

学校教育機関における地域資源の活用実態

～北海道江差町を事例として～

The State of Area-Resources Utilization in School-Education Organizations :
A Case Study of Esashi Town, Hokkaido

菊 地 達 夫

KIKUCHI, Tatsuo

抄 録

本研究は、学校教育機関における地域資源の活用実態について、学校段階での各教科などの取り組みを明らかにし、系統的な学習活動としての考察を行う。また、就学期間を通じて得た知見より、どのような地理的環境を描くことができるかについても検討し、郷土理解の可能性を提示する。事例地域として北海道江差町を取り上げ、地域資源として伝統的建造物や関連文化財についての活用注目した。

学校段階では、有形・無形文化財の活用が見られたものの、上級学校へ進学するに従い、活用機会が減少する。就学期間を終えると、にしん漁関連の地理的環境については、知見を深めた。その他は、断片的な地理情報しか得られず、地理的環境を描くには難しい。そのため、学校間における教材活用の認識や教員交流がより必要と言える。

I はじめに

学校教育機関における地域資源の活用は、従来より社会科教育や地理教育などの教科を通じ行ってきた。中でも、小学校社会科や中学校社会科地理的分野では、地域調査のような野外観察として、高等学校の場合、地理歴史科地理A・Bの地理的事象として、しばしば活用してきた。

1990年代以降、地域資源は、社会科教育や地理教育以外でも、その活用を期待できるようになった。環境教育では、1990年代前半、実施の義務化はなかったものの、指導資料が普及し、小学校・中学校・高等学校の各教科などに関わる具体的な学習活動が示された¹⁾。さらに2002年、新課程にみる総合的な学習の時間の導入により、その活用の可能性が増した²⁾。総合的な学習の時間は、各教科などの枠を越えた横断的・複合的な学習活動を大きな特徴とする。すでに移行期間において、町づくり学習といった視点で様々な地域資源を活用した実践報告がある³⁾。

それゆえ、小学校・中学校・高等学校の各教科など、さらには社会教育を通じての地域資源の教材化は、これまで以上に系統的な学習活動として注目できる。

筆者は、地域資源のうち伝統的建造物群を活用する教材化について論述してきた。菊地(2000)では、地理教育で身につける知識技能を観光行動で生かし、生涯学習につなげる可能性を示した。次に、地域調査を経験することで地理的な見方や考え方を育成し、その思考力をもとに単体の伝統的建造物を結びつけ、地理的環境を復元できる可能性を指摘した(2001 菊地)。事例研究としては、江差町における歴まち商店街組合員の声や諸活動に着目し、地域資源活用の有効性を浮き彫りとした(2002 菊地)。

従来の地理教育研究では、小学校の地域学習で地域資源の活用実践の報告を得ている。生活科や社会科では、身近な地域における調査観察を行い、様々な地域資源を取り上げた。中・高等学校では、地域調査に加え、修学旅行で文化財を訪れ、その学習成果を考察したものが見られる。この場合、歴史教育を前提としたものが多く、実施学年の履修科目との関連が大きい⁴⁾。他方、系統的な学習活動を捉えてのものは少ない。

本稿は、学校教育機関における地域資源の活用にあたり、どのような形態で取り組んでいるかを、学校段階ごとに明らかにし、系統的な学習活動としての考察を行う。加えて、系統的な学習活動を経て、どのような地理的環境を描くことができるかにも、注目したい。本稿で扱う地域資源とは、伝統的建造物群および関連文化財を指す。事例地として、北海道江差町を選定した。

江差町は、北海道南部の桧山支庁管内に位置し、町内には重要文化財旧中村家住宅をはじめ、いくつかの伝統的建造物が分布する。また、自治体は、それらを生かす町づくりに取り組み、景観条例を施行した(2002 菊地)。さらに、有形文化財の他に無形文化財として、江差追分など、国・道・町指定のものも多い(第1表)。

市街地は、山間部が張り出した海岸段丘面に形成し、南北に細長く連なっている。桧山支庁の支庁所在地ではあるが、町制のため中心性は低い。児童生徒は、函館市までの通学には遠く、高等学校まで町内に留まる割合は高い。そのため、伝統的建造物群などの活用を系統的に考察する上で格好の地域と考えた。

調査は、2002年7月中旬、町内に位置する小中高校のいくつかにアンケート調査用紙を郵送し、過去3年間にみる校内外の地域資源の活用実態について回答を依頼した。調査回答の記入期間は、錯綜する校務の実態に配慮し、夏季休暇期間中を含む1ヶ月間とした。記入者として、社会科系教諭を挙げているものの、他教科の教諭でも可能とした。また、調査校から複数の回答が提出されてもよいものとした。

分析資料として、小学校から中学校へそのままの持ち上がりを想定できる小・中学校の事例と職業高等学校の事例を得た。

第1表 江差町内における指定文化財

<p>国 指 定 (2)</p> <p>ヒノキアスナロおよびアオトドマツ自生地 (天然記念物) 旧中村家住宅 (重要文化財)</p>
<p>道 指 定 (11)</p> <p>祭礼山車松宝丸 (有形民俗) 祭礼山車神功山人形及び付属品 (有形民俗) 横山家 (有形建造物) 江差五勝手鹿子舞 (無形民俗) 江差沖揚音頭 (無形民俗) 江差追分 (無形民俗) 江差餅つき囃子 (無形民俗) 江差三下り (無形民俗) 旧檜山爾志郡役所 (有形建造物) 寛保津波の碑－正覚院－ (有形史料) 寛保津波の碑－法華寺－ (有形史料)</p>
<p>町 指 定 (29)</p> <p>八方にらみの龍 (有形絵画) 檜山奉行所正門 (有形建造物) 阿弥陀如来像 (有形彫刻) 来迎観音像－柏森神社－ (有形彫刻) 来迎観音像－岩城神社－ (有形彫刻) あられ庵の旬碑 (有形碑) 松澤伊八 記念碑 (有形碑) 尾山徹三先生之墓 (有形碑) 鈴鹿甚右衛門之碑 (有形碑) 瓊江丸記念碑 (有形碑) 旧関川家別荘 (有形建造物) 金丸家住宅 (有形建造物) 江差警察署合同庁舎 (有形建造物) 子案地藏菩薩像 (有形彫刻) 地藏菩薩像 (有形彫刻) 江差八勝の額 (有形史料) 隆民殿の額 (有形史料) 開陽丸出土遺物 (有形考古学資料) 船絵馬2枚 (有形民俗) 船絵馬 (有形民俗) 江差土場鹿子舞 (無形民俗) 江差田沢鹿子舞 (無形民俗) 江差鹿子舞 (無形民俗) 江差鮫踊り (無形民俗) 江差追分踊り (無形民俗) 戊辰の役戦死者の墳墓地 (史跡) 鷗島砲台跡2カ所 (史跡) 北前船飲用井戸 (史跡) 北前船係船柱及び同跡 (史跡)</p>

資料) 各種資料をもとに作成。

Ⅱ 学校段階における活用実態

(1) 小学校の教育実践

事例校は、江差町市街地の中心部に位置し、伝統的建造物をはじめとする地域資源の活用には、非常に恵まれた環境にある。そのため、ほとんどの伝統的建造物や関連文化財には、徒歩で訪れることができる。毎日、その界隈を通学区としている児童も多いであろう。

事例校は、ほぼ毎年、伝統的建造物をはじめとする地域資源の活用を多岐にわたり行っている。具体的には、3学年以上の社会科、総合学習、図工科、音楽科で活用した。社会科では、「見つめようわたくしたちのまち」や「古いたてもものがあるわたくしたちのまち」といった単元ほか、多数の機会に活用している。同様に、総合学習でも「様々な人々と生きる」といったテーマほか、で活用した。双方では、実物資料としての横山家、旧中村家住宅、旧関川家別荘といった伝統的建造物、郷土資料館や追分会館といった博物館施設を活用している。

図工科では、古い街並みをスケッチするという写生会の実施、音楽科では江差追分の講話も行っている。また、どの教科での実践かを確認できないが、姥神大神宮祭礼と京都の祇園祭をインターネットで調べたり、特定の歴史的人物についての人物調べといった学習活動も行っている。

小学校では、学級担任制をとるため、担任の意思決定により各教科などの地域資源の活用は広がりやすい。事例校では、3学年以降の学習活動で積極的な地域資源の活用が確認できた。その展開は、社会科や総合学習を中心としながら、図工科や音楽科といった実技教科での実践も確認できる。

伝統的建造物の活用は、にしん漁関連の施設で見られた。建築年代や用途の差異があることを考えると、かえって郷土理解を混乱させる危険があり、教科・単元内容に合わせた活用が望ましい。事例校のように、一定の時期もしくは特定の地域産業といった視点での活用は好例と言える。

社会科や図工科のように、伝統的建造物を複数教科の教材として活用する意義も大きい。写生会のような長時間の観察は、社会科で得た知見を通じ、新たな発見につながるかもしれない。

(2) 中学校の教育実践

事例校は、桧山支庁舎の近隣に位置し、前節の小学校とほぼ同じ校区にある。そのため、ほとんど持ち上がりの進学と推測できる。

教育実践は、総合学習での取り組みを見ていきたい(2002 北海道教育庁桧山教育局)。総合学習は、2002年度からの新課程より施行した教科・領域の枠を越えた学習活動であり、多くの学校で移行期間中に試行的な実践をしている。事例校の総合学習は、学年進行に合わせた内容を具体化し、3カ年通じての系統的な学習活動として位置付けた点が興味深い。各学年にお

ける学習展開は、動機づけ、課題設定、追求活動（調査活動）、体験（見学）、自己の生き方への総合（まとめ・発表）、実践、という流れとした。また、従来からの職場体験学習、地域調べ、修学旅行、遠足、宿泊研修などの学習活動を生かすべく、その一部を総合学習に取り入れた。

総合学習は、地域学習の性格を帯びながら、学年テーマとして1年次「郷土を知ろう」、2年次「自分らしく生きる」、3年次「社会に生きる」を設定した。とりわけ、郷土学習講座では、江差の祭り（1年次）、北前船（2年次）、江差追分（3年次）とし、いずれも地域住民による講話を取り入れた。

しかしながら、学習展開は、大きな違いが見られる。1年次「江差の祭り」の場合、総合学習の学習展開に準じたものであるのに対し、2年次「北前船」と3年次「江差追分」は講話のみの学習活動となる。2・3年次の総合学習では、職場体験学習と修学旅行に多く時間を割いている。

以上、地域資源を総合学習の教材として用いた点は、郷土理解を育む格好の展開として評価できる。とりわけ、3カ年にわたる継続学習は、小学校、高等学校の接続として貴重な学習活動となる。また、職場体験学習では、北前船を例にとると、新旧の漁法や漁獲高を比較できる可能性があり、修学旅行では東北地方との地域産業を比較できる学習機会につながる。

他方、従来の学校行事を生かすため、2・3年次における郷土学習講座の内容は希薄となった。各講話内容は、題材に沿ったものであり、相互の結びつきをあまり期待できない。郷土学習講座の校内発表は1年次で行われるものの、2・3年次では行われず、学習成果を共有できない。そのため、生徒個人で得た学習内容として留まるにすぎない。

調査活動を見ると、人との交流に重きをおく、聞き取り調査の重要性を指摘する一方で、伝統的建造物のような実物資料の活用は必ずしも強調されていない。2年次の「北前船」では、旧中村家住宅や横山家、3年次の「江差追分」では、追分会館の活用は不可欠と言える。貴重な地域資源を扱いながらも、その直接の活用にはあまり結びついていない。

（3）高等学校の教育実践

ここでは、高等学校のうち、事務情報科の教育実践を取り上げる。工業や商業といった職業校は、普通教育科目と専門教育科目に分かれ、普通科の教育課程とは大きく異なる。普通教育科目では、地理歴史科、公民科などの文系教科の履修単位数は少ない傾向にあり、地理や日本史などのような選択科目がない場合もある。事例校における事務情報科の地理歴史科・公民科を見ると、世界史A（2単位）・地理A（2単位）・政治経済（2単位）の3科目を履修するものの、単位数の少ないA科目に留まっている。もう一つの機械科では、一層軽減され、倫理1科目のみを履修するにすぎない。このことから地域資源を活用できる教科は限られやすい。

事務情報科では、毎年、伝統芸能の「江差追分踊り」や「江差餅つきばやし」を保健体育科（全学年）で取り入れている⁵⁾。「江差追分踊り」は、町指定無形民俗文化財に指定されており、

その歴史は明治末期まで遡る。「江差餅つきばやし」は、道指定無形民俗文化財に指定されている。これは、にしん漁の最盛期に親方衆が1軒で5～10俵の大量の餅を夜通しでつくり、そのときはやしやしぐさを転承したものとされる。

年間学習指導計画（平成14年度2年）を見ると、伝統芸能のほか、バレーボール、バスケットボール、バドミントン、ダンスなどを行う。伝統芸能は、年間の約三分の一にあたる27の配当時間となっており、種目別で最も多い時間数となる。これは、絵譜を用いての本格的なものであり、体育授業の一部のほかに体育祭での演舞としても披露され、保護者・OB・地域住民から高い評価を得ている（第1図）。教科教諭によれば、体育祭での伝統芸能の演舞は、生徒にとって貴重な体験になっていると指摘する。

「江差追分踊り」や「江差餅つきばやし」のような伝統芸能は、地域的特色を浮き彫りにする上での格好の地域資源である。教材活用が、地歴公民科とは異なる保健体育科からのアプローチであることも意義深い。また「江差餅つきばやし」は、過去の人間活動をイメージしたものであることから、動作を通じて体験できる知見としても貴重である。

しかし、その取り組みは、事例校での伝統的な催しとしての側面が強く、地理的環境を復元するといった視点はあまり配慮されていない。年間学習指導計画を見れば、演舞指導に重きがおかれ、歴史的背景などに触れる場面を確認できない。地理Aの教材をはじめ他教科での地域資源の活用実態はないため、伝統芸能に関する情報は得られない。結果として、教科教育の域を出ず、他教科への広がりにはつながっていない。

Ⅲ 系統的な学習活動の方向性とその検討

（1）松山教育局における地域資源活用の方向性

ここでは、管内教育局の基本姿勢（平成14～15年度）を見ながら、地域資源の活用についてのあり方を、どのように具体化しているか確認したい。基本理念は、「心豊かに学び、ふるさと檜山の未来を拓く、人を育む」を掲げ、4つの基本姿勢を示している。具体的には、①檜山の活力ある生涯学習社会の創造に努めること、②豊かな心と生きる力を育てること、③社会の変



第1図 江差追分踊り「絵譜」の表紙
資料) 北海道江差南高等学校資料より複写。
注) 本資料は、総ページ数48ページにわたるもので、踊りのフレーズや作図は地域住民やOBの協力によって作成している。

化に柔軟に対応できる人を育てること、④ふるさとに心が向く魅力ある教育を進めること、となっている。

地域資源の活用を考えた場合、①と④の基本姿勢が関わりが深い。①では、ふるさとの自然や歴史、文化、伝統を大切にすること、ふるさとに愛着を持つこと、学校・家庭・地域社会の一体化を重要とし、④では、ふるさとに学び・働きかける教育、ふるさと文化活動の推進などを重要としている。

さらに、学校教育に限った課題と解決方策を見ておきたい。①では、松山の自然や文化、伝統を大切に活動の創造、ふるさとに誇りをもつことのできる豊かな教育環境の創造、家庭・学校・地域社会が一体となった教育の創造、の3課題を示す。解決方策として、地域の特性を生かした教育課程の編成や年間指導計画の作成、地域行事やボランティア活動の推進、学校開放、PTAや地域社会との連携、地域の人材や施設の活用、などが挙げられている。

地域資源の活用は、地域の人材やPTAなどの協力を得た上で、教育活動を具体化するという流れを想定できよう。これは、従来にも見られたものと考えられるが、校外に直接出向き、現地調査などをする活動がより強調されたと言える。例えば、伝統的建造物を調べる場合、図書館資料といった2次資料のみに頼るのではなく、現地で直接得た情報に重きが置かれる。

④では、ふるさとに学びふるさとに働きかける教育の推進、ふるさとの香り豊かな文化活動の推進、地域の特性等を生かしたスポーツ活動や健康教育の推進、の3課題を示す。解決方策として、地域資源の活用や体験学習を位置付けた教育課程の編成、地域の人材の活用、地域文化や伝統芸能の継承、地域特性を生かした体力づくり、などが挙げられている。

地域資源の活用は、教育課程を編成しながらの位置付けが示され、より地域文化や特性を生かすことが強調されている。とりわけ、地域の専門家の活用や伝統芸能の継承という具体的な事柄も見られた。これは、伝統的建造物、江差の祭、江差追分といった地域資源の活用を示唆するものと言える。

(2) 小中高校における活用の検討

前節で見たように、地域資源は、学校教育全体の中で教材としての活用が位置付けられ、多角的なアプローチによる学習活動を推進していることが確認できた。そこで、地理的環境の復元を考えた場合、事例とした教育実践の蓄積を経ることで、どのような地域認識を描くことができるか、検討したい。

まず、各教科などの活用を検討する(第2図)。小学校では社会科・総合学習・図工科・音楽科、中学校では総合学習、高等学校では保健体育科で活用があった。各教科などの実践数ということでは、小学校で4つ、中学校・高等学校でそれぞれ1つとなる。

学年単位で見ると、小学校では3年生から6年生までの4年間でいくつかの学習機会が見られ、中・高等学校では総合学習・保健体育科を通じ全学年で活用する。すなわち、小学校3年生から高等学校3年生までの10年間にわたる学習機会がある。

小 学 校	3年	社会科 総合学習 ○旧中村家住宅 ○横山家 ○旧関川家別荘 ○郷土資料館 ○江差追分会館	図工科 ○旧中村家住宅 ○横山家 など	音楽科 ○江差追分 (講話のみ)
	4年			
	5年			
	6年			
中 学 校	1年	総合学習 (学級・学年発表、文化祭) ○江差の祭 (姥神大神宮祭礼ほか) ○北前船 (講話のみ) ○江差追分 (講話のみ)		
	2年			
	3年			
高 等 学 校	1年	保健体育科 (体育祭) ○伝統芸能 (江差追分踊り・江差餅つきばやし) の演舞 ↓		
	2年			
	3年			

第2図 学校教育機関における地域資源の活用実態
 資料) アンケート調査 (2002年) をもとに筆者作成。
 注) 破線は、実施学年を特定できない教科。

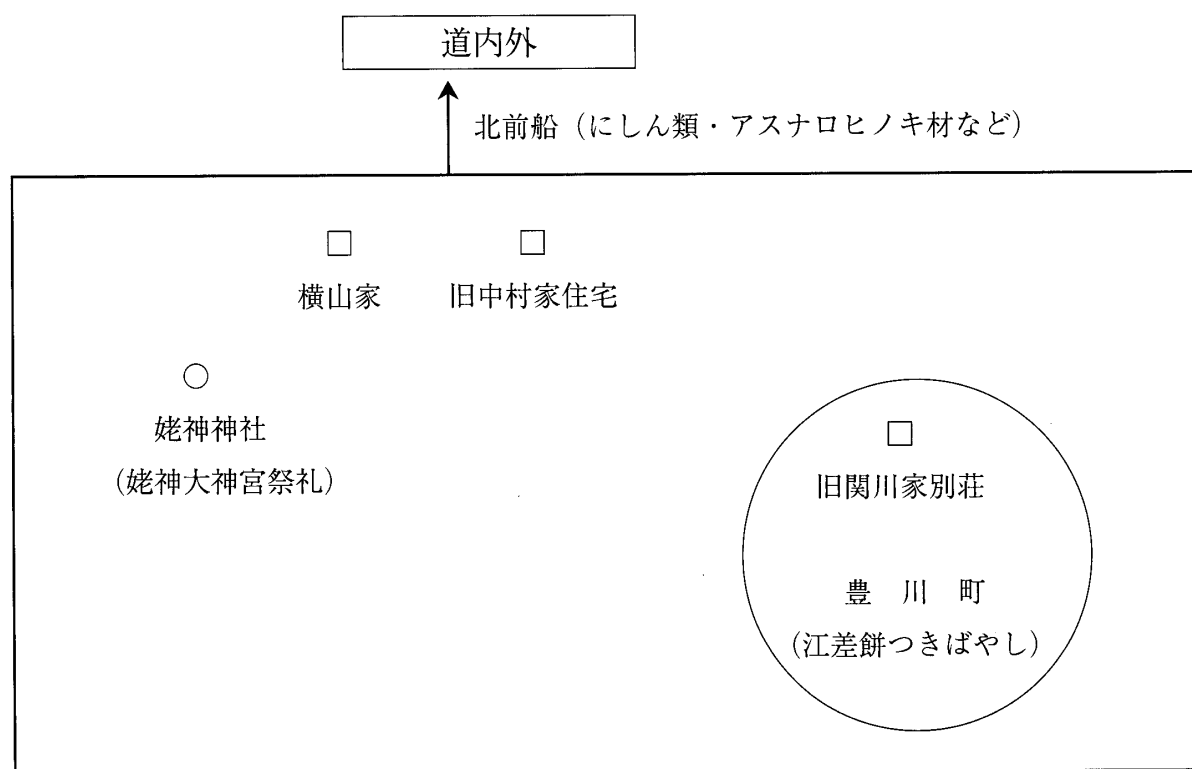
地理的環境は、社会科 (地理歴史科) のみの内容とは限らない。各教科などによるアプローチは有益となる。とりわけ、総合学習のような横断的な学習は、意識的に各教科などの結びつきを思考できるようになる。また、地域資源の活用を継続的に行うことは、郷土理解を育むことに大きな役割を果たす。

一方、学校段階における同教科の活用はないため、基礎知識を蓄積して応用するといった広がりはありません。また、上級学校への進学に伴い活用教科が減少するため、横断的な学習機会は減少し、総合学習の展開が今後ますます重要となる。さらに、小学校低学年での活用機会を見出し、より一層の系統的な学習活動を構築することも必要となろう。

次に、具体的な地域資源の教材化について検討する。小学校では伝統的建造物 (にしん漁)・姥神大神宮祭礼・江差追分、中学校では江差の祭・北前船・江差追分、高等学校では伝統芸能 (江差追分踊り・江差餅つきばやし)、を教材とした。調査活動は、小・中学校で校外に直接出向いての観察や聞き取り調査に加え、図書館資料やインターネット活用といったものが見られる。高等学校の場合、演舞指導が中心で調査活動の実態は見られない。

小学校では、伝統的建造物群の活用により、にしん漁で繁栄を築いた地理的環境を描くことができ、その繁栄の証となる祭や伝統芸能を加味することで深まりやすい。とりわけ、学級担任制をとる小学校では、担任教諭を通じて関連を意識させやすい。中学校に進むと、祭や伝統芸能について再び学習する機会があり、小学校で得た知見を生かすことができる。北前船の学習は、本州方面との交易を通じて、繁栄を確立できたことが分かり、横山家や旧中村家住宅のハネダシの用途を再認識できよう。高等学校に進むと、知識のみの習得に限っていた伝統芸能について、実際に体験する機会ができる。その過程で過去の人間活動に接近したような気分を味わえるかもしれない。

以上から、にしん漁に関わる地理的環境は、伝統的建造物の活用やそれらの調べ学習、祭や伝統芸能の学習を統合して、詳細に描くことができよう（第3図）。他方、にしん漁最盛とほぼ同時期に見られたアスナロヒノキ材の移出は、ほとんど情報を得られない。また、にしん漁の広がりについても、他地域を知る機会を確認できない。そのため郷土理解は、やや狭義のものになってしまう。



第3図 地域資源の活用から見た地理的環境の模式図（にしん漁関連の経済空間）
資料）アンケート調査（2002年）をもとに筆者作成。

IV おわりに

現在、全国各地の自治体では、観光や教育としての地域資源の活用や発掘が盛んとなっている。その中身を見ると、イベントを開催したり、観光施設を建設したりなど、既存の地域資源

を活用するのではなく、新たな地域資源を作り出すところが多い。そのため、同じような地域資源の出現が起こり、いまいち地域的特色が見えない。自治体の言い分は、地域資源の目玉になるようなものが何もなかったと強調する。

学校教育機関における地域資源の活用を見ると、積極的な活用が増加する一方で、個別に自然的・社会的事象を調べて終えるという活動が依然多い。好奇心旺盛な児童生徒の感覚を刺激し、継続していくようなものは少ない。総合学習の登場で、幾分、横断的・複合的な学習活動は期待できるが、地域全体から思考するような活動はまだまだ少ない。

筆者は、過疎地域での地域資源の活用がとくに大事と考える。郷土理解は、長きにわたる就学期間（幼稚園から高等学校まで）で、どの程度の知見を蓄積したかによって、大きく異なる。同時に地域に対する愛着にも差が生じよう。郷土理解が進めば、地域に対する愛着が深まり、安易な転出が減少するかもしれない。また、地域活性化を考える場合、他地域の居住者では気付くのが難しい、地域に眠っている資源を引き起こす可能性がある。

本考察では、学校段階における地域資源の活用について、江差町を事例として論を進めてきた。その結果、学校段階において、地域的特色をもつ有形・無形の地域資源の活用が見られた。すでに述べたように、小学校では多種多様な活動として、中学校では3カ年の継続した総合学習として、高等学校では伝統芸能の体験学習として、行っている。

その結果、就学期間を終えると、にしん漁に関する地理的環境を描くことはできるものの、その他に関しては断片的な地理情報になり、学習者個々の関心により差異ができる。そのため、貴重な地域資源を活用しながら、学校段階の接続は十分とは言い難い。

最後に、地域に対する愛着が深まるような学習活動について、いくつかの提言をしておきたい。1つ目は、これまでの江差町の発展過程をいくつかのステージに分け、その積み重ねを経て今日に至る、という事実を明確にすることである。ステージは、にしん漁のような地域経済の変化による区分や明治・大正といった時期区分でよからう。ここでは、歴史的な地域資源をひとまとめにしないような、思考力の育成が重要である。

2つ目は、学校段階において地域資源の活用を積み重ねることである。教材を扱う場合、児童生徒の反応を意識するあまり、「小学校の時、行ったことがある」や「前にその教材を扱ったことがある」といった声に押されると、授業が展開しにくい。同じ教材を扱っても、発達段階により気付きは変わりやすいことを強調したい。

3つ目は、直接の観察を通じて学習活動を行うことである。現在、地理情報は、インターネットや図書資料の発達により豊富な内容を収集できるようになった。資料に頼るあまり、調査対象物を直接見ずに、まとめてしまうことも多い。しかしながら、歴史的な地域資源のように、すでに現存しないものでも、立地していた場所に赴くことは大切である。例えば、場所を取り巻く自然環境の認識は、直接の観察に勝ると言えよう。

以上の提言は、決して目新しいことではない。問題点は、学校段階における各教諭の指導に委ねてしまうところにある。そのため、小学校（幼稚園）から高等学校までの学校教育の一貫

性がより問われよう。小学校・中学校・高等学校さらには幼稚園を加えた定期的な教員交流の実施や下級学校における地域資源の活用実態の把握は不可欠と言える。とりわけ、総合学習は、教科を越えた横断的な学習の可能性の他に、学校段階を接続する系統的な学習活動としても期待できる。

付記

本稿作成にあたり、江差町の学校教育機関には「地域資源の活用実態」アンケート調査の協力を得た。また、平成14年度日本地理教育学会学術大会（発表内容の一部は別稿で掲載）の発表において質疑応答や懇親会で、関係者から地域資源の活用に関する助言を多数賜った。記して感謝申し上げる。

本研究では、文部科学省学術フロンティア研究費の一部を使用した。

注

- 1) 1991年に旧文部省は環境教育指導資料（中学校・高等学校編）を発行し、続いて小学校編や事例編の別冊を発行し、環境教育の普及に努めた。その背景として、深刻な地球的規模の環境破壊が進み、環境保全の姿勢が急速に求められたことがある。旧学習指導要領では、これまで以上に環境教育に関する内容が各教科などに盛り込まれた。そのため、環境教育の意義や目的、内容を具体化するものとして指導資料が作成された。
- 2) 総合的な学習の時間は、現行の学習指導要領に新たに導入されたもので、小学校3学年以上から高等学校までの各学年で行うものとされた。高等学校については、2003年からの完全施行となる。文部科学省が例示した内容として、福祉、国際理解、環境、情報などがある。
- 3) 愛知県西尾市立西尾小学校（2000）が学習内容として好例。
- 4) 北海道の場合、中学校では3年生、高等学校では2年生の実施が多い。そのため、中学校では前年度履修の歴史的分野（地理的分野は1年生が多い）、高等学校では日本史（2年生）履修が多いため、教科課題の延長的な要素として取り組むことが多い。しかしながら、現教育課程は、新学習指導要領に基づく展開に変わり、今後は学校間で大幅な相違も考えられる。
- 5) これまで伝統芸能は女子生徒（事務情報科）のみで行ってきた。しかしながら、平成14年度より事務情報科は募集停止となり、来年度以降、継続できるかは難しいとされる。

文献

- 愛知県西尾市立西尾小学校（2000）：総合的な学習町に親しみ町と高め合う子どもの育成、西尾小学校研究紀要第1集、p40。
- 菊地達夫（2001）：伝統的建造物群における観光行動を通じての生涯学習のあり方、『生涯学習と実践』北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要創刊号、pp131-140。

- 菊地達夫（2002）：地域資源の分布とその教材化、『生涯学習と実践』北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要第2号、pp155-169。
- 菊地達夫（2002）：江差町における街並み環境整備事業と住民意識、『生涯学習と実践』北海道浅井学園大学生涯学習研究所研究紀要第3号、pp149-164。
- こどもの町研究会（1998）：「町」学習クロスカリキュラム指導図案集、平成9年度日本児童教育振興財団研究助成報告書、p29。
- 竹内裕一ほか編（2002）：身近な地域の歴史を調べる、『身近な地域を調べる』古今書院、pp23-42。
- 寺本潔（2001）：『総合的な学習で町づくり』、明治図書、p115。
- 寺本潔（2001）：『教材発見町ウォーキング』、明治図書、p101。
- 寺本潔ほか編（2002）：『地理が切り拓く「総合的な学習」』、古今書院、p143。
- 北海道教育庁桧山教育局（2001）：平成14・15年度桧山の教育を進めるために、
北海道教育庁桧山教育局、pp7-16。
- 北海道教育庁桧山教育局（2002）：平成13年度桧山教育局教育実践研究成果集、
北海道教育庁桧山教育局、pp26-29。