

学社融合のマネジメントに関する研究[†]

—秋田県大潟村における実践から—

薄井 伯征*

秋田大学教育文化学部非常勤講師
(大潟村干拓博物館)

八郎潟の干拓と大潟村の歴史を後世に伝えるため、博物館の収蔵資料を用い、中学校・博物館・地域住民の学社融合により「大潟村歴史紙芝居」を開発した。本研究ではその実践過程を整理し、学社融合のマネジメントを行う「境界人」としての行動と結果を検証するとともに、マネジメント上の課題について検討した。その結果、(1)少人数グループでの歴史学習は、生徒・学習支援者双方にメリットがあること、(2)フィールドワークは生徒が地域の歴史を実感し、理解する上で極めて有効であること、(3)生徒の意欲の偏りをなくするためにはグループ分けに工夫が必要であること、(4)生徒の意志決定と合意形成支援には、教師と学習支援者の相互の役割の検討が必要であること、(5)完成した紙芝居により、村の歴史の魅力を高めることができたこと、が明らかとなった。そして学校と地域社会との連携に際して、「境界人」はコミュニケーション能力が求められ、さらに関係者が「境界人」の行為を理解することにより、マネジメント上の選択・判断の「相応しさ」の向上をもたらすと考えられた。

キーワード：学社融合、マネジメント、境界人、紙芝居、大潟村

1. 問題の所在

2008年2月の中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」では、社会全体の教育力の向上のため、学校・家庭・地域が連携する仕組みづくりが必要との方向性が示され、「地域全体で学校を支えることができるよう、学校と地域との連携体制を構築」することや「学校と地域住民のニーズの調整を行う人材の確保」といった、連携促進の方策が示された。すなわち学校と地域社会の連携の場面において、その調整や実践を行う主体やその手法の検討を求めていると解釈できる。

学社融合の活動は、地域的課題の中に学習目標を見だし、知識やスキルをもつ地域住民が学校と

もに児童・生徒の興味関心にあわせた方法や内容を検討し実践していく、学校と地域社会の協働事業である。学校と地域が連携する際、多くの場合は双方の窓口となる組織あるいは個人が存在し、企画・調整・連絡等のコーディネートを行っており（例えば真柄 2008、宮地 2008）、事業を円滑に進めるためのマネジメントを行うキーパーソンとなっている。マネジメントは本来、「経営管理」の意味であるが、学社融合におけるマネジメントは具体的には、学校（教師・生徒）と地域社会との関わりの中で、①目標の設定と共有、②事業実施計画の企画立案、③事業の指揮・進行、④関係者間の連絡・利害調整、⑤異組織どうしの連携の構築、などを行うことが求められ、これらは学校と地域社会が連携して事業を進めていくために不可欠な機能である。

学校と地域組織との連携については、宮地（2008）がこれらの境界関係の実態について研究し、連携における学校内部と外部の接点に相当する「境界人」の働きの重要性を示すと同時に、「境界人」が連携

2009年2月13日受理

[†]A Study of Management in Fusion of School and Social Education: Through challenge in Ogata Village, Akita prefecture

*Noriyuki USUI, Part-time lecturer at Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita (Polder Museum of Ogata Village, Ogata)

表1 学校内の組織と学校外の組織との関わりにおける境界人の働き

| 働き | 働きの内容 |
|----|---------------------------------|
| 濾過 | 好ましいか、好ましくないかを判断し、好ましいものを通す働き |
| 防御 | 好ましくないものが入ってくるのを阻止する働き |
| 緩衝 | 影響を和らげるような働き |
| 代表 | 組織を代表し、外部の関係者に支持を求めたり、逆に受け入れる働き |
| 交渉 | 実現しようとしたり、相手と積極的に取引する働き |
| 橋渡 | 結びつきを構築したり維持・変更したりする働き |

を円滑にすすめる上で効果的であることを指摘し、「境界人」への権限移譲の必要性を論じている。すなわち、マネジメントを行うキーパーソンとして宮地は「境界人」を位置づけ、「境界人」の具体的な働きとして連携事業の実践に加え、学校内の組織と学校外の組織との関わりにおける「濾過」「防御」「緩衝」「代表」「交渉」「橋渡」を述べている（表1）。

学社融合の事業について、マネジメント役は学校の教職員が担うケースが多い。しかし、博物館資料等の地域の文化資源を利用し、地域住民とともに地域課題に挑戦していく学社融合の学習活動について、マネジメントの視点から具体的に検討した例は少ない。

秋田県大潟村では八郎潟の干拓と大潟村の歴史を後世に伝えるため、文化庁の支援¹⁾により、平成18年度から大潟村干拓博物館（以下、干拓博物館）・大潟村立大潟中学校（以下、大潟中学校）・地域住民による学社融合の形式で教育教材「大潟村歴史かるた」「大潟村歴史すごろく」「大潟村歴史紙芝居」を開発し（薄井 2007, 2008, 2009）、筆者は学社融合によるこれらの教材開発のマネジメントを担当してきた。

本研究では、平成20年度に開発した教育教材「大潟村歴史紙芝居」の事業について、教材開発計画の過程と事業展開を整理する。そして、事業に関わった地域住民・先生・生徒からのアンケートの結果により、学社融合のマネジメントを行う「境界人」としての行動と結果を検証するとともに、マネジメント上の課題について検討する。

2. 「大潟村歴史紙芝居」の開発計画

(1) 紙芝居を選択した背景

平成18・19年度に開発された「大潟村歴史かるた」

「大潟村歴史すごろく」は村内全世帯に配布され、家庭や公民館、幼稚園、小・中学校等で活用され、楽しみながら村の歴史を学び、親しむことについては一定の成果を収めることができた。しかし、開発したこれらの教材は、①完結的で発展性に乏しい、②完成した教材の有効活用の範囲が限られてしまう、③毎年違う教材のため事業のマネジメントが毎年異なる、などの課題が出てきた。また、平成19年度の「大潟村歴史すごろく」開発後に先生と学習支援者に対して行ったアンケートの結果（表2）によれば、事業を進める上で学校側からは①家庭で振り返ること、②生徒が自ら調査すること、③生徒で話し合うこと、を求めており、また学習支援者側からは①小グループに分けて学習支援を行うこと、②家庭で歴史に関する聞き取りをすること、を求めていることが示された（薄井 2008）。これらの希望を満たしつつ、今後の継続性が見込まれ、そして開発した教材が多面的に活用でき、さらに今後、地域社会で学社融合事業が確立できる教材開発として、何がふさわしいかを検討した。

紙芝居は十数枚の絵を重ねたものであり、絵の裏には最前面の絵に合致するストーリーやセリフが印刷されている。演者は1枚目から順に絵を見せながらストーリーやセリフを語り、順に抜き取っていくものである。紙芝居は保育園や幼稚園、小学校で上演される機会も多く、大潟村の歴史を紙芝居にできるのであれば教材として非常に魅力的であり、創作の学習では表2で社会科教諭が指摘したように、中学生の視点を織り込んだストーリーが構築できるものと考えられた。また今後も事業が継続できるのであれば、いろいろな物語が紙芝居に追加できる上、これらの実践の継続により学社融合事業の確立をもたらすと考えられた。さらに紙芝居のストーリーや

表2 平成19年度の「大潟村歴史すごろく」開発後に実施したアンケートにおける主な意見

| 回答者 | 主な意見 |
|-------|--|
| 校長 | 生徒が、家族から聞いたり自分で感じたりしたことを伝えあう時間があるといい。 |
| 教頭 | 夏休み期間中、生徒たちが調査するなどの「宿題」があればどうだったでしょうか。 |
| 社会科教諭 | 「生徒たちだけで話し合いの時間」があれば、質問事項に対して生徒同士で共有でき、関心も高まったのではないかと。また歴史的事実について、入植者の視点とは異なる、新しい世代の目からみた意見が出た。 |
| 学習支援者 | 中学生と接して反応が弱い、お話を聞いているのか不安。 小グループに分けて、疑問点等を整理して、答えていく方法もあるのでは。 グループにするとお互いの意見をまとめ、すんなりできてきた。 祖父母からの聞き取り調査を行い、文集を作成するのも良いのではないかと。 |

絵をもとに人形劇や演劇等にも発展的に利用できると考えられた。その結果、平成20年度は教育教材として「大潟村歴史紙芝居」を開発・製作することと決定した。

(2) 開発する紙芝居の特徴とその事前準備

文化庁への事業申請のため、平成20年3月の時点である程度の実践計画を立てる必要があった。大潟中学校と相談した上で、例年と同様中学3年生が選択社会の授業において取り組むこととし、7～10月に約15時間程度が確保され、そして選択社会を希望する生徒を20～25名と想定して、図1に示すように開発のおおまかな計画を立てた。

平成18・19年の教材開発では、博物館収蔵資料を用いて大潟村案内ボランティア（以下、案内ボランティア）が歴史指導を行い、生徒が学習した成果を生かして教材の中心部分を創作した。創作部分は、平成18年度は村内の生涯学習団体会員が学習支援を行い、平成19年度はコーディネーターを配置して生徒の合意形成と意志決定の支援を行った。大潟村歴史紙芝居の開発においても、案内ボランティアによる歴史指導、そしてコーディネーターによる創作活動の支援の順序を踏襲することとした。中学生の学習活動の中心は、「案内ボランティアから村の歴史を学び、紙芝居の絵に博物館収蔵の写真や資料を用い、特定のテーマで自由な発想で紙芝居のストーリーを構築すること」とした。

事業費の関係上、紙芝居は1話あたり12枚とし、5グループに分かれて計5話を創作することとした。紙芝居の絵には原則として干拓博物館収蔵の資料や写真を用いるが、写真だけでは登場人物の動き

や感情等が表現できないので、中学生が創作した紙芝居のストーリーに合うように適宜イラストを掲載するものとした。ただし、そのイラストは中学生が授業中に描くものではなく、描画に堪能な村民がストーリーをもとに創作するものとし、写真や資料と重ね合わせて紙芝居の絵とすることとした。

結果的に選択社会の学習活動は、グループごとに地域住民から歴史を学んだ上で、合意形成を行いながら創造性を求める事業となり、ここ3年間で最も難しい事業展開となることが予想された。

3. 「大潟村歴史紙芝居」開発の実践とマネジメント

(1) 学習支援者との打ち合わせ

平成20年6月下旬、大潟中学校から選択社会の授業時間として、7月11日から10月24日の間の原則金曜日の第3・4校時、2時間連続で8週、16時間を確保するとの連絡を受けた。そこで学習支援をする案内ボランティア（60～70歳代の男女、入植者世代）及びコーディネーター（40歳代の女性、入植者の後継者世代）と打ち合わせを行った。この時点でおおまかな授業の内容は表3の通りとし、この限られた時間のなかで具体的な教材開発の進め方を検討した。

筆者は本年度、八郎潟の干拓と大潟村の歴史をテーマに紙芝居づくりを行うことについて、年度当初から案内ボランティアとコーディネーターに伝えていた。打ち合わせにおいて、筆者が紙芝居づくりの進め方について説明した後、以下の意見が出された。

- ・とても授業時間が足りないのではないかと。授業時間を増やすことはできないのか。

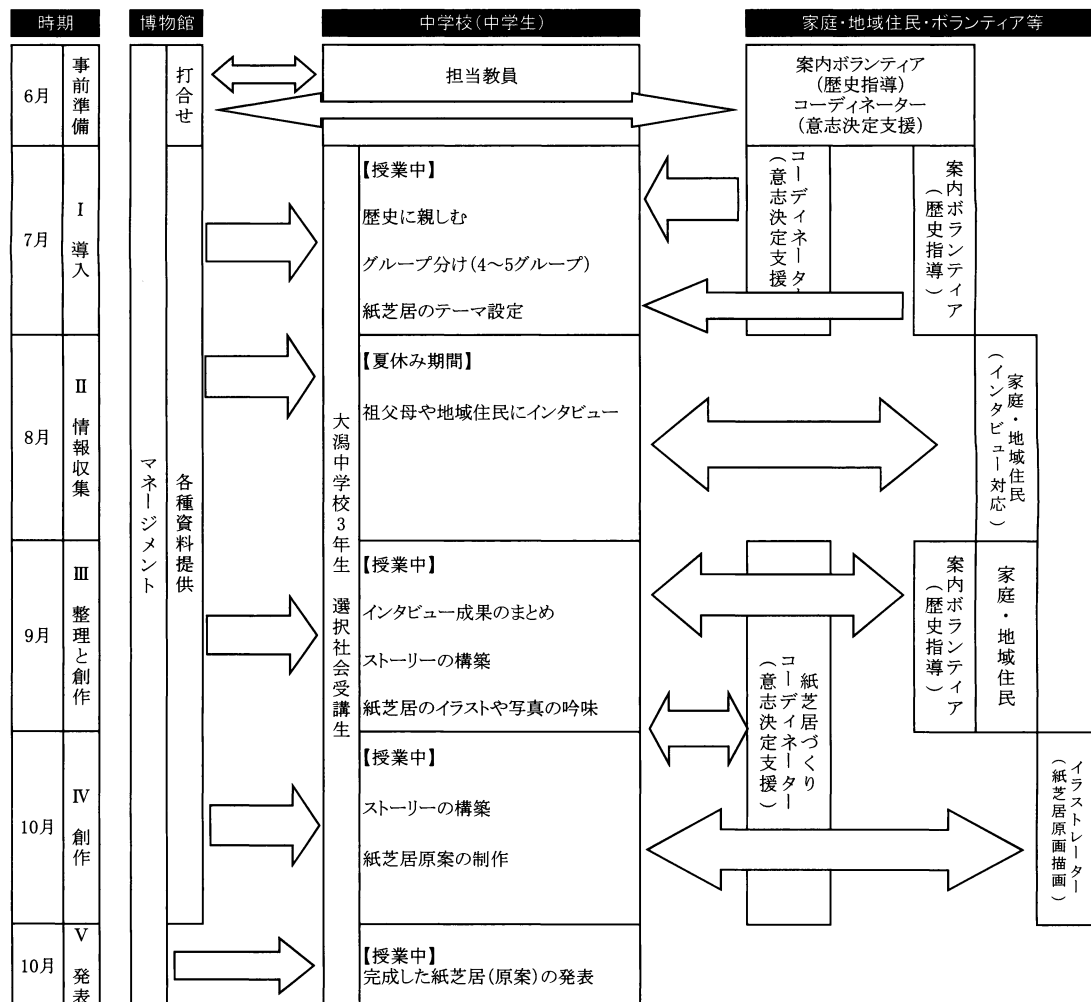


図1 「大潟村歴史紙芝居」の進行計画。矢印は関わりの方向を示す。

表3 大潟村歴史紙芝居づくりのおおまかな過程

| 項目 | 時間数 |
|-------------|--------------|
| オリエンテーション | 1時間(第1回) |
| 歴史を学ぶ | 7時間(第1回~第4回) |
| 紙芝居の原案をつくる | 6時間(第5回~第7回) |
| 紙芝居の原案の発表準備 | 1時間(第8回) |
| 紙芝居の原案の発表 | 1時間(第8回) |

- ・干拓前の八郎潟から現在に至るまで、歴史の流れをきちんと学習した上で取り組むべきだと思う。
- ・歴史を学んだ後でグループ分けをした方が良い。
- ・紙芝居のストーリーはどのようにするのか。

- ・紙芝居づくりの授業では、案内ボランティアは物語の創作や絵を描く部分まで支援を行うのか。
- ・写真を用いるということだが、絵を描かないで紙芝居ができるのか。

これらの意見に対して筆者は以下のとおり説明した。

- ・多くの授業時間が確保できれば良い。しかし、学校も教科ごとにそれぞれ授業計画があり、その中で選択社会の授業は実施期間と授業時間数が限られている科目である。この貴重な時間の中で、学習支援を行い、そして成果を教材として形にしなければならない。
- ・村の歴史の一連の流れを学ぶことは重要と考えて

いる。オリエンテーションの後の授業において、生徒といっしょに記録映画を鑑賞する。また、村の歴史の流れをまとめた資料を作成して配付し、授業で活用したい。

- ・今までの反省を生かし、基本的に生徒を5人前後の小グループに分け、グループごとに紙芝居を創作する形とする。ボランティアは2人ずつ各グループに入り、それぞれのグループの学習支援をしていただく。
- ・基本的に案内ボランティアは歴史指導のみを行い、紙芝居の原案の創作は中学生に委ねる。原案創作時においては、中学生の合意形成・意志決定支援をコーディネーターにお願いする。絵は中学生の創作した原案をもとにイラストレーターに描いてもらい、写真に重ね合わせる形とする。
- ・授業で配る予定の写真等の資料を事前に渡すので、予習をして授業に臨んで欲しい。
- ・毎時間、授業の最後に時間を確保し、生徒どうしで話し合うためのふりかえりの時間を設け、そして次の時間に発表してもらうようにする。このように感想や意見を出してもらう工夫を取るのので、それを受け止めて、さらに話題提供をして欲しい。
- ・授業中、ちょっとわき道にそれた話題提供をしてもかまわない。また、自分が重要だと思っていること、生徒に伝えたいことは積極的に話していただきたい。

紙芝居のテーマの設定についても活発な議論があった。あらかじめ5テーマを設けることを筆者は説明したが、歴史指導を行う案内ボランティアの多くは、八郎潟干拓と大潟村の歴史の流れについてひととおり学習した上で、興味をもったテーマごとに

表4 グループ分けと紙芝居のテーマ

| 班 | テーマ |
|----|--------------------------------------|
| 1班 | 八郎潟の湖底に大地が誕生 ～日本最大の干拓工事「八郎潟干拓事業」～ |
| 2班 | 入植の決意と干拓地農業へのチャレンジ ～ふるさとを想いながら～ |
| 3班 | 軟弱地盤とのたたかい ～湖底の大地が美田に変わるまで～ |
| 4班 | 美しい村をめざして ～村づくりへの様々な挑戦～ |
| 5班 | 干拓地の子どもたち ～営農と育児、学校生活～ |

グループに分かれる手法を強く主張した。筆者もその手法については基本的に賛成であった。しかし、中学校から提示された選択社会の時間数では、紙芝居の創作部分の時間も確保しなければならないため、無理と判断した。そこで前述したように、第1回の授業で全体像をふりかえる意味で八郎潟干拓に関する記録映画を鑑賞し、資料を配付した。第2回の授業前にグループに分かれておくこととし、第2回の授業からはテーマ別にグループに分かれ、授業をすすめることとした。グループごとのテーマは案内ボランティアの意見を踏まえ、表4に示す5テーマとした。

(2) 授業計画と授業の実施

①歴史学習

選択社会の受講生は、3年生36名中25名であった。授業計画を表5に示す。この授業計画については、図1及び表3に示す流れをもとに筆者が学習支援者と中学校との間で協議を行い、決定した。第1回の授業のオリエンテーションでは、紙芝居創作のねらいや授業の進め方、学習支援者の自己紹介等を行い、各グループのテーマについて説明し、第2回の授業が始まる前までに興味のあるグループに分かれてもらうようにした。続いて記録映画を鑑賞した。具体的なグループ分け作業は社会科教諭にお願いした。なお、授業前には毎回、学習支援者と当日の授業のねらいの確認や具体的な進め方の打ち合わせを行った。

第2～4回の授業では各グループにそれぞれ2名の案内ボランティアの会会員を配置し、グループのテーマについてお話をしながら歴史学習をすすめるという形態をとった。その際の資料として、テーマに関連ある干拓博物館収蔵の写真資料のコピー、村の歴史の流れをまとめたプリントを配布した。

今回は生徒が「『調べる』『話し合う』『表現する』学習を取り入れる」ことを重視するため、各校時の最後の10分に「ふりかえりの時間」を設け、「初めて知ったこと」「驚いたこと」「大変そうだが、楽しそうだが、悲しそうだと感じたこと」をグループ内で話し合い、一人一人が付箋にまとめることとした。そして次の時間に付箋を紙に貼り生徒が発表し、その内容をもとにボランティアがさらに話題提供をしていく、という流れをつくった。すなわち、生徒が案内ボランティアからお話を聞き、話し合い、まとめ、

表5 「大潟村歴史紙芝居」授業計画

| 回数 | 月日 | 校時 | 内容 | 学習支援者 |
|-----|-------|------|---|----------------------|
| 第1回 | 7/11 | 3 | オリエンテーション, 学習支援者紹介 | 案内ボランティア コーディネーター |
| | | 4 | 八郎潟干拓の記録映画鑑賞 映画のふりかえりと感想発表 | 案内ボランティア コーディネーター |
| 第2回 | 7/18 | 3, 4 | グループごとにテーマに沿って歴史学習 夏休みの宿題の説明 | 案内ボランティア コーディネーター |
| 第3回 | 8/29 | 3, 4 | 夏休みの宿題のふりかえり グループごとにテーマに沿って歴史学習 フィールドワークの計画作成 | 案内ボランティア コーディネーター |
| | 9/11 | 放課後 | フィールドワークの実施 | 案内ボランティア |
| 第4回 | 9/12 | 3 | フィールドワークのふりかえり グループごとにテーマに沿って歴史学習 | 案内ボランティア コーディネーター |
| | | 4 | グループごとにテーマに沿って歴史学習 紙芝居の創作の手順と宿題の説明 紙芝居の実演 | 案内ボランティア コーディネーター |
| 第5回 | 10/3 | 3, 4 | グループごとに紙芝居の創作活動 | コーディネーター |
| 第6回 | 10/10 | 3, 4 | グループごとに紙芝居の創作活動 | コーディネーター |
| 第7回 | 10/17 | 3, 4 | グループごとに紙芝居の創作活動 | コーディネーター |
| 第8回 | 10/24 | 3 | 紙芝居の原案の発表の準備 | コーディネーター |
| | | 4 | 紙芝居の原案発表 | 案内ボランティア コーディネーター |

発表するという一連の流れをつくり、中学生の着眼点や感想等を案内ボランティアと共有できるようにした。

また、夏休みに家族に対しインタビューを行い、大潟村の歴史や今までの生活について「驚いたこと」「大変だったこと」「楽しかったこと」「悲しかったこと」「いろいろな人たちにぜひ知って欲しいこと」を問う宿題を出した。祖父母が入植者でない生徒については個別に案内ボランティアに対応してもらうこととした。第3回の授業においては、夏休みの宿題の内容を各グループ内で発表し、ボランティアがその発表にさらに話題提供をする形で授業をすすめた。

②フィールドワーク

平成18・19年度の教材開発の後、案内ボランティアは干拓博物館や村内を訪問し、村の歴史上の舞台やその内容を校外で学ぶことの必要性を述べていた(薄井 2007)。筆者は要望があることを承知の上で、授業時間上の制約から校外学習活動について当

初の授業計画では見送っていた。しかし2回目の授業終了後、一部の案内ボランティア会員から校外学習「フィールドワーク」を行って欲しいとの要望が強く寄せられた。グループ別に案内ボランティアといっしょにテーマに沿った歴史の舞台を訪ねる初めての取り組みであり、改めて紙芝居の創作に大きく寄与すると考えた。そこで、放課後に実現できないかと中学校と交渉した。その結果、中学校の全面的な理解と協力が得られ、平成20年9月11日の放課後に実施することとなった。

フィールドワークの計画は、第3回の授業中に検討した。どの場所や施設に興味があるのか、何を学習したいのかを、案内ボランティアを交えてグループごとに話し合った。当日はそれぞれのグループ担当の案内ボランティアが生徒を引率した。第4回の授業ではフィールドワークのふりかえりを行い、案内ボランティアにさらに話題提供をしていただいた。そして、グループごとに今までの学習の主要事項をまとめ、紙芝居のストーリーとして取りあげた

い内容を話し合い、その結果を発表した。

③紙芝居の創作

紙芝居の創作支援は、コーディネーター2名を中心に、博物館職員2名（筆者を含む）、社会科教諭1名が関わる形で行った。紙芝居の核となるのは、主題すなわちそのストーリーの中で何を伝えたいのか、であり、次にその主題をどのような構成でストーリーにするか、である。紙芝居のストーリーの創作は、少人数とはいえ、グループごとに創造性と合意形成・意志決定を求める作業であり、これらの作業をスムーズに行うための具体的手法の検討を行った。

まず第4回の授業で今後の作業手順を説明するとともに、紙芝居がどんなものであるのかを理解してもらうため、案内ボランティアに紙芝居を実演していただいた²⁾。そして印象に残った点や感情に訴えることができる部分、第三者に伝えたい部分を明確化し、ストーリーの「核」となる部分を生徒が整理した上で、ストーリーの基本部分を起承転結によりおおまかにまとめてもらう形とし、その順序を具体例で説明し（資料1, 2）、全員に宿題として課した。

宿題は9月19日に提出してもらい、筆者が生徒の着眼点や構成について確認し、より視点を掘り下げられる部分についてコメントを記入した上で9月25日に生徒に返却し、第5回の授業までにさらに考えてもらった。

第5～7回の授業では、グループごとに宿題の起承転結のシナリオをたたき台にし、紙芝居の原案を創作する作業を行った。紙芝居1話あたり12枚にまとまるように起承転結の内容を細分化し、ストーリーを膨らませ、構成を検討することを求めた。その際注意した部分は、①登場人物の検討（名前、性別、家族構成、所属組織や人間関係等）、②セリフ（感情を表現するため）、③背景の写真の選択、④結末、である。具体的に作業を行うため、「ストーリー」「登場人物」「写真」を場面ごとにまとめられるように表を準備し、それらの項目をグループ内で検討する手法とした。その際に意見を出しやすいよう、付箋を用いてどんだん表に貼っていく形とした（図2）。この用紙は授業後に回収し、筆者が表計算ソフトを用いて付箋の内容を入力して整理し、翌時間にグループごとに配布してさらに検討を進めても

紙芝居のストーリーを考えよう！（例）

| | | | |
|----------|---|----|--|
| 紙芝居にする話題 | | | |
| 班 | 班 | 名前 | |

| |
|---|
| <p>○今まで学んで、印象に残ったことは何ですか。</p> <p>○今まで学んで、「嬉しそうだ」「大変そうだ」「悲しそうだ」と感じたことは何ですか。</p> <p>○今まで学んで、「誰かに伝えたい」と感じたことは何ですか？</p> <p>① 公民館がパビリオンだったこと。</p> <p>② 博覧会のときに展望塔ができたこと。</p> <p>③ 秋田農業博覧会が大潟村で行われたこと。</p> <p>④ たくさんの人たちが博覧会に来て、干拓地の生活や農業に驚いたこと。</p> <p>⑤ パレスに宿泊施設があったこと。</p> <p>⑥ 大潟村を訪れて、入植を決意した人もいたこと。</p> |
|---|

資料1 紙芝居のストーリーの「核」となる部分の整理の例示

らう形とした。その際、内容の付加や修正があれば、直接あるいは付箋等で記入してもらった(図3)。この作業は10月17日も行った。コーディネーターはこれらの作業における生徒の合意形成と意志決定の

支援を行った。

④紙芝居の原案完成と発表

試行錯誤しながらも、どのグループも第8回の授業前に紙芝居のストーリーの原案を完成させること

紙芝居の「起承転結」

| | 構成の注意 | 例 |
|---|--|--|
| 起 | お話の導入。お話の舞台はいつ、どこなのか。どんな人(架空の人物を含む)がいるのか。登場人物どうしの関係はどうなのか。なぜこのお話が始まるのかなど、これからお話をすすめて行く上で、必要な情報を紹介する。 | 昭和44年、秋田県で初めての博覧会「秋田農業博覧会」が開催されました。八郎潟干拓を紹介するため、八郎潟館が大潟村に設けられました。新聞で知った大曲市の山田太郎さんは、一度干拓地を見てみよう、友人の佐藤一郎さんをさそって出かけることにしました。 |
| 承 | お話の導入である「起」から、お話の核となる「転」へつないでいく役目を果たす。「起」のお話を少し進め、あまり大きく展開しない。 | 山田さんと佐藤さんは八郎潟駅で降り、大潟村行きのバスに乗りました。しばらくすると大きな橋を渡りました。かつての八郎潟です。潟の変わった姿に、二人はととてもびっくりしました。そしてどこまでも続く一直線の道路。こんな光景が日本にあったのかと、とても驚いたのでした。 |
| 転 | 物語の核であり、「ヤマ」ともいわれる部分。お話の中で最も盛り上がり、そして最も大きな変化となる部分。 | 驚きはそればかりではありませんでした。茅葺きでないモダンな三角屋根の農家住宅と、牛馬に代わる外国製の大型農業機械が二人を圧倒しました。パピリオンの展望塔に登ると、干拓地の美しい総合中心地と広い水田を見渡すことができました。「ここで農業をできたらなあ」と、山田さんは思ったのでした。 |
| 結 | いわゆる「オチ」。今までお話が進んだ結果、最終的にどうなったのかを示し、お話を締めくくる。 | パレスに泊まった山田さんは、食事をしているときにある入植者と知り合いました。彼は「土地が柔らかくて大変だけれど、大きな田んぼで稲作できるのはとても嬉しい」と語ってくれました。山田さんは、自分も入植したいと思いはじめました。「どう家族を説得しようか。」山田さんは、帰りの汽車の中でそればかり考えていました。 |

資料2 紙芝居の起承転結の説明とその例示

ができた。そのタイトルを表6に示す。第8回の3校時には完成した原案に沿って選択した写真を厚紙

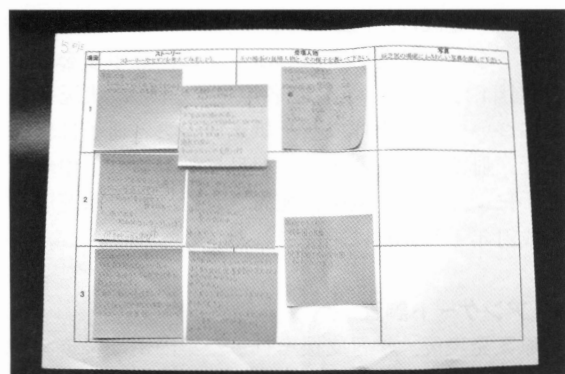


図2 紙芝居の原案の創作過程(1)。「ストーリー」「登場人物」「写真」の項目について、場面ごとに検討する。付箋を使って意見を表に貼り、集約していく手法をとった。

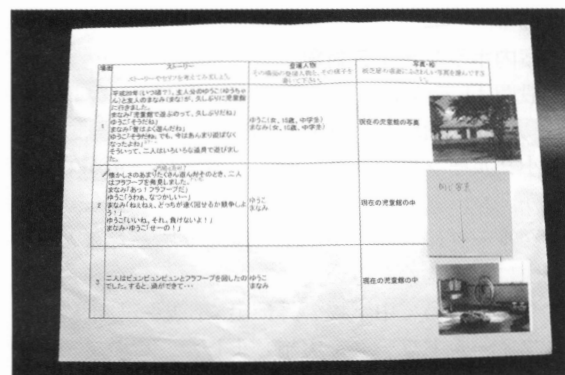


図3 紙芝居の原案の創作過程(2)。前回の授業で集約された項目を表にまとめて生徒に提供した。内容の付加や修正があれば直接記入するか、付箋を貼るによりさらに集約をはかった。

表6 完成した紙芝居のタイトル

| 班 | タイトル |
|----|---------------------|
| 1班 | 八郎潟干拓物語 ～朔太郎の願い～ |
| 2班 | 亮の大冒険 ～お米を求めて～ |
| 3班 | 入植者悠二の奮闘記 |
| 4班 | 大潟村の赤いじゅうたん。 |
| 5班 | ゆうことまなみの大冒険 |

※各班のテーマは表3参照。

に貼り（登場人物はまだ描かれていない）、グループごとに登場人物やナレーションの配役を決め、発表の練習をした。4校時には案内ボランティアを招き、原案の発表を行った。

⑤原案の教材化

完成した紙芝居の原案5話をもとに、イラストレーターに登場人物を描いていただいた。イラスト



図4 描いていただいたイラストの例。背景の写真と重ね合わせる際に、印刷業者が着色を行った。



図5 紙芝居の表の例。第1話「八郎潟干拓物語～朔太郎の願い～」の1枚目(上)と2枚目(下)。

レーターは、大潟村の入植者2世の妻である。描いていただいたイラストの例を図4に示す。ストーリーの原案・背景の写真・イラストを中学校に渡し、生徒の要望を聞き修正を加え、そして印刷業者に紙芝居を発注した。また紙芝居の内容に基づく冊子も

併せて発注した。完成した紙芝居を図5、6に、その冊子版を図7に示す。

紙芝居は裏側に、案内ボランティアにより「演出ノート」を設け、「強い調子で」「みんなに訴えるように」など、紙芝居を演じる上での注意事項を設けた(図6)。また、筆者が各原案の当時の状況や背景について解説を作成し、紙芝居の裏と冊子に付加した。冊子は平成20年12月24日に納品され、中学生の手により村内全世帯に配布された。また紙芝居は平成21年1月16日に納品された。

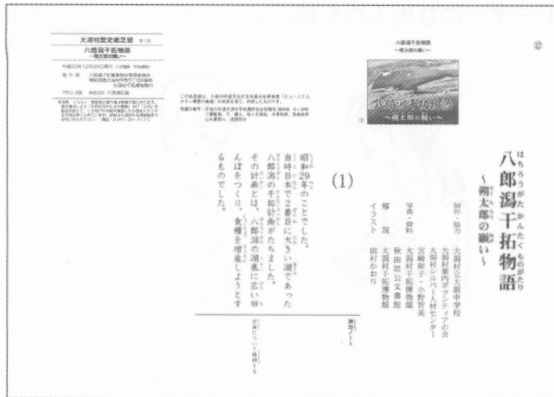


図6 紙芝居の裏の例。第1話「八郎潟干拓物語～朔太郎の願い～」の1枚目(上)と2枚目(下)。演出ノート及び解説を設けた。



図7 大潟村歴史紙芝居冊子版

4. アンケート調査

原案発表後、学習支援を行った案内ボランティア10名、コーディネーター2名、先生(校長、社会科教諭)、生徒(25名)に、無記名のアンケートを行った。また、紙芝居納品後に先生と生徒に再び無記名のアンケートを行った。アンケートの項目は以下の通りである。なお、考察に用いなかった設問は省いている。

(1)案内ボランティア対象

〔設問1〕今年4～6人程度の小グループに分かれ、大潟村の歴史についてお話をいただきました。

- ①小グループに分かれて行った授業はいかがでしたか。
- ②グループに入り、中学生と接して感じたことを自由にお書きください。
- ③今年初めて中学校の外に出て、いっしょに学ぶフィールドワークを実施しました。このフィールドワークはどうでしたか。自由にお書き下さい。

〔設問2〕「八郎潟干拓と大潟村の歴史」を後世に伝えるための教材として、今年「紙芝居」にチャレンジしました。中学生が創作した紙芝居のストーリーはいかがでしたか。自由にお書き下さい。

〔設問3〕今回の紙芝居づくりは、案内ボランティア、コーディネーター、中学校の生徒及び先生、博物館など、多くの方が連携・協力して実施しました。様々な立場の方が共通の目標に向かって取り組んだわけですが、その観点から感じたことを自由にお書き下さい。

(2)コーディネーター対象

〔設問1〕今年4～6人程度の小グループに分かれて、生徒の意志決定と合意形成を支援していただきました。

①②略

③後半、紙芝居のストーリー及び構成を考えることについて、をグループごとに手伝っていただきました。その授業中、中学生と接して感じたことをお書き下さい。

〔設問2〕(1)案内ボランティア対象と同じ。

(3)先生対象 (設問3は紙芝居納品後に実施した)

〔設問1〕今年4～6人程度のグループに分かれて授業をすすめました。また、放課後にフィールドワークも実施しました。授業の前半は主にグループごとに案内ボランティアが歴史の指導を行い、後半はコーディネーターが中心となり、グループごとに紙芝居のストーリーと構成の意思決定を支援しました。このように実際授業をすすめていくにあたり、先生の観点から良かったと思われる点、改善すべき点について率直にお書き下さい。

〔設問2〕完成した紙芝居のストーリーはいかがでしたか。

〔設問3〕生徒のアイデアいっぱいの「大湯村歴史紙芝居」とその冊子版が完成しました。完成品はいかがでしたか。自由にご意見やご感想をお寄せ下さい。

(4)選択社会受講生対象 (設問5は紙芝居納品後に実施した)

〔設問1〕授業の前半、グループに分かれ、案内ボランティアのみなさんからいろいろなお話を聞きました。その時の感想をお書き下さい。

〔設問2〕放課後にフィールドワークを1回行いました。その時の感想をお書き下さい。

〔設問3〕授業の後半、コーディネーターといっしょに紙芝居のストーリーと構成を考えていきました。そのときの感想をお書き下さい。

〔設問4〕紙芝居ストーリーについてお答え下さい。

①完成した自分のグループのストーリーはどうか。自由にお書き下さい。

②他のグループのストーリーはどのように感じましたか。自由にお書き下さい。

〔設問5〕みなさんのアイデアいっぱいの「大湯村歴史紙芝居」とその冊子版が完成しました。完成品はいかがでしたか。自由にご意見やご感想をお寄せ下さい。

(5)アンケートの回答

案内ボランティアは10名中8名、コーディネーターは2名全員、先生は校長と社会科教諭、生徒は25名中23名から回答を得た。

5. 考察

〔**【** 〕内には、表1に示した「境界人」の働きの中で、該当すると判断した項目を示した。〕

(1)準備段階における学習支援者との合意形成

学社融合事業の実践においては、関係者全員の目標の共通理解、お互いの役割分担とその理解が非常に重要である。しかし前述したように、授業前の学習支援者との打ち合わせにおいては様々な意見が出ており、「紙芝居をつくる」という目標の共有はできているが、紙芝居の創作活動の過程に対する理解はまちまちであることが示された。アンケートの設問3に対し、「みんな初めてのことなので、手探りのような状態で不安でした。」と回答した案内ボランティアもおり、オリエンテーションを含め4回の歴史学習と3回の創作活動で紙芝居が本当にまとまるのか、そして案内ボランティアがその学習活動を本当に支援できるのか、学校と連携してすすめていけるのか、というとまどいや不安を抱いている様子をうかがうことができる。「紙芝居をつくる」ことに対する表面上の印象と、実際の学習の進め方との認識のギャップ、そして授業時間数の少なさから、これらの意見が出たものと思われる。

筆者は年度当初から紙芝居づくりを進めることについて学習支援者にお話をしていたが、学習支援活動の詳細については具体的に話しておらず、結果的にこれが不安やとまどいの大きな原因となった。すなわち、学習支援者に対し、準備段階での学校への【橋渡】が不十分であったといえる。従って、学校との連携事業においては、学習支援者に対し求める役割、そして関わる範囲と活動内容等について、ある程度の具体的な青写真を早くから示すことができれば、実際の学習支援を前にしてのとまどいや不安も抑えられ、その後の合意形成や学習支援活動が円滑に進むと考えられる。

(2)少人数グループ別の学習支援の実践と成果

平成19年度に行われた「大湯村歴史すごろく」の創作では、学習支援者から少人数グループによる授業の要望が出され、学校側からは学習支援者から

学んだ歴史事項について、生徒だけでの話し合いの時間を設けることが要望されており（表2、薄井2008）、筆者はこれらの要望を踏まえ、担当教師と協議し計画を立て、実施した（【代表】【交渉】【橋渡】）。具体的には、テーマごとに4～7名の5グループに分かれ、ふりかえりの時間を設けて授業をすすめた。その結果、アンケート設問1①に対し、案内ボランティアは8名中6名が「良かった」「会話できた」等の肯定的意見を回答し、設問1②に対しては「おとなしい」と1名が回答したが、他の6名は生徒の好奇心や積極性を感じたとの回答であった。「初めは積極性が足りないように見受けられたり、私語が多かったが、だんだんと話すことを聞くようになってきてくれた」と回答した案内ボランティアもいた。

一方生徒はアンケートの設問1に対し、「当時のことなど、様々なものを具体的に教えてくれて感謝しています。」「初めて知ることが多かった。」「昔の大潟村について詳しく教えてくださいって意外なこともあった。楽しかった!」「知らないところまで教えてくれて、とても勉強になりました。」「とても詳しくて楽しかったです。その場で質問したり、自分の意見を話したりできたので良かったです。」「知らないことが沢山あって、それを知るのが面白かった。」など、生徒全員が理解が深まり、充実した時間を過ごすことができたという趣旨の回答をしていた。

筆者は今まで、地域住民が学習を支援する上で生徒の反応の弱さを指摘し、これが事業進行上で障害要素となりうることを述べた（薄井2007, 2008）。しかし今回の案内ボランティアの回答からは、生徒に対しておとなしさを認識しつつも、積極性も見いだすことができたと思われる。少人数のグループ学習と、学習内容の振り返りとその発表・共有、そしてさらなる話題提供といった循環は、最初はとまどいがあったものの学習支援者と生徒との距離が縮まり、そして「教える」「教わる」という関係から脱却し、会話を楽しみながらの授業の確立をもたらした。すなわち今回の実践手法は学習支援者にとって、「教える」というスキルの習得を意識させずに日常的な会話をするような形で学習支援を行うことができる、有効な手法と思われる。さらに授業中の緊張感が低減され、中学生の視点や個性、発想などを身近に感じることができ、支援することの充実感を得

ることにもつながる手法と考えられる。一方生徒にとっても案内ボランティアとの距離が縮まるだけでなく、コミュニケーションが促進され、村の歴史を身近に感じるとともに、歴史を学ぶことの楽しさや面白さを理解することができたと考えられる。

今回実践した少人数グループ別の学習は、生徒・学習支援者双方に大きな効果をもたらしたといえよう。

(3) フィールドワークの実践による成果と課題

フィールドワークの実践は、前述したように、筆者はその要望が以前からあることを知りながら、授業時間の制約から学校側にその要望を伝えていなかった（【濾過】【防御】）。授業が始まり、改めて案内ボランティアから授業中に博物館等を訪問する「校外学習」を行うことの強い要望を受け、紙芝居の歴史の舞台を訪問するフィールドワークとして実践が実現可能か、可能であればいつ、どういう形で実現できるのかを中学校と交渉し、そして放課後に実現に至ったものである（【代表】【緩衝】【交渉】）。

実現までこのような経過を辿ったフィールドワークについて、生徒はアンケートの設問2に対し、「自分が住んでいる村だけど、初めて見たり、こんなふうにも見えたりするんだなあと思ったりできたので良かったです。それに、景色を自分の目で見られたので、ストーリーを考えやすくなったと思いました。」「実際に行くことによって、さらに理解を深めることができた。」「ふだんみながてる場所でも深い歴史があった。興味深かった。」「昔使われていた所に行って話を聞きながらそれを見るのは楽しかった。」などと肯定的に回答し、「楽しくなかった」「参考にならなかった」等の意見はみられなかった。これらの回答から、生徒がフィールドワークにより村の歴史に興味関心を抱き、紙芝居のストーリー創作に役立てることができたと判断できる。実際、創作したストーリーにはフィールドワークを行わなければ分からない視点が随所に含まれており、また紙芝居の背景の写真も実際に訪れてみた地点に関する部分が選択されており、生徒は独自の視点で様々な発見をしていた³⁾。さらに生徒は、フィールドワークで得たものをすぐに創作に生かす柔軟性を持っている。

フィールドワークの実践の成果は学習支援者や先生も強く感じていた。案内ボランティアはアン

ケートの設問1③に対し、「教室の外に出た中学生は、実に生き生きと走り回っていて、こちらが嬉しくなった。」「現地を見ることで、また感ずることがあったようです。」「写真で見るより現地を見て話をしたことが、良く理解されたと思う。」など、8人中6人が肯定的に回答した。一方先生は設問1に対し、「フィールドワークは大変効果的で、その後の生徒たちの意欲が違って来たと思います。」(社会科教諭)、「特に、フィールドワークを行うことで、体験的に学ぶことができたほか、ボランティアやコーディネーターの方々とのコミュニケーションも深められたように感じます。」(校長)と回答した。すなわち、歴史の舞台を訪れ、触れ、聞き、学ぶフィールドワークの実践により、生徒に歴史を学ぶ意識が育まれており、そして意欲や主体性、コミュニケーション力が向上していることを認識できた。併せて学習支援者は、授業中ではなかなか見られなかった中学生の活発な姿を目の当たりにし、中学生らしい感性や視点を感じるようになった。このことは両者にとって、その後円滑に学習をすすめる上で大いに貢献するとともに、中学生と学習支援者との信頼関係の構築にも大きく寄与したと考えられる。

その一方で、設問1③に対し、「自分たちの住居地域からあまり外に出ていないような気がしました。もう少し広い範囲で村内を見て欲しいと思いました。」と回答した案内ボランティアもいた。身近にある対象や村内のいろいろな場所の背景や歴史について日頃から関心を持ち、理解することの重要性を訴えているのである。逆に言えば家庭や地域社会において、村内の身近な対象や場所の由来や歴史が認識されていない証左でもある。

地域住民が現地を訪問し、その地域の歴史や文化を学ぶフィールドワークについては、小川(2000)が「その体験の集積は熟成され、経験へと高められ、地域を見る視点、地域の捉え方という思想にまで至ることができる」と述べており、フィールドワークの実践が地域を考える意識を醸成する効果があることを主張している。事実、今回のフィールドワークの実践は生徒の関心や意欲の喚起につながっており、その実践の裾野をいかに広げていくかが次の課題となる。

アンケートの設問1に対し、校長は改善すべき点として「学習の動機付けの場面と途中段階(例えばストーリーの構成初期など)で2回ほどのフィール

ドワークがあれば、学習効果があがるような気がします。」と回答した。実際、1校時の授業50分の中でフィールドワークを行うのは時間的に容易ではなく、2時間連続の授業時間を確保しての実施や放課後の実施については学校側の理解と協力が必要となり、実践上の大きな課題であるといえる。しかし、小中学校の学習活動において、様々な場面で地域住民とフィールドワークを実践することは、児童・生徒の歴史に対する興味関心を喚起させるだけではない。家庭において身近な対象や場所の由来や歴史に関する話題や意識の共有をもたらすと考えられる。すなわち、フィールドワークの実践の継続は地域社会全体にふるさとの歴史に対する興味関心の喚起や歴史の理解をもたらすとともに、歴史の継承やその意識の醸成にも大きく貢献する可能性があるといえよう。

(4)コーディネーターによる学習支援と教師との役割分担

第4～7回の授業は、紙芝居の原案をグループごとに決める作業であり、創造性と合意決定を求める過程であった。この学習過程においては「ストーリー」「登場人物」「写真」の検討事項を予め表に示し、グループ内で話し合い、付箋を用いて意見を出し、決定する手法をとった。生徒が付箋を貼ったり修正した表は授業後に回収し、筆者がセリフや登場人物の特徴など、具体的に決めて欲しい部分をあえて空欄にしたり、赤い文字で示す工夫をして、次回授業時に各グループに提供した。さらに筆者はコーディネーターに対し、①視点を褒め、その内容を膨らませるきっかけを与える、②ストーリーに関係する写真等をいっしょに見て話題提供し、内容を膨らませるきっかけを与える、③登場人物の感情を表現するため、セリフを考え挿入してもらい、④起承転結の「結」に相当する部分の整理、の4点を中心に意志決定と合意形成の支援をお願いした(【橋渡】)。

生徒はアンケートの設問3に対し、「色々なアドバイスをもらい、僕たちもストーリーをつくりやすかった。」「自分たちの力では出来ないとき、コーディネーターの方が助けてくれて、前に進めた。コーディネーターの方がいなければ、紙芝居はできなかったと思う。」「たくさんアイデアを出していただいて、すごく助かりました。」など、回答した23人中10人がコーディネーターによる関わりを評価

し、「伝えたいことをどうやってストーリーに入れるかがとても難しかった。」「大変だったけれど楽しかった。」など、10人が合意形成・意志決定における感想を回答した。また、「いろいろ大変だった。」「じっくり練る時間がほしい。」との回答もあった。すなわち、一部の生徒にとっては授業時間内での合意形成や意思決定が負担となり、さらに紙芝居の原案創作は生徒にとっては大変だった部分があるものの、今回の支援手法による進め方は、生徒からはおおむね評価していただけたと思われる。

一方コーディネーターはアンケートの設問1③に対し、「グループにより、意見の出かたが異なり、すすみ具合に少し差が生じた。全く意見を出さず、だまされたままの生徒もいた。時間がなかったのか、発表はできたが、最後は間に合わせのような気もしたが。」「小グループだったせいか、自分の意見をだしやすかったような気がします。ちゃんとまとめ役の子がいて、スムーズに進めていました。」と回答し、グループ間のすすみ具合の差やグループ内の生徒の意識の差を指摘していた。また先生は設問1に対し、改善すべき点として「グループ決めがなかなか進まずに大変でした。それが班によって意欲に大きな差が出た原因のひとつだったと反省しています。グループ決めも、授業時間内にした方が良いと思います。コーディネーターと教師の関わり方がよくわかりませんでした。どこまでお互いに入ったら良いのか、遠慮がありました。」(社会科教諭)、「ストーリー構成や意志決定において毎時間『本時のリーダー』を決め、事前に10分程度の打ち合わせを行うことで、生徒の主体性や積極性を高めることができるのではないかと思います。コーディネーターに頼りすぎ、グループのリーダーが育ちにくいと感じました。」と、グループ分けの手法とコーディネーターとの関わり、そしてコーディネーターに頼りすぎることを課題として回答した。すなわち、今回の実践事例及びアンケート結果から、限られた時間のなかで目的を達成するために、グループ分けの手法及び生徒の合意形成・意思決定の支援手法について、課題が浮かび上がった。

実際、作業の進捗状況はグループごとに大きく異なっており、意見がなかなか出なかったり、出た意見の集約に時間がかかってしまったり、ストーリーの展開より登場人物の名前の決定などの枝葉の部分に時間がかかったりする様子が見受けられた。そし

て、どのグループも1人はまとめ役の生徒がおり、その生徒によるグループ内のとりまとめをコーディネーターが中心に手伝える形となっていた。

今回、グループ分けは時間の関係上、第1回の授業終了後、第2回の授業が始まるまでに分かれてもらう手法を選択したが、社会科教諭は授業の初期段階で、生徒の興味・関心が定まらないままグループ分けをしたことが、創作段階において意識や進捗状況の差となって現れたことを指摘しており、結果的にこの手法が後にグループ内の意識の差やグループ間の進捗状況の差となって現れたと考えられる。グループ分けは授業の中で行うべきであったと反省している。限られた時間のなかでグループ分けを行うには、その手法を検討しなければならない。今回の一連の実践の中で、生徒の意思表示は主に付箋を用いて行ったが、25名程度の生徒数であればワークショップ手法も検討に値すると思われる。例えば村の歴史の流れについて映像や案内ボランティアの説明により全体で学んだうえで、いくつかの選択肢に対して生徒に伝えてもらう「手挙げアンケート」法や、特定の設問について紙に自分の意見や感想を書き発表する「フリップ法」により(堀・加藤 2008)、意見や視点が近い生徒どうしてグループ化を行う手法も一法であろう。さらにこのワークショップを、学習支援者も参加して行うのも意識や興味関心の方向性が共有でき、良い結果をもたらすかもしれない。しかし、ワークショップ実践時の生徒の反応や回答については予測しにくい部分もあり、ワークショップのデザインについては詳細に検討する必要がある。

グループごとの合意形成・意志決定の支援においては、今回の実践ではグループ内のリーダー役の生徒に負担が偏ってしまったといえる。校長が指摘したように、「本時のリーダー」の決める時間、及びその時間の到達目標を確認する時間として、授業の冒頭に10分程度の打ち合わせの時間を設け、その意志決定の支援をすることにより、特定の生徒に負担がかかりすぎるのを避けられるとともに、生徒一人一人がグループ内で意見の引き出しやとりまとめといったスキルを身につけることができると思われる。この手法はこの実践に限らず、グループワークにおいて合意形成・意志決定を行う際の取り決めとしてもきわめて有効であると考えられ、様々な実践の場面で活用すべき手法と思われる。

また、社会科教諭はコーディネーターと教諭の関わりかたを指摘し、校長はコーディネーターに頼りすぎることの問題を指摘している。事実、コーディネーターは平成19年度に開発した「大潟村歴史すごろく」制作時において、生徒からの意見の引き出しに大きく貢献しており、教材の原案創作に大きく寄与している（薄井 2008）。生徒の立場からは、コーディネーターは常に様々な形で問いかけをしてくれ、さらに教師より気さくに話しかけやすく、学習の場を明るくしてくれる。授業を円滑にすすめることにおいて、コーディネーターは大きな役割を果たしているのである。筆者は学校側に授業におけるコーディネーターの役割について「授業中に各グループに入って合意形成や意思決定を支援する」と説明していたが（【橋渡】）、これらの抽象的な表現での関わり方でなく、授業計画において具体的に関わる部分を学校（教師）と学習支援者間で理解し、いっしょに支援をする部分と個別に関わったほうがいい部分など、連携と棲み分けについて検討する必要がある。このことにより、教師の力を発揮できる部分とコーディネーターの力を発揮できる部分が明確となり、限られた時間内で学習効果を高めることにつながるであろう。しかし、コーディネーターと教師との打ち合わせの機会と時間を今まで以上に確保しなければならず、さらにコーディネーターに対しても何らかの知識やスキルを求める可能性も考えられ、今後のマネジメント上の大きな課題である。

(5)完成した紙芝居原案と紙芝居の教材化

紙芝居の原案5話の発表後、先生・学習支援者はそれらを高く評価した。案内ボランティア・コーディネーターは設問2に対し、「初めの様子と最後の出来上がりは格段の差。子どもたちの可能性はすごいものです。とても感動しました。とても素晴らしいです。」「ストーリーとしては想像以上に良くできていたと思う。」「考え方が新鮮で面白いと思った。5班の、人物がタイムスリップする考えなど、大人にない考え方だと思う。」「登場人物を設定してストーリーを展開しているので、感心しました。それまでの学習がなければ、作れない物語だからです。」などと全員が評価する回答であり、社会科教諭も設問2に対し「どのグループも、学習した内容をうまく取り入れ、またはふくらませてストーリーに生かしていました。生徒の発想の豊かさに驚

かされました（細かな支援のたまものですが）。」と回答し、中学生の視点や発想について高く評価していた。一方生徒は生徒もアンケートの設問4に対し、「納得のいくストーリー」「そこまでうまくいくとは思わなかった」「ギリギリだったけれどもできた」など、限られた時間での創作に満足との回答であった。他グループの創作についても、「他のグループはストーリーの構成がすごかった」「かなりハイレベルでびっくりした」などと評価する回答であった。

また、中学生が考えた原案をもとに、イラストレーターが登場人物を描き、背景の写真と重ね合わせた、教材として完成した紙芝居も驚きをもって迎えられた。生徒はアンケートの設問5に対し「こんなにいいものができるとは思っていませんでした。」「感動した。」「写真と絵の色合いが合っていてすごく良い。」「思っていたよりもすごかった。」など、評価する回答をした。校長はアンケートの設問4に対し、「素晴らしいです（理由は、学校報サルビア新年号に書かせていただいた通りです⁴⁾。解説がついていることで、より価値のあるものになります。」と回答した。

今回完成した紙芝居は、生徒が自ら学習したふるさとの歴史に中学生ならではの視点や感性が随所に付与されており、子どもたちから大人まで親しめるものとなっている。すなわち、今回の実践により、中学生が独自の視点でふるさとの歴史の魅力を高めることができたといえるだろう。また、村民が描いたイラストと写真との重ね合わせは、生徒が創作したストーリーに一層深みをもたせ、その美しさは地域住民に歴史をふりかえるきっかけを与えてくれる格好の教材となり、併せて中学生の視点や発想の斬新さ・柔軟さも理解できる教材となった。さらに紙芝居の開発過程は、校長が述べているように様々な立場の住民の取り組みや資料との「融合」であり⁴⁾、紙芝居の開発が多くの人たちの責任ある連携と協働により行われたことを知る良い機会となった。

6. おわりに

最後に、マネジメントのキーパーソンである「境界人」に必要な資質と機能、そしてマネジメントの主体について考察してみたい。学社連携・融合の事業では、「境界人」の行動により、学校と地域社会との関係が密接になり、そして活性化し、学習課題

の解決に寄与することが求められる。そのためには「境界人」の条件として、地域社会における様々な組織の構成と特徴、学校組織の構成と特徴、それぞれの組織のもつ人材、組織が有する知識や技術・能力等について予め把握し、整理しておくことが肝要である。そして、その上で必要な条件はコミュニケーションであろう。というのは、表1に示した境界人の働きは、全て相手とのコミュニケーションの上に成り立っているものだからである。この点については宮地（2008）も具体例を挙げて指摘し、「使命を自覚し、時には自己犠牲的であるくらいの姿勢も必要とされるのではないか」とまで述べている。

しかし、コミュニケーションはあくまで手段に過ぎない。これまで筆者の「境界人」の行動結果については、前述したように事業を進める上で効果的な部分もあれば、大きく課題が生じた部分もあった。筆者が行ったこれらの行為は当時、筆者が置かれた状況に基づいて判断したり、またはその後の展開を予測して行ったものであり、それが「正解」であるかという疑問が残る。

「境界人」として、それぞれの場面で最も相応しい選択や判断をするにはどうしたらよいか。これは連携のマネジメントの大きな課題であるといえる。まず「境界人」としての行動や判断について、学校・学習支援者双方に報告することが必要と考えられる。報告により、関係者全員が実践上の情報の共有がなされ、関係者が実践上の知識や認識を獲得することにつながると思われる。このことにより、学社融合事業の円滑化と、様々な場面で求められる選択や判断の「相応しさ」の向上をもたらすと考えられる。また、筆者は今までマネジメントを行った実践において、事後に関係者にアンケート調査を行い、率直な意見や感想、要望等を集め、次年度のマネジメントにその結果を生かす手法をとっている。連携事業の一連の流れについて、そのPDCAサイクルを改めて整理したうえで、検証を行い、マネジメントに生かすことも必要であろう。さらに、学校と地域社会との連携事業の実践事例について、連携事業のキーパーソンとなる「境界人」のマネジメント上の判断や意志決定のプロセス、そしてその後の成果との関連について、事例の集積と研究が必要であろう。

一方、学校と地域社会との連携の際には学校に専任教師を配置し、そのマネジメントを教師が担

う、あるいは教師がそのスキルを身につけることの主張をする論考も多い（例えば宇田津 2004、宮地 2008、真柄 2008）。すなわち、教師が「境界人」としてふるまうことになる。しかし、連携事業では学校と学習支援者との意思疎通の機会や活動時間の確保、準備や活動内容の打ち合わせのために多くの時間を必要とするが、現状ではその時間確保が難しいとの指摘や（伊藤 2001）、学習支援を行うボランティアとの連絡・調整が現実的には難しいという意見が出されている（高橋 2007）。特に専任教師は全ての学校での配置は難しく、地域との連携事業をすすめやすい小規模校において配置の実現は難しいように思われる。むしろこの場合、マネジメントは教師より学芸員や社会教育主事等、地域の文化資源や人材活用に造詣の深い行政職員が担う方が、学習成果を地域住民と共有できる観点からも効果的と思われる。また、その実践のマネジメントは地域の社会教育施設と学校との信頼関係を大きく向上させ、そしてその地域における社会教育施設の地位向上にも大きく貢献すると考えられる。

註

- 1) 文化庁芸術拠点形成事業（ミュージアムタウン構想の推進）は文化芸術拠点の形成を目的に文化庁が実施している事業であり、美術館・博物館等の自主企画により他の館のモデルとなるような事業に対して重点支援が行われる。
- 2) 幼稚園や小学校等で読み聞かせを行っている図書ボランティア会員でもある案内ボランティア会員に、紙芝居の実演をお願いした。
- 3) 例えば第1話では八郎潟干拓工事をテーマにしているが、干拓堤防や堤防工事に用いられた石がストーリーに反映されている。また第5話では、かつて保育園だった児童館をフィールドワークで訪れ、現在の児童館にある遊具で遊んだり、当時児童厚生員だった方にインタビューした内容がストーリーに反映されている。
- 4) 大潟中学校だよりの校長の記事は下記のとおりである。なお、「大中学生」は大潟中学生の意である。

12月末に村内全戸にお届けした「大潟村歴史紙芝居<冊子版>」をご覧いただけたでしょうか。今年度も干拓博物館事業とタイアップし、本校3年生が制作にかかわらせていただきました。

この紙芝居は「創村にかかわる貴重な史実」と「大中学生の発想豊かな創作物語」との融合、「過去の映像資料」と「村の若い人材による現代イラスト」との融合による、類まれな教材となりました。選択社会科として行うこの歴史学習は3年間継続し、本校教育の誇れる取組の一つになっています。また、間もなく大潟村を出て多方面の高校に進学していく3年生にとっては、自分のふるさつを見つめ直す大切な学習です。(中略) 役場・博物館の全面的な支援と案内ボランティアの方々の丁寧なご指導に心から感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 伊藤俊夫編 (2001) 「学校と地域の教育力を結ぶ」, 全日本社会教育連合会, 東京
- 薄井伯征 (2007) 「学社融合による地域の歴史を後世に伝える教育教材の開発と生涯学習支援上の課題 - 『大潟村歴史かるた』づくりを通して -」 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第29号, 113-129
- 薄井伯征 (2008) 「秋田県大潟村における学社融合の実践に関する一考察」 日本生涯教育学会論集 29, 201-210
- 薄井伯征 (2009) 「学社融合と教材開発」 社会教育, 第64巻1月号, 30-34
- 宇田津徹朗・原義彦・新地辰朗 (2004) 「宮崎県内の大学及び博物館等と学校との教育連携・支援の現状と問題点について - 『総合的な学習の時間』を中心として -」 宮崎大学生涯学習教育研究センター研究紀要「生涯学習研究」, 第9号, 77-97
- 小川直之 (2000) 「『地域博物館』の行方」 博物館問題研究, No.27, 16-24
- 高橋 興 (2007) 「学校支援ボランティアの現状と課題」 宮崎大学生涯学習教育研究センター研究紀要「生涯学習研究」, 第12号, 35-49
- 堀 公俊・加藤 彰 (2008) 「ワークショップ・デザイン」 日本経済新聞出版社, 東京
- 真柄正幸 (2008) 「生涯学習社会における小学校経営」

日本生涯教育学会年報第29号, 73-88

宮地孝宜 (2008) 「学校と地域組織の連携による『境界』 - 連携担当者の役割をめぐって -」 日本生涯教育学会論集29, 83-92

Summary

For future generation, to understand regional history, museum, the community and junior high school students challenged creating the Ogata History Kamishibai, illustrated picture-story show, in the form of fusion of school education and social education by using a lot of museum materials. In this paper, the process of making the Kamishibai is explicated, the behavior as "boundary agent" in this process and the result are inspected, and some problems in management are discussed. As a result, the following conclusions are showed: (1) the group historical study by a few members is effective for both students and supporters, (2) for students, the fieldwork is very effective to feel and understand regional history, (3) to avoid unbalanced group member ambitiously, a new idea is necessary to divide students into a few groups, (4) to support decision and agreement in study, the role of both teacher and supporter should be considered, (5) the completed Kamishibai took increased interest in regional history. To progress cooperation among school and the community, "boundary agent" needs good communication. Moreover, understanding the behavior of "boundary agent" by the person concerned cooperation bring more suitable select and judgment in cooperation processes.

Key Words : Fusion of School Education and Social Education, Management, Boundary agent, Kamishibai, Ogata Village

(Received February 13, 2009)