

# 歴史文化遺産を題材とした ESD における価値の内在化

河野晋也

(大分大学大学院 教育学研究科)

平嶋拓人

(大分大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻)

中澤静男

(奈良教育大学 ESD・SDGs センター)

## Internalization of values in ESD using historical and cultural heritage as teaching materials

Shinya KONO

(Graduate School of Education, Oita University)

Takuto HIRASHIMA

(Graduate School of Education, Oita University)

Shizuo NAKAZAWA

(Center for ESD and SDGs, Nara University of Education)

**要旨：**歴史文化遺産を題材とした ESD においては、学習者が歴史文化遺産の価値を内在化できるよう、学習をデザインしていくことが求められる。対象の価値を真に理解している熟達者と呼ばれる人たちの振る舞いからは、初学者と比べて見えているものが異なっているかのように感じることがある。J.J. ギブソンの情報ピックアップ理論によれば、彼らは対象から得る情報を解釈したり処理することに長けているわけではなく、もともと対象が持つアフォーダンス（意味や価値）を適切に知覚し、利用することができるという。本稿では、価値を真に理解し、内在化した状態を、対象のアフォーダンスを利用できることと考え、それまで知覚できていなかったアフォーダンスを知覚できるようになることを ESD の学びであるとした。この知覚を促す手立てを整理し、大分県臼杵市にある臼杵石仏を題材とした単元構想を示した。

**キーワード：**持続可能な開発のための教育 ESD (Education for Sustainable Development)

歴史文化遺産 historical and cultural heritage

アフォーダンス affordance

## 1. はじめに

文化財とは、長い歴史の中で生まれ、今日まで守り伝えられてきた貴重な国民的財産である。国内においては、重要なものは国宝・重要文化財・史跡・名勝・天然記念物等として指定、選定、登録されている。また UNESCO は、顕著な普遍的価値を持つものを「世界の文化遺産及び自然遺産の保護に関する条約」（世界遺産条約）に基づいて世界遺産として登録し、その保護・保全を図っている。ESD で活用される文化財は有形のものに限らず、演劇、音楽、工芸技術など歴史上または芸術上価値の高い「無形文化財」も含まれる。

現在の学習指導要領においては、「総合的な学習の時間」で設定する探究課題の例として、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、②児童の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じ

た課題の3つが例示されている。文部科学省（2021：67）では、このうち③地域や学校の特質に応じた課題について、「地域の伝統、文化、行事、生活習慣、経済、産業などに関わる、各地域や各学校に固有な生活上の諸課題のことである。そのいずれもが、よりよい郷土の創造に関わる課題である。地域社会に生きるすべての人が、その地域ならではのよさに気づき、問題点を自分のこととして受け止めるとともに、日々の生活の中で自己の生き方との関わりで考え続け、よりよい解決を目指して行動することが望まれる」と述べている。こうした例示を踏まえ、各学校で目標を設定する総合的な学習の時間においては、従来から地域の伝統文化や文化財を題材とした実践が構想・実践されてきた。中でも、世界遺産を保持する自治体にある学校では、世界遺産教育として実施されることも多い。

世界遺産教育の実践を数多く重ねてきた大西（2014：169）は、「世界遺産教育は世界遺産をツールとした持続

発展教育」と述べつつ、「その取り組みが何を教材化したかという新奇性といったレベルで終わってしまっており、真に有効な学習方法について検討することはほとんど行われていない」という。今一度、何をねらいとすることが世界遺産をはじめとする歴史文化遺産を題材とした ESD と言えるのか、明確に示しておく必要がある。

田淵（2011：29）は世界遺産学習を通した ESD において目指す学習者の姿を「対象の価値を真に理解すれば、対象に対する振る舞い方も自ずから違ってくる。重要で必要なことは、世界遺産や地域の文化遺産の価値が内面化されているか否である」と述べた。ESD は「新たな価値観や行動等の変容をもたらし、もって持続可能な社会を実現していくことを目指して行う学習・教育活動」のことである。地域の歴史文化遺産を題材とした実践においても、価値の内在化を促すような学習デザインが求められる。地域の歴史文化遺産について自らその価値、すばらしさを受け止められるようになり、その上で、他者に発信するなど次世代に引き継ぐための行動化がなされていくことが望ましい。ただ受け継ぐという行動だけに注目が集められてしまうと、学びの形骸化がすすむ恐れがある。

では、どのような姿を「価値を真に理解」し、「価値が内在化」したということができるのか。歴史文化遺産の良さについて知識を獲得することとどのように異なるのか。これを明らかにすることが、歴史文化遺産を題材とした ESD 実践の質の向上につながると考える。そこで、本稿においては、まず歴史文化遺産を題材とした ESD について世界遺産教育における研究を踏まえて概観するとともに、価値の内在化に至らないことがなぜ課題と言えるのかを整理する。3 章では、価値の内在化とはどのような学習者の状況を指すのかを J.J. ギブソンが提唱する情報ピックアップ理論を援用して論じ、価値の内在化を促す手立てを論じる。最後に、4 章において情報ピックアップ理論に基づいて単元構想を作成し、学習者が価値を知覚する過程やそのための学習デザインを示す。

## 2. 価値の内在化

### 2.1. 世界遺産教育と ESD

世界遺産教育とは、菊池（2018：48）によれば、「世界遺産の価値に気づき、大切に保存しようとする態度、未来に伝える義務があるという当事者意識、そのために何ができるかという実践的な意識や技術など」を学ぶ統合的な教育であり、また田淵（2011）は、世界遺産教育は、世界遺産登録されているか否かに関わらず、地域の歴史文化遺産、豊かな自然環境を扱って実践することができると述べている。さらに、國竹（2017：23）は、『『世界遺産教育』は、世界遺産の有無に関わらず、世界全体で行われるべき教育』と述べて世界遺産教育と ESD とを接合しようとしている。地域の歴史文化遺産を題材とする ESD について検討する上でも、世界遺産教育における知

見を援用することは意義のあることと考える。

田淵・中澤（2007：60）は、世界遺産教育を「世界遺産についての知識を与えるものではない。世界遺産の価値に気づき、大切に保存しようとする態度、未来に伝える義務があるという責任感、そのために何ができるかという実践的なスキルなど、トータルな教育」を目指すものとして、「世界遺産についての教育」「世界遺産のための教育」「世界遺産を通した教育」という 3 つに分類した。

このうち、世界遺産についての教育は、①世界遺産についての知識やその価値への気づき、②世界遺産をめぐる問題点についての理解、③サイト内の住民の生活についての理解が主題となる。また、歴史文化遺産の価値に気づき、それをどのように守り受け継いでいくかということを考えていく学びが、世界遺産に接する態度に焦点を当てた、世界遺産のための教育である。さらに、世界遺産を通した教育においては、世界遺産を切り口にして、国際理解教育、平和教育、人権教育、環境教育などに迫っていく。負の遺産や危機遺産などを活用したり、地域の歴史文化遺産に込められた人々の願いや思いを感じたりしながら、よりよい社会の在り方を学ぶものと述べている。

3 つの世界遺産学習は、いずれもが重要な世界遺産教育のあり方であり、相互補完的なものであって、優劣をつけるようなものではない。しかし、ESD の題材として歴史文化遺産を扱う上では、世界遺産を通した教育に至るよう学習をデザインしていくことが望ましいと考える。最終的に目指すべきは、題材とした身近な地域の歴史文化遺産を見る目を育てることに留まらず、多様な地域・国において育まれてきた文化や伝統に対する見方の変容である。こうした学びをデザインしていくためには、地域の世界遺産、歴史文化遺産のすばらしさやかけがえのなさに終始して、「地域自慢の地域埋没主義（田淵・中澤、2007：61）」に至ることは避け、歴史文化遺産の背景にある顕著で普遍的な価値に目を向けていくことが不可欠である。

### 2.2. 世界遺産教育と ESD

価値の内在化がすすんでいない状態というのは、歴史文化遺産そのものにだけ目が向いていたり、表層的な知識としてその価値を知っている程度の状態であり、歴史文化遺産の背景にある価値について本質的な理解に及んでいない状態といえよう。価値の内在化がすすんでいなければ、歴史文化遺産を保護・保全するための行動も持続可能な社会形成に貢献するものとはならない場合がある。

世界遺産教育の実践を概観すると、保護・保全するために外部に発信するという学習展開を多く目にする。遺産の価値や喪失する危機に気付いた子ども達が、何とかしたいと考えて行動に移したりすることは、ESD の在り方として望ましい姿の一つである。一度失われた歴史文化遺産は二度と元に戻すことはできないものであり、その保護・保全は、現代世代の我々が担う重要な責務である。

しかし、歴史文化遺産について多くの人に知ってもらい訪れてもらうことが、必ずしも保護・保全に役立つというわけではない。例えば、魅力が広く外部に発信された結果、オーバーツーリズムの影響を受けてその価値や魅力が損なわれてきた歴史文化遺産、自然遺産も数多くある。子ども達が歴史文化遺産を未来に受け継ぐと発信すればするほど、歴史文化遺産を危機に追いやるという可能性もありうるということである。あくまで目的は歴史文化遺産とそれを含めた価値を保護・保全できる社会の形成であり、観光地化はその手立てのひとつにすぎない。

こうした事態は、歴史文化遺産の価値を経済的な側面からのみ捉えてしまう場合に生じることが多い。たしかに地域の活性化は、持続可能な地域を考える上で重要な課題である。特に過疎化・高齢化・少子化などの問題が深刻化する地方都市では、地域振興や活性化のために子ども達に大きな期待が寄せられ、実際に子ども達が地域振興や活性化に貢献する事例は多い（藤岡、2007）。地域の担い手がいなくなれば、価値ある歴史文化遺産や伝統文化の担い手はいなくなり、喪失されていく。

現在では、地域の活性化と言えばSDGsとセットで語られることも多く、自治体も盛んにそれぞれの地域にある資源を活用しようとしている。しかし、SDGsは経済・環境・社会のバランスの取れた開発と、統合的な問題解決を前提としており、特定のゴールを選択・焦点化して取り組むという性質のものではない。SDG11 持続可能な都市づくりの推進のみを看板として掲げて、地域の活性化を目指すこと、経済的な振興のみを目指すことが、持続可能な社会の形成とイコールであるわけではない。

「未来に受け継ぐ方法」を考えることを目的化してしまうと、歴史文化遺産の価値に深く関わっていくことは難しい。どのような良さやかけがえのなさに出合わせていくのか、授業者による丁寧な教材研究が不可欠であろう。

## 2.3. 価値の内在化の必要性

歴史文化遺産の価値は多様なものであり、観光資源として受け止めることも、それを守り育んできたという持続可能性として受け止めることもできる。多くの歴史文化遺産が現代まで保護・保全されてきたのは、その周辺環境によるところが大きい。さらに多様な受け止め方が可能となる。周辺環境とは、直接的間接的に歴史文化遺産に影響を与える様々な人・もの・ことが含まれる。例えば、祐岡（2021）は大牟田市教育委員会が発行する社会科副教材『わたしたちのおおむた』（小学校3、4年）について報告しており、そこでは地域の人がどのように近代化遺産の保存に取り組んでいるかを学ぶ機会があることを報告している。大島（2010：119）は、観光教育とESDとの関連について、「観光の持続性や観光資源の持続的活用の在り方を地域の文脈に沿って考えることを提供するだけでなく、持続可能な観光のために消費者＝

観光客（ゲスト）として、また観光の受け入れ側（ホスト）としてどのような行動がとれるか、という責任を持った行動がとれる市民の養成」が重要であると指摘している。また長谷川（2010：26）は、「世界遺産の持続可能性は、遺産の保存、住民等の関係者の福利、世界遺産に係る経済活動（観光等）の3つの調和の上に成り立っている」と述べた。歴史文化遺産そのものに焦点化するだけではなく、それを守り育んできた周辺環境のなかにも、価値を見出し、持続可能な社会を構築することを目的とした学習デザインを作っていくことが望ましい。

## 3. 価値の内在化とは

### 3.1. 価値観の変容

歴史文化遺産を未来に受け継ぐための行動化を考える際に重要なのは、どのような経緯でその行動に至ったのかということであり、どのような価値を見出してその行動が選択されたのか、という点である。価値の内在化がすすんでいなくとも、表層の知識を得ることで保護・保全の方法を検討し始めるということはありうる。また経済のみを重視する価値観を持った人が地域の活性化と歴史文化遺産の観光資源化を目指す取組と、真に歴史文化遺産やその周辺環境が持つ価値を知る人が保護・保全のために歴史文化遺産について外部に発信する取組とを、明確に区別することは難しい。そのため、本研究の問いである「価値の内在化とはどのような状態をいうのか」という点を明らかにしていく必要がある。

価値や価値観は外部からは見えにくいものであり、どのような変容が起きているかを明確に知ることは難しい。一方で、価値観は人がものごとをどのように捉えているかという認識に表れるものである。つまり、価値観の変容は、どのようにものごとを捉えているかという認識の変容としてうかがい知ることができる。価値観の変容に伴って認識が変容していくものであるとするならば、ものごとの捉え方が変わることによって、価値観も変容していくものであると考えることもできる。ただし、認識が変容したとしても、内在化することなく一時的であったり授業の場面でしか活用されない認識という可能性もある。

河野（2023）は、この点に着目し、深い知識の再構築を促すことによって、価値観の変容の契機が生じると考えた。学習科学の分野において diSessa らが主張する断片的知識論は、人が何かの事象に出会ったときに、保持している無数の p-prims（断片的知識）を呼び出し、信頼することによって知識構築がなされるとする考え方である。同じ事象に出会ったとしても人によって呼び出される p-prims は異なる。それは、個々の p-prim の「呼び出しの優先度」「信頼性の優先度」が人によって異なるからである。授業を通して新たな認識に至ったとしても、呼び出しの優先度が高まっていなければ、認識の変容は一時的なものに留まり、別の場面では同様の p-prim を呼び



出すことはできない。河野はこの点に着目し、持続可能性に関する p-prims の呼び出しの優先度、信頼性の優先度が高まった状態を、価値観の変容であるとした。

歴史文化遺産を前にして、その価値に関わる p-prims を呼び出し、信頼して活用することができるならば、その人は価値を真に理解している状態、つまり内在化させている状態であるといえるだろう。河野は信頼性の優先度は、繰り返し p-prims を呼び出していくことによって、定着していくものと述べている。一方で、呼び出しの優先度については、どのように向上していくのか、また無数にある p-prims の中から選出し呼び出すプロセスについては、論じていない。

### 3.2. アフォーダンスの知覚

その道に通じている人というのは、そうでない人と比べて見えているものが違うように感じることもある。例えば、イキの良い魚を見極めることは、毎日魚を扱っている漁師や魚屋の人にとっては簡単なことであるが、普段魚に関わることが少ない人には難しい。ここで重要なことは、いくら「イキのよさ」についての食品の科学の知識を学んだとしても、イキのよさを見極めるワザはすぐに身に付かないということである。河岸や海辺に行って毎日イキのいい魚を見ていれば、おのずとそれを識別できるようになる（佐々木 2008：99）。これは、河野が述べていた繰り返し p-prims を呼び出すことによって、信頼性の優先度が向上するプロセスを説明する例といえよう。歴史文化遺産の価値についても同様のことが言える。河野（2017：66）では、東大寺周辺のフィールドワークをしている際に、何気なく石に腰を下ろした子どもに、案内者であるボランティアガイドがすぐに立ち上がるよう注意をしたというエピソードが紹介されている。周辺は大切な遺産が数多く残っている地域であり、何の変哲もない石であったとしても、当時の人の思いがこもった石や碑であるかもしれない。ガイドは、そういった p-prims を呼び出すことができおり、石の意味や価値を感じ取るために、それらの石に腰をおろすということが望ましい行動ではないという価値判断を行っているといえる。知識量や保有する概念に差はあるものの、子ども達も奈良市で生まれ育った小学生であり、フィールドワーク中にも鎌倉時代の瓦がそこら中に落ちている様子などを見ており、貴重なものが一帯に散見されることについてガイドからの話を聞いて知っているが、それでも腰を下ろすべきではないという判断には至っていない。これらのエピソードからわかることは、同じものを見ていても、熟達者と初学者では対象から受け止めている“情報”が異なるということである。また知識や概念を持っていれば意味や価値を感じ取れるわけではないということでもある。

アメリカの心理学者である J.J. ギブソンは、この第六感の働きとも言えそうな熟達者のワザについて研究した。ギブソン（2011：2）は、周辺環境の中にある対象の生

態学的情報<sup>1)</sup>（以下、“情報”）を検知（ピックアップ）することによって知覚すると考える。ギブソンによれば、地上環境、動物環境、文化環境は様々な“情報”を発信しており、人を含めた動物はその“情報”を特定し、ピックアップし、対象が持つ意味や価値を活用することができる。“情報”によって特定される「環境が我々に提供するもの」「環境が備えているもの」、つまり対象が保有する意味や価値をアフォーダンスと名付けた。ヒトは環境からアフォード（与える、提供する）されることで、ものの価値や意味に気付き、利用することができるようになる（ギブソン、2011：328）。

一般的に、知覚のプロセスは、刺激を感覚器が受け止め、脳が処理して意味や価値を創り出すとされている（佐々木、2008：77）。つまり、伝統的な知覚モデルにおいて、意味や価値は周辺環境に内在するわけではなく、意味や価値は私たちが、自ら創り出すものである。このプロセスにもとづいて、意味や価値を見出すには、内面にある概念と照らし合わせたり試行錯誤するという過程、つまり思考を伴うことが不可欠である。しかし、熟達者は、多様に変化する周辺環境であっても高度なパフォーマンスを維持することができる。また、状況に合わせた柔軟な対応が可能である。佐々木（2008：68）は熟達した者の行為を次のような例で表現している。

たとえば東京の新宿や渋谷の日曜日、歩行者用に開放された車道やデパートの雑踏の中などでは、疲れはてた子どもや大人がいろいろなところに腰を下ろしている。（中略）多様な「座るところ」を人々は柔軟に見つけ出している。

初めて訪れた場所であったとしても、そこに椅子がなかったとしても、私たちは多様な状況に、柔軟に対応して、座る場所を見つけ出すことができている。そのときに「ここは座れるだろうか」などと、これまでに座ったことのある場所の記憶（概念）に照らし合わせて思考することはない（倫理的に座ってよい場所かどうかを思考することはあるかもしれないが、この場合は物理的に腰を掛ける環境があるかどうかという思考に限定している）。我々が生活の中で常時行っている選択や判断の多くはこうした思考を伴わない自動化されているものである。私たちは状況が変わっても、初めて経験するような場面でも、一つ一つ状況を事細かに分析することなく、ある程度スムーズに、行為を選択することができる。

このように動物や人が、多様な環境に柔軟に対応して、適切な行為を選択できる理由について、ギブソンは「刺激を処理して脳が意味を創り出すのではなく、周辺環境にはもともと意味（アフォーダンス）が備わっていて、それを知覚し活用している」と考えた。周辺環境が持つ意味や価値を、私たちが受け取り、取り入れることで行為が可能となるということである。世界からの刺激を処理

して脳が「意味をつくる」とする従来の情報処理理論に対して、世界にある意味をそのまま利用する知覚モデルは「情報ピックアップ（抽出）」理論と呼ばれる（佐々木、2008：79）。ただし、その意味や価値を受け取り、取り入れ、活用できるかどうかは、その人次第であり、人によってどのような行為を選択するかは異なる。

アフォーダンスの考え方は、持続可能な社会の担い手が、どのように持続可能性に関する p-prims を呼び出すことができるのかを説明する上で有用である。また、どのように多様性に富み、変化の激しい日常生活において、柔軟に持続可能性に関わる行為を選択することができるのか、を理解することに役立つ。周辺環境には数限りない意味や価値がある。持続可能な社会の担い手と呼ばれる人が、柔軟かつ状況に即した適切な行為を選択することができるのは、環境の中にある無数の情報や価値の中から持続可能性に関わるものをピックアップし、それを内面に取り入れ、活用することで行為を行っていると考えられる。例えば、上述したガイドと小学生のエピソードは、東大寺周辺にある石から、それぞれ異なる情報をピックアップし、異なる意味や価値を知覚している。このガイドは、東大寺周辺の石にだけこのような特別な見方をしているわけではないだろう。場所や時間が変わっても、あるいは石でなくとも、何らかの一貫性を持って、歴史文化遺産に接しているはずである。そうであれば、このガイドは、初学者には捉えられない歴史文化遺産に関するアフォーダンス（意味や価値）を知覚できる状態、取り入れている状態にある。価値が内在化しているとは、このように、歴史文化遺産が持つ意味や価値にアクセスできる状態にあること、持続可能性に関する価値を知覚できる状態にあると考えることができる。

### 3.3. 価値の内在化をすすめる

どうすれば、人は歴史文化遺産が持つ意味や価値にアクセスできる状態へと変化していくのか。佐々木（2015：96）は、人の発達とは知識を蓄えることなく、環境に触れて「身体」のふるまいをより洗練されたものにし、多くの奥深い環境の意味に触れることができるようにしてゆくことであると述べている。その上で、環境の意味に触れていくためには、持続的な環境との関わりが必要である。

（著者は）知覚のシステムが働くためには、なによりもそれが持続して環境と接触していることが必要であると言った。短い時間では知覚のシステムは情報を得るための活動を十分にできない。身体は持続して環境と関わることで初めてそこにある情報に触れることができる。ギブソンはこのように知覚のシステムと情報とが持続して接触することを「認識（コグニション）」とよんだ。認識は環境と生きものとの接点で起こっていることなのである。（佐々木、2008：131-132）

直接関わる経験が必要であるということは、アフォーダンスの知覚をすすめる手立ては、誰かが感じ取った意味や価値を伝達するというような間接的な方法ではないということである。他者が気付いて代わりに教えてあげたとしても、情報をピックアップする過程を経験していなければ、アフォーダンスの知覚には至らず、価値の内在化はすすまない。他者から伝えられる事柄は、対象が持つ無数のアフォーダンスの中から他者なりの知覚の方法で切り取ったに過ぎず、それを伝え聞いたところで、自らの身体ふるまいが洗練されることにはならないであろう。他者の知覚の様子をモデルとして捉え、関わり方を工夫する（例えば、違う視点で見直してみる）こと、そして学習者自らじっくりと歴史文化遺産に関わる経験が必要になる。

この点から、これまで ESD の実践において重視されてきた様々な手立てについても意味付けなおすことができる。例えば、身近な教材を扱うこと、体験を重視すること、そして人を関わることを通して学ぶこと、の3点である。

まず1つ目の身近な教材を扱うことである。教科書で見だけの歴史文化遺産であれば伝聞された情報しか受け取ることができないが、身近な教材であれば、対象と関わる機会も多くあり、直接関わることも比較的容易である。特に、生活圏に所在する歴史文化遺産であれば、生活経験の中で様々な“情報”を持続的に受け取っていると言える。歴史文化遺産に関連する行事やそれに関わる人や町の様子など、生活圏でしか得られない“情報”も多い。

2点目に、体験を重視することである。従来より環境教育をはじめとして ESD においては、体験的に学ぶということが重視されてきた。例えば小林（1993：28-29）は体験は、感性、判断力、思考力、表現力など、人として生きる力を育み、責任ある行動のとれる人間を育成する基盤となるとしている。自然の良さを感じる上で、体験は不可欠であり、五感をともなった自然とのふれ合い、すなわち「感性による自然の理解」<sup>2)</sup>が望ましいという。体験が学習者に何をもたらすのかを明確にされることは少ないが、J.J. ギブソンの理論を援用すれば、体験は、身体ふるまいを洗練させ、対象の豊かな“情報”を多様にピックアップすることを可能にすると説明することができる。ただ知識を蓄積していつているわけではなく、環境との関わりを通して、対象のアフォーダンスの知覚を促すプロセス、意味や価値を内在化させていくプロセスである。歴史文化遺産を題材とする ESD においても、意味や価値を知識として蓄えさせることに終始しては、価値の内在化はすすまない。それよりも、歴史文化遺産やその価値に実際に関わる機会を設けること、学習者が知覚していない意味や価値に出合わせるような学習環境を整えることが求められる。

3つ目に、人と関わることを通して学ぶことである。上

述の通り、歴史文化遺産の意味や価値は、遺産そのもののだけでなく、その周辺環境（ヒト・モノ・コト）にも多く見出だすことができる。ギブソン（2011：27）は、人や動物はモノよりも多くの情報を持ち、柔軟に変化するため、物理環境よりも多くをアフォードすると述べている。人が様々な出来事（コト）を発生させることで、豊かな“情報”を与えてくれる。専門家やゲストティーチャーが招へいされることが多いのも、こういった理由によると言える。学習者が何らかのアクションを起こした時に、専門家やゲストティーチャーが質問に応じるなどのリアクションを起こすことで、豊かな“情報”を学習者に提供することができる。

#### 4. アフォードンスの知覚を促す授業モデル

##### 4.1. 歴史文化遺産としての臼杵石仏の概要<sup>3)</sup>

学習者が歴史文化遺産のアフォードンスを知覚し、その価値を内在化させていくためには、学習者が対象に関わり、多様な“情報”に触れ、歴史文化遺産の様々な意味や価値に出合うような学習環境を整える必要がある。本章では、前章までに述べた歴史文化遺産の価値の内在化を促す3つの手立てについて、単元構想に即して論じる。

題材としたのは、大分県臼杵市に所在する臼杵石仏である。古園石仏大日如来像をはじめとする、4群（古園石仏・山王山石仏・ホキ石仏第1群（第1～4龕）・ホキ石仏第2群（第1・2龕））に分かれた仏像群（全61軀）であり、いずれも阿蘇溶結凝灰岩の崖面に彫られた磨崖仏である。平成7年に磨崖仏として唯一国宝に指定されている<sup>4)</sup>。誰がいつ頃つくったのかは、明確に判明していないが、大部分が平安時代後期に、一部が鎌倉時代末期に彫られたとされており、平安後期から鎌倉にかけて県中南部に拠点を置いた豊後大神氏のうち、現在の臼杵市を拠点とした臼杵氏が作らせたという説がある。現在、臼杵市では臼杵石仏をモチーフにした観光PRキャラクター（「ほっとさん」）が作成され、市内の様々なところで目にすることができる。

今となっては、国宝に指定され公にその価値が認められている臼杵石仏であるが、どのように近現代まで受け継がれてきたのかを記す資料は少ない。臼杵石仏を本尊としていた満月寺は、1562年に戦争によって焼かれた後、復興がかなわず17世紀初めに廃寺となり、それ以降は小さなお堂として残っているのみだった。その後も、臼杵石仏は地域住民にとっての信仰の対象であったが、藪が茂る状態であり、注目されることはほとんどなかったようである。再度注目されるようになったのは、1913年に理学博士の小川琢治が調査を行い、学会で発表したことによる。その後、保存修理工事が3期にわたって実施され（第1期1957-1961、第2期1979-1993、3期2011-2018）現在の姿となった。このうち、特に第2期の修理工事では、古園石仏大日如来の落ちていた頭部が元の位置に戻されるこ

とが計画され、保存の在り方について地域住民をはじめとして県民の意見が大きく分かれることとなった。

##### 4.2. 臼杵石仏のアフォードンス

これまで述べたように、臼杵石仏から得られる“情報”は無数にある。それらを手掛かりに臼杵石仏が持つアフォードンス（意味や価値）を知覚することが、歴史文化遺産の価値の内在化につながると考えられる。そのねらいを持って単元構想を作成した（表1）。以下3つの手立てに対応させて論じる。

###### ① 身近な教材を扱う

まず、臼杵市に住む子どもたちにとって、町の至る所で目にする「ほっとさん」は学習に先立って知っている事柄である。観光PRにもよく使用されるため、地域の活性化をすすめる石仏という印象を持ちやすい。なぜこのキャラクターがつけられたのか、どのような場面で見られるのかを考えていくことで、臼杵石仏が持つ観光資源としての価値に気付くことができる。手立ての2点目に挙げたように、身近な教材を扱うことで、石仏そのものだけではなく、地域の住民にどのように受け入れられているか、地域の文化や自身の生活とどのように関わっているかといった豊かな“情報”を得ることが可能になる。

しかし、これだけでは「観光資源としての価値があるもの」としての捉え方に留まる可能性もある。市公認のキャラクターのモチーフが石仏であることから、多くの人になじみがあり、市を代表するものであることに気付くことは可能であるが、なぜ地域の人に愛されているのか、大切にされているのか、という意味や価値にも迫ってきたい。

ところで、地域に住む子どもたちにとっては身近であるがゆえにそこに歴史文化遺産があるということを当たり前のように感じてしまい、価値を見出しにくいという可能性もある。こうした場合には、見過ごしていた“情報”に再度着目させる手立ても必要である。例えば、他の歴史文化遺産と比較させ、思考を促すことなどが有用な方法である。各地には人為的な破壊や開発、自然災害などによって失われつつある歴史文化遺産が数多くある。それらと臼杵石仏を比較することで、地域の人の思いを強く感じることや、これからの保護・保全の在り方を考えるきっかけにもなるだろう。大分県は全国で最も磨崖仏が多い都道府県であり、県内各地に磨崖仏を見ることができる。中には、野ざらしになったまま長い時間を経て風化し、どこに彫られているのか一見してわからないものもある。人が関わることがないために適切な管理がなされていないものもある。また、奈良県平群町に在る裏の谷磨崖仏のように、土地開発のために人の手によって切り出され、別の場所に移されてしまったものもある。こうした状況となつては、もはや崖面に彫られている磨崖仏としての価値は失われたといつてよい。アフォードンスの活用は、思考を伴うことなく情報をピックアップすること



77

ては、第2期の保存修理の際に地域住民の間で論議になった「仏頭論争」を取り上げ、当時の人の思いを手掛かりにすることが、白杵石仏の価値を捉える上で有効であると考えて。「仏頭論争」とは、それまで胴から離れて落ちてしまっていた古園石仏の大日如来像の仏頭を、元通りの位置に戻す修理が計画されたことに端を発する、地域住民をはじめとする人々の間で起こった論争である。この修理については当時の白杵市民の間で賛成・反対の議論が交わされた。大分合同新聞(1990年6月25日夕刊)には、「現状保存」か「復元保存」のいずれに賛成かを県民にアンケートで調査した結果が紹介されている(表2、回答者数669人)。それによれば、復元保存派は38.5%、現状保存が60.5%であった。それぞれの理由については表2で示す他、「歴史を経た現在の姿を勝手にいじるのは人間の思い上がり」「間近に暖かなお顔に接することができる」などの現状保存を望む意見や、「将来に残すため長期保存の方策を(考えるべき)」「製作者は作品の永遠不滅を願っているはず」「保存施工は日本の最高技術集団によるもの、次代に立派な遺産を(残すべき)」などの復元保存の意見を紹介している。

表2 大分合同新聞が行った「白杵石仏の保存方法」についての県民へのアンケート結果(大分合同新聞1990年6月25日夕刊掲載を基に、筆者:河野作成)

復元保存を望む理由 (38.5%)	現状保存を望む理由 (60.6%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・学術的にも当時の姿を(再現すべき) 31.3%</li> <li>・傷みが限界 27.6%</li> <li>・仏様だから本来の姿に(戻すべき) 27.2%</li> <li>・仏体の残存や接合技術などの条件が整っている 12.9%</li> <li>・その他 0.4%</li> <li>・わからない、無回答 0.7%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今の姿でイメージが定着 36.0%</li> <li>・違和感が生じ、素朴な美しさが失われる 27.3%</li> <li>・歴史への思いが自由に膨らむから 19.3%</li> <li>・歴史の逆回転はいけない 16.9%</li> <li>・その他 0.5%</li> </ul>

この出来事から受け取ることができる情報もまた、非常に豊かなものである。まず、子ども達にとっては「頭を戻すべきか」という論争が起こったということ自体が刺激となり、新たな意味や価値の知覚を促すだろう。大切な石仏であれば、元通り戻すのが当然と感じる子どもも多いと思われる。にもかかわらず、論争に発展するだけでなく、むしろ「戻さない」と考える人の方が多いという事実から、地域の人にとって当時の白杵石仏の姿にどれほどの愛着があったのか、どれほど大切にされていたのかを感じることができる。

さらに、表2に示すような両方の立場の人の理由から、当時の人の思いに気付き、今の白杵石仏を見ている我々には感じたい意味や価値を見出すことも可能である。「仏頭論争」の当事者に会えることは残念ながら不可能で

あるが、学習環境や教材を整えることで、当時の人々が出会った出来事を知ることは可能である。単元構想においては、「仏頭論争」を学級内で再現し、ディベートを行うことで学級内での相互作用を生み出すことを試みている。人が手を加えることについての葛藤を知ること、自然の働きや時間の流れに価値を見出し、尊重する姿を受け止めることもできる。いずれの立場も、石仏を大切に受け継ぐものとしての意見であることは間違いなく、当時の人の立場に立って自分がどう判断するかを考えることは、石仏の価値を内在化させていく重要なプロセスになりうる。

## 5. おわりに

本稿では、歴史文化遺産を題材とした教育において重要とされる「価値の内在化」について、ギブソンの情報ピックアップ理論を援用し、対象の歴史文化遺産が持つ意味・価値を知覚できるようになる状態であると位置付けた。それまで知覚できなかったアフォーダンスを知覚できるようになることが発達、学びであり、ESDがめざす価値の内在化の状態である。また、知覚を促す3つの手立て(①身近な教材を用いて学ぶこと、②体験的に学ぶこと、③人を通して学ぶこと)がどのように学習者の価値内在化に貢献するのかを明らかにした。

これらの手立ては、従来の歴史遺産を題材としたESDや世界遺産教育においても講じられてきた手立てである。しかし、これまではなぜそれらの手立てが有効であるのか、明確に示されることは少なかった。本研究の成果は、これらの手立てをアフォーダンスの知覚という視点から意味付けなおしたことである。

國竹(2017:23)は、世界遺産教育は、遺産の保護を通して、地域・国の有形、無形文化財を含め、伝統、文化そのものに対する誇りを養い、他地域・他国の文化を受け入れる心を育成し、国際平和に繋げようという目的があるとしている。「白杵石仏だから価値がある」という学びに留まるのではなく、その意味や価値を感じ取れるよう、J.J. ギブソンがいう「発達」を促し、様々な歴史文化遺産から情報を受け取れるようになることが重要である。本稿で示した単元構想のように、小学校段階では他地域・他国の歴史文化遺産に目を向けることは難しい場合もあるが、その場合であっても地域埋没主義に陥らないよう、様々なヒト・モノ・コトから、豊かな情報をピックアップし、意味や価値を受け取ることができる主体の育成を目的としていくことが重要であると考えられる。

本稿で提案した学習モデルは、あくまで構想の段階にあり、実践的な検証を行うには至っていない。今後の課題として、実践を通して歴史文化遺産を題材とした授業実践において、学習者がどのように価値を内在化させていくのか、明らかにしていきたい。



## 注

- 1) ギブソンは、一般的に「刺激」と呼ばれているものと区別して、環境に存在するアフォーダンスを特定するものを生態学的情報とよんだ。
- 2) このような触覚・嗅覚・味覚をともなった自然とのふれ合い体験を、山田ら（1989）は「原体験」と呼ぶ。小林（1993：29）は幼児教育において用いられる原体験（original experience、個々の生活体験の中で、その個人の人格形成を説明するのに無視することのできない、あるまとまりを持った体験）と区別して、原体験（proto-experience）を「生物やその他の自然物、あるいはそれらにより醸成される自然現象を触覚・嗅覚・味覚をはじめとする五官（感）を用いて認知する体験」と定義付けしている。
- 3) 臼杵石仏については、以下の資料を参考にした。宇佐美昇（1994）、臼杵市教育委員会（2019：5）、臼杵市教育委員会（2021：23-29）、大分県立宇佐風土記の丘歴史民俗資料館（1996：18-25）
- 4) 2017年には古園石仏群の手前右側の岩壁に刻まれた2体の「金剛力士立像」が国宝に追加指定され、現在全61躯が国宝に指定されている。

## 参考文献

- 宇佐美昇（1994）『石仏は何を語るか』、石仏観光センター  
臼杵市教育委員会（2019）『満月寺と臼杵磨崖仏』、臼杵市教育委員会  
臼杵市教育委員会（2021）「国宝臼杵磨崖仏保存活用計画、臼杵市、pp.1-80  
大分県立宇佐風土記の丘歴史民俗資料館（1996）『大分県立宇佐風土記の丘歴史民俗資料館報告書 第18集 石造文化財の保存対策のための概要調査：石造文化財の基礎調査報告書』、大分県立宇佐風土記の丘歴史民俗資料館、pp.3-28  
大分合同新聞社（1990）「臼杵石仏の保存方法は？」『大分合同新聞』1990年6月25日付夕刊  
大島順子（2010）「持続可能な観光を築く地域における教育のあり方」、生方秀紀・神田房行・大森享編著、『ESD（持続可能な開発のための教育）をつくる：地域で開く未来への教育』、ミネルヴァ書房、pp.104-122  
大西浩明（2014）「春日山原始林を題材としたESDの実践」、教育実践開発研究センター研究紀要、第23巻 pp.169-174  
菊池達夫（2018）「中学校社会科地理における文化遺産を活用した授業開発：世界遺産教育やESDの概念を踏まえて」、北翔大学北方圏学術情報センター年報、第10巻、pp.47-52  
國竹真由美（2017）「地域文化遺産に基づいた『世界遺産教育』の有効性：熊本県宇城市における『伝統文化学習』の事例研究」、世界遺産学研究、第5巻、pp.22-47  
野野晋也（2017）「持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築：小学校第5学年総合的な学習の時間の実践を通して」、次世代教員養成センター研究紀要、第4巻、pp.59-67  
野野晋也（2023）「ESDにおける価値観の変容をうながす知識の再構築」、社会科教育研究、第149巻、pp.87-99  
小林辰至（1993）「環境教育の基盤としての原体験」、環境教育、第4巻、pp.28-33  
佐々木正人（2008）『アフォーダンス入門：知性はどこに生まれるか』、講談社  
佐々木正人（2015）『新版 アフォーダンス』、岩波書店  
持続可能な開発のための教育に関する関係省庁連絡会議（2021）「我が国における『持続可能な開発のための教育（ESD）』に関する実施計画（第2期ESD国内実施計画）」  
田淵五十生（2011）『世界遺産教育は可能か：ESD（持続可能な開発のための教育）をめざして』、東山書房  
田淵五十生・中澤静男（2007）「ESDを視野に入れた世界遺産教育：ユネスコの提起する教育をどう受けとめるか」、教育実践総合センター研究紀要、第16巻、pp.59-66  
長谷川俊介（2010）「世界遺産の普及と教育」、レファレンス、5月号、pp.5-27  
藤岡達也（2007）「総合的な学習の時間における環境教育展開の意義と課題」、環境教育、第17巻 第2号、pp.26-37  
文化庁 HP「文化財」、  
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkazai/>,  
2024.11.18 最終閲覧  
文部科学省（2021）「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）」  
山田卓三、雨森良子、泉伸一、岩淵成紀、上中修、碓井信久、大内規之、奥山昌一、小林辰至、十亀好雄、中田浩嗣、西畑明、湊秋作、向山満（1989）「学習の基礎としての原体験」日本科学教育学会年会論文集、第13巻、pp.11-120  
祐岡武志（2021）「世界遺産を教育に活用する一方策：学校教育と生涯学習を視点として」、阪南論集人文自然科学編、第56巻 第2号、pp.53-66  
J.J. ギブソン、佐々木正人・古山宜洋・三嶋博之監訳（2011）『生態学的知覚システム：感性をとらえなおす』、東京大学出版会

