租税教育などの推進に努める。平成27年に公職選挙法が改正され、選挙権年齢が満18歳以上に引き下げられて以降、各学校段階に応じて主権者教育の充実に努めてきた。児童生徒が、それぞれの発達段階に応じて、地域の諸課題に関心を持ち主体的に追究する中で、主権者として必要な資質・能力を育成することが重要であり、特に令和4年度から実施される高校の新学習指導要領では、現実社会の諸課題について追究したり解決したりする学習を通して、自立した主体として社会の形成に参画するための資質・能力を育成する共通必修科目『公共』が新設される。今後は、社会科や公民科だけでなく、教育課程全体としての取り組みを工夫したり、関係機関や地域との連携を推進したりすることにより、一層具体的かつ実践的な学習活動を充実させる必要がある」として、A 主権者教育の充実：小・中学校では、社会科や道徳科、特別活動等を中心に、法やきまりを遵守したり、他者と協力して社会を形成したりする学びを推進し、高校の公民科の授業では、政治や選挙の仕組みについての必要な知識を習得させるだけに止まらず、現実の政治や社会、身近な地域に関する課題を具体的に取り上げ、考察したり議論したりする学習活動を充実させることにより、多面的・多角的に考察し、公正に判断する力の育成に努める。特別活動において児童生徒による

自治的・主体的な活動を充実させたり、総合的な学習（探究）の時間等において地域課題を題材とした課題解決学習を実施したりすることにより、現実社会の課題を見出し、協働して追究し解決する力やよりよい社会の形成に主体的に参画する意欲や態度の育成に努める。例えば、学級・ホームルーム活動、児童会・生徒会活動、学校行事等における自治的活動の充実や、行政機関や大学、企業、地域住民等との連携・協働による地域課題を題材とした課題解決学習の充実等を行う。B 消費者教育等の充実：各学校段階に応じた消費者教育の実施について充実を図るとともに、学習指導要領に基づき、小・中学校では社会科や家庭科（家庭分野）を中心に、販売や物流の仕組み、消費生活の在り方等を学ぶ機会を重視する。また、高校では、公民科や家庭科を中心に各教科等において、多様な契約、消費者の権利と責任、消費者保護の仕組み、持続可能な消費生活・環境等についての内容を取り扱い、参加型授業や模擬体験等の手法を用いて、実践的な力を育成するよう努める、としている。

③キャリア教育の推進については、「子どもたちが、将来、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方や働き方を実現できるよう、社会的・職業的に必要な能力・態度を育成することは学校教育の重要な役割である。このため、発達段階に応じた体系的なキャリア教育を推進し、子どもたちが自らの生き方や将来を設計し、主体的に進路を選択する力や意欲的な態度を育成する。また、地域に根ざした職業教育や就職支援の充実に努めるとともに、職場定着へのサポートに努める」とし、具体的には、A 地域との連携の推進：地域産業や地元企業の魅力に対する理解を深めるため、職場体験活動、インターンシップや社会人講師による講話等を通じて、地域とのつながりを持つことで、社会や仕事・職業に対する関心を高め、社会に生きる一員としての意識を高めるとともに、地域にかかわる喜びや、ものづくりの楽しさを実感できる体験を充実させる。B さぬきっ子キャリア・パスポート：小学校から高校までを通し、児童生徒一人ひとりが、自分と周りの人々、地域の人々、社会との関わりの中で、どのように感じ、成長したのか等を記録し、綴ることにより、「学びの過程」や「自分の成長」をキャリア教育の視点で振り返るものである。

(2) 地域を担うグローバル人材の育成事業の① グローバル人材の育成では、「グローバル化や情報化の進展により、地域が世界に直接的につながる時代を迎えている。県内における外国人や学校で学ぶ外国人児童生徒も増加傾向にある。まさに世界とのつながりなくして地域の産業や経済、生活は成り立たなくなっており、地域の課題は世界の課題と密接に関連しているともいえる。このため、地域を深く学ぶことを基礎として、語学力やコミュニケーション能力、情報活用能力の養成とともに国際理解の一層の向上を図り、グローバルな感覚と素養を持った地域人材を育成する」として、A 国際理解教育の推進：小学校においては、身近な友達や地域の人々と積極的にかかわることで、地域の伝統行事や文化等を尊重する態度を育てる取組みを推進していく。中学校においては、小学校の学びを基盤に、次第に視野を広げ、我が国の文化や伝統、さらには他国を尊重する態度を育んでいく。高校では、国際関係のコースや特色ある教育活動を行う専門学科等において、海外の高校生等と交流活動を行っていく。B 情報活用能力の育成：社会の情報化が急速に進展し、スマートフォン等の情報機器が広く個人にも普及し、誰もが情報の受け手だけでなく送り手としての役割も担うようになるなど、情報機器の普及が私たちの日常生活にも大きな変化を与えている。そうした中で、大量の情報の中から必要な情報を取捨選択したり、表現やコミュニケーションの手段として、コンピュータや情報通信ネットワーク等を効果的に活用したりする能力が求められている。そこでAの国際理解教育の推進：小・中学校では、社会科や英語科等の各教科、特別活動や総合的な学習の時間を通じて、外国の生活や文化等を学んだり、体験したりする国際理解教育に取り組む。B 情報活用能力の育成：世の中のさまざまな事象に関して、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりできるよう、児童生徒の発達段階を考慮するとともに、各教科等の特質を生かしながら、必要な資質・能力の育成に努める、としている。

② 地域を担うグローバル人材の育成については、「将来を予測することが難しい時代、郷土香川においても少子高齢化や人口減少、それに伴う地域活力の低下が懸念されている。このような中、地域の課題に主体的、協働的に取り組み、解決策を生み、新たな価値を創出する人材が強く求められている。また、地元自治体や大学、企業等と連携・協力し、持続可能な開発目標（SDGs）も踏まえながら、地域課題の解決を考えることは、世界の課題解決への挑戦にもつながる。このため、学校における総合的な学習（探究）の時間などの教科等横断的な学習や、県主催の課題解決型ワークショップの充実を図り、課題の発見や分析、評価、解決など課題解決に関わる資質・能力の育成に取り組む」として、A 課題解決型学習の推進：予測困難な未来社会を生き抜くために必要となる資質・能力の育成のために、生徒自らが課題を設定し、解決に向けて情報を収集・整理・分析したり、周囲の人と意見交換・協働したりしながら進めていく課題解決型学習や各教科での学習を実社会での課題解決に生

かすことをめざした教科等横断的な教育であるSTEAM教育の重要性が高まっている。小・中学校では「総合的な学習の時間」、高校では「総合的な探究の時間」や「理数探究」、「課題研究」等において、課題解決型学習による授業が行われており、より一層の推進が求められている。また、地域の歴史や文化、産業、コミュニティの未来像等、児童生徒にとって身近な話題や題材から自らのテーマを見つけ出し、地域の協力を得ながら探究を進めていくために、今後、地域社会と学校の連携をより一層図っていくことが求められている。そこで、小・中学校では、社会科の時間や総合的な学習の時間において活用する「ふるさと教材」の開発を行い、地域を学びの対象とした探究学習の充実を図るとともに、高校では、「総合的な探究の時間」や「課題研究」等において、地域の行政機関、企業、大学等と連携し、地域をテーマとした探究活動の充実を図るため、リーディングスクール（研究指定校）における実践研究や教育委員会によるワークショップ等を行うとともに、地域探究発表会等により県内の学校への普及に努める。具体的には、教科等横断的な探究学習を通した「ふるさと教育」の推進や、郷土の歩みを知り、郷土の未来を展望する「ふるさと教材」の開発、地域と連携した体験学習の充実、教科等横断的な課題解決型学習の推進等を行うこととしている。

『令和3年度 学校教育実践の手引』（香川県教育委員会）には、「ふるさと教育の推進：身近な郷土の自然や文化、歴史、産業など先人の営みを学ぶことを通して、ふるさと香川に対して理解を深め、郷土を愛し、大切に、さらに継承発展させようとする意欲や態度を養い、将来への夢や目標をもって個性や創造性を発揮できる基礎を培うふるさと教育を推進する」として、①学校、地域の実態を踏まえ、各教科、道徳科、特別活動、総合的な学習の時間等において、ふるさとに学ぶ学習を位置付ける。例えば、小学校低学年段階から、身近な地域の良さを実感する場の設定と、ふるさと香川に親しむ機会の導入・児童生徒の感動を呼び起こしたり、知的好奇心を喚起したり、自分の生き方や在り方について考えさせたりする場を設定する。②香川県の自然や歴史、文化、人物などを盛り込んだ「ふるさと教材」等を各教科、道徳科、特別活動、総合的な学習の時間等において積極的に活用する。具体的には、各教科等の学習内容と関連付けて「ふるさと教材」等を活用した、ふるさとの素晴らしさを実感できる学習の充実（わがまち副読本ライブラリー設置、ふるさと教材の追加配布）や、地場産業や自然、歴史等の各地域の教育資源を活用した体験活動や、地域の人々との交流活動を促進する。③児童生徒自らが、自分の住んでいる地域やふるさと香川に誇りをもち、現在と未来のふるさとのためにできることを見付けられるよう、主体的な活動を促進する。具体的には、文化財等を活用した参加型体験学習や文化施設、社会教育施設等において実施される学習についての情報提供や児童会・生徒会の呼びかけ等によるボランティア活動への参加、他校生とのふるさと情報の交流、地域の人々との触れ合い等、学校外での活動の充実等である。④「ふるさと教育」の推進では、ふるさとの良さを生かした教育計画の作成「ふるさと教材」や地域の教育資源の積極的な活用、児童生徒が主体的にふるさとに関わる活動の支援等を行う。香川県では「わがまち副読本ライブラリー」（平成25年度～）を設置し、小学校3・4年生の社会科の「身近な地域や市（町）、自分たちの県」の学習や、総合的な学習の時間の教材研究等に活用できるよう、県内各市町教育委員会作成の副読本ライブラリーの貸し出しを行っている。また、身近な郷土の自然や文化、歴史、産業等を学び、郷土を愛し、誇りに思う心を育むことを目的として、地域活力推進課と連携して『香川の魅力再発見 ええけんかがわ』を作成して、平成30年度の県内中学校2年生全員に配布している。さらに同30年に改正された新しい文化財保護法を受けて、香川県では「香川県文化財保存活用大綱」を策定し、市町の文化財保存活用地域計画や所有者等の個別の文化財保存活用計画を作成して、地域や文化財に応じた形で、市町や文化財所有者、民間の関係団体等とともに地域総がかりで、文化財を守り、活かしていくための取り組みを行うことになった。人口減少・少子高齢化の進行に伴い、地域の多様性や活力が衰退し、文化財の将来への継承が危ぶまれている中で、先人たちが築き、守り伝えてきた文化財を次世代へと継承していくために、郷土に育まれた歴史や文化を伝える文化財を通じて「せとうち・香川」らしさについて改めて見つめ直し、その価値を知ることが重要となっている。基本目標を『「せとうち・香川」ならではの歴史文化の探求とそれを生かしたまちの魅力向上」として、(1) グローカルな視点での歴史文化の探求と発信の推進…①文化財の掘り起こし、②グローバルな視点での歴史文化の顕在化、(2) 地域の宝の継承と未来へ伝えていく担い手づくりの推進…①ふるさとに誇りと愛着をもてる教育の推進、②若者による地域の文化財の掘り起こし、(3) 地域の宝を核とした地域づくりの推進…①持続可能な仕組みづくり、②多様な主体との連携の強化と地域づくりへの連結、の3つの基本方針のもとに、香川県小学校教育研究会社会部会では、文化財の保護・活用について、小学生段階から文化財に広く興味・関心を持つことができるような社会科教育の研究を行い、同中学校教育研究会社会科部会においても文化財の保護・活用につながる社会科教育の研究を深めている。さらに同高等学

校教育研究会地歴・公民部会でも、地域の文化財を用いた歴史教育の研究に取り組んでいる。

2) グローバル化時代に対応した地域人材育成教育

グローバル化時代を迎えて、教育にはグローバル化への対応力と地域課題解決力を持ったグローバルな人材の育成が社会から要請され、そのための教育内容と教育方法の改革が求められている。すなわち、グローバル化に対応した新しい時空間認識の育成と地域を支える人材の育成である。

高松北高等学校は、文部省の地域協働推進校として「グローバルな視点を持ちながら、多文化共生の地域社会を創造する人物の育成」として研究開発を行った。現在では、高等学校段階から地域に根ざしたグローバル教育の一層の充実と課題探究能力育成の取り組みが重要となるとともに、地域活性化・地域創生に対する強い意欲を持ち、政策の企画力、実行力を備えた人材の育成が急務となっている。このような諸課題を生徒自身の興味・関心に応じて主体的に発見し、新たな地域創生の方策について、自ら構想・探究するとともに、それら諸課題の解決のために主体的に行動できる人物を地域創生リーダーと位置付けて、その育成を目的とした。

(1) 目的達成に向けて生徒が身に付けなければならない力として、体感力・対話力・探究力・提言力の4つを挙げ、今後グローバル化に伴い、地域の振興に寄与できる5分野（グローバル化、芸術、スポーツ、防災・環境、看護・医療・福祉）に関するテーマを設定して研究開発を行った。

(2) 地域との協働による探究的な学びを実現するためのカリキュラム・マネジメント体制を築き、①すべての教科において、授業担当者が地域学習や探究学習・対話型学習を実施するよう工夫し、グループによる対話的かつ探究的な学習の機会を取り入れ、その成果をスピーチまたはプレゼンしていく授業を実践した。②総合的な探究の時間では、各教科・科目等において育成を図ったグローバルな感性や視点、対話力、表現力を総合的・統合的に活用しながら探究する力を育成することとした。③探究テーマを確定するまでの間、1年生は県内の関係機関と連携した現地研修を行い、現地調査の計画・実施には地域協働学習実施支援員から具体的な指導を受けながら、各分野の指導担当教員が指導・助言した。1年生の探究テーマと現地研修先は、屋島の魅力を香川の人々に浸透させる（新屋島水族館）、四国遍路を活性化させるために（四国巡拝センター、善通寺宿坊、岡田屋）、四国八十八か所に訪れてもらうには（根来寺、屋島寺、一宮寺、弥谷寺）、高齢者が楽しめるスポーツ（ポアウの森）、離島の医療について（香川大学医学部）、牟礼・庵治の昔ながらの町並みを見つけよう（牟礼・庵治の地域の人々）、南海トラフに備えて自分たちが住んでいる地域でどうすればよいか（さぬき津田石清水神社参集所）等であった。④2学年では、総合的な探究の時間における探究活動は、文理融合型で、各分野の探究班が相互に意見交換や質疑応答を行うなど対話型・協働型の探究活動を推進した。2年生の探究テーマは、小豆島マップをつくろう（小豆島観光協会）、さまざまなコロナ対策をスポーツにどうにかせるか（香川県新型コロナウイルス対策本部等）、高齢者と若者をつなぐ～より良い地域をつくるために～（香川大学地域・生涯学習センター）、石と地域にあかりを灯そう（讃岐石材加工協同組合）、地域特産物で作った庵治石マスク（Aji glass labo）、牟礼町ゴミ zero 計画（牟礼コミュニティセンター）等であった。

(3) 生徒の探究レポートには、①北高部門最優秀賞の3年1組「体が不自由な人が生活しにくい校舎を生活しやすくするために、校舎バリアフリー化を実践したい」、②「四国八十八箇所世界遺産登録に向けての地元香川の魅力発見の旅」、③「和三盆をもっと多くの非問いに広めるために」、④「庵治石産地に新たなイメージを吹く込むことで始まる地域創生」、⑤「地域にあるユニバーサルデザインをより活用するための研究」（「たかまつユニバーサルデザインマップ」に登録されていない地域の飲食店や生活用品店にサイトへの掲載をお願いした）等があった。

この間、諸外国における地域性の教育に関わる動向について、ヨーロッパでは、日本の郷土教育の1つのモデルとなったドイツを中心にこれまで2つの大きなカリキュラム改革の局面があった。1つは1970年頃に見られる、教育の現代化による郷土科から事実教授への改変、2つは1990年代中頃からの教育の人間化による諸教科横断的授業（総合的学習）導入の本格化である。1970年頃に起こった郷土科批判論の主な内容は、①旧態依然とした郷土科の学習内容で、社会の変化や技術の発展に伴い、自然科学的な考え方や技術的な捉え方の意義が増したにもかかわらず、郷土科で扱う内容が時代の変化に応じていない。②同心円の拡大モデルそれ自体が、かえって身近な経験空間である郷土の事象に狭く限定されてしまうことの問題点を突いた。情報化社会に生きる児童は、地域を越えて、より広い地域と結び付いている。また、人々の都市への移動が活発化すると、都市部在

住の子どもに郷土意識の喪失が見られるようになる。そうすると、定住型社会を前提とした郷土像とのギャップも生じることになり、さらに、日常的に異文化背景をもつ人と接触する機会が増大すると、多様な価値の存在を認めるグローバルな視野をもつことが必要とされる。郷土科は、一地域定住型の旧来型社会観を前提として成り立っていたが、社会の発展による生活状況の変化が、郷土科に対する空間的限定性への批判の根拠となっていた。③郷土科の教授学原理には、現実性の原理（直観と自己活動）と人間学的原理（生活近接と順次性）があったが、そこには非合理性、過度の郷土愛・情緒性の重視に陥る危険性があった。郷土概念のもつ民族イデオロギーや不合理な認識に対して、郷土概念が「郷土・出身・民族・指導者への誇り」を醸成するスローガンと結び付けられることにより、郷土科はイデオロギー的な重荷を背負わされてきた。「～への愛」や「～のための奉仕」といった規範形成が、それを助長するスローガンとして機能した。④擬人化された解釈モデルで、極端な児童適合性をもたらす不合理かつ不適切な幼見方が問題視された。⑤操作的学習目標の欠落で、郷土科の教授計画の教授・学習目標は包括的に示されるだけで、学習を制御するに足りうる詳細な目標ではなかった。⑥郷土科で扱う知識内容に対しての批判等であった。これらは後に日本でも問題となった。これらを受けて、ドイツ教育審議会の勧告『教育制度に関する構造計画』（1970年2月13日）で、郷土科に代わる新教科には「事実教授」の名称が適切であると明言された。郷土科から新しく改変された「事実教授」とは、1960年代後半以前の「合科教授」や「郷土科」に代わって西ドイツのカリキュラムに登場した教科（学習領域）であり、子どもたちに、彼らの身近な地域・環境や彼らの生活それ自体に即しながら、彼らにとって重要と考えられる諸事実（諸事象）を学習させようとするものであった。我々の環境世界とは複合的なもので、さまざまな事物・事象が相互に関連を持ちながら存在している。子どもの環境は豊かな教育力を有している。そして環境は、教育的観点において分析され、再構成されることで初めて現実的な教育的意義をもつことができるということが出来る。ドイツの郷土科や事実教授、あるいは日本の社会科や生活科のような総合的な教科（統合教科）においても、環境の諸レベルと環境の諸領域という2つの観点が、郷土科教授と事実教授における内容構成原理の基盤をなすものとして援用し得る。環境の諸レベルという観点は、主体とのかかわりのあり方の親密さという基準で環境を捉えようとする観点である。環境の諸領域という観点は、環境の中に存在あるいは生起する諸事物が、それぞれ既存の専門諸科学のどの部分によって扱われているかという観点である。郷土科教授から事実教授への転回は、環境の諸レベルを教科内容構成原理の基盤とする郷土科教授から、環境の諸領域を教科内容構成原理の基盤とする事実教授への転回であったとみることが出来る。

1984年に教育の人間化への教育政策の転換によって事実教授が「郷土・事実教授」と変更された要因は、①1960年代からの行き過ぎた科学志向による負の影響の是正、②訓育的任務の再評価と拡大、③教育内容とその取扱いに關する郷土再帰があり、改正されたのは、(1)教科名称を「郷土・事実教授」に変更した。事実教授という新教科の名称を踏襲しつつ、郷土概念を付加した「郷土・事実教授」の用語が使用され、伝統的な郷土科回帰の印象を与える名称が選択された。郷土意識が希薄な環境の中で育った子どもたちに対し、郷土の伝統や文化に触れる機会を設け、それを通して心情的な結びつきを強化し、郷土意識を育もうとしていた。(2)事実教授の内容の大幅な削減（約57%）で、カリキュラムの大綱化の措置を進めた意図は、授業において各教員に委ねられた裁量時間を生かし、地域素材の活用を促すためであった。(3) 知の統合化を図る措置として諸教科横断的授業を導入した。1980年代の「郷土・事実教授」の特色は、70年代の事実教授に比べて、郷土と統合を考慮しながら教育目標の訓育的側面を重視している。しかし、かつての郷土科や合科教授に回帰しているわけではない。一方では、身近な生活圏に子ども自身を関連付け、それに対峙し、そこに一体化しながら安住することは、他方では、新しいものにも心を開くことがめざされた。また、教科横断的教授も教科教授を補完するものとして考えられていた。70年代の事実教授は、郷土科批判から成立したものであるが、80年代後半以降には再び郷土教育のあり方が議論の対象になった。現代の社会的・文化的危機意識の現れであり、この危機克服のために、学校教育において郷土・地域が強調されるようになったのである。総合的学習については、教科である事実教授を補完する諸教科横断的授業が実践され、その具体的な指導形態は次の3つに区分された。第1に、他教科との関連・連携を図る合科的な指導である。第2に総合的な単元・テーマの取り扱い方である。第3に諸教科以外に、学年、学級、教科を横断する総合的な学習領域を導入するものである。

さらに1994年にも改変され、諸教科を接続させるテーマ（総合的学習のテーマ）を教育課程の基準として示して、新統合化カリキュラムによる郷土・事実教授の展開を図った。郷土が有する教育価値に関する規定の仕方にも変化がみられ、移動（移民）社会への変化を反映したものになった。出生地にそのまま定住し続けること

で郷土意識が醸成されるとするのは、生涯定住型の共同体社会を想定した郷土像であり、これが移動社会であることを前提にする立場に立つと、所与としての郷土の存在そのものの前提が成り立ちにくくなるからであった。このようにドイツの初等教育カリキュラムは、統合教科が「郷土科」から「事実教授」へ、そして「郷土・事実教授」へと、そしてまた諸教科の統合措置については「合科教授」から「諸教科横断的授業」へ、そして諸教科を接続する授業へと発展させてきたのである。ドイツでは、1995年に実施されたTIMSSと2000年に実施されたPISAの結果、生徒の学力不振が白日の下にさらされたため、教育カリキュラムのスタンダード化への動向が見られるようになり、2004年版の主な改訂点は、郷土・事実教授に導入された「人間・自然・文化」の中心課題は、「児童が生活現実と対峙する中で感覚と指導、意欲と行為を身に付けること」となっている。

プロジェクト学習（PBL：Project Based Learning）は、1969年にMcMaster大学（カナダ）で開発された医学部中心のものだったのが、1990年代から医学部以外の大学にも増えて普及し始めた。日本では1997年に三重大学医学部で導入されるとともに、フィンランド・スウェーデン・デンマーク・ノルウェーなど北欧モデルのプロジェクト学習も普及し始めている。平成24年（2012）の文科省中央教育審議会大学教育部会において、高校までの勉強から主体的なものへ、課題解決型学習によってより質の高いものへ変わっていくよう言及されるなど、現在では中学校・高校・大学でプロジェクト学習を取り入れている教育機関も多く、実践的な教育方法への関心が高まっている。プロジェクト学習の目的と定義について、三重大学教育学部のガイドラインによれば、(1)主体的学習を促す。(2)問題解決やプロジェクト完成など問題を解決する中で進めていく。(3)問題を解決する活動は個人だけでなくチームでも行うなどで、この学習を通して、自分で考え行動する力が身につく、社会に出ても必要な問題解決力や実行力等を養うことが出来るとしている。学習の進め方は、①問題・課題を発見する。②なぜ問題・課題があるのか、どうすれば解決するのかを考える。③実際に解決策を試してみる。④解決策は適切だったか、どこを改善すればいいかを検証する、という流れで、個人・チームで問題解決活動を行い、実践的なスキルを身に付けていく。学習の形式には、①ケーススタディ：問題解決への考え方やグループワークの仕方を実践的に学ぶ。②ワークショップ：チーム全員で協働する重要さや意見の主張、考えを形にすることを学ぶ。③プロジェクト：問題・課題に対する解決案を提案して自己表現力など総合力を学ぶ、の3つがあり、それぞれ自己認識や他者理解、協働、価値創造等を深めていくことができる。プロジェクト型学習の特徴は、①具体的な経験を通じて学ぶ、②社会における実際の問題を取り扱う、③明確な活動目的を持つ、④期限と目標が定められる、⑤クライアントが存在する、⑥多様なステークホルダーが存在する、⑦専門性や動機の異なる多様なメンバーが協働する、⑧予算や活動場所・制度等、様々な制約条件が課せられるなどであるが、最大の特徴は、S-PDCAサイクル（PDCAにS（Start）を加えたもの）で、自分たちで問題や課題を見つけることから始まることを大切にするところである。

新しい時代に求められるのは、自分の目で見て、自分の頭で考え、自ら獲得した知識やスキルを現実に応用できる力である。そこでは、従来のような与えられた学びから意志ある学びへの転換が必要とされており、教育現場では、現在、プロジェクト学習が注目されているのである。プロジェクト学習では、まず生徒・学生自身がビジョンとゴールを明確にして学習することによって「知の成果」を出し、ポートフォリオ（知の成果物）を活用してバラバラの情報や思考を一元化することによって、新たな価値を生み出して「知の共有」を図ることである。

香川県では、令和2年（2020）11月定例会で、工代祐司教育長が「高校の魅力づくりは地域課題を題材とした課題解決学習」等を通じて、全ての高校で進めていくことが重要であり、いくつかの高校では、特色ある取り組みが行われている。（中略）全校生がともに地域のことを学ぶ機会を設けたりすることにより、地域への理解を深め、愛着を育成し、卒業後も地域と関わり続ける生徒を育成したい」と述べている。丸亀高校では、「総合的な学習の時間」を「テーマプロジェクト」と称して1年次・3年次にプロジェクト学習を実施している。

「テーマプロジェクト」は、急激に変化する現代の社会の中で必要とされる次の4つの能力、すなわち①自分で課題を見つけ、自ら学び考え、主体的に判断する能力、②自分の必要とする情報を収集、分析する能力、③学んだ知識を、生活の中で活用する能力、④自分の意見をまとめ相手に分かりやすく伝える能力、を身に付けることを目標としている。その学習内容は、1年次には(1)進路研究・・・職業講演会・大学訪問、(2)現代的な課題・・・現代の世の中でどのようなことが起こっているのか、どのような問題があるのかに着目して研究・ディベートを行う、3年次には(3)現代的課題をテーマとした教科横断的な総合学習・・・現代の社会が直面し、克服していかなければならない課題について、いくつかのテーマのもと、教科との関連を図りながら、総合的な認識にまで深めていき、各教科で習得した知識が社会の中で役立つことを実感するとともに、自らのテーマを見付け、探究しよう

とする態度を身に付ける、こととしている。「テーマプロジェクト」の評価は、教員による評価（学習の意欲・態度、研究成果のレポート等）の他に、ポートフォリオ評価（集積された学習ファイルをもとに、目標が達成されているかどうか自己評価する）と、研究成果の発表や研究成果をまとめたレポートによる相互評価等を行い、自分が何をすべきかという次の目標を知るとともに、相互に評価しあい、自分の研究の良い点を確認したり、自分の次の課題を見つけながら進めている。

また、丸亀高校の2年生6名で構成された「丸亀高校絵本送り隊」は、国際的に活躍できる人材育成を目標とした学校の取り組みであるSGH（super global high school）という総合学習の授業の一環として「カンボジアの子どもたちに本を送る」ことを目標に課題探究活動を行っている。「なぜこの活動なのか」というと、国連で採択されたSDGs（持続可能な開発目標）の17のテーマの中から、「貧困をなくそう」「質の高い教育をみんなに」に焦点を当て、発展途上国での教育問題に取り組むことに始まる。発展途上国では、学校の教員不足により、子どもたちは教育の機会に恵まれず、識字率が低くなるという現状があり、そこで「未来を担う小さい子どもたちへの教育」という観点から「絵本を送ること」を思いついた。絵本は教員不足の状況でも、自ら手に取り、何度でも読むことのできる半永続的なもので、発展途上国に服を送る活動をする団体があると知り、自分たちのグループではその2つを結び付けて発展途上国に絵本を送る活動をしようと考えたという。翻訳は、カンボジアの公用語であるクメール語を話すことができる方に協力を依頼し、さらに絵だけで楽しめる本も10冊ほど送ろうと考えた。現地で活動されている楠川富子氏（元高松赤十字病院看護師長の後、JICAシニア海外ボランティア、カンボジア小児病院看護部長として活動中）から「絵本の需要は高い」と教えてもらい、絵本の冊数を増やすことにした。なぜカンボジアなのかという、香川県庁国際課の協力で、ベトナムの学校の教職員の方と話し合いをする機会を設けてもらい、この話し合いの中で、ベトナムは教育が行き届いており、絵本は十分にあるという事実を知る一方で、カンボジアは教育支援がまだ必要とされているということも分かった。そこで詳しく調べてみると、カンボジアは、識字率が78.3%で、世界の男性89.2%、女性82.2%よりも下回っており、加えてポルポト政権下で学校教育が否定され、教員や学生らが大量殺されたという過去を知った。このようにカンボジアには、貧困によって勉強をする機会に恵まれない子どもたちがまだたくさんおり、このような子どもたちの力になりたいと思って、私たちは絵本の送り先をカンボジアに決めました」と活動の経緯と内容を説明している。ここには、アメリカで生まれたサービス・ラーニング（Service-Learning）の考え方が反映されている。学習者が奉仕活動を通して社会と連帯し、社会的責任を育むために生み出された教育方法で、サービス（奉仕活動）とラーニング（学習）を結び付けたものである。

このようにプロジェクト学習では、グローバル化時代における地域課題解決や国際貢献等を通じた探究的な学びによって、生徒の変化・成長、地域との協働による高校教育改革の推進と新学習指導要領への対応、多様な価値観・異文化との出会い、新たな刺激・視野の広がり、ふるさとの価値の再発見、生徒による学校・地域の活性化、豊かな自然・文化・人間体験を通じた自立心や逞しさ・人間力の向上等の教育効果が報告されている。日本学術会議では、グローバル化時代に相応しい「時間認識と空間認識のバランスのとれた教育」を実現するために、高校における地理・歴史教育は「知識詰め込み型」から「思考力育成型」への教授法の改革と、世界史Aと日本史Aを統合した「歴史基礎」や地理Aを改変した「地理基礎」、「地歴基礎」等の新規科目の創設、小・中学校における社会科（地理・歴史的分野）教育に世界史的内容を想起に開始するなどの改革を提言するとともに、デジタル化と将来の地歴科教育について、平成19年（2007）に制定された「地理空間情報活用推進基本法」を学校教育にも反映すべきで、特に学校教育の情報化と家庭や地域社会の情報化との結合が重要であるとし、具体的にはGISの普及を図るには教員の研修機会の増大や電子地図等新しい教材の開発・普及の促進が必要であるとともに、時空間情報を扱う歴史GISの開発による地理と歴史教育の融合の進展も期待されると提言した。

アメリカでは、2000年代半ばからSTEM教育が広がり、オバマ政権で教育政策として本格的に導入された。この統合型のSTEM教育は、Science、Technology、Engineering、MathematicsのSTEM分野が複雑に関係する現代社会の問題を、各教科・領域固有の知識や考え方を統合的に働かせて解決する学習としての共通性を持ちつつ、①科学・技術分野の経済的成長や革新・創造に特化した人材育成を志向するものと、②すべての児童生徒に対する市民としてのリテラシーの育成を志向するものがある。日本では、平成14年（2002）に埼玉大学にSTEM教育研究センターが設置され、高校では、同年度に文部科学省が構造改革特別要求として、将来の国際的な科学技術関係人材を育成するため、先進的な理数教育を実施する高等学校を「スーパーサイエンスハイスクールSSH」として指定し、学習指導要領によらないカリキュラムの開発・実践や課題研究の推進、観

察・実験等を通じた体験的・問題解決的な学習等を行えるようにした。その後、国立研究開発法人科学技術振興機構（JST）は、平成23年度（2011）には科学分野に関心を持つ生徒を増やす目的で「科学の甲子園」を創設し、高等学校（中等教育学校後期課程、高等専門学校を含む）の生徒チームを対象として、理科・数学・情報における複数分野の競技を行う取り組みを行い、科学好きの裾野を広げるとともに、トップ層を伸ばすことをめざした。また、同25年には国立研究開発法人科学技術振興機構は、科学好きの裾野を広げるとともに、未知の分野に挑戦する探究心や創造性に優れた人材を育成することを目的として、全国の中学生在が都道府県を代表して科学の思考力・技能を競う「科学の甲子園ジュニア全国大会」を創設し、全国の中学生在が科学の楽しさ、面白さを知り、科学と実生活・実社会との関連に気づき、科学を学ぶことの意義を実感できる場を提供した。さらに令和2年度（2020）の学習指導要領の改訂では、小学校でプログラミング学習が必修となった。

その後、STEM教育を広げて、Arts（デザイン、感性等）の要素を加えて、文理の枠を超えた学びを行うSTEAM教育の必要性が叫ばれるようになった。令和元年（2019）の教育再生実行会議の提言「技術の進展に応じた教育の革新」によって、「国は、幅広い分野で新しい価値を提供できる人材を養成することができるよう、初等中等教育段階においては、STEAM教育（Science（科学）、Technology（技術）、Engineering（工学）、Art（芸術・教養）、Mathematics（数学）等の各教科での学習を実社会での問題発見・解決に活かしていくための教科横断的な教育）を推進するため、『総合的な学習の時間』や『総合的な探究の時間』、『理数探究』等における問題発見・解決的な学習活動の充実を図る。その際、各発達段階において、レポートや論文等の形式で課題を分析し、論理立てて主張をまとめることも有効である。そのため、国は、カリキュラム・マネジメントの視点を踏まえ、人材活用も含め産学連携や地域連携によるSTEAM教育の事例の構築や収集、モデルプランの提示や全国展開を行う。また、グローバルな社会課題を題材にした、産学連携STEAM教育コンテンツのオンライン・ライブラリーを構築する」ことなどを提言している。そして、同年の「新学習指導要領の趣旨の実現とSTEAM教育について－『総合的な探究の時間』と『理数探究』を中心に－」（令和元年10月15日第4回高松WG資料1）において、教育課程部会での意見として、小学校の生活科、小・中学校の総合的な学習の時間、高等学校の総合的な探究の時間に至る学習経験や資質・能力の積み重ねを考えることも重要であり、STEAM教育等の強化など横断的な学習を進める上では、各教科の学習を学校段階で円滑に接続させることも重要であるとされた。

近年では、現実社会の問題を創造的に解決する学習を進める上で、あらゆる問いを立てるためにLiberal Artsの考え方に基いて、自由に考えるための手段を含む美術、音楽、文学、歴史に関わる学習やロボティクス・環境等様々な領域を取り入れるなど、STEM教育をより広く横断的に推進していく教育と解釈されている。世界の教育潮流は、①教科学習の個別最適化（一人ひとりの関心・理解度に応じた教科学習）や②プロジェクト志向（STEAM学習）へと向かい、教科と連動した文理融合・教科横断型プロジェクト学習で課題解決・科目横断思考を育てる方向に進んでいる。総合的な探究の時間は、探究の見方・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、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成することを目標とし、その探究のプロセスは、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現としている。中学校・高校における「学びのSTEAM化」の究極型は、総合的な学習の時間のみならず、関連する教科や特別活動の時数・単位も合科され、十分な時間を用いた学際研究が展開される状態に向かっている。日本では、平成元年（1989）の学習指導要領改訂によって「生きる力」の育成がめざされ、同10年には「総合的な学習の時間」が導入され、「各学校では地域や学校、児童の実態などに応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」としている。「総合的な学習の時間」のねらいは、「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てること」、「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こと」としている（373）。

表 1 5 平成・令和期における香川県の地域学等研究とまちづくり学習関係年表

年 代	月 日	編著者名・書名・発行所等
平成元年 (1989)	2 月 23 日	川野正雄・武田明編『日本歴史地名体系 38・香川県の地名』(平凡社) 刊。
〃	2 月 28 日	『香川県史・通史編』(近世Ⅰ) 刊。坂出市ナカダ浜遺跡を県史跡に指定(香川県報)。
〃	3 月 15 日	坂出市文化協会郷土史部会編・発行『史友』創刊号刊。
〃	3 月 30 日	香川県美術工芸研究所編『香川漆工芸の発達過程』(香川県美術工芸研究所) 刊。
〃	3 月 31 日	『香川県史・通史編』(中世、近世Ⅱ、現代) 刊で全 15 巻完成。瀬戸内海歴史民俗資料館編『香川県の諸職―香川県諸職民俗文化財調査報告書―』(香川県教育委員会) 刊。
〃	4 月 -	瀬戸内海歴史民俗資料館、元年度から 4 か年計画で「歴史の道」調査事業開始(教育年報)。
〃	4 月 29 日	第 1 回緑の県民まつりを満濃池森林公園で開催(広報香川)。
〃	6 月 1 日	岡村信男『志度の地名史』(志度町役場広聴広報課) 刊。
〃	6 月 -	香川県土木部港湾課編『香川の港湾』(香川県) 刊。
〃	8 月 30 日	観音寺市が「教育都市」宣言(朝日新聞)。
〃	8 月 -	前田郷土誌編集協議会編・発行『前田郷土誌』刊。
〃	10 月 -	高瀬町文化財保護協会編『さぬきの獅子舞―西讃地方を主として―』(高瀬町教育委員会・高瀬町文化財保護協会) 刊。
〃	11 月 -	坂口良昭他編『香川県風土記』(旺文社) 刊。
〃	12 月 1 日	高松百年史編集室編『高松百年史』下巻(高松市) 刊。
〃	12 月 16 日	新高松空港開港(四国新聞)。前日に高松空港閉港(四国新聞)。
〃	12 月 -	香川県・青少年育成香川県民会議編・発行『私たちこんな活動やっています：平成元年度青少年社会参加活動事例集』刊。
平成 2 年 (1990)	1 月 20 日	長岡公『讃岐の名園紀行・栗林・玉藻編』(長岡公) 刊。
〃	2 月 1 日	三宅勝太郎『直島の地名 その由来』(石田印刷裕現会社出版事業部) 刊。
〃	2 月 14 日	丸亀市文化協会が城下町の 15 旧町名の標石を建立(四国新聞)。
〃	3 月 31 日	『香川県史・別編Ⅰ』(索引・総目次) 刊。『高松百年史』(資料編) 刊。高松百年史編集委員会編『高松百年の歴史』(高松市) 刊。
〃	3 月 -	香川地理学会『讃岐地図散歩』(香川地理学会) 刊。
〃	7 月 11 日	一宮郷土誌編集委員会編・発行『さぬき一宮郷土誌』刊。
〃	9 月 10 日	直島町史編纂委員会編『直島町史』(直島町役場) 刊。
〃	11 月 2 日	多度津町誌編集委員会編『多度津町誌』(多度津町) 刊。
〃	11 月 22 日	「四国こんびら歌舞伎大芝居推進協議会」が国土庁長官賞を受賞(四国新聞)。
平成 3 年 (1991)	3 月 10 日	一ノ谷郷土史研究会編『一ノ谷の地名』(一ノ谷郷土史研究会) 刊。
〃	3 月 20 日	『香川県史・年表』別巻 2(香川県) 刊。
〃	3 月 31 日	多度津町誌編集委員会編『多度津町誌・資料編』(多度津町) 刊。
〃	この年	桑田明『口訳全讃史』刊。
平成 4 年 (1992)	2 月 26 日	文部省、新年度 2 学期から学校 5 日制を正式決定。9 月 12 日から学校 5 日制(月 1 回)を実施。
〃	5 月 -	十河歴史研究会編『十河郷土史』(十河村制百周年記念事業実行委員会) 刊。
〃	この年	高松工芸高等学校郷土史研究会『三谷石舟古墳測量調査報告書』(研究紀要第 3 集) 刊。
平成 5 年 (1993)	3 月 20 日	牟礼町史編集委員会編『牟礼町史』(牟礼町) 刊。

〃	3月29日	「子どもの権利条約」批准を国会が承認。5月22日より発効。
〃	3月 ー	香川町誌編集委員会編『香川町誌』（香川町）刊。
〃	7月9日	第1回環境教育担当教員講習会開催（教育年報）。
〃	8月 ー	新宮史編集委員会編『新宮史』（新宮自治会）刊。
〃	9月30日	三好眞一郎・三好弘昭編『大内町の風土と地名』（大内町文化財保護協会）刊。 大西季男・猪木原敏秋編『郷土資料第十三集：麻地区の地名あれこれ』（高瀬町文化財保護協会・高瀬町公民館麻分館）刊。
〃	11月9日	土庄町豊島住民が産業廃棄物不法投棄問題で知事に公害調停を申請（香川歴史年表）。
〃	11月30日	環境教育推進協議会設置（教育年報）。
平成6年（1994）	1月 ー	丸亀市史編さん委員会編『新編丸亀市史4』（丸亀市）刊。～平成8年3月5日の『新編丸亀市史5』まで全5巻。
〃	1月19日	国立婦人教育会館移動事業「地域の中で子育てを考えるつどい」を丸亀市で開催（県教委だより）。
〃	4月1日	『高等学校学習指導要領』（元年告示）学年進行で実施。
〃	12月25日	善通寺市教育委員会市史編さん室編『善通寺市史・第3巻』（善通寺市）刊。
平成7年（1995）	3月 6日	徳島文理大学文学部コミュニケーション学科編『大学と地域—大学まち「志度町」の変貌—』（同）刊。
〃	3月30日	川島郷土誌編集委員会編『川島郷土誌』（川島校区地域おこし事業推進委員会）刊。
〃	3月31日	高松市図書館編『高松の民俗（市民文庫シリーズ18）』（高松市図書館）刊。
〃	4月 ー	香川県農林水産部水産課編『香川の漁港』（香川県）刊。
〃	5月19日	「地方分権推進法」公布。
〃	9月8日	四国新聞社出版部編『香川学のすすめ（Ⅰ）』（四国新聞社）刊。
〃	10月 ー	中條登『香川町の地名・上巻（大野・浅野編）』（中條登）刊。
〃	11月1日	引田町史編さん委員会編『引田町史』（引田町）刊。～12月28日の『引田町史Ⅰ』刊まで。
〃	11月7日	香川県、県魚にハマチを選定（香川歴史年表）。新修豊浜町誌編さん委員会編『新修豊浜町誌』（豊浜町）刊。
〃	12月1日	木太町郷土誌編集委員会編『木太町郷土誌』（木太町郷土誌を作る会）刊。
〃	12月19日	香川県教育史編さん協議会設置（香川県教育委員会資料）。
〃	12月 ー	琴平町史編集委員会編『町史ことひら5』（琴平町）刊。～平成10年4月の『町史ことひら3』まで全5巻刊行。
平成8年（1996）	2月26日	香川県文化協会連合会発足（同会会則）。
〃	3月30日	「讃岐まなべ会」が発足。
〃	3月 ー	環境教育指導資料作成委員会編『香川の環境教育マップ』（香川県教育委員会義務教育課）刊。
〃	8月 ー	新修塩江町史編さん委員会編『新修塩江町史』（塩江町）刊。
〃	9月25日	香南町史編集委員会編『香南町史・続編』（香南町）刊。
〃	9月 ー	香川県文化財保護協会坂出支部編・発行『坂出の歴史と文化の散歩道』刊。
平成9年（1997）	3月31日	北條令子・多田通夫・豊田基『たかまつ無印文化財』（市民文庫20、高松市図書館）刊。
〃	3月 ー	香川経済研究所編『香川の主要地場産業の現状—地域社会の発展に貢献する—』（香川経済研究所）刊。
〃	6月 ー	香川県郷土史研究会編『史跡と人物でつづる香川県の歴史』（松林社）刊。

〃	11月 ー	大川町文化財保護協会編『郷土研究・資料集1』(大川町文化財保護協会)刊。
平成10年(1998)	3月18日	「地域史の視点」編集委員会編『地域史の視点ー地域の歴史と文化を考えるー』(高松東高校香川地域史研究会)発行。
〃	3月31日	綾南町誌編さん委員会編『綾南町誌』(綾南町)刊。徳島文理大学文学部コミュニケーション学科編『徳島文理大学文学部共同研究:小豆島』(同)刊。
〃	3月 ー	香川県生活環境部環境局土地政策課編『身近な自然ウォッチング』刊。
〃	10月10日	津山郷土博物館編『津山藩と小豆島(特別展図録)』(津山郷土博物館)刊。
〃	11月 ー	香川県生活環境部環境局土地政策課編『かがわの自然』刊。同編『身近な自然ウォッチング(第2版)』刊。
平成11年(1999)	3月19日	『高松史学』創刊号(高松高校歴史学研究会)発行。
〃	3月31日	香川県教育委員会編『香川県教育史』(資料編)刊。徳島文理大学文学部文化財学科編『徳島文理大学文学部文化財学科共同研究:弁天島古墳群調査概要報 国』(同)刊。
〃	4月 ー	香川県生活環境部環境局環境土地政策課編『かがわの自然保護マップ』刊。
〃	5月 ー	「全国野鳥保護のつどい」記念誌編集委員会編『かがわの野鳥』(香川県)刊。
平成12年(2000)	3月31日	『高松史学』第2号(高松高校歴史学研究会)発行。
〃	12月20日	熊野勝祥『香川県明治教育史』(香川県図書館学会・香川県中学校社会科研究会)刊。
〃	12月 ー	斎藤忠『郷土の好古家・考古学者たち 西日本編』(雄山閣出版)刊。
平成13年(2001)	3月20日	徳島文理大学文学部文化財学科編『徳島文理大学文学部共同研究:塩飽諸島』(同)刊。
〃	3月22日	香川学会創立(会長:木村等元香川大学長)。
〃	3月31日	徳島文理大学文学部文化財学科編『徳島文理大学文学部文化財学科共同研究:塩飽諸島』(徳島文理大学文学部コミュニケーション学科)刊。
〃	4月10日	木原博幸・和田仁『街道の日本史45・讃岐と金毘羅道』(吉川弘文館)刊。
〃	12月1日	一ノ谷郷土史研究会編・発行『かがわ・一ノ谷の歴史』刊。
〃	12月21日	日本放哉学会編集委員会編『放哉研究』創刊号(日本放哉学会)刊。
平成14年(2002)	1月 ー	香川参道狛犬研究会編『香川郡の狛犬』(まほろば工房)刊。
〃	2月 ー	香川参道狛犬研究会編『木田の狛犬』(まほろば工房)刊。
〃	3月 ー	香川地理学会編『讃岐地図散歩』(香川地理学会)刊。香川県生活環境部環境局環境土地政策課編『身近な生き物マップ』刊。
〃	4月 ー	香川県緑化推進委員会編『香川の保存木』刊。
平成15年(2003)	8月20日	伊丹正博・徳山久夫・細川滋編『香川県の百年』(山川出版社)刊。
平成16年(2004)	3月 ー	香川参道狛犬研究会編『綾歌郡の狛犬』(まほろば工房)刊。
〃	5月28日	松平公益会編『松平頼明傳』(松平公益会)刊。
〃	9月20日	三木町史編集委員会編『三木町史・現代史編』(三木町)刊。
〃	10月25日	木原博幸他編『香川県の歴史』(山川出版社)刊。
〃	10月30日	井下香泉編『柴野栗山の手紙』(讃岐先賢顕彰会)刊。
平成17年(2005)	2月 ー	新修大野原町誌編集委員会編『新修大野原町誌』(大野原町)刊。
〃	6月1日	西嶋八兵衛顕彰碑除幕式が栗林公園で行われる(四国新聞)。
〃	9月13日	中村恭安顕彰会が同顕彰碑を仁尾常德寺境内に建立(四国新聞)。
〃	11月1日	新修山本町史編さん委員会編『新修山本町誌』(山本町)刊。
〃	11月 ー	中條登『香川町の地名・下巻』(香川町の地名下巻刊行会)刊。

〃	12月9日	財田町誌編纂委員会編『財田町誌・続編』（財田町）刊。
平成18年（2006）	1月－	仲南町誌編集委員会編『仲南町誌・続編』（仲南町）刊。
〃	3月30日	西山一郎『香川県財政の百年の歩み』（香川県）刊。
〃	9月15日	森田泉『新風神の宿るところ 観音寺市銭形の謎』（遊なぎ会）刊。
〃	10月1日	松平公益会編『松平公益会八十年史』刊。
〃	秋	「高松まちかど漫遊帖」が始まる。
平成19年（2007）	3月30日	『庵治町史』（高松市役所）刊。
〃	11月－	木村秀雄『咸臨丸と塩飽諸島』（塩飽広島歴史研究会）刊。
平成20年（2008）	3月31日	土庄町誌続編編集委員会編『土庄町誌・続編』（土庄町）刊。
〃	4月10日	香川歴史研究会編『讃岐のやまなみ』創刊号（香川歴史研究会）刊。
平成21年（2009）	3月20日	鎌倉芳太郎顕彰会（会長：木村等）結成。翌年10月24日に山大寺池堤防に同顕彰碑建立（四国新聞）。
〃	4月－	香川大学、全学共通科目として「讃岐学入門」を開講。香川県教育会、さぬき人物再発見事業を始める。
〃	6月14日	三豊史談会（代表：橋詰茂）発足（四国新聞）。
〃	この年	琴平町内の小・中学校4校が文部科学省の研究開発指定（3年間）を受け、新しい教科「まちづくり科」で「郷土を愛し、まちづくりに主体的に参画できる子どもを地域と一体となって育てる」ことを目指した研究開発を行う。
平成22年（2010）	3月25日	屋島風土記編纂委員会編『屋島風土記』（屋島文化協会）刊。
〃	5月15日	香川学会編『香川学春秋』創刊号（香川学会）刊。
〃	6月－	三豊史談会編『三豊史談』第1号（三豊史談会）刊。
〃	7月－	溝渕利博（高松大学）、地域学習資料「春日町の歴史地理探訪」を使用してフィールドワーク授業を行う。
平成23年（2011）	3月31日	三豊市教育委員会編・発行『古代の三豊－三豊市の歴史と文化1－』刊。
平成24年（2012）	3月31日	三豊市教育委員会編・発行『中世の三豊－三豊市の歴史と文化2－』刊。
〃	4月－	丸亀市企画財政部政策課編『わたしたちのまち まるがめ みんなで考えよう ふるさと丸亀のまちづくり』（丸亀市）刊。
〃	7月28日	「香川風土記の会」発足。
〃	10月8日	木村秀雄『古川庄八と古川阪次郎そして山口嘉次郎』（まほろば工房）刊。
〃	11月3日	香川県立ミュージアム編『丸亀京極家－名門大名の江戸時代－』（香川県立ミュージアム）刊。
平成25年（2013）	3月31日	三豊市教育委員会編・発行『近世の三豊－三豊市の歴史と文化3－』刊。
〃	4月30日	『香川の風土記』創刊号（香川風土記の会）刊。
〃	9月14日	高松市歴史資料館編『屋嶋城が築かれた時代』（高松市歴史資料館）刊。
〃	10月10日	香川歴史学会60周年記念誌編集委員会編『香川歴史紀行－古から未来への架け橋－』刊。
〃	10月－	『環境教育指導資料（幼稚園・小学校編）』（国立教育政策研究所教育課程研究センター）刊。
平成26年（2014）	2月22日	『新版香川の歴史ものがたり』（香川県中学校社会科研究会）刊。
〃	12月20日	木村秀雄『激動の幕末の飛沫の中で－瀬戸内海の浜辺に眠る若者－』（イギリス士官レキ研究会・まほろば工房）刊。
〃	12月27日	「まち・ひと・しごと創生総合戦略」閣議決定。
平成27年（2015）	1月15日	三豊市文化財保護協会仁尾支部編『懐かしの仁尾』（まちづくり推進隊仁尾）刊。

〃	3月22日	丸亀市教育委員会編『丸亀の文化財』（丸亀市教育委員会）刊。
〃	4月1日	濱本敏広『塩飽・櫃石島の歴史と民俗』（濱本敏広）刊。
〃	4月24日	文化庁、「四国遍路～回遊型巡礼路と独自の巡礼文化～」を「日本遺産」に認定。
〃	5月12日	福井大和「郷土唱歌を胸にして学校再開で変わる男木島」『住民と自治』（6月号）刊。
〃	7月ー	『東かがわ市観光ガイドブック：東かがわ市田舎さんぽ』（NPO 法人東かがわ市ニューツーリズム協会・東かがわ市商工観光課）刊。
〃	12月20日	まちづくり推進隊高瀬が「高瀬百景」の案内板設置（四国新聞）。
平成28年（2016）	3月31日	菅原良弘編『先人の営みを訪ねて 琴南地区文化財悉皆調査』（まんのう町文化財保護協会琴南支部）刊。眞鍋義幸『善通寺市内の西行庵と筆の海（改訂版）』（眞鍋義幸）刊。
〃	6月ー	石井省吾『西讃の忘れかけた歴史の発掘』（石氏成毅）刊。
〃	9月1日	野生司香雪画伯顕彰会（会長：生田要助）結成。
〃	12月28日	松岡秀隆『塩飽水夫の三十八日間～石川政太郎の咸臨丸』（松岡秀隆）刊。
〃	12月ー	『環境教育指導資料（中学校編）』（国立教育政策研究所教育課程研究センター）刊。
平成29年（2017）	3月20日	高倉哲雄・三宅邦夫『いま語り継ぐ先人たちの気が糸誇り 塩飽大工』（塩飽大工顕彰会）刊。
〃	6月ー	塩飽史談会編集委員会編『塩飽史談会30年の歩み』（塩飽史談会）刊。
平成30年（2018）	2月1日	草壁公民館編『草壁の今とむかし』（草壁公民館）刊。
〃	3月31日	『ミュージアム調査研究報告』第9号（香川県立ミュージアム）刊。
〃	5月3日	江渡正樹著・発行『讃州塩飽橘屋廻船資料集－江戸後期青盛野辺地との交流－』。
〃	10月8日	中野武宮顕彰会（会長：佐伯勉）発足。
〃	11月1日	「橘の歩み」制作グループ編・発行『橘の歩み』刊。
平成31年（2019）	2月15日	マヌマン編・発行『海賊 塩飽諸島岩黒島の誇り高くワイルドな漁師たちの物語』刊。
〃	4月25日	山本秀夫『つなぐ地域史－香川の高校生のための日本史（Ⅰ）－』（弘栄社）刊。
令和2年（2020）	2月吉日	坂出市史編さん所編『文化史さかいでⅥ・さかいでの民俗』（坂出市）刊。
〃	3月31日	濱本敏広『坂出市の島しょ部の歴史と民俗』（濱本敏広）刊。
〃	11月22日	三木祐二郎『小豆島講座－以外に知らない島の話－』（エスポアおおもり小豆島）刊。
令和3年（2021）	3月ー	『さぬき市の文化財』No.18（さぬき市文化財保護協会）刊。
〃	7月20日	竹村牧男『空海の言語哲学－「声学実相義」を読む－』（春秋社）刊。
〃	7月27日	光磨呂編・発行『小豆島歴史夜話』刊。
〃	9月ー	安藝紀昭『垣間見た津田の歴史』（さぬき市文化財保護協会津田支部）刊。

第4節 地域生涯学習と学社連携等地域づくり学習講座

1. 香川県の生涯学習

1) 学習社会と生涯学習の時代

生涯学習とは、ユネスコの成人教育課長ポール・ラングランが、1965年にユネスコの成人教育推進国際委員会で初めて提案して以来、国際的に普及してきた教育改革・政策の理念である。ユネスコでは、これ以後、生

涯教育の構想の具体化に向けた検討を重ね、1972年に出版された教育開発国際委員会の報告書『未来の学習 (Learning to be)』において、生涯教育は1つの教育制度ではなく、教育制度全体の基本原理であると述べた上で、生涯教育を将来の教育政策の基本理念とすべきとの勧告を行った。また、経済協力開発機構OECDのCERRI部局（教育研究革新センター：セリと通称）によって1970年代に提唱されたリカレント教育の構想もある。これは、教育と労働・余暇等の社会活動とを交互に行う施策で、青年の社会参加を早め、あるいは労働経験が学習動機となって教育の成果が上がることをねらいとし、変化の激しい社会に対応する教育システムを構築しようとするものである。このように1960年代中頃から70年代初めにかけて、世界の教育界で未来の教育の方向を表す基本的概念としてライフロング・エデュケーション（生涯教育）とラーニング・ソサエティ（学習社会）という2つの新しい用語が生まれたのである。前者は、ポール・ラングランが「エデュカシオン・ペルマナント」と題するワーキング・ペーパーの中で、これからの教育を考えると、どうしても成人教育の方式を学校教育に取り入れ、教育全体を変革する必要があると提案したことに始まり、後者は、1968年にロバート・M・ハッチンスの『ラーニング・ソサエティ The Learning Society』という本で注目されるようになり、1972年のユネスコ教育開発国際委員会の報告書『未来の学習』（フォール・レポート）の中で、未来の社会形態を示す概念として使われたものである。ラーニング・ソサエティ（学習社会）とは、ハッチンスの定義によれば「すべての成人男女に、いつでも定時制の成人教育を提供するだけでなく、学習、達成、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を志向するように価値の転換に成功した社会」であるとし、「かしこく、楽しく、健康に生きる」という人生の真の価値の実現こそを目的とすべきであり、余暇の増大はそれを可能にする、というのである。学習社会とは、このような人生の真の価値を実現するための学習が生涯にわたって行われる社会で、そこでは、従来のような学校を中心とする教育部門とそれ以外の部門とを区別し、社会の教育機能は教育部門だけが担うという考え方は廃棄され、それに代わって、経済部門は職業人の教育訓練を担当し、政治部門は公民教育の学習機会を提供するという具合に、社会を構成するすべての部門が学習資源として活用され、生涯教育システムの一環として位置付けられるのである。つまり、ラーニング・ソサエティ（学習社会）とは、誰もが学習することができる社会のことである。フォール・レポートは、「生涯教育という考え方は、学習社会の中心的思想である」とし、生涯教育は「生涯にわたって統合された教育」を意味し、その統合には垂直的統合と水平的統合があり、垂直的統合とは個人の生涯という時間軸に沿っての、各種の教育機会の関連付けであり、水平的統合とは、各階層、各年齢の諸個人の全生活領域における教育機能を統一的に関連付け、生活と教育を結合させて、その双方を変革することである。すなわち、生涯教育とは、生活の全領域における教育機能を統合し、全体として個人の真の意味での成長、成熟を達成しようとするものであり、個人の生活の中に教育機能を引き出して活用していく「生活の教育化」と、閉じた体系であった学校教育を開放して「教育の生活化」を同時に実現することでもある。ハッチンスの思想は、ユネスコの生涯教育、OECDのリカレント教育とも基本的に一致しており、フォール・レポートは、学習社会の目標の一つとして「コンプリート・マン（完全な人間）」の実現を掲げている。学習の目的は「存在」beingであり、ラーニング・トゥ・ビーとは、「ある」存在様式のための学習であり、学習社会の学習とは「持つ have」のための学習ではなく、「ある be」のための学習なのである。フォール報告は『未来の学習』という邦訳が付けられており、ラーニング・トゥ・ビーは「あるため」の学習なのである。つまり、「あるため」の生涯学習が行われる社会がラーニング・ソサエティである。

このような生涯学習の考え方が、我が国において定着する転換点となったのは、昭和46年（1971）の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であり、同56年に中央教育審議会は「生涯教育について」（答申）の中で、初めて本格的な生涯学習の考え方が取り上げられた。この答申では、これからの生涯学習は、各人がその自発的意思に基づき、必要に応じて、自己に適した手段・方法を自ら選んで、生涯を通じて行うものであり、これを生涯学習と呼ぶのが相応しいと生涯学習を定義した。そして臨時教育審議会答申（昭和61、62年）以後、生涯教育よりも生涯学習という言葉が使われることが多くなった。これは、生涯にわたる学習は自由な意志に基づいて行うことが本来の姿であり、自分に合った手段や方法によって行われるというその性格から、学習者の視点に立った立場を明確にするため、生涯教育ではなく、生涯学習という用語を用いたという背景がある。また、学校や社会の中で意図的・組織的に行われる学習活動のほか、スポーツ活動、文化活動、趣味・娯楽、ボランティア活動、レクリエーション活動等を含めて、学習と広くとらえている点に特徴がある。文部省では、同63年に社会教育局を生涯学習局に改組し、省内の筆頭局として位置付けた。その後、臨時教育審議会の4次にわたる答申で「生涯学習体系への移行」が求められたため、香川県では同

61年（1986）に全庁的組織として香川県生涯教育推進本部（平成2年に香川県生涯学習推進本部と改称）を設置して、同63年に「香川県生涯教育基本構想」を策定し、続いて「香川県21世紀長期構想」において、①生涯学習推進体制の整備、②生涯学習の条件整備、③生涯学習機会の拡充、からなる具体的方策を示した。さらに平成2年（1990）に公布された「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律（生涯学習振興法）」は、日本で初めての生涯学習に関する法律で、国民が生涯にわたってあまねく学習する機会が求められている状況に鑑み、生涯学習の振興に資するための都道府県の事業に対して、その推進体制の整備その他の必要な事項を定めるとともに、特定の地区において生涯学習にかかわる機会の提供を総合的に促進するための措置について定める法律であった。生涯学習にかかわる重要事項を調査審議する審議会（国の生涯学習審議会と都道府県の生涯学習審議会）を設置するなどの措置を講ずることにより、生涯学習の振興のための施策の推進体制および地域における生涯学習にかかわる機会の整備を図り、もって生涯学習の振興に寄与することを目的とした。この法律は、従来の社会教育をより一層生涯教育として体系化し、一定の方向性（職業能力の開発および向上、社会福祉等に関して）を明らかにしている。世界的に生涯教育の必要性が主張される中で産業界の要請もあって、生涯教育という名称ではなく、生涯学習という教育行政経営に限定されない視点から公布され、生涯学習の体制と基本構想は各都道府県の教育委員会が決めること、文部省に生涯学習審議会をおくことなどがその内容であった。

香川県教育委員会では、この法律に規定に基づき、同4年には社会教育課を生涯学習課に改組して、同7年に生涯学習の推進に関する重要事項を調査審議するために香川県生涯学習審議会を設置したが、それより以前から、香川県教育委員会では、市町の生涯学習推進体制の整備促進を図るために、昭和61年度（1986）から平成元年度（1989）まで「生涯教育パイロット市町指定事業」に取り組み、さらに同63年度からは「生涯学習のまちづくり推進事業」を展開してきた。この事業には、市長・町長を本部長とする生涯学習推進本部や有識者からなる生涯学習推進協議会の設置、地域住民の生涯学習に関する意識調査、市町における生涯学習推進計画の策定、生涯学習に関する啓発・相談や情報誌の発行、生涯学習の標語やマスコットマークの制定、新たな学習講座の開設に代表される社会教育事業の拡充・推進等が含まれていた。市町にこそ、生涯学習が行きわたるべきであるとの理念に基づいての事業であり、それぞれの地域の特性を生かした生涯学習の進展が図られてきた。学習機会の拡充については、昭和49年度（1974）から県立学校開放講座が高松南高校・高松工芸高校・坂出高校・坂出工業高校・多度津工業高校の5校で始まっていたものが、一時途絶えた後、生涯学習時代を迎えた同62年度に新たに再開した。高等教育機関でも香川県教育委員会との連携による開放講座が、平成2年度から香川大学、同4年度から四国学院大学で実施され、同3年度からは専修学校開放講座、同4年度からは短期大学開放講座も始まった。さらに平成9年の香川県生涯学習審議会答申では、生涯学習機会拡充のための基本的方向として、①学習機会の拡充、②学習の場の充実、③学習内容の充実、の3点を挙げ、今後、地域における様々な学習機関が連携・協力を図り、県と市町が一体となって広域的で体系的・総合的な学習機会を拡充することが求められた。生涯学習の条件整備については、その拠点となる図書館は最も重要な施設の一つであり、平成6年には高松市林町に香川県立図書館・香川県立文書館が落成し、高度な情報通信機能と快適な学習空間を備えた新図書館として開館した。地域における生涯学習の学習拠点である図書館は、県立図書館以外に公共図書館として平成7年度には20館が設置され、公民館も特に高松市は昭和38年から「一校区一公民館」の原則のもとに公民館の整備が行われた。農村環境改善センターのように文部省以外の他省庁の補助金を受けた施設が学習の拠点となる地域もあった。このほか文化の振興のために、昭和63年には香川県県民ホールが、平成11年には香川県歴史博物館が開館している。そして生涯学習社会の実現をめざして気運の醸成を図るために、平成元年度以降、「生涯学習県民大会」を開催し、同5年度からは「かがわまなびフェア」として定着していった。

青少年教育については、昭和56年に香川県社会教育委員の会が提言を行い、社会性を育て豊かな人間形成を図るために自然体験や社会参加等の体験的活動の重要性を指摘した。青少年を「地域の子」として捉え、教育関係諸機関・諸団体と家庭との相互連携・協力によって地域社会の教育機能の向上を図り、地域社会での諸活動を通じて青少年の健全育成を進めようとした。国においては、昭和51年度から文部省が青少年地域活動「ふるさと運動」促進事業を実施し、青少年が中心となって世代を超えて交流を深めながら運動の輪を広げ、地域社会の形成者としての自覚を高めてコミュニティづくりを進めることにより、地域が連帯意識を取り戻して地域の教育力の回復を図ろうとした。香川県教育委員会では、同51年度に1市8町に事業を委託し、各市町では伝統文化や芸能の保存伝承活動、地域の環境浄化活動等に取り組むとともに、同52年度には第1回「ふるさとのつどい」

を開催した。この事業は同54年度まで実施し、青少年を中心に地域住民が交流を深める契機となった。また、県教育委員会では、青少年社会参加促進事業として青少年健全育成モデル中学校区指定事業及び高校生ボランティア活動事業を学社連携の理念のもとに行い、前者では、中学校区を単位とするPTAに委託して文化財愛護活動、地域ふれあい活動等の事業を実施した。地域子ども会の全県的な組織である香川県子ども会連絡協議会は、平成元年に社団法人として設立許可を受け、事業の継続的な展開が可能となった。このほかボーイスカウト、ガールスカウト、海洋少年団、スポーツ少年団等の各種団体も多岐にわたる活動を展開した。昭和60年の「国際青年年」を機に、香川県教育委員会では、青年の社会参加の促進を図るとともに、地域の子どもの健全な育成を推進しようと「青年と子どもの伝承遊び推進事業」を実施し、三木町のように三世代交流として、地域のお年寄りや青年と子どもによる伝承遊び大会を開催する所もあった。また、郷土を愛する心を育てることを目的に、ハイキングをしながら文化財や民話等を教える「歴史探訪」(丸亀市)、町内の古墳や史跡を巡る「親子ふるさと巡り」(寒川町)、郷土の民話を題材に自作の人形を使った「ふるさと人形劇」(まんのう町)、地域に残る様々な行事を一堂に集めた「赤とんぼの祭典」(財田町)等、地域の伝統文化を取り入れた特色ある活動に取り組んだ。一方、成人・高齢者教育では、高齢化社会への対応の一環として香川県では、昭和62年に香川県長寿社会対策本部を設置して、香川長寿大学等を含む明るい長寿社会づくり推進機構事業、高齢者の生きがいと健康づくり推進モデル市町事業等の事業を実施している。高齢化の進展等に伴い、県民の日常活動も大きく変化し、ふれあいや生きがいを求めて、様々な学習活動がますます活発化して県民の学習ニーズはより一層高度かつ多様なものとなっている。生涯学習行政は、その対象となる領域が広範多岐にわたる総合行政であって、円滑に推進していくためには、各行政部門間の連携・協力が欠かせず、香川県では全庁的な組織として知事を本部長とする香川県生涯学習推進本部を設置することで、人的、物的学習資源や機能のネットワーク化を進めて総合的、計画的、効果的に取り組んでいる。さらに香川県には豊かな自然と内外歴史の中で培われた優れた有形・無形の文化遺産が数多くあり、県民の貴重な財産として継承されている。これらの文化財は、香川県の先人たちの日々の生活と豊かな自然によって創造されたものであり、県の歴史や文化を正しく理解するために欠くことのできないものであるとともに、未来に向けて新しい文化を創造し、発展するための基礎をなすものである。地域の優れた文化財を積極的に保存し、新しい文化の創造やまちづくり、地域づくりに活用していくことが重要である。そのためには特に若年層が文化財を深く理解し、地域独自の遺産として尊重するよう積極的に啓発活動を行うことが必要とされており、今後とも香川県では生涯学習推進体制の体系的な整備と文化財の保存と活用等、地域に根ざした生涯学習のあり方と地域住民が実感できる実践活動が期待されている。

国においては、その後も平成8年の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」や、同11年の生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす―生涯学習成果を生かすための方策について―」において、生涯学習政策の重点を学習機会の提供から学習成果の活用促進に向けた施策に移行させることを課題として捉え、(1)個人のキャリア開発に生かす、(2)ボランティア活動に生かす、(3)地域社会の発展に生かす、の3つの観点を提示して、学習成果の活用の機会、場の開発、そのための社会的な仕組みの構築等に関わる提言を行った。また、同11年に「地方分権の推進を図るための関係法律の整備等に関する法律」制定、同12年の生涯学習審議会答申「新しい情報通信技術を活用した生涯学習の推進方策について」を経て、同13年(2001)の省庁再編によって文部省から文部科学省へと変わった後も、同14年の中央教育審議会答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」や同15年の「地方自治法」の一部改正(指定管理者制度の導入)等の政策を通して、生涯学習の推進と生涯学習支援の整備を行った。同16年の中央教育審議会生涯学習分科会審議経過報告「今後の生涯学習の振興方策について」では、臨教審答申以来の生涯学習の進展状況を総括するとともに、今後の振興策の基本的方向を示そうとした。同報告によれば、①生涯学習が、あらゆる教育・学習活動の中で行われるものであることが関係者等に浸透していない。②公民館、図書館などの関係機関の取り組みが現在の社会の要請に必ずしも適合していない。③生涯学習振興の基本的考え方が必ずしも明確に示されていない、などが今後の課題として指摘された(374)。

2) 住民の社会参画と地域生涯学習計画

1996年にユネスコの21世紀教育国際委員会(ジャック・ドロール委員長)がまとめた報告書『学習―秘められた宝―』は、グローバリゼーションが進む現代国際社会の民主的な発展のために、成人教育は基本的な役

割を果たすことを期待されており、なくてはならないユートピアであると説いている。最も重要な論点は「社会的結合から民主的参加へ」と題する提言に凝集されており、ここでは民主主義の理念の再構築、または「少なくとも再活性化」が「何にもまして優先されるべき事柄」との認識が示されている。テクノロジーの高度の発達と生涯学習の理念の普及をみた20世紀を省みて、もう一度民主主義の発展とおとな（成人）の学びの関連性を深く捉え直すことを国際的な共通課題として提起しているといえる。1997年にハンブルクで開催された第5回ユネスコ国際成人教育会議で採択された「成人学習に関するハンブルク宣言」には、「成人学習は、21世紀への鍵である」と明記されている。同会議の報告では、スウェーデンと並んで日本の生涯学習も参加の文化を育んでいると評価されている。日本の学習サークルのひろがりや公民館等で行われている学習内容の計画や運営への住民参加の動向が重要性を持つといえる。このように成人が学ぶことと社会への民主的参加は、国際的な潮流となりつつある。

生涯学習は、生まれてから死ぬまでの過程における学びの総体を意味している。いわゆる自己教育、相互教育といわれる成人の学びの本質とは何かについて、シカゴ大学で成人教育を担当していたC. O. フールの研究によれば、成人学習者のタイプを学習者の学びに対する志向性に着目して、「目標志向」、「学習志向」、「活動志向」の3つに大別した。「目標志向」とは仕事や生活に役立てるといった、明確な目標を達成するための手段として学習を行う学習者であり、「学習志向」とは知識そのものを追求するタイプで、学ぶこと自体を楽しむ知的好奇心の旺盛な人びとである。「活動志向」タイプは、友人を見付けるなど、学習内容や目的とは無関係に、学習活動がもたらすものの中に意味を見出す人たちである。そしてフルーは、「どの時代も強い探求心をもった男女をつくりだしてきた。しかし次のことは記しておく価値がある。18世紀後半から19世紀初期にかけて、教育の拡大に対する要求が、現存する学校を拡張する可能性をはるかに越えていったとき、人びとが共通に考えた解決は『自己教育(self-education)』だったということである。(中略)さらに専門語を好んだ人びとは『自学(auto-didactics)』という語を開発した」と述べている。また、NHK放送文化研究所の「学習関心調査」によれば、成人学習者（男性）の学習志向性を年齢別にみると、学習志向性第1位が40歳代前半までは「仕事」、40歳代後半から60歳代にかけては「学ぶ楽しさ」、70歳代以降は「仲間」と推移していることが分かる。これは「目標志向」から「学習志向」、そして「活動志向」へと加齢による学習志向性の変化とも読みとれ、年齢と学習志向性との関連が窺われる。

これまで成人の学習は、学校教育的な発想や技術で理解したり、扱ったりするケースが少なくなかったため、成人学習者のタイプに応じた学習支援等は程遠かった。学校卒業後の教育の重要性が増してきた中で、成人の教育を子どもための教育理論や学校教育のモデルに基づいて行う矛盾がより顕在化してきたため、アメリカでは、1970年代以降、成人のための教育・学習に関する研究が盛んに行われるようになった。これは成人学習者に焦点を当て、彼らに共通した特徴を導き出すことを通して、成人のための学習支援の原理を新たに開発していこうという動きに他ならない。この成人のための学習理論の構築に大きく貢献したのが、アメリカの成人教育学者のM. S. ノールズであった。ノールズはフルーのもとで研究を始め、長年の実践経験から、70年代アメリカの成人教育でまだ主流だった講義中心のスタイルが成人学習者の実態やニーズに合わないことに気づき、その脱却の可能性と方向性を模索して編み出した理論的枠組が「アンドラゴジーAndragogy」、そしてその実践的な学習モデルが「自己主導型学習」である。ノールズによるアンドラゴジー論とは、ギリシャ語で成人を意味する *aner* の連結形 *andr* と、指導を意味する *agogos* を合成した造語であり、「成人の学習を援助する技術 art と科学 science」と定義している。鍵の概念は成熟で、ノールズは成熟に伴って現れる成人学習者の特性について、伝統的な教育学であるペダゴジー *pedagogy* が依拠してきた子どもの学習者についての考え方との相違点として次の4点を挙げている。①学習者の自己概念…成人の自己概念の特徴は自己主導性にあり、計画・実行・評価という一連の学習過程の主導権を握っているのは、学習者自身である。ノールズは、学習者が自らの責任のもとに、自己の学習をコントロールしていく学習の様態を「自己主導的学習」と呼び、重要視した。「自己主導的学習」とは「他者の手を借りるかどうかにかかわらず、(中略)個々人が主導権を握って行うプロセス」と位置付け、一人っきりで展開する学習活動を一概に指すものではなく、他者の援助を受けるかどうか自分自身で決定することも含めて、自己主導的学習なのである。②経験の役割…子どもと違って経験の蓄積が多い成人は、自分自身と自己の経験を同一視するため、自己の経験をことさら重視し、経験の否定はその人格の否定につながるほどの意味を持つ。したがって成人の学習には、この豊かな経験を活用した学習方法が効果的とされる。③学習へのレディネス（準備状態）…子どもの発達課題が精神的・肉体的な成熟や社会的な圧力に関わって生じるのに対して、成

人のそれは社会的な役割から生じる。様々な社会的役割をもつ成人は、その役割の変化や遂行に合わせて、必要とする学習ができる状態であるかが問題となる。そのため、必要となることを学ぶタイミングが成人には重要になってくる。④学習へのオリエンテーション（方向付け）…子どもの学習は準備教育で、将来成人したときに役立つことを予想して教科を中心に系統だっで行われる。そのため、学校での学習活動とその結果の利用や応用との間には、かなりの時差が存在する。成人の場合は、現在抱えている諸問題を解決するために学習し、その結果の即時の応用へと変化していく。そのため、学習へのオリエンテーションは、教科中心的なものから、問題解決を中心としたものへと移行していくことになる。ノールズは、この4つの特性の中でも、①学習者の自己概念にとりわけ重点を置いている。

成人期の継続的な学習について、子どもの教育学（ペタゴジー）との違いを明らかにするために、成人教育学（アンドラゴジー）が提唱されたが、このペタゴジーとアンドラゴジーは対立するものではないし、ましてや善し悪しを示しているものでもなく、両者はむしろ、成熟によって漸進的に移行する連続体的な存在として捉えられる。アンドラゴジーへの移行には、多くの学習資源の中から自分に合った内容と水準のものを選び、そのために時間を捻出して学習し、その成果を評価する力、すなわち「自己主導的学習能力」を成人学習者側に求めているのである。すなわち、学校教育における自己主導的学習能力の育成が、今後、必須にして緊急を要する課題として要請されてくると考えられる。A. J. クロープリーは、生涯教育とは「学校の伝統的な形態を拡大することではない」と述べて、「教授・学習過程および教材のダイナミックな多様性」と「動機・自己イメージ・価値観・態度等々の個性をもった学習者自身による促進」を基本的な特徴として挙げている。成人は自分自身の内発的な要求や必要性の自覚に基づいて自らの学習機会を選択する。そして何をどう学ぶか、どのように発展させるかについて自律的な方向付けを行っている。したがって、学習内容の決定や学習計画の推進の過程における学習者の参加と協同は、成人の学びの基本的な要素といえる。このように生涯学習は、個々人の生き方の選択や日常生活・労働にとって切実な必要性に根ざし、年齢や場を問わず自由な内容・方法を追求しうる自発的な学習として発展してきたが、同時にそのことが現代社会において学校のオルタナティブを実現し、本来の学びの意味を回復する可能性をもたらしているといえる。また、制度的な教育の場を越えて自由な形態で展開される生涯学習は、高齢化や男女共生、環境問題等の現代的・社会的な課題への関心を高めることを通じて、人々が社会に参加する可能性を拡大することにも寄与している。社会の成熟の過程で生涯学習への参加者が増大するだけではなく、生涯学習を通じて社会の発展が促され、社会参加や社会連携的な活動が活発化するという意味で、生涯学習は民主主義社会を支える文化創造的営為の一環をなしているといえる。そこでは、単位個々の自発性による自己完結的な学びにとどまらず、『互助』、すなわち支え合ってより善く生きたいという願望に支えられた「学習共同体」における「共同の知」の形成が課題となるのである。

さらに近年の高齢社会の加速度的な進展は、ペタゴジー、アンドラゴジーに続く第3の gogy として「ジェロゴジー gerogogy」という言葉が生まれ、高齢者教育学等の新たな学問体系が生み出されている。すなわち、長く延びた成人期をアンドラゴジーとして一括りに捉えていくことへの疑問や限界が、高齢者独自の学習特性があるという、ジェロゴジーという高齢者の特性を考慮に入れながらも、彼らの学習可能性を明らかにしたものである。その原理の中には「学習成果」の応用の即時性は2次的になり、学習経験そのものの中に価値を見出そうとする高齢者の特性も示されている。学習活動やそれに伴う人とのふれあいを重視した「活動志向」こそ、高齢者にとりわけ顕著な学習志向性として位置付けることができる。高齢者の学習支援では、彼らの地域活動における人と楽しく過ごしたいという「社交性」と、何か他の人や地域で役立ちたいという「有用性」の2つの視点を堅持した取り組みが重要になってきている。

このように生涯学習の考え方の中には、学習者を教育を受ける客体ではなく、学習する主体として捉えられており、同時に社会参加・参画の重要性も織り込まれている。子どもとのかかわりにおいても、子どもを「大人から操作される客体」としてではなく、活動する「主体」として捉えること、そして大人自身も主体者となる必要があるとしている。ポール・ラングランは、生涯教育が世代間のギャップを直すのに役立つものとしており、「もし年長者が年少者と対等の関係に自分をおくならば、もし彼の唯一の望みが年少者とともに協同して知識の追求に当ろうとするなら、すべてのコミュニケーションが可能となる」と述べている。参加型学習的方法的特徴は、学習者が主体的に関わること、学習者の経験が学習資源として活用されること、学習者間あるいは学習者と支援者・指導者との間に基本的に水平的な関係がつくられること、対話や交流を通じた相互学習で学習活動を進めていくこと、などが挙げられている。

欧米各国では、大学など高等教育機関が中心になって生涯学習を進めてきたが、我が国では昭和63年に文部省が生涯学習局を新設してから、行政が中心となって、生涯学習を担ってきた。しかし、平成4年（1992）のバブル経済崩壊後は、税収の大幅な減少によって国、都道府県、市町村等の行政の生涯学習事業は大きく後退している。一方、人々の生涯学習需要は、長寿化による生きがい探しのために急速に高まってきており、総理府の「生涯学習に関する世論調査」（2000年）によると、生涯学習の周知度は1988年が58%であったのに対して、2000年には74%と増えており、国民の間に関心が高まっていることが分かる。一般に成人の具体的な学習行動は、その下の顕在的学習関心、さらに下の潜在的学習関心に支えられており、潜在的学習関心から顕在的学習関心に、顕在的学習関心から学習行動に移行する率はおよそ10%であるといわれる。学習支援という観点から、情報提供や興味・関心の共有を通して、無関心から潜在的学習関心へ、潜在的学習関心から顕在的学習関心へ移行することを支援することが重要であると考えられている。学習ニーズの顕在化には、直接的な学習への勧誘やHP開設による魅力ある学習内容についての情報発信等の間接的な方法が、有効で効果的な手段となっている。そして最近では、これらの新しい生涯学習需要を掘り起こす4つの動きが活発化してきている。

①大学を中心とした高等教育機関、②住民主義、市民が主役の生涯学習、NPOによる生涯学習、③生涯学習行政は、これまで国・都道府県等が施策を企画立案して、市町村に補助金等を付けて推進するという形が多かったが、市町村主導になっていること、④従来、行政は社会教育という分野を中心として施策を行ってきたが、この方法では人々の需要の多様化によって立ち行かなくなってきたため、様々な提供者を連携・連帯させるしくみを強化していく方法としてネットワーク化が発達してきていることである。

行政における生涯学習推進計画の策定主体は、改正教育基本法第12条及び社会教育法第3条に「国及び地方公共団体は、…すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して、自ら実際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成するように努めなければならない」とあり、また、地方自治法第2条第5項には「都道府県・市町村は地域における総合的かつ計画的な行政の運営を図るための基本構想を定めること」によって行政が計画の策定主体となることが規定されている。さらに平成2年に制定された生涯学習振興法第5条においても都道府県の「地域における住民の生涯学習の振興に資するため、社会教育に係る学習（体育に係るものを含む及び文化活動その他の生涯学習に資する諸活動の多様な機会の総合的な提供を民間事業者の能力を活用しつつ行うことに関する基本的な構想を作成することができる）」と定めている。自治体における生涯学習推進計画策定の経緯をみると、昭和63年（1988）から平成10年（1998）までは、文部省の補助事業として行われた「生涯学習モデル市町村事業」を利用して、全国の自治体で生涯学習推進構想や推進計画が策定され、そこでは生涯学習を全庁的に推進するために、首長をトップとする生涯学習推進本部や推進協議会が設置された。同13年に社会教育法が改正され、同法第3条に「社会教育が学校教育及び家庭教育との密接な関連性を有することにかんがみ、学校教育との連携の確保に努めるとともに、家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするものとする」という項が加えられ、第5条第12項に「青少年に対しボランティア活動等社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の機会を提供する事業の実施及びその奨励に関すること」を盛り込んだ。この背景には、学校週5日制の完全実施と「総合的な学習の時間」の導入が社会教育への期待として表現されたことである。もう1つは青少年を取り巻く社会環境の悪化、青少年関連事件の増加、虐待等家庭での子育てをめぐる問題等の社会的要因があった。

平成10年の「特定非営利活動促進法」（NPO法）の成立以降、営利を目的としない市民活動団体の活動が活発化している。また、同15年（2003）に施行された「地方自治法」第244条第2項による指定管理者制度の発効によって公的施設の管理ができるようになった。これらの動向は行財政改革と軌を一にしており、「民間にできることは民間に任せる」という発想をその根幹としつつも、最終的には行政のスリム化をめざしていた。民間との協働体制による柔軟な管理運営方式と住民ニーズにマッチした事業の展開が課題となっている。現在、生涯学習部門の首長部局への移管や、住民自治の名の下での公民館のコミュニティセンターへの移行、指定管理者制度の発効による行政と民間との協働体制等の生涯学習を取り巻く新たな環境の変化が起こっている。この生涯学習計画策定や新たなコミュニティ形成のための計画づくり等への住民の参画についても、参加主体となる住民・学習者が企画段階から参加することが望まれるとともに、行政とNPO等との協働事業が新しい公共の概念のもとで展開されるよう、いずれも上下関係ではなく、対等な立場で共同企画と実施・運営をする必要がある（375）。

3) 大学拡張運動と大学の地域貢献

大学拡張の歴史は、1870年代にイギリスのケンブリッジ、ロンドン、オックスフォード大学で開始され、大学の門戸を広く市民、労働者に開放するという理念に基づき、19世紀後半から20世紀初頭にかけてアメリカその他の国にも広がった。このような「大学拡張運動 university extension movement」は、明治20年代に日本に紹介され、早稲田大学では校外教育部を設置し、大正期には帝国大学の夏期公開講義や文部省委嘱成人教育講座等へと発展し、昭和期における民間の自由大学・民衆大学運動の地下水脈となっていた。田中征男は、近代日本の「大学拡張運動」を「第一に教育制度史的に『大学』とは呼べない教育機関やジャーナリズムの機関が実践した運動であったとしても、実態としてそれらの自主性と組織性にもとづき、その時代の高等教育・専門教育レベルの研究成果と教育機会の社会的普及の機能を担っていた運動と、第二に公教育機関としての大学の自主性と組織性にもとづくものではなく、大学の教授職にあった者と在野の知識人の同志的結合による文化・思想運動で『大学拡張』を社会的に標榜して展開された運動、したがって厳密に言えば大学拡張的文化運動と呼ぶべき運動の両者を包括する」と概念規定している。

昭和中期にアメリカ教育使節団によって高等教育機関の公開講座が奨励され、文部省は学校施設利用とともに文化講座、社会学級などの「学校拡張講座」を積極的に推進した。しかし、1950年代に入ると、急速に「学校開放」が衰微し形骸化していくのである。学校開放が社会教育の土壌に根を下ろさなかったのは、学校が学力競争的教育システムに従属的に組み込まれ、社会教育とは異質な、地域から遊離した教育機関に変質していったことによるといえる。こうした断絶の後に、学校開放が再び注目されるようになったのは、1970年代初頭からである。この時期の「開かれた学校」論の一つは、「地域社会に開かれた小・中・高校」という文脈における学校開放であり、もう一つは「社会に開かれた高等教育機関」というリカレント型大学開放であった。学校開放は「学校の組織・機能を広く社会に開放する」機能開放の側面と、学校施設を社会教育の利用に提供する施設開放の両側面をもつ呼称であり、社会教育法第44条（学校施設の利用）、同法第48条（社会教育の講座）、学校教育法第69条（公開講座）、同法第85条（社会教育への利用）に規定されている。欧米においても1970年代以降、高等教育の大衆化によって大学拡張の古典的概念は、広い意味の大学成人教育または高等成人教育等の現代的な概念と関連付けて用いられるようになってきた。

1980年代以降、次第に明確なビジョンとなってきたのが「生涯学習体系の一環としての学校」、言い換えれば「社会に開かれた学校」という新しい学校像の創出である。併せて高等教育機関の生涯学習機関化が進み、臨時教育審議会答申（昭和60年～同62年）以降、高等教育機関の開放に対する社会的関心は急速に高まった。大学設置基準の大綱化（平成3年）は、大学を生涯学習の機関へと方向づける契機となり、社会人入学制度や昼間開講制、科目等履修生制度等の導入により、成人学習者を正規に大学へ受け入れるとともに、生涯学習教育研究センターの設置や公開講座等の実施により、大学の教育機能を社会的に開放していくことにつながっていった。大学の公開講座は、社会生活に関する系統的な学習や教養の幅を広げる学習の機会を提供し、社会参加の前提となる社会的な認識の形成にとって有益な場となっている。しかし、専任スタッフが少なく、兼任で行える範囲の社会的サービスという域を出ていないケースもあり、内容的にも啓蒙的な講座が中心となっており、公的な社会教育、福祉分野の高齢者教育、民間カルチャー事業等と競合する面が大きく、地方都市では受講生確保も容易ではないという問題点も多い。そこで地域社会との連携を志向する大学の場合、単に教養的な内容に止まらず、より地域に密着したテーマとして、郷土誌や地域経済の問題、まちづくり・地域福祉・文化等の問題を公開講座の内容に取り上げている例も少なくない。地域社会に対して一方的に大学を開くのではなく、地域社会に関心を持ち、地域社会と対話することによって、大学自体もまた活性化される可能性をもつのである。これまで大学の知は、ローカル性を切り捨てることで普遍性や合理性を獲得し、それを開発主義的なモデルに変換することで、空間に君臨する支配的な知として機能してきた。しかし、このような知は、今日の複雑な社会や自然からもたらされている危機を解決するパラダイムになりえないことが明らかになった。そこでは、科学的合理性とは異なる、もう一つの道理性「社会的合理性」を差し挟むことによってしか、乗り越えることができなかったのである。一方、地域社会では地域空間の自律性の復権という再ローカリゼーション戦略を練り上げる必要に迫っていた。その戦略とは、閉鎖的なコミュニティへの回帰ではなく、むしろ行政や距離を越えて異質性をもとにつながる、分かち合い・助け合いのような価値を、現代の文脈で再評価・再構築し直すことであった。つまり、1980年代以降、大学は、このような知の再文脈化と地域社会の再ローカリゼーションへの動きの結節点に位置して、新

しい対応策を打ち出す必要に迫られていたといえる。

地域社会からの新しい学習需要に応じて大学を中心とした高等教育機関では、大学公開講座等に力を入れる大学等が増えた。昭和61年（1986）の2500講座（38万人）に対して平成12年（2000）が1万3000講座（79万人）と増加している。文部省の2000年調査では、公開講座の内容は、一般教養（29%）、現代的課題（20%）、専門・職業（18%）、語学（17%）等である。平成元年（1989）に生まれた私立大学の公開講座研究会は、当初10大学でスタートしたが、平成14年（2002）のシンポジウムには98大学が参加するなど、大学の公開講座が急激に活発化していることが分かる。今では、大学の社会的役割は、教育、研究、そして地域貢献の3本柱であるといわれているが、地域貢献ということは、従来、我が国にはない発想であった。大学の歴史的背景をみると、人材は地域の人材ではなく、国の必要とする人材であった。成熟社会になると、大都市も地方都市も、経済発展のための人材は飽和状態になって、特別に大量の人材を必要としなくなり、地域の人材は、地域で活用するという考え方が出てきた。大学は地域貢献を本気で考える時代になってきたのである。大学は体育施設や図書館を住民に開放しているが、利用者は少ない。このほか、地域の講演会・研修会・委員会等に講師・委員として派遣するとともに、学部・大学院への正規コース、科目等履修生、聴講生等の講義履修を認めているが、これも人数は少ない。それに比べると、大学公開講座の受講生は多い。しかし、経営的に黒字を出すことは難しく、大学公開講座は収益を目的とするのではなく、地域貢献活動として考えることが必要である。現在では、地域を基盤として生涯学習活動を支援していく人の育成が急務となっており、各市町村で活動の推進者、支援者を育成する地域リーダー養成講座等も行われている。それだけ大学の地域貢献活動の中で生涯学習事業が占める割合が高くなっているといえる。

日本の大学の地域貢献活動と生涯学習事業の性格は、欧米のような「大学の成人化」（成人学生の正規受け入れ・単位付与・大学の教育課程それ自体の開放）よりも、日本では「成人のための大学創造」という新たなパイパスを通して、大学教員が成人学習者と出会い、相互理解を深めながら成人独自の学習要求に応える学習内容を創出していくプロセスに意味があると捉えることに特徴があり、この「成人のための大学創造」には、大学の大衆化の過程で見失われてきた「教養」の復権がある。その編成原理には、大学の研究分野の特色や大学自体の存立の特徴、そして知の共同体としてのアイデンティティが色濃く反映しており、しかもそのことを現代において大学人自らが再発見するプロセスがある。大学開放は、大学が制度的に責任をもちながら、多様な開放形態を生み出し、地域社会との接点を模索していくことに意義がある。成人学習者独自の学習要求に基づいている点にも特徴がある。一般教養の位置付けが弱くなった正規の学部教育に比べて、勤労者・成人にとっての教養の意義が著しく高まっている動向を捉えて、「専門的知識の基礎としての教養」ではなく、現代社会を理解し、「生産・生活課題を解決する社会人としての教養」、「人間性を探究する生きがいとしての教養」を多くの成人が真剣に求めており、その切実さと多様性に対して大学側が本格的に応えることが発展に結び付いている。また、大学の内部にではなく、外部に教育課程や単位認定・学歴付与に捉われない成人のための独自の大学を作り出している点にも特色がある。大学の組織的メリットを生かしながら、より自由に開放的なネットワークを形成し、学習要求に応えるシステムを整え、そこでの学習プロセスは、教員にとっても緊張感のある創造的活動となっている。しかし、十分な理念探究や組織的位置付けがない大学では、役割分担で大学の講義を一部を持ち出すような「公開講座」となり、負担感も強まる。大学がなぜ公開講座を行うのか、またそこにおける成人の学習の意義をどう認識し、発展させるのか、という問いを大学構成員自身が深める必要に直面している。大学によっては、討論、課題・グループ研究、実習、ゼミ、クラス会、フィールド調査、劇場・施設見学、海外研修等多彩な教育方法を採用入れながら、学習者中心の「参加型公開講座」を実施しているところもあり、注目されている。

香川県では、香川大学経済学部的前身である高松高等商業学校が、大正14年（1925）7月に夏期講演会、同15年には文部省委嘱の成人教育講座を開始するなど先駆的な大学開放事業を実施していた。初代校長隅本繁吉は、商工経済研究室という組織を立ち上げ、研究と同時に各種の公開講座に類する事業を行った。その際の文章に「本校の授業開始は、昨大正十三年四月下旬に在り。（中略）商工業及び経済方面より社会各般の事相に至るまで、総て之を対象として、力を材料の蒐集、分類、整理に、分担事項の調査、研究に、或は公開講演に、校外への拡張教授、或は夏期の講習に、広告図案の展覧に致し、漸次功程の見るべきものあり。即ち本室の事業は、一面には、本校教育の内容を実際化せしむるに与りて力あると共に、他面には、学校所在地方に於ける商工業者を裨益し、延て一般文化向上に資する趣向なしとせず」と綴っている。以後、この成人教育講座は昭和16年（1941）まで毎年開催され、太平洋戦争を挟んで、同21年度には文化講座、同22年度以降は専門講座と

して復活し、新制香川大学発足後の公開講座第1号として同24年には経済学部専門講座が開催されている。この背景には、同22年に「学校教育法」が施行され、その第69条（現第107条）で「大学においては、公開講座の施設を設けることができる」と規定され、また、同24年の「社会教育法」においても大学等による文化講座、専門講座等の開設を奨励されたことにも関連しているものと考えられる。こうして香川大学でも経済学部・教育学部・農学部で、それぞれ専門講座・開放講座・公開講座等の名称で各種講座が実施される時代になった。こうした大正・昭和期を通して高松高等商業学校による夏期講座・成人教育講座時代、新制香川大学各学部による専門講座・開放講座時代と脈々と続いてきた延長線上に、昭和53年4月の大学教育開放センターの創設があった。同センターの創設は、昭和48年の東北大学、同51年度の金沢大学に次いで全国3番目の早さであった。その後、同センターは、平成3年（1991）4月に生涯学習教育研究センターとして改組され、それまでの大学教育開放事業の実績に立脚し、さらに高等教育レベルの生涯学習を支援する方策を研究開発し、大学開放講座を中軸とする先導的な学習機会の提供を実践するために、生涯学習の研究教育と支援を行う機能を拡充する香川大学の教育面における地域貢献の拠点施設となった。そして大学教育開放センター時代の開放講座に代わって、公開講座と名称を変更した結果、講座数の増加とともに、地域連携を模索した多様な形態の公開講座が実施されるなど多様化も進んだ。例えば、郷土史誌に関連したものとして「郷土と生活」「さぬきの自然と文化」「さぬきの歴史・民俗の探訪」「さぬきの歴史」「菅原道真と西行―讃岐における文学―」「海の文化誌」「讃岐の歴史と風土」「香川県内の水資源を考える」「讃岐の伝統食品」「香川の歴史を訪ねて―置県百年のあゆみ―」「瀬戸内海文化を解説する」「高松市制百年のあゆみ―ふるさとの歴史をたずねて―」「香川の戦後史―変わりゆく讃岐の農村と瀬戸の海―」「たけ池の役割と今後の展望」「こんぴらの文化史」「讃岐の原像―香川県の自然・文化・産業―」「讃岐の群像―香川の産業・文化の開花―」「地域社会をひらく、地域を活かす」「讃岐の創像―香川の自然・文化・産業の未来―」「郷土讃岐の歴史風景」「備讃瀬戸の歴史―海に生きる人々―」「讃岐の自然環境と人間生活」「地域に子どもと若者の居場所をつくる」「城下町高松の歴史を探る」等があった。しかし、受講者数は昭和58年度をピークとして減少傾向が続いている。その要因としては、平成13年のNHK文化センター高松の開設、県民カレッジの立ち上げ、同14年の高松市生涯学習センターの設置等、学外の他機関が類似講座を実施するようになり、当初持っていた希少価値が薄れつつあるという外的要因に加え、大学が提供する社会貢献事業の多様化に伴い、各部局がそれぞれの特性を生かした社会貢献事業を展開しているという内的要因の双方が関係している。公開講座以外の事業については、社会教育主事講習や、香川県教育委員会との協働事業として生涯学習アドバイザー養成講座・かがわ女性カレッジ・かがわ県民カレッジ等を実施するとともに、平成11年度から親と子どもたちの活動を振興するための「子ども開放プラン」、同12年度から一般向けの特別公開セミナー「知の泉・知の交流」を実施した。その後、香川大学では、平成16年（2004）の国立大学の独立行政法人化への移行に伴い、同19年4月に生涯学習教育研究センターは上部組織に再編統合（機構化）され、香川大学教育・学生支援機構生涯学習教育研究センターとなった。

昭和44年4月に開学した高松短期大学では、地方文化への貢献を掲げて、翌5月から児童教育学科の家庭教育開放講座や同51年8月からは音楽科の夏期講習会を開講するなど大学開放に努めてきた。平成8年に開学した高松大学においても、地域重視と地域に根ざした教育の推進という発想のもとに、同10年に生涯学習教育センターを設置し、同11年には秘書科に香川学、地域文化論、瀬戸内海論等の地域に密着した科目を設けるとともに、全国でも珍しい民間の学外講師による文化講座や地方自治体等との共催公開講座の開講等、多様で魅力的な講座内容の充実に努めている。その後、時代や社会の変化に伴って大学・短大に対する社会的役割への期待が、開放の時代から連携・協働の時代へと変わってきたのに対応して、平成29年（2017）4月に全学的な組織である地域連携センター（地域連携部門と生涯学習部門）へと再編統合された（376）。

四国学院大学では、創立以来、公開講座やセミナーを開催しており、平成16年（2004）からは大学開放事業の一環として12月を中心に「四国学院大学クリスマス・プロジェクト」を毎年開催している。また、ボランティア活動に力を入れ、香川県教育委員会と連携して、学生が県内の小・中学校に学習指導の補助や学校生活への適応補助を行うボランティアとして参加している。

徳島文理大学では、現在、「知の資源」の開放として「地域連携型出張講義プログラム」を実施している。この事業は、当学が有する人的資源及び教育・研究を広く地域に還元し、地域に有用な情報を発信することで、地域貢献の推進を図ることを目的として、全189講義を四国4県及び淡路島の小・中・高等学校の依頼に基づいて講師を派遣している。また、さぬき市では、理工学部・香川薬学部・保健福祉学部・文学部が科学教室等の子

ども向け講座「平賀源内先生こども科学教室」「さぬきっ子ふえすていばる！」を提供している。

4) 地域博物館と地域生涯学習

博物館とは、「博物館法」第2条に「歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究をすることを目的とする機関」と定義されている。郷土博物館については、「郷土博物館という名称は、国立とか都道府県立のように対象とする区域の範囲が広くないものや施設の規模が小さい局地的な『地方博物館』のことをいうのが一般的である。しかし、郷土博物館の『郷土』には、それなりの概念規定があるはずだが、いまだに一定していないというのが実情である」（『博物館学事典』）とされている。地域博物館とは、昭和50年代になって定着したもので、それ以前は地方博物館や郷土博物館という言い方がなされていたという。これについて、新井重三は「第二次世界大戦後は郷土という言葉に代わって地域社会という概念がアメリカから導入され、学校においては郷土科に代わって社会科が定着し、博物館においては郷土博物館はHeimat MuseumからCommunity Museumにイメージチェンジしつつ今日に至っている」とした上で、地域社会と深い関わり合いを持ちながら生活体験学習や問題解決学習に関わる活動を行う博物館を「地域社会博物館」と呼ぶことを提唱している。この時期（1960～70年代）には、博物館と地域や住民との関係を捉えるものとして「博物館地域社会」という考え方も提唱されていた。例えば、後藤和民は、博物館が対象とし背景とする「地域社会」が博物館存立の基盤であり、それは「自然的、文化的、歴史的、芸術的あるいは学術的に規定される関係地域とその住民をいう」とし、博物館を活用する利用者圏をもって「博物館地域社会」を考えたのである。このように地域博物館は、その対象とする地域の歴史、つまり地域史を扱う博物館であって、「歴史における生活の諸相を、生活の場（環境、景観）のあり方も含めて総体としてとらえること」が期待されていた。伊藤寿朗は、博物館3世代論を唱え、保存を軸とした第1世代、公開を軸とした第2世代、市民の参加・体験を軸にした第3世代に分類し、一過性の利用から組織的な活用へと移っていったとした。もともと博物館における展示とは、単なるものの陳列ではなく、「展じて示す」ことであり、意味と目的をもってものを選び、積極的に見せる意識をもって学習者と交流（コミュニケーション）することであった。地域博物館は、地域へのアプローチの方法として「総合」という視角をもって、地域に対して、専門分化した学問分野ごとに活動を行うのではなく、各分野横断的な迫り方が志向されており、各分野を融合した形での総合展示には新たな地域像の提示という重要な意義があった。

地域博物館のうち歴史民俗資料館については、社会の発展に伴い、失われてゆく歴史・民俗資料を発見・収集し、その永年保存を行う施設の建設を目的としたものである。文化財保護法に基づく資料の保存機関であるが、地域に遺存する歴史資料、民俗資料、考古資料の収集・保存・展示を実践していたことから、博物館の範疇に含むことが多い。昭和45年（1970）に文化庁が開始した歴史民俗資料館設置に関する補助制度は、日本国内に郷土博物館が伝播する大きな要因となり、市町村域を対象とする博物館の建設を助長させ、ふるさとのアイデンティティを顕在化する役割を果たしたといえる。今まで知られてこなかった郷土史を発掘するだけでなく、祭事や生活用具等、地域では当たり前であった資料を収集・保存することで、地域住民が郷土を再認識する効果を担っていたのである。歴史民俗資料館は、文化財保護法の管轄する施設であったことから、博物館法に基づく学芸員の配置が義務づけられておらず、展示の陳腐化や資料の保存環境の悪化も懸念されるとともに、平成の大合併に伴う影響として、博物館名称の変更や施設の統廃合・所管組織の改編等の課題が挙げられている。博物館があることで地域の歴史や文化が掘り起こされ、地域の人々が活躍する場や学習の場が生み出されているということを忘れてはならない。

香川県の地域博物館には、明治38年の金刀比羅宮博物館、同40年の善通寺宝物館、大正14年の鎌田共済会郷土博物館、昭和40年の讃岐民芸館、同41年の香川県文化会館、海の科学館、同42年の平賀源内旧邸・遺品陳列館、同47年の丸亀市立資料館、同48年の瀬戸内海歴史民俗資料館、同50年の香川用水資料館、同51年の四国民家博物館、同53年の坂出市郷土資料館、同55年の善通寺市立郷土館、観音寺市郷土博物館、同62年のマルキン醤油記念館、平成2年の多度津町立資料館、同4年の高松市歴史資料館、同5年の讃岐国分寺跡資料館、同7年の石の民俗資料館、同10年の香南歴史民俗郷土館、同11年の香川県歴史博物館、同20年の香川県立ミュージアム、同21年の宗吉かわらの里展示館などがある。また、人物に特化した人物館も、昭

和42年の門脇木版画美術館、平成3年の灸まん美術館（和田邦坊画業館）・丸亀市猪熊弦一郎近代美術館、同4年の菊池寛記念館、同11年の香川県歴史博物館空海常設展示室、同17年の東山魁夷せとうち美術館、同21年の平賀源内記念館、同28年の川島猛アートファクトリー等が設けられた。

平成元年（1989）の学習指導要領の改訂をきっかけとして、「博学連携」という命題が学校教育側で意識されるようになった。それ以前は、「博物館法」（昭和26年）をはじめ「社会教育審議会答申」（同46年）等を通じて、主に社会教育の側から学校教育に対して「学社連携」の必要性が提案されていたが、1970年代になって提唱されるようになった「生涯学習体系への移行」政策の推進によって、学校教育側にも現実的な課題として認識されるようになり、青少年の「自己学習力の形成」を促すために、学習支援を基軸とした相互協力が必要であるという、社学共通の努力目標が設定されたのである。学習指導要領の小学校社会科において「指導計画の作成に当たっては、博物館や郷土博物等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等の観察や調査を行い、それにもとづく表現活動が行われるように配慮する必要がある」とされ、中学校社会科では「日本人の生活や生活に根ざした文化については、各時代の政治や社会の動き及び各地域の地理的条件、身近な地域の歴史とともに関連付けて指導するとともに、民俗学等の成果の活用や博物館、郷土博物館などの文化財の見学・調査を通じて、生活文化の展開を具体的に学ぶことができるようにする」、高等学校地理歴史科では「地域の史跡や諸資料の調査・見学などを取り入れるとともに、遺物・伝承などの文化遺産を取り上げ、祖先が地域社会の向上と文化の創造や発展に努力してきたことを具体的に理解させ、それらを尊重する態度を育てるようにすること」とされた。

博物館と学校教育との関係上の位置付けについて、イギリスでは1988年にナショナル・カリキュラムが学校教育に導入され、博物館等が学校教育への支援の方法として具体的なカリキュラムとの対応が求められた。したがってイギリスの博物館は、ホームページに博物館の展示や講座の内容とナショナル・カリキュラムの関係を示し、学校はそれを見て児童生徒の学年や学習能力に見合った講座の申し込みを行っている。ドイツでは、博物館を教育家のための施設と位置付けており、教員研修の場として、教材、資料を提供し、教員自ら博物館を利用した学習を考える研究を行っている。アメリカでは、直接、児童生徒を教育するための博物館と位置付けている。日米の子どもの博物館に対するイメージについて、日本の子どもは博物館は学校の行事や調べ学習で行くことが多いことから、博物館は学習するところという認識が強いのにに対して、アメリカの子どもは学校の授業で博物館を利用しているにもかかわらず、家族と一緒に過ごす所という認識が強いことが分かっている。

生涯学習時代における博物館と学校教育との連携について、平成2年（1990）の社会教育審議会社会教育施設分科会中間報告「博物館の整備・運営の在り方について」に「学校教育との緊密化」という項目が立てられ、「生涯にわたって（中略）博物館に親しむ素地を培う」ために、学校教育における博物館利用の促進を図るべきことが述べられ、同8年の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」では、博物館を含む社会教育施設に対して、地域住民のニーズに応える生涯学習のセンターとしての役割を求め、その下で「学校教育との連携・協力」を『学社融合』の理念に立った事業展開」として推進すべきことが記された。さらに同10年の中央教育審議会答申「新しい時代を拓く心を育てるために」を受けて、同11年の生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」では、同14年から始まる学校週5日制の実施に向けて、博物館等が学校ではできない体験活動の場として開放された施設になるよう緊急の取り組みが求められている。このように博物館には、地域の教育力の涵養の拠点として、学校にはない実物との接触などの点において、学校教育との補完関係を形成することが期待された。学校教育と社会教育の役割分担を前提としつつも、両者の要素を部分的に重ね合わせながら教育に取り組みという考え方が「学社融合」と定義され、連携以上の緊密な関係の構築が説かれている。「博物館法」第3条にも「学校、図書館、研究所、公民館等の教育、学術又は文化に関する諸施設と協力し、その活動を援助すること」とあり、博物館にとっても学校教育との連携はごく当然の課題でもあった。博物館にとって学校は、重要な利用者であり、学校にとって博物館は学校とは異なる学習体験が可能な教育の場である。

生涯学習としての社会認識教育について、小原友行は『社会認識の形成を通して市民的資質を育成する』ことをめざす社会認識教育は、学校だけでなく、新聞・雑誌・テレビ・ラジオ・映画等のメディア、博物館・美術館等の生涯学習施設における展示や公民館等で行われる講座、インターネットのホームページ等においても行われている。むしろ、社会認識教育の本番は、生涯学習の場においてであり、学校教育におけるそれはそのための準備であり、土台づくりであると考えられる」と述べ、生涯学習として行われる社会認識教育には、①

生涯学習施設による社会認識教育、②活字メディアによる社会認識教育、③映像メディアによる社会認識教育、④地域社会による社会認識教育の4種類に分けることができるとし、①は博物館、美術館、郷土資料館等の展示や講座で、「歴史理解型」と「文化理解型」の2つに分類することができ、②は新聞や雑誌等で、③はテレビや映画、ビデオ、DVD等で、「共感的理解型」と「分析的理解型」の2つに分けることができる。④は市町村の生涯学習課等が行う生涯学習事業や、公民館が主催する各種事業等で、「公開講座型」と「参加体験型」があるという(377)。

香川県内の地域博物館における学校教育・社会教育との連携・協働事業について、香川県立ミュージアムでは、教育普及事業の一環として、(1) 学校の先生を対象とした美術作品鑑賞講座・歴史資料活用講座の開催、(2) 学習教材の貸し出し、(3) 校外学習等で展示等を見学する場合の体験学習や鑑・十二単試着作法学習、(4) 博物館実習、(5) ボランティア養成講座(展示作品解説・ギャラリートーク・普及・資料整理等)の開催を行っている。香川県立瀬戸内海歴史民俗資料館は、昭和48年11月に開館し、全国でも数少ない広域博物館として、瀬戸内海地方の歴史・民俗・考古に関する資料の収集や展示、調査・研究を行ってきた。中でも漁業に関する資料は全国の誇れるもので、漁撈用具や船大工用具等は重要有形民俗文財に指定されている。調査・研究では「瀬戸内海地方の暮らしと文化」をメインテーマとした研究のほかに、昭和53年から同57年までの「瀬戸内の海事史資料調査」(第1集～第5集)、平成元年から同4年までの「香川県歴史の道調査」(第1集～第12集)、平成8年から同9年までの「香川県の民俗芸能緊急調査」等を実施して、その成果を刊行物にまとめて発行した。昭和48年からは特別展や企画展が行われ、同49年度には年4回の普及講座、翌年からは歴史・民俗・考古の各分野ごとの専門講座(現在はれきみん講座)を開講した。同50年8月には中学校社会科担当教員を対象にした歴史教育講座を開催して、同館専門職員の徳山久夫が「讃岐における宗門改帳」、大平要が「縄文・弥生期の展示の視点」と題する講義を行い、同54年には高等学校社会科日本史担当教員を対象とした歴史教育講座で、徳山久夫が「近世庶民史料について」の講義を行った。また、同50年3月には『瀬戸内海歴史民俗資料館だより』第1号を創刊され、同54年2月には「瀬戸内海歴史民俗資料館友の会」が発足し、『友の会だより』第1号を発行している。財団法人香川県埋蔵文化財調査センターでは、平成13年1月から四国新聞紙上で「古からのメッセージ～さぬき歴史教室～」を同15年まで長期連載して、県民の郷土香川の歴史に対する興味・関心や学校からの郷土史学習の教材としての活用要望に応えた。また、平成6年に開館した香川県立文書館では、普及啓発事業として郷土の歴史に関する展示・講演会・古文書講座等を開催し、県民に生涯学習への参加の機会を提供するとともに、文書館の社会的な役割についての理解を広めている。

平成4年11月に開館した高松市歴史資料館では、教育普及事業として、(1) 開かれた資料館をめざし、教育普及に積極的に取り組み、資料を通して市民との対話に努めている。郷土の歴史をより楽しみながらよく知るために、学校教育との連携を図り、市内の小学生を対象に行う「サンクリスタル学習」や校外学習を実施している。また、生涯学習の場として「夏休みこども歴史講座」(郷土高松の歴史をもっと知りたい・学びたいと思う子どもためにテーマを決め、現地見学を行う)をはじめ、様々な講座等を開催するとともに、博物館実習を希望する学生の受け入れをし、学芸員の養成に寄与している。さらに別室のプレイミュージアム(学習室)では、パソコン等を使って、高松の歴史や文化の情報を楽しみながら学べるよう工夫している。サンクリスタル高松とは、高松市歴史資料館(4階)、図書館(1, 2階)、菊池寛記念館(3階)で構成された複合館で、その利点を生かして、より充実した学習内容と効果をめざすため、市内の小学生を対象とした「サンクリスタル学習」を、平成5年度から高松市歴史資料館が事務局となって実施している。この学習を実施するに当たり、各小学校の担当教諭を集めて説明会を開くとともに、それぞれ学習実施前には綿密な事前打ち合わせを行い、また、必要に応じて各小学校の利便性を考慮し、大型バスなどの手配をしている。サンクリスタル学習では、展示資料を活用し、分かりやすく歴史を伝え、親しんでもらうために、また、小学生が興味を持って資料に接することができるように、学習の際の補助的な教材として「サンクリスタルノート」を作成している。また、展示解説の際には、校区にある遺跡や古墳等の話を織り交ぜ、興味深く歴史学習ができるように努めている。平成26年度(2014)からは、午後からの補助学習として「屋島学習」を行い、屋島城等の現地説明を行っている。また、香川県の小学校及び中学校の各教育研究会高松支部社会科部会役員が、高松市歴史資料館等協議会の委員として参加して、その的確な企画と円滑な運営に寄与している。さらに一般を対象とした高松市歴史資料館友の会「讃岐村塾」では、歴史に関心をもつ市民が歴史を楽しみながらお互いに親睦を深めるとともに、資料館の活動を援助・協力することを目的として、「讃岐村塾歴史講座」等を開催している。高松市讃岐国分寺跡資料館でも、一般対

象の「歴史講座」や「讃岐国分寺まつり」、小・中学生（小3以下は保護者同伴）を対象とした「ふるさと文化財探偵団「古代文化体験講座」や小5年生から中学生までを対象とした「伝統文化子ども塾教室」を開催して、ふるさとの歴史や伝統文化に興味・関心・理解を深め、豊かな人間性を育むことめざしている。

鎌田共済会郷土博物館は、坂出の実業家鎌田勝太郎が大正7年（1918）に設立した財団法人鎌田共済会図書館が、平成4年（1992）のJR予讃線高架事業や都市整備計画に伴って旧郷土博物館（大正14年開館）が取り壊されたために、収蔵資料を図書館に移して、同年新たに郷土博物館として開館した施設で、同10年には国の有形文化財に登録されている。館内には3つの展示室があり、特に第2展示室は重要文化財指定の久米通賢資料室となっている。館では『郷土博通信』を同25年（2013）から年2回（春・秋）に発行して、展示室の紹介や収蔵資料等の解説等を行い、教育普及活動として毎年春・秋には公開講座を開催するとともに、夏休みには親子で体験できるつまみ細工などの伝統工芸体験講座を実施している。

香川大学博物館は、大学と地域との連携を文化面から深めるために平成19年（1007）に設立され、翌年4月に四国初の大学博物館として開館し、一般公開された。香川大学博物館の理念と目標は、①香川大学の教育・研究において蓄積された数万点に及ぶ標本・資料・発明品などの知的財産の収集・保管・研究活動に重点を置く。②香川大学における教育・研究の成果を活かし、地域の自然や文化を研究する市民研究者や郷土史家、小中高の教員、学芸員、サイエンスボランティア等の研修や交流の場としての「教育・研究型」博物館。③香川大学の教職員がその専門的な知識や経験を生かして、香川県全域に展開するさまざまな博物館・資料館、及び歴史、地理、生物、地学、科学等に関する研究団体等の研究活動を支援する「地域密着型」博物館、であった。学外特別展や年2回の企画展のほかに、ものづくり教室や、原則第2土曜日に、主に小学生を対象とする無料のミュージアム・レクチャーを実施することによって、学生の主体的な地域貢献活動が活発化するという効果をもたらしている。企画展には「瀬戸内今昔観光遊覧」（平成22年）、「四国遍路の資料」（同23年）、「サヌカイトは誰が運んだか」（同24年）、「讃岐のため池 そいつとのぞいてみて見よう展」（同25年）、「屋島の自然と景観―史跡・天然記念物屋島指定80周年記念展―」（同26年）等、地域に密着したものが多かった（378）。

2. 香川県の学社連携等地域づくり学習講座

1) 公民館（生涯学習の拠点）からコミュニティセンター（地域づくり・まちづくりの拠点）へ

①住民参加とコミュニティ形成

1960年代の高度経済成長と産業優先主義による地域開発政策から、1970年代の生活優先主義と地域主権・住民運動の昂揚、低成長段階への移行を経て、80年代の地方の時代へ、と日本の地域社会を取り巻く状況は目まぐるしく変化してきた。地方の時代とは、地方分権の主張と自治の拡大への要請、人々の定住生活を優先させる地域経済システムの拡充、新たな住民の連帯と生活環境づくりのコミュニティ活動、地方文化の復権と新しい地域文化の創造の思いが込められた地域主権と地域連帯の発想があった。その主導原理には、①生活優先主義・人間尊重主義、②地域主義・分権主義、③田園主義・自然主義、④生涯学習志向、の4つがあった。地方の時代という社会的要請に応じて、地域社会の活性化をはかる主体は地域住民であり、そうした住民の主体化を促す条件を整備し援助するのは地方自治体であった。地域社会の将来の方向を定める行政施策を決めるに当たっては、地域住民自身がそれに参画し、地域社会のあり方に関して、自治の主体者として自ら責任を負う姿勢を示すことが必要であった。住民参加の方式には、(1) その地域の将来の方向を決定する大綱づくり、基本計画ないし長期計画の策定場面に当初の段階から住民各層の意思や知恵、多様なニーズが採り入れられることによって、住民の地域主体性が高められることにつながる。(2) 個別事業の施策であっても、事業計画や検討段階から住民参加方式をとり、住民相互の間で、利害の調整や合意作りをしてもらう必要がある。(3) 直接住民の日常生活に関わり合いの強い施策（社会教育・福祉・環境衛生など）については、むしろ住民のボランティア・エネルギーの導入によって、行政効率も高まるし、施策内容も活性化する。社会教育における学級や講座の計画等に当って、住民有志の参加によって、内容の編成や講師の選定などが行われるほうが、学習者の意欲も高まり、教育効果も上がる。

地域を単位として生活環境を有効に組み上げていく住民参加の戦略としてコミュニティづくりがある。コミュ

ニティとは、地域社会において、市民としての自主性と権利と責任とを自覚した住民が、共通の地域への結びつきの感情や合意の上に立って、共通の行動をとろうとする態度のうちに見出されるものである。コミュニティは、①一定の地理的範域（地域性）、②そこでの人々の生活上の交流と共同という基礎（共同性）を持つだけでなく、①と②を有効に結び付ける③共通の生活環境と施設性によって成立する。昭和46年（1971）から3か年かけて全国83か所に作られた自治省の「コミュニティ対策要綱」に基づくモデル・コミュニティがほぼ定着し、それに促されて都道府県が独自に県単モデル・コミュニティ地区の設置を図った。秋田、宮城、岡山、香川などでは県内市町村の90%以上がコミュニティ施策を実施している。実際のコミュニティ活動は、(1) 各種団体活動（青年団、婦人会、老人クラブ等既存の地域団体と任意の団体・サークル等による料理教室・趣味の会など）、(2) スポーツ・レクリエーション、(3) 各種文化活動、(4) 生活環境改善整備活動、(5) 祭り・行事、(6) 生活安全確保のための活動、(7) 社会福祉活動、(8) 行政への要望・要求等の活動等がある。コミュニティ施設には、①コミュニティセンター、②公民館、③運動施設、④児童施設、⑤公園施設、⑥老人施設等があり、多様な年齢層、多様な職業や階層の人々が利用できる多目的施設であることや、特に日常定住性の高い住民（高齢者、主婦、幼児・児童等）が気軽に安全に利用できる施設であることが求められる。これらのコミュニティ施設群をシステム的に整備していく場合に、既存の小・中・高校等の学校教育施設、図書館・公民館等の社会教育施設、行政の出先機関（支所・出張所、郵便局、駐在所等）、商店街との組み合わせも配慮さるべきである。特に学校教育施設の開放（施設・設備の一般開放と開放講座・公開講座の開講）には特段の配慮が望まれる。併せてそれぞれの施設の活動とコミュニティ活動相互間のシステム化や、コミュニティ活動のリーダー群の育成も求められている。コミュニティづくりの中に何を盛り込むかを考えた場合、その第1の内容は明日を担う子どもの世界を、いかに地域生活の中に確立するかである。その第2は住民の学習社会の確保である。その第3は福祉コミュニティ形成の方向である。その第4は地域文化の活性化と新しい文化の創造という活動が望まれる。

②公民館からコミュニティセンターへ

平成時代の社会的背景として、全国的な少子高齢化の進展、首都圏への人口一極集中、自治会加入率低下に代表される地域連帯感の希薄化、更なる核家族化や単身世帯の増加、市町村合併に伴う行政区域の広域化等、このまま放置すれば個々の住民が孤立し、各地域の活力が衰えていくことが予測された。一方、行政側では地方分権さらには地域分権の考え方から、住民を主体とした地域運営組織の構築と育成が自治体行政の課題として取り上げられるようになった。そこで高松市では、高松市総合計画の一つの課題としてコミュニティ制度の構築が取り上げられ、高松市連合自治会連絡協議会等住民側の要望に応える形で、平成15年度から地域コミュニティ組織の構築がスタートし、平成の合併前後にかけて組織構築が進められ、同18年には35地域で組織化が完了し、同年4月から地区公民館がまちづくりの中核施設としてのコミュニティセンターに転換され、市民自らの力による地域課題の解決をめざした新たな地域づくりが始まった。一方、コミュニティ制度導入と並行して進められていた、周辺6町との合併により、新たに高松市となった地域においても順次、コミュニティ組織の構築、公民館のコミュニティセンター化が進められ、同31年には、市内全地域（44地域）でコミュニティ協議会がコミュニティセンター（52施設）を拠点として自主的にまちづくり活動をしている。コミュニティセンターは、防災・防犯や環境衛生等、地域の課題や問題を、その地域に住む人々が、自らの知恵と力で解決していこうというまちづくり活動を実践するための拠点施設である。高松市では、こうした地区全体のまちづくり活動は、自治会を中心に各種団体等が連携して取り組むべきとの考えから、地域コミュニティづくりを推進している。施設としては、新たに設置するのではなく、原則として従来の生涯学習の拠点施設としての公民館を転換する方式（公民館のコミュニティセンター化）をとり、平成25年（2013）3月31日をもって地区公民館は閉館となり、その機能が地域コミュニティセンターに移行した。このようにして市民と行政との協働によるまちづくりを一層進めて、地域住民による「地域づくり・まちづくり」を進める体制づくりをめざしている。

公民館とコミュニティセンターとの違いについて、『社会教育・生涯教育辞典』（2012年）には、公民館とは「日本固有の地域社会教育施設。社会教育法第20条は『公民館は、市町村その他一定区域内の住民のために、实际生活に即する教育、学術及び文化に関する各種の事業を行い、もって住民の教養の向上、健康の増進、情操の純化を図り、生活文化の振興、社会福祉の増進に寄与することを目的』としており、単なる貸し館施設ではなく、地域住民の実生活に密着して、様々な学習要求に応えるための総合的な社会教育施設である」、コミュニテ

ィセンターは「近隣地区の住民が社交・レクリエーション・教育等の機会をもって福祉の向上とコミュニティの再生を図るよう設置された施設である」と書かれている。また、『公民館・コミュニティセンター建築計画・設計シリーズ11』（1996年）によると、「公民館・コミュニティセンターは、ともに『地域住民のための集会を中心とした場』としての施設であるが、制度により各々の目的・機能あるいは管理運営等の点で異なる。公民館は、社会教育法に基づき、専任職員の指導のもとに住民の実生活に即した教育・学術・文化に関する事業を行いながら、学習の場を中心として生活文化の向上、社会福祉の増進に寄与することを目的としている。一方、コミュニティセンターは、自治省によるコミュニティ振興政策の一環としての施設であり、図書館・健康増進施設の設置を原則とし、地域の要望・事情等を計りながら、管理運営は住民主導型つまり住民自治の実現の場として、新たなコミュニティの創造を目的としている」と解説されている。公民館は、教育委員会部局が担う社会教育施設であり、コミュニティセンターは首長部局が担う一般行政下の施設である。しかし、実際の現場では、その違いははっきりしていないのが現実である。現在、公民館の数が減少し、その存在意義が問われている。特に社会教育施設である公民館をコミュニティセンターに位置付けを変える事例が増えている。

公民館とコミュニティセンターの役割比較について、政治学者の松下圭一は、2つの違いは「専任職員の配置」のみで、市民が十分に成熟していくと、社会教育を行う公民館はその役割を終えていく。市民は成熟しているから公民館職員による上から目線の教育は必要ないという公民館不要論で、社会教育施設である公民館は市民管理・市民運営のコミュニティセンターに切り替えられるべきである、と述べている。一方、社会教育学会や公民館学会の人たち（公民館論者）は、公民館は絶対に必要なものだと言っている。公民館とは、基本的には、自治体が設置することができるもので、社会教育法で「住民のために、実際生活に即する教育、学術および文化に関する各種の事業」を行い、「生活文化の進行、社会福祉の増進に寄与することを目的」とする施設として定義されている。歴史的にみると、昭和44年の「国民生活審議会生活部会コミュニティ問題小委員会」報告書では、「コミュニティ」を「生活の場において、自覚した個人および家庭を構成主体として、地域性と各種の共通目標を持った、開放的で、相互に信頼関係のある集団」と定義し、「生活の場における人間性の回復」の場として重要、としている。同46年の「自治省コミュニティ政策大綱」では、住民連帯の再生・再構築のために「コミュニティ」構築が提起されている。旧自治省は、モデル・コミュニティ地区設定の基準を「小学校区の通学区域程度の規模」と明示し、その単位でコミュニティセンター等の施設を整備、促進した。しかし、現在では、少子化を背景にした小学校の統廃合が進行したことや、高齢化や過疎等を背景に、自治会への加入率が下がってきているなど、学区コミュニティを支えてきた伝統的住民組織の力が揺らいできており、明らかに1970年代とは状況が違ってきている。畑中久代は、公民館論者も公民館不要論も、その主張が現代の地域社会での住民の状況に合致しなくなっているため、今後は、現実の地域社会が抱える課題や住民のニーズに照らし合わせて、地域づくりの活動拠点のあり方と方向性を定めることが重要である、と述べている。現在、国のほうでも、地域活動に関して、総務省は「地域運営組織の形成」、厚生労働省は「地域包括ケアシステムの構築」、国土交通省は「地域防災の実施」、文部科学省は「地域学校協働活動の展開」という語句で、それぞれ縦割りだが、地域拠点の重要性に注目して政策に反映させている。

香川県では、昭和50年代半ば頃から地域住民の郷土意識が高まり、各地の長寿会や自治会・公民館等が中心となって書名に「ふるさと」と冠した郷土史誌を編集、発行するようになり、平成3年（1991）からは香川県の「ふるさと教育推進事業」や同6年の「高松市校区地域おこし事業」、同19年の「丸亀市まちづくり計画」等の行政による地域づくり推進支援策もあって、地域住民が主体となってわがまちの歴史の再認識と地域の将来像を展望する地区史誌が数多く編集、発行されるようになった。高瀬町では、高瀬町史の編纂事業と並行して、町民のための町史をめざした「秋山家文書を読む会」が、平成11年1月から同14年1月までの合計61回開催され、地元に残されている古文書を会員同士が読むことを通して、町域の歴史を後世に伝えていこうという学習活動が行われたことは注目に値する。この新しい試みに対して行政側も『高瀬文化史 中世の高瀬を読む～秋山家文書～』（全3冊）として刊行して、その熱意に応えている。また、同14年度からの学校週5日制の実施に伴い、学校が休みとなった子どもたちを受け入れる事業の一つとして、各公民館では活発な受け皿事業が計画、実施された。例えば、高齢者と触れ合うゲートボール・グランドゴルフ交流会、礼儀作法を重んじた茶道教室、楽しく書く習字・硬筆教室、陶芸教室、親子料理教室、子ども囲碁教室、楽しい手話教室、読み聞かせ、ふるさと史跡巡り、わくわく科学教室、竹細工遊び、ふるさと探検隊、押し花アート教室、親子俳句教室等が各種の事業が行われた。さらに、昭和61年に「長寿社会対策大綱」が閣議決定され、高齢者の「健康・友愛・奉仕」の

全国3大運動がスタートしたのに伴い、各公民館でも老人大学や高齢者教室等が盛んとなり、従来の老人福祉法による老人会活動に学習的要素が採り入れられるようになった。現まんのう町では、昭和43年に開設された「満濃大学」で教養講座、交通教室、レクリエーション指導、研修旅行が計画されるとともに、老人クラブ連合会には女性部会・旅行部会・ゲートボール部会・交通安全部会・クラブ活動部会等があり、それぞれの部会で毎月の事業が行われている。この間、平成9年（1997）に開設された仲南ふるさと研修館のように、当初は会議機能だけであったが、同15年に仲南振興公社が運営主体となってからは、町の産業を紹介することで地域産業への理解を深めるとともに、交流会や研修会を開催して産業間の連携強化を図った。また、子どもたちのまちのしくみや成り立ち、地域の中にある自然や歴史について学習会等を開催して郷土教育の推進を図ることを目的とするように施設の性格と取り扱う内容が変わってきたケースもあった（379）。

2) 連携・連帯型生涯学習ネットワークの形成と地域学校協働活動

平成9年（1997）の香川県生涯学習審議会答申では、県民が生涯にわたり自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が適切に評価されるような「生涯学習社会香川」の実現をめざす必要があるとして、「①学習者の視点に立った生涯学習の振興、②本県の特性を生かした生涯学習の振興、③学習ネットワークの整備による生涯学習の振興、④学習成果を生かした生涯学習の振興」という4点を提言した。市町においては、昭和63年度から「生涯学習のまちづくり推進事業」が国庫補助を得て進められており、この事業は、市長・町長が国庫補助を得て生涯学習の推進体制の整備を行い、生涯学習の総合的な推進を図ろうとするものであった。その生涯学習の具体的な活動の場の1つに、公民館やコミュニティセンターがあった。

社会教育行政の方向性として、ネットワーク型行政への転換の必要性を初めて提言したのは、平成10年の生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」であった。香川県教育委員会では、子どもを育てる環境の改善のために、同23年度に（1）家庭教育力と（2）地域教育力の向上の2つに施策を重点化した教育連携教科プロジェクトにまとめて実施した。（1）については、「家庭教育はすべての教育の出発点」という認識のとともに、①家庭教育力再生事業 ②子どもの生活習慣づくり推進事業、③父親の家庭教育参加支援事業、④地域における家庭教育支援ネットワーク形成事業、⑤PTAとの連携・協働による保護者による保護者の啓発活動推進事業、（2）については、「子どもは地域の宝」「地域の子供は地域で育てる」という認識のもとに、①家庭・地域教育力再生事業、地域教育力再生事業の一環として、公民館等を核にした「地域のチカラ創出」、大学の知的資源を活用した「かがわ子ども大学」を実施、②地域の教育力を掘り起こす地域教育力活性化推進事業、③学校支援ボランティア促進、放課後子ども教室推進事業、③地域の教育力を支える指導者養成事業、を行った。同24年（2012）の香川県社会教育委員会の提言「香川県の生涯学習推進施策について～かがわ地域教育プラットフォームの推進～」には、香川県の生涯学習推進施策として、（1）すべての保護者が集まる機会を活用した学習会や保護者同士の人間関係を築くことのできるワークショップの手法を用いた参加型学習会等の継続的な実施。（2）子どもの望ましい生活習慣づくりに向けた気運を高めるための啓発活動や、困難な状況におかれた家庭の支援方策として、電話相談や面接相談等を引き続き実施する。（3）地域で活動する様々な組織や団体、個人がつながり、互いのネットワークづくりを図りながら進めていく「かがわ地域教育プラットフォーム」のモデル的な取組みをサポートしていく。（4）団塊の世代や高齢者が持っている知識・経験や生涯学習で学んだ成果を活かすような地域教育活動等のモデル的な取り組みを推進、普及、啓発していく、との4つが挙げられている。中でも地域教育プラットフォームによる学校・家庭・地域の教育力を高める取り組みが重要であるとしている点が注目される。この「かがわ地域教育プラットフォーム」とは、地域で活動する組織や団体・個人が乗り入れる場所であるとともに、地域の教育資源に関する情報の集積場であり協議の場でもあり、その課題は、地域ごとにその形が異なり、その課題に向けて多様な組織・個人がつながり、協力して取り組むことが大切である。そのためには、多様な組織や団体・個人をつなげるための調整を行うコーディネーターの存在が必要になる、と述べている。香川県教育委員会では、これを受け「香川県教育基本計画（平成28年度～令和2年度）」に示した「社会全体で子どもを育て、いつでも学べる環境づくり」を推進するとともに、健康福祉部子ども政策推進局や青少年香川県民会議等との連携による「みんなで子どもを育てる県民運動」に取り組んできた。

その後、香川県では平成28年（2016）に「香川県教育大綱（平成28年度～同32年度）」を策定し、5項目の目標を定めた。そのうち「豊かな人間性をはぐくむ教育の推進」として「道徳教育、ふるさと教育の充

実」、「社会全体で子どもを育て、いつでも学べる環境づくり」として「地域で子どもを育てる環境づくり」を掲げた。前者では、身近な郷土の自然や文化、歴史、産業などについて学ぶことを通じて、ふるさと香川に対して理解を深め、郷土を愛し、大切にし、さらに継承発展させようとする意欲や態度を培うふるさと教育の充実を図るとともに、後者では、地域は学校や家庭とともに、子どもたちを育んでいく上で大きな役割を担っている。子どもたちは、地域での交流活動、スポーツ、遊び等を通じ、異年齢の子どもや異世代の人々とかかわることで、自主性、創造性、社会性などを身につけていく。そのため、地域住民が家庭や学校と連携しながら、子どもの体験活動や交流活動等の機会とともに、放課後等の安全・安心に過ごせる居場所を提供できるよう、その活動の支援や地域における人材の育成に努める、としている。香川県教育委員会では、令和2年（2020）に『つなGO！学校・家庭・地域～コミュニティ・スクールと地域学校協働活動～』を発行して、「かがわ地域教育プラットフォーム」を推進し、学校教育、家庭教育、地域教育等、様々な場面における子どもの活動を総合的に支援する体制を整備し、子どもへの教育がより充実されるとともに、地域住民が自らの知識や経験を活かす場が広がり、生涯学習社会の実現や地域の教育力向上を図ろうとしている。すでに香川県では、地域学校協働活動に先駆け、地域のネットワークを生かした取り組みが、東かがわ市をはじめとする県内各地で推進されてきた。三木町では、町内すべての小学校に学校運営協議会が設置され、コミュニティ・スクールとなっている。地域学校協働活動とは、幅広い地域住民（高齢者、保護者、PTA、NPO、民間企業、団体等）の参画を得て、地域全体で子どもたちの学びと成長を支えるとともに、学校を核とした地域づくりをめざして、地域と学校が相互にパートナーとして、連携・協働して行う様々な活動のことで、社会教育法第5条第2項により、学校と協働して行う活動と規定されている。三豊市三野町公民館大見分館では、公民館を支援拠点とした地域活動（放課後子ども教室）や、三木町教育委員会の地域未来塾（地域ボランティアによる学習支援）、丸亀市の地域コーディネーター養成塾等の活動が行われている。また、香川県教育委員会では、平成31年から家庭・地域教育力再生事業「地域で共育！」を実施し、地域で活躍するPTAや婦人会、NPO、企業、大学等複数の団体が協働して、そのノウハウやネットワークを活かして地域住民を主体的に参画させながら、地域で子どもたちを育てる事業を展開している。

もともと生涯教育には、学ぶ（活動する）者に、一生を通じて多様な学習機会を提供すること、またそれを可能、促進するために、様々な教育資源（人材、教材、施設、情報等）のネットワーク化が求められている。そこで学校教育や社会教育といった枠組みを超えて、それぞれの組織や実践者がコミュニケーションを拡大するためのネットワークが必要になってきたのである。これまで地域における生涯学習は、それぞれ市町村が推進役になって社会教育という分野を中心として独自の事業を行ってきたが、この自己完結型の方法では人々の需要の多様化によって立ち行かなくなってきたため、様々な提供者を連携、連帯させていく必要性が出てきた。そこで連携、連帯を進める方法としてネットワーク化が発達してきたのである。この生涯学習ネットワーク論は、昭和62年（1987）の臨時教育審議会第3次答申で「情報化社会型システムの構築」として出てきた考え方で、このネットワーク論は、初めのうちは情報に中心がおかれていたが、次第に情報に限定せず、幅広く学習を支援することを推進する必要があるということに変わっていった。そこで文部省学習情報課を窓口にして、「生涯学習ネットワーク形成研究会」が作られ、ネットワークという考え方を生涯学習の活性化に導入しようとしたのである。最初に着手したのは、都道府県や市町村のネットワーク化で、市町村連絡会議とか、市町村研究協議会という形で、情報伝達や発表・報告を行い、情報を共有した。その後、同業種によるネットワーク化、異業種によるネットワーク化が進んでいった。その結果、生涯学習事業でメリットの多い学社連携（学校教育と社会教育が協働して事業を行う）、縦割り行政の弊害を打破する連携事業（文部省補助事業である教育委員会の高齢者教室と厚生労働省補助事業である首長部局福祉課の老人大学）において、両者の持っている人脈が増え、講師もいろいろな人に依頼できる。予算も2つの担当課の金額を加えて増加し、PRや宣伝も両者の持っているパイプを使うことで、チャンネルは増え、当日の運営も人数が多くなってサービスも向上するという効果も生まれてきた。

県内各地の公民館・コミュニティセンターでは、地域に根ざした特色ある講座を開設して、住民の学習要望に応えている。高松市では、平成11年（1999）からは高松市と高松大学が共催して「高松市民大学」を開催し、同26年度からは高松市地域コミュニティ協議会と高松大学が連携して、コミュニティセンター講座を行っている。また、平成18年には、高松のひととまちをつなぐ小さな旅「高松まちかど漫遊帖」が、市民の自主的な活動として始まり、高松の人たちが自分のまちをプロデュースして案内して回る人気のイベントとなっている。丸亀市では、丸亀市総合計画に「生涯学習の成果を生かす地域づくり」「市民でつくるまち」を掲げて、市民が多様な形でまちづくりに参画して、生きがいをもって暮らせる地域づくりをめざしている。各地域コミュニティ

協議会が地域の課題や現代的課題の学習機会を提供することで、市民の生活を豊かにして、地域づくりに貢献できる取り組みとして「地域いきいき講座」を開設するとともに、丸亀市第3次生涯学習推進計画の基本目標「学びでつながり、学びを生かすまちづくりの推進」に基づいた住民の自主的な「生涯学習クラブ」を募集して、現在、蓬萊歴史研究会・丸亀郷土史会・丸亀郷土史研究会・香川近代史研究会等合計66団体が登録して活動している。さぬき市でも「学んで活かそういきいき自主講座」が各公民館で合計185団体が活動するなど、近年の傾向として地域住民の自主的な学習活動が盛んになっていることが分かる。また、生涯教育論が「だれでも、どこでも、いつでも」のあらゆる教育機会の統合を旗印にしたものであるにもかかわらず、これまで①婦人教育、家庭教育、幼児教育といった女性と密接なかわりをもってきた教育領域自体が少なかったことや、②M字型のライフサイクルという人生コースを前提としたものに限定されることがあり、③内容も、そのような人生コースへの適応のハウツーものに限定され、積極的な自己実現への挑戦の契機に欠けるきらいがあった、といういわゆる女性不在の生涯教育論に対して、文部省では、女性のための学習機会を設けることを意図して、都道府県教育委員会に事業を委託し、香川県教育委員会では平成8年度（1996）に香川大学・四国学院大学・香川短期大学と連携協力して「女性カレッジ」の学習プログラムを実施し、坂出市等でも「女性セミナー」等を開催して、本来の生涯学習に相応しいバランスのとれた内容となるように改善された（380）。

表16 香川県内市町における「生涯学習のまちづくり推進事業」への参加状況

参 加 年 度	「生涯学習のまちづくり推進事業」指定市町名
昭和63年度（1988）～	池田町、牟礼町、高瀬町
平成元年度（1989）～	寒川町、琴南町、満濃町、大野原町、豊中町
平成2年度（1990）～	坂出市、善通寺市、仲南町
平成3年度（1991）～	土庄町、庵治町
平成5年度（1993）～	丸亀市、津田町、綾南町、琴平町、仁尾町、財田町
平成6年度（1994）～	内海町、飯山町、多度津町、詫間町
平成7年度（1995）～	観音寺市、引田町、香南町、綾上町、綾歌町、豊浜町
平成8年度（1996）～	大川町、志度町、長尾町、国分寺町、宇多津町、山本町

表17 平成・令和期香川県における生涯学習関係年表

年 代	月 日	歴史関係事項
平成元年（1989）	3月 ー	『生涯学習データバンク（指導者編）』発行。
〃	4月 4日	国分寺町立図書館開館（香川県図書館史）。
〃	6月 22日	第12回中・四国地区社会教育大会「生涯学習時代における社会教育の果たす役割を考える」をテーマに高松市で開催（県教委だより）。香川県子ども会育成連絡協議会を社団法人化（同協議会資料）。
〃	9月 19日	生涯学習県民大会を県教育会館で開催（教育年報）。
〃	10月 21日	婦人国際交流フェスティバルを県教育会館ほかで開催（～22日）（県教委だより）
〃	11月 20日	国連総会で「児童の権利条約」採択。
〃	11月 23日	第1回全国生涯学習フェスティバルを千葉県で開催。
〃	12月 ー	香川県・青少年育成香川県民会議編・発行『私たちこんな活動やっています：平成元年度青少年社会参加活動事例集』刊。
平成2年（1990）	1月 30日	中央教育審議会、「生涯学習の基盤整備について」答申。
〃	3月 ー	『生涯学習データバンク（団体・グループ編）』発行。
〃	4月 ー	吉原郷土研究会編『よしはら一ふるさとを訪ねて一』（吉原郷土研究会）刊。

〃	5月28日	香川県新総合計画策定本部、「香川県21世紀長期構想」を決定（香川県史）。
〃	6月29日	「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」公布。
〃	10月27日	第1回かがわ女性カレッジ開催（教育年報）。第1回県健康福祉祭（香川ねんりんピック）開催（～28日）（朝日新聞）。
〃	11月ー	内海町青年団が第39回全国青年大会演劇の部で最優秀賞を獲得（四国新聞）。
〃	この年	詫間町文化財保護協会編『紫雲出』創刊号（詫間町文化財保護協会）刊。
平成3年（1991）	2月7日	「生涯学習の振興に資するための都道府県の事業の推進体制の整備に関する基準」告示。
〃	3月20日	高松市教育文化研究所「高齢化社会における社会参加のあり方と学習プログラムの研究－高齢者を中心として－」『研究紀要』第26号刊。
〃	3月ー	香川県、「香川県21世紀長期構想事業計画」（平成3年度～同7年度）策定。『生涯学習データバンク（学習機会編）』発行。
〃	4月13日	灸まん美術館（和田邦坊画業館）開館。
〃	4月ー	専修学校開放講座開始（教育年報）。放送大学香川ビデオ学習センター、香川大学経済学部構内に設置（同センター創立3周年記念誌）。
〃	6月3日	「大学設置基準」等改正（設置基準の大綱化など）。
〃	11月23日	丸亀市猪熊弦一郎現代美術館完成（新編丸亀市史）。
平成4年（1992）	2月26日	文部省、新年度2学期から学校5日制を正式決定。9月12日から学校5日制（月1回）を実施。
〃	4月ー	4年度から県内短期大学開放講座委託実施（教育年報）
〃	7月29日	生涯学習審議会、「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策（リカレント教育・ボランティア活動・青少年の学校外活動等）について」答申。
〃	9月12日	学校週5日制月1回実施。
〃	9月ー	学校週5日制対応事業として地域少年少女サークル活動（キャンプ・レクリエーション・天体観測・自然観察）推進事業開始（教育年報）。
〃	11月3日	高松市図書館・菊池寛記念館・歴史資料館（のちサンクリスタル高松）、昭和町に開館（香川歴史年表）。
平成5年（1993）	2月20日	高松市図書館で郷土文化サロン再開（高松市図書館50年史）。
〃	3月29日	「子どもの権利条約」批准を国会が承認。5月22日より発効。
〃	5月7日	第1回かがわまなびフェア（～8日）を高松市市民会館で開催（教育年報）。
平成6年（1994）	1月19日	国立婦人教育会館移動事業「地域の中で子育てを考えるつどい」を丸亀市で開催（県教委だより）。
〃	3月28日	香川県立文書館・図書館開館（教育年報）。
〃	3月ー	香川県栗林公園観光事務所編『特別名勝栗林公園掬月亭保存修理工事報告書』『特別名勝栗林公園鴨場復元工事報告書』（香川県栗林公園観光事務所）刊。
〃	6月27日	熊野勝祥『香川県図書館史』（香川県図書館学会）刊。
〃	9月20日	第1回女性の生涯学習プロデュースセミナー実施（教育年報）。
〃	11月5日～11月28日	四国新聞社主催第1回文化教室特別公開講座10人の講師による「香川学セミナー」開催。
平成7年（1995）	2月3日	香川県生涯学習推進協議会、知事・教育長に「生涯学習推進体制のあり方について」提言。
〃	3月22日	「香川県生涯学習審議会条例」公布。4月1日に香川県生涯学習審議会設置（香川県報）。
〃	4月27日	香川県NIE推進協議会発足（学校教育における新聞の活用促進）（香川歴史年表）。
〃	5月15日	文部省「生涯教育審議会」発足。
〃	5月19日	「地方分権推進法」公布。

〃	9月26日	特別史跡讃岐国分寺跡で伽藍配置模型除幕式（香川歴史年表）。
平成8年（1996）	2月26日	香川県文化協会連合会発足（同会会則）。
〃	3月29日	『香川大学生涯学習教育研究センター研究紀要』創刊号（香川大学生涯学習教育研究センター）刊。
〃	3月—	「香川県21世紀長期構想振興計画」（平成8年度～同12年度）策定。香川県教育委員会編『香川の文化財』刊。
〃	4月24日	生涯学習審議会、「地域における生涯学習機会の充実方策について」答申。
〃	5月10日	社会人講師招聘事業による授業開始（教育年報）。
〃	5月25日	「土曜サイエンスクラブ」を県自然科学館で開始（教育年報）。
〃	6月12日	「文化財保護法」一部改正（登録文化財制度の導入）。
〃	6月—	「さぬき教育ネット」創刊。
平成9年（1997）	7月29日	香川県生涯学習審議会、「21世紀を展望した香川県の生涯学習振興方策について」答申。
〃	8月5日	学校完全5日制を平成14年度から実施決定。
〃	10月25日	「第12回国民文化祭・かがわ97」開催（～11月3日まで）。
〃	11月20日	「第12回国民文化祭・かがわ97」国際交流事業で「香川県郷土芸能文化交流団」を韓国に派遣（教育年報）。
平成10年（1998）	2月11日	「第12回国民文化祭・かがわ97」国際交流事業で「香川県高等学校選抜合唱団」をインドネシアに派遣（教育年報）。
〃	3月27日	香川県生涯学習情報提供システム運用開始（教育年報）。
〃	4月9日	文部省婦人教育課に家庭教育支援室を設置。
〃	4月18日	国営讃岐まんのう公園開園（県政だより香川）。
〃	8月17日	ふれあいの翼事業で県内中学3年生77人を韓国に派遣（香川県教育委員会資料）。
〃	9月17日	生涯学習審議会、「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」答申。
〃	12月11日	文部省、学校図書館パンフレット「変わる学校図書館—自ら学ぶ意欲と力量を育むために—」を配布。
平成11年（1999）	1月20日	第1回「秋山家文書を読む会」が高瀬町で開催される（毎月2回～平成14年1月10日まで）。
〃	3月—	文部省、「家庭教育手帳」「家庭教育ノート」「家庭教育ビデオ」完成・配布。
〃	6月9日	生涯学習審議会、「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—」答申。
〃	10月20日	大久保忠則編『羽床平野の潤水 大井出筋水掛記録』（大井出水利組合）刊。
〃	11月16日	香川県歴史博物館開館（教育年報）。
平成12年（2000）	3月31日	高瀬町教育委員会教育課町史編纂室編『高瀬文化史Ⅰ 中世の高瀬を読む～秋山家文書①～』（高瀬町教育委員会）刊。
〃	12月20日	熊野勝祥『香川県明治教育史』（香川県図書館学会・香川県中学校社会科研究会）刊。
平成13年（2001）	この年	香川県老人クラブ連合会機関紙『香川老連』から『ぼちぼちかがわ』に変更される（ぼちぼちかがわ）。
平成14年（2002）	3月29日	高瀬町教育委員会教育課町史編纂室編『高瀬文化史Ⅳ 中世の高瀬を読む～秋山家文書②～』（高瀬町教育委員会）刊。
〃	8月30日	高瀬町教育委員会教育課町史編纂室編『高瀬文化史Ⅴ 中世の高瀬を読む～秋山家文書③～』（高瀬町教育委員会）刊。
平成17年（2005）	4月—	東山魁夷せとうち美術館開館。

平成18年（2006）	12月22日	「改正教育基本法」公布・施行。
平成19年（2007）	3月31日	わが町の文化財探訪編集委員会編『わが町の文化財探訪（高松市の文化シリーズ第15編）』（高松市文化財保護協会）刊。
〃	3月—	観音寺市郷土文化大学編集委員会編『郷土の文化』第1号（観音寺市教育委員会生涯学習課中央公民館）刊。
平成20年（2008）	2月19日	生涯学習審議会、「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について一知の循環型社会の構築を目指して」答申。
〃	9月25日	『香川大学生涯学習教育研究センター30周年記念誌三十年の歩み』（香川大学生涯学習教育研究センター）刊。
〃	この年	平井忠志『さぬき水乃歴史考』（平井忠志）刊。
平成22年（2010）	3月—	かんおんじ市民大学編集委員会編『きずな』第1号（観音寺市教育委員会生涯学習課中央公民館）刊。坂出シニアライオンズクラブ設立。
平成23年（2011）	8月24日	「スポーツ基本法」施行。
平成24年（2012）	2月—	「坂出シニアライオンズクラブニュース」（年2回）発行。
平成26年（2014）	3月30日	滝宮公民館運営協議会編『滝宮ばやし読本～ふるさとの歴史と文化に思いをよせて』（綾川町滝宮公民館）刊。
平成27年（2015）	3月4日	教育再生実行会議、「『学び続ける』社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」（第6次提言）。
〃	12月21日	中央教育審議会、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」答申。
平成28年（2016）	5月30日	中央教育審議会、「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」答申。
〃	12月17日	川島猛アートファクトリ開館。
平成29年（2017）	6月23日	「改正文化芸術基本法」公布・施行。
令和元年（2019）	8月31日	真鍋義幸『讃岐の名所旧跡の碑文』（真鍋義幸）刊。
令和2年（2020）	6月13日	小豆島博物館（土庄町）がオープン（OHK）。
令和3年（2021）	3月—	香川大学博物館『香川大学博物館13年間の歩み』（香川大学博物館）刊。「坂出の碑」編集委員会編『坂出の碑』（坂出市立大橋記念図書館）刊。

おわりに

吉田松陰矩方は、金子重輔が「学問を為す方」を尋ねたとき、「地を離れて人なく、人を離れて事なし。人事を論ずる者は、地理より始む」（『講孟筭記』）と答えた。人はそれぞれの土地によって育てられ、その土地の暮らしはそこに暮らす人びとによってくり広げられる。よって人間社会の暮らしや出来事を論じようと思えば、まずその地域の状態を念入りに見極めなければならないといい、自分が生まれ育った地域のことを知悉することが重要だと説いている。これまで日本教育史研究においては、お国自慢的な郷土教育史研究からの脱皮を図ろうとして、1950年代後半から地方教育史研究がより実証的・科学的な歴史研究をめざしたのに対して、1970年代からの地域教育史研究では地域の主体性や独自性を重視してきた。しかし、本稿では、日本の「地域性を重視した教育」の原点となる郷土教育史研究を、児童生徒を含む地域住民の生活や意識との関連において教育の実態を把握し認識し直す立場から、香川県における郷土教育史研究の序説として、香川県の「郷土教育」がこれまでどのような形で行われてきたかを、その前史である近世期の地誌編纂や後史である現代の地域学習・ふるさと学習・まちづくり学習等の「地域性を重視した教育」と関連づけながら、その時々時代の背景や社会状況、行政施策、理論研究、教育実践などどのような相関関係を持って展開していったかを歴史系譜的に概観してみた。

まず「郷土教育」の前史として、近世讃岐では、歴史意識の自覚や地域意識の覚醒によって修史・地誌編纂活動が活発に行われた。

明治期には、直観教授（実物教授）としての「郷土教育」が始まり、明治10年代当初は「地誌」という言葉

で表現され、地元の漢学者三土幸太郎（梅堂：三土忠造文部大臣の養父）著の『玉藻略史』を教材として「地誌」教育を行っていた。その後、同19年の「小学校ノ学科及其程度」によって地域に関する教育は、「地誌」から「郷土」という捉え方に代わり、同24年の「小学校教則大綱」では、地理のみならず歴史においても「郷土」という言葉が登場し、身近な「郷土史談」から始めるのがよいとされ、理科でも最初に学校所在地の動植物、鉱物等から教えるという直観教授的「郷土教育」が行われるようになった。同20年代になると、ヘルバルト主義の教授5段階論が導入され、同30年代にはヘルバルト派の学科統合思想の影響を受けて「郷土科」を設け、それを小学校カリキュラム全体の中心に捉えて全教科の郷土化をめざすという画期的な構想が提唱された。同34年に発売された『地理歴史・讃岐唱歌鉄道之巻』や翌年の『高松市歌』も、歌う郷土唱歌として「郷土教育」の一翼を担ったといえる。同40年代には、地方改良運動を通じて、地域を「郷土」として把握し、「郷土」への帰属意識を高めて、「郷土」を愛し、国運の発展に尽くすことが求められた。このために郷土研究が進められ、多くの郷土史誌が刊行された。香川県では、同45年に『勝間村郷土誌』、大正4年に『比地二村郷土誌』が編纂・発行され、両著ともに小学校教員が中心となっている。背景には「小学校の教育は郷土に発足して、郷土に帰着せざる可からず」と唱えた福家惣衛の郷土教育論や、地方改良運動における国民「教化ノ中心」としての小学校と小学校教員の「地方文化ノ先導者」という役割に対する責任感があったものと思われる。

大正期には、地方教化の中心と位置付けられた各道府県の師範学校では、地方の実態に即して有効な研究を行い、小学校を指導することが求められた。香川県師範学校では、新教育の一環として大正4年に香川郡上笠居尋常高等小学校を代用附属校として、地方農村小学校に赴任する教育実習生のために農業教育の徹底、農村青年指導のための補習学校、地域社会への奉仕等の指導を行った。香川県女子師範学校附属小学校では、同4年に初等教育聯合研究会を設立して同附属小学校を研究の中心を位置付け、小学校教育の改善に努めた。こうして両師範学校における大正新教育の薫陶を受けた卒業生や講習会等を通じて、県内各地の小学校に新教育運動が広がっていった。大正初期には、教育の地方化、実際生活化、教育の郷土化という主張がなされ、大正元年の「小学校教授細目」には、従来の地理・歴史・理科にあたる教科が初めて「郷土科」という名称になり、「郷土教育」は単なる愛郷心・愛国心育成の方便としての内容に止まらず、小学校の学習指導や教科編成全体を見直して、教育課程の全体構造を捉えた「郷土教育」を主張する動きが芽生え、各師範学校附属小学校で「郷土科」を施行する学校が増えてきた。香川県師範学校附属小学校では、大正初年に「郷土科」を特設し、同3年にはその実施状況を報告している。この時期の「郷土教育」は、直観教授の意味を離れて、「郷土」に関する理解を深め、「郷土」を愛し、「郷土」を発展させることを目的とするようになり、「郷土」の資料を利用して理解を進める、小学校の全ての教科を「郷土」に基づいて教授することを提唱するようになった。同8年の「小学校令施行規則」の改正によって、郷土教育施設として郷土室、郷土訓話、郊外教授、学芸会等が設けられるようになった。一方、大正デモクラシーを背景に通俗教育（のち大正10年以降に社会教育と改称）の必要性が叫ばれ、図書館や博物館の設立が奨められた。大正6年に香川県教育会が図書館を兼ねた表誠館を新築し、学校図書館では明治43年の三豊郡和田村尋常小学校が、町村では明治44年の私立三豊図書館（観音寺町）を初めとして県内各地に開設されていった。これらは内務省の愛郷土涵養運動の一環であるとともに、地方名望家の要望に応えるものであった。坂出の実業家鎌田勝太郎は、大正7年に慈善・育英・各種社会教育を目的とした財団法人鎌田共済会を設立し、大正11年に図書館、同14年に郷土博物館を開館するなどして、学校教育と通俗教育を結び付ける地域の重要な「郷土教育」の拠点をつくった。

昭和前期になると、文部省は「郷土教育」に関心を示し、昭和2年の「郷土教授ニ関スル件」の照会や同4年の土及び郷土を愛する精神の涵養を眼目とする『農村用高等小学校読本』の編纂、同5年の師範学校に対する郷土研究施設費の交付、同7年の郷土教育講習会の開催等を通じて、国家的事業として教育の地方化・実際化を進める「郷土教育」を奨励するようになってきた。香川県では、このような教育状況を打開するために、これまでの知識偏重で画一的・形式的な教育を改め、地域の実態に応じた教育の地方化・実際化への主張が高まり、昭和3年には丸亀の城坤小学校や城北小学校において郷土読本をテキストとして使用する「郷土教育」実践を行っている。師範教育の地方化・実際化も進められ、同6年に香川県師範学校・同女子師範学校に郷土研究施設が設けられたことを契機に、郷土室等の整備が行われるとともに、同年の「師範学校規程中改正」によって師範学校の教育内容の中に「地方研究」が導入されることにより郷土研究や郷土教育がより深化し、県内各小学校にもそれが普及して郷土教育運動が一層広まっていった。近森幸衛香川県師範学校校長は、同6年に「紙の教育から土の教育へ」を発表するとともに、「生徒を郷土教育する」という師範教育の充実策によって、卒業生を通じた「郷土

教育」の普及・発展に先導的役割を果たした。このような教育実践の実績が認められ、同12年には、香川県が、秋田県・茨城県とともに文部省から指定され、郷土の総合研究にあたることとなり、その研究成果として香川県師範学校と同女子師範学校は、同14年に『総合郷土研究・香川県』をまとめて発行している。香川県の昭和前期における「郷土教育」実践校には、小学校では香川県師範学校附属小学校、香川県女子師範学校附属小学校、陶小学校、由佐小学校、上笠居小学校、男木小学校、鶴屋町小学校、四番丁小学校、城坤小学校、城西小学校、城北小学校、山田小学校、大野原小学校、中等学校では坂出高等女学校、丸亀高等女学校、大川中学校等があった。中でも陶小学校の山本褰太郎校長・浮田種市校長・太巻正一訓導を中心とした「郷土教育」実践は、郷土教育連盟からも高い評価を受け、①郷土調査の実施、②各科の郷土化、③郷土科の特設、④経済更生教育、の4点に特色があった。特に郷土科特設の前段階における郷土調査と各科郷土化の実施が重要な意味を持っていた。同校における郷土教育は、郷土調査を実施してそれをもとに各科の郷土化を行い、各科の郷土化の問題点が出てきたところでその克服のために郷土科を特設するという経緯をたどり、その郷土科を中核的教科として位置付け、郷土の経済更生・開拓につなげていこうとしたのである。

昭和前期には、「郷土教育」に関連した郷土読本や郷土史誌の発行が盛んに行われた。その特徴の第1は、経済不況に伴う農村の窮乏化や文部省の郷土教育重視政策並びに農林省の農山漁村経済更生運動の影響によって県民の郷土再興への関心が高まり、郷土史誌等の郷土研究が急速に進展するとともに、教育の分野においても郷土読本など郷土教育の実践に関係した本が多くなったことである。第2は、編著者に師範学校教員をはじめとして中等学校・小学校の教員が中心となっていることである。それも個人ではなく、香川県教育会の他に、学校関係では師範学校に郷土研究部ができ、小学校では郷土科ができるなど組織的に郷土研究を行う体制が調えられたことや、民間でも教員や郷土史家等が讃岐郷土研究会や讃岐史談会等に結集して共同研究を行う組織や団体が出来上がったことも郷土研究の進展に寄与したところが大きい。第3に、郷土研究や郷土教育に地元書店や新聞社が深く関わっていることと、各学校や香川県教育会、郡・市役所や町村役場、郷土研究会や史談会等幅広い組織や団体がこれに関与するようになってきていることであつた。「郷土教育」が学校教育から社会教育へ広がっていったのも、この時期の特徴である。「香川県青年教育の父」と仰がれた伊賀小四郎は、補習教育を単なる小学校卒業後の補習ではなく、学校教育と社会教育を結び付ける郷土教育の一環として、その後の青年訓練所・青年学校・青年団活動等の社会教育のスタートラインであると位置付けたところに卓越した識見と将来を見通す眼力を見出すことができる。

昭和恐慌下の昭和7年の臨時帝国議会は時局匡救農会と呼ばれ、香川県では、同7年に「経済更生運動に関する告諭」を公布して、自力更生による経済更生運動を県民に呼び掛け、自力更生に取り組むことのできる条件をもった町村を農山漁村経済更生計画樹立町村（経済更生町村）として選定して、その指導にあたった。同7年に経済更生指定村に選定された陶村では、翌年に「陶村郷土更生計画大綱」を策定し、更生方針に「(5) 郷土教育ハ本村更生ノ出発点ニシテ且帰結ナリ。従ツテ小学校教育青年教育ニ於ケル郷土教育ハ、自力更生乃至経済更生ノ機構全般ニ一貫セル精神ナリ。(6) 更生セシムベキ対象ハ郷土人ナルモ、特ニ小学教育、青年教育ニ重点ヲ置ケリ」を更生方針に掲げるとともに、同15年には青年の心身の錬成修養を行う「日輪道場」を十瓶山中腹に建設している。同12年に日中戦争が始まると、「挙国一致・尽忠報国・堅忍持久」をスローガンとした国民精神総動員運動が起こり、翌年には「国家総動員法」が制定・公布された。香川県では、同12年に学務課を教育課と改め、学校教育の他に社会教育も所管としたために、従来の社会事業とも相俟って社会教育が盛んとなり、木田郡水田小学校、三豊郡作田小学校、香川郡檀紙小学校等では地域ぐるみの「全村教育」が実践された。同16年の太平洋戦争勃発に伴い、前線・銃後の区別のない国家総力戦体制が強化され、同年の「国民学校令」公布により国民学校制度が始まった。ここでは皇国民の錬成がキーワードとなり、学校では「行の教育」が流行し、新教科として「郷土の観察」によって「郷土教育」が実施された。

昭和中期には、教育改革によって、香川県では新教科の社会科を中心としたカリキュラム開発が盛んに行われた。郷土や地域に教育的意義を認め、その教育力に期待する考え方は、新教育の中心的教科であつた社会科の性格や教育内容・教育方法等にも大きな影響を与えた。社会科の目標は「社会認識を通して公民的資質を育成する」といわれている。新しい教育研究団体として、小・中・高校校長会、香川県教育会、香川県社会科教育研究会（香社研）、香川県中学校社会科研究会（香中研）、香川県高等学校教育研究会社会科部会（高社研）、また、香川大学学芸学部（昭和41年から教育学部）地理学研究室・歴史学研究室を中心に県内小・中・高の社会科関係担当教員を会員とする香川地理学会や香川歴史学会、民間の香川民俗学会等があった。こうした諸団体が常に

縦横の連絡・協調をとりながら、香川県の社会科教育研究に取り組んでいる形は、香川県の社会科研究の一つの強みであり特色であるともいえる。昭和22年の学習指導要領では「郷土」の生活や産業を学ばせるなど、それまでの郷土教育から郷土学習に重点が置かれるようになり、同43年（小学校）、同44年（中学校）にはその「郷土」に代わって「地域」（小学校）、「身近な地域」（中学校）が使用されるようになった。同45年頃からは地域に根ざした教育の推進による「地方」の見直し、同52年（小学校）には「地域社会の成員としての自覚を育てる」という目標が設定されるなど、時代によって学習対象となる地域概念が変遷していったため、学習内容や教育方法を新たに構成していかなければならなかった。同31年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」第33条において「学校における教科書以外の教材の使用」については、教育委員会に届け出て承認を受けることとされた。香川県で最初の小学校の副教材は、同23年発行の『社会科の参考・讃岐のすがた』（新教育研究会）、中学校の副教材は同24年の合田榮作『わが郷土香川県（社会科郷土シリーズNo.37）』（清水書院）、高校の副教材として香川県高等学校社会科研究会が同27年にワークブックを作成するなど、新教科の社会科に関する郷土資料・副読本が多数出版され、教育界の関心の高さを窺い知ることができる。香川県の中学校・高等学校等における郷土研究クラブ等の活動については、昭和22年の『学習指導要領一般編（試案）』で、「自由研究」が教科課程の一部（正式な教科）として位置付けられ、同20年代以降には中学校・高等学校の郷土研究部・郷土研究会・郷土研究班等の郷土研究クラブが隆盛した。

昭和中期以降、郷土教育が学校教育の中の主として社会科を中心として行われるようになってきたが、本来、地域社会との関わりを重視するのが、郷土教育の本筋であったことを考えると、社会教育の中でも郷土教育（学習）がどのように行われたかを考えることも忘れてはならない。地方行政制度や地方自治制度の改革に伴い、同30～同31年の昭和の大合併や平成17年からの平成の大合併等が行われるなど、自治体をめぐる環境や住民の地域意識が大きく変化・変容してくるようになり、自治体の新設・改廃や時代の節目に自治体史誌が数多く編纂・発行されるようになった。自治体史誌の年代別特色は、昭和30年代は通史編の時代だといえ、各市町村で昭和の大合併に伴う記念誌的な自治体史誌が刊行されたが、主流は市町村の現況を内外に紹介することに重きを置く「誌」であったが、やがて通史に重きを置く「史」への脱皮が読み取れる。同40年代には明治百年を契機に空前の自治体史誌編纂ブームが全国的に起こって、通史編プラス民俗編という形ができ、執筆も大学関係者に依頼する傾向が顕著になった。刊行済みの市町村も、新たに編さん室を組織して改訂版を刊行し、そこでは「誌」から「史」への転換を図ったものも見受けられた。同60年代になると複数巻冊を刊行する市町村も増加してきた。こうした動向の中で、歴史・民俗・自然等の本編以外に、通史的記述の背景となる資料編の編纂が徐々に取られるようになった。加えて執筆者に考古学・民俗学・地理学・地質学・生物学等の専門家が加わり、近年では民俗編、地図・絵図編等を刊行するところも多くなった。平成時代になると、まず資料編を刊行してから、その後に通史編を刊行するという流れとなり、資料編に力を入れるという傾向が全国的に広まった。これに拍車をかけたのが同62年の「公文書館法」の制定で、史料としての公文書の保存・整理・活用は国と地方自治体の責務としたことで、まず史料保存、そして活用へという方向性が出来上がった。また、新しい歴史学（小さな物語・社会史・日常史など）の影響を受けて、地域住民（非専門家）が中心となった地区字史誌が、地域社会の見直しや「誌」の再評価の中から生れてきているのも新しい傾向である。香川県内における地区字史誌の編纂は、昭和40年に『新香西史』を本多忠雄元町長が町公民館から発行したときから始まり、同44年には弦打小学校PTAが明治百年記念で『弦打風土記』、同49年に大西貞男元教頭が中心となって子ども会に豊浜南小学校校区の歴史を掘り起こさせようとした『ふるさと和田』のように、同40年代には町長やPTA・子ども会等の学校関係者が中心となった郷土読本が発行された。続いて、同52年に農協、同53年に長寿会、同55年に自治会、同56年に公民館、編纂・編集委員会、同61年には郷土史誌研究会が発行者となるなど地区字史誌の編纂要望が多岐化するようになり、平成3年からは香川県のふるさと教育推進事業、同6年からは高松市校区地域おこし事業（のち高松市ゆめづくり推進事業）、同9年には環境庁のアメニティ快適環境づくり推進事業で豊浜町が表彰され、同19年からは丸亀市まちづくり計画等の行政による地域づくり推進支援策が地区字史誌の編纂を促進するようになっている。今後の自治体誌の課題としては、自治体史誌が単に過去を振り返るだけのものだけでなく、社会学や教育学・社会福祉学・防災学・観光学等の専門家が編纂計画の段階から加わって、地域の総合的な現状調査と分析に基づく地域の将来像を具体的にどう示していけるかにかかっているといえる。そのためには、各分野で収集した地域資料のデジタル化やオープン化が必要とされる。

学校の校歌には、元々学校や地域社会の結束力を高めるという役割があり、学校の教育目標と同時に、その歌

詞に歌われている地理的、歴史的要素が社会科教育の教材になるという教育的機能もあった。在学中の児童生徒たちの心の糧となり、自分の学校への所属感・連帯感や郷土に対する愛情が養われた。学校唱歌として認可された香川県で最初の校歌は、昭和8年制定の香川郡一宮尋常小学校であった。その後、昭和中後期の新設や平成期の学校の統廃合に伴って新しい校歌が制定されていった。「香川県民歌」の制定も県民の郷土意識の高揚に関係しており、昭和28年の第8回国民体育大会開催に合わせて、香川県が「県民として誇りを自覚し、勤労と郷土愛を奮起させること」を願って歌詞を一般公募したものである。市町村歌についても、市町村制施行や合併の際に記念歌として市町村歌や市町村小唄・同音頭が制作されている。また、民間では、地域振興・観光イベントの一環としてのご当地紹介ソングや、伝承民謡の記録保存活動、高度経済期の郷土地名入り歌謡曲、カラオケ時代の地元発ご当地ソングなどが制作・視聴される度に、郷土認識の再発見や再確認が行われた。今後の課題として、パターン化された郷土意識とは違う、“わがまち”の「うた」（自らのまちを歌うご当地ソング）づくりと新しい郷土イメージ創生の必要性が説かれている。

昭和40年代から50年代にかけて、日本社会の構造的変化に伴う地域の変貌や子どもの生活の変化という事態の中で高まった「地域に根ざした教育」運動は、地元や地域から人を切り離してしまう状況に対して警告を鳴らすものだった。中央集権的な学校教育と、都市化による社会的多様性の劣化に抵抗する動きとして、地域や土地につながる教育の大切さが唱えられ、郷土学習や地域学習という形で取り組まれてきた。臨時教育審議会答申（昭和59年～同62年）において、学歴社会から生涯学習社会への転換を図るために「生涯学習体系への移行」が提唱され、生涯学習時代における学校の役割は、第1に、生涯学習の基礎である自己教育力の育成をあげることができる。特に初等・中等教育段階の学校では、生涯にわたる学習を続けることのできる基礎的能力や自ら学ぶ意欲・態度を育成することが大切である。そのために学習内容を精選して、基礎・基本の徹底を図るとともに、学習することの楽しさを体現できるようにすることが重要とされる。第2に、学校の間や機能を家庭や地域社会へ開放することである。子どもの教育は、学校だけではなく、家庭や地域社会等あらゆる場で行うべきものであり、こうした考えから「開かれた学校」が強調されてきた。この「開かれた学校」の理念は、その後、平成元年の生活科の新設や新学力観に基づく評価観を経て、平成10年改訂の学習指導要領で登場した「生きる力」の育成と「総合的な学習の時間」の新設へと展開していったのである。

「郷土教育」の後史として、平成・令和期には、「地域に根ざした教育行政」や「地域に根ざした特色ある学校づくり」が標榜され、各学校が校長のリーダーシップのもとに主体的かつ積極的に特色ある教育活動に取り組み、それを教育委員会が具体的に支える施策を講じるとともに、教育委員会は住民の多様な要請を踏まえ地域に根ざした主体的かつ積極的な教育行政を展開していくことがますます重要となってきた。「地域に根ざした教育」は体験型や実社会の学習を重視し、子どもたちを教室から地域社会へ連れ出し、地域社会やそこにいる人々や課題を教室へ招き入れる学習方法を通して、そこにある暮らしや文化、社会、経済、自然環境等すべてを学びの場として、それぞれの個人と集団が「自分たちがどこでどう暮らすか」「どう生きるか」について熟考して選択できる状態を作り出すことであると考えられるようになった。香川県教育委員会では、昭和53年度から「人間や自然を愛する心を養い、豊かな道徳性を育てること」を教育方針として掲げ、同62年度からは3か年計画で「豊かな心を育てる推進事業」を実施した。平成2年度には道徳教育推進のための郷土資料『ふるさとの心』を発行し、同8年度からは『「生きる力」を培う教育推進事業』を実施し、自ら学び、自ら考える教育への転換、生活体系・自然体験等の重視、学校・家庭・地域社会の連携に重点を置いた教育活動の広がりを図った。香川県では、同16年度に、香川県教育基本方針の「(2) 豊かでたくましい心をはぐくむ教育の推進」の中に「ふるさと教育」を掲げて、郷土の自然や文化・歴史など先人の営みを学ぶことを通じて、ふるさと香川を愛し、誇りに思うとともに、将来への夢や目標を抱き、自らの人生や社会を切り拓く豊かな心と実践的な力を育成することをめざした「ふるさと教育」を推進した。そして現在、社会参加（社会参画）学習が注目を集めている。平成18年の改正「教育基本法」第2条に「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」が教育の目標とされ、同19年の改正「学校教育法」第21条第1項にも「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」と同様の趣旨が示されている。現代社会を読み解くキーワードの1つに「参加型」があり、日本社会を市民参加型に変革しようとする試みが様々な領域でなされている。社会参加・参画型学習は、学校教育から発信される具体的提案の1つと考えることができる。社会科の本質について、社会科は本来「社会形成力」

を育成すべきであるとする考えがあり、「社会形成力」を「民主クラシーの論理に基づいた社会の選び直しを通して、社会を新たに作り出すことである」とし、社会参加学習はこの「社会形成力」を育成するのに最適な教育方法の1つとなるとしている。同15年の中央教育審議会答申で示された「新しい公共」とは、公共性を市民自身の手に取り戻し、市民が公共の担い手になるという考え方であり、市民が、国家、市場、非営利団体等に参加しつつ、公共性をそれらに割り振っていくという考え方である。この「新しい公共」を意識する教育が「シティズンシップ教育」であり、社会生活において責任と義務を果たし、主権者として自立・自律的に生きる公民・市民の育成を図るものである。その具体的な学びの場が「まちづくり学習」であり、「まちづくり教育（学習）」とは、「まちづくりを自らの問題として捉え、様々な体験を通して子どもたちが自分たちの生活する地位を知り、地域の良さや問題点を見出し、地域の形成者の一人として主体的にまちづくりに関わっていこうとする態度を培うことを目指す学習である」とされている。香川県では、同21年から琴平町の小・中学校で新設教科「まちづくり科」を設けて研究開発に取り組み、郷土を愛し、まちづくりに主体的に参画できる子どもの育成をめざした教育実践が行われた。香川県教育委員会では、令和3年に「香川県教育基本計画（令和3年度～同7年度）」を策定し、香川の教育のより一層の振興を図るために基本理念を一新して、「郷土を愛し 夢と志を持って 自ら学び 歩み続ける人づくり～自立・協働・創造を支える香川の教育～」と定め、令和4年からの香川県教育基本計画の重点項目に「郷土を愛し、郷土を支える人材の育成」を新たに設けた。そして重点項目を実現するための施策の基本的方向として、(1) 郷土を支える教育の推進と (2) 地域を担うグローバル人材の育成、の2つを掲げて、具体的な取り組みを実施することとしている。

これらの香川県郷土教育史をまとめると、明治初期の「郷土史談」、同中期の「直観教授（実物教授）としての郷土教育」、同後期の「教科統合としての郷土教育」、大正初期の「教育の地方化、実地化、郷土化による郷土教育」、昭和前期の「特設郷土科による郷土教育」、同中期の地域教育計画等による「郷土学習」、同43年以降の「地域学習」、同45年以降の「地域に根ざした教育」、平成期の「ふるさと学習」、令和期の「まちづくり学習」、「地域人材育成教育」と変遷してきた。この間、経済がうまくいかなかったときには、地域主義が台頭してくるようになり、明治期の地方改良運動、昭和初期の農山漁村経済更生運動、昭和中期の地方の時代、昭和後期のふるさと創生事業、平成期の地方創生事業など、地方経済や地方自治立て直し政策の一環として「郷土教育」的手法による地域人材の育成が重視されてきた経緯がある。また、「郷土教育」の目的が、単なる郷土理解のみにとどまらず、児童生徒が自ら郷土に生きる生活主体として、新たな郷土建設に向けての働きかけができて初めて「郷土教育」は完結するとされたように、当初は、社会科等の限られた教科を通して地域社会を理解することから始まり、次第に地域概念の変化に伴って他の教科も含んだ総合的理解の方向へと深化して、現在ではさらに地域社会の成員としての自覚を育ててまちづくりへ参画させる社会参加学習等が発展してきている。今後の「郷土教育」は、地域の実態と直接経験を重視するとともに、グローバル時代に対応して、土の教育、紙の教育、デジタルの教育のそれぞれの良さを総合した形で、いかに現代化していくかが課題となってくると考えられる。

註

- (332) 岩崎正弥・高野孝子『場の教育―「土地に根ざす学び」の水脈―』シリーズ地域の再生 12、農山漁村文化協会、2010年、1頁、70頁、77頁～84頁、118頁～119頁。岩崎正弥「場の教育の可能性」『場の教育』農山漁村文化協会、2010年、29頁。同「江渡狄嶺の〈場の教育論〉」『農村文化運動』No.189、農山漁村文化協会、2008年。同「地元主義の復権と教育の再生」『自然と人間を結ぶ 農村文化運動』第174号、農山漁村文化協会、2004年、47頁～55頁。農山漁村文化協会は「農文協が『たくらまな教育』の再生を『現代農業』の主張欄で世に問うたのは1986年のことであった。…そんななか、本来『たくらまな教育』を志向するはずの学校教育が起点となって『たくらまな教育』を再生させるような取り組みが広がりつつある」と述べている（臼井嘉一「戦後日本教育実践史の新段階と『場の教育』『シティズンシップ教育』」臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践―戦後教育史像の再構築をめざして―』三恵社、2013年、258頁～261頁）。
- (333) 「陶村事例」『農山漁村経済更生運動史資料集成』第2集、第2巻、柏書房、1988年、386頁。
- (334) 日本の教育は、「60年代の『科学と教育の結合』という主張から、70年代に入って『地域と教育の結合』、つまり『地域に根ざす教育』という方向に向かい、『地域教育運動』の展開へと進んだ」（海老原治善『地域教育計画論―子ども・地域に開かれた学校づくり―』勁草書房、1981年、1頁）。矢野峻は、「中央の支配に対する地方の重視や『地域』の復権の要望は、教育の世界においても地域的な教育自治や『地域に根ざす教育』の理論的実践的要請としてようやく高まってきた。『地域に根ざす教育』とは、学習指導のそうした生活化や生活指導における家庭と地域と学校の表面的な協力のみにとどまるもので

はあるまい。人間形成という同一目的に向かって、家庭と学校と地域のそれぞれが固有の、他をもってしてはかえがたい独自の教育力をもっていること、そしてそれぞれが別々に並列的にその機能を遂行するのではなくして、三者の間に理論的にも現実的にも構造的関連性と統一性のあること、そうした根本的認識と理解に基づいてこそ、はじめて人間形成という目的の達成に対して三者の協力は有効適切に機能するものであらう」と述べ、「地域教育力」の三層構造として「社会規範、生活体験、地域集団」を挙げ、その3つの構成要素が生活体験を中軸として互いに関連し補強し合い、有機的一体的に作用し合うとき、はじめて「地域教育力」として、家庭や学校での人間形成作用を補充し補強することができる、とした（矢野峻『地域教育社会学序説』東洋館出版社、1981年、2頁～3頁、134頁～137頁）。日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、30頁。久富善之「社会計画と人間主体」国民教育研究所&環境と教育研究会編『地域開発と教育の理論』国民教育研究所、1985年、174頁～176頁。藤岡貞彦『教育の計画化—教育計画論研究序説—』総合労働研究所、1977年、218頁。同「地域と教育」『教育社会学研究』第50集、1992年、66頁～86頁。新潟県上越教師会編『地域に根ざす教育と社会科』あゆみ出版、1982年、26頁～27頁、297頁～298頁。渋谷忠男「地域に根ざした社会科学習とは何か」奥丹後社会科教育研究会編『地域に根ざす社会科の創造—奥丹後の教育—』あゆみ出版、1982年、15頁～16頁。鈴木正気『川口港から外港へ—小学校社会科教育の創造—』草土文化、1978年、11頁～12頁、221頁～222頁。歴史教育者協議会編『地域に根ざす歴史教育の創造—歴教協30年の成果と課題—』明治図書、1979年、119頁。同編『歴史教育五〇年の歩み』未来社、1997年、152頁～154頁。石井茂雄「地域に根ざす歴史学習—六年『日露戦争』の授業—」、本多公栄「地域に根ざす社会科教育とは何か」、田中武雄「子どもの認識形成と小学校社会科の全体像」大槻健・臼井嘉一編『小学校社会科の新展開—豊かな社会認識の形成を旨とする授業—』あゆみ出版、1982年、60頁～65頁、193頁、185頁。二谷貞夫「民間教育団体の地域学習論—『歴史教育者協議会』の『地域に根ざす』をとりあげて—」朝倉隆太郎先生退官記念会編『社会科教育と地域学習の構想』明治図書出版、1985年、142頁～148頁。佐藤一子編「日本における『地域に根ざす教育』の水脈」『地域学習の創造—地域再生への学びを拓く—』東大出版会、2015年、9頁～10頁。

- (335) 佐貫浩「新・住民の教育力と参加論の検討—『地域に根ざす教育』における教育行政への発想—」『東京大学教育行政学研究紀要』第1号、東京大学教育学部教育行政学研究室、1980年、39頁。伊藤裕康「地域に根ざす社会科について」『日本地理学会予稿集』第23号、日本地理学会、1983年、258頁～259頁。同「桑原正雄と郷土教育（1）—地域に根ざす社会科教育とのかかわりを考える—」『地理学報告』第56号、1983年、47頁～53頁。
- (336) 岩崎正弥・高野孝子『場の教育—「土地に根ざす学び」の水脈—』シリーズ地域の再生12、農山漁村文化協会、2010年、26頁、29頁～30頁、126頁、129頁～135頁。
- (337) 香川県教育委員会編『香川県教育史・資料編（昭和20年—平成10年）』香川県教育委員会、1999年、152頁、209頁。1980年代には行政の側から、地域と教育の連携の模索が始まり、2002年には地域を学びの場とすることが推奨された「総合的な学習の時間」が開始され、コミュニティ・スクール事業も実験的に始まった。また、2003年には「持続可能な社会のための教育の10年」推進会議も発足した（高野孝子編著『PBE地域に根ざした教育—持続可能な社会づくりへの試み—』海象舎、2014年、213頁～214頁）。
- (338) 日高脩は、「むらを捨てる教育」になっている現実を見つめて、地域ぐるみで「むらを支える教育」を進める大切さを考え、農業と教育について学習活動を深める方向をとった（日高脩「山村における学校民主化運動」『季刊国民教育』2、1969年、148頁～162頁）。高野孝子編著『PBE地域に根ざした教育—持続可能な社会づくりへの試み—』海象舎、2014年、6頁～7頁、10頁、14頁。前田晶子「教育が『地域に根ざす』とは？」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第22号、鹿児島大学、2012年、147頁～148頁。近年、英語圏ではPBEに代わって、place and community-based educationという言葉が使われるようになり、communityの要素を含むことを前提としてPBEという用語を使うようになっている。PBEの概念には、「場所」だけでなく、人と人との関係性の集合体である地域社会を含んでいるということを、明確に意識化するためだ（高野孝子「地域に根ざした教育の概観と考察—環境教育と野外教育の接合領域として—」『環境教育』VOL.23-2、日本環境教育学会、2013年、29頁）。日本において「新教育はなぜ繰り返すのか」＝「新教育はどうして成就しないのか」について、教育改革の契機は、新教育運動のそれを否定する学力低下論の台頭という形で、近代教育史上何度も見られた。さらに近代以降の教育変革の契機が、一国の特殊な国内事情だけではなく、その時代の国際関係の中において把握されてこそ、その本質を理解し得る。例えば、第一のショック（1957年のスプートニク・ショック）、第二のショック（1984年のジャパン・ショック）、第三のショック（2004年のPISA・ショック）などである。「生きる力」の育成をめざして創設された「総合的な学習の時間」は、カリキュラムをデザインする主体が教師にあるという自覚を促し、教科横断的な体験学習を進める多様なカリキュラムを創出した一方、ゆとり教育の2004年のPISA・ショックを受けて、日本の教育課程行政は学力向上に向けて舵を切ったといえる（橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想—生命の躍動—』東信堂、2015年、4頁）。

- (339) 久富善之「地域福祉の新方向」松原治郎編著『地域の復権』学陽書房、1980年、109頁～113頁。R. M. マッキーヴァー著、中久郎・松本通晴監訳『コミュニティ』ミネルヴァ書房、1975年、45頁～68頁。
- (340) 香川県教育委員会編『香川県教育史・通史編（昭和20年～平成10年）』香川県教育委員会、2000年、868頁、875頁～877頁、879頁、882頁、901頁～902頁、906頁～908頁、911頁、953頁。香川県教育委員会編『香川県教育史・資料編（昭和20年～平成10年）』香川県教育委員会、1999年、204頁～222頁。山口幸男・山本友和編著『初等社会科教育研究』学芸図書、2009年、15頁～17頁。ゆとり教育は、1977年、1989年、1998年と3回にわたる指導要領で進められてきた。1977年は授業時間を削減した「ゆとりのカリキュラム」、1989年は知識よりも意欲と関心を重視する「新学力観」、1998は3割削減と体験重視の「生きる力」による指導要領が告示された（西村和雄「新学力観と観点別評価—いかにして導入されたか—」西村和雄・大森不二雄・倉元直樹・木村拓也編『混迷する評価の時代』東信堂、2010年、3頁～36頁）。
- (341) 「郷土」から「地域」への転換には「郷土の信条的な要素が強すぎることに変更の理由」があり、地域概念の登場は「学問的成果を反映させ、教材の客観性を誇示したもの」とされ（岡崎友典「地域と教育」研究（その1）社会科における「地域」のとりえ方『東京学芸大学紀要』第3部門、社会科学、VOL. 32、1980年、1頁～15頁）、また、郷土は「心情的側面が濃厚に内包されているが、これからの情報化社会においては心情的側面よりも、事象を冷静に把握・分析できる能力が必要とされ」「客観性を重視した地域という概念の方がふさわしいとされた」とされる（山口幸男『社会科地理教育論』古今書院、2002年、136頁）。学習指導要領の内容の配列の変遷からその特徴をみると、第1に、1955年版で最後についていた「郷土」が、1958年版では最初に移り、いわゆる同心円拡大主義の確立とみることができ、郷土意識育成重視の現れと見ることができる。第2に、1968年版では「郷土」に代わって「身近な地域」との表現となった。この変化は、高度経済成長による郷土意識の育成の意義の消失によるものと考えられる。さらに1977年版では「世界の諸地域」を最初に移した点は、小学校で日本地理だけに絞ったことに連動したものとされる。しかし、「郷土」に代わって「地域」社会が使われたが、「郷土」の概念が消え去ったわけではなかった。文部省は、学習指導要領とは別に文部省編『郷土を愛する心を育てる指導』（1987年）という指針を刊行している。つまり、小学校での社会科の目標は、第5、6学年に重点があり、日本の国土、産業、歴史、政治の基本事項を理解させることにより、徹底して国民としての自らが居住し属する国家・日本の姿の理解に努めることを求めている。国民としての意識、すなわち国民意識の育成が期待されているのである（中山修一「地誌と地理教育—日本の『地誌教育』は何をめざしてきたか？—」熊谷圭知・西川大二郎編『第三世界を描く地誌—ローカルからグローバルへ—』古今書院、2000年、221頁）。「郷土」の語それ自体は『列子』や『晋書』に淵源をもつ「ふるさと」を意味する漢語として日本に登場しており、近代の産物ではないが（島津俊之「郷土観念と初等地理教育の偶発的結合—明治19年『小学校ノ学科及其程度』をめぐる—」『空間・社会・地理思想』第13号、2010年、19頁～37頁）、花輪由樹は、日本の昭和中期以降の郷土学習が、「郷土」の曖昧さを回避して客観的要素の強い「地域」の用語に置換した中でも、残り続けた「郷土」に注目し、そこから見出された「名づけられた郷土」、「名づける郷土」の視点からシュプランガーの郷土観を探った。シュプランガーにとって「郷土」とは、体験によって結ばれる「外界」と「内界」との関係性であり、学校教育では「外界」と「内界」を結ぶことがめざされるが、「内界」も保持されつつ両者が共に成長することが望ましいとされた。昭和40年代に残り続けた「郷土」の用語は、具体的な物や文化に内在し、「これが郷土である」と先人たちに示され継承が期待された「名づけられた郷土」であった。一方、まだ先人たちに発見されていない「名づけ」る余地の残された郷土もある。これを「名づける郷土」としたのである（花輪由樹「住まいの教育における『名づける郷土』と『名づけられた郷土』の共存に関する考察—E. シュプランガーの郷土観より—」『日本建築学会計画系論文集』第80巻第712号、日本建築学会、2015年、1445頁～1451頁）。朝倉隆太郎先生退官記念会編『社会科教育と地域学習の意義』明治図書出版、1985年、384頁。朝倉隆太郎「社会科教育と地域学習」『社会科教育と地域学習の構想』明治図書出版、1985年、18頁。樺山紘一「『地域』と歴史教育」『講座・歴史教育3』弘文堂、1982年、364頁～65頁。赤羽孝之「地理教育と地域」、加藤章「歴史教育と地域」朝倉隆太郎編著『地域に学ぶ社会科教育』東洋館出版社、1989年、23頁～46頁。
- (342) 白井克尚「1950年代前半における郷土のフィールド・ワークを活用した社会授業づくりに関する考察—東京都世田谷区東玉川小学校の福田和による『新しい郷土教育』実践を事例として—」『社会科教育研究』No. 126、2015年、27頁～37頁。小原友行「『地域に根ざす社会科』の授業構成—若狭・安井・鈴木実践の分析—」『社会科研究』No. 30、1982年、148頁～157頁。鹿毛敏夫「地域史教育の実践的構成—地域に根ざした『日本史』の授業—」『社会科研究』No. 46、1997年、41頁～50頁。関原正裕「地域の掘り起こし運動と地域に根ざす歴史教育」歴史教育者協議会編『歴史教育五〇年のあゆみと課題』未来社、1997年、150頁～164頁。朝倉隆太郎編著『地域に学ぶ社会科教育』東洋館出版社、1989年、7頁～14頁、99頁～106頁。菊池達夫「小学校学習指導要領社会科における地域学習の検討」浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要『生涯学習研究と実践』第9号、2006年、165頁～177頁。鈴木正行・池田良・小野智史「地域学習のカリキュラム開発を支える学問的知見について」

- 『香川大学教育実践総合研究』第33号、2016年、25頁～38頁。
- (343) 篠原重則「小学校3学年『身近な地域』の授業実態と教師の意識—香川県の場合—」『新地理』40-3、1992年、14頁～27頁。
同「小学校社会科地理教育に関する教師の見解」『香川大学教育学部研究報告』第1部第87号、1993年、81頁～117頁。松井貞雄「小学校中学年社会科副読本作成上の問題点」『地理学報告』第47号、1978年、190頁～191頁。滝沢武久『知的発達
の心理学』第三文明社、1981年、44頁～170頁。小学校中学年の社会科の学習内容は、児童の知的発達段階とのギャップが
大きく、また教師の指導力とのギャップも大きいものとなっている（篠原重則「小学校社会科における地理教育の問題点」
『香川大学教育学部研究報告』第1部84号、1992年、43頁～46頁）。山口幸男「教員養成のための地理教育カリキュラム—
その現状と問題点—」『地理学評論』53-2、1980年、116頁。白井哲之「高校地理教育の改訂と教員養成の再検討」『新地理』
28-4、1981年、7頁～15頁。山口幸男「大学に於ける教員養成の課題—マイクロティーチング導入—」『地理』32-3、1987年、
48頁～53頁。齋藤毅「新しい地理教育の構想をめざして」『地理』30-3、1985年、7頁～14頁。田中耕三「地誌教育復権への
試み」『地理』32-3、1987年、97頁～101頁。
- (344) 佐立裕美「香川県下の小学校における遠足と地域学習」『香川地理学会会報』No.8、香川地理学会、1988年、23頁～28頁。
- (345) 篠原重則「中学校社会科学習『身近な地域』の授業実態と教師の意識—香川県の事例—」『新地理』42-1、1994年、18頁～
31頁。文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍、1989年、16頁～54頁。
- (346) 篠原重則「地理教育における野外調査の実態とその再構築への提言」『新地理』47-3、4、2000年、132頁～140頁。波多野完
治・滝沢武久「幼・少年期の社会認識」『岩波講座：現代教育学13・社会科学と教育Ⅱ』岩波書店、1961年、10頁～35頁。
井田仁康・藤崎頭孝・吉田剛「初等教員養成部における身近な地域の野外調査に関する指導—上越教育大学の場合—」『新地
理』4-2、1992年、36頁～48頁。山内秀夫・山口幸男・菊池俊夫「国立大学教員養成学部における地理野外実習の実態につ
いて」『新地理』33-4、1986年、16頁～27頁。森和紀「教員養成学部における野外実習の必要性に関する研究」『三重大学教
育研究学内特別経費研究成果報告書』、1989年、16頁～27頁。篠原重則「社会科教育教員養成の実態と問題点—野外調査の
技能育成の視点から—」『社会科教育研究』第73号、1995年、33頁～39頁。同「小学校教員養成課程における地理的野外調
査の効果に関する学生の評価」『新地理』43-2、1995年、1頁～20頁。中山修一『地理にめざめたアメリカ』古今書院、1991
年、11頁～51頁。
- (347) 池俊介「地理教育における地域調査の現状と課題」(『E-journalCEO』Vol.7 (1) 2012年、35頁～42頁。同「市町村合併に伴
う社会科副読本の課題」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第18号、2008年、6頁。宮本静子「中学校社会科地理的分
野の『身近な地域』に関する教員の意識」『新地理』57(3)、2009年、2頁。篠原重則『地理野外調査のすすめ—小・中・高・
大学の実践をとおして—』古今書院、2001年、242頁～247頁。桜井明久『地理教育入門』古今書院、1999年、192頁。戸井
田克己「フィールドワーク指導の課題」小林浩二編『実践地理教育の課題—魅力ある授業をめざして—』ナカニシヤ出版、
2007年、233頁。
- (348) 中山修一「地誌と地理教育—日本の『地誌教育』は何をめざしてきたか?—」熊谷圭知・西川大二郎編『第三世界を描く
地誌—ローカルからグローバルへ—』古今書院、2000年、209頁～230頁。三浦幸夫「小学校の社会科（地理）はどう変わっ
たか」『地理教育研究年報』第8号、1979年、19頁～20頁。小島晃「中学校の社会科地理はどう変わったか」『地理教育研究
年報』第8号、1979年、27頁～37頁。吉田剛「中学校学習指導要領社会における地理の見方・考え方の潮流」『宮城教育大
学紀要』第43巻、2008年、43頁～59頁。星野朗「高校の社会地理はどう変わったか」『地理教育研究年報』第8号、1979年、
38頁～51頁。中河浩一『近代地理教育の源流』古今書院、1978年、360頁。佐々木清次『地理教育の主要内容』古今書院、
1936年、250頁。岩田一彦「地理教育の歩み」村山祐司編『21世紀の地理—新しい地理教育』朝倉書店、2003年、1頁～25
頁。日本の地理・社会科教育研究では、地理学をベースとして地誌学習を重視する潮流（地域・環境重視派）と、社会科の
理念・社会認識形成を重視する潮流（社会・構造重視派）の2極化が指摘され、地理教育の新しい展開に向けた両者の交流
が期待されている（「学校における地誌学習の現状・課題・展望」2014年秋季学術大会シンポジウム（『E-journalCEO』Vol.9
(2) 2014年、219頁～222頁）。田中啓爾「地誌論」辻村太郎編『地理学本質論』新地理学講座第2巻、1955年、293頁。牛
込裕樹「中学校新学習指導要領と地誌学習」、小林正人「地理教育における主題学習論」『E-journalCEO』Vol.6 (1) 「地理学
習論の再構築—地誌学習論、主題学習論、巡検学習論をめぐって—」、2011年、94頁～103頁。朝倉隆太郎「社会科教育の地
域学習」朝倉隆太郎先生退官記念会編『社会科教育と地域学習の構想』明治図書、1985年、13頁～44頁。伊藤裕康「教育現
場にとって有用性のある実践と研究の探究」『社会科教育』2014年5月号、明治図書出版、130頁～131頁。
- (349) 池俊介「市町村合併に伴う社会科副読本の課題」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第18号、2008年、1頁～14頁。日
台利夫「社会科副読本の扱い方」『教育科学・社会科教育』第168号、1977年、116頁～120頁。松井貞雄「小学校中学年社
会科副読本作成上の問題点」『地理学報告』第47号、1978年、188頁～195頁。田村真広「社会科副読本に見る教育的機能と

- その有効活用に向けての課題―農業単元に焦点を当てて―『鈎路論集』第28号、1996年、49頁～61頁。伊藤裕康「社会科副読本に関わる実践及び研究の歴史から見た社会科地域学習の現状と課題」『香川大学教育実践総合研究』第17号、2008年、1頁～13頁。
- (350) 松井貞雄「西三河における小学校社会科副読本の利用状況」『地理学報告』第56号、1983年、17頁～27頁。篠原重則「小学校3学年『身近な地域』の授業実態と教師の意識―香川県の場合―」『新地理』40-3、1992年、14頁～27頁。同「中学校社会科学習『身近な地域』の授業実態と教師の意識―香川県の事例―」『新地理』42-1、1994年、18頁～31頁。
- (351) 里井洋一「武富町社会科副読本づくりの意味―地域の課題『結びあう島じま』―」『歴史地理教育』第595号、1999年、14頁～22頁。小西正雄「地域副読本の未来像」『社会科教育』第474号、1999年、28頁～34頁。尾崎智佳「小学校中学年社会科における地域副読本開発の試み―『地域分析型地域学習』をめざして―」『社会認識教育学研究』第16号、2001年、31頁～40頁。上川義昭「地域の副読本をどうつくるか」『地理教育研究所論集』第16号、2003年、1頁～20頁。古岡俊之「小学校中学年社会科副読本の改善への提言―兵庫県における小学校社会科副読本の活用場面分析を通して―」『新地理』51-1、2003年、28頁～38頁。
- (352) 伊藤裕康「社会科副読本に関わる実践及び研究の歴史から見た社会科地域学習の現状と課題」『香川大学教育実践総合研究』第17号、2008年、1頁～13頁。同「市町村合併時代の小学校社会科地域学習と副読本」『地理学報告』第102号、2006年、1頁～15頁。香川大学教育学部社会研究室では、水問題を切り口としたESDのための地域に根ざした副読本づくりに取り組み、2006年度には『水のパイオニアⅠ―香川・日本・世界―』、2007年度には『水のパイオニアⅡ―ふるさと香川から未来へのねがいこめ―』、2008年度には『水のパイオニアⅢ―水と緑とわたしたち―』を発刊し、2009年度からは水と土と里に関わる問題も扱えるように、書名を『水土里のパイオニア』と変更するとともに、これまでの大学院生に学部生を加えて「香川県探検・発見・ほっとけん隊」として、ESD用地域副読本『水土里のパイオニア―人々の暮らしと水とのかかわり―』を完成させている。この副読本は、持続可能な社会の在り方についての考えを深める教材として、総合的な学習の時間（環境学習、まちづくり学習、グローバルな問題の学習など）、小学校4年生社会の水の学習や中学校社会科、高等学校地理や現代社会の学習などに活用できるものである（香川大学「News Release」2010年6月29日）。小林沙織「児童・生徒の市町村合併に対する意識―社会科郷土学習のための基礎資料として―」『群馬大学社会教育論集』第16号、2007年、137頁～139頁。同「市町村合併に関わる小学校社会科地域学習の副読本及び授業実践に関する考察」『群馬大学社会科教育論集』第17号、2008年、2頁～5頁。正木久仁「平成の市町村合併から『身近な地域』を想う」『大阪教育大学地理学報』第9号、2005年、6頁。
- (353) 昭和の大合併と平成の大合併は、国による強い誘導があったとはいえ、基本的には自主的合併として実施された。地方自治法では、市町村の廃置分合は関係市町村による申請主義がとられており、この規定に依拠するかぎり、合併はあくまでも自主的合併として行われることになる。昭和の大合併は「町村合併促進法」と「市町村建設促進法」に基づいて推進され、香川県では3市155町村（1953年）が5市39町村（1962年）となり、減少率は72.2%であった（『地方自治百年史』第2巻、1953年、438頁）。平成の大合併は平成11年の「市町村合併特例法」の改正から同22年3月31日までの10年余りにわたって実施され、香川県では5市38町が8市9町となり、減少率は60.5%で全国10位であった（『全国市町村要覧 平成22年版』第一法規、539頁）。総じていえば、この平成の大合併は、基本的に国政政治家から迫られて開始された合併にあったのに対して、昭和の大合併は、地方自治政策コミュニティが主導し推進した合併であった。昭和の大合併では、人口基準が法律上に明記され、また団体数の減少の数値目標が示されたのに対して、平成ではそれがなかった。昭和の大合併は、小規模町村の解消にターゲットを絞った合併であった。町村合併法では、支援の対象を町村同士の合併と一定の条件を満たして上で町村が市と合併する場合に限定しており、市同士や町村が大・中規模俊と合併する場合は除外された。平成では、小規模町村に限らずすべての地域で合併を推進すべきという方針がとられ、あらゆる合併が支援の対象となった（市川喜崇『昭和の大合併』と『平成の大合併』『同志社法學』第63巻第1号、同志社法學會、2011年、331頁～353頁）。平成の大合併の問題は、住民の視点から見た場合、大方の新基礎自治体の範囲が住民の生活領域に比べてあまりにも広すぎることにあり、多くの周辺地域では、地域アイデンティティが希薄化し、コミュニティ活動も低迷することになる。議員についても、定数が絞られるなかで、地域全体を知悉することが不可能となり、間接民主主義においても直接民主主義においても住民自治の空洞化が必然化せざるをえない。この住民自治機能の低下が、行財政改革によるきめ細かな産業支援サービスの弱体化と相俟って、地方自治体の地域経済振興施策の効果を著しく低めている。市町村の減少は基礎自治体の大規模化を意味する。市町村にとって、合併それ自体に成果や効果があるならば、手厚い財政措置はそもそも不要のはずであるが、市町村合併で地域は活性化したかといえばそうではない。特に周辺地域の衰退が顕著になり、地域社会崩壊の危機が高まっている（岡田知弘『平成の大合併』は地域に何をもたらしたか『季刊家計経済研究』第85号、2010年、46頁～55頁）。
- (354) 竹内裕一「『平成の大合併』に対する児童・生徒の意識と地域学習―千葉県内における実態調査から―」『千葉大学教育学

部研究紀要』第64巻、2016年、55頁～68頁。宮本節子・古川典子「地域アイデンティティの形成に果たすケーブルテレビの役割―市町村合併に伴う『ウチ』意識の変容に着目して―」兵庫県立大学環境人間学部研究報告10、2008年、131頁～144頁。山口幸男・原口美貴子「郷土の範囲に関する地理教育的考察」新地理46-4、1999年、1頁～13頁。池俊介「市町村合併に伴う社会副読本の課題」『早稲田大学教育学研究科紀要』18、2008年、1頁～14頁。河野富男「小学校社会科副読本（4年及び3年）を活用した香川県の学習に関する実践的考察―第4学年 地域の自然を生かしたくらしの実践―」『地理教育研究』第26号、全国地理教育学会、2020年、36頁～41頁。伊藤裕康「教育現場にとって有用性のある実践と研究の探究」『社会科教育』2014年5月号、130頁～131頁。

- (355) 大友秀明（研究代表者）『生涯学習時代における地域社会学習プログラムの開発に関する研究』平成7年度～平成8年度科学研究費補助金（基礎研究C）研究成果報告書、1977年、9頁～13頁、17頁。同「社会教育における『文化学習』の意義と可能性」『埼玉大学紀要（教育学部）』63（1）、2014年、258頁～259頁。山本友和「『開かれた学校』と社会科」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、322頁、326頁～327頁。久富善之「地域と教育」『教育社会学研究』第50集、1992年、67頁～68頁。玉野井芳郎「地域主義のために」鶴見和子・新崎盛暉編『地域主義からの出発』玉野井芳郎著作集第3巻、学陽書房、1990年、29頁。増田四郎『地域思想』筑摩書房、1980年、22頁～23頁。海老原治善『地域教育計画論―子ども・地域に開かれた学校づくり―』勁草書房、1981年、180頁～188頁。高田一宏「教育社会学における『地域社会と教育』研究の動向」『兵庫県立大学人間環境学部研究報告』第10号、2008年、89頁～102頁。野村一夫「香川県における学校と地域の連携・郷土に係る今日的課題―公立小・中学校長の意識調査から―」『香川大学教育実践総合研究』第35号、2017年、49頁～62頁。
- (356) 文部科学省及び香川県教育委員会ホームページ。平成10年版学習指導要領で「総合的な学習の時間」が新設されるまでの平成元年版学習指導要領における人間形成は、教科が主として頭の耕しを担い、道徳が心の耕しを、特別活動が実践力と個性の伸長を担うという構造であった。平成元年に新設された「生活科」は、小学校低学年にあった理科・社会科を廃して成立した「合科」であり、新教科であった。そのため、理科・社会科とは異なった教科目標や教育内容をもっていたが、平成10年に新設された「総合的な学習の時間」には、従来の諸教科の目標等がそのまま目標とされる「総合的」な学習と、独自の内容構成原理と編成原理によって教育内容が作成された「総合」学習があった。吉田正生は、南茅部町立磨光小学校の「ふるさと学習」に「総合」学習としての可能性を見出している（吉田正生『『ふるさと学習』の可能性―南茅部町立磨光小学校の事例から―』『へき地教育研究』第57号、2002年、35頁～50頁）。清水毅四郎は、「合科的な指導」と「総合的な指導」の違いについて、複数の教科にわたって学習上の便宜から内容を寄せ集めた「合科的」単元に対して、教科、道徳、特別活動の全分野から内容を寄せ集めた「総合的」単元として区別した。「合科的な指導」は学習指導要領の各教科の目標や内容のみを前提にして、合科的な取り扱いに適した単元を設定・構成するもので、「総合的な指導」は教科のみに限定せず、道徳もしくは特別活動の目標や内容の一部を取り入れて単元を設定・構成するものである、と述べている（清水毅四郎『合科・総合学習と生活科』黎明書房、1989年、181頁、189頁）。平成元年の「生活科」の新設には、20世紀初頭に生まれたドイツの合科学習や児童中心主義的教育思想などの伝統も影響している。
- (357) 文部科学省及び香川県教育委員会ホームページ。「コミュニティ・スクール」は、1930年代にアメリカで世界恐慌後に社会改造の一環として誕生し、日本では昭和中期のカリキュラム改革の一環として「地域社会学校」という名称で各地で実践が試みられたが、その後下火となり、現在では、学校運営協議会を置く学校を「コミュニティ・スクール」または「地域運営学校」と称している。オルセンは「コミュニティ・スクール」として機能する学校について、次の5つを挙げている。①成人教育の中心として働くこと、②地域社会の自然的・社会的な資源を教育資源として活用すること、③地域社会の機構・過程及び諸問題をその学校の教育課程の中心に置くこと、④地域社会の諸活動に参加することによって、その社会を発展させること、⑤地域社会の教育的な努力を組織立てる指導者になること、である。①～③は、地域社会を学校の中に取り入れようとする「学校の地域化」であり、④、⑤は学校の資源を地域社会に開放するという「地域の学校化」といわれている。両者はそれぞれが補完し合いながら、学校と地域社会との双方向の交流をめざすものであり、今日の学校と家庭・地域社会の連携を捉える基本的な視点となっている（佐藤徹編著『教職論』東海大学出版会、2010年、211頁）。長友義彦・静屋智・池田廣司・前原隆志「コミュニティ・スクールの現状と課題―スクール・ガバナンスの視点から―」『教育実践総合センター研究紀要』第44巻、山口大学教育学部教育実践総合センター、2017年、93頁～102頁。
- (358) 高桑紘は、「荒廃する義務教育を再建するためには、郷土を捨てさせる立身出世主義教育・偏差値偏重教育を転じて、郷土を愛する教育、福祉社会を指向する教育へ移行しなければならない」と訴えている（同『香川の社会と教育―地域教育のために―』地域科学研究所、1983年、序）。文部省の『郷土を愛する心を育てる指導』（1987年）では、『郷土を愛する心』を一つの『道徳意識』にとらえ、郷土の自然、歴史、伝統、文化、偉人、偉業などの教材を子どもの情緒や心情に訴えて、ひ

たすら郷土賛美の『心情』『心』『気持』を育てようとするもので、およそ科学的・社会的認識や自然認識の芽になりうる要素はまるで見当たらない」というものであった（佐藤弘美「文部省『郷土を愛する心を育てる指導』—その本質と背景—」『歴史地理教育』第417号、1987年）。昭和63年から平成元年にかけて、竹下登内閣総理大臣の発案で、各市町村に対して、地域振興のために「自ら考え自ら行う地域づくり事業」（ふるさと創生1億円事業）という公共事業が行われたことも、ふるさと教育の推進に拍車をかけた。香川県香川郡香南町では、この1億円を香南町ふるさと創生事業基金として積み立て、その利子でふるさと活性化事業を推進し、その中で美しい花のあるまちづくりと人材の育成（ふるさとづくりリーダー・青少年の育成）に力を注いだ（香南町史編集委員会編『香南町史・続編』香南町、1996年、82頁～84頁）。

平成25年に香川県教育委員会事務局義務教育課に設置された「わがまち副読本ライブラリー」には、『わたしたちの東かがわ市～ふるさと～』『わたしたちのさぬき市』『わたしたちの郷土 小豆島』『新編 高松の今とむかし（3年、4年）』『わたしたちの町 綾川』『瀬戸大橋のまち 坂出』『のびゆく宇多津町』『あすへのびる丸亀市』『まんのうのすがた』『わたしたちの町 琴平』『のびゆく多度津町』『三豊のすがた』『観音寺のすがた』が配架され貸出閲覧ができるようになっている。

- (359) 香川県教育委員会編『香川県教育史・通史編（昭和20年～平成10年）』香川県教育委員会、2000年、477頁～479頁。詫間町立箱浦小学校のふるさと教育の概要と特徴は、「教育課程の編成を工夫して『ふるさとタイム』を設定し、その時間を中心に、国語科における作文指導、発表集会、作文タイムなどの関連を密に図りながら」「①地域素材を教材化し、単元を組む。②ふるさとを理解させ、表現力を育てるための指導法を工夫する。③具体的な実践の場を設定する」ことで、ふるさと理解の学習をすすめてきた。「子どもたちがふるさとの事実について調べ、地域の人々と触れ合う中で、ふるさとを理解していくことは、とりもなおさず、ものを大切にする心を育て、自分を知り、他人とどうかわちあって生きていくことがよいのかの教育であると考えた」ところにある（香川県三豊郡詫間町立箱浦小学校『ふるさと学習 浦島太郎さんとともに—ふるさとにひびき合う心の学習—』日本教育新聞社出版局、1989年、242頁～246頁、252頁～257頁）。坂出市史編さん所編『坂出市史』通史下・現代篇、坂出市、2020年、202頁。久米千鶴子「坂出市立西部小学校の教育実践報告」山崎和「シンポジウム報告：『ふるさと学習』をめぐる」『香川地理学会会報』No.8、香川地理学会、1988年、29頁。遠山久美子「地域学校づくりの教育課程—生活科・総合学習を柱にして—」『学校経営研究』第21巻、1996年、17頁～25頁。丸亀市では、本島小学校が『地域から学ぶ本島の歴史と文化』（1982年）、城坤小学校が『ふるさとまるがめ』（1985年）、城西小学校が『ふるさと学習・丸亀城』（1987年）をそれぞれ発行してふるさと学習の資料としている。小学校中学年で学習する「地域の発展につくした先人の具体的事例」の学習は、いわゆる「開発単元」といわれ、学習指導要領上では昭和22年の試案のときからあり、以後現行の学習指導要領まで存続している内容である（泊善三郎「小学校社会科『地域の発展に尽くした先人の具体的事例』の指導について」『教育学部紀要』第42集、文教大学教育学部、2008年、69頁～78頁）。河野富男・藤島太一「ドローンとストリートビューを用いた小学校社会科における空間認識の授業—第3学年 みんなのまちわたしたちのまちの実践—」『地理教育研究』第27号、2020年、57頁～62頁。香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集—香川県小豆島の地域調査から—』（文部科学省「地（知）の拠点：香川大学教育学部 平成28年度地域展開型アクティブ・ラーニング支援事業」）、香川大学教育学部社会科教育研究室、2017年。同『地域教材開発のための資料・指導案集—善通寺・琴平・多度津の地域調査から—』（香川大学 平成29年度「地域と連携した教育研究推進モデル事業」）、香川大学教育学部社会科教育研究室、2018年。同『地域教材開発のための資料・指導案集—東かがわ市の地域調査から—』（香川大学 平成30年度「地域と連携した教育研究推進モデル事業」）、香川大学教育学部社会科教育研究室、2019年。同『地域教材開発のための資料・指導案集—坂出・宇多津の地域調査から—』（香川大学平成31年度・令和元年度「地域連携推進プロジェクト支援事業」）、香川大学教育学部社会科教育研究室、2020年。香川大学グローバルまなびっ子・香川大学教育学部社会科教育研究室『地域教材開発のための資料・指導案集—世界の中の香川、香川の中の世界（高松）—』（公益財団法人明治百年記念香川県青少年会議基金令和2年度「学生による企画提案活動支援事業」）、香川大学グローバルまなびっ子・香川大学教育学部社会科教育研究室、2021年、188頁。

- (360) 香川県中学校長会『香川県中学校五十年の歩み』1997年。平成9年、99頁、105頁、131頁、151頁、153頁、159頁、169頁、225頁、227頁、231頁、241頁。香川県中学校長会編・発行『香川県中学校七十年の歩み2017』2018年、101頁、115頁、143頁、145頁、151頁、153頁、155頁、165頁、177頁、185頁、189頁、191頁。宇山知昌「瀬居中学校におけるふるさと学習」、田尾勝「香川大学教育学部附属坂出中学校の歴史地理教育『讃岐の古道を探る体験学習』」、山崎和「シンポジウム報告：『ふるさと学習』をめぐる」『香川地理学会会報』No.8、香川地理学会、1988年、29頁。宇山知昌は、瀬居町の歴史や文化を受け継ぐ担い手として、ふるさとを愛し、ふるさとの発展に寄与できる生徒の育成をめざしたふるさと教育を実践した。古川庄八、島本善四良、古川阪次郎ら郷土の先人の偉業を調べ、人間としての生き方を学んだり、塩飽お舟唄、瀬居八十八か所、お大師市などの地域の伝統的行事や文化を調べることに、人々の願いや心を学ばせ、1986年3月にふるさと教育資料

『ふるさと瀬居に学ぶ』を編集・発行した（同「地域を教材化する試みー瀬居中学校におけるふるさと学習ー」『香川地理学会会報』No.7、香川地理学会、1987年、37頁～45頁）。

- (361) 石井誠一「大手前高等学校の『郷土を教材化する試み』」、多田昭・矢野重文「香川県産陸貝類の分布」、山崎和「シンポジウム報告：『ふるさと学習』をめぐる」『香川地理学会会報』No.8、香川地理学会、1988年、29頁～30頁。秋山忠「『自分の目と足とかせぐ地域学習』を目指して」『地歴公民科研究』第43号、香川県高等学校教育研究会地歴公民科部会、2005年、30頁～37頁。住野正和「地域社会の歴史と文化について～その教材化の課題と意義～」、シンポジウム「身近な地域社会の歴史教材をどのように授業に活用するのか」、齋藤浩「地形図の利用～身近な地域の地形図を用いた読図演習～」『地歴公民科研究』第47号、香川県高等学校教育研究会地歴公民科部会、2009年、44頁～53頁、67頁～69頁、104頁～105頁。山本秀夫「学校設定科目『総合社会』授業実践：高校生にとっての『地域』史学習～津田高校自身を知る～」『地歴公民科研究』第54号、香川県高等学校教育研究会地歴公民科部会、2016年、30頁～31頁。同『つなぐ地域史ー香川の高校生のための日本史（I）ー』弘栄社、2019年、33頁～48頁。細川健一「身近な地域の歴史から“戦争と平和”を見つめ直す」『地歴公民科研究』第56号、香川県高等学校教育研究会地歴公民科部会、2018年、43頁～54頁。松岡路秀・今井英文・山口幸男・横山満・中牧崇・西木敏夫・寺尾隆雄編『巡検学習・フィールドワーク学習の理論と実践ー地理教育におけるワンポイント巡検のすすめー』古今書院、2012年。松岡路秀は「巡検等の学習の基礎的考察とワンポイント巡検の提唱」で、学会などでの巡検（地理学巡検）に対して、地理教育巡検（巡検学習）という新しい用語を提唱し、ポイントは、学校教育の地理教育カリキュラムの中にはっきりと位置づけられているかどうかということである、と述べている（4頁～7頁）。牛込裕樹は「中学校における地理教育巡検の実態と課題」について、実施形態を、1）社会科の授業時間内で行われるもので、①教師がルートを決定して観察する「教師主導巡検型」、②地域調査から得られた情報から地域の変化について迫る「学習課題追求型」、③地域調査によって得られた情報を、コンピュータを活用して地図化する「調査・作業中新型」の3つの方法がある。2）総合的な学習の時間の活用と合わせて行われるもので、①学校周辺のグループ観察、野外活動、②国語科と連携し、教科の時間を活用しながら事前準備を進め、地理巡検を実施する。3）学校行事に組み込まれて行われるもので、他教科と連携しながら宿泊行事に取り入れる、に分類できる、としている（26頁～28頁）。宮本静子は「中学校地理におけるフィールドワーク学習の実践ー地域を知って地域の人になるー」で、身近な地域の調査における野外調査の類型について、教師主導型巡検、学習課題追求型、作業中心型、融合型に分類している。茂田井一人は「中学校地理におけるワンポイント巡検の実践」について、フィールドワークのねらいは、①地図では表し切れない事象があることを現地の景観観察によって気付かせ、発見する喜びや楽しさを体験させる（興味・関心の喚起）、②街を歩く中で見つけたこと、気づいたこと、「なぜだろう？」と考えることで、社会的事象に対する様々な見方・考え方を養う（地理適して・観察力を養う）、③身近な地域の特色や歴史、そこに暮らす人々の生活の工夫に気づき、思いめぐらすことで、教科書などの客観的視点からの学習ではなく、主観的・主体的な視点や行動力を養う。地域のよさを理解し、発信する。④自分たちが暮らす地位の課題を見つけ、その課題の解決に向けて主体的・能動的に関わろうとする姿勢を養うところにあるとしている（80頁～81頁）。フィールドワークを実施したクラスの生徒において、①地域を見る視点の変化、②具体的な地理的見方・考え方の育成、③さらなる学習意欲の喚起、といった高い学習成果が生じた（井手秀成・山下宗利「フィールドワークが生徒に及ぼす影響ー中学校社会単元『身近な地域を調べよう』を事例にー」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第14巻第1号、佐賀大学文化教育学部、2009年、237頁～260頁。今井英文「ウォークラリー巡検の実践と評価ーアクティブ・ラーニングを取り入れた巡検学習ー」『社会科教育』No.690、明治図書出版、2016年、82頁～85頁。國原幸一朗「フィールドワークを取り入れた『社会科・地理歴史科教育法』の授業とその改善ーGIS（地理情報システム）の導入ー」『名古屋学院大学論集・人文・自然科学篇』第54巻第1号、2017年、23頁～46頁。中牧崇『大学・地理教育巡検の創造』古今書院、2018年、i頁、3頁、6頁～8頁、21頁、25頁～31頁。同「中学校・高等学校における地図学習と巡検学習・フィールドワーク学習の実態に関する考察ー大学生へのアンケート調査をもとにー」『全国地理教育学会全国大会発表要旨集』第8号、2014年。
- (362) 『新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実践へー』文部科学省、2017年、19頁～31頁。樽木靖夫・木村昭雄・高田麻美「学校現場におけるクラブ活動および部活動の課題と対応」『千葉大学教育学部研究紀要』第66巻第1号、千葉大学教育学部、2017年、127頁～34頁。小林誠「学習指導要領からみる部活動に関する一考察ー部活動における教師の役割の歴史的変遷ー」『早稲田大学大学院教育学研究紀要』別冊第19号ー2、2012年、191頁～201頁。神谷拓「必修クラブの制度化と変質課程の分析ークラブ、部活動に関する『判例』を中心にー」『スポーツ教育学研究』第26巻第2号、2007年、75頁～88頁。山田忠行「中学校におけるクラブ活動廃止の意味と今後のあり方」宮川八岐編『教職研修総合特集』読本シリーズNo.139（全訂・特別活動読本）、教育開発研究所、2000年。角谷詩織「部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足をどのように高めるか：学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから」『発達心理学研究』

第16号、2005年、26頁～35頁。岡田有司「部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響―部活動のタイプ・積極性に注目して―」『教育心理学研究』第57号、2009年、419頁～431頁。

- (363) 原口美貴子・山口幸男「郷土かるたの全国的動向―その社会科教育論的考察―」『群馬大学教育学部紀要（人文・社会科学編）』第44巻、群馬大学教育学部、1995年、226頁、229頁～253頁。山口幸男・原口美貴子『郷土かるたと郷土唱歌―その社会科教育論的考察―』近代文芸社、1995年、23頁～27頁、30頁～38頁、85頁～87頁。「郷土かるた」の定義について、戸板康二は、郷土かるたとは「地理の教材にもなりそうな、特定の県・市町村でこしらえて、その土地の書店にだけで売っているかるた」としている（同『いろはかるた』駿々堂、1981年）。半澤敏郎は、「郷土カルタは名称が示すように、郷土にちなんだ名所及び旧跡、文化財、郷土の偉人、郷土産業といった、歴史的、地理的内容構成によって創作したカルタ」と定義している（同『童遊文化史』第2巻、東京書籍、1980年）。製作過程においては、読み札ないし絵札を児童生徒に公募したものが多く、製作に関わらせることで興味関心を高めようとする配慮が感じられる。読み札の句調は、戦前においては七五調が主で、戦後の地方の時代期から五七五調をとるものが急増し、現在では五七五調が中心となっている。いずれも「いろはかるた」の特徴であるリズム定型詩を原則としている点では変わらない。製作の目的は、郷土認識の形成や、集中力・規範性や集団活動に必要な能力・態度の育成に当てられている。子どもの成長空間である学校、家庭、地域社会という3つの場面すべてに関わっている。「郷土かるた」遊びは、特に小学校期に盛んで、この遊びを体験した児童生徒は結果的に郷土認識の形成面で大きな影響を受けている。2011年12月27日付『読売新聞』香川版。2016年2月19日付『朝日新聞』香川版。
- (364) 香川県教育委員会編『香川県教育史・通史編（昭和20年―平成10年）』香川県教育委員会、2000年、1068頁、1073頁。食育について、平成17年制定の「食育基本法」前文で「子どもたちが豊かな人間性を身に付けて行くためには、何よりも『食』が重要である」とあるが、「国民運動」として家庭、学校、保育所、地域などが中心になって食育運動を推進しようと呼びかけられることに違和感を覚える人もいる。実際に歴史を紐解けば、近代日本で、あるいはナチスドイツで、あるいは有機農業運動で、食を対象にした動員が行われていた事実が気付き、そこでは、「正しさ」を上から一方的に強要されていく過程があったとして、いったん立ち止まることの大切さを歴史は教えてくれる（池上甲一・岩崎正弥・原山浩介・藤原辰史『食の共同体―動員から連帯へ―』ナカニシヤ出版、2008年）。竹下和男・綾南町立滝宮小学校『「弁当の日」がやってきた―子ども・親・地域が育つ香川・滝宮小学校の「食育」実践記―』（新装改訂版）自然食通信社、2011年、182頁。2018年5月28日付『教育家庭新聞』。
- (365) 板垣雄三「歴史の現在と地域学―現代中東への視角―」岩波書店、1992年、8頁～9頁。中路正恒「この『地域学』は何をめざしているのか」京都造形芸術大学編『地域学への招待』角川書店、2005年、4頁～6頁。米地文夫・今泉芳邦「生涯学習における『自地域学』と地域社会―社会科教育、特に地理学と社会学の視点からの『山形学』実践的分析―」『地域経済研究年報』第24号、1995年、15頁。樋口真己「地域づくりにおける『学び』と『参加』の関係性についての研究―地域学の視点から―」『西南女学院大学紀要』第16巻、2012年、123頁～133頁。廣瀬隆人「ローカルな知としての地域学」日本社会教育学会『＜ローカルな知＞の可能性 もうひとつの生涯学習を求めて』東洋館出版社、2008年、43頁。同「地域学と生涯学習」『社会教育』全日本社会教育連合会、1997年、15頁。米地文夫は、平成2年に発足した山形県生涯学習センターを日本の地域学研究的拠点の一つとして「山形学」を提案し、同センターにおける先導的な学習講座の試みとして「山形学」講座を開講した。それまでのエリアスタディ（地域学）のように特定の地域研究とは異なり、生涯学習の一分野として、県民一人ひとりが自らの地域について学び、山形県人としてのアイデンティティを確立することで、豊かな地域づくりへとつながる人づくりをめざして、この講座を中心に継続して実施してきた。民俗学者の赤坂憲雄は、東北地方の文化・地理・歴史・経済的な学際的総合研究の方法を「東北学」と呼んで、これを提唱し、地域学ブームの先駆けをなした一人で、平成11年に東北文化研究センターを設立して雑誌『東北学』を創刊した（内山節・赤坂憲雄・田口洋美「地域を生きる思想」『季刊東北学』第6号（特集：地域学のいま）、東北芸術工科大学、2006年、21頁～23頁）。
- また、廣瀬隆人は『季刊東北学』（2006年）の中で、社会教育の視点から、地域学を学びによる主体形成として意味をもつものであると提唱し、「自分が住む地域を通じて、そこに住む自分とは何か、何であったのかを問いかける、壮大な「ふりかえり」（リフレクション、省察）」を行う自分学に向かうことが、地域学の着地点であるとしている。片桐隆嗣『山形学』の誕生と展開「山形学」企画委員会編『山形学―山形における地域学の成立と展開―』公益財団法人山形県生涯学習文化財団、2014年、8頁～28頁。廣瀬隆人「地域学・地元学の現状と展望 その分類学的考察」『季刊東北学』第6号、東北文化研究センター、2006年、87頁。徳島文理大学文学部コミュニケーション学科編『徳島文理大学文学部共同研究：小豆島』徳島文理大学文学部コミュニケーション学科、1998年。同文学部文化財学科編『徳島文理大学文学部文化財学科共同研究：弁天島古墳群調査概要報国』徳島文理大学文学部文化財学科、1999年。同文学部文化財学科編『徳島文理大学文学部文化財学科共同研究：塩飽諸島』徳島文理大学文学部コミュニケーション学科、2001年。香川地理学会『讃岐地図散歩』香川地理学

- 会、2002年。佐藤一子編『地域学習の創造—地域再生への学びを拓く—』東大出版会、2015年、14頁～17頁。文部科学省編『平成24年度文部科学省白書』2013年、200頁～201頁。
- (366) 岩本通弥「民俗学と実践史性をめぐる諸問題」岩本通弥・菅豊・中村淳編著『民俗学の可能性を拓く』青弓社、2012年、66頁。岡幸江「農山村に広がる交流と対話的文化運動」佐藤一子編『地域学習の創造—地域再生への学びを拓く—』東大出版会、2015年、101頁～126頁。「特集：地元学・地域学、そして地誌学」『地理』第52巻第2号、古今書院、2007年。金坂清則「特集を巡って考える—地理学への愛をこめて—」『地理』第52巻第2号、古今書院、2007年、53頁～65頁。結城登美雄『地元学からの出発—この土地に生きた人びとの声に耳を傾ける—』農山漁村文化協会、2009年、2頁、14頁、19頁、26頁～30頁、133頁。同「その土地を生きた当事者に学ぶ わが地元学」『現代農業5月増刊 地域から変わる日本 地元学とは何か』農山漁村文化協会、2001年、16頁。吉本哲郎『わたしの地元学—水俣からの発信—』NEC クリエイティブ、1995年。吉本哲郎『地元学をはじめよう』岩波書店、2008年、4頁～8頁、17頁、22頁～23頁、34頁～40頁。
- (367) 地域学・地元学は教わるものというよりは、一貫して学びを通じて自分の暮しやこの地に生きることを意味を問い直し、そのことを通じて地域を変えていく主体を形成しているはたらきと考えることができる（廣瀬隆人「地域学・地元学」『農村文化運動』No.184、農山漁村文化協会、2007年、76頁）。ヴォルフガング・ファン・デン・ダーレは「伝統的な知」を、「埋め込まれた知」embedded knowledge（単なる情報を運ぶのではなく、社会的文化的な意味をも伝達し、その知の保持者に帰属感を与え、確実性を与える知）と「身体化された知」embodied knowledge（明示的なルールやテキストブックでは十分に記されていないが、社会科や技能・慣習の合体を通して人々に深くしみ込んでいる知）という2つの知として取り出し、「科学の知」と区別している（前平泰志「序＜ローカルな知＞の可能性」日本社会教育学会年報編集委員会編『＜ローカルな知＞の可能性—もうひとつの生涯学習を求めて—』（日本の社会教育第52集）、東洋館出版社、2008年、9頁～23頁）。同「グローバル時代における＜ローカルな知＞の可能性—もう一つの生涯学習を求めて—」『日本社会教育学会紀要』第42号、日本社会教育学会、2006年、135頁～136頁。藤垣裕子編『科学技術社会論の技法』東大出版会、2005年、273頁。
- (368) 西川一誠『「ふるさと」の発想—地方の力を活かす—』岩波新書、2009年、7頁、131頁～132頁。本間義人『地域再生の条件』岩波新書、2007年、171頁。大江正章は、「共」（コモンズ）的存在（地域住民の自治による地域空間とその利用関係を基礎とした社会）をベースにして、地域の力が発揮された事例として、「①地域資源を活かし、それに新たな光をあてて暮らしに根ざした中小規模の仕事（生業）を發展させ、雇用を増やしている。②地域に根づいた、そして前例にとらわれない発想とセンスをもち、独走はせずに仲間を引っ張っていくリーダーの存在がいる。③Iターン（よそ者）とUターン（出戻り）が多い。それがまた新たな人を引き付ける。④メインとなる仕事で現金収入を得ながら、自らの食べるものをつくり、自給的部門を大切にしている人たちが多い。それが過度の商品経済の浸透の防波堤となり、そこそこの現金で暮らせる生活のベースを形づくっている」を挙げている（同『地域の力—食・農・まちづくり—』岩波新書、2008年、ii頁～iii頁）。ふるさと研究会『夫留佐土（ふるさと研究会会報）』創刊号、1977年。香川県地方課編『讃岐 わがふるさと＝ふるさと随想集＝』香川県、1990年。ふるさと学は、地域の地名や家の歴史を調べることから始まるケースが多く、地名研究では、高松市の藤本倫生「香川の地名 主として南方系地名」『郷土文化サロン紀要』第2集（1976年）や広瀬和孝『讃岐高松の地名 小字は生きている』（2005年）、家の歴史研究では、高瀬町の吉田光男『吉田家の歴史』（1969年）や飯山町の三谷修平・内田芳一『三谷家の由来』（1973年）などがある。後者は、個人の家の先祖の歴史を辿っていくファミリーヒストリー的な研究から、やがて香川霞『讃岐香川一族』（1979年）や合田学『生駒藩初期侍名簿—上坂氏研究史料集成—』（1990年）のように同族の歴史を調査研究するものも現れてきた。讃岐まなべ会の会則第3条には「本会は先祖を敬い、会員相互の親睦を図ることを目的とする」とあり、第4条では「①年1回総会を開き、先祖に畏敬の念を捧げる。②先祖への歴史認識を深め、又会員相互の親睦を図るため、研修旅行、会報誌の発行を行う」として、毎年『讃岐まなべ探訪』を発行するとともに、「讃岐まなべめぐり」を実施している。
- (369) 高谷好一『地域研究から自分学へ』京都大学学術出版会、2006年、iii頁、vi頁。米地文夫『「地域学」の豊かな未来—私的『地域学』論—「山形学」企画委員会編『山形学—山形における地域学の成立と展開—』山形県生涯学習文化財団、2014年、58頁～63頁。同「生涯学習における『自地域学』と社会教育における地理分野」『社会教育研究』第69号、日本社会教育学会、1993年、81頁～82頁。前平泰志「序＜ローカルな知＞の可能性」、廣瀬隆人「ローカルな知としての地域学」日本社会教育学会年報編集委員会編『＜ローカルな知＞の可能性—もうひとつの生涯学習を求めて—』日本の社会教育第52集、東洋館出版社、2008年、18頁～20頁、45頁。同「地域学・地元学の現状と展望 その分類学的考察」『季刊東北学』第6号、東北文化研究センター、2006年、87頁。中路正恒「序」『地域学への正体』角川学芸出版、2005年、5頁。
- (370) 池野範男「社会科は『生きる力』の何を分担するか—社会形成力—」『現代教育科学』No.532、明治図書出版、2001年、47頁～49頁。同「21世紀の学校教育における社会科と『総合的な学習の時間』」『小学校社会科（教科）学習が生きる総合的学

習の在り方』大阪書籍、2000年、0頁～5頁。同「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」『社会科教育研究 別冊 2000（平成12）年度研究年報』日本社会科教育学会、2001年、47頁～53頁。池野範男は、「生きる力」は21世紀のキーワードとして文科省の教育改革の基本姿勢を示すスローガンで、生涯学習体系の中にも位置づけられたが、近代日本の教育改革に通じた個人の資質育成を強調し、社会性や公共性を欠落させるという問題点を持っていると指摘している（同「個の教育を基盤にした近代教育改革の幻想－1998（平成10）年版小学校学習指導要領の場合－」日本教育方法学会編『教育方法 28』明治図書、1999年、71頁～86頁。唐木清志「社会科における社会参加学習の展開」日本社会科教育学会出版プロジェクト編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社、2006年、178頁～189頁。同「子どもの社会行動を支援するサービス・ラーニングの教授方略－ルイス（Barbara A. Lewis）の場合－」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』Vol. 7、2002年、244頁～264頁。竹内裕一「地域における社会参加と地理教育」E-journal GEO Vol. 7 (1) 2012年、65頁～73頁。唐木清志編著『「公民的資質」とは何か－社会科の過去・現在・未来を探る－』東洋館出版社、2016年、8頁～12頁。同「社会科授業への社会参加学習の導入」唐木清志・石村公孝・藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、75頁～81頁。

- (371) 臼井嘉一「戦後日本教育実践史の新段階と『場の教育』『シティズンシップ教育』」臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践－戦後教育史像の再構築をめざして－』三恵社、2013年。大友秀明・桐谷正信編著『社会を創る市民の教育－協働によるシティズンシップ教育の実践－』東信堂、2016年、i頁～ii頁、3頁～5頁、204頁～205頁。小玉重夫「情報リテラシーとシティズンシップ」『情報を判断する力 立教大学学校・社会教育講座司書課程主宰連続公開講座記録』2013年、78頁。森分孝治「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、43頁～50頁。棚橋健治「新し社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ－変革と提案－』明治図書、2003年、91頁。藤原孝章「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか－社会科における社会参加学習の可能性を求めて－」『社会科学研究』第65号、2006年、53頁。樋口真己「地域づくりにおける『学び』と『参加』の関係性についての研究－地域学の視点から－」『西南女学院大学紀要』第16巻、2012年、123頁～133頁。木下勇「子どもの参画とストリートワイズ」、新谷周平「参加・参画論の展開と理論的課題－子ども・若者・大人の関係性から－」、喜多明人「ハートの『子どもの参画』を読み解く－子どもの権利条約と子どもの参加の権利の視点から－」子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画－R. ハートの問題提起に込めて－』萌文社、2002年、17頁、29頁～30頁、37頁、57頁。ロジャー・ハート著、木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA日本支部訳『子どもの参画－コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際－』萌文社、2000年、41頁～43頁。五十嵐牧子「生涯学習社会における『子どもと大人の参画学習』の理念について」『文教大学付属教育研究所紀要』第9号、2000年、97頁～98頁。同「生涯学習社会における『子どもの参画』についての一考察」要旨『文教大学付属教育研究所紀要』第10号、2001年。内山節『子どもたちの時間 山村から教育を見る』岩波書店、1996年、180頁～182頁。
- (372) 田村明『まちづくりの発想』岩波新書、1987年、23頁～24頁、32頁、191頁～192頁。玉田洋『まちづくり教育』の現状についての考察－『まちづくり』を『教育する』ことにおける課題－『21世紀社会デザイン研究』No. 12、2013年、93頁～102頁。三輪千夏・尹祥福・中河義英「小学校におけるまちづくり学習のあり方」『土木計画学研究・論文集』No. 16、1999年、61頁～68頁。竹内裕一「社会科教育におけるまちづくり学習の可能性」『千葉大学教育学部研究紀要』第47巻、1999年、55頁～69頁。同「まちづくり学習において地域問題を教材化することの意義」『千葉大学教育学部研究紀要』第52巻、2004年、65頁～66頁。寺本潔『『まちづくり』総合学習の構想－“参加”する生活科・社会科－』愛知教育大学研究報告（教育科学編）第47号、1998年、19頁。安藤真理「子供を対象とした『まちづくり学習』の学校教育における展開の展開に関する研究－横浜市の取り組みの分析を通して－」『住まい・まち学習』実践報告・論文集、住宅総合研究財団、2004年、109頁。こどもとまちづくり研究会『まちづくり読本②こどもとまちづくり－面白さの冒険－』風土社、1996年。小西正雄が提唱する「提案する社会科」の授業においても、まちづくりに関わる教材は欠かすことのできないテーマである。「提案する社会科」は、社会的自己認識を育成するための授業論であり、「社会のなかの自分」がわかり、「社会のなかの一員」として行動できる人間を育てなければならぬという必要性に立脚して構築された授業論である。授業でめざすのは、価値判断の質を社会的に見てより説得力の高い段階にまで高めて行く能力を培うことである。授業を、そのトライないしチャレンジのための場であると考え、「知識を身につけさせる場」ではなく、「身に付けたものを使わせる場」として授業を位置づける（小西正雄編著『提案する社会科』の授業 明治図書出版、1994年、20頁～23頁、28頁）。井原健雄「まちづくりの視点と課題－論点整理－」野崎敬三「香川県内におけるまちづくり実践の動向と課題」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第5号、香川大学生涯学習教育研究センター、2000年、29頁～42頁、43頁～54頁。香川県琴平町立琴平中学校外3校『平成23年度研究開発実施報告書（要約）』2011年。香川大学教育学部附属高松小学校4年「地域景観プランナーになろう」『小学校における景観まちづくり学習実践事例集』No. 16、国土交通省、2008年。香川県・青少年育成香川県民会議編・発行『私たちこん

な活動やってますー平成元年度青少年社会参加活動事例集ー』1989年。同編・発行『私たちこんな活動やってますー平成9年度青少年社会参加活動事例集ー』1999年。『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』総務省地域力創造グループ地域自立応援課、2013年、5頁。日本PTA全国協議会『PTA90事例日本全国！PTA活動運営事例集』ジヤース教育新社、295頁～304頁。

- (373) 「香川県教育基本計画（令和3年度～7年度）」（香川県教育委員会）。「令和3年度学校教育実践の手引」（香川県教育委員会）。『香川県文化財保存活用大綱』香川県・香川県教育委員会、2020年、2頁～5頁、57頁～69頁、81頁。天野正治ほか「ドイツの基礎学校における統合教科－事実教授の教科書分析－」『日本教育学会大会発表要旨集録』第46巻、1987年、107頁～108頁。大友秀明『現代ドイツ政治・社会学習論－「事実教授」の展開過程の分析－』東信堂、2005年、22頁～23頁、131頁～132頁、157頁～158頁、198頁。原田信之『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房、2010年、1頁、42頁～44頁、57頁、261頁～265頁、283頁、305頁～306頁、324頁～332頁。同「統合教科『事実教授』と『新教科横断的授業』のカリキュラム改訂」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究』第7巻、2005年、241頁。飯島敏文「統合教科の内容構成原理に関する考察－郷土科教授および事実教授における内容構成の基盤となるもの－」『大阪教育大学紀要』第V部門第41巻第2号、大阪教育大学、1993年、185頁～197頁。同「現代における郷土教育モデルの構想－郷土教育の基盤としての自己教育及び家庭教育の意義－」『大阪教育大学紀要』第IV部門第63巻第1号、2014年、1頁～10頁。高松北高等学校「グローバル化に対応した地域デザインを創造する地域創生リーダーの育成」『令和元年度指定・文部科学省：地域との協働による高等学校教育改革推進事業（グローバル型）研究開発実施報告書』2021年。日本学術会議心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分科会「提言：新しい高校地理・歴史教育の創造－グローバル化に対応した時空間認識の育成－」日本学術会議、2011年、ii頁～iv頁。文部省編『小学校学習指導要領：解説・総則編』東京書籍、1999年、123頁。日本における総合・合科的学習について、中村恵子は「総合・合科的学習の理論や実践には、多くの共通点がある。

第一は、子どもを自発的に活動する主体と捉え、学習動機を大切にしていることである。第二は、自然や社会における事象についての子どもの経験、体験活動を重視し、子どもがその中で認識したものを発展させることを目的としていることである。

第三は、生活主義の原理に立ち、子どもの生活から学習内容を構成していることである。教育課程の編成に当たっては、学問や家庭・地域とのつながりを重視していることである」と述べている（中村恵子「日本における総合・合科的学習－第二次世界大戦以前と以後の学習活動を対比して－」『現代社会文化研究』No.34、2005年、37頁～54頁）。「合科」という言葉は、ドイツの新教育運動者オットーが発した「ゲザムトウンテルリヒト」の訳語とみられ、細谷俊夫は「総合」は「合科」の別名であると述べている。「総合」は生活には分科のないことに立脚し、分科教授を廃しようとするものである。「統合」と「総合」の相違については、「統合」は主知主義的教授観に立っているのに対して、「総合」は生活主義的教授観に立っている見解、「統合」は目的論的見地に立ち、「総合」は専ら方法論的見地に立つ見解、「統合」は教科即ち形式に関するもので、「総合」は教材即ち内容に関するものという見解などである。しかし、細谷は「統合」と「総合」との間には本質的な差異は認められないと述べている。いずれも教育を生活に即応させるという同一の理念に従うものと考えられるからである（細谷俊夫「小学校教科統合の過去と現在」教育思潮研究会編『統合教育』雄松堂書店、1927年、139頁～141頁）。伊藤裕康「社会認識教育の体系化に関する基礎的研究－社会科と生活科との相互関連・発展の視点から－」『社会科研究』第44号、全国社会科教育学会、1996年、21頁～30頁。同「中学校社会科における地歴連携授業の開発」『香川大学教育学部研究報告第I部』第149号、香川大学教育学部、2018年、65頁～72頁。

- (374) 鐘ヶ江晴彦「地域学習社会の展開」松原治郎編著『地域の復権』学陽書房、1980年、82頁～86頁。新井郁男編『現代のエスプリ ラーニング・ソサエティー明日の学習をめざして』No.146、至文堂、1979年、5頁～9頁、12頁～14頁、21頁。R. ハッチンス著、新井郁男訳「ラーニング・ソサエティ」『現代のエスプリ』No.146、至文堂、1979年、33頁。ユネスコ教育開発国際委員会は、『未来の学習 Learning to be』において「教育の目的は、人間に自己確立、すなわち『自己自身になる』ようにさせることである。そして、雇用や経済発展との関連では、教育目的は、青少年や成人をある特定の一生涯にわたる職業のために訓練することではなく、むしろ職業の流動性を最大限にし、学習や自己形成の意欲を永久にもちつづけるよう刺激することなのである」とし、「未来の学校は、教育の客体を自己自らの教育を行う主体にしなければならない。教育を受ける人間は自らを教育する人間にならねばならない。他人を教育することが自己自身を教育することに他ならない。個人の自己自身に対する関係におけるこの根本的な変革は、将来の数十年にわたる科学・技術革命時代のための教育が当面しなければならない最も困難な問題である。（中略）このように見て来ると、明日の教育は、社会のあらゆる部門が構造的に統合される一つの総合的全体を形成しなければならない」と述べ、「すべての人は生涯を通じて学習を続けることが可能でなければ

ならない。生涯教育という考え方は、学習社会の中心思想である」ということを教育政策の指導原理に置いて学習社会 the learning society をめざした（ユネスコ教育開発国際委員会著、国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳『未来の学習 Learning to be』第一法規、1975年、26頁191頁～193頁、208頁）。市川昭午は「学習社会は生涯教育化の到達目標でもあり、また生涯教育化の前提条件でもある」と述べている（市川昭午「学習社会への展望」市川昭午・潮木守一編著『教育学講座 21 学習社会への道』学習研究社、1979年、3頁）。佐々木正治「生涯学習のコンセプト」佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年、9頁～25頁。香川県教育委員会編『香川県教育史・通史編（昭和20年～平成20年）』香川県教育委員会、2000年、379頁、1076頁～1126頁。皿田琢司「生涯学習関連政策の動向」佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年、40頁～56頁。

- (375) 佐藤一子『生涯学習と社会参加－おとなが学ぶことの意味－』東大出版会、1998年、1頁～2頁、6頁～9頁。熊谷慎之輔「生涯学習と学習者」佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年、83頁～94頁。佐々木正治「フルの自己主導的学習論に関する一考察」『比治山大学現代文化学部紀要』第11号、比治山大学現代文化学部2004年、121頁～132頁。山川肖美「高齢者の観点から－高齢者と自己実現－」柿木昇治・山田富美雄編『シニアライフをどうとらえるか－研究の視点と提言－』北大路書房、1999年、121頁。NHK放送文化研究所編『日本人の学習－成人の学習ニーズをさぐる－』第一法規出版、1990年。渡邊洋子「マルカム・ノールズ著『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイドーともに創る学習のすすめ』」（渡邊洋子監訳、京都大学SDL研究会訳、明石書店、2005年、175頁）『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』第5号、2006年、155頁～157頁。学習活動は、時間、財、情報等を投入して（インプット）、その結果知識を獲得したり考え方が変わったりする（アウトプット）、その結果を生活や諸活動に岡寸もが学習成果の活用（アウトカム）である（浅井経子編著『背生涯学習概論－生涯学習社会への道－（増補改訂版）』理想者、2013年、179頁）。ノールズ著、堀薫夫・三輪建二監訳『成人教育の現代的実践－ペタゴジーからアンドラゴジーへ－』鳳書房、2002年。堀薫夫『教育老年学の構想－エイジングと生涯学習－』学文社、1999年。北田耕也『大衆文化を超えて－民衆文化の創造と社会教育－』国土社、1986年、148頁、206頁。赤木恒雄は、成人を対象とした学習の方法原理に①自発学習の原理、②自己学習の原理、③相互学習の原理、④生活即応の原理の4つの原理を挙げ、自己主導型学習は、(1) 学習の雰囲気づくり、(2) 学習者相互による学習計画のための組織構造の確立、(3) 学習ニーズの診断、(4) 学習の方向性（目標）の設定、(5) 学習活動計画の開発、(6) 学習活動の実践、(7) 学習成果の評価とニーズの再診断、の7つの段階から構成されるとしている（同「生涯学習の方法・形態」佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年、149頁～161頁）。池田秀男他編『成員教育の理解』実務教育出版、1987年、33頁。岡田正彦「生涯学習と支援者・指導者」佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年、95頁～108頁。藤岡英雄「学習関心の把握」佐藤守・稲生勁吾編『生涯学習促進の方法』（生涯学習講座5）、第一法規、1989年、21頁～40頁。ポール・ラングラン著、波多野完治訳『生涯教育入門（第二部）』（財）全日本社会教育連合会、1984年、91頁。瀬沼克彰『地域を活かす生涯学習－行政主導から住民主導へ－』ミネルヴァ書房、2003年、1頁～4頁。清國祐二「生涯学習の推進と計画」佐々木正治編著『生涯学習社会の構築』福村出版、2007年、70頁～82頁。片岡弘勝「地域づくり生涯学習における価値認識－主体形成論の視点から－」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第5号、香川大学生涯学習教育研究センター、2000年、17頁～26頁。清國祐二「生涯学習の推進を図るための参加型学習の方法論（1）～（4）」『同上研究報告』第11号、2006年、35頁～47頁。同(2)第12号、2007年、1頁～16頁。同(3)第14号、2009年、1頁～15頁。清國祐二・鈴木文明、同(4)第15号、2010年、1頁～8頁。

- (376) 田中征男『大学拡張運動の歴史的研究』野間教育研究所、1978年、49頁。藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977年、62頁。堀尾輝久「国民教育における『教養』をめぐる問題」同『現代教育の思想と構造』岩波書店、1971年、348頁。佐藤一子『生涯学習と社会参加－おとなが学ぶことの意味－』東大出版会、1998年、109頁、114頁～16頁、121頁～146頁。瀬沼克彰『地域を活かす生涯学習－行政主導から住民主導へ－』ミネルヴァ書房、2003年、2頁～4頁、163頁～166頁。前平泰志「教育空間の変容と自己形成の相互関係についての基礎的研究」（科学研究成果報告書）、2013年、2頁～4頁。香川大学生涯学習教育研究センター編『30周年記念誌 三十年のあゆみ』香川大学生涯学習教育研究センター、2008年、22頁～39頁。山本珠美『『三十年のあゆみ』補遺～高松高等商業学校における開放事業～』『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第14号、香川大学生涯学習教育研究センター、2009年、17頁～45頁。同「大学開放の歴史～センター担当教員の研究・実践紹介（7）～」『NEWSLETTER』Vol.5 No.3、香川大学生涯学習教育研究センター、2009年。同「文部省資料から見る大学公開講座の発展～1945年から1990年まで～」（前）（中）、『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第20号、第21号、香川大学生涯学習教育研究センター、2015年、2016年。佐藤進「大学開放政策の展開とその評価に関する考察」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第5号、2000年、1頁～16頁。同「香川大学公開講座の歴史的経過と課題」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第7号、2002年、25頁～46頁。清國祐二「香川大学における大学開放の意識と実態

に関する研究『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第9号、2004年、23頁～38頁。国立大学の生涯学習部門の動向について、光本滋は、1973年の東北大学大学教育開放センターの設置を嚆矢として、金沢大学、香川大学など、80年代まで大学開放センター時代が続いたが、90年代に入ると、臨時教育審議会が「生涯学習体系への移行」を掲げ、国・地方自治体も生涯学習振興に取り組んできたことが背景となり、大学も生涯学習機関の一部とする政策が展開してきたため、国立大学に省令施設として設けられた生涯学習部門も増加してきた。そのため、80年代まで用いられていた「大学教育開放」の語は使われなくなり、ほとんどの大学が「生涯学習教育研究センター」と名乗るようになった。平成16年の国立大学の独立行政法人化以降は組織の改廃が行われ、それまで生涯学習教育研究センターとして独立していた大学の生涯学習部門も地域連携（産官学連携）部門との統合など、機構や上位のセンター組織の1部門に再編統合されていった。さらに政府が、平成26年の「大学改革実行プラン」によって、地域再生の核となる大学づくりの一環として「地（知）の拠点整備事業（OC）」、翌年には「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（OC+）」など、国立大学に人材育成や地域課題解決を通じた地域貢献の取り組みを行わせる政策を推進するに従って、大学における生涯学習部門の改廃は「大学と社会の新たな関係づくりの過程として現れた現象」だと捉えることも可能だろう、と述べている（光本滋「高等継続教育と大学改革」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第130号、北海道大学大学院教育学研究院、2018年、152頁～160頁）。高松大学・高松短期大学生涯学習教育センター・地域連携センター開設20周年記念誌編集委員会編『高松大学・高松短期大学生涯学習教育センター・地域連携センター開設20周年記念誌』高松大学・高松短期大学地域連携センター、2019年3頁～12頁。

- (377) 内山大介「博物館における『郷土』『地域』とその展示—『総合』という視角の系譜—」『歴史民俗資料学研究』第12号、2007年、49頁～63頁。小川直之「情報センターとしての地域博物館」『民具マンスリー』19—5、1986年。新井重三「郷土教育と博物館—郷土博物館の心を求めて—」『博物館研究』13—8・9、1978年。後藤和民「博物館の運営と職員」伊藤寿朗・森田恒之編『博物館概論』学苑社、1978年。同「歴史系博物館」『博物館学講座4』雄山閣出版、1979年。伊藤寿朗『市民なかの博物館』吉川弘文館、1999年、141頁～150頁。長谷川賢二「地域史展示の課題」『史窓』第27号、1997年。同「公立博物館の展示と歴史学研究」『歴史評論』第598号、校倉書房、2000年。内川隆志「歴史民俗資料館」『博物館学事典』全日本博物館学会、2011年、381頁～382頁。中島金太郎『地域博物館史の研究』雄山閣、2017年、85頁～86頁。戸田市立郷土博物館の基本理念は市民参加型の博物館づくりで、「郷土博物館を子どもたちの学びの場」にをスローガンに、学校とともに歩む郷土博物館の博学連携事業として、昭和60年に第1回こども郷土博物館考古講座を夏休みに開催したことから始まった。古澤立巳は、博物館と学校を結ぶ10の取り組みについて、①バスの予算化と配車、②指導主事の配置、③博物館授業、④博物館学習サポートの提供、⑤博物館資料の学校貸し出し、⑥出前授業、⑦年間指導計画を念頭に置いた子ども向け講座の実施、⑧地域学習研修会、⑨博物館活用検討会、⑩「郷土博物館活用の手引書」「博学連携だより（みみずくホットライン）」の発行を挙げている（古澤立巳「子どもを『核』にする博物館づくり—学校教育をバネにした戸田市立郷土博物館の取り組み—」、田村均「くらしのなかの博物館—『博学連携』の意味するもの—」大友秀明（研究代表者）『生涯学習時代における地域社会学習プログラムの開発に関する研究』平成7年度～平成8年度科学研究費補助金（基礎研究C）研究成果報告書、1977年、40頁～43頁、101頁～102頁）。田尻信登「イギリスにおける博物館教育—ロンドン帝国戦争博物館を事例として—」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要・教育実践研究』No.4、2010年、51頁～64頁。石田正治「博物館と技術教育」『技術教育研究』No.43、1994年。後藤文子「ドイツの博物館における学習支援活動について—国際比較調査報告—」『博物館研究』Vol.34、No.8、1999年。藤垣裕子・廣野喜幸編『科学コミュニケーション論』東大出版会、2008年。博物館が学校とよい連携を確立するためには、コーディネーターの機関の存在が望まれ、この機関として、各々の地域の博物館と学校教育を結び付けることが可能な大学が担う方法が考えられるとし、特に学芸員の資格の取得や教員養成の場、教員研修の場として博物館との連携の意義は大きく、博物館と学校の双方が主体となって博物館学習の授業案を提案するなどの方法があるとした（甲斐麻純・松岡守「博物館と学校教育の連携の現状と今後の展望」『三重大学教育学部研究紀要・教育科学』第64巻、2013年、209頁～216頁）。小原友行「生涯学習としての社会認識教育の開発」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書出版、2003年、266頁～267頁、271頁～273頁。

- (378) 財団法人香川県埋蔵文化財調査センター編・発行『古からのメッセージ～さぬき歴史教室第1部・第2部～』2003年。香川県立文書館編『香川県立文書館年報』第1号、財団法人香川県立図書館・文書館管理財団、1994年。嶋田典人は、昭和・平成の大合併に伴う旧町村役場文書や市町公文書の保存実態調査から、今後の歴史的公文書の保存管理の在り方について、①公文書館をつくること、②市町職員がアーカイブ的・歴史的視点を持ち、文書保存・管理意識を高めること、③文書管理規程に非現用文書としての歴史的公文書の保存・管理について盛り込み、安易な廃棄を防止すること、④旧村役場文書は、すべて非現用化され、文書館または文書館機能をもつ施設で目録を作成するなど整理し、保存・管理すること、⑤文書の保存・管理から公開・利用、説明責任に発展すること、を提案している（同「香川県の市町村公文書の保存と管理—歴史的公

文書を中心として一』『記録と史料』No. 20、2010年、1頁～15頁）。『高松市歴史資料館年報（平成29年度）』No. 20、2018年。山本珠美「学生主体の地域貢献～香川大学博物館におけるミュージアム・レクチャーの取組～」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第17号、香川大学生涯学習教育研究センター、2012年、31頁～46頁。香川大学博物館『香川大学博物館13年間の歩み』香川大学博物館、2021年、2頁、19頁～40頁。地域アイデンティティ模索の手段として、その地域にかわりのある特定の個人あるいは複数の人物を紹介などする活動は、日本社会において少なくとも2度のピークを経て、現在に至っている。第1のピークは1960年代後半で、いわゆる明治百年を契機として地域の人物を顕彰し、彼等の事績を主として当該地域の若者などに学ばせることを目的に、多数の伝記集が編纂・刊行された。第2のピークは1980年から90年代にかけて、特定の人物の業績を記念・顕彰・展示する全国の個人記念館・美術館・資料館などが多数開館した（松本武彦「人物館活動の機能と方法一大分県立先哲史料館と山梨近代人物館の比較から」『山梨学院生涯学習センター紀要（大学改革と生涯学習）』第21号、山梨学院大学・山梨学院短期大学、2017年、77頁～78頁）。

- (379) 松原治郎編著『地域の復権』学陽書房、1980年、3頁～29頁。コミュニティとアソシエーションの関係について、コミュニティとは、村とか町、あるいは地方や国とかもって広い範囲の共同生活のいずれかの領域を指す。アソシエーションとは、社会的存在がある共同の関心（利害）または諸関心を追求するための組織体（あるいは＜組織される＞社会的存在の一群）である。コミュニティは、社会生活の、つまり社会存在の共同生活の焦点であるが、アソシエーションは、ある共同の関心または諸関心の追及のために明確に設立された社会生活の組織体である。アソシエーションは部分的であり、コミュニティは統合的である。コミュニティ内には幾多のアソシエーションが存在し得るばかりでなく、敵対的なアソシエーションでさえ存在できる。社会の歴史は、ある点でアソシエーションの拡大の歴史ということになる（R. M. マッキーマー著、中久郎・松本通晴監訳『コミュニティ』ミネルヴァ書房、1975年、46頁～50頁）。香川県の公民館数は、昭和35年度に82施設であったものが、令和元年には156施設となり、コミュニティセンター等の公民館類似施設を含めると244施設となっている（『昭和35年度香川県公民館名簿』香川県教育委員会、1960年。『令和元年度さぬきの公民館』香川県公民館連絡協議会・香川県教育委員会、2020年、59頁）。『高松市コミュニティ協議会10年の歩み、その光と影～未来へつなげるために～』高松市コミュニティ協議会連合会、2019年。社会教育・生涯学習辞典編集委員会『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012年、674頁。有田桂吉ほか『公民館・コミュニティセンター』市ヶ谷出版社、1996年、133頁。松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房、1986年。安原昇「社会教育40年大学開放20年・断章―公民館主事としての旅立ち―」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第4号、1999年、131頁～136頁。佐藤進「社会教育行政部局の一般行政部局への移行問題」『香川大学生涯学習教育研究センター研究報告』第8号、2003年、1頁～18頁。畑中久代「地域づくり活動拠点としての公民館及びコミュニティセンターに関する一考察」大阪市立大学院都市経営研究科都市行政コース・ワークショップ、2019年。生涯学習における「学習の構造化」論の一つとして、東京三多摩の都市型公民館実践から生れた「公民館三階建論」は、これまで農村を母体として発展してきた公民館が日本社会の工業化・都市化という急激な社会構造の変化によって、その存在理由が問われた中で生み出された構想で、1階=体育・レクリエーション又は社交（住民の自己解放の場）、2階=グループ・サークルの集団的な学習・文化活動（集団活動と文化創造の場）、3階=社会科学や自然科学についての基礎講座や現代史の学習についての系統的学習（継続的な政治学習）と定義され、この3階部分が「市民（私）の大学」とであると提起された（徳永功「公民館活動の可能性と限界」小川利夫編『現代公民館論』（日本の社会教育第9集）東洋館出版1965。同「公民館三階建論」『月刊社会教育』編集委員会編『公民館60年 人と地域を結ぶ「社会教育」』国土社、2005年、219頁～220頁。内田和弘『公民館事業の構造化』へ向けての一考察：神奈川県相模原市の「婦人学級」の展開から』『社会教育研究』第11号、1991年、55頁～78頁。唐木裕志『「秋山家文書を読む会」の発足と経緯」、橋詰茂『「秋山家文書を読む会」の今後の取り組みと展望』高瀬町教育委員会教育課町史編纂室編『中世の高瀬を読む～秋山家文書①』高瀬町教育委員会、2000年、2頁～3頁、92頁～93頁。橋詰茂『「秋山家文書を読む会」の活動と町史編纂事業の意義』同上『中世の高瀬を読む～秋山家文書②～』同上、2002年、103頁～104頁。橋詰茂『「秋山家文書を読む会」を顧みて』同上『中世の高瀬を読む～秋山家文書③～』同上、2002年、87頁～89頁。満濃町誌編さん委員会・満濃町誌編集委員会編『新修満濃町誌』満濃町、2005年、605頁～607頁、623頁～624頁。森仁・板倉宏昭「地域資源の管理と発展―仲南町振興公社の設立と今後―」『香川大学経済論叢』第77巻第2号、2004年、225頁。
- (380) 香川県教育委員会『つなGO! 学校・家庭・地域～コミュニティ・スクールと地域学校協働活動～』香川県教育委員会、2020年。『香川県教育大綱（平成28年度～32年度）』香川県、2016年。瀬沼克彰『地域を活かす生涯学習―行政主導から住民主導へ―』ミネルヴァ書房、2003年、3頁～4頁、152頁～155頁。高松市教育文化研究所では、平成2年に「①高齢期における学習は、個性的で洗練された趣味を楽しむ学習、ライフワークの達成をめざす自己実現としての学習、学習の成果を他の人々や地域社会に役立てる分かち合い学習など、生きることと学び続けることが人格的に統合された次元に高められることが期

待される。②高齢化社会の諸問題は、高齢者自身だけの問題ではないので、他の青少年教育や成人教育の事業でも高齢化社会の課題を取り上げたり、高齢者と相互交流するなどの機会が必要である。③受講生の増加には、中央の公民館だけでなく、地区レベルでも開催するなど、高齢者の日常生活圏内で行うことによって、参加受講生たちが近隣の仲間に受講内容を話して話題にし、地域社会に還元していくことで、参加者も増えるのではないかと等々の提言を行っている（同「高齢化社会における社会参加のあり方と学習プログラムの研究－高齢者を中心として－」『研究紀要』第26号、高松市教育文化研究所、1990年、58頁～60頁）。森隆夫・清原桂子「学習社会への提言」市川昭午「学習社会への展望」市川昭午・潮木守一編著『教育学講座 21 学習社会への道』学習研究社、1979年、304頁～306頁。岡東壽隆「生涯学習のまちづくり」『地域における生涯学習の支援システム－地域教育形成の理論と実践－』東洋館出版社、1997年、101頁～118頁。香川県の公民館・コミュニティセンターでは、引田公民館の「親子でわくわく体験教室（引田子ども茶道）」檀紙コミュニティセンターの「千人の土器づくり」等、コミュニティづくりや世代間交流、生活課題や現代的課題、家庭教育・子育て支援、文化・教養、学社連携、国際理解、子どもの読書活動等の特色ある事業や魅力ある事業が実践されている（『令和元年度さぬきの公民館』香川県公民館連絡協議会・香川県教育委員会、2020年、10頁～34頁）。