

郷土における社会認識の成立過程にみられる

諸概念関連構造の差異と変容の究明 II

—郷土における社会認識の個人間差異—

はじめに

本研究は、郷土における直接的経験を基盤とした知識が有する諸概念の関連構造について、特に郷土における社会認識の個人間差異に着目して明らかにすることを目的とする。これは、2023年度に着手した「郷土における社会認識の成立過程にみられる諸概念関連構造の差異と変容の究明」の第2報であり、第1報では郷土において成立する社会認識の特質を考察した。一般に、同じ郷土に生活する子どもたちはほぼ同様の物理的環境の中で成長するが、当然ながら各個人の認識が同一になるわけではない。認識の主体である子どもは、たとえ共通の環境にあってもそれぞれ異なる刺激を受け止め、個性的な経験を蓄積することで各自の「個性」と呼ばれるものを形成していく。近年では子どもを取り巻く情報環境が著しく変化し、成長過程で受ける外的刺激も極めて多様化している。しかしながら、情報環境がいかに変化しようとも、子どもの認識がまったく根無し草のようになるわけではない。必ず身近な生活空間における直接的経験がその基盤として働いているからである。

以上のような背景から、本研究の問いは「子どもが直接的経験によって獲得してきた多様な要素は、子どもの知識の中でどのような構造を形成し、変容しているのか」という点にある。学校教育の諸活動において、学習者が自らの認識を再構成する際には、それまでの日常生活で獲得した諸経験が何らかの形で結び付けられるはずである。本研究では、ひとまとまりの知識に関わる経験要素や教材・学習活動上の要素を抽出し、それら要素間の関係性を記述する。さらに諸要素・作用の相関関係の強弱や、因果関係・時系列と

いった視点を組み込んだ座標軸上にそれらを位置付けることで、知識の三次元的な構造を描出することを試みる。このとき、各学習者の個別条件を考慮し、学習者と環境世界との相互交流に重きを置くことで、いわゆる「主体的・対話的で深い学び」の到達点をどのように説明できるかについても検討する。以下ではまず現代の社会における郷土概念と情報環境の変化について概観し、続いて郷土における社会認識の構造および個人間差異に関する理論的検討と、差異を捉えるための手法について述べる。

1. 現代の情報環境と郷土概念の変容

現代社会において、子どもたちが成長する環境は急速に変化している。とりわけ情報技術の飛躍的発展と通信手段の高度化により、子どもを取り巻く情報環境は過去数十年で劇的に様変わりした。日本においてインターネットが商用利用され始めてから約30年が経過し、現在の子どもたちは保護者世代とは全く異なるデジタル環境の中で育っている。スマートフォンやタブレット等のデバイスを通じて世界中の情報へ容易にアクセスできる世代にとっては、「ここ（身近な地域）」と「そこ（遠隔地）」の境界は次第に曖昧になりつつある。いわゆるデジタルネイティブ世代の子どもたちにとって、物理的空間と情報空間は同程度のリアリティをもって存在していると考えられる。彼らの郷土認識も一定程度、実体験だけでなく情報空間を手がかりとして形成されており、インターネット誕生以前の世代の郷土認識とは大きく異なる様相を示しているだろう。

また、「郷土」という概念そのものも時代や社会状況によって意味内容を変化させてきた。たとえば明治期以降の日本では、郷土は国民国家形成の文脈で注目され、郷土教育も国家意識の涵養と関連付けて推進された経緯がある。近代学校制度確立期には、郷土という概念が地域社会と国家を媒介する装置として機能した。しかし戦後になると郷土は民主主義教育の基盤として再定義され、地域に根ざした市民性の育成が重視されるようになった。高度経済成長期以降には急激な都市化と人口移動が進行し、人々の「故郷」と現在の居住地との分離が生じることで、郷土観は一層流動的かつ重層的なものとなった。現代では交通・通信の発達によって人々の認識する世界が広がり、「郷土」は必ずしも生涯を過ごす限定的な生活圏を指すものではなくなりつつある。このような状況下で子どもたちは複合的な環境の中から郷土認識を形成しており、従来の地理的・文化的境界にとらわれない柔軟な郷土観を持つ可能性がある。一方で、環境から得られる情報が断片的であったり統合が不十分であったりすると、子どもたちが自らの郷土を実感できず「無郷土」の状態に陥る懸念も生じる。

このように現代の情報化社会では、郷土の概念は物理的・空間的制約から解放され、より流動的で重層的なものへと変容している。では、そのような社会において子どもたちの郷土認識はどのように形成され、どのような構造上の特徴や多様性を示すのだろうか。本研究ではこの問題に答えるため、郷土における社会認識の成立過程を理論的に検討し、次章以降でその個人間差異について具体的に探究する。

2. 郷土における社会認識の多層構造

同じ地域に居住する子どもたちであっても、情報環境の発達にともない郷土に対する社会認識の構成要素や構造には顕著な個人差が生じうると推察される。たとえ物理的な生活環境が同一であっても、各子どもが選択的にどの情報源に触れるかによって、個人ごとの郷土概念は異なってくるはずである。加えて、郷土に関する概念の数や概念間の関連の緻密さは、家庭内での会話の頻度、地域活動への参加経験、保護者による語りかけなどによっても影響されると考えられる。特に、経験対象への直接的な接触による知識と、メディアを媒介とした知識、さらには他者とのコミュニケーションによる知識のバランス如何が、子どもの認識の具体性（密度）や抽象度に強く関係すると考えられる。幼児期・児童期には主に直接的経験に基づいていた子どもの社会認識も、年齢を重ねるにつれて間接的経験や対人コミュニケーションによって得られる要素が加わり、急速に発達・変容していく。

とりわけ直接的経験がもたらす認識の厚みと深みは重要である。直接経験とは、子ども自身が身体感覚を通して対象に働きかけ、その反応を直に感じ取るような経験である。例えば冬の寒い朝に霜が降りた地面に子どもが直接触れてみると、「ざらざらして冷たい」という触覚的な感覚を得ることができる。そして触れたことで霜が溶けていく現象を目の当たりにすれば、その変化自体も五感を通じて実感されるだろう。こうした複数の感覚器官を総合して得られる経験こそが直接的経験の特徴であり、言葉や映像など間接的な情報から得た知識との差異を生み出す。人間の日常経験によって形成される知識の質は、このような直接経験に裏打ちされた部分において緻密なリアリティを備えることになる。

一方、書籍やメディアから得る間接的経験による知識は、一般化・概念化された情報であり実感に欠ける面がある。例えば「火は熱い」という知識は概念的には理解できても、実際に火に触れたときの痛みを伴うような熱さの程度までは伝わらない。私的な逸話ではあるが、志賀直哉の娘である田鶴子さんが学校の宿題で取り組んだカルタ作りの中で「兎の耳は赤い」という札を作ったところ、家庭教師に「兎の耳は長い」と修正されたそうで

ある。それを耳にした志賀直哉は、「兎の耳は赤い」方が面白いと評したらしい。このエピソードは含蓄に富んでいる。日比 1990 の指摘によれば、田鶴子さんが直接観察した「兎の耳は赤い」という認識は、概念的な知識である「兎の耳は長い」という認識よりもはるかにリアリティを備えている。この例が示すように、直接的な経験に根ざした直観的認識には、媒介を経た知識にはない鮮やかさと認識主体の感動が含まれており、それが子どもにとって特別な意味を持つことがある。

総じて、人間の「経験」はその直接性の程度によって重層的な構造をなしていると考えられる。身体的接触を伴う多義的な経験（直接体験）、学校教育で得られる体系化された経験、日常生活で見聞きする雑多な情報による経験（間接体験）など、異なるレイヤーの経験が積み重なって子どもの認識世界を形作っている。郷土における社会認識を考察するにあたっては、こうした経験の重層性を前提に据える必要があるだろう。

3. 郷土認識に影響を与える要因と個人差

郷土に対する社会認識には、多様な外的・内的要因に起因する個人差が認められる。本節では、郷土認識の違いを生み出す主な要因として、(1) 地理的・文化的環境、(2) 居住経験と家族要因、(3) 世代差・移動経験の三点に着目して整理する。

(1) 地理的・文化的環境による差異

郷土認識の形成において、自然地理的境界や文化的特性は重要な役割を果たす。たとえば県境や河川・山脈といった地理的境界は、人々の心理的な地域区分に影響を与え得る。実際、筆者の郷土である長野市の事例では、市内を流れる犀川・千曲川という河川が、物理的な境界であると同時に、住民の生活圏を分ける心理的な境界線となっており、それぞれの流域で異なる地域意識が形成されていると思われる。また、方言・食文化・祭礼など地域固有の文化的特性も郷土意識を形作る重要な要素である。同じ都道府県内であっても、伝統的な文化圏の違いによって住民の郷土アイデンティティに差異が生じることがある。例えば長野県では、北信・東信・中信・南信といった文化圏の違いにより、県民の間でも地域ごとに異なる郷土観が存在する。つまり、郷土概念自体が内包する範囲や捉え方は一様ではなく、空間的な境界等に沿う多様な層があると言える。

(2) 居住経験と家族要因による差異

個人の郷土認識は、その人がどこで生まれ育ち、どのような場所で生活してきたかという居住経験によって大きく左右される。幼少期から青年期に過ごした土地は、その

人にとって「郷土」として強く意識されやすい。例えば幼少期を地方で過ごし、成人後に別の地域に長年居住している場合でも、本人にとって真の郷土は幼少期を過ごした土地であると感じられることが多い。これは人生初期の経験や、情緒的な結びつきを感じる土地での経験が、その後のあらゆる地域経験の基準として作用し続けるためであろう。加えて、家族内で親世代が持つ郷土観や、日常的な会話で郷土に触れる頻度といった家庭環境も子どもの郷土認識の土台形成に影響を与えるはずである。親や祖父母から語られる郷土の思い出や価値観が、子どもの郷土観に投影されることも少なくない。ただし昨今は家族の形態も多様化し、転勤や引越など家庭単位での移動も増えているため、家庭内においてすら郷土観に多様性や葛藤が生じうると思量される点には留意が必要である。

(3) 世代差・移動経験による差異

家族内の異世代間における郷土認識の差異は、社会変動と個人経験の交差点として興味深いテーマである。親世代と子世代では成長した時代背景や情報環境が異なるため、郷土に対するイメージや価値観が大きく異なる場合がある。高齢者と若年層では、郷土に対する認識に質的な差異があることが予想され、それは後者の世代が重層的な郷土—すなわち実体験だけでなく情報空間や仮想的なつながりによって形成された郷土—を経験して成長しているためである。直接体験を通じて形成された親世代の郷土観と、メディアやバーチャルな経験も含めて形成される子世代の郷土観とでは、その内容や構造に違いが生じていると考えられる。さらに近年は、進学や就職に伴う地方から都市への人口移動により、一人の人生の中で複数の地域を経験するケースも増えている。行政区分の変更や度重なる転居により、「自分の郷土」を定めにくい子どもも現れており、そうした場合には家族内でも郷土認識に齟齬が生じる可能性がある。世代間の郷土観の違いは家族内のコミュニケーションにも影響を与え、異なる世代の郷土認識が相互に影響し合っただけでなく、家族固有の郷土観が形成されることも考えられる。したがって、家庭や学校における対話を通じた郷土認識の継承と変容のメカニズムを解明することは、今後の郷土教育を考える上でも重要な視点となる。

以上のように、郷土における社会認識の成立過程には多様な要因が絡み合っており、それが個々人の郷土観の違いとして現れている。本研究では次章で、こうした個人間差異の具体相を捉えるための方法と分析の視点について述べる。

4. 郷土において成立する社会認識の構造

郷土という身近な地域において子どもたちが形成する社会認識の構造を考えると、直接経験と間接経験が複雑に絡み合っている点に注意が必要である。郷土で得られる直接経験には、地域の自然環境や文化施設への訪問、地域行事への参加、地域住民との交流といった活動が含まれる。一方、間接経験としては、教科書・書籍による学習や、テレビ・インターネットなど各種メディアを通じた情報収集が挙げられる。社会認識を深めていく上では、こうした直接経験で得た知識と間接経験で得た知識が相互に結び付き、補完し合うことが重要である。情報化社会にあって子どもたちが接する間接経験の比重は増大する傾向にあるが、それによって直接経験の価値が減るわけではない。むしろ、間接経験が増える時代であればこそ直接経験の質的な重要性が再認識されつつあるとも言える。五感を通じた直接体験は、情報の真正性や実感を伴う理解を支える基盤として、今後さらにその重要性を増していく可能性がある。

郷土における社会認識の形成では、直接経験と間接経験の適切なバランスと統合が鍵となる。例えば地域の歴史的事象について、書籍やインターネットで知識を得た後に実際の史跡を訪れることで理解が深まるケースがある。また、地域の自然環境での体験（川での生物観察など）を通じて環境問題への関心が高まり、さらに広範な情報を求めて調べ学習を行うようになるケースも考えられる。このように直接体験を起点として間接的知識に広がる学びや、その逆に間接的な知識習得が動機となって直接体験に向かう学びの循環が、生涯にわたる社会認識の深化にとって有効であると考えられる。

郷土の文化的特性への理解も、社会認識形成の重要な要素である。地域の伝統行事、郷土料理、方言、工芸品などの文化的要素は、その地域の独自性を形作るとともに、他地域との比較の視点を子どもたちに提供する。郷土について学ぶ際には、郷土への愛着（郷土愛）を育むことと批判的思考力を養うことの両立も重要である。郷土の歴史や文化の肯定的側面だけでなく、課題や問題点についても批判的に考察することで、より深い理解と真の愛着が生まれる可能性がある。例えば郷土の歴史上の出来事を学ぶ際、その意義を誇るだけでなく負の側面にも目を向けて議論することは、生徒にとって郷土への成熟した愛着を育てる契機となるだろう。

以上のような視点を踏まえ、郷土における社会認識の個人間差異を実証的に研究するには適切なアプローチが求められる。本研究では、その一手法として平面上に概念を配置することで、子どもたちの郷土に関する諸概念関連構造の可視化を試みる。この概念配置図は、ある中心概念に関連付くサブ概念や具体的事象を階層的に図示することによって、知識の構造や概念間のつながりを表現するための手法である。本研究では郷土（具体的には子どもたちにとっての自分の住む地域）を中心概念として概念配置図を作成し、そこからどのような周縁的概念・具体的経験が派生し、それらがどのように関連付けられているか

を分析する。

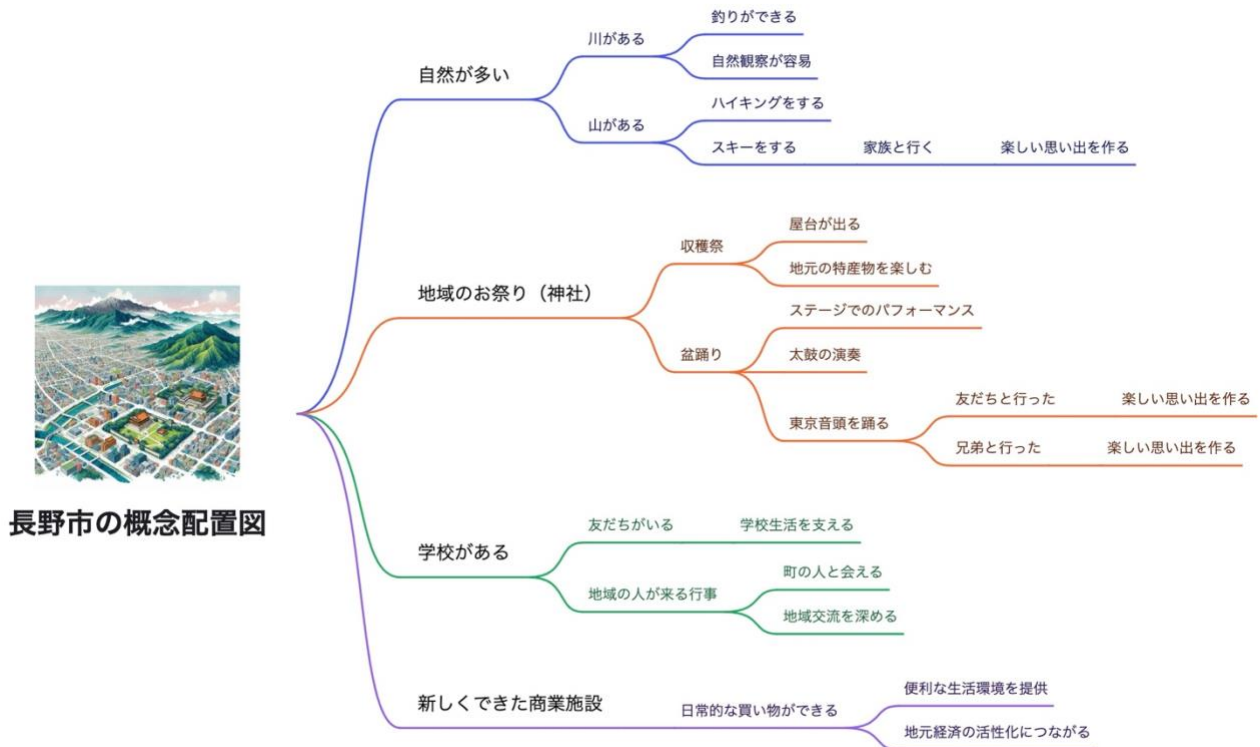


図1 長野市を中心とする配置図の例
(郷土に関する子どもの概念構造)

図1は筆者の郷土である長野市を例に、中心概念「長野市（郷土）」から関連する諸概念・具体的事象を配置したものである。子どもがこのような概念配置図を作成することで、郷土に関してどのようなカテゴリーの事象を想起しているか（自然、文化、生活施設、人間関係など）や、それらの概念間の結び付き（因果関係、「～の中にある」といった包含関係、時間的な前後関係など）を読み取ることができる。さらに、概念の階層構造（中心概念からの距離や深さ）や、各概念に対する個人的な意味づけ（ポジティブな感情・ネガティブな感情の付与）の有無も把握できる。異なる地域環境（都市部・郊外・農村部など）に暮らす子どもたちそれぞれに「郷土」をテーマとした概念配置図を作成させ、そこに現れる概念の種類・結合関係・階層性などを比較分析することで、郷土認識の構造的特徴と個人間差異を明らかにすることができると思われる。また、児童期から思春期にかけて発達段階による変化も分析の重要な視点となる。小学校低学年・高学年・中学生と発達段階が上がるにつれて、子どもの郷土認識の構造がどのように変化していくのかという点についても、概念配置図の比較から明らかにしていく。

概念配置図を分析するにあたっては、子どもの経験要素をいくつかのカテゴリーに分類するアプローチが有効である。本研究では仮に E（経験）、I（間接性）、P（個人的意味づけ）の 3 種類に大別し、さらに細分類する枠組みを設定した。すなわち、E（直接的経験）を自然環境に関するもの（E1）と社会的事象に関するもの（E2）に分け、I（間接的経験）をメディアを通じた経験（I1）と学校教育など学習を通じた経験（I2）に分け、P（個人的意味づけ）をポジティブな意味づけ（P1）とネガティブな意味づけ（P2）に分類する。この分類に従えば、例えば霜に触れて指先に冷たい感触を得て霜が溶けるのを目撃した経験は E1（自然との直接的経験）に該当し、そこで得られた「冷たくざらざらした」感覚や「霜が融ける」という現象の目撃は本人にとって強い実感を伴うものとなる。また、その体験に対して子どもが「楽しかった」あるいは「驚いた」など感情的評価を行うと、それは P1（肯定的な意味づけ）として概念配置図上に表現されることになる。

表 1 経験の分類（経験の種類ごとのカテゴリーと例）

分類	カテゴリー	定義	個人的意味づけ
E1	自然との直接的経験	自然環境との身体的接触	川で釣りをした、山を登った
E2	社会との直接的経験	人や社会行事との交流	地域のお祭りに参加した
I1	メディアによる間接的経験	メディアを媒介とした知識	SNS で見た、テレビで見た
I2	学習を通じた間接的経験	教科書や授業で得た知識	授業で学んだ、資料で読んだ
P1	肯定的な意味づけ	経験に対する肯定的・好意的 評価	楽しい、うれしい
P2	否定的な意味づけ	経験に対する否定的・不安な 評価	こわい、不安

表 1 に示すように、E カテゴリーは子どもが直接体験した事実的な経験を指し、I カテゴリーは書籍・映像・デジタルコンテンツなどを通じた間接的な知識経験を指す。また P カテゴリーは各経験に紐づく情緒的な価値づけを表している。概念配置図上の記述をこの枠組みに沿って分析することで、ある子どもの郷土認識においてどの種類の経験がどの程度強調されているか、そしてそれら経験に対する個人的評価がどのように表現されているかを読み解くことが可能となる。

さらに、概念配置図を比較分析する際の視点を表 2 に示す。

表2 分析の視点（概念配置図上の特徴を見る観点）

分析視点	内 容
概念の多様性	自然・文化・生活施設・人間関係など、概念が多岐にわたっているか
概念間の関係	因果関係（～だから～）、時間的順序（～してから～）、所属・包含関係（～の中に～）の明示
個人的意味づけ	各経験に対する情緒的評価（ポジティブ/ネガティブ）が明確に含まれているか
直接的経験の反映	山歩き、地域の祭りなど実体験に根ざした記述が中心にあるか
間接的経験との結合	広告やネット情報による印象など間接的知識が混在しているか
中心概念との距離・階層性	中心概念からの連想の距離が深く多層に及んでいるか（思考の階層構造が見られるか）

これらの視点から概念配置図を総合的に分析することで、郷土における社会認識の個人間差異がいかなる条件の下で生じ、またその差異がどのような意味を持つのかを理解することができる。重要なのは、社会認識に見られる個人間差異は単なるばらつきや優劣ではなく、それぞれの子どもの生活環境や経験の多様性を反映したものであると捉える必要があるという点である。この視点に立てば、個人間の違いを尊重しつつ社会認識の発達を支援する教育のあり方を考察することが可能となる。次章では、こうした視点に基づき、個人差を踏まえた郷土教育の原理について考察する。

5. 個人差を考慮した郷土教育の設計原理

郷土における社会認識の個人間差異に関する本研究から得られた示唆は、今後の郷土教育の改善にとって重要な知見となる。従来の郷土教育は、画一的で均質な郷土像を前提にしたアプローチに偏りがちであった。しかし、本稿で述べたように子どもの郷土認識には多様性が内在しており、その個人間差異に配慮した教育設計が求められる。郷土教育の実践において考慮すべき原理として、以下の点が重要である。

1. 子どもたちが持つ郷土認識を緻密に把握し、尊重すること。

子どもがすでに持っている郷土に関する経験やイメージを事前に調べ、理解した上で指導にあたる必要がある。教師は子どもの語る経験や知識に耳を傾け、その多様性を受容する姿勢が求められる。

2. 直接経験と間接経験のバランスをとり、多角的な学習機会を提供すること。

郷土学習において、フィールドワークや体験活動など直接的に郷土を経験する機会と、書籍・デジタル資料の活用による間接的な学習機会の双方を結びつける工夫が必要である。それにより、実体験による深い理解と体系的な知識の獲得を実現させることができる。

3. 郷土の長所だけでなく課題に向き合い、批判的思考を育成すること。

郷土の良さや伝統を学ぶだけでなく、郷土が抱える課題や歴史上の問題点についても子どもと共に考察する機会を設ける。批判的な視点から郷土を見つめ直すことで却って地域への深い理解と愛着が醸成されるはずである。

4. 子ども同士の郷土観の交流を促し、多様な視点を共有すること。

教室内外で子どもたちがお互いの郷土に関する経験や知識を発表・交換する場を設ける。異なる背景を持つ子ども同士が郷土観を語り合うことで、自分とは異なる視点から郷土を捉える契機となり、視野の広がりや相互理解が実現する。

以上の原理に基づく教育実践は、従来の画一的なカリキュラムと比べてきめ細かな対応が求められるため、教員にとってはかなりの労力を要することになるかも知れない。しかし、子どもの个性的かつ主体的な社会認識の形成を支援するためにはこれを欠くことができない。郷土教育において個人差に応じた学習支援を行うことで、すべての子どもが自らの郷土を深く理解し、その理解に基づいて郷土の発展に資する力を育むことが期待される。

おわりに

本稿では、情報化社会における郷土概念の変容を踏まえつつ、郷土における社会認識の成立過程とその個人間差異について考察してきた。現代の情報社会では、郷土の概念は従来の物理的・空間的な制約から解放され、より流動的で重層的なものになっている。直接経験に基づく郷土認識と、メディアを通じた間接経験による郷土認識が子どもたちの中で有機的に絡み合い、各個人が独自の郷土観を形成していると思われる。また、家庭環境の多様化や世代間の移動経験により、同じ家族内であっても郷土認識に大きな差異が生じうることに留意すべきである。特に幼少期の生活環境や家族内での郷土に関するコミュニケーションは、子どもの郷土認識の基盤形成に重要な役割を果たすであろう。

さらに、本研究では郷土における社会認識の形成メカニズムとして、直接経験と間接経験の相互作用が不可欠であることを確認した。個人間に見られる郷土認識の差異は単なるばらつきではなく、各子どもの生活環境や経験の多様性を反映したものである。したがって教育においては、個人の多様性を考慮した郷土教育の設計が検討されるべきである。子どもたちそれぞれの郷土観を尊重し、直接体験と間接学習を効果的に組み合わせ、多角的な学びの場を構築することで、郷土教育は実りあるものとなろう。

本研究の知見は、グローバル化と情報化が進む現代社会において、地域に根ざした学びの価値を再評価する一助となるはずである。郷土という身近な世界を出発点に、子どもたちが多様な情報や他者と出会い、そこから自分なりの社会認識を構築していくプロセスを支援する教育こそが、これからの社会科教育に求められる姿ではないだろうか。本稿で得られた示唆を基に、実証的研究を重ね、郷土における社会認識の多様性を活かした教育実践モデルの構築につなげたい。

参考文献

- ・財団法人日本ネットワークインフォメーションセンター「インターネット歴史年表」(NIC ウェブサイト) 2025年3月30日閲覧。
- ・財団法人日本ネットワークインフォメーションセンター ニュースレター No.57 「Internetの歩み」1986年(2025年3月30日閲覧)。
- ・総務省「我が国における情報通信インフラの整備状況」(令和5年版情報通信白書) 2025年3月30日閲覧。

- ・日比 裕・平光 昭久「社会科教育の再構築を通しての現代社会における‘ひと’の教育の多角的考察（II）—経験概念を中心とした教育モデルの設定」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 37 巻、1990 年 3 月、261-272 頁.
- ・大富 登「志賀直哉と家庭教育」奈良県教育振興会編『やまと』No.166、1990 年 5 月所収.
- ・ピアジェ（浜田寿美男・他訳）『新装版 知能の誕生』ミネルヴァ書房、2022 年.
- ・森岡 清志『新・地域の社会学』有斐閣、2025 年.
- ・森岡 清志『地域の社会学』有斐閣、2008 年.
- ・郷土研究会『郷土 表象と実践』嵯峨野書院、2003 年.
- ・日本社会科教育学会（編）『新版 社会科教育事典』ぎょうせい、2012 年.
- ・日本社会科教育学会（編）『社会科教育事典 第 3 版』ぎょうせい、2024 年.