

教科教育における埋蔵文化財資料の 効果的な活用方法について

——「発掘調査報告書」教材化の可能性とその方法——

山 田 精 一

(財)群馬県埋蔵文化財調査事業団

1. 問題と目的

2. 方法

3. 結果と考察

4. まとめと今後の課題

—— 要 旨 ——

多年にわたる発掘調査の成果は、発掘調査報告書として蓄積されている。そしてその総量は膨大な数にのぼる。本稿は、報告書を埋蔵文化財の記録保存という行政的な役割のみに収斂させるのではなく、学校教育の領域にまで広げ、その活用の可能性を試みたものである。このことは埋蔵文化財行政の多様な在り方を開拓するという意味で、時機にかなった提言になると考えている。

学校教育において教科教育の重要性は年々、高まっている。にも関わらず、教科教育と埋蔵文化財行政の連携に関する研究は進んでいない。その背景には、従来、埋蔵文化財行政が過度に教科外活動との連携に偏りすぎてきたという実態があり、また一方の学校教育関係者も埋蔵文化財資料を積極的に教科教育に活用しようとしてこなかったという実態がある。そこで本稿では、報告書が有する「地域性」という性格を教科書の単元学習と適合させる、という手続きをとることにより、報告書の教材化について、その具体的方法を提言した。

また、現代の教育行政から置き去りにされつつある一部の高校の実態について触れることにより、高校格差がもたらす切実な問題を事例として掲げた。そのことにより、本稿の主題ともなっている「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」に関する問題に関しても、教育をめぐる全体の流れの中で考察していくことの重要性を指摘したい。

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 地域学習 発掘調査報告書

1. 問題と目的

埋蔵文化財の保存活用の一貫として、考古資料を学校教育に活かす活動は現在各地で実践され、その成果も多く蓄積されている。それは従来の開発に伴う発掘中心の埋蔵文化財行政に止まらず、発掘調査の成果を他の多くの領域に活かそうとする埋蔵文化財行政の名のもと、積極的な働きかけが要求されているという社会的背景がある。各地の埋蔵文化財調査機関は自らの生き残りをかけ、所有する埋蔵文化財資料の多様な活用方法を模索しているという事情も忘れてはならない。

埋蔵文化財を学校教育に活かす実践は、例えば土器などの遺物を教室に持ち込んで授業を展開したり、または勾玉や土器の作成、火おこしなどの古代生活体験などが主流を占めている。つまり実践の多くは、「考古学」の最大のメリットともいえる、「モノ」を通して歴史を考える、という発想の下に行われているのが実際である。確かに一般の市民をはじめ、特に学校教育の学齢段階にある児童生徒達に至っては、「考古学＝土器」のイメージが強く、遺物を通してはじめて「考古学」に対して親しみを感じる場合が多い。こうした「モノ」を通しての体験が、歴史的関心を高めるきっかけにつながるのである。そうであれば遺物という「モノ」資料を、学校教育に有効に活用しようとする従来の在り方は教育的にも大きな意味を持ち、今後も効果的な運用をすすめる必要がある。

一方、多年にわたる遺跡発掘調査により蓄積されているのはなにも「モノ」としての遺物だけではない。情報を記録としてまとめた発掘調査報告書（以下、報告書）もまた、各地で日々発行され、その総量は膨大な数になる。失われた遺跡に関する情報をまとめた報告書は、読む者に、その遺跡を通して歴史を語らせる力を内在している。そうであればその報告書を教育現場に活かすよう手を加え、教材化を試みることは、教育的にも大いに効果的であると考えられる。と同時に、報告書を作成する側である埋蔵文化財調査機関にしても、報告書作成という業務を通し、学校教育領域と接点を持ち、双方の連携に対する新たな活路を見出すことにも通じる。

そこで本稿で提唱したいのは、報告書を埋蔵文化財の記録保存という行政的な役割のみに収斂させるのではなく、その役割を学校教育の領域にまで広げ、その活用の可能性の拡大を試みる、というものである。

報告書を学校教育という側面から光をあてることにより、どのような様相を呈するのであろうか。その試金石として本稿をとらえていただければと考えている。

2. 方法

(1) 埋蔵文化財行政と教科教育との連携

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つの体系で成り立っている。「教科課程（以下、教科教育）」とは例えば「算数」・「地理歴史」・「農業」・「保健体育」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」など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。

筆者は以前、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」が行き詰まっている現状について指摘した¹⁾。そしてその解決策として、埋蔵文化財行政と「教科教育」とのより一層の連携強化を提言した次第である。事実、現行の学習指導要領の下、「ゆとり教育」の潮流に乗り、学校側の要請を受け、主に「教科外活動」における「体験学習」の受け皿として、埋蔵文化財機関が活用され続けてきたという実態がある。そうしたことから、両者の連携のスタイルが「体験学習」という学習形態に過度に依存しすぎてきた実態が、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」の行き詰まりを誘発したと考えられるのである。

奇しくも本稿を執筆中に、次期学習指導要領を審議している中央教育審議会²⁾が、現行の指導要領にある「ゆとり教育」の行き詰まりを指摘した。「ゆとり教育」とは、1996年、それまでの苛烈な受験競争を引き起こしたいわゆる「詰め込み教育」への反省から、思考力や表現力等の学力と、他人を思いやる心などを「生きる力」と提唱し、「総合学習」の創設等を規定した新学習指導要領に基づく教育のことをいう。しかしこの学習指導要領下では、授業内容を3割削減し、またそれに伴い総授業時間数も1割減少することとなった。こうした授業時間の減少により、「基礎学力が低下した」などの批判が相次ぎ、今回の中央教育審議会の対応に至ったのである。

この中で中央教育審議会があげている反省点³⁾の一つに、『「生きる力」の象徴として、『自ら学び自ら考える力の育成』を掲げたが、子供の自主性を尊重するあまり、指導を躊躇する教師が増えた』と指摘している。実はこの「ゆとり教育」が学校現場に導入された際、その戸惑いを予想してか、文部科学省は新たな学力観（自ら学び、自ら考える力）育成への具体的な教育方法として、「体験的な学習、問題解決的な学習を重視します」と紹介しているのである。こうして当時、新学力観に基づく具体的な教育方法に戸惑っていた現場の多くの教員は、ここで大挙して「体験学習」に飛びつくこととなったのである。

このように今回見直しを迫られている「ゆとり教育」の背景の一つとして、学校現場における「体験学習」の爆発的な流行があったことがわかる。「体験学習」という学習形態は教育をめぐる時勢に翻弄され続け、そのことは教育学的にも、またそれ以上に学校現場における実践場面においても、確たる位置づけがなされていないということを表している。そうであれば、今回の中央教育審議会による異例の反省を踏まえた上で「ゆとり教育」の

見直しがなされた以上、同時に、「体験学習」に依存しすぎていた埋蔵文化財の教育活用の在り方についても再考することは当然のことといえよう。

こうして、「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」に関して従来の「教科外活動」にその基盤を求めるのではなく、学校教育の主流である「教科教育」の場で連携の在り方を模索していくことは時機にかなったものと言える。

よって、現状において教科教育と埋蔵文化財行政の連携に関する研究が十分でないことを踏まえた上で、今後も「学校教育と埋蔵文化財行政」の望ましい連携を継続・発展させていくために、本稿においてはその対象を「教科教育」に絞って論を展開していくこととする。

(2) 発掘調査報告書の意義と内容

本稿では報告書を埋蔵文化財の記録保存という行政的な役割だけでなく、その役割を教科教育の領域にまで広げてその可能性を模索していくことを主題としている。そうした本題に入る前に、まず学校関係者にとって馴染みの薄い「発掘調査報告書」について、その意味と内容を確認しておく必要がある。本稿における分析視座が迷走することを防ぎ、報告書に対する共通理解を事前に得ておくためにも、本節ではその概要を記すこととする。

まず埋蔵文化財行政における報告書の位置づけを明らかにするため、報告書刊行までの一連の過程を確認する。ここでは、記録保存のための発掘調査について述べた⁴⁾。本節では群馬県における現状について述べたが、その内容は文化庁の『行政目的で行う埋蔵文化財の調査についての標準』（平成16年10月29日）に準拠しているため、概ね他県においても同様であると判断してよい。

まず文化財保護法第93条及び第94条の規定により、周知の埋蔵文化財包蔵地内において工事を行う場合、事業者は、都道府県教育委員会教育長に届出又は通知を行うこととなっている。その後、教育長は、工事前に「埋蔵文化財の記録の作成のための発掘調査の実施その他の必要な事項」として、指示または勧告を行う⁵⁾。そして埋蔵文化財の現状保存を図ることができない場合には、「記録保存のための発掘調査」を指示、または勧告する。指示または勧告を受けた事業者は、県及び市町村に委託し発掘調査が実施されることとなるのである。

埋蔵文化財の保護を進める上において、遺跡の発掘調査は必要不可欠の措置であり、かつ、きわめて重大な意味をもっている。遺跡の多くは地下に埋蔵されており、発掘調査を行うことなしにその内容を解明することはできないからである。その一方で、発掘調査は必然的に遺跡の解体・破壊を伴うという側面ももつ。そこで、現状保存を図ることができなかった埋蔵文化財に代わって、後世に残す記録のうち最も中心的なものが、報告書となるのである。群馬県埋蔵文化財調査基準（案）⁶⁾では、報告書の意義として、以下のように記している。

「報告書は、（中略）発掘調査の成果を周知し活用できるようにするものである。内容は行政的に講じた措置の記録と、学術的な成果の記録からなる。

したがって、報告書は、発掘作業から整理作業によって得られた情報を的確に収録したものでなければならない。また、将来にわたってこれを活用する場合のために理解しやすいものとする。

その作成に際しては、事実及び所見の記述と図面・写真等の資料を体系的・合理的に構成し、利用しやすいものとなるよう細心の注意をもって当たる。」

群馬県埋蔵文化財調査基準（案）では、報告書の意義について以上のように説明しているが、注目すべき点は、その目的を「発掘作業から整理作業によって得られた情報を的確に収録」するのみに止まらず、以後の活用の利便を図ることを要請していることである。「資料を体系的・合理的に構成し、利用しやすいものとなるよう細心の注意をもって当たる」とはそうした意味である。

将来にわたる活用として考えられるのは、考古学を専門的に研究する者の研究資料に資するのをはじめ、そのことに止まらず、むしろ行政的な発掘事業においては、身近な郷土の歴史に関心を持つ市民の学習・研究に役立てることが重要となってくる。そして学校教育における教材としての活用も、当然この中に含まれる。

では、報告書の意義を確認した上で、次に記載されている内容について述べたい。同様に群馬県埋蔵文化財調査基準（案）では以下のように述べている。

「報告書は、前文と本文とからなり、本文に掲載する基本的項目は、①経過、②遺跡の位置と環境、③調査の方法と成果、④理化学的分析、⑤総括、⑥写真図版、⑦報告書抄録等がある。」多少煩雑になると思われるが、本稿の読者に「発掘調査報告書」の内容について不案内な学校関係者を想定し、以下、各項目について概略を説明することとする。

まず前文は、表題・序文・例言・凡例・目次から構成されている。報告書の冒頭に記述され、調査原因・調査主体・調査期間などといった事務的事項や報告書を利用するにあたり、必要な情報が掲載されている。

次に本文となり、まず「①経過」では、調査が行われるに至った原因である開発事業と、埋蔵文化財保護との調整から始まり、調査終了までの過程が時系列的に述べられている。段階的には「調査の経過」・「発掘作業の経過」・「整理作業の経過」の順に述べられるのが一般である。「調査の経過」では、調査の原因、法的手続き、試掘・確認調査の結果に基づく取り扱い協議、遺構の保存協議等の経過について記述される。そして次の「発掘作業の経過」とは、全体計画、発掘作業体制、作業経過、現地説明会の実施状況などが内容となっている。最後の「整理作業の経過」は、全体計画、整理作業体制、作業経過

を述べ、遺物の保存処理を実施した場合には、その概要を記すこともある。また、調査に先立ち、過去に隣接する箇所や近隣での調査が実施されていれば、その際の成果についても、ここで述べられることが多い。

「②遺跡の位置と環境」の項目では、周辺の地形についてその内容を述べた上で、その中に当該遺跡を位置づけ、地勢的な特徴と遺跡との関係を述べたものである。特に地形に関しては、調査終了後に大きく改変される場合もあるので、詳細に記述されている場合が多い。ここでは遺跡の位置を示すために、遺跡位置図、遺跡周辺地形図等の図面が使用される。

こうして地理的・地勢的環境と共に、調査対象遺跡を含む地域の歴史の変遷を理解するために、歴史的環境として周辺の遺跡を紹介し、当該地域の歴史についても言及している。特に発掘調査の成果を理解する上で必要な時代については重点的に説明を要する場合もある。ここでは周辺の遺跡名とその遺跡の時代・主な遺構などによって、その概要を把握することができるように構成されている。尚、詳細については後述するが、この地理的・地勢的環境・歴史的環境の項目が、学校教育における地域学習の教材として、大いに活用できる領域となる。

「③調査の方法と成果」では、主に発掘調査の方法と、調査によって得られた成果に分けて記述されている。まず発掘調査の方法であるが、ここでは発掘調査を実施した際の手順について述べられている。例えば一つの遺跡を複数の調査区に分けて調査する際の調査区の設定について、複数の時代が重なっている場合の各時代面の調査方法について、そして測量や写真撮影などの記録方法に関して言及している。また当該遺跡が立地している地盤の層位についても、基本層序として記述し、土層の種類・土色・土質・遺物包含状況、さらにはその層の成因や時期、性格等について述べられている。特に、遺構面と包含層の関係や、火山噴出物などのように広範囲にわたって確認され、遺跡を理解する上で重要な鍵となる層については重点的に記述するよう留意されている。

次に成果であるが、この項目が報告書の中核をなす部分となり、通常、記述分量も全体の多くを占めることとなる。ここでは遺構の情報と遺物の情報に大きく2分される。遺構では、全体の概要、遺構種別ごとの概要を示した後、個別の遺構内容を記述する。図面としては遺構全体図として概ね200分の1～500分の1程度の縮尺で記載されている。その他、遺構の平面実測図と断面実測図で構成された遺構個別図もある。遺物としては、遺物全体の種類や時期、おおよその出土量等の概要を記述した後、個別説明が行われる。その際、実測図・写真などの資料が掲載されている場合が多く、利用の便が図られている。

「④理化学的分析」とは、発掘調査の成果をより総合的

に理解するために行われる一連の分析のことをいう。種類としては、年代測定、自然環境の復元、土器・石器・金属器等の産地同定、石器・木器等の材質鑑定等があり、遺跡の内容に応じてその分析結果が報告されている。ただし理化学的分析は、必要に応じて実施されるものであり、すべての報告書に記載されているものではない。

「⑤総括」では、発掘調査の成果全体を的確に理解するため、その発掘調査によって把握された遺構・遺物から、遺跡全体の構造や性格、時期的変遷等の客観的事実の整理及びその遺跡が地域の歴史の中で持っている意味、位置づけなどが記述されている。なかには、この項目を「考察」もしくは「まとめ」と称している報告書もある。「総括」は発掘調査担当者や整理事業担当者が、学術的成果に基づき、該当する遺跡について主に考古学的方法を用いて記述する場合が多く、報告書を学校教育に活用しようとする際には、ここから示唆を得られることも多い。

「⑥写真図版」には以下の種類がある。調査着手前・開発終了後調査地風景・遺跡遠景・層序断面・遺構全体・遺構個別・遺物出土状況・遺物個別などである。それぞれの写真は遺跡の性格・内容に応じて適切に選択され、掲載されている。文章のみでは表現できない遺跡の状況をイメージとしてとらえ、その内容を理解するのに有益であり、教材としての利用価値も高い。

最後に「⑦報告書抄録」とは、発掘調査の基本的情報である調査組織及び担当者、遺跡で得られた成果などを所定の様式に基づいて巻末等に付するものである。

こうした過程を経て発掘調査の成果が報告書として作成され、失われた遺跡の情報が後世に記録保存されることとなる。

では群馬県埋蔵文化財調査基準（案）にも「発掘調査の成果を広く共有し、活用できるような措置を講ずる」と報告書の情報を将来にわたって活用することの重要性について提唱しているように、次節では教科教育の領域において、その活用について検証を行うこととする。

(3) 手続き

① 埋蔵文化財資料と地域教材

発掘調査の成果である遺物や遺構等、数々の遺跡の情報は、モノとして、実際に存在する。それは遺物で言えば出土した土器や石器であり、遺構で言えば発掘した住居や溝・落とし穴などである。つまり、埋蔵文化財資料は歴史の有様を、発掘を通して現代に再現し、実際にそれを見て触ることができるという性格をもつ。このように経験を通して、実際に歴史を感じることができるのが、埋蔵文化財の最大の特徴であろう。そして実はこのことが教育面の最大の魅力ともなる。文献資料では、歴史の情報をこうして臨場感を持って人々に発信し、メッセージを伝えることはなかなか難しいであろう。

と同時に、埋蔵文化財資料が語る歴史には一定の限界

があることも忘れてはならない。それは、空間的な制約と時間的な制約の二つの側面から考えることができる。前者は、発掘されたその遺跡が立地している土地・地域という、限定された空間的な広がりにおける歴史的事実であり、後者はその遺跡が存在していた過去のある時間的な一点における、歴史的事実であるということである。

特に学校教育との関係で問題となるのは空間的な制約であり、発掘調査によって現代に甦った遺跡は、他でもない、発掘という行為を経て現れた遺跡が立地しているその場所の、その周辺地域の歴史を表現しているにすぎないのである。出土した遺物は、過去のある時点にその地域周辺に存在していたモノであり、眼前に広がっている様々な遺構は、過去、その地域の景観を形成していたものなのである。そのように考えると、埋蔵文化財が有する情報というのは、遺跡の立地している地域という枠組みから抜け出すことができない、という制約が課せられてしまう。発掘調査の成果を学校教育に活用しようと考える時には、この点を十分に自覚しなければならない。

こうした「地域性」という制約を割り切って考えてみれば、埋蔵文化財資料は私たちが生活している周辺の歴史を具体的に再現することが可能な、豊富な材料ととらえることができる。よって埋蔵文化財資料のもつ性格を十分考慮し、それを最大限に活かすという方向で考えてみると、発掘調査で得られた埋蔵文化財資料は「地域教材」として位置づけることが最適であることがわかる。つまり、教科教育における活用の場面で、地域教材との結節点が見えたとき、埋蔵文化財資料は最も身近で優れた歴史教材として生まれ変わるのである。

② 教科教育における地域学習の位置づけ

埋蔵文化財資料の「地域性」という固有の性格から、学校教育と埋蔵文化財資料を結びつけるキーワードは、「地域学習」であるということ、前項で確認することができた。そこで次に、学校教育の中でも特に教科教育において、地域学習がどのように位置づけられているのかを確認する必要がある。この確認作業は、埋蔵文化財を教科教育に活かすことの可能性を見極めるための手続きとして重要であり、その後の双方の関係に具体的な道筋をつけていくためにも必要な作業といえよう。

では、教科教育のなかで、「地域学習」・「地域教材」などの用語で用いられている「地域」という概念が、どのように位置づけられているのか、またどのように作用しているのかについて、教科教育の内容を解説している文章の文脈をたどることによって、分析してみたい。

本稿で対象としている教科教育とは、具体的には高校の教科「地理歴史」の科目「日本史」である。よって、以後、科目「日本史」と地域学習との関係について分析することとなることをあらかじめ申し添えておきたい。

分析対象とする資料は、最も網羅的にその内容につい

て説明し、文部科学大臣により公示され教育課程の基準ともなっている、高等学校学習指導要領とする。該当するのは、第2章「普通教育に関する各教科」第2節「地理歴史」第2款の第3「日本史A」、ならびに第4「日本史B」となる。科目「日本史」はA科目とB科目が設定されているが、ここでは科目の性格を考慮し、「日本史B」⁷⁾について扱うこととする。

学習指導要領における「日本史B」の構成について、事前に確認しておく必要がある。下記を参照されたい。

高等学校学習指導要領 第2節 地理歴史 第2款 各科目 第4 日本史B	
1. 目 標	
2. 内 容	
(1) 歴史の考察	
ア 歴史と資料	
イ 資料をよむ	
ロ 資料にふれる	
イ 歴史の追究	
ロ 日本人の生活と信仰	
ロ 日本列島の地域的差異	
ロ 技術や情報の発達と教育の普及	
ロ 世界の中の日本	
ロ 法制の変化と社会	
ウ 地域社会の歴史と文化	
(2) 原始・古代の社会・文化と東アジア	
ア 日本文化の黎明	
イ 古代国家の形成と東アジア	
ウ 古代国家の推移と社会の変化	
(3) 中世の社会・文化と東アジア	
ア 武家政権の成立	
イ 武家政権の展開と社会の変化	
(4) 近世の社会・文化と国際関係	
ア 織豊政権と幕藩体制の形成	
イ 産業経済の発展と都市や村落の文化	
ウ 国際環境の変化と幕藩体制の動揺	
(5) 近代日本の形成とアジア	
ア 明治維新と立憲体制の成立	
イ 国際関係の推移と立憲国家の展開	
ウ 近代産業の発展と近代文化	
(6) 両世界大戦期の日本と世界	
ア 第一次世界大戦と日本の経済	
イ 政党政治の発展と大衆文化の形成	
ウ 第二次世界大戦と日本	
(7) 第二次世界大戦後の日本と世界	
ア 戦後政治の動向と国際社会	
イ 経済の発展と国民生活	
ウ 現代の日本と世界	
3. 内容の取り扱い	
(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。 〔各事項は略〕	
(2) 内容の(1)の取り扱いに当たっては次の事項に配慮するものとする。 〔各事項は略〕	
(3) 近現代史の指導に関する配慮事項 〔詳細は略〕	

分析対象となる科目「日本史B」は、学習指導要領において上記のように構成されている。

まず本科目における教育目標が提示される。教科教育において最も重要なのはこの教育目標であり、「日本史B」に止まらず、他のすべての科目においても同様に冒頭に位置づけられている。

次に科目の内容が列記される。個別の各時代単位での学習の前に、(1)として「歴史の考察」の項目が設けられていることに注目したい。歴史を考察する基本的な方法論、また、歴史を追究する態度について述べられている。これは、本学習指導要領において特にその育成に重点が置かれている、「自ら学ぶ力」を身につけさせるためにも必要なことで、これから始まる歴史学習におけるオリエンテーション的な役割を果たしている項目でもある。以降、(2)の「原始・古代」から(7)の「現代」まで、各時代単位でその教育内容について記述されている。

表1 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2款第4「日本史B」 抜粋

番号	項 目	記 述 の 内 容（下線部は用語「地域」を含む箇所）
I	2 内容 (1) 歴史の考察	歴史を考察する基本的な方法を理解させるとともに、主題を設定して追求する学習、地域社会にかかわる学習を通して、歴史への関心を高め、歴史的な見方や考え方を身につけさせる。
II	2 内容 (1) 歴史の考察 ア 歴史と資料 (イ) 資料にふれる	博物館などの施設や地域の文化遺産についての関心を高め、文化財保護の重要性について理解させる。
III	2 内容 (1)歴史の考察 ウ 地域社会の歴史と文化	地域社会の歴史と文化について、その地域の自然条件や政治的、経済的な諸条件と関連づけて考察させる。
IV	3 内容の取り扱い (1) 配慮事項 ウ	文化に関する指導に当たっては、各時代の文化とそれを生み出した時代的背景との関連、外来の文化などとの接触や交流による文化の変容や発展の過程などに着目させ、我が国の文化と伝統の特色とそれを形成した様々な要因を総合的に考察させるようにすること。また、生活文化については、時代の特色や地域社会の有様などと関連づけるとともに、民俗学などの成果に基づきその具体的な様相を把握させること。
V	3 内容の取り扱い (2)のイの(エ)	地域の特性や地理的条件などとかかわらせてとらえること。
VI	3 内容の取り扱い (2)のウの(フ)	地域の範囲は、学校所在地を中心とする日常生活圏、都道府県、それらを包含する地方など、学習指導上の観点に立つて適宜設定すること。
VII	3 内容の取り扱い (2)のウの(イ)	学習指導上の観点や地域の特性に応じて、まとまった時間を設定して実施したり、内容の(2)以下の学習に関連させて適宜実施したりするなど、効果的な方法をとること。
VIII	3 内容の取り扱い (2)のウの(ウ)	地域の史跡や諸資料の調査・見学などを取り入れるとともに遺物、伝承などの文化遺産を取り上げ、祖先が地域社会の向上と文化の創造や発展に努力したことを具体的に理解させ、それらを尊重する態度を育てるようにすること。

最後に、各内容を取り扱う際の配慮事項が提示されている。そのなかでも、「歴史の考察」と「近現代史」に関して、別項で言及している点は興味深い。「自ら学び、自ら考える力」の育成を重視するとともに、日本史学習において近現代史を重視していこうとする、現行の教育行政の方針が顕著に表れている部分でもある。

この学習指導要領を分析対象とするわけだが、その手続きについてまず述べておきたい。ここでは心理学の研究法のひとつである、質的分析の方法論に依拠し、データ分析に関しては、KJ 法⁸⁾を採用した。

まず該当する部分の文脈から「地域」という用語を抜粋する(第1次データの作成)。その結果をまとめたものが表1である。その第1次データに目を通し、その文脈において重要な役割を果たしていると思われる主題・概念を検討する(概念化)。その後、再び第1次データに戻り、その主題・概念が文脈の中でどのような関連を持つのかを検討していく。こうしたデータの解釈と主題・概念との双方向的な検証を繰り返すことにより、諸概念をさらに抽象度の高い概念(カテゴリー)へと高めていくのである(カテゴリーの析出)。こうしてカテゴリー化されたものを最後に図化[図1]することにより、分析の経過を明確にし、その結果を理解しやすいように整理することとする。

尚、事前に、該当する学習指導要領では「地域」と称している用語に2通りの意味があるということを確認しておきたい。一つは「居住する周辺」という意味を包含した「地域」であり、もう一つはある一定の地理上の範囲のみをさしているものである。当然ここでは前者の「地域」についてのみ分析の対象としている。

では以下、表1で付与した番号に基づき、個別に分析していくこととする。

(4) 分 析

I. 項目「2 内容 (1) 歴史の考察」

本項では主な内容として、次の3点が掲げられている。

第1に「歴史を考察する基本的な方法を理解させる」、第2に「歴史への関心を高めさせる」、そして第3に「歴史的な見方や考え方を身につけさせる」である。留意すべきは第2、第3の事項であり、その具体的な方法として提唱されているのが、「主題を設定して追求する学習」と「地域社会に関わる学習」である。

分析対象となる「地域」という概念に関して検証していきたい。ここでは「地域社会に関わる学習」とだけしか記述されておらず、その具体的な方法までは言及されていない。そのため、地域社会と日本史学習をどのように結びつけるのかを理解することは難しい。つまり、「歴史への関心」を高め、「歴史的な見方や考え方」を身につけさせるという目的のための手段・方法として提唱されているに過ぎない。また、目的に対して「主題を設定して追求する学習」と並列して述べられているという点についても注目したい。こうしたことから、本項における「地域」の概念は、「目的」に対する「手段・方法」を越えることのない程度の扱いと見るのが妥当であろう。

II. 項目「2 内容 (1) 歴史の考察 ア 歴史と資料 (イ) 資料にふれる」

本項では、前項で「歴史の考察」において手段・方法として提唱した主題設定学習と地域学習の2つの学習方法に対して、その学習効果を高めるための材料として歴史「資料」を掲げている。「博物館などの施設」と、「地域の文化遺産」の2点である。つまり、前項における「地域社会にかかわる学習」に対する補足説明と考えることができる。

しかし、『「地域社会にかかわる学習」をどのような資料を用いてすべきか』、という疑問に対し、『「地域の文化遺産」が資料となります』、という解答では、何ら具体的な事例を示していることにはならない。例えば、季節の折々に各地域で祭礼として行われている民俗事例であるとか、地域で発掘調査された古墳等の埋蔵文化財であるなど、もう一步、踏み込んだ言及がなされるべきであろう。

更に後段では、本項の留意事項として、「……〔中略〕歴史の学習の基礎的な認識を深めることをねらいとして、作業的、体験的な学習を重視すること」とある。つまり地域の文化遺産を地域学習の材料として用いる際、その学習の具体的な方法として、作業的学習・体験学習がより効果的であると指摘している。こうして地域学習が作業的学習・体験学習と結びつくこととなる。それは、現在、学校で盛んに実施されている埋蔵文化財の教育活用において、作業的学習・体験学習が多く実施されている現状をみれば、容易に理解することができるであろう。

また、本項では後段で「文化財保護の重要性について理解させる」と言及していることも注目値する。日本史学習の方法として、資料活用を重視するうえで、当然に必要な事項といえよう。

III. 項目「2 内容 (1) 歴史の考察 ウ 地域社会の歴史と文化」

本項では、地域社会にかかわる学習をする上での方法が述べられている。また、地域社会にかかわる学習の留意事項、と考えることもできる。その内容は、活用する地域資料においては、「地域の自然条件や政治的・経済的な諸条件と関連づけ」る、というものである。

当然、実際に地域学習で地域資料を扱う際には、まず最初に、その中に歴史的な要素を含んでいることを条件として資料の選定にあたるであろう。さらにそこに、「自然条件」・「政治的条件」・「経済的条件」等の諸条件を加味するとすると、その選定において更に慎重な作業を要することとなる。資料を精選し、より精度の高い資料を活用することを考えれば、必要な条件と考えることができる。

IV. 項目「3 内容の取り扱い (1) 配慮事項のウ」

本項では科目「日本史B」の内容全体に関する配慮事項として述べられている。特に文化、その中でも生活文化に関する指導に対しては、地域社会の有様と関連づけることを指摘している。生活文化は、具体的には民俗学の領域が多く該当するが、日本史学習において、文化に対する学習は比重も高く、また学習する上で使用される資料も、他の単元に比べて飛躍的に多いのが実状である。そうであれば、文化の学習における教材の選択に際し、地域性を重視するという指摘は、注視しなければならない。

V. 項目「3 内容の取り扱い (2) 配慮事項のイの(イ)」

I で、日本史学習の方法として主題設定学習と地域学習が提唱されている。今までは地域学習に関連して、「地域」の概念が述べられていたが、本項では主題設定学習に関するものである。

主題設定学習の特徴は、例えば「原始」、「現代」等、各時代単位で輪切りにした学習に陥りがちである日本史学習に対し、設定した主題に対して、時代の枠にとらわれず、通史的にその変遷を追求するという性格をもつ。

学習指導要領で例示されているのは、「日本人の生活と信仰」・「日本列島の地域的差異」・「世界の中の日本」等である。こうした主題設定学習の留意点として、本項では「地域の特性」を関わらせて指導するということがあげられている。

このように考えると、日本史学習の方法である主題設定学習と地域学習の双方において、「地域性」を重視する姿勢がみられ、いずれの学習方法をとっても、「地域」をしっかりと見据え、それを意識した教材選択が必要になるということが理解できる。

VI. 項目「3 内容の取り扱い (2) 配慮事項のウの(ウ)」

「項目 3 内容の取り扱い (2)のウ」では地域の文化遺産を資料として用いる際の手続きの事項として、数点指摘している。本項ではそのうちのひとつとして、地域の「範囲」を規定している。日常の生活圏から都道府県、それらを包含する地方にまで広げている。対象とする範囲を広く解釈されると、指導する立場にしてみれば、資料化する地域遺産の選択幅が拡大するために利便がよいと考えられるが、逆にその地域性の焦点が曖昧になってしまうという欠点もある。そうならないためにも、資料化するさいに細心の注意が必要となろう。

VII. 項目「3 内容の取り扱い (2) 配慮事項のウの(イ)」

前項と同様、本項も指導上の手続きとして、地域学習を導入する際の時間配分について指摘している。またまった時間を設定して集中的に実施する方法と、各時代の単元に関連させて、分散的に導入する方法が指摘されている。このように時間配分として2通りの方法を掲げているが、地域学習を教科教育に機能的に組み込んでいくには、単発的に地域の事例を取り上げ、集中的に実施するのではなく、教科「日本史B」のあらゆる単元に関連させて、常時展開していくことが望ましいのは言うまでもない。

VIII. 項目「3 内容の取り扱い (2) 配慮事項のウの(ウ)」

I より本項に至るまで、教科「日本史B」学習指導要領における「地域」の概念について解釈を進めてきたが、本項で地域学習の「目的」と、その「方法」が具体的事例をあげて列記されている。

「目的」としてあげられているのは以下の2点である。

- ・祖先が地域社会の向上に努力したことを具体的に理解させ、尊重する態度を育てる。
- ・祖先が文化の創造や発展に努力したことを具体的に理解させ、尊重する態度を育てる。

そのための「方法」として以下の2点をあげている。

- ・地域の史跡や諸資料の調査・見学。
- ・地域の遺物、伝承などの文化遺産の活用。

すでにIで確認したように、地域学習は日本史学習の目的を達成するための方法として位置づけられている。続くII以降の項目では、その地域学習を成立させるため

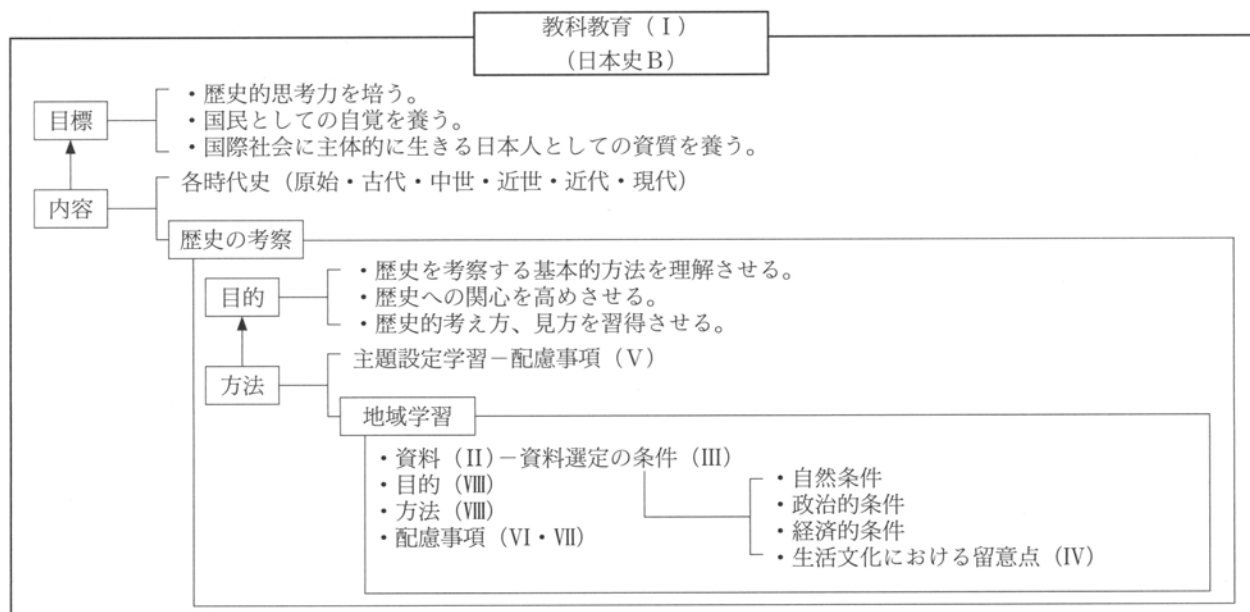


図1 教科教育（教科「日本史B」）における地域学習の位置づけ

の諸条件や材料について、述べられている。こうした種々の手続きを経て組み立てられる地域学習であるが、それが当初の目的を見失わず、その成果を確実なものとするためにも、本項で指摘されている2点の目的をしっかりと認識しておく必要がある。地域学習の目的は当然にその上位概念である日本史学習の目的に合致するはずであり、ここで述べられている地域学習の目的と方法を逸脱することがなければ、当初の教科「日本史B」の学習目的に到達することが可能なのである。つまり、地域学習は教科教育（ここでは教科「日本史B」）の目的を達成するための方法として位置づけることができる。

以上、教科教育と地域学習の関係について、学習指導要領の文脈より「地域」という用語（第1次データ）をカテゴリーとしてまとめること（カテゴリーの析出）によって、教科教育と地域学習の位置づけを考察してきた。図1は、分析の経過をイメージしやすいように、また分析の結果を整理するために図化したものである（なお、図1中の番号Ⅰ～Ⅶは、表1中の番号に対応している）。

3. 結果と考察

(1) 発掘調査報告書教材化の可能性

前項で考察したように、「日本史B」の目標を達成するための学習方法として地域学習は適当であることがわかった。図1より、「日本史B」の内容は、各時代史と「歴史の考察」の2領域より構成されている。特に「歴史の考察」のなかで地域学習はその主要な方法として論ぜられている。しかし、各時代史と「歴史の考察」は表裏一体とも言える関係で、「歴史の考察」とは、各時代史を学習するために必要な方法論であると考えることができる。そうであれば各時代史のいずれの単元においても、

地域学習をその学習方法として導入することは可能となる。前章第4節で分析したように、学習指導要領においてもカテゴリー「配慮事項（Ⅶ）」[図1参照]で、各時代の単元に関連させて、適宜、地域学習を分散的に導入する方法が述べられている。このように各時代史と「地域の考察」は一体のものであると考えて差し支えない。

以上、学習指導要領の分析により、教科教育における地域学習の位置づけが明らかとなり、その構造についても確認することができた[図1参照]。つまり埋蔵文化財資料である報告書と教科教育が、「地域学習」という接点を通じて互いに連携することができ、ここで、報告書を教材化する可能性を見いだせたと判断することができる。次にその具体的な方法について検討していくこととする。

(2) 発掘調査報告書教材化への準備

前項で地域学習が科目「日本史B」の目標を達成するための学習方法として適当であることを確認することができたことから、本項では報告書を地域教材として活用するための方法について、検討することとする。

報告書は第2章第2節でも述べたとおり、発掘調査に伴う膨大な情報が掲載されている。こうした情報の中から、実際に教材化する過程で必要となる情報を選択しなければならない。適切な手続きを踏まなければ、この煩雑な作業を円滑に遂行することはほぼ不可能であり、支障をきたすことは目に見えている。そこでそうした事態に陥らないために、事前に教科教育の領域で準備しておかなければならないのが、該当する「単元」の整理である。つまり、授業を実施する「単元」についての研究を事前にしっかりと行った上で、適切な情報を報告書より選択し、それを地域教材として組み立てていく必要があ

表2 単元「民衆の負担」の目的・ねらい 「詳説 日本史B」(山川出版社)より

<p>「第1部 原始・古代」「第2章 律令国家の形成」「第2節 律令国家の成立」の単元「民衆の負担」</p> <p>律令国家では、民衆を統括する単位として戸・里が編成された。租税も、これに基づき課せられた。</p> <p>租・庸・調・雑徭・兵役などの各種負担は、民衆にとって大きな負担であった。</p> <p>5つの身分が制度として制定されていた。</p> <p>こうして律令国家は、当時の社会的生産の大部分を担っていた公民を直接支配することにより、中央集権的国家体制を形成していった。</p>

る。報告書を漠然と眺めていて、その中から使えるような資料をそのまま教材化するような安易な方法とはとるべきではない。それは資料を使用するのが目的となった授業であり、授業を目的とした資料の活用という本来の主旨とは乖離したものになってしまう。そうした隘路に陥らないためにも、事前に明確な道筋を立てておく必要がある。その際の道標となるのが、「単元」である。「単元」に対する理解と研究が、事前に必要となる理由がここにある。

「単元」に対する理解とはつまり、「単元」の目的・ねらいを理解することである。当然ではあるが、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。この単元の目的・ねらいを考察するにあたり参考となるのが、図1にも示してある、学習指導要領の科目「日本史B」の目標である。単元は科目の末端に位置づけられていることから、単元の目的・ねらいはその上位概念である科目の目標に含まれている。逆に、科目の目標を逸脱した単元の目的・ねらいはあり得ないということである。このように図1で示したような科目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。⁹⁾

「単元」の目的・ねらいの理解を深めた上で、次に、その目的・ねらいを理解するのに適した資料を、報告書より検索する作業が必要となる。この作業で留意すべきは、図1の「地域学習」の各事項に基づき、適切な資料を選択していかなければならない。特に、「資料選定の条件(Ⅲ)」と、「配慮事項(Ⅵ・Ⅶ)」に関しては注意が必要である。

このように常に教科教育の「単元」と、報告書の持つ「地域性」の間を行きつ戻りつしながら資料を加工していくことが、つまり地域教材化なのである。その過程で資料のもつ意味が、単元の目的・ねらいから外れていく懸念があれば、その時点で単元の目的・ねらいに立ち返る必要があり、再び、報告書が含む「地域性」と照合する作業を再度、行うこととなる。こうした柔軟な姿勢と、それを支える一連のシステムが、報告書を地域教材化し、最終的に埋蔵文化財資料を教科教育の中に活かしていくために重要な条件となるのである。

(3) 事例

本項では報告書を地域教材として加工することによ

り、教科教育へと活用する具体的方法について、事例を掲げて紹介することとする。

使用教科書は「詳説日本史B」(山川出版社)である。対象とする授業は、「第1部原始・古代」「第2章律令国家の形成」「第2節律令国家の成立」の単元「民衆の負担」とする。ここでは①から⑤まで段階を設け、順に説明する。

① 単元の目的・ねらいに関する研究

前述したように、授業の対象となる単元について、まずはその目的とねらいについて理解しておく必要がある。事例では律令国家の成立における、民政制度に関する単元である。教科書における本単元の記述は、2ページにわたっており、字数にするとおよそ800字である。律令制の下、民衆に課せられた各種の負担についての記述だが、ここではその種類が多数列記されており、各負担に対する説明が羅列されている。こうした単元というのは、時に「日本史・世界史をはじめとする社会科系科目は暗記科目である」と揶揄されがちな、用語の意味を機械的に理解していくという形式的な学習になりがちである。そしてこうした単元は、授業を受ける生徒にしても、また授業を行う教員にとってもストレスを感じる分野でもある。そうであればこうしたマンネリ化しがちな授業の流れを断ち切り、授業にメリハリを付け、生徒の学習意欲を喚起するためにも、単元の目的・ねらいに適合した資料を用い、単調になりがちな授業に変化を持たせる学習方法がより求められるのである。

教科書の本単元を精査した結果、目的・ねらいは表2のとおりである。

教科書では本文中に太字で標記されている用語がある。おそらく日本史学習において、重要と思われる用語について、こうした配慮がなされていると想定される。本単元においては、この太字標記された用語として、例えば「戸籍」・「班田収授法」・「口分田」等をはじめとして計14個用いられており、それぞれについて本文中で個別に説明がなされている。このように本単元の記述は、重要用語とその解説でほとんどが占められている。そこで留意したいのは、単元の目的・ねらいを考える際、その該当する単元の中で記述されている文言だけで読み取ろうとせず、その前後の流れを把握することである。最低でも本単元を含む節・章・などの上位概念に対する理解を含めた上で、単元における目的・ねらいを絞り込んでいくべきである。こうした配慮を怠るとどうなるか？ 例えば本単元に至っては、各用語とその意味の

箇条書きに終始してしまい、単元の目的・ねらいを検討するどころか、ただの単元の要約に陥ってしまうという危険性がある。そうした点を配慮した上で考察したのが、表2の単元の目的・ねらいである。表2中の下線部は、教科書本文中には記述されておらず、本単元の前後の流れを検討した上で判断し、筆者が加筆したものである。

また、単元の目的・ねらいを理解する上で必ずしも必要と思われない用語については、例え教科書中に太字で標記されていても、なるべく用いないように心がけた。そうすることにより、歴史用語に対する意味の確認という機械的な作業に振り回される煩わしさが解消され、本来の単元の目的・ねらいに焦点をしばらくやすくなり、また理解を図る上でも有効になると考えたからである。

こうした単元の目的・ねらいに対する研究を重ねた上で、次に、この目的・ねらいに適合する資料を、報告書より選択して教材化する段階へと進むのである。

② 報告書における資料の選択

ここでは豊富に蓄積されている埋蔵文化財資料である報告書より、単元の目的・ねらいの理解に必要な資料として適切なものを検索する作業となる。この後の作業は、本段階で選択された資料を下に、実際に教材化を試みていくこととなるので、その選択には細心の配慮が必要となる。ここでは発掘調査報告書という、埋蔵文化財調査機関が発行する専門的な内容を多く含む資料を対象とする作業となるため、当然に学問的に考古学を専門領域としていない教員の場合には、埋蔵文化財調査機関の専門の見地からの助言・指導を受けることは大変有益であり、また必要なことでもある。

本事例では、単元の目的・ねらい〔表2〕を踏まえ、律令国家が中央集権的国家体制を形成していく上で重要な役割を果たしたと考えられる土地を仲立ちにしての公民支配に着目することとする。そうした点に対する理解を深める資料として、ここでは班田収授制度に基づいて班給された口分田の地割制度である条里制に焦点を絞り、条里制地割を教材化することによって、単元の目的・ねらいにせまろうと考えた。つまり、地域教材として加工された報告書資料によって、発掘調査の成果としての条里制施行が確認されれば、律令期の地域における公民支配の様相を実際に確認することが可能になると考えたからである。

事例として、財団法人群馬県埋蔵文化財調査事業団発行「県立藤岡中央高等学校施設整備事業に伴う埋蔵文化財調査報告書 小野地区水田址遺跡(社宮司B地点)・谷地遺跡F地点」を用い、教材化を試みることにする。

本遺跡は藤岡市中栗須の温井川の沖積低地にあり、平成16年度に発掘調査された遺跡である。調査の結果、天仁元年(1108年)の浅間山噴火に伴う火山灰によって埋没した踏み分け道や、平安時代前半の用水路、古墳時代

の溝等が検出された。特にこの中で注目されるのは、長さ160m以上に及ぶ、東西方向に延びる溝である。この溝が、古代、この地域に施行されていた条里制の区画に関連するものと考えられている。

③ 報告書における資料の研究

本段階は、段階②で検索された報告書について、そこに掲載されている様々な資料を、単元の目的・ねらいとの整合性を勘案した上で選択し、その歴史的意義・性格・内容等の専門の見地より研究を行う。授業を組み立てていく上で、教材に対する深い理解は万全でなければならない。

本単元においては小野地区水田址遺跡にみられる遺構を資料として用い、それについて必要な情報を集め、「地域教材化」という目的の下に検討を重ねた。そこで、本報告書の「IV 成果と問題点」で論ぜられている内容は、本単元の目的・ねらいとの整合性と照合し、教材化するのに適当であると判断した。

本遺跡は県立藤岡中央高校の本校舎・第1体育館・第2体育館の各建設予定地で発掘調査された。そのため、調査区は東西に3区画となっており、西より順にⅠ区～Ⅲ区となっている。調査面積は合計5,331.63㎡である。

着目したのは発掘された4本の溝である。10号溝はⅠ区～Ⅲ区に東西に貫いて検出され、覆土からは須恵器の坏・壺が出土している。出土遺物などから、10号溝の埋没時期は9世紀代と考えられる。

また、Ⅰ区より検出された13号溝・14号溝・15号溝は、時期の前後はあるものの一連の遺構である可能性が高い。13号溝からは同様に9世紀代の土師器の甕の破片が出土している。

これら4本の溝の位置関係であるが、10号溝は3つの調査区を東西に横断するように延び、13～15号溝は10号溝とほぼ直交しており、部分的に重複していることから同じ位置で掘り返しが行われたと考えられる。

本遺跡では以前、藤岡市教育委員会により周辺の発掘調査が実施されている。その際、1108年浅間山噴火火山灰の直下で検出された溝等の配置をもとに、主要地方道前橋・長瀬線を南北基準線とした条里方眼が復元されている〔図2〕。この条里方眼と10号・13～15号溝の位置がほぼ重なることが確認できることから、これらの溝が条里方眼を反映して構築されたと考えられることができる。

④ 単元の目的・ねらいと報告書資料の関係性の再検討

段階③での検討結果を踏まえ、単元の目的・ねらいに立ち返り、報告書資料との整合性を検証する作業が本段階である。確認項目は下記の通りである。

まず取り上げた報告書資料が、報告書と教科教育の結節点となっている「地域教材」として、ふさわしいか否かの確認が必要となる。具体的には、図1の「地域学習」欄の「資料選定の条件(Ⅲ)」・「配慮事項(Ⅵ・Ⅶ)」・「目

的(VIII)」の各項目との照合になる。検証の結果、本事例ではこれら「地域学習」としての要件は十分に備わっていると判断できる。そこで次の段階として表2における単元の目的・ねらいとの整合性について再検討することとする。

10号・13～15号溝の位置関係より、本遺跡周辺において、古代に条里区画が形成されていたことが、報告書資料[図2]より確認することが可能である。この条里制度は、当時の律令国家が民政の一貫として、土地管理を通して公民支配を強化していったことの表れであり、そうした政策が、畿内からはるか遠隔の地である本遺跡周辺においても施行されていたことが理解できる。このことは、本単元の目的・ねらいと一致する内容を示唆していると考えられ、ここに双方の整合性を確認することができる。

特に注目したいのは、13号溝・14号溝・15号溝の発掘時における出土状況である。これら3本の溝は、一部重複しており、ほぼ同じ位置で繰り返し掘り返されたことが確認されている。このことはある一定の時期に、人為的に溝を掘り返すという作業が行われたことを意味する。条里制に伴う溝であることから、そうした作業もまた、水田耕作という生産活動の一環として、当時の人々が行った共同作業であることが想定される。こうした作

業の背景として、どのようなことが考えられるか？ より一層の生産効率の向上を目指したものか、もしくは単に復旧のために実施されたものかについては判断しかねるが、いずれにしてもこの土地において居住していた古代の人々が、地域社会の形成にたずさわっていたことは間違いない。報告書に掲載されている平面実測図・写真等の資料¹⁰⁾からも確認することの出来るこうした所見は、図1の地域学習の「目的(VIII)」に指摘されている、「祖先が地域社会の向上に努力したことを具体的に理解させ、尊重する態度を育てる。祖先が文化の創造や発展に努力したことを具体的に理解させ、尊重する態度を育てる」ということと一致する内容である。報告書に掲載されている資料の持つ意味が、単元の目的・ねらいと重なり、「地域教材」へと加工されることによって、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。教科教育において報告書を教材化していくという営みは、単元の目的・ねらいを踏まえた上で、いかに報告書からの情報を丹念に汲み取り、それを「地域教材」というフィルターを通して編み上げていくか、ということにかかっているのである。

⑤ 教材作成の具体化

段階④では、選択した資料と単元の目的・ねらいとの整合性が検証できた。次に報告書に掲載されている図



(藤岡市都市計画区域図 1/2,500)

図2 復元条里方眼との関係(報告書『小野地区水田址遺跡・谷地遺跡F地点』より転載)

面・写真等の情報を、教材として組み立てる作業となる。

言うまでもないことだが、教材とは学習者である児童生徒に対し、単元の目的・ねらいへの理解を促すことができるものでなければならない。よって教材を作成する教員の自己満足に終始してはいけないわけで、そこには授業の対象となる児童生徒の特性を反映したものでなければならない。筆者はこうした、教師自身が目の前の現実に対峙し、児童生徒をかけがえのない固有の存在として自分との関係性を築くという態度を、「臨牀的な教育観」と定義している。そして、これは授業を実践する場面だけでなく、教材を作成する段階から一貫して、自覚しておくべきだと考えている。本事例では高校生段階での授業実践であり、報告書に掲載されている資料をそのまま用いたとしても、教師による適切な助言があれば、十分に生徒への理解も図れると考えた。そこで報告書に掲載されている図面・写真等の資料を用いて、学習プリントを作成することとした。作成にあたり、例えばそのレイアウト等は、授業の流れを踏まえた上で、生徒達のより深い理解を促すものとなるよう配慮すべきである。

本事例では、復元条里方眼と10・13～15号溝の平面図を提示し、それらが条里方眼に一致することから、この地でも条里制が施行されていたことを理解させる必要がある。更にその上で、13～15号溝が掘り返された状況から、祖先が地域社会の向上に努力したことを具体的に理解させることも可能である。そこで資料としては、実測図だけでなく、溝の全体写真・個別写真も用意したい。可能であれば、掘り起こしの状況がわかる、13～15号溝の部分写真などもあれば尚良い。より深い理解を促すために、イメージしやすい写真は、教材としての利用価値は大変高い。

(4) 教科教育以外における報告書の活用方法

ここまで、教科教育における報告書の活用方法を検討してきた。その方法として、報告書が有する「地域性」を、教科書単元の目的・ねらいと適合させるという手続きをとることにより、教材化への道筋をつけていく手法をとった。よって、単元の目的・ねらいに焦点を絞れば、必然的に報告書の内容においては、遺構の記述や、その遺跡の性格について総括した項目を教材化の対象とするのが一般的となる。事例に関しても、小野地区水田址遺跡の10号、13～15号溝という遺構に着目し、その該当する項目をもとに教材化を試みた。科目「日本史B」の各時代史学習においては、こうした方法による教材化が一般的であると考えられるが、一方の「歴史の考察」、もしくは教科教育の枠をはみ出た分野、例えば学校行事や総合的な学習からなる教科外活動においては、別の形態での報告書の活用方法が考えられるので、以下紹介しておくこととする。

従来も報告書を授業に活用する方法について提言した

報告は散見されるが、そうしたものの多くは、教科外教育を対象としている。例えば、「私たちの地域を知る」というテーマで、総合的な学習での実践等が考えられる。こうした事例は居住地域に関する事項を、児童生徒自らが計画・行動する「調べ学習」である。ここでは「調べ学習」という主旨の下、その対象は歴史に限らないことから、報告書以外の資料、例えば公的機関で配布される各種資料、またインターネットの積極的な活用等も盛んである。

更に報告書を主要な資料として用いる授業となると、同様の地域の「調べ学習」でも、その対象を歴史に限定し、「私たちの住む地域の歴史」・「学校周辺の歴史」などのテーマでの実践が考えられる。前段で紹介した例では、教科外活動でも実践可能な内容であるが、歴史に限定した形態となると、より生活科や社会科・地歴科という特定の教科における実践が主となる。同時に、取り上げる資料に関しても歴史的な性格を有するものが必要とされ、報告書の活用度も一層高まることとなる。

そこで以上の2例に関して、実際に報告書のどの項目を教材化するのが適当か、ということについて考えてみたい。先に第2章第2節で言及したが、報告書の基本的項目に「遺跡の位置と環境」がある。ここでは該当の遺跡を含む、周辺地域についての歴史の変遷を理解するため、歴史的環境として周辺の遺跡を紹介し、当該地域の歴史について言及している。内容としては遺跡の立地する地点を図示した周辺の地形図、遺跡名、時代、出土遺構、参考文献等が掲載されている。特に利用価値が高いのは該当遺跡を中心とした周辺遺跡の分布を表した地形図であろう。教材化の段階で、時代ごとに色分けする等の工夫を凝らせば、地域の人の流れや環境の推移が時代を追って把握することが可能となり、地域の歴史を身近に考える材料へと加工することができる。「遺跡の位置と環境」の項目は、学校教育における活用の余地は大きく、特に「調べ学習」等では、その応用範囲は広いといえよう。

4. まとめと今後の課題

近年の埋蔵文化財行政の動向として、その関心は、従来の発掘調査を中心とした形態から、より多様な文化財保護行政の在り方に向けられている。そうした中、埋蔵文化財の保存活用に着目した際、今後、学校教育との連携を深めていくことは必須といえよう。現在、「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携について、学校教育現場、埋蔵文化財行政現場共に、強い関心を持って状況を見定めている。こうした状況を俯瞰してみると、その背景には政治をも巻き込んだ、行政全体の在り方に対する改変への胎動を垣間見ることが出来る。よって、埋蔵文化財行政が直面している改変のうねりも、社会全体の流れの中

で見据えるべきであり、今更否定できるものではない。にも関わらず、「学校教育と埋蔵文化財行政」の連携の実際はどうかと、その実践場面に目を転じてみれば、そこに多くの問題が散見される。そのことについて筆者は、連携の形態の在り方について問題点を指摘している（山田 2007）。その対策として提言しているのは、従来の教科外教育の領域ではなく、学校教育の主たる領域である教科教育との連携を深めることにより、学校教育と埋蔵文化財行政の連携について、新たな道筋をつけようというものである。こうした観点から、既に教科教育への埋蔵文化財の教材化については提言を試みているが、その実用化に向けた検討は未だ不十分であり、課題としたままであった。本稿はそうした課題を受け、研究した成果である。

上記の通り、筆者は学校教育と埋蔵文化財行政との連携について、教科教育に主眼を置くべきである、との姿勢は一貫したものであり、その重要性については今後も主張していくつもりである。しかし、学校教育における教科教育以外の領域、例えば教科外活動等での連携について、決して軽視しているわけではないということを申し添えておきたい。第3章第4節であえて場を設けて論じているのも、そうした理由によるものである。問題は、従来の連携の場が主に教科外活動に限定されがちで、特に「体験学習」という形態に過度に偏りすぎていた、という点にある。その結果として、学校教育と埋蔵文化財行政の連携の行き詰まりをもたらしたと考えている。ではその行き詰まりをもたらしした背景を、更に巨視的な視点より概観し、最後に今後の課題を提示してまとめたい。

連携の行き詰まりについて考える際、筆者は、埋蔵文化財行政機関よりもむしろ、連携先である学校教育現場に注視しなければならないと考えている。この問題を解決するヒントは、学校教育の側にあると考えるからである。

1999年に改訂された現行の学習指導要領によって、「自ら学び、自ら考える力」等の新しい学力観（以下、新学力観）が重視され、それに基づいた教育が現在も行われている。新学力観は、激しい変化が予想されるこれからの社会において、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。つまり、教育は学校教育のみで完結するのではなく、学校は生涯学習の基礎となる、「自ら学び、自ら考える力」を育成する場であるという課題が、新たに学校教育に課せられたと考えることができる。

このように、今後の社会の改変を見据え、生涯学習を重視していこうという展望に異論はない。問題は「自ら学び、自ら考える力」が身につくために必要な基礎基本

的な学力に対する手当て・保証がないまま、いきなり「自ら学び、自ら考える力」というスローガンを掲げ、これを育成しようとする新学力観に基づく教育が、現在、一人歩きしてしまっているところにあると考える。このことはつまり何を意味しているのか。以下、事例をあげて紹介したい。

現在の高校受験制度は、入学試験の結果で合否判定され、それぞれの高校に入学する。その結果必然的に、高校は偏差値で序列化されることとなる。具体的には「超進学校」と称される高校もあれば、一方で「教育困難校」と揶揄される学校までランク付けされ、実際に各地に存在する。幸いにも筆者は、これまで進学校と称される高校と、教育困難校と称される両極の高校に勤務する機会を得た。実際に勤務して、両者の相違のうち最も大きな相違は「学校文化」といえる。適切な言葉で表現できないもどかしさを感じるのだが、「学校風土」、もしくは「学校風俗」と言うべきものであろうか。一方では有名大学への進学実績を誇り、多くの生徒達は明確な目的を持って主体的に学校生活を送り、学校全体に活気がある。よって学校行事も盛り上がり、授業にも躍動感がみられる。また、一方では不本意で入学し、卒業を待たずに中途退学していく生徒が多く、学校全体に活気がない¹⁾。多くの生徒達は目的が曖昧なまま在学し、そのため学校行事は停滞し、多くの授業は成立しない。こうした「学校文化」の形成要因は様々で、その内実は極めて複雑である。それは学校内だけではなく、学校を取り囲む地域社会の在り方に一因があることも自明である。しかし確実に両者の相違としてあげられるのは、基礎基本的な学力の差が大きいということである。基礎基本的な学力が身に付いている生徒が多い学校と、そうでない学校では、特に新学力観に基づく授業をみれば、その違いが明白となる。

まず、基礎基本的な学力が身に付いている学校ではどうか。新学力観で重視している自ら課題を設定し解決していくという一連の学習活動に対して、教師の援助を受けながらも、生徒達は主体的に行動することができる。そのため通常の講義形式の授業に比べ活発な様子が見られ、各自で成果を出そうとする意欲がみられる。一方の基礎基本的な学力が十分に身に付いていない学校ではどうか。実は教師はこうした授業に最も困難を感じる。学ぶことの楽しさを実感した経験の少ない生徒達（その背景には、基礎基本的な学力が定着していない→勉強ができない→勉強が楽しくない→勉強を避ける→基礎基本的な学力が身に付かない、という悪循環がある）は、例えば「総合的な学習」で体験学習などを取り入れた際、教室で行われている日頃の座学中心の授業からの解放感にただ歓喜し、学習目的を見失い、学習環境が大いに乱れてしまう。そこで教師は学習に必要な秩序を保つことに奔走するのである。体験学習のみならず、新学力観育成への具

体的教育方法としてあげられている問題解決学習などに対しても同様である。つまり新学力観を身につけさせる授業を実践すれば実践するほど、無秩序が形成されていってしまうという悪循環をまねくのである。基礎基本的学力が損なわれている学校の、これが実態である。この原因として、よく議論される教師の「指導力不足」も確かに否定できない。しかし筆者自身、実際に教育困難校と称される学校で、そうした日常を過ごした経験から考えてみると、決してそのことだけにすべての原因を帰することはできないと思われる。

上記の事例は非常に示唆的である。要するに、新学力観に基づく教育というのは、基礎基本的な学力が着実に身に付いていることが前提であり、そのことによって初めて効果が現れるのである。新学力観に基づく教育は、基礎基本的な学力が身に付いている児童生徒には大変有効であるが、そうでない児童生徒には、実は大変酷な教育といえよう。よって、基礎基本的な学力が十分に身に付いていない段階では、新学力観に基づく教育を主眼とするのではなく、まずは基礎基本的な学力の定着に全力をあげて取り組むべきである。未だ、基礎基本的な学力に明瞭な格差があるということが、現代の学校教育における、子ども達をめぐる現実なのである。そこに目を向けず、児童生徒各自の実態、各学校の実態を考慮せず一律に新学力観に基づく教育を押し進めてしまった所に問題がある。ここにも「臨床的な教育観」の視座が欠落している、ということが指摘できる。いつかすべての学校で、新学力観に基づく教育が実現できるようになることを、望みたい。そうした時が来るまでは、基礎基本的な学力の定着という教育の在り方を決して軽視すべきではない。

話を学校教育と埋蔵文化財行政の行き詰まりに戻そう。上記の事例を含め、今までの議論を振り返ればわかるように、新学力観に基づく教育は、構造的な問題を抱えていることが理解できたと思う。従来の連携の主体であった体験学習などは、この新学力観育成への具体的な学習方法として紹介されている。そうであれば、問題を抱え、実際には是正が検討されている新学力観に基づく教育と同時に、それに付随する学習方法である体験学習をも当然、改善されてしかるべきである。こうして、体験学習に依存した「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」に関しても、再検討が迫られることとなるのである。教育をめぐる全体の流れを踏まえた上で、今後の在り方を模索していくべきなのである。現在、議論されている教育行政の改変を、従来の「学校教育と埋蔵文化財行政の連携」の転換への契機としたい。

今後、新学力観に基づく教育が改められ、基礎基本的な学力の育成が重視されるようになれば、当然、教科教育の重要性が高まるのは必然である。「学校教育と埋蔵文

化財行政の連携」に対しても、こうした時流に乗り遅れないために、今後、教科教育に主眼を置いた連携の在り方について更なる研究をすすめ、実践を積み重ねていくべきである。本稿はこうした視座に立って、教科教育と埋蔵文化財行政の連携について提言したものである。

本研究は、(財)群馬県埋蔵文化財調査事業団平成19年度職員自主研究助成金交付を受けた「埋蔵文化財が有する資源を学校教育に活かす効果的な在り方について」の成果の一部である。

参考文献

- 石井進他 2002 『詳説日本史B』 山川出版社
 (財)群馬県埋蔵文化財諸問題検討会 2006 『群馬県埋蔵文化財調査基準(案)』
 (財)群馬県埋蔵文化財調査事業団 2006 『小野地区水田址遺跡(社宮司B地点)・谷地遺跡F地点』
 鹿田雄三 1988 「考古学と歴史教育」『群馬文化』第213
 藤岡市教育委員会 1982 「C4小野地区遺跡群発掘調査報告書」
 埋蔵文化財発掘調査体制等の整備充実に関する調査研究委員会 2004
 『行政目的で行う埋蔵文化財の調査についての標準(報告)』文化庁
 文部科学省 1999 『高等学校学習指導要領』

註

- 1) 山田精一 2007 「埋蔵文化財の教育活用における現状と問題点」『研究紀要25』(財)群馬県埋蔵文化財調査事業団 p.155-170
- 2) 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。旧文部省の中央教育審議会を母体しつつ、2001年(平成13年)に発足した。
- 3) 中教審は今回の対応に先立ち、小中学校での授業時間増等、「脱ゆとり教育」の方針を決めていたが、反省の姿勢を明確に示し、自己批判するのは異例のことである。反省点を具体的に示さなければ、教育行政の方針転換の理由が、末端の学校現場にまで浸透しないと判断したと考えられる。こうした中教審の姿勢からも、この度の「脱ゆとり教育」に対する決意と、現状の「ゆとり教育」の事態の深刻さが表れていると考えられることができる。
- 4) この他に発掘調査には、保存・活用のための発掘調査と、試掘・確認調査があるが、現在、一般の目に触れるものの多くが記録保存のための発掘調査となっていることから、ここでは記録保存のための発掘調査の場合について述べることにする。
- 5) 文化財保護法第93条第2項より。
- 6) 発掘調査は、調査対象の遺跡の解体・破壊の側面を持ち、同じ対象への調査は二度とできない。よって発掘調査は適切に実施されなければならない。そのための調査基準として、「群馬県埋蔵文化財諸問題検討会」において作成されたのが本基準である。検討会は第1回(平成18年7月20日)から第5回(平成19年9月26日)まで行われた(平成19年10月現在)。
- 7) 科目「日本史A」は近現代史を中心に、また「日本史B」では通史を学ぶという科目構成上の特徴がある。
- 8) 川喜田次郎 1967 「発想法」中央公論新社
- 9) 単元の目的・ねらいに関する研究方法については、山田(2007)に詳しく論じている。
- 10) 平面実測図については、同報告書の第19図・第21図を、遺構写真については図版11を参照。
- 11) 教育困難校の実態に関する研究は、主に教育社会学の領域で行われている。しかし教育困難校という特性上、研究対象になりにくい状況があり、決して研究としてすすんでいるとはいえない。そうした中、教育困難校の実状を詳細にレポートしたものと、笠井善世「教育の死角 教育困難校の現場から」那珂書房1998がある。著者は北関東の有数の教育困難校に勤務した経験をもとに、そこでの実践を詳細に報告している。