

社会科・公民科教育法における 「社会参画」の可能性

—— コミュニティ・スクールを事例として ——

森 田 次 朗

1 問題の所在

1-1 本稿の背景——学校教育における「社会参画」の要請

本稿は、「社会参画」を目標とした社会科・公民科教育の可能性について学校を取り巻く地域住民との交流授業という観点から考察するものである。

社会の構成員をいかに育成するか。教育社会学の根本問題⁽¹⁾ともいべきこの問いを、学校教育のなかで到達目標として最も明示的に位置づけている教科の一つに、社会科がある。2008年に改訂された中学校社会科の学習指導要領が、教科目標として「国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質を養う」と謳うように、1947年の創設以来、具体的な文言は変わりつつも、社会科は社会の次世代を担う構成員の育成、すなわち「社会化」の機能を他教科以上に強く要請されてきた（二谷ほか編 2013; 岡崎 2009; 唐木ほか 2010）。

このような社会科に対する社会化機能の要請は、今日、「社会参画」というスローガンのもとこれまで以上に高まっている。グローバル化と情報化が急速に進展し、諸個人の価値観が多様化するなかで、次世代の構成員である子どもたちに自らを取り巻く諸問題（環境問題、少子高齢化、貧困問題等）に目を向けさせ、そうした問題解決に取り組む市民をいかに養成していくかが大きな課題となっているからだ（唐木ほか 2010）。たとえば、2006年12月に教育基本法が改正された際、条文には「教育の目標」として「主体的に社

⁽¹⁾「教育とは、社会生活においてまだ成熟していない世代に対して成人世代によって行使される作用である」という言葉で、「教育」の社会的機能を定式化したのは言うまでもなく E・デュルケムである（Durkheim 1922=1976: 58）。本稿は上記の「教育」の定義と同時に、「学校生活は成人の生活の縮図にほかならず、本質的には成人の生活と変わらないのである。したがって、人間生活の原動力、行為の動機は学校と成人で異なることはあり得ない」という言葉からも多くの示唆を得ている（Durkheim 1938=1981: 423）。

会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」が明記された。また、2008年1月の中央教育審議会答申では、中学校社会科と高校地歴・公民科に対する「改善の基本方針」として、「公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る」ことが提言されている（文部科学省 2013a）。

その後、本答申をうけて学習指導要領が改訂され、「社会参画」という文言が学習指導要領の要点として明記された結果、「総合的な学習の時間」を使った問題解決学習やゲスト講師など、子どもたちが教室という限られた空間をこえて国際社会や地域社会という地理的・文化的空間のなかで、多様な人々との関わりを実感できるような体験活動型の授業を構想していくことが強く要請されている（日本社会科教育学会 2012; 社会認識教育学会 2010）。

1-2 社会科教育の課題と地域社会との連携

しかし、このような社会科に対する「社会参画」をめぐる要請があるにもかかわらず、学校現場ではいかなる授業内容や方法によって、その要請に応えていくかについては十分に議論がなされているとは言いがたい。なぜなら、教育基本法や学習指導要領上の理念とは対照的に、学校現場では社会科の科目（地理、歴史、公民）はしばしば受験科目上の暗記科目として位置づけられていることが多いため、「社会参画」という観点から体験型の授業形態を新たに検討し導入していくことは、業務の多忙化に直面する現場の教員にとって必ずしも容易なことではないからである（山岡 2007）。そのため、社会科の担当教員が「社会参画」を目指した授業づくりを積極的に進めていくためには、社会科の教員に対し体験活動型の授業形態としてそもそもどのような選択肢があり、それらがどの程度実現可能なものか、暫定的な形であれ、そのレパートリーを整理し提示していくことが重要な課題となっている。

そこで本稿は、「社会参画」を目指した社会科の授業づくりをどのように設計し実践していくかについて、社会科・公民科教育の観点、特に中学校における社会科教育の観点から探索的に検討することを研究目的とし、以下論じていく。その際本稿は、「社会参画」というテーマを「地域社会への参画」という文脈に即して社会学的に考察していく⁽²⁾。

⁽²⁾ 社会科教育と社会学教育の関係については、今後の研究課題としたい。その際、『社会学評論』（第58巻4号）、「〈特集〉社会学教育の現代の変容」に掲載された諸論文が参考となる。なかでも奥村(2008)では、社会学専攻の学生に対して、「社会科への関心」を尋ねたアンケートの結果が分析されており、社会科と社会学の架橋を構想するうえで示唆的である。また、同じく『社会学評論』（第61巻3号）に掲載された岡崎(2010)では、「現代社会」（高校）と「社会（公民的分野）」（中学校）の学習指導要領をとりあげながら、中等教育のなかで社会学的知がいかに「周辺化」されているかについて、社会学の観点から具体的に分析

具体的には 2000 年代以降、地方分権の動向を背景に、文部科学省により推進されている「コミュニティ・スクール」と呼ばれる市民参加型の学校形態（金子 2002）をとりあげ、その事例に即しながら新たな社会科・公民科教育法の可能性について検討する。

本稿が社会科の授業づくりの一例として、地域社会という文脈に注目することの理由は、地域社会は家庭を除けば児童生徒にとって「最も身近な社会」と呼ばれるように、教員が「社会参画」を目指した授業づくりを実施する場合、現実的に取組みやすいテーマの一つだと考えられるからである。また、体験型授業の事例として、特にコミュニティ・スクールに注目することの理由は、本稿の第 3 節で説明するように、コミュニティ・スクールに指定された学校現場では、体験学習やフィールドワークなど、教室での一斉授業の枠組みをこえた交流型の学習活動が日常的に取り組まれていることが多い（文部科学省 2013b）、地域住民参加型の授業づくりを検討するうえで、非常に示唆的だと考えられるからである。

なお、本稿で使用する「社会参画」の定義をかねて、「社会参画」と次節で使用する「社会参加」という言葉の意味の違いを説明する。『社会科教育事典』にもあるように、通常は「すでにある活動や行事・会合に加わることを意味する「社会参加」に対して、「社会参画」は「活動や行事・会合をいつ・どこで・どのように実施するのかを計画し、実際に運営するまでのすべてを担うこと」を意味する、という違いがある（日本社会科教育学会編 2012: 46-7）。後の事例でみるように、本稿もまた、児童生徒が既存の社会関係に帰属することよりも、いかにそうした関係性自体を創出するかという意味において「社会参画」という語を使用する。

以下では、まず、社会科に関する先行研究の知見を整理すると同時に、そうした先行研究の課題に対する本稿の視点を述べる（第 2 節）。そのうえで、中学社会科および高等学校地歴科・公民科の学習指導要領の変遷を概観した後（第 3 節）、コミュニティ・スクールにおける「社会参画」を目指した授業の事例について分析する（第 4 節）。最後に、こうした事例の結果について考察し（第 5 節）、本稿の結論を述べる（第 6 節）。

2 先行研究の整理——「社会参画」の観点からみた状況論的学習論の再検討

冒頭にも述べたように、今日、日本社会では社会構造が大きく転換し価値観の多様化が進むなかで、「公民的資質」の養成という観点から、社会科および公民科に対する期待が高まっている。こうした状況のもと、教育学の領域では「社会」を実感しその構成員とし

がなされており重要である。

での自覚や帰属意識をいかに高めていくかが、研究者の間でも関心を集めてきた（日本社会科教育学会 2012; 臼井・柴田編 2009）。たとえば、PISA に代表される国際学力テストの結果を引き合いにだしながら、シティズンシップの養成、すなわち「社会の中で生きる個人が市民としての権利や責任に自覚を持ち行動すること」ができるように、従来の「習得型」（知識詰め込み型）の学力観に代わり、「社会参画型」（問題解決型）の学力観の重要性に注目した研究が数多く登場している（唐木ほか 2010）。

こうした「社会参画型」の教育形態の理論的背景として重要なのが、G・レイヴンや E・ウェンガーの研究に代表される「状況論的学習論」（正統的周辺参加論）の知見である（Lave & Wenger 1991=1993）。状況論的学習論とは、学習行動をおもに学習者の認識作用に還元してきた心理還元主義的な従来の視点に対して、学習者が「実践コミュニティ」と呼ばれる日常的かつ具体的な「状況」のなかに「参加」することで初めて学習行動が成立するという、関係論的な視点にたつ学習理論のことである（上野 1999: 125-8）。

こうした視点にたてば、教育活動やそれに伴う学習行動とは、たんに既成の知識や情報が、教授者から学習者の知覚や意識へと何の媒介もなく直接伝達されるわけではなく、学習者が自らをとりまく実践コミュニティに参加し、相互に関与し合うという具体的な状況をへてはじめて成立するものだと考えられる。このように、子どもと教員をはじめとするさまざまなアクター自身による日常的な実践に注目することで、子どもたちが所属集団の構成員としてふさわしい知識や技能、価値観をどのように習得していくか、という微細なプロセスを解明することができるわけである（Schatzki et al. 2001）。実際に近年の欧米圏の研究動向では、状況論的学習論の分析枠組みを使いながら、コミュニティ形成をとおして「社会的に排除」された若者の教育を受ける権利をいかに保障し、「社会参画」につなげていくかについて実証研究が蓄積され始めている（Miles 2007）。

しかし、状況論的学習論に対しては、その意義が評価されている一方で厳しい批判も投げかけられている（田辺 2002, 2008）。そうした批判のなかで代表的なものは、状況論的学習論の分析枠組みでは「先生や熟練者などの模範に同一化していく直線的な道程」が前提とされているため、学習者が獲得すべき「模範」（教育目標）の妥当性が、学習者からの視点をとおして批判的に再検討される可能性が見落とされている、というものである（田辺 2002: 18）。そのため、こうした実践コミュニティにおける教育や学びのあり方が、「外部あるいは他者にさらされることによって必然的にひきおこされる矛盾、対立、抵抗」とおして再考される側面に注目することが必要だと指摘されている。とりわけ本稿の問題設定に即していえば、1) 学校空間の枠組みのなかで成立している実践コミュニティが学校を取り巻く行政機関、たとえば文部科学省や市町村教育委員会といかなる関係をもって

おり、それらとの関係のなかでどのように再構成されているか、2) そもそも実践コミュニティの内部において獲得すべき目標をめぐる対立や葛藤はみられないか、ということが論点になる⁽³⁾。

また、状況論的学習論の知見は、産婆や仕立屋などの徒弟制を前提としたインフォーマルな学習過程に関する知見であるため、3) 学校教育のように制度化されているという意味でのフォーマルな教育実践には当てはまりが悪いという点が指摘されてきた(上野 1999)。3) については、近年、学校教育の文脈に応用した研究が登場し始めてはいるものの(當眞 2002 など)、今なお、学校教育の現場において状況論的学習論を本格的に応用した研究の知見は限られているため、さらなる研究蓄積が求められている。

以上の議論をふまえて、本稿では、学校現場において生徒が参入する実践コミュニティとその外部社会との相互関係、およびその内部におけるメンバー間の教育目標をめぐる葛藤に焦点をあてながら、子どもたちが自らを取り巻く実践コミュニティにどのように参加していくか、その過程について分析する。

3 社会科カリキュラムの変遷——中学校および高等学校を中心に

本節では、事例研究に入る前の準備作業として、社会科(中学校社会科と高校地歴科・公民科)の学習指導要領の変遷を概観しながら、本稿のテーマである「社会参画」の動向が、従来の学習指導要領のなかでどのように位置づけられるかについて説明する。

1947年に学習指導要領が初めて編成されて以降、現在にいたるまで、学習指導要領はおよそ10年に1度の頻度で改訂されてきた。ここでは教育社会学の議論(中野 1999; 志水 2005; 岩田 2010)をもとに、その時々の改訂の特徴をふまえながら、社会科のカリキュラムの変遷を大きく4つの時期(第I期から第IV期)にわけて整理する(表1)。

第I期は、1947年の社会科の創設から1951年の社会科の学習指導要領改訂時までの期間である⁽⁴⁾。1947年に創設された社会科の学習指導要領では、生活単元学習が中学校と

⁽³⁾ 本稿では紙幅の関係上、十分に展開することができないが、教育社会学における「カリキュラムの社会学」の知見、すなわち、社会科における「社会化」概念が「国民国家」という政治的枠組みをいかに前提としたものかという知見はきわめて重要である(田中 1996; 唐木ほか 2010)。つまり、「社会化」とは一枚岩的な「国民」や「公民」を前提としてきた概念であり、その実は「国民化」や「公民化」を前提したものだとすれば、「社会参画」もまた批判的に検討されるべき概念である。この点については、高校の歴史教科書の記述を社会的に分析した岡本智周が、従来の学校教育における「〈国民社会〉に対する社会化」とは異なる社会化の可能性に言及しており、きわめて示唆的である(岡本 2012: 114-66)。また、本稿では学校教育とそれを取り巻く地域社会の関係性の編成についても十分に触れることができなかった。この点については久富(1992)および小内(2006)が参考になる。

⁽⁴⁾ 1955年の学習指導要領が出るまでの社会科は、「初期社会科」と呼ばれている。

表1 学習指導要領（中学社会および高校地歴科・公民科）の変遷

区分	第Ⅰ期		第Ⅱ期		第Ⅲ期		第Ⅳ期	
改訂年	1947年	1951年	1955・56年	1958・60年	1969・70年	1977・78年	1989年以降	
高3・2	時事問題 人文地理 西洋史 東洋史	時事問題 人文地理 西洋史 東洋史	世界史 日本史 人文地理 社会	地理AB 世界史AB 日本史 政治・経済 倫理・社会	地理AB 世界史 日本史 政治・経済 倫理・社会	地理 世界史 日本史 政治・経済 倫理・社会	<地理歴史科> 地理AB 世界史AB 日本史AB <公民科> 政治経済 倫理 現代社会	
高1	一般社会	一般社会				現代社会		
中3	単元学習・国史	国民生活の 発展・日本史	政治・ 経済・ 社会	政治・ 経済・ 社会	政治・ 経済・ 社会	公民	公民	公民
中2	単元学習・国史	近代産業の 生活・日本史	歴史	地理・ 歴史	歴史			
中1	単元学習	われわれの 生活圏	地理	地理・ 歴史	地理	歴史	地理	歴史

出典：二谷ほか編（2013: 7）より作成

高校一年生の「一般社会科目」において設定された⁽⁵⁾。これに加えて、中学校では「国史」（現在の日本史に該当）が、高校では「東洋史」、「西洋史」、「人文地理」、「時事問題」が選択科目になった。たとえば、当時の社会科の『学習指導要領社会科編（Ⅰ）』（試案）には、「社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである」と説明されている（文部省編 1947: 3）。またこの当時、GHQ の指導のもと戦前の軍国主義教育につながったことへの反省から、「修身」となり「国史」と「地理」は教科目からはずされた。このように、この時期には戦後すぐの民主化の動向のなか、学校をとりまく地域社会との交流が積極的に評価されていた。

つづく第Ⅱ期は、1955 年および 1956 年の改訂から 1958 年および 1960 年の改訂までで

⁽⁵⁾ 当時の学習指導要領は、「学習指導要領は教育委員会が作成するのが原則であり」、各地域の教育委員会の体制が整うまで「一時的に文部省が作成をして、教育委員会の作成する学習指導要領の代用をする」もの、すなわち拘束力のない「試案」にすぎないものであった。しかし、1958 年改訂の学習指導要領では、「民主化」および「非軍事化」に対する「逆コース」と呼ばれる潮流のなかで「試案」の文字が削除され、学校および教師が依拠すべき「基準」と位置づけられる。それ以降、学習指導要領自体は法律ではないものの、教育課程の基準として文部大臣が「告示」する形式をとるようになったため、法的拘束力をもつようになっている。

ある。この時期には社会科においていわゆる「系統主義化」が進み、社会科という教科内の棲み分け、すなわち分野制が確立する。こうした動向の背景には、朝鮮戦争以降の国民統合の機運とともに、高度経済成長を背景とした産業界からの技術者養成および科学技術教育への要請⁽⁶⁾が高まるなか、「逆コース」と呼ばれる社会的潮流が強まったことがあげられる。特に、社会科に限らず他教科においても、それまで学習指導要領が基盤としてきた生活単元学習に対して、産業界や研究者、現場の教師たちから、児童生徒の体験が重視されるあまり、客観的な知識の伝達が軽視され過ぎているという批判（「はい廻る経験主義」）が噴出した。こうした批判をうけ、高校社会科では「社会」が必修化されると同時に、「日本史」、「世界史」、「人文地理」から2科目が選択とされる⁽⁷⁾。ただし、中学社会では系統性の観点から「地理」、「歴史」、「公民」という3分野が成立する一方で、実際の指導では初期社会科の流れを継承し、教科書選択の際、A案とB案という2通りの選択肢が認められた。

第III期は、1969年および1970年の改訂から1977年および1978年の改訂時までの期間である。1969年の改訂時には、「政治・経済・社会的分野」が「公民的分野」と名称を変更し、現在にみられる三分野の社会科の原型が確立した。その結果、地理・歴史でそれぞれ学んだ内容を二本の柱とし、その成果の上に公民的分野を学習するという履修形式、通称「 π 型」が打ち出されることになる。

また、1977年および1978年に改訂された学習指導要領では、学習指導要領全体をとおして「ゆとりと充実の学校生活」というスローガンが打ち出されるなか、中学校では上記 π 型の履修形式の徹底化が図られるとともに、高校では「現代社会」の新設と必修化が図られた。なお、高校での「現代社会」必修化は、高校生としての学習の基礎を構築するという観点から、高校1年時からの導入が検討された。つまり、「現代社会」を高校1年次に学んだうえで、2年次および3年次では日本史や政治経済などの専門科目を履修することが考えられたのである。これにより、文部省（当時）は教科以上に科目の独自性が強く、「科目あって教科なし」といわれた社会科教育に関する批判に対応しようとした。

第IV期は、1989年の改訂から現在に至るまでの期間である。1989年の学習指導要領では、小学校において観点別の「絶対評価」が導入されたことに象徴されるように、1970年代から続く「ゆとり路線」の流れのなかで高校社会科自体が解体され、「地理歴史科」と「公民科」

⁽⁶⁾「高等学校における産業教育のあり方について」（中央産業教育審議会、1958年）、「産学協同について」（経済同友会要望書、1960年）、「技術教育の画期的振興策の確率推進に関する要望」（日経連・経団連要望書、1961年）、「経済発展における人的能力開発の加地後対策」（経済審議会答申、1963年）など。

⁽⁷⁾その後、1960年には、さらに科目の細分化が図られ、「人文地理」は地理A・Bとなり、「世界史」は世界史A・Bとなった。また、社会科も「政治・経済」と「倫理・社会」にわけられた。

として再構成された。具体的には、地理歴史科の「地理」、「日本史」、「世界史」では学習内容がより平易なA教科（地理A、日本史A、世界史A）と、従来の教育内容をほぼ踏襲するB教科（地理B、日本史B、世界史B）が設けられ、どちらを履修するかは生徒の選択に任せられるようになった。また、「現代社会」は必修科目から外され、「国際的な資質を育成する」という目的で「世界史」が必修とされた。さらに、1989年版学習指導要領では、小学校1年生および2年生においても社会科と理科をあわせた「生活科」が創設されたため、小学校低学年において「社会科」はなくなった。こうして、カリキュラム上、社会科は小学校3年生から中学校段階までとなり、のちの1999年版、2008年版および2009年版の学習指導要領もこの流れを踏襲している。

ただし、今日の社会科カリキュラムのあり方を理解するうえで注意が必要なのは、1998年の改訂時には、「生きる力」の育成というスローガンのもと、教科横断的な「総合的な学習の時間」や完全週5日制が実施されたものの、その後、2000年代に入り雇用の不安定化が社会問題化したこと、また国際学力テストでの「学力低下」が問題視されたことを背景に、「脱ゆとり教育」が進められている点である。具体的には、2000年代に入ってから、理数系科目を中心に授業時間数が増加する一方で、総合的な学習の時間が削減されるといったやり戻しがみられており、中学・高校の社会科においては、「脱ゆとり教育」の流れなかでカリキュラムの再編が進んでいる。

以上、社会科の学習指導要領の変遷を概観してみると、本稿が注目する「社会参画」という概念は、近年の特徴だけでなく、古くは「系統主義／経験主義」という対立図式のなかで、生活単元学習を実施していた1950年代にまで遡ることができるだろう。

しかし、ここで重要なのは、過去と現在とは「社会参画」という概念をめぐる大きな違いがある、ということである。それは、冒頭で「社会参画」の概念を説明した際にも言及したように、「これまでの社会科では社会そのものを外側から客観的に見つめ、その特徴や在り方を理解していたが、これからの社会科学習では主に社会の内側から、社会の構成員として社会自体の特徴や在り方の理解を深め、望ましい社会参画の資質を形成していかなければならない」（板垣 2008: 65）、という点である。つまり、かつての社会科の取り組みにおいては、既に存在する社会集団（コミュニティ）にいかに関与するか、すなわち既存の社会集団について既に「問題」とされる事柄に、どのように取り組むかが争点であった。これに対して今日では、このような社会集団についてそもそも何が「問題」であるかを同定したうえで、そのような「問題」にいかなる方法でそれを解決していくか、あるいは、そもそもこうした社会集団自体をいかに創出するかが争点となる、という違いがある。この点を確認したうえで、以下では、「社会参画」を目指した社会科の事例をとりあげ分析する。

4 コミュニティ・スクールにおける社会科・公民科をめぐる諸実践

以上の議論をうけて、本節では三重県御浜町教育委員会から2008年5月よりコミュニティ・スクールに指定されている同町立尾呂志学園をとりあげ、そこにおける社会参画に関する取り組みを分析していく。

事例の内容に入る前に調査概要について述べる。本事例は2007年5月から2013年3月にかけて、筆者が尾呂志学園において実施した参与観察と、同校の教員、保護者、地域住民に対して実施したインタビュー調査の結果にもとづいている。御浜町は京都大学文学部を中心に1998年より東紀州地域で他大学（関西学院大学、京都教育大学など）とともに実施されている合同社会調査実習（通称「熊野実習」）の調査地であることから、筆者が2007年6月に最初に調査地に入った際は、熊野実習における地域調査の一環として尾呂志学園において聞き取り調査を実施し（森田 2008）、その後は筆者個人の研究としてフィールドワークを実施した⁽⁸⁾。インタビュー内容については基本的にはフィールドノートに記録し、調査許可が得られた場合のみICレコーダーに記録した。

4-1 「コミュニティ・スクール」とは何か

コミュニティ・スクールとは、2004年の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正により、児童生徒の父母をはじめとする学校近隣の地域住民が、合議制の機関である学校運営協議会を通じ、一定の法的拘束力のある決定権を持ちながら学校運営に参加することが可能となった公立学校のことである（文部科学省 2013d）。

こうした学校運営組織が構想された背景としては、1980年代の臨時教育審議会に代表される教育の規制緩和の動向が高まるなかで、これまで文部科学省を頂点としてトップダウン式に管理されてきた学校運営のなかに、自己決定の論理を導入することで、子どもや父母達の個別的多様なニーズに対応した学校形態が要請されるようになったことがあげられる（金子 2002）。2013年4月1日現在、学校運営協議会を設置したコミュニティ・スクール（公立学校）の数は全国で1,570校あり、学校種別にみると幼稚園（62園）、小学校（1028校）、中学校（463校）、高等学校（9校）、特別支援学校（8校）となっている（図1）。また地域別（50校以上）にみると、京都市（190校）、岡山市（151校）、横浜市（98校）、東京都世田谷区（93校）、新潟県上越市（74校）、愛知県一宮市（61校）、宮崎県都城市（55校）、

⁽⁸⁾ 尾呂志学園に関する先行研究としては、筆者が調査地に入った時点ですでに、京都大学の同社会調査実習に参加した学生による論考が書かれており（小林 2001）、本稿もまたその論考に多くを負っている。

山口県山口市（51校）というように、市町村のなかでも人口規模の大きな都市部で導入されていることがわかる。

文部科学省によれば、学校運営協議会を設置したコミュニティ・スクールでは、地域住民と連携した参加型の授業が数多く実践されているものの、そこでは都市部の事例が数多く取り上げられる一方で、農山間部の事例についてはあまり取り上げられていない（文部科学省 2013b）。

そこで本稿では、こうしたコミュニティ・スクールにおける住民参加型の授業活動のなかでも、過疎高齢化地域において実践されている社会科に関する取り組みとして、以下、三重県御浜町立尾呂志学園小学校中学校の事例について紹介する。

4-2 尾呂志学園小学校中学校における教育活動の概要

4-2-1 尾呂志学園の概況——周辺地域、設立経緯および学校運営協議会

御浜町立尾呂志学園小学校中学校は、児童生徒数の減少による尾呂志小学校の統廃合問題を契機に、既存の尾呂志中学校と尾呂志小学校を併合するかたちで2003年に開校した公立学校（へき地指定校）である。このような学校形態は「小中学校併設校」と呼ばれており、2003年時点では尾呂志学園は三重県下で初の小中学校併設校であった。2012年5月時点の児童生徒数は、小学校25名（男子17名、女子8名）、中学校10名（男子5名、女子5名）の合計35名である。以下では、尾呂志学園に関わる基本情報を確認する。

第一に、尾呂志学園の所在地である御浜町について説明する。御浜町は三重県東紀州

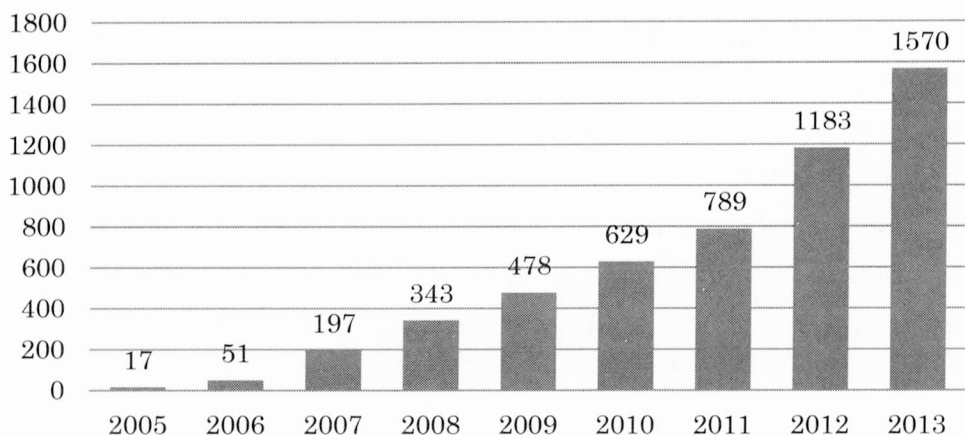


図1 コミュニティ・スクールの指定校数の変遷

出典：文部科学省（2013c）より作成

地域の南東部に位置する面積 88.28km²、人口 9,316 人、世帯数 4,283 世帯の小規模な町である（2013 年 10 月 1 日時点）。産業別人口割合（2005 年時点）を見ると、第 1 次産業 28.4%、第 2 次産業 18.9%、第 3 次産業 52.8%であり（日本全体では、順に 5.1%、29.8%、65.1%）、稲作のほか、「年中みかんがとれる町」という御浜町のキャッチフレーズからもわかるように、多様な種類のみかんが町のいたるところで生産されており、こうした風光明媚な風景は熊野古道とあわせて町の観光資源にもなっている。また、後で詳しくみる尾呂志学園周辺の尾呂志地区では米作りがさかんな地域であり、東紀州地域のなかでは「尾呂志米」と呼ばれる銘柄がよく知られている。

他方、御浜町は東紀州地域の他のどの集落にもまして過疎化と少子高齢化に関する問題を抱えている。1960 年に 12,965 人だった人口は 2005 年では 9,380 人にまで減少しており、この 45 年間で人口の約 28%が減少している。また、65 歳以上の人口が総人口に占める割合（高齢化率）は 31.4%（2005 年）にのぼる。特に尾呂志学園が位置する尾呂志地区（人口 908 人、世帯数 455 世帯）では、高齢化率が 46.4%（日本全体では 21.0%）に及んでおり、先に述べた児童生徒数減少の背景となっている（図 2）。

第二に、尾呂志学園における「社会参画」を目指した社会科の取り組みを理解するにあたり重要なのは、その設立経緯である。現在の尾呂志学園小学校中学校設立の話が最初に持ち上がったのは、1990 年代中頃に旧尾呂志小学校の校舎建て替えに関する議論がもたれ

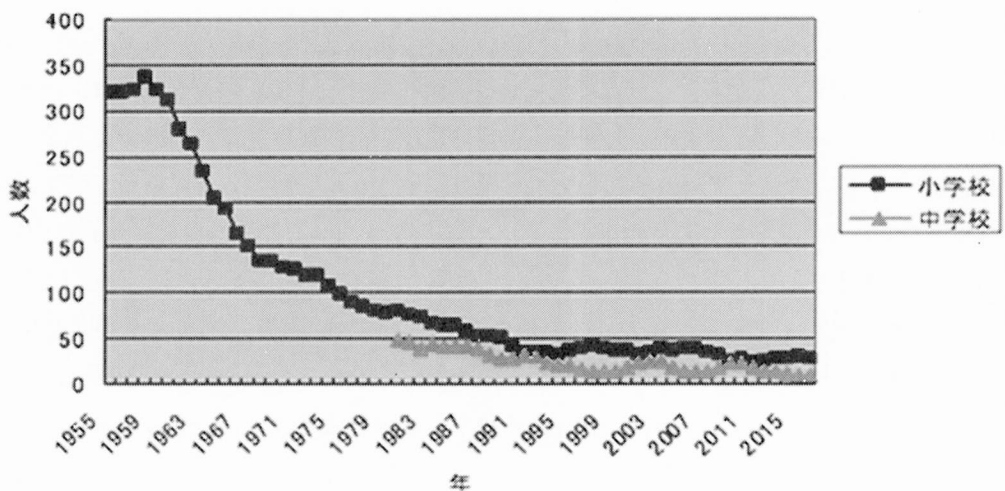


図 2 尾呂志小学校と尾呂志中学校の生徒数の変遷

出典：尾呂志学園小学校中学校提供資料より作成
(2013 年以降は予測値)

たときだった。当初は、老朽化が進行していた旧尾呂志小学校（1956年竣工）校舎の新築計画案のみが浮上したのだが、その際、尾呂志地区における児童生徒数の減少という問題を背景に、学校の統廃合問題をめぐり小学校よりも建設年が古かった尾呂志中学校（1949年竣工）をも含めた、小中学校合同の校舎新築案が計画され始めるようになる。

この点についてUターンで地元尾呂志に戻って以降、尾呂志学園PTA会長や、尾呂志学園コミュニティ・スクール推進委員会委員長（2007年度）などの役職を務めたSさん（50代・男性）によれば、尾呂志学園の設立を後押しした要因の一つとしては、「地元住民の危機感」の存在が大きかった。Sさんによると、児童生徒数が急速に減少するなかで、住民たちの間で「尾呂志のような大規模な産業がない地域では、教育こそが、地域社会の生活基盤を維持するためには必要不可欠」という点で一致し、小学校や中学校の校長や区長、そしてPTA会長など地域の代表者を中心に、「尾呂志学園新築準備委員会」を立ち上げた。こうした契機から、新校舎建設の計画が動き始める。また、同準備委員会の設立に先立ち活動を展開していた「新築推進委員会」は、1998年に保育所、小学校、中学校の保護者を対象にアンケートを実施し、どのような教育を目指すべきか、尾呂志の住民の意見をとった。その結果、「中学校の統廃合（廃校）には反対」、「少人数を生かした教育を求める」という内容が多数だったため（小林 2001）、こうした要望をふまえて1999年に学校存続の懇願書が御浜町議会に提出され、それが受理される。このような手続きをうけて、2001年に新校舎の建築が始まり、翌2002年の新校舎完成を受けて2003年に尾呂志学園小学校中学校が開校する。

以上のように、尾呂志学園はその設立経緯からして地域住民参加型の学校であったわけだが、2004年以降の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改正以降は、コミュニティ・スクールという制度の存在を知った地域住民が、住民参加型の学校づくりを「持続可能なものにしよう」という意図から町と学校に働きかけている。その結果、同学園は2008年度より元御浜町教育委員会からコミュニティ・スクールの指定を受け、現在に至る。

第三に、本学校の学校運営協議会（2012年度）の現状について確認する。現在17名の委員が職務に当たっている。本委員の肩書をみると、同校保護者（PTA会長および同副会長の2名）と教員（5名）のほか、地区区長会長、自主防災リーダー、消防団分団長、育成会会長および同副会長、近隣の保育所所長および同保護者会長、さらには体験学習アドバイザーというように、教育関係者にとどまらず、広く地域の自治活動に関わる住民が参加している⁽⁹⁾。学校運営協議会の具体的な活動としては「学校長が掲げる教育目標の

⁽⁹⁾ 2012年度の学校運営協議会の議題をみてみると、1) コミュニティ・スクールの活動について、2)

承認」と、学校における「教員人事への意見」があげられるが（文部科学省 2013d）、尾呂志学園の同協議会は、後者を放棄することで学校との親密な連携を目指している。その理由は、2008年度の尾呂志学園 PTA 会長の H さん（50 代・男性）によれば、「先生らと同じ土俵で話ができなくなるから」である（2007 年 10 月 5 日フィールドノート）。

しかしながら、前述の S さんは、こうした地域住民による学校参加のあり方は終着点ではなく、あくまで「現在進行形」のものであり、今後も継続的な議論がさらに必要であるという点を強調する。とりわけ、現在同協議会では尾呂志学園を、同地区内の診療所や保育所と統合させる「複合施設案」が浮上しているものの、こうした構想は管轄省庁（文部科学省と厚生労働省）の壁に衝突しているため、地域住民のニーズに柔軟に応じた学校組織のあり方を追求するにはさらなる検討が必要とされており、今なお議論が続いている。

4-2-2 尾呂志学園の教育理念および教育活動

次に、尾呂志学園の概要とそこで実践されている地域住民参加型の授業形態について説明する。第一に、尾呂志学園では、1) 開かれた学校、2) 一人ひとりを大切にする教育、3) 自然環境を大切にする教育、4) 人権を大切にする教育、5) 地域の活性化に寄与する活動と施設開放が教育方針として掲げられている（表 2）。

表 2 尾呂志学園の方針

1. 開かれた学校	学校・保護者・地域が協力して子どもを中心に据えた学校運営をおこなうなかで、地域の人々と出会い、発見することで、生き方を学ぶことのできる教育を推進する
2. 一人ひとりを大切にする教育	少数であることを生かし、子どもの個性、地域の実態に応じた教育を小中連携のもとに推進する
3. 自然環境を大切にする教育	自然を大切にする心を持ち、環境を守るために行動する子どもの育成をめざす
4. 人権を大切にする教育	差別やいじめを許さず、互いの存在を認め合う人権尊重の精神に基づいた教育を推進する
5. 地域の活性化に寄与する活動と施設開放	住民が集い、学べる場として施設設備を開放することにより、学校を起点とした新たな人の輪や流れを形成し、地域の文化拠点としての役割を担う

出典：尾呂志学園小学校中学校「学校要覧」（平成 24 年度）より作成

定住化・児童生徒を増やすために、3) ボランティア・グループの読書支援、4) ボランティア・グループの活用（コーディネーター部会の開催）となっている。

なかでも注目すべきは、「地域の活性化に寄与する活動と施設開放」というように、地域活性化が学校方針として明確に掲げられている点である。こうした理念は、前述のような住民が学校存続に関する議論を展開するなかで生まれてきたものであり、実際に尾呂志学園の校舎をはじめとする教育環境に大きく反映されている。まず、尾呂志学園の校舎について特筆すべきは、「外から先生らの様子がよくよく見えます」（元学校運営協議会委員 Y さん）と言われるように、校舎周辺には塀がほとんどなく、あっても非常に低く設計されているため、近隣地域から校長室および職員室の内部がはっきりと見えるような開放的な建築構造が採用されている点である。そのため、保護者をはじめとする地域住民のなかには、教員に用事がある場合、校舎に面する道路や校庭から学校内をのぞき、教員がいるかどうかを確認したうえで、玄関からではなく校庭側から学校内に入ってくることもある（2008 年 9 月 17 日フィールドノート）。また、同校の校舎は過疎高齢化に直面する山間地域という地理的条件をかんがみて、高齢者施設の設備や機能をも兼ね備えている。尾呂志学園は、新校舎を建設する際、尾呂志地域における過疎高齢化の進展を見こした地域住民たちの要望を取り入れた結果、スロープやエレベーターが設置されている。そのため、かりに就学する児童生徒が不在となった場合には、バリアフリー化された高齢者施設として利用可能な設計がなされているのだ。また、尾呂志地区は周囲を山に囲まれた盆地状の地理的条件に置かれていることから、近年、予想されている「東海・東南海・南海連動型地震」の時や洪水等の災害時には、尾呂志地区全体が他地域から孤立するという最悪の事態を想定し、太陽光発電や雨水利用施設を活用した避難施設の機能も備えている。

第二に、尾呂志学園の教育活動の特徴としては、小中連携校であることと少人数教育（複式学級）を実施していることがあげられる。尾呂志学園は、小中連携校として、中学生と小学生とが同じ校舎内で学習や生活をともにしているが、前々校長の K 先生（50 代・男性）によると、こうした教育形態の最大の利点とは、一般に「中一プロブレム」と呼ばれる、小学校から中学校への進学に即したギャップを回避しやすいという点である。つまり、教育学や教育社会学の研究分野では、小学校から中学校へと進学する際に不登校など教育問題が引き起こされやすいとされているが（保坂 2000）、小学校と中学校とが連携した尾呂志学園では、こうした段差につまずくことなく、小学校から中学校へとスムーズに進学することが目指されている。実際の尾呂志学園の授業では、およそ 10 人の教室内で、小学生の子ども同士が学年をこえて授業内容を教え合う風景がしばしば観察された（2007 年 9 月 25 日、2008 年 10 月 4 日、2011 年 6 月 30 日など）。

最後に、社会科の年間授業時間数については、小学校では 3 年生から 6 年生までこの順に年間、70 時間、90 時間、100 時間、105 時間、総合的な学習の時間については 3 年生か

ら6年生まで共通して70時間となっている（表3）。

中学校では、社会科は1年生、2年生、3年生の順に105時間、105時間、140時間、総合的な学習の時間は、50時間、70時間、70時間となっている（表4）。なお、2012年度時点では中学校の社会科を担当するK先生（40代・男性）が、他の2名の先生と合同で総合的な学習の時間を使った米作りの交流授業も担当している。

表3 年間授業時間数（小学校）

教科	1年	2年	3年	4年	5年	6年
生活科	102	105				
社会科			70	90	100	105
総合的な学習			70	70	70	70
総授業時間数	850	910	945	980	980	980

表4 年間授業時間数（中学校）

教科	1年	2年	3年
社会科	105	105	140
総合的な学習	50	70	70
総授業時間数	1015	1015	1015

4-3 尾呂志学園における「社会参画」の取り組み——総合的な学習の時間との連携

では、以上のような特徴をもつ尾呂志学園において、「社会参画」に関わる取り組みはいかに実施されているのだろうか。尾呂志学園が地域住民と交流している授業を列举すると、1) 学校田での米作り、2) 地元医療施設や福祉施設（尾呂志リハビリ診療所、障害者福祉施設H園）への訪問、3) 学校行事（運動会、文化祭）を中心とした保育所との連携、4) グランドゴルフや菖蒲栽培をととした地元住民との交流など多岐にわたっている。ここでは、尾呂志学園の交流授業のなかでも社会科と密接に関わる取り組みとして、「米作り」とおした地域住民との交流授業をとりあげる。その特徴を説明すると、以下のとおりである。

第一の特徴は、尾呂志学園の米作りは総合的な学習の時間と社会科を連動させた取り組みという点である。尾呂志学園に限らず、御浜町内の他校においても米作りの活動がなされているが、同校の取り組みは、学校近隣の地域住民を講師として招き、育苗から販売まで一年間にわたり米作りに関わる全作業工程を子どもたち自身が中心となって実施する点が特徴的である。そして収穫後、秋の運動会の際には児童生徒たちが自分たちで販売を行

い、その収益は次年度の活動費（苗等の購入費）として積み立てられている（表5）⁽¹⁰⁾。

表5 尾呂志学園における交流授業のスケジュール

	米作りでの交流
4月	あぜの草刈、水路の掃除、水の管理、粗かき田ごしらえ、田植えの計画
5月	水の管理、原肥入れ、代かき、田植え説明会（実行委員から小学校低学年へ）、スジ引き、田植え、補植、田植えの反省とまとめ、防虫・除草剤まき、稲の成長の観察計画
6月	水管理、稲の観察（実行委員）、中干し
7月	水管理、追肥
8月	水管理、稲刈り・販売計画、水切り
9月	稲刈り説明会、稲刈り（小中合同）、脱穀・乾燥・粳摺り、計量、精米、稲刈りの反省とまとめ、田起こし
10月	販売（於運動会）、会計
11月	発表（於文化祭）、一年間の反省
12月	引継ぎ（中学2年生から中学1年生へ実行委員の引き継ぎ）、苗の注文（実行委員）
1月	あぜなみ板の立て替え、補修
2月	あぜなみ板の立て替え、補修、あぜ切り
3月	溝掃除、田起こし、育苗開始

その際、外部講師（「体験学習アドバイザー」）という肩書で交流授業時に子どもたちを指導するのは、地域で実際に米作りを行う地域住民である。なかでも、兼業農家として長年づくりに携わってきたTさん（男性・50代）は、以前同学園のPTA会長を経験したことから学校側から講師を依頼された経緯があり、「勉強のことで学校先生に負ける気はせんけど、米作りならなおさら負ける気はしない」と語っている。その際、Tさんが一番気をつけていることは、「農業を美化しない」ということである。もちろん、Tさん自身は尾呂志地区で生まれ、同地区にある実家の田んぼを引き受けながら現在米作りをしていることに対して自負をもっている。しかし、Tさんは、尾呂志地区では過疎高齢化を背景に深刻な後継者不足に直面していることから、「無理矢理に農業の良さを強調する」ことよりも、子どもたちには、そもそも自分たちを取り巻く「現状」を知ってもらおうと同時に、「そもそも、『なんで今の農業では食っていけないか』とか、『自分にとって地域って何やろう』とかということについて、じっくりと考えてもらいたい」と話している。

このように、子どもたちはたんに形式的に米作りに関わるのではなく、尾呂志学園の生徒たちの一人一人が、尾呂志地区を取り巻く過疎高齢化という厳しい現実と直面しながら、

⁽¹⁰⁾ 筆者が2007年9月に尾呂志学園を訪問した際も、ちょうど収穫した米の袋を子どもたちが運び出しているところだった。

一年間にわたり外部講師の住民と交流し、米作りを实践している。そのため、初めて赴任してきた教師よりも小学校の頃より米作りに関わってきた生徒の方がはるかに詳しく、子どもたちに教師が教えられる機会が見られる（フィールドノート、2010年10月5日など）。また、最終的には収穫した米を地域住民に販売し、実際に地域住民から米の出来不出来について講評を受けることになるため、御浜町教育委員町教育委員であり、尾呂志学園学校運営協議会相談員でもあるMさん（男性・50代）は、「子どもたちは地域の人たちからシビアな評価を受ける一方で、やりがいを強く感じることになる」と話す。

第二に、交流授業の特徴として重要なのが、本授業時間では尾呂志地区の伝統や歴史の特色を学ぶだけでなく、異年齢集団のなかで様々な価値観をもつ人々との人づきあいを学ぶことが目指されている点である。たとえば、本交流授業の目標は『学校便覧』のなかに次のように説明されている。

保護者や地域のさまざまな年代の人と交わったり、小学校低学年から中学生までの異なる学年が作業を通じて交流したりしながら、普段の家庭生活や学校生活では経験できないさまざまな価値観にふれることにより、子どもたちの「生きる力」を育む。（『学校便覧』）

2012年度に米作りに関わった子どもたちは、以下の感想を作文にしている。具体的にみると、ある中学校生徒は田植えの取り組みを通して学んだこととしては、「私が田植えを通して学んだことは行動力です。人間だったら会話が出来るけど、土や植物とだったら会話が出来ません。だから、自分で行動しなければダメな場合が出てきたので、行動力がついたのではないかと思います」と述べている。また、米作りに参加した小学校に在籍するある児童は「私が感心した人は、中学2年生です。理由は自分たちが分からないことを色々と教えてくれたりしたし、行動にうつせていたので、すごいなあと思いました。私たちも先輩みたいになれたらいいなあと思います」と述べている。

第三に見落としてはならないのが、こうした米作りを通した交流活動がたんに尾呂志学園の生徒たちと地域住民の関係や、児童生徒同士の関係、教員と地域住民との関係が直接的に親密になるというプロセスにはとどまっていない、という点である。たとえば、尾呂志学園では、中学3年生は受験勉強を控えていることもあり、あくまで「2年生へのアドバイザー的存在」に徹することになる。その結果、慣習的に中学2年生が企画・運営の中心となって、中学1年生と小学校低学年に米作りの作業を割り振ることになっており、中学2年生は学校代表として、生徒集団と地域住民のコミュニティという2つの異年齢集団

の交差点に位置することになる。その際、中学2年生はしばしば講師である地域住民から生徒集団の要望の間で板挟みになりがちである⁽¹¹⁾。そのため、場合によっては教員や地域住民が中学2年生をサポートする必要が生じることになる。

また、地域との交流授業をめぐる意見の調整は、教員と地域住民の間においても必要になることがある。たとえば、2012年度から学習指導要領の授業時間が削減されたことを受けて、米作りに充てる時間を削減せざるをえない状態になっている。この点については前述のTさんをはじめ、交流授業に外部講師として関わる地域住民と、社会科および総合的な学習の時間を担当する教員の間で意見が分かれている。一方の地域住民は、米作りをとおした「子どもたちの変化」(Tさん)を実感するだけに、現行のような「育苗から販売に至る米作りの全過程を子どもたちに体験し続けてほしい」と考えている。他方、教員のなかには授業時間数が削減されるなかで、交流授業にばかり時間を使うわけにはいかないという意見も出ている(2010年11月24日、フィールドノート)。このように学校現場における地域との交流の取り組みは、2000年代に入り、学習指導要領の削減という文部科学省および行政の動向(「脱ゆとり教育」)の関係で、そのあり方が大きく左右される側面があり、この点について教員は葛藤を抱えながら、日々地域住民との交流授業を実施している。

このように、米作りをめぐる様々な意見の調整を重ねることで、尾呂志学園では世代を超えた異年齢集団と関わる教育活動が実践されている。

5 考察——地域住民の参加と社会科・公民科教育の可能性

5-1 社会科・公民科教育にとっての交流授業の意味——状況に埋め込まれた交流授業

以上、本稿でとりあげた尾呂志学園の事例について考察していく。第一に、尾呂志学園の社会科の授業について特筆すべきは、総合的な学習の時間と連携させることで、暗記中心と呼ばれる社会科の授業の枠内に体験活動を豊富に取り入れている点である。なかでも重要なのは、交流授業をとおして児童生徒が自分たちにとって最も身近な「社会」ともいえるべき地域社会の現状を実感できることである。第4節でもみたように、尾呂志地区では急激な過疎高齢化を背景に(2005年時点で高齢者率は46.4%)、児童生徒数が大きく減少している。そのため、交流授業では教科書ではたんに数字の説明で終わってしまうような日本の農山村が抱える「問題」(過疎高齢化、後継者不足、第一次・第二次産業の衰退など)

⁽¹¹⁾ たとえば、中学2年生が中心となり組織される実行委員は、田起こしや水の管理、稲の生育状況の観察、販売などの仕事を任されており、その他の学年は基本的にこうした作業を担当することはない。

の現状を、地域住民自身の口から実感することができる。たとえば、育苗から収穫までの全過程を経験するなかで、地元の主要産業である尾呂志米が直面する「後継者不足」をめぐる厳しい現状を、たんなる一般論としてではなく、講師のTさんご自身の経験からまさに「状況に埋め込まれた」知識として実感することができる。特に、本稿の議論にとって重要なのが、Tさんが一番気をつけていることとして、「農業や米作りを美化」せず、「無理矢理に農業の良さを強調する」ことよりも、子どもたちには、「そもそも、『なんで今の農業では食っていけないか』とか、『自分にとって地域って何やろう』とかということについて、じっくりと考えてもらいたい」と話していた点である。なぜなら、こうしたTさんの態度はたえず「農業」や「地域」とは何かを問い続けることで、社会科の授業をたんに米作りの仕方を覚えるだけの「暗記科目」として固定化させることを回避し、その科目としてのあり方を再考し更新する可能性をもっていると考えられるからである。

また、こうした「総合的な学習の時間」との連携は、2012年以降、授業時間数が削減され授業時間数の確保が困難になるなか、教科書を中心とした社会科の授業内容だけではカバーしきれない体験学習を導入するという点でも有効である。

5-2 社会科をこえた教育効果——社会関係資本の獲得と実践コミュニティの二重性

第二に、尾呂志学園において、地域住民との交流授業は社会科の枠組みをこえた教育効果として、子どもたちにとって社会関係資本の獲得にもつながっていると考えられる。

その際、交流授業に関わる農家の人々との間のみならず、生徒同士の間にも異年齢集団が形成されていることが重要である。つまり、見落としてはならないのは、尾呂志学園の児童生徒が地域住民と交流しているだけではなく、児童生徒たちが学年をこえて互いに交流することによって、二重に実践コミュニティが形成されていた点（「実践コミュニティの二重性」）である。たとえば、米作りの場面では、中学2年生がリーダーとなり地域住民への窓口になることで、地域住民と生徒という相互関係だけでなく、生徒同士の間にも相互交流が生じることになる。こうした地域住民との人間関係や他学年との人間関係、特に教師－生徒関係でも、同学年の友達同士でもないような「ナナメの関係」（田中・萩原編 2012）は、「へき地」の小規模校に対してしばしば指摘される、「人間関係の希薄さ」を補填する効果があると考えられる。同時に、児童生徒たちにとってこうした「ナナメの関係」を基盤として得られる米作りの成功体験は、仲間集団への帰属意識と同時に、「自分もやればできる」という自尊感情を涵養するうえでもきわめて重要だと考えられる。

ただし、こうした効果の背景には、地域住民と教員との間の意見の調整があって初めて成立しうる、という点もまた見落とすことはできない点である。特に、授業時間数を確保

することを目指す教員と子どもたちに対して、少しでも多くの「体験学習」の機会を提供しようとする地域住民との間には、あるべき交流授業やあるべき学校像をめぐって意味上の交渉過程が存在することを見逃すことはできないだろう。

5-3 「交流型授業」が可能となる条件——交流の日常性と多様性

第三に、以上のような交流授業が可能となっている条件として、尾呂志学園とそれを取り巻く地域住民との関係性について考察する。まず、地域と学校との活動が持続可能なものであるためには、たんに地域社会との交流が学校組織にとって重要であるだけでなく、地域住民にとってもこうした交流が意味あるものでないといけないうだろう。この観点からすれば、尾呂志学園での交流は、地域生活の基盤である公立学校を存続させること、すなわち「地域活性化」（尾呂志学園小学校中学校の教育目標）を目指している点で学校を取り巻く地域住民にとっても有益なものだと考えられる。実際に、このことを象徴していたのは、地域住民であるSさんの「人口流出の最後の砦」という言葉である。

同時に、学校現場と地域住民の間で双方向的な交流が可能となるための条件として重要なのは、地域住民と学校との関係が継続的かつ日常的に維持されている点である。このことを象徴しているのが、学校の「敷居の低さ」である。第4節でみたように、尾呂志学園の校長室と職員室はガラス張りにされており、元学校運営協議会委員Yさんが、「外から先生らの様子がよくよく見えます」と話していたように、教員と地域住民の間では交流授業に限らず日常的に意思疎通がとられている。

さらに注目すべきは、学校運営協議会メンバーの多様性である。学校運営協議会メンバーの肩書きをみると、PTA会長や育成会の代表者、保育所の教員をはじめ、尾呂志学園の教員というように多様な立場のメンバーが所属している。こうした協議会メンバーの多様性は、尾呂志学園の学校運営協議会が、地域住民の直面する過疎高齢化をめぐる様々なニーズをくみ上げていく際に有効である。

このように、尾呂志学園とそれを取り巻く地域住民との間に継続的かつ日常的なコミュニケーションがとられていることが、尾呂志学園の教育活動が地域社会に根ざした形で持続可能になっていることの要因の一つだと考えられる。

6 むすびにかえて——地域参加型の社会科教育に向けて

ここまで本稿では「地域社会への参画」という観点から、三重県御浜町立尾呂志学園小学校中学校の事例をもとに、従来の社会科および公民科教育の新たな可能性について探索

的に検討してきた。その際、本稿は状況論的アプローチの知見を参照し、学校教育における「社会参画」の可能性に注目しながら、地域住民と連携した社会科教育の取り組みの意義について考察した。

その結果、徒弟制をモデルとしながら、「模範」への直線的かつ単線的な参加過程に注目してきた先行研究の知見に対して、本稿では、1) 学校現場における実践コミュニティの二重性を基盤とした社会科的知識の更新可能性、2) 子どもたちと地域住民との間でなされる交流の「双方向性」および「日常性」という知見が明らかになった。

ただし、言うまでもなく、こうした知見はあくまで一つの公立学校の事例から引き出されたものであるため、今後この結果が他校においても適応可能かどうか、あらためて検証される必要がある。そのため、今後は他のコミュニティ・スクールにおける「社会参画」のあり方に注目した比較研究と同時に、具体的にコミュニティ・スクールの場を教員養成の場として活用した社会科教育に関する事例研究が期待される。また、現場の社会科教員に対しては、学校運営協議会制度に代表されるように、今後、地域住民参加型の学校組織に注目が集まることが予想されるなかで、地域社会との交流授業を企画し運営していく能力がより一層重要になる。

参考文献

- Durkheim, Émile, 1922, *Education et sociologie*, Paris: PUF. (= 1976, 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房.)
- , 1938, *L'évolution pédagogique en France*, Paris: PUF. (= 1981, 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』行路社.)
- 久富善之, 1992, 「地域と教育」『教育社会学研究』50: 66-86.
- 保坂亨, 2000, 「学校を欠席する子どもたち——長期欠席・不登校から学校教育を考える」東京大学出版会.
- 板垣英一, 2008, 「社会に主体的に参画する力を育む社会科学習の展開 II」『福井大学教育実践研究』33: 65-76.
- 岩田弘三, 2010, 「学習指導要領の変遷と子ども」武内清編『子どもと社会シリーズ3 子どもと学校』学文社, 164-78.
- 金子郁容, 2002, 「新版コミュニティ・ソリューション」岩波書店.
- 唐木清志・西村公孝・藤原孝章, 2010, 「社会参画と社会科教育の創造」学文社.
- 小林史典, 2001, 「現代日本社会におけるコミュニティ・スクール——尾呂志学園の取り組みからの考察」『地域にまなぶ——三重県熊野地域から』6: 143-52.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. (= 1993, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書.)
- Miles, Steven, 2007, "Feeling 10 Feet Tall: Creative Inclusion in a Community of Practice," *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4): 505-18.
- 文部科学省, 2013a, 「初等中等教育分科会（第56回）教育課程部会（第4期第15回）合同会議議事録・配付資料」, 文部科学省ホームページ, (2013年12月6日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/07100903.htm).
- , 2013b, 「コミュニティ・スクール事例集」, 文部科学省ホームページ, (2013年12月6日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1311295.htm).

- , 2013c, 「コミュニティ・スクールの指定状況について」, 文部科学省ホームページ, (2013年12月6日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1311426.htm)
- , 2013d, 「コミュニティ・スクール設置の手引き: 2. コミュニティ・スクールをめぐる20のQ & A」, 文部科学省ホームページ, (2013年12月6日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1311353.htm#q2)
- 文部省編, 1947, 『学習指導要領社会科編I (試案)』日本書籍.
- 森田次朗, 2008, 「地域の学校・尾呂志学園の現在－過去－未来——尾呂志の人々の生活実践をととして」『地域にまなぶ』12: 210-21.
- 中野重人, 1999, 「学習指導要領はこう変わった」『指導と評価』99: 4-8.
- 日本社会科教育学会, 2012, 『新版 社会科教育事典』ぎょうせい.
- 二谷貞夫・和井田清司・小林汎・大野一夫・吉田俊弘編, 2013, 『中等社会科ハンドブック——〈社会・地歴・公民〉授業づくりの手引き』学文社.
- 岡本智周, 2012, 「教育的知識の変遷と〈国民社会〉の位置」宮寺見夫・平田諭治・岡本智周『学校教育と国民の形成』学文社, 114-66.
- 岡崎宏樹, 2009, 「高校社会科教育における社会学的知の現状——学習指導要領解説公民編「現代社会」の検討」『人間文化研究』24: 75-89.
- , 2010, 「中等教育の中の社会学」『社会学評論』61 (3): 257-76.
- 奥村隆, 2008, 「学生は社会学になにを見出しているか——社会学教育委員会調査から見る社会学教育の『岐路』」『社会学評論』58 (4): 415-36.
- 小内透, 2006, 「変わる学校と地域社会の関係」大久保武・中西典子編『地域社会へのまなざし——いま問われているもの』文化書房博文社, 98-120.
- Schatzki, Theodore R., Karin Knorr-Cetina, & Eike von Savigny, 2001, *The Practice Turn in Contemporary Theory*, New York: Routledge.
- 社会認識教育学会, 2010, 『中学校社会教育』学術図書出版社.
- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』岩波書店.
- 田辺繁治, 2002, 「日常実践のエスノグラフィ——語り・コミュニティ・アイデンティティ」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィ——語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社, 1-38.
- , 2008, 『ケアのコミュニティ——北タイのエイズ自助グループが切り開くもの』岩波書店.
- 田中治彦・萩原建次郎編, 2012, 『若者の居場所と参加』東洋館出版社.
- 田中統治, 1996, 『カリキュラムの社会学的研究——教科による学校成員の統制過程』東洋館出版社.
- 當眞千賀子, 2002, 「問題系としての実践コミュニティ——アメリカの小学校のなかの日本人」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィ——語り・コミュニティ・アイデンティティ』世界思想社, 118-41.
- 上野直樹, 1999, 『仕事の中での学習——状況論的アプローチ』東京大学出版会.
- 臼井嘉一・柴田義松編, 2009, 『新版 社会・地歴・公民科教育法』学文社.
- 山岡昭吉, 2007, 「社会科教育法における歴史教育」『千葉経済論叢』37: 45-56.

[付記]

お忙しいなか、調査にご協力してくださった尾呂志地区住民、ならびに尾呂志学園の教員、生徒、保護者の皆さまに、心より感謝いたします。

(もりた じろう・非常勤講師)

Citizen Participation and the Possibility of a Teacher Training Program of Social Studies in Japan: Collaboration between a Community School and Local Residents in Mihama Town

Jiro MORITA

The purpose of this paper is to consider the possibility of a teacher training program of social studies in Japanese school education in terms of citizen participation.

Since the 1990s, policy makers in Japan, have been paying growing attention to the role of school education in promoting “citizen participation” or “community involvement”, as it has been increasingly reported by the mass media that young people are rapidly losing their sense of social belonging in the context of the diversification of individual values. In this contexts, social studies (*shakai-ka*), one of the subjects in Japanese school education, has been attracting much attention from the Ministry of Education as a way of fostering civic consciousness in young people.

However, these arguments have overlooked a concrete way of fostering teachers who can be highly conscious of social participation or active citizenship. Accordingly, this paper examines, from the perspective of sociology, the possibility of a teacher training program of social studies in terms of citizen participation by focusing on the collaboration between compulsory schools and local residents in aging rural areas. In particular, through participant observation and interviews, this paper analyzes the process of intimate collaboration between a very small-scale community school and the aging community around it in a certain rural area in Mihama Town, Mie Prefecture.

The results suggest the following: 1) the local residents participate in the school management and educational activities in their daily lives, and the students have a close relationship with them; 2) such an intimate collaboration between the school and the community around it can provide not only opportunities for lifelong learning to all members of the community, but also chances for the children to acquire social capital and a sense of civic and social belonging.