

『教材研究』一九四八年四月（教材研究会／有朋堂）

教材の地域性

矢口 新

(一)

教材の地域性を問題にする思想は新しいものでない。近くは大正初期の教育郷土化論や昭和の初めにおける郷土教育運動の如きは何れも教材の取扱いにおいて地域性を重視する立場であった。更にさかのぼれば明治の初期から既にそういう考え方は明瞭に存在していた。否、江戸時代の教科書をみても、中の教材は地域性をもっているのである。もちろんこれの根柢にある考え方は決して一様ではない。併しそれらは何等かの意味で教材の地域性を重視しようとしているのである。

現在は教材の地域性を重視する考え方が一般的になって来ている。併し現在においてもその考え方には様々な立場があつて必ずしも一貫していない。今後の教育において教材の地域性は如何なる意味において考えられるべきであろうか。

教材は直観的なものから順次概念的に進まなくてはならぬという考え方から、地域の教材を使用するのが教育を豊かにするとい

は既に明治の初期から地理教育等において主張された所であるが今でも立派に存在している。地域の中にあるものを使って教えた方がより具体的で効果があるというのである。社会科学等で実態調査をやつて地域にだけ教えられるものがあるかとさがすのはそれである。例えば川について教えるにはまず郷土にある川の直観から出発するというわけである。併しこの立場はあくまで教材を方法の側から考えるのであつて、地域の中にあるものについて何を教材として使わねばならぬかという点については考えていないのである。そこにこの立場の限界があるのであるが、それは既に地域以外の所からきめられてるのである。教えるべき事柄は知識の体系としてそこからきめられるのである。例えば地理の教科書の中に教えるべき事柄が明らかに指示されてある。これは動かすべからざるものであつて地域の教材はそこへ行きつく道程において使われるに過ぎない。更にまたこの立場では教えられるものの立場が考えられているわけでもない。子供は

成程直観的な教材を与えられて概念的抽象的なものによって教育されるより何等か生き生きとするに違いない。併しあくまでそれだけであつて子供の生活自体が考えられているわけではないのである。むしろ子供は与えられたものを素直に受けとるべく置かれているのである。

子供の生活を尊重する立場から地域の教材を使わねばならぬとするのは以上の様な考え方をのりこえたものである。第一次大戦後に勃興した新教育の思想はこういう立場で教材の地域性を主張したのである。教育とは言うまでもなく子供の生活体験を深め拡げることにあるのであつて、子供自体のそういう発展のない所に如何に秩序整然とした教材が準備されようとも価値は少い。子供の生活体験というときそれは郷土即ち地域社会の地盤において考えられなくてはならない。子供は一環の地域社会の中でその思想や感情を働かしている。そういうものを重視しそこから出発するのが子供を育てる所以である。子供はそうしてはじめて澁刺と自ら働き出すであろう。こういう考え方は子供の環境とその環境における子供の心情とを中心としてそこから教材を発見して来ようとする。

この立場からは従つて従来の如き知識体系の教材は却けられる。そこに教材の地域性が前の立場より徹底して考えられて来る。生

活教育とか体験教育とか合科学習とか、様々な立場からこういう主張がなされたが、何れも従来の知識体系から定められた教材があつて、これを子供の環境や心情を無視して与えようとする態度に鋭い批判をしたのである。この立場では例えば地域の自然や歴史、人物、社会の行事等で子供に親しくその興味を惹くようなものを選択して、それを中心題材として遊戯、遠足、調査、作業等を行わせようとするのである。お節句とか、村の神社とか、郷土の偉人何某とか、河原遊びとか、どこそこへの遠足とか郷土色をもった題材がとられたのである。

現在各地で行われている社会科の單元にもこういう種類のもが見られるが、単に題材が同様であるのみでなく、その考え方に於てもこの系統に属するものがあるようである。

児童の生活体験を尊重する立場から教材の地域性を主張しようとする考え方は主知主義の教材観を打破するのに大きな役割を果たしたけれども、知識の体系にかわるだけの生活の体系を立てて教材を構成する所までいかなかった。知識の体系に基く教材編成は、社会的歴史的に深い根拠をもっている。それは近代社会の発展と共に成長して来たものである。そこに教材編成の知識主義は強固な地盤をもっている。近代人の生活には知識はかくべからざるものであつて、それから来ている知識教材主義をのりこえるには単に児

童生活の尊重というだけでは及ばないのである。かくして新教育の潮流も何時しか衰えて行つたが、教材の地域性の主張もそれに伴つていつしか薄らいで行つたのである。そうしてその後教材に対して社会的な就中国国家の要求が強く反映されねばならぬとする主張にとつてかわられた。教材編成において子供の生活が尊重されねばならぬにしても、それは結局において国家社会に生活する子供であるが故に、国家社会の現実生活の動向が子供の生活をも規定しなくてはならぬとする考え方から教材編成の問題も考えられるようになったのである。それは単に主張たるにとどまらず、現実昭和十年以後の緊迫せる国家生活の要請だったのである。それから以後最近まで教材編成に国家的見地が強く主張されて、教材の地域性の主張は後退したのである。

併し思想的に後退したけれども、教育の現実の場面ではどうであつたらうか。教育の現場においてはむしろ地域的な教材がより多く採り入れられた事実を、われわれは見逃してはならない。太平洋戦争の前後において子供達は郷土の社会に身を以て入り込んで行つた。それは国家の要請としてではあつたけれども事実においては子供は自分の村の農場で、或は町の工場で実際生活に入りこんでそこであらゆる教材にふれていたのである。子供を育てる教材はそういう所に多くある

ことを如実にわれわれは知つたのである。子供の生活というけれども、現実の子供の生活はそういうものがある所の、社会の生活現実における子供の生活であろう。

(一)

最近教育の地方計画などといつて教材編成は各地域社会においてなさるべき事が強く主張されている。この教材の地域性の主張は様々の思想的地域をもっているけれども、われわれはそれを今迄見て来た歴史的地域の上において考えなくてはならない。若しわれわれが曾つての新教育がとつた立場にとどまるならば再びその理由で教材の地域性は敗れ去らねばならぬであろう。新教育の立場は一言にして言えば何を以て教育するかという点の突込み方が足りなかつたのである。理念として児童の生活ということがいわれたけれども、具体的な教材編成においてどれだけの事がなされたであろうか。そこに従来の旧教育のもつ社会的要求に抗し得なかつた理由がある。知識を以て教育するという考え方は近代社会に於て果たした知識の役割からみて実に強固な社会的地域をもっている。社会は好むと好まざるとにかかわらずその社会に進む人間に一環の運命を与えるのである。この社会の要求に沿うことが出来ない人間は生活者として存在し得ない。換言すれば社会の動向に参加し得ない人間の生活

は成り立たないのである。こういう人間を育てる場合に何を使うか、言いかえれば何を教材とするかは実にこの社会の根強い生活の地域がきめて来るのである。

近代以来知識が生活の発展に貢献した事は大きいのであって、それ故にこそ社会生活の発展の基盤としてわれわれは知識を学んで来たのである。この知識教材にかわるものを提出しようとするればそれは知識にかわるだけの生活の発展の力となつていゝものでなくてはならぬ。単に子供の生活ということのみ教材が編成さるのではわれわれの生活を進歩させる人間を育てることにならないのである。

教材は単に知識ではあり得ない。子供を子供として生活させる教材でなくてはならぬことも明らかである。そこで如何なる生活をさせねばならぬかということが問題となつて来ている。それは社会の発展に培うものでなくてはならない、社会の進歩に貢献するものでなくてはならないのである。教材編成はここから出発しなくてはならないであろう。われわれの生活はこれを一般的に言えば問題を解いてゆく行動のつながりである。問題を一步一步解いて行く所に生活があり、それが進歩と発展なのである。併しわれわれの生活の問題は実は社会の問題である。一人の人間の胃の腑の問題は実は社会の食料の問題であり、一人の平和な生活の問題は社会の

治安の問題であるというように個人は自己の問題を通して社会の問題にぶつかり、自己の問題をといて行くことにより社会の問題をといていゝのである。かくて人間は生活において問題を解決して向上しようという意欲を示しているが、これは一方からみれば社会がその問題を解決しようとする意欲をもつていゝことになるのである。この意欲が即ち社会の課題として様々な問題をわれわれに投げかけていゝのである。この課題を解く所にわれわれの生活と社会の発展と進歩がある。こういう社会の課題がわれわれの生活を成り立たせていゝといえるのである。子供の生活もまた、この社会の課題の中に成り立っているといわなくてはならぬ。

社会の課題は様々な人によつて様々な問題としてとらえられる。子供もまたこれを自己の問題として或とらえ方をするのである。子の生活を成り立たせていゝものはやはり社会の課題である。そう見るのが子を子供として尊重する立場である。

こういう課題を生み出しつつある現実の中での生活が人間の生活である。大人も子供もそこで生活している。大人も子供もこの課題を解決するために学ぶのである。現実を分析し解釈しそこから合理的な解決の道を得ようとするのである。そこに人間が形成されて行くのである。課題の中で人は育つて行くのである。人を育てるものはこういう課題で

ある。

何を以て子供を育てるかという場合に、われわれはこの事実には注意しなくてはならない。ただ身の回りにある事柄をなんでも知つて居ればよい等という考え方では人間を育てることは出来ないのである。そういう考え方では働いて現実生活の進歩に貢献する人間を育てることが出来ない。

これは教材観の中核であつて、ここから新しい教材編成の道が考えられるのである。従来の知識教材は普く物事を知らせることにおいて成り立つていた。これにかわつて何か人を育てる教材であるかを発見し、これを編成するにはこの社会の課題が人を育てるといゝ根柢にまで立ちかえつて教材を考えてみなくてはならぬ。

新しい教材の地域性の主張がどこに基かといえばまさにここにあるといわなくてはならぬ。教材は社会の課題において構成されるものであり、その社会の課題は地域社会の現実においてとらえられなくてはならぬからである。成程われわれは世界社会の課題を考えることは出来る。また日本の課題も考えることは出来る。併しこれが解決に向つて努力がなされるべきわれわれに迫る課題としてあるためには、自己の住む地域社会の中で自分の生活と仕事の問題となつていなくてはならぬ。課題といふのはそういう実践の問題である。課題は地域性をもつていゝのである。

併し課題は地域社会の中だけで生れるものではない。地域に住む人間は同時に世界人として、また日本人として生活し、広い世界との様々な関連において生活している。そこから社会についての課題を生み出して来るのである。そこに曾つての直観教材や郷土教材のもつ地域性の主張と根本的に異なる所がある。過去のそれは結局知識の対象がもつ限定された地域性であったが、今われわれのとうとうとするものはどこまでものびようとする生活意欲がもつ所の開放された地域性である。前者は極限された地域の事物を材料とする地域教材であり、後者は世界に連る地域の課題として動的に把握された地域教材である。

(三)

かくの如く教材は地域社会の中にさぐられねばならぬとすると、その編成にあたるものは各地の教師以外にはないのである。文部省の中で全国一般に通ずる教材を構成する等ということによっては極めて具体性の乏しい従つて生活の現場で働く人間を育てるには力の弱いものしか出来上らないのである。然るに一般には国民としての共通な教材が編成されることが国民教育においては是非とも必要なこととして依然強く要望されている。この考え方には長い伝統があるのであつて、明治以来国民として必要な教養を一

般的に考えて来たことに基いている。この立場からすると教材を地域社会において編成することは狭い郷土の中に人間の視野を極限し、国民的立場を見失ひ、ひいては世界的な見識をも失うに至るのではないかと心配されるのである。

曾つての知識的な立場に立つ郷土教育の如くであるならば結局それは郷土のことを精しく知るといふこと以外には出ないから、それは日本のことを知る一歩前の段階としてのみ許されるのである。この立場で教材の地域性を主張することは危険であるといわれねばならない。

われわれは地域の課題を教材の中核と考へる。この立場は地域のことを単に精しく知るといふ立場に立つのではない。課題は世界的な関連の中から生れる。例えば村の中の農業を電化しなくてはならぬという課題は、現在村の農業が電化されて居らないという現実から広く世界の農村の電化の状態との関連において、はじめて村の課題として起つて来るのである。そこではじめて村は如何にして電化されなくてはならないか、その方法如何という問題について学習することがはじまるのである。その場合には広く電化された農村の社会の状態や自然の状態が学ばれなくてはならず、見学や調査も村の外までいつて行われるであろう。世界における様々の農村電化の実例も、電気の利用の科学的研究も

なされねばならぬ。それは村にないが故に一層学ばれねばならぬ。教材は地域を中核として広く郷土の外にも求められなくてはならぬのである。而もこの教材は地域の課題を中核として構造をもっているのである。われわれの主張する教材の地域性はかくの如きものである。

最近各地で実態調査が行われて、これに基いて教材構成をなそうとしている。それは多くただ実態を知るといふことにのみ力がそがれているようである。かくの如き調査によつて得られた材料は、結局それらを生徒に知らせるといふことに使用され勝ちである。実態調査が単に知識材料を提出するにとどまつていることは、せまい地域に極限された教材を編成する結果を招くことになつてしまふであろう。われわれの今後の実態調査はその地域の課題をとらえる方法として新に工夫されなくてはならぬ。それが教材構成のための社会調査であつて、単に社会の実情を知る調査ではない筈である。

教材を地域において編成した場合その教材によつて育てられた人間が他の土地において、例えば農村の人間が都会において、働くことが不便となりはしないかといわれる。これも教材とは広く一般に通ずる知識であるとする考え方に立っているのであつて、これに対しては次の如く答えられなければならない。凡そ人間をあらゆる場合に当惑しない

ように育てることは不可能のことに属するのであつて、現在農村において育ちつつある子供は将来漁村において生活するか、鉱山において生活するか、或はまた工場において生活するかは不明のことに属する。これらの何れに行つても生活し得る生活者を育てることは不可能である。例えそれらのことを知識として与えてもそれで働きうる人間とはならないのである。われわれ人間の真実のあり方に即していえば実は毎日の生活が当惑である。この当惑を、身につけた生活力を以て打開するのが生活である。人を育てることはこの生活の力を身につけさせる所にあるといわなくてはならぬ。何処にも通ずる知識を与えるなどということはこの生活の力を身につけさせることにはならぬであらう。

村の課題をとくために力を養つた人間は都会へ出た場合、一時は当惑するであらうがやがてはその身につけた力を以てこれを打開するであらう。そのときに必要な知識を身につけることは何でもなく行われるのである。

ここに課題によって人間を育てることが必要な所以があるのである。その故にこそ教材の地域性は主張されねばならぬのである。併し例えば村の人間が必ず半数は隣の町へ出て工場生活者となるといふ現実があり、将来の課題としてそういう人間を育てることが村に課せられているとするならば、それは村の課題としてそういう現実から教材が

とられねばならぬのである。

教材の地域性を主張することがその土地にだけしか役立たぬ人間をつくることにはならぬことは明らかである。むしろ會つての知識教材が何処にも通ずる一般知識を提出したにもかかわらず何処にも通用しない教材であつたという事実を反省しなければならぬ。

最後に教材の地域性を主張する立場は児童の立場を尊重する考え方と相反するようになつてしまつて、考察して置かなくてはならぬ。社会の課題を以て育てることは児童の立場を無視するといわれるが、かかる考えは誤りであつて、われわれは既に児童の生活自体を發展させること子供が自ら活動し自らの生活を拡充することが教育であることを充分に知つてゐる。ただわれわれはそういう子供の生活が、やはり社会の現実とその課題の中で営まれてゐることを認めようとするに過ぎない。子供の興味や意欲の尊重はその現実の課題の中でこそ具体的にさぐられねばならぬ。そういう現実の中で児童の心理がさぐられてこそ真に子供が如何なる生活をなすべきかがとらえられるのである。社会の課題が子供の問題として如何なる具体的な姿をもつてゐるかがさぐられて、そこに真の教材が成り立つのである。教材の地域性とはそういう子供の心理を含んだ所に成り立つのである。

例えば土地の課題が排水の施設を考えることにあるとするならば、排水ということについて学習はなされねばならぬが、それが一年の子供の如何なる教材となるかは、子供の生活環境とそこにおける子供の心情がさぐられてはじめてきまるのである。そういう具体的な課題について子供の状態がさぐられてはじめて教材が具体化し子供のものとなるのである。しかもそれが社会の課題として社会の進歩にも貢献し得るのである。一年の子供は家庭の排水施設、或は学校における排水施設を材料として排水施設に関する学習がなされるべしと定められて、はじめて社会の子供として生活しているのである。それが子供を尊重する所以である。

以上、現在問題とされている教材の地域性に関してその歴史的地盤、現在主張される地盤、それに対して提出されている諸問題等について簡単にふれてみたのである。われわれは今この日本の土地に住んでその生活を敗戦の廢墟の中から新しくうちたてようとしている。それはわれわれの課題であつて、この課題はそれぞれの土地において具体的な建設的な課題が解決されることによつてのみ可能なのである。そういう建設への人間を育成することが今後の教育に課せられた課題である。教材の地域性を強調する主張はまさにここにその根源的地盤を持つてゐると言わなくてはならぬ。

(中央教育研究所員)