

埋蔵文化財の教育活用における現状と問題点

— 教科教育における埋蔵文化財教材化の提案 —

山 田 精 一

- | | |
|------------------|-------------------------|
| 1. 問題と目的 | 3. 埋蔵文化財の教育活用における新たな方向性 |
| 2. 従来の埋蔵文化財の教育活用 | 4. まとめと今後の課題 |

— 論文要旨 —

埋蔵文化財行政において、埋蔵文化財の適切な保存活用を図るという側面が重視されている中、学校教育との連携の場はその主要なステージの一つとしてほぼ確立されつつある。実際に学校現場では、埋蔵文化財を取り入れた多くの教育実践が日々、積み重ねられてきている。しかし昨今の教育政策の変遷、またそれに伴う学校教育の実態について検証してみると、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」はすでに行き詰まりの様相がみられ、その発展性が見込めないような閉塞感に覆われていると思われる一面も見られる。その要因は、学校教育側の要請を受け、埋蔵文化財機関が「体験学習」の受け皿として活用され続けてきたという実態が物語っているように、両者の連携の在り方が「体験学習」という学習形態に過度に依存しすぎてきたという点にある。

こうした現状を是正すべく、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」の在り方を改善し、両者のより一層の発展を目指すため、埋蔵文化財の新たな教育活用の在り方を模索することは喫緊の課題であると考えられる。そこで本稿では、従来の「体験学習」に代わる連携の形態として、「教科教育」における埋蔵文化財の教材化について検証し、その具体的方法を提案したい。このことは、「埋蔵文化財の教育活用」の在り方を、「教科教育」との関係の中で再構築することによって、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」の新たな方向性を見いだすことへとつながるはずである。

本稿では、従来の「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」がはらむ問題の所在が、国の教育政策という「教育」をめぐる大きな流れの中にあることを指摘し、現状の課題を抽出した。そして、そうした課題解決の方策として、「教材化」という営みを中心とした「教科教育」と「埋蔵文化財行政」との連携を提案し、その具体的な手続きについても言及した。

キーワード

対象時代 現代

対象地域 日本

研究対象 教科教育 体験学習 埋蔵文化財行政

1. 問題と目的

近年の埋蔵文化財行政をめぐる動向の一つとして、記録保存の発掘調査を中心とする従来の在り方から抜け出し、より多様な文化財保護行政が期待されてきている。具体的には、文化財保護法の理念に沿った埋蔵文化財の適切な保存活用を図るという側面が重要視されており、そうした方向性に基づき、実際に多くの取り組みが積み重ねられている。このような埋蔵文化財行政を取り巻く情勢の中、保存活用の在り方として学校教育との関係を深めていくことは必然であり、現在、「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携に対して、学校教育現場と埋蔵文化財行政現場双方ともに非常に強い関心を持って状況を見据えている状況にある。

では、「学校教育」と「埋蔵文化財行政」の連携は順調に推移しているのであろうか？そこに問題はないのか？問題点がないのであればその連携が深化し、より発展的に継続していく方策を検討する必要があるし、もし問題点があるとすれば、その問題の所在を明らかにし、早急に対応を考えいかなければならぬ。そこでこの「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携の在り方について検証するにあたり、その実態を把握し、的確に課題を設定するために、「学校教育」と「埋蔵文化財行政」の現状を観察する3つの視座を以下に紹介したい。

まず、第一に実際の学校の授業において埋蔵文化財がどのように教材として扱われているのか、という学校教育の実態から「学校教育と埋蔵文化財行政」の関係を考えてみたい。

従来の学校教育における埋蔵文化財の具体的な活用方法は、例えば石器・土器・勾玉作り・火おこしなどの体験学習や、フィールドワークの実施によって地域に点在する文化財についての理解を深める地域学習などがあげられる。こうした教育実践は年間学習計画上の位置づけとしては、学校行事やクラブ活動などの特別活動での実施となっており、あたかもイベントの様に単発的に行われる場合が多い。つまり一連の学習計画の中ではトピック的なものとして導入されており、そこで習得した学習内容をその後も継続し、次の学習段階へつなげていくことを目的としたものではない場合が多い。

ではこうした教科外活動に対する一方の教科教育に目を転じてみたい。「教科教育の中心教材となるのは教科書である」というのは言うまでもないが、その教科書の内容について概観してみると、例えば高校日本史の教科書においては、埋蔵文化財は参考資料として各单元の内容を補う程度に紹介されてはいるが、その单元の中核に触れるような位置づけはなされていない。教科書における单元のねらい・目的が教科教育の核になるとすれば、埋蔵文化財はあたかも教科教育の周辺を漂うかのごとく、本流からはみ出した傍流を歩まされている、とい

うのが実態である。このように学校教育における教科書では埋蔵文化財の扱いは軽視されていると言っても過言ではなく、教科教育の本流を担うような位置づけはなされていない。こうして教科書の記述に着目してみると、学校教育と埋蔵文化財はあたかも「乖離」してしまったかのような印象を受ける。

本来、特に地域の埋蔵文化財は教育的にも豊かな内容を含み、教科教育の本流に触れる事のできる豊富な教材観を有しているはずである。にも関わらず、こうした位置づけに甘んじ、学校教育と埋蔵文化財行政の乖離現象を引き起こしてしまっているのは、学校教育で十分に埋蔵文化財を活かしきれていないことに起因する。そこで、学校教育の中心を担う教科教育において、埋蔵文化財の保有する性格を活かし、より主体的に活用していく方法を模索する必要があると考えられる。

以上、学校教育における埋蔵文化財の扱い方に視点を置いた場合、そこに「学校教育と埋蔵文化財の乖離現象」という問題が存在しているのが確認できる。

第二に現在の教育政策をめぐる実態から「学校教育と埋蔵文化財行政」の関係を考えてみたい。

前述のように、従来の埋蔵文化財の学校教育への具体的な活用方法は、主に体験学習や地域学習などがその多くを占めてきた。そのこと自体は決して無意味ではなく、こうした活動は、学校生活に活力を与え学校行事やクラブ活動を充実したものとし、学校教育の重要な一翼を担ってきたという事実を否定することはできない。そしてそれは、平成11年の学習指導要領全面改訂に伴う本格的な「ゆとり教育」の実施という、教育の転換期を迎えたことと大きな関係がある。

「ゆとり教育」は、具体的には小学校においては教科「生活」の新設、中学校では「選択教科」の拡大、また全ての学校段階で「総合的な学習の時間（総合学習）」の新設という新たな教育の形を生み出した。こうした中、埋蔵文化財を体験学習・地域学習の教材として活用したいという学校関係者のニーズは高まった。そして実際に体験学習・地域学習の教材として埋蔵文化財を取り込んだ教育実践は、全国的に飛躍的に広がっていったのである。しかし現在、学校関係者のみならず市民からも、「ゆとり教育」実施に伴う学習内容の削減が、児童生徒の基礎学力の低下を招いている、という批判が徐々に高まりつつある。こうした世論に対し、文部科学省は学習指導要領を学習内容の「最低基準」として位置づけ、発展的な学習を認めるなどとして対応し、教科書にも発展的な内容の記述を容認するようになった。こうした「ゆとり教育」の振り戻しの中、当然、主に「総合学習」の枠組みの中で盛んに行われてきた、従来の体験学習・地域学習としての埋蔵文化財の教育活用の在り方もまた、再検討の余地が現れてきたといえる⁽¹⁾。

このように「ゆとり教育」施策の下では、埋蔵文化財は体験学習・地域学習の教材としてニーズが高まり、それなりの実績を積んできたといえるが、教育施策が転換した今、従来の枠組みではなく新たな埋蔵文化財の教育活用の方向性を示すべき時が到来したと考えるべきである。

第三に現在の行政システムをめぐる実態から「学校教育と埋蔵文化財行政」の関係を考えてみたい。

既存の行政システム・行政組織の制度疲労が露呈し、それに伴う様々な社会問題が発生している中、これら組織の改編の試みがあらゆる領域で行われている。そのことは埋蔵文化財行政にも当然及んでおり、今後、こうした観点からの議論は益々高まっていくと思われる。そうした中、埋蔵文化財行政では、「掘る行政から残す行政へ」のかけ声の下、埋蔵文化財の保存活用の側面が徐々に重視されてきている。⁽²⁾このように従来の埋蔵文化財行政が行き詰まりを迎えており、視点を転じ、埋蔵文化財の保存活用という側面をクローズアップした場合、そこには見えてくる生き残りの一つの方法が、「学校教育との連携（埋蔵文化財の教育活用）」であることは異論ないと思われる。

このように行政システムの改編という流動的な時代を迎えて、埋蔵文化財行政においてもその渦中にあることを自覚すれば、当然に今後の在り方について模索し、一定の方向性を示す必要があると思われる。その一つとして、「学校教育との連携」の中にその活路を見いだしていくことは必然的な流れといえよう。

以上、3つの視座より学校教育と埋蔵文化財行政の関係について概観してみた。こうして複眼的に両者の関係をとらえ整理して見直してみると、埋蔵文化財行政と学校教育の関係は、現在、行き詰まりを呈しているということが浮き彫りになり、この状態を放置しておくことに対する危機感を抱かざるを得ない。こうした状況を改善するためには埋蔵文化財行政と、学校教育行政両者の緊密な信頼関係の下、問題解決に向け共同歩調をとり、現状を見直していく作業を推進していくことが現状打開のために最も現実的な手綱きとなろう。

そこで本稿では、こうした問題解決の動きに向けて、新たな「学校教育と埋蔵文化財行政の関係」を構築する一つの方法を提案することとする。そしてより充実した学校教育のために、また、埋蔵文化財行政の新たな活路を見いだしていくために、本稿で得られた研究成果が、今後の学校教育現場、また埋蔵文化財行政現場に還元され、新たな関係性を築いた上で、相互に発展していくことに貢献できることを期待したい。

2. 従来の埋蔵文化財の教育活用

（1）教育政策の変遷

前述の通り、現状の「学校教育と埋蔵文化財行政の関係」について考える場合、教育政策の観点より検証する姿勢を忘れてはならない。日々、学校現場で行われている一つ一つの実践は、当然、国の教育政策に基づいて行われている。教師一人一人の教育活動に指針を与えていた教育政策の内容と変遷について理解を深めておくことは、一見バラバラに見える教師個々の教育実践を、一つの総体として解釈することに通じる。こうした意味で、ここでは「学校教育と埋蔵文化財行政の関係」という漠然とした対象を検証する作業を行うにあたり、教育政策の変遷について整理しておくこととする。

本項では主に現在の「学校教育と埋蔵文化財行政の関係」に影響を与えた、「ゆとり教育」の内容と、その変遷について確認する。以下に見るように、現在の「ゆとり教育」に至るまで、戦後の教育政策は大きな振幅を含みながら変遷してきた。当然、その揺れ幅が大きければその反動も大きい。この揺れ幅の一方を「ゆとり教育」と称するのであれば、その対極は「知識重視型教育」となる。現在の「ゆとり教育」が実施される前の「知識重視型教育」が教育政策として掲げられ、学校現場に指示された時期も、実は現在と同じような社会状況がみられた。つまり、第二次世界大戦後（1945年以降）に実施されてきた経験主義的な教育⁽³⁾に対して、「学力が低下している」という世論が高まり、こうした批判に応えるように方針転換した結果が、「知識重視型教育」であった。⁽⁴⁾しかしこの「知識重視型教育」の下、学力重視の風潮に乗り受験産業が隆盛し、それに伴う受験戦争の加熱、また一方の落ちこぼれ問題などが社会問題化した。こうした中、学校教育が知識を偏重し過ぎた「詰め込み教育」を行っているとの批判が噴出することとなったのである。そのことに対応する形で、文部省（当時）の中央教育審議会は、「昭和51年12月答申」において、「ゆとりと充実」という表現を用いて学習内容の削減を提言したのである。以下に示すように、この後段階的に学習指導要領⁽⁵⁾の改訂が行われ、徐々に「ゆとり教育」へと傾斜していくこととなる。

1977年（昭和52年） 学習指導要領の全面改訂

- ・1980年度（昭和55年度）から実施⁽⁶⁾。

- ・学習内容、授業時数の削減⁽⁷⁾。

1989年（平成元年） 学習指導要領の全面改訂

- ・1992年度（平成4年度）から実施。

- ・「個性を生かす教育」を目指し、学習内容、授業時数が削減された。

- ・平成4年より第2土曜日が休業日に。平成7年度からはこれに加え、第4土曜日も休業日となる。

- ①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成
- ②多くの知識を教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成
- ③ゆとりのある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実
- ④各学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり

(文部科学省)

表1 学習指導要領改訂の4つのねらい

- ・小学校の第1学年、第2学年の理科、社会を廃止して、教科「生活」を新設。
- 1999年（平成11年）学習指導要領の全面改訂
- ・2002年度（平成14年度）から実施。
 - ・現行の学習指導要領。戦後7度目の改訂。
 - ・「生きる力の育成」と「ゆとりある教育」をねらいとし、教育内容の厳選を目指し改訂された。⁽⁸⁾
 - ・完全学校週5日制の実施。
 - ・「総合的な学習の時間」の新設。

（2）「ゆとり教育」における「埋蔵文化財」の教育活用 こうして「ゆとり教育」が徐々に学校現場に浸透していく一方、実際に学校現場で教育に携わる教員は、戸惑いを感じることが多々あった。それは学習指導要領の更なる定着を進め、その目的の一層の実現を図るために文部科学省が提示した「改訂の4つのねらい」の中に、今までの学校教育ではその対象とされていなかった、新たな教育観・学力観が提示されていたからである。表1を参照されたい。

現場の教員が最も注目したのが、「②自ら学び、自ら考える力」の育成である。この学力観は、激しい変化が予想されるこれから社会において、生涯を通じて、いつでも自由に学び続けるという生涯学習の考え方を更に進めていきたいという方向性がその背景にある。このため、教育は学校教育のみで完結するのではなく、学校では生涯学習の基礎となる力を育成することが重要で、そのためにも自分で考え、それを自分の言葉で表現できる力を身に付けることが、新たに学校教育に課せられたのである。この「自ら学び、自ら考える力の育成」は、今回の学習指導要領改訂の目玉である。

こうした新たな学力観に対する学校現場の戸惑いをある程度予想したのか否かはわからないが、文部科学省は新たな学力観育成への具体的な教育方法として、「体験的な学習、問題解決的な学習⁽⁹⁾を重視します」と紹介している。具体的な教育方法に戸惑っていた現場の教員は、ここで大挙して「体験学習」に飛びついたのである。「ゆとり教育」の推進と、「体験学習」の爆発的流行がここで接点をもつこととなる。

こうした「ゆとり教育」政策の下、「体験学習」は学校現場においてその具体的な教育方法として大きく取り上げられるようになった。それに伴い、内部に従来の「知識

重視型教育」のシステムしか持たない学校は、その活路を学校外へと模索しはじめる事となる。そこで、博物館・美術館・各社会教育施設等、体験学習の実践にふさわしい教育資源を有する地域の様々な機関が、こうした学校側のニーズを巧みに汲み取り、学校教育と連携しながら、多くの「体験学習」が実践に移されていったのである。学校教育側の要請を受け「体験学習」の受け皿として、全国の埋蔵文化財調査機関が飛躍的に教育活用されていったのも、この時期と重なる。そしてその現象は現在もなお続いている。

（3）「体験学習」の意味

前段では学校教育において、「埋蔵文化財」が主に「体験学習」の形態をとり教育活用されている実態と、その歴史的背景について概観した。そして「埋蔵文化財」の教育活用と「体験学習」が密接な関係にある、ということを確認することができた。そこで本項では、望ましい「埋蔵文化財」の教育活用の在り方について検証するにあたり、「体験学習」に関してその基本的な内容とそこに含まれる問題点について確認しておくこととする。

まず「体験学習」の定義である。一般的には、日常的な学習環境である教室での一方的な知識の伝達とは異なる環境（例えば学校以外の施設や野外など）での体験を通して、児童生徒の「態度変容」や「能力の拡張」などの学習効果を期待する学習法を総称して「体験学習」としている。このように学校教育がとくに知的教育に偏りがちで、実践的・行動的・活動的な側面が軽視されてきたことに対する批判として「体験学習」が提唱されてきたことから、その重要性は現在でも絶えず指摘され続けている。そして中央教育審議会⁽¹⁰⁾のまとめでは、「このような体験活動は、学校教育においても重視していくことはもちろんあるが、家庭や地域社会での活動を通じてなされることが本来自然の姿であり、かつ効果的であることから、これらの場での体験活動の機会を拡充していくことが切に望まれる」とあり、学校と家庭、学校と地域社会との協力関係の強化を推奨している。埋蔵文化財調査機関という学校外の施設が担うことによって、「体験学習」はより有効になるとの判断がなされ、またそのことを大いに歓迎していることがわかる。

このように「体験学習」は、従来の教育の主流であった言語による知識の教授、いわゆる詰め込み教育への批

- 問題として何を設定するか、問題を具体化するのに骨が折れ、実施までの準備に労力と時間がかかる。
- 子供の興味や自由な学習活動を尊重するあまり、学習が場当たり的になり、学習の管理が難しい。
- 目的が散漫になり、一貫した興味を持続させることが難しい。
- 系統的な知識、基礎的な技能が習得されにくい。実際的、技能的、態度的な面が重視されるので、理論的な面がおろそかになりやすい。
- 体験学習では、課題により多くの材料を必要とするが、この面から制約を受けることがある。

表2 「体験学習」の問題点

判として発展しており、そうした意味では現代における教育のはらむ問題を反映し、そしてその意義を十分に内包していると考えられる。しかしその一方で「体験学習」に関して、辰野（1997）¹¹⁾は表2のような観点より問題点を掲げている。

こうした指摘を踏まえ、「体験学習」を実践していく上で現出する問題について、以下検討していきたい。

（4）「体験学習」と「評価」をめぐる問題

ゆとり教育への転換に伴い、学校現場に「体験学習」が一斉に導入された際、教員の多くが戸惑いを感じたのは、その学習効果に対する「評価」についてである。学校外の施設や野外に児童生徒達を連れ出し、様々な濃密な体験をさせたのはいいが、その後教員がはたと立ち止まってしまったのは、次の段階である「評価」の場面であった¹²⁾。つまり「体験学習」という新たな学習形態は、從来教員が行ってきた「評価」方法をそのまま用いることはできず、そして未だその方法が定まっていないという実態をなおも抱えているのである。ではなぜ、「体験学習」の「評価」は困難であるのか？その考えられる要因について探ってみたい。

「評価」の指標となるのは学習の「ねらい」・「目的」への達成度である。つまり学習の「ねらい」・「目的」があつての「評価」であり、それらが明確でなければ適切な「評価」はなし得ない¹³⁾。にも関わらず「体験学習」は、前段で辰野が「目的が散漫となる」や「学習が場当たり的になる」という表現で分析しているように、学習の「ねらい」や「目的」が定めにくいういう性格をあらかじめ抱えてしまっている。こうしたことから「体験学習」は、その学習の成果を「評価」しにくいという性格を備えた学習形態といえよう。

教育課程審議会答申¹⁴⁾では「評価」の基本的な考え方として、「学校が児童生徒の学習状況等の評価を行うことは、公の教育機関である学校の基本的な責務である。・・・（中略）・・・学校教育における評価の役割は重要である。」と言及しており、「評価」は学校教育において重要な作業であると位置づけている。そうである以上、学習の「目的」や「ねらい」が定めにくいういう性格を持つことから、現行では適切な「評価」を阻害する要因を含んでいる「体験学習」は、学校教育においてそ

の主たる教育方法として位置づけるには時期尚早であるといえよう。

このように「体験学習」においては、一連の教育活動である「評価」の段階にいたり、その問題が如実に表出するのである。しかも「評価」は教育活動のまとめの段階であり、重要な位置づけがなされているということを忘れてはならない。

3. 埋蔵文化財の教育活用における新たな方向性

（1）問題

第2章で概観してきたとおり、「埋蔵文化財」の教育活用における行き詰まりの要因の一つとして考えられるのは、従来の学校教育との連携の枠組みの中で、その多くが「体験学習」に偏りすぎてきたという点にある。「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」が、学校教育の主たる教育方法として未だ確立されていない「体験学習」という学習形態に今後も依存するような関係を続ける限り、「学校教育」、「埋蔵文化財行政」双方の充実・発展は見込めないと見えよう。

そこで本章では「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」を強化し、両者のより一層の発展を目指すため、「埋蔵文化財」の新たな教育活用の在り方を考察することとする。つまりここで強調したいのは、「ゆとり教育」という教育をめぐる全体的なムードにのり、今までその在り方について自覺的に検証することなく学校教育の傍流を歩み続けてきた「埋蔵文化財」を、もう一度、学校教育の本流に戻し、その中枢である教科教育との関係性の強化を試みるということである。そしてそのことが、現在の「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」の見直しにあたって、喫緊の課題として提言すべき中心的内容に通じると考えられる。

（2）「教科教育」との関係からみた「埋蔵文化財」

現在の教育課程は、教科・科目の目標や内容を定めた「教科課程」と、教科・科目以外の様々な活動からなる「教科外活動」の主に2つから成り立っている。学習指導要領では、各学校段階の教育課程が編成されており、それに基づき学校現場では教育活動が展開されている。教科課程とは例えば「国語」・「地理歴史」・「保健体育」・「工業」などの各教科・科目をさし、一方の教科外活動とは、

「ホームルーム活動」・「生徒会活動」・「学校行事」・「クラブ活動」等からなる特別活動と、道徳、総合的な学習の時間などからなる。

本項ではこの教育課程から、学校教育と埋蔵文化財行政の関係を検証してみたい。従来の「体験学習」を主とした連携は、それが「学校行事」や「クラブ活動」の時間の中で実施されることが多いことから、教科外活動との関係が濃密であることがわかる。その一方、教科教育(一般に「教科課程」と同様の意味で用いられているので、本稿では以後、「教科教育」と称する)の中で積極的に「埋蔵文化財」を活用して教育実践を図っていこうとする動きは少なかった。現在の学校教育における教科外活動の意義は大きく、その重要性はなおも増しているのは確かであるが、しかし教科教育が学校教育の主流であることには異論はないであろう。「学校教育と埋蔵文化財の連携」を、従来の「教科外活動」という枠組みの中だけに止めることなく、広く、学校教育の中心となる「教科教育」にまで連携の範囲を広げることは、行き詰まり沈滞している「埋蔵文化財の教育活用」において起死回生をはかる契機となるであろう。「埋蔵文化財の教育活用」の在り方を、「教科教育」との関係の中で再構築することは、新たな「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」への活路を見いだすことへつながるはずである。

(3) 埋蔵文化財の教材化の二つの流れ

本項では「埋蔵文化財」を「教材化」という過程を通じ、「教科教育」に取り込んでいく手続きについて考察することとする。

当然、バラエティに富んだ「埋蔵文化財」を直接、教科教育に取り込むことはできない。日々の授業は、組織的に編成された「知」の伝達である、「教育」という営みの中で行われていることから、地域にある「埋蔵文化財」を教育に取り入れる場合、その目的・ねらいにあうように加工しなければならない。教育の目的・ねらいにあうように加工されたものを、すなわち「教材」という。よって、「教科教育」との連携を模索していく際に重要なのは、いかに「埋蔵文化財」を「教科教育」の目的に合うように「教材化」するか、ということになる。

では具体的な「教材化」の手続きについて考察する前に、「教科教育」と「教科外活動」双方における、埋蔵文化財の「教材化」について比較検討し、埋蔵文化財を教材化する際の2つの方法について確認しておくこととする。

まず従来の「埋蔵文化財の教育活用」の典型的な形態であった、教科外活動における教材化からみてみる。

教科外活動は各学校において、クラブ活動や学校行事など種々の形態で多様に展開されているが、埋蔵文化財を教材として取り上げるのは、「総合的な学習の時間」

が多いようである。そしてその方法の多くは、土器作り・勾玉作り・火おこし体験などの「体験学習」である。ところで、一方の教科教育の授業はといふと、「教室」というある一定の施設の中で、「座学」を中心とした画一的な学習形態で、児童生徒集団を対象に「一斉」に実施される、等の多くの制約の中で行われる。そういった教科教育の授業に対し、身体的・自主的な活動を多く取り入れることのできる「総合的な学習」は、それだけでも生徒児童にとって十分魅力的な授業だということがわかるだろう。このように教科外活動においては、土器や勾玉といった教材を用いて児童生徒たちの主体的な活動を促し、感覚や経験を通して古代に生きていた人々に思いをはせることができる。こうした「体験学習」の実践はトピック的な授業として行われ、学校で作成される系統的な年間指導計画の中に彩りを与え、児童生徒達の生き生きとした学習活動を促し、学校生活を充実したものとするであろう。しかし埋蔵文化財資料を体験学習の教材として用いた場合、そうしたメリットがある一方、前段で考察したようにその「評価」や、全体の教育目標における位置づけなどで、多くの問題点をはらんでいる。そのことは、報告されている多くの体験学習の実践事例を観察すればわかる。報告の後段には参加した子供の感想文を「まとめ」に代えているケースが多く、そこには教育目標の位置づけへの検討や、評価の観点などについての考察の跡はみられず、体験学習を実践して「子供達はこんなに感動しました」、という報告のみで終わっていることをみれば、そこに「体験学習」の中に種々の問題が内包しているということは明らかである。これが従来の「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」場面における、埋蔵文化財の教育活用の実態である。⁽¹⁵⁾

では次に一方の「教科教育」における埋蔵文化財の教材化について考察してみたい。教科教育においてその主たる教材は言うまでもなく教科書(教科用図書)である。教科書は学習指導要領の内容に準拠し、文部科学省の教科用図書検定で「合格」という手続きを踏まえているため、当然にその教科の目的を系統的に構成している教材といえよう。つまり、教科書の内容を詳細に分析することにより、教科、またその教科を構成している各節、そして節を構成している各单元の目的・ねらいを把握することが可能となる。

このように、「教科教育」において埋蔵文化財を教材化する際に重要な点は、教科書に基づき、児童生徒が各单元の目的・ねらいを自ら理解する援助となるような教材を作成するということである。こうした指針をあらかじめ立てることによって、单元の目的における教材の位置づけは明確となり、またそのことによって、「評価」の段階においてもそれを適切に行うことが可能となる⁽¹⁶⁾。こうした「教科教育」における教材の在り方を確認した

段階	項目	担当教員の作業	埋蔵文化財調査機関による支援内容
①	単元の目的・ねらいについて研究	教科書に基づき、単元の目的・ねらいを精査・研究。	
②	埋蔵文化財の検索	①の作業を踏まえ、単元の目的・ねらいを理解するための教材として扱うのにふさわしい埋蔵文化財を検索する。	豊富な実績・情報の中より、担当教員の求めに応じ、適切な埋蔵文化財資料について助言をおこなう。
③	埋蔵文化財についての研究	②で検索された埋蔵文化財の歴史的意義・性格・内容などの専門的知識について研究。	専門的見地からの指導・助言。
④	単元の目的・ねらいと埋蔵文化財の関係性を再検証	②で検索された埋蔵文化財の研究を踏まえ、単元の目的・ねらいについて双方をすり合わせて、再度、その整合性を検証する。	専門的見地からの指導・助言。
⑤	教材として使用する、具体的な埋蔵文化財資料の検索と教材作り	<p>②で検索された埋蔵文化財を教材として使う場合、具体的にその埋蔵文化財についてどのような資料を用いるのかを検討する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 10px;"> (例)・遺物等の実物資料 ・写真、図面等の視聴覚資料 ・現地での観察(遺跡そのもの) </div> <p>埋蔵文化財に関する具体的な資料を教材として加工する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 10px;"> (例)・説明の手順に従い、プリントとして配列する ・コンピューターを用いて、プレゼンテーションとして仕上げる。 </div>	データの提供、実物資料・視聴覚資料の貸し出し、専門的見地からの遺跡解説等の助言・指導を行う。
⑥	学習指導案の作成	⑤で作成した教材を授業の中に位置づけ、その教材を用いた授業の学習指導案を作成する。	
⑦	授業実践	単元の目的・ねらいへの理解を促すよう、埋蔵文化財を教材として用いた授業を実践する。	
⑧	授業研究・事後検証	⑤で作成した埋蔵文化財を用いた教材が、児童生徒が単元の目的・ねらいを理解するのに効果的であったか検証する。	段階②～⑤における検証の過程で、専門的見地より指導・助言を行う。

表3 埋蔵文化財の教材化の流れ

上で、次項では「埋蔵文化財」を用いた実際の教材化に向けての具体的な流れについて考察してみることとする。

高等学校学習指導要領第2章「普通教育に関する各教科」第2節「地理歴史」第1款「目標」

『我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う。』

同第2款「各科目」第4「日本史B」1「目標」

『我が国の歴史の展開を、世界史的視野に立って総合的に考察させ、我が国の文化と伝統の特色についての認識を深めさせることによって、歴史的思考力を培い、国民としての自覚と国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養う』

表4 教科「地理歴史」・科目「日本史B」の目標

(4) 教科教育における教材化の方法

教材化で重要なのは、前段で述べたように、教科書の各単元における目的・ねらいを的確に理解し、それに基づいて埋蔵文化財を教材として組み立てる、ということである。各単元の目的・ねらいから照準のずれた教材では、教科の中核に入り込めずその周辺をただ呆然と漂うという、今までの学校教育における埋蔵文化財の在り方と変わらず、それを改善することにはならない。そうした反省を含め、各単元の目的・ねらいの研究と理解に関しては、十分に時間をかけ慎重に行うべきである。

教科教育における埋蔵文化財の教材化について、その手続きの流れを表3に示す。表3では、各段階について、それぞれ実際に教材を用いて授業を行う担当教員の作業(動き)と、必要な場面における埋蔵文化財調査機関の支援内容について提示した。このことは各段階の目的をしっかりと踏まえ、効果的な活動を行うためには、双方の良好な関係に基づくスムーズな連携が不可欠であるということを意味している。

(5) 事例：教科教育における埋蔵文化財の教材化

表3では埋蔵文化財を教科教育の中で教材化する手続きについて、その作業の流れを提示したが、段階的に作業項目を並べられても全体のイメージが湧きにくいと思われる所以、本項では事例を紹介し、実際に教材化までの流れを追ってみたい。

学校教育において「教科」・「科目」⁽¹⁷⁾は実に多岐にわたっている。例えば高等学校段階では、高校学習指導要領第1章第2款「各教科・科目及び単位数等」によると、実に17種類の教科が掲げられており、科目に至っては膨大な数が定められている。本節ではその性格から「埋蔵文化財」との関係性が最も強く、教科書においても「埋蔵文化財」の扱いが直接的で、また資料として採用されているケースの多い、高校の教科「地理歴史」の科目「日本史B」を例にとり、具体的に検証していくこととする。

教科書が教科の目標を系統的に学習するために章立てされ、単元が設置されていることを理解するために、まず教科「地理歴史」・科目「日本史B」の目標をそれぞれ確認することとする。表4を参考されたい。

この目標に準拠する形で教科書の内容が構成され、各単元が位置づけられていると考えることができる。例えば山川出版社『詳説日本史B』では、「第1部原始・古代」が学習指導要領の「(2) 原始・古代の社会・文化と東アジア」に対応し、以後、「中世」、「近世」に関しても同様に対応関係にあり、最終章「第4部近代・現代 第13章激動する世界と日本」が学習指導要領「経済の発展と国民生活」の内容を含む単元となっている。

本節の事例では、対象科目を高校「日本史B」とし、使用教科書は「詳説 日本史B」(山川出版社)とする。対象とする授業は、「第1部 原始・古代」「第1章 日本文化のあけぼの」「第3節 古墳とヤマト政権」の単元「第2項 前期・中期の古墳」とする。授業に費やす配当時間は1時間である。

本県における埋蔵文化財資料は、原始・古代から近代に至るまで、ほぼすべての時代にわたり豊富に蓄積されている。にも関わらず、教材として「古墳」を選んだのは、一般に広く親しまれている埋蔵文化財として周知されていること、また、本県は日本でも有数の古墳の保有数を誇るという特性を持つことから、少しでも生徒が学習内容を身近に感じ、地域の歴史に关心を持つことができるようと考えたからである。こうしたことから、授業後の学習の発展可能性を多く含んでいると考え、「古墳」を扱っている単元において今回教材化を試みた。以下、表3に提示された段階に沿って、順次考察していくこととする。

段階①【単元の目的・ねらいについて研究】

授業を実践するにあたり教員はその授業内容に対する目的・ねらいを把握し、十分な理解がなされていなければならない。具体的には授業を実施する単元の目的・ねらいへの理解ということになる。そして単元の目的・ねらいは、教科書には直接記述されていないので、当然、教員が授業を行うにあたり自ら考え、研究していかなければならない。この作業を怠り、的確な目的・ねらいを把握せぬままに授業を実践してしまうと、児童生徒の適切な学習活動を促すことに支障をきたすこととなってしまう。こうした意味で充実した授業作りの第一歩として、

『詳説日本史』B（山川出版社） 第3節 「古墳とヤマト政権」 第2項 「前期・中期の古墳」

古墳の墳形の中で最も重要と考えられ、また規模も大きいのは前方後円墳である。その埴輪の形態・副葬品等によって、前期と中期では被葬者の性格は異なり、両者を比較することが出来る。

前期(4世紀)の被葬者は司祭的な性格を、一方、中期(5世紀)の被葬者は武人的性格を有すると考えられる。こうした被葬者（地域の支配者）の性格の違いは、5世紀以降、大陸との関わりを深めていく中で、各地の地方豪族を組み込んでいくヤマト政権の支配体制の強化を表している。

なお、中期の大規模前方後円墳は群馬・丹後・岡山・宮崎にも多く、近畿を中心にこれらの地域との政治連合が存在していた。

表5 単元 第2項「前期・中期の古墳」の目的・ねらい

本作業は重要な手続きであるという認識を持たなければならない。

そこで単元の目的・ねらいを考察するにあたり、参考となるのが学習指導要領に定められている各教科・科目の目標である。例えば高校地理歴史では、表4で示したように、教科「地理歴史」の目標が第1款に規定されており、次に科目「日本史B」の目標が第2款に、そして各内容の目的・ねらいが規定されている。単元はこうした教科の体系の末端に位置づけられ、学習する内容のひとつまとまりとして考えられている。このように考えると、単元が集合したものが「内容」で、内容が集合したのが「科目」、そして科目が集合したのが「教科」であると考えることができる。単元の目的・ねらいはその上位概念である「内容」、「科目」、「教科」の各目標にすでに含まれているはずであり、逆に「内容」、「科目」、「教科」の目標を逸脱した単元の目的・ねらいというのはあり得ないのである。このように教科の構造を体系的に理解しておくことは、単元の目的・ねらいを研究する上で参考になるであろう。

教科書における本単元の記述は、3ページにおよび、20行を費やして解説されている。字数にするとおよそ870字である。本事例で使用する山川出版社の教科書は本文の上段に図表・写真資料・文献資料等が配置されており、本単元では写真資料として「竪穴式石室」・「横穴式石室」・「古墳に並べられた埴輪群」・「三角縁神獣鏡」・「短甲」・「大仙陵古墳」が掲載されている。古墳時代を学習する本単元では、さすがにそのすべてが埋蔵文化財資料となっている。そのうち「古墳に並べられた埴輪群」に関しては「綿貫觀音山古墳」の復元模型が、また「三角縁神獣鏡」においては「前橋天神山古墳」の出土遺物の写真が掲載されており、一つの単元において本県の埋蔵文化財資料が複数掲載されていることも大変興味深い。このような教科書における埋蔵文化財の扱いは、本県が全国でも有数な古墳を保有している土地柄であるということを生徒に気づかせることにつながり、また自分たちが生活する身近な地域の遺跡・遺物に触れることにより、生徒が本単元を学ぶにあたりその動機付けを高め

ることになると考えられる。

教科書の記述を精査し、その内容を考察した結果、本単元の目的・ねらいは表5に示したとおりである。

段階②【埋蔵文化財の検索】

前段で単元の目的・ねらいについて研究しその理解を深めた上で、次の段階ではこうした目的・ねらいを理解するのに適した資料を、豊富に蓄積されている埋蔵文化財の中より検索するという作業となる。本段階では必要に応じ、埋蔵文化財に関する情報や知識を多く有している埋蔵文化財調査機関に協力を依頼し、適宜支援を受けながら作業にあたる必要がある。今後の作業は、すべてここで得られた埋蔵文化財資料をもとに教材を組み立てていくことになるため、その選択には細心の配慮が必要となる。特に考古学を専門としていない教員の場合には、本作業で埋蔵文化財調査機関の専門的見地から助言・指導を受けることは大変有益で、また心強く感じることであろう。

尚、本段階で留意する点は、ここで検索された埋蔵文化財資料を次の段階で教材化を見据えて研究していくわけだが、その時点で単元の目的・ねらいにふさわしくないと判断された場合は、再度本段階に立ち返り埋蔵文化財資料の検索作業を何度もやり直す、ということを心得ておくことである。このように、必要に応じて各段階を自由に行き来しながら教材化を進めていくというフレキシブルな姿勢と、それを支える一連のシステム作りが、埋蔵文化財資料を教材化し、埋蔵文化財を教科教育の中で着実に活かしていくために重要なポイントとなる。

ここでは、段階①の研究を受けて、前期、中期のそれぞれの時代に位置づけられる古墳を資料として用いることがふさわしいと考え、前期の代表的な古墳として「前橋天神山古墳」を、中期の代表的な古墳として、「保渡田八幡塚古墳」を取り上げることとした。

これらの古墳を資料として取り上げた理由は、まず両者とも各時代の特徴を表す顕著な性格を持っているということである。教科書本文における記述によると、本単元では前期古墳と中期古墳の性格を比較することによつ

て、ヤマト政権の中央集権化への動きに気づかせ、単元の目的・ねらいに近づいていくという構成をとっているのである。また詳細については後述するが、本単元の目的・ねらいを理解する資料として、「保渡田八幡塚古墳」の形象埴輪群を取り上げることが効果的であると判断したこと、本古墳の教材化を試みる理由の一つである。

段階③【埋蔵文化財についての研究】

ここでは単元の目的・ねらいの効果的な理解を図るために、段階②で検索された埋蔵文化財資料について、その歴史的意義・性格・内容などの専門的知識について研究を行う。教員は児童生徒に単元のねらいを理解させるという目的を持って1時間の授業の構想を立て、その構想を学習指導案を作成することにより具体化し、授業を計画的に組み立てて実践に望む。そのためには当然、教材に対する深い理解が必要である。具体的には教材の持つ価値、教材を探り上げた理由、指導すべき内容の概説などを「教材観」として整理し、そのことを通じて教材に対する理解を深めていくこととなる。その重要性は学習指導案にも「教材観」という項目が設定されれていることからもわかるように、教員の教材に対する徹底した探求的態度と理解を要求しているのである。本段階における埋蔵文化財資料に対する研究は、授業担当教員がそうした「教材観」を構築するための具体的な作業であり、不可欠なものである。また、専門領域に関する事象に対する研究に及ぶことから、専門的知識を有する埋蔵文化財調査機関の指導・助言を最も有する段階でもある。特に専門的な知見に裏付けられた判断を要する場合、また教材の中で考古学の最新情報を反映させたい場合などは、専門機関との連携は不可欠である。

前段で述べたように、本単元においては代表的な前期古墳である「前橋天神山古墳」を、同じく中期古墳の「保渡田八幡塚古墳」を資料として用い、それぞれについて必要な情報を集め、「教材化」という目的の基に研究を行った。なお本作業にあたっては群馬県埋蔵文化財調査事業団で主に古墳時代を専門的に研究し、その造詣が深い職員に助言・指導をいただいた。

本単元の目的・ねらいを見据えた教材として加工する、という観点より各資料について研究した成果の一部は以下のとおりである。

・「前橋天神山古墳」について

前橋市広瀬町に位置している。全長126m、幅68mの大型前方後円墳。後円部頂上部には埴輪の祖形とみられる底部穿孔壺形土器が配列されている。埋葬施設は粘土櫛で構築されている。副葬品は三角縁神獣鏡をはじめ銅鏡5面、碧玉製紡錘車など多数出土している。

副葬品や本県ではまれにみる本格的な粘土櫛である埋

葬施設、また後円部頂上に配列された埴輪の原型とみられる土器群などから、前橋天神山古墳は東国において古い段階の代表的な古墳の一つとみられる。

・「保渡田八幡塚古墳」について

旧群馬郡群馬町保渡田（現高崎市）に位置している。全長96m、幅148mの大型前方後円墳。内堤上には形象埴輪配列区があり50体以上の人形、動物埴輪が出土している。埋葬施設は舟形石棺を内蔵した磔櫛（第1主体部）と竪穴式石櫛（第2主体部）で構築されている。

八幡塚古墳に二子山古墳、薬師塚古墳を含めた保渡田古墳群から出土した人物、動物埴輪の数は100個体を優に超え、我が国最大級である。八幡塚古墳の埴輪配列の研究から、埴輪群像は王の就任の様子を表現したとする「首長權繼承儀礼説」が唱えられ、有力な説となっている。

このように埋蔵文化財について研究した成果を教材として加工する際に便宜を図るために、本埋蔵文化財資料を採用した意図に立ち返り、ここで得られた情報を整理しておく必要がある。本資料を採用した理由は、前述したとおり各時期の特徴を表す顕著な性格を持っているからである。このことから、前期古墳と中期古墳の比較作業を行うことによって、単元の目的・ねらいに的確に近づいていくことができるという要素を含んでいる。そうしたことから「前橋天神山古墳」と「保渡田八幡塚古墳」について、表6のように比較一覧を作成した。これが本資料を実際に教材化する際の基礎資料となる。

さらにここでは、保渡田八幡塚古墳の埴輪配列について研究を行い、特に「首長權繼承儀礼説」に関する理解を深め検証を行った。

段階④【単元の目的・ねらいと埋蔵文化財の関係性を再検証】

ここでは「段階③」における成果を踏まえ、単元の目的・ねらいに再度立ち返り、本埋蔵文化財資料をもとに作成された教材との整合性を検証する。教員はより良い授業作りを目指して創意工夫を凝らしながら教材を作成するが、時としてその熱意のあまり教材化すること自体が目的化してしまい、教材本来の目標である「単元の目的・ねらい」への針路を見失いがちになってしまう。こうした失敗を防ぐための対策としては、教材を作成する過程において、常に教材の内容と「単元の目的・ねらい」との間を意識的に行き来しながら、両者の整合性を確認しつつ慎重に作業を進めていくということである。この整合性の検証をより高度に行うためには、第三者による客観的な判断をあおぐという方法も有効であろう。いずれにしても本作業は、教材化の全過程を通じて、教員が教材の本来の在り方を見失わずに教材作成を行うという

	前 橋 天 神 山 古 墳	保 渡 田 八 幡 塚 古 墓
築 造 時 期	4世紀	5世紀
主 な 副 葬 品	三角縁神獸鏡・碧玉製紡錘車	鉄鎌・小札・馬具
主 な 埋 葬 施 設	豎穴式粘土槨	磔槨（舟形石棺を内蔵） ⁽¹⁸⁾
主 な 表 飾	底部穿孔壺形土器	人物・動物埴輪

表6 「前橋天神山古墳」と「保渡田八幡塚古墳」の比較～前期古墳と中期古墳の比較

自覚を促すことにある。

本段階の再検証作業を踏まえ、新たな見解として、中期古墳の保渡田八幡塚古墳に配列された形象埴輪群に注目し、それを教材化してはどうかと考えた。理由は、この形象埴輪群は本単元の目的・ねらいである、「（前期古墳と中期古墳の）被葬者の性格の違いは、5世紀以降、大陸との関わりを深めていく中で、各地の地方豪族を組み込んでいくヤマト政権の支配体制強化を表している。」という観点の理解を深めるための教材として適していると考えたからである。

この形象埴輪群に関しては、今まで種々の解釈が提示されている⁽¹⁹⁾が、ここでは大胆な構想力で打ち立てられた「首長権継承儀礼説」（水野1971）⁽²⁰⁾を参考に、教材を組み立てていきたい。「首長権継承儀礼説」は今日に至るまで、数々の研究によってその限界性は明示されている⁽²¹⁾ものの、依然、研究者でも支持している者は多く、その後の活発な議論が展開される上で大きな刺激となつたことはよく知られている。全く根拠がなく考古学界で完全に否定されている学説でない以上、ここでは考古学的な検証に十分耐えうるか否かよりも、むしろ高校日本史教育の領域で、生徒が単元の目的・ねらいを理解する際に支援材料となり得るか否か、という判断基準のもと、より効果的な考古学説を教材として採用することが賢明であろうと考える。ただし考古資料を教材として用いる際に留意すべきことは、発掘された遺跡・遺物・遺構に対しては多様な解釈が存在することを紹介し、特定の解釈に固執するような一元的なものの見方ではなく、児童生徒自身による自主的・多元的な判断が可能となるよう、教育的に配慮するという点が重要である。

さて、本事例で採用する「首長権継承儀礼説」とは、保渡田八幡塚古墳の形象埴輪配列に対して、「葬られた死せる族長の靈を、新たな族長が墳墓の地で引きつぐ祭式が埴輪祭式である」⁽²²⁾と解釈した学説である。そもそも形象埴輪群の作成と設置という行為は、古墳祭式の永遠の顯示が目的となっている。そうであれば、こうした首長権継承の祭式が政権による古墳祭式として容認されたとき、形象埴輪群を設置した地方豪族にしてみれば、その地位と権威が政権によってお墨付きを得たことと等しいことになる。このようにヤマト政権と地方豪族の関

係は、古墳に配置された形象埴輪群によってより強固なものとして確立されていくことがわかる。

そしてそのことは当然に、各地の地方豪族を組み込んでいくヤマト政権の支配体制の強化が、社会的背景として存在していることを表している。水野は「7世紀になつても、朝廷が関東地方の在地豪族を『豪族』としてその機構を認めている間は、埴輪世界は存続し続けたのである」⁽²³⁾と、ヤマト政権による地方豪族の支配の継続を、古墳に設置された埴輪群像を分析することによって説明している。ここが、保渡田八幡塚古墳という埋蔵文化財資料と教科書単元の目的・ねらいとの結節点となる。つまり埋蔵文化財の持つ意味が単元の目的・ねらいと重なり、教材を通して、埋蔵文化財と教科教育がその関わりを深める瞬間である。教科教育において埋蔵文化財を教材化していくという営みは、いかにこうした結節点を丹念に紡ぎ出していくか、ということにかかっていると言えよう。その為にも本段階における再検証の作業は極めて重要である。

段階⑤【教材として使用する、具体的な埋蔵文化財資料の検索と教材作り】

こうして単元の目的・ねらいと埋蔵文化財の関係を再検証するという手続きを経て、次の段階では実際に授業で用いる教材を作成する作業に入る。

教員が授業を行う上で教材は必要不可欠であり、授業準備とはすなわち教材の準備といつても過言ではない。よって教員にしてみれば十分に慣れた作業であるかもしれないが、本稿で紹介している教材化については、ここに至るまで緻密な検証を重ね、そうした試練に耐え抜いた材料であるということを念頭に、本段階においても細心の注意を払いつつ作業を行っていくべきである。では教材を具体的に作成するにあたり留意する点について考察したい。

まず教材は学習者である生徒児童の学習を援助するために作られるものであり、学習のために役に立たなければならない。「学習のために役に立つ」重要な条件の一つは、児童生徒に対して単元の目的・ねらいへの理解を促すという点である。

また教員が作成する教材は、教員が目の前にしている

使用する埋蔵文化財資料	教材化する際の資料の扱い方
県内古墳の編年図	本県においては古墳時代前期より、大型前方後円墳が多く築造され続けたことを確認する。前橋天神山古墳、保渡田八幡塚古墳の立地・規模を県内全体の古墳編年の中で相対的に位置づけ、確認する。
前橋天神山古墳・保渡田八幡塚古墳の埋葬施設の写真資料・実測図	前期古墳と中期古墳の相違を比較検討するための視覚教材として、前橋天神山古墳の「竪穴式粘土槨」と保渡田八幡塚古墳の「竪穴式石槨」をそれぞれ写真資料・実測図にて確認し、その構造等を観察する。
出土遺物（底部穿孔壺形土器・人物埴輪・動物埴輪）の写真資料・実測図	同様に前期古墳と中期古墳の相違を比較検討するための視覚教材として、前橋天神山古墳出土の埴輪の祖形である底部穿孔壺形土器と、保渡田八幡塚古墳出土の代表的な埴輪である人物埴輪・動物埴輪の形態、特徴をそれぞれ写真資料・実測図で観察する。
保渡田八幡塚古墳の埴輪配列の想定復元図	地方での有力豪族による支配体制を象徴する「首長権継承儀礼」を埴輪配列により観察し、ヤマト政権の支配体制の下、地方が統率されていく様相を考察する際の資料として用いる。
保渡田八幡塚古墳の形象埴輪群の写真資料	「首長権継承儀礼説」を形象埴輪の配列より考察する際の視覚教材として、「族長」・「内膳の女子群」などの形象埴輪を始め、全体の様子を俯瞰できるような写真資料を用いて、その様相を観察する。

表7 教材として用いる埋蔵文化財資料

学習者である児童生徒のために作成するという点も忘れてはならない。いくら崇高な理念を反映し、精巧に作成された教材であっても、目の前にしている児童生徒の実態に即したものでなければ、単元の目的・ねらいを十分に理解させることは不可能であり、充実した学習活動は成立しない。そのため教材作成にあたっては、対象とする児童生徒集団の実態を十分に把握しておく必要がある。こうした教師の視線として重要なのは、一つ一つの児童生徒集団を画一的に観察するのではなく、それぞれを固有の存在として、臨床的な教育観を持って日頃から接していくということである。

本事例では高校における「日本史B」での授業を対象としているため、実際に授業を行う学校の実態に即して教材を作成する必要がある。周知の通り、地域に点在している高校は、世間からの様々な評判等によってレッタルが張られている。例えばそれは、「進学校」として周囲から賞賛されてたり、また対極には「底辺校」・「教育困難校」などと揶揄されている高校も現に存在している。生徒集団を臨床的にみる教育観というのは、このような高校教育の実態を一括りに扱うのではなく、一つ一つの高校に内在している問題を固有のものとして教員一人一人が直視し、目の前にいる生徒をかけがえのない存在として対応していく、こうした眼差しを持つということである。教材の作成は、こうした臨床的な教育観に基づくものでなければならない。

本事例に関しては「段階④」の手続きをふまえ、高校日本史の授業で用いることが可能な資料をいくつか考案

し、表7にまとめた。臨床的な教育観に立ち、この中から生徒の実態を踏まえた上で最適な資料を採用し授業を組み立てていくことによって、生徒達の単元の目的・ねらいに対する理解はより深まるはずである。

埋蔵文化財に関する資料として表中にも散見される遺構・遺物の写真資料、実測図などは、調査主体による遺跡の発掘調査報告書を始め、考古学専門書、また最近多く見られるようになった考古学をテーマにした一般書などに掲載されている。こうしたものは著作権法第10条によって、著作物としてその法的庇護の下にあるため、教材として使用する場合にも細心の留意をはらう必要がある。⁽²⁴⁾ 本段階における教材作成のように、日々の実践の中で教員は授業で利用することを目的に、他の書籍等から資料を切り貼りしてプリント教材を作成するケースはよくあると思われる。こうした行為については、著作権法第35条第1項⁽²⁵⁾の規定により著作物を複製して利用することを認められているが、そこには当然制約が設けられている。よって本段階における教材作成においても、著作権に対する配慮を忘れてはならない。なかでも他の書籍等から資料を採用した場合、その出所を明示する必要があるので、プリント教材を作成した際には、そこに著作者名・書籍名・出版社などの出典を明らかにしておくことは最低限のルールである⁽²⁶⁾。

段階⑥【学習指導案の作成】

教員が授業を行う際、年度当初に作成する年間指導計画に基づき、各単元をどのように展開し指導するかの設

計図を作成する必要がある。例えば、何時間で（何回の授業で）指導するか、全体の中での位置づけ（全配当時間中の何時間目の授業か）、どのような学習形態（一斉座学授業、グループ学習、調べ学習、体験学習、野外学習等）で授業を行うか、などである。こうした授業を構成するいくつかの要件を踏まえ、単元の目的・ねらいを達成するために、今回の授業では何をどのような順序・方法で指導し、またどのように児童生徒を評価するかについて、一定の形式にまとめたものが学習指導案である。

本研究においては単元の目的・ねらいとの整合性に特に配慮して教材を作成している。よって授業においてそうした教材の特性を十分に活かすためにも、事前に授業全体の流れをシミュレーションし、学習指導案を作成して授業をおこなうことが望ましいと言えよう。学習指導案は授業実践の羅針盤である。それは、作成する段階で授業内容について十分な検討をし推敲を重ねるため、授業時において教員の活動に余裕が生まれることとなる。充実した学習活動を促し、目標を達成できる授業作りのためにも、学習指導案を作成することの意味は大きいといえよう。⁽²⁷⁾

段階⑦【授業実践】

「段階①」から「段階⑤」における埋蔵文化財資料を実際に教材として用いて授業を行う。全体を見通した授業計画は「段階⑥」で作成した学習指導案に整理されているはずである。「段階④」で「教材化することの目的化」についてその危険性について言及したが、授業実践の場面においても同様のことが言える。つまり授業を展開する上で、あらかじめ計画した教材の扱いにとらわれ、そのことによって生徒の実態や、学習活動の実際の動きを見過ごしてしまい、結果的に授業目標が達成できないということがあつてはならない。このことは教材を活用する段階での留意事項といえよう。

授業は常に流動的であり、時に予測不可能な事態も起きた。用意した教材では対応できない生徒の動きがあつたり、学習活動が変動する可能性は常にある。こうした事態に柔軟に対応するためにも、教材にとらわれた画一的な授業の進行に固執することなく、臨機応変に対処できる姿勢・態度を備えておくことは重要である。こうした点からも、臨床的な教育観を持って授業に望むことの重要性が理解できるであろう。

段階⑧【授業研究・事後検証】

教員の仕事の中心は授業である。このことに異論はないであろう。そして授業後に実施される授業研究の場面において、教員は自らの実践を振り返り反省的に検証することによって、「教師の専門性」を高めていくのである。このように授業とその後に行われる授業研究は密接に結

びついており、厳密な授業研究の手続きを経て初めて、一連の授業が終結すると考えられる。研究授業・公開授業の後に授業研究を実施する機会は、現場の教員であれば多く経験していると思うが、授業研究で議論を交わしたつもりであつてもその成果が明確ではなく、何か授業研究が消化不良のまま終了してしまった、という経験もまた多いのではないだろうか。そこで、こうした不完全な授業研究を充実したものとするためには、あらかじめ授業研究の視点・ねらいをしほり込むことが肝要である。参加者が思いつきでそれぞれ感想を述べ合うのではなく、焦点化された視点・ねらいに沿った議論の展開を心がけることにより、授業研究はより効果的なものとなり、参加者はその成果を共有することができる。また授業者はその議論に基づき検証を重ね、授業にフィードバックすることを通して、自分の授業に対する考察を深める機会が与えられる。

こうした授業研究の留意点を踏まえた上で、本事例に関するその議論の核とすべき観点は、「段階⑤」で作成した埋蔵文化財資料を用いた教材の使用について、児童生徒が単元の目的・ねらいを理解するのに効果的であったか否か、という点になる。そのことを検証するために必要なデータを収集する方法としては、生徒の理解度を確認することを目的に、授業の最後に生徒向けのアンケート（意識調査）を実施することが考えられる。またこうした方法に加え、授業を参観した授業研究出席者による観察記録や、授業者による授業時の生徒の様子や反応の観察から、生徒の理解度について議論を深めていくことも可能である。また教材作成の段階で課題が見いだされることも十分想定される。こうした事態に対応するために、専門的見地からの指導・助言を得ることによって教材の作成段階を含めた授業全体の事後検証が可能となるよう、本段階においても埋蔵文化財調査機関の支援を期待したい。

4. まとめと今後の課題

近年、筆者は「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」というテーマで、いくつかの視点を設定し分析を試みている。以前、高校教育における各校種の特殊性を考慮した上で連携の可能性を探る必要があると考え、高校教育と埋蔵文化財行政の連携の在り方について、学校関係者（高校教員）の心理的側面からの分析を試みた。⁽²⁸⁾そこでは、連携の対象としての高校を一括りに扱うのは現実的ではなく、各校種により連携の可能性が異なり、またその連携の内容・質に関しても校種によって特性が見られることが確認された。しかし、そこでは連携に対する具体的な方法を検証するまで至らなかった。本稿はこうした未着手の課題を焦点化し、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」に関して、「学校教育」と「埋蔵文化財行政」を「教

材化」という営みで結びつけることにより、今後の望ましい両者の連携の在り方を模索したものである。

従来、「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携の具体的な方法として、主に「体験学習」という形態をとることが多いことから、学校教育の中で、特に特別活動や総合学習などの教科外活動領域が連携の場としては主流であった。本稿では連携の場をそうした教科外活動ではなく、教科教育に置き換えることにより、従来の「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携の在り方を根底から転換させ、現状を改善し、新たな可能性を探ることを目的とした。その経緯については第1章で述べたとおりである。

しかしここで確認しておきたいのは、決して、学校教育で実施されている、従来の体験学習型の連携をすべて否定しているのではないという点である。また当然であるが、本稿では学校教育の領域において検証を重ねたものであり、市民を対象とした体験的イベント等を含む社会教育・地域活動等の領域についてはその対象としていることを申し添えておきたい。

学校教育における教科外活動の重要性は、今更確認するまでもなく重要である。車の両輪のごとく教科教育との連携が効果的に行われてこそ、学校教育が目的とするところの「人格の完成」・「心身ともに健康な国民の育成」⁽²⁹⁾が達成されると考えられる。よって従来通り、学校教育の様々な場面で、目的・ねらいをしっかりと見定めた上で、体験学習を取り入れた効果的な学習活動が展開されることが求められるはずである。しかし一方で、多様な教育活動の中でも、特に「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携という側面に着目してみると、第1章で複数の視点から考察したとおり、それは現在、行き詰まりの様相が見られ、その発展性が見込めないような閉塞感に覆われているという現状を見過ごすことはできない。それはその連携の場が主に教科外活動に限定され、「体験学習」という形態に偏りすぎていたことが主要な原因と考えられる。そうであれば根本的な連携形態の転換が必要となるはずである。その方策として本稿では、今まであまり積極的に議論される機会が多くなかった、教科教育領域における連携の具体的な方法を提唱したのである。

今後の課題として、教科教育との連携を学校現場、埋蔵文化財行政現場双方に広く周知させ、利用の便を図りより深まりのある連携をめざし、実用化のための整備を行っていく必要があろう。ではその為の具体的方策について考察してみたい。

最も現実的で効果があると思われるのは、教科書の各单元のねらい・目的に対応した埋蔵文化財資料のデータベース化である。しかしこの作業にあたっては第3章で検討したとおり、教科教育・考古学双方においてその内容は極めて専門的であり、また労力も多分に要するため、

各領域における専門家の分業が必然である。具体的には教科書の各单元のねらい・目的に関する学校教育領域における研究・作業では学校教育関係者が、一方、埋蔵文化財資料の選定等の埋蔵文化財行政領域における研究・作業では埋蔵文化財行政関係者が、それぞれの専門性を活かして役割を担うことが望ましい。そして、こうした分業化に伴うデータベース作成の作業を推進するためには、学校教育関係者と埋蔵文化財行政関係者との人的な関係の強化という環境整備も重要である。つまり双方の担当者の情報交換、意思の疎通がスムーズに行える雰囲気の醸成が必要となる。⁽³⁰⁾ そこでこうした課題への対応の一例として、学校現場より埋蔵文化財調査機関へ派遣されている職員が学校教育現場との窓口となり、両者を結ぶ架け橋として積極的に活用することがあげられる。すなわち、こうした人材を学校教育と埋蔵文化財行政の間で、「埋蔵文化財の教材化」を総合支援的に担うコーディネーターとして活用するのである。以上の私見は一例であるが、ともかく人的資源を有効活用するということが大切であり、そのことによって「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」がより一段と深まっていくと考えられる。

本稿をまとめるにあたり、財団法人群馬県埋蔵文化財調査事業団の原雅信氏には多くの情報を提供していただき、新たな研究視座を見開かせていただいた。また、同じく石塚久則氏には専門的見地より助言・指導をいただいた。末筆ながら感謝申し上げる次第である。

参考文献

- 會田康範 藤實久美子 2006 「博学連携の構築のために」『歴史地理教育』歴史教育者協議会
- 石井進他 2002 『詳説日本史B』山川出版社
- 泉田健 石澤宏基 吉川孝 2000 「考古資料を用いた授業(1)」秋田県埋蔵文化財センター研究紀要第15号
- 杉山秀宏 1997 「日本史授業での埋蔵文化財の地域教材の活用」『地域教材開発研究・研修報告書』群馬県教育委員会
- 馬場秀典 2005 「子どもたちにとっての埋蔵文化財 埋蔵文化財の教材化をとおして」(財)とちぎ生涯学習文化財団埋蔵文化財センター研究紀要第13号
- 藤田雅之 2006 「平安京は『みやび』か 平安京発掘と歴史教育」『歴史地理教育』歴史教育者協議会
- 水野正好 1971 「埴輪芸能論」『古代の日本2』角川書店
- 文部科学省 1999 『高等学校学習指導要領 高校編』
- 山住正己 1987 『日本教育小史一近・現代』岩波書店
- 大和淳 2006 『学校教育と著作権』著作権情報センター
- 若狭徹 2000 『保渡田八幡塚古墳』史跡保渡田古墳群八幡塚古墳保存整備事業報告書

註

- (1) 当時の小坂憲次文部科学大臣は、「ゆとり教育」について、「総合的な学習の時間は、その理念は正しいと思うが、学校現場への指導に問題があった。」と述べている。このように、現職大臣が「総合学習」における具体的な指導の在り方について、その改善の必要性を述べたことは事態の重要性を示しているといえよう。
- (2) 文化庁では埋蔵文化財行政の実態を把握し、それを施策に反映させるために、各都道府県・市町村教育委員会の協力を得て、毎年、埋蔵文化財関係統計資料の集計を実施している。平成17年度版埋蔵文化財関係統計資料においては、前年同様、埋蔵文化財担当専門職員数・発掘調査届出件数・発掘調査費ともに大幅な減少傾向がみられる。こうした状況を受け、玉田芳英文化庁記念物課文化財調査官は、「開発事業に伴う本発掘調査の減少は視点を変えれば本来の業務を推進していく機会でもある。とりわけ、国民の理解のもとに行ってきた発掘調査の蓄積された成果を広く公開し、活用していくことが求められる。これまで以上に発掘調査と埋蔵文化財の保存・活用のバランスのとれた文化財保護政策を行っていく必要があり、(以下、略)」と述べ、今後のこうした方向性での埋蔵文化財保護政策を文化庁として積極的に支援していく姿勢を示したことは、注目に値する。
- (3) 経験主義的教育とは、児童生徒の体験・実験を通して自発的・積極的な学習を尊重し、児童生徒の内的論理によって学習を構成していくものと考えられる。
- (4) 戦後はまず経験主義的教育から始まり、次に、経験主義的教育は知識重視型教育により批判され、1950年代は経験主義的教育か知識重視型教育かをめぐる激しい論争が展開された。
- (5) 学習指導要領は、小学校、中学校、中等教育学校、高等学校、盲学校、聾学校、養護学校の各学校と各教科で実際に教えられる内容とその詳細について、学校教育法施行規則の規定を根拠に定めている。学習指導要領の法的位置づけであるが、各教科の単元の構成やその詳細が指示されているが、法令ではない。しかし、学校教育法施行規則に基づいて定められているため、その効力については様々な議論があるが裁判所の判例によると、一部法的拘束力とするには不適切な表現があるものの全体としては法的拘束力を有する、と判断されている。
- (6) 学習指導要領は「告示」された後、「趣旨説明」や新学習指導要領に伴う「教科書作成」などの手続きがあるため、完全実施まで数年間を要する。
- (7) 私立学校は学習指導要領の影響力が少なかったこともあり、全体的に授業時数の削減が少なかった。そのため公立学校との差がつき始め、一部の私立学校と公立学校の進学実績の格差などの問題が新たに発生した。
- (8) この時の改訂に伴う学習内容の大幅な削減について、中学受験塾の日能研は、大々的に「円周率が『3』と教えられている」とか、「学習

内容が3割減らされる」など広告し、多くの論者がこの論争に加わった。これは「2002年問題」と称し、社会現象ともなった。また、前回の改訂でも問題となった私立学校との格差は一層広がり、首都圏などでは中学受験塾に拍車がかかった。

- (9) 問題解決的な学習とは「固定的知識の教え込みを排し、子供が問題解決の思考過程を歩むことによって、生きて働く知識を獲得し、科学的な思考力を形成していくことを目指す学習形態(『現代授業研究大辞典』)」を指す。
- (10) 文部科学大臣の諮問に応じて教育上の諸課題について審議する機関で、旧文部省の中央教育審議会を母体にしつつ、2001年(平成13年)の中央省庁再編により生涯学習審議会、理科教育及び産業教育審議会、教育課程審議会、教育職員養成審議会、大学審議会、保健体育審議会を統合して発足した。「体験学習」の重要性は、平成8年にまとめられた。
- (11) 辰野千尋 1997 「体験学習」教材フォーラム15号 新人社
- (12) 学校の教育活動は、意図的、計画的、組織的に行われるものであり、一般的には「計画」・「実践」・「評価」という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒への指導が展開される。そうした意味では、「評価」は教育活動のまとめの段階となり、重要な位置づけとなっている。
- (13) ここでいう「評価」とは、成績評価のことである。成績評価は教育活動に関する様々な評価の一つである。現在の成績評価は、あらかじめ設定した到達するべき目標に対して、どこまで到達できたかで評価を行う、「到達度評価」が一般的である。
- (14) 2000年12月に答申された、教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」第1章「評価の機能とこれからの評価の基本的な考え方」第1節「評価の機能と今後の課題」をさす。
- (15) 教科外活動における埋蔵文化財の教育活用のほとんどが「体験学習」に止まっているのが実状であるが、中には学習活動の中で「発掘調査報告書」を積極的に活用した特異な事例もあるので、紹介しておきたい。
- これは「平安京右京一条三坊九・十町遺跡」の上に位置する京都府立山城高校の歴史部員が、自分たちの学校の下に眠る遺跡について、学校行事である文化祭で研究発表をしたという実践である。生徒達が自力で調査報告書を読みこなし、様々な視点から研究を重ね、更には独自に研究報告書としてまとめ直したものを発表したものである。この実践に対して指導を担当した教員がどのような目的・ねらいを設定し、どのような観点で評価を行ったのかは不明である。しかしある程度この学習が、「歴史研究法」という研究方法にねらいを置いたのであれば、生徒達が独自に「報告書」を作成したことによってそのことを通じ研究の過程をたどることが可能となり、最終的な「評価」も行うことができるであろう。
- (16) 数少ない教科教育領域での実践として杉山(1997)が報告している。ここでは高校日本史の授業において、地域の埋蔵文化財を補助資料として教材化することを試みており、そこで取り上げた資料は旧石器時代から奈良時代までと、非常に広範囲にわたっている。このように系統的に授業に活用していくという視点を持つことが、トピック的に活用される教科外活動における埋蔵文化財の教育活用では不可能なことであり、またその点に両者の大きな違いがみられる。特に本報告では古墳時代の授業における教材化において、単元の目的・ねらいを見据えた充実した教材開発がなされている。
- (17) 「教科」とは、組織的に編成された知識や経験などの体系のことである。学校教育においては、「教科」を「科目」という概念によって区分する。
- (18) 舟形石棺の第1主体部に隣接して、他に竪穴式石槨の第2主体部が認められている。
- (19) 保渡田八幡塚古墳の形象埴輪群の解釈をめぐっては、「首長権継承儀礼説」の他に、「来世のあるべき姿(辰巳1998)」・「神仙世界(梅澤1998)」・「供養の様(高橋1996)」・「殯の様(若松1986)」・「首長の様々な権能を表す首長頌徳像群(梅澤1978・杉山1990)」・「守護・威儀の付加的群像、被葬者の近從(塚田1996)」などがある。(若狭徹 2000 「保渡田八幡塚古墳」史跡保渡田古墳群八幡塚古墳保存整備事業報告書より)

- (20) 水野正好 1971 「埴輪芸能論」 古代の日本2 角川書店
- (21) 若狭は「保渡田八幡塚古墳報告書」の中で、形象埴輪群の解釈として、「有力層の墓を裝飾し、被葬者およびその氏族の權能・權威・財力を誇示するための造形物」と述べている。
- (22) 水野正好 1971 「埴輪芸能論」 古代の日本2 角川書店 p277。以下、「首長權繼承儀礼説」に関する記述は、水野論文(1971)を引用した。
- (23) 水野正好 1971 「埴輪芸能論」 古代の日本2 角川書店 p 278
- (24) 情報化社会の進展により教育現場においても、情報の利用に関するモラルや法的な基礎的素養の育成などが求められている。こうした状況を背景に、教育界は全国数万の学校、100万人を超える教職員が関わっており、著作物の一大利用市場の性格を有していることから、適切な著作物の利用がなされるよう、関係者の認識を深めることが強く要求されている。
- (25) 著作権法第35条第1項「学校その他の教育機関（営利を目的として設置されているものを除く。）において教育を担任する者及び授業を受ける者は、その授業の過程における使用に供することを目的とする場合には、必要と認められる限度において、公表された著作物を複製することができる。ただし、当該著作物の種類及び用途並びにその複製の部数及び態様に照らし著作権者の利益を不当に害することとなる場合は、この限りではない。」
- (26) 著作権法第48条第3号「第四十三条の規定により著作物を翻訳し、編曲し、変形し、又は翻案して利用する場合には、前二項の規定の例により、その著作物の出所を明示しなければならない。」
- (27) 泉田他(2000)は、教育現場での経験を埋蔵文化財調査機関での業務に活かすことを目的に、主に高校日本史の学習指導案を複数作成している。その学習指導案は対象・教科書・単元名・指導計画・本時の目標・使用教材の各項目から成っており、単元の目的・ねらいをしっかり見据え、授業展開を計画しているものもみられる。
- (28) 山田精一 2006 「学校教育と埋蔵文化財行政の連携への新たな可能性 高校教員を対象とした質的分析を用いて」 研究紀要第24号 (財)群馬県埋蔵文化財調査事業団
- (29) 教育基本法 第一条（教育の目的）より。
- (30) 学校教育と社会教育機関との連携をめぐる問題として、會田・藤實(2006)は、学校教育と博物館との連携に関する問題点や展望を論じている。連携の問題点の一つとして、「教員と学芸員との職域の壁を要因とするコミュニケーション不足があると推測し、両者が恒常に交流しながら一つの授業を構想することが円滑な授業運営の重要な鍵である」と指摘している。人的資源の活用は、学校教育が外部機関との連携を図る際に、重要な課題であることを意味している。