

[ 研究報告 ]

地域博物館の教育的機能に関する考察  
— 玉名市歴史博物館「こころピア」における「親子ふれあい博物館」の  
実践を手がかりに —

山本孝司・久保田治助<sup>1</sup>・元田充洋<sup>2</sup>

**【要旨】** 玉名市立歴史博物館「こころピア」においては、2002（平成14）年に小中学校カリキュラムのなかに登場した「総合的な学習の時間」に連動する形でいち早く「親子ふれあい博物館」を企画し、子どもたちに体験学習を保障する試みを行っている。こうした企画を通して、子どもたちの経験を再構成することによる「生きる力」を育むことに努めてきた。さらにハード面でみるならば、「こころピア」の構造は、設立以来、博物館機能のみならず、生涯学習の拠点および青少年の交流広場としての機能を併せ持つ多目的施設として、社会教育の領域で近年注目を集めている公民館等の公共施設の三段階構造を体現する形で機能してきた。

本稿においては、博物館教育に代表される社会教育と学校教育の接合点を「総合的な学習の時間」に見出し、そのモデル的实践として「こころピア」の実践を考察する。この作業によって、これからの学校と地域社会の連携した児童・生徒の学習指導のモデルケースを提示し得る論理を探りたい。またこの作業は同時に、地域博物館としての「こころピア」の意義について論じることにもなる。

**キーワード：** 地域博物館 博物館教育 総合的な学習の時間 生きる力 体験学習

I. 問題設定

博物館の教育への活用は、1989（平成元）年以來学習指導要領のなかにも位置づけられている<sup>1)</sup>。学校教育の博物館の利用に関連して、とりわけ1998（平成10）年改訂の学習指導要領なかの新設科目「総合的な学習の時間」の登場によって、体験学習と関連する展示も多いということで、学習資源として博物館への期待が高まった。他方、このような流れは、博物館の側からみると、展示・収集・保存・研究といった従来の主要機能だけでは集客が覚束ないこと、また博物館の社会的貢献を押し進めてきた欧米の影響が推進力となっている。

そもそも博物館教育は、大学における博物館学芸員の養成をみてもわかるように、従来は「社会教育」関連領域のなかに位置づけられ、教員養成を主たる任務とする「学校教育」関連領域との接

点は希薄であった。本稿においては社会教育に位置づけられた博物館の教育的機能と学校教育との接合の可能性を、「総合的な学習の時間」に視点を定め、考察する試みである。

本考察のための具体的なサンプルとしては、「玉名市立歴史博物館こころピア」（以下「こころピア」と略記）における実践を取り上げる。「こころピア」に着目する理由は次である。まず、「こころピア」においては、2002（平成14）年小中学校（高等学校は2003（平成15）年）に施行された学習指導要領による「総合的な学習の時間」の設置を受ける形で、次年度いち早く「親子ふれあい博物館」を企画した、という点があげられる。こうした企画によって、「こころピア」では、体験学習を通して、子どもたちの経験を再構成することによる「生きる力」を育むことに努めてきた。さらにハード面でみるならば、「こころピア」

1. 鹿児島大学 2. 玉名市歴史博物館「こころピア」前館長

の構造は、設立以来、博物館機能のみならず、生涯学習の拠点および青少年の交流広場としての機能を併せ持つ多目的施設として、社会教育の領域で近年注目を集めている公民館等の公共施設の三段階構造を体現する形で機能してきた、という点である。

つまり社会教育施設としての地域博物館の先進的な構造をもつ「こころピア」における、カリキュラムのなかで先進的な「総合的な学習の時間」に連動する「親子ふれあい博物館」を通じた体験学習の実践をみることは、今後の社会教育—学校教育の連携の在り方を模索する上で有意義でると考えられる。

そしてこの考察は同時に、学校教育への利用はもちろん、社会教育領域へとまたがる広い意味での「教育」に、創設以来、「こころピア」が実際にいかに貢献してきたかの足跡を改めて確認する作業を行うとともに、地域博物館としての「こころピア」の意義について論じることにも繋がる。

なお、本稿での論の立て方であるが、まずⅡにおいて、学校教育の領域から、学校教育と社会（博物館）教育の接点となる「総合的な学習の時間」の登場経緯及びその背後にある教育哲学について論じた上で、Ⅲでは、社会教育の領域から、地域博物館教育の史的変遷を概観する。この作業の後、Ⅳにおいて、社会教育、学校教育の接合点の事例として「こころピア」を取り上げ、今日までの取り組みについての考察を行う。このような手続きを通して、これからの学校と地域社会の連携した児童・生徒の学習指導のモデルケースを提示し得る論理を探りたい。

## Ⅱ. 「総合的な学習の時間」の背後にあるフィロソフィー

21世紀を展望した今後の我が国の教育の在り方を求める第15期中央教育審議会の第一次答申（1996（平成8）年7月19日）において、今後の学校教育において「『生きる力』の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」ことの必要性が説かれ、この答申の流れを組む形で登場したのが1998（平成

10）年に改訂された学習指導要領であった。答申のなかで言及された「生きる力」を育む一つの策として、小学校から高等学校までのカリキュラムに「総合的な学習の時間」が設置された。1996（平成8）年の第一次答申で言及された「生きる力」は、文部科学省によると「基礎基本を身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力。自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。たくましく生きるための健康や体力など」<sup>2)</sup>と定義されている。こうした文言から読みとれるのは、「生きる力」とは、従来学力と等値されてきた学ぶ内容“knowing that”だけでなく、学ぶ方法“knowing how”や共に学ぶこと“knowing with”を視野に入れた奥行き深い学力であるといえる。

このような1989（平成元）年以後の学習指導要領改訂の流れは、「ゆとり教育」に対する「学力低下」論争の声の高まりとともに方向転換を余儀なくされ、2008（平成20）年度改訂学習指導要領では、「生きる力」を育むという基本路線は変わらないといいつつも、また「総合的な学習の時間」は残されつつも、両キーワードを含む議論は以前のような精彩を欠いている。

本稿は、このような「学力低下」論に対し正面切って反証を企図するものではないが、「総合的な学習の時間」を通して子どもたちに身に付けさせようと試みられた「知」に関する実践レベルにおける検証を通して、「生きる力」および「総合学習」に包含された知の論理を明らかにすることによって、間接的に反証されることになろう。

### 1. 「総合的な学習の時間」のルーツ

「総合的な学習の時間」で身に付けることを意図した「自ら学び、自ら考える」力は、その起源はジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）の『学校と社会』（The School and Society）に辿り着く。デューイは、『学校と社会』のなかで、19世紀末の学校教育の状況を、暗記と試験に明け暮れる受動的な学習の場と述べ、経験主義哲学に基づいて、こうした学校状況の変革を試みた。

デューイは19世紀末のアメリカにおける学校教育の状況に関して「…わたしたちが通常の教室を思い浮かべ、そこには不格好な机が何列にも幾何学的に整然と並べられていて、しかもそれら机は、子どもたちが教室のなかを動きまわる余地ができるだけないようにと、所狭しと置かれている。しかも、その机たるや、ほとんどみな同じ大きさで、その上に本と鉛筆と紙を置くのにちょうど足りるだけの広さであり、その他にテーブルが一個、椅子が二、三脚、なんお飾り気もないむきだしの壁、あるいはそうでなかったとしても、せいぜい二、三枚の絵がかかっている壁、といったありふれた教室の風景を思い浮かべてごらん下さい。するとそのような場所でおこなうことができるような唯一の教育活動が、たちどころに再構成されるだろう。それはすべて、「ものを聴くため」だけにつくられたものである。」<sup>3)</sup>と診断していた。

デューイが「伝統的な学校」と称する、ここに述べられた教室風景と、今日のわれわれが過ごしている教室とは特に大差はなかるう。近代学校教育における教室のデザインは、効率性重視の観点から、多人数を収容し、それらに一度に同じ内容の知識の伝達が可能となるよう、画一的な内容の一斉教授というスタイルに合わせて設計されたものであった。そこでは「聴く」という受動的活動が基礎となり、耳および耳を反映する書物(教科書)が、子どもたち全員にとって、同じ媒介手段を構成している。その上で、一定時間内で、すべての子どもたちが一律に獲得しなければならないとされるような、ある一定量の出来合いの結果と成果が期待される。

こうしたシステムは、一方において近代以降の公教育制度の整備と相俟って、近代国家建設の要となる国民皆学(全民就学)の理念を実現に導いたが、他方において学校知と生活知との乖離をまねく原因にもなった。学校における知識・技術の伝達は、その当初の目的としては「生活に役立つ」知識・技術という大前提があった。これらは、元々は生活のなかで無意図的に伝達されていたが、人類の長い歴史のなかで培われてきた知識・技術(「文化」と呼ぶ)の量の増大により、意図的に伝達していくことが必要となってきた。それが知

識・技術をある計画に基づき意図的に伝達する施設である「学校」の起こりである。特に中世以降は、人類が蓄積した文化の中から、子どもに学習させるべきものを選択し、各領域ごとに教育的観点から系統づけた組織である「教科」が設定され、その教科の枠組みに従って教育されるようになった。教科には、その背後に学問がひかえており、その学問の論理に左右される部分が多い。学問自体の進歩とともに、また学問領域の細分化、抽象化とともに、教科に配置される知識も高度化、抽象化され、自ずと子どもたちの経験との結びつきが希薄になる運命にあった。上のデューイの告発は、教科の枠組みで教育されることに対する限界を表すものでもある。

デューイの関心は、教科という枠組みそのものよりも、そこに配列される知識の基盤となる子どもたちの経験世界にあった。彼は次のように述べる。「私たちはその一つが数学的で、他の一つが物理的で、もう一つが歴史的などといった層化された世界に住んでいるわけではない。すべての学習は一つの共通な偉大な世界の中にある諸々の関係の中から生じてくるものである。子どもたちはこの共通な世界とかかわり合いながら、多様であるが具体的かつ生き生きとした関係をもって生きている。子どもたちの学習は自ら統一されたものである。……学校を生活とかかわらせよ。そうすれば、すべての学習は必ず相互にかかわってくる。」<sup>4)</sup>

ここに述べられた指摘を「総合的な学習の時間」に関連づけるなら、「総合」とは「全体」を問題にしている学習であり、この全体は決して「部分の総和」を意味しないということである。つまり縦割りされた教科の要素の集積ではなく、全体として総合的に学ぶことの要請である。

## 2. 教育における「経験」の位置づけ

### 1) 根拠としての子ども観

近代以降、学校教育をその筆頭に、一般に教育行為に関しては、教師と教科を中心に据えた教科中心主義(教師中心主義)の教育観によって説明されることが常であった。すなわち、授業は教師の話に子どもたちを集中させることで成立し、子

どもは教師が教えなければ学ばないという教育観である。そのなかには子どもは受動的な学習者として捉えられ、教師の働きかけをもってはじめて学習が成立し得るという授業観、子ども観も見え隠れしている。このような教育観に支えられ、近代の学校システムは、画一的内容の一斉教授によって効率よく多数の子どもたちを教育することに腐心してきた。

しかし、このような教育観のもとでは、教育行為の主体は教師であり、教育内容は予め教師を含めた大人によって選定された文化遺産によって占められる教科が中心となる。もちろん、教科ないしは教師を中心とした教育観は全面的に否定されるべきものではないが、このような教育観に支えられた教育行為のなかでも、教育内容としての教材と子どもたちの生活経験との間に乖離を生じさせる危険性もある。それは同時に学習者である子どもたちの心理的側面、すなわち興味・関心を無視ないし軽視した授業に陥りやすいという欠点をもつ。

こうした教材と子どもたちの生活経験との乖離を生じさせない学びを実現すべく、経験の理論を核とする実践理論の構築に力を注いだのが上にあげたデューイをはじめとするアメリカ進歩主義教育の理論家、実践家たちであった。彼らの基本的なスタンスは、子どもを「能動的学習者」と捉え、子どもを受動的学習者と捉える見方に批判的であった。そして学びの中心に子どもを置き、彼自身の経験と教育とを同義と見なす、経験即教育の理論を打ち立てた。そのなかでは、子どもの経験が教育内容とみなされ、予め教科の枠で分断化された教育内容とは趣を異にしていた。

## 2) 学習場面における子どもたちの経験の回復

さて、分断化されない総合的な学びは、先に触れたように、子どもたちの経験世界に属する出来事である。デューイは、上にみたように、近代学校教育に対する批判に立ちながら、教室における教育観・子ども観を180度転換させた人物として位置づけられている。すなわち「旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子ども以外にあるという一言につきる。重力の中心が、教師・教科書、

その他どこであろうとよいが、とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある。……いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それは、コペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の変革であり革命である。このたびは、子どもが太陽となり、その周囲を教育の諸々の営みが回転する。子どもが中心であり、この中心の周りに諸々の営みが組織される。」<sup>5)</sup> ここには教科や教師（大人）を中心とした教育観からの脱却の試みが示唆され、その対抗的求心力として子どもの経験が全面に打ち出されている。

そしてこうした子どもを中心に据えた教育を実現するに際して、デューイは経験に基づく教育理論の必要性を訴える。彼曰く「連続性の原理に従って、先に起こったものから後に起こるものへと持ち越される何かがあるのである。個人が一つの状況から他の状況へと移りゆくさいに、その個人の世界、つまり環境は拡張したり収縮したりする。その個人は別の世界に生きている自分を見いだすのではなく、一つの同じ世界で、これまでと異なった部分あるいは側面で生きている自分に気づくのである。個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具になる。この過程は、生活と学習が続くかぎり進行する。」<sup>6)</sup> このように彼が提唱した経験の理論とは、「教育とは、生活であり、成長であり、経験の不断の再構成であり、それ自体が社会過程」であるという文脈で語られる理論であり、そのことはまた、子どもたちの経験それ自体が教材であるがゆえに、子どもの生活経験を抛り所とする経験主義カリキュラムの要請をも意味した。

## 3) 「感性から理性」という近代教授学の定式への挑戦

デューイがこうした経験主義のカリキュラムのなかで求めたのは、体験から出発することを通して展開される。感性（主観）と理性（客観）という二元論の超克であった。「感性から理性へと高める」という近代教育における論理形式は今日の学校教育のなかでもなかば信仰のように保ち続け

られている。こうした考えは古くは17世紀チェコのコメニウス (Comenius, J. A., 1592-1670) の『大教授学』 (Didactica Magna, 1657) のなかに見出せる。たとえば次の行である。「まず第一に、子どもの感覚を訓練し、次に記憶力を、それから認識能力を、最後に判断力を訓練するようにしなければなりません。つまり、こうすれば段階を追って連続が出てくるわけです。なぜなら、知識は感覚から始まり、写像作用をへて記憶の中に出てくるわけです。次いで個々の知識の帰納によって普遍的な認識が形づくられ、最後に事物が十分に認識されれば、知識の的確さに応じて判断力がつくのです。」<sup>7)</sup> この『大教授学』は、歴史上はじめての教授書として知られコメニウスは「近代教育学の父」と称される。このなかで彼は明らかに子どもたちの感覚から「普遍的な認識」という言葉で示される、いわゆる学校「知」への筋道を定式化していることがわかる。そしてこうした「感性から理性へ」という定式は、近代に入って、教聖と呼ばれたペスタロッチ (Pestalozzi, J.H., 1746-1827) や科学としての教育学を樹立したヘルバルト (Herbart, J.F., 1776-1841) の教育理論を経由し、今日でもなかば信仰のような形で根強く教育界に残っている。それは「学校知」と「生活知」の乖離現象が進んだ今日、以前にもましてこうした信仰は強まっている。

ここにいう学校知とは、子どもたちの日々の生活文化とは遊離したところで意図的・客観的に体系づけられた知識である。こうした知識は生活集団から切り離された学校という空間で教授される。それに対して生活知とは、学校文化が登場する以前、子どもたちが日々の生活のなかで身に付けていたような生成する文化と直結した知である。このような学校知と生活知の乖離を是正するには、デューイが『子どもとカリキュラム』のなかで指摘するように「経験のなかに、教科学習の教材や学問領域の素材を回復させることの必要性が生じてくる」<sup>8)</sup> のである。教科における教材は、抽象化された文字や記号としてではなく、子どものもつ直接的で個人的な経験へと復帰させられてはじめて意義をもつ。つまり子ども自身によって解釈し直していくことが求められるのである。

### Ⅲ. 地域博物館教育の歴史の変遷

日本における博物館教育は、ひとつは、社会教育・生涯教育機関としての博物館と、もうひとつは、学校教育における学校外の児童・生徒の主体的学習の補助的機能として役割を担っている。

社会教育・生涯教育関連施設である博物館は、1981 (昭和56) 年の中央教育審議会答申「生涯教育について」のなかで、「人々の年齢、性別、能力等の違いや、学習の目的・動機の多様性からみれば、提供される教育機会は多種多様であって、かつ、これらが効果的に機能することが必要である。このため、民間を含めて、教育諸機関相互のより緊密な連絡・情報交換が行われることが望まれる。また、国や地方公共団体においても、教育関係者や教育機関のための情報提供活動の充実や関連行政機関相互の連携・協力の促進を図る必要がある。その際、特に地域社会において教育行政を担当する教育委員会は、生涯教育推進のための調整機能を十分発揮するなど積極的な役割を果たすことが期待される。」と述べられているように、地域社会における博物館の役割が、より一層求められるようになってきた。

その後、2000 (平成12) 年の生涯学習審議会答申「新しい情報通信技術を活用した生涯学習の推進方策について」のなかで、博物館が生涯教育にどのように寄与するべきかを述べているのであるが、その内容は、博物館が、歴史系、芸術系、自然科学系等多様なものがあり、それぞれの博物館は、全国的にも貴重な学習資料や郷土を理解する上で重要な学習資料のような展示物を電子情報化し、インターネット等で提供することが求められ、これを実現するために、各博物館においてデジタルアーカイブ化 (資料の電子情報による保管) を進め、それぞれの博物館が持っている膨大な資料を種別ごとに分類し、電子情報化して、インターネット上で提供することにより、利用者が学習に関する情報を簡単に入手できるようにすることが必要であるとしている。そして、それを集約して、全国的・体系的な電子博物館網 (バーチャルミュージアム) の形成を目指している。

さらに、このような新しい学習機会を提供することにより、人々が博物館により一層関心を持た

れ、博物館自体の活性化が謳われているように、これから、情報化社会の中で様々な形で博物館が利用されることが想定されている。

一方で、学校教育と博物館との関係においては、1999（平成11）年生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむー」において、子どもたちに様々な体験の機会を意図的・計画的に提供していく目的として、子どもたちの調和のとれた人間形成を図るために、発達段階に応じて達成すべき課題が必要であり、子どもたちの「生きる力」は、学校での組織的、計画的な学習のほか、家庭を含む地域社会で、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流などの様々な体験や活動を通じて、これらの発達課題を適切な時期に達成することとして、学校教育における博物館の役割が重要視されるようになった。

さらに、2002（平成14）年に、中央教育審議会「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」において、これまで検討されてきた「総合的な学習の時間」が強く打ち出されることとなり、このなかで、「総合的な学習の時間」の取り組みが教育目的を踏まえたものとなるように、各教科や、道徳、特別活動等を含めた学校の教育活動全体の中での「総合的な学習の時間」の位置付けと意義を明確に意識することが求められた。

そして、具体的な取り組みとして、「目標」・「内容」を含めて「総合的な学習の時間」についての「学校としての全体計画」を作成し、具体的な指導の改善、評価の在り方、学年間・学校段階間の連携、円滑な実施のための指導体制等について、自己評価を実施することがのぞまれた。また、指導に当たっては、教員の役割・責任を明確にし、教員が明確な目標及び内容を設定して行き届いた指導を行い、各教科等における学習との関連、知識や技能と生活との結び付きに配慮しつつ、学びへの動機付けを図る指導を行うこと等が重要であるとされた。

この「総合的な学習の時間」をどのように活用するかについて、学校図書館等の活用、様々な活動についての専門的知識や経験を有する公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係

団体等の各種団体との連携・協力や、地域の施設や経験豊かな人材など多様な教育資源の把握・活用を進めることが重要視され、博物館が学校と連携して教育活動を行うことが促進された。

しかし、今日の博物館運営を巡る実情は大変に逼迫している。学校教育や生涯教育を支援する施設とは言え、博物館を維持するための財政は厳しい状況にある。さらに、博物館の職員であれども、博物館学芸員が、社会教育・生涯教育の専門性を持っているとは限らず、また、嘱託の職員が安定して、仕事に従事することができず、博物館の質の保障が難しいと言わざるを得ない。

実際には、展示資料の管理や貸出業務、機関紙・展示などの刊行物の作成刊行、友の会やボランティア活動の指導助言、展示や資料の解説のみならず、講演会のワークショップ、子どもを主とした体験学習の企画から実施まで、学校等館外機関との連帯など多種多様な実務を行っており多忙である<sup>9)</sup>。

この状況に対して、大國義一が、これらの業務をごくわずかの人員で円滑に行う能力を学芸員は要求されており、現実では生涯学習を担う学芸員は忙しすぎることを指摘している<sup>10)</sup>。

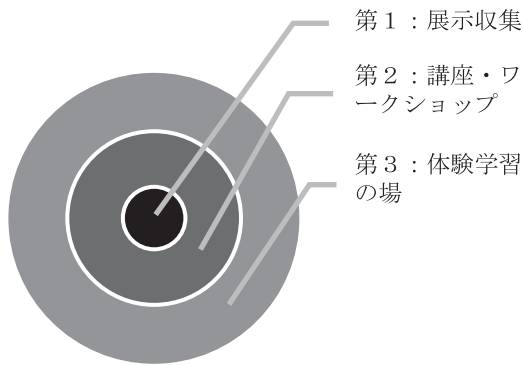
日常の業務のなかで、専門性の質の向上をさらに求めることには限界があるため、今日の博物館において多岐に渡る専門的スキルを持ちえた人材の確保とともに、博物館運営の財源確保を検討することが急務であると言えよう。しかし、この状況が社会的に周知されているとは言えないのが現状である。

一方で、伊藤寿朗は、1970年代から提唱している市民性教育として、地域社会において博物館が社会において果たすべき役割を担う「地域博物館論」を打ち出してきたのであるが、この地域博物館の役割は、現代の博物館の機能を検討する上で、重要な役割を担ってきていると言える。特に、地域博物館は、地域社会の要求する情報や展示を提供するだけでなく、博物館施設自体を体験学習の場として提供できるような施設作りが必要であると言えよう<sup>11)</sup>。

これまでの地域博物館は、従来の博物館業務である展示資料の閲覧・収集であったが、それにく

わえ、体験学習活動を行ってきた。しかし、博物館施設自体に関わり、学校教育からの要求に答える形で変容させてきたのは、これからの地域博物館を検討する上で重要であると考えられる。

これからの博物館施設設計としては、博物館業務としての展示収集機能、講座・ワークショップの企画・体験学習の場の三段階に集約されている施設設計が必要である。



図：博物館施設の三段階構造

実際に、玉名市歴史博物館は、展示収集と講座・ワークショップができる会場の施設の概観全体を自然体験活動ができる場として、施設自体を作り、実際に子どもたちへの体験学習の場としてワークショップを年間のプログラムを通して、企画運営を行っている。

これは、博物館が社会教育・生涯学習を提供する場であるとともに、地域社会と関わり、学校教育における子どもへの体験学習とも関連することで、地域と学校をよりよく連携させる良いコーディネートを生む施設づくりと講座づくりを実践している事例であると言える。

#### IV. 「こころピア」における実践

##### 1. 「こころピア」創設の経緯と今日までの取り組み

「こころピア」は1994（平成6）年5月22日に開館した。当博物館設置の経緯については、直接的には平成元年5月の「地域総合センター建設協議会設置要項」が示されたことを契機として、「玉名市地域総合センター建設協議会」主導で準備が進められた。その一方で、間接的にはあるが、教育委員会、文化財関係者、歴史愛好者の民間組

織（特に「玉名の歴史を文化を語る会」）の間で、開館に先立つ10年間に博物館建設の論議が続けられていた<sup>12)</sup>。

地域総合センター建設協議会の会議ではセンターの多目的機能のうち歴史資料館の機能を拡充・拡張した歴史博物館建設の方向で意見が収斂され、協議会がまとめた「地域総合センター基本構想」では、「高瀬を中心にした歴史文化ゾーン」を中心に、「伊倉・大浜歴史文化ゾーン」、「古墳文化ゾーン」という三つのゾーンを柱とした資料の整備が方針としてあげられた<sup>13)</sup>。

こうした方針を受ける形で、1990（平成2）年4月より、教育委員会に「ふるさと博物館建設準備室」が置かれるとともに、庁内関係部署職員によるプロジェクトチーム「ふるさと博物館建設推進委員会」が設置され、玉名市歴史博物館建設が具体化していく<sup>14)</sup>。

具体的な博物館の構想については、後に初代館長となる田邊哲夫氏を委員長とする「ふるさと博物館審議委員会」が組織され検討にあたった。

そこから提示された「基本構想」および「基本理念」については次のように記されている<sup>15)</sup>。

##### 【基本構想】

- 1 博物館は歴史の掘り起こしと共に、未来の歴史文化の創造的拠点とする。
- 1 博物館は歴史文化に係る街づくりの情報センターとなり、歴史遺産の現代への蘇生の推進役となる。
- 1 愛郷心のセンターと位置づけ、「参加できる博物館」を重視する。
- 1 施設機能は展示、教育普及、観光文化、調査研究（収蔵）を核とする。

##### 【基本理念】

- 1 「河とともに発展した玉名」をテーマとする。
- 1 通史展示室とテーマ展示室を設け、映像展示も検討する。
- 1 教育普及、体験学習の場を確保する。
- 1 調査・研究・収蔵のスペースを確保する。

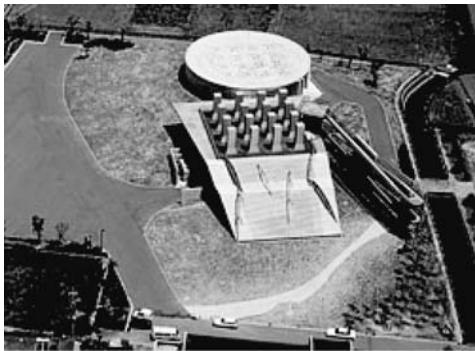
創設準備当初の基本構想に示されるように、「参加できる博物館」というキーワードのもと、基本理念において「教育普及、体験学習の場」と

いう地域の子どもたちの主体的な学習の場となることが期待されて「こころピア」は設立設計がなされた。それはたんなる収蔵、展示施設ではなく、「未来の歴史文化の創造的拠点」となるべく、次世代の育成に積極的にコミットしていく多機能型施設を予感させる基本構想および基本理念をもっていたことを伺わせる。

そして、その学習の内容の側面に関していえば、「河」というエポックを中心に据えた「トピック」総合学習を連想させる展示内容案であった。それは教科の枠組みではなく「河」というトピックスを出発点として「横断的・総合的な学習」を推進していくことを目論む内容であり、「歴史」という視点は設定しながらも、その他のさまざまな教科内容へと発展していく学習活動の保障である。

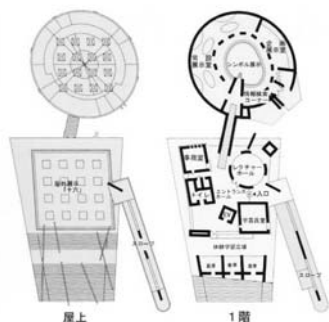
## 2. 施設の概要

「こころピア」は、総事業費12億千万円で、玉名市岩崎に敷地面積11055㎡、建築面積1484.96㎡。地下1階、地上1階という二階建て建築で創設された。設計委託期間から完成日まで2年半の歳月をかけての創設であった。



図：玉名市歴史博物館こころピア

全体平面図をみてわかるように、屋外展示場も用意され、敷地内には広場も含まれている。建物の全体像は図をみてわかるように前方後円墳を模



図：玉名市歴史博物館こころピアの館内図

してある。これも玉名周辺に多くの古墳が出土されていることを受けてこの形にデザインされたものである。

常設展示としては、「菊池川とともに発展してきた玉名の歴史」をメインテーマとして「日置氏全盛の時代（古代）」「海外交易の時代（中世）」「廻船と高瀬御蔵の時代（近世）」の三部に分け、古い時代から順に並べている。

その他、後円部分に「シンボル展示」として帆船である「幻の船」を展示室中央の空間に浮かべることによって、玉名の過去と未来を結ぶシンボルのオブジェで、時空を越えた展示空間の演出を企図している。屋上においても「十六」と称する金剛界の曼陀羅を現すとされる柱が置かれ、夜10時まで照明を灯すことによって夜間の散策見学も可能としている。

このような常設展示をはじめとする展示物そのものも、幅広い年齢層の市民に対して、玉名の歴史を学ぶ上で十分な事物学習を保障する教材となり得る。

しかしながら「こころピア」に関しては、こうした従来の地域博物館としての機能だけではなく、特に学校教育における主体的な学習を支援することを目的とした施設づくりを博物館学職員主導で行ってきた経緯が看過されてはならない。なかでも、施設自体全体を学校教育における体験学習の場として変容させる試みをしている視点が特徴的であると言える。次に子どもたちを対象とした体験学習に焦点を当て、みていくことにしたい。

## 3. 「総合的な学習の時間」に関連した実践の分析

1998（平成10）年度から「こころピア」に設置されていた「体験学習」では、「歴史の道」というシリーズで河畔を歩くハイキングが主であった。こうした「体験学習」は年度を重ねるごとに対象として子どもたちに狙いを絞った事業が増えていつている。子どもたちを対象としたものは常設展示とは別に設置された企画展示としてである。1998（平成10）年度、1999（平成11）年度は2カ年にわたって「こどものための農具展」が企画さ



れ、稲作、畑作、養蚕といった昔ながらの農村の暮らしを具体的な道具を見て、触って、実際に使ってみることによって子どもたちは社会科の教科書に記述されている文字を知的に情報処理するのではなく、まさに全身を用いながら体験的に知ることが可能となった。こうした企画展は教科としての社会科の知識を補強する上で大変効果的であり、教育現場の評判もよかったとされる<sup>16)</sup>。

こうした体験を重視する博物館による実践に参加した玉名市内のある小学校の5年生のクラスの児童は次のような感想を寄せている<sup>17)</sup>。テーマは「古代の製鉄に挑戦しようーたたら製鉄ー」(講師；松永源六郎氏)であり、小岱山において古來行われていた「たたら製鉄」の技術に関してであった。

「たたら製鉄体験では木炭わりを教えてくださいました。ぼくたちは、たたらには木炭が大切なことを学びました。ぼくたちはこのおかげで物の大切さも学びました。木炭わりや、鉄作りはとても楽しかったです・・・」(A男子)

「・・・ぼくははじめてたたらを見ました。さいごにろをこわして鉄が本当にできてびっくりしました。いっぱい鉄がとれてうれしかったです。これからも知らないことを教えてください。」(B女子)

「・・・千年以上も前の方法を再現し、昔の人の知恵がよくわかりました。・・・これからも石貫のことを教えてください。」(Cほか男子5名)

上のように「体験学習」と題して、子どもたちを対象に学校の教科を補完する形で様々な企画展示がなされていたが、2003(平成15)年度以降「こころピア」の取り組みとして新たな展開が見られる。

「こころピア」の取り組みの全体のうち、今日の学校教育のカリキュラムに設置されている「総合的な学習の時間」とのかかわりで見ると、「親子ふれあい博物館」の実践が、その目的および内容に一致する。当初の基本構想に掲げる「参加できる博物館」という像から、開館以来様々な体験学習が実施されてきたが、展示とは2003(平成

15)年度より「親子ふれあい博物館」が毎年主として夏休みを利用してシリーズで行われることになった。2002(平成14)年に学習指導要領の総則に「総合的な学習の時間」が規定されたことを考えると、「こころピア」の「親子ふれあい博物館」設置の動きは、時機を得た対応であったということができよう。「親子ふれあい博物館」では、まがたま、ぞうり、焼き物等実際に作成をすることによって、また石臼や糸車、ちきり、はかり等昔の道具に実際触れてみることを通して歴史を経験的レベルで認識することを可能にするという意図で設置された。ちなみに「親子ふれあい博物館」の2002(平成14)年度から2009(平成21)年度までの主たる内容は次である<sup>18)</sup>。

1. 粘土をこねて焼き物に親しむ
2. 見て触れて動かしてみる昔の道具
3. わらじを作ろう
4. ぞうりを作ろう
5. まがたまをつくってみよう
6. 伝統のたこを作ろう
7. 季節の折り紙遊びーみんなで作ろう小さな水族館
8. ひき臼をひこう
9. 火起こし体験
10. 夏休み調べ物採集物なんでも相談
11. 夏の星空観察会
12. ペルセウス流星群を見よう
13. 干潟で遊ぼう

10～12はシーズンに特化された講座であるが、その他は「つくる」「あそぶ」を基調に据えた活動主義の精神に貫かれた学習である。その意味では、この「親子ふれあい博物館」の実践は、それぞれの講座のなかに活動的要素がふんだんに取り入れられ、まさに「為すことによって学ぶ」(learning by doing)という主体的学習活動が保障されており、それは「総合的な学習の時間」で習得が目指された「学力」である「自ら学び、自ら考える」態度を誘発する上で重要である。しかもそれは「まがたま」「わらじ」「ひき臼」等、学校の教科書を通しては、まず体験的に豊かなイ

メージをもって知り得ない事実ばかりである。

このように「親子ふれあい博物館」で計画された学習のひとつひとつが、物事に自己を投機する、あるいは対象に参加するという意味合いにおいて、主体的な学習態度を涵養する重要な動機を提供しているといってもよいだろう。それは静的な活字や記号としての知識ではなく、活動というダイナミズムのなかで習得される類の知識であり、学校知と生活知との融合が目指されている。

以上、「親子ふれあい博物館」の取り組みについてみてきたが、このなかでの企画は明らかに経験カリキュラム的な発想を多く取り入れようとする試みがみられる。それは教科という、ある種の親学問の論理によって系統立てられ分断された知識として学ぶのではなく、子どもたちの生活経験と結び付けた形で、分断される以前の全体（総合）的学びを可能としてくれるひとつの実験でもあった。

## V. 結語

以上、玉名市立歴史博物館「こころピア」の地域博物館としての教育機能を、その構造面、および学校教育との関連で「総合的な学習の時間」において目指される知識観とのかかわりで論じてきた。そのなかで、単に展示する静的機能のみならず、広く市民による参加を積極的に企画し、開かれた博物館づくりに尽力している「こころピア」の姿が浮き彫りにできたのではないかと思う。こうした「こころピア」の試みは、子どもたちから高齢者まで、まさに生涯学習の拠点として機能し、それは学校教育を補完し、狭隘な学校知を越える生活知との結びつきを可能とする意味で高く評価されねばならない。

学校教育、社会教育の近年の動向との関連では、一方で、学校教育において「総合的な学習の時間」の学びのフィールドは、設置当初より教室の外へと展開していく方向にあり、他方で、1970年代以降、博物館教育は、その教育機能を地域社会のなかでの役割に特化する方向に進んできた。本稿では、この二つの動きの接合点を「こころピア」の「親子ふれあい博物館」の実践として浮かび上がらせた。

「自ら学び自ら考える力」を育成することをねらいとする「総合的な学習の時間」では既に述べたように、学びのなかで子どもたちの「経験」が重視される。ただし、ここでいう「経験」は、教科と二項対立的に捉えられるものではない。「総合的な学習の時間」の背後にある哲学は、たとえばデューイの経験主義哲学のように、教科と経験との統合の論理によって語られる。

それはまたフィールドとしてみた場合には、学校と地域を統合する論理によって語られる哲学でもある。

本稿は、この統合の論理を、ソフト面（知の論理）、ハード面（博物館の構造）の双方で、「こころピア」の実践のなかから抽出した。知の統合、地域と学校の統合の点で、「こころピア」の実践は、社会教育—学校教育連携のモデルを提示するにあたって示唆に富むと言えよう。

## 【謝辞】

本研究を進めるにあたっては、その過程で、坂本政輝館長をはじめ「こころピア」スタッフの方に多くのご指導ご助言を賜った。ここに深く感謝申し上げます。

## 【注】

- 1) 新学習指導要領においても「総合的な学習の時間」との関連箇所、「博物館等の社会教育施設や社会教育団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと」を推奨している。（文部科学省HP [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2009/06/16/1234931\\_013.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2009/06/16/1234931_013.pdf)）
- 2) 文部科学省HP「新学習指導要領パンフレット『生きる力』」参照 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20071108/001-008.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20071108/001-008.pdf))
- 3) ジョン・デューイ著／市村尚久訳『学校と社会子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、1998年、p. 92.
- 4) Dewey, J., *The Child and the Curriculum*, Univ. of Chicago Press, 1943, p. 91.)

- 5) ジョン・デューイ著／市村尚久訳『学校と社会子どもとカリキュラム』講談社学術文庫, 1998年, p. 96.
- 6) ジョン・デューイ著／市村尚久訳『経験と教育』講談社学術文庫, 2004年, p. 65.
- 7) コメニウス著／鈴木秀勇訳『大教授学1』(世界教育学選集) 明治図書、1969年, p. 180.
- 8) ジョン・デューイ著／市村尚久訳『学校と社会子どもとカリキュラム』講談社学術文庫, 1998年, p. 289—290.
- 9) 大國義一「生涯学習と博物館」(全国大学博物館学講座協議会西日本部会編『新しい博物館学』芙蓉書房出版, 2008年, p. 53.
- 10) 同前, pp. 53-54.
- 11) 伊藤寿朗『市民の中の博物館』吉川弘文館, 1993年.
- 12) 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報 No. 1 1994～1995』p. 9.
- 13) 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報 No. 1 1994～1995』p. 9.
- 14) 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報 No. 1 1994～1995』p. 9.
- 15) 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報 No. 1 1994～1995』p. 10.
- 16) 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報 No. 5 平成11年度』p. 15, 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報 No. 6 平成12年度』p. 12.
- 17) 2009年12月4日付で石貫小学校5年生から「ころろピア」に寄せられた「感謝状」より。(玉名市歴史博物館ころろピアよりコピー提供)
- 18) 玉名市立歴史博物館ころろピア『博物館年報』No. 8～14 (平成15年度～平成20年度)

[ Study Note ]

## A Study on the Educational Function of Local Museum; Focusing on the Practice “Oyakofureai-Hakubutsukan” of the Historical Museum “Kokoropia” in Tamana City

Takashi Yamamoto<sup>1,\*</sup>, Harusuke Kubota<sup>2</sup>, Mitsuhiro Motoda<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Department of Social Welfare, Kyushu university of Nursing and Social welfare, <sup>2</sup> Kagoshima University, <sup>3</sup> The former superintendent of the Historical Museum “Kokoropia”

### 【Abstract】

“Integrated study” was newly established in the course of study in 1998. Next year “Kokoropia” planned to compose the children's experiences, and brought up children's active knowledge.

In addition, the structure of “Kokoropia” has functioned in shape to embody three story theory of communal facilities in the public hall etc. where attention is attracted in the area of Social Education in recent years as a versatile facility with not only the museum function but also the function as base in the lifelong study and youth's exchange plazas after it establishes it if it sees in hard respect.

In this text, the annex point of the school training is found to “Period for integrated study” with Social Education, for example, the museum education, and the practice of “Kokoropia” is considered as the model practice. I want to search for logic that can present the model case with methods and techniques of instruction of the child and the student with whom the school and the regional society in the future cooperated by this work. Moreover, this work comes to discuss the meaning of “Kokoropia” as a regional museum at the same time.

**Keywords** : local museum, Museum education, Integrated study, the zest for living, experiential learning