

「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開

－授業内容と授業展開を視点にして－

峯 岸 由 治*

(平成20年6月20日受付, 平成20年12月4日受理)

Historical Development of "Social Studies based on Community": As an analysis viewpoint of lesson contents and methods

MINEGISHI Yoshiharu*

The purpose of this research is to examine social studies classes as a means of educating tomorrow's leaders as protectors of peace and democracy. This research has primarily consisted of a collection of case studies illustrating the practice of "Community-based social studies" during the period 1970-2005. Analysis of this data from the perspective of lesson content and methods has revealed a gradual shift over time.

This research illustrates that drawing connections between people's actions and the prevailing social phenomena of any given time should be a key theme in a social studies curriculum, and that the use of methodologies such as field trip, observation and interviews is to perform cooperative constitution of the knowledge.

Key Words : Social Studies, Community, Lesson, Practice

1. はじめに

戦後、社会科は「民主主義社会の建設にふさわしい社会人」を育てる教科として発足した⁽¹⁾。その後、「平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成は社会科教育の理念となってきた⁽²⁾。ところが、「こうした目標を達成するためにそれにふさわしい学習内容や学習方法に基づいて授業が構成され、実践されたとは言いがたい」と指摘されるように、「平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成が困難な状況がある⁽³⁾。すなわち、「平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成を、授業実践を通してどのように図るのかということは、社会科教育の基本的課題である。

この基本的課題を解決するために、本研究では、「地域に根ざす社会科」実践を取り上げる。「地域に根ざす社会科」実践は、平和と民主主義を担う主権者の育成を目指して、1970年代から民間教育研究団体を中心に組み込まれたもので、各地で地域に根ざした実践が展開されてきた⁽⁴⁾。それは、「民主社会を担う主権者としての人間の育成をめざした社会科の目的・内容・方法を貫く社会認識育成の理論とそれに基づく授業構成の在り方を追求」した取り組みである⁽⁵⁾。本研究では、「平和と民主主義を担う主権者」を育成するために「地域に根ざす社会科」ではどのような取り組みが行われたのか、なぜそのような取り組みとなったのか、それらの取り組みにはどのよう

な歴史的意義があるのかを明らかにしたい。研究対象として、1970年から2005年までの小学校における「地域に根ざす社会科」実践、社会認識の形成を意図した生活科、並びに総合的学習の実践を取り上げる。

「地域に根ざす社会科」実践に関するこれまでの研究としては、第一に、社会科教育史の中に「地域に根ざす社会科」実践を位置付けた実践史研究がある⁽⁶⁾。第二に、「地域に根ざす社会科」実践を分析し、授業理論を明らかにしようとした研究がある⁽⁷⁾。しかし、歴史研究においては、代表的な実践が取り上げられているだけであったり、「平和と民主主義を担う主権者」を育成する学習内容や学習方法等の変遷が明らかにされていなかったりするなど研究としての限界がある。また、授業研究においては、分析対象として取り上げられる「地域に根ざす社会科」実践が時期的に偏っていたり、選択理由や歴史的意義が示されていなかったりするなど研究としての限界がある。

そこで、本研究では、以下の研究方法をとる。

第一に、「地域に根ざす社会科」授業実践記録、並びに「地域に根ざす社会科」授業実践に関する先行研究を収集する。授業実践は、1970年以降の『歴史地理教育』『教育』『生活教育』誌に掲載されている授業実践記録の中から、地域を対象とした授業実践を全て収集する⁽⁸⁾。参考として、『社会科教育』誌、それぞれの団体、もしくは所属する会

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

員の出版物も対象とする。また、授業実践に関連する先行研究は、上記4誌、及び出版されている書籍、教育関係の学会誌を対象に収集する。

第二に、収集した授業実践記録、並びに授業実践に関する論稿を年表に整理し、取り組みの事実を確定するとともに実践の動向を把握する⁽⁹⁾。

第三に、収集した小学校の授業実践を、「平和と民主主義を担う主権者」を育成する授業内容と授業展開の視点から検討し、授業構成上の特徴を把握する。それは、「平和と民主主義を担う主権者の育成」という陶冶性から考え、子どもたちがどのような内容をどのような方法で理解し、思考しているのかを明らかにする必要があると考えたからである⁽¹⁰⁾。

第四に、第二並びに第三の検討結果を指標として、小学校における「地域に根ざす社会科」実践の時期区分を行い、それぞれ時期の特色と課題を明らかにする。また、典型的な実践を取り上げ、それらの実践の歴史的意義を明らかにする。

なお、本小論では、実践や論考が最も多く掲載され、「地域に根ざす社会科」実践の中核となってきた『歴史地理教育』誌を中心に論述する。

2. 「地域に根ざす社会科」実践の成立

1970年、歴史教育者協議会（以下、「歴教協」と略す。）は、第22回大会で「研究の重点」として、初めて「地域に根ざし人民のたたかいをささえる歴史教育」を設定し、活動方針の一つに「地域に根ざし人民のたたかいをささえる歴史教育の理論的・実践的、推進」を掲げた⁽¹¹⁾。歴教協がこうした活動方針を掲げたきっかけは、前年の山形大会における「私たち、はなばなしく安保闘争なんかに出かけていきませんが、村の中に安保も帝国主義もある」という農民の発言にあった⁽¹²⁾。歴教協は、この農民の発言によって、「民族の課題が地域社会の中に貫徹している」ことを発見するのである⁽¹³⁾。したがって、「地域に根ざす」という考え方の基礎は“民衆こそが歴史の担い手である”という歴史観・教育観である。そして、この立場から、父母大衆・地域の民衆に学び、その教育要求をふまえ、地域にふさわしい歴史教育の内容・形式・方法を創造していくことである」と考えられていたのである⁽¹⁴⁾。

1972年、日本生活教育連盟（以下、「日生連」と略す。）は、夏季全国研究集会の基調提案において、研究主題「子どもの発達を保障する教育の創造」に、「地域・生活に根ざして」を副題として設定したのである⁽¹⁵⁾。そして、「『地域・生活に根ざす』ということを実践的レベルにおいてあきらかにし、その意味を理論的にいっそう深く追求したい」と提案している。日生連が「地域・生活に根ざす」という副題を設定したのは、当時の社会や教育を

めぐる基本動向に対する抵抗であり、「子どもたちに現実を抽象化せずにリアルにみつめさせ、彼等を科学や芸術を生み出した基盤に立たせ、現実を変革する主体として形成しようとする教育」を創造的に発展させたいと考えたからである。また、この取り組みは、「地域住民の民主的なちからに依拠しつつおしすすめ、同時にそれが地域に民主的なちからを強めていく運動の一環」とされている⁽¹⁶⁾。

1975年には、教育科学研究会（以下、「教科研」と略す。）が、「教育を地域に根づかせるために」という「主張」を掲げた⁽¹⁷⁾。教科研は、地域に根ざす教育を、「1960年代以降、全国いたるところに地域破壊、教育破壊をもたらした大企業本位の『地域開発政策』とこれに従属した能力主義的教育政策とを鋭く批判し、一方、教育の自主性を地域から回復しようとする」取り組みとして捉えた。そして、この取り組みの課題として、「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かわって学校教育のあり方を再吟味していくこと」、「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」、「学校教育の内容・方法を地域に根づかせていくこと」、「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」を指摘している。また、教育を地域に根づかせるためには、「教師自身が地域住民と共通の課題にとりくむことにより、自らを地域住民の一人としてとらえ直していかなければならない」と主張したのである。

すなわち、「地域に根ざす」とは、国家だけではなく、「個人間の一層深い結合、歴史的伝統という実践的基盤をもつ」地域にも、教育目的としての対抗的価値を強く認めた主張である。そして、それは、「国家的目的に地域が従属するのではなくして、地域はそれぞれ、その地域的生活の特自性、自主性を主張する権利があるという自覚を持った運動が各地であらわれてきたという背景に支えられたもの」であったのである⁽¹⁸⁾。つまり、「地域に根ざす社会科」は、こうした時代背景のもと、「父母大衆・地域の民衆」の教育要求、「地域住民の民主的なちから」、「地域住民の自治」との関連を図りながら、「平和と民主主義を担う主権者」を育成しようとしたのである。

3. 「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開

1970年から2005年までの35年間に『歴史地理教育』誌に発表された「地域に根ざす社会科」実践は、1046事例ある。この中で小学校における実践事例は、759事例となっている。この759事例を、授業内容と授業展開を視点に検討すると歴史的展開には次のような特徴が見られる。

第一に、1970年から74年の時期である。この時期は、

「平和と民主主義を担う主権者の育成」において、「地域とは何か」「地域に根ざすとはどういうことなのか」といったことを各実践者が検討しながら、「民族の課題が地域社会の中に貫徹している」歴史的社会的事象とそこでの人々の行為や体験を取り上げて実践が展開される時期である。そこで、この時期を地域の現実や民族的課題に目を向けた「地域に根ざす社会科」実践の模索期とした。

第二に、1975年から81年の時期である。この時期は、「平和と民主主義を担う主権者」を育成しようとする多様な実践が、各地で数多く生み出された時期である。この7年間に発表された「地域に根ざす社会科」実践は、模索期の3倍を越える130事例となっている。また、この時期は、地域の人々の生産労働行為を通して主権者を育成しようとする授業実践が増加し、学習したことを表現するなどの態度形成を図った実践も登場している。そこで、この時期を地域における人々の行為と社会事象とを関連づけた「地域に根ざす社会科」実践の拡大期とした。

第三に、1982年から90年までの時期である。この時期は、模索期から取り組まれた、地域の掘り起こしにより得られた歴史的社会的事象と、そこでの人々の行為や体験の理解を通して「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図ろうとした時期である。また、拡大期に指摘され始めた子どもたちの問題意識や認識形成を視野に入れ、主体的な学習活動を通して主権者を育成しようとする授業内容を再構成したり、授業展開を工夫したりする時期でもある。さらに、「意見・提案」といった形で子どもたちの社会参加を促す実践が登場してくる時期でもある。生活科実践も登場し、「地域に根ざす生活科」の先駆けとなる時期でもある。そこで、この時期を、子どもの認識を視野に入れ多様な授業が開発された「地域に根ざす社会科」実践の継承・発展期とした。

第四に、1991年から99年の時期である。この時期は、地域の課題を現代社会の新たな問題視点から取り上げ、より広い視野から「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図ろうとした時期である。特に、地域の上下水道やごみ処理、地域の開発に関わる授業内容を、環境の視点から新たに再構成した実践が登場してくる時期である。また、他教科他領域の学習指導と関連付けた実践が展開されたりする時期であり、「参加」「行動」など地域社会への多様な関与を意図した実践が増加する時期でもある。そこで、この時期を、現代社会の課題を視野に入れ地域の課題を捉え直した「地域に根ざす社会科」実践の転換期とした。

第五に、2000年から05年までの時期である。この時期は、過去の歴史やできごとの発掘だけでなく、それを現代の地域形成や地域創造につなげていく問題設定を行い「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図ろうとした時期である。そこで、この時期を、地域の再生・創造に関

与する「地域に根ざす社会科」実践の創造期とした。また、この創造期は、生活科や総合的学習等の指導との関連をはかる授業実践が展開される時期でもある。以下、各時期の特色と課題について検討する。

(1) 地域の現実や民族的課題に目を向けた模索期の「地域に根ざす社会科」実践

模索期となる1970年から74年は、社会的には日本万国博覧会の開催、沖縄返還協定の調印などがあり、富山地裁におけるイタイイタイ病訴訟を始めとする四大公害病裁判で住民側患者側勝訴の判決が続々と出された時期である。教育をめぐっては、教科書検定訴訟のいわゆる「杉本判決」、日本教職員組合教育制度検討委員会第一次報告書『日本の教育はどうあるべきか』の発表などがあった時期である。

こうした中で、模索期に発表された実践は37事例ある。これらの事例を、「平和と民主主義を担う主権者の育成」という観点から授業内容を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、「村の中に安保も帝国主義もある」「子どもたちが地域・生活の現実を目を向ける」という言葉に象徴される農業問題や公害、基地の問題など地域の社会事象が取り上げられている⁽¹⁹⁾。第二に、地域の歴史の掘り起こし、特に戦争に関するできごとや体験の掘り起こしが進められ、授業実践に結実している⁽²⁰⁾。授業展開を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、見学や観察、インタビュー、踏査など、学習対象への主体的な関与を図る学習活動が展開されている。第二に、墓石など地域の歴史的な遺物、働いている人や生活している人など地域の人々、お祭りなど地域の伝統的な行事に注目して実践が展開されている。模索期の典型的な実践としては、次のものがある。

- ①墓石調査を通して戦争の影響と平和への願いを考えさせた授業実践－「戦争をどう教えたか」(小3)⁽²¹⁾
- ②子どもの生活実感や共感性に結びつけて、工業の発達と平和や民主主義の問題を考えさせた授業実践－「工業の発達」(小5)⁽²²⁾

この二つの実践を典型としたのは、次のような模索期の実践動向を反映しているからである。第一に、「地域の持つ特別な教育的な意味」を集団的に検討したり、「地域に根ざす社会科」の性格を実践者が規定したりしながら、「地域社会の中に貫徹」している「民族の課題」や「地域・生活の現実」、並びに地域に残る戦争の足跡を取り上げていること。第二に、地域の遺物や人々の生活に注目し、子どもたちの授業への主体的な関わりを意図した授業が展開されていること。

ここでは、戦争が地域の人々に及ぼした影響を通して平和への願いを理解させようとした「戦争をどう教えたか」を取り上げる。実践した渡辺明は、「指導計画を立て

る上で、私たち（歴教協習志野支部）はまず地域の持つ意味を明らかにしようと試みました」と述べている⁽²³⁾。というのは、「今までの中央中心の歴史、支配者中心の歴史観から見れば『地域は支配される場であり、中央の政策の実現していく場』（安井俊夫「松戸農民の歴史」『歴史地理教育』193号）」である。こうした考え方では、子どもたちに生き生きとした人間の喜びも、悲しみも、怒りも、教えることができず、歴史を発展させてきた真の要因も教えることができないと考えたからである。

そこで、渡辺は、馬頭観音や庚申塚の中にも、子どもたちは祖先との特別なつながりを見つけ出すことができ、お寺や神社を見ても、地域の生産活動や生活との深いつながりがあったことを知ることができるところに、「地域の持つ特別な教育的な意味」を見出すのである。なぜなら、子どもたちは、ここに生きており、今まで生きてきた父母や祖先とさまざまな面で深いつながりを持っているからである。

また、渡辺は、教科書や副読本を分析し、「①町が発展してきたことが一貫して述べられているが、②地域住民の生活がほとんどできていません」「住宅団地がふえたこと（結果として農業が崩壊している）、人口がふえたことが市の発展」とされ、「地域住民にとって決して忘れられないこと、生活に重要な影響をおよぼした戦争については、1行もふれられていない」と指摘している。その上で、渡辺は、地域における戦争の影響を次のように指摘し、「地域と戦争を結びつけて指導」したのである。

「学区（睦地区）では、『15年戦争』において実に123名の死者を出しています。当時の戸数が約4000戸ですので、約33軒に1人の割になります。どの部落も平均して、7、8名の戦死者を出しているのです。一番多い部落では実に28名もの戦死者を出しています。戦死者の大部分が20才代の若い方々で、各家庭の労働の中心的な役割を果たしていたことと思われまます。それだけに、それぞれの家庭におよぼした影響には深刻なものがあつたであろうことは容易に想像されます」

墓石を調べる対象としたのは、「学区の所々に〇〇大将の筆になる忠魂碑、軍馬の碑があり、部落内のどの墓場にも大きな戦死者の墓石があり、戦争の傷跡が今も目に見える形で残って」いたからである。

「戦争をどう教えたか」は、次のような目標のもとに、5時間にわたって授業が展開されている。

- 1 戦争の地域に及ぼした影響を知らせるとともに、地域住民の悲しみや平和への願いを理解させ、戦争はいけないことだということをつかませる。
- 2 この地域は中央とは無関係に存在していないこと。中央との大きなかかわり合いの中で人々は生きていくこと、さらに世界とのかかわり合いの中で生きていくことを理解させる」

第1時は、『むつみのうつりかわり』でどんなことを勉強したいか、子どもたちに尋ねている。子どもたちは、「むかしはどんな生活をしていたのか」、「むかしの田うえはどんなようすだったか」、「学校のうつりかわり」などをあげている。しかし、子どもたちからは、戦争のことが出てこなかったので、「戦争は、自分たちとは、地域とは、無関係であって、意識の外にある」と子どもたちの様子を指摘している。

第2時は、学校から300mほど離れた墓地に子どもたちを連れて行き、その中のひととき大きな墓石に注目させ、碑文を読み聞かせている。そして、その墓が戦争で死んだ人の墓であることを知らせたうえで、他に戦争で死んだ人の墓があるかどうかを調べさせている。渡辺は、子どもたちが見つけた墓の碑文を再び読み聞かせ、「多くの人が知らない外国の土地で死んでいること、二十代の若さで死んでいること」に気づかせている。授業後、子どもたちは、「どの墓も大きいのはなぜ」、「なぜ中国で死んだの」、「なぜ若くて死んだの」などの疑問を示している。そこで、渡辺は、「自分たちの部落内の墓地で、戦争で死んだ方の墓を見つけ、いつ、どこで、何才で死んだか調べてくる」ことを宿題としている。

第3時は、アジア大地図を前にして、子どもたちに調べてきたことを発表させ、地図の上の戦死した場所にひとつひとつ×印をつけている。この地図を見て、子どもたちは、「『なぜ中国で死んだの』という疑問から一步進んで、中国やニューギニア、ジャワなどの遠い国でなぜ死んだのかという疑問」を示している。また、「やはり若い人が死んでいるんだね」と感想をもらしている。

第4時は、睦地区で戦争で死んだ人の名簿をもとにして遺族の家を訪問し、「どこで死んだのか」、「死んだのを知ったときどんな気持ちだったのか」を調査することが話し合われている。

第5時は、子どもたちが調べたことを発表している。子どもたちは、遺族の方の気持ちを、「かわいそうだった。戦争はもういやだ」「戦争を二度としたくない。大黒柱をとられたような気持ちです」などと発表している。

渡辺は、実践を振り返って、「地域の中に入りこんでの授業、世界地図を前にしての授業は、それなりに子どもたちのなかに地域を意識化させたのではないかと述べている。

渡辺の実践は、「平和と民主主義を担う主権者」を育成するために、授業内容では戦争が地域の人々に及ぼした影響と人々の平和への願いの理解を意図したものとなっている。そして、そのために、学区にある墓地のひととき大きな墓石に注目させ、見学や観察、インタビュー、調査結果の発表と交流といった授業展開となっている。すなわち、本実践の歴史的意義は、地域にある墓石を通して戦争の悲惨さとその影響、平和への願いを理解させ

たところにある。

同時期の実践者である石井重雄は、「地域には風景（環境）がある」「地域には生産労働がある」「地域には働く人がある」「地域には生活がある」「地域には矛盾がある」「地域には歴史がある」と、地域を意味づけている⁽²⁴⁾。こうした地域観に立って、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図る新たな授業実践が、次の時期に展開されていくのである。

（２）地域における人々の行為と社会事象とを関連づけた拡大期の「地域に根ざす社会科」実践

拡大期となる1975年から81年は、社会的にはロッキード事件、円高ドル安などがあった時期である。教育をめぐっては、「現代社会」の新設、ゆとりある学校をうたった新学習指導要領の完全実施、40人学級が開始された時期である。

こうした中で、拡大期に発表された実践は130事例ある。これらの事例を、「平和と民主主義を担う主権者の育成」という観点から授業内容を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、生活行為や歴史体験など、地域の人々の多様な行為を学習対象として取り上げ、その行為の背景にある社会事象と関連づけた実践が増加している⁽²⁵⁾。第二に、地域社会の維持や適応を図る人々の行為だけでなく、改善的行為を取り上げた実践が登場してくる⁽²⁶⁾。授業展開を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、子どもというタイトルに象徴されるような子どもの関心や考えた方を視野に入れた授業展開が見られるようになる。第二に、学習の成果を保護者や地域の方など周囲の人々に表現し発表する実践が登場してくる。第三に、地域の人々、子ども同士の社会的交流を通して知識の獲得や社会認識の形成を図ろうとする考え方に基づいて授業が展開される実践が登場してくる。拡大期の典型的な実践としては、次のものがある。

- ①地域の人々の働く姿を取り上げた授業実践－「子どもと共につくる社会科－小3・見学学習と子どもたち」⁽²⁷⁾
- ②地域産業の変容を保護者・住民と共に学んだ授業実践－「久慈の漁業」(小5)⁽²⁸⁾
- ③地域住民の生活改善行為を取り上げた授業実践－「生協“がくえん班”のおばさんたち」(小3)⁽²⁹⁾

この三つの実践を典型としたのは、次のような拡大期の実践動向を反映しているからである。第一に、生活や労働といった人々の日常的な行為と社会的な事象とを関連付けて取り上げていること。第二に、地域の人々や子ども同士の社会的交流を通して社会認識の形成を図ろうとしていること。

ここでは、地域の人々の働く姿に注目させ、「平和と民主主義を担う主権者」を育成しようとした「子どもと共につくる社会科」を取り上げる。実践した佐々木勝男は、

3年の社会科をどうすすめるか学年会で話し合い、年間の見通しをもった学習をすすめるため年間計画表をつくり、次のような「三年社会科のめあて」を考えている⁽³⁰⁾。「①地域の見学を通して、人々の生産と生活をリアルにつかませ、社会を見る目を育てる。

- ②地域の人々のしごとの学習を通して、働く意味や働く人々のくろう、よろこび、願いに気づかせる。
- ③地域のうつりかわりを学習し、地域を住みよいものにしようとする人々の願いや努力に気づかせる。
- ④地域や社会をつかむために地図、その他資料の扱い方や調査方法の初歩的な力を身につけさせる」

特に、見学学習が重要な柱になると、学年の教師集団が協力し、周到な準備をしている。子どもたちが「地域を実際に自分の足で歩き、そこに住み、働いている人々の具体的な姿をリアルに見つめ、地域の人々から直接、話を聞いたりしていく学習活動」によって、子どもたちは、「地域の人々の生き方にふれ、その姿に共感をよせたり、働くことの意味を考えはじめたり、世の中の矛盾やかだい、地域の歴史にだんだんと迫っていくのではないか」と考えたのである。そして、次のような計画を立てている。

- 1 学校の屋上から学区のようすをながめる
- 2 教室の床に大きな地図を書いて
- 3 学年（170人）での町めぐり（4回）
- 4 町めぐりを絵地図に
- 5 学区のお店の分布しらべ（250軒）
- 6 お店の分布図づくり」

4回の学年全体での「町めぐり」のあと、次のような「めあてと計画」を立て、「学区の店しらべ」が3回実施されている。

「めあて……店の名前、なにを売っているか、働いている人数、休み、いつ店をはじめたか、どこから田島にうつってきたか、売るためのくふうとくろう・よろこび、サービス、もうけ、せんでん、働く時間、お客の多い時間」

「計画……リーダー、集まる時間と場所、おわる時間、調べること、調査カードをもつ」

この「店しらべ」の結果、「授業はおどろくほど新鮮で活発」なものとなり、「子どもたちは鬼の首でもとったように報告」しあったのである。佐々木は、この実践を振り返って、「第一は、現地調査や見学での具体的な事実を通して子どもの社会認識を育てること」、「第二には、重点単位には、できるだけ時間をかけ、ゆっくりとていねいにくりかえして学習活動を進めること」、「第三は、子どもたちの共同学習を組織し、自分たちの学習エネルギーを発揮させること」、「第四に、こうした学習要件を計画的に準備してやる教師の指導性」の大切さを指摘している。

佐々木の実践は、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図るために、授業内容は地域における生産や流通、販売における労働行為と社会的な事象とを関連づけて取り上げ、歴史や社会を創造する人間の具体的な姿としての地域の人々の理解を意図したものとなっている。そして、そのために、見学や観察、インタビュー、調査結果の発表、絵地図や分布図作りといった授業展開となっている。すなわち、本実践の歴史的意義は、第一に、歴史や社会を創造する人間の具体的な姿として、地域の人々の労働行為と社会的な事象とを関連づけて取り上げたところにある。第二に、「子どもたちの共同学習を組織し、自分たちの学習エネルギーを発揮させること」と佐々木が振り返ったように、子どもの興味や関心に基づき授業展開を修正・工夫したところにある。

同時期に論稿を発表した石井は、子どもの社会認識形成と結びつけて、地域を扱う意義を、「子どもの興味関心を集める」、「子どもの感覚をみがく」、「子どもが直接経験できる」、「子どもが直接観察、比較できる」、「子どもの共感を呼び起こす」、「子どもの主権者意識を育てる」とまとめている⁽³¹⁾。

そして、「子どもの社会認識の発達と変革をはかるために、地域は有力な教材となっている」として、子どもの変容を次のように指摘している⁽³²⁾。

「①地域と自分の区別がつかない。②地域は自分の外にある（自分の意志とは無関係に）。③地域はだんだん変わっていく。④地域が変わるには、モメントがある。⑤そのモメントは、人々の願いや働きかけである。⑥地域は働きかければ変わっていくものなのだ。⑦自分も地域に働きかけることができる。⑧地域に働きかけることによって、自分自身が地域の主人公になることができる」

また、この時期には、安井の「子どもが動く社会科」をめぐって、「歴教協としてはおそらく本格的にはじめてといえるような社会科授業論の基本構造づくりをめぐるさまざまなレベルの諸論議を象徴するような論争」が起きている⁽³³⁾。安井は、自身の「地域に根ざす社会科」実践を振り返って「子どもが『ひとごと』でなく、いちばん切実に考えこむのは、地域に生きてきた人間の姿に対して」であったとし、「これを社会科の授業のあらゆる場面に取り入れていくべきではないだろうか」と主張している⁽³⁴⁾。この論争は、「歴教協の授業論として『動く社会科』という考え方が『地域に根ざす教育』の運動・実践の中から形成され、その考え方を論争によって深めた」のである⁽³⁵⁾。

このように、子どもの社会認識の発達、興味や関心といった心理的側面を視野に入れながら、次の時期の新たな実践が展開されていくのである。

（３）子どもの認識を視野に入れ、多様な授業が開発された継承・発展期の「地域に根ざす社会科」実践

継承・発展期となる1982年から1991年は、社会的には教科書検定の歴史記述が発端となった外交問題、消費税の導入、イラクのクウェート侵攻などがあった時期である。教育をめぐっては、臨時教育審議会の設置と答申の発表、いじめ問題の深刻化、生活科の新設・高校社会科の解体をうたった新学習指導要領が告示された時期である。

こうした中で、1982年から1990年までの9年間に発表された実践は、194事例ある。これらの事例を「平和と民主主義を担う主権者の育成」という観点から授業内容を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、それまでの地道な地域の掘り起こしを反映して、地域の歴史事象、歴史体験、歴史的現代的問題解決行為を、その行為の背景にある社会事象と関連づけて取り上げた実践が増加している⁽³⁶⁾。第二に、地域の生産労働や歴史を取り上げた生活科授業実践が登場してくる⁽³⁷⁾。授業展開を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、地域社会の課題に対する意見表明といった形で、社会への関与を促す実践が登場してくる。第二に、子どもたちの問題意識を生かして、授業の展開方法が検討されるようになる。継承・発展期の典型的な実践としては、次のものがある。

- ①子どもの社会参加を促した授業実践－「長池の学習と地域に根ざす社会科」（小3）⁽³⁸⁾
- ②地域の歴史体験者の記録に基づき、戦争の悲惨さと平和の尊さを考えさせた授業実践－「地域に根ざす平和教育－『被爆者の手記』を教材化して－」（小6）⁽³⁹⁾
- ③自主編成の学習書により地域の生産労働理解を図った授業実践－「お茶づくり」（小3）⁽⁴⁰⁾

この三つの実践を典型としたのは、次のような継承・発展期の実践動向を反映しているからである。第一に、地道に続けられた地域の掘り起こしの成果を授業実践に結実させていること。第二に、拡大期に蓄積された経験をもとに子どもの興味・関心や問題意識を視野に授業展開を工夫していること。

ここでは、地域社会の問題を取り上げ、問題解決への関与を意図した「長池の学習と地域に根ざす社会科」を取り上げる。実践した宮入盛男は、「社会的なものの方考え方をどう育てていくのか、地域に主体的にかかわろうとする人間を育成する社会科はどうあらねばならないのか」といった問題意識のもとに、実践を展開している⁽⁴¹⁾。宮入がこのように考えたのは、「『とりあげた地域の何を、子どもたちに生きる力として学ばせるのか』という目標論が明確でない」実践や「教科としての社会科の願いが何であるのか見えてこない実践」が多いように思えたからである。

そこで、宮入は、「地域にある素材（さまざまな社会事象）」が「教材として価値あるものか」を検討する視点として、次の二つのことを提案している。

- 「①その素材は社会科のねらいを達成する内容をもって
いるかどうか。この地域に生きる子どもたちにとって、
地域をより知るとともに、地域の主体者として
生きる力を育てる内容が素材の中にあるのかどうか」
「②この子どもたちに、自分の、学習課題が設定でき、
内容がわかりながら発展させられるものかどうか」

そして、「長池」の教材としての価値を、「長池の跡地利用をめぐる問題は、学級全体の問題になりやすく、さまざまな事象に気づき、課題をもって連続的に追求できる」「地域の農業の課題と関連がある」「地域に育つ主体者として、三年生なりに地域を変える活動に参加できるのではないかと考え、次のような目標を設定し、9時間にわたる授業を展開している。

1. 長池がつぶされる理由を知ることを通して、農地が宅地化され水田面積が減少していることに気づかせる。
2. 長池は地域の人々にとって、大切な池であったことと、いろいろな思い出があることを知る。
3. 人々の生き方や願いにふれることにより、地域の主体者として地域にかかわりをもつ」

「新聞記事から学習問題を設定する（1時間）」では、まず、『信濃毎日新聞』の「どうする跡地利用」（1980年8月14日付）の記事を子どもたちに提示している。子どもたちは、「知ってる。知ってる」「〇〇さんから聞いた」と話し、身をのり出して記事を見に来たのである。

「まず自分の目と足で長池を観察する」（2時間）は、学校近くの一枚の田の水の取り入れ口から、堰にそったあぜ道を子どもたちといっしょに上流へ上流へとたどり、長池を観察させている。

「航空写真も使って地域の変貌を確かめる」（1時間）は、「住宅や工場が多くなり、田んぼが少なくなってきたから長池をつぶす」という調査活動後の子どもたちの考えを、土地利用図や航空写真、水田面積の変化などの資料を使って検証している。

「新しい学習問題の設定」（1時間）では、長池の二つをつぶす理由を頭のなかではわかっていても、心にわだかまりが残る子どもたちに、「長池の二つをつぶすことについて農家や地域の人たちはどう思っているのだろうか」という新しい学習問題を投げかけ、聞き取り調査を通して、長池のつぶされる理由と地域の人たちの気持ちを理解させている。

「跡地利用の願いを市長さんへ」（2時間）では、まず、「跡地にどのようなものを作ってもらいたいか」を話し合わせ、自分の願いを絵にかかせている。最後に、これまで勉強してきたことと跡地利用に関する願いを手紙に書

いて、市長に渡している。

「三年生全員で市長さんを迎える」（1時間）では、学校を訪れた市長と跡地利用について話し合っている。

宮入は、この実践を振り返って次のように述べている。

「地域学習で子どもが本当に『わかる』ためには、地域に主体的にかかわろうとする問題意識を子どもがもたなくてはならない。その問題意識にもとづいて学習課題を見つけ、地域に入って、そこに生活する人々の様子が見えてきたとき、本当に『わかった』といえるのではないだろうか」

また、「地域に主体的にかかわろうとする人間」の育成について、次のように述べている。

「自分たちの学習したことが、社会のしくみや生産過程を理解するだけでなく、『地域の人々の願いと結びついているんだ』という実感をもつことが大切だと思う。そして、『自分たちも、何かをすることができるんだ』ということに気づいて学習をし、動くことが、子どもたちの生活に根ざした『わかる楽しい学習』をつくりあげ、主権者意識の育成という社会科教育がねらう人格形成に近づいていくのではないだろうか。」

宮入の実践は、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図るために、授業内容は長池の埋め立てとその背景、跡地利用に関する人々の思いや願いの理解を意図したものとなっている。そして、そのために水路を伝った踏査、写真や統計資料の読み取り、地域の人々への聞き取り、跡地利用についての絵と手紙による願いや意見の表現、市長との話し合いといった授業展開となっている。すなわち、本実践の歴史的意義は、第一に地域社会の現代的な問題とその背景を取り上げ、子どもの問題意識を考慮して内容構成を工夫したところにある。第二に、地域社会の現代的な問題とその背景の理解に止まらず、地域社会の課題解決への関与を図ったところにある。

宮入は、「わかるとは『子どもにわからせる』だけでなく、子ども自身の活動、主体的な活動を通して自分の力で分かっていくことである」と指摘している。宮入の指摘した「子ども自身の活動、主体的な活動を通して自分の力で分かっていく」社会科授業の構成は、次の時期の実践の課題となっていくのである。

（４）現代社会の課題を視野に入れ、地域の課題を捉え直した転換期の「地域に根ざす社会科」実践

転換期となる1991年から1999年は、社会的には湾岸戦争、阪神・淡路大震災、地下鉄サリン事件などがあった時期である。教育をめぐっては、環境教育用指導資料の作成、新学力観をうたった新学習指導要領の完全実施、中教審第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」の発表などがあった時期である。

こうした中で、1991年から1999年までの9年間に発表

された実践は、271事例ある。これらの事例を「平和と民主主義を担う主権者の育成」という観点から授業内容を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、地域の水やごみに関する実践が環境問題の視点から再構成され、実践数が増加している⁽⁴²⁾。第二に、環境、食、平和といった現代社会の課題を取り上げた総合的学習実践が登場してくる⁽⁴³⁾。授業展開を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、表現、意見・提案、参加、行動といった態度形成を意図した多様な授業実践が増えている。第二に、他教科他領域の指導との関連を図った実践が登場してくる。転換期の典型的な実践としては、次のものがある。

- ①地域の人々と平和を考えた授業実践－『「谷中平和の碑」は私たちの新しい第一歩」(小6)⁽⁴⁴⁾
- ②開発問題を通して住民自治を考えた授業実践－「ボンボン山がたいへん」(小4)⁽⁴⁵⁾
- ③創造的な生産労働行為を取り上げた授業実践－「日本のコメづくり」(小5)⁽⁴⁶⁾

この三つの実践を典型としたのは、次のような転換期の実践動向を反映しているからである。第一に、平和・環境・食といった現代社会の課題とその解決に関わる人々の行為を、地域社会の課題や人々の生活と関連付けて取り上げていること。第二に、子ども自身の知的な問いを生かして内容構成を工夫したり、他教科他領域の指導との関連を図ったりしていること。

ここでは、住民自治の視点から開発問題をとらえた「ボンボン山がたいへん」を取り上げる。実践した河崎かよ子は、主権者を育てるという社会科の目標にとって、住民自治の精神は大切な柱であるとして、ボンボン山の開発問題を取り上げている⁽⁴⁷⁾。そして、子どもたちがボンボン山について、自分自身の願いは何かを考え、自分の願いをボンボン山の今後に実現させていく中で、主権者を実践する場にもなるのではないかと述べている。

河崎がこのように考えたのは、現在日本の各地で進められている開発は、「地域の活性化という名のもとにすすめられながら、それはいつも自然や地域の人々の暮らしとの矛盾を含んでいる」からである。したがって、河崎は「開発が自分たちにとってどうなのかを考え、選択していく」力をつけることを「開発単元のねらい」と考えたのである。そのうえで、「地域の開発の視点」として次のことを指摘している。

- 「①それが地域の人々の願いに沿ったものであるか
- ②地域のみんなの幸せにつながるものであるか
- ③地球環境にとってどうなのか」

こうした考えのもとで、次のような目標が設定され21時間にわたる授業が展開されている。

- 「①地域の自然に出会い、興味、関心を持つ。
- ②ボンボン山は、地域の人々の願いと運動によってゴ

ルフ場から守られたことを知る。

- ③地域の開発は、地域の人々の願いによってすすめられることが大切であることがわかる。
- ④自然や地域についての自分自身の願いに気づき、要求を出していくことの大切さに気づく」

導入(9時間)では、図工として、「ボンボン山に出かけて、花をひとかかえ採って」きて、「一つずつ楽しい話をしながらいねいに見せ」絵に描かせている。

「ボンボン山と高槻(4時間)」では、「ボンボン山に登った人さがし」、ボンボン山にある本山寺への秋の遠足、「ボンボン山はどんな山?」、「ボンボン山は〇〇〇の山」遊び、「ボンボン山と水」、「ボンボン山の自然」について学習している。

「ボンボン山がたいへん(5時間)」では、「運動の流れを劇化して子どもたちにやらせ、節々で考えさせ討論させて」いる。劇「ボンボン山がたいへん」の構成は、次のようになっている。

- 「1場ボンボン山がゴルフ場になる?
- 2場ボンボン山ゴルフ場に反対する会ができる
- 3場ボンボン山をまもるためにどうしたらいいか
- 4場ボンボン山ゴルフ場に反対する会がんばる
- 5場京都ボンボン山ゴルフ場に反対する会ができる
- 6場ボンボン山は助かった！」

そして、第5時には、「いろんな意見を出してもらって聞かせてほしい」という反対する会の代表の方の願いを受けて、「ボンボン山ゴルフ場予定地をどのように残したいかについて自分自身の意見を発表し、他の人たちの意見にも耳を傾けながら考えを深める授業」が設定されている。

まとめ(3時間)では、「みんなで構成劇をつくって」保護者に発表している。

河崎はこの実践を振り返って、環境や開発の問題を扱う時に注意しなければならないことは、子どもの実態であろうと述べている。なぜなら、「子どもの認識のなかに自然というものがなければ、それは理解することができない」からである。したがって、「社会認識の土台となるところに自然認識があり、いまとくにそのことに留意する必要がある」と指摘している。

河崎の実践は、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図るために、授業内容では、環境問題という現代社会の課題の一つと地域の課題とを関連づけて取り上げ、ボンボン山の開発問題とそれに対する住民運動の理解を意図したものとなっている。そして、そのために、描画、遠足、聞き取り調査、観劇と話し合い、構成劇作りと発表会といった授業展開となっている。すなわち、本実践の歴史的意義は、第一に、現代社会の課題と地域の課題を結び付け、住民自治の視点に立って内容構成を図ったところにある。第二に、子どもに育てたい社会認識や授

業内容にそって、他教科他領域の指導との関連を図ったところにある。

河崎の指摘する、子どもの社会認識形成に基づく社会科と他教科他領域との関連は、次の時期の課題となっていくのである。

(5) 地域の再生・創造に関する創造期の「地域に根ざす社会科」実践

創造期となる2000年から2005年は、社会的にはアメリカ同時多発テロ、イラク戦争、国旗国歌法の成立、小泉首相の靖国神社参拝が外交問題に発展した時期である。教育をめぐるのは、学校週5日制、総合的学習の創設などを柱とする現行学習指導要領が完全実施となった時期である。

こうした中で、2000年から2005年までの5年間に発表された実践は、135事例ある。これらの事例を「平和と民主主義を担う主権者の育成」という観点から授業内容を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、歴史や過去のできごとの発掘だけでなく、掘り起こした歴史やできごとを現代の課題と結びつけて授業内容が構成されている実践が見られる⁽⁴⁸⁾。第二に、地域の歴史や産業、文化などにおける新たな地域の再生や創造に関わる人々の行為を授業内容として取り上げられている実践が見られる⁽⁴⁹⁾。授業展開を検討すると、次のような傾向を指摘できる。第一に、総合的学習の創設をうたった現行学習指導要領の実施にともない、社会科と関連した総合的学習実践が拡大・増加している。第二に、社会科や社会科と関連した総合的学習の実践のみならず、生活科実践においても地域社会の課題解決への関与を意図した実践が生まれている。創造期の典型的な実践としては、次のものがある。

- ①地域の伝統文化とそれを守り育ててきた人々を取り上げた授業実践－「和光のむかしを知らう！－今に伝わる『白子囃子』」(小3)⁽⁵⁰⁾
- ②産業振興による新しい地域づくりを取り上げた授業実践－「三王山のゆずから見える世界」(小3)⁽⁵¹⁾
- ③地域の歴史に誇りを持ち、地域の再生を図る人々を取り上げた授業実践－「総合『大好きな与那原湾 山原船が来た海辺の町』」(小4)⁽⁵²⁾

この三つの実践を典型としたのは、次のような創造期の実践動向を反映しているからである。第一に、地域の再生や創造に関わる人々の行為を取り上げるとともに、子どもの知的な問いに基づき内容構成を図ったり、工夫したりしていること。第二に、社会科と総合的学習等との指導の関連を図りながら、子どもの社会認識形成を図ろうとしていること。

ここでは、地域の伝統文化を守り育ててきた人々を通して主権者の育成を図ろうとした「和光のむかしを知ら

う！－今に伝わる『白子囃子』」(以下、「白子囃子」と略す。)を取り上げる。実践した佐藤則次は、「社会科学習を大きく発展させるなかで具体的な活動を重視し、子ども一人ひとりの学習課題をはっきりさせて、調べ学習に取り組み、多様な表現活動を創造」したいと考え、この実践に取り組んでいる⁽⁵³⁾。佐藤がこのように考えたのは、新倉小学校で音楽の授業の一つとして実施している「白子囃子」の演奏を聞く中で、「締め太鼓、鉦、篠笛などの和楽器や獅子頭等に興味を示し、保存会の方々に質問をしたり、楽器に触らせてもらったりする子どもが多く見られ」たからである。そこで、「『生』の演奏を聴くだけでなく、実際に太鼓をたたいて演奏する体験をさせる機会」を設定すれば、「『自分でも白子囃子の太鼓がたたける!』という意欲を児童に持たせることができ、また、地域に伝わる伝統文化・伝統芸能を身近に感じさせることができる」と考えたのである。そして、「自分が住む地域に誇りを持ち、これらの伝統文化を大切に守っていきこうという気持ちを強め」たいとも考えたのである。

さらに、「白子囃子の演奏を聴き、リズムを教わり自分でもたたけるようになり始める中で、白子囃子についてもっと知りたいという気持ち」が子どもたちに生まれ、「古タイヤをたたくだけの練習から、締太鼓を直接たたく練習になるとたたいた時の音やバチに伝わる感触にも敏感になり、もっと上手にたたきたいという気持ちが見えてきた」のである。

そこで、佐藤は、次のような目標を設定し、19時間にわたって授業を展開している。

「○社会科の『むかしさがし』や『むかし調べ』を通して、地域の人々の生活が移り変わってきたことを学習する中で、古くから地域に伝わる伝統芸能や伝統文化があることを知る。

○白子囃子の演奏を体験する中で、優れた文化を身近なものとして感じ、大切にしていきたいと思う気持ちを育てる。」

「白子ばやしについて知る」(1時間)では、副読本の記述や写真を見たり、神社での奉納演奏のビデオを視聴したり、保存会の生演奏を聴いて、締め太鼓のリズムを覚えたりする学習活動が展開されている。

「調べ学習の課題を立てる」(1時間)では、「白子ばやしイメージマップ」を作り、課題を絞り込んで課題別学習グループを編成している。学習課題は次のとおりである。

- 「課題1『おはやし』ってどういうこと？(白子ばやしって言うけど、そもそものお囃子の意味を知りたい)
課題2白子ばやしはいつごろ、なぜ始められたのか
課題3おはやしに合わせて、おどりがおどられているのはどうして？また、どんなおどりがあろうか？
(『おかめ』や『ひょっとこ』のおどりがおどられ

ているのはどうしてなのか知りたい)

課題4 現在の白子ばやしは、どんなことをしているの？
(保存会のみなさんは、どんな楽器を使ってどんなところで演奏をしているのか知りたい)」

「調べ学習に取り組む」(5時間)では、「保存会の方々からの聞き取り」や「インターネット資料」、『白子囃子調査報告書』『和光市史』等の資料による調べ学習が展開されている。

「お囃子演奏の体験活動」(7時間)では、「『みんな』『なげあい』の締め太鼓と鉦のリズム」を、「保存会の方々と合同で演奏ができるように」練習している。

「学習したことを発表する」(5時間)では、白子囃子保存会の方も参加した中で、「調べ学習」の発表と「白子囃子の演奏」が行われている。

佐藤の実践は、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図るために、授業内容は、地域の歴史や文化を守り育ててきた人々の自発的な行為に注目し、地域の伝統文化や伝統芸能に対する理解を意図したものとなっている。そして、そのために、白子囃子の練習、聞き取りや調査、講義や説明、演奏並びに学習の発表といった授業展開となっている。すなわち、本実践の歴史的意義は、第一に、維持・適応的行為や問題解決的行為ではなく、地域の歴史や文化を守り育てるといふ人々の自発的な行為に注目し取り上げているところにある。第二に、子どもたちの知的な問いに基づき内容構成が図られ、問いの解決を時間的内容的に保障するために他教科他領域の指導との関連が図られているところにある。

同時期に「町を見つめ町の人とつながる社会科学習」を実践した鎌倉博は、「『主権者を育てる』ことと『主体的に学ぶ』ことを統一して社会科をとらえる」と、「必然的に、社会科が総合学習としての意味合いを多分に含む可能性と必要性が生まれてくる」と指摘している⁽⁵⁴⁾。こうした創造期の「地域に根ざす社会科」実践の動向は、生活科、社会科、総合的学習それぞれの独自性と関連性の再検討を求めている。

4. おわりに

本小論では、民間教育研究団体が取り組んできた小学校における「地域に根ざす社会科」実践を取り上げ、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図る取り組みの歴史的展開を明らかにしてきた。

本研究の意義としては、第一に、「地域に根ざす社会科」実践における「平和と民主主義を担う主権者」を育成する授業内容及び授業展開の変遷を明らかにするとともに、授業内容と授業展開を視点とした実践史研究の方法論を示したことである。

「地域に根ざす社会科」実践の授業内容は、「民族の課題が地域社会に貫徹している」歴史的社会的な事象とその

もとでの人々の行為・体験から、平和や人権、生産や生活の向上という普遍的価値に適う人々の行為とその背後にある社会事象へと変遷していた。また、授業内容として焦点化される人々の行為は、地域社会の維持・適応的行為から問題解決的改善的行為へ、地域形成の行為へと変遷していた。授業展開に対する考え方は、子どもたちの知識内容の獲得を、地域の人々や子どもたち相互の社会的交流を通して協同的に図ろうとする考え方へ変遷していた。そして、これに伴って、「地域に根ざす社会科」実践で見られる具体的な活動や体験が、子どもたちの授業への主体的な関与を促すものから、子どもたち自身の「主体的な学び」を保障するものへと位置づけが変化していた。すなわち、「平和と民主主義を担う主権者」を育成するために、歴史や社会を創造する人間の具体的な姿として地域の人々の社会的な行為とそれに関連する事象を取り上げ、子どもたちの主体的な学びを通して理解と態度形成を図るものとなっている。

第二に、地域再生や地域形成を意図した人々の行為を取り上げ、こうした人々との知の協同的構成を図りながら、地域社会への関与を促し「平和と民主主義を担う主権者の育成」を図る最近の授業動向を明らかにしたことである。

こうした「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開過程の成果は、平和と民主主義を担う主権者の育成という人間形成の陶冶に基づき、社会科学や人文科学、自然科学の知識内容を再構成するという社会科の総合的性格を回復する必要性を示唆していると言える。

今後の課題は、第一に、各時期の多様な「地域に根ざす社会科」実践を引き続き検討し、歴史的展開過程をより実証的に解明するとともに、多様な形で知見を引き出すことである。第二に、「平和と民主主義を担う主権者の育成」を意図して、子どもの生活経験や認識発達の筋道を視野に入れ、地域や現代社会の改善・解決に関与する「地域に根ざす社会科」授業を開発することである。

— 註 —

- (1) 「学習指導要領社会科編(Ⅰ)(試案)－昭和22年度－」上田薫『社会科教育史資料1』東京法令出版株式会社、p.219、昭和63年。
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領 平成20年3月告示』p.34。
- (3) 谷本美彦「社会科と民主主義」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック－新しい視座への基礎知識－』明治図書、p.23、1994年。
- (4) 永井滋郎・平田嘉三編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、1981年、p.23。
- (5) 小原友行『「地域に根ざす社会科」の授業構成－若狭・安井・鈴木実践の分析－』全国社会科教育学会『社会科研究』30号、p.148、1982年。

- (6) 社会科教育史の中に「地域に根ざす社会科」実践を位置付けた実践史研究としては、15事例ある。紙幅の関係で、代表的な研究を紹介する。
- 「社会科教育実践史と小学校社会科の授業」民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史 記録と分析 小学校編』あゆみ出版、1983年7月、pp.11-34。
- 本研究は、「平和と民主主義の理念に貫かれた科学的社會観をどう形成していくべきか」という「今日の課題」を解決するために、「40年近い社会科の歴史の中で公表されてきた数多くの実践を概観」し、「系統的に整理し、特色づけ」、「いずれを選択してまとめるか検討」されている。本研究では、「地域に根ざす社会科」実践は、「④地域に根ざす教育と科学的社會認識の育成－1970年代から1980年代の授業展開－」として位置づけられ、若狭蔵之助「児童公園」（6年生）、鈴木正気「久慈の漁業」（5年生）が取り上げられている。しかし、実践をどのように概観したのか、どのように系統的に整理したのかなど研究方法が示されていないこと、実践の内容や方法の変遷に基づいて時期区分がなされていないことなどに研究としての限界がある。
- (7) 「地域に根ざす社会科」実践を分析し、授業理論を明らかにしようとした主な研究は、14事例ある。紙幅の関係で、代表的な研究を紹介する。
- 小原友行 前掲誌 30号、pp.148-157。
- 本研究は、「『地域に根ざす社会科』の授業構成の基本的な考え方を考察」するために、「日生連社会科部会の若狭蔵之助氏の実践、歴教協の安井俊夫氏の実践、教科研『社会認識と教育』分科会の鈴木正気氏の実践」を取り上げ、「社会認識の育成理論（認識内容と認識形成過程）」「教材構成（内容構成、狭義の教材の選択・組織、発問構成と資料）」「授業（教授・学習）過程の組織」の三つの視点で分析したものである。しかし、なぜこの3人の実践を分析対象としたのか、この3人の実践は、「地域に根ざす社会科」実践の中でどのような位置にあるのかなどが明らかにされていないところに研究としての限界がある。
- (8) 「地域に根ざす社会科」実践は、各民間教育研究団体の「独自の教育運動や教育実践の中から形成されて」きたものだが、「子どもの社会認識の発達の筋道に即した授業を創造する際、地域教材は不可欠であるという視点から概念を規定することについて一定の共通理解が存在する」とされている。そこで、本研究では、民間教育研究団体の機関誌に掲載された実践記録の中から、地域を対象とした実践記録を全て収集し、研究対象とした。永井滋郎・平田嘉三編 前掲書。
- (9) 作成した年表は、A4用紙69枚に及ぶ為、紙幅の関係から割愛した。また、分類表も同様の理由で割愛した。
- (10) 授業内容と授業展開を視点に「地域に根ざす社会科」実践を検討したのは、次の文献によった。
- 中村哲『社会科授業実践の規則性に関する研究－授業実践からの教育改革－』清水書院、1991年、pp.30-38。
- (11) 歴史教育者協議会『歴史地理教育』No.173、p.86、1970年11月。
- (12) 「農民と語る集い」『歴史地理教育』No.160、p.94、1969年10月。
- (13) 古谷直康『『地域の掘り起こし』はどこまできているか』『歴史地理教育』No.266、p.36、1977年8月
- (14) 歴史教育者協議会編『歴史教育の創造』青木書店、p.32、1975年。
- (15) 中野光「日生連'72年 夏季全国研究集会 基調提案（案）」『生活教育』6月号、pp.7-13、1972年。
- (16) 同上誌 p.12。
- (17) 「主張」『教育』No.324、国土社、p.5、1975年12月。
- (18) 木本力『『地域に根ざす教育』をあらためて考える』『教育実践』No.38、民衆社、pp.4-5、1983年春。
- (19) 例えば、次の実践事例がある。
- 森本亨『『よごれるびわ湖』を教えて』『歴史地理教育』No.223、pp.4-15、1974年。
- (20) 例えば、次の実践事例がある。
- 石井重雄「地域で戦争をどうほりおこしたか」『歴史地理教育』No.232、pp.27-33、1974年。
- (21) 渡辺明「戦争をどう教えたか」『歴史地理教育』No.219、pp.21-27、1973年12月。
- (22) 江口武正「工業の発達－小学校五年－」『生活教育』1974年10月号、pp.56-63、1974年・『生活教育』1974年11月号、pp.30-43、1974年。
- (23) 渡辺明 前掲誌 No.219。
- (24) 石井重雄「地域学習をこうとらえる」石井重雄『地域に学ぶ社会科』岩崎書店、pp.22-26、1985年。なお、初出は『中学年社会科の理論と実践』（地歴社1974年）である。
- (25) 例えば、次の実践事例がある。
- 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』『歴史地理教育』No.262、pp.10-21、1977年4月。
- (26) 例えば、次の実践事例がある。
- 松橋日郎「大太鼓・綴子用水の学習－歴史を身近に感じとらせるために」『歴史地理教育』No.266、pp.4-11、1977年8月。
- (27) 佐々木勝男「子どもと共につくる社会科－小三・見学学習と子どもたち』『歴史地理教育』No.235、pp.

- 4-15, 1975年3月。なお、本実践は、次の文献にも収録されている。
- 佐々木勝男『子どもとつくる楽しい社会科授業』明治図書, pp.48-68, 1983年。
- (28) 鈴木正氣「久慈の漁業」『教育』No.324, pp.26-36, 1975年12月。
- (29) 若狭蔵之助「せいきょう“がくえん班”のおばさんたち」『生活教育』1979年4月号, pp.92-103。
- (30) 佐々木勝男 前掲誌No.235。
- (31) 石井重雄「何のために地域を扱うのかー子どもの社会認識と人格ー」『歴史地理教育』No.318, pp.31-34, 1981年3月。
- (32) 同上誌 p.35。
- (33) 白井嘉一「安井・岩田論争」『歴史地理教育』No.500, p.62, 1993年3月増刊。
- (34) 安井俊夫「子どもが動く社会科ー3・1独立運動の授業」『歴史地理教育』No.315, p.33, 1980年12月。
- (35) 白井嘉一 前掲誌 No.500。
- (36) 例えば、次の実践事例がある。
八巻清人「地域の開発をどう教えたかー大日向開田用水を扱ってー」『歴史地理教育』No.361, pp.114-121, 1983年12月増。
- (37) 例えば、次の実践事例がある。
巨一子「『労働』をじっくり見せる」『歴史地理教育』No.454, pp.44-49, 1990年3月。
- (38) 宮入盛男「長池の学習と地域に根ざす社会科」『歴史地理教育』No.339, pp.56-69, 1982年8月。なお、本実践は、次の文献にも収録されている。
①宮入盛男「地域に根ざした社会科教育」『教育実践』No.36, 民衆社, pp.54-61, 1982年秋
②宮入盛男『地域に根ざす社会科教育を求めて』スズキ総合印刷, pp.9-34, 1990年
- (39) 斎藤三郎「地域に根ざす平和教育ー『被爆者の手記』を教材化してー」『教育』No.449, 国土社, pp.74-86, 1985年2月。
- (40) 静岡県小笠社会科サークル『からだを通して地域で学ぶー産業学習の進め方』日本書籍, pp.31-57, 1985年。なお、本実践は、次の文献にも収録されている。
鈴木達郎・松本方之・大森孝「地域に広めた自主編成の学習書ー小学校三年「お茶づくり」学習書ー」若狭蔵之助編著『社会科の発展第2巻ー地域をさぐるー』あゆみ出版, pp.121-147, 1985年。
- (41) 宮入盛男 前掲誌 No.339。
- (42) 例えば、次の実践事例がある。
倉持祐二「山の中に『ゴミの山』」『歴史地理教育』No.481, pp.24-31, 1991年12月。
- (43) 例えば、次の実践事例がある。
満川尚美「ゴミとリサイクル」『歴史地理教育』No.513, pp.20-27, 1994年1月。
- (44) 草分京子「『谷中平和の碑』は私たちの新しい第一歩」『歴史地理教育』No.557, pp.34-45, 1996年12月。
なお、本実践は、1997年度の三重教育文化賞を個人研究部門で受賞し、次の文献にも収録されている。
三重県教育文化研究所『25 教育みえ』伊勢出版, pp.63-96, 1997年。
- (45) 河崎かよ子「ボンボン山がたいへんーゴルフ場建設問題を取り上げてー」『歴史地理教育』No.516, pp.34-41, 1994年3月。
なお、本実践は、次の文献にも収録されている。
河崎かよ子「ボンボン山がたいへん（小学四年）ー現代の開発・ゴルフ場建設問題をとりあげてー」『教育』No.587, pp.27-37, 1995年5月。
- (46) 外山不可止『子どもと学ぶ日本のコメづくり がんばれ！安全こだわり農法』地歴社, 1994年。
- (47) 河崎かよ子 前掲誌 No.516。
- (48) 例えば、次の実践事例がある。
中野真知子「わたしたちの町にも戦争があった」『歴史地理教育』No.649, pp.48-51, 2003年1月。
- (49) 例えば、次の実践事例がある。
高橋智恵子「復活『海老根和紙』（全学年）」『歴史地理教育』No.655 2003年6月 pp.36-39。
- (50) 佐藤則次「和光のむかしを知ろう！ー今に伝わる『白子囃子』」『歴史地理教育』No.690, pp.42-45, 2005年10月。なお、本実践は次の文献にも収録されている。『平成16年度 研究紀要 和光市教育委員会委嘱 身近な地域の自然的・社会的事象や事物に関心を持ち自然や郷土を愛する態度を育てるための研究』和光市立新倉小学校, pp.17-22, 平成17年。
- (51) 綿引直子「三王山のゆずから見える世界」大木勝司・鈴木正氣・藤井千春『地域をともにつくる子どもたち』ルック, pp.98-105, 2005年。
- (52) 宮城アケミ「総合『大好きな与那原湾 山原船が来た海辺の町』」『生活教育』2000年8月号, pp.20-27, 2000年。なお、本実践は次の文献にも収録されている。
宮城アケミ『地域と関わる 沖縄発総合学習 大好きな与那原湾 山原船が来た海辺の町』民衆社, 2001年7月。
- (53) 佐藤則次 前掲誌 No.690。
- (54) 鎌倉博「町をみつめ町の人とつながる社会科学習ー三年生の一つの『総合学習』」『生活教育』2001年1月号, p.56, 2001年。
なお、本研究をまとめるにあたって、春名政弘氏、鎌倉博氏、渡辺明氏、佐々木勝男氏、宮入盛男氏、河崎かよ子氏、佐藤則次氏を始めとして、資料を提供くださった方々には多大なご協力をいただきました。記して感謝いたします。