

社会科地域学習論の類型化についての一試論

松岡 尚敏^{*}

1. はじめに

近年、社会科教育において、「地域に根ざす社会科」「地域素材の教材化」「地域教材の掘りおこし」などといったスローガンの下で、地域に着目した多くの実践や研究が報告されている。しかしながら、そうした実践・研究の報告においては、各々の論者が自らの主張を述べるにとどまり、各論間の関係については言及されてこなかった。また、社会科教育史の中で、地域性をめぐってなされた論争における主張との関係についても言及されてこなかった。このことが、多くの主張がなされているにもかかわらず、社会科教育にとっての地域のもつ意味が未だ明確化されていない原因のひとつといえる。そこで、本稿では、以下社会科教育における地域学習論の各論間関係を明らかにする目的で、その類型化を試みてみたい。その際、私は社会科教育における地域学習論を次のように定義したい。すなわち、「地域学習論とは、社会科教育の実践において、何らかの意味で、地域性の尊重を主張する論である」と定義する。

2. 先行研究の検討

社会科教育における地域学習論について、類型化を試みている先行研究としては、筆者の目にふれた限りでは、池野範男氏の論文¹⁾の一点のみである。社会科教育史の中で、地域性の尊重をめぐってなされた論争として、上田・山谷論争(1948～49年)と今井・桑原論争(1958年)との二つがある。池野氏は、この二つの論争を取り上げて、社会科教育理論上での地域の機能について類型化を試みている。そして、上田氏からは「道具説」を、山谷氏からは「絶対目的説」を、桑原氏からは「学習拠点説」を、また今井氏からは「手段説」を抽出している。さらに池野氏は、この4つの説が、地域にかかわった現在の論争や社会科教育実践とどのように関連しているのかについて検討している。すなわち、「道具説」は、社会科の初志をつらぬく会にうけつがれており、「絶対目的説」は、コア・カリキュラム時代のみ存在し現在は存在しないという。また、「学習拠点説」は、郷土教育全国連絡協議会の流れをくむ渋谷忠男氏や、安井俊夫氏に継承されており、「手段説」は、教育科学研究会社会科部会の鈴木正気氏によって再現されているという。以上のように、池野氏は社会科教育理論上での地域の機能について類型化を試みている。

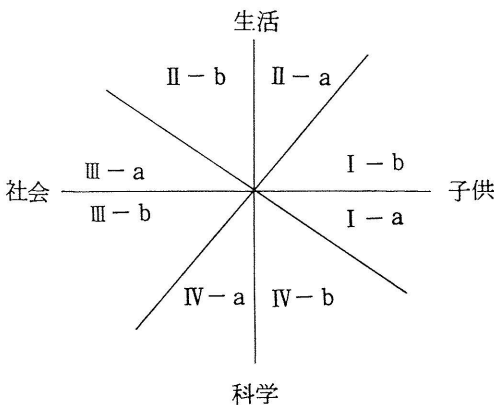
* 筑波大学大学院博士課程教育学研究科

ところが、氏は「社会科教育理論上での」という場合に、社会科教育における教育目標論・教育内容論・教育方法論をすべてその中に含めて区別をしていない。そのために、「地域の機能」という場合に、教育内容論における機能と教育方法論における機能が混同されて論じられている。たとえば、上田氏の「道具説」においては、「『地域』は児童が直面する環境の一つとしてあらわれ、内容を構成する教材の一部として機能する」と述べ、教育内容論から地域の機能を論じているのに対して、桑原氏の「学習拠点説」においては、「『地域』は、事実の比較や批判を基準づける個々の子どもたちの生活認識を育成する場として、あらわれ、この地域で育成された『地いきからの目』で学習を進行させる」と述べ、教育方法論から地域の機能を論じている。このように、地域の機能について氏の抽出した四つの説は、同一の視点から論じられておらず、そのために、4つの説の相互の関係が不明瞭になっている。社会科教育における地域学習論の各論間関係を明らかにするためには、同一の視点から各論を検討し、その類型化を試みる必要がある。こうした点を考慮しながら、以下社会科教育における地域学習論について検討してみよう。

社会科教育における地域学習論は、大別すると、“なぜ地域なのか”という主張と、“地域学習をいかに”という主張とに分けることができる。前者は、社会科教育の実践において、地域の教材を取り上げる意味を問うという教育内容論上での主張であり、後者は、地域の教材を取り上げることを前提として(たとえば小学校中学年での地域学習を前提として)、地域学習をいかに展開するかを問うという教育方法論上での主張である。さらに前者は、社会的観点から地域それ自体に価値を見出す立場²⁾と、教育的観点から地域の教材に価値を見出す立場とに区分できる。本稿では、教育内容論上での主張の中の、教育的観点から地域の教材に価値を見出す立場を対象を限定して、以下考察を進めることとする。

3. 類型化のモデル

社会科教育の実践において、何を基本にして教材を選択するのかという視点から、地域学習論



の類型化を試みようとするモデルが左記図である。教材を選択する際の観点として、図のように、子供(子供の関心・欲求)、生活(地域の生活課題)、社会(日本社会の直面する問題)、科学(社会諸科学の知識体系)の4つを考える。まず、子供という観点については、たとえば昭和26年版の『小学校学習指導要領社会編(試案)』

において、〈単元のつくりかた〉の項に書かれている「児童が学習する事がらが、児童の関心や欲求にもとづいて、児童自身の問題として、しっかりはあくされていなければならない（中略）教師によって何かが課せられ、児童自身には直接意味のない課題の学習が進められているということであってはならない」（傍点引用者）といった主張に代表されるものである。次に、生活という観点については、川口プランにおけるカリキュラム構成や、梅根悟氏が生活学校論の中で、「生活教育における生活とはこのような意味で本質的に課題としての生活である。村の学校は村の生活課題の研究所でなければならぬ。それは村の生活から浮き上がった、中央的文化の出張所ではなく、村の生活の現実の上に立って、その課題を解こうとする村の研究所でなければならぬ。」³⁾（傍点引用者）と述べている主張に代表されるものである。社会という観点については、日本生活教育連盟が昭和30年に発表した『社会科指導計画（総説編）』⁴⁾における主張に代表されるものである。すなわち上書において、日本社会の基本問題として「農山漁村問題」「中小企業問題」など9つの問題を取り上げ、それをもとにして教材を選択するという主張に代表されるものである。また、科学という観点については、大槻健・中島源房両氏が「社会科教材選択の原理」と題する論文の中で、「教材設定の上で、今われわれが考えねばならないことは、社会科学の基礎を、どう順序づけて子どもに与えてやるべきかということだという気がする。内容の順次性が、教材設定の重要なきめてであるだろう。」⁵⁾（傍点引用者）と述べている主張に代表されるものである。

以上の4つの観点によって、社会科教育における教材選択の立場を分類すると、以下の8つに分類できる。すなわち、

- I - a 子供の関心・欲求にもとづきつつも、必ずしも地域の生活課題とは関係していない問題を選択する立場。
- I - b 子供の関心・欲求にもとづいた子供自身の問題の中から、地域の生活課題とも密接に関係している問題を選択する立場。
- II - a 地域の生活課題の中から、子供の関心・欲求にもとづいた子供自身の問題とも密接に関係している問題を選択する立場。
- II - b 地域の生活課題の中から、日本社会の直面する問題へと発展していくような問題を選択する立場。
- III - a 日本社会の直面する問題を典型的に反映しているような地域の生活課題を選択する立場
- III - b 日本社会の直面する問題ではあるが、必ずしも地域の生活課題とは関係していない問題を選択する立場。

IV-a 社会諸科学の知識体系にそって教材を選択する立場。

IV-b 社会諸科学の知識体系にそいつつも、子供の関心・欲求にもとづいた子供自身の問題意識と関係づけながら教材を選択する立場。

では、社会科教育における地域学習論を主張する各論者は、教材の選択において、上記のどの立場をとっているのであろうか。この点を明らかにするために、次項で代表的な実践・主張をいくつか取り上げ、検討してみたい。

4. 各類型の典型例

(1) 鈴木正気氏の実践

鈴木正気氏は、1970年代の氏自身の実践を「地域に根ざす実践」と述べている。⁶⁾そして、それらの実践をまとめたものが、『川口港から外港へ』⁷⁾という著作である。その著作の中で鈴木氏は、表題の「川口港から外港へ」(4年生の実践)や「いさばや」(3年生の実践)などいくつかの実践を紹介しているが、その中に「久慈の漁業」という5年生の実践がある。氏はその実践を行うにあたって、久慈の漁業という地域素材をなぜ教材化したのか、ということについて次のように述べている。5年社会科「日本の産業」の学習に対して、「現行教科書では第1次、第2次、第3次の各産業の学習をすすめるわけであるが(事実私の学級でもそのようにすすめてきた)、子どもたちに現代日本産業の特質をすどくとらえさせることが果たしてできるのかという疑問が出ざるをえない。」⁸⁾という意識の上で、鈴木氏は「日本の産業」の学習のまとめとして「久慈の漁業」という実践を展開していく。その際、「日本産業の一般的特質は、地域の特殊性に貫徹されているのであるが、しかし一般性自体は地域の特殊性によってしか成立しないという関係を持つ。だから私は、久慈の漁業に固執することによって、日本の産業を一般的に扱わなくても、久慈の漁業を深くとらえることがそのまま一般性をとらえることになるのだと考えた。」⁹⁾という視点から教材を選択していったという。また、3年生の単元「くらしのくふう」において、久慈の下水という地域素材を教材として選択した要因として次のような点を指摘している。すなわち、「瀬上川の汚たくはたしかに久慈という特殊な地域の反映である。しかしこれはまさに、60年代の『高度経済成長』による急激な社会変動、そしてそこから起こる自然破壊・環境悪化・公害ときわめて今日的・一般的な問題といえるのであって、瀬上川=久慈という特殊性をみることによって、こうした一般性へつき抜けることができると考えた。」¹⁰⁾と述べている。このように鈴木氏にあっては、日本産業の一般的特質や日本社会の直面している今日的・一般的な問題を典型的に反映している、久慈の漁業や久慈の下水といった地域の生活課題を教

材として選択するという立場をとっている。すなわち、鈴木氏の「久慈の漁業」や「久慈の下水」という実践は、前記モデルのⅢ－aの立場の典型例といえる。

(2) 若狭蔵之助氏の実践

次に、若狭蔵之助氏の実践について検討してみよう。若狭氏は、1969年4月に6年生の政治学習において、学区内の公園づくりを教材として取り上げ、「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」という実践を展開している。氏は、子供たちへのアンケートの検討を通して、その実践を展開するに至った背景を次のように述べている。「わたしはこの段階（政治についての考え方がまだ不正確である段階 — 引用者注）の子どもに、直線的に権力の構造についての知識を与えていくことをねらわず、要求をかかげて闘う政治主体＝政治的な民衆像をとらえさせることをねらおうと考えた。（中略）部分的・面的であるにせよ、そうした民衆の立場から政治のしくみ支配のしくみについての理解を得させていくことを考えたのである。」¹¹⁾ また、「政治的教養とはこうした政策の羅列や政治のしくみの観念的・図式的な理解をさすものではない。はじめから政策があって要求を出すのではなく、実生活を見つめ、そこから具体的な要求をかかげて行動をおこし、そしてそれを政治的に解決していく。それが政治的教養であろう。そこに子どもたちの眼を向けさせたかったのである。そのためにわたしは具体的な政治主体にふれさせ学ばせたいと考えたのである。」¹²⁾ と述べている。こうした意識を背景にして、氏は政治学習の教材を選択する際の視点として次の3点を指摘している。すなわち、「①子どもたちの生活実感から出発し彼らの要求に関係の深いもの、②政治過程を子どもたちが具体的にとらえていくために要求から実現まで時間的に短かいもの、③政治主体が具体的でとらえやすいもの」¹³⁾ の3点である。このような視点から、若狭氏は学区内の公園づくりを教材として取り上げたのである。そして、「この政治過程の学習を通して、議会や行政当局が地域住民の利益とストレートにつながっていない — むしろときには矛盾し対立する場合さえある — という理解にせまったのである。こうした学習はやがて支配機構としての自治体を、住民のたたかいによって住民のための自治体にきりかえ利用することができるようになるという理解につながられていくであろう。」¹⁴⁾ と述べ、この実践が地方自治のかかえている問題の理解へと発展していくことを示唆している。このように、若狭氏はこの「児童公園をつくらせたせっちゃんのおばさんたち」という実践において、公園づくりという地域の生活課題を教材として選択し、その学習を通して、わが国の地方自治のかかえている問題を理解させようとする立場をとっている。すなわち、若狭氏はこの実践において、前記モデルのⅡ－bの立場をとっているといえる。

(3) 愛知県宮崎小学校の実践

愛知県額田町の宮崎小学校では、昭和49年度より日常的事例としての「宮崎のお茶作り」「宮崎の山仕事」「猪垣」などの地域素材を教材として取り上げる実践を重ねてきている。それらの実践をまとめたものが、『日常的事例の発掘と社会科授業』¹⁵⁾ という著作であるが、その中で、研究協力者のひとりである三枝孝弘氏は、日常的事例の教材化の意味について次のように述べている。「日常的事例として提出される地域教材は、単なる具体的な地域教材一般ではなく、その特定の地域における子どもたちの日常生活経験の中にふくみ込まれているということ、従って子どもたちの日常の生き方、暮らし方といったものに今まで関わってきており、今もまた現実に作用しつつある事実ないし存在、という性格をもつ、ということである。抽象の具象化という認識上の観点からのみ設定されるものでもなく、あるいはまた教師の側からの一方的な理由づけによるものでもない。どこまでも特定の歴史的社会において生きている子どもの日常の経験的事実や存在、リアリティが尊重される。」¹⁶⁾ すなわち、「普遍的知識の伝達の場と墮してしまっている」学校、そして知識の伝達という「既成の世界に安住している教師の生き方」を批判し、「子どもたちの日常的世界というものを有力な条件として実践を考える」¹⁷⁾ というの意味をなげかけているのである。また、まえがきの部分で、宮崎小学校長松田徳一氏は「地域の素材を教材として構成する強さは、それを子どもたちが自分とのかかわりの中でとらえることのできる確かさと、かかわりがあるゆえに追究への楽しさと関心への密度が濃いという点にあると考えます。」¹⁸⁾ と述べている。このように、宮崎小学校の実践は、常に現実の子供たちの関心・欲求にもとづいて、日常的事例というものを教材として選択していこうとする試みだといえる。したがって、前記モデルでいえば、I-bの立場にたっている典型的な実践である。

(4) 安井俊夫氏の実践

安井俊夫氏は、中学校の歴史的分野の授業において、「地域に根ざす社会科」を求めていくつかの実践を展開している。安井氏は、氏自身の従来の実践に対して、「どうも私の実践においては、歴史学の成果にもとづいた教材のくみだてが先行し、子どもの認識とどう結びつけるかという『教育論』が深められていなかった」¹⁹⁾ という反省をした上で、次のように述べている。「『子どもはどのようにして歴史発展の法則をつかむのか』、また、『その法則をもとに、どのように自らの未来への展望をもつにいたるのか』、科学的歴史学がその有力な支えとなっていることはまちがいません。しかし、科学的歴史学にもとづいた教材だからといって、それがそのまま子どもの歴史認識を高める保障になるとは限らないでしょう。私たちは科学的歴史学と子どもの認識との接点を求めなくてはならないわけです。」²⁰⁾

そして、その接点として、氏は地域を考えているという。なぜならば、「科学的歴史学が明らかにした歴史発展の法則は『地域』の歴史の中で“具体化”されたものとなって子どもの認識に迫っていくことができる」と考える²¹⁾からであり、「さらに、『地域』の歴史は子どもの主体をゆり動かして、自分たちが歴史をつくっていくんだという見かたを育てる有力な教材になりうると考える」からである。すなわち、「地域の教材には、すぐにとびこめる入りやすさとともに、子どもがどうしても考えこまざるをえない切実さがある²²⁾」からだという。しかしその一方で、「子どもが身をのり出してくる切実さ・切迫感とは何なのか。それは、『松戸の農民』という具体的な人間が懸命に生きたことにふれ、それが歴史を動かしたと実感できることだと思う。『地域の教材』だから切実感があるのではない。(中略)そういう生きた人間の姿が、切迫感をもって、子どもをとらえているのだ²³⁾」と述べている。したがって、「たとえ地域の史料を使えなくても、このような『はいりやすさ』、『切実さ』のある教材を用意すれば、子どもが『ひとつとみたいな顔をしている』ということにはなくなるのではないか²⁴⁾」と述べ、教材が上記の「はいりやすさ」と「切実さ」を備えているならば、必ずしも地域教材でなくてもよいことを指摘している。このように安井氏は、中学校の歴史学習において、歴史学の知識体系にそいつつも、子供の関心・欲求にもとづいた子供自身の問題意識と関係づけながら教材を選択していこうとする立場をとっている。すなわち、安井氏の実践は、前記モデルでいえば、IV-bの立場をとる典型例といえる。

(5) 上田薫氏の主張

上田薫氏は、社会科教育における地域性の意味と位置をめぐってなされた上田・山谷論争において、次のような主張をしている。氏は社会科の教育内容について、「社会科の学習において、その材料となるものは、すべて児童にとっていきいきした具体的な意味をもつものでなければならない。」²⁵⁾と述べている。すなわち、子供(子供の関心・欲求)という観点を基本として、教材を選択していくべきだとする立場をとっている。しかし、「こどもにとって具体的なものは、すべて眼前にあるもの、手の届くもの、村や町のものでなくてはならぬと考えることの誤りは、すでに具体性について論じたことから明らかであると思います。こどもの切実な興味をそそるできごとは、たとえ世界の他のはてでおこったとしても、強くこどもの生活を動かすにちがいません。(中略)地域社会の課題とこどもの問題とのあいだのさけ目にはっきり注目するということ、そしてなにか真に具体的であるかを明らかにするという、そのことこそこどもの学習を動的なものにし、社会科の目標を正しくとらえるかぎであると信じます。」²⁶⁾と述べ、子供の関心・欲求にもとづいた子供自身の問題と地域の生活課題とは、イコールでないということを指摘している。そして、その例として、たと

えば「兄弟げんかや友だちとの仲たがいは、こどもにとって大きな問題であるはずですが。遠隔の地に働きにいらっている姉のつとめる工場が不況のために閉鎖されるといようなしらせもまた、こどもにとって強い関心をよびおこすものであるはずです。」²⁷⁾と述べている。このように上田氏は、子供(子供の関心・欲求)という観点を基本として教材を選択する場合には、前記モデルのⅠ-bの立場に加えて、Ⅰ-aの立場も考慮する必要があることを指摘している。

(6) 今井誉次郎氏の主張

今井誉次郎氏は、1958年に桑原正雄氏との間で、社会科教育における郷土の尊重の問題をめぐる論争の中で次のような主張をしている。今井氏は、「日本の現実的な課題(解決しなくてはならない課題)を問題にする社会科」を主張する立場から、「高学年で郷土の問題を考えるといても、それはどこまでも日本社会の基本問題理解の方向にむすびつけて考えるのであって、郷土の問題だけを単独に扱うのではありません。郷土は目的ではなくて手段です。」²⁸⁾と述べている。すなわち、氏は社会(日本社会の直面する問題)という観点を基本として、教材を選択していこうとする立場をとっている。そして、教材を選択する際に、「村の産業として考えれば、別に取り立てる程のものでなくても、日本の課題と関係のあるものは、必ず取り上げて、それを出発点としてカリキュラムを作るのである。」²⁹⁾という主張をしている。また桑原氏が、「郷土を導入的に利用しようとする『日本やあるいは世界の問題』と、いつでもむすびつくというわけにはいかない。『もし“日本の課題と関係のあるもの”が郷土で発見できなかった場合には、郷土は棄て去られるのであろうか』」³⁰⁾との問いをなげかけているのに対して、今井氏は、はっきりと棄て去っていいと思います、と答えている。³¹⁾このように今井氏は、社会(日本社会の直面する問題)という観点を基本として教材を選択する場合には、前記モデルのⅢ-aの立場だけでなく、Ⅲ-bの立場もありうることを主張しているのである。

5. 今後の課題

以上考察してきたように、本稿では、社会科教育における地域学習論の各論間関係を明らかにする目的で、その類型化を試みてみた。その際に、社会科教育の実践において、何を基本にして教材を選択するのかという視点から、地域学習論の類型化を試みようとするモデルを提示した。そして、このモデルでの各類型における代表的な実践や主張として、鈴木正気氏、若狭藏之助氏、愛知県宮崎小学校、安井俊夫氏の4つの実践と、上田薫氏、今井誉次郎の地域性をめぐっての2つの主張を取り上げ検討した。しかしながら、代表的な実践や主張をわずか6つ検討したに過ぎ

ない現段階では、このモデルの枠組みの適否について判断を下すことはむずかしいと考える。したがって、今後の課題としては、社会科教育における地域学習論での数多くの実践や主張の検討を通して、このモデルの枠組みの適否を考察していくことだと考える。さらに、そのことによって、社会科教育における地域学習論の各論間関係を明らかにしていくことである。また、「地域に根ざす社会科」「地域素材の教材化」などといったスローガンの下で主張されている近年の地域学習論が、それ以前の地域学習論といかなる関係にあるのかを考察することによって、近年の地域学習論主張の意味を明らかにしていくことである。

註

- 1) 池野範男「社会科で『地域』はどう考えられてきたか — 『地域学習』をめぐる論争を中心に —」, 『教育科学社会科教育』 256号 1984年5月。
- 2) 松本敏「地域主義と社会科教育」 朝倉隆太郎先生退官記念会編『社会科教育と地域学習の構想』 明治図書 1985年。 同「『地域主義』による社会科の構想への視点 — 玉野井芳郎氏の遺産をふまえて —」 『社会科教育研究』55号 1986年3月。佐藤郡衛「地域学習の今日的課題 — コミュニティ論的アプローチ —」 『社会科教育研究』50号 1983年12月。松本氏は、玉野井芳郎氏の主張する「地域主義」の観点から地域それ自体に価値を見出し、佐藤氏は、社会学のコミュニティ論の観点から地域それ自体に価値を見出している。そして、両氏は新たな地域社会づくりのための地域学習を主張している。
- 3) 『梅根悟教育著作選集』第4巻 明治図書1977年 49頁。原著作は、『生活学校の理論』（国立書院 1948年10月）である。
- 4) 日本生活教育連盟『社会科指導計画（総説編）』 『カリキュラム』（生活教育の前進VI） 1955年。
- 5) 大槻健・中島源房「社会科教材選択の原理」 『教育』133号 1961年9月。
- 6) 鈴木正気著『学校探検から自動車工業まで』 あゆみ出版 1983年 199頁。
- 7) 鈴木正気著『川口港から外港へ』 草土文化 1978年。
- 8) 同上書 60頁。
- 9) 同上書 61頁。
- 10) 同上書 36頁。
- 11) 若狭蔵之助著『民衆像に学ぶ — 生活と教育の結合をめざす教育実践記録 —』 地歴社 1973年 53頁。
- 12) 同上書 54頁。

- 13) 同上書 52頁。
- 14) 同上書 86頁。
- 15) 三枝孝弘・日比裕・愛知県宮崎小学校著『日常的事例の発掘と社会科授業』 明治図書
1979年。この著作の中で、「日常的事例」という用語については、次のように定義されて
いる。「子どもの日常生活経験の中に含まれていて、自覚的には十分その意味が把握さ
れていないながらも、子どものあり方に関わっている事柄、子どもの生活に深い根をもちつつ、
その日常生活の特殊な自然的社会的風土において存在する事実である」(23頁～24頁)。
- 16) 同上書 28頁。
- 17) 同上書 33頁。
- 18) 同上書 1頁。
- 19) 安井俊夫「原始古代史の实践」 『歴史地理教育』211号 1973年5月。
- 20) 同上論文。
- 21) 同上論文。
- 22) 安井俊夫「『地域に根ざす社会科』を求めて」 『教育科学社会科教育』141号
1976年1月。
- 23) 同上論文。
- 24) 安井俊夫「奈良・平安時代と子ども」 『歴史地理教育』233号 1975年1月。
- 25) 上田薫「具体性の貧困ということについて — コア・カリキュラム論と地域性の問題 — 」
『社会科教育』(社会科教育研究社刊)第25号 1949年10月。『社会科教育史資料』
第4巻(東京法令 1974年)に所収されている論文を使用した。
- 26) 上田薫著『社会科の理論と方法』 岩崎書店 1953年 85頁～86頁。
- 27) 同上書 84頁。
- 28) 今井誉次郎「高学年社会科の新構想」 『教育』86号 1958年4月。前掲『社会科教
育史資料』第4巻に所収されている論文を使用した。
- 29) 今井誉次郎著『農村社会科カリキュラムの实践』 牧書店 1950年 22頁。今井氏は、
28)前掲論文の中でこの部分を引用し、この考え方は今も正しいと思います、と述べている。
- 30) 桑原正雄「教育における地域性の問題 — 今井氏『社会科の新構想』に寄せて — 」
『教育』87号 1958年5月。前掲『社会科教育史資料』第4巻に所収されている論文
を使用した。
- 31) 今井誉次郎「社会科の新構想について — 桑原さんへ — 」 『教育』88号 1958年
6月。前掲『社会科教育史資料』第4巻に所収されている論文を使用した。