



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	郷土教育論争と公害教育実践に学ぶ地域学習の視点(fulltext)
Author(s)	竹内, 裕一
Citation	学芸地理(64): 28-41
Issue Date	2009/12/25
URL	http://hdl.handle.net/2309/110311
Publisher	東京学芸大学地理学会
Rights	

郷土教育論争と公害教育実践に学ぶ地域学習の視点

竹内 裕一*

キーワード：地域学習，郷土教育論争，公害教育，社会科教育，地理教育

I はじめに

社会科教育の目標は，一般に「社会認識を通して市民的資質を育成する」ことにあるとされ，社会科成立後一貫して堅持されてきた（伊東，1971）。

地域学習では，身近な地域における調査活動や体験活動等，様々な直接経験を通して社会現象を学ぶことができ，また地域に生活する様々な属性の人々と交流することを通して，子どもたちを一人の自律した市民として育てていくことができる。その意味で，地域学習は，社会科がめざす「社会認識を通して市民的資質を育成する」という目標を実現するには最適の場であると言える。

従来，地域学習における社会認識形成と市民的資質育成は，方法概念と目的概念という二つの側面によって説明されてきた（菊地，1963）。すなわち，前者は身近な地域での学習を通して地理的知識，地理的見方・考え方，地理的能力・技能を獲得させる側面（社会認識形成としての側面），後者は地域を地理的に分析することにより，地域の課題を明らかにし，その課題解決過程を通して地域に対する愛情を育て地域を創造する態度を育成する側面（市民的資質育成としての側面）である。

こうした方法概念と目的概念は，子どもたちの内面において統一して獲得されなければならないことはいままでもない。しかし，地域学習のあゆみを紐解くと，両者は必ずしも統一的に指導されてきたとはいえない。

そこで，本稿では，地域学習のあり方を問題提起した郷土教育論争と公害教育実践を分析することにより，社会認識と市民的資質を統一して育成する学習機会である地域学習を実践する際の視点を明らかにしたい。なお，分析対象である郷土教育論争と公害教育実践の背景理解のために，主に中学校地理的分野の「身近な地域」単元を対象に考察を進める。なぜならば，「身近な地域」単元は，社会認識形成側面と市民的資質育成側面の関係性が常に問題とされ，いずれに力点を置くべきなのかをめぐって議論が繰り返されてきた経緯があり，地域学習における両者の関係性を浮き彫りにするためには適切な対象であると判断できるからである。

II 郷土教育論争

1. 社会科の成立と郷土学習

周知のように社会科は，1947（昭和22）年，地理や歴史といった教科そのものの内容によって系統立てることはせず，子どもの経験を中心

* 千葉大学教育学部（院13期）

として学習内容を組織する、いわゆる総合社会科として成立した。このような中であって郷土¹⁾は、生きた社会科の教材を提供する場であった。すなわち、郷土を構成する社会機能そのものが社会科の教材として取り上げられ、それらの学習を通して、子どもたちに民主主義社会を形成するための能力や態度を育成させるためのものであった。この時期の郷土における社会科学学習は、まさに社会認識と市民的資質が統一して育成される場として構想されたのである。

その後、基礎的な知識定着の欠如や系統的な指導の重要性が叫ばれる中、1951年に学習指導要領の改訂が行われた。中学校においては、単元数が絞られ、第1学年は地理的分野、第2学年は地理的分野及び歴史的分野、第3学年は政治・経済・社会的分野の問題を中心として単元が構成されることになった。その結果、中学校社会科の学習内容は、問題単元としての性格を持ち続けながらも、「社会的問題」単元としての性格を抜き去られて、急速に「知識的問題」単元に傾倒していった（青野・斑目編、1958）。

しかし、社会事象を総合的に学習するという視点は後退したものの、郷土は相変わらず社会科学学習にとって重要な役割を担っていた。例えば、学習指導要領に示された第1学年の「われわれの生活圏」では、第1単元が「学校や家庭の生活を明るくするには、どうすればよいか」という郷土を対象とした学習から社会科学学習が始まる。そこでは、学校・家庭・地方社会（特定地域の社会）における生活実態や相互の関係性の理解を通して、集団の一員として自覚を深め、身近な生活の改善に人々と協力できる機会をとらえて実行する態度や習慣、技能を育成することが目指されていた。こうした学習指導要領における郷土の取り扱い、広く支持されていたようである。例えば、谷口編（1951）や歴史教育者協議会・郷土教育全国連絡協議会編

（1956）らが示す単元計画や実践の方略をみても、日本や世界の地理（地誌）学習をベースにしながら郷土学習を独立させて計画する、あるいは学習テーマにかかわりのある事象を郷土に見だし、関連づけて学ぶという学習が構想されていた。

この時期の中学校社会科実践の中には、無着（1951）の『山びこ学校』や吉田（1953）の『水害と市政』に代表されるように、自らの厳しい生活現実に根ざした問題を取り上げ、生徒たちの広範かつねばり強い地域調査によって問題の核心に迫っていく優れた実践が輩出された。しかし一方で、「はいまわる社会科」という酷評にみられるように、生徒たちは郷土をはいずり回り地域調査を行うが、郷土についての単なる物知りで終わってしまったり、短絡的な問題解決に終始する場合も多かった。

例えば、小栗（1949）は社会科成立後の中学校における地域調査の実態を次のように記述している。「近頃社会科の調査と称して中学生が市町村役場の統計係へ出向いて細かい統計を写しているのをよくみうけるが、中学生が統計に関する何の予備知識なしにぎっしり数字の埋められた表を見て、之を写しとることは彼らには無味乾燥に近い。」（p.20）小栗は、当時の郷土学習が地域調査をさせることを自己目的化してしまい、教育内容の理解にまで及んでいないことを指摘し、内容教科である社会科はまず教育内容を充実させることが重要であることを主張した。

また、木本（1966）は1949年から勤務した荒川区での経験を踏まえて次のように当時の地域調査の様子を述懐している。「私が勤務した学校は荒川区の隅田川貨物駅に近いところでしたが、子どもたちが放課後駅構内に入って、山積みしてある石炭をバケツにぬすんできたり、それほどではなくともトラックが悪路にこぼし

ていく石炭を拾ってきて、親から小遣いをもらうというような戦後の窮乏期を目のあたりにみせられながらやった地域調査は全くむなしいものでしかありませんでした。」(p.8) 木本は、この論文において地域の真の課題に答えられない地理学の学問的責任に焦点を当てて言及しているが、他方で、地域の厳しい生活現実に迫るような実践が、それほど広く行われていたわけではないことが木本の記述から類推できる。

こうした状況を当時の中学校社会科における郷土学習の実態を分析した日台・今井(1957)の報告にみると、ほぼ以下のものであったという。日台らは、荒川区内の7校の中学校から得たアンケート結果により、郷土学習の現状と問題点を分析している²⁾。それによると、郷土の学習を全く抜きにして計画を立てている学校は1校もないが、多くの学校では郷土学習は導入段階でわずかに取り扱うだけで、後は専ら教科書を教えるという状況であった。郷土学習で重要な部分を占める実地見学については、中学校の場合、「時間と費用」がないため、ほんのわずかしが実践されていなかったという。その原因として、他の教科との時間及び時間割との関係、適切なカリキュラムが用意されていない、資料不足、進学の学習に関係ない、教科書との関連が困難で授業が進めにくいなど、現在の「身近な地域」学習の抱える問題にもあい通ずる諸点が指摘されている。そして、日台らのアンケート調査では、その指導のあり方は、①様々な障害に抗しきれず教科書に逃げ込むタイプ(郷土学習は実施しない、あるいは教科書を教える)、②社会科というものは「地域に密着したもの」を取り上げればよしとし、それ以上のものは積極的に求めないタイプ、③荒川区の特殊性を強調して、そこを深く掘り下げることにより本質的な社会科学学習ができるようになるタイプの3つに分類している。しかし、誰もが郷土学習の必

要性を認識しながらも、多くが①か②のタイプに属していたことは前述の調査結果からも想像に難くない³⁾。

総じて中学校現場における郷土学習は、学習指導要領の掛け声とは裏腹に、必ずしも積極的に取り組まれていたとは言いがたい。しかも、その扱いは、学習指導要領が想定していた「社会認識と市民的資質を統一的に育成する」というねらいからかけ離れた状況であった。これは、当時の困難な社会・経済状況もさることながら、生徒の問題意識や地域現実とかけはなれた課題設定や、郷土に生起する現実的社会問題を日本や世界の問題と関係づけずに生徒たちが調べてきた郷土に関する限定的・断片的な知識だけで問題の解決を図ろうとする視野の狭さなど、当時の教師たちが郷土学習の本来的意義や方法を十分理解していなかったことによるものと推察される。

2. 郷土教育論争における郷土学習のあり方

この時期、民間教育団体である郷土教育全国連絡協議会(郷土全協)と歴史教育者協議会(歴教協)との間で、主に郷土教育、郷土学習のあり方をめぐって論争が繰り広げられた⁴⁾。いわゆる「郷土教育論争」である。この論争は、機関誌『歴史地理教育』の編集と研究団体の性格をめぐる組織運営上の対立という側面と同時に、郷土学習における社会認識形成と市民的資質育成の関係をめぐる論争でもあった(郷土教育全国協議会, 2002)。

1954年に創刊された『歴史地理教育』は、当初、歴教協と郷土全協の共同編集で発行されていた。この共同編集という形態は、歴教協からすれば歴教協が歴史、郷土全協が地理の分野を担当することを想定してのことであった。しかし、郷土全協はいつこうに地理教育を専門とする民間研究団体であることを明確にしない。

そこで、1956年の郷土全協第5回大会において歴教協の小松良郎・高橋眞一は、郷土全協は会の性格を明確にして、「地理教育者協議会」となるべきだと提案した（歴史教育者協議会、1979）。これに対して、郷土全協の指導的立場にあった桑原（1958a）は、「社会科で郷土を重視するのは、制限された思考の中で知識の伝達のための技術的な手段方法としてではなく、郷土そのもの、地域社会そのものの科学的な社会認識を深めそだてることによって、あらゆる科学・学問の成果を子どもの主体性において統一的に理解させる必要があるからです」（p. 81）とし、郷土教育は郷土を歴史や地理といった特定の学問領域で解体し、系統的に教えることを目指してはいないことを主張した。

当時の歴教協には、郷土学習を地理や歴史の系統的学習のための導入、あるいは方法として理解すべきであるという見解が一般的であった⁵⁾。例えば、静岡県庵原郡富士川中学校の荻野（1955）「北陸地方の自然と生活」の実践はその典型である。授業展開は以下の通りである。

1年社会科 北陸地方の自然と生活（1時間）

—出稼ぎを問題として—

- 富士川町へ来る移動班について
- 北陸地方の出稼ぎについて
- 北陸の農業
- 米生産を高める努力と工夫
- 雪とたたかう人々
- 冬の生活＝生活を支えるもの
- 北陸の生活を阻むもの＝今日の課題
- まとめ

当時、稲刈りや麦播きの農繁期になると、富士川町には東北や北陸地方から「移動班」と呼ばれる出稼ぎ労働者が多数来ていた。本実践では、この出稼ぎ労働者がどこからやって来るのかを明らかにすることから入り、なぜ富士川町に来るのかその要因を話しあった。次いで、こ

うした郷土の「移動班」という労働力移動現象をもとにしながら、出稼ぎ労働者を送り出している北陸地方の農業の実態について、統計資料や『綴り方風土記』の作文などを資料として厳しい農村での生活の実態を学んだ。

本実践では、郷土における「移動班」を導入として、厳しい北陸地方の農業の実態と農村の生活を学ぶことが目的とされている。こうした構成をとる郷土の学習について、地理学者である鴨沢（1955）は次のようなコメントを寄せている。「荻野先生は、学校のある静岡県富士川町を土台としながら北陸地方の学習を指導しておられる。これは正しいやり方である。…（中略）…郷土を学習するにあたっては日本全体の問題とむすびつけ、日本全体ないし各地の問題を学習するにあたっては郷土の問題とむすびつけるという学習法こそが、自分たちの生活の発展に役立つ学習法である。」（p. 34）鴨沢は、当時の日本の農村は供出制度、封建的なこりかす、部落機構、農地改革、農業の機械化などの共通した問題を抱えており、「（郷土に生起する社会事象や地域問題を；筆者注）掘り下げてゆけば、すぐに日本の各地に共通した、本質的な問題にぶつかるような、そういうつながりはこの町、どこの村にも必ずあるのである。それを具体的に採り出すことが実は郷土教育の重要な課題なのである。」（p. 34）としている。この鴨沢のコメントは、郷土教育のねらいは日本社会が抱える問題を郷土の中に見いだし、それを授業化することの必要性を説いたのである⁶⁾。

こうした歴教協のいわば「あるべき社会認識」を前提とした演繹的思考による郷土学習に対して、桑原（1957）は、郷土全協の任務は綱領にもあるように「子どもとともに、郷土の現実から出発」し、「生活の中から真実をつかみ、郷土を変えていく子どもを作る」ことにあり、郷土全協とは郷土教育的方法を確立して、人間形

成のための教育運動を展開する教育団体であることを明確にした (pp. 16-17). 桑原の言う郷土教育的方法とは、「子どもの身近な生活環境としての郷土を、目で見、耳で聞き、手で触れることによって、科学的な社会認識をそだてる教育方法であって、原則的に、あらゆる教科学習に、あるいは生活指導の面に活用され、応用されるものである。」(p. 17) したがって、郷土教育は、地理とか歴史とかといった特定の教科・領域によって担われるものではなく、「あらゆる科学・学問の成果を子どもの主体性において統一的に理解させる」ところにその本質があり、子どもの主体性形成、人間形成的側面にこそ重点が置かれるべきものである。桑原(1958a)は、郷土教育がこのような視点をもつことにより、『郷土』を知ることによって『他地域』をまなび、『他地域』を学ぶことによって『郷土』を知る、ということにもなります。私たちはこのようにして、郷土に立脚しながらも、狭い郷土から抜け出すことができると思います」(pp. 86-87)と、郷土の総合的な科学的認識により偏狭な郷土愛からも脱却できることを強調した。

3. 郷土教育論争が提起した課題

郷土教育論争は、1958年7月に歴教協と郷土全協による『歴史地理教育』の共同編集体制を解消して組織的決着がつけられたことに加え、桑原が系統学習批判を強め、郷土全協の活動が急速に生活教育へとシフトしていったことにより終結していった。この論争では、郷土教育のねらいは社会認識形成と市民的資質育成のどちらにあるかという点が大きな論点であった。歴教協は郷土に生起する社会事象を科学的に捉え一般化すること、すなわち科学的な社会認識形成こそが郷土学習の核心であり、その結果として民主的な市民的資質が子どもたちに獲得されるとした。それに対して郷土全協は、郷

土学習における科学的な社会認識形成を踏まえたうえで、子どもの主体性形成や人間形成的側面、すなわち市民的資質育成をどのように保障していくのが重要であることを主張した。

郷土全協の主張は、先に日台らが分類した「③地域の問題を深く掘り下げていくことによって日本社会の抱える本質的な問題に到達する」社会科学習にも大きな陥穽があるという問題提起であった。しかし、郷土教育論争における「社会認識と市民的資質を統一的に育成する」という論点は、教育理念レベルの議論が中心であり、子どもたちが郷土学習を通して獲得した社会認識や市民的資質の実態に即した議論は展開されず、これ以上深められなかった。こうした論点は、後に歴史教育者協議会(1979)が指摘する郷土学習における子どもたちの「旺盛な学習意欲」や「旺盛な問題意識」の根源はどこにあるのかという問いや、谷川(1988)の指摘する「人間形成という視点」からの捉え直しという作業が必要であるという主張によって問題提起がし直されたが、1958年時点では残念ながら議論の遡上にのぼることはなかった。

III 公害教育実践

1. 「郷土」学習への移行

1950年代を通じて展開された「問題解決学習か、系統学習か」という論争は、中学校においては、1956年および1958年の学習指導要領の改訂によって地理的分野、歴史的分野、政治・経済・社会的分野による分野別学習が導入され、一応の決着をみた。

1956年版学習指導要領では、経験主義の授業形態が強調される余り、生徒の基礎学力の低下や系統的学習や社会科学的志向を促す指導の軽視、現状肯定的問題把握、教師の社会科学的知識の欠如などの問題点の指摘に対して、従来

の基本線は維持しながらも、系統的な分野別教科構成によって改革を試みた。しかし、その履習にあたっては、A案（分野別学習）と従来からの学習形態であるB案（総合的学習）のどちらかを学校の実情に合わせて選択できるとし、両論併記の形をとった。これに対して1958年版では、系統学習による分野別履習を実施すべきことを明確に規定した。この二度にわたる学習指導要領の改訂により新設された地理的分野は、(1) 郷土⁷⁾、(2) 日本の諸地域、(3) 全体としての日本、(4) 世界の諸地域、(5) 全体としての世界という学習内容にみられるように、系統的な地誌学習の形態をとった。

地理的分野にあって、現行の「身近な地域」学習に先行する単元が「郷土」である。「郷土」では、野外観察と調査、郷土における生活と自然、郷土と他地域との関係、郷土の地理的諸問題という4項目の学習内容が示されている。この点からも明らかのように、郷土に関する学習を3学年通じてばらばらに学習していたものを、「郷土」の単元でまとめて学習する形態をとっている。指導にあたっては、「小学校において習得した地理的な知識理解・技能・態度を拡充させ、野外観察・調査、地図の利用など基礎的な技能を身につけさせる」、「郷土における具体的な事象の学習をとおして、地理学習に対する興味と関心を高め、地理的な見方・考え方の基礎を体得させる」などが強調された。この点は従来の郷土学習が、郷土そのものを学習の対象とし民主主義社会を形成する能力や態度を育成しようとしたのに対し、1958年版では、郷土での様々な学習活動を通して地理的な見方・考え方や地理的技能を育成することを目的としている。換言すれば、学習指導要領の改訂に伴って、目的概念学習から、方法概念学習へと大きな転換がはかられたのである（菊地、1960）。ただし、1958年版には、「郷土に関する理解と

関心を深め、広い視野にたって郷土の発展に努力しようとする態度を養う」という目的概念としての郷土の学習の重要性も併記されており、名目上は目的概念と方法概念の両面を合わせた「郷土」の学習が展開されることになっていた。

2. 「郷土」学習から「身近な地域」学習への移行

1969年に改訂された学習指導要領の地理的分野の単元構成は、(1) 身近な地域、(2) 日本とその諸地域、(3) 世界とその諸地域、(4) 世界の中の日本に改められた。この改訂における大きな変更は、従来の「郷土」が「身近な地域」という呼称になった点である。この変更は、単なる語句の変更にとどまらず、かねてから問題になっていた郷土学習のあり方に対して、はっきりとした方向性を示したといえる。

すなわち、第1に、戦前・戦後の郷土教育運動にみられる「郷土」という曖昧で情緒的な表現から、地理学の学術用語である「地域」という厳密な表現を用いることにより、地理的分野の一構成部分として、より科学的・客観的な学習対象としての身近な地域をとらえさせるようにした。

第2に、「身近な地域」の目標を「…地理学習に対する興味や関心を高め、地理的な見方や考え方の基礎を得させることを主眼とし、加えて、生徒が生活している土地に対する理解と関心を深め、広い視野にたってその発展に努力しようとする態度を養う。」と定め、「身近な地域」学習においては方法概念が主で目的概念が従であることを明確にした。その結果、学習内容は、野外の観察と調査、地域の特色と変化、他地域との関係の3項目に限られ、「身近な地域」単元では方法概念を主に学習することになった。それにともない目的概念は、方法概念の学習に

関係づけて取り上げるか、日本と世界の諸地域の学習の中で適宜取り上げるだけになった。

3. 公害教育と地域学習

この時期、とりわけ1960年代後半から1970年代にかけての実践の特徴の一つに、地域に生起する現代的な課題を教材化していった点があげられる。1960年代に入り、日本経済は本格的な高度経済成長に突入した。池田勇人内閣の所得倍増計画(1960年)に基づき1962年に「全国総合開発計画」(全総)が策定されると、全国各地に新産業都市さらに工業整備特別地域が指定され、大規模な公共投資による産業基盤整備が行われた。その結果、従来の四大工業地帯に加えて鹿島、東三河、播磨、岡山県南、周南などの地域に巨大な重化学コンビナートが建設され、太平洋ベルト地帯が形成されていった⁸⁾。全総の拠点開発方式による地域開発政策は国土の均衡ある経済発展を目指したが、実際には太平洋ベルト地帯への工業立地と東京・大阪・名古屋三大都市圏への急激な人口集中をもたらした。一方、それ以外の地域では見るべき工業立地はなく、逆に人口流出・過疎化を招き、日本国内の地域格差は拡大していった。1969年、こうした状況を是正すべく「新全国総合開発計画」(新全総)が策定された。この計画は、全国を7ブロックに区分し、それぞれを高速道路網、新幹線網などの新しい高速交通・通信ネットワークで結び、中枢管理機能を集中させ、効率的な国土利用を実現しようというものである。その中心には工業の地方分散と臨海コンビナートの増設という「上からの」巨大プロジェクトによる地域開発が位置づけられた。

経済成長を最優先にした地域開発政策が推し進められる中、日本各地では過疎・過密、環境破壊など様々な地域問題や社会矛盾が顕在化し、深刻な様相を呈するようになった。一方、

経済発展に伴い庶民の生活の質も大きく変化した。大量生産大量消費による生産・生活様式が定着し、一人ひとりが豊かさを実感できるようになった反面、過度な経済至上主義、農業・農村の破壊、地域社会の崩壊等が急速に進んだ。こうした大人社会の生活の変化は子どもたちの生活にも影響を及ぼし、子どもたちの健全な身体や認識の発達が阻害される実態が数多く報告されるようになった。

高度経済成長期に噴出した地域問題や社会矛盾は、特定の地域だけに生起する現象ではなく、広く全国各地で見出すことができた。そのため、この時期、教育現場では、とりわけ民間教育団体を中心に地域の抱える深刻な問題や矛盾に取り組み、子どもたちの健全な生活と発達を取り戻すために、厳しい地域現実を積極的に教材化する「地域に根ざした教育」が目指された(日本民間教育研究団体連絡会編, 1977; 日本生活教育連盟編, 1988; 歴史教育者協議会編, 1997)。

この時期、民間教育団体において地域開発や公害を取り扱う視点として強調されたのは、『地域開発』は、独占資本の地域収奪としてとらえなければならないと確認された(地理教育研究会: 小島, 1968, p. 40)や「私たちがキワ物として公害を取り扱うのではなく、日本の根本問題としてとりあげること。またあれこれの公害を網羅的にとりあげるのでなく、誰が公害を出しているのかという独占の責任と、さらに企業とゆ着している地方自治体や国の責任も明らかにして追及していかなければならないこと。公害反対闘争の複雑な側面をきちんと見つめ、たたかひの輪を広げていくことなど、一致して確認されたことは大きな成果でした」(歴史教育者協議会: 谷, 1971, p. 104)といった研究大会における「議論のまとめ」に見られるように、責任主体を特定して、その責任を厳し

く問うというものであった。

教師はこうした視点をもって、それぞれの地域において地域開発や公害を教材として見だし、実践を試みた。ところが、身近な地域の問題を取り上げるには多くの困難が伴った。地理教育研究会第七回大会（大会テーマ：地理教育と系統化—「地域開発」と地理学習—）高校分散会（A）に参加した教師からは、次のような意見が出された（村越，1968）。「自治体の“破壊”の問題を扱う場合自分たちに身近な（例えば市町村）地域をとりあげたい。というのは、そのような身近な地域の問題は、そこに住んでいる者がやはり一番敏感に感じ取っていると思われるからだ。しかし、それ故教材化は難しい。たとえば、親の勤務先や、地域の利害にかかわる場合など、生徒自身の抵抗も大きいし、親の抵抗もある。したがって不用意に話せない。」、「（生徒が）地元就職する場合、地域の“利害”関係の“利”をうける立場の中に入ってゆかざるを得ない。生活のためには矛盾に目をつぶらねばならないという状況をどう考えさせたいのか。」、「一般に、居住地域の諸問題に正面から取り組むと、その影響は大きく、地域の利害関係ははっきりしているだけに教材化には困難がつきまとう。」、「居住地域の問題に取り組んだ結果は、必ずしもねらった認識をもたせることができず、逃避的傾向を助長したりする。」ここで述べられている教師たちの発言は、独占資本の地域収奪の実態を地域に即して教材化していても、生徒たちの逃避的傾向や地域エゴを助長するだけであるということを日々の授業実践の中で敏感に感じ取っている実態が表れている。

それではどうすればよいか。この分科会では、「…限定性を伴う“身近な地域”を越えた次元で“身近な地域”の意味を問いかえし、教科内容を考えていくことになるのではなかろうか」

と問題解決の方向性を結論づけている。つまり、「居住地域のことだけでなく、他の“地域開発”を取りあげてゆく中で色々な問題のあり方、その解決の方向を気づかせてゆく」ことが大切であるとした。日本における地域開発政策の動向や一般的な地域開発概念から身近な地域の地域開発を捉え直すことにより、教師（学習のねらい）と生徒の「認識のズレ」を克服しようというのである。換言すれば、公害に対する正しい社会認識を獲得すれば、子どもたちは自ずと公害に立ち向かっていく市民的資質を獲得するであろうという予定調和的な授業づくりの視点を結論としているのである。

このような授業を受けた子どもたちは、地域における地域開発や公害についてどのように考えるようになったのであろうか。この点を広く日本各地の公害から自分たちの生活する地域の公害までを扱った東京の中学校教師、三沢（1971a・b・c）の実践からみてみよう。大まかな単元展開は以下の通りである。

日本で最初の公害問題 一足尾鉍毒事件—	1時間
今日の公害問題 一概観—	1時間
大気汚染 一四日市について—	2時間
水汚染 一水俣病・第二水俣病・ イタイイタイ病について—	6時間
地盤沈下 一東京周辺について—	1時間
騒音 一私たちの学校では—	1時間

三沢は授業終了後に生徒たちに感想文を書かせた。それによれば、公害学習を通じて生徒たちが最も強く感じたことは、「(一) 公害の恐ろしさ、悲惨さであり、(二) それを発生させた企業の責任及びそれとゆ着している政府ならびに地方自治体の責任追及ということであった」（1971c, p. 76）という。このような公害学習に対する生徒たちの感想について、三沢自身は「全ての生徒が、公害問題についてこのような基本的観点にたち得たと言うことは—つまり、悪い

のは誰なのかということをはっきり見つけ出そうとした。決して一億総責任論みたいなことにはならなかった一授業として一番大事なところは生徒たちに理解してもらえたと考えている。」(同, p.76) と高く評価している。

具体的には、「…私たちのように、その病気がまだ発生していない所でも、買ってくる魚や米、水にももしかしたら大量の水銀が含まれているかもしれないし、今でもお天気のいい日には光化学スモッグが発生したり騒音になやませられながら勉強をしなければならなかったり、地盤が沈下していく所に住んでいる、といった具合でこれらの勉強をしたことは人ごとのように思っただけではないと思いましたが…」のように、学習した公害の実態をもとにして、公害を自分の問題として把握すべきであると決意表明する感想や、「ぼくは第一に政府を根本的に立て直し、もっと国民を尊重する政府をつくるべきだと思ふ。理由としては日本は民主主義であるなどといいながら、本当は資本主義である。ここを立て直すためである…(中略)…特に若い人より、議長などのように位の高い上の方の人々を一変させ、もっと国民のことを考える人を位の上の人にすればいいと思う…」や「…そして、日本では資本主義生産は無理だとわかったら、国会で他の主義を考え、国民が困ることのないような国にしてほしい。…」の感想のように、公害を生みだし、放置し、隠蔽するような資本主義体制を変革すべきであるという視点に対して、三沢は「彼らなりにこの問題に切りこんでいっているのである」(同, p.78) と高く評価するのである。こうした生徒たちの感想は、日本各地や身近な地域の公害の実態を理解させ、公害を発生させた企業や自治体の責任の所在を捉えさせるという教師の授業のねらいとぴたりと符合していることがわかる。なぜこのような感想が多く出現したのか。それは、このような

感想しか導き出せないような教材選択や授業構成であったからに他ならない。

先の一般的な地域開発概念から身近な地域の地域開発を捉えることにより教師(学習のねらい)と生徒の「認識のズレ」を克服しようとする視点や、教師の設定した公害教育のねらいに生徒たちを誘導するような教材選択や授業構成は、予め教師の設定したあるべき社会認識や市民的資質に生徒たちを追い込むことであった。こうした授業づくりの背景には、公害に対する「正しい」社会認識形成こそが子どもたちの「正しい」市民的資質形成につながるという教師たちの信念にも似た授業観があったことは言うまでもない⁹⁾。しかし、前述の村越(1968)報告における地域の公害問題を取り扱った教師たちの率直な声にもあったように、たとえ公害企業や行政の責任を「告発」したり暴挙を「暴露」したりしても、容易に問題は解決しないのである。

4. 「告発」型・「暴露」型授業を乗り越える視点の模索

こうした企業や行政に対する「告発」型・「暴露」型授業を乗り越えて、真に地域において「社会認識と市民的資質を統一的に育成する」ための地域開発や公害の学習はどうあるべきか。当時も様々な模索が行われた。

例えば、早くから全国の公害反対運動を調査研究していた福島(1981)は、静岡県三島・沼津、三重県四日市、宮崎県土呂久、大分県臼杵、静岡県富士、岡山県水島などの公害発生地域や工場進出予定地域における反対運動に携わりながら、教育実践として公害教育に真摯に取り組んだ教師と子どもたちの姿を描き出している。そこでの公害教育実践には、「告発型」・「暴露型」授業を乗り越えるための視点が多く示されていた。

その第1は、現地に生起している事実に立脚し、それを徹底して明らかにするという姿勢である。公害地域の教師と子どもたちは、地域の環境破壊の実態を、時には理化学的な調査手法を用い、あるいは詳細なアンケート調査や聞き取り調査を実施することにより明らかにしていった。しかも、そうした実態調査は継続して長期間にわたって取り組まれ、科学的なデータとして蓄積されていった。例えば、沼津・三島コンビナート建設に反対していたある教師は、全校生徒に協力を要請し、10日間にわたって鯉のぼりの泳ぐ方向（風向）を調査した。この地域に設置されている風向計測地点は限られており、開発主体側の示す「事前影響予測調査報告書」には正確な風向実態が反映されていなかったからである。鯉のぼり調査活動の結果、約300地点の風向が明らかとなり、コンビナートが建設された場合にはどの方向に煙が流れていくのかが科学的データとして提示された。地域における教師と子どものねばり強い取り組みが、コンビナート建設が地域に与える影響の実態を明らかにしていったのである。

第2は、子どもたち、さらには保護者や地域の人々とともに学ぶという姿勢である。公害教育は学校という閉じた空間に収まるものではない。子どもたちは地域調査を通じて必然的に地域の人々と結びつくことになる。場合によっては、地域を二分するような激しい対立状況にあるときもある。そうした地域の大人たちのどろどろとした部分に子どもたちを巻き込むことを危惧する意見も多い。しかし、地域の公害教育に取り組む多くの教師たちは、地域に生起している事実を子どもたちと一緒に丹念に明らかにしていく学習過程を通じて、地域の大人たちと共に、対立を乗り越えて学んでいくという姿勢を貫いていた。

第3は、そうした対立を乗り越えるため、ま

た地域の発展はどうあるべきかを考えるために日本各地や世界の事例から学んでいるという点である。例えば、東京電力火力発電所の建設計画に反対する銚子市の市民や教師たちは、同じ千葉県内の市原市姉ヶ崎火力発電所の調査に出かけていき、工場立地に伴う周辺地域への影響を明らかにした。こうした地域の人々の他地域の実態に学ぶという姿勢は、子どもたちの学習にも大きな影響を与えたことは言うまでもない。

以上のように、福島が紹介する地域の公害に取り組む教師たちは、徹底的に地域に生起する事実にこだわり、それをもとに子どもたちや地域の大人とともに学び、そして他地域に学ぶという姿勢を貫いていた。

IV 郷土教育論争と公害教育実践から学ぶ視点

郷土教育論争における歴教協の主張と公害教育実践における多くの民間教育団体の主張には、子どもたちが郷土や公害に対する「正しい」科学的な社会認識を獲得すれば、あるべき「正しい」市民的資質を身につけるであろうという共通した授業観が存在した。しかし、先に示した公害教育における教師のねらいに呼応した子どもたちの感想文にみられるように、そのような感想（結果）しか導き出せない授業構成になっており、子どもたちはきわめて一面的な社会認識や市民的資質しか獲得できなかったのである。また、教師が期待したあるべき「正しい」市民的資質は、その後の生活において持続的に保持され実践に移されるものでなければならぬが、筆者が別稿において明らかにしたように、それらは日々の生活の中で容易に変化し、元に戻ってしまう（竹内、1992）。さらに、実践を通して教師達が率直に感じた地域や子どもたちの抱える深刻な問題や対立は、いくら子どもた

ちが「正しい」科学的な社会認識に到達し、「正しい」市民的資質を獲得したとしても、解決することは容易ではない。

それでは、社会認識と市民的資質を統一して育成していく学習機会としての地域学習をどのように構想すればよいのか。今までの郷土教育論争と公害教育実践の考察を踏まえ、学ぶべき点を以下に示そう。

その第1は、地域問題の教材化の必要性である。関心や意欲、実践的態度という個人の価値観形成や内面性にかかわる市民的資質を育成するには、学習課題を自分のこととして捉えることが不可欠である。それには、地域に生起する地域問題を教材化することが有効である。公害教育における子どもたちの積極的な調査活動、実験・観察活動は、自らが生活する地域に生起する公害を何とかしなければならぬという強い問題意識に裏付けられたものであった。地域問題は他でもない自らが生活する地域に生起している問題である。それは子どもたちにとって解決しなければならない切実な問題であり、住民の一人としてその解決に主体的にかかわっていくことが求められる問題なのである。

第2は、ていねいな地域調査を学習過程に組み込むことである。地域学習ではあくまでも地域に生起する事実から出発し、それらをもとにして思考し、判断しなければならない。そのような事実を収集する場が地域調査である。ただし、地域調査によって得られた事実は、立場や見方・考え方によって、多様な解釈が可能である。子どもたちは、地域調査により得られた事実をどのように解釈するのかをめぐって集団的議論と再度の調査活動を繰り返すことによって、より妥当性のある精緻化された事実認識を獲得することができるようになる。こうした地域調査を軸にした授業過程を経て、子どもたちはより高次の社会認識と市民的資質を獲得する

ことができるのである。

第3は、地域の人々、とりわけ大人たちと一緒に学ぶ場を設定することである。第1点目の地域問題の教材化に際しては、問題解決に向けて多面的多角的総合的な視点からの問題把握が不可欠である。そのような視点を獲得するには、子どもたちだけの学習では不十分である。子どもたちは、地域調査を通して、さまざまな職業と属性、多様な価値観をもつ地域の大人たちと出会い、交流することにより、自らの視野を広げ、さまざまな立場や見方・考え方から問題を考察し、それらに基づいて総合的な判断を下すことができるようになるだろう。

第4は、他地域（日本の他地域、日本全体、世界）との比較により自地域を相対化する視点を獲得することである。郷土教育論争と公害教育実践において、歴教協や民間教育団体が主張していた個別と全体との関係性の認識の視点は、ややもすれば地域の中でしかものを見ない、視野の狭い地域学習を克服する上で重要である。地域に生起する社会事象は常に日本や世界という全体の中で位置づけられる必要がある。同時に、日本や世界で生起する社会事象が自地域においてどのように投影されているのかを考察することも不可欠である。子どもたちは、自地域に生起する社会事象と他地域に生起する社会事象との往還的思考を積み重ねることにより、科学的な社会認識と質の高い市民的資質を獲得することができるようになるであろう。

V おわりに

本稿で明らかにしたように、中学校における地域学習は、社会科学習において中核的位置を占めていた初期社会科期でさえも、十分に実践されていなかった。そして、地理的見方・考え方、地理的技能の習得をめざし、身近な地域調査の

実施が推奨されている現行学習指導要領下においても、ほとんどかけ声倒れに終わっている結果が報告されている（宮本・吉田，2008；竹内，2009）。時代を問わず、地域学習に取り組むには多大な時間とエネルギーが必要であり、実践するには多くの障害が存在する。その意味で、地域学習ほど「その必要性は認めるものの、多くの困難な状況を直視すると取り組めない」という理念と実践が乖離した学習は他に無いかも知れない。

それでは、地域学習は必要ないのであろうか。否、そうではないであろう。困難な時代を生きる子どもたちだからこそ、地域学習が必要なのである。例えば、公害教育では、「地域の開発か、命と生活を守るのか」という明確な論点が存在しただけに、その問題を解決するには意見を異にする者同士が、事実に基づき、ねばり強く対話を重ねていくことが不可欠であることが強調されていた。しかし、そうした対話の重要性は、生活者としてその場に身を置かなければなかなか理解できない。そのような学習機会を提供するのが地域学習なのである。

さらに、IVで明らかにした地域学習の視点は、急速なグローバル化が進展する現代社会において、異なる社会的・文化的背景をもつ人々が共生していくための資質や能力を育成することにも繋がるだろう。地域学習の現代的可能性については、グローバリゼーションの文脈の中に地域学習をどのように位置づけるべきなのか等の検討が必要であるが、子どもたちが身近な地域で学習することによって獲得した資質や能力は、広く世界に繋がる発展性や普遍性を内在していることを認識すべきであろう。

本稿で明らかにした地域学習の視点もまた実践に移すには多くの困難が予想される。しかし、子どもたちは地域における豊かな体験と人々との交流を通してこそ、自らの社会認識と市民的

資質を鍛え上げることができる点を肝に銘じ、積極的に取り組んでいく必要があるだろう。

謝辞

筆者は、上野和彦先生が1979年に東京学芸大学に赴任された時の最初の指導学生にあたります。当時の筆者は理念先行型でとても頭の固い学生でした。そのような筆者に対し、上野先生は徹底して地域に学ぶことの大切さを指導してくださいました。現地調査に出かけた夜の宿舎では、聞き取り調査のメモを清書することから始まり、調査によって明らかになった事実をどのように解釈するかをめぐって夜遅くまで議論が繰り広げられました。不肖の弟子はいつしか専門分野を違えてしまいましたが、あくまでも地域に生起する事実から発想するという上野先生の研究姿勢は、現在の筆者の研究指針となっています。上野先生のご退職にあたり、公私にわたるご指導に深く感謝し、本拙稿を献呈いたします。

注

- 1) 当時、「身近な地域」に当る用語として「郷土」という言葉が使用されていた。以下、学習指導要領において「郷土」が使用されていた初期社会科期（1947-1955年）および「郷土」学習期（1955-1969年）においては、「身近な地域」の代わりに「郷土」という語を使用する。また、一般的な郷土における学習を表すときには「郷土学習」、単元としての学習を表すときには『郷土』学習」と表記する。同様に、一般的な身近な地域における学習を表すときには「身近な地域学習」、単元としての学習を表すときには『身近な地域』学習」と表記する。
- 2) 日台らは、別に区内の小学校18校にもアンケート調査をし、検討を加えている。
- 3) 本調査では、各タイプの実数（人数）や割合は示されていない。

- 4) この論争は、桑原 (1956a・b・c) に対して、小松 (1957) が批判を寄せて口火が切られた。その後、以下の論文により論争が展開された。桑原 (1957), なかの (1957), 桑原 (1958a・b), 国分 (1958), 高橋 (1958)。
- 5) 例えば、関根 (1954) がある。
- 6) こうした演繹的な郷土学習の必要性の提唱は、例えば木村 (1965) 等にもみられる。
- 7) 1956 (昭和 31) 年版では、「郷土」は第 5 単元として最後に位置付けられていた。また、その取扱いについても柔軟な態度が示され、単元を独立させて取り扱うことはもちろんのこと、日本の諸地域の一部として学習したり、特設せずにあらゆる機会に適宜取り扱うことも許容された。
- 8) 周知のように、新産業都市の指定を受けた地域全てにおいて工業立地が促進されたわけではなく、太平洋ベルト地帯以外の指定地域にはみるべき工業立地はなかった。他方で、東京・大阪・名古屋の三大都市圏ではわずか 5 年の間に約 550 万人もの人口が増加したのに対して、地方都市・農村の人口は激減した (宮本, 1973)。
- 9) 例えば、中内敏夫は公害学習の教材づくりの構造として、「公害学習運動にみられる教材づくり (ママ) には、科学、もしくは広く一般には学問・文化と人間発達を別の根とみる二元論はない。すべてに『共通する』もの、『本質』的なもの、『最高の学問的成果に基づく』ものをとらえてこれを『希釈』ではなく『濃縮』として『極度に単純化して与えること』、これが、公害学習の教材づくりの構造である」(p. 105) と科学の体系が子どもの発達段階に即するという一元論的教材論の視点を提示している (中内, 1978。なお、ここでは同書の『新版』(1990) を参照した)。

参考文献

- 青野寿郎・斑目文雄編 (1958) : 『新しい地理の指導技術』明治図書, pp. 48-53.
- 伊東亮三 (1971) : 社会科教育学の構造. 内海 巖 編 著『社会科教育の理論と実践—社会科教育学 原理—』葵書房, pp. 38-79.
- 荻野千秋 (1955) : 北陸地方の自然と生活. 歴史地理教育, 7, pp. 26-33.
- 小栗 宏 (1949) : 社会科教授の反省—主として中学校における—. 新地理, 3(6), pp. 17-22.
- 鴨沢 巖 (1955) : 荻野先生の実践記録を拝見して. 歴史地理教育, 7, pp. 33-35.
- 菊地利夫 (1960) : 『地理学習の原理と方法』金子書房, pp. 184-207.
- 菊地利夫 (1963) : 『地誌学習の改造と基本的指導事項』明治図書, pp. 229-231.
- 木村博一 (1965) : 社会科教育と郷土学習. 歴史地理教育, 115, pp. 1-20.
- 木本 力 (1966) : 戦後地理教育に関する覚え書き 1. 歴史地理教育, 121, pp. 1-10.
- 郷土教育全国協議会 (2002) : 『合作への道 郷土教育五十年』郷土教育全国協議会, pp. 239-241.
- 桑原正雄 (1956a) : 戦後の郷土教育 (一). 歴史地理教育, 18, pp. 14-22.
- 桑原正雄 (1956b) : 戦後の郷土教育 (二). 歴史地理教育, 19, pp. 23-32.
- 桑原正雄 (1956c) : 戦後の郷土教育 (三). 歴史地理教育, 20, pp. 59-67.
- 桑原正雄 (1957) : 郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について. 歴史地理教育, 30, pp. 13-19.
- 桑原正雄 (1958a) : なぜ私たちは社会科を守ろうとするのか—再び郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について—. 歴史地理教育, 32, pp. 74-89.
- 桑原正雄 (1958b) : 子どもの社会認識をどのようにしてそだてるか—高橋・国分両氏の所論にこたえる—. 歴史地理教育, 36, p. 58, pp. 79-96.
- 国分一太郎 (1958) : ひとつの感想—郷土教育の方法に関して. 歴史地理教育, 34, pp. 7-12.
- 小島 晃 (1968) : 独占資本の収奪を柱に—中学校分散会の報告—. 歴史地理教育, 150, pp. 40-42.
- 小松良郎 (1957) : 何が問題として争われなければならないか—桑原正雄の所論について—. 歴史地理教育, 28, pp. 81-97.

- 渋澤文隆（1988）：地理的分野の歩みと現状の問題。社会科教育，314，pp.126-131.
- 関根鎮彦（1954）：郷土教育と地理教育。歴史地理教育，3，pp.51-61.
- 高橋眞一（1958）：歴史教育運動と社会科教育。歴史地理教育，34，pp.13-26.
- 竹内裕一（1992）：授業実践と子どもの態度変容—ユネスコ協同学校計画・川崎市立田島中学校実践の提起した課題—。坂井俊樹編『国際理解と教育実践—アジア・内なる国際化・教室—』エムティ出版，pp.45-85.
- 竹内裕一（2009）：地理的見方・考え方，地理的スキルを構成原理とする地理カリキュラムの評価—大学生の中学校地理的分野の学習体験に関する実態調査をもとに—。千葉大学教育学部研究紀要，57，pp.65-77.
- 谷川彰英（1988）：『戦後社会科論争に学ぶ』明治図書，pp.73-98.
- 谷口五男編（1951）：『資料単元叢書 社会科資料単元 中学校2年1巻』金子書房.
- 谷 弥兵衛（1971）：公害分科会討論のまとめ。歴史地理教育，189，pp.102-108.
- 中内敏夫（1990）：『新版 教材と教具の理論』あゆみ出版，246p.
- なかのすすむ（1957）：“郷土教育について”私はこう考える。歴史地理教育，30，pp.26-36.
- 日本生活教育連盟編（1988）：『子どもの生活をひらく教育—戦後生活教育運動の40年—』学文社，pp.99-154.
- 日本民間教育研究団体連絡会編（1977）：『日本の社会科三十年』民衆社，pp.153-173.
- 日台利夫・今井忠夫（1957）：郷土学習の現状と問題—東京都荒川区における—。歴史地理教育，30，pp.41-47.
- 福島達夫（1981）：『地域の課題と地理教育』地歴社，pp.163-223.
- 三沢康彦（1971a）：実践報告 公害をどう教えたか（一）。歴史地理教育，181，pp.74-79.
- 三沢康彦（1971b）：実践報告 公害をどう教えたか（二）。歴史地理教育，182，pp.56-66.
- 三沢康彦（1971c）：実践報告 公害をどう教えたか（三）。歴史地理教育，185，pp.75-83.
- 宮本憲一（1973）：『地域開発はこれでよいか』岩波新書，242p.
- 宮本静子・吉田 剛（2008）：中学校社会科地理的分野の「身近な地域」の学習状況と課題。2008年度日本地理教育学会第58回大会（三重大学）発表資料.
- 無着成恭（1951）：『山びこ学校』青銅社，214p.
- 村越ミヤ子（1968）：高校分散会（A）。歴史地理教育，150，pp.42-47.
- 吉田定俊（1953）：単元『水害と市政』の検討。カリキュラム，60，pp.41-49.
- 歴史教育者協議会（1979）：『地域に根ざす歴史教育の創造』明治図書，pp.99-102.
- 歴史教育者協議会編（1997）：『歴史教育五〇年のあゆみと課題』未来社，pp.150-179.
- 歴史教育者協議会・郷土教育全国連絡協議会編（1956）：『歴史・地理教育講座 第6巻 郷土教育編』河出書房，236p.

The Viewpoint of Community Study Based on the Controversy about the Home Province Education and the Environmental Pollution Education Practices

TAKEUCHI Hirokazu*

Keywords : Community Study, Controversy about the Home Province Education, Environmental Pollution Education, Social Studies Education, Geographical Education

*Chiba University, Department of Education