

学校統廃合が地域学習に与える影響

— 奈良県十津川村の小学校を事例として —

大 辻 彩 音 王寺町立王寺南小学校
河 本 大 地 奈良教育大学社会科教育講座 (地理学)

The Impact of School Consolidation on Local Learning : A Case Study of Elementary Schools in Totsukawa Village, Nara Prefecture

OTSUJI Ayane

(*Ojiminami Elementary School, Oji Town*)

KOHMOTO Daichi

(*Department of Geography, Nara University of Education*)

Abstract

How can we conduct local learning (or community learning) in an expanded school district under the circumstances of school consolidation? In order to obtain clues to answer this question, we examine whether the consolidation of schools in the elementary schools of mountainous Totsukawa Village, Nara Prefecture has led to any changes in local studies, and whether local studies lead to pupils becoming more interested in the local areas. First, we interviewed teachers about the content of local learning before and after the consolidation of schools and the impact of the consolidation. In addition, a questionnaire survey was conducted on the children in order to clarify whether or not the local studies led to the children becoming interested in and proud of the community in which they live. As a result, it was found that although the consolidation of schools will make it difficult to implement activities closely related to local people, it is important to create a system for local learning that includes local people and parents. Moreover, although interest in the local area increases in the lower and middle grades, in order to sustain this interest in the upper grades and to increase the students' attachment to the local area, it is considered effective to conduct local studies in a way that matches the interests of each child.

キーワード：地域学習，学校統廃合，愛着

Key Words : Local learning, School consolidation, Attachment

1. はじめに

1.1. 研究の背景と目的

学校教育において、地域学習は古くから行われてきた。学習指導要領で地域学習という用語が取り上げられるようになったのは、小学校では1968年度版、中学校では1969年度版である。しかし、それまでにも郷土教育や郷土学習という語を用いた形で身近な地域についての学習が行われており、1960年代を境に「郷土」が「地域」

に変化したと言われている（花輪・西垣 2014）。

地域学習は多義的であり、既往研究でも定義は様々になされている。竹内（2019）は地域学習を、身近な地域を対象に、地域調査や野外観察等のフィールドワーク（地域における直接体験）に基づいた学習活動と定義づけている。さらに、現代の子どもたちは人間の成長や社会認識発達に関する課題を抱えている。そのような状況において地域学習では地域の子どもの健全な発達を促す視点を持ち、地域における豊かな自然体験や社会体験

を取り入れ、地域で生活する大人たちとの継続的な交流が重要であると述べている（竹内 2014）。池（2012）は、地理教育や地理学習における地域調査の実態について調査しており、地域調査の中で最も実施率が高いものが、身近な地域や市（区、町、村）の様子について学習する「まちたんけん」であり、地域内の地形や土地利用等を観察・調査し、「地域の様子」（地域的特色）の場所的差異に気づかせる学習が行われている、と述べている。また、地理教育の中の野外調査には、社会見学やエクスカージョン（巡検）も含むとしている。地域学習の実践例の中では、地域の牛乳工場や酪農団地の見学やそこで働く人々へのインタビューを行うという授業（上原 2003）や、設定された地域の課題について、地域住民へのインタビューをもとに調べ学習を行い、最後の発表の活動時に保護者や地域の人々にも見に来てもらうという授業（五十嵐 2006）などがあり、いずれも地域の人々とのつながりや体験活動を重視している。このように、地域学習は身近な地域の地域的特色を知る地域調査だけではなく、地域の人々と関わる体験も含まれる。

これらの研究や実践では社会科の中での地域学習についてであったが、地域学習は社会科の時間以外にも行われている。岡山県教育センター（2001）では、地域学習は社会科のカテゴリーと総合的な学習の時間のカテゴリーが重なり合う部分に位置するとし、どちらも「調べ方」や「表現の仕方」を重視した指導により、ねらいにせまろうとしていることから、社会科で学んだことを総合的な学習の時間に生かしたり、総合的な学習の時間で学んだことを社会科で生かしたり、というような橋渡しの場になると述べている。松井（2020）は、兵庫県で行われた第69次ひょうご教育フェスティバルにおいて総合学習部会で報告された地域教材の中で、「ふるさと」という言葉が頻出していたことをきっかけに、総合学習における「ふるさと」や「地域への愛着」「誇り」をテーマにした学習の目的、目標はどこにあるのかということを検討している。その中で、「総合的な学習の時間」の学習指導要領についても述べている。学習指導要領には、総合的な学習の時間の目標を実現するための探求課題として、「地域の人々の暮らし、伝統と文化などの地域や学校の特徴に応じた課題」を設定することや、内容の取扱いに関する配慮事項として、「地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと」ということも記述されており、地域は総合的な学習の時間の学習教材として扱われていることを示している。また、布谷（2003）では、身近な地域との関わりについての学習を、その学校区に古くから伝わる町や村の名や自然や文化、歴史に因んだ名称で呼び、〈ふるさと学習〉として位置付けており、それは生活科の内容や総合的な学習の時間の取扱いと関連付けて各学校で行われていると述べられ

ている。

このように、地域学習は、社会科、総合的な学習の時間、生活科を中心にしながら行われている。これらに加えて、小学校での地域学習の現状を、ある市の小学校の事例により分析し、教育課程やカリキュラムマネジメントの実態を研究した田中・河西（2019）では、郷土学習（地域学習）は生活科や社会科、総合的な学習の時間を中心に教育課程に位置付けられ、各学校で理科や国語、図画工作など他教科とも関連付けた合科的なカリキュラムや、学校行事を通じた縦割り活動が取り組まれていることが推測できると述べている。

これらのことから、本稿では市（区）町村以下のスケールを身近な地域とし、地域学習を「身近な地域を取り上げて行われる学習活動」と定義する。その際、地域学習は社会科で行われるものに限定しないものとする。

では、このような地域学習は何のためにあるのか。加藤（2010）は、「地域社会は子どもたちにとって最も自由に活動できる生活の場であり、望ましい生き方に触れて学ぶ学習の場でもある」、「地域の人々と触れ合い、地域で催される行事に参加することによって、自立性、社会性、創造性、などの道徳性を身に付けていくことができる」という富山保の主張を引用し、児童の地域での活動は、児童の成長にとって必要なことであると述べている。また、現行の学習指導要領の総則の中でも、学校は地域社会を離れては存在しえないもので、児童は家庭や地域社会で様々な経験を重ねて成長していることを示し、そのような成長を促すために、教員は地域の教育資源や学習環境（近隣の学校、社会教育施設、児童の学習に協力することのできる人材等）の実態を考慮し、教育活動を計画することが必要であることを述べている。

さらに、小学校社会科や生活科の学習指導要領にも地域社会と児童の学びの関連について述べられている。

【平成29年告示の学習指導要領における小学校社会科の目標】

○第3学年

社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

(1) 身近な地域や市区町村の地理的環境、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 社会的事象の特色や相互の関連、意味を考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・

判断したことを表現する力を養う。

(3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。(＊下線は筆者による。以下同様。)

○第4学年

社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

(1) 自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るための諸活動、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 社会的事象の特色や相互の関連、意味を考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。

(3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。

【平成29年告示の学習指導要領における小学校生活科の目標】

学年の目標の(1)は、「学校、家庭及び地域の生活に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりについて考えることができ、それらのよさやすばらしさ、自分との関わりに気付き、地域に愛着をもち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切に行動したりする」ことを目指している。

このように、地域社会で地域の自然や人々の生活に触れ、また地域の人々と関わりをもつことができるようにするなど、地域を通じた学びをつくることは、課題解決の力や地域に対する誇りや愛情を身に付けさせることにつながるものであり、児童の成長にとって必要なものであると言える。

しかし、近年では地域社会と子どもの関係性が希薄になっている。宮崎(1994)では、研究者が地域社会を人間形成の場として考察するとき、近年の子どもの諸体験の貧困化ないし欠落、地域諸集団の教育的無力化などの解決方法を樹立することは、教育の地域社会的研究の課

題をなすものであるという問題提起をしていることを取り上げ、地域社会が力を失い、人間関係が見えにくくなっている現状は深刻であると述べている。このような状況の中で、地域社会と子どもたちをつなぐ地域学習はより一層重要な役割を担っていると言える。

地域学習は子どもと地域をつなぐ上で重要な働きをしているが、地域学習は学校統廃合が進む地域の中では従来通りに行うことが困難になっている。佐藤(2014)は、2011年に小学校が9校から2校へ、中学校が2校から1校へと統合された青森県鯉ヶ沢町の小中学校の事例を取り上げている。2000年から小中学校と地域が連携して「ふるさと教育」を展開してきたが、学校区が広範化した地域においては地域連携の機会の減少が懸念されるとし、統廃合後の「ふるさと教育」の実態を明らかにしながら、教育環境を整備する上での課題について検証している。卯田(2016)は、岩手県一関市の学校教育において民俗芸能が導入されている事例を取り上げている。学校教育において民俗芸能が導入される理由として、地域学習としての教育的意義の他に、民俗芸能の後継者を育成することも挙げられるとしている。しかし2000年代から学校の統廃合が急増し、伝統文化や民俗芸能の取り組みも変更・廃止の危険性があると指摘し、伝統文化の継承の活動主体が学校から地域へ転換されることの課題を考察している。さらに、板橋・岩本・河本(2018)は、へき地における学校統廃合の問題点を指摘し、その中に統廃合実施前の学校区に関する地域学習の機会の減少・喪失を挙げている。このように、学校統廃合により地域学習を行う上で地域との連携をとることが難しくなったり、従来の学校区について詳しく学習する機会が失われたりするという問題点が生じている。しかし、へき地においてこそ、地域学習を核にした形で、ESDで育みたい資質・能力を考えた体系的なカリキュラムとそれを支える体制を構築する必要がある(河本, 2020)。

本稿では奈良県十津川村の小学校を対象とする。十津川村は村としては日本一の面積を持つ。村内には多数の小中学校が置かれ、地域の環境に即した教育が行われてきた(松野・河本・馬, 2019; 松田・河本, 2020)。しかし、少子化や過疎化により学校統廃合が行われ、現在では小学校は村内に十津川第一小学校(図1)・十津川第二小学校(図2)の2校しかなく、学校区が広範化している。このような、子どもたちにとって距離の遠い地域を身近な地域としてどのように扱い、地域学習を展開しているのかを検討することに十津川村は適している。

学校統廃合によって学校区が広範化する学校は、今後少子高齢化が進めば必ず増える。その点でも、十津川村を事例として、広範化した学校区を身近な地域としてどのように扱い、子どもたちの地域への愛着を養おうとしているのかを検討することには意義がある。



図1 十津川村立十津川第一小学校 外観
(2020年8月27日、大辻撮影。)



図2 十津川村立十津川第二小学校 外観
(2020年8月25日、大辻撮影。)

以上から、本稿では学校統廃合により学校区が広範化している地域で、どのように地域学習を行っていくかの手がかりを得ることを目的とする。十津川村の小学校を事例に、学校統廃合により地域学習がどのように変化し、現在のような形になったのかを明らかにする。また、現在行われている地域学習を通して、児童が十津川村をどのように感じているのかを検討する。

1. 2. 研究方法

第一に、十津川村の小学校で使用されていた1972年度版、1981年度版、1992年度版、2015年度版の社会科副読本『わたしたちの村十津川』の内容の分析を行った。これについては、既に大辻・河本（2021）にまとめているので本稿では割愛する。

第二に、2020年8月25日に十津川第二小学校を訪問し、校長と教諭2名に、2020年8月27日に十津川第一小学校を訪問し、校長、教頭に聞き取り調査を行った。ここでは、統合前後の地域学習について明らかにし、統合前後での変化があったのかということと、後の児童への

アンケートで最も印象に残っている学習について聞くために、学校統廃合前後の十津川村の小学校での地域学習の取り組みとそのねらいについて聞き取りを行った。また、学校統廃合により、地域学習を行う上でどのような影響があるのかを明らかにするために、統合後の現在の学校で地域学習を行っていく上で課題となっている点についても聞き取った。統合前の地域学習については、聞き取りを行った教員が勤務経験のある旧上野地小学校、旧西川第一小学校、旧西川第二小学校、旧平谷小学校で行われていたことが中心となる。

第三に、地域学習を行うことによって、児童が自分の住む地域に興味を持ったり、誇りを持ったりすることにつながっているのかどうかを調査するため、十津川第一小学校の4年生～6年生の児童16名、十津川第二小学校の4年生～6年生の児童34名を対象にアンケートを実施した。これは、身近な地域の学習をすでに学習済みの児童を対象にするためである。調査用紙を学校に郵送し、郵送で回収を行い、対象の児童全員から回答を得ることができた。アンケートでは、地域学習に対する印象について、地域学習をやってみた感想について、家庭で地域について知る機会の有無、地域を誇りに思っているかどうかなどを問う質問を、下記のように計6問設けた。実際のアンケート票では、漢字にはフリガナを振っている。

- ① 十津川村についての学習は好きですか？
- ② おうちで十津川村について教えてもらうことはありますか？
- ③ 下の学習の中で、十津川村っていいなと感じた学習を選んでください。(いくつでもよいです) 1. 村内めぐり 2. 地域のまつりや行事 3. わらべうた 4. 1～3いがいで地域の人に教えてもらって体験したこと (うめシロップづくり・ゆうべしづくり・そばうち体験・田植え体験など) 5. それいがい
- ④ 十津川村について学んで、十津川村のことが好きになりましたか？
- ⑤ 十津川村について学校で学んだことを、家でも調べたり、やってみたりしたことはありますか？
- ⑥ 十津川村について学んだことで、ほかの地いきの人にじまんしたいこと、教えてあげたいことはありますか？ あるとこたえた人はどんなことをじまんしたいかも教えてください。

また、このアンケート票には「十津川村についてもっと学校で勉強してみたいことはありますか？自由に書いてください。」とする自由記述欄も設けた。以上のほか、両小学校の学校要覧やウェブサイト、閉校した小学校の記念誌なども参照した。

2. 研究対象地域の概要

本研究の対象となるのは、奈良県十津川村にある、十津川村立十津川第一小学校と十津川村立十津川第二小学校である。

十津川村は奈良県南部に位置し、面積は627.38km²で、奈良県全体の面積の約五分の一を占める。村としては北方領土を除き日本で最も広い。内部は7区55大字に分かれている。主な産業としては、林業・観光業・土木建設業が挙げられる。林業については、十津川村の面積の約96%が森林になっており、古くから営まれてきた。近年では山から木を伐り出し搬出する、第一次産業と、製材・加工などを行い、家具などの製品を作り出す第二次産業、製品をPRしたり販売したりする第三次産業をすべて十津川村で行う、第六次産業化に取り組んでいる。また、観光業として、十津川温泉郷が挙げられる。日本で初めて「源泉かけ流し宣言」をした村として、温泉地温泉、十津川温泉、上湯温泉のそれぞれ泉質の違う三つの温泉がある。人口は2020年4月1日時点で3,166人で

ある。2018年4月1日時点の年齢階層別の人口を見ると、男性で60～64歳、女性では80～84歳の人口層が最も多く、高齢化が進んでいる。

十津川村立十津川第一小学校は、村役場や警察署、診療所、歴史民俗資料館等がある、村のほぼ中央の大字小原に位置する。2010年4月に、上野地小学校・二村小学校・三村小学校の三校を統合し、三村小学校の跡地に開校した。校区は、旧上野地小学校校区である中野村区、神納川区と、旧二村小学校校区である、二村区、旧三村小学校校区の三村区、東区の一部になり、村のおよそ三分二を占めるため、ほとんどの児童がスクールバスに乗って登校している。児童数は2020年5月現在で37名である。東区の中の大字竹筒は、和歌山県にある新宮市立熊野川小学校の校区となっているため含まれていない（図3）。学校の特徴として、全校児童を4つの縦割り班に分け、全校活動や班遊びを行うことで、児童の自主性やコミュニケーション力を育むたてわり班活動や、統合前の旧学校のそれぞれの特徴を引き継ぎ、わらべうたや和太鼓、一輪車などの活動を取り入れている。

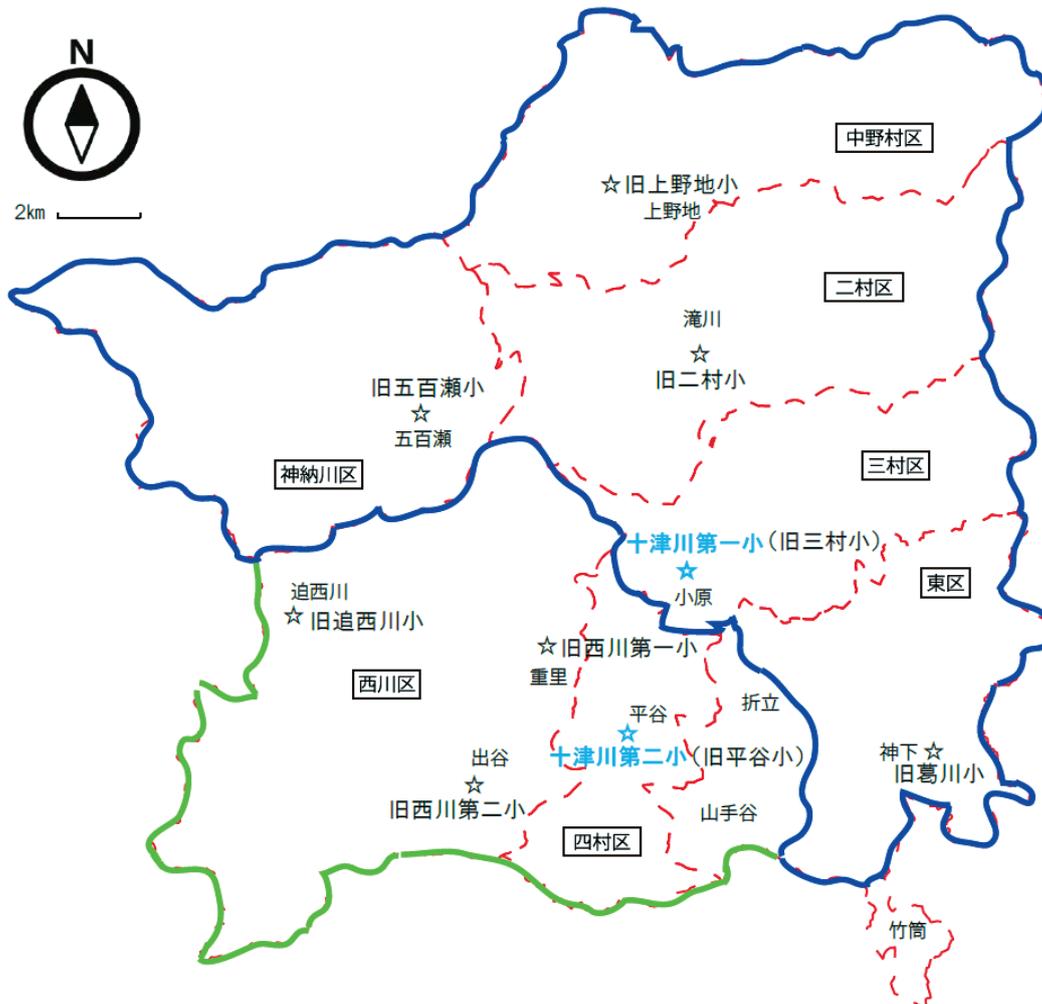


図3 十津川村全域の地図と学校所在地（統合前の学校を含む）
（国土地理院の基盤地図情報を用いて大辻作成。）

十津川村立十津川第二小学校は、55の大字のうちもっとも人口の多い平谷に位置する。2017年4月1日に、平谷小学校・西川第一小学校・西川第二小学校の三校を統合し、開校された。十津川村立みどり保育所が併設されている。校区は旧西川第一小学校や旧西川第二小学校の校区である西川区と、旧平谷小学校区の四村区と東区の一部の折立と手山谷を含む範囲である(図3)。児童数は2020年5月現在で62名である。学校の特色として、毎日5時間目が始まる前の10分間に実施される「読書タイム」や、学期に一回、一週間、保護者や地域の人々に普段の学校を見学してもらう、「学校開放ウィーク」などがある。

3. 小学校統合前後における地域学習の変化

十津川第一小学校、十津川第二小学校の校長・教頭および教員からのインタビューをもとに、十津川村で行われてきた地域学習の具体的な取り組みについて述べる。その際、学校統合前後の変化を見るため、統合前後で変わらず行われている取り組み、統合後異なる形で引き継がれている取り組み、統合後新たな形で行われている取り組みの3種類に分類して述べる。

統合前後で変わらず行われている取り組みは、1・2年生で行われる校区歩きと、3年生で行われる村内めぐりである。これらの活動は、生活科・総合的な学習の時間の年間計画に組み込まれ、3・4年生の活動は社会科と関連しながら行われている。1・2年生の「校区歩き」では校区を歩き、自然や生き物を見つけて身近なところにあるよさに気づかせ、身近な地域への愛着を育てることを目的として行われている。3・4年生では社会科と総合的な学習の時間に、副読本を使いながら十津川村のことを学んでいく。副読本を使ってグループに分かれて事前学習を行った後、バスを使い3回に分けて村内めぐりに出かける。第一小では2019年度には第一回が、6月13日に

行われ、玉置神社や瀨峡などの十津川村南部を見学している。第二回は11月26日に行われ、奥吉野発電所PR館、国王神社、十津川村木材加工流通センターなどがある十津川村北部を見学している。第三回目は2月18日に行われ、十津川第二小と合同で、十津川村役場や上湯川きのこ生産組合、平谷などの十津川村西部を見学している。第二小でも同じように3回に分けて十津川村全域をめぐる。2019年度には第一回が6月13日に行われ、旭ダム、谷瀬のつり橋、木材加工流通センター、国王神社、風屋ダムなどの十津川村北部を見学している。第二回は12月12日に行われ、玉置神社や植物公園、村の警察署や消防署などの十津川村東部を見学している。第三回は第一小と合同で、むかし館や役場、きのこ組合などの十津川村西部を見学している。見学を終えてからは事後学習としてグループごとに発表をしたり、個人で新聞を作ったりするなどの活動を行っている。第一小と第二小でテレビ電話をつなぎ、合同で発表会を行った年もある。

このようなかたちで村内めぐりは長い間変わらず続けることができたのは、十津川村全体を知ることが目標であり、校区に関わらず行われてきたからであると考えられる。校区歩きについても同様に、校区内の歩いて行くことのできる範囲で行われているため、それほど統廃合の影響を受けることがないと考えられる。

統合後、異なる形で引き継がれている取り組みとして、第一小では、生活科や総合的な学習の時間の中で、ゲストティーチャーを招いたり、ゲストティーチャーのところに学校側が出向いたりして、地域の人と交流しながら体験活動を行う、ふるさと学習という取り組みと、わらべうたの体験である。

ふるさと学習は統合前から各学校で盛んに行われていた。旧上野地小学校では児童が縦割りのグループに分かれて高齢者の自宅を訪ね、お土産や手紙を渡す、伝統のわらべうたを知っている高齢者がいれば教えてもらって一緒にするという活動を行っていた。また、旧西川第

表3 統合前後の地域学習の取り組み

	統合前後で変わらない取り組み	統合前後で異なる形に変わった取り組み	統合後新たに生まれた取り組み
第一小	・校区歩き 1・2年生 生活科 ・村内めぐり 3年生 社会科、総合的な学習の時間	・ふるさと学習 (高齢者との交流、もちつき) 全学年 総合的な学習の時間 ・わらべうた 特別活動	
第二小	・校区歩き 1・2年生 生活科 ・村内めぐり 3年生 社会科・総合的な学習の時間	・郷土芸能の学び 全学年 特別活動	・徒歩遠足 全学年 特別活動

(インタビューにより作成)

一小学校では、地域の人々と密接な関わりがあり、学校にゲストティーチャーを招いて餅つきを一緒にするなど活動が行われていた。

しかし、統合後には校区が広がったため、学校に来ることのできる地域の人材に限られてしまったり、地域の人材の高齢化により、学校に来ることが難しくなったりして、以前ほどは活発に行うことができなくなっている。そのため、学校内だけでも行うことができるようにPTAなどの協力を得ながら体験活動だけは残していくという形に変わりつつある。餅つきの活動であれば、以前は地域の方に来てもらい教わるという形だったものを、現在は学校で餅つきの機械を使い、保護者の協力のもと行うという形に変化している。また、高齢者との交流も、現在では「高森のいえ」という施設に訪問して交流を行ったり、敬老の日に合わせて高齢者に手紙を送ったりするという活動に形を変えて高齢者との交流を行っている。

また、このような状況でも地域の人々との交流を無くさないように、人材マップが作成されている。人材マップには、学年、活動の内容、ゲストティーチャーの氏名と連絡先が記録されており、担当していた教員が異動しても活動自体は引き継ぐことのできるように、準備物や活動を行った時期についても記録されている。

一方、わらべうたは上野地小学校で主に行われていた活動である。統合後も引き続き全校の活動として行われている。統合前は指導できる地域住民や教員が主に教えていたが、住民の高齢化や教員の異動などにより教える人材に限られるようになっていった。また、統合後にわらべうたの伝承を続けてほしいという人と、廃止してもよいという人に意見が分かれるなどの様々な課題が生まれた。その中でも統合後はわらべうたの伝承を引き続き行い、指導できる教員が異動しても伝承を続けられるように、引継ぎを行うことや、実際の活動では縦割り班を作り上級生が下級生に教えるという形を作り、教員だけが教えるという負担を減らすことにつなげるなどの工夫がされている。

第二小では、統合前には総合的な学習の時間として郷土芸能を学ぶ時間が設定されていた。週に一回学校に指導者を招き、指導者から学校区に伝わる踊りを学び、練習する時間があり、各学校の運動会などで発表する機会もあった。しかし、統合後は3つの校区それぞれに伝わるすべての踊りを扱わなければ不平等になってしまうことや、授業時間の確保の観点から、踊りを教えてもらう時間を確保することが難しいなどの課題が発生した。このことから、学習発表会の前に1～2回、地域で踊りの練習会を行っている踊り保存会の人々に学校へ来てもらい、基本は児童が住んでいる地区ごとに分かれてその地区の踊りを教えてもらう時間を作った。その後、学習発

表会までは、それぞれの踊り保存会が主催する踊りの練習会に児童が自由に参加する形をとっている。そして、学習発表会の際に、児童が自分たちの住む地区に分かれ、それぞれの踊りを、踊ることのできる児童は保存会の人々と一緒に披露し、踊ることができない児童は踊っている様子を見て、聞いて学ぶという取り組みを各踊りで15分ずつとるという形に変えて行っている。

第二小では統合後、新しい地域学習の取り組みが生まれた。徒歩遠足である。この取り組みは特別活動の中で行われている。統合のため廃校となった小学校を目指し、縦割りの班で旧小学校の校区を歩き、ゴールとなる旧小学校のグラウンドで、6年生を中心に児童が考えた遊びを全校児童で楽しむという活動である。この取り組みは統合当初からおこなわれており、2017年度には旧西川第一小学校、2018年度には旧西川第二小学校、2019年度には平谷小学校の校区を歩いた。この活動の目的は、児童が、実際に歩くことで地域のことを体験的に知ることができ、また、縦割り班で活動することで、チームワークづくりにもなる。児童の学習のためだけにとどまらず、学校が無くなってしまった地域の人々に対して、昼間に子どもの声を聞いてもらうことも重要な目的となっている。2019年度で廃校となったすべての学校校区を歩いたため、今後の徒歩遠足の在り方がさらに検討されている。

ここまで、統合前後の具体的な取り組みを整理しながら見てきか、校区や十津川村をめぐる活動は、統廃合の影響を受けることなく統合前後でも変わらず続けることができているが、地域の人々から教えてもらうことが中心となっている活動は、統合後に統合前と同じような形で行っていくことが難しいということがわかった。ここでは、学校統合により現れた地域学習を行う上での課題について述べる。

まず一つは、校区が広がったことによる課題である。上述した通り、ゲストティーチャーの人材確保が難しくなり、来ることのできる範囲にいる地域人材に限られてしまうため、体験活動の幅も狭まってしまう。また、旧学校の取り組みを平等に扱うことの難しさということも課題に挙がってくる。統合後、地域についての学習を行う際には、旧学校の特色をすべて平等に扱わなければ、学校が無くなった地域の保護者や住民たちが不公平感を抱いてしまうことになる。そのため、第一小では旧学校の取り組みをすべて引き継ぐ努力を行い、現在のように今行うことのできる形で地域学習を進めている。第二小では、地域の伝統を守る活動や地域の行事などを教えることを学校だけが担うのではなく、地域住民の活動に子どもたちを参加させるなど地域と役割を分担する形をとっている。そのため、郷土芸能の体験活動では、学校だけで練習させるのではなく、自由参加で地域の踊りの

練習会に参加させることを呼びかけている。

このような課題を抱えながらも、簡単に今までの取り組みをやめてしまうのではなく、できるだけ地域の人々との関わりをもてるような活動にする工夫が行われていることがわかる。その理由として、第一小・第二小の校長・教頭・教員に、地域学習に対して共通する願いや思いがあるからだと考えられる。それは、子どもたちが将来十津川村を出たときに、他の地域の人々に十津川村のことを自慢できるようになってほしいという思いである。そのような子どもたちを育てるためには、学校教育の中で地域について子どもたちが強い印象を持ち、記憶に残る活動を行わなければならない。そのため、机上での学習だけではなく児童が実際に体験をし、地域の人と触れ合うことのできる機会を作ることが重要視されているのだと考えられる。

このような思いを持って行われている地域学習は、子どもたちが十津川村に愛着を持つことにつながっているのかどうかを次の4章で考察していく。

4. 現在の地域学習の取り組みが育む地域への愛着

4.1. 地域への愛着形成のための手立てとの照合

ここでは地域への愛着を育てる手立てとして挙げられていることを従来の研究からまとめ、十津川村の実践と照らし合わせていく。

まず、「地域への愛着」について、学習指導要領では明確に定義されていない。しかし、小学校社会科教育において地域社会や国土、歴史への愛情を育む手立てについて検討を行った相澤（2018）は、地域社会・国土・歴史への愛情とは、社会への関心が高まった結果現れるものであり、学習活動を終えた後も学習対象に関心を持ち続けることであると述べている。また、生活科の授業の中で一般的に行われる「町探検」の実践分析から、「地域への愛着」を形成する基盤となる「地域への肯定的な印象」を形成する段階について明らかにした山本・加納（2016）は、「地域への愛着」とは、子どもが身近な地域に肯定的な印象を持ちながら関わっていかうとする姿勢であると述べている。同じく生活科における愛着形成に

ついて述べた加藤（2010）は、地域への愛着の定義について、地域に対して関心や親しみを持つだけでなく、地域に対して持った親しみを日常生活においても持ち続け、生かしていくこととしている。

以上から、本稿において、地域への愛着とは、「地域社会に対して日常生活においても関心を持ち続け、自ら関わろうとする態度」と定義づけることとする。

このような地域への愛着を形成するための手立てとして、加藤（2010）では、地域への愛着を育てるためには、地域に繰り返し関わり、「地域に関心を持つ」→「地域に親しみを持つ」→「地域で生活していく中で、地域に対しての「いいな」「好き」という気持ちを思い出し、その気持ちをもち続けながら関わる」という流れが考えられることを述べている。相澤（2018）は、小学校社会科の学習指導要領において「地域社会・国土・歴史への愛情」を育むことが、教科の主たる目標の一つになっていることに注目し、地域社会や国土への愛情を育む具体的な実践への見通しを立てている。その中で、地域への愛着を育てるには、「繰り返し関わること」と「直接体験すること」が重要であると述べている。山本・加納（2016）では、生活科での実践分析を通して地域への愛着の形成過程について明らかにする中で、「繰り返しかかわること」に加えて「人との関わり」が、地域への愛着形成にかかわる視点に含まれることを示している。地域に対して肯定的な印象を持ち、そこからさらに地域の人々の地域への思いや考えに触れて自分との関わりで考えることで、地域に関わっていかうとする態度につながると述べている。ここで、共通していることは地域に繰り返し関わることであり、それに付け加えて地域に関心を持ちながら関わっていかうためには、地域の人々と関わることが影響していると言える。

このことから、この論文では、地域への愛着を形成するための手立てとして、「繰り返し関わることのできる活動を行っていること」、「児童が直接体験できること」、「活動の際に地域の人と関わりがあること」の三点を、地域への愛着を形成する手立てであるとする。これらの手立てが3章で述べた十津川村の実践に含まれているのかを分析する。

表4 地域学習の実践と愛着を育てる手立ての照合

	繰り返し関わる		直接体験できる		地域の人と関わる	
	統合前	統合後	統合前	統合後	統合前	統合後
校区歩き	○	○	○	○	△	△
村内めぐり	○	○	○	○	○	○
(第一小) ふるさと学習	△	△	○	○	◎	○
(第二小) 郷土芸能の学び	◎	△	○	○	◎	○
(第二小) 徒歩遠足		○		○		×

(インタビュー内容をもとに作成)

校区歩きは、生活科・総合的な学習の時間の全体計画からみると、生活科の中で5月または10月に年に一度行われている。これを一年生と二年生の二年間で二回行うことになるため、「繰り返し関わることのできる活動」になると考えられる。活動の内容は、学校から歩いて行くことのできる範囲の場所で、自然に触れ合ったり、地域のものを見つけたりするため、「児童が直接体験できる活動」だと言える。活動の際に、地域の人に声をかけてもらったり、養鶏場を営む地域の人のところへ出かけたりすることもあるが、すべての場合に地域の人との関わりがあるとは限らない。

村内めぐりは年に3回、バスで村内をめぐる活動を中心に、副読本を使った事前学習や事後学習で発表や地域の人へのお礼の手紙を書くなどの活動もあり、時間をかけて行われるため、「繰り返し関わることのできる活動」であると言える。活動内容には、十津川村の観光名所や地域の特色ある施設を訪れ、インタビューをすることが含まれるため、「直接体験できる活動」だと言える。また、3回に分けて行われる中で様々な施設を訪れ、地域の人々にインタビューを行うことや、村内めぐりに関わった人にお礼の手紙を作成する活動があることから、「活動の際に地域の人と関わりがある活動」であると言える。

ふるさと学習は、第一小学校で主に行われており、地域の人をゲストティーチャーとして招き、ゲストティーチャーから指導を受けながら児童が体験することが中心の活動である。そのため、「児童が直接体験できる活動」「活動の際に地域の人と関わる活動」であると言える。第3章で述べたように、ゲストティーチャーとなる人材の確保が難しく、統合後の活動では、統合前に比べて地域の人との関わりが減っていると言える。ふるさと学習の学習計画表によると、一つの活動に2時間を確保する活動が多いが、年間を通して複数回行われるという活動や、学年をまたいで行われる活動ではないため、繰り返し関わることのできる活動とは言えない。

郷土芸能の学びは、第二小学校で行われている活動である。統合前は学校の時間割に郷土芸能の時間が組み込まれていたため、「繰り返し関わることのできる活動」「児童が直接体験できる活動」であり、地域の人々が学校に来て教員と共に教える形をとっていたため、「活動の際に地域の人と関わりがある活動」であると言える。統合後は、時間割には組み込まれていないため、統合前と比べて学習する頻度や地域の人との関わり合いは減っているが、学校での体験学習や、学習発表会での披露の他に、児童が繰り返し関われるように、地域で行われている踊りの練習会に参加することを呼びかけるなどしているため、三つの要素を含んでいると言える。

徒歩遠足は、統合前には行われていなかったが、第二小学校の創立当初から毎年訪れる校区を変えて、全校児

童が参加する活動である。このことから、「繰り返し関わることのできる活動」「児童が直接体験できる活動」であると言える。また、徒歩遠足を行う目的の中に、「日中に学校が無くなってしまった地区の人々に子どもの声を聞いてもらいたい」という願いがあるが、地域の人々が徒歩遠足で活動を共にする場面は見られない。そのため、「活動の際に地域の人と関わりがある活動」とは言えない。

上記のように、「直接体験できる活動」はすべての活動に当てはまり、繰り返し関わること、地域の人と関わることもほとんどの活動に当てはまっていたことから、十津川村における地域学習は子どもたちに地域への愛着を形成する視点を踏まえたものであると言える。

また、地域学習は、校区を歩く、施設などの見学、体験活動など教室外で行われる活動が中心であるということがわかる。また、学習の素材となるものが身近にあるものなので、直接体験できる活動を行いやすいということも考えられる。

繰り返し関わることのできる活動や地域の人と関わる活動が当てはまらない場合があることについては、地域学習を教育課程に位置付けていく必要があるため、時間数の確保が難しいことや、学校の教育活動に協力してもらえぬ人材は、校区が広がったことにより減少してしまっていることがあるためだと考えられる。

このような地域学習を実際に体験している子どもたちは、自分たちが住む地域に愛着を持つ様子が見られるのかについて、アンケートの分析をもとに見ていく。

4.2. 児童へのアンケートの分析

ここでは、十津川第一小学校、十津川第二小の4年生から6年生を対象に行った地域学習の効果に関するアンケートの結果を述べる。

このアンケートは子どもたちが地域学習を通して、十津川村に対してどのように感じているのか、また地域への愛着を形成することにつながっているのかを検証する目的で行った。

設問①は、子どもたちが十津川村に対して肯定的なイメージを持っているかどうかを問うものである。山本・加納(2016)は、地域に対する肯定的なイメージを持つことは、地域への愛着を形成する基盤になると述べている。このことから、地域への肯定的なイメージを持っている児童のほうが、より愛着を形成しているのではないかという仮説を検証するために設定した。

設問②は、教員への聞き取りを行った際に、家庭で十津川村や住んでいる地域について教えてもらったり、休日に家族とともに自然に触れ合う体験をしたりしている子どものほうが、地域学習に対する関心が高いという意見が出たため、家庭での経験が豊富である方が、地域に

対する関心が高いのではないかという仮説を検証するために設定した。

設問③から⑤までは、子どもたちが地域について学習して実際にどのように感じたかを問うものである。設問③は、それぞれの学校で行われている地域学習を具体的に引き上げ、それらの取り組みに対して興味を持っているかどうかを問う質問である。各選択肢は、聞き取り調査から、4・5・6年生が全員経験しているものを取り上げた。この質問は複数回答が可能であり、どのような地域学習の取り組みが子どもたちの関心を引くものになっているのかを明らかにするために設定している。設問④に関しては、地域のことについて学習した後、子どもたちが地域への関心を持つことにつながっているのかを率直に尋ねる質問である。そして、授業の中だけで終わらずに、引き続き子どもたちが関心を持ち、その後の行動につながっているのかどうかを検証するために、地域学習で学んだことを家庭でもやったことがあるのかという質問を設問⑤として設定した。さらに設問⑥でも、地域に対する関心が、その後の行動につながっているのかどうかを検証するために、地域について他の地域の人に自慢できることがあるかという質問を設けた。また、自慢したいことが何なのかを記述式で答えてもらうことで、自慢したい事柄を記述した場合はより明確に地域のよさを学び取っていることが考えられる。

最後の自由記述欄には、子どもたちが地域について学びたいと思っていることを今後の地域学習にとり入れていくために設定した。

十津川村についての学習は好きかどうかを尋ねた設問①では、49人中18人が「とても好き」、23人が「好き」と答えたことから、ほとんどの児童が十津川村についての学習に肯定的な印象を抱いていることがわかる。

家庭で教えてもらう機会について尋ねた設問②では、アンケートの対象となった第一小と第二小の児童49名中の33名が「よくある」または「時々ある」と答えた。

そこで、家庭で教えてもらう機会があることが、地域学習や地域に対する関心の高さに関係があるのかを明らかにするために、設問②と設問①⑤を関連付けて分析を行った。

まず、設問①との関連では、家庭で教えてもらう機会がある児童の方が、地域学習に肯定的な印象を持つという結果になった。家庭で教えてもらう機会のない児童は、地域学習をあまり好きでないと答える割合が最も高かった。

また、設問⑤との関連でも家庭で教えてもらう機会の多い児童の方がその後の行動にもつながっていることがわかる。中でも、地域について家庭で教えてもらうことがよくあると答えた児童は、家庭でも地域学習で学んだことを実践する割合が約60%と最も高かった。

次にどのような地域学習に児童は関心を持つのかについて、設問③の回答を分析した。なお、設問③は児童が一つに絞るのは難しいと考えたため、複数回答可能にしている。

最もたくさん選ばれた学習は第一小、第二小ともに村内めぐりであった。

また、第一小での結果に注目すると、地域の人との関わりが深いふるさと学習を選ぶ児童が多いが、地域の人から教えてもらう機会が少なくなり、活動の中に地域の人との関わりがあまりないわらべうたを選んだ児童は少ないという結果になった。第二小でも地域の人との関わりが深くなる郷土芸能の学びを選んだ児童が村内めぐりの次に多くなっている。

次に、地域学習は児童が地域に対して関心を持つことにつながるのかということ、設問④～⑥を中心に見ていく。

全体としては49名中37名が地域について学習した後、十津川村が好きになったかという問いに対して「とても好きになった」または「好きになった」と答えており、半数以上が地域学習によって十津川村が好きになったことがわかる。しかし、地域への愛着が育っているのかどうかは地域のことを好きになるだけではなく、その後の日常生活でもその気持ちを持ち続けている様子が見られるかどうかで判断しなければならない。そのため、設問④と設問⑤⑥を関連付けた分析を行った。

設問⑤、設問⑥ともに地域学習を行った後「とても好きになった」と答えた児童のほうが、その後の行動につながっていることがわかった。しかし、「好きになった」と答えた児童は「変わらない」と答えた児童とほとんど同じ、または「変わらない」と答えた児童よりも行動につながっていないという結果になった。そのため、設問④で「好きになった」と答えた児童14名に注目した。設問①の地域学習が好きかどうかについては、13名は「とても好き」または「好き」と回答している。設問③では関心を持った地域学習を二つ以上選ぶ児童が9名いた。このことから、設問④で「好きになった」と答えた児童のほとんどが地域学習に対して関心を持っていることがわかる。しかし、設問⑤では地域学習で習ったことを「やってみたいがやったことはない」と答えた児童が9名で最も多かった。実際に「やったことがある」と答えた児童は1人だけであった。

さらに、学年ごとで設問⑤や⑥の回答の結果を見ると、学年が上がるごとにその後の行動につながりにくくなっていることもわかった。

また、設問⑥の記述欄と設問①、設問④の関連についても分析を行った。設問①で「とても好き」と答えた児童は、十津川村の自然について記述することが多く、「好き」と答えた児童は自然についてと同じくらい十津川村

の観光について記述することが多かった。設問④との関連で、も設問④で「とても好きになった」と答えた児童は、自然に関する記述が最も多いということがわかった。

最後に、児童が地域について学んでみたいことについての自由記述の結果を述べる。記述回答でも、4年生が最も回答率が高く、学年が上がるごとに回答する児童は少ないことがわかる。記述内容については、4年生では、十津川村の自然や生き物についての記述が多く、学年が上がるごとに十津川村の歴史についての記述が増えるという結果になった。また、回答をした児童は、地域学習への関心の高さや家庭での経験の有無とは関連がなかった。

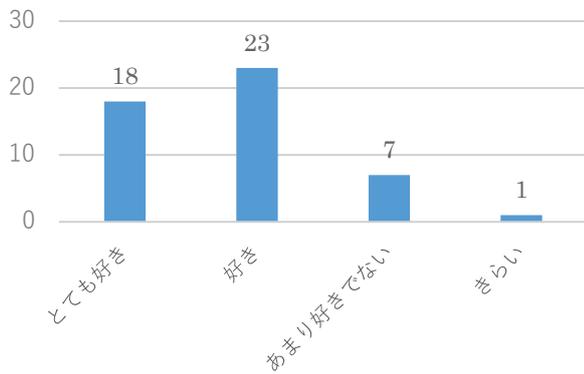


図8 設問①の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

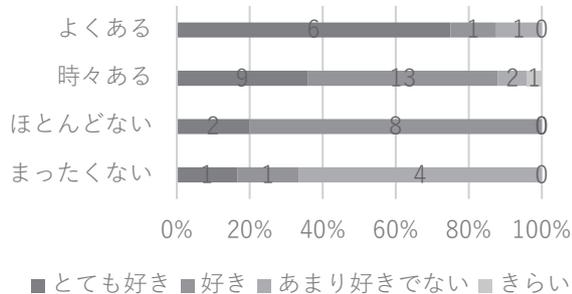


図9 設問①と設問②のクロス集計の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

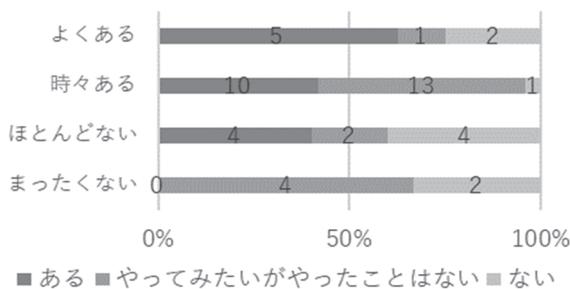


図10 設問②と設問⑤のクロス集計の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

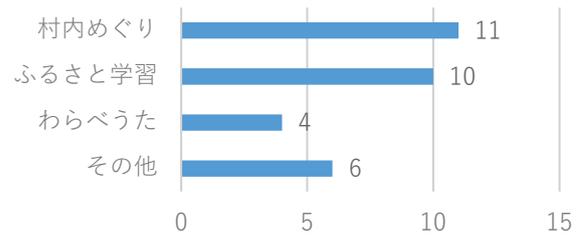


図11 第一小での設問③の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

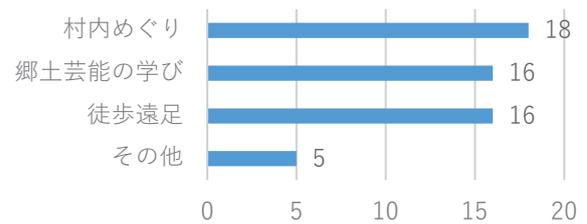


図12 第二小での設問③の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

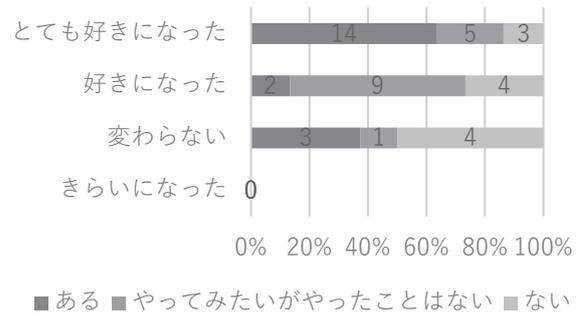


図13 設問④と設問⑤のクロス集計の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

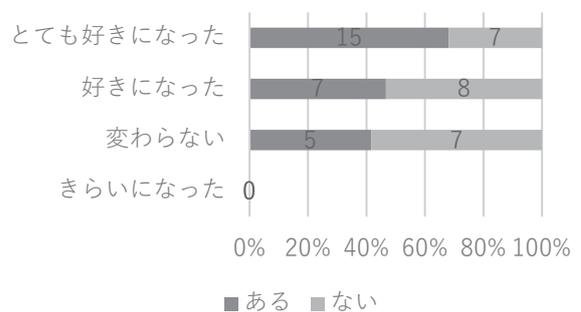


図14 設問④と設問⑥のクロス集計の結果
(アンケートより作成。単位は人。)

表5 自由記述の回答結果

第一小	第二小
4年生 ・動物の勉強をしてみたい ・なぜ川にブラックバスがいるのか ・なぜ十津川村はこんなに大きい村になったのか ・温泉、川、遊び場について ・ダムについて	4年生 ・神社について ・なぜつり橋ができたか、なぜ水がきれいなのか、なぜ神社ができたか ・自然（山） ・自然について ・魚のことをもっと知りたい ・自然の力 ・どんな特産物があるか ・十津川村のもっと細かいこと ・魚の釣り方 ・温泉について ・生き物について
5年生 ・川にいる魚の見分け方 ・川を泳いでいたら魚がいたから、十津川村にいる魚の種類を知りたい ・十津川村に住んでいる生き物	5年生 ・十津川村の歴史 ・歴史・自然、自慢できること ・十津川村の自然 ・十津川村についてまだ知らないこと 十津川村の歴史 ・動物について ・村の歴史 ・方言について
6年生 ・十津川村にどんな歴史があったか	6年生 ・観光スポットを調べたい ・十津川村のバス（八木新宮線）の機具 ・木のことを詳しく知りたい ・十津川村ができたときの話を知りたい ・村内めぐりで行ったところ（神社・つり橋）についてもっと知りたい

(アンケートより作成)

4.3. 地域への愛着を育むという視点から見る十津川村の実践

ここでは十津川村での地域学習が児童の地域への愛着形成につながっているのかどうかを、愛着形成の手立てとの照合、児童へのアンケートの分析結果をもとに考察していく。

十津川村の地域学習は、地域への愛着形成の手立てに照らし合わせると、3章で挙げたどの事例も三つのうち二つ以上の手立てを含んでおり、児童の地域への愛着を育てる取り組みに十分なっていると言える。特に、地域への愛着形成の三つの手立てをすべて含んだ村内めぐりが最も児童の関心を引き出していたことから、愛着形成の手立ては児童の関心と関連があることがわかる。アンケートの結果からも、十津川村についての学習を好きだと答える児童や、十津川村についての学習をして、十津川村を好きになったと答える児童が半数以上を占めており、十津川村の地域学習は児童に地域への関心を持たせることにつながっていると言える。

また、より多くの児童が関心を持った取り組みの共通点は地域の人との触れ合いがあるということだった。このことから、地域学習の中に地域の人と触れ合える活動を入れることも児童が地域への関心を持たせることにつながっていると考えられる。

しかし、設問①や設問④で、「とても好き」と答えた関心の特に強い児童は、その後の日常生活においても学校で習ったことを実践したり、十津川村について自慢できることがあったりするなど、その後の行動につながっていたが、設問①や設問④で「好き」と答えた児童は、関心があるもののその後の行動にはつながっていないということがわかった。

このことから、地域学習に関心を持っていてもその後の行動にまでつなげることのできない児童も多く存在するということがわかる。

その原因は家庭と深く関わりがあると考えられる。設問②で家庭でも地域のことについて教わる機会があると答えた児童は、地域学習に関心を持っていれば家庭でも実践する傾向が見られた。しかし、地域学習に関心を持っていても家庭で教わる機会がないと答えた児童は、実践したいけれどもしない、または実践しないという傾向にあった。このことから児童の日常生活においても引き続き地域への関心や愛着を持続させるためには、家庭でも地域のことについて知る機会や、学習したことを実践できる機会が必要だということがわかる。

また、学年が上がるごとに、地域について学んだことをその後の行動につなげている児童が少なくなっていることから、学年が上がるごとに地域学習や地域に対する関心が希薄になっていることも考えられる。その原因としては、身近な地域について学ぶことは主に3・4年生の社会科に位置付けられていることが考えられる。十津川村では社会科だけでなく、生活科・総合的な学習の時間の全体計画においても、主に3・4年生ではふるさと学習を位置付けていたり、村内の公共施設の見学が定期的に設定されていたりされているが、5・6年生になると地域に関する活動が3・4年生に比べて少なくなっている。このことから、地域学習を5・6年生において教育課程に位置付けていくことが難しいのではないかと考えられる。そのため、3・4年生で詳しく学んだ後も引き続き身近な地域について密に学ぶ機会が少なくなり、児童の関心も薄れてしまうということが考えられる。さらに、5・6年生からは、身近な地域から県、国というように学ぶ範囲も広がっていくことから、自分たちの地域と他の地域を比べることができるようになり、身近な地域以外の地域の良さも知ることで、身近な地域のマイナスなポイントも見えるようになることも地域への関心の希薄化に少なからず関わっているとも考えられる。

自慢できることについての記述回答の分析からは、地

域学習に対して強い関心を持つ児童は、特に自然についての記述が多いことがわかる。これは、地域学習に関心の強い子どもたちは地域学習について「好き」と答える児童に比べて、地域学習で習ったことをそのまま自慢できることとして書くだけでなく、地域の良さを実感として感じ取ることができているのではないかと考えられる。その背景には日常生活の中で自然と関わる頻度の違いがあると考えられる。

最後の自由記述では生き物や自然について学びたいと答えた児童が多く、児童にとって身近だと感じるものに関心が集まっていると考えられる。さらに、生き物について学びたいと答えた児童の中には、魚について学びたいと答えた児童が多く、なぜブラックバスがいるのかということまで書いている児童もいた。学校での学習活動では川に入るといものはなかったため、児童は川で遊んでいる際に魚を見つけたり、魚を捕まえたりすることがあり、そこから関心を持ったのではないかと考えられる。

一方、歴史や伝統に関心を持った児童の中には、「なぜこんなに大きな村になったのか」について関心を持つ児童が多かった。また、十津川村の歴史について興味を持つ児童は高学年に多いという結果になった。十津川村が日本で一番大きな村であるということは学校での学習で学んでいることがほとんどである。十津川村の歴史についても、村内めぐりなどで神社を訪れた際に歴史について聞いたり、明治の大水害について学んだ際に歴史に触れたりすることから興味を持ったのではないかと考えられる。また、地域について学んでいくうちに十津川村の歴史に触れる機会が増えるため、学年が上がるごとに歴史への関心が出てくるとも考えられる。

このことから、児童にとって身近にあるものは、児童自身が体験することにより興味を引き出すことができるが、日常生活では出会わないものは学校での学習活動によって関心を引き出すことができると考えられる。

以上のことから、次章では、統合により校区が広がった際に地域学習をどのように行っていくことができるのか、また、児童に地域への愛着を育てていくためにはどのような工夫が必要なのかについて十津川村の事例をもとにまとめる。

5. おわりに

本研究では、学校統廃合により校区が広がった中でどのように地域学習を行っていかの手がかりを得るために、地域学習について、学校統廃合により変化はみられるのか、そして地域学習を行うことで児童は地域に対して関心を持つことにつながるのかということ、十津川村の小学校を対象に見てきた。

十津川村での地域学習は、統合前には学校での活動に

自然と地域の人が参加するなど、学校と地域が密接に関わる中で子どもたちも学ぶことができていたものであった。しかし統廃合を経た現状として、繰り返し行うことや地域との連携をとることが難しくなっている。校区が広くなり地域の人が学校に来ることが難しかったり、教育課程に地域学習を位置付けることの難しさを抱えていたりする。しかし、学校では地域学習自体は無くさないよう、下記の工夫をしてきた。

ひとつは、学校に来てくれる地域の人材のマップを作り、引き継ぎを可能にすることである。これは、第一小のふるさと学習に見られる工夫である。人材マップには、何月頃にどの学年がどんな活動をしたのかや、それに関わった地域の人の連絡先や準備物が書かれており、担当した教員が異動になった際も活動をどのようにしていたかを引き継ぐことができる。また、どうしても地域の人が学校に来て教えることができない場合も、学校内でできるように道具をそろえたり、PTAの力を借りたりすることで活動を引き継いでいる。

もうひとつは、地域と学校の役割を分担することである。これは、第二小の郷土芸能の学びにみられる工夫である。郷土芸能の踊りを伝えるという活動を、学校だけで行うのではなく、学校での地域学習を通して子どもたちに郷土芸能に興味を持たせ、本格的に踊りを教えるのは地域の踊り保存会の活動に任せるという形をとっている。こうすることで、旧校区それぞれに伝わる踊りを平等に扱うことができ、教員が踊りを教えるという負担も軽減できる。

さらに、学校統廃合により、従来の学校区について詳しく学習する機会が失われていることが十津川村のようなへき地における学校統廃合の問題点とされていたが、十津川村では徒歩遠足という取り組みで従来の校区がどのようなところなのかを児童に感じさせることができる。また、副読本の分析から、地域のことをただ学ぶだけでなく、地域で生活する中で自分たちにできることは何かを考えることが求められているが、徒歩遠足の取り組みは従来の校区に住む人々に子どもたちの声を聞かせるという目的もあるため、子どもたちが地域に貢献することもできている取り組みであると言える。

このように、統廃合を経ても児童が地域に対して関心を持つことのできるような学習活動が様々な工夫のもとに行われている。これらの活動は、児童に地域への愛着を育む三つの手立てに照らし合わせると、ほとんどの活動が三つの手立てのうち二つ以上は必ず満たしている結果にもなった。

児童の反応からも、地域学習に対して肯定的な意見を持っている児童が半数以上であることがわかり、十津川村での実践は、地域への愛着を育むものになっていると言える。中でも、地域学習や地域に対して特に強い関心

を持っている児童や、家庭でも地域について教わる機会の多い児童は、関心を持つことだけにとどまらず、日常生活での行動につながっていることがわかった。一方、地域に関心を持つものの、強い関心を持つ児童に比べると関心の薄い児童や、それほど関心を示していない児童は日常生活での行動につながりにくく、また、学年が上がるごとに関心が薄れていくという傾向も見られた。

このことから、地域学習により児童に地域への関心を抱かせ愛着を育てていくためには、地域学習を継続的に行っていくことと、家庭でも地域のよさに触れることが必要であるということがわかった。

さらに、記述式の回答では、地域について自慢したいことやさらに学びたいこととして、生き物や自然など児童にとって身近にあるものが多い結果になった。他方で、地域の観光資源や歴史など、地域学習を通して学んだと考えられることも挙げられていた。特に歴史について関心を持つ児童は高学年に多いことから、児童にとって身近でないことでも地域学習を通して関心を持つようになると考えられる。

以上のことから、学校統廃合により、地域の人々と密接に関わるような活動を行うことは難しくなるが、人材マップを作り地域の人との関係性を絶やさない工夫をすること、また、児童が地域学習に関心を持ち、そこから日常生活の行動へとつなげ、愛着を育んでいくためにも、地域の人だけではなく、PTAなど保護者や家庭からも協力を得ることのできる体制を作っていくことが重要であることが考えられる。地域の人から地域について教わるという活動だけでなく、保護者も一緒に参加できるような地域学習を行うことで、学校としては保護者の協力を得ることができ、児童にとっても家庭でも学びが引き継がれるきっかけとなるだろう。

また、生活科や社会科で身近な地域について学習し、ほとんどの児童が地域に関心を持つが、高学年になると関心が薄れてしまうことは、地域に対して愛着を育むうえでの課題となる。しかし、高学年になるほど地域の歴史に関心を持つ児童が増えてくることがわかったので、低・中学年で高まった地域への関心を愛着へと高めていくためには、その後に児童それぞれの興味関心に合わせた形で地域学習を行うことが有効と考えられる。

なお、本稿では地域社会に対する誇りや愛情を育てることに焦点を当てたが、地域学習の目的や可能性は他にもある。さまざまな観点から地域学習の実態をとらえ、分析・考察を進めていく必要がある。この点は今後の課題としたい。

付記

本稿を作成するにあたり、インタビュー調査やアンケート調査にご協力いただいた十津川第一小学校、十津

川第二小学校の先生方、児童の皆さまに厚くお礼申し上げます。本稿の骨子は、奈良地理学会2021年冬季例会（2021年2月27日、オンライン）にて発表しました。その際にご助言いただきました皆様にも感謝いたします。

文献

- 相澤亮太郎 (2018)：小学校社会科の学習指導における「愛情」目標とその実践、甲南女子大学研究紀要、第54号、pp.15-22
- 五十嵐一浩 (2006)：郷土愛を育てる地域学習の工夫—地域の人々とのふれあい体験を通して—、教育実践研究、第16集、pp.35-40
- 池俊介 (2012)：地理教育における地域調査の現状と課題、E-journal GEO、第7巻1号、pp.35-42
- 板橋孝幸・岩本廣美・河本大地 (2017)：へき地小規模校を維持・発展させる沖縄県国頭村の教育システム—持続可能なへき地教育の体系の構築に向けて—、奈良教育大学紀要、第66巻1号、pp.53-61
- 上原万里子 (2003)：地域のよさを学ぶ体験的な学習の工夫—第3学年「まちではたらく人たち」を通して—、那覇市立教育研究所研究報告書&資料、pp.13-25
- 卯田卓矢 (2016)：小学校における民俗芸能の継承活動と学校統廃合—岩手県一関市を事例として—、日本地理学会発表要旨集
- 大辻彩音・河本大地 (2021)：奈良県十津川村における小学校社会科副読本の分析、奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要、第7号、pp.285-290
- 岡山県教育センター (2001)：中学校における地域学習に関する研究—社会科から総合的な学習の時間への発展—、岡山県教育センター研究紀要、第222号、pp.1-33
- 加藤亜美 (2010)：「地域への愛着」の基盤を築く生活科学学習—都市部における第2学年「秋の町探検」の授業実践を通して—、愛知教育大学修士論文抄録、pp.87-96
- 河本大地 (2020)：ESDでみるへき地教育の在り方、日本教育大学協会研究年報、第38集、pp.91-103
- 佐藤たまき (2014)：学校統廃合後の「ふるさと教育」の現状と課題、地域社会研究、第7号、pp.96-100
- 竹内裕一 (1997)：進路選択過程における地域学習の意味—千葉県三芳中学校卒業生の追跡調査を通して—、新地理、第45巻3号、pp.1-18
- 竹内裕一 (2014)：地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造、千葉大学教育学部研究紀要、第62巻、pp.1-12
- 竹内裕一 (2019)：地理教育における地域学習の位置—子どもたちの地域学習体験からの逆照射—、新地理、第67巻1号、pp.1-12
- 田中謙・河西安奈 (2019)：社会に開かれた教育課程における地域学習に関する事例研究—教育政策の動向とカリキュラム・マネジメントの特質—、山梨県立大学人間福祉学部紀要、第14号、pp.36-48
- 十津川村ウェブサイト <https://www.vill.totsukawa.lg.jp/>
- 十津川村立十津川第一小学校 (2020)：十津川村立十津川第一小学校学校要覧
- 十津川村立十津川第二小学校 (2019)：十津川村立十津川第二小学校学校要覧
- 布谷光俊 (2003)：生活科・総合的学習での〈ふるさと学習〉のねらい・学習材のあり方を考える、生活科・総合的学習研究、第1巻、pp.1-7
- 花輪由樹・西垣安比呂 (2014)：学習指導要領における「郷土」

- から「地域」への変遷に関する考察—昭和40年代に存在し続けた「郷土」への注目—, 日本建築学会計画系論文集, 第79巻705号, pp.2497-2505
- 松井典夫 (2020) : 総合学習における地域教材の目的・課題の質的検討, 奈良学園大学人間教育学部学術雑誌論文, 第3巻7号, pp.137-146
- 松田流斗・河本大地 (2020) : 地域社会の「核」としてのへき地教育—奈良県十津川村にあった第七中学校および葛川小学校の事例から—, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第6号, pp.91-101
- 松野哲哉・河本大地・馬鵬飛 (2019) : 山間地域における1960年代の「へき地教育」の性格—奈良県十津川村の大字出谷の事例を中心に—, 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 第5号, pp.175-184
- 宮崎正勝 (1994) : 初等社会科における地域学習の意義と方法—話し合い, イメージ・マップ作り, 物語作りを中心に—, 教育方法学研究, 第20巻, pp.117-120
- 山本銀兵・加納誠司 (2016) : 「地域への愛着」形成過程に関する—考察—町探検の実践分析を通して—, 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要, 第1号, pp.17-25

