

「伝統生活文化」を中核とした 総合的学習の構想と展開

課題番号 13680283

平成13～15年度科学研究費補助金 基盤研究(C)(2)

研究成果報告書

平成16(2004)年3月

埼玉大学図書館



204800439

研究代表者 大友 秀明

(埼玉大学教育学部助教授)

ナ-
5.3
0

00439

目次

はじめに	1
第1章 荒川流域の「伝統生活文化」学習の構想	4
附 素材・教材研究と指導案	28
第2章 ドイツ基礎学校における「政治的・社会的学習」の基本理念	39
第3章 ドイツ基礎学校における政治教育のカリキュラム構成	54
終章 今後の研究課題	70

埼玉大学図書館

埼玉大コーナー



204800439

はじめに

本報告書は、平成 13～15 年度科学研究費補助金・基盤研究 (C) (2) 「『伝統生活文化』を中核とした総合的学習の構想と展開」(課題番号 13680283) の研究成果である。

本研究の目的は、子どもの社会性や人間性を育てるために、教科の統合・再編を含めた「社会認識の形成」を目指す教育、特に、「伝統生活文化」を中心教材に据えたカリキュラムの在り方を構想し、実践することである。各年度の研究内容を以下に示す。

〈平成 13 年度の研究成果〉

1. 平成 5 年度から現在まで実践されている秋田県の「ふるさと教育」の現地調査及び資料の収集・分析を行った。秋田県では、「ふるさと教育」をすべての学校で郷土の自然や文化、先人の生き方などを学ぶものと捉え、この教育を学校教育の共通実践課題として位置づけ、各学校のカリキュラムを意図的・計画的に編成している。現在、「ふるさと教育」を生かした総合的な学習の在り方に関する研究開発が行われている。

2. 埼玉県羽生市の「藍染」を教材とする小学校 4 年の社会科授業(長期研修生・関口麻里教諭による実践)を検討した。「伝統生活文化」を子どもたちに身近なものとして把握させるためには、歴史的・地理的な背景・要因を知るとともに、体験的、作業的な活動を取り入れることが不可欠である。

3. ドイツの「郷土教育」及び「社会的学習」の理論と実践に関する文献・諸資料を収集し、若干の分析を行った。ドイツでは「社会的な人格形成」「相互行為」としての「社会的学習」の必要性が叫ばれている。その一つの方途として「郷土教育」の復権がある。

〈平成 14 年度の研究成果〉

1. 戦後教育における「伝統生活文化」学習の位置・役割・意義を明確にした。取り上げた内容は、①民俗学の成果の活用と生活文化学習：成城学園初等学校の社会科プラン、

柳田國男・和歌森太郎の社会科教育論、②中核教材による総合的学習論：富士宮市の「富士山学習」、滋賀県の「琵琶湖学習」、③秋田県の「ふるさと学習」である。

2. 上記の「民俗学の生活文化」「中核教材」「ふるさと」の3つの視点から、「荒川流域の伝統生活文化学習」の教材を開発した。そのテーマは、①荒川水系の新河岸川流域の舟運・水運、②伝統漁業と農業：川魚料理（食文化）と「わさび栽培」、③水害・洪水・堤防：治水と水防の知恵、④祭り：祭りと地形・地名との関係、⑤信仰：水神信仰の5つである。

3. 江戸時代の「紅花栽培」を教材とした中学校社会科の実験授業（長期研修生・松崎努教諭による実践）を検討した。身近な地域教材を活用した歴史学習の有効性と次年度実施を予定している検証授業の可能性を探った。

4. 2000年改訂のドイツ・バイエルン州の学習指導要領を分析し、郷土教育の復権、民主主義社会における共同生活の基礎を培う「社会的学習」の意義と内容を明らかにした。また、学校教育全体を通して、子どもが責任感のある、自立した市民の役割を十分に果たすように成長することを目指す「政治的・社会的学習」の授業構成を究明した。

＜平成15年度の研究成果＞

1. 前年度の「荒川流域の伝統生活文化学習」の教材を授業化するために、授業素案を作成し、また、子どもに期待する学習活動内容を整理した。

2. 埼玉県内の「伝統工業」の一つである「草加せんべい」を教材とした小学校4年の社会科授業（長期研修生・佐藤健教諭による実践）、また、子どもたちが「伝統」ととらえた「富の川越芋」栽培を教材とした小学校3年の社会科授業（長期研修生・蘇武伸吾教諭による実践）をそれぞれ分析検討した。

3. 2000年のドイツ・バイエルン州の学習指導要領にもとづいて、「政治教育」「政治・社会学習」のカリキュラム構成の特色を明らかにした。

なお、本研究は、筆者の個人研究であるが、学部・大学院の演習等で本テーマを取り上げ、討議することによって研究が進展した。平成14・15年度に社会科教育学演習に参加した学部学生（3・4年次）、大学院生、長期研修教員らは、実質的に本研究の協力者である。

平成 13～15 年度科学研究費補助金・基盤研究 (C) (2)

1. 研究課題 「『伝統生活文化』を中核とした総合的学習の構想と展開」

2. 課題番号 13680283

3. 研究組織 研究代表者 大友秀明 (埼玉大学教育学部助教授)

4. 研究経費 平成 13 年度 600 千円
平成 14 年度 500 千円
平成 15 年度 500 千円
計 1600 千円

5. 研究成果

- 1) 「新学習指導要領の年間指導計画」(共著)『CD-ROM 版中学校社会科教育実践講座 理論編 3』(星村平和監修)、ニチブン、265-271 頁、2002 年 3 月。
- 2) 「グローバルな視野とローカルな視点に立った『地球市民』の学習」『中学校公民のしおり』(帝国書院)、2-4 頁、2003 年 1 月。
- 3) 「ドイツ基礎学校における『政治的・社会的学習』の基本理念」『公民教育研究』(日本公民教育学会) 10 号、19-34 頁、2003 年 3 月。
- 4) 「荒川流域の『伝統生活文化』学習の構想」(共著)『埼玉社会科教育研究』(埼玉大学社会科教育研究会) 9 号、49-67 頁、2003 年 3 月。
- 5) 「ドイツにおける問題解決学習」『問題解決学習がめざす授業と評価』(市川博編著)、黎明書房、197-200 頁、2003 年 3 月。
- 6) 「ドイツ基礎学校における政治教育のカリキュラム構成」『埼玉大学紀要教育学部(人文・社会科学)』第 53 巻第 1 号、2004 年 3 月刊行予定。

第1章

荒川流域の「伝統生活文化」学習の構想

序

今回の学習指導要領の改訂は、完全学校週5日制の下、各学校が特色ある教育を展開し、子どもたちに豊かな人間性や自ら学び考える力の育成を図ることを基本的なねらいとして行われた。本報告は、改訂のねらいの一つである「豊かな人間性」の育成について、社会科教育の立場から思索したささやかな試案である。

ところで、現在求められている「豊かな人間性」とは何であろうか。この問いの前提としては、「豊かな人間性」の崩れの現実がある。その崩れとは、続出する子どもたちによる殺傷事件、いじめ、授業・学級崩壊などの現象であろう。子どもの暴力ないしは荒れる心をどのように救うのかが問われている。

「豊かな人間性」とは、「人間としてよりよく生きようとする心が、様々な体験や学習を通して具体化されたもの」とされる。また、「豊かな人間性」を身に付けるには、人間としてよりよく生きていくために必要な価値を自覚し、それらを具体的な生活や自分の生き方に反映させられるようにしていく必要がある¹⁾。しかし、少なくとも、「よりよく生きる」ためには、子どもたちの「よるべき足場」(地域)が不可欠ではないか。そこで、今回は、地域に根ざした「伝統生活文化」に着目してみた。

学校教育の課題の一つは、子どもたちが独自の文化や伝統に深くかかわり、文化や伝統を大切にすることを培い、さらによりよいものへと発展させていく力を育むことである。とりわけ、地域に根ざした伝統生活文化は、地域の人々の思いや願いが脈々と受け継がれてきたものである。子どもたちが伝統生活文化にかかわりを深め、自分の生まれ育ったところを誇りに思い、感謝する心をもつことが「豊かな人間性」の根底を支えるものと考えた。

I. 社会科教育における「伝統生活文化」学習の位置

「伝統生活文化」学習の構想に当たって、以下の先行研究・実践を参考にした。その一端を示すことによって、「伝統生活文化」学習の意義を明らかにしておきたい。

1. 民俗学の成果の活用と生活文化学習

民俗学の創始者・柳田國男は、戦後新設された「社会科」に強い関心と期待を寄せ、多くの民俗学者や実践家たちとともに、社会科教科書を編纂している。社会科がこれからの日本人を形成していくために不可欠な教育と考えていた。柳田は、社会科の「社会」という言葉には、①World=世の中・世間、②Society, Community=集団・共同生活、③Circle=つきあい仲間、の3つの意味があると見て、社会科教育を「世間教育」ととらえた。

柳田社会科の内容については、昭和60年に復刻された柳田國男・和歌森太郎『社会科教育法』(昭和28年)、小学校社会科教科書『日本の社会』(昭和29年)及び『学習指導の手引き』(教科書『日

本の社会』の指導書) などから知ることができる。民俗学的な内容の単元としては、「遊び」(1年)、「火」(2年)、「食物」「年中行事」(3年)、「すまい・あかり・ねんりょう」「着物」(4年)、「人の一生」(6年)が設定されていた。また、柳田社会科を実践の側面から支えたのが成城学園初等学校の社会科カリキュラムである。詳しい研究書としては、谷川彰英『柳田國男 教育論の発生と継承—近代の学校教育批判と「世間」教育—』(三一書房、1996年)、小国喜弘『民俗学運動と学校教育—民俗の発見とその国民化—』(東大出版会、2001年)などがある。

柳田社会科が昭和38年に廃止されてから、民俗学者の社会科に対する関心は薄らいでいった。しかし、昭和52年版の学習指導要領(中学校歴史)において、「民俗学の成果を活用するなどして、郷土の生活文化に触れることが望ましい」と記述され、生活文化学習が再登場する。この時期に、社会科教育の立場から、佐藤照雄編『社会科のための民俗学』(東京法令、1981年)が、民俗学の立場から、日本民俗学会編『民俗学と学校教育』(名著出版、1989年)がそれぞれ刊行されている。

今回の改訂においても「日本人の生活や生活の根ざした文化については、…(中略)…民俗学などの成果の活用や博物館、郷土資料館などの見学・調査を通じて、生活文化の展開を具体的に学ぶことができるようにすること」(中学校歴史的分野・内容の取扱い)とされ、生活文化学習をより強調している。そこでは、博物館などに収蔵されている文化財の見学・調査を通して、衣食住、年中行事、労働、信仰などにかかわる具体的な生活文化学習の充実が期待されている。

ところで、「文化財」は、文化財保護法によると次のように分類されている。

①有形文化財：建造物 絵画 工芸品 書跡 典籍 古文書 考古資料など、②無形文化財：演劇 音楽 工芸技術など、③記念物：貝塚 古墳 都城跡 旧宅など、④民俗文化財：衣食住・生業・信仰・年中行事などの風俗慣習および民俗芸能と、これらに用いられる衣服・器具・家屋、⑤伝統的建造物群：周囲の環境と一体をなし歴史的風致を形成している伝統的な建造物群で価値の高いもの

また、生活文化の分類の例として、次のものがある²⁾。①生活文化の基層：住・食・衣生活／家庭生活、②生活文化の諸相：地域文化／子ども文化／人の一生／つきあい／仕事と余暇、③生活文化の現在：生活表現／生きがい／生活情報／生活環境

2. 中核教材による総合的学習論

滋賀県では、琵琶湖を通して環境教育に取り組んでいる。滋賀大学教育学部附属中学校では、総合学習の一つとして「びわこ学習」を実践している³⁾。「びわこ学習」のねらいは、教科の枠を超えた学習形態で、環境問題に関心を持ち、環境保全に積極的に取り組む能力を身に付けることである。この学習は、琵琶湖に関する自然、文化、産業などを総合的に取扱う。また、県教育委員会と生活環境部の共同編集による琵琶湖を素材にした水環境学習の副読本を作成している。

このように滋賀県では、琵琶湖を中核教材にし、環境学習中心の総合的学習が実践されている。その延長上の施設として、県立琵琶湖博物館がある。

もう一つの事例として、富士宮市全体が推進している「富士山学習」を挙げることができる。「富士山学習」のねらいは、以下の通りである⁴⁾。

①自分の生まれ育った富士宮の「文化遺産」富士山と触れ合い、親しみ、調べることにより、富士山の美しさや偉大さを知り、感動する心を養う。

②富士山と自分たちの生活(暮らし)とのかかわりを調べ、富士山の大切さに気づき、郷土富士宮に生まれ育つ喜びと誇りをもち、21世紀に生きる勇気と自信を育む。

③富士山に寄り添い、富士山に支えられて、心身の力を試し、やり遂げる心と体力を育てる。

この実践の特色は、市教育委員会が「富士山学習」を支援する施策を展開しているところにある。具体的には、「富士山学習」発表会の開催、「富士山学習」研究会の設置など支援態勢の整備、また、個に応じた授業の充実、開かれた学校づくりの推進、さらに、「富士山文化塾」の開設、「富士山へ

の手紙・絵コンクール」の実施等、学校教育のみならず、教育委員会各課の施策と一体になり、地域社会を含めた学びの基盤づくりに取り組んでいる。

地域に存在する象徴的な中核教材を様々な観点から追究する学習が構想されている。

3. 「ふるさと教育」と伝統文化学習

秋田県では、平成5年度からすべての学校で郷土の自然や文化、先人の生き方などに学ぶ「ふるさと教育」に取り組んでいる。その教育の骨子は、以下の通りである⁵⁾。

①地域の自然や文化、先人の苦労や偉業等に触れさせ、また、親しませる中で、郷土への愛情や誇りをもたせる教育

②地域の人々や文物との触れ合いを通して、地域社会の一員としての連帯感を育み、郷土が抱える課題や郷土の未来について考えさせるとともに、これからの生き方を自覚させる教育

③郷土が自然、資源、人材等に恵まれていることに気付かせ、それらを学習や生活に活用したり、郷土の発展に生かそうとしたりする意欲や態度を育てる教育

「ふるさと教育」は、子どもたちが郷土の自然や人間、歴史、社会、文化、産業などと触れ合う機会を充実させ、そこで得た感動体験から「ふるさと」のよさを発見し、「ふるさと」への愛着心を醸成させ、「ふるさと」に生きる意欲を喚起させることをねらいとしている。

管見によれば、宮城県も伝統文化や伝統芸能を取り入れた「ふるさと教育」を実践している。

伝統文化学習については、平成7年に文部省が伝統的な芸能や工芸を授業に生かすためのモデル地域を指定している。

そのモデル地域と代表的な伝統芸能などは次の通りである。

青森県八戸市（えんぶり）、岩手県田野畑村（菅窪鹿踊剣舞）、仙台市（鹿踊・剣舞）、秋田県稲川町（稲庭うどん）、同・男鹿市（なまはげ）、山形県新庄市（神輿渡行列）、金沢市（加賀友禅）、岐阜県美濃市（ひんここ踊り）、同・白川町（獅子舞歌舞伎）、愛知県小原村（小原歌舞伎）、京都市（清水焼）、岡山県川上町（備中神楽）、香川県香川町（祇園座）、高知県東津野村、橋原町（津野山神楽）、北九州市（合馬神楽）、長崎県佐世保市、波佐見町（波佐見焼）、同・豊玉町（蒙古太鼓）、熊本県天草町（福連木の子守歌）宮崎県椎葉村（焼畑農耕）、沖縄県読谷村（琉球舞踊）
--

これは、子どもたちが伝統文化に触れることによって、地域を大切にす豊かな心を育てようとする試みであり、学校を中心に教師や保護者、伝統文化の伝承者も巻き込んだ地域との交流も期待されていた。

4. 「伝統生活文化」学習の構想

以上の「民俗学と生活文化」「中核教材」「ふるさと・伝統文化」の3要素を包み込む意味で、埼玉というふるさと・地域で、中核教材を見据え、伝統・生活・文化を扱う学習を構想した。それが「荒川流域の『伝統生活文化』学習」である。

まず、「伝統」「生活」「文化」を、以下のようにとらえてみた。

①文化は、社会や集団（国、地域、民族、郷土、家庭、学校など）において人々が価値あるものとして現に行い（共有・継承）、さらに未来に伝えていこう（伝承）と考えているもの。

②文化は、人間の営み・活動であり、その所産である。その文化を知ることは、その社会や集団のあり方を考え、先人の営み・活動を振り返ることである。

③文化は、歴史的に形成され、蓄積され、変容されて、今日に至っている。したがって、歴史性

と現在性の交差する場の中で、文化を探る。

④人間としての在り方・生き方（生きるスタイル、生存の技法）に対する省察への契機となることを目指す⁶⁾。

「伝統生活文化」学習は、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間のいずれともかかわりをもっている。「伝統生活文化」を総合的な視点から取扱うことが大切である。小学校の場合、「伝統生活文化」に関して、次のように取扱われている。

<国語>において、教材の観点として「我が国の文化や伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと」が挙げられている。<音楽>では、内容の取扱いについて「長い間親しまれてきた唱歌、それぞれの地方に伝承されているわらべうたや民謡など日本のうたを取り上げるようにすること」とある。<道徳>では、内容の「主として集団や社会とのかかわりに関すること」に「郷土の文化や生活に親しみ、愛情を持つ」(1・2年)「郷土の文化や伝統を大切にし、郷土を愛する心をもつ」「我が国の文化や伝統に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や文化に関心をもつ」(3・4年)「郷土や我が国の文化や伝統を大切にし、先人の努力を知り、郷土や国を愛する心をもつ」(5・6年)とある。

このように、現在、少なくとも伝統や文化の尊重は、学習指導要領の柱の一つになっている。

5. 教材開発に当たって

第Ⅱ章以降の内容は、平成14年度の社会科教育学演習（学部）における研究成果の報告である。荒川流域の「伝統生活文化」を、前期の段階で、①水運・舟運、②伝統漁業と農業、③水害・洪水・堤防・治水と水防の知恵、④祭り・行事・信仰、⑤文化財・近代化遺産の5つのテーマに分け、グループで教材開発を行った。また、後期には、国土交通省 荒川上流工事事務所の地域連携課長・金子勝氏からお話を伺う機会を設けた。

各グループで開発した教材・資料の解説を行うが、その際に、留意した点を述べておく。

まず、重要な資料である『荒川ものがたり』（国土交通省 荒川上流工事事務所、1994年）の内容と重複しないようにしたことである。『荒川ものがたり』の中で「荒川のフォークロア」として、荒川の移り変わり、暮らし（地場産業）、氾濫、舟運、漁り、祭り、伝説、人物誌を取り上げている。これらを参考にしつつも、学習材にふさわしい内容を選択した。

つぎに、授業の構成を念頭に素材を選択したことである。授業構成の段階として、ねらい（目的・目標）の設定⇒事実・資料・モノ等からの問い（問題）の発見⇒問い（問題）の解決のための素材・教材⇒発問、学習方法、授業展開の工夫・策定⇒教育・指導内容の明確化⇒授業実践⇒評価の過程を想定した。

最後に、今回の報告では、Q&Aの形式で事実・資料・素材・教材を提示した。また、補足的に、題材の概観、各題材に対する問い・疑問・問題・課題の提示、その解明のための資料・教材の解説を試みた。

(大友秀明)

Ⅱ. 新河岸川の舟運

1. 舟運と川の整備

Q1 新河岸川はどこへむかうのか？

A 川越からはじまる新河岸川。新河岸川はやがて荒川に注ぎ、そして隅田川となります。

Q2 新河岸川はかつてどんな役割を果たしていたのだろうか？

A 江戸時代初期から昭和始めまでの約300年間、川越と江戸を結ぶこの流れを数多くの舟が行き来しました。新河岸川の舟運は、人や物資を載せて運んだだけではなく、川越と江戸を強く結びつける役目を果たしました。川越に深く根付いた江戸の文化は、この舟運によってもたらされたといってもいいでしょう。

Q3 舟運はどのようにして始まったの？

A 寛永15年(1638)1月、川越は未曾有の大火に見舞われます。喜多院や仙波東照宮一帯も火の渦に巻き込まれました。その時、江戸幕府三代将軍・徳川家光の命により、喜多院や仙波東照宮再建のための資材を江戸から新河岸川を使って運び込んだのが舟運のはじまりとされています。

Q4、誰が舟運をひろめたのだろうか？

A 舟運は、知恵伊豆と呼ばれた松平信綱が川越藩主になってから本格的に開かれました。もともと、年貢米を運ぶために利用していたのである。新河岸川は、この頃内川といいましたが、舟の運行に適するように伊佐沼から水を引き、多くの屈曲をつけ、水量を保持するなどの改修を行いました。

Q5 物資を運んでいた船はどのようなモノがあったのか？そしてどのようなものをはこんでいたのだろうか？

A 舟の種類は並船、早船、急船、飛切船などがあり、並船は終着地の浅草花川戸まで1往復7・8日から20日かかる不定期の荷船、早船は乗客を主として運ぶ屋形船。急船は1往復3・4日かかる荷船。飛切船は今日下って明日には上がる特急便でした。通常「高瀬舟」で7・80石積み、九十九曲がり三十里(およそ120km)を運んでいました。寛政の頃、江戸へ運ばれた荷物は俵物(米・麦)・醤油・綿実・炭・建築資材・杉皮・石炭・そうめんなどで、江戸から運ばれた物は干鰯(ほしか)・ぬか・灰・油・反物・砂糖・塩魚・石・塩・日常雑貨などでした。干鰯やぬか・灰などの肥料は荒れ地を開墾するための必需品で元禄、享保の頃までは大量に運ばれました。乗客の利用が始まったのは天保年間(1830-43)といわれています。

Q6 新河岸川の中心的な河岸場ってどこにあるの？

A 新河岸川で中心的な河岸場は現在の川越。川越では、特に旭橋を中心とした上・下新河岸、扇河岸、寺尾河岸、牛子河岸とをあわせ「川越五河岸」と呼ばれ、船問屋や商家が軒を並べ、日夜発着の船が絶えませんでした。また、その物資を運搬する馬や車が行き交い、たいへんな賑わいを見せていたといえます。物資供給の中心地として栄えた商都川越の玄関口だったのです。これらの河岸は水量の関係で川越の街より4kmほど離れていましたが明治2年仙波河岸が開設され街に近く便利になりました。

Q7 新河岸川にまつわる歌はないのだろうか？

A # 九十九曲がり仇ではこせぬ 通い船路の三十里
押せよ押せ押せ二挺櫓で押せよ 押せば千住が近くなる
着いた着いたよ新河岸の橋に 主も出てとれおもてもや
このような船頭歌に往時の盛んな様子が偲べれます。

Q8 舟運が終わったキッカケって何だろうか？

A この舟運の全盛期は、幕末から明治初期までであり、明治28年(1895)川越鉄道、明治38

年（1905）川越電気鉄道が開業、そして大正3年（1914）に新河岸川に並行して東上鉄道が開設された結果、積み荷が鉄道に奪われ舟運は衰退しました。

昭和にはいと洪水防止のため流路が10km短縮されて水位が保てなくなり、船の運航ができなくなり、その後、通船禁止令が出され、昭和6年に舟運の歴史は終わりました。

Q9 現在に船問屋は残っていないのだろうか？

A 「伊勢安」は江戸初期から営業してきた下新河岸の船問屋です。今では、河岸問屋の面影を残すのは「伊勢安」1軒となっています。現在の建物は明治3年（1870）に建築されたものです。敷地内には米蔵や味噌蔵があり、川越の特産物であるそうめんの蔵もあります。母屋には、石に覆われた鉄製の金庫があり、火災にも強く商売が繁盛していた様子がうかがえます。

2. 荷物の種類と変化

Q1 どのような種類の荷物が運ばれたのですか？

A 舟運が始まったころは、年貢米などの藩が必要とするものが中心でした。だんだん城下町の商人や農村部の人たちとのとり引きが増えてくると、日用品や肥料を運ぶ事が多くなっていきました。

Q2 実際にはどのような荷物が運ばれたのですか？

A 川越から江戸（東京）へ向かう荷物を下り荷物といいます。この荷物は、俵物（米・麦・雑穀類）、しょう油、そうめんなどの食料、板貫、杉皮、屋根板など家を立てる資材、銭片山（ござの一種）、鍛冶炭、綿実などです。江戸（東京）から川越へ向かう荷物を上り荷物といいます。この荷物は、油、砂糖、塩、塩魚（塩漬けの魚）、太物（綿織物）、小間物（くしやかんざしなど）、瀬戸物など、川越にはない生活物資です。干鰯（ほしか）という肥料も運ばれました。

変り種としては、上り荷物のなかに「熱海温泉」があります。熱海温泉のお湯を樽詰にして川越や所沢方面に運ばれていたようです。使い道はもちろん入浴用であったと思われそうですが、温泉まで運んでいたのはおもしろいですね。

Q3 運ばれる荷物は、時代によって変わってきたのですか？

A 運賃表を見てみましょう（表1）。時代によって変わらない品物は、お米やしょう油、塩、砂糖など生活に欠かせない食料品や、石、板類などの家を建てる資材ですね。江戸時代（永嘉4年）までは運賃表にのっけていて明治時代になるとのっけていなくなっているものは、綿実・銭片山・小間物です。明治になって運ばれるようになったものは、サツマイモ（甘藷）・里芋・下駄歯・油粕などです。どんなものが運ばれたかを見ることで、人々の生活の様子や、欲しがっていたものが想像できるのでおもしろいですね。

Q4 荷物を運ぶ運賃はどのくらいかかったのですか？

A 俵物の運賃は、江戸時代から明治10年以前までには夏（5～10月）と冬（11～翌年の4月）とで運賃が違います。例えば、寛政5年（1793）は、俵物10駄（1駄＝2俵（120キロ）なので1200キロ）が夏は銀6両6分、冬は銀8両4分。文化3年（1806）は夏銭800匁、冬1貫100匁とあります。夏より冬の運賃が高いのは、冬は川の水位が低くなるためたくさんの荷物を載せることができないため手間がかかるからです。これが、明治10年からは一年を通して一定の運賃になっていきました。これは、明治になって船以外の交通（鉄道など）が発達してきたための対抗策と考えられます。

表Ⅱ-1 運賃表による積荷の変遷

	文化3年(1806)	天保4年 (1833)	嘉永4年 (1851)	明治2年 (1869)	明治13年 (1880)
上り荷物	油、綿、太物、砂糖、天草、正麩、藍玉、酒酢、荒物、小間物、瀬戸物、鉄類、塩肴類、石新川物(鏗節)、藍瓶、糠、ほしか、塩、石	油、綿、太物、砂糖、天草、塩肴類、正麩、藍玉、酒酢、石新川物、荒物、小間物、瀬戸物、鉄類、藍瓶、ほしか、糠、塩、石	油、綿、太物、砂糖、酒酢、小間物、瀬戸物、荒物、鉄類、塩魚、藍瓶、糠、ほしか、木炭、塩、醤油・油あき樽、石、土釜炭瓦	油、綿、太物、砂糖、天草、塩肴類、石、塩、醤油あき樽、糠、葛西炭、東京炭	油、砂糖、藍玉、糠、ほしか、炭、木炭、油粕、瀬戸物、荒物、鉄類、釜石、塩、米穀、石、酒酢、魚腸、藍瓶、茶壺、酒・醤油あき樽、むしろ、灰、炭、糸類
下り荷物	俵物、醤油、油粕、綿実、銭片山、素麺、炭、板貫、杉皮、屋根板、鍛冶炭	俵物、醤油、油粕、綿実、銭片山、素麺、炭、松板、杉縦、松、小貫、中貫類、杉皮、杉戸、障子、屋根板、半戸、石灰、鍛冶炭	俵物、醤油、油粕、綿実、銭片山、素麺、松板、杉縦、小貫、中貫、杉皮、炭、松、杉戸、障子、屋根板、半戸、石灰、鍛冶炭、青梅炭、水油・魚油あき樽、柏皮	俵物、醤油、油類、板類、杉皮、素麺、鍛冶炭、青梅炭	米穀、醤油、甘藷、里芋、石灰、炭、土釜炭、青梅炭、材木類、屋根板、下駄歯、陶器土

斎藤貞夫『川越舟運』及び川越市立博物館常設展示「運賃表による船積み荷物の変遷」より作成

3. 河岸、問屋の様子

Q1 河岸とはどんなところですか。

A 河岸には問屋やその大きな倉庫や納屋があり、酒屋なども軒を並べていました。また、問屋の商うものの種類によって河岸で扱うものも変化してきます。

Q2 問屋とはどんなところですか。

A もともとある程度の資力を持っていた者が、河岸が開設されると公用荷物運送を最優先に心がけ、船問屋として経営をはじめたものです。荷主から荷の依頼を受け、その手数料が問屋の収入となります。また、問屋によっては自己資金で肥料類などを買いこんで農家へ売っていました。

Q3 時代によって新河岸川の河岸や問屋に変化はありましたか。

A 18世紀中頃から農業技術の向上に伴い農業生産が増大しましたが、この頃から問屋の役割も変わり、本来の公用荷物運搬優先から、城下町商人や農村部との取引に変化してきました。その後、流域には次々と河岸が増えて問屋も増加していきました。しかし、栄えていた河岸、問屋も明治・大正になると鉄道に貨物や客を奪われどんどん減少していきました。

4. 舟の構造

Q1 実際にどんな舟が使われたのか？

A 新河岸川では、「高瀬舟」「ひらた舟」が利用されていました。

Q2 「高瀬舟」と「ひらた舟」の違いは？

A 舳（へさき《舟の前方の先》）のあがり方が違います。主に「高瀬舟」が使われていたようです。新河岸川は浅いところが多いため、船底を低く平らにして浅いところを通りやすくした高瀬舟がほとんどです。ただし、新河岸川で利用されていた高瀬舟は、荒川などで使用されていたものとは異なります。本当の高瀬舟はかなり大きく、舳が高くなっています。新河岸川でも、初めはこれを用いていました。しかし、川幅、水深の関係上、新河岸川の高瀬舟は、小型で舳が尖り鱸（とも《舟の後ろの先》）が箱型をなした吃水（きつすい《船体の水にかくれている部分》）の浅い型になった。東京の伝馬型の舟と同じです。

Q3 舟の大きさはどれくらい？

A 積載量は15～16トン、4, 5千貫、70～80石積くらい。米250～300俵くらい積めました。積載量が10トン以上ということは、今の大型貨物トラック2台分にあたります。舟運が物資輸送の中核として重要だということがわかります。長さは8間（約14.6m）、幅7尺（約212cm）、吃水3尺（約91cm）。ちなみに、明治時代で30円前後だったそうです。

Q4 舟は荷物を運ぶのにどれくらいかかったのか？

A 同じ高瀬舟でも、漕ぎ手としての船頭の乗船数などによって速度が違います。その種類は以下の表にまとめます。

表Ⅱ-2 舟の種類

舟の種類	運んだ物	かかった日数（時間）	先頭の数
並船 （不定期船）	荷物（主に材木）	7～8日から20日 *上り下りに日数を要するだけでなく、箱根町・浅草・日本橋・両国方面の各回漕店に降ろし、帰日も1艘分の荷物がたまるまで各間屋に積み込みに廻ったため、時間がかかる。	1～2人
早船 （定期船） *1艘1ヶ月 6往復し、交代で毎日出航	初めの頃：軽い荷物 天保の頃：乗客も扱うようになる。	4～5日（往復） *たいてい、午後3時に出帆、あくる朝8時頃、千住大橋に着き、花川戸へはお昼頃着いた。時間は22時間くらいかかっている。	6～7人
急船 （定期船）	急ぎの荷物	3～4日（1往復）	
飛切	鮪を主とする鮮魚が多かった。	その日下って、次の日に上る。	4～5人

Q4 どうやって下ったのか？

A 新河岸川（内川）では棹（さお《川底につっぱって舟を進ませる棒》）。荒川（外川）にでると、櫓（ろ《船尾に接合して櫓状の板を押ししたり引いたりする》）に替わりました。棹は最も単純な方法ですが、「棹は3年、櫓は3月」といわれるほど、扱いが難しかったようです。

Q5 どうやって上ったのか？

A 風の頃合いを見て、12、3mの帆柱を立て、セミ（滑車）を使って帆を上げ、風を受けて進むようにしました。順風の場合は問題ありません。逆風の場合、ジグザグ航法で進みます。また、「のっつけ」と呼ばれる人が、新倉河岸から綱をつけ、舟を曳いて進めました。

（田中千映子・森田亜希子・浜口梢・林大介・高田信太郎）

Ⅲ. 荒川の治水

Q1 昔の荒川の流れは、どのようになっていたのだろうか？

A ①江戸時代以前の荒川

約千年前の荒川の川筋は、源流から寄居付近までは今と変わりはありませんでしたが、中流からは大きく違っていて、古利根川の一支流として、現在の東京湾に注いでいました。名の由来である「荒れ川」が示す通り、主に扇状地の扇端にあたる熊谷より下流でしばしば流路を変え、水害を起こしてきました。被害に遭う土地では、多くが農耕を営んでいたこともあって、河川改修の歴史は古く、鎌倉時代にまでさかのぼります。中流部の田畑や集落の周辺に小規模な堤防が築かれ、以後戦国時代に至るまで、各地で堤防を造ったり、たびたび改修したりという記録が残っています。

慶長年間には、関東群代・伊奈忠次が、さらに川島領の堤防の増築を施行したと伝えられ、他にも吉見領大囲堤や和田吉野川の相上堤、足立郡遊馬村（現さいたま市）から葛西領までの堤などが造られました。

②江戸時代の荒川

寛永6（1629）年、伊奈忠次の子・忠治により、荒川を利根川から分離する瀬替工事が行われました。これは、現在の熊谷市久下で元荒川の川筋を締め切り、堤防を築いて新川を開削し、荒川の本流を当時の入間川の支流である和田吉野川につなぐというもので、「久下の開削」「利根川の東遷、荒川の西遷」とも呼ばれています。

この瀬替工事は、①埼玉平野東部を洪水から守り、新田開発を促進すること、②熊谷・行田などの古い水田地帯を守ること、③舟運の開発、④中山道の交通確保、江戸城下の治水などでした。

Q2 江戸時代の荒川は、どのような水害を起こしたのだろうか？

A ①寛保2年（1742）の洪水：この年の洪水は、利根川の洪水も合わせ、武蔵の国（埼玉県・東京都）一帯が水浸しになりました。忍城、川越城が大破し、3900人もの死者を出したといわれています。

②安政6年（1859）の洪水：寛保2年の洪水に次ぐ大洪水で、寄居町から入間川が合流するあたりまで、水浸しとなりました。その他にも、272年間で33の洪水の記録があります。

Q3 昔の堤防には、どのようなものがあつたのだろうか？

A 洪水で恐いのは、膨大な水の量と、流れの勢いです。河道が変えられた荒川では、洪水が出たとき、一気に海へ向かわずに、広い中流部で、一度水が溜められ、勢いを弱めて下流へ流れるようになりました。

①かすみ堤：川の流れに対して、斜めに造られた堤防で、洪水を堤防の間に少しずつ受け止め、下流で氾濫を起こすのを防ぎました。

②輪中堤：洪水のため池となった中流部の村をグルリと囲んだ堤防で、洪水から村を守りました。また、洪水がよく出る地域では、いつも住んでいる家より一段高いところに、避難用の家（水塚）が建てられました。

Q4 明治から昭和にかけて起こった洪水は？

A 明治43年、昭和22年、昭和57年に特に大きい洪水が起こっている。

明治43年の洪水は、荒川において明治以降最大の出水となった。埼玉県内では約400名もの死傷者が出て、住宅や農作物にも多大な被害を与えた。被害総額は当時の国民総所得の約4.2%にあたる1億2千万円余（現在の価格で約5千億円）に達した。水が引くのにも2週間を要し、交通・通信網も遮断された。またこの洪水によって荒川放水路が開削された。

昭和22年の洪水は、「カスリーン台風」と呼ばれる台風が引き起こしたもので、戦後最大規模のものとなった。埼玉県内での犠牲者は86名、被害総額は100億円とされている。

昭和57年には台風18号の影響で、5.65Mの水位の洪水が起こった。入間川や新河岸川などでの被害が著しく、国の激甚災害対策特別緊急事業の指定を受け、集中的な河川改修工事が実施された。

表Ⅲ-1 戦後の洪水被害

	昭和22年	昭和33年	昭和57年
水位 (m)	8.60	7.48	5.65
死者・行方不明者(人)	16	5	1
被害家屋 (戸)	28,520	63,120	17,168
被害総額 (円)	1億2千万		211億(新河岸川)

(死者・行方不明者、被害家屋については治水橋上流域のものとする)

Q5 荒川のダムにはどのようなものがあるか？

A 主なダムとして、二瀬ダム、大洞ダム、玉淀ダム、有間ダムなどがあげられる。そのほかにも現在開発中のダムもある。

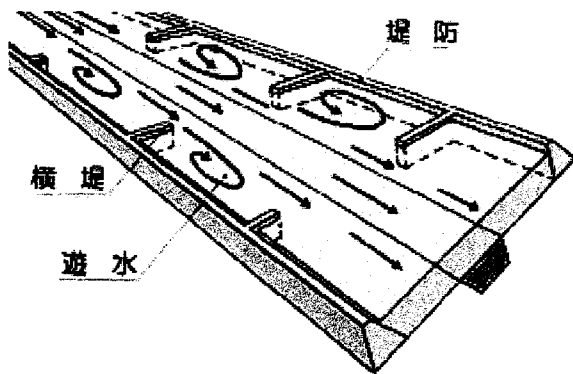
表Ⅲ-2 利根川水系及び荒川水系水源開発計画

施設名 (荒川水系)	有効貯水容量	開発水量	完成 (予定) 年月	事業主体
二瀬ダム	2180万 m^3		S36.12	国土交通省
滝沢ダム	5800万 m^3	4.6 m^3 /秒	H19完成予定	水資源開発公団
浦山ダム	5600万 m^3	4.1 m^3 /秒	H10.11	水資源開発公団
荒川調節池総合開発	1060万 m^3	3.5 m^3 /秒	H9.3	国土交通省
有間ダム	725万 m^3	0.7 m^3 /秒	S61.3	埼玉県
合角ダム	925万 m^3	1.0 m^3 /秒	H14完成予定	埼玉県

(『荒川2002』 国土交通省・荒川上流工事事務所)

Q6 明治以降の荒川の河川改修の歴史って？

A 明治40年、43年と続いた大洪水を契機に、明治政府は抜本的な治水計画に乗り出した。荒川の近代的な治水の基礎を築いた「荒川改修計画」は荒川を上流部と下流部に分け、荒川下流部では、岩淵水門から下流に、隅田川(当時の荒川)と分派する約21Kmの放水路を新たに開削した。横堤(図・写真参照)や広大な河川敷はこの時に誕生した。



<横堤：吉見町糠田橋付近から戸田市笹目橋付近の間の川幅を広くとり(最大で2.5Km)、26本の横堤を設けることで遊水効果を高め、下流へ流れる洪水を調節する。>

しかし高度経済成長が進むにつれ、荒川流域にも人口・産業の集中が進み、新たな治水対策が必要とされた。河道改修、上流ダム群、中流の調節池の建設などがこれである。これらの作業は現在に渡ってなお続けられている。

Q7 これからの荒川の河川改修はどうなっていくのでしょうか？

A この疑問については、平成14年11月23日のゼミにおいて、国土交通省 関東地方整備局 荒川上流事務所 地域連携課長 金子勝さんに出前授業という形で講演していただいた内容をもとにお答えします。

今までは横堤を利用した遊水の考え方でしたが、現在は人工的な調節池をつくる方向になっています。また、各地でスーパー堤防をつくる動きも盛んになってきています。それだけでなく、自然環境や都市化などにも対応した総合治水対策が求められています。

○荒川調節池

現在は荒川の中流部で5箇所「平地のダム」ともいふべき調節池化事業が行われています。そ

のうち最下流の荒川第一調節池（秋ヶ瀬・彩湖）の様子は表 2 のようになっています。横堤の先端を結ぶように囲繞堤を設けて河道調節池とし、越流堤を設けて越流させ、調節池に貯留する方式で洪水調節を行います。

○スーパー堤防（高規格堤防）

スーパー堤防は幅 100～300m にわたって盛り土を行い整備する堤防で、資料②のように従来の堤防を越える大洪水に対しても壊れない構造になっています。堤防上は通常の土地利用ができ、軟弱地盤の改良なども行われ地震などの災害にも強い土地をつくることができます。

スーパー堤防の整備はその地域の土地区画整理事業などと一体になって行われ、町づくりにも一役買っています。堤防の特徴・効果としては

①幅が広いので破堤する心配がなく、地震など災害時の避難場所としても利用できる。

②従来利用できなかった堤防の上は、公園などの公共スペースとして有効に利用できる。

③地域の区画整理事業との連携によって、河川環境を生かした住みよい町づくりができる。

などがあります。現在では吹上地区、上尾地区、田島地区などで完成しており、その他にも各地で事業や計画が行われています。

○自然環境保全

蛇行した河川の直線化や、コンクリートの堤防化などの河川改修によって周辺の自然環境が失われつつあるため、人と自然と生物にやさしい川づくりを目指しています。各地でビオトープがつくられているほか、砂や石で自然を再現する覆土護岸や野鳥のとまるスポットなどの自然公園化なども進められています。

○総合治水対策

都市化が進んだ地域の河川では保水・遊水機能が失われ、従来水田などに浸透していた雨水が行き場を失い下流への流出を引き起こしやすくなります。そこで保水・遊水機能を適切に維持・回復するような総合的な治水の対策も必要になってきています。そこで、雨水を学校の校庭や自宅などで貯めこんでおける施設や、倉庫を高くしたりして水から逃れる水塚などの工夫も求められます。

水防とは、その地域に住んでいる人たちがやるべきものです。将来的には河川防災ステーションを各地域に設置し、資材の確保等を支援してその地域の人々の手による水防を実現することを目指しています。また、市区町村ごとに洪水ハザードマップとして、水害による被害を最小限に食い止めるための浸水情報や避難情報などを記載した防災マップを作成するなどの防災対策にも取り組んでいます。

（赤塚みゆき・椎名正貴・楊井貴子・松崎努・宮澤好春）

IV. 荒川の祭り

「荒川の祭り、行事、信仰」をテーマに調査してきた。そもそも日本には春夏秋冬を通して、さまざまなお祭りが存在し、伝統的に続いている。春はその年の豊作を祝ったり、占ったりする春祭り。夏の猛暑を前に気を引き締め、悪病をはらう。もしくは祖先供養息災をする夏祭り。秋は神に豊作を感謝する秋祭り。同様に荒川流域でもさまざまなお祭りが行なわれているだろうし、またかつて行なわれていただろう。荒川流域そのものに関係するお祭りは数多く存在する。

そこで今回は、一つひとつをすべてみていくことは不可能であるため、「荒川流域に関する 55 個の祭り」についてスポットをあてることにした。この 55 個の祭りは「埼玉県立川の博物館（寄居町）」で荒川流域に関する今なお現存している祭りとして取り上げているものである。その背景にあるものは何であるか調査・研究を進めていきたい。

これらの祭りについて、それぞれの目的、場所、地名、祭りの意味・意義等を探っていく中で、荒川流域に住む人々の荒川や荒川流域に関する思い入れや荒川そのものに対する信仰心や地域にす

む人々の川との関わり方などを見出したい。

(1) 調査方法

①文献による調査：『荒川ものがたり』、各市町村史 ②取材・聞き取りによる調査：埼玉県立川の博物館

(2) 題材に対する問い

①埼玉県には川でのいくつ祭りがあるのだろうか？ ②何故、川で祭りを行うのだろうか？
これらの問いに対して資料の提示をしていく。

表IV-1 荒川流域の祭り(川の博物館調べ)一覧

	祭りの名前	実施日	場所	祭りの意味
1	棕(むく)神社の御田植神事	3月3日	秩父市上蒔田	五穀豊穡
2	井森の水神マチ	3月15日	秩父市田村	水の安全
3	河原沢のオヒナゲエ	4月3日	小鹿野町河原沢	子どもの厄祓い
4	中津川のカンナバライ	4月3日	大滝村中津川	
5	秩父神社の御田植神事	4月4日	秩父市番場町	豊作
6	大野の送神祭	4月8日	都幾川村大野	悪霊退散
7	白石の神送り	5月第2日曜	東秩父村白石	悪霊退散・豊作
8	八谷の水神マチ	5月第2日曜	小鹿野町藤倉	雨乞い
9	桜沢の水口祭り	6月中旬	寄居町桜沢	みそぎ
10	子鹿神社の夏越の祓い	6月30日	小鹿野町小鹿野	災厄・祓い
11	棕神社の夏越の祓い	6月30日	皆野町皆野	
12	西堀の人形流し	6月30日	浦和市西堀	無病息災
13	青木の人形流し	7月1日	川口市青木	みそぎ
14	管間の水神祭	7月10日	川越市管間	
15	上寺山のマンガリ	7月14日	川越市上寺山	無病息災
16	戸田の水神社祭	7月14,15日	戸田市川岸	
17	平方のどろいんきょ	7月14以降日曜	上尾市平方	悪疫退散
18	川面の水神社祭	7月15日	長瀨町矢那瀬	川難よけ・安全祈願
19	吾野の川瀬祭り	7月18日	飯能市南	みそぎ(ヨマチ)
20	親鼻の川瀬祭り	7月19日	皆野町親花	みそぎ
21	柳田のセンゴリ	7月20日	秩父市柳田市	みそぎ
22	鶉平のフセギ	7月20日	大滝村大滝	
23	大達原の不動様の祭り	7月20日	大滝村大滝	
24	佐太彦神社の川瀬祭り	7月20日に近い日曜	寄居町折原	悪病祓い
25	うちわ祭り	7月20~22日	熊谷市市街地	悪行退散・五穀豊穡・ 商売繁盛
26	長瀨のオショウジン	7月22日に近い日曜	長瀨町長瀨	清め
27	栃久保のセンゴリ	7月22日	荒川村上田野	清め
28	秩父神社の川瀬祭り	7月19~22日	秩父市番場町	無病息災・悪霊退散
29	神明社の川瀬祭り	7月28日	荒川村白久	悪病祓い
30	若獅子神社の川瀬祭り	8月1日	荒川村上田野	悪病祓い

31	飯島新田の水神祭り	7月25日	吉見町飯島新田	水難よけ
32	玉淀水天宮祭	8月第1土曜	寄居町寄居	水難よけ・安産祈願
33	脚折の雨乞い行事	8月7日	鶴ヶ島市脚折	雨乞い
34	岩淵の川施餓鬼	8月11日	東京都北区岩淵町	
35	船玉祭り	8月15日	長瀨町長瀨	水上安全・安産祈願
36	浦山の川施餓鬼	8月16日	秩父市浦山	聖霊鎮守・悪霊退散
37	伊豆沢河原の灯籠流し	8月16日	小鹿野町小鹿野	
38	星川の灯籠流し	8月16日	熊谷市星川	慰霊
39	立沢の虫送り	8月16日	皆野町上日野沢	無病息災
40	大梅寺の川施餓鬼	8月16日	小川町大塚	慰霊
41	沢口の聖霊送り	8月16日	吉田町上吉田	悪霊鎮送(聖霊供養)
42	門平の虫送り	8月17日	皆野町上日野沢	無病息災
43	小川の聖霊送り	8月17日	吉田町上吉田	無病息災
44	四萬分寺の川施餓鬼	8月24日	秩父市栃谷	せがき:無縁亡者供養
45	久下の九頭龍講	8月28日	熊谷市久下	
46	三山の雨乞い行事	夏の干ばつ時	小鹿野町三山	雨乞い
47	上吉田の雨乞い行事	夏の干ばつ時	吉田町上吉田	雨乞い
48	下戸田の川施餓鬼	10月1日	戸田市下戸田	死者の供養
49	竜頭神社の川瀬行事	10月1日	小鹿野町河原沢	みそぎ
50	高麗神社の獅子舞	10月19日	日高市新堀	商売繁盛・家内安全・五穀豊穡
51	柏沢のカワビタリモチ	旧暦12月1日	両神村薄	
52	日野沢の人形流し	12月31日	皆野町下日野沢	厄払い
53	八幡神社の大祓	12月31日	皆野町上三波	みそぎ
54	椋神社の厄年人形流し	12月31日	吉田町下吉田	
55	井戸の水神祭	1月25日	長瀨町井戸	水難よけ

この55の祭りは、川の博物館が、現在行われていて県内において代表的で且つ、川にまつわるものを任意に選んだものである。

表IV-2 祭りの意味

①みそぎ(禊)	悪霊を水できれいに洗い流す祈りのこと。
②田植神事	神社の境内を、田にみたてて稲の豊作を祈る。
③水神祭り(マチ)	水難よけ
④オヒナゲエ(御雛粥)	子どもたちが河原で粥を炊き、一日おひなさまと共に河原で遊ぶ。雛は本来人間が病気や災難で見舞われる場合の身代わりとも考えられていた。かつては夕方、災いを人形にたくして川に流した。
⑤送神祭(神送り)	各家々で五穀を炊いて、紙に包んだオヒネリで、家族中の身体をなでることで、災厄をもたらす悪霊や疫病神をオヒネリに移させ、それを御輿に乗せて川まで送る。
⑥人形流し	安全祈願の言葉や家族の名前を書くことで人形に災厄をもたらす悪霊を移して荒川に流す。

⑦マングリ (万垢離)	あか(垢)を10000回洗い落とす??
⑧どろいんきよ	氏子の家に、水をまいて泥水として、その中に御輿を転がす。その後、荒川でひともみする。
⑨川瀬祭り	「みそぎ」といい、神輿を川の中に引き入れ、もみ合う行事。神様のみそぎ。
⑩センゴリ (千垢離)	あか(垢)を1000回洗い落とすが語源。川に入水し、水をかけることで垢を落とし清める。(みそぎ習慣の最も古い形)
⑪オショウジン	センゴリによって身を清めて精進する。
⑫脚折の雨乞い行事	全長36mの大蛇を竹や藁で作り、飯森川支流水源の雷電池まで行き、降雨を祈るもの。昭和51年から、4年に1度の行事になった。
⑬川施餓鬼	鬼に静まってもらうという意図。亡者の供養。
⑭船玉祭り	数百の行灯に火をつけて、荒川に流し、水上安全の祈願をする。
⑮虫送り	古くは農作物に害を及ぼす害虫すべて、悪霊のなせる技であったと考えていた。害虫というかたちあるものに象徴した。
⑯聖霊送り	御輿をつくり、人間生活に厄災をもたらすと考えられている悪霊を、村境の川仲間で鎮送する習俗。

・祭りと時期の関係

春祭り——神を迎えるためのお祭りのことで、その年の作柄を占ったり、あらかじめ祝ったりするお祭り

夏祭り——前半 夏の猛暑を前に、気を引き締め、心身を奮い立たせ、病魔を近づけさせない。
後半 残暑で仕事はつらいが、農作業は一段落つく。休養しながら、家族や祖先と団欒する機会であり、供養や息災の性格が強い。

秋祭り——神送りのためのお祭りで豊作などを感謝する。

・祭りと地形の関係

春先になると、神が点から山に降り、山を伝わり里へきて、作物の生育や人の生活を見守り秋になると、里から山を通過して天に帰っていくものと信じられていた。



神がおるとされている山頂、山腹、山麓、里の集落には神が宿るお宮が設けられている。
(例：奥の院、山の神、上宮、里宮)

以上のことを含め、調査の方向性として「川に対して、どんな思いがあるか、どんな信仰があるか、地域に住む人々と川との関わりはどのようになっているか」を考えていく。

(3) 新たに発生した荒川流域の祭りに関する疑問

55個の祭りについて取り上げることにした訳だが、これらは博物館のある寄居町を含む荒川の上流域に集中していた。調査を進めていく中で、これらがどういった観点で選ばれたのか?などといった疑問が出てきたので、博物館に直接問い合わせてみることにした。質問事項は以下の通りである。

- ①博物館で取り上げている55個の川に関する祭りはどのような観点で選んだのか?
- ②その他の流域(特に下流域)にもたくさんの祭りがあると思うが、それらはなぜ取り上げ

なかったのか？

③博物館周辺（上流域）の祭りが多く取り上げられているが、それはなぜか？

それに対する回答は以下の通りである。

①現在行なわれていること、県内でも代表的なものであること、の条件を満たしているもの
のうち、川にまつわるものを任意に選んだ。

②都市化の進行により、お祭りが廃れてしまった。或いは失われてしまったものが多い。下流で
は、川の景観が変わってしまったために失われたと考えられる。

③荒川の上・中流域では、山地や扇状地などのため、景観は変わりようがない。そのため祭りが
たくさん残っているということが言える。

以上をまとめてみると、荒川にまつわる祭りには、荒川村、秩父市、長瀨町、寄居町、皆野町、
吉田町などの上・中流域に集中している傾向が見られ、下流域のさいたま市、川口市、戸田市など
では、ごく少数しか見られない。その原因としては、都市化の進行に伴う川の景観の変化（河川の
整備に伴う土手のコンクリート化 etc）によって次第に廃れていったと言える。

博物館への問い合わせから、祭りが川の景観の変化によってその運命を左右されてきたというこ
とは分かった。しかし、それだけでは納得がいかない。果たして、祭りというものは川の景観が変
化したという理由だけで廃れたりするのだろうか？ほかにも大きな原因があると思えてならないの
である。あくまで推測の域を脱しないが、私見を述べてみよう。

祭りはそれを運営する人間と参加する人間がいなければ始まらない。そういった人間を動かす原
動力となるのは、まさに「川に対する思い」ではないかと思う。それを実証するには、祭りが盛ん
に見られる地域に住む人々の川への思いを探ることである。また、そういった地域の祭りの起源に
ついて本格的な調査を行うことで見えてくることだろう。

これまでの調査をもとに、発問を提示し、それに対する答えを調査結果に合わせて提示してい
きたい。

Q1 埼玉県には川でのいくつ祭りがあるのだろうか？

A 一覧表を参照。特に荒川上流域に祭りが集中しているようである。下流域には祭りが少ない。

Q2 なぜ、川で祭りをを行うのだろうか？

A 何か川（荒川）には「特別な力・ミエナイチカラ」がある。①西堀の人形流し；夏には、猛暑
の前に気を引き締め、心身を奮い立たせ、病魔を近づけない。②人形流し；安全祈願の言葉や家族
の名前を書く事で人形に災厄をもたらす悪霊を移して荒川に流す。③「荒川に流す」：「事を水に流
す」流す事で人々の不安の気持ちは浄化する。④人々は川が不安な気持ちを流してくれる力を持っ
ていると思う。⑤川が大切なモノであるため、行事（祭り）として形にする。

Q3 何故、下流域には祭りがすくないのであろうか？

A さいたま市、戸田市、川口市など住宅街（住む人）が多い。都市化の進行から祭りの衰退。そ
れは何故か。川に対する人々の思いがキーワードになる。もともと川に住む人より都市化の進行に
より外部の人々が移住した為、もともと川の流域に住まない人の割合が高くなる。川に対する意識
が低下する事で祭りを継承していこうという人々が少なくなっていく。

（鈴木友香理・島田順大・野澤寛之・長谷川久和・武蔵昌行）

V. 水神信仰

治水技術が低く、また水道設備が完備されていなかった過去の人々にとって、荒川はより生活に

密着した自然であった。人々は荒川の恵みによって、農業・漁業・水運業（生業）等を営み、ときには荒川の氾濫によって被害を受けた。人々の生活は荒川と共にあったといえる。

ここでは、そうした過去の人々と荒川との密接な関わりを、人々が建立した「水神碑・水神祠」などによって読み解こうと試みた。いわば、「水神信仰」を鍵として荒川流域に住む人々の「伝統生活文化」を読み取り、提示することがねらいである。

そのため以下に、「水神の種類」・「水神碑の成立年代」・「水神碑の分布」・「水神碑の形」・「水神碑の建立主体」・「水神碑の建立理由」の6つの問いをあげ、なるべく具体的にその問いに回答した。

川にと共に生活していた人々にはそれぞれ思いがあった。こうした思いに共通する部分はやはり無事な生活と平穏な川であったと想像される。昔の人々は、そんな願いや祈りを物や行事に託してきたが、今我々は川に関しては土木技術や行政に頼りきりの部分がある。そのような生活様式の変化から水神を祀るといった風習はなくなり、新たに碑を建てることもなくなった。私たちが川と関わってこれからも生きていく上で、過去の人々が抱いていた自然に対する思いや畏敬の念を、ずっと忘れずに持ち続ける事が必要ではないだろうか。神を祀る過去の人々の思いから、今我々に必要な荒川に対する姿勢をもう一度見つめ直すことが大切だと考える。

Q1 水神とは何か？

A 川は人に恵みを与えてくれる豊かな資源である反面、水難や水害など人々の命や生活を脅かす災いのもとになる要素も含んでいる。荒川流域で生活する人々は、川が恐ろしい顔に変わることを恐れ、神をまつて川が氾濫することのないように願った。このような川や水に関わって祀られた神を一般的に「水神」と呼ぶ。

一口に水神と言っても、多種の信仰が見られる。アニミズム的な素朴な信仰としてのいわゆる「水神」のほかに、九頭龍神や弁財天・不動尊・大杉様・金毘羅様など、大社に祀られている固有の神々を「水神」として祀る例も、散見される。

このように、昔は生活の根底に関わる川の平穏を神に祈る慣習があり、今も神社や水神祠・水神碑などの形で残されている。

Q2 水神碑はいつごろできたのか？

A 現在、荒川流域で残存している水神碑・水神祠は103確認されている。そのうち銘文が刻まれているもの49があり、銘文には碑が建てられた年月日や作った人の名前や団体名、また神への祈りの詩などが刻印されている（表1参照）。荒川流域に現存する碑で最古のものは、江南町押切に残る弁才天像で「享保二年」（1717年）の銘が打たれている。最も新しいものは北本市高尾の水神宮碑で「昭和43年」（1968年）のものである。銘文のある49の碑の建立年代の内訳は江戸時代24、明治時代16、大正時代4、昭和時代4となっている（50番の水神宮碑は銘文の破損により、正確な建立年代は特定できない）。現代に近づくにつれ、建立される碑の数が減少傾向にあるのは、川の補修工事や治水の建築技術が上がり、洪水の危険性が減ったことが要因の一つと考えられる。また、江戸時代には「寛政の洪水」（1791年）と「安政の洪水」（1859年）という二つの記録的な大洪水が起こったが、これらの災害と呼応するように、1791年前後には4つ（1793年に上尾市畔吉・同市平方、1796年に同市平方、1797年に北本市荒井）、また1862年前後では9つ（1862年に川本町本田・戸田市美女木、1864年に吉見町一ツ木・同町飯島新田・川本町本田、1866年に戸田市美女木・長瀨町本野上、1867年にさいたま市西遊馬）の水神碑が建立されている。こうしたことから、洪水などの災害の後に、人々が川の平安を祈願して建立したことが考えられる。

Q3 水神碑・水神祠はどこにあるのか？

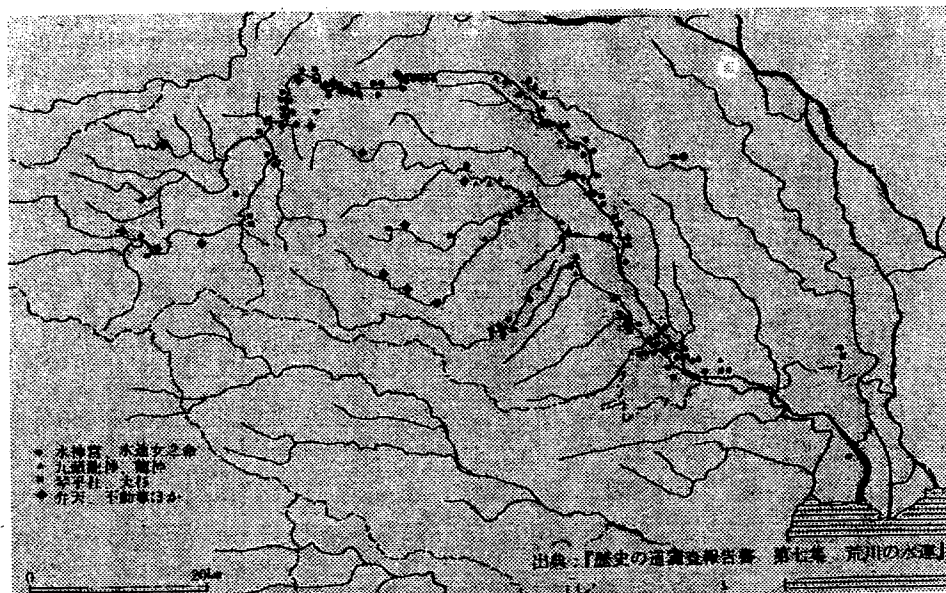
A 水神碑は荒川の上流から河口付近まで広く分布している（図1参照）。

荒川の上流から詳細に水神碑の分布をたどると、秩父郡大滝村櫛平と神岡に筏流しの安全祈願の水神祠がある。大滝村小双六木と大達原には、キヤ職人（木材を売る）の守護神として不動尊が祀られている。荒川と横瀬川が合流するあたりには筏師の信仰する水神が祀られており、秩父郡皆野町大淵の荒川と赤平川の合流点付近では筏乗りたちが祀った水神がある。長瀨の石畳では、例年 8 月 15 日、水難除けを祈り、船玉祭がおこなわれ、このあたりには、伝承が数例伝えられている。石畳の下流、本野上と井戸を結ぶかつての「金石の渡し」の両岸には、それぞれ水神宮碑がある。長瀨町は両岸に水神が立ち並んでいるが、大里郡寄居町でもこの傾向が見られる。寄居町の荒川左岸段丘上には、地元の漁師たちが水難除けのために祀っていた水天宮がある。大里郡川本町の「板敷岩」と呼ばれる大きな岩にも、水車業者や漁師、筏師が水神を祀り信仰した。熊谷市村岡の荒川土手下には、九頭龍神の祠がある。九頭龍神はこの先の久下の権八地蔵にも祀られている。大里郡大里村小八ツ林の大芦河岸跡には水神宮碑がある。これより下流は大規模な帆掛船による交通がなされていたと伝えられている。このあたりの水神は左岸に多く分布している傾向にあり、右岸は吉見町に水神が見られる。北本市高尾には人びとが水運の安全を祈願したと見られる水神宮碑がある。河岸で祀ったと見られる水神は上尾市の畔吉やさいたま市（旧浦和市）の羽根倉河岸がある。さらに下流に進むと朝霞市下内間木に水神宮碑があるが、集中して見られるのは戸田市の流域である。戸田は古くから洪水の被害を受けやすい土地柄であったからであろう。

水神碑は、全体的に荒川流域に広く分布しているが、中流域や下流域の一部において密集域があり、分布に偏りが見られるのは、密集域が過去に渡し場があった場所や洪水の被害を受けやすい地域であったことが要因であると思われる。

Q4 水神碑・水神祠はどのような形をしているのか？

A 水神碑にはさまざまな形がある。自然岩をそのまま使ったもの、自然岩を削って一つの面を平らにしたもの、石柱の形にしたもの、燈籠の形にしたものなどがある。水神祠は、名のおり祠で、小さな社が作られ、そのなかに水神が祀られている。



図V-1 荒川流域の主な水神位置

表V-1 荒川流域の水神碑・水神祠の建立年別表

	A	B	C	D
1	名称	所在地	銘文	建立年
2	弁財天像	江南町押切	「享保二年」	1717
3	頭殿神社	吉見町地頭方	「享保一二年」	1727
4	九頭龍大権現碑	熊谷市新川	「天明七〇」	1787
5	水神宮碑	上尾市畔吉	「寛政五癸丑年」	1793
6	水神宮祠	上尾市平方	「寛政五年」	1793
7	八大龍王碑	上尾市平方	「寛政八年」	1796
8	水神宮祠	北本市荒井	「寛政九年」	1797
9	水神宮碑	吉見町江和井	「享和二成年六月」	1802
10	水神宮碑	戸田市早瀬	「文化壬申六年講中」	1809 or 181
11	水神宮碑	大里村小八ッ林	「文化十二年八十八翁愚禪書」	1815
12	水神社碑	戸田市美女木	「天保六年八月大野連中」	1835
13	水神碑	上尾市畔吉	「天保十四卯九月」	1843
14	水神祠	寄居町赤浜	「弘化三酉午四月」	1846
15	水天宮祠	川越市下老袋	「嘉永六癸丑五月吉日」	1853
16	水神宮碑跡	上尾市平方	「嘉永七年」	1854
17	大辯財天女碑	吉見町丸貫	「安政三年」	1856
18	琴平大権現祠	川本町本田	「文久二年」	1862
19	水神宮碑	戸田市美女木	「文久二年八月」	1862
20	九頭龍大権現碑	吉見町一ッ木	「元治元申子年」	1864
21	水神宮碑	吉見町飯島新田	「文久四年」	1864
22	水神宮碑	川本町本田	「文久四年」	1864
23	水神宮碑	戸田市美女木	「慶応二年四月」	1866
24	水天供養塔	長瀬町本野上	「慶應二年」	1866
25	水神宮祠	さいたま市西遊馬	「慶応丁卯歳」	1867
26	水神宮碑	長瀬町本野上	「慶應四年」	1868
27	琴平神社	上尾市畔吉	「明治七成年」	1874
28	九頭龍大神碑	吹上町大芦	「明治十一年」	1878
29	水神宮碑	戸田市川岸	「明治二十三年」	1890
30	大杉大神碑	戸田市川岸	「明治二十三年」	1890
31	水神宮碑	鴻巣市原馬室	「明治廿六年」	1893
32	水神宮碑	鴻巣市原馬室	「明治26年11月」	1893
33	水神碑	吹上町小谷	「明治廿八年三月十七日」	1895
34	水神宮碑	川島町三保谷宿	「明治二九年」	1896
35	水神宮碑	さいたま市下大久保	「明治三十年一月一日羽根倉河岸」	1897
36	九頭龍大神碑	大宮市塚本町	「明治三十三年」	1900
37	水遠女命碑	長瀬町矢那瀬	「明治三十四年八月一日下郷中」	1901
38	九頭龍大神碑	吉見町一ッ木	「明治三十六年、一ッ木村中」	1903
39	水神祠	寄居町立ヶ瀬	「明治四十一年八月十三日梁達中」	1908
40	水神宮碑	戸田市美女木	「明治四十三年二月講中」	1910
41	九頭龍大権現碑	大里村小八ッ林	「明治四十四年」	1911
42	九頭龍大神碑	吉見町明秋	「大正三年」	1914
43	九頭龍大権現碑	吉見町明秋	「大正三年」	1914
44	水神天碑	吉見町明秋	「大正四年三月」	1915
45	水遠女命碑	寄居町金尾	「大正十年」	1921
46	水神宮碑	鴻巣市滝馬室	「昭和七年五月二十二日架橋竣中」	1932
47	水神宮碑	長瀬町井戸	「昭和三十年」	1955
48	水神祠	長瀬町長瀬	「昭和四十一年」	1966
49	水神宮碑	北本市高尾	「昭和四三年」	1968
50	水神宮碑	北本市高尾	「〇己九月」	?

Q5 誰が水神碑・水神祠を建てたのか？

A 水神碑を建立した主体は主に水運に携わるもの、水車業を営むもの、農業に携わるものなどが挙げられる。また、その中でも個人による建立と集団によるものがある。個人の建立によるものは数が少なく、多くは個人の利益を上げることを願いとして建立されており、集団によるものの多くは安全に生活や生産活動が行えるようにという願いがこめられているようである。

個人で建てられた水神碑の例として、和光市白子石祠がある。これは、割烹「水車」の敷地内にあり、「願主柳下利八」と刻まれている。水車を営む柳下家において、水は商売の命の綱であり、商売繁盛を願って建立したのである。

集団で建てられた水神碑の例としては、さいたま市(旧浦和市)では川の氾濫による水害が多く、舟運業や水運業に携わる人々も多かったので、特に新河岸に接した田島・内間木地区では水神講と呼ばれる団体をつくり、集団で組織的な水難防止を願う信仰が為されていた。

Q6 水神碑・水神祠にはどのような願いが込められていたのか？

A 大きく分けて水難除け、水害除け、飲料水確保、灌漑用水の確保、水運・水車・漁労に携わる人々の守護等を願うために建てられている。

上流地域では川の源流たる美しい水源が多く、その水が絶えないことを願って飲料水確保の信仰が多い。例えば長瀨市矢那瀬川面にある水神塔がこれに当たると思われる。飲料水確保の信仰の対象となる水神として網象女神、不動明王等がいる。

中流地域では川の流れも穏やかになり、畑作が盛んとなるので、灌漑用水の確保のために建てられた石碑が増えてくる。和光市新倉の県立和光高校横の溜池弁才天社がこれである。この地域は、かつては溜池であり、その水は水車にも利用されていた。この信仰の対象として弁才天が挙げられる。

下流になると、川幅も広く深くなるので水運、舟運が盛んになり守護神としての信仰や水難よけのものが多くなる。戸田市川岸の水神社がこれにあたる。また、この信仰の対象としては九頭龍神等がある。

建立の理由について、以上のような地域分けができるが、水難除け、水害除けの石碑は洪水や子供の水難が起こった際に建てられるケースもあるため、地域を問わず点在する。水神に対する願いは、地域による川の特性的変化や、農民・漁師・キャ職人・渡し守など川を生活の場として利用する人々の利用方法によって規定されえるといえるだろう。

(渡部健・市川武史・檀本優子・土屋宏満・小田誠)

VI. 伝統漁業と農業

1. わさび栽培

「埼玉県でわさび!？」と私たちは驚いた。寄居に暮らす者にとっても秩父でわさびを作っていることは初耳であった。しかし、県内の市町村が発行している小学校中学年社会科副読本には、埼玉県の特産物として秩父市の「わさび」が記載されている。それを頼りに秩父市にある「彩の国秩父農林振興センター」に取材に伺った。そして、農村振興課の中山さんの紹介によって、秩父市わさび生産組合長の中山新一郎さんにお話を伺うことができた。

Q1 どこで作っているのですか？

A 秩父市の浦山地域で作っています。荒川の支流の一つ、浦山川の源流部で、車が入れるところからさらに歩いて2時間ほどのところにあります。

Q2 今も作っているのですか？

A はい、今も作っています。ただ最近には鹿に食べられてしまうことが多くなり、収穫ができない年もあります。鹿が増えた理由は「人間」です。山の木をむやみやたらに伐採し、緑が失われているからです。「鹿による天災」ですが、本当は「人災」なんです。また冬は雪がうんと降るので、シートで覆っています。4月の末には入れるようになるかなあ？

Q3 いつから作っているのですか？

A 昔から、炭焼き・薪作り・材木の切り出しの間に副業として、また年寄り・子どもの仕事として、自生のものを山から採ってきたようです。秋に、正月準備の現金臨時収入として行われていたようです。そして、私のおじいさんがまだ若いころから、もう少し作らないか？と市場からの要請で栽培を始めました。しかし、浦山の地形は傾斜が強すぎるために、石垣を組んで段々畑にしなくてはならず、とても大変だったと聞いています。また私が子どものころ、今から60年前には苗畑として新品種を作って、静岡にも苗出荷をしていました。

Q4 これからのわさびはどうなっていくのですか？

A 浦山ではわさびに限らず、灰を入れて手で混ぜ上げる堅さが自慢のこんにゃく、霧の多い山の中で栽培し天日乾燥・手もみで香りが深い浦山茶とともに、絶やすことなく続けていきたいと思っています。そのためには人が増えることに今尽力しています。浦山川はこれまでに見たことのない鉄砲水と大水が出るようになりました。これは山と暮らす人間が減り、山が荒れているからにほかなりません。わさびは自然の恵みそのものです。この大自然を大切に残してゆきたいと考えています。

浦山は市の中心から車で30分入ったところにある。だがそこは大自然が残っている。一見しただけでは、「失われた」とは思えない。中山さんのお宅には土間に薪ストーブがあり、その残り火が掘炬燵の燃料になる。「伝統」を失うことは我々日本人にとっても大きな損失である。浦山地域には、細久保谷、広河原谷、大久保谷という3つの谷があり、これらの谷に対して無数の小さな沢から湧出水が集まって、やがて渓流水となり、それらが流れる沢の源流に自生していた。そして、明治後半になると、商品的価値が高まり、換金されるようになった。わさびが換金できることが実施されるようになると、明治末期から大正時代半ばにかけて、本格的に栽培がはじまった。わさびの最盛期は、昭和18~19年ごろまでで、このころになると山から生産される人工林が適齢伐期に達し、山林経営がにわかに活気を呈し始めたことと、わさび栽培者自身が高齢化したことにより、わさび栽培は衰退した。しかし、昭和30年代半ばから高度経済成長に伴って、労働賃金の上昇と外材による材木価格の横ばい状態に伴って、林業不振を招く。そして、この林業不振は、昭和40年ころ再びわさびを見直す方向へと導き、昭和44年4月浦山地域で秩父わさび生産組合が結成された。そして試行錯誤を重ねたが、思ったほどの成果は出なかった。

現在、販売は「無い」といっても過言ではない。表1のように、現在、埼玉県では、2haの作付面積があるが、収穫量はない。埼玉県のわさびは、流通していないといえる。それは、わさびの本場である静岡県伊豆地方の降水量4000mmに比べて、秩父の降水量は1363mmで少ない。そこで、わさびの作り方が異なり、秩父では、地沢式が行われている。

しかし、鹿の増加によって作物全体に対する被害は年々大きくなっている。山の奥深くで生産されるわさびは他の作物に比べ被害が大きい。また、農業従事者の高齢化は深刻で、若者の「育成」が最大の課題になっている。

○畳石式—伊豆天城地方、1.5~2年かかる。豊富な水が必要で、傾斜地を段々畑にして栽培する。

- 溪流式—島根・鳥取等の中国山系地方、2.5～3年かかる。自然の溪流に砂を敷いて田を作り、大石で苗を押さえる方法。
- 地沢式—多摩・安倍川上流地方、1.5～2年かかる。溪流式改良して壘石式のようにわさび田を作り、栽培する方法。少ない湧き水の有効利用が可能。

2. 漁業

Q1 荒川の上流・中流・下流には、それぞれどんな魚類が生息しているのだろうか？

A 上流・中流・下流・旧水路などによって、見られる魚類の種類がちがいます。それぞれの場所で見ることができる代表的な魚は次のようになっています。

荒川の上流には、水がきれいで、水温15℃以下の冷たい水を好むヤマメ・イワナ・カワマスなどのサケ科の魚たちが棲んでいます。

中流には、砂や小石の川原が多く存在しています。そこには、ウグイ・オイカワ・アユ・カジカ・ウナギ・ニゴイなどが生息しています。また、中流域に多く見られる旧水路とは、流れのない沼などのことを指しますが、そのような場所には、メダカ・ジュズカケハゼ・ヌカエビ・ヒメタニシなど、川の本流とはちがう生き物たちが生息しています。

下流になると河川敷が広く鯉・ギンブナ・ナマズなどが見られます。また、河口に近く、海水の混じる汽水域では、そのような場所を好むボラ・スズキ・ハゼなどの魚が棲んでいます。

	水わさび		畑わさび		西洋わさび	
	作付面積 (ha)	収穫量 (t)	作付面積 (ha)	収穫量 (t)	作付面積 (ha)	収穫量 (t)
北海道	1	5	76	875	106	1,362
岩手	11	22	56	386		
山形	4	1				
福島	3	2	19	110		
埼玉	2	0				
山梨	9	336	3	19		
東京	11	90				
長野	66	1,150	82	222		
静岡	119	684	29	108		
愛知	3	1	9	14		
鳥取	10	8	10	107		
島根	32	48	66	125		
山口	4	9	38	128		
大分	2	2	29	58		
その他	34	54	25	159	1	1
合計	311	2,412	442	2,311	107	1,363

資料：2000年版「平成10年度 農林水産省地域特産野菜の生産状況」より

Q2 荒川ではどのような漁業が行われているのだろうか？

A 荒川は、上流・中流・下流で川の様子が異なるため、その土地の地形や川の流れに合わせた伝統的な漁法が昔からいくつも存在しています。

上流域は大きな岩が多く、川幅も狭いため大規模な漁業には適していません。そのため、高度な技術を要する溪流釣りが行われてきました。対象魚となるヤマメやイワナは警戒心が強く、音に非常に敏感です。「釣竿の影も落とすな」と言われたほどです。

中流域は、夏の鵜飼い・ガラ引き・簀の子笙・瀬振り・投網・マチアミ・ナタアミ等があります。魚種も豊富で、漁に応じて漁法が細分化されています。アユは川魚の中では最も成長が早く、姿形が美しいばかりでなく味も美味で、経済性も高いため、漁業の対象魚として人気があります。例えば、アユ瀬張り網、アユ刺し網、ガラ引き、コロガシ釣り、友釣り、引っ掛けなどの多様な漁法があります。その中でも、アユの友釣りはアユのなわばり争いの習性を利用した漁法で、アユ漁では一番傷みが少ないと言われ、川魚商、料理屋、旅館等で高価で買い取られました。

下流域では、比較的川幅が広がるため、刺し網・四ツ手網・建干し網・地引き網・鯉フナ刺し網漁などが行われています。

このように、荒川ではその地形や魚の習性を生かした漁業が行われています。

Q3 漁にまつわる伝承（禁忌）にはどんなものがあるのだろうか？

A 荒川にまつわる禁忌には次のようなものがあります。

- ・三隣亡の日に取った魚は、誰にやっても喜ばれないから魚取りはよせ。
- ・お盆に殺生はするな。
- ・お彼岸に川に行ってはいけない。
- ・川狩りは親の命日はずせ。葬式を出した家では、初七日過ぎまで殺生はするな。

そのほかに、荒川の最上流部付近に位置する大滝村では次のような伝承があります。

- ・盆の13日（8月13日）には川に入ってはいけない。死んだ人の亡霊が出るから。
- ・盆の16日には魚を食べない。
- ・カワビタリ（12月1日）の日に川へ入ってはいけない。前日の11月30日には川で死んだ人を祀る。カワビタリの日には川原の地藏様にカワビタリモチを供え、それをもらって橋を渡れば川で溺れることはない。
- ・魚取りに行く時には、朝梅干しを食べてはいけない。弁当のおかずに入れないし、梅の話もしてはならない。梅を食べて出かけると怪我をする。

いずれにせよ、仏教と強い結びつきがあることがわかります。このことから、殺生にまつわる昔の人々の信仰の強さをうかがい知ることができます。

（藤田瑞恵・矢島弘一・青木久永・黒澤二郎・白石正幸）

【註】

- 1) 文部省『小学校 文化や伝統を大切に育てる心育てる 道徳教育推進指導資料（指導の手引）7』、1999年。
- 2) 石川実・井上忠司編『生活文化を学ぶ人のために』、世界思想社、1998年。
- 3) 滋賀大学教育学部附属中学校『生きる力を育てる総合学習の実践』、明治図書、1997年。
- 4) 「富士山学習」研究会編『総合的な学習 富士山学習』、国土社、1999年。
- 5) 秋田県教育委員会『ふるさと教育指導の手引』、1996年。佐々田亨三「ふるさと教育と総合的な学習の時間」（大友秀明・田村均編『社会科教育の基底』、梓出版社、2001年、所収）。
- 6) 川村邦光『＜民俗の知＞の系譜 - 近代日本の民俗文化』、昭和堂、2000年。

《主な参考文献》

-
- ・荒川総合調査報告書『荒川／埼玉県編』（4冊）、1987・1988年。
 - ・埼玉県編『荒川：写真集』、1987年。
 - ・元木靖／建設省荒川上流工事事務所編『荒川読本』、1994年。
 - ・国土交通省荒川上流工事事務所『荒川2002』
 - ・国土交通省荒川上流工事事務所『荒川ものがたり』、1994年。
 - ・利根川文化研究会編『利根川・荒川流域の生活と文化』、図書刊行会、1995年。
 - ・斎藤貞夫『川越舟運』、さきたま出版会、1982年。
 - ・斎藤貞夫『武州・川越舟運 - 新河岸川の今と昔 - 』、さきたま出版会、1990年。
 - ・宮村 忠『水害 - 治水と水防の知恵』、中公新書、1985年。
 - ・大館勝治『民俗の原風景』、朝日新聞社、2001年。
 - ・吉川國男『荒川の風 - 野外考古学のすすめ - 』、さきたま出版会、2000年。
 - ・伊藤純郎編『総合的学習に役立つ 調べてみよう地域・郷土』、ぎょうせい、2000年。
 - ・埼玉県立博物館『歴史の道調査報告書 第七集 荒川の水運』、1987年。

【附記】

本報告は、平成14年度の社会科教育学演習(大友担当)における調査内容である。演習参加者は以下の通りである。

- ・3年次：赤塚みゆき・島田順大・鈴木友香理・田中千映子・土屋宏満・野澤寛之・森田亜希子
- ・4年次：市川武史・椎名正貴・長谷川久和・樫本優子・浜口梢・林大介・藤田瑞穂・矢島弘一
楊井貴子
- ・現職教員(長期研修生・派遣大学院生)：青木久永・小田誠・黒澤二郎・白石正幸・渡部健
高田信太郎・松崎努・宮澤好春・武蔵昌行

また、平成15年度前期に指導案・授業書を作成し、実験授業の実施・分析を目指したが、十分な成果を挙げるができなかった。附録として、その一部を示した。なお、今年度の演習参加者は、以下の通りである。

- ・3年次：黒沼奈保子・小井手剛・篠田日香里・仙石大吾・中川真理
- ・4年次：赤塚みゆき・岡崎真衣子・鈴木友香理・土屋宏満・森田亜希子
- ・現職教員(長期研修生・派遣大学院生)：鈴木茂・林秀実・佐藤健・蘇武伸吾・増田公之
細村一彦・鈴木秀明

附 素材・教材研究と指導略案

1. 荒川の祭り「どろいんきょ」の实地調査

「荒川の祭り」をテーマに授業が構成できないかと考えてきた。祭りというものはそもそも地域に根ざしたものであり、ずっと受け継がれてきたものであろう。それを性格の違う二つの種類に大別することができると思った。一つは祭りそのものが大きくて、徐々に観光を1つの目的として盛大に行うようになったもので、もう一つは、地域の人たちが伝統を大切に、地域の中で受け継いできたものである。

私たちは後に挙げたような祭りを題材に地域特有の授業が行えないだろうかと考え、荒川流域で行われている祭りの中から対象となりうると思われるものを探した。その結果、上尾市の平方地区で行われている「平方のどろいんきょ」という祭りを取り上げることにした。

(1) 調査①

「平方のどろいんきょ」とはどういった祭りなのか、文献で調べた。『上尾市史第十巻別編3』によると、「平方のどろいんきょ」とは、「本来、7月14日・15日に行われてきた夏祭りとか天王様といわれる行事である。どろいんきょとは、水を大量に流してぬかるむような状態にした民家の庭で、白木の頑丈な隠居神輿を、泥だらけにして転がす行事を指す」と書かれていた。また、平方を四地区（上宿・下宿・南・新田）に分け、各地区から氏子総代（全体を統括する役割）のほか、若い衆頭（実際に祭りを差配する）・当番を選び出す、夏祭り実行委員会を組織している、との記述も見られるため、地域に根ざした祭りであると思われた。

夏祭り実行委員会には、若い衆のほか、上宿区の区長・区長代理・会計・班長・顧問・氏子総代・囃子連・愛育班・交通安全会・体育協会・子供会・消防団・踊りの会代表が加入する。そこで、注目したのが子供会だ。子供会が実行委員会に加わっているということは、子どもたちも祭りに参加しているということをあらわしている。実際、上記の文献の中にも次のような記述が見られた。「現在、神輿は、神輿・隠居神輿・子供神輿・大神輿の四基が出ている」と。

以上から、地域に根ざしたもので、あまり規模の大きいものでなく、それでいて子どもたちも実際に関わる祭りの題材として、「平方のどろいんきょ」を取り上げることとした。

(2) 調査②

平成15年7月20日（日）に祭りが行われ、実際に様子を見に行くことにした。

祭り当日には、午前6時に祭り本部で、アサツパヤシ（朝囃子）が行われる。その後、各班単位で神酒所を設営し、当番によって各家のお祓いが行われる。午後1時から、八枝神社でお山出し（神輿と隠居神輿を八枝神社のお仮屋（神楽殿）から担ぎ出すこと）が行われる。私たちはこのお山出しの様子から見ることとなった（写真①）。想像していた以上の人が神社に集まり、にぎわっていた。子供神輿を担ぐのか、はっぴを着た子どもたちも多く見られた。お仮屋から降ろされた神輿と隠居神輿は、すぐに境内から出ようとはせず、神輿を担ぐ者の中で出よ

うとしたり出ないようにしたりと、行ったり来たりする。しかし、鳥居をくぐる順番は必ず神輿が先で、隠居神輿が後になるよう、若い衆頭や当番が指示を出すことになっている。また、他に子供神輿や大神輿も一緒に出発するが、これらは神輿に次いで鳥居をくぐり、やはり隠居神輿が最後に出ることとなる。隠居神輿の出た後には、囃子連が出て行く。(写真②)

八枝神社を出発した順序で今度は渡御が行われる。現在の渡御は、上宿だけで夏祭りを行うため、上宿内の神酒所を巡るかたちで行われる。神酒所に入ると、各神輿はいったん安置される。すると、その神酒所で用意された飲み物や食べ物がふるまわれる。これは、神輿を担いでいる人たちだけではなく、周囲に集まってきた多くの人たちにも、お盆に載せられた漬物や揚げ物、スイカや枝豆などがまわされてきて、それを各自が好きのように手に取る。みんなが遠慮することなく、自由にそれらを飲食している様子は、非常に和やかで地域の人々がつながっていてみんな楽しんでるのだという印象を受けた。

そして、そうやって立ち寄った所がどろいんきよを行う神酒所であれば、休憩の後にどろいんきよが行われる。どろいんきよは、広い庭のある家の庭を借りて行われるが、神輿が到着する前にあらかじめ庭は水浸しにされていた。そして、隅の方には水がためられた大きな水槽(?)のようなものがあり、バケツが数多く用意されていた。

どろいんきよに参加する男の人たちが隠居神輿の近くに集まり、御神酒を隠居神輿のエボシに掛け、次にバケツで水を掛け、それを合図にどろいんきよが開始される。庭に水をまいただけで、どうやって泥まみれになるのかと思ったら、隠居神輿を転がしているうちにあっという間に男の人たちは泥まみれになっていった。周りからはバケツでどんどん水をかけられ、さらに庭はぬかるんでくる。隠居神輿を転がすだけかと思っていたら、そうではなく、トンボガエシ(タテガエシ)という地面と垂直に神輿を立てて倒すという荒技もある。水浸しの庭で行うと当然泥が周囲に豪快に跳ね上がる。どろいんきよを見に来ている人たちにも容赦なく降りかかり、ものすごい迫力があつた。そういえばカップを着た人やカメラをビニールで覆った人がいたなどこのとき気がついた。しかし、ある人が泥を全身に浴びてしまった人を見て、「ご利益がいっぱいあるよ」と言っていたのを耳にした。すぐそばで祭りを見ることで泥を浴びてしまっても、ご利益があるのだと笑顔で話すその様子を見て、また好印象を受けた。二箇所目でのどろいんきよでは、女性や子どもがどろいんきよを行う光景も見られ、みんなが楽しむ姿が見られた。(写真③④⑤)

そうして二箇所目のどろいんきよが終わると、隠居神輿は荒川へと向かった。本来、荒川に入ることは危険なために禁止されているが、川原の草を刈り取ったり、消防の人たちが救助艇を川下に用意したりするなど、準備がなされている。川には、神輿の泥を洗い流すために入る。それは、何か厄除けのための儀式的なものかと思っていたがそうではなく、神輿を担いでいる人たちや地域の人たちが楽しみとして行っているように感じた。少し肩透かしをくった気持ちではあつたが、地域の祭りとしては、地域の人たちが楽しむことができるというのも、重要な要素のひとつでもあるだろうからそれもまた楽しそうだった。(写真⑥⑦)

その様子を見て、今回の調査を終えることとした。

(3) 調査を終えて

今回の調査の目的は、地域に根ざしていると思われる祭りの様子を見て、それを材料として

授業を構成することができるかどうかを考察することにあつた。実際に見てきた結果として「平方のどろいんきょ」は地域に根ざした祭りであり、大人たちだけが楽しむものではなく、子どもたちも積極的に参加している祭りであることがわかった。男の人たちがどろいんきょを行うそばで、一生懸命になってバケツで水をかける子どもたちの姿が印象的だった。地域の人同士の、みんなで食べ物の載ったお盆をまわしながら笑顔で会話する姿が、その地域のつながりの深さを物語っているようにも感じた。

そういった地域性を持つこの平方地区に伝わるどろいんきょという祭りは、子どもたちが実際に参加しているということもあって、非常に取り上げやすい題材として成り立つと感じた。祭りを運営する組織もあり、年度の早い段階から祭りの準備を開始するという習慣もある。子どもたちが取材するにも動きやすいし、準備段階から祭りに関わっていくことも可能である。以上のことから、やはり題材としておもしろい祭りであると感じた。実践例を見つけ出すことはできなかったが、実はすでにやっていたとしてもおかしくないとも感じた。

祭りといえば、観光目的の大きな祭りばかりを想像しがちだが、この「平方のどろいんきょ」のように、地域のみんなで楽しむ祭りというのも非常に魅力的だと感じた。指導案を作るまでにいたらなかったが、とても貴重な体験となる調査ができてよかった。



八枝神社から神輿を担ぎ出すお山出し（写真①）



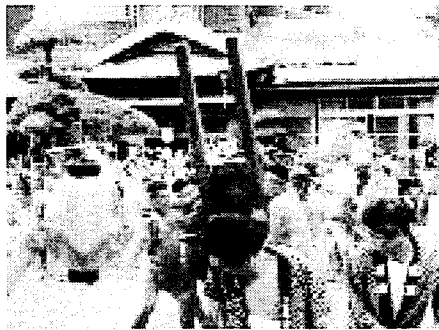
八枝神社から神輿を担ぎ出す（写真②）



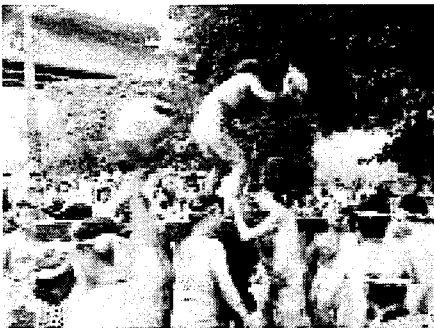
「どろいんきょ」(写真③)



周囲から水をかけられる神輿(写真④)



「タテガエシ」(写真⑤)



荒川へと向かう神輿(写真⑥)



荒川へ入る神輿(写真⑦)

(文責・黒沼奈保子・鈴木友香理・佐藤健・鈴木茂)

2. 「水害」の指導略案

1. 単元名 荒川の治水


2. 目標 荒川の治水の歴史や工夫を知り、これからの生活の中でどのように治水と関わっていくかを考える。

3. 単元の指導計画 (30 時間)


	学習内容	活動内容	資料など
つかむ 2～3時間	荒川の治水について、自分のテーマを見つけよう	<ul style="list-style-type: none"> 写真や資料を見る →洪水の怖さを知る、感じる 資料提示 (治水に取り組んでいる方々とふれあい、共感的理解を深める、堤防に行くなど) →気づいたことをあげる 自分の課題、テーマを見つける →課題、テーマ別に班に分かれる 	写真集 (荒川)、ビデオ 児童の興味、関心から、テーマを引き出す
調べる 22時間	<荒川の洪水を防ぐために> テーマごとに分かれて調べよう 荒川のマップを作ろう	<ul style="list-style-type: none"> テーマ別に分かれて調べる<例歴史、対策(人々の知恵)、堤防、ダム、調節池など> (文献だけでなく、博物館、インタビューなどを活用する) 班毎に調べたものを集約し、マップを作る (知識の固定化、楽しみ、自身と治水の関係性を学ぶ) 	
まとめ 5時間	地図をみながら身近な地域とてらしあわせ、これからの治水との関わりについて考えよう。 自身の考えを作文にする。	<ul style="list-style-type: none"> 治水とともに生きる上で、これまでの学習を振り返り、これからの治水との関わりを考える →クラス討議などをする >これまでとこれからの治水について >人と治水との関わりについて これまで学び、考えたことを、作文に書く 	

洪水の被害	明治43年	昭和22年
原因	8月の10日間の雨	9月のカスリーン台風
死んだ人	324人	101人
壊された家	3845戸	3237戸
水につかった家	84538戸	79502戸

かすみ堤
川の流れに対して、斜めに造られた堤防です。洪水を堤防と堤防の間に少しずつ受け止め、下流ではんらんを起こすのを防ぎました。

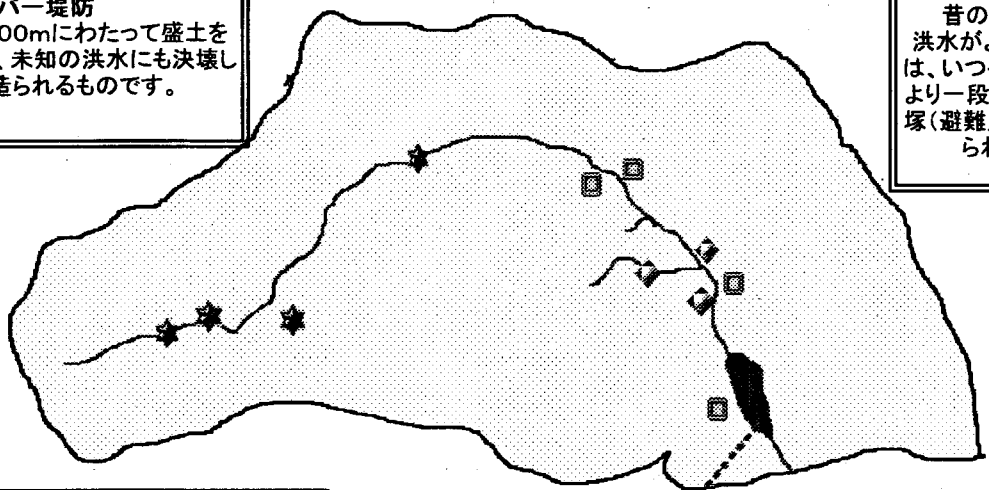


輪中堤
村をグルリと囲んだ堤防で洪水から村を守りました。



スーパー堤防
幅100~300mにわたって盛土を行う堤防で、未知の洪水にも決壊しないように造られるものです。

水塚(家)
昔の人の知恵。洪水がよく出る地域では、いつも住んでいる家より一段高いところに水塚(避難用の家)が建てられました。



①二瀬ダム ②滝沢ダム
川の上流で川の水をせきとめ、ためる施設です。大雨を一度に下流に流さないようにしたり、ためた水を色々な用水や発電に役立てる働きをします。

施設名	貯水容量
二瀬ダム	2180万m ³
滝沢ダム	5800万m ³

彩湖(荒川調節地)
「平地のダム」ともいわれる、洪水調節を行う池です。

横堤
洪水を受け止めて、流れを緩やかにします。



(赤塚みゆき・篠田日香里・仙石大吾・林秀実)

3. 「舟運」の指導略案

1. 単元名 新河岸川の舟運と人々の生活
2. 単元の目標 新河岸川の舟運について調べることを通して、舟運が社会や人々に及ぼした影響を考える
3. 単元の指導計画

		学習活動	活動内容	資料等
つかむ	1 (本時①)	「約400年前には江戸(東京)から川越までどのようにモノを運んでいたのか」考える	<ul style="list-style-type: none"> ・地図で江戸ー川越を確認する ・舟運の様子の絵を見る ・船の大きさを確認する 	船の実物大の紙(2m×14.4m) 地図(関東) ワークシート
	2 (本時②)	模型を見ながら舟運の概要を学ぶ <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ家がたくさん建っているの?(河岸) ・舟はどうやってこぐの?(舟) ・何を運んでいるの?(荷物) 	博物館へ行く <ul style="list-style-type: none"> ・博物館の学芸員の方から話を聞く ・模型などを見て、疑問に思ったことをワークシートに書く 	博物館 <ul style="list-style-type: none"> ・河岸の模型 ・荷物の種類を記述した表 ワークシート
調べる	3・4	舟運について調べる	グループごとに調べる <ul style="list-style-type: none"> ・河岸 ・舟 ・荷物 	本などの資料 模造紙 画用紙 インターネット
	5	調べたことを発表する	グループごとに発表する	
	6	当時の人々の暮らしの様子を想像する	調べたことをもとにして絵や文でまとめる(個人で)	ワークシート
	7	学芸員さんに当時の暮らしの様子について尋ねる	博物館へ行く 調査の中で生じた疑問点などについて質問し、当時の暮らしについて模型や学芸員の方の話から確認する	博物館
まとめる	8	劇の準備をする	いろいろな立場からその人の思いを一言書く <ul style="list-style-type: none"> ・船頭 ・庶民 ・商人 ・大名 など ここから台本を作る	ワークシート
	9 ～ 11	劇の準備、練習をする	配役 衣装、小道具作り	衣装、小道具に必要な材料 台本
	12	劇の発表		

4. 本時の授業 (1/12)

- ・目標 舟運について知り、今と昔の輸送の違いを感じることができる
- ・展開

	主な学習活動・学習内容	教師の支援・評価(*)	資料
導入 10	「400年前、江戸から川越まで塩をどうやって運んだのだろう」	・地図を見せる ・江戸、川越の位置を確認する	ワークシート 地図
展開 25	それぞれが予想し、運んでいる様子を絵や分などで表現する	○机間指導 *自分なりに工夫して運び方を考えているか ○舟で運んでいたことを理解させる	
	舟の絵と実物大の紙を見る	○舟の大きさを実感させる ○舟や舟運について興味を持たせる	ワークシート 舟運の絵 舟の実物大の紙 (2m×14.4m)
まとめ 10	感想を書く	*舟や舟運について興味を持っているか	
	次回予告		

5. 本時の指導 (2/12)

- ・目標 新河岸川の舟運について知り、河岸、舟、荷物などについて興味を持つ
- ・展開

	主な学習内容・学習活動	教師の支援・評価	資料
導入 5	前回までの学習を振り返る	舟で荷物を運んでいたことを思い出させる	舟運の絵
展開 30	学芸員が話をする ・舟運の概要	河岸、舟、荷物について注意を聞いて話してもらう	
	それぞれが模型や荷物の表などを見学する	教師や学芸員が子どもたちと対話をしながら下のような問いかけをする (模型) ・なぜ家が川のそばにたくさん建っているのか(河岸) ・舟はどうやってこぐのか(舟) ・舟で何を運んでいるのか(荷物) (荷物の変遷の表) ・上り荷物、下り荷物の特徴は	ワークシート
まとめ 10	気になったことや感想を書いて発表する		ワークシート

(森田亜希子・岡崎真衣子・中川真理・細村一彦・鈴木秀明)

4. 「水神信仰」の指導略案(第3学年 社会科)

1. 単元 水神信仰から見る地域性

2. 単元の目標

水神信仰のあり方を調査する活動を通して、船頭や漁労の願いを理解し、当時の地域の人々の生活を理解できるようにする。

3. 単元の指導計画(6時間扱い)…○は本時

時限	学 習 活 動	資 料 等
①	<ul style="list-style-type: none"> ・この写真は何なのかを考える。 ・水神碑がいつ、誰が、何のために作ったのかなどを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・写真 ・地図
2	<ul style="list-style-type: none"> ・疑問に基づいて、課題ごとに班に分かれ、どのような手段で課題について調べられるかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・写真 ・地図
3	<ul style="list-style-type: none"> ・浅間神社に見学に行く。 ・管理人の方に話を聞く。 ・課題の班に分かれて、それぞれ調査を行う。 	
4	<ul style="list-style-type: none"> ・班ごとに調査した内容を模造紙にまとめていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・模造紙
5	<ul style="list-style-type: none"> ・写真や資料・絵なども入れていく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料
6	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめた内容を班ごとに発表する。 ・水神がどのように祭られていたかを確認する。 	

4. 本時の学習と指導(1/6時)

(1) 目標

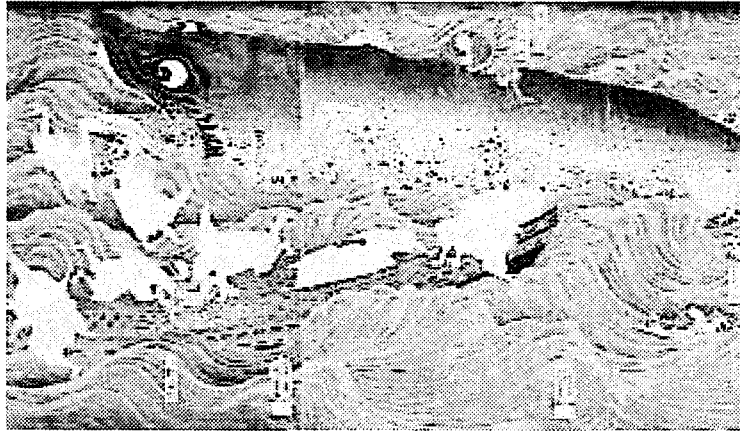
水神碑の写真を見て、疑問に思ったことや調べてみたいことを自分なりに考えられるようにする。

(2) 展開: 下記の表

(3) 評価

- ① 関心・意欲・態度～ プリントへの記入、発表など授業に主体的に参加していたか。
- ② 思考・判断～ 写真からどのような神かつかむことができたか。
- ③ 資料活用技能・表現～ 資料を読み取り、それを生かした発表ができたか

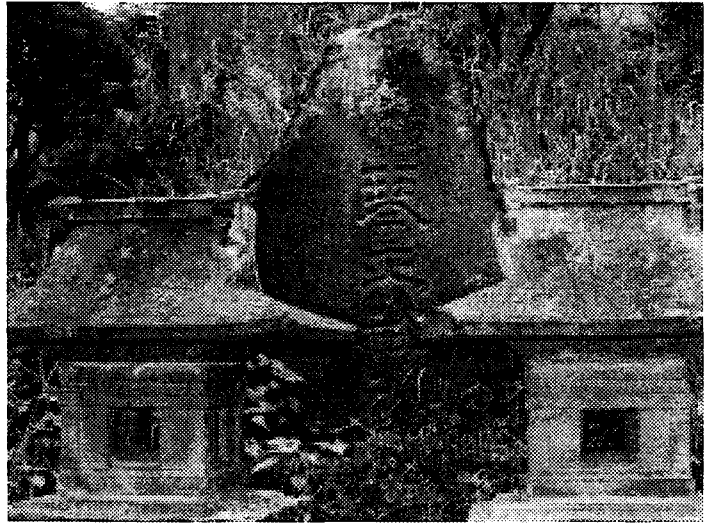
学 習 活 動	学 習 内 容、予 想 さ れ る 児 童 の 反 応	指 導 ・ 援 助 と 評 価(◎)の 創 意 工 夫	時 間
1. 本時の学習を知る。	○水神碑の写真を見て、一体何の写真なのかを考える。 ・何かの神を祭っているもの ・近くの神社にある大きな石	・写真は予め、拡大させておく。 ・諏訪神社・浅間神社の写真をそれぞれ何枚か見せる。	8分
2. 金毘羅様の絵を見る。	○絵のタイトル、金毘羅様の姿からこれが何物なのか考える。 ・嵐から救う神、海で人を襲う神、巨大な鯨、海の化け物。	・金毘羅様がどういうものなのかを簡単に説明する。 ・水神のイメージを自分なりに持たせ、今後の活動をしやすくさせる。	7分
3. 予想立て①	○いつ、誰が、何のためにこのような碑を作ったのかを考える。	・児童にとっては、難しい内容なので、「何故、この神の為に石碑を作ったのか」等の視点を与えるなど飛躍しすぎないように、ある程度教師側が指示をしながら、考えさせる。 ・プリントを配布する。	10分
4. 予想立て②	○今までの授業を聞いて、自分で疑問に思ったことや調べて見たいことを書く。	・写真は黒板に貼っておき、児童が自由に見られるようにしておく。 ・机間指導をしていく。 ◎自分で疑問に思ったことや調べてみたいことが考えているか。	10分
5. 発表をする。	○自分の思った疑問を発表していく。	・自分で疑問に思ったことや調べて見たいことを他の人と比較させる。	7分
6. 次回の予告	○次回の内容を把握する。	・次回は課題ごとに班分けをして、グループで活動していくことを伝える。	3分



金毘羅様の絵 『歌川国芳 讃岐院眷属をして為朝をすくう図』



諏訪神社の水神碑



浅間神社の水神碑

(増田公之 蘇武伸吾 土屋宏満 小井手剛)

第2章

ドイツ基礎学校における「政治的・社会的学習」の基本理念

序

90年代のドイツにおける「政治教育」(Politische Bildung)の諸問題を、基礎学校教育とその中心教科である「事実教授」(Sachunterricht)の在り方に即して検討する。

「政治教育」とは、民主主義社会における共同生活の基礎を培い、社会に対して責任をもって行動のできる良識ある市民を育成し、市民主体の社会をつくるための教育である。基礎学校にとっての「政治教育」の意義とは何か。着目すべきは、次の二つの事実である¹⁾。

第一に、子どもたちは、すでに様々な社会的・政治的な文脈の中で成長しているという事実である。子どもたちは、自分の生活環境の中で起こっている社会的・政治的な事象や現象について、子どもなりに知っているし、また、子どもなりに考え、行動している。

第二に、基礎学校の授業においては潜在的・無意図的に「政治的社会化」が進行しているという事実である。子どもたちは、学校において無意識のうちに政治的な影響を受けている。

つまり、子どもたちは、家庭や地域社会でも、メディアを通して、多くのことをすでに学んでいるのである。このような事実は、基礎学校教育において、顕在的・意図的に政治的な省察(思考)・判断能力を育成し、政治的な行動能力を発達させるための具体的な教育的営み<政治教育>の可能性と必要性を示唆している。

本論では、基礎学校における「政治教育」の一形態であり、今日の重要課題とされる「政治的・社会的学習」(Politisches und soziales Lernen)の基本理念・特質を究明する。この「政治的・社会的学習」が、「政治教育」・基礎学校教育・「事実教授」とどのような関係にあるのか、また、我が国の公民・社会科教育に対してどのような示唆を与えるのかを明らかにしつつ、本論の課題に迫りたい。

I. 「政治教育」の位相

1. 「教授」と「教育」

「政治教育」は、民主的な政治文化にとって不可欠な要素である。「民主主義」は、一

人ひとりの政治的なく成人性(Mündigkeit)にかかっている。その<成人性>を育てるためには、教育的な手段を用いて子どもたちに影響を及ぼす意図的な営みが必要である。それが、学校における「政治教育」であるが、その基本的な枠組みを簡潔に示すと、下記のようになる²⁾。

政治教育(Politische Bildung)－教授 (Unterricht) ①特別な教科・科目 ②全教科の授業原理
－教育(Erziehung) ①社会的相互行為 ②子どもの体験活動

つまり、「政治教育」には、「教授」と「教育」の二つの側面がある。「教授」は、知的発達の側面から人間形成を図ることである。それは、政治的領域から教師によって選択された対象を学習させ、政治に関する知識、技能、文化等を身につけさせ、人間としての能力を高めていくことである。「教育」は、学校という空間内の社会的相互行為によって、意志、信念・心情、道徳性等の人格の発達を図ることである。また、「教授」には、現実の政治的なテーマを特別に扱う教科・領域を設置する場合と全教育活動の原理として機能する場合がある。「教育」には、集団活動による他者との相互行為(行為の交換)を媒介に育成される場合と子どもの積極的な体験活動を通して育成される場合がある。「教授」と「教育」は「政治教育」の二つの機能である。しかし、実際は、この二つの機能が異なる領域でまったく別個に行われるものではない。「教授」と「教育」は、「政治教育」の領域の区別ではなく、方法の区別である。「政治教育」の学習活動の中で、この二つの方法が同時に行われているのであり、両者は、不可分の関係にある。したがって、学校教育における「政治教育」の在り方を問題にする場合、上記の四つの構成要素を考慮に入れる必要がある。

ドイツ基礎学校における「政治教育」は、主に教科「事実教授」の中で実践されてきたが、同時に、基礎学校教育全体と密接な関係をもっている。「政治教育」の「教授」の側面については、「事実教授」の内容構成や学習領域に、また、「教育」の側面については、「社会的学習」(Soziales Lernen)に着目する。この「社会的学習」とは、子ども同士又は子どもと大人(教師、地域の人々、専門家等)との相互行為の中で社会的関係を形成し、社会的行動の資質を育成するものである。具体的にいえば、他者に対する「寛容」「連帯」「責任」意識から、他者との「協力」「協調」や他者との「葛藤」「競争」を調整する能力へ、さらには自己の要求や利害を遂行・実現するという意欲にも及ぶ広範囲な内容を含んでいる。教育活動の「教授」と「教育」の両機能を重視した政治教育論が「政治的・社会的学習」である。

2. 90年代の「政治教育」の全体構想

90年代の「政治教育」がどのように構想されているのかを一瞥しておきたい。

まず、連邦政府の政治教育に関する報告書を見てみよう³⁾。本報告書は、ドイツ再

統一後の「政治教育」の在り方を展望したものである。第一の特色は、「政治教育」を生涯学習の一環として位置づけ、学校外の学習活動にも言及している点である。第二に、「政治教育」を、「現実の政治問題及び未来の課題」にかかわるものと見ていることである。今日の「政治教育」に対する新たな挑戦として、「ドイツ再統一後の社会的統合に関する教育政策」「ヨーロッパ」「強制移住者」「外国人労働者」「産業社会」「男女平等」「暴力」の7つをあげている。第三に、「政治教育」のための特別な教科の設置を全学年に求めていることである。全教科の「授業原理」としてだけではなく、特別な教科を設置することが「民主主義」にとって意義があるとしている。

州レベルに目を向けると、バイエルン州が、全学校における「政治的基礎教育」の在り方を構想している⁴⁾。その内容については、「歴史的・国家論的基礎」「ドイツの法体制の価値、規範及び構造原理」「バイエルンと連邦の政治体制」とともに、「現代の挑戦と歴史的課題」を挙げている。その事例として、「ドイツ分断の発生と克服：ドイツ統一」「ヨーロッパ統合とヨーロッパ共同体」「中・東欧諸国の発展」「国際政治の中のドイツ」「平和・安全保障政策」「発展途上国政策の課題と第三世界の問題」「環境政策」「テクノロジーの発展と社会的変化の影響」「家庭、職場、社会及び政治における女性の役割」を示している。

このように、現在の「政治教育」は、現代及び未来の課題や挑戦にどのように対峙すべきかが問われている。90年代のドイツの「政治教育」を論じる場合、ひとつには、前述の「教授」と「教育」をどのようにとらえ、どのように関連付けながら理論や実践が展開されているのかを取り上げなければならない。いまひとつは、現代及び未来の課題や挑戦をどのようにとらえ、どのように授業に組み込んでいるのかを見る必要がある。

この二点について、基礎学校教育の在り方に即して検討するが、その前提として、戦後の基礎学校における「政治教育」の歩みを振り返っておきたい⁵⁾。今日の「政治教育」の特質を明らかにするためには、「政治教育」の何が批判され、何が継承されたのかを見ておくことは有益な作業と考える。

II. 基礎学校における「政治教育」の展開

1. 「共同体の教育」としての「政治教育」

1960年代後半までは、教科としての「政治」は、政治に関する制度や仕組みを教授する「制度科」(Institutionenkunde)とみなされていた。その意味では、基礎学校において「政治教育」は、ほとんど実践されていなかったが、教育原理としての「政治教育」は、「学校生活」の中にみることができる。バーデン・ヴュルテンバルク州の学習指導要領(1967年)は、つぎのように記している⁶⁾。

学校はとりわけ人間的な出会いの場である。教師と子どもの日常の集いから学校生活が生まれ、その学校生活には、助け合い、心遣い、配慮及び学校共同体への自由意志によ

る順応が見られる。(中略)

学校生活は、学級・学校共同体への日常的な奉仕・貢献によって行われる。……奉仕・貢献は、人格教育・社会的教育(Charakter-und Sozialerziehung)と共に、政治教育にも役立つ。こうして、民主的な生活秩序に適合するように準備づけられる。この点で、絶え間ない訓練や習慣化は、教化より重要である。

このように、学校生活における教師と子ども、子ども同士のかかわりを通して、子どもの意志や心情や道徳性などの資質が習得される。この「かかわり」の教育が「政治教育」ととらえられている。これは、教育原理としての「政治教育」であり、主に、「人格・社会的教育」(生徒・生活指導)の側面を担っていた。

同時に、「政治教育」に相当する教育内容が「郷土科」に示されている。基礎学校3・4年の「郷土科」では「われわれが関与する共同体の仕事・サービスが意識され、それが、われわれの共同体の秩序及び責任に関する初歩的な理解になる」とある⁷⁾。

授業テーマとして「市役所」「市長」「郡行政」「簡易裁判所」などの身近な地域の公共施設が取り扱われていた⁸⁾。その際に、「公共施設」を国家の権力機関としてではなく、共同体の生活へのサービス機関として把握されている。

この学習モデルは、工業化以前の共同体の連帯社会像に基づく「協調」「調整」を志向するものである。したがって、「郷土科」における「政治教育」は、「仲間意識」と「協調」を理念とする社会的行動力の育成を図るものであった。この教育の理論的支柱がシュプランガーの郷土教育論である⁹⁾。さらに、基礎学校そのものを、「授業を行う施設」としてだけでなく、「人間的な出会いの場」とも見なしていた。

このような現体制を肯定し、受容する教育が60年後半から批判され、基礎学校教育や郷土科・政治教育が改革されることになる。しかし、教育原理及び「人格・社会的教育」としての「政治教育」という考え方は、今日の「政治教育」の根底において受け継がれている。

2. 70年代の社会批判としての「政治教育」

70年代の「事実教授」の導入に伴って、「政治教育」に代わって、「政治学習」「政治的・社会的学習」の概念が頻繁に使用されるようになる。「事実教授」の学習領域の一つに「ゲゼルシャフトスレーレ」(Gesellschaftslehre)を導入したヘッセン州では、「葛藤」を授業の中心テーマに据え、その目標に「自己・共同決定」を設定している。「自己決定」とは、判断・行動能力を、「共同決定」とは、国家や社会の決定過程への参加・関与を意味していた。同様に、バイエルン州の「社会科」(Soziallehre)は「人間の共同生活における葛藤や困難、子どもが身近に出会う社会問題に対する最初の理解」へ導くとした。この時期の代表的な政治教育論者がアッカーマン(Ackermann,P.)とベック(Beck,G.)である。

アッカーマンは、従来の基礎学校教育には、平和教育や政治学習が欠如していたとし、また、伝統的な「郷土科」には、子どもに世界が健全で平和であると思い込ませ、

葛藤への接近を閉ざしていたと批判している。彼の政治教育論の特色は、子どもにとって重要な問題を取り上げ、その社会・政治的な背景を問い直し、葛藤状況を分析・解決する方法を媒介する政治学習を強化する点にある。彼は、「社会的価値観」「性別役割」「テレビ」「宣伝・広告」「教師と生徒の役割」などの学習テーマを構想している。これは「政治的社会化」の媒体そのものを省察する政治教育論である¹⁰⁾。

また、ベックは、子どもの政治的社会化過程を社会分析との関連で解釈し、社会化の重要な社会要因としての「権威と適応」「矛盾と反抗」「ステレオタイプと偏見」を、政治教育の重要なテーマに据えている。ベックは、「基礎学校の政治教育は、不平等とその原因を示し、ハンデイキャップ、搾取および抑圧に対して敏感になること」を子どもに期待し、それが「抵抗能力を生み、態度を挑発し、論証・参加を可能にする」としている¹¹⁾。

アッカーマンもベックも、アメリカの「政治的社会化」研究の成果に立脚し、基礎学校の「事実教授」の中に、従来、軽視されていた政治学習を意図的に設定しようとしたのである。また、この時期の構想は、中等教育段階の「政治教育」を基礎学校教育用にアレンジし、初等教育段階固有の政治学習を提示したものである。

このような、いわゆる「科学志向」の「事実教授」に対して、80年代に至り批判が高まり、その後、「政治教育」や「政治的社会化」に関する研究が中断されることになる。しかし、「自己・共同決定」能力の育成は、現在の学校教育全体の目的になっている。

3. 80年代の多面的な「政治教育」

ベックは、80年代には「政治教育」の新たな全体構想が現れなくなったとしている¹²⁾。その理由は、①社会全体の改革ムードが終焉したこと、②アメリカの研究の無批判的な受容や基礎学校における政治学習の意義に対する疑問が生まれたこと、③政治教授学者に代わって全体構想を事実教授学者が提示できなかったことにある¹³⁾。この時期には、一面的な「科学志向」からの転回と伝統的な「子ども志向」への回帰が見られ、その両者の結合が大きな論点になっている。いわゆる、「基礎学校教育学の転回」の時期である¹⁴⁾。80年代の学習指導要領には、「政治教育」のための特別な学習領域はない。基礎学校の全体の教育目標には「民主主義への教育」という文言はあるが、「事実教授」における「政治教育」は、子どもの生活現実に結びつけられ、子どもにとって身近でわかりやすい社会システムを志向するようになっている。

単元としては「人間の共同体における生活」(バーデン・ヴェルテンベルク州)、「私と他者(自他)」(ノルトライン・ヴェストファーレン州)、「子どもと共同体」(バイエルン州)、「人間の共同生活」(ニーダーザクセン州)が設置されている。そこでは、社会生活や共同生活を営むことができる能力・資質を子どもが身につけることをねらいとしている。その教育的な営みを「社会的学習」と呼ぶならば、この時期の特色は、「政治教育」の「社会的学習」への接近、さらには、「政治的学習」と「社会的学習」の同一化とみなすことができる。それは「政治的なもの」のとらえ方の大きな転換を意味する。

リヒター(Richter,D.)は、「政治的なもの」について、つぎのように述べている¹⁵⁾。

政治構造や過程は、公的に制度化されたものとして、制度や官僚のようにメディア操作されたシステムに属する。しかし、それらが生活現実における規則、規範またはシンボルを通して日常経験や日常行動の構造に影響を及ぼすことによって、政治的なものは私的な生活世界にも見いだせる。政治概念の拡大は、学習者との主観的な関連が明確になるので、政治教育にとって実りあるものである。

この「政治教育」の子どもの生活世界への接近は、「政治的なもの」を私的な生活世界に拡大することであり、同時に脱政治化することである。確かに、子どもの生活現実の中に政治的に重要なテーマが内包しているが、子どもの私的な生活は、政治的な闘争の場ではない。

しかし、この子どもの生活世界志向は、60年代以前の現体制を肯定・受容する「共同体の教育」に逆戻りしているわけではない。なぜなら、共同生活への妥協だけではなく、共同生活における具体的な政治的な内容を取り上げながら、子ども同士の意見の相違、葛藤、矛盾などが授業テーマになっているからである。

この時期のもう一つの特色は、80年代後半の「危険社会」¹⁶⁾という政治的・社会的な状況の中で、新しい「政治教育」の重要な内容が確立されたことである。「環境・エコロジー教育」「平和教育」を中心とする「現代社会に典型的な鍵問題」(「鍵問題」)が基礎学校教育に導入されてきている。

Ⅲ. 「政治教育」としての「政治的・社会的学習」

80・90年代の「政治教育」では、「社会的学習」が強調されてきているが、それは「教授」と「教育」の二つの機能の一体化を志向するものともいえる。その構造的な特質を考察しよう。

1. 「政治的学習」とは何か

(1) 「政治」とは何か

「政治的学習」の目標は、子どもが政治に関する理解を深め、政治的連関を洞察できるようになることである。この目標を達成するために、指導者は、「政治とは何か」を具体的に認識していなければならない。一般に、「政治」をつぎの2つの考え方からとらえている¹⁷⁾。一つが「政治の3次元」(die drei Dimensionen des Politischen)の考え方であり、もう一つが「政治サイクル」(der Politikzyklus)のモデルである。

「政治の3次元」とは、「政治」を①形態(polity)、②内容(policy)および③過程(politics)に区別するものである。①形態とは、公共組織の在り方やわれわれの共同生活の条件を規定するものであり、それは、すべての人々が守らなければならない規範、憲法、法律、制度などの政治的行為の枠組みである。②内容は、政治的な問題やその解決策である行為プログラムである。③過程は、政治的な意思形成・決定プロセスである。具体的に、政治の各次元に、主要なカテゴリーと鍵問題(問い)を例示することができ

る。その例示を活用することによって、個々の政治的な事例・葛藤・問題を政治の一般構造の中で組み入れることが容易になるという。

以下の表の次元－カテゴリー－鍵問題の座標系(Koordinatensystem)は、どのような政治的問題にも応用できるし、政治的なものを構造的に展望することができる。確かに、子どもが、導入時に学習対象と向き合う場合には、このシステムは有効であるが、問題点がないわけではない。その一つが、各次元のカテゴリーや鍵問題にかかわることによって、全体の認識に欠けるという問題である。つまり、それぞれの政治の次元が独立化し、それぞれの次元の連関が分解してしまう危険性がある。もう一つは、政治の過程（第3の次元）を重視しながらも、政治の現実連関を、ある時点において把握しているという問題である。この過程性をより重視したのが政治サイクル・モデルである。

表 政治の座標系

次元	カテゴリー	鍵問題
形態： 政治的行為 の枠組み	<ul style="list-style-type: none"> - 国際協定・規定 - 基本法 - 憲法の中心原理 - 政治制度・組織 - 法規と法規範 - 政治文化 	<ul style="list-style-type: none"> - どのような国際協定・規定が行為枠を決めているのか - どのような基本法条項が関係するのか - どのような憲法原理が考慮されなければならないのか - どのような政治制度が政治的決定に関与し、どのような権限を持っているのか - どのような法規や規範が役割を果たすのか - どのような作用を政治文化が果たすのか
内容： 行為プログラム	<ul style="list-style-type: none"> - 政治的問題 - プログラム - 目標 - 解決 - 政治の成果 - 政治の評価 	<ul style="list-style-type: none"> - どのような政治的問題が重要なのか - どのような目標が達成されるのか - どのような解決案が議論されたのか - どのような成果を政治がもたらしたのか - どのように成果が評価されるのか
過程： 意思形成・決定プロセス	<ul style="list-style-type: none"> - 政治的演技者 - 関与者 - 参加 - 葛藤 - 権力闘争 - 議決権闘争 - 利害関心：明瞭/選択/収束/貫徹 - 正当性：交渉/妥協/合意 	<ul style="list-style-type: none"> - どのような政治的演技者が中心なのか、誰が参加し、驚いているのか - どのような協力の機会があり、どのように使われるのか - どのような葛藤がすすむのか - どのように権力構造が確認され、何がそれに影響しているのか - どのような利害関心が規定され、どのように媒介され、遂行されるのか - どのように多数が認められ、どのように同意が得られるのか

「政治サイクル・モデル」は、「政治」を「問題」－「論争」－「決断」－「決断の遂行」－「評価」－「反応」－「新たな問題」という問題解決・処理の過程ととらえ

るものである。この政治サイクルは、政治的な現実への接近を教師らに提示しているカテゴリーシステムをさらに発展させたものである。ここでは、政治を「原理的に無限の連鎖の社会問題克服の試み」ととらえている。このモデルは、政治を永久的な課題ととらえるために、その過程性ととともに、その過程における各段階間の関係が明確になっている。

この2つの政治に関する考え方は、指導者にとって、つぎの2つの機能を果たしている。第一に、内容的に、政治的なものとは何であるか、また、政治と他の社会現実の領域との違いを明確にできることである。第二に、方法的に、諸カテゴリーに分けることによって、分析・探究方法として利用できることである。

(2)「政治的学習」の目標

「政治的学習」の内容は、「政治の3次元」から見るならば、①共同生活の条件や規則・ルール、②よりよい共同生活を実現するために重要な諸問題、③諸問題解決にかかわる意思形成・決定のプロセスである。さらに、民主主義社会における「政治的学習」には、「秩序ある生活への準備」「民主的で公正な態度」も含まれる。つまり、狭義には、現実の問題を原理原則に従って解決する過程が取扱われるが、広義には、民主主義社会において公正に振舞うために必要な知識・能力・立場・考え方の習得が目指されている。それは、いわば、「民主的な価値・徳」の習得である。

2. 「社会的学習」とは何か

(1)「社会」とは何か

「社会的学習」の「社会(Sozial)」とはどのような意味であろうか¹⁸⁾。その意味は、第一に、人間の特性である「社会的存在」を、第二に、人間関係、秩序、制度などの社会(Gesellschaft)を示している。つまり、個人は、社会の一員としてしか生存を確保することも生活を向上させることもできない存在であること、また、個人が社会集団の中でよりよい生活を営んでいくためには、個人が人間関係・秩序・制度、つまり、社会とどのようにかかわったらよいか具体的に考えることの必要性を意味している。

また、「社会」の価値内容としては、第一に、社会全体の福祉(公共の福祉)や人間に対して尽くすこと、つまり、ヒューマンまたはデモクラシーを含意している。第二には、社会的な行動という意味で、相互に行為する社会の成員にふさわしい規範や価値を身に付けることを示唆している。

このような「社会」という語義から、「社会的学習」を考えるならば、それは「社会全体や成員・仲間の福祉に役立つこと」「社会的な絆」「相互行為の規範や価値」の形成を目指す学習である。

(2)「社会的学習」の目標

ラング(Lang,K.)は、「社会的学習」概念の多義的な用例を整理して、その目標について、①既存社会への適応過程(社会化)、②社会的な人格形成、③相互作用的学习、④政治的社会化過程の4つに分類している¹⁹⁾。いずれにしても、人間同士の相互行為の過程を通して、既存の社会集団に適応することであり、そのための術・作法を習得す

ることが「社会的学習」である。いわば、「社会的教育」(Sozialerziehung)と呼ばれる「教育」の側面を強調するものである。

その目標は、大小の集団についての知識と認識、集団における体験、集団の中や集団に対する行動の省察である。つまり、「社会的な価値・徳」の習得、他者とのかかわりの中で、他者とのかかわりに関することと他者とのかかわり方を学ぶことである。

「政治教育」の一つの方法である「教授」に当たる部分が「政治的学習」であり、もう一つの方法である「教育」に当たる部分が「社会的学習」である。「政治教育」の「教授」が、不適切な「教育」行為によって阻害されることもある。「教授」と「教育」の結合・統合によって、「政治教育」の理念が達成されるのである。

このような「政治的学習」と「社会的学習」を統合した学習が「政治的・社会的学習」であるが、これは、どのようにして可能になるのであろうか²⁰⁾。

IV. 「政治的・社会的学習」のテーマ

ここでは、ヘーデゲン(Herdeggen, P.)の論考にしたがって、「政治的・社会的学習」のテーマ・学習対象の選択基準について論じる。

まず、彼は、一般的な内容選択の基準として、クラフキー(Klafki, W.)の教師への3つの問いを取り上げている。その問いとは、選択した学習内容が子どもにとって①現代的な意義、②未来に対する意義、③範例的な意義を含んでいるのかというものである。学習内容が、今現在の子どもや将来成長する子どもにとって意味を持たなければならないのは当然であるが、同時に、具体的な事例から一般的な構造を発見することのできる範例的意義を内包していなければならないとする。また、ヘーデゲンは、クラフキーとともに、ヒリゲン(Hilligen, W.)の「基礎的・実存的問い」あるいは「挑戦(Herausforderungen)」を学習対象とする論を取り上げている。ここで言う「挑戦」とは、「世界的な相互依存」「技術的・産業的な大量生産」「大量殺戮による自己絶滅の可能性」「環境破壊」「第一次経験に代わり第二次経験への依存」である。ヒリゲンは、この「挑戦」に「生き残り(Überleben)」(暴力的な死、飢餓、弾圧など)や「よき生活(gutes Leben)」(民主的な関係、社会的公正、人権の尊重など)が左右されとして、この「挑戦」を内容選択のカテゴリーとしている。しかし、この「挑戦」のカテゴリーが直接的に授業テーマになることはない。つまり、様々な問題が子どもの生活世界の状況とどのようにかかわっているのかを見極める必要がある。たとえば、「生き残り」の問題である「環境破壊」を授業テーマにするには、子どもの生活世界から「環境破壊」に関連する具体的な事例(「ごみ問題」など)を探し出す必要がある。

また、授業テーマについては、学習指導要領に大枠が示されているが、教師は、このテーマのどの観点が自分のクラスの子どもにとって重要なのか、授業の中心をどこに据えるのかを考慮しなければならないとする。ヘーデゲンは、「事実教授」のテーマ領域の「子どもと共同体」「子どもと時間」「子どもと経済」が「政治的・社会的学習」の内容に関連しているとしているが、「政治的学習」の内容になるためには、次のような問いかけをする必要があるとしている。

- そのテーマが子どもの「生き残り」や「よき生活」にとってどのようなチャンスや危険と結びついているのか。
- 子どもがそのチャンスや危険を認識し、適切に取扱うためには、どのような示唆や支援が与えられるのか。
- 問題の解決に、個人はどのように寄与できるのか。
- どのような機関がその問題にかかわっているのか。どのようにしているのか。
- 問題の解決に向け、どのような規則が適用されているのか。

「政治的学習」の場合、現代の基本的な問題を取り上げるが、それが子どもたちの生活にとってどのような意味があり、その問題にかかわる個人・機関・規則の役割は何かを問う必要がある。

同様に、「社会的学習」のテーマになるために、以下のように授業内容を問うことになる。

- 他者との直接的な社会的接触の状況があるのかどうか。
- 子どもが社会的関係を築こうとする状況が学校内に見られるのかどうか。
- 社会的関係を円滑にし、自分の関心・利害を主張するためには、どのような態度や能力が必要なのか。
- 子どもが他者の関心・利害を考えるようになるために、授業は何をするのか。そのために子どもたちは何を知り、何を感じ、何を行うのか。

「社会的学習」は、人間同士の関係を明らかにし、そのための知識、能力、考え方の習得を目指す学習であり、共同生活の基礎を培うものである。

このように、「政治的・社会的学習」は、現代の社会問題及び子どもの社会的関係を内容としている。基礎学校の授業目的は、子どもが自分の生活を意識的に創造できるように支援することである。そこで、ヘーデゲンは、前述の①現代的な意義、②未来に対する意義、③範例的な意義を考慮しつつ、子どもの生活現実の中の政治的・社会的観点を内包する学習内容として、次の4つを選択している。

- ① 同年齢／大人／外国人／異性との関係に取り組むこと
- ② 家庭、学校、地域、経済的な生活領域における自己の役割を明らかにすること
- ③ 余暇（遊び、買い物、メディア）や仕事（学習）に関する行動を明確にすること
- ④ われわれの社会の基本問題である労働／平和／環境

つまり、①他者との「関係」、②諸集団における「自己の役割」、③様々な場面における「行動」、④現代社会の「基本問題」が学習の中核である。この生活領域から、授業におけるテーマが構成されるが、彼は、「授業の行動領域」として、次の5つのテーマを提案している。

- ① 他者と共同生活する子ども：家庭の中の子ども／同年齢の中の子ども／子どもと見知らぬ人
- ② 休みの時の子ども：充実した余暇の過ごし方／子どもとメディアとのかかわり
- ③ 公共の中の子ども：子どもと地域／子どもと経済
- ④ 子どもと平和

⑤子どもと環境問題

また、その詳細なテーマ内容は、以下の通りである。

(1)他者と共同生活する子ども

- 家族の中の子ども:個人にとっての家族のはたらき/家族の諸問題:争い、離婚/家族生活や家族構成の諸形態/家族における性別による役割分担
- 同年齢の子ども:子どもの生活の中にある典型的な問題状況:友情、嫉妬、争い、孤独、倦怠、不安、暴力など/クラスの中で現れる共同作業の問題/学校における共同生活の規則/みんなの考えを計画し、実行すること:教室を新しくする、遠足を計画する、祭りを計画し実行するなど
- 子どもと見知らぬ人:多様な文化を知る/移民の生活状況とその困難/移民や見知らぬ人々とのかかわりの中の自国の問題/「第三世界」の国々の子どもの日常/「第三世界」の子どもの生活を改善するための具体的な支援

(2)休みの時の子ども

- 充実した余暇の過ごし方:新しい遊びをする/クラスで遊びを計画し、みんなで遊ぶ
- 子どもとメディアとのかかわり:子どもが大好きな放送を紹介する/テレビ放送に「良い」「悪い」の印をつける/テレビ放送中の宣伝のはたらき/「テレビ視聴計画」の作成/誰がテレビ番組を編集するのか

(3)公共の中の子ども

- 子どもと地域(地方自治体):首長や議員の任務/議会でどのように採決が行われるか/地方自治体の課題としての学校
 - 子どもと経済:お客、消費者及び売り手の関心/スーパーマーケットのはたらき/農業、手工業、工業、商工業の仕事/仕事や「失業」の意味
- (子どもが直接経験できる社会的環境からテーマを選ぶ)

(4)子どもと平和

- 戦争に苦しむ子ども:目撃者の報告、文学から
- 戦争はどのようにして起こるのか:歴史的事例
- 平和はどのように創造されるのか:ヨーロッパの事例

(5)子どもと環境問題(環境の危機)

- どのように環境問題になったか/どのような解決案があるのか/誰がどのような解決案を支持するのか、それはなぜか/問題の解決または減少に、各個人はどのように寄与するのか/どのようにして、できるだけ多くの人を環境に優しく振舞うようにさせるのか

(筆者の要約)

V.「政治教育」と「事実教授」

1.「事実教授」と「政治的・社会的学習」

「政治教育」としての「政治的・社会的学習」は、「事実教授」を中心に展開されて

いる。しかし、「事実教授」は多様な内容を内包する総合的・統合的な教科である。「政治的・社会的学習」は、「事実教授」の中でどのように位置づけられているのであろうか。ここでは、プロテ(Prote,I.)らが編集した基礎学校の政治教育に関するハンドブックを取り上げ、「政治教育」・「事実教授」・「政治的・社会的学習」の関係を考察してみたい²¹⁾。

まず、「政治教育」を政治的思考や行動の基礎にとらえ、その学習次元として、以下の7つを挙げている。それは、①社会的学習：アイデンティティ形成と社会的行動力の習得、②モラル学習：子どもの価値・規範の意識化と自立モラルへの発展、③経済・社会的学習：社会科学的な思考や方法の基本形式の伝達、④政治学習：政治的意識や政治的成人性への準備と民主主義や正義の原理への接近、⑤歴史学習：過去が現在や未来に及ぼす影響、行動による社会の変化可能性、問題解決のための過去への問いかけ、⑥地理学習：現実・空間理解の構造化、⑦自然科学・技術学習：人間や動植物の生活にとっての自然や技術の意味である。また、重点テーマとして、性別文化における社会的学習(性差)、平和教育、異文化間学習と反人種差別学習、環境教育を挙げている。

このように「政治的・社会的学習」は「政治教育」の一機能に過ぎない。また、「事実教授」は多次元の学習内容を内包する教科である。「政治教育」の場合、「事実教授」のテーマから子ども自身が政治的・社会的次元を発見し、自らの問いから追究すること、つまり、子どもの問いから政治的・社会的次元を含む細かな問題が設定されることになる。基礎学校教育全体で「政治教育」を構想すると同時に、「事実教授」のテーマを多次的的に取扱うことによって、人間の全面的な発達(教授と教育の両側面)を図ろうとしている。同様の観点から、現代社会の重点的なテーマが取り上げられている。「事実教授」は、基礎学校における民主的な学習・生活の出発点であり、その中心とされている²²⁾。

さらに、「事実教授」の主な教育学的基礎(テーゼ)を挙げると、第一に、基礎学校教育の中核として「事実教授」を位置づけること、第二に、子どもの経験と学習可能性から統合的に構造化される内容を自然、社会及び技術との相互関連の中で取扱うこと、第三に、子どもの問題や課題を解決するための専門的な認識・方法や頭・心・手を使った多様な学習方法を取り入れることである。

このように90年代に至って、「政治教育」に関する議論が再開されてきている。未来のための教育を考え、異性間教育、異文化間教育、反人種差別教育、多文化教育などの新しい領域も「事実教授」に導入されている。また、横断的・総合的な学習の可能性を示す環境教育も「事実教授」の一領域として確立している。

2. 「事実教授」のパースペクティブ

「事実教授」は、成立から30年が経っており、現在、新たな段階に入っている。それは、「総合・統合的事実教授」又は「学際的、開放的、実践的なプロジェクト」としての「事実教授」の構想である。基礎学校教育の在り方が問われ、地域・郷土に結び

つきながら「世界へ開かれる」教育が模索され、「事実教授」を核心とする総合的な学習が構想されている²³⁾。実際に、「事実教授」に代わる新教科が提唱されている。また、現代社会の典型的な「鍵問題」が学習テーマとして基礎学校教育や「事実教授」に導入され、教科再編成の可能性もある。

また、「事実教授学会」(Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts)が1992年に創設され、「事実教授」の理論的、実践的な研究が体系的に行われている。2000年には「事実教授」の基本性格を明確にするプランが提案された。それは、「事実教授」を「社会・文化科学的学習」「空間連関学習」「自然連関学習」「技術的学習」「歴史的学習」の5つのパースペクティブから構成し、それぞれを関連づけるものである²⁴⁾。ここでは、後続の上級学校の学習への準備と子どもの〈まなざし〉をどのように統合させるかが問題になっている。つまり、準備としての知識・理解の学習と子どもの興味・関心の重視をどのように結びつけるかという教育の基本が課題になっている。

「社会・文化科学的学習」が「政治教育」(政治的・社会的学習)に最も関連しているが、それは、子どもにとってわかりやすい「人間の共同生活の経験」と社会・文化科学のパースペクティブからの「内容的・方法的な提案」との交差の中から構想されている。

結び

ドイツにおける授業目的は、子ども自身が自分の生活を理性(Vernunft)にしたがって創造できるようになることである。そこで、まず、子どもが「理性的な自己決定」ができること、次に、自他が対立する生活世界について「共同決定」ができることを目指す。また、そのためには、自分と異なる意見や利害を理解し、議論できる「連帯性」を持つことが不可欠とされる²⁵⁾。この授業目的の「理性的な自己決定」「共同決定」「連帯性」は、「政治的・社会的学習」の基本理念でもある。この理念を実現させるための留意点と共に、我が国の教育に対する示唆について、以下に述べたい。

第一に、大前提であるが、学習環境を自由にするることである。「事実教授」は民主的な学習と生活の出発・中心点とされるが、具体的には、子ども自身のペースで学ぶことができること、支援者としての教師が民主的な教育スタイルで実践すること、子どもたちに自己・共同決定の権利を与え、学校生活に対して共同責任をとるようにすること、民主的な学校生活の形成にかかわらせることなどである。また、子どもたちが自己の利害関心を表明し、自他の権利を受け入れるようにすることである²⁶⁾。

第二に、学校生活全体に「自己・共同決定」の場面を設定することである。「政治的・社会的学習」は、他者との「関係」、様々な生活領域における自己の「役割」「行動の決定」を重視している。これは、他者との「かかわり」の中で、自己の役割を認識し、自己の行動を決定するものであり、授業の一般目的・理念に通底するものである。

第三に、現代の社会問題を授業に導入することである。しかし、現実の諸問題がすぐに授業テーマになることはない。問題に対する子どもの経験、問題の多次元性(政治の3次元、学習の次元)、諸科学のパースペクティブを考慮しつつ、論争的なテーマ

を設定し、討議させることが大切である。たとえば、平和政策・問題を扱う平和教育は、「政治教育」の一領域であると同時に、対立する様々な立場の人たちとの相互行為（行為の交換）を通して社会的行動力が身に付く「社会的学習」でもある。この行動力から平和政策に積極的・批判的にかかわることが可能になり、ある立場を明確に主張できるようになる。平和教育にとって「社会的学習」は大きな意味を持つものと考えられる。つまり、教授・授業場面の中で「社会的相互行為」（教育の側面）を意識することが「政治教育」に貢献することである。

最後に、学校空間を公的領域と私的領域とがクロスする場ととらえ直すことである。「政治的学習」は、現実の理解力や条件の分析力を図り、公的領域の社会成員として規範意識を育て、「社会的学習」は、アイデンティティー・人格の形成を図り、近隣や私的領域の人間同士の規範意識を育てる。学校という空間全体の様々な場面において社会的・民主的な行動力を習得し、また、その規範・価値が信念の一部になることが「政治的・社会的学習」の教育的意義のひとつである²⁷⁾。

このように「政治的・社会的学習」は、民主主義社会における共同生活の基礎を培うものである²⁸⁾。我が国の公民教育・社会科教育において「公共性の喪失」が問題になっているが、自己と社会の認識を深めるためにも、「政治的・社会的学習」の理念を生かす方途を模索することが求められている。

[註]

1) George,S./Prote,I.(Hrsg.):Handbuch zur Politischen Bildung in der Grundschule.Schwalbach/Ts.1996.S.4. なお、本論は、「政治的・社会的学習」の視角から「政治教育」の構造を究明することを意図しているが、特に、「社会的学習」に着目することは、「社会」への目を開く教育に通じるものである。

2) Sander,W.:Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung.Marburg.1989.S.7-8.

3) Bericht der Bundesregierung zu Stand und Perspektiven der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland,Deutscher Bundestag,12.Wahlperiode,Drucksache 12/1773,10.Dezember 1991.

4) Gesamtkonzept für die politische Bildung in der Schule.Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht,Kultus,Wissenschaft und Kunst,1991.

5) Götz,M.:Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule.In:Dunker,L./Popp,W.(Hrsg.):Kinde und Sache.Weinheim und München,1994,S.117-129.

6) Kultusministerium Baden-Württemberg(Hrsg.):Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg.Villingen,1967,S.12.

7) Ebenda,S.72.

8) Ebenda,S.73.

9) Fiege,H.:Die Heimatkunde.Weinheim und Basel 1994,S.7-9.

10) Ackermann,P.:Politisches Lernen in der Grundschule.München.1973.

11) Beck,G.:Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule.Frankfurt am Main.1980.

1 2) Beck,G.:Primarstufe.In:Mickel,W./Zitzlaff,D.(Hrsg.):Handbuch zur politischen Bildung.Opladen,1988.

-
- 13) von Reeken, D.: Politisches Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler 2001, S. 44-45.
- 14) Kiper, H.: Sachunterricht kindorientiert. Baltmannsweiler 1997, S. 10.
- 15) Richter, D.: Kinder und politische Bildung. In: Köhnlein, W./Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.): Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn 1997, S. 82
- 16) Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986. 東廉 / 伊藤美登里 訳『危険社会—新しい近代への道』(法政大学出版局、1998年)。
- 17) Ackermann, P./Breit, G./Cremer, W./Massing, P./Weinbrenner, P.: Politildidaktik kurzgefaßt. Schwalbach/Ts. 1994. Prote, I.: Dimensionen politischen Lernens. In: Grundschule 4/2000, S. 36-38.
- 18) Lang, K.: Die Problematik des sozialen Lernens in Schulreformplänen in der Bundesrepublik Deutschland von 1965 bis 1975. Berlin, 1978, S. 85-86.
- 19) Ebenda, S. 95.
- 20) Herdegen, P.: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Donauwörth 1999.
- 21) George, S./Prote, I. (Hrsg.), a. a. O. S. 7-15.
- 22) Prote, I. a. a. O. S. 38.
- 23) 拙稿「ドイツ基礎学校の教育改革と『総合的学習』」(埼玉大学教育実践研究指導センター紀要第12号、1999).
- 24) Schreier, H.: Die Renaissance des Sachunterrichts In: Grundschule 4/2001.
- 25) Herdegen, P. a. a. O. S. 22.
- 26) Prote, I. a. a. O. S. 38.
- 27) Herdegen, P. a. a. O. S. 117.
- 28) Lehrplan für die bayerische Grundschule. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000. S. 16.

第3章

ドイツ基礎学校における「政治教育」のカリキュラム構成

はじめに

現在、わが国において、子どもたちを取り巻く生活環境の悪化、子どもの自然体験や社会体験の不足、子どもの社会性・人間性・自律性や規範意識の低下など、子どもの生活や学習の在り方が問題になっている。とりわけ、子どもたちの豊かな人間性や社会性を育むための教育を、どのように構想・展開すべきかが問われている。また、アメリカやイギリスなどでも、青少年の政治的無関心、社会（公）への参加意識の低下などの課題が指摘され、新しい市民性教育が主張・実践されている¹⁾。

そのような教育に相当するものを、ドイツでは「政治教育」(Politische Bildung)と呼んでいる。しかし、この「政治教育」は、一教科の名称ではなく、社会系教科（地理・歴史・公民等）を包括する概念である。一般的に、「政治教育」とは、民主主義社会における共同生活の基礎を培い、社会に対して責任をもって行動のできる良識ある市民を育成し、市民主体の社会をつくるための教育とされる²⁾。

本稿では、ドイツ・バイエルン州の最新版の学習指導要領を取り上げ、「政治教育」のカリキュラム構成の在り方やその特質を明らかにしつつ、政治教育（市民性教育）の基礎がどのように構想されているのかを考察する。そこから、我が国における教育問題の解決の一方途を探ることとする。

I. 「政治教育」と「事実教授」

1. 諸教科横断的な教育課題と基礎教育

近年、各教科と並んで、教科・学年を超えた横断的・総合的な学習内容が学習指導要領に記述されている³⁾。

バイエルン州では、「諸教科横断的な教育課題」として、「家族・性教育(性差)」「余暇教育」「健康教育」「異文化間教育 - 共生学習」「障害者との生活と学習」「学びの学習」「メディア教育」「社会的学習と基礎的政治教育」「言語教育」「環境教育」「交通・安全教育」が列挙されている。これらの教育が「諸教科横断的な教育課題」とされる理由は、これらの教育課題が現代の「基礎教育」と考えられているからである。そのねらいと内容の要点のみを示したい⁴⁾。

- ①子ども自らが生活課題を解決する力や思考力の育成：言語教育（コミュニケーション）
- ②子どもの人格形成にとって大切な感性の育成：芸術教育

- ③情報過多の時代に必要とされる「学びの学習」と「関連的思考力」の育成：コンピュータ・メディア教育
- ④余暇の利用・活用の仕方を自分で考える力の育成：余暇教育
- ⑤様々な危険が潜む現代の生活様式への適応：健康・交通・安全教育
- ⑥生活の基盤である自然と環境の保護・維持：環境教育
- ⑦自己・他者・世界に関する認識の拡大及び対立する価値の尊重：異文化、障害者、性差に関する学習や社会的学習

このように、社会の変化の中で、従来の教科の枠組みでは対応できない横断的な教育課題を、基礎学校の教育活動に導入している。

2. 「事実教授」と生活現実

ドイツ基礎学校のカリキュラムは、一般に、宗教、国語、算数、体育、芸術(音楽、美術)、事実教授などによって編成されている⁵⁾(表1)。「事実教授」は、我が国のカリキュラムから見ると、社会科、理科、生活科、家庭科などの諸教科、特別活動、道徳を内包し、「子どもの生活現実の解明」を目指す総合的な教科である。また、この教科の構成要素は、「子ども」、子どもを取り巻く「世界」、「社会の要請」及び「科学的事実・方法」の4つである⁶⁾。

この「子どもの生活現実」をどのように把握して、どのような単元が編成されているのであろうか。「子どもの生活現実」を手がかりに授業のテーマ・問題が設定されている。

バイエルン州の場合、「子どもの生活現実」を8つの「テーマ領域」に区分している。それは、「私たち自身のテーマ」「私と私の経験」「願望と欲求」「共同生活」「自然との生活」「時間と空間」「環境の探求」「自転車に乗る(3・4年のみ)」である⁷⁾(表2)。また、このテーマが7つの「学習分野」のパースペクティブから意味づけられている。その分野が、「身体と健康」「個人と社会」「時間と歴史」「郷土と世界」「労働と余暇」「自然と技術」「動物と植物」である⁸⁾。

学年ごとに、縦軸に「テーマ領域」を、横軸に「学習領域」を置き、その枠組みから具体的な単元テーマを選定している。基本的には、子ども自身の身体や経験をみつめ、身の回りの他者、物事とのかかわりについての学習が展開できるようになっている。その際に、具体的な単元を、身体感覚、社会、時間・空間、科学・技術の観点から意味づけ、整理されている。つまり、子ども自身の体験・経験を重視しつつ、学問・科学領域のパースペクティブをもって「子どもの生活現実」を把握している。

同様に、「子どもの経験」と「科学の内容と方法」の2つの軸から「事実教授」の内容を構成する案を、「事実教授学会」が2000年に提起している⁹⁾。図1がその構造図である。

バイエルン州では、子どもにとってわかりやすい「生活現実」と社会・文化・自然科学のパースペクティブである「学習分野」との交差の中から内容・単元を選択・構成し、意味づけている。

また、「事実教授学会」の試案が示すように、「事実教授」のカリキュラムに関しては、後続の上級学校の学習への〈準備〉と子どもの〈まなざし〉をどのように統合させるかが問われている。つまり、準備としての知識・理解の学習と子どもの興味・関心の重視をど

のように結びつけるという教育の根本が課題になっている。

表1 バイエルン州基礎学校の授業時数配当表(2000年)

教科	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年
宗教/倫理	2	2	3	3
国語(ドイツ語)	基礎的 教授	基礎的 教授	7	7
外国語*)			(2)	(2)
算数			5	5
郷土・事実教授			4	4
音楽			2	2
美術			1	1
スポーツ	2	3	3	3
工作/織物	1	2	2	2
個人的・共同的促進授業	2	1	1	1
合計	24	25	28	28

*)外国語とのふれあい(英語・フランス語・イタリア語)は能力に応じるが必修である。外国語の授業は2時間配当されているが、1時間は国語(ドイツ語)の時間に行い、もう1時間は外国語の時間で行う。したがって、3・4年の総時間数は29時間になる。

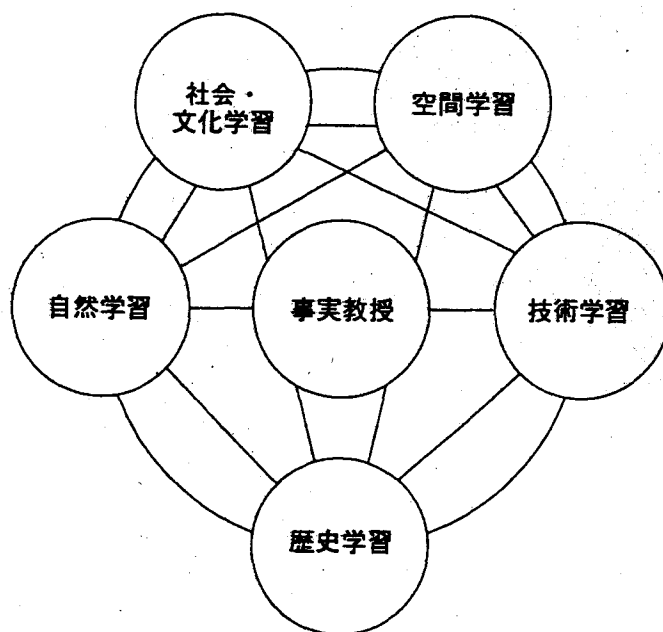


図1 「事実教授」のパースペクティブ

表2 バイエルン州「郷土・事実教授」の内容一覧(2000年)

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年
1. 私たち自身のテーマ	1. 私たち自身のテーマ	1. 私たち自身のテーマ	1. 私たち自身のテーマ
2. 私と私の経験 ・時間体験 - 時間経験 ・感覚機能 ・物質 ・身体保護 ・溶媒としての水	2. 私と私の経験 ・生活の中の出来事 ・私個人 ・食物 ・果物と野菜 ・栄養物	2. 私と私の経験 ・私の身体 ・感覚機能 ・光の現象又は音の現象	2. 私と私の経験 ・人間の成長 ・自分の将来のイメージ
3. 願望と欲求 ・遊び ・遊びの歴史 ・遊び道具	3. 願望と欲求 ・余暇の過ごし方 ・お金	3. 願望と欲求 ・世界への窓としてのメディア ・広告	3. 願望と欲求 ・トレンド ・ステイタスシンボルの歴史
4. 共同生活 ・学校 - 新しい共同体 ・生活共同体の家族	4. 共同生活 ・生活共同体の家族 ・ペットの飼育 ・交通	4. 共同生活 ・学校の共同生活 ・労働する人間 ・労働を助ける機械	4. 共同生活 ・地域の共同生活 ・世界の中の我々 - 我々の近くにある世界
5. 自然との生活 ・四季の中の牧草地 ・牧草地の動物 ・牧草地の植物	5. 自然との生活 ・四季の中の藪 ・藪の動物 ・藪の植物	5. 自然との生活 ・四季の中の森林 ・森林の動物 ・森林の植物ときのこ ・森林の意義	5. 自然との生活 ・水の自然サイクル ・動植物の生息圏としての水 ・上水道と下水処理
6. 時間と空間の指導 ・一日 ・昼と夜 ・一年 ・校庭と通学路	6. 時間と空間の指導 ・時と時間 ・カレンダー ・学区	6. 時間と空間の指導 ・郷土の歴史 ・郷土の見取り図と地図の指導	6. 時間と空間の指導 ・地域史 ・地図指導
7. 環境の探求 ・空気と生活 ・空気についての経験 ・気象についての経験	7. 環境の探求 ・水と生活 ・水についての経験 ・温度についての経験	7. 環境の探求 ・燃焼 ・磁気と電気 ・電流の使用 ・技術革新の歴史	7. 環境の探求 ・原材料 ・工業製品の製造サイクル ・ごみ処理
		8. 自転車に乗る ・交通手段の自転車 ・規則、標識、規制 ・交通上の適切な行動	8. 自転車に乗る ・自転車検定の準備

3. 「個人と社会」の学習

「政治教育」に最も関連すると考えられる学習領域「個人と社会」の内容を取り上げる。表3は、「個人と社会」のテーマを学年ごとに示したものである¹⁰⁾。

表3 学習領域「個人と社会」の各学年テーマ

テーマ 学年	私と私の経 験	願望と欲求	共同生活	自然との 生活	時間と空 間の指導	環境の探 求
第1学年		・遊び	・学校 ・生活共同 体の家族		〈1年〉	
第2学年	・私個人 〈食物〉	〈お金〉	・生活共同 体の家族			
第3学年	〈私の身 体〉〈感覚機 能〉	・世界への 窓としての メディア 〈広告〉	・学校の共 同生活 〈仕事をす る人間〉			
第4学年	〈人間の成 長〉〈自分の 将来のイメ ージ〉	〈トレン ド〉〈ステイ タスシンボ ルの歴史〉	・地域の共 同生活 〈世界の 我々 - 我々の近く にある世 界〉	・上水道 と下水処 理		・ごみ処理

[備考：〈 〉のテーマは、部分的に関連するもの。筆者作成]

学習領域「個人と社会」は、6つのテーマ領域に関連付けられている。ここでは、主なテーマを学年ごとに見てみよう。

第1学年では、学校や家庭の生活、「遊び」を通して、人やモノとのかかわり方、規則・ルールへの遵守について学習させている。第2学年の「私個人」では、自分自身の感情や立場を表明させ、自他の共通点と相違点に気付かせ、他者との信頼・友好関係を築くための作法や自己理解・自己責任感・自立心を育成している。第3学年では、様々なメディアとの「かかわり」を通して、情報や広告に対する批判的な態度の育成を図っている。第4学年では、「水」や「ごみ」との適切なかかわり方について考えさせている。

このように、テーマ「個人と社会」の学習を通して、第1・2学年では、自己自身の身体、感情、立場を知るとともに、他者に共感すること、共同社会の一員であることを実感し、

他者への配慮や規範意識を育てることができると考えられている。また、第3・4学年では、メディア・情報・広告・トレンドなどの社会への関心を高め、主体的に現実の地域社会の問題を発見したり、困難に挑戦したり、解決することによって、現実の社会生活をよりよくするための能力を育てることができると考えられている。

また、先の「事実教授学会」は、「事実教授」を「社会・文化学習」「空間学習」「自然学習」「技術学習」「歴史学習」の5つのパースペクティブから構成しているが、「政治教育」に関連する「社会・文化学習」の概要を以下に示す¹¹⁾。

「社会・文化学習 (Sozial-und kulturwissenschaftliches Lernen)」の概要

- ・ねらい：人間の共同生活、つまり、自分自身とのかかわりや他者との関係を学ぶこと。そのための学習は、以下の諸点に向けられる。
 - 生活や労働に関する社会文化の展開／多様性の認識と活用／利害・関心状況の認識及び自己の利害・関心の主張／社会的・政治的な関連の中の責任ある行動／現実の文化的再構成
- ・内容の例：
 - 子どもにとって身近な政治的・社会的問題（子どもの権利、労働と環境、制度としての家族）／人権／共同生活の経済的・生態的・社会的基礎（責任や正義などの倫理的・民主的原理）／宗教、習俗及び生活様式／葛藤と妥協（戦争と平和、失業、外国人労働者に対する敵対行為、薬物乱用とその影響）／制度と公的空間（社会的制度としての学校、その生態的観点を含めて）／「ひとつの世界」－世界人口／消費／文化的・身体的な違い（性など）
- ・方法の例：
 - 参加をする／論拠を示す（論争をする）／情報を集める／意見を交える／探求する／記録する／事例を示す
- ・ネット事例：テーマ「労働と環境」
 - －環境の観点（環境との調和、交通技術上の解決、学校のエコロジー化）／社会政治的観点（利害の葛藤、貧富の関係、労働と失業者）／技術的観点（技術的作業工程の発展、技術の発明の影響）／歴史的観点（経緯、昔の生活条件と労働条件の関連）／空間的観点（ある場所の生産とサービス、下請けや商業のための交通路）

内容と方法の選択基準として、「子どもの興味・関心・問題意識」「更なる学習へつながる能力」「時代に典型的な鍵問題」「公的に議論されている時事問題」「子ども自らが生活や学習を作り上げるための行動可能性」を挙げている。

バイエルン州の学習指導要領の内容と比較すると、学会試案の内容事例は、子どもにとって難しいものになっている。しかし、これは、「事実教授」の教授学に関する理論的な論争から生み出されたものであり、あくまでも可能性としての試案と考えられる。

何れにせよ、子どもにとってわかりやすい「人間の共同生活の経験」と社会・文化科学のパースペクティブによる「内容的・方法的な提供」との緊張関係から「社会・文化学習」が構想されている。

II. テーマ「共同生活」と「政治教育」

1. 「政治教育」と社会的学習

「政治教育」では、集团的・社会的学習過程が重視され、人間の共同生活における価値が体感できるように構成されている。そのような学習が「社会的学習」であり、「政治教育」の一機能として重視されている。

「社会的学習」とは、民主主義社会における共同生活の基礎を培うものである。具体的には、心遣い、責任感、連帯感、寛容性、判断力、葛藤・紛争解決力などの社会的行動力を育成することによって、子どもたちが民主主義社会の市民として生活できるようにすることである¹²⁾。つまり、学校教育全体を通して、子どもが責任感のある、自律した市民の役割を十分に果たすように成長することを目指している。したがって、「社会的学習」も前述のとおり、諸教科横断的な教育課題であるが、教科としては、「事実教授」の中で重要な領域になっている。

バイエルン州の学習テーマ「共同生活」(1-4年)を「学習分野」の観点から整理してみた(表4)。学習場面とねらいは以下の通りである。

①クラスや学校の仲間との集团的な活動を通して、自分や仲間の立場や行動を考えると、集団に対する責任意識を育てること、民主的な参加の仕方を知ることなどが目指されている。このような学習が、家族、地域社会の共同生活に応用されている(「個人と社会」1-4年)。

②ペットの学習(「動物と植物」2年)では、ペットが家族の一員であるかどうか、責任を持って飼うことができるのかどうか問題になっている。

③交通の学習(「郷土と世界」2年)では、秩序ある共同生活にとってのルールの大切さが扱われている。

④労働・仕事の学習(「労働と余暇」「自然と技術」3年)では、職業や労働を観察させながら、それが自己実現や共同社会にとってどのような意味を持つのかを考えさせている。

⑤異文化の学習(「郷土と世界」4年)では、地域・国家・文化間の多様な関連性と異文化の生活様式を追究している。ここでは、それぞれの文化の評価、自分と異なった文化の特殊性や生活様式に対する尊重と寛容さが重視されている。

このように、テーマ「共同生活」で扱う内容は、5つの「学習領域」に関連付けられている。

表4 バイエルン州のテーマ「共同生活」の内容構成

	個人と社会	郷土と世界	労働と余暇	自然と技術	動物と植物
1年	1. 学校 2. 生活共同体の 家族	1の観点	1の観点		
2年	1. 生活共同体の 家族	3. 交通	3の観点		2. ペットを 飼う

3年	1. 学校の共同生活 2の観点	2の観点	2. 労働する人間 3の観点	3. 労働を助ける機械	
4年	1. 地域の共同生活 2の観点	2. 世界の中の我々 / 我々の近くにある世界	2の観点		

(筆者作成)

また、テーマ「共同生活」の具体的なねらい・活動を示したものが、表5である。

表5 バイエルン州のテーマ「共同生活」の内容と概念

学年	小単元名	テーマ・内容・ねらい	中核概念
第1学年	- 学校・新しい共同体	<ul style="list-style-type: none"> ・学校内の共同体を体験し、協同で組織する ・礼儀作法、規則、行事を決め、行う ・学校に慣れ、学校で働く人たちを知る ・お互いに助け合う ・責任をもって学校の資材を扱う ・任された仕事について責任をもってみる 	共同作業 他者とのかわり方 責任意識
	- 生活共同体の家族	<ul style="list-style-type: none"> ・庇護、安全、保護の場として家族を認識する ・形態の多様な家族を吟味する 	家族の役割 家族の形態
第2学年	- 生活共同体の家族	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な礼儀作法・規則・行事を比較する ・決定と共同責任 	共同決定の意義と限界
	- ペットの飼育	<ul style="list-style-type: none"> ・ペットについて知る ・飼育の理由を考える 	飼育の責任
	- 交通	<ul style="list-style-type: none"> ・自転車に乗る 	交通規則に即した行動
第3学年	- 学校の共同生活	<ul style="list-style-type: none"> ・お互いに友人関係をつくる ・学校で民主的な協力をを行う 	人間関係 協力
	- 労働する人間	<ul style="list-style-type: none"> ・職業を観察する ・名誉職的な活動と共同体に対する意義を知る 	職業や労働の社会的意義
	- 労働を助ける機械	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の企業又は機関を訪ねる ・訪問企業で労働の軽減について観察する ・労働界や労働生活の変化について意識する 	
第4学年	- 地域の共同生活	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の課題に関する情報を得る ・世論形成及び決定までの可能性を知る ・市民の協力の可能性と限界を知る 	民主的な決定過程
	- 世界の中の我々・我々の近くの世界	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の中の多様な文化の出会いと混合を確かめる ・他の地域や文化の子どもたちの生活様式を調べる ・多様な生活様式を尊重する ・郷土を離れる理由を見つける ・人権や子どもの権利について知る 	多文化・異文化理解 共同生活の基礎としての 人権

(筆者作成)

2. 「政治教育」の全体構想

バイエルン州では、1991年にすべての教育における「政治教育」の全体構想を示している。先に取り上げた学習指導要領は、全体構想の方針に基づいて改訂されたものと考えられる¹³⁾。そこで、その主要な内容を取り上げてみたい。

ここで言う「政治教育」の目的は、責任ある社会的・政治的行動を促進するために、「自由民主的法治国家の基礎」を認識することである。その基礎とは、人間尊重の思想、自由、平等、連帯、正義などの価値であり、議会制民主主義の役割と機能に対する信頼・期待を強化することである¹⁴⁾。

バイエルン州では、政治的基礎教育(politische Grundbildung)をすべての学校種類・段階に求めている。その目標・内容・課題は、以下の通りである¹⁵⁾。

目標

- 人間の自由で平和的な共同生活にとって拘束的な規範や規則が必要であるという洞察
- ドイツの自由民主的な基本体制の起源と根源についての概観
- 1945年以降のドイツ・ヨーロッパにおける本質的な政治的・社会的・経済的・法的展開及びその展開にとって決定的な条件枠に関する知識
- 基礎的政治概念（自由、民主主義、平等、助成説など）に関する知識
- ドイツ政治体制の本質的な制度や過程に関する知識
- 情報の収集・処理能力
- 政治的事態に自主的・合理的に対峙し、独自の判断をする能力
- 対話(Dialog)能力
- 基本法やバイエルン憲法にある自由民主的な基本体制の基礎価値を是とする心構え
- 自己の信念に責任を持ち、妥協を引き受け、認め、異なった政治的見解に対する寛容さを訓練する心構え
- 現代の大きな挑戦に対する開放さ及びそれらと対峙する心構え
- 政治的生活の創造に責任を持って関与する心構え

内容

- 歴史的國家論的基礎：近代の立憲國家とその精神的先覚者／19・20世紀のドイツ議會制度の發展／ワイマール憲法とナチ期の經驗に対する基本法の対応
- ドイツの憲法体制の価値、規範及び構造原理：憲法体制の人間像と基礎価値（個人主義と社会関連、人権）／不変の憲法規範と基本権利の尊重／自由民主的な基礎体制の構造原理／防衛民主主義
- バイエルン・ドイツの政治体制：国民にとっての政治や國家の意義／国民の参加可能性；政治過程の担い手とその方途／情報や世論形成にとってのメディアの作用と意味／政治的決定の經驗可能な次元／バイエルンの政治体制の指標／ドイツ議會制統治制度の機能と方法／ドイツの經濟・社会体制／他國と比較したドイツの政治体制／個人や社会集團にとっての國家行為から自由な空間の意義／連帶の証；作り出された政治生活の性格
- 現代の挑戰と時代の課題：ドイツ分断の發生と超克：ドイツ統一／ヨーロッパ統合とEG／中・東歐の發展／國際政治の中のドイツ／平和・安全保障政策／發展途上政策と第三世界の問題／環境政策／テクノロジーの發展と社会變化の結果／家庭、職場、社会、政治における女性の役割

課題

- 基礎的な知識や洞察の伝達：自由民主的法治國家体制の基礎と機能、立憲國家の成立と根拠、議會制度、人権の實現過程、政治的決定の手順（妥協）、多元論・多政党制度の諸概念
- 合理的な政治的判斷への教育：多様な情報・データを収集・処理する能力や技能、多様な情報・データの共通点と相違点を認識し、自分の立場を決めること
- 自由民主的法治國家に対する自覚的な信奉の構築：國家共同体への歸屬意識、心情・意思力の育成
- 責任意識のある政治的行動の形成：論証・對話能力の形成、批判をしたり、受けたりすること、政治過程への寄与・関与、理性的・人間的な行動能力の強化

（筆者による要約）

この「政治的基礎教育」の特色は、以下の点にある。

①目標に関しては、洞察・概観・知識などの知識・理解目標、情報処理能力・判断能力などの能力目標及び心構えの関心・態度目標の3つを示している。

②内容に関しては、現在のドイツの政治・經濟・社会体制の基礎とともに、現代的な課題・問題を取扱っている。

③自由民主的法治國家という現体制の保守が前提条件になっている。また、「責任意識」をもった行動力の形成を課題としている点に大きな特色がある。

このように、バイエルン州の「政治教育」は、基本的に、現在ドイツの政治・經濟・社

会体制に関する知識・理解を図ることによって、合理的な判断力と責任意識のある行動力を身に付けさせることをねらいとしている。

要するに、「政治教育」とは、現在の自由民主的体制を支持する自律的な国家市民(Staatsbürger)を育てることである。この「政治教育」に学校教育・各教科が貢献することになる。とりわけ、基礎学校の「郷土・事実教授」に対しては、1年の「共同体の体験」、2年の「友人(仲間)関係」、3・4年の「学校や地域の社会的課題」「民主的な生活やそれに結びついた行動様式」の学習が、「政治的基礎教育」のねらいに寄与している。

本全体構想によれば、「政治(Politik)」は、全生活領域における「公共の福祉への気遣い」として作用するという¹⁶⁾。あらゆる教科内容には、政治的意味や意義があり、それぞれの教科が「政治教育」に貢献するものとしている。

3. テーマ「共同生活」の内容の取扱い方

我が国の教育から見た特色を挙げてみよう。

第一に、政治教育や社会的学習は、「諸教科横断的な教育課題」に明記されている。教科としては「事実教授」が中心であるが、学校教育全体の一機能として作用している。

第二に、「共同生活」の学習を、5つの「学習分野」から意味づけ、多様な学習の展開が可能になっている。

学習の基本は、民主的な社会においてどのような行動をとるべきかを学ぶ領域である。対象を学校—家族・家庭—地域社会—世界へと拡大させながら、集団への帰属意識、集団に対する責任、集団の秩序を保つためのルール・規則の遵守が重視されている。同時に、帰属・責任意識、規範の遵守を基盤に、他者との日常的なかかわりの中で、個人の自由や自己実現の制約、妥協や統制の必要性にも言及されている。

最後に、異質性や多様性が共同生活に有益であり、共同生活を豊かにすると実感できれば、他者の尊重や他者への寛容さが育成されるとし、「多文化共生」の教育が重視されている点も大きな特色である。

Ⅲ. 環境教育と「政治教育」

1. 環境教育の内容¹⁷⁾

テーマ領域「環境の探求」の第1学年から第4学年までの内容構成を示したのが表6である。「空気・天気」「水」「磁気・電流・燃焼」「原材料」などのテーマを「自然と技術」の学習分野を中心に、様々な学習分野に関連付けながら取り扱われている。

ここでは、「個人と社会」に関連づけられている第4学年の内容を詳しく見てみたい。その内容は、「原材料」「工業製品の製造サイクル」「ごみ処理」の3つの小単元から構成されている¹⁸⁾。

①「原材料」では、「原材料を加工し、(半)製品をつくる」と「素材/材料を加工する」の2つの内容を扱っている。「原材料を加工し、(半)製品をつくる」では、以下の作業・実験が例示されている。

- ・ひまわりの種、菜種から油を搾り出す
- ・ジャガイモから澱粉を取り出す
- ・牛乳からクリームをすくい取り、バターをつくる
- ・ビートから糖蜜を煮炊きし、砂糖を取り出す
- ・塩水を蒸発させ濃縮させる

また、「素材／材料を加工する」では、どのようにして錫などの金属を溶かし、鑄造し直すのか、その生産の際に材料・エネルギー・時間・労働のコストがどのくらい掛かるのかを話し合わせている。

表 6 バイエルン州のテーマ「環境の探求」の内容構成

	身体と健康	個人と社会	時間と歴史	郷土と世界	労働と余暇	自然と技術	動物と植物
1年	1. 空気と生活 3の観点			3の観点		2. 空気に関する経験 3. 天気に関する経験	3の観点
2年	1. 水と生活 2・3の観点			1の観点	1の観点	2. 水に関する経験 3. 温度に関する経験	
3年	1・2の観点		4. 時代の変化の中の技術進歩		3. 電流の使用	1. 燃焼 2. 磁気と電流	
4年		3. ごみ処理		2の観点	2. 工業製品の製造サイクル	1. 原材料	3の観点

(筆者作成)

この小単元では、自然の原材料に加工（技術）を加えることによって製品ができること、その際にはコストが掛かることを認識させようとしている。

②「工業製品の製造サイクル」は「労働と余暇」及び「郷土と世界」の2つの学習分野に関連付けられている。その学習内容は、以下の4つである。

「完成品（最終生産物）の生産を調べる」では、地域で飲料や食品を生産する工場を見学する。つぎの「包装、貯蔵」では、水、エネルギー、原材料または半製品、包装、貯蔵、環境対策など、製品ができるまでのコスト・経費が査定されている。「輸送方法」では、原

材料の工場までの輸送、製品の小売商・消費者への輸送が取り上げられている。最後の「製品の廃棄処理」では、製品を選択する基準としてのごみの量やその処理問題、また、使い捨てではなく再利用によるごみの減量化が扱われている。

ここでは、日常生活に使われる製品や飲食物を取り上げ、その生産過程・工程を中心に、生産コスト、原産地や消費地とのつながり、ごみの問題（ごみの減量）が扱われている。

③「地域の課題としてのごみ処理」は、「個人と社会」及び「動物と植物」の学習分野に位置付けられ、以下の3つの内容から構成されている。

「ごみを分別する」では、ガラス、紙、プラスチック、金属、有機（生）ごみ、残余ごみ、特殊ごみに分別すること、ラジオ（テレビ）の分解から出るごみを分別することなどの活動例が示されている。「ごみの利用や処理の可能性」では、資源の再利用やリサイクルを進めるための、ごみ収集、堆肥化、デポジット制度などを取り上げ、ごみが原料になることに気付かせている。最後に「クラスや学校でごみの減量化を行う」では、再利用できる容器を使うことなどが示されている。

このように子どもたちは、商品の製造、流通、廃物処理のサイクルがどのようなコスト・経費と結びついているのかを知ることになる。また、新たな生産のための原材料としての廃物の価値を発見し、製造工程と最終処理工程の一体化の可能性を探求している。「循環型社会」を構築するためには、環境にやさしい商品・製品を選択するという意識が基礎学校の段階から育成されている。

2. 環境教育の実際

(1) 教科書に見る基礎学校3年の環境教育

バーデン・ヴュルテンベルク州版の教科書から「ごみ」の単元を見てみよう¹⁹⁾。

冒頭には包装された様々な商品の写真が掲載されている。次の文章が続いている。

「私たちが毎日買うものの多くは、包装されています。誰もが、買い物をするときには包装ごみを出さないようにしています。多くの包装は余計です。または、環境にやさしい包装に取りかえています。」

次の頁には、誕生日のプレゼントを例に、包装紙のごみを出さない工夫が示されている。

また、小単元「ガラス瓶はごみではない」では、「ガラスは砂や炭酸ナトリウム、石灰などの天然の原料やいくつかの添加物質からできています。…（中略）…また古いガラスが使われるようになれば、人々は原料やエネルギーを節約することができます。緑色のガラスを作るのに、90から100ものガラス片が必要です。さらに、ガラス瓶のリサイクルは、ゴミ捨て場の負担を軽くします」とあり、ガラス瓶のリサイクルの仕組みとその意義を学習している。小テーマ「再利用—よりよい方法」では、回収可能な瓶を取り上げ、次のように記述されている。

「買い物をするときに、瓶の預り金を払い、瓶を返すとき返してもらいます。瓶はきれいにされ、またいっぱいにされます。再利用システムでは、使われなくなるまで瓶は何回も使われます。また、回収可能な瓶は無制限ではありません。しかし、回収可能な瓶は60回までは再利用できます。それで、瓶は136個の缶の代用になります。」

また、小単元「ごみはどこに捨てるの」では、ごみの捨て場や焼却炉の仕組みを取り上げ、小テーマ「ごみは危険なもの」では、有毒物質を含む危険なごみの収集について学習している。

子どものワークシート「ごみを処理する」では、分別の仕方を確認させている。

このように「ごみ」の單元では、包装紙などのごみを出さない工夫、リサイクル・分別の仕組み、瓶の再利用システム、ごみの処理の方法を学習している。つまり、ごみの問題と社会生活がどのように関連しているのか、一般的に言えば、身の回りの事実・事象が「社会」というシステム・制度の中にどのように組み込まれていることを認識しているのである。

(2) メルディンガー基礎学校の実践²⁰⁾

フライブルク郊外にあるこの学校には、ゴミ箱（小さなバケツ）がたった一つしかないという。この学校では、ごみ問題は、分別だけでは解決できない、ごみそのものを出さないことでしか真の解決はないという認識の下で、教師全員の協力で、以下のような様々なごみを減らす工夫やアイデアを実践している。

- ・パンや果物は弁当箱に、飲み物は瓶に入れて洗って使う
- ・本の表紙は古い包み紙でカバーする
- ・万年筆はカートリッジ式ではなくインク補充式を使う
- ・缶入りの飲み物のかわりに水筒に飲み物を入れてくる
- ・ノートははじめからはじまで書けるものを使う
- ・フェルトペンのかわりに色鉛筆を使う

しかし、シェーファー校長は「子どもたちはごみってなんだかわかっているのだろうか。なぜごみが自然や環境にめいわくをかけているのか、ほんとうにわかっているのだろうか」と思っていたという。そこで、「みみずのカーロ」の観察活動を展開している。

二枚のガラス板と木の枠でできた「みみずのカーロ」の家の箱を作る。その中に、土、砂、落ち葉、ヨーグルトカップ、アルミの切れ端やガラス、プラスチックの欠片を入れる。子どもたちは、カーロが食べて土に変えてくれるものと、カーロが食べられないものがあることを発見する。ここで、「よくないごみ」とは何か、また、ごみ問題の本質に気付くようになる。

子どもたちは、「みみずの食べないものはごみ、自然の中にはごみはない」を合い言葉に、学校からのごみ追放を積極的に実行している。学校から始まったごみ減量運動は、子どもを通じて大人へと次第に町全体に広がったという。

3. 市民教育としての環境教育

以上、ドイツの環境教育について一瞥したが、その特色をまとめておきた。

第一に、学校教育全体で環境保全意識を育む活動が展開されている。学校では「環境問題」を学習する教科や時間は特設されていない。バイエルン州のように、それは、学校全体で取り組む教育課題として位置づけられている。また、教科としては「事実教授」が中心となっているが、内容構成を見ても、環境教育に関する内容が必ずしも多いとはいえない。しかし、基礎学校低学年の段階から様々な学習分野から環境へのアプローチが図られている。

第二に、身近なモノを取り上げながら、それらの社会的・科学的なつながりが体感できるよ

うな教材構成になっている。具体的な製品、食品、加工品などの生産・流通・消費・廃棄の工程・サイクルを通して、それぞれの段階における経費・コストや環境に対する負荷の問題、リサイクル（循環利用）、原料の再利用（売却再利用）などの課題が学習されている。ドイツ社会の目標である「廃棄物処理場の撤廃」に向けた学習が展開されている²¹⁾。

最終的には、これらの学習は、社会、自然、環境、次世代に対する責任意識を育てると共に、市民の政治能力の育成、市民主体の社会をつくるための教育になっている。例えば、メルディンガー学校の「ごみの学習」では、ごみの分別やごみの減量化に取り組みながら、社会環境や自然環境にどのように向き合うのかを主体的に考えさせている。

ドイツでは、市民が主体になって環境教育が展開されているという。学校の環境教育は子どもたちの市民性を育てる「政治教育」の役割を担っているともいえる²²⁾。

結び

本稿で取り上げたテーマ「共同生活」は、「政治教育」の直接的な学習対象であるが、テーマ「環境の探求」（環境教育）は、間接的に「政治教育」に関連する。前者は狭義の「政治教育」であり、後者は広義の「政治教育」といえる。

狭義の「政治教育」カリキュラムは、学校・家庭・地域社会を「共同体」「共同生活」の場ととらえ、その中の「自己」以外である友人・仲間、教職員、家族、ペット、地域の市民、外国人などとの「かかわり」をカリキュラムの中核に据えている。そこから、他者への思いやり、作法・規則・ルールの遵守、協力・協同の必要性とその意義、責任意識や多文化・異文化の理解の重要性を認識させようとしている。

広義の「政治教育」である環境保全意識を培う環境教育は、1970年代当初以降、基礎学校において重視されてきた。ドイツでは、市民の高い環境保全意識、社会や政治の在り方が環境教育の振興の基盤になっている。つまり、環境教育を推進することで環境保全意識の高い市民が育成され、その市民が社会や政治・行政を動かす原動力になっている。環境教育の推進と環境保全意識の高揚が相乗的に作用している。初等教育段階からの環境教育が、子どもの市民性を育てる「政治教育」になっている。

ところで、「政治教育」を担う「事実教授」カリキュラムの構成原理は、子どもの興味・関心・問題意識（子ども志向）と科学・学問の内容と方法（事実・科学志向）であるが、この2つの原理によりながら、学習内容・対象は、子どもの周囲である「世界(Welt)」から選択されている。その際、その「世界」にどのように対峙させるのかは、その時代・社会が要請する望ましい市民像・人間像に依拠する。ドイツの場合、その市民を育成する教育は、現体制の法治国家・社会市場経済の保守を志向している。しかも、社会、自然、環境、次世代に対する「責任意識」の育成が教育の根底を支えている。

広義の「政治教育」カリキュラムをより体系的に整理する必要があるが、この点に関しては、今後の課題としておきたい。

[註]

- 1) わが国においても「21世紀の教育が目指すもの」の一つに「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」が挙げられている（中央教育審議会答申『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について』平成15年3月20日）。また、2003年度の日本社会科教育学会及び全国社会科教育学会の全国研究大会シンポジウム・テーマとして、「公共性」と社会科教育の関連や社会科教育における「個と公」「私と公」の関係が取り上げられている。
- 2) 「政治教育」「政治的・社会的学習」等の概念と展開については、拙稿「ドイツ基礎学校における『政治的・社会的学習』の基本理念」（日本公民教育学会『公民教育研究』第10号、2002年）で論じた。
- 3) 拙稿「ドイツ基礎学校の教育改革と『総合的学習』」（埼玉大学教育実践研究指導センター紀要、第12号、1999年）を参照のこと。
- 4) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die bayerische Grundschule. 2000. S.14-17.
- 5) Ebenda, S.288.
- 6) Ebenda, S.35.
- 7) Ebenda, S.37.
- 8) Ebenda, S.36.
- 9) Schreier, Helmut: Die Renaissance des Sachunterrichts. In: Grundschule 4/2001.
- 10) 以下の表3から表6は、註4の資料に基づいて筆者が作成した。
- 11) Fünf Perspektiven für den Sachunterricht: Ein Vorschlag der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. In: Grundschule 4/2001, S.10.
- 12) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, a.a.O. S.16.
- 13) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Gesamtkonzept für die politische Bildung in der Schule. 1991.
- 14) Ebenda, S.1054.
- 15) Ebenda, S.1056-1057.
- 16) Ebenda, S.1061.
- 17) 拙稿「ドイツ基礎学校における事実教授と環境教育」（『埼玉大学紀要教育学部（人文・社会科学）』第47巻第1号、1998年）参照。
- 18) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, a.a.O. S.265-266.
- 19) Meier, R. (Hrsg.): Mobile 3. Heimat- und Sachunterricht Baden-Württemberg. Westermann, 1996, S.38-43.
- 20) 今泉みね子『みみずのカーローシェーファー先生の自然の学校』（合同出版、1999年）。
- 21) 加藤尚武『合意形成とルールの倫理学—応用倫理学のすすめⅢ』（丸善、2002年）、135頁。
- 22) 本稿の一部は、拙稿「ドイツにおける問題解決学習」（市川博編著『問題解決学習がめざす授業と評価』黎明書房、2003年、所収）と拙稿「ドイツにおける環境保全意識を培う教育」（研究代表者・柿沼利昭『消費者教育の視点に立った環境意識調査の研究』科研費補助研究成果報告書、平成15年3月、所収）によっている。

終章

今後の研究課題

これまで研究代表者が受けた科学研究費の研究計画、研究経過及び研究成果を示すこと
によって、今回の研究の位置づけと課題を明らかにしたい。

1. 本研究の位置づけ

①基盤研究（C）（2）、平成7・8年度：「生涯学習体制における地域社会学習プログラムの開発に関する研究」（経費：計1700千円）

本研究では、学校教育・社会科教育と社会教育・博物館事業の連携・融合による地域社会学習の実践事例を調査・分析し、社会科教育における「博学連携」の教育的意義とその可能性を、小・中学校の社会科教師、博物館の教育普及担当者らとの共同研究から探った。主な研究内容は、博物館の展示内容・教育普及活動の調査、埼玉県の文化遺産等の調査、「水」を事例とした学習プログラムの開発である。なお、報告書を作成し、研究成果を提示した。

②基盤研究（C）（2）、平成10・11年度：「『現代の社会問題』を中核とした総合的学習の構想 - 社会系教科を中心として -」（経費：計1500千円）

本研究の目的は、総合的な学習と人権教育の思潮を踏まえ、「現代の社会問題」を中核に据えた総合的なカリキュラムの編成と学習方法を構想することである。主な研究内容は、我が国の総合的な学習の授業プラン・実践報告の分析、ドイツの「時代に典型的な鍵問題」を扱う教育構想の調査、「人権」「福祉」「メディア」「まちづくり」を中核とする授業モデルの構築、「博学連携」による総合的学習の構想である。なお、小・中学校の社会科教師及び博物館の指導主事・主査らとの共同で報告書を作成し、研究成果を提示した。

以上の研究を踏まえて、③「『伝統生活文化』を中核とした総合的学習の構想と展開」では、日本及びドイツの郷土・地域の「伝統生活文化」を中核に据え、社会性や人間性を育む教育論理を究明しつつ、今後の「社会認識教育」の全体構造を構築することをめざし

た。主な研究内容は、本報告書に示したように、我が国における「伝統生活文化学習」や「ふるさと学習」の調査・分析、「荒川」流域の「伝統生活文化」に関する教材・学習方法の開発、ドイツの郷土学習や「社会的学習」に関する文献調査である。

上記の3つの研究を通して、①「博学連携」による学校教育再考の視点、②「社会問題」を中核に据えたドイツ及び我が国の総合的学習の特質、③自らよって立つ基盤である国や郷土の「生活文化」「伝統」の価値とその教育的意義を明確にすることができた。

しかし、今日のグローバル化の中で、確かに、自らの国や地域の「文化」「伝統」についての理解を深め、日本人としての自覚や郷土や国を愛し、誇りに思う心をはぐくむことは重要であるが、他の国や地域の「文化」「伝統」に接した時に、自他の相違を理解し、多様な「文化」「伝統」に敬意を払う態度を身に付ける必要がある。

2. 今後の研究課題

そこで、今後の研究課題は、これまでの個人・共同研究の成果である「博学連携」「社会問題」「生活文化」「伝統」をキーワードにして、学校教育において、社会教育施設（博物館等）と連携しつつ、我が国や地域の「文化」問題を取扱うことによって、学習者の視野が世界に広がる国際社会に生きる人間形成の論理を究明することである。

たとえば、本研究によって、埼玉県内の河川「荒川」流域の「伝統生活文化」の教材を開発し、指導法の改善を試みた。しかし、その研究過程において、これからの日本の水政策はどうあるべきか、「水文化」とは何か、それが世界の水問題とどう切り結ぶことができるのか等の学習問題を広げ、指導する必要性を痛感した。

我が国の河川の「伝統生活文化」「水文化」から、世界の「水問題」「水紛争」を扱う学習へと発展させるためには、継続的・抜本的に「文化」に関する基本文献、資料・データを収集し、その教材化を図ることが不可欠である。そこから、広く「文化」を取扱う学習（「文化学習」）の意義と可能性が明確になると考える。

同時に、我が国及びドイツにおいて、「文化」がどのように取り扱われているのか、その特質は何か等の問題について、継続的に調査・観察を進めていく必要もあろう。

「伝統生活文化」を中核とした総合的学習の構想と展開

平成 13～15 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書

発行 平成 16(2004)年 3 月

発行者 大友秀明

発行所 埼玉大学教育学部社会科教育講座社会科教育学研究室

〒338-8571 埼玉県さいたま市桜区下大久保 2 5 5

TEL 048-858-3191

E-mail BRA00427@nifty.ne.jp
