

学位論文（京都大学大学院教育学研究科）

**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—**

須 永 哲 思

（2019年1月）

目次

序章	- 1 -
第1節 研究の対象と課題	- 1 -
(1) 研究の対象	- 1 -
(2) 研究の課題と方法	- 3 -
第2節 先行研究の検討と分析の視角	- 6 -
(1) 生活主義／科学主義という認識枠組みの再考	- 6 -
(2) 郷土教育における戦前と戦後	- 9 -
(3) 郷土教育全国協議会・桑原正雄に関わる先行研究	- 10 -
第3節 本論文の内容・構成	- 12 -
序章・註	- 14 -
第1章 1945年以前における「郷土」の位置—1886-1945年	- 17 -
はじめに	- 17 -
第1節 明治期・大正期の教育課程における「郷土」	- 17 -
(1) 明治期の「教則」上の文言に見る「郷土」の位置	- 17 -
(2) 1900年「小学校施行規則」における「郷土」の削除	- 19 -
第2節 1930年代における郷土教育の隆盛	- 20 -
(1) 1930年代における「郷土教育運動」の概要、先行研究への批判	- 20 -
(2) マルクス主義の立場からの郷土教育批判	- 22 -
(3) 生活綴方の潮流からの郷土教育批判	- 25 -
(4) 郷土教育連盟機関誌の投稿者の分類	- 34 -
第3節 「郷土ノ観察」(1941年3月)の制定	- 36 -
(1) 国民学校令の制定	- 36 -
(2) 『郷土の観察』教師用書の内容	- 37 -
(3) 「郷土」概念の同心円的把握	- 39 -
まとめ	- 42 -
第1章・註	- 45 -
第2章 「郷土の観察」の再開と学習指導要領の制定・改訂—1945-1952年	- 51 -
はじめに	- 51 -

第1節	戦後における「郷土の観察」の再開（1946年6月）	- 51 -
(1)	敗戦直後の文部省の動向と連合軍総司令部による教育指令	- 51 -
(2)	地理の授業再開に伴う「郷土の観察」の実施（1946年7月）	- 53 -
(3)	「郷土の観察」再開の背景と影響	- 57 -
第2節	「学習指導要領（試案）」（1947,1951年）における「郷土」と「地域」	- 61 -
(1)	社会科における訳語の混乱—「郷土」・「地域」・「community」—	- 61 -
(2)	1947年「学習指導要領（試案）」第1期—communityの訳語の混乱	- 64 -
(3)	1951-52年「学習指導要領（試案）」第2期—「郷土愛」規程の登場	- 79 -
(4)	京都における戦後の「郷土愛」「コミュニティ」「進歩的郷土教育」	- 86 -
第3節	1940年代後半～1950年代における「郷土」を冠した教育関係出版物	- 88 -
(1)	「郷土」を冠した教育関係出版物の発行状況	- 88 -
(2)	郷土地理学、戦前の郷土教育運動の系譜	- 92 -
(3)	旧師範学校の系譜	- 95 -
(4)	民俗学の系譜	- 96 -
(5)	郷土史・郷土誌（地方史）の系譜	- 98 -
(6)	クラブ活動・教職員組合運動	- 100 -
	まとめ	- 103 -
	第2章・註	- 106 -
第3章	郷土全協の成立過程—1950-1953年	- 114 -
	はじめに	- 114 -
第1節	郷土全協創設者・桑原正雄	- 114 -
(1)	桑原正雄（くわはらまさお、1906-1980）の略歴について	- 114 -
(2)	戦時体制下の文学・創作活動	- 115 -
(3)	1940年代の教務手帳と疎開日記	- 118 -
(4)	世田谷教職員組合設立と「レッド・ページ」（1945年11月-1950年2月）	- 121 -
(5)	「武蔵野児童文化研究会」の立ち上げ（1951年3月）	- 123 -
第2節	郷土教育全国連絡協議会の成立（1953年2月）	- 125 -
(1)	1952年頃における、生活綴方と歴史教育の「結合」の機運	- 125 -
(2)	「第一回郷土教育研究大会」の開催（1953年2月）	- 127 -
(3)	大会当日の様子、大会直後の桑原による回想と反省	- 128 -

第3節 「新しい民族教育」としての戦後「郷土教育」	131
(1) 1950年代の教育における「民族」	131
(2) 桑原による戦後の児童文学作品「コップニの歌」(1953年11月)	132
(3) 『日本の社会科』(1953年10月)所収論考に見る、「郷土」「民族」「歴史」	135
第4節 生活綴方と「科学」、「問題解決学習」との論争	141
(1) 桑原・国分による「科学」概念をめぐるやり取り	141
(2) 「問題解決学習」と「系統学習」をめぐる論争	143
まとめ	148
第3章・註	151
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—1953-1955年—	157
はじめに	157
第1節 戦前の郷土教育・地理教育への批判の深化	158
(1) 地理学史の先行研究に見る、戦後の人文地理学の系譜の整理	158
(2) 飯塚浩二の『地理学批判』(1947年3月)	160
(3) 小田内との懇談(1954年6月)	161
(4) 飯塚・桑原の共著論考にみる尾崎帛四郎への批判(1955年5月)	162
第2節 第三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	164
(1) 『第三回郷土教育研究大会フィールド資料』について	164
(2) 『フィールド資料』における「バタヤ」の描かれ方	166
(3) 大会当日におけるフィールド・ワークの様子と議論のゆくえ	170
第3節 社会科副教材の中の「自由労働者」—関根・桑原の副教材の比較検討—	176
(1) 入江敏夫編・関根鎮彦著『新しい地理教室』第2巻(1957年6月)	178
(2) 桑原正雄『郷土をしらべる』(1955年5月)	180
まとめ	182
第4章・註	185
第5章 小学校社会科教科書『あかるい社会』の編集—1955年—	189
はじめに	189
第1節 第3期「学習指導要領」(1955-56年)における「郷土」と「地域」	190
第2節 1955年度小学校社会科教科書の比較分析—『あかるい社会』を中心に—	193

(1) 『あかるい社会』の編集体制	- 193 -
(2) 『あかるい社会』の内容分析	- 196 -
(3) 日本書籍・東京書籍教科書との比較	- 203 -
第3節 『あかるい社会』と桑原正雄	- 208 -
(1) 『あかるい社会』の執筆分担	- 208 -
(2) 桑原正雄の「郷土教育的教育方法」	- 210 -
第4節 『あかるい社会』と民間教育運動	- 213 -
(1) 『あかるい社会』の著者講演と郷土全協	- 213 -
(2) 生活綴方的教育方法と『綴方風土記』	- 214 -
(3) 民間教育運動の中の『あかるい社会』	- 218 -
第5節 『あかるい社会』と『綴方風土記 別巻』	- 221 -
(1) 『綴方風土記 別巻』の概要	- 221 -
(2) 『別巻』における肥料・鉄道の記述	- 222 -
まとめ	- 228 -
第5章・註	- 233 -
第6章 戦後「郷土教育論争」再考—1956-1963年	- 236 -
はじめに	- 236 -
第1節 1958年学習指導要領に見る「郷土」と「地域」	- 237 -
第2節 「郷土教育論争」の展開と背景	- 238 -
(1) 先行研究における論争の分析・評価	- 238 -
(2) 論争の展開過程—歴教協・郷土全協の提携解消、生活綴方の方針転換—	- 239 -
第3節 「郷土教育論争」における論点	- 241 -
(1) 教師と親・子どもの関係性の捉え方の相違	- 241 -
(2) 社会科の性格と社会認識をめぐる対立	- 244 -
第4節 論争後の副教材に見る、地域社会の「資本」をめぐる生活現実	- 248 -
(1) 副教材『町やむらをしらべよう』に見る「小さな町」の「資本」の動き	- 248 -
(2) 「他人の郷土」における「他所者」としての自覚	- 254 -
まとめ	- 255 -
第6章・註	- 258 -
終章	- 260 -

第1節 本論文の要約	- 260 -
第2節 展望と意義	- 262 -
(1) 戦後「郷土教育」における「郷土」とは何か	- 262 -
(2) 資本主義社会認識における、主観—客観／具体—抽象	- 264 -
(3) 郷土教育における戦前—戦後	- 269 -
第3節 今後の課題	- 275 -
文献目録（本文中で引用した文献の一覧）	- 278 -
◇教科書	- 278 -
◇副教材	- 279 -
◇桑原正雄・郷土全協の著作物	- 279 -
・図書	- 279 -
・雑誌論文等	- 280 -
◇参考文献（辞書、辞典・事典、資料集等）	- 281 -
◇参考文献（図書）	- 282 -
・1960年以前	- 282 -
・1960年以後	- 284 -
◇参考文献（雑誌論文等）	- 289 -
・1960年以前	- 289 -
・1960年以後	- 292 -
資料編	i
【別表1】学習指導要領における「郷土」「地域」の登場回数・内容の変遷	ii
【別表2】戦後における「郷土」を冠した教育関係書籍	x
【別表3】『私たちの郷土〇〇県』（実業教科書）	xiv
【別表4】『わが郷土〇〇県』（清水書院）	xv
【略年表】	xvi

各章と既発論文との対応関係

序章、第1章、第2章、第3章、終章…書き下ろし

第4章：

「1950年代社会科における「自由労働者」の教材化—郷土教育全国協議会による「バタヤ部落」のフィールドワークに着目して—」『教育史フォーラム』第11号、2016年5月。

第5章：

「小学校社会科教科書『あかるい社会』と桑原正雄—資本制社会における「郷土」を問う教育の地平—」教育史学会『日本の教育史学』第56集、2013年10月。
「1950年代における社会科と生活綴方—生活綴方から社会認識への「飛躍」はいかになされたのか—」『教育史フォーラム』第8号、2013年5月。

第6章：

「1950年代社会科における「郷土教育論争」再考—資本を軸とした生活の構造連関把握の可能性—」『教育学研究』第82巻第3号、日本教育学会、2015年9月。

凡例

・資料の引用に際しては、次のような基準にしたがった。

- ①資料上の年月日等の漢数字は算用数字に改めた。
- ②原則として、人名を除いて旧字体の漢字は通行の字体に改め、歴史的仮名遣いは現代的仮名遣いに改めた。
- ③引用者による注記・補足は〔 〕で示し、中略は〔…〕で示した。
- ④教科書・副教材の記述の引用については、本文中の初出箇所のみ脚注で書誌情報を示し、以降は本文中に〔○頁〕でページ数のみ示すこととした。

序章

第1節 研究の対象と課題

(1) 研究の対象

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。

本論文にとっての「郷土教育」とは、さしあたり「郷土」という言葉を重要なコンセプトとしておこなわれた教育実践・教育構想というように操作的に定義しておく。その内実や変遷は、それ自体として本論を通じて明らかにすべき考察の対象である。「郷土教育」にカッコを付したのは、「郷土教育」の概念・定義そのものの更新をはかろうという意図に基づくものである。

桑原正雄(1906-1980)は、山口県師範学校卒業後、1927年から山口県下の高等小学校に勤めていたが「無産運動」に関与したとして1931年に依願退職、その後上京し1932年から東京・世田谷の砧尋常高等小学校に勤め、戦後も同校で勤務していた。しかし、1950年の「レッド・ページ」により教壇を追われた。教師を辞めざるを得なかった桑原が1951年に世田谷の教員たちと結成したのが、武蔵野児童文化研究会である。これを前身として1953年に「郷土教育全国連絡協議会」という全国組織が創設された(1959年に会名から「連絡」が削除され、現在の「郷土教育全国協議会」となった。以下、1959年前後を通じて「郷土全協」と略す)。

郷土全協の創設当初は、高橋碩一らが所属する歴史教育者協議会(以下、歴教協)と密接な提携関係にあった。1954年から両団体の機関誌として『歴史地理教育』を共同編集していたほか、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『郷土と教育』(機関誌名称は、1959年に『生活と教育』、1974年に『郷土教育』に改称)を発行した。

1963年に郷土全協は民間教育研究団体連絡会（以下、民教連）から脱退、これ以降、教育運動・教育研究の世界では郷土全協は周縁的な存在と見なされるようになった。郷土全協は今日でも活動を続けており、月刊発行の機関誌は700号を越えている。

本論文が対象とする主な時期は、1953年（郷土全協の創設）から1963年（民教連からの脱退）まで、郷土全協の運動の画期にそくした約10年間である。ただし、その前史も研究の射程に収める。すなわち、桑原・郷土全協の構想した戦後「郷土教育」は、戦前の郷土教育運動を批判的に乗り越えるべく展開されたものでもあったことから、その戦後性あるいは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、検討する必要がある。そのため、明治期以降の「郷土教育」にかかわる「教則」や『郷土の観察 教師用書』（1943年）などの教科書・副教材、生活綴方運動の担い手やマルクス主義者から郷土教育連盟へ寄せられた当時の批判的言説にも着目する。

また、こうした戦前の検討に加え、1950年代における「郷土」「郷土教育」をめぐる動向について、桑原・郷土全協を主体とする試みに限定せずに目を配る。1940年代後半から1950年代前半は、「川口プラン」などの「地域教育計画」が隆盛したことで知られるように、「郷土」に代わり「地域」が戦後教育の理念上のキーワードとされた時期であった。戦後初期の社会科における試みは、「地域教育計画」と呼ばれたこともある。こうした動向は、先行研究で「地域と教育」論として把握されてきた¹⁾。ただし、戦前には「地域社会に相当するものを『郷土』と表現していた」のであり、戦後になって「地域の語があてられる」ようになったという整理²⁾に見るように、「郷土」と「地域」の区別には十分な注意が払われてはこなかった。「郷土」「地域」「community」といった用語の使い分けが未だ確立されず、戦前由来の「郷土」という用語をあえて連続的に用いようとする志向は、桑原・郷土全協³⁾だけに見られたわけでもなかった。そこで、「郷土」「地域」それぞれの用語法に留意しながら、戦後教育の内容を規定した「学習指導要領」やその変遷過程、郷土全協以外の郷土教育論や副教材、桑原と他の民間教育運動団体との論争なども検討する。

(2) 研究の課題と方法

『広辞苑』によれば、「郷土」という言葉は「①生まれ育った土地。ふるさと。故郷。②その地方。土地」を意味するとされる³。この定義によれば、一定の土地に根ざした共同性、コミュニティとしての結合性を志向する際に用いられることが多いと思われる。これに対して、桑原の構想が独自の位置を占めると考えられるのは、むしろ地域社会における共同性を解体する「資本主義社会」のあり方を「親」の社会生活に即して把握しようとした点にある。

たとえば、桑原は『郷土教育的教育方法』（1958年）で、社会科で教えるべき「社会」を「資本主義社会」と位置づけた上で、「郷土のどんな小さな産業も、高度に発達した現代資本主義機構の一環として組み入れられているのであって、その環を見失っては、郷土の産業もお国じまんの、まちがった理解をあたえる」し、資本主義社会のことが理解できなければ地域社会のこともそこで暮らす「親たちの切実なねがい」についても理解できない、と述べていた⁴。また、桑原が作成した社会科副教材『町や村をしらべよう』（1963年）では、鳥取県岩美郡 田後^{たじり}の漁村では、日本の水産業の「漁船の動力化」が進み遠洋漁業へと「発展」し沿岸漁業が成り立たなくなったことから、「小さな漁家」は舟を手放して大型船に「漁業労働者」として乗り込むか、「都市に出て新しい生活を見つける」か、その二つしか「のこされた道はなかった」、とされている⁵。

これらの例が示しているように、桑原は、都市化しつつある社会において、農業や漁業を基盤とした共同体が解体していく状況を「郷土教育」の主題として考えようとしていた。そのために、資本主義への認識を媒介として、個々の生活経験をつないで考察しようとしていた。戦後新設された社会科をめぐり、地域社会の「生活現実」・「子どもの生活経験」⁶が重視されたことはよく知られてきた。また、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たを「現代資本主義機構」として規定することは、必ずしも目新しいことではない。しかし、「資本主義社会」と「親」の社会生活の関わりを「郷土」という観点から捉え直そうとした桑原の試みは、1950年代当時であっても近年の先行研究における枠組みにおいても、独自性を有していたと考えることができるのではないか。

地域社会における個別具体的な生活現実を問うという方針は、戦後の社会科学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。さらに、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。たとえば、「資本家対労働者」という階級対立図式や、「帝国主義段階」における教育、「企業社会」と「学校社会」といった観点は、ごく一般的なものとして存在してきた。しかし、いわば子どもの目線に立ちながら、地域社会の現実にあわせて「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のではないか⁷。その背景には、久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想』が1956年の時点で指摘していた問題、「世界」観としての日本の唯物論が高度に抽象的な性格を払拭しえず、「生活面の細部の一点一点」について現実認識を鍛える側面が弱かったという問題が、構造的に存在したように思われる⁸。さらに、「自己」から「世界」への「飛躍」に向けて知識人たる学者・教員が労働者・農民を「啓発」という構図も根強くつきまとい⁹、「前衛」意識に基づいた「資本主義」批判は、ともすれば「封建遺制」への批判へとすり替えられていた。

今日、こうした「前衛」意識を1950年代の教育をめぐる実践と言論に見出し、これを批判することは容易い。しかし、資本主義と社会主義という冷戦構造下の国家体制にかかわる対立軸が曖昧となった後も、いわば社会的な制度・システムとしての資本主義の問題は、現在の問題として連続し続けている。

大田堯は、『教育とは何か』の中で、以下のように述べている。マルクスは『資本論』で「資本制のもとでは、本来目的意識的なものとして対象に働きかけ、また対象に応じて自分を統御するものであるはずの人間労働が、単なる生計の手段として、労働者の内面で目的がみえにくくなりつつある」ことを指摘したが、今日においても、「学校で学ぶ知識」は、その多くが「どう生きるか」という「人間の目的意識性」と切りはなされ「生活の単なる手段としての専門能力」と位置づけられ「商品」として「売買」されている側面がある¹⁰。

それではこうした点を自覚した上で、「資本」をめぐる諸問題を教育で主題化することは、一体どのように可能なのか。久野・鶴見の指摘に立ち返れば、地域社会を横断して貫徹する「資本」の運動は、「自己」と「世界」を往復する視

点の中で捉えられてくるはずのものである。「資本」の働きを問うことを抽象的な「世界」の問題にしてしまうのではなく、個別具体的な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が問われるべきだろう。基本的にそうした試みは低調だったとしても、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3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・非連続性を明らかにすることである。教育制度・法令の次元において、「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。戦後の地理教育の再開に伴い国民学校で行われていた「郷土ノ観察」が再開されたほか、最初の学習指導要領（社会科編）の一節には社会科には「郷土の観察を指導した経験」が「利用」できるとされたが、これらはどのような経緯によるものだったのか、こうした連続性にはどのような問題があったのか、明らかにする。また、教育運動の次元において、郷土教育運動の実践者や「郷土」を冠した教材の作成者・執筆者について、戦前一戦後でどのような連続性が見られるのか、明らかにする。

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。「資本主義社会」とそこで暮らす人びとの社会生活に着目する桑原の視角は、従来の「郷土教育」のイメージからはこぼれ落ちてきた議論の射程を有していた。桑原は、子どもたちにとってもっとも身近な生活者である「親」たちの仕事の内容に関心を向けさせた。だが、それは家庭内で親子がわかり合えばよいというものではなかった。同じ学級の中にも存在する親たちの働き方の違い、さらには、「バタヤ」「ニコヨン」「チンドン屋」と呼ばれた当時の都市下層労働者を「親」とする子どもたちへの着眼、在日朝鮮人の歴史経験の独自性など、様々な論点が提示されていた。ともすれば郷土社会の共同性の枠からははずれた存在、「よそ者」とみなされがちな存在への着眼は、地域社会の生活現実に根ざしながら、同時に現代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たものである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。桑原の「郷土教育」

構想は、桑原が執筆した小学校社会科教科書『あかるい社会』で具体化されることにより、当時の学習指導要領の規定や教科書検定制度をある程度まで前提としながら運動を普及・波及させていくための足がかりを得ていた。しかし、『あかるい社会』は、1960年度の教科書検定により、絶版を余儀なくされた。また、「地理教育」への特化を求める歴教協との間で論争が生じ、両団体は袂を分かっていくこととなった。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。

そして、上記の3つの課題を追求するために、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する。本論の中心的な対象はBの教育内容・方法であり、その前提としてAの社会認識の次元にも着目する。だが、Aから直線的にBが導きだされるわけではない。たとえ社会認識としては優れたものであっても、具体的な教育内容としては未熟である、あるいはその逆ということもありえる。具体的な教育内容は、Cの教育運動の動向にも影響されると同時に、Dの教育制度・法令に規定される。たとえば、社会科教科書の編纂・刊行（B）に際して、編者の社会認識（A）が教科書記述の内容に重要な影響を与えるにしても、学習指導要領（D）のあり方にも規定され、さらに教育運動の離合集散（C）も編者の人選に関わってくる。桑原・郷土全協による「郷土教育」構想の射程を浮き彫りにするためには、教育内容を規定する諸関係を解きほぐしていく必要がある。

第2節 先行研究の検討と分析の視角

（1）生活主義／科学主義という認識枠組みの再考

本論文にとって直接的な先行研究は1950年代の郷土教育に関わるものということになるが、本論文が「郷土教育」という概念そのものの再検討を目指している以上、1930年代の郷土教育運動にかかわる研究も、重要な先行研究としての意味を持つ。

1930年代の郷土教育運動を対象とした代表的な先行研究として、伊藤純郎の

研究が挙げられる。伊藤の研究は、伊藤以前の海老原治善らの研究において、文部省＝「主観的心情的」＝批判すべき対象／郷土教育連盟＝「客観的科学的」＝評価すべき対象という二項対立的な枠組みが取られてきたと批判し、文部省と郷土教育連盟は協力関係にあったと見るべきであり、「愛郷心愛国心の涵養を主張したのは文部省ではなく、むしろ連盟であった」と論じている。そして、1937年（師範学校教授要目の改正）以降の郷土教育運動は、「愛郷心」を「愛国心」へと接続する「観念的精神的な日本精神涵養の方途」に「変質」していく過程を批判的に描き出しつつ、それ以前の時期における「現実の郷土を科学的に認識理解しようとする『地方研究』の思想」を評価した¹¹。

伊藤による海老原らの研究への批判は、的確だと考える。ただし、文部省・師範学校 vs 郷土教育連盟という従来の運動史的認識枠組みの乗り越えには成功しているものの、分析視角における「主観的心情的」（＝批判の対象）／「客観的科学的」（＝評価の対象）という二分類的評価軸そのものは、伊藤の研究視角においても踏襲されているのではないか¹²。

この二分類は、1930年代当時の海後宗臣らの三分類（「客観的主知的」「客観的主情的」「主観的体験的」）¹³から連続してきたものと考えられる。しかし、郷土教育をめぐる認識枠組みそのもの、すなわち、軍国主義・超国家主義につながる要素を「主観的心情的」として批判するとともに、それとは対抗的に区別し得る要素を当時の地理学・民俗学や地域の具体的な教育実践の中に見出して「客観的科学的」として評価するという二分法自体が、問い直される必要があるのではないか。郷土教育が「変質」したことへの批判、すなわち「国体＝日本精神」涵養への批判を貫徹させるためにこそ、「国体＝日本精神」が「客観的科学的」（な装い）を持ち得る事態についても、考える必要があるだろう。

小国喜弘が批判するように、戦前の郷土教育において「客観的な郷土の認識」と「愛国心の涵養」は矛盾するとは捉えられていなかったのであり、「客観的な郷土の認識を媒介にしていかにして新たなナショナリズムが創出されようとしていたのか」が検討されなければならない¹⁴。既に寺崎昌男・大田堯も論じているように、「国体護持」という教育政策の基調方針と教育の実際の局面における「科学的思考力」の涵養が両立したことは、「戦前以来の公教育がもちつづけてきた重い矛盾」であり、この「矛盾」は根本的な議論を経ることなく戦後に

においても連続していたからである¹⁵。

また、近年、戦前の郷土教育を対象とする研究動向として、地域や各学校の具体的な実践のありようが明らかにされつつある¹⁶。同時に、沖縄¹⁷や植民地下の朝鮮¹⁸・台湾¹⁹に関わる研究も進められてきている。たとえば、國分真理の研究では、朝鮮総督府が編纂した普通学校歴史教科書の朝鮮歴史（「朝鮮事歴」）について、あくまで「日本歴史の郷土史」として位置づけた総督府の意図に反して、実際には「朝鮮歴史の独自性を教授」する機能を果たしたことから、「郷土朝鮮と国家日本」・「郷土愛と愛国心」の関係は必ずしも連続性を持つものではないとして、総督府の政策自体が抱えた「自己矛盾」について論じている²⁰。こうした研究動向は、郷土愛・愛郷心を国家愛・愛国心へ接続することの問題性とは「主観的心情的」「観念的」という観点のみで果たして批判的に論じきれぬのか、郷土教育の論じ方そのものの再考を迫るものと思われる。

そして、この「主観的心情的」「客観的科学的」という二分類は、戦後教育における議論に形を変えて通底していることから、1950年代を対象化するためにも、別の認識枠組みの設定が必要となる。1950年代以降、「主観的心情的」とされる郷土愛養成を志向する教育（郷土主義）は、戦前教育の負の遺産として否定の対象と見なされ、文部省による戦後の道德教育政策の推進は民間教育運動において批判の対象とされてきた。伊藤による海老原の研究視角への批判は、海老原が戦後教育における文部省対日教組・民間教育運動という枠組みを1930年代に逆照射したことへの批判だったということになる。

こうした郷土愛・郷土主義を批判する戦後の民間教育運動内部において、新たに二項対立的な評価軸として定着するのが、生活主義（問題解決学習）と科学主義（系統学習）である。教育において重視すべきは、子どもの経験や問題意識（主観的＝個別具体的）か、学問・科学の体系性（客観的＝抽象的）か、すなわち、前者は後者によって乗り越えるべきものとする科学主義・系統学習か、後者のためにこそ前者が重要だと考える生活主義・問題解決学習か、という対立軸である。郷土教育にそくして整理すれば、〈郷土愛〉養成への志向を郷土主義と設定する場合、身近な地域社会における子どもの経験を〈郷土学習〉として重視する志向を生活主義、〈郷土史〉〈郷土地理〉をより広汎で抽象的な日本史・日本地理（世界史・世界地理）という体系性・系統性に至るための過程

として重視する志向を科学主義、と設定することができる。

しかし、こうした三分類による整理でも、桑原が生活主義にも科学主義にも分類しにくい論を展開したこと、すなわち、「系統学習」の立場に立って「問題解決学習」の支持者と論争を展開した一方で、後年には同じ「系統学習」の立場に立つ歴教協関係者とも論争を行ったことを、上手く位置づけることはできない。また、桑原の議論では、「資本主義社会」における地域内・地域間の競争や中小資本同士の利害対立に着目する必要性や、「他人の郷土」において自らを「他所者」と認識することの重要性も、主張されていた。こうした競争や「他所者」をめぐる視点は、〈郷土愛〉養成を重視する郷土主義はもちろん、生活主義・科学主義の立場においても自覚的に追究されてきたわけではない。

予め仮説的な見通しを述べれば、桑原が構想した戦後「郷土教育」とは、郷土学習としての生活主義、郷土史・郷土地理としての科学主義、郷土愛養成としての郷土主義、そのいずれにも収まりきれないものであった。それでは、桑原の議論の独自性は、どこにあるのか。本研究では、「郷土」や生活・科学の内実をめぐる 1950 年代の議論を個別具体性—抽象性、主観性—客観性の往還関係の中で位置づけ直していくことで、その独自性や歴史的意義について明らかにする。

（２）郷土教育における戦前と戦後

戦前の郷土教育は、「主観的心情的」「客観的科学」の両極があるとみなされながらも、戦後新設された「社会科」の源流と見なされてきた。こうした見解は、1950年代における梅根悟の同時代的整理²¹が嚆矢とされる²²。戦後の社会科に繋がる要素と見なされたのは、教育方法の次元での子どもに身近な地域社会の経験を重視する直観主義・経験主義、教育内容の次元における画一性を打破するための「教育の地方化実際化」の志向、教科領域における合科性・総合性、などであった²³。しかし、戦前の郷土教育の中に戦後の社会科に類する要素を「遺産」として探そうという研究動向において、戦前の郷土教育の問題点は専ら郷土愛—国家愛の文脈で把握されるに過ぎず、「同心円的拡大主義」²⁴に基づく「郷土」概念が根本的な問い直しを経ないまま戦後の社会科へと連

続していた側面については、着目されてこなかった。本論で述べる通り、桑原の戦後「郷土教育」は、生活綴方や歴史教育・地理教育との連携によって戦前の郷土教育と戦後の社会科を同時に批判的に乗り越えようとしたものであり、こうした連続性をむしろ批判的に捉える視角を持っていたが、こうした視角は見落とされ続けてきた。

もちろん、郷土教育運動における戦前一戦後は、全く断絶的に展開されたわけでもない。1930年代から1950年代にかけて、一貫して重要な位置を占めた人物も存在した。本論文で特に重要となるのは、郷土教育連盟の中心人物であった小田内通敏、小田内の地理学説上の論敵とされる田中啓爾とその弟子にあたる尾崎帛四郎、そして郷土教育連盟への批判を展開した生活綴方・マルクス主義の潮流、の三者である。

こうした1930年代の人間関係・運動の構図は、1950年代においても一部引き継がれていくこととなる。まず、地理学説上の学問的系譜として、人文地理学における小田内通敏―飯塚浩二（―入江敏夫・関根鎮彦／桑原正雄）、地誌学における田中啓爾―尾崎帛四郎・佐藤保太郎という形で、引き継がれていく。また、1950年代後半に論争関係になるものの、1950年代前半の「郷土教育」においては、1930年代には批判を展開していた生活綴方やマルクス主義（歴史学）の潮流との協力関係が築かれていた。

桑原が戦前の郷土教育連盟に参加した形跡は見られず、小田内通敏との面識は戦後の数回に過ぎない。桑原にとっての戦後「郷土教育」とは、当初から戦前郷土教育の系譜を引き継ぐ明確な理念・方針のもとに展開できたものではなかった。戦前の郷土教育・地理教育やそれを担った小田内・尾崎を批判的に論じていく過程で、また戦後の生活綴方や歴史教育・地理教育など民間教育運動において社会科のあり方を批判的に議論していく過程で、次第に獲得されていたものだったと考えられる。こうした人的・運動論的な見方からの連続性・非連続性についても、本論を通じてその見取り図を作成することに努めたい。

（3）郷土教育全国協議会・桑原正雄に関わる先行研究

桑原正雄や郷土全協に関わる先行研究には、谷口雅子²⁵や廣田真紀子²⁶の

研究のほか、近年は白井克尚²⁷の研究がある。白井の研究では、桑原だけでなく、郷土全協会員の教師たち（相川日出雄・福田和・杉崎章・中村一哉）の教育理論・教育実践の検討を通じて、①戦後の「新しい郷土教育」実践は「研究者（理論）」と「実践（教師）」との関わりが重要な意義を持ったこと、②実践家としての教師たちは考古学・地質学などの学問研究の手法を活用して教材研究を行うことで「郷土」の「現代的課題の解決の可能性」を見出したこと、③「郷土」の具体性に結びついた「歴史指導」と生活綴方による「生活指導」との結びつきによってすぐれた作文や詩を可能にしたこと、などが論じられている。

郷土全協を専ら桑原にそくして分析する本論文にとって、郷土全協の教師たちの個別具体的な実践の検討を行った白井の研究は示唆に富む。ただし、白井の研究も含めて、従来の桑原・郷土全協を対象とした先行研究では、そもそも戦後の「新しい郷土教育」とは一体どのようなものだったのか、必ずしも明らかにされていない。たとえば、戦前の郷土教育や1950年代の他の民間教育運動の潮流と比較してどのような点が「新しい」と評価できるのか（学問研究の手法を用いて教材研究を行うことは「新しい」といえるのか）、学習指導要領改訂など1950年代における教育情勢の流れの中でどのような歴史的立場を持つと考えられるのか、こうした点に議論の余地が多分に残されている。桑原・郷土全協に部分的に言及した研究は決して少なくない²⁸ものの、なぜ「地域」ではなく「郷土」という用語にこだわったのか、1950年代後半以後民間教育運動の潮流のなかで孤立を深めていくことになったのか、こうした点に十分に応え得る研究は存在しないように思われる。

この点は、従来の先行研究が機関誌掲載の論考や教育理論書として刊行された著作物のみをそくして、桑原の「郷土教育」論を検討してきたことに起因しているように思われる。桑原が執筆・作成した教科書・副教材（『あかるい社会』、『郷土をしらべる』、『町やむらをしらべよう』）の具体的な内容の検討を踏まえて議論を展開した先行研究は、管見の限り存在しない。しかし、レッドページにより教壇を追われた桑原にとって、教材の作成は授業に代わる教育実践そのものだったのであり、教科書・副教材を資料として用いることなしに、桑原の戦後「郷土教育」構想を具体的に描き出すことはできない。教科書・副教材を資料として扱うことで、従来必ずしも注目されてこなかった、桑原の「郷土教育」

が 1950 年代において実際に検定教科書という教育制度の下で結実していたことの歴史的意義や、資本主義社会と「親」の社会生活へ着眼したことの射程の可能性について、具体的に明らかにすることができる。

第 3 節 本論文の内容・構成

本論の各章は、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 2 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う。まず、明治期以降の教育課程における「郷土」の位置づけを確認する。次に、1930 年代の郷土教育連盟の機関誌投稿者における人文地理学／地誌学という学派の違いに着目するとともに、生活綴方・マルクス主義の立場から展開された連盟の郷土教育批判の内容を分析する。最後に、1940 年代の郷土教育について、国民学校令で施行された「郷土ノ観察」とはどのようなものだったのか、分析する。

第 2 章では、敗戦直後に「郷土の観察」が再開された経緯や、「試案」時代（1947 年、1951 年）の学習指導要領における「郷土」の位置づけ、1940 年代後半から 1950 年代において大量に出まわった「郷土」を冠した教育関係出版物に着目し、第 1 章で検討した戦前の郷土教育における人的つながりや教育理論が 1945 年をまたいでどのように連続していたのか、分析する。

第 3 章では、桑原における戦前教育の経験を検討するとともに、1953 年の郷土全協設立の過程について明らかにする。また、1954 年の桑原と日本生活教育連盟（コア・カリキュラム連盟）との論争について、従来の問題解決学習対系統学習の構図では収まらない論点が伏在していたことについて論じる。

第 4 章では、1954 年の第 3 回郷土教育研究大会でのフィールドワークを対象に、「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、考察する。また、フィールドワークを主導した郷土全協地理部会のメンバー（入江敏夫・関根鎮彦ら）と桑原との間に、資本主義社会の教材化に関わる力点の相違があったことを、明らかにする。

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』を分析する。同時代の他の小学校社会科教科書の内容を比較分析し、『あかるい社会』に

における資本主義と地域社会の描き方の特徴を明らかにする。また、こうした教科書記述の独自性は、桑原の「郷土教育」構想の影響だけでなく、生活綴方をはじめとする当時の民間教育運動との関わりが重要だったことを明らかにする。

第6章では、1958年前後に行われた「郷土教育論争」を検討する。当初は協力関係にあり同じ系統学習の立場にあると自認していた桑原と歴教協の間で、論点・争点となったのは一体何であったのか。そして、論争後に刊行された桑原の教育理論書や副教材を用いて、桑原の「郷土教育」構想がどのように深化したのか、1950年代における達成点を明らかにする。

各章と研究課題との対応関係としては、①郷土教育の戦前と戦後に関わる課題は主に第1章～第3章、②桑原の「郷土教育構想」の独自性に関わる課題は第3章～第6章、③戦後「郷土教育」の周縁化に関わる課題については主に第6章で行うことになる。ABCDの4つの次元にそくした議論の整理は、終章で改めて論じ直すこととしたい。

序章・註

- 1 朱浩東『戦後日本の「地域と教育」論』（亜紀書房、2000年2月）。
- 2 小林千枝子『戦後日本の地域と教育—京都府奥丹後における教育実践の社会史』（学術出版会、2014年9月）11-13頁。本研究では1974年に郷土全協から「地域と教育の会」が独立する経緯は検討できないが、「桑原と渋谷とが地域のとらえ方にどのような違いがあったのかをきちんと把握するには、戦後初期の生活教育運動や桑原正雄研究の進展に待たねばならない」（同上書、184頁）という小林の指摘に、一部応えることは可能だと考えている。
- 3 新村出編『広辞苑』（第7版、岩波書店、2018年1月）768頁。また、「郷土教育」は「郷土への愛着と理解を重視し、郷土に具体的な教材を求めて行う教育」、とされている（同前）。他方で、「地域」は「①区切られた土地。土地の区域。②住民が共同して生活を送る地理的範囲。③数カ国以上から成る区域。各国は地理的に近接し、政治・経済・文化などの面で共通性と相互関係を持つ。④国際社会で、独立国ではないが、それに準ずる地位を広く認められている領域。台湾・パレスチナなど」とされている（同上書、1857頁）。
- 4 桑原正雄『郷土教育的教育方法』（明治図書出版、1958年2月）20,55頁。
- 5 桑原正雄『町やむらをしらべよう』（国土社、1963年3月）76-77頁。
- 6 中央教育研究所・川口市社会科委員会編『社会科の構成と学習—川口試案による社会科の指導—』（金子書房、1947年）8-11頁。
- 7 たとえば、丸山眞男は、吉野源三郎『君たちはどう生きるか』（1937年）について、「ありふれた事物の観察とその経験から出発し、『ありふれた』ように見えることが、いかにありふれた見聞の次元に属さない、複雑な社会関係とその法則の具象化であるか、ということを一歩一歩と十四歳の少年に得心させてゆく」吉野の筆致に対して、「これはまさしく『資本論入門』ではないか」と述べている（丸山眞男『君たちはどう生きるか』をめぐる回想—吉野さんの霊にささげる—『世界』1981年8月号）。吉野源三郎の著書において、主人公コペル君の生活認識そのものが問い直されるわけではなく、むしろ自身の恵まれた現状の生活への感謝の次元に止まっている点は、必ずしもこの丸山の表現が適切ではない可能性を示している。しかし、少年の視点から「資本」に対する認識の重要性を説いている点は、逆にそうした試みがいかに重要であるかという認識を示すものとして重要であろう。
- 8 久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想』（岩波書店、1956年）66,113頁。
- 9 大田堯は、1949年8月「社会基底研究会」を作り、「『資本論』は資本主義経済を解明する最後のユニット、基本的カテゴリーとして「商品」というものをとりあげているわけですから、そういうものは教育学ではいったい何にあたるのだろうかと考えた」という。「資本主義社会には資本主義社会としての生活の論理があるはずだ、そこからさらに未来をきりひらいていくための展望をもった生活の論理を検討することが可能」と考え、地域教育計画・本郷プランや社会調査に基づく教育実践を行った。しかし、一段の高みから「農山漁村僻地の中に残された封建遺制を告発する」という形になってしまい、結局「砂上の楼閣」に終わった、と自ら振り返って評している（大田堯『教育とは何かを問い続けて』（岩波書店、1983年）72-86頁）。この大田の指摘は、教育学者としての立場から、丸山や久野・鶴見と同様の問題を意識していたものとして読むことができる。
- 10 大田堯『教育とは何か』（岩波書店、1990年1月）70-80頁。
- 11 伊藤純郎『郷土教育運動の研究』（増補版、思文閣出版、2008年5月〔初版は1998年2月〕）。

-
- 12 たとえば、「郷土を客観的科学的に認識する『郷土研究』の意識は希薄となり、何よりも愛郷心愛国心の涵養を説き『理想郷ノ建設』を主張する心情的観念的な郷土教育が実践された」(同上書、391頁)という記述に見るように、「客観的科学的」な「郷土研究」と「心情的観念的」な「郷土教育」が対比的に論じられている。
 - 13 海後宗臣・飯田晁三・伏見猛弥海後宗臣ほか『我国に於ける郷土教育と其施設』(目黒書店、1932年9月)63-95頁。
 - 14 小国喜弘「1930年代郷土教育運動における歴史の再構築」『研究室紀要』第38号(東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室、2012年6月)2頁。
 - 15 寺崎昌男・大田堯「第一章第一節」大田堯編著『戦後日本教育史』(岩波書店、1978年6月)28-30頁。
 - 16 木全清博編著『地域に根ざした学校づくりの源流—滋賀県島小学校の郷土教育』(文理閣、2007年)。板橋孝幸「大正・昭和戦前期農村旧制中学校と小学校における郷土教育実践の連携」奈良教育大学『教育実践開発研究センター研究紀要』2014年3月、など。
 - 17 照屋信治「1930年代前半沖縄における郷土教育の思想と実践—豊川善暉と「沖縄人」意識の行方」『沖縄キリスト教学院大学論集』第9号、2012年2月。
 - 18 沈正輔「朝鮮総督府編纂教師用『環境の観察』の特質—児童中心主義と国家主義の二元的構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第62号(2005年、61-70頁)、「文部省と朝鮮総督府の国民学校国民科地理に特設された『郷土の観察』と『環境の観察』の比較分析」日本地理教育学会『新地理』第51巻第2号(2003年9月)。
 - 19 林初梅『「郷土」としての台湾—郷土教育の展開にみるアイデンティティの変容』(東信堂、2010年)。
 - 20 國分真理『植民地期朝鮮の歴史教育—「朝鮮事歴」の教授をめぐる—』(新幹社、2010年)230-231頁。
 - 21 梅根悟「社会科の歴史」『教育文化史大系Ⅱ』(金子書房、1954年7月)161-201頁。
 - 22 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—『総合郷土研究』編纂の師範学校を事例として—』(NSK出版、2004年2月)。谷口和也『昭和初期社会認識教育の史的展開』(風間書房、1998年3月)。
 - 23 清水章夫編著『郷土を生かす社会科教育』(さきたま出版会、1986年10月)8-32頁。
 - 24 『社会科教育事典』によれば、「同心円の拡大主義」とは、小学校社会科カリキュラムにおける学年段階にもとづいて内容を配列する際の「最も基本的な理論的枠組み」の1つであり、具体的には学年が進むに従って、学校・家庭→近隣→市・区・町・村→都・道・府・県→国→世界へと、「学習対象あるいは学習領域を同心円的に広げていく」ことを指す、とされる〔山根栄次「同心円の拡大主義」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6月、10-11頁〕。
 - 25 谷口雅子・森谷宏幸・藤田尚充「郷土教育全国連絡協議会 社会科教育研究史におけるフィールドワークについて」『福岡教育大学紀要』第26号第2分冊社会科編、1976年。
 - 26 廣田真紀子「郷土教育全国連絡協議会の歴史—生成期1950年代の活動の特徴とその要因—」『教育科学研究』第18号、東京都立大学、2001年。
 - 27 白井克尚「1950年代前半における『新しい郷土教育』実践の創造過程に関する歴史研究—郷土教育全国連絡協議会の教師たちの取り組みを中心に—」上

越教育大学学位論文、2015年1月。

- ²⁸ 白井嘉一『戦後歴史教育と社会科』（岩崎書店、1982年4月）46-74頁。大槻健『戦後民間教育運動史』（あゆみ出版、1982年7月）91-93,186-190頁。木全清博『社会認識の発達と歴史教育』（岩崎書店、1985年8月）194-202頁。谷川彰英『戦後社会科教育論争に学ぶ』（明治図書出版株式会社、1988年5月）73-98頁。松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論—『郷土教育論争』をめぐって—」『教育方法学研究』第13巻、1987年。板橋孝幸「戦後の郷土教育運動と『地域と教育の会』」白井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』（三恵社、2013年9月）125-141頁。

第1章 1945年以前における「郷土」の位置—1886-1945年

はじめに

近代日本の教育において、「郷土」という用語はいつからどのように使われてきたのだろうか。既に外池智の研究¹で「戦前における郷土教育の系譜」の概略がまとめられているほか、文部省・郷土教育連盟・各県師範学校を中心とする郷土教育運動については『現代教育史事典』²や『社会科教育辞典』³の記述にもまとめられている。本章も、これまでの先行研究の蓄積や達成点に基本的に依拠するものである。

ただし、本章では、従来の先行研究が主な対象としてきた文部省・郷土教育連盟（小田内通敏）を中心とする運動というよりは、①地理学・地理教育の領域における田中啓爾—尾崎帛四郎の学問的系譜と、1930年代における郷土教育への批判的言説としての②マルクス主義および③生活綴方の立場からの論考群に注目しながら、戦前教育における「郷土」の位置づけを整理する。

こうした対象に注目するのは、代表的な先行研究である伊藤純郎の『郷土教育運動の研究』において、「マルクス主義の立場」からの批判は「本書と同じ問題意識で論じることができないため、直接の対象とはしない」⁴とされているからではない。地理学・地理教育の動向を踏まえることで、1937年以降の「郷土教育運動の変質」が持った意味をより具体的に明らかにできるからであり、戦前・戦後の生活綴方・マルクス主義と郷土教育の関わりに着目することで、戦前教育の負の遺産として「変質」した「郷土教育」が戦後どのように構想されていったのか、論じることができるようになるからである。

第1節 明治期・大正期の教育課程における「郷土」

(1) 明治期の「教則」上の文言に見る「郷土」の位置

近代日本の教育関係法令に初めて「郷土」が登場するのは、島津俊之の研究によれば、1886（明治19）年の小学校令を受けて同年に公布された「小学校

ノ学科及其程度」中の「地理ハ学校近傍ノ地形其郷土郡区府県本邦地理地球ノ形状昼夜四季ノ原由大洋大洲ノ名目等及外国地理ノ概略〔下線は引用者〕」⁵だ、とされている⁶。

以上から、近代日本の教育における「郷土」の初出とは、高等小学校に配当された地理の規程において、学習領域を「学校近傍ノ地形」から行政単位、日本地理、世界地理へと拡大していく際の領域の一つを表わす概念であったといえる。また、こうした教則上の文言によって多くの「郷土地理教科書」が刊行されたが、そこでは神社仏閣その他旧跡などをとりあげる際には「郷土の歴史」も合わせて記述するとされたことから、教則の規定に先駆けて「郷土歴史の教科書」が刊行されることもあった⁷。

1890（明治 23）年、教育勅語渙発と小学校令改正がなされた。1891（明治 24）年の「小学校教則大綱」では、「郷土」概念により詳しい内容規定がなされた。「日本地理及外国地理」の「要旨」は「愛国ノ精神ヲ養フ」ことだとされた上で、「尋常小学校ノ教科ニ日本地理ヲ加フルトキハ郷土ノ地形方位等児童ノ日常目撃セル事物ニ就キテ端緒ヲ開キ漸ク進ミテ本邦の地形〔…〕他重要ニシテ児童ノ理会シ易キ事項ヲ知ラシムヘシ〔…〕地理ヲ授クルニハ実地ノ観察ニ基キ〔…〕児童ノ熟知セル事物ニ依リ比較類推セシメテ確實ナル知識ヲ得シメ又常ニ歴史上ノ事実ニ連絡セシメンコトヲ要ス〔下線は引用者〕」。また、「日本歴史」でも、「国体ノ大要」「国民タルノ志操」養成が「要旨」とされた上で、「尋常小学校ノ教科ニ日本歴史ヲ加フルトキハ郷土ニ関スル史談ヨリ始メ漸ク建国ノ体制皇統ノ無窮歴代天皇ノ盛業〔…〕等ノ概略ヲ授ケテ国初ヨリ現時ニ至ルマテノ事歴ノ大要ヲ知ラシム〔下線は引用者〕」、とされた⁸。

上述したように、1886年の小学校令下における「小学校ノ学科及其程度」の「郷土」とは、高等小学校に配当された地理における領域概念の一つであった。それに対して、第二次小学校令下の 1891 年「小学校教則大綱」では、日本地理・日本歴史という教科全体の目標が「愛国ノ精神」や「国体」「国民」観念の養成に設定された上で、それらの教科を尋常小学校⁹で教える際に、直観主義・合科主義という二つの教育方法原理——子どもが日常的に経験し理解しやすい「事物」にそくして教えること、地理・歴史という教科の枠を越えて互いに教育内容上の「連絡」をとること——としての位置づけが、「郷土」概念に新たに与

えられたことになる。「小学校教則大綱」では、地理教育・歴史教育全体の目標としての愛国精神・国体観念の養成と、直観主義・合科主義という子どもの日常生活の経験を重視する教育方法原理とは、相矛盾することなく「郷土」概念の中に並立していた、と見なすことができる。

こうした「小学校教則大綱」における「郷土」の規定によって、1892年頃から「各府県、国、郡、市町村などにおいて刊行された郷土の歴史教科書」は隆盛を見せ、その中には「愛郷心より更に進んで愛国心を培い忠君愛国の思想をもたせる」ことや「郷土地理」や「修身」と関連づけて「教育勅語の旨趣をていして国民を教育する」ことを目的に編集されたものもあった、とされている¹⁰。

（2）1900年「小学校施行規則」における「郷土」の削除

しかし、1900（明治33）年の「小学校令施行規則」では、「郷土」という用語は、地理・歴史を含めて登場しない。地理の項では、「愛国心ノ養成」を「要旨」とすること、「実地ノ観察」に基づく「確實ナル知識」や「歴史及ビ理科ノ教授事項ト聯絡」することなどの文言は見られる¹¹にも関わらず、第三次小学校令下ではそれらを「郷土」という用語・概念と結びつけて用いてはいない。

1900年から「郷土」という用語が教則上から削除された理由について、関戸明子の研究では、①郷土誌・郷土史を教科書として使い、もっぱら事項の暗誦・暗記を求める授業の「弊害」が認識されたため、また、②1903年の国定教科書制度成立に伴い「全国共通の教育内容」を学ぶことを意図したため、と「推測」されている¹²。

国体観念・愛国心の養成という教育目的や直観主義（実地観察の重視）・合科主義（科目間の相互連絡の重視）という教育方法上の観点にとって、「郷土」は常に必須とされ続けたわけではなかったことになる。むしろ不適合だとして教育課程上から削除された時期があったということは、「郷土」という用語の射程を考えるうえで重要となる。以後、師範学校を除いて¹³、教則等の教育関係法令上の内容規定・教授要旨において、「郷土」という言葉は1941（昭和16）年「国民学校令施行規則」までの約40年間、姿を消すこととなる。

教育関係法令・教則の文言上から「郷土」の語が消えた一方で、この 1900～1910 年代（明治 30 年代半ばから大正中頃）は、ヘルバルト派の統合教授理論やドイツの Heimatkunde（郷土科）の紹介が盛んになされた時期であった。また、東京高等師範附属小学校に郷土科が設置されたほか、棚橋源太郎『尋常小学校における実科教授法』（1903 年）や牧口常三郎『教授の統合中心としての郷土科研究』（1912 年）などの著作が刊行され、郷土科をめぐる実践や議論はむしろ多様に展開された。さらに、1910 年に設立された新渡戸稲造の「郷土会」（農政学・^{じかた}地方研究、～1919 年頃まで）には、牧口常三郎の他に、柳田国男（1913 年『郷土研究』創刊、1922 年『郷土誌論』刊行、1935 年『郷土生活の研究法』刊行、「民間伝承の会」設立）と小田内通敏（1920 年代に朝鮮総督府・満鉄嘱託として地域調査に携わり、1930 年に「郷土教育連盟」を設立）が参加し、1930 年代の郷土教育運動隆盛への背景・前史が準備されていた。

第 2 節 1930 年代における郷土教育の隆盛

（1）1930 年代における「郷土教育運動」の概要、先行研究への批判

1930 年代に郷土教育運動が隆盛した社会的背景として、従来、昭和恐慌（1927 年金融恐慌や 1929 年世界恐慌）による「農村の疲弊状況」があったとされている¹⁴。また、伊藤純郎の研究では、より直接的な契機として、文部省が 1930-31 年度にかけて各県師範学校に「郷土研究施設費」を交付したことや、1931（昭和 6）年に師範学校規程第 14 条地理科教授要旨に「地方研究」が盛り込まれたことが指摘されている¹⁵。こうして、1930 年に「郷土教育連盟」の機関誌『郷土』が創刊（刀江書院）され、連盟理事である尾高豊作（刀江書院社主、のち「児童社会学」を設立、祖父は渋沢栄一）と小田内通敏（文部省嘱託、地理学研究者）の 2 人を中心に、文部省の郷土教育運動と歩調を合わせて活動を開始¹⁶、師範学校を中心に郷土教育運動が隆盛した。しかし、1934 年に郷土教育連盟は解散、その後の郷土教育運動は、1937 年の「師範学校教授要目」の改正により「愛郷心ノ養成」「愛国心ノ涵養」といった語句が追加されたことを「境」に、「国体＝日本精神」の涵養という「国家と郷土を結合させる

方途」に「実態のみならず、制度（規程・法令）の上からも変貌した」、とされる¹⁷。

郷土教育連盟を中心とする戦前の郷土教育運動が、1930年代後半に大きく「変貌」したという先行研究の見解について、異論はない。ただし、中心人物の一人であった小田内通敏の視角において、当初から「国家と郷土を結合させる」志向は胚胎されていたものと見るべきではないだろうか。

たとえば、小田内の大正初期の著作『我が国土』（長風社、1913年）を見ると、その章立ては4部構成——①序説、②旧国土：山地、平野、海浜、気候、産業、交通、民居、都会、③新国土：北海道・樺太、琉球・台湾、朝鮮・南満洲、④国土の特殊研究：本州の大山地、新田、紀州の南端、魚附林、貝の用途、船乗と天候、我が郷土、粥新田峠、古河の一日、利根の河畔、干潟八万石、大阪の港、広島と宇品、燈台の印象——となっている。この著作では、北海道・沖縄や朝鮮・台湾を「新国土」として位置づけた上で、そうした新旧の「国土の特殊研究」の一部として「我が郷土」が設定されている点に注目される。さらに、その「台湾」をめぐる記述では、「台湾は歴史的に殖民統治に慣れているから、其の人民には政治思想が発達して居らぬ。是我が国に取って大いに都合のよい事で、近年併合された朝鮮とは、全く別種の土地である」、とされている¹⁸。

以上のような小田内の最初期の著作において、「郷土」はあくまで「国土」の一部ないし「特殊」形態として位置づけられており、「我が国」の「新国土」における「殖民統治」への批判的視座は読み取りがたい。1940年の小田内の著作『日本郷土学』において、「第1章 郷土の科学性」で「郷土精神の科学的研究を新たにすること」で「郷土愛と祖国愛の関連の強化拡充」すべしと強調されるようになった点¹⁹は、確かに1930年代後半以降の「郷土」と「科学」をめぐる重要な「変質」と見なせる。しかし、『日本郷土学』の「第3章 新しい郷土」の記述——「日本民族の東亜に於ける新しい郷土の建設」である「満洲」において、「われわれ日本国民のもつべき郷土性もまた強化さるべき」²⁰——に見るように、「郷土」とは植民者である「日本民族」が有するものという「郷土」観は、小田内の視角において当初から一貫していたと考えるべきではないか。

こうした植民地主義に関わる「郷土」概念への批判や被植民者にとっての「郷土」をめぐる議論は、戦後に初めて行われたわけではない。既に1930年代前

半において、マルクス主義の立場から、郷土教育連盟の郷土教育には被植民者にとっての郷土とは何かという視点が抜け落ちている、と批判が提出されていた。こうした批判に小田内が応答した形跡は管見の限り見出せないが、1930年代前半には郷土教育連盟自身の機関誌上で植民地主義を批判する論考が掲載されていた点にこそ、1930年代後半とは区別できる重要な相違点を見出すべきだと考える。

(2) マルクス主義の立場からの郷土教育批判

1930年代の郷土教育連盟を中心とする郷土教育運動については、その隆盛の一方で、同時代から様々な批判が寄せられていた。ここでは、マルクス主義の立場と、生活綴方の潮流から寄せられた郷土教育批判の内容を取り上げる。

海老原治善の先行研究では、郷土教育連盟機関誌上にてマルクス主義の立場から「郷土教育実践への批判」を展開した人物として、羽仁五郎・浅野研真・本庄陸男・片野有一を挙げ、「提言としては鋭い」が「実践的展開の具体的なイメージ」は「十分とはいえなかった」と評されている²¹。海老原の論考において、教育実践の評価軸の一つが「マルクス主義で理論化されていた」か否かに置かれている²²と思われるが、しかし、羽仁・浅野らの提言のどこがなぜ「鋭い」と評価できるのか、その提言の問題とは「実践的展開」がなされなかったことに尽きるものなのか、議論の余地があるものとする。

郷土教育批判を展開した浅野研真²³と片野有一は、当時、新興教育研究所所員であった。浅野の論考「郷土教育の反動性」(1931年)では、「地理的環境の正しき認識」とは「階級意識の把握の手段」に過ぎないとして、郷土教育連盟の「ブルジョア郷土教育」に代わる「ソヴェート同盟」の「郷土研究」、すなわち「プロレタリア経済地理の研究」の必要が説かれている²⁴。また、片野有一の論考「郷土教育と郷土の喪失」(1933年)では、「現代において郷土を喪失した者」とは「第一にプロレタリアート」であり「第二に植民地民族」である、「朝鮮の全土の80パーセントが東洋拓殖株式会社を先頭とする少数の資本家に所有され、残るわずかに20パーセントのみが働く民衆に残されているに過ぎない時、どうして彼らに自己の郷土があり得よう」、「郷土教育の反動的意義」

は「ソヴェート同盟の民族教育の問題」と比較すると明白であり、「ソヴェート同盟」こそが「民族文化の擁護者」「郷土の尊重者」だ、とされている²⁵。

浅野・片野は、ある範域内部の人びとは均質性・同質性を有している（はずだ）という想像力によってその結びつきを強固にしようという発想に対して、階級という観点から地域に暮らす人びとの間に分断が生まれていることを「郷土」の「喪失」という形で表現した、といえる。特に、植民地民族・植民地教育に対する抑圧的状况を明確に批判し得たのは、1930年代の郷土教育運動に関わる言説（批判を含めて）において、管見の限り片野の論考のみである。しかし、「ブルジョワ郷土教育」に対比される「プロレタリア経済地理の研究」の評価やソ連の民族教育政策を賞賛することに議論が収斂してしまうために、「郷土」や「民族文化」を「尊重」する教育とは具体的にはどのように構想できるのか、既往の「郷土」概念や郷土教育を内在的に批判する議論の展開は見出しにくい。浅野・片野の郷土教育批判は、社会主義国家機構の民族政策の優位性に外在的に仮託して行われたものであったといえる。マルクス主義の潮流から見た郷土教育とは、ブルジョア＝郷土教育／プロレタリア＝経済地理研究という階級対立図式に基づく枠組みのもと、批判や乗り越えの対象としてのみ捉えられることが一般的であったと思われる。

しかし、羽仁五郎「郷土なき郷土科学」（『郷土科学』第13号、1931年）には、より内在的な批判・議論の展開をうかがうことができる。この論考は、戦前における代表的な郷土教育批判として注目されてきたが、戦後に羽仁五郎『歴史学批判序説』（中央公論社、1946年9月）に所収される²⁶という経緯から、「戦後歴史学」の出発点における「郷土」概念を考察する上でも重要な文献と位置づけることができる。

羽仁は、「大衆」が既に「郷土」を喪失しているという「明確なる現実」にも関わらず、「郷土科学」の確立を主張する今日の郷土教育が「大衆性」を失って「反動化」し「科学性を喪失」するのは当然だ、と批判する。「自己解体の諸『郷土科学』より失われ去られた大衆性と科学性」を「郷土なき郷土科学」として「新生」させるためには、「進歩的大衆の支持」が必要である、「大衆の郷土喪失の現実に対する明確なる認識」が『郷土なき郷土科学』の必然の出発点だ。そして、「郷土を民衆より収奪したる一切の暴力、一切の種類の手取と隷属と支

配とから、郷土を解放する郷土科学」の「当面直後の課題」とは、「如何にして民衆は郷土を収奪されたかの現実の過程の理解」を深めることであり、「資本史」（「資本制生産方法」の「新たな形態」）において「今や収奪を受ける者はもはや自家経営的の労働者ではなく、多数の労働者を搾取するところの資本家が収奪を受ける」ことから、「必然的」に「資本制的所有の、社会的所有への転化」が行われざるを得ないという理解に至らせることだ、とされている。

羽仁の論考において、「進歩的大衆」という表現は大衆に対する「前衛」意識を感じさせるが、しかし、労働者だけでなく「収奪者〔＝資本家〕が収奪される」次元を「資本制的所有」の本質的問題として捉えていた点では、労働者／資本家という単純な二元論的階級対立図式に収まらない視角を持っていた。羽仁自身はこの論文で「郷土」の概念定義をしていないが、「郷土」とは「民衆」から「収奪」され「喪失」したものであり、「収奪者」たる「資本家」も「収奪を受ける」以上は「資本家」も「郷土」を喪失している、ということになる。こうした用法から、羽仁の「郷土」概念とは、「科学性」「大衆性」の次元だけでなく、資本主義社会における生活の主体性の行方をめぐる次元まで含めた批判が想定されていた、と考えることができる。

羽仁の議論を整理し直せば、抽象的客観的な社会認識の次元をマルクス主義（唯物史観・歴史の発展法則など）の「科学性」に仮託した上で、個別具体的主観的な認識の次元を「大衆の郷土喪失の現実に対する明確なる認識」の問題として論じた、ということになる。また、羽仁は「科学性」の根拠を「大衆性」に置く（大衆の支持不支持に関わらず成立するような法則・体系に科学の真理性を置かない）ため、逆説的に、科学の抽象的客観的な次元を個別具体的主観的な次元から帰納的に批判・検討する余地が残されていた、とも考えられる。

郷土教育をめぐる議論において、「郷土」概念の地理的な範囲をどう定義するかは多様であったとしても、子どもたちが「郷土」を有していることは、基本的には所与の前提と見なされてきた。他方で、1930年代における片野・浅野・羽仁の議論は、この前提の自明性について疑問を提起するところから出発した。彼らが郷土教育批判の形で議論の俎上に載せつつあったのは、地理学・地理教育における範囲の定義をどうするかといった次元でも、心情的な郷土愛の皮相性を批判するといった次元でもなかった。すなわち、自らが帰属意識を持つ地

域にあって自らの生活様式の自律性・主体性を持ち得ない人々や状況が実際に存在している（たとえば植民地支配下の朝鮮）という認識に立った場合、教育はその現実にとどのように向かい合うべきか、という次元の問題であった。

それでは、「郷土なき郷土科学」とは教育実践としてどのように具体化させていくことができるのか。子どもの生活経験を中心にした「郷土」概念とは、従来の郷土教育をどのように更新し得るのか。この問題は、少なくともソヴィエトの「プロレタリア経済地理の研究」にのっとれば自然と解消されるような問題ではなかったはずである²⁷。この点について、羽仁の批判は、「郷土教育」ではなく「郷土科学」に焦点を当てたものであったことから、議論の余地が残されていた。しかし、1933年には、羽仁は治安維持法違反で検挙、新興教育研究所も実質的に解体され、議論を深めていく可能性自体が潰えることとなった。

（3）生活綴方の潮流からの郷土教育批判

次に、生活綴方の潮流による郷土教育批判を検討する。1930年代を代表する民間教育運動として同時に名前を挙げられる生活綴方と郷土教育であるが、両者の関連性や相違点を主題的に論じた先行研究はわずかしかない²⁸。同時代の生活綴方の立場から、「郷土」概念の内実について子どもの生活現実や学校の実情からどのような批判的検討が加えられたのか、検討する。

上田庄三郎²⁹編集による雑誌『観念工場』では、1931年8月に「郷土教育精算号」という特集が生まれ、郷土教育批判を展開する論考が多数掲載された。そのうちのひとつである三橋昌吉の論考「ファシズムとしての郷土教育」では、「郷土」という概念はその基礎を「封建的経済機構」に持つ「非科学的な概念」であり、必然的に「科学的方法」との間に「矛盾」が生じる。そのため、「郷土教育」は「系統的」「科学的精確さ」にそくしていくと、「次第にそれは『郷土教育』から離れていく」。だからこそ、「教育の方法」（学習の導入に子どもが直観的に理解できる対象として「郷土」教材を想定する）だけではなく、教育内容の次元において「資本主義的生産機構」の「利害相反」を徹底的に「解剖」することが必要である。真の「進歩的な立場」として、最終的に子どもが「階級意識」に目覚めることを目指すべきだ、とされている³⁰。

三橋の論考では、郷土教育＝ファシズムとして全面的な批判の対象となっており、「郷土」は「封建的」「非科学的」な概念だと規定したうえで、「系統的」「科学的」な郷土教育はあり得ない、とされている。ここには、上述した浅野・片野の論考や、第6章で後述する戦後「郷土教育論争」での歴教協の小松良郎の議論と、ほぼ同型の論理構造が見て取れる。前述した羽仁の論考「郷土なき郷土科学」と比較すると、羽仁は既に「大衆」は「郷土」を喪失している現実があるために科学性も失わざるを得ないという論理展開だったのに対し、三橋は「郷土」＝非科学的という本質的規定を先行させている点に、違いを認めることができる。他方で、三橋の論考では、直観主義という教育方法の次元だけでなく、教育内容の次元として、資本主義社会の「利害相反」を「解剖」するという形で従来の郷土教育の乗り越えを具体的に説いていることから、静態的・調和的・同質的ではない地域認識の重要性や、地域社会の内部や間で利害関係が重層的に角逐するような地域像の必要性を指摘したものと考えられる。ただし、「郷土」における「資本主義的生産機構」を教育内容として扱うこととは、子どもに資本家 vs 労働者という階級対立図式を教え込んで「階級意識」に目覚めさせることと、同義ではなかったはずである。

もう一度、羽仁の論考にもどれば、ただ「階級意識」を形成するだけで事足りたりとするのであれば、労働者と資本家の利害相反を取り上げるだけで済むはずであり、羽仁が主張したように資本家すら収奪の対象となる資本史についての「理解」を深めることは、必ずしも必要ではない。もとより、羽仁も「進歩的大衆」の形成は必要だと考えるわけだが、階級意識の形成よりも本源的な課題として、いかに資本制生産方法や資本主義的生産機構の問題を深く「理解」することができるのか、という点に重点が置かれている。こうした両者の相違点は、「マルクス主義」というカテゴリーで同一視されるべきではない、重要な差異として捉える必要があろう。

階級意識の形成と資本主義社会に対する認識の深化との間の区別について、より教育実践的な議論を展開したと考えられるのが、1930年代の「調べる綴方」実践である。郷土教育連盟に参加した峰地光重は、「調べる綴方」の実践者としても知られているが、他方で、1930年代の郷土教育により批判的な立場に立って「調べる綴方」を主張したのが、北海道綴方教育連盟の小鮎寛³¹である。

北海道・北見地方の公立小学校を舞台に展開された小鮎の教育実践については、既に船橋一男の研究がある。船橋によれば、小鮎の「調べる綴方」実践とは、当時の極度に疲弊した農村地域で生きざるを得ない「子どもの現実」を前に、教師（＝小鮎）が「教育実践を社会的実効性あるものとして展開させていくために必要とされた社会・経済構想への認識の水準や質、さらに限定された地域や職場環境に即した実践可能な範囲の自覚」に立った上で、「科学的社会認識と生産的な生活実践の形成を目的にした綴方実践」であった。また、小鮎は、「子どもが社会的存在であることを正当にふまえ、その地域に内在する切実な社会問題を避けて通らない『児童性』や『生活意欲』というものが、『調べる綴方』を深めることによって追求できる可能性は十分存在する」と考え、単なる文章表現の指導ではなく「現実認識を言語によって具象化する過程」を踏まえた社会認識の指導を教育実践として展開した、と評価されている³²。

小鮎の教育実践への評価は、船橋の論考にほぼ尽きていると思われる。その上で、小鮎の郷土教育批判は、大人－子どもの間でも子ども一人ひとりの間でも、その「郷土認識の限界」はそれぞれ異なるとされていた点で注目に値する。

小鮎寛「郷土認識と調べる綴方の実践」（1934年6月）は、①「挙げて郷土認識へ」、②「郷土の分析」、③「教育の方法」、④「その実践記録」という4つの小見出しからなる文章で構成されている³³。特に、②の「郷土の分析」では「北海道庁統計書 昭和6年」を始めとする詳細な作付面積と価格の統計表、④「その実践記録」では子どもの綴方作品（4つ）とそれに対する子どもたち自身の選「評」および小鮎による簡単な指導方針を記した「教師としての処理」が盛り込まれている。

まず①「挙げて郷土認識へ」では、「日本資本の内在的矛盾」の中で「生活する児童」たちにとっての綴方科の持つ目的とは何か、という問いが立てられる。そして、「郷土（農村）認識」に注目すれば、「郷土に土着させ郷土から離れさせまいとする勝手な理念の一般的適用」にすぎぬ「郷土教育」は批判されなければならない、こうした郷土教育を乗り越えたところで「調べる綴方」を考案しなければならない、とされる。

続く②「郷土の分析」では、綴方教師は、「新しい農村社会秩序」を企図するために、綴方のもつ「特殊性」の単なる強調にとどまらず、「郷土の分析」を通

じて「郷土」において何が重要であるかをまず「知悉」する必要があるとして、以下のような文章が「前置き」として続いている。

さて郷土分析であるが、その前に明瞭に断わって置きたいことは、ある題材に対しては、その時代に特有な一定の社会的な見方があるということ、これである。いま、肥料と機械を問題にしてみよう。我国の米作の如き、肥料なしには今日の生産力を維持し難い。然し肥料は農業経営の規模に対して何等の制限を加えない。大経営でなくては使用出来ない肥料というものはない。肥料の購入が組合的活動によりたとえ大区域に亘って多数農家が一つとなってもそれは農業生産口〔欠字、「に」か〕結合し得ない。農業生産を社会化し得ない。だが、機械は違う。トラクター又はコンバインなしには今日のアメリカ農業は一般に存在し得ないであろう。我国に於いても例えば製茶については製茶機械なしには今日の製茶業は不可能である。それは単に収量の大小の問題でなくて、生産の可能と否とを決するところの基礎的關係であるから。だがこれは大人の認識である。然しそれをどこまで正しく認識することが出来るかという問題として提出するならば、子供の問題たり得る³⁴。

以上の文章に続いて、製茶業が従来の手揉みから機械製茶になった結果の変化として、「女子の出稼労働」が「自家労働」になったこと、専門家たる茶師の「熟練労働」が誰でもできる機械作業の「補助労働」に変化したこと、数千円する製茶機を購入して「資本制生産」を始めることができたのは「富農」のみであり、競争に敗れた農家は加工部門を失い原料を供給するだけになるか、大経営の製茶業者の下で「賃労働」に従事するようになったこと、を挙げている。製茶業における肥料と機械を例に、「郷土の分析」の前提となる「日本資本の内生的矛盾」への「一定の社会的見方」を小鮎なりに示した個所だと考えられる。

その上で、「郷土の分析」として、北海道の女満別村の農作品種別毎に作付反別やその価格表、自作・自小作・小作の戸数割合などについて、行政の統計資料を用いて詳細に示されている。こうした統計を用いて、小鮎は、「商品化される農産物と自家消費される農産物」の区別を説いた上で、「北海道における主要

農作物の商品化割合」から、青豌豆は市場価格の変動が特に激しいこと、燕麦は日論戦争以後軍馬の飼料として需要が激増したこと、甜菜は加工会社と農家との「特約栽培」であるために農家は「会社の生産組織の中へ完全に組み込まれて、外形上独立した甜菜売買により相場の変動と甜菜違作の危機は農民自身が負いつつ、会社の要求する如き原料を供給する」存在になっていること、が読み取れる、とまとめている。農村における機械化や賃労働化、農作物の商品化は、いずれも資本主義をめぐる「大人の認識」であり教師の側で「知悉」すべき「郷土」の情勢分析であろうが、小鮎の主張は、それを教育の問題としてどのように「子供の問題」とするのか、という点に主眼が置かれることになる。

②「郷土の分析」の末尾で「郷土認識の綴方は、先づ教師によって郷土の分析がなされねばならぬ」と述べた上で、③「教育の方法」では以下のような文章が続いている。

或る作品はある児童によって表現された生活環境の意識である。従って作品は生活意識の表現であり、生活意識の中には明らかに生活する児童の生活要求が認められねばならぬ〔。〕然しわれわれはかかる要求をアプリアリに定めることは出来ぬ。それが如何なる要求に基づいているかということは生活する児童の態度によって理解されねばならぬ。而してかかる生活態度は児童によって何が要求され、何が拒否されるかによって理解される。従って作品の性格は、これにとり入れられる現象の如何なる性質が児童によって、要求され、又は拒否され或は無関心であるかによって規定される。／われわれが郷土認識と呼ぶものの限界は児童の立場によって異なるし、限界の広狭によっても異なるものである。限界の広狭は、そこに動く児童の要求水準によって規定されてくる児童の郷土認識の限界を広め、要求水準を高める為の方案、其所に教育の方法がある。又各々の異なる立場をもつ児童の意見が批判され是正され、交換される場所〔傍点ママ〕として、教室というものが考えられなければならない³⁵。

小鮎によれば、子どもの綴方作品は「生活環境の意識」の一つの表現形態であり、そこには子ども自身の「生活要求」が溶け込んでいる、とされる。しか

し、その生活に関わる要求とは、どのようなものでありどうあるべきかについては、教師（大人）の認識にもとづいて直ちに定めるべきではない、と注意も促している。あくまで「生活する児童の態度」を通じて、教師がその子どもへの「理解」を深める過程で見えてくるもの、とされている。その際、作品に示される「郷土認識」には、「児童の立場」によって「限界」の「広狭」が異なる、とされている点が重要だと考えられる。ここでの認識の「限界」とは、より広範な行政上の単位へ対象を拡大することで解消されたり乗り越えられたりするような性質のものではあり得ない。また、その「限界」の「広狭」は広めることが可能とされることから、たとえば資本家／労働者、地主／小作といったような階級的な立場性に本質的に規定されたものとも思われない。小鮎は、「郷土認識の限界」をいかに広めるかということが「教育の方法」だと述べ、異なる立場からの「意見」を相互に「批判」し「交換」するための「教室」という教育空間にその可能性を見出しているからである。

それでは、綴方を通した子どもたち自身による相互批評や意見の交換とは、具体的にはどのようなものだったのか。ほんの一例であろうが、④「その実践記録」では、「文例」として子どもの綴方が4、それらに対する他の子どもの批評文が10、および小鮎による指導メモ（「教師の処理」）が掲載されている。以下は、4つのうち「文例一」とされた、米をなるたけ高く売りたい北海道の農家の立場について綴った作品と、それへの他の子どもによる批評および小鮎の指導メモを引用する。

米 尋五 飛田 仁

「おい、美幌の検査所へ行ったら五等だったが、此所へ来たら五等〔「四等」の誤りか〕になったぞ」「そうか今度呼人へ行ったら三等になるかもしれんぞ、あはははは」と大きな声で笑っていた。僕はそんなことをしてよいのだろうかと思った。そこへ商人が来て「米売らんか、高く買うぞ何等だ」「四等よ」「6円80銭」「おいもうすこし高く買えや」「したって、これが今日の値段だもの」「7円にまけれや」「だめだ。そんなら買わない」「おうい、そう、おこる〔「ら」か〕んで買ってくれや」したら6円80銭だぞ」「おい、どうか7円でたのむ」「だめだめ」と首を振って行ってしまった。

そうしたら、その人は「なんだ、だめか」とつぶやきながら、他の商人の所へ行って「米買ってくれや」と言った。「6円80銭」「おい7円で買ってくれや」その商人はだまっていた。「したら6円90銭」「だめだ」「したら5銭でもいいから高く買ってくれ、たのむ」「だめだ。そんな無理なことだって、みんな6円80銭で買っているんでないか」と煙草の灰を落としながら言った。／「したら仕方ない」と言って、だいからの〔台の上にある?〕米をかついで馬櫓〔うまぞり〕にのせていた。僕はそれを見て「北海道の農家はかわいそうなものだ」と思った。自分の思った値段では買ってくれないし、それだからと言って売らんわけにゆかないし、それに毎年の不作だ。たまに豊作になったとて借金で追われているし、本当に見てられない。それで値段が高いならいいが高いと思ったらまた安くなったり、値段が変化して思うようにはゆかない。「北見の米作者はかわいそうですねあ」と何所かのおじいさんが家へ来て言っていた。本当に北見の百姓はかわいそうだ。飲食店の人達は「今年は少しもうけましたよ」と言う。北海道の百姓は金をもうけると、飲食店へ行って一ぱい飲む。そして金がない金がないと言ってさわいでいる。そんな風だから商人に売ふ〔「る」の誤りか〕時、高く買ってもらわなければならないようになるのではないかと思う。そして商人の方でだめな時は、五等のものを、四等にまけてくれなどと無理なことを云う。北海道の農家はこれからどうなるのだろうか。

◇飛田君の「米」を評す。 尋五 川田 忠

飛田君がこう言っている。「…北海道の百姓は金をもうけると飲食店へ行って一ぱい飲む。そんな風だから商人に売る時高く買ってもらわなければならないようになるのではないかと思う」といっているが、北海道の百姓だけ、飲食店へ入るから商人に売る時は高く買ってもらわなければならないのではない。東京へ行っても飲食店や銀座などは人が沢山いる。商人に高く買ってくれというのは飲食店でごはんを食べるのに金がいるから一銭でも高く買ってもらわないと困るのか、自分の家のくらしに困るから一銭でも高く買ってもらわないとこまるのか、それは他人の人だから誰でもわからないのにきまっている。

◇飛田君の「米」を評す。 尋五 西谷 英一

「僕はそんな事をしてよいのだろうかと思った。」と云うのは、話してる人に思ったことか、検査所に考えたことか。検査所なら等のつけ方が間違っているし、話をしている人なら冗談を言っているのに、もし話してる人になら間違っていると思う。北海道の百姓はかわいそうだと思うところは幾分あるが、金をもうけると飲食店へ行って一ぱい飲むというところは何もかわいそうでない。商人に売る時、高く買ってもらわなければならないという所と結びつけてみると、百姓は飲まなければ良いのをのむから、そこをなおさなければいけない。かわいそうでなくて悪い所があるから困るのだ。

○教師としての処理

児童の批評にあるとおり、農民は事実可哀想なのか、酒をのむからその悪いところをなおさなければならないのか、又飲食店でごはんを食べるのに金が入〔ママ〕るから高くかってもらわないと困るのか、くらしに困るから一銭でも高く買ってもらいたがるのか、其所に問題があるのであり、児童には継続的に観察させ解決に近づかせるより外はない。／そして、次に教師は「一銭でも高く買ってもらいたいけれども買ってもらえないで困っている、つまり飛田君のような文が書けるか」と聞く。児童は「書ける」といい「書けない」と言う。綴ることを命じて、綴れたものと綴れないものを区別する。これは非常に大切なことだと思う。ここに意味の客観的妥当性の問題があると思う。

上記の④「実践記録」より、北海道の米農家は「かわいそう」でありその貧困の原因は飲食費や酒代だと見なした尋常小学校5年生の作者に対して、同じクラスの子どもたちから、その事実認識の根拠や評価について疑義が呈されたことがうかがえる。小鮎も、遊興費ではなく日々の生活の「くらしに困る」からこそ農家は米を高く売りたいと考えると判断しているのだろうが、そのような見解・認識を教師が教えてしまうのではなく、子ども自身に「継続的に観察」させることを通じて気付かせようとしていたものと思われる。小鮎の「解決に

近づかせる」という表現から、必ずしも米価をめぐる問題の解決そのものが目指されたわけではなく、米価をめぐる制度的な問題構造やそれに関わる機械化・賃労働化・商品化の進展に関わる理解や認識を深めることを「教育の方法」「子供の問題」として重視していたことがうかがえる。また、暮らしに困るという綴方を書けるか書けないかという次元で、子どもの立場性を区別することは「大切」だ、とされている点にも注目される。ここで重要なのは、貧困にまつわる綴方を書くことが賞賛されているわけでも、書けないことが非難されているわけでもない、ということだろう。小鮎の主張を踏まえれば、生活意識の表現たる綴方作品は、そこに示された立場性や認識の限界も含めて、まずはそのまま受け止めるべきであり、その上で、教室で子どもたち自身の相互批評や異なる立場で書かれた綴方を読み合う中で、認識の限界を広めたり生活要求の水準を高めたりすることが目指されていたことになる。

小鮎による郷土教育批判は、直接的には「郷土から離れさせまいとする勝手な理念の一般的適用にすぎぬ」という一文だけだが、その上に展開された「調べる綴方の実践」の主張全体が郷土教育への核心的な批判をなしていた。ここでの資本主義社会にまつわる認識とは、子どもには難解で無縁のものと退けられるものではないし、子どもの階級意識への目覚めを志向するためのものでもない。それは、子どもが表現する「生活環境の意識」から直接には読み取り得ない「生活要求」を的確に汲み上げるために、教師にとって必要とされる「郷土認識」だ、とされている。

ここで小鮎が重視した「郷土」とは、教育方法原理として従来重視されてきた直観主義・合科主義とも、「主観的心情的」な「偏狭なお国自慢」やそれと対置される地理学の学問体系に則った「客観的科学的」な地域認識とも、異なるものであった。また、「郷土認識の限界」の乗り越えは、学習内容の領域を市町村→都道府県→世界各国と同心円的に拡大していくことで達成されるものでもない。ここでの「郷土認識」とは、まず、教師が資本主義社会の中で生きる子どもの「生活意識」「生活要求」を捉えるために必要とされる認識であった。同時に、そうした資本主義社会の現実（「大人の認識」）を「子供の問題」として子どもの目線にも分かるように教育実践として再構成する際に、「児童の立場」によって「認識の限界」が異なること自体を教室空間で共有していくことによ

って、資本主義社会への認識をさらに深めていく方途も、「郷土」という用語を用いることで摸索されていた。

しかし、1940年前後から、東北の村山俊太郎・国分一太郎をはじめ、全国で生活綴方運動を実践していた教師たちの検挙が相次いだ³⁶。当時女満別尋常高等小学校に勤めていた小鮎も1940年11月に検挙され、小鮎を含め50人以上の教員が治安維持法違反を理由に検挙された（「北海道綴方教育連盟事件」）³⁷。批判を通じてマルクス主義・生活綴方と郷土教育とが議論を交流させる可能性は、それ以上の進展を見せることなく、ここに潰えることとなった。

（４）郷土教育連盟機関誌の投稿者の分類

以上、マルクス主義・生活綴方からの郷土教育批判を検討したが、批判を寄せられた側の郷土教育連盟について、その内部の議論が一枚岩であったわけではない。郷土教育連盟の組織実態は「連盟員の構成や役職などに関しては、今なお不明な点が多い」とされている³⁸が、以下では、その機関誌投稿者の多様性について、検討することとしたい。郷土教育連盟の機関誌の誌名は、1930年11月『郷土』から、1931年5月に『郷土科学』、1932年4月に『郷土教育』と3度改称され、1934年5月の通巻第43号を以て廃刊となった。もちろん、機関誌投稿経験者が全員「連盟員」であったわけではないだろうが、羽仁の批判が機関誌に掲載されていたように、投稿者・寄稿者の多様性は重要だと考えられる。小田内・尾高以外の機関誌執筆者について、以下の6つに分類できる。

①文部省局員（普通学務局長武部欽一・篠原栄太郎／実業学務局長木村正義）、②各県師範学校、師範附属小学校の訓導・教諭（山形師範教諭の長井政太郎など）、③「自由教育の系譜」³⁹を引く赤井米吉・志垣寛・峰地光重ら、④地理学研究者の田中啓爾（地誌学、東京高等師範学校・東京文理科大学教授）、内田寛一⁴⁰（地人相観論、東京高等師範学校教授）、三澤勝衛⁴¹、そして、郷土教育批判を展開した⑤羽仁五郎と浅野研真（新興教育研究所所員）および⑥柳田国男、である⁴²。

このうち、特に④の地理学研究者における田中啓爾の学問系譜は、戦前・戦後の郷土教育・社会科における関連性を考える上で、重要となる。

田中啓爾（1885-1975）は、「日本の近代地誌学の発展に大きな役割を果たした地理学者の一人」⁴³とされる人物である。東京高等師範学校本科・研究科を卒業後、欧米4カ国に2年間留学後、1923年に東京高等師範学校教授に就任後、立正大学教授や東京文科大学助教授を兼任、「地域区分や地域構造分析の方法論」を提唱し「地誌学派と称される主流的な学派を形成」した⁴⁴。また、1924年に設立された東京高師地理学会（1930年に大塚地理学会と改称、雑誌『地理』を発行）を率いたことでも知られる⁴⁵。田中の東京高等師範学校時代の教え子の一人が、尾崎帛四郎である⁴⁶。また、1924年に設立された戦前の地理教育研究会（戦後の地理教育研究会とは別団体）の「発起人」には、田中啓爾（当時の肩書きは東京高等師範学校教授）のほか佐藤保太郎（当時の肩書きは東京高等師範学校訓導兼教諭）も名前連ねており⁴⁷、地理教育研究会が発行していた雑誌『地理教育』では、1931年8月と1937年3月に「郷土地理研究」特輯号が組まれていた⁴⁸。『地理』『地理教育』誌上では、田中・内田・佐藤・尾崎ら東京高等師範学校の出身者・関係者の論考を散見することができる。

田中啓爾は、郷土教育連盟の中心人物であった小田内の郷土地理研究・郷土地理教育にとって、学説上の論敵と想定されていた。齋藤之誉の研究によれば、地理学界では、田中は「アカデミズムの研究者」として「いわば昭和初期の地理教育界におけるヒエラルキーの頂点に譬えられる地位」にあり、地理区教授論に基づく田中の「郷土地理教育」は、「アウトサイダー」に位置する小田内通敏を中心とする郷土教育連盟と並んで、二大潮流をなしていた、とされる⁴⁹。また、岡田俊裕の研究によれば、小田内が郷土教育連盟の設立者の一人として「郷土教育運動と歩調を合わせて総合的な地域地理研究を推進」した背景には、「田中啓爾を中心とする地誌研究への反発」や「田中の門弟である尾崎帛四郎」の研究への対抗意識があった、という⁵⁰。岡田による日本地理学説史の整理では、a「アカデミー地理学」の「主流派」として田中啓爾—尾崎帛四郎、内田寛—保柳睦美、b「アカデミー地理学」の「非主流派」として小田内通敏—飯塚浩二、c「地方」の「分流」派として三沢勝衛、と位置づけられている⁵¹。

以上のような地理学説上の3つの潮流について、互いに表立った論争が行われた形跡は、管見の限り見出せない。むしろ、郷土教育連盟の機関誌には、田中の論考が1931年に3本⁵²、内田の論考が1930-32年にかけて5本⁵³、三澤

の論考が 1930-1934 年（創刊号から廃刊号）まで 7 本⁵⁴、それぞれ掲載されている。また、尾崎帛四郎編著『郷土地誌提要—社会科教育の基礎的研究』（三省堂、1951 年 2 月）は、尾崎が戦前の「郷土地誌」を戦後の「社会科教育」に結びつけて捉えていたことがうかがえる資料だが、ここでは「恩師」である田中啓爾の引用が目立つ一方で、戦前の研究史を振り返る際には内田寛一・小田内通敏・三澤勝衛の研究も紹介されている⁵⁵。

他方で、1937 年の「総合郷土研究」が 4 県で終了した後は小田内と文部省とのつながりは見出しにくくなる⁵⁶のに対し、田中啓爾の地誌研究・地理区教授論の系譜を引く尾崎帛四郎・佐藤保太郎は、教科書・カリキュラムに関わる次元で文部省との関連を深めていく。佐藤は国民科 4 年「郷土ノ観察」の導入に関わり、尾崎は 1942 年から文部省図書監修官を務め『初等科地理 下』（1943 年）の執筆に参加することとなる。

郷土教育連盟の解散や 1930 年代後半以降の郷土教育運動の「変質」は、国民学校令と「郷土ノ観察」導入に象徴される戦時教育体制の整備と密接に関わるものであったと同時に、地理学—地理教育の学界におけるヘゲモニー争いに関わるものでもあったと見ることができる。この点は、第 4 章第 1 節で論じるように、戦後において、小田内の後継者を自認する飯塚浩二や戦後の「地理教育研究会」（入江敏夫・関根鎮彦ら）および桑原正雄が、戦前—戦後の「地誌」的な地理教育や尾崎帛四郎の社会科地理教育論をどのように捉えていたのかに関連する問題となる。

第 3 節 「郷土ノ観察」（1941 年 3 月）の制定

（1）国民学校令の制定

1941（昭和 16）年 3 月、国民学校令（勅令第 148 号）が公布され、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」（第一条）、「国民科ハ之ヲ分チテ修身、国語、国史及ビ地理ノ科目トス」（第四条）と定められた⁵⁷。同年同月の「国民学校令施行規則」（文部省令第 4 号）では、国民科第 4 学年に「郷土ノ観察」が配当され、「郷土ノ観察ハ国史、

理数科等ト相俟チテ統一アル指導ヲ為スベシ」とされた⁵⁸。

この「郷土ノ観察」では、児童用書を編纂・使用すると「机上の教科書による指導に墮せしめるおそれ」があるため教師用書のみを編纂すること、その際、「郷土の情態」は決して一様ではなく「千差万別」であり「全国に共通すべき教師用書を作成することは不可能」であるため、全国的に最も「基準」となるべき観察事項を選んで教材を作成・配列しそれについて指導の要点を述べること、とされた⁵⁹。こうして発行されたのが、『郷土の観察 教師用』（1942年3月）であった⁶⁰。この教師用書は、当時東京高等師範学校教授であった佐藤保太郎が「非常な努力」をして編纂したことが寺本潔の研究で既に明らかにされている⁶¹。佐藤保太郎は、のちに1951年7月「学習指導要領一般編（試案）」改訂の「編集委員」を勤めることになる⁶²。

「郷土ノ観察」の歴史的な位置づけについて、谷口和也の研究では、国民科地理と国民科歴史の準備教育と位置づけられ、「愛国心の育成を総合的に行うための役割」を担った、とされている⁶³。他方で、寺本潔の研究では、その「国家主義的」な「教育目的」は「批判され得る科目」だが、その「教育方法」は「児童の生活環境の実地観察」や「現場教師の創意工夫」を重視した点で「近代的・合理的な側面」を有していたとして、一定の評価を与えている⁶⁴。

しかし、ここで問われるべきは、「教育目的」「教育内容」「教育方法」を相互に切り離した上で、部分的に「近代的・合理的」な側面を有していたか否かという批判や評価を下すことではないだろう。「教育方法」の近代性・合理性が「教育目的」における「国家主義」と一見矛盾なく両立し得たとすれば、両者は「郷土ノ観察」においていかなる論理で結びつけられていたのか、そこには本当に矛盾はなかったのか、明らかにされる必要がある。

（2）『郷土の観察』教師用書の内容

『郷土の観察 教師用』は、「総説」「各説」「附録」の三部から構成される。「総説」は、①「国民科指導の精神」、②「国民科国史の精神」、③「国民科地理の精神」、④「国民科『郷土の観察』指導の精神」の四章からなる。その内容としては、国民科の目的は「国体の精華を明らかにし、国民精神を涵養し、皇

国の使命を自覚せしめる」ものであること、初等科第 4 学年の「郷土ノ観察」は「国史・地理未分化の立場」から「郷土愛の精神」「国史・地理学習の基礎」を目的とすること、「国土意識」「皇国の使命」などの自覚のためにはそれらが「児童の体験・理會から超越した抽象的理念の世界であっては、ほとんど教育的効果を期待することができない」、そこで児童の心身の発達に即応させるために「最も具体的」で「容易に理會」できる「生活の環境としての郷土」を観察・学習させることで、「郷土愛」の啓培から「国土愛護の精神」や「皇国の使命」の自覚へと至らせること、などが説かれている⁶⁵。ここで、「郷土愛」から発展して「国土愛」を媒介に自覚させるべき「皇国の使命」とは、「決して覇道的な侵略主義でなく、どこまでも肇国の精神に淵源する道義的使命なのである」とされていることから、この教師用書の論理の上では、「皇国の使命」と「侵略主義」とは区別し得るものであることを強調している点に着目される。

他方で、「各説」の記述では、「総説」で頻出した「郷土愛」「皇国」などの言葉は激減する。その代わりに、地図の観方や気温・気候の記録のつけ方、農作物の種類などの実態など、観察・調査のポイントが非常に具体的に述べられている。ただし、「軍需品工場」見学の際には「防諜」上の注意を促しているほか、「郷土の人々がこぞって神社を崇敬し、神社を中心に生活している実情を理會させる」など、「各節」篇でも軍事・国家神道等に関わる記述がないわけではない。

巻末の「附録」では、陸軍による「国民学校教育に関係ある軍事取締法規に就いて」が掲載され、「軍機保護法」などの法律の当該箇所が列記されている。地域観察の際の注意を促すために、「軍事施設又は其の周囲の地域に付て測量、撮影、模写、模造」等を「禁止」「制限」する、とされている。

以上の内容から、国民学校令下の「郷土ノ観察」における「郷土愛」とは、「国土愛」を媒介に、愛国心・軍国主義と結びつけられていたと見ることには、多言を要さないだろう。第 2 章との関わりでは、神社崇敬や「軍機保護法」など国家神道・軍国主義に関わると見なされ得る記述がある点で、戦後の「郷土の観察」や GHQ の教育改革方針との非連続面を認めることができる。また、国家愛・愛国心という言葉ではなく「国土愛(護)」という言葉が「皇国の使命」への媒介項として用いられている点で、第 6 章で言及するように 1958 年学習指導要領から「国土愛」という言葉が登場することにも関わる。

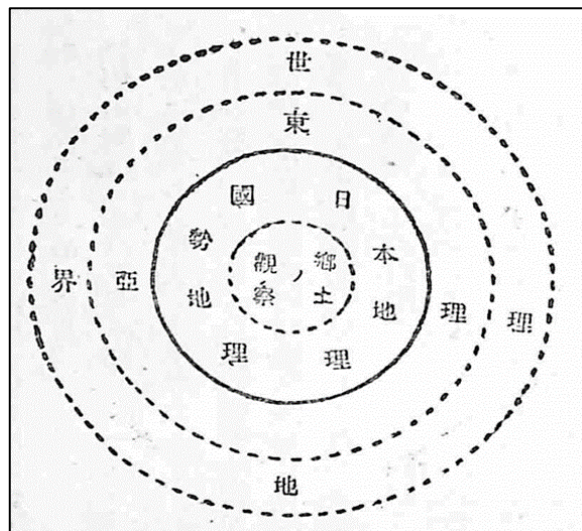
それでは、「郷土愛」から「国土愛護の精神」を経て「皇国の使命」の自覚に至らせるとは、具体的にはどのような「郷土」概念の構造・論理によって可能になるとされていたのだろうか。

(3) 「郷土」概念の同心円的把握

当時の師範学校において、国民科における「郷土ノ観察」は、どのように捉えられていたのか。1941年6月に出版された群馬県師範学校附属国民学校『国民学校教授の実践的研究』（東洋図書株式会社）⁶⁶を例に、確認したい。

本書では、「郷土の観察も究極に於ては、国土を主体とする立場よりその地位なり郷土意識なりが把握さるべく、又東亜地理、世界地理に於ても我が国土を主体とする立場より取扱われるべき」とされ、「正しい郷土認識国土意識を通して郷土の開発一国土の開発、大陸発展への自覚にまで導かれなければならない」とされた⁶⁷。また、「郷土の観察」の接続先として、「東亜地理」では「新東亜建設の大業が肇国の大理想たる八紘一宇の精神に基づくものであることの認識を深めると共に、東亜に於ける日本の地位と使命の自覚にまで導かなければならない」、「世界地理」では歴史・面積・人口・民族性・政治・経済・軍事等の「世界に対する認識」と「皇国の世界に於ける地位と使命の自覚にまで導かなければならない」、とされる⁶⁸。そして、「郷土の観察」と「東亜地理」「世界地理」の関係を端的に表現した「国民科地理教材の関係図」として、概念図【図 1-1】が掲載されている⁶⁹。

この概念図を含む群馬県師範学校附属国民学校の「郷土の観察」については、既に関戸明子の研究において、その詳細なカリキュラムの検討や歴史的意義づけがなされている⁷⁰。ただし、この同心円状の「郷土」概念の把握については、



【図 1-1】「国民科地理教材の関係図」
群馬県師範学校附属国民学校『国民学校教授の実践的研究』（東洋図書株式会社、1941年6月）

より批判的な検討が必要だと考える。学習領域を同心円的に拡大させていくという認識枠組みは、戦後に日本が社会科を導入する際に参考にしたヴァージニア・プランなどでも採用されていたことから、戦後の小学校学習指導要領において、今日に至るまで一貫して採用されているという経緯があるためである⁷¹。この同心円的な「郷土」の概念図は、「郷土」を中心点として学習領域を日本・東アジア・世界へと広げていくことで、ある一定の範囲を取り扱う地誌学的な分析手法とそれに基づく学習内容（対象地域）を総合・拡大させていくという地理学・地理教育における科学性の担保と、「皇国の使命」涵養とを両立させることの不自然さを、不可視化させる機能を持ったと考えられる。ここで抜け落ちてしまう問題は、既に1930年代のマルクス主義や生活綴方の批判があったように、中心点たる「郷土」内部における異質性・多様性であり、「郷土」（郷土愛）と「日本」（愛国心）が相矛盾する状況であろう。

また、戦後の社会科・学習指導要領との関わりの前提として重要となるのが、尾崎帛四郎の国民学校令下の地理教科書『初等科地理 下』の執筆である。

尾崎帛四郎（1902-1991）の略歴は、以下のようになる。新潟県高田師範学校卒業後（1921年）、新潟で小学校訓導を1年勤めた後、上京して地理歴史の中等教員免許状取得、岡山へ赴任。再び上京して東京高師研究生として田中啓爾の指導を受ける。その後、岡山県女子師範学校教諭を勤め、1925年から千葉県旧制長狭中学校教諭、千葉県女子師範学校教諭を歴任、1942年から文部省へ。戦後は文部省の社会科担当官として小学校社会科学習指導要領を作成（尾崎帛四郎：地理、重松鷹泰：教育、塩田嵩：日本史、上田薫：哲学・倫理）、戦後国定社会科教科書『土地と人間』『村の子ども』『気候と自然』『都会の人たち』の「全体の構想と執筆に参画」⁷²した。1947年に東京第一師範学校教授、1951年東京学芸大学教授として1965年の定年退官まで勤めた。1962-65年まで日本社会科教育学会長を勤めたほか、戦前・戦後の著作に『日本中心の東亜・世界地理』（1941年）、『国民科地理要領』（1942年）、『郷土地誌提要』（1951年）、『社会科教育』（1950年）、『教師のための地理講座』（山鹿誠次共著、1956年）などがある⁷³。

尾崎自身の手による「『初等科地理下』の編纂趣旨」では、「五年の地理書は、神の生み給ふわが国土の優秀性を、地理的に会得させることが目標」だったが、

それを受けて「六年の教科書」である『初等科地理 下』では「国生みの延長とも見られる大東亜、この全域につきましての皇国を主体とする地理的把握がめざされている」、その際、「従来の地理のように、客観的にみた単なるその地域の地理が書かれてある」というものではなく、「日本中心の大東亜を一体と見て、その中の各々が如何なる地域であるか」、「常にわが国と関係づけ、また大東亜の一翼として各地域を認識せしめる」ことで「皇国の大東亜建設の使命を自覚させなければならない」、とされている⁷⁴。

当時の尾崎の論考では、従来の地理における客観性は批判すべき対象であり、「皇国」(≠子ども)を「主体」とする、すなわち、日本を中心に各地域を認識させることで「皇国の使命」を自覚させるという方向での「主体」化が求められている。この点に関連して、尾崎の1940年7月の著作『国民科地理』の「第2篇 国民科地理の教授指針 1 郷土の観察」において、尾崎が「郷土の観察」についてどのように論じているのか、検討する。

尾崎はこの章において、合科的側面よりも「地理的な観察」における実際的な注意について述べたいと前置きした上で、具体的な地域を「都市」・「農村」・「漁村」の三つに分類し、それぞれ10数個の観察項目とその注意点をまとめている。たとえば、都市では「学校附近の高い建物から学校附近を観察させる」、「商店の並ぶ地点を通過してその種類や、便利な地点にあるかどうか等を観察させる」、藤村では「村の代表的農家に案内すること」、「我が村と近くの町との関係に気附かせる」、「四季の変化に気附かせる」、などとされている⁷⁵。

上記の記述を、「第1篇 国民科地理概説」や上述した『初等科地理下』の編纂趣意」と比べると、「郷土の観察」の位置づけをめぐっては、「皇国の使命」の強調などはほとんど行っておらず、「客観的」で非常に具体的な観察項目が並べている印象を受ける。もちろん、「学校附近の神社」や「鎮守の森」に参拝して「敬虔の念」を持たせ「頌徳碑」から「功労者」「先人の努力」に触れること、「停車所」の観察には「出征軍人等の見送り等の場合の特別な観察も望ましい」とされていることなどに、国家神道や軍国主義への接続を見て取ることはできる。しかし、尾崎の「郷土の観察」に関わる論考に対して行うべき批判とは、「主観的心情的郷土教育」であったと位置づけることや軍国主義・皇国史観との接近が見られると指摘することではなく、尾崎が「郷土」の観察対象として

想定する地域社会像があまりに静態的だった(当時の尾崎が批判した「客観的」な「従来の地理学」と根本的に違わない)ということではなかったか。1930年代の郷土教育連盟や生活綴方における議論では農村の不況や都市住民の生活苦の問題を視野に入れて展開されていたのに対して、1940年前後の尾崎の議論には同様の視角を見出すことはできない。

尾崎自身による戦後の回想では、1942年に国民学校国民科地理教科書『初等科地理(下)』の執筆を担当したことについて、「八紘一宇の精神の顕現を旗印しとしていた文部省の大方針がすでに指示されていて筆者はひたすらこの軌道に沿った」のであり、この「大前提に伴う欠陥は反省されるが、これを執筆者の罪にすることは無理であろう」と述べている⁷⁶。

もとより、戦時下の教科書記述の問題をすべて尾崎の個人的責任に帰すことは不可能であるし、生産的とも思われない。その上で、そうした戦時下教育の「大前提に伴う欠陥」の「反省」の上に立ってスタートした(はずの)戦後教育において、尾崎が作成に関わった社会科学習指導要領がどのようなものとなったのか、次章では批判的に検討することとしたい。

まとめ

第1章では、1945年以前の郷土教育に関わる検討を行った。まず、明治期の教則の文言上における「郷土」の位置づけについて、1886年「小学校ノ学科及其程度」では「学校近傍ノ地形」という地理教育の学習領域を拡大する際の一つの範域を示す概念であったが、1891年「小学校教則大綱」では、「日本地理」「日本歴史」の教育方法原理において直観主義・合科主義を重視するという内容が加えられる一方で、「日本地理」「日本歴史」の教科全体の目標は「愛国ノ精神」や「国体」観念の養成に設定されていた。明治期の教則において、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、両立し得るものであった。しかし、1900年「小学校施行規則」の文言からは「郷土」という用語は削除され、以後1941年「国民学校令施行規則」で「郷土ノ観察」の規定が登場するまで、教則・教育法令上の文言からは姿を消すこととなった。

教則・教育法令の文言上から「郷土」が消えた一方で、1920年代～1930年代半ばにかけて郷土教育の研究・実践はむしろ多様に展開されていた。1930年代前半には、小田内通敏を中心とする郷土教育連盟が結成され、郷土教育運動が隆盛した。郷土教育連盟の機関誌への投稿経験者のうち、本研究では特に地理学・地理教育に関わる人物に着目した。特に、戦前・戦後の郷土教育の連続性を考える上で重要となるのが、東京高師地理学会（後に大塚地理学会）の中心人物であり戦前の地理教育研究会の発起人にも名前を連ねていた田中啓爾（東京高等師範学校教授）である。地理学・地理教育の潮流において、田中は「地誌学」派の中心人物であり、田中の学問的系譜を引いている人物として、東京高等師範学校訓導の佐藤保太郎や田中の教え子である尾崎帛四郎が考えられる。郷土教育連盟にあって「人文地理学」を志向した小田内にとって、田中は潜在的な論敵として意識されていたと先行研究では指摘されている。文部省と小田内の協力関係は、1934年に郷土教育連盟が解散し1937年に「総合郷土研究」が途中で終了して以降は見出しにくくなるのに対し、教科書作成の次元で関係性を深めたのが、田中啓爾の学問的系譜を引く佐藤保太郎・尾崎帛四郎であった。佐藤は『郷土の観察 教師用書』、尾崎は『初等科地理』の編纂にそれぞれ携わることとなった。1940年代の郷土教育の研究は概して低調であるが、佐藤や尾崎は戦後の学習指導要領の作成や教科書執筆に引き続き携わったことから、郷土教育の戦前と戦後を考える上で、重要な結節点をなしている。

他方で、1930年代の郷土教育運動に対しては、マルクス主義や生活綴方の立場から、鋭い批判が寄せられていた。浅野研真や羽仁五郎らマルクス主義の立場からは、「郷土の喪失」という言葉で朝鮮の「植民地民族」「植民地教育」に對する抑圧状況への批判や、資本主義社会において生活様式の自律性・主体性としての「郷土」を持ち得る者は存在しないという批判が寄せられていた。生まれ故郷の意味にせよ、市町村・都道府県などの領域の意味にせよ、郷土教育が子どもたちが自らの「郷土」を有していることを所与の前提として議論を展開するのに対し、自らが帰属意識を持つ地域や社会にあって、主体性を持ち得ない人々や状況が現実存在していることが指摘されていた。それでは、そうした現実に向かい合う郷土教育とは、どのように可能なのだろうか。この点について、生活綴方の立場からは、異なる教育実践のあり方にそくして批判が

展開されていた。北海道綴方教育連盟の一員だった小鮎寛は、郷土教育への批判として「調べる綴方」による「郷土認識」の重要性を説いた。そこでは、「大人の認識」としての資本主義社会の現実を「子供の問題」としての教育実践に再構成する際、子ども一人ひとりによって「郷土認識の限界」が異なることに注意をうながすとともに、そうした意見や立場の違いを教室空間の中で相互に共有することで、そうした認識の限界をこえて資本主義社会への理解を深めることができる、とされていた。

第1章・註

- 1 外池智「第一章 戦前における郷土教育の系譜と昭和初期における教育政策の動向」『昭和初期における郷土教育の施策と実践に関する研究—『総合郷土研究』編纂の師範学校を事例として—』（NSK出版、2004年2月）32-54頁。
- 2 船橋一男「郷土教育」久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎編著『現代教育史事典』（東京書籍、2001年12月）434-435頁。
- 3 伊藤純郎「郷土教育運動」日本社会科教育学会『新版 社会科教育事典』（ぎょうせい、2012年6月）54-55頁。
- 4 伊藤純郎『郷土教育運動の研究』（増補版、思文閣出版、2008年）28頁・序章注（20）。
- 5 内閣官報局編『明治年間 法令全書』第19巻-3（原書房、1977年8月）317頁。
- 6 島津俊之の研究によれば、「ローカルな領域の地理的知識を子どもに教え込むという思想やその実践〔島津による「郷土地理教育」の定義〕は、それ自体としては、けっして近代（あるいは明治維新以後）の産物などではありえない」としつつ、明治8（1875）年頃における「直観教育の思想」というペスタロッチ主義の紹介導入による「郷土地理教育の方法論的側面における意味合いの変化」は、「近世から近代への移行（両者の間の分水嶺）」と見なせる、という〔島津俊之「明治前期の郷土概念と郷土地理教育」『和歌山地理』第25号、2005年、30-63頁〕。
- 7 「歴史教科書総解説」海後宗臣編纂『日本教科書体系 歴史（3）』第20巻（講談社、1962年11月）575-576頁。
- 8 内閣官報局編『明治年間 法令全書』第24巻-2（原書房、1979年1月）348頁。
- 9 1886年4月の小学校令における地理・歴史、1890年10月の小学校令における日本地理・日本歴史は、いずれも高等小学校1-4年に配当されていた。そのため、「小学校教則大綱」では、本来高等小学校で配当される日本地理・日本歴史を尋常小学校で導入する場合には、と断わり書きが付されていたことになる。当時の義務教育期間である尋常小学校1-4年では、「郷土」は厳密には位置づけを持っていなかったことになる。1907年3月の「小学校令施行規則」改正で、「地理」「日本歴史」が尋常小学校5年に配当された。
- 10 前掲 「歴史教科書総解説」『日本教科書体系 歴史（3）』576-578頁。
- 11 内閣官報局編『明治年間 法令全書』第33巻-6（原書房、1983年7月）458-459頁。
- 12 関戸明子「戦時中の郷土教育をめぐる制度と実践—群馬県師範学校・女子師範学校の事例を中心に—」「郷土」研究会編『郷土—表象と実践』（嵯峨野書房、2003年6月）4-5頁。
桑原正雄も、1900年を境に「教育における郷土主義」が否定されたのは、「直観教授の意義は残しても、身近な学習領域としての“郷土”は、その強い土着性の故に、中央集権化を妨げる」とされたためだ、と1976年の時点で持論を述べていた〔桑原正雄『郷土教育運動小史 土着の思想と行動』たいまつ社、1976年11月、16頁〕。
- 13 1937年3月の「師範学校教授要目」改正で、「公民科」に「我カ郷土」が追加された〔前掲 伊藤『増補 郷土教育運動の研究』397頁〕。
- 14 船橋一男「郷土教育」前掲『現代教育史事典』434-435頁。
- 15 前掲 伊藤『増補 郷土教育運動の研究』112-147頁。
- 16 前掲 伊藤『増補 郷土教育運動の研究』171頁。

-
- 17 前掲 伊藤『増補 郷土教育運動の研究』402頁。
- 18 小田内通敏『我が国土』（長風社、1913年11月）123-124頁。
- 19 小田内通敏『日本郷土学』（日本評論社、1940年）110頁。
- 20 同上書、114頁。
- 21 海老原治善「解説 郷土教育とは何か」『郷土教育 別巻2』（名著編纂会、1989年3月）4-5頁。
- 22 同上書、23頁。
- 23 浅野が郷土教育連盟機関誌上で展開した批判は、浅野研真「郷土意識と階級意識」『郷土』第5号（刀江書院、1931年3月）となる。
- 24 浅野研真「郷土教育の反動性」『プロレタリア教育の諸問題』（厚生閣書店、1931年9月〔新興教育復刻版刊行委員会編『新興教育基本文献集成第3巻』（白石書店、1980年7月）所収〕）。ここでは、「国民の全体のための厚生こそが、土地を、自然を、開発し搾取するのである。そのための研究である。かくしてトルクシブ〔鉄道〕は敷設され、ウクライナには養蚕が初(マ)められ、ウラルが開発され、沿海州に米作が初(マ)まるのだ。しかもその収穫は万人の共有だ。ブローカーも居なければ、こき使はれる人も居ない」とされ、生産関係の改善による生産力の向上と「開発」（鉄道・養蚕業・農業）のイメージとが結びつけられている。
- 25 片野有一「郷土教育と郷土の喪失」『季刊教育評論』第1冊（木星社書院、1933年1月）71-82頁。片野は、「植民地教育の、齒に衣着せぬ現実の姿」は「植民地学校のこのような〔1929年「光州学生事件」〕英雄的闘争」にこそ求められる、と述べている。
- 26 羽仁五郎『歴史学批判序説』（中央公論社、1946年9月）。また、羽仁五郎『歴史教育批判—児童の歴史観とその表現』（岩波書店、1946年8月）には、「綴方に何が欠けているか(1936年5月)」が再録されることとなる。羽仁に遅れること約半年、飯塚浩二『地理学批判—社会科学としての一部門としての地理学』（帝国書院、1947年3月）が出版された。
- 27 海老原が指摘したように、羽仁や新興教育研究所の教師たちも、教育内容・教育方法として十分に結実させることはできなかつたものと思われる。例外として、脇田英彦（1910-1942）の実践記録集的な資料が残されているが、特高の調書に基づいて再構成されたものであることから、どこまで脇田の真意に添う内容であるのか判断が難しい。例えば、「第一編 プロレタリア教育の教授方針 第二章 修身科教授方針」では、「第十一 親の恩 如何に苦しい生活を送っているか、そのために如何に親たちが辛苦しているか」、「親が悪いのではない、社会制度が悪いのだ。生活の苦しいのも、鉛筆も買えないのも、菓子を食べないのも、みな地主、金持があるためだ。そいつらに働いてとったものをみんなとられて仕舞う故だ。欠乏、苦難、恥辱を受けた際、にくしみを金持、地主に向けよ」、とされている〔脇田英彦『新興教育の教師』（新興出版社、1997年9月）25頁〕。
- 資本家や地主への「にくしみ」を訴える内容であることはいくつかあるが、「苦しい生活」や「親たち」の「辛苦」の内実それ自体に迫っていかうとする志向（を脇田も持っていたかもしれないが実際に残された文章から）は、生活綴方から寄せられた批判に比して低調であったと言える。川合章「解説 脇田英彦とプロレタリア教育運動」では、「脇田は天皇や資本家の批判につながる授業をすすめるようになる」（教科書・ノートの値段を計算させ、これでもうかるのは誰かを子どもたちに答えさせる）が、「何よりも事実を教えることを優先しようとする立場と、無理にでもイデオロギー的な内容を持ち込もうとする立場とが混在していた」のではないかと指摘されている。また、「学校

でプロレタリア教育を強行」させた「教育労働者組合（教育労働部）」について、「客観的情勢を見誤り、革命的教員に大きな犠牲を強いる」ことに脇田は批判的だったのではないか（脇田手記の「政治的に重大な誤謬」の解釈）、とされている。

- 28 谷口雅子「郷土教育と生活綴方」中野光ほか『教育の現代史 講座 日本の学力 第1巻』（日本標準、1979年6月）164-192頁、など。
- 29 上田庄三郎は、小砂丘忠義編集による雑誌『綴方生活』の第2次同人宣言に名前を連ねた内の一人であり、池袋児童の村小学校を手本とした神奈川県茅ヶ崎の雲雀岡児童の村小学校校長などとしても知られている。上述した新興教育研究所にも加わるがすぐに除名となり、上田庄三郎『調べた綴方とその実践』（厚生閣、1933年12月）などの著作もある。さし当たり、生活綴方の系譜の一つとして教えて良いと考える。上田庄三郎が雑誌『観念工場』に至るまでの経緯については、川口幸宏「上田庄三郎と雑誌『観念工場』」教育運動史研究会編『『観念工場』別冊』（久山社、1988年5月、1-21頁）に詳しい。
- 30 三橋昌吉「ファッシズムとしての郷土教育」上田庄三郎編集発行『観念工場』第1巻第5号「郷土教育精算号」、1931年8月、6-12頁。
三橋は、郷土教育を以下の三つに類型化して分析している。①「国粹的郷土教育」で、「世界経済恐慌」「不景気」「農村の窮乏」を背景とする「行詰まった現状の打開」を「超理論的傾向」で主張する「正にファッシズム」、②「田園的郷土教育」は「一切の近代的現象に対して悲観的見解」を持ち「中世的な手工業・農業的世界観の復活を夢みる「プチ・ブルの哀れな自慰的憧憬」であるが、「労働者と農民とを分離せしめ」るために「ファッシズムの支柱」を「準備」「強化」する。③「合理化的郷土教育」は、「より科学的な郷土の見方、考へ方」や「社会の一部分としての郷土の認識理解」の重要性を主張し、「土地の生活体験を通じて具体的に直接にその聯繫的な動的方法を学び」「それを実際に役立たせることを要求する」もので、これは「一見進歩的に見える」があくまで「教育の方法たる限りに於いてのみ郷土教育を主張する」ものに過ぎないため、「資本主義の含む激しい矛盾」である現実の「郷土」の行き詰まりを「社会連带的、調和的、協調的観念の欠如の結果であると彌縫し、糊塗」し「資本主義的生産機構の、またその政治機構のカラクリの理解の徹底的解剖を回避」するに止まる。「ブルジョア教育合理化とも云うべき新種」として「密かな毒杯を無産階級に握らそうとする我々の敵」である、と断じている。その上で、三橋は、「我々」がとるべき「進歩的な立場」について、「科学的方法を飽くまで棄てず、常に徹底的に把持しつつ、郷土を一つの教具として取り扱う」ことで、「郷土」を「無産階級の児童がそこで最も優れた普通教育を受けると同時に自分たちの階級的訓練を受けることのできるもの」にさせ、「世界の凡ゆる部分で階級が対立し事毎に利害相反している」と「はっきりと知る」（ことで「我々の階級戦列に積極的に参加」させる）ことが重要、と主張している。
- 31 学習指導要領作成のための文部省「社会科委員会」の初等グループ主任を務めた重松鷹泰は、当時の指導要領作りを振り返った後年のインタビューにおいて、「いちばん私の頭にあったのは生活綴方の教育」で「たとえば小鮎寛氏」だった、と述べている〔重松鷹泰・中野光「対談 最初の指導要領づくり」『総合教育技術』第29巻第14号、小学館、1975年2月、122-123頁〕。
- 32 船橋一男「生活綴方教師・小鮎寛の教育実践の軌跡—生活綴方・教育科学・総合学習 上」（『埼玉大学紀要 教育学部（教育科学）』第51巻第2号、2002年9月）53-62頁。船橋一男「生活綴方教師・小鮎寛の教育実践の軌跡—生

-
- 活綴方・教育科学・総合学習 中」(『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)』第52巻第2号、2003年9月)83-94頁。
- 33 小鮎寛「郷土認識と調べる綴方の実践」千葉春男編輯『教育・国語教育』第4巻第6号、1934年6月、66-76頁。
- 34 同上、67頁。
- 35 同上、71頁。
- 36 国分一太郎『小学校教師たちの有罪 回想・生活綴方事件』(みすず書房、1984年)参照。
- 37 佐竹直子『獄中メモは問う 作文教育が罪にされた時代』(北海道新聞社、2014年)69-73,179-182頁。
- 38 前掲 伊藤『増補 郷土教育運動の研究』170頁。
- 39 木全清博の研究では、「自由教育思想からの系譜」として、「尾高豊作・教育評論家志垣寛(元奈良女子高等師範学校附属小学校訓導、池袋児童の村小学校主事)・明星学園赤井米吉・鳥取県上灘小学校校長峰地光重(元池袋児童の村小学校訓導)」らが挙げられている〔第4章 郷土研究と国史・地理教育〕木全清博編著『地域に根ざした学校作りの源流』(文理閣、2007年10月)78頁〕。
- 40 内田寛一(1888-1969)は、東京高師から京都帝大・同大学院に進み、京都帝大文科大学助手(1914-1916)、文部省図書(監修)官(1916-1924)、東京高師教授(1924-1935)を歴任した。内田は、「小学校の府県別地誌教育を地方別地誌に改め」、「地人相関理論を唱えて時代を風靡した」が、「研究対象は人口・集落・農業・水産加工・商業など広範囲にわたるが、それらはすべて歴史地理学的手法によって論及」であった、とされる〔岡田俊裕『地理学史 人物と論争』(古今書院、2002年9月)45-48頁〕。
- 41 三澤勝衛(1885-1937年)については、木村信夫「解説」『三澤勝衛著作集』(第1巻、農山漁村文化協会、2009年2月、19-34頁)に詳しい。
- 42 その他に、1-2回ではあるが連盟機関誌へ寄稿していた人物に、青木誠四郎、安倍能成、石川謙、清水幾太郎、長谷川如是閑、新渡戸稲造らがいる。また、連盟機関誌への投稿経験がなく郷土教育論を展開した教育学研究者に、小川正行『郷土の本質と郷土教育』(東洋図書株式会社、1931年5月、当時の肩書きは奈良女子高等師範学校教授)、石山脩平『郷土教育』(藤井書店、1936年、当時の肩書きは東京高等師範学校教授)らが挙げられる。
- 43 田村百代『田中啓爾と近代地誌学一欧米地誌学との関連一』(古今書院、1984年11月)124頁。
- 44 岡田俊裕『近現代日本地理学思想史一個人史的研究』(古今書院、1992年10月)2-3,298頁。
- 45 田中啓爾「発刊の辞」大塚地理学会編集発行『地理』第1巻第1号(1938年3月)。
- 46 尾崎帛四郎「序」『国民科地理』(柁谷書院、1940年7月)3頁。
- 47 「『地理教育研究会』創立に就いて御賛同を祈ります」地理教育研究会編『地理教育』第1巻第1号(中興館、1924年11月)105頁。
- 48 地理教育研究会『地理教育』第14巻第5号(中興館、1931年8月)、臨時増刊号(中興館、1937年3月)。
- 49 齋藤之誉「郷土地理教育における地理区教授論の展開一秋田県南秋田郡旭川尋常高等小学校を事例として一」『教育学研究集録』第25集、筑波大学、2001年、103頁。
- 50 岡田俊裕「戦中・戦後の小田内通敏」『季刊地理学』第48号第1号、1996年、18,25-28頁。市川義則「1920年代後半における「日本地理」教科書の

- 比較研究—小田内通敏『日本地理講義』と田中啓爾著『中等日本地理』の場合』『新地理』第46巻3号、1998年12月、12頁。
- 51 岡田俊裕『近現代日本地理学思想史—個人史的研究』(古今書院、1992年10月)、岡田俊裕『日本地理学史論—個人史的研究』(古今書院、2000年11月)。
- 52 田中啓爾「東京府下に於ける郷土誌的概観」『郷土』第6-7号(刀江書院、1931年4-5月)、田中啓爾「地理科新要目と郷土誌及母国誌尊重」『郷土』第6号(1931年4月)。
- 53 内田寛一「郷土研究の趨勢と其の着眼点」『郷土』第1号(刀江書院、1930年11月)、内田寛一「郷土地理研究の方向」『郷土』第3号(1931年1月)、内田寛一「住家に就いての郷土科学的観察」『郷土科学』第8号(1931年6月)、内田寛一「国民の反省と郷土研究の勃興」『郷土科学』第17号(1932年3月)、内田寛一「郷土教育の地理学的領域」『郷土教育』臨時増刊号(1932年5月)。
- 54 三澤勝衛「郷土の地理学的考察に就いて」『郷土』第1号(刀江書院、1930年11月)、三澤勝衛「地理学的教養の民衆化」『郷土』第3号(1931年1月)、三澤勝衛「郷土の調査とその整理」『郷土』第4号(1931年2月)、三澤勝衛「長野県の地域の決定に就いて」『郷土科学』第18号(1932年4月)、三澤勝衛「附属校に於ける施設」『郷土教育』第20号(1932年6月)、三澤勝衛「農村の地理学的研究」『郷土教育』第24号(1932年10月)、三澤勝衛「郷土地理研究の趨勢」『郷土教育』第43号(1934年5月)。
- 55 尾崎帛四郎編著『郷土地誌提要—社会科教育の基礎的研究』(三省堂、1951年2月)18-23頁。
- 56 1954年6月に桑原正雄宅で行われた座談会において、小田内は「文部省その他官庁関係の仕事」を沢山こなしたが「個々の役人とのつながりが多く、それが切れてしまうとおしまいであった」、「総合郷土研究」も「官僚の無理解」から4県で「中止になってしまったのは惜しまれる」、と回想していたという〔上川淳「人間尊重の地理学を求めて—小田内通敏先生を偲ぶ」『歴史地理教育』第7号、1955年2月、54頁〕。
- 57 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料 第2巻』(大日本雄弁会講談社、1956年2月)219頁。
- 58 同上、232,255頁。
- 59 碧海康温(文部省図書監修官)「四年『郷土の観察』の編纂趣意書」仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法資料集成 第11巻 編纂趣意書1』(東京書籍、1982年9月)745-753頁。
- 60 教師用書のみでの発行だったが、当時の教育実践の様子については、広島県高等師範学校附属国民学校国史・地理研究部『全国における『郷土の観察』の実際』(目黒書店、1942年)などに報告されている。
- 61 寺本潔「佐藤保太郎と「郷土の観察」」『新地理』第31巻第4号、1984年3月、31頁。
- 62 尾崎帛四郎「佐藤保太郎先生を偲ぶ」『社会科教育研究』第40号、1977年。
- 63 谷口和也『昭和初期社会認識教育の史的展開』(風間書房、1998年3月)412頁。
- 64 寺本潔「国民学校における『郷土の観察』の特色と意義」『筑波社会科研究』第3号、1984年2月、52頁。
- 65 文部省『郷土の観察 教師用』(日本書籍、1942年4月)1-10頁。
- 66 群馬県師範学校附属国民学校『国民学校教授の実践的研究』(東洋図書株式会社合資会社、1941年6月)。

-
- 67 同上書、83,97 頁。
- 68 同上書、86-87 頁。
- 69 この図には、キャプションとして、「外向的にはよりひろめられたる国土意識並に皇国の世界的使命の把握へ」「内向的にはより深められたる国土意識並に皇国の世界的使命の自覚へ」が付されている。
- 70 前掲 関戸明子「戦時中の郷土教育をめぐる制度と実践—群馬県師範学校・女子師範学校の事例を中心に—」『郷土—表象と実践』14-19 頁。
- 71 山根栄次「社会集団拡大法の論理—同心円的拡大論の再構成—」『社会科教育研究』第 48 号、1982 年 4 月、29-40 頁。
- 72 尾崎帛四郎「戦中・戦後地理教育史への証言：国定教科書執筆体験を通じて」『新地理』第 27 巻第 1 号、1979 年 6 月、9-11 頁。
- 73 尾崎帛四郎編『社会科教育学—実践と理論の相互補完—』（東洋館出版、1983 年）の奥付・著者略歴等を参照した。
- 74 尾崎帛四郎（文部省嘱託）「『初等科地理』下の編纂趣旨」仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法資料集成 第 11 巻 編纂趣意書 1』（東京書籍、1982 年 9 月）761-768 頁。
- 75 尾崎帛四郎『国民科地理』（柁谷書院、1940 年 7 月）38-56 頁。
- 76 前掲 尾崎「戦中・戦後地理教育史への証言」『新地理』第 27 巻第 1 号、1-2 頁。

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

はじめに

前章では、戦前における「郷土」概念の変遷や戦前の郷土教育の動向、それへの批判について、検討した。本章では、先行研究において1937年以後「変質」したとされる「郷土」概念や郷土教育が、1945年8月以後、どのような連続性・非連続性のもとに展開されていくのか、検討する。まず第1節では、1945-46年の期間、敗戦直後からGHQ・CIEによる占領政策が本格化する時期にあって、地理の授業停止が解除されるに伴い、「郷土の観察」が戦後も再開された経緯について、検討する。続く第2節では、1947年および1951-52年の最初期の学習指導要領において、条文中に「郷土」と「地域」が混在していた状況について、学習指導要領の英訳を交えながら考察する。最後に、第3節では、1947年前後から1950年代において、書名や編著者名に「郷土」を冠した教育関係書籍が大量に出版されていたことを明らかにする。戦後に「郷土」に着目したのは、桑原・郷土全協だけでなかったことになるが、こうした出版物の作成者たちと戦前の郷土教育運動の担い手との間にどのような重なりが見られるのか、検討する。以上、本章の作業として桑原・郷土全協以外の潮流がどのような意味で教育における「郷土」概念を志向したのかを明らかにすることは、第3章以降で桑原の戦後「郷土教育」の独自性を考察する上での参照軸を示すことになる。

第1節 戦後における「郷土の観察」の再開（1946年6月）

（1）敗戦直後の文部省の動向と連合軍総司令部による教育指令

1945年9月15日、文部省は「新日本建設ノ教育方針」を発表した。ここでは、「一新教育ノ方針」として「国体ノ護持ニ努ムル」と共に「軍国的思想及施策ヲ払拭」し、「平和国家ノ建設」のために「科学的思考力」「平和愛好ノ念」を深める必要を説かれたが、「郷土」という用語は、「八 青少年団体」において

「学徒隊ノ解散」により新たに「郷土ヲ中心トスル青少年ノ自発能動、共励切磋ノ団体」を育成するという文脈で登場している¹。

その5日後、1945年9月20日の文部次官通牒「終戦ニ伴フ教科用図書取扱ニ関スル件」は、「国防軍備」「戦意昂揚」に関わるもののほか「戦争終結ニ伴フ現実ノ事態ト著ク遊離シ又ハ今後ニ於ケル児童生徒ノ生活体験ト甚シク遠ザカリ教材トシテノ価値ヲ減損セル教材」の削除を指示したが、その削除した教材の「補充」にあたっては、「国体護持、道義確立ニ関スル教材」「科学的精神啓培並ニ其ノ具現ニ関スル教材」等を「土地ノ情況、時局ノ現実等ニ稽ヘテ適宜採取補充スルコト」、とされた²。

この通牒では、「郷土」「郷土愛」という用語は用いられていない。その上で、「児童生徒ノ生活体験」から「遊離」するとして削除をうながしたのは、具体的には国語教科書における「満洲の冬」「支那の子ども」「朝鮮のいなか」「マライを進む」など、あくまで植民地支配地域に関わる教材であった。「郷土ノ観察」に象徴される従前の郷土教育の「郷土」概念が批判の対象とされたわけではなかったため、教材と「現実」「児童生徒ノ生活体験」の「遊離」を解消することとは、植民地支配地域（領土）の喪失を国家の範域に反映・再設定したに過ぎないものであった。「土地の情況」に応じて教材を「適宜採取補充」という教材編成論理のみを切り出せば、今日的な“地域に根ざした教育”と見なせなくもない。しかし、地域で補充される教材内容とは「科学的精神」と「国体護持」とが結びつけられたものであり、それは戦前の郷土教育への批判的検討の欠如の上に成立し得るものであったことは、見落とされるべきではないだろう。

さらにその5日後、1945年9月25日の「青少年団体ノ設置並ニ育成ニ関スル件」（発教83号）では、「官製的或ハ軍国主義的色彩ヲ一擲シ郷土的団体トシテノ特色ヲ發揮セシムル」とした上で、「地域ニ基盤ヲ置キ郷土愛ノ至情ヲ基調トスル」こと、「国体護持ノ精神ノ昂揚」及び「科学知識ノ普及」による「生活ノ科学化、科学ノ生活化」を図り「平和郷土ノ建設ニ邁進セシム」ことが説かれている（下線は引用者）³。「新日本建設ノ教育方針」における青少年団体と「郷土」の規定をより具体的に論じたものと思われるが、青年教育・社会教育の文脈において、「軍国主義」を払拭し「平和郷土ノ建設」のために「国体護持」と「科学知識」とを育成する上で「郷土愛」は引き続き重要な位置づけを

与えられている。

以上から、連合軍総司令部による日本政府への教育指令が本格化する 1945 年 10 月以前に文部省が占領改革を先取りしようとする動きの中で、「郷土」「郷土愛」という用語の使用が見出せる。青年団に関わる通牒上の「国体護持」「郷土愛」「科学」という言葉遣いについて、寺崎昌男・大田堯は、以下のように論じている。すなわち、「敗戦直後の教育状況」において、国体護持と軍国主義払拭が並存する「矛盾」が現れており、統治者として『科学で敗けた』という教育における『敗戦責任』を收拾し、「伝統的な郷村共同体の教育力」を通じて「旧来の政治理念を温存しようという意図」が見て取れる、その上で、問題は「このような『国体護持』の政策的基調が、教育の実際の局面における『科学的思考力』を涵養し、『真理や事実を其儘教へる』という改革方針とはどのような関係にたつか」ということであり、ここに「戦前以来の公教育がもちつづけてきた重い矛盾」がある⁴。

寺崎・大田の指摘を踏まえれば、戦前以来の公教育の「矛盾」——「国体護持」と「科学的思考力」の並立——の顕在化を避けるための媒介として「郷土」概念が教育に導入されるという事態は、1945 年 8 月以後も連続していたといえる。

連合軍総司令部の介入が本格化するのは 1945 年 10 月以降だが、1945 年 11 月 7 日の文部省科学教育局「科学教育現地調査ニ関スル件」（発科 59 号）では、「国体護持」に関わる文言は消えた一方で、「科学」と「郷土」とを結びつける志向は引き続き見出すことができる⁵。「国体護持」から戦後「民主主義」への理念的大転換と見なせる一方で、しかし、その転換にあたって、戦前以来の公教育における「科学」と「国体」をめぐる「矛盾」とその矛盾を不可視化する「郷土」概念の相補関係が批判的に検討された形跡は、管見の限り見出すことができない。この点で、GHQ が教育改革を主導するようになった後も、「郷土」をめぐる問題構図そのものは踏襲されたと見るべきである。

（2）地理の授業再開に伴う「郷土の観察」の実施（1946 年 7 月）

久保義三の研究によれば、前項で概観した「日本政府の自主的改革」の動きについて、アメリカ国務省は文部省の自主的改革に対する「痛烈な批判」を展

開した調査報告書（1945年10月5日）を提出したことから、「CIE教育課ヘンダーソンの方針」や「その後の占領政策のあり方に重大な影響」を与えた⁶。こうして、1945年10月22日の指令⁷を皮切りに、いわゆる「四大教育指令」⁸が出されることになった。

その4つ目の指令にあたる1945年12月31日の連合軍総司令部覚書⁹では、修身・国史・地理の授業停止と教科書回収が指示された。これを受けて、1946年1月11日に文部省は「修身、国史、地理科授業停止ニ関スル件」（発学8号）¹⁰を出し、該当科目の授業の即時停止を指示した。この文部省通牒では、回収すべき「教科用図書」には教科書以外の「教師用書、編纂趣意書、掛図」（下線は引用者）も含むとされていた。しかし、実際にその回収の対象・方法を指示した1946年2月12日の文部省通牒では、『初等科地理』上下巻などの教科書は回収対象として記載されているものの、『郷土の観察 教師用』については言及されていない¹¹。教師用書も本来は回収対象のはずだが、『郷土の観察 教師用』は実際には回収されなかったものと推測される¹²。第1章第3節で『郷土の観察 教師用』の内容を検討した通り、「皇国の使命」や「軍需品工場」見学に際しての「防諜」上の注意等の記述を鑑みれば、回収対象と見なされてもおかしくはなかった。教材の内容を検討した上で回収対象から除外したというよりは、児童用教科書がなく教師用書のみという教材の形態によって、回収対象から実際には漏れてしまったということだろうか。戦前の「修身」「国史」については、文部省の側でも抜本的な修正が必要と見なさざるを得なかったのに対して、「地理」特に「郷土ノ観察」の扱いについては、文部省はもとより占領軍の側でも関心が低かったことがうかがわれる。いずれにしても、戦前から戦後へという教育理念・政策の転換の中で、「郷土」概念が批判的に検討された形跡は、ここでも見出すことができない。

こうして停止された三教科のうち、最初に「再開」されたのが地理の授業であった。1946年7月6日、「国民学校に於ける地理の授業再開に関する件」（発学320号）では、連合国最高司令部の認可を受けた文部省編纂「暫定地理教科書」¹³が届き次第授業を再開するとされたが、「地理授業の再開が許可されると共に、『郷土の観察』も実施する」とされた点は注目に値する¹⁴。

通牒中の「暫定地理教科書の指導要旨（教師用）」によれば、「一 郷土の観察

(初等科第四学年)」の「(1)内容の主眼」は、①本来「郷土の実情」に応じて「地理と歴史」を「未分化」の形で行うべきだが歴史授業再開の遅れのため地理の立場を主として実施すること、②「児童の日常親しみ、かつ身近に経験している事からを指導することによって、地理に関する基礎的知識を具体的、科学的に習得させ、おのづから郷土についての理解を深める」こと、③「郷土の実情」に応じて教材選択や指導方法を「教師の創案」によって「工夫」すること、とされている。また、初等科第四学年以外にも、「二初等科地理上(第五学年)」では「郷土を含む地方については、郷土の観察をおしひろめ[...]教科書にない教材でも適宜、取上げてその補充をはかり、地方的特色と国土再建に対する役割」を知らせること、「中等地理」では「地理通論(地理概説)」は「その実例を郷土に求め」「教師は郷土研究との連絡を密にする」こととされ、「郷土」という用語は学年を越えて使用されている。

さらに、1946年10月19日、地理に続き「国史」の授業「再開」が指示された¹⁵。同年11月9日の「国史授業指導要項について」(発学118号)でも、「第二 新教科諸編纂の趣旨」として「軍国主義、極端な国家主義、国家神道の宣伝並びに排外的思想を助長する教材を排除する」とされた上で、「第六 第四学年『郷土の観察』の授業要旨」では、①「児童の直接的環境を自然的歴史的に理解させることによって共同生活に対する認識」を深め、歴史・地理の「未分化の状態」でその「初歩的指導」を行う、②「教材の選択」は「児童生活に直接関係の深い周囲の事象から始め」、「学校聚落の実態調査」や「交通産業史蹟」などを選定する、③「郷土の観察」は全学年を通じて行い「最初は簡素な教材を選定して具体的に観察し処理する態度を養う」、④「児童が自ら興味を以て観察し考察する自発的態度を馴致し且つ他教科と連関を保ちつつ発展的に理解させる」、とされた¹⁶。

以上、戦後に「再開」された「郷土の観察」の実施規定を検討した。ここでの「郷土」概念とは、合科主義・直観主義的な側面を重視するために用いられており、より広い範囲である「地方」の地域的特色や「国土再建」の自覚、地理学概説の実例への接続・発展への期待が込められたものであった。こうした児童の発達段階に応じて直観主義・合科主義的な側面を説くことは、基本的に戦前の『郷土の観察 教師用書』における「指導の精神」や「意義」に関わる規

定からの連続性と見なすことができる。「皇国の使命の自覚」や「郷土愛の啓培」などに関わる記述が見られない点は戦前からの非連続面と見なすこともできるが、しかし、用語・記述の削除という次元を越えて戦前の「郷土ノ観察」がどのような意味で軍国主義や排外的思想につながったのかという批判的検討がなされなかったという点では、むしろ郷土愛をめぐる問題は戦前から戦後へと連続していったとも考えられる。他方で、戦後の実施規定で、教材編成・教材研究や教育実践・指導のあり方に教師の「創案」「工夫」を積極的に認める旨が明示された点は、重要である。もとより、戦前の『郷土の観察 教師用書』の記述にも、観察事項や教授用掛地図の作成等については「適当」「適切」な教材編成や「教師みづからの工夫」が必要だという文言を認めることができる¹⁷が、しかし、それらは基本的に国民科の目的——「国民ノ基礎的錬成」と「皇国の使命」の自覚という「重要な任務」¹⁸——に資する限りで可能とされたものであった。この点で、教師の教育指導上の創意工夫を認めるという文言は、戦前一戦後で連続するものでありながら、その実質的な意味内容としての裁量の幅や自由の質に関してその可能性を大きく広げ得るものであったと考えられる。

地理の授業「再開」に伴い「郷土の観察」が戦後も「実施」されたことは、既に知られてきたことではある¹⁹。しかし、後述するように、1947年5月の小学校社会科用の学習指導要領の文言に「郷土の観察を指導した経験も利用できる」とされたことと考え合わせれば、郷土教育の戦前・戦後の連続性を考える上で、重要な意味を持っている。1941年国民学校令「郷土ノ観察」→1946年7月「郷土ノ観察」再開→1947年5月『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』と、戦後の社会科に繋がる直接的な流れとして、「郷土の観察」の「再開」を位置づけ直すことができるからである。

子どもの身近な経験を重視する直観教授の方法原理や、地域的特性に基づく教師の創意工夫の重視（いわば「地域に根ざした教育」）、抽象的な学問知を実例や基礎的知識によって科学的思考へ訓練するといった発想は、いずれも戦前の郷土教育を戦後の社会科前史として位置づける際に、積極的に見出されてきた要素である²⁰。しかし、戦前の教育体系（教育勅語体制下の国民科地理）における「郷土ノ観察」の位置づけの批判的検討がなされた形跡が見出せないことから、なぜ「郷土」と「軍国主義」「郷土愛」「皇国の使命」とが戦後において

て弁別可能だと判断できるのか、その論理や根拠が検討されたわけではなかった。少なくとも、1930年代において羽仁五郎や小鮎寛が展開した戦前の「郷土」概念や郷土教育への批判は、「戦後」においても未済の問いとして残されたままであった。

(3) 「郷土の観察」再開の背景と影響

「郷土の観察」再開の経緯や背景についてうかがうことができるのが、1947年1月発行『国民地理』第2巻第1号に掲載された尾崎帛四郎・保柳睦美の座談会での発言である。両者は、文部省「社会科委員会」のメンバーであり、1947年の学習指導要領社会科編の執筆を担当していた。

『国民地理』掲載の座談会は、「地理の新教科書の取扱いについて」という題で行われ、参加者は、文部省監修官の肩書きの尾崎・保柳、都立高校・千葉師範附属訓導・埼玉師範附属訓導ら現場教師6名、「東大内地理学生」2名、国民地理編集部1名、という構成であった²¹。また、副題の「地理の新教科書」とは、地理授業再開の前提となった文部省著作暫定教科書²²のことである。座談会では、尾崎・保柳が地理授業再開を指示した文部省通牒（「暫定地理教科書の指導要旨（教師用）」発学320号）の解説者という立場で発言している。

尾崎は、座談会で以下のように述べている。まず、「新地理書の方針」について、戦争協力につき進む「羽目になった」という「有害な点を除去する」と共に、積極的に国家の再建に役立つ「本来の使命に帰った地理教育」を目指した。そして、従来の日本の地理教育で「力瘤」を入れてきた「郷土の観方」や「郷土というものを地理教育の素材」にすることが本格的にできる体勢を整える際に、戦前には「初等科四年生に『郷土の観察』という科目があって、これが、手掛かりになった」、「郷土の観察」の「再開」は「教科書がなくても許されたという一つの特例」であり「向こうの御好意」によるものだ²³。

上記の発言から、尾崎の認識において、戦後の暫定地理教科書の編集方針と戦前由来の『郷土ノ観察』の再開とは矛盾するものではない、むしろ戦前以来の日本の地理教育の「本来の使命」として戦後も重視されるべきものだ、とされていたことがうかがえる。また、戦後の「郷土の観察」再開は、「向こう」の

「特例」「御好意」だった、という発言も注目に値する。「向こう」とは具体的には誰（部署）を指すのか、特例・好意とはどのような意味合いなのか、占領軍の対応をさすものと推測されるが、他の資料で裏づけを取る必要がある。少なくとも、尾崎は「郷土の観察」の再開は占領軍による教育改革方針と矛盾しないと認識していた、と指摘することはできる。

尾崎は、前章で述べた通り、地誌学派とも呼ばれた田中啓爾の弟子であった。この座談会で尾崎とともに文部省監修官の立場で発言した保柳睦美は、内田寛一と学風上のつながりがあったとされている²⁴。保柳睦美（1905-1987）は、東京帝国大学理学部地理学科を卒業し、1932年から東京府立高等学校で教鞭を執ったのち、1942年から京城帝国大学法学部助教授に就任した。京城帝大時代には、朝鮮総督府発行の雑誌に「大陸の兵站基地である朝鮮は、同時に又大陸科学の基地であるべきことは論を待たない」という趣旨の論考を掲載している²⁵。敗戦で帰国した後は、1946年から文部省教科書局に事務官として勤務し、1952年初等中学教育局視学官を務め、「新生の社会科、とくにその中における地理の位置づけ、指導要領の基礎固め」に尽した、とされる²⁶。

保柳は、地理学・地理教育における戦前一戦後をどのように捉えていたのだろうか。保柳は、『国際理解と社会科における地理教育』（1952年4月）という著作の中で、「戦時中」の地理学・地理教育の「科学性」と「軍国主義」について、以下のように述べている。

地理のように「客観的教材」を取扱ってきた科目では、「皇国本来の国土観」「皇国の使命の自覚」「高度国防国家体制の地理的意義」を教授方針に掲げてはいたが、「これらは言葉の上だけのものにすぎず、教科書には勇ましいことが書き並べてあっても、実際は超国家主義や軍国主義と結びつくことは困難」であった。したがって、「戦時中でも地理教育や地理教育者が果たして、どの程度に軍国主義に貢献したかは疑問である」、「地理学的調査を通しての戦争への協力と称して乗り出した人も、実は客観的、科学的調査に終始していたにすぎない」、こうしたことから「地理は戦後においても、歴史や公民にくらべてはるかに転向が容易であった」、これは「地理教育には客観性があったからであり、この事実は今後の社会科としての地理教育においては、ますます重要視されなければならない」²⁷。

以上のような保柳の戦後における戦時下の地理学・地理教育の認識からは、地理学の科学的調査や地理教育の客観性は戦前の地理教育における軍国主義との結びつきを不問にできる根拠とされていたことがうかがえる。また、保柳は、戦前の地理教育が戦後の社会科へ「転向」が「容易」であったと認識していることや、それを肯定的に評価していたことが分かる。保柳が「郷土」という言葉遣いにこだわった形跡は、戦前・戦後を通じて管見の限り見出せないが、「郷土ノ観察」を含む戦前の地理教育を批判的に検討する視角は相対的に弱かったものと考えられる。

それでは、敗戦直後の状況で、実際にはどれだけの学校・学級で「郷土の観察」の授業が行われていたのか、また、それはどのような内容だったのか。戦後に「郷土の観察」の授業が行われたのは、1946年7月（地理授業再開）から1947年3月（第1期学習指導要領の公布）までの約8ヶ月間ということになる。

木全清博の研究は、滋賀県の長浜国民学校訓導（中村林一）の「昭和二十年度指導案綴」を資料に、敗戦をまたいで1945年4月から11月まで「郷土の観察」の授業が実施されていたことを明らかにしている。木全は、中村訓導の授業内容は、必ずしも『郷土の観察 教師用』の内容に沿うものではなく、「地域に根ざした郷土の民俗的行事や習俗」を扱っており、その点で「戦時下の軍国主義的な郷土愛から国家愛へと直接つなごうとする郷土教育」ではなく「敗戦後の日本社会の精神的復興」を意図したものであった、と論じている²⁸。

実際の教育現場においては、『郷土の観察 教師用』は戦前・戦後を通じて教師たちに必ずしもそのまま受け取られたわけではなく、適宜組み替えがなされていたという木全の指摘は、重要である。

ここで当時の授業実態について論じる準備はないが、児童用副教材や教師用教育理論書などの発行状況を分析することで、必ずしも教育行政の施策意図にはとどまらない当時の「郷土」概念をめぐる時代状況を考察してみたい。詳細は本章第3節で行うとして、「郷土の観察」再開に関わる一例だけを取り上げる。

1948年7月、新井恒易『新教育と郷土の科学—社会科教育に資する』（西荻書店）が出版された。西荻書店による「新教育叢書」の第6巻にあたる²⁹。著者の新井恒易³⁰は、柳田国男を中心に結成された「民間伝承の会」の機関誌『民間伝承』に論文を掲載している³¹ことから、民俗学関係者と思われる。

目次 新井恒易『新教育と郷土の科学—社会科教育に資する』（西荻書店、1948年7月）

序	
前編	
1. 新日本の教育と郷土の科学	2. 郷土の物質的文化の研究
2. 研究の対象としての郷土	1)農業 2)林業 3)水産業
3. 郷土の研究方法の歴史的傾向	4)鉱工業気象 5)商業
4. 郷土研究の科学的方法	6)運輸・通信 7)衣食住 8)保健
5. 教育における郷土科学の方法	3. 郷土の社会的文化の研究
後編	1)家庭 2)近隣 3)聚落 4)市町村
1. 郷土の生活空間と自然研究	5)在り内集団 6)生活関心圏
1)位置と面積 2)知性 3)地質・土壌	4. 郷土の精神的文化の研究
4)気象 5)植物 6)動物	1)教育・知識 2)道徳 3)言語
	4)宗教 5)芸術 6)娯楽

新井の「序」文では、その執筆経緯は戦後の「郷土の観察」再開に端を発するものだったとして、以下のように述べられている。1946年の2学期から地理教育が再開され、国民学校四年生の「郷土の観察」も行われることになった。この「郷土観察の教師の参考のため」に1946年秋に書きあげたのがこの本の原型となった原稿で、戦後の新教育においても「郷土の観察研究」は教科学習全体の基礎となり「教育の地方化と郷土の民主的建設」に最も重要な方法だと確信していた。完成した書物は四年生に「地歴入門」として課された「旧来の郷土観察の根本目的と方法」において「大いなる差異」をもつものであったが、新教育制度樹立の過程にあつて出版見合わせを余儀なくされた。しかし、「地域社会に即した教育の具体目的・目標の設定と、それにもとづく方法の案出」、すなわち「コミュニティ・スクール」の前提として、やはり「郷土の客観的な科学研究」は不可欠だ、と序文を結んでいる³²。

新井の序文から、「郷土観察」は戦後教育でも重要だという発想自体は、文部省や尾崎庸四郎に止まらず、当時において共有され得るものであったことがうかがえる。新井が戦後版「郷土の観察」教師用参考書の最初の草稿を書きあげたのは1946年「秋」とされ、時期的に1946年7月の文部省通牒「暫定地理教科書の指導要旨（教師用）」（「国民学校に於ける地理の授業再開に関する件」発学320号）を受けてのことだろう。しかし、ここで新井は、戦後再開された「郷土の観察」のためには新しい教師用参考書が必要であり、旧来の郷土観察と戦後新教育には根本目的と方法に「大いなる差異」があるとして、戦前郷土教育との断絶的な乗り越えが課題として意識されている点で、軍国主義・超国家主

義的要素を「除去」すれば「本来の地理教育の使命」に帰れるという尾崎や保柳の志向との違いが見出せる。

また、新井の序文では「地域社会に即した教育」＝「コミュニティ・スクール」の前提となる「客観的な科学研究」を「郷土」と位置づけている。一方、「研究の対象としての郷土」という別の章では、「郷土」は「自然と人間社会を一つのものとして思考しているところに、日本語特有の概念的あいまいさ」を持つため「外国語に訳すことができない」、ともされている³³。「郷土」「地域社会」「コミュニティ」のそれぞれの概念規定は、必ずしも整合的ではない。

戦前由来の「郷土」という用語と、戦後・アメリカ由来の新教育の理念として流入してきた Community・「地域社会」という用語の位置づけの整合性をめぐっては、混乱した状況が存在したことがわかる。同様の混乱は、学習指導要領の条文においても見られる。次節では、学習指導要領の条文において「郷土」がどのように用いられているのか、検討する。

第2節 「学習指導要領（試案）」（1947,1951年）における「郷土」と「地域」

（1）社会科における訳語の混乱—「郷土」・「地域」・「community」—

戦後の新設教科であった社会科をめぐる理解が錯綜していたことをうかがわせる資料に、中等教育の社会科委員主任として学習指導要領作成に携わった勝田守一による論考「社会科教育における科学性の問題—基本問題の一つについて」（1948年11月）がある。勝田は、今日の社会科に対する理解は「一般にすべては余りに断片的な理解に止まっている」、アメリカに範をとったことから「訳語の不統一や生硬さや紹介者の早急な解釈や情報の断片性から、思わぬ誤解も重ねられた」と述べた上で、以下のように続けている。

こうした事情のもとでは、社会科の輪郭をつかむことさえ一般的には困難であり、さらに過去のわれわれの経験がその教育内容と方法に関して、断片的な理解を試みさせるところに、混乱が生じて来るのは止むを得ない事実だった。ある人は「郷土教育」を以って社会科を理解した。社会学をこ

れと混同することについては前に述べたが、民俗学を以って直ちに社会科の内容と考える人も皆無ではなかった。過去の修身や公民を新しく装わせたかのように思う人々もあり、地理と歴史との合一のように考えた人々もあった。それらはすべて絶対的なまちがいではない。それらに、それぞれ正しい理由があるからこそ、あるべき社会科の理解がいよいよ困難になるのである³⁴。

ここで勝田守一が嘆いているのは、戦前の郷土教育などに基づく社会科像にはそれぞれ部分的には根拠があるからこそ、かえって社会科をめぐる混乱が生じている、ということである。その上で、勝田の言う「あるべき社会科の理解」とはどのようなものだったのか。続けて、勝田は、「社会的環境の客観的・科学的な分析と判断における訓練を通じて、揺ぎない自己の確立と解放された人間性を形成する」必要があり「国民性の改造の任務をにない行動の科学性を培う」のが「社会科の性格」だ³⁵、と述べている。こうした表現から解釈すれば、教育内容・方法における「客観的・科学的」の次元の担保のみならず、「自己の確立」や「解放された人間性の形成」という個別具体的・主体的な次元を同時に重視することで、全体的・抽象的な次元における戦前教育的価値観からの脱却（「国民性の改造」）を目指すものであった、と言えよう。

それでは、勝田の意図する「あるべき社会科の理解」は、なぜ、どのように、混乱や困難に直面することになったのだろうか。過去の教育内容・方法に関わる経験としての郷土教育や、アメリカから由来する「訳語の不統一」の問題などは、どのように介在することになったのか。

本節では、1947年版および1951年版の学習指導要領の作成過程と条文について検討するが、その際、勝田と同じく社会科委員メンバーであった尾崎庸四郎と、「郷土」「地域」「community」という用語をめぐる問題に着目する。

学習指導要領は、一般的に、文部省の編集・発行する教育課程の基準であり、学校における学習指導の根拠であり、教科書検定や入学試験の基準を示すものでもある。1947年から1950年代半ばまでは「試案」（教師の手引書または参考資料）として刊行されたが、1958年以後は「文部省告示」として公示され法的拘束力を有するものと解釈され、その教育課程の基準性が強化されていった。

学習指導要領に関わる先行研究について、中村紀久二により基本的な書誌情報がまとめられている³⁶。また、学習指導要領全般に関わる研究として、稲垣忠彦らの編集による『教育課程 総論』（1971年）³⁷や水原克敏の研究³⁸がある。社会科の学習指導要領については、前述した片上宗二の研究で、1947年5月「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」・同年7月「学習指導要領社会科編Ⅱ」の成立過程におけるCIE側とのやり取りの詳細が明らかにされている³⁹。また、木村博一の研究では、学習指導要領とそのモデルとなったアメリカの地域プランとのカリキュラム構成上の関連を検討し、文部省の初等社会科委員会の各委員とCIE教育課のハークネスとの「せめぎ合い」の中で、「戦前からの価値観や学問観の変革を果たそうとする思いと、戦前からの価値観や学問的成果の継承なしには日本独自の社会科カリキュラムは構築し得ないという矛盾が交錯」したところに「戦後日本的特質」が見出せる、と論じられている⁴⁰。

先に、1945-46年の文部省通牒においては、戦後も「郷土」という用語が連続的に使用されていた、と指摘した。1947年以後、学習指導要領の条文中にも「郷土」という用語は用いられる一方、「地域」という用語も用いられている。学習指導要領の条文中の「郷土」と「地域」の使い分けについて、一般的には、「郷土」という概念が使用されなくなるのは1968年版小学校学習指導要領（中学校では1969年版、本研究の表現では第5期）からであり、それ以降は「小学校では『地域』、中学校では『身近な地域』と改められた」⁴¹、とされる。逆に言えば、それ以前の1947-1967年までの約20年間は、戦後においても「郷土」「地域」が混在して使用されていた、ということになる。既に花輪由樹らの先行研究において、学習指導要領における「郷土」「地域」の登場回数の「量的調査」がなされている⁴²が、1958年以後を対象としたものであり、学習指導要領が法的拘束力を持つ以前（1947年・1951年・1955年）における「郷土」「地域」の混在状況やその使い分けについては未だ明らかにされていない。そこで本研究では、【別表1】として、学習指導要領の改訂画期毎に、文中に「郷土」「地域」がどのように用いられたのか、その回数や内容の変遷過程をまとめた。

(2) 1947年「学習指導要領(試案)」第1期—communityの訳語の混乱

1946年10月21日から、文部省内に社会科委員会が設置され、学習指導要領の作成作業を進めていった(学習指導要領編集委員長は青木誠四郎)。このうち、初等グループは重松鷹泰(主任)・上田薫・尾崎帛四郎・塩田嵩の四名で構成され、CIE教育課のハークネスによる助言と承認を受けた。中等グループは、勝田守一(主任)・馬場四郎・保柳睦美・松崎寿和の四名で、CIE教育課のゴールズによる助言と承認を受けた⁴³。上記の「社会科委員会」メンバーのうち、地理学・地理教育の専門家と見なせるのが、前節の座談会で発言していた尾崎帛四郎(初等グループ)と、保柳睦美(中等グループ)である。

こうして、1947年3月に『学習指導要領 一般編(試案)』、続いて、1947年5月に小学校社会科用の『学習指導要領 社会科編Ⅰ(試案)』、同年6月に中学校・高校社会科用の『学習指導要領 社会科編Ⅱ(試案)』が発行された。また、1948年9月には、学習指導要領の内容理解を補うものとして、『小学校社会科 学習指導要領補説』が発行された。

本研究では、この1947年に文部省から出された一連の学習指導要領が効力を持った期間(～1951年7,10,12月の改定まで)を第1期と表現する。それでは、この第1期学習指導要領において、戦前の郷土教育との連続／断絶はどのように見出せるのか、「郷土」「地域」という文言の使い分けを検討することで、考察していくこととする。

最初の『学習指導要領一般編(試案)』が発行された1947年3月には、「教育基本法」「学校教育法」という戦後教育を根柢的に規定した2つの法律が出されている。学習指導要領の検討に入る前に、両法令において「郷土」「地域」の語がどのように用いられていたのか、言及しておきたい。まず、「教育基本法」には、「前文」の内容を含めて、「郷土」「地域」は登場しない。「学校教育法」では、「小学校の教育」の「目標」について定めた第一八条中の第二項「郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養う」という条文中に、「郷土」は1回のみ登場している。「地域」については、3回登場しているものの、あくまで行政上の単位として用いられているだけであり、教育の目的や理念に関わる用語として用いられてはいない。

1947年3月の学校教育法において、「郷土」は、小学校の教育目標として「国家」と並んでその「現状と伝統」への「正しい理解」が必要とされる対象であったのに対し、「地域」は「町村制」「都道府県監督庁」といった地方自治・地方教育行政に関わる用語として登場していた。2006年12月に「改正」された「教育基本法」や2007年6月に「改正」された「学校教育法」では、教育の「目標」に「我が国と郷土を愛する」という一文が追加された⁴⁴が、1947年3月の「学校教育法」では、「郷土」に関わる規定は「愛」ではなく「理解」の対象とされていた点に、注意を促しておきたい。しかし、1947年3月の「教育基本法」には「郷土」「地域」は登場しないように、両法律でそれほど重要視された用語のように思われたい。それに対して、学習指導要領の条文では、「郷土」「地域」に関わる規定にはかなりの比重がかけられることとなった。

以下の【表 2-1】【表 2-2】は、巻末【別表 1】を簡略化して作成した。引用や用語の登場回数については、国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領』（日本図書センター、1980-1986年）を底本に記述した⁴⁵。

【表 2-1】において、まず注目すべきは、1947年3月「一般編（試案）」では、「郷土」が一切登場せず「地域」のみが使用されている点である。「序論」における「地域」の登場箇所では、たとえば、「教育をその現場の地域の社会に即し、児童に即して、適切なものにして行くため」には、「わが国の一般社会、ならびにその学校のある地域の社会の特性を知り、その要求に耳を傾けなくてはならない」、「その地域の児童の生活の実情について、これをつかまえることに努力してもらいたい」、といった具合である。すなわち、「社会科編」を含む各教科編とは区別される「一般編」において、戦後新教育の一般原理たる地域教育計画（地域の特性、児童の生活の要求に従ってカリキュラムを編成する）が説明されている。

他方で、「社会科編」では、「郷土」が多用されている。小学校用「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」において、178頁という分量に対して、「郷土」は61回(34%)、「地域」は13回(7%)の使用となっている。また、中学校・高等学校を対象とする「学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）」において、中学校に関わる記述の総分量は217頁に対して、「郷土」は399回(183%)、「地域」は58回(27%)となっている。小学校・中学校ともに、「地域」よりも「郷土」の使用が圧倒的

に多い。特に、中学校の「郷土」399回は、全期間を通してみても、過去最大であり、明らかに異質である。新制中学校そのものが新制度によるものであったためであろうか、ページの分量自体も非常に長大となっている。「郷土」の使用法の一例を挙げると、「郷土・県・日本及び世界のいろいろな天然資源」を調べる、「郷土のいなかの生活に関する、いろいろな調査や討議」を調べる、「郷土の代表的な都市について、できるだけ古い時代の町の姿」を調べる、などとなる。基本的には〈市区町村〉程度の範域概念に〈生まれ故郷〉の意味を加えて用いられていると推察されるが、「各地域の特色」「自分の地方」と「自分の郷土」との使い分けなどは曖昧で用語の概念定義に厳密であるとは言い難い。

【表 2-1】第 1 期「学習指導要領（試案）」における「郷土」と「地域」

時期	小学校	中学校
第 1 期・「試案」期	<p>1947 年 3 月「教育基本法」…郷土・地域は登場せず 1947 年 3 月「学校教育法」…郷土 1 回、地域 3 回</p>	
	<p>1947 年 3 月「学習指導要領一般編（試案）」 全 52 頁：郷土 0 回、地域 10 回（19%）</p> <p>・ Ministry of education『A Tentative SUGGESTED COURSE OF STUDY General』（1947,全 85 頁）では、「地域社会」＝「local community」と英訳されている。</p> <p>◆「郷土」は登場せず「地域」のみが使用されている。</p>	
	<p>1947 年 5 月 「学習指導要領社会科編 I（試案）」 全 178 頁：郷土 61 回（34%）、 地域 13 回（7%）</p> <p>郷土：2 年 13 回、3 年 01 回、4 年 21 回、5 年 11 回、6 年 17 回 地域：2 年 1 回、3 年 2 回、4 年 0 回、5 年 3 回、6 年 2 回</p> <p>・ 小学校社会科の「学習指導計画」に「郷土の観察を指導した経験」が「十分利用できる」。</p>	<p>1947 年 7 月 「学習指導要領社会科編 II（試案）」 中学校 217 頁：郷土 399 回（183%）、 地域 58 回（27%）</p> <p>郷土：1 年 168 回、2 年 216 回、3 年 15 回 地域：1 年 9 回、2 年 30 回、3 年 15 回</p> <p>◆「郷土」登場回数は約 400 回。主に「地理」関連で登場</p>
<p>1948 年 9 月「小学校社会科学習指導要領補説」 全 154 頁：郷土 40 回（26%）、地域 30 回（19%）</p> <p>郷土：3 年 5 回、4 年 14 回 地域：3 年 0 回、4 年 0 回</p> <p>・ 第三学年：「地域社会の生活（いなかの生活あるいは町の生活—できるならば大昔の生活と比較する）理解事項 1 郷土の人々は生活に必要な物資の入手のためにたがいに協力している」。</p> <p>・ 第四学年：「地域社会の現在と過去 昔の郷土 理解事項 8 郷土をきりひらいた人々は、〔…〕いろいろの仕事をした」。</p> <p>◆領域・大単元＝「地域」、小単元・具体的学習内容＝「郷土」</p>		

表中に%で示した数字は、文中に当該用語がどのぐらいの頻度で登場して

いるのかの目安・指標として、1 ページ中にその用語が何回登場するかをしめしたもの（用語登場回数を全ページ数で割った数字を小数点第3位で四捨五入して百分率で表したもの）である⁴⁶。

また、これだけ「郷土」が多用されると、むしろその概念の独自性のようなものは感じにくい。以後の学習指導要領が改訂を経るごとに「愛」や祖先・先人への「感謝」「尊敬」に関わる用法に「郷土」が限定されていくこととは、対照的な事態が生じていたと言える。また、今日のいわゆる郷土学習が小学校3-4年の単元として想定されるのに対し、小学校・中学校の各学年に分散している（特定の学年に集中しない）ことも、一つの特徴と言える。

次に【表 2-1】で注目に値するのが、小学校の社会科を対象とする『社会科編 I』第2章第2節「小学校社会科の学習指導法」において、「小学校においては、特にその土地にふさわしい、児童たちの生活にぴったり合った、周到な学習指導計画」を作る必要があるが、その際「低学年」においては「合科教授を実施したときの経験」や「郷土の観察を指導した経験」、「国民学校公民教師用書による生活指導の経験」などが「十分利用できる」、という一文である⁴⁷。

「社会科の学習指導法」に「郷土の観察」が「利用できる」とされたのは、1947年5月の『社会科編 I』のみで、佐藤保太郎が学習指導要領編集委員を務めた1951年7月『一般編』には確認できない。「郷土の観察」に関わる学習指導要領の文言は、戦前の「郷土の観察」を主導した佐藤の志向ではなく、尾崎帛四郎の志向が反映されたものと推測される。条文中のたったの一文であり、この点に着目した先行研究は皆無である。しかし、1941年3月の国民学校時代の『郷土ノ観察』、1946年7月の「郷土の観察」の授業再開を経て、1947年5月の学習指導要領の条文まで、さしたる批判的検討を欠いたまま「郷土」概念が連続したことを示す証左として、重要だと考える。

以上から、第1期（1947年）の学習指導要領において、「地域」よりも「郷土」の用語の方が圧倒的に多く用いられていたこと、小学校社会科用の条文に社会科と「郷土の観察」を直接結びつける文言が見られることが分かる。ここから、CIEの「指導」によりコミュニティ・スクール（今日の訳語では地域社会学校とされることが多い）の理念の導入をするべく、比較的新しい教育用語としての「地域」が使用された一方で、その地域社会の概念規定や地域社会に

対応する学校・教育の有り様を具体的に説明する際には、戦前国民学校時代の「郷土の観察」から続く従来の「郷土」概念が用いられた（用いられざるを得なかった）、と解釈できる。

この点に関わって、1952年10月の尾崎帛四郎の回想によれば、文部省内でもコミュニティの訳語に「郷土」「地域」のどちらをあてるのかについては意見が割れていたとして、以下のように述べている。

最後に地域社会と、いわゆる郷土とはどういった解釈の相違が見られるかに触れておきたい。／コミュニティを訳するとき、これまで日本にある「郷土」という言葉を使うように主張してみたが、文部省内の意向として「地域社会」となったことを思い起すのである。郷土という言葉は何かしら従来の皇国精神涵養の基盤とつながるように考えた人が少なくなかった。また何か狭い地域を取り扱うように誤解した人もあったように思う。／郷土精神を安んずるために、過去の郷土教育が行われたことも事実である。これが発展して愛国精神につながり、遂に大東亜戦争になったと一部の人達は解釈しているようである。実情として今日のように教育課程作製のためとか、教育全体の基礎的な素材の提供のために郷土教育が大きな効用を発揮するまでに至らなかったとみるのが正しいであろう。われわれ関係者は過去においてもこの点を大いに力説（註1）〔原注「（註1）尾崎帛四郎 郷土教育改善振興方策の協議並びに私見 地誌学 48 昭和12年4月」〕したつもりであるが、一般の認識はどうていそこまではいかなかった。／郷土は決して狭い地域を指すものとは思われない。勿論市・町村にも当てはまるが、広く府県にもなり、或いは国家にも当てはめられる。東京に出ている人の郷土はと問えば、誰も「自分は越後だ」「自分は信州だ」というように答えるであろうし、オリンピック大会などで、お互の郷土としては、トルコ、日本、メキシコという国家単位が取り扱われるに違いない。／従って郷土はアメリカ語のコミュニティと一脈通ずるもののあることを覚える者であり、今後改めて活用されることを期待するものである。／少なくとも今日の日本は新しい意味も郷土愛の精神を培う時代になっていることを信じたい。郷土愛、祖国愛のないものは民族の滅亡を意味する以外の何もの

でもない。それは決して排他的なことを意味しない。真に郷土を活かし育て、そこを改善進歩させてゆこうというのが新教育の精神であり、社会科教育の全体のねらいがそこにあるからである⁴⁹。

尾崎の回想から、第1期の学習指導要領における「郷土」「地域」という用語をめぐる曖昧さは、こうした翻訳に関わる問題が反映された側面があったことがうかがえる。Community というアメリカ由来の教育概念をどのように理解・説明・定着させるかをめぐって、文部省内では「地域」という用語に新たな意味・価値を賦与しようとする動きが主流であった一方で、戦前由来の「郷土」という用語に尾崎がこだわりを見せている。その意図としては、「郷土」を「狭い地域」(市町村)だけでなく都道府県・国家にも可変できる概念とすることで、排他的でない「新しい意味」での郷土愛や祖国愛を育てようというものであり、それは戦後「新教育の精神」や社会科教育、「アメリカ語のコミュニティ」に通じるものとされている。

それでは、尾崎の言う、排他的でない新しい「郷土愛」「祖国愛」とは、どのようなものだったのか。上記の回想と同じ論考の中で、尾崎は、E.オルゼンを引きつつ、「四つの地域社会の拡がり」として、「(1)郷土社会 (Local community) 一村・町・市・区・郡位」、「(2)地区社会 (Regional community) 一(1)より大きい政治的或は地理的地域、県又は関東地方位」、「(3)国家社会 (National community) 国家全体」、「(4)国際社会



【図 2-1】「同心円状のコミュニティ」尾崎脩四郎「社会科教育講座第3回 地域社会(コミュニティ)の教育的意義と研究の方法」『地域』1(6)、日本書院、1952年10月

(International community) 国家群を意味し、更に大きくは世界全体をも指す」として、「同心円状」の概念図【図 2-1】が提示されている点である。この概念図はオルゼンの原著には見られないことから、尾崎自身の「地域社会(コ

ンミュニテイ)」認識を示したものとして注目される。

ここで、1952年10月の尾崎論考における概念図【図 2-1】と、前節で引用した1941年6月の群馬県師範学校による「郷土ノ観察」の概念図【図 1-1】とを比較すると、「郷土」ないし「地域社会（コンミュニテイ）」概念を「同心円」状に把握する思考様式は、ほとんどそのまま連続していることが分かる。尾崎自身の認識としては、戦前の「皇国精神涵養」は否定された上で、「郷土社会（Local Community）」から「国家社会（National Community）」へと拡大することで「新しい意味」での郷土愛・祖国愛が説かれていた。ただし、ここで問うべきは、尾崎の戦後の「郷土」概念は、どのような点で「皇国精神涵養」を乗り越えたと考えられるのかという点であり、少なくともそれは「アメリカ語のコンミュニテイ」と通ずる要素を見出すことで自然に達成されるものではなかったという点である。

この点について、木村博一の研究では、文部省の初等社会科委員会メンバーが「どのように戦前の遺産を継承あるいは払拭しようとしたのか、どのように戦後の価値観の変化を受容したのか」について、論じている。特に「尾崎帛四郎の社会科教育論」について、木村は、当初は社会科をいぶかしげに見ていた尾崎が地理教育にも適用し得るものとして社会科の理念を擁護する姿勢を有するようになったことを「個別学問的アプローチ」と名付け、尾崎が構築した社会科単元のイメージとは、「戦前の地理学の成果を単に児童に受容させる」だけではなく「学問的精神と方法論の習得」を意識するという、「戦前の遺産を継承しつつ、地理学及び地理教育の発展を図る」ものだった、と位置づけている。そして、「戦前からの価値観や学問的成果の継承なしには日本独自の社会科カリキュラムは構築し得ない」という尾崎帛四郎に象徴されるスタンスと、アメリカの経験主義教育論の輸入を余儀なくされながら「戦前からの価値観や学問観の変革を果たそう」という上田薫に象徴されるスタンスとの間の「矛盾」の「交錯」に、学習指導要領の「戦後日本の特質」が内包されている、と論じている⁵⁰。

木村の研究は、学習指導要領の作成者の間でも、戦前教育と戦後の新教科である社会科をめぐるスタンスが決して一枚岩ではなかったことを明らかにしている。その上で、尾崎が継承したとされる「戦前の遺産」「戦前の地理学」とは、

具体的にはどのような内実をもつものだったのか。その教育観や学問観は、上田薫が批判したとされるように、「変革」が望ましかったにも関わらず、それが十分に果たし得なかった点にこそ、学習指導要領における「戦後日本的特質」としての「矛盾」を見出すべきではなかったか。すなわち、尾崎の「郷土」概念が戦前一戦後を通じて同心円状に拡大可能な共同体として捉えるものであったことの問題性とは、地域社会を同質的で一体的な共同体として描くことでその地域社会内部における生活現実の多様性や地域社会相互における利害対立の深刻さを不可視化させる傾向を必然的に帯びることならざるを得ないこと、そうした不可視化の上に成り立つが故に結果的に「民族」「祖国愛」の意味内容を空疎で皮相的な抽象概念に後退させることに、求められるべきだと考える。尾崎が戦後における「新しい意味」での「郷土愛」を説くためにこそ、戦前の皇国史観から戦後的アメリカ的なコミュニティ観に依拠し直すだけでなく、戦前の「郷土」概念における同心円の認識を更新する必要があったはずである。

他方で、先述した尾崎の回想では「community」の訳語は文部省の意向で「地域社会」になったとされるが、この点については検討が必要であろう。【表 2-1】で検討したように、尾崎が直接関わった小学校用『学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）』や中学高校用『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』には、「地域」よりも「郷土」が圧倒的に多く使用され、「郷土の観察」との連続性が示唆されていることから、尾崎の「郷土」へのこだわりもそれなりに反映されたと思われるからである。「community」の訳語をめぐる問題を具体的に検討するために、以下では、文部省が CIE に提出した学習指導要領の英訳版を参照する。

1947年3月『学習指導要領一般編』には、英訳版として **Ministry of education** 『**A Tentative SUGGESTED COURSE OF STUDY General**』（1947年）が残されており、戦後教育改革資料研究会による復刻版に所収されている⁵¹。上述したように、1947年3月『学習指導要領一般編』の条文中には「郷土」は一度も使用されていないが、「地域」は10回登場している。

【表 2-2】より英訳版と比較すると、「地域の社会」は「local community」、「地域」は「local」「localities」などと英訳されている⁵²。「Local Community」の訳語について、先に尾崎は「郷土社会」をあてていたが、1947年3月『学習指導要領一般編（試案）』では「地域社会」とされたことが分かる。

【表 2-2】 1947 年『学習指導要領一般編』の英訳対応表〔※下線は引用者〕

<p>文部省『学習指導要領 一般編（試案）』（東京書籍、1947年3月）</p>	<p>Ministry of Education『A Tentative SUGGESTED COURSES OF STUDY General』1947</p>
<p>「序論」「二、どんな研究の問題があるか」 ・「教育を現場の<u>地域の社会</u>に即し、児童に即して、適切なものにして行くためには、いったいどんなことを研究して行ったらよいであろうか」。 ・まず第一に考えられることは、教育がその目標に達するように学習の指導をしようとするれば、わが国の一般社会、ならびにその学校のある<u>地域の社会</u>の特性を知り、その要求に耳を傾けなくてはならない。〔2頁〕 ・次に問題になるのは現実の児童の生活である。〔…〕そのうえ児童の生活は<u>地域地域</u>によって多かれ少なかれ違ったものを持っている。だから教師各位は、これにとらわれることなく、その<u>地域の児童の生活の実情</u>について、これをつかまえることに努力してもらいたい。そしてその適確なもの一すなわち児童の指導にあたって効果をあげるに役立ったもの一については、これを大小となく報告されたい。〔3頁〕</p>	<p>「Introduction」「2.Subject of Study」 ・ If education is to benefit the actual <u>local community</u> and children, what should be the subjects of study? ・ First, if instruction is to attain its educational aim, it is necessary to grasp the special features of <u>the local community</u> and meet its needs. [3p] ・ Second, the actual living of children should be observed. [...] Moreover, children live in more or less different ways in different <u>localities</u>. It is therefore hoped that teachers will, without being restricted by the chart endeavour [ママ] to grasp <u>the local actualities of the living of children</u>, and report all kinds of relevant activities – activities that have proved effective in guiding children.</p>

それでは、学習指導要領の条文における「郷土」とは、どのように英訳されたのか。国立国会図書館憲政資料室所蔵のマイクロフィッシュには、『一般編』のほかに、主に小学校用の各教科の英訳版が残されている⁵³。このうち、社会科に関わるものは、1947年5月の小学校用『学習指導要領社会科編I（試案）』⁵⁴および1948年9月『小学校社会科 学習指導要領補説』の英訳版である。

【表 2-3】1947 年『学習指導要領 社会科編 I』の英訳対応表〔下線は引用者〕

<p>文部省 『学習指導要領 社会科編 I (試案)』(東京書籍、1947 年 5 月)</p>	<p>Ministry of Education 『COURSES OF STUDY FOR SOCIAL STUDIES ELEMENTARY SCHOOL』 GHQ/SCAP Records, RG331, Box No5545/15</p>
<p>第二章 第六学年までの社会科 第二節 小学校社会科の学習指導法 ・「小学校においては、特にその土地にふさわしい、児童たちの生活にぴったり合った、周到な学習指導計画をたてなければならない。〔…〕この際、低学年においては、合科教授を実施したときの経験が役立つであろうし、又郷土の観察を指導した経験も利用できるであろう」。〔18 頁〕</p>	<p>SECTION II Social Studies in the Elementary School Chapter II Methods of Teaching Social Studies in the Elementary School ・ In the Elementary School, a very deliberate plan is necessary for the guidance of learning, with special condition being given to local conditions.〔…〕 For this case, <u>experience</u> is using supplementary teaching materials or of directing observation of the <u>pupil's home community</u> will be of great help.〔31p〕</p>
<p>第六章 第四学年 ・ 第四学年の社会科としては、次のような事項を理解させ、これと関連した能力や態度をえさせることを目標としている。 一 <u>社会</u>が進歩して大きくなればなるほど、相互依存の度も増すこと。 二 <u>郷土</u>を拓いた人たちは、新しい環境にうまく適応した時に成功したこと。〔69 頁〕 〔学習活動の例〕 (二)私たちの祖先がどういうふうにして<u>郷土</u>に住みついたかを明らかにする。 1. <u>郷土</u>で一番古い建物の位置を調べ、それについて話しあう。</p>	<p>SECTION IV GRADE IV ・ The course of Social Studies for the fourth grade aims to enable pupils to understand the following and to acquire abilities and attitudes pertaining thereto: 1. The more advanced and larger <u>the community</u>, the greater is the degree of interdependence of living. 2. <u>Pioneers</u> are most successful when they adapt themselves to a new environment with ingenuity.〔105p=124p〕 〔…〕 ・ Finding out how ancestors settled their homes <u>in the community</u>. Observing and discussing the location of the oldest buildings <u>in the community</u>.</p>

【表 2-3】でまず注目されるのは、「郷土の観察」をめぐるくだりである。「郷土の観察を指導した経験」は、「experience is using supplementary teaching materials or of directing observation of the pupil's home community」、と英訳されている。しかし、既に第 1 章第 3 節で論じたように、戦前に「経験」した「郷土の観察」とは、単に補助教材の使用や児童に身近なコミュニティを観察することの指導といったものではなく、「国土愛護」や「皇国の使命」への展開を目的としたものであった。英訳の表現から、こうした内容として戦前の「郷土の観察」を理解することは不可能だと思われる。この英訳を誰がいつどのような意図で作成したのかは不明なため、こうした訳出の仕方がどこまで作為的

なものであったのか、ここで論じることはできない。しかし、和文と英訳文の間には、直訳しただけというにはあまりにも深い意味内容のギャップが生じていたことは、指摘できる。

また、「私たちの祖先がどういうふうにして郷土に住みついたか」などにおける「郷土」は、基本的に「in the community」と英訳されている。他方で、「社会が進歩して」の「社会」も「the community」とされ、「郷土」「地域」以外にも「community」と訳されている。また、「郷土を拓いた人たちは「pioneers」と英訳されているように、必ず「郷土」の意味が「community」として訳出されるわけでもない。訳語をめぐる概念の整合性は基本的には読み取りにくいですが、『一般編』の英訳では「地域の社会」は「local community」として local という形容詞で限定された community であったのに対し、『社会科編 I』では「郷土」は「the community」に対応させていることが多いことから、「地域」よりも「郷土」の方が広い概念として位置づけられているようにも感じられる。

こうした混乱・不統一は、学習指導要領を追加解説する形で 1948 年 9 月に出された『小学校社会科学習指導要領補説』の、その英訳版にも見出せる。

【表 2-4】において、学校教育法の条文の引用箇所である「郷土および国家の現状と伝統」における「郷土」は「his community」、「郷土の生活」「郷土社会」は「community life」「in community」が当てられているが、「地域社会の生活（いなかの生活あるいは町的生活）」や「地域社会の現在と過去」における「地域」にも同じ「Community life」や「the community」が当てられている。

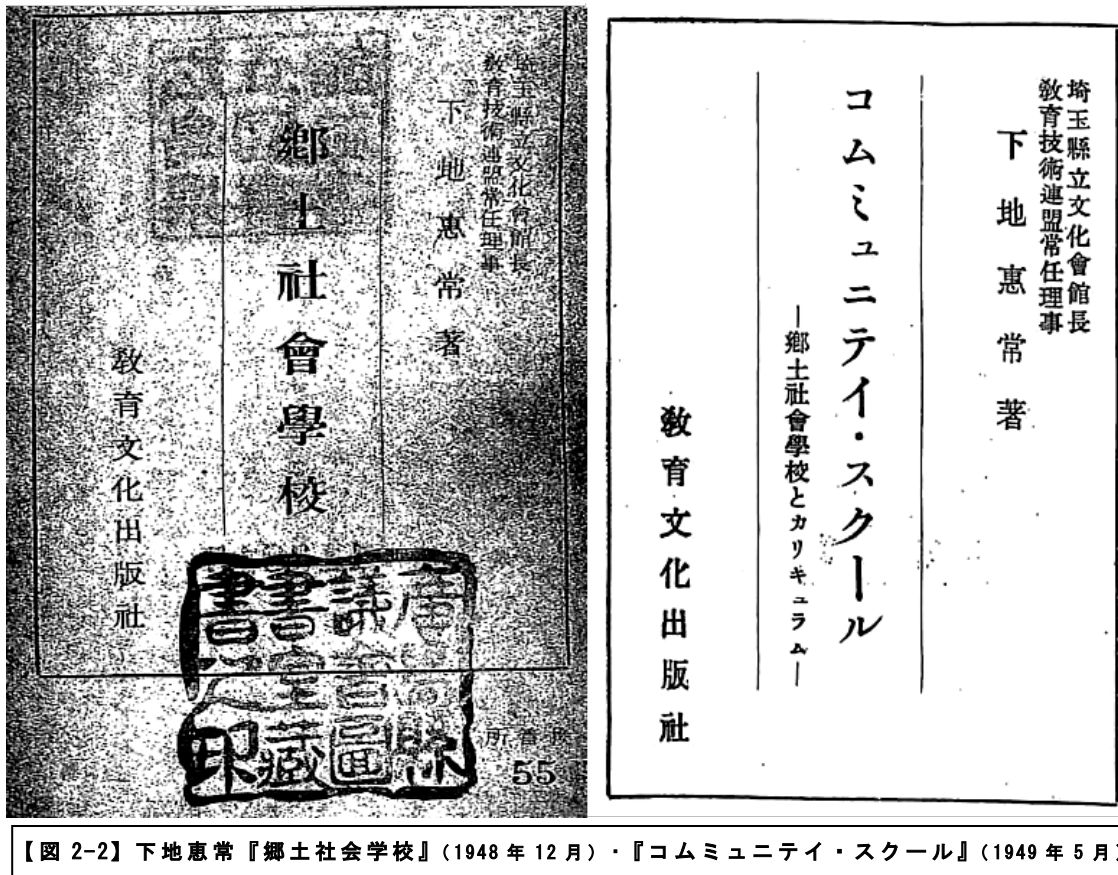
【表 2-4】1948 年『小学校社会科学習指導要領補説』の英訳対応表〔下線は引用者〕

<p>文部省『小学校社会科学習指導要領補説』（東京書籍、1948年9月）</p>	<p>Ministry of Education 『Course of Study – Social Studies, Supplement – Elementary』 GHQ/SCAP Records, RG331, Box No5545/16</p>
<p>「第一章 序説」「第二節 小学校の教科課程と社会科」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・〔学校教育法第一八条の条文〕「<u>郷土および国家の現状と伝統</u>について、正しい理解を持つように導き、進んで国際協調の精神を養うこと」〔6頁〕。 ・「たとえば、人と人、あるいは国と国との相互依存の概念などは、複雑な社会概念であります。児童たちは、家庭とか農家とか<u>郷土の生活</u>とかいうような領域について生活し経験するうちに、家族の人々の間の相互依存を理解することができます。また<u>郷土社会</u>の各種の人々の間の相互依存を発見することができます」〔8頁〕。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ To lead the child to right understandings in regard to <u>the present conditions and tradition of his community and states</u> and further to develop the spirit of international cooperation. ・ For example, the concept of interdependence of men and nations is an intricate concept. But young children pursuing curriculum units centered in home, farm, on <u>community life</u> may gradually come to understand the interdependence of members of family. They discover the interdependence of all types of <u>man in community</u>.
<p>「第二章 作業単元の基底」「第三節 作業単元の基底の設定」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「要するに、社会科の目標と社会の根本的機能とを地域社会の要求に基づいて具体化したものを基礎とし、各学年の児童の心身の発達状況やその特性を考慮して、学年ごとの主要経験領域の中に、ある主題によって統一された、いくつかの経験領域を設定することです。ただこの場合<u>地域社会</u>の要求を考慮するといっても、単にその<u>地域</u>の特性を強調するのみでなく、<u>地域</u>の特性を基盤とし手がかりとしつつ、人間としてまた世界人として全き公民を育てることを目標としなければならぬことは、とくに注意を要します」〔19頁〕。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ It means that areas of experiences unified by somebody of subject matter are to be set up for each grade. The area will be selected in view of the aims of the Social Studies, <u>functions of group life which have developed in the region</u> to be studied, and a consideration of the mental and physical development of pupils in each grade, and responsibilities in world citizenship.
<p>「附録」</p> <p>「第二学年」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「<u>公共のために働く人たち</u>」〔128頁〕 <p>「第三学年」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「<u>地域社会の生活</u>（いなかの生活あるいは町的生活—できるならば大昔の生活と比較する。）」〔129頁〕 <p>「第四学年」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「<u>地域社会の現在と過去</u>」 ・「<u>郷土のくらし</u>」〔134頁〕 	<ul style="list-style-type: none"> ・「<u>People working for the Benefit of the community</u>」 ・「<u>Community life</u> (Village life or Town life)」 ・「The present and the past of <u>the community</u>」 ・「The life <u>in the locality</u>」〔22p〕

上記のような学習指導要領の「英訳」資料に見られる訳語の不統一や混乱は、英訳の問題というよりは、CIEからの指導における「community」をどのように理解し「和訳」するかという次元での揺れや混乱であったと思われる。アメリカ由来の教育理念である「community」をめぐって、基本的には「地域」という教育用語としては比較的新しい概念で説明しようと試みられる一方で、従来の「郷土」概念と「community」を同一のものと捉えているような表現（英訳）や、「地域」＝「community」を具体的に説明するために「郷土」を多用するという点も、同時に行われていたものと解釈できる。少なくとも、最初の学習指導要領である第1期において、文部省では「community」「郷土」「地域」の概念の関係性・階層性をめぐっては統一的・整合的な方針・見解を持ち得ていなかったとは言えるだろう。ただし、その際、尾崎は「新しい意味」での「郷土愛」「祖国愛」まで志向していた形跡が見られる一方で、1947-48年の学習指導要領条文においては郷土愛や道徳的内容に関わる規定は見られないという点は、1951年以後の指導要領との大きな違いとして、留意する必要がある。

これまで、文部省・社会科委員と学習指導要領の条文との関係について考察してきたが、こうした文部省の方針や学習指導要領を受容した側は、「community」と「郷土」「地域」の関係をどのように考えていたのだろうか。今日では「community school」は「地域社会学校」と訳することが定着しているが、1940年代末～1950年代初頭において「community」の訳語として「郷土（社会）」を連想した形跡は、尾崎や文部省以外にも見出せる⁵⁵。

下地恵常（教育技術連盟副理事）は、『郷土社会学校』（1948年12月）の訳語をあてているが⁵⁶、その半年後に出された再版版のタイトルは『コミュニテイ・スクール—郷土社会学校とカリキュラム—』（1949年5月）に変更されている。本文の変更は管見の限り一切なく、改題のみでの再版である。「第2版のはしがき」によれば、改題には「別に深い理由があるわけではない」が、「コミュニテイ・スクールという言葉が流行して色々の訳語」が登場し「郷土社会学校とも地域社会学校とも訳されているが、むしろ原語のまま内容をつかんだ方がよいように思うので、今度再版を機会に原名にもどすことにした」とされる。



【図 2-2】下地恵常『郷土社会学校』（1948年12月）・『コミュニティ・スクール』（1949年5月）

また、当時の community school をめぐる議論の際に引用されることが多いのが、尾崎も引用していたエドワード・オルセンの『School and Community』である。原著の発行は 1945 年 4 月だが、1950 年 12 月に宗像誠也らの翻訳による『学校と地域社会』が出版された。宗像らの和訳でも「the local community」に「地域社会」と「郷土社会」の両方をあてているケースを見いだすことができるが、「a community」「concept of community」の箇所を「地域社会」と訳していることから、基本的には community = 「地域」と認識していたものと思われる。「region」も一般的には「地域」と訳される単語であるが、ここでは「地区」「地区社会」と訳されている。また、尾崎によるオルセンの引用箇所については、宗像らも「Local community」 = 「郷土社会」としているが、「郷土」は必ず「郷土社会」の形で登場しており（「地域」は「社会」を伴わずに単体でも登場する）、地域（社会） = community の一領域としての郷土社会 = local community、という階層性のもとに把握されていたと推測される。

【表 2-5】オルゼン『学校と地域社会』の和訳対応表〔※下線・網掛は筆者〕

<p>エドワード・G・オルゼン『学校と地域社会』 (宗像誠也・渡辺誠・片山清一訳、 小学館、1950年12月)</p>	<p>Edward G. OLSEN and others 『School and Community』 (Prentice-Hall, inc., 1945年4月)</p>
<p>第1章 学校と生活への関連 ・生活中心の教育をどう考えるか この生活中心の教育に重点を置くことは、必ずしも、狭い重点でもなければ、<u>地域</u>に限られる重点でもない。現代においては、<u>地域社会</u>は、<u>地区社会</u>・<u>国家社会</u>および<u>世界社会</u>と不可分に固く結びつけられているものであり、また地域社会は、その線にしたがって研究されもし、発展させられるべきものであるということ認めない人があるとすれば、それは全く洞察力のない人と言えよう。 〔…〕<u>郷土社会</u>の研究や奉仕は、知的な出発点である。それは常に<u>地区</u>・<u>国家</u>・<u>世界一般</u>という如き、より一層大きい領域内の社会過程に密接な関係をもつものでなければならぬ。〔29頁〕</p>	<p>CHAPTER1 Relating Our School to Life ・ How Shall We Think of Life-centered Education? Nor is this emphasis upon life-centered education necessarily a narrow or a <u>provincial</u> one. Visionless, indeed, is he who fails to perceive that in our time <u>the local community</u> is inextricably bound up with <u>the regional, national, and world communities</u>, and must be both studied and improved accordingly.〔…〕<u>Local community</u> study and service is an intellectual starting point; it should usually be seriously related to social process in the larger areas of <u>region, nation, and the world at large</u>.〔19-20p〕</p>
<p>第3章 地域社会分析の技術 ・地域社会の機構 われわれは、<u>地域社会</u>といえ、習慣的に、ある特殊な村とか町とか市とか、あるいは多分、市の中のある地方とかに集中している地域社会のことを考える。 〔…しかし〕われわれの<u>地域社会</u>についての概念が、子どもの教育において、現実的であり、実際的な価値を持つようにならなければならないとすれば、より大きい空間的地域を志向する傾向が認識されなければならない。また地域社会の概念がその傾向を含むように解釈し直されなくてはならない。それ故、学校の奉仕地域を、<u>郷土社会</u>として考え、これを基底として、次に示す四つの主要な地域社会の領域を区別したい。 (1)<u>郷土社会</u>—学校の奉仕地域—村・町・市・区・教区・郡。 (2)<u>地区社会</u>—第二の一層大きい政治的あるいは地理的単位—州または州の地域的な郡。 (3)<u>国家社会</u>—一つの全体として考えられた国民。 (4)<u>国際社会</u>—密接な政治的・経済的または文化的韌帯によって連結された国家群—その中に多分可能なりと考えられる世界国家を含む。〔63頁〕</p>	<p>CHAPTER3 Technique of Community Analysis ・ Community Structure Customarily we think of a <u>community</u> as centering in a particular village, town, or city, or perhaps in a neighborhood within such a city.〔…〕If our <u>concept of community</u> is to be realistic and of practical value in the education of our children, this tend toward larger spatial areas must be recognized, and the community concept reinterpreted to include them. Let us therefore consider the service area of the school as <u>the local community</u>, and with this as a base, distinguish four major community areas, as follows: 1. <u>Local community</u>: the service area of the school—the village, town, or city; the township, parish, or county. 2. <u>Regional community</u>: the next larger political or geographic unit—the state or a regional grouping of state. 3. <u>National community</u>: the nation considered as a whole. 4. <u>International community</u>: national grouping as linked by close political, economic, or cultural ties—including a potentially possible world state.〔44p〕</p>

(3) 1951-52年「学習指導要領(試案)」第2期—「郷土愛」規程の登場

学習指導要領の最初の改訂のタイミングは、1951年7月から1952年10月にかけてである。1951年9月のサンフランシスコ講和条約調印(発効は1952年4月)による日本の国家主権の回復をまたいで行われたことになる。

1951年7月に『学習指導要領 一般編(試案)』と『小学校学習指導要領 社会科編(試案)』、次いで、1951年12月に『中学校高等学校学習指導要領 社会科編Ⅰ 中等社会科とその指導法(試案)』、1952年10月『中学校高等学校学習指導要領 社会科編Ⅱ 一般社会科(試案)』が発行された。

この時期は、先行研究において、「教育課程の管理、教科書行政に関する重要な変化」が認められる、とされてきた。すなわち、1952年7月の文部省設置法改正により「学習指導要領作成権は教育委員会ではなく、文部省にのみ存する」とされ、1953年8月の教育委員会法の改正により「教科書検定権」は中央教育機関としての「初等中等教育局に帰属する」とされたように、「指導行政から監督行政」へと転換し「中央への権限の集中」が進んだとされる時期にあたる⁵⁷。

また、日本の米軍占領からの独立前夜にあつて愛国心と道徳教育をめぐる議論が隆盛していたことも、学習指導要領改訂前後の状況として注目に値する。1950年10月以降、吉田茂首相による「純正にして強固な愛国心の再興」という発言⁵⁸や、天野貞祐文相による「これまでの修身科と社会科を契機としてここに新しい道徳教育の工夫をしてみよう」という趣旨の論考の掲載⁵⁹などが相次いだ。こうして「『修身科』復活問題」をめぐる議論が隆盛するが、1951年1月4日の文部省による「道徳教育振興策に関する教育課程審議会答申」では「道徳教育を主体とする教科あるいは科目を設けることは望ましくない」⁶⁰とされ、修身・道徳の教科化自体は見送られた。ただし、1951年2月に出された文部省「道徳教育振興基本方策」では、改訂中の学習指導要領一般編において、「道徳教育の重要性」を各教師によく理解できるよう説明すること、各教科において「道徳的理解や態度の育成」に寄与する⁶¹ことなどが盛り込まれた。

その後、より具体的な方針を示すものとして、文部省「道徳教育のための手引書要綱—児童が道徳的に成長するためにはどんな指導が必要であるか—」

(1951年6月25日)、「中学校、高等学校の道徳教育について一児童・生徒が道徳的に成長するためにはどんな指導が必要であるか」(1951年5月29日)が出された。そこでは、「道徳教育と各教科の目標」について、小学校では、社会科は「道徳に関することがらを直接に対象としてとりあげる面も、当然ふくまれている」としつつ、「小学校においては、とくに道徳に関する問題を追及していくということは一般に困難である」から「社会に対する見かた、人間に対する見かたの基礎」を築くことを目標とするべきだ、とされている⁶²。他方で、「中等社会科」については、小学校で児童の発達から困難とされたことも扱えるようになるため、「社会科においては他教科以上に深く道徳的問題に触れる機会に恵まれている」⁶³。

上記の学習指導要領改訂と道徳教育をめぐる文部省の方針において、小学校の社会科では道徳教育は困難だという認識が示される一方で、中学校の社会科では「道徳的問題」を取り上げることとされた。それでは、上記のような背景・経緯の中で改訂された学習指導要領の条文において、道徳をめぐる方針はどのように反映され、それは前節で検討した「community」「郷土」「地域」概念にどのように影響したのだろうか。

【表 2-6】より、まず、1951年7月『学習指導要領一般編(試案)』において、1947年3月『一般編』では全52頁中に「郷土」0回／「地域」10回の登場であったのに対して、頁数は107頁と倍増したのに伴い「地域」の登場回数は69回に増え、新たに「郷土」が2回使用されるようになった。戦後教育の「一般」原理として「地域」という用語を位置づける点では、1947年3月『一般編』から基本的には連続しているが、前回は見られなかった「地域社会」や「他の地域」という言い回しが多用されている。また、新たに登場した「郷土」に関わる規定は、全2回とも、「集団生活」には「学校や、家庭生活、近隣や郷土の生活、国家生活、国際生活」がある、という文脈で登場している。前節では、オルゼンによる community の四階層的把握と、尾崎帛四郎・宗像誠也らによるその翻訳と受容を検討したが、「集団生活」= community における local community (郷土社会) — regional community (地区社会) — national community (国家社会) — international community (国際社会)、との対応を意識した一文の中で新たに「郷土」が用いられたことになる。ただ、「学校や、

家庭生活」=local community（郷土社会）、「近隣や郷土の生活」=regional community（地区社会）とすれば、尾崎・宗像らの和訳における「郷土」の位置づけとは微妙なズレを有していたことになる。

【表 2-6】第 2 期「学習指導要領（試案）」にみる「郷土」と「地域」

時期	小学校	中学校
第 2 期 ・「試案」 期	1951 年 7 月「学習指導要領一般編（試案）」 全 107 頁：郷土 2 回 (2%)、地域 69 回 (64%) ・「郷土」2 カ所が追加…児童生徒が抛すべき「集団生活」には「学校や、家庭生活、近隣や郷土の生活、国家生活、国際生活がある」。 ⇒地域教育計画・問題解決学習の原理として、基本的には郷土ではなく地域（社会）を使用	
	1951 年 7 月「小学校学習指導要領社会科編（試案）」 全 54 頁：郷土 8 回 (15%)、地域 23 回 (43%) 郷土:3 年 5 回、4 年 3 回 地域:3 年 0 回、4 年 4 回 ◆小 3:「自分の属している郷土社会（町や村）についての関心が強い」／小 4:「私たちの生活と他の地域の生活との間の関連や、過去と現在とのつながり」を理解させる。 ◆小 4 の単元として「郷土の開発」（郷土の「先覚者」の事績を学習させる）が登場。 ※小学校では、郷土愛に関わる文言は登場しない。	1951 年 12 月「中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅰ 中等社会科とその指導法（試案）」 全 52 頁：郷土 5 回 (10%)、地域 30 回 (58%) ◆「中学校日本史の特殊目標」に「郷土および国に対して深い愛情を持つ」が追加 ◆「狭い地域に閉じこもった郷土教育」「狭い郷土教育」への批判
		1952 年 10 月「中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ 一般社会科（試案）」 中学校 160 頁：郷土 74 回 (46%)、地域 73 回 (46%) 中 1 地理：郷土 19 回、地域 60 回 中 2 地理・歴史：郷土 38 回、地域 11 回 中 3 政経社：郷土 4 回、地域 2 回 中学日本史：郷土 13 回、地域 0 回 ◆中 1「われわれの生活圏」目標 7「正しい郷土愛・国土愛の精神を養う」。

次に、1951 年 7 月『小学校学習指導要領社会科編（試案）』を、1947 年 5 月『社会科編Ⅰ』と比較してみよう。ページ数としては、「学習活動の例」などの具体例の提示が大幅に縮減されたため、前回の 178 頁から 54 頁と三分の一ほどの分量に減少している。用語の登場回数を比較すると、1947 年 5 月では「郷土」61 回／「地域」13 回に対して、1951 年 7 月では「郷土」8 回／「地域」23 回となっている。「郷土」の使用回数が大幅に減少（1 頁当りの割合でも約 34%から約 15%へ半減）したのに対し、総ページ数の減少にも関わらず「地域」の使用回数は約 1.5 倍ほどに増加している（1 頁当たりでは 7%から 43%へ増加）。

「郷土」が登場するのは、小学校 3 年生（5 回）・4 年生（3 回）に関わる箇所
に限定されており、3 年生では「自分の属している郷土社会（町や村）」という
概念規定（後の 1958 年 10 月『小学校学習指導要領』では「郷土という語を、
自分たちの村（町）より広い地域を指す場合に用いている」と定義が更新され
る）や、第四学年では「私たちの地域の生活」を「他の地域の生活との間の関
連」や「過去と現在とのつながり」を理解させることや、「郷土の開発」という
単元で「町や村の先覚者」を学ぶことなどが定められている。こうした点で、
今日の小学校 3・4 年生に配当される郷土学習・地域学習の源流をここに求め
ても良いように思われる。1947 年 5 月『社会科編 I』では、社会科には「郷土
の観察」を指導した経験が利用できるとされ、戦前の郷土教育に由来する「郷
土」という用語が多用されていたことと比較すれば、1951 年 7 月には「地域」
という教育用語がそれなりに定着しつつあったものと思われる。他方で、「郷土」
の登場回数の減少は、「郷土」に「地域」とは異なる独自の意味合い、すなわち
「郷土愛」の文脈が改めて付される前提を用意することにもなった。

1951 年 12 月「中学校高等学校学習指導要領社会科編 I 中等社会科とその
指導法（試案）」では、中学校社会科の「第 I 章 社会科とその目標」の「日本
史の特殊目標」において、「郷土および国に対して深い愛情と尊敬をもつ」とい
う条文が見える。学習指導要領において、初めて郷土愛・愛国心に関わる規定
が登場したという点で、重要な画期と見なすことができよう。従来には見られ
なかった一文がこの時期の中学校・社会科に盛り込まれたことの背景として、
文部省は、「修身科」復活をめぐる当時の政治情勢を受けて、改訂中の学習指導
要領に「道徳」的な観点を盛り込もうとしており、特に「中等社会科」は小学
校段階や他教科に比して「道徳的問題」を取り上げる上で重要な教科であると
認識していたことが、考えられる。

また、郷土愛の規定が登場する際に、「狭い郷土教育」への批判的言及が同時
になされている点にも注目される。この学習指導要領の「第 V 章 社会科の指導
計画および指導法の地方への適応」では、学習指導要領を「基準」に「それぞ
れの地域に即した計画」に従って指導する際には「世界人としての民主的日本
人の育成」を考え「狭い地域に閉じこもった郷土教育のようなものになること
は避ける」こと、「地域社会の学習資料」を利用する際には「狭い郷土教育」や

「漫然と雑多な方面にわたって、郷土誌の材料を集める」のではなく「地域社会生活の改善・発展に貢献する意欲」に資するようにすること、とされた⁶⁴。

ここで「狭い郷土教育」として否定的なニュアンスで表現されているのは、さしあたり雑多な郷土誌であり、「世界人」「民主的日本人」や「地域社会の改善・発展に貢献する意欲」の育成に資する教育と背反するもの、と言える。「郷土および国に対して深い愛情と尊敬をもつ」という日本史の「特殊目標」との関連性は必ずしも示されていないが、国家に対する愛情に結びつくとは限らない郷土愛や地域社会への貢献のあり方は、広いか狭いかという尺度には収まらない射程を持つはずだが、指導要領中の表現から判断して、そうした内容は「郷土教育」として想定されてはいないと思われる。

郷土愛・国家愛をめぐる規定は、1952年10月『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ 一般社会科（試案）』でより一層明確に示されることになる。

この『社会科編Ⅱ』は、全205頁のうち中学校に関わる記述は160頁で、全体の約五分の四を占めている。「郷土」／「地域」の登場回数は、それぞれ74回(46%)／73回(46%)で、両者とも2頁に1回の割合で登場していることになる。1947年7月の『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』における「郷土」399回(183%)、「地域」58回(27%)と比較すると、「郷土」の登場回数が激減し「地域」とほぼ同数程度の使用となったことが分かる。

また、1947年7月の『学習指導要領社会科編Ⅱ（試案）』では、「第七学年（中学校第一学年）」と小学校の「単元」からの連続性が強く意識されていたのに対し、1952年10月の『社会科編Ⅱ』では、「中学校の一般社会科は、第1学年は地理的分野、第2学年は地理および歴史的分野、第3学年は歴史および政治経済社会的分野」を中心に構成した⁶⁵とされ、学年ごとにより教科領域的な単元の配列がなされている。例えば、中学校1年の「地理的分野」では、「正しい郷土愛・国土愛の精神を養う」という目標が掲げられ、その評価の例として「①郷土や国土を開発してきた先人に対する尊敬と感謝。②郷土や国土を愛する気持。③郷土や国土の自然の不利な条件を克服しようとする意欲。④郷土の狭い視野に閉じこもらず、他地方との比較によって、物事を広い立場から考えようとする態度」⁶⁶、などが示されている。

中学校の社会科においては、内容を地理・歴史・政経社という3領域に分け

た上で、その区分を学年区分に対応させる志向が登場した、といえる。子どもの生活経験に身近な範疇という意味合いでの「郷土」も以前として多く見られるものの、基本的には尊敬や愛といった心情的な要素と結びつけられて用いられるようになったことが分かる。また、地理的分野では、「国家に対する愛情」ではなく「国土愛」という表現が用いられている点にも注目される。前章第3節で論じたように、『郷土の観察 教師用』において「郷土愛」から「皇国の使命」を自覚させる際の媒介とされたのが、「国土愛護の精神」であった。戦前の「国土愛」が「国防」という軍事的なニュアンスで語られていたのに対し、ここでは「国土を開発してきた先人」や「国土の自然の不利な条件を克服」という開発主義的なニュアンスを持った用語として用いられている。この時期、1950年5月「国土総合開発法」が公布され、後の全国総合開発計画など1960-70年代以降まで続く地域開発の端緒をなすことになる。この点で、2000年代以降の学習指導要領では「郷土」は日本の「伝統と文化」への誇りに結びつけられるということに比して、微妙なニュアンスの違いを認めることができる。

それでは、郷土愛の規定を含む以上のような第2期の学習指導要領(1951-52年)の内容は、どのような改訂の過程を経て、定められたものなのか。

それぞれの学習指導要領の本文中には、改訂に関わった委員の名前・肩書きの一覧が50音順で示されている(ただし、『中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ 一般社会科(試案)』には記載がない)。本研究の視角からは、『郷土の観察 教師用』を主導した佐藤保太郎、1947年の学習指導要領制定において文部省内社会科委員を務めていた勝田守一と保柳睦美のほか、郷土全協の関係者として周郷博・高橋碩一・日高六郎、桑原と問題解決学習をめぐって論争した馬場四郎らの名前が注目される。

しかし、各委員が指導要領の改訂に際して、どの部分をどのように担当したのか、全体の統制を誰がどのようにとったのか、などの改訂過程の内実については、詳しいことは分からない。第1期の学習指導要領の制定過程はCIEとの折衝を含めて先行研究で詳細な検討が加えられてきたのに対して、第2期以降の指導要領の作成過程については、今後の研究の進展が期待される。

【表 2-7】学習指導要領の改訂「委員」一覧（※下線・網掛は筆者）

<p>1951年7月「学習指導要領一般編（試案）」：「委員」21名</p> <p>青木誠四郎（東京家政大学学長）、石三次郎（東京教育大学教授兼附属中学校主事）、池谷敏雄（東京都日比谷高等学校教諭）、大野連太郎（文部省初等中等教育局初等教育科文部事務官）、岡田謙（東京教育大学教授）、川西良吉（東京都大田区立小池小学校長）、木宮乾峰（文部省初等中等教育局初等教育科文部事務官）、木村愛子（東京都中央区立浜町中学校教諭）、近藤修博（東京都教育庁指導主事）、小林元仲（東京都立第一商業高等学校教諭）、<u>佐藤保太郎（東京教育大学教授兼附属小学校主事）</u>、佐藤孝次（東京都立北豊島工業高等学校長）、<u>周郷博（お茶の水大学教授）</u>、杉山文雄（東京都立井草高等学校長）、田中喜一郎（東京都教育庁指導主事）、徳永あさ（横須賀市児童福祉協会副会長）、中島健蔵（東京大学講師）、野口彰（東京都港区立愛宕中学校長）、樋口澄雄（東京都港区立桜田小学校教諭）、丸山玄吉（神奈川県立平塚農業皇后学校長）、宮田丈夫（東京学芸大学助教授）</p>
<p>1951年7月「小学校学習指導要領社会科編（試案）」：「委員」18名</p> <p>井上喜一郎（神奈川県足柄上郡福沢小学校長）、上田薫（文部省初等中等教育局初等教育課）、小沢栄一（東京学芸大学教授）、大石穰（東京都港区白金小学校長）、大原祥子（東京都千代田区錦華小学校教諭）、上条為人（信州大学松本附属小学校教諭）、倉富崇人（奈良女子高等師範学校附属小学校教諭）、木暮強（東京学芸大学大泉附属小学校教諭）、小山昌一（東京学芸大学豊島附属小学校教諭）、芹沢茂一（静岡県駿東郡小泉小学校長）、丹治守雄（東京都目黒区教育課主事）、長坂端午（文部省初等中等教育局初等教育課）、樋口澄雄（東京都港区桜田小学校教諭）、日浦儀一郎（新潟県教育研究所員）、馬場四郎（国立教育研究所員）、松村謙（東京学芸大学追分附属小学校教諭）、向山嘉章（東京都中央区築地小学校長）、村田孝之（埼玉県川口市元郷小学校長）</p>
<p>1951年12月「中学校高等学校学習指導要領社会科編Ⅰ 中等社会科とその指導法（試案）」 「一般社会」27名＋文部省4名：</p> <p>岡田謙（東京教育大学教授）、岡津守彦（東京工業大学助教授）、小栗宏（東京学芸大学助教授）、<u>勝田守一（東京大学教授）</u>、神山利一（神奈川県藤沢第一中学校教諭）、清水昇（立正大学助教授）、鈴木朝英（北海道大学教授）、高橋清（東京都北区王子中学校教諭）、<u>高橋碩一（歴史教育者協議会）</u>、田中正吾（立教大学助教授）、徳山正人（お茶の水大学附属中高等学校教諭）、富田義雄（東京都杉並区中瀬中学校長）、中村英勝（お茶の水大学助教授）、中山正二（東京都品川区大崎中学校教諭）、西信好（東京都台東区下谷中学校教諭）、二関隆美（東京学芸大学教授）、橋本一郎（東京都葛飾区中川中学校教諭）、馬場四郎（東京教育大学講師）、原口哲郎（東京都雪ヶ谷高等学校教諭）、<u>日高六郎（東京大学助教授）</u>、<u>外園国広（東京学芸大学附属追分中学校教諭）</u>、前原忠吉（埼玉県川口市西中学校教諭）、間瀬忠次（東京都富士高等学校教諭）、松浦茂治（愛知学芸大学助教授）、松木茂（東京都一橋高等学校長）、松島栄一（東京大学史料編纂所員）、宮田時雄（東京都小山台高等学校教諭）</p> <p><u>文部省初等中等教育局中等教育課：保柳睦美、倡村大彬、渡部是</u> <u>文部省初等中等教育局初等教育課：小林信郎</u></p>

〔※本文中で言及した人物には下線を付した〕

(4) 京都における戦後の「郷土愛」「コミュニティ」「進歩的郷土教育」

前節では、学習指導要領の第1期・第2期における「郷土」「地域」の混在状況を「community」の訳語の問題にそくして検討するとともに、条文中での「郷土」の使用は次第に郷土愛・国家愛の文脈になっていったことを指摘した。それでは、学習指導要領を受容する側であった教師や学校では、戦前教育由来の「郷土」、アメリカ由来の「community」、戦後の「郷土愛」の三者をめぐる問題は、どのように捉えられていたのだろうか。全国的な動向や地域の偏差を明らかにする準備はないが、京都における一事例を検討する。

京都市社会科教育研究会編『京都市を中心とした校外学習』（都出版、1952年11月）という資料にそくして、京都市における一つの事例を検討する。この資料の出版経緯については、1930年代の『我等が郷土』（京都市小学校教員会研究部、1932年）や『京都市を中心とせる校外教育』（京都市小学校教員会、1938年）が「現在でも京都市の学校の職員室の書架に、この書物の残っているところが多い」上に相当に活用されていることから、本書はその改訂版を意図して編纂された⁶⁷、と説明されている。学習指導要領第2期の時期にあつて、1930年代の京都における郷土教育の系譜（担い手としての京都市小学校教員会）が明確に意識された資料、と見なすことができる。

『京都市を中心とした校外学習』では、従来の日本の「郷土」「郷土教育」とアメリカの教育学者・オルセンが提唱する「郷土社会学校（コミュニテイスクール）」とでは、その社会観の差異に基づき「異った教育原理」を持っているとして、アメリカの「ローカルコミュニテイ」と日本の「郷土」が極めて対比的に捉えられている。すなわち、アメリカの「ローカルコミュニテイ」としての「小さい社会」は、「常に地域社会や国家社会等より広い社会と連っており、世界の動きを背景とした社会生活」のことであり、「過去における共通の伝統と現在における共通の利害」に結ばれた「近代化された民主社会」であるためにその中で「民主主義の生活方式」を学ぶことができる。しかし、日本の「郷土」は、「長い歴史的伝統を有しそのために前近代性の強く残った封建社会」であり、「停滞性」に「支配」された「地域にとちこめられ封建性が非常に強い」。

ここでは、アメリカの Local Community = 近代的な民主主義社会、日本の「郷

土」＝前近代的な封建社会、という本質主義的な規定がなされている点に注目される。その上で、この資料の続きの箇所では、だからこそ戦後日本では「土地に結びつくと共に世界に 連る 科学的、進歩的な郷土教育」が必要だとして、「郷土愛の養成」が以下のように説かれている。

従来の郷土教育は教授の手段として利用され、主知的に傾いていたが、更に広く人間教育の観点に立たねばならないのである。即ち郷土教育の目的は郷土愛の養成であり、それは子どもの成長につれて国家愛民族愛にまで発展してゆくべきものである。[...] こうして郷土教育では、児童生徒の郷土社会に対する正しい認識と感情と意志即ち郷土愛の養成を助成し指導し、児童生徒が進んで郷土社会の改善向上に奉仕するようにさせるべく努めるのである。今日我が国の各郷土における主要問題は、(1) 強く残存する封建性を払拭して郷土の社会生活を改善すること、(2) 郷土の生産の復興、(3) 健全強力な郷土精神と公德心の涵養等であろう、かくして郷土教育は児童生徒の発達と郷土社会の存続発展とをその目標とするものである。[...] 郷土愛の養成にしても、郷土への奉仕の精神の涵養にしても、まず郷土の認識、理解が根幹とならねばならない⁶⁸。

以上から、1930年代の郷土教育への批判は、あくまで「教授の手段」・「主知的」なものにとどまっていたこと、すなわち郷土愛の養成に実質的に貢献できなかった点に、力点が置かれていたことが分かる。「郷土愛の養成」やその「国家愛民族愛」への発展は、戦後において必ずしも否定的に捉えられていたわけではなかった。とはいえ、封建遺制の払拭と生産復興が敗戦後の「主要問題」として意識されていた点で、戦前の郷土教育を単純に礼賛したリバイバルだったわけでもなかった。また、アメリカ＝近代社会／日本＝封建社会という本質主義的な定義ではあったものの、日本の「郷土」をアメリカの **Local community** とは同一視できないとしていた点で、アメリカ由来の教育観を直輸入したわけでもなかった。その上で、「郷土の認識、理解」が根幹になるとされながらも、「郷土愛の養成」（「公德心」「郷土への奉仕の精神」の涵養）が強調されているのは、この資料の出版が1952年11月であること、すなわち、「修身科」の復

活や道徳教育をめぐる議論の隆盛を受けて改訂された学習指導要領・第2期の発表以降であったということが、関係していたと見るべきであろう。戦後に戦前の郷土教育が改めて想起された背景には、1947年9月から開始された社会科の授業の参考のためでも、社会科の前史探しのためだけでなく、戦前の「修身」復活や道徳教育をめぐる議論の高まりを受けたものだった⁶⁹。第3章以降で論じる、桑原正雄・郷土教育全国協議会の「郷土」のアプローチとは異なるケースとして、注目される。

第3節 1940年代後半～1950年代における「郷土」を冠した教育関係出版物

本節では、社会科イメージの不鮮明さや「試案」期の学習指導要領条文の曖昧さを背景に、「郷土」を冠した教育関係の書籍・雑誌・副教材などが多数発行されたことについて、戦前郷土教育との連続性に着目して考察する。

(1) 「郷土」を冠した教育関係出版物の発行状況

社会科用副読本を体系的に扱った先行研究には、坂口勉ほか『社会科副読本の研究』⁷⁰（1994年3月）や伊藤裕康⁷¹の研究がある。また、個別具体的な副読本を分析した研究に、寺本潔⁷²や安藤雅之⁷³の研究などが挙げられる。ただ、教科書研究の体系性に比して、副教材（副読本を含む）に関わる研究は、質量ともに一般には低調だと思われる⁷⁴。

中内敏夫は、「副教材論」として以下のように論じている。「教育の目標（内容）」において「普遍的な目標は普遍的な生活性をもっている」が、「これを学ぼうとする子どもひとりひとりの生活は、それぞれに特殊なもの」であるため、このギャップを埋めるための「教材つくりのしごと」が必要となる、その際、教科書では「普遍的な生活性を特殊化するときの特殊化の仕方」にどうしても「不満」が残るため、現場の教師たちが自力で作りに出してきたのが「副教材とか補助教材と言われるものの起源」である。第二次大戦前の教育法制に比して、戦後の教育法制で副教材の作成・使用を認められたことは「現場教師の自律性」において「画期的」であり、副教材には教科書（「検定教材」）の「『従属』的存

在」にはとどまらない位置づけを持っている⁷⁵。

中内の定義では、副教材とは、教育内容の「普遍的な生活性」を子ども一人ひとりの「生活」に合わせて「特殊化」するもの、とされている。第4章・第5章・第6章の内容を先取りすれば、『あかるい社会』は教科書において「普遍的な生活性を特殊化するときの特殊化の仕方」の限界に挑戦したものであり、『あかるい社会』絶版後に出された桑原正雄作成の副教材は教科書への「不満」「従属」に対する異議申し立ての意味合いを有していた、ということができる。本章では、ひとまず、戦後の教育法制で副教材の作成・使用が認められたことは現場教師の自律性の次元で画期的だと評されていたことを、確認しておきたい。

1947年3月の学校教育法第21条では、「小学校においては、文部大臣の検定を経た教科用図書又は文部省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない」とした上で、「②前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる」とされた。また、この第21条の規定は、中学校（第40条）と高等学校（第51条）にも「準用」された。これが、戦後において「教科用図書以外の図書その他の教材」の使用を認めた最初の条文と思われる。

その後、1948年7月の教育委員会法では、教育委員会が教科書採択を決定するとされた（ただし、実際には、用紙不足や検定経験の不慣れを理由に文部省が検定を代行し1953年8月の学校教育法一部改正をもって文部省による教科書統制が確立するため、教育委員会が教科書採択に携わることはなかった⁷⁶）が、教科用図書以外の図書・教材に関わる規定は存在しない。これを廃止する形で1956年6月に公布された「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」では、その第33条で「学校における教科書以外の教材の使用」について教育委員会に「届け出」て「承認」をうけること、とされた。

上記のように、「教科書以外の教材」は、1947年3月にその使用が認められていたが、文部行政あるいは教育委員会・地方教育行政による具体的な承認や管理の規定については、1956年3月まで存在しなかったものと思われる。「教科用図書」については、1948年4月の教科用図書検定規則の公布以後、戦前の国定教科書制度に代わる教科書検定制度が整備・強化されていったのに対し、「教科書以外の教材」については法律的な位置づけが比較的曖昧なままであった⁷⁷。

社会科という新教科の不分明さと副教材をめぐる法的根拠の曖昧さが相俟って、1947年以後、社会科に関わる児童用の副教材・補助教材（副読本、資料集、統計、地図など）や教師用指導書・教育理論書、社会科学習の成果物などが多数出版・印刷されていた。本稿ではこれらを〈教育関係出版物〉と総称する。そのうち、特に書名（シリーズ名含む）・編著者名や出版社・発行者に「郷土」という用語を含むものについて、注目する。

巻末の【別表 2】は、編著者名か書名に「郷土」を含み、かつ、何らかの形で教育に関わる書籍と判断できたもの⁷⁸を、発行時期毎にまとめたものである。また、そのうち実業教科書発行の『私たちの郷土〇〇県』シリーズは【別表 3】、清水書院発行の『わが郷土〇〇県』シリーズは【別表 4】に、それぞれ独立してまとめた。【別表 2】には、上述したように、あくまで書名・編著者名等に「郷土」を含まれるものに限ることとした。たとえば、京都市社会科教育研究会編『私たちの京都』（元陽社、1953年）は、小学校 3-4 年生「郷土学習」を念頭に置いて作成された副教材であるが、書名タイトル・編著者名などに「郷土」を一切含んでいないため、【別表 2】には記載していない。京都市に限らず『私たちの〇〇〔地域名〕』に類するタイトルの副教材は多数存在しており、郷土教育・地域教材としていずれも重要だが、検索基準の一貫性・網羅性を担保するため、あくまで「郷土」という言葉の有無で判断することとした⁷⁹。

教科書とは異なり、こうした副教材——学校教育の授業時間で使用することを念頭において作成された教材：社会科副読本、授業用統計資料集・地図帳など——を含む教育関係書籍——教師用手引書・教育理論書、児童用一般読物、クラブ活動報告冊子など——は、学習指導要領に基づく教科用図書検定を経て出版されたものではない。他方で、特に新教科である社会科のイメージが不鮮明な「初期社会科」の時期において、副教材の売り文句として「学習指導要領準拠」を謳ったり学習指導要領作成に携わった社会科委員の序文・推薦文を掲載したりと、学習指導要領（「試案」であっても）の影響と全く無縁だったとも思われにくい。【別表 1】の各期学習指導要領における「郷土」の位置づけの変遷と、【別表 2,3,4】における「郷土」を冠した教育関係書籍とを相互に比較することで、戦後の郷土教育の実相の一端を描き出すことができると考える。

【表 2-8】 1950 年代における学習指導要領画期ごとの発行種類数の変遷

年	種類	学習指導要領画期毎における種類総数／年平均
1947	5【別表 2】	第 1 期：154 種類／4 年 →年平均で約 38.5 種類
1948	16（15【別表 2】 + 1【別表 3】）	
1949	92（25【別表 2】 + 24【別表 3】 + 43【別表 4】）	
1950	41（28【別表 2】 + 9【別表 3】 + 4【別表 4】）	
1951	27【別表 2】	第 2 期：81 種類／4 年 →年平均で約 20 種類
1952	11【別表 2】	
1953	19【別表 2】	
1954	24【別表 2】	
1955	23【別表 2】	第 3 期：35 種類／3 年 →年平均で約 12 種類
1956	6【別表 2】	
1957	6【別表 2】	
1958	8【別表 2】	第 4 期～ 1960 年以後は未調査
1959	8【別表 2】	

まず、学習指導要領の第 1 期（1947 年～1950 年までの 4 年間）において、「郷土」を冠した教育関係出版物は、管見の限り、154 種類見出せる。この時期は、【別表 2】に加えて、【別表 3】で示した『私たちの郷土〇〇県』（発行が確認出来るのは 34 種類）、【別表 4】で示した『わが郷土〇〇県』（沖縄を除く都道府県に総説を加えた 47 種類）の社会科副教材シリーズが刊行されたため、他の時期より発行種類数が格段に多い。

最初の学習指導要領の改訂は 1951 年 7 月～1952 年 10 月、さらにその次の改訂は 1955 年 12 月・1956 年 2 月で、小学校／中学校高等学校で微妙な時期のズレがあるのだが、ここでは 1951 年 1 月～1954 年 12 月の約 4 年の期間を第 2 期と設定した。この第 2 期で「郷土」を含む教育関係出版物と見なせるのは 81 種類で、第 1 期の約半数程度となっている。また、この時期から、桑原正雄・郷土全協の出版物が見出せるようになる。

第 3 期は 1955 年 1 月～1957 年 12 月で設定（学習指導要領の改訂は 1958

年 10 月) したが、約 3 年間で 35 種類となっている。年平均で比較すると、第 1 期の約四分の一、第 2 期の約半数にあたることになる。

第 4 期にあたる 1958 年以降の体系的な整理・調査は未着手だが、「郷土」に代わり「地域」や実際の都道府県名・市町村名 (ex 『私たちの京都』) が使われるようになっていくため、10 種類未満で推移していくものと予想される。

「郷土」を冠した教育関係出版物の発行種類の学習指導要領改訂毎の推移としては、第 1 期をピークに、第 2 期・第 3 期と半減していった、とまとめられる。『私たちの〇〇市』のように地名を関した副教材はおそらく増加していくため、地域教育的な発想が衰退したとは思われない (むしろ増えていくと推測される) が、少なくとも、副教材や教師用教育理論書の発行に関わって、書名・団体名・シリーズ名等に「郷土」を掲げなくなっていく、とは言える。

本節で主に着目するのは、「郷土」が社会科副教材の“売り文句”たり得ていた第 1 期・第 2 期の時期である。それでは、この時期の「郷土」を冠した教育関係出版物の編著者・作成者は、どのような人物・団体だったのだろうか。以下では、戦前の郷土教育運動の経験にそくしつつ、①地理学・地理教育、②師範学校、③民俗学、④郷土史、⑤クラブ活動・組合運動、の 5 つに整理する。

(2) 郷土地理学、戦前の郷土教育運動の系譜

郷土教育連盟の中心人物であった尾高豊作は敗戦前の 1944 年に亡くなり、小田内通敏も 1954 年に交通事故で亡くなった。小田内については、社会科についての論考⁸⁰や桑原正雄との対談などを行っているが、戦後に著した編著書や副教材は見当たらない。

郷土教育連盟の機関誌投稿経験者のうち、【別表 2】【別表 3】【別表 4】にも名前が確認できるのは、以下の 7 人である。このうち、特に注目されるのは、田中啓爾である。副教材のリストのため記載してはいないが、田中や内田寛一・尾崎厩四郎は戦後も教科書執筆に携わり続けることとなる。田中啓爾が執筆した教科書において、例えば『中等地理—地理的内容を主とするもの』(日本書院、1956 年) と『改訂中等外国地理』(目黒書店、1931 年) では、朝鮮・台湾に関わる記述には開発主義 (植民地近代化) 的な視角は一貫している。

【表 2-8】郷土教育連盟機関誌投稿者による戦後の「郷土」副教材

表 No : 編著者名・書名・出版社・刊行年	郷土教育連盟機関誌の投稿
<p>田中啓爾 ・【別表 2】No73 : 『郷土のしらべ方』三省堂、1950 年 12 月 ※【別表 2】No102 : 1952 年に再版版、【別表 2】No131 : 1954 年 2 月に新装版が刊行</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「東京府下に於ける郷土誌的概観」『郷土』6 号、1931 年 4 月。 ・「地理科新要目と郷土誌及母国誌尊重」『郷土』6 号、1931 年 4 月。 ・「東京府下に於ける郷土誌的概観」『郷土』7 号、1931 年 5 月。
<p>内田寛一 ・【別表 2】No59 : 今井六哉（弘前大学教授）著・内田寛一監修『郷土生活作業帖』（新日本教育社、1950 年 4 月）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「郷土研究の趨勢と其の着眼点」『郷土』1 号、1930 年 11 月。 ・「郷土地理研究の方向」『郷土』3 号、1931 年 1 月。 ・「住家に就いての郷土科学的観察」『郷土科学』8 号、1931 年 6 月。 ・「国民の反省と郷土研究の勃興」『郷土科学』17 号、1932 年 3 月。 ・「講演 郷土教育の地理学的領域」『郷土教育』臨時増刊号、1932 年 5 月。
<p>長井政太郎 ・【別表 3】No6 : 長井政太郎『私たちの郷土山形県』（実業教科書、1949 年 9 月） ・【別表 2】No76 : 長井政太郎「都市郊外の研究—山形市内旧鈴川村の地誌」尾崎帛四郎編『郷土地誌提要』（三省堂、1951 年 2 月）</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「山形県の小学校に於ける郷土研究と」『郷土』4 号、1931 年 2 月。 ・「中郷の人口問題」・「天童町の将棋駒」『郷土』7 号、1931 年 5 月。 ・「山形県の扇状地」『郷土科学』13 号、1931 年 11 月。 ・「郷土教育連盟山形支部だより 庄内・臨地講習会の記録」『郷土教育』22 号、1932 年 8 月。 ・「山村浅春賦」『郷土教育』28 号、1933 年 2 月。 ・長井政太郎・高橋静夫「漁村の生活を見る」『郷土教育』19 号、1932 年 5 月。
<p>青木誠四郎 ※【別表 3】：『私たちの郷土』（実業教科書）シリーズ「序」を担当</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「子供を通じて村の将来を見る」『郷土』5 号、1931 年 3 月。 ・「時間割と児童生活」『郷土教育』38 号、1933 年 12 月。
<p>辻井浩太郎 ・【別表 4】No24 : 辻井浩太郎『わが郷土三重県』（清水書院、1949 年 11 月） ・【別表 2】No43 : 三重大学教育研究所・三重郷土会編『わが郷土 三重の姿』（三重県教材株式会社、1949 年 11 月）の編者の 1 人、肩書きは「上野市桃青中学校長」)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「南方に発展する松坂町」『郷土科学』10 号、1931 年 8 月。
<p>香川幹一 ・【別表 2】No63 : 香川幹一『社会科 郷土社会の調べ方』（清水書院、1950 年 7 月） ※【別表 4】『わが郷土』（清水書院）シリーズの序文、中国・九州地方「総説」などを担当</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「湘南の聚落」『郷土科学』13 号、1931 年 11 月。
<p>金尾宗平 ・【別表 2】No105 : 福岡県地誌研究会（福岡学芸大学内）編『私たちの郷土 福岡県のすがた』1952 年 3 月の「序文—すいせんのことば」を担当。 ※【別表】外に、田中啓爾監修・金尾宗平著『福岡県新誌』（郷土新書 40、日本書院、1949 年 10 月）。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「福岡地方の特殊な土地と生活」『郷土』4 号、1931 年 2 月。

【表 2-8】のうち、1950 年 12 月に田中啓爾が発行した戦後の社会科副教材が、『郷土のしらべ方』（【別表 2】 No73）である。

目次：田中啓爾『郷土のしらべ方』（三省堂、1950 年 12 月）

はじめに

第 1 章 商業の行われる所（商業地）

- (1)学校前の商店 (2)駅前の商店 (3)村の商店
- (4)都市の商店街 (5)門前町 (6)市場 (7)商圈

第 2 章 交通のありさま（交通上の地位）

- (1)学校の門の前の交通 (2)駅の交通 (3)等時間線 (4)バスによる交通
- (5)街道による交通 (6)自転車による交通 (7)新旧の交通のしかた
- (8)貨物の鉄道輸送 (9)トラックによる輸送 (10)船による交通運輸
- (11)都市の交通 (12)通信のありさま

第 3 章 工業の行われる所（工業地）

- (1)いなかの工業地 (2)都市の工業地

第 4 章 農業の行われる所（農業地）

- (1)農林統計 (2)部落別統計の活用 (3)農家の専業と兼業 (4)農家戸数
- (5)耕地面積 (6)田と畑 (7)一毛作と二毛作（単作地と裏作地）
- (8)作付面積 (9)農作物の種類による生産 (10)労力配分
- (11)家畜力と機械力の利用（農村の機械化） (12)養蚕業地
- (13)製茶業地 (14)養畜業（家畜）

第 5 章 林業の行われる所（林業地）

第 6 章 水産業（漁業）の行われる所（水産地—漁業地）

第 7 章 鉱業の行われる所（鉱業地）

第 8 章 住宅地と文教地（文化地）と行楽地

第 9 章 都市と村落

- (1)家の分布と屋敷と家屋 (2)村の共同体
- (3)都市の共同体と村との比較 (4)村落から都市への成長

第 10 章 人口の所によるちがい（地域差）

第 11 章 地形の区分（地形区） 第 12 章 気候の区分（気候区）

第 13 章 地域の区分（地理区）

- (1)北日本と南日本 (2)表日本と裏日本 (3)瀬戸内と南海地方
- (4)北九州と裏日本 (5)中小地理区

第 14 章 政治地域の区分（行政区画）

あとがき

この副教材は、三省堂の「社会科文庫」シリーズ（全 95 冊）の内の 1 冊として編集されたもので、その「刊行委員会」6 名の中には保柳睦美・馬場四郎らが含まれている⁸¹。その後、学習指導要領の改訂を経たことから、この 95 冊を「取捨選択」・「圧縮」し「政治経済編・社会文化編・地理歴史編」の 3 つに分類し直して刊行したのが「社会科文庫選集」シリーズ（全 40 冊）⁸²で、田中の『郷土のしらべ方』（1954 年 2 月）は引き続き所収されることとなった。

第 4 章第 4 節で桑原が作成した『郷土をしらべる』（1955 年 5 月）を検討するが、ほぼ同じ時期の似たような書名を持つ副教材として、両者の違いは興味

深い。後述する桑原の論と同様に、田中も「郷土」は市町村のような「行政区画」による「区域」ではない、と述べている〔2頁〕。また、東横デパート・松屋デパートは郊外電車の発着駅に発生しており、「デパートをしるしとして商店街をしらべると、その商店街の性格と繁栄度がたやすくわかりましょう」として、「中軸商店街」「環状商店街」「周縁商店街」などの分類分けが行われている〔23-28頁〕。田中の副教材では、「商店街の理法（法則）」を「帰納」的に捉えることに重点が置かれている。また、賃労働者の分類分けとして「人夫日やとい」があることは指摘されているものの、それはあくまで「賃労働者が何パーセントを占めているか」を調べるためであり、「その率が大きいほど、都市に近い部落や、村である」という性格をつきとめるために登場している（168頁）。

（3）旧師範学校の系譜

「郷土」を冠した教育関係書籍の作成者として目に付くのが、新制の各地方国立大学の教育学部や学芸大学・教育大学（附属学校）である。

【表 2-9】新制大学の教育学部編集による戦後の「郷土」副教材

別表 2 No	年月	編著者	資料名	発行者
66	1950.10	佐賀大学教育学部 郷土研究会編	『郷土の社会科（佐賀県）』	天明堂出版
68	1950.10	岐阜大学学芸学部 附属長良小学校社 会科研究部編	『私たちの社会科 郷土岐阜県』	国民図書刊行 会
82	1951.6	佐賀大学教育学部 郷土研究会編	『私たちの郷土しらべ （佐賀県）』	天明堂出版
87	1951.10	新潟大学教育学部 上越社会科教育研 究会編	『郷土「新潟県」に立脚した 中学校社会科指導の手引―指 導計画と内容の解説』	上越社会科教 育研究会
80	1951.3- 1952.5	愛知学芸大学郷土 研究会	『郷土』第 1-5 号	愛知学芸大学 郷土研究会

【表 2-9】にあげた資料のほか、巻末【別表 3】の『私たちの郷土〇〇県』シリーズの編著者は、大多数が師範学校（当時）の「社会科研究会（部）」であり、その中で徳島・佐賀・鹿児島では「郷土研究会（部）」の名称が見られることに注目される。詳しい編纂経緯については調査中だが、師範学校における戦前郷土教育の経験・記憶との連続性が推測される。

1927年8月、文部省は「郷土教授ニ関スル件」照会（普通学務局「照普第四八号」）を行い、高等師範学校・師範学校附属小学校を中心とする全国約500校

の「郷土教授」の実態を調査した⁸³。その後、1930-31年度にかけて「師範教育費補助費」の一部として「郷土研究施設費」を全国の師範学校に交付され、各師範学校において「郷土室」が整備されていった。

実際に、『私たちの郷土山形県』の執筆者（尾崎帛四郎編『郷土地誌提要』を分担執筆）である長井政太郎⁸⁴は、1930年から山形師範学校の教諭を務め、交付金を受けて「郷土研究委員会」を立ち上げ「衝立、陳列棚、製図机」や「山形県に関係した出版物を買い込んだ」と回想している⁸⁵。また、『私たちの郷土奈良県』執筆者代表の堀井甚一郎は、1929年3月から1967年3月まで奈良県師範学校の地理学担当教員を務めており、「1931年6月に奈良県師範学校が郷土室を設置した際、資料収集に直接関わった人物のひとり」とされる⁸⁶。

戦前の師範学校における郷土教育の実践や「郷土室」設置の経験が、戦後の新制大学・教育学部における社会科研究にどのような影響を与えたのか、今後とも追究されるべき課題である。

（４）民俗学の系譜

戦後において、柳田国男を中心とする民俗学研究所・日本民俗学会は、社会科創設当初から新教科としての社会科に大きな関心を寄せており、学習指導要領の「郷土の生活」に関わる項目に「民俗学的な内容」を読み込もうとしていた⁸⁷。柳田国男作成の国語・社会科の教科書（実業之日本社）⁸⁸は、少部数ながらも成城学園で採用され、「柳田社会科」という独自の実践が展開された⁸⁹。こうした柳田国男と社会科の関わりについては、教科書が復刻されるなど、先行研究の知見が蓄積されている⁹⁰。

ただし、柳田において、戦前には「郷土研究」という用語を積極的に用いた時期があったのに対し、戦後には「郷土」「郷土研究」という用語をほとんど使っていない、少なくとも、管見の限りタイトルに「郷土」を冠した書籍は刊行していないものと思われる。

むしろ【表 2-10】にからは、柳田以外の民俗学関係者による「郷土」教育関係書籍を見出すことができる。

【表 2-10】民俗学関係者による「郷土」を冠した教育関係書籍

別表 2 No	年月	編著者	資料名	発行者
12	1948.7	新井恒易	『新教育と郷土の科学—社会科教育に資する』(新教育叢書第 5 卷)	西荻書店
14	1948.8	萩原竜夫著・全国師範学校歴史教育研究会編	『郷土の風習』	世界社
109	1952.11	古谷綱武・福田清人・今井誉次郎編	『郷土の偉人』	実業之日本社
132	1954.3	和歌森太郎	『郷土のしらべ方』	金子書房
150	1954.12	中山信夫・北野道彦・進士益太編	『郷土を愛した人びと』お話博物館—4 年生	実業之日本社
182	1956.11	青野寿郎・岡田謙・和歌森太郎編	『郷土社会事典』	金子書房
187	1957.11	和歌森太郎編	『新しい日本風土記—ぼくらの郷土』第 1-3 卷	小峰書店

前節で新井恒易『新教育と郷土の科学』を検討したが、『郷土の風習』の著者である萩原竜夫⁹¹も、新井とともに「日本民俗学会」(「民間伝承の会」を改称)の第一回年会で報告している⁹²ことから、民俗学関係者と見てよいだろう。

また、和歌森太郎の名前にも注目される。和歌森は、1950 年代初頭において高橋碩一・井上清と並ぶ「当時の新しい歴史教育の傾向を代表するものと認識されていた」とされる人物で、この時期の歴教協は「生活綴方のなかに『生活』を見いだし、積極的に接近していく」一方で「系統的歴史教育の接点を民俗学の『生活』に見いだす」ことはせず、「マルクス主義史学・歴史教育」と「柳田民俗学」と密接な関係を持つ「和歌森太郎による社会科歴史論」とは「緊張関係」があった、とされている⁹³。また、当時の「歴史学と歴史教育との関係」とは、歴史学研究会と歴教協の「分業」の上に立つ「協力関係」、あるいは「学者と教育現場との分業的協力関係」として理解されることが一般的だった中で、歴史教育の視点から歴史研究が行われることで「新しい歴史学」が創造されると主張し「社会科としての歴史教育」のあり方を志向した、ともされている⁹⁴。

和歌森太郎『郷土のしらべ方』(金子書房、1954 年 3 月)は、田中啓爾の副教材と全くの同名であり、刊行年月もほぼ同時期にあたる。

和歌森は、「おわりに」で、「郷土をしらべる」場合や「ひとつの地域をえらんで深く研究する」場合には「地理学者」「歴史学者」「考古学者」「民俗学者」「社会学者」などが「総合共同調査」を行うことが望ましい、こうした「おとなの学問」のあり方を子どもの読者に要求することはできないが、「中学生は中

学生なりに、とにかく自分の目にうつり、耳にすることができるはんいの事実だけはしらべあげること」が大切だ、と述べている（224-226頁）。

目次：和歌森太郎『郷土のしらべ方』（1954年3月）

はじめに

1 正しい郷土のしらべ方

1 いろいろな方法があります 2 たいせつな地図の読み方あつかい方 3 資料の求め方

2 郷土の自然はどうだろう

3 村と町

1 どんなどころに集落は発達するか 2 村のいろいろ 3 都市のいろいろ 4 地名のしらべ

4 むらのしくみ 5 屋敷と家 6 家庭生活

7 生産と交通 1 農業 2 漁業 3 山村の生産 4 工業 5 交通

8 行政と保安 1 行政 2 警防と軍隊

9 文化施設 1 教養と趣味 2 道徳 3 文化を生活のうちに 4 神社と寺院

おわりに

地理学や師範学校・新制大学教育学部による「郷土」を冠した教育関係書籍は、1940年代末から1950年代初頭に集中しているのに対して、民俗学の立場では、1951-52年の学習指導要領改訂以後も「郷土」を冠した書籍が断続的に発行されていたものと思われる。

（5）郷土史・郷土誌（地方史）の系譜

西垣晴次の先行研究では、歴史学の分野における郷土史・地方史・地域史・自治体史をめぐる動向が、以下のように整理されている。戦後において「郷土史」に代わり「地方史」が唱えられるようになった背景には、戦前の「国史学」や「戦前の郷土史を否定」するために「新しい歴史学」が求められたことがあったが、しかし、「従来のお国自慢的郷土史への批判として科学的な歴史研究を強調するあまり、地方史独自の方法とそこに盛るべき内容がどうあるべきか」、「地方史による地域の歴史像樹立への努力と検討が必ずしも十分になされなかった」⁹⁵。また、1950年11月発足の地方史研究協議会の「郷土史否定」を含む総括には、①「地方・郷土・地域についての概念」の明確な学問的規定がなかったこと、②戦前の郷土誌・郷土史編纂は柳田国男を中心に多くの教員が参加し「研究だけでなく教育と教育の行われる村への理解」を重視していたのに対し、戦後の「地方史」研究では「教育との結びつきの観点」が弱くなったこと、③「お国自慢的郷土史研究」批判を展開したが中央の人物・事件の影響を郷土

に求める「中央指向」そのものは改まらなかったこと、などが問題点として考えられる、とされている⁹⁶

戦後の地方史という観点からは、1950年代初頭以後、「郷土」や「郷土史」は否定の対象と見なされていたとされる一方で、【表 2-11】からは、「郷土史」「郷土誌」という言葉遣いは根強い影響を持っていたことがうかがえる。

【表 2-11】戦後の「郷土史」「郷土誌」

別表2 No	年月	編著者	資料名	発行者
37	1949.9	村上正名 ※草戸千軒町の発掘者	『瀬戸のあけぼの 郷土史研究論叢 第1輯』	広島大学教育学部福 山教場郷土研究室
64	1950.9	渋谷区教育委員会編	『渋谷の郷土史』	刀水書院
94	1951	東京都世田谷区立中学校 社会科研究部編	『世田谷の郷土史』 社会科資料集第1編	刀水書院
115	1953.4	足立区立中学校教育研 究会、足立区立小学校 社会科研究会編	『足立 郷土史』	ヒコナル出版
126	1953	福知山市郷土史教育研 究会編	『わが郷土福知山 郷土読本』	桐村好文堂
139	1954.5	海南市教育委員会編	『海南郷土史』	
144	1954.10	吉田郡社会科研究部編	『吉田郡郷土史料 第1集』	
149	1954.12	佐古小学校郷土誌研 究同人編	『佐古郷土誌』	
152	1954	福江八郎	『物語阿坂郷土史』	阿坂小学校父母と 先生の会
175	1955	志木部会社会科研究部 編	『郷土誌』	
186	1957.5	汗入教育振興会社会科 研究部編	『汗入郷土誌 第1集』	
188	1957	西多摩地区中学校教育 研究会社会科研究部編	『郷土史教材一覽 表：試案』	
197	1958	富田林市教育研究会小 学社会科部編	『富田林郷土史副読 本 試案』	

また、こうした戦後の「郷土史」「郷土誌」は、「お国自慢的」かどうかはさておき、その書き始めの部分に考古学による知見を盛り込もうとする傾向が認められる点で、戦前の皇国史観による神話を乗り越えることを意図していた側面があったものと考えられる。この点で、次にみる「郷土研究クラブ」の隆盛と相通じる部分があったのではないだろうか。

(6) クラブ活動・教職員組合運動

地理学・旧師範学校・民俗学・郷土史のいずれもが、基本的に戦前からの系譜を考えることができるのに対し、より戦後的な契機として考えられるのが、クラブ活動【表 2-12】と教職員組合運動【表 2-13】である。

1947年『学習指導要領一般編』では、「自由研究」が「教科課程」の一部、すなわち正式な教科として位置づけられていた⁹⁷。指導要領本文では、学年の区別なく同好のものが集まって「学習を進める組織、すなわちクラブ組織」（たとえば、音楽クラブ、書道クラブ、手芸クラブ、あるいはスポーツ・クラブ）のために、「自由研究の時間を使って行くことも望ましい」、とされる⁹⁸。【表 2-12】に見るように、この時期（1947-1950年）に中学校・高等学校の「郷土研究部」「郷土研究会」「郷土研究班」による雑誌・成果報告書が多数見られるのは、こうした活動の背景・根拠として、第1期学習指導要領において「自由研究」が正式な教科として位置づけられていたからだと考えられる。

その後、1951年7月「学習指導要領一般編」において、「教科」の位置づけは外されるものの、小学校では「教科以外の活動」、中学校では「特別教育活動」として、引き続きその実施が「推奨」された。

教育技術連盟編『中学校 社会科教育事典』（小学館、1952年4月）では、「社会科は、そのクラブ活動の中に、総合的な、生きた学習活動の方法や態度を養うことができ、これがまた、教材としての社会科の一般学習に各種の面から貢献する」ことが望ましい、その「社会科クラブの種類」の一つである「郷土研究クラブ」は「郷土の史実、資料、研究物等を社会科の教室に提供し、その成果を学校全体に及ぼし得る。古代文化クラブの蒐集した土器、石器、木器、模型等の標本が学校に用意されて行き、それを学習に活用できる」として、「社会科学学習指導面にクラブが貢献する面も少なくない」、とされている⁹⁹。

先に第1期の「自由研究」規程が「郷土研究クラブ」隆盛の背景と述べたが、自由研究が教科から外れた第2期においても、その勢いは必ずしも衰えたわけではなかった。【別表 2】では、指導要領の改訂各期のいずれにも、編者・発行者に「郷土研究クラブ」の名前をコンスタントに見出すことができることから、ある程度まで定着していたと考えられる。

【表 2-12】「郷土研究クラブ」などによる「郷土」を冠した教育関係書籍

別表 2 No	年月	編著者・発行者名	資料名
16	1948.10	福岡県立戸畑高等学校郷土部編	『きょうど 創刊号』
40	1949.10	香久山中学校生徒委員会・ 香久山中学校図書部編	『私たちの郷土』
42	1949.11	櫻井中学校校友会文化部 郷土研究班編	『私達の町』
45	1949.12	塚本五郎（静岡大学濱松分校 歴史学会郷土研究部）	『郷土遠江の調査研究』
55	1950.02	長野県飯山北高等学校郷土研究会	『下水内郡遺跡発掘調査報告書』
57	1950.04	幌泉中学校郷土研究会編	『エリモ穴居趾』
62	1950.07	金沢大学教育学部附属中学校 郷土研究クラブ編	『郷土研究』創刊号
75	1951.01	姫路市立広嶺中学校	『郷土研究クラブ報告 附学校歴史 博物館蔵書品目録並に解説書』
78	1951.02	福島県立相馬高等学校郷土研究室	『福島県相馬郡八幡村高松古墳群 第一号墳調査報告書』
86	1951.09	東京都足立区立第十四中学校 校友会社会部	『郷土のあゆみ』
88	1951.10	東京都立江北高等学校郷土研究室 編	『千葉県松戸市紙敷貝塚発掘調査 報告』（『郷土』第3巻第1号）
89	1951.10	可兒弘明著・東京都立江北高等学 校郷土研究室編輯	『水元採集の土器と化石 東京都葛 飾区』（『郷土』第3巻第2号）
90	1951.12	米澤高等学校郷土研究クラブ編	『米澤地方の童謡集』郷土第3号
91	1951.12	高浜中学校郷土調査部編	『総合研究 高浜町の実態』
98	1951	静岡県田子浦高等学校郷土研究部	『考古学的に見た富士五湖』郷土研 究第3号
114	1953.03-	静岡県立島田高等学校郷土研究部 編	『大井川流域の文化』昭和 28・29・ 31 年度
116	1953.04	金沢大学教育学部附属中学校 郷土研究クラブ編	『郷土研究』第2号
122	1953.08	相馬高等学校郷土研究室	『福島県相馬郡大野村大坪古代住 居趾調査報告書』
141	1954.07	愛知県知多郡横須賀中学校郷土ク ラブ	『社山古窯調査のあらまし 愛知県 知多郡横須賀町』
143	1954.10	福島県立相馬高等学校郷土研究室	『福島県浪江町上野原第三号円墳 発掘調査報告書』第1-2集
148	1954.12	相馬高等学校郷土研究室	『福島県相馬地方横穴壁画調査報 告書』
158	1955.02	森高等学校社会クラブ編	『森藩史 郷土文化の研究』

【表 2-12】には記載していないが、【別表 2】 No.113 にあたるのが桑原正雄編『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究』（1953年2月）である。本書の目次には「古墳しらべ」や「国分寺とたて穴」などが見られるように、後年の副教材よりも考古学・地質学に関わる記述が厚い。第3章で述べるように、この副教材執筆の協力者として、「地理学 入江敏夫／地質学 桑野幸男／歴史学 高橋碩一／考古学 和島誠一」の4名の名前が挙げられている。初期の郷土全協会

員（相川日出雄・福田和・杉崎章・中村一哉）による考古学を取り入れた授業実践については、白井克尚の研究で詳しく論じられている¹⁰⁰。桑原の戦後「郷土教育」が、歴史学・地理学に考古学・地質学の研究者との関わりを得てスタートしたことは、この時期の「郷土史」や「郷土研究クラブ」の隆盛を背景に、考古学に関心を持つ教員層を引きつける要因の一つになったものと考えられる。

また、各県の教職員組合が発行した社会科資料集の名前にも、【表 2-13】にみるように、「郷土」が用いられることがあった。

【表 2-13】教職員組合発行による「郷土」を冠した教育関係書籍

別表 2 No	年月	編著者名	資料名、発行者名
31	1949.05	福井県教科用図書研究会社会科研究部	『郷土のほこり 福井県社会科資料 1』 福井県教職員組合発行
32	1949.05	福井県教科用図書研究会社会科研究部	『郷土のちから 福井県社会科資料 2』 福井県教職員組合発行
35	1949.07	広島県教職員組合文化部編著	『社会科読本 私達の郷土 地理と歴史』 広島県学校生活協同組合出版部
33	1949.09	福井県教科用図書研究会社会科研究部	『郷土のうごき 福井県社会科資料 3』
53	1950.01	藤津郡構成委員会編	『私たちの郷土 藤津郡 社会調査 1号』
99	1951 -1959	山梨県連合教育会編	『私たちの郷土研究』小学校編・ 1951-1959年版、山梨県教職員組合
100	1951 -1959	山梨県連合教育会編	『郷土社会の研究』小学校編・1951-1959 年版、山梨県教職員組合
133	1954.03	石川県教職員組合文化部編	『郷土をひらいた人びと』石川県教職員 組合文化部

たとえば、『郷土のうごき 福井県社会科資料 3』（No.53）では、「社会科は社会の立派な人となることを目標としておりますが、社会の立派な人となる即ちほんとうによい世界をつくることに働く人となるにはよい国民とならねばなりません。よい国民となるには立派な福井県人とならねばなりません。そういう目標でこの資料集が皆さんのために作られたのでこれを使ってよい福井県人にも、よい市町村民にも、又立派な国民にもなって下さい」、とされている。

ここでは、「よい世界市民」＝「よい国民」＝「よい市町村民」・「立派な福井県人」という論理展開を読み取ることができる。第1章第3節で国民学校時代の「郷土の観察」における同心円的概念図を検討したが、1940年代末にあつて、組合運動の側でもこうした連続性が批判的に自覚されたわけではなかった。この点は、桑原がなぜ尾崎帛四郎の「コンミュニティ」理解に象徴される同心円の拡大主義を批判したのかという点に関わって、重要だと考える。

まとめ

第2章では、1946年に「郷土の観察」が再開された過程、1947年・1951年の学習指導要領の文言における「郷土」と「地域」の関係性、1940年代後半から1950年代における「郷土」を冠した教育関係書籍の刊行状況について、考察した。

まず、GHQ・CIEおよび文部省・尾崎帛四郎の認識において、戦後教育における軍国主義・超国家主義の排除が志向されていたにも関わらず、「郷土」概念や「郷土ノ観察」『郷土の観察 教師用書』については、批判的検討がなされた形跡は見られない。1947年1月の尾崎の発言では、戦争協力という有害な点を除去すれば、戦後においても戦前の地理教育や「郷土ノ観察」は地理教育の「本来の使命」に叶うものと認識されていた。

1952年の尾崎の回想的な文章では、文部省内にあって community の訳語に「郷土」を提案したが受け入れられず「地域社会」が採用されたこと、「郷土」はコミュニティに通ずるものであり、排他的でない「郷土愛」を培うことは戦後の社会科教育の狙いだ、とされている。その際、尾崎は、当時アメリカの「community school」論として影響力を持った E.オルセンを援用しつつ、尾崎の理解を「郷土社会 (Local Community)」－「国家社会 (National Community)」－「国際社会 (International Community)」という「同心円状のコミュニティ」の概念図【図 2-1】として提示していた。国民学校時代の【図 1-1】と比較すると、尾崎にとって「皇国精神涵養」は否定すべきとされた一方で、「郷土」から「国家」へと同心円的に学習領域を拡大させていく枠組み自体や「新しい意味」での「郷土愛」の必要性は、戦後においてもそのまま引き継がれていたと考えられる。

尾崎が起草に参加した1947年5月「学習指導要領社会科編Ⅰ(試案)」において、「社会科の学習指導法」には「郷土の観察を指導した経験も利用できる」という一文があることは、少なくとも尾崎の認識と適合的だったと考えられる。こうして、1941年に誕生した「郷土ノ観察」は、1946年には地理授業と共に再開され、戦後の新教科である社会科の内容を規定する学習指導要領の条文の

一部へと連続していくこととなった。

ただし、学習指導要領において、戦前の郷土教育を自覚的に引き継ぐ志向が前面に展開されたわけでもなかった。社会科学習指導要領の条文作成者のうち地理教育の専門家と見なせるのは、尾崎帛四郎（小学校用）と保柳睦美（中学校用）だが、1947年5月「社会科編Ⅰ」（小学校）と1947年7月「社会科編Ⅱ」における中学校用の記述では、「地域」に比して「郷土」が圧倒的に多く使われている。特に中学校用の記述には、217頁中に「郷土」が399回登場するが、これだけ頻回に登場すると「郷土」に重要な位置づけを感じることは難しい。その背景には、尾崎の回想にあったように、「Community」概念の理解とその訳語をめぐる混乱があったものと考えられる。アメリカ由来の教育理念である「community」をめぐる、基本的には「地域」という教育用語としては比較的新しい概念で説明しようと試みられる一方で、従来の「郷土」概念と「community」を同一のものと捉えようとする表現（英訳）や、「地域」＝「community」を具体的に説明するために「郷土」を多用することが同時に行われていたものと解釈できる。

その後、1950年前後から修身科復活をめぐる議論が起こり、文部省でも道徳教育の方針を示す必要に迫られた。こうした当時の社会情勢の中で1951年に改訂された学習指導要領では、中学校用の記述に「郷土および国に対して深い愛情を持つ」という一文が追加されるとともに、狭い郷土教育を批判する一文が追加された。第2期の学習指導要領の作成過程については、改訂委員の氏名一覧が記載されているものの、第1期に比して先行研究の蓄積に乏しく、どのような議論やプロセスが経られたのか、触れることはできなかった。他方で、学習指導要領における郷土愛の規定の登場と同時期に展開された、京都市社会科学教育研究会の議論では、戦後教育において「郷土社会に対する正しい認識」と「郷土愛の養成」し「国家愛民族愛」にまで「発展」させることが重視されるべきだ、とされていたことについて、指摘した。

以上のように、戦後の社会科に関わる学習指導要領において、「郷土」の用語が多数用いられていたことから、1940年代後半から1950年代にかけて、書名や編著者名に「郷土」を含む教育関係書籍が数多く発行されていた。こうした副教材などを作成者・団体として注目されるのは、まず、戦前の郷土教育運動

の関係者（郷土教育連盟の機関誌投稿経験者）と、師範学校およびその流れを汲む戦後の新制大学における教育学部であった。田中啓爾の1950年『郷土のしらべ方』という社会科副教材は、1954年まで版を重ねて発行されていた。また、田中は『中等地理』（日本書院、1956年）などの教科書執筆にも携わっていた。連盟機関誌への投稿経験はないものの、尾崎も『郷土地誌提要』（三省堂出版、1951年）という社会科教育の理論書を発行していたほか、文部省著作小学校社会科教科書『土地と人間』の執筆にも携わっていた。そして、実業教科書による『私たちの郷土〇〇県』という社会科副教材シリーズの編著者の多くは、「長野師範社会科研究会」など各地域の師範学校の「社会科研究会」や「郷土研究部」であった。特に、『私たちの郷土山形県』著者の長井政太郎（山形師範学校、連盟機関誌への投稿経験もある）と、『私たちの郷土奈良県』の堀井甚一郎（奈良県師範学校）は、1930年代に文部省から師範学校に交付された「郷土研究施設費」を用いて「郷土研究室」の整備に努めたことで知られる人物である。次に、民俗学や郷土誌・郷土史、考古学の潮流とみなせる資料・副教材も、「郷土」の名を冠して多数発行されていた。第1期学習指導要領において「自由研究」が正式な教科として配当されており、第2期の改訂で教科ではなく「教科以外の活動」「特別教育活動」という位置づけになるものの、「社会科クラブ」や「郷土研究部」の活動が推奨されていたことが背景にあったと考えられる。こうした「郷土」を冠した教育関係出版物の発行は、桑原・郷土全協以外の戦後における郷土教育の動向として重要であるが、学習指導要領の改訂によって「郷土」の位置づけが限定されていくに従って種類が半減していくように、「郷土」という用語へのこだわりは一過性のものとして終わっていったと考えられる。

第2章・註

- 1 「新日本建設ノ教育方針」〔文部省編『文部行政資料（終戦教育事務処理提要）第1集』（復刻版、国書刊行会、1997年4月、67-69頁所収）。この「教育方針」を受けて、1945年10月15-16日に「諸学校長及地方視学官」を対象に「講習会」を開催（於東京女子高等師範学校）された。そこでの前田多門文部大臣「訓示」と共に、大村清一文部次官の「挨拶」の内容が残されている。ここで大村は、「軍国主義極端なる国家主義」を批判し「新しい今後の教育」では「国民各人の個の完成」の必要を説いていた。ただし、その理由については、「満州事変以来国民の国家的団結の強化に向って次々と籐が締められ、全体主義的には相当の成功を得たかに見えましたが、如何せん国民各個の教養に欠くところ多くして、その総力の出し方は甚だ不十分」だった、すなわち、「全体主義的によく纏まっている筈の国内に相克摩擦があって権力の強化が策されねばならず、道義の頹廢が甚しくなって統制経済の如きも危機に瀕した」のであった、そこで「新教育に再出発する」あたっては「個性の完成に万全の方途を講じ、深い科学の素養のある道義心の鞏固な素養あり、品格ある個性の育成」し「個性の完成と国家社会への奉仕」を両立させる、とされている（「新教育方針中央講習会開催ノ件」発国194号、1945年9月29日〔前掲『文部行政資料第1集』73-84頁所収〕）。ここでは、大村文部次官によって「全体主義」への批判から「個性の完成」が謳われている。しかし、その「全体主義」批判のポイントは、実際には国内に「全体主義」が貫徹し得なかった点におかれている。もとより、ここで「郷土」という言葉は登場していない。ただし、同時期の文部省通牒の文言と読み合わせると、文部省が「個性」「科学」の要請と「全体主義」の再強化としての「国家社会への奉仕」とを媒介する概念として「郷土」を位置づけていたとしても、それほど不自然ではなかったものと考えられる。
- 2 「終戦ニ伴フ教科用図書取扱ニ関スル件」（文部次官ヨリ地方長官、1945年9月20日）〔前掲『文部行政資料第1集』217-219頁所収〕。
- 3 「青少年団体ノ設置並ニ育成ニ関スル件」（発教83号、文部次官ヨリ地方長官、1945年9月25日）〔前掲『文部行政資料第1集』160-163頁所収〕。
- 4 寺崎昌男・大田堯「第一章第一節」大田堯編著『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年6月）28-30頁。
- 5 「科学教育現地調査ニ関スル件」（発科59号、科学教育局、1945年11月7日）〔前掲『文部行政資料第1集』227-231頁所収〕。その「別紙第一 実態調査要目」には「学校立地点ノ地域的特性ノ活用状況（郷土研究ノ状況）」が含まれており、「別紙第二 現地連絡事項要目」では、①「軍国主義ノ払拭」（「排外独善ニ立脚スル」「愛国心」は「徹底的ニ排除」し「ヒューマニズム」に基づく「愛国心ノ創成」を図る）、②「新科学教育理念ノ確立」、③「欧米科学及科学教育ノ実情」研究が説かれるとともに、④「科学教育研究会ノ奨励」として「地域的特性ノ教育的利用」「郷土等ニ関スル研究」を目標とする「民主主義的科学教育研究会」が奨励されている。
- 6 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』（三省堂、1984年8月）180-182頁。
- 7 「日本教育制度ニ対スル管理政策」（連合国軍最高司令部ヨリ終戦連絡中央事務局経由日本帝国政府ニ対スル覚書、1945年10月22日）〔前掲『文部行政資料第1集』27-29頁所収〕
- 8 片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房、1993年5月）90-111頁。
- 9 「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」（連合国軍最高司令官総司令部参

-
- 謀副官発 8 号、民間情報教育部ヨリ終戦連絡中央事務局經由日本帝国政府宛覚書、1945 年 12 月 31 日）〔文部省編『文部行政資料（終戦教育事務処理提要）第 2 集』（復刻版、国書刊行会、大日本雄弁会講談社、1994 年 4 月）3-12 頁所収〕。
- 10 「修身、国史、地理科授業停止ニ関スル件」（発学 8 号、文部次官ヨリ地方長官学校長、1946 年 1 月 11 日）〔前掲『文部行政資料第 2 集』217-219 頁所収〕。その後、文部省令第 9 号「国民学校ニ於ケル修身、国史及地理ノ授業停止ニ関スル件」（1946 年 3 月 4 日）によって、国民学校令施行規則中の規定の「施行ヲ停止」することが定められた〔前掲『文部行政資料第 2 集』483 頁所収〕。
 - 11 文部省「修身、国史及ビ地理教科用図書ノ回収ニ関スル件」（発教 17 号、文部次官ヨリ地方長官、1946 年 2 月 12 日〔前掲『文部行政資料第 2 集』370-375 頁所収〕）。
 - 12 他方で、「回収の責」は「都道府県」「地方庁」にあり、「報告書」を文部省に提出するとされることから、都道府県によっては『郷土の観察 教師用書』が回収されていた可能性はある。また、別の文部省通牒では、「軍国主義乃至超国家主義的と目され得ない書籍までも破棄しているような例」が散見されると注意を促していることから、1946 年 2 月 12 日の文部省通牒で示された以外の教科書・図書なども回収されていた可能性はある（「書籍の回収について」官文 145 号、文部次官より官公私立大学高等専門学校長・地方長官、1946 年 11 月 28 日〔上田薫編『社会科教育史資料 1』東京法令出版、1974 年 6 月、30 頁所収〕）。
 - 13 文部省『初等科地理』上下（東京書籍、1946 年 8 月）、文部省『高等科地理上』（東京書籍、1947 年 1 月）、文部省『高等科地理 下』（東京書籍、1946 年 9 月）〔中村紀久二監修『文部省著作暫定教科書 国民学校用 第 5 卷』（大空社、1984 年 5 月）所収〕。
 - 14 前掲『近代日本教育制度史料 第 22 卷』563-575 頁。
 - 15 文部省「国史の授業再開に付いて」（発学 118 号、文部次官より地方長官・直轄関係書学校長宛、1946 年 10 月 19 日〔近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料 第 23 卷』（大日本雄弁会講談社、1957 年 11 月、9-10 頁所収〕）。
 - 16 前掲『近代日本教育制度史料 第 23 卷』10-15 頁。
 - 17 文部省『郷土の観察 教師用』（日本書籍、1942 年 4 月）37-47 頁
 - 18 同上書、1 頁。
 - 19 前掲 片上『社会科成立史研究』432-448 頁など。
また、米軍占領下の沖縄では、「1946 年度初等学校教科目配当表及び高等学校教科科目配当表」より初等学校 4 年生に「郷土の観察」が配当されていたことが指摘されている〔萩原真美「占領下沖縄における社会科の誕生」『人間文化創成科学論集』第 16 卷、2013 年、171 頁〕。今後の課題としたいが、米軍占領下の沖縄における「郷土」という言葉の意味合いは本土のそれとは異なる可能性があることについて、注意を払う必要がある。
 - 20 たとえば、米田豊は、戦前の「国民科地理『郷土の観察』」の「授業構成理論」は、「国家主義的な『皇国民の錬成』という目的を除去すれば、今日の社会認識教育としての地理教育の視点から見て高く評価できる」としている〔米田豊「国民学校における地理教育と授業構成理論—国民科地理『郷土の観察』を中心として—」『社会系教科教育学会』第 18 号、2006 年 11 月、11-18 頁〕。
 - 21 尾崎帛四郎・保柳睦美ほか「座談会 地理の新教科書の取扱いについて」『国民地理』第 2 卷第 1 号（目黒書店、1947 年 1 月）18-25 頁。

-
- 22 中村紀久二監修『文部省著作暫定教科書 国民学校用』(第5巻、大空社、1984年5月)に所収。また、暫定教科書編纂に関わるGHQ・CIEと文部省のやりとりについては、久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年8月、209-241頁)に詳しい。
- 23 前掲 尾崎帛四郎・保柳睦美ほか「座談会 地理の新教科書の取扱いについて」『国民地理』19頁。
- 24 岡田俊裕『地理学史 人物と論争』(古今書院、2002年9月)47-48頁。
- 25 保柳睦美「大陸科学の基地」『朝鮮』第339号(朝鮮総督府、1943年8月)64頁。
- 26 戸谷洋「保柳睦美先生の逝去を悼む」『地理学評論』第61巻第4号、1988年、315-316頁。
- 27 保柳睦美『国際理解と社会科における地理教育』(古今書院、1952年4月)13-14頁。
- 28 木全清博「国民学校における『郷土の観察』『国史』の授業—中村林一訓導の『昭和20年度指導案綴』—」『京都華頂大学・華頂短期大学研究紀要』第59号、2014年12月、1-12頁。
- 29 西荻書店による「新教育叢書」の第1巻は小西重直『新日本建設とペスタロッチ』(1947年11月)で、管見の限り第9巻まで刊行された。
- 30 新井恒易(1912-1999)は、戦後に『日本教育年鑑』の編集・執筆を行い、祭りと芸能の研究などを行った。『日本教育年鑑』は1948-1952年まで日本書籍から発行されたが、その間の編者は「郷土教育協会」〔1952年版から教育文化振興会と改称〕で、理事代表を新井が努めていた。『日本教育年鑑』は、後に編著者・出版社を時事通信社に移し、『時事教育年鑑』『教育年鑑』として継続することとなる。このほか、新井恒易自身の著作には、『危機の学生運動—歴史とその展望』1952年、『日教組運動史』1953年(『教育基本法問題文献資料集成』1(6)所収)、『書くべえ読むべえ話すべえ』1957年、『愛国心と教育』1958年(『教育基本法問題文献資料集成』2(17)所収)、『能の研究—古猿楽の翁と能の伝承』1966年、『中世芸能の研究—呪師・田楽・猿楽』1970年、編著『現代世界教育史』1981年、『農と田遊びの研究』1981年、などがある。管見の限り、『新教育と郷土の科学』発行以後に、新井が「郷土教育」について論じた形跡は見当たらない。
- 31 新井恒易「卯の日祭」『民間伝承』12(3-4)、1948年4月、秋田書店、20-23頁。新井恒易「年次研究報告 東海地方の田楽の分布と形態」『民間伝承』13(12)、1949年12月、30-36頁。新井恒易「萱の穂」『民間伝承』14(11)、1950年11月、22-24頁。
- 32 新井恒易『新教育と郷土の科学—社会科教育に資する』(新教育叢書第6巻、西荻書店)1-3頁。
- 33 同上書、34頁。
- 34 勝田守一「社会科教育における科学性の問題—基本問題の一つについて」『思想』(岩波書店、1949年2月)11-24頁。
- 35 同上書、24頁。
- 36 中村紀久二「文部省学習指導要領 書誌と解題」国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領 全21巻』(日本図書センター、1980年12月)所収。
- 37 稲垣忠彦・肥田野直編集『教育課程 総論』(海後宗臣監修『戦後日本の教育改革』第6巻、東京大学出版会、1971年5月)。
- 38 水原克敏『現代日本の教育課程改革—学習指導要領と国民の資質形成』(風間書房、1992年6月)。水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書—その

能力観と人間像の歴史的変遷』（増補版、東北大学出版会、2017年8月〔初版は2010年6月〕）。

- 39 前掲 片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房、1993年）。
- 40 木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』（風間書房、2006年12月）。
- 41 佐島群巳『『地域』に冠する用語・概念の検討—地域学習の方法論的基礎』『東京学芸大学紀要 第3部門 社会科学』第32号、1980年12月、105-125頁。
- 42 花輪由樹・西垣安比古「学習指導要領における『郷土』から『地域』への変遷に関する考察—昭和40年代に存在し続けた『郷土』への着目—」『日本建築学会計画系論文集』第79巻第705号、2014年11月、2497-2505頁。
花輪の研究によれば、1958-2008年における幼稚園～高等学校の全教科の学習指導要領における「郷土」「地域」の用語数の「量的調査」を行った結果、「『郷土』の用語が極端に減少し『地域』の用語数が増加した時期」は確かに「昭和40〔1965〕年代」だが「完全に消失する」のは「昭和50年代」で、「昭和40年代には『地域』に置き換えられない『郷土』が残」っていたことは重要である、と指摘している。本研究では、分析対象を全教科ではなく社会科に限定し、次節で社会科副教材などの教育関連書籍の出版動向と重ね合わせるという作業を経ることで、学習指導要領の文言の内容・登場回数の変遷の意味をより明確にできると考えている。
- 43 木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』194,233-234頁。
- 44 2006年12月に「改正」された「教育基本法」では、教育の「目標」を定めた第二条第五項に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う」が追加された。また、2007年6月に「改正」された「学校教育法」でも、「義務教育」の「目標」を定めた第二一条第三項に「我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する大とを養う」が追加された。
- 45 用語登場回数の数え上げについては、国立政策研究所「学習指導要領データベース」（<https://www.nier.go.jp/guideline/> [2017/4/18 確認]）でクロスチェックを行った。
- 46 例えば、1947年3月「学習指導要領一般編（試案）」では、総ページ数「52頁」、「地域」の総登場回数「10回」で、登場頻度を19%（1頁に平均で約0.2回登場）と表現している。
- 47 文部省『学習指導要領社会科編（試案）』（東京書籍、1947年5月）〔国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領』（日本図書センター、1980-1986年）所収〕18頁。
- 48 尾崎帛四郎「郷土教育改善振興方策の協議並に私見」『地理学』第5巻第4号、古今書院、1937年4月、221-227頁。尾崎の論考が掲載された雑誌名は、『地誌学』ではなく正しくは『地理学』である。ここでは、1937年2月13-17日に東京高等師範学校で開催された文部省主催の郷土教育講習会において、尾崎が国民精神文化研究所のような「〔文部〕省直属の郷土教育研究所の設立要望」を出した（が実現を見なかった）、ということを目指していると思われる。
- 49 尾崎帛四郎「社会科教育講座第3回 地域社会（コミュニティ）の教育的意義と研究の方法」『地域』第1巻第6号（日本書院、1952年10月）89-90頁。

-
- 50 前掲 木村『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』279-295頁。
- 51 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領1一般編』（日本図書センター、1980年12月）。
- 52 文部省『学習指導要領一般編（試案）』（東京書籍、1947年3月）2頁、
Ministry of Education『A Tentative Suggested Course of Study General』（1947年）3頁〔いずれも同上書所収〕。
- 53 荒敬・内海愛子・林博史編著『国立国会図書館所蔵GHQ/SCAP文書目録第2巻 CIE/民間情報教育局』（蒼天社出版、2005年11月）225頁。
- 54 木村博一の研究では、『学習指導要領社会科編I』の「英訳草稿」の検討考察を行っている〔木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』215頁、第四章第一節脚注7,58（229,232頁）〕。学習指導要領社会科編の英訳草稿の所在は、木村氏の研究の知見から得たものであり、記して感謝の意を表したい。
- 55 「本郷プラン」を主導した教育学者である大田堯は、「地域教育計画」になぜ「郷土」ではなく「地域」を使ったのかという報告者のインタビューに対して、「地域」には「民衆主体の学校作り」という「夢」を込めたのであり、「郷土教育とは関係がない、むしろ当時の民衆、曙時代の一つの誤った計画だった」と応じてくれた〔須永哲思・永田和寛・松下佳弘「戦後教育研究の歩みをたどる—大田堯氏へのインタビュー記録」『教育史フォーラム』第9号、2014年5月、128頁〕。大田のように、自覚的に戦前「郷土」との断絶の上に「地域」という用語を選択し得たのは、むしろ珍しいケースだったと見るべきかもしれない。
- 56 その他、下地が副理事を務めた教育技術連盟の機関誌『教育技術』（3(1)、1948年4月）では「郷土社会学校」の特集号が生まれ、埼玉県川口市立本町小学校「郷土社会学校の運営」、和歌山県那智中学校「郷土の実情に即した新制中学の運営」、石川県鳥屋小・中学校「郷土社会教育への再出発」、愛知県八ッ面小学校「郷土に根ざした学校運営の実相」などの記事が掲載されている。
- 57 稲垣忠彦「第6章 教育過程行政の転回」『教育課程 総論』（『戦後日本の教育改革』第6巻（東京大学出版会、1971年5月）285-289頁）。
- 58 1950年10月3日の朝日新聞は、「講和へ自立の態勢」という見出しで、吉田茂首相の演説内容（新聞協会主催夕食会）として、「講和会議開催の期日」が近づいていることから「経済的自立達成」を目指すと共に「純正にして強固なる愛国心の再興を文教政策の筆頭に掲げたい」と述べた、と報道している〔「講和へ自立の態勢—首相、新聞週間に演説 文教政策確立も重視—」『朝日新聞』朝刊・東京版、1950年10月3日、4頁〔前掲 上田薫編『社会科教育史資料2』237-238頁所収〕〕。
- 59 吉田内閣のもとで文相を務めたのが天野貞祐（在職期間は1950年5月～1952年8月）で、1950年11月8日の朝日新聞では、天野貞祐「私はこう考える—教育勅語に代るもの」という論考が掲載された。天野の論考では、戦前の教育勅語はそこに示された「徳目が勅語という形式において道德規準として要請されることの不妥当なことはもちろん」だとした上で、「本来の意味の徳育」として「実践を通じての人格的影響」を与えることは必要だとして、「これまでの修身科と社会科を契機としてここに新しい道德教育の工夫をしてみよう」と提案している〔天野貞祐「私はこう考える—教育勅語に代るもの—」『朝日新聞』朝刊・東京版、1950年11月8日、1頁〔前掲 上田薫編『社会科教育史資料2』236頁所収〕〕。
- 60 「道德教育振興に関する教育課程審議会答申」〔『前掲 上田薫編『社会科教育史資料2』252頁所収〕〕。

-
- 61 文部省「道徳教育振興基本方策」『文部時報』第 883 号〔前掲 上田薫編『社会科教育史資料 2』253 頁所収〕。
- 62 前掲 上田薫『社会科教育史資料 2』259-260 頁。
- 63 前掲 上田薫『社会科教育史資料 2』267 頁。
- 64 文部省『中学校高等学校学習指導要領社会科編 I 中等社会科とその指導法（試案）』1951 年 12 月、45-49 頁。
- 65 文部省『中学校高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科（試案）』1952 年 10 月、2 頁。
- 66 同上、30-39 頁。
- 67 市川教一（京都市教育委員会学校教育課長）「序文」京都市社会科教育研究会編『京都市を中心とした校外学習』（都出版、1952 年 11 月）1 頁。
- 68 京都市社会科教育研究会編『京都市を中心とした校外学習』（都出版、1952 年 11 月）16-17 頁。
- 69 もとより、「郷土愛」に関わる文言は小学校用の学習指導要領には登場せず、「試案」期として学習指導要領に明確な法的拘束力はないとされていた。本研究において、『京都市を中心とした校外学習』と学習指導要領第 2 期との間の直接的な因果関係を示せたわけではない。京都市以外の事例や教育委員会の性格の変遷とあわせて、稿を改めて論じることとしたい。
- 70 坂口勉ほか『社会科副読本の研究』（北海道教育大学札幌・岩見沢校社会科教育研究会、1994 年 3 月）。北海道各地の「副読本」を 1950 年代初頭から 1990 年代まで体系的・網羅的に収集・分析したもので興味深い、対象はあくまで北海道に限定されている。
- 71 伊藤裕康「社会科副読本に関わる実践及び研究の歴史から見た社会科地域学習の現状と課題」『香川県教育実践総合研究』17 号、2008 年 9 月。
伊藤は、「戦後における社会科副読本に関わる実践及び研究」を年表一覧にまとめ、時期区分を行って各期毎の特徴を分析している。伊藤の時期区分によれば、「1 郷土資料・郷土読本発行・活用期（昭和 20 年代）」「2 郷土読本発行・活用期（昭和 30 年代～40 年代）」「3 社会科副読本・郷土読本活用期（昭和 40 年代後半～昭和 50 年代中葉）」とされ、注目に値する。ただし、ここで挙げられている「副読本」（「郷土資料」「郷土読本」）は、新潟県社会科教育研究会などいくつかの県・市の「社会科教育研究会」発行によるものに限られている。【別表 2】で見られるように、郷土を冠した教育関係書籍の作成者は、必ずしも〈〇〇市社会科教育研究会〉に限られず、その副教材の種類や作成主体にはより多様性を認めるべきものと考ええる。
- 72 寺本潔「戦後最初の社会科地域副読本と思われる『わたくしたちの港区』の内容と価値」『論叢玉川大学教育学部紀要』2012 年 3 月。
『わたくしたちの港区』（港区小学校社会科教育研究部編）は、桜田プランの系譜を引くとされ、発行は 1953 年 8 月とされる。「社会科地域副読本」の定義にもよるが、「戦後最初」と呼べるかどうかは疑問が残る。
- 73 安藤雅之「社会科創設期における郷土教育の展開とその意義—千々和實の『私達の郷土』を手掛かりとして」『常葉大学教育学部紀要』第 35 号（2015 年 5 月）。安藤雅之の研究では、『私達の郷土』という副教材は「社会科の混迷期・不安期・混乱期の打破に向けて一石を投じる教科書的価値を具備」しており、「当時の教員にとっては助け船的存在」で「社会科推進への安心感」を引き出したと「推察」した上で、『私達の郷土』は戦前の『郷土の観察』の目的を継承する教育だと評価している。
本節における直接的な先行研究とも言えるため興味深い、その戦前国民学校での「郷土の観察」を戦後社会科で「継承」する際にどのように批判的観

点が見られるのかが明らかにならなければ、戦前の郷土教育の延長線上でしかなかったという側面は、むしろ教師の発想を規定したという点で批判的に捉えるべきものではないだろうか。

- 74 こうした研究動向の背景には、副教材の位置づけが難しいという事情がある。教科用図書検定を義務づけられた教科書は、国家・教育行政による（教育内容への）関与が比較的明確で、各年毎の種類・発行部数など文部省の統計資料が活用でき、教室での実践記録が残っていることも多い。他方で、副教材は、その種類・発行部数を全国的・網羅的に把握することが難しく、出版されていたとしても教室で実際にどのように使われたのかは分からないことが多い。
- 75 中内敏夫「副教材論」『教材と教具の理論』（有斐閣、1978年11月）225-230頁。
- 76 佐藤秀夫「教科書とは（1）」佐藤秀夫編著『教育の歴史』（新訂版、放送大学教育振興会、2000年3月）97頁。
- 77 1953年8月「山口日記事件」や1955年8月「うれうべき教科書の問題」で教職員組合や教科書出版会社の自主教材が「偏向」教育とされたことはよく知られてきたが、その背景の一つには、教科書以外の教材をめぐる法的根拠の曖昧さがあったものと思われる。
- 78 出版社等に「学校」「教育」を含む、序文や後書から教育現場を想定して書かれたことが明記してある、など。
- 79 「郷土」の有無で機械的に判断していること、「教育関係出版物」という定義していることにより、本研究は資料収集の体系性・網羅性に大いに瑕疵を残すが、この点は今後の課題としたい。
- 80 小田内通敏「社会科の場としての郷土の構造分析」『新地理』第3巻第5号、1949年5月。
- 81 「社会科文庫刊行のことば」田中啓爾『郷土をしらべる』（三省堂、1950年12月）巻末言。
- 82 「『社会科文庫』選集の刊行にあたって」田中啓爾『郷土をしらべる』（三省堂、1954年2月）巻末言。
- 83 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』94-104頁。
- 84 長井は、1932年5月14日に実施された「郷土教育史料の陳列と講話」（東京美術学校講堂）において、武部欽一（文部省普通学務局長）・小田内通敏（文部省嘱託・郷土教育連盟）とともに登壇した12人の内の一人であったとされる〔小田内通敏「文部省主催郷土教育資料の陳列と講話」郷土教育連盟『郷土教育』第20号、1932年5月〕。
- 85 内山大介「昭和戦前期の師範学校郷土室と博物館活動—地域博物館前史としての基礎的考察—」『博物館学雑誌』第37巻第2号、2012年4月。
- 86 板橋孝幸・岩見廣美「奈良県師範学校郷土研究室の所蔵資料」『次世代教員養成センター研究紀要』第1号、2015年3月、378頁。
- 87 山口弥一郎「社会科教育と民俗学」・高田賢「社会科教育における民俗学的内容の取りあげ方—柳田国男の思想を中心として—」日本民俗学会編『民俗学と学校教育』（名著出版、1989年9月）。
- 88 柳田国男監修『日本の社会』（実業之日本社、1954年1月）。中学校用社会科教科書『日本の社会』（実業之日本社、1954年度検定不合格）。
- 89 杉本仁『柳田国男と学校教育—教科書をめぐる諸問題』（梶社、2011年1月）。
- 90 復刻刊行委員会（代表：山中正剛）編『柳田国男「日本の社会」別冊資料解題—小学校社会科教科書』（第一書房、1985年11月）。また、谷川彰英『柳田国男と社会科教育』（三省堂、1988年8月）・『柳田国男教育論の発生と継

承一近代の学校教育批判と「世間」教育』（三一書房、1996年8月）。関口敏美『柳田國男の教育構想—国語教育・社会科教育への情熱』（塙書房、2012年11月）など。

- 91 奥付の著者略歴では、「埼玉県出身 東京府立第八中学校・東京高等師範学校を経て東京文科大学史学科を卒業 現在 東京都師範学校教授」とされ、「はじめに」では「社会科の学問のすすんだ人は、民俗学とよばれている学問もしてみたくなる」、「わたくしも民俗学がすき」だ〔2p〕、とされている。また、新井・萩原は、後年『芸能 講座日本の民俗 8』に原稿（萩原龍夫「芸能と祭祀組織」・新井恒易「田遊びと猿楽・狂言」本田安次編『芸能 講座日本の民俗 8』有精堂、1979年4月）を寄せており、その肩書きは「明治大学教授」（萩原）と「まつり文化史の会会長・日本教育年鑑刊行委員会常任委員」（新井）、となっている。
- 92 大藤時彦「第一回日本民俗学会年会」『季刊民族学研究』第14巻第2号、1949年12月、167頁。
- 93 梅野正信『和歌森太郎の戦後史—歴史教育と歴史学の狭間で—』（教育史料出版会、2001年10月）34-36頁。
- 94 同上書、41-43頁。
- 95 西垣晴次「地域の歴史像—地域史と歴史教育」加藤章ほか編『講座歴史教育 3 歴史教育の理論』（弘文堂、1982年7月）187頁。
- 96 西垣晴次「自治体史編纂の現状と問題点」『地域史研究の現状と課題 岩波講座日本通史別巻 2』（岩波書店、1994年12月）47-50頁。
- 97 小学校4-6年生ではそれぞれ年「70-140時間」、新制中学校1-3年では「選択科目」の一つとしてそれぞれ年「35-140時間」が配当。また、これが戦後のクラブ活動の起源になったとされる。
- 98 文部省『『学習指導要領 一般編（試案）』日本書籍翻刻発行、1947年3月、14頁〔国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領』第1巻、日本図書センター、1980年12月所収〕。
- 99 教育技術研究所『中学校社会科教育事典』（小学館、1952年4月）180-182頁。「クラブ活動の指導技術」の項の執筆担当は、松沢光雄（当時、東京都新宿区四谷第一中学校教諭）。
- 100 白井克久「1950年代前半における『新しい郷土教育』実践の創造過程に冠する歴史的研究」兵庫教育大学大学院連合教育学研究科学位論文、2015年3月。

第3章 郷土全協の成立過程—1950-1953年

はじめに

本章では、桑原正雄と郷土教育全国協議会（以下、郷土全協）の戦後「郷土教育」について、その運動発足前後の動きを検討する。まず、第1節において、郷土全協発足以前の桑原の足跡を辿る。従来の先行研究では、戦前の桑原について資料の蒐集や検討・考察はまったくといって良いほどなされてこなかった。本論文も資料の制約から自由なわけではないが、ご遺族からお借りした新資料¹を用いつつ、可能な限り論究する。第2節では、郷土全協の発足の過程について、当時の民間教育運動の潮流にそくしながら検討する。第3節では、郷土全協の創設大会において、「郷土」と並ぶキーワードとされたのが「民族」「民族教育」であったことを指摘するとともに、当時の教育学において社会科と「民族」のあり方がどのように議論されていたのか、考察する。第4節では、1953年から1954年において、桑原が生活綴方や問題解決学習に対して批判的に言及したことから始まった一連の論争的な論考を検討する。

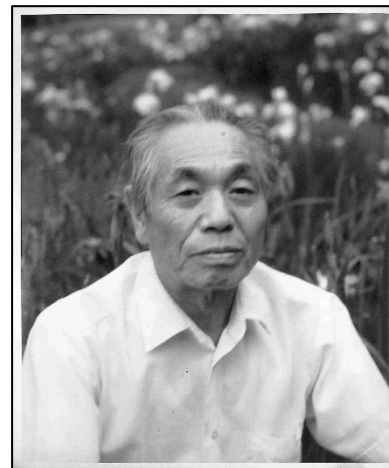
第1節 郷土全協創設者・桑原正雄

(1) 桑原正雄（くわはらまさお、1906-1980）の略歴について

桑原正雄（戸籍名は桑原七郎だが、文筆活動・教育運動においてほぼ一貫して「正雄」を用いたため、本論文でも桑原正雄と表記する）の来歴については、桑原直筆の「履歴書」（1950年4月2日付、田近櫻子氏所蔵資料）が残されているほか、郷土教育全国協議会編『土着の思想と行動を』（1982年8月）の巻末「桑原正雄年譜」²に詳しい。これらの資料にそくすると、戦前から郷土全協設立までの足跡は、以下のようにまとめられる。

1906年、山口県の地主の7男として生まれた。1920年に山口県立周陽中学校（後に防府中学校）へ入学（1925年卒業）。1926年に山口県師範学校本科第二部入学、1927年3月に卒業し山口県高千帆尋常高等小学校訓導となる。山口

県第 42 連隊への入隊・除隊（1927 年 4-8 月）を経て、1931 年 4 月から二俣尋常高等小学校訓導となるが、「無産運動」関与の責任をとらされて依願退職。その後上京し、1932 年 4 月に法政大学高等師範部英語科へ入学（同年 9 月に中退）、8 月に杉山シケコ氏と結婚し、同年 9 月から砧尋常高等小学校代用教員（1933 年に訓導、1950 年まで勤める）となった。1945 年 5 月から長野県北安曇郡神城村へ疎開、8 月の敗戦を挟んで同年 11 月に世田谷・砧に帰郷。1946 年 2 月に岩間正男らと世田谷教職員組合を結成、同年 5 月に日本共産党に入党



【図 3-1】桑原正雄肖像（田近涼子氏所蔵、1970 年代頃？）

（1960 年 12 月に離党）。1947 年 2 月、二・一ストに都労連委員として参加、同年 3 月に世田谷区議選に立候補するも落選、同年 9 月に世田谷教組副執行委員長となった。1948 年 4 月に世田谷教組執行部を辞して職場に戻り、同年 6 月に文部省教科用図書検定調査委員を務めた。1949 年 4 月に世田谷教組委員長となるが、1950 年 2 月に「勤務成績不良」を理由に辞職勧告を受け、依願退職（いわゆる「レッド・ページ」）。1950 年 4 月に民主主義科学者協会を訪ね和島誠一・入江敏夫（東大資源科学研究所）らと交流し、1951 年 3 月に世田谷の教師 30 人程度で構成された武蔵野児童文化研究を発足、これを前身として 1953 年 2 月に郷土教育全国連絡協議会が設立された。

以上の桑原の経歴から、現場の小学校教師としての約 20 年間の経験が、戦後「郷土教育」運動立ち上げのバックボーンをなしていたものと考えられる。また、1950 年 2 月のレッド・ページ以後は、郷土全協の設立や教科書執筆への参加をはじめ、現場教師でも大学研究者でもない立場からなされていた。現場教師とも大学研究者とも異なる、元「戦前派の小学校教師」³で戦後の民間教育運動団体リーダーというのが、桑原正雄という人物の基本的な属性・立場性であったといえる。

（2）戦時体制下の文学・創作活動

戦前の桑原に関わる資料としては、桑原が執筆した小説等が残されている⁴。

こうした小説のうち、特に注目に値すると思われるのが、1941年7月に井野川潔（小砂丘忠義主宰『綴方生活』同人や新興教育研究所に所属、戦後は『教育運動史研究』を進めたことで知られる）・早船ちよ（『キューポラのある街』の著者として知られる）夫妻が編集した文学同人雑誌『山脈』（同人に桑原正雄・東井義雄ら）⁵⁾に掲載された、「小説 蠟子（からすみ）」である。



【図 3-2】桑原正雄「小説 蠟子（からすみ）」『山脈』第2輯、1941年7月

この小説は、「大洋製薬株式会社」に勤める主人公の「私」（日本人）のもとに、朝鮮で事業を展開し成功した「兄」（主人公は威圧的で傲慢な「兄」を内心で「昭和のドン・キホーテ」と皮肉っている）から、日本にやって来る朝鮮人の下宿を世話して欲しい、と依頼があったことから始まる。「私」が渋々迎えに行ったところ、朝鮮からやってきた「鄭奇燮〔ていきだん〕」には、実は別の朝鮮人青年が迎えにきており、「私」を置きざりにして二人でそのまま立ち去っていく、というのがそのあらすじである。その最後の場面では、日本人である「私」や「兄」の「間の抜けた立場」「有難迷惑」と、二人の朝鮮人青年の「親愛の情」「歓喜」が対比的に描かれている。

「やっ」／鄭奇燮がいきなり叫んで歩き出したので、私はあつけにとられ

てその方を振返った。みると、既に人影も粗らになった歩廊を片手を打振り打振りこちらに走ってくる青年の姿があった。何か大声に叫んで駆け寄ってきたかと思うと、その男は鄭奇燮に抱きつかんばかりにして、しきりに親愛の情を露はし始めるのだった。〔…〕二人の男の高声は、はっきり私の耳に聞きとれるのだが、半島語らしく、何のことだか私には分らない。ただ二人の男の表情の中には、異郷で知己を探ねあてた者の烈しい歓喜が漲り溢れていた。たるんでいたように見えた鄭奇燮の皮膚に、瞬間、血の気がさし昇って来たようであった。／取残されて手持無沙汰に突立っていた私は、ようやく私の出る幕ではなかったことを意識し始めた。〔…〕鄭奇燮は、兄の要らざる差金を、むしろ有難迷惑に思っているのではあるまいか。とすると、私の間抜けた立場はどうなるというのだろうか。〔…〕こちらを振向いてみるかしらと、私はちょっとの間立止って、二人の後姿を見送っていたが、彼等はずい一度も振返ってはみなかった〔…〕私は、ふっと、自分が兄の忠実な老僕、——サンチョー・パンザみたいな気がして来たのに、「おやっ」と小頸を傾けて立止まった。すると目の前に、赤煉瓦の東京駅が、高だかと城郭のように聳え立っていた⁶。

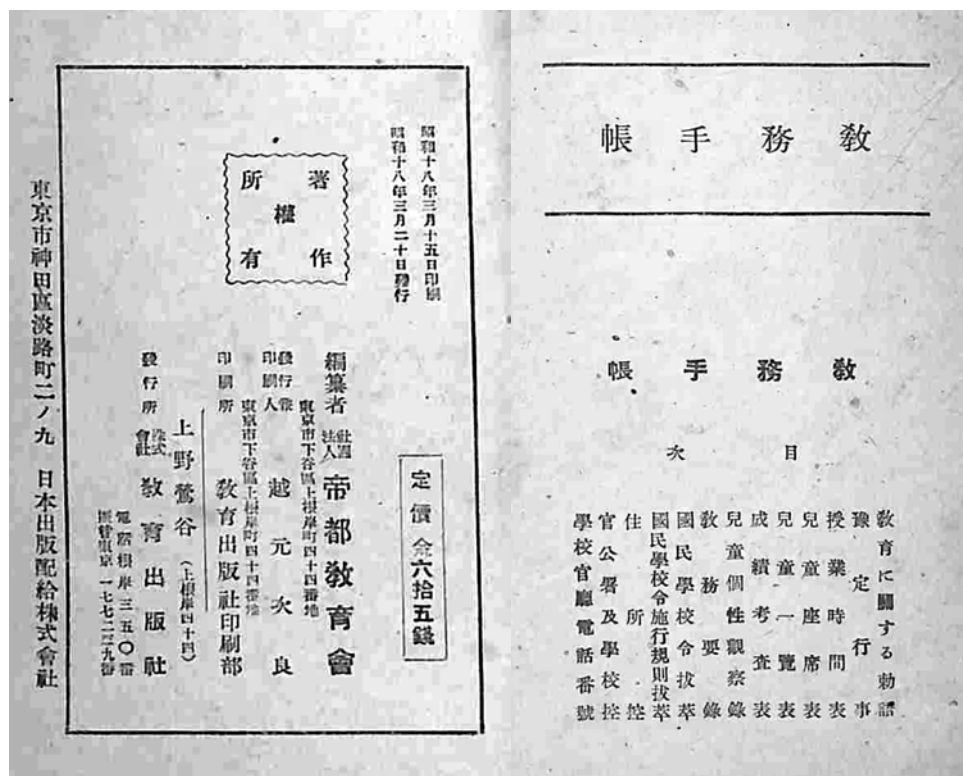
この小説では、日本による朝鮮の植民地支配を批判的に描いているとは言い難く、また「半島人」をはじめ侮蔑的な表現も散見することができる。その上で、当初は「たるんでいたように見えた鄭奇燮の皮膚」が「異郷で知己を探ねあてた者の烈しい歓喜」によって「血の気がさし昇って来た」という表現には、短くはあっても朝鮮人青年との交流を通して、侮蔑的なまなざしだけには回収し得ない視角を得たことも感じさせる。また、「手持無沙汰」「有難迷惑」「間の抜けた立場」という表現には、支配者としての日本人が被支配者としての朝鮮人との出会いに感じた居心地の悪さや違和感のようなものが表出されている。1941年7月（国民学校令施行の3ヶ月後、真珠湾攻撃の5ヶ月前）という時期にあって、同人誌にこうした表現内容を含む小説を公表していたことは、注目されて良いだろう。

ここに見たような桑原の朝鮮人観や日本による植民地支配への違和感の表出は、次節で述べるように、戦後の桑原による「コップニの歌」（1953年10

月) という児童文学では、朝鮮民主主義人民共和国・金日成への礼賛が前面に出されるために、日本人としての植民地支配責任の視角はむしろ後景に引いてしまう。その上で、第三章・第四章で述べるように、教科書『あかるい社会』執筆調査での在日朝鮮人との出会いや「荒川区尾久町のフィールド」(1958年7月)を通して、桑原は「他人の郷土」という視角から、自らの認識を再び転換・深化させていくこととなる。

(3) 1940年代の教務手帳と疎開日記

次に、小説以外の資料として、桑原が実際に用いていた「教務手帳」が残されている。この手帳は、奥付によれば、1943年3月に帝都教育会の編纂により教育出版社から発行されたもの(定価65銭)で、冒頭に「教育に関する勅語」が掲載され、巻末には「国民学校令」「国民学校令施行規則」のほか、附録として東京市各区の学校や区役所の電話番号一覧などが附録として掲載されている。



【図 3-3】「教務手帳」(帝都教育会編纂、教育出版社発行、1943年3月)

大半が白紙のページだが、桑原の受け持ち児童 37 名の氏名・生年月日およ

びその保護者の職業が書き込まれている。職業欄を見ると、「軍人」「中佐」「少将」、「官吏」「警察柔道」、「療術」、「ナシ」（4名）、「会社」（2名）「会社員」（2名）「東宝会社」、「鉄鋼業」「東管クラック」「ポンプ」（2名）、「小田急社員」、「化薬社員」、「鐘紡大召」、「信濃東及社」、「アパート」「家主」、「酒類配給」「新聞配給」、「俳優」、「宮内庭園」「造園」、「建築」「瓦や」「理研建築」「材木や」、「〇〇〔判読困難〕機関」、などとなっている。

後年、桑原は、教師は「さまざまな家庭のさまざまな子ども」を教えているのであり、「子どもや親をえり好みする自由はゆるされていません」、「労働者の親とだけ提携して、資本家の親とは提携する必要がないのでしょうか」⁷と述べたが、自身の現役教師時代の経験に裏打ちされた発言であったものと思われる。

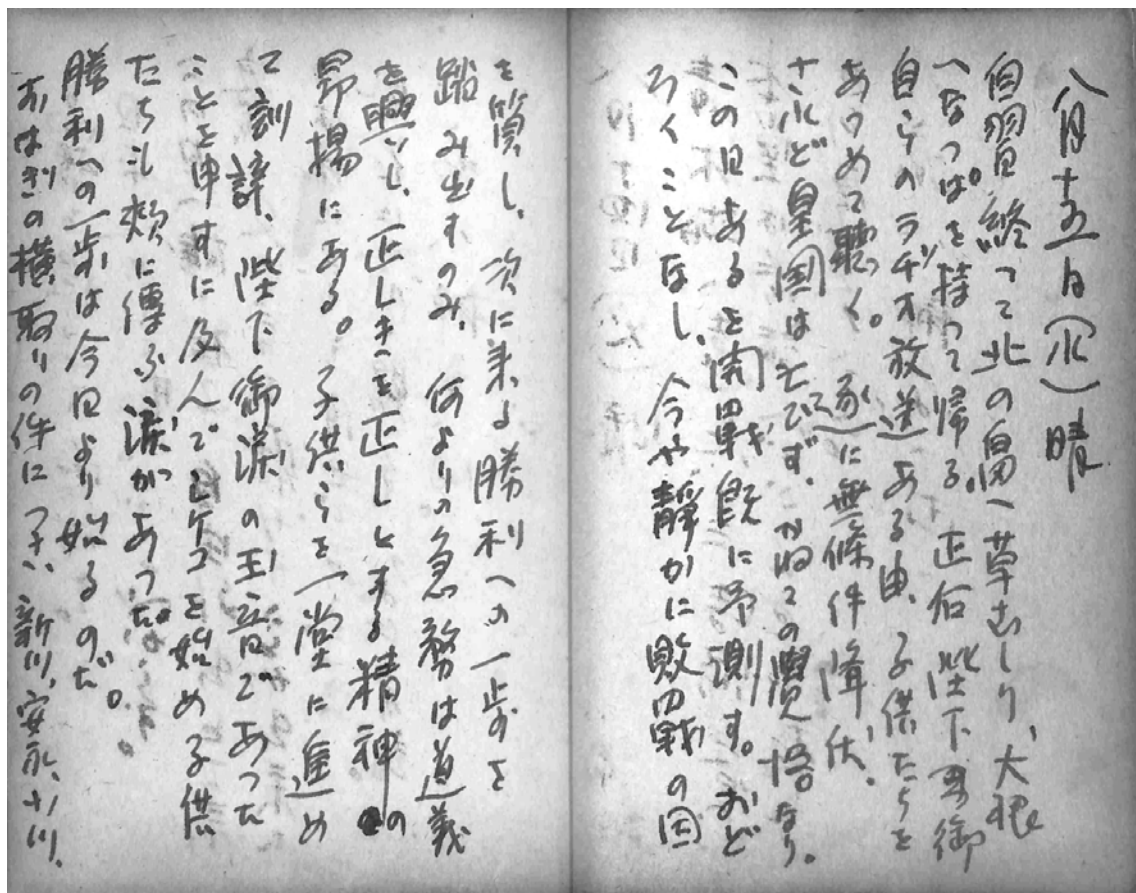
また、桑原が疎開先の長野県北安曇郡神城村で綴っていた疎開日記の一部が残されている⁸。表紙には昭和18〔1943〕年の『切抜帖』とあるが、内容から1945年6-9月までの日記と判断できる。1945年8月15日、「ラヂオ放送」で敗戦を知った桑原は、以下のように綴っている。

八月十五日（水）晴

自習終へて北の畠へ草むしり、大根となっばを持って帰る。正后陛下御自らのラヂオ放送ある由、子供たちをあつめて聴く。遂に無条件降伏。されど皇国は亡びず。かねての覚悟なり。この日あるを開戦既に予測す。おどろくことなし。今や静かに敗戦の因を質し、次に来る勝利への一步を踏み出すのみ。何よりの急務は道義を興し、正しきを正しとする精神の昂揚にある。子供らを一堂に進めて訓辞、陛下御涙の玉音であったことを申すに及んでシケコ〔桑原正雄の妻〕を始め子供たちも頬に伝う涙があった。勝利への一步は今日より始るのだ。／おはぎの横取りの件につき、新川、安川、小川、高橋を追急〔ママ〕し懲戒す。日本人として恥じざるべからず。この日一雄・桜子自由外出とて来寮、父の言を聴かすことが出来たのはなによりも倖せであった。／風呂に入れて帰す。原氏来訪。／病人 榊原一団。

1941年7月には日本による朝鮮の植民地支配への違和感を表明するような

小説を執筆していた桑原だが、「陛下御涙の玉音」「皇国は亡びず」「次に来る勝利への一步を踏み出す」といった日記の表現から、1945年8月15日時点では、必ずしも軍国主義や天皇制への批判的視角を明確に持ち得ていたわけではなかったと思われる。ただ、日記全体を通して見ると、「陛下」「皇国」といった文言が見られるのはこの日だけで、その前後の記述では、「おはぎの横取り」事件のような、子どもの食糧事情や、病人誰それといった子どもや教職員の健康面に関わる記述で占められている。



【図 3-4】桑原正雄疎開日記（1945年6-9月）故・田近櫻子氏所蔵資料（桑原さつき氏所蔵）

以上、1940年代の一次資料として、「小説 蠟子」や「教務手帳」「疎開日記」の記述を検討した。桑原にとって、植民地主義や軍国主義・天皇制、戦前教育への批判的視角は、戦前あるいは1945年8月15日から持ち得た訳ではなく、戦後に「郷土教育」の理論・実践を深めていく中で次第に獲得されていったものであった。

(4) 世田谷教職員組合設立と「レッド・パージ」(1945年11月-1950年2月)

疎開先の長野から世田谷・砧に戻った桑原は、1946年2月に世田谷教職員組合を結成し、1947年9月に世田谷教組副執行委員長を務めるなど、教員組合運動の立ち上げに積極的に関わった⁹。また、1946年5月に日本共産党に入党し、1960年12月まで党籍を有していたとされる。

世田谷教職員組合委員長時代(1949年4月～1950年2月)に書かれた桑原の論考には、雑誌『教育社会』に掲載された、「9原則と教員組合」¹⁰(1949年6月)・「窮乏生活と教師の立場」¹¹(1949年11月)・「コア・カリキュラム批判と国語教育」¹²(1949年12月)がある。「経済九原則に名をかり、勤労大衆のギセイにおいて大資本に奉仕する吉田の経済再建方式」による「クビ切り、労働強化、そして深刻な生活難」に対して、「組合員一人ひとりが、教育を破壊するものに対して、教師としての良心において立ち上がる以外に道はない」¹³、コア・カリキュラム理論の本質は「くさりゆく資本主義機構の中で、なんとか失業しないで、うまく世の中を渡っていく人間を作りあげよう」という「ブルジョアジーの不安の教育思想」だ¹⁴、などの文言が見られる。

こうした桑原の言葉遣い(「ブルジョアジーの不安の教育思想」など)について、ほぼ同時期に矢川徳光が行った「コア・カリキュラム批判」との共通性が感じられる。矢川の批判は、以下のようなものであった。オルセンの地域社会学校論やコア・カリキュラム論は、「ブルジョアジーの不安の教育学」に過ぎない。たとえば、「A組の山田は大工場主の子供」で「田中は民主商工会に属する小企業者の子供」である、「山田のオヤジ」は「金融資本家の力」をかりて「大もうけ」している一方で、「田中のオヤジ」は銀行から金をかしてもらえず失業したとすれば、このA組の受け持ちの先生は「山田と田中の生活」を「共同社会理念」とどう「調和」させるのか。「資本主義の下での生活」とは、「生活体系」という神秘的なものではなく、この「搾取体系の現象形態」に過ぎない。「人民的な共同社会的地盤」というものが成立してこそはじめて、獲得されたる共同社会学校が成立しうる」¹⁵。

矢川の主張によれば、「人民的な共同社会的地盤」の成立(社会主義革命)が

教育に先立つのであり、教室内で「山田と田中の生活」が交流することは不可能だ、ということになる。しかし、第1章第2節で参照した小鮎の議論では、資本主義に関わる「大人の認識」をどのように子どもの問題として捉え返すのかということが「教育」の問題とされたのであり、「郷土認識の限界」は子どもの立場性（大工場主の子どもか小企業者の子どもか）によって異なるという前提に立った上で、「調べる綴方」を通してお互いの批判・意見を「教室」で交換することが重視されていた。

この時期の桑原の論考は、後年のものと比較すると、矢川に通じるような論調が見出せる。少なくとも、「資本主義機構」を子どもの問題として捉え返そうとする志向は、日本共産党入党や組合運動創設期の段階では見出しにくい。

こうした論調からの変化や教育内容の質への追求は、1950年2月のレッド・ページで桑原が教員を辞めざる得なくなってから、本格的に始められることになった。桑原の回想によれば、「戦後の教員組合運動に熱情を傾けた」のは、戦前における「教師の社会的地位の低さ」とそこからくる「私自身の卑屈感」を「払拭」するためであり、その低さの要因である「給料が安い」と「教育内容の質の低さ」を改善する必要を感じたからだった、という¹⁶。

レッド・ページとは、「共産主義者および同調者が公職または民間企業から罷免・解雇されること」で、「アメリカにおける戦後冷戦・反共ムードの進展とコミンフォルムにつながる日本共産党、在日朝鮮人の運動の活発化」を背景に1949-1950年にかけて行われた、とされる¹⁷。また、明神勲の研究によれば、「教育界のレッド・ページ」における公立学校の教職員の被追放者数は約1200名と推計されている¹⁸。日教組教育図書館所蔵資料である「昭和二十四年度 第一次全国教員整理者名簿」の「東京都教員名簿」（246名）の中に、実際に桑原の名前（戸籍名「桑原七郎」）を見出すことができる¹⁹。

こうして、1950年2月、当時44歳の桑原は教壇を追われることとなった。上述した桑原直筆の「履歴書」の日付は1950年4月2日で、レッド・ページから2ヶ月後に作成されたものであるが、そこでは「不当労働行為として提訴する一方、生活のため涙をのんで勧告を受け、依願退職となる」ことを選んだ、と記されている²⁰。桑原によれば、「女房と子ども四人の家族」を抱えていまさら転職でもなかった、「教師の他には能のない人間」として「意地」でも「オ

レは教育に対する発言をやめない」という覚悟を決めた²¹。そして、組合時代には、教育の外的条件の整備要求だけで手いっぱい、教育の内容や方法の問題を考える余裕がなかったことから、失職を契機に「子どもたちのために、『日本の歴史』を書こう」と考えた。しかし、桑原自身は「“神話”の歴史」しか知らなかったために、「皇国史観に反対する新鋭の歴史学者たち」が集まっていた民主主義科学者協会に「教えを乞う」ことにした。この時に世話になったのが、考古学研究者の和島誠一だった、と回想している²²。

和島誠一（1909-1971）は、戦前には唯物論研究会に所属し渡部義通らとともに『日本歴史教程 第一冊』（白揚社、1936年12月）を執筆したメンバーの一人²³で、戦後は民主主義科学者協会歴史部会に所属し「国民的歴史学運動」の代表的実践として知られる月ノ輪古墳（岡山県）の発掘を主導した²⁴。当時、和島は瓜郷遺跡（愛知県）の発掘調査をまとめた児童用書籍を執筆しており、その原稿を子ども向けの文体に直す作業を「お手伝い」したのが桑原だった²⁵。

（5）「武蔵野児童文化研究会」の立ち上げ（1951年3月）

1951年1月、桑原は資源科学研究所の和島誠一を訪ねたが、そこでもっと実地の生きた教材を取り上げれば社会科をもっとおもしろくやれるはずだ、「学者たち」と「現場の先生たち」が共同で「校外研究会」をしよう、という話が盛り上がり、同じく資源科学研究所の入江敏夫（地理学）・桑野幸夫（地質学）の協力も得ることができた²⁶。

こうして、武蔵野児童文化研究会（郷土全協の前身）が結成された。その最初の校外研究会は、1951年3月11日に世田谷の先生たち約30人足らずで発足し、小田急線の向ヶ丘遊園地一帯の地域を対象に地質時代から現代までの「民族の発展の歴史」「祖先の歴史のあとづけ」を「自分の手と目と耳」で確かめて歩いた、1951年3月15日には第2回研究会が開催、国分寺と府中を「フィールド」として「中世以後」の歴史を掘り下げるべく歴史教育者協議会に応援を頼み、「高橋碩一氏を講師として迎えた」²⁷。

この最初の校外研究会の成果は、『わたしたちの武蔵野研究向ヶ丘篇 新しい社会科のワークブック No1』（武蔵野児童文化研究会編集発行、1951年4月、

全 46 頁) という小冊子にまとめられた。その本文は、考古学・地理学・地質学という講師陣を反映してであろう、地層・地質の成り立ちや石器・土器などの石器時代・古墳時代の記述が中心である。ただし、最後の章「新しい時代」では、「明治のころまではなんの役にもたたなかったネンドや砂利が、今ではセメントやヒューム管の原料として、たいせつな資源になってきた」ため多摩川の砂利をとるために「玉電〔玉川電気鉄道〕や南部線」が敷設され「ヒューム管工場」が建設された、など近現代史に通じる記述も見られる。

郷土全協前身時代、すなわち、会名や運動のキーワードに「郷土」が用いられる前の段階において志向されていたのは、研究者とともに地域を実際に見て回る「フィールド」調査を行う過程を通じて、現場教師が戦前の皇国史観による神話の歴史を乗り越えるべく、地理学・考古学・歴史学を融合した地域の歴史的地理的認識を深めることであった。こうした実践が『歴史評論』上にも掲載²⁸され、武蔵野児童文化研究会の名前が広く知られるようになっていった。

桑原の同時代の回想によれば、こうして「フィールド」(教師と研究者による校外研究会)の経験を積み重ねていくなかで、「教師の学習活動としての意義」はあったが、その成果を今日の教育実践にどのように生かすのか、「地域の姿」をつかむためには「他地域とくらべてみるのが、どんなにたいせつなことであるか」、議論されるようになった。フィールド研究の成果を「総合し系統立てて」まとめた上で「教育に生かす」ということは、「むずかしい理屈」を子どもに「わかりやすく」説くことではないと考えたが、その「裏づけ」となる教育実践がほとんどなかったため、教育に「地域の姿」をどのように生かすかを構想することは「実に難しかった」。そこで、「教育学者」の周郷博にも協力を要請し、「戦後の郷土教育」を全国によびかける態勢を整えることになった²⁹。

あくまで武蔵野周辺の現場教師たち大学・研究所所属の研究者たちと地域の歴史的地理的認識を深めるための校外研究会が、より教育実践や子どもへの志向を深めていこうとした際に登場したのが、戦後の「郷土教育」という名乗りであった、ということになる。

第2節 郷土教育全国連絡協議会の成立（1953年2月）

（1）1952年頃における、生活綴方と歴史教育の「結合」の機運

武蔵野児童文化研究会が最初にフィールド学習を開催した1951年3月には、無着成恭『山びこ学校』（青銅社、1951年3月）が刊行された。『山びこ学校』は「戦後の生活綴方教育の復興」を象徴する実践として知られており、当時において教育界に限らず社会学者や文学関係者からも「高い評価」を集めていた³⁰。『山びこ学校』の中で、無着は「社会科でもとめているようなほんもの生活態度を発見させるひとつの手がかりを綴方に求めた」、と述べている³¹。ここでは、戦後新設された社会科の輸入性や概念性が意識されながら生活綴方が社会科学習の「手がかり」になり得るとされ、生活綴方は社会科を批判しながらその内容・方法を充実させるような性格を備えたものと受け止められていた。

こうした動向の中で、雑誌『教師の友』に、1952年2月に高橋碩一「民族的教育への前進—生活綴方と歴史教育の交流によせて—」が掲載された。高橋は、『山びこ学校』所収の「母の死のその後」は「歴史教育の出発点と帰着点」が秘められている、武蔵野児童文化研究会が示した「郷土に対する総合的・科学的な調査」が生徒自身の手で行われ、調査に参加した生徒たちが「適切な綴方の指導」を受けたら、一体どのような作品がうまれるだろうかと「期待で胸がはずんでくる」、「歴史教育と綴方教育」は「民族のほこりと力とをささえる太い一本の綱」にならずにはいられない、と述べている³²。こうした高橋の意向を受けてであろう、1952年7月には、『教師の友』上に高橋碩一と国分一太郎の「対談 生活綴方と歴史教育」が掲載されている。

対談の中で、国分一太郎は、綴方における「感情」「情緒」の問題は重要だが、「値打ちのある悲しみ方であり喜び方であるか」ということを「対象をどう認識するか」という「価値意識」によって批判していくところに「科学的なみとおし」や「教育のいとなみ」があり、そうした「価値意識の根源」「評価の基準」の一つが「歴史教育」だろう、と発言している。それを受けて、高橋は、「国分さんの御提案に同感」だ、生活綴方は歴史教育によって「理論的な今後の見通

し」を掴み、歴史教育はいかにして現実を把握してゆくかという「出発点」を生活綴方の中に見出す、こうした両側面から「ぶつけ合う」ことが「生活綴方と歴史教育の結合」ということになる、と発言している³³。

同号の『教師の友』には、相川日出雄「郷土から学ぶ教育の実践」³⁴も掲載されている。相川の実践は、「郷土に対する総合的・科学的な調査」と「生活綴方と歴史教育の結合」の具体例としての意味合いが持たされていたと思われる。

また、1953年2月には、『山びこ学校』（初版）の出版社である青銅社から、桑原の戦後初の著作となる『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究』が刊行された。本書は、前節の武蔵野児童文化研究会でのフィールドの成果を総合して、子ども向けにまとめ直したものである。1953年1月10日の日付が入った桑原の「あとがき」では、桑原正雄の個人名義で出版されたが、実質的には「多くの現場の教育者」と「地理学入江敏夫 地質学桑野幸夫 歴史学高橋磯一 考古学和島誠一」の「献身的な協力」による「共同編集」だ、と謝辞が書かれている。そして、『歴史教育』と『生活綴方』を、郷土で一体のものとして活かそうとする私たちの努力」によって全国各地に「新しい郷土教育の成果」が現れており、中でも「千葉県印旛郡富里村の一分教場で実践された相川日出雄氏の業績は、今日の日本の教育がほこりうる」と述べられている³⁵。

生活綴方運動の側でも、国分一太郎「生活綴方的教育方法の必要性」（1954年8月）という論文³⁶の発表に象徴されるように、この前後の時期から「生活綴方的教育方法」という用語で、社会科を含めた「あらゆる教科の学習」や「生活指導その他の教科外活動」への生活綴方の「適用」が一定の留保がつけられつつ試みられていた³⁷。

1953年2月の郷土全協の発足は、社会科において歴史教育と生活綴方とを結びつけようとする模索の中で行われたのであり、両者の媒介項を担う役割が戦後「郷土教育」に期待されていた。後に、相川の実践は「歴史教育的方法（歴教協）と郷土教育的教育方法と生活綴方的教育方法（日本作文の会）の結晶」³⁸との評価を受けることになる。1953-54年頃には歴史教育・生活綴方の接点として、「新しい郷土教育」への摸索がなされていたことは、注目に値する。

(2) 「第一回郷土教育研究大会」の開催(1953年2月)

1953年2月、武蔵野児童文化研究会が中心となって第一回郷土教育研究大会を開催、この大会を契機として郷土教育全国連絡協議会という全国組織が発足した。その際の大会資料が、武蔵野児童文化研究会編『第一回郷土教育研究大会資料』(1953年2月)である。この大会は、千葉県印旛郡成田小学校(相川日出雄の当時の勤務校)で2月14日から2日間にわたって行われた³⁹。

「大会世話人」に名前(肩書き)を連ねているのは、石田龍次郎(一橋大学教授)、今井誉次郎(児童文学者)、上原専祿(一橋大学教授)、勝田守一(東京大学教授)、高橋碩一(日本歴史学協会会員)、篠崎四郎(千葉県文化財専門委員)、国分一太郎(児童文学者)、西岡虎之助(東大史料編纂所員)、古川原(青山学院大学教授)、古島敏雄(東京大学助教授)、古谷綱武(児童文学者)、丸山二郎(千葉大学教授)、松島栄一(東大史料編纂所員)、宮原誠一(東京大学助教授)、三島一(専修大学教授)、和島誠一(資源科学研究所員)、和田敬久(日教組教文部長)、の17名である。また、「後援」として名前を連ねているのは、日本教職員組合、教育科学研究全国連絡協議会、歴史教育者協議会、地方史研究協議会、日本作文の会、児童文学者協会、千葉県教育委員会、千葉県教職員組合、千葉県教職員組合印旛郡支部、の9団体である。

「大会世話人」として、特に第2章との関わりから注目されるのが、学習指導要領の中等社会科委員主任を務め、教育科学研究会(以下、教科研)の中心人物でもあった勝田守一である。また、前項で述べた生活綴方と歴史教育の提携を目指す動きを象徴するものとして、日本作文の会から国分一太郎・今井誉次郎、歴教協から高橋碩一・松島栄一・三島一が参加したことも注目に値する。

この大会資料の中には、桑原正雄「郷土教育覚書—フィールドのあとをふりかえって—」⁴⁰が所収されており、郷土全協設立時における桑原の戦後「郷土教育」の認識をうかがうことができる。この論考の要旨は、以下のようになる。

武蔵野児童文化研究会は、「絵そらごとの社会科」を批判し「フィールド学習を教育科学として位置づけ、民族教育のあたらしい方向」を打ち出すことを試みた。その後、実際のフィールド学習を経て、それぞれの「地域」には、その地域にかぎって見られる「特殊性」と他の地域にも共通して見られる「一般性」

とが「たがいにからみあって存在」することが分かってきた。「郷土」を「行政区画」と見なしたり「他の地域とのつながりあい」を無視したりすることは、乗り越えられなければならない。「私たちの郷土は、つねに日本全体のうごきの中でとらえられ、世界史のつながりの中で、位置づけられなければならないかった」。また、「認識と表現の問題」として、「郷土の事物をたんに知識として理解する」だけではなく、「事物の科学的な処理とともに、それを自己の感情として表現する」ところまで到達できなければ、子どもの「認識を深める」ことはできないし「先人の労苦への共感」や「民族的な自覚」「誇り」も持ち得ない。ここに郷土教育における「歴史教育と生活綴方の結合の必然」がある⁴¹。

注目すべきは、①「民族教育の新しい方向」「民族的な自覚」など「民族」という用語が重視されていること、②「地域」を「特殊性」と「一般性」との連関の中で捉え、「日本全体」「世界史」との「つながり」の中に「位置づけ」る必要性を「郷土」という用語を用いて主張していること、③そうした郷土教育と歴史教育・生活綴方との三者の「結合」が必要な根拠として、「知識」「理解」「科学」だけでなく「自己」の「感情」を「表現」する次元まで到達してはじめて地域を「認識」できるようになると説明していること、の3点である。

(3) 大会当日の様子、大会直後の桑原による回想と反省

しかし、以上のような桑原の主張は、第一回大会の参加者たちに必ずしも理解されたわけではなかった。栗田二郎（静岡市立高等学校）による参加記（1953年4月）では、参加者は「数百名」で当日は古谷綱武・入江敏夫・大田堯の三講師が欠席だったこと、初日終了後の旅館では「今井〔誉次郎〕、古島〔敏雄〕、高橋〔碩一〕の諸講師も無造作に私達の輪の中に坐り込み、巧みに座談をすすめてゆく」が「こんな雰囲気は私には大きく云えば驚異であったし、非常な嬉しさがこみ上げて来た」こと、最終日の総括討論では「郷土研究と云う言葉は他に適切な呼称はないものだろうか」と提案があり、「結論を出すには程遠く、次回の課題として持越された」こと、などが記されている⁴²。また、雑誌『カリキュラム』掲載の参加記（1953年5月）では、「参会者は、高知、岡山を始め、東北など全国から二百五十名」とされ、大会の様子については「生活綴方

と歴史教育の交錯点における郷土教育を主張する高橋氏の提案のほかは、とくにまとまった見解はきかれなかった」、「新しい郷土教育がこのように理論的にもはっきりしないのは問題であろう」、「現場の先生の〔ママ〕自身はたくましく生長してきている。おくらえているのは教育学だけだという感をふかくした」、と感想が述べられている⁴³。こうした参加記から、全国から250名前後の参加者がおり現場教師たちと講師たちの間で熱気ある交流があった一方で、「新しい郷土教育」をめぐる「理論」や「結論」は明確に提示されないまま終会せざるを得なかった大会の様子がうかがえる。

こうした大会当日の議論や参加者への不満を踏まえてであろう、桑原は1953年4月の雑誌『教育』に掲載された「青いリンゴの運動—第一回郷土研究大会を終って—」で、大会直後の自身の認識を以下のように述べている。

まず、桑原は、第一回大会時には「今後の地理教育のあり方」への議論が不十分だったとして、戦前地理教育への批判を展開している。桑原は、戦前の地理教育は、「社会的条件」ではなく「自然的・地理的特質」に「一国の経済の発展」の要因を求める「自然決定論」であったために、日本は土地が狭く資源に乏しい上に人口が多いため「大陸への侵略もやむを得ないとする考え方」を担ったのであり、「帝国主義列強の植民地支配を正当づけるために奉仕してきた」、と述べる⁴⁴。こうした戦前の地理教育への批判は、次節で検討するように、以後、より具体的に展開されていくこととなる。そして、大会当日の討論で「いちばん問題になった」ことは、「戦争前の郷土教育と今日のそれは、どちらがわなければならないか」であったとして、以下のように述べている。

戦前の郷土教育は、「教授のたんなる手がかりとして郷土を利用する」にとどまり、深刻な農村の恐慌から子どもをそらさせようとするものであった。「これからの郷土教育」は、「バラバラにきりはなされた現実ではなく、おたがいにつながりあい、発展するものの姿として郷土をとらえる」ことで、子どもに「現実のきびしさ」を「正しく認識」させようとするものである。大会世話人の勝田守一も、「これからの郷土教育」は、「過去の不幸」を繰り返すものであってはならない、「子どもの幸福、人権という課題」と「民族の独立、世界の平和という課題」の双方に結びついていなければならない、と強調していた。それでは、なぜ、「郷土教育」という「古めかしいことば」を担ぎ出したのか。

「ほかに適当なことばがみつからなかった」までのことで、『郷土教育』なんてことばは、どこかへふっとんで行って、いっこうにさしつかえない」、「わたしたちは『郷土』を根じろに、新しい民族の教育をもとめている」⁴⁵。

以上の桑原の第一回大会の反省から、なぜ戦前教育の負の遺産たる「郷土教育」という言葉をわざわざ使うのか、議論が交わされたことがうかがえる。戦前からの生活綴方教師であった寒川道夫から、「郷土教育は独立した一つの教科としてやるのか、それともすべての教科に方法として生かされるのか」という戦前の「郷土教育論争」の主要論点——「郷土科」の特設か、教科の「郷土化」か——も出されたが、議論をまとめることはできなかった⁴⁶。第一回大会時には、桑原を含めた世話人・講師陣も戦前の郷土教育への批判や区別は必ずしも明確に打ち出せたわけではなかったということであり、戦後「郷土教育」の構想は依然として曖昧・茫洋とした点が残されていた。そのことは、「郷土」「郷土教育」という用語の位置づけの低さ、すなわち、「適当なことば」が見当たらなかったに過ぎないという消極的な説明の仕方にも通じている。ここでは、「郷土」よりむしろ「民族」という言葉に比重が置かれていた。

ここで桑原のいう「新しい民族の教育」とは、大会時の勝田守一の発言を引き取ったものであったことから、勝田の議論との重なりが注目される。勝田の側でも、桑原らによる「郷土教育」に気を配っていた形跡が見られる。勝田の編集による『岩波小辞典 教育』の初版（1956年12月）には、「地域社会の教育」とは別に、「郷土教育」の項目が設けられている。「郷土」とは、「土地、そこに済む人間、労働、これらを要件としながら構成された地域社会が、出生地、現住地などの契機によって、個人または人間形成と特殊な関係を持つことによって形成された概念」であり、「郷土教育」とは「抽象度が高い国や世界の視点」からだけ教育を考える傾向に対して「具体的な郷土の社会に足場をおき、これに愛情をもって奉仕する人間を形成する」ための「教材」や「教育の目的・方法・内容」を「具体化」する「教育改革を提唱する実践や主張」である、戦時中は「愛郷精神即愛国精神」とする郷土教育が「戦争遂行の支柱」として唱道されたが、戦後の「新しい息吹」として「郷土教育全国連絡協議会」がある、とされている⁴⁷。しかし、第2版（1973年）以後、辞典の記述から郷土全協の名前が消え、「郷土教育」という名は使用しなくとも地域の現実と結合した教育実践

が展開」されていると「地域」という用語に比重が置かれていく⁴⁸ことになる。こうした辞典の記述の変化から、1950年代前半から半ばの時点では、勝田も戦後「郷土教育」に「新しい息吹」としての可能性を見ていたことがうかがえる。

次節では、1950年代の教育において、「民族」という用語をめぐる議論と「郷土」という用語がどのような重なり合いの中で捉えられていたのか、桑原に加えて勝田守一や上原専祿の議論の検討を交えながら、考察する。

第3節「新しい民族教育」としての戦後「郷土教育」

(1) 1950年代の教育における「民族」

小熊英二は、「戦後教育と『民族』」について、以下のように論じている。勝田守一・上原専祿をはじめとする1950年代の「進歩系教育学者たち」は、戦前の超国家主義とは区別される西欧をモデルとした「近代的個人」に支えられた「愛国心教育の必要性」を説いており、「革新系のナショナリズム」は総じて「民族」を高く評価した。しかし、朝鮮や中国に対する「『加害』の自覚」によって「日本民族」という「主体」を形成し「資本主義体制を変革する」という思想は、実際に教育に適用された時には学校教育で「戦前の標準語強制とほとんど変化のない手法」を正当化する役割を果たした。戦前の「皇道日本」から戦後の「民主主義」「主権在民」に言葉が変わっても、「共通語を普及し、教師の指導性をうたい、反米を唱え、『民族』や『伝統』を賞賛し、『国家目標』を求めるという行動様式」は変化しておらず、戦後教育における「左派の民族教育論」には「戦前の愛国教育の残像」が残っていたために、「思想的な対立とは裏腹に、保守派と相通ずる部分」が生じていた⁴⁹。すなわち、「戦後思想」は「戦争体験が創りだした国民共同体意識」に依拠していたためしばしば沖縄や朝鮮などが視野から抜けがちであり、むしろ「日本民族主義の強化要因」として作用した、と論じている⁵⁰。

1950年代前半には、戦前とは「異なるナショナリズム」が立ち上げられようとしており「民族」という言葉の響きにこの時代に独自の意味が込められていた、という小熊の指摘は重要である。しかし、1950年代の「民族教育」論の可

能性や限界を論じるためには、左派も右派も戦前と同じ言葉遣いをしていただけでなく、1950年代の「民族」「主体」の内実とはどのようなものであったのか（どのような点で右派や戦前の愛国教育と共通点・相違点を持つのか）、左派内部の議論の多様性⁵¹はどのようにあったのか、そうした多様性がいつからなぜどのように失われていったのか、明らかにされる必要がある。

以下では、まず、桑原の児童文学「コップニの歌」（1953年11月）における「民族」観や日本と朝鮮との関係性の描き方を戦前の小説と比較検討する。次に、桑原と上原専祿・勝田守一らの論考が所収された『日本の社会科』（1953年10月）において、三者がそれぞれ「民族」と「教育」をめぐる問題を当時どのように論じていたのか、検討する。

（2）桑原による戦後の児童文学作品「コップニの歌」（1953年11月）

1953年11月に発行された『世界建国物語』所収の桑原正雄「コップニの歌—朝鮮独立ものがたり—」⁵²という児童文学では、日本植民地時代の朝鮮がどのように描かれているのだろうか。『世界建国物語』は、同時に刊行された『日本愛国物語』⁵³の姉妹本にあたり、菅忠道・関英雄の「はしがき」では、「すべての国と民族が力をあわせて、世界を平和な人類の楽園にすることこそだれものねがい」だとされている。なお、「コップニ」という主人公の名前から、この話は桑原の創作ではなく、1930年代に満州・五家子で上演された「花を売る乙女」という歌劇を原作にしたものと判断される⁵⁴。話のあらすじは、以下のようなものである。

母親を日本軍に殺された少女「コップニ」は、白頭山のふもとの「^{そるげこる}鷹が谷」に暮らしていたが、「白頭山の朝鮮パルチザン」の一員である青年「パク・チョルホ」を駐在所の「おうへいな巡査」から我が家にかくまうことになった。一難を逃れたチョルホは、「白頭山の虎と日本軍におそれられた金隊長」の部隊に戻っていった。パルチザン部隊では、ある日、食糧調達をめぐる事件が起きる。食糧部隊が連れてきた二頭の牛について、金隊長は、「この首輪を見ろ！この牛は日本人のものではない。これは朝鮮農民の牛だ。そして、あの牛は中国農民の牛だ」、「われわれパルチザンは、いつから馬賊になりさがつたか！」、「民衆

の利益を裏切って、どうして大事をなすことができようか」と激怒し、持ち主を探して対価を支払うよう命じた。その後もパルチザン部隊は戦いを続け、後にチョルホと再会したコップニも、駐在所を襲撃する作戦に参加する。「寝静まった恵山鎮の市街に、四方八方から火の手があがります。暗い夜空をこがして警察が、日本人官舎が、叛逆者の家が燃えています」、その炎の中で「老人も女も子ども」も「パルチザンばんざい！朝鮮独立ばんざい！」と叫んでいた。しかし、パルチザン部隊は鴨緑江で日本軍の追撃を受け、撃たれたチョルホは死んでしまう。

以上のような本文に続いて、末尾に桑原の解説文が付されている。朝鮮は、古くから「輝かしい文化」を持ち、文字や仏教・農業技法の伝来など日本と交流してきたが、「元の来襲」など「大陸の無法の軍隊」や「秀吉の朝鮮出兵」など「日本の侵略」に「苦しんできた」として、以下のように続けている。

明治になって朝鮮は日本の植民地になりました。日本は朝鮮を基地にして、満州、中国への侵略をくわだてたのです。そして、とうとうあのむちゃくちゃな太平洋戦争を起してしまいました。わたしたち日本人も苦しい思いをさせられました。植民地となってしまった朝鮮の人たちが、どんなにつらい、悲しい思いをしたことか、わたしたちは想像することもできないほどです。自分の国の歴史も言葉もとりあげられてしまった朝鮮の人たちが、いつまでもドレイのような境遇にだまっているはずがありません。朝鮮人は武器をとって立ち上がりました。それがパルチザン部隊だったのです。[...] その〔チョルホらの〕尊い血潮によって、朝鮮の輝かしい独立の灯は、今もなお燃えつづけています。今北鮮の首相として、誰知らぬものもない金日成こそ、白頭山の虎とよばれた金隊長その人だったのです⁵⁵。

1953年11月「コップニの歌」を、前節の1941年7月「小説 蠟子（からすみ）」と比較してみよう。もとより、作品の性格として、「小説 蠟子（からすみ）」は大人を読者とする同人誌上での桑原個人の創作であったのに対し、「コップニの歌」には原作歌劇を元にした児童向け文学である、という大きな違いがある。単純な比較は難しいが、それでも、「日本」「日本人」の描き方に変化が見られ

る点は注目に値する。

「小説 蠟子（からすみ）」では、鄭奇燮の嬉しそうな様子を見ながら朝鮮人の輪の中に入れない「私」は日本人としての居心地の悪さを感じ、朝鮮で成功した兄がドン・キホーテだとすれば「私」はその従者だ、と皮肉っていた。それに対して、「コップニの歌」では、朝鮮人の少女が主人公に据えられるために、作中の「日本人」——駐在所の「おうへいな巡査」、襲撃された「日本人官舎」に暮らしていた人々、「日本軍」——は、それぞれ具体的な人間性を持つ登場人物として描かれてはいない。桑原が戦中の小説で表出していた植民地支配への「日本人」としての違和感は、戦後の児童文学では朝鮮人の立場に立って朝鮮独立が称揚される一方で「日本人」の描写がきわめて平板なものとなっているために、見出すことができなくなってしまう。

その上で、「コップニの歌」の桑原の解説文において、「日本」と「日本人」が区別して用いられている。「日本」という国家が侵略・戦争の主体とされる一方で、「わたしたち日本人」は「苦しい思いをさせられました」と受動態で書かれている。「日本人」も戦争の被害者だとしつつ、そのことをただちに「朝鮮人」の苦しみと同一視しているわけでもない。自分の国の歴史と言葉を取り上げられた「朝鮮人」の「悲しい思い」は「わたしたち日本人」には「想像することもできないほどだ」として、日本人と朝鮮人の間の苦しみ・悲しみの間には想像を絶する溝があるとされている。安易な同一視を避けた上で、どのように相互の理解を深めていくか、重要な問題提起として考えられる。しかし、その一方で、桑原の解説文の最後の一文で、作中で清廉な軍人として描かれる金隊長が実は金日成だったと最後に明かされる仕掛けとなっており、金日成の英雄化に焦点が置かれるために、この問題は後景に引いてしまう。

桑原の戦後の児童文学作品にみる問題は、小熊の表現を借りれば、戦前の愛国教育や戦争体験による国民共同体意識に依拠していたことでも、朝鮮における植民地支配や在日朝鮮人について視野から抜けがちだったことでもなかった。日本民族（「日本人」）としての「加害の自覚」による「主体の形成」の道筋が、日本軍や日本人の官吏・警察の人物像を具体的に描くことではなく、母を殺された被害者として独立闘争に参加する朝鮮人の少女の側を主人公に設定して感情移入することに求められた点にあるだろう⁵⁶。

他方で、この点を批判的に捉える視角も、桑原の同じ時期の論考の中に見出すことができる。また、以下に見るとおり、『日本の社会科』（1953年10月）に所収された桑原の論考では、戦前の地理教育における「自然決定論」の「大きな問題」は「自分というものを忘れて、ひとの経験と概念をあたかも自分のもののように思いこむ」ところにあったとしている⁵⁷が、桑原は同じ批判の眼を桑原自身の文学作品にも向けることができたはずである。また、同じ『日本の社会科』に所収された上原専祿や勝田守一の論考では、植民地支配の責任を引き受ける主体としての「民族」に関わる議論が展開されていたことも、見落とすべきではない。

（3）『日本の社会科』（1953年10月）所収論考に見る、「郷土」「民族」「歴史」

宮原誠一・勝田守一・宗像誠也編『日本の社会科』（国土社、1953年10月）は、第一回郷土教育研究大会の直後に刊行されたばかりでなく、その分担執筆者の半数以上が第一回郷土教育研究大会の世話人などを務めた人物と一致（上原専祿・古川原・今井誉次郎・勝田守一・桑原正雄・相川日出雄・国分一太郎・大田堯・宮原誠一）している点で注目される。各章の執筆分担と当時の肩書き（中表紙記載の表記に従った）は、以下のようになる。

目次：『日本の社会科』（1953年10月）		
第1章	「現代日本における社会科の使命」	上原専祿（一橋大教授）
第2章	「戦後における社会科の展開」	古川原（学習院大講師）
第3章	「社会科のなかの子ども」	今井誉次郎（教育評論家）
第4章	「社会科の目的」	宗像誠也（東大教授）
第5章	「社会科の内容と方法」	細谷俊夫（東大教授）
第6章	「社会科と政治教育」	関口泰（朝日新聞論説顧問）
第7章	「社会科と生産教育」	山田清人（国立教育研究所員）
第8章	「社会科と歴史教育」	勝田守一（東大教授）
第9章	「社会科と地理教育」	桑原正雄（教育評論家）
第10章	「社会科と道徳教育」	岡津守彦（東京工大助教授）
第11章	「社会科と郷土教育」	相川日出雄（富里小教諭）
第12章	「社会科と作文教育」	国分一太郎（教育評論家）
第13章	「社会科をゆがめるもの」	大田堯（東大助教授）
第14章	「社会科の功罪」	宮原誠一（東大教授）

桑原が共著者として勝田・上原と名前を連ねているのは、管見の限りこの資

料だけであるが、郷土全協が民間教育運動から孤立を深めていく以前だからこそ可能となった顔ぶれであったと思われる。以下では、上原、勝田、桑原の論考について、「民族」「郷土」という言葉に着目しながら分析する。

まず、上原専祿第1章「現代日本における社会科の使命」では、以下のように論じられている。「日本国民の現実の姿」や「現代日本の生きた歴史的・政治的問題状況や問題点」を理解するためには、単に「知識」「冷静な分析」だけではなく、「人類の一員」という「自覚」にもとづく「人類愛」や「民族の一人」としての「自意識」にもとづく「責任観念」との「共働」が不可欠だ。問題を「感じとる」ことが出来なければ「問題点の知的認識」は不可能であり、「責任観念と愛情とを消化した知性」によってのみ「生きた問題状況や問題点の把握」は可能となる。同時に、「歴史的・政治的問題状況の認識」には、「年譜的な日本史」でも「発展段階の法則的展開」という「世界史叙述」でもなく、「事物と問題の歴史的展開を真に個性的にとらえ、個性的に叙述する世界史の学習」が求められる。「現代日本の歴史的・政治的問題状況」を認識し、それを自分自身の問題として受け止め、その「問題を処理してゆく能力を備えた人間」に育てることが、「社会科の使命」だ⁵⁸。

上原の論考において、「民族」とは、客観的な知識・知的認識を愛情・責任観念と「協働」させるために必要なものであった。愛情・責任観念という主観的心情的な次元から知識・知的認識という客観的科学的な次元へと飛躍的切断的に移行するのではなく、むしろ前者は後者の中に「消化」されて協働すべきものであり、その結びつきが達成できて初めて「歴史的・政治的問題状況」や「世界史」への認識を個性的・主体的なものにすることができる、とされていた。

こうした上原の「民族」と「世界史」、知識と責任観念をめぐる議論について、より具体的な歴史教育論として展開したのが、勝田守一による第8章「社会科と歴史教育」である。ここでは、前節で述べたような、歴史教育と生活綴方と郷土教育の結合が追究されている。

まず、勝田の論考において、「郷土の教育」は以下のように論じられている。子どもの「生活の体験」から遊離した「抽象的な知性による思考」による歴史学習では「外面的」なものに終わってしまう、だからこそ、子どもが「自分の体験を通して理解できる人々によって作りだされる郷土の歴史」をときほぐ

していくことが必要だ。子どもは、「郷土の地域」において、まず「自分」を発見することができ、「生活という複雑なもの」を「感覚的」に捉えるところから歴史を捉えるための道が開かれる。しかし、歴史は「個人の直接の体験のなかへ解消されないという本質」も有している。最近の「郷土教育」の試みは、「民族」の「新しい歴史の学習」にとって非常に有意義だが、「郷土の歴史（子どもに体験化される歴史）」と「子どもの体験を越えた知的な理解に主として頼らなくてはならない民族という集団の歴史」とをどのように結び合わせるのか、大きな問題が残されている。「郷土の人々の歴史」を学ぶことに対して、「民族という集団の歴史」を学ぶことは、子どもにとって「ちがった世界への対決の経験」になる⁵⁹。

さらに、勝田の論考において「民族」と「歴史教育」に関わる議論は、植民地支配の責任を引き受ける自己の主体のあり方をどのように考えるかという次元をも含んでいた。勝田は、「民族」であることを通じて「人類」に属するという認識は、単に「日本の歴史」の外に「諸国家や諸国民の歴史」を学ぶことでは達成されない。すなわち、「日本の民族」と「中国の民族」とに「共通の願い」を見出すことが出来なければ、「国際理解」も成り立たない、と述べる。ブリュッセルで開催されたユネスコ会議⁶⁰で、あるシリアの歴史学者は、西欧の世界史の教科書の「好戦的アラビア人」という表現に対して「植民地を好む西欧人の立場でしかアラビア人をつかんでいない」と「抗議」した。「フランスが北アフリカの植民地の学校でアラビア人たちに、アラビア語の使用を禁じている」かぎり、ユベール（フランスの教育学者・社会哲学者）の「すべての個人は歴史を通じて、一民族に属していることを知り、民族であることを通じて、人類に属していることを知る」というせつかくの名言は、「挫折」せざるをえない。こうした課題に歴史教育が応えるためには、「人類から日本民族を疎外してはいけない」し、「どのような民族をも疎外してはならない」。このような「民族の歴史」によって、「世界の歴史」「人類の歴史」と「内面的なつながり」を持ち得るし、「自己をほんとうに知るための歴史」となる⁶¹。

それでは、「民族」を媒介に、「自己」—「世界」の「歴史」を内面でつなぎあわせ、植民地支配の責任を引き受ける主体にも資する社会科とは、一体どのようなあり方として構想することができるのか。勝田が具体的な可能性の所在

として提示したのが、「生活綴方的方法」であった。

勝田によれば、「正しい歴史教育」とは、「国家権力の支配に都合のよい非合理的なもの」では成り立ち得ないが、「いわゆる『進歩的』な歴史を書物によって教える」ことで可能になるとも限らない。すなわち、「歴史の知識」を「系統的」に教えるということに急で、「子どもの生活体験や切実な願い」に結ばれなければ、「現代の教育の課題」をみたすことはできない。ここに、「生活綴方的方法」が強調される理由がある。生活綴方的方法は、「子どもの生活の歴史をかれの意識に開き、かれがそのなかに自己をつかもうとすることを指導」するもので、社会科が「形式的」「表面的」な「知識の注入」を乗り越え、「歴史を通じて自己を把握する」という「歴史教育の目的」に近づくことができる⁶²。

以上から、勝田の歴史教育をめぐる議論において、「郷土の歴史」とは「子どもに体験化される歴史」、すなわち、個人が直接的感覚的に経験するような主観的な次元に関わるものであった。ただし、「生活という複雑なもの」という表現に見るように、子どもに身近な地域の生活とは、単純で分かりやすいもの、あるいは、より複雑で抽象度の高い認識へと至るための媒介と位置づけられたわけではない。歴史教育にける個別具体的で主観的な次元は、歴史学習の内容における生活実感からの遊離やそれに伴う皮相的外面的な理解を乗り越えるために、その重要性が説かれていた。他方で、子どもがそうした「郷土の歴史」を対象化・相対化するために必要なものとして、「民族の歴史」が位置づけられていた。ここでの「民族の歴史」とは、個人ではなく集団の歴史とされるが、ここで重要なことは、「民族の歴史」は子どもにとって「違った世界への対決の経験」になる、すなわち、個人が「民族」という集団に属していることは所与の前提ではなく、「対決」を通して可能になる、とされていた点である。それでは、どのような対決が必要とされるのか。個人と集団の間だけでなく、集団内部、集団相互においても、対決は必要とされたものと考えられる。勝田が具体例を挙げて論じたのは、「西欧人」の立場で植民地主義を自明視して書かれた世界史の教科書に対して、「アラビア人」の立場から抗議が寄せられた、ということであった。勝田の批判——フランス人は自らのフランス語を尊重する一方で北アフリカの植民地ではアラビア人にアラビア語の使用を禁じている——を踏まえれば、植民地に関わる支配・被支配という圧倒的な立場性の違いが存在する以

上、「民族」の間の歴史認識は対決的なものにならざるを得ないし、そうした対決を通じて、「民族」内部の歴史認識においても植民地主義への自明視や「民族」概念そのものが問い直されざるを得ない、ということになる。そして、「人類から日本民族を疎外してはいけない」とされる以上、こうした植民地主義に関わる批判は「日本民族」にとっての「課題」に位置づくものであった。「民族の歴史」をめぐる対決は、個別具体的で主観的な体験の客観化に必要な契機であると同時に、抽象的集団的な次元としての歴史認識は他の「民族の歴史」と相互に対立し合うものでもあり、そうした対決を自らの歴史的課題として認識できるようになってこそ、真に主体的な次元として「自己を本当に知るための歴史」を学ぶことができる、と勝田は主張していたことになる。その上で、こうした「歴史教育の目的」を可能にする具体的な教育実践のあり方として、勝田は「生活綴方的方法」に可能性を見出した、ということになるだろう。

そして、この勝田の章に続くのが、桑原による第9章「社会科と地理教育」である。第11章「社会科と郷土教育」の担当は相川日出雄であり、桑原は郷土教育ではなく地理教育に関わる章の執筆を担当していたことになる。まず、桑原は戦前の地理学・地理教育への批判を、「非人間性」や植民地主義の「合理性」の「錯覚」にそくして、以下のように展開している。

近代地理学においても現代地理学においても、「人的資源」という「非人間的な用語」に象徴されるように「人間に関する記述は無視される」、あるいは、取り上げられたとしても、石炭や鉄鋼と同じように単に「もの」として「労働力・生産手段」としてしか取扱われていない。こうした地理学の「非人間性」に根本的な問題がある。戦前の地理教育における世界地理の記述では、インド・東南アジア・中国は「文明の程度が低く、ありあまる資源をもてあましているといわぬばかりの書きぶり」で、ヨーロッパ諸国の植民地になったことは「合理的であり、幸福であるかのような錯覚」を起こさせる。同じように、「人的資源に富む、東洋唯一の独立国、工業国たる日本が、大陸に侵出し、中国を半植民地化することも、持ちつ持たれつの美しい精神」だと強調された。戦前の地理教育を大東亜共栄圏へと「体系」化し大陸侵出の口実を用意したのが、「自然決定論」による地理学説——日本は土地が狭く、資源が乏しいうえに、ありあまる人口に悩んでいる——であった⁶³。

それでは、「これからの地理教育」や「生きた正しい地理」とは、どのようにあるべきか。続けて、桑原は以下のように述べる。これからの地理教育は、「地理を歴史の現在における断面」と捉え、自然条件だけでなく「人間のいとなみ」や「現在の社会的な条件」から「生活」や「民衆」を考えなければならない。戦前の地理教育は、「自分というものを忘れて、ひとの経験と概念をあたかも自分のもののように思いこむ」ところに大きな問題があった。県庁所在地や鉄道の分布といった「単なる地誌的な知識」の暗記ではなく、「郷土の生活の真実」に対決することが重要である。「郷土教育的方法」は、「民族の教育」をうちたてる一つの教育方法であり、「自分」と「自分の郷土」を正しく知るために、「他の異なった地域」と比較して相違点・共通点の把握し、それを通して「日本の現実」や「世界」の「認識」を育てようとするものである⁶⁴。

前節で述べた通り、第一回大会直後（1953年2月）の桑原は、戦前の地理教育は帝国主義列強の植民地支配を正当づけるために奉仕したと主張していたが、『日本の社会科』所収論考（1953年10月）では、こうした批判がより具体的に展開されている。すなわち、植民地支配を合理化・体系化した戦前の地理教育の「自然決定論」の問題点とは、労働力・生産手段としてしか人間が記述されない非人間性だ、とされている。そして、戦後においてこの点を乗り越えるためにこそ、自然条件や単なる地誌的な知識の暗記ではなく、社会的な条件から「郷土の生活」に対決する必要がある、とされた。先に、勝田は「郷土の歴史」（個別具体的主観的な次元）と「民族の歴史」（抽象的客観的な次元）を一度区別した上で、両者を往還的に関わらせる教育の場を生活綴方に見出した、と論じた。他方で、桑原は「新しい郷土教育」＝「新しい民族教育」として両者を同じものと位置づけていたように、「郷土」の位相をめぐる位置づけは、勝田との違いとして見なすことができる。その上で、個別具体的・主観的な次元と抽象的・客観的な次元の働きかけを通じて主体的な次元を達成しようという志向は、この時期の上原・勝田・桑原の三者において、相通じるものがあつたと考えて良いだろう。

当時の「民族」「民族教育」という言葉は、1950年代半ば以降、次第にその響きの熱気は失われ、代わりに「国民」「国民教育」という言葉遣いが主流になった、とされている。城丸章夫によれば、戦後に「国民教育」という言葉を意

図的に用い始めたのは『教師の友』（1954年8月の巻頭言「国民教育運動への前進」）であった、とされる。そこで議論になったのは、従来の「民族教育」が意味してきた内容とは植民地からの解放を戦っている諸民族にとっての「民族教育」の理念や要求とは少し違うのではないか、「民族教育」の名において「皇国史観の復活」を擁護する危険があるのではないか、ということであり、生活や歴教協の研究が歓迎されているのは「民族」というよりは「ピープルの生活に根ざす教育」だとすれば、「国民教育」という表現の方が「より適切」だ、という方向で議論がまとまった、とされる⁶⁵。

確かに、桑原の論考においても、1950年代半ば以降「民族」という言葉の重視は次第に見られなくなり、1960年9月には『国民教育の構造』⁶⁶が刊行されている。他方で、「郷土」から「地域」が教育用語として主流になっていく情勢にあって、桑原は「郷土」という用語は使い続けたことになる。

第4節 生活綴方と「科学」、「問題解決学習」との論争

（1）桑原・国分による「科学」概念をめぐるやり取り

前節で1953年10月の『日本の社会科』を検討したが、その第12章「社会科と作文教育」を執筆していたのが国分一太郎であった。

国分一太郎（1911-1984）は、「戦前の生活綴方運動の中で活躍した代表的な教師の一人」で、戦時中の検挙や「戦時下転向」を経て、戦後は日本教職員組合の教育研究運動や日本作文の会の中心人物として活躍した、他方で、「生活綴方」を「狭義の作文運動」に限定する日本作文の会「1962年度活動方針案」の立役者の1人であったことなどから、「戦後の教育・文化運動の中で彼が果たした役割についての評価は、今日なお分かれる」、とされる人物である⁶⁷。

本稿では、歴史教育と生活綴方の提携を摸索する機運の中で、その媒介を果たす役割が戦後「郷土教育」に期待されていたと論じてきたが、しかし、桑原は戦前に生活綴方運動に参加していたわけではなく、当初から生活綴方への深い理解を持っていたとは思われない。会の発足や運動方針が先行した後に、その提携のあり方を実際に摸索していく過程を通じて、生活綴方の輪郭を次第に

掴んでいったものと考えられる。

たとえば、1953年12月の『カリキュラム』には、桑原と国分の間ですれ違いとも感じられるようなやり取りが掲載されている。

まず、桑原から、生活綴方は物足りなく感じるとして、国分に以下のような「質問と希望」が出された。日教組の作文コンクール文集所収の「稲刈り」という小学校四年生の女の子の作品を読んだが、この作品の作者は、稲を刈るのに自分の持っている「ふつうのかま」とおじいさんが持っている「のこがま」（子どもは貸してもらえない）とではどちらが良く切れるだろうか、という疑問を持ったと綴っている。この点で「科学的」な思考を展開しているが、そうした疑問や自分の考えを確かめることなく、「いっしょうけんめいにすればどうぐは何でもよい」と結論づけているために、農村の現実を掘り下げられていない。これは「傍観者的な感じ方」であり、「おそろべき非科学的な竹やり精神」と言えるのではないか。この問題の背景には、指導した教師が子どもたちに「純真で明るい作品」を期待するところがあったのではないか。こうした問題に対して、「郷土教育の運動」では、「歴史科学の方法」でもって「郷土の現実」を表現し共有することで、子どもたちが「より幸福な社会へ郷土をかえていく」ことを意図している。ある子どものつかんだ「郷土の現実」は、それが表現されて初めて「皆のもの」として共有できるようになることから、郷土教育と生活綴方の方法は「切っても切れない関係」がある。両運動の発展・提携のために、「作文をできあがったもの—完成作品」としてではなく、指導のプロセスが分かるような「新しい形式」の生活綴方を考え出して欲しい⁶⁸。

それに対して、国分の答えは、桑原は「教育科学」や生活綴方のあり方を極めて皮相的に理解している、という厳しいものだった。桑原のいう「科学」とは、「ひよわな、感情的な、公式的な、おちつきのない科学」であり「真の科学」だとは思われない。小学校の子どもがある時に書いた作文の中のある個所をちょっと読んだだけで、「おそろべき非科学的な竹やり精神」のような「最大級の『感情をあらわすコトバ』」を吐くというのは、「この作品を一定段階における過程的産物と見なかった」ということであり、「似て非なる教育科学」を「政治主義的」に押し出したと言わざるを得ない。「生活綴方」とは、「科学の方法を、しだいに子どもたちのものにしていく方法」であると同時に、「科学だけではつ

かみえない人間生活の真実をつかむ方法」として、「科学がみおとしがちな、人の心理のゆれうごきや性格」をつかんで真実に近づくいわば「芸術的な方法」をも大切にすることである。「科学の方法の根」・「芸術の方法の根」・人間の「認識を育てていく方法の根」、この「三つの方法の比較的コン然と融合したもの＝未分化のもの」なのだ⁶⁹。

国分の「政治主義的」批判については、雑誌に掲載されたやり取りからだけでは判然としない部分があるが、ここで重要なのは、1953年12月の時点で、桑原が国分から生活綴方の特徴——「科学」・「芸術」・「認識」の「三つの方法」が混然・融合した「未分化」な教育方法の「根」である——に関わる薫陶を直接受けることになった、ということである。「科学だけではつかみえない人間生活」をつかむ「教育科学」のあり方への追究は、「生活綴方的教育方法」という言葉を援用した「郷土教育的教育方法」として、なされていくことになる。

（2）「問題解決学習」と「系統学習」をめぐる論争

また、1953年末から1954年8月にかけて、桑原は「桑原・日生連論争」と呼ばれる論争を展開していた。この論争は、問題解決学習と系統学習をめぐる一連の論争の一部として、位置づけられてきた。

問題解決学習と系統学習をめぐる論争は、戦後の社会科創設をめぐる当初から繰り返し問題にされてきた論争である。磯田一雄の研究によれば、問題解決学習とは、「社会生活上いや応なしに解決を迫られるような生きた切実な問題であって、しかもそれを子どもたちが自主的に問題解決的志向をすることによって、その活動のなかで経験の再構成が行われ、その結果としてなんらかの成長・発達をもたらされるような学習形態をとる〔傍点ママ〕」こと、とされる。その上で、馬場四郎（日本生活教育連盟）が1947年の著書で問題解決学習は「学問や知識の論理的系列」を前提とする学習とは相容れないと主張したことに対し、高橋碩一（歴史教育者協議会）を始めとする歴史学者が、系統的な歴史学習の必要性と可能性を説いたことを発端に論争が始まった、とされている⁷⁰。

その後、1954年1月に日教組第三次教研集会で初めて設置された社会科分科会において、再び問題解決学習・系統学習が大きな論争となった。こうした状

況を背景に行われた「桑原・日生連論争」において、郷土全協の桑原正雄は系統学習の重要性を主張する立場から問題解決学習への批判を加えた、と従来の先行研究ではみなされてきた⁷¹。

後に1956-58年の歴教協との論争や1958年の「日本作文の会」委員長の今井誉次郎との論争において、桑原は従来「系統学習」を唱えてきたにも関わらず近年は「問題解決学習」に変質したと批判する論調が見られるのは、こうした経緯があったためだと考えられる⁷²。しかし、この論争における論点は、問題解決学習か系統学習か、子どもの主体性(生活主義)か学問・知識の系統性(科学主義)か、という点に尽きるものではなかったと考えられる。以下では、「資本主義」と「教科書」をめぐる議論に注目しながら、論争を再検討する。

一連の論争関係にあると見なせるのは、以下の7つの論考である。

- ①吉田定俊(熊本県社会科教育研究会・熊本大学附属中学校)「単元『水害と市政』の検討」『カリキュラム』第60号、1953年12月、41-51頁
- ②永田時雄(京都市立日彰小学校)「単元『西陣織』〈中小工業〉(五年)の研究 日本社会の基本問題と単元学習(6)」『カリキュラム』第62号、1954年2月、48-58頁
- ③桑原正雄「問題解決学習と系統的学習」『教育』第31号、1954年4月
- ④馬場四郎(東京大学助教授)「問題解決学習への批判にこたえる」『カリキュラム』第67号、1954年7月、18-21頁
- ⑤吉田定俊「『水害と市制』への批判にこたえる—桑原正雄氏への抗議」同上、22-23頁
- ⑥永田時雄「『西陣織』への批判にこたえる—現場人としての立場から—」『カリキュラム』同上、24-26頁
- ⑦桑原正雄「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」『歴史地理教育』第2号、1954年9月、2-13頁

日生連の吉田・永田の実践への批判として、論考③で桑原は「計画的目的の指導」としての「系統学習」の重要性を主張した⁷³。論考④における馬場の「問題解決の学習」は、まず児童の「主体的な行動の能力」の育成を目指しており、「知識」はそのための「手段ないしは媒介」に過ぎないという反論⁷⁴に対して、論考⑦での桑原の再批判では「生活の問題を解決するためにも、まず教師は子どもたちに、必要な正しい知識を教えてやらなければならない」⁷⁵、としている。ただし、馬場(論考④)も「真の系統的な内容体系というものは問題解決の立場から新たに知識内容を再編成したところに確立される」⁷⁶と述べ、桑原も「問題解決学習の必要にもっともよく適合した知識の体系をこそ、われわれ

は系統的学習とよんでいる」⁷⁷と述べている。既に論争の当事者たちが認識していたように、ここでの論点は、系統学習か問題解決学習か、知識が先か子どもの主体が先か、という二者択一的なものに尽きるわけではなかった。

論考⑦で、桑原は、「十キログラムの石炭（知識）を燃焼する（生活化する）ことによって、何キログラムかの熱カロリー（行動）を見とおしている」、「正しい知識」であっても上から与えられるだけでは「民衆のちえ」として生きて役だつことはない、と述べていた⁷⁸。それでは、桑原のいう、「知識」の「生活化」による「全体を総合し、把握する能力」や「郷土のちっぽけな問題も、実は民族の大きな問題につながっている」という「理解」とは、どのように達成されるべきものと考えられていたのか。その際に桑原が重要としたのが、「資本主義」と「教科書」をめぐる問題だった。以下では、論考②における永田の「西陣織」の実践と、それへの桑原の批判（論考③・⑦）について、考察する。

永田の論考②では、まず、受け持ちの子どもたちの家庭は、直接西陣織の生産には従事しないが、呉服問屋として西陣織を取扱っていることが多いので、「西陣織の動向は直接生活にひびいてくる」ことが説明される。そこで、「西陣織」という単元を設定し、「生産にまつわる矛盾」を指摘し「改善への意欲」を育てることを目標とした。西陣織の工業の問題として、①生産工程が「非科学的」、②生産組織に「封建性」が根強く残存、③「資本主義生産の矛盾」による零細な企業家ならびに賃機業者の危機、などが挙げられるが、こうした西陣の生産工業は日本の生産の課題を象徴するものとして重要である。授業の展開としては、西陣織の作り方や昔の様子を調べ、桐生・福井の生産と比較し、「西陣織がこれから発展するためにはどうすればよいか」について作文を書く、というものであった。子どもの作文は、「もっと工夫して便利な機械が発明できないものだろうか」、「あんなにしてやっている〔賃機の家の人〕が一番お金がもうからないのだと知って、私は何だか腹がたってくるように思いました。誰におこればよいのでしょうか」などと綴っている。永田は、どの子どもたちも西陣織の改革案を「子どもらしい考え」を書いており「子どもたちの逞しい改革への意欲」がうかがえる、と評している。最後に、自身の「指導上の反省」として、子どもたちの社会格差への「純真な怒り」は「大人よりもはるかに強い」が、「早急な現状解決案、一方的な考えで満足し易い」ので、今後は「多角的にし

かも掘り下げて行くような学習能力」をつけることが必要だ、と述べている⁷⁹。

以上の永田実践について、桑原は論考③で、まずは地域の問題を取り上げた実践として「実にすぐれたもの」であり、桐生や福井など「他の地域とくらべて、自分の郷土を正しく位置づけよう」としたことを評価している。その上で、桐生・福井の製品の進出が西陣織の販路縮小の「大きな原因」と見なした「指導者〔永田〕の認識の不足」から、他地域との比較の観点が「西陣織がこれから発展するために」という「部分の問題解決」や「技術的改良」の方向に限定されてしまっている、と批判した。桐生・福井とのより詳細な比較検討や、京都の他産業との比較によって、西陣における大工場は日本の産業全体から見れば中小工場に属していることが「子どもなりにわかる」、そうなれば大工場が無条件に有利だという印象も与えなかったし、「織元はずるい」「賃機の人はいかわりそうだ」という次元⁸⁰を越えて、「お互いの貧困の真の原因」を見極めることもできたのではないかと述べている⁸¹。

ここで桑原が主張したのは、「賃機」（労働者）／「織元」（中小資本家）という対立構図を感情的に捉えることよりも、「真の原因」としての資本主義社会そのものへの認識を深めることの方が重要だ、ということであろう。他方で、桑原は、他地域・他産業との関連の中で西陣織を正しく位置づけていく学習は「そんなまやましいものとは思われません」、とも述べている。その際に桑原が持ち出したのが、「教科書」という教材の重要性であった。

桑原は論考③で、以下のように述べている。問題解決学習では教科書を軽視しがちだが、教科書を通じて様々な郷土の姿を具体的につかませれば、子どもたちはそれを自分の郷土と見比べて「同一性と相違性」を発見し「問題を総合的に理解」することができる。それに資する教科書とは、戦前の国定教科書のように絶対の権威を持つものではなくあくまで「参考資料的な役目」をつとめるものでなければならない、また、現在の多くの教科書のように「架空の地域とつくり話でお説教に終始しているようなもの」ではダメだ⁸²。

こうした教科書に関わる主張は、桑原が再批判を展開した論考⑦でも、改めて展開されている。

それぞれの地域で、それぞれのカリキュラムをつくるということは、過大

な労力の負担という面からだけではなく、針の穴から天をのぞくあやまちをおかすことになりはしないでしょうか。山村の問題も、漁村や都市の問題と具体的に比べてみなければなりません。本質的な問題をふくむ教材をまちがいなく配列する仕事は、それぞれの地域でうけもつべき性質のものではないと思うのですが、どうでしょう。その仕事は教科書でやるべきです。具体的な教材によってうらずけられ、それが単なる羅列でなく、体系と法則を志向するものであれば、それが事実を郷土の問題としてうけとめ、深め、発展させる学習が、それぞれの地域で比較的容易に、だれにでもできるのではないのでしょうか。[...] 本質的な問題をふくんだ具体的な教材が、学年に応じて、総合と発展のなかで、まちがいなくとらえられているかどうかで、社会科教科書の優劣もまわってきます。教科書は郷土の真実を照らしだすのになくってはならない鏡だとわたしどもは考えている⁸³。

ここで「教科書は郷土の真実を照らしだすのになくってはならない」とされているように、桑原の戦後「郷土教育」において教科書が大きな意味をもっていたことが分かる。桑原の教科書編成論は、カリキュラム編成論とも結びつけてなされることから、先に見たように問題解決学習への批判の一角をなすとともに、「それぞれの地域で、それぞれのカリキュラムをつくる」という川口プランなどの地域教育計画のあり方への批判の根拠ともなっていた。また、桑原のいう「系統」の実質的な内容とは、教科書内容の編成原理をめぐるものだったともいえる。桑原は論争中に「知識」の「生活化」という表現を使っていたが、ここでは、子どもたちが「自分の問題」「自分の郷土の問題」を教科書を用いて他地域との比較や全国的な視野の中で捉え返す、ということの意味していた。この点で、架空・虚構ではない「生活」を「知識化」した教科書のあり方を、桑原は同時に追究していたことになる。こうした桑原の主張の背景には、第5章で論じるように、当時の桑原は実際に小学校社会科教科書の執筆に携わっており、「本質的な問題をふくむ教材をまちがいなく配列」した教科書のあり方について、桑原なりの具体的な構想が固まりつつあったためだと考えられる。

まとめ

第3章では、郷土全協の展開過程について、論じた。戦前の桑原の足跡については今後更なる資料の発掘が望まれるが、戦前において郷土教育連盟や郷土教育・生活綴方運動に積極的に関わった形跡は見られない。戦時中に桑原が創作した文学作品では、朝鮮人との出会いを通して支配者である日本人としての自らのあり方を自嘲するような心情が吐露されていた一方、『疎開日記』における1945年8月15日の記述から、敗戦前後からただちに天皇制や戦前教育への批判を持ち得ていたわけではなかった。その後、世田谷教職員組合委員長として活動した桑原だが、1950年「レッドパージ」により教壇を追われることとなり、教師とも研究者とも異なる元教師という立場で、自ら戦後の民間教育運動を興していくこととなった。その出発点となった1951年3月「武蔵野児童文化研究会」の活動は、皇国史観を批判的に乗り越えることを目的とした、考古学の和島誠一、地理学の入江敏夫、歴史学の高橋磯一をはじめとする研究者の協力のもとでの「フィールドワーク」だった。和島誠一が後に主導した月ノ輪古墳の発掘調査は、「国民的歴史学運動」の代表的実践として知られる。また、入江敏夫は、飯塚浩二と中学校社会科教科書『土地と生活』（日本書籍、1954年）を共同執筆しており、戦後の地理教育に関わる提言を積極的に行っていた。

1952年7月、歴教協と日本作文の会のそれぞれ中心人物であった高橋磯一と国分一太郎の対談がなされ、民間教育運動において歴史教育と生活綴方の提携関係を築く必要が説かれていた。こうした情勢の中で行われたのが1953年2月の「第一回郷土教育研究大会」であり、武蔵野児童文化研究会は「郷土教育全国連絡協議会」として全国組織に改組され、桑原による戦後「郷土教育」の構想が本格的に模索されていくこととなった。大会の世話人には、和島誠一、のほか、上原専祿、勝田守一、宮原誠一ら日教組の講師陣を務める人物や、歴教協の高橋磯一、日本作文の会の国分一太郎・今井誉次郎らが名前を連ね、後援団体は、歴教協・日本作文の会のほか、日本教職員組合、教育科学連絡協議会、地方史研究協議会、児童文学者協会などであった。大会において、桑原は、地域の「特殊性」「一般性」を「世界史のつながり」から捉える必要があるが、「科学的」な「知識」だけでなく自己の「感情」として「表現」の次元に到達

しなければ地域を「認識」することはできないとして、郷土教育・歴史教育・生活綴方の三者の「結合」や「新しい民族教育」の重要性を説いていた。

第一回大会前後における「民族」「民族教育」に関わる桑原の主張は、上原専祿や勝田守一の提言を汲んだものだったと考えられる。1953年10月に刊行された『日本の社会科』は、上原・勝田・桑原・国分らがそれぞれ論考を寄せており、分担執筆者14人のうち9人は、第一回大会の世話人・司会・報告者など関わりのある人物であった。

『日本の社会科』における上原の論考では、「民族」と「世界史」の把握のためには、「年譜的な日本史」でも「発展段階の法則的展開という考え方にもとづいた世界史叙述」でもなく、歴史を「個性的に叙述する世界史の学習」が必要である、客観的科学的とされる「知識」に加えて「民族」の一員という自覚に基づく「責任観念」を育てることが「社会科の使命」だ、と主張していた。また、勝田守一の論考では、シリアの歴史学者が西欧の世界史の教科書では「植民地を好む西欧人の立場でしかアラビア人をつかんでいない」と「抗議」した例を引いて、「民族」という観点から植民地主義を批判した上で、植民地主義の責任を取るべき主体としての「日本民族」を人類・民族から除外してはならない、と主張していた。「正しい歴史教育」とは、「非合理」なものではあり得ないが、しかし、「いわゆる『進歩的』な歴史」や「歴史の知識」を「系統的」に子どもに教えたとしても、「子どもの生活体験や切実な願い」に結ばれないままでは、「現代の教育の課題」をみたくすることはできないとして、媒介としての「郷土の歴史」や「生活綴方的方法」の重要性が主張されていた。上原や勝田の議論において、戦後に「民族」が重要視されたのは、戦前教育で強調された「日本民族」の優秀性への懐古からではなく、そうした方向へ向いかねない状況への批判として、同じ言葉を用いて植民地主義や戦前教育の問題を批判するためだったと考えられる。この点で、尾崎の認識における「郷土」の戦前―戦後の連続性とは、その批判的思考の先鋭性において、質的違いを見出すべきであろう。

『日本の社会科』において、勝田の次に掲載された桑原の論考では、「近代地理学」や「現代地理学」を含めた戦前の「地理教育」の問題は、「非科学的」という側面だけでなく、当時の地理学における学説（「自然決定論」）が被支配民

族にとって植民地になった方が「合理的」だと「錯覚」を起こさせる機能を果たしたことや、「人間に関する記述」が「単にものとして、労働力・生産手段としてしかとりあつかわれぬ非人間性」にも求められている。だからこそ、「単なる地誌的な知識」だけでなく「人間の生活の真実」を考える必要があり、「自分の郷土」と「他の地域」を比べるという「郷土教育的方法」は「日本の現実」や「世界の正しい認識」を育てる「民族の教育」として重要だ、とされた。

桑原にとって、戦後「郷土教育」とは、戦前の実践や理論枠組みを引き継ぐものでも、敗戦と同時に自然に獲得されたものでもなかった。生活綴方や歴史教育との提携を模索し上原・勝田や飯塚の議論に触れる中で、戦前の地理教育や郷土教育への批判的視角を深めていったという過程を通じて、次第に確立されていったものであった。

入江・高橋がともに 1953 年 2 月の郷土全協立ち上げに協力していた事実を踏まえれば、当初は社会科という共通の枠組みの中で歴史-地理の結びつきが郷土教育として模索されていたといえる。次章では、その模索の実態と可能性を「バタヤ」「ニコヨン」と呼ばれた人々の描き方に着目して明らかにする。

第3章・註

- 1 故・田近櫻子氏、桑原一雄氏、桑原さつき氏には、貴重なお話を聞かせていただいた。また、田近涼子氏、三崎洋子氏には、田近櫻子氏が大切に保管されていた桑原正雄関連資料の閲覧・借り出しに関わって、数々のご厚意を賜った。記して感謝の意を表わしたい。
- 2 郷土教育全国協議会編『土着の思想と行動を 桑原正雄教育論集』（カタツムリ社、1982年8月）342-350頁。
- 3 桑原正雄「教師であることを恥じないために」郷土教育全国協議会編『土着の思想と行動を 桑原正雄教育論集』（カタツムリ社、1982年8月）17-18頁。
- 4 桑原七郎「源さん」『教育草紙』1933年10月、6-8頁。久司荘之介「童貞日記」『教育文学』1934年4月、20-33頁。久司荘之介「短詩七篇」『教育文学』1934年5月、62-63頁。周布政之助「希望の谷」『白墨』創刊号、1936年6月、49-50頁。周布政之助「ディレクターの文学」『白墨』第2号、1936年8月、30頁。桑原正雄「奴唄」『文芸首都』（文芸首都社、1942年6月）1-25頁。桑原正雄「M君へ」『文芸首都』（1943年4月）47頁。「文芸首都 新人育成座談会」『文芸首都』1943年11月、29-45頁の出席者一覧に、保高德蔵・井野川潔のほか桑原正雄の名前が見出せる。以上、いずれも故・田近櫻子氏所蔵資料より（現・桑原さつき氏所蔵）。
- 5 「井野川潔・早船ちよ略年譜」井野川潔遺稿・追悼集刊行委員会『井野川潔 教育と文学に生きる』（教育史料出版会、1998年7月）405頁。
- 6 桑原正雄「小説 蠟子」井野川潔編『山脈』第2輯、1941年7月、28-30頁。
- 7 桑原正雄『抵抗の教育運動』（自主出版、1968年1月）86-87頁。
- 8 故・田近櫻子氏所蔵資料（現在は、桑原さつき氏が所蔵）。貴重な資料の閲覧・コピーを許可して下さったご遺族に、記して感謝の意を表わしたい。
- 9 疎開先からの引き揚げと「二・一スト」への参加、「レッド・ページ」をめぐる桑原自身の回想は、桑原正雄「ひとりであった道」勝田守一ほか編『戦後教員物語（I）』（三一書房、1960年5月、89-110頁）に詳しい。
- 10 桑原正雄「九原則と教員組合」『教育社会』第4巻第6号、西荻書店、1949年6月、16-18頁。
- 11 桑原正雄「窮乏生活と教師の立場」『教育社会』第4巻第11号、西荻書店、1949年11月、11-13頁。
- 12 桑原正雄「コア・カリキュラム批判と国語教育」『教育社会』第4巻第12号、西荻書店、1949年12月、21-22頁。
- 13 前掲 桑原「九原則と教員組合」18頁、「窮乏生活と教師の立場」12頁。
- 14 前掲 桑原「コア・カリキュラム批判と国語教育」21-22頁。
- 15 矢川徳光「コア・カリキュラム論の土台」日本民主主義教育協会編『あかるい教育 特集号 コア・カリキュラム批判』第21号、明るい学校社、1950年3月。
- 16 前掲 桑原「教師であることを恥じないために」『土着の思想と行動を』17-18頁。
- 17 竹前栄治「レッド・ページ」佐々木毅ほか編『戦後史大事典 増補新版』（三省堂、2005年7月）938頁。
- 18 明神勲『戦後史の汚点 レッド・ページ—GHQの指示という『神話』を検証する—』（大月書店、2013年8月）67頁。
- 19 「昭和二十四年度 第一次 全国教員整理者名簿」『日教組運動資料（法制）1949.5-8』（日本教育会館教育図書館所蔵）。
- 20 前掲 廣田真紀子「郷土教育全国協議会の歴史」32頁。

-
- 21 桑原正雄『郷土教育運動小史—土着の思想と行動』（たいまつ社、1976年11月）27頁。
 - 22 同上書、26-28頁。
 - 23 田中聡「転機としての『日本歴史教程』—早川二郎のアジア的共同体論—」磯前順一・ハリリー・D・ハルトゥーニアン編『マルクス主義という経験—1930-40年代日本の歴史学』（青木書店、2008年4月）62頁。
 - 24 小国喜弘「第三章 国民史の起源と連続—月の輪古墳発掘運動—」『戦後教育の中の〈国民〉—乱反射するナショナリズム』（吉川弘文館、2007年、98-128頁）参照。
 - 25 後に和島誠一『大昔の人の生活—瓜郷遺跡の発掘』（岩波書店、1953年9月）として出版された。巻末には桑原への謝辞が書かれている。
 - 26 桑原正雄「戦後の郷土教育（一）」『歴史地理教育』第18号（河合出書房、1956年5月）15-17頁。
 - 27 同上書、16頁。
 - 28 桑原正雄「郷土研究の新しい転換のために」『歴史評論』第31号、1951年9月、61-66頁。武蔵野児童文化研究会「私たちの郷土研究 府中と国分寺を中心として」『歴史評論』34号、1952年1月。
 - 29 桑原正雄「戦後の郷土教育（二）」『歴史地理教育』第19号（河合出書房、1956年6月、23-26頁。
 - 30 奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ—戦後日本の教育思想を見直す』（学術出版会、2016年2月）23-29頁。
 - 31 無着成恭『山びこ学校』（岩波書店、1995年、313頁〔初版は青銅社、1951年〕）。
 - 32 高橋碩一「民族的教育への前進—生活綴方と歴史教育の交流によせて—」『教師の友』第3巻第2号、新日本教育研究所編集・日本学力向上研究会発行、1952年2月、2-6頁。
 - 33 高橋碩一・国分一太郎「対談 生活綴方と歴史教育」『教師の友』第3巻第6号、1952年7月、2-14頁。
 - 34 相川日出雄「郷土から学ぶ教育の実践」『教師の友』第3巻第6号、1952年7月、18-24頁。『歴史評論』第35号からの転載とされる。
 - 35 桑原正雄編『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究—』（青銅社、1953年2月）241-244頁。
 - 36 国分一太郎「生活綴方的教育方法の必要性—クロタキ・チカラ氏の批判に関連づけて—」『教育』第36号（1954年8月）16-25頁。
 - 37 日本作文の会編『生活綴方辞典』（明治図書出版、1958年）501頁。「生活綴方的教育方法」の項の執筆担当は国分一太郎。
 - 38 船山謙次『生活教育論』（麦書房、1960年）193頁。なお、「歴史教育的方法」「生活綴方的教育方法」には、それぞれ対応する民間教育運動団体として歴教協と日本作文の会が挙げられているが、「郷土教育的教育方法」には郷土全協の名前は挙げられていない。本書の刊行が、歴教協や民間教育運動団体連絡会での論争を経た、1960年という点にも関係しているものと思われる。
 - 39 大会の「日程」については、1日目「午前部 問題提起」を、周郷博「郷土教育の意義」、古谷綱武「日本の中の日本」、入江敏夫（資源科学研究所員）「これからの地理教育」、高橋碩一「郷土ととりくむ歴史教育」の4名が各30分ずつ行い、昼食を挟んで「午後部 実践報告」を今井誉次郎・勝田守一の司会のもとで、大田堯、福田和（東京都東玉川小学校）、相川日出雄による各30分の報告と2時間の討論が予定されていた。2日目は、「午前部」と

- して「むさしの児童文化研究会指導」による「フィールド・ワーク」（「相川日出雄氏の实地授業」含む）を行い、「午後の部」として桑原正雄の司会のもとで「総括討論」を行う予定、とされている。
- 40 桑原正雄「郷土教育覚書—フィールドのあとをふりかえって—」むさしの児童文化研究会編『郷土教育 第一回郷土教育研究大会資料』（1953年2月）
- 41 同上、3-6頁。
- 42 栗田二郎「第一回郷土教育研究大会に参加して」『文化と教育』第4巻第5号、静岡大学教育学部教育研究所編集発行、1953年4月、60-65頁。
- 43 E「新しい郷土教育の創造—第一回郷土教育研究大会ひらく」『カリキュラム』第53号、誠文堂新光社、1953年5月、56-57頁。
- 44 桑原正雄「青いリンゴの運動—第一回郷土研究大会を終って」『教育』第18号、厚徳社、1953年4月、82-83頁。
- 45 前掲 桑原「青いリンゴの運動」『教育』第18号、81-83頁。
- 46 桑原による別の回想では、1953年2月の「第一回郷土教育研究大会」について、「第一日の夜は宿舎で今井誉次郎氏を司会に、座談会を開いたが、その席上、寒川道夫氏から『郷土教育は独立した一つの教科としてやるのか、それともすべての教科に方法として生かされるのか』というきわめて重要な問題提起があり、寒川さんなどは強く後者を強調されておったと思うが、それに対してみんなの意見はバラバラだった。討論を深めるにはおたがいの準備ができていなかった。ともかく実践を、ということで打ち切った不徹底さのために、わずか半年後に第二回の大会を開かなければならなかった」〔桑原正雄「戦後の郷土教育（二）」『歴史地理教育』第19号、1956年7月、26頁〕。寒川の質問に対する桑原の見解としては、「戦前のような独立した郷土科を考えていたわけではなく、現実の教育のゆがみを是正する一つの教育運動つまり方法として考えていた」、とされている〔同上、28頁〕。
- 47 勝田守一編『岩波小辞典 教育』（岩波書店、1956年12月）61頁。勝田の「序」において、本書は「実質的には、五十嵐頭、大田堯両君との共同執筆・編集」によるものと断わり書きがなされている。
- 48 1973年6月には第二版（勝田守一・五十嵐頭・大田堯・山住正巳編『岩波小辞典 教育』岩波書店、1973年6月）では、「郷土教育全国連絡協議会」の名前は登場せず、結びの部分は「戦後、郷土教育運動がふたたび開始され、また郷土教育という名は使用しなくとも、地域の現実と結合した教育実践が展開されるようになった」に変更された。実質的な第三版（五十嵐頭・大田堯・山住正巳・堀尾輝久編『岩波 教育小辞典』岩波書店、1982年2月）では、終わりの部分は「戦後、郷土教育運動がふたたび開始され、また郷土教育という名は使用しなくとも、地域の現実と結合した教育実践が展開されるようになった。とくに地域が、校外・交通問題などから子どもの発達にとって好ましくない状態になった60年代末から、地域の教育力の回復が課題となった」とされた。
- 1970年代以降には、「郷土」ではなく「地域」という用語に価値や課題が置かれるようになったことがうかがえる。こうした辞典の記述の変遷からは、1950年代前半に勝田が戦後「郷土教育」・郷土全協に寄せた「新しい息吹」としての期待は、1970年代以降には失われてしまったものと考えられる。
- 49 小熊英二「第9章 戦後教育と『民族』『〈民主〉と〈愛国〉—戦後日本のナショナリズムと公共性—」（新曜社、2002年10月）354-393頁。
- 50 同上書、799頁。
- 51 小熊の著作では、「保守派」／「左派」「進歩系」という属性区分が前面に出されるために、たとえば「共産党系の教育者」とされる矢川徳光や高橋碩一

と、「共産党系の論調ほど激しくはなかったにせよ、ナショナリズムを肯定する教育学者」として登場する勝田守一や上原専祿との間で、「民族」という言葉の内実にどのような差異があったのかという点は、非常に単純化されてしまっているように思われる。小熊は、矢川徳光をはじめ「共産党系の論者」はソ連・中国をモデルに個人主義・近代主義を批判したのに対し、勝田守一や上原専祿はフランス・ドイツをモデルに近代的個人に支えられたナショナリズムを唱えた点を「相違」として挙げているが、すぐ続けて、「そうした相違はあったにせよ、愛国新教育の必要性を説き、『アメリカ的』な戦後教育を批判するという傾向は、当時の進歩系教育学者たちに共通していた」と論じている〔同上書、366頁〕。しかし、ここで両者の相違としてわずかに挙げられているのは、モデルとした国家の違いや近代的個人の評価という次元に過ぎず、そのわずかな相違も「進歩系教育学者」という同一カテゴリーの中で最終的には無化されてしまっている。

- 52 桑原正雄「コップニの歌—朝鮮独立ものがたり—」(菅忠道・関英雄・林基共編『世界建国物語』泰光堂、1953年11月) 283-304頁。そのほか桑原の執筆した章として「小さな世界史」が所収されている。
- 53 菅忠道・関英雄・林基共編『日本愛国物語』(泰光堂、1953年11月)。桑原による執筆分担は、「日本列島の夜あけ—わたしたちの遠い先祖たち—」、「やまとたける—日本の国が生れたころ—」となっている。
- 54 「朝鮮音楽の研究」(<http://song-of-dprk.hatenablog.jp/entry/2015/09/28/205926>)参照、2018年9月11日閲覧。1972年には、同名の『花を売る乙女』(監督パク・ハク、DVCAM製作)として映画化された(神戸映画資料館HP参照、<http://kobe-eiga.net/program/2012/02/%E6%98%A0%E7%94%BB%E3%81%A7%E7%9F%A5%E3%82%8B%E6%9C%9D%E9%AE%AE%E2%91%A2%E3%80%8E%E8%8A%B1%E3%82%92%E5%A3%B2%E3%82%8B%E4%B9%99%E5%A5%B3%E3%80%8F/>、2018年9月11日閲覧)。
- 55 前掲 桑原「コップニの歌」『世界建国物語』303-304頁。
- 56 この点に関わって、磯前順一は、「国民的歴史学運動」を主導した石母田正の「民族」観を分析し、「少なくとも、意識のうえで石母田にとっては『自分が他国の奴隷にならないと同時に、他国をも奴隷にしたいという気持』〔1953年〕が実現になる存在が、現実の民族というものだった」が、「石母田の立場もまた社会主義革命を世界史の法則として客観化させることでみずからの政治性を超歴史化させたと言わざるをえない」と論じている〔磯前順一「石母田正と敗北の思考」安丸良夫・喜安朗編『戦後知の可能性 歴史・宗教・民衆』(山川出版社、2010年12月) 41-45頁〕。
- 57 桑原正雄「第11章 社会科と地理教育」『日本の社会科』(国土社、1953年10月)、190頁。
- 58 上原専祿「第1章 現代日本における社会科の使命」勝田守一・宮原誠一・宗像誠也編集『日本の社会科』(国土社、1953年10月) 9-26頁。
- 59 勝田守一「第8章 社会科と歴史教育」『日本の社会科』(国土社、1953年10月)、158-163頁。
- 60 このユネスコ会議とは、1950年8月から6週間に渡って「教科書、特に歴史教科書の改善」をテーマで開催された国際セミナーを指す。そこでの議論を踏まえて執筆された小冊子は、後に勝田守一の翻訳により日本でも出版された〔勝田守一訳『歴史教科書と国際理解—世界理解のために—』(「各国教師のためのシリーズ」第11巻、古今書院、1956年3月〔原著はJ.A.Lauwers『History Textbook and International Understandings』UNESCO、1953年〕)。勝田による「訳者あとがき」では、「アラビア人たちの批判の扱い方」には「ヨーロッパ人としての受け取り方の限界」が見られたこと、また、「私

- たちアジア人にとっては、問題意識が多少ずれているという感なきを得ません」、とされている〔同上書、139頁〕。
- 61 前掲 勝田守一「第8章 社会科と歴史教育」『日本の社会科』166-170頁。
- 62 同上書、171-174頁。
- 63 桑原正雄「第11章 社会科と地理教育」『日本の社会科』（国土社、1953年10月）185-190頁。
- 64 同上書、191-195頁。
- 65 城丸章夫「解説 雑誌『教師の友』とは何であったのか」復刻版『教師の友』刊行委員会編『復刻版 教師の友 手引』（桐書房、1988年6月）16-19頁。
- 66 桑原正雄『国民教育の構造』（明治図書出版、1960年9月）。
- 67 船橋一男「国分一太郎」久保義三ほか編著『現代教育史事典』（東京書籍、2001年12月）494頁。
- 68 桑原正雄「私の質問と希望」『カリキュラム』第60号、誠文堂新光社、1953年12月、52-53頁。
- 69 国分一太郎「桑原君へのこたえ」『カリキュラム』第60号、誠文堂新光社、1953年12月、54-55頁。
- 70 磯田一雄「問題解決学習をめぐる論争」久木幸男ほか編『日本教育論争史録』第四巻現代編下（第一法規、1980年）151-152頁。
- 71 木村裕「子どもと社会に根ざす生活教育—生き方の探求と生活の創造をめざして—」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（上）—カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜—』（ミネルヴァ書房、2017年2月）73頁。
- 72 また、ここには、当時の文部行政との距離の取り方という問題も絡まりあっていた。従来の図式としての〈文部省的「新教育」＝牧歌的な問題解決学習〉という構図が崩れつつあり、1955年版・58年版学習指導要領では知識や系統性が重視されるようになっていた。そのため、民間教育運動の側で主張すべき「知識」「系統性」の中身やその正統性が問題とされるようになっていった。その際の知識・系統性の精選過程に関わって、歴教協・郷土全協・日本作文の会において、それ以前は可能であった結びつきのあり方に、次第に亀裂が入っていったものと思われる。
- 73 桑原正雄「問題解決学習と系統的学習」『教育』第31号、1954年4月、26頁。
- 74 馬場四郎「問題解決学習への批判にこたえる」『カリキュラム』第67号、1954年7月、20-21頁。
- 75 桑原正雄「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」『歴史地理教育』第2号、1954年9月、6頁
- 76 前掲 馬場「問題解決学習への批判にこたえる」18頁。
- 77 前掲 桑原「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」6頁。
- 78 前掲 桑原「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」9-10頁。
- 79 永田時雄「単元『西陣織』（中小工業）（五年）の研究 日本社会の基本問題と単元学習(6)」『カリキュラム』第62号、1954年2月、48-58頁。
- 80 桑原は、こうした子どもの「憤激」や「いきどおらずにはいられない気持ち」は大切だからこそ、その解決が現実的に難しい状況を前に「だけど、どうにもならない」と諦めることにならないか、「正しい解決を妥協によってゆがめる」ことにならないか、「心配」だ、と補足を加えている〔前掲 桑原「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」12頁〕。
- 81 前掲 桑原「問題解決学習と系統的学習」28-29頁。
こうした桑原の批判に対して、永田は「西陣織について、たんねんに現実分析をやった資料を総合判断すれば、この子どもたちの声に出たような現実が、

残念ながら存する」、「西陣織の内部だけで解決されなければならない前近代的な組織や非科学的な生産方法が多く内蔵されている」のであり「まず内部の前近代性を完全に払拭して、足もとを固めてから力つよく団結の力でもって立ちむかうべきであると思う」、と反論している〔永田時雄「『西陣織』への批判にこたえるー現場人としての立場からー」『カリキュラム』第67号、1954年7月、24-26頁〕。この論争では、他地域をどのように比較するのか、教科書の使用・編成のあり方をめぐる重要な論点が出されていたものの、議論として十分に展開していかなかったものと思われる。

⁸² 前掲 桑原「問題解決学習と系統的学習」31頁。

⁸³ 前掲 桑原「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」11頁。

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— 1953-1955年

はじめに

1954年8月6-8日にかけて、郷土全協による「第三回郷土教育研究大会」が開催された。この研究大会で、当時「日本一のスラム街」¹と喧伝された東京都足立区本木町「バタヤ部落」のフィールドワークが行われた。

「バタヤ」とは、『広辞苑』では「ごみ箱や道路上の紙屑・ぼろ・金物などを回収して生活する人。屑拾い」²とされる。梶大介の半自伝的小説『バタヤ物語』では、「皆さん、私はバタヤです。日中の雑沓の中に、寝静まった夜更けの街々に、暁闇の路地裏に...ゴミ箱を漁って歩く、私はバタヤです。／そのバタヤである事を、私だけでなく、すべての仲間達が、誇りとまでしなくとも、平然としていえる世の中のくる事を希って止みません」とされている³。ここでの「バタヤ」という名乗りには、「世の中」の蔑視に対する異議申し立ての意が込められていたと思われる。

桑原正雄が作成した社会科副教材には、「ニコヨン」も登場する。「ニコヨン」とは、1949年から始まった失業対策事業に従事した日雇労働者の俗称で、東京都の当時の日当にちなんでいとされる⁴。上述の梶大介『バタヤ物語』では「ニコヨンがどん底だと云うが、そのニコヨンへの道さえ固く閉された人間の悲惨さは、何と呼ぶべきだろうか」と記されており⁵、同時代において「バタヤ」を「ニコヨン」より一段下に見る感覚があったものと思われる。こうした「ニコヨン」という言葉にもまつわる侮蔑的なニュアンスが自覚されていたためだろう、桑原の副教材において「ニコヨン」という呼称は挿入写真の説明文の中にだけ登場し、本文中では専ら「自由労働者」が用いられている。桑原の用法において、「自由労働者」は「バタヤ」を含むものではなかったが、当時一般的だったと思われる労働者像—男性・正規採用・組合所属—からこぼれ落ちがちな存在という共通性を重視し、本論文では「バタヤ」「ニコヨン」を「自由労働者」に含めて考えることとする。

戦前・戦後を問わず、「郷土教育」の名を冠した実践において、ここでいう「自

由労働者」たちは郷土の「他所者」と見なされていたと思われるが、郷土教育の教育内容として登場することもまた稀であった⁶。桑原を中心とする戦後の郷土教育運動において、なぜどのようにこうした「自由労働者」に着目することになったのだろうか。社会科副教材におけるその記述には、どんな意義が見出せるのか、考察する。

本章では、まず第1節で、桑原が戦前の地理教育・郷土教育への批判的視角を深化させていった足跡について、検討する。第2節では、筆者が新たに発見した本木町フィールドワークの資料を検討し、その記述の独自性を同時期の本木町をめぐる他の行政調査の報告書との比較の上に、明らかにする。また、機関誌『歴史地理教育』掲載の大会報告から大会参加者たちが「バタヤ」をどのように捉えて「郷土教育」を展開しようとしていたのか、検討する。その際に重要となるのが、地理学・地理教育関係者（入江敏夫・関根鎮彦・星野朗ら）と郷土教育の関わりである。社会科という教科の中で戦後「郷土教育」と戦後の地理教育が接点を持ち得ていたことの歴史的意味に着目しながら、考察を進めたい。最後に第3節で、大会参加者が後に作成した社会科用副教材——桑原正雄『郷土をしらべる』（1955年）と、関根鎮彦『新しい地理教室』（1957年）——における「自由労働者」の記述を比較検討する。桑原・関根の副教材の比較を通して、両者がそれぞれフィールドワークでの経験をどのように教材として構成していったのかを明らかにし、桑原の副教材の記述に見られる独自性は戦後郷土教育のどのような志向・特徴の帰結によるものなのか、考察を試みる。

第1節 戦前の郷土教育・地理教育への批判の深化

（1）地理学史の先行研究に見る、戦後の人文地理学の系譜の整理

第3章第3節で、1950年代初頭における桑原の戦前の地理学・地理教育批判を検討した。こうした桑原の地理学批判に影響を与えた存在として、飯塚浩二の『地理学批判』を考察することができる。

飯塚浩二（1906-1970）は、戦時中の「地理学のあり方への反省」から戦後に「社会科学としての地理学の形成」が求められた際に「最も大きな役割を果

した」とされる人文地理学者である⁷。飯塚は、1930年に東京帝大経済学部を卒業後、専攻を人文地理学に転換、当時の学会主流であったドイツ地理学ではなくフランス地理学を受容したが、「自然科学的な地理学研究や機械論的な地理的決定論を克服」を課題とした点で、飯塚の「地理学発達史観」は「小田内通敏のそれと共通するところが多い」、とされている⁸。飯塚が東京府立第五中学校に在籍した時の地理教師が小田内であり、「両者に公的な場での師弟関係はないものの、飯塚が小田内の言動や著作に敬意をもって注目していたことはまちがいない」、ともされている⁹。

飯塚浩二が戦前の郷土教育運動や郷土教育連盟に参加した形跡は、管見の限り見出せないが、地理学史に関わる先行研究から、学問的系譜としての連続性を小田内と飯塚の間に見出すことは可能であろう。また、飯塚は、武蔵野児童文化研究会や郷土全協の立ち上げに協力した入江敏夫とともに、中学校社会科教科書『中学生の社会 土地と生活』（日本書籍、1954年2月発行）の執筆にも関わっている。入江を通じて桑原も飯塚の地理学批判に触れていたことは十分に考えられるし、管見の限り1本だけとはいえ、桑原と飯塚の共著論文¹⁰（1955年5月）が残されている。実際に、歴教協の高橋碩一は、『飯塚浩二著作集』の「解説」の中で、1950年代当時を振り返り、武蔵野児童文化研究会に参加した際に入江敏夫・関根鎮彦との「交流」を通じて「はじめて飯塚地理学に接した」と述べている¹¹。こうしたことから、飯塚と桑原の間に、間接的とはいえ一定の影響関係を見出すことができる。

また、高橋の回想に入江とともに登場する関根鎮彦（1922-2002）は、入江敏夫編『新しい地理教室』（1957年）の執筆を担当した人物であり、星野朗（1929-2007）ら当時若手の地理教師・地理学研究者とともに、郷土全協地理部会に所属していた¹²。関根・星野ら郷土全協地理部会のメンバーは、「飯塚地理学」を非常に意識していた、とされる¹³。第6章で言及するように、歴教協との論争のさなかの1957年5月、郷土全協地理部会のメンバーを「母体」¹⁴として「地理教育研究会」が新たに独立・創設することになる。この点で、小田内―飯塚と続く地理学の学問系譜は、桑原にも影響を与えたと考えられるものの、むしろ入江・関根・星野ら地理教育研究会に引き継がれていったと見るべきだろう¹⁵。

(2) 飯塚浩二の『地理学批判』(1947年3月)

飯塚浩二は、『地理学批判—社会科学の一部門としての地理学』(帝国書院、1947年3月)で、地表面の自然事象の研究ではなく「この地表に基礎を置いて営まれているところの吾々人類の生活に関わる学問」としての戦後の人文地理学の確立を唱えた¹⁶。飯塚は、「地理的決定論」(地理条件が人間や文化を規定するという学説)を批判する際に、「地域社会」や「郷土」という用語を以下のように用いている。

人文地理学とは、「人類の地域社会」とその「郷土」との関係、すなわち「その社会が専有したその生活を依拠せしめている土地」との関係において、考察する学問である。両者の関係は、社会生活の歴史的な発展や生活様式の経済史的な発展段階にそくして、歴史的にのみ把握され得る。ただし、今日の地域社会の生活は「郷土」の諸条件との結びつきに限定されないために、地域社会の生活と土地(「郷土」)の関係性を歴史的に捉えようとする手法は、地理的決定論——「郷土の社会生活」を「郷土の地理条件」に規定されたものとして説明する——という方法論的な立場を「原理的に拒否する原理」である。交通や交易によって、人類の生活圏は「各自の狭い郷土」から他の地域社会との政治的経済的な関係を解して「他の地域社会の郷土」との結びついているのが近代の市民社会の構造である。すなわち、近代社会とは、「自己の足下の地域」を「自己の独自の郷土と感ずる手がかりを失わせる」ような「生活経済の原理」に従って組み立てられている¹⁷。

以上から、飯塚による「郷土」の定義は、地域社会の人間の生活を依拠せしめている土地、ということになる。ここで「郷土」という用語は、戦前の地理学の原理・方法論における地理決定論を原理的に批判したり、地理学における歴史的視点の重要性や「地域」を「郷土」と感じられなくする近代市民社会の「生活経済の原理」への着目を説く際に、用いられるものであった。また、飯塚による地理的決定論への批判は、戦前の地理学が植民地支配の正当化に貢献したという批判とも結びついていた。飯塚は、熱帯の気候が人間の心身を「倦怠」させるために「熱帯植民地の原住民」は「怠惰」だとする説明は「大きな

ゴマカシ」だ、そうした生活態度に追い込んだのは「外来の支配者達の植民地政策」と見るべきだ、と批判する。こうした地理的決定論は、ヨーロッパの学者たちが自らの属する「民族の責任」を回避するための「自己弁解」の議論に過ぎないにも関わらず、それに「東洋の学者」が追随するような「学問的半植民地性」は乗り越えられなければならない、と述べている¹⁸。

近代市民社会の「生活経済の原理」から「郷土」存立の自明性を疑うという点や、従来の学問的合理性を植民地支配に関わる民族の主体・責任をめぐる議論から批判的に捉え返そうとする点で、戦前の羽仁らの議論に通じる部分が認められる。こうした飯塚の議論における戦前地理学への批判は、1950年代前半の桑原の戦前の地理教育への批判にも影響を与えていたものと考えられる。

他方で、飯塚の著作では、「狭い郷土の生活」には「郷土の^{ハイマート}知識」はあっても「地理学の立場は成り立たない」というカール・リッター（近代地理学を確立したとされるドイツの地理学者）の言葉が引用されるように、「郷土」に積極的な意義付けを与えようとした形跡は見出しにくい。この点で、会名という看板に「郷土教育」を掲げた桑原とは、力点の違いを認めることもできる。

（3）小田内との懇談（1954年6月）

桑原が郷土教育連盟の小田内通敏と面識を持ったのは、1954年6月のことであつた。桑原の自宅で常任幹事ら少数のメンバーが集まり小田内から戦前の足跡を聞くという趣旨で懇談会が開かれたが、小田内から郷土全協への注文として、「具体的に一つの村や部落の調査を行って、その中から研究法を理解させるような努力をして欲しいこと」などが出された、とされている¹⁹。

桑原はこの時の懇談を振り返って、以下のように述べている。小田内は戦前の郷土教育の中心的な人物として、「主知的で概念的な詰め込みの地理教育」から「実証的に考えさせようとする地理教育」への「突破口」を開いた。しかし、小田内を中心とする戦前の郷土教育は、理論的にも実践的にも「戦争に抵抗する力をもたなかった」という「弱さ」を持っており、その原因をはっきりさせることが「今日の郷土教育に課せられた重要な課題の一つ」である。なぜなら、日本に郷土教育が生まれた1930年代にアメリカで誕生したのが社会科であり、

「恐慌がその生みの親」という点では、「日本の郷土教育とアメリカの社会科は、イトコ・ハトコのあいだ柄」である。過去の郷土教育の過ちを、ふたたび社会科で繰り返してはならない。「古めかしい『郷土教育』という名まえ」を使うのは、「かつての郷土教育の系譜を正しくうけとめて、今日の社会科に前進の糧として有効に生かしたい念願にほかならない」。私たちのいう「郷土」とは、「生まれ故郷」「長く住みなれたところ」でも「狭い閉鎖的な地域」でもなく、「日本や世界の動き」に翻弄される「私たち自身をとりまいていく地域の現実の姿」である。「郷土教育」とは、「社会科の内容を郷土の現実に基づいて、よりゆたかなもの」とするための教育の「方法」・「手段」・「学習形態」であり、「あらゆる教科に、とくに社会科に、その歴史的、地理的分野に、ゆたかな郷土の現実をおくりこむ」ことを目的としている²⁰

この対談の半年後の1954年12月に小田内は死去することから、桑原が小田内と直接面識を持ったのはこの前後のみだったと思われる²¹が、小田内との出会いは、桑原にとって戦前の郷土教育と戦後の社会科のあり方（イトコとハトコに過ぎない）を同時に批判するために戦後「郷土教育」を立ち上げる、という課題を意識するきっかけとなったものであった。後に、桑原は小田内の『郷土地理研究』は、「自然環境決定論」「地理的決定論」を批判する「地人相関関係論」として重要だったが、その問題点としての「弱さ」とは、単に地理学理論上の問題だけではなく、地理学の学問成果を子どもたちに「教授」することが「地理教育」だとする「明治時代の教育観」を乗り越え得なかったという「教育そのもの」の問題だった、と述べている²²。

（４）飯塚・桑原の共著論考にみる尾崎帛四郎への批判（1955年5月）

桑原は、小田内の郷土地理学・郷土地理教育は批判的に継承すべき対象と見なしていたのに対して、より全面的な批判の対象とされたのが、尾崎帛四郎の「コミュニティ」概念における「同心円的拡大主義」であった。

尾崎の名前を挙げて直接的な批判が展開されたのが、1955年5月の『教育評論』に掲載された飯塚浩二・入江敏夫・松島栄一・桑原正雄による「共同研究 社会科改訂における『地域』の問題」である。また、この論考は、桑原と飯塚の共著論文として、管見の限り唯一のものである。「あとがき」によれば、4者で

行った「研究・討論の会合」を踏まえて「桑原が執筆」した、とされている。この点で、尾崎への批判は、桑原個人というよりは、飯塚・入江を含めた戦後の地理学のあり方をめぐる議論の一部をなすものでもあったと考えられる。

この論考では、尾崎帛四郎の論考「地域社会の教育的意義と研究の方法」（第2章第2節で言及した論考）を詳しく引用した上で、尾崎の「コミュニティの概念」は「地域社会の現実を無視」している、と批判を展開している。今日の「私たちの郷土の経済生活」は「単に自分たちの郷土の条件によって制約」されているだけでなく、世界の隅々まで「資本の原理」にもとづく「経済秩序」の中に組み込まれている、それにも関わらず、「コミュニティ」という「家庭における家族員相互の関係を村や町における人と人との関係（生産諸関係）にあてはめた考え方」を「郷土と他地域との関係、ひいては国と国との関係にも、そのまま拡大適用」していくのは、「おかしい」。現実の「資本主義化」された「地域と地域の関連」において、既に「地域を丸く抱きかかえた世界市場の形成」がなされている。「同心円状に経験領域が拡大されていく」ことは一見「児童生徒の心身の発達の段階に即応した合理的な考え方」のようにも思われるが、しかし、そこで「拡大されていく経験や認識の中味」として資本主義社会における「根本的な利害の対立」を捉えることができないために、そこで描かれる社会や人間関係とは「持ちつ持たれつの、扶け合い」や「現状肯定だけをこととする立場」にならざるを得ない。「国と国との関係が単なる相互依存の関係として安易に理解されて、たいせつな民族＝植民地問題などが見落とされる」ことになるのであり、こうした人間関係に目を閉じる社会科は、「非歴史的」「非現実的」であり「社会科の名に値しない」。こうした批判的観点に立った上で、「新しい郷土教育・新しい地理教育がどのように可能であるかを現場の教師諸君の実践と経験とにもとづいて推進しなければならない」²³。

第1章でマルクス主義・生活綴方の潮流からの1930年代の郷土教育への批判、第1章・第2章で戦前・戦後の尾崎帛四郎の地理学・地理教育の主張の展開について検討したが、従来の「郷土」概念において資本主義社会における競争・対立の次元が含まれないという点や、植民地における「郷土」の問題が見落とされるという指摘は、戦後において「同心円の拡大主義」批判の形である程度まで議論の俎上に再び乗せ得たものと思われる。

しかし、生活綴方（小鮎）において提出された問題、すなわち、そうした「資本」をめぐる「大人」（教師）の認識をどのように「子ども」の問題として捉え返すのか、教室内における子どもとその親たちが実際に取り巻かれている利害関係の角逐をどのように対象化するのか、こうした教育内容・教育方法の具体的なあり方については地理学に関わる理論的な文章では論じられていない戦後「郷土教育」の実践のあり方については、郷土全協のフィールドワークの内実や、桑原が作成した教科書・副教材の次元にそくして考察される必要がある。

第2節 第三回郷土教育研究大会での「パタヤ部落」のフィールド・ワーク

(1) 『第三回郷土教育研究大会フィールド資料』について

歴教協・郷土全協が共同編集していた『歴史地理教育』の第3号（1954年9月）は第三回郷土教育研究大会特集号とされ、1954年8月6-8日に開催された大会²⁴と東京都足立区本木町のフィールドワークの様子が報告されている。

第三回郷土教育研究大会

フィールド資料

(5) 廃品回収業者の街

一般に産品を買い集める人々を「屑ヤ、拾い集める人」たちを「パタヤ」と呼んでいる。今、業者を拾い人と呼び、彼らの住む街を無田回収業者の街と呼ぶことにする。

雑音・騒音者、引揚者、実業者等がこゝにながれこみ、街は便所した。今日屑拾い業者は本木町一、二丁目にも多く、仕切屋は四十五、五十軒、拾い人二〇〇人前後といわれる。

一、屑拾集から再製工場まで

オ一業

拾い人 → 仕切屋 → 適合業者 → 回屋

中小再生工場

再生工場

仲買人

次の表の通りで、各仕切屋によって多分のちがいがあ

る。

品名	仕切屋	買値	売値
四角		3000	4000
三角		2500	3500
二角		2000	3000
一角		1500	2500
五分		1000	2000
拾		500	1500
紙類		300	1000
銅線		100	300
鉛線		50	150
鉄線		20	60
アルミ		10	30
鉛		5	15
銅		2	6
鉄		1	3
その他		0.5	1.5

船運込ニ鉄管下ろす際水上本屑工がア

仕切屋は買った屑を細分し、まとめて、回屋におくる。回屋は紙回屋、鉄回屋、木口回屋等に分別される。専門に屑を扱う。これら専門店は更に細く分類し半ば顧客になつていて再生工場の実生持回（鉄人と呼ばれる）に売る。

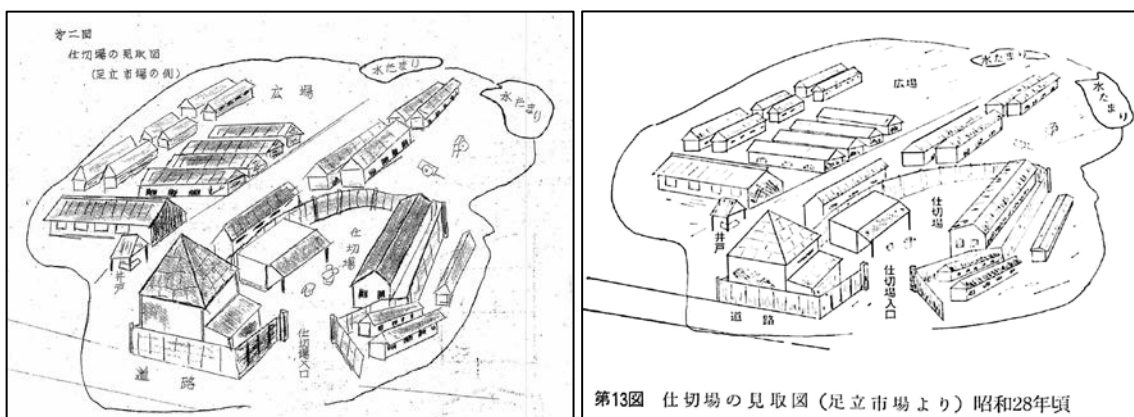
又仕切屋が回屋へ屑を売る場合、量が一定以上に達しければ取り引きされない。

資本の少ない仕切屋は買上げた屑を細分していることができない。こゝに選分業者が回屋との間に生れ、又、スローカーが生れる。大資本の場合は、選分を兼ね

【図 4-1】「第三回郷土教育研究大会フィールド資料」1954年7-8月

この時の大会当日資料と思われる、『第三回郷土教育研究大会 フィールド資料』(以下、『フィールド資料』) という 12 頁・ガリ版刷の資料がある²⁵。刊行年・作成者の記載はないが、内容は第三回大会時のフィールドワークに向けたもので、刊行年は 1954 年 7-8 月とみて良い。

また、この『フィールド資料』記載の図表は、『バタヤ社会の研究』(1973 年)²⁶にもほとんど同じものが掲載されている【下図参照】。同書の著者星野朗(当時東京都立広尾高等学校教諭)は、当初郷土全協地理部会に所属し後の地教研の発足メンバーとなった人物である²⁷。『バタヤ社会の研究』によれば、本書は 1952~1955 年の調査を核としたもので、その成果は 1953 年 10 月の日本地理学会で「東京都足立区本木町の屑拾い業者の実態」として報告したとされる²⁸。上記のことから判断して、『フィールド資料』は星野が作成したものか、少なくとも星野の調査をもとに作成されたものと推測できる。



左【図 4-2】『フィールド資料』(1954 年)・第 2 図

右【図 4-3】星野朗・野中乾『バタヤ社会の研究』(1973 年)・第 13 図

ここで『フィールド資料』の作成にあたって、桑原ではなく星野による関与が中心的だったと思われることは、以下の 2 点で重要である。まず、桑原が戦後最初に作成した副教材『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究—』²⁹(1953 年 2 月)には、「自由労働者」とされる人々は登場しないことから、こうした人々への着眼は桑原の構想に元々内在していたものというよりは、地理教育との連携による戦後のフィールドワークを通じて得た視角だったと考えられる。次に、『フィールド資料』の作成された 1954 年 8 月とは、歴史教育・地理教育・郷土教育の三者が協力可能だった時期にあたり、その当時の郷土教育の可能性をよく示すものだからである。

(2) 『フィールド資料』における「バタヤ」の描かれ方

星野は、1952-1955年の「戦後バタヤの全盛時代」に本木町調査を行った理由について、当時ジャーナリズムに頻出した「終戦直後以来の大きな社会問題の一つ」であったこと、「バタヤの問題」は「他人の問題ではなく、勤労者階級そのものの問題」として「身近な存在」だったことなどを挙げている³⁰。星野の回想からは、山谷・釜ヶ先といった特定の地名に問題が集約的に象徴されがちな今日の状況に比して、1950年代における「バタヤ」はどの地域にも遍在する身近な社会問題と認識されていたことがうかがえる。以下、『フィールド資料』の内容の独自性について、同時代の足立区の調査報告資料と比較しながら、具体的に検討したい。

『フィールド資料』の目次構成

近郊農村より市街地への展開

(1)江戸時代 (2)紙すき業の展開

(3)バタヤ部落の形式 (4)戦後の農村副業としての紙すき業

廃品回収業者の街

1.屑拾集から再製工場まで 2.仕切屋と拾い屋 3.仕切屋の分布

廃品回収をとりまく中小企業

・雑布製造業 ・鼻緒製造業 ・紙すき業 ・返毛業(綿) ・はきもの業

廃品回収部落を取り巻く商店

教育上の問題

稲垣製作所(ライター・灰皿製作工場) 日の丸精棧株式会社(トリオ特殊ミシン)

『フィールド資料』は「近郊農村より市街地への展開」という章から始まるが、ここでは江戸時代には「近郊農村」だった足立区・本木町が「バタヤ部落化(都市化^{ママ}?)」していくその変容過程について、「紙すき業の転換」「恐慌」「警視庁条例」「中日戦争」「戦後」といった画期的出来事・事件と関連付けられながら、以下のように描かれている。

まず「(1)江戸時代」(17世紀前半)における新田開発から記述が始まり、明治期の「(2)紙すき業の展開」によって農家の副業として浅草紙(古紙を漉き返して作られた再生紙)が作られるようになったが、大正期に「大製紙資本」たる「王子製紙」の参入によって農家の副業的小規模営業が圧倒された結果、砂糖袋用紙や草履の芯に用いる厚紙作りへの転換と「本木町のバタヤ部落化」が

促されることになった、と説明されている。「(3)バタヤ部落の形式」が確立された歴史的経緯については、次のように記述される。①大正末・昭和初年の二度の恐慌による「失業者群」から「ヒロイヤ」(＝「バタヤ」)へ「転落」するものが増加したことに加え、②東京・上野の下谷万年町などの「ヒロイヤ」の増加を受けて警視庁条例³¹により荒川放水路以北への退去が命じられた結果、③本木町へ「ヒロイヤの移動」が集約されることになったが、④「中日戦争」の長期化と共に「ボロクズに至る迄統制が強化」され「ヒロイヤ」も「臨時工・徴用人夫」になり、「バタヤ部落」の人口は減少した。「(4)戦後の農村副業としての紙すき業」は、戦後の紙不足の中で当初は「好景気」だったが、同時に「製糸^マ独占資本」も再興を果たし次第に苦境に陥っている。

ここで注目したいのが、大製紙資本としての王子製紙の記述である。この点については、やや後年の資料だが、足立区の福祉事務所が1958年3月にまとめた調査報告書『バタヤ部落 本木町スラム』³²(以下、『バタヤ部落』)との比較によって、『フィールド資料』の「バタヤ」をめぐる記述の独自性が一層明確になるとと思われる。

『バタヤ部落』の「本木町スラムの発生と歴史」の章では、「下谷万年町スラム」に「本木町スラム」の「萌芽」があったこと、恐慌や警視庁の方針が「バタヤ」の増加・移動を促したこと、戦時下の軍需産業の徴用により人口が減少したことなど、基本的には『フィールド資料』と同じ歴史的経緯が説明される。しかし、王子製紙に代表される大手製紙企業の戦前・戦後の動向と本木町の「バタヤ部落化」の因果関係についての記述は見当たらない。『バタヤ部落』では、「バタヤの更生についての試案」という章で「バタヤになった原因」は「性格的欠陥におうところが大きい」とされているように、「バタヤ」へ「転落」する原因は「個人」の「性格」や「能力」に帰され、その上で「更生」のための方途が論じられている。

また、『バタヤ部落』と『フィールド資料』の異同を考える上で、「拾い人」とされる「バタヤ」と、「バタヤ」の集めてきた「屑物」を選別・買い取りする「仕切り屋」の関係性の記述が重要である。『バタヤ部落』では、「資本」をめぐる問題について、仕切り屋による「問屋制資本の搾取」を改め「近代的な雇用関係」にまで高める必要が説かれている。『フィールド資料』でも、「バタヤ」

と仕切り屋をめぐる関係性は「半封建的」とされる。搾取—被搾取をめぐる構図は基本的には両方で共通しているが、『フィールド資料』では、仕切り屋について以下のような記述もある。「大資本」の仕切り屋は、買い上げた廃品を細かく選別することで問屋へ高値で売ることができるため、「利潤」を上げることができる。それに対して、「資本の少い仕切り屋」は廃品の貯蔵・選分に限界があるため、「問屋」との仲介に「選分業者」「ブローカー」を頼らざるを得ない。そうした重要な違いがある一方で、しかし「いずれにしても問屋の買付ける層の単位の量と仕切り屋の資本の回転数との相互的な関係の中で常に仕切り屋は問屋に従属し、再製工場の経営——景気の変動——にたえずおびやかされるとされている。

ここでは、バタヤ—仕切り屋（—選分業者・ブローカー）—問屋—再生工場という構図の中で、バタヤ—仕切り屋のあいだの支配関係が前提とされながら、「バタヤ」を「搾取」する主体とされる「仕切り屋」にも実は資本の大小で区別があり、より上位の問屋・再生工場に従属し「資本の回転数」や「景気の変動」という外部要因に「おびやかされる」存在でもある、とされている。『フィールド資料』では、『バタヤ部落』に比してより重層的な利害関係が指摘され、それが資本の回転と景気変動との「相互的な関係」により生起しているという、資本主義をめぐる制度的な働きに焦点をあてた記述がなされている³³。

複雑な人間関係を背景とする地域社会の利害の重層性を描こうという志向は、『フィールド資料』における「町」と「バタヤ」との関係についての記述にも見出せる。「廃品回収業部落を取り巻く商店」では、「本木町は、バタヤの開拓した町」であり「他の地域では特別視される、ヒロイヤもこの周辺では主客であり、浴場・飲食店の顧客でもある」ことが指摘され、「商店等も直接間接に御陰を受けている」のであり「バタヤ」が「どんな風裁で飲み屋や銭湯へ来ても、他町のように白眼視することのないのが特徴」だ、とされている。ここでは、身なりが汚いというネガティブなイメージに留まらない側面として、「バタヤ」の主客・顧客としての振る舞いや、町や店がむしろ恩恵・利益を受けていることに目が注がれている。

こうした記述は、1950-60年代前半において稀なものだったと思われる。たとえば、宮本常一らの監修による『日本残酷物語』（平凡社、1961年）では、

「東京の貧民窟」の「屑屋」について、「まじめなその日をかせぐ紙屑買ほど、彼らの社会でまじめなのはない」とされ、基本的にはその「まじめ」さが強調されている³⁴。こうした『日本残酷物語』の記述について、成田龍一は、「スラムの住民たち」の「苛酷な日常と抵抗」を描き出すことで「暗黒」の中に「解放の可能性」を見出そうとする点は後の民衆史研究に連なると評価しながらも、貧困を告発しようとするがために「スラムのことごとくを悲惨」と見なし、「スラム住民にとっては日常であり生活それ自体であるもの」を「スラムの探訪者」が逸脱・下降といった「負の表徴」を動員した修辞によって「残酷物語」として一方的に展開する歴史叙述の問題性を指摘している³⁵。成田の批判は、民衆史研究における「民衆」の捉え方——「われわれ」と「彼ら」の関係性の語り方——に重点を置いたものだったが、郷土全協のフィールドワークも「スラムの住民」にとっての「探訪者」「他所者」によるものであった。ただし、『フィールド資料』では、「まじめ」な被搾取者という位置づけに必ずしも止まらない「バタヤ」の「生活それ自体」に着眼すると同時に、「搾取」する側の仕切り屋の多様性をも指摘することで、その生活を資本主義社会のもとの重層的な利害関係として捉え返す側面を持っていたと評価できる。

とはいえ、『フィールド資料』の「教育上の問題」という章では、むしろその記述の平板さが目立つ。ここでは、「生活保護をうける家庭が多く、児童は仕事の手伝い工場への勤めに出される者が多い」ため「教育に対する関心はうすく、不就学児童の多い」ことが「教育上の大きな問題」とされる。また、「バタヤ部落の児童」について、「一般に性質が朗らかでない。知能も低く、自主性に乏しい」と断じている。この章の描写には具体的な内容やその根拠が示されておらず、唐突な印象を与える記述となっている。

以上、大会当日資料である『フィールド資料』を検討し、郷土全協地理部会の星野朗による関与が考えられることを明らかにするとともに、「バタヤ」の描き方を検討した。『フィールド資料』では、『バタヤ部落』『日本残酷物語』と比較して、〈仕切り屋—バタヤ〉間の〈搾取—被搾取〉という構図に納まりきれない、資本をめぐる利害関係の重層性が描かれていた。同時に、「救済」「更生」対象と見なす視線からは捉えきれない「バタヤ」の生活現実も描かれていた。他方で、教育や子どもに関する記述については、一方的にネガティブなイメー

ジが投影されてもいた。それでは、大会の参加者たちは実際のフィールドワークでどのような経験をしたのだろうか。『歴史地理教育』の大会報告記事を検討し、フィールドワーク当日の様子を概観するとともに、それが戦後郷土教育と地理教育の構想の中にどのような位置づけを持っていたのか、考察する。

(3) 大会当日におけるフィールド・ワークの様子と議論のゆくえ

歴教協・郷土全協の共同編集による『歴史地理教育』第3号(1954年9月)には「第三回郷土教育研究大会特集」として、関根鎮彦「郷土教育と地理教育」、鈴木亮「大会ルポルタージュ」、参加者の感想記2本³⁶、桑原正雄「第3回大会を終えて—NHK放送より」が掲載されている。本章では、第1節において、鈴木亮「大会ルポルタージュ」から当日議論や参加者の様子を概観する。第2節では、関根論文において「郷土教育と地理教育」の関係がいかにつまみえられているのかを検討し、桑原との相違点・共通点を検討する。第3節では、桑原による大会参加記を参照しつつ、桑原が「スラム街の子供たち」をどのように捉えていたのか、また教師—親—子どもの関係性をどのように捉え返そうとしたのか、考察する。

鈴木亮「大会ルポルタージュ」『歴史地理教育』第3号(1954年9月)は、大会2日目のフィールドワークを以下のように記述している。フィールドワークを終えた後の討論会で、名古屋や尼ヶ崎の先生が「ああいう所は私の所にもある」と発言があり「実によく自分の郷土と結びつけてとらえて」いたと、鈴木は観察している。また、それを受けた入江敏夫の発言——「ビルがあることがスラムがあることなのだ。スラムとビルの中にサラリーマンがいるんです。全機構的に捉えて行くことが郷土教育だ」——を紹介した後、鈴木は「ロンドンにはイースト・エンドがあるし、ニューヨークにもある。そして、ソヴィエトでは、中国では」と論じ、「ここに昨日の中国事情講演会の意味が生きてくる」としている。この「中国事情講演会」は、大会1日目において中国で小学校の校長をしていた島本隆司³⁷という人物による「中国の新しく盛り上がる建設の様子」の講演を指す。「講演会」の内容が革命後の「新中国」を礼賛する内容だと思われることから、社会主義国たるソ連・中国にスラムは存在しない、ある

いは資本主義国たるイギリス・アメリカよりは改善されている、という意味が言外に込められていたものと思われる。また、鈴木のリポによれば、フィールドワーク後の討論会で、一日働けば三日は寝て暮らせると「得意げに語っていた拾いやのおじいさん」や、自分たちの資源回収は日本の役に立っていると「誇らかに語った屑やのおじいさん」に出会ったことが報告された。この「得意げ」「誇らか」について、会場ではその「ゆがめられた明るさ」「ゆがんだ合理性」をどう考えどう教えるかが問題とされ、「資本主義の歴史が系統的にしっかりとおしえられねばならない」という意見が出された。そして、大会最終日の総括討論では、「川口プランをやったものだという人」が「私（川口プラン氏）たちの考える問題解決学習と郷土教育というものとどこがちがうのか」と発言、桑原は「子供に、暗さを見せないようにするのではなく、それに立ち向かわせる子供を作る」ために「問題そのものを解決するのではなくて、問題を見つけて、解決能力を子供につける」ことを目指していると応答した。この回答に対して、鈴木は、会場の「先生方はもっとズバリとした答を望んでいたのだろう」、「わかったような、わからなかったような顔」が並んでいた、と評している³⁸。

以上の鈴木のリポから、まず、全国から参加した現場教師たちが本木町の「バタヤ部落」に自らの郷土との類似点を見出し、当時の社会主義国への期待感を媒介に「スラム」をめぐる世界的な状況との関連を意識した取り組みを郷土教育として意識していたことがうかがえる。また、参加者たちは、「得意げ」「誇らか」な「拾いや」「屑や」の「おじいさん」と出会っていた。ただし、「バタヤ」の「得意げ」な語りは、「資本主義の歴史」という観点から参加者には「ゆがみ」として再認識されてもいた。『フィールド資料』の「スラム街の子ども」たちへの記述の平板さにも通底するこの問題については、問題解決学習をめぐる桑原の応答とあわせて、第3節で改めて検討する。この鈴木の記事を通じて確認しておくべきは、大会への参加者が、「バタヤ部落」における「フィールドワーク」で出会った現実そのものについても、それをどのように教育内容に活かしていくのかの方向性についても、戸惑いを抱いていたということであろう。

『歴史地理教育』「第三回郷土教育研究大会特集」の巻頭に掲載されたのは、関根鎮彦「郷土教育と地理教育」³⁹である。関根論文の内容は大きく分けて、①郷土教育の目的、②従来の地理学・地理教育への批判と③それに代わる「新

しい地理」の構想、④その「新しい地理」と郷土教育との関係性、の4点に整理できる。

まず関根によれば、①「バタヤ街」は「生産活動や消費生活」が巨大な規模で集積された「都市」に特徴的な景観であるが、そうした「それぞれの地域だけの特別な原因」があるにも関わらずその中に日本・世界の「共通の問題」を持つという考え方こそ「郷土教育的教育方法」である。ここで「共通の問題」とは、日米の「財閥系巨大企業」が「中小企業や零細経営」を利用して「収奪と横領」をしていること、今の社会組織では「救済」されえない失業者や「貧しい人たち」で溢れていることであり、「郷土教育」の「完成」とは「地方性を克服」して「日本の問題」「世界の働く人たちの立場」に至ることだ、とされている。また、②従来の人文地理はそれぞれの地域特性にあわせて人間が自然・環境をうまく利用していることに着目するが、それでは近辺に和紙製造業がある本木町に「バタヤ部落」があることはむしろ「合理的な産業立地」だということになりかねない、と批判する。資本主義体制のもとでは自然力・諸産業を「国民経済の立場」から「合理的」に利用・配置できないことが本質的な問題であるにもかかわらず、「これまでの地理教育」が戦前・戦後を通じてこうした問題に触れてこなかったのは、「地理学会の大御所、田中啓爾」をはじめとする「地理教育をささえていた『地理学』の態度」に規定されていたからだ、と従来の地理教育に批判の鋒先を向けている。③資本主義の問題を「郷土の具体的な実態」にそくして取り上げ、「日本中をおおう共通性や連帯性」に寄与するような「人間のでてくる地理」、「新しい地理」の必要性を説く。この「あたらしい地理」は、「少数の専門家」によって作られる「いわゆる地理学」とは異なる。『綴方風土記』や『あかるい社会』の作成過程に見るように、「一定の問題については子供ですら専門家以上にくわしい」のであり、農民・工場労働者・市民といった「郷土のさまざまな人たち」の「全国民的」な協力によって作り上げられるものだ、とされる。最後に、④郷土教育と地理教育は「相互規定的な関係」にあり、この「あたらしい地理」を媒介に、郷土教育は「地方性」を克服し地理教育は郷土の人々の協力を得て「人間のでてくる」問題にそれぞれ取り組むことができるようになる、と結んでいる。

ここで関根が田中啓爾の名前を挙げて批判していることは、第1章から言及

してきたように、小田内通敏—飯塚浩二—入江敏夫・関根鎮彦／田中啓爾—尾崎
庸四郎という、戦前の郷土教育と地理学の系譜を考える上でも重要である。

また、関根の「全国民的な協力」「人間の出てくる地理」という言葉の使い方は、戦後歴史学における動向、具体的には「国民的歴史学運動」の実践や1955年に出版された『昭和史』（旧版）をめぐって亀井勝一郎による「人間が出てこない」という批判から始まった論争における論点を先取りしたものともいえる⁴⁰。その上で、「郷土」の中に他地域にも共通する資本主義の問題を見出し、働く人たちや貧しい人たちへの共感的理解に子どもを導こうとする志向は、さし当たり関根と桑原の一致点と見なすことができる。桑原も、「わたしたちは、いま、資本主義社会のなかに生きている」のであり「郷土のどんな小さな産業も、高度に発達した現代資本主義機構の一環としてくみ入れられているのであって、その環を見失っては、郷土の産業もお国じまんの、まちがった理解をあたえる」として、社会科で学習する社会とは「資本主義社会に対する科学的認識」である、と述べているからである⁴¹。

その上で、両者の「資本主義社会」観には、微妙な力点の相違も見て取れる。上記の関根論文では、経済的合理性という観点から資本主義は非合理的であるとする一方で、働く人たちの「連帯」が重要であると説かれている。他方で、桑原の描く資本主義社会の地平は、後述するように、ある種の「合理性」に基づき「お金による差別」がつけられることで人々が容易に「連帯」などできない状況を描くことに力点が置かれていた。

この相違は、関根において「郷土教育」で克服されるべきとされた「地方性」の内容を検討することで、一層明らかになる。関根は、その地域だけに特別な景観や原因が他地域にも「共通」する資本主義の問題だと認識することで、日本についての「真実の知識」と資本主義社会に働く「すべての人」の気持ちへの「共感」に至ることを重要視している。他方で、桑原にとっての「郷土」とは、子どもの「生活現実」や教育における「地域の独自性」にそくして「感性的理性と理性的認識」を「統一」する「教育実践の場」だとされる⁴²。桑原のこうした主張は、前章で言及したように、郷土全協立ち上げ時から基本的に一貫したものであった。『第一回郷土教育研究大会』（1953年2月）の中では、それぞれの地域には「その地域にかぎって見られる特殊性」と「ほかの地域にも

見られる一般性」とが「たがいにからみあって存在」するのであり、「特殊性は一般性をとおして明らかにされ、一般性は特殊性の裏づけの中でいかされねばならぬ」と述べていた⁴³。

関根は、郷土や地方性を特殊性・具体性に関わる次元で想定し、それを土台にして一般性・抽象性へという流れに至ることを重視したのに対して、桑原は後者から再び前者を問い返すための往還的な場を郷土として重視した。両者ともに資本主義社会への理解や他者への共感に子どもを導く必要を説いているが、関根は帰納的に学問・科学の理論を導くための具体的事例として郷土を重視したのに対し、桑原はそうして引き出されたとされる理論の前提をもう一度検証するための場も含めて郷土として捉えていた。

最後に、大会報告号における桑原の論考を検討する。桑原「第三回大会を終わって—NHK放送より—」⁴⁴は、2頁の比較的短いものである。

桑原は、まず過去二回の大会を振り返って、これまで歴教協や歴史学研究会などの「専門学者の団体」から指導を受けてきたが、今後はより「父兄との結びつき」を強める必要を説いている。なぜなら、「専門学者の協力だけでは、郷土のほんとうの姿はなかなかつかめません」し、「冷酷な科学の目で郷土を分析してみることが教師の任務ではない」からである。「郷土のほんとうの姿を知る」ことは「親たちや子供たちのなやみやよろこびをほんとうに知る」ことであり、「子供のなやみは、親のなやみの延長」でもある、教師の任務として重要なのは親と子どもの悩みを一緒に考えることだ、とされている。続けて、次のように語る。第三回大会では「スラム街の子供たちのどんよりした希望のない『まなざし』」が議論されたが、話し合いが進む中で、実は自分の家の前にも同じようなドブがあることや、「スラム街の子どもたちのひとみも、おたがいの目つきも五十歩百歩」だということに気がついた。そうであれば、これは人ごとではなく「日本全体の問題」であり、「みんな」で「スラム街をあかるくする」方法を考えるためにも、まず郷土の姿や親の悩みを「ほんとうに知る」ことが大切だ、とまとめている。

この論考において桑原は、先に『フィールド資料』では「どんより」「希望のない」と表現されていた「スラム街の子どもたちのひとみ」について、実は自分たちと大差がないことに気がついた、と語る。本木町で暮らす子どもたちに

ついて、関根論文には言及がないが、鈴木のリポでは遊んでいる子どもは「腹がふくらんで南洋の原住民などによく見る腹のかたち」をしていると表現され⁴⁵、他の参加者の感想記では「頭のでかい、お腹のふくれた然もアセモとアカだらけの子供の姿」と記している⁴⁶。他の参加者は「スラム街の子どもたち」の異質性を描写しているのに対して、桑原は自分たちと子どもたちとの間の懸隔をあえて埋めようとしている。桑原が「得意げ」な「屑やのおじさん」をどう考えたのかは記述がないが、ここでは少なくとも『フィールド資料』に見た「バタヤ部落の児童」は「一般に性質が朗らかでない」という視線からの転換が試みられている。この桑原の視角は、第3章第3節で後述するように、1958年7月「荒川区尾久町のフィールド」において深化・再転換されることになる。

また、前節の関根論文における「少数の専門家」批判は地理学という学問のあり方を問うたものだったのに対し、桑原は「専門学者」に対する「教師」の任務の独自性を説いており、教師-親の関係の結び方を、郷土教育の文脈から再考すべきことを提起していた。「子どものなやみ」とは、子ども自身のものというよりは「親のなやみの延長」として捉えられており、子どもを「ほんとうに知る」ためにも教師は親や郷土のことを知る必要があるとされる。

それでは、桑原が想定する「親のなやみ」とは何か。小学校社会科教科書『あかるい社会』の教師用手引書にあたる『郷土学習の手引』（1958年4月）で、桑原は以下のように述べる。地域教育計画の隆盛期の「帳面をもって、お店を一軒々々しらべてあるく」ような学習・調査では、誰が調べるのかという当事者の「主体性」をはっきりさせないために、「商品の流通」を「図式的におぼえる学習」に止まってしまう。しかし、お店で働く人々の仕事や買い物にくる人々の消費生活を掘り下げてなぜそうなのかを考える学習にしなければ、『金づまり』で困っている親たちの苦労や「親たちの願望も、けっきょくは『資本』と『労働』の問題」に結びついている」ことが分からない。自分の母親がどうしてそのお店で買い物するのか考えさせる場合、単に近いだけでなく品質の割に安いという理由が重要なのだ。『お金』がたいせつだから、『上手なものの買いかた』にお母さんは苦労している」ことが分かれば、子どもは「それだけお母さんを理解した」ことになる⁴⁷。

桑原の言う親の悩み・苦労・願望とは、労働や消費生活にまつわる「金づま

り」であり、結局は「資本」に関わる問題だとされている。先に桑原が子どもの悩みを親の悩みの延長として捉えていたことを踏まえれば、資本をめぐる問題は親の労働・消費にまつわる社会生活という媒介項を通じて子どもにとっても切実な問題たり得るということになる。それは「地域教育計画」への批判に連なるものであり、子どもの「主体性」とは、他でもない自分の親の社会生活の切実さを考える際に立ち現れてくる次元として想定されていた。大会ルポにおいて、「川口プラン氏」から「問題解決学習」との違いを問われた際に、桑原は「社会問題そのものの解決」ではなく「将来のために子どもに解決能力をつける」ことだと応答した。こうした桑原の応答は、実は一般的な「問題解決学習」も「解決それ自体ではなく、問題解決の能力（思考の方法）をそだてる」ことに重点を置いていたという指摘⁴⁸を考えるならば、必ずしも的を射たものだったとは言えない。その上で、桑原の問題提起の独自性は、単に子どもが調査・学習の「主体」であるか否かを越えて、資本制社会における競争・対立・協力の次元に直接関わる親の社会生活にそくして「子どもの主体性」を捉えることの重要性を説いた点に求めることができる。桑原は「子供に、暗さを見せないようにするのではなく、それに立ち向かわせる子供を作る」と述べたが、資本制社会の生み出す「暗さ」の質の捉え方が異なっていたといえよう。

1954年8月の時点では、桑原と関根の齟齬は論争にまで発展しなかった。しかし、両者の志向の違いは、それが教育内容として教材化された際により具体的に現れることとなる。次節では、両者が作成した社会科副教材に「自由労働者」がどのように描かれているのか、検討する。

第3節 社会科副教材の中の「自由労働者」—関根・桑原の副教材の比較検討—

本章では、入江敏夫編集・関根鎮彦執筆による『新しい地理教室』⁴⁹の第2巻関東・中部編（1957年5月）と、桑原作成の『郷土をしらべる』（1955年5月）の記述を比較する。

入江敏夫・北野道彦編『新しい地理教室』 (筑摩書房、1957年6月)全302頁	桑原正雄『郷土をしらべる』 (国土社、1955年5月)全186頁
関東地方	目と手と耳で
関東地方	遠いむかし
1 首都を中心とする京浜地方 日本の首都・東京／ 京浜工業地帯／京浜地方の軍事基地	1 土地のなりたち がけをさがして／水のカ／山もうごく
2 京浜地方をめぐる 近郊農業の村村／都市化していく村々／ 東京の水源地帯／黒潮ながれる南の島々	2 大むかしのくらし 台地のへりで／貝塚で
3 関東平野の畑作農業地帯 ローム層の台地／養蚕地帯と機織地帯／ 関東地方の特有作物／畑地かんがい／ 奈須野が原の殿様農場／ 関東地方の平地林	3 むかしの米づくり 谷間の水田／富んだ人・まずしい人
4 利根川にそって 利根川下流の低湿地帯／ 利根川中流の二毛作の水田／ 利根川のはんらんと治水問題	4 古墳をつくった人びと 大むかしの墓／横あなのこふん
5 関東地方の地下資源と工業 田園の工業都市・日立／ 足尾銅山をめぐる／セメントの町・秩父	5 天皇とほとけさま ほそながい水田／たてあなの家
6 関東地方の水産業 遠洋漁業の三崎港／ ながい砂浜の九十九里浜	とのさまと百姓
中部地方(Ⅰ)	6 武士の勝利 あたらしい地主／ふるい地名／ 百姓のカ／刀がりと検地
中部地方—日本の屋根—	7 とのさまと百姓 土蔵のある家／城下町／ ふるい道とあたらしい道／新田と用水／ 農器具と肥料／町人と百姓／名もないほこら
1 中央高原地帯—甲信地方— 養蚕と製糸／古い機業地・郡内／ 日本のスイス・長野／くだものづくり／ 高冷地の気候を利用して—伊那谷にそって／ 木曾は木どころ・馬どころ／飛騨・高山地方	機械のカ
2 中部電源地帯 湖底に沈んだ村・五箇山／佐久間ダム	8 おじいさんやおばあさんのころの話 赤いレンガ／馬と百姓／百姓をしらない百姓
あとがき	9 戦争のかなしみ 朝鮮の人たち／桑畑のある村／家の歴史
	はたらく人びと
	10 わたしたちのくらし 農村のくらし／山のくらし／ 都会のくらし／海べのくらし
	11 わたしたちのねがい 日本の国ぐに(地図)／日本の歩み(年表) むすびのことば—先生と両親のみなさまへ—
	さくいん

『新しい地理教室』では、「東京のはずれ」の「ひろい屋さん」が登場する。文中では「元木町」と表記されているが、第1節第2節で検討した本木町のフィールドワークに参加した経験を踏まえて執筆されたものと思われる。他方で、桑原において「バタヤ」「ひろい屋」にかかわる記述は教育論的な文章の中に登場するに止まる⁵⁰。桑原作成の副教材『郷土をしらべる』に登場するのは東京都足立区の「ニコヨン」と呼ばれた「自由労働者」である。引用する副教材の

記述は、それぞれ「関東地方 日本の首都・東京」、「はたらく人びと 都会のくらし」、という章・節の中に登場する。

目次の構成から明らかなように、『新しい地理教室』は巻毎に各地域の自然環境・産業などの説明で構成され地理の副教材という性格を強く持っているのに対し、桑原作成の副教材は歴史／地理／政経社といった教科領域の区別は曖昧なまま包含されており、「郷土」を子どもが実際に調べる際の手引書のような位置づけである。

(1) 入江敏夫編・関根鎮彦著『新しい地理教室』第2巻(1957年6月)

本節で取り上げるのは『新しい地理教室』の第2巻「関東・中部(Ⅰ)」編である。「あとがき」によれば、「関東地方」の項を実際に執筆したのは、本木町フィールドに参加し大会特集号で論文を寄せた関根鎮彦とされる。

「関東地方 1 首都を中心とする京浜地方 日本の首都・東京」

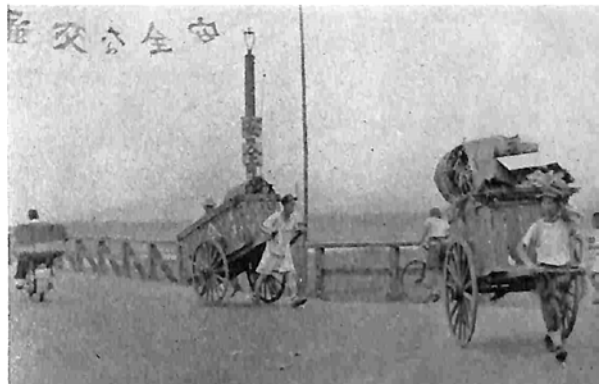
「空からみた東京 東京の工場地帯」:工場や人家が密集しているところは、土地のひくいところが多く、じめじめしており、一年のなかばは蚊になやまされるというようなところもすくなくない。こういうところには、たいてい、工



【図 4-4】『新しい地理教室』第2巻、6頁

場労働者・日やとい労働者・そのほか都市のまずしい人たちがすんでいる場合が多い。／このほか、ところどころに、スラム街(貧民街)とよばれる、とくにまずしい人たちのあつまっている場所がある。スラム街の人たちの生活はさかり場とむすばれている場合も多い(都会の横顔 参照)ので、さかり場から、ごく近いところにあることが多い。このほかきまった家もなく、駅まえ・公園・ガード下・橋の下などにねおきしている人もかなりみられる。[5-6頁]

「都会の横顔」：日本橋の間屋街で紙くずをひろっているひろい屋さん。かごがいっぱいになると車につむ。車がいっぱいになると、仕事もおわり車をひいて親方の家へかえる。車はたいていその親方の家のものをかりている。親方の家の仕切場で、ひろってきたものを紙は紙、ボロはボロ、ピンはピン、というぐあいによりわけ、その目方をはかってもらい親方からお金をもらう。親方はそのくずを商人に売る。東京のはずれにある元木町には、そういう紙くずを、もう一度すきなおして、紙をつくっている家が何軒もある。いまほしているのは厚紙で、ぞうりやハンドバッグのシンにつかわれるのである。ひろい屋さんのくらしは、大都会のように、廃品が毎日たくさんでるところでないと、なりたたない。これらの人の家が、たいてい、さかり場や問屋街などの近くにむらがっているのは、そのためである。〔7頁〕



【図 4-5】『新しい地理教室』第 2 巻、6 頁

「都会の問題は日本の問題」：都会ではいつも、何人かの人が失業し、何人かの人が賃金がすくなくてこまっている。それはべつに、その人がなまけ者だからとか、能力がないからというわけからだけではない。また、都会は人が多すぎるからといって、かんたんにかたづけることができる問題でもない。それは、なによりも今の世のなかがそうになっているためなのである。／都会にすんでいる人にとって、都会のまずしい人のことは、けっしてひとつとではない。都会にすんでいる人にとって、ひとつとでないばかりでなく、日本全国の農村や漁村のひとつにとっても、ひとつとではない。都会のまずしい人の問題は、日本人みんなにかぶさってくる問題であり、日本人みんなが、まじめに考えなければならない問題である。〔20-22頁〕

教材として「ひろい屋」「バタヤ」に焦点が当てられることは珍しいと思われる中で、記述の具体性や分量、写真が四点掲載されていることなどは、注目に値する。ただし、教材に登場する「日やとい労働者」「ひろい屋さん」の描写は、「都市のまずしい人たち」と予め規定がなされた上で、東京の生活の一面である貧しさ・つらさを描き出すための具体例として位置づけられている。教材としては、「都会のまずしい人の問題」である失業・低賃金は「日本人みんな」の問題だという共通性や連帯性に子どもの理解を導くことを意図したものであると思われる。ここでは、親方・仕切り屋も景気の変動に従属する存在であることや特別視されがちな「バタヤ」の主客・顧客としての側面についての記述——それは『フィールド資料』には指摘されていたことがらであった——がなくなっているため、資本をめぐる重層的な利害関係の描写は捨象され、都市生活のみじめさに焦点が当たる記述となっている。

(2) 桑原正雄『郷土をしらべる』(1955年5月)

桑原正雄『郷土をしらべる』(国土社、1955年5月)という児童用副教材⁵¹には、「はたらく人びと」という章の中に「わたしたちの暮らし」という節があり、「農村の暮らし」「山の暮らし」「都会の暮らし」「海べの暮らし」がそれぞれ描かれている。その「都市の暮らし」の中で、以下のように「自由労働者」の記述が位置づけられている。

「はたらく人びと 10 わたしたちの暮らし 都会の暮らし」:
大きな町には、ほうぼうからたくさんの人たちがあつまっています。この人たちは、どんな仕事をして、どんな暮らしをしているのでしょうか。/
[...] 仕事のない人たちは、朝くらいから職業安定所へつめかけて、下水や道路工事などの仕事へでかけていきます。この人たちのことを、わたしたちは自由労働者とよんでいます。/
この人たちは、はじめから自由労働者ではありませんでした。どうして自由労働者になったのでしょうか。福島県郡山自由労働組合のばあいをかんがえてみましょう。/
どうして自由労働者になったか—という質問に、一一三名(男八一、女三二)の人たちがこたえ

ています。[...] この調査だけでも、戦争ではたらき手をなくした人たちが
多いことや、中小企業がどんどんつぶれていっていることがわかります。/
その生活は、(男の子一人、女の子二人、妻と五人家族のばあい) [...] : 支出
の合計 8470 円に対して収入は 5700 円] / ですから、さしひき二八〇〇円
の不足になります。この借金がつもって、「もうどこでも貸してくれない」
と、この人はなげいています。/ 自由労働者は、たいてい、こんなありさま
です。[152-155 頁]

桑原の副教材では、大きな町の中
には「自由労働者」と呼ばれる人々
がおり、失業中のため「職業安定所」
からその日その日の仕事を紹介して
もらっていること、コラム（東京都
足立区の挿入写真）の中で「ニコヨ
ン」とも呼ばれることが説明される。
この人たちが「自由労働者」になっ
たのはどうしてかという問いを立て
た上で、福島県の調査から戦争・不
況といった背景を引き出し、一か月



の収支を詳細に挙げて毎月の月収の約半額が赤字となりこれ以上の借金もでき
ないことが具体的に示された後に、「自由労働者」は「こんなありさま」だ、と
されている。関根の副教材に比して、最初から「貧しい」という規定がなされ
ておらず、その「自由労働者」の生活歴や収支・家族構成といった個別具体性
により焦点をあてた記述となっている。

先に引用した「都会の暮らし」の節は、「自由労働者」の記述に続いて、「つ
とめてきまった給料を取っている家」でも「内職」をしていることが多いこと、
内職は「家庭の中の小さな工場」としての家族労働で成り立っていることが説
明されている。また、「工場」にも「大きな工場」と「小さな下うけ工場」の区
別があり、下請工場には「大きな工場をクビになった人たちが」「安い賃金」
で働いているが、「大きな工場で働いている人」も楽な生活をしているわけでは

ない。大工場の中にも「たくさんの臨時やといの人たち」——「常用の人たち」と同じ仕事をしながら低賃金で不安定な雇用関係にある人びと——がいる。そして、「むかしのよな身分の差別」ではなく「お金で差別がつけられている」のだ、とまとめている〔155-156頁〕。

「お金で差別がつけられている」とは、桑原が考える資本制社会の本質を子どもに向かって表現したものであろう。関根の副教材では、都市生活の問題は失業・低賃金・人口過密の次元で描かれていた。他方で、桑原の副教材では、「自由労働者」と定給を受け取る工場労働者との違いが説明された上で、実は工場労働者の中にも家族が「内職」をしている者もいれば、工場にも下請—親工場という従属関係があり、さらに大工場の中にも「常用」と「臨時やとい」という賃金・労働条件の格差が貫徹しているとして、「お金による差別」の構図に資本制社会の問題が見出されていた。

ただし、桑原も、関根論文で見た「共通性」「連帯性」を想定しないわけではない。この副教材の「まとめ」にあたる文章や「あとがき」では、「差別は農村にだけあるのではありません。都会の工場のなかにも、ヤマの炭坑のなかにもつくられています」、「せめてひとなみに、安心した生活がしたい」〔168-169頁〕、「おなじねがいをもった人たちが、よその村にも町にも、たくさんすんでいる」ことが分かれば「希望」「勇氣」も湧いてくる、「郷土をしらべるねうちも、じつはそこにある」〔180頁〕と述べる。ここでは、「お金による差別」が貫徹しているという資本制社会の問題は、都市部だけでなく農山漁村部・炭鉱にも「共通」しており、郷土を調べていく中で生活をめぐる願いへ「連帯」していくことが説かれていた。

まとめ

第4章では、まず、桑原が戦前の地理学・地理教育や郷土教育への批判的視角を深めていく際に、飯塚浩二の『地理学批判』や小田内通敏との懇談が重要だったと考えられることを明らかにした。飯塚・桑原の共著論文において、尾崎帛四郎の「コミュニティ」概念とそれに基づく同心円的拡大主義への批判

は、「資本の原理」にもとづく競争・対立・協調という「経済秩序」の中に地域社会は組み込まれているという「郷土」観によってなされたものであった。

次に、新たに発見した『フィールド資料』の内容を検討し、戦後の地理学・地理教育との関わりにそくしながら、1954年8月に行われた第三回郷土教育研究大会の本木町フィールドワークの内容について、後年の桑原の副教材に通じると見なせるモチーフ（資本の働きや景気の変動に人間関係や立場性が規定される）があることを指摘した。1956-58年の論争以後、地理教育・郷土教育・歴史教育の三者によるフィールドワークや教材作成は困難になっていくのだが、提携期に可能となった貴重な成果の一つであった。

その上で、関根鎮彦による論考と桑原による論考を検討し、郷土の具体的な実態に資本主義の問題を見出そうとする点で両者の志向は一致しているが、その資本主義社会に共通する問題やそこに生きる人々の連帯性をどのように捉えるかをめぐっては、微妙な立場の違いが既に生じていたと指摘した。関根は、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ようとしていた。両者が作成した社会科副教材の記述を比較すると、関根が執筆した副教材では、「ひろい屋さん」の姿が具体的に描かれており、都市の貧困・労働問題は「日本人みんな」に共通していることに子どもの理解を導こうとするものであった。ただし、『フィールド資料』に見た資本をめぐる重層的利害関係や「バタヤ」の主客としての側面は捨象され、都市生活の「苦しさ」を描く以上の意味付けを見出しにくい。他方で、桑原の副教材における「自由労働者」は、「自由労働者」—工場労働者（中小工場〔臨時雇い—常用〕—大工場〔臨時雇い—常用〕）という「お金による差別」の構図の中に位置づけられることで、資本制社会のあり方に子どもの目を向けさせることが意図されていた。桑原が、労働者の連帯の必要や資本家批判を説くのではなく、資本の働きそのものへの理解に子どもを導こうとしたのは、教室内の子どもの多様性を親の社会生活の利害対立の次元にそくして理解していたからであった。

本章で主に分析した副教材は、教科書検定の通過を必要としないため、編著者の教材作成の意図・意向が基本的にはストレートにされたものと見なすこと

ができる。他方で、教科書という教材は、複数人で編集執筆することが普通であり、検定意見の反映や教科書出版社の意向など、副教材よりもはるかに多様で複雑な力関係のもとに編集されることになる。それだけに、採択された教科書は、その発行部数は副教材と文字どおり桁違いであり、教育現場での用いられ方の比重も大きく、その影響力は大きくなるものと思われる。次章では、桑原が執筆に参加した小学校社会科教科書『あかるい社会』について、その編集の経緯を明らかにするとともに、その記述内容・編成原理に桑原の戦後「郷土教育」構想の独自性や生活綴方との提携関係がどのように反映されることになったのか、明らかにする。

第4章・註

- 1 「本木“バタヤ街”の実態」『毎日新聞』（東京朝刊、1956年11月24日）8面。
- 2 新村出編著『広辞苑』（第7版、岩波書店、2018年1月）2351頁。
- 3 梶大介『バタヤ物語』（第二書房、1957年4月）214-215頁）。
- 4 米川明彦編『日本俗語辞典』（東京堂出版、2003年、465頁）、佐藤進「にこよん」佐々木毅ほか編『戦後史大事典』増補改訂版（三省堂、2005年、691頁）を参照。両資料とも日当の金額は「二四五円」としているが、1951年10月12日付読売新聞では都労働局の日雇労働者賃金は「二四〇円」とある。
- 5 前掲 梶『バタヤ物語』8頁。また、須田寅夫『ニコヨン物語』（第二書房、1956年2月）でも、「バタヤにゃなれてもニコヨンにゃなかなかなれない」〔33頁〕とされている。
- 6 例えば、羽仁五郎は、戦前において郷土教育批判を展開する際、既に「大衆」が「郷土を喪失」している現実を指摘し、「郷土なき郷土科学」に代わる「郷土解放の郷土科学」を説いた。ただし、そこで根ざすべき「大衆性」として想定されていたのは「進歩的大衆」＝「プロレタリアト」であり、そもそも資本家―労働者や地主―小作人という構図からはみ出してしまう「自由労働者」とされる人々について、必ずしも目を注いでいたわけではない〔羽仁五郎「郷土なき郷土科学」『郷土科学』第13号、1931年11月〕。海老原治善は、羽仁に代表される「マルクス主義の立場からの郷土教育実践への批判の潮流」を評価しているが〔海老原治善「解説 教科の郷土化、郷土学習の展開」梅根悟ほか編『資料日本教育実践史』第2巻（三省堂、1979年）509頁〕、マルクス主義における「ルンペン・プロレタリア」へのまなざしとあわせて、より批判的な検討が必要だと考える。
- 7 水津一郎「飯塚浩二と人文地理学」人文地理学会『人文地理』第23巻第6号、1971年、39頁。
- 8 岡田俊裕『日本地理学史論―個人史的研究』（古今書院、2000年11月）34-37,44-46頁。
- 9 岡田俊裕『地理学史―人物と論争』（古今書院、2002年9月）80頁。
- 10 飯塚浩二・入江敏夫・松島栄一・桑原正雄「共同研究 社会科改訂における『地域』の問題」『教育評論』第4巻第4号、日本教職員組合文化部、1955年5月、78-90頁。
- 11 高橋磯一「解説」『飯塚浩二著作集』第8巻（平凡社、1975年）484-487頁。
- 12 関根鎮彦（1922-2002）は、東京深川に生まれ1949年早稲田大学文学部史学科人文地理学科を卒業後、同助手を経て東京経済大学・日本社会事業大学・明治大学・千葉大学などで非常勤講師・社会科地理を担当した、とされる〔関根鎮彦『地域は訴える―日本の地理社会編』（文献出版、2003年）を参照〕。
- 13 「座談会 昭和20-30年代の地理教育を語る」『地理教育』第28号（地理教育研究会、1999年）14-19頁。
- 14 小島晃「地理教育研究会案内」地理教育研究会『地理教育研究年報』第1号、1972年1月、134頁。
- 15 高橋磯一は、「当時われわれは郷土教育を自然科学、社会科学の諸分野の学者の協力のもとに新しい地理教育を樹立する方向にあると期待したが、郷土教育は次第にその方向から離れていった」、しかし、「著者〔飯塚浩二〕の影響下の学者・教師が今日地理教育研究会にあって着実な研究と組織と運動をすすめている」、と述べている〔前掲 高橋「解説」『飯塚浩二著作集』第8巻、485-487頁〕。論争時に高橋が主張した「地理教育者協議会」は、戦後の「地理教育研究会」に期待されるものとなっていたことがうかがえる。

-
- 16 飯塚浩二『地理学批判—社会科学の一部門としての地理学』(帝国書院、1947年3月) 23頁。
 - 17 同上書、52-59頁。
 - 18 同上書、42-43頁。
 - 19 小沢圭介「小田内通敏氏と語る」『歴史地理教育』第1号、1954年7月、54頁。
 - 20 桑原正雄「郷土教育全国連絡協議会の課題」教育科学研究全国連絡協議会編『教育』第65号、厚徳社、1956年11月、47-50頁。
 - 21 編集部〔上川淳〕「人間尊重の地理学を求めて—小田内通敏先生を偲ぶ」『歴史地理教育』第7号(2巻2号)、1955年2月、52-54頁。
 - 22 桑原正雄『郷土教育的教育方法』(明治図書出版、1958年2月) 18-19頁。
 - 23 飯塚浩二・入江敏夫・松島栄一・桑原正雄「共同研究 社会科改訂における『地域』の問題」『教育評論』第4巻第4号、日本教職員組合文化部、1955年4月、78-90頁。
 - 24 「発足間もないころの郷土教育の全国大会が東京都足立区で持たれた」際には、参加者は「数百人」で「地理学者は飯塚浩二や経済学者は長洲一二らも参加した」とされる〔相原正義「地理教育研究会 発足前後の活動」『地理教育研究所論集』第10号、2007年11月、7頁〕。大会記録から入江敏夫の参加はうかがえるが、飯塚が第三回大会に参加したかどうかは確認できない。
 - 25 この資料は、平凡社編集部で『綴方風土記』『世界の子ども』などの企画に中心的に関わった吉田九洲穂氏が遺された資料群の中にあつたものである。吉田敦子氏・吉田匠氏に記して感謝の意を表わしたい。現在は、郷土全協の現事務局に原本のコピーが保管されている。
 - 26 星野朗・野中乾『バタヤ社会の研究』(蒼海出版、1973年)。『フィールド資料』の図表(第1表・第2表・第1図・第2図・第3図)は、それぞれ『バタヤ社会の研究』(第10図・第21表・第12図・第13図・第11図)とほぼ同一のものとなっている。
 - 27 「星野朗氏の履歴・著作」地理教育研究会『地理教育研究所論集』第11号、2008年6月、116頁を参照。
 - 28 前掲 星野・野中『バタヤ社会の研究』14頁。その学会報告要旨は『地理学評論』第25号別巻2号掲載とされるが〔前掲『地理教育研究所論集』第11号、117頁〕、所蔵先とその内容は確認できていない。
 - 29 桑原正雄『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究—』(青銅社、1953年2月)。
 - 30 前掲 星野・野中『バタヤ社会の研究』19頁。星野は、「バタヤ」とは「労働者階級よりはみだした、失業者のなかのミゼラブルな一群」で「いわゆるルンペンプロレタリア的性格」を持つ、としている〔前掲『バタヤ社会の研究』35,37頁〕。この「ルンペンプロレタリア」という言葉について、宮出秀雄『ルンペン社会の研究』(改造社、1950年)では、「くづひろい」とされる人々を「ルンペン・プロレタリア」「社会的寄生蟲」と「規定」し「ルンペンはプロレタリアに引上げられる事によってのみ真の自己解放の途がある」〔317-322頁〕としている。こうした記述に象徴されるように、1950年代のマルクス主義的な文脈から蔑視・罵倒のニュアンスを含みうるものであつたことには、注意が必要であろう。
 - 31 正確には、警視庁が定めた「屑物営業取規則」とその一連の改正を指すと思われる〔東京都資源回収事業協同組合二十年史編纂委員会『東資協二十年史』1970年5月、37-40頁を参照〕。
 - 32 東京都足立福祉事務所・足立区社会福祉協議会『バタヤ部落 本木町スラム』1958年3月(国立教育政策研究所所蔵)。この資料は、『資料集昭和初期の

- 都市労働者 1〔東京：日雇・浮浪者〕』第 12 卷（近現代資料刊行会企画編集、2007 年）にも所収されている。
- 33 ただし、両資料とも「バタヤ」は「日本人が嫌った仕事だけに朝鮮人が多かった」〔在日韓人歴史資料館ホームページ「1960 年代のバタヤ部落」http://www.j-koreans.org/exhibit/exhibit_15.html（2016 年 3 月 16 日閲覧確認）〕ことには記述がない。また、姜徹『足立から見た在日コリアン形成史』（雄山閣、2010 年）は、1942 年頃の足立区本木町「バタヤ部落」の様子について、民族独立運動につながる「朝鮮人のインテリ」が「生活の手段として、『拾い屋』を何人も使う仕切り屋をやっていた」〔84-86 頁〕としている。また、梶大介『バタヤ物語』では、東京・上野のガード下の仕切場は「殆ど朝鮮人の経営」であったこと〔17 頁〕、京都駅裏の「東七条一帯」の「バタヤ部落」を訪ね「坂本という朝鮮人の仕切場」で「人情」に触れたこと〔97 頁〕、しかし共同仕切場設立を求め組合運動を起こす際に仕切場を経営する「坂本のオヤジ」と微妙な緊張関係が発生したこと〔122-124 頁〕などが、描かれている。
- 34 「第一章 根こそぎにされた人々 東京の奈落」宮本常一ほか監修『日本残酷物語 近代の暗黒』第 5 卷（平凡社、1995 年平凡社ライブラリー版〔初版は 1961 年 1 月〕）68 頁。
- 35 成田龍一「解説—『民衆史研究』前夜の歴史記述」同上書所収、543-552 頁。
- 36 相川かつ子「大会に参加させていただいて」・室井幹男「実践でうけとめること」『歴史地理教育』第 3 号（播磨書房、1954 年 10 月）。
- 37 『新時代』第 22 号（新時代社、1953 年 11 月、133-134 頁）に、島本隆司という人物の「在華同胞の昨今」という読者通信が掲載されており、中国瀋陽市の住所が記載されているが、人物の詳細は不明。
- 38 鈴木亮「大会ルポルタージュ」『歴史地理教育』第 3 号（播磨書房、1954 年 10 月）62-66 頁。
- 39 関根鎮彦「郷土教育と地理教育」『歴史地理教育』第 3 号、1954 年 10 月、51-61 頁。
- 40 大門正克編著『昭和史論争を問う—歴史を叙述することの可能性』（日本経済評論社、2006 年）を参照。
- 41 桑原正雄『郷土教育的教育方法』（明治図書出版、1958 年 2 月）40,55 頁。
- 42 桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにしてそだてるか—高橋・国分両氏の所論にこたえる—」『歴史地理教育』第 36 号、1958 年 8 月、88-92 頁。
- 43 前掲 桑原「郷土教育覚書」（1953 年 2 月）5 頁。
- 44 桑原正雄「第 3 回大会を終えて—NHK 放送より」『歴史地理教育』第 3 号（1954 年 9 月）70-71 頁。
- 45 前掲 鈴木「大会ルポルタージュ」64 頁。
- 46 前掲 相川「大会に参加させていただいて」67 頁。
- 47 桑原正雄『郷土学習の手引』（中教出版、1958 年 4 月）18,22,33-34 頁。
- 48 谷口雅子ほか「郷土教育全国協議会社会科教育研究史における〈フィールド・ワーク〉について」『福岡大学紀要 第二分冊社会科編』第 26 号、1977 年 2 月、34 頁。
- 49 『新しい地理教室』は、第 1 巻「北海道・東北」1957 年 4 月、第 2 巻「関東・中部（Ⅰ）」同年 6 月、第 3 巻「中部（Ⅱ）・近畿」同年 7 月、第 4 巻「中国・四国・九州」同年 12 月で筑摩書房から出版された。入江敏夫・北野道彦「編集者のことば」によれば、執筆の分担は、中部を北野道彦、関東・関西を関根鎮彦、北海道・中国・四国を酒井桐男、東北・九州を林礼二が、それぞれ担当したとされる。また、この本の対象読者について、中学校の現場教師

の書評では、「中学生でもなかなか理解しにくい」が「高校生あたり」や「現場の教師の読み物」として「効用性が高い」とされた〔平林茂「『新しい地理教室』(1 北海道・東北)の読後感想」『歴史地理教育』第30号、1957年11月、80-81頁〕。

⁵⁰ 前掲 桑原『郷土教育的教育方法』190-191頁。

⁵¹ 本文中に対象学年の記載がないが、小学校現場教師による書評では「日本中の小中学生に読まれる本」であるが「中学一年あたりに一番むいている」とされた〔新原敏男「桑原正雄著『郷土をしらべる』」『歴史地理教育』第14号、1955年11月、70-71頁〕。

第5章 小学校社会科教科書『あかるい社会』の編纂—1955年

はじめに

「資本」を主題化・対象化するような桑原の教育構想は、1950年代半ば以降の高度経済成長の開始に伴う急激な社会変容について、「郷土」としてどのように捉えていたのだろうか。この問いについて迫るため、本稿では、当時の教科書記述において「肥料」「鉄道」がどのように描かれていたのかに着目する。ここで「肥料」「鉄道」という分析視角を設定するのは、都市部と農村部、高度経済成長以前と以後を、ともに貫く「資本」の問題系を見ることができるからである。戦後の「復興」において、食糧難を背景として食料の生産力増大のために化学肥料が必要とされ、肥料を含めた物資を流通・配分するために鉄道を始めとするインフラ整備が求められていた。ここには、化学肥料や工作機械を作る都市の労働者とその食料を生産する農村・農家という図式や、失業・出稼ぎをめぐる都市と農山漁村間の人・モノの移動という問題が織り込まれている。他方、一般的には60年代以降に「顕在化」とされる問題の萌芽を既に見ることもできる。化学肥料の製造は、肥料会社である日窒の工業排水が原因となった水俣病など「公害」をめぐる環境問題として、鉄道によって支えられた人・モノの移動は、過疎・過密といった地域間格差や都市における人間関係の希薄化といった問題として、それぞれ連続性の上に捉えることが可能であろう。1950年代の教育における「郷土」「資本」をめぐる問題を探るために、具体的な分析視角としては、当時の時代背景としての急激な社会変容との関わりの中で「肥料」「鉄道」という存在が当時の教育の中でどのように描かれているのか、ということを設定する。

本章では、上記のような観点から、『あかるい社会』という教科書の記述に注目する。『あかるい社会』は、中教出版から1952～1960年度の間で発行された、小学校社会科教科書のシリーズである¹。仮説的な見通しを述べれば、この教科書の「郷土」における「肥料」「鉄道」を扱う記述は、生活綴方をはじめとする民間教育運動の諸潮流の交じり合う地点としての性格を持つと同時に、「資本」という観点から生活現実を捉えていくことの重要性を示唆していると考えられ

るからである。

以下、まず第1節において、1955年から1956年にかけて改定された学習指導要領の特徴と、「郷土」「地域」という用語・概念の変遷について検討する。なお、小学校社会科教科書において、この1955年の学習指導要領に基づいて教科書検定が行われたのは1957年度からで、本章で主に取り上げる1955年度『新版 あかるい社会』ではなく、その5-6年生用の『改定新版』の根拠となった学習指導要領ということになる。次に、第2節では、『新版 あかるい社会』3・4年の「肥料」「鉄道」をめぐる記述に、他社の社会科教科書にはない独自性が見られることを明らかにする。第3節では、こうした教科書の独自性を支えた要因として、教科書執筆者の個々人の次元に照らして検討する。執筆陣の中でも特に桑原正雄に着目し、桑原の「郷土」と「資本」の関係に着目する「郷土教育的教育方法」と『あかるい社会』における記述の関連性について考察する。第4節では、教科書の作成過程や教科書に登場する地域名を具体的に検討する過程を通じて、この教科書が作成されたのは、桑原個人の次元を超えて、1950年代の民間教育運動の大きな流れの中に位置づけられることを明らかにする。第5節では、こうした『あかるい社会』と民間教育運動の関連において、特に生活綴方運動との強い関わりが見出せる点を重視し、同時期に出版された副教材『綴方風土記 別巻』の「肥料」「鉄道」に関する記述に着目する。『あかるい社会』との比較を念頭に『綴方風土記』を検討することで、資本制社会に暮らす生活現実とは何かを考える試みがいかになされてきたのか、考察する。

第1節 第3期「学習指導要領」（1955-56年）における「郷土」と「地域」

1955年12月に『小学校学習指導要領 社会科編』、1956年2月に『中学校学習指導要領 社会科編』が発行され、社会科の学習指導要領が改定された。本論文では、この改定から1958年の改定までの期間を、第3期と表現する。

1955年10月26日「学習指導要領の基準性等に関する文部省見解」により、「学習指導要領の基準によらない教育課程を編成し、これによる教育を実施することは違法」だが、学習指導要領の内容における「弾力性の範囲内」で教育課程を編成し教育を実施することは可能だ²、とされた。「弾力性」という言葉

で含みを残しつつ、学習指導要領本体の表紙から「試案」の文字が削除されたように、学習指導要領の性格が「試案」から文部省「告示」による法的拘束力を持つ「基準」へとされていく過渡期と見なせる。1955年度の学習指導要領改訂は、社会科のみの改訂であったためか、従来の教育課程・学習指導要領をめぐる先行研究で言及されないこともある³が、重要な改訂だったと考えられる。

1955年度の学習指導要領の特徴として、先行研究では、道德教育の重視（教科の特設化には至らず）、社会科の「目標」の中に「態度・心情を含ませた」こと、「1957年用社会科教科書のきびしい検定の基準にされた」こと、などが指摘されている⁴。それでは、第3期の学習指導要領条文における「郷土」「地域」は、第2章第2節で検討した第1期・第2期と比較して、どのように変遷したのだろうか。

【表5-1】から、まず、小学校・中学校ともに、「社会科の目標」として、「郷土」と「国土」「国家」に対する愛情をめぐる文言が登場した点に注目される。第2期でも中学校の「日本史」の「特殊目標」として郷土愛・国家愛をめぐる規定は登場していたものの、小学校・中学校を含めた社会科全体の目標の1つとして、郷土愛・国家愛が位置づけられるようになった。

また、「郷土」の定義について、従来より広い範疇概念として捉えられるようになったと考えられる。第1期では「郷土（児童の住んでいる土地）」、第2期では「自分の属している郷土社会（町や村）」とされたのに対して、第3期の小学校用の記述では「自分の村（町）についての理解を基礎にして、付近の町村やもっと広い地域、すなわち郷土の様子」、とされている。さらに、第3期の中学校用の記述で「郷土も日本の1つの地域である」とされていることに象徴されているように、「地域」という言葉で「郷土」を説明するようになっていく。特に中学校では、「郷土」の登場回数22回に対して「地域」は100回となっており、第1期の「郷土」399回・「地域」58回と比較して、使用頻度の比率が完全に逆転している。この点で、特に第1期では、「地域」「地域社会」「コミュニティ」を説明するために「郷土」が用いられていたと思われるのに対して、第3期では、「郷土」を説明するために「地域」が用いられるようになったと考えられる。その際、単元・教育内容や指導計画をめぐって、「郷土」に関

する長大な但し書きが付され、教科横断的な指導計画や教育方法を可能にする根拠としての意味合いが残されていたことは、重要である。

【表 5-1】第 3 期「学習指導要領社会科」における「郷土」「地域」

	1955 年 12 月「小学校学習指導要領社会科編」全 72 頁、郷土 64 回 (89%)、地域 64 回 (89%)	1956 年 2 月「中学校学習指導要領社会科編」全 41 頁、郷土 22 回 (54%)、地域 100 回 (244%)
第 3 期・「基準」期	<p>郷土：3 年 0 回,4 年 55 回, 5 年 1 回,6 年 1 回 地域：3 年 6 回,4 年 20 回, 5 年 13 回,6 年 6 回</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「小学校社会科の目標」：「民族的誇りをもち、<u>郷土や国土を愛し、よりよくしようとする意欲を持つ</u>」が追加。 ・「各学年の目標と学習内容」：第 3 学年の主題は「町や村の生活」、第 4 学年の主題は「郷土の生活」。ただし、「<u>学年の主題が『郷土の生活』であるからといって、その学年では郷土以外の学習内容に触れてはならないとか、触れる必要はないという意味のものではない</u>」。 ・第 4 学年：「郷土の生活は〔中略〕他の地域の人々の生活と深くつながっていることを理解させ、他の地域の人々の暮らし方と比較して郷土の生活の特色やその改善すべき点を考えようとする態度を養う」。「前学年〔3 年〕で習得した自分の村（町）についての理解を基礎にして、付近の町村やもっと広い地域、すなわち郷土の様子を自分の村（町）との関係において考えさせる」。 	<p>中 1 地理：郷土 9 回、地域 76 回 中 2 地理・歴史：郷土 5 回、地域 5 回、 中 3 政経社：郷土 0 回、地域 10 回</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中学校「社会科の目標」：「<u>地域相互間の関係、人間と自然との関係を考察し〔…〕、わが国が当面している問題について地理的に考察する態度や能力を養い、<u>国家や郷土に対する愛情を育てる</u></u>」。 ・地理的分野・内容：「1 日本の諸地域」「2 全体としての日本」「3 世界の諸地域」「4 全体としての世界」「5 郷土」 ・「5 郷土」：「郷土も日本の 1 つの地域である」。 ・「第 3 章 社会科の指導計画」：<u>「郷土についての社会科の目標を達成するためには、地理的分野、歴史的分野、政治・経済・社会的分野に分けて、指導計画を作る場合にも、また、これらの分野の関連などを考えて指導計画をつくる場合もあろう」</u>、「<u>地理的分野の指導計画をたてる場合に、郷土という単元を特に設けて学習させることも、日本の諸地域の一部としてある程度のまとまりをもった学習をさせることも、また、郷土という学習のまとまりを考えないで、中学校における地理的分野にかんする指導計画において、あらゆる機会を通じて、適宜その実現を図っていくように組織する場合もある</u>」。<u>「いずれの方法をとってもよいが「郷土についての具体目標を達成するために、生徒の発達段階などを考えて、効果があがるようにすることが根本」だ</u>。

第2節 1955年度小学校社会科教科書の比較分析—『あかるい社会』を中心に

(1) 『あかるい社会』の編集体制

1950年代における中教出版発行の社会科教科書の編集体制をまとめたものが、【表5-2】である。『あかるい社会』シリーズのうち、1953年度から使用された『改訂版』、55年度から使用された『新版』、58年度から使用された『改訂新版』といった区別がある。

【表5-2】『あかるい社会』（中教出版）の発行状況

タイトル	編集委員	学年	使用期間	作成期間	検定年	発行年
明るい社会	監修：周郷博(お茶の水女子大学教授) 執筆：宮地忠雄(お茶の水女子大学附属小学校教諭)、大橋富貴子(同左)、深山かつ子(同左)	2-4年	1952年度	/	1951年	1951年6月
		5-6年	1952-1953年度			
改訂版 あかるい社会	執筆：周郷博(お茶の水女子大学教授)、宮原誠一(東京大学教授)、古川原 編集責任者：周郷博、宮原誠一、日高六郎(東京大学助教授)、長洲一二(横浜国立大学助教授)、古川原(学習院大学講師) 執筆：桑原正雄、周郷博、高橋碩一、中山信夫、長洲一二、日高六郎、古川原、宮原誠一 編集担当者：徳武敏夫(中教出版編集部)	2-4年	1953-1954年度	1951年秋-1952年	1952年	1953年2月
		5-6年	1954年度	1952年-1953年	1953年	1953年6月
新版 あかるい社会	編集者：「あかるい社会」編集委員会 周郷博(お茶の水女子大学教授)、宮原誠一(東京大学教授)、桑原正雄(郷土教育全国連絡協議会)、高橋碩一(歴史教育者協議会)、小川徹(法政大学講師)、日高六郎(東京大学助教授)、長洲一二(横浜国立大学教授)、古川原(学習院大学講師)、徳武敏夫(中教出版編集部)	2-6年	1955-1960年度	1953年8月-1954年3月	1954年	2-5年： 1954年6月 6年： 1955年2月
改訂新版 あかるい社会	編集者：「あかるい社会」編集委員会 代表委員：周郷博、桑原正雄、長洲一二 委員：羽仁説子(自由学園教授)、宮原誠一、高橋碩一、小川徹、日高六郎、福田和(東京都東多摩川小学校教諭)、上川淳(明星学園教諭)	5年	1958-1960年度	1955年秋-1956年暮	1957年	1958年2月
		6年	1959-1960年度	6上が不合格、翌57年再提出。	表記なし	1958年6月
小学生の 社会科	監修：豊田武(東北大学・一橋大学教授) 執筆・編集：結城陸郎(東京学芸大学助教授)、別技篤彦(立教大学教授)、野沢浩(愛媛県教育研究所顧問)、浅井得一(日本大学教授)、位野木寿一(大阪学芸大学教授)、磯三千雄(東京都千代田区九段小学校教諭)、宮地忠雄(お茶の水女子大学附属小学校教諭)、山崎幸一郎(東京学芸大学附属世田谷小学校教諭)、武藤重治(東京学芸大学附属世田谷小学校教諭)、都丸修(東京学芸大学附属大泉小学校)、間仁田昭(東京教育大学心理学教室)	2-6年	1958-1960年度	/	1957年	1957年6月

これらの教科書は、周郷博・宮原誠一などの著名な教育学者に加えて、郷土全協・歴教協の中心メンバーであった桑原正雄・高橋碩一が執筆に参加している点が特徴である。編纂経緯に関して、当時中教出版編集部として教科書編纂事業に関わった徳武敏夫が内部事情について言及しており、採択部数や編集委員の変遷について辿ることができる。55年度『新版』の採択部数はシリーズ最

大の 160 万冊とされ⁵、当時の小学校社会科教科書全体の需要冊数を約 1700 万冊⁶とするなら、約 10%のシェアを占めたことになる。

従来の研究で明らかにされてきたように、1951年版学習指導要領の時代までは、「社会科」という枠組みそのものが流動的で、教科書にも構成の次元で大きなばらつきや独自性が見られた。その後、1955年の学習指導要領改訂に際して、文部省は事前に新しい検定基準を内示、55年度から使用された教科書は1955年版指導要領に準拠したものとなる。構成の面では共通した傾向が強くなるが、拘束性はまだ比較的ゆるやかで、具体的な記述のレベルでは多様性も存在した。この1955年版学習指導要領において、第3学年・第4学年の主題はそれぞれ、「町や村の生活」（地域内部の生活は人々が相互に関連し合って成り立っている）、「郷土の生活」（地域と地域の間でも深いつながりをもっている）を学ぶこととされていた。教科書比較の際には、特に3-4年の記述に着目したが、構成の上では身近な生活・郷土を学ばせようという点では共通しながら、その生活・郷土を具体的にどのように描いているかという点については、後述するように大きく異なっている。

『新版』は1955年4月から使用された。同年8月に当時の日本民主党（同年11月「保守合同」で今日の「自由民主党」となる）から「うれうべき教科書の問題」が出され、この中で『あかるい社会』は「ソ連・中共を、ことさら美化し、讚美して、じぶんたちの祖国日本をこきおろすタイプ」の「偏向」教科書だとされた。こうした「偏向」批判の対象となった社会科教科書は、小学校用としては『あかるい社会』のみであった。1958年度の検定に合格した『改訂新版』5-6年用は大幅な修正を迫られたため、徳武は「『あかるい社会』であってすでに『あかるい社会』ではなくなっていた」と回想している⁷。

また、日本生活教育連盟の梅根悟は、「うれうべき教科書」として名前を挙げられた長田新編『模範中学社会』（3年下巻、実教出版）について、「資本主義経済機構における生産が拡大し、国内でその生産物がさばききれず、各国はおたがいに帝国主義化」し「自国の植民地」を求め同じような狙いをもつ国と相争い「ついに戦争を引き起こした」という説明は、「たしかにレーニン、そしてスターリンの戦争論に非常に近い」。しかし、だからといってそれは「偏向であり、共産主義を教える教科書」とは言えない、「資本主義国家の間での資源と市

場の争奪戦が一九世紀以来の国際武力戦争の根本原因」だということは「今日ではもう一種の常識」だ、と述べている⁸。

ただし、「うれうべき教科書の問題」によって直ちに教科書が絶版となったわけではなく、『改訂新版』と並行する形で『新版』自体の採択は続けられていたことにも留意する必要がある。他方、「偏向」批判による採択部数低下のリスクを避けるため、執筆メンバーを完全に入れ替えた『小学生の社会科』という別の教科書も出版されるようになった。58年度以降は、中教出版から2-6年『新版』・5-6年『改訂新版』および『小学生の社会科』という三種類の教科書が発行されていた。

なお、「うれうべき教科書の問題」で「偏向」とされたのは6年の日本通史的な記述をめぐってであり、本稿で中心的に扱う3-4年の「郷土」の記述に関しては、そもそも批判の対象にはされていなかった。同様に、『あかるい社会』を擁護・評価する側においても、こうした政治的な磁場を前に、6年の歴史叙述の正当性・歴史観が専ら問題にされてきた。例えば、1955年10月『歴史学研究』で家永三郎は、『あかるい社会』が「太平洋戦争その他の侵略戦争」を批判的に取り扱っていることをもって「偏向」とする「うれうべき教科書の問題」は、「科学的歴史教育を根底から破壊しようとする意図を露骨に表明したものであって、全く戦前のファシズム時代の『国史教育』の精神の再来を思わせる」と述べている⁹。戦前の「ファシズム」・「国史」教育と戦後の「科学的歴史教育」の対比の中で、『あかるい社会』3-4年の「郷土」「資本」をめぐる記述の重要性は、その後の教科書検定に関する先行研究でも、結果的に見過ごされてきた¹⁰。

上述のように、『新版』3-4年は「うれうべき教科書の問題」後も改訂されることなく基本的にはそのまま使われ続けていたのだが、1960年度用をもって『あかるい社会』というシリーズそのものが絶版を迎えることになる。1961年度用の教科書作成において、1958年指導要領への「準拠」が求められ、また、検定に提出できるのが一出版社につき一教科書とされたからである。ここにおいて、検定不合格のリスクを避けたい経営陣の側に加え、執筆陣の側でも改訂では対応できなくなってしまったとして、『あかるい社会』シリーズの検定提出を断念せざるをえなくなり、以後中教出版からは『小学生の社会科』のみが発

行されることになる。

それでは、『あかるい社会』3-4年における「郷土」の記述はどのようなものだったのか、次節から具体的に検討する。以下、本文中の『あかるい社会』からの引用は、特に断りのない限り55年度『新版』を指す。

(2) 『あかるい社会』の内容分析



【図 5-1】『あかるい社会 新版』(4年下巻、1955年2月)の表紙・奥付

まず、『あかるい社会』の大きな特徴として、実在する地域社会の個別具体的な文脈を重視している点が挙げられる。『あかるい社会』3年上巻末尾の「先生がたと父兄のかたへ」と題する文章には、「実在の村や町の具体的なすがた」を重視し「この社会科教科書では、三年以上は虚構をやめました」とされている。『あかるい社会』3-4年は、教科書の目次項目ごとに、記述の舞台として実在する市町村を必ず対応させていた。

それでは、生活現実の「虚構」・理念化から距離を取るために、教科書の中で

「郷土」を一体どのように描いているのだろうか。ここでは、特に肥料・鉄道の描き方に注目し、3-4年全体の内容構成の特徴を明確化する。肥料・鉄道に着目するのは、序章で述べたように、教科書が1950年代の社会変容をどう描いているかを検討するための重要なトピックであり、他社を含めたいずれの教科書においても、身近な対象として地域社会の結びつきを描く際に象徴的な役割を担っているからである。

以下、教科書からの記述の引用については、【】内で、使用学年、上下巻の区別、引用文が登場する単元の見出しを示す。ただし、東京書籍・日本書籍からの引用の場合は、冒頭に東書・日書と記している。

まず、肥料について、【3上 ちちぶのせっかいがん】では、自分の父親が石灰岩を命がけで採掘している一方で、父親を含む鉱山会社の従業員が砕いた石灰岩を洗うために「わたしのいえ」の前を流れる小川は、「いつもきいろくにぎって」いる、と記している。こうした過程を経て埼玉県秩父の山から掘り出した石灰岩は、神奈川県川崎市にある大工場で石灰窒素に加工されていると【3下 ひりょうのはなし】で説明があり、全国各地の農業で化学肥料として用いられていく様子が描かれる。例えば、青森県黒石市山形村の【3下 りんご】では、「ぼくのうち」は有機肥料の代わりに硫安・石灰窒素などの化学肥料を使っているが、「りんごがもっといいねでうれないと、ひりょうだいも、くすりだいもだせない」と父親はぼやいている。また、北海道虻田郡倶知安町の【3下 じゃがいも】では、農薬などの手入れは少なくて済むが、戦後の復興で砂糖の供給が回復し水飴にするでんぷんの値段が下落したために、「わたしのうち」は近頃まで「みんなじゃがいもばたけではたらいて」いたが、今では兄が「まちのでんぷん工場」へ働きに出て「きゅうりょう」をもらいながら、生計を立てるようになった。

ここで描かれる肥料とは、生産力を増大させるために必要な「商品」であり、貨幣や賃労働の呼び水でもある。肥料の流通を起点にすることで、生産と消費、都市部と農・山村部の関連性を描きつつ、①命がけで家族のために働く父親が同時に炭鉱会社の人間として生活用水を汚染させるという矛盾が生まれる状況、②肥料代・農薬代を捻出するために、肥料・農薬を用いたさらなる農業の集約化が強られる状況、③家族全員で農作業を行うことを断念し生活のために工

場で給料を稼ぐ労働者化が強られる状況を描き出している。生活するために賃労働者化せざるをえない現実を、「ぼくのうち」「わたしのうち」の次元で考えさせようとしていることがうかがえる。

次に、鉄道をめぐる記述について検討する。【3上 えひめ県すみのまち】（愛媛県新居浜市角野町）では、別子銅山近郊の十軒長屋に住むのはみな炭鉱会社に勤める家族であり、父親たちは電車に乗って銅山へ通っている。ここで通勤手段である「電車」は、同時に、肥料で見たような生活・労働の変容を加速・浸透させる存在としても描かれる。【4上 わたしたちの村】では、「小田急の電車」によって東京都世田谷区の成城の「村」が都市化していく様子を次のように描いている。

小田急の電車が、この村をとおるようになって、村のようすがきゅうにかわってきたということです。それは、おとうさんたちが、まだこどもだったころです。それまでは、おかしなどは、あまり買いませんでしたし、みそなども、じぶんのうちでつくったもので、まにあわせていました。買い物には、あるいて溝の口へ出ましたが、それも、おぼんとか、お正月のようなどきだけでした。[...]ところが、電車にのって、三十分で新宿へ出られるようになると、よそから、知らない人たちが、どんどんやってきて、すむようになりました。それまでは、森と草はらがひろがっていた成城や祖師が谷に、あたらしい町ができました。いまでは、このへんは、みんな東京都の世田谷区になっています。そうすると、土地のねだんもあがって、土地を売る人も出てきました、土地を売って、おひゃくしょうをやめた人もたくさんあります。おかしもかってたべるようになったし、きるものも、店屋にあるものを買って、きるようになりました。こうして、だんだんおかねがいるようになったので、やさいつくりを工夫したり、町に売り出すうえ木もつくったりするようになりました。それでも、おかねがたりませんので、やくひんの工場や、えい画のさつえい所ができると、わかい人たちは、そこへはたらきにきました。小田急の電車にのって、東京へつとめに出るものもありました。

ここでは、小田急線の開通により、①今まで買わなかったモノを買うようになった、すなわち消費に関する人間の欲求そのものが変質してきたこと、②現金収入増加のために肥料の投入による農業の集約化・合理化の進展、③通勤・出稼ぎなど労働形態・場所の変化、④田んぼが減って住宅地が増えていく景観の変化といった、「郷土」の身近な生活実感の上で生じる都市化の実態が描き出されている。父親の子どもの頃の話と比較しながら、「だんだんお金がいるようになった」事態について、子どもの目線から「じぶん」の生活を見つめて考えさせようとする記述になっている。

こうした地域社会の都市化の現実をどう評価するのかについては、教科書の中で必ずしも明示されていない。しかし、【4 上 わたしたちの村】の続きに当たる文章には、「大がたトラック」と「おじぞうさま」の話が以下のように続いている。世田谷から「まがりくねったむかしの道」が消え、大型トラックが、一刻も早く荷を運ぶため小さな町を「すどおり」する「まっすぐな、ひろい道」を、「すなけむり」をあげて走っている。「しかし、なにもかも、かわったというわけではありません」として、「おじぞうさまは、あかちゃんのよだれかけを、なんまいもくびにまいて」「むかしもいまも、おなじようなすがたでたっている」という記述が続く。最後に、「そういえば、あまごいもまだ、つづいてます。わたしたちは、おじぞうさまや、雨にたよらないでもいい農業を、考え出さなくてはならないと思います」という文章で、【4 上 わたしたちの村】は終わっている。

小さな町を「すどおり」するという大型トラックの記述からは、交通網の発展や利便性の向上だけを一面的に賞賛する書き方からは距離を取ろうとしている姿勢がうかがえる。また、その大型トラックとの対比において、お地蔵様は子どもの健康祈願を司る昔も今も変わらないものとして、肯定的に描かれている印象を与える。他方、「そういえば」として付け加えられている、お地蔵様や雨乞いに頼らなくてもよい農業が必要だという記述では、むしろお地蔵様は雨乞いとともにネガティブな評価を受けている印象を与える。これは、封建遺制の打破と科学・民主化の礼賛という 1950 年代半ばにおいて根強い論調と重なる側面である。しかし、ここで重要なのは、そうした論調に接近しながらも、教科書記述としては「そういえば」と取ってつけたかのように語られていること

だろう。こうした曖昧とも思えるお地蔵様の両義的な描き方は、成城の「村」が都市化していく様子全体にも通じる。「まっすぐな、ひろい道」が通ることによって便利になる姿も描きながら、他方で「まがりくねったむかしの道」がなくなっていくことの寂しさのようなものにも目を注いでいる。

こうした記述の特徴は、【4下 交通の発達】においても見られる。進歩・発展の面から鉄道網の発達を捉え、「さびしかった町や村にも、工場ができたり、人があつまってきて、きゆうに、にぎやかになったところもありました」、「むかしの旅にくらべたら、なんとべんりになったことでしょう」とする記述がある。他方、「汽車のけむりがかかると、作物がかれる」と言って「鉄道をしくことにはんたいしたところ」は「鉄道に近いところとくらべて、しだいにさびれていきました」、「全国には、これとおなじようなところが、たくさんある」ともされている。ここでは、鉄道の発達が必ずしも全ての地域社会に恩恵をもたらすわけではなく、むしろ寂れていったところの方が多きことにも、注意を促している。

こうした社会変容をどう捉え、どのように評価するのか。両義的な評価を感じさせる記述は、教科書を使って教える教師にとっても、これで学ぶ子どもにとっても、戸惑いを与える側面が存在したことだろう。ただし、以下に記す通り、他社の教科書、あるいは『綴方風土記 別巻』においてもっと明確に執筆者のスタンスが示されていることに比するならば、むしろ子ども自身が考える余地を残していると見ることもできる。

教科書は集団的な著作物であるが、教師用手引資料の分担から、3・4年用の記述は桑原の主導、6年用の「歴史」にあたる内容は、高橋主導のもと桑原が補佐的な役割を担ったものと推測できる¹¹。ここでは、この教科書において日中戦争へと進む当時の日本を「チンドン屋」を通して描いた記述に着目する。この「チンドン屋」という教材は、後の論争期において「資本」というテーマで歴史教育／郷土教育の「系統」を考える際に、高橋・桑原がともにその重要性を主張した教材でもあったからである。

1955年度『あかるい社会』6年上「二 日本のおつり変り（九）太平洋戦争（1）不景気」は、以下のような書き出しから始まっている。

一九二七年ごろは、どこの町も、福引大売り出しで、にぎわっていました。

[...] 世のなかが不景気になって、商店ではしなものが売れなくなりました。[...] 小さな商店はチンドン屋をやとってきました。商店どうし手をにぎり合って福引大売り出しもはじめました。それでも、デパートには勝てないで、なかには、店じまいをする家もたくさん出ました。

それに続く箇所では、この不景気で失業した「労働者」とは「農村の二男や三男」のことであり、彼らが軍隊に志願していく一方、「日本の資本家」は軍需産業に力をいれ「大陸に手をのばしていく」ことで「不景気のあらし」を切り抜けようとしたとされる。そして、この節は「軍需産業がさかんになるにつれて、世のなかは、すこし景気がよくなりました」という記述で終わっている¹²。

こうした記述の特徴は、歴史教材としては思いがけない「福引大売り出し」「チンドン屋」という書き出しから「不景気」と「太平洋戦争」の話が始まることに、まず端的に見出せる。また、都市部における倒産・失業と、農村部の暮らしの悪化とは、連動しているものとされている。その上で、軍需産業の発展で「世のなか」全体の景気が良くなったというまとめ方は、それが資本家対労働者・失業者という対立軸に必ずしもおさまらない次元の問題を感じさせるものとなっている。

1950年代において、チンドン屋は子どもたちに身近な存在だった。例えば、堀江誠二は、「子供たちは歓声をあげてチンドン屋のあとを追い、宣伝ビラを奪い合った。考えてみれば、そのころ〔1950-51年〕の私たちはチンドン屋によって初めてパチンコ屋が開店し、あるいはマーケットや市場が新しく誕生したことを知り、街が復興していく気配を感じ取っていた」と回想している¹³。チンドン屋は、1930年代の昭和恐慌・不景気にまつわる記憶であると同時に、1950年代当時の「焼け跡」が「復興」していく中で子どもたちの「歓声」に彩られている存在であった。1930年代と同時代としての1950年代をつなぐ上で、チンドン屋は子どもたちにも身近で魅力的な「教材」だったと思われる。

上記の「不景気」のために侵略戦争に活路を見出そうとした日本人に関わる教科書記述の直後に、「美しい山、なつかしい川」という項目が続く。この節タイトルは、「日本軍」によって故郷を追われた中国の人びとの望郷の思いを歌っ

た一節から取られている。『あかるい社会』の編集にあたった徳武敏夫によれば、この挿入歌は「住まいが東宝砦撮影所に近い桑原氏」が原歌は中国のものだが1948年の東宝大争議で日本の若者たちが好んで歌っていたことを思い出して教科書に入れたもの、とされる¹⁴。

桑原の意図としては、こうした「歌」を教科書記述に盛り込むことで、1930年代の中国の状況を浮かび上がらせるとともに、それをさらに教科書執筆当時（1950年代）の日本の状況へとオーバーラップさせることが目指されていたものと考えられる。

上述の『あかるい社会』の同時代における独自性は、同年度の他社の教科書と比較するとより一層明らかになる。例えば東京書籍『新しい社会』6年下「三 政治の歴史（四）明治から後の政治 戦争へのあゆみ」では、「昭和のはじめごろは世界じゅうが不景気になり、日本も生活がひじょうに苦しく」なったが、「議会や政党」が「国民の生活」を顧みなかったため「一部の軍人」が「大陸に戦争をまきおこし」、「ついに全世界を相手にして闘うはめにおちいりました」、とまとめている¹⁵。

「不景気」という観点から、『あかるい社会』（中教出版）の記述を『新しい社会』（東京書籍）と比較すれば、前者には次のような特徴がある。①不景気で生活が苦しくなった様子を具体的に説明していること、②その際に福引大売り出し・チンドン屋に着目することで消費生活者の視線に立たせていること、③不景気と戦争の関係について、東京書籍が「議会や政党」「一部の軍人」に原因を求めているのに対し、「満州事変」によって不景気から脱出したことを喜ぶ民衆像を捉えていること、である。こうした点が『あかるい社会』の歴史記述の特徴として指摘できる。

教科書の前後の文脈や上述の回想から考え合わせれば、軍需産業で「世のなか」の景気が良くなったという記述の引き取り方は、戦争へと至る道を単に過去のことでなく戦後もなお連続する事態として子どもに学んで欲しいという意図が込められていたと解釈できる。また、そのために、異なる時代（歴史・時間）と地域（地理・空間）の状況を結びつける媒体としてチンドン屋や歌の教材が用いられていた。子どもの作文を直接用いてはいないが、大売り出し・チンドン屋から始まる教科書記述は、子どもの身近な生活を重視しようという

生活綴方・郷土教育の志向を取り入れたものであると同時に、不景気という観点から総力戦体制としての側面にまで踏み込みながら、中国の民衆の立場から日本人の思いを相対化する必要も示した歴史記述と評価できる。

(3) 日本書籍・東京書籍教科書との比較

それでは、上記の『あかるい社会』の内容は、同時代の教科書と比してどのような特徴を持っているのか。本稿では比較対象として、1955年度小学校社会科教科書の中から、海後宗臣監修による『新しい社会』（東京書籍）、勝田守一が編集委員に属する『小学生の社会』（日本書籍）の記述を検討する。この二社に着目するのは、海後が戦後初期社会科の実践を代表する「川口プラン」に携わり、勝田が文部省で社会科創設に関わったことから、戦後社会科をめぐる模索が教科書という次元でどのように具体化されたかを考える上で、重要な資料と考えられるからである。東京書籍・日本書籍の編纂体制をまとめたものが以下の【表 5-3】である。

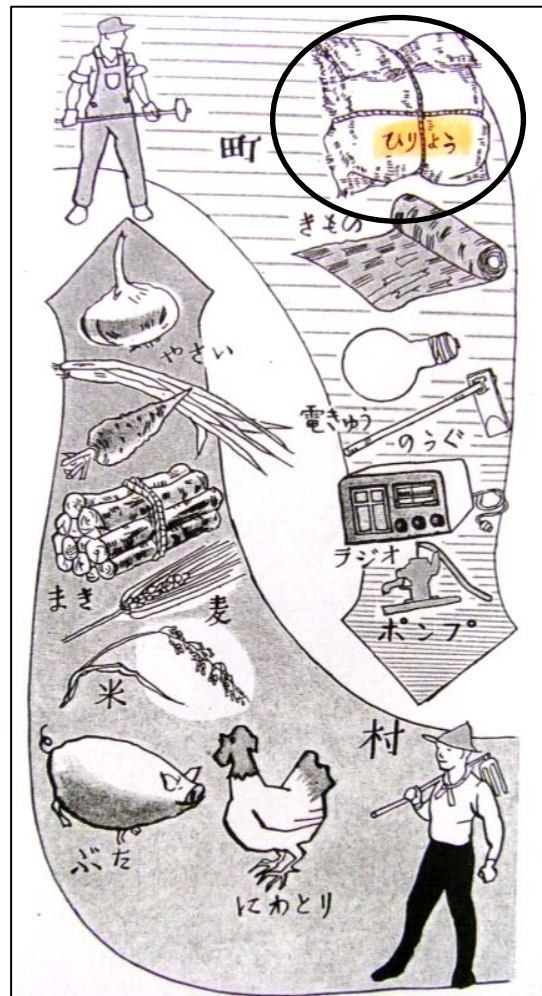
【表 5-3】東京書籍・日本書籍の編纂体制

タイトル／出版社	編集委員	使用期間	検定年	発行年
『新しい社会』 (東京書籍)	監修者:海後宗臣(東京大学教授) 3年上・下 編集委員:飯島篤信(国立教育研究所)、上野昇(東京都杉並区杉並第二小学校教諭)、高橋早苗(東京都中野区塔山小学校教諭)、長沢英男(東京都目黒区八雲小学校教諭)、藤原一雄(東京都文京区窪町小学校教諭)、矢口新(国立教育研究所員)、湯山行雄(東京都杉並区済美研究所員)、阿部仁三(東京書籍編集部)、水藤春夫(同) 4年上・下 編集委員:飯島篤信(国立教育研究所)、石崎庸(東京都教育庁)、上野昇(東京都杉並区杉並第二小学校教諭)、関山一夫(東京都新宿区淀橋第七小学校教諭)、高橋早苗(東京都中野区塔山小学校教諭)、藤原一雄(東京都文京区窪町小学校教諭)、矢口新(国立教育研究所員)、八ツ田龍一(東京都荒川区第六瑞光小学校長)、横田忠夫(東京大学教育学部附属学校教諭)、阿部仁三(東京書籍編集部)、水藤春夫(同)	1955年度	1954年	1954年5月
『小学生の社会』 (日本書籍)	編集:社会科編集委員会(小学部) 安倍能成(学習院長)、長坂端午(東京教育大学教授) 伊藤謙徳(東京都誠之小学校)、井上喜一郎(神奈川県福沢小学校)、岩内正雄(千葉県主事)、勝田守一(東京大学教授)、木川達爾(東京学芸大学附属豊島小学校)、児玉幸多(学習院大学教授)、込谷雄(東京都業平小学校)、小山昌一(東京都主事)、坂西志保(評論家)、多田文男(東京大学教授)、吉野正男(東京都業平小学校)、宮下三七男(日本書籍編集部)	1955年度	表記なし	3年上下: 1954年6月 4年上下: 1954年12月

東京書籍『新しい社会』は、3年と4年で編集委員の構成がやや異なるが、海後宗臣の監修は共通である。編集委員には、海後と共に川口プランに携わった国立教育研究所の飯島篤信・矢口新がいる。大半は東京都の現職小学校教師で構成されているが、小学校の性格には特徴がある。「東京大学教育学部附属学校」¹⁶を始め、窪町小学校は1953年2月「文部省初等教育実験学校指定」を

受けており 17、杉並第二小学校は 1955 年 5 月「杉並区教育委員会研究指定校（社会科）」18で、全体的に実験校的性格の強い学校が多い。一方、日本書籍『小学生の社会』は、編集代表に安倍能成・長坂端午、編集委員として、勝田守一ほか大学教授、東京都・千葉県の教育委員会指導主事、作家の坂西志保、および現職の小学校教師 5 名（特に、福沢小の井上喜一郎は全国的に有名な「文部省の農村型社会科の実験校」の「リーダー」19）で、構成されている。

他社の教科書において、肥料・鉄道はどのように描かれているのか。東京書籍『新しい社会』では、町の工場で作った肥料を農家の人が使って農作物を育て、その農作物を町の人が食べていることで、「町の人も村の人も、おたがいに、たすけあって」いるとされる【東書 3 上 町と村とのつながり】。鉄道については、運輸や物流の発達で「くらしを便利にし、世の中の進歩を早めている【東書 4 下 陸の交通】。日本書籍『小学生の社会』でも、肥料は、右図のように、「町と村とは、おたがいに、しなものをだしたり、かったりして、たすけあっている」ことの象徴であり【日書 3 上 町と村】、鉄道の発達は「速く、多く、遠くへ」「べんり」をもたらすものとされている【日書 4 下 のびる交通】。



【図 5-2】「町と村のたすけあい」
『小学生の社会』3 上、50 頁

総じて言えば、地域社会を社会機能の面から捉えることで、肥料は農村一都市、生産—消費の間で分業的な助け合いが成り立っていることの象徴であり、鉄道の発達はそうした助け合いをより強固に結びつけ豊かさと利便性に寄与する、と説明されている。こうした記述からは、楽観的な進歩史観や科学技術の素朴な礼賛に、比較的ストレートに結びつく価値観を読み取ることができる。

とはいえ、日本書籍の教科書も、地域社会内部のリアルな問題を全く捨象しているわけではない。【日書3上 炭坑の町】では、以下のように記述している。

隣の市に遠足に行った子どもたちは、隣の市の成り立ちを公民館の館長に聞きに行く。隣の市では、炭坑で石炭を掘るようになったために、温泉が出なくなった、「田がだめになった」、「のみ水が出なくなった」など様々な問題が生じるようになった。こうした問題をめぐって、石炭は日本中で必要なのだから「すこしくらいこまる人があっても、しかたがない」という意見と、石炭は大切だが「町の人のからしを、こまらせるということはいけない」という意見が対立するが、「町長さんや、炭鉱会社の社長さんたち」の相談によって、町の人のために「おんせんを〔炭鉱〕会社でほりましよう」、町人は炭坑の人に「しなものを、やすくうってあげよう」ということになった。こうして、「ながいあいだのあらそいは、りっぱにまとまりました」と、館長は話を結んでいる。

ここでは、必ずしも相互依存で割り切れない、地域社会内部の対立や開発の論理の問題性が捉えられてはいる。しかし、町長と炭鉱会社の社長を中心に相談した結果、町と会社がお互いに便宜を図ることになり話し合いで立派にまとまった、とされている。その「解決」の場面において、実際に田がダメになった人や炭鉱で働く人（≠社長）の意見は登場せず、最終的には現実の利害対立を捨象した次元で話が回収されてしまう。また、「となりの市」の公民館館長に話を聞きに行くという設定だが、この「市」が具体的にどこなのかは記載がなく、登場人物の子どもがそこで実際に暮らしているわけでも、その家族が炭鉱で実際に働いているわけでもない。そのため、こうした「解決」の様子に「子ども」（登場人物も教科書の読み手も）が疑問を持ちにくい構成になっている。

他方、『あかるい社会』では、【4下 石炭の町】・福岡県飯塚市をめぐる矛盾を以下のように描いている。

わたしのうちは、この町で、洋品店をひらいています。うちの、いちばんいいおとくいは、炭こうではたらいている人たちです。[...]炭こうのけいきがいいと、飯塚の町もにぎやかになります。／飯塚の町には、こまったことがあります。ひとつは、地めんがかんらくするために、道路がゆがんんだり、家の土台がかたむいて、人がすめなくなったり、地面に大きなわれ

めができたり、石がきがくずれたり、井戸の水がでなくなったりします。〔…〕まいにち、はこび出される石炭と、ボタ山の分だけ、わたしたちのすんでいる地面の下に、大きなあながあいているのだと思うと、おそろしくてなりません。これは、町のなかや、炭こうのあなの近くだけではありません。松村さんのうちは、まえは、おひやくしょうでしたが、たんぼがすとおちこんで、そこがどろの池になってしまいました。おひやくしょうができなくなったので、炭こう会社からもらったおかねをたしにして、小さなやお屋をやっています。たんぼがどろ池になったところは、このほかにもたくさんあります。もうひとつ、おそろしいのは、らくぼんです。炭こうのなかの、せつびがわるくなってくると、いわが、くずれおちて、いちどに、たくさんのがが人や、死人を出すことがあります。こんなことがなくなったら、飯塚市は、どんなにいいでしょう。

ここでは、まず前提として、飯塚市の「けいき」は「わたしのうち」を含めて炭鉱に頼っていると説明された上で、しかし、他にもない「わたしたちのすんでいる地面」が陥没するからこそおそろしくてならないのだ、とされている。また、「松村さん」は地盤の沈下で農業が続けられなくなるという、深刻な事態が描かれている。補償金で転業できたとされてはいるが、それが適切な「解決」と言えないであろうことは、「こんなことがなくなったら」という最後の文章に示唆されている。

日本書籍の教科書では石炭採掘をめぐる地域社会の対立が町長と炭鉱会社の社長の「そうだん」により「解決」する様子が描かれていたのに対し、『あかるい社会』では具体的な解決や提言は最後までなされない。現実の地域社会において景気と暮らしをめぐる対立は簡単には解決しないという認識が、前提にされていたと考えられる。教科書の中ではあたかも対立が存在しない、あるいは理想的な解決が可能であるかのように描くことこそ問題だ、というスタンスの表明とも解釈できよう。「わたし」という個別具体的な一人称にこだわりながら、理念的な共同体の志向にも単純な豊かさ・利便性にも解消できない複雑に利害が錯綜する地域社会の生活現実を描いて見せることで、子どもの現状批判的な認識を育てようとするスタンスに、教科書記述としての独自性が見出せる。

ただし、『あかるい社会』全体において、こうした視角・スタンスが記述に完全に一貫しているわけではない。3・4年と5・6年の間では、記述のトーンに大きな揺れが見られる。5年用では、3・4年で見られた実在する地域社会に暮らす「ぼく」「わたし」の個別具体的文脈にこだわる構成が希薄になるとともに、たとえば「化学肥料がつかわれるようになると、おどろくほど収かくがたくさんあるようになりました」【5上 機械の発達】という記述がある。こうした記述は、3・4年の「肥料」を軸に描いていた地域社会の様子では化学肥料を導入して収穫を上げてでも解決できない次元の矛盾が生じていたことに注意を促していたことと、記述のトーンの間には懸隔が感じられる。進歩史観、科学技術の素朴な礼賛、「封建的」なものへのネガティブな評価は、『あかるい社会』も含めて、1955年の各教科書に概ね共通する特徴であった。このことは、一般に「進歩」とみなされることがらを両義的な角度から取り上げる視角が、必ずしも『あかるい社会』執筆陣全体の共通認識ではなかったことを示唆している。

『あかるい社会』は当時のシェア10%と決して影響力の小さな教科書ではなかった。しかし、絶版という政治的経緯もあってか、特にその3・4年の「郷土」を扱った記述については内実が十分に検討されたとは言い難い。本章では、『あかるい社会』3・4年の記述内容について「肥料」・「鉄道」に即して検討し、他社の教科書との比較を通じて、地域社会をめぐる社会変容をどのように描き出しているのかを考察した。『あかるい社会』において、「郷土」として描かれる地域社会相互の結びつき、地域社会内部の変化とは、高度経済成長前夜において加速しつつある社会変容と子ども自身の生活も無縁ではありえないという前提の下、肥料・鉄道などの身近なモノによって自らの家族・生活のあり方が根底から規定されていることを、子どもの目線に浮かび上がらせようとする構成になっていた。こうした『あかるい社会』の「肥料」「鉄道」の描き方は、同時期の他の教科書には見出しにくい特徴であったと言える。また、『あかるい社会』と日本書籍における、「鉱山」をめぐる地域社会内部の利害対立の描き方の違いに着目し、地域社会における変容や利害対立への評価・解決策について、あえて教科書に「答え」を書かないことで、あくまで一人一人の子ども自身に考えさせようとする教科書記述の独自性について考察した。ただし、進歩史観や科学の発展礼賛ともいうべき論調への距離の取り方については、『あかるい社会』

における 3-4 年と 5-6 年の間には記述のトーンに大きな揺れがあり、こうした独自性が必ずしも執筆者全員の共通認識ではなかった可能性について指摘した。

次節では、こうした『あかるい社会』3-4 年の独自性を支えた背景として、執筆者の一人桑原正雄に着目し、さらに同時代の民間教育運動の中で占めた位置を考察することとしたい。

第 3 節 『あかるい社会』と桑原正雄

(1) 『あかるい社会』の執筆分担

教科書は一般的に集団的な著作物であり、執筆に関わった個人の思想の反映とは見なし得ないテキストである。執筆者の間で見解の相違や温度差が存在するのはもとより、検定合格を見据えての出版社の思惑なども関わってくる。それでも、『あかるい社会』については、執筆にかかわる個々人の働きについてもある程度推測が可能であり、またそうすることで教科書としての特徴も一層明確になると思われる。

【表 5-4】『あかるい社会』手引資料一覧

タイトル	編者	出版年	備考	入手
『小学校における歴史・地理教育の問題』	(不明)	1953年3月	B6判、16頁。中教出版の共同研究会の成果の一部を、桑原の協力で徳武がまとめたもの。	抜粋のみ
『社会科と歴史・地理教育—社会科教科書のありかた』	(不明)	1953年	A5判、8頁。	×
『小学校における歴史・地理・道徳教育の指導細案』	(不明)	1954年	A5判、64頁。	×
『小学校における社会科教科書の扱い方—実践例とその解説・批判』	「あかるい社会」編集委員会	1954年12月	A5判、64頁。	○
『小学校社会科における第五次中間発表と教科書内容—付・第五次案批判(社会科問題協議会)』	(不明)	(不明)	A5判、64頁。	×
『郷土のしらべ方—郷土教育の手引』	(不明)	(不明)	A5判、68頁。編者の表記は不明だが、執筆者は、和島誠一、桑原正雄、上川淳、小沢圭介、佐藤伸雄、関根鎮彦、福田和、徳武敏夫とされる。	×
『小学校における新しい社会科の指導「あかるい社会」の歴史・地理・道徳教育の指導計画』	「あかるい社会」編集委員会	1955年5月	A5判、71頁。	○
『“あかるい社会”とはどんな教科書か—民主党の“うれうべき教科書の問題”に答えて』	「あかるい社会」編集委員会	1955年10月	B6判、44頁。編集委員全員で民主党パンフの内容を分析・検討し、執筆は、周郷博・桑原正雄・日高六郎・長洲一二・高橋磯一・上川淳・徳武敏夫が当たる。	抜粋のみ
『低学年の社会科』	「あかるい社会」編集委員会	1957年6月	執筆分担は、周郷博、羽仁説子、桑原正雄、福田和。	×
『三年の社会科と「村や町の生活」』	「あかるい社会」編集委員会	1957年6月	執筆分担は、桑原正雄、上川淳、徳武敏夫。	×
『四年の社会科と郷土学習』	「あかるい社会」編集委員会	1957年6月	執筆分担は、桑原正雄、上川淳、徳武敏夫。	×
『高学年の社会科と地理学習』	「あかるい社会」編集委員会	1957年6月	執筆分担は、桑原正雄、宮原誠一、小川徹、長洲一二、徳武敏夫。	○
『高学年の社会科と歴史学習』	「あかるい社会」編集委員会	1957年6月	執筆分担は、高橋磯一、桑原正雄、周郷博、日高六郎、宮原誠一。	○
『郷土学習の手引』	桑原正雄	1958年4月	『郷土のしらべ方』を改訂したもの。	○

『あかるい社会』には、中教出版発行による教科書の教師用手引資料があり、「宣伝パンフ」の意味も兼ねて、民間教育団体のサークルなどに無料で配布されていた。手引資料は全部で17種類あったとされるが²⁰、現時点で資料のタイトル等が判明しているものが13種類、実際に入手・閲覧できたものは7種類で、それをまとめたものが【表5-4】である。

この手引資料を検討することで、教科書執筆陣が教科書の内容にどのように関わったのか、ある程度推測することができる。その内の一つである『高学年の社会科と地理学習』²¹には、1957年6月発行の一連の手引資料の執筆分担として、次のように記されている。

『低学年の社会科』：周郷博・羽仁説子・桑原正雄・福田和
『三年の社会科と「村や町の生活」』：桑原正雄・上川淳・徳武敏夫
『四年の社会科と郷土学習』：桑原正雄・上川淳・徳武敏夫
『高学年の社会科と地理学習』：桑原正雄・宮原誠一・小川徹・長洲一二・徳武敏夫
『高学年の社会科と歴史学習』：高橋磯一・桑原正雄・周郷博・日高六郎・宮原誠一

注目すべきは、全ての学年に桑原の名前があること、3・4年は桑原と上川淳（歴教協・郷土全協を兼任する現場教師）、出版社編集担当の徳武のみの分担になっていることである。幼児教育の専門家たる周郷が「低学年」、歴教協の高橋が「歴史学習」を担当していることから、手引書の分担が教科書の執筆分担に沿ったものである可能性が高い。

同じく中教出版から発行された手引資料に、『郷土学習の手引』（1958年）²²がある。この資料は一連の教科書手引であるにもかかわらず、著者が「あかるい社会」編集委員会ではなく桑原個人の執筆扱いになっている。1956～58年にかけて、桑原・高橋の執筆者同士の間で郷土教育か地理教育かという教科目の枠の関係をめぐって激しい論争が起きていたことと無縁ではないだろう。この手引書の内容については、桑原自らが『『郷土教育的教育方法』から、かなりの部分を引用』したと述べている。ここにおける『郷土教育的教育方法』とは、桑原が1955年に明治図書出版から単著として刊行したものである。教科書の手引書において桑原という個人が著者となっているばかりでなく、その著者である桑原が自らの単著を手引き書のリソースとして示しているのは、『あかるい社会』の特に3・4年生用の記述に桑原が深く関わっていたことの証左と

考えてよいだろう。したがって、この『郷土教育的教育方法』を検討することで、『あかるい社会』3・4年用の背景となる桑原の考えを探るとともに、教科書であるがゆえに制約された記述はどのような部分であるのか、ある程度推測することが可能になると思われる。

（２）桑原正雄の「郷土教育的教育方法」

第3章で桑原の経歴を確認したように、桑原の約20年間の教師経験において戦前の方が圧倒的に長く、また大学・高等師範といった正系の学問的・アカデミックな経験もほとんど持っていなかった。『あかるい社会』編纂当時、研究者でも現場教師でもなかった桑原が小学校の教科書執筆に携われたのは、民間教育運動の指導者としての期待や評価があったためであろう。そこに1950年代前半における民間教育運動の影響力の強さと教科書編集体制の柔軟性がうかがえる。ちなみに、前節で検討した『あかるい社会』における東京都世田谷の小田急をめぐる記述は、桑原が教師を勤めた砧・成城付近の地域の出来事であり、砧・成城が北多摩郡から世田谷区に併合されていく過程において、桑原が教師として実際に感じとっていた目線に裏付けられていたと思われる。桑原の「郷土」と「資本」をめぐる教育の構想が『あかるい社会』という教科書の内容を支える側面があったことについて、桑原・郷土全協を扱ったこれまでの先行研究では、教科書記述に即して検討されてはこなかった。

『郷土教育的教育方法』は桑原単著の教育論・教師論であるが、その中で桑原は、「わたしたちはもはや、産業革命以前・資本主義以前に存在した閉鎖的な地域社会に住んでいるのではない。郷土のどんな小さな産業も、高度に発達した現代資本主義機構の一環としてくみ入れられているのであって、その環を見失っては、郷土の産業もお国じまんの、まちがった理解をあたえることになる」と述べている²³。また、『資本主義社会』の理解のためには、身近なもの一切を教材化することができる」ともされている²⁴。こうした記述から、『あかるい社会』における「肥料」や「小田急」は、「身近」な「教材」として、町と村を貫徹する「高度に発達した現代資本主義機構の一環」を子どもに伝えるための「環」の役割を果たすことが、桑原によって意図されていたと考

えられる。東京書籍・日本書籍の教科書において、肥料は村と町との機能的分業・相互依存の象徴であったこととは対照的に、桑原にとっては「多肥料・多収穫の経営が、日本の農業をますます園芸的なものにするいっぽう、肥料会社をその独占的な価格でもうけさせた」ものであった。さらに、「町の肥料屋」と「私鉄資本」を結びつけ、以下のように述べている。

バスが通るようになって、たしかに便利になった。出不精だった村の人たちも、気軽に町の映画館へいけるようになった。そのかわり町の肥料屋が借金をとりにくるのにも公平に便利になったことをわすれてはなるまい。とにかく、バスが通るようになって、お金がいるようになったことはたしかである。バスを利用するものは、それだけたくさんお金をもうけなくてはならない。ということは、それだけよけいに働いてお金をもうけなくてはならないということになる。てくてく歩く必要はなくなったが、それで浮いた時間以上にいそがしく立ち働いているのがお互いの現実である。

〔…〕バス会社の多くは、私鉄資本とむすびついている。大きな私鉄資本はたいていデパートや遊園地そのほかの娯楽機関を経営している。バスはお客からバス代をかせぎながら、お客を自己の経営内に案内して、そこでまたお客にお金を使わせる。こうして、私鉄資本は大きくなってきた。いままでは、たとえば、東京のある私鉄資本は、箱根はおろか北海道にまで進出の態勢をしめしているのである。私鉄資本をぬきにしては、郷土の交通はもとより、産業も人々の生活も考えられなくなってきている²⁵。

上記の桑原の引用からは、バスが「便利」になって町（都市）と村（農村）が結びつくことで、「町の肥料屋」が「借金」を取りに来ることに「公平」に「便利」になったとされ、バスの利便性を認めつつもそれが新たにいそがしくお金を稼ぐ必要を招き寄せる契機ともなることを指摘している。桑原はその上で、「郷土」において「私鉄資本」が果たす役割を強調する。労働・生活について、『新しい社会』【東書 3 上 先生と父兄の方々へ】では「人々は労働にはげむとともに適度の娯楽や慰安を行って、生活を豊かにしている」とされていた。しかし、桑原の認識によれば、「労働」（小田急線での通勤）も「娯楽」（向ヶ丘

遊園地)も「消費」(小田急百貨店)も、「私鉄資本」(小田急電鉄)が「生活」を丸ごと抱え込んでいる、とされている。桑原にとって「郷土」の視角とは、いわば「資本・内・存在」²⁶化としての賃労働者化と都市化によって、都市部、農山漁村部の区別なく様々な問題が生じている地域社会の様子を、身近な生活の中から子どもたちの目線に捉えさせようとするものであった。

ここで桑原が「資本」という視角にこだわるのは、「資本」の働きを抜きにして「郷土」の「生活」は何も分からないから、ということになるろう。その上で、「たしかに便利になった」側面を認めつつ、「浮いた時間以上にいそがしく立ち働いている」という、現実の両義性への認識を喚起するにとどめている。『あかるい社会』3・4年における肥料・鉄道に関する記述の中には、肥料会社や鉄道会社など資本の働きを体現する主体の姿は描かれませんが、子どもの目線で「忙しさ」「労働」「生活」の意味内容そのものが変質しつつある状況を描き出そうというスタンスは、桑原の「郷土」にこだわる志向に通底するものであったと考えられる。

他方、『あかるい社会』5・6年の記述では、3・4年のスタンスと矛盾するような、進歩史観的な記述が見られることを既に指摘した。ただし、3・4年の記述内容を踏まえた上で、独特な歴史叙述の中で資本の働きに注意を喚起しようとする記述も存在する。たとえば【6上 太平洋戦争】は、1929年の世界大恐慌から太平洋戦争への開始へといたる歴史叙述を、身近な出来事の記述から始めている。すなわち、中小商店街がデパートに対抗するため「福引大売り出し」「ちんどん屋」を繰り出す「不景気」の描写から始まり、昭和恐慌によって失業した労働者とは「農村の二男や三男」であり、農村に帰っても仕事のない彼らが「軍隊に志願」していった、としている。また、「軍需産業」の隆盛により「世のなかには、すこし景気がよくなりました」として、好戦的なムードの基底に不景気からの脱却という欲望が広く世間に存在したことが描かれている。「不景気」「戦争」の歴史叙述は、「ちんどん屋」の記述と結びつけられることで、身近な生活の中の「資本」の「環」の同一延長線の上で交錯することになる。「郷土のどんな小さな産業も、高度に発達した現代資本主義機構の一環としてくみ入れられている」という桑原の認識が3・4年用教科書に止まらず、5・6年用教科書にも組み込まれた例と見なすことができる。もとより、桑原の構想が

そのまま教科書に反映されているわけではないが、桑原の議論はこの教科書の中核的なコンセプトのあり方を示唆するものと言えよう。

以上、当時の教科書手引資料の執筆分担から、3-4年の記述については『あかるい社会』執筆陣の中でも桑原正雄の影響が大きいと考えられることを明らかにした。また、桑原個人の著作『郷土教育的教育方法』を検討することで、必ずしも教科書にとどまらない桑原自身の「郷土」と「資本」をめぐる構想について検討した。桑原の著作の中では、「町の肥料屋」と「私鉄資本」を結びつけ、地域社会の変容として、利便性と同時に「資本・内・存在」化がもたらされていることに、注意が向けられていた。『あかるい社会』における肥料・小田急をめぐる記述には、そうした変容・矛盾をもたらす「現代資本主義機構の一環」としての「環」の役割が込められていたと思われる。また、お地蔵様をめぐる両義的な評価や矛盾・対立が最後まで解決されない地域社会の描き方は、「資本」の「環」によって生じる両義的な社会変容を子どもたち自身にも具体的に考えさせよう、という桑原の志向の帰結であったと考えられる。こうした桑原の視角には、1950年代の社会変容の中の生活現実のリアリティについて、他社の教科書では捨象しがちな次元にまで踏み込んで描き出していた側面があった。

また、第1節で検討した『あかるい社会』3-4年と5-6年の記述のトーンの違いは、執筆陣における属人的な要因に帰する可能性が高い。その一方で、「ちんどん屋」を起点に「不景気」を描き出そうとする歴史叙述は、身近な「郷土」という視点の重要性そのものはある程度共有されることで可能になっていたと思われる。こうした結節点としての「郷土」の役割については、次節で述べるように、郷土教育・歴史教育に加えて、生活綴方を始めとする民間教育運動の流れとの関わりを問うことで一層明確になるだろう。次節では、『あかるい社会』の占めた歴史的な位置について、1950年代の民間教育運動のより大きな流れの中で検討する。

第4節 『あかるい社会』と民間教育運動

(1) 『あかるい社会』の著者講演と郷土全協

前節で検討した桑原の構想は、桑原個人の次元に止まるものではなく、『あかるい社会』を媒体に、郷土全協という民間教育運動団体が拡大する契機ともなっていた。中教出版には『あかるい社会』の著者講演の依頼が来ることがあり、宣伝を兼ねて執筆陣が出かけていくことがあった。徳武は、「地方からの講師要請には積極的に出かけた。なかでも、高橋・桑原両氏の活躍はすごかった」、「編集委員が各地へ出かけたことは、結果として歴史教育・地理教育・郷土教育・作文教育の運動など、民間教育運動をひろめるうえに、一定の役割を果たした」と回想している²⁷。また実際に、郷土全協会員の高井實夫は、郷土全協に参加したきっかけについて、「社会科の主任やってて、今までと違った教科書を使おうということになって、『明るい社会』を出している出版社に講師をお願いした。その時来てくれたのが桑原先生」で、その時の桑原の話が「とても衝撃的に残っている」と回想している²⁸。先行研究において、桑原の『あかるい社会』の執筆参加が郷土全協の組織・活動基盤の拡大につながった点については既に指摘があるが、その意義は、以下に記すように生活綴方を始めとする大きな流れの中に位置づけられることで、より明確になると考える²⁹。

（２）生活綴方的教育方法と『綴方風土記』

『あかるい社会』は、その作成過程においても、桑原ら執筆者が全国各地の民間教育運動・教師たちと交流し、各地運動の成果の一部を積極的に教科書記述に組み込もうとしていた。

特に生活綴方運動との関係において、そのことは明瞭である。『あかるい社会』は、国分一太郎らが編集に関わった同時期の副教材・『綴方風土記』シリーズとの間に、強い関連性が見られる。『生活綴方辞典』によれば、『綴方風土記』は、「日本の風土と人びとの生活を、子どもの綴方・詩・版画を中心に、写真・図版・さし絵を配して地理・歴史上の解説をした児童および一般向き編著書」で「子どもの綴方によっていきいきと日本の風土・四季・民族の生活をまとめた点で画期的な出版」とされている³⁰。『綴方風土記』は、【表 5-5】にまとめたように、全 8 巻＋別巻で構成されていた。また、協力団体として多数の個人・団体が挙げられているが、例えば『第一巻 北海道篇』には、日本作文の会・歴

教協・郷土全協などの民間教育運動団体や中教出版の名前が見える。

【表 5-5】『綴方風土記』発行状況

タイトル	出版年	編集兼発行者 ／発行	監修	編集	解説
『綴方風土記 第一巻 北海道篇』	1954年7月	下中弥三郎／ 平凡社	辻村 太郎	国分一太郎 新清子・小島次郎・桜井勤・柴田安啓・高尾達郎・徳武 治子・成田忠久・藤本次郎・堀内喜雄・宮良当章・吉田九洲穂	大久保武彦・楢西光速・ 木内信蔵・高橋颯一・ 千葉徳爾・古島敏雄
『綴方風土記 第二巻 東北篇』	1952年10月	同上	同上	国分一太郎 新清子・高尾達郎・高橋巳寿衛・多川精一・成田忠久・ 林重太・藤本次郎・吉田九洲穂	同上
『綴方風土記 第三巻 関東篇』	1953年3月	同上	同上	国分一太郎 新清子・小島次郎・柴田安啓・高尾達郎・高橋巳寿衛・ 多川精一・徳武治子・成田忠久・林重太・藤本次郎・堀内喜雄・宮良 当章・吉田九洲穂	同上
『綴方風土記 第四巻 東海・長野・山梨篇』	1953年1月	同上	同上	国分一太郎 新清子・小島次郎・高尾達郎・高橋巳寿衛・多川精一・ 徳武治子・成田忠久・林重太・藤井章生・藤本次郎・堀内喜雄・宮良 当章・村上一郎・吉田九洲穂	同上
『綴方風土記 第五巻 関西篇』	1953年6月	同上	同上	国分一太郎 新清子・小島次郎・桜井勤・柴田安啓・高尾達郎・多川 精一・徳武治子・成田忠久・藤本次郎・堀内喜雄・宮良当章・村上 一郎・吉田九洲穂	同上
『綴方風土記 第六巻 瀬戸内・四国篇』	1953年8月	同上	同上	同上	同上
『綴方風土記 第七巻 北陸・山陰篇』	1953年11月	同上	同上	同上	同上
『綴方風土記 第八巻 九州・琉球篇』	1954年2月	同上	同上	同上	同上
『綴方風土記 別巻 日本の国土』	1954年10月	同上	同上	国分一太郎 新清子・小島次郎・桜井勤・柴田安啓・高尾達郎・徳武 治子・成田忠久・藤本次郎・堀内喜雄・宮良当章・吉田九洲穂	同上

『あかるい社会』との関連の中で特筆すべきは、『あかるい社会』本文に、『綴方風土記』に収められた子どもの綴方から直接的・間接的な引用が認められる点である。【表 5-6】は『あかるい社会』3・4年で取り上げられている市町村と当時の民間教育運動の関係について記したものである。

「関連」項目の記号について、○は教科書記述に作文（『綴方風土記』掲載）からの直接的な引用箇所が見出せる場合、△は教科書の記述・地域と作文（『綴方風土記』掲載）で描かれる題材・地域が一致する場合、■は教科書の記述・地域に何らかの民間教育運動との関わりが見られる場合を指す。ただし、これらはいくまで筆者がこれまでに見出し得た限りのものであり、今後さらに別の関連性を見出しうる場合もありうる。

【表 5-6】『あかるい社会』3-4 年用と『綴方風土記』掲載作文との対応関係

『あかるい社会』目次	地名	備考：(民間教育運動との関連)【作文名/所属校/風土記出典】	関連	『あかるい社会』目次	地名	備考：(民間教育運動との関連)【作文名/所属校/風土記出典】	関連		
『新版 あかるい社会 3年の上』				『新版 あかるい社会 4年の上』					
二 わたしたちの町				二 村をしらべる					
(一)山の見はらしだい	岐阜県中津川市・南小	【「三菱へいっている兄」/恵那郡中津川東小6年、「大売り出し」/恵那郡中津川東小3年/4巻166-167、175頁など】	△	(一)おじぞうさま	東京都世田谷区・成城	(桑原正雄は、1930年代から1950年レッドパージまでの20年近く、世田谷砦小学校で教師をしていた)	■		
(二)町をしらべる				(二)道をしらべる					
(三)みせと工場しらべ				(三)わたしたちの村					
(四)むかしのなかつがわ						二 村や町のれきし			
(五)山と川						(一)大むかしのくらし	愛知県豊橋市・瓜郷遺跡	(和島誠一の発掘調査)	■
(六)町の交通						(二)こふんをつくった人びと	岡山県飯岡村・月の輪古墳	(和島誠一の発掘調査)	■
(七)市役所					(第一回作文教育全国協議会の開催地)	(三)むかし、みやこがあった町	京都府京都市・上鳥羽村	【「鳥羽かい道」/京都市上鳥羽小5年/5巻281頁】	△
二 いろいろな村、いろいろな町			(四)むかしの村	岡山県阿哲郡・新見町					
(一)日本じゅうの三年生			(五)市場町	滋賀県東近江市・八日市					
(二)海への村	広島県賀茂郡・安登村	【「ふなで」/加茂郡安登小3年/6巻78-79頁】	(六)とのさまと運河	愛媛県西宇和郡・三机村					
(三)島のくらし	東京都・八丈島	【「てんぐさとり」/八丈島末吉中2年/3巻74頁】	(七)新田をひらく	東京都北多摩郡・本多新田					
(四)山のなかの村			(八)むかし、城があった町	福島県若松市・同心町					
(1)かんでんづくり	長野県諏訪郡・宮川村	【「寒天づくり—茅野—」/諏訪郡永明中2年/4巻248頁】	(九)さびしい村	千葉県印旛郡・富里村	(相川日出雄の実践地)	■			
(2)木をきり出す村	奈良県吉野郡・十津川村	【「世からはなれた村」/吉野郡十津川第5中3年/5巻253-255頁】	(十)いもので、さかえた町	埼玉県川口市	【「荒川の砂」/川口市幸町小6年/3巻89頁】 (川口プランを意識か)	△			
(五)田うえどき	福島県耶麻郡・姥堂村	【「田うえ」/耶麻郡姥堂小4年など多数/2巻4-7頁】	三 利根川						
(六)はたけの村			(一)大利根の流れ	群馬県利根郡沼田町・埼玉県久喜市栗橋町ほか					
(1)だんだんばたけ	愛媛県宇和島市・九島	【「おたいたぎやのう」/宇和島市九島小5年/6巻220頁】 (大田堯の社会調査)	(二)利根川のれきし						
(2)はくさいをつくる村	静岡県浜名郡・北庄内村		(三)川と、人間のたたかい						
(七)鉱山			『新版 あかるい社会 4年の下』						
(1)えひめ県すみの町	愛媛県新居浜市・角野町	【「銅山町—角野町」/新居浜郡・角野小6年/6巻234-235頁】	一 村や町の産業						
(2)ちちぶのせっかいがん	埼玉県秩父市・荒川東小2年/3巻142頁】		(一)水田づくり						
(八)都会のくらし	大阪府大阪市・井池筋	【「どぶ池すじ」/西成区天下茶屋中1年/5巻178-179頁】	(1)庄内平野	山形県鶴岡市他					
(九)工場の町	愛知県名古屋市中・矢田町	【「洗ものが黒くなる—矢田工業地帯」/あずま中2年/4巻69-71頁】	(2)ふか田の村	青森県西津軽郡・車力村					
『新版 あかるい社会 3年の下』				(3)あたらしい農村	岡山県児島郡・興除村	【「興除村と藤田村—わたしたちの共同研究」/児島郡荘内小6年/6巻18-31頁】	△		
一 やくにたつどうぶつ			(二)畑づくり						
(一)ぼく場の秋	群馬県甘楽郡・西牧小学校、神津牧場	(全国青年教師連絡協議会の発源地)	(1)みかん	山口県大島郡					
(二)どうぶつとにんげん			(2)やさい	大阪府大阪市他					
(三)やぎのうた			(三)山のくらし	東京都南多摩郡・恩方村					
二 いろいろなしょくぶつ			(四)海へのくらし						
(一)ちゃばたけ	静岡県小笠郡・内田村	【「赤くなったお茶」/小笠郡上内田村小6年/4巻31-32頁】	(1)黒しおにのつて	高知県室戸市・室戸港					
(二)じゃがいも	北海道虻田郡・倶知安町	【「倶知安の天候と作物」/虻田郡倶知安中2年/1巻80頁】	(2)えさづくり	千葉県安房郡・富崎村	(第一回全国青年教師富崎合宿研究会開催地)	■			
(三)りんご	青森県黒石市・山形村	【「くすりかけ」/南津軽郡黒石小5年/2巻168頁】 (鈴木喜代春の実践地)	(3)塩田で、はたらく人びと	兵庫県赤穂市					
(四)ひりょうのはなし	神奈川県川崎市		(4)日本海のみなと						
(五)おんしつ	宮崎県日向市・岩脇村		(一)境港	鳥取県境港	【「境のみなと」/西伯郡境小6年/7巻274頁】	○			
(六)かいこ	福島県安達郡・石井村	【「くわつみ・くわがたりない」/南村山郡村木沢中3年/2巻10頁】	(二)伏木港	富山県伏木港	【「硫安第一船朝鮮へ」/高岡市伏木小4年/7巻124頁】	○			
(七)ぼうせつ林			(五)石炭の町	福岡県飯塚市	【「生れた炭坑」/嘉穂郡確井小5年/8巻19-20頁】	△			
三 ものをほごぶ力			(六)人絹の町	福井県福井市	【「工場で働くおおかあさん」/今立郡惜陰小6年/7巻200頁】	○			
(一)うんそう屋	東京都港区・汐留駅		(七)大きな町						
(二)はたばで はたらく人たち	神奈川県・横浜港		(1)東京を見わたす						
			(2)川崎の工場	神奈川県川崎市					
			(3)ガラス工場	東京都渋谷区・幡ヶ谷					
			(4)にんぎょうの ないしょく	東京都荒川区・三河島					
			二 交通の発達						
			(一)陸の交通						
			(二)海の交通						

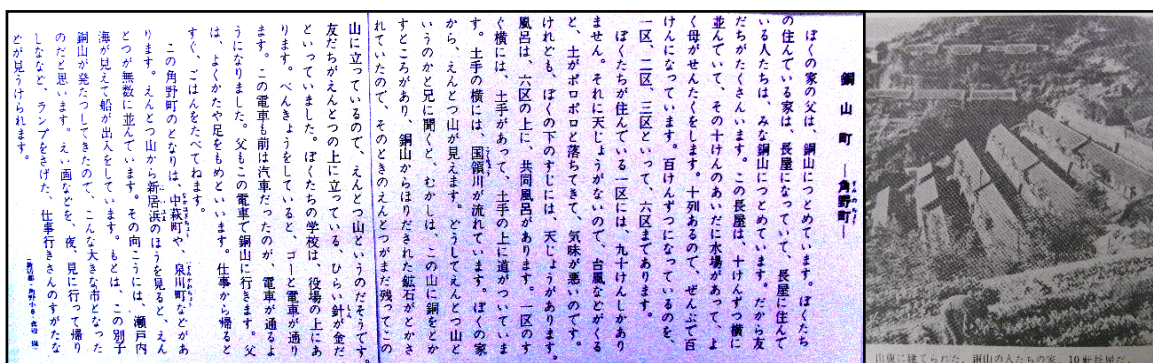
『あかるい社会』3-4年の中で取り上げられる実在の市町村は約50で、その内14に『綴方風土記』掲載の作文からの直接的な引用、8つに引用とは言えないまでも対象地域と作文の題材が教科書記述と一致するものが見出せる。例えば、前章で鉄道の記述を検討した『あかるい社会』の別子銅山の教科書本文に

は、「よるおそく、えいがを見たかえりに、電車にのったら、ランプをさげたおじさんたちが、おおぜいのってきました。『あの人たちは、これから山へいってはたらくのだよ。』と、おとうさんがおしえてくれました」という記述がある。



図 5-3 : 「えひめ県すみの町」『あかるい社会』3上、95-99 頁

他方、『綴方風土記』第六巻の別子銅山の項には、「えい画などを、夜、見に行き帰るなど、ランプをさげた、仕事行きさんのすがたなどが見られます」という作文が掲載されている³¹。



【図 5-4】「銅山町一角野町」『綴方風土記』第六巻（瀬戸内・四国篇）234-235 頁

十軒長屋のさし絵・写真の類似、映画帰りの電車を見た鉱山労働者の姿、その他特徴的な文章の一致から、『あかるい社会』の教科書本文は『綴方風土記』掲載の子ども作文が下敷きにされていたと思われる。

『あかるい社会』の改訂・作成期間は 1953 年 8 月～1954 年 3 月まで³²、他方『綴方風土記』全八巻＋別巻の出版年は 1952 年 10 月～1954 年 10 月まで二年間に渡って 2～3 ヶ月に一巻のペースで刊行された。両者はほぼ同時期に作成されている事から、一方的な引用というよりは、両編集委員が同じように戦前・戦後の生活綴方運動における文集ネットワークを利用・共有していたこ

とが考えられる。また、高橋碩一が『あかるい社会』の編集委員であると同時に、『綴方風土記』全巻に解説を書いている事実も着目される。ただし、『綴方風土記』は八巻あわせて 3000 を超える子どもの綴方が掲載された網羅的な構成である一方で、『あかるい社会』はその中から特定地域の特定の綴方を選び出すとともに、諸地域を横断する現実を考えさせるような構成である点が異なる。

『綴方風土記』が編纂された 1950 年代半ば前後の生活綴方運動の状況について、「生活綴方的教育方法」という概念が着目される。例えば国分一太郎は『新しい綴方教室・増補版』（1952 年 3 月）の増補改訂に際して新たに「生活綴方的教育方法」という章をつけ加えているほか³³、小川太郎との共編著として『生活綴方的教育方法』（1955 年 10 月）を出版する³⁴。桑原の『郷土教育的教育方法』という著作は、この『生活綴方的教育方法』を意識したタイトルだと思われる。「生活綴方的教育方法」は、1950 年代前半において日本作文の会の主要な運動方針に関わる用語だったと言える。生活綴方的教育方法の定義の中には、「この方法は学校教育におけるあらゆる教科の学習にも適用できる」、「生活綴方的教育方法を用いた社会科教育もありうる」という側面³⁵があった。まさにそうしたことを意図したものとして、子どもの作文を掲載しながら歴史・地理・経済的な側面から解説を加えていく『綴方風土記』を位置づけることができる。

『綴方風土記』の刊行は、「戦後綴方教育の復興開花に向かった第一回作文教育研究大会を機として企画」された³⁶。この 1952 年 8 月の作文教育全国研究大会（作全協）の開催地となったのが、『あかるい社会』3 年上巻「わたしたちの町」に登場する岐阜県中津川市の恵那郡である。1950 年代初頭において「恵那が日本綴方の会〔日本作文の会の前身〕の最大の力量を持った地域」とされ³⁷、「座談会・恵那の戦後教育運動三十年の歩み」では「この『明^るい社会』が、第一回作全協の開催のきっかけ」であったとされている³⁸。教科書改訂作業に伴う現地調査が、日本作文の会の第一回全国大会開催の契機（間接的には『綴方風土記』刊行の契機）ともなっていたことがうかがえる³⁹。

（3）民間教育運動の中の『あかるい社会』

【表 5-7】における■印の地域と民間教育運動の関係について、生活綴方運動と岐阜県の中津川・恵那については、前節で既に述べた。ここでは、それ以外の民間教育運動と『あかるい社会』の接点について記述する。

岡山県飯岡村の月ノ輪古墳の発掘調査は、戦後歴史学における国民的歴史学運動を代表する実践の一つである。徳武によれば、「桑原〔正雄〕・高橋〔碩一〕両氏やわたしがそれぞれ前後して岡山県の月の輪古墳の発掘に参加したのも教科書づくりの真っ最中」で、「発掘本部である飯岡小学校の一室で、考古学の和島〔誠一〕・近藤（義郎）両氏をはじめ、若い研究者、現場教師、小・中学生、村びと、柵原鉦山の労働者、在日朝鮮人たちが、わたしを囲んで教科書づくりのために知恵をしぼってくれた」という⁴⁰。瓜郷遺跡や月ノ輪古墳の発掘を主導した考古学者・和島誠一は、郷土全協の前身である「武蔵野児童文化研究会」の頃から桑原らと協力関係にあった。また、和島誠一『大昔の人の生活―瓜郷遺跡の発掘』には、「むずかしい内容をわかりやすくして下さった桑原正雄さん」と謝辞があり⁴¹、桑原が子どもの目線にあわせた文章を書くことに長けていたことがうかがえる。『あかるい社会』3-4年の執筆分担には大学人・学者が含まれておらず桑原が主導的な役割にあったことの背景として、こうした桑原の児童文学者としての側面が期待されていたとも思われる。

次に、教科書作成の過程で執筆陣がどこまで関わったかは不明だが、愛媛県宇和島市九島は、大田堯の社会調査「段々畑の人間形成」が行われた地域である⁴²。また、埼玉県川口市の鋳物をめぐる教材は、おそらく「川口プラン」を意識したものと思われる。その他、千葉県安房郡富崎小学校はコア・カリキュラム連盟主催の第一回全国青年教師富崎合宿研究集会の開催地⁴³、群馬県甘楽郡神津牧場は全国青年教師連絡協議会（以下、全青協）が発足した地域である⁴⁴。斉藤利彦の研究によれば、全青協「冬の勉強会」第一回（1953年）・第三回（1955年）には、郷土全協の桑原が「講師」として呼ばれていたという⁴⁵。大田の論文や全青協の動向は、雑誌『カリキュラム』に1950～1953年に取り上げられたもので、当時「問題解決学習対系統学習」という図式の対立があった中で、こうした動向も教科書記述に反映させようとした点が着目される。

上記のような幅広い民間教育運動の成果を教科書内容に反映することができたのは、3-4年で学ぶとされていた内容が「郷土」であることと無縁ではない

だろう。1950年代半ばにおける郷土教育には、社会科の流動性とも相まって多様な期待が寄せられていた。第3章で検討したように、1953年2月の郷土全協設立には、周郷博のほか、上原専祿・勝田守一・宮原誠一など日教組講師陣を務める大学教授、歴教協の高橋磯一・三島一、日本作文の会の国分一太郎・今井誉次郎、和島誠一や古川原ら（下線は『あかるい社会』の執筆者）が関わっており、「後援」団体には歴教協・日本作文の会を始め日教組や教育科学研究会なども名前を連ねていた⁴⁶。まさに『あかるい社会』の作成期間において、多くの民間教育運動からの支援と期待を受けて成立したのが、郷土全協だった。そして、この設立大会で実践報告を行ったのが、当時の歴教協・郷土全協を代表する実践者であった相川日出雄であった。

『綴方風土記』において、相川の指導による作文は、第三巻関東編に加え、第一巻北海道編・第三巻関西編・別巻にも例外的に掲載されており、『綴方風土記』の編集において重視されていたことがうかがえる。他方、『あかるい社会』においても、相川の指導による作文・詩は【4上 さびしい村】に加え6年上・下の巻頭詩として用いられており、同様に重要な位置を占めていたと思われる。『あかるい社会』においても『綴方風土記』においても、相川の実践を一つの核として、歴史教育的教育方法・郷土教育的教育方法・生活綴方的教育方法の三者を「結晶」させようという具体的な模索が試みられていたといえる。

以上、『あかるい社会』は、50年代半ばの多様な民間教育運動（生活綴方、国民的歴史学運動、コア・カリキュラム運動など）の交錯する地点として、その広がりの中で作成され、その作成過程を通じてその広がりをさらに促進させるような側面をも有していた。1950年代前半の国民的歴史学運動の分析に際し小国喜弘は、「固有性を極力捨象することなく、共有しうる部分をゆるやかに探るといった方向性」は国民的歴史学運動に限らず「当時の歴史学一般に希薄だった」、と述べている⁴⁷。他方、『あかるい社会』は、前章まで検討してきた地域社会の個別具体性に寄り添いながら地域を横断する「資本」の働きを描く「郷土」の記述内容においても、本章で検討したその民間教育運動相互の成果を3-4年の郷土を扱う範囲において取り入れようとしていた作成過程においても、「固有性を捨象することなく共有しうる部分」を緩やかに統合する側面を備えていたと言える。1950年代における社会科の流動性を背景に郷土教育に多様な期待

が集まる中で、『あかるい社会』（『綴方風土記』）は、生活綴方・郷土教育・歴史教育の三者の「結晶」を目指して作成されていた。

しかし、その後の歴史的経緯を見ると、1956-58年にかけて郷土全協・歴教協は論争関係に入り、日本作文の会も1962年に「生活綴方的教育方法」という運動方針を完全に転換する。1950年代半ばにおいてのみ、こうした協力関係が築き得ていたと言える。このことの意義を明確にするためにも、記述内容の次元でどのような関連性が見られるのかを検討する必要がある。次章では、『綴方風土記 別巻』の「肥料」「鉄道」の記述を『あかるい社会』と比較し、「生活綴方的教育方法」と「郷土教育的教育方法」との間におけるむしろ「違い」を検討する過程を通じて、生活綴方と郷土教育の内容的な関連について考察する。

第5節 『あかるい社会』と『綴方風土記 別巻』

（1）『綴方風土記 別巻』の概要

前章で述べたように、『綴方風土記』は、日本作文の会の「生活綴方的教育方法」という方針の下、国分一太郎らが主導して作成した副教材である。1954年10月に出版された『綴方風土記 別巻 日本の国土』（以下、『別巻』）は、それまでの前八巻の目次構成とは異なり、都道府県別ではなく「農村の暮らし」「都市の暮らし」といった目次分けがなされている。これまで出版されてきた「綴方風土記全八巻の総まとめの巻」として、特定地域の特定の綴方を選び出し編集・構成を行い、地域横断的なつながりを描き出そうという意図の下で構成されていた。この点、『あかるい社会』と相似する側面を持っている。もとより、『別巻』は教科書として編集されたわけではないという大きな相違はあるが、子どもの綴方の内容を組み込みながら一定の体系性を持った形で社会の姿を描いたものとして重要性を持つ。

それでは、「総まとめ」として『別巻』に描かれる子どもの生活現実や地域社会像と、『あかるい社会』やその背景としての「郷土」と「資本」をめぐる桑原の視角との間には、どのような共通点・相違点が見られるのだろうか。本章では、『あかるい社会』・桑原の視角との比較を念頭に置きながら、『別巻』におけ

る「鉄道」「肥料」の記述に着目する。郷土教育的教育方法と生活綴方的教育方法とが重なり合う地点において、どのような試みがなされていたのか、具体的に検討する。以下、『別巻』からの引用の際は、【】の中で目次名を示す。

まず、『別巻』の特徴について記述する。『別巻』も、前の八巻と同様に、小学生・中学生の作文を掲載し、それに地の文章としての解説文を付けていく形式で構成されている。掲載されている子どもの作文は約 200 だが、地域には偏り見られる。作文の掲載が一つもない県がある一方で⁴⁸、同じ地域・同じ指導者による作文が重複していることも多く、例えば、千葉県印旛郡富里村・相川日出雄の指導による作文は 5 つ掲載されている。また、『別巻』作成の協力団体には、恵那綴方の会、教科研、郷土全協、日本作文の会、歴教協などが名前を連ねている。

『あかるい社会』と『別巻』の比較において、まず着目されるのは両者の「文体」の相違である。『あかるい社会』においては、一部の例外を除き、元々のモデルとなった子どもの作文と解説的な文章が子どもの一人称の下に統合されて地の文章が構成されている。また、モデルとなったと思われる作文に方言が使われている場合、教科書本文の記述では全て標準語に直されている。他方、『別巻』を含め『綴方風土記』では、子どもの作文の引用の際には所属学校・学年・氏名（指導者）が明記され、地の文章としての解説文とは明確に区別されている。また、会話中で方言が使われている場合、ルビに標準語を振ってそのまま掲載されている。

（２）『別巻』における肥料・鉄道の記述

「鉄道」「肥料」について、第一章で『あかるい社会』の記述を検討したが、それでは『別巻』ではどのような描かれ方をしているだろうか。本節では『別巻』の「鉄道」「肥料」の記述を検討する。『別巻』は、【ひとつのある町】から始まり、導入として新潟県岩船郡瀬波町の様子に「日本のすがた」の典型を見出せる、としている。ここに掲載されている作文の中に、「鉄道」や「肥料」の問題がはっきりと出されていた。

まず、鉄道の記述について検討する。【ひとつのある町】（新潟県瀬波町）の

「汽車がきてから」という作文では、「汽車が通ってからというものは、瀬波の浜も、ほとんど、やくにたたなくなっていました。〔…〕そして今では、あんなにさびしくなりました」とされている。そして、解説文において、「羽越線ができてからは、みなとのやくめはうすくなってしまい」「むかし荷物のつみおろしでにぎわった浜べ、たびする人でにぎわった浜べはすっかりさびれてしまいました」と説明している。

日本書籍・東京書籍の教科書のように、交通網の利便性を進歩・発展の観点から強調する記述とは、少なくとも異なっていると言える。こうした視角は『あかるい社会』と共通しながら、その一方で、記述の力点の違いも見出せる。『あかるい社会』小田急の記述では、「わかい人たちが」「小田急の電車」に乗って「東京へつとめに出」てしまうとして、出稼ぎや都市化の問題が指摘されていた。

この点に関連して、『別巻』の【大江町風土記】(京都府加佐郡大江町)では、生活が苦しいために出稼ぎに出た兄が「早く帰ってくるようではよろこべないぼくの家なんだ」という作文が掲載されている。そして、農村である大江町の問題のまとめとして、以下のような解説文がある。

大江町では人口が減ってきている。「これは町をでて、都市へうつる人があるからです。この土地で、くらしてゆけないわけがあるからなのです。「くらしにこまらないだけのお金を、みんながもうけるようにならなければ、問題はなくなる」が、「それをじゃましているもののなかには、町のなかだけではどれほどくふうをこらしても、どうにもならない問題」、「だれもかれもの世の中のしくみの問題」がある。「しかし、まだまだ、町の人びとの物のかんがえかたがすすんで、みんなが力をあわせれば、よくなってゆくこともたくさんある」として、大江町に「ふるくてわるいしきたり」「めいしん」が残っていることを問題にしている。

鉄道という存在は明示的には登場しないものの、この解説文では人の移動をめぐる出稼ぎと都市化が問題にされている。その上で、「くらしてゆけないわけ」として「だれもかれもの世の中のしくみの問題」があることを指摘するが、「しかし」として、まだまだ身近にできることがあり、それは封建遺制を乗り越えて農村の民主化を進めることだ、とまとめている。お地蔵様や雨乞いを「そ

ういえば」と問題にする『あかるい社会』の両義的な記述と較べると、『別巻』の解説文では封建遺制は「ふるくてわるい」ことは自明のこととされ、子どもが具体的に考えるべきは村の民主化をどう進めていくのかという次元に設定されている。ここで重要なのは、封建遺制への批判が、結果的に、「世の中のしくみ」としての「資本」に包摂されることへの両義的な「生活現実」に踏み込む視角を追求する方向には機能していないことである。

次に、肥料をめぐる記述について検討する。導入としての【日本のすがた】には、同じく新潟県瀬波町をめぐる、「なえがくさり、かいこが死ぬ」という子どもの作文がある。

「かいこがみんな死ぬて ^(そうだ) あんね」「田んぼのなえもみんなくさって ^(ういてる) ういてって』『きりの木の葉のめなんかみんなかれてる』と朝礼前の学級の教室ではこんな話でもちきりだった。[...] 昼休みの時間にみんなで田んぼのなえを見にいった。「あらあれだ」そういうのでみると、なわしろのなえがくさって、あちこちにういていた。化学工場でひ料をつくる時に使ったものを土管にとおして、この川へ流してよこすのです。[...] こうなれば瀬波の人はくらしにこまってくる。この工場がたてば町は発展すると考えていたのに、どちらもよくなるようにできないものでしょうか。[...] 今では工場でも考えてくれてそんがいの二割七分まで金をくれました。だがやっぱりだめです。それよりも来年からはかいこもくだ物も野さいも田んぼのいねもいためられないようにしたいのです。

この化学工場は肥料を作る会社だとされている。朝礼前の教室や昼休みの時間など、学校の中でも子どもたち自身の間でも、「なえがくさり、かいこが死ぬ」ことを深刻な事態として感じ取っている。工場排水による被害について補償金が出たとされているが、「だがやっぱりだめです」という言葉に象徴されているように、補償金の割合の問題ではなく、とにかく「瀬波の人はくらしにこまってる」いることが問題とされている。こうした作文からは、『あかるい社会』【4上 石炭の町】において、補償金ではものごとが解決しないという内容と相似性が見出せる。

上記の作文では、工場誘致による町の発展と人々の暮らしが両立しないものだろうかとも書かれているが、「工場がたちはじめた」という別の子どもの作文からは、現実においてそもそもの最初から矛盾を含んでいることに自覚せざるをえない事態が描かれている。

黒い工場がどっかりとたちました。黒い大きなえんとつがたち、駅からひっこみ線を引いて、貨物車も走っているようになりました。夜は青光のする大きな建物をみていると、大きな都市のようです。[...] 工場がたつまでは、五万坪の畑が買いあげられたのです。[...] このとちがどんどんつぶれていくと売る野さいはなくなるし、家で食べる野さいだけを家の近くにつくって、今まで売っていた野さいのぶんを工場でもいって働かねばなりません。でも今の化学工場はだれも使ってくれません。みんな東京のほうから、人をつれてきてはたらかせているのです。

輸送の利便性から鉄道の引き込み線が引かれ、夜間も操業する工場の様子を、この子どもはまるで「大きな都市」のようだと表現している。続く文章では、工場立地のために土地を手放したことで、その土地で作っていた野菜の売り上げ分を「工場でもいって働かねばなりません」とされているが、まさに「都市化」する地域社会の様子が描き出されていた。しかも、この作文では、工場が現地の人ではなく東京から連れてきた人を働かせているために、賃労働者になることすら地元では難しいことを問題にしている。しかし、安い労働力として東京から連れてこられた人たちも、おそらく同じように「都市化」のあおりを受けて離農した人たちだったのではないだろうか。仮に工場が現地の雇用を優先しても、「都市化」する傾向自体は加速を続けたはずだという問題も存在する。

上記の二つの作文には、1950年代の社会変容に関わる重要な問題が見出せる。しかし、解説文において、その問題提起を受け止めているとは言い難い。解説文では、作文内容の要約に加えて「工場がたって、農家がばかをみているところからは、工業と農業が大きくもんだいとなります」とあるだけで、具体的なことは「都市や、商工業のところ、すっかりべんきょうできましよう」とされている。

それでは、導入としての【ひとつのある町】以降、『別巻』全体において肥料はどのように描かれているのか。例えば【日本の化学工業】では、「日産化学」という富山県高岡市の子どもの詩が引用されている。「農家の人たちはどんなに肥料がほしかっただろう 日産の肥料ができるまえ農家の人たちはどうしていたのだろう」「もっともっと科学が発達して肥料がやすくかえるようにならないとだめだ」。そして、解説文として、化学肥料が発達してきた歴史的経緯や、肥料の「ねだんのあげさげも、売るしくみも、大会社どうしの相談で、きめてしまう」ことなどが説明されている。肥料の発達そのものは科学の発達として肯定的に受け取りながら、やはり「大会社」の価格設定のあり方に問題の根源を見出そうとする立場で記されている。その他、肥料についての作文・解説文は多数存在するが、基本的な論調については上記とほぼ同様であると言える。

しかし、改めて導入としての新潟県瀬波町の子どもの作文に立ち返れば、そこで提起されていた問題は、肥料の値段を下げない肥料会社が悪い、あるいは科学が発達して肥料の値段が下がればよいという次元の問題ではなかったはずである。

肥料を作る・使うというサイクルそのものが地域社会の変容を不可避的に呼び込むという問題について、言及している解説文は最後まで見出すことができない。『別巻』全体の「まとめ」にあたる解説文として、【しあわせなくらしを！】があり、そこでは以下のような記述されている。

農村のいとなみと、都会のくらしは、米でむすばれています。また、百しょうのつかうきものや、農機具や肥料は、みな工場で、労働者がつくったものです。[...] たとえば、化学肥料工場の労働者が、ちん金のねあげをもとめて、ストライキをします、すると、百しょうは、肥料のねだんがあがるのではないかと、しんぱいし、しんぱいが労働者にたいする、ふまんになることがあります。[...] 百しょうも、労働者も、じぶんひとりのことだけ考えるのではなく、おなじ原因をなくすために、国民ぜんぶと、手をむすんで働いています。

ここでは、化学肥料工場の内部に労働者が存在することに注意を促しながら、

百姓と労働者の提携（労農提携）が説かれている。ここで問題の「原因」として考えられているのは、明示こそされていないものの、大会社の経営者であり、大資本ということになろう。このように大資本の対応に労働者・農民の苦しみの原因を求める姿勢は、それさえ取り除くならば、苦しみも緩和されるという期待を持たせるものとなる一方で、都市化や賃労働者化のプロセスそのものは当然の社会変化の過程として不問に付されてしまうことになる。他方、桑原の視角によれば、肥料会社の独占批判はしているが、むしろ批判の焦点は、「現代資本主義機構の一環」として多肥料・多収穫が進んでいく過程において生活様式そのものが「資本・内・存在」化していることだったと言えるだろう。

以上、『別巻』の特徴は、子どもの作文そのものにおいては都市化や賃労働者化に関わる痛みのようなものが表現されながらも、解説文では、問題の根源を封建制批判や大資本批判としての階級対立図式という次元に引きつけて考えさせる傾向が生じている、とまとめることができる。解説文がこのような傾向を取るのには、『綴方風土記』の編集スタンスである「生活綴方的教育方法」の問題でもあったと思われる。『生活綴方的教育方法』の中で、小川太郎は以下のように述べている。

農業の問題にふれた疑問に、なっとくのいく答えをすることは、生活綴方の教育にはたして可能なのだろうか。／率直にいわうわたしの考えは否定的である。[...] 生活の現象の認識と描写は、どのようにリアルになるとしても、その現象を成り立たせている本質的な原因、それを支配している法則の認識のためには、綴方からのある飛躍が必要である。／それは日常の具体的な観察から、社会科学の体系的で理論的な認識への飛躍である。[...] 生活綴方が社会科と結びつき、生活綴方にあらわれた事実と問題が、社会科の学習で生かされ、社会科の学習が生活綴方によって、生活化されることの必要については、疑問の余地がないと思う⁴⁹。

ここでは社会科における生活綴方との結びつきとは、綴方から社会科学への「飛躍」の方向性で想定されている。しかし、『あかるい社会』や桑原の視角を念頭に『別巻』の記述の検討を通して浮かび上がってきた問題は、「飛躍」すべ

き「社会科学の体系」が前提されることによって、両義的な割り切れなさを抱えながら変容する地域社会の「生活現実」との「断絶」として機能する側面にあったのではないか。さらに言えば、そこで捨象されてしまう「生活現実」こそ、「鉄道」「肥料」に象徴される、地域横断的な「資本」の運動によって浸透する「資本・内・存在」化としての社会変容だった、と言えるだろう。生活綴方・郷土教育・歴史教育の三者の提携を目指そうという方向性は共有しつつ、生活綴方が主導的な『綴方風土記』『別巻』と、桑原・郷土教育が主導的な『あかるい社会』3-4年の記述の間には、描き出そうとする地域社会の変容・「生活現実」の力点の置き方に上記のような違いを見ることができる。

以上、『別巻』は『あかるい社会』と相似する目次構成で作成されており、第3節で論じた生活綴方的教育方法と郷土教育的教育方法の内容的な関連性を検討する上で重要な意味を持つ。『別巻』の「鉄道」「肥料」の記述を検討することで、組織的には協調関係にあり同じ問題を提起する子どもの作文を共有しながら、両者の記述の間には「違い」が見られることを明らかにした。『別巻』解説文とその背景としての生活綴方的教育方法において、封建遺制・独占資本への批判が前面に押し出される際に、結果的に資本制社会の生活現実を見落としてしまう側面があったことを指摘した。「郷土」という観点から日々の生活の問題を徹底的に掘り下げながら、「資本」の「環」という観点からさらにそれを捉え返す、その往復の中で現状批判的な認識を育てていく桑原の「郷土教育的教育方法」は、この点示唆に富んでいたと思われる。生活綴方と郷土教育の提携への具体的な模索は、こうした側面を補い合う契機にもなり得たが、しかし結果的には、桑原・高橋による論争や『あかるい社会』の絶版、日本作文の会の方針転換によって、途中で潰えることとなった。

まとめ

本章では、まず第1節で、第3期の学習指導要領の条文における「郷土」を検討した。第1期・第2期に比して、小学校・中学校の社会科の目標として郷土愛が明記されるようになったこと、「郷土」の範囲が拡大され子どもが自ら暮らす町や村よりも広い領域として設定されるようになったこと、「郷土」は「地域」で説明される対象となっていくと同時に教科横断的な指導計画・教育方法

の根拠と見なせないこともない、という点について指摘した。この第3期の学習指導要領にのっとり教科書検定が行われるのは1957年度からだが、学習指導要領の改定過程の中で編纂されていたのが、1955年度『新版 あかるい社会』だった。

第2節では、『あかるい社会』3-4年の肥料・鉄道をめぐる記述には、同時代の他の教科書には見られない独自性を持っていたことを明らかにした。まず、「郷土」の中の身近なモノを題材としながら、子どもの目線の上に賃労働化・都市化といった高度経済成長前夜の地域社会の生活現実を捉えさせようとしていた側面があった。また、子どもの作文を記述の下敷きにしながら実在する地域社会の個別具体的文脈にこだわることで、他の教科書からは捨象されがちであった地域社会の深刻な利害対立を描き出し、「郷土」をそのように描くことが結果的に子どもの現状批判的な認識に資するはずだという、独特のスタンスを取っていた。一般的な教科書記述における郷土の描き方が既存の共同体の維持・再生産を目指す相互依存的な地域社会像であるのに対し、『あかるい社会』は、「郷土」の中にこそ、地域社会の深刻な利害対立、賃労働化・都市化といった地域社会の変容など共同体的な志向とは対極にある「資本」の運動を見出そうとしていた。そのため、一般的には「進歩」と見なさせる事柄も、その評価を避けつつ両義的にもとれるような記述になっていた。

第3節では、『あかるい社会』の独自性を支えた背景には、3-4年の内容を主導した郷土全協の創設者・桑原正雄の「郷土」の構想が考えられることを明らかにするとともに、彼の「郷土」と「資本」をめぐる構想について考察した。桑原は、「町の肥料屋」「小田急の電車」といった対象に即して、都市部・農山漁村部といった地域を横断し浸透する「資本」の運動によって、両義的な社会変容（利便性と同時に都市化・賃労働者化としての「資本・内・存在」化）がもたらされていることを、その中に暮らす子どもたち自身の目線に描き出そうとしていた。こうした桑原の視角が『あかるい社会』全体に通底していたとまでは言えないが、一つの中核的なコンセプトとなっていたことを明らかにした。

第4節では、『あかるい社会』は、桑原個人の構想に加え、民間教育運動の流れの中で各教育運動の成果も広く緩やかに取り入れられていたことを明らかにした。特に生活綴方運動との近接性が見られ、『あかるい社会』の記述のモデ

ルになった子どもの作文は、『綴方風土記』に掲載された作文と共通していた。

『あかるい社会』が幅広い民間教育運動の成果を取り込むことができたのは、教科書3-4年で学ぶとされたのが身近な「郷土」とされていたこととは無縁ではなく、1950年代半ばの社会科の流動性を背景に「郷土教育」に多様な期待が寄せられていたからでもあった。戦後教育において、郷土教育・生活綴方の具体的な結びつきが社会科教科書として『あかるい社会』に結実していた。

しかし、第5節で明らかにしたように、その提携の具体的な模索について、生活綴方の主導による『綴方風土記』『別巻』と、桑原的な郷土教育の主導による『あかるい社会』の間には、方向性の違いも見られる。「生活綴方的教育方法」という方針の下で編纂された『別巻』は、子どもの作文や地域社会の個別具体性にこだわりながら、生活綴方と社会科との結合は「社会科学への飛躍」の方向性で捉えられていた。結果的に、子どもの作文が捉えていた「生活現実」の両義性や「資本」に包摂される矛盾に対して、「解説文」が「資本制社会」の問題を封建遺制批判・階級対立図式の方向に回収させてしまう側面があった。他方、『あかるい社会』においては、生活の矛盾・変容についてその深刻さや両義性にこだわることで、資本制社会そのものを視角に捉えていた側面があった。

以上、『あかるい社会』と同時代の他社の教科書、『別巻』の比較を通じて浮かび上がってくるのは、制度としての「資本」の問題を教育の中で捉えることの難しさである。地域を横断し本来目に見えない「資本」の「環」を、「郷土」にこだわることで子どもに見える形で具体化する、という『あかるい社会』に通底する桑原の試みは、同時代において卓抜していたと言えよう。桑原の『郷土教育的教育方法』では、中小資本と大資本との対抗関係も中小資本内部での競争も、様々な事例に即して具体的に描き出されている。桑原の認識では、小田急電鉄やデパートはもちろん、中小商店街や「駄菓子屋さん」も資本である。

「松坂屋さんには太刀打ちできませんよ。」露天商が共同出資ではじめた上野百貨店の庶務課長さんは、あたまからなげてかかっている。[...] 松坂屋デパートはいまさかんに増築中である。銀座・日本橋の中心部に向う客足を、ここでひき留めるためのやむにやまれぬなりゆきではあろうが、限られた地域でデパートをとりまく小商店にとっては、ひとごとにながめてお

られる問題でもあるまい。激烈な競争の中では、田舎くさい封建的な人情も、しだいにドライなものにしあがっていく。その典型的な部落が「アメヤ横丁」だということになりそうである。[...] その名にそむかずアメを主体にした食品関係の店が多いが、子ども相手の小資本の駄菓子屋さんはかなり遠くからここまで仕入れにくるらしい。失業都市東京で素人にも小資本でかんたんにはじめられる商売は駄菓子屋さんであり、半失業の親たちからかえりみられない子どもたちが寄ってくる所も駄菓子屋さんである
50。

ここで桑原は、東京・上野のアメヤ横丁を舞台に、松坂屋デパート、上野百貨店、アメ横小商店の「激烈な競争」関係について論じている。桑原の視角には「駄菓子屋さん」も「小資本」であり、そこに「失業都市東京」における「半失業の親たちからかえりみられない子どもたち」を見出していた。他方、労働者についても、大企業と中小下請企業の抑圧的な関係性の中に、さらにそれぞれ正規・非正規雇用の違いが織り込まれていることを見出しながら、同時に都市に生きる人々として「ニコヨン」・日雇労働者の姿にも言及する。「人人」は競争を通じて『協力』もしているのもあって、『資本』の競争であることが本質的な問題である⁵¹として、桑原の着眼では「資本の競争」であることが「本質」とされていた。例えば、雇用主が「できるだけ『臨時傭』にしておきたい」と「欲ばった考え方」をするのは、「雇傭主一個人の考え方ではなく、現実の社会がそういうことになっている」⁵²として、いわば「一個人」の人格や考え方が「資本」によって上書きされるような事態にこそ、「資本の競争」の本質的な問題を見出そうとしている。上述の「激烈な競争」によって「田舎くさい封建的な人情も、しだいにドライなものにしあがっていく」という表現は、封建制批判であると同時に、資本の競争の中で「ドライ」な人間関係に変容していく過程そのものに問題を見出していた。資本家と労働者の階級対立という一般的な「資本主義社会」批判の構図とは、大きく異なっていると言える。桑原がこうした「郷土」と「資本」の観点にこだわったのは何故だったのか。後年の別の著作であるが、桑原は以下のように述べている。

教師は、さまざまな家庭のさまざまな子どもを教えています。労働者の子どももおれば、重役の子どももいます。サラリーマンの子どももおれば、農民の子どももいます。警官の子どももおれば、医者の子ももいます。教師には子どもや親をえり好みする自由はゆるされていません。労働者の親とだけ提携して、資本家の親とは提携する必要がないのでしょうか⁵³。

「資本家」を問題にするのではなく制度としての「資本」そのものを問題にする必要がある、こうした桑原の志向は、おそらく、親の社会生活の次元を視野に入れながら教室で子どもたちを前にするという教育の場にこだわった結果の帰結だった。だからこそ、簡単に解決しえない地域社会の矛盾・利害対立は親の労働・社会生活を通じて子どもにも影響を与えているという前提の下、「資本」によって利便性と競争が同時にもたらされる両義的な状況を、子ども自身が個別具体的な生活現実に即して認識していくことが重要だ、というのが桑原の認識だったと思われる。

桑原の「郷土」と「資本」をめぐる社会認識の重要性は、郷土全協という民間教育運動の広がりや『あかるい社会』の160万部という採択部数から推察するに、1950年代半ばの高度経済成長前夜における社会変容の現実を前にして、一定の説得力を持っていたと考えられる。しかし、本章で論じてきたように、運動・組織的な協調関係の裏で、必ずしも桑原的な「資本」の視角が共有されていたわけでもなかった。60年代の本格的な高度成長の中で「資本・内・存在」たることが当たり前になっていく中で、『あかるい社会』の内部や『別巻』の解説文との間に見られた齟齬は深刻化していく。同時に、『あかるい社会』作成でなされていた共同作業そのものが困難になっていく。「うれうべき教科書の問題」を始めとする教科書制度の統制や勤評闘争の激化に加え、民間教育運動では教育の「現代化」「科学化」の風潮の下で、「生活綴方的教育方法」「郷土教育的教育方法」といった緩やかな結合を可能にする発想が否定され、教科主義を基盤とする発想が強くなる。次章では、1956年から本格化する桑原と高橋碩一・国分一太郎との論争の経緯について、論じる。

第5章・註

- 1 『あかるい社会』は、植民地支配に関する戦後社会科教科書の記述を歴史的に考察した先行研究において、高い評価を受けてきた。駒込武は、大手6社の1955年度小学校社会科教科書の記述を比較検討し、『あかるい社会』6年の「釜山の港」「アリランの歌」の記述に注目し、「朝鮮人にとって、1945年以前と以後の困難が連続的であるという観点を示唆したものは、中教出版の教科書だけ」としている（駒込武「戦後社会科教科書における『植民地支配経験』『戦後教科書における海外認識の研究』中央教育研究所、1996年、34頁）。しかし、駒込は執筆者一覧を挙げる際に桑原正雄の名前を落としており、桑原の果たした重要性を見過ごしている。本稿では、桑原こそがこの教科書作成に際して中核的役割を果たしたことを明らかにするとともに、桑原に着目することにより1950年代の民間教育運動との関係も明確化できることを指摘する。
- 2 「学習指導要領の基準性等に関する文部省見解」1955年10月26日、『文部広報』1955年11月3日〔上田薫編『社会科教育史資料 2』（東京法令出版、1975年2月、617頁）所収〕。
- 3 たとえば、稲垣忠彦「第6章 教育過程行政の転回」『教育課程 総論 「戦後日本の教育改革」第6巻』、東京大学出版会、1971年5月、285-313頁）や水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書—その能力観と人間像の歴史の変遷』（増補版、東北大学出版会、2017年8月〔初版は2010年6月〕）では、1952年度から1958年度の改訂に繋げて論じている。ただし、稲垣の『戦後日本の教育改革』シリーズにおいて、第7巻の各論編の「第1章 社会科教育」で1955年度の「第三次改訂」が論じられている。
- 4 海後宗臣・岩浅農也・石田正明分担執筆「第1章 社会科教育」『教育課程 各論 「戦後日本の教育改革」第7巻』、東京大学出版会、1969年10月、70-75頁。
- 5 徳武敏夫『新しい歴史教科書への道 『あかるい社会』の継承と発展』（鳩の森書房、1973年）63頁。
- 6 ここでは、日本民主党「うれうべき教科書の問題」（『日本民主党教科書問題報告第一集』1955年8月）記載の「17,687,940」冊という数字に拠っている。
- 7 前掲 徳武『新しい歴史教科書への道』119頁。
- 8 梅根悟「うれうべき教科書の問題」日本生活教育連盟編『カリキュラム』第82号（「生活綴方」と「問題解決学習」特集号、誠文堂新光社、1955年10月）14-15頁
- 9 家永三郎「民主党の『うれうべき教科書の問題』」『歴史学研究』第188号、1955年10月、27-30頁。
- 10 例えば、家永三郎『教科書裁判』（日本評論、1981年）において、1955年度『あかるい社会』のまとまった引用があるが、引用箇所は6年上巻の「日本とアジア 釜山の港」の部分である。また、註11の著作など、当事者としての徳武自身による回想や研究・著作において、『あかるい社会 新版』6年については多くの記述がある一方、3-4年の記述についてはほとんど言及されていない。
- 11 同上、50頁。
- 12 「あかるい社会」編集委員会編『あかるい社会』新版（中教出版、1955年）106-111頁。
- 13 堀江誠二『チンドン屋始末記 街頭のピエロたちにみる広告宣伝のパフォーマンス』（PHP研究所、1986年）3-4頁。
- 14 徳武敏夫『新しい歴史教科書への道 『あかるい社会』の継承と発展』（鳩の

森書房、1973年) 49頁。

なお、歌詞から判断して、この歌について、中国反戦歌・革命歌の「松花江上」ではなく、実際には山本薩夫・亀井文夫監督による『戦争と平和』(東宝制作・配給、1947年7月)の主題歌「流亡の曲」(飯田信夫作曲)の歌詞であったと思われる〔<https://www.youtube.com/watch?v=UBbeGIBJ7zY> 参照、2019/01/08 確認〕。この映画は、「第21回キネマ旬報ベスト・テン第2位」を獲得したとされ〔<https://www.toho.co.jp/library/system/movies/?2643> 参照、2019/01/08 確認〕、GHQの指示により製作された一方で検閲により30分ほど削除された、戦後日本における帰還兵と二重結婚の「悲劇」を描いた「反戦映画」、とされている〔http://www.allcinema.net/prog/show_c.php?num_c=135022 参照、2019/01/08 確認〕。

- 15 海後宗臣編『新しい社会』6年下(東京書籍、1954年)101-102頁。
- 16 1951年に東京大学教育学部附属中学校・高等学校と改称。
(<http://www.hs.p.u-tokyo.ac.jp/aboutus/history>、2012/11/15 確認)
- 17 「窪町小学校の歴史」(<http://www.bunkyo-tyky.ed.jp/kubomachi-ps/> 2012/11/15 確認)
- 18 「杉並区立杉並第二小学校 沿革」
(<http://www.suginami-school.ed.jp/sugi2shou/outline/outline.htm>、2012/11/15 確認)
- 19 影山清四郎「福沢小学校・松田小学校の社会科(I)一教科としての社会科の確立」『横浜国立大学教育紀要』第36号、1996年11月、29頁。
- 20 前掲 徳武『新しい歴史教科書への道』65頁。
- 21 「あかるい社会」編集委員会編『高学年の社会科と地理学習』(中教出版、1957年6月)。
- 22 桑原正雄『郷土学習の手引』(中教出版、1958年4月)。本資料は、国士舘大学の臼井嘉一先生のご厚意により複写を取らせていただいたものである。この場を借りて感謝の意を表わしたい。
- 23 桑原正雄『郷土教育的教育方法』(明治図書、1958年2月)55頁。
- 24 同上書、153頁。
- 25 同上書、141頁、150-151頁。
- 26 真木悠介『現代社会の存立構造』(筑摩書房、1977年)176頁。
- 27 前掲 徳武『新しい歴史教科書への道』65頁。
- 28 「座談会 25年のあゆみ」郷土教育全国協議会編『郷土教育』(第200・201合併号、1976年1月)88頁。
- 29 前掲 廣田「郷土教育全国協議会の歴史」18頁。廣田の論文は、桑原・郷土全協の基本的な歴史的事実の整理をした初めてのものであり、また、桑原の『あかるい社会』執筆参加が郷土全協の拡大に貢献したという重要な指摘がなされている。ただし、『あかるい社会』の内容分析はなされておらず、上記の指摘が持つ重要性は、教科書そのものの内容や同時期の多くの民間教育運動の流れの中に位置づけることで、より明確になってくると考える。
- 30 日本作文の会編『生活綴方辞典』(明治図書出版、1958年)606-607頁。
- 31 平凡社編『綴方風土記 第六巻 瀬戸内・四国篇』(平凡社、1953年)234-235頁。
- 32 前掲 徳武『新しい歴史教科書への道』58-61頁。
- 33 国分一太郎『新しい綴り方教室 増補版』(新評論社、1952年3月〔初版は日本評論社、1951年2月〕)371-374頁。
- 34 小川太郎・国分一太郎編『生活綴方的教育方法』(明治図書出版、1955年)。
- 35 前掲 日本作文の会『生活綴方辞典』501頁。
- 36 前掲 日本作文の会『生活綴方辞典』501頁。
- 37 生活綴方：恵那の子編集委員会『恵那の生活綴方教育〈理論・運動〉篇 生活綴方：恵那の子 別巻3』(草土文化、1982年)26頁。

-
- 38 「座談会 恵那の戦後教育運動三十年の歩み」教育運動史研究会編『季刊 教育運動研究』（第2号、1976年10月）116頁。
- 39 ただし、座談会の回想にある「明るい社会」とは1955年度『新版』ではなく1954年度『改訂版』のことだが、中津川・恵那をめぐる記述は、『改訂版』から『新版』にも連続して引き継がれている。
- 40 前掲 徳武『新しい歴史教科書への道』59頁。
- 41 和島誠一『大昔の人の生活—瓜郷遺跡の発掘』（岩波書店、1953年）。
- 42 大田堯「段々畑の人間形成ノート(1)-(3)」『カリキュラム』第23・24・26号、1950年11月・1950年12月・1951年2月。
- 43 「生活教育は青年の手によって 全国青年教師富崎合宿研究集会の記」『カリキュラム』第46号、1952年10月、48-53頁。
- 44 「全国青年教師連絡協議会生る—第二回青年教師神津合宿研究集会報告」『カリキュラム』第58号、1953年10月、60-61頁。
- 45 斉藤利彦『『全国青年教師連絡協議会』の教育研究運動の展開』『戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究 第7集』（2010年3月）31-47頁。
- 46 むさしの児童文化研究会編『第一回郷土教育研究大会資料』（1953年2月）。
- 47 前掲小国『戦後教育の中の〈国民〉』89-90頁。
- 48 岩手・宮城・栃木・三重・福井・島根・山口・徳島・愛媛・大分、および復帰前の沖縄の作文は、『別巻』には一つも掲載されていない。また、『あかるい社会』のモデルとなったと思われる作文で、『別巻』に重複して掲載されているのは、第六巻・広島県安登小「ふなで」という作文だけである。
- 49 前掲 小川・国分『生活綴方的教育方法』37-40頁。
- 50 前掲 桑原『郷土教育的教育方法』234-235頁。
- 51 同上書、46頁。
- 52 同上書、123-124頁。
- 53 桑原正雄『抵抗の教育運動』（自主出版、1968年1月）86-87頁。

第6章 戦後「郷土教育論争」再考—1956-1963年

はじめに

これまでに検討したように、高橋碩一と桑原正雄とは、郷土全協の立ち上げからの関わりであり、教科書『あかるい社会』の共同執筆メンバーという関係性にあった。この両者を結びつけていた「歴史教育と生活綴方の接点としての郷土教育」という構図は、しかし、1950年代半ば以降、急速に綻んでいく。

その発端は、1956年10月の第五回郷土教育大会上で、高橋碩一・小松良郎（当時の肩書きは歴教協「現代史部会」所属）から、「郷土教育を地理教育に解消し、郷土全協は地理教育者協議会へ改組すべき」という提言がなされたことに見出せる。ここから、両団体が共同編集する機関誌『歴史地理教育』を舞台に、1958年12月にかけて郷土全協・歴教協の両団体を巻き込んだ形での論争が勃発した。このいわゆる「郷土教育論争」は、運動論・組織論の次元から始まったとはいえ、当時の『歴史地理教育』上で既に「郷土教育をめぐる論争は、実は『社会科』をどのようにかんがえるか」¹だとされたように、その論点は「社会科」の教育内容・編成の次元を含み込んだものでもあった。この論争により1958年9月をもって機関誌の共同編集は打ち切られ、結果的に郷土全協がその後の民間教育運動全体の潮流から孤立していく端緒となった。

本章では、まず第1節において、1958年10月に改訂された学習指導要領を検討する。この第4期の改訂は、郷土教育論争と同時期に行われたことになる。また、この学習指導要領の実施およびそれにもとづく教科書検定が行われるのは1961年度からで、この教科書検定をパスする見込みがなかったことから、『あかるい社会』は絶版を余儀なくされることとなる。第2節・第3節では、郷土教育論争の展開・背景とその論点について、再考する。その上で、第4節では、論争後に桑原が作成した副教材の内容を検討し、論争を経て桑原が資本主義社会をどのように描き出そうとするに至ったのか、考察する。

第1節 1958年学習指導要領に見る「郷土」と「地域」

1958年度の学習指導要領の改訂により、従来は学校段階ごとにそれぞれ一般編・各教科編と分かれて発行されていた学習指導要領は『小学校学習指導要領』・『中学校学習指導要領』という学校段階ごとの発行となり、各教科についてはその中の各章各節（「第2章 各教科 第2節 社会」）として統合されるようになった。その結果、各教科の記述の簡潔化や分量の激減がなされることとなった。たとえば、1955年12月『小学校 学習指導要領 社会科編』は72頁であったのに対し、1958年10月『小学校学習指導要領（文部省告示）』における第2章第2節「社会」の記述は19頁となっている。

その特徴として、①「任命制の教育委員会の下で勤務評定を強制的に実施すること、教頭の職制化などの管理体制の強化」を伴っていたこと、②「道徳」の時間の「特設」が実現し、社会科の「目標」から道徳教育的な内容が「道徳」の章に移行され、社会科は「社会認識の獲得」を道徳は「習慣形成と心情形成」という「分担」がなされたこと、③中学校社会科で「地理・歴史・政経社の三分野の学年固定」がなされたこと、④指導要領の基準性の強化により教科書検定の強化をもたらしたこと、⑤「学習方法」についてほとんど触れなくなったために「学習指導法を特別に工夫しなくても、教科書の内容を順に教えればよいという考え方」が根底にあること、などが指摘されている²。

【表6-1】第4期学習指導要領における「郷土」「地域」

	1958年10月「小学校学習指導要領（文部省告示）」社会 19頁：郷土 11回(58%)、地域 21回(110%)	1958年10月「中学校学習指導要領（文部省告示）」社会 28頁：郷土 30回(93%)、地域 67回(240%)
第4期「告示」期	<ul style="list-style-type: none"> ・「社会」科の「目標」：「さまざまな地域に見られる人間生活と自然との密接な関係を理解させ〔中略〕、郷土や国土に対する愛情、国際理解の基礎などを養う」。 ・小4「指導上の留意点」：「この学年では、郷土という語を、自分たちの村（町）より広い地域を指す場合に用いているが、その地域的範囲は、行政区画としての都道府県と一致する場合と、一致しない場合があることにじゅうぶん留意すべき」。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「目標」：「人々の生活には地域によって特色があることや、その底には共通な人間性が流れていることを理解させ、広い視野に立って、郷土や国土に対する愛情を育てる」。 ・中1「2内容(1)郷土」：「郷土の地域的範囲については、生徒の生活に最も密接な関係のある範囲を中心とするのが適当である」が、指導のねらいによっては「行政区画と一致する場合もあり一致しない場合もある」。

【表 6-1】より、引き続き社会科の目標として郷土愛・国家愛の規定が記載されている。上述した通り、第4期はそれ以前と比べて、指導要領の条文の分量が非常に短くなっているために、「郷土」の登場回数に占める郷土愛の規定の比重は、相対的に重くなったものと考えられる。また、「郷土」概念の定義として、「自分たちの村（町）より広い地域を指す場合」の「地域的範囲」だと示した上で、それが「行政区画としての都道府県」と一致するか否かはケースバイケースだ、という趣旨の但し書きが付されている。この点で、第3期には、教科横断的な教育方法・指導計画を認めているとも解釈できた「郷土」をめぐる但し書きであったのに対し、第4期では、市町村か都道府県かというレベルでのあくまで行政区画上の範疇概念の広狭をめぐる内容となったと見なすことができる。

1958年以降の学習指導要領の変遷については、本論文では言及し得ないが、1968年の改訂以降、小学校・中学校の社会科をめぐる条文中から基本的に郷土愛を目標とするという趣旨の文言は消える（道徳に移行する）こととなる。

第2節 「郷土教育論争」の展開と背景

（1）先行研究における論争の分析・評価

従来の研究では、当時の社会科における「問題解決学習」対「系統学習」という対立図式を背景に、高橋・小松（歴教協）が「教科内容の系統性」・「学問体系の科学性」を重視したのに対して、桑原（郷土全協）が「子どもの問題意識」・「子どもの主体性」を重視したことによる対立として、基本的には捉えられてきた³。これに対して谷口雅子の研究では、桑原は「科学的な体系」を持った「知識」の系統を重視しながら「経験主義的な学習観」に立つという一見「矛盾」する立場を取っていた、とされる⁴。正鵠を射た指摘だが、この「矛盾」をどのように解釈すべきかという点は十分掘り下げられていない。

あらかじめ仮説的な見通しを述べておこなうならば桑原が批判していたのは、「系統学習」ではなく、総合教科としての社会科の性格を弱める「教科主義」だったということになる。「教科主義」とは、桑原の理解では、歴史学—歴史教育のように教育内容を学問領域に一対一対応する教科として想定し、前者から後者

へという影響関係を考えるものであった。問題とされるべきは、桑原の言う教科横断的な「系統」性とは何であり、それがいかなる原理に基づいて構成されていたか、ということになる。そのうえで、地域社会の中の「資本」の働きこそが「系統」の軸であると同時に、複雑多様な生活現実を教育の問題として対象化する手がかりだったと考えられる。そのことの歴史的意味は、1959年に久野収が当時のマルクス主義や社会科学の「抽象的概念主義」を批判した際の、生活の構造連関把握という観点から考えることができる。久野は、「生活綴り方」による「科学のカテゴリーとは別の生活体験、生活実感の内側」から引き出した「生活の構造連関のカテゴリー化」の必要性を指摘していた⁵。郷土全協の活動は、「資本」の働きに着目することで、いわば「生活」に内在し、その内部から生み出される「系統」を把握しようとする試みだったのではないか。そして、生活の構造連関のカテゴリー化という課題は、郷土教育と生活綴り方と歴史・地理教育との提携を生み出しながらも、「教科主義」的な思潮の高まりの下で十分に追及されることなく終わったのではないか。そのことが本章を導く仮説となる。

それでは、高橋・桑原の提携関係は、なぜ論争における対立関係へと進んでいったのか。次節では、まず論争の経過を確認し、生活綴り方運動の動向について検討する。

（２）論争の展開過程—歴教協・郷土全協の提携解消、生活綴り方の方針転換—

1956年10月、第5回郷土教育研究大会で高橋・小松により「郷土全協は地理教育者協議会として発展解消するべき」と共同提案がなされた。これを契機として、「地理教育者協議会」への改組に反発する桑原と歴教協関係者の間の対立が生じ、1957年から論争として継続化した。論争を構成すると見なせる主な論文は、以下の通りである。

- | |
|--|
| <p>①小松良郎「何が問題として争われねばならないか—桑原正雄氏の所論について—」
『歴史地理教育』第28号、1957年10月</p> <p>②桑原正雄「郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について」『歴史地理教育』第30号、1957年12月</p> |
|--|

- ③ 桑原正雄「なぜ私たちは社会科をまもろうとするのか—再び郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について—」『歴史地理教育』第 32 号、1958 年 3 月
- ④ 国分一太郎「ひとつの感想—郷土教育的教育方法に関して」『歴史地理教育』第 34 号、1958 年 6 月
- ⑤ 高橋碩一「歴史教育運動と社会科教育」同上
- ⑥ 高橋碩一「問題解決学習と系統学習」『歴史地理教育』第 35 号、1958 年 7 月
- ⑦ 小松良郎「歴史教育と生活意識」（歴史教育者協議会編『歴史教育における指導と認識』未名社、1958 年 8 月に所収）
- ⑧ 桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにしてそだてるか—高橋・国分両氏の所論にこたえる」『歴史地理教育』第 36 号、1958 年 9 月

桑原の最後の論文が掲載された第 36 号をもって『歴史地理教育』の共同編集は打ち切れ、郷土全協は独自の機関誌『郷土と教育』を創刊した。

この一連の論争において、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』上には掲載されていない。しかし、論争の発端となった同年開催の「第五回郷土教育研究大会」の「講師助言者」に飯塚・入江の名前があるほか⁶、1957 年 11 月に一連の論争が起きた背景や流れを整理した論考では、「郷土教育全国連絡協議会があるために、地理教育の研究が阻害されている」という意見が出た、とされている⁷。論争のさなかの 1957 年 5 月には、郷土全協地理部会のメンバーを中心に、戦後の「地理教育研究会」（地教研）が新たに結成された⁸。木本力の回想によれば、元々「〔郷土全協〕地理部会のメンバーの中心は東京の大学の地理学科を卒業した二十代の青年教師」で「民主主義科学者協会」の「地理教育の研究会」と「重複参加」していた、「地教研設立の契機」は郷土全協と歴教協の対立だが、「両組織の間であって、地理教育独自の組織を創りたいという願いが地理教師のなかに高まってきたことが重視されるべきであり、それが地教研を設立させるエネルギーの源泉」だった、とされている⁹。この論争は、実質的には郷土全協・歴教協・地教研の三団体に関わるものであった。

また、部分的とはいえ、この論争に日本作文の会の国分一太郎が参加していたことは、生活綴方の動向にも関連するものとして重要である。桑原は、高橋・小松との論争と並行して、日本作文の会の今井誉次郎とも 1958 年 3-6 月にか

けて社会科構想をめぐる論争を展開していた¹⁰。国分・今井がともに桑原の「郷土教育的教育方法」を否定的に捉えた背景には、日本作文の会の「生活綴方的教育方法」という概念をめぐる変遷があったと思われる。反教科主義と系統主義は両立し得るという桑原の主張は、論争時の国分論文④では、多くの分野にまたがる社会科を「郷土教育的教育方法」で全てこなすことはできず、「郷土」は認識発達の「端緒」として活用する程度に留めるのが「妥当」だとして、婉曲に否定されることになった¹¹。「生活綴方的教育方法」は、後の日本作文の会「1962年度方針」転換に象徴される「生活綴方的教育方法」の自己否定と同型的な論理構造であった。

次節以降、こうした生活綴方や地理教育の動向を踏まえつつ、論争時の論文において高橋・桑原がともに「大売り出し」「チンドン屋」に言及していることに着目しながら、教師―親関係の次元、社会科という教科の性格をめぐる次元、資本主義社会についての社会認識の次元に即して、論点の整理を試みる。

第3節 「郷土教育論争」における論点

(1) 教師と親・子どもの関係性の捉え方の相違

『あかるい社会』に登場したチンドン屋は、論争関係にある高橋・桑原両者の論文において、「恐慌」をどう教えるかをめぐって再び登場する。

論争時の高橋論文⑤では、『恐慌』について教えるためには、生活に身近で具体的な「大売り出し」「ちんどんや」から抽象的な「不景気」「恐慌」の理解へという概念の階層性が重要だと論じ、カリキュラムの学年上の進展や歴史―地理という教科の関連性から「歴史教育」の「系統的な整備」の必要性が説かれている¹²。他方で、「郷土教育」の「地理教育」への解消に反発する桑原は、論文⑧で、同じく「恐慌」を例に挙げて、「大売り出しもちんどんやも、地理教育の対象であると同時に、歴史教育の対象でもあり、政経社的認識の対象」でもあり、歴史／地理と分けては恐慌の本質はかえって分からなくなる、と批判した¹³。

チンドン屋を重視する姿勢は、両者の教師―親・子ども関係のあり方を重視

する姿勢のあり方から必然的に導き出されるものであった。論争期の桑原の単著『郷土教育的教育方法』（1958年2月）では、「村の歴史」としての恐慌についてはむしろ教師の側が「繭の値下がりで苦勞した、子どもたちの親たち」から積極的に学ぶべきだとされ、「生産人」としての親たちは「経験とちえ」をゆたかに備えた存在として描かれている¹⁴。このような親の経験の捉え方は、高橋と異なっていた。論争以前の高橋論文「今日における歴史教育の課題」（1954年11月）では、「恐慌」を「日本帝国主義」による中国侵略の原因と位置づけ、それを教師が子どもに教える際に予想される「父母からの反発」を和らげ親の世代を含めて「共通の歴史意識」へ「変革」していく役割を、チンドン屋・福引大売り出しに求めていた。それは、高橋が「郷土教育」・「現代史」の「一番大切な役割」として期待していたことでもあった¹⁵。

桑原・高橋はともに、チンドン屋という対象と子どもたちの親との距離を重視したが、高橋にとってチンドン屋とはあくまで「歴史教育」の具体例であり、「郷土の具体的な事実」は子どもたち・親たちを侵略戦争という正しい歴史意識に変革していく方法として捉えていた。だからこそ、高橋は、親からの反発を怖れてもいた。他方、桑原にとって、チンドン屋は「歴史教育」に加え「地理教育」「政経社的認識」全てに関わる対象、すなわち総合教科としての社会科でとり扱うべき対象とされていた。また、生産者であり消費者でもある親たちの「ちえや経験」についてネガティブな評価を下さず、むしろ教師の側がそこから学ぶべきだと考えていた。

このように、教材としての「チンドン屋」や社会科における「郷土教育」に込めた期待は、高橋と桑原の間でもともとズレをはらんでいたと考えられる。ただし、『あかるい社会』執筆時（1953-55年前後）には、このズレは表面化していなかった。たとえば、高橋も、論争以前の1954年の論文では、小学校3-4年は「将来社会科でなく地理科にすべき」と留保しつつ、「郷土教育の方法」が「全教科を貫く教育方法として活用」され「社会科でなによりも郷土を調べることは重要だ、と述べていた¹⁶。論争以前の高橋論文では、論争時の主張と比べると、社会科の総合的性格を「郷土教育」という形式で追及する余地が考えられていた。

1957-58年の論争時に意見の対立が表面化した背景には、まず、この論争が

勤務評定闘争の激化の中で行われていたことが考えられる。桑原は論文③で、教師が「生活の智慧と経験」を「親に学ぶ」ことが「社会科をほんものにしていくだけでなく、道徳教育や勤務評定の問題」にも資するはずだ、と述べている¹⁷。高橋論文⑤でも、「勤務評定のように露骨に教師の団結を崩そうとする力が襲いかかっている」ときだけに、郷土全協が独立して機関誌を持つのは「組織的にもマイナス」だ、とされている¹⁸。両者がともに勤評の問題を意識しながら、親との関わりや民間教育運動のあり方について議論を展開していたことがうかがえる。

また、歴教協が1956年頃から科学性・法則性・客観性をより強調するようになった事情も存在すると思われる。小松は論文⑦で、歴史の「法則性」という観点から「生活体験」にそくすることの限界について、以下のように述べる。「郷土教育は歴史過程の矛盾の一側面を認識させることはできるかもしれない」が、郷土の歴史から日本・世界の歴史への「飛躍」が行われねば、「歴史法則」や「矛盾の体系」はつかめない。そして、『歴史地理教育』に連載された加藤文三「母の歴史」実践を挙げ、「生活体験」にそくしてそれが中国への「侵略戦争であったという認識」を引き出すことは困難であり有害でさえある、と批判する。その上で、改めて桑原に対して、「個々の生活体験なり生活意識は、否定的に媒介されねば歴史認識なり歴史意識に結実することはできない」と批判している¹⁹。

ここで小松は、「歴史法則」を掴むためには「郷土」から日本・世界への「飛躍」が必要であり、そのために学問・教科の系統性が重要だ、と主張している。ここで登場する加藤文三の実践が「国民的歴史学運動の主唱者石母田正によっても高く評価」²⁰されていた事実に着目するならば、小松による桑原批判には「国民的歴史学運動」批判と重なるところがある。鬼嶋淳が指摘するように、1949年頃から始まる国民的歴史学運動は、その後1955年の日本共産党の六全協による方針転換と『昭和史』論争を経て尻すぼみとなり、歴史学研究者の多くは、「現代史」を担う歴史の「主体性」重視の姿勢から、「全体的客観的歴史」・「通史の形態を徹底」する方向に舵を切っていった²¹。高橋ら歴教協関係者の動向は、こうした歴史学研究者の動向にも影響を受けていたと考えられる。

こうした状況の中で、高橋・小松において、感性的で個別具体的な生活意識

から理性的で抽象的な学問・科学へという流れは、前者から後者への一方方向の「飛躍」と認識されていた。こうした傾向は、生活綴方運動でもある程度共通すると思われる。例えば今井誉次郎も、「生活綴方的教育方法適用の誤り」（1959年4月）という論文で加藤の実践を批判し、「母の歴史」を書かせても「知識や法則があいまいでは、それをいくら生活化、肉体化しても何にもならない」、貧しい家庭の子どもと裕福な家庭の子どもの母の歴史が「衝突」する問題の解決には、「個人の異なった実感」ではなく「社会の科学的、歴史的な問題」として「資本主義の矛盾」を理解することが重要だ、としている²²。前章で検討したように、生活綴方においても、「個人の異なった実感」は「資本主義の矛盾」の理解のためにはむしろ望ましくないものとされがちであった。前述した高橋・小松の主張は、こうした生活綴方における「生活綴方的教育方法」の自己批判の論調と重なるといえる。また、そこにはさらに、「侵略戦争」という歴史認識を子どもたちや親たちにどう育てるかという問題意識が存在していたことがうかがえる。

重要なのは、「チンドン屋」や「個人の実感」をめぐる論点が、教師と親との関係性の捉え方の相違に根差していた、ということである。桑原の側からすれば、日々の生活における親たちの「経験とちえ」に学ぶべきだという姿勢を取った場合に、それをどのように侵略戦争という認識と結びつけて共有できるのかという課題が提起されていたと言えよう。いわば、生活者（生産者兼消費者）としての親たちの経験とどう向かい合い、歴史学研究者や教師という知識人的存在がどのように共通の歴史認識を紡いでいくのかということこそ、論争の基底に存在していた対立点であった。この問題は、チンドン屋の位置づけをめぐる両者の相違に象徴されるように、社会科という教科の性格をめぐる評価と、そこで教えるべき「社会」に関する認識の相違にも結びついていた。

（2）社会科の性格と社会認識をめぐる対立

高橋は歴教協の創立当初から社会科における歴史・地理の独立を主張しており、論争時も「教科主義と系統学習の原則」から郷土教育の地理教育への発展的解消を主張した。他方で、桑原は系統学習の必要性を主張しながらも、社会

科の歴史・地理・政経社への「解体」には一貫して反対していた。戦後新設された社会科という教科の性格をめぐる評価の相違の根底には、両者ともに戦前教育への批判が投影されていた。

高橋著『新しい歴史教育への道』（1949年7月）では、戦前の歴史教育の反省を皇国史観・軍国主義による「非科学的な歴史観」に求め、唯物史観にもとづく「歴史の発展」への「科学的な見通し」を育てる必要が説かれていた²³。また、歴教協「設立趣意書」（1949年7月）では、歴史教育は「げんみつに歴史学に立脚」して「学問的教育的真理以外の何ものからも独立」する必要が説かれる²⁴。ここから戦後の歴史教育における科学性が重視され、将来的に歴史教育は社会科から独立させることが望ましいとされるのであり、郷土全協にも地理学・地理教育という同じ方向性を追求することが求められていた。

他方、桑原論文③では、戦前の郷土教育が「非科学的」だったという認識は高橋と共通するが、「生活の現実」や「親たちとの結びつき」との弱さにこそ戦前教育の根本的な反省を求め、「科学・学問の成果」が教師・子どもに果たす「権威」主義的な側面を戦前一戦後で連続する問題として捉えていた²⁵。また桑原は、教育内容としての知識を生産しているのは教師ではないとして、教師の立場性を「仲買人」「伝達者」と自嘲的に表現しつつ、それを乗り越え子どもや親に対して教育の責任を果たすためには、教師自身が教科書を主体的に選択することの重要性を主張していた²⁶。桑原にとって、「科学・学問の成果」は、学問の専門領域には必ずしも収まらない地域社会の多様な生活現実を「ばらばら」にしてしまう契機でもあり、そうした分節化を乗り越えるためには教師がそれを主体的に統合・構成・教材化する必要がある、とされている。教師の教科書採択や教材編成の自由を最大限確保するためには社会科の総合的性格が必要だと考える桑原にとって、地理教育者協会への解消は「社会科の実践的性格を弱める」ために拒否されるのである。

以上の「社会科」理解は、両者がそれぞれ社会科で教えるべき「社会」のイメージとしての「資本主義社会」をめぐる認識とも深く関わっていた。

桑原は、大売り出しとちんどんやは地理教育・歴史教育・政経社的認識全ての対象だと述べる一方で、系統学習という考え方は肯定していた。それでは、桑原において「系統」の中核となるべきは何であったのか。前述の論争期の桑

原著『郷土教育的教育方法』（1958年2月）では、社会科で学ぶべき「社会」とは「資本主義社会」であり「資本主義社会に対する科学的な認識」が必要だ、と主張されている²⁷。そのこと自体は、高橋らと共通した主張であろう。桑原の特徴は、「資本」の働きが身近な生活の中に貫徹していることへの着眼の仕方にあった。たとえば、「資本主義社会においては、『お店』の人々は、競争を通じて『協力』もしているのもあって、『資本』の競争であることが本質的な問題」であり、そのことへの理解を深めることなしに地域社会の生活も「ちんどん屋さんの『仕事』も理解できない」²⁸。また、「郷土のどんな小さな産業も、高度に発達した現代資本主義機構の一環としてくみ入れられている」のもあって、「生産と消費」という資本の環の中で「働く人々がどのようにむすびについているか、その人間関係に目を開く学習」でなければ、「親たちの切実なねがい」が何であるかを理解することができないからだ、と記している²⁹。桑原が「郷土教育的教育方法」という概念で捉えようとしたのは、地域社会の中で生産者／消費者として生きている親たちの多様で切実な「競争」・「人間関係」を、「現代資本主義機構」の「一環」として理解することだったと思われる。前述した小松による桑原批判が、親の生活意識としての「郷土」に即そうとしても資本制社会の「法則」は分からないという指摘だったのに対して、桑原は、資本制社会の仕組みが理解できなければそもそも親の願いの切実さや「郷土」の生活は分からないと主張していた。両者は「資本主義社会の科学的な認識」が重要だという点で一致するが、その「科学的な認識」の内容と教え方をめぐって意見が対立するのである。

それでは、高橋は「資本主義社会の科学的な認識」と親たちとの関係をどのように考えていたのか。論文「小学校における歴史教育」（1957年1月）では、「太平洋戦争」時の「国家独占資本」を取り上げる際には、戦争で「もうけたり、勢をふるった人は誰だったか、ひどいめにあったのは誰だったか」、「父母の体験」から「実感」をもって学ぶと良い、とされている³⁰。ここから、高橋が戦争の加害者（戦争で儲けた資本家）と被害者（戦争に苦しんだ民衆）の区別を明確につけていたことがうかがえる。人物の描き方に明快な立場性の違いを導入することで、親たちの「実感」は、資本家対労働者という階級対立図式に沿って、その図式に適合的な限りですくい取られることになる。

1950年代の教育運動において資本主義社会をめぐる問題が批判的に論じられる際には、階級対立図式を背景に、搾取する側としての資本家・独占資本に対して労働者・民衆がいかにかに抵抗すべきか、という構図が一般的であった。小国喜弘は、戦後の教育学・学校教育における〈国民〉像の画一性とその排他性という観点からこうした構図を批判し、「アメリカ帝国主義や独占資本主義への対抗」が「至上命題」として前提にされており、「目の前の子ども」の多様な現実から具体的な実践課題を引き出して「大局的な政治課題」を相対化する方向性は弱かった、と指摘する³¹。具体的には、1950年代の「国民的歴史学運動」とそれを代表する加藤文三「母の歴史」実践について、加藤は「受苦の連帯」を強調することで「個々人の歴史的な記憶を国民の歴史へと統合」しようとしたが、同じ「母の苦しみ」といっても「工場経営者層の苦しみ」と「そこで働く労働者層の苦しみ」とは同一視できないはずであり、要約不可能な記憶の固有性を捨象することなく「共有しうる部分をゆるやかに探るといった方向性」は「当時の歴史学一般に希薄」だった、と述べている³²。

小国の問題提起は的確だと考える。ただし、小国の想定する「日本民族内部の多様性や固有性」について、例えば経済的な視点からより掘り下げが必要ではないか。小国自身、「無名の人びとの生活史」を描き出そうとする「民俗学」が国民的歴史学運動を相対化し得る位置にありながら、「村の基層文化を描き出そうとするあまり、村内部の経済対立には焦点をあわせようとしなかった」³³という重要な指摘をしながら、この点についてそれ以上は論じていない。小国の指摘を筆者なりに引き取れば、資本家（経営者）／労働者という立場の違いや経済格差を含み込んだものとしての資本制社会のあり方を、階級対立図式に落とし込んでしまうのではなく、複雑多様な生活現実根ざしながら教育の問題として対象化することとは、一体どのようにあり得たのか、という問いである。

他方、桑原は、「資本主義社会」の競争の仕組みに日々の生活がどのように巻き込まれているのかを認識することに重点を置いていた。しかも、その場合の競争の主体は、労働者を使う大資本家だけでない。近所のお店の人々も、この資本の競争をめぐる生活の構造連関の中に組み込まれた主体であった。そうした桑原の試みは、高橋・小松の側からすれば科学性・系統性が保障されない無謀なものとして否定的に捉えられたわけだが、桑原なりに資本制社会の「一環」

として捉えるという体系化の試みがなされていたといえる。それは、どのような系統であり、体系であったのか。おそらく論争での批判に応える意味を持つてであろう、この点は、論争後桑原が作成した最後の児童用副教材において具体的に描き出されることになる。

第4節 論争後の副教材に見る、地域社会の「資本」をめぐる生活現実

(1) 副教材『町やむらをしらべよう』に見る「小さな町」の「資本」の動き

歴教協との論争後に桑原が作成した児童用副教材に、『町やむらをしらべよう』（1963年3月）がある³⁴。この副教材は、1955年7月（新版『あかるい社会』と同時期）に出版された児童用副教材『郷土をしらべる』³⁵を全面的に改訂したものである。集团的著作物である教科書に対して、桑原単著の副教材には桑原の構想がストレートに反映されていると想定できる。想定読者について本文中の記述はないが、小学校現場教師による書評では「日本の小中学生に読まれる本」で「中学一年あたりに一番むいている」とされていた³⁶。

桑原正雄『町やむらをしらべよう』（国土社、1963年3月）全166頁	
さまざまな土地さまざまな生活	
この本の読み方	
水田の村	1二枚の田んぼ／2コンクリート畦畔／3ちがう水／4ぎゃく水／5田植え／6クワとスキ
果樹の村	1多摩川梨／2地主の家
工場の町	1流れるベルト／2町工場／3広告／4踏み切り／5木柵の中の部落
海に生きる人びと	1仲間／2海辺の村／3老漁夫／4漁業の基地／5塩田の町
小さな町	1あき地／2特売日／3田んぼがなくなるとき
郷土の見方しらべ方	
何をどのように見たらよいか	
広いせまいということ／遠い近いということ／高い低いということ／うつり変わるということ	
歴史を学ぶということ	
石がき／山城／城下町／古い道／墓地／神社とお寺／新田と用水新しい道／馬と牛／船と汽車／古い道具／土蔵のある家／赤いレンガ／記念碑	
あとがき—父母と教師のみなさんへ—	

『町やむらをしらべよう』の「小さな町」という章は、東京都世田谷区成城を舞台に、「資本」が相互に競争している様子を描きつつ、その中で暮らす「主婦たち」の「生活のちえ」や、宅地の増加／田んぼの減少といった生活風景の

変化に子どもの目を向けさせようとする構成になっている。

たとえば、「特売日」という節では、長崎屋（今日の手取デパートストア、ドン・キホーテの前身）の「大安売り」に、「一円でも安い買い物をしよう」と主婦たちが殺到する様子が描かれる。「都会の主婦たち」の「しんけんな表情」や「しんぼう強さ」は、限られた少ない収入の中で「生活のちえ」を働かせ「自分のからだをすりへらしている」と描かれている。地元商店街はこうした主婦たちの買い物によって支えられてきたが、他方で主婦たちは小田急に乗って新宿の「デパート」まで出かけてもいく。そこで、地元小資本の寄り合いである「商店連合会」がデパートへの対抗手段として利用してきたのが、「チンドン屋」による宣伝と特売日の設定であった。ところが、第三勢力として「〇〇百貨店や△△ストア」が出現し、地元商店連合会にチンドン屋・特売日という同じ手段で対抗してくるようになった。冒頭の長崎屋の大安売りは、こうした三つ巴の競争にさらに割って入ろうとしたものだった。桑原は、長崎屋の「紙袋」の「連鎖店の所在地」が郊外から都心を取り巻くように配置されていることから、長崎屋にとっての「真の敵」とは、小資本の寄り合いである地元商店街やスーパーではなく都心のデパートだったことがうかがえる、としている。

また、「田んぼがなくなるとき」という節では、百姓をやめて醤油作りを営む「大地主の K さん」が、土地を売ったお金で豪華な邸宅を新築し株式投資でさらに儲けている、と批判的に描かれる。しかし、この地主が本業の醤油作り「本気になれない」のは「キッコウマンやヒゲタとの競争」をあきらめているからだ、とも説明される。この節の終わりは、この「小さな町」にも「金の動き」が次第に激しくなり、町の「小さなできごと」も「めまぐるしく変わっていく日本のすがた」を表している、という記述で締めくくられている。

以上、「小さな町」という章における教材の流れとしては、長崎屋をめぐる動向を中心に、競争と資本の流れが加速し「小さな町」の風景や暮らしが少しずつ変化している様子に目を向けさせることが一つの軸となっている。①新宿の小田急デパート、②地元の商店街連合、③地元のスーパーマーケット、④新興勢力の長崎屋、この四者の競争の合間を縫って、都会の主婦たちが「しんけんな表情」で特売日に殺到する様子が、「生活のちえ」と表現されている。ここで描かれているのは、地域社会における資本相互の競争・協力・対立の次元であ

る。大資本 vs 小資本という次元の競争に加え、中資本を含めた三つ巴の競争(小田急デパート vs 長崎屋 vs 地元商店街)の次元や、競争相手と協力して生き残りをはかる小資本(地元商店街)の姿が描かれている。そして、資本同士の競争の手段でもあり協力の手段でもあるのが、「チンドン屋」だとされている。桑原は『資本主義社会』の理解のためには、身近なもの一切を教材化することができる³⁷、ここではチンドン屋・紙袋といった対象が、子どもたちにとって身近な「資本主義社会」の「教材」と認識されている。

その上で、注意すべきことは、このような教材が必ずしも資本主義社会の「変革」を訴えるような結論に落とし込まれていないことである。この副教材では「地元の小さな資本」は今後も「悪戦苦闘」するだろうといった今後の見通しが述べられるだけで、こうすべきだという結論やメッセージ性は読み取りにくい。副教材全体の構成・趣旨として、ここに描かれているのはあくまで特定地域・時期に限定された話であり、書名通り実際に子ども自らが「町やむらをしらべよう」とする中で、自分の生活や住んでいる地域との違いや連関の見出し方それ自体を学ぶことを、桑原は期待していたものと思われる。

また、「大地主の K さん」の描写も興味深い。東京郊外の地価高騰で大儲けした大地主が株式投資や豪邸の新築に走るのは、実は本業の醤油作りで大手企業との「競争」に太刀打ちできなくなったからだ、とされている。この点に関連して、『郷土教育的教育方法』では、「下請制度」や「臨時傭」について、雇用主は自己の危険負担を少なくしようと「欲ばった考え方」で「下請制度」を利用するが、それは「雇用主一個人の考え方」ではなく「現実の社会」が「景気変動のはげしい資本主義社会」であることに起因する、と説明されている³⁸。ここでは、大地主や経営者(雇用主)を予め批判すべき対象として措定するのではなく、資本家の側に子どもの視点を一度転換させようとしている。同時に、資本の競争の次元を具体的に描き出すことで、資本家対労働者という図式を超えて、「一個人」の行動・考えを規定する「資本主義社会」の問題を捉えさせようとしたものと解釈できる。いわば「制度」化された資本の働きを問題にするためには、資本家相互の「競争」の具体的様態に様々な立場から着目する必要が説かれている。

論争時に桑原は、歴史／地理と社会科を分けてしまっは、「小さな町」に暮

らす人々の生活の中の時間的变化（歴史教育）と空間的变化（地理教育）を同時に捉えることができなくなってしまう、と主張していた。そこで分節化されてしまう「社会」「生活」とは、協力・競争する資本の運動と「生産人」としての親の仕事や、消費者としての「主婦」の買い物との連関であった。そのつながりを「チンドン屋」という存在を通して子どもの目線に描き出すことで、子ども自らの生活自体も制度としての資本に否応なく規定されていることへの理解を促そうとしていた。このように、桑原の「郷土教育」としての社会科教育構想には、資本の側の競争の次元まで含めた資本家・経営者―労働者・消費者の関係性の中から多種多様な生活現実根差そうとした側面と、それを個々ばらばらの「郷土」「生活」のこととしてではなく資本の働きという共通性に基づく生活連関として構造化することで「系統」的に学ばせようとする側面を、同時に成り立たせることが試みられていた。

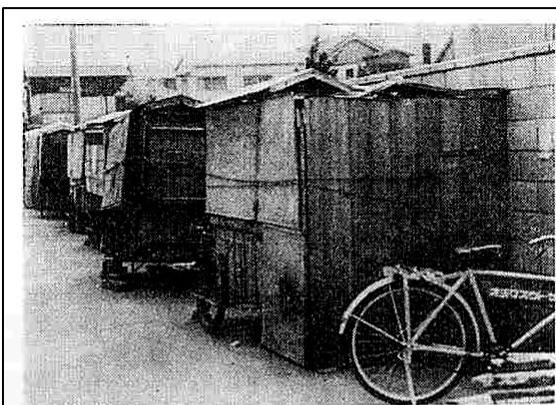
前章で、桑原は教室という空間には「資本家の子ども」も「労働者の子ども」もいることを前提としたからこそ、「資本主義の矛盾」を理解するために抽象的な「社会の科学的、歴史的な問題」ではなく「個人の異なった実感」から問いを立てようとした、と指摘した。その上で、桑原の資本と生活をめぐる志向が教材化された際に特徴的なのは、利害関係や立場性の違いを細分化・重層化しそれを顕在化させる点である。その傾向は、1955年5月の『郷土をしらべる』に比して、1963年3月の『町やむらをしらべよう』ではより一層鮮明となっている。「さまざまな土地さまざまな生活」の中の「工場の町」を描いた章では、横浜市・川崎駅裏手の「屋台」をめぐる以下の記述がある。

「さまざまな土地さまざまな生活

工場の町 3. 広告」:

国鉄川崎駅に近い人通りのすくない裏町でした。[...] 道の片側に屋台がずらりとならんでいました。その一つの屋台にははり紙がしてあります。“急募”この屋台責任持ってできる人どのような条件でも可“善は急げ”[...] 屋台商売をやろうと思う人は、

広告主をたずねてゆけばよいのです。ネギも肉も酒もショウチュウも、一切は屋台の持ち主(ボス)が用意してくれます。自分はただはたらけばよいのです。売り上げが多ければ、それだけお金もたくさんもらえます。しかし、売り上げはごまかせないようになっています。たとえば、屋台の持ち主(ボス)は一升びんの残量をはかる特殊な計器をもっていて、残量は正確に計算されます。残量がわかれば、売り上げ高もかんたんに出てきます。この商売は、自動車工場のように、大きな資本(もと)を必要としません。しかし、屋台の持ち主と屋台をひいて働く人は別です。ネギや肉や酒を用意して仕事の計画を立てるのは屋台の持ち主であって、屋台をひいて働く人ではありません。その点では、自動車工場とおなじように“労働”と“資本”がはっきりわかれています。[...] 川崎は労働者の町です。臨時やといの日給取りは、屋台の一パイのショウチュウに、一日の労働のつかれをわすれるのです。屋台のオジサンも臨時やといです。話のウマがあってくれば、屋台のオジサンも、若い労働者と一緒になってショウチュウをかたむけることもあるでしょう。ということになると、売り上げ金と持ち主の計算が合わなくなります。“かんじょう合って金たらず”となるときのことを考えると、広告の中に「この屋台責任もってできる人」という文句を入れておかなければ、屋台の持ち主としては安心ができないというものでしょう。[60-63頁]



冬を待っている屋台 川崎市国鉄駅付近(昭和36年6月)夜になると裏通りの道ばたに、屋台が店を出します。労働者は昼間は働いているからです。やきとりにおでん、酒やショウチュウを売って、他の店がしまるところから、屋台店はそろそろいそがしくなります。

【図 6-1】「冬を待っている屋台」桑原正雄『町やむらをしらべよう』1963年3月

ここでは、「屋台の持ち主」と「屋台のオジサン」をめぐる関係について、資本と労働が分離している点は工場労働者と同じだと説明される。そして、「屋台のオジサン」は「臨時やとい」であり、お客である「臨時やといの日給取り」の「若い労働者」と実は同じ立場にあるのだ、ともされている。店主とお客が「一緒になってショウチュウをかたむけ」て心を通わす事態が往々にあるからこそ、「屋台の持ち主」は「一升びんの残量をはかる特殊な計器」や張紙広告の文面を工夫して、自らの「売り上げ高」と「安心」を確保しようとする様子が描かれている。

ここで際立つのは、小資本とはいえ資本家である「屋台の持ち主」、雇われ店主である「屋台のオジサン」、お客である「若い労働者」の三者三様のあり方であり、それが川崎の屋台という場で交錯する様子である。志向されるべき共通性や連帯性はほとんど破綻しており、個別具体的な利害関係の相違とそれを乗り越えることの困難さが浮き彫りにされている。

桑原は、なぜ副教材に「自由労働者」や「屋台のオジサン」を登場させたのだろうか。桑原が資本にこだわるのは、それが親の社会生活をめぐる悩みに直接関わる問題であるからであった。桑原は、教室の中で「ニコヨンの子ども」が発言した実践にも言及している。それは、「ニコヨンの子ども」が、月給をもらえる教師は日給取りより恵まれていると発言し、この発言に動揺した教師が、月給を日割にして教師も「薄給」だと説明するに終わってしまった実践であった。これに対して桑原は、個人の賃金を比較して「逃げる」のではなく、賃金は「労働の商品性」に応じて異なるという「一般的な原則」を明らかにすべきだった、と評している³⁹。また、桑原によれば、教室には様々な家庭の様々な子どもがいるが、「教師には子どもや親をえり好みする自由」は許されないし、「労働者の親とだけ提携して、資本家の親とは提携する必要がない」とするわけにもいかない⁴⁰。実際に教室の中には、それぞれ「ニコヨン」・労働者・資本家の親を持つ子どもがいると桑原は想定していたからこそ、月給取りの労働者だけでなく、日給取りの「ニコヨン」や小資本家としての「屋台の持ち主」を登場させ、資本制社会の重層的な利害関係の中で生きる親の社会生活への理解に子どもを導こうとしたものと思われる。

(2) 「他人の郷土」における「他所者」としての自覚

桑原の「教育における地域性の尊重—子どもの社会認識を育てるために」(1958年7月)は、「郷土教育論争」後に初めて開かれた大会に寄せた文章である。この論考では、桑原が足立区本木町でのフィールドワークにおける視点をさらに展開させていたことをうかがわせるものとなっている。

「荒川区尾久町のフィールド」で、小さなドブを囲んで5-6人の子どもたちがブリキ製の玩具の船を浮かべている場面に出会い、桑原はオモチャの船を見守る「子どもたちの真剣な表情」にはっとさせられたという。「他所者の私〔桑原〕」は、尾久町の「どぶ川」を「汚い」と思った。しかし、「尾久町の子どもたち」はこの川を必ずしも「汚い」と思っているわけではない。「おなじどぶ川」を見ても、見る人によって「ちがったとらえ方」をするのであり、その違いは「歴史的、社会的な生活の条件のちがい」から生じたものだとしている。続けて桑原は、「朝鮮戦争の頃、川崎市のある朝鮮人学校の子どもが、寄せては返す磯波をゲリラ部隊の英雄的な行動に例えている詩を詠んだ」ことをあげ、「日本の子どもでは考えられない着想」で「朝鮮人の生活が、その子にこのようなものの考え方をさせたのだ」とまとめている⁴¹。

第4章で1954年8月の第三回大会時の桑原論文を検討したが、そこで桑原は当初「どんより」していると思われた「スラム街の子どもたちのひとみ」は自分たちと大して変らないことに「気がついた」。他方で、上記の1958年7月の文章からうかがえるのは、「どぶ川」の感じ方を通して、自分は「他所者」であったという気づきに桑原が至ったということである。自らの「他所者」性は解消し得るものではなく、どぶ川を美しいと思えるようになれば良いのでもない。そうした感じ方の「ちがい」を生じさせる「歴史的、社会的な条件」の違いを認識することが重要だ、とされている。続く箇所でも川崎の朝鮮人小学校の子どもやその生活を取り上げ、桑原は、自らの「他所者」としての気づきをもう一度「他所者」への視点に再転換することで、「日本の子どもでは考えられない着想」を何とか理解しようとしている。

地域共同体の周縁に位置づけられてしまいがちな人びとを対象にしたからこそ、桑原にとって、社会生活における人々の立場性や利害の対立は、地方性として克服されるべきものではなく、「郷土のほんとうの姿」として重視されるべきものであった。また、そこに連帯性を見出すことも、より困難なものとなる。こうした視点の転換を経た帰結として、利害対立・人間関係を細分化・重層化してその立場性の違いをより顕在化させる、後年の副教材『町やむらをしらべよう』の記述につながったと考えられる。第4章第4節で検討した関根・桑原副教材では、両者はともに都市において周縁的とみなされてしまう人々の生活に対して、子どもたちをある種の共感的理解に導こうとする志向は共通していた。しかし、その共感的理解の具体的な内容・方向性の次元について、その懸隔は小さくない。関根は、生活の「貧しさ」の次元に即することで労働問題・都市問題は「日本人みんな」の問題だとしていく傾向を取ったのに対して、桑原は、利害・立場性の違いを生活条件の違いとして認識した上で、そこからさらに自分とは異なる生活現実に共感していくためにも、まず資本制社会そのものの「暗さ」をできる限り対象化して見せることの重要性を説いた。郷土の中にこうした資本制社会の問題を見出そうという桑原の志向は、郷土の「他所者」という自己認識の転換を経て、親と子どもの他者性への理解に裏付けられたものであった。

まとめ

本章では、「チンドン屋」という教材を軸に、論争以前の歴史教育・郷土教育・生活綴方の協力関係期に作成された『あかるい社会』の記述を検討し、論争期における高橋・桑原のチンドン屋への着眼点の相違を中心に論点の整理を行い、論争後に桑原が作成した児童用副教材の分析を通じて論争時の桑原の主張が実際にどのような教材に結実していたのか、考察してきた。

従来、この論争において桑原が重視したのは「子どもの問題意識」であり、それに対して高橋・小松が教科の系統性を主張した、とされてきた。しかし、桑原が教科横断的な「系統」性を可能にする総合教科としての社会科の構想を「郷土教育」として具体的に追求しようと試みたことの意味については、捉え

られてこなかった。桑原の意図した「郷土教育」という概念は、論争当時においても今日においても、その言葉から一般的に連想される意味内容とはたぶんにズレを含んでいた。戦前の郷土教育運動や戦後における小学校 3-4 年の単元としての郷土学習については、地域社会内部における多様な対立を「郷土愛」「愛国心」に還元してしまう傾向が問題点として一般的には論じられてきた。だが、桑原を中心とした郷土全協の動きには、本論で述べたとおり、生活綴方の結びつきを図りながら、序章でとりあげた小国の指摘、すなわち大局的な政治課題を相対化しつつ子どもの多様な現実から具体的実践課題を引き出すような方向性が模索されていたといえる。

本稿では、桑原・高橋を中心とする論争が、複数の次元の対立軸から構成されていたことも明確化した。すなわち、①教育内容・方法に関わる次元として教師一親・子どもの関係にかかわる教師論と社会科という教科の性格をめぐる教科論、②社会認識に関わる次元として資本主義社会の捉え方をめぐる論点が相互に関連しつつ、③教育運動に関わる次元として 1950 年代半ば以降の民間教育運動における運動方針をめぐる先鋭な対立となって現われることになった。

①教育内容・方法の次元において、生活者（生産者兼消費者）としての親たちの経験とどう向かい合い、教師や歴史学研究者という知識人的存在がどのように共通の歴史認識を紡いでいくのかという対立が基底的な問題として存在した。さらに、②社会認識の次元として、「資本主義社会の科学的な認識」が重要だという一致点がありながらその「科学的な認識」の内容と教え方をめぐって意見が対立したことを明らかにした。具体的には、歴教協の高橋・小松がチンドン屋を学習の出発点とすることで親たちの「実感」に根ざしつつ侵略戦争という歴史認識を育てようとしていたこと、ただしその際、「資本家」という「人物」を悪として描くことで大資本・独占資本 vs 中小資本・労働者という階級対立の構図を理解させようとする側面があったことを指摘した。他方で、郷土全協・桑原にとってのチンドン屋とは、歴史／地理／政経社という教育内容・学問領域を媒介するための存在として位置づけられており、また、生産／消費という資本の「環」の中の組み込まれた親たちの活現実を示す際の具体例ともされていた。桑原は、いわば資本家の立場になって、資本家相互の競争の次元に子どもの目線を転回させることで、「制度」としての資本の働きそのものに資本

家／労働者も生産者／消費者も組み込まれている連関を描き出そうとしていた。

③教育運動論の次元については、桑原の「郷土教育」と同時に生活綴方の動向を視角に捉えることで、社会科をめぐる民間教育運動の歴史的文脈の中にこの論争を位置づけることを試みた。論争前に作成された社会科教科書『あかるい社会』の歴史記述における歴史教育・郷土教育・生活綴方の提携は、「生活綴方の教育方法」が自己否定を迫られる状況の中で、社会科という教科の枠の中で試みられることはなくなってしまった。しかし、教師が子ども・親の個別具体的な生活意識と向かい合いながら、「生活の構造連関のカテゴリー化」を図ることで、総合的教科としての戦後社会科の可能性を最大限に追求する方向性を切り開く側面が、そこには確かに含まれていた。

その可能性が萌芽のままに止まった理由については、歴史学・歴史教育における国民的歴史学運動の退潮、生活綴方運動を含め民間教育運動の側での教科主義や教育内容の「現代化」への傾斜などの複合的な要因が関わっていた。さらに、保革対立構図の明確な「55年体制」のもとで、文部省と日教組が勤評問題などをめぐって激しく対立した状況も、桑原・郷土全協の主張を迂遠な手法として斥ける圧力を民間教育運動の内部に醸成したと考えられるが、この点については、十分に論じることができなかった。また、桑原的な「郷土教育」の発想に立ちながらいかに「侵略戦争」という歴史認識に至るのか、桑原がその後「郷土」に比して用いなくなって「民族」という概念と関わって、別に検討される必要がある。こうした点は、稿を改めて検討したい。

第6章・註

- 1 「編集後記」『歴史地理教育』第34号、1958年5月、97頁。
- 2 海後宗臣・岩浅農也・石田正明分担執筆「第1章 社会科教育」『教育課程 各論「戦後日本の教育改革」第7巻』（東京大学出版会、1969年10月）75-85頁。
- 3 歴史教育者協議会編『地域に根ざす歴史教育の創造—歴教協30年の成果と課題—』（明治図書、1979年）99-100頁、大槻健『戦後民間教育運動史』（あゆみ出版、1982年）188-189頁。
- 4 谷口雅子ほか「郷土教育全国協議会 社会科教育研究史における〈フィールド・ワーク〉について」『福岡教育大学紀要』第26号第2分冊社会科編（1977年2月）36頁。
- 5 久野収・鶴見俊輔・藤田省三『戦後日本の思想』（岩波書店、2010年、194頁〔初出は中央公論社、1959年〕）。
- 6 「第五回郷土教育研究大会 案内」『歴史地理教育』第20号、1956年7月、94頁。
- 7 福田和「郷土教育の諸問題（二）」『歴史地理教育』第30号、1957年11月、25頁。
- 8 「年表 戦後地理教育の歴史」『地理教育』第16号、地理教育研究会編集発行、1987年6月、66頁。
- 9 木本力「地教研の三十年を振り返って」『地理教育』第16号、地理教育研究会編集発行、1987年6月、55-56頁。このほか、小島晃「戦後地理教育関係年表を編んで」（地理教育研究会編『「国際化」時代と地理教育』古今書院、1989年8月、78-88頁）や、「座談会 昭和20-30年代の地理教育を語る」（『地理教育』第28号、地理教育研究会編集発行、1999年7月、55-56頁）から、地教研発足前後の動向をうかがうことができる。
- 10 今井誉次郎「低学年社会科の新構想」『作文と教育』第70号、1958年3月。今井誉次郎「高学年社会科の新構想」『教育』第86号、1958年4月。桑原正雄「教育における地域性の問題」『教育』第87号、1958年5月、89-96頁。
- 11 国分一太郎「ひとつの感想—郷土教育的教育方法に関して」『歴史地理教育』第34号、1958年6月。
- 12 高橋碩一「歴史教育運動と社会科教育」『歴史地理教育』第34号、1958年6月、17-18頁。
- 13 桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにして育てるか—高橋・国分両氏の所論にこたえる」『歴史地理教育』第36号、1958年9月、90-91頁。
- 14 桑原正雄『郷土教育的教育方法』（明治図書出版、1958年2月）39頁。
- 15 高橋碩一「今日における歴史教育の課題（二）」『歴史地理教育』第4号、1954年11月、18-19頁。
- 16 高橋碩一「歴史的なものの見かたを育てるにはどうしたらよいか」『第二教師生活』（新評論社、1954年7月）224頁。
- 17 桑原正雄「なぜ私たちは社会科をまもろうとするのか—再び郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について—」『歴史地理教育』第32号、1958年3月、88頁。
- 18 前掲 高橋「歴史教育運動と社会科教育」26頁。
- 19 小松良郎「歴史教育と生活意識」（歴史教育者協議会編『歴史教育における指導と認識』（未名社、1958年8月）75-88頁）。
- 20 小国喜弘「国民的歴史学運動における「国民」化の位相」『人文学報』第37号、2002年3月、47-48頁。
- 21 鬼嶋淳「1950年代の歴史叙述と学習方法」大門正克ほか編『昭和史論争を

-
- 問う一歴史を叙述することの可能性』（日本経済評論社、2006年）140頁。
- 22 今井誉次郎「生活綴方的教育方法の誤り」『作文と教育』第83号、1959年4月。
- 23 高橋碩一『新しい歴史教育への道』（誠文堂新光社、1949年7月）2,21-22頁。
- 24 歴史教育者協議会「設立趣意書」1949年7月。
- 25 前掲 桑原「なぜ私たちは社会科をまもろうとするのか」79-80頁。
- 26 同上、80-81頁。
- 27 前掲 桑原『郷土教育的教育方法』40頁。
- 28 同上、46頁。
- 29 同上、55頁。
- 30 高橋碩一「小学校における歴史教育」周郷博編『社会科の指導計画 歴史・地理教育の系統的展開』（国土社、1957年）〔『高橋碩一著作集』第5巻所収、217頁〕。
- 31 小国喜弘『戦後教育の中の〈国民〉乱反射するナショナリズム』（吉川弘文館、2007年）196頁。
- 32 同上、89,201頁。
- 33 同上、64-65頁。
- 34 桑原正雄『町やむらをしらべよう』（国土社、1963年3月）。
- 35 桑原正雄『郷土をしらべる』（国土社、1955年5月）。
- 36 新原敏夫「桑原正雄 郷土をしらべる」『歴史地理教育』第14号、1955年11月、70-71頁。
- 37 前掲 桑原『郷土教育的教育方法』153頁。
- 38 同上 123-124頁。
- 39 桑原正雄『生活をまなぶ社会科教室』（大村書店、1959年11月）92-93頁。
- 40 桑原正雄『抵抗の教育運動』（自主出版、1968年1月）86-87頁。
- 41 桑原正雄「教育における地域性の尊重—子供の社会認識をそだてるために」『郷土と教育』第1巻第7号、1958年7月、5頁。

終章

本論文では、「郷土」という用語にこだわった教育運動・実践の歴史をたどりながら、桑原・郷土全協を中心とする戦後「郷土教育」の展開過程とその独自性を明らかにしてきた。

第1節 本論文の要約

第1章では、1945年以前の郷土教育に関わる検討を行った。1930年代の郷土教育への批判として、同時代のマルクス主義者（羽仁五郎ら）からは、植民地の人々は主体的に生活を営む「郷土」を既に持ち得ていないという批判や、資本家も市場原理の下では客体化された存在だという資本主義認識が説かれた。また、生活綴方関係者（小鮎寛ら）からは、子ども一人一人によって個別具体的に異なる「郷土認識の限界」を教室という教育空間で相互に共有していくことの重要性が指摘されていた。一方、当時の地理学・地理教育の潮流には、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り、小田内と文部省のつながりが1930年代後半には弱まったのに対し、1940年代には田中やその地誌学の系譜を引く尾崎帛四郎・佐藤保太郎が郷土教育・地理教育を中心的に担った。1942年に国民学校第4学年に「郷土ノ観察」の時間が配当され、教育課程上の文言として「郷土」が再び登場した。「郷土ノ観察」では、「郷土」を同心円状の空間認識の中心点として把握することによって、「各地域」の「客観的」な地理的「認識」を「郷土愛」「皇国の使命」として「主体化」することが説かれた。

第2章では戦後に「郷土の観察」の授業も再開された経緯を検討した。さらに、1947年の社会科学習指導要領には、条文中で「郷土」が多用され、「郷土の観察」を指導した経験が社会科教育にも「利用」できるという一文が織り込まれた。戦前・戦後で連続的に教育課程上に「郷土」の語が使用された背景として、尾崎帛四郎が戦後の社会科学習指導要領作成に関わっていたことが考えられる。「郷土」を同心円の中心点として把握する尾崎の思考様式は、戦前の「郷土ノ観察」と連続したものであり、1930年代の郷土教育への批判、すなわち、

地域・国家を横断し人間の客体化作用を伴う資本主義社会の働きへの着眼は見られない。

第3章では、郷土全協の創設過程を検討した。郷土全協の創設大会において、キーワードとなったのは「郷土」よりも「民族」であり、上原専祿・勝田守一の「民族教育」に関わる議論を背景に、戦前教育・植民地主義の責任を引き受ける主体の意が込められていた。桑原の戦後「郷土教育」の輪郭が整えられていく最初の契機は、1954年の日本生活教育連盟（以下、日生連）との「問題解決学習」をめぐる論争であった。永田時雄（日生連）の西陣織をめぐる実践では、子どもの「綱元はずるい」「賃機の人はいそいそ」という感想や「技術改良すれば良い」という「改革案」を永田は「純真な怒り」「逞しい改革への意欲」と評価し、福井・桐生に負けないように西陣織の「非科学的な生産方法」「前近代組織」を改める必要がある、とされていた。それに対して桑原は、繊維産業における西陣・桐生・福井の競争を地域の個別性・連関性にそくして資本主義社会認識として子どもに捉えさせるには、他地域・他産業との比較による客観化が必要であり、その抽象化・体系化に資する社会科教科書の重要性を説いていた。

第4章では、1954年の第3回郷土教育研究大会における「バタヤ部落」のフィールドワークに着目した。このフィールドワークを主導した郷土全協「地理部会」のメンバー（入江敏夫・関根鎮彦）と、桑原との間には、社会科副教材の描き方に微妙な力点の相違があった。入江・関根は、個別具体的・主観的な次元から生活の苦しさを描くことで、資本主義の非「合理性」という客観的・抽象的な事態への理解に至らせることを通して「共通性や連帯性」のもとで主体的に人々が結びつくことを重視した。他方で、桑原は、「自由労働者」の生活歴や収支・家族構成などより個別具体的な事実を掘り下げることで、「合理的」な「お金による差別」の体系としての抽象的な資本主義がいかに現実の人々の生活をバラバラに分断しているか、その客体化の過程や様相を顕在化することを重視した。

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』の記述を同時代の他の社会科教科書と比較検討し、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。『あかるい社会』では、地域横断的な「肥料」の流通

やそれを支える「鉄道」の記述を通して、「ぼくの家」の主観的な生活実感は地域を超えた別の子どもの「わたしのうち」との連関性として客観化して描かれるとともに、肥料代を捻出するためにさらなる農業の集約化が必要とされる状況や、地域の都市化・賃労働者化という人間の客体化の様相が具体的に描かれていた。こうした教科書記述の独自性は、桑原の「郷土教育」構想との影響だけでなく、子ども自身が書いた作文集（『綴方風土記』）を教科書の地の文章の下敷きにしたものであり、当時の生活綴方との関わりによって可能となったものであった。

第6章では、1958年前後に行われた「郷土教育論争」において、当初は同じ「系統学習」の立場として協力関係にあった桑原と歴教協の間で争点となったのは、教師と親・子どもの関係性、社会科という教科のあり方、資本主義社会認識の次元に及ぶものだったことを明らかにした。歴教協の構想する歴史教育が階級対立を重視するものであったのに対して、論争後に刊行された桑原の教育理論書や副教材では、階級対立図式には収まりきらないような資本主義社会の利害対立の様相をより前面に打ち出していた。1958年の学習指導要領改訂により法的拘束力を有するようになる一方、歴教協を含めて民間教育運動における教科主義的な志向が強まったために、いわば資本主義認識としての戦後「郷土教育」は社会科教育の中での位置づけを確保することが困難となっていった。

第2節 展望と意義

（1）戦後「郷土教育」における「郷土」とは何か

『あかるい社会』の手引資料として桑原が作成した『郷土学習の手引』（中教出版、1958年4月）では、「郷土」の定義づけが以下のようなになっている。世間一般では「郷土」は「生まれ故郷」「父祖伝来の土地」という意味合いで用いられており、教師達の間でも都市では郷土学習はできないという声をよく耳にする。しかし、教育用語としての「郷土」には、子どもたちの身近な生活経験を重視しようとする意図が込められているのであり、「都市であろうと農村であろうと「地域の生活」を重視することはできる。その意味で、「地域学習」や

「生活教育」と呼んでも良いのだが、あえて「郷土」という言葉を用いるのは、①「地域」という言葉が「第三者的傍観者的」であるのに対し「そこに住んでいる人間の主体的な意欲が感じられる」からであり、また、②「個々人の生活の問題」だけではなく「ある時代のある一定の地域に見られる生活に共通する問題」を対象にしようとするからであり、③「生活環境としての地域を『郷土』という言葉であらわしてきた日本教育の遺産を、正当に受け継いで発展させたいという気持」があるからだ。

この手引では「郷土（地域社会）」とされることもあり、「郷土」と「地域」は交換可能なものとも読める。ただし、日本教育の遺産を継承するためには、「第三者的傍観者的」ではなく「人間の主体的な意欲」を重視することが必要であるからこそ、「地域」ではなくあえて「郷土」という言葉を用いたことがわかる。ここで着目すべきは、「地域」か「郷土」かという用語法にかかわらず、一貫して「生活」（「生活経験」「生活環境」）という用語が重要視されていることであろう。

1959年5月（通巻第15号）から、機関誌名が従来の『郷土と教育』から『生活と教育』に改題された（1974年に再び『郷土教育』に改題）。同号でその改題の理由について、次のように説明している。①戦前の「郷土教育」と混同されたり、「市町村という行政区画」の内部の人口や面積や歴史や産業などを研究して、それを児童生徒に教えることを専一に考える団体と「誤解」されたりした、②「郷土」という言葉で意味しているのは、一定の地域のひろがりをもった土地のことではなく、「子どもたちの具体的な生活を、おたがい同志^{ママ}でつかみとることのできる場」である。

桑原自身も、「私たちはなぜ『生活』を重視するか」（『生活と教育』第17号）で、「郷土』という言葉が、「伝統的に“地域空間のひろがり”のよううけとられ、“生活現実の個々の具体”が軽視されることをおそれたため」だ、と説明している。ここでの「生活現実の個々の具体」とは、「さまざまな矛盾」に満ちたものであり、子ども自身を実際にとりまいているものともされている。すなわち、抜き差しならない「おとなの生活」であり、これとは区別される「子どもの生活」ではない。このような意味での「生活」を生きる存在、すなわち生活者として桑原が重視したのが、子どもにとって最も身近な生活者としての「親」

であった。ここで留意すべきは、「親」を重視するということは、家族を構成しない単身者を無視してよいということではない点である。むしろ桑原の「郷土教育」実践では、「ニコヨン」と呼ばれる日雇い労働者を重視していた。その中には単身者も少なくなかった。大人であるということは、必ずしも「親」であるということではない。だが、「子ども」がいる以上、実際に同居しているかどうかは別として、「親」に相当する存在がいることとなる。桑原は、その最も身近な生活者としての「親」にいかに向かい合うかという課題に自覚的に取り組んだ。

桑原の「生活」重視の主張は、教師は「親たちから生活の知恵と経験を学ぶべき」だ、という主張と重なっていた（『郷土学習の手引』）。日教組教研集会でも親と教師のむすびつきはさかんに議論されているが、親たちは教師を自分の子どもの先生だと考える一方で、他の子どもたちの先生でもあることを忘れている。他方、教師の側からすれば、それぞれの子どもを通じて、様々な親と向かい合うことになる。こうした教師と親の間の「ズレ」を埋めていくには、「教師が親にまなぶ」必要がある。「こと郷土に関するかぎり、親たちの生活の知恵と経験はきわめて具体的」であり、「農家の親たちの生活の知恵と経験」も「専業農家として独立できる農家」と「五反百姓の零細農家」ではそれぞれ異なるはずである。そこに「日本の農業の本質的な問題」もひそんでいる。そこまで学習を掘り下げなければ、教育を通じて親とむすびつくことはできないし、子どもたちが「他地域や他産業に従事する人々の生活の問題」を考え合わせることもできない。

桑原が、さまざまな誤解を受けながらも、あえて「地域社会」ではなく「郷土」という言葉を掲げたのも、それぞれに切実な生活の知恵と経験を備えた親たちとの対話を深めるためには「郷土」という言葉の方が接点を形づくりやすいという判断があったものと考えられる。

（２）資本主義社会認識における、主観—客観／具体—抽象

従来の郷土教育をめぐる枠組みにおいて、「主観的心情的」「観念的」とされる郷土愛・愛郷心を国家愛・愛国心へと拡大していく志向、主観的・具体的な

次元から主観的・抽象的な次元へと直接的に至らせようとする志向を、「郷土主義」(郷土愛教育)と設定できる。こうした郷土主義とは対抗的に措定されてきたのが、生活主義と科学主義であった。すなわち、「子どもの問題意識」(主観的＝具体的)、「客観的科学的真理」(客観的＝抽象的)という枠組みのもと、基本的に「教育」「教える」という営みは前者から後者へという流れを想定した上で、前者は後者によって乗り越えるべきものとしたのが科学主義・系統学習であり、後者のためにこそ前者が重要だとしたのが生活主義・問題解決学習である。生活主義・科学主義の立場は、その出発点・到達点の設定とベクトルの向きこそ異なるものの、どちらも抽象的・客観的の次元と主観的・具体的の次元を重視する点では共通している。

しかし、桑原の論は、生活を重視しながら生活主義を批判し、科学を重視しながら科学主義を批判するところがあった。言葉を換えれば、桑原における生活と科学との結びつけ方は、科学主義・系統学習の主張とも、生活主義・問題解決学習とも異なるところがあった。

桑原の資本主義社会の認識で注目すべきは、〈身近な生活の中における商品性・商品化への着眼〉である。桑原の主著でもある『郷土教育的教育方法』において、「親たちの切実なねがい」を理解するためにこそ「現代資本主義機構」の理解が必要だという認識のもと、地域社会に暮らす「親たち」の生活がいか「現代資本主義機構」の「一環」の中に深く「くみ入れられている」のかを明らかにする必要がある、とされていた。

その具体例として桑原が取り上げていたのが、たとえば「バス」という「私鉄資本」であった。子どもの主観的な認識の次元として、バスが通るようになって便利になったという実感を踏まえつつ、「町の肥料屋」(借金の取り立て)にとっても便利になったことに注意を向けさせることで、利便性への子どもの素朴な実感を客観化している。さらに、乗り物(実在するモノ)としての「バス」を「私鉄資本」(目に見えない抽象的なモノ)と言い換えることで、抽象的な資本の次元で対象を把握させた上で、その抽象的な資本の運動に巻き込まれる中で「便利」になった以上に「いそがしく立ち働いている」のが親たちの生活の「現実」だ、と説明されている。

桑原が資本主義社会認識を論じる際に個別具体性を重視したのは、子どもの

実感や身近な経験に寄り添おうとしただけではなく、そうした実感では捉えきれない事象を具体的に捉えるための手がかりとみなしていたからである。この点では、主観的認識を客観化・対象化させ抽象的な次元の理解へ引き上げようとする志向を有していたのであり、1950年代前半には自他ともに桑原は科学主義・系統学習の陣営に属すると認識されていた。

他方で、抽象的・客観的な認識をどのように主体の問題に結びつけるかということめぐって、桑原の議論は科学主義・系統学習の主張とも微妙な齟齬をきたすこととなる。当時の社会科学では、科学的な社会認識を獲得するという事は、階級対立という本質的な対立軸に即して社会を理解するという事でもあった。教室という場では必ずしも明言されなかったとしても、こうした抽象的・客観的認識は「労働者」という自覚へと結び付くことになる。しかし、子どもたちの身近な生活者としての「親」が、いわゆる「労働者」であるとは限らなかった。桑原は、資本家対労働者という図式に基づく資本家批判や貧困・生活苦の強調による連帯性意識の涵養よりも、個人の人格や人間相互の人間関係が「資本」によって規定され変容を迫られる様相をひたすら具体的に描き出すことに注力した。桑原作成の副教材で「下請制度」が取り上げる際、雇用主（資本家・経営者）や資本主義をあらかじめ批判すべき人物・対象として措定するのではなく、「一個人」（雇用主）の「欲ばった考え」や行動は、「景気変動のはげしい資本主義社会」によって規定されたものだ、という説明の仕方がされていた。桑原が教材の中で描き出そうとしたのは、個人の人格・倫理や行動規範が資本の論理に上書きされてしまう「現実の社会」のあり方であり、労働者はもちろん資本家といえども景気変動という市場法則の客観性に従属する主体として生きざるを得ない生活現実であった。

このように人間と資本との関係が主客転倒し、あたかも人間が資本の自己増殖のための運動を体現する存在になってしまうという事態が、桑原の資本主義社会認識のポイントであった。哲学者・廣松渉の論じたように、この主客転倒を物象化のメカニズムに通じるものとして把握することもできるし、社会学者・真木悠介の言葉を借りて、「資本・内・存在」化と表現することもできるだろう。生活の個別具体の中に抽象的な賃労働化と商品化の傾向を捉えようとする桑原の志向は、この物象化＝資本・内・存在化への批判的で主体的な再認識に至

るためにこそ、必要とされたものであった。

桑原の資本主義社会認識は、1950年代の支配的な認識枠組みとは異なるものであり、1970年代以降に展開される物象化論的な認識を先取りしているところがあった。しかし、ここで重要なことは、桑原が哲学者や経済学者として資本主義社会の問題を考察していたのではなく、「郷土教育」の実践をどのように展開すべきかという問いの中で、このような先駆的とも言える認識に至ったことである。序章で記した次元の整理に従うならば、A.社会認識の次元の次元で桑原が物象化論的な資本主義認識に至った要因として、B.教育内容・方法の次元、すなわち、実際の授業場面や教師―子ども―親をめぐる緊張関係を強く意識せざるを得なかったという次元がかかわっていたと考えられる。

桑原は、教育の場でこだわるべきは、「資本主義の矛盾」の「解決」を志向することではなく、「資本主義の矛盾」の「現実」をいかに子どもに「よく知らせる」ことだ、としていた。これは、戦前以来の生活綴方運動の実践に通底するものであった。たとえば、戦前における北海道の綴方教師・小鮎の郷土教育批判にも通底する指摘だが、小鮎が子ども一人一人に「郷土認識の限界」が異なるとしたのに対し、桑原は「認識の限界」を規定する要因として子どもの「親」の存在を強く意識した。

桑原は、学校の教室には労働者・重役・サラリーマン・農民・警官・医者と様々な家庭の子どもが集まっているが「教師には子どもや親をえり好みする自由はゆるされていません。労働者の親とだけ提携して、資本家の親とは提携する必要がないのでしょうか」と述べている。一般的な労働者像（男性・組合所属・正規雇用）からはこぼれ落ちる日雇い労働者の子ども（「ニコヨンの子ども」）に目を配ろうとしたからこそ、「資本家の子ども」も含めて教室空間の多様性を想定すべきだ、と考えていた。桑原は、日雇労働を取り上げた教育実践において、「日給よりも月給の方がいい」「ニコヨンの子ども」の発言にひるんだ教師が月給を日割計算すれば月給取りの賃金も日雇いとそれほど変わらないという説明に「逃げて」しまったことを批判的に考えていた。教室における子どもの「親たち」の中にも、「日給」の者もいれば、「月給」の者もいる。そこに格差があり、場合によっては差別がある。この格差や差別を観念的になかったものとしてしまうのではなく、むしろ学習の糸口とすべきだと桑原は考えていた。

すなわち、親の社会生活の次元を視野に入れながら教室で子どもたちを前にする教育という「場」にこだわろる志向の帰結として、平板な階級対立図式や「組合的な立場からの解答」に収斂させることなく、お金による「合理的」な差別としての賃労働や客観的抽象的な市場の論理に自分たちの親がいかにか客体として組み込まれているのか、子どもに理解させることの重要性を説いていた。

上述してきた桑原の議論の特徴をまとめ直してみたい。

まず、桑原の「郷土教育的教育方法」における具体性の次元とは、子どもの主観性や身近な生活経験という次元に留まらず、下請工場の「社長さん」や「田植え」の「だんな」に関わる副教材の記述でみたように、子ども自身とは異なる立場の行動・考え方に子どもの視線を転回させるという意味での客観化を含んでいる。その上で、「バス」「小田急」＝「私鉄資本」という言い換えや、下請工場一親工場という違いを超えて「臨時傭い」が存在すること、「お金による差別」を支える賃労働の問題や田植えにおける農作業の賃労働化の指摘など、そうした具体性を抽象化する働きかけがなされている。この点では、桑原の論は主観から客観へ、具体から抽象という科学主義・系統学習の方向に沿いながら、ただ、都市化していく社会における多様な生活経験の比較という軸をそこに導入したものとも言える。

その上で、桑原において、客観化や抽象化の作業は決して、それ自体が自己目的な重要性を与えられていたわけではなかった。すなわち、この抽象化は、農業を合理化できた「ひげづらの農夫」がいる一方で、それができない「小さな農家」もあるとされたように、その多様性・相違性・特殊性を共通性・一般性の内に解消して無化されることのないように留意しながら、地域間・内の個別具体的な経験に常に引き戻されて検討される。これを再具体化と表現することもできる。こうした客観化・抽象化・再具体化という三層の認識の働きについて、教材の内容編成・記述の工夫などを通して教育的に働きかけることによって、本来高度に抽象的な資本の問題に子どもの生活（その子どもの生活を規定する親の社会生活）がいかにか組み込まれているのかという批判的自覚や主体的理解に至ることができる、ということになる。これを主体化と表現するならば、客観化・抽象化・再具体化の作業の先に、主体化が想定されることになる。そして、資本主義社会への主体的理解を深めることで、「親たちの切実なねがい」

が何であるかの理解も深まっていく、という循環構造をなしていた。

すでに指摘したように、この局面における「親たち」とは、自分の親にとどまらず、自分とは境遇・立場の異なる子どもとその親たちを含むものであった。ここに至ってようやく、他者にとっての「切実なねがい」への共感的理解が可能になる、とされたことになる。先の日雇労働をめぐる実践にそくしていえば、「月給」取りと「日給」取りの間に明らかな格差や差別がありながらも、それぞれ高度資本主義社会の機構の中でそれぞれ異なる形で客体化されている事実への主体的認識こそが共感的理解を可能にするということになる。

(3) 郷土教育における戦前—戦後

以上のような桑原の戦後「郷土教育」の独自性は、戦前の郷土教育運動への批判や 1950 年代の民間教育運動相互の論争を経て獲得されたものであった。また、桑原は「社会科教科書は、他地域をまなぶために、なくてはならない」と述べていたが、桑原が執筆に関わった『あかるい社会』は当時の学習指導要領や教科書検定制度という教育制度・法令の中で結実したものでもあった。

以下では、C.教育運動の次元、D.教育制度・法令の次元に関わらせながら、桑原の戦後「郷土教育」構想は、戦前の郷土教育や戦後教育史の流れの中でのような歴史的立場を持つのか、戦後「郷土教育」の構想を周縁化させていく歴史的な要因はどのように考えられるのか、整理する。

まず、D.教育制度・法令の次元における「郷土」の位置づけは次のようなものであった。敗戦直後の文部省通牒にみる「郷土」概念は、払拭すべき「軍国主義」の範疇からは除外可能なものであり、「国体護持」と「平和」の「建設」を進めるために「科学知識」と並んで必要とされる「郷土愛」を意味する、とされていた。こうして、1946年7月から、戦後も「郷土の観察」が再開・実施された。その際、重要な役割を担ったと考えられるのが、尾崎帛四郎である。1947年1月の座談会において、尾崎は、「戦争協力」という「有害な点」を「除去」すれば地理教育の「本来の使命」に帰れる、「在来からの日本の地理教育」である「郷土」という「地理教育の素材」を生かすために戦前の「郷土ノ観察」が拠り所となる、と発言していた。1946年前後の状況において、戦前の国民学

校令下で強調された「皇国の使命」への接続を「除外」し、直観主義的・合科主義的な要素のみを取り出すことで、戦後においても「郷土」概念は連続して用いられたが、1930年代にマルクス主義・生活綴方が提起した植民地主義の問題や子どもの「生活」とは何かという郷土教育への問いや批判は未だ踏まえられないことはなかった。

批判的検討が不十分なまま、学習指導要領の文言上でも「郷土」は連続的に用いられた。1946年10月に文部省内に社会科学習指導要領を作成するための「社会科委員会」が設置され、その初等グループに尾崎も所属していた。尾崎が作成に関与した1947年5月「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」では、戦後の社会科の学習指導計画にも「郷土の観察を指導した経験」が「利用できる」という一文が盛り込まれた。1952年の尾崎の認識では、「郷土」はアメリカ由来の「community」概念と結びつけられて論じられるようになっていたが、「郷土」＝「Local Community」を中心点とする同心円状の概念図【図2-1】は、戦前の国民学校令下の群馬県師範学校が「郷土ノ観察」に関わって示した同心円状の概念図【図1-1】と、ほぼ同じ構造を持つものであった。

他方で、1947年の学習指導要領は、あくまで「試案」という位置づけであり、その条文も長大で曖昧な要素が多く含まれていた。communityの訳語をめぐる「地域」「郷土」「地方」をめぐる統一的な訳出はなされていなかったものと推測される。

1951年から1952年にかけて学習指導要領は最初の改訂を迎えるが、その改訂「委員」には、佐藤保太郎のほか、周郷博・高橋磯一・勝田守一などが名前を連ねていた。中学校の社会科学習指導要領において、「郷土」の概念規定については、「自分の属している郷土社会（町や村）」とされるとともに、「狭い地域に閉じこもった郷土教育」が批判の対象として登場した。

以上のように「郷土」の位置づけが制度的時代的に変遷していた中で1953年に創設されたのが、郷土全協であった。桑原は、学習領域を自らが暮らす市町村→都道府県→日本→世界と延長させていくことを「同心円の拡大主義」として、戦前の郷土教育と戦後の社会科教育は「いどこ」と「はどこ」のだと同時に批判したのは、尾崎に象徴される郷土教育の戦前―戦後の連続性を乗り越えようとしたからだった。すでに指摘したように、桑原は戦前からの「教育遺

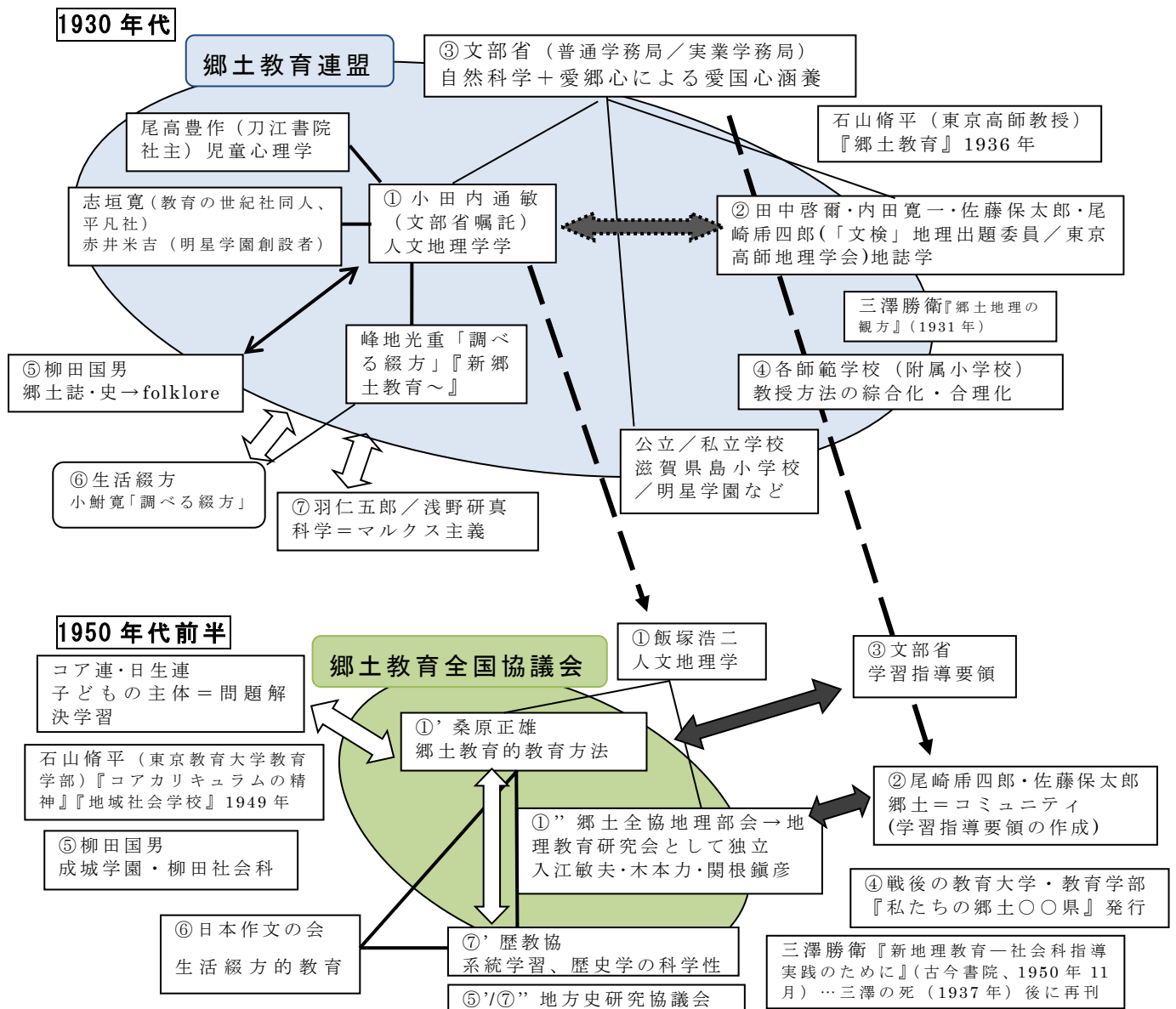
産」を引き継ぎながら、生活者の知恵や経験に学ぶことを重視して「郷土」という言葉を用いていた。その場合の「郷土」とは、これまでの論述からも明らかのように、同心円的に拡大する共同体的なものではなく、むしろ共同体的な関係を引き裂いていく資本の働きであった。だが、同時代に学習指導要領において共同体的な観念を核とする同心円的な枠組みの中で「郷土」が位置づけられたために、桑原の構想が曲解される磁場が制度的に形作られていたといえる。

D.教育制度・法令の次元における「郷土」の位置づけは、C.教育運動の次元にも強い影響を与えて、結果として、桑原・郷土全協の構想を孤立させていくことになった。

1930年代の郷土教育連盟を中心とする運動の関係者と、1950年代の郷土全協を中心とする運動の関係者の相関関係図を示したのが、【図終-1】である。

まず、1930年代について、本論文で着目したのは、郷土教育連盟の中心人物であり文部省嘱託の身分でもあった小田内通敏と、小田内の地理学説上の論敵とされる田中啓爾である。実践校としての師範学校（附属小学校）や各公立私立学校の実践者を背後に抱え、小田内と田中の間には地理学・地理教育のヘゲモニーをめぐる潜在的な対立関係があった。とはいえ、郷土教育連盟の機関誌上に田中も数本の論考を寄せており、表立って論争が展開されたわけではない。そのほか、連盟の機関誌投稿者には、小田内とともに連盟の中心人物とされる尾高豊作（刀江書院社主、渋沢栄一の孫）、大正自由教育の系譜を引くと称される志垣寛・赤井米吉のほか、文部省の武部欽一（当時普通学務局長）、小田内とともに新渡戸稲造「郷土会」に集っていた柳田国男や、小田内・田中とは異なる「郷土地理」を唱えた三澤勝衛（長野の教師・地理研究者）などがいた。また、生活綴方・マルクス主義からは、郷土教育批判が展開された。

こうした1930年代の人間関係・運動の構図は、1950年代においても一部引き継がれた。地理学上の学問系譜として、小田内通敏の人文地理学の系譜は、戦後の人文地理学を牽引した飯塚浩二を介して、入江敏夫ら（郷土全協地理部会、後に地理教育研究会）と桑原正雄に引き継がれるのに対して、地誌学における田中啓爾と尾崎厩四郎・佐藤保太郎は、地理教育の主流としてそのまま戦後に連続していた。飯塚や入江による戦前の地理教育批判は、戦前・戦後で地理学・地理教育の主流の担い手に変化していないことへの批判でもあった。



【図終-1】1930年代-1950年代の人物・団体の相關関係図

1953年の郷土全協の創設は、Dの次元において学習指導要領が未だ「試案」の時代であり、法的拘束力が曖昧で郷土愛に関わる規定も前面に登場していない時期になされた。また、1930年代には歴史学・マルクス主義、生活綴方の潮流から郷土教育への批判が寄せられていたのに対して、1950年代前半では、歴教協や日本作文の会（郷土全協地理部会）と当初は協力関係が築かれていた。1950年代の戦後「郷土教育」が批判の対象としたのは、まず当時の学習指導要領（の条文）と戦前の郷土教育・地理教育であり、次に日生連をはじめとする「問題解決学習」の立場であった。

桑原による「問題解決学習」批判のポイントは、個別具体相互の比較による客観化や抽象の具体化をめぐる働きかけが甘い、というものであった。桑原は、個別具体的＝主観的な次元から抽象的＝客観的な次元へと子どもの認識を展開しようとする場合、教材や授業で取り上げる地域や資本主義の様相が単純化されてしまう可能性があるとして指摘した上で、問題解決学習が軽視しがちな「社会科教科書」が持つ網羅性・体系性の重要性と、その教科書記述を子ども・地域の個別具体性の次元から批判的に検討することの必要性を説いていた。

他方で、桑原は、ともに『あかるい社会』という教科書を執筆し、「系統学習」の立場を取る歴教協の高橋碩一とも、論争を展開した。この論争の主要な論点は、郷土教育は地理教育に「発展的解消」するべきか否か、という点にあった。桑原は、「恐慌」「不景気」は「地理教育の対象であると同時に、歴史教育の対象であり、政経社的認識の対象でもある」のだから、社会科（≒郷土教育）を地理・歴史と分けてしまつては資本主義社会の認識を深めることができなくなつてしまうと反論し、高橋の発想は学問領域（歴史学・地理学 etc）に対応した教育内容・方法（歴史教育・地理教育 etc）を前提とする「教科主義」だと批判した。他方で、歴教協の側（高橋碩一・小松良郎）からは、「つねに郷土に立脚していたのでは郷土は分からない」、郷土教育は「歴史過程の矛盾の一側面」を認識させることはできるが個々の生活体験なり生活意識は「否定的に媒介」されねば歴史認識に結実することはない、個人の異なった実感は歴史認識（植民地支配の歴史）には「有害」なこともあるとして、「学問・教科の系統性」にそくした「系統的な地理教育」の必要が主張された。

この論争における桑原の批判・反論を改めて整理すれば、以下のようにまとめられる。

桑原のいう「つねに郷土に立脚する」とは個別具体的＝主観的の次元に留まり続けることではなく、客観化・抽象化・再具体化・主体化という多層的な教育的働きかけによって教育内容・思考様式の循環性を確保する必要がある、という主張であった。その循環によって資本主義社会の認識を「系統的」（≠教科主義的）に深めるためには社会科の総合教科としての性格が必要だ、すなわち歴史／地理と分けることはできない、とされた。したがって、歴教協の構想する歴史教育において歴史学の「系統性」に厳密に立脚すべきだとして、「歴史法

則」の「科学性」の前に「個人の異なった実感」は「有害」なものとして「否定的」に媒介されるに過ぎないと位置づけるならば、客観的抽象的な「歴史法則」をどのように主体化するかという問題が残ると批判した。それでは、資本主義社会の認識を深化させ「親たちの切実なねがい」を理解することはむしろ難しくなってしまう、というのが桑原の反論であった。

歴教協との論争のさなか、郷土全協地理部会は 1957 年に地理教育研究会として独立し、1958 年には歴教協と郷土全協の機関誌共同編集は打ち切られることとなった。また、この論争には国分一太郎も参加していたが、日本作文の会では社会科をはじめとする各教科との連携を志向する「生活綴方的教育方法」の方針を撤回しつつある（1962 年に「生活綴方的教育方法」の撤回が正式に確認される）として、桑原にも地理教育への転換を薦めていた。ここにおいて、1950 年代前半に C の次元において持ち得ていた歴史教育・生活綴方・郷土教育の協力関係は、潰えることとなった。そこには、当時、革新的な教育運動に影響を与えていた日本共産党の方針転換もかかわっていたと考えられる。1950 年代前半において日本共産党の民主民族統一戦線方式の下で国民的歴史学運動が展開され、「民族」を旗印として「民衆」との対話的な関係の中で歴史認識を形づくっていく試みがなされた。それは、桑原の構想において「親たち」との対話を重視することと通底するところがあった。しかし、1955 年の六全協を契機として日本共産党が従来の方針を「極左冒険主義」として方針転換をすると国民的歴史学運動は急速に退潮し、教育現場では科学主義が支配的な位置を占めることになった。科学主義・系統学習か生活主義・問題解決学習かという先行する議論枠組みの中で、学問の科学性・体系性に一対一対応する科目として教育内容を想定する教科主義的な発想に民間教育運動全体が舵をきるにつれ、桑原の反論・批判は理解されがたいものとなっていった。

こうした C の運動論における変化の背景には、D の次元として、1956 年「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（教育行政法）の公布により、任命制教育委員会の設置や教員への勤務評定の実施要請がなされるようになっており、「五五年体制」に象徴される保革の対立構図のリアリティが増していたことがあるだろう。また、1955 年の学習指導要領改訂により表紙から「試案」の文字が消え、条文内容の「基準」性が強まるとともに、「郷土」概念の定義が「自分の

村（町）」ではなく「付近の町村やもっと広い地域」（都道府県）とされ、社会科学の目標に「郷土愛」の規定が明記されるようになっていた。他方で、算数・理科を含めた学習指導要領全体では従来の「系統学習」的な主張が一部反映され、民間教育運動内部でも指導要領への評価が分かれたことから、指導要領における「系統」「科学」との区別を明確にする上でも、民間教育運動内部において科学性・系統性をめぐる厳密な議論が重視されることとなった。1958年の学習指導要領改訂において条文は法的拘束力を持つとされ、この学習指導要領に基づいて行うこととなった1960年度の教科用図書検定において、歴史教育・生活綴方・地理教育・郷土教育の提携の具体的な成果として結実した『あかるい社会』は検定通過を断念し、絶版を余儀なくされた。

さらに、社会全体の状況としても、桑原の構想の実現を困難にしていく状況があったと考えられる。1950年代という時代は農村から都会へという大規模な人口移動が生じ、社会が全般的に都市化していく時代であった。農村共同体的な関係そのものではなく、共同体の解体に着目する桑原の論は、こうした都市化していく社会の趨勢を理解する手がかりを与えるところがあった。都市部における「スラム」も、この時代においては目に見えやすい形で存在していた。だが、桑原が「自由労働者」として着目した「ニコヨン」は、1963年の緊急失業対策法の改正により事業縮小が決定されたほか、1964年の東京オリンピックの前後から路上のゴミ箱が廃止され本木町の「バタヤ部落」も解体が進んでいった。高度経済成長によって問題の「解決」ではなく局所化・不可視化が進んでいったことで、資本の問題を身近な生活現実の中から主体的に問い返すことは、桑原の想定を超えて困難なものとなっていったと思われる。

このように、戦後「郷土教育」としての社会科学構想は、C.教育運動の次元の動向、D.教育制度・法令の次元の動向、そして両者を包括する社会全般の動向が重層する状況の中で、その存立基盤を掘り崩されていくこととなった。

第3節 今後の課題

本論で論じきれなかった課題は多いが、今後の研究の見通しに関わるものとして、以下の4点を挙げておきたい。

1 点目は、1930年代の郷土教育における、地理学・地理教育および生活綴方との関わりの更なる検討である。田中啓爾・尾崎帛四郎の研究蓄積はそれほど進んでいないが、両者は戦前・戦後に連続して教科書執筆に携わっており、教科書における植民地の記述や地域認識の変遷を検討することは、郷土教育や地理教育・社会科の歴史を考える上で重要である。また、郷土教育連盟には「秋田支部」があった（秋田は小田内の出身地であり『総合郷土研究』の対象とした四県のうちの一つでもあった）が、同時期の秋田では成田忠久・加藤周四郎ら北方教育社の綴方教師たちも活動を展開していた。本論では、主に北海道綴方教育連盟の小鮎寛にそくして郷土教育批判を検討したが、秋田という地域における教育運動上の重なりや綴方教師として郷土教育を展開した鳥取の峰地光重など、生活綴方と郷土教育の関係性は今後も検討していく必要がある。

2 点目は、第二期以降の学習指導要領作成過程の検討である。第一期（1947年）の学習指導要領については、米軍占領下ということもあり、その作成過程の内実は資料にそくしてかなり明らかになっているのに対し、第二期以降の学習指導要領の作成過程はほとんど研究されてこなかった。今後は、国立教育政策研究所教育図書館所蔵「大島文義旧蔵文書」などを用いて、1950年代の教育課程審議会における学習指導要領をめぐる議論を検討する必要がある。

3 点目は、1960年代以降の郷土教育の展望を描くことである。1963年の郷土全協の民教連脱退以後、郷土全協は社会科を「脱却」することを宣言し、その後も積極的に活動を展開していく。1960年代後半から1970年代にかけて、「地域に根ざした教育」が民間教育運動でスローガンとなったが、本論で明らかにした戦後「郷土教育」と1960年代以後の流れはどのように切り結ぶことができるのか。また、1968年の学習指導要領改訂により、社会科から「郷土愛」に関わる規定は削除（小学校は「道徳」へ移動、中学校は全削除）され、教育法規上の「郷土愛」の位置づけが再びクローズアップされるのは2006年教育基本法の「改正」（前文に「我が国と郷土を愛する」が追加）と考えられる。1960年代以降の「郷土」と「地域」「郷土愛」をめぐる考察は、稿を改めて行いたい。

4 点目は、日本でその時代に暮らす子どもや親の生活経験上では切り結びにくい経験、すなわち、1930年代の中国における子どもの歴史経験や同時代の言

語を異にする世界中の子どもの生活経験についても、桑原の戦後「郷土教育」は、ここで指摘したような循環構造を十分に持ち得るのか、という課題の検討である。郷土教育論争において歴教協から提出された問題であり、京都・奥丹後の山村の暮らしから世界の林業や山村の生活を問い直そうとした渋谷忠男「ヒマラヤの実践」を桑原が高く評価したことに関わる問題であった。他方で、「郷土」と「世界」の連関を個別具体性—普遍性から往還的に問い直す試みは、むしろ戦後の「生活綴方的教育方法」として追究されていた。この点で、世界中から子どもの作文を集めて構成された『世界の子ども』（1955-1957年、『綴方風土記』の続編）が重要になると考えているが、その分析も機会を改めて行うこととしたい。

文献目録（本文中で引用した文献の一覧）

◇教科書

田中啓爾『女子中等 地理概説』（三省堂、初版 1937 年 10 月～修正 3 版 1941 年 1 月）

文部省『郷土の観察 教師用』（文部省、1942 年 3 月）

文部省『初等科地理 下』（文部省、1943 年 2 月）

文部省『初等科地理』（東京書籍、上下巻 1946 年 8 月）

文部省『高等科地理』（東京書籍、上巻 1947 年 1 月、下巻 1946 年 9 月）

「あかるい社会」編集委員会『あかるい社会 新版 3 年の上・下』（中教出版、1955 年 2 月）

「あかるい社会」編集委員会『あかるい社会 新版 4 年の上・下』（中教出版、1954 年 6 月）

「あかるい社会」編集委員会『あかるい社会 新版 5 年の上・下』（中教出版、1954 年 6 月）

「あかるい社会」編集委員会『あかるい社会 新版 6 年の上・下』（中教出版、1955 年 2 月）

海後宗臣監修『あたらしいしゃかい 三年上・下』（東京書籍、1954 年 5 月）

海後宗臣監修『新しい社会 四年上・下』（東京書籍、1954 年 5 月）

安倍能成監修・長坂端午編『小学生の社会 町と村 3 上・下』（日本書籍、1954 年 6 月）

安倍能成監修・長坂端午編『小学生の社会 土地とくらし 4 上・下』（日本書籍、1954 年 6 月）

柳田国男監修『日本の社会』（実業之日本社、1954 年 1 月）

◇副教材

- 田中啓爾『郷土のしらべ方』（三省堂、1950年12月〔社会科文庫シリーズ〕、1954年2月〔社会科文庫選集シリーズ〕）
- 和歌森太郎『郷土のしらべ方』（金子書房、1954年3月）
- 平凡社編『綴方風土記 別巻 日本の国土』（平凡社、1954年10月）
- 桑原正雄『郷土をしらべる』（国土社、1955年5月）
- 入江敏夫・北野道彦編『新しい地理教室』全4巻（筑摩書房、第1巻「北海道・東北」1957年4月、第2巻「関東・中部（Ⅰ）」同年6月、第3巻「中部（Ⅱ）・近畿」同年7月、第4巻「中国・四国・九州」同年12月）
- 桑原正雄『町やむらをしらべよう』（国土社、1963年3月）
- 入江敏夫ほか編『おはなし日本地理』全12巻（岩崎書店、1977年9月～1978年9月）
- 高橋碩一・徳武敏夫・山下国幸『あかるい社会』全12巻（岩崎書店、1976年12月）

◇桑原正雄・郷土全協の著作物

・図書

- 桑原正雄編『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究—』（青銅社、1953年2月）
- 桑原正雄「第11章 社会科と地理教育」『日本の社会科』（国土社、1953年10月）
- 桑原正雄「コップニの歌—朝鮮独立ものがたり—」（菅忠道・関英雄・林基共編『世界建国物語』泰光堂、1953年11月）
- 桑原正雄「日本列島の夜あけ—わたしたちの遠い先祖たち—」・「やまとたける—日本の国が生れたころ—」（菅忠道・関英雄・林基共編『日本愛国物語』（泰光堂、1953年11月）
- 桑原正雄『教師のための郷土教育』（河合出書房、1956年10月）
- 桑原正雄『郷土教育的教育方法』（明治図書、1958年2月）
- 桑原正雄『郷土学習の手引』（中教出版、1958年4月）
- 桑原正雄『生活をまなぶ社会科教室』（大村書店、1959年11月）
- 桑原正雄「ひとりでいった道」勝田守一ほか編『戦後教員物語（Ⅰ）』（三一書

房、1960年5月

桑原正雄『国民教育の構造』（明治図書出版、1960年9月）

桑原正雄『抵抗の教育運動』（自主出版、1968年1月）

桑原正雄『郷土教育運動小史 土着の思想と行動』（たいまつ社、1976年11月）

郷土教育全国協議会編『土着の思想と行動を 桑原正雄教育論集』（カタツムリ社、1982年）

・雑誌論文等

桑原正雄「小説 蠟子」井野川潔編『山脈』第2輯、1941年7月

桑原正雄「九原則と教員組合」『教育社会』第4巻第6号、西荻書店、1949年6月

桑原正雄「窮乏生活と教師の立場」『教育社会』第4巻第11号、西荻書店、1949年11月

桑原正雄「コア・カリキュラム批判と国語教育」『教育社会』第4巻第12号、西荻書店、1949年12月

桑原正雄「郷土研究の新しい転換のために」『歴史評論』第31号、1951年9月

武蔵野児童文化研究会「私たちの郷土研究 府中と国分寺を中心として」『歴史評論』34号、1952年1月

桑原正雄「郷土教育覚書—フィールドのあとをふりかえって—」むさしの児童文化研究会編『郷土教育 第一回郷土教育研究大会資料』（1953年2月）

桑原正雄「青いリンゴの運動—第一回郷土研究大会を終って」『教育』第18号、厚徳社、1953年4月

桑原正雄「私の質問と希望」『カリキュラム』第60号、誠文堂新光社、1953年12月

桑原正雄「問題解決学習と系統的学習」『教育』第31号、1954年4月

桑原正雄「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」『歴史地理教育』第2号、1954年8月

桑原正雄「第3回大会を終えて—NHK放送より」『歴史地理教育』第3号（1954年9月）

- 桑原正雄「戦後の郷土教育（一）」『歴史地理教育』第18号（河合出書房、1956年5月）
- 桑原正雄「戦後の郷土教育（二）」『歴史地理教育』第19号、1956年7月
- 桑原正雄「郷土教育全国連絡協議会の課題」教育科学研究全国連絡協議会編『教育』第65号、厚徳社、1956年11月
- 桑原正雄「なぜ私たちは社会科をまもろうとするのか—再び郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について—」『歴史地理教育』第32号、1958年3月
- 桑原正雄「教育における地域性の問題」『教育』第87号、1958年5月
- 桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにしてそだてるか—高橋・国分両氏の所論にこたえる—」『歴史地理教育』第36号、1958年9月
- 郷土教育全国協議会「座談会 25年のあゆみ」郷土教育全国協議会編『郷土教育』（第200・201合併号、1976年1月）

◇参考文献（辞書、辞典・事典、資料集等）

- 荒敬・内海愛子・林博史編著『国立国会図書館所蔵GHQ/SCAP文書目録 第2巻 CIE/民間情報教育局』（蒼天社出版、2005年11月）
- 五十嵐頭・大田堯・山住正巳・堀尾輝久編『岩波 教育小辞典』岩波書店、1982年2月
- 上田薫編『社会科教育史資料 1』東京法令出版、1974年6月
- 海後宗臣編纂『日本教科書体系 歴史（3）』第20巻（講談社、1962年11月）
- 勝田守一編『岩波小辞典 教育』（岩波書店、1956年12月）
- 勝田守一・五十嵐頭・大田堯・山住正巳編『岩波小辞典 教育』岩波書店、1973年6月
- 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料 第2巻』（大日本雄弁会講談社、1956年2月）
- 近代日本教育制度史料編纂会編『近代日本教育制度史料 第23巻』（大日本雄弁会講談社、1957年11月）
- 教育技術研究所『中学校社会科教育事典』（小学館、1952年4月）
- 久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎編著『現代教育史事典』（東京書籍、2001年12月）

- 国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領 全 21 巻』
(日本図書センター、1980 年 12 月)
- 佐々木毅ほか編『戦後史大事典 増補新版』(三省堂、2005 年 7 月)
- 新村出編『広辞苑』(第 7 版、岩波書店、2018 年 1 月)
- 内閣官報局編『明治年間 法令全書』第 19 巻-3 (原書房、1977 年 8 月)
- 内閣官報局編『明治年間 法令全書』第 24 巻-2 (原書房、1979 年 1 月)
- 内閣官報局編『明治年間 法令全書』第 33 巻-6 (原書房、1983 年 7 月)
- 仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法資料集成 第 11 巻 編纂趣意書 1』(東京書籍、1982 年 9 月)
- 中村紀久二監修『文部省著作暫定教科書 国民学校用 第 5 巻』(大空社、1984 年 5 月)
- 永芳弘武・中村紀久二・加藤宗晴編『教科書検定総覧 小学校篇』(小宮山書店、1968 年)
- 日本社会科教育学会『新版 社会科教育事典』(ぎょうせい、2012 年 6 月)
- 日本作文の会編『生活綴方辞典』(明治図書出版、1958 年)
- 文部省編『文部行政資料 (終戦教育事務処理提要) 第 1 集』(復刻版、国書刊行会、1997 年 4 月)
- 文部省編『文部行政資料 (終戦教育事務処理提要) 第 2 集』(復刻版、国書刊行会、大日本雄弁会講談社、1994 年 4 月)
- 米川明彦編『日本俗語辞典』(東京堂出版、2003 年)

◇参考文献 (図書)

・ 1960 年以前

- 相川日出雄『新しい地歴教育』(国土社、1954 年)
- 新井恒易『新教育と郷土の科学—社会科教育に資する』(新教育叢書第 6 巻、西荻書店)
- 飯塚浩二『地理学批判—社会科学としての一部門としての地理学』(帝国書院、1947 年 3 月)
- 家永三郎「民主党の『うれうべき教科書の問題』」『歴史学研究』第 188 号、1955 年 10 月

- 今井誉次郎「低学年社会科の新構想」『作文と教育』第70号、1958年3月
- 今井誉次郎「高学年社会科の新構想」『教育』第86号、1958年4月
- 上田庄三郎『調べた綴方とその実践』（厚生閣、1933年12月）
- 上原専祿「第1章 現代日本における社会科の使命」勝田守一・宮原誠一・宗像誠也編集『日本の社会科』（国土社、1953年10月）
- 梅根悟「社会科の歴史」『教育文化史大系Ⅱ』（金子書房、1954年7月）
- 大藤時彦「第一回日本民俗学会年会」『季刊民族学研究』14(2)、1949年12月
- 小川太郎・国分一太郎編『生活綴方的教育方法』（明治図書出版、1955年）
- 小川正行『郷土の本質と郷土教育』（東洋図書株式会社、1931年5月）
- 尾崎帛四郎『国民科地理』（柊谷書院、1940年7月）
- 尾崎帛四郎『日本中心の東亜・世界地理』（研究社、1941年10月）
- 尾崎帛四郎『社会科教育』（岩崎書店、1950年11月）
- 尾崎帛四郎編著『郷土地誌提要—社会科教育の基礎的研究』（三省堂、1951年2月）
- 尾崎帛四郎・山鹿誠次『教師のための地理講座』（1956年）
- 小田内通敏『我が国土』（長風社、1913年11月）
- 小田内通敏『日本郷土学』（日本評論社、1940年）
- 梶大介『バタヤ物語』第二書房、1957年4月
- 海後宗臣・飯田晁三・伏見猛弥海後宗臣ほか『我国に於ける郷土教育と其施設』（目黒書店、1932年9月）
- 勝田守一「第8章 社会科と歴史教育」勝田守一・宮原誠一・宗像誠也編集『日本の社会科』（国土社、1953年10月）
- 京都市小学校教員会研究部編集発行『我等が郷土』（1932年）
- 京都市小学校教員会編集発行『京都市を中心とせる校外教育』（1938年）
- 京都市社会科教育研究会編『京都市を中心とした校外学習』（都出版、1952年11月）
- 久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想』（岩波書店、1956年）
- 国分一太郎『新しい綴り方教室 増補版』（新評論社、1952年3月〔初版は日本評論社、1951年2月〕）
- 小松良郎「歴史教育と生活意識」（歴史教育者協議会編『歴史教育における指導

- と認識』(未名社、1958年8月)
- 高橋 碩一『新しい歴史教育への道』(誠文堂新光社、1949年7月)
- 高橋 碩一「歴史的なものの見かたを育てるにはどうしたらよいか」『第二教師生活』(新評論社、1954年7月)
- 高橋 碩一「小学校における歴史教育」周郷博編『社会科の指導計画 歴史・地理教育の系統的展開』(国土社、1957年) [『高橋 碩一著作集』第5巻所収]
- 中央教育研究所・川口市社会科委員会編『社会科の構成と学習—川口試案による社会科の指導—』(金子書房、1947年)
- 東京都足立福祉事務所・足立区社会福祉協議会『バタヤ部落 本木町スラム』1958年3月(国立教育政策研究所所蔵、『資料集昭和初期の都市労働者1[東京：日雇・浮浪者]』第12巻(近現代資料刊行会企画編集、2007年)にも所収)
- 日本民主党『日本民主党教科書問題報告第一集』1955年8月
- 羽仁五郎『歴史学批判序説』(中央公論社、1946年9月)
- 羽仁五郎『歴史教育批判—児童の歴史観とその表現』(岩波書店、1946年8月)
- 広島県高等師範学校附属国民学校国史・地理研究部『全国における『郷土の観察』の実際』(目黒書店、1942年)
- 船山謙次『戦後日本教育論争史—戦後教育思想の展望』(東洋館出版、1958年)
- 船山謙次『続 戦後日本教育論争史』(東洋館出版、1960年)
- 船山謙次『生活教育論』(麦書房、1960年)
- 保柳睦美「大陸科学の基地」『朝鮮』第339号(朝鮮総督府、1943年8月)
- 無着成恭『山びこ学校』(岩波書店、1995年 [初版は青銅社、1951年])
- 和島誠一『大昔の人の生活—瓜郷遺跡の発掘』(岩波書店、1953年)

・ 1960年以後

- 碧海康温「四年『郷土の観察』の編纂趣意書」仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法資料集成 第11巻 編纂趣意書1』(東京書籍、1982年9月)
- 家永三郎『教科書裁判』(日本評論、1981年)
- 磯田一雄「問題解決学習をめぐる論争」久木幸男ほか編『日本教育論争史録』

第四巻現代編下（第一法規、1980年）

磯前順一「石母田正と敗北の思考」安丸良夫・喜安朗編『戦後知の可能性 歴史・宗教・民衆』（山川出版社、2010年12月）

稲垣忠彦「第6章 教育過程行政の転回」『教育課程 総論』（『戦後日本の教育改革』第6巻、東京大学出版会、1971年5月）

井野川潔遺稿・追悼集刊行委員会『井野川潔 教育と文学に生きる』（教育史料出版会、1998年7月）

伊藤純郎『増補 郷土教育運動の研究』（思文閣出版、2008年）

臼井嘉一『戦後歴史教育と社会科』（岩崎書店、1982年4月）

臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』（三恵社、2013年9月）

梅野正信『和歌森太郎の戦後史—歴史教育と歴史学の狭間で—』（教育史料出版会、2001年10月）

海老原治善「解説 郷土教育とは何か」『郷土教育 別巻2』（名著編纂会、1989年3月）

海老原治善「解説 教科の郷土化、郷土学習の展開」梅根悟ほか編『資料日本教育実践史』第2巻（三省堂、1979年）

大内善一『戦後作文教育史研究』（教育出版、1984年）

大門正克『民衆の教育経験 農村と都市の子ども』（青木書店、2000年）

大門正克『昭和史論争を問う—歴史を叙述することの可能性』（日本経済評論社、2006年）

大田堯編『戦後日本教育史』（岩波書店、1978年）

大田堯『教育とは何かを問い続けて』（岩波書店、1983年）

大田堯『教育とは何か』（岩波書店、1990年1月）

大槻健『戦後民間教育運動史』（あゆみ出版、1982年7月）

岡田俊裕『近現代日本地理学思想史—個人史的研究』（古今書院、1992年10月）

岡田俊裕『日本地理学史論—個人史的研究』（古今書院、2000年11月）

奥平康熙『「山びこ学校」のゆくえ—戦後日本の教育思想を見直す』（学術出版会、2016年2月）

- 小熊英二「第9章 戦後教育と『民族』『〈民主〉と〈愛国〉—戦後日本のナショナリズムと公共性—」(新曜社、2002年10月)
- 尾崎帛四郎編『社会科教育学—実践と理論の相互補完—』(東洋館出版、1983年)
- 貝塚茂樹『戦後道德教育の再考—天野貞祐とその時代』(文化書房博文社、2013年4月)
- 影山清四郎「福沢小学校・松田小学校の社会科(I)—教科としての社会科の確立」『横浜国立大学教育紀要』第36号、1996年11月
- 片上宗二『日本社会科成立史研究』(風間書房、1993年5月)
- 川口幸宏「上田庄三郎と雑誌『観念工場』」教育運動史研究会編『『観念工場』別冊』(久山社、1988年5月、1-21頁)
- 鬼嶋淳「1950年代の歴史叙述と学習方法」大門正克ほか編『昭和史論争を問う—歴史を叙述することの可能性』(日本経済評論社、2006年)
- 木全清博編著『地域に根ざした学校づくりの源流—滋賀県島小学校の郷土教育』(文理閣、2007年10月)
- 木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』(風間書房、2006年12月)
- 木村裕「子どもと社会に根ざす生活教育—生き方の探求と生活の創造をめざして—」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(上)—カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜—』(ミネルヴァ書房、2017年2月)
- 木本力「地教研の三十年を振り返って」『地理教育』第16号、地理教育研究会編集発行、1987年6月
- 「郷土」研究会編『郷土—表象と実践』(嵯峨野書房、2003年6月)
- 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』(三省堂、1984年8月)
- 小国喜弘『民俗学運動と学校教育』(東京大学出版会、2001年)
- 小国喜弘『戦後教育の中の〈国民〉—乱反射するナショナリズム』(吉川弘文館、2007年)
- 國分真理『植民地期朝鮮の歴史教育—「朝鮮事歴」の教授をめぐる—』(新幹社、2010年)
- 國分一太郎『小学校教師たちの有罪 回想・生活綴方事件』(みすず書房、1984

- 年)
- 小林千枝子『戦後日本の地域と教育—京都府奥丹後における教育実践の社会史』
(学術出版会、2014年9月)
- 坂口勉ほか『社会科副読本の研究』(北海道教育大学札幌・岩見沢校社会科教育
研究会、1994年3月)
- 佐島群巳「『地域』に冠する用語・概念の検討—地域学習の方法論的基礎」『東
京学芸大学紀要 第3部門 社会科学』第32号、1980年12月
- 坂井俊樹「郷土教育連盟の活動と教育実践」『郷土教育 別巻2』(名著編纂会、
1989年)
- 佐竹直子『獄中メモは問う 作文教育が罪にされた時代』(北海道新聞社、2014
年)
- 佐藤秀夫編著『教育の歴史』(新訂版、放送大学教育振興会、2000年3月)
- 朱浩東『戦後日本の「地域と教育」論』(亜紀書房、2000年2月)
- 杉本仁『柳田国男と学校教育—教科書をめぐる諸問題』(梟社、2011年1月)
- 生活綴方：恵那の子編集委員会『恵那の生活綴方教育〈理論・運動〉篇 生活綴
方：恵那の子 別巻3』(草土文化、1982年)
- 関口敏美『柳田國男の教育構想—国語教育・社会科教育への情熱』(塙書房、2012
年11月)
- 関戸明子「戦時中の郷土教育をめぐる制度と実践—群馬県師範学校・女子師範学
校の事例を中心に—」「郷土」研究会編『郷土—表象と実践』(嵯峨野書房、
2003年6月)
- 関根鎮彦『地域は訴える—日本の地理社会編』(文献出版、2003年)
- 高橋碩一「解説」『飯塚浩二著作集』第8巻(平凡社、1975年)
- 田中聡「転機としての『日本歴史教程』—早川二郎のアジア的共同体論—」磯
前順一・ハリー・D・ハルトゥーニアン編『マルクス主義という経験—1930-40
年代日本の歴史学』(青木書店、2008年4月)
- 谷川彰英『戦後社会科教育論争に学ぶ』(明治図書出版株式会社、1988年5月)
- 谷川彰英『柳田国男と社会科教育』(三省堂、1988年8月)
- 谷川彰英『柳田國男教育論の発生と継承—近代の学校教育批判と「世間」教育』
(三一書房、1996年8月)

- 谷口和也『昭和初期社会認識教育の史的展開』（風間書房、1998年3月）
- 田村百代『田中啓爾と日本近代地誌学』（古今書院、1984年11月）
- 東京都資源回収事業協同組合二十年史編纂委員会『東資協二十年史』1970年5月
- 徳武敏夫『新しい歴史教科書への道『あかるい社会』の継承と発展』（鳩の森書房、1973年）
- 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—『総合郷土研究』編纂の師範学校を事例として—』（NSK出版、2004年2月）
- 戸谷洋「保柳睦美先生の逝去を悼む」『地理学評論』第61巻第4号、1988年
- 仲新『日本現代教育史』（第一法規出版、1969年11月）
- 中内敏夫『教材と教具の理論』（有斐閣、1978年11月）
- 成田龍一「解説—『民衆史研究』前夜の歴史記述」宮本常一ほか監修『日本残酷物語 近代の暗黒』第5巻（平凡社、1995年平凡社ライブラリー版〔初版は1961年1月〕）
- 西垣晴次「地域の歴史像—地域史と歴史教育」加藤章ほか編『講座歴史教育 3 歴史教育の理論』（弘文堂、1982年7月）
- 西垣晴次「自治体史編纂の現状と問題点」『地域史研究の現状と課題 岩波講座日本通史別巻2』（岩波書店、1994年12月）
- 日本民間教育研究団体連絡会編『社会科の歴史 その40年と今日の課題』（上下巻、民衆社、1988年）
- 復刻刊行委員会（代表：山中正剛）編『柳田國男「日本の社会」別冊資料解題—小学校社会科教科書』（第一書房、1985年11月）
- 船山謙次『生活教育論』（麦書房、1960年）
- 星野朗・野中乾『バタヤ社会の研究』（蒼海出版、1973年）
- 堀江誠二『チンドン屋始末記 街頭のピエロたちにみる広告宣伝のパフォーマンス』（PHP研究所、1986年）
- 真木悠介『現代社会の存立構造』（筑摩書房、1977年）
- 三澤勝衛『三澤勝衛著作集』（第1巻、農山漁村文化協会、2009年2月）
- 水原克敏『現代日本の教育課程改革—学習指導要領と国民の資質形成』（風間書房、1992年6月）

- 水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計書—その能力観と人間像の歴史的変遷』（増補版、東北大学出版会、2017年8月〔初版は2010年6月〕）
- 宮本常一ほか監修『日本残酷物語 近代の暗黒』第5巻（平凡社、1995年平凡社ライブラリー版〔初版は1961年1月〕）
- 明神勲『戦後史の汚点 レッド・パージーGHQの指示という『神話』を検証する—』（大月書店、2013年8月）
- 森武磨編『1950年代と地域社会 神奈川県小田原地域を対象として』（現代資料出版、2009年）
- 林初梅『「郷土」としての台湾—郷土教育の展開にみるアイデンティティの変容』（東信堂、2010年）
- 歴史教育者協議会編『地域に根ざす歴史教育の創造—歴教協 30年の成果と課題—』（明治図書出版、1979年）
- 脇田英彦『新興教育の教師』（新興出版社、1997年9月）

◇参考文献（雑誌論文等）

・1960年以前

- 相川日出雄「郷土から学ぶ教育の実践」『教師の友』第3巻第6号、1952年7月
- 相川かつ子「大会に参加させていただいて」・室井幹男「実践でうけとめること」『歴史地理教育』第3号（播磨書房、1954年10月）
- 浅野研真「郷土意識と階級意識」『郷土』第5号（刀江書院、1931年3月）
- 浅野研真「郷土教育の反動性」『プロレタリア教育の諸問題』（厚生閣書店、1931年9月〔新興教育復刻版刊行委員会編『新興教育基本文献集成第3巻』（白石書店、1980年7月）所収〕）
- E「新しい郷土教育の創造—第一回郷土教育研究大会ひらく」『カリキュラム』第53号、誠文堂新光社、1953年5月
- 飯塚浩二・入江敏夫・松島栄一・桑原正雄「共同研究 社会科改訂における『地域』の問題」『教育評論』第4巻第4号、日本教職員組合文化部、1955年5月

- 家永三郎「民主党の『うれうべき教科書の問題』」『歴史学研究』第 188 号、1955 年 10 月
- 今井誉次郎「生活綴方的教育方法の誤り」『作文と教育』第 83 号、1959 年 4 月
- 内田寛一「郷土研究の趨勢と其の着眼点」『郷土』第 1 号（刀江書院、1930 年 11 月）
- 内田寛一「郷土地理研究の方向」『郷土』第 3 号（1931 年 1 月）
- 内田寛一「住家に就いての郷土科学的観察」『郷土科学』第 8 号（1931 年 6 月）
- 内田寛一「国民の反省と郷土研究の勃興」『郷土科学』第 17 号（1932 年 3 月）
- 内田寛一「郷土教育の地理学的領域」『郷土教育』臨時増刊号（1932 年 5 月）
- 梅根悟「うれうべき教科書の問題」日本生活教育連盟編『カリキュラム』第 82 号（「生活綴方」と「問題解決学習」特集号、誠文堂新光社、1955 年 10 月）
- 大田堯「段々畑の人間形成ノート(1)-(3)」『カリキュラム』第 23-24・26 号、1950 年 11 月・1950 年 12 月・1951 年 2 月
- 尾崎帛四郎「郷土教育改善振興方策の協議並に私見」『地理学』第 5 巻第 4 号（古今書院、1937 年 4 月）
- 尾崎帛四郎・保柳睦美ほか「座談会 地理の新教科書の取扱いについて」『国民地理』第 2 巻第 1 号（目黒書店、1947 年 1 月）
- 尾崎帛四郎「社会科教育講座第 3 回 地域社会（コミュニティ）の教育的意義と研究の方法」『地域』第 1 巻第 6 号（日本書院、1952 年 10 月）
- 尾崎帛四郎「『初等科地理』下の編纂趣旨」仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編『近代日本教科書教授法資料集成 第 11 巻 編纂趣意書 1』（東京書籍、1982 年 9 月 [初出は尾崎帛四郎「初等科地理書下の編纂趣意」『地理学』第 11 巻第 6 号、古今書院、1943 年 6 月、40-47 頁）
- 小田内通敏「文部省主催郷土教育資料の陳列と講話」郷土教育連盟『郷土教育』第 20 号、1932 年 5 月
- 小田内通敏「社会科の場としての郷土の構造分析」『新地理』第 3 巻第 5 号、1949 年 5 月
- 片野有一「郷土教育と郷土の喪失」『季刊教育評論』第 1 冊（木星社書院、1933 年 1 月）

- 勝田守一「社会科教育における科学性の問題—基本問題の一つについて」『思想』
（岩波書店、1949年2月）
- 上川淳「人間尊重の地理学を求めて—小田内通敏先生を偲ぶ」『歴史地理教育』
第7号、1955年2月
- 栗田二郎「第一回郷土教育研究大会に参加して」『文化と教育』第4巻第5号、
静岡大学教育学部教育研究所編集発行、1953年4月
- 群馬県師範学校附属国民学校『国民学校教授の実践的研究』（東洋図書株式合資
会社、1941年6月）
- 国分一太郎「桑原君へのこたえ」『カリキュラム』第60号、誠文堂新光社、1953
年12月
- 国分一太郎「生活綴方的教育方法の必要性—クロタキ・チカラ氏の批判に関連
づけて—」『教育』第36号（1954年8月）
- 国分一太郎「ひとつの感想—郷土教育的教育方法に関して」『歴史地理教育』第
34号、1958年6月
- 小鮎寛「郷土認識と調べる綴方の実践」千葉春男編輯『教育・国語教育』4(6)、
1934年6月
- 鈴木亮「大会ルポルタージュ」『歴史地理教育』第3号（播磨書房、1954年10
月）
- 関根鎮彦「郷土教育と地理教育」『歴史地理教育』第3号、1954年10月
- 高橋碩一「民族的教育への前進—生活綴方と歴史教育の交流によせて—」『教師
の友』第3巻第2号、新日本教育研究所編集・日本学力向上研究会発行、1952
年2月
- 高橋碩一・国分一太郎「対談 生活綴方と歴史教育」『教師の友』第3巻第6号、
1952年7月
- 高橋碩一「歴史教育運動と社会科教育」『歴史地理教育』第34号、1958年6
月
- 田中啓爾「発刊の辞」大塚地理学会編集発行『地理』第1巻第1号（1938年3
月）
- 田中啓爾「東京府下に於ける郷土誌的概観」『郷土』第6-7号（刀江書院、1931
年4-5月）

田中啓爾「地理科新要目と郷土誌及母国誌尊重」『郷土』第 6 号（1931 年 4 月）
地理教育研究会編『地理教育』第 1 巻第 1 号（中興館、1924 年 11 月）

第 14 巻第 5 号（中興館、1931 年 8 月）、臨時増刊号（中興館、1937 年 3 月）。
永田時雄「単元『西陣織』〈中小工業〉（五年）の研究 日本社会の基本問題と単
元学習(6)」『カリキュラム』第 62 号、1954 年 2 月

新原敏男「桑原正雄著『郷土をしらべる』」『歴史地理教育』第 14 号、1955 年
11 月

馬場四郎「問題解決学習への批判にこたえる」『カリキュラム』第 67 号、1954
年 7 月

平林茂「『新しい地理教室』（1 北海道・東北）の読後感想」『歴史地理教育』
第 30 号、1957 年 11 月

保柳睦美「大陸科学の基地」『朝鮮』第 339 号（朝鮮総督府、1943 年 8 月）

三橋昌吉「ファシズムとしての郷土教育」上田庄三郎編集発行『観念工場』
第 1 巻第 5 号、1931 年 8 月

・ 1960 年以後

相原正義「地理教育研究会 発足前後の活動」『地理教育研究所論集』第 10 号、
2007 年 11 月

安藤雅之「社会科創設期における郷土教育の展開とその意義—千々和實の『私
達の郷土』を手掛かりとして」『常葉大学教育学部紀要』第 35 号（2015 年 5
月）

板橋孝幸「大正・昭和戦前期農村旧制中学校と小学校における郷土教育実践の
連携」奈良教育大学『教育実践開発研究センター研究紀要』2014 年 3 月

板橋孝幸・岩見廣美「奈良県師範学校郷土研究室の所蔵資料」『次世代教員養成
センター研究紀要』第 1 号、2015 年 3 月

伊藤裕康「社会科副読本に関わる実践及び研究の歴史から見た社会科地域学習
の現状と課題」『香川県教育実践総合研究』17 号、2008 年 9 月

市川義則「1920 年代後半における「日本地理」教科書の比較研究—小田内通敏
『日本地理講義』と田中啓爾著『中等日本地理』の場合」『新地理』第 46 巻 3
号、1998 年 12 月

- 内山大介「昭和戦前期の師範学校郷土室と博物館活動—地域博物館前史としての基礎的考察—」『博物館学雑誌』第37巻第2号、2012年4月
- 岡田俊裕「戦中・戦後の小田内通敏」『季刊地理学』第48号第1号、1996年
- 尾崎帛四郎「佐藤保太郎先生を偲ぶ」『社会科教育研究』第40号、1977年
- 尾崎帛四郎「戦中・戦後地理教育史への証言:国定教科書執筆体験を通じて」『新地理』第27巻第1号、1979年6月
- 影山清四郎「福沢小学校・松田小学校の社会科（I）—教科としての社会科の確立」『横浜国立大学教育紀要』第36号、1996年11月
- 教育運動史研究会編『季刊 教育運動研究』（第2号、1976年10月）
- 木全清博「国民学校における『郷土の観察』『国史』の授業—中村林一訓導の『昭和20年度指導案綴』—」『京都華頂大学・華頂短期大学研究紀要』第59号、2014年12月
- 小国喜弘「国民的歴史学運動における「国民」化の位相」『人文学報』第37号、2002年3月
- 小国喜弘「1930年代郷土教育運動における歴史の再構築」『研究室紀要』第38号（東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室、2012年6月）
- 小島晃「地理教育研究会案内」地理教育研究会『地理教育研究年報』第1号、1972年1月
- 駒込武「戦後社会科教科書における『植民地支配経験』」『戦後教科書における海外認識の研究』（中央教育研究所、1996年）
- 斉藤利彦「『全国青年教師連絡協議会』の教育研究運動の展開」『戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究 第7集』（2010年3月）
- 齋藤之誉「郷土地理教育における地理区教授論の展開—秋田県南秋田郡旭川尋常高等小学校を事例として—」『教育学研究集録』第25集、筑波大学、2001年
- 重松鷹泰・中野光「対談 最初の指導要領づくり」『総合教育技術』第29巻第14号、小学館、1975年2月
- 島津俊之「明治前期の郷土概念と郷土地理教育」『和歌山地理』第25号、2005年
- 白井克久「1950年代前半における『新しい郷土教育』実践の創造過程に冠する

歴史的的研究」兵庫教育大学大学院連合教育学研究科学位論文、2015年3月。

城丸章夫「解説 雑誌『教師の友』とは何であったのか」復刻版『教師の友』刊行委員会編『復刻版 教師の友 手引』（桐書房、1988年6月）

沈正輔「朝鮮総督府編纂教師用『環境の観察』の特質—児童中心主義と国家主義の二元的構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第62号（2005年、61-70頁）、

沈正輔「文部省と朝鮮総督府の国民学校国民科地理に特設された『郷土の観察』と『環境の観察』の比較分析」日本地理教育学会『新地理』第51巻第2号（2003年9月）

須永哲思・永田和寛・松下佳弘「戦後教育研究の歩みをたどる—大田堯氏へのインタビュー記録」『教育史フォーラム』第9号、2014年5月

地理教育研究会「座談会 昭和20-30年代の地理教育を語る」『地理教育』第28号（地理教育研究会、1999年）

地理教育研究会「星野朗氏の履歴・著作」『地理教育研究所論集』第11号、2008年6月

寺本潔「国民学校における『郷土の観察』の特色と意義」『筑波社会科研究』第3号、1984年2月

寺本潔「佐藤保太郎と『郷土の観察』」『新地理』第31巻第4号、1984年3月

寺本潔「戦後最初の社会科地域副読本と思われる『わたくしたちの港区』の内容と価値」『論叢玉川大学教育学部紀要』2012年3月

照屋信治「1930年代前半沖縄における郷土教育の思想と実践—豊川善暉と「沖縄人」意識の行方」『沖縄キリスト教学院大学論集』第9号、2012年2月

萩原真美「占領下沖縄における社会科の誕生」『人間文化創成科学論集』第16巻、2013年

花輪由樹・西垣安比古「学習指導要領における『郷土』から『地域』への変遷に関する考察—昭和40年代に存在し続けた『郷土』への着目—」『日本建築学会計画系論文集』第79巻第705号、2014年11月

松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論—『郷土教育論争』をめぐって—」『教育方法学研究』第13巻、1987年

廣田真紀子「郷土教育全国協議会の歴史—その運動論的側面からの評価」（東京

- 都立大学人文科学研究科修士論文、1999年1月)
- 廣田真紀子「郷土教育全国連絡協議会の歴史—生成期 1950年代の活動の特徴とその要因—」『教育科学研究』第18号、東京都立大学、2001年
- 船橋一男「生活綴方教師・小鮎寛の教育実践の軌跡—生活綴方・教育科学・総合学習 上」(『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第51巻第2号、2002年9月)
- 船橋一男「生活綴方教師・小鮎寛の教育実践の軌跡—生活綴方・教育科学・総合学習 中」(『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第52巻第2号、2003年9月)
- 丸山真男『『君たちはどう生きるか』をめぐる回想—吉野さんの霊にささげる—』『世界』1981年8月号
- 水津一郎「飯塚浩二と人文地理学」人文地理学会『人文地理』第23巻第6号、1971年
- 谷口雅子ほか「戦後社会科教育史の研究 郷土教育全国協議会 社会科教育研究史における〈フィールド・ワーク〉について」『福岡教育大学紀要』第26号、1976年
- 谷口雅子「郷土教育と生活綴方」中野光ほか『教育の現代史 講座 日本の学力 第1巻』(日本標準、1979年6月)
- 山口弥一郎「社会科教育と民俗学」・高田賢「社会科教育における民俗学的な内容の取りあげ方—柳田国男の思想を中心として—」日本民俗学会編『民俗学と学校教育』(名著出版、1989年9月)
- 山根栄次「社会集団拡大法の論理—同心円的拡大論の再構成—」『社会科教育研究』第48号、1982年4月
- 山根栄次「同心円的拡大主義」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』(ぎょうせい、2012年6月)
- 米田豊「国民学校における地理教育と授業構成理論—国民科地理『郷土の観察』を中心として—」『社会系教科教育学会』第18号、2006年11月

資料編

【別表 1】学習指導要領における「郷土」「地域」の登場回数・内容の変遷

【別表 2】戦後における「郷土」を冠した教育関係書籍

【別表 3】『私たちの郷土〇〇県』（実業教科書）

【別表 4】『わが郷土〇〇県』（清水書院）

【略年表】

【別表1】学習指導要領における「郷土」「地域」の登場回数・内容の変遷

(第1期・「試案」期)	<p>1947年3月「学校教育法」 郷土1回、地域3回</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「第二章 小学校」：第十八条第二項「郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養う」、第二十一条 小学校においては、文部大臣の検定を経た教科用図書又は文部省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。② 前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものは、これを使用することができる。 ・「第八章 雑則 第八十六条」：「町村制を施行していない地域においては、この法律における町村及び町村学校組合に関する規定は、その地域におけるこれに準ずべきものに、これを適用する。前項の地域において、この法律により難い事項のあるときは、都道府県監督庁は、特別の処分をすることができる」。 ◆小学校の教育目標における、「理解」の対象としての「郷土」（「国家」「国際協調」との関連づけ） ◆行政区画としての「地域」 ◆副教材（「教科用図書以外の図書その他の教材」）の使用の根拠となる法令 ※1947年3月「教育基本法」には、「郷土」「地域」は全く登場しない
	<p>※2006年12月「教育基本法」第2条第5項：「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う」 →「郷土」1カ所、ほか「地域」4カ所</p> <p>※2007年6月「学校教育法」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「第二章 義務教育 第二十一条」：「三 我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養う」とともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養う」。 ・「第四章 小学校 第四十三条 小学校は、当該小学校に関する保護者及び地域住民その他の関係者の理解を深める」〔ほか第三章幼稚園で「地域」2カ所〕。 →「郷土」2カ所、「地域」3カ所 ※「理解」+「愛」の対象としての「郷土」
第1期・「試案」期（1947年）	<p>1947年3月「学習指導要領一般編（試案）」 全52頁、郷土0回、地域10回、地方4回</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「序論 なぜこの書はつくられたか」：「この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない」2p。 ・「序論 二どんな研究の問題があるか」：「教育をその現場の地域の社会に即し、児童に即して、適切なものにして行くためには、いったいどんなことを研究して行ったらよいであろうか。／まず第一に考えられることは、教育がその目標に達するように学習の指導をしようとするれば、わが国の一般社会、ならびにその学校のある地域の社会の特性を知り、その要求に耳を傾けなくてはならない。〔中略〕次に問題になるのは現実の児童の生活である。〔中略〕児童の生活は地域地域によって多かれ少なかれ違ったものを持っている。だから教師各位は、これ〔本書が述べる「児童生活のあらまし」〕にとらわれることなく、その地域の児童の生活の事情について、これをつかまえることに努力してもらいたい」。2-3p → 序論：「地域」10カ所 ◆「郷土」は登場しない ◆「試案」性（「これまでの教師用書」のような「一つの動かすことのできない道」ではない） ◆「地域の社会」・「地域」=「学校」の「特性」、児童の「生活の事情」によって異なるもの（≠行政区分） ○「自由研究」という「教科」の時間が配当された。
	<p>1947年5月「学習指導要領社会科編Ⅰ（試案）」 全178頁、郷土61回、地域13回、地方29回</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「第二章 第六学年までの社会科 第二節 小学校社会科の学習指導法」：「小学校においては、特にその土地にふさわしい、児童たちの生活にびったり合った、周到な学習指導計画をたて」、「この計画が事情の変化に即応し得るように、いろいろの場合を考慮に入れて作る必要がある」が「この際低学年においては、合科教授を実施したときの経験が役立つであろうし、又郷土の観察を指導した経験も利用できるであろう。ことに国民学校公民教師用書による生活指導の経験は、十分利用できる」18p。 →「序論」+「第二章」：「郷土」3カ所、「地域」5カ所、「地方」1カ所 ・「第四章 第二学年」：「問題二 私たちはどうしたら健康で安全でいられるか 二指導結果の判定」「郷土社会における各種の機関や人々が、生命の保護のためにどんなに働いているかを理解して来たことが、どの様に学習活動にあらわれて来るか」38-40p〔ほか2カ所〕、「問題三 草木の世話をしたりそれを利用したりするには、私たちはどうすればよいか 三学習活動の例（一）郷土に育成する植物の名をあげる」〔ほか2カ所〕41-42p →第二学年：「郷土」13カ所、「地域」1カ所、「地方」1カ所／第一学年：「地方」1カ所 ・「第五章 第三学年」：「問題三 家はどうして建てたか（二）いろいろな家の形を知る。1郷土に建っているいろいろな家の絵を書く」56p、「問題八 土地によって交通運輸の方法がどんなに違っているか 二指導結果の判定 この学習活動の効果は、児童が地域のひろがりに関する興味をどのくらい増すようになったか」64p。 →第三学年：「郷土」1カ所、「地域」2カ所、「地方」6カ所 ・「第六章 第四学年〔「目標」〕二郷土を拓いた人たちは、新しい環境にうまく適応した時に成功したこと」〔ほか3カ所〕69p、「問題一 私たちの祖先は、どのようにして家の場所を定め、家を建て、家具を備えつけたか 三学習活動の例（二）私たちの祖先がどういうふうにして郷土に住みついたかを明らかにする」〔ほか5カ所〕71-72p、「問題三 動植物、鉱物棟の天然資源はどのように利用することができるか 学習活動の例（一）郷土における天然資源を調べる」〔ほか5カ所〕75,80-82p。 →第四学年：「郷土」21カ所、「地方」2カ所 ・「第七章 第五学年 問題一 私たちはどのように勉強すればよいか 一指導の着眼 児童はまだ家庭や郷土に行われている迷信にとらわれている」90p、「問題四 現代の産業」「（一）現代の農業はいかにして発達して来たか 25.郷土における農家の副業を調べて報告する」100-103p →第五学年：「郷土」11カ所、「地域」3カ所、「地方」8カ所 ・「第八章 第六学年 問題二 社会を発展させるものは何か 二 指導結果の判定」：「学習活動の効果は次の諸項から判定される。〔中略〕郷土を研究する能力は発達したか。〔中略〕三 学習活動の例（二）郷土（児童の住んでいる土地）の社会の変化を知る。1.郷土の人口の変動を示すグラフを作り、その理由（たとえば新しく土地に移って来た人たちの数や職業などに関連した）を話しあう。〔中略〕7.郷土の発展に尽くした先覚者や指導者の業績について話を聞く」〔ほか7カ所〕121-122p、「問題六 工場生産は、どこにどのように、発達するか 三学習活動の例（二）工場の立地条件を発見する 1.郷土の工場を見学し、そこに工場のできたわけについて話を聞く」131p →第六学年：「郷土」17カ所、「地域」2カ所、「地方」9カ所 ◆用語（「郷土」）の登場は3・4年に限定されない…「郷土の社会」／偉人・祖先／天然資源・一般名詞（今日の地域・地方の意?） ◆「地域」という用語は13カ所のみ（「広い」「ひろがり」とセット）…意外? 一般編（「地域の社会」）との一貫性のなさ?

第 1 期 ・ 「 試 案 」 期 (1 9 4 7 年 〜 1 9 5 1 年)	<p>1947年7月「学習指導要領社会科編Ⅱ(試案)」 中学校用217頁(全302頁)、郷土399回、地域58回、地方215回</p> <p>・「第一章 序論 二問題単元及び単元と経験領域との関係」：「教師と生徒は、この〔問題単元の〕表に自分たちが到達しようとするいろいろの目標を加えたり、それぞれの学校や<u>地方的環境</u>に適合しないものを修正したり、削除したりする必要がある」〔ほか「地方」1カ所〕4・5p →序論：「地域」4カ所、「地方」8カ所</p> <p>・「第二章 各学年の単元 第七学年(中学校第一学年)」</p> <p>「単元一 日本列島〔後略〕」：「目標(四)各地域の特色ある産業及び生活を理解させる」19p。「学習活動の例(二) 郷土の県の地理的位置には、どんな有利な点や不利な点があるかを考えて討議する」(六四)中国・四国地方の都市人口分布図を描き、産業の発達状態の地域的相違について、短い説明をつける」〔ほか「郷土」19カ所、「地域」2カ所〕19・25p。</p> <p>「単元三 学校は社会生活に対してどんな意味をもっているだろうか」：「学習活動の例(三) 自分の地方の村・町・市都道府県の小学校の数、生徒数を調べる」、「(九) 自分たちの郷土の社会の人たちで、学校に関係があると思われる人たちをたずね会見する」、「(三七) その地方在住の芸術家(中略)などを学校に招待」する36・39p。「単元四 わが国のいなかの生産生活〔後略〕」：「目標(四) 郷土のいなかの生活に関する、いろいろな調査や討議によって、郷土のよい特色や、今後改善を要すべき点を認識させる」。「学習活動の例(二) 郷土の面積・人口・戸数に関する資料を集めて、耕地面積・農業人口・農業戸数の割合を計算する」〔ほか79カ所〕42・52p。「単元五 わが国の都市は、どのようにして発達して来たか」：「教材の排列(一) われわれの住んでいる都市は、その昔どんな状態であったか(1)郷土の都市は、むかしどんなありさまであったか」。「学習活動の例(一) 郷土の代表的な都市について、できるだけ古い時代の町の姿や、当時の人の生活状態を調べて、論文に書く」(ほか57カ所)53・60p。「単元六 われわれは余暇をうまく利用する〔後略〕」：「学習活動の例(二) 自分の地方で、レクリエーションのために便宜を与えてくれるいろいろな施設や場所を挙げて、表にする」〔ほか「地方」2カ所〕65・68p。</p> <p>→中学1年：「郷土」168カ所、「地域」9カ所、「地方」62カ所</p> <p>・「第二章 各学年の単元 第八学年(中学校第二学年)」</p> <p>「単元一 世界の農牧生産〔後略〕」：「目標(一) 世界諸地域の自然環境の特色を理解させる」「教材の排列(一) 郷土の自然環境は、農業及び牧畜生活に〔中略〕どんな点で不利か」〔ほか「郷土」5カ所、「地域」2カ所〕70・77p。「単元二 天然資源を、最も有効に利用するには、どうすればよいか」：「目標(五) 郷土・県・日本及び世界のいろいろな天然資源につき、過去及び現在の利用状況、将来の計画に関する知識を養わせる」、「学習活動の例(一) 郷土には、どんな天然資源があるか」「(三六) 世界で、木材家屋が多い地方はどこか。また、家屋の材料には、世界の地域によって、どんな相違があるかを調べ」〔ほか「郷土」101カ所、「地域」4カ所、「地方」1カ所〕78・98p。「学習効果の判定(四) 日本や郷土に残されている時代遅れの慣習・思想などを認識し、これを除去して、明朗な国民となろうと努力する態度が見えてきたか」〔ほか1カ所〕98・107p。「単元五 自然の災害を、できるだけ軽減するには、どうすればよいか」：「要旨アジアの諸地域は、古来、多くの天災に悩まされ〔中略〕どれだけの人命を失ったか、はかり知れない」。「学習活動の例(一) 一般(1)郷土では、過去数十年にどんな天災に襲われたか。両親や老人に聞いたり、郷土史を調べたり」する〔ほか55カ所、「地方」5カ所〕107・137p。</p> <p>→中学2年：「郷土」216カ所、「地域」30カ所、「地方」64カ所</p> <p>・「第二章 各学年の単元 第八学年(中学校第三学年)」</p> <p>「単元一 われわれは、過去の文化遺産を、どのように、うけついで来ているであろうか」「要旨」：「風土性は、やがて文化の地域性をその結果として生み出す。〔中略〕文化は地域を超えて伝播し、他地域の文化に融合する可能性が生まれる」〔ほか「地域」1カ所〕139・140p。「学習活動の例」：「(二一) 地域のまたは民族別、気候風土別に衣服の違いを調べて、学級に報告すること」、「(三〇) 郷土附近には、どんな性が多いか」〔ほか「郷土」5カ所〕145・146p。「単元二 われわれの芸術的な欲求を満足させる〔後略〕」「要旨」：「文学・美術・音楽・演劇はいうまでもなく、地方のひなびた芸術的表現と享受も、社会生活にとって大きな価値を持っている」148p。「学習活動の例」：「(二一) 自分の郷土には、どんな工芸品が生産されているか、その歴史について調べてみる」〔ほか「郷土」3カ所〕、「(三二) 自分の地方には、映画館はどのくらいあるであろうか〔中略〕表にあらわしてみる」〔ほか「地域」1カ所、「地方」9カ所〕152・158p。「単元三 われわれの政治は、どのように行われているであろうか」〔「郷土」1カ所、「地方」16カ所〕160・175p。「単元四」〔「地方」4カ所〕175・194p、「単元五」〔「地方」2カ所〕194・203p、「単元六」〔「郷土」2カ所、「地方」2カ所〕203・217p。</p> <p>→中学3年：「郷土」15カ所、「地域」15カ所、「地方」81カ所</p> <p>◆「郷土」の登場回数359回は、歴代の学習指導要領で最多。この時期の「郷土」イメージ(の混乱・氾濫)の原型・源泉か? 少なくとも、今日的なイメージ(郷土学習=小学校3・4年に配当)とは明らかに異なる。 …「郷土」の多用により、郷土性・郷土愛の側面はむしろ希薄になっていると見るべきか。</p> <p>◆「郷土」357回>「地方」52回>「地域」22回の混在…厳密な使い分けは未確立?(各章担当の執筆者ごとの揺れ?)</p>
	<p>1948年9月「小学校社会科 学習指導要領補説」 全154頁、郷土40回、地域39回、地方5回</p> <p>○「学習指導要領社会科編Ⅰ」の「各学年の児童の経験する社会生活の領域」を「簡潔」に例示： 「第一学年 家庭・学校および近所の生活」「第二学年 家庭・学校および近所の生活」「第三学年 地域社会の生活〔大昔の生活比較として〕」「第四学年 私たちの生活の現在と過去」「第五学年 現代日本の生活」「第六学年 日本の生活と諸外国」</p> <p>・「第一章序説 第二節 小学校の教科課程と社会科 一社会科の目標」：「学校教育法第十八条によれば、初等普通教育を児童に与えるためには、左の各号に掲げる目標の達成に努めなければなりません。〔中略〕二. 郷土および国家の現状と伝統について、正しい理解をもつように導き、進んで国際協調の精神を養うこと」6p →「郷土」の使用は1カ所</p> <p>・「附録 第三学年」：「地域社会の生活(いなかの生活あるいは町の生活—できるならば大昔の生活と比較する)」「理解事項1 郷土の人々は生活に必要な物資の入手のためにたがいに協力している」〔ほか4カ所〕129・130p →第三学年：「郷土」5カ所</p> <p>・「第四章 作業単元の展開 第二節 作業単元の展開例 郷土の輸送(第四学年) 1 どのような社会生活の理解を深めるか 4 郷土の産業や、他の土地との物資の交流を学ぶことによって、人々がどのようにしてその基本的欲求をみたすかを理解する」75・76p、「附録 第四学年」：「地域社会の現在と過去 昔の郷土 理解事項8 郷土をきりひらいた人々は、後世のものが働きよいようにかんがえて、いろいろの仕事をしたこと」〔ほか11カ所〕134・135p →第四学年：「郷土」14カ所、「地域」3カ所</p>
	<p>◆「地域(社会)」(大項目・単元名)と「郷土」(「産業」「人々」とセットで使用)の両用</p> <p>◆登場箇所は3・4年のみ。単元名：第三学年「地域社会の生活」/第四学年「郷土の輸送」</p> <p>…小3「地域社会」/小4「郷土」なので、「郷土」<「地域」では必ずしもない?(「発達段階」の想定が厳密ではない?)</p>

<p>1951年7月「学習指導要領一般編（試案）」 全107頁、郷土2回、地域69回、地方2回</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・「序論」：「各学校は、その地域の事情や、児童生徒の興味や能力や必要に応じて、それぞれの学校に最も適した学習指導の計画をもつべきで〔中略〕決してこれ〔学習指導要領〕によって教育を画一的なものにしようとするものではない。教師は、学習指導要領を手びきとしながら、地域社会のいろいろな事情、その地域の児童や生徒の生活、あるいは学校の設備の状況などに照して〔中略〕創意を生かし、くふうを重ねることがたいせつである」〔ほか「地域」5カ所〕1p。 ・「I教育の目標」：「1教育の目標を定める原理」「社会的発達の実事から生ずる必要としては、〔中略〕学校や地域社会の生活、さらに大きくは一般車か衣生活が有効に営めるといった社会的な発達のための助力を必要とする」7p、「2教育の一般目標(2)」「児童・生徒が集団生活に処して、生活上の問題を解決し、処理し、生活を向上させていく上に必要な資質」が求められるが、「集団生活」には「学校や、家庭生活、近隣や郷土の生活、国家生活、国際生活」がある9p。 ・「II教育課程 4.各教科の発展的系統(2)社会科」「小学校 中学年」：「地域社会におけるいろいろな役割をもった人々の間の関係〔中略〕が初歩的に理解できる」、「身近な地域の生活と他の地域の生活とを比較し、また現在の生活と過去の生活とを比較することによって〔中略〕異なった地域の生活の間の関連や、過去と現在とのつながりを、その力相応に理解させることが可能である」。「中学校 第7学年」：「この学年では、日本の自然環境の特色や、各地域の自然と生活との関係、および世界の諸地域の衣食住の様式と自然環境との関係の理解を通じての世界各大陸の特色の理解〔中略〕についての学習が行われる」52-53p。 ・「III学校における教育課程の構成」：「1.教育課程とは何を意味しているか」「児童・生徒は一定の地域社会に生活し、かつ、それぞれのこととなった必要や興味をもっている。それゆえ、児童・生徒の教育課程は、地域社会の必要、より広い一般社会の必要〔中略〕その他多くの要素によって影響される」〔ほか「地域」5カ所〕76,85,91p。 ・「IV教育課程の評価 3評価の着眼点(c)外部的な要素による影響の分析(i)地域社会の人々の影響」：「教育課程の構成に当って、地域社会の人々の教育に対する意見をきいたり、あるいは、教育課程構成の委員の中へ、地域社会の人々を加えるということは適切な方法であろう。しかし、それらの意見は、そのまま採り上げられるのではなく〔中略〕教育的な見地からよく検討した上で採用されるべきである。〔中略〕いわゆる地域社会の要求は、ある特定の政党の意見や、個人の利害に基いて述べられる場合が往々にしてあるからである。どのような地域社会の人々の意見や要求を、どのような手続で取り上げたかということは、教育課程評価の一つの対象となろう」〔ほか「地域」3カ所、「地方」1カ所〕99-101p
<p>○従来の「自由研究」が「教科」から外され、代わりに小学校では「教科以外の活動の時間」を設けることが推奨、中学校1-3年では「特別教育活動」の時間が「70-175」時間が配当された〔21-30p〕。</p>
<p>◆1947年3月「学習指導要領一般編」に比べて、「郷土」が1カ所追加された。ただ、基本的には「地域」を使用。</p>
<p>1951年7月「小学校学習指導要領（試案）社会科編」 全54頁、郷土8回、地域23回、地方1回</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・「まえがき」：「今度の学習指導要領の改訂は、前の学習指導要領や、学習指導要領補説に示された教育内容をできるだけ動かさないという方針のもとに行われた。〔中略〕今時の改訂では、学習指導要領補説の線を大きく動かすことなく、それをいっそう有効な指導の手がかりになるように作り直したにすぎない」1p ・「第三学年 発達の特長」：「じぶんの属している郷土社会（町や村）についての関心が強いこともこのころの特色である」15p。「単元の基底の例【郷土の生活】」：「○郷土の生活 ○動植物の利用」17p。 附録 単元の基底の主眼 第3学年【郷土の生活】：「郷土の生活 自分の住む町や村の人々が生活を幸福なものにするために、どのようなくふうと協力をしているかについて学ばせる」44p。 →第三学年：「郷土」5カ所 ・「第四学年 発達の特長」：4年生になると「空間的には身近な環境を越えて、広い地域や未知の世界に関心が広まり、時間的には、過去にさかのぼって、昔の生活はどのようなであったかということを知ることに関心をもつ」ため「身近な生活と他の遠い地域とを比較させたり、現在と過去の生活を対比させたりして、社会生活の形態にはさまざまな差異があることに気づかせる」、「私たちの地域の生活と他の地域の生活との間の関連や、過去と現在とのつながりを、かかれの力相応に理解」させる17p。「目標」：「○郷土の人々のこれまでの経験は、今日のわたくしたちの生活にも非常に役にたつ」18p。「単元の基底の例【わたくしたちの生活の昔と今】」：「○郷土の開発 ○町や村の発達 ○交通の昔と今」19p。「附録 単元の基底の主眼 第4学年【わたくしたちの生活の昔と今】」：「郷土の開発」：「じぶんたちの住む町や村の先覚者や、その他の人々の協力によって、土地の生活に便利と幸福とをもたらした著しい事績を学習させる」46p。 →第四学年：「郷土」3カ所、「地域」4カ所
<p>◆1947年5月「学習指導要領社会科編I」（「郷土」44回/178頁≒24%）に比して、「郷土」の使用は半減（8回/54頁≒12%）</p>
<p>◆また、「郷土」「地域」の登場は小3・小4のみに限定。かつ、小3は「郷土」「郷土社会」のみ、小4は「郷土（の開発）」と「地域」「他地域」が混在。用語の使用・配当は、「郷土」＝「身近な生活」/「他地域」、小3・小4の単元設定か。</p>
<p>1951年12月「中学校高等学校 学習指導要領社会科編I 中等社会科とその指導法（試案）」 全52頁、郷土5回、地域30回、地方7回</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・「まえがき」：「これは旧学習指導要領（社会科編II、昭和22年度）の第一章序論を拡大したもので、「この本は学習指導要領というよりも『中等社会科指導法』の性格を多分に帯びたものである」1p。 ・「第I章社会科とその目標 中学校日本史の特殊目標」：「8.郷土および国に対して深い愛情と尊敬をもつとともに、世界各国の人々と友好的に交際する態度・能力を養うこと」4p。「第III章 社会科の指導と評価 単元の提出」：「その単元に関係のある身近な問題、たとえば〔中略〕郷土における昔の工業の話〔中略〕も、この単元への導入に役立つ」19p。 ・「第V章 社会科の指導計画および指導法の地方への適応」：「民主的社會においては、戦前のような全国画一的教育の弊を打破して、各学校において地域の事情に即応した教育がなされなければならない」が、「地域によって学校の教育目標として特に重点をおくべき具体面や適切な教材に違いが出てこなければならないはず」で、「この学習指導要領を基準として、それぞれの地域に即した計画を立てられ、これに従って指導されることが望ましい」。その際注意すべきことは、「（1）その地域の生徒の必要をよく研究して社会科の目標を設定し、その学校としてこれに最も到達しやすい計画を立てること。（2）世界人としての民主的日本人の育成を考慮して、狭い地域に閉じこもった郷土教育のようなものになることを避けること」である45p。 <p>「地域社会の学習資料の利用」：「社会科の教育において、このような〔学校で教えられたことは実社会生活に役立たない〕欠点を救う一つの方法は、地域社会の学習資料を有効に利用すること」であるが、その利用とは「狭い郷土教育をやることではない」し「その予備調査も、ただ漫然と雑多な方面にわたって、郷土誌の材料を集めることではない」。「地域社会の学習資料の利用は、この方面〔各生徒が社会人であることを自覚し、地域社会生活の改善・発展に貢献する意欲に燃えるようになる〕にも寄与しなければならない」〔ほか「地域」12カ所〕47-49p。</p>
<p>◆「特殊目標」（中学校日本史）としての、「郷土」（及び国）に対する「愛情」を育てる、という文言</p>
<p>◆「郷土教育」への定義（＝「狭い地域に閉じこもった」/漫然と雑多な方面にわたる「郷土誌」の材料集め）と、その批判的展開としての「地域社会の学習資料の利用」の提唱。 ◆「地域」の登場は、「地域社会」の形を取ることが多い</p>

**1952年10月「中学校高等学校 学習指導要領 社会科編Ⅱ 一般社会科（試案）」
中学校用160頁（全205頁）、郷土74回、地域73回、地方111回**

- ・「まえがき」：「この学習指導要領は、中学校および高等学校第1学年の社会科の指導計画をたてるにあたっての基準として編集されたものであって、このとおりに実施することを要求しているものではない」。「中学校の一般社会科は、第1学年は地理的分野、第2学年は地理および歴史的分野、第3学年は歴史および政治・経済・社会的分野の問題を中心として単元が構成されている。しかしまだ全体としてすっきりしない点もあるので、将来はさらに改善の機会を得たい」2p.
- ・「第1学年 主題『われわれの生活圏』」
「第1単元 学校や家庭の生活を明るくするには、どうすればよいか」：「目標3 学校・家庭・地方社会の生活は、それぞれ深い関係をもって営まれていることの理解」4p. 「内容3 地方社会の人々は、われわれの家庭や学校の生活の向上に対して、どんな仕事をしているか。また、われわれは地域社会の一員としてどんな義務を負っているか」〔ほか「地方社会」4カ所〕4-5,8p.
「第2単元 わが国土はわれわれに、どんな生活の舞台を与えているか」：「要旨」「わが国土は狭い島々から成っているが〔中略〕そこに営まれている生活も、全体としては共通な点も認められると同時に、また地域によってもさまざまに違っているか」、「本単元の学習は、わが国における郷土の生活を理解する上にも、世界におけるわが国土の地位を理解するためにも、その基礎を与えるものである」。「目標7 正しい郷土愛・国土愛の精神を養うこと」〔ほか「地域」2カ所〕9-10p. 「学習活動の例」：「14 郷土では、これまでどんな自然災害を受けたか〔中略〕老人・両親や先生に聞いて、その話を基にして災害時の心得について学級で討議する」「19 自然災害の軽減や、人々の救済に対して国や地方はどんなことをしているか、また地域社会の人々はどのように協力しているかを調べる」「67 以上の学習によって、郷土の自然と生活との関係には、ほかの地方に比べてどんな特色があることがわかったかについて討議する」〔ほか「郷土」6カ所、「地域」2カ所、「地方」30カ所〕11-16p. 「評価の例4 次のような態度が養われつつあるか。①郷土や国土を開発してきた先人に対する尊敬と感謝。②郷土や国土を愛する気持。③郷土や国土の自然の不利な条件を克服しようとする意欲。④郷土の狭い視野に閉じこもらず、他地方との比較によって、物事を広い立場から考えようとする態度」〔ほか「地域」1カ所〕17-18p.
「第3単元 世界の人々の衣食住の様式〔中略〕」〔「地域」10カ所、「地方」4カ所〕19-29p
「第4単元 世界の諸地域は、どのように結びついてきたか」：「学習活動の例26 自分の村や町で前に手に入れにくかった品物が付近の商店でたやすく入手できるようになったり、郷土の産物で遠くまで売り出されるようになったりしたものがあったら、その例をあげ、鉄道のおかげで遠方の土地との結びつきが行われるようになった点を明らかにする」〔ほか「地域」14カ所、「地方」3カ所〕30-39p.
- 第1学年（地理的分野）：「郷土」19カ所、「地域」60カ所、「地方」79カ所
- ・「第2学年 主題『近代産業時代の生活』」
「第1単元 都市や村の生活は、どのように変わってきたか」：「学習活動の例4 郷土の気温・雨量表などを他地方のそれと比較して、郷土の気候の特色および日常生活との関係を考える」「9 郷土で、明治維新ごろのことを詳しく知っている人があれば、尋ねて、当時の郷土の人々の暮しぶりがどんなようすであったか話を聞く」〔「郷土」18カ所、「地域」1カ所、「地方」1カ所〕40-46p. 「評価の例4 次のような態度が養われつつあるか (1)郷土の開発に貢献した先人を尊敬する〔中略〕(3)都市・農村問題への関心を高め、郷土を住みよくすることに協力する」46-47p.
「第2単元 近代工業はどのように発達し、われわれの日常生活に、どんな変化を与えたか」：「学習活動の例38 郷土やわが国の経済発展のために、将来どのような工業を発展させたらよいか、郷土の政治家や工業方面の専門家に話を聞く」〔ほか「郷土」5カ所、「地域」1カ所〕48-56p.
「第3単元 天然資源を、いっそう有効に利用するには、どんなことに心がけたらよいか」：「学習活動の例34 わが国・郷土・自分の家庭の電気使用量を調べて、各自の心がけでできる節電方法を考える」、51「郷土の天然資源の愛護について、われわれはどのようなことができるか」について短い作文を書く〔ほか「地域」1カ所、「地方」1カ所〕61-64p.
- 第2学年（地理・歴史的分野）：「郷土」38カ所、「地域」11カ所、「地方」5カ所
- ・「第3学年 主題『民主的生活の発展』」
「第2単元 われわれの政治は、どのように行われているか」：「目標4 地方やわが国の政治の民主化に、生徒としてどのように協力できるかの理解および協力する意欲」〔ほか「地方」4カ所〕、「学習活動の例5 郷土の町や村では、水害を防いだり〔中略〕するために、どんな施設や機関または計画をもっているか」〔ほか「地方」2カ所〕81-89p.
「第3単元 経済生活を改善するには、どのように協力したらよいか」：「学習活動の例18 郷土の産業で比較的早くから組織的な企業になったものと、それが遅れているものをあげ、その原因を調べてみる」〔ほか「郷土」1カ所〕94p.
「第4単元 われわれは、文化遺産を、どのように受けついでいるか」：「学習活動の例18 自分たちの町や村には、どんな郷土芸術があるか、それらはいつごろからどのように発達してきたかを調べてみる」、「国や地方の財政で、国民の文化や教育を向上するために、どんな方面にどれだけ費用をつかっているかを調べ〔中略〕で学級に報告する」102,104p.
- 第3学年（政治・経済・社会的分野）：「郷土」4カ所、「地域」2カ所、「地方」14カ所
- ・「中学校 日本史」
「I 中学校 日本史の指導計画について 中学校日本史の特殊目標 8 郷土および国に対して深い愛情と尊敬をもつとともに、世界各国の人々と友好的に交際する態度・能力を養うこと」118p.
「II 中学校 日本史の単元(C)案の展開例」：「第1単元 石器や貝塚を残した人々は、どのようにして、生活を切り開いていったか」「要旨」「かたよった歴史教育が植えたものが、根底からくずれ去って、そこに新しく、郷土・祖国に対する正しい理解と愛情、そして世界との正しい交わり、むすびつきが育てられ、養われるべきである」120p. 「第3単元 各地に城が建てられたころの世の中は、どのようにであったか」「学習活動の例3 自分たちの郷土には、どんな武士が起ったかを調べてみよう」〔ほか「郷土」3カ所、「地方」1カ所〕133-138p. 「第4単元 新聞やラジオの作られた世の中は、どのようなものであったか」「学習活動の例34 郷土の古い代議士のことや、昔の選挙の様子を、老人に聞いて、今と比べてみよう」144p.
- 中学校「日本史」：「郷土」13カ所、「地域」0カ所、「地方」13カ所

1955年12月「小学校 学習指導要領 社会科編」 全72頁、郷土64回、地域64回、地方7回

- ・「まえがき」：「文部省では、去る昭和26〔1951〕年、小学校学習指導要領社会科編を刊行して、小学校社会科の指導計画作成上基準となるべき目標や内容などを示した。ところが、その後、小、中、高等学校を通じての社会科教育の実情に対する各種の批判が高まるに至ったので、〔中略〕文部省としての基本的方策を公けにした。／今回の学習指導要領の改訂は、この方策に基づき、教材等調査研究会の審議協力を得て進められたものであり、在来の学習指導要領の不備な点、実情にそぐわなかった点を検討し正するという趣旨で行われたもの」〔ほか「地域」1カ所〕1p。
- ・「第1章 小学校社会科の意義」…「小学校における教育の目標と社会科」：「学校教育では、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すという、小学校教育の目的をさらにふえんして、八つの目標を掲げている。その中、〔中略〕2. 郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと〔中略〕の3項目は、時に社会科と関係の深いものであり、主として、社会科の学習を通してこれらの目標達成に努めなければならないことは、明らかである」1p。「小学校の教育課程と社会科」：「たとえば遠足なり地域社会への奉仕活動を行うにあたって、〔中略〕あくまで社会科学習本来の必要で行った調査、見学などの活動に限定すべきである」7p。「中学校の社会科との関係」：「3小学校の社会科では、人々の衣服、食物、住居や産業などについて、児童の理解に容易な具体的事象を通して、郷土および日本や世界の代表的な諸地域の特色を大きくつかませ、人々の生活が自然環境と深い関係を持ち、他地域の人々の生活とも相互に結び合っって営まれている事実や人々が自然環境に対して積極的に働きかけることの意義に着目させなければならない」11p。
→社会科の意義：「郷土」4カ所、「地域」7カ所
- ・「第2章 小学校社会科の目標 社会科の目標と児童の望ましい生活態度（社会科に於ける道徳教育の観点）」：「第一に、人間尊重の精神と豊かな心情をつねに日常生活の上に具体的に表現していこうとする生活態度を育てることである。そのために次のような諸点が主たるねらいになる〔中略〕○民族的誇りをもち、郷土や国土を愛し、よりよくしようとする意欲をもつこと」15p。「第3章 各学年の目標と学習内容」：「学年の主題が『郷土の生活』であるからといって、その学年では郷土以外の学習内容に触れてはならないとか、触れる必要はないという意味のものではない」21p。「第4章 指導計画の作成について 望ましい単元の備えるべき条件と単元構成の手順 4 他教科の学習との関係、学校や地域社会の行事の生かし方などについてくふうする」〔ほか「地域」2カ所〕51-52p。 →社会科の目標：「郷土」2カ所、「地域」3カ所
- ・「第3章 各学年の目標と学習内容 第3学年 学年の主題『町や村の生活』」：「町や村の生活は、いろいろな人々の働きが相互に関連し合っており、学校や家庭での生活もこれらと切り離しては考えられないことに気づかせ、自分たちの住む町や村の生活に対する関心や愛情を深める」29p。「第4章 指導計画の作成について 第3学年 ◇みんなの協力でできる安全な暮らし」：「警察・消防の組織等の中でその地域で特に重要と思われる問題に即し、〔中略〕村(町)の資源や人々の安全な暮らしに役だっている施設などをたいせつにし、人々の気持を豊かにする催しに進んで参加する態度を養うことが有効であろう」61p。
→第三学年：「郷土」0カ所、「地域」6カ所
- ・「第3章 各学年の目標と学習内容 第4学年 学年の主題『郷土の生活』」：「1 学校・家庭・町や村の生活は相互に密接な関連をもっているばかりでなく、付近の町村やもっと広い地域の生活と深いつながりをもっていることに着目させ、郷土の生活に関する理解を基礎に自己の行動や身近な問題を考えることができるようにする」、 「2 郷土の仕事や暮らしは、その地形、気候、資源、交通や都市の分布などの様子と深い関連をもって営まれていることを理解させ、これらの観点から現在の郷土の生活を観察したり、その昔の様子を考えたり、また郷土の中における自分の町や村の特色を知ろうとする態度を育てる」〔ほか「郷土」11カ所、「地域」2カ所〕、「3 郷土の人々は、その地域全体の人々のために必要な公共施設を作ったり、協同活動のしくみを考えて暮していることを理解させ、施設の充実やその利用、その他郷土の改善向上についての関心を高める」〔ほか5カ所〕、「4 郷土の生活は、交通、通信機関などの利用による物資や文化の交流を通して、他の地域の人々の生活と深くつながっていることを理解させ、他の地域の人々の暮らしと比較して郷土の生活の特色やその改善すべき点を考えようとする態度を養う」〔ほか7カ所〕、「5 現在の人々の衣食住や、仕事のしかた、交通などのありさまは、先人のくふうや協力によって、昔とは違ってきていることを理解させ、郷土の発展や身近な生活の改善の上で郷土の人々のこれまでの経験や新しい創意くふうをどのように生かしたらよいかについて考えようとする気持を育てる」〔ほか「郷土」6カ所、「地域」1カ所〕33-37p。「第4章 指導計画の作成について 第4学年 ◇わたくしたちの村(町)と郷土」：「前学年で習得した自分の村(町)についての理解を基礎として、附近の町村やもっと広い地域、すなわち郷土の様子を自分の村(町)との関係において考えさせることは、その発達段階に適している」〔ほか「郷土」11カ所、「地域」6カ所〕64-66p。
→第四学年：「郷土」55カ所、「地域」20カ所、「地方」1カ所
- ・「第3章 各学年の目標と学習内容 第5学年 1-(2)：「日本人は、住む地域、職業などを異にし、その日常生活でのいろいろの問題に当面しているが、それらは食糧問題、国土の開発のように国民全体が真剣に考えなければならない問題につながっている」〔ほか「地域」3カ所〕37-40p。「第4章 指導計画の作成について 第5学年 ◇農家や漁村の人々の働きとわたくしたちの生活」：「前学年で習得した郷土についての理解とよく関連させ、かつ具体的な農、山、漁村の地域を手がかりとして、〔中略〕国内諸地域の特色ある生活の理解を通して〔中略〕これからの日本の産業の発展について考えさせることが有効」〔ほか「地域」2カ所〕67-69p。
→第五学年：「郷土」1カ所、「地域」13カ所、「地方」3カ所
- ・「第3章」 「自分の村(町)や郷土などで人々の生産のしかたや衣食住の生活、交通の様子などが昔から今に至るまでいろいろな姿で変わってきたように、広くわが国の政治のしかた、国民の生活などをみると、それぞれ時代によって様子が違い、特色をもって今日に及んでいる」。「第4章 指導計画の作成について 第6学年 ◇貿易の発達と文化の交流」：「今日の発達した国際的地域分業の姿や世界諸地域の密接な結びつきは、児童の日常生活にも〔中略〕端的に現れている」71p。
→第六学年：「郷土」1カ所、「地域」6カ所、「地方」3カ所

○社会科のみの改訂

- ◆「郷土愛」に関わる文言の登場 ◆「郷土」と「地域」の使い分けが確立？
- ◆「郷土」の登場回数は小学校では過去最多、かつ4年生の記述に集中して使われる

1956年12月「中学校学習指導要領社会科編」 全41頁、郷土22回、地域100回、地方10回

「まえがき」：「この中学校学習指導要領社会科編は、『中学校・高等学校学習指導要領社会科編（昭和26年改訂版）』のうち、中学校に関するものを改訂したもので「中学校の社会科の指導を計画し実施する際の基準を示すものであって、昭和30年度から実施される」。

「第1章 社会科とその目標」

「1. 中学校社会科の位置」：「小学校の社会科では、学校教育法に示された次の三つの目標の達成に主として務めてきた。〔中略〕（2）郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと」。

「2. 社会科の目標」：「1.国家・地方公共団体、その他のさまざまな社会集団における人間の相互関係についての理解を深め、これらの集団の機構や機能について、小学校よりも、広い見地から、系統だてて理解させる」、2.「歴史的発展には地域や民族によって特殊性があること〔中略〕などについて理解させ、それによって、社会生活の発達に対する自己の責任感や、人間相互の関係における協調の精神を養う」、3.政治的、経済的、社会的、国際的観点を小学校よりも強化して、日本や世界の各地域の生活の特色を、他地域との比較・関連において明確につかませ、その地域の生産その他の諸事象が相互に関連性をもつことや、各地域が日本や世界の中で占めている地位について理解させる。なお世界の中でも、特にアジア＝太平洋地域における諸問題についての関心を深める〔中略〕。そして、地域相互間の関係、人間と自然との関係を考察し、人々の生活は土地によって特色があるが、その底には共通な人間性が流れていることを理解して、わが国が当面している問題について地理的に考察する態度や能力を養い、国家や郷土に対する愛情を育てる」1-5p。

→社会科の目標：「郷土」3回、「地域」8回、「地方」1回

「第2章 社会科の具体目標と内容 1. 地理的分野」

「（1）具体目標」：「1. 人々の生産活動その他の生活様式には、地域によってそれぞれ特色のあることを理解させるとともに、他地域の人々を、偏見や先入観にとらわれなくて正しく理解していく態度を育てる。（1）郷土における生産活動その他の生活様式には、他の地域に比べて、それぞれ特色のあることについて理解させる」〔ほか「地域」7カ所〕、「2. 人々や各地域間の相互関係はますます密接になってきたことを理解させるとともに、この密接に結びついた世界の中で、各人は郷土・国家の一員として、ひいては世界の一員としての責任があることを自覚させる。（1）昔に比べ、現在、郷土その他の日本の各地域の生活は、どのように他地域と深く結びついているかということについて理解させる。〔中略〕（7）自分や家庭・学校、住んでいる市町村などの身近な社会や、日本における生活上の諸問題について、常に他地域や外国のそれと比較し関連させて考えていこうとする態度を養い、集団生活を営んでいく一員として、広い視野に立った郷土や国家に対する愛情を育てる」〔ほか「地域」7カ所〕、3. 自然環境「（1）郷土の自然環境は、他地域に比べてどのような特色があるか、（8）「自然を積極的に利用したりすることに尽くした先人の業績に対して、心から尊敬し、それらの人々が発揮した徳性に感銘し、自分の身近な日常生活や、郷土や国家における諸問題をうまく処理していくために、積極的に自然に働きかけていく態度を育てる」〔ほか「地域」12カ所〕6-12p。

「（2）内容」：「1. 日本の諸地域」〔ほか「地域」16カ所〕、「2. 全体としての日本」3. 世界の諸地域「4. 全体としての世界」〔ほか「地域」12カ所〕、「5. 郷土 郷土も日本の一つの地域である。（1）郷土の生産活動その他の生活様式と自然環境の関係（2）他地域との関係や比較（3）地理的諸問題（4）野外観察と調査〔中略〕中学校では、日本や世界の各地域の学習の成果を通して、広い視野から郷土における自然改良事業・産業の振興と開発・集落計画・住民の生活水準などに関する地理的諸問題を正しく理解」することが大切である 12-17p。

→地理的分野：「郷土」9カ所、「地域」76カ所、「地方」2カ所

「第2章 社会科の具体目標と内容 2. 歴史的分野」

「（1）具体目標」…「4. 日本および世界の諸地域が、文化の発展、産業の発達、交通・通信の進歩につれてしだいに結合し、それによって、各地域の生活がさらに発展していくことを理解」させる 18p。「（2）内容」…「3. 武士が社会に現れた時代」：「このころの郷土はどんなようすであったか」、「5. 世界の諸国との国交に基く近代日本の成立時代」：「このころの郷土はどんな様子であったか、このころと現代の生活との比較と今日への影響についても学習させる」26-27p。

→歴史的分野：「郷土」5カ所、「地域」5カ所、「地方」2カ所

「第2章 社会科の具体目標と内容 3. 政治・経済・社会的分野」

「（1）具体目標」…「1. 近代における民主主義の発展〔後略〕」：「（3）民主主義の発展は、歴史的条件や地域の特性、民族の性情などによって、それぞれ違ったかたちをしめすものであることに着目」させる 28p、「2. 政治・経済・社会のしくみやたらき〔後略〕」：「（5）自我の発見、民主主義の発達、世界諸地域の結びつき、産業や貿易の進歩などが社会生活の様子を変えてきたことに着目させて、近代社会の特質を理解させる」29p、「3. 近代産業の発達は、世界の諸地域と同様に、わが国の政治・経済・社会の各方面に大きな影響を与え、いろいろな問題を生じていることを理解」させる 30p。

「（2）内容」…「2. 近代における政治・経済・社会の構造と機能」：「国や地方の政治・行政・財政のしくみや運営などについても理解させる。生徒の理解を容易にするためには、身近な市町村などの地方自治体の仕事と自分たちの学校生活との関係などから学習させる」36p、「4. 世界と日本」：「現在の世界諸地域は密接に結びついているが、〔中略〕今後の世界において人類はこのような争いを避けなければ、世界のすべての人々にとって最大の不幸がくることを理解させる」〔ほか「地域」1カ所〕38-39p。

→政経社会的分野：「郷土」0カ所、「地域」10カ所、「地方」5カ所

「第3章 社会科の指導計画」：「中学校社会科の目標を、小学校教育の成果の上に、生徒の発達段階に応じて、効果的に達成していくようにすることがたいせつである。／このことについて、郷土に関する指導計画を例として説明しよう。郷土についての社会科の目標を達成するためには、地理的分野、歴史的分野、政治・経済・社会的分野に分けて、指導計画を作る場合にも、また、これらの分野の関連などを考えて指導計画をつくる場合もあろう、「たとえば、地理的分野の指導計画をたてる場合に、郷土という単元を特に設けて学習させることも、日本の諸地域の一部としてある程度のみをもちいた学習をさせることも、また、郷土という学習のみを考えた場合、中学校における地理的分野にかんする指導計画において、あらゆる機会を通じて、適宜その実現を図っていくように組織する場合もある。いずれの方法をとってもよいが「郷土についての具体目標を達成するために、生徒の発達段階などを考えて、効果があがるようにすることが根本である」。

→「郷土」5カ所、「地域」1カ所、「地方」0カ所

- ◆「諸地域」という言葉の多用 ◆「中学校社会科の目標」としての「郷土に対する愛情」の明記
- ◆「地方」は地方自治体・地方行政の意味で登場

1958年10月「小学校学習指導要領（文部省告示）」

社会 19頁（全252頁）、郷土 11回、地域 21回、地方 9回

○この改訂以後、学習指導要領の官報告示として法的拘束力が明確化した、とされる ○「道徳」の時間が追加
 ○目次：「第1章 総則」、「第2章 各教科」、「第3章 道徳、特別教育活動および学校行事等」
 「第2章 各教科 第2節 社会」
 ・「第1 目標」：「4 人間生活が自然環境と密接な関係を持ち、それぞれの地域によって特色ある姿で営まれていることを、衣食住等の日常生活との関連において理解させ、これをもとに自然環境に対応した生活のくふうをしようとする態度、郷土や国土に対する愛情などを養う」29p。
 ・「第2 各学年の目標および内容」
 「第3学年 3指導上の留意事項」：「（1）この学年の村または町についての学習では、行政区画としてのそれを取り上げる必要がある場合と、むしろそのような区画にとらわれず、児童の日常の生活に最も密接な関係がある地域的範囲を、指導の目標や内容に即して決定したほうがよい場合とがある」〔ほか「地域」2カ所〕。 →第3学年：「地域」3カ所
 「第4学年」 「1目標」：「（1）自分たちの村（町）の生活が、より広い地域や遠い遠方の地方とも密接な関係をもって営まれていることを具体的事実に基づいて理解させ、われわれの生活が地域的に孤立してはならないことに気づかせる」、「（4）郷土の生活を現在の状態にまで発展させてきた先人の苦心や、他地域の人々の暮らしなどに学びながら、郷土の発展に尽そうとする気持を養う」37p。 「2内容」：「（5）自分たちの村（町）のことでなく、さらに広く他の地域との結びつきに目をそそぐと〔中略〕郷土の特色や今後の発展を考えるうえに多くの点で参考になる」、「（11）自分たちの郷土を発展させることが、日本の発展の基礎になることを考え、先人の経験を生かして郷土の生活の改善のしかたなどについてくふうすることがたいせつである」〔ほか「郷土」1カ所、「地域」1カ所〕 38-39p。 「3指導上の留意点」：「（2）この学年では、郷土という語を、自分たちの村（町）より広い地域をさす場合に用いているが、その地域的範囲は、行政区画としての都道府県と一致する場合と、一致しない場合とがあることにじゅうぶん留意すべきである」、「（3）「特に他地方へ大量に送り出しているような生産物資のない地域（たとえば都市の住宅地区など）の学校では、消費物資の面から他地方とのつながりを理解させるような方法を講ずることが望ましい」〔ほか「郷土」2カ所、「地域」1カ所〕
 →第4学年：「郷土」8カ所、「地域」9カ所、「地方」4カ所
 「第5学年」 「目標（4）日常生活の身近な問題でも国全体としての生活に結びついている場合が多いことや、自分が国民のひとりとして生活している事実に基づいて、国土に対する愛情や国民的自覚の基礎を養う」40p。 「指導上の留意事項」：「（1）この学年においては、前学年までの郷土その他の学習を通して養われた自然環境の持つ意味や地域の特色などについて考える力を、さらにいちだんと深めながら、国土全体の特色やそこに展開されている国民生活についての理解を与え、第6学年の基礎として役だつように適切な指導を行うことが、特に大切である」〔ほか「地域」1カ所〕 41-42p。
 「第6学年」 「2内容（1）地方や国の政治のはたらきが身近な公共施設や道路の改善、その他郷土や家庭の日常生活に反映し、影響を与えている場合が少なくない」〔ほか「地域」2カ所〕 43,46p。
 →第5学年：「郷土」1カ所、「地域」2カ所／第6学年：「郷土」1カ所、「地域」3カ所、「地方」4カ所

◆「郷土」の定義：「自分たちの村（町）より広い地域を指す場合に用いている」が、「行政区画」としての都道府県と必ずしも同じではない。

1958年10月「中学校学習指導要領（文部省告示）」

社会 28頁（全282頁）、郷土 30回、地域 67回、地方 12回

「第2章 各教科 第2節 社会」
 ・「第1 目標」：「2 人間生活と自然との関係、地域相互の関係を考えさせ、人々の生活には地域によって特色があることや、その底には共通な人間性が流れていることを理解させ、広い視野に立って、郷土や国土に対する愛情を育てる」2p。
 →目標：「郷土」1カ所、「地域」2カ所
 ・「第2 各学年の目標および内容 第1学年」：
 「1目標（1）郷土や日本における生活の特色を、他地域との比較・関連において明らかにし、郷土のわが国における地位やわが国の世界における地位を理解させ、郷土や国土に対する愛情を育て、わが国の発展に努力しようとする態度を養う」、「（2）郷土、日本の諸地域、世界の諸地域における生活には、地方的特殊性と一般的共通性があることを明らかにし〔中略〕他地域の人々を偏見や先入観にとらわれないで、正しく理解しようとする態度を育てる」〔ほか「地域」1カ所〕 24p。
 「2内容（1）郷土 / 野外観察と調査／郷土における生活と自然／郷土と他地域との関係／郷土の地理的諸問題」：「『郷土と他地域との関係』については、物資や人口の移動などを取り上げて、他地域との相互依存関係を理解させ、人間生活と自然との関係について考えさせる」。「郷土の地域的範囲については、生徒の生活に最も密接な関係のある範囲を中心とするのが適当であるが、指導する事項のねらいによってはその範囲に広狭があり、行政区画と一致する場合もあり一致しない場合もある」。「郷土に関する学習は、これ〔地理的分野の学習〕だけで終るのではなく、日本や世界について学習させる際にも、常に郷土を顧み、他地域と郷土との比較、他地域と郷土との関係などの学習によって、郷土に関する理解を深めさせる必要がある〔ほか「郷土」8カ所〕 24-25p。 「2内容（2）日本の諸地域（3）全体としての日本（4）世界の諸地域（5）全体としての世界」〔ほか「地域」33カ所〕 26-30p。
 「3指導上の留意事項（1）『（1）郷土』に関する理解は、日本や世界に関する事項を学習することによって、いっそう深められる」、「（2）地域区分およびその取扱の順序は、指導上の観点や学校所在地の地方の事情に従って、適切に選ぶことが望ましいが、日本または世界を、初めからあまりに数多くの地域に細分して学習させることは避けなければならない」〔ほか「郷土」1カ所、「地域」4カ所〕 30-31p。
 →第1学年：「郷土」24カ所、「地域」60カ所、「地方」3カ所
 ・「第2 各学年の目標および内容 第2学年」：
 「1目標（5）人類の歴史的發展には、民族、時代、および地域によってそれぞれ特殊性があるとともに、その底には共通な人間性のあることを理解させる」32p。 「2内容（3）武家社会の形成」：「このころの社寺が教育や文化のうえで重要な役割を果たしたことや、都の文化が地方に広まっていったことに着目させる」「戦国時代にいたって地方の開発が進み、新しい機運の芽ばえてきたことを理解させる」〔ほか「地方」1カ所〕 34p。 「3指導上の留意事項（5）イ「郷土の発展の跡を実地調査させたり、遺跡、遺物を見学させることによって、わが国の歴史的發展を具体的にはあかさせ、郷土との関連についても理解させるように努める」40p。
 →第2学年：「郷土」2カ所、「地域」1カ所、「地方」6カ所／第3学年：「地方」3カ所

1968年7月「小学校学習指導要領」 社会 21頁（全212頁）、郷土1回、地域45回、地方3回

「総則」：地域1カ所
 「第2章 各教科 第2節 社会」
 ・「第1 目標」：「2 さまざまな地域に見られる人間生活と自然環境との密接な関係、自然に対する積極的なはたらきかけの重要性などについて理解させ、郷土や国土に対する愛情、国際理解の基礎などを養う」31p。
 ・「第2 各学年の目標および内容」
 「第1学年 2内容」(3) イ「学校を中心にした地域の簡単な絵地図などを利用して、自分や友達の家、学校などの位置関係、特徴のある地形や集落の分布、入学後に近所の様子が変わった点などを理解する」33p。 →第1学年：「**地域**」1カ所
 「第3学年 1目標」：「(1) 人々が地域の自然環境を生かし〔中略〕ている様子を理解させ、市町村の一員としての意識を育てる。(2) 地域の人々の生活にみられる歴史的な移り変わりに目を開かせ、先人の業績について考える態度や地域の発展を願う気持を養う」〔ほか「**地域**」2カ所〕36-37p。 「2内容」：(2) イ「市(町、村)の人々の消費生活さらには市場や商店の活動も道路その他の交通条件にささえられ、特色づけられている面が多いことを具体的事例に即して理解し、地域の交通条件、他地域との結びつきなどについて関心を深める」〔ほか「**地域**」2カ所〕37-38p。 「3内容の取り扱い(3)」
 「『祭りその他の行事、楽しみのもち方』に関連した学習では、地域社会固有のものばかりでなく、国民の祝日や各種の国民的な行事などにも目を向け、これらに関心を深めさせるように配慮する」39p。 →第3学年：「**地域**」15カ所
 「第4学年 1目標」：「(1) 自分たちの市町村を含めたより広い地域の生活の実態や、国内で特色ある生活が営まれている土地の様子などを理解させ、地域の特色やこれを生み出している人々の活動について関心を深める」、(2) 土地の開発、交通の発達などに務めてきた先人のはたらきや、その時代的背景について理解させるとともに、地域社会の一員として、より広い視野からその発展を考えようとする態度を養う」〔ほか「**地域**」6カ所〕40-42p。 「3内容の取り扱い」
 (1) 「内容の項に、県、県内、県民などとするのは、それぞれの地域に即して、都、道、府などと読み替える必要があると同時に、その具体的な指導に当たっては、地域的な広狭その他の条件を考慮した効果的な取り扱い」をする 42p。 →
 第4学年：「**地域**」16カ所
 「第5学年」 「2内容」(2) ア「自分たちの身近な地域の農業生産の様子と比較し〔中略〕稲作の盛んな地方、特色ある畑作や畜産が行われている地域を地図に記入しながら、各地の農業生産にみられる増産や省力のための人々のくふうの事例について理解する」〔ほか「**地域**」3カ所〕43-45p。 →第5学年：「**地域**」6カ所、「**地方**」1カ所
 「第6学年」 「2内容」：(1) ア「家庭の日常生活から身近な地域の開発や災害復旧などにまで、国の政治のはたらきが反映し、影響を与えている事実を理解すること」47p、(3) ウ「今日の発達した交通・通信・報道網によって世界諸地域の人々の生活が強く結びついている事実〔中略〕などを調べるとともに、特に原子力時代といわれる今日では〔中略〕平和な国際社会の実現が人類全体のたいせつな課題となっていることを理解する」49p。 →第6学年：「**地域**」4カ所、「**地方**」2カ所

◆「郷土」は冒頭の「目標」に1カ所登場するのみ。

1969年5月「中学校学習指導要領」 社会 37頁（全303頁）、郷土3回、地域98回、地方20回

「総則」 「**地域**」2カ所
 「第2章 各教科 第2節 社会」
 ・「第1 目標」：「1 広い視野に立つて、わが国土に対する認識とわが国の歴史に対する正しい理解を深め、その基礎の上に、わが国の国民としての基礎的教養をつちかうとともに個人の尊厳と人権の尊重が民主的な社会生活の基本であることを自覚させて、国家・社会の進展に進んで寄与しようとする態度を養う」19p。 →目標：「**郷土**」・「**地域**」0カ所
 ・「第2 各分野の目標および内容 地理的分野」：
 「1 目標 (1) 日本や世界のさまざまな地域についての学習を通して、地理的な見方や考え方の基礎をつちかい、わが国土に対する広い視野に立った認識を養うとともに、国土を高度かつ合理的に利用することがたいせつであることを理解させ、わが国の発展に努力しようとする態度を育てる」、(2) 地理的事象には、地方的特殊性と一般的共通性があることをに気づかせ〔中略〕各地域やそこに住む人々の生活を正しく理解するための基礎をつちかう」、(3) 日本や世界には大小さまざまな地域的まとまりがあり、それらが相互依存の関係にあることを理解させるとともに、国際社会における日本の役割を考えさせ、国家および世界の一員としての自覚を深める」19-20p。 「2 内容」：「(1) 身近な地域／ア野外の観察／イ地域の特色と変化／他地域との関連」〔ほか「**地域**」9カ所〕、「(2) 日本とその諸地域」ア国土のなりたち〔中略〕国土がさまざまな地域からなりたっていることについての認識、および諸地域の特色についての理解を深めるための基礎を培う、「キ諸地域の結びつき」〔中略〕各地域は、その地域内だけでなく、広く他地域と結びつきながら、日本の一部としての役割を果たしていることを理解させる」〔ほか「**地域**」11カ所〕、「(3) 世界とその諸地域」キ世界との結びつき 世界のおもな地域間の交通・貿易の現状を取り上げて〔中略〕産業や貿易の発達によって諸地域間の経済関係がますます密接になっていることを理解させる」〔ほか「**地域**」13カ所〕23-25p、「(4) 世界の中の日本」イ国土の利用 わが国のおもな工業地域や農業地域の分布、人口の密集地域と希薄地域などを取り上げて〔中略〕その特色や動向を、世界の諸地域の場合と比較して考察させるとともに、〔中略〕国民の生活を向上させるためには、国情に即した総合的な計画のもとに、国土利用の高度化と合理化を進めなければならないことを認識させる」25p。 「3 内容の取り扱い」
 (3) イ「身近な地域の範囲については、生徒の生活に最も密接な関係のある範囲を中心にする」とともに、取り上げる地理的事象によって弾力的に取り扱うこと」〔ほか「**地域**」11カ所、「**地方**」1カ所〕26-27p。
 →地理的分野：「**地域**」84カ所、「**地方**」4カ所
 ・「第2 各分野の目標および内容 歴史的分野」：
 「2 内容」：「(3) 古代日本の進展とアジア エ奈良の都と天平文化」ア奈良の都の様子や、律令政治の地方への浸透を理解させる」31p、(5) 留意事項「ウ 郷土の史跡その他の遺跡や遺物を見学させて、わが国の歴史の発展を具体的に知らせ、郷土とわが国の歴史の発展との関連を考えさせるとともに、文化遺産を愛護し尊重する態度を育てるようにする」43p。
 →歴史的分野：「**郷土**」3カ所、「**地域**」3カ所、「**地方**」2カ所
 ・「第2 各分野の目標および内容 公民的分野」：
 「2 内容」：「(2) 社会生活」イ地域社会の生活 都市と村落における社会生活の特色と相互の結びつき、〔中略〕急速な都市化に伴う村落社会の変容とその問題点などの学習を通して、地域社会の基本的な機能や現代の社会生活の特色を理解させ、地域社会の将来について考えさせる。また、地域開発のあり方やその地域の人々の生活への影響などに着目させ、地域社会の問題も、より広い視野から解決することが必要であることを理解させる」〔ほか「**地域**」1カ所〕、「ウ 地方自治と住民 民主政治の基盤としての地方自治の意義〔中略〕などの学習を通して、地方自治についての理解を深める」〔ほか「**地方**」6カ所〕46-47p。
 →公民的分野：「**地域**」9カ所、「**地方**」14カ所

【別表2】戦後における「郷土」を冠した教育関係書籍

No	出版年	編著者	タイトル	発行者
1	1947年	紀伊社会科研究同志会編	『私達の学習郷土の資料』第2集	紀伊社会科研究同志会
2	1947年7月	郷土科学研究会編	『社会科のための郷土の調査指針』	郷土科学研究会(岡山)
3	1947年9月		『ふるさとの四季』子供の郷土文庫	
4	1947年12月	名古屋郷土教育研究会編	『絵とお話—子供の郷土文庫』	三明社
5	1947年12月		『のびゆく愛知』子供の郷土文庫	
6	1948年1月	名古屋市社会科教育研究会	『汽車のまど—社会科郷土文庫』	三明社
7	1948年3月	渡辺久雄	『甲東村(社会科郷土研究の一例)』←1942年『甲東村』	葛城書店
8	1948年4月	葛飾史談会編	『かつしか郷土教室』[1集(1948年4月)-3集(1948年12月)]	東京児童教育研究会
9	1948年5月	草深源三郎	『愛知県郷土地図—社会科学習』	高須書房
10	1948年6月	渡辺久雄	『郷土の地図—私たちの文庫(社会科の地図の描き方)』	葛城文庫
11	1948年7月	新井恒易	『新教育と郷土の科学—社会科教育に資する』新教育叢書第5巻	西荻書店
12	1948年8月	郷土教育協会編	『日本教育年鑑 1948年版』	日本書籍
13	1948年8月	萩原竜夫著、全国師範学校歴史教育研究会編	『郷土の風習』社会科の友叢書24	世界社
14	1948年8月	秋田地理同好会・県南三郡社会科研究会編	『郷土のすがた：県南版社会科図帖』	秋田地理同好会
15	1948年10月	郷土科学研究会編 「長倉橋介(広島高等師範学校教授)」の監修	『社会科と自由研究のための郷土の調べ方』	技報堂
16	1948年10月	福岡県立戸畑高等学校郷土部編	『きょうど 創刊号』	
17	1948年12月	千々和實著、全国師範学校歴史教育研究会編	『私達の郷土』社会科の友叢書4	世界社
18	1948年12月	諏訪徳太郎	『私たちの郷土調査ノート 社会科の實習』	教育出版
19	1948年12月	島岡静二郎(東京都総務部調査課長)	『僕らの東京』僕らの郷土叢書1	成人社
20	1948年12月	下地恵常	『郷土社会学校』→『コミュニティ・スクール』1949年5月	教育文化出版社
21	1949年	飯本信之監修	『社会科教材 精密日本地図 郷土地図集』北海道篇・奥羽篇・関東篇・近畿篇・中部篇・中国・四国篇、九州篇	ぶよ堂
22	1949年	入善中学校社会科郷土史研究部編	『入善町史要』	
23	1949年4月	北信教科用図書研究協会 (代表：野川日出雄)編	『社会科資料集 郷土の生活上』	北陸教育書籍株式会社
24			『社会科資料集 郷土の生活中』	
25			『社会科資料集 郷土の生活下』	
26	1949年4月	岐阜県児童科学研究所	『岐阜県 郷土読本(社会科必携)』	岐阜県児童科学研究所
27	1949年5月	香川県社会科教育研究会編	『わが郷土 社会科郷土学習叢書1』	四国図書出版
28	1949年5月		『文化遺産 社会科郷土学習叢書7』	
29	1949年6月		『文化遺産 社会科郷土学習叢書8』	
30	1949年9月		『交通と通信 社会科郷土学習叢書5』	
31	1949年5月	福井県教科用図書研究会社会科研究部 (編集委員代表 村上昇三)編	『郷土のほこり』福井県社会科資料1	福井県教職員組合編
32			『郷土のちから』福井県社会科資料2	
33			1949年9月	
34	1949年5月	下地恵常	『コミュニティ・スクール—郷土社会学校とカリキュラム』	教育文化出版社
35	1949年7月	広島県教職員組合文化部編著	『社会科読本 私達の郷土 地理と歴史』広島県教育文化叢書第1集	広島県学校生活協同組合出版部
36	1949年9月	山形県社会科研究会編	『郷土のすがた』(地図)	富士波出版社
37	1949年9月	村上正名	『瀬戸のあけぼの 郷土史研究論叢 第1輯』	広島大学教育学部福山教場 郷土研究室
38	1949年9月	兵庫縣教職員組合揖保郡支部文化部編	『郷土資料いば』	
39	1949年10月	社会科同好会	『社会科の手引 江田島郷土社会』	
40	1949年10月	香久山中学校生徒委員会編	『私たちの郷土』	香久山中学校図書部
41	1949年10月	郷土科学研究会編	『郷土のあゆみ 北甘楽郡の歴史』	三潮社
42	1949年11月	櫻井中学校校友会文化部郷土研究班編	『私達の町』	
43	1949年11月	三重大学教育研究所・三重郷土会編	『わが郷土 三重の姿』	三重県教材株式会社
44	1949年11月	新潟県郷土教育研究会編	『郷土のあゆみ』	国際教材株式会社
45	1949年12月	塚本五郎	『郷土遠江の調査研究』	静岡大学濱松分校歴史学会郷土研究部

46	1950年	福島県社会科教育研究会・東北地理学会福島県支部・会津小中学校協議会	『社会科図帖郷土のすがた 会津版』	富士波出版社
47	1950年	福島県社会科教育研究会・東北地理学会福島県支部・県北校長協議会共編	『社会科図帖郷土のすがた 県北版』	富士波出版社
48	1950年	福島県社会科教育研究会・東北地理学会福島県支部・県中校長協議会共編	『社会科図帖郷土のすがた 県中版』	富士波出版社
49	1950年	福島県社会科教育研究会・東北地理学会福島県支部・県南校長協議会共編	『社会科図帖郷土のすがた 県南版』	富士波出版社
50	1950年	西浦原郡吉田郷小中学校社会調査委員会編	『私たちの郷土 社会科学習の手引』	西浦原郡吉田郷小中学校教員協議会
51	1950年	西日本教育研究会編	『郷土大阪 社会科参考読本』	日本学友社
52	1950年	増田実編	『遠州沖之須昇栄丸唐土漂流譚 郷土教育資料』	城東学園
53	1950年1月	藤津郡カリキュラム構成委員会	『私たちの郷土藤津郡』社会調査1号	
54	1950年1月	高野史男（信州大学助教授）	『社会科 郷土の研究—しらべ方とその整理』	古今書院
55	1950年2月	長野県飯山北高等学校郷土研究会	『下水内郡遺跡発掘調査報告書』	
56	1950年3月	福井県武生市社会科研究会編	『郷土の実態 武生市社会科資料』	福井県教職員組合武生支部
57	1950年4月	幌泉中学校郷土研究会編	『エリモ穴居趾』	幌泉中学校
58	1950年4月	北海道読本編集委員会編	『郷土の資源と生産 北海道読本3』	北海道教育評論社
59	1950年4月	今井六哉（弘前大学教授）著・ 内田寛一（東京文理科大学教授）監修	『社会科の手びき 郷土生活作業帖 上巻』	新日本教育社
60	1950年6月	広島史学研究会編（監修：魚澄惣五郎）	『私たちの町と村の歴史—広島県郷土社会史』	増田兄弟活版所出版部
61	1950年7月	松浦道一編著	『統計から見た広島県 私たちの郷土 社会科読本』	広島県学校生活協同組合
62	1950年7月	金沢大学教育学部附属中学校郷土研究クラブ編	『郷土研究』創刊号→『附中のあゆみ三十年』『附中の歩み50年』	※ガリ版刷
63	1950年7月	香川幹一	『郷土社会の調べ方 社会科』	清水書院
64	1950年9月	渋谷区教育委員会編	『渋谷の郷土史』	刀水書院
65	1950年9月	工藤儀一郎	『応用気象を中心とする我が郷土の気象の研究』資料編第1集	北津軽郡カリキュラム委員会
66	1950年10月	佐賀大学教育学部郷土研究会編	『郷土の社会科（佐賀県）』	天明朝出版
67	1950年10月	米倉二郎	『わが郷土—佐賀県地理』佐賀県郷土研究叢書第1巻	大坪惇信堂
68	1950年10月	岐阜大学学芸学部附属長良小学校社会科研究部編	『私たちの社会科 郷土岐阜県』	国民図書刊行会
69	1950年10月	上越社会科教育研究会・新潟市社会科教育研究会編	『わが郷土 社会科学習新潟県のまとめ』第2集	
70	1950年10月	上越社会科教育研究会編	『中頸城郡町村別 郷土の資料』	
71	1950年11月	山形県郷土文化研究会編	『山形県社会科図帖 第2集』	金の馬社
72	1950年11月- 1953年12月	福島県南会津郡伊南村教育委員会・ 伊南郷土研究会	『季刊 郷土研究』第1-9号	
73	1950年12月	田中啓爾	『郷土のしらべ方』社会科文庫20	三省堂
74	1951年1月	大川小学校郷土教育研究会編	『郷土大川』	糸山元泉堂印刷所
75	1951年1月	姫路市立広嶺中学校	『郷土研究クラブ報告 附学校歴史博物館蔵書品目録並に解説書』	
76	1951年2月	尾崎岳四郎編著	『郷土地誌提要—社会科教育の基礎的研究—』	三省堂
77	1951年2月	東八代郡西部教育研究会	『郷土に於ける文化遺産』正篇・続篇	
78	1951年2月	福島県相馬郡八幡村高松古墳群第一号墳調査報告書	『福島県相馬郡八幡村高松古墳群第一号墳調査報告書』	
79	1951年3月	松山市社会科研究委員会編	『松山のすがた—郷土の社会科—』『松山のすがた—増補—』1952年2月	高橋忠雄
80	1951年3月- 1952年5月	愛知学芸大学郷土研究会	『郷土』	
81	1951年5月	南河内郡小学校教育研究会・南河内郡中学校教育研究会 編（校閲：末永雅雄）	『河内上代史話 河内の陵墓古墳』河内の郷土研究第1輯	藤野昭文堂
82	1951年6月	佐賀大学教育学部郷土研究会編	『私たちの郷土しらべ（佐賀県）』	天明朝出版
83	1951年6月	中村忠久、黒木重敏	『郷土社会科—宮崎県 中学新単元の学習に役立つ』	大同鮮明図書印刷出版社
84	1951年7月	総合教育研究会編（三浦秀有・土井卓治共著）	『社会科読本 郷土の生活史』	総合教育研究会
85	1951年7月	毎日新聞社編、村松繁樹（大阪市大教授）監修	『目で見ると読む社会科・郷土シリーズ 新しい大阪』	毎日新聞社
86	1951年9月	東京都足立区立第十四中学校校友会社会部	『郷土のあゆみ』	
87	1951年10月	新潟大学教育学部上越社会科教育研究会編	『郷土「新潟県」に立脚した中学校社会科指導の手引—指導計画と内容の解説』	上越社会科教育研究会
88	1951年10月	東京都立江北高等学校郷土研究室編	『千葉県松戸市紙敷貝塚発掘調査報告』（『郷土』第3巻第1号）	
89	1951年10月	可兒弘明著・東京都立江北高等学校郷土研究室編輯	『水元採集の土器と化石 東京都葛飾区』（『郷土』第3巻第2号）	
90	1951年12月	米澤高等学校郷土研究クラブ編（志摩健一、菅原久子 著）	『米澤地方の童謡集』郷土第3号	郷土研究クラブ
91	1951年12月	高浜中学校郷土調査部編	『総合研究 高浜町の実態』	高浜中学校
92	1951年	郷土研究会（聖徳中学校内）編	『滋賀県八日市町史の研究』『夜の流れ』4・5集（古代・中世・近世篇、近代篇）	郷土研究会
93	1951年	宮城県郷土教育研究会編	『宮城県郷土社会科事典』	金港堂
94	1951年	東京都世田谷区立中学校社会科研究部編	『世田谷の郷土史』社会科資料集；第1編	刀水書院
95	1951年	練馬区立中学校教育研究会編	『郷土練馬』	茜書房
96	1951年	十文字中学校PTA編	『郷土のあゆみ 十文字町年代表の解説』	
97	1951年	但馬太良	『浦和郷土史読本』	公民教育研究会
98	1951年	静岡県田子浦高等学校郷土研究部	『考古学的に見た富士五湖』郷土研究第3号	
99	1951年～	山梨県連合教育会編	『私たちの郷土研究』小学校編・1951-1959年版	山梨県教職員組合
100	1951年～		『郷土社会の研究』小学校編・1951-1959年版	山梨県教職員組合

101	1952年	榎阪宗雄・木村義己	『郷土に芽生えた社会科』	北斗社
102	1952年	田中啓爾	『郷土のしらべ方』	三省堂
103	1952年1月	東京都北多摩中学校長会	『郷土北多摩』	東京都北多摩郡保谷中学校
104	1952年2月	高山市教育研究所編	『飛騨地方産業誌 郷土発展のために』	
105	1952年3月	福岡県地誌研究会（福岡学芸大学内）編、執筆代表：上田一人	『私たちの郷土 福岡県のすがた』	福岡県地誌研究会
106	1952年4月	大阪市小学校教育研究会生野区支部社会科研究部編	『生野郷土誌』	
107	1952年5月	愛知県社会教育教科研究会編	『楽しいわが家わが郷土—生活改善の手引—』	愛知県社会教育協会
108	1952年7月	職業家庭科カリキュラム委員会編	『郷土社会の実態』	福井県教育委員会大野支局、福井県教職員組合大野支局
109	1952年11月	古谷綱武・福田清人・今井誉次郎編	『郷土の偉人』	実業之日本社
110	1952年	富山県西礪波郡中学校教育連合会	『郷土資料』	
111	1952年	東京都板橋区中学校教育研究会	『郷土板橋』	
112	1953年2月	むさしの児童文化研究会編	『郷土教育 第一回郷土教育研究大会資料』	
113	1953年2月	桑原正雄編著	『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究』	青銅社
114	1953年3月	静岡県立島田高等学校郷土研究部編	『大井川流域の文化』 昭和28年度・昭和29年度・昭和31年度	
115	1953年4月	足立区立中学校教育研究会、足立区立小学校社会科研究会編	『足立 郷土史』	ヒコナル社
116	1953年4月	金沢大学教育学部附属中学校郷土研究クラブ編	『郷土研究』第2号 吉浦清一・金沢大学教育学部附属中学校郷土研究クラブ ※ガリ版刷り	
117	1953年4月	更級郡社会科教育研究会編、長坂瑞午監修	『私たちの郷土 さらしな』	更級郡教育会
118	1953年5月	愛知学芸大学附属岡崎中学校社会科教育研究部編	『おかざき 郷土の成長』	
119	1953年5月	愛知学芸大学附属岡崎中学校社会科教育研究部編	『社会科単元別郷土資料』第1集	
120	1953年5月	毎日新聞社編（監修：村松繁樹）	『新しい広島』 目で見ると社会科 郷土シリーズ	毎日新聞社
121	1953年7月	毎日新聞社編（監修：村松繁樹）	『新しい三重』 目で見ると社会科 郷土シリーズ	毎日新聞社
122	1953年8月	相馬高等学校郷土研究室	『福島県相馬郡大野村大坪古代住居跡調査報告書』	
123	1953年9月	郷土教育全国連絡協議会編	『郷土教育 第二回郷土教育研究大会報告』	
124	1953年12月	吹田市学校教育研究会社会科部会編（監修：金子又兵衛）	『郷土吹田 社会科副読本』	受験研究社
125	1953年12月	茨城大学教育研究所編	『茨城県郷土研究』	茨城県教職員組合
126	1953年	福知山市郷土史教育研究会編	『わが郷土福知山 郷土読本』	桐村好文堂
127	1953年	郡山市社会科研究会編	『郷土の歩み—郡山市を中心とした社会科』	郡山市小中学校長協議会
128	1953年	吹田市学校教育研究会社会科部編	『郷土吹田 社会科副読本』	受験研究社
129	1953年	白倉盛男著・南佐久教育会郷土研究委員会編	『信濃のからまつ 千曲川上流の風土性』	
130	1953年	上原万寿治編	『若桜郷土読本』	若桜小学校社会科研究部
131	1954年2月	田中啓爾	『郷土のしらべ方』（初版）社会科文庫選集地理歴史編31	三省堂
132	1954年3月	和歌森太郎	『郷土のしらべ方』少年図書館選書24	金子書房
133	1954年3月	石川県教職員組合文化部編	『郷土をひらいた人びと』郷土の話シリーズ第1集	石川県教職員組合文化部
134	1954年3月	藤本菊三（山口県総務部文教課長）編	『新郷土読本』	山口県総務部文教課
135	1954年4月	日本新教育研究会編	『小学生の郷土東京の歴史—昔と今』	美国堂
136	1954年4月	近江正一	『アイヌ語から生れた郷土の地名と伝説』	上川地区学校生活共同組合
137	1954年5月	河内村教育委員会	『郷土のすがた 河内村立小学校創立八十周年記念』	
138	1954年5月	大城村教育委員会編	『大城村郷土読本』	
139	1954年5月	海南市教育委員会編	『海南郷土史』	海南市教育委員会
140	1954年7月	相川日出雄	『新しい地歴教育』	国土社
141	1954年7月	愛知県知多郡横須賀中学校郷土クラブ	『社山古窯調査のあらまし 愛知県知多郡横須賀町』	
142	1954年8月	真藤兼雄	『越ヶ谷風土記 郷土の紹介 社会科の手引き』	教育評論社
143	1954年10月	福島県立相馬高等学校郷土研究室	『福島県浪江町上野原第三号円墳発掘調査報告書』第1-2集	
144	1954年10月	吉田郡社会科研究部編	『吉田郡郷土史料 第1集』	
145	1954年12月	郷土教育全国連絡協議会編	『京王風土記 武蔵野の歴史と地理』	京王帝都電鉄
146	1954年12月	安芸峯一・海後宗臣監修、国土総合開発委員会編纂	『ひらかれる国土』1（社会科読本1）	郷土社
147	1954年12月	天理市立朝和中学校編	『郷土朝和』	
148	1954年12月	相馬高等学校郷土研究室	『福島県相馬地方横穴壁画調査報告書』	
149	1954年12月	佐古小学校郷土誌研究同人編	『佐古郷土誌』	佐古小学校（徳島）
150	1954年12月	中山信夫・北野道彦・進士益太	『郷土を愛した人びと』お話博物館—4年生	実業之日本社
151	1954年	児童教育研究会（お茶の水女子大学附属小学校内）編	『学習指導と環境』周郷博「教育と郷土」	牧書店
152	1954年	福江八郎	『物語阿坂郷土史』	阿坂小学校父母と先生の会
153	1954年	真藤兼雄	『郷土の紹介 越ヶ谷風土記—社会科の手引き』	教育評論社
154	1954年	川端直正編	『郷土加賀屋の歴史』	大阪市立加賀屋小学校

155	1955年1月	塩山蕉児（熊本県教育庁指導主事）編	『一目でわかる 熊本県社会科資料集 郷土くまもと』	熊本県社会科教育研究会
156	1955年1月	田中啓爾	『郷土のしらべ方』再版	三省堂
157	1955年1月	郷土教育全国連絡協議会編	『京王風土記2 武蔵野の歴史と地理』	京王帝都電鉄
158	1955年2月	森高等学校社会クラブ編	『森藩史 郷土文化の研究』	
159	1955年2月	地域社会科教育研究会編（監修：松尾俊郎）	『郷土の社会 神奈川県』	和光書房
160	1955年3月	東京都南多摩郡中学校教育研究会編	『私たちの郷土南多摩』	国府慎一郎
161	1955年3月	島根県社会科教育研究同好会	『郷土のしらべ 島根県社会科副読本』	学習図書
162	1955年3月	岐阜県史学会	『岐阜県一郷土読本』	大衆書房
163	1955年4月	藤岡謙二郎	『郷土の観察と調査』	三省堂
164	1955年4月	郷土教育全国連絡協議会編	『郷土のしらべ方一郷土教育の手引』	中教出版
165	1955年5月	桑原正雄	『みんなでやろう 郷土をしらべる』 みつばち文庫シリーズ16	国土社
166	1955年6月	郷土教育研究会	『郷土読本わたくしたちの横浜』	
167	1955年8月	苫小牧市教育研究会社会科研究部編	『伸びゆく苫小牧 苫小牧市郷土読本』 小学校用	
168	1955年9月	新十津川村教育委員会編	『私たちの村 新十津川村郷土読本』 小学校用	
169	1955年10月	広岡昌成（山陽女子高等学校）	『廿日市町附近の郷土社会史』 山陽女子高等学校「社会研究紀要」第4輯	
170	1955年11月	満井隆行・堀口友一共著	『小学校社会科 郷土の発てん 茨城県』	第一教育出版社
171	1955年12月	秋田県社会科教育研究協議会	『郷土の生活 ひらけゆく秋田県』	教育書籍
172	1955年12月	香川県郷土読本刊行会	『新さぬき風土記』	香川県郷土読本刊行会
173	1955年	小川隆太郎	『郷土の偉人』 保育社の小学生全集76	保育社
174	1955年	赤羽千鶴	『郷土の数学者ものがたり一長野県の和算家』	暁教育図書
175	1955年	志木部会社会科研究部編	『郷土誌』	
176	1955年	郷土読本「ひめじ」研究会・姫路市教育委員会・姫路市教育研究所『わたしたちのひめじ 郷土読本』		
177	1955年	熊本大学教育学部附属小学校社会科研究部編	『きょうどのくらし 熊本県版』	文画堂
178	1956年4月	兵庫県郷土教育研究会編	『わたしたちの郷土 兵庫県のくらし』	兵庫県郷土教育研究会（芦屋市立山手小学校内）
179	1956年4月	金沢市中学校社会科研究部会編	『郷土の生活』	
180	1956年7月	関忠夫	『たのしい郷土しらべーぼくらはこうやった』	秋田書店
181	1956年12月	桂井和雄	『郷土の生活』	高知市経済部商工観光課・高知市観光協会
182	1956年11月	青野寿郎・岡田謙・和歌森太郎編	『郷土社会事典』	金子書房
183	1956年	和田重幸編	『ひいの里 私たちの郷土 第1集』	斐伊小学校
184	1957年2月	小沢昭巳『昔の子ども今の子ども一学校と子どもの歴史一高岡市伏木小学校の新郷土教育』		理論社
185	1957年4月	金沢市中学校社会科研究部会編（代表：森川与一郎）	『郷土の生活 改訂版』 修正第2版（初版は1956年4月）	金沢市中学校社会科研究部会
186	1957年5月	汗入教育振興会社会科研究部編	『汗入郷土誌 第1集』	
187	1957年11月	和歌森太郎編	『新しい日本風土記一ぼくらの郷土』 1-3	小峰書店
188	1957年	西多摩地区中学校教育研究会社会科研究部編	『郷土史教材一覧表：試案』	
189	1957年	大潟町立大潟町小学校社会科研究部編	『開けいく郷土：小学校社会科副読本』	
190	1958年4月	兵庫県郷土教育研究会編	『わたしたちの郷土 兵庫県のくらし一改訂版一』	兵庫県郷土教育研究会
191	1958年4月	金沢市中学校社会科研究部会編	『郷土の生活』 修正3版	金沢市中学校社会科研究部会
192	1958年4月	日本新教育研究会編	『小学生の郷土東京』	美国堂
193	1958年6月	汗入教育振興会社会科研究部編	『汗入郷土誌 第2集』	
194	1958年6月	茨城県郷土教育研究会編著	『目で見る郷土 茨城県』	
195	1958年	名古屋市立金城小学校社会科研究部編	『郷土のあけぼの：西志賀貝塚を中心として』	
196	1958年	熊本大学教育学部附属小学校社会科研究部編	『きょうどのくらし 熊本県版』	文画堂
197	1958年	富田林市教育研究会小学社会科部編	『富田林郷土史副読本 試案』	
198	1959年3月	秋田県教育研究所編	『秋田県郷土教育資料 社会編』	
199	1959年4月	金沢市中学校社会科研究部会編（代表：小山嘉寿栄）	『郷土の生活（改訂版）』 新改訂第4版（初版は1956年4月）	金沢市中学校社会科研究部会
200	1959年11月	広島県新市町至誠女子高等学校内創立二十五周年記念会編	『わが郷土一備南文集』	
201	1959年	金沢市中学校社会科研究部会編	『郷土の生活』	
202	1959年	松原中学校社会科研究部編	『郷土』	
203	1959年	北橘中学校社会科研究部編	『北橘村郷土叢書 第4』	
204	1959年	熊本大学教育学部附属小学校社会科研究部編	『きょうどのくらし 熊本県版』	文画堂
205	1959年	出雲社会科教育研究会編	『郷土資料 小学校社会科 第1集』	

【別表3】『私たちの郷土〇〇県』（実業教科書）

『私たちの郷土〇〇県』（実業教科書（後の実教出版））シリーズ 「序」：青木誠四郎（※郷土教育連盟機関誌に3本投稿）				
巻号	地域	刊行年	編著者	備考
1	北海道	1950年3月	北海道教育研究会社会科部編	国立国会図書館OPAC
2	青森	1950年3月	今井六哉著	※『社会科の手びき 郷土生活作業帖 上巻』（1950年4月）の著者（監修は内田寛一） ※『地理教育』臨時増刊号・「郷土の地理第2集」に今井六哉「青森平野に於ける地理学的景相」が所収（審査は内田寛一）
3	岩手	近刊	村田孝介著	
4	宮城	近刊	熊谷金男著	
5	秋田	近刊	秋田地理同好会編	
6	山形	1949年9月	長井政太郎著	「序」：青木誠四郎 「まえがき」：もっと知りたい人は著者の「山形県地誌」「山形県郷土史話」を参考にして欲しい。「永沼桂美氏の好意」への謝辞あり。 ※長井正太郎…「山形県の小学校に於ける一郷土研究と」『郷土』第4号（1931年2月）など、「連盟」機関誌に8つの記事
7	福島	近刊	山口彌一郎著	
8	茨城	1949年9月	茨城師範学校教育研究所編	「まえがき」：定形善次郎（執筆代表） 執筆：高橋栄・櫻井明俊・満井隆行・豊崎卓・定形善次郎（茨城師範学校男子部教官）、田中嘉三郎・堀口友一（茨城師範学校女子部教官）、赤根宏・谷津正一（茨城師範学校男子部附属校教官）、寺門光輝・助川明（茨城師範学校女子部附属校教官）、小松沢重男・早川照雄（福敷郡阿見小学校教官）
9	栃木	1949年9月	栃木師範学校男子部社会科研究会編	国立国会図書館OPAC
10	群馬	近刊	交渉中	
11	埼玉	1949年	埼玉師範学校社会科研究会編	国立国会図書館OPAC
12	千葉	1949年10月	千葉師範学校男子部社会科研究室編	「序」：青木誠四郎 「奥付」：著者代表は「市原権三郎」
13	東京	近刊	教育問題調査所編	
14	神奈川	1949年7月	神奈川師範男子部附属学校研究部編	「まえがき」：吉田太郎（神奈川県師範学校男子部附属中・小学校主事） 執筆：「社会科担任」の杉本顕次（代表）、笠原明（中学）、府川亀男、滝沢泰山（小学）
15	新潟	1949年	新潟県社会科研究同人会・小村式編	国立国会図書館OPAC
16	富山	1949年9月	富山師範学校社会科研究部会編	「まえがき」：佐々木龍作（富山師範学校社会科研究部会代表）
17	石川	1949年11月	金沢大学教育学部社会科研究会編	「まえがき」：幸田清喜（金沢大学教育学部社会科研究会代表）
18	福井	1950年7月	福井大学学芸学部社会科研究会編	「序」：青木誠四郎 「まえがき」：笠井賢治（福井大学学芸学部社会科研究会代表）
19	山梨	1949年4月	山梨師範学校社会科研究会編	国立国会図書館OPAC
20	長野	1948年10月	長野師範学校社会科研究会編	「まえがき」・奥付の著者は、松本一巳
21	岐阜	近刊	岐阜師範学校社会科研究会編	
22	静岡		交渉中	
23	愛知	1949年9月	愛知学芸大学社会科研究会編	「序」：青木誠四郎 「まえがき」：愛知学芸大学社会科研究会 「あとがき」より執筆：大池長人（代表）、小野元、森原章、鼓肇雄、水野時二 「愛知第一師範学校の社会科の生徒諸君の援助」
24	三重	近刊	三重師範教育研究所編	
25	滋賀	1949年7月	滋賀師範学校男子部附属中学校編	「序」：E.D.ルーカス中佐（滋賀軍政部司令官） 執筆：高塚正規、沢伊三郎、仁志出基、植村米蔵、日下部一夫、吉田新次（滋賀県師範学校男子部附属中学校教官）
26	京都	1949年4月	京都師範学校男子部附属研究部編	「序文」：「この本を書いたのは、京都師範府属中小学校の先生方です」
27	大阪	1949年5月	大阪第一師範学校社会科研究会編	「あとがき」：「本書の編さん」は、位野木壽一、大浦敏弘、長井勝正、西脇英逸、八田英次
28	兵庫	1949年10月	兵庫師範学校社会科研究会編	国立国会図書館OPAC
29	奈良	1949年6月	奈良師範学校附属中学校新教育研究会編	「あとがき」：「コミュニティ・スクールを構成し、コア・カリキュラムを展開していくためには、その基礎資料が広く用意されていなければなりません。新しい教育の方向へ熱く意願しながら、私たちはこの郷土地域の実態をどうして把握すべきかと考えていた」。156頁 新教育研究会：堀井甚一郎（代表）、石野深雪、市川米太、和泉重雄、植西耕一、緒方文子、奥谷清治、奥中博史、帷子黎子、岸みさ子、木本みよ子、小西惣次、沢田隼、谷村能男、筒井秀子、鶴田利夫、中野薫、西田和夫、森下喜文、吉川庄司
30	和歌山	1950年	三溝信雄・数内芳彦共著	国立国会図書館OPAC
31	鳥取	1950年	鳥取大学附属学校社会科研究会編	国立国会図書館OPAC
32	島根	1949年9月	島根師範学校社会科研究会編	「序」：青木誠四郎 奥付より「著者代表者」は「並河由則」
33	岡山	1949年8月	岡山師範学校社会科研究会編	執筆分担：岡野徳右衛門（岡山師範学校社会科研究会代表）、谷口澄夫（まえがき、歴史的環境、社会的環境、結語、参考文献資料）、平田日出夫（序説、文化と政治）、石田寛（自然的環境、経済・生産・農・牧・水産・林）、古谷野正伍（経済・生産・工業・電力、経済・流通と消費）、板谷二郎（社会問題）、原野担（政治）、佐藤哲也（交通通信）
34	広島	1949年9月	広島大学東雲社会科研究室編	「まえがき」：広島大学東雲社会科研究室 新井嘉之作、佐藤月二、金子廉、三上嘉明、楠見久、三登義雄
35	山口	1949年10月	山口師範学校社会科研究会編	「序」：青木誠四郎 「まえがき」：吉村志幸（山口師範学校社会科研究会代表）
36	徳島	1950年1月	徳島師範学校郷土研究部編	「まえがき」：署名は「徳島師範学校郷土研究部 岸本実」
37	香川	1949年10月	香川師範学校社会科研究会編	国立国会図書館OPAC
38	愛媛	1949年8月	村上節太郎著	中表紙：著者の肩書き「村上節太郎（愛媛師範学校教授）」
39	高知		交渉中	
40	福岡	6月刊	福岡学芸大学社会科研究会編	
41	佐賀	1949年6月	佐賀師範学校郷土研究会編	「まえがき」より執筆分担：千手正美（代表・地理関係）、大菅達二（歴史関係）、平野義隆（政治・経済・社会）
42	長崎	近刊	長崎師範附属中学校編	
43	熊本	1949年10月	熊本師範学校社会科研究会編	執筆分担：岩本政教（代表 総説・環境・政治・経済・社会）、丸木政臣（文化）、高田三千男（生活）
44	大分	1950年6月	大分大学学芸学部社会科研究会編	大分大学学芸学部社会科研究会代表：兼子俊一
45	宮崎	1950年4月	宮崎師範社会科研究会	国立国会図書館OPAC
46	鹿児島	1950年	鹿児島師範学校郷土研究会編	「序」：青木誠四郎 「まえがき」：署名は「三友国五郎・四木健光」、「県の調査課」の協力を得て「各種の資料統計」を掲載。
47	日本		交渉中	

※入手・閲覧済みの巻は実物の奥付表記、未入手の巻は、主に大分大学学芸学部社会科研究会編『私たちの郷土大分県』（実業教科書、1950年6月）の巻末「広告」参照

【別表4】『わが郷土〇〇県』（清水書院）

『わが郷土〇〇県』「社会科郷土シリーズ」 発行：清水書院 編集責任：日本総説・浅香幸雄（東京高師教授）				
巻号	地域	出版年	編著者	備考
1	北海道	1949年11月	森寿美衛	北海道地方総説：森寿美衛 「薦めたい良書」：岡村威儀（北海道教育長）
2	青森	1949年10月	近藤正氣	※静岡県立静岡東高等学校の教員〔全国地理教育研究会編『地理教材の研究 第4集』（日本写真新聞社、1966年）所収の論文肩書より〕
3	岩手	1950年2月	佐々木久蔵	※佐々木久蔵：岩手県気仙沼郡（現大船渡市三陸町）綾里村の8代目村長（1928～1932年）を勤める？〔Wiki〕
4	宮城	1949年9月	小川寧治	※小川寧治「伊具郡の養蚕信仰」『民間伝承』16(5)、1952年5月〔NDL〕
5	秋田	1949年10月	清水通良	※東北史学会編『秋田の歴史』（東北出版、1953年）〔NDL〕
6	山形	1949年11月	吉田義信	※吉田義信：第34回斎藤茂吉賞受賞…「明治44年生まれ。長年にわたり地理学研究を軸として、郷土愛に根ざした地域の実証的研究に努めてきた。米沢盆地北東部の大谷地のボーリング等の地質調査を行い、泥炭地の構造を明らかにし、県営土地改良事業に貢献した。米沢盆地のかんばつと水害を防ぐため、羽黒川流域の積雪調査を行い、その研究成果をもとに水窪ダム建設の実現に努めるなど、地域開発に貢献した」。〔山形県庁HP〕
7	福島	1949年	安田初雄	※福島大学教育学部教員、学長（1971-1973）〔福島大学リポジトリ、福島大学HP〕 ※「安田初雄先生の略歴と主要業績」福島地理学会編『福島地理論集』48号
8	茨城	1949年10月	山口忠	
9	栃木	1949年9月	朝倉隆太郎	
10	群馬	1949年10月	村木定雄	
11	埼玉	1949年9月	田中一	
12	千葉	1949年8月	菊地利夫	
13	東京	1949年7月	眞道永次	
14	神奈川	1949年7月	朝野六郎	
15	新潟	1949年11月	山崎久雄	
16	富山	1949年10月	木下秀夫	
17	石川	1949年12月	澤田清	
18	福井	1949年12月	馬場源次郎	
19	山梨	1949年10月	鳥居禮三	
20	長野	1949年11月	高野豊文	
21	岐阜	1949年12月	上島正徳	
22	静岡	1949年7月	井出榮二	
23	愛知	1949年10月	岡田鎮太	
24	三重	1949年11月	辻井浩太郎	※連盟機関誌投稿経験あり、三重大学教育研究所・三重郷土会編『わが郷土 三重の姿』1949年11月の執筆者の一人
25	滋賀	1949年11月	木村憲治	
26	京都	1950年1月	小泉義兵	近畿地方総説・別枝篤彦 「推薦の辞」：西崎恵（文部省社会教育局長） ※小泉義兵（京都府立東舞鶴高等学校校長）
27	大阪	1949年12月	位野木壽一	
28	兵庫	1949年8月	稻見悦治	
29	奈良	1949年9月	森義雄	
30	和歌山	1949年8月	山下尚志	
31	鳥取	1949年11月	政田二郎	
32	島根	1949年9月	山田謙三	
33	岡山	1949年9月	金谷達夫	
34	広島	1949年	楠見久	
35	山口	1949年7月	牧信二	中国地方総説・香川幹一〔連盟機関誌に投稿経験あり、神奈川県立湘南中学校〕 ※1950年2月に「十版」発行
36	徳島	1949年9月	岸本實	
37	香川	1949年8月	合田榮作	
38	愛媛	1949年12月	村上節太郎	
39	高知	1949年12月	山岡政喜	
40	福岡	1949年8月	瓜生二成	九州地方総説・香川幹一〔連盟機関誌に投稿経験あり、神奈川県立湘南中学校〕
41	佐賀	1949年12月	松尾定	
42	長崎	1949年10月	山下末雄	
43	熊本	1949年11月	岩本政教	
44	大分	1949年11月	神川清	
45	宮崎	1949年10月	吉松巖	
46	鹿児島	1950年1月	渡邊信吉	
47	日本 総説	1950年3月	東京社会科教育 研究会編	

【略年表】

	社会・政治・教育一般の状況	歴史教育(主に歴史協・高橋碩一)	郷土教育(主に郷土全協・桑原正雄)	地理教育(入江敏夫/飯塚浩二/地教研:星野朗・木本力・関根鎮彦ら)
戦前			1906年、山口県の大地主の7男として生まれる(戸籍名七郎)。1927年、山口県師範学校本科第二部卒業、山口県第42連隊へ現役兵として入隊。除隊後は山口県高千帆尋常高等小学校訓導、二俣尋常高等小学校訓導(1931年)となるが、無産運動の責任をとりされて依願退職。その後上京し、1932年 砧尋常高等小学校代用教員(1933年に訓導、1950年まで勤める)となる。	
1945	9月:「新日本建設の教育方針」公表 10月:「日本教育制度に対する管理政策」指令		疎開先の長野県北安曇郡神城村で敗戦を迎え、世田谷の砧に帰郷。 2月:岩間正男らと世田谷教職員組合を結成。 5月:日本共産党に入党(1960年12月に離党)。	
1946	8月:教育刷新委員会設置。		2月:二・一ストに都労連委員として参加。 9月:世田谷教組副執行委員長となる。	
1947	3月:教育基本法・学校教育法公布、『学習指導要領一般編(試案)』を公開。 6月:日本教職員組合結成。 12月:中央教育研究所、「川口プラン」発表。		4月:執行部を辞退し職場に戻る。 6月:文部省教科用図書検定調査委員となる。	
1948	7月:教育委員会法公布。 10月:コア・カリキュラム連盟設立。		4月:執行部に戻り、世教組委員長となる。	
1949	2月:文部省、「教科用図書検定基準」制定(4月:検定教科書使用開始)。	7月:「歴史教育者協議会」(歴史協)設立。	2月:世教組委員長として勤務成績不良を理由に、レッドパージ。 4月:民主主義科学者協会を訪ね、和島誠一・入江敏夫ら(東大資源科学研究所)と交流。	
1950	1月:日本共産党「国際派」と「所感派」に分裂 6月:朝鮮戦争始まる。		3月:「武蔵野児童文化研究会」、世田谷の教師30人で発足。	
1951	3月:3月:『無着成森「山びこ学校」初版刊行。』 7月:「学習指導要領一般編(試案)」小学校学習指導要領社会科編(試案)改訂。 11月:日教組、第一回全国教研大会。	7月:武蔵野児童文化研究会、歴史協の高橋碩一らの協力を得て運動拡大。秋ごろ、中教出版編集部徳武敏夫、高橋碩一・桑原正雄と知り合い、『あかるい社会』の編集に関わりはじめる。		
1952	1月:勝田・梅根論争(「問題解決学習と系統学習」)。 3月:教育科学研究会(教科研)再建。 6月:中央教育審議会(中教審)設置。日教組「教師の倫理綱領」決定。 7月:国分一太郎「生活観的教育方法漫遊のため」『作文と教育』第10号	2月:高橋碩一「民族的教育への前進—生活綴方と歴史教育の交流によせて」『教師の友』2月号 7月:高橋碩一、国分一太郎「対談 生活綴方と歴史教育」、相川日出雄「郷土から学ぶ教育の実践」『教師の友』7月号 ◇『綴方風土記』(全9巻、平凡社、1952年10月-1954年10月)の刊行開始。 編集に国分一太郎、解説に高橋碩一、編集協力に郷土全協ほか	『歴史評論』(34号、1952年1・2月合併号)に「わたしたちの郷土研究」が掲載。 『武蔵野児童文化研究会』が広く知られるきっかけになる。	
1953	8月:社会科「改悪」の反対運動として、「社会科問題協議会」結成。		2月:「第一回郷土教育研究大会」を開催(相川日出雄の実践を紹介)、「郷土教育全国連絡協議会」として全国組織に発展。	
1954	1月:日教組教研集いで「社会科分科会」設置。問題解決学習・系統学習で論争。 6月「教育二法」公布。 7月:国分一太郎「生活観的教育方法の必要性」『教育』第36号	7月:郷土全協・歴史協と共同で機関誌『歴史地理教育』を発行、同号に小沢圭介・小田内道敏先生と語るが掲載。 9月:「第三回郷土教育研究大会特集」『歴史地理教育』第3号、同号に関根鎮彦「郷土教育と地理教育」が掲載。		◇安倍能成ほか編『中学生の社会 土地と生活』上下巻(日本書籍、1954年)、「本巻担当」の執筆委員は飯塚浩二・入江敏夫。
1955	7月:日本共産党、第六回全国協議会。 8月:日本民主党「うしろさ教科書の問題」を発表。 10月:社会党両派が再統一。 11月:自由党と民主党合同、自由民主党結成。 12月:小学校学習指導要領社会科編改訂。	1955年度『新版 あかるい社会』。採択部数は160万冊。 『新版 あかるい社会』の作成は、1953年8月から始まり、「編集委員は、周郷氏を代表人とし、桑原・高橋氏を中心に、宮原・日高・長洲氏、それに地理の小川徹氏(法政大学教授)を加え、さらに歴史協の佐藤信雄氏が囑託として協力して作成。	◇桑原正雄「郷土をしらべろ」(国土社、1955年5月)	◇『世界の子ども』(全15巻、平凡社、1955年2月-1957年10月)の刊行開始、編集委員に国分一太郎、入江敏夫
1956	7月:経済白書「もはや戦後ではない」。 10月:任命制教育委員会の発足。	◇長洲一・徳武敏夫編『おかねは生きている』(アルス、1956年6月)	◎10月:第5回郷土教育研究大会で、小松良郎・高橋碩一「郷土全協は地理教育研究団体に発展解消すべき」と提案	
1957	2月:雑誌『教育』上で、低学年社会科廃止論。 10月:「道徳の時間」特設が決まる。 ☆動評闘争の開始、スパート・ショック	10月:◎小松良郎「何が問題として争われねばならないか—桑原正雄氏の所論について」『歴史地理教育』第28号	12月:◎桑原正雄「郷土教育全協の任務と性格について」『歴史地理教育』第30号	◇入江敏夫編『新しい地理教室』(全4巻、筑摩書房、1957年4月-12月) ◇飯塚浩二ほか編『地理教育 明治図書講座社会科教育第5巻』(明治図書出版、1957年5月、執筆者に関根鎮彦・木本力・豊田薫ほか) 5月:地理教育研究会(地教研)の発足。 11月:「地教研ニュース」(後に「地理教育研究会会報」)を創刊
1958	8月:「社会科の初志をつらめく会」設立。 9月:特設「道徳」の授業開始。 10月:学習指導要領の官報告示、本文に「郷土や国土に対する愛情などを養う」。	6月:◎国分一太郎「ひとつの感想—郷土教育的教育方法に関して」◎高橋碩一「歴史教育運動と社会科教育」『歴史地理教育』第34号 7月:◎高橋碩一「問題解決学習と系統学習」『歴史地理教育』第35号	3月:◎桑原正雄「なぜ私たちは社会科をまもろうとするのか」『歴史地理教育』第32号 9月:◎桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにしてそだてるか—高橋・国分両氏の所論にこたえる」 3月:今井誉次郎「低学年社会科の新構想」『作文と教育』第70号 4月:今井誉次郎「高学年社会科の新構想」『教育』第86号 5月:桑原正雄「教育における地域性の問題」『教育』第87号 ◇桑原正雄「郷土学習の手引」(中教出版、1958年4月) ◇桑原正雄「郷土教育的教育方法」(明治図書、1958年5月)	11月:地教研第一回研究会(明治大学)、講師は入江敏夫。
1959	2月:「民間教育研究団体連絡会」設立。 ☆教協・遠山啓「水道方式」を提唱。 4月:今井誉次郎「生活観的教育方法適用の限り」『作文と教育』第83号 8月:国分一太郎「生活観的教育方法の現段階」『現代教育科学』第11号		11月:団体名を「郷土教育全国連絡協議会」から「郷土教育全国協議会」と改称、機関誌名を「生活と教育」に改称。 ◇桑原「生活をまなぶ社会科教室」(大村書店)	5月:地教研第二回研究会(明治大学)、講師は飯塚浩二。 7月:「地理教育のカリキュラム 地理教育研究会第二回研究会」『歴史地理教育』第44号
1960	1月:日生連機関誌、『カリキュラム』から『生活教育』に。4月:中ソ論争。 12月:「所得倍増計画」(高度経済成長政策)◎安保闘争	5月:あかるい社会編集委員会『あかるい社会』絶版に際して『歴史地理教育』第51号	1月:桑原の授業実践案が、12月の「民間教育研究団体研究会報告」上で、科学教育研究会などの民間教育研究団体から「科学的ではない」という批判を受ける。 12月:桑原、日本共産党を離党。	
1961	3月:全国一斉学力テストが実施。 ◎新学習指導要領(1958年公布)による教育課程の全面実施(新検定教科書の使用)。		6-7月にかけて、桑原と地教研の真船和夫の間で論争。	
1962	8月:大槻・上田論争始まる 8月:日本作文の会「1962年度方針」転換		◇桑原正雄「教育とは何か」(自主出版)	
1963	4月:教科研、社会科部会発足。 12月:教科書無償措置法公布(広域採択		12月:民教連からの附退を決める。 ◇桑原正雄「町やむらをしらべよう」(国土社、1963年3月)	10月:『地理教育研究会会報』の刊行を再開