

社会科における地域学習の意味

Meanings of local understanding in social studies

谷 口 雅 子

Masako YAGUCHI

社会科教育講座

(平成16年9月10日受理)

<目次>

はじめに

I 戦後初期における地域と学校, 社会科

II 地域破壊と地域における生活を取り戻す
取り組み

III 小学校中学年における地域学習
おわりに

はじめに

学習が子どもにとって意味あるものであるためには、子どもが興味・関心をもって学習していくような授業を展開する必要がある。そもそも何ごとかを伝えられてそれが理解できるのは、自分の経験と関連づけているからである。学習が子どもの経験との関連を無視してなされていれば子どもは、与えられた事を記憶はしても、必要時にそれを呼びだす事ができない。記憶や学習についての心理学・脳科学等の研究によると、学習された知識は、まず短期記憶の領野に送られ、ついで長期記憶の領野に送られる。しかしかなりの知識が失われてしまう。だが長期記憶の領野に知識が置かれると、必要時にそこから取り出されて活用されるようになる¹⁾。どのような知識が失われる割合が多いかは、心理学で行われた無意味な情報の記憶の実験から知られる。無意味な数字のつらなりを記憶するのは困難だが、それでも記憶する割合が比較的に多い人は、数字と何かを関係づける等している。こうした知見を学習指導に活かすなら、内容が子どもにとって身近である事、方法が子ども主体である事、という二点を見出す事ができる。

「方法が子ども主体である」事は、戦前に学校教育が大众化する(就学率が9割を超え、義務教育年限が6年になる明治末)と、試みられてきた事である²⁾。戦後には、1947年(以下西暦年を45年といったように略して表記する)からの新教育

制度による教育が、経験主義と言われたのであるから、子どもが主体であるような授業をめざす事は、とりたてて目新しい主張ではない。実際にこれまで、子どもが情報を集める、子どもが考えを交換していく、考えをまとめていく十分な時間が保証されている、などという形で子ども主体の授業が実践されてきている。

内容の親近性に関しては、やはり戦後新教育の出発点において公選制教育委員会という制度的保証(48年教育委員会法)を得て、各地域でその地域性を踏まえた教育を展開するべきとされたので、子どもの関心に即した地域の諸事象を取り上げる、といった形で実践が試みられてきた。又社会科は戦後新教育下に新しく誕生した教科であるが、その最初期から、地域との関わりが重視されていた。本論では、その歴史的展開、その中でいくつかの実践の分析を通して、地域素材の教材化の意味を明確にする。朱浩東『戦後日本の「地域と教育」論』(2000年)では、戦後を三期に区分してカリキュラム論、社会科実践、学校づくり等種々の論が取り上げられているが、本論は、社会科実践という枠の中での「地域」³⁾の意義を明らかにする事を課題としている。社会科教育研究の分野では、地域学習に関する研究は数多い。しかし、上述した二つの点のうちの一方に関わっての研究がなされている。即ち地域学習に関して内容論(単元構成論)であるか、実践史研究であるかのどちらかである。本論は、実践の歴史を上述の二つの観点で記述し、さらに実践分析をする。

I 戦後初期における地域と学校, 社会科

戦後の教育改革での地域の教材化はまず地理学習において試みられた。これには戦前とのつながりの側面もある。45年12月31日、連合国軍総司令部は天皇制国家体制のもと、体制を支える臣民形

成の教育を行っていた小学校（41年からは国民学校）で特に重視すべき修身、国史、地理三教科について授業停止の指令を出した（暫定教科書が許可されて授業再開）。地理授業再開にあたっては「国民学校に於ける地理の授業再開に関する件」が各学校長宛通知され（46年7月）、それまでの国民学校における改革の一環であった「郷土の観察」を引き継いで、4年において「児童の日常親しみかつ身近に経験している事がらを指導することによって地理に関する基礎的知識を具体的科学的に習得させ、おのづから郷土についての理解を深めるようところがくべきである」と述べている⁴⁾。又学習方法についても「作業に力を注ぐこと」として「略図、分布図、図表、写景図等の簡単なものを実地の観測や統計などから児童自身に作らせ、又、適当な地図を与えて必要な事がらを記号や色などで記入させる」といった事を要請している（上田薫編『社会科教育史資料 1』74年、p88）。

47年版学習指導要領は「（試案）」として出された（51年版も同じ）。「（試案）」とはそれぞれの地域・学校・子どもの実態に応じて教育を計画し、実行すべきであるという事であった。そうした地域教育計画・実行の主体としては公選制教育委員会が考えられていた⁵⁾。

47年版指導要領の時期の、社会科における「地域」とは、学習の対象であり、教師はその学習指導に工夫して子どもに地域との関わりをもたせるといったようなものであった。例えば東京第三師範附属（大泉）小の「プロジェクト・メソッドによる郷土研究」（都丸修『教育科学』⁶⁾第6号、47年12月号）がある。「郷土の研究」の結果をパノラマ大地図に表し、その後郷土誌の編纂を教師は計画していたが、地図を見ながら子ども達が種々の疑問を発する。「大泉町にはどうしてこれらの工場が多いのだろうか」、「どうして大泉のお百姓さん達は水田でお米を作らないのだろうか」、「大泉のお百姓さん達の家はどうして大きな立木の林とお茶の灌木でめぐらされているのだろうか」、等である（p41）。そこで教師は最初の意図を捨てて「真の児童の興味要求に基づく児童のプロジェクトたらしむべく」「学習課題として大泉の産業はいかにして発達したかという課題を与えた」（同上、下線は谷口）。子ども達は教師の助言のもとに農業会に調査に出かけたりして地域の産物の特徴を数量的に把握し、「いかにして発達したか」の研究のために資料調査や「土地の古老、郷土研究家、事業主、篤農家等を訪問して話をきいた」、その結果を地図・模型等に表示して話しあう事により、先に抱い

た疑問を解決していった（pp42～45）。大地図は子ども達が地域の特質を理解するのに役だったが、模型は必ずしも学習の展開のために必要ではない。しかし、作業単位という事で構成活動を中心にした学習が望ましい学習形態と考えられていた当時の状況が窺える実践である。

学習指導の面での工夫をこえて、地域、学校の状況に応ずる独自の教育課程設定にすすむと、その手続きとして大体似たような方法がとられている。地域社会・子どもの実態調査により、課題を見出し、その課題が学習課題となる、という形である。学習指導要領一般編（試案）（47年3月20日）「序論」の「二 どんな研究の問題があるか」において、「教育をその現場の地域の社会に即し、児童に即して、適切なものにして行くために」「第一に……わが国の一般社会、ならびにその学校のある地域の社会の特性を知り、その要求に耳をかたむけなくてはならない」、「次に問題になるのは児童の現実の生活である」、それは「教師が児童の指導をするにあたって、その素材を選ぶためには、児童の興味や日常の活動を知ることが欠くことのできないところである」が「児童の生活の実情について、これをつかまえる」事が必要である、としている（宮原誠一他編『資料日本現代教育史』第一巻、p238）。もっとも社会科の指導要領作成の際に文部省の実験学校の位置を占めた桜田小学校（後に東京都の実験学校に指定された）の場合には、指導要領作成作業進行中にカリキュラムを作り、公開授業をする、といった先導的役割を負わせられたために、社会の実態調査については「職員相互の話し合いと父兄や地域の有識者との協議で実態をつかむ程度」（古川正義・室井光義『桜田カリキュラム』49年、p34、古川は校長）だった。同様の形式的調査は山梨県後屋敷小学校でもある。「諸種の質問書を村内有志に配布した」（同小「我が校カリキュラム構成と実施について」『教育技術』49年3月号、p12）という事であるが、村内各階層により要求・意見が異なるのは自明の事であり、「有志」から答えを得る事を当然視しているのは理解しがたい。地域社会とのいかなる関わりのもとに教育の計画化を試みるかにおいて、その計画推進主体の教育と社会との関係把握をみる事ができる。

47年版学習指導要領期における地域教育計画の全国的流行の状況⁷⁾を調査した⁸⁾『日本カリキュラムの検討』（カリキュラム研究会編著、50年）によると、48年11月に全国の教育委員会・師範学校等に、各地で進められている研究指導の模様と学校

名を報告してもらい（225校から回答あり）、49年7月にうち55校について詳細に調査している。それによると、カリキュラム研究のための特別の組織を持たないのが約三分の一、特別の組織を持っている場合を百とした％で、土地の人が参加したというのが半数近い45％、父兄が参加したというのが55％で、地域社会の人のカリキュラム研究への参加が半数を優に超えていた（pp171～172）。もっとも常時参加はわずか3校である（p173）。地域の人々が計画化にどのように関わっていたか、が問題である⁹⁾。

著書が出版されて全国的に名が知られた地域教育計画である福沢プラン（文部省教科書局の調査指定校の一つの神奈川県福沢小学校の教育計画）では、48年4月から「社会調査、児童調査、学校調査」がなされて¹⁰⁾（福沢小学校『農村地域社会学校』51年）「教科課程表及び学習指導計画」の再構成にいたったという。福沢プランの場合、学習指導要領作成の責任者の一人だった重松鷹泰や、石山脩平の指導を受けている。同様に研究者と関連をもって社会調査を実施していったのは、東京の黒門小学校である。「東京大学の教育学研究室との共同研究」が行なわれていて「その結果かような調査の必要が認められて着手した」。47年6月に、児童実態調査、8月に地域家庭調査（「通学区域及びその付近の全家庭に調査票を配布」下線は谷口）、その内容は主に職業に関するもので、十分な回答数が得られなかった¹¹⁾、48年2月には児童の心情調査と児童生活の実態調査（岡田謙『黒門小学校の実態調査』『教育』（世界評論社版）49年1・2月合併号、pp37～40）を行っている。

他方、調査主体、調査方法、調査結果からの、学習課題設定の方式等において、地域社会との関わり、或いは学習者との関わりが考えられていたのが、川口プランと本郷プランである。

徹底的な社会調査をしたのは、川口プランである¹²⁾。「川口市の社会を構成しているあらゆる施設（社会構成体）を残りなく抽出」（中央教育研究所『社会科概論』47年、p39）したという事で、市の電柱の一本一本まで調べた、といわれたりしている。教師は、「この調査企画をなし、生徒と共に各学校の学区内を全地域に亘って細かに実地踏査によって調べ上げた」。生徒の調査参加については「そのことが、一つの社会観をつくり上げるのであって、教育的意義をもっている」と考えられて、なされた（中央教育研究所・川口市社会科委員会『社会科の構成と学習』47年、p15）。

川口プランは、45年秋に川口中学校長（後に川

口市助役）梅根悟が提唱して「教育懇談会」がつくられて作成への道を辿る。46年9月には新教育研究会（その内部に社会科委員会）がつくられてプラン作成が始まった。市内の中等学校5、国民学校13、青年学校2、計20校の各校から2名が委員に選ばれ、社会科カリキュラム作りに取りかかる、その第一の仕事が生活実態調査だった。即ち各学校が「自己の学区内に存するあらゆる生活構成体、即ち後記の様な施設、機関を漏れなくとり出して行った」のであるが、それは「各校の最上級生を通学班に分け各班の調査区域を明確に決め、調査の順路まではっきりと示し」て、「目につく前記のような施設機関の一切を書きとらせ」（前掲『社会科の構成と学習』p26）というやり方であった。そこで先のエピソードが生まれる事になったのである。こうして抽出された6300をこえる施設機関を「地域別に項目別に整理」し、次に「これらの生活構成体が現実果たしている役割によって分類」（pp27～28）、さらにそのうちで重要な意味をもっているものについて実地調査を行った（p30）。このようにしてなされた調査をもとに学習課題を設定するため「それぞれの職域にある専門家、有識者を中心とした」目的設定委員会（委員は、工場主、商店主、篤農家、労働者、市議会議員、医師、青年団長、市役所の課長等、である〔前掲『社会科概論』p40〕）が設置され（前掲『社会科の構成と学習』p33）、討議を重ねて、一般目的を「川口市を文化的工業都市として建設する」と定めた（「直接教育の目的を云為するものではなくて、その根底となる所の社会自体の発展目標を確認する」のが役目である〔前掲『社会科概論』p40〕）、さらに生産、消費、健康、娯楽、教養、政治、家庭、交通、通信、保全の各社会機能の課題を明確化した（前掲『社会科の構成と学習』pp35～41）。これを受けて「新教育研究会の委員数名と研究所（市のプラン作成の協力者である中央教育研究所一谷口注）の数名の人々より構成された」構成委員会が「学習課題表の作成に当たった」（p43）。この「学習課題の選択と配列において」は一般目的に応じて「生産を基本として学習課題を設定し、その配列も亦生産を中心としてまとめられる如く配慮」された（p48）。学習課題は当然子どもの心理との適合性において配列されるべきで、「過去に於いて行われた教師の調査に基づく児童の心理に対する結論、或は現在の児童の環境に対する調査、及びこれらに対する川口の教師の経験」が参照された¹³⁾（p50）。又この学習課題表は川口市の基底プランともいうべきもので、各学校が独自のプラ

ン作成をしていくべきものとされている。

プラン作成後に全国研究集会が開かれ、市内250学級の授業が公開され、その後討議がなされたが、そこでは「地域性と世界性の問題」がひとつの論議のテーマとなっている¹⁴⁾『社会科教育』8号、47年12月号、pp78～83)。

川口市の場合には、梅根が市の助役であったという関係上、地域社会に組織を作ってプランを作成していく、という事が容易であったと思われるが、一層地域社会の改革と学校教育計画とを一体のものとして展開しようとしたのが、本郷プランである。広島県本郷町で教育研究者(徴兵され、戦後46年に郷里に戻った大田堯)が指導的役割を担って作成された地域教育計画である本郷プラン(広島県本郷町を中心とする近隣8町村の地域教育計画)においては、計画作成のための調査組織と町の民主化のための組織を一体化する事がめざされていた。地域実態調査は地域住民の組織的活動として展開されるべきなのである。なぜなら「実態調査の目的は、先ず地域教育編成のために土地の生活問題を総括的に展望することでありそれは同時にその地域社会の全生活を一層よくするための夫々の生活問題の追究と一致する」(大田『船木村に於ける社会実態調査』『教育科学』48年7月号、pp41～42)からである。従って「地域の人々が調査の主体とならなければ」ならない(p47)。そこで教師によって「一般基礎調査」(本郷小学校では、47年8月より1ヶ月半で終了)がなされ、その調査を基に「生活問題を捉えるために六つの枠に依じて六個の専門部会」(p48、産業、政治、文化、衛生、教育、家庭)が作られ、調査主体となっている。そこでの「研究、調査、立案せられた地域社会の改善課題が、学校の学習内容を決定するためのスコープの背景に成立して」(大田『地域教育計画』49年、p121)おり、部会とPTAの代表及び教師による教材構成協議会が学習課題を設定していく(p127)¹⁵⁾。

こんにち学習内容に関しても子どもの決定を重視する事がいわれているが、本郷プランでも、原理的にはそうした観点が見られる。「教育内容の構成は、社会の課題と、児童の要求の交錯する点に成立する」から、「教材の構成に参与すべきものは、先ず部会と教師及び児童である」、「然るに実際上児童は直接学習内容構成の当事者であるけれども、児童の要求をとらえるためには、児童の父兄の参加が一層望ましい」、なぜなら「単に児童の要求を聞くだけでは、的確な把握は困難」であるからである(前掲『地域教育計画』p126)。

公立小学校と比べると校区が設定されていない附属小の場合には、社会実態調査は、形ばかり、といった印象を受けるような調査である。例えば明石附小(兵庫師範女子部附小)プランの場合には、「一般に紹介されている社会機能を明石の地域性によって補正し」て十項目に分類(消費・生産等)し、「この各機能毎に調査すべき施設を定め」(どのような観点で決めたかは述べられていない)「その施設に於て働く人々に意見をきくために、イ、質問紙法により回答を求め ロ、教官が各現場を訪問し、現場の状況を視察すると共に、それ等の人々と面接して話し合い、具体的に各生活領域の問題を把握することにつとめた」、「更に之等の資料を基にして、市内居住の有識者、各機能別代表者、P・T・Aの代表の人々に参集を求め、地域社会の課題と教育に対する要求とを結論づけた」(兵庫師範女子部附小『小学校のコア・カリキュラム』49年、p11)という。つまり、川口プランでは社会調査後に機能設定がなされたが、機能別に調査をしていったのである¹⁶⁾。質問紙の内容は「あなたの職域には現在どのようなことが問題になっていますか」、「なぜそのような問題が生まれましたか」、「どのようにしてその問題を解決されますか」、「あなたの職域ではどのような知識、能力が必要ですか」、といったようなものである(p12)。

東京第三師範附小の場合は、首都東京に位置する附小という立場からして、他にあまり見られない社会調査の方法をとっている。7つのスコープに関して東京都と学校所在地の練馬区を中心とした周辺地域において、例えば「生命の保全」について都民に対しては「東京都民の治安維持並に保健衛生の面について解決しなければならない問題にどんなことがあるでしょう。又当局に対してどのようなことを希望されますか」と問い、都の機関に対しては「東京都の一般災害対策についてどのようなことが計画されているでしょうか。又一般の人に対して要望されることはどんなことでしょうか」と問うている。こうした内容の異なる質問を7つのスコープ毎に関連する都及び地域の機関に発する(生命の保全の場合、都の機関は、警視庁、交通局等、地域の機関は練馬警察、練馬病院等)。一般の人というのは、「父兄の知人」や「同窓会員、友人を通して」依頼した人々である(同小『小学校カリキュラムの構成』49年、pp50～52)。都を地域の範囲内に含めた点については、「本校児童の生活行動圏調査の資料から」「東京の中心部を走る環状線沿線一体を地域社会と解する」(p31)

と述べられている。

川口プランの場合には蟻のはい出る隙間もない、という形容の言葉が適当であるような悉皆調査がなされ、東京という大都市に位置する校区を持たない同小の場合には、社会機能毎に関連する都と区の機関に向けて問う、といった選択的手法（一般の人を選択するに、基準を持たない事についての反省はない）が取られている。こうして把握された社会の生活課題を「児童の発達段階にてらして、学年別に、児童の課題におきかえる」¹⁷⁾には「児童の社会的意識・地理的意識・歴史的意識・興味の中心などを考慮の対象として児童自身の経験課題に移行した」（前掲書p36）。社会的意識等の調査もなされていて、例えば児童の歴史的意識の調査は、「昔のことについてもっと知りたいこと」を三つあげさせる、社会的意識であれば「近ごろ新聞やラジオで見たりきいたりした世の中の出来事でどんなことを覚えていますか」等を尋ねている。

師範附小でも、地域社会の協力を得ての社会調査→カリキュラム設定をしている学校もある。新潟第二師範附小では、「約一ヵ年をついやして……一五校の協力を得て」「郷土環境調査」を行ない、ついで「高田市の社会機能としてどんな項目をあげることが適当であるかを検討し」、「方法として附属校の父兄及び市の職域代表の協力を得て、高田市の生活課題と考えられる事項を出来るだけ多く書いて貰った」（同小『教育課程の構成と実践』50年、p28）、「毎日の生活（保健衛生問題、住宅問題……）」でぜひ解決したいと思われることがありましたら出来るだけたくさんお書き下さい」との依頼理由を添えて「問題となるもの」と「提出理由（出来るだけ書いて下さい）」について書いてもらう。67%の回収率で提出された約270の課題（同小「カリキュラムの構成と実践」日本学芸編集部編『全国優良小学校に於ける最新カリキュラムの実践』所収、49年、pp165～168）を、「分類整理した結果」9つの社会機能が見出され、「この九つの社会の機能を手がかりとして地域社会の生活課題を本調査する」事が、やはり父兄及び市の職域代表を対象に行なわれた（前掲『教育課程の構成と実践』pp30～31）。つまり13項目の問題（生活課題調査問題）、例えば1. 高田市の保健衛生（溝、下水……）について解決すべき問題はどんなことでしょうか、というように「問題となるもの」「提出理由」「解決の方法」についての調査である。本調査は父母325名と「市内有識者、各職域代表者等」125名とを対象にしている（回収率72%）。回答を

整理して「高田市の生活課題表」を作成（前掲「カリキュラムの構成と実践」pp165～171）した。又「プラン設定の際の構成の資料を得るため」「市内有識者、各層代表からなる『教育目標設定委員会』が設けられている（p172）。

こうした手続きによって作成された地域教育プランでは、学習用資料が作成されている例もある（紙芝居「伸びゆく村」を作った西多摩プラン）。もっとも学習方法の点で子ども主体である事を考えると単に教師による資料提供が適切とも言えない。例えば、福沢小学校では、「単元袋」が教室に置かれ、それに「子どもと一緒に蒐めた資料や、教師の実践のメモ」などが入れられているとの事である（丸木政臣「資料づくり」日生連機関誌『カリキュラム』57年6月号、p33）。

単元構成について前掲『日本のカリキュラム』によると、49年度の社会科の学習計画について調査した結果、地方の特色を入れて指導要領の単元をつくりかえたというのが51%ある（p216）。国立教育研究所の調査（紀要第5号第2分冊所収「全国小・中学校教育課程実態調査」53年）では、116校のうち15校が「補説に示されている領域、即ち保健・厚生慰安・交通通信・生産・政治等に関する種々の知識内容が配列されている」¹⁸⁾ので、「郷土の建設という視点を中心にして社会のすべての面にわたって学習をさせようとしているものとみることが出来る」ような形式のプランを作成している。もちろんその他のプランにおいても何らかの単元において地域を取り上げるという事がなされている（例えば「都市の建設」という単元で「松山市」を取り上げる。pp195～196）。本郷プランでは学習課題に「宗教娯楽」という社会機能に関わるものとして「寺」（2年生、5月）が取り上げられていたりしているが、題目のレベルではあまり地域の生活課題が取り上げられている、とは思われない。

学習時間の設定は、コア・カリキュラム論の影響を受けて、問題解決学習の時間と、基礎的な学習の時間、自治的な活動の時間、という三領域に分けられている事が多かった。このような教科解体にまで進まないとしても、社会科の学習の中に他の教科の学習が入り込んで、結果としてカリキュラムにおける社会科の比重が増している。

しかし、こうした地域教育計画は、当然に「試案」である学習指導要領によって支持されていたものであるから、文部省が学習指導要領の法的性格を主張する（58年告示の小・中学校学習指導要領の改訂以降）ようになると、各地でなお教育計

画化の試みがなされても、それは学習指導要領の範囲内の全国のどここの地域でも適用できる変わりばえのしないものになってしまった。社会科問題協議会が戦後社会科の解消を図る文部省を批判した結果として、社会科の指導要領の部分改訂にとどまった55年改訂後の指導計画作成の状況について調査（全国各都道府県教育委員会に質問事項を送付して、24県より回答あり）した結果によると、県プランを作成しているのが9県で、うち6県が「改訂指導要領に準拠」している、との事である（大野連太郎「全国社会科カリキュラム展望」『教育技術 社会科研究』57年2月号, pp12～13）。

地域教育プランづくりが展開されても、その実践は戦前の教授の影をひきづっている面があった¹⁹⁾が、教師に地域を知らせる、地域との関わりのもとでこそ教育がその力を発揮できる、との観点を教師に理解させる、という点での意義があったといえる。後に日本生活教育連盟（以下日生連）で活躍する江口武正は、村立小学校に赴任するとすぐに「実態調査に関するワークシートを渡されてそれに答えを書いて提出せよ」と命じられたという（朝倉隆太郎「地域資料の発掘・収集活用をめぐる疑問に答える」『教育科学 社会科教育』86年5月号, p11）。赴任した教師が誰でも書かされるそのワークシートの内容は、例えば「地形図・景観図」の作成、「気温、風向、天気日数、降雪期、融雪期、開花期等継続的考察をし、村民の生活と気象との関連をみる事」、「地質が如何なるものか」、「村民の農業経営の実地調査と相俟って、現状並びに今後のこの村のゆくべき道を考える事」、「児童の心理的傾向に対し特に感じたもの」について「よってくるところの主因」、「村の特質」、「村の発展方向」（48年度研究実践報告より、前掲朝倉論文, pp11～12）である。

「地域教育計画論」²⁰⁾について検討した外山英昭は、「地域の現実が教師を教育するのである。そこで教師（学校）の地域認識の深まりが学校教育を地域にねずかせ、地域からの学校への浸透をよび起こす」が、「戦後初期においてはこの『学校』と『地域』の緊張関係を、教育自治の論理まで深めるには至らなかった（『地域に根ざす教育』の成立過程分析）『名古屋大学教育学部紀要』21巻, 74年, p141）」と評価しているが、前述した江口の例を参照するなら、個々の教師にとって地域教育プラン作成への関与により地域認識を客観化・具体化する事ができたのではないか²¹⁾。

II 地域破壊と地域における生活を取り戻す取り組み

文部省が学習指導要領の法的性格を主張するのは、日本が敗戦の痛手から回復し（56年7月の経済企画庁の『経済白書』発表により「もはや戦後ではない」が流行した）、さらに高度経済成長政策が展開されて地域の「地方化」と批判される²²⁾ような状況を全国的に生みだしていく直前である。特に農林業の困難な地域から都市部の重化学工業に大量の労働力が引き寄せられて、都市の過密・農山村地域の過疎の現象が全国的に見られた。戦後日本の階級構成はドラスティックに変化した。労働者階級の割合は、50年に39%、71年には63%、農民の割合の変化はもっと甚だしく、50年に45%、71年には16%である（工藤晃「日本経済と環境問題（上）」『科学と思想』73年7月号, p82）。港湾・道路等工業生産の基盤整備に国家予算が多く割かれ、都市における公害・住宅難・交通問題等の過密問題、他方で山間小村落が地域共同体として存立し得ない程の住民の都市への移住により村落が消滅するまでに至るような過疎問題²³⁾とは、農業を犠牲にしての工業の発展をめざした施策の結果である。このように地域における人々の生活が、政府・独占資本による利潤追求のために破壊されている状況を指して「地域の地方化」という言葉が用いられた（国民研究所所員会議「地域にねぞす国民教育の創造と研究の課題」『国民教育』74年7月臨時増刊号）。かくして「独占資本が工業化をテコにしつつ地域支配を強め、その地域支配が同時に地域内の階級的な対立をふくんでいる事態を正しく把握し、住民大衆の利益を誰がになうのか、その実現の方向と方法は何かを探究すること」が「教育研究にとっての不可欠な課題」となってきた（pp7～8）のである。

地域での人々の生活を取り戻す事と地域の研究とを一体化して捉える視点を早くに明らかにしていたのは、愛媛で地域の歴史研究に取り組んでいた愛媛近代史文庫（サークル名、以下「文庫」）である。53年から愛媛大の卒業生を中心に「地域社会の歴史の共同研究」をめざして活動を展開していた「文庫」は、その共同研究の経験から「地域住民の社会集団の生活と思想と運動の道程を、その地域住民が、その地域社会集団の変革主体としての人民に成長する道程を軸として、明確にしよう」（篠崎勝「地域社会史論の貫徹」「文庫」の機関誌『愛媛近代史研究』第23号, p45）という視点を共有するにいたった。歴史教育に関わって活動を展開していた愛媛県歴史教育者協議会（歴史教

育者協議会の愛媛県支部)は、こうした共同研究の一翼を担う事で、「自ら歴史を創ること(実践)と、自ら記録し分析していくことと、歴史を語り教えていくこと(教育)を統一すること」(宇和島研究会「歴教協大会と地域社会史論の展開」前掲誌所収, p76)を課題としていくようになる。

70年代には、民間教育研究団体(公費助成を受けていない団体)の多くが地域に生活と教育とを取り戻す事を課題として掲げるに至る(後述)。さらにそれぞれの地域でも地域と子どもの変化に対応する実践も展開されるようになっていく。例えば岐阜県東濃地方では「地肌の教育」なる言葉で、子どもの実態をつかみ、その否定的な姿のなかに「人間をとりもどす」契機をつかみ、子どもを変えていこうとする実践をめざしている(岐阜県唯物論研究会「岐阜県における民主教育の理論と実践」『教育シリーズ 2』67年)²⁰⁾。

地域破壊の状況一具体的には都市における公害の深刻化一に対して新たな民間教育研究団体も組織(71年「公害と教育」研究会結成)されたりもしている(もちろん地域の生活破壊に対する反対運動も市民運動として展開された)。又「文庫」が先がけをなす、研究と運動とを統一する意識のもとに新たな研究団体も誕生した。その一つに地域主義研究集団がある。76年10月、その研究分野からして地域に関心を有していた4人の研究者(増田四郎、古島敏雄、河野健二、玉野井芳郎)²¹⁾が世話人となって組織されたものである。玉野井によれば、地域主義とは「人間と自然との共生の理論」というべきものである。近代以前地域に自立していた産業が、工業化の波の中で大資本によって駆逐されていった事態に対して、例えば、食品工業の場合には、生産から消費までの時間と距離の間隔が一層大きくなり、そしてそれは食品添加物がより多く使用される事につながる、といったように中央巨大資本の支配と食品公害とが結びついている、そうした事態に対して「定住市民の、自立と自立を基盤としてつくり上げる経済、行政、文化の独立性を旨とする」(玉野井『地域主義』78年, p7)のである。それは「可能な限りの経済の地域内循環の拡大と経済の自立性=オートノミの確立を有した、いわゆる自立的な地域社会の確立」(朝野洋一他編著『地域の概念と地域構造』88年, p133)を意図しており、「人間生活と自然との調和」をめざしているといえる(p135)。

(1) 民間教育研究団体の「地域」認識と運動

日本生活教育連盟に所属する教育研究者川合章は「地域に根ざす教育課程研究」と題する論文(『国

民教育』74年7月臨時増刊号所収)において、その意義を以下のように述べている。第一に「教材などをできるだけ地域に求めたり、何か教える際に、可能なかぎり地域の事実と結びつけて教えようとする努力」があり、それは「学習を抽象的一般的なものに終わらせないための努力」であるとともに、「子どもたちに学習内容を身ぢかなものにし、やがて、科学や文化の本質、それと人間生活、社会進歩とのかかわりの究明に役立つ方向ですすめる、ということに道を開くことが期待」できるものである。これは、Iで取り上げた地域プランのうちの川口プラン、本郷プランなどに、漠然とながら意図されていた。第二に「子どもの内面における地域性と結びつく」、つまり「子どもは地域で生活している」からして「地域のさまざまな生活経験のなかで、子どもの内面も育っていく」、そこで「子どもたちが地域生活のなかで身につけている感情や知識、あるいは、意識といったものにくいい込む、あるいは、それときり結び、それを内側からゆり動かすような内容や方法を求めていく」という事である。これは、岐阜県東濃地方における「地肌の教育」にみられる。第三に「地域における人びとの生活の実態とか、そこでの悩み、喜び、努力、たたかい等を教材として取り上げていく」、それは「民主的・文化的な伝統や遺産などを、教材としてとりあげるだけでなく、地域住民の不満や要求、それを生みだしている生活の現実、民主主義の現状などを教材化」する事をも含む。これは、歴史教育者協議会(47年設立)が努力してきた事である。第四に「地域や家庭において、生きるために悪戦苦闘している、まさに実生活そのものが、学校において位置づけられ、学校教育で一定の評価を与えられるということ」である。第五に「学校における教育の力点を、子どもの地域の生活、そこで何が育ち、何が欠けているかということとのかかわりで吟味していく」という事である(pp29~31)。

日生連に所属する東京の教師若狭蔵之助の実践は、この第四、第五の課題に取り組んだものと言える。『民衆像に学ぶ』(73年)には、地域の課題を学習の課題とした社会科の授業が報告されている。過密の都市に生きる子どもが、その過密の問題を意識できない状況にある時まず子どもに人間的な生活への関心を引き起こす事から学習を展開する、或いは地域の生活をより良いものにするために活動する人々を取り上げる、等の実践である。

教育科学研究会(51年再建、以下教科研)は、73年度活動目標に『「わかること」』『「生きる力」』

に」を掲げ、「地域に根ざす教育」実践を推進するようになる²⁶⁾（『主張』教科研機関誌『教育』75年12月号, p5）。「地域」とは「日本の国民生活をすすめていくための拠点的な現実の場」であり、「民主主義的な『価値概念』の現実的運動的な基盤」である（斉藤浩志『『地域に根ざす教育』と『国民の教育権』』『教育』75年12月号, p9）。取り組むべき課題については次のように述べられている。「一、家庭・地域・学校における子どもの生活の総点検をするなかで、子どもの発達の全体像とかわかって学校教育のあり方を再吟味していくこと。二、今日の課題に 대응する新しい人間像をめざして地域の教育力を再編成し、創造していくこと。（以下略）三、学校教育の内容・方法を地域に根づかせていくこと。教材・教具を地域に求め、地域の現実と結びつけて教えることから始まり、地域住民の生活実態、そこでの努力と闘い、地域の文化と歴史を教育課程に自主編成していくこと。（以下略）四、以上にあげてきた学校教育をはじめとする教育事業の全体を、地域住民の自治のもとにおくこと」（『教育』75年12月号, p5）である。

60年代教科研の「教育と科学の結合」論に基づき「世界の気候」（5年）の授業（『教育』65年5月号）をした鈴木正気は70年代には、地域素材を取り入れた社会科実践にとりくんでいる（『川口港から外港へ』78年）。

戦後初期に地域を単に教材として取り上げるのではなく、子どもの認識の形成される場であり、認識の変革を可能にする場として地域を捉えて運動を展開した郷土教育全国（連絡）協議会（以下全協）²⁷⁾に所属し、70年代には、同会を脱退して、地域教育研究運動団体（74年、「地域と教育の会」）を創った渋谷忠男においては、全協との違いは、「子どもたちには、人間生活の原体験が必要」（『丹後で戦後民主主義とともに歩む』『教育』95年2月号, p77）と考えるか否かであるようである。全協は、フィールドワーク（という経験）に認識変革への契機をみるのだが、農山漁村の子どもも都市の子どもと同様にテレビづけて、親の労働・生活には無関心、という状況において「原体験」の必要性を痛感しての事であるだろう。

各民間教育研究団体はその歴史からして微妙にニュアンスを異にしながらも、70年代に共通して「地域」を視野に入れた運動を展開した、その様相は、戦後初期の地域教育計画と比べると、地域を生活の場として取り戻す闘い（運動）、地域の状況把握（研究）、経験と歴史を次代に伝える事（教

育）との三位一体的活動が展開されている、と捉える事ができる。「文庫」がまず提唱した事である。

（2）歴史教育者協議会の「地域」認識と運動

歴史教育者協議会（以下歴教協）は、70年の長野大会（22回大会）で「地域に根ざし、人民のたたかいを支える歴史教育」を掲げ、以来一貫して地域を重視する教育実践と運動を展開している。18回福岡大会で「地域史」分科会が置かれ（長野大会以降「地域」分科会、75年の27回千葉大会から「地域の掘りおこし」分科会）、22回大会では「教育活動は人民の民族的・階級的・人間的自覚に奉仕する」と規定し、実践を展開していく。歴教協の「地域に根ざす」運動には、18回大会の「地域史」分科会で、「文庫」の活動にも関わっている愛媛県歴教協所属の教師達の活動が報告され、影響を与えたという事がある。又山形大会で、一農民が「安保も帝国主義も地域にごろごろしている」と発言した、その発言が、日本や世界の諸問題と地域の生活との関わりを明示したとして人々に共感をもって受けとめられた²⁸⁾。「文庫」に所属する教師による表現を使えば、先の農民の発言は「地域社会は、基本的に一貫した階級的又は体制的矛盾が貫徹する住民の社会生活の場である」（古谷直康『『地域の掘りおこし』はどこまできているか』歴教協機関誌『歴史地理教育』77年8月号, p36）という事である。山形で農民運動に取り組んでいた真壁仁は「地域にこそ日本の現実があり、世界の課題があるという認識」のもと「日本、世界をいっそう深く知るために生活を通し、生産点に立って見るという方法」を「地域の論理」²⁹⁾と名づける、としている（川崎利夫『『地域に根ざす』とはどういうことか』『歴史地理教育』93年3月増刊号, p24より重引）。

「地域の論理」が教育実践を方向づける時、「地域」は子どもにとって身近な事からを取り上げるので、子どもの興味・関心を引く事ができる、というような、授業方法のレベルでの意味づけにとどまらない。人々が地域の生活を人間的なものに取り戻していく運動と、子どもの生活を豊かなものに変えていく事と、教科の内容のなかに地域の事象を取り上げる事とがともに課題として意識される。こうして例えば、山形では地域を子どもとともに調べる事から文化的行事を学校のなかに広め、或いは農業学習のカリキュラムを作っていく事などがなされている（『歴史地理教育』93年3月増刊号, p25）。兵庫県の附中小学校には「祖父母とつくる社会科カリキュラム」（1～6年の年間計画）があるが、その名称の如く、「祖父母の話・資

料」や「地域資料」が取り込まれている。年間計画作成に当たっての基本方針は、①地域にある歴史的事実を教材にする、②「だれが何のために」という視点を重視し、働く農民の立場で歴史をとらえさせる、③社会的背景をイメージ豊かにとらえさせる、④地域の生産活動を生き生きとつかませる、⑤現代の農業の課題と結びつける、である（佐々木勝男「年間指導計画をたてることの意味は何か」『歴史地理教育』85年3月号、pp11～12）。これまでに、各教室で地域の歴史を語ってもらう事、藁・柳・竹等の材料別に各教室で手づくりを教わる、等がなされている（森垣修「土地改良・米づくりの授業」『歴史地理教育』81年9月号、p24）。

地域に特有の課題を学習内容とする、という意味では、例えば、北海道では、アイヌ民族に関わる学習が展開されている（木村剛「アイヌ民族の生活・文化の授業づくり」『教育』93年7月号）。4年社会科「私たちの札幌、くらしを高める人々」の単元で、札幌の地名の多くはアイヌ民族がつけたものである事、を導入として「アイヌ民族の生活」についてコタンの様子を板書しながら説明していく。説明といっても、まず子どもに問うて（例えば蛙を一匹ずつ採ったのは何故か）それに関して市のウタリ担当教育相談員にしてもらう、といったようになされている。社会科の他には、例えば、図工でアイヌ文様を作る、等もしている。

明治政府による開拓政策が展開された北海道では、政府主導の明治百年記念行事を批判して、「北海道開拓の犠牲となった底辺の民衆を、現地の住民が調査し発掘し供養する民衆史掘りおこし運動」（小池喜孝³⁰『常紋トンネル』朝日文庫版、91年、p311）が73年より展開されている。「伝承や民衆の証言を手がかりに、仮説を立てて検証していく」（松本成美「民衆史掘りおこし運動と歴史教育」『歴史地理教育』85年3月増刊号、p123）という地域民衆の歴史の掘りおこしは、「弱者としての民衆がまず自立することからはじまり、そして連帯しながら地域の歴史意識の変革への道にのりだしていく」（p119）、即ち歴史を明らかにしていく事と地域における歴史の主体へと自・他を変えていく事とを統一して目ざしている。掘りおこしに参加して『「加害の痛み」を告白する人』を目前にして、「掘るとは心を掘ること、人権意識を掘りおこすこと」（前掲『常紋トンネル』p318）と考えるというように人々の意識が変えられていく、という点で「新しい民衆思想の創造運動」（p322）であるとされている。地域民衆の歴史を掘る事で「課題を見える歴史意識を育てる」（小池喜孝「民衆史運

動の課題」『歴史地理教育』79年7月号、p21）事が可能であると考えられている。学校教育における歴史の学習についての論と実践という枠を取り払って、地域住民をも巻き込む運動は、戦後初期に展開された国民的歴史学運動³¹を想起させる。

もっとも民衆史掘りおこし運動は歴教協で無条件に賛同されたわけではない。例えば、或る中学校教師は「自由民権の指導者や、労働運動、民主運動の指導者もいないのに、ただ底辺のタコや、それを知っている人から話を聞いて記録してみたとして、何の意味があるのか、というような気持ち」（小池「民衆史掘りおこし運動と北海道歴教協」『歴史地理教育』80年1月号、p41）を表明している。それに対しては「天皇制から排除された人びとの歴史と、少数民族の歴史を掘りおこすことによって、天皇制だけでなく自らのうちにある体制的思考や体質を照らし出す事ができるのだ、と反論している。「虐待され排除された民族の人びとに接し、彼らにとって自分は何であったかを問いつめられるとき、虐待を阻止できず、それを黙認し、それに協力した者として、心がうずく」、そうした痛みの中から「自立思考と自由な精神」が誕生する（pp22～23）、という。こうした意識変革の面での意義づけとは別に歴史研究の面での批判もある。例えば資料が不十分な段階での性急な結論づけがある（佐藤伸雄「科学運動と歴史研究・歴史教育」北島万次編『歴史を学ぶこと・教えること』所収、86年、p298）、との批判である。他の批判点は顕彰する事についてである。犠牲者を弔うという事で「慰霊」し、或いは「供養」する、というのは一定の宗教的立場での行為であり、研究の結果としてこうした行為がなされるのは問題である（前掲佐藤論文p207）との意見である。

民衆史掘りおこし運動が期待している歴史意識の変革、主体的な歴史意識形成、は歴教協がその発足以来課題として取り組んできたところである。そうした課題意識にもとづいて、人民の闘いの歴史の教材化がなされてきた。教師が、地域の闘いの歴史を発掘し、日本の歴史の学習の中に位置づけて伝えるという試みである。しかし過去の闘いの歴史を知った子ども達は、昔の人と比べると今の自分達は幸せだ、と思ったり、闘いは常に敗北してきたから、どうせやっても無駄だ、と考えたりした。敗北史観と言われるこうした歴史把握をどう克服するか³²が課題であったが、それに関して「掘る」という行為を通しての歴史意識の形成・変革を目指したのが、民衆史運動と言える。

Ⅲ 小学校中学年における地域学習

小学校3～4年では比較的に子どもに身近と思われる地域社会について学習する事になっている。地域社会についての物知りの子どもをつくるのでないならば、地域を知る（個別具体的知識を得る）事を通して何を知る事が考えられているのか、或いはどのような能力を育てようとするのか明らかにする必要がある。そうした意味で『歴史地理教育』77年6月号所収の秋山敏「小3 社会科『お店やさん大作戦』—新米教師と豆博士たち」は、地域学習について考える格好の材料を提供してくれている。

学習は以下のである。まず子ども達が「店についてのアンケート調査」に取り組む。グループ毎に学区内の200軒以上の店に出かけて調べている。この調べの内容は実践記録にあまり述べられていないが、「いつ店をはじめた」か、「苦勞・工夫・喜び」等、について話を聞いたようである（p12）。そして調べをもとにしてそれぞれの店の「苦勞・工夫・喜び」をカードに書いて黒板に貼っていき、次時にカードを整理している。共通の苦勞・工夫・喜びと、店特有のものに分けると、「どの店も売れないことで悩んでいる」「お店によって、苦勞・工夫が違い、喜びは、だいたい同じ」等に気づく（p13）。次に地図にどのような種類の店がどこに、というのを色わけして記入していくと、「～商店街に食堂が多いのは、まわりに小さな工場があるからだ」といった特色に気づく子どももいる。そこで教師が「考えたことは、正しいかな。証拠がないとわからない」と挑発すると、地図を見ればわかる、と簡単に答える。証拠集めの必要性に気づかないので、証拠集めとして、子ども達の母親がどこに買い物に行っているかについて、その一週間分を子どもたちに調査させ、曜日毎の買い物の行き先の表を作り、子ども達の住所地の表と比べさせて気づいた事を言わせる。すると子どもは「だいたい、みんな近いところに買い物に行っている」、「川崎は、家のちかくで売っていない洋服やくつとか、店がいっぱいあるから買い物に日曜日なんかみんな行く」等に気づく。ここで教師は単元を終了させる事が出来る、と考えたが、先輩教師の助言により、消費者側から店について捉えさせようと考えて、子どもが親から買い物でどのような事に困っているかを聞き取り調査する質問紙により調査させ、それについて話し合いをさせている。すると子どもや親の買い物の際に感じた不満が徐々に発表され、ついには店名をあげて、どこは～が良い、悪い、といった品

評会に発展してしまった。しかし悪い店（売らんかなの態度で品物を押しつける店）に対しては「結局しょうがないという結論に達した」。しかし消費者としての店への不満ばかりが多く述べられたので、「店の人たちの一日を、子どもたちに刑事の張り込みの要領で追わせ、その結果を4コママンガにした。／あれほど不満を出していたものが、さっぱり消えていた」（p21）。最後に学習の様子や調査結果等を記録した70ページの文集を作ると子ども達は大いに満足した、という。

この学習は中学年での地域学習の長所・短所を如実に示している。長所は、ギャング・エイジと言われる時期にある子ども達が地域の店を調査する、といった学習に喜んで取り組んだ（地域を素材としているから）という事であるが、短所は、調査活動とそれにもとづくカード整理や話し合いを通して子どもが何について考えていくべきかについて教師が明確な方針を持ち得ず、生活のなかでの経験の発表にとどまっている事である。井戸端会議と揶揄されてもよいような愚痴や文句の言い合いを、親や自分の経験をもとにしたすぎない、といったような時間もあった。例えば、「店に対する消費者の苦勞を聞き出す質問用紙」（p16）を作り、親から聞き取りをさせる。調査結果は集計したりはせず、子どもに「売っているものに何か不満は？」と「この店はよいというところ」とを教師が問うて自由に発言させた、その時間は、子どもが何らかの事がらを学習した、とは言えない時間である。不満については、子どもは経験した事（挽肉やタマネギを例に出しているの、自分が経験したのか、親から聞いた話なのかははっきりしないが）について述べているが、「よいというところ」については「店長って人間ができた人なんだって」、「腰が低いんだって」、「店の人たちの人柄もよくてよいところだっておかあさんがいっていた」（pp17～18）というように、親の話をとりついでいるにすぎない。不満について、と良いところについての子どもの発言内容の質的違いについて、教師は捉えておらず、単に「これがもし商店街にしたらとんだことになると、不安に思った」（p18）だけである。教師は「消費者の苦勞」を取り扱うべきだという先輩教師の助言（p16）に従って、消費者の苦勞について親からの聞き取りをさせたのだが、「苦勞」（店についての不満）は、子どもも経験をもとに発言できる（子どもの発言からは子どもが経験した事なのか親が経験した事なのかははっきりしないが、しかし子ども自身が小遣いで何かを買って、それが期待した通りではなか

ったという経験をした、というような事はあるだろう)。しかし「良い」とは、消費の主体ではない子どもにとっては親が言った事をとりつぐしかないようなテーマである。親なら家計の面から安い物を選ぶ、或いは健康を考えて高くても良い物を選ぶ、といった消費の際のルールを有している。しかし子どもは親に頼まれた物を買う、又は小遣いで欲しい物を買う、というような買い物の経験があるだけだろうから、物を選ぶ基準をもたない(店を選ぶ基準をもたない)のである。良い店、悪い店、というのは、教師からすれば子どもに対する同じような質問であると思われるが、子どもの立場からすれば、悪い店については経験から発言できても、良い店については親の言っている事を伝えるしかない、先の子どもの発言にもみられる通り「人間ができた人」とはどういう人なのか、発言した子どもが知っているだろうか。

「お店やさん大作戦」の問題性は学習指導要領で工夫・苦労を理解させる、といった、いわば道徳と変わらない指導の観点を示しているところからきている、とまずは言える。工夫・苦労はディルタイのいうように了解される(「創造力による他者の経験の再構成」—ギデンズ『社会学の新しい方法基準』藤井達也他訳、87年、p74)ものである。つまり工夫・苦労がどのようなものであるかに関連する経験をもとに創造力を働かせて(他者に共感して)工夫・苦労が理解(了解)されるという事である。しかし特に高度経済成長期以降に子ども期を過ごした場合に、子ども達は工夫・苦労に関連する経験を持たない。少子化社会において経済的な困難を抱えていない親は、学業成績の達成度によって、子どもの物質的欲望をかなえるような態度を示している。子どもは他者(友人)の成績のいかんによって自分を肯定的に評価できたり、否定的に評価したりする(相対評価により。02年より絶対評価)事になり、自分の努力の如何によらずに味合わせられる苦労を引き受けさせられている。子どもにはよりよい生活を築こうとするおとなの工夫・苦労を理解する経験が欠けているのである。そうした子ども達に工夫・苦労の理解を要求しているのであるから、教師の方が苦労せざるを得ない。しかし批判しても、基本的にはその学習指導要領の枠の中で子どもを指導しなければならないという現実がある。そうした時に、小3というピアジェの言う具体的操作的思考から論理的思考への移行期にある子どもに対しては、知識の面での理解を目標とするよりは、子ども達の思考の発達をめざす方がよいと思われる。つま

り地域の商店を調査する事により、子どもが事実に基づいて思考する事ができるようにしていく(即ちまだメタ思考が可能でない、ピアジェによれば具体的操作的思考の段階の子ども達に可逆的思考が可能になるように、子どもの思考の訓練の単位とする、という事である)。

例えば以下のような授業展開が考えられる。子どもをまず商店街に連れ出して特に何を観察する、と言う指示も無しにいろいろの店の様子を見せる。ついで学校にもどり、どのような物を見てどのように感じたかを発表させる。すると例えば、一人の子どもが気づいた事を他の多くの子どもは気づいていなかったり、感想が互いに逆であったりする。そこで誰の言っている事が正しいかを子ども達に問うて、調査する必要性を認識させる。そして何について調査するかを子ども達に話し合わせ、調査結果の整理を通して、調査から分かる事、分からない事(調査からは対立していた二人の意見のどちらが正しいかは言えない、といった事)を明確にしていくという事である。

店(第三次産業の中の販売業)についての学習に関しては、賢い消費者であるためにどのように商店(商品)を選んだらよいかといった類の知識は社会科の学習内容ではない。社会科であるなら社会の仕組みとしての販売業についての学習であるべきである。賢い消費者であるためにどうしたらよいかは、学習の結果として自ら各自が考えるようになるというのが社会科の授業としては望ましい。社会の仕組みとして販売業を取り上げるとは、交換の必要性を意識させる事から始まる。第一次産業・第二次産業について学習し、ついで生産物が必要な人の手元に渡すために、運輸と販売の仕事に従事する人がいなければならない、という点で店についての学習がなされよう。

こうした観点で構成された授業に、小2「店で働く人間」(岩崎ヒサ、『生活教育』63年2月号)がある。第一時に「いろいろなみせ」を取り上げている。教科書を用いて「規模の大きさ」の違う店があり、子ども達の生活している地域、近くの大きな町等にどのような店があるか、を子ども達が話し合う。第二時には見学をして店の名と、主に何を売っているかを班毎にカードに記入していく(喫茶店が店であるかどうかでもめている班があった)。第三時には見学のカードを用いて、仕入れて売る店、作って売る店、品物を売っていない店(風呂屋、床屋等)がある事を区別する。第四時には店で働く人を取り上げている。第五時に、店主と店員がいる事、どんな事をしているか、を取

り扱っている。第六時に「もうけ」を取り上げているが、8円で仕入れたキャラメルを10円で売る事について「ずるい」という子どもが何人かいた。第七時には品物を売るための工夫を取り上げている。第八時で、第六時にでた「ずるい」という事を取り上げて、「もうけ」を分からせる授業をする、その授業の様子が記録されている。まず教師が「ずるい」と言っているが、本当にそうなのか、と問うと騒然となるが、子どもの答えはない。そこで「はたらく人の仲間から抜かしてしまったらどうなるの?」と問う。すると口々に困ると答えるので、どうして困るのかを問うが、子どもは答えられない(2年生に理由の説明[自分の行為についてでなく]は達成困難だろう)ので、誰が困るのかを問うと、「買う人」という答えが返ってくる。欲しい人が困るという意見ばかりで、作る人がこまるという事には気づかないので、板書を用いて「こっちの方には困る人はいないかな」、「店にある品物は、どこで誰がどうしたのだったかな」と尋ねると、ようやく「農家の人が困る」、魚をとっても「売らねばせっかくとっててもくさってだめ」等の発言がでる。そこで教師がさらに「大根なら大根をね、おみせやさんにいかないで、それを作っているのかのところへ行ってみてもいいんじゃない」と問うと、買っていいという子ども、だめだという子どもがいる。だめという子どもは教師に理由を尋ねられると、「遠い」「魚なんかくされてしまう」、「魚をとったり売ったりしていたら疲れて足がへんになる」等答えている²⁰⁾。第九時では問屋を取り扱って単元が終了した。

すでに農家の人の仕事、海で働く人の仕事、工場で働く人の仕事を学習していて、その後に「店」の学習をしたので、何も生産せずにもうけるのは「ずるい」と子どもは考えている。それに対して教師は商業の社会的役割を分からせる事に努力している。もっとも「ずるい」という感想は、「もうけ」という言葉から引き出されている面もある。社会科学用語を分かりやすいように言い換えたのだが、日常語としては、労せずして何かが得られた場合に「もうかった」と言う。子どもは、例えば、籤で何かよい物を引き当てた時に「もうかった」と大喜びする。ところで「工夫」については全9時間のうちの1時間を当てているにすぎない。

子どもが「もうけ」を理解できなかったのは、物を生産していないからであったが、第二時に見学に出かけ、種々の店がある事を知った、その際にいろいろな店がある、という見学だけでなく、

どのような仕事をしているのか、一日の生活時間はどのようであるかをも聞き取りさせる事がまず必要だったと思われる。そして「もうけ」を「ずるい」という子ども達に対して、生産していなくても人々に役だっているのかを考えさせる。そしてそうした役だつ仕事とは具体的にはどのようなものであるかを、先の見学をもとに工夫も取り上げて理解させて、物を作っていないでも仕事をしている、その仕事への報酬が「もうけ」であると説明する。このような学習の流れであれば、「もうけ」を「ずるい」とみなす子どもはいないのではないかと思われる。第一時で店の規模の大小について取り上げているが、この内容ではたいして学習の意味がない。規模の大小は「もうけ」の差に関連させて取り扱う方がよい。従って第一時・第二時を連続して設定し、見学の目的を明確にした後に見学に出かけて、先に述べたように仕事内容についても聞き取りをさせる。第三時以降にいろいろな店を取り上げ、物売る店とサービス売る店とに大別し、物売る店の仕事内容を明確にする(聞き取りから)その後、どこから生活に必要なお金を得ているのか、という事からもうけ(仕入れ値と売値の差)が、売る事に伴う種々の仕事の報酬である、と位置づける。そしていわゆる薄利多売という点で店の規模の大小を取り扱う。以上のような展開が考えられる(問屋は特に取り扱う必要はないだろう)。

「お店やさん大作戦」では、店の人が売れない事で困っているという事を子どもが知っても、困るという事の意味するところを子どもは知らない。困るのは生活に必要なお金を得られないからなのだ、という事を知って初めて「困る」とはについて知ったと言える。ねらいとして二点上げられている、その第二は、「働く人の苦労や喜び、願いに気づかせ、働く事の意味を知る」(p12)とある。「苦労や喜び、願い」は、その十分な意味内容なしに一応学習しているが、「働く事の意味」は取り扱っていない。「働く事の意味」を、生活に必要な収入を得る事に焦点化させる事で「苦労や喜び、願い」の中身もはっきりするので、「もうけ」を取り上げる必要があったと思われる。

中学年の学習は、以上の二つの実践例のように「地域」が取り扱われているのが定法であるが、他に、他の教師を真似た授業方法が形式に止まっていた、子どもの思考を活性化の上では問題がある、というような授業もある(私が参観した研究授業の例)。子どもに意外性ある材料提供が必要であるという有名な教師の主張(ネタが重要)に

刺激されて、子どもが意外であると受けとめるような材料を用意し、子どもも意外と受けとめたが、子どもの論理的思考を発展させる事に寄与する授業の展開とは言えないものであった。スーパーでは物が安いと思っている子どもの意表をつくつもりで教師は二つの袋入りのキュウリを見せて、どちらが高いと思うかと問い、高い方をスーパーで買ったと言うので子どもは驚く。しかし大きさと新鮮度において異なるキュウリを単に値段の点で安い、高いと言うのは常識的にもおかしい。物の比較には基準が必要であるのに、例えて言えば、年齢の異なる子どもの体重を比較して、重い、軽いと言っているような不用意な発言を、教師はしているのである。このような比較を繰り返し経験すれば、自分に都合な結論を得るような比較をするだけの人間になろう。

おわりに

戦後初期社会科誕生時から現在に至るまでに地域が、社会科でどのように位置づけられてきたかをあとづけ、さらに実践を分析した。半世紀の間に日本社会は全く予想もできない変化を示した。衣食住が不十分であった時代から、経済大国として、飽食による肥満が問題とされる迄になった。『山びこ学校』の無着成恭が直面した³⁰⁾ように日本社会の近代化を阻む存在として「地域」が教育の「対象」であった時期から、その存在すら意識されないほどに意義を喪失してしまったこんにちへと、時代状況は大きく変化した。

こんにち「地域に根ざす」社会科を考える時、子どもが単に養育・教育の対象である存在から、社会の一員である存在へと子どもを位置づけなおす試み(運動)³¹⁾と関わらせて、社会科が何をなすべきか、を考えるべきと思われる。既に失われようとしている地域の生活の歴史を、子どもが聞きとり等によって知る、受け身で子どもが何かを伝えられるのではなく、自ら情報を得て、その情報をもとに自らの考えをつくっていく。そうした時に地域に生きる人間の存在が子どもの学びを肯定的な方向に誘導していく事が期待される。子どもがそれまで知っていた人物が、労働や地域の歴史という点で、それまでと異なる面を子どもに見せる、情報はある観点で整理して伝えられており、その観点到気づかなければ、他の観点での情報を探索する必要を感じず、結果的に或る情報の観点到誘導されてしまう。しかし、見慣れた「地域」が別の姿を見せる(学習を通して知る)時、子どもは、社会の複雑な相に気づき、成長する。そう

した学びの場が「地域」であるといえよう。

註

- 1 記憶については心理学で種々研究されている。実験的な研究に基き短期記憶と長期記憶が区別されている。電話番号等は、電話をした後には忘れてしまうが、ある種の情報は、保存される(長期記憶)。どのような情報が保持されるかに関しては、スクリプト記憶(一般化されたできごと記憶)とエピソード記憶(特定の経験)が区別されている(ノーマン『認知科学の展望』84年、p149)。スクリプト記憶は、記憶というより、日常生活の適切な行動を可能にするので常識といってもよいようなものである。例えば、レストランのスクリプトという事であれば、レストランで適切に振る舞う事ができる一般化された知識が保持されている、といった事である。スクリプト記憶は「記憶のどこかの部分にまともとして存在するデータ構造ではなく」そのつど再構成されるという(p151)。エピソード記憶は、想起される時にはその出来事に関わる状況も生々しく思い出されるような一回的出来事に関する記憶である。例えば、ケネディ大統領暗殺については、そのニュースを知った状況とともに想起される、といった記憶である。どのような経験がエピソード記憶として記憶されるかは、また個々人によって異なる。つまり何が一回的出来事として保持されるかがアイデンティティと関連しているといわれている(コートル『記憶は嘘をつく』97年、p150)。

ところで長期記憶は、発達により可能になる。すなわち「子供が事象をリハーサルするのに十分な言語を習得していること」と「普通でない経験を対照的にきわだたせる正常ルーチンのスキーマまたはスクリプトを子供が発達させている」事によって記憶の保持が可能であるからである(ナイサー編著『観察された記憶』上巻、88年、p250)。従って発達により長期記憶が可能になると学習が可能になる。長期記憶は「現在を正しく解釈するために必要な過去に関する情報を提供する」からである。また「現在発生中の諸事象に関する情報を永続的な記憶の中に加えることが可能でなければならない」からである(ノーマン『記憶の科学』78年、pp18~19)。

長期記憶或いはスクリプトは、学習を推進するものである。推論は「ある文脈に新しい情報を適合させることによって、その情報を解釈し

たり、それに続く事実を予測したりする」事であり、記憶されているものがなければ推論はできないのである（前掲『認知科学の展望』p145）。

ところで記憶は単なる逐語的内容の記憶ではない。例えば或る物語を聞いても過去の経験（長期記憶）から意味づける事によって長期記憶として保持される（クラーク『心理言語学』上巻、86年、p214）。さらに想起の際の状況も記憶内容に干渉する（ロフタス『目撃者の証言』93年、p21）。ロフタスは、例えば交通事故の映像を見せて、車の速度を推測させるといった実験で、「フロントガラスが粉々になっているのを見たか」といった問いの後に、速度について問うと、映像にはなかった記憶（粉々のフロントガラス）が再生され、偽の記憶映像が推定速度に影響する事を見だしている（ロフタスは、こうした実験研究により、刑事事件の「目撃者の証言」の真偽に関して裁判で証言したりしている）。生態学的知覚論の観点で研究している佐々木正人は「対象を記憶しようとした時の『文脈』と、それを思い出そうとする時の『文脈』の一致が細大の想起をもたらす」（『からだ・認識の原点』p100）という。偽の記憶は思い出そうとする時の「文脈」を操作してつくりだされたものと言える。

しかし、こうした操作とは別に、記憶される情報にはある種の偏りがある事も教師は意識しておく必要がある。ギロビッチは「一面性のできごと」と「二面性のできごと」という区別をしている。「一面性のできごと」とは、「非対称」的であるものである。例えば「逆方向行きのバスが1台来る間に、自分の行きたい方向行きのバスが何台も来るのを見る事はない。なぜなら、自分の行きたい方向行きのバスが1台来れば、それに乗ってしまうからである」、そしてこうした「非対称性のために、私たちは『悪いことの連続』をしばしば経験することはあっても、良いことを同じように連続して経験することはない」（『人間 この信じやすきもの』93年、p110）。「不実行」と「実行」とでは、「不実行だけが注目されるという点で、一面性のできごとの典型的な例」であり、さらに「期待が破られても、その期待の背後にある信仰が疑問視されるようなことにはならない」、「期待が強まる方向へむしる影響する」（同上、pp117～118）という。つまり、子どもが「不実行」である時にいっそうその事実が教師の目につくという事である。

2 明治末期からの子どもを主体におく実践については、拙稿「戦前日本における教育実践史研究 II」（本紀要45号、96年）参照。

3 「地域」と「地方」とには、語用論上の差がある。「地方」は、近世末に国語化したのが、明治以降地方行政の誕生といった制度的整備からして国家との関わりを連想させる語である。しかし地域も、平凡社『大百科事典』（31～45年）において「法律上一定の区画された土地の範囲」と定義されており、国家が「最高の地域団体」とみなされるのであるから、差は、「地方」の場合に、中心と周辺を連想させるのに対して、「地域」は包摂関係を指示していると言えよう（金坂清則『「地域」という日本語』大塚顕他編『地域のロゴス』所収、93年、p246）

4 国民学校（40年3月国民学校令）での「児童中心主義的教育方法」に関してどう評価するかについては拙稿「戦前日本における教育実践史研究 I」（本紀要44号、95年）参照。

5 社会科と同様アメリカの制度を導入した公選制教育委員会（47年教育委員会法、アメリカとは異なっており財政上の権限を有せず）は、国際政治の動向からする日本での反共政策の展開のために、後に任命制に変えられて（56年地方教育行政の組織及び運営に関する法の成立により、教育委員会法廃止）、地域の教育に責任を負うという性格を失った。

49年5月の文部省設置法第五条第25項付則六項には「教育委員会において学習指導要領を作成することを妨げるものではない」とあり、長野県教育委員会は、信濃教育会教育研究所にカリキュラムに関する研究を委託し、同研究所研究委員会から、50年8月に「長野県カリキュラム実験試案」を各教科にわたって作成し、実験学校に送っている、という（海後宗臣他『教育課程総論』72年、pp229～230）。

6 『教育科学』は、東京第三師範学校関係者による誌と推量されている（梶村光郎「解説・総目次・索引」p6、『教育科学 別冊』（復刻版））。

7 『日本カリキュラムの検討』（カリキュラム研究会、55年）によると、地域教育計画流行の契機として大学・師範学校の教授による全国研究集会（47年8月東京大学で開催）がある。そこで、「教育内容の編成はその地域社会の生活を基盤としてなさるべきこと」「その構成の主体はその土地の全ての人々にあること」「計画立案は調査をもとにした客観性をもったものであること」との三点が明らかにされた、という（下線

は谷口, p57)。

- 8 早くには、川口プラン作成に関わった中央教育研究所も、各地のカリキュラムについて検討している。49年4月の段階で33校のカリキュラムのうちの14校について、単元数、単元の扱う社会機能が一つか・複数か、どのような学習活動か、という観点から分析している(『地域カリキュラム計画案の内容分析』『教育科学研究』49年10月, pp59~70)。

- 9 『日本カリキュラムの検討』では、「どうしたらうまく教えられるかということがカリキュラム改造の根幹をなしていた」(p46)、「カリキュラム改造に忘れがちなもの、それは土地の人々である」(p48)と述べられている。

- 10 教育雑誌から同じような社会調査等をしている学校を紹介すると、青森県津軽郡浜館村の小学校は、「全職員によって、浜館村の実態調査、社会調査、児童調査がなされ、生活課題表や学習課題表が……まとめられた」(『社会科教育と生産教育』鈴木行男, 『教育研究』51年12月号, p40)。15名しかいない教師達によっても調査がなされているのである(註9の枝幸小中学校規模—14~15名の教員—は同じようである)。石川県鹿島郡鳥屋小学校でも7ヵ月を費して「児童の生活内容、町の政治、産業、経済、教育の各方面にわたる実態調査を進め」たが、その実施についても、処理についても「合理的であり科学的である技術をもっていなかった」ので編成上困難をおぼえたという事である(鳥屋小「カリキュラムの構成とその実施」野瀬寛顕編『実験報告 カリキュラム構成の技術』49年, p170)。

『新しい学校』『新しい教室』『新しい子ども』の3冊を出版して知られた福島県郡山市立金透小でも「地域社会の特徴及び生産関係調査」(『新しい教室』48年, p186)をしている。

調査をしながら、単元構成にいかさなかった学校もある。長野師範女子部附属小では、「各学年児童のもっている具体的問題を調査し、それを社会の機能に従って整理し、社会的要求と松本市の環境及び児童生活の実態と併せ考えて、各学年の『問題』を成立させた。其の結果、本校児童のもっている問題はすべて、指導要領の『問題』に包含され得ると考えられたので、表現には多少の不満はあるが、『問題』を其のままに承認した」(同校『社会科の研究』48年, p38)とのことである。

福岡県内の地域教育計画の様子は、森谷宏幸、谷口雅子、藤田尚充「戦後福岡県社会科教育実

践史の研究(1)(2)」本紀要第30号, 81年で実態の一端を明らかにした。その他の都道府県での地域教育計画の様子も各地の大学の研究者により明らかにされ紀要等に発表されている。又単行本に小原友行『初期社会科授業論の展開』(89年)がある。

- 11 地域家庭調査が「回答の無いもの、不正確なもの、の多い」結果に終わった事から、「事例調査法」の必要性が説かれている(岡田論文, p40)
- 12 川口プランと同様の徹底した調査を行ったのに、兵庫県魚崎町がある。教師による予備調査を経て、調査委員会により町の全人口について48年4月に行われている。予備調査は、六名の教師が「予めきめておいた調査項目を分担して町役場・警察……等の社会施設を訪問して聴取、文献調査を」行い、その結果を整理して、位置・地形等に関してまとめて「表面的な概説」を得る事ができた。そして教師・町の自治会の役員・保護者会員からなる調査委員会が世帯別調査票と個人別調査票を作成、それを、中学校生徒の自治会を動員して戸別配布した(世帯別調査票の回収率は96%)。世帯別調査においては一日の生活時間区分を聞いたりしている。これらの集計結果から「生活的関係域」「文化的関係域」等についての特徴を見出し、そこから「教育の一般目標」をひきだしているが、目標設定のための組織・過程については述べられていない(浦辺史「魚崎町教育計画のための基礎調査」『教育』[世界評論社版]49年1・2月合併号)。
- 13 しかし、子どもの生活要求等に関しては、徹底的な社会調査に比すれば、不十分との批判が出ている(社会科教育研究所編『社会科の経営概説』48年, p6)。川口プランに協力した中央教育研究所の矢口新は、社会調査・児童調査に基づくカリキュラム編成を、生活カリキュラムの点から批判して、「実態調査を今後の新しい生活カリキュラムの実践の中に日常的な教育活動の一つとして位置づける」べきで、「第一に社会の課題の把握を常に行なう」、そしてその課題は「子供の当面する問題としてこれを把握する」事を述べている。「例えば社会の課題として住宅問題があるとする」、その時、「住宅問題という視点を置いて、子供の生活環境を調査すること、その行動の仕方を調査すること、それに対する子供の意識を調査すること」により、「子供の生活の設計、即ちカリキュラムが生まれて来る」(矢口「カリキュラム構成のための実態調査」、『教育科学研究』49年10月号, pp6~7)。ここに

は後に日本生活教育連盟が「日本社会の基本問題」(『生活教育の前進 社会科総説編』55年)による問題解決学習をすすめていく基本的な考えが表れている。

- 14 反対論は、ひとつには、「広く日本の社会、世界の動きを理解した世界的な社会人がもてられているのに、狭く郷土にとちこもっては視野の狭い人間しかできない」、第二に「殊更に川口市の現実にかかわっては、社会科の内容は貧弱なものになり、案外つまらないことを得意になって調査するというような些末主義に陥るであろう」というものである。それへの反論においては、「地域社会は閉ざされた孤立体ではなくして、世界と結び、世界のうちにある」から、「土地の社会を地盤として、具体的に実践的に社会学習を進め、それが日本的に世界的に拡がり、やがて土地の社会に戻って帰結すると言うようにして、真に身についた社会の理解を得させようとする」のだ、と主張されている(編集部「川口市社会科の全国研究集会における討議」『社会科教育』8号, p26)。後に馬場四郎は「地域内閉鎖性」の問題を「戦後の教育計画に共通する欠陥」としている(『社会科の展開』『社会科学と教育 岩波講座 現代教育学 12』p65)。
- 15 戦後初期カリキュラム改造運動評価の論を発表した研究者によると「第三に、子どもを単なる対象的地位からひき出し……主人公としてとらえなおし、同時に、子どもはその全生活過程において育てられるものであることを、改めて認識させた」(成田克矢「戦後カリキュラム改造運動の教訓 一」『現代教育学』60年4月号, p42)点が、評価されている。しかし、地域教育計画においても子どもの要求への配慮をみせた本郷プランにおいても、前述のように「児童の要求」を「父兄」を通して把握するのが妥当としており、こうした評価は理念的に述べられた事に関わって妥当である。
- 16 福岡県鞍手郡小竹北小の場合も「実態調査に乗り出す前に、七つのテーマをもって班員が社会性の分析に基く研究をし、如何に調査を推進するかについて、その態度、問題、具体的方法について研究を進めてきた」(「本校の研究テーマ」『学校教育』54年2月, p91)との事で、やはり、学習指導要領補説にある7社会機能が前提とされている。校区は「筑豊炭田を南北に貫流する遠賀川を東西に跨った」(p89)とある。そこで、社会科の内容として4年生から筑豊炭田に関わる事がらを取り入れられている

(p90)。高知師範学校第一附属小も同様にスコープ別に社会的要求の社会調査を行なっている(小原友行「高知県に於ける初期社会科教育実践の研究」『高知大学教育学部研究報告』第一部, 37巻, 85年, p146)。

- 17 地域教育計画についての同時代の反省は、やはり実態調査とカリキュラム編成との関係についてであった。52年5月の全国教育研究所研究発表大会での討論で「実態調査にもとづく社会の課題をそのまま子どもの教育の課題と考える考え方はまちがっている」との意見が出された、という(山田清人「社会の課題と直結する地域教育計画」『教育』53年2月, p16)。又『地域教育計画』(本郷プラン)についても「アメリカ流の方法とスコープで試みられたあの程度の調査で、今日の日本の地域社会の全面的再編成ができるかどうか第一に疑問になる」との批判(『書評』『カリキュラム』49年10月号, p39)がよせられている。こうした評は次のような批判に通ずる。「地域の課題であっても国家の政治を通じなければ何一つ解決できないと云ってもよい」(海後勝雄「地域教育計画の現実性」『カリキュラム』50年10月号, p19)。もっとも本郷プランを推進した大田も「土地の問題や課題を日本や世界の動向からその教材としての意味を評価するとなると一層手がかりがない」(『カリキュラム編成のむずかしさはどこにあるか』『教育』49年6月号, 上田薫監修『社会科教育史資料 4』p59)と嘆いていた。他方で彼は「社会科批判」の論においては「教師が問題を切実に把握できないという点に一番問題がある」、「その問題の持ち方も、自分の地域……狭い地域、領域の中で、安直に考えておって、日本の社会全体とか、世界的なつながりの中で問題を持つとか、そういうふうなことが欠けている」(『社会科批判』『教育』52年1月号, p41)と述べている。本郷プランに寄せられた批判をそのまま「社会科批判」として他に返したような論である。
- 18 大田は、本郷プランの約30年後に、「民衆の願望そのものに根ざしているというよりも、むしろ東京からの情報に依存」(大田「戦後の教育と教育学(6)」, 『教育』80年1月号, p104)として、「顔役」や「一番貧しい人たちが」手を引いて、地域住民の手による地域教育計画→地域の改造の挫折に至った事を反省的に述べている。本郷プランの概要については『地域教育計画』で知る事ができるが、その理論編ともいう

べき「学校と教育計画」(東大教育学研究室編『講座学校教育 2』50年)では、教育計画と地域住民との関係について以下のように述べられている。学校は「多数の人民の力と結びついて、人民がしくむ新しい社会計画のいくさりとして、人民の側のより上る力によって、子供達の生かし方を工夫することから、学校計画の構想を立てるべきだ」、従って「この社会を人民本位にしくみなおそうとする進歩勢力と結びつき、社会改造のための人民の計画的なとなみ、民主的社会計画のいくさりとして学校をいとなんでいくことにならなくてはなるまい」(p37)。もっとも理論と現実とは別だったようで、「調査を材料として、スコープごとの課題委員会をつくって、土地の進歩的な人々を中心とする定期的集会を通じて課題や問題を拾いだすことを一ヵ年も試みたが……よい問題がひきだせない」(大田「カリキュラム編成のむずかしさはどこにあるか」『教育』49年6月号, 上田薫監修『社会科教育史資料 4』p59)。

「顔役」という点で、住民自治が制度化されていなかった戦前の状況の継続をみる事ができる。戦前とのつながりは、例えば、静岡県庵原村にみる事ができる。戦前に「永い間報徳運動の歴史を持っていた」同村では、41年に報徳会が組織された。その「報徳会の組織はそのまま自治組織として続いた」、そしてこの「自治組織の系統としての文化専門委員会によって」村の教育文化の運営が総合されているのである(山田清人「全村学校について」文民教育協会編『学校と社会』48年, p14)。戦前に皇国民教育で名をはせた千葉県北条小学校では、「郷土の科学的研究を通し地域社会の要求を把握すると共に実際児童の実態を科学的に討究して独自の社会科学学習課程表を全職員で作成した」(北条小『コア・カリキュラムの構成と展開』49年, p22)という。

- 19 情報に恵まれず、研究協力者も得られないところでは、「学習指導要領の単元構成を自分たちの学校状況にあわせて再構成する」(北海道宗谷支庁内枝幸小の場合、木全清博「北海道における初期社会科実践〔V〕」『滋賀大学教育研究所紀要』20号, 86年, p106)だけで精一杯だったようである。国立教育研究所の調査(「全国小・中学校教育課程実態調査」『国立教育研究所紀要』第五号, 53年)でも、116校の調査により「指導要領や教科書の要領を書き出したものを以て教育計画なりとする考え方があり、その考え方にもとづいてつくられたプラン」が3割程度あ

る(p169)。又「地域社会の現実を問題にしようとしている計画」についても「実際に如何なる社会理解に到達させるのかという点の計画が曖昧である」(p202)と評している。

- 20 社会科実践史研究会『初期社会科実践史研究』86年)は、初期の「社会科を中心とするカリキュラム」を類型化して示している(p54)。
- 21 もっとも「実態調査だ、やれ地域調査だと、いま考えると、なんの役にもたちそうにない統計を作成して」「やっと計画ができあがった頃には、かなりつかれてしまって、実践の意欲も、うすらいでしまいそうだった」という師範学校附属小の教師の感想もある(松村謙「社会科指導の反省と計画(5年)」『六・三教室』49年3月号, p41)。校区のない附小の教師であるという点からこのような感想になったと思われる。
- 22 日本教職員組合(日教組)が60年に設立した国民教育研究所(「国民の立場にたって民主主義教育を確立するための理論的並びに実証的研究を行う」のが目的である一規定第三条)の研究会議議長上原専禄は、研究所の研究集会で講演して、「地域は果して中央レベルの政策意志を遵奉し、それに対して消極的に対応していく、順応していく、そういった集団であってよいのか」と批判している。そうした考えは、「地域というものの持っている、民衆の生活をそこでささえ、民衆の生活をそこで成り立たせている、そういう地域の性質、いわば地域の日本全体における社会的性格というものを無視してしまうことになる。地域の『地方化』ということを問題にせざるを得ない」(上原「世界・日本の動向と国民教育」『民研年報』63年度版, pp14~15)との批判である。そして「日本の国民生活を進めいくための拠点的な、現実の場として」つまり「価値概念として地域をとらえる」と述べている(p17)。
- 23 過疎は、学校教育の様相をも変えている。日本一の人口流出県島根県では、学校統廃合が急速に進められ、小学校段階でも寄宿舎生活を強いられるような状況となっている(「地域の実生活と教育実践」『島根教育研究センター年報』3号, p26)。人口流出に至らない場合には、出稼きによる子どもの生活環境悪化の問題がある。岡山県鏡野町で、65年に中学生の出稼き家庭率は3.3%, 70年には13.3%, 日常的に父親不在、さらに母親もパート就労という事態で、非行率が一般家庭で1%, 出稼き家庭で5%という数値である事が述べられている(角南勝弘「出稼

- ぎによる生活破壊』『住民と自治』71年5月号、pp39～40)。教育行政においても問題把握を試みている(青森県教育庁西北教育事務所研究紀要「出稼ぎの実態と問題点」)。これに対して西津軽郡教組では出稼ぎ農民の教育要求、子どもへの期待をつかみそれに応える教育活動を、という事で「出稼ぎ者激励調査団」により子ども達の親を出稼ぎ先きに訪ねる等している(赤平昭雄「出稼ぎ農民を訪ねて」『労働・農民運動』71年8月号、pp101～108)。
- 24 岐阜県では、『『教育正常化』の名による当局の教組破壊工作が行われ、多くの脱退者をみた』が恵那郡教組は「約八割に及ぶ教師たちが組織と教育を守っている」(大田堯「地域の教育実践・運動」『教育』66年1月増刊号、p99)という歴史がある。こうした教育運動に生活綴方の精神が指摘されている。「子どもをつかむ」事を教育活動の出発点にしてきた、それは「単にあれこれのデーターや表面的な行動把握の技術ではなく、子どもと教師の内面的な人間関係にもとづき、子どもの人格まるごとを把握するという、生活綴方精神の具体化である」(森田道雄「恵那地域における国民教育運動の展開」『名古屋大学教育学部紀要』23巻、76年、p110)。
- 25 増田四郎は歴史学者、著書に『社会史への道』(81年)、『西欧市民意識の形成』(講談社学術文庫版、95年)『地域の力』(85年)『都市』(ちくま学芸文庫版、94年)『歴史学概論』(講談社学術文庫版、94年)がある。古島敏雄は日本史研究者で柳田国男の日本民俗学に関心をよせ(『民俗学と歴史学』『歴史学研究』142号)、著書に『山村の構造』(編著、52年)『明治大正郷土史研究法』(編著、70年)『子供たちの大正時代』(82年)がある。河野健二は、西洋史(フランス革命史)研究者、玉野井芳郎は経済学者、著書に『エコノミーとエコロジー』(78年)『生命系のエコノミー』(82年)がある。
- 26 地域の変貌に関わる教育運動の課題については、既に68年頃に問題提起されている(藤岡貞彦「日本農村の構造的変化と教育」『教育』68年4月号)。
- 27 全協については拙稿(本紀要第26号、77年)参照。
- 28 平山精一(酪農家)の発言である(平山「『農民大学』をととしての教育労働者と農民のふれあい」『労働・農民運動』71年8月号)。小学校社会科教科書の記述が「農業破壊を子どもたちに学校で教えている」として批判を展開し、副読
- 本「のびゆく郷土」の記述が訂正されたりした(同論文、pp112～113)。彼の教育批判は、酪農家の生活窮乏化と学校給食との関連をつかんだところから発している。「36年からの乳価値下げと乳価闘争の繰返し」のなかで、何がそうさせているかの根元を確かめたとき、即ち日米新安保条約第二条日米経済協力条項に基いて、大量に輸入(アメリカの押しつけ)されている学校給食用脱脂粉乳(当時日本の牛乳生産量の40%)を知ったとき、いかに学校のことが農業をやっていく上に大切であるかとまざまざと知らされ、「暮しがそれなりによくない原因が、実は、自分の子供の毎日の学校給食のなかにあった」という(平山「教科書はだれのためのものか」『教育』68年9月、p76)。彼は68年時三人の子ども(小学・中学・高校生)の親である。
- 29 東井義雄が『村を育てる学力』(57年)で、「生活の論理」と「教科の論理」という言葉でやはり、地域社会のありようと学校の役割とについて論じている。
- 30 彼は戦後初期に東京の小学校教師をしていて47年版学習指導要領批判の立場で二十世紀研究所の社会科に関する座談会で発言したりしている。
- 31 拙稿「『国民の歴史学運動』に学ぶ歴史教育実践」(『歴史評論』80年8月号)参照。
- 32 拙稿「社会科教育実践史研究の方法論」(科学研究費報告書、99年3月)で敗北史観について取りあげた。
- 33 ピアジェの、子どもの思考の発達段階論からすれば、こうした子どもの反応は当然予想されるようなものである。ピアジェによれば、10歳頃から後によろしく、矛盾に気づく事ができたり、自分が思考している事を意識したりする。即ち～だから……である、といった証拠を元にしての論の展開が必要であると考えるまでには子どもがいたっていない、としても当然なのである。
- 34 無着成恭については拙稿「生活綴方と社会科」(本紀要第30号、81年)で取り上げた。
- 35 86年12月に、福島市で第一回「地域づくりと地域教育・文化運動交流研究集会」が開かれている(「第二回地域づくりと地域教育・文化運動交流研究集会」『子どもの文化』87年2月、p62)。佐藤一子『子どもが育つ地域社会』(02年)には、「子どもたちが育つ場・親たちが参加する場としての地域社会」について、著者による調査によって述べられている。