

# 「まちづくり学習」の動向と課題 —総合的な学習の時間を中心にして—

伊藤 裕康\*

## Prospects and Problems for Research on Community Design Learning in Integrated Study

Hiroyasu ITO

**要旨** 総合的な学習の時間は、まちへの愛着感やまちづくりに係わる社会参画意識の醸成を図る「まちづくり」の場として適している。主に総合的な学習の時間における「まちづくり学習」を検討して見出した12のタイプの学習を分析し、深い学びの「まちづくり学習」実現の要件が、①外部の機関や地域の人々を巻き込んだ学びとなり、②特定テーマでの「まちづくり学習」であっても、モノ・コト・ヒトに係わる広範囲な学びとなっており、③子ども主導の学習展開となり、④本物（真正）の学びであることを明らかにした。さらに、持続可能な「まちづくり学習」実現の要件が、①全校での取り組みであり、②地域ぐるみの取り組みであり、③外部との連携体制が整えられていることを明らかにした。「まちづくり学習」の本質的な課題として、「村を捨ててしまう学力」問題を指摘した。

**キーワード**：総合的な学習の時間、まちづくり学習、連携、学校、地域

### 1 はじめに

地域の消失が取りざたされる中、子どもたちのまちへの愛着感とまちづくりに係わる社会参画意識の醸成を図ることは、殊の外重要である。今、子どもたちを小さな持続可能なまちづくり人に育成していくことが求められている。学校教育では、子どもたちの町への愛着感やまちづくりに係わる社会参画意識の醸成を図る「まちづくり学習」の場として、総合的な学習の時間、社会科<sup>1)</sup>、生活科<sup>2)</sup>、家庭科<sup>3)</sup>等が考えられる。特に、総合的な学習の時間は、地域や学校、児童生徒の実態等に応じ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が求められ、「まちづくり学習」の場として適する。

本稿では、総合的な学習の時間を中心に、「まちづくり学習」の動向と課題を明らかにする。その際、平成10年度学習指導要領における「総合的な学習の時間」新設決定を契機に、「まちづくり学習」の試みが本格化したことから、2000年以降の研究や実践を主に分析対象とする。

### 2 「まちづくり教育」の陥穽とまちづくり学習

玉田（2013, 96）は、「まちづくり」と「教育」から成る「まちづくり教育」は、「地域」主体（自治体、地域のNPO等）と「教育」主体（教育委員会、教育機関）という二つの主体に由来すると述べる。それ故に、玉田（2013, 99-100）は、「まちづくり教育」が教育機関で進行すると、将来まちを出る子どもを育てかねないと指摘する。その原因として、玉田（2013, 96, 100）は、「地

\* いたう ひろやす 文教大学教育学部学校教育課程社会専修

域」主体としての「まちづくり教育」の主目的が「地域人材育成」であるのに対して、「学校などの教育機関は『地域からの離脱』『自立』を促進する要素を本質的に持」っていることを挙げ、「ローカルに根ざした『まちづくり』と、グローバルな価値観への接続を孕む『教育』」が習合した概念が『まちづくり教育』であり、「もともと両義性が存在している」とし、両者の齟齬を指摘する。これは、「地域コミュニティの生活領域が『市場化』されていくことによって、生活世界が空洞化され、子どもたちが地域に足場を持たなくなった」「子どもと地域の乖離」の問題解決の方策として「まちづくり教育」が期待される（玉田2013, 98-99）だけに悩ましい問題である。「『まちづくり教育』が教育機関で進行すると、将来まちを出る子どもを育てかねない」ことは、「まち

づくり教育」の陥穽と言えよう。

「まちづくり教育」の可能性を探る玉田（2013, 99）は、「子どもたちの自主性が発揮された場合のみ」「『まちづくり教育』に可能性がある」（玉田2013, 101）とする。そこで、本稿では、学習者の立場からのタームである「まちづくり学習」を採用することにしたい。

ところで、「まちづくり学習」に係わるものは、「地域学習」、「郷土学習」、「まちづくり教育」、「まちづくり学習」、「ふるさと教育」など名称も様々であり、論者により定義も様々である。本稿では、竹内（2004）を踏まえ、「まちづくり学習」を、自分が暮らすまち（地域）を知って愛着を覚え、まちの良さや問題を見いだし、まちの問題を自分たち事として解決していこうとする中で、まちづくりを担う力を育む学習と規定しておく。

年次	「まちづくり学習」に係わる教育等の動向
1998 H10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・総合的な学習の時間が小学校3年生以上に新設。小学校105～110時間、中学校70～130時間。</li> <li>・『総合的学習を創る』創刊する、明治図書（4月）。</li> <li>・〈いのち〉のつながりから総合学習を拓くと題して『食農教育』創刊する、農文協（8月）。</li> </ul>
1999 H11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄『分数のできない大学生－21世紀の日本が危ない』東洋経済新聞社が刊行され、学力低下論争が始まる（6月）。</li> </ul>
2000 H12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『総合学習』創刊する、黎明書房（1月）。</li> <li>・日本生活科教育学会を日本生活科・総合的学習教育学会に改称する（6月）。</li> <li>・日本建築学会教育委員会「建築教育シンポジウム」開催する。以後毎年開催される。</li> </ul>
2002 H14	<ul style="list-style-type: none"> <li>・総合的な学習の時間が小・中学校で始まる（高校は2003年より）。</li> </ul>
2003 H15	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『総合学習』休刊する、黎明書房（1月号）。</li> <li>・PISAショック。</li> <li>・平成の大合併がピークとなる（2003年－2005年）。</li> <li>・学習指導要領一部改訂により教科等との関連が求められる。</li> </ul>
2004 H15	<ul style="list-style-type: none"> <li>・景観緑三法制定される（6月）。</li> </ul>
2007 H19	<ul style="list-style-type: none"> <li>・『総合的学習を創る』休刊する、明治図書（3月号）。</li> <li>・国交省、景観まちづくり学習推進のための実施モデルプランの検証実施する（4月～9月）。</li> </ul>
2008 H20	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領改訂、総合的な学習の時間が70時間に縮減される。</li> <li>・観光庁設置される（10月）。</li> </ul>
2009 H21	<ul style="list-style-type: none"> <li>・塩谷文科大臣が「ゆとり教育」への反省を口にし、新しい学習指導要領の一部を先行実施する（4月）。</li> </ul>
2011 H23	<ul style="list-style-type: none"> <li>・東日本大震災（3月）。</li> <li>・『食農教育』8月号まで、次号より『のらのら』に改題する、農文協。</li> </ul>
2015 H27	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国連持続可能な開発サミットにてSDGsが設定される。</li> </ul>
2017 H29	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領改訂、探求の過程を一層重視することが求められる。また、学習指導要領の前文に「これからの学校には、（中略）持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するの、各学校において教育の内容等を組織的に組み立てた教育課程である。」として、教育課程のESD化が進行する。</li> </ul>
2019 H31	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育職員免許法及び同法施行規則の改正の実施に伴い、教職課程に新たに「総合的な学習の時間の指導法」を履修することとなる。</li> </ul>

### 3 総合的な学習の時間新設以降の「まちづくり学習」の動向

1998年の学習指導要領改訂で、小学校3年以上に総合的な学習の時間の新設が決まった。総合的な学習の時間新設を見込んで、1998年に4月に明治図書より『総合的な学習を創る』が創刊され、8月には『食農教育』が創刊された。2000年1月には、黎明書房より『総合学習』が創刊された。同年6月には、日本生活科教育学会が、名称を日本生活科・総合的な学習教育学会に改称している。さらに、2000年以降、建築や都市計画関係の「まちづくり学習」と関わる「建築教育シンポジウム」が、毎年日本建築学会教育委員会により開催されるようになった。2002年からは、総合的な学習の時間が小・中学校で始まり、2003年からは高校でも総合的な学習の時間が始まった。陣内（2019）や柳沼等（2013）が述べるように、総合的な学習の時間の導入により、学校の「まちづくり学習」が従来より行われるようになった。

2003年から2005年にピークとなった平成の大合併以降は、全国自治体では、誰もが安心して暮らせるまちづくりに向けた取り組みが活発になった。この時期は、福祉のありかたも、従来の行政主導型の「受ける福祉」から「つくりあげる福祉」へと移行し、子どもたちのまちづくりの可能性が言われ、「福祉まちづくり学習」が着目された。

2004年には、都市、農山漁村等の良好な景観形成を図るため、景観の総合的な法律、景観緑三法が制定された。それを受け、2007年には国交省が、景観まちづくり学習推進の実施モデルプランの検証を実施した。これを機に、「景観まちづくり学習」が進められた。

2008年には、観光庁が設置され、観光立国が目指された。これを受け、民間教育団体のTOSSを中心に「観光まちづくり学習」が展開されている。

ところで、このように述べてくると、総合的な学習の時間及び「まちづくり学習」が、順調に展

開したように思えるが、必ずしもそうではない。総合的な学習の時間が実施されてもいない1999年、『分数のできない大学生—21世紀の日本が危ない』が出版され、学力低下論争が始まった。まだ完全実施前であったが、総合的な学習の時間が学力低下の元凶の一つとしてあげられた。2003年には、『総合学習』が休刊し、2007年には、『総合的な学習を創る』も休刊となった。新設決定以降総じて総合的な学習の時間の展開は低調であり、特定教科の補充学習や運動会準備に充てられるほどだった<sup>4)</sup>。早々と創刊した『食農教育』も、度重なる学力低下批判と2008年の学習指導要領改訂による総合的な学習の時間の時間縮減からか、2011年には休刊している。その間、総合的な学習の時間での実施が期待された「まちづくり学習」であるだけに、その実践状況もどのようであったかと言えば、推して知るべしであろう。

このように、低調な展開であった総合的な学習の時間だったが、やがて、むしろ学力向上に寄与していることが言われるようになり<sup>5)</sup>、再評価されるようになって来た。また、2017年の学習指導要領改訂により、探求の過程を一層重視することが求められ、総合的な学習の時間において探究の過程を経験させることが期待もされている。さらに、改訂された学習指導要領の前文で「持続可能な社会の創り手となることができるようにすること」が求められ、教育課程のESD化が進行した。そして、2015年に国連持続可能な開発サミットにて設定されSDGsの推進が要請され、ESDに取り組む中心的な場として、総合的な学習の時間が注目されている<sup>6)</sup>。それにともなって、「ESDまちづくり学習」が実践されるようになりつつある。

### 4 総合的な学習の時間における「まちづくり学習」に関わる先行実践

「まちづくり学習」の深まり具合を見るために、まちづくりを担う力の深さを次のように捉えた。安藤（2001）、玉田（2013）を踏まえ、①まちへの関心をもつ→②まちを知る→③まちを好きにな

る→④まちに対する夢やこだわりをもつ→⑤まちに対するビジョンをもつ→⑥まちの様々な問題に対する解決策を提案する、とする。そして、「まちづくり学習」の深まりの指標とした。

前述した「まちづくり学習」の定義を踏まえて、総合的な学習の時間を中心とする「まちづくり学習」を検討した結果、次から述べる12のタイプのまちづくり学習」に大別された。

### (1) 環境・命まちづくり学習

食農教育編集部(2003)は、地域の人々の願いが端緒となり、校地の裏地を、かつて地域の特産物であったレンコンの田に地域ぐるみで改造した報告である。レンコンを素材にして紡ぎ出される数々の学習、地域の人々も子どもも教員もハスの世界にはまっている。「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

齊藤(2005)は、親子三代にわたる学校林管理維持活動の報告である。学校林という環境を引き継ぐ活動を地域住民、卒業生も交えて行う中で、まち(地域)に対する地域住民や卒業生の思いも引き継ぎ、地域への愛着や共感を抱かせている。「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

館岡(2005)では、川遊びの中で出てきた謎を、地域の人々の力を借りて解決し、地域の人も川への認識を新たにしている。さらに、文化祭で「矢代川水族館」を開館し、地域の人たちを招待し、地域の人々も楽しんでいる。「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

新井(2019)は、保護者の願いを受け、蛍が生息しやすくするための河川清掃や全校による蛍の飼育活動を通し、地域を愛する子どもを育てている。「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

### (2) 防災まちづくり学習

堺(2005)は、総合的な学習の時間の完全実施前に、岡崎市立六ツ美西部小学校4年生で先行して行った総合的な学習である。社会科、国語科、理科、道徳と関連させ、105時間の防災に係わる単

元を構成している。当時の4年生社会科の教材から火事を切口にして、地震、台風、水害の学習へと広がっている。地震、火災、水害等のグループ毎に防災に係わる調べ学習をし、非常食作りをしたり、ミニ救急法を学んだり、伊勢湾台風時の水害体験者への聴き取り等をしたことを学習発表会で発表した。その後、保護者や地域の人たち、校内の子どもたちに、防災グッズの説明や非常用に作ったパンの試食をしてもらったり、救急法の説明をしている。「まちづくり学習」としての深まりは、②までと考えられる。

本田(2007)の「防災プロジェクト」は、学習の成果を「防災パンフレット」にまとめた上で、地域の方に発信する「地域発表会」を開催している。生徒が、「弘明寺の町で非常食を売っている店がないので、スーパーに自分たちが推奨する非常食を置いてくれるように依頼に行った」り「地域の防災訓練に参加して、地域の方と交流し、定期的な防災訓練と地域での防災教室の開催によって防災意識と防災知識を高めることが必要と訴えた」姿は見られるが、総合的な学習の時間の有効性を検証するためのものである。リテラシーの育成や社会への学びの発信に主眼がある。まちづくりを担う力のフェイズが順に深められていくと言うより、斑模様②・④・⑥と現れている。防災の観点から見た弘明寺の問題点については深められたとしても、どれだけまちに愛着を持てたかという記述からは定かでない。生徒が共通して「まちづくり学習」としての深まった段階としては、②～③までと考えられる。

千葉(2018)は、6年生が保護者と児童を地域の人に見立てた「避難所開設・初期段階の運営訓練」を紹介している。実践校、仙台市立北六番丁小学校は、4月に「カリキュラムデザイン発表会」を開き、学校と地域の方々とのカリキュラムを検討して、年間の見通しを持った地域の方々との連携を図っている。「まちづくり学習」としての深まりは、②～③までと考えられる。

本木(2018)は、明確な記述ではないので定か

には言えないが、子どもたちが企画した防災教室に、保護者や地域の方をおそらく招いて実施している。情報を収集し、災害を防ぐためにできることは何かを考えた上で、震災遺構仙台市立荒浜小学校の見学、防災行事に参加してのサバ飯づくりと炊き出し体験の後に、「防災を地域の方に意識してもらうためにできることは何か」を考え、防災教室を企画実施している。「防災」そのものの意識を子どもに持たせようとするものであり、「まちづくり」の視点は弱い。「まちづくり学習」としての深まりは、②～③までと考えられる。

### (3) すまいまちづくり学習<sup>7)</sup>

相澤(2017)では、高齢化と空き家が課題となる左近山団地の危機的状況を知り、「左近山を自分たちで変えたい」と思った子どもたちが、左近山のまちが盛り上がるため、団地内の集会所前の再生プランを子どもなりに考えた。子どもの考えとも一部一致していた地域の人たちが「左近山ダンチパークプロジェクト」で考え出した集会所前の再生プランに、子どもたちなりに貢献しようと、ベンチづくりを行っている。左近山のように高齢化と人口減少に悩む地域への修学旅行とそこでの村おこしにかけの思いを聞く場を設定したり、「左近山ダンチパークプロジェクト」と連携したり、実際に集会所前の再生会議に学級代表10名が参加したりと、外部の様々なヒト・モノ・コトと繋がって実践が展開されている。「まちづくり学習」としての深まりは、④～⑥と考えられる。

### (4) 建築・都市計画まちづくり学習

柳沼他(2013)は、小学校5年生に実施した6ヶ月50コマに及ぶ地域の未来像を発表するまちづくり学習の効果を、児童が高校2年生になった時点で分析した。日本橋を知る→日本橋を見る→日本橋を考える→日本橋をつくるという流れで実践した学習は、5年後も効果が持続し、まちづくりに参加する意識の醸成に役立っていた。先行研究を検討した上で授業設計をしており、「まちづくり学習」としての深まりは⑤までである。多様

な大人が関与すること、授業体制が継続する仕組み作りが課題としてあげられている。

### (5) 景観まちづくり学習

「良好な景観形成の推進のための支援調査(景観まちづくり教育)懇談会」が、景観まちづくりの教育・学習のあり方や取り組み方の討議をまとめた『景観まちづくり教育・学習の推進に向けて』(<https://www.mlit.go.jp/crd/townscape/gakushu/data1/suishin.pdf>, 2020/10/13)では、「学校における景観まちづくり教育」の【基本的考え方】を、次のように述べている<sup>8)</sup>。

景観まちづくり教育を、これから社会に出て行く自らの責任で判断することができる一人前の市民を育てていく教育の一環として位置付けることが重要である。景観まちづくり教育は、まずはじめに気付きがあり、その後に調べ、考え、実践するという学習過程の流れで組み立てていくことが肝要である。景観の何たるかを教え込むというのではなく、景観(のよさ)に気付くきっかけを与え、興味をもたせるようなやり方をとることが重要である。

景観は様々な背景を持つ文化的なものであり、それを学ぶことは、複数の教科で学ぶべき事柄を同時に学ぶことができる。従って環境教育などと一緒に景観を素材にした教育への取り組みは、子ども達にとって大きな意義がある。

景観についての教養を身につけるとともに、この授業の経験を端緒として、まちの景観に対する関心が芽生え、将来、景観まちづくりに携わりたいと思う子どもが一人でも増えていくような授業のあり方を考えるべきである。

【具体的な取り組み例】として、次のことが述べられている<sup>8)</sup>。

総合的な学習の時間を活用することが有効であると考えられるが、その他社会科や図工・美術等の時間の中で行うことも考えられる。景観まちづくり教育が持つ教科横断的な特徴を踏まえれば、他の教科等における学習を地域の景観や景観まちづくりと関連させながら行うことも十分に可能で

ある。このような取り組みが地域の伝統や文化に対する理解を深めることなどにも役立つであろう。また、環境教育と連携して進めることも効率的だと考えられる。中学校から高等学校にかけての期間においては、生徒たちが景観まちづくり活動に触れることや景観まちづくりの専門家と接することなどが、将来の担い手を生み育てる効果を持つことも期待できることから、そのような機会を得やすくする工夫を講じることも有効である。

そして、国が、景観まちづくり学習の取組を支援し、意欲ある教員等がわずかな工夫により総合的な学習の時間等で活用できるような、地域の景観を題材とした景観まちづくり学習のモデルプログラムを作成し、その普及を図るべきとして、『景観まちづくり学習の手引き』『景観まちづくり学習モデルプログラム』『小学校における景観まちづくり学習実践事例集』がまとめられている<sup>9)</sup>。

『景観まちづくり学習モデルプログラム』や『小学校における景観まちづくり学習実践事例集』を見ると、一番深い学習として、「地域景観プランナーになろう」という学習が考えられるが、場所の魅力を紹介するだけの学習であり、「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

#### (6) TOSS型観光まちづくり学習

後述の(12)の「総合まちづくり学習」を精力的に進めていた寺本が、その後に観光教育に関心が向き、TOSSとは異なった「観光まちづくり学習」を進めつつある。そこで、「TOSS型観光まちづくり学習」とした。寺本等の「観光まちづくり学習」は、総合的な学習の時間も射程に入れているが、今のところ、社会科での展開を軸としていること、「まちづくり学習」よりも「観光教育」に比重があることから、今回は分析から除外した<sup>10)</sup>。

向山(2013, 1-2)は、秋田県で講演した際に蜂浜村村長から、向山にはなかった視点であった、教師が子どもを立派に育てれば育てるほど村を離れ、村に戻って来ないことを聞かされ、「『村を捨ててしまう学力』が正常であるはずがない。」

として、「村のことを理解し、誇りをもって他人にも語れる教育」を始めた。観光案内は、地域の良いところを紹介する意味でまちづくりである。これが、「TOSS型観光まちづくり学習」になっていった。向山・谷(2013)では、TOSSに集う教員の観光まちづくり学習の多彩な実践が集められる。松崎(2015)は、行政から子どもたちが「観光大使に認定されるまでの報告とそのノウハウをまとめている。「TOSS型観光まちづくり学習」は、TOSSの組織力を生かし、教員が主体となり、行政を上手く活用して行われている。まちづくりに関わるイベントを開催し、活動の場が学校外にもあり、子ども(必ずしも自校の子どもではない)を地域に連れ出し、地域に関わる体験をさせ、行政から子どもたちにお墨付き(子ども観光大使とか子ども町長の認定証授与)をもらい、地域に誇りをもつ子どもを育てようとしている。行政や外部講師との連携を組織的に行い、「TOSS型観光まちづくり学習」の持続可能な実施体制を整えている。ただし、教員主導で進めていることから、地域の良さを発進する⑤や⑥に係わる活動はあるが、「まちづくり学習」としての深まりは④とした。

#### (7) 福祉まちづくり学習

近藤(2001)は、「子どもたちが主体的に動き出す素材として、生活に密着したモノ・コト・ヒトを取り上げるのが一番」と考え、全校で地域マップ作りをした。それを踏まえ、3年生以上で学年を解体し、カイコに係わる学習を課題別に行った。課題別の一つが、村のお母さんグループからシルククラフトづくりを習い、その感動を地域のお年寄りに伝える学習である。子どもたちが、取材の事前連絡やお礼状書きをし、自分たちで学習をつくっている。「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

小島(2003)は、車イス体験から、「車イスのための町づくり」を考える学習へと発展している。車イスを修理して車イスを海外に送り続けている工業高校との出会いを設定する等の教師支援

が効いている。「まちづくり学習」としての深まりは、④までである。

#### (8) キャリアまちづくり学習

小岩井(2000)は、子どもたちの自立を目指す「町に出て働こう」の実践を報告している。地域に出て働く場所を見つけることで、地域の方々の温かさにふれ、実際に働いてみて、働く大変さとそれを日頃から行っている人たちのすごさを感じている。「子どもたちに心のふるさとが育ったことを信じたい」という実践者の言葉が示すように、「まちづくり学習」としての深まりは、③までと考えられる。

岩瀬(2016)は、人口600人あまりの浜松市天竜区熊(地域住民は熊を親しみを込め「くんま」と呼ぶ)にある浜松市立熊小学校における「くんま地域ぐるみ人づくり教育」の中核をなす起業家教育の着手状況を報告している。同校の起業家教育は、「『くんま』の一員として『くんま』をセールスする』をコンセプトとし、「『くんま』の一員としての意識をしっかりと、会社の実体験をとおして地域とともに商品を開発・販売」するものである。小規模校の強みを活かし、子どもたち一人一人が社長や副社長、企画営業部長などの役につき、「学校を存続させよう」という共通意識をもった地域の方々に支えられながら、資金を集めて会社をつくり、事業計画・商品製造販売、決算、会社の解散などの、子どもたち自身で会社運営を進めていく体験をしている。「まちづくり学習」の深まりは、確実に④まで見ることができる。

内田(2016)は、佐賀市での産官学連携した食育の一環「大豆百粒運動」に参加する小学校5年生が栽培した大豆を納豆にし、タブレット端末を活用して、企画販売をした学習の報告である。栽培した大豆を含む佐賀県産100%の大豆を別ラインで加工したので高額となった納豆を、子どもなりに知恵を絞り、地元テレビ局や新聞社等に記事として売り込んだり、タブレット端末を活用してチラシやパッケージを作成して、納豆の企画販売

を行った。情報活用能力や協働する力は形成されていると思われるが、「まちづくり学習」としての深まりは、②～③ではないかと考えられる。

福山市は、2015(平成27)年度から福山が大好きな子どもを育てる「大好き!福山〜ふるさと学習〜」が、市内小中学校で始まった。さらに、市制施行100周年となる2016(平成28)年に、変化の激しい社会の中で、子どもたちは、自分の夢の実現に向け、ローズマインド(福山の戦後復興から半世紀の歩みの中で誕生し根付いた言葉、「思いやり優しさ助け合いの心」を表す、(<http://www.city.fukuyama.hiroshima.jp/site/rosetownfukuyama/22390.html>, 2020/10/11)を胸に、福山で、日本で、世界で、たくましく生きており、大人は、生涯にわたって学び続けて自己の能力と可能性を高め、その成果を活かしてまちづくりに参画するとともに、次代を担う子どもたちを育てる「福山100NEN教育」をスタートした(<http://www.city.fukuyama.hiroshima.jp/site/kyoiku/140442.html>, 2020/10/11, 2020/10/11)。

山名(2018)は、この福山市教育の取り組みの一環として、地域の課題を生かした「福山市制100周年応援プロジェクト」の報告である。総合的な学習の時間の振り返りから「福山にはよいところがたくさんある」と思っていた子ども達は、「福山には何もないから、隣の尾道や倉敷に行ったら」と勧めてしまう福山市民が少なからずいることを知り、「福山の魅力をたくさんの人に発信し、福山市制100周年を盛り上げようとする人を一人でも増やす」ことをゴールに、スーパーや容器製造会社といった地元企業との協働や協力を受けながら、弁当の企画・販売を行った。弁当を製造・販売するスーパーから、企業秘密の原価表まで提供してもらい、子どものしたことだから買ってあげようというのでない、本物(真正)の弁当づくりを追究している。「まちづくり学習」としての深まりは、⑥までに及んでいる。

#### (9) 食農まちづくり学習

食農教育編集部(2004)は、全校16名の高知県

梶原町立西川小学校（2007年休校，梶原小学校へ編入，事実上の廃校。2011年梶原小学校が梶原町小中一貫教育校「梶原学園」となる。）でのアイガモ農法による「米づくり・販売学習」の報告である。地域の大人との交流による食を通じた地域の伝統的な生活の知恵の継承の中で，子どもの夢から始まった活動が大人の夢と重なり，学校が大人の新しい夢を育む場となった報告である。これを可能にしたのは，多様な大人が支援に徹し，操りの参画にならず，子どもの主体性が確保されたからである。「まちづくり学習」としての深まりは，確実に④まで見ることができる。

菅原（2019）は，2年間に渡る雑穀のアマランサス栽培とアマランサス入りおやきづくり活動の報告である。学習活動の最後は，町子ども議会でも町内に散在する遊休荒廃農地でアマランサスを栽培し，アマランサス入りのおやきをつくることをPRしている。氏は，ESDの視点からの総合的な学習の時間の事例としているが，むしろ，食農の視覚からの実践に位置づけた方が良いと思われる。「まちづくり学習」としての深まりは，④である。

#### (10) ESDまちづくり学習

畠中（2018）は，福山市立鞆中学校が少規模であるが故に，互いに思いがわかり合えて，自分の考えをうまく相手に伝えられない生徒達を，日本遺産に認定された鞆町の歴史的遺産のボランティアガイドにさせて，人前で臆せず，「ふるさと鞆」に愛着と誇りを持ち，鞆の歴史，伝統文化などを魅力的に発信できることをめざした実践報告である。カリキュラム・マップを活用して，他教科と関連性を図りながら，地元のボランティアガイドからの直接指導，福山市立大学と連携しての英語ガイドに向けての準備，ガイドに向けての情報の整理・分析，実際のガイド活動を行っていった。「まちづくり学習」としての深まりは，⑥までに及ぶ。

木下（2020）は，子どもたちが通学途中で茶畑を見かける身近な素材であり，地域の名産品とし

て知られる狭山茶を出発点にお茶にかかわること全てを学びの対象として「総合的」に学ばせた報告である。地元のお茶屋さんの「狭山茶の良さをもっと若い人や地元の人に広めたい」という願いを受け，子どもたちは，市役所に行き，「所沢市民フェスティバルでのお茶屋さん出店」の意図や内容を説明している。出店の企画を進める中で，東日本大震災の放射能問題の影響で風評被害を受ける狭山茶だから，「今年のお茶の葉はやめて，昨年度のお茶の葉を出したほうがいい」かを話し合っている。ここには，「小学校3年生であっても真っ向からとらえ，どう解決していくか，挑戦してほしいという教師の思い，そしてESDへの志があった」（木下2020，76）。「まちづくり学習」としての学習の深まりは，⑥までに及んでいる。

大牟田市は，平成30年1月に，「ユネスコスクール・ESDのまち おおむた宣言」を行い，市を挙げてESDに取り組んでいる。大牟田では，E→いつまでも続く，S→すばらしいまち大牟田のために，D→できることから考え，行動する学びをESDのキャッチフレーズにしている。2020年1月に筆者が訪ねた大牟田市立吉野小学校で実践されている「吉野ハッピータウンプロジェクト」は，「未来の吉野の町がよりよくなるために自分にできることを考え，行動する子ども」の育成をめざし，「いのち・人権」，「環境」，「郷土・国際理解」の観点からカリキュラムが構成され，「吉野の町への愛着のふかまり」を意図している（大牟田市立吉野小学校2019，12）。同校への聴き取りや研究資料から判断すると，大牟田市立吉野小学校の「まちづくり学習」としての深まりは，⑤までであると考えられる。大牟田市教育委員会発行の『大牟田市版 SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS【Ver.1】』をみると，市内各小・中学校がSDGsに取り組みながら，市を挙げて「ESDまちづくり学習」に取り組んでいることが分かる。

#### (11) 人権まちづくり学習

中野・長尾（1999）は，布忍小学校の「ぬの



しょう, タウン・ワークス」を紹介している。「ぬのしょう, タウン・ワークス」は、『ぬのせ』, 松原, という『タウン』に出かけていって, あるいは『タウン』と結んで, 子どもたちが中心になっての『ワークス』, つまり自分たちがいろんな作業や仕事を行うなかで学ぶ学習。つまり, 知識の習得のみに重点をおく学習でなく, 参加・体験・交流を通して子どもたち自らが主体的に学ぶ, 地域と結びつく人権を基盤とした総合学習」(中野・長尾1999, 15)である。そこには, 布忍小学校の「人と人とのつながりを, 人間のぬくもりを大切に, 地域で, 自分に誇りをもてる子どもたちを育てていくことを教育の中心的課題に据えての歩み」(中野・長尾, 1999, 5)がある。1年が「あそび・なかま」, 2年が「なかま・ちいき」, 3年が「福祉・ボランティア」, 4年が「しごと」, 5年が「国際理解」, 「自分史」, 6年が「進路・夢体験」をテーマとして学習している。「ぬのしょう, タウン・ワークス」は, 福祉, 人権, キャリア等様々な視覚からの学習活動があり, 人権を核とした「人権総合まちづくり学習」となっている。「まちづくり学習」としての深まりは, ②ないし③までと考えられるが, 他の学習にはない, 自尊感情の育成の視点を強く打ち出している点が注目される。

中園(2020)は, 人権担当教員と他教員との協同的な指導体制の下に, 子どもたちの興味・関心のある太鼓づくりを行ったものである。地域の伝統文化への理解や地域の一員としての自覚を高めることを目指しているが, 「まちづくり学習」としての深まりは, ②ないし③までと考えられる。

## (12) 総合まちづくり学習

「総合まちづくり学習」は, 先の11タイプのいくつかを抱合した複数の「まちづくり学習」を実践するものである。学校全体で実践しているという特徴がある。

このタイプは, (9)の食農教育編集部(2004), (11)の布忍小学校の人権総合まちづくり学習がある。さらに, (10)の畠中(2018)で, 新教科

「軀学(ふるさと学習)」の創設に向け, カリキュラムの検討中だった福山市立軀中学校が2019年より小中一貫の義務教育学校福山市立軀の浦学園となり, 9年間実践している「軀学」がある。これは, SDGsに基づく「総合まちづくり学習」である<sup>11)</sup>。「まちづくり学習」としての深まりは, ⑥と考えられる。前述したように, 大牟田市内の各小・中学校もSDGsに基づく「総合まちづくり学習」を行っている。

未だ総合的な学習が実施をされていない段階であるが, この他の「総合まちづくり学習」としては, 寺本・豊田市立元城小学校(1997), 寺本・愛知県西尾小学校(2000), (7)の近藤(2001)がある。

寺本・豊田市立元城小学校(1997)及び寺本・愛知県西尾小学校(2000)は, 寺本潔が精力的に指導して展開した「総合まちづくり学習」である。寺本・豊田市立元城小学校(1997)は, 総合的な学習の時間設置決定前のクロス・カリキュラムが話題となっていた時期のもので, クロス・カリキュラムによる社会科を核とした「町おこし総合学習」を目指している。その関係で, 平成元年度学習指導要領社会に内容選択が規定され, 活動の広がりには制約があるように感じられる。地域で気づく子〈興味・関心をもって地域に飛び出す子〉, 地域を調べる子〈問題意識を持って, 探検を楽しむ子〉, 地域を自慢する子〈自分の想いを表現する子〉, 地域で活動する子〈学んだことを発展させる子〉, という成長する子ども像が設定されている。地域で活動する子〈学んだことを発展させる子〉まで射程に入れていそうであるが, 「まちづくり学習」としての深まりは, ④までと考えられる。寺本が, 「全国でも初めての本格的な町づくり学習をスタートすることができました」(寺本・愛知県西尾小学校2000, 148)と述べる寺本・愛知県西尾小学校(2000)は, 寺本・豊田市立元城小学校(1997)よりも学習に広がりが見られる。城下町子ども観光ガイドをするために文化振興課の方から教えを受けたり, まちづく

りに関心のある市民と連携して6年生が町学習単元の内容をポスターセッションするなど、外部の様々な方々と連携している。「町への関わり方も『町に愛着を持つ』ことから始めて『町に共感する』、『町に参加する』そして最終的には『町に提案する』子どもたちに成長するよう1年から6年までスパイラルな形で構成し、カリキュラムを考えた。」(寺本・愛知県西尾小学校2000, 24) ように、「まちづくり学習」としての深まりは、⑥までと考えられる。

近藤(2001)は、子どもが主体的にやり遂げられるように教員が支援しつつ、カイコの飼育から広がる疑問を課題別にグループ学習する中で、村の様々な人々と交流し、学びを深めている。例えば、シルククラフトづくりを村のお母さんグループから教えてもらい、お年寄りに広める活動をしている。生活に密着したモノ・コト・ヒトを取り上げることで、多様な大人の関与を引き出す可能性が出てくる。

## 5 総合的な学習の時間における深い「まちづくり学習」と持続可能な「まちづくり学習」

まちづくりを担う力の深さの⑥のまちの様々な問題に対する解決策を提案する段階まで至っている実践は、(3)の相澤(2017)、(8)の山名(2018)、(10)の畠中(2018)及び木下(2020)、(10)の畠中(2018)を継承発展させた(12)の福山市立鞆の浦学園の「鞆学」、そして寺本・愛知県西尾小学校(2000)がある。いずれも、①外部の機関や地域の人々を巻き込んだ学びとなっており、②特定のテーマでの「まちづくり学習」であっても、モノ・コト・ヒトに係わる広範囲な学びとなっており、③教師や地域の人々の支援を受けながらも、子ども主導で学習活動が展開している。さらに、実際に地域をPRする弁当を開発して販売する、地域の催し物で地域の名産であるお茶を販売する、実際の地域をガイドする等の④本物(真正)の学びという共通性がある。この4点は、深い学びの「まちづくり学習」を実現する要

件と考えられる。

(4)の柳沼他(2013)では、授業体制が継続する仕組み作りが課題としてあげられていた。寺本が精力的に指導し、学びの深さでも⑥まで至っていた(12)の寺本・愛知県西尾小学校(2000)の「総合まちづくり学習」は、十分に確認できてはいないが、学校のHP及び一部聴き取りをした限りでは、今も同じように精力的に実践されているかは定かではない。もし、かつてほど実践がされていない、あるいは実践が形骸化されていたならば、その地域の未来のまちづくり人の育成を図る「まちづくり学習」の観点からは、大変残念なことであろう。今後は、「まちづくり学習の持続可能性」が求められよう。

持続可能な「まちづくり学習」の実現の観点から注目されるのが、(6)の「TOSS型観光まちづくり学習」、(8)の浜松市立熊小の「キャリアまちづくり学習」、(12)の福山市立鞆の浦学園(旧福山市立鞆中学校)や大牟田市の「ESDまちづくり学習」、(11)の布忍小の「人権まちづくり学習」である。

(6)の「TOSS型観光まちづくり学習」は、外部との連携体制を整えていることと、TOSSという民間教育団体を挙げて実践していることが、持続可能な「まちづくり学習」の実現に寄与していると考えられる。(8)の浜松市立熊小の「キャリアまちづくり学習」は、同校のHPから、2020年10月現在も、「くまおうえん社(株)」として、地域ぐるみの起業家教育活動が継続されていることが確認できる<sup>12)</sup>。全校を挙げた「キャリアまちづくり学習」を地域ぐるみで支援していることが、持続可能な「まちづくり学習」の実現に寄与していると考えられる。同様なことは、(11)の布忍小の「人権まちづくり学習」でも言えそうである。同校HPを見ると、2020年度はコロナの影響からか、「ぬのしょう、タウンワークス」関係の記載はないが、2019年度は、11月29日の「ぬのしょう、タウンワークス学習発表会」で、1年生は「にこにこ あそび たんけん

たい」(仲間), 2年生は「わくわく ぬのせ たんけんたい」(地域), 3年生は「はーと タウン ぬのせ2」(共生), 4年生は「わくわくワーク2」(仕事), 5年生は「にぶんのいち成人式をしよう」(自分史), 6年生は「伝えたいひとつのこと」(進路・夢・生き方)をテーマにした発表が掲載されている ([http://www10.schoolweb.ne.jp/weblog/index.php?id=2710008&type=2&date=20200331&category\\_id=3884](http://www10.schoolweb.ne.jp/weblog/index.php?id=2710008&type=2&date=20200331&category_id=3884), 2020/10/12). 全校を挙げての「ぬのしょう, タウン・ワークス」への地域の深い理解が, 「持続可能なまちづくり学習」を実現させていると考えられる。(12)の韮小学校と韮中学校を閉校して開校した義務教育学校の福山市立韮の浦学園の「韮学」は, 全校を挙げて1年生~9年生が実践している。「韮学の教科書は, 地域の人, もの, こと」としていることで分かるように, 地域の協力がなければ成立しない科目である。さらに, 前述したように, 福山市の2015(平成27)年度からの「大好き!福山~ふるさと学習~」, 市制施行100周年となる2016(平成28)年にスタートした「福山100NEN教育」といった福山市の教育風土も, 持続可能な「まちづくり学習」の取り組みに影響を与えている可能性がある。このような, その地域の教育風土が持続可能な「まちづくり学習」の取り組みに影響を与えることは, 市を挙げてESDを展開している大牟田市の「ESDまちづくり学習」でも, 言えそうなことである。

以上のことから, 持続可能な「まちづくり学習」を実現する要件として, 次のことを挙げたい。

- ① 全校での取り組みとなっている。
- ② 地域ぐるみの取り組みとなっている。
- ③ 外部との連携体制を整えられている。

## 6 終わりに

最後に, 「まちづくり学習」の根源的な課題であった, 「村を捨ててしまう学力」について考察した後に, 本研究の課題を述べて終わりとした

い。

「村を捨ててしまう学力」の問題は, 東井(1957)が既に問題にしていたことである。「学校と地域を結んでいく活動は, 教師だからこそできる仕事」(山口2013, 19)だけに, 教師たるもの真剣にこの問題を考えたいものである。この問題の原因は, 学校教育そのものにも内在しているようでもあるし, 経済的なことなど, それ以外の要因も考えられそうである。ここでは, あくまでも「まちづくり学習」の観点から, この問題をどう捉えるか考えてみたい。

モノ・コト・ヒトが国境を越えて移動するグローバルな時代に生きている子どもたちを教育する学校教育には, 玉田が指摘したように, 『『地域からの離脱』『自立』を促進する要素を本質的に持』ち, 「グローバルな価値観への接続を孕む」のは, 当然なことである。「子ども観光大使」事業に精力的に取り組み, 「TOSS型観光まちづくり学習」を進める松崎(2015, 144)は, 「現代はグローバルな時代といわれているが, たとえ活躍の場を世界や他の地域に広げたとしても, 自分たちが住んでいた故郷を素晴らしい場所だと紹介するような, そんな人に育ててほしいと心から願っている」と述べる。松崎が述べたことは, 川地(2005, 86)が, 『村を育てる学力』を出した20年あまり後に, 東井が多くの教え子が離村し, 過疎化が進行する村の現実を目の前にして, 自らの教育の敗北宣言を行ったことに対して, 「東井の教え子たちは, たとえ村を離れても, 決して村を忘れない人物, 『どんな場合にも下位集団から決して抜けないリーダー』となっていると高く評価された」としていることに繋がる。子どもの可能性を広げるのが教育と考えるならば, 村や町から出て行くことが, 自分の可能性を広げることになるのならば, その意志決定自体, 責められることでもなかろう。問われるのは, 村や町に愛着さえ持たず, 最初から村や町に残って自分の可能性を広げる道を考えることをやめ, 村や町を出て行く人づくりをしていないかということではないだろう

か。村や町に愛着さえ持たず、最初から村や町に残って自分の可能性を広げる道を考えることをやめてしまうような人間は、移動先で居場所を本当に支えようと思えるのだろうか。グローバルな時代に生きる我々は、生まれ育った場所を出て行こうと思わなくても、生まれ育った場所で一生を終えることができるとは限らない。どこにいたとしても、その場所、その場所で、その場を支えていこうとする人づくりをすることが求められるのではないか。その意味から、「ぬのしょう、タウン・ワークス」が依って立つ次の考え方は、「まちづくり学習」の基盤になると思われる。

地域のお年寄りや「障害」をもつ人、いろいろな職業の人、外国の人など多様な人々との出会いを大切にしたいと考えています。ここでいう地域とは、校区であり、松原であり、大阪であり、さらには世界をも含んでいます。

人は、つらい生活経験や耐えがたい痛みに出会ったときに、自分の家族を、また時には自分の生まれ育った地域をも否定してしまうことがあります。

私たちは、自分たちの住む町を愛してほしい、地域に誇りをもてる子どもたちに育ててほしいと願っています。地域に誇りをもち、家族を愛し、人間を信頼できる子どもたちこそが自分自身をも本当の意味で愛することができるのです。豊かな心や自尊感情を育てられるのです。

地域に対する思いを育ててくれるのは、地域の人との豊かな出会いです（中野・長尾1999, 21-22, 下線は引用者）。

「まちづくり」と「教育」との両義性に基づく齟齬の問題に対しては、今のところ前述した程度のことしか、筆者は回答を持ち合わせていない。この問題に対する原理的な検討を引き続き行うことを、今後の課題としたい。

ところで、今回はコロナ禍の中で研究を進める

こととなり、聴きとり調査などが満足にできない状態であった。それ故、(8)の浜松市立熊小学校の「くまおうえん社(株)」の「キャリアまちづくり学習」は、学習の深まりを④までとしたが、現地調査等をして精査すれば、それ以上の学びの深まりが確認できる可能性を感じる。今回、提示した深い学びとなる「まちづくり学習」を実現する要件や持続可能な「まちづくり学習」を実現する要件は、とりあえず現時点で仮説的に示したものである。今後、現地調査等をさらに進めて研究の精緻化を図り、「意味」のある「まちづくり学習」を進めるために、先の仮説的に示した要件を確かなものにしていき、「まちづくり学習」の振興に寄与していきたいと考えている。

本小論は、日本教材学会第32回研究発表大会(2020年10月17日、愛知みずほ短期大学、紙面発表)で発表したものを大幅加筆修正した。本小論をまとめるにあたり、2019年度前川財団家庭・地域教育助成金を使用した。研究を進めるに際し、文教大学教育研究センターの小林祥子氏には、ひとかたならずお世話になった。

## 注

- 1) 吉水・佐藤・渋谷・曾川(2019)は、社会科におけるまちづくり学習の動向と課題について報告している。
- 2) 生活科では、元来、町探検などの学習があり、「まちづくり学習」に繋がる素地はある。さらに、自分と自分を取り巻く環境にこだわりを持たせるのが生活科である。例えば、石井(2005)は、公園模型作りから公園の設計図づくりまでをさせ、地域の環境を見つめる力や環境に働きかける力の基盤をつくらうとしている。渋谷・佐藤(2006)は、ダンボールハウス作りを通して、自分の居場所づくりをさせた報告している。
- 3) 家庭科では、もともと住領域の学習があり、「住まい・まちづくり学習」として、様々な実

- 践や研究が行われてきている。例えば、陣内（2019）、延原・的崎・寺本（2015）、中島・小島・服部（2013）等がある。
- 4) 平成20年学習指導要領解説の改訂の趣旨では、このような問題が指摘されている。
  - 5) 例えば、「生活科・『総合的な学習の時間』と学力」と題して特集を組んだ2015年3月発行の日本生活科・総合的学習教育学会の学会誌『せいかつ&そうごう』第22号では、田村（2015）、村川・久野・野口・三島・四ヶ所・加藤・田村（2015）、久野・村川・鎌田・眺野・三島・松田・山内・田村（2015）が、総合的な学習で育まれる学力について論じている。
  - 6) 小玉（2020, 63）は、「なによりESDに取り組むときに中心的な役割をになうのは『総合』である」と述べている。しかしながら、筆者としては、ESDに取り組むときに中心的な役割をになうのは社会科や家庭科等もあり、「なにより」とまで言えるのかについては疑義を呈したい。
  - 7) 本稿では、総合的な学習の時間における「まちづくり学習」と家庭科での「まちづくり学習」とを区別するために、「すまいまちづくり学習」と表記した。
  - 8) 筆者が『景観まちづくり教育・学習の推進に向けて』からまとめた。
  - 9) 『景観まちづくり学習の手引き』『景観まちづくり学習モデルプログラム』『小学校における景観まちづくり学習実践事例集』については、国土交通省 都市・地域整備局 公園緑地・景観課 景観・歴史文化環境整備室のHPを参照（<https://www.mlit.go.jp/crd/townscape/gakushu/index.htm>, 2020/10/09）。
  - 10) 寺本等の「観光まちづくり学習」は、寺本・澤（2016）を参照。
  - 11) 「軀学」の詳細は、福山市立軀の浦学園HPを参照（<http://www.edu.city.fukuyama.hiroshima.jp/gimu-tomo/index.html>, 2020/10/09）。
  - 12) 平成28年11月28日発行「浜松市立熊幼稚園

園・小学校だより ゆめ」は、11月3日（木）に「くまおうえん社(株)」が、天竜産業観光まつりで商品を販売し、お茶49袋、草木染めハンカチ49枚、キーホルダー29個を売り切り、総売上額は75300円になったことを報じている（<https://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/kuma-e/gakkoudayori12.pdf>, 2020/10/09）。

平成29年6月29日発行「浜松市立熊小学校だより ゆめ」は、6月10日（土）の「くまおうえん社（株）株主募集説明会」で、役職紹介と本年度の経営説明、株券販売が行われたことを報じている（<https://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/kuma-e/h29/gakko-tayori/tayori-h29.7.pdf>, 2020/10/09）。

平成29年7月21日発行「浜松市立熊小学校だより ゆめ」は、「『くまおうえん社（株）』商品製作、がんばってます！」と題し、主力商品の「草木染めのハンカチ」製作を報じている（<https://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/kuma-e/h29/gakko-tayori/tayori-h29.8.pdf>, 2020/10/09）。

平成29年8月30日発行「浜松市立熊小学校だより ゆめ」は、「『くまおうえん社（株）』視察旅行へいってきました！」と題し、3・4・6年生が8月9・10日に東京・横浜方面に出かけ、未来教育会議のシンポジウムでの実践発表、博報堂の見学、都会の子どもとの音楽を通じた交流とその場で「くま」のPRをしたことを報じている（<https://www.city.hamamatsu-szo.ed.jp/kuma-e/h29/gakko-tayori/tayori-h29.9.pdf>, 2020/10/09）。

## 文献

- 相澤仁哉（2017）「奇跡の左近山づくりプロジェクト」, 田村学・横浜市黒船の会（2017）『生活・総合「深い学び」のカリキュラム・デザイン』, 東洋館出版社, pp. 144-151
- 新井清規（2019）「総合的な学習の指導計画」, 土井進・塩原孝茂『実践から学ぶ 総合的な学

- 習の時間の指導と授業づくり』, ジダイ社, pp. 40-57
- 安藤真理 (2004) 「子供を対象とした『まちづくり学習』の展開の可能性に関する研究-横浜市の事例を通して-」 「住まい・まち学習」実践報告・論文集5, pp. 109-114
- 石井里枝 (2005) 「生活科における環境教育の可能性をさぐる-『どきどきわくわく1年生〜いいものみ〜っけ!〜』の実践を通して-」 住総研「住まい・まち学習」実践報告・論文集6, pp. 39-42
- 岩瀬隆伸 (2016) 「小学校5年生が社長に!?! 中山間地域発の起業家教育」授業づくりネットワーク22, pp. 34-37
- 内田明 (2016) 「学習者用タブレット端末のある学校での納豆の企画販売学習」授業づくりネットワーク22, pp. 52-56
- 大牟田市立吉野小学校 (2019) 『研究紀要 持続可能な社会づくりについて自分の考えを持ち, 行動する児童の育成~自己の学びの振り返りを位置づけた課題解決活動の工夫を通して~』
- 川地亜弥子 (2005) 「東井義雄と『村を育てる学力』-子どもと地域を結ぶ授業づくり-」 田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』, 日本標準, pp. 75-86
- 木下智実 (2020) 「小学校の授業-あちゃちゃ! われわれお茶はかせ!!」 小玉敏也・金馬国晴・岩本泰編著『総合的な学習/探究の時間-持続可能な未来の創造と探究-』, 学文社, pp. 75-93
- 久野弘幸・村川雅弘・鎌田明美・眺野大輔・三島晃陽・松田淑子・山内貴弘・田村学 (2015) 「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅡ (中学・高校編)」 せいかつか&そうごう第22号, pp. 22-31
- 小岩井彰 (2000) 「地域に積極的に関わり子どもたちの自立を目指す授業-『町に出て働こう』の授業づくり-」 せいかつか第7号, pp. 92-96
- 国土交通省都市・地域整備局公園緑地・景観課景観・歴史文化環境整備室, 「景観まちづくり教育」, <https://www.mlit.go.jp/crd/townscape/gakushu/index.htm>, 2020/07/14
- 小島陸 (2003) 「体験を生かし, たくましく生きる力を育てる『総合的な学習の時間』のあり方」 せいかつか&そうごう第10号, pp. 112-115
- 小玉敏也 (2020) 「総合的な学習/探究の時間における授業づくり」 小玉敏也・金馬国晴・岩本泰編著『総合的な学習/探究の時間-持続可能な未来の創造と探究-』, 学文社, pp. 55-73
- 近藤文雄 (2001) 「町中のお年寄りにシルククラフト作りを広める」 食農教育16号, pp. 71-82
- 斉藤芳和 (2005) 「『村の根となり幹となる』学校林の活動」 食農教育38号, pp. 44-47
- 堺正司 (2005) 「地域と共に取り組む防災学習4年 防災学習『大切な命を守れ! -SOSに立ち向かうぼくたちの技-』から」 西村公孝・久野弘幸・愛知県岡崎市現職教育委員会総合的な学習部会編著『岡崎小中60校の挑戦 地域カリキュラムで総合的な学習を創る』, pp. 54-59
- 渋谷賢治・佐藤慎也 (2006) 「ねむのきランドをつくろう 小学校生活科でのダンボールハウスを使った授業-協働・係わり合いの空間としての思い出ハウスづくり-」 住総研「住まい・まち学習」実践報告・論文集7, pp. 3-8
- 食農教育編集部 (2003) 「150kgのレンコンがとれた 校舎の裏地にハス田がよみがえる 東京・江戸川区立二之江小学校の実践」 食農教育27号, pp. 20-27
- 食農教育編集部 (2004) 「子どもたちの夢はおこわばあちゃんの夢だった 梶原町立西川小学校の『米づくり・販売学習』」 食農教育36号, pp. 22-27
- 陣内雄次 (2019) 「住まい・まちづくり学習とSDGs-その可能性と課題を探る-」 宇都宮大学教育学部教育実践紀要第6号, pp. 201-208

- 菅原聡 (2004) 「不耕起農法の生き物パワーで学校田が地域の田んぼになる」食農教育31号, pp. 50-53
- 菅原勇介 (2019) 「探究活動の設定と振り返り」, 土井進・塩原孝茂『実践から学ぶ 総合的な学習の時間の指導と授業づくり』, ジダイ社, pp. 74-89
- 竹内裕一 (2004) 「まちづくり学習において地域問題を教材化することの意義」千葉大学教育学部研究紀要52巻, pp.57-67
- 玉田洋 (2013) 「『まちづくり教育』の現状についての考察 - 『まちづくり』を『教育する』ことにおける課題 - 」21世紀デザイン研究12, pp. 93-102
- 田村学 (2015) 「生活科・総合的な学習の時間と学力」せいかつか&そうごう第22号, pp. 4-11
- 千葉久美子 (2018) 「未来に向かって今を生きる - 私たちがつくる未来のまち - 和・話・輪フェスティバル - 」村川雅弘・藤井千春・野口徹・坂井達哉・原田三朗・石堂裕『総合的な学習の時間の指導法』, 日本文教出版, pp. 84-95
- 寺本潔・豊田市立元城小学校 (1997) 『町おこし総合学習の構想』, 明治図書
- 寺本潔・愛知県西尾小学校 (2000) 『総合学習・町づくり大作戦』, 明治図書
- 寺本潔・澤達大 (2016) 『観光教育への招待 社会科から地域人材育成まで』, ミネルヴァ書房
- 東井義雄 (1957) 『村を育てる学力』, 明治図書
- 中島喜代子・小島里英・服部いつか (2013) 「『子どものまち』実践が子どもに与える影響」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要33号, pp. 13-21
- 中園貴之 (2020) 「O市立D小学校 (5年生) の実践事例」, 中園大三郎・松田修・中尾豊喜編著『小・中・高等学校 総合的な学習・探究の時間の指導 - 新学習指導要領に準拠した理論と実践 - 』, 学術研究出版, pp. 130-134
- 中野陸夫・長尾彰夫 (1999) 『21世紀への学びの発進 - 地域と結ぶ総合学習「ぬのしょう, タウンワークス」』, 解放出版社
- 中野伸彦・森和弘 (2019) 「福祉のまちづくりと総合的な学習の時間~実践例に学ぶ『ともに生きる力』~」地域総研紀要17巻1号, pp. 45-58
- 延原理恵・的崎あかり・寺本愛 (2015) 「持続可能な地域社会のための住まい・まちづくり学習 - 生活を創る木とその循環に着目して - 」京都教育大学教育実践研究15号, pp. 145-152
- 畠中晋 (2018) 「ボランティアガイドのできる子ども」村川雅弘・藤井千春・野口徹・坂井達哉・原田三朗・石堂裕『総合的な学習の時間の指導法』, 日本文教出版, pp. 198-203
- 本田清 (2007) 「中学校における社会への発信を目指す総合的な学習~『弘明寺を地震に強いまちにしよう』の追求を通して~」せいかつか&そうごう第14号, pp. 70-77
- 松崎力 (2015) 『子ども観光大使の育て方』, 学芸みらい社
- 向山洋一監修, 谷和樹編集代表 (2013) 『教育と行政とが連携するまちづくり』, 日本加除出版
- 村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四ヶ所清隆・加藤智・田村学 (2015) 「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラム I (小学校編)」せいかつか&そうごう第22号, pp. 12-21
- 館岡真一 (2005) 「矢代川はすごいなあ 大人たちもおいでよ!」食農教育38号, pp. 40-43
- 本木りゑ (2018) 「みんな安心ひろせ防災教室」村川雅弘・藤井千春・野口徹・坂井達哉・原田三朗・石堂裕『総合的な学習の時間の指導法』, 日本文教出版, pp. 138-143
- 柳沼葉子・市川健太・岩倉成志・野中康弘 (2013) 「日本橋常磐小学校における『まちづくり学習』の授業効果の持続性 - 授業実施5年後のパネル調査」土木学会論文集H (教育) 69巻1号, pp. 9-20
- 山口浩彦 (2013) 「行動すれば何かが起こる とちぎ協働まつり協働推進室の事例」向山洋一監修, 谷和樹編集代表『教育と行政とが連携するまちづくり』, 日本加除出版, pp. 13-23

山名智実 (2018) 「福山市制100周年PR大作戦」

村川雅弘・藤井千春・野口徹・坂井達哉・原田  
三朗・石堂裕 『総合的な学習の時間の指導法』,  
日本文教出版, pp. 168 - 173

吉水裕也・佐藤克士・澁谷友和・曾川剛士 (2019)

社会科におけるまちづくり学習の研究動向と課  
題」兵庫教育大学研究紀要55巻, pp. 1 - 10