

## 地域史学習の理念と展開

— 大分県の実践を中心に —

はじめに

西別府 元 日

すべての歴史は地域の歴史である。人間が何らかの社会をつくり生活している地域においては、先人によるさまざまな営みの成果が、人びとの生活の基盤になっているといっても過言ではない。その生活の内部と周辺には、わたしたちが注意深くみつめ、歴史研究によって鍛えられた想像力をはたらかせれば、さまざまな歴史の遺産が息づいていることを確かめることができる。たまたまそれらは、為政者とそれにつながる人びとによって形成されている文字の世界においては、きわめて小さな位置しか与えられないために、あたかも歴史研究の対象でないかのような扱いをうけているにすぎないのである。積重った時空の厚い霧を吹きはらい、さまざまな歴史遺産を総合的に分析しながら、あらためて先人たちによって織り成された地域史の実像を明らかにしていかなければならない。

昨今の市町村史の刊行は、このような課題を負う地域史研究の先鞭をつける意味で、きわめて意義深いと考えられる。そしてそこに生み出される地域史研究の成果は、次の世代に学ばれ、地域をみつめ地域に生きる力をかたちづくっていくことにな

るのである。

次の世代をにたり子どもたちのなかに形成される地域史認識・歴史認識は、現在の地域史研究の成果に大きく制約されていることはいわずもがなのことであろう。しかし、現在の段階においては、子どもの地域史学習と地域史研究者の研究成果との有機的な結合が図られているとは言えないのが実情である。近年、大分県地方史研究会の若い研究者たちを中心になって、その溝を埋めようという注目すべき試みがなされつつある。しかし、いまだ多くの地域史研究者にとって、学校教育のなかで子どもたちが何を学び、また歴史教育が何を課題として実践されているか、十分に資料が提出されていない面もあるように思われる。本稿は、このような間隙をうめるための一資料を提供しようとするものである。

ところで筆者は、一九八〇年四月から一九九一年三月までの十一年間、大分大学教育学部に社会科教育担当として奉職した。その間大分大学附属小・中学校や、各地の小・中学校で数多くの歴史教育の実践にふれ、また毎年秋に、大分県教職員組合によって開催される大分県教育研究会の社会科部会に参加して、各地の歴史教育の実践の報告に接することができた。いわば、地域史研究と地域史教育の接点に位置する立場をあたえられていたわけであるが、その間先述のような情況を解消するために、いささかなりとも責任を全うする仕事をなしてきただろうかと考えるとき、いささか心もとないところである。本稿はそのような反省をふまえ、筆者の手にあつまつた大分県内の実践報告書をもとに、地域の歴史事象を掘りおこし、それを子どもたちの学習に生かす営みの動向をまとめ、そこに残された問題点を検討しようとするものである。地域史研究と歴史教育の結合をもとめる動きに、いささかの知見を提供できれば望外の幸せである。

なお、戦後の歴史学界においては、日本全体の歴史に対し限定されたエリアの歴史の呼称として、郷土史<sup>1</sup>地方史<sup>2</sup>地域史<sup>3</sup>というように変遷してきている。それぞれの語句のもつ概念や問題性については、すでに津田秀夫氏や塚本学氏などによって論じられている。本稿では、それぞれの場に生きる人間の創造的な営みを表現するにふさわしいと考えられる地域史という表現で、以下記述を進めることにする。

注

(1) 津田秀夫「郷土史教育論」(『歴史教育講座1』所収、一九五三年誠文堂新光社刊)

塚本学「地域史研究の課題」(『岩波講座日本歴史二五』所収、一九七六年岩波書店刊)

## 一、学習指導要領の中の地域史学習

わが国の学校教育における学習内容の大枠は、文部省が告示する学習指導要領によって定められている。そして、この学習指導要領に規定された学習内容は、現実には、なんらかの形で子どもの学習活動のなかにくみこまれることになる。したがって学習指導要領において、地域史がどのように全体史と関係づけられているかによって、地域史のとり扱いは大きく変わってくることになる。そこでまず本節では、戦後文部省が拘束力のない試案として発表した学習指導要領から、今日の拘束力をもつとしている学習指導要領(一九八九年度改訂)まで、記述の変化をたどって、<sup>(1)</sup>地域史がどのように考えられてきたかを検討しておきたい。

### (1) 初期社会科と地域史学習

歴史学習・地域史学習に最も関連ある教科は社会科である。この社会科は、一九四七年に教科として成立したが、その目的は「社会生活の理解とその進展に力を致す態度と能力を育成すること」とされていた。社会における相互依存の関係を認識させて、子どもたちに民主主義の理念を浸透させることを通して、国民のあいだに新憲法の理念を体現する教科として、社会科は戦後教育のなかで位置づけられていたのである。そしてまた社会生活を理解するために、人文・社会諸科学の考えかたを習得させることを課題としていたので、戦前における修身・国史・地理・法制などの諸科目を統合した総合科目としての性格ももっていたのである。

さらに社会科は、複線型の教育体系をあらため、戦前においては分断されていた高等教育の教育内容体系と、初等教育内容の体系を意識的に統合し、戦前の高等教育では追求されていた科学的なものの考え方を初等教育の内容にも導入しようとするものであった。<sup>(2)</sup>すなわち、初等教育においては、生活のレベルから社会現象を観察し、現象の相互の関連性を追究し、自分たちの社会のありかたをみつめることを目的としていた。そして、このような現象の分析などからえられた認識を、中等教育の学習を通して概念化し一般化しようとするものであったともいえる。したがって子どもの生活の場である地域は、学習課題と教材をうみだす場であり、生活のなかでいただいた問題の本質を理解し、その解決をはかる子どもたちの学習の場であった。いわば、地域は子どもたちが、各自で社会認識を形成する搖籃でもあった。

このような問題解決主義の社会科（以下初期社会科と記述する）では、子どもが日常生活のなかで感じている矛盾、葛藤、社会性のめばえから発する疑問などを「問題」としてあらかじめ抽出し、抽出された問題の本質を追究するために単元を設定し、その単元の学習活動を通じて、各学年の目標、さらには社会科の目標に到達するというシステムであった。

たとえば、四年生の問題として「私たちの祖先は、どのようにして家の場所を定め、家を建て、家具を備えつけたか。」「私たちの祖先は、どのようにしていろいろな危険を防いだか。」「困難な自然環境のもとで、いろいろなものを作ったり手に入れたりするには、私たちはどうすればよいか。」などが指導要領には例示されている。これらの問題を考えるためにたとえれば「おじいさんたち暮らし」などの単元を設定し、水害や火災などの災害、集落の立地、土地の開墾、少年時代の暮らしなどについて調査・聞き取りなどをおこなわせるのである。そしてこのような調査結果などを討議し、知識の概念化・一般化がはかられているのである。そこでえられたさまざまな知識や概念はその後の生活の知恵となり、同時に「郷土を拓いた人たちは、新しい環境にうまく適応した時に成功したこと」「郷土を拓いた人々のいろいろな体験は現在の人々の役にも立つこと」「郷土を拓いた人々は、あちこちと、よりよい生活の途を求めて移動して来たこと。」「郷土を拓いた人たちは、後世のものが働きよいように考えていろいろなしごとをしたこと。」など、四年生の目標とする事項を理解し、このような認識にいたるための能

力や態度を獲得することになるのである。

また六年生では、「社会を發展させるものは何か」などの問題を追究する単元の学習活動を通じて、「自然を支配することが大きくなるにつれ、人間の労力は軽減したこと。」「大量生産は、われわれの祖先の絶えまない念願と努力によって、生まれたものであること」などの事項が理解され、これに関係する能力・態度が培われることになる。そしてこのような四年生や六年生の歴史的内容の学習を通じて、社会科の目標である「生徒が日常接触する自然的並びに社会的環境について、科学的に観察する能力を養うこと」が達成され、「社会生活が常に發展するものであることを知り、過去の実績を背景として現代の特質を理解し、将来の方向を見わたす能力を養うこと」ができると思定されていたのである。

このように、初期社会科においても、歴史の学習が放棄されていたのではない。『大むかしの人々』『日本のむかしと今』など、問題解決主義の学習に対応して子どもの経験にうったえるような叙述の歴史教科書が文部省の手によって作成されていたことは注目すべきである。否定されていたのは、従来のような事実にもとづかない「通史的」全体史学習であり、軍国主義的および極端な国家主義的観念を歴史学習のなかに盛り込むことであった。ここにいう軍国主義的および国家主義的観念とは、天皇・国民・国土が他国とは異なる特別の起源を有するがゆえに日本は優れており、他国・他民族を支配するのは当然であるとする考え方である。そのような、日本の特異性を強調した歴史教育が否定されたのである。

そして戦前の郷土史を素材とする学習が、ともすれば郷土への愛郷心を普遍化させて愛国心に「昇華」させ、「神国日本の観念」を深めさせていたこと、郷土史を基礎として国史に入るとされてきたことなどに対する反省が、初期社会科のような歴史学習を採用させたのである。初期社会科の理念において、地域は学習の対象であり、学習活動の場でもあっただけに、ここで展開される地域史学習（郷土史学習）において培われる認識は、子どものなかで、人類の「知恵」として一般化され系統化されることが求められていたのである。したがって郷土史の学習は、あくまで地域に生きた民衆の学習であり、それ自体が歴史の学習であった。郷土史の学習が、日本歴史の学習の基礎とされることはなく、いわば完結的であったことが初期社会科の

特徴であったといえよう。

## (2) 初期社会科への疑問と系統性

以上述べてきたように、初期社会科においては、現代的あるいは未来に生きる視点から、過去の事象をみつめ、現代を理解し未来に何を伝えていくか、という視点から歴史的学習が設定されていたのである。その意味では現実主義的歴史教育であったと規定できる。

しかし、初期社会科の中での歴史学習の結果えられる歴史認識の体系化・系統化が、明確でなかったことは否めない事実である。この点について学習指導要領は「全体に学問的な系統や、表面的な系統がないように見えるかも知れないが、それよりも、もっと頑固な、且つ、一層自然な系統があること、即ち、青少年の生活経験を系統的に発達させるように配慮されている事実」に注意してもらいたい」と述べているが、その真意は十分に浸透しなかったし、また具体的に提起もされなかった。

歴史的なものの見方という技術的レベルの部分を含めた歴史的意識の層的まとまりを想定し、各学年において一般化された歴史意識が、総合的な歴史意識の体系のなかでどのように位置づけられ、他学年・他分野で獲得される歴史意識とどのように有機的に連携しながら、歴史意識が総合化・系統化されるのが明確でなかったのである。そして、その後も問題解決学習のなかで、どのような歴史的認識をどのような段階をへながら育てていくかという課題が十分には追及されなかったことが、多くの教師たちに初期社会科の歴史学習への不安を抱かせたのである。このような不安こそ、低学力批判が浸透する素地であった。

低学力論議の高まりのなかで、初期社会科への対立物として、歴史学習が「系統学習」の立場から提唱されることとなった。この系統主義的歴史学習の提唱には、理念的にみると二つの立場があったと考えられる。ひとつは、国体の護持をとねえ戦前の「国史」教育を望む人々であり、その意見は講和条約の締結、日本の独立以後高まってくる。他の一つは戦前の国史教育

を反省するとともに、初期社会科もまた現状肯定的で日本の課題を解決するものではないと批判する立場である。この立場では、日本の現実的課題を明らかにし、民族の真の独立の方向を考えるために、科学的な歴史学の成果に立脚した通史的な歴史学習の必要性を提唱している。両者は、明らかに政治的・思想的立場を異にするものであり、また新教科・社会科にたいしても、前者は全面的解体を唱え、後者は歴史学習を軸とした社会科的教科の構築を唱えるなど、その改革の方向を異にするものであったが、現実的には初期社会科の理念をはさみうちにするものであった。

社会科における問題解決学習と「系統学習」の対立は、学習指導要領の改訂がおこなわれるたびに、「系統学習」の比重が高まったといえるが、その系統性とは通史的全体史と同義的な内容で使用されていたといえよう。したがって、歴史認識の形成とその系統性、ないしは子どもの認識の系統性とか、過去における無限の歴史事象のなから、特定の歴史事象を引き出し、それをカリキュラムとして系統化していくための理論的検討も、民衆の立場の重視や生産力の増大などの視点が提唱された<sup>5)</sup>かは、ほとんどみられなかったのである。その点では、問題解決学習の社会科の歴史学習がもっていた弱点は、「系統主義」歴史学習にも内在していたのである。そこでは通史的であることが、表面的な系統性を示していたにすぎないのである。

### (3) 系統学習への傾斜と地域史学習

一九五二年十一月の「日本の歴史が万国に冠たり、日本の国土が世界で最も美しいことを青年に徹底的に教育してこそ、初めて愛国心が養われる」という、当時の吉田茂首相の発言は、「系統主義」社会科をもとめる声を、政治的立場から表現したものであり、戦後の社会科歴史教育史上の大きな転換点となった。この発言以降、小・中学校の社会科における通史的学習が、文部省の手によって、急ピッチで学習指導要領のなかにうちだされていった。とりわけ、中学校においては一九五五年度の改訂で、歴史・地理・政治経済社会の三分野に分割され、ついで一九五八年度の改訂では各分野の学年配当が示されたのである。このような、「系統主義」歴史学習への転換のなかで、全体史学習と地域史学習とはどのような関係におかれたのであろうか。

以下、その点について検討しておきたい。

一九五五年度の中学校社会科の学習指導要領の改訂は、従来社会科とは別個に指導計画をたてられていた日本史を社会科に一本化し、従来のような学年ごとに単元をくみわたる問題を提示して、学年目標を示すのではなく、地理的・歴史的・政治経済社会の各分野ごとに目標内容を示すことを主眼におこなわれた。社会科全体としては、「日本の各時代の概念を明確につかませ、歴史の発展過程を総合的に理解させ、国家の伝統と文化について、正しい理解をもたせる」とともに、歴史は人びとのたゆまない努力によって発展し、その発展には地域や民族によって特殊性があることなどを理解させることが目標のひとつとされた。そしてこのような歴史認識をささえるために十三の具体目標が示され、「できるだけ総合的、発展的にものを考える力を養うようにするため、現在の社会生活上の問題の理解に資するように指導内容を組織づける」ことが求められている。

これにおうじて、小学校でも「第六学年の終了までには中学校における地誌的学習の基礎やわが国の各時代の様子の理解が従来以上に児童に身につくように配慮」することを要点に改訂がおこなわれた。この結果、六年生においては「わが国の政治のしかたや国民の生活は、昔と今とは異なるばかりでなく、それぞれの時代の特色をもって今日に及んでいることを理解させ、わが国の生活の発展に貢献した人々の業績について考えたり、現在の自分たちの生活をその歴史的背景と結びつけて考えようとする態度を育てる。」という学年の基本目標が設定され、そのための具体目標として「わが国では三世紀の後半ごろ、大和朝廷の統一によって国としての形を整えてから明治維新に至るまで、(中略)国民の政治に参加する道はしだいに開かれてきた。」「その間大陸の文化や制度をとり入れた政治や生活が展開された世の中、鎌倉幕府の創立以来(中略)やがて明治維新を迎えた。」というような、通史的学習による各時代の様子の概略の理解がもとめられている。

このように、小・中学校社会科において「系統的」歴史学習の導入がはかられたが、小・中学校各学年の基本目標や具体目標の文言は、従来の指導要領の記載をうけ継ぐような内容になっており、歴史学習の場合、現代との関係で歴史的認識の一般化をはかる傾向が顕著である。また郷土史学習に関連しても、小学校では、「現在の人々の衣食住や仕事のしかた、交通など



のありさまは、先人のくふうや協力によって、昔とは違つてきていることを理解させ、郷土の発展や身近な生活の改善の上で郷土の人々のこれまでの経験や新しい創意くふうをどのように生かしたらよいかについて考えようとする気持ちを育てる」ことや、「今後の郷土の発展について考えるために、生活の改善に努めた先人のくふうや他地域の開発の事例などを参考にすることがたいせつである」という認識を形成させることが具体目標とされている。初期社会科の先人の知恵をくらしに生かすという経験主義的理念が、郷土史学習さらには日本歴史の学習のなかにも色濃く残っていたのである。<sup>6)</sup>

そして郷土史学習と日本の通史的学習の關係に関しては、「自分の村(町)や郷土などで人々の生産のしかたや衣食住の生活、交通の様子などが昔から今に至るまでいろいろな姿で変わってきたように、広くわが国の政治のしかた、国民の生活などをみると、それぞれ時代によつて様子が違い、特色をもつて今日に及んでいる。」と六年生の具体目標にみえるように、両者の学習は、それぞれの側面で歴史的な変遷を確認するという視点である。そこにおいては、郷土史学習が通史学習の入り口や基礎であるという位置づけはみられないのである。中学校においては、それぞれの時代を学習する際に、このころの郷土はどんな様子だったかを学習することとされており、地域史を通史学習と並行しながら、総合的・発展的にみていくことが要請されていたのである。

#### (4) 日本主義と地域史学習

安藤社会科とも称される一九五五年度改訂の学習指導要領は、短期間にしてその使命をおえ、さらに系統性を重視したときれる一九五八年度の学習指導要領の改訂が実施された。この改訂では、「国際社会において信頼と尊敬をうけるにたる日本人の育成を主眼とすることで何よりも青少年の不当な民族的劣等感を払拭することが肝要であり、またわが国の歴史、地理、古典、伝統、文化などに対する正しい理解と豊かな愛情を培い日本人として誇りをもつて、みずから進んで民族の運命を切り開いていく国民の育成」が、教育内容刷新のための基本的立場のひとつとされた。<sup>7)</sup>

この趣旨にそつて、「人々の生活様式や社会的な制度・文化のもつ意味と、それらが歴史的に形成されてきたことを考えさせ、先人の業績や優れた文化遺産を尊重する態度、正しい国民的自覚をもつて国家や社会の発展に尽くそうとする態度などを養う」ことが目標のひとつとされたのである。そしてこの下位目標として、六年生の目標に「わが国の文化や伝統に対する正しい理解やこれを尊重する態度などを深め」ることが設定され、この目標を達成するために「前学年までの歴史的・理解との関連をはかり」「わが国の歴史についての全体的はあくができるように配慮」するよう留意点が記されている。

また中学校の歴史学習にあたつても「学習を史実の列挙や暗記に終わらせないために、郷土の発展の跡を実施調査させたり、遺跡、遺物を見学させることによつて、わが国の歴史の発展を具体的にはあくさせ、郷土との関連についても理解させるようにつとめる」ことがうちだされた。小・中学校一貫して、日本の歴史の伝統と文化を理解し国民的自覚をもつために、町や村、地域の歴史素材が動員されることになつたのである。そこには、地域史は全体史の歴史事象を具体的に確認する場であり、その入り口を意味し、その認識形成の基礎であるという発想であつた。

しかも「先人の業績や優れた文化遺産を尊重する態度」を育成するために、三年生においては「村(町)の生活には、今昔の違い、歴史的な移りかわりがいろいろな姿でみられることを理解させ、先人の努力について考え、これを尊重し、感謝する気持ち育てる」と、心情的側面に言及した目標が設定されたことが注目される。さらに四年生では、「郷土の生活を現在の状態にまで発展させてきた先人の苦心や、他地域の人々の暮らし方などから学びながら、郷土の発展に尽くそうとする気持ちを養う。」ことが学年の目標とされた。三・四年生の地域史学習においては、先人に感謝し、郷土に愛情をもち、郷土の発展につくそうとする態度を形成させ、郷土への帰属意識をたかめることに目標が設定されているのである。そしてこのような郷土意識のうえに「自分たちの郷土を発展させることが、日本の発展の基礎になる」という国家への帰属意識の形成がめざされたのである。このような心情的側面への言及は、中学校歴史的分野の目標にもみられる。愛郷心から愛国心へ、地域史学習は歴史学習の前提、予備的学習だけでなく、国民精神の形成、国民統合の重要な一段階を担うものになつていたのである。歴史

の理解と愛情・感謝などの心情的側面との一体化をはかるうえで、郷土史学習は重要な結接点として位置づけられたのである。ところで第三次改訂において、学習対象である歴史事象をひろいだす視点は、人名、地名、年代などの基本的事項にとどめられていた。しかし、日本歴史の学習において何が基本であるかは、きわめてあいまいである。そのため郷土や国土に対する愛情を育て国民的自覚の育成という目標に照らした場合、学ぶべき事項を選ぶ基準は、「日本国民」としての教養であり、常識とならざるをえない。いわば教養主義的教科原理に立った「祖国主義の歴史教育」ともいえるような内容の歴史教育がめざされたのである。戦後の教育改革にさいして「国史」を残存させたような「日本精神」が、社会科学科の中で大きな位置を占めるようになったのである。

このような「日本主義」とも言えるような理念は、その後の指導要領改訂でも継承・強化されていった。一九六八年度第四次改訂の社会科学科全体の目標が、「われわれの生活や日本の文化、伝統などはすべて歴史的に形成されてきたものであることを理解させ、わが国の歴史や伝統に対する理解と愛情を深め、正しい国民的自覚をもって国家や社会の発展に尽くそうとする態度を育てる」とされたことはそのあらわれであろう。ここでは従来の「先人の業績や優れた文化遺産を尊重する態度」の形成にかわって、日本の「歴史や伝統に対する理解と愛情」とが強調されているのである。そして六年生の目標に「国家、社会の発展に尽くした先人の業績やすぐれた文化遺産などについて関心と理解を深め、わが国の歴史と伝統に対する理解と愛情や国民的自覚の育成を図る。」とされたように、「先人の業績や優れた文化遺産」は「わが国の歴史と伝統に対する理解と愛情や国民的自覚の育成」の手段とされたのである。

そして六年次における歴史学習の内容は、第三次改訂に比較するといっそう詳細となり、「歴史上の人物のはたらきや代表的な文化遺産」などを中心に理解していくこととされたのである。いわゆる人物学習・文化財学習の提唱である。このような歴史学習の導入は、地域史学習と全体史学習との関係という視点からみるときわめて大きな転換点であった。たしかに先人（人物）への着目は、従来も提唱されてきたことである。たとえば第三次改訂においても「このような各時代の政治や国民生

活の発展のかけには、多くの困難の中で外来文化の摂取や産業・交通の開発、文化の発達等にさまざまな力を尽くした先人の努力があるので、現在の問題を考へるときにも、つねに昔の人々の業績をふりかえ」ることが、日本歴史の学習の要とされてきた。しかしこの場合は、あくまで国民生活の発展という観点であり、人物をとりあげるさいは「時代的背景から遊離した取扱や人物中心の学習にはしりすぎないように留意」すべきことが規定されていたのである。しかし第四次改訂ではそのような記述はまったくないのである。国民生活をとりあげるとき、地域に生きた国民の生活が関連的にとりあげられるのみであり、国民生活の発展の一側面として、開発や交通などがとりあげられ、その関連として、地域産業の発展が具体的に教材となってくるのである。

第四次改訂においても、四年生の学習内容として過去における土地の開発や交通の発展が記載されているが、上記のような視点からみれば、この四年生の学習は全体史学習と関連しないことになるのである。そのことは学習指導要領の中に、地域史との関連や、四年生の歴史学習への配慮をうながす記述がまったく見られないことからもうかがえるであろう。理念的には、小学校段階において、地域史学習と全体史学習は断絶していたと考えざるをえないのである。ただし中学校においては「わが国の歴史の発展を具体的に知らせ、郷土とわが国の歴史の発展との関連を考へ」るために、郷土の史跡・遺物をとり扱うことが指導上の留意点として記載されている。

第四次の学習指導要領の改訂は、工業化社会の出現を前提とし、その維持・発展に寄与できる人材の育成が基本的方針のひとつであったといわれる。したがって科学知識の伝達・継承を可能にするために、学習指導要領においても学習内容の高度化・知識量の増大が顕著となっていた。しかし、過度の知識偏重・能力主義は、さまざまな教育矛盾を引き起こす要因となった。しかも一九七〇年代からの高度情報化社会への移行によって、知識そのものの陳腐化が促進される状況となっていた。この結果、大量に流される情報の中から必要なものを選別し、これを知識として体系化し、概念化していけるような能力が必要とされるようになっていった。このような時代の激変のなかで、学習指導要領の改訂が不可避的な課題となっていたのである。

## (5) 人物学習と地域史学習

一九七七年年度の第五次学習指導要領の改訂は、基礎・基本的内容の重視と個性・能力に応じた教育、ゆとりの創造を基本的な改善点として実施された。社会科でも、教育内容の精選と「自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成」が改訂の要点となった。この結果、社会科の目標は「社会生活についての基礎的理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」と簡略化され、歴史的分野の学習内容についても簡略化が図られた。

しかし、六年生の目標が、「国家・社会の発展に貢献した先人の業績や優れた文化遺産についての関心と理解を深め、我が国の歴史や伝統を大切にしようとする態度を育てる。」とされるように、歴史学習においては四次改訂でうちだされた人物学習・文化財学習がいっそう強調されている。ただし、四次改訂指導要領にはみえなかつた地域史について、「身近な地域や国土には、歴史的な遺跡やその他の文化財が残っていることに気付かせ、自分たちの生活の歴史的背景に関心をもたせるようにする。」ことがあらためて学習内容として記載されている。

このような身近な遺跡や文化財をとりあげることに『小学校指導書社会編』<sup>10)</sup>は、「先人の働き姿を具体的に知ることでできる遺跡やその他種々な文化財」を通して、先人の働きが価値あるものであること、自分たちの生活はこのような価値ある先人の働きで支えられているという歴史意識を形成させることができると説明している。すなわち、地域生活の発展に尽くした先人たちの学習は、四年生において開発に視点をあてておこなわれるが、その学習においては先人の働きが価値あるものであるという先人観が多く形成される。そのような肯定的先人観を六年生で再度定着させることによって、逆に子どもの日常とは無縁な全体史上の先人を理解させ、その行動を肯定的に認識させようというのである。このような指導過程における地域史学習と全体史学習の関係は、地域史学習において子どもの中にひとつの歴史認識を形成させ、その歴史認識で全体史を

評価させるという関係になる。すなわち現象的には地域史学習と全体史学習は結合しているかのように見えるが、日本の各地域の地域史がおりあわせられ、一般化・概念化されたところに「全体史」が著述されるという有機的な関連性は子どもの認識から排除されることになる。それはたしかに、「児童の興味、関心を呼び起こし歴史を学習しようとする動機づけに役立たせる」ことは可能であろうが、地域史学習が歴史学習の中で矮小化され、閉塞された状態になってしまうことの弊害もまた大きいのである。

しかしこのような方向は、一九八九年度の指導要領の改訂においていっそう強まっている。すなわち、七十七年度改訂では全体史の学習と地域史の学習が並列的に学習内容として記載されていたのに対し、新指導要領では、地域史学習は全体史学習の内容の一部として記載され、「我が国の歴史を学ぶ（すなわち全体史を学ぶ・西別府補）意味について考える」導入として位置づけられているのである。

このような小学校の指導要領における地域史学習の矮小化・閉塞的状况に対し、中学校では一九七七年度改訂において「現在に伝わる文化遺産をその時代や地域との関連において学習させ、それを愛護し尊重する態度を育てる。」と、やや心情的側面に入り込んだ目標が設定され、「郷土の史跡やその他の文化財を見学・調査させて、我が国の歴史の発展を具体的に把握させ」るようにもとめている。全体史学習での理解をはかるために地域史素材をとりあげるといふ点では、六八年度の改訂と同様の位置づけであるが、全体史学習の中で地域の文化財への愛着を高めることがめざされたのである。この傾向は一九八九年度改訂においても基本的な変化はないが、人物学習の傾向が中学校でも強まるなかで、身近な地域の歴史上の人物をとりあげることにも配慮をうながしている。

地域に全体史の例証をもとめることは、全体史理解の上で有効な方法であることは間違いないであろう。しかし、全体史がともすれば中央史と混同されている状況の中で、安易に例証的に地域史の素材を用いることは、地域にも中央からの影響がみられる事例として意識されることにならないであろうか。このような中央からの政治・技術・文化の波及の対象として、受動

的な存在として地域を認識させることが、地域を独自の歴史的發展の主体としてとらえることを困難にしているともいえよう。また地域史素材が、全体史・中央史の例証として紹介されるとき、地域史事象相互の因果関係は遮断され、無視されやすいことも、歴史学習の視点からいえば大きな問題である。なぜなら、因果関係の追究が、歴史的思考の重要な要素のひとつであり、またこのような思考力を育成することが小・中学校における歴史学習の目標のひとつでもあるからである。そして、具体的に因果関係をたどって歴史的に思考していける場が、地域なのである。地域史素材を例証的・導入的教材として全体史に含めて考えることは、歴史における中央集権的発想とも言いうるのではなからうか。

注

(1) 以下本節本文中の引用は学習指導要領による。

(2) 上田薫他編『社会科教育の理論と構造』第II章第二節(片上宗二執筆)、一九七九年学習研究社刊

(3) 海後宗臣『歴史教育の歴史』一九六二年東大出版会刊

(4) もちろん皆無だったわけではなく、たとえば「経験としての歴史」から「展望としての歴史」へという和歌森太郎の歴史教育論は、社会科歴史論への展望を開くものであった(加藤章「社会科歴史論の成立過程」長崎大学教育学部教科教育学研究報告三、一九八〇年)とされる。

(5) たとえば遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』一九八〇年岩崎書店刊)が、各時代の社会構成をもとに、社会構成の単純な時代から複雑な時代へ、時間的に段階的にとらえようと提言された根底には、通史的学習の展開のなかに、子ども認識の発展・系統性を求めようとする学習論があったといえよう。

(6) 六年生の目標三の(四)に「このような各時代の政治や国民生活の発展のかけには、多くの困難の中で外来文化の摂取や産業・交通の開発、文化の発展等にさまざまな力を尽した先人の努力があるので、現在の問題を考えると、つねに昔の人々の業績について振り返り、さらにそれを今日にどういかしたらよいかをくふうしてみるのがたいせつで

ある。」という規定がみえる。

- (7) 「教育課程審議会の審議経過」『社会科教育史資料二』一九七五年東京法令刊
- (8) 社会認識教育学会編『中等社会科教育学』一九八〇年第一学習社刊
- (9) この改訂から、郷土は「身近な地域」という表現にかえられた。
- (10) 文部省著作、一九七八年大阪書籍刊

## 二、戦後歴史教育と地域史学習の歩み

前節では、学習指導要領の中の地域史学習の位置づけの変遷について検討を加えたが、本節では小・中学校の地域史学習がどのように実践されてきたかを、社会科教育実践史のうえで比較的著名な実践について略述し、地域史教育の課題を考えてみたい。

### (1) 地域現状認識と地域史学習

「教育内容がその学校の所在している土地の生活現実から構成されなければならないことは動かし得ない教育の原則である」。この命題は、我が国における社会科実践報告の嚆矢ともいえるべき『社会科の構成と学習』<sup>1)</sup>に述べられたものであるが、これはその後の初期社会科の実践の方向を端的に述べたものであった。これ以後、各地でいわゆる地域カリキュラムが作成され、その課題(問題)にそって多くの実践がなされていった。このような初期社会科の問題解決学習は、社会生活のなかから問題を抽出する基準・領域(スコープ)によって、社会機能型スコープのカリキュラムと社会問題型スコープのカリキュラムに大別される。『社会科の構成と学習』にまとめられた地域カリキュラムである川口プランは社会機能型に属し、地域史的素材は、それぞれの社会機能毎に配当された各学年での学習課題を追究するための單元の中でとり扱われることになる。



たとえば、村の祭りとその歴史は、四年生の教養・娯楽のスコープから導き出された学習課題「村の年中行事としてお宮やお寺ではいろいろなお祭りがある。それは農村の日常生活とどんな関係があるか。その組織。」を考える単元の中に編成される。また川口地域の交通の歴史は「交通機関はいろいろなものを運搬するのに大切である。いろいろなものを運搬するのにどんな方法をつかっているのか。その方法の発達。」という五年生の交通・通信のスコープから導かれた学習課題の単元のなかでとりあげられることになる。ともに現実の社会現象の社会的役割を理解して社会のしくみを認識するとともに、それぞれの機能が歴史的にはたしてきた役割や高度化・進歩を認識することになる。それとともに四年生の実践では、生活のなかに継承される先人の思いを知り、五年生の実践では、交通の発達にともなり先人たちの様々な営みのうえに自らの生活が成り立っていることが認識されている。

川口プランにたいし、社会機能が十分に機能していないことから生じている社会問題をスコープとしたものが、西多摩国民学校での実践であった。<sup>(3)</sup>この西多摩プランでは、日本の現実的課題を郷土にそくした具体的な問題のなかで確認し、これらを労働による生産の歴史的発展と児童の社会生活の発展段階とを加味しながら各学年に配当し、この学習課題を児童の経験や行動を通して学習させるなかで、科学的世界観の徹底と系統的知識の獲得をはかることを目的にしていた。そして地域の具体的課題は、それぞれの歴史的背景の理解のうえに解決の方向が模索されるのであるから、西多摩地域の歴史事象は、現実との対比、各課題の淵源をさぐる地域史素材として学習活動のなかに組織されていくことになる。

たとえば、玉川上水やマイマイ井戸などの地域史素材は、四年生の住宅・家庭のスコープから設定された学習課題「井戸と羽村の堰」のなかで、「井戸堀技術の進歩と人間生活の発展、土地による飲料水を得る事情の相違。堰の歴史と、都市文化生活の一つとしての水道」を理解する学習過程のなかにくみこまれ、現代生活と水との関係を歴史的にとらえ、地域社会や景観が形成された科学的根拠を考える教材となっている。また江戸天明期のうちこわしは、六年生の「新憲法へ」のスコープから設定された学習課題「役場と村会」のなかで、「人々の意見によって政治を行うこと」を主眼とした学習でとり扱われ、政治

的主張が承認されなかつた人々の行動を、民主的立場からとらえ直し、民主日本建設のために「先祖の精神を、血の伝統を、うけつ」ぐ教材として学習されるのである。このように西多摩プランとその実践は、理念としては系統的知識の重視を提唱してはいたが、それは従来の通史的視点からの系統的知識ではなく、生活に密着した現代社会認識の基礎としての歴史的認識の育成をめざしていた点にその特徴があると考えられる。地域史素材は、現代地域社会を理解するための素材として考えられていたのである。

社会問題型のスコープは、教育における逆コースが顕著となつた一九五〇年代の民間教育運動の高まりのなかで、社会科問題解決学習のひとつの原理として定着していった。そのような実践のなかで、地域史学習の課題を考へるうえで注目されるのは、永田時雄氏による一九五四年の「西陣織」の実践であり、江口武正氏の耕地整理をめぐる実践である。

永田氏の実践は、子どもたちの親の多くが何らかの關係をもっている地域の産業・西陣織をとりあげ、そこに内在する西陣織特有の問題や、中小企業共通の問題を認識し、西陣織がこれから発達するにはどうすればよいのかを追究したものである。

この学習の過程で、現状の把握から、合併・大企業化へ解決策をもとめる子どもたちに、「どうしてこんな不公平な生産の形態に分れたのだろうか」「昔はどうだったのだろうか」という疑問を提起して歴史的学習へ展開し、西陣織が天皇・貴族・將軍などの命令をうけて彼らのための贅沢品として生産されてきたこと、徳川時代から京都の大商人を対象とした生産がおこなわれ、また徳川時代中期以後西陣織が「大衆化」するにつれて織元―賃織關係が成立したことを学ばせたものである。この学習過程で、福井や桐生で実現した機械化が西陣織ではなぜできなかったかという疑問が子どもにも生まれ、三者の比較の中で、西陣織の生産組織のもつ前近代的な特質が理解され、地域の現状認識が深化されていったのである。

江口氏の実践は、「村や子どもたちをとりまく現実的な問題をとりあげ、それをはっきりと見つめさせ、とらえることの中から夢をもたせ、なんとかこの夢を実現していくような心をつくりあげ、実行するように仕向けていこう」という生産教育の視点から、米作りに困難をもたらしている耕地の狭小さと分散性という事実をとりあげ、その解消の方策を追究したも

のである。学習の過程で、困難の解決策を交換分合と耕地整理にもとめる子どもたちに、村での交換分合・耕地整理が容易に進展しない現実と、三〇年前の試みが失敗に終わった事実にてあわせ、この根本的な原因が、村に残る封建的なものの考え方とそれに裏打ちされた村の社会関係にあることを認識させていったのである。しかし封建的という概念が「こどもの体を通せる言葉」でないことから、家庭生活での封建的な諸側面を觀察させて、その根強さを実感的に認識させるとともに、「農民の歩み」の学習を通して、農業生産と支配の諸関係をめぐる歴史的推移のなかで封建的な諸側面が形成・維持されてきたことを理解し、その解決は一朝一夕ではないが、生活での民主的実践が、耕地整理を可能にしていく道であるという展望をいかにいたった過程が報告されている。

この実践では、耕地の狭小さ・分散性が人間によってつくられたこと、それに固執させた意識もまた歴史的につくられたものであることを確認したとき、その困難な課題が解決可能な課題であることを子どもたちは確信していったのである。また三〇年前の耕地整理失敗の原因がどこにあったかを具体的に学んだことが、家庭生活をはじめとした日常のなかの封建性へ眼をむけさせる要因ともなっている。

このふたつの実践からもうかがえるように、問題解決学習のなかでも現状把握から短絡的に結論をもとめる思考方法やもの見方を避け、確信をもって問題解決の方向を思考するためには、歴史学習の導入が不可欠であると考えられる。歴史認識は、現実に起こっている問題の本質的意味を理解するうえで、きわめて重要な認識であることがわかる。このような、現実的問題と歴史学習との相互の絡みあいのなかから、歴史的認識を歴史的時間の流れのなかで確認したいという欲求が子どものなかに生じてくるのであり、それが通史的学習をささえる力となるのではなからうか。その意味では郷土の現代的課題を考える学習のなかに地域史的素材をくみいれていくために、初期社会科の方法論に学ばなければならないのではなからうか。

## (2) 科学の体系と地域史学習

初期社会科は、子どもの生活の周辺から学習課題を設定し、さまざまな学習活動を通じて、社会を構成している原理ないしは社会に存在している矛盾を認識させ、その認識を子どもが自ら系統化することを目標のひとつとしていた。知識と認識主体との関係で言えば、知識を相対的にとらえようとする知識観に立脚している。これにたいし系統主義といわれる立場は、知識そのものは認識主体とは関係なく実存的に存在しているという知識観に立つものである。したがって後者は科学的知識の体系・法則を、いかに子どもにも伝達するかが課題となる。その伝達の媒介・基盤として、地域を重視する立場が成り立ちうるのである。そのような立場から、「郷土のなかの人間の生活をリアルにつかみとり、それを科学的に分析して思考し」、具体的に生き生きとした個々の体験を、一般的普遍的な認識へと高めていくことを教育の課題としたのが、渋谷忠男氏の実践<sup>6)</sup>である。

郷土は「子どもたちが自分の体験をおしてものごとを考えていける教育の場」であるとする渋谷氏の実践には、郷土を科学的に分析・理解していく過程そのものが重要であり、地理的学習・歴史的学习と明確に区別しがたい側面がみられる。たとえば郷土を流れる佐濃谷川についての学習である「佐濃谷川と私たちの生活(四年生)」は、地理的教材を中心としたものとして自ら定義されているが、水と岩石との関連、川と土砂運搬との関連を考えたフィールドワークは自然地理学的学習であり、郷土における洪水の歴史と河川改良を考えた佐濃谷川の改良工事の学習は、大正・昭和期の郷土を改良していく歴史の営みの地域史学習となっている。そして、その地域史的学习の過程でえられた問題追求の姿勢と方向は、利根川や中国の淮河の学習に継統されていったのである。

このような渋谷氏の実践の背景には、郷土の教材化を、集团的・継続的かつ追試的に蓄積した郷土資料集と社会科実践資料という丹念な地域教材の開発があったことが注目される。そしてこれらの地域史素材は、徹底して郷土の父母・祖父母を中心とした農民に学ぶものであった。教育実践の報告はなされていないが、江戸時代のキリスト教弾圧から幕藩体制、農民支配体

制と農民の生活実態に関する資料収集や、村における養蚕から果樹栽培への転換、さらには佐濃谷川改良工事の開始という経験的知識と、世界恐慌から中国侵略・十五年戦争の流れとの統一的理解をめざした実践資料は、きわめてレベルの高いものである。地域史教材の開発にあたって、地域の人々の経験をどのように一般化すべきか、学ぶ点の多い実践である。

初期社会科においては、スコープの如何を問わず、通史的理解は単元学習のなかでえられた歴史的知識・認識を、子ども自身が自らの関心と問題意識によって、整理し系統化していくものであった。しかし個々の歴史的対象を時間的にたどっても、その知識は関連のない事柄であり、むしろ「政治、経済、社会、生活、文化等が総合して一つのまとまった形でながれている歴史」を、順序よく系統的に学習しておくことが真の問題解決学習の基礎になるのではないかという立場の実践も、一九五〇年代初頭からみられるようになった。このような系統的学習を、地域史教材によって展開したのが相川日出雄氏の実践である。

相川実践は、「生活綴り方と平行して郷土の現実にたった郷土史」を自主編成し、郷土の現実を「歴史主義」的にあつかうことによって、現実を科学的に見る力を養うこと、その能力のうえに現実を造りかえていくような生きる姿勢を育むことを課題とした実践である。社会・事実を科学的に見るとは、事実の歴史的背景をさぐり、事実の相互関係・因果関係を具体的にとらえることであり、それを郷土の歴史的発展を確認していくなかで育成するとともに、表現活動を通して現実と関わる人間の強さを内実化していこうとしたものである。紙数の関係で詳論はできないが、その概要を示せば次のようになる。

① 地図学習（四月） 自然と人間の格闘の具体的表現としての地図こそが、郷土を歴史的（具体的・科学的）に見る教育の入門であるとして、その読み方を指導する。

② かりのくらし（五月） 縄文時代の学習のなかで、竪穴住居の立地する台地のフィールドワーク、土器の表面採集を通して、子どもたちの生活感覚からの疑問を、住居と水の関係、自然と人間との関係の認識へ高めている。

③ 農業のはじまり（六～七月） 狩猟生活の長期化の要因を農業との関連で理解し、縄文土器から弥生土器への変化、石包丁の出現とその変化、台地から谷あいへの生産基盤の移行など、生産力の発展を地域史素材からとらえ、その延長上に

邪馬台国や古墳の出現（地域の古墳と石棺）、班田農民の生活をとりえる。

④ 川栗の城（九月） 山城、板碑などから支配者の変化、元寇や山城国一揆などを学習。

⑤ 野馬のすんでいたころ 幕府・佐倉藩の牧場のどての史跡について、どてを造らされ年貢をとられる農民と武士の関係、

そのための支配構造を学習し、さらに地域の宗門改め帳などから、農民統制とキリシタン禁止、島原の乱を学習する。

⑥ 続野馬のすんでいたころ 旧道や元禄年間の供養塔をもとに、交通と生産の関係や、古代と江戸時代と現代における名前の変化を発見し、封建社会という時代の停滞性を認識する。さらに庚申塔などの碑銘の年記多くが一八世紀であることから、大名の財政、新田開発の増加を知り、生産を推し進める農民の姿を学習する。

⑦ 士農工商（三学期） 職人絵をもとに、江戸時代の生産の分化、道具から機械への発展の意味などを学び、後者に関連して現代の農業の共同経営や機械化を考える。

⑧ 新しい世の中へ 江戸時代の米の生産量の増加は、農民の努力によって実現されたこと、これにともない百姓一揆が増加し、封建社会の倒壊につながったこと、明治維新によって生活・風俗の面での変化や土地の開発が進み、このとき形成された土地関係が太平洋戦争まで維持されたこと、そしてその過程で多くの農民たちが戦争に駆り出される一方、朝鮮の植民地化が進んだことを学習している。

相川実践の特徴は、徹底した地域史素材の活用とフィールドワーク、その過程で子どもたちが感じた感性的認識・解釈の表現活動、その認識・解釈の修正による科学的なものの見方・考え方の育成という一連の教育過程にある。子どもたちは当時の農民生活に思いをはせた綴方によって、農民との意識の一体化、農民への共感をいただき、その後の修正を通じて、時代の構造を認識するように構成されている。それゆえに、各単元は最初に地域素材を提示し、そこに生じる子どもの問題意識・疑問を大切に、単元の内容も、歴史事象の流れよりはむしろ、子ども興味・関心こそって比較的自由に展開されている。

また、各単元は一般的な時代区分をあてはめれば、②縄文時代、③弥生時代から律令時代、④鎌倉・室町時代、⑤⑥⑦江戸

時代、⑧明治から昭和に相当する。このような相川氏の時代区分観の根底には、生産とそのありようを規制する諸条件の相違によって時代をとらえるべきであるという認識がある。それは地域にすむ農民と、農民から租税・力役を収奪する支配者との関係を指標においた時代区分論である。地域史教材を用いた通史的自主編成には、政権の所在による時代区分そのものから吟味することが必要なのではなからうか。地域史教材の掘りおこしと、歴史認識の再吟味が自主編成の成否を決定するのであり、その過程で教師自身が変わっていくのである。この点について相川氏は「教師の自己改造と無関係に、子どもたちは変化しているのではない」と言明されていることにも注目したい。

当時の農民たちへの共感、子どもの興味関心にそった内容の展開。相川実践における子どもは、まさに授業の主体として活躍している。戦後教育における最も大きな転換のひとつは、子どもが知識の注入の客体から、知識を獲得し系統化する主体と考えられるようになったことであるといわれるが、相川実践には、その理念が脈々と流れていると言えよう。このような原理からすれば、教える側の論理が、学ぶ側の子どもの論理と認識の筋道によって変容をうけるべきであるという発想は、系統主義歴史学習の実践においても、当然の帰結なのかもしれない。<sup>10</sup> そのような視点から、地域に住む子どものこだわりの思考方法に着目し、歴史像の再構成をせまる実践として注目されるのが安井俊夫氏の実践である。氏の実践記録は、七二年から七七年までの実践記録を再構成したものであるが、以下その概要を紹介しておきたい。

はじめに・東国と大和朝廷　古墳造りに民衆を動員する専制権力の形成を説明しようとする教師の論理にたいし、「なぜ東国の人が大和まで天皇の墓をつくりにくのか」という子ども意見にであい、自らの実践を見直した経緯がのべられる。地域民衆の立場に身をおいてものを考える子どもこそ、歴史の本質に迫っていること。地域に生き、「地域を変え、社会を変え、新しいものを創造していく人間」の育成を追求するならば、地域で「生産にとりくみ、たたかいを展開して、歴史を前進させていった人民のいきいきとした姿」の教材化が要請されていること。人民のたたかいを、一揆など表面に出てきたものだけに限定せず、「人民が生産を高めていくこと自身が、生活を展開していくこと自身がたたかいである」

という視点から、日本史像の再構築をはかる必要があることを指摘している。

- ① 土器・ヤジリ・土偶 遺跡をもとに、「縄文時代の自然とのたたかい」や知恵を学習することは、「縄文時代人はすばらしい」「とても自分なら生きていけない」など精神主義的・教訓的に受けとめられやすいこと。むしろ縄文人の生活のきびしさに身をおいた思考こそが必要で、その視点のほうが地域に稲作がうけいれられる必然性を認識しやすいことなどが指摘される。

- ② ムラの米づくり 弥生遺跡をとりあげ、その生産基盤・生産道具など具体的な地形・物にそくして、自分ならどのように農業をおこなうかを考え、さらに「ムラのなかで、人々はどのようにしてかしらを生み出していったか」を、具体的な場面で考えさせた実践。しかしこのような法則的な理屈をおう学習では、「みんなが平等に暮らしていたのに、かしらが出てきた弥生時代はよくない」という生活実感にもとづく子どもの論理を説得できないこと。生活実感にもとづき、人々のやじりづくりやもみすりなどの生活の場面に固執するような、子どもたちの歴史の迫り方にそくして、もっと弥生時代の中に入りこみ、弥生の人々と一体となって考えていけるような教材のくみたてが必要なることを指摘している。

- ③ 女王ヒミコから律令制へ 小国家の分立⇨倭国大乱⇨邪馬台国⇨大和王権の統一の過程を、ムラの人々とかしらとの階級矛盾の視点でとらえる。すなわち、卑弥呼の擁立（鬼道の登場）も豪族（かしら）たちによるムラの人々の不満への対応であったこと、地域の古墳にみられる武具などの副葬品は、ムラの人々の抵抗を抑えるための権威づけであり、このような地方豪族の弱さが統一国家出現の背景にあったことなどが、子ども達の論理の展開のなかで導き出される。

- ④ 口分田から逃げた農民 奈良・平安時代の学習を、農民の生活とその苦しさから逃亡する人間に焦点をあてて実践した報告。しかしその展開のなかに、農民の苦しさ⇨口分田からの逃亡⇨口分田の荒廃⇨律令制の崩壊という歴史の筋道を理解させようとする教師と、逃亡の方法やそでの生活にこだわる子どもとのズレを紹介し、子どもの認識の方法と合致した授業構成を考えるべきことを指摘している。



⑤ 小さな川に命をかける 江戸時代の農業の発達にかかわる実践で、歴史のなかに一步入り込んで、生活に密着しながら自分自身の問題として考えようとする子どもたちの思考方法に気づき、その思考にそうように同一教材を三次にわたって構成し直した報告。第一次は、幕府の農民統制の厳しさを学んだ子どもたちが、農民の開発などについて、「年貢をとられるのだから新田開発なんかむだなことだ」と認識する事態を打開するために、地域の排水路に注目し、数々の困難に直面しながらも排水路を掘り継いで、冠水田を改良した力強い農民の姿を教材化した実践。第二次は、学習の成立の第一の用件は、教師の地域素材への感動であるが、統制・支配される農民像に「地域に力強くいきる農民の姿」を対峙させても、それは子どもたちに歴史の解釈や分析をもとめるものであり、すべての子どもが身をのりだして参加できる学習ではないことに気づき、子どもが何を考えたいかを模索した実践。第三次は農民の立場に身をおいて考えようとする子どもたちの思考にあわせ、排水路によって利益を得る農民と、不利益を負うことになる農民との対立場面を教材化した実践である。

⑥ 父母と十五年戦争 十五年戦争を国民の立場（父母やそのまわりの人たちの体験）から考えていくことによって、父母の体験から導きだされる「被害者」としての国民が、「どうしてこんな戦争をやるように（やらされるように）なってしまったのか」という疑問にであわせ、戦争を子ども自身の切実な問題としてとらえさせ、被害者になる恐怖だけでなく、他国民への加害者にさせられていく恐怖を理解するとともに、戦争のなかでの苦しみと格闘を通じて少しづつ形成されてきた国民の主体性が、戦後の歴史を創る原動力であったことを実感させようとした実践である。

⑦ 太平洋戦争とベトナム戦争 十五年戦争を国民の立場でとらえた子ども達が、公民学習の中でベトナム戦争と太平洋戦争を、国民のかかわりあいを中心に比較するなかで、侵略戦争と「正義」の戦争という戦争の二つの本質を学びとった実践である。

⑧ 子どもと学ぶ社会科 ― その一、これまで 「地域のなかの人間の生活に目をつけ、自分もそこに入りこんで、その時代の人間になったつもりでかんがえ」という子どもの実態にあわせて、「子どもから見た歴史の体系」を理念として、

歴史学の成果にだけ依拠するのではなく、歴史教育実践の成果にも依拠した新しい歴史教育学の内容と方向を模索する必要を説いている。

また、自らの社会科の授業が(i)考えるための知識を「教えること」(ii)子どもが、知識を自分のものにできる場、自分の問題として考える場を設定すること、の二段階で構成していることの意味を説明している。

⑨ 子どもと学ぶ社会科 — その二、これから 「荒れる学校」のなかで、自らの授業段階論をふまえながら、授業に意味のあるやさしい知識を獲得するためのプリント学習を通じて、授業にとりくむ態度を変えていった実践を報告。そのなかで太閤検地を考えるために、検地帳の記載に着目し、子どもたちに検地帳に名前を載せられたいか否かを迫るように授業を構成し、子どもたちの学習活動を活発化させた実践が述べられる。

以上、安井実践の概要を述べたが、本書は一年間の通史的カリキュラムにそって、あらかじめ設定された課題を追求したものではない。氏が、一つの授業が終ると、必ず授業内容を反省し、授業ノートなどにみられる、地域にこだわり「生活」の地点から思考を出発させて、地域に固執する子どももの思考方法・過程にありように、教材の選択・授業の構成を模索したものである。そのような試みの実践報告としては、小さな川に命をかけるの第三次、女王ヒミコから律令制へ、父母と十五年戦争、子どもと学ぶ社会科・その二の太閤検地の授業などであり、その意味では問題提起的側面が強い。しかし、地域史学習の課題を追究している本稿の立場からみれば、歴史の法則を教えようとする教師の論理にたいし、地域・民衆・生活にこだわる子どももの論理に着目し、その思考の特徴にそう教材の選択・授業構成を、提起・実践したことはきわめて注目すべきものがあるといえよう。

子どもにとって、地域史素材は「身近だから興味深い」ものである。そして、その「身近だから興味深い」ことは、「入りやすさ」「切実さ」として一般化しうるものであり、その「入りやすさ」「切実さ」こそが、だれもが学習に参加できる要因となるとする指摘にも注目すべきであろう。その視点から④口分田から逃げた農民の実践が報告されているが、いまひとつ生活

や切実さへのこだわり不足が反省されている。その切実さは、そこに登場する具体的生活をともなった農民へ自分を置き変えてみることよって、農民への「共感」<sup>12)</sup>へ高められ、学習活動を支える力となっていくのである。「入りやすく」「切実」な内容をともない、子どもが共感をいだきやすい教材へ、地域史素材を加工していくことがもとめられているのである。

また、歴史の法則という獲得されるべき知識の体系にたいし、「子どもからみた歴史の体系」の可能性を指摘されたことも注目される。このような視点からの実践は、③女王ヒミコから律令制への学習である。ここにみられる子どもたちの論理や、その前提である個々の歴史事象の解釈など検証すべき課題は多いが、国家の成立を地域の視点からとらえる一つの筋道を、子どもたち自身がつくりだしたことを評価したい。この点について安井氏は、「民衆の生活の場——地域から歴史を見ていくことは、子どもを歴史の中に入りこませることもあるが、これまでの歴史の見方を変えていくこともある」としている。従来系統的な歴史学習においては、科学的歴史学にもとづく歴史教育という視点が強調され、学問研究の成果をわかりやすく学習内容にとりこみ、その中で歴史をつらぬく法則を伝達していくことが追求されていた。いわば知識（学問研究の成果）の実存性を重視する傾向がつかつたのにたいし、知識を相対的にとらえようという主張である。史料・学問的蓄積は別にして、本来歴史学の営み自体が相対的であることを考えれば、氏の提起は一定の説得性をもっていると考ええる。

さらに、歴史の発展を具体的日常の場面に確認するという提起と、それにもとづく「小さな川に命をかける」実践にも注目すべきではなからうか。地域史の視点は、よく民衆史の視点と同一視され、歴史の発展を民衆の成長としてとらえ、現象的には民衆の政治的成長という側面で確認しようという傾向がよい。その場合、その成長を権力の奪取という観点から考え、権力奪取の一形態として一揆がとりあげられることが多かったのである。しかし、そのような視点に立つ限り、民衆の政治的成長は極めて遅々たるものがあり、一揆のほとんどが敗北に終ることもあって、いつまでたっても民衆は虐げられるばかりで、一揆などおこしても何にも変わらないというような、いわば敗北史観が子どものなかに芽生えることも懸念され、その克服が歴史教育の課題のひとつとされてきたのである。歴史の発展を、一揆などの非日常的な場面だけでなく、日常生活の中に確

認することこそ、地域のなかで歴史の発展を確認することなのである。

そのような地域における日常の生活のなかで、歴史の発展を確認させた実践として注目されるのが、菅原康子氏の江戸時代の実践<sup>14)</sup>である。

「地域の人々が生きつづけてきた事実や、その結果残された遺産」こそ、どんな子どもでも学びたい教材であり、「子どもたちが生きてゆくことに深い関心をもつ教材」を開発し「子どもたちの考えの筋道を大事にし」ながら授業を構成し、「当時の人々になりきり、そこで自分もいっしょになって考え、その考えを吟味していき」「歴史を『ひとこと』にしないで、自分の問題として切実に考えていける授業」を理想とする菅原氏は、「江戸時代の農村」の学習において地域にある石碑を教材化し、「いつも貧しく、年貢をとられるだけの存在」でない農民の姿を子どもたちに認識させた実践である。

各地域に残る石碑は、それぞれの時代を生きた人々のさまざまな思いがこめられた歴史遺産であり、その建立の目的・時代・建立場所は、それぞれの農民がおかれた時代状況を反映している。その事実を具体的に検証・整理し、自治機能としての村の存在、用水路の整備などによる地域開発、その結果としての生産力の上昇などが、石碑の所在・建立場所などの分析とからめて、具体的に理解され、新田開発が確実に民衆に果実をもたらしたことを実感させることに成功している。

注

- (1) 中央教育研究所・川口市社会科委員会著。一九四七年金子書房刊。以下川口プランと略述。
- (2) 生産、消費、交通・通信、健康、保全、政治、教養・娯楽、家庭の八つの社会機能がスコープとして設定された。
- (3) 今井誉次郎『農村社会科カリキュラムの実践』（一九五〇年牧書店刊）、『まいにちの社会科記録』（一九五一年牧書店刊）。食料、燃料、衣料、住宅家庭、生活用具、機械生産へ、物価、輸送通信、保健保全、文化娯楽、新憲法への十一の社会問題がスコープとして設定された。
- (4) 『社会科教育史資料』第四卷（一九七七年東京法令刊）所収。

- (5) 『村の五年生』一九五六年新評論社刊。
- (6) 『郷土に学ぶ社会科学』一九五八年国土社刊。
- (7) 金沢嘉市「歴史教育」、岩波講座『教育』第五卷（一九五二年岩波書店刊）所収。
- (8) 一九五二年度の四年生を対象とした実践「新しい地歴教室」（『教育実践記録選集』第三卷、一九六六年新評論刊）
- (9) 小原友行「小学校における歴史授業構成について」（『史学研究』一三七（一九七七年）
- (10) すでに金沢嘉市氏も前述論文で「歴史は頭だけで考えられているような観念的なものであってはならない。もっともつと生活と結び合わせなくてはならない」と述べている。
- (11) 『子どもと学ぶ歴史の授業』一九七七年地歴社刊。
- (12) このような子どもの自己投影的な意識をもとに、実感的に歴史の中に子ども達を導き、歴史認識を育成しようとする理念は、近年山本典夫氏（『小学生の歴史教育』一九八五年あゆみ出版刊）や久津見宣子氏（『人間ってすごいね先生』一九八八年授業を創る社）などの教育実践のなかにもうかがわれる。
- (13) 宮原武夫『歴史教育と民衆』一九七四年吉川弘文館刊
- (14) 宮原農也編『小学校の社会科学』（一九八一年有斐閣刊）所収「江戸時代の農村」、菅原康子氏『地域を教える』一九八七年農山漁村文化協会刊

### 三、大分県における地域史教育の展開と課題

前節では、戦後の地域史教育の代表的な実践を管見の範囲でとりあげ、そこで追求されてきた課題、視点、教材化の理念・方法などについて検討した。本節では、大分県における地域史教育がどのように実践されてきたのかを、前節での指摘を考慮しながら検討し、大分県の実践のなかで明らかになってきたことや、今後の課題を考えてみたい。検討の対象は、一九八〇年

第三〇次から一九九〇年第四〇次までの大分県教育研究会に提出された各支部からのレポートである。もちろんこれ以外に、数多くの実践が積み重ねられているが、大分県教育研究会のレポートは県内における動向を検討するにはふさわしい継続性と広がりをおねえているといえよう。

### (一) 現状認識と歴史学習

大分県教育研究会では、第三〇次から第四〇次にかけて、研究の主題を科学的な現状社会認識と歴史認識の育成を主題として研究討議を重ねている。その間たとえば第三〇次研究会では、「一、地域学習の分野では、生産地域のさまざまな問題を、どの視点から見れば社会体制の問題としてとらえられるか。二、歴史学習の分野では、郷土資料を全体史のなかでどう生かして民衆の発展を見せていくか。」という課題から、第四〇次の課題「(一) 現状認識の分野では、地域の産業やくらしの問題、働く人々の共感を通して、現代社会の矛盾・問題をどのようにとらえ、主体化していくか。(二) 歴史認識の分野では、民衆の立場からの地域史資料の掘り起こしと、学習内容の再編成はどう考えていけばよいか。」と、漸次深化されつつある。そこには、子どもの共感する力への着目、子どもの思考過程にそって歴史学習の内容構成の構想という、全国的な社会科学教育実践の方向と歩調をあわせた授業実践が大分県内各地でも試みられていたことが知られる。

周知のごとく、小・中学校における狭義の歴史学習は、四年生の開発単元と六年生の通史学習、中学校の一、二年生でおこなわれることになる。<sup>(1)</sup> いま第三〇次から第四〇次までの集會に提出されたレポートのなかで、地域素材をとりあげた報告・実践を分類しおおよそ時代順にならべられたものが、別表である。もちろんこれ以外に、地域素材をあつかわない歴史学習の実践も、「『楽しい』『考える』『わかる』『学習活動』を追求する視点から報告されている。たとえば、姫島村姫島小学校(第三次五次東国東郡レポート)では、映画『あゝ野麦峠』の鑑賞を通して明治時代の学習がおこなわれている。これは「どの子どもが、生活感情とつないで個性的な考えを強くもち」ながら、学習活動に参加できるように構想されたものであり、女工への共感を

	小学校4年生	小学校6年生	中学校
鎌倉時代	大井手堰と鶴市伝説 (31次中津)	小田遺跡と西田遺跡(36次玖珠) 臼塚古墳と下山古墳(30次臼津)	古墳文化と渡来人 (39次直入・セツ森) 中井王と古代国家のおとろえ (31次直入)
		臼杵石仏と武士の発生(30次臼津)	武士誕生と堤氏系図(40次日田) 日田殿と武士の成長(39次日田) 源平合戦と緒方惟栄(37次大野) 鎌倉幕府と岡田暲(37次大野) 蒙古合戦と二豊武士(34次宇高) 元の襲来と郷土武士(37次大野) 元の襲来と野津宗頼(39次大野) 宇佐宮荘園侵略(33次宇高) 幕府の衰えと建武新政(32次東郡) 田染庄と荘園侵略(30次宇高) 明・朝鮮貿易と大飼 (35・37・39次大野)
室町時代		姫岳合戦と室町幕府(30次臼津)	ヨーロッパ人の来航(35・37次大野) キリスト布教と弾圧(39次大野) 太閤検地刀狩りと千石庄屋 (35次直入)
		日田の戦国争乱と農民(39次日田) キリスト教と大友宗麟(30次臼津)	
(桃山時代)		太閤検地と村位制(33次大分) 天正検地と文録検地(39次日田)	
		松平忠直と大名統制(31次大分) 津久見の隠れキリシタン(37次臼津)	
江戸時代		年貢と椿村農民(36次別府) 城下町に住む武士の世(36次直入)	キリシタン弾圧と鎖国(31次大野) 天領の農民生活(32次日田) 久留島支配下の農民(35次別府) 鶴見村の農民生活(35次別府)
		農民生活と庚申信仰(33次臼津)	国東半島の商品作物(30次宇高)
戸	初瀬井路 (34・40次大分) 高雄池と辛島信任 (31次東郡) 広瀬井路の開削 (31次宇高) 小が瀬井路の開削 (31次日田)	落の浦の逃散事件(享保11年・34次臼津)	日田林業の開始(38次日田)
		広瀬井路と農業生産(31次宇高) 農民統制と大浦村一揆(38次玖珠) 農民統制と穴井六郎右衛門 (40次日田)	民衆の成長と城原井路(36次直入) 商業の発展と大飼(37次大野)
時		呉崎新田・井堰・一揆と農民 (38次宇高)	
		立小野村の百姓逃散(39次大分) 禹王峯と文化八年一揆(30次臼津) 農民生活と井田筋一揆(36次大野) 四原一揆 (文化8年・34次大野、34次直入)	文化八年四原一揆(32・39次直入) 多志田一揆 (文化9年下毛郡・36次中津)
代		文化九年赤尾丹治一揆(33次中津) 同上(37次宇高) 庄内谷安倍律右衛門一揆(37次大分) 洋学と解体新書 (前野良沢・37次大分)	西方円精と尊王攘夷(37次大野)
		日田竹槍騒動(33次日田) 明治三年日出藩百姓一揆(30次別府) 明治五年豊後一揆(35次大分) 大分郡一揆(32次大分郡) 玖珠郡山下村一揆(30次・大野) 臼杵の西南戦争(33次臼津) 亦一社の建白書(33次大分)	日田竹槍騒動(33次日田)
明治時代	玉の井水路 (明治18年・32次宇高)		不平士族の反乱(31次直入)

※ 宇高は宇佐・豊後高田、臼津は臼杵・津久見地区、東郡は東国東郡地区の略記である。

通して、明治における農村の状況、文明開化・富国強兵の背景、貿易・条約改正など、明治期の政治・社会・外交にふれながら明治の時代相を認識させようとした実践である。地域史素材とは異なった方向から、子どもの思考にそった授業展開を構想したものとええよう。

また挾間町挾間小学校（第三六次大分郡レポート）では、「人々の生き方に共感する歴史学習」をテーマに、山城国一揆を農業における共同作業や寄り合いによる農民の協力を背景とした「自分たちの暮しを自分たちの力でなんとかしよう」とする動向の一環としてとらえさせようとしている。この結果「生産に関わった人々の暮しや願いをていねいに扱うことで子供が歴史学習に興味を持たした。」ことが報告されている。これも生産・生活の具体的場面に子どもをいざなうことで、室町時代の農民に共感をいだかせようとした実践である。しかし、地域史素材をとり扱かわない授業の大半は、評価法・発問・資料提示など教授法の改革をめざした実践<sup>(5)</sup>である。しかもその多くが中学校の例であることから、社会科ぎらい・歴史ぎらいが増加するなかで、高校入試の圧迫のもと、教科書の内容をいかに「楽しく」「わかりやすく」理解させるかに教師が辛苦している状況がうかがわれる。

ところで、前節でも述べたように、いわゆる問題解決学習の社会科においても、社会の現状を認識し現代社会の課題を考えようとした場合、問題の本質的な部分を理解するためには歴史的学習が不可欠である。いわば現状認識の基底において、歴史認識のもつ位置はきわめて重要なのであるが、この一〇年間の報告のなかでは、ややその点についての関心が希薄なようであった。しかしわずかではあったが、現状認識の形成にとって歴史認識の追究の必要性を指摘したものがあつたことは、今後の地域の現状を歴史的にとらえていく芽が芽ばえたものとして評価したい。

たとえば、蒲江町上入津小学校（第三三次佐伯レポート）では、四年生の開発单元として、地域の養殖産業をとりあげ、「むかしの開発」に教材をもとめる指導要領をのりこえる実践の展望を提起している。この実践は、真珠養殖やハマチ養殖が地域の人々のくらしを高めてきたことを学習するとともに、「その反面、自分たちの生活をささえる大切な海を汚してしまっ



ていることに気付かせ、人びとの生活に直接かかわるきれいな海を守ることが自らの生活を守ることであることを理解させる。」ことを目標としたものである。この学習の過程で、真珠養殖やハマチ養殖がいつ頃から開始されたかの課題をたて、江戸時代以来、海に生き地域に生きた人びとがどのようにくらしを立ててきたかを追究し、現代の養殖が人びとのながい間の願いの一つの帰結であったこと、それゆえに海の生活に占める位置が大きいことを認識し、学習活動を活性化させたようすがうかがえる。地域の人びとのくらしのうつりかわりが、日本の水産業ないしは諸産業の変遷なかで一般化できれば、より地域の人びとのいきざまに子どもの共感をよびおこすことができたものと考ええる。授業後の残された課題として実践者は、「漁業のなかで『むかし』のみえる教材をさがす必要があるだろう」と述べているが、それはまさに、現状認識をより根源的なものへ導き、ささえるものとしての歴史認識の重要さを指摘したものとして、注目すべきではなからうか。

また、竹田市宮砥小学校（第三二次直入レポート）では、合ヶ瀬大橋をとりあげているが、学習の過程で、この架橋が昭和初期以来の地域の人びとの願いであった事を学習し、その願いの大きさにふれたことが、その後の学習活動をささえたこと、また地域の産業の変化と橋との関係をいっそう具体的に理解させえたことが報告されている。地域の産業学習の場合、それだけの産業、ないしは産業の周辺の整備が、むかしからの人びとの願いのうえになりたつたものであることをしる（その歴史的経緯を理解する）ことは、それぞれの教材の切実さを子どもに確認させることにつながるのではなからうか。そのことが子ども、授業への参加を保証するのである。その意味では、それぞれの地域での産業の発展・変遷を具体的に確認しておくことが、子どもをとりまく地域の現状を正しく確認するうえでも不可欠の作業ではなからうか。

さらに現状認識として近年よくとりあげられるのが、ゴミ問題や消防活動の問題である。前者については、しばしば回収のシステムとゴミをださないうえの心構えに、学習を収束させる例が多いが、昔のゴミと現代のそれとを比較したとき、そこに現代社会の構造が鮮明になるのではなからうか。また、後者についても、消防活動をたんに行政の営みとしてとらえるのではなく、災害に苦しんできた長い歴史が身近な例として確認されたとき、消防活動にたいする地域の人びとの願いの強さが理解

でき、それが公的な消防活動の基盤となっていることの本質が理解できるのではなからうか。

## (2) 地域史学習と地域史研究

別表にみるように、大分県の小・中学校において、地域史教材を用いた実践が意欲的におこなわれている。以下、各学年ごとに地域史学習の実践を紹介し、成果と課題を考えてみたい。

### (1) 開発単元と地域史教材

四年生の開発単元として最も多いのは、井路などの開発にともなう耕地拡大のあとをおう実践であり、その多くは二〇時間前後をかけて学習活動が展開されている。

中津市豊田小学校(第三一次中津レポート)では、子どもの活動の範囲にある大井手堰を、鶴市さま伝説を導入として十一時間の学習をしている。鶴市伝説を学び、昭和初期の補修工事などの時の苦労話などを手掛かりに、八五〇年前の工事のようすを推測し、完成したときの農民の気持ちや農民の生活がどのように変わったのだろうかという問題を考える過程で、それまで大井手堰造ったのは油屋弾正だと主張していた子どもたちが、農民の立場から井堰を考えるようになったことが報告されている。また宇佐市宇佐小学校(第三一次宇佐高田レポート)では、南一郎平を中心に再三にわたって試みられた広瀬井路の開削が紙芝居化され、国東町旭日小学校(第三一次東国東郡レポート)では、高雄池造営(天保年間)の中心となった萱島信任に関する『築陂夜話』と顕彰碑が子どもむけに教材化され実践されている。とくに後者では石碑調査とフィールドワークをもとに、「大きな石碑をたてたのだから村人のくらしはよくなったのでは」という仮説と、たくさんの土や石をどうして運び、なぜ大工事ができたのだろうかという具体的場面への疑問を軸に、十三時間の学習が展開されている。『築陂夜話』には、築堤以前と以後の生産・生活面での違いが具体的に述べられていることもあって、現在でも高雄池が大事にされていることの本

質が理解され、それが開発にかんする一般化・概念化された認識を形成する基盤になっていったことがうかがえる。

さらに日田市日隈小学校(第三一次日田レポート)では、三ヶ年にわたって小ヶ瀬井路(文政・文久)が教材化されている。個人・グループによる「小ヶ瀬井路全集」の作成をめざした第一年次、「全集」づくりの過程に現在の井路の利用状況を報告・検討した第二年次、さらに「全集」づくりの過程に単元全体の課題(「久兵衛と農民はどちらがはねをおったか」)を設定することで、意識の深化をはかろうとした第三年次の実践が報告されている。とくに第三年次の、開削の過程での広瀬久兵衛と農民の確執を設定し、その確執を「だれのために、こんな苦勞を」という疑問につなげ、時代の構造に迫っていく展開となっていたことは注目すべきであろう。

また、三次にわたる実践の反省のなかで、学習の過程で子どもたちがいだいた大きな犠牲と苦勞への共感が、犠牲・苦勞のり越え完成した井路が排水路としてよごされている現実にたいして「はがゆき」「もどかしき」となり、その利用のみ直しを社会的に提起していく原動力となったこと。子どもがそれまでの生活のなかでつくりあげている子どもの方、考え方をもとにして、子どもと教材にズレを生じない、追求力のつく学習過程をくむことが今後の課題として提起されている。このように、子どもの見方、考え方にもとづいて地域史素材の再検討をふくめた学習過程のねり直しが提起されたことは、前節で述べた全国的な社会科学教育の実践のあゆみとの関連から大いに注目したい。

前者の地域史学習のなかで形成されてきた歴史意識が、現状への批判的な力となっていくことは、その後の実践に継承されている。大分市大道小学校では、二度にわたって初瀬井路をとりあげているが、人柱伝説を中心に黒川の開削の困難を学ぶなかで、そのような犠牲のうえに築かれた井路が何の躊躇もなくよごされている現状への、子どもたちの不満が報告されている(第三四次大分レポート)。また校区の志手を舞台にした創作資料によって、水をもとめる農民の苦勞を理解し、農民たちの考えついた六つの方法のうちどれがよいかを子どもたちに考えさせようとした実践(第四〇次大分レポート)においても、学習のまとめとして現在の井路の利用状況をみ直す構成となっている。なお、大道小学校における二度の実践の間には、

人柱というショッキングな素材から、より日常的な、しかも切実な場面に子どもをおいこむための工夫への進展がみられるが、ここにも確実に大分の地域史学習が着実な歩みをみせていることがうかがえる。

しかし、以上のような開発単元学習のなかでも、残された課題もまた多い。たとえば、豊後高田市高田小学校（第三二次宇佐高田レポート）では、明治十八年に完成した玉の井水路をとりあげ、開削の中心となった井上平四郎と工事半ばまで非協力的であった農民の考えの違いに着目させながら学習を展開しているが、報告者はそのまとめのなかで、顕彰に関する資料は多くあっても、それらはほとんど同内容のものであり、時代背景をつかみ生活を浮き彫りにできる資料が不足していることを強調されている。このような反省は、豊田小学校・大道小学校の実践にもみられる。この点について、「道具や土地の使われ方などから、どんな時代だったのかわかれば良」く、「道具などから当時の人々の苦勞に近づいていく手段が大切」である（第三四次大分レポート）という考えもある。道具と土地に注目することは、すなわち生産の手段を具体的にとりあげることであり、その点には賛成しうる。しかし時代観云々の視点にはやや不明な部分もあるので意見は差し控えるが、後半部の「苦勞」を強調する視点には疑問を感じる。たしかに、「苦勞」からのアプローチは、感性的認識をふかめるといふ利点はあるが、一方ではアプリアリに感謝と愛情にむすびつく危険性もあるので、そのような視点からのとり扱いは慎重であるべきであろう。

以上のように種々指摘されている問題点こそ、わたしたち地域史研究者にかせられている課題なのではなからうか。もちろん、小学校四年生の段階で、時代の構造を細部にわたって学習する必要はないが、日隈小学校の実践のように基本的な支配の關係は明らかにされておく必要がある。もちろんそれは、現代との対比のうえでなされてしかるべきである。しかしそれとともに、地域史研究の面からは、井路などの開発によって何が変わったのか、その点を具体的に明らかにしていくことが必要なのではなからうか。『築阪夜話』にはその点が、生産高・牛馬の数などとして具体的に示されているが、このことが子どもたちに、農業生産のうえでの池の意味を認識させたのである。耕地が増加したことだけでは、子どもたちは生産力の上昇を認識しないのではなからうか。前節での菅原実践のように、生産力の上昇の結果としての具体的なモニュメントを掘りおこ

すこともまた重要である。このような民衆による具体的生産の場での地道な努力が、地域の発展であるという認識の形成こそがこの開発単元学習の目標ではなからうか。旭日小学校の実践者は、『築波夜話』を現代文に訳すときの苦勞、子ども向けに具体化して話を構成していくことの困難性を指摘しているが、地域の資料を掘りおこし、その意味を地域の人びとに提供するとともに、開発単元の場合には開発の具体的状況・経緯を明らかにしていくことも、地域史の教材化のうえで重要なのではなからうか。

なお、都市化しつつある地域で井路をとりあげる場合、その利用のされ方に不満を抱くことも重要であるが、その不満の原因がどこにあるのか、そこからその時代相を考えていくことも重要なものではあるまいか、この点を最後に指摘しておきたい。

## (2) 小学校の通史学習と地域史教材

小学校における地域史学習の傾向をみると、別表のごとく、江戸後期から明治初年にかけての農民の権力への意義申し立てをとりあげた事例が多い。これは、地域史をとりあげる場合、資史料の比較的恵まれている素材をとりあげるためと、地域史学習が基本的には、地域において主体的に生きぬいた人びとの姿を意識のなかに内実化させるという教育目標ももっているためであろう。ただしここでは、一揆を旧来のように政治主義的に権力闘争ととらえる視点よりも、生産を中心とする生活の向上を願う農民のやむにやまれぬ選択ととらえる傾向がよい。前節でも述べたように、一揆をいくつかある生産力向上・生活向上の意志的行動のひとつの選択枝ととらえる考え方は、全国的にも注目されはじめた視点であり、この面でも、大分県の教育実践は、全国的潮流のなかにあるといつてよいであろう。

たとえば、大分県の場合、岡藩を発火点として豊後一円から中津にかけておこった文化八年一揆はよくとりあげられる地域史素材である。この一揆を八四年度にとりあげた萩町萩小学校では、幕藩体制下の農民のくらしを藩の政策との関係から理解させ、これに対して自分たちの生活と生産を守るためにたちあがる農民の姿を、八時間で考える授業を構成している(第三四

次直入レポート)。同年度の朝地町温見小学校における実践でも、幕府の農民政策とそれに対応して全国的な動向を理解し、その一環として文化八年一揆を同じく八時間で学習させている(第三四次大野レポート)。このような構成は、八六年度の大野町東部小学校での実践の場合にもっと徹底し、文化八年の井田筋一揆を学ぶために、①身近にある江戸時代を調べよう、と子どもたちに自分の身近に歴史が存在することを確認させる主体的学習の時間を設定して学習の動機づけをはかり、②江戸時代が二六〇年間も続いたのはどうしてだろう、③長い平和な世の中で町人や農民はどういうくらしをしていたらう、④武士の世がこわれていったのはどうしてだろうか、とあいついで課題を設定し、井田筋一揆をもって農民と武士の支配を考え、さらには幕末の時代をとらえる二時間の構成となっている(第三六次大野レポート)。ここでは、井田筋一揆の学習(江戸時代の崩壊期と位置づける)に入るために、その前提としての(江戸時代の確立期・安定期と位置づける時代の)岡藩の特異性をとらえさせる構造的な学習がプランニングされているのである。

このため慶長四年の法令や『西遊雜記』などのほか、岡藩の財政、軍役などを具体的に数字でしめし、米の生産高、農民の具体的日常生活への必要物資なども具体的に提示され、岡藩史全体を考えるような資料作成がおこなわれている。さらに教材化の過程で、それぞれの素材が全国的な歴史事象へ一般化しうるか、同時代の社会構造を見通すことができると同時に、地域教材としての特殊性すなわち民衆の立場に立てる素材が否かが吟味されていることにも注目したい。このような、一揆を藩政史全体の動きのなかでとらえ、地域教材を使って一般化・概念化された歴史認識を育成しようという実践は、八八年度の玖珠町古後小学校でもおこなわれている(第三八次玖珠レポート)。このほか日田では江戸時代の十二時間の学習のなかで、江戸幕府の統制政策を学んだあと寛保二年の穴井六郎右衛門の義拳をとりあげ(第四〇次日田レポート)、大分市滝尾小学校では文化九年の庄内谷における安倍律右衛門を中心とした一揆を、律右衛門と高利貸の勘兵衛を対比的にとらえさせ村内における複雑な状況から理解させようとする実践もおこなわれている(第三七次大分レポート)。

また、八〇年度の臼杵市下南小学校では、生産を守るための松ヶ鼻の禹王塔を切り口に、風水害・火事・飢饉・疫病などに

苦しむ農民生活をみつめ、生産と生活を守るために百姓一揆（文化八年一揆、同三重・野津農民による打ち壊し）にたちあがらざるをえなかったことが学習されている（第三〇次白津レポート）。また宇佐高田地域からも、再三にわたって一揆の教材化が報告されている。八一年度の宇佐市宇佐小学校における実践では、百姓一揆と並行して広瀬井路開削事業をとりあげるなかで、両者がともに農民の生活をよくしようという営みであったことをとらえさせようとし（第三一次レポート）、八七年度の宇佐市長洲小学校における赤尾丹治一揆をとりあげた実践（第三七次レポート）をへて、八八年度の宇佐市横山小学校では、八時間の江戸時代の学習のなかで、人々が農具の開発や新田開発など自分たちの生活をよくしていく具体例として宇佐市内の干拓（呉崎新田）、井堰（小倉池・平田井堰・広瀬井路）を学び、それらの一環として赤尾丹治一揆を学習させることによつて、一揆もまた農民たちが生活を豊かにしようとする営みの選択枝のひとつであったことを理解できる工夫がなされている（第三八次レポート）。

一揆を孤立させたものとみるのではなく、あくまで農民たちが自分たちの生活をよくしていこうとする行為のひとつとしてとらえていることは、非常に重要な視点であると考えられる。そしてこのような視点が確立されたのは、子ども一人ひとりの個人的なものの方考え方（課題への迫り方）を大切にし、その違いを認めながら授業を進めようとした授業者の理念に依存する部分が多いのではなからうか。子どもの思考にそうすることが、一揆のとりあげかたにもみ直しを迫ったのである。このほか、中津市鶴居小学校でも、地域史素材を全体史のよりよき理解のために利用するという立場から、十二時間の江戸時代の学習のなかで、赤尾丹治一揆がとりあげられている（第三三次中津レポート）。

ところで、長洲小学校における実践報告のなかで、丹治の一揆に領主はどう思っただろうという問いかけに、「一揆がいつも起こると領主もこまると思う」という子どもの発言が紹介されているが、一揆を起こす農民の視点だけでなく藩の立場からみ直してみることも、また重要なのではなからうか。この点について、先述の八四年度の荻小学校における実践（第三四次直入レポート）では、一揆をおこし成功させた農民の知恵（農民の立場）と藩（武士）の弱さ（武士の立場）を対比的にとらえ

させている。この武士の立場からの視点を加えることによって、子どもたちが、それまでの学習で感じていた農民への同情や武士への怒りから脱却し、農民の行動を冷静にとらえ一揆をみつめ直すことができたことを報告している。このような武士の立場を、武士の力の弱まりという視点からだけではなく、子どもの発言にもあるように、藩の幕府にたいする弱み(国替・断絶などの懸念)から考えていくと、一揆を通して幕藩体制の構造がおぼろげにでもみえてくるのではなからうか。大分県ではこのレポート以後、場の移動(視点の移動)ということが授業の展開のなかで意識的に考えられるようになってきている。

なお以上のような一揆という、資料的にも恵まれた地域史素材以外に、逃散など一見はなやかではないが、より生産と生活の深刻さを認識しなければ理解できないような、地味な地域史素材に眼を向けた掘りおこしもみられるようになった。

八九年度の大分市賀来小学校では、江戸時代全体十六時間の学習のうち、農民の団結・抵抗の一例として文化三年立小野村逃散事件を学習し、文化八年一揆への影響を考える六時間の学習が展開されている。大分市立小野の区有文書をもとに創作資料をつくり、農業生産に不可欠の入会地をめぐる本村と枝村(立小野)の利害対立を理解させながら、立小野村の農民はどうするかを子どもたちに予想させ、農民の立場に身をおけるような導入がくまれている。そして、だれもが予想しなかった逃散の事実を子どもたちに提示することによって子どもものゆれを喚起し、逃散したことをどう思うかという課題をあたえて、逃散が成功した理由を追求させる展開となっている(第三九次大分レポート)。また、津久見市津久見小学校でも、享保十一年の佐伯藩での落の浦逃散事件をとりあげた実践(第三四次臼津レポート)がおこなわれている。授業は、江戸時代の農民生活を学んだあと、津久見地域の農民・漁民の様子や逃散の事実を記した資料集をもとに、なぜ佐伯藩では逃散するほど税をとったのかという課題をたて、佐伯藩の政策に対する農民の抵抗としての文化一揆や農民騒動などの事象にせまっていく構成をとっている。ともに、逃散を文化一揆の前兆として位置づけていることが興味深い。

ところで、一揆や逃散をとりあげた実践では、その前提として、農民の生活と幕府・藩による統制を考え、農民が立ちあがらざるをえなかったことを単なる理解ではなく、意識の共感として内実化しようという傾向がうかがえる。そのような農民の



生活を考えると、農民をそのような生活のなかにおいやるしくみはどのようにしてできあがったのかという問題意識が生じるのは、順当な視点であろう。太閤検地や、大分の中世を特徴づけるキリシタンへの弾圧など、いわば、幕藩体制成立期ないしは確立期の地域史素材をとりあげた実践もみられる。

太閤検地については、豊後国と日田郡における天正の指出検地と文祿の検地を比較して検地の厳しさを理解させ、さらに刃狩り・身分統制令とも関連させて、戦国時代よりも農民が厳しい状況下におかれるようになったことを追求させた日田市三和小学校における実践（第三九次日田レポート）と、太閤検地における村位別石高制を通して豊後の特性をみいだそうとした大分市宗方小の実践（第三三次大分レポート）がある。しかし検地における耕作権の保証をどのように評価するか、また村位別石高制によってなにを理解させるのか、慎重な検討がもう少し必要であろう。

大名統制については、八一年度の大分市滝尾小学校において、松平忠直の配流事件を、一族さえみせしめにして大名統制をしていく幕府権力のすさまじさを理解させ、幕府が長期間続いた秘密を考える実践がおこなわれている（第三一次大分レポート）。この実践では、大名統制に続いて葛木のキリシタン公園を教材としたキリシタン弾圧などを学習し、江戸時代のイメージ化をはかる構想となっている。このキリシタン弾圧については、津久見のキリシタン墓や佐伯でのおまるの火刑を教材化した八七年度の津久見小学校の実践がある。この実践は、原始から西南戦争まで、津久見ないしはその周辺の地域史をB五判七〇頁にまとめた「津久見の歴史」を編集し、「子どもの方見、考え方を想定し、教材をどう結んでいけば学習の内容が深められるか」という問題意識のもとに、見学から生じる疑問、なぜそこまでして信仰するのかという疑問、等々の疑問にそいながら七時間の学習が展開する構成となっている。

キリシタン弾圧は、大名統制の意味とともに、宗教一揆弾圧など農民統制の側面をもっていたが、キリシタン弾圧が一段落ついたあとは、農民の生活そのものの統制がおこなわれた。そのような統制をとりあつた実践としては、岡藩の明暦三年の郷中法度を子どもたちが分類整理するなかで、その主目的が年貢の収奪と農民の統制にあることを理解させようとした竹田

市竹田小学校の実践（第三四次直入レポート）や、天領の椿村の農民の生活をとりあげ、年貢をあげる幕府にたいし「年貢を上げるのは仕方のないことなのか」という観点から、農民の立場にたつ生徒、幕府の立場に立つ生徒双方に意見をのべさせ、農民の生活と將軍や大名の生活を対比的にとらえさせながら、ぎりぎりの生活のなかで農民はどういう行動をとるだろうかとかえさせた別府市亀川小学校の実践（第三六次別府レポート）がある。

しかしこのような統制の強調は、江戸時代の農民への哀れみ、江戸時代に生まれなくてよかったという後退的な歴史認識につながりやすいことは、すでに周知のことであろう。したがって、そのような統制のなかで農民が着実に自らの生活を向上させていく姿を、前節で紹介した菅原実践のように具体的なもので考える実践が期待されるのである。その点で注目されるのは、八三年度の臼杵市上北小学校における、農民の日常的な寄合の場である庚申講をとりあげた実践（第三三次臼津レポート）である。庚申講での寄合のなかで生活の知恵と生産の技術を共有し蓄積していったことが、幕末の連帯とエネルギーの淵源となったのではないかという視角から、庚申講のなかで何が話されただろうかを、子どもたちとともに追究している。庚申講に関しての具体的ものから生じる疑問をもとに、課題を設定していけば、生産と生活の向上がより具体的になるのではなからうか。

このほか江戸時代の学習としては、解体新書の翻訳にとりくむ前野良沢についての創話を中心に、彼らの行動を当時の飢饉・疫病などを克服しようとする医師としての願いに昇華させ、江戸後期の洋学の発展の背景を理解させようとした大分市滝尾小学校の実践（第三七次大分レポート）、日田林業を核にした小・中学校一貫した教育課程の構成を提言した「江戸時代農民や町人の暮らし」の実践（第三八次日田レポート）などがある。

江戸時代の地域史素材の掘りおこしとならんで、明治期の地域史素材の教材化も盛んである。とくに明治初年の一揆の教材が多い。先述のように、江戸期の一揆の学習が、時代構造のなかで、しかも生産・生活と関連させて理解させようという傾向がつよいのに対し、明治期の一揆の学習は、ともすれば明るいイメージでとらえる明治維新时期を、農民の立場からとらえなおし、期待はずれの政策への不満から一揆にはしらざるをえなかった状況を中心にとらえさせようという傾向がつよいように

思われる。

日田市日隈小学校では、明治三年の日田竹槍騒動を素材にした創作資料を使って、明治維新が農民にとって何であったのかを中心に、時代のイメージをカラー年表で表現させるなどの工夫を学習の前後におこないながら十四時間の授業が展開（第三次日田レポート）されている。このレポートでは、時代をイメージカラーで表現させた場合、地域教材の方が、色決めのと色の濃さの幅が大きくなることを報告している。これは地域史資料の方が、子どもの揺れが大きいということ、すなわち明治の農民に自分をおきかえて考えようとする子どもたちの思考のふかまりをしめすものとして注目したい。

また野津町都築小学校では、全国各地の一揆についての子どもたちの調べ学習を導入に、教師が玖珠郡山下村における徴兵反対一揆の創作資料を提示し、このような反対の起こる意味を考えるなかで、明治維新にたいするイメージのみ直しをはかっている（第三〇次大野レポート）。さらに大分市戸次小学校では、新政府の政策について学習したあと明治維新に対する農民の期待を考え、期待を裏切られ、増大する負担にたえきれなくなって一揆にたちあがっていく農民の様子を、創作資料を通して理解させる六時間の実践が展開されている（第三五次大分レポート）。なお、実践後の考察のなかで、農民の苦しみということが観念的になった点を反省し、「農民の生活実態を、もっと子供達の生活に密着して比較できるように、例えば『一日の食事の量はどれくらいだったのか』『出金の額は、今のお金にしてどれ位か』など具体的な数値で示した補助的資料も必要だった」と指摘しているが、生活を具体化して提示する意味で傾聴すべき指摘といえよう。

このほか、「新政府の船出」六時間単元のなかで、明治四年大分郡一揆をとりあげ、近代化の中での農民層の不満と農民の要求は無理なことだったのかを考えさせようとした実践（第三二次大分レポート）や、明治三年速見郡日出藩百姓一揆の史料の報告（第三〇次別府レポート）など、明治維新期の農民一揆の掘りおこしがすすんでいる。

農民一揆とともに、新政府を悩ませたものが士族の反乱と自由民権運動であった。最大の士族反乱であった西南戦争について、津久見市青江小学校では、大橋寺・竜原寺など戦火を被った史跡見学をとりいれた十八時間の実践（第三三次白津レポート）

ト)をおこなっている。その学習の過程は、明治政府の政策を学習したあと、人びとはどのような手段で不満を解消しようとしたかを考え、その一つとして西南戦争について、史跡見学のち、臼杵隊が政府側についていたことがよかったかどうかを考え、当時の人びとの苦悩に接近する構成をとっている。

また、自由民権運動については、中津の亦一社をとりあげた大分市鶴崎小学校での実践(第三三次大分レポート)がある。授業は、民権教え歌で意識化をはかったあと、県内の民権結社を紹介して、結社の活動の多様性を考え、そのなかで一八八〇年の亦一社の国会開設の建白書の内容をもとに当時の国民の不満、国際情勢などの理解を通して自由民権運動を具体的に理解させ、民権運動を主催者の場から、また血の通った学習にしようとしたものである。

以上述べてきたごとく、小学校の地域史学習の素材の大半は、豊臣政権から江戸時代をへて明治初期のものであり、それ以前・以後の時代の掘りおこしは、いまだ十分とはいえない状況である。もちろん、その課題が放棄されているわけではなく、日田では、通史学習の主題に地域史教材を対応させた学習課題表を作成し、その一環として、日田の戦国期の争乱(財津氏の戦い)を導入に、争乱のなかで生産をのばし庶民文化を創出する農民の姿を学ばせ、農民の立場から戦国時代のイメージの一新をはかろうとする実践(第三九次日田レポート)などもおこなわれている。また臼杵市下南小学校では、臼塚古墳や下山古墳を教材にした古墳時代の実践、臼杵石仏を教材にした武士の発生と鎌倉幕府の実践、姫岳合戦を素材にした室町幕府と守護大名の関係についての実践、さらに戦国大名としての大友宗麟のキリスト教信仰を考えた実践などがおこなわれている(第三〇次日津レポート)。さらに津久見小学校では、旧石器時代から西南戦争まで地域史を解説的に紹介した『津久見の歴史』の作成などもおこなわれている(第三七次日津レポート)が、組織的とはいえない状況であるのが、やや残念である。

とくに地域の埋蔵文化財ないしは考古学的史跡の教材化は、不十分と言わざるをえないが、そのような状況のなかで、玖珠町森中央小学校の実践(第三六次玖珠レポート)は、今後の実践の方向を考えるうえで注目されるものである。一九八六年度に発掘調査がおこなわれた小田遺跡と西田遺跡を教材化し、二つの遺跡の発掘調査から出土した遺物を比較させ、両者の間に

四百年の時間差が存在すること、四百年の間の生活の変化を、米作りの方法、生活（食事・住所・土器）、すずりから追究させている。その結果、カマドの出現など生活上の発展はあるものの、本質的な部分では違いがないことに気づいた子どもたちは、すずりの出現に大きな意味があるのではないかと考え、すずりを使った人はどんな人かを追究して、大宰府・都の政府につながる行政官の登場を導きだしている。小田遺跡と西田遺跡における石ぼうちようとすずりという出土遺物の違いに注目し、弥生の米作りの時代から、文字をもつ国家の時代への変容を、具体的に、しかも子どもたちの思考の流れにそって授業が組織され、ものを通して社会の変化を考えることが実践されているのである。また、遺物の比較では、竪穴住居や土器づくり、石棺・鉄剣など、調査の対象によって子どもたちはグループ化され、それぞれのグループがその過程で実際にものをつくったり、そのものから生まれる疑問をだしあうなかで、学習活動の持続力が形成されていることも注目したい。

もの・素材は多面的に、かつ丹念に切りこんでいけば、そのものなかに社会事象の変化が反映されている。ただその社会事象の変化を反映する内容が子どもたちの追究にふさわしいものかどうかで、教材となりうるか否かが別れるのではなからうか。すずりは、まさにそのような追究にふさわしい、社会の変化、すなわち政治制度・行政機構の出現を反映していたのである。もの・素材の中に隠されている社会事象の変化の内容と、子どもの認識の在り方、論理の展開の仕方との結合を演出するところに、教師の役割があるのではなからうか。

### (3) 中学校の歴史的分野と地域史教材

中学校の社会科歴史的分野における地域史教材の導入は、別表のように、広範におこなわれているとは言いがたい。これは、それぞれの地域が一定期間、特定のテーマにそって授業研究活動をおこなっているためであるが、またある地域においては、中学校におけるサークル的研究活動があまり機能していないことも、その原因のように思われる。

別表によれば、中学校における地域史教材の導入にもっとも意欲的にとりくんでいるのは、大野・直入両地域である。直入

支那中学校社会科サークルでは、一九八〇年度から八二年度まで「身近な地域社会にある素材をどうとらえさせどのような力をつけるか」という研究テーマのもとに地域史素材の掘りおこしを開始し、一九八〇年度には、過去の郷土農民の生きざまを重点的に指導できる素材として、①菅生ネギノ遺跡（弥生時代の稲作の始まり）、②七つ森古墳（古墳時代）、土蜘蛛伝説（大和朝廷の統一）、③中井王（平安時代の農村の動き）、④庶民生活（室町時代の農業の進歩と村の団結）、⑤農民統制（二〇〇年前の郷土農村の姿）、⑥キリシタンの取締り（慶長十九年の弾圧と竹田殿町の洞窟礼拝堂）、⑦交通の発達と農民の仕事（久住の松並木と犬飼港）、⑧ひらけゆく田地と水路（岡藩城原井路・緒方井路）、⑨農民一揆（江戸時代豊後諸藩の一揆年表）などをあげ、とくに⑤農民統制に関して庄屋の性格・郷中諸法度（杵築藩）・住居（西遊雜記・古川古松軒）・服装・食物などの資料収集の一端が示されている（第三〇次直入レポート）。このような地域史素材の重視の背景には、「これまでの歴史がとかく中央に従属する地方という立場で描かれ、中央の歴史が歴史の全てであるような歴史認識を育てかねない」懸念（第三一次レポート）があったようである。しかしこの段階では、年間の学習指導計画への地域史素材の明確な位置づけは困難であったようであり、具体的な授業実践は翌八一年度から展開されている。

八一年度の第三一次レポートでは、あらたに藤丸警部の墓（西南戦争と竹田の町民）、明正井路（第一次大戦と農民の窮乏）などの教材化がはかられ、前者に関しては竹田市祖峰中学校での実践が報告されている。これは、竹田でおこった戦争を素材に、戦争の原因、経緯、被害状況などから類似の土族反乱を考え、明治政府の近代化政策の明暗を考える構成となっている。また久住町久住中学校では単元「古代国家のおとろえ」のなかで中井王を教材に、国司が民政や治安を考えなかつたために地方の秩序が乱れていく過程が学習されている。授業後の反省のなかでの、子どもたち自身の調査研究などを通して地域の事象・問題性を主体的に追究していくことが、子どもの発想にたつた授業をくみたてることにつながっていくのではないかという指摘は注目したい。そのためには、竹田での戦闘場面を、どれだけ子どもで、具体的に緊迫感をもってイメージ化しえたかが吟味される必要があるように思われる。また、中井王問題では、なぜ国司が自ら営田を営まなければならなかつたかを吟

味すれば、農民の成長がみえてくるように考えられる。

その後は、文化八年の四原一揆をとりあげ、この一揆を通して江戸時代の一揆の変遷と、幕末の世直し・うちこわしの状況にせまろうとした久住町都野中学校の実践（第三二次レポート）や、江戸時代の金肥・農具改良だけでなく、石高増加の原因として新田開発をとりあげ、その一環として「なぜ岡藩は井路（城原井路）を作らなければならなかったか」という問題意識から、当時の経済のしくみと城原井路の関連を考えた竹田市双城中学校での実践（第三九次レポート）などの地域史資料の活用が進められている。またその一方、太閤検地以前の惣村と太閤検地以後の村の構造を比較し、豊後における検地の状況、一揆防止策としての千石庄屋などの具体例から、村の変化、農民の自由の束縛をとらえさせようと、授業過程に工夫を図った実践（祖峰中学校・第三五次レポート）などもおこなわれている。ただ、太閤検地を考える場合、惣村と比較することは、その意味を考えるうえに有効ではあるが、惣村の時のほうが自由でよかったという認識がうまれたことは、ひとつの後退史観が形成されたことにならないだろうか。村に中間搾取層がないことの意味、耕作権の獲得などの意味を十分に与えられることが重要なものではなからうか。前節で紹介した安井氏は、このような検地の意味を学習したうえで、子どもを農民の立場にたたせ、検地帳に名前を載せてほしいか否かを迫る実践をされているが、このような試みは、歴史の発展を具体的に認識できる方法のひとつであろうと考える。農民が生産の場面で獲得したものはなにか、これを常に考えながら、これまでの通史の記述、地域資料の読み直しが大切ではないだろうか。

直入支部中学校社会科サークルとならんで、地域史資料を掘りおこし、そのもつとも有効な活用の在り方を継続的に研究しているのが大野郡社会科サークルである。

大野郡サークルは、地域の具体的資料を用いるとともに、その問題解決的学習をはかることによって事実を科学的にとらえる力を養うという視点から、地域史教材の掘りおこしにとりこんでいる。八一年度には三重町三重中学校（第三一次レポート）で、大野郡内のキリシタン弾圧年表・キリシタン禁制高札・宗門請手形など具体的史料を授業に導入することによって、信者

はどうしただろうかと問いかけ、生活感情からアプローチする子どもも納得できる知的理解の定着をはかる実践がおこなわれた。この経験から「地域資料を掘り起こす研究は単に資料づくりの研究にとどまらず、必然的に授業の質の変革にもつながる」という見通しをえた大野郡サークルは、地域の歴史を年間計画のなかに位置づけるとともに、授業のなかでの地域史資料の活用の仕方を模索していった。

とくに、授業に提示される資料はその目的からみて、導入または問題把握のための資料（Aタイプ）、事象を実証するための資料（Bタイプ）、事象を具体的に説明するための資料（Cタイプ）の三者にわけられるとして、地域史資料をどのタイプの資料として授業に活用すれば、資料自体の価値が高まり、授業を有意義に展開できるかという視点からの研究に力がそがれていった。その過程で八五年度には、キリシタン墓をAタイプの資料とし、邪蘇会士日本通信をBタイプの資料として利用した千歳村千歳中学校での実践と、犬飼町から大正十二年に出土した銭がめをCタイプの資料として利用した「明・朝鮮との貿易」の実践が報告（第三五次レポート）されている。

このような試みはその後もひきつがれ、八七年度には犬飼の銭がめを「室町時代の日明日朝貿易」学習のAタイプの資料とした犬飼町犬飼中学校での実践、緒方惟栄をBタイプの資料とした緒方町緒方中学校の「源平の合戦と郷土武士」の学習、志賀泰朝・大友頼泰などの郷土武士関係の資料をBタイプとした三重中学校での「元の襲来」の実践、邪蘇会士日本通信・高添キリシタン墓をBタイプの資料として「戦国時代とヨーロッパ人の来航」を学習した千歳中学校の実践、西方円精とその著『雑華雲集』を「尊王攘夷運動」学習のBタイプ資料とした三重中学校での実践、犬飼の町並みを「商業の発展と犬飼町」学習のBタイプ資料とした犬飼中学校の実践、豊後国函田帳を「鎌倉幕府」の学習のCタイプ資料とした野津町野津中学校の実践などが報告（第七次レポート）されている。

さらにその翌々年度には、野津中学校での野津のキリシタン墓をAタイプの資料として、ザビエルの来航が野津の町にどんな影響を与えただろうと提起して調べ学習を組織し、このようなキリシタンをなぜ秀吉は取り締まったのかと問を拡大して統



一政権確立期の問題を考えさせた実践、犬飼の銭がめをAタイプ資料とし、室町時代の日朝貿易を考えさせた犬飼中学校での実践、野津宗頼など郷土武士の活躍から御家人の窮乏を考えたCタイプの野津中学校の実践などがおこなわれている（第三九次レポート）。

そしてこのように同一テーマを再三構成しなおすなかで、A・Bタイプとして地域史資料を活用していけば、時間的制約のなかでも、地域の歴史学習をもって教科書による「中央史」（全国史か）の授業にかえることができるのではないかと総括している。これは、地域史の視点を深めていけば全国史になるということであろうが、本来、教科書とは、政権の動静を核にしながらも、地域の歴史事象をとり入れながら、それらの歴史事象を一般化・概念化したものであることを考えるならば、大野郡サークルが実践のなから到達した結論は、きわめて傾聴すべきものであると考える。地域史資料から何がみえるのか、どこまで見せるのが十分に検討されたいうえでの、年間カリキュラムの組み立てが期待される。

ところで、大分県北部、豊前・国東半島地域の歴史を考えると、宇佐神宮の存在をぬきにしてはどの時代の歴史も語ることはできない。この宇佐神宮の封郷として古代・中世の歴史を歩んだ宇佐・豊後高田地域においても、地域史素材の教材化が盛んである。西高中学校社会科部会では、八〇年度から子どもたちに歴史を身近なものとして実感させることを目標に、郷土資料を掘りおこし日本の歴史の発展を具体的に把握させる研究を開始している。その中心である豊後高田市高田中学校では、年間計画のなかに地域史資料を配置し、初年度には律令制の崩壊を宇佐宮領田染荘など荘園の拡大と田染氏など武士の成長から説明し、大友入部以後の荘園侵略について田染氏と田原氏の確執をとらえさせようとしたり、江戸時代の商品生産の広がりを、現地におけるハゼの栽培、木ろうの生産、塩の生産を通じて理解させようとしている。

また八四年度には蒙古合戦のなかでの真玉氏や都甲氏など二豊武士の活躍をとりあげ、歴史を身近にしかも具体的なものとしてとらえさせ実感させようとする実践（第三〇・三四次字高レポート）が試みられている。ただし、郷土資料を掘りおこし日本の歴史の発展を具体的に把握させるとい場合、何をもちって発展というのか、その理論的検討が不可欠であろう。また豊

後高田市の都甲中学校でも、四時間の鎌倉時代学習のなかの武士と荘園の小单元において、平安時代の荘園分布図と鎌倉時代の地頭配置図を比較させ、武士による宇佐宮領荘園侵略を学習させている（第三三次宇高レポート）が、農民―武士―領主の関係を考慮していない点で、その比較の方法には問題がのこる。また国見町国見中学校でも、大友氏の動向をとりいれながら鎌倉後期から南北朝にかけての授業実践がおこなわれている（第三二次東国東郡レポート）。

このように大分県北部においては、中世の荘園と武士をテーマに地域史資料の教材化がおこなわれているが、このほか本耶馬溪町本耶馬溪中学校では、「地域史をとおして通史の基礎的事項の定着をはかる」という立場から、文化九年下毛郡多志田村でおこった一揆をとりあげ、一揆を全国的な潮流の一環とし、「極端な農民支配、年貢政策が幕府の財政を不安定にし、封建制度がゆらぎ始めたことに気づかせ」ようとしている（第三六次中津レポート）。また別府市・朝日中学校では、別府村御仕置五人組帳・南鉄輪村本新田畑高御免割帳によって農民の実態と統制の厳しさ、その意図を理解させようとする授業実践もおこなわれている（第三五次別府レポート）。しかし、これらの報告は、先の宇佐・豊後高田地域の研究活動も含めて、孤立分散的である。集団的かつ継続的な地域史素材の掘りおこしを期待したい。

ところで、本項の最初に、地域によっては中学校のサークル的研究が活発でないことを指摘したが、子どもの側からすれば小学校・中学校の教師が連携し、一貫した教育体制のなかで育ていくことがもつとも理想に近いといえよう。このような小学校、中学校の課程を「同じ地域に住み、同じ地域に生きる子どもたちにとって、小・中一貫した共同研究による『社会認識』のさせかたのほうが『正しい社会的判断力』を育てるうえで有効である」として、小・中学校一貫したカリキュラムづくりにとりくみ、そのなかでの地域史素材の教材化ととりくんでいるのが日田の社会科学部会である。

小学校・中学校共同の地域史素材の開発は、一九八一年度の「小ヶ瀬井路」の掘りおこしからみられるが、その翌年度には日田市東部中学校において寛政十一年羽倉権九郎の五人組御仕置帳を現代文に改め、これを資料として日田地域の農民支配の様子を理解させようとする実践（第三二次レポート）がおこなわれている。単に武士の立場からの資料提示だけでよいかは問

題が残るが、この過程で、「現場の社会科教師が教室で子どもとの学習を想定しながら解文作業を共同で」実施していることは、優れた試みとして注目したい。

このような、小・中学校共同研究にもとづいて、八三年度には明治新政府の政策に対する民衆の反発を学習するなかで、日田の竹槍騒動を例証的にとりあげた日田市北部中学校の実践がおこなわれている。この反省のなかで授業者が、地域史教材を例証的にとりあつかうよりも、地域史教材の学習から全国的な理解への一般化のほうが生徒の感動をより高められるのではないかと指摘（第三三次レポート）していることは傾聴にあたいする提案といえよう。このような地域ないし地域史教材の共同研究は、その後小・中学校の一貫カリキュラムの研究に発展し、八五年度から八八年度にかけては「日田の林業」を、九年間のカリキュラムのなかに位置づける構想が提起されている。このカリキュラムでは、中学校の歴史的分野としての、江戸時代の産業の発達単元で、一八世紀の相良吉三郎の苦労や、三隈川など河川を利用した筏流しなどを地域史教材としてとりあげる構想になっている（第三八次レポート）。

ついで、小・中学校共同研究は八九年度から「地域歴史教材の開発とその教材化」を課題にかかげ、小・中学校での年間の学習課題表のなかに地域資料を配列する構想をたてるとともに、日常学習に生かされる資料集づくりに着手している。そして八九年度には、東部中学校で、大蔵氏の相撲伝承・大蔵永季の絵馬などを教材に、武芸集団の形成と大蔵氏を中心にした日田地域の豪族・名主集団の結集としての武士団が登場する過程を学習する実践（第三九次レポート）がおこなわれている。また翌年度には日田市大明中学校において、武士の発生を、大蔵氏よりさらに下位の階層である堤氏について、堤氏系図と平安時代の武士団の分布図、創作資料をもとに学習させ、さらに堤系図に見られる純友の乱出陣とからめて全国史と地方史の統合をはかる試みがおこなわれている（第四〇次レポート）。

武士のおこりをどのようにとらえ、教材化するか。この地域史の展開のうえでの大変革ともいえる歴史事象は、地域のレベルをさげればさげるほど史料的には不明確になっていく。この授業実践でも、武士団の発生を「富農を中核にした自営的武装」

の側面から考え、その具体例として堤氏の場合を教材化しようとしたものであるが、上記のような限界が、この実践にも影を落としているといえよう。武士とはなにか。そのメルクマールをなにもとめるか。農民から武士へのコースばかりではなく、国衙役人から武士へのコースなどの可能性も含めて、検討する必要があるのではなからうか。なお、第四〇次レポートでは、創作資料の限界、すなわち「科学的」な弱さ、いつ・どこで・だれががはつきりしないことからくる感動の薄さを指摘しているが、小学生と中学生の認識方法の相違という点で傾聴する必要があるように考える。

以上、小・中学校での、地域史素材の掘りおこしとその実践を紹介・検討してきた。全体を通じて感じるのは、地域史教材の掘りおこしが、教師以外の歴史叙述に依存していることが多い点である。掘りおこしの足掛かりを、研究者の叙述にもとめることは必要かつ大切なことであるが、子どもの思考の方法にそった授業構成を志向するのであれば、さらに一歩すすんで、できるだけ原史料にあたってみるのが重要ではなからうか。子どもからはなれた研究者に、子どもの思考方法にそった叙述は不可能なのであり、子どもがこだわる場面と研究者のもつ視点とは往々にして一致しないのが通例である。もっとも子どもにちかい教師が、原史料を吟味していくことの重要性は、前節の安井実践にも紹介したとおりである。原史料をはさんで、教師と研究者が向き合うことが今もとめられているのではなからうか。

また、歴史のなかにおける民衆の成長という点についても若干の疑問が残った。たとえば、すでに太閤検地に関連して指摘したところであるが、太閤検地以下一連の政策によって、農民は室町時代よりも厳しい状況のもとにおかれることになったとか、律令国家の成立によって、前の時代より苦しくなったとかいう認識が子どものなかに形成され、それが放置されている傾向がともすればうかがえることである。巨大な権力の出現によって、農民生活は苦しくなるのではないかと考えることは、民衆がおかれる政治状況を説明するときに、一見納得しやすい論理ではある。しかし権力の出現が、それより以前の時代の諸矛盾をなんらかの方向で解決する歴史的使命をもっていること、権力による社会体制の確立には、生産にかかわる民衆の要求の一定度の充足が不可欠であることを考慮する必要があるのではなからうか。いわば新しい社会体制・国家体制は、必要悪な存在

として登場するのであり、その必要悪の要素を解明し、その要素を民衆の立場にたって表現することがもとめられているのはなからうか。その検討がなされないかぎり、後退史観からの脱却はありえないのである。律令国家の成立は、民衆にとつては、無限定な徴役からの解放であり、一定の耕地の占有の保障と個別的農業経営の承認であった。また太閤検地が、名寄せによる耕作権の確立という側面をもっていたことは無視しがたいところである。そのような要求がうまれてくる過程を明らかにしておくことも重要なのではなからうか。

民衆の成長とは、生産力の上昇を背景に、政治的・経済的・社会的な関係の再編を実現していくことである。その政治的・経済的・社会的諸関係はそれぞれの過去によつて規定されたものであり、民衆にとつて改善されるべき課題は、歴史性をもつたものといわざるをえない。その歴史性を無視し、現代の感覚・課題から過去の民衆の課題を設定し、その解決の方向を想定し、それにむけた民衆の努力の足跡を史料にもとめる態度は、正しい歴史研究・歴史教育の態度ではないのではなからうか。それぞれの時代の民衆の具体的生活を明らかにし、そこから民衆の願いを検出する作業が、いっそう必要なのではなからうか。

注

(1) 小学校社会科研究会による実践や地域社会科サークルの実践、さらには大分大学への大分県派遣研究生としての実践・研究などがあるが、紙数の関係で割愛したい。

(2) 『第三〇次大分県集会の手引き』(一九八〇年大分県教職員組合)

(3) 『第四〇次大分県集会の手引き』(一九九〇年大分県教職員組合)

(4) 大分県内の中学校では、八一年実施以来、いわゆる $\pi$ 型学習(一、二年で地理・歴史を並行して学習)が実施されたが、近年はいわゆるザブトン型への回帰がみられる。

(5) 第三一次庄内中学校、第三二次国見中学校、第三三次院内中学校、第三五次東中津中学校・飯田中学校、第三七次竹田南西中学校・竹田中学校、第三八次玖珠中学校など。

## むすびにかえて

三節にわたり、地域史をめぐるさまざまな問題を考えてきた。一節では、指導要領にみえる地域史学習の理念が、基本的には指導要領の想定する歴史学習の理念を補強し支えるものとして位置づけられてきたこと、したがって歴史学習の理念が微妙に変化していくなかで、地域史学習の課題も徐々にスタンスを変えざるをえなかったことを明らかにした。

二節では、戦後における地域史学習の実践を簡単にふりかえり、現状認識の分野における地域史学習の意義を明らかにし、さらに系統学習の分野においても、地域史素材をもとに系統的に歴史の発展を明らかにする動きがみられること、その場合民衆の生活・生産の場に着目した系統化がはかられつつあること、さらに学習の主体である子どもたちの認識のしかた、思考のこだわりの部分に注目した教材の吟味がおこなわれていることを指摘した。また三節においては、近年一〇余年の大分県における地域史教育の実践を紹介し、その成果と課題をいささかなりとも明らかにしえたのではないかと考える。

本稿の目的は、地域史教育の実践者と地域史研究者が、これまで積み重ねられた地域史教育の成果と課題を共有し、共通の現状認識にたつて、地域に根ざしたより人間性ゆたかな歴史学習を創造していくための素材の一部を提供しようとするところにある。そのような目的の一部でも達成しえたとすれば、それは文中で紹介した各地の地域史教育に心血を注がれている方々の功によるものである。地域史研究者と地域史教育者が、地域の歴史事象を皆さんで、子どもたちの思考の特徴・こだわり・着眼点を吟味しながら、地域史教材をつくりあげていく体制が恒常化し、より大分の歴史教育の内容が充実していくことを念願しつつ、擱筆することとする。

(広島大学助教授・)