

1950年代における桑原正雄の「郷土教育」構想 —資本主義認識のための社会科の可能性—

本論文の目的は、桑原正雄が1953年に創設した郷土教育全国協議会（以下、郷土全協）による戦後「郷土教育」運動の展開過程を明らかにするとともに、その教育実践・教育構想の独自性を1950年代の教育史の中に位置づけ直すことである。

郷土全協は、桑原正雄を中心に1951年に結成された武蔵野児童文化研究会を前身とし、1953年の「第一回郷土教育研究大会」開催によって「郷土教育全国連絡協議会」という全国組織として設立された、戦後の民間教育運動団体である。設立当初は高橋碩一らを中心に結成された歴史教育者協議会（以下、歴教協）と密接な提携関係にあり、桑原・高橋はともに1955年度小学校社会科教科書『新版 あかるい社会』の執筆・発行にも携わっていた。しかし、1957年に「郷土全協は地理教育研究団体に発展解消すべき」と歴教協（高橋碩一・小松良郎）が提案、桑原がこれに反対したことから論争が勃発した。1958年に郷土全協は歴教協との提携を解消し、独自の機関誌を発行するに至った。1963年に郷土全協は民間教育研究団体連絡会（以下、民教連）からも脱退、以降は教育運動・教育研究の世界からは周縁的な存在と見なされるようになった。

本論文が対象とする主な時期は、1953年と1963年という郷土全協の活動の画期にそくした約10年間である。しかし、桑原・郷土全協の戦後「郷土教育」は、戦前の郷土教育運動の中心的な担い手であった郷土教育連盟を批判的に乗り越えるべく展開されたものでもあった。その戦後性・1950年代性というべき時代性を明らかにするためには、その前史として、近代日本の教育において「郷土」という用語がどのように位置づけられてきたのかということについても、検討する必要がある。また、こうした戦前の検討に加え、1950年代の同時代における「郷土」「郷土教育」をめぐる動向を、桑原・郷土全協を主体とする試みに限定せずに目を配る必要もある。

戦前以来の郷土教育運動、「郷土」「地域」「community」をキーワードとし

た同時代の他の教育実践・教育構想の比較において、桑原の構想が独自の位置を占めるのはその「資本主義社会」把握にある。

地域社会における個別具体的な生活現実に取り添うという方針は、戦後の社会科新設に伴い初めて問われたわけではなく、既に戦前の生活綴方や郷土教育の文脈で問題にされてきた。生活の苦しさに向かい合おうとする際に、生活綴方や郷土教育を始め、従来の教育学においても、「資本」の働き、あるいは「資本主義社会」のあり方は一般論としては問題にされてきた。1950年代という時代状況において、子どもが社会科という枠の中で学ぶべき社会のありかを高度資本主義社会として規定することは、必ずしも目新しいことではないように思える。しかし、いわば子どもの目線に立ちながら、地域社会の現実に対して「資本」とは何かという問題を考えようとする試みは乏しかった。「資本」をめぐる諸問題を教育で主題化すること、すなわち、「資本」の働きを問うことを経済学や哲学上の高度に抽象的な問題として捉えるのではなく、親の職場の労働のあり方まで含めて子どもの「自己」を規定している構図そのものを教育の場で対象化して捉えることとは、一体どのように可能なのだろうか。1950年代当時の桑原・郷土全協による教育実践・教育構想の中にそうした可能性を見出すことができるということが、本論文を導く仮説となる。

以上の仮説の歴史的意味を検証する上で、具体的な研究課題を4点設定する。

第一に、郷土教育をめぐる戦前一戦後の連続性・非連続性について、教育制度・法令や人的・組織的なつながりに着目することで、「郷土」概念は戦前一戦後でどのように批判的検討がなされたのか、明らかにすることである。

第二に、桑原の「郷土教育」における全体的な構想とその独自性を明らかにすることである。当時の都市下層労働者の親を持つ子どもたちや在日朝鮮人の歴史経験など、ともすれば郷土社会の「よそ者」とみなされがちな存在への着眼した桑原の志向は、地域社会の生活現実根ざしながら同時に高度資本主義社会への認識を深めるという課題意識から導かれていたことを明らかにする。

第三に、桑原の「郷土教育」構想が萌芽的なものにとどまった要因について、1950年代の時代状況との関連において提示することである。1950年代後半から1960年代前半にかけて桑原・郷土全協の活動を教育運動の中で周縁化させていく力がどのように働いたのかを考察する。

第四に、上記の 3 つの課題の追求に際して、A.社会認識、B.教育内容・方法、C. 教育運動、D. 教育制度・法令、という 4 つの次元の相互関係に着目し、教育内容を規定する諸関係を連関的に描き出すことである。こうした分析視角の設定によって、従来の郷土教育に関わる先行研究の認識枠組みにおける「主観的心情的」／「客観的科学的」という二分法の乗り越えを試みる。桑原が構想した戦後「郷土教育」とは、郷土学習（生活主義）、郷土史・郷土地理（科学主義）、郷土愛教育（郷土主義）のいずれとも異なっていた、ということになる。

論文各章の具体的な構成は、以下のようになる。

序 章

第 1 章：1945 年以前における『郷土』の位置—1886-1945 年—

第 2 章：「郷土の観察」再開と学習指導要領の制定・改訂—1945-1952 年—

第 3 章：郷土全協の成立過程—1950-1953 年—

第 4 章：「バタヤ部落」フィールドワークを通じた「自由労働者」の教材化
—1954-1955 年—

第 5 章：小学校社会科教科書『あかるい社会』の編纂—1955 年—

第 6 章：戦後「郷土教育論争」再考—1956-1963 年

終 章：

各章の構成は、「前史」として戦前・敗戦直後の郷土教育を検討する第 1 章・第 2 章、戦後「郷土教育」を分析する第 3 章～第 6 章、の大きく二つからなる。

第 1 章では、1945 年以前の郷土教育に関わる検討を行った。明治期・大正期の教育課程上の文言における「郷土」とは、1891 年「小学校教則大綱」では直観主義・合科主義という教育方法原理として「郷土」の重視と愛国心・国体観念の養成とは両立した一方で、1900 年「小学校施行規則」からは「郷土」という用語は削除された。教則・教育法令の文言上から「郷土」が消えた一方で、大正期から昭和初期にかけてむしろ郷土教育の研究・実践は多様に展開された。1930 年代の郷土教育連盟を中心とする郷土教育について、連盟の機関誌投稿者における地理学における人文地理学（小田内通敏）／地誌学（田中啓爾）という学派の違いがあったことを指摘した。また、1930 年代の郷土教育に対して、生活綴方・マルクス主義の立場から、「郷土の喪失」という言葉で朝鮮の「植民地民族」「植民地教育」にとっての抑圧状況への批判や、子ども一人によって「郷

土認識の限界」が異なることが見落とされているという批判が寄せられていた。1940年前後から治安維持法違反を理由にマルクス主義や生活綴方が弾圧され、国民学校令で「郷土ノ観察」が規定されたことで、批判を通じたマルクス主義・生活綴方と郷土教育との議論の交流可能性は途中で潰えることとなった。

第2章では、敗戦直後に「郷土の観察」の授業が再開された経緯や、「試案」時代（1947年、1951年）の学習指導要領条文における「郷土」の位置づけについて、田中啓爾の学問的系譜を引く尾崎帛四郎にそくして考察した。戦後における「郷土の観察」再開や1947年の小学校学習指導要領の作成に関わった尾崎だが、「郷土」を中心に地理の学習領域を同心円的に拡大させていく認識枠組みは戦前から連続していたことを明らかにした。また、1940年代後半から1950年代において、戦前の郷土教育運動を担った連盟関係者や師範学校関係者が「郷土」を冠した教育関係出版物を作成していたが、戦後教育で「郷土」という用語を用い続けた人物・団体は、基本的に桑原・郷土全協だけであったことを明らかにした。

第3章では、桑原の戦前教育の経験について、戦時中の文学作品や『疎開日記』などにそくして言及するとともに、郷土全協の前身が武蔵野児童文化研究会であったように、桑原にとって当初から「郷土教育」という名乗りが積極的に意図されていたわけではなかったことを明らかにした。1953年の郷土全協の設立過程では、歴史教育と生活綴方との提携が意図されていたことや、上原専祿や勝田守一による「新しい民族教育」の提起が、桑原による戦前の地理教育・郷土教育への批判に重要な影響を与えていた。1954年には桑原と日本生活教育連盟（コア・カリキュラム連盟）との間で論争が起きるが、従来は〈問題解決学習〉対〈系統学習〉の構図の中で桑原は系統学習を主張したとされてきたが、資本主義社会における地域の個別性と連関性を子どもにどのように捉えさせるかという論点が伏在していたことを、明らかにした。

第4章では、1954年の第3回郷土教育研究大会での「バタヤ部落」のフィールドワークについて、筆者が新たに発見した資料をもとに、「バタヤ」と呼ばれた屑拾いで生計を立てる人々と資本主義社会との関わりがどのように認識されていたのか、明らかにした。また、このフィールドワークは、郷土全協地理部会の地理学・地理教育に関わる研究者・教師が主導したものだったが、桑原や

当時の郷土全協地理部会（入江敏夫・関根鎮彦ら）は、戦後の人文地理学に大きな影響を与えた飯塚浩二の議論をひきながら、地誌学の流れを組む田中啓爾一尾崎庸四郎らの戦後の社会科地理教育は戦前の地理教育を乗り越えていないと批判を展開していた。しかし、郷土全協地理部会は、歴教協との論争のさなかである 1957 年に地理教育研究会として独立するように、桑原と地理部会の研究者・教師との間には、1954 年の段階で「郷土教育」や「資本主義」認識をめぐる対立点が認められる。桑原／入江・関根がそれぞれ作成した社会科副教材において、「自由労働者」「バタヤ」がどのように教材化されているのか比較し、入江・関根が個別具体の生活の「苦しさ」を生じさせる共通の原因として資本を捉えることで連帯性を取り結ぼうとしていたのに対し、桑原はそもそも資本が人々の生活をバラバラに分断していく働きを顕在化させた点に、両者の相違点を求めることができる。

第 5 章では、1955 年度小学校社会科教科書『新版 あかるい社会』にそくして、戦後「郷土教育」構想が達成した成果について明らかにした。同時期の他社の教科書記述に比して、『あかるい社会』では農村共同体をモデルとする一般的な郷土像や「進歩的」知識人からは捨象されてきた、戦前一戦後で連続する在日朝鮮人の苦難や都市下層労働者としての「ちんどん屋さん」の姿が生き生きと描き出されていたこと、賃労働者化・都市化が進行する高度経済成長前夜における「郷土」の生活を親の働く姿を通じて子どもの目線に浮かび上がらせていたことを明らかにした。こうした教科書記述の独自性について、桑原の「郷土教育」構想との影響だけでなく、当時の民間教育運動の流れを広く取り入れようとしたものであり、生活綴方との関わりが重要だったことを明らかにした。

第 6 章では、桑原の「郷土教育」構想を社会科教育や民間教育運動の潮流の中から周縁的な位置にとどめた要因や影響力について、分析した。1956-58 年にかけて桑原と歴教協の高橋との間で、戦後「郷土教育論争」が勃発した。桑原・高橋は共に「チンドン屋」を教材として重視していた。その際、高橋は、不況に強いチンドン屋を学習の出発点として恐慌・侵略戦争の歴史認識を育てるという歴史教育の系統性を主張し、その系統性の根拠を歴史学の独立性・科学性に求めた上で、郷土教育にも地理学に対応する地理教育としての役割を期待した。一方、桑原は、チンドン屋に見る不況は歴史／地理／政経社全てに関わ

る問題だと捉え、社会科の総合教科的性格を重要視し、郷土教育を地理教育に解消する高橋に反論した。この論争には、戦後の生活綴方を主導した国分一太郎も加わっていたほか、入江・関根をはじめ地理学・地理教育の立場からの論考は『歴史地理教育』には寄せられていないものの 1957 年に郷土全協地理部会が地理教育研究会として独立することから、実際には社会科を舞台に郷土教育・歴史教育・地理教育・生活綴方のあり方に関わる論争でもあった。

桑原が郷土教育は地理教育に解消しえないと主張した背景には、資本の働きは歴史学・地理学の科学性に則っていたとしても教科毎に分割しては捉えきれないとされたからであり、「専門学者の団体」ではなく「親のなやみ」に「教師」として向かい合うためにも既存の学問体系とは異なる原理にしたがって郷土教育が構想される必要がある、とされたからであった。

こうした桑原の「郷土教育」構想は、「社会科教科書」が「なくてはならない」とされているように、戦後の検定教科書制度と教科書内容を規定する学習指導要領という制度的枠組みを中核に成立するものであった。法的拘束力を持つとは明記されない 1952 年・1955 年の学習指導要領（に基づく教科書検定）の自由度の高さや、広域採択制度導入以前（建て前上は教師の総意によって学校毎の採択が可能）の状況により、1955 年度『あかるい社会』の採択部数は 160 万部＝シェア約 10%を占めており、桑原の「郷土教育」構想を教育課程・教科書という制度的な次元でも追究していくだけの余地も残されていた。他方で、学習指導要領の改訂により、社会科という教科の枠が「整備」され、条文中の「郷土」と「地域」の概念規定が明確になっていくにつれて、桑原の構想を実現していくための制度的根拠は狭められていくこととなった。1955 年の改訂で、社会科の目標に郷土愛に関わる規程が設定され、「郷土」と「地域」の用語上の定義が明記されるようになる。さらに、1958 年に改訂された学習指導要領は「文部省告示」として法的拘束力を有するようになり、教科書検定の基準が強化されたことに伴い、1960 年度をもって『あかるい社会』は絶版を余儀なくされた。

民間教育運動における「教科主義」＝「科学主義」的な発想の強まりなどによって、社会科という教科の枠の中で桑原の社会認識を「郷土教育」として実現するための制度的枠組みや民間教育運動相互の共通理解は、ほとんど成立の余地がなくなっていくこととなった。