

# へき地・小規模校の特性を活かした学校間交流学習の意義 — グローカルな発想が生み出す地域学習の有用性 —

小 野 豪 大  
(北海道教育大学釧路校)

## Significance of School Interactive Learning by Taking Advantage of the Characteristics of Rural and Remote Small Schools : The Value of Local Area Studies Connected with Global/Local Ideas

Takehiro ONO

(Hokkaido University of Education Kushiro Campus)

### 概 要

GIGAスクール構想による教育環境整備が徐々に進み、へき地・小規模校もICT機器を利用した授業運営が日常化している。特に遠隔会議システムの活用によって、児童生徒が自宅で授業を受けたり、外部人材が教室の児童生徒に授業を行ったり、学校間の教室の授業同士をつないだり、遠隔教育の実施方法も多様性を増してきた。

本研究では、へき地・小規模校の三特性（へき地性、小規模性、複式形態）の積極面を活かしながら実施する学校間交流学習に焦点を当て、ICT機器の積極的活用による遠隔教育の観点からもその意義を明らかにしていく。さらにそれぞれの学校がある地域社会との関係性から生まれる学びと、それらをESD（持続可能な開発のための教育）やSDGs（持続可能な開発目標）に結び付けた学びを統合したグローバルでローカルな（以下、グローカルな）発想に基づく学習内容が、持続可能な学校間交流学習にとって不可欠であることにも言及する。

### はじめに

本研究の目的は、へき地・小規模校の教育手法において学校間交流学習の可能性を確認し、その特性を生かした学習テーマを地域学習と仮定し、交流学習を展開する意義をとらえることである。さらに、地域学習がESD（持続可能な開発のための教育）やSDGs（持続可能な開発目標）に結びつくことによって、グローカルな学習展開が可能になり、その視点は国内外の学校との交流学習の展開につながることを事例と共に明らかにしていく。地域学習の有用性については、学校教育法や学習指導要領（「生活科」「社会科」など）における記述も参考にしながら、その優位性や展開の可能性をとらえていく。

学校間交流学習の中でも、ICT活用が注目されているのは遠隔教育の一環としての遠隔交流学習及び遠隔合同授業の部分である。つまり、それらはテレビ会議システムやウェブ会議システムを活用して、2つ以上の学校間を接続、交流する学習形態を意味しているが、本研究ではICTの導入に関わらず、遠隔も対面も含めた形で、広く学校間で行われる交流学習をとらえていく。

へき地・小規模校において、こうした学校間交流学習を具体的に進めていくに当たり、姉妹提携校など地域にある独自のコネクション、教員自身や知人のつながり、ネット検索など、パートナー校を発掘する過程は様々である。また、教育関連ネットワーク組織によるサポートがあると教育効果がより効果的に期待できることもあり、本稿ではユネスコスクールと全国へき地教育研究連盟の取組、さらに、国内外のへき地・小規模校がアクセスしやすいプラットフォームの必要性についても言及していく。

### 1. 学校間交流学習の定義

#### (1) 学校間交流学習

稲垣（2004）によると、学校間交流学習の起源は、フランスのフレネ教育にあるという。フレネ教育は、1920年代にフランスの公立学校で広がった児童生徒中心の教育法で、教科書に頼らず子供たちが自由に綴った作文を教室内に持ち込んだ印刷器で印刷し、それを教材として学習活動を行うという教育指導方法である。この教育運動の中で印刷された作文を学校間で送り合ったところに学校間交流学習の

起源と言われる(注1)。日本にも戦前から「生活綴り方運動」によって作文教育が盛んになった歴史があり、地域によっては学校間で謄写版(ガリ版)などによって印刷された作文集を送り合うような交流が開始された。さらに、稲垣は、へき地教育における「交流教育」に触れ、「分校の児童が本校の児童と対面で交流する行事を実施して、小規模校の中では得難い社会的な体験やかかわりを得る学習」も学校間交流学習の一形態として取り上げている。

また、稲越(2009)は交流学習について「異なった地域や異なった世代間で、相互に直接的に触れ合ったり、間接的にインターネットなどを通して情報を交換したりしながら、互いの学習を成立させ、互いを理解する方法」と定義した(注2)。本研究で意味する学校間の交流学習は、この稲越の定義とほぼ同義のものと規定するが、もう少し現代的な表現を加えて定義すると次のように考えられる。すなわち、学校間交流学習とは、「地域内外、国内外に関わらず、学校間(多くは教室間)において、対面方式などの直接的交流手段やオンライン方式などの間接的な交流手段を用いて必要な学習環境を成立させ、情報交換や相互理解を可能にしつつ、共通のねらいを達成するための学習方法」である。

## (2) 遠隔交流学習と遠隔合同授業

GIGAスクール構想に伴うICT活用の本格化によって多様で新しい専門用語が登場する時代を迎え、学校間の交流学習も「遠隔」の文字を添えて「遠隔交流学習」と文部科学省発行の公刊物にも記載されるようになってきている(注3)。

また、同様に学校間で実践される学習形態には「遠隔合同授業」についても解説されており、へき地・小規模校においてもICTを活用した合同授業の実践が全国各地で広がりつつあることを意味する。それは文字通り「授業」の一環として双方のカリキュラムや指導案を調整し、教員同士が綿密に事前準備をした上で実施される場合が多いが、学校現場によっては交流学習と合同授業という名称をほぼ同義で使用しているところもある。

表1 遠隔交流学習と遠隔合同授業

	遠隔交流学習	遠隔合同授業
主な活動	児童生徒同士が交流を行う。	両校の児童生徒同士が合同して、学習活動を行う。
実施頻度	イベント的に実施(年に1~数回程度)	継続的・計画的に実施(1年を通して実施)
主なねらい	・他地域の状況や様子を知る ・他校の児童生徒とコミュニケーションを図る など	・多様な意見や考えに触れる ・場所が離れているよさを生かして学びを深める など

(注) 文部科学省『遠隔教育活用システムガイドブック(令和2年度遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証)第3版』, 2021年, 24頁. より抜粋し、筆者編集。

本研究では、対面、遠隔に関わらず、広く学校間交流学習を考える立場から、学校間交流学習という用語を主として使っていく。実際、へき地・小規模校の間でも、例えば同じ地域(共通の教育委員会管轄下)であれば、長きに渡って対面で交流学習や合同授業を経験してきた歴史もあり、そこに近年「遠隔」という選択肢が生まれ、時節柄その補完性も高いと考えられている。また、遠隔交流学習と聞くと主に遠隔会議システム(テレビ会議システム、Web会議システム)による展開をイメージされるが、デジタルコミュニケーション技術の中には、電子メール、掲示板、SNS、チャットなど、交流学習の場面に応じて柔軟に切り替えられるツールもある。さらに言えば、インターネットに頼らない情報通信手段として、電話、郵便、宅配サービスなども日常的に重要な役割を果たしており、学校間交流学習はこうした手段も同様に活用されるべきであろう。

## 2. 学校間交流学習の意義

### (1) へき地・小規模校が抱える一般的な課題

へき地・小規模校によるICT活用が注目されていることにはそれ相当の理由がある。改めてへき地・小規模校の課題に関する文部科学省の見方をここで確認したい。もちろん、へき地・小規模校は都市部の中規模校や大規模校にはない魅力をたくさん有しており、課題の中にはカリキュラムや授業展開に工夫を加え、プラス面を活かすことによってかなり解消されるものもある。次の表2のような課題も、とりわけICT活用によって緩和される部分として共通認識されている。

表2 へき地・小規模校がかかえる一般的な課題

1. 児童生徒数が少ないことによる課題
・多様な意見に触れる機会が少ない
・コミュニケーション力を育成する機会が少ない
・社会性を養う機会が少ない
・学習活動規模が小さい
・他環境とのギャップ
2. 教員数が少ないことによる課題
・教員同士の相談・研究・協力が行いにくい
・専門性を活かした授業が困難
3. 山間部や離島など、交通の便が悪いことによる課題
・学校外の学習施設を利用しにくい
4. 複式指導に関する課題
・児童生徒を直接指導する時間が限られる

(注) 文部科学省『遠隔学習導入ガイドブック(平成29年度「人口減少社会におけるICTの活用による教育の質の維持向上に係る実証事業」の成果を踏まえて)』2018, 2-3頁. より抜粋し、筆者編集。

## (2) 課題解決につながる遠隔交流学习と遠隔合同授業

前出の「遠隔学習導入ガイドブック」において、遠隔交流学习では、日本国内で離れた地域の学校同士がインターネットで接続される以外に、海外の学校や日本人学校とお互いの地域を紹介し合う国際交流活動も想定されている。共通する事柄に関する地域間の相違点や共通点について理解を深め、姉妹校交流も含めたつながりは児童生徒の異文化への関心・意欲を高め、日本人学校の場合は、海外であっても言葉の障壁なしに国際理解を深める交流学习を展開できるという利点もある。

また、遠隔合同授業では、授業に参加する児童生徒の人数を増やすことによって、普段とは異なる考え方に接しながら、相手意識を持ったコミュニケーション力を高める効果が期待できる。特に「発表」「考えや意見の出し合い」「議論や話し合い」「協働制作」「情報の集約」「遠隔にある教育資源の活用」といった具体的な学習場面において、へき地・小規模校が一枚単独では不可能だった学習空間をICT機器の活用によって構築し、多くの課題の緩和に役立って

いる。さらに、へき地の2つの複式・小規模校で双方向に授業を実施し、1単位時間に2つの遠隔合同授業を構成し、両校の担任がそれぞれ1学年ずつ直接指導を担当する方式は、鹿児島県徳之島町によって実証事業が行われ（「徳之島型モデル」）、その有効性が確認されている（注4）。

## 3. 「へき地教育の三特性」にみる学校間交流学习の可能性

日本のへき地教育で一般的に認知されているへき地教育の三特性である「へき地性」「小規模性」「複式形態」には、その教育効果についてマイナス面からとらえる風潮が伝統的に存在しているが、玉井（2019）は、意識的なパラダイム転換によってプラス面の教育効果を評価することの重要性を提唱してきた（注5）。この三特性から学校間交流学习という教育方法についてプラス面からその可能性を考えると、おおよそ次のような教育効果が想定できる（表3）。

表3 へき地教育の三特性のマイナス・プラス要因と学校間交流学习の可能性

三特性	マイナス評価	プラス評価	学校間交流学习の可能性
へき地性	自然的悪条件、僻遠性、文化的停滞性、教育的低調性、社会的封鎖性、経済的貧困性がある。	都市の俗悪性の影響を受けず、豊富な自然や伝統文化を活かしながら、公教育の本来的な機能である生きる力や人間的信頼関係を重視した教育を展開できる。	地域社会の協力を得て、地域資源や伝統文化などを交流内容にできる。ふるさと学習とESD-SDGsを結び付けやすい。教育行政との連携も比較的スムーズに進む。
小規模性	大きな集団での社会的経験の不足から、社会性が育たない。	少人数だからこそ誰もがリーダーとなり、役割と責任をもたせることができる。	学級単位、学校単位を問わず、異学年間の役割分担、チームづくりに長けている。カリキュラム・マネジメントがしやすい。
複式形態	教師から直接指導を受ける時間が少ない。	主体的な学習の時間が増えると共に、リーダーとフォロワーの立場を隔年で体験できるため、両者の利点を活かしながら社会性を育める。	2個学年間やリーダー・フォロワー間の連携は様々な交流場面で活かせる。「徳之島型モデル」のように複式学級同士を接続して各学年の直接指導時間を長く確保できる（遠隔合同授業）。

（注）川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性－』，学事出版，2019年，14頁．をもとに「学校間交流学习の可能性」の項目を筆者が加筆編集。

前出の遠隔合同授業の視点から、この三特性の中でもより大きな変化が起こっているのは「複式形態」であり、とりわけ「徳之島型モデル」は、あたかも「現実の2つの複式学級」が「2つの単式学級」にシフトする時間があるので、時として単式授業のバランスがどの程度が最適なのか、注視されている。しかしながら、本研究では、「へき地」「小規模性」も含め、広く学校間交流学习としてとらえる中で見えてくる地域社会とのつながりやその学習展開に着目し、次節から地域学習の意義や可能性をとらえていきたい。

## 4. 地域性を活かした学習活動を強みにする

### (1) 地域学習を「総合的な学習の時間」で展開する可能性

ここでは、へき地の地域性と学校との結び付きから創造される学習内容としての、地域学習について取り上げたい。玉井（2019）は、教科横断的な課題を扱い、また課題探究型の学習を目指す「総合的な学習」と関連させて地域の特性を扱うことの重要性を述べている。とりわけ、へき地の地域は地域住民に見守られながら児童生徒が自主的に地域住民に関わりを持てる場所であり、その利点を次のように論じている。

「へき地・小規模校を取り巻く地域の特性は、学校の小規模性だけでなく、地域社会も小社会であるため、地域住民ぐるみで『総合的な学習』に関わりやすいことである。そのため、地域住民一人一人に聞いていく調査活動など、具体的に自ら調べる行動を起こすこともできやすい。新聞



記者が取材するのと同様に、専門家への聞き取りでなくとも、様々な人に聞くことで、多様な実態と課題を総合化することができる」（玉井、2019）。

都市部に比べて、社会構造がシンプルである反面、人間

関係が濃密であり、そうした「小社会」の特性を「総合的な学習」に活かしていく場合の題材について、玉井は自然、社会、産業、文化の4点に集約している（表4）。

表4 「へき地」の地域の特性と「総合的な学習」の条件

へき地の地域の特性	「総合的な学習」に応用する可能性
自然の豊かさと環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>・原始的な自然が豊かで、動物、昆虫、植物を含む自然生態系が総合的にみられる。</li> <li>・川、海、陸地、空気、動植物の循環型の自然環境を全体的にとらえることはSDGsなど環境保全・環境教育の基礎となる。</li> <li>・聞き取りや新聞資料、町内史資料によって自然環境の悪化をとらえられる。</li> </ul>
地域の食料と第一次産業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・都市部では認識が低い食料と農漁業の関係について、地域産業として学ぶことができる。</li> <li>・動植物を栽培・育成して収穫するまでに時間がかかるものも多く、米・野菜作り、酪農作業、稚魚の放流などの勤労体験によって第一次産業の有難さを実感する。</li> <li>・農漁業を対象にして「総合的な学習」の内容では、気候と農作物、食料輸入、流通、価格変動、担い手、環境保全、行政など、様々な側面から展開できる。</li> <li>・農業は第六次産業とも言われ、生産・生活をトータルにとらえる総合的な内容を含む。</li> </ul>
高齢者と日常的な交流と福祉	<ul style="list-style-type: none"> <li>・福祉の対象は、福祉施設のみならず、身近に存在する問題としてとらえられるようにする。</li> <li>・敬老の日に高齢者を招いて演芸を披露する行事を行い、地域のお祭りなどの行事で触れ合いの時間を作る。</li> <li>・高齢者大学などの公民館事業と連携し、学校行事と計画段階からすり合わせる。</li> </ul>
地域の伝統文化と規範価値	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の共同生活や稲作・畑作文化の中で培われた集団的な規範価値や伝統文化が残っている。伝統文化は、伝統舞踊や祭事儀式、草鞋、麦藁帽子などのわら製品や木工製品などの生活用品などにもある。</li> <li>・モノを無駄にしない価値観や生きるための技術が包含される。</li> <li>・こうした伝統文化や生活用品に対して、調べ学習を行い、昔の人々の人間関係の規範、調整方法、生活の知恵、想像力を学ぶことができる。</li> </ul>

（注）川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性－』，学事出版，2019年，108-110頁．より抜粋し、筆者編集。

学校間交流学習を実践していく場合、このような「総合的な学習の時間」を利用した地域学習の展開が重要かつ基礎的な学習内容となる。それは学校間の遠隔度合いが遠ければ遠いほど異文化性が高く、児童生徒にとっては未知の世界になるので、交流学習は必ず自己紹介、学校紹介、そして地域紹介から始まる。それはパートナー校が日本国内にあっても、海外にあっても変わらない、いわば世界共通の「出会いの話題」であろう。さらに、パートナー校からの質問や意見などを聞く中で自分たちの地域学習に対して省察的なプロセスが喚起され、さらなる地域学習が展開される。したがって、学校間交流学習を展開する際には、地域学習を中心に据えることがひとつの重要なポイントであ

り、それはグローバルな発想のうちの「ローカル」に当たる部分となる。

（2）学校教育法における「義務教育の目標」

学校教育において、地域学習の優先度がいかに重要かは、学校教育法における義務教育の目標の中に確認することができる。同法第21条第3項からは地域学習（ここでは郷土学習）の重要性が他の教科と比較してもその優先度が高く（国語、算数は第5項、第6項）、それは地域学習が他国地域の理解と尊重につながり、国際社会の平和と発展に寄与する点も示されている。つまり、地域学習に始まる「ローカル」な視点を大切にすることが法律でも規定されている（表5）。

表5 学校教育法第21条にみる地域学習の重要性

第二十一条 義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第五条第二項に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。
一～二 省略
三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
四～十 省略

（注）学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第二十一条より抜粋し、筆者が下線付記。

### (3) 地域資源をESDやSDGsと結びつけるグローバルな学び

#### ①近年にみるESDとSDGsの重要性

ここでは、学校間交流学習を多面的に考え、国内外に関わらず共通の学習テーマとして展開できる「ローカル」で「グローバル」な枠組みを取り上げていく。

第一の枠組みはESDである。2002年に開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議」で日本政府が提唱した考え方であり、「地球規模の課題を自分事として捉え、その解決に向けて自ら行動を起こす力を身に付けるための教育」と定義されている。学校教育の中にもESDは確実に位置づけられており、2016年12月の中央教育審議会では「持続可能な開発のための教育（ESD）は次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」ことが確認され、実際に、幼稚園、小学校、中学校、高等学校のすべての学習指導要領の前文及び総則において「持続可能な社会の創り手」の育成という文章が盛り込まれている。つまり、学校教育におけるすべての教育活動はESDの視点と関連づけながら実践されることが明記されている。図1に示されているESDの基本的概念には、持続可能な社会を推進するために必要な学びの領域が示されている。



図1 ESDの基本概念図

出典：文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会『持続可能な開発のための教育（ESD）推進の手引（令和3年5月改訂版）』、2021年、3頁。

第二の枠組みはSDGsである。SDGsは2015年に国連で採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」の中で、17目標と指標を伴う169ターゲットから構成された地球規模のコミットメントである。ESDは現在「ESD for 2030」という枠組みにおいてSDGsと有機的に連動しており、SDGsの目標4「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯教育の機会を促進する」のターゲット4.7はESDが明確に位置づけられている。また、ここには学習指導要領において「持続可能な社会の創り手」の育成という表現が掲載された根拠も見て取れる（注6）。

表6 SDGs目標4のターゲットと指標に見るESD

#### 【目標4】

すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯教育の機会を促進する。

#### 【ターゲット4.7】

2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。

#### 【グローバル指標4.7.1】

(i)地球市民教育及び(ii)持続可能な開発のための教育が、(a)各国の教育政策、(b)カリキュラム、(c)教師の教育、及び(d)児童・生徒・学生の達成度評価に関して、主流化されているレベル。

(指標12.8.1及び13.3.1と同一指標)

(注) 外務省 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/goal4.html>より抜粋、筆者が下線付記。

さらに2019年には、SDGsの17目標すべてを達成するためにESDが不可欠であることが国連総会でも確認され、「ESDはSDGsの17目標すべての実現の鍵」(注7) だと言われている。SDGsの17目標は既に周知されているがESDとの関係を本稿でも改めて確認しておきたい(表7及び図2)。

表7 SDGsの17目標

目標1. あらゆる場所のあらゆる形態の貧困を終わらせる
目標2. 飢餓を終わらせ、食料安全保障及び栄養改善を実現し、持続可能な農業を促進する
目標3. あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し、福祉を促進する
目標4. すべての人々への包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する
目標5. ジェンダー平等を達成し、すべての女性及び女児の能力強化を行う
目標6. すべての人々の水と衛生の利用可能性と持続可能な管理を確保する
目標7. すべての人々の、安価かつ信頼できる持続可能な近代的エネルギーへのアクセスを確保する
目標8. 包摂的かつ持続可能な経済成長及びすべての人々の完全かつ生産的な雇用と働きがいのある人間らしい雇用(ディーセント・ワーク)を促進する
目標9. 強靱(レジリエント)なインフラ構築、包摂的かつ持続可能な産業化の促進及びイノベーションの推進を図る
目標10. 各国内及び各国間の不平等を是正する
目標11. 包摂的で安全かつ強靱(レジリエント)で持続可能な都市及び人間居住を実現する
目標12. 持続可能な生産消費形態を確保する
目標13. 気候変動及びその影響を軽減するための緊急対策を講じる
目標14. 持続可能な開発のために海洋・海洋資源を保全し、持続可能な形で利用する
目標15. 陸域生態系の保護、回復、持続可能な利用の推進、持続可能な森林の経営、砂漠化への対処、ならびに土地の劣化の阻止・回復及び生物多様性の損失を阻止する
目標16. 持続可能な開発のための平和で包摂的な社会を促進し、すべての人々に司法へのアクセスを提供し、あらゆるレベルにおいて効果的で説明責任のある包摂的な制度を構築する
目標17. 持続可能な開発のための実施手段を強化し、グローバル・パートナーシップを活性化する

出典：外務省「持続可能な開発のための2030アジェンダ(仮訳)」  
[https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402\\_2.pdf](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/pdf/000101402_2.pdf)



図2 「ESDはSDGsの17目標すべての実現の鍵」を示した図

出典：文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会、前掲書、3頁。

学校間交流学習において、ESDとSDGsは世界共通の枠組みであり、そこに各地のユニークな地域学習を有機的に結びつけていくところに、グローバルな交流内容の創出が期待される。次に述べるESDとSDGsにつながる校内実践は、学校間交流学習には至っていないものの、学校間交流学習を行う前提としての地域学習が整っている例である。

②ESDを枠組みとした地域学習の事例：釧路市立山花小中学校

北海道釧路市山花小中学校は、市西部の自然資源に恵まれた地域にあり、児童生徒数は、小学校は1年生4名(単式学級)、2年生(欠学年)、3・4年生4名(複式学級)、5・6年生4名(複式学級)、中学校は1・2年生4名(複式学級、ただし5教科は単式)、3年生が3名(単式学級)の合計19名である(2022年度現在)。

同校は、ESDの枠組みを応用しながら菜園教育(Edible Education)を実践している。菜園教育とは「食を通じた持続性や地域連携、生活改善、地域づくりなどの概念を内包しながら教育を展開するものであり、同校はその活動が



認められて2011年にはESDの推進校として「ユネスコスクール」に認定された。保護者や地域住民との連携を得ながら児童生徒中心で地域に根ざした作物の栽培、収穫、調理などに取り組み、各学年、各教科に通じる教育教科横断的な学びに位置付けた。その畑はエディブル・スクールヤード(ESY)と言われる「食育菜園」である。野村(2018)は、食育や菜園教育の実践を学校間交流学習のテーマにする場合、たとえパートナー校が同様の実践を行ってなくても、

家庭の食事、学校給食、地域での調べ学習をしながら十分に交流可能であり、学年毎の発達段階に応じてESDの枠組みから生物多様性や持続可能性などのグローバル課題とも結びつけることもできるとしている。山花小中学校の「栽培学習」と呼ばれるこの活動は、ESYと関連付けることによって、ESD推進の意義を深める活動へと発展している(表8)

表8 従来の栽培学習とエディブル・スクールヤード(ESY)の違い

	従来(現状)の栽培学習	ESYの栽培学習
学習の本質	○「食育」という大きなくくりではあるが、農業への理解や実践が中心の学習となっている。	○「食育」という大きなくくりではあるが、自然の摂理、生物多様性、環境を学ぶための切り口である。
学習で求めている(求めていく)もの	○食物の栽培、育成についての知識や技能の習得。 ※収量、大きさ、味の追求	○全ての学習(各教科や道徳、特別活動、各行事、生徒会活動など)を通して「持続可能な社会の担い手」としての考え方や知識、技能を身に付けていく。
そのために必要になること	○生産の量と質を上げるための知識や技能。 ○作業時間数の確保	○ねらいを達成するために必要になる全ての学習を横断的につなぎ、持続可能な社会を考える上で必要となる「知のネットワーク」を創ること。
作物の選択	○子どもたちが選択した作物。	○指導内容として適切な作物。 ※循環(種まき⇒栽培⇒収穫(種取り)⇒種まき)が可能な作物。 ※地域の環境に適した作物。
収穫物	○収穫⇒貯蔵 か 収穫⇒持ち帰り ※リアルタイムで味わえない。 ※無駄なもの(腐らせたり、余らせてたて廃棄するもの)も多い。	収穫したら、その都度みんなで調理して食べ、「自然の恵み」に感謝することが前提。 ※鮮度(採れたて)や旬にこだわる。 ※ダイレクト感を大切にする。
○メリット・ ▲デメリット	○確実にある程度の収量が見込める。 ▲ 大量の化成肥料に頼った栽培になること。 ▲収穫祭の準備を含めて、かかる時間数が多い。	○1つの事柄を多角的につなげて、まとめる力がつく⇒主体的思考、行動力。 ○有機栽培(オーガニック)にこだわる⇒命の循環・エコロジー ○堆肥作り、土作りまでが学習になる。 ○かかる時数が計算しやすい。 ▲収量不安定、全滅の可能性もある。
保護者・地域の関わり	○環境整備、全校栽培学習(種植え)以外に関わるができない。 ※収穫祭でも交わる機会がない。	○保護者・地域の方の領域をつくり、恒常的に関わってもらう。 ※栽培⇒収穫⇒食するという流れを、子どもたちと同じ目線で体験してもらう。※学習時間・内容の案内を出し、積極的に関わってもらう。送迎時や休日なども農園を開放する。
終着点	○収穫祭の開催	○発表会を行う。 ※一品程度を提供する⇒大豆をつかったもの。 ※できれば色々な問題提起ができるもの。

(注) 釧路市立山花小学校「共同研究についての提案」『北海道教育大学釧路校と釧路市立山花小中学校との連携に係る覚書』, 2018年, 10頁より転載、筆者編集。

③SDGsを枠組みとした地域学習の事例：広島県廿日市市立吉和小中学校(吉和学園)  
広島県廿日市市立吉和小中学校(吉和学園)のある吉和

地区は、中国山地の標高600mの積雪寒冷地帯に属しており、世帯数341世帯、人口625人(2020年度現在)の過疎化が進んだ地域である。小中一貫教育を2009年から開始した同





校は、児童生徒数は小学校34名、中学校20名の合計54名(2022年度現在)の小規模校である。

この地域の児童生徒は、保育園から中学校まで12年間学校生活を共にする中で、コミュニケーション能力やソーシャルスキルの育成に課題があり、それを地域との連携による教育課程を通して、児童生徒の「説明力の育成」を目指している。また、2020-2021(令和2-3)年度には、国立教育政策研究所から教育課程推進指定校事業を委嘱され、SDGsをキーワードにした地域連携と教育課程改善を推進している。この実践の「研究仮説」には、「へき地・小規模校という本校の特徴を生かし、①総合的な学習の時

間を中心に据えたSDGsの視点による教育課程の見直し、②全教科・全領域での説明力を高める指導方法の工夫、③SDGsを共通キーワードとした学校と地域の方々が相互に学び合える取組(地域連携)、をすれば(成果として)考えをもち、はっきりと表現することができる児童生徒が育成できるであろう」と児童生徒の学びの改善を中心に記述されている。

生活科や総合的な学習の時間を活用しながら、各学年に振り分けられたSDGs目標につながる学習活動や全学年合同で行う特別活動など、地域学習が編成された教育課程は高く評価できる(表9)。

表9 吉和小中学校におけるSDGsをテーマにした地域学習の展開内容一覧

R4.5	総合的な学習の時間 「SDGs」で吉和の未来を考える～持続可能な吉和のまちづくりに向けて～		児童生徒会活動 全児童生徒での取組
	<b>1学年 生活科(67/102)</b> 「SDGs」で吉和の未来を考える ～持続可能な吉和のまちづくりに向けて～ ○吉和のまち探検をしよう ○吉和の自然と生活を見つめよう 【吉和の宝】	<b>中1年 総合的な学習の時間(50時間)</b> 「SDGs」で吉和の未来を考える ～持続可能な吉和のまちづくりに向けて～ ○吉和の現状と課題を考えよう 【吉和の宝】 ○少子高齢者問題を考えよう 【福祉プロジェクト】 ○吉和の伝統を受け継いでいこう 【やまびこ太鼓】	エコキャップ 回収活動 全児童生徒 貧困をなくそう 飢餓をなくそう
	<b>2学年 生活科(50/105)</b> 「SDGs」で吉和の未来を考える ～持続可能な吉和のまちづくりに向けて～ ○吉和のまち探検をしよう ○吉和の自然と生活を見つめよう 【吉和の宝】	<b>中2年 総合的な学習の時間(70時間)</b> 「SDGs」で吉和の未来を考える ～持続可能な吉和のまちづくりに向けて～ ○吉和と他地域を比較・検討しよう 【吉和の宝】 ○少子高齢者問題を考えよう 【福祉プロジェクト】 ○吉和の伝統を受け継いでいこう 【やまびこ太鼓】	私のSDGs宣言 全児童生徒 パートナーシップで 目標を達成しよう
	<b>3・4学年 総合的な学習の時間(70時間)</b> 「SDGs」で吉和の未来を考える ～持続可能な吉和のまちづくりに向けて～ ○吉和のまち探検をしよう ○吉和の自然と生活を見つめよう 【吉和の宝】	<b>中3年 総合的な学習の時間(70時間)</b> ○吉和のためにできることを考えよう 【吉和の宝】 ○自分の進路を考えよう 【生き方学習】 ○少子高齢者問題を考えよう 【福祉プロジェクト】 ○吉和の伝統を受け継いでいこう 【やまびこ太鼓】	その他委員会活動 全児童生徒 パートナーシップで 目標を達成しよう
	<b>5・6学年 総合的な学習の時間(70時間)</b> ○吉和の宝の現状を調べよう 【吉和の宝】 ○施設や事業所と交流しよう 【福祉プロジェクト】 ○吉和の伝統を受け継いでいこう 【やまびこ太鼓】		

出典：吉和小中学校ウェブサイト<http://www.hatsukaichi-edu.jp/yoshiwa-ej/>

この事業は、へき地・小規模校として地域と密接な学習体験を既に継続し、小中一貫校による異年齢学習集団の形成やカリキュラム・マネジメントの取組みやすさをメリットとしつつも、第一義的にはへき地・小規模校の児童生徒に起こりがちなコミュニケーション力(主に説明力)の不足というデメリットの克服に焦点を当てた。その解決法として、地域社会でも意識的に取り組むSDGsの観点から人々との交流を通して地域学習を進め、それがまた地域の将来に貢献している。

ここまで徹底して地域学習に取り組むと、その一方で国内の他の地域や海外などではどのような取り組みがあるのか、児童生徒も自然に知りたくなるのではないだろうか。同様のテーマで地域学習を実践するパートナー校と交流学習ができればさらに協働的で深い学びに発展する可能性を

持っている。

(4) 学習指導要領「生活科」「社会科」に表されたグローバル性

これまで地域学習を総合的な学習の時間と関連付けて論じてきたが、教科学習に目を向けるならば、それは生活科及び社会科と大いに重なることは誰しも想像に難くない。事実、社会科副読本や地域副読本と称され、自治体単位で発行されてきた地域学習の「副読本」は社会科の教科書に準ずる扱いとなっている。そうした関係性からも、へき地・小規模校において地域性を大切にしながらグローバルに学校間交流学習を展開していくことにおいて、学習指導要領における生活科や社会科の学年毎の目標を確認しておきたい。表10は学年毎に第1の個別目標のみを抜粋したものだ



が、1・2学年から順にその発達段階に合わせて、学習対象の領域も学校、家庭、地域、市町村、都道府県、日本、関係国、そして国際社会と広がることが確認できる（表10下線部参照）。つまり、ローカルからグローバルへと地域学習の領域を広げていきやすいが、実際は低学年でもグロー

バルな話題に触れ、高学年でもローカルな話題を掘り下げた学習内容が展開されることも多い。地域学習がこのように同心円的かつ螺旋状に進むとすれば、ESDとSDGsとも柔軟に結びつくことも理解できる。

表10 小学校学習指導要領に見られるローカル⇒グローバルに発展する学習領域

学年	「生活科」「社会科」における学年毎の個別目標
第1・2学年	(1) <u>学校、家庭及び地域の生活</u> に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然との関わりについて考えることができ、それらのよさやすばらしさ、自分との関わりに気付き、地域に愛着をもち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切な行動をしたりするようにする。
第3学年	(1) <u>身近な地域や市町村の地理的環境</u> 、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付ける。
第4学年	(1) <u>自分たちの都道府県の地理的環境</u> の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るために諸活動、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。
第5学年	(1) <u>我が国の国土の地理的環境</u> の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて理解するとともに、地図帳や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付ける。
第6学年	(1) 我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、 <u>我が国と関係の深い国</u> の生活や <u>グローバル化する国際社会</u> における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(注) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説生活編・社会編』2017年、生活編：8頁及び社会編：31-97頁より抜粋し、筆者が下線付記。

## 5. 地域学習を強みにした学校間交流学習に向けて

へき地・小規模校において学校間交流学習を推進する場合、その地域性を活かした観点と地球規模の持続可能性に関する枠組みであるESDやSDGsと結びつける観点から、地域学習というテーマを積極的に活かす意義について述べてきた。また、北海道と広島県における取り組み事例からは、地域学習がカリキュラム・マネジメントによってへき地・小規模校全体で関わる取り組みにできることもとらえることができた。

本研究のまとめとして、交流学習ができるパートナー校を見つける手がかりとして、2つのネットワークを紹介する。おそらく実際のパートナー校の発掘方法は「自力でインターネットなどから発掘する」「同僚、知り合いに紹介してもらおう」「地域のコネクションを使う」といった選択肢も多いが、ここでは、次項に示すユネスコスクールと全国へき地教育研究連盟の活動からその可能性をとらえていく。前者はESDにつながる地域学習とその学校間交流学習の双方を促進する世界最大規模の学校間ネットワーク、後者は地域学習の実践を得意とするへき地・小規模校をつな

ぐ国内最大規模の教育振興ネットワークであり、両者は地域学習をテーマにしたへき地・小規模校の学校間交流学習を想定した場合、最も関連の深い組織体と考えられる。

### (1) ユネスコスクール

英語では、ASPnet (Associated School Network) と呼ばれるユネスコスクールは、ユネスコの理念を学校現場で実践するために1953年に発足した国際的なネットワークである（注8）。加盟校は幼稚園から大学機関まで幅広く、活発な交流活動を通して生徒間・教師間で情報や体験を交流させ、また地球規模の諸問題に若者が中心となって取り組める教育内容や手法の開発などを行っている。したがって、ESDやSDGsの推進に関わる教育的活動は優先度が高い。近年では、世界182か国で11,500校以上が加盟しており、その一割に当たる1,120校は日本の学校機関であり、それらを総称して「ユネスコスクール」と言われる。

前述した事例の釧路市立山花小中学校もユネスコスクールの一員であり、同校の活動実践自体もユネスコスクールとの関連性も実践内容から理解できる。現在ユネスコスクール事務局は「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」と

いう報告書をまとめ、今後の活動活性化を図っている（注9）。ユネスコスクールへの登録にはそれなりの活動実績と審査過程があるが、事務局は世界中のネットワーク機能を強化しながら学校間のマッチングサービスも行っているため、日本国内はもちろん、海外校との交流を継続的に希望する場合には有効である。地域学習をESDやSDGsと関連づけて展開する際にも活動支援や指導・助言システムもあるため、こうしたテーマで学校間交流学習を進めていきたい学校機関には最適なネットワークと言える。

## （2）全国へき地教育研究連盟

全国へき地教育研究連盟（略称「全へき連」）は、1952年（昭和27年）に結成された全国組織であり、その目的は「各都道府県へき地教育研究団体の活動を促進し、関係機関団体との連絡を密にして、へき地学校、小規模学校、複式学級を有する学校、分校などの教育の充実をはかり、もってへき地における教育の振興をはかること」とされる（注10）。また、目的達成のための事業には、1. 教育研究大会、研修に関すること、2. 研究、調査に関すること、3. 資料並びに情報の収集交換に関すること、などを掲げる。毎年全国の各地域ブロックが持ち回りで開催する教育研究大会を大きな起点として、基本的に参集型研修や現場視察を中心としつつ、実践事例集の発行を通して情報共有がなされている。

以上、2つのネットワークを概観する中で、今後は、へき地・小規模校の学校間交流学習の実践事例やパートナー校のマッチング情報などが掲載され、国内外のへき地・小規模校がよりアクセスしやすいプラットフォームのようなウェブサイトが必要となることが予測される。そうしたコミュニティが出来上がることで学校間交流学習はもっと自由な発展を見せ、ともすれば地域活性化にも大いに役立つ可能性も有している。

## おわりに

本稿では、GIGAスクール構想によって学校環境におけるICT活用が盛んになり、へき地・小規模校における学校間交流学習の可能性も高まる中で、その交流内容として地域学習に焦点を当てることの意義をとらえた。へき地教育の三特性のうち、「へき地性」や「小規模性」は、地域社会の協力を得て地域資源や伝統文化などをESD-SDGsとの関連の中でグローバルな発想からとらえることができ、それらの展開を学級・学校単位を問わず、異学年交流を目指すカリキュラム・マネジメントがしやすいなど、積極面として評価できる。日常的な学習活動のみならず、学校間交流学習を想定する場合であっても、へき地・小規模校における地域学習の有用性や持続可能性は高い。「複式形態」については、リーダー学習で培った学習スタイルが、様々な交流場面の仕切りで活かすことができる。また、遠隔合同授業という点では、共通の地域で事前打ち合わせを綿密

に行った上で学校間の各学年に対する直接指導の時間を手厚くすることに活用できる点でも評価されている。

時代の趨勢を見れば学校間交流学習は遠隔教育に終始し、活用されるICT機器もテレビ会議システムやウェブ会議システムに偏る傾向もあり得る。ここであらためて確認したいことは、学校間交流学習はもっと広い時空間で展開されるべき教育手法であり、ある意味、遠隔と対面を上手に組み合わせる中に子どもたちの教育的効果が高まるのではないだろうか。また、インターネットを介して手軽にウェブ会議システムに接続する前に、心情が伝わりやすい手書きで文通し合い、地域の産物を送り合うなどインターネットに頼らない通信方法（交流方法）を織り交ぜることで、より人間性豊かで温かみのある交流も有効だろう。地域学習をテーマにした学校間交流学習の場合、こうした多様なスタイルで交流することによって持続可能性を高めることにも期待したい。

ここで、高等学校レベルの小規模校交流学習の例を発展形として取り上げておきたい。ひとつは、山形県立小国高等学校が小国町などと協働しながら「全国高等学校小規模校サミット」（注11）を開催し、コロナ禍のオンライン開催も含めて、小規模校ならではの悩みや楽しみを語り合う1日限りのイベントを既に5年連続で開催してきたことである。毎回全国の小規模校から100名以上の参加を得ている。もうひとつは、教育NPOのカタリバもオンラインで小規模の高等学校の生徒同士が日頃の体験を共有し合う「学校横断型探究プロジェクト」（注12）を実施していることである。義務教育レベルでは教員が中心的に調整する学校間交流学習も、こうした高校生の場合は自主的に企画を実施して、よりリアルな本音を引き出すような交流が可能になる。地域社会の温かさや小規模性の良さを当事者同士が語り合い、交流活動による学びと連帯のエネルギーを再度地域社会に還元していくような高校生の動きは頼もしい。義務教育におけるへき地・小規模校の児童生徒たちも、そこに関わる教員たちも、この学校間交流学習の発展形から学べることは多い。

今後の課題としては、地域学習に取り組んでいる学校同士がどのように知り合い、情報交換をしつつ、準備期間を経て、実際の児童生徒同士の交流学習の場面を作っているのか、また、その交流学習はどのような工夫によって持続可能性がさらに高まるのか、具体的な事例を検証していきたい。一方、日本とは全く異なるカリキュラムや学習スタイルにある海外の学校は、地域学習やESD、SDGsを中心的なテーマにした学びを学校間交流学習でどのように実践するかも今後のケーススタディも含めてとらえていきたい。



## [注]

- (注1) 稲垣忠編著『ネットの出会いが学びを変える－学校間交流学習をはじめよう』, 日本文教出版, 2004年, 23頁. より抜粋. 本書には、インターネットの黎明期に書かれているが、学校間交流学習の理論と実践の基本的な考え方は現代にも十分応用できる。
- (注2) 稲越孝雄「青少年の交流学習」『生涯学習研究e事典』日本生涯教育学会, 2009年. <http://ejiten.javea.or.jp/content37be.html?c=TkRZd01ETTA%3D> より抜粋。「交流学習」について定義した数少ない文献である。(閲覧日: 2022年8月15日)
- (注3) 文部科学省『遠隔教育活用システムガイドブック(令和2年度遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証)第3版』, 2021年, 24頁. には「遠隔交流学習」が規定される。本ガイドブックには、遠隔技術を応用した教育実践に関する基礎知識から応用事例としての実証事業まで、写真入りで丁寧に紹介されている。
- (注4) 前田賢次「へき地複式校間のICT活用による双方向遠隔合同授業の成果と課題－徳之島町の5つの学校の取り組み事例から－」『2021へき地教育研究』第76号(1-10頁), 北海道教育大学 へき地・小規模校教育研究センター, 2022年, 3頁. に「徳之型島モデル」が解説されている。同じ島地域、島文化の中で、対面の合同の授業や特別活動も実施する関係だからこそ実現可能なICT機器の先端活用事例が示されている。
- (注5) 川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性－』, 学事出版, 2019年, 13頁.
- (注6) 外務省ウェブサイトJapan SDGs Action PlatformのSDGs目標4及びターゲット4.7の表記を参照。 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/goal4.html> (閲覧日: 2022年8月22日)
- (注7) Education for sustainable development in the framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development UN Document, A/RES/74/223 p.4, 24 January 2020. この資料には ”Reaffirms education for sustainable development as a vital means of implementation for sustainable development, as outlined in the Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development, and as an integral element of the Sustainable Development Goal on quality education and a key enabler of all the other Goals, and welcomes the increased international recognition of education for sustainable development in quality education and lifelong learning” (下線筆者)とあり、下線部が「17目標すべての実現の鍵」と訳された主要な部分に当たる。
- (注8) ユネスコスクールウェブサイト:「ユネスコスクールとは」公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター

(ACCU) 教育協力部内ユネスコスクール事務局

<https://www.unesco-school.mext.go.jp/about-unesco-school/aspnet/>

(閲覧日: 2022年8月20日)

- (注9) ユネスコスクールウェブサイト:「ユネスコスクールの新たな展開に向けて」公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター (ACCU) 教育協力部内ユネスコスクール事務局 <https://www.unesco-school.mext.go.jp/notice/important-regarding-the-new-development-of-unesco-school-of-law-school/> 資料は現状と課題を見極め、今後の方向性を具体的にまとめている。(閲覧日: 2022年8月20日)
- (注10) 全国へき地教育研究連盟編「令和2年度版実践事例集『ふるさとへの誇り』－へき地・複式・小規模校からの発信－」, 2020年, 143頁.
- (注11) 山形県立小国高等学校ウェブサイト「全国高等学校小規模校サミット」  
<http://www.ygt-oguni-h.ed.jp/> には、過去の同サミット開催報告なども詳細が報告されている。(閲覧日: 2022年8月24日)
- (注12) NPO法人カタリバウェブサイト 小規模校同士をオンラインでつなぎ、新たな学びを生む「学校横断型探究プロジェクト」  
<https://www.katariba.or.jp/magazine/article/report210702/>  
「どんな環境に生まれ育っても未来をつくりだす力を育める社会を目指し、すべての10代が意欲と創造性を手にできる未来を実現しよう」というビジョンの下に活動する教育NPOのカタリバは、独自の視点とネットワークでこうした小規模高校の課題にも取り組んでいる。(閲覧日: 2022年8月24日)

## [引用・参考文献]

- ・板橋孝幸・岩本廣美・河本大地「遠隔農村地域の学校教育における地域学習の実態－沖繩県国頭村・大宜味村の事例を中心に－」『奈良教育大学紀要－人文・社会科学－』, 第67巻第1号(1頁-15頁), 2018年.
- ・稲垣忠編著『ネットの出会いが学びを変える－学校間交流学習をはじめよう』, 日本文教出版, 2004年.
- ・稲垣忠・内垣戸貴之・黒上晴夫「学校間交流学習のための授業設計モデルの開発」『日本教育工学会論文誌』第30巻2号(103頁-111頁), 2006年.
- ・稲越孝雄『青少年の交流学習』『生涯学習研究e事典』, 2009年.  
<http://ejiten.javea.or.jp/content37be.html?c=TkRZd01ETTA%3D>  
(閲覧日: 2022年8月20日)
- ・外務省「持続可能な開発のための2030アジェンダ(仮訳)」  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/>

pdf/000101402\_2.pdf (閲覧日: 2022年8月23日)

- ・川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性－』, 学事出版, 2019年.
- ・北村友人・佐藤真久・佐藤学編『SDGs時代の教育－すべての人に質の高い学びの機会を』, 学文社, 2019年.
- ・釧路市立山花小中学校「共同研究についての提案」『北海道教育大学釧路校と釧路市立山花小中学校との連携に係る覚書』, 2018年.
- ・榎澤実・川前あゆみ編著『自律的・協働的学びを創る教師の役割』, 学事出版, 2022年.
- ・河本大地「ESDでみるへき地教育の在り方」『日本教育大学協会研究年報』, 第38集 (90頁-103頁), 2020年.
- ・清水和久「国際協働学習における協働性を視点とした学び－TEDDY BEAR Projectを通して－」『人間科学研究』, 第15巻第2号 (29頁-36頁), 2022年.
- ・清水和久・益子典文「小学校における『自律型国際交流学習』の特徴とそのデザイン: 国際交流学習の実践事例の類型化に基づく特徴の明確化」, 『岐阜大学カリキュラム開発研究』, 第27巻第1号 (90頁-99頁), 2009.
- ・『小学校学習指導要領 (平成29年3月告示)』, 文部科学省, 2018年, 46頁-57頁.
- ・全国へき地教育研究連盟編『令和2年版実践事例集 ふるさとへの誇り－へき地・複式・小規模からの発信』, 全国へき地教育研究連盟, 2020年.
- ・園屋高志・米盛徳市・仲間正浩・藤木卓・寺嶋浩介・森田裕介・関山徹「遠隔会議システムを用いた学校間交流学習の研究－鴨池小学校 (鹿児島市)－勝連小学校 (沖縄県うるま市) の二校間での実践事例－」『新しい時代の要請に応える離島教育の革新－長崎大・鹿児島大・琉球大 三大学共同研究から－』, 長崎大学教育学部, 2007年, 102頁-109頁.
- ・高野孝子編著『PBE 地域に根ざした教育－持続可能な社会づくりへの試み』, 海象社, 2014年.
- ・田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編『SDGsと開発教育－持続可能な開発目標のための学び』, 学文社, 2016年.
- ・日本ユネスコ国内委員会教育小委員会『ユネスコスクールの新たな展開に向けて』, 2021年.
- ・『へき地・複式・小規模教育の手引－学習指導の新たな展開 (改訂版)』, 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター, 2022年.
- ・前田賢次「へき地複式校間のICT活用による双方向遠隔合同授業の成果と課題－徳之島町の5つの学校の取り組み事例から－」『2021へき地教育研究』第76号 (1-10頁), 北海道教育大学 へき地・小規模校教育研究センター, 2022年.
- ・村田晶子編著『オンライン国際交流と協働学習－多文化共生のために』, くろしお出版, 2022年.
- ・文部科学省『遠隔学習導入ガイドブック (平成29年度「人口減少社会におけるICTの活用による教育の質の維持向

上に係る実証事業」の成果を踏まえて』2018.

- ・文部科学省『遠隔教育活用システムガイドブック (令和2年度遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証) 第3版』, 2021年.
- ・文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会『持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引 (令和3年5月改訂版)』, 2021年.
- ・文部科学省『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説生活編・社会編』, 2017年.