

戦後日本の教育における地域学習論の系譜

The Genealogy of the Area learning theory in Japanese education after the war

大友 秀明*

OTOMO Hideaki

【キーワード】 社会科 地域学習 博学連携 伝統生活文化学習

はじめに

戦後日本の教育の理論と実践の歴史において、「地域」との関係重視し、それを意識的に教育に取り込もうとする動きがあった¹⁾。教育の中で、「地域」はどのように扱われてきたのだろうか。

本稿では、我が国の1980・90年代を中心に、教育における「地域」をめぐる諸問題について取り上げる。

I 「地域に根ざす教育」と社会科— 1980年代を中心に

1. 地域と教育

「地域学習」「地域に根ざした教育」「地域に根ざす学校づくり」など、1980年代になって、教育学、とりわけ社会科教育関連の研究の中で、「地域」という言葉が頻繁に使われるようになる。一例を挙げれば、日本社会科教育学会全国研究大会において、「地域学習」に関する研究が数多く発表され、「地域学習」が課題研究の一つに設定されている。また、「社会科における地域・日本・世界」(1982年)、「国際社会における人間形成と地域」(1985年)などが大会テーマ及びシンポジウムテーマになっている。

80年代当初、社会科教育において「地域」「地域学習」が注目されていたが、「地域」とは何か、「地域学習」は何かを学ぶ手段なのか、それとも目的なのかなど、その内実について十分議論されているとはいえない状況である。また、社会科教育の分野を超えて、学校教育論の中で「地域に根ざす教育」「地域の教育力の回復」が主張されている。

この学校教育と地域(社会)との関係をどのように考えるべきであろうか。この関係については、さまざまな観点から問題になろう。松原治郎氏は、「地域社会に根ざす学校教育」を考える柱として、次の項目を挙げている²⁾。

- ①学校教育課程における地域の教材化(郷土教育)
- ②児童・生徒の日常生活体験の教材化(生活綴方など)
- ③生活体験学習(家事・家業への参加、勤労体験学習、地域ボランティア活動など)
- ④地域社会の住民活動や学習活動との連携(地域の社会教育への参加、地域調査活動、学校教育の地域への開放など)
- ⑤学校施設の開放、「地域の学校」への方向
- ⑥住民主体の地域教育計画づくり(学校教育の計画づくりへの参加)
- ⑦住民の意思を学校教育の反映させる学校審議委員会の制度化
- ⑧学校教育を通しての地域人材の形成

学校教育の一翼を担っている社会科教育は、当然、上記の項目に密接なかかわりをもっているし、実際に、そのような社会科実践も展開されていた。「地域」は、従来、主として地理学の専門用語であった。しかし、現在では、その言葉は、多義的に用いられている。ただし、ここでは、子ども一人ひとりにとっての「地域」を大切にする立場(社会科教育学)から、「地域」概念を再構築する必要があるのではないかと考える。

2. 「地域に根ざす教育」論の背景

社会科教育において、なぜ「地域」が問題になっているのだろうか。これは「地域学習」の目標論にかかわる問題である。

「地域に根ざす教育」「地域に根ざす社会科」が提起された背景の一つは、1960年代後半から1970年代にかけての日本社会の急激な変貌があり、それともなう環境・公害、資源・エネルギーなどの諸矛盾の現出である。もう一つは、地域社会の変動の中で、子どもの生活そのものと、そこに育つ子どもの発達の有様が問題化したことである。「わかる授業」「楽しい授業」の主張も、このような状況によるところが大きい。

ところで、この人間の生活、生存にとって最も大切で、

* 埼玉大学教育学部社会講座

意味をもつ環境・公害、資源・エネルギーの諸問題については、教育の世界に限らず、社会諸科学の世界からの関心も高まっていた。その一つが「地域主義」と呼ばれる考え方である。

「地域主義」の意味やねらいについては³⁾、①中央集権的な画一化に対する地方自治体の主体性・自立性の強調、②地場産業ないし中間技術の振興による産業基盤の再編成、③地域社会への帰属意識の高揚、④「地域」の重層性および自然・社会・文化のかかわりあいをトータルに見定める作業の必要性、等々が主張されている。しかし、共通していることは、従来の諸科学のパラダイムの転換を求めている点であり、大小さまざまな「地域」の存立条件を地理的、歴史的、風土的環境や民衆の意識構造を含めて全体的に理解しようとする点である。このような作業を通して、最終的には、「地域住民の主体性の確立」という意識変革の問題が視野に入っている。

この問題視角は、学校教育、さらに教育そのものの再検討（目標・目的論）を迫るものといえる。社会科教育において「地域」を扱う場合、「地域主義」は示唆に富む考え方である。

また、地域社会の変貌の中で、社会科教育にとって深刻な問題は、子どもが地域の人々の仕事（労働）、生活、願いをリアルにとらえることができなくなっていることである。若狭蔵之助氏は、「自分の生活実感から出発し、自分の表現方法として研究のテーマを選びとることがむずかしくなっている」として、「ものが見えなくなっている」子どもの実態を報告している⁴⁾。

さらには、従来の知識・科学を重視した教育の反省から、子どもの主体性、人間性の形成を図る教育への転換の必要性が、地域学習論に結びついている。安井俊夫氏は、「前に学んだ事実を、新たな問題意識によってとりあげたり、自分の視点をたててそれらの事実を見ようとする子どもの心の動きを」重視し、この心の動きこそが、認識面から子どもの主体形成につながるとしている。そして、その教材として「地域の歴史」を取り上げている⁵⁾。

このように、1980年代の社会科教育においては、子ども自らが成長し、生きている「地域」の生活一人々の仕事、意志、願い、努力を含む一を実感的に学ぶことによって、主体性や人間性のある子どもの育成をめざしていたといえる。

3. 「地域に根ざす教育」論の展開と課題

地域学習の目標・理念を実現するために、どのような学習が展開されているのか。その展開を、次の二つのレベルに分けることができる。

第一が指導法のレベルであり、そこには、以下の手法がある。①子どもの興味・関心を喚起するために、導入段階に地域素材の活用である。②学習活動、学習過程の活性化のために、子どもによるフィールド・ワークの実施、教師による指導資料や副読本の作成・活用である。③地域住民ないし保護者とのかかわりを大切にする立

場から、保護者とともに資料の収集、各家庭に対するアンケート調査による資料づくりなどの実践や学校外の読書会活動である⁶⁾。

第二が単元構成レベルである。中学校の場合、地理・歴史並行学習の展開の中で、融合単元が設定・開発されている。また、分野ごとに、地域素材を生かした単元構成の工夫も見られる。しかし、その場合、歴史的分野については、日本の中央史を見直し、イメージを再構成する契機となる地域史題材を選択する必要がある。また、公民に関しても、価値が対立し、価値判断が多様化する「地域」の課題を選択する必要がある。

最後に、当時考えられた研究課題について触れておきたい。

第一に、子ども不在の問題である。子どもが自分の住む「地域」の姿をどのような観点から、どのように学習したら、子どもの考えがどのように発展するかという「社会認識の深化・発展」という視点が希薄になっているのではないか。「地域」は、子どもにとって個性的、具体的な生きた環境であり、それが子どもの考える足場となって働く。この点を確認しておく必要がある。

第二に、「地域」の学習は、日本全体及びグローバルな世界へと視野を広げるものでなければならない。社会的視野を拡大させながら、子どもの自己変革へ導く学習が求められる。そのためには、狭い「地域」「郷土」に空間的に限定するのではなく、「世界に開かれた学習」をどのように構成するかが課題である。

第三に、「地域学習」を地理的学習あるいは中学校の地理的分野の限定するのではなく、「地域」の重層性を明らかにする実践が要請される。地域研究は、総合的研究である。ある題材を地理的・歴史的・公民的に考察する学習を構想する必要がある。これが「地域社会学習」である。

II 作業的・体験的学習と博学連携— 1990年代の動向

ここでは、作業的・体験的学習の意義や必要性を再確認した上で、この学習の一方法である「博物館、郷土資料館等の活用を図る」指導（「博学連携」学習）の可能性と課題について検討する。

1. 作業的・体験的学習の意義

1990年代の中学校学習指導要領社会では、「指導の全般にわたって、資料を選択し活用する学習活動を重視するとともに作業的、体験的な学習を取り入れるよう配慮するもの」と記されている。

このような学習の意義はどこにあるのか。

文部省の『中学校社会指導資料 作業的、体験的な学習の充実』（1992年）に示されている学習の意義を整理すると、次のようになる。

第一に、学習への関心・意欲を高め、学習終了後の満足感・成就感を味わうことができること。

第二に、主体的に課題を見だし、解決する活動を通して、知識を総合し、生きて活用できる知識を定着させることができること。

第三に、集団活動を通して、人と協力する態度、個人の役割の自覚、責任意識、思考・判断力、表現力等を身に付けることができること。

このように、作業的・体験的な学習を充実することによって、生徒の社会的事象に対する興味・関心を深めるとともに、主体的な学習活動を通して、自ら学ぶ力を高め、社会的事象への理解を深めることが期待されている。

また、90年代から、「体験的参加型」の人権学習の実践が進められている。その学習方法の特徴を挙げると、次のようになる。

第一に、学習する内容よりも、ともに学ぶ過程を大切にすること。たとえば、ランキングという手法は、さまざまな価値を含むことば、文章、絵、写真などをそれぞれの考える重要度によって序列づけ、並べるものである。ここでは、お互いの違いや共通点を自覚し、学習を深める意欲やヒントを得ることが大切にされている。

第二に、話を聞いて頭で考えるだけでなく、行動を通じて、あらゆる感覚を総動員して学ぶということ。たとえば、南北問題を考えるための「貿易ゲーム」という学習方法がある。

第三に、双方向のコミュニケーションを図ることによって、対等で平等な関係作りを進めようとする。たとえば、身近な何かをマイクに見立てて、それを持っているとき以外はしゃべらないというルールを決めて話し合いを進める「魔法のマイク」という手法は、対等な関係づくりを促進する。

第四に、教師や指導者の役割は、学習者からいろいろなものを引き出し、それがお互いに交流され、新しいものが生まれるように全体を見て学習を盛り上げていくこと。

最後に、以上の結果として明るく楽しい雰囲気での学習が進められ、笑顔の交流があること。

このような、「体験的参加型」の人権学習は、内容と方法の双方において人権尊重の精神をもった民主主義的なものであるという⁷⁾。

確かに、作業的・体験的学習の実践には、時間がかかるし、その教育的効果についての疑問もある。しかし、社会事象に対する認識を深めようとするならば、今後も、作業的・体験的学習活動を工夫し、推進することは、社会科教育にとって大切なことである。

2. 作業的・体験的学習の背景

作業的・体験的学習が主張される背景には、各種の調査調報告が示すように、子どもや若者の「異変」があると考える。その具体的な中身を、次のようにまとめることができる⁸⁾。

- ①生活態度にみられる「まじめ志向」から「遊び志向」へのシフト
- ②行動選択にあたってのフィーリングや感性の重視
- ③電波メディアとハイテク機器との親和性
- ④生きた人間との接触と交流の回避傾向
- ⑤自我や主体の確立の未熟性

これらは子どもの行動や志向やパーソナリティにみられる特異な側面として指摘されたことである。このような行動を引き起こす原因・起因はどこにあるのか。門脇厚司氏は、子どもをとらえる視点を仮説としながら、次の3点を挙げている⁹⁾。

- ①「生活世界」イメージの変質
- ②意味の拡散
- ③他者の放出

それぞれの問題を要約的に説明すると、次のとおりである。

- ①「生活世界」イメージとは、頭に描く普段生活している世界の見取図であるが、それは、通常、直接的な体験の積み重ねによって形成されるとされてきた。現在の子どものイメージも同様のプロセスを経ているのかどうかという問題である。
- ②意味の拡散とは、子どもが用いることばの意味を、相互が共通の経験がほとんどないために共有できない事態を指している。
- ③他者の放出とは、人間が「社会的存在」になるために必要な「意味ある他者」がいない状態である。

要するに、子どもの「異変」は、一つには、子ども同士の共通・共同の体験・経験が、もう一つは、「意味ある他者」との交わり・相互行為が欠けていることに関係しているのではないかという指摘である。

また、このことと関連するが、高橋勝氏は、子どもの生活世界の変化の特徴として、次の2点を挙げている¹⁰⁾。

第一に、子どもは、生きた自然、事物、他者との「かかわり」が希薄になり、自分たちの力で意図をもって何かを「作り出す」という「経験」が貧しくなっている。

第二に、「かかわり」から引き離された子どもが、映像、記号、活字などの「視覚的経験」(間接経験)の世界に吸収されつつある。

つまり、さまざまな「かかわり」の衰弱とそれに代わる「視覚的経験」の増大が、今日の子どもの生活世界の特徴としている。

このような、子どもの「異変」や「生活世界」の質を考えると、作業的・体験的学習が益々必要とされているのではないか。

3. 作業的・体験的学習の方法

本来の「学び」とは、「自らさまざまな問題に関与し、参加し、他者とともに取り組んでいく中で、問いや疑

問を深め、自他の生活世界の構造そのものを能動的に組みかえていく「営み」である。その意味では、それは、五感のすべて、感性をも含めた全身的な取り組み行為といえる。

そこで、学校を、子どもがさまざまな取り組み、活動を通して全身で学べる、「生きられた学習空間」としてとらえ直していくことが必要である。子どもたちが自ら計画し、参加し、自ら追究していく機会・場を創り出すことが求められている。

そこで、作業的・体験的学習の方法が推奨されている。たとえば、地図や年表を読みかつ作成すること、新聞、読み物、統計その他の資料に平素から親しみ適切に活用すること、観察や調査等の結果を報告し報告書にまとめることなどの活動が考えられている。

また、身近な地域の調査、博物館・郷土資料館などの見学・調査、公共機関の見学などの校外活動も有効な学習方法の一つである。さらに、見学・調査の結果をまとめ、発表するなどの活動においても様々な工夫の可能性はある。たとえば、図に表す、絵に描く、新聞を作るなどの方法や、劇づくりやディベートなどを生かした発表の形態も考えられる。

このような直接的な体験・作業だけではなく、多様な間接的(擬似)体験の手法も取り入れることもできる。具体的には、ランキング、カードゲーム、ブレーンストーミング、シュミレーション、ロールプレイなどの多様な手法が用いられる。また、活動の導入のアイスブレイキングは、参加者のコミュニケーションをはかり、気持ちをほぐし、楽しい気持ちで活動に参加しやすくするプログラムである。

このように、さまざまな体験・作業的な学習方法が開発されている。現在、この手法を生かす実践的な研究が求められている。

4. 「博学連携」学習の課題

つぎに、博物館や郷土資料館などの見学・調査を積極的に学校教育に導入し、博物館と学校教育との連携(「博学連携」)を図ろうとする試みについて紹介したい。

埼玉県内の「博学連携」については、次のような取り組みが積極的に行われている¹¹⁾。

- ①「博学連携」を組織的に実施している博物館(川越市立博物館の「博物館利用研究委員会」、戸田市立郷土博物館の「地域学習研修会」「博物館活用検討会」などの研究体制の整備)
 - ②児童・生徒用の学習ノート・ワークブックを作成している博物館(八潮市立資料館の「地域学習のしおり」など)
 - ③小・中学校の教師による「博学連携」学習指導案を作成している博物館(行田市立郷土博物館など)
 - ④博物館の専門職員と学校の教師とのTTによる授業を実践している博物館(県立さきたま資料館など)
- その他、社会科授業に参考となる博物館所蔵資料を提供する試み(県立埋蔵文化財センターなど)や博物

館の専門職員(指導主事)による「出前授業」など多様な取り組みが行われている。

ところで、中学校の社会科教師は、「博学連携」をどのように考えているのであろうか。今泉大二郎教諭は、長期研修の一環として、埼玉県内の中学校152校に対してアンケート調査を行っている(1997年7月、回収率70%)。調査によると、「博学連携」授業を実施した学校は全体の32%、実施回数は年間1回(70%)、実施形態は「博物館に生徒を引率」(60%)という現状が見えてくる。実施できない主な理由は「時間がない」「距離的に遠い」「活用の仕方がわからない」「機会に恵まれない」である。

ところが、全体の9割の学校が「博学連携」の必要性を認めている。その理由として「主体的な学習活動のために」「学習効果が期待できるから」「生涯学習が求められているから」を挙げている。教師の「博学連携」についての現状認識を見ると、次のとおりである。

- ①「博学連携」の必要性は認めているが、授業時数の確保や近隣に施設がない等の現実的問題に直面している。
 - ②実施するための、博物館活用の教師用手引書、マニュアル、実践事例等の支援を必要としている。
 - ③博物館側に対しては、所蔵資料貸出、授業に即した展示、ビデオの作成、生徒向けの広報活動、専門職員の助言・派遣等を要望している。
 - ④実施状況は、中学校3年の選択社会、長期休暇の課題、文化祭など、限定的な活用にとどまっている。
- 現在は「博学連携」学習の教育的効果を実践的に検証する段階に来ている。そのためには、学校の教師と博物館の専門職員とが協議する必要がある。そこで、県は、「埼玉県博学連携推進研究会」を組織し、研究体制を整えている。

これからの教育では、さまざまな人々との「かかわり」のなかで共同・共通体験を積むことが不可欠である。また、教育内容の厳選下では、いかに子どもの学習意欲を喚起させ、その意欲を持続させるかが課題である。

そのための方策の一つが「博学連携」学習である。実施の具体的な条件を整えるとともに、少なくとも、博物館側では、子どもに即した展示の内容・方法や学習コースを工夫すること、学校側では、博物館活用・利用の契機を育む指導・授業を行うことが必要であらう。

Ⅲ 地域学習の中核教材の開発と構想

地域の伝統や生活文化などを教材とする地域学習がある。その一端を取り上げる。

1. 民俗学の成果の活用と生活文化学習

民俗学の創始者・柳田國男氏は、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。柳田氏は、社会科の「社会」という言葉には、① World= 世の中・世間、② Society, Community= 集団・共同生活、③ Circle= つきあい仲間、の3つの意味があるとして、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、1985年に復刻された柳田國男・和歌森太郎『社会科教育法』(1953年)、小学校社会科教科書『日本の社会』(1954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¹²⁾。

柳田社会科が1963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、1977(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。

その後の改訂においても「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¹³⁾。

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. 地域の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。「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¹⁴⁾。

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¹⁵⁾。

- ①自分の生まれ育った富士山の「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、1993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¹⁶⁾。その教育の骨子は、以下の通りである。

- 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¹⁷⁾。

伝統文化学習については、1995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以下の通りである。

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、梶原町（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、子どもたちが地域の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¹⁸⁾。

「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、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。

おわりに

1947（昭和22）年の『学習指導要領一般編（試案）』は、戦前の中央集権的な教育行政を批判し、教師の教育実践における創意や工夫の必要性を強調し、地域社会の特性に即した教育を重視した。ここに、戦後の地域学習論の原点がある。

本稿では、地域学習論の系譜として、①1980年代の「地域に根ざす教育」の台頭とその背景、②1990年代の作業的・体験的学習の一環である「博学連携」学習、③地域の「伝統生活文化」学習の諸構想を取り上げた¹⁹⁾。

この系譜は、今日の我が国の教育の根底に活かされている。その後、身近な地域社会に参加・参画する能力の育成、地域で持続可能な社会の構築を目指すESDの活動などが求められている。また、地域の観光資源・世界遺産を活用した実践も報告されている。

今後は、これらの系譜も追究し、その特色と我が国の地域学習論の全体像を明らかにしたい。

【註】

- 1) 朱浩東『戦後日本の「地域と教育」論』（亜紀書房、2000年）、2頁。
- 2) 松原治郎・鐘ヶ江晴彦『地域と教育』（第一法規、1981年）、58頁。
- 3) 増田四郎『地域の思想』（筑摩書房、1980年）、7頁参照。「地域主義」については、玉野井芳郎『地域主義の思想』（農文協、1979年）参照。
- 4) 若狭蔵之助『「対象をみる」力を育てる社会科の授業』（日本教育方法学会編『いま授業で何が問われているか』明治図書、1984年）、108頁。同『生活のある学校』（中公新書、1977年）、同『問ひかけ学ぶ子どもたち』（あゆみ出版、1984年）を参照。
- 5) 安井俊夫「社会科における科学と主体形成」（日本教育方法学会編、同上書）、103頁。同『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社、1977年）、『子どもが動く社会科』（地歴社、1982年）、『学びあう歴史の授業』（青木書店、1985年）、『主権者を育てる公民の授業』（あゆみ出版、1986年）を参照。この時期の実践記録として、新潟県上越教師の会編『地域に根ざす教育と社会科』（あゆみ出版、1982年）がある。
- 6) 石井重雄『地域に学ぶ社会科』（岩崎書店、1985年）、佐々木勝男『子どもとつくる楽しい社会科授業』（明治図書、1983年）。
- 7) なお、具体的な教材・実践については、大阪府同和教育研究協議会編『わたし・出会い・発見』（1996年）、森実『いま人権教育は変わる』（解放出版社、1995年）などがある。
- 8) 門脇厚司・宮台真司編『「異界」を生きる少年少女』（東洋館、1995年）、5～7頁。
- 9) 同上書、8～15頁。
- 10) 高橋勝『学校のパラダイム転換』（川島書店、1997年）。
- 11) 詳細については、大友秀明（研究代表者）『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』平成8年度科研費補助金研究成果報告書を参照。なお、北俊夫・埼玉県博学連携推進研究会著『博物館と結ぶ新しい社会科授業づくり』（明治図書、2001年）も参照。
- 12) 詳しい研究書としては、小林信郎・溝上泰・谷川彰英編著『社会科の新展開 第3巻 文明と伝統の授業』（明治図書、1977年）、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。
- 13) 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）。
- 14) 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）。
- 15) 「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）。
- 16) 秋田県教育庁義務教育課編『ふるさと教育指導の手

引』（秋田県教育委員会、1996年）、新野直吉監修『ふるさと秋田の学び』（秋田県教育委員会、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）。

- 17) 高橋孝助『「ふるさと教育」と『国際理解教育』（歴史教育者協議会編『社会科の課題と授業づくり』あゆみ出版、1987年、所収）
- 18) 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）。
- 19) 構想案については、大友秀明（研究代表者）『「伝統生活文化」を中核とした総合的な学習の構想と展開』平成15年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書を参照。

【附記】

本稿は下記の科研費による研究報告・レポート等の一部を編集修正したものである。

- ・大友秀明（研究代表者）『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』平成8年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書
- ・大友秀明（研究代表者）『「伝統生活文化」を中核とした総合的な学習の構想と展開』平成15年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書

