千葉県酪農のさと 嶺岡牧講演会

2024 年 度　第 2 回

嶺岡牧地域を元気にする教育とは

～世界遺産を超える嶺岡牧を伝える人材の育成～

牛の太巻きづくり

【目次】

嶺岡牧の重要性を知らない“先生”達・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 日暮 晃一 1

どのように教育者を養成したらよいか・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 佐藤 誠 7

ミニ企画展・・ 13

178 基の馬頭観音を巡って―嶺岡馬頭観音巡り 第1期―・・・・・・・・・・・・・・・・ 14

嶺岡牧の重要性を知らない“先生”達

日暮 晃一

わくわくどきどき過ごして

Ⅰ．嶺岡牧地域を元気にする基礎である教育

嶺岡牧地域は,製乳工場が撤退した 1970 年代から人口減少が顕著となり，現在では消滅可能性自治体の様相が等比級数的に深まっている。この地域には，世界遺産を超える歴史文化遺産である嶺岡牧をはじめ潜在的資源は極めて豊富だが，それを持続的利用することなく朽ち果てさせて，地域の活性化と結びつかせる行為が行われることなく地図から消えようとしている。奈良の都が水田の下に埋没し，アンコールワットの遺跡がジャングルに埋もれたように，抗しようのない大きな歴史の潮流とさえ思えてくる。その一方で，カリフォルニア沿岸のインディヘナが原始時代に過剰捕獲した水産資源が現在も回復しないように，鯛ノ浦や九州南部以南の生息といわれる魚介類が僅かな人の個人的利益を目的とした山砂での海岸の埋め立てや田を野焼きにすることで壊滅的な打撃を受けているが，こうした不可逆的な資源破壊を一刻も早く止め，地域開発のモーメントを変え，Ökumene としての維持をはかることが現在の住民に課せられた責務である。

それを実現するための基礎整備事項として，教育がある。なぜならば，１）嶺岡牧地域にはどのような地域資源があるのか，それはどのような性格を持っているのか，２）またそうした地域資源はどのような魅力を持っておりどのように住民は関わってきたのか，3）それを持続的開発へと導いて行くにはどのような方法が考えられ，どのようにしていったらよいか，を地域住民が認識し地域再生の基礎として共有するには教育が不可欠だからである。これらを知らないために，自分の住む地域をつまらない地域と感じてしまい，高等教育の段階から都市部に出て行くことが前提となり，「都会で務まらず未来のビジョンも持てない人達が地域に住む」と言われる現象を作り出している。また，地域資源を認識できないので，都鄙化の中で地域資源の破壊が進む状況をもたらしている。これらに対する教育に求められるものを整理すると，図１となる。このことは，以下の課題が存在することを意味する。第 1 に地域とは，集落～市町村～都道府県～日本～世界へと視野を広げる過程では無く，ここはどのような個性を持った地域であるかを捉えることである。これは教育者に，それを導き出す方法に関する知識，技能が必要となる。第２に現地・実物とは，社会と大きく切り離した学校という現場では無く，現実の社会を現地に立ち，実物を通して肌で理解することである。そして第３に，そこでも見出された問題に対して種々分析を加えることでは無く，より良く変えていくために行動する力，すなわち実践力を身につけるようにすることである。この問題は同時に「教育効果をどのように計測するのか」と結びつく。知識や技能を問う試験で高得点をとっても，実態として過疎化に歯止めをかけることが出来ず，地域の消滅を招いている現状は教育効果が無かったことを意味する。むしろ，出来のよい子は東京の本省や本社に務めさせ，ほどほどなら県庁職員やベイエリア地域の拠点都市の会社に勤めさせ，どちらも無理なら地元で役所や教員として働くようにする、という生活設計が常識のごとく言われているように，教育が過疎化を進める指標役に使われている。教育に関する以上の捻れ，すれ違いを直視し，そこから take off する方法を検討することとしたい。

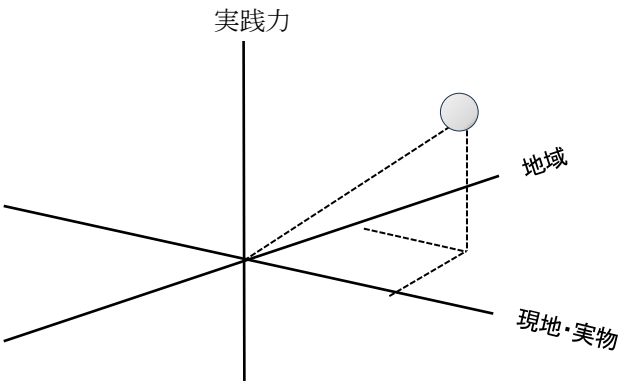


図１ 教育に対する社会的ニーズ

Ⅱ．地域らしさを発見し認識できるようにする教育

自分が住む地域について知識レベルを超え，地域個性を示す事象を捉えるには，それを意識し，且つその方法を体得していないと困難である。そうでなく安易に行うと，戦国大名や特別に変わった遺跡を地域個性としてあげてしまうことが多い。2018 年度の文化財保護法改正以降，日本各地で進められている文化財保存活用地域計画の策定がまさにこの誤謬を起こしている。しかし，地域個性をなす事象は，１）稠密性，２）文化圏形成性，３）時間的継続性、の３点を要件とする事象であり，戦国大名は時間的継続性を満たしておらず，地域個性と呼ぶことは出来ない。

動植物や地球化学的特性，歴史文化資源などから地域個性を見出すには，専門的知識・技能を身につけた教育者が必須となる。だが，これは，教育者にとって児童・生徒と向き合う時間を減らし，人的相互関係としての教育を阻害することになりかねない。しかし，専門的研究者と教育者とが継続的に連携を行うシステムを確立すれば，無理なく実現することが可能となる。

封建制初期である古墳時代の牧跡はまだ確認されていないが，少なくとも『延喜式』に記された官牧に始まり，丸氏の牧，近世の正木・里見氏の牧，および江戸幕府直轄牧，近代の地域畜産会社の牧と続く牧であり，清澄山系から北条平野北燕までという空間的範囲を持ち，関連する史跡文化が稠密に分布する嶺岡牧文化は，紛れもなく地域個性ということができる。

嶺岡牧文化は図２のような構造を持つ。すなわち，１）江戸時代前期の西端は不明だが，東西約 17 kg，東西約 7 kgの嶺岡牧遺構を中心に，２）鴨川市，南房総市だけでも約 5, 300 戸の酪農家があった安房酪農，３）明治乳業や森永乳業，カルピスの誕生地であり，乳児用粉ミルクを一手に作っていた和光堂などの製乳業，４）どこからでも海が見える牧であり，日本の原風景が残る文化景観，５）地蔵尊をしのぎ 600 基を超える馬頭観音，６）牛洗行事や牛の安産祈願などの行事，７）牧士家を中心に家の土蔵奥などに残る牧文化と関連する民具，８）各地に残された古文書，９）醍醐（江戸幕府商標の白牛酪）や 400 レシピを超えるチッコカタメタノ，牛乳・乳製品，から成る。

図２ 嶺岡牧文化の構造

これらの文化事象が地域個性を示す構成要素であることは，特定の文化事象が何故形成されたのかなどノーダルで捉えることで個性のコンセプト導き出せる。同時に，その空間的範囲は文化キャラクターマップで確認することが出来る（図３）。地域個性を示す事象は，単独で無く複合で捉えられることが一般である。また，瓦葺きのギャンブレル屋根の牛小屋や，収乳所跡を探したり，そこでの暮らしを聞くことで，牛という生き物との関わっていく人々の暮らし方を理解できる。

Ⅲ．現地・実物での教育

学校に対するアンケート調査を行ったところ，アンケートに答えた鴨川市・南房総市の約 8 割の教員が「日本酪農発祥之地」であることを知っていた（図４）。しかし，「嶺岡牧畜産会社の誕生地」であることも，「主要製乳企業の誕生地」であることも知らない教員が 8 割を超えていた。嶺岡乳牛研究所の玄関前に「日本酪農発祥之地」の石碑や案内板が建つことからこのことを知っていても，嶺岡牧に関することを知っている人は僅か 1 割強の教員でしか無いことを示している。あくまでも，現在地域ある施設を認知しているのに過ぎず，嶺岡牧文化が地域個性であることは全く理解していないことを示しているといえよう。そのため，現地に立って，どのような営みが行われているかを教えていくことも視野に入っていないとみることができる。

それは，嶺岡牧文化を学習することができる体験に対する教員の意思をみると，「無い」すなわち何も教育

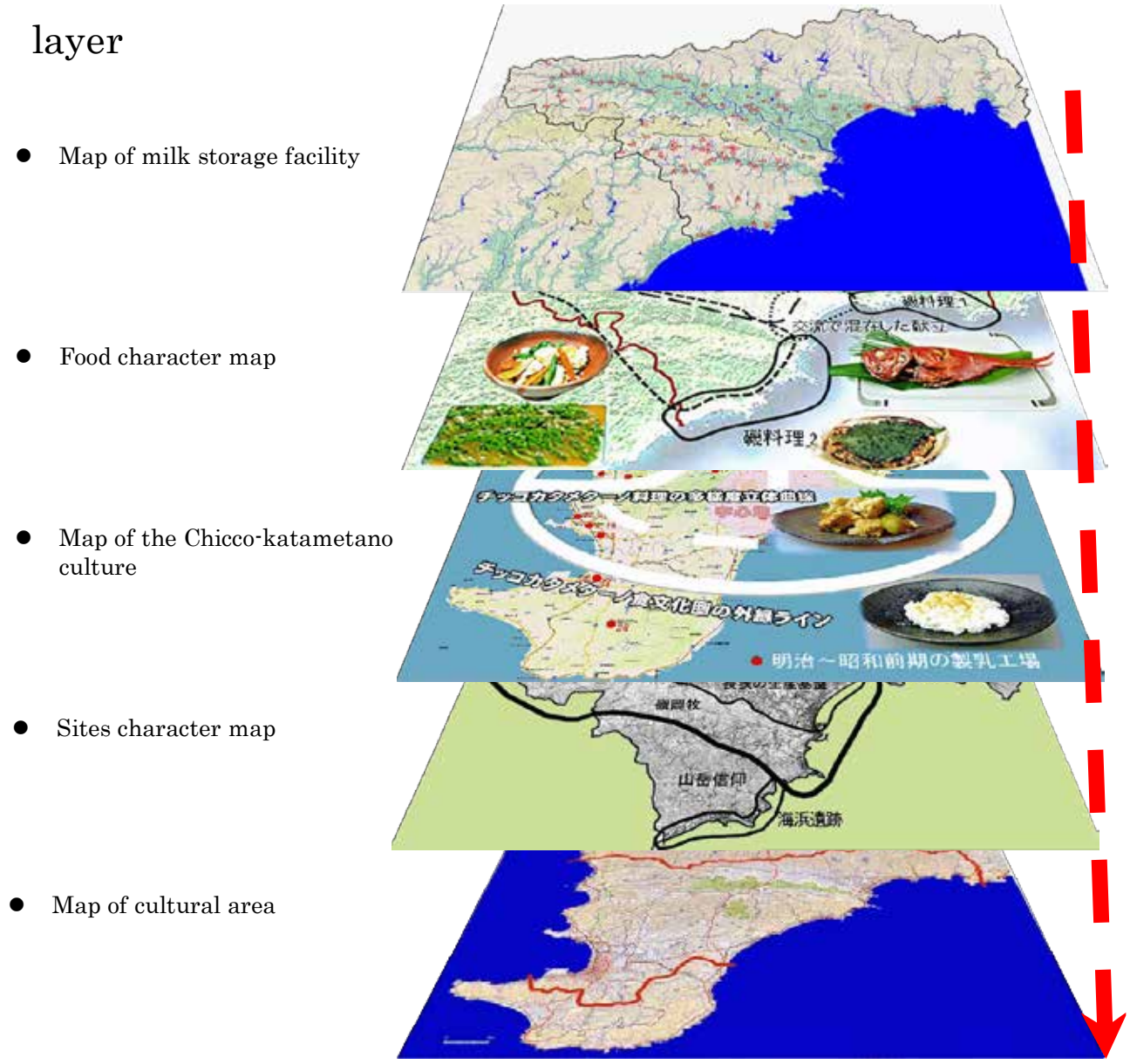


図3　文化キャラクターマップの作成方法（日暮 2024）

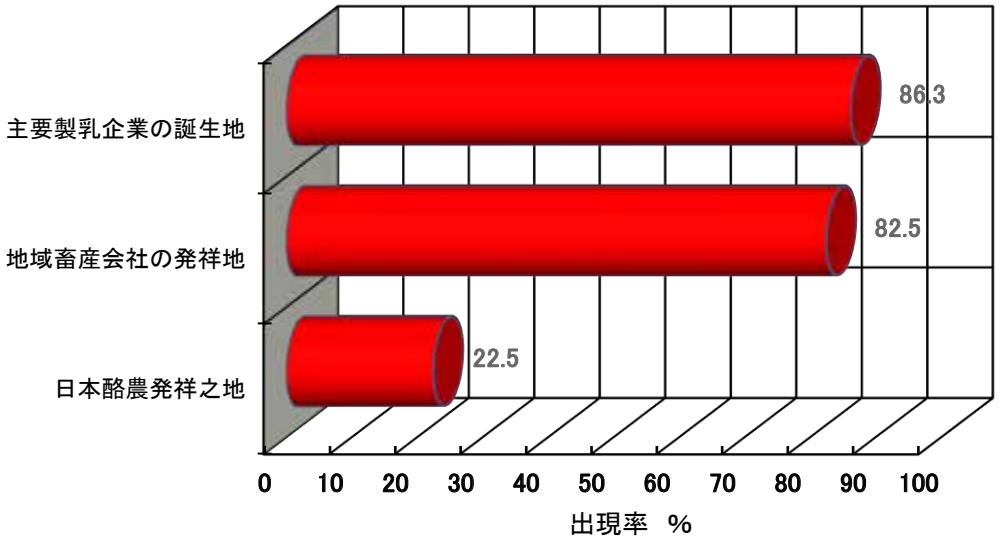


図4　地元の学校に勤める教員で嶺岡牧について知らない人の割合

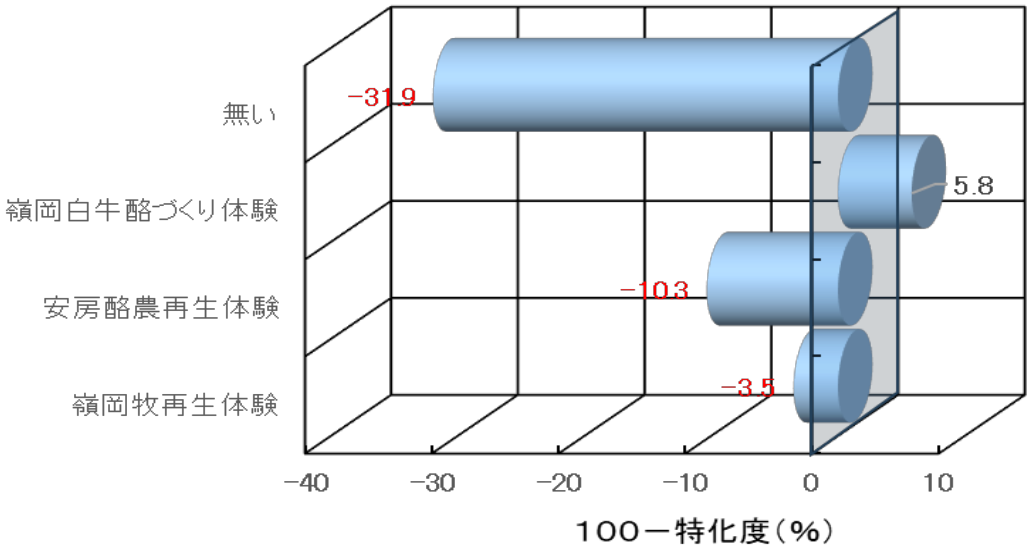


図５　嶺岡牧文化を活用した学習に対する教員の意思

する意思を持たない教員が千葉県の平均値と比べて31%も多い状況にある（図５）。「安房酪農再生体験」，「嶺岡牧再生体験」も平均値と比べて軒並み低くなっている。地域個性を，単なる知識として覚えさせるのでは無く，地位個性を体感として理解できるようにしようとの意思は極端に低いことを示している。

唯一，「嶺岡白牛づくり体験」のみ特化度が県の平均を上回っている。実社会と切り離した学校内が教育の現場と考え，一歩踏み出せば広がっている現地，実物で物事を学び，そこで抱えている問題点や厳しさを直視することを避けているのである。こうして得られた知識は，試験を通り過ぎれば全く残らず，忘れられてしまう。いくら，自分の住む地域を誇りに思う子供を育てると言っても，高等教育の段階で地元から離れ戻ってくることは少ないので，それはただのスローガンといえる。心から良いところだと誇りを持ったならば，自分を地域の中で活かす道を切り開こうとするはずだが，そうした行為は展開していない。

Ⅲ．実践力が得られる教育

SDG/ General Assembly (2019) で，１）貧困を無く

すこと，２）飢餓を無くすこと，３）健康・医療の増進，に次ぎ４）質の高い教育が目標として記されている。そこには，Inclusive で公平な質の高い教育を確保し，すべての人に生涯学習の機会を促進するとし，ジェンダーや貧富の差，障害の有無に関係なく教育を高めることがうたわれている。これは，基礎的な教育が施されれば社会を大きく変化させることを睨んでの目標である。識字率が低くなった発展上国では，公平に教育を施すことが社会を変化し，持続的発展をもたらす可能性を持っている。しかし，高等教育がかなり普及している日本では，教育が社会問題の解決に全く寄与しておらず，むしろ地域消滅の動きを加速している。この相違はいかなる原因によりもたらされているのかを正確に把握し，実践力のある教育へと変えていくことが求められる。

戦後の教育改革以降も，初等教育の成果を計る試験では世界の中でかなり上位にある。また，高等教育の普及度は高まり，徐々に大学を卒業したら大学院に進む者が増えている。にも関わらず，社会の問題を解決する力を育成しておらず，むしろ桎梏へと転化している。また，大学へ進学する人は増えたが，大学生の半数が大学院に進み専門教育を受ける中央ヨーロッパから北ヨーロッパにかけての地域と日本では，内容が大きく異なっている。日本が戦後の高度経済世長期にあった 1970 年頃，国民 1 人当たり GDP で世界２位の先進国と豪語していた。しかしこのプロパガンと実態の乖離は大きく，中央ヨーロッパから北ヨーロッパにかけての地域では学費は国家負担であるのが基本など社会資本の整備状況は大きく立ち後れており，むしろ発展途上国と位置づけた方が適切といえる。学費の高い日本で大学院まで進学するには，相当の経済負担を覚悟しなければならない。そのために大学院への進学率は未だに低水準にある。それ以上に実行力が身につかないのは,それがニーズとなっていないことによろう。あくまでもよい大学に入り，よい就職をし，安定した将来の約束を目指して勉強をしており，目の前のライバルに勝つことに力を使うという姿勢は生涯変わらず，地域問題を改善する上で必要な自立的実践力に目が向けられることは無い。むしろ，文化の維持を前提とした学校教育が地域社会の発展を阻害しているといえる。世界一の教育と評価されている北ヨーロッパと類似する試験結果でありながら社会問題の解決に結びつかない日本の教育問題の根源はここにある。

世界一の教育として知られている Netherlands や Finland で行われている Peter Petersen（1979）を原点とするイエナプラン教育は，自主性の無い子供には効果が無く日本教育が勝っているとの主張が喧伝されている。児童・生徒の個性を互いに尊重し，個性を伸ばす教育は高い成果を上げたが，依存性の強い子供への対応という問題を抱えていたのである。だが，子供の心理に着目し（柴田・宮坂訳 2005），個々の違いを基本としたことから関係性を重視し，社会を改善する実践力育成となっている。

Ⅳ．何故嶺岡牧は超世界遺産級の歴史文化レガシなのか

嶺岡牧が「日本酪農発祥之地」であったとしても，それが社会にとってどの程度の意味を持つのであろうか。日本で現在日常的に食べる農産物で，日本の範域を原産地としているのは三つ葉で，近年蕗がその中に入ってきたが，それ以外は山菜として扱われ市場では特殊野菜として扱われてきた。このことは，市場性のある農産物はすべて発祥地があることを示している。食品に多数の牛乳・乳製品を用いたものがあっても，酪農発祥之地を他の農産物と切り離して特別に高く評価することはできない。嶺岡牧の価値はこの点にはない。嶺岡牧の価値は，第１に日本のエンクロージャームーブメントの地であり，日本における産業革命の嚆矢である白牛酪産業の一角を担ったことである。第 2 に，その近代化が産業資本の利益を目指したのでは無く，国民の寿命と健康の増進を目的とした産業革命であった点である。徳川吉宗は全ての国民が健康で長生きするように小石川御薬園を拡大し薬草を収集・栽培するとともに，施薬院（小石川養生所）を設置し医療を行い，当時最高の薬餌といわれていた醍醐を生産・普及した。SDG s が公表されるより 300 年早く，暮らしをよくすることを目的とした政策を行っていたのである。それを，実際に産業としたのが岩本正倫だが，それを江戸幕府の商品名として白牛酪と呼び，アジア型産業革命を実施した。第３に，嶺岡牧は醍醐の生産・普及以降一貫して国民の暮らしをより良くするための場が目的として掲げられ，牛乳・乳製品の製造が行われてきたことである。それは，第２次世界大戦後の栄養改善としての牛乳・乳製品の喫食まで続いた。以上の３点だけで，世界遺産で遜色が無い。だが，嶺岡牧

が世界遺産を超える重要な歴史文化遺産であるのは，アジア型近代化が行われたことである（図６）。すなわち，ヨーロッパなど他地域の近代化と違い，１）階級分解をもたらさない囲い込み運動，２）牧は囲い込まれたが土地や乳牛は企業体のものであり，収奪は起きていない，３）枝の採捕など，土地住民による牧に関わらない土地利用が認められている，４）企業体が囲い込み地内を排他的に経営するのではなく，ぐるみ組織により持続的資源管理経営が行われている，ことである。ここでいう「ぐるみ組織」とは，金澤夏樹先生が戦後早々から水田稲作経営の特徴として総体の利益を前提とする社会に対して名付けたものである。アジア型囲い込み運動は，資本家と労働者を形成する歴史的過程である本源的蓄積とならない点でヨーロッパ型とは異なる。これを発展段階論的に解釈するとプチブル形成過程に見えるが，あくまでも発展類型の差で発展段階の差では無い。

Hardin（1968）は，1950 年代からアメリカの科学者で問題となっていた「科学がより進めば核戦争を避けることができるか」を検討し，利己の利益のために「コモンズの悲劇」がおこっていることから，科学の発展により核戦争を避けることは出来ないと結論づけた。ただ，その論文の中で，日本だけは例外的であると述べている。さらに，それに対する解決の鍵として Ostrom（2005 など）で，水利で結びついた地域の事例研究を通して，地域全体の利益を考える社会が出来ることを見出すとともに「コモンズの悲劇」をおこさない様に導く方法を提案し，女性初のノーベル経済学賞に輝いた。Hardin が例外として日本を挙げたが，これは水田稲作農耕地域特有なぐるみ社会によるものであり，入会という仕組みに起因する。そういう意味で，コモンズと入会地は，異なる概念といえる。ぐるみ社会で管理している嶺岡牧は Ostrom が示した社会より包括的な管理を実現しており，世界から核戦争の恐怖を無くし，平和な世界に導くにはどのようにしたら良いという答えが詰まっているのである。嶺岡牧が超世界遺産級なのはこの点にある。しかし，世界でどのような議論がなされているのかに驚くほど興味の無い日本では，そのことに気づいている人は皆無に近い。正しい情報を世界に発信すれば，平和な社会づくりと同時に地域発展と結びつくのだが。こうした環境を作っていく上で教育は大きな力となる。一刻も早くそうした取り組みが行われる事が望まれる。

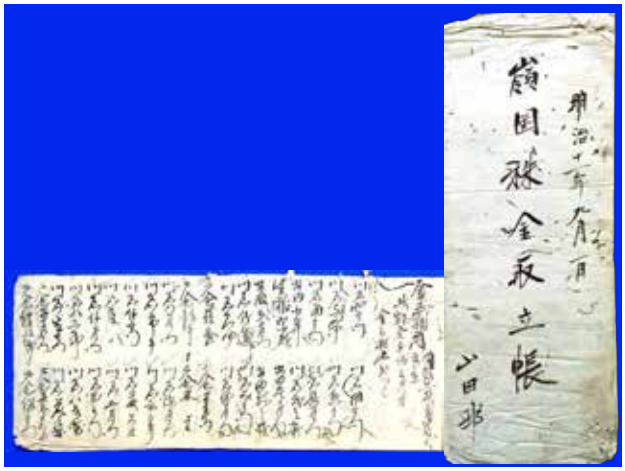


図 6　村ぐるみで嶺岡牧管理が行われていた事を示す文書

【文献】

Hardin, Garrett (1968) The Tragedy of the Commons, *Science*, 162 (3859), pp.1243-1248.

日暮晃一（2024）遺跡再生マネジメントと現地利用型再生の確立を，シンポジウム　嶺岡牧における木戸の階層と再生に向けて　要旨，嶺岡牧文化研究会，p.27.

Ostrom, Elinor（2005）*Understanding Institutional Diversity*, PRINCETON UNIVERSITY PRESS PRINCETON AND OXFORD, 355p

Peter Petersen（1979）Het Kleine Jenaplan, *Stichting uitgeverij doorbraak*,

SDG/ General Assembly（2019）*Accelerating the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development* , United Nations.

柴田義松・宮坂琇子訳（2005）ヴィゴツキー教育心理学講義，新読書社.

どのように教育者を養成したらよいか

佐藤　誠

坂東市文化財保護審議会委員

Ⅰ．はじめに

日本の小中学校や高等学校などの公教育における学習内容や指導方法は，文部科学省の告示する学習指導要領が唯一の法的根拠とされている。そのため，公立学校の教員は，初任者研修受講後，様々な研修を通してその内容の理解を図り，10 年ごとの改訂で新たに示される内容を踏まえて，日々の実践に生かすことが求められている。また，教科書もこの学習指導要領の内容に沿ったものでなければならず，文部科学省の検定に合格しなければ,学校現場での使用が認められない。

本稿では,「教育者を養成する」との観点から，学習指導要領の内容理解を踏まえて，実践において児童生徒を指導できる教育者の養成について考えてみたい。はじめに学習指導要領の変遷をたどることで，国がどのような視点から児童生徒の教育を進めてきたのかを概観する。その上で，現行の学習指導要領の内容の分析につなげ，児童生徒に持たせたい学力観について検討する。その際，本来的な意味における考える力（＝以後思考力とする）を育むために有効な教科である総合的な学習の時間の指導方法を通して，教育者の養成を考える。対象とする校種は，なるべく早くから思考力を身につけさせたいので，小学校とする（以下，小学校学習指導要領は学習指導要領とのみ記述する)。最後に,「嶺岡牧」を総合的な学習の時間の教材とした授業計画を策定することで，主題に迫りたい。

Ⅱ．学習指導要領について

学習指導要領は，1947 年に「手引き」という位置付けでスタートした。以後，約 10 年ごとに「改訂」と呼ばれる内容の見直しが行われ，現行の学習指導要領で７回の改訂を経たことになる。改訂作業は，各界の有識者から構成される中央教育審議会（教育部会）により，時代とともに刻々と変化し続ける社会情勢を踏まえて，答申として示される。この答申を基本方針として，より質の高い教育を目指して学習指導要領の改訂が行われる。

ここでは，上記の趣旨を踏まえて，現行の学習指導要領が編成されるまでを，総合的な学習の時間が登場する経緯を踏まえて，その変遷を大まかに辿ることとする。そのため，1968（昭和 43）年に改訂された学習指導要領より以前のものについては，発表の趣旨に直接関わらないためここでは割愛する。

1977(昭和 52)年改訂の学習指導要領(文部省 1977)では,「詰め込み教育」の見直しにより「ゆとり」という言葉が位置づけに示された。高度経済成長による様々な社会のひずみの中で，所謂,「受験戦争」や青少年の問題行動が顕在化してきたために，登場した言葉

図１　学習指導要領の変遷（文部科学省 H. P. より）

である。そのため，はじめて学習内容の削減が検討され，児童生徒の精神的な「ゆとり」についても意識されるようになった。

1989（平成元）年の改訂学習指導要領（文部省 1989）では，日本社会が週５日制導入へと進む中，公立学校も完全週５日制を受け入れることとなる。実質的な授業時数の削減が行われたために学力低下が懸念されたが，一方で青少年の問題行動は一向に改善されないことから「心の教育」に重点が置かれ，道徳教育の充実などが図られた。

1998（平成 10）年の改訂学習指導要領（文部省）では，学力問題や青少年の問題行動が深刻化したため，これらを包括的に捉え解決する概念として,「生きる力」が提唱された。「自ら学び考える力」を身につけることで，これらの諸問題の解決を目指したのである。同時に，児童生徒の学習を従来の「知識の詰め込み」から「思考力」重視へと転換を図り，指導内容の削減なども行われた。この時，横断的・総合的に課題学習に取り組む学習活動として「総合的な学習の時間」が新設された。さらに，児童生徒の学習状況の評価も，「観点別学習状況の評価」を取り入れ，単に正解を求めるだけではなく，思考過程や考え方を重視する方法へと変更された。

しかし，初めての「総合的な学習の時間」は，教師の指導経験の不足（教師自身が経験していない）や趣旨が十分に浸透しなかったことから，当初意図していた児童生徒の「ものの見方，考え方」を深める教育にはつながらないことが多かった。その上，この学習指導要領がスタートした翌 2003 年には，所謂，PISA ショックが起きた。この件はマスコミでも取り上げられることとなり,ゆとり世代などという言葉も生まれて，ちょっとした社会現象化する。そして，ゆとり教育は学力低下を招いたとの世論に押されて，児童生徒の思考力を深める教育はなおざりにされ，再び知識重視の教育へとシフトしていく。総合的な学習の時間も，このような風潮の中，教科指導の補習や学校裁量の時間に使われることも多くなり，本来の趣旨に沿った運用にならない場合もみられた。

2007（平成 19）年の改訂学習指導要領（文部科学省 2007）では，国語，算数・数学などの授業時間が増え，外国語活動を新設されるなど，知識重視の傾向は強くなった。そのため，総合的な学習の時間は週３時間から２時間へと削減された。小学校では，新たに導入された外国語活動が，総合的な学習の時間に充てられることもみられた。また，アクティブラーニングという学習方法が取り入れられたのもこの頃である。

以上，非常に簡単ではあるがに習指導要領の変遷から，児童生徒の学力観や総合的な学習の時間の推移を見た。「思考力」を育てたいという考えの一方で，知識重視の学習に比重が置かれてしまう傾向が看取できたかと思う。

Ⅲ．現行学習指導要領について

現行の学習指導要領（文部科学省 2016）は，2016（平成 28）年に改訂された。この特徴は，英語や道徳が教科化されたことやプログラミング教育が必修化されたことである。新教科が生まれたにもかかわらず，総時間数は変わらず，学習内容が増えている。なお，学習指導要領作成に向けての審議のまとめでは,「「ゆとり」か「詰め込み」かの二項対立を乗り越え，（略）「確かな学力」のバランスのとれた育成が重視される」としていた。児童生徒に身につけさせたい知識技能は増える一方で，思考力は育まなければならないという板挟みの状況が感じられる。文部科学省が示した改訂のポイントでも，「学びに向かう力，人間性など」,「知識及び技能」,「思考力，判断力，表現力」などの三つの力をバランスよく育むことを目指している。また，知識蓄積，思考力のバランスとともに，これらの学力を支えるためには「人間性」が必要なことも加えられている。

Ⅳ．総合的な学習の時間について

1998 年の改訂学習指導要領で新設された総合的な学習の時間は,「自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育むことを目指す教育課程の基準の改善の趣旨を実現するために」創設された。設定にあたって，教育課程上の位置づけには「学習活動が各教科の枠を超えたものであることなどから，各教科等のように学習指導要領に内容を規定しない」とし，一般の教科科目とは異なる「学習活動」として位置づけられた。そして,「具体的な学習活動の例として，小・中学校においては，①国際理解，情報，環境，福祉，健康などの横断的・総合的な課題に関する学習活動」や「③地域や学校の特色に応じた課題」が示された。初めて指導することになる学校現場では，課題設定から手探り状態であったため,独自にテーマを設定するというよりは,

この内容から課題が選択されて，学習活動がスタートしたところが多かった。その後，2015 年には，国連で SDGs が採択されると，多くの小中学校が環境をテーマに取り上げた。

この時間を有効に活用して，著しい成果をあげた学校も多数登場した。小中学生のもつ能力を十分引き出すことができれば，目を見張るような研究成果を挙げることができた。しかし，多くの教科指導を重視する学校現場では，総合的な学習の時間は軽視され，活動はパターン化し，児童生徒の思考力を深めるという活動にはなかなかつながらなかった。学校にとって自由に裁量できる都合のいい時間となることもあり，本来の趣旨が生かされた活動とならないことも多かった。そして，2008 年の改訂では，総合的な学習の時間の授業時間は，３時間から２時間へと削減されてしまった。

そのような状況の中，なぜここで，総合的な学習の時間を中心に据えたのかを述べたい。それは，この時間で育くむべき思考力を持たせることができれば，他の教科科目の指導や生活指導への応用もでき，教育者の養成に有効と考えたからである。そして，小学生にターゲットを絞ったのは，ここで提唱する思考力を身に付けるには，なるべく早い段階，小学生くらいから身につけておくことが，以後の学習活動に大きく影響すると考えるからである。

さて，学校の授業で学ぶということは，ほとんどの教科指導がそうであるように，記憶することが中心で，思考活動とはならない場合が多い。教科書を読み，内容を理解し，重要事項を覚えることがほとんどである。算数・数学などで問題が解けると思考したと錯覚してしまうが，これも既習した解法を当てはめて，正答を導き出しているにすぎず，思考とは言えない。これは記憶した結果もたらされたものである。

本来，思考するという活動は，領域や分野といった区別などなく，自由で，際限なく広がるものである。この活動を言葉で表すのは難しく，学習指導要領も，生きる力とか，確かな学力という，概念的な表現となっている。そして思考を具現化する行動として，クリティカルシンキングやアクティブラーニングといった学習方法が導入された。そのような工夫にも関わらず，児童生徒の思考力がうまく育たない状況に対して，文部科学省は危機感を持ち，学習指導要領が改訂されるたびに，生きる力や確かな学力を言い続けてきた。現行学習指導要領では，「主体的・対話的で深い学び」に基づいた，「「知識の質」の考え方」を提起している。このように，表現や指導方法はいろいろと変化しているが，文部科学省は最初に規定した思考力を児童生徒に育ませたいという点では一貫している。

それではなぜ思考力の育成に，総合的な学習の時間が適しているのか。現行学習指導要領の総合的な学習の時間の目標に掲げられた「(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし，自分で課題を立て，情報を集め，整理・分析して，まとめ・表現することができるようにする。」という文言に端的に示されている。児童生徒は，学校で教科科目においてはかなり高度な内容を学んでいる。しかし，実社会や実生活において，自分で問いを見いだし，課題を立てることはあまり経験がなく，苦手である。彼らは，いろいろな問題に対して，事前に教え込まれなければ解くことができないのである。課題を解決するために情報を集める場合でも，インターネットを使って集めることは得意であるが，現場で探したり，実物を見たりして，自分に必要な情報を集めることはできない。その点，総合的な学習の時間では，日常の自分の体験の中から問いを見いだし，課題を立てるためには五感を使って情報を集め，思考力をフルに活用させなければ活動できない。この場合，「五感を使って」とは，児童生徒が屋内外に存在する調査対象とする事象の中に身を置いて，観察したり，触れたりすることを意味し，こういった体験を通して情報を収集することである。ここでは，この能力を「観察力」と呼ぶ。

これらの学習活動において，児童生徒は，必要な情報のやりとりをしたり，共同で作業したりして自分たちの考えをまとめる。また，ゲストティーチャーや地域の人々から教えてもらったり，聞き取りをしたりしながら，自分の考えに自信を深めたり，修正を加えたりする。これらを繰り返すことで，より質の高い知識を得るとともに，コミュニケーション力も伸ばされる。

そして，児童は，観察によって得られた情報や，自ら調べた情報の中から必要となる部分を取捨選択し，論理的な筋道を立てて，結論を導き出す。これが構築力で，これら３つの力がバランスよく発揮されて，結論が導かれることで，思考力は育まれると考える。

教師は，これらの学習活動で，児童生徒が問いを模索し，論理的な筋道を立てるために思考しているときに，彼らの行動や表情を観察しながら，適切なタイミングを見計らって，的確なアドバイスをしなければな

らない。その際，教師は答えを教えるのではなく，解決に必要なデータの集め方や，考えの道筋を立てるためにどんなアプローチをすべきかをアドバイスする。ここが総合的な学習の時間における教師の指導の核心的な部分であり，繰り返し指導することで教師の指導力は向上する。適切なタイミングで的確なアドバイスができることをサポート力と呼ぶ。これらの力を身につけることが教育者の養成になると考える。

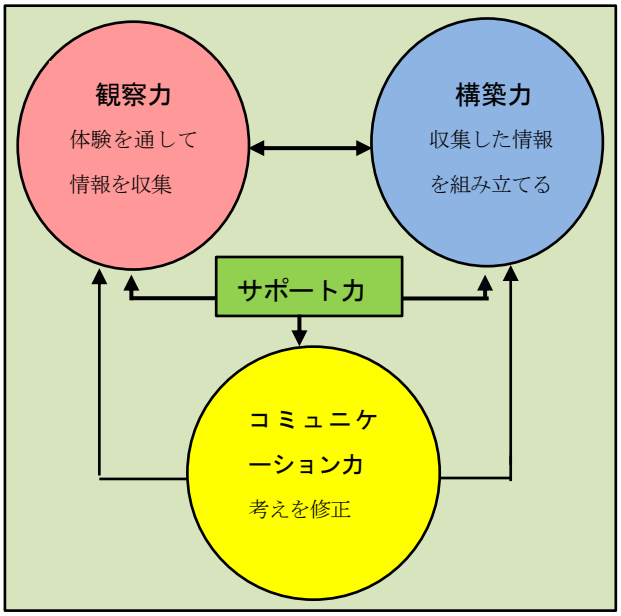


図２　児童の思考力イメージ

Ⅴ．嶺丘牧を教材化する

嶺丘牧を教材化することは，もう一つ教育効果が期待できる。2008 年改訂の学習指導要領では，「伝統と文化の尊重，それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛すること」が示された。日本の伝統と文化，地域社会や我が国に対する愛情を育みたいという考え方は現行学習指導要領でも，引き継がれている。小学校学習指導要領社会編には，「地域社会に対する誇りと愛情，地域社会の一員としての自覚，我が国の国土と歴史に対する愛情」などの文言が記されている。

現実的には，学習指導要領には，このような方針が示されているが，多くの児童の地域社会の学習は，教科書や副読本を読んだり，教師の説明を受けたりして学ぶことが多く，他の教科科目の学びと変わらない。そのため，知識として知ってはいても，実物を見ても気づかず，身近な存在として実感することもあまりないので，愛情まで感じることは難しいのである。しかし，総合的な学習の時間の活動を通して，現地を訪れ，自分の目で見て，時には触れて調査することができれば，自然と実感が湧き，愛着の感情も生まれると考えられる。

さて，嶺丘牧であるが，南房総地域に広がる広大で貴重な遺跡である。これを各クラスや学校レベルの教材として学習活動を行うにはもったいない。なるべく多くの児童の教材とすべきであって，そのためには，教育委員会が中心になって進めるべきである。小学校の教育課程は，学校単位で作成しているが，その骨子となる学校目標は，市の教育目標に沿ったものであり，最終的に教育委員会の了解がなければ実行に移すことができない。このような学習活動においては，教育委員会が積極的にかかわり，さまざまな施設の協力を得ながら，全市的に取り組むべきである。

総合的な学習の時間の実践を計画してみよう。鴨川市内すべての小学校に対して，統一テーマとして「嶺岡学の学修」（仮称）を設定し，指導計画を立案する。この場合の基本的な枠組みは，「総合的な学習の時間」として，３学年～６学年までの４か年を通して，嶺岡地域を多角的多面的に継続して調査研究するような学習活動としたい。

研究テーマは，毎年，各学校の学年ごとに設定し，年度内完結とする。年間の学習計画には，必ず１回は現地調査を取り入れることを必修事項とし，それ以外の授業の内容や総時間数，実践する時期は，各学校の裁量とする。授業時間は，まとめて集中的に行ってもよいし，夏季休業や冬季休業といった長期休業中の活用も可能としたい。

教育委員会は，各校の担当者１名以上に事前研修を行い，担当者は帰校後に校内研修ですべての担当者に伝達するようにする。指導方法やその内容については参加校が共有できるようにする。この学習活動では，教師は運営しやすく，なるべく負担にならないような計画にしたい。また，指導方法もある程度はマニュアル化し，教師による指導のばらつきは最小限にして，一定の教育効果が保障できる内容としたい。

計画の素案が出来上がったら，学校で研修会を行い，活動の目的が果たせるかどうかを教師同士で話し合う。特に，観察力やコミュニケーション力をみとるポイントは必ず組み込んだ計画を作ることとする。計画作成時には，教師は必ず事前に現地に赴き，児童に行わせたい学習活動を思考する。児童の興味関心を感じる場面はどこか，観察力を育む活動ではどこに着目すべき

か，コミュニケーション力を伸ばすにはどんな場が必要なのかを検討しておく。指導者自身が実感できないような計画では，児童が思考力を使って知る喜びを感じたり，地域に対して愛情まで感じたりするような学習活動にはならない。

教育委員会は，児童が見学する際にわかりやすい説明版などを現地に設置し，授業担当者から要望があれば，空き校舎や退職教師などの人材も活用できるように準備して，授業が円滑に進められるようにバックアップ体制を整えておく。

以下は，このことを踏まえて，児童の活動と何を目指すのかを簡潔にまとめたものである。雑駁な内容であるが，他地域の人間から見た嶺岡牧の活用方法である。たたき台くらいにはなるかと思う。なお，学年配当などは，他教科の授業進度との兼ね合いに配慮しつつ，児童の発達段階や各学校の実態等を踏まえて考えた。最終的に，児童が楽しく，実感を持った理解ができるような学習計画へとつながればよい。

３学年は，「嶺岡牧」を知る入り口の授業である。まず自分の住んでいる地域の特色をつかませたい。そのために，「道の駅」に行って，児童は地域の特色を最もよく表している「お土産探し」活動をさせたい。南房総地域には，多くの道の駅があるので，対象は鴨川市内だけでなく，隣接する地域まで拡大して考えてもよい。お土産に選んだ理由を考えさせるとともに，地域の地形や産業の特色などもとらえられるとよい。鯨肉を挙げる児童がいたら，捕鯨の是非や環境問題にまで学習内容を広げてみてもいいだろう。

４～５学年では，米づくりや地域に伝わる食べ物を作る活動を取り入れたい。嶺岡地域の米作りは，大部分が平地の水田で作られるが，大山千枚田のように丘陵地に作られる米もある。これらの立地の違いや米づくりの工夫などに着目させたい。また，地域に残る郷土食づくりなどもいい教材である。チッコカタメタノを利用した料理づくりを実践するのも面白いと思う。“嶺岡牧を知って活用を考える会”には，チッコカタメタノ料理をはじめ，多くの伝統食レシピの報告が蓄積されている。会員にゲストティーチャーとして，料理作りの指導を依頼することもできるであろう。

図３　児童の調理の様子（GT とともに）

６学年では，酪農について着目させたい。嶺岡が酪農の最先端地域であったことを，残された史跡や資料館の見学を通して探らせたい。そして，現在に至るまでどのように酪農が続いてきたのかを調べさせたい。また，道徳の内容も加味して，命と食についても考えさせることができる。

さらに，４年間の活動をまとめて新聞にしたり，将来の嶺岡地域の姿を未来新聞として作成したりするのも面白いだろう。

その他には，長期休業中の課題として，児童が訪れやすい史跡や施設を４～５か所ほど選定して，巡見させることもやってみたい。スタンプラリー形式にしてもいいが，訪れた場所については必ず感想を書かせるようにして（写真まで添付できればいいが），絵地図にまとめさせてもよい。文字で「まとめる」という活動があると，児童はポイントとなる部分を探そうとして観察するし，メモを取ろうとする。思考力を働かせる絶好の機会である。また，この活動では（３学年のお土産探しでも同様であるが），保護者と一緒に行動する活動にしたい。子どもの安全上の問題もあるが，子どもと一緒に保護者が行動することで，保護者も巡見場所に関心を持つことがある。保護者に，嶺岡牧のサポーターになってもらうことも期待できる。

さらに，“嶺岡牧を知って活用を考える会”のもつ多くのレシピの中から，可能な料理を学校給食で提供することができれば，一層，児童は嶺岡牧に対して興味を持つであろう。文部科学省も，給食の地産地消は奨励しており，郷土料理の提供も伝統的な食文化の継承につながる活動と考えている。ぜひ，実現させてもらいたいことである。

これらの活動は，児童が居住する地域の歴史や文化に誇りをもたせることにつながり，明日を創る人材へと育まれることになるであろう。

Ⅵ．教育者を養成する

これまで述べたように，嶺岡牧は教材の宝庫である。

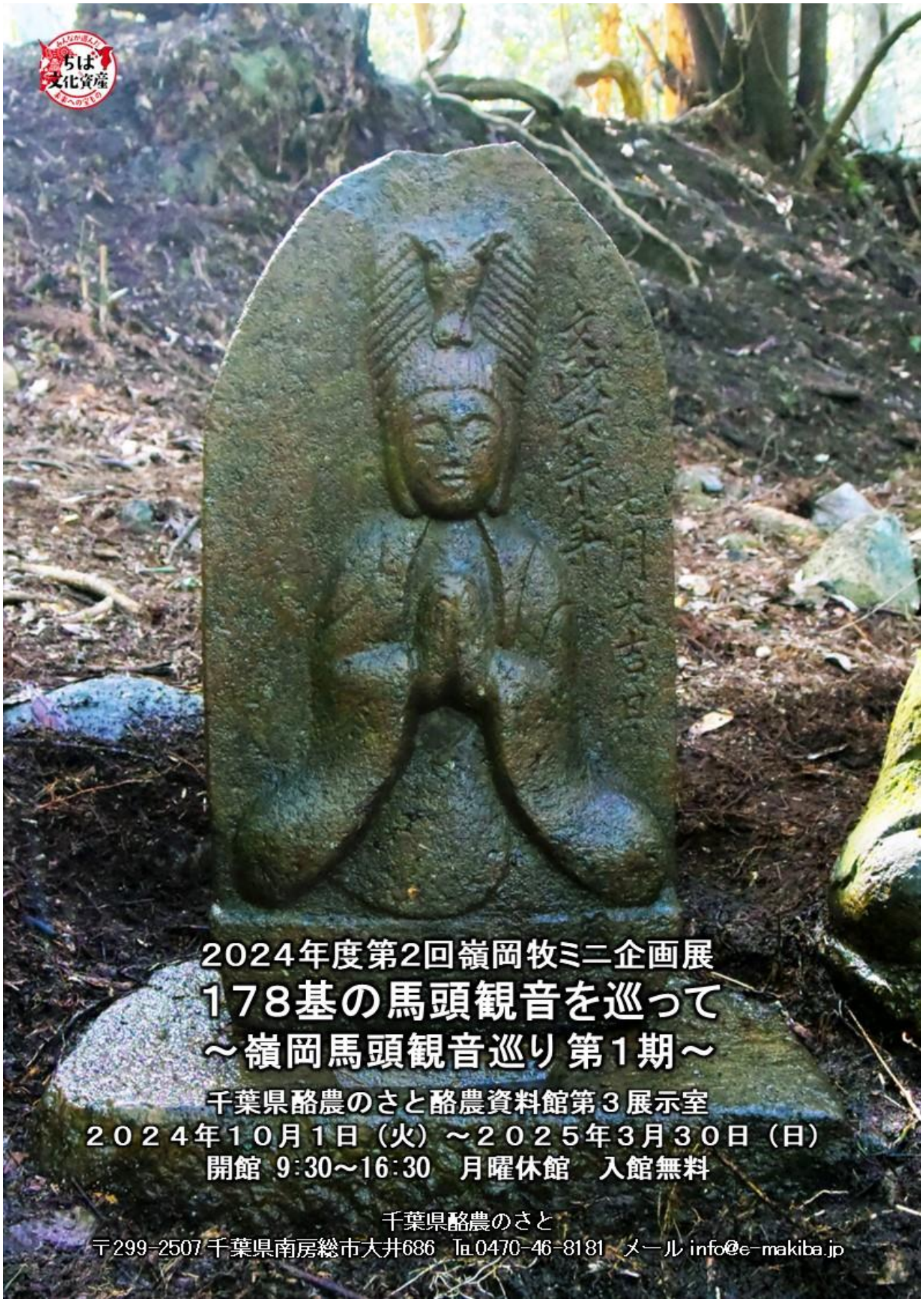
教師は，必ず児童が興味関心を持って取り組める教材とすべきであるが，現実的には，嶺岡牧のいろいろな可能性が知られていないようである。“嶺岡牧を知って活用を考える会”の研究成果や，報告会に参加して，教材化できそうなものについては，積極的に取り入れるべきである。その際の教材化のポイントは，自分が関心を持った点や疑問に感じた点を，児童にも感じさせたいと考えて教材にすればいいだけである。教師自身が面白さを感じないのに児童に求めるのは無理なことである。

学習活動では，児童が導き出した答えに，教師は「なぜ？」の問いかけを忘れず，返答が少なくても必ず何度か応答を繰り返すようにして，対話がつながるように努めたい。言葉のやりとりは，お互いの理解を深めるとともに，信頼感も生まれる。そのためにも，教師は的確なアドバイスができるよう，事前に現地を訪れ，体験し，自ら問いを見いだして，思考しておくべきである。この経験の蓄積が，児童との「主体的・対話的で深い学び」につながり，観察力やコミュニケーション力を高めることにまで発展するであろう。児童に思考力を持たせる活動を通して，教師自身もこれらの力を向上させ，教育者として成長していくことになると考えている。

【文献】

文部省（1977）小学校学習指導要領
文部省（1989）小学校学習指導要領
文部省（1998）小学校学習指導要領
文部科学省（2007）小学校学習指導要領（平成 20 年告示）
文部科学省（2016）小学校学習指導要領（平成 29 年告示）

親子で地域食づくり


ちば文化資産
2024年度第2回嶺岡牧ミニ企画展
178基の馬頭観音を巡って
～嶺岡馬頭観音巡り第1期～
千葉県酪農のさと酪農資料館第３展示室
２０２４年１０月１日（火）～２０２５年３月３０日（日）
開館 9:30～16:30　月曜休館　入館無料
千葉県酪農のさと
〒299-2507 千葉県南房総市大井686　TEL 0470-46-8181　メール info@e-makiba.jp

178基の馬頭観音を巡って
―嶺岡馬頭観音巡り 第1期―

2021年9月から2024年5月まで，1ヶ月おきに計17回，嶺岡牧周辺の馬頭観音を巡った。巡った馬頭観音は178基。嶺岡に産する柔らかい蛇紋岩や凝灰質砂岩を用い，嶺岡型式の馬頭観音を彫っており，産地から消費地までの動きを捉えることができる。

そして，それぞれの馬頭観音に込められている思いを，現地に立って感じることとした。

第 1 番馬頭観音

第 2 番馬頭観音

第 3 番馬頭観音

第 5 番馬頭観音

第 6 番馬頭観音

第 7 番馬頭観音

第 9 番馬頭観音

第 12 番馬頭観音

第 13 番馬頭観音

第 16 番馬頭観音

第 17 番馬頭観音

第 18 番馬頭観音

第 19 番馬頭観音

第 21 番馬頭観音

第 23 番馬頭観音

第 24 番馬頭観音

第 30 番馬頭観音⇒牛大日

第 31 番馬頭観音

第 32 番馬頭観音⇒牛大日

第 36 番馬頭観音

第 37 番馬頭観音

第 38 番馬頭観音

第 38 番馬頭観音

第 50 番馬頭観音

第 52 番馬頭観音

第 54 番馬頭観音

第 64 番馬頭観音

第 66 番馬頭観音

第 67 番馬頭観音

第 68 番馬頭観音

第 70 番馬頭観音

第 72 番馬頭観音

第 81 番馬頭観音

第 105 番馬頭観音

第 106 番馬頭観音

第127番馬頭観音

第136番馬頭観音

第147番馬頭観音

第151番馬頭観音

第 152 番馬頭観音

第 154 番馬頭観音

第 171 番馬頭観音

第 172 番馬頭観音

千葉県酪農のさと嶺岡牧講演会　2024 年度第 2 回　要旨
嶺岡牧地域を元気にする教育とは
～世界遺産を超える嶺岡牧を伝える人材の育成～
ミニ企画展
2025 年 2 月 24 日発行
編集・制作　NPO 法人エコロジー・アーキスケープ
発行　千葉県酪農のさと