

コミュニティ・スクールにおける地域教材と

地域が参加するカリキュラム形成

基礎教育学コース 堤 ひろゆき

教職開発コース・日本学術振興会特別研究員 DC 森田 智幸

同上 内山 仁

基礎教育学コース 江口 怜

同上 扇澤 舞

同上 邊見 信

目次

序章

A 問題設定

B 対象と方法および本稿の構成

第1章 現代における学校と地域—コミュニティ・スクール制度化の検討—

A はじめに

B 学校と地域の関係をめぐる議論

C コミュニティ・スクール制度の立案過程にみる学校と地域

D カリキュラム形成における協働へ

第2章 地域教育計画論における住民参加のカリキュラム形成—川口プランと本郷プランの検討—

A はじめに

B 川口プランにおける住民参加のカリキュラム形成

C 本郷プランにおける住民参加のカリキュラム形成

第3章 学校と地域の協働によるカリキュラム開発の挑戦

A はじめに

B 「地域共生科」創設の挑戦—仙台市立七北田小学校の実践に学ぶ—

C 地域との「協働」による読み聞かせの挑戦—高知県南国市立稲生小学校の実践に学ぶ—

終章

序章

A 問題設定

学校開放・地域に開かれた学校づくり、学社連携・学社融合、学校を拠点とする地域(コミュニティ)の再生などの文脈において、学校と地域をめぐる議論や、独自の実践の蓄積がなされてきている。その中で、2004年に「開かれた学校づくり」を目指して行われた学校経営改革の一環としてコミュニティ・スクール(地域運営学校)の法制度化がなされた。学校の運営に地域住民の声を反映する制度を定めることで、地域と学校とのつながりをより強くすることが目指されているといえる。しかしながら、学校運営協議会に関する研究では、運営について議論が集中する傾向があり、学校と地域との協働による教材開発やカリキュラム形成についての議論が十分になされているとは言い難い。2009年度から先行実施されている新学習指導要領において、「地域学習」の重視がうたわれており、次期学習指導要領の改訂においても、地域と学校との協働による教材開発やカリキュラム形成に関する研究の蓄積が急務ともいえよう。まずこの点について、多様化する社会の中で運営のみならず地域の知と人材がどのように学校と関わるのか、様々な世界に子どもたちが出会うためには何が必要かに関する基本の方針を策定する必要がある。

学校と地域との協働についての研究を急ぐ必要は、単に「地域学習」促進の観点からのみ導かれるものではない。2011 年 3 月に発生した東日本大震災の被災地域において深刻に明らかになったのは、地域における学校の重要性である。すなわち、学校と地域住民とが、どちらかに対して一方的に協力を要求する関係が問い直され、学校と地域が協働と呼べる関係を構築していくことは、喫緊の課題である。その関係は、より包括的に検討される必要がある。協働を目指した日常的な地域と学校の連携という問題は、学校における学びの問題として扱われることが必要であると言えよう。

上述の点から、学校と地域とは、子どもの学びを可能にしなが、継続的な関係をどのように構築できるのか、そうした関係はどのようなものなのかという問題を検討したい。すなわち、地域教材と地域が参加するカリキュラム形成について考えるために、2 点の問いが立てられる。第一に、多様化する社会において、学校の中で教えられる内容を教師のみがコントロールするのではなく、地域の知を取り入れることがいかにして可能となるか。第二に、大震災以降浮き彫りになった地域と学校との協働を、学びの問題としてどのように引き取りなおすことができるのか。この問いに取り組むために、地域と学校との関わりを模索し追及した歴史的な事例、現在行われている実践事例では、カリキュラムをどのように捉え、形成しようとした／しているのかを内在的に検討する。従来のカリキュラムについて、佐藤学は、学習指導要領等で公的に制度化された「教育課程」（公的枠組みとしてのカリキュラム）と、学校や教室における「年次計画」「指導計画」などの、授業や学習に先立って定められた「プラン（計画）」（教師が作成する学校の教育計画としてのカリキュラム）として整理した¹。そこで、まずは計画としてのカリキュラム編成において地域住民がどのようにして参加できるのかを検討する。結論を先取りすれば、さらに、カリキュラムを制度的な観点に限定するのではなく、「学びの経験の来歴」²として拡張する視点からの検討が必要である。これにより、教材開発も含めたカリキュラム形成において学校と地域との関係に生じる今後検討すべき課題を提起し、その課題に向き合うときに有効な視座を明らかにすることが可能

になるだろう。本研究におけるコミュニティ・スクールとは、まず学校運営協議会を設置した学校を指す。学校運営協議会を設置する学校は現在も増加しており、学校と地域の協働を考える上では、今後さらに重要性が増すことになる。今後コミュニティ・スクールの増大に伴って生じるであろう「学校と地域との協働によるカリキュラム形成（開発）」に向けた課題を、そうした課題に取り組んできた歴史的事例と現代の事例から検討する。

これは、カリキュラム形成という視点から学校と地域との関係の構築について扱う基礎的な研究である。そのため、網羅的な調査を実施できなかった点などから、学校と地域との関係について総体的な仮説を明示し、検証することには大きな限界があるものの、各事例を検討することで明らかになったものを提示する。

B 対象と方法および本稿の構成

本研究の枠組みを構成しているのは、フィールドワークと関係者へのインタビュー調査、および歴史的な事例についての文献調査である。フィールドワークについては、千葉県習志野市立秋津小学校、高知県南国市立稲生小学校、仙台市において現地調査を行った。千葉県習志野市立秋津小学校は、学校施設の一部の管理を常時地域住民の手で行い、そのスペースを中心とした学校内外での諸活動が特徴的である。現地において、複数回にわたり活動の様子を観察した。

高知県南国市立稲生小学校では、PTA を PTCA (C=community) に改組することで、学校と保護者だけではなく地域住民と共に学校運営や活動を行っている点に特色がある。現地において学校が地域住民と行っている実践を観察し、授業への参与観察も実施した。加えて、学校所蔵の資料調査を行った。また、地域住民による会議の観察、PTCA への改組に取り組んだ地域住民、当時の校長、県の教育長、教員も含む現在の学校関係者にもインタビュー調査を実施した。

仙台市では、宮城県仙台市立七北田小学校における「地域共生科」の創設に関する研究の最終報告会に出席した。同時に、東日本大震災による津波被災地域への視察を実施した。

インタビュー調査について本稿で言及している方は

次の通りである。岸裕司氏(千葉県習志野市立秋津小学校元PTA会長, 秋津コミュニティ顧問, 学校と地域の融合教育研究会副会長), 前田学浩氏(高知県南国市立稲生小学校元PTCA会長, 南国市議会議員), 稲生小学校教職員。上記の調査を実施した上で, 各章に対応する3つの視点からの分析を行う。

第1章では, 学校と地域とをつなぐための制度および政策論の検討という視点からカリキュラム形成を位置づける。学校と地域とをめぐる制度, 政策についての従来の議論では, 制度, 政策の形成および決定過程を検討し, それに関与したアクターの意図や構想がどのように反映されたかを示した。その際に, カリキュラム形成における地域住民は, 教育課程の編成権ではなく, 承認権を認めるという限定的な役割を負うことが明らかになった。この議論を, カリキュラム形成に焦点化して整理しなおすことで, 学校と地域との関係を制度, 政策から構築する際の前提と法制化の重点が明らかにできる。第1章で扱うのは, 学校運営協議会制度の成立過程であり, 学校運営協議会設置校の前提となるものである。

第2章で採るのは学校と地域とをつなぐための歴史的な事例を検討するという視点である。この歴史的な実践事例として, 地域教育計画の系譜に位置付けられてきた本郷プランと川口プランを取り上げる。これらのプランは, 終戦直後の変動が大きかった時期において, 地域社会の課題を学校教育の課題として引き受けようと試みた実践である。現代法制化されているコミュニティ・スクールを巡る議論で十分に検討されていない, 地域住民にカリキュラム編成の権限を付与する上での方法論や課題, カリキュラム観等について, 終戦直後にカリキュラム編成への地域住民の参加を先鋭的に問うた地域教育計画を検討することで, そこから示唆を得たい。その際に, 両者の想定する「地域」の範囲が異なることにも注目する。本郷プランは, 学校での年間課題や学習指導案作成のプロセスに地域の課題を関連付けることを目的とする「学校(と学区住民)の教育計画」であった。川口プランは, カリキュラム内容まで含めた教育計画策定に川口市に暮らす地域住民の視点を取り入れるところから取り組まれた「地方自治体の教育計画」であった。これらの点に注目しながら, 両者の経験

した一定の成功と挫折について, 計画の内容および当事者の反省から検証することで, 地域と学校との関わりについての事例として両プランを位置づけ直す。

第3章では, フィールドワークによって調査した現在の学校と地域をつなげる実践から, 今後の学校と地域の協働によるカリキュラム形成のための課題提起と, 課題解決に向けた有効な視座を具体的に検討するという視点を採る。学校と地域とが取り組む実践を, 先に示した「学びの経験の総体としてのカリキュラム」という方向と, 制度化される「計画としてのカリキュラム」という方向から検討することができる。「計画としてのカリキュラム」としてその実践を制度化する試みを検討することで, 参加者の関わり自体が意味を持つような機会を持続的に提供できるなどの可能性と, 制度化してしまうことで関わりを持つことが目的化してしまうなどの限界を指摘できる。しかし, 「学びの経験の総体としてのカリキュラム」として検討することで, 具体的な地域住民にとって学校に関わることに意味を焦点化して実践を扱うことができるようになる。これにより, 子どもや教師を含めた参加者の関わり自体が目的化するのではなく, 関わりの中で生じる経験が意義を持つような機会を提供することが, 学校と地域との協働としてのカリキュラムの一つとして提案できる。第2章, 第3章で扱うのは, 学校運営協議会制度の指定は受けていないものの, 学校と地域との連携を図った事例である。

以上の3点から, 現在の学校と地域の関わりを制度的に規定している側面, 歴史的に学校と地域との関わりを実現しようとしてきた先行事例から見える課題点と可能性, 現在における学校と地域との協働を目指した実践事例及びその際に生じる課題を指摘できる。その上で, 学校と地域との協働の在り方を模索する。

(堤 ひろゆき)

第1章 現代における学校と地域—コミュニティ・スクール法制化の検討—

A はじめに

2004年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」(以下, 地教行法)改正によって, 学校運営協議

会制度が導入された。このコミュニティ・スクール(地域運営学校)の法制化の動きは、「開かれた学校づくり」を目指して行われた学校経営改革の一環として位置付けられる。学校と地域の関係の在り方が問われてきたのは、学校経営改革の視点からだけではない。学校開放・地域に開かれた学校づくり、学社連携・学社融合、学校を拠点とする地域(コミュニティ)の再生などの文脈においても、学校と地域をめぐる議論や、独自の実践の蓄積がなされてきている。

本章ではまず、それらがどのような問題意識から発展し、地域をどのように捉えていたのかについて確認した上で、本研究の対象であり、その一つの文脈の中に位置するコミュニティ・スクールの法制化の経緯を取り上げ、その中で学校と地域の関わりがどのようなかたちで捉えられていたのかについて見ていきたい。

B 学校と地域の関係をめぐる議論

学校と地域の関係の在り方を問う議論としては、学校経営改革、学校開放・地域に開かれた学校づくり、学社連携・学社融合、学校を拠点とする地域(コミュニティ)の再生などの文脈からなされたものが挙げられる³。それらはいずれも、従来の学校と地域の関係の在り方を問い直し、その関わりをより密接なものとしていこうとする試みであったといえる。それらの文脈において、学校と地域は、それぞれどのようなものとして考えられていたのだろうか。

まず、「学校を開く」と言った場合に、その言葉は2つの側面を持つ⁴。ひとつは学校施設を社会教育を中心とする地域社会に提供する施設開放という側面。そしてもうひとつは、「学校の組織・機能を社会に広く開放する」という意味の機能開放の側面である。いずれの場合も、地域住民の学習、文化活動を豊かにしていく役割や地域社会との接点としての役割を学校が果たしているという点において共通している。そしてそこには、地域に貢献すべき存在としての学校という捉え方が存在しているように思われる。すなわち、現在学校教育のみが活用することができている設備や機能を、社会教育目的を中心として、地域住民も利用できるようにする。このことによって、学校はそこに通う子どもたちだけで

なく、地域住民の教育の場としての役割も持つこととなるのである。両者は異なる教育機能を持ち、それを分担して行う存在とされている。

次に、学社連携の文脈では、学校教育、社会教育がそれぞれの教育機能を発揮する中で、連携を進めていく相互補完の関係が目指されてきた。更には、それを発展させるかたちで、学校教育と社会教育が役割を分担しながらも両者の要素を部分的に重ね合わせることで、両者が一体となって教育活動を行おうとする学社融合の考え方が提唱された。ここで学校と地域がそれぞれ持っている、学校教育と社会教育という2つの異なる教育機能を、連携あるいは融合することにより互いの教育活動に資することが目指されている。互いに補完し合う、異なる教育力を持つ存在として、学校と地域が現れている。他にも、学校に地域の人が教育ボランティアとして入るような取り組みについて考えてみると、学校を支える存在としての地域、学校以外の教育力を持った存在としての地域の姿が浮かび上がってくる。

そして、学校を拠点とした地域(コミュニティ)再生を目指す文脈においては、学校と地域との関係が問題とされるのみではなく、活動を通して地域の住民同士の関係の在り方が問い直される。それは、上記の文脈における活動を通しても行われる。学校における活動に参加する地域住民のつながりを通して、地域(コミュニティ)の再生が試みられることとなるのである。

以上は学校と地域との在り方が問われてきた文脈の一部でしかないが、学校と地域との関係の在り方はさまざまに捉えられてきたのだということが分かる。もうひとつの文脈である学校経営改革の議論においては、学校は地域の住民がその運営に参加して教育権を行使する場としても捉えられており、それらとはまた少し異なる視点から両者の関係が捉えられているとみることができる。

C コミュニティ・スクール制度の立案過程にみる学校と地域

1 学校経営改革の文脈 現在、「コミュニティ・スクール(地域運営学校)」という言葉は、一般的には2004年の地教行法の改正によって制度化された「新しいタイ

ブの公立学校」、つまり教育委員会の指定により学校運営協議会を設置する学校の通称として定着しつつある。

もともと「コミュニティ・スクール」という概念が日本に入ってきたのは終戦直後であり、その影響を受けた教育実践も展開された。しかし、改正地教行法によって定められたコミュニティ・スクールは、これらに直接の起源を求めるものではなかった。また、前節でみたような学校と地域の在り方を問う議論が全く参照されなかったわけではなかっただろうが、コミュニティ・スクールの構想はまた異なる文脈の中で打ち出され、議論されてきたものである⁵。すなわち、コミュニティ・スクール制度(学校運営協議会制度)は、「開かれた学校づくり」を目指す流れの中で行われた学校経営改革の一環として位置付けられる。そこでまず問われることとなったのは、学校運営への地域住民の参加の方法であった。

コミュニティ・スクール制度の導入にあたっては、複数のアクターがその立案過程に関与しており、目標とされた学校と地域の関係の在り方は必ずしも統一されていたわけではない。むしろ、黒崎勲がその政策立案過程の紆余曲折を描き、「異質の教育政策理念の「部分集合」化を図った結果であった」⁶ことを指摘していたように、教育に関する問題意識や学校と地域の捉えられ方などについては、異なる考えが存在した。現在のコミュニティ・スクールは、それらの総体ではなく、それぞれの「部分集合」として誕生したのである。

本節では、コミュニティ・スクールの立案過程で行われた議論における学校と地域についての言及について検討を行う。そして、それぞれのアクターがどのような背景を持ってその過程に関わっていたのか、どのような観点から学校と地域の関係を捉え、両者のどのような関わり方を目指していたのかについて明らかにしていきたい。

2 金子郁容のコミュニティ・スクール構想 法制化に至ったコミュニティ・スクールの構想の提案者は、当時(1999～2002年)慶応義塾大学幼稚舎長であった金子郁容である。金子はその著作において、自らのコミュニティ・スクールの構想を明らかにしている⁷。彼は2000

年3月に設置された教育改革国民会議に委員として出席し、第2分科会(学校教育)の主査を務めた。その分科会において金子のコミュニティ・スクールの提案が出され、教育改革国民会議報告「教育を変える17の提案」(2000年12月22日)に反映される。その後も検討が重ねられていき、最終的に法制化されることとなったのである。

しかし、地教行法の改正によって法制化されたコミュニティ・スクールは、必ずしも当初金子が考えていたようなものとはならなかった。「法律で定められたコミュニティ・スクールは、『コミュニティ・スクール構想』で私たちが提唱したものに比べて、学校や地域が自主性を発揮する範囲がかなり限定されたものとなった」⁸と後の著作で金子自身が述べるように、結果的に金子の構想は非常に限定的な範囲で採用されたと言って良い。

金子が当初構想していたコミュニティ・スクールは、イギリスのLMS(Local Management of Schools)の制度とアメリカのチャータースクールの精神を組み合わせ、日本向けにアレンジしたものであり、従来の公立学校の枠組みに囚われない柔軟な発想を基にしたものであった。金子は近年教育の現場が抱える問題(いじめや不登校、学級崩壊など)の打開策として、またその設立・運営の過程で失われた地域コミュニティを再興しようとするものとして、「コミュニティ・スクールという突破口」⁹を考えていた。それは地域独自のニーズに基づいて地域が運営する新しいタイプの公立学校であり、地域の代表が含まれる「地域学校協議会」が学校運営について一定の権限を有するものとされている。「地域学校協議会」は、学校に民衆統制を及ぼす手段という意味も与えられている。

以上のように、コミュニティ・スクール提案者である金子の構想の段階から、地域の人の学校への関わりの方として第一に想定されていたのは、学校運営であったということが分かる。以前の議論が全く参照されなかったとは言いきれないが、この構想はコミュニティ・ソリューションを標榜する金子らによって独自に打ち出されたものであり、前節でみたような文脈とはまた異なる議論として登場してきたものであるといえる。

3 コミュニティ・スクール法制度化の経緯 次に、コミュニティ・スクールの法制度化までの経緯を確認していきたい。

まず、教育改革国民会議において、金子は前項のような構想に基づいてコミュニティ・スクール制度の導入を提案した。コミュニティ・スクールについては主に第 2 分科会において審議が行われ、2000 年 12 月に出された最終報告「教育改革国民会議報告—教育を変える 17 の提案—」において、新しいタイプの公立学校としてのコミュニティ・スクール設置を促進することが提言されることとなった。教育改革国民会議報告に盛り込まれた提案には、従来の学校と教育委員会の上下関係の見直しを迫るような内容については、結果として盛り込まれることはなかった。しかし、「地域独自のニーズに基づき、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校」を市町村が設置することの可能性の検討が提言されており、ここには金子が『コミュニティ・スクール構想』で描いていたコミュニティ・スクールの構想がある程度反映されているように思われる。

教育改革国民会議の提言を受け、文部科学省(以下、文科省)は 2001 年 1 月に「21 世紀教育新生プラン(レインボー・プラン)」を出している。「学校、家庭、地域の新生」を目指す 7 つの重点戦略のひとつとして「父母や地域に信頼される学校づくり」が掲げられ、その具体的方策の中に「地域の主体性を生かした新しいタイプの学校の設置促進」が含まれている。この新しいタイプの公立学校は、必ずしもコミュニティ・スクールに限って想定されていたわけではなかったが、この時点において既に地教行法の改正によって保護者の参加等に関する規定の整備を行うことが構想されていた。そのための施策のひとつとして、「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」を実施することが挙げられた。

他にも、本プランでは学校運営に関する項目以外の部分でも地域について触れられている。そこでは、家庭が教育の原点であるということを自覚することが政策課題として挙げられ、そのための主要施策として「家庭・地域の教育力の再生」が掲げられている。

また、総合規制改革会議によって出された規制改革の推進に関する 3 次わたる答申や、「規制改革推進

3 次年計画」改定の閣議決定など、規制改革推進の文脈からもコミュニティ・スクール導入のための検討が行われ、実践研究や制度整備の推進が提言・決定された。規制改革推進の文脈でも、学校運営に関する観点からコミュニティ・スクールの導入が検討された。むしろ、規制改革の推進という視点から行われた議論であり、ここでの主眼が学校運営に関する事項に置かれていたことは当然であったと言って良いだろう。ここでは、学校の自主的な運営を目指し、教職員人事や予算使途の決定、教育課程、教材選定やクラス編成の決定などについて、地域や保護者が意向を反映させることが確実に担保されるような関係組織の権限と責任の在り方を定めた法制度の整備をすべきであることが述べられている。

規制改革推進の立場から教育委員会の権限の見直しを含めてコミュニティ・スクール導入を検討しようとする動きに対応するかたちで、文科省では 2003 年 5 月に文科大臣から中央教育審議会(以下、中教審)に対し「今後の初等中等教育改革の推進方策について」の諮問を行った。それによって、中教審においてコミュニティ・スクールを含めた学校の管理運営の在り方についての検討が開始された。その翌年には、コミュニティ・スクールの意義や制度の在り方について検討した答申「今後の管理運営の在り方について」が出された。答申では、「地域との連携の推進、学校の裁量権の拡大という観点から、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校運営の在り方について」の基本的な考え方がまとめられている。答申では、地域社会は学校の基盤であり、充実した学校教育の実現には、学校・家庭・地域社会の連携・協力が不可欠であるという認識が示された。そして、2000 年に導入された学校評議員制度や学校支援のボランティアなど、学校と地域社会との連携・協力の取り組みを更に一段階進めたものとして、「地域の力を学校運営そのものに生かす」という発想を位置づけている。また、保護者や地域住民の側に、学校運営に積極的に参画することによって学校を自分たちの力でより良いものにしていこうとする意識が高まりつつあるとして、学校・保護者・地域住民が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となるような仕組み

を構築していくことが求められているとの認識を示した。ここで、「学校における基本的な方針について決定する機能」、「保護者や地域のニーズを反映する機能」、「学校の活動状況をチェックする機能」を果たす役割を持った組織として、「学校運営協議会」の設置が具体的に提案されることとなる。

以上を背景として、2004年3月に学校運営協議会の制度が盛り込まれた法案が内閣によって提出され、同年6月に改正地教行法が成立、9月からの施行となった。この地協教行法の改正によって、学校運営協議会について第四十七条の五において規定された。それにより、教育委員会が任命したその学校の所在する地域の住民、学校に在籍する生徒、児童または幼児の保護者などを委員として、教育委員会の指定を受け学校運営協議会を置くことができるとされた。

そして、「指定学校の校長は、当該指定学校の運営に関して、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し、当該指定学校の学校運営協議会の承認を得なければならない」（第四十七条の五第三項）ことが規定され、教育課程の編成など学校の運営方針に対する事項の承認や人事に関する意見を述べる権限を与えることで、地域の住民が学校の運営に参画する方法が制度として保障されるに至ったのである。

D カリキュラム形成における協働へ

コミュニティ・スクールの法制化の議論について注意しておきたいのは、教育改革国民会議に端を発するコミュニティ・スクールの構想が法制化されるにあたり、総合規制改革会議などを通して内閣府を中心に推進されていった動きと、コミュニティ・スクールのみにとどまらない「新しいタイプの学校」の検討を行おうとした文科省の動きが存在していたことである。つまり、公立学校の在り方について改革を推進しようとした主体には複数性が見られ、コミュニティ・スクールの制度化に向けての議論を展開したそれぞれのアクターの意図は必ずしも統一されていたものではなかったといえる。黒崎は、両者の間には「大きな理念のギャップあるいは政策立案上の捩れ」が存在することを指摘している¹⁰。また篠

原清昭は、「改革主体の競合性」を指摘し、コミュニティ・スクールの制度化を含む学校経営改革全体が、様々な教育アクターの対立・葛藤・交渉（競合・取引・妥協）の結果として生じたものであるという構造を明らかにしている¹¹。

規制改革を推進しようとする内閣府は、教育改革国民会議で提案された構想を取り込むかたちでコミュニティ・スクール制度の導入を検討し、学校運営に地域住民が参加するような制度の整備を進めようとした。それを教育委員会の権限の見直しを図るような動きであると危惧した文科省は、その議論に沿って、地域が参加する公立学校の運営の在り方についてまず検討しなければならなかった。その結果として、コミュニティ・スクールの議論は学校運営に最大の焦点を置いて進められることとなったのである。

このように、現在のコミュニティ・スクールの制度の導入にあたっては、主に学校運営改革の視点からの議論がなされてきた。コミュニティ・スクール制度導入の構想が示される以前から存在した議論の中に現れてくるような学校と地域の関係の在り方は、結局、運営に関する事項に主眼が置かれることとなった新しいタイプの公立学校導入の議論において、検討が加えられる機会を奪われるかたちとなってしまったといえる。そこでの学校と地域の関係の在り方は、学校の運営に地域が参加し、意見を反映させるための場としての学校運営協議会の設置によって規定されるかたちとなった。最終的に法律によって定められた学校運営協議会には、学校運営に関する意見を述べる権限が与えられている。法制度上に規定された事項のみを見た場合、そこからは地域が学校とは異なる独自の教育機能を持った教育主体である、もしくは学校を拠点として再生が図られるべきものであるというような捉え方が存在していることを読み取ることはできない。

また、コミュニティ・スクールの議論の中に、カリキュラムの形成過程における学校と地域との協働の視点が全く無かったというわけではないのだろうが、上記と同様、十分に議論される機会は与えられなかったといえる。確かに、改正地教行法には、学校運営協議会が学校の運営に関して教育課程の編成についての承認権

を持つことが規定されている¹²。しかし、コミュニティ・スクール制度の立案過程において、学校運営における学校と地域との関係、地域の参加の在り方について主眼が置かれた議論が展開されていった結果として、カリキュラム形成における学校と地域との関わり方については、教育課程を承認するか否かという非常に限定的な範囲でしか法律の条文の中に反映されるに至らなかったこともまた事実であった。

しかし、それが運営に限定されたものであったとしても、それ以外の関わり方の在り方を否定しているわけではない。学校教育に関して地域住民が関わるのが法制度として保障されたことは、地域住民が学校に対して意見を反映させる権利を持つことが明示されたともいえ、両者の関係の在り方の見直しを促進していく契機ともなりうる。そこに含まれるのは、学校と地域について、教育機能を分担する異なる教育主体として捉えたり、一方が他方に参加・貢献したりするような関係だけではない。両者の関係の在り方のひとつの可能性として、本研究の主題でもある、学校と地域との協働によるカリキュラム形成も挙げることができるのではないだろうか。現行の法制度の枠組みの中でもそれが可能であることは、第 3 章の事例において示されるだろう。現時点では、学校と地域との協働によるカリキュラムの形成が行われているのは一部の学校にとどまっているが、今後その取り組みを展開していく際には、コミュニティ・スクールの法制度化においては十分に参照されることがなかった本章 B の文脈における議論を参照することも可能であるだろう。以下、第 2 章及び 3 章において、具体的にその可能性を模索していきたい。

(扇澤 舞)

第2章 地域教育計画論における住民参加のカリキュラム形成—川口プランと本郷プランの検討—

A はじめに

本章では、戦後の地域教育計画の実践を検討する中で、カリキュラム形成における住民参加の可能性と課題を明らかにすることを主題とする。第 1 章で示されたように、現行法制化におけるコミュニティ・スクール

(地域運営学校)では、学校運営協議会に対して教育課程の編成への承認権が与えられるにとどまり、地域住民はカリキュラム形成において限定的な位置を占めるにすぎない。一方で、戦後の地域教育計画は、地域住民が「計画(プラン)としてのカリキュラム」形成に参加することを追求した先駆的な実践として、現代においても示唆に富むものである¹³。今回は検討対象として、中でも典型的な実践とされる川口プランと本郷プランを取り上げたい。

地域教育計画が取り組まれた 1940 年代後半から 1950 年代初頭にかけては、学校が地域社会・地域住民との関係の中でいかにカリキュラムを形成するかという問題が先鋭的に問われた時期であった。戦前の教育の在り方が根本的に問い直される中で、画一的・中央集権的な教育を打破し、地域住民の意志をも反映した民主的な教育を創りあげることが、当時の研究者・教師たちの大きな課題であり、その中で盛んにカリキュラムに関する議論が行われた。また、こうした情勢は、第一次米国教育使節団報告書や教育委員会法の規定、試案として示された文部省学習指導要領一般編の記述等によって後押しされていた。中でも川口プランと本郷プランは、「教材としての地域」「利用対象としての地域」という認識を脱し、学習者・教育者としての当事者性をもった地域住民がカリキュラム編成の主体となることを模索した実践として、今日においても見直すべき価値を持っていると言えよう。

しかし、両プランにおいては、教育計画の主体となる「地域」の範囲が異なっていたという相違点も持つ。各節で詳述するが、川口プランは当時埼玉県川口市の助役であった梅根悟が仕掛け人となり、海後宗臣を中心とする中央教育委研究所が協力して実施された川口市という「地方自治体の教育計画」であり、本郷プランは広島県の本郷小学校の教師たちが若き研究者大田堯を招いて実施した「学校(と学区住民)の教育計画」であった。佐藤学は、わが国で一般的に用いられてきたカリキュラム観には、①国家的な基準に基づく教育目標と教育内容の「公的枠組み」としてのカリキュラム、②教師が作成する学校の「教育計画」の二つがあることを指摘している¹⁴。この区分に則るならば、川口プラン

を、専ら国家的な基準として位置づけられてきた枠組みを崩し、地方自治体というよりローカルな規模の「公的枠組み」のカリキュラムに地域住民の意見を取り入れようと試みた実践として、本郷プランを、教師が作成する学校の教育計画に地域住民の参加を確保しよう試みた実践として位置づけることも可能かもしれない。ここでは、現代でも重要な課題とならざるを得ない「公的枠組み」「教育計画」という授業以前に計画されるカリキュラムにおいて住民参加はいかに可能かという課題を、両プランから検討することに焦点化したいと思う。

本研究では以上の事柄を踏まえ、①各プランの成立過程から、それらが想定していた地域社会の範囲を読み取り、②理論的指導者であった海後宗臣と大田堯の地域教育計画論から、両プランがカリキュラム形成における住民参加をどのように構想したかを描き出し、③その上で当時ぶつかった課題とその後なされた総括・反省を整理する、という3点を中心に各プランを検討する。その中で、両プランがその構想の中に既存のカリキュラム観を拡張する可能性も秘めていたことを示唆したい。1950年前後に展開された地域教育計画を参照することによって、現在のコミュニティ・スクールを巡る議論において十分に検討が加えられていない地域住民にカリキュラム編成権を付与する上での方法論と課題を浮かび上がらせることを目指したい。

B 川口プランにおける住民参加のカリキュラム形成

1 川口プラン成立の経緯 戦後、学習指導要領の発表前に取り組まれた先駆的なカリキュラム運動の一つとして評価されるものに「川口プラン」がある。川口プラン成立の経緯は、実践の当事者たちによる著作、また伏木の研究に詳しいが¹⁵、このプランが想定していた「地域」を読み取るため、本研究でも再度経緯を簡単に触れておきたい。想定された「地域」を明らかにすることが、このプランにおいてカリキュラム編成の主体として地域住民が登場した理由を深くつきつめることを可能にする。

1946年3月から4月にかけて、第一次米国教育使節団が来日し、その報告書により、従来の教育制度や内容が、全面的に刷新されるということが明らかになっ

た。その中で、新教科として登場することが示された「社会科」カリキュラムの形成が、川口プランの第一の目的であったことは間違いない。

当時川口市の助役であった梅根悟は、プランのはじめに際して中央教育研究所に共同研究を依頼すべく、川口中学校の教員であった村本精一に研究所代表の海後宗臣を訪ねさせる。そこで海後が承諾の代わりに提示したのが、「市内全部の学校が一致協力すれば」¹⁶という条件であった。村本はすぐに市内の中等学校、国民学校、青年学校計20校全校の協力を取りつけ、当時の市長・高石幸三郎、梅根、村本の尽力によって、市内の全教員を網羅する「川口市新教育研究会」が結成される。「川口市新教育研究会」には、梅根の裁量で市の予算が計上され、会場も市議会の施設があてがわれた。市長・助役のサポートにより「川口市新教育研究会」を組織した川口市においても、「市内全部の学校が一致協力すれば」という条件を提示した中央教育研究所においても、川口プランは、そのはじめから「市」という行政区域を意識した教育計画であった、ということが指摘できる。

川口プランの理論的支柱となった海後宗臣は、その始動にあたって、まず「教育内容がその学校の所在している土地の生活現実から構成されなければならない」¹⁷という原則をたて、川口プランでは、この原則が社会科の実施に際して展開されることを確認する。社会科の学科課程編成は、大きく分けて3つの段階をふむ。

①「社会生活の現実を正しく把束^{マツ}するための、教員と生徒の手による市の実態調査、②一般市民から選ばれた、専門家・有識者で組織した「目的設定委員会」による教育目標、教育課題の選定、③教員と中央教育研究所所員による課題の構成、という段階を経て、最終的に工業地帯用と農業地帯用による2つの「川口市社会科学学習課題表」が完成する¹⁸。本研究の主題である、地域と協働したカリキュラム形成を川口プランから見出そうとするならば、注目すべきは②の段階である。

川口プランは市の教育計画として始動し、そこでの地域住民の参加を目指し、実現させた実践である。本項ではこのことを指摘し、ではなぜ市の教育計画におい

て川口市住民の参加を目指したのか、その構想とはいかなるものだったのかを次項で明らかにしていきたい。

2 海後宗臣の地域教育計画論 川口プランでは、いかにして市の教育計画に地域住民が参加する回路を創出したのか、その必要性はいかなる構想からうまれたのか。本項では、主に海後宗臣の地域教育計画論を手がかりに、このことを明らかにする。

まず、前述した②の段階において、住民参加はいかにして実現したのか。「生活構成体」の抽出、分類のあとに、その構成体を社会科の教育内容として編成するために、市内の有識者からなる「目的設定委員会」が組織された。そこでは、工場主、商店の主人、篤農家、労働者、市会議員、医者、青年団長、市長、助役、市役所の関係課長ら 20 数名が、教員や学者の依頼をうけて、教材を構成するための「川口市がになっている課題」¹⁹を各専門の立場から議論した。この「目的設定委員会」の存在は、「その土地にある一般市民」²⁰が市の課題について意見を表明する場であり、そこでの議論が市におけるカリキュラム形成に影響力を持ちうる回路として機能していた。

では、川口プランにおいては、なぜ住民を教育計画に参加させることが構想されたのか。前述した「教育内容がその学校の所在している土地の生活現実から構成されなければならない」²¹という原則の根底には、それまでの教育にたいする猛烈な反省があった。海後は「極めて嚴重な中央統轄の方策がとられていて、「その結果として多くの場合教育内容が生活現実から離れて力を喪失するという実情にあった」と述べる²²。中央統轄の教育内容についての方策が解体されつつあった当時において、「教育企画から教材の編成や学校の経営に至るまで」²³の一切を「その土地にある一般市民」で自律的に運営することが、中央統轄に代わる体制として目指された。

そして、海後にとって運営に責任をもつ「新たな教育者」は、学校教員であり、「その土地にある一般市民で、教育関係のうちに入ってくるもの」であった²⁴。ここで、理論上ではあるが、教育の地方分権化を背景に「一般市民」が「新たな教育者」として位置づけられ、教育計

画に参加する回路が導き出された。「土地の生活現実」から教育内容が遊離しないためにも、カリキュラム形成に地域住民が登場するのは自然なことだったのだろう。

しかしながら川口プランを、「その土地」で教育内容を編成するための改革だったと結論づけてしまうと、なぜあえて川口市の教育計画に住民を参加させたのかについて、十分に説明することができない。第2節で検討する本郷プランのように、学区を「地域」と設定した教育計画としても、「一般市民」を参加させる教育内容の編成はできたのではないか。学区よりも広い地方自治体という行政区域において、教育計画を展開させ、そこに地域住民を参加させた川口プランの積極的意義はいかなるものだったのか。ここにおいて、海後が社会科の内容編成ばかりでなく、1948 年から実施された教育委員会を議論する上でも、「地域教育計画」の成果について言及している点に注目することが求められる。

海後にとって、教育委員会とは「教育の運営が如何に民主化されてきたかを見るための重要な視点」であり、「それが正しいあり方をなして民衆の教育意図をとりあげているか否かは、民衆化を計るために是非用いられなければならない尺度」とされていた²⁵。そして川口プランにおける「目的設定委員会」は、「教育内容が不当に中央統轄化されることを抑える」方法であり、「教育課程の運営が地域化されるようになるための戦後における新しい途」を示したものだだったと語る²⁶。

1948 年からは教育委員会が主導した「教育運営の地域化」を、川口プランは「目的設定委員会」によって、いち早く実現しようとした実践的な試みだった。海後は、教育委員会によって、教育が「民衆の意図によってその要望をみたすように組み立て直されること」²⁷を構想したように、「目的設定委員会」を住民の意見表明の場として機能させ、新たな民主化された教育の組み立て方を模索した。「教職員の現場の実践から教育委員会の地域教育計画へ、それから中央の教育根本企画へと下からつくりあげる」²⁸。海後の構想した地域教育計画は、ただひとつの学校で学科課程が構成されることにとどまらない、それまでの中央から地方当局、学校現場へと下降してきたカリキュラム形成過程をダイナミックに

組みかえるものであった。その限りにおいて、川口プランは、カリキュラム形成における構造面での質的転換を試みた実践として評価し直すことができる。

では、「教職員の現場の実践から教育委員会の地域教育計画へ」至る、質的に転換されたカリキュラム形成の内実はいかなるものであったのか。川口プランは市の学習課題表が完成した当初から、「先ず社会科の学習を進めるに必要な^{カマチ} 枠をつくって、出発はするが、これを常に修正しては新しい課題に合致する」ように、「実践することによって展開される生徒の学習を基礎として反省をなす」ことが主張されていた²⁹。そこでは、なにより「教職員の現場の実践」から「地域教育計画」へ、「地域教育計画」から「教職員の現場の実践」へと、双方を照らし返す回路を創出することが必要であった。また、海後にとってカリキュラムは、課題を構成することや、基礎調査を行ったりするものである以上に、「毎日各組の先生が学習の指導を各時間に行っているその教育内容」³⁰であったことも注目できる。すなわち、海後の構想した地域教育計画におけるカリキュラム形成は、実際の教育内容を抜きに語るができないのだ。

3 川口プランが抱えた問題 川口プランの停滞は、1950年前後に行われた改訂の際に、鮮明に現れてくる。1948年11月、川口市に教育委員会が設置され、委員会内に市立教育研究所が組織された。そこで主要な課題となったのが、「川口市案社会科の改訂と学習手引きの作成」³¹である。これは市内の各学校から研究課題の要望が集められ、そこから選定された課題であった。川口プランを進める中で、「どんな教師でも川口プランを実践していけるようにするためのマニュアル化、学習指導パッケージづくりを」³²という要請が教員側からあがったのが実情であった。

川口市の教育計画は、現場の実践から常に反省され、「新たな課題に合致する」ために修正が繰り返し行われていくはずであった。しかし、その修正を行っていくための教職員の現場の実践からの声は、地域教育計画を問い直すものではなく、計画を容易に進めるための手引きを要求するものでしかなかった。

市が現場の教員に、「マニュアル」、「学習指導パッケージ」を提供するというのでは、中央統轄で企画されたカリキュラムが、地方当局を通じて現場におろされた、従来の上意下達の教育と、何ら変わりがない。現場の実践から地域教育計画にすすみ、中央の教育企画へと発展する。そしてそれらが相互に照らし返され、常に修正が施されていくという、新たなカリキュラム形成の在り方を示そうとした川口プランは、教員の声から、その停滞の様相が浮き彫りにされた。

停滞の原因は、海後自身の次の回想から探ることができる。「昭和22年より文部省の社会科が充足するという方針が決定されたので、それに対するわれわれの立場から実践を通しての啓蒙をなさねばならないと考えた。かくの如き事情からわが国の地域社会の生活現実から教育内容を仕組む試みを急いで発表する必要にせまられた」³³。川口プランの試みは、まずなによりも社会科の教育内容を編成することに主眼がおかれていた。その結果、実践から地域教育計画、そして中央の教育企画へ、という新たなカリキュラム形成の道すじのなかで川口プランを進展させていく試みは、後退せざるをえなくなる。ここに川口プランの抱えていた、実践との連関を見失い、カリキュラムの硬直化がおこったという問題を読み取ることができる。

4 川口プランの挑戦と残された課題 各学校ではなく、地方自治体というレベルで、いかに地域住民と協働しながらカリキュラムを形成することができるか。このことを過去に行われた実践から明らかにしようとしたのが、本節の目的であった。

まず、川口プランにおいては、教育の地方分権化を背景として、「土地の生活現実」から教育内容を構成するため「一般市民」が「新たな教育者」として発見され、教育計画に住民が参加する回路がつけられたこと。そして、川口プランが“市”の教育計画に地域住民を参加させていたことに着目することで、その構想がひとつの地域の教育内容編成にとどまるものではなく、上意下達であったカリキュラム形成の構造を質的に転換しようとした実践であったことを確認した。だが同時に、このプランは、学習指導要領発行に先行して、社会科の教

育内容を形にして提示することを優先させたために、実践との連関を見失った教育計画であったことも指摘した。

川口プランから示唆されるのは、地方自治体の教育計画に住民参加の回路をつくることも可能である。教育が「民衆の意図によってその要望をみたとように組み立て直されること」³⁴で、実践から地域教育計画へ、そして中央の教育企画へと進展する、民主化された新たなカリキュラム形成の在り方が示される。しかし、川口プランにおいては、実践から地域教育計画を反省する回路が見出せず、結局は教育計画の「マニュアル」、「学習指導パッケージ」を実践におろすことが要求された点は注意しなければならない。地方自治体の教育計画への住民参加は、実践と教育計画とが、相互に照らし返す連関をもってはじめて、新たなカリキュラム形成の道筋を示す力を得るのだ。

(邊見 信)

C 本郷プランにおける住民参加のカリキュラム形成

1 本郷プラン成立の経緯 本郷プランは、1947 年より若き教育学者大田堯の指導の下、広島県中南部の農村地域である旧本郷町を中心に展開された地域教育計画である。その中心にあり、大田堯が深くコミットしたのが、本郷小学校であった。1947 年 6 月、本郷小の若手教員田川時男らが、故郷の豊田郡船木村に帰っており、当時東京大学大学院特別研究生であった大田のもとを訪ねる。当時は、学習指導要領一般編(試案)が出され、また新設の社会科の開始を目前に控え、現場が情報を切に求めている時期でもあった。大田が、新しい教育は子どもの生活する地域社会から切り離しては行けないこと、そのためには実態調査をする必要があること等を説くと、教師たちは感激し、その後教師たちと大田らの協力によって地域の実態調査を実施、10 月には住民と教師らによって民衆組織「本郷町教育懇話会」も結成される。その後、懇話会での議論を基に本郷小の学習課題表が考案され、1948 年以降、大田の指導の下で学習指導案の作成が精力的に進められていくことになる³⁵。

このように、戦後の混乱期において、学校改革に取り組もうと志した教師たちの働きかけが、本郷プラン成立の主要な要因であった。一方、大田堯にとっても本郷小の実践への関わりは重要なものであった。大田は当時アメリカのコミュニティ・スクール運動に関心を持ち、田川らの申し出に先立つ 1947 年 5 月には、論文「地域社会における学校教育計画」を既に発表していた³⁶。アメリカのコミュニティ・スクール運動は、進歩主義教育運動の流れの中で、1929 年の大恐慌以降の疲弊した米国社会の再建と改造という問題意識の上で発展してきた。大田は本郷プランの実践を基に著した『地域教育計画』(1949)の姉妹本である『近代教育とリアリズム』(1949)の中で、アメリカの進歩主義の発展の過程を追いながら、1920 年代の進歩主義教育運動が「個人的成長」を中心概念としていたのに対し、1930 年代は「社会改造」へと中心概念が転換したとし、コミュニティ・スクールの実践の中にその発展の様を見出している³⁷。1890 年代から 1940 年代にかけてのアメリカの進歩主義教育の代表的実践を検討した佐藤学は、その系譜を「子ども中心主義」「社会的効率主義」「社会改造主義」「社会適応主義」の 4 つに分類しているが、当時の大田は、キルパトリックやカウツ等に代表され、学校を社会改造の手段とみなす社会改造主義の影響を色濃く受けていたと言えるだろう³⁸。大田は『地域教育計画』に、「この本の中に記述した実践記録は、先に公にした『近代教育とリアリズム』の中で探究し、そこで暗示され、鼓舞されてきた考え方をもととして行ってきた実践的研究の報告である」と位置づけているが、大田にとって本郷プランの実践は、戦後の疲弊した日本社会の中で、コミュニティ・スクール運動から学んだ思想を実践する場として捉えられていたのだ³⁹。

このように、本郷小学校の教師たちの学校改革への願いと、コミュニティ・スクールの思想に期待をかけた大田堯が出会ったことで誕生したのが本郷プランの実践であった。そこで問われたのは、学校が地域社会の課題を踏まえていかにカリキュラムを構成するか、その過程に地域住民が直接参加するための道筋をいかに確保するかという問題であった。次に、大田が構想した地

域教育計画の具体像を確認することにしよう。

2 大田堯の地域教育計画論とカリキュラム観

ここでは、大田堯の著書『地域教育計画』を主な検討対象として、①地域教育計画の目標、②民衆組織・懇話会の役割、③カリキュラム観、の3点からその概要を掴んだ上で、④学習課題表作成、⑤学習指導案作成の具体例について紹介し、本郷プランにおける住民参加のカリキュラム形成の構想を明らかにしたい。中でも、そのカリキュラム観が単なる授業計画ではなく、学習の計画と展開の双方を往還するものとして構想されていた点には注目されたい。

a 地域教育計画の目標 大田は、本郷プランの基本的立場を「土地の民衆による社会改造の一環として教育を仕組みあげてゆく」⁴⁰ことにあるとしている。大田の構想は、学校が地域社会の課題をいかに解決するかという視点からではなく、地域社会の課題をいかに住民自身が捉え、改革していくか、その過程に地域社会の一員としての子どもが参画するためには、学校でのカリキュラムはどのように構成されるべきか、といった順序で発想されている。よって、「日々生を営みゆく民衆の持つ今日の生活課題に基づいて、実践的に教育編成を行」⁴¹うこと、これこそが教育計画の目指すべきところとなる。だからこそ、従来の教育が地域を問題にしつつも、それは「中央の教材を分り易く呑み込ませるために地域社会を利用したにすぎない」⁴²ものであったことが批判されたのである。

b 民衆組織・懇話会の役割 本郷プランにおいて度々着目されてきた「本郷町教育懇話会」が発足する必然性もここから導き出される。懇話会は、産業・政治・教育・文化・衛生・家庭という6つの専門部会に分かれて実態調査の結果などをもとに地域の課題を議論する場であり、そこでの議論の内容が、そのまま学校でのカリキュラム形成に接続されるように工夫されている。このような仕組みの中で、子どもたちは学校教育の中で地域の課題と取り組むことが可能となる。しかし、懇話会の役割はそれだけではない。地域住民自身が地域の

課題の解決過程に加わり、組織運営に参加する中に、成人教育としての意味が現れてくるのである⁴³。

c カリキュラム観 大田にとって、カリキュラムとは「単元を含めた課題表の作製及びその展開の全過程」を指す⁴⁴。それは、大きくは①学習計画の過程と、②学習展開の過程に分けることができる。

学習計画の過程で行われるのは、課題表の作成と単元の構成である。ここで言う課題表とは、各学校の年間計画のようなもので、縦軸(スコープ)に6つの機能分類(専門部会の構成と同じ)を、横軸(シークエンス)に学年を置き、その交叉するところに、「話題」「教師の目標」「児童の課題」が書き込まれている⁴⁵。また、単元構成の過程とは、課題表に示された子どもの課題を解決するいくつかの学習問題を、文化財の配列に配慮しながら、実際の学習活動・子どもの経験の編成の次元まで組み合わせて一覧にしたものであり、「学習指導案」という形で示される。大田が作成した「学習指導案の作り方」という手引書によると、学習指導案の作成は、まず教師自身が腹案を作る、次に地域住民の協議にかけるという二つの手続きが必要だとされていた⁴⁶。大田はそのための仕組みとして「教材構成協議会」を設置することも提案しており、そこでは教師の作成した原案をもとに、PTAの代表者たち・専門部会の人たちによって教材が吟味されることとされている⁴⁷。

学習展開の過程とは、構成された単元を展開していくことであり、また一年を通じて課題表に示された内容を継続的に展開していくことである。大田は、学習展開の過程にも保護者や地域住民がフレキシブルに参加することが望ましいとしており、その構想においては、学習計画の過程・学習展開の過程を合わせたカリキュラム形成の全過程に、地域住民が参加する可能性を模索していたと言えるだろう⁴⁸。

d 学習課題表作成の具体例 このようなカリキュラム観のもと、実際にはどのようにして学習課題表は作成されていたのだろうか。課題表作成過程の一例として、第三学年の家庭のスコープのところに設定された「家の人々を助けるにはどうしたらよいか」という児童の課

題の成立過程を見てみよう⁴⁹。まず、実態調査の結果から、この地域の主婦の読書量や余暇の貧弱さや、家庭の主婦が日々雑事に忙殺されている様子が読み取れる。また、母の睡眠時間が父の睡眠時間に比べてひどく短いことも家庭部会で報告されている。家庭部会ではこうした資料を基に、家庭生活を合理化するためにはどうしたらよいかを議論されており、男子も家事に参加するべきである等の意見が出ているという。一方、三年生の家庭生活の実態はどうか。児童生活の実態調査によると、三年生の子どもの多くは簡単な家事の手伝いを始めていることがわかる。農村地帯の子どもでは、既に鉾を取っている子どもも相当数見受けられる。子どもも、家族の一員として家庭生活の合理化に参加することが期待されていることも、部会の議事録から伝わってくる。このように、実態調査や家庭部会での議論を基に導き出される「社会の課題」から、「家の人々を助けるにはどうしたらよいか」という子どもの課題が導き出されることになる。

● **学習指導案作成の具体例** 学習指導案の例として、『地域教育計画』の巻末に掲載された3年生の学習指導案「お医者さん」を検討してみよう⁵⁰。ここでは、課題表にある「お医者さん」という話題の下、「病気をなおすために、どんな工夫がなされているか」を教えることが教師の目標となり、「私たちが病気になった時には、どうしたらよいか」が子どもの課題となっている。学習指導案の縦軸には、「学習内容」「学習問題」、そして「社会科」「自然科」「芸能科」「国語科」「算数科」の下にそれぞれ「問題」と「学習活動」が配置され、さらに「資料」「社会課題及び行事」という欄が並んでいる。横軸には、「健康な身体」「梅雨と病気」「病気になった時利用する施設」「病気予防」という学習内容と、「効果判定」が並んでおり、それらが交差するところに具体的な授業内容が配置されている。例えば、学習内容「健康な身体」の「社会科」の授業の際には、健康部会の調査結果を参考にして、子どもたちが「近頃の私達の学級の体の様子について」というタイトルで発表を行うことになっている。他にも、「社会課題及び行事」の欄に、「衛生部会 寄生虫 D. D. Tの散布の項参照」といった記述があり、

懇話会の専門部会の動きと教室での授業の接続を意識した指導案が書かれていたことがわかる。

以上見てきたように、本郷プランにおいては、懇話会という民衆組織を結成し、そこで議論された課題を教師が持ち帰って学習課題表と学習指導案を作成し、さらにそれを地域住民の吟味にかけるといった流れが想定されており、カリキュラム形成に地域住民が参加する道筋が確保されていた。さらに、学習展開の過程へ地域住民が参加する必要性も示唆されていた点は興味深い。

3 本郷プランから見える課題—学習計画過程への住民参加の困難—

さて、本郷プランの実践から、学校（及び学区住民）の教育計画としてのカリキュラム形成に地域住民が参加する上での可能性と課題をいかに読みとることができるだろうか。ここでは、大田の区分に倣い、①学習計画の過程における住民参加と、②学習展開の過程における住民参加の二点から検討してみよう。

学習計画の過程における住民参加は、懇話会の結成に始まり、教師の作成した学習指導案の吟味に至るまで、本郷プランにおいて徹底して追求されていたと言えるだろう。学校を地域社会の課題解決のための機関と位置づける大田の構想においては、それは不可欠の条件であった。しかし、よく知られるように、大田は後に度々本郷プランへの反省を述べ、この構想がうまく機能していなかったと告白している。まだ本郷プランに深くコミットしていた1949年時点の論文「カリキュラム編成のむずかしさはどこにあるか」(1949)と、本郷プランへの自己批判を最初に明示した論文として有名な「地域の教育計画」(1952)から、直面した課題の一端を見てみよう。

わたくしたちはこの問題ととりくんで、一昨年以来さまざまの困難に直面してきている。社会調査も一通りやっただけでも、実態の数字だけではどうにもならない。調査を材料として、スコープごとの課題委員会をつくって、土地の進歩的な人々を

中心とする定期的集会を通じて課題や問題を拾い出すことを一か年も試みたが、学校を中心とした集りであるせいか、よい問題がひきだせない。(略)ところがそこに集ってくる人々は、たしかに土地の教養のある意味で進歩的な人々でもあったが、幾度かの会合を通じて検討してみると、どうもそれが土地の一部の特色をもったグループに変形していく。一般の大衆の意識とかけ離れる傾向をもって来る。(略)こうしたところから受けとられる問題を受けとって、カリキュラムを組む重要な資料とするには、あまりに甘すぎる。ここでまたわれわれはゆきずまってしまう。⁵¹

地域の人々と話ができて、らくに意志の疎通ができること、これが教師の教育実践と地域とを結びつける第一の前提である。(略)戦後ぞくぞくと現れた教育課程構成のための目標設定委員会だとか、課題表作成のための委員会などが、殆んどその役割を果たすことに失敗しているのは、こうした卑近だが困難な前提に欠けていたからである。委員会が始まるまで1時間もまたされる。そのあいだじゅう、自由な雑談がかわされる。もちろん農村の人々相互の間にも、互に無意識のかべができていて、それでも、いよいよ会議が始まると、まるで場面がかわる。沈黙が支配し、紋切型の緊張したものになる。そんなところから切実で具体的な教育の目あてなどがでてくるはずがない。⁵²

大田の様々なところで述べる自己批判のうち、地域との関係について触れた部分の要点は、<地域住民の切実な課題を掴みとることができなかったこと>にほぼ集約されるように思われる⁵³。懇話会のメンバーが一部の教養ある進歩的な人々に限られていったこと、格式ばった会議の場では地域住民の本音が表現されないこと、様々な事項を網羅的に調べた実態調査が子どもや地域住民の生活現実をあぶりだすものにはなり得なかったこと、これらは全て切実な課題を掴むことの失敗として大田には認識されていた⁵⁴。<日々生を営みゆく民衆の持つ今日の生活課題に基づいて、実践的に教育編成を行うこと>を目指した大田にとって、その失敗はすなわち地域教育計画の失敗を意味した。また、大田は後に、当時捉えていた民衆は「血の通った民衆」ではなく、「上から眺められている封建制・前近代

性をもった民衆」であったとも述べており、当時の知識人と地域住民との関係が決して対等なものではなかったことが窺える⁵⁵。

ここに示されているのは、当時の学校と地域住民間の対等な対話の欠如であろう。大田が本郷プランの実践を踏まえて語った、学習計画の過程への住民参加を保障するため条件は、組織論を洗練させることではなく、「地域の人びとと楽に話ができて、らくに意志の疎通ができること」、つまり対等かつ豊かな対話関係をまず成立させるということであった。これは、異質な他者としての地域住民が子どもの学びを深める契機として現れること(第3章)を保障するためにも不可欠なことだと言えるだろう。

4 本郷プランの未発の可能性—学習展開過程への住民参加—

次に、学習の展開過程への住民参加について検討しよう。カリキュラム観について検討した際に述べたように、大田は計画されたカリキュラムが実際に展開される授業場面においても、保護者や地域住民がフレキシブルに参加することが好ましいとされていた。残念ながら、手許にある資料だけでは、この構想が実際に実現していたかどうかを判断することは困難である。『地域教育計画』巻末に折り込まれた指導案と、福井雅英が『本郷地域教育計画の研究』(2005)に掲載している指導案を確認したところ、地域住民が授業に登場するとされているのは、3年生の授業で恐らく医者と思われる「三倉先生」に「病気の原因は何か」を尋ねることになっていることと、5年生が「健康な町を作るための実践計画」の中で町長と話し合うことになっている等の事例しか見当たらない。こうして見ると、学習の展開過程における住民参加は構想にとどまったというのが妥当な推測のように思われる。

しかし、学校(と学区住民)の教育計画であった本郷プランが、カリキュラム観を広く解釈することによって、学習の展開過程へ地域住民が参加する可能性を指摘していたことは重要なことのように思われる。また、興味深いことに、大田は事前に計画された課題表や学習指導案が、学習の展開に応じて随時修正されることの必要性についても指摘していた。大田にとって教育は、

「教師の計画と児童の創造が常に交錯するフレキシブルな過程」⁵⁶であり、「意図的計画と、子供の創造的な学習とが時間的に切りはなされてあるのではなく、教室での授業展開の中にも計画があり、授業展開の中から新たな子供との学習計画が生れる」⁵⁷という不断の更新を要するものである。社会生活の課題解決こそが学習だと考えるとすれば、計画と実際の学習を切り離して考えることはできないのだ。ここに、カリキュラム開発を「中央の機関において、各分野の専門的研究者と教育関係者が、学問・文化の基礎的な内容と教育目標を社会的要請にもとづいて決定し、教材パッケージを開発して教室に普及する様式」(＜研究・開発・普及モデル＞)とするカリキュラム観にとどまらない、先駆的なカリキュラム構想を見ることも可能であろう(詳しくは第3章を参照)。

以上、全体を通しての本郷プランの実践と大田堯の構想を紡ぎ合わせれば、そこには以下のような未発の可能性が包含されていたと言えないだろうか。学習計画の段階で、懇話会での議論等を通して地域住民の切実な課題を年間の課題表や個々の単元における学習指導案に取り入れる。さらに、実際に学習を展開する授業場面において、保護者や地域住民のフレキシブルな参加を促す。その上で、計画と実際の学習を切り離さず、教師の計画と実際の子どもの学びが交錯する中で、常に計画は作り変えられていくのであり、その過程にも地域住民は加わることができる。

本郷プランの実践におけるカリキュラムの計画段階への住民参加の模索とそこで直面した課題、さらには学習展開場面への地域住民の参加と子どもの学びに応じたフレキシブルな計画の組み替えが構想にとどまったという問題提起は、学校教育を巡る状況が大きく変わった今日においても、引き受けるべき課題として残されていると言えるだろう。

(江口 怜)

第3章 学校と地域の協働によるカリキュラム開発の挑戦

A はじめに 本章の主題は、現在行われている2つの

事例を対象として検討し、2つの事例から指摘できる学校と地域によるカリキュラム開発の特徴と課題、今後の可能性を示すことである。

学校と地域によるカリキュラム開発には様々な困難があった。第2章では、1950年前後に展開された地域教育計画の分析を通してその可能性と困難を検討した。川口プランは、地域を対象とした教育内容編成にとどまるものではなく、上意下達であったカリキュラム形成の構造を質的に転換しようとした実践であった。しかし、教育計画を立てることは同時に、計画と実践という階層性を生むこと、階層性をつなぐ回路の欠如により実践の硬直性を招くことという2つの帰結を招いた。本郷プランは、課題表や学習指導案などの「意図的計画」に対して「子どもの創造的な学習」による不断の更新をせまるという拡張したカリキュラム観が提起されていた。その一方で、客観的分析と精緻な組織形成に重点を置きすぎたために、地域住民との対話関係を十分に築くことができず、地域住民の切実な課題には迫れなかったという帰結が明らかになった。

現在の実践では、どのように困難が生じ、どのような可能性を提起しているのか。Bでは、宮城県仙台市立七北田小学校における「地域共生科」という新たな教科を創設する試みを分析することを通して、現在行われている学校と地域によるカリキュラム開発における新たな特徴を指摘する。「地域共生科」は文部科学省の指定研究開発学校に指定されて行われており、学校と地域のかかわりにおいてカリキュラム開発を行う一つの典型と言える事例である。「地域共生科」の挑戦は、現在の事例としての新しい困難と、1950年の地域教育計画の実践と同様の課題の両方を示してくれる。

続いてCでは、高知県南国市立稲生小学校における読み聞かせの実践を分析する。読み聞かせの実践は指定研究開発学校として行われる「地域共生科」とは対照的に草の根的に行われている。その中心は絵本屋である森本智香さんである。森本さんを中心とした読み聞かせ実践は、従来の読み聞かせ実践に対する挑戦として位置づいている。森本さんが従来の読み聞かせ実践を「批評」し新たな読み聞かせに挑戦するに至ったプロセスと読み聞かせにおける子どもの学びと地域

住民の学びからは、カリキュラム開発において学校と地域とが協働してカリキュラム開発を行う可能性を読み取ることができる。Cにおける実践の検討を通して、地域住民とかかわりながらカリキュラム開発を行う困難を踏まえた上で、地域とかかわりながらカリキュラム開発を行う意義と可能性がどこにあるのか考察したい。

(森田 智幸)

B 「地域共生科」創設の挑戦—仙台市立七北田小学校の実践に学ぶ—

本節では、地域と学校教育の関わりにおいて、「地域共生科」という新たな教科を創設する試みを行った小学校の事例を検討する。

第1章で検討したように、近年はコミュニティ・スクールに関するガバナンスやマネジメントの研究がさかんである。本研究では、他方、カリキュラム開発についてのコミュニティ・スクールの可能性を精査することを目的としている。特に、地域の現状とは相対的に離れた形でテーマと人材を配置する取り組みではなく、地域に根ざした課題を教師と地域の人々が一緒にカリキュラム化し、かつ子どもたちとともに学んでいる取り組みを整理している。

本節では、数あるこのような取り組みの中から、「地域共生科」という教科を立ち上げた仙台市立七北田(ななきた)小学校の事例を取り上げる。七北田小の事例の特徴は、文部科学省の指定研究開発学校というオフィシャルな性格をもっていることである。この取り組みは「地域共生科」という教科を新設し、その「学習指導要領」を作成することにまで及んでいる。本研究で検討してきた内容を現在の制度的枠組みの中で制度化するならば、どのような可能性と課題が生じるのか、本事例はそのことについての大きな示唆を与えてくれるだろう。

1 七北田小学校の研究開発 七北田小学校は 1873(明治6)年に創設された歴史ある学校である⁵⁸。学校があるのは仙台市の副都心として開発が進み、住民の流動性が激しい地域である。七北田小のある保護者は

「人と人のつながりの弱さを感じている」と述べている⁵⁹。このような地域で教師や保護者は「現実社会を志向した教育」をめざしている⁶⁰。

「地域共生科」の試みは文部科学省の指定研究開発学校の指定を受け、2009年度から3年間取り組まれた(本報告時は最終年度にあたる)。研究の内容は、①新設教科において育成する能力の明確化、②新設教科の目標や学習内容の具体化と指導方法の工夫、③教育課程や指導方法及び児童に身に付いた力の評価と改善、④地域社会と学校の学びの循環をつくる工夫、の4点である⁶¹。

研究組織として、「学習プログラム創造プロジェクト」、「指導方法プロジェクト」、「評価方法プロジェクト」からなる「研究推進委員会」が校内に設置され、外部からは大学教授などからなる「運営指導委員会」が評価と助言を行っている。

「地域共生科」を紹介する七北田小のパンフレットによれば、学習は5つの「学習ステップ及びサイクル」で構成されている。すなわち、「地域を知る→地域を調べる→地域を考える→地域に発信する→地域で行動する→地域を知る」のサイクルである。また、「育みたい力」として、「地域社会を構成する人々や事象に関心をもち、その一員として地域社会の課題に主体的に取り組み貢献する能力」、「地域社会の課題を他者の考えや社会的価値観と照らし合わせて自ら考え、話し合い、判断する能力」、「地域社会に貢献し、共生するための基礎的・基本的な知識・技能」の3点が示されている。この3点を育むことによる「学習の社会的意義の実感」と「自己肯定感の高まり」が目指されている。

地域との関わりにおいて、七北田小は一つの考え方を持っている⁶²。

これまで地域の人々をゲストティーチャーとして招いたり、ボランティアとして児童の学習の支援に当たっていただいたりすることを「学校と地域の連携」と称して多くの学校において様々な試みがなされてきた。しかし、そのような試みにおいては、学校が一方的に地域の協力を仰ぐのが現状であり、その取組が単発で終わってしまったり、継続性と広がりをもったものに発展していかなかったりするケースが多く見られた。この

ような現状を解消するためには、学校が一方的に地域の協力を仰ぐだけではなく、児童が学んだことを地域社会に還元するシステムを構築することが必要だと考えたからである。

「地域の教育力の提供」と「子どもの地域貢献」の影響関係について、七北田小は「地域社会と学校の学びの循環」と呼んでいる。「その(=地域の)教育力を広く継続的に享受するシステム」と「児童が学んだことを地域社会に還元するシステム」を構築することが必要だと考えられている。

このような考えに基づき、各学年では次のような単元が構成された⁶³。

第1学年「まつりだわっしょい！！ In ななきた」～子どもの力で 地域を元気に～

第2学年「見せるぞ！おにいさん・おねえさんパワー」～つくろう えがおの町～

第3学年「おじいちゃん おばあちゃん わたしたち」～いっしょに笑おう いっしょに学ぼう～

第4学年「すぎだっちゃ七北田！」～見つけよう・伝えよう・わたしたちのふるさと～

第5学年「よりよい未来を思い描こう」～つくろう！ 素敵な自分 素敵な地域～

第6学年「私たちでつくろう 住みよい七北田」～すいせん通り 環境向上プロジェクト～

特別支援学級「わたしたちの町」～地域の人となかよくなるよう～

2 「パートナー」の概念 七北田小の取り組みの中で興味深いのが「パートナー」という存在である。「パートナー」は講師として児童に教えるゲストティーチャーとは異なり、「児童と共に一つの目標に向かって話し合い、共に創り上げていく大人」とであると定義されている⁶⁴。具体的には「地域の機関や企業の人々、演劇家や郷土史家、地域住民や保護者など」が務めている。

「パートナー」は「社会的価値観の象徴」であり、子どもとの話し合いに加わる中で、子どもの考えに現実性や実行性を与えていくことが求められている。3年生の「パートナー」に配られた「パートナーパンフレット」をみ

てみよう⁶⁵。

パートナーのみなさんへのお願い

<話し合いのとき>

子どもたちの意見を聞いていただき、質問したりアドバイスしたりしてください。

- ・話し合いの流れが滞ったとき
- ・話がそれてしまったとき
- ・話をまとめるとき
- ・思いを上手に表現できていないとき

<講座のリハーサルと講座開講のとき>

講座のリハーサルに参加していただき、良かった点や修正する点などについてアドバイスしてください。講座にもぜひ参加して、一緒に楽しんで下さい。

<その他>

気がついたときに構いませんので、子どもたちの励みになるよう、子どもたちの良い発言や行動を簡単にメモしてください。(メモしていただいた物は、子どもたちにわたします。)また、活動中や活動後などに、直接良かった点や頑張った点を伝えていただけるとありがたいです。

子どもたちが、地域の方と触れ合う良い機会にしたいと思っております。どうぞよろしく願いいたします。

ここではある種の知識(行政の知識や企業経営の知識、演劇の知識や郷土史の知識)とは異なる知識とそれが必要な役割が求められている。すなわち、子どもたちの話し合いを補佐するコーディネーターとしての知識と役割である。また「良かった点や修正する点などについてアドバイス」を行う評価者の知識と役割も求められている。

3年生では地域のお年寄りが楽しめる「教室」を開くことを計画していた。2011年7月15日の授業では、どのような企画内容にするかについて、「パートナー」と話し合いがもたれた。授業後、「パートナー」たちはメモを残している。ある「パートナー」は、「パソコン教室5グループ〇〇くん、私自身がお年寄りと思い、とても丁寧な説明をしてくれました。周りのお友達がわからない操作も積極的に教えてくれました」と記した⁶⁶。

子どもたちと地域の人々がかかわる取り組みにおい

では、一般的にはコーディネーターとしての役割は教師に求められており、それに伴う専門性の開発が必要である、と考えられている。七北田小においては、子ども同士の議論を補佐し調整する役割が教師のみならず地域の人々にも求められており、それが七北田小の「パートナー」という存在の特徴であるといえる。

3 「地域共生科」の創設 「パートナー」という枠組みのデザインに見られるように、独自の取り組みが展開される中で、教師の役割や専門性はどのように考えられているのだろうか。次に、教科としての「地域共生科」の特性について考えてみたい。「地域共生科」を教科とする理由について、七北田小は2点挙げている⁶⁷。

○地域共生科で育みたい力は、現在の社会において必要とされる力であり、全ての子どもたちに確実に育む必要がある。そのため、目標、内容、評価が明確な教科とすることが相応しい。

○地域共生科で育みたい力を確実に育成することを教員、保護者、地域住民などに強く意識させることができる。

育みたい力を確実に伸ばすため、またそのことを関係者が強く意識していくためにも、システムとしての教科の機能が期待されている。単元については、上述のように、各学年によって共通の単元が設けられている。

「地域共生科」の授業は「総合的な学習」の授業時数を使って実施された(低学年においては「生活科」の約半分の時数が充てられている)。

研究2年次には「地域共生科」の「学習指導要領」が作成された。そこでは、全体としての「目標」、2学年ごとの「目標及び内容」、「指導計画の作成と内容の取扱い」が示されている。「指導計画の作成と内容の取扱い」には教師の指導上の留意点が示されているが、特に地域との関わりについては次のように記されている⁶⁸。

[第31(5)]地域社会づくりの体験活動の際は、地域社会の具体的な事象と深くかかわる場を設定し、地域の教育力を積極的に活用すること。

[第31(6)]地域の人々と共に学び、活動することを通して、児童の活動を地域の教育力の向上と活性化につなげていくよう留意すること。

[第31(7)]地域社会づくりの体験活動に社会貢献の意味をもたせ、その活動を地域の人々に周知することにより、地域の教育力を積極的に提供していただくよう配慮し、「地域社会と学校の学びの循環」の構築に努めること。

教師には「地域の教育力」を「活用」するだけでなく、その「向上」も求められている。先にみた「パートナー」による子どもたちの話し合いのコーディネートはその一例とみることができよう。ここで媒介となるのが「(子どもが)地域の人々と共に学び、活動すること」である。また、そのことを通じて地域の「活性化」にもつなげていこうと考えられている。さらに、活動そのものが「地域の教育力」を得るための広報の役割もはたしている。

ここで検討すべきことは、「教育力」をもたない「地域」の存在である。「パートナー」としてある種積極的に学校に関わる人々がいる一方、関わりを求められない人々もいる。しかし、第2章の本郷プランの検討においてみたように、地域の課題に迫っていくためには後者の人々との対話こそ重要であると考えられる。これらの人々との対話の回路をどのようにデザインし、そこから子どもたちの学びをどのように豊かにしていくのかが問われている。

4 保護者・教師・子どもたち 「地域共生科」の授業を経て、教師や子どもたちはどのように変わったのだろうか。また、保護者はこの授業をどのように捉えているのだろうか。ある保護者は次のように述べている⁶⁹。

児童が自ら考え、みんなと話し合い、判断している姿を見て、3年生がここまでの話し合いができることに感心しました。地域とのつながりが薄くなりがちな地域ですが、地域社会に関心をもち、社会との関わりを考えることができる素晴らしい活動だと思いました。

地域への関心が出てきたこと、また話し合いを通じての成長については、多くの保護者が指摘している。ま

た、ある保護者は次のように述べる⁷⁰。

6 年生の立派な姿を見ると、あんな風に成るのかなあとよいイメージができました。児童が育つだけでなく、実はまわりの大人がかかわる機会を与えてもらって、こちらも貢献することで、よりよい学校や地域ができてゆくのかなあと考えたりします。壮大ですね。

自らの子どもだけでなく、他の学年の子どもたちを見る機会でもあること、見るだけでなく小学校 6 年間のスパンで子どもたちの育ちをとらえること、さらに自らがかわることで学校や地域ができていくことへの気づきが、「地域共生科」の授業によって与えられている。保護者の子どもを見る目に変化したことの前提には、保護者と子どもがもはや一体ではないという現代的状況があり、「地域共生科」はその状況に対応した機能もはたしている。

一方では、保護者へのアンケートの中には「地域共生科の授業時数の減少を望む声や国語、算数等の他教科の学力が低下することを危惧する意見もあった」という⁷¹。

教師たちは「地域共生科」についてどのような思いをもっているのだろうか。教師へのアンケートによれば、「児童への理解が広がったり、深まったりした」、「地域共生科への理解が深まった」、「指導方法等の工夫や完全を図った」、「教員間の連携・協力が高まった」という項目に対して、95%以上の教師が「よくあてはまる」、「ややあてはまる」と回答している⁷²。

「研究に意欲的に取り組んだ」という項目に対しては、「よくあてはまる」が前年度より増加したが(28%→42%)、「あまり当てはまらない」も増加している(6%→16%)。このことについて、七北田小では「取組を負担と感じる教員にとっては、地域共生科に意欲的に取り組めないことになると考えられる」としている。先に述べたように、「地域共生科」は各学年で共通の単元を設定しているが、その中で教師一人ひとりが創造性をどのように発揮していけるかが課題であろう。また、「教育実践全般への意欲・自信・満足感が高まった」という項目も「あまり当てはまらない」が 30%を超えている。この原

因として「他の教科・領域の教材研究に十分に時間を取ることができなかったことが考えられる」とされている。

子どもたちにとっては「地域共生科」の授業はどのような意味があったのだろうか。子どもたちへのアンケートでは、「自分の考えに理由をつけて話すことがありますか」という項目は、この1年間の取り組みで、全学年で肯定的な回答が増加した⁷³。保護者の多くも指摘していたように、子どもたちの話す力の向上は、子どもたち自身によっても感じられているものであった。

一方で、意外なことであるが、「今住んでいる地域をもっとすてきにしたいと思いませんか」という項目は4年生を除くすべての学年で、この1年間で減少している。また、「自分にはよいところがあると思いませんか」の項目は、この1年間で1年生のみが増加、4年生は変化が見られず、他の学年では減少している。七北田小では活動のレベルで熱心に取り組む子ども姿は見られたが、「思いの深まりには至っていなかった」として、オリエンテーションや振り返りの時間を設定したり、「地域共生科学習の手引き」を活用したり、学習カードを工夫したりすることで、活動の意義を理解させたいと考えている⁷⁴。

5 おわりに 本節では、「地域共生科」という新たな教科を設けることによって、地域との協力によるカリキュラム開発を模索した七北田小学校の事例を検討した。

七北田小の研究においても指摘されているが、地域と関わりながら子どもたちに力をつけさせていくことは、全教科において追求されるべきものでもある。教科としてシステム化することで地域との持続的な関わりを構築できる一方、運営の仕方によってはより硬直的な教育になってしまう可能性もある。計画することによる実践の硬直性という問題は、2章において検討した川口プランと原理的には共通する問題でもある。しかし、七北田小はあえてそこに挑戦する道を選んだ。それは、「地域社会と学校の学びの循環」をより強力に推進したいという強い思いからであった。

「地域共生科」の授業に賛同しつつ、国語や算数などの学力が低下するのではないかと保護者の懸念

がある。七北田小の試みは、保護者や教師の中にあるこれまでの授業や学びの在り方を問い直す試みでもある。保護者の懸念は授業時数の配分によって本質的に解決されるものではない。七北田小の「地域共生科」の実践は、これまでの授業や学びの在り方に再考を促しており、教師や保護者、地域との関係を問い直している。また、「地域共生科」の実践の内部においては、これまでの教育実践を参考にしながら、どのように内容（content）を構成していくのかが問われている。そこでは、2章においてみたように、地域の実態の調査や分析に関する歴史的経験から学ぶことも必要であろう。

七北田小が今後の課題として挙げていたことの一つに子どもたちの「自己肯定感」の問題がある。一般的に年齢が上がるにつれて、それが低くなっていくことは、七北田小の研究においても指摘されていた。では、「地域共生科」の授業を通過することで、それがさらに低くなってしまったのはなぜだろうか。今後の研究によるが、それは地域の人々や子どもたちなど、この実践にかかわる人々に求められている在り方に関係があるように思われる。

さらに、「自己肯定感」の追求それ自体も問われなければならないだろう。地域には、子どもの手にはあまるかもしれないが、真摯に学ばれ、早急に解決されるべき問題が山積しているからだ。

（内山 仁）

C 地域との「協働」による読み聞かせの挑戦—高知県南国市立稲生小学校の実践に学ぶ—

本節では高知県南国市立稲生小学校2年1組における、森本智香さんによる読み聞かせ実践の事例を対象として、授業場面に地域住民がかかわることの意義と可能性を検討したい。

1950年前後に展開された地域教育計画は、計画にかかわるだけでは実践の硬直性を招くという困難、客観的分析と緻密な組織形成により地域に迫ろうと試みることによって抽象的な地域像を形成することとどまるという困難など様々な困難を抱えていた。現在においても、七北田小の事例にみられるように、実践の硬直性を招くという困難については乗り越える視点をもっていない。ま

た地域との関係づくりが「自己肯定感」という個人の課題へと収束する新たな課題も生じている。その中で取って学校と地域によりカリキュラム開発を行う意義はどこに求められるのだろうか。

森本さんを中心とした読み聞かせの実践は、学校と地域とがかかわりながらカリキュラム開発を行う意義と可能性を示唆する実践である。この実践は、森本さんの読み聞かせ実践の経験を踏まえて行われた挑戦である。この挑戦は、森本さんの経験に対する振り返りを基盤として行われていること、子どもと地域住民の「自然」な在り方が追求されていることの2点において特徴的である。

森本さんの追求する「自然」な在り方とは、「いい絵本」や「いい読み方」を求める志向を乗り越えることを意味している。この志向は、地域住民が教室でのかかわりに対してのもつイメージによりつくられる子どもとのかかわり方から生じている。森本さんは「いい絵本」や「いい読み方」を求める地域住民のかかわりに対して違和感を持ち、読み聞かせの挑戦をはじめた。「自然」な在り方を追求することは、子どもの学びの深まりの機会を用意する可能性を持ち、地域住民が学びにかかわる意義への再考も促す。本節では、稲生小学校における読み聞かせ実践を分析することを通して、学校と地域住民によるカリキュラム開発のもつ意義と可能性に対する一つの示唆を示したい。

1 「批評」から生まれる新たな挑戦 読み聞かせは国語の授業の一環として行われている。企画の中心は絵本屋「ココ・サン」の森本智香さんである。この実践には、形態、関わりにおいて従来の読み聞かせ実践とは異なる特徴がある。形態については、従来の実践が一人の読み手（多くは保護者、地域の人）対多数の聞き手（子ども）で行われる実践であったのに対して、この実践は多数の地域の人や保護者対多数の子どもという構成で行われる。多数の地域の人や保護者対多数の子どもにより行われる読み聞かせ実践では、一人の読み手対多数の聞き手では起きない関わりが生じる。読みたい本はテーブルに広げられた多くの本の中から選ぶことができる。本をもっていくのは子どもたちだが、何

を読むかは読み聞かせの輪の中で自然と決まっていく。もっていった本をじっくり読み味わう輪、もっていった少し読み、またとりにいくという行為を数回繰り返してから読みに浸る輪など様々な読み味わいの輪が形成されている。読み手と聞き手が固定化されていないことも大きな特徴である。地域の人は当初読み手として現れるが、関わりが深まるにつれて地域の人は聞き手となり、子どもが読み手となることがある。子どもが読み方を教える場合も起こりえる。

読み聞かせにおけるこの挑戦は、森本さんが子どもたち、地域の人たちと読み聞かせの実践を行ってきた経験から学んだことによりはじまった。森本さんによると、地域の人たちは「つながり」を求めて読み聞かせにきているという。地域住民は読み聞かせへの参加自体に意義を見出している。

地域住民にとっての参加の意義に思い至ったのは読み聞かせの実践を見る中で、地域住民間に生まれる衝突を見たためだった。その衝突は、練習や「いい絵本」を求める保護者や地域住民とそれ以外の人たちとの間に起きる衝突である。森本さんは一人対多数の読み聞かせ実践を積み重ねる中で、練習を積んでいい読み手となり、「いい絵本」に出会わせたいと思う保護者、地域の人に多く出会ってきた。「いい絵本」と練習を求める人たちは森本さんに苦情を伝えた。つまずきながら読む「下手な」読み手をどうかしてほしい、地域住民や保護者が選ぶ本がいまいちだという苦情だ。これらの苦情は、読み聞かせに参加する多くの地域住民にとって障壁となっていた。森本さんによると、地域の人たちは決してプロの読み手になろうとしてきているのではない。地域の人たちの多くは、読み聞かせの場に参加することを通じて、子どもや他の地域の人びとのつながりをもとめている。

子どもたちにとっても、読みの練習や「いい絵本」を求める保護者や地域の人たちが読み聞かせの実践の豊かさを制限するものになっていると感じていた。森本さんは、すらすらと読む読み手よりも、つまずきながらも読む読み手の方が低学年の子どもが夢中になることに気付いた。多数対多数で行われる読み聞かせの中で地域の人たちは決して「上手な」読み手としては現れな

い。しかし、そのことがむしろ子どもをひきつけていると森本さんは考えている。森本さんは読むことがとても下手なおじいさんに出会った事例を紹介してくれた。大人にはとても聞き取れない「下手な」読みの中で、子どもたちが夢中になって聞いていたのが印象的だったという。多数対多数で行われる読み聞かせ実践は、地域住民にとっての参加の意義、子どもたちが夢中になる姿から学ぶことを通して開発された。森本さんの読み聞かせ実践への挑戦の経緯は、カリキュラム開発過程において、実践における経験を問い、その経験から学ぶことを通して新たなカリキュラムを開発し実践するというサイクルの重要性を示唆している。

カリキュラム開発について「批評」を中心とした開発モデルの重要性が提起されてきた。佐藤学は「カリキュラムを見直す」の中で「研究・開発・普及モデル」におけるカリキュラム開発を批判し、「実践・批評・開発モデル」でのカリキュラム開発の必要性を提起している⁷⁵。「研究・開発・普及モデル」においては、「ティーチャープルーフ」なカリキュラム開発が目指され、開発されたカリキュラムに即して子どもの学習活動が規定されるというサイクルが生まれる。それに対して「実践・批評・開発モデル」でのカリキュラム開発では、カリキュラム観を「教師の構想におけるカリキュラム」「子どもの学習経験の総体としてのカリキュラム」「子どもと教師の創造的な経験の手段と所産としてのカリキュラム」へと拡張することが求められ、子どもの学習の事実とその可能性に応じてカリキュラムが決定される。「実践・批評・開発モデル」におけるカリキュラム開発では、学習の事実から学ぶ「批評」が重要になる。「批評」を通して教材の価値を再発見し、カリキュラムの有効性を検討しその修正を求めるというサイクルが生まれる。

地域の人がつながりを求めてきていること、決して「上手な」読み手を子どもが求めていないことという洞察を通じて、森本さんは読み聞かせ実践への挑戦を始めた。森本さんの挑戦は経験から学ぶという批評により支えられている。実践から学ぶプロセスがカリキュラムの硬直性を克服する一つの鍵となるだろう。

2 異質な他者が深める子どもの学び 森本さんを中心

心とした読み聞かせ実践では、読み聞かせの「自然」な在り方が追求されている。森本さんにとって「自然」な読み聞かせとは、一人の読み手と一人の聞き手で構成される読み聞かせである。一人の読み手対多数の聞き手の形態で行われる読み聞かせは仕方がなく行っているものだととらえていた。一人の読み手と一人の聞き手で構成される読み聞かせが「自然」なのではないか。その思いから始めたのが多数対多数での読み聞かせ実践だった。「上手ではない」読み手と聞き手で構成される読みの世界について森本さんは「家庭で読んでいたら本当はそうなんじゃないか」と指摘する。

読み聞かせの間、子どもたちは夢中になって絵本を読んでいる。読み聞かせがはじまると、松岡さん(仮名)のもとへまことくん(仮名)が本をもってきた。見開き2ページも読まないうちに、まことくんは「やっぱいい」と言って違う本をとりに行った。その姿を松岡さんはにこやかに見守る。まことくんがほかの本をもってくると、優しい顔でまた読み始めた。読む本が決まると、松岡さんは老眼鏡をかけ、少しキリッとした表情に変わる。ときどき老眼鏡に手をやりながら絵本を読み上げる。松岡さんは決して上手ではない。とこどころ間違えながら読んでいく。まことくんは松岡さんの読みに文句を言うことはない。初めは机に体重を乗せてふらふらさせていた足もびたりと床につき、体を松岡さんの方へと寄せていた。松岡さんとともに話の世界に入り込んでいるようだ。いつの間にか松岡さんとまことくんの読みの輪にはゆめちゃん(仮名)やさくらちゃん(仮名)が加わっていた。読みの輪がなくなることはない。図書室にはたくさんの読みの輪が形作られ、子どもたちは絵本の世界に没頭していた。

森本さんが「自然」な在り方を追求することは教室空間における子どもの学びを深める契機になりえる。「自然」な在り方を追求する中で、学びの「真正性(authenticity)」が担保され、ケアを中心とする関係が成立している。

「真正性(authenticity)」とは、「現実世界の問題につながる」ことや「学習者の知的好奇心に基づく」こと、「学問の体系と関連付けられた探究活動」であることなどの意味において用いられる⁷⁶。ここでは「現実世界」

における絵本との出会いが保障されている。テーブルの上にある多数の絵本は、図書室にたくさん絵本がある家を再現している。絵本は絵本屋である森本さんが持ってきたものと図書室の絵本とで構成されている。子どもたちは、家にある本を好きなように選んでみんなで読み合う。同じ本を何度も読むこと、少し読んで違う本を選びに行くこと、一度に2冊も3冊も選ぶこと。絵本と存分に会う機会がここには担保されている。

子どもたちが絵本を選ぶこと、絵本を読むことに没頭できるのは、地域住民との「応答」関係が成立しているからである。ケアする者の関わりについて、ネル・ノディングズは「専心」と「動機づけの転移」の重要性を指摘する⁷⁷。地域住民の関わりには、子どもの読みを見守り引き受けるという「専心」がある。地域住民が見守る姿は子どもたちの成長を支えていると担任の西山先生は感じている。西山先生は地域住民の人たちの「優しい言葉や優しい表情が子どもたちに伝わっているようだ」と語っていた。引き受ける地域住民が多数いるというケアを中心とした空間が形成されることにより、子どもたちは絵本との出会いに没頭することができる。

地域住民の関わりが授業の変革の契機となることは、地域住民が授業に関わる上で重要な視点となるだろう。地域住民が子どもの学びを深めるかかわりをするときのポイントとして、「効率性」の追求とは異なる文化の体現者として現れ、子どもたちにとって一人ひとり固有名をもった異質な他者として現れることの重要性をあげることができる。「いい絵本」や「いい読み」の主張に見られるようなかかわり方は、「効率」を重視した教室空間の中で「効率性」を追求する学習の協力者として機能しても、質を追求する学びを深めることに対しては機能しない。持田栄一は『「生涯教育論」批判』(1976)の中で、1970年代の「生涯教育論」を国家による教育のシステム化として警鐘をならしている⁷⁸。同様にイヴァン・イリイチも「学校化社会」という概念を導入し、社会が学校以上に学校化することを指摘した⁷⁹。学校に入る地域の人、教師以上に教師らしい人として、学校以上に学校文化を体現した人として現れる危険性を常にもっている。地域の人が入る学校は、想像により構成される学校文化を体現した人をもちこみ、学校を保守化す

る危険性を常にはらんでいる。

「自然」なかわりを追求した上での地域住民のかかわりは、子どもたちに対して「効率」を重視するかかわりとは異なるかかわりの機会を用意する。森本さんの読み聞かせ実践では、「自然」という言葉が象徴するように、地域住民が練習や「いい絵本」に関する知識をあらかじめもつことなく、一人一人の固有名をもった存在として関わることが求められている。このことが子どもの学びを深める契機につながっている。この実践は、地域の人が従来の教室での学びに対する異質な文化の体現した他者として、また、子どもにとって一人ひとり固有名をもった異質な他者として現れるとき、地域住民が学びにかかわることを通して子どもの学びを支えることが可能になることを示唆している

3 地域の人の学びをめぐる 「自然」な在り方を追求することは、地域の人が学びの場にかかわる意義を追求することにつながっている。森本さんの実践の特徴は、子どもの学びだけではなく、地域住民が学びの場に関わる意義も考慮している点にある。森本さんは地域住民の参加の意義として「つながり」をつくること、「健康増進」など様々なことを考えてきた。今でも森本さんは地域住民にとって読み聞かせに参加する意義を様々な視点から追求している。

森本さんのこの志向は、地域住民同士が読み聞かせをめぐる対立する事例に出会ってきた経験から学んだことにより生まれている。読み聞かせをめぐる対立は、地域住民の中に練習や「いい絵本」を求める人たちと、それを求めずに来ている人たちとの間に起きた。森本さんは練習や「いい絵本」を求める人たちへの理解を示す一方で、地域住民が参加する意義はそれとは異なるところにあると考えている。森本さんは地域住民が学校における学びに参加する意義を模索している。

成人教育論、成人学習論の中では成人の学習をめぐる「学習課題論・学習内容編成論」による意義の追求と「学習者志向」や「学習者の自己決定学習」の議論による意義の追求が展開されてきた。佐藤一子によると「学習者志向」や「学習者の自己決定学習」を主張する立場からは、成人が社会において学ぶ意義として「アイデンティティ形成」「相互の対話的關係性の発展」「振

り返り」の重要性が提起されてきた⁸⁰。「学習者の自己決定学習」の主張は、「学習課題論・学習内容編成論」における「演繹的な課題設定」への反発という文脈から生じた問題提起であり、「学習者の日常的な心理的態度の自己主導的な変化」を重視している。一方、「学習課題論・学習内容編成論」においては近年「日常生活に密着した諸課題から学習内容を編成」していく「地域づくり学習」として広がりを見せている⁸¹。

森本さんの模索は、「学習課題論・学習内容編成論」において提起される実践、「学習者志向」を目指す実践のどちらとも異なる地域住民の学習の意義を提起している。この実践における地域住民の参加の意義は、「地域づくり」につながることや「自己主導的な変化」につながることに求められていない。森本さんが重視しているのはその場での経験の意義であり、学びそのものの経験の意義であるといえよう。佐藤学は「学び」を「快楽(pleasure)」として復権することを主張している⁸²。地域の人にとっての学び、さらには地域の人にとって学びにかかわることを「快楽」としてとらえ直し、従来の学習論から「学び」の意義を拡張してとらえる必要性を本実践は提起している。

4 学校と地域の「協働」へ 本節では高知県南国市立稲生小学校における読み聞かせ実践に学ぶことを通して、学校と地域がかかわりながらカリキュラム開発をする意義と可能性について検討した。この実践では、ケアのかかわりや、学びの真正性を担保する存在として地域住民が機能し、子どもの学びを支えることを可能にしていた。地域住民が学びにかかわる意義にも再考を迫る。地域住民は「地域づくり」や「自己主導的変革」のために学びの場にかかわるのではなく、学びにかかわることそのものに意義を求めるかかわりを許されている。森本さんが地域の人に「いい読み」や「いい絵本」を求めないことはそれを象徴している。経験の意義を問う学校と地域とのかかわりは「協働」と表現するのが適切である。田中智志(2011)はデューイにおける「共同」、「協力」、「協同」、「協働」概念を考察し、「協働」を共存交流的な経験とそこにおける空間的・時間的な結びつきとそこでの経験の「意義(significance)」に価値を

置く概念であることを示している⁸³。「協働」は、目的合理的な活動として「効率(eficiency)」に価値を置く「共同」や「協力」とは異なる。本実践は学校と地域の関係が「共同」や「協力」としてではなく、経験の「意義」を問う「協働」の関係を結ぶ重要性を示している。

読み聞かせの間の西山先生と森本さんの会話には、子どもだけではなく地域の人の固有な名前が頻りに登場する。「今日、竹本さん、元気だね」、「松岡さん、子どもがいなくて本当にさみしそうなお表情するよね」。本実践において地域の人が学びの場にかかわる意義は、「地域の課題」、「生活の課題」を解決することにはない。地域の人の関係がよくなったとするならば、それはあくまで結果である。実践において追及されているのは子どもと地域の人の学びの意義である。本稿では学びを「快樂」として位置付け直す佐藤の議論を参照した。学校と地域の「協働」によるカリキュラム開発には、子どもの学び、地域の人の学びを議論する必要に迫られている。

(森田 智幸)

終章

本研究は、学校と地域とは、子どもの学びを可能にしながら、関係をどのように構築できるのか、そうした関係はどのようなものなのかという問題関心に基づいてなされた。これは、多様化する社会の中で、学校と地域とが協働する学校教育がいかんして可能になるか、学校と地域との協働がどのように作り出され、学びの問題として議論することができるかという問いの形をとる。これらの問いを検討するにあたり、本研究では、学校と地域との関係の在り方をカリキュラム形成という視点から検討した。第1章で学校と地域をつなぐ契機となりうる制度、第2章で学校と地域をつなごうとした歴史的な事例、第3章で現在の学校と地域をつなげる実践を対象とし、各領域の中でのカリキュラムの扱われ方を整理した。そこで整理されたカリキュラムとともに、カリキュラムを「学びの経験の来歴」として拡張して見ることで今後の学校と地域の関係づくりのための課題の提起とそれへの視座を提示することを試みた。

学校と地域をつなぐ契機となりうる、学校運営協議会制度の成立過程とそこでの議論を中心に扱った第1章では、学校運営における地域住民の参加が重要な論点として提出され、地域住民の学校への関わりは教育課程の承認権をめぐる問題が議論の中心となっている経緯を明らかにした。カリキュラム形成という観点から制度をみるならば、地域住民の参加の問題は運営に声を反映させる形をいかに整えるかが当初から主要な論点となっており、運営における関わりという意味で間接的なものに止まったといえよう。運営における地域住民の参加の問題は重要なものであり、過小評価されるべきではない。それでも、多様化する社会の中での学びや、学校と地域(あるいは地域住民)が日常的に関わりを持つときの在り方を考える上では、運営への参加という観点だけで十分ではない。しかしながら、学校運営協議会制度では承認権という形で参加が保障されたものの、それ以上の関わりを禁止するものはない。現行の法制度においても、運用の仕方によって学校と地域とが緊密に連携することは十分に可能である。そのため、次に検討する必要があるのは、具体的にどのようにして学校と地域が協働してカリキュラムを構想し、運用するかということである。

具体的な地域住民と学校との関わりを考える上で、検討しなければならない視点は2点ある。すなわち、学校と地域住民が関わり合いを持つことが互いにどのような意味を持つかという点と、関わり合いを持つこと自体が目的化されるのではない関係が作られるには何が必要かという点である。学校と地域との関係を作り出すための計画としてのカリキュラムを策定しようとした歴史的な事例を検討することにより、現在において計画としてカリキュラムを作る際の注意点やヒントが浮き彫りにできると考えられる。そのために、第2章においては戦後初期の地域教育計画を取り上げた。

地域教育計画の系譜に位置づけられる川口プランと本郷プランを取り上げたのは、地域住民がカリキュラム編成の主体として構想された点で、今日における学校と地域との協働を目指したカリキュラム形成に対する示唆を得るためである。その結果、教育計画の主体としての「地域」の指す範囲の違いによって、住民参加のカリ

キュラム形成を模索する際の方法論やそこで現れる課題が規定される点が明らかになった。川口プランでは地方自治体としての川口市を単位として計画が練られ、本郷プランでは、学区を中心とした小学校のある地域を単位として計画が作成された。この両者は、ともに中央省庁からの教育計画とは異なる回路を作ることによって地域のニーズに応えようとするものであり、地域住民と学校とをカリキュラム形成の面でつなげようとする試みという共通点を持っていた。

川口プランでは、市の教育計画に住民が参加する回路を創出していたことが特徴的である。本報告書では、なぜ地方自治体の教育計画に住民を参加させたのかを問うことで、地域での教育内容編成にとどまらない川口プランの意義を示した。その意義とは、このプランがそれまでの上意下達のカリキュラム形成に代わる、実践から地域教育計画、そして中央の教育企画へと進展する、新たなカリキュラム形成の道筋を示す展望を持ち得ていたことである。そしてそこにおいては、日常の実践と地域教育計画が相互に照らし返すことのできる回路が求められていた。しかし、川口プランが社会科の内容編成に重点をおくなかで、この双方向の回路はついに実現されることはなく、地方自治体の教育計画が実践に影響を与えるという一方通行以上には進展しなかった。このような課題を抱えながらも、住民参加を、ある学校の教育課程編成だけにとどめず、地方自治体の教育計画の場において実現することで、リキュラム形成の質的な構造転換を図ろうとしたことは注目に値する。

本郷プランにおいては、民衆組織・本郷町教育懇話会を設置し、その組織運営と学校教育での学習指導案の作成に地域住民の声を吸い上げるシステムを作り出したことが特徴的である。地域住民の抱える様々な問題を調査によって可視化し、その解決のための学習指導案を作成するだけでなく、地域住民も含めて課題解決に向けた実践していくことが試みられた。教師と地域住民とが結びつき、懇話会の場で問題や解決策を模索するという意味で、既存の枠組みの外部に学校と地域とのつながりを作り出し継続させるための組織を作り出すことを試みたプランであったといえる。しかし、このプランの核となる懇話会への参加が一部の人たちに

固定化していったことにより、そこで取り上げられる問題も偏ることになる。このような試みと限界を検証することから指摘できるのは、学習計画の段階、実際に学習を展開する授業場面において、保護者や地域住民の参加を促すことである。その上で、計画と実際の学習を切り離さず、教師の計画と実際の子どもの学びが交錯する中で、常に計画は作り変えられていくのであり、その過程にも地域住民は加わることができる。この、計画、授業、計画の変容にまで地域住民を取り入れる試みは未発のものであったが、今日における学校と地域との協働を実現するための視座となりうるものである。

戦後の地域教育計画の実践を検討する中で示唆された現代的意義は何であろうか。小学校を起点として地域社会の課題を引き受けようと試みた本郷プランの実践は、現代社会の課題解決に向けて小学校区を単位とした「スクール・コミュニティ」を提唱する秋津コミュニティの岸裕司氏の提起や、第 3 章で取り上げた稲生小学校の初代 PTCA 会長前田学浩氏が主張する「学校支援から地域支援へ」というスローガンと響き合うものである³⁴。地域住民の側からこうした提起がなされている現在、学校が地域住民との協働を図りながら、地域の課題を引き受けたカリキュラム形成を目指す道筋を、本郷プランは示唆していると言えよう。

一方、川口プランのように、地方自治体の教育計画の策定に地域住民が参加するケースは現代でも見受けられる。その際、川口プランの実践が直面した課題から学ぶべきことは、地方自治体の教育計画への住民参加を保障したとしても、それが現実の各学校での教育実践とかけ離れたものとなったならば、住民参加のカリキュラムとしての意義を発揮し得ないという事実である。地方分権化が叫ばれる現在、各学校での実践と地方自治体の教育計画を結びつける道筋を模索することは大きな課題であり、その際に川口プランの実践から学ぶべきところが未だ残されていると言えるだろう。

1950 年前後の学校と地域との関係を構築しようとした実践では、住民のカリキュラム形成への参加は、地域の問題を学校に反映させるためという意図で捉えられていた。また、カリキュラムと実践との関係は、不断に影響を与え合うものとして構想されていた。しかしながら、

地域住民の声を反映させる仕組みは均質な地域像を前提としてしまいかねない問題点をはらんでいた。また、カリキュラム形成と実践とが互いに変容するための契機となるという構想は、現実的には実践のマニュアル化を求めることになった点も指摘できる。

では、学校と地域との協働という関係を構築するにあたって、どのようなカリキュラムが可能となるのかという問いが出てくる。第3章では、現在における実践から、学校と地域との協働の構築に対するカリキュラム形成の視座を提示することを試みた。第3章において対象とするのは、「地域共生科」という教科を立ち上げた宮城県仙台市立七北田小学校と、高知県南国市立稲生小学校2年1組での読み聞かせ実践の事例である。この両者は、学校と地域とが関わる実践であるが、拡張されたカリキュラムとしての「学びの総体としてのカリキュラム」と、制度化される「計画としてのカリキュラム」としてその性格を異にする。この2事例は、学校と地域との関わりがどのような意味を持つか、という問いと、その関わり自体が目的化するのではない形で行われるための制度化の試みを明らかにできる。

宮城県仙台市立七北田小学校の事例は、文部科学省の指定研究開発学校というオフィシャルな性格をもっていることが特徴的である。「計画としてのカリキュラム」という位置づけの中で、子どもが地域の中で生き、地域に貢献することが目的とされている。学校と地域との関係は、地域の人たちによる「地域の教育力の提供」と「子どもの地域貢献」として表現される。その上で、地域の人たちは「パートナー」として子どもたちと関わり、「共に創り上げていく大人」とされる。教師だけでなく、地域の人たちもコーディネーターとして子どもと関わることになる。ゲストティーチャーとしてではない関わりを、地域の人たちと子どもが行うとき、稲生小学校の事例から示されたような子どもの学びと地域の人たちの学びが関連して創造される可能性がある。また、その機会を「学習指導要領」などの形で文書化し、継続性を持たせることも視野に入れている点、研究プロジェクトとして各種のデータを提示している点で注目できる。

しかしながら、七北田小学校の事例では、「従来型授業」がおろそかになるのではないかという保護者からの

心配も取り上げられている。地域の人たちと子どもの学びが共に生じるような授業は、「従来型授業」と対立するものとして捉えられているといえよう。さらに、子どもの「自己肯定感」の低下がデータとして示された点も無視できない。これらの原因を特定するのは容易ではないが、検討されなければならない主題である。

高知県南国市立稲生小学校の事例では、絵本屋が中心となり、地域住民と子どもが読み手と聞き手として固定化されずに、時として本を読みあうという実践を取り上げた。その中では、「よりいい本をより上手く読む」ことではなく、絵本を地域の人と子どもが読むという経験のカリキュラム開発における重要性が明らかになった。このことはまた、子どもが絵本と接する時の「真正性」へとつながり、子どもの学びを深めるための必要な契機としての学校と地域との協働の存在を示した。子どもが絵本と出会うとき、上手な一人の読み手に多数の子どもが集まってただ聞くという状況よりも、上手いわけではない読み手と読みつ読まれつながら絵本を讀んでいく。こうした「現実世界」における文学との出会いによって、子どもの学びが深まる。これは、「上手な読み手」となるための効率的な練習ではなく、子どもにとっての経験が、地域の人たちとの読み聞かせによって生じていることを表しているだろう。

加えて重要なのは、地域の人たちにとっての読み聞かせの経験である。地域の人たちは、いい絵本を探したり、上手く読むために練習しに来ているわけではない。そこでは、地域の人たちはそうした明確な目的や自己変革を求めて来ているというよりも、快樂としての学びを求めて来ているようである。そしてこの実践は、国語の授業の一環として行われていることに注目したい。教師の主導の下に明確な目的を持って子どもたちや地域の人が動くのではない。学びの意義を拡張してとらえる必要があるが、学校と地域との協働の一つの形として、そこで本を読み、本を讀んでもらうという経験をするということが重要な意味を持つということを提示できる。そのためには、カリキュラム開発を「実践・批評・開発」のサイクルで行うこと、「批評」のプロセスへの参加すること、「批評」において経験を問う視点として子どもの学び、地域住民の学びを考慮に入れること、地域住

民の学びの概念を拡張することが求められよう。

七北田小学校と稲生小学校の事例では、ゲストティーチャーなどの形ではなく、子どもと地域住民が関わり、その中で両者の学びが充実することがまず示された。次いで、そのような関わりを持つことが一過性のものに終わらない継続的なカリキュラムを作成するときに、いくつかの重要な難点が生じること示された。

第 2 章で検討した 1950 年前後と現在を比較してみると、以下の点が指摘できる。学校を通じた地域再生・コミュニティ形成が改めて主題として浮かび上がっている点である。1950 年前後に地域を学校に取り入れる試みでは、それに関わる大人たちにとっての意味は主題化されていなかった。それに対して現在は、現状の課題の解決に学習の力点が置かれているといえよう。

本研究は、学校と地域との関わりにおけるカリキュラム形成について調査、検討した結果、以上の考察を導いた。学校と地域とが協働する際に、地域住民の運営への参加のみを問題にするのではなく、子どもと共有する経験を重視した関わりを持つ必要がある。子どもと地域住民とが経験を重視する形で関わり合いを持つためのカリキュラムとは、それそのものだけを独立に開発することが困難であるということも改めて浮かび上がってきた。しかし、現在行われている実践の中に、子どもの学びを深めつつ地域住民の拡張された学びも両立し得るカリキュラム形成の可能性が存在している。

そのためには、まず計画としてのカリキュラム形成に地域住民が参加できる経路が存在することが前提となるであろう。しかし、第 2 章と七北田小学校の事例から、計画としての参加のみを求めたのでは、地域の均質化と学校からの乖離、マニュアル化による硬直などの問題が生じることが明らかになった。これを乗り越えていくには、経験の総体としてのカリキュラムについても地域住民が参加することが求められる。すなわち、子どもにとっての学びに加えて、教師や地域住民らも含めた関係者すべての学びが生じることが、学校と地域との協働を構築するにあたって必要となる。経験に基づいてなされるカリキュラム「批評」のプロセスへの参加が、硬直化を脱しつつ学びの概念の拡張にもつながる。

今後の課題として、以下の点が指摘できよう。まず、

制度として存在する学校と地域とのつながりの中で、運営面からカリキュラム形成に関わる方途を探ることである。本研究では、地域住民の運営への参加を活かす方法の具体的な検討には足を踏み入れていない。次に、歴史的な実践の中に、学校と地域との協働を実現するような事例を検討する必要が挙げられる。経験を問うという視点を持ち、学校と地域とが関わり合いを持つことができる事例の検討が可能になれば、現在において学校と地域とが協働するにあたり生じる問題や可能性に対して、重要な示唆を与えることができる。さらに、現在の事例を検討するに当たっては、成功事例や失敗事例を含めて、より多くの事例を対象とした詳細な分析が必要となろう。七北田小学校が新教科創設にあたって提示したデータでは、子どもや地域の人の経験という観点からのものは提示されていない。さらに、学校と地域との協働が可能になる条件だけでなく、計画としてカリキュラムを作成し、それが継続するためにはなにを求めればよいのかは、本研究では明確に指摘することができなかった。学校と地域との協働は単発になされるのではなく、継続して行われることが重要である。継続した実践を支えるためには、計画としてのカリキュラムをいかに形成するのかを明らかにする必要がある。

加えて、カリキュラム形成という視点からは、広くカリキュラム概念の問い直しがまず行われなければならない。その上で、現在実施されているカリキュラム全体の中で、学校と地域とがどのような関係として策定されているのか、学校と地域との協働を可能にするカリキュラムは、全体の中でどこに位置づかかを、検討する必要がある。これらは、今後取り組まれるべき課題であると考えられる。

(堤 ひろゆき)

(指導教員:小国 喜弘)

引用文献

- 1 佐藤学『カリキュラム批評——公共性の再構築へ——』(世織書房, 1996年)pp. 4-5 および pp. 25-26.
- 2 同書, pp. 3-5 および pp. 25-32.
- 3 佐藤一子『子どもが育つ地域社会—学校五日制と大人・子どもの共同』(東京大学出版会,

2002年)。

⁴ 同書, pp. 143-148。

⁵ 佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクールの研究』(風間書房, 2010年) pp. 3-4。

⁶ 黒崎勲『新しいタイプの公立学校』(同時代社, 2004年) pp. 52-53。

⁷ 金子郁容・鈴木寛・渋谷恭子『コミュニティ・スクール構想』(岩波書店, 2000年)。

⁸ 金子郁容『日本で「一番いい」学校—地域連携のイノベーション』(岩波書店, 2008年) p. 265。

⁹ 金子・鈴木・渋谷, 前掲書, p. 106。

¹⁰ 黒崎, 前掲書, p. 52。

¹¹ 篠原清昭「学校経営改革の思想と構造」篠原清昭編著『スクールマネジメント』(ミネルヴァ書房, 2006年) pp. 3-26。

¹² 第四十七条の五第三項「指定学校の校長は、当該指定学校の運営に関して、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し、当該指定学校の学校運営協議会の承認を得なければならない。」

¹³ 地域教育計画の系譜を位置づけについては、以下の文献に依拠している。当時のカリキュラム運動の実態についても以下を参照。小川利夫「新教育の展開と変容」『教育学全集3 近代教育史』(小学館, 1968年) pp. 246-247。水内宏「カリキュラム運動の実態」稲垣忠彦・肥田野直編『戦後日本の教育改革6 教育課程・総論』(東京大学出版会, 1971年) p. 476。

¹⁴ 佐藤学, 前掲書, pp. 25-32。

¹⁵ 上田薫編『社会科教育史資料2』(東京法令出版, 1975年)。もとは、中央教育研究所・川口市社会科委員会『社会科の構成と学習—川口市案による社会科の指導—』(金子書房, 1947年)に載せられていた内容である。

村本精一「埼玉県川口市の計画と実践 川口プランの実践」『新教育の実践体系II 社会科教育のあゆみ』(小学館, 1959年) pp. 162-177。

伏木久始「川口プランのカリキュラム開発プロセス」『信州大学教育学部紀要』(2004年) pp. 133-144。

¹⁶ 同論文, p. 136。

¹⁷ 上田薫編, 前掲書, p. 550。

¹⁸ 上田薫編, 前掲書, pp. 550-562。

¹⁹ 上田薫編, 前掲書, p. 556。

²⁰ 上田薫編, 前掲書, p. 551。

²¹ 上田薫編, 前掲書, p. 550。

²² 同上。

²³ 上田薫編, 前掲書, p. 551。

²⁴ 同上。

²⁵ 海後宗臣「日本教育の進展」『海後宗臣著作集 第9巻 戦後教育改革』(東京書籍, 1981年) p. 208。

²⁶ 同論文, p. 223。

²⁷ 海後宗臣, 前掲論文, p. 208。

²⁸ 海後宗臣, 前掲論文, p. 230。

²⁹ 上田薫編, 前掲書, p. 553。

³⁰ 海後宗臣, 前掲論文, p. 68。

³¹ 伏木久始「川口プランの実践的課題とカリキュラムの改訂」『信州大学教育学部紀要』(2005年) p. 172。

³² 同論文, p. 177。

³³ 海後宗臣, 前掲論文, p. 80。

³⁴ 海後宗臣, 前掲論文, p. 208。

³⁵ 本郷プランの全体像については、福井雅英『本郷地域教育計画の研究』(学文社, 2005年)が詳しい。

³⁶ 大田堯「地域社会における学校教育計画」『生活学校』1947年5月号。大田堯『地域社会と教育』(金子書房, 1949年)に再録。

³⁷ 大田堯『近代教育とリアリズム』(福村書店, 1949年), p. 239。

³⁸ 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』(東京大学出版会, 1990年), pp. 6-7。

³⁹ 大田堯『地域教育計画』(福村書店, 1949年), 「はしがき」 p. 1。

⁴⁰ 大田堯『地域教育計画』, 「はしがき」 p. 2。

⁴¹ 同書, p. 19。

⁴² 大田堯「近代社会の人間像と教育」『地域社会と教育』, p. 20。

⁴³ 懇話会という組織についても、コミュニティ・スクール運動の中で設置された「コミュニティ計画協議会(Community Planning Council)」から発想を得ていると思われる。『近代教育とリアリズム』, pp. 248-251。

⁴⁴ 大田堯『地域教育計画』, pp. 102-131。

⁴⁵ 同書, pp. 90-91間の「折込1」, または福井雅英『本郷地域教育計画の研究』 pp. 172-173 参照。

⁴⁶ 福井雅英『本郷地域教育計画の研究』, pp. 170-191。

⁴⁷ 大田堯『地域教育計画』, pp. 126-128。

- ⁴⁸ 同書, p. 128.
- ⁴⁹ 大田堯『地域教育計画』, pp. 93-96.
- ⁵⁰ 同書, 巻末「折込 7」。本書は 1948 年 5 月に執筆されたとされ, 1949 年 7 月に刊行されているので, 1948~9 年頃の指導案であると思われる。
- ⁵¹ 大田堯「カリキュラム編成のむずかしさはどこにあるか」『教育』1949 年 6 月号。引用は, 大田堯『地域社会と教育』, pp. 163-164.
- ⁵² 大田堯「地域の教育計画」『岩波講座・教育第 4 巻』(岩波書店, 1952 年)。引用は, 大田堯『地域の中で教育を問う』(新評論, 1989 年), p. 124.
- ⁵³ 大田の本郷プランへの自己批判は様々なところで述べられているが, さしあたって, 大田堯『教育とは何かを問いつづけて』(岩波新書, 1983 年), pp.47-55.
- ⁵⁴ この見解が大田だけのものでなかったことは, 当時本郷小の教師集団の中心にあった田川時男と小川達哉の以下の回想からも裏付けられる。「全町民参加ということで, 各戸に趣意書を配り, 参加を要請したのであるが, 町の文化人とか, 町に対する批判をもつ人, 若い人などが多く集まったけれども, 本当に苦勞して働いている町の民衆による組織とはなり得なかった」。田川時男・小川達哉「本郷プランの歩んだ道」, 梅根悟・岡津守彦編『社会科教育のあゆみ』(小学館, 1959 年), p.192.
- ⁵⁵ 大田堯「教育研究三十年」『東京大学教育学部紀要』第 18 卷 (1979 年), p. 269.
- ⁵⁶ 大田堯『地域教育計画』, p.116.
- ⁵⁷ 同書, p.115.
- ⁵⁸ 宮城県仙台市立七北田小学校『平成 23 年度学校要覧』, 平成 23 年。
- ⁵⁹ 宮城県仙台市立七北田小学校『三年次最終報告会「社会の中で, よりよく生きる力」を育むことをめざして～地域共生科の創設～」, p. 10, 平成 23 年 11 月。
- ⁶⁰ 宮城県仙台市立七北田小学校『地域共生科の創設』パンフレット, 平成 23 年。
- ⁶¹ 同上。
- ⁶² 宮城県仙台市立七北田小学校『三年次最終報告会「社会の中で, よりよく生きる力」を育むことをめざして～地域共生科の創設～」, p. 44, 平成 23 年 11 月。
- ⁶³ 同書, pp. 30-36.
- ⁶⁴ 同書, pp. 25-26。
- ⁶⁵ 同書, p. 26。
- ⁶⁶ 同書, p. 39。
- ⁶⁷ 同書, p. 16。
- ⁶⁸ 同書, p. 20。
- ⁶⁹ 同書, p. 10。
- ⁷⁰ 同上。
- ⁷¹ 宮城県仙台市立七北田小学校『研究開発実施報告書(要約)』, 平成 23 年。
- ⁷² 同上。
- ⁷³ 同上。
- ⁷⁴ 宮城県仙台市立七北田小学校『三年次最終報告会「社会の中で, よりよく生きる力」を育むことをめざして～地域共生科の創設～」, p. 11, 平成 23 年 11 月。
- ⁷⁵ 前掲佐藤「カリキュラムを見直す」pp. 32-36。
- ⁷⁶ R.K.ソーヤー編著, 森敏昭・秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』(培風館, 2009) pp. 373-375。
- ⁷⁷ ネル・ノディングズ著, 佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』(ゆみる出版, 2007) p. 43。
- ⁷⁸ 持田栄一『「生涯教育論」批判』(明治図書, 1976)
- ⁷⁹ イヴァン・イリイチ著, 東洋, 小澤周三訳『脱学校の社会』(東京創元社, 1977 年)
- ⁸⁰ 佐藤一子『現代社会教育学 生涯学習社会への道程』(東洋館出版社, 2006) pp. 110-114。
- ⁸¹ 同上。
- ⁸² 佐藤学「序論＝学びの快樂へ」『学びの快樂ーダイアログへー』(世織書房, 1999) pp. 3-5。
- ⁸³ 田中智志「協働・協力と協同」(東京大学附属中等教育学校公開研究会全体報告資料, 2011 年 2 月 11 日)
- ⁸⁴ 岸裕司「『スクール・コミュニティ』を創ろう」池上洋通ほか編『市民立学校をつくる教育ガバナンス』(大月書店, 2005 年)。2011 年 9 月 11 日に本研究グループが実施した, 前田学浩氏へのインタビュー。
- 【謝辞】本研究にあたっては, 以下の方々にもインタビューを行い, 貴重なご意見と示唆を得た。直接の言及は紙幅の関係から割愛させていただいたが, 以下に記して深謝する。
- 金山康博氏 (埼玉県志木市立志木小学校元校

長)，手島勇平氏（聖籠町元教育長）野澤令照氏（仙台市教育委員会次長）。大崎博澄氏（高知県前教育長），大野吉彦氏（南国市教育長），谷脇里江氏（稲生小学校元校長），浜田伸夫氏（稲生ふれあい公民館長），稲生小学校地域教育協議会委員。