

小学校社会科教育における地域学習の傾向分析と課題

—富山県の教育事例分析とNIEによる地域的文化遺産の学習単元の構想—

Learning about Regional Cultural Heritage in Social Studies Education

大 藪 敏 宏
OYABU Toshihiro

はじめに

小学校学習指導要領において「社会」全体の目標において「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て」ることに言及しつつ、それに続く「第2 各学年の目標及び内容」において、中学年つまり「第三学年及び第四学年」の「目標」においては地域の産業や消費および安全、ならびに地理的環境や社会的事象について考える力を、「地図や各種の具体的資料」を活用しながら「考える力を育てる」ことを目標にしている。しかしそれだけでなく、「地域社会に対する誇りと愛情を育てる」ことも書き込まれた¹。こうした問題は、理解の仕方によっては人間の内心に関わるという解釈もあり、また観点や立場によっては政治的に問題化する恐れもあるためか、この点については取り組みを回避する傾向が考えられる。こうした恐れもしくは危惧の文化的背景に関しては、国際的な研究学界で注目されたリベラル=コミュニタリアン論争やマルチカルチュラリズムも関係する研究領域もあり、実は社会哲学ないしは公共哲学上の考察も可能であり必要かもしれないが、今回は紙幅の関係もあるのでこの研究領域には深く関与しないこととする²。

本稿では、小学校中学年社会科の地域学習の傾向を探って考察するとともに、貴重な「地域に残る文化財や年中行事」に取り組む社会科教育法の単元とその方法の可能性について具体的に考察する。その際に、同時に広い社会的視野と理解を育てるために、視聴覚教材だけでなく体験学習や見学学習とともに、NIEの方法をも考慮したい³。

まず第一に、地域学習を小学校の全国的な社会科教育の起点とともに主軸として設定する際に、制度的に必然的にどのような問題や課題が実際の教育現場に生じることになるのかを教科書分析から浮き彫りにしつつ、文部科学省や全国の教育委員会によってどのように有効な対策が実際に講じられているのかを見る。この有効な対策として取り上げるのは、<教科書の地域化>としての副読本である⁴。今回は富山県内および東京都内で使用されている副読本を調査・研究の対象にしたが、東京都内で使用されている副読本については紙幅の関係で今回は詳しく取上げられなかったので、こちらに関しての詳細な紹介分析は別の機会に譲り、今回は最低限の比較言及にとどめざるを得なかった。

次に、地域学習には当然、地域の教育現場から見ないと見えてこない事象がある。そこで、過去十数年間の富山県の小学校社会科教育における地域学習の授業例を調査することによって、地域学習を体験型の学習として教科の枠を超えて全面的に進めていったとも言える小学校社会科教育の最新の到達点に光をあてつつ、その十数年間の地域学習の傾向と変貌を浮き彫りにして、そこにみられる現在の地域学習の課題を現在の学習指導要領との関連性の中で明らかにしたい。ここで浮き彫りになるのが地域学習の二義性をめぐる最近の傾向と問題点である。またさらに、課題を明らかにするだけでなく、その課題に応じた社会科教育法の仮説的具體案を

構想しつつ、地域学習における文化財学習がもつ意味を日本の個性的な民俗学的遠近法の中で浮き彫りにしていきたい。地域の教育実践の全貌を網羅的に尽くすことは個人の研究においては困難であり、本稿においても、限られた時間と紙幅と予算で可能な範囲内で限られた事例を調査するにとどまった。このような研究に限界があるのは言うまでもないことであるが、それでもそこから浮き彫りになってきた問題はありえた。それは地域学習の二義性の問題であり、その現代的課題と新たな民俗学的ならびに公共哲学的意味であった。

1. 地域学習の検定済教科書および地域の教科書化と教科書の地域化

第3学年と第4学年の目標と内容が、2学年分としてまとめて示されたことが、1998年の学習指導要領第6次改訂の特色であった。この点の改訂のねらいは、もちろん子どもの発達状況に応じて2年間の間で弾力的に指導することが可能になるようにするためであった。これによって子供たちは2年間にわたって自分たちが生きる地域をじっくりと学ぶことができるようになるとともに、どれをどの学年で取り上げて実践するかは、各学校の裁量に任されて弾力的に指導計画を工夫することができるようになった⁵。

学習指導要領に準拠した文科省検定済みの教科書は、国定教科書というわけではないにしても、国レベルの検定制であるために全国共通で全国汎用的な教科書として作成される。ところが、学習指導要領で小学校社会科の第三学年及び第四学年の目標を、上述の通り地域学習に絞っているために、全国レベルの教科書と地域学習との間に必然的に、ある捻れが生じることになる。

つまり全国レベルで共通版として作成された教科書では、全国共通の内容にせざるを得ないのに、学習指導要領では地域学習を小学校中学年の内容としているのである。もちろん、地域学習というのが、子どもが住んでいる地域から疎遠な遠方の地域の学習でもよいということならば、捻れを気にする必要はない。

実際に、東京都内のある区立小学校で子どもにもたせている文科省検定済の社会科教科書では、次のようになっている⁶。つまり、神奈川県の小田原市立早川小学校の校区内の近所の町探検や県立博物館や近所のスーパーマーケットや農家の見学等から始まって小田原市の調査学習、下巻に入って大阪府堺市の交通事故の調べ学習、姫路市の消防、神奈川県相模原市の上水道、神奈川県横浜市の吉田新田開発、福岡県の飯塚市や東峰村や柳川市から福岡県の学習というように、教材が全国の各地に渡っている。それらと異なる地域の小学校の児童には見知らぬ遠方の地域の学習ということになり、必ずしも子どもの主体性を尊重した学習にはならない。たとえば長崎県や富山県や東京都の小学生にとって、神奈川県の小田原市や相模原市等の事例にしても福岡県の事例にしても疎遠な話であろう。そもそも地域学習から小学校社会科の学習を始めるのも、教科書暗記学習からの転換を図り、「学び方や調べ方の学習、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習など児童生徒の主体的な学習を一層重視する」という教育審議会答申の授業改善のポイントにかなうものであった。そのために、これまでの「教科書読み取り型」の授業を改めて見学や体験や表現などの作業単元を組み入れて具体的な調べ学習をすることが重要になった⁷。見学や体験や作業単元を組み入れるためには、地域学習の地域は子供たち一人一人にとって身近な地域から始めなければ、そうしたことは不可能であるとともに無意味にもなる。こうして学習活動が「行動的、体験的にする」ことは、同時に「地域社会に『もう一つの教科書』を求める取り組み」であり⁸、同時に地域社会が教科書になると考えることもできるだろう。前者が「教科書の地域化」と言うことができるのであれば、後者は「地域の教科書化」ということができる。こうして教科書から離れて見学や体験を重視するためにも、「週当たりの時数を年間にわたって固定化することは困難であり、またその必要もない」⁹ということにもなる。

2. 富山県における小学校社会科の副教材の事例

しかし以上のようなねじれがあるからと言って、教科書が全くないというのも授業構成上は不便かもしれない。地域に即した地域学習の教科書があれば、それに対応することができることになる。それは文部省検定済みの全国汎用の教科書ではないとすれば、副教材もしくは副読本として可能になる。全国各地の教育委員会ではそれぞれの地域に根ざした学校の社会科の副読本を作成している¹⁰。

そうした事例として富山県立山町の教育委員会が発行した『わたしたちの立山町』¹¹を見てみよう。その巻頭のまえがきによると、この本の目的が「社会科学習の、手だすけ」であると明記され、学習の方法について、1.もっと詳しく知りたい事柄をはっきりさせる、2.調べられるための計画を立てる、3.自分の目や耳や身体を使って観察したり調べたりすること、4.この本を参考にして調べること、5.わかったことをいろいろな方法でまとめること、を子供たちに呼びかけている。

まず小学校三年生向けの第一章「みんなでつくる町」の冒頭で立山町の活動について、「立山町みどりの憲章」が全文振り仮名付で掲載されるなどして紹介された後、「(1)公みん館の活動」の4例が写真紹介されて「公みん館へ行って、どんな活動をしているか、しらべてみましょう」と課題が示される。「(2)町にあるいろいろなしせつや活動」では地図上に役場や保健所や消防署や博物館の位置が示されて、「住みよい町にするために地いきの人々はどのような活動をしているのでしょうか」と課題が示されている。

第二章「わたしたちの町のようす」では「(1)空から見た立山町」で見開きの航空写真のあと、町域全域の見開きのイラストマップが与えられて、「(3)家が多く集まったところ」(五百石駅付近)「(4)工場が多く集まったところ」(利田地区)「(5)田畑の多く集まったところ」(釜ヶ淵地区)「(6)山地のようす」(立山千寿ヶ原付近)が各一ページずつ航空写真と地図で示されて、「土地の使われ方はどのようにちがいますか」というコメントが付けられている。

第三章「わたしたちのくらしと商店」では、近くの雑貨屋と五百石の商店街とスーパーマーケットと富山市中心繁華街の写真を掲載して、「どんなちがいがありますか」「どんなときに、どんなところの店をり用しますか」と課題が提示され、「(1)立山町の商店」では町内各校下別の商店数が示された概略図をもとに「どこに店がたくさん集まっているのかな。それはどうしてかな」と考えさせて、「立山町には、どんな店が多いでしょう」という問いかけのもとに1996(平成8)年の商工会調べによる業種別商店数の棒グラフが示されている。

「(2)商店のくふうときょうりょく」では、商工会の「立山まつり」や共同の駐車場などの写真が掲載されて、その目的を考えさせている。

第四章「わたしたちのくらしとものをつくるしごと」の「(1)町にある工場」では、従業員数別工場数の棒グラフとともに工場の従業員数による規模別・製品種類別の工場の分布が地図に示され、その分布の集中の理由を問いかけている。そのうちで四地区の工場の写真を示して、それぞれの場所を地図で確かめさせている。次に1994(平成6)年度役場調べによる「立山町のおもな工場ではたらく人」を製品種別に棒グラフにしてあるものと「立山町にあるおもな工場の数」を製品種別に棒グラフにしてあるものが示されて、「どんなものをつくる工場が多いでしょう」「はたらく人が多いのは、どんな工場でしょう」という問いかけがなされている。上記の教科書と比較した場合に分かることは、調べとグラフ化の作業は所与のものとして副教材に書かれていて、子供たちはみずから問いかけることもなければ調べることもなく、所与の資料にもとづいて所与の問いかけについて考察するというところが、かろうじて暗記学習と画された一線ということである。

「(2)ひっこしてきた工場」では工場が集まってきた地区の航空写真が示されて、工場立地もしくは移転の理由を考えさせている。「(3)工場と地いきのむすびつき」では立山製紙工場で働く人の居住地や通勤手段別の人数が棒グラフで示されて、「どこからはたらきにくる人が多いでしょう」と問われている、同工場の製品供給先についても同様である。「(4)町でつくられている作物やかちく」でも農業生産額が生産種別に棒グラフで示されており、「どんな作物が多いのだろう」と問いかけて「みんなの校下ではどうか、調べてみよう」と呼びかけられ、ここで初めて校下ごとの調べ学習の要素が出てくるが、調べ方についての手引きは一切登場しない

で、「(5)畑のしごと」で農作業の様子が写真で紹介されて「(6)おいしいやさい作り」では特産物「ねぎ」の生産過程が畝作りから出荷までを八枚の写真で紹介している。「(7)農業協同組合」では、その目的と活動が写真紹介される。

第五章「くらしのようす」の「(1)むかしのくらし」で古道具の写真とともに「何のために使われていたのか」「昔と今とはどう違っているのか」という疑問が示され、「おじいさんやおばあさんの話を聞いたりして、調べてみましょう」と呼びかけている。また芦峯寺地区の茅葺きの家や富山市の民俗資料館の古民家および立山博物館の写真とともに「見学して、わかったことを話し合しましょう」と書かれている。こうした副教材に沿った授業から、教員に引率されて博物館を見学する児童の姿が目には浮かぶが、授業の仕方によっては引率されて見学しておしまいということになりかねないことも想像できる。

「(2)くらしのうつりかわり」では商店街の明治時代の写真と現在の写真とが並置され、また明治時代の地図と現在の地図とで道路網の変貌を示唆する資料や、鉄道をめぐる同様の比較資料が与えられて、暮らしや町の変貌を考えさせている。また「地いきの古いものさがし」では、国指定文化財の旧嶋家や石仏群、雄山神社、閻魔堂等の有形文化財、あるいは米道踊り、池田浄瑠璃、宮路の獅子舞、立山の舞、利田荷方等の無形文化財の写真が掲載されて、古いものを調べてみようと呼びかけている(がその方法は副教材上は手引きされていない)。こうしたことからわかることは、資料の多くは副教材において所与であり、調べ学習にしても実際にどこまで行われるかどうかは授業次第であり、調べの手引きは授業任せになっているということである。

次に第四学年向けの「1 住みよいくらしをささえる」では、立山町の水道施設図や水道使用量の変化を示した棒グラフや水道の歴史の簡易年表、下水処理について舟橋村の「中新川浄化センター」が、また立山町のゴミの量の変化を示す棒グラフ(平成六二年を頂点にこのグラフだけ増えていないがその理由についての考察はないのも残念だが)、立山町末三賀の富山地区広域圏クリーンセンター、立山町のリサイクルの取り組みと目的とゴミ減量の関係についての資料が示されている。「2 安全なくらしを守る」では交通事故の発生場所や原因に関するグラフ資料、ガードレールや地下道などの交通安全のための施設の写真、交通事故の増加を示すグラフ資料、同様に火事の件数(これも昭和六三年を頂点に増加していない)や原因等のグラフ資料、消防署の仕組み、雪害対策の資料等が提示される。「3 きょう土を開く」では、新田開発のためのサイフォンを使った上黒用水の仕組みとともに、各用水の常願寺川の水害の関連年表が示されている。最後に森林保護と保健衛生や文化財保存等の町の取り組みが写真で紹介されている。

したがって、この副教材では所与としての資料を児童に供給することに主が置かれていて、子ども自身の調べの方法論や手引きはあまりないという意味において、基本的に資料集の性格が強いということができる。その「あとがき」に「ここにのせられているいろいろな統計や資料をもとにして、立山町についてもっとくわしくしらべ、自分の考えを深めていってほしい」と記されている通りなのであるが、子ども自身による調べのプロセスや手引きについては、この副教材は小学校教員にほとんどを委ねているということになる。

なお立山町では、この副教材の他に小学校六年生および中学生を対象に「わたしたちのくらしと税金」を立山町税務課を中心に作成している¹²、さらにアルプス農業協同組合の「米受容拡大特別事業」の一環として作成された小学校中学年用農業副読本「ふるさと農業たんけん」がある¹³。特に後者は小学校教諭の協力のもとに作成されており、その表題に明示されているように「探検」学習という作業単元学習の要素がより色濃く出て、調べ学習をするための具体的課題とともに、その課題について考えたり調べたりしたことを記入するノート欄が設けられている。資料集の要素が強いのもの、また調べる課題を子ども自身が考えるのではなく、課題が所与であるにしても自分で調べていく調べ学習の要素を採り入れる工夫がなされているということができる。

以上、地域のいくつかの副読本や副教材および上記の検定済教科書を見ると、最も遅く編集されて検定を受けた上記の検定済教科書が最も児童の主体的で活動的な調べ学習の手引きが詳細であり、編集の時期的な関係

もあって当然のことながら学習指導要領の精神に最も即している。ただ、これには全国汎用の教科書ということで、上述のような地域に生活する子どもから遊離せざるをえないという不可抗力とも言える制約がある。そこでこの教科書を採択している東京都内の練馬区の区立小学校では、地元の教育委員会が作成した副読本『わたしたちの練馬区』を実際には使用している¹⁴。この副読本は、採用している教科書に沿っていると言えるほど整合的なものであるが、上記の中で最も単元学習の要素について丁寧な手引きをしているのは上記の検定済教科書である。これは編集の時期が最も遅いということも考えられるが、検定を受ける教科書ということで学習指導要領に最も合致している必要性が強いという事情も考えられる。

3. 富山県における小学校社会科教育における地域学習の事例の研究

次に富山県内の小学校社会科教育における地域学習の事例を、県内の小学校教育の研究会が行った研究授業等の実践記録や学習指導案等の中で、地域学習に関わるものについて取り上げて、考察してみよう。

まず、1992(平成4)年度に第5学年で砺波平野の散居村について、写真資料を使って他地域と比較することによって身近な事象について調べさせようとした第5学年「砺波平野の屋敷林」がある。これはフィールドワークをしたり富山市科学文化センターを見学したりという活動的な学習に取り組むものである¹⁵。

また、同じ年度に当時の学習指導要領中の第6学年の「武士による政治の安定」に対応して、「地域素材の教材化」として『加賀藩大名行列図屏風』を学習意欲を高めるための提示資料として使用し、さらに体験的活動を組み入れて学習させている¹⁶。

また1994(平成6)年度には、魚津で米騒動が起こって、それが富山県全体および全国へと広がっていく過程を子どもが調べて、問題を見つけて解決していく問題解決的な過程をとって、さらに新聞記事をもとに話し合ったり体験的な学習の工夫をこらした第6学年「社会科 単元 米騒動」がある¹⁷。

また同年度の第4学年「きょうどを開く一わたしの町の売薬さん」では、インタビューVTR教材の他に、資料館を見学して話を聴いたり、近所の人や親戚の人の話を聴いたり、さらに三つの製薬会社にインタビューをしたりといった活動学習を通じて、売薬の歴史や人々の努力や苦勞を学んでいる¹⁸。

1999(平成11)年度になると、地域の中の素材を教材化しながら問題意識をもたせて、相互学習を通じて互いの違いや良さに気づいていながら学習する第4学年「きょうどを開く一あばれ常願寺川の水害をふせぐ」がある。ここでは16mmフィルムの映画や写真のほか、新聞記事を調べさせたり、常願寺川や立山カルデラ砂防博物館を見学したりといった、活動的な学習に取り組んでいる¹⁹。

同年度の第三学年「わたしたちのくらしと商店―「じょうずな買い物」のガイドを作ろう―」では、買い物調べをしたり、地域の商店の様子を見学観察させて、商店の工夫を発見させ、消費生活や商店の販売の工夫に関心をもたせようとしている。さらに見学学習したことなどをまとめて「じょうずな買い物」のガイドを作成して発表するという活動をしている²⁰。

さらに同年度の第5学年「私たちのくらしと工業―富山の薬―」でも、地域独自の製薬業を取り上げて調べる活動の中でその努力や工夫に気づかせようと、会社に質問したり、インターネットやファクスや電話帳も材料集めに使い、他県の人への聞き取り調査に取り組んだりしている²¹。

2005(平成17)年度では、学校近くのスーパーマーケットと中心商店街という異なる販売形態から学ぶ第3学年「わたしたちの町の商店」は、見学したり客や個人商店にインタビューして、それぞれの工夫や販売努力をしていることに目を向けさせている。そうした体験活動を通じて、人との関わり方や心の温かさを学ばせたいという願いも伝わってくる指導案である²²。

2006(平成18)年度では、「社会のなかでよりよく生きていこうとする力」の育成に向けた単元において、地域の消防署見学や消防施設の調査・観察によって得られた情報を絵や表や地図などで分かりやすく表現する活

動を行っている。この第3学年「火事からくらしをまもる」はまた消防団の人の話を聴くという取り組みもしている²³。

また同年度の第4学年「住みよいくらしをつくる—ごみをへらすには—」でも、同じく「社会のなかでよりよく生きていこうとする力」の育成を目指して、ゴミの分別、ゴミステーションへのゴミ出し、ゴミ収集車の見学から放置ゴミの悪臭の体験など、様々な体験活動を通じて問題意識を育てて、ゴミ処理施設の見学につなげ、ゲストティーチャーの話を聴いたりしている²⁴。

同じく第5学年「わたしたちの生活と情報」は、他の商品とは異なって目に見えない情報について、比較的身近な気象情報を取り上げ、富山地方気象台や北日本放送局の見学に行きインタビューして、その情報を取り扱う工夫や努力を学ばせている²⁵。

さらに同年度の「くらしと水—下水のゆくえ—」という単元名の第4学年の指導案では、地域の生活に不可欠な下水処理について、学校から近距離にある神通川左岸浄化センターへのくり返しの見学を通じてインタビューをしたり、また写真や新聞記事やユスリカの絵、ビデオレターまで用意して生き生きと考えさせている²⁶。

同じ年度の、第5学年の単元「工業生産と工業地域」では、富山新港周辺に盛んな木材関係の工業について学ぶために全国的な視野も織り込みながら、分布図や帯グラフの資料の読み取りをしながら、学習を進めている。この単元学習は、教科の枠を超えて1学期の総合的な学習における発見活動学習や富山新港火力発電所や複数の企業見学、国語科におけるお願いやお礼の手紙の書き方やインタビューの仕方の学習、2学期の総合的な学習における港の見学会での船からの観察等、国語の「人ともとのつき合い方」の学習、図画工作における「港の景色を描こう」での弁財天の展望台付近からの北電や船の作業の写生活動、さらにグリーンベルト沿いのコースでの堀岡ウォークラリーという学校行事と関連させて、さらにこの社会科単元でホームページでのバーチャル工場見学から実際の自動車部品関連会社の見学、さらに富山埠頭、北協ファクトリー見学を組み込んでいる。学年あるいは学校を挙げての教科の枠組みを超えた総合的で学際的で総合的な単元学習の集大成の観がある²⁷。地域学習を体験型の学習として教科の枠を超えて全面的に進めていったとも言える小学校社会科教育もしくは教科横断的ないしは複合的単元学習の最新の到達点ないしは達成水準をここに見ることができるように思われる。

4. 地域学習の最近の傾向と展望

以上の調査研究においては、実際の小学校教育現場における社会科教育における地域学習の教育実践例を網羅することは、大規模な公的な組織的調査でなく、時間的にも予算的にも大きな制約下にあった今回の個人的研究においては困難であったために、大きな制約をもつことは言うまでもない²⁸。しかしそのような制約下においても、以上の調査から分かることないしは推定できることは幾つかある。

これらの研究から第一に分かることは、現行の学習指導要領になる以前から体験活動的な地域学習の取り組みは行われていたが、それが最近になるにつれて増加しつつ、体験活動の要素が一見多様になっているように見えることである。第二に、現行の学習指導要領以前に行われていた地域学習の取り組みにおいては米騒動、砺波平野の散居村の屋敷林、富山の薬売りなど、単なる一般的な地域というよりも富山などの固有名詞のついた地域つまり唯一無二の個性をもった郷土の学習という側面があったということも指摘できそうである。その裏返しとして第三に、現行学習指導要領下においては地域学習が多様な体験学習や調べ学習として活発化しているとしても、上水道や下水処理システム、あるいは商店街探検やスーパーマーケット見学などのように、全国版の文科省検定済教科書とも共通するような、東京都内でも福岡県内でも富山県内でもできるような汎通的一般的地域学習へと類型化する傾向をもっているということも指摘されるだろう²⁹。それは唯一無二の郷土の学習ではなく、日本全国どここの地域でも可能な社会科学学習としての地域学習なのである。たとえば上下水道や

廃棄物処理についての地域学習をすることは、「公民的資質の基礎を養う」という社会科教育の目標のためには重要な学習であることは間違いないが、そこから「地域社会に対する誇りと愛情を育てる」という3～4学年配当の社会科の目標につなげることは容易ではない。そこが米騒動や散居村や薬売りといった唯一無二の郷土の個性を学ぶ郷土学習との違いとも言える。この意味で本稿が提起する郷土学習という意味での地域学習と上記のような意味で一般化ないしは全国化可能な一般的地域学習との微妙ではあるが明確な区別は、高等教育研究機関における「地域研究(area studies)」と「地域科学(regional science)」との区別にも似ているので、この区別を参照するとき、多少明確なものとなるだろう(しかしこの区別の理解すら日本語圏では必ずしも容易ではない)。地域学習と言っても、全国的にも共通な事柄を地域で学ぶにすぎないのか、それとも唯一無二の地域(当事者によっては郷土である場合もある)の個性を学ぶのかということである³⁰。一言で言えば、(唯一の個性を持った特定の)地域を学ぶ地域学習なのか、それとも地域で学ぶ(一般的地域)学習なのか、ということでもある³¹。

さらに、第四として、見学カードの記入やインタビューを通じた調べ学習や、さらにその活動学習の結果をガイドやイラストマップにまとめるというのは新しい学習指導要領下で急増した社会科教育法であると言えそうである。そして第五として、言うまでもなく近年ではデジタルカメラによる見学観察記録やインターネットの活用という情報化の波の影響が表れているということである。現在は学習したことをまとめて表現するという作業は、現在では絵新聞やイラストガイドマップの作成体験学習が一般的であるが、情報化が進めば、やがてデジタルのプレゼンテーションツールやホームページなどのデジタルコンテンツや、さらにデジタル動画番組の作成作業単元学習といったものが登場するであろうことが予想される。これが、最近の地域学習をめぐる回顧と展望である。

そして、以上五点の地域学習をめぐる回顧と展望の中で本稿が重要と考えるのは、第二および第三の回顧から浮き彫りとなった、郷土学習としての地域学習と一般的地域学習との区別であり、つまり、地域学習に二義性があるということであり、そこから展望される立山という富山県における唯一無二の自然をめぐる郷土学習と一般的地域学習との総合である。

5. 地域の文化財学習案(立山曼荼羅の体験学習)

前節の調査研究で浮上したのは、地域学習と言っても地域で何を学ぶのか、という問題であった。分かりやすく言えば地域学習で一般的な地理学や政治経済現象を学ぶのかという問題であり、地域はそのための素材として、たとえば資源ゴミ環境問題を学習するための単に手近な素材として見学や活動学習がしやすいから、学習内容を単に地産地消でいこうという問題なのか、という問題でもある。これは、後で触れる戦後の小学校社会科教育の単元学習に対する柳田国男の「歴史というものに遠ざかり過ぎている」という指摘にも繋がる。かつて西田学派の社会存在の論理は地域の個性を見失うとき、種の論理へと傾いたことがあった。

地域で何を学ぶのか、という単元構成における出発点ともなる重要な問題点である。対象(客観)への関係は他者および心理(主観)内容への関係でもあるというのは精神分析学の対象関係論の成果であるが、学習素材の構成は同時に学習内容と同時に学習目的の構成でもある。

5.1. 単元名 立山の文化遺産を体験しよう

5.2. 単元の目標

- ・身近な事柄や新聞から、地域の文化財と現代生活とのつながりに気づく。(関心・判断)
- ・新聞の読み方の練習をして、新聞を読む習慣につなげる。(習慣・態度)
- ・「地域に残る文化財や年中行事」を体験して、学んだことを自分の言葉で表現する。(技能・表現)

- ・新川地域各地を横断する文化財の話聴いて、その位置関係を地図で確認し文化財の地理的背景を学ぶ
(知識・技能・理解)
- ・文化財を見学したり、調査したことを、共同でまとめて表現する。(コミュニケーション・協調・表現)
- ・地域に継承されている「地域に残る文化財や年中行事」を体験して、「人々の願い」を考えるようにする。(体験・理解)

5.3.全体指導計画(単元構想概略)

- ・地域の交通生活や新聞記事(NIE)をきっかけに、地域の文化と文化遺産へと目を向ける。
- ・布橋灌頂についての富山県営像センター等の視聴覚教材で地域学習に取り組む。
- ・魚津市持光寺大徳寺にて文化財的に極めて貴重な立山曼荼羅絵解きの体験学習。
- ・体験学習したことを作文にまとめ、伝承文化に伝えられた地域の「人々の願い」を想像する。
- ・生の体験学習で視聴体験した文化財に登場した場所を地図上で確認し、その距離・標高差や方位関係等を学ぶ。
- ・地域の富山県[立山博物館](展示館～宿坊～豪農住宅～まんだら遊苑)の見学学習で立山の自然遺産と文化遺産を学ぶ。
- ・見学学習したことをイラスト新聞にまとめる(=現代的立山曼荼羅作成の作業単元学習)。
(・年中行事として行われていた「布橋灌頂会」について、調べ学習や体験学習をする自由研究につなげる)

5.4.本時の学習

(1)ねらい

現代生活との関連や地方紙の新聞記事の読解体験の学習から立山の文化財の存在に気づかせ、さらにその文化遺産に長い歴史の中で込められてきた「人々の願い」とその広がりへと目を向けさせる。そのために学習教材を活用して、立山曼荼羅の絵解きという地域の貴重な伝承文化の体験学習への準備につなげる。

(2)展開

学習活動(配時)	支援(・)と評価の観点(※)
<p>(導入) (5)</p> <p>○文化財(文化遺産)と現代生活との関連に気づく。 「JR富山駅から大阪や東京に行ったことのある人は手を挙げて」 「その列車は何という名前だったでしょう」 「サンダーバードとハクタカという鳥は、どこにいるでしょう」</p>	<p>・大阪～魚津の特急がサンダーバード、金沢～越後湯沢の特急がハクタカであることを確認する。</p> <p>・雷鳥は立山に実在する鳥を写真で教えるが、ハクタカは立山の鳥だが必ずしも実在しない鳥、つまり伝説的な鳥であることを伝える(立山曼荼羅中のハクタカの伝説的絵を写真紹介してもよい)。</p>
<p>(展開)</p> <p>○新聞記事を読んでもみる (10)</p> <p>「その鳥が出てくる話が、この新聞に出ています」</p> <p>・北日本新聞の記事のプリントを配布して、生徒に読ませる。</p> <p>・記事の概要の確認をする。</p>	<p>・新聞記事のコピーとともに、その記事文にフリガナを付した補助資料も合わせてプリントにするように工夫する。</p> <p>・宝物、虫干し、越中、国司、開祖、所蔵、開山、縁起etc.の記事本文を理解するためのキーワードの意味を解説しながら、記事の概要理解を助ける。</p>

<p>「立山曼荼羅という掛け軸に描かれているの(話)は、何ですか」</p> <p>○立山という自然が、地域の「人々の願い」が込められた文化遺産の宝庫でもあることを学ぶ。(20)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文化財解説のDVD教材。 ・大伴家持の立山への思いを学ぶ。 <p>○教材の感想を挙手や指名で発表する。(5)</p> <p>(まとめ) (5)</p> <p>○次に企画される立山曼荼羅の絵解きという伝承文化の体験学習につなげる</p> <p>「次は立山開山でハクタカがどんな活躍をするか、絵解きのお話を聞きたくなってきたかな?」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマは立山に込められた「人々の願い」がどのようなものであるかを考えること。 	<p>※新聞記事の概要を理解できたか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・立山曼荼羅の主題が立山開山縁起であることを読み取らせ、開山縁起とはどういう事かを補説する。 ・富山県映像センター『布橋大灌頂』(2005年)等。 ・万葉集「立山の賦」などの家持の言葉を平易な言葉に直したものを用意しておくことよ。 <p>※互いの感想を聞いて見方を広げて、立山を大切にしてきた人々の心(伝承文化)に気づく。</p> <p>※文化としての自然、文化遺産としての自然遺産を生み出してきた人々の生き方や生活を考える方向づけをする。</p>
---	---

1998年12月告示の学習指導要領から、二年間の中で内容を弾力的に各学校の裁量によって指導することができるように基準が緩和されて、第3学年と第4学年の目標と内容が2学年まとめて示されたように改訂された。これによって「子どもたちが地域社会に対する理解を深めると同時に、地域社会の一員としての自覚をもち、地域社会への誇りや愛情をもつようになる」と考える³²ことができるからであった³³。したがって、今回の単元構成案は、小学校第3学年および第4学年の中学年で行うことを想定している。ただ同時に、「他教科の学習内容や、『総合的な学習の時間』の活動との関連を考慮して、社会科の単元構成を工夫するようにする」ことも大切であるから、以下のようなこの単元の教科横断的な特性も考慮に入れつつ、また学習指導要領の第6学年の「内容」にある「人物の働きや代表的な文化遺産を中心に遺跡や文化財、資料などを活用して調べ、歴史を学ぶ意味を考えるようにする」³⁴という考え方から、場合によっては第6学年で取り上げるという考慮の仕方もありうることも考えられる。

富山県の立山は、自然遺産として文化遺産として、さらに防災の地域的伝統としても³⁵、極めて個性的で特色のある貴重なものである。それは富山県が立山を世界遺産に登録しよう試みている通りである。しかもその文化遺産的価値は、それが日本海から至近距離にある3000メートル級の火山性の山であり(立山地獄・立山温泉の存在)、かつその自然的位置によって豪雪地帯でもあるという自然遺産としての性格と不可分なものとして生み出されている(大伴家持の『万葉集』「立山の賦」参照)。しかも立山の自然的価値にとまって、さらに日本列島が地震列島でもあるというその自然史的な性格によって地震ともなう土石流と洪水の歴史が、その地域的な防災の伝統とともに今日の行政区画に影響を与えて明治期の富山県の石川県からの分離を生み出している。その意味では富山県のレゾン・デートル(存在理由)に関わる。それゆえに、こうした自然史的価値と文化的価値と防災史的価値と地方自治史上もしくは政治史上の価値とは不可分に連関している。こうした学際的連関に注目すれば、詳述する紙幅はないものの、上記の文化財学習案を美術音楽学習や地理的学習や歴史的学習(本地垂迹説、神仏習合を含む)のみならず、理科的学習や国語的学習や政治的分野の公民的学習等を含めて、様々な教科に連関させながら発展的な学際的な地域学習へと展開していくこともできる。さらにこの単元は実は、現在も富山県内の多くの小学校の第6学年で実施されている伝統的とも言える立山登山遠足という学校行事にも繋がっている。

立山をめぐる文化的価値はまだ十分に評価されておらず、特に立山曼荼羅の比較文化論的価値は未解明であり、その比較文化論的価値は上記の今日の行政区画をめぐる歴史と不可分でもあるが、今後の研究課題である。

なお、NIEの別のアプローチからの同一対象へのアプローチとして、北日本新聞社の「北日本こども新聞」でのこども記者たちによる取材がある。これも、「近世高岡の文化遺産軍」と「立山・黒部地域」の世界文化遺産登録を目指す運動に関連したもので、中学一年生のこども記者一名ずつによる取材の体験学習の事例である³⁶。

6. 現状ないし傾向の原因の考察と問題点

最後に地域の教科書(もしくは教材)化という問題について、考察を追加しておこう。

本稿における限定的な事例研究からだけでも浮き彫りになってきた問題があった。資源ゴミ環境問題を学習するための単に手近な素材として見学や活動学習がしやすいから、学習内容を単に地産地消でいこうという問題なのか、という問題であった。それは、地域学習において超地域的一般性(一般現象)を学ぶのか、それとも地域的特殊性(特殊現象)ないし地域の個性を学ぶのか、という問題であった³⁷。これが本稿の事例調査によって浮き彫りになった<地域学習の二義性>の問題であり、最近の地地的事例研究による傾向分析を通じて鮮明になった問題である。そしてこの傾向分析として浮上してきた傾向とは、地域の商店街やスーパーマーケット、地域の上下水道処理施設や廃棄物処理施設や消防署などの調べ学習や訪問見学インタビュー学習といった全国どここの地域でも共通して可能な超地域的全国一般的地域学習が増加する傾向が顕著であるということであった。これに対してその地域の個性を学ぶ地域学習は減少する傾向が見られた。これに対して、この地域の個性を学ぶ地域学習の事例として本稿が構想したのは学習指導要領の文化財学習の形態であった。

念のために付け加えれば、こうした傾向は小学校における地域学習の富山県だけの傾向と考える必要はない。全国的に共通した傾向性である論理的可能性を想定しておかなければならない。この論理的可能性を示唆する経験的徴候を挙げることができる。本稿で既に取り上げた東京都練馬区で現在採用されている教育出版の教科書の場合、上巻全112頁と下巻全154頁を合計した計266頁のうち町探検やスーパーマーケット見学や交通安全対策や消防、上水システムや廃棄物処理システム等の地域学習に調べ学習の体験活動の詳細な方法論の手引きに多大な紙幅を当てていたにもかかわらず、地域の文化財的なものについては116~117頁のわずか2頁で写真紹介がされているだけであった。教科書の地域化ともいえる副読本に関しても同様の傾向が共通していて、言及した東京都の練馬区教育委員会で作成した副読本『わたしたちの練馬区・東京都』においても、伝統工芸に関しては丁寧な取り上げがあるが、全152頁の紙幅の中で文化財的なものについては114~117頁のわずか4頁で紹介されているだけであった。また本稿で取り上げた立山町教育委員会による『社会科 わたしたちの立山町』は全65頁の紙幅の中で文化財的なものに言及しているのは61頁の1頁だけであった。したがって、本稿で研究した富山県内の授業に見られた傾向は、教科書や東京都および富山県の副教材等にも共通する傾向であると言える³⁸。

どうしてこのような傾向が生まれたのかを考えると、一番の手がかりは、現行の『学習指導要領』である。その地域学習の「2.内容」(「第3学年及び第4学年」)を見ると、(1)~(6)があり、さらにそれぞれがア~ウなどに細分化されて計13の項目がある。たとえば(2)では「生産や販売」について「見学」「調査」によって「工夫を考える」と明記されているから、農家見学やスーパーマーケットや商店街の見学調査の仕方が教科書に入ってくる。(3)では「飲料水、電気、ガスの確保や廃棄物の処理について」「見学」や「調査」するということ明記されているので、浄水場見学や廃棄物処理システムの見学調査の体験学習が副教材にも掲載される。(4)においては「地域社会における災害及び事故から人々の安全を守る工夫」が登場するから、消防署見学や交通安全の対策調べ学習が入ってくる。(6)は「県(都、道、県)の」の地理や産業や交通網等が内容となるから、(1)~(5)の身近な「地域」から離れるので基本的に県地図などの資料学習が中心で見学学習やフィールドワーク的な調べ学習は難しくなるものの、これは必ず教科書や副読本でも逆に掲載しやすくなり登場する。問題は(5)の「ア

古くから残る暮らしに関わる道具」、「イ 地域に残る文化財や年中行事」、「ウ、地域の発展に尽くした先人の具体的事例」であるが、アは教科書や副読本では県の博物館や郷土資料館を見学体験する様子が、ウについては、たとえば前掲の教育図書の検定済教科書では横浜市中心部のもととなった吉田新田を開いた吉田勘兵衛が、練馬区の副読本では区内の田柄用水および千川上水の上流である玉川上水を開いた玉川庄右衛門と清右衛門の玉川兄弟と新田開発のことが、立山町の副読本の場合は上黒用水と新田開発と常願寺川の水害との関連が、詳細に紹介される。また富山県上市町教育委員会が作成した副読本『わたしたちの上市町』においても、リサイクルセンター、上下水道、山岳警備隊を取り上げた警察署活動、上市消防署などの事業活動が紹介されているが、文化財に関しては言及がない³⁹。こうして、本稿が注目した「イ 地域に残る文化財や年中行事」もまた学習指導要領で明記されているにもかかわらず、教科書や副読本では上述の通りわずかな紙幅で簡単な写真掲載のみで終わることが多いのであった⁴⁰。

したがって、富山県における地域学習の社会科授業の事例研究に見られた傾向は、『学習指導要領』に忠実に向き合っている現場の誠実な努力の表れと理解することができる。しかしだからこそ、その[内容]「(5)」の「イ 地域に残る文化財や年中行事」に見られる教科書や副読本や授業例における落差が、逆に問題化することにもなるのかもしれない。そのためには、こうした地域の文化財学習に取り組む試みが活性化していく必要がある。

7. おわりに—柳田国男の小学校社会科教科書と民俗学の遠近法—

上述の問題は、かつて戦後の小学校社会科教育への単元学習導入の改革の当時に、その単元案を見た柳田国男が「歴史というものに遠ざかり過ぎている」と語ったことと関係があるように思われる。当時においても現代においても日本で歴史と言え、弥生時代とか江戸時代とかローマ時代とか近代とかを連想する傾向がある。当時においては「国史」を想起する人も多かったかもしれない。

しかし、柳田のこの言葉を、小学校社会科教育に戦後の当時において取り組んだ柳田の他の言辭の中において見ると、「歴史というものに遠ざかり過ぎている」の「歴史」とは決して全国史でも政治史でも統治体制史でもなく、<地域の民俗史>であったのではないかと、という解釈を本稿は提起したい⁴¹。この仮説を設定するとき、戦後すぐに小学校社会科教育に取り組み柳田社会科と言われる文部省検定教科書を作成した柳田の思いを整合的に再構成できるように思われるからである。そして、この点において地域学習における地域の文化財学習の意味を反省する新たな別の遠近法が得られるのである。

1948(昭和23)年7月の『民間伝承』誌に柳田は「社会科教育と民間伝承」という論文を掲載し、そこで「ともかくも始めて(ママ)人の世にぱっちり眼を開いた者に、退屈させるやうな話をよといふ理由は有り得ません。試験に引掛けなければ記憶もしないやうな知識を詰めこんでそれが何になりましょう」と記している⁴²。ここには、知識偏重・記憶注入・暗記中心型の教育に対する柳田の率直な思いが記録されている。この当時、日本は戦後の教育改革の中で米国新教育の単元学習の教育法を導入することに情熱を傾けていた。その新教育の哲学的支柱はデューイの教育学であった。

では、柳田はデューイの教育思想についてどのように思っていたのであろうか。すると、その前年の1947(昭和22)年10月の公刊物においてまた、「アダプティション(適応性)」「プラスティシティ(可塑性)」および「慣習」という問題について、次のような柳田の座談が記録されている。

—「柳田 日本人は御多分に漏れないなどよく言うが、皆んなのすることの通りにしておればよいというような考え方があるものですから、これを非常にきらって、標準みたいなものをつくりたがる。

堀川 デューイがフォーク・ウェイズという言葉をしきりに使う。この思想がかなり濃厚に取入れられているのではないかと思います。

柳田 有名なフォーク・ウエイズを、われゝの方でも世の中の道という言葉で言われて、非常におもしろいと思う」⁴³。

ここに柳田は米国から導入されつつあったデューイの思想を好意的に評価しているように思われる。このような柳田の考えは、やがて社会科教育を「世間教育」として位置づけて、小学校社会科の教科書の作成に取り組む。そうしてできた柳田国男の社会科教科書の冒頭で、この考えを明確に次のように記している。一すなわち、「われわれは就中『世間教育』として、社会科を理解したいと思うものである」⁴⁴と宣言した上で、次のように続けて解説している。—「世間とはいったいどんなものか。この世の中にはどんな人たちが、どんなところでどのように住み、暮らしているか。それが毎日の状態としてはどうであり、一生を通じてみるならばどうであるか。また、現在のようすだけでなく、少し以前にはどうであったか。さらに古い昔はどうであったか。こうしたことを理解させることによって、広い世間の中に立つ個人個人のあり方、またそこに生きていくにはどうしたらよいかを見とおさせるようにするものとして、社会科というものをわれわれは考えている」⁴⁵—。

ここにこそ柳田社会科教育学の民俗学的「歴史」概念が表現されているのではないかと考える。それは全国通史的な民俗学的歴史などというものからはほど遠い民俗学的「歴史」概念である。地域差をもった世間知としての民俗史とも言うべき歴史概念をそこに読み取ることができるのであるが、ここで地域差というのはどこから出てくるのかというのが、後述の主題である。

こうしたデューイの教育思想の影響下において発展した新教育の単元学習を日本に導入することに、当時の文部省は全力を傾注していた。1946(昭和21)年11月に来日した米国カリフォルニア州初等教育部長のヘレン・ヘファナンの指導下で文部省学校教育局青少年教育課(後に初等教育課と改称)が世話役となって「初等教育研究協議会」が毎週開かれて、研究テーマが始めは小学校カリキュラム全般に渡っていたのがやがて社会科の中でも「作業単元」に中心におかれるようになったといい、その成果が1948(昭和23)年2月に『社会科作業単元展開の実際』にまとめられて公刊された⁴⁶。その間の1947(昭和22)年5月に最初の『学習指導要領 社会科編(試案)』が公表され、全178頁の中では、各学年の指導内容を記した各章の他に、「附 作業単元の例」にどの章よりも群を抜いて多い約40頁を当てられた⁴⁷。さらに1948(昭和23)年9月には『小学校社会科学学習指導要領補説編』全154頁が公刊されたが、その内容のほとんどすべては「作業単元」に当てられた⁴⁸。したがって上記の「初等教育研究協議会」は、ほぼ文部省『学習指導要領』と一体のものであったと考えられるように思われる。

さて、デューイの教育思想に好感を感じられるような発言をしてもいた柳田国男は、当時の社会科教育法の受容についてどのように考えていたのだろうか。上述の1947年の座談記録において、1947年10月に発行された成城教育研究所編『柳田国男先生談話 社会科の新構想』(成城教育研究所刊)によれば、その時の「社会科教材単元」に関する文部省案について、座談会において柳田は「私はまだよく拝見しないのですけれども、非常にこれは歴史というものに遠ざかり過ぎているように思います」⁴⁹と発言し、さらに「諸君はこの案をかなり思い切って批評してもよい、そしてつくりかえればよい。これは張合いのある仕事ですから、ぜひやってみてごらん下さい。われゝとしては、安心がならないような気がするのです。この順序でよいかどうかということは疑問ですね」⁵⁰とも発言している。自由闊達に「社会科の新構想」を語っていた柳田の口調が生き生きと伝わってくるが、注目するのは「歴史というものに遠ざかり過ぎているように思います」という柳田の言葉の意味である。

柳田国男・和歌森太郎『社会科教育法』(1953年)は、その最後に登場する「社会科教師論」の後半の「社会科と民俗学」において、民俗学的資料の社会科教材の可能性について、次のように記している。—「もちろんその地域社会のためになる実践人をつくるという点で、重心はその地域の事柄にかかってくるわけであるが、それはけっきょく土に生いたっていく子供たちが、しょせん日本人であるということからして、日本の全体社会の中における地域社会人としての能力をもつ者になることを期待するのであって、広い立場に立って郷土を見つめることができる人間を養いたいとするならば、社会科の学習の中において、いろいろの地域の社会生活、

また伝承の違いが顕著であることにまず注目させて、この違いのよって来る事情を確かめようとする態度を練っていくことが必要である。そのような指導となると、民俗学を実際に研究している教師であれば、相当にかしこい指導が可能になるのではないかと思うのである。そんな意味において、社会科の指導者が民俗学について積極的な関心をもつことを切望する⁵¹。

民話を直接的に教材化することのできる小学校国語科教育ではなく、なぜ戦後の柳田が小学校社会科教育にあれほど熱心に取り組んだのかということを理解する鍵が、そして同時に柳田の歴史概念を理解する鍵が、この文章にあるように思われる。社会科教育と民俗学との関連について、この頃の柳田国男は、自らが地域に入って民俗調査をしたときに地域の中の年齢集団の規範いわば「世の中の道」というものが地域によって相当の種差があり個性があるということを経験したということを経験していた⁵²。

柳田が社会科教育に取り組んだのは敗戦後間もない時期であった。たとえば日本政府の指導部内でも、開戦および終戦をめぐる外務省・陸軍指導部・海軍指導部等々で相当の葛藤があったことが知られている⁵³。柳田は歴史から遠ざかるわけにはいかなかったのである。そして今日においても、「アダプティビリティ(適応性)」「プラスティシティ(可塑性)」および「慣習」という問題について、「柳田 日本人は御多分に漏れないなどとよく言うが、皆んなのすることの通りにしておればよいというような考え方があるものですから、…(中略)…、標準みたいなものをつくりたがる」わけで、「グローバル・スタンダード(世界標準)」には弱い。戦後新教育の「グローバル・スタンダード」は「作業单元」であったし、その学習指導要領こそは日本全国共通の初等中等教育のナショナル・スタンダードであった。

最初の学習指導要領が作成された頃、「日本人」は「敗北を抱きしめて」戦後復興に全力を傾注していた。そして戦後の民主化に期待をし、それに賭けたし、賭けざるを得なかった。上述の「初等教育研究協議会」とともに「敗北を抱きしめて」、日本の社会科教育は出発した。歴史はその時動いていた。その中で、柳田国男は史心・風土感・ジツテを柱とする初等社会科教育法に賭けていったのである⁵⁴。当時の「日本人」と柳田の課題は、いかに敗北を抱き込むかであった。そこにおいて歴史概念のスキーマもまた再構成されなければならなかった。問題の焦点はその再構成のクリエイティビティであり、したがってオリジナリティである。また、そこにこそ「プラスティシティ(可塑性)」の問題もある⁵⁵。これが地域学習の二義性の種となった。

柳田国男が戦後に社会科教育法に取り組んだ際に、彼自身は自らの民俗学をそこに取り入れるところまで具体化できなかったものの、柳田国男が自らの民俗学から学んで社会科教育に導入する価値があると思っていたことは、地域的種差をもった民俗学的個性の発見にこそ民俗学の価値があるということの教育的効果であったのである⁵⁶。

このような戦後の柳田国男の小学校社会科教育への取り組みを参照するならば、今日の地域学習を調査研究するとき、地域で学ぶのか、地域を学ぶのかという問題、あるいは地域の民俗伝承や文化財の学習に取り組むのかどうかという問題は、必ずしも小さな問題とは言えないのである⁵⁷。これは社会科教育法に日本の民俗学的遠近法を導入する意味に関わっている。そしてこのような遠近法は、米国の新教育においてはあまり問題になりにくい見方であり展望なのである。

(註)

¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、1999年、149頁。

² Cf. J. Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971, revised ed., 1999. C. Taylor, *Modern Social Imaginaries*, Duke University Press, 2004.

³ 富山県における最近のNIEの取り組みについては、富山県NIE委員会・富山県NIE連絡会編『とやまのNIE—新聞を用いた授業の記録と報告集 第18集—』富山県NIE委員会 富山県NIE連絡会事務局(北日本新聞社編集局内)、2007年、参照。

⁴ ここで「教科書の地域化」と言うのは、「地域社会に『もう一つの教科書』を求める取り組み」(北俊夫編『改訂小学校学

習指導要領の展開』明治図書、1999年、24頁)ということである。

⁵ 北俊夫編、前掲同書、42頁。

⁶ 伊東光晴・佐島群巳監修『小学 社会 3・4』の『上』および『下』教育出版、2004年検定済み、2007年発行。

⁷ 北俊夫編、前掲同書、23頁。

⁸ 北俊夫編、前掲同書、24頁。

⁹ 北俊夫編、前掲同書、17頁。

¹⁰ 「児童自らが、自分たちの住む地域の特殊性と一般的共通性を明らかにしていくためには、全国的に通用する教科書を活用しての学習では、その目的を達成することは不可能である。ここに、その地域に即した副読本の存在の意味があり、副読本を活用することにより地域学習といわれる中学年社会科のねらいの達成を可能にすることができるのである」(中村満洲男『学校独自の特色ある副読本の作り方と活用の仕方』東洋館出版社、1992年、27頁)。

¹¹ 「わたしたちの立山町」改訂委員会『わたしたちの立山町』立山町教育委員会、1997(平成9)年改訂発行、2001(平成13)年に富山県総合教育センター収受。

¹² 滝川秀雄他編『私たちのからしと税』立山町租税教育推進協議会、平成十年。

¹³ 立山町教育委員会・舟橋村教育委員会他『小学校中学年用農業副読本 ふるさと農業たんけん』立山町教育センター、平成十年。

¹⁴ 佐藤民男他編『社会科副読本 わたしたちの練馬区・東京都』練馬区教育委員会、2002年改訂。

¹⁵ 富山県小学校教育研究会『平成4年度 教育研究論文・実践記録 概要』45頁。

¹⁶ 同上、50頁。

¹⁷ 魚津小学校校長会『研究紀要 地域社会全体を通じての学校週5日制への対応』平成6年度、21頁。

¹⁸ 小学校教育課程研究集会『県東部社会科部会(2年度)研究会 学習指導案』平成6年度、4の1。

¹⁹ 小学校教育課程研究集会『県東部社会科部会(初年度)研究会 学習指導案』平成11年度、浜5。

²⁰ 同上、針7。

²¹ 同上、針13。

²² 小学校教育課程研究集会『県東部社会科部会(初年度)研究会 学習指導案』平成17年度、8頁。

²³ 小学校教育課程研究集会『県東部社会科部会(2年度)研究会 学習指導案』平成18年度、1頁。

²⁴ 同上、5頁。

²⁵ 同上、9頁。

²⁶ 小学校教育課程研究集会『県西部社会科部会(2年度)研究会 学習指導案』平成18年度、3頁。

²⁷ 同上、13頁。

²⁸ 今回は、限られた時間という制約下において、2007年12月時点における富山県総合教育センターの教育資料室に集められているものによった。

²⁹ 「私達の町のなりたち(第4学年)」の「職業調査」「農家見学」「商店街見学」「行政機能」といった活動学習の重視は、昭和22年の学習指導要領以来の伝統である。文部省初等教育課初等教育研究協議会『社会科作業単元展開の実際』国民教育図書、昭和23年、171頁。

³⁰ 「地域学習が目ざすもの」について、「小学校の地域学習では、地域の社会事象を実感としてとらえることに留意し、その過程で主権者意識が養われることを期待したい」(名雪清治・藤岡信勝『往復書簡による授業研究 社会科で「地域」を教える』明治図書、1989年、20頁)という控えめな立場もあるが、この場合は「主権者意識」の内実によっては、地域性は一般化のための事例にすぎなくなりうる場合も考えられる。したがって、このような弁証法的遠近法によれば、「特殊性と普遍性とは相対的なものであるから」「地域を」か「地域で」かということは「二者択一の問題ではなく、『地域で』学ぶために、『地域を』学ぶとでも表現すべき事柄である」(同書、24頁)ということになる。つまり、その地域でなくてもいいようなことをその「地域で」学ぶためにその「地域を」学んでいるのだから、ある地域汎通的な法則性をその「地域で学ぶ」という目的のための手段としてその「地域を」学ぶということである。すなわち、「地域を」学ぶのは「地域で」学ぶという目的のための手段にすぎないということである。つまり目的が達成できるならば他の手段でも構わない地域学習ということになる。

³¹ 同様の区分を「地域教材の開発による歴史学習のねらい」にしているものに、長谷川正編著『地域教材の開発を通して社会認識を育てる授業の創造』東洋館出版社、1990年、49頁がある。ただ、そこにおいては「地域史から一般史に転移させること」に重点が置かれていて、その点で本稿のような柳田国男的「史心」の民俗学的差延的遠近法の中の地域学習の方向性とは異なる。特に「(3)『文化財と人物学習』で社会認識を育てるポイント」(前掲同書、50頁)は、かなり異なる。

³² 北俊夫編、前掲同書、42頁。

³³ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』、前掲同書、15頁。

³⁴ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』、前掲同書、154頁。

³⁵ 富山県が今日においても、防災システムの構築において全国に先行しているのは、2002年8月の「防災ネット富山」という全国に先駆けたりリアルタイム一般公開型の防災情報システムを富山県が国土交通省と共同で構築したことにも現れている。この先行性は、1883年5月9日の太政官達による富山県の置県の原動力となったものであり、その意味で富山県の存在理由にもかかわる地方自治を理解する上で鍵となりうる内実を含んでいる。つまり地域の「人びとの安全を守るための関係機関の働きとそこに従事している人びとの工夫や努力」(『小学校学習指導要領』「第2章」「第2節社会科」「第2」「2内容」「(4)」)として「関係の諸機関が相互に連絡を取り合いながら緊急に対処する体制をとっていること」(『小学校学習指導要領』「第2章」「第2節社会科」「第2」「2内容」「(4)」の「ア」)の先進的取り組みが現れたICT活用型の今日的形態であるとともに、「新川」に込められた伝統的な「人びとの願い」(『小学校学習指導要領』「第2章」「第2節社会科」「第2」「2内容」「(5)」)が「立山曼荼羅」にも登場していることを含めて、急流と橋(とりわけ「布橋」をめぐる芦峯寺宗徒の勧進活動の自然史的背景)との伝統的な関係(これについては保田與重郎『日本の橋』講談社学術文庫1990年、参照)を理解する上でも、立山は教科的単元教材として他に例を見ないほどの多面性と学際性をもっている。さらに防災を巡るこうした地方自治の先行性と緊急性が、今日議論されている「道州制」との関係においてどのように保証可能なのかというような問

題を含めて、この ICT 防災システムは小学生でも直感的に理解可能なリアルタイム画像を含んでいることもあるので、小学校社会科における公民的分野の体験活動学習にも好適な教材となりうる。そのためには地域の教育情報化を推進することが教育委員会において明確化されて、教育 CIO および教育 CIO 補佐官を中心とした ICT 環境整備計画が組織的に推進される必要がある。「防災ネット富山」については、以下を参照。<http://www.palette.go.jp/bousainet/kasen/>

³⁶ 北日本新聞社「北日本こども新聞」2007年9月3日、9面。北日本新聞関係の資料については、同新聞編集局 NIE 担当部局および同新聞読者センターのご協力をいただいた。なお新聞教育の歴史については、大木薫・大内文一『教育に新聞を—NIE の授業展開—』ぎょうせい、1989年、参照。

³⁷ 地域学習と社会科教育との関係についての研究として、次の編著が重要な先行業績である。朝倉隆太郎編著『地域に学ぶ社会科教育』東洋館出版社、1989年。その巻頭の「地域と地域学習の本質」という重要な章の第3節で「社会科における地域学習の意義」が「(1)地域は社会事象を意味づける場である」「(2)地域は社会生活の原則を発見させる場である」「(3)地域は社会の発展を願う気持ちを養う場である」「(4)地域は社会科の学習能力を育成する場である」という4つの意義が挙げられている(10～12頁)。つまり、地域は個性をもった学習の対象(主題)というよりも、なにか別の主題(「社会事象」「社会生活の原則」「社会の発展を願う気持ち」「社会科の学習能力」)を学習したり習得したりするための最も身近な「場」であるという特徴付けで一貫しているということが出来る。本稿は、別の遠近法のもとに別の視点を提示した。

³⁸ ただし、若狭蔵之助編著『社会科の発展第2巻—地域をさぐる—』あゆみ出版、1985年、においても既に同様の傾向が見られるので、富山県に特徴的な側面という可能性もありうる。ただ、この比較の場合には、教科書や副教材との比較ということではなくて、他県における授業例の広範な収集が必要になるため、個人的な研究としては限界があることになるが、今後の課題として考慮する必要がある。他方で、この実践事例集は共通の方向性を共有しているという前提がある(同書、196頁)ために、地域→一般化という方向性を共有する傾向をもつようになったという論理的可能性も考える必要がある。

³⁹ 地域教材作成委員会編『わたしたちの上市町』上市町教育委員会・上市町教育センター、平成17年改訂版発行。なお、これはデジタルコンテンツとして発行されていて将来的なデジタル教科書の方向性をうらなう点、および地域の高名な富山県警山岳警備隊を取り上げている点が特筆される。

⁴⁰ なお、全国社会科教育学会において小学校社会科教育の地域学習における授業スタンダードを認定する際の条件については、今谷順重「中学年：地域学習の指導案について」(全国社会科教育学会『優れた社会科授業の基礎研究Ⅰ—小学校の“優れた社会科授業”の条件—』明治図書、2007年所収)12～15頁、参照。

⁴¹ 民俗学の成果を社会科での歴史教育につなげるという観点から柳田社会科の重要性に言及したものに、直江広治「教育民俗学の構想」がある。復刻刊行委員会編『柳田国男小学校社会科教科書「日本の社会」解題』第一書房、1985年、34頁。しかしそこで念頭におかれているのは民俗学的全国史ないしは民俗学的日本史であるように思われる。少なくとも、このような観点からは柳田国男の社会科教育への問題意識を一貫させることは難しいと思われる。なぜならば、本稿で記したように、柳田の社会科教育に対する民俗学的視点はそれとは異なる視点にあったと思われるからである。むしろ柳田社会科の視点は、民俗学的日本史とか民俗学的国史などというような民俗学の正史の観点を解体するものであったと思われる。このことが地域学習における文化財学習という遠近法がもたらした柳田社会科の解釈である。

⁴² 『定本柳田国男集』筑摩書房、1962～1971年、第25巻 535～536頁。復刻刊行委員会編『柳田国男小学校社会科教科書「日本の社会」解題』第一書房、1985年、47頁、参照。

⁴³ 成城教育研究所編『柳田国男先生談話—社会科の新構想—』成城教育研究所、1947年10月刊、82頁。

⁴⁴ 増田義彦『柳田国男「日本のしゃかい」二年—学習指導の手引き—』実業之日本社、1954年、3頁。

⁴⁵ 増田義彦『柳田国男「日本のしゃかい」二年—学習指導の手引き—』前掲同書、3頁。

⁴⁶ 文部省初等教育課初等教育研究協議会『社会科作業単元展開の実際』国民教育図書、1948年2月。

⁴⁷ 文部省『学習指導要領—社会科編(試案)—昭和二十二年度』東京書籍、1947年5月、138頁。

⁴⁸ 文部省『学習指導要領—小学校社会科学習指導要領補説—』東京書籍・日本書籍・大阪書籍、1948年9月。16～154頁。

⁴⁹ 成城教育研究所編、上記同書、71頁。

⁵⁰ 成城教育研究所編、上記同書、73頁。

⁵¹ 柳田国男・和歌森太郎『社会科教育法』実業之日本社、1953年、180頁。

⁵² 類・種・個の概念間の関係性については西田学派内部にも議論があり、そこから務台理作が最初の教育基本法策定に参加し、その教育基本法で日本の公教育史上初めて「個人の尊厳」と「個性ゆたかな文化」の尊重と創造が明記されたということと、こうした柳田国男の民俗学思想との同時代性に、精神上の歴史的構造化の契機を看取することができる。前述した社会科地域学習の重要な先行研究において、「第二次世界大戦後の焦土のなかに生まれた社会科において、初期には川口・桜田・北条・福沢・本郷など各地・各学校において地域プランが作成され、『地域に根ざした』社会科が花開いた。空腹に耐えながら、『わたしたちの町の戦災復興』の授業に情熱を傾けた日本の社会科は、いま、どこに行ってしまったのか」(14頁)という的確な指摘がなされていた。西田学派および柳田社会科だけでなく、ここに挙げられた戦後社会科の先駆的な地域学習もまた、同じ精神上の契機であり、この契機は戦後社会科の遠近法の消失点(vanishing point)である。問題は、現代の社会科教育がこの遠近法の消失点を見失っていないかどうかということである。

⁵³ こうした文脈から別の意味で興味深いのは、柳田社会科の第6学年における一種の人物学習において一種の「問題解決」学習という方法をとっていることである。この点およびその問題点については、教員養成大学・学部教官研究会社会科教育部会『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社、1988年、270頁、参照。

⁵⁴ 戦後の柳田国男の出発点となる戦争責任論については福井直秀『柳田国男—社会改革と教育思想—』岩田書院、255頁、参照。

⁵⁵ 概念の認知的スキーマの再構成と創造性教育心理学については、拙稿「心の傷を超えて生きる力と認知的評価の多様性と創造性—進入思考をとまなう挫折の体験活動をめぐる教育哲学的ならびに教育心理学的研究—」(平成18年度(財)富山県高等教育振興財団私立大学振興事業(研究活性化)助成金研究報告書『青年期の心理と人間理解—『生きる力』を育てる総合的学習のために—』第5章所収)。

⁵⁶ 戦後の社会科の誕生を最も歓迎したと言われる柳田国男を中心とする民俗学が、社会科教育からその後遠ざかって行っ

た経緯については、教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社、1988年、111頁、参照。本稿は、柳田以後の民俗学の社会科からの距離の原因を、社会科における歴史教育者の歴史概念と民俗学の歴史概念もしくは柳田的「史心」との距離に求められ得ることを示唆して、この距離をもう一度縮める可能性について、そのためには社会科における歴史概念を進化させることが必要となることを示唆している。このことが地域学習における「その地域のもつ特別な顔(個別性)と、他の地域にも同じように見られる顔(共通性・普遍性)の双方からみていくことが肝要である」ということである。前者のみを強調すると偏狭な地域観形成を促すことになりかねない。個別性を知り、共通性を考え、両者が合いましてはじめてバランス感覚が育つのである」(前掲同書、104頁)という抽象的な「バランス感覚」を育てる方途について具体的な教材(単元)構成案が提案されていく必要がある。

57 現代の新しい公共哲学の観点から、次のような指摘は重要である。―「柳田国男が戦前に注目した郷土教育は戦後に新設された社会科前史の一つになった。言い換えれば、我が国に郷土教育の歴史と伝統があったからこそ、戦後社会科が生まれたとも言えるのである。郷土には国家の枠が当てはまらない。郷土は人間にとって私事と公事がミックスした場所であり、その郷土で郷土を学習することによって、人間がどのような環境でどのように生きていくことが必要かを学ぶことができるのである。社会科のように、私事と公事を合わせて学ぶことができる教科は、むしろ珍しいと言える」(谷川彰英「二面性から見た学校カリキュラムの変革」、溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年所収、309頁)。

8月17日富山県魚津市にある大徳寺に行って、立山マンダラというめずらしい絵を見せてもらいながら、住職から絵解きの話を聞きました。その言は立山を龍と昔の言は、はけた白いタケをおいかけたら、クマが出てきて、そのクマをおいかけると、立山に登ったクマがアミダ様になって、立山を閉じようとしていたそうなんです。こうして、立山がアミダ様の御山として知られるようになったそうです。

魚津市大徳寺で立山曼荼羅の絵解きの体験学習をした小学校3年生のノート(2007年)



立山曼荼羅の絵解きをする佐伯住職(魚津市持光寺の大徳寺)

立山曼荼羅を堪能

魚津 大徳寺で宝物虫干し会

(魚津市持光寺の大徳寺(佐伯昭彦住職)で十六日に開き入っていた。十七日も立山曼荼羅絵解きや宝物の拝観が行われる。

日前、宝物虫干し会があり、立山曼荼羅の絵解きなどが行われた。同寺は、越中の国司として赴任した佐伯有若が開祖。千三百年を超える歴史があるとされ、多くの宝物を所蔵する。毎年、年間で最も暑いこの時期に、宝物を土蔵から出して虫干しし、一般の人にも拝観してもらっている。四幅の掛け軸からなる立山曼荼羅は、江戸時代初期から中期の作とされる。曼荼羅に描かれた立山開山縁起などについて佐伯住職が解説した。親鸞聖人が二〇〇年代初め、同寺を訪れた際に彫ったとされる自身の木像に関する説明もあり、拝観者は興味深そうに聞き入っていた。

2007年8月16日(夕刊)北日本新聞記事