

地域風土からの教育創造—三澤勝衛の教育論から

神田 嘉延

Education creation from the local climate : From education theory of Katsue Misawa

KANDA Yoshinobu

キーワード：持続可能な発展の教育（ESO） 地域産業発展の教育 地理教育と地域 郷土教育と科学教育 地域力

要約：本論は、三澤勝衛の地域風土教育論の再検討を持続可能な発展のための教育（ESO）の視点から行なった。自然科学的に大地と大気の接触ということから地域をとらえ、それを基礎として、社会科学や人文科学の成果をとり入れて地域を総合的にとらえようとするものであった。彼の地理教育は、地域の産業発展のための人間力を高めるためであった。徹底した野外調査、野外観察を重視した教育方法であった。学校教育ばかりでなく地域の成人教育、社会教育にも教師として実践したことも彼の特徴であった。

地域ということを大地と大気との接触ということから自然科学を基礎にして、風土論を考えていくことは、持続可能な発展のための教育を地域から構築していくうえで、大切な課題である。本論では、持続可能な発展のための教育（ESD）を日本で推進していくための理論的構築の視点から三澤勝衛の地域風土教育論を検討する。

三澤は、風土産業論ということからそれぞれの地域ごとに大地の自然と大気との接触を考察した。そこでは、大地と自然をその地域の風土と考えて、風土性に依存した地域産業の重要性を提起した。彼の風土産業論は、それぞれの地域個性による自然循環の経済を考えたのである。彼にとっての地域発展は、風土産業に根ざして、自然循環を基礎にしている。自然に挑戦していく自力更生的な生産力ではなく、自然と融合して地域の風土に根ざしての自然循環的な自然力の地域更正をめざしたのである。

三澤勝衛の研究では、吉野正敏が「三澤勝衛の一生と思想・学問・業績」（農文協）として、三澤勝衛著作集4巻でまとめている。その業績から、三澤の教育と研究の一生を要約する。三澤は、長野県の千曲川のほとりの更級郡更府村の農家の長男として1885年に生まれた。更級丘陵のうえに生

家がかった。高等小学校卒業後に農業に従事するかたわら、独学で勉強して、自分の村の小学校の代用教員になる。その翌年1903年小学校の准教員の免許状を取得し、1904年に専科正教員農業科教員免許状をとる。そして、1905年に尋常小学校正教員の免許状を取得し、1907年には、小学校本科正教員の免許状をとる。彼は独学によって、毎年のように小学校での上位の免許を取得していったのである。

1915年には、文部省検定試験で師範学校・中学校・高等女学校地理の免許状を取得した。このとき31歳であった。中等教員の正規の地理免許状の資格をとって、松本商業の地理担当の教員となる。そこで、2年間中等理科の授業を担当する。そして、35歳から52歳に死ぬまで、諏訪中学校の地理の担当教員として、教育と研究で大きな業績をあげる。まさに、地理教育の体系を築いていく。かれの地理教育論は、自然科学的に大地と大気の接触ということから、太陽の黒点、地域の小気候などを観測・調査し、それを基に地域産業論に発展させたのである。これは、風土論の視点からの体系である。

三澤は、独学で教員の上位の免教状を次々に取得する努力家であったが、諏訪中学校に移ってか

らは、在野の研究者として独創的な風土に根ざしての地理学、地理教育論を体系していく。師範学校や帝国大学を卒業しての道では決してない農民としての魂をもちながら在野で研究の道が続けたのである。

授業も野外調査、野外観察を重視して教科書などに依存せずに、生徒達の創造性を十分に尊重して地理教育を学ばせたのである。まさに、かれの教師としての信念は、教えることではなく、学ばせるということであった。地理教育は、野外調査や野外観察をしながら着想力と風土に根ざした科学的な頭の訓練を行うというものであった。52歳という若くしての死は、非常に惜しまれたものである。かれの能力からみるならば、その後も大いに教育と研究に活躍できる年齢であった。諏訪中学校の17年間の教員生活は、三澤の研究者としての円熟の時期でもあったが、道半ばして病に倒れたのである。

三澤の独創的な教育方法や研究を可能にしたのは、諏訪中学校の校風があったことを見落としてはならない。かれの独創的な教育方法を許す雰囲気があったのである。諏訪中学校では、科学研究会が三澤によって組織され、生徒達の自主的な活動や相互に切磋琢磨する状況を学校としても推奨していたのである。また、三澤は、各種の講演会にも招かれたように、地域とかかわって、地域の産業発展のための具体的な提案をしたのである。それは、風土の調査や観察をもとに提起したものである。

また、三澤の綿密な調査や観察は、中央の学会でも注目され、日本の地理学にも大きく貢献していくのであった。長野県の調査や観察する大学の研究者との同行や交流も積極的に行ったのである。三澤が調査や観察をした諏訪地方をはじめとする信州は、地理学的に変化に富み、研究のフィールドとしても好適な地であった。信州の教育界が三澤の研究の成果を教育上に取り入れる力があったことを三澤自身の努力とともに、それを支える地域性があったことを見落としてはならない。当時に親交のあった東京文理科大学の田中啓爾教授は、三澤の研究成果を教育的に受け入れた信州の教育界の力の大きさを指摘する。

田中は、東京理科大学の学生指導の野外実習を三澤に臨時指導をまかせたほど三澤の力を信じていた。民家の研究者の第1人者であった今和次郎も現地調査に入ったときに、三澤の研究発表冊子をもって、諏訪の民家の研究の進んでいることに驚いている。三澤は、京都大国大学の山本清一教授による長期間の観測にあたっての本格的な指導を受けている。観測結果は、きちんと整理して天文学者や気象学者が利用できるようにしたのである。山本清一は、三澤や生徒達の太陽黒点の観測記録を1921年から1926年までの研究成果として学問的に利用して、その記録などから太陽黒点相対数を究明したのである。三澤は、科学研究会の生徒達に天文学と相対性理論の講演を聴講させたりして、科学研究のおもしろさや、その熱気をたきつけている。

小気候学の創設として三澤の果たした役割は大きい。諏訪盆地に1923年に雨水があった。三澤は、このときから地域の被害の深刻性を知り、小地域における雨水の研究をはじめた。生徒達の協力を得て風向観測を行うのである。三澤のところに入りしていた新鋭の地理学研究者の佐々倉航三とともに、三諏訪地方での46地点の雨量観測と18地点の風向と風力の観測をした。さらに、気温分布を調べる。のちに、佐々木は、「小気候学」の体系した冊子を出版するのである。

大正期から昭和初期に文部省は、郷土学習を推奨したが、その推進の中心的な人物であった小田内道敏は、1930年に郷土教育連盟を創立した。文部省は、各師範学校でもモデル授業を展開して、県内の各小学校の郷土教育運動を推奨した。小田内道敏は早稲田大学や慶応大学で地理学を担当していたが、当時の地理学を自然地理に偏重していると批判した。彼は、人文地理学の大切さを提起した研究者であるが、一方で地理学的方法で国家主義的な郷土教育を推奨した人物である。小田内道敏は、「地域の力」の精神的な研究を行なった。彼の郷土愛の精神は、愛国心に通じ、郷土精神は、国家精神に合流していくということでの地理学からの郷土研究者であった。

小田内道敏は、三澤の地理教育の実践を、郷土教育のもっともよい模範であると積極的に評価し

ているが、三澤の考える地域の暮らしからの産業の発展のための郷土研究ということと、本質的に異なるものである。小田内道敏は、文部省が進める国家主義的な精神動員に学校教育を巻き込んでいくものであった。かれは、「郷土や国家への意識と感情の再認識は、国家並びに国民的自覚を緊要とする今日、ここに現代日本に待望される創造の文化意義が含まれているとして、郷土の総合的研究によって、郷土なる意識と感情の発生過程を究め、国民としての郷土性の正しい認識と国家社会に対する連帯的責務を全うする覚悟」という国家主義的な意識と感情の醸成を目的とする郷土教育を提唱していた。⁽¹⁾

このような地理教育論は、心情的な地域の風土性からの「共同体」的精神文化論から国家主義的な連帯的責務のための郷土教育につながっていったものである。

1935年に発行された和辻哲朗の「風土論」では、心情性を気候的な寒さを例に説明している。かれによると、寒さを共同に観ずるという心理的な主観、人間の連帯性などは人間存在の風土規程論になるという。和辻は、人間存在の構造分析として、時間性と空間性があり、さらに、人間の種々の結合や共同態を形成する連帯性も大きな要因になる。歴史性のみが社会的存在の構造ではなく、風土性もまた社会的存在の構造である。歴史性と風土性との合一において歴史は肉体を獲得する。主体的肉体的こそ風土性であると次のように和辻は述べる。

「精神が自己を客体化する主体者である時のみ、従って主体的な肉体を含むものである時のみ、それは自己展開として歴史を創るのである。このような主体的肉体的とも言うべきものがまさに風土性なのである。人間の有限的・無限的二重性格は、人間の歴史的・風土的構造として最も顕わになる。これが風土性の現れる場所である。ここにおいて人間は単に一般的に過去を背負うのではなく特殊な風土的過去を背負うのであり、一般的形式的な歴史性の構造は特殊な実質によって充実させられることになる。人間の歴史的な存在である国土における時代の人間の存在となるのはこのことによって初めて可能なのである」。⁽²⁾

人間の歴史的な存在が国土によって現れることは、特殊な風土的過去を背負っているということなのである。風土は人間存在の客体的存在の契機となるが、自己を見いだすことにもなる。さらに、人間の気分や感情という主体的な存在が風土的負荷として現れる。この見方について少し長くなるが和辻の考えを引用しよう。

「風土は人間存在が己を客体化する契機であるが、ちょうどその点においてまた人間は己れ自身を了解するのである。風土における自己発見性と言われるべきものがそれである。我々は日常何らかの意味において己を見いだす。あるいは愉快な気持ちである、あるいは寂し気持ちである。このような気持ち、気分、機嫌などは、単に心的状態とのみ観られるべきものではなくして、我々の仕方である。しかもそれは我々自身が自由に選んだのものではなく、すでに定められたあり方として我々に背負わされている。このような規程性、気持ちは、必ずしも風土的のみに規程させられているのではない。われわれの個人的・社会的な存在は、すでに有るところの間柄としてそれに属する個人の存在の仕方を定め、従って彼に一定の気持ちを与える。あるいはすでに有るところの歴史的情勢として社会に一定の気分を与える。しかしそれらとともに、またそれらとからみ合せて、風土的負荷もまたきわめて顕著である。われわれはある朝爽やかな気分において己を見いだす。これは空気の温度と湿度とのある特定の状態が外から影響して内々に爽やかな心的状態を惹き起こしたと説明されている現象であるが、しかし具体的体験においては事情は全く異なっている。そこにあるのは心的状態ではなくして空気の爽やかである。が、空気の温度や湿度として認識されている対象は、この爽やかさそのものと何に似寄りも持たない。爽やかさのあり方であってもものでもなければもの性質でもない」。⁽³⁾

和辻の風土論は、人間の存在の構造から自然環境と絡んで、人間の主体性や精神、気分や感情までも風土性とのなかでつかもうとするものであった。

三澤の風土論からの地理教育の方法は、太陽の黒点の観察を生徒達とともに精緻に観察する努力

を自然科学的に把握しようとしたものであり、その観察の記録は、天文学や気象学に利用されたりした。科学の国民的な参加のひとつの形態として、中等教育の生徒達に興味を持たせたのである。

つまり、地理教育として、諏訪地方の小気候の観測など自然地理学の方法を科学的に駆使した観測や観察によって、生徒達に科学的な探求方法を学ばせたのである。また、人文地理学での調査や観察も自然力の更正という問題提起からみられたように単なる経験主義的な調査や観察の方法ではなく、自然循環的な調査や観察の科学的方法によって、自然に立ち向かう征服論的な人間の生産力主義的な智慧ということではなく、自然とつきあって、自然の恵みを効率的に得ようとする自然力主義を提起するのであった。

三澤の風土論は、大地と大気との接触という方法によって、自然科学的方法を駆使している。それを基礎にして、地域産業を発展させていく方法である。つまり、風土産業の構築のために地域を分析していく地理学を重視したのである。かれは、学校教育ばかりではなく、社会人への風土教育を提唱した。地域の創造、地域の自然循環的や風土に根ざしての文化をもって、豊かな地域振興という問題意識があったのである。このためには、教育の重要性が不可欠という認識である。かれの地域の創造は、自力更生よりも自然力更正として、太陽エネルギーの捕獲の総動員を積極的に構築していく必要性を強調している。現代の21世紀の地域の自然循環的な地域振興のためにも三澤の風土産業論や地理教育論は、自然循環の豊かな地域創造のためにも学ぶべきものが多い。⁽⁴⁾

1. 子どもの生活体験による科学的認識と教師の役割

三澤勝衛にとって、地理教育から真の学校教育の目標は、農山村や地方都市の産業の発展ということをも基本的な視野においている。そして、地域の生活や文化の現状を加味して、その地方の開発のための使命を地理教育は、果たす責任があるという。また、三澤は、生活と深い交渉のある事象を探求することが地理教育にとって大切であり、

地域や社会との関係をもって学校教育を推進する重要性を指摘している。

つまり、学校教育は、地域や社会から孤立的であったり、閉鎖的にあってはならないという強い信念があった。三澤は、学校教育の閉鎖性が、国民的に地理思想が貧弱であることを次のように指摘している。「そもそも今日までの学校教育は、あまりにも孤立的であり、閉鎖的であり、期間的かつまた静的でもあった。今日の社会で地理的思想が貧弱なもの、その根本原因はそもそもそこにあるのではないかと」。⁽⁵⁾

農山村や地方都市の地域の発展は、国民教育としての地理教育が普及しなければ、達成していかないという認識である。多くの地域の人材がなければ、農山村や地方都市は豊かになっていかないという見方である。このために地理教育にとって、大切なことは、大自然の存在とその威力に対する理解であり、この理解のために、地方に即した風土性の存在とその機能の理解が求められたと三澤は考える。人間は大自然によって統制されていて、勝手に自由に大自然に対してふるまうものではないという認識の大切さを次のように三澤は述べる。

「産業方面では統制ということがはなはだしく強調されている。もちろん統制もことに結構である。しかしそれは、どこまでも大自然にもとづいた統制でなくてはならない。万一それが、単にわれわれ人類の自由や勝手から割りだされた統制であるならば、それこそ名は統制であっても、明らかにそれはわがままそのものである。したがってそういった統制は、おそらく百害こそあれ一利もないことであろう。そのためには、もっとも根本的作業として、今日われわれ人類がほとんど忘れていたかに思われる、その地方に即した風土性の存在とその機能に対する理解、さらに根本的には大自然の存在のその威力に対する理解にまたなければならぬ」。⁽⁶⁾

人間の暮らしは自然という統制のなかで生きているのであり、自然の威力を正しく認識していくことが地理教育の課題である。そして、地域の発展のためにも地域の風土性の理解が不可欠であると説く。三澤の考える地域産業の発展は、風土性

に根づいて、自然とじっくり向き合いながら、郷土の特色をだしていくことである。このための地理的思想の普及が大切としている。このことによって、地域資源の活用、地域の自然条件を巧みに利用していく自然循環的な開発が求められていくのである。三澤の地域の発展は、自然略奪的な開発ではなく、自然循環的な開発であり、現代的に言えば、まさに持続可能な地域発展であり、そのための地理教育の発達をあげている。

さらに、三澤にとって学校教育を進めて行くときに、社会から隔離されたものでもない。この立場を強調しながら、地域それぞれの自然力を発見し、それを創造していくことであるとしている。そして、自然循環の中で、共生して生きていく諸能力を身につけていくものであるとする。そのための教育とは、教師が一方的に教えるのではなく、子どもたちや生徒達が自ら学ぶことでなければならないとする。この学び方を教えるのが教師である。教師は、徹底した人生観・教育観をもたねばならない。この教育を実践していくには、深く高い教養が前提にされて、教材に対する深い熱意をもっていなければならないことを三澤は次のように考える。

「教育というものは教えるのではなく、学ばせるのである。その学び方を指導するのである。背負って川を渡るのではなく、手を引いて川を渡らせるのである。既成のものを注ぎ込むのではない、構成させるのである。否、創造させるのである。ただ他人の描いた絵を観照させるだけではない。自分自身で描かせるのである。理解の真底には体得がなければならないのである。それがその人格そのものの中に完全に溶け込んで、人格化されていくところのものでなければならないのである。いつまでも永く生きているものでなければならない。したがって、地理科においても地理的考察力の訓練を重視するのである。すなわち地理的知見の開発だけではない。さらにその性格まで陶冶し、自律的に行動し得るようにならなければならない。過分に感情と意志に対してまでも深い交渉をもちかけていくべきものである。要は魂と魂との接触でなければならないのである。否、共鳴でなければならないのである。……いやしくもひとつ

の教材を取り扱うのに、その教材に対する教育者自身の深い感銘がなくてはならない。たぎるほどの熱意がこもってなくてはならない。その教材に対する強い驚きと大きな歓喜とがあつて、初めて彼ら被教育者にもそれを求めることができるのである。しかるにその驚異や歓喜が、そしてそれに対する真の深い感銘が、そうにわかにならずに得られるものであろうか。問題はそこである」。(7)

まさに、教育とは、子どもたちに教え込むのではなく、子ども自身が学ぶことにある。教師は、子ども達が学ぶために指導をする。それは、子ども達が学びながら創造的な能力を身につけていくことである。真の教育は、体得をしながら、自分自身が自律的に行動することによって、その能力が習得されていくと考える。

また、教師と子ども達や生徒達の関係は、魂と魂との接触ということで、共鳴しあつていく関係でなくてはならないと三澤は強調する。子ども達や生徒達との関係で共鳴しあう創造の世界の能力を身につけていくためには、子どもの自発的な意欲、自主的な精神を基礎にしながら、子どもや生徒達が自律的に学ぶことである。このためには、ひとつひとつの教材に対して、教師が科学的な探求態度をもっていることである。そして、強い驚きと歓喜をもっていることが大切である。教師自身の教材に対する深い研究態度と、子ども達や生徒達の扱う教材の認識段階、教材に対する興味関心などの探求が要求されている。この際に、知的生活体験を無視した教育は、生命のない教育になる。

例えば、尋常小学校4年に課せられている全府県を対象としたものの教材を子どもに理解させることは、難しいと三澤は考える。しかし、学校教育とは、それを教え込もうとする教育実践が行われているという。子どもの生活体験からの蓄積の認識からみるならば、尋常小学校4年の子どもは全府県を対象とする体験認識はとうてい不可能である。この問題について、三澤は、次のように述べる。

「被教育者の真の生活そのものを無視した教育、すなわち生活に理解なき教育は生命のない教育であり、したがって力のない教育であるという

ことを提唱しておきたい。この立場からは、たとえその対象地域がいかに直観し体験し得る範囲のものであり、いかに地理的に興味の深いものであったとしても、不幸にしてそれが被教育者の生活と交渉の浅いものであるばあいは適當年齢時期までそれを割愛しなくてはならないと考えている。……要は郷土を通し、彼らの生活を通してその風土の力の存在を認識させ、否、体得させると同時に、その地理的観方とその能力を養成するところに郷土地理教育の真髄があるのである」。(8)

子ども自身の生活における認識の発達段階を理解しながらの教育実践が求められているのである。一方的な教え込むという教育方法では、子どもの生活における認識を無視していくことになる。教師が子どもに教えるということは、子ども自身が学ぶことを導いてやることであり、子どもの発達段階や子どもの生活などを把握しながら、意識的に観察したり、調査したりする科学的な体験方法を経験させ、新しい発見による喜び、わかっていくことの感動などを体験させながら、学ぶことを育てていくことが求められているのである。子ども達や生徒達の新しい発見やわかっていくことの喜びや感動を教師自身が共感できる力が必要である。教科書をもとに教える課題を一方的に教え込むという教育方法では、教師自身が、この共感を理解できない場合が少なくない。

地域探求の風土性を生かした教育を実践していくためには、教育者のもつ教養と豊かな教材が必要である。教育者は、自ら体験をすることによって、被教育者に真の体験をさせることができる。体験したものだけが体験を理解することができるというのが三澤の立場である。自らが野外に立ち、野外凝視そのものから教えられる。教育者自身が、それぞれの専門領域の学問から風土性の事象を統一体としてみていくための教養が求められているのである。

三澤は、この問題について次のように述べている。「学習にあたって、被教育者の真の体験を重視するというのももちろんであるが、それよりもさらに根本的な問題は、まず第一にその教育に携わる当の教育者自身の地理学および地理教育

に対する真の理解、すなわちその教養についてもまたいっそうこの点を強調したいのである」。(9)

教育者自身が深い地理的な教養をもたなければ、地域探求のための体験教育は成功しないことを三澤は力説している。教育者自身が、深い地理的教養なくしては、子ども自身が学ぶための地理教育の指導ができないのである。子ども自身に体験させる指導には、教師自身の教養性と深い地理的な科学的な観察や調査の方法がなければならない。単に観察と調査を体験させるだけでは、真に知育の風土を理解させることができないのである。地理的教養をもつためには、まず野外に立って、野外を凝視する作業からはじめなければならない。それには、教師自身の幅の広い教養性と地理的な内容論的な専門性が要求されている。教師は地理の研究者としての素養と科学の大衆化という教養性と子どもの生活からの発達段階の認識と、地域の暮らしや産業の理解が不可欠になっているのである。

野外に立って地域探求の教育をしていくときに、常に悩む問題は、それぞれの事象に地形学や気象学、動物学や植物学、あるいは、産業や経済など各種の専門の蒐集に終わっていないかという心配を野外調査のたびに繰り返させる悩みであると三澤は考える。(10)

真の知育とは、自らが観察し、調査し、それを整理できる力をもつことである。知育とは、実際に直面させて、心眼にまでも訴えて、情操にもふれて完全な観察をさせることであると三澤は次のように述べる。

「真の知識を獲得させるためには、つねに実際に直面させ、綿密な観察、言い換えれば、深く広くかつ細かい観察、さらに言い換えれば、目に見えるもの、見えないものについて観察が必要である。ついでに記しておきたいことは、いかに観察だからといって、ただ肉眼に見えるものだけを見せていったのでは、教育としてはまことに浅薄皮相なものというべきである。教育上からは、彼らの心眼にまで訴え、そのものもつ過去から現在における各方面との関係にまでもおよぶ考察にまで導いて、そこに彼らの意志から情操にまでふれた観察をさせるのでなければ完全な観察というわ

けにはいかない。遺憾ながら今日の教育にはその点が非常に欠けている。とにかくそういった観察はもちろん、ときにできるものなら、周到な実験までも試みさせて、体得という境地に導くべきである」。(11)

真の知育の教育とはなにか。ここには、科学の見方と子どもの発達に対する科学的な見方が必要である。教育方法は、真の知育の教育と子どもの発達段階と、個別に独立した教え込むという教育的な技術ではなく、それぞれの分野の科学の大衆化や科学の国民化に、それ自身に関わっていくものである。それぞれの教科には、特殊性があり、一律的には科学の大衆化という教育の方法とはいかないが、地理教育からみるならば、野外に立ち、野外を凝視することである。このために自ら観察し、調査し、整理できる能力を身につけさせていくことである。ここで、観察とは、単に目にみえるものだけではなく、心眼に訴えて、真実を見抜いていくことである。つまり、目にみえないことも、経験と想像力で推論することである。科学的な推論に基づいて見えない物の本質を理解する能力も必要なことである。三澤が地域の観察を教育のなかで重視することは、真の知育としての科学的な法則発見の大切をみているのである。科学に対する見方が、地域の暮らしとの関係でみることが特徴である。ここには、科学の大衆化という側面と同時に、科学の発展を地域のなかから見つけ出そうとする方法があるのである。

さらに、三澤は、地域の産業の創造的な発展ということから、情操の世界までも観察によって把握することが求められているというのである。ものを深く観るというのは、幅広く観て、科学的に推論して、景観などの情操の世界までも理解していくことである。観察し、調査し、整理していくという地理教育を深めていくことは、図画教育はもちろんのこと、言語や文章の表現などにもつながっていくものであり、風土性に根づいたすべての学問の領域の連関性の理解も重要であると三澤はみる。

野外に立って、野外を凝視するという事は、生活とのつながりのある教材を子どもの関心にあわせて積極的にみつけていくことである。教師の

力は、生活との関連で教材をつくりだしていくことである。子どもの発達の段階にあわせて、生活とのつながりの教材をつくりあげていくことは教師自身の教育的力量である。

例えば、小学校3年や4年の郷土地理において、わが村の人口とか、米の生産額がどうなのかということは、子どもに地理教育に興味をもたせることはできない。このことははじめからわかりきったことであると三澤は指摘する。それは、青年学校程度の教材であって、小学校の3年や4年に教える教材ではない。児童には児童の生活があることを教師は認識して、教材の開発をしなければならない。子どもは、毎日のように山野や河川に鳥や虫を追い、魚や貝をとっている。自然そのものの形で、風土的な表現の教材を発見していくことが教師の力量であるというのが三澤の見方である。子どもの日常生活の延長として、学校生活での教材が結びついていくことが求められるのである。(12)

地域の力で教育の真髄にせまるものは、真の体験であり、模型教材の体験ではない。模型教材ほど実際教育とはほど遠いというのである。実際の生活や自然の現実的な動きを正確に観察し、調査していくことの必要性を教育に求めているのが三澤の教育方法の特徴である。物理にしても化学にしても実験や観察も取り入れているが、その設備のほとんどは、教室内の設備である。これは、実際の教育でもなければ、実地の教育でもない。すなわち机上の設備にすぎない。教室の設備は、実物教育のためや実際教育のために生まれたものではない。それは、教科書主体であり、権威に仕組まれた教育というのが三澤の考えである。(13)

2. 郷土に学ぶ知識

郷土に学ぶ知識は力なりということで、三澤は、佐久高原の農家の南天栽培の名人から、自分の知識の無力に気がついたとしている。南天栽培の名人の老人は、南向きの母屋の東南隅近くに植え込んでいる。それは、暖地性の南天であるために理解できるが、栽培の手入れは、ただときどき水をやることと、それに一番大切なことは、花どきにくも巣を根気よく払ってやることであるとい

う。

以外であったことは、クモの巣を根気よく払うということであった。南天は虫媒介で結実することを理解していなかったことである。クモの巣がはってあれば蜜蜂などの虫による花粉の媒介ができなことである。もっとも大切な虫媒体による結実を理解していなかったことが自分の知識の無力であった。そのことを知らされたというのである。南天の生長に対する真の知識とは、この老人の行動であるとする。こういった経験は何度もすることである。郷土の人から実際に栽培している人や生活している人から学ぶことが多いというのである。⁽¹⁴⁾ 知識は力になるが、体験に立脚した知識でなければ真の知識の力にならなというのが三澤の信念である。思索も体験なしに発展していかない。正しい体験と正しい思索の会得は、真の生活を基礎にして、両者を表裏一体の関係としてとらえることである。体験と科学的な推論の両者を大切にしていることから、単に経験のみによって、科学を教えていこうとするものでは決してない。それは、教科書至上主義を捨てることである。教科書とは、先人の体験した結論であり、その集積である。われわれが先人から学ぶことは、業績の模倣であってはならないと次のように三澤は述べる。

「学ぶとすればどこまでも、彼ら先人のもっていた目標そのものでなくてはならない。その同一の目標に対し、さらに新しい過程により、新しい結果に到達し得たなら、もちろん旧説はそれを是正すべきである。その是正に際し、初めてその対比として教科書の存在が意義をもってくるのである。すなわち教科書というものは、従来のように最初にくるものではない。むしろ最後にくるべきものである」。⁽¹⁵⁾

教科書の位置づけについて、それを絶対化して教え込むというのは、真の知識の力を身につけてやることではない。教えるときに教科書は、最初にあるのではなく、最後にくるものである。子どもの学習において、実物・実際・実見は大切なのである。真の知識の理解のさきにあるのは、教育の到達目標である実際の生活と結びついたものである。それによって、体験し、思索しながら真の

知識の力という創造の世界の力を獲得していくことである。

われわれの目の前におこっている事象は、時間とともにつねに変化しているが、その一続きの変化に対して、その前の方を原因として、後の方を結果として、原因結果の約束をしていると三澤はみるのである。

「われわれの生活生存、いわゆる人間の一生はまったくこれと同じである。肉体的には身体を、精神的には人格を通して明らかに全体的のものである。従って互いに連関もし補足もし、時に制約もし助長もしあっているわけである。だからなにも今日が明日の原因と決定されているわけでもなければ、また明日が今日の原因と決定されているわけでもない。ただまったく一連一体化しているそのものの両端にすぎないのである。どちらを原因とするかはただ、例の原因結果の約束によって、われわれは前に起こったほうを原因とするように習慣づけられているだけのことである」。⁽¹⁶⁾

三澤は個々の実際に取り扱っている実見や観察を通しての学習を別々の知識としてではなく、一連一体の原因と結果の約束の理解として、教育の到達目標をもつことが必要であるとしている。それは、生きていくために科学観を統一的に相互の関係のみれることである。そして、科学の大衆化という教育の方法によって、真の知識や智慧の力を身につけていく人格をとおして人生観へまでもふれさせることが求められているとする。

教育的な思索は、正確な科学的な事実を把握するためだけに必要なことではない。植物教育であれば、命を宿していることを思索させることであり、金や金剛石の教育であれば、その粒子がいかにも大粒であるかを理解することである。それとともに変化には、水分なり、温度なりの合理的な環境がなければできないことを納得することである。このためには、あらゆる教科が融合してやがてそれが、唯一つの全人格になるように努められるような教育にしなければならないと三澤は考えるのである。⁽¹⁷⁾

風土性究明には、事象の複雑性をみていかねばならない。そして、風土性究明には、手順がある。風土は変化と統一をもつ。変化には、核部と

周縁部がり、風土は総合化されたものである。風土は複雑であり、多岐にわたる表現体である。無数に近い表現体の中のどれを風土計として選択すべきか。どの資料があれば必要にして十分であるか。風土性の把握の方便、手段はどうすべきであるのか。従来の地理学は、山の高さ、川の長さを測った。気温の寒暖差、降水量を測った。各地域の人類の風俗・習慣・産業・集落・交通の探求調査をした。

しかし、それらは、地形学であり、気象学であり、人類学であり、産業学である。それらは、地理学の基礎になるが、地理学そのものの真の対象ではないと三澤は考える。地理学の固有は、全一体としての風土の究明である。風土性の全体を把握するためには、どうしたらいいのであろうか。全一体的な把握は理想として要求しても実際には難しいと考えなければならないというのが三澤の見方である。

したがって、どれだけのものを組み合わせれば十分になるのか。風土性との関係で、明瞭なる表現体としての植物生態学、動物生態学、作物生態学の事象は、比較的簡単にみることができる。さくらの開花ということも気温との関係で明瞭にみることができる。春の植物の発芽でも同様である。それは、温度だけではなく、風向きと温暖差による植物の感応の結果である。有効な表現体は地域によって変わっていくが、明瞭で単純な表現体によって、風土性を探究していくことが求められると三澤は考えるのである。⁽¹⁸⁾

人工物の中にある風土性と非風土性をみわけけることはどうするか。それは、現在から過去、将来に目を向けることが大切である。住宅であれば、気候と調和した様式が風土性をもったものとしていえるが、山村から農村、小都市から大都市に移ることにより、風土性から不向きな建築が増えていく。また、山村や農村も生活様式が貧困との関係で存在していることもあり、決して風土性との関係で存在しているとは限らない場合もある。

風土性の究明の学習は、日本全体の地理教育や世界とつなげる地理教育とは決して別個のものではなく、密接な関係をもっているというのが三澤の立場である。風土に根ざした地域の探求の学習

は、日本全体の地理の理解にも発展していくというのである。つまり、郷土地理教育の延長として、日本全体の地理教育をみているのである。

3. 地方性の涵養と日本の風土

日本精神の涵養という地理教育は、科学性が欠如したものであると三澤は断言する。地方精神の涵養は、地方誌から可能であるが、全日本に立脚した日本精神の涵養はおぼつかない。日本精神の涵養ということ風土性と関係させていくことが大切である。全日本の風土性とはなにか。日本の民族性というものが、風土性との関係で育て上げていく視点が必要である。日本の伝統に対する真の認識に風土を抜きに求めることは不可能であるというのが三澤の主張である。⁽¹⁹⁾

日本列島の風土の真相はなにか。三澤は米作と養蚕から日本列島の風土性をみるのである。この二大産業の教材から日本精神の涵養を考えるのである。日本の風土を表す米作の指標とは、米収穫高や面積の分布からはみえない。また、水田と人口の分布の究明は、米食住民であることが立証できる。さらに、朝鮮半島、台湾、インド半島まで視野を広めて、世界にひろがりももっていくこともできる。風土性に迫る方法として、総耕地に対する水田の割合がある。

各道府県ごとの総耕地に対する水田面積の割合は、生徒達に地形や気候、さらに農民的要素まで考えさせる教材になる。それは、生徒に、水田経営に対する便不便、利不利を推測させることができる。そして、各府県の全日本的にもつ風土的性質をみることができる。三澤は、水田割合65%区分で日本列島の風土性がみえてくるとしている。北の秋田県から始まり、南は佐賀にまでおよぶ日本海沿岸のすべてが65%網羅になる。地理教育において、分布図は重要であるが、風土性を表現したものになるとはかぎらないとする。

水田分布の割合の原因の探索には、複数の分布図を重ねていく方法をとっていく。日本列島の冬季降水量の分布が同じ様な傾向をもつことを生徒は発見していく。日本海沿海の府県は、裏作ができない地域が多く、稲作一作から水田を発達させる要因になっている。しかし、西南日本は冬季に

多雪地帯ではない。この点をどう理解していくのか。それは、地域の風土性を探究させていくのである。

冬季のことをさておき夏の降水量はどうであるのかと府県別に分布させる。水田分布の関係でどのような結果がでたのか考えさせる。夏季に降水量の多い地域は、水田割合が少ないことが分布図からでてきている。生徒達は、水田の普及の負の関係をみつける。灌漑までやっている水田であるのに、なぜ降水量の多い地域が水田が普及しないのかと不思議に思う。そして、生徒達に、夏季に降水量の多い地域は、気候的に稲作にとってマイナス要因になっていることをさとらせる。大雨が降ることによって、光力を弱め、温度を降下させ、湿度を増して、むしろ条件がよくないということ。さらに、日本の山脈地帯の地形から日本列島の季節風の方向にも理解させていく。さらに、日本列島の花崗岩の発達の分布を示していく。土壌との関係で水田の普及を理解させていくことである。

以上のように日本の風土性から日本の精神の涵養を理解させていくことであると三澤は自らの実践事例を紹介する。このことから、日本中心の生活からの地理教育の重要性を指摘する。このような方法が日本の国土の真の理解につながっていくものであると考える。

さらに、日本の風土と地域をつなぐ教育によって、確かな全日本の理解も生活の場をとおしてできるとするのである。全日本の地理教育でも実際の生活に即して進めることが真に全日本を理解させることができるのである。米作日本を取り扱う場合も日常体験している各地方の実際の米作の微細な様式についての観察をして、かれらの郷土がいかにして米作日本に参加しているのか。この方法は、独自の風土性を考察させると三澤は考えている。

ところで、自分の郷土が日本全体の中で米作の普及している地域なのかどうか。それぞれ、風土に即した工夫と努力、あるいは改善がどのようにされてるのか。日本全体の府県ごとの分布の位置づけのなかで真に理解することができる。例えば、日本列島では、水田苗代様式は、北海道、東

北、中部地方にかけて普通であるが、播種の時期の低温防止の対策として工夫されたものであるが、寒波の襲来の多い地方と少ない地方では灌漑水の水温の高低や変化に注意を注いでいる。播種期をできる限り早めるということも東北日本共通の現象である。

暖地の西南日本では、水稻の晩化栽培をさせていることなど対照的である。熊本県では、水田裏作の普通作である麦作と、その麦作と水稻作とのあいだに早生大豆や早熟野菜、ないしはいぐさや大麻、たばこなどの徳用作物の栽培が普及しつつある。このような事情によって田植えの時期が遅くなった。この結果、被害に悩まされていたメイチュウを初めその他の害虫の発生後にあたるので好都合であるという。これは、地理学的にも興味ある問題であると三澤は指摘する。このように地域の風土との関係で、その郷土の稲作がどのように工夫され、他の作物関係をもって栽培されているのか理解させることが必要であると。⁽²⁰⁾

三澤は、日本における大自然を基調とした風土産業の発見として、養蚕業をあげている。日本の地理教育において、日本の風土に情熱をもって教えられる対象に、養蚕業があるとしている。ここでも府県ごとの総畑面積に占める桑園面積の比率から生徒達に考えさせている。ここでも府県ごとに桑園面積比率を日本地図におとして分布の傾向をみる手法をつかっている。少ない数値は、零の北海道や沖縄、そして青森、岩手、秋田などの北日本、鹿児島南ということの統一性がでてくるが、中央部に近い栃木や富山、大阪などもでてくる。

そこには、説明が難しい現象があり、変化が複雑で府県別の分布ではみれないというのである。東北区、関東区、北陸区、東山区、東海区などと地方別に桑園面積の割合を加工して、傾向をみようとする必要がある。このようにすると60%以上が東山区、東海、近畿が40%という傾向がでてくると。つまり、その地方の風土と桑園の関係を生徒達に探らせていくのである。桑は著しい深根と耐乾燥性の植物であり、山岳部の痩せ地など地質や土壌との関係にも思考が及んでいく。

地理教育で大切なことは、これらを見ることができる

ように生徒達に根の観察への注意や湿度の考察に目をむけさせることである。このように体験や生活を重視しての野外観察をしていくことと、日本全体の分布図を重ねながら、日本全体の地理を考えさせている。風土性に根ざした全国的地理の教育方法を三澤は提案しているのである。⁽²¹⁾

地域が輝き調和する日本の姿として、冬季副業の役割を日本全体の地理教育として重視すべきことであると三澤は提案する。日本全体の気候の統一性として、冬季の晴天と乾燥があり、これを生かした産業は、日本の風土に根付いたものである。これには、海苔、そうめんの製造、甘蔗切り干し、大根切り干しなどがあると指摘している。これらは、地域の風土との深い交渉があり、日本の輝きの地域産業と三澤はみるのである。⁽²²⁾

4. 郷土教育と国際性

郷土教育の広がり、外国地理教育にも発展していくというのが、三澤の見方である。外国地理教育は、日本地理教育の延長でもある。生徒たちの生活の根底を重視し、その延長として外国地理教育もとらえる。つまり、外国地理教育は、広義の郷土教育と考えている。このことから、風土性の認識を外国地理教育として適切に組み立てていく。日本は森林におおわれている。この国土の風土性の特徴を理解させることは、日本だけを見ては難しい。容易なことではないが、アマゾンの熱帯林、砂漠地帯、ツンドラ地帯などとの外国と比較することによって、日本の森林の豊かさの風土性は明瞭になっていくと三澤は強調するのである。⁽²³⁾

外国教材は、生徒の体験によって郷土化と結ぶことができる。外国地理教育の教材の選択は、日本では得がたい風土形態を選択する必要がある。この得がたい風土形態を自分たちの風土の生活と比較するのである。米作地帯の多雨地帯よりも雨の降らないなかで農耕を営んでいるナイル川やチグリス・ユーフラテスの砂漠のオアシスなど大気と大地の関係の風土性を日本と対照的にみる必要がある。

栽培される果樹や穀物、住宅などの文化など湿润を基にしての人々の生活形態も異なるという

ことを生徒たちに理解させることが大切なのである。乾燥地帯と湿润地帯では、人々の生活が異なることを明確に理解させていくことが外国教材によって、より深く認識していくことができるのである。日本においても季節によって、地域におけるオアシスやナイル河現象に遭遇することがある。日本は、梅雨末期や台風などで集中豪雨の被害があることはたびたび経験する。ナイル河現象という氾濫文化は、日本の特徴のひとつでもある。氾濫によって肥沃な土地が生まれていくのも大切な視点である。それは、自然の恵みである。氾濫とつきあっていく文化は、自然の恵みをたくみに利用していくことでもある。

ここには、人間の自然とつきあっていく知恵があるのである。砂漠も同様である。活かしようでは、宝になっていく。砂漠地帯でなければできない利用方法がある。太陽熱の利用、井戸による地下水の利用での農耕栽培、天文台に有利な自然条件など。風土の教育は、太陽系時代の人間の生き方なのである。イギリスの国勢の消長にも時代性と風土性がある。19世紀に蒸気機関の発明と石炭・鉄の豊富な資源が鉄道の発達と世界への海洋進出になったと三澤は考えるのである。鉄や石炭の天然資源の豊さという風土性は、蒸気機関の発明という時代性によって開花していく。⁽²⁴⁾

人類史は、大陸時代から海洋時代、海陸併用時代そして宇宙時代へと発展していく。このことは、風土性を的確に順応して発展させてきたことである。それぞれの時代に合った風土性の発見である。時代の発展によって、風土性を発見していくことは、その地域の発展に大切な視点である。風土性は時代性に適合して、より豊かな資源へと転換していくのであり、様々な側面をもつ複雑な風土性も時代によって、その工夫の仕方も異なってくるのである。

5. 三澤のみる学校教育と社会教育の違い

三澤は、旧制の諏訪中学校の教師として、風土性に根ざしての地理教育の実践を熱心実践する傍ら、信州の社会教育にも積極的に関わった。かれが社会教育に関わったことは、地域の産業発展のためである。そこでは、風土性に根ざした社会

人への地理教育を重視する。社会人の教育は、学校教育とは異なるものであるが、対立的にみているのではなく、一連一環的なものとして学校教育と社会教育をみていた。しかし、社会教育は、長期にわたる社会生活の体験があることから学校教育と異なるという認識も大切であるという思いを強くもっていたのである。

社会人の教育は、一生にわたって長期にわたるものである。

また、学校教育は毎週時間割があたえられて教育をしていくが、社会教育は、一定の定まった時間割りが与えられて、体系的に系統たてて教育をされていくものでもない。そして、学校教育は、カリキュラムによって、他の教科のために大きな制約をうけている。せっきくの知識も十分に練り上げることができないのである。

社会教育は、学校教育のようにカリキュラムなど体系的に系統づけていくことの制約がない。日常生活によって自由にでき、風土そのものに直面しての実生活の営みによって教育実践することができる。各自のもつ日常生活とそここの風土との間にいかに深い交渉をもっているか。そのことによって、深く実見と観察することができる。教育は実生活をとおして完成していくという道程を考えれば、社会教育の深さは学校教育とは比べものにならない。しかし、現状は実社会に働いている人々は、長い年月にわたって、風土を実生活で観察し、理解する地理教育の見方や考え方を学校教育で受けていないのである。⁽²⁵⁾

日常生活から風土を理解するためには、植物なり、動物なり、人類の生活なり、それらの比較観察を年月をかけて学ぶことが必要である。学校教育では、特別に風土についての見方や考え方にめざめるために、基礎的な地理教育が求められている。風土についてめざめた人は、毎日の生活を吟味して、風土の花をさかせていく。日常の実生活は、農なり、工なり実業が中心になるが、風土に即して働いているのである。実際生活で第一に必要なことは風土の認識であるというのが三澤の教育論の見方である。

実生活では、商品の売りさばき、信用とか、努力とは誰もが気がつく。その苦勞している事柄だ

けを重視している傾向が強い。農家であれば土質に非常に深い注意を払う。畑の土を一枚一枚なめるように調べるといふ。しかし、大切なことは、風土のような大自然の一部はほとんど報酬も要求しないし、価格もない。風土は実際生活に深い交渉をもっているが、注意がむけられない。風土を実際生活との関連で認識していくには、大自然との交渉の風土性の認識からである。大自然の交渉の認識には、先入観から抜け出すことである。⁽²⁶⁾ あんずの農産物の収穫が悪い。毎年花だけはみごとにさくが結実がよくない。なぜか、その原因をしらべるために、地理の教師として三澤は調査に入った。試験場では何回も調査に入ったが原因はわからない。三澤は大気の性質の相違ではないかと仮説を立てて調査に入る。空中の湿度はどうか。農家は土質に問題があるという先入観をもっている。よくなった年はないかと三澤は尋ねる。5～6年前によくなった年があったと。それでは、その年は土の質がよかったのかと農民に考えさせる。あんずの成績は、霧と深い関係がある。空中の湿気が多すぎると病害を受けやすい。

これに反して、梅は乾燥よりもいくぶん空中に湿気の多い方がかえって生産量の成績もよく品質もよい。農民に、土質主義に疑問をもたせるためである。ここでは、経験を何回かくりかえしながら真理を発見していける風土の教育が求められる。まさに、野外に立ち、体験をときほぐして風土性を発見することが三澤の社会人教育の原点である。果樹には土質ばかりではなく、大気、気象具合、霧の発生というものが大きな関係をもっているということを体験をとおして農民に認識させていくのである。土壌という狭い枠ではなく、大気の湿気との関係、さらに、尾根や窪地などの風当たりも含めて、それぞれの風土に適応した果樹を植えていくことが求められていくのである。⁽²⁷⁾

工業でも企業家精神よりも前に、器械の働く風土が大切と三澤は考える。機械りに気温や湿度は問題ではない。気温や湿度は人工的に調節できると言われるが、三澤はよい品物、生産費が安くすむためには、大自然の認識、風土をおりこまなければならぬとみる。農業の生産と品質を上げていくためには、土をおおっている大気、風向きな

どを別々にみるのではなく、それぞれそれぞれが関係し合っていることを理解することが大切なのである。この理解のうえに作物の種類をえらび、栽培の方法も考えていく必要があるとする。それは、野外にたちいろいろな体験をもとに風土性を認識していくことである。⁽²⁸⁾

商業についても風土が大切であると、三澤は考える。店頭の商品は春夏秋冬の季節によって変えられる。商品は、紫外線、湿度、温度などの特殊な風土性によって、品質の保証期間は異なってくる。風土性に依存して、商品売り込んでいかねば信用の問題にもなってくる。商業における風土性の調査は重要な情報であるというのが三澤の風土の認識、風土性の調査による適切な産業選択論である。⁽²⁹⁾

6. 防災と自然力更正－地域の持続可能な発展の創造－

三澤の自然災害からの防衛は、自然の観察から自然をよく認識して、自然に順応して防災を考えていくことであるとする。それは、科学万能や人間中心の万能主義ではなく、自然力更正という見方から、人間の生活を自然に順応して自然循環を認識して、自然のなかで豊かに生きていくという見方である。

つまり、自然災害に立ち向かうためには、自然を征服するという自力更生ではなく、自然力更正という自然順応の生活が求められているというのである。

山野の崩壊には、乱伐とか開墾とか、道路の開削といった人工的なものと、地盤の興起沈降といった自然的なものとの二つの原因があることを直視しなければならない。後者の自然的原因に対して、人力では、勝手にならないので、むしろ、山野の自然崩壊を善用するという態度が必要である。人間中心にした科学や技術の進歩は、自然を征服しようとする。風土性とは大自然に対する認識と理解であり、自然礼拝、自然順応という思想を把握して、日常の指導にあたってほしいというのが三澤が長野県砂防協会の総会に集まった会員に対する提言である。⁽³⁰⁾

人間中心主義的な自然征服論的な科学万能をと

るのではなく、自然は、探求するほど謎が深まる。自然のなかで共生していく知恵を豊かにしていくことが真の自然科学であるとする。科学とは物の真相を明らかにしようと努めているのであり、われわれの5つの感覚だけをとおして完全に真相がわかるものではない。科学者は、不幸にして科学万能になり、大自然というものを人間と対立させて、人間のみる目で勝手に自然征服をしてしまうと三澤はみる。⁽³¹⁾

自然は明らかに超人間的な存在であり、万物即神であり、人間固有の欲をきれいさっぱりはらいのけ、大自然に融合し、大自然の一部となること、つまり、即身成仏になることが求められるが、なかなかないのが人間の煩惱である。自分を大自然の中に打ち込んで、大自然の懐に入って、大自然を背景として、神人合一の境地にたつことができるようになることが防災にとって大切である。川のことは川に、山のことは山に訊くことが防災であると三澤は述べるのである。⁽³²⁾

各地の地すべりとか山崩れは地盤の一種の浸食現象であり、高地に対して、浸食であり、低地に対しては堆積という作用である。地盤の隆起と沈降という大自然の現象である。隆起にともなって浸食されることを回春、若返りである。土木工事は、地形の幼・壮・老年期に応じて行うことが大切として、幼年期の地形では、尾根に道路を、壮年期の地形では道路は谷底に、老年期は中腹部に移ると三澤は力説するのである。⁽³³⁾

崩壊地形では、積極的に名産づくり、特産物が必要であると。連作のできない作物でも崩壊地では、毎年えんどうなどが可能になる。斜面は、毎冬の霜柱によってざらざら崩れ、畑らしい土壌を畑に供給する。この崩壊地形を利用した積極的な農作物の栽培が各地にみられるのである。小さな崩壊を利用してのうどの軟化栽培やあざみなど、温泉地の料理では自然にできたものとして人気を得る。

大規模な崩壊利用として、上伊那郡西春近村の白沢部落の例として、春蚕専用の桑園地として利用。発芽も赤土のところよりも早く、まことに好都合。更級郡大岡村の下大岡部落では、新しい土砂が堆積される谷底に生柿を生産して、隔年結果

というようなことがなく、年々豊作地となっている。⁽³⁴⁾

名石や盆栽植物の産地として、崩壊地形は価値をもっている。川が氾濫することはそこに住む人々にとってたいへんなことであるが、その河原は、盆石産地になっていく。また、あざみこぼうの栽培地として有望である。たくさんのあざみこぼうが、この河原に自然に繁殖している。川の氾濫の恩恵をうけているのである。盆栽植物の産地として、木曾川兩岸の谷山はなっている。三澤は、長野県の農村をくまなく歩いて観察したことを風土産業の可能性を具体的に、地域名をあげながら語るのである。⁽³⁵⁾

三澤は、山の大きな価値を見直すときであるとする。野菜一辺倒でなく、土地にあった山菜の栽培を奨励の例として、ぎぼうしの栽培をあげる。腐植質土の発達している諏訪地方では、きぼうしがおそろしいほど繁殖しているのもヒントに。山菜の栽培として、あざみ、たんぼぼ、きずなどを三澤は山の価値として大いに見直す新しい農業栽培として、提案しているのである。まずは、その土地に訊いてみるということで、山草が繁殖している状況をよく調べて、作物を選択すべしとしている。たらの芽は高価なものであり、相当の収益をあげることができる。

自然を生かした山果の栽培と加工を三澤は提案している。山果としてのくるみ、くりとか、サルナシ、またたびなどの栽培をして、お菓子などに利用する。その土地すなわち自然を生かして栽培するというのである。⁽³⁶⁾

工業興しも気候風土を生かしてということで、鳥居峠の北と南では、生産の条件が著しく異なることを三澤は指摘している。北には、漆器の製造部落があり、南側にはお六櫛の産地がある。櫛の生産過程では、細かい歯を一枚一枚挽くので、空気の湿っている方が喜ばれ、櫛は6月から7月の梅雨のときがよい品物ができる。逆に漆の生産部落では、梅雨と9月の雨が一番仕事しにくい。漆器は、多湿の時期以外は年中生産する。植物もはぎのように乾燥に強いものは、北側で大きく茂っているが、南側では、育っていない。地形によって、異なっているのである。⁽³⁷⁾

土地利用とは太陽エネルギーの捕獲である。太陽からの熱量をいかに有効に利用していくかということである。年々の太陽から送られてくるカロリーは、一坪あたり600万カロリー、われわれの生活のために熱量は、年平均約200万カロリー。一坪あたり3名ずつのカロリーが賄えると三澤は、土地利用の根本としての熱量獲得をあげる。土地利用による熱量獲得は、地表の緑化であり、植物を繁茂させ、葉緑素の力を借りることであるとする。作物や野草は、食物や工芸の原料になることも、動物を配することによって、飼料に役立つ、動物の乳なり肉なりも有用化することによって、総動員して、太陽エネルギーの捕獲をすることが必要であると三澤は提起する。土地利用の根本は、地表の緑化であるというのである。⁽³⁸⁾

現代は、太陽エネルギーの捕獲は、太陽の熱をそのままソーラーシステムによってエネルギーに転化する技術が発達している時代である。家畜の利用は、乳や肉としてはもちろんのこと、糞尿を発酵させてバイオマス発電に利用する時代である。そして、その発酵した糞尿を堆肥として土に還元して、有効に利用する技術が開発されている時代である。自然循環のシステムの科学・技術が三澤の生きていた時代よりも一層に進んでいる時代である。

三澤は、自力更生と称して、個々の土地の自然条件にあっていない風土性を無視した画一的な科学技術による生産力向上を否定する。風も雪も自然のすべてを有効に利用しての自然力更正を問題提起するのである。自然に順応して、自然に協調してこそ人間は豊かに生きられるというのが三澤の考えである。それは、農業ばかりではなく、工業から商業にいたるまでの産業のすべてに風土性があることを強調しているのである。自然は人間が積極的に生かすものである。決して征服する対象ではない。地方の開発は自然に対する正しい認識から出発すべきであり、自然力更正という人間の真の生きる道があると力説するのが三澤である。⁽³⁹⁾

7. 風土性に基づく文化の建設

風土性に基づく文化の建設こそ、地方振興の急

務というのが三澤の考えである。大都市の発展は、一色化され、地域の個性が失われている。これは、真の文化の発展ではない。地方のもつ自然というべき偉大な力を無視することはできない。東京や大阪の大都市は均質性を強くもつが、地方都市は個性的である。地方都市の経済には、地方の産業を基調としてなりたっており、風土性をもっていると次のように三澤は述べる。

「各地のもつ産業、したがって経済的事情というのは、意外にも、その地方のもつ風土性というものに、徹底的にかつ厳然と根強い交渉をもっているもので、簡単に制度や法規でたやすくそれを解決してしまうわけにはいかなばあい非常に多い。否、むしろ一見旧慣とみえるそのほうが正常の形であるとみるのが正しいばあいが非常に多い。しかもまたそういった産業であつてこそ、真に意義ある、換言すれば力のある産業でもあるわけである。さらに言い換えれば、そういった産業すなわちその風土に即した産業を各地がもつということが、地方振興の原理でもあるわけである。さらにこれを押し広げて言い換えると、いわゆるその風土、すなわちその個性的である地方のもつその地方性に即した文化の建設ということが、もっとも正しい地方振興の意義でもあるのである」。(40)

そして、人間の自由や自分勝手から割り出されるわがままではなく、大自然に基づく統制の必要性を大切にす。

三澤は地理教育の教師として教育実践を行ってきたのであるが、彼の教育実践は、具体的に地域の観察や調査をとおして、風土的な科学性を生徒自身が体験することとおして、学ばせていくものであった。教育とは、背負って川を渡るのではなく、手を引いて、学び方を指導するのであると次のように述べる。

「教育というものは教えるのではなく学ばせるのである。その学び方を指導するのである。背負って川を渡るのではなく、手を引いて川を渡らせるのである。既成のものを注ぎ込むのではない、構成させるのである。否、創造させるのである。ただ他人の描いた絵を観照させるのではない。自分自身で描かせるのである。理解の真底に

は体得がなければならないのである。それがその人格そのものの中に完全に溶け込んで、人格化されていくところのものでなければならないのである」。(41)

三澤は、生徒に風土性をもった科学的な方法に基づいて、地理的考察力の訓練を重視したのである。このためには、生徒の性格までも陶冶し、自律的に行動できるように指導したのである。教育は、魂と魂との接触であり、指導において感情と意志にたいしても深い交渉をもちかけて、共鳴していく関係が大切であるとしている。

教材を取り扱うのには、その教材自身に教師自身が深い感銘をもつことと、たぎるほどの熱意をもつことが必要である。それがないことには、生徒に風土性に根ざした地理の教育の指導ができない。教師が静態的で受動的であるならば、郷土研究の必要性も、作業的教育の大切さも、気象的知識の涵養さも意味をもたない。教師自身が文部省が強調しているから、特設の作業科ができたから指導するというのではなく、教師自身の熱い魂、風土性の地理教育の確信が重要なのである。風土性のある地理教育に対する信念のある教育、信念をもたせる教育こそ重要であるというのが三澤の見方である。

地理教育を実施していくうえで、風土性との関係をもたないものは、意味をもたないと次のように述べる。「かりにいかにある地方の産業をくわしく説いたところで、またいかにある国の政治を細く論じたとしたところで、その産業や政治がいかにそこに即した、すなわち、いかはその風土性とのあいだに深い交渉をもっているか、その風土性の根強い力の活躍を理解させ、認識させることを忘れていたなら、地理教育としての意味はほとんどないものであると考えるのである」。(42)

地理教育にとって風土性は核心なのである。信念のある地理教育、魂のこもった地理教育にとって風土性の根強い力を認識させることは大切である。外面的な事象のみを教えるのではなく、その本質的なことを教えることである。これは、地理教育ばかりではなく、他の教科にとっても同様である。たとえば、植物や動物の教科においても形態や生理の外面現象のみを終始するのではなく、

生命現象の認識が本質なのであると三澤は考えるのである。

ここで、三澤は風土性を研究していくうえで、よく観察していくことの重要性として、ニュートンの万有引力の法則発見の例を出している。地球の引力の存在は、りんごが木から落ちるという事実でたくさんの人がいままでみてきたが、物理学者のニュートンの偉大性は、りんごが落ちるという事実をとおして、根底の力を認識したことである。りんごが落ちることをいかに精密に正確に観察しただけでは引力の発見をすることができないということである。

風土の力を認識していくこともニュートンがりんごが落ちる現象をとおして引力を発見したのと同じ視点にたたねばならないとしている。つまり、科学的な認識過程における調査や観察の精密性と正確性と、本質を理解していく法則性の発見という科学的な思考過程が重要であるということである。⁽⁴³⁾

ところで、農学の研究は、極めて応用的な側面をもっていることはいうまでもない。この問題について、三澤は、農学が特定の地方で実際に応用されていくためには、風土性の調査研究と結びつかなければ意味をもたないとする。小学校教育であろうと中等教育であろうと、青年学校の教育であろうと同じである。このことについて、次のように三澤は述べる。

「いかに権威のある農林学の純学術的研究も、それがいよいよある特定の地方で実際化され、最高の収益を上げるためには、最適の風土によらなければならないのである。ところがその風土性の研究がほとんど無着手におかれている現状では、地方農林業が発達し得ないのもまことに道理である。いまだに車の片方の輪だけの回転でよく前進したという例は聞いたことがない。

各地方の人々に対し、そこの郷土のもつ風土性への関心、進んではその調査・研究・認識などの覚醒はまったく郷土地理教育をおいてほかにそれを求めることはできない。それが小学教育であるとして中等教育であると、あるいは新たに生まれた青年学校の教育であると、そこになんの相違もない。⁽⁴⁴⁾

農林学の研究を応用科学として発展させていくためには、風土性の研究との結合が大切であると三澤は考え、地理教育においても小学校から青年学校まで、その視点がなければ、地方の発展のための教育としての意味をもたないとしている。風土性の研究には、個別的にそれぞれの生活や生産の場に即して、調査・研究をしていく必要があるとする。

地域の探求は自分自身の発見であることを見落としてはならない。つまり、地域を探求していくことは、その地域を発展させていく力になることであり、自分自身の力を発見していくことになるというのが三澤の考えである。三澤にとっての地理学的な地域の探求とは風土性の究明であり、風土性の究明は、地理学の役割であるというのである。地理学は、大地と大気の接触面である風土のもつ性質の究明をすることである。接触現象として土壌があり、大地と交渉をもっている植生の生態は、土壌以上に大地と大気の接触としての有力な資料を提供する。

さらに、その接触現象の一段高次なものとして、動物的資料を、いっそうに高次なものとして、産業的資料を初め各種の人類の生活資料に注意し、それらが、ともにたがいに接触し、ひとつの統一体をとおして、接触面の性質を明らかにすることを地理学の固有の仕事と考える。これらは、郷土地理教育であると、三澤は強調している。この統一体は、目の前のことだけではなく、さかのぼって地域のもっていた過去の統一体を比較考察することも要求している。

そこに住む郷土人によって、それは成し遂げられるというのである。風土の真相を把握するのは、周年にわたって周到な観察が必要となってくる。例えば、一枚の水田での融雪模様も一様ではない。不均一性をもって複雑に現象する。春の発芽現象に著しい違いがある。夏の朝霧の草葉のもつ露も場所によって著しい相違がある。

そこに生活し、そこを自分の耕地として、生計を立てている農家にとっては、これらの地表現象は、見逃しては成らない大切な事実である。それは、豊作や、凶作に影響するからである。郷土地理学は、そこに生活しているものこそ真相をつか

むことができると三澤はみるのである。地域探求教育の使命は、細密周到で、長年にわたる観察と調査が必要である。その郷土に即した研究者が権威となるのは、郷土性の存在を認めていることである。そこに暮らす人々が風土性を探究することで、真相をみつけだすことができるのである。⁽⁴⁵⁾

まとめ

風土に生きる信念と人間の知恵

三澤にとって、風土を生かし風土に生きることの信念が、どの時代においても人間の知恵であり、それを有効に生かした地域なり、民族なりが文明的にも文化的にも発展していくというのである。地域からの教育の創造ということは、風土性を生かした教育であり、そのことによって、地域は豊かな人間らしい生活を行うことができるのである。

まさに、地域の発展のためには、風土を正しく認識することからはじめなければならないのであり、その正しい認識のもとに風土に根ざした工夫が求められているのである。風土は、画一的なものではなく、個性をもった多様な形態である。このための教育は、教育者が風土のもつ教育創造性の重要性を自ら認識して、積極的に体験して、発見していくことである。風土性を正しく理解するためには、単に地理の専門性だけではなく、総合的な知識も要求され、教育者自身の教養が大切になっていくのである。

三澤の風土に生きる教育実践を現代にどのようにくみとっていくのか。現代における農山漁村の過疎化の進行のなかで、新たな地域創造は、そこに暮らす地域住民にとって、切実な課題である。風土に根づいての新たな地域創造のためには、その地域の個性を徹底的に解明して、風土の産業を全国的に位置づけることである。さらに、国際的なレベルまでに市場に対応できるものに高めて、地域の創造的な産業を発展させていく工夫が求められている。これらの展望を築いていくには、教育の仕事からはじめる必要がある。このために、社会教育や学校教育にどのような地域課題があるのかという研究が求められる。そして、その教育の工夫が必要になっている。地域の風土的な特性

を現在の経済的な格差のマイナス面としてみるのではなく、むしろ、積極的にみていくためには、三澤に学ぶべきことが多いのではないか。

注

- (1) 伊藤純朗「増補郷土教育運動の研究」思文閣出版、外池智「昭和初期における郷土教育の施策と実践に関する研究」NSK出版参照
- (2) 和辻哲郎「風土－人間学的考察」岩波文庫、20頁
- (3) 前掲書、24頁～25頁
- (4) 吉野正敏「三澤勝衛の一生と思想・学問・業績」参照、三澤勝衛著作集風土の発見4巻「暮らしと景観」農文協、347頁～374頁。三澤の業績は、農文協から風土の発見と創造として全4巻としてまとめられている。
- (5) 三澤は勝衛著作集風土と発見第2巻「地域からの教育創造」農文協、31頁
- (6) 前掲書、53頁
- (7) 前掲書、60頁～61頁
- (8) 前掲書、88頁～89頁
- (9) 前掲書、91頁
- (10) 前掲書、92頁
- (11) 前掲書、115頁
- (12) 前掲書、121頁～122頁
- (13) 前掲書、125頁
- (14) 前掲書、138頁～141頁
- (15) 前掲書、155頁
- (16) 前掲書、159頁
- (17) 前掲書、163頁
- (18) 前掲書、228頁～233頁
- (19) 前掲書、266頁～267頁
- (20) 前掲書、298頁～301頁
- (21) 前掲書、309頁～328頁参照
- (22) 前掲書、329頁～352頁参照
- (23) 前掲書、382頁
- (24) 前掲書、407頁～409頁
- (25) 三澤勝衛著作集第3巻「風土産業」農文協、80頁
- (26) 前掲書、81頁～82頁
- (27) 前掲書、85頁～87頁

- (28) 前掲書、87頁～91頁
- (29) 前掲書、93頁
- (30) 前掲書、97頁～99頁
- (31) 前掲書、101頁～103頁
- (32) 前掲書、105頁～106頁
- (33) 前掲書、110頁
- (34) 前掲書、112頁～113頁
- (35) 前掲書、114頁～115頁
- (36) 前掲書、121頁
- (37) 前掲書、123頁～124頁
- (38) 前掲書、127頁
- (39) 前掲書、130頁
- (40) 三澤勝衛著作集第2巻「地域からの教育創造」
農文協、51頁～52頁
- (41) 前掲書、60頁
- (42) 前掲書、63頁
- (43) 前掲書、63頁～64頁
- (44) 前掲書、66頁
- (45) 前掲書、70頁～74頁参照

A summary

By the main subject, I examine area climate education theory of Katsue Misawa to promote education for sustainable development in Japan. Misawa regards education of the area development that fused as nature.

Misawa studied by self-education while He engaged in agriculture to become a teacher. He achieved big achievements in education and a study as a teacher of the geography of the junior high school. As for, his geography education theory investigate, scientific naturally observation.

Misawa valued investigation and observation and the students learn geography education. The minute investigation and observation of Misawa contributed to Japanese geography greatly. He did investigation that gets cooperation of students. He proposed climate education not only to the school education but also to the local member of society.