

戦後教育実践における「地域学習」の位置付け

佐野 浩

1 はじめに

「地域学習」は、小中学校の教育現場では馴染み深い言葉である。社会科で実施されていた「郷土学習」が、学習指導要領改訂を機に、小学校では昭和43年（1968年）から「地域学習」、中学校では昭和44年（1969年）から「身近な地域」と改められて以来、「地域学習」という呼び方で今日まで広く使われて来ている。

この改訂について『中学校指導書社会編』は、身近な地域は従前の「郷土を受け継いだもの」であるが、「郷土という概念にはあいまいさがあり、その解釈と取り扱いに混乱が見られたこと」から「地域」という言葉に変更し、合わせて地理学習の導入としての性格を明確にしたものであると説明していた¹⁾。

新しい社会科における「身近な地域」の学習では、従前の「郷土」は「生徒が生活している土地」とされ、「地理学習に対する興味や関心を高め、地理的な見方や考え方の基礎を得させることを主眼」とすることとされた。それは、「従来ややもすると郷土に関する理解を深めることに重点が傾き、教材が過剰となって生徒にも教師にも負担過重となりがちであったこと」、高度成長に伴う諸問題への対応が国民的課題となる中で、「日本全体がわが郷土」という意識を育て、偏狭な郷土愛に陥ることなく、広い視野に立って物を見たり考えたりすることが極めて重要であるとかんがえられたこと」などを踏まえた措置であるとされていた²⁾。

これを山口は、郷土は「心情的側面が濃厚に包含されているが、これからの情報科社会においては心情的側面よりも、事象を冷静に把握・分析できる能力が必要とされ、そのためには客観性を重視した地域という概念の方がふさわしいとされた」（山口2002：136）からであると指摘している。スプートニクショック以降、世界的に進行していた教育の現代化を背景に、我が国の教育課程も科学的な見地から再編制が図られた。そのため、社会科においても学習指導要領改訂に際して、「郷土」から「地域」としたのであるが、ここには、単なる言葉の読み替えに止まらない、教育の本質に関わる重大な問題が含まれていた。

地域学習は、戦後の我が国の教育実践の歴史に如何なる文脈で位置付くのであろうか。そもそも、郷土学習とはどのような教育であったのか。まずここから考察を進めて行こう。

2 郷土教育のはじまり

(1) 「郷土教育」とは何か、「郷土」とは何か

地域学習の前身である郷土学習は、もともと郷土教育と呼ばれていた。郷土教育とは、「抽象度が高い国や世界の視点からだけの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に、そこに教材をもとめ、さらにそこから広く発展していく教育の目的・方法・内容を具体化する、教育改革を提唱する実践や主張」³⁾を言う。端的に言えば、郷土を教材とし、あるいは目的とする教育である。

我が国の郷土教育は、明治10年代以降に地理科の準備教育として始まり、大正自由主義教育を背景に児童中心主義・生活主義の教育として発展し、ドイツの新教育運動・教育改革運動の中で高調された郷土科(Heimatkunde)の思潮に影響を受け、昭和初年には国民運動とも言うべき隆盛を見た。郷土教育で重要なのは、全ての教育が児童・生徒の実生活の場である郷土から出発し、直観や体験、労作を経て再び郷土に帰着するという「郷土原理」である。「郷土」は教育の方法原理であると同時に目的原理を成す、ドイツ国民教育の中核概念であった。この認識は、我が国の郷土教育に於ても同様であった。

これに対して、「地域」は、地表のある特定の部分や範囲を指す言葉である。「地域」には、都道府県や市町村のような「形式地域」の他に、同じ様な地理的性質を持つ区域を指す「等質地域」と、社会経済的機能を持つ中心的存在によって統一されている「結節地域」があり、個性的な内容を有する広がりとして理解されている⁴⁾。しかし、ここから分かるように、「郷土」という概念が明らかに生活主体の存在が想定されているのに対して、地域という概念は必ずしも生活主体の存在を前提としていない(飯島2002:78)のである。

我が国の教育界に初めて「郷土」という言葉が使われたのは、明治19年(1886年)に公布された「小學校ノ學科及其程度」第十條中の「地理」の規程に於てである。すなわち、「地理ハ學校近傍ノ地形其郷土郡區府縣本邦地理地球ノ形状」⁵⁾とあり、「ふるさと」を意味する漢語である「郷土」を、学校付近に在って郡区より小さい範囲を示す意味で用いていたことが分かる。これについて島津は、この省令を立案した文部官僚達が「漢学の素養を駆使しつつ、『郡区』よりは狭い地域として心的に立ち上げられた<ふるさと>に対し、『郷土』という高尚な漢語をあてはめたのではないだろうか」(島津2005:51)としている。

また、この規程からは、児童の生活に身近な学校の近傍たる郷土の地形から始めて、郡区、府県、本邦、地球へと同心円状に拡大して地理学習を進めていくペスタロッチ主義の直観教授を承けた教育の「方法原理」として「郷土」概念が導入されたことも読み取れる。

島津はここに、「ローカルな地理的知識を教え込む思想・実践と、『郷土』との偶有的接合」(島津2005:51)が生じたことを指摘し、郷土という言葉の指し示す対象自体、すなわち郷土の概念が「様々なかたちで思い描かれ、社会的に構築されてきたとみるべきだ」(島

津 2005：30）として、「郷土」概念の多義性を指摘している。

(2) 「名づけられた郷土」と「名づける郷土」

昭和初年に郷土教育の重要性を主張した奈良高等女子師範学校教授の小川正行は、教育の立場から見た郷土を「教育的郷土」と呼び、それは「吾々の自我が、特殊なる自然的、人事的關係に接觸し、その文化的價值體驗に依って、自己の人格を建設し、發展するに至った土地」であり、「歴史的、社會的要素を核心とし、感情的體驗に依って、種々無數なる内部的聯結から成立した複雑な關係意識である」としていた（小川 1931：116）。

また、花輪は、「郷土が教育の対象となると概念的に規定できず敬遠される傾向にあるが、そこには自己自身によってしか形成できないアイデンティティ形成に関わる空間認識が含まれている」からであるとし、意図的な教育によって子ども達に獲得が期待されている予め先人達によって「名づけられた郷土」と、体験の中で見つけ獲得する「名づける郷土」について論じている（花輪 2015：1445）。

この中で花輪は、我が国の郷土教育に大きな影響を与えたシュプランガーの郷土観を検討し、そこでの郷土とは、「子ども達の『『外界』のみを指したり、『主観』のみを指したりするものではなく、両者を繋ぐ関係性の全体を示すもの」であると指摘している。郷土の獲得とは、「まず『私にとって』の親密性を獲得することであり、それは1人の人間が環境への『紐帯』を自分なりに結ぶこと」である。その「『紐帯』は人間の数だけ多様にあるため、子ども達に現れてくる『郷土』も多様である」のは道理であり、そこには、「獲得が期待された『名づけられた郷土』以外の、子ども達の感覚で見つけてくるものもあり、そういった大人にとっての想定外のことをどのように評価するかという態度が、子どもの郷土観の獲得を左右する」（花輪 2015：1448-1449）と言うのである。

花輪の言う「郷土感」とは、子どもにとっての「郷土」そのものである。しかし、それは単に生まれ育った土地を指すのではなく、島津（2005）の指摘するように、そこで生活する主体とその土地や人々とが織り成す様々な交渉によって多義的・精神的な概念として育まれたものである。「郷土」は、子ども達に主体的に獲得された時、初めて一人ひとりの中に心的に立ち現れる個性的なものである。そのため、「地域」という言葉では、「郷土」に込められた一人ひとりの子どもの成長やアイデンティティ形成のために不可欠な生きられた感覚を表現し切れないことが分かる。

「郷土」は、子どもの生活から乖離し画一化した教育を改めるための切り札であった。

(3) 郷土教育の背景

これに関連して、溝淵は、「『故郷』は都会から主観的心情的に共感しようとするのに対して、『郷土』は地方により近いところから客観的事実に理解しようとする違いがあっ

た」(溝渕 2016:119)として、明治40年代の地方改良運動を、「地域を郷土として把握し、郷土への帰属意識を高めて、郷土を愛し、国運の発展に尽くすことが求められた」動きであり、それは「『地方』を徹頭徹尾調査研究することから国のあり方を考えようとする『地方学』の発想である」という重要な指摘を行っている(溝渕 2016:176-177)。新渡戸稲造の提唱した地方学(ちかたがく)は、「即ち一葉飛んで天下の秋を知る如く、一村一郷の事を細密に學術的に研究して行かば、國家社會の事は自然と分かる道理である」(新渡戸 1907:5)とする、「近きを以て遠きを論ずる」学問であった。

日露戦役後の厳しい財政状況の中で行われた地方改良運動は、上からの強力な官僚統治政策であると同時に、地方人民から自発的な協力を引き出す自治民育政策であるという矛盾的な運動であった。しかし、我が郷土を立て直さんとするその意識は、それを通じて、郡区、府県、国家を立て直す国民意識へと真っ直ぐつながるものであり、上からの厳しい統制を下からの自治に解消し、官・民相呼応した国民運動とすることを可能にしていた。「郷土」の含意は、帝国主義列強に伍して近代化を推進する中央政府にとっては、地方政府と民心を掌握する統合の求心力として、欠くべからざる重要なものであった。日露戦争から昭和恐慌、第二次大戦に至る国難に際して、民心を統合し、地方経営を遂行するためには、何としても「郷土」と「郷土教育」でなければならなかったのである。

こうした歴史的背景と文脈の下に行われていた「郷土教育」が、第二次大戦の敗戦と焦土からの復興という新たな国難の中で「社会科」に引き継がれたのである。

3 社会科のはじまりと郷土教育の位置付け

(1) 学習指導要領(試案)の発行と戦後新教育の精神

昭和21年(1946年)11月に公布された日本国憲法は、その前文に於いて、国民主権(民主主義)、平和主義、基本的人権の尊重という3つの原則を掲げ、「日本国民は、国家の名誉にかけ、全力をあげてこの崇高な理想と目的を達成することを誓ふ」と宣言していた。昭和22年(1947年)3月に公布された教育基本法は、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するために制定されたものであった。すなわち、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである、としたのである。

教育基本法は、第一条(教育の目的)に於いて、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」としていた。戦後教育の理念とは、端的に言えば「教育における民主主義の実現」であり、それは取りも直さず、明治以来、厳しく統制されて来た国家のための教育を、民主的主体としての国民のものとするに他ならなかった。

こうした状況の変化は、それまでの「教授要目」に代わって出された「学習指導要領（試案）」に明らかである。戦前期の中等学校でも、「教授要目」によって各教科の大綱が定められていたが、概して大まかな教材の羅列と指導上の注意を述べるにとどまっていた。小学校では、「小学校令施行規則」によって、校長の責任の下、各学校に於いて個別に「教授細目」を定め、各教科の指導計画を立てることになっていた。しかし、全国的な画一主義の支配した時代に於いて、各学校が創意を発揮できる余地は極めて僅かであった。⁶⁾

昭和22年（1947年）3月に、アメリカのコース・オブ・スタディー（course of study）に範を取って出された「学習指導要領（試案）」は、まず「学習指導」という言葉が目を引き。我が国では、明治以降の学校教育で一方的な伝達を主たる内容としてきた「教授」という用語に対して、大正期に児童中心主義の立場から、学ぶ者の側から「学習」という用語が使われた経緯があった。⁷⁾「学習指導」という呼び方には、主体的な児童・生徒の育成を目指す姿勢が鮮明である。また、「（試案）」という言葉に込められた含意も見落とせない。それは、暫定的という意味ではなく、随時改訂されるということと同時に、じっさいの教育現場における教師と子どもの学習計画を尊重するという意味が含まれていた。⁸⁾

「学習指導要領一般編（試案）」の序論には、次のように書かれていた。

序論 一 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。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。…この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭におかれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望むものである。⁹⁾

こうした「（試案）」に込められた精神は、長い間、「國家ヲ組立ル土臺下ニ埋立ル小石ニ供セラ」れ、「生命ヲ抛テ教育ニ盡力スル」ことを求められ、生気を失っていた教師達の心を解き放つものであった。¹⁰⁾ また、「（試案）」に書かれていた「この書を読まれる人々」という表記は、教育の目標や課程は、中央集権的・画一的に与えられるのではなく、子どもらの住む郷土の生活の現実に即して、各学校で住民とともに立てられるべきものであるという、新しい民主的な教育観を示すものであった。

(2) 「社会科」の新設

敗戦後の我が国の教育は、あらゆる面で刷新が図られたが、その中でも最も大きな改革が、昭和22年（1947年）9月から授業が開始された「社会科」の新設であった。

我が国の教育改革に先立って、GHQ（連合軍最高司令官総司令部）は、アメリカか

ら教育の専門家を招聘した。昭和21年(1946年)3月に来日した教育使節団は、1ヶ月余の滞在期間中に、学校現場の視察や日本側教育家委員会との協議・調査を行い、連合国軍最高司令官マッカーサーに報告書を提出した。この『アメリカ教育使節団報告書』は、戦後の我が国の教育改革に大きな影響を与えることになった。

このうち、第1章「日本の教育の目的及び内容」では、GHQから出された「日本の教育制度の管理についての指令」によって授業が停止されていた「修身」や「歴史及び地理」を、次のように評していた。

日本の學校で教えられた修身の學科は從順な國民をつくることを目的としたものであつた。忠誠心から命令のまゝに行われたこの努力は非常に有力なもので…終には手段が悪意をふくんだ目的と同一視されるやうになつてしまつた。…戦争の悪徳が子供たちの人格の中にしみこんで行つた¹¹⁾

歴史と地理とは、通常、學生に如何なる時代にまた如何なる場所に自分がゐるのか、その位置を握らせるために助けを與へるやうに設けられた學科である。日本の歴史は…意識的に神話と混同されており、またその地理は自國擁護的な立場で書かれた…ほとんど宗教的ときへ思われる程自己中心的なものであつた。歴史及び地理の課程は、客觀的な學科として、…殆ど重要な地位は與へられてはゐないが、政治的なまたは軍國主義的な教説を教え込む際に大きな役割をはたしてきた。¹²⁾

結局、これらの科目の内容を改めるだけでなく、全く新たに「社会科 (Social Studies)」が設置されることになったのは周知の通りである。しかし、『アメリカ教育使節団報告書』には、民主的態度は民主的活動の経験によって学ばなければならないとして、「社会生活への参与」や「公民教育の実施に対する提案事項」、以下のような授業の方法等については書かれていたが、「社会科」の新設は示唆されていなかった。

我々が提案した実施事項のすべてとは言はないまでも、その多くは、今日日本の公立または私立の學校の何處かで現に行はれてをり、またあるものは實驗的に試みられたことがある。しかし孰れも一般的には採用されてゐない。例に選んだ分野は倫理學と呼ばれ、日本では特に「公民科」と呼ばれるもので、アメリカでは「社會科」の一部をなしてゐる。それは、政治學、經濟學、社會學、及び倫理學を學習者の成熟程度に應じて按排したものである。¹³⁾

「社会科の新設は、不思議なことに、どの機関がいつどこで提唱し、決定したのかいまもってわからない」(中内1977:87)のである。ここでは、その詳しい経緯については触れないが、我が国の教育の民主化がそれほど急がれたこと、そして我が国の旧教育の経験の中に、こうした新しい思想を受容するだけの下地が育っていたことを指摘しておきたい。

アメリカの「社会科」は、急激な産業化・都市化が進行する中で、様々な人種的・文化

的背景を持った人々を「市民」として育成し、民主主義の形成者たる「国民」の統合を実現することを大きな課題としていた。次節では、このアメリカ流の「社会科」が、我が国の教育にどのように受容されたのか、また、その際に各郷土で営まれていた「郷土教育」の経験がどのような意味を持ったのか、について検討しよう。

(3) 「社会科」の性格と郷土教育との関り

「学習指導要領一般編（試案）」と「学習指導要領社会科編（試案）」には、社会科とは何か、何故、従来の科目の手直しではなく全く新たに社会科という科目が設置されなければならなかったのか、率直な説明がなされている。ここから、当時構想されていた社会科の性格と方向を確認しよう。

「学習指導要領一般編（試案）」には、次のように書かれている。

この社会科は、従来の修身・公民・地理・歴史を、たゞ一括して社会科という名をつけたのではない。社会科は、今日のが国民の生活からみて、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。たゞ、この目的を達するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばなくてはならないので（学習指導要領社会科編参照）それらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである。¹⁴⁾

この「社会生活についての良識と性格とを養う」ことは、そもそも学校教育の基本的な役割であって、教育課程全体で受け持つものであろう。それが「極めて必要である」ところに、我が国の教育刷新の課題があるのであって、それは従来の修身・公民・地理・歴史などの内容を融合した「社会科」での一体的な学びによって可能になる、と言うのである。ここで強調されている「社会生活についての良識と性格」とは何を指すのか、何故「社会科」での一体的な学びなのか、この点についてさらに「（試案）」の言説を追ってみよう。

社会生活を理解するには、相互依存の関係を理解することがたいせつであり、…社会生活の根本に、人間らしい生活を求めている、万人の願いがひそんでいることを忘れて、たゞ社会に現れているさまざまなことばかり理解しても、それは眞に社会生活を理解しているとはいえない。…社会科においては、このような人間性及びその上に立つ社会の相互依存の関係を理解させようとするのであるが、それは同時に、このような知識を自分から進んで求めてすっかり自分のものにしていくような物の考え方に慣れさせることでなければならない。…

社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を集め、また深めようとするものである。したがってそれは、従来の教科の寄せ集めや総合ではない…学校・家庭その他の校外にまでも及ぶ、青少年に対する教育活動の中核として生まれて来た、新しい教科なのである。…

以上述べたような知識・考え方・態度・能力は、もちろん青少年の性格の中に統一されていなくてはならない。その性格の基本をなすものは、いうまでもなく、人間らしい生活を実現しようとする内的な要求であり、自己及び他人に対する誠実な心持であり、社会に対する正義の念である。¹⁵⁾

こうした「社会生活がいかなるものかを理解させ、これに参加し、その進展に貢献する能力態度を養う」ことを目指す「社会科」の理念は、アメリカの「草の根の民主主義」の精神そのものである。それは、「各郷土の生活体験の上にこそ、新たなる教育も研究も再建される」¹⁶⁾として、「現実の生活者として、新たなる天地を開拓せんとする児童青年の指導」¹⁷⁾を目指していた、戦前期の我が国の「郷土教育」の理念と共通するものであった。

4 社会科に於ける郷土教育の変遷

(1) 郷土教育の断絶と継承

戦前期の我が国の郷土教育は、打ち続く戦争と財政の逼迫と言う国難の中で、中央からの厳しい統制を「我が郷土を立て直さん」とする地方人民の自治意識に解消し、民心を統合する意図を持って推進されたことは、第2章3節で述べた通りである。当時、各郷土は中央から「地方」と呼ばれ、上からの「教化」の対象と目されていたのは事実であった。

しかし、我が国の郷土教育は、元々「正しく郷土生活者が、自から、その地方的環境に立つて、切に現実の経済的、社会的運命を豫測し、その土地に即した教育方針を要求せんとする一大社会運動」¹⁸⁾として出発した民間の教育運動であった。郷土教育の中軸となる「地方研究」について、郷土教育連盟は次のように位置付けていた。

かゝる意味での地方研究は、教室内の教授に先立つて實際生活が展開する野外の作業的協働でなければならない事は云ふまでもない。生徒自身がその共棲する生活環境に向かつて鋭き認識力を把握し、その経営と改善に対する深き自覚を喚起せしむることこそ、「地方」研究が齎す教育上の指導原理であり、革新的使命である。¹⁹⁾

戦前期の郷土教育は、文部省の施策と民間のそれとは、全く異なる意図を持って展開した矛盾的な運動であり、戦争によって中断するに至った。戦後の社会科の新設によって、郷土教育は、アメリカの「草の根の民主主義」にも通じる革新的使命を果たす好機に際会したのであるが、その理念の実現は容易なものではなかった。

ここでは、戦後の社会科教育に於て最も先駆的な実践を行った「郷土教育全国協議会(以下、郷土全協)」の取り組みに着目し、郷土教育を巡って、戦後の社会科の実践の中で何が問われて来たのかを検討しよう。

(2) 社会科の実践が呼び出したもの

戦後、我が国で初めて社会科の授業が行われたのは、昭和22年（1947年）1月16日の、文部省からほど近い港区立桜田小学校に於てであった。同校の日下部志げ教諭が指導した2年生50名による「ゆうびん」の実践は、同年3月に発行された「学習指導要領社会科編（試案）」に例示された2年生の学習活動の一つであった。昭和21年（1946年）10月に転任して来た日下部の前任校である本所区立横川小学校は、大正自由主義教育の流れを汲む動的教育・未分化教育の実践校であった。²⁰⁾

日下部の行った授業は、次のようなものであった。

日下部さんは子どもを数人のグループに分けた。手紙を書くもの、教室にしつらえた”田村町郵便局”に手紙を出しに行くもの、本局の芝郵便局、中央郵便局、そしてシュッシュポポと地方に手紙を運ぶ汽車の役目をする子ども、いなかの郵便局長。日下部さんはハガキや切手を売る店のオバサンになった。

子どもたちがはがきや便箋を買いにくる。代金やオツリを計算する。これが算数の学習だ。そして手紙を書き、ポストに投かんし、集配人が郵便局に運んでいく…。こうした中で、子どもたちは郵便という仕事を理解していく。…

ふつう2年生という段階では長い時間の授業は無理なもの。ところが”郵便ごっこ”は始めてから二時間にもなるのに、子どもたちはあきもしない。ますます熱がはいっていく。²¹⁾

この授業は、ドラマティック・プレイ（劇化指導）の手法を用いて、子どもの欲求を創造的に表出させ、学級集団の中で行動的に思考させることをねらったものであった。授業を見守っていた文部省関係者は、この実践に新教育や社会科実施への手ごたえを得たとされる。

アメリカで行われていた作業単元学習は、問題解決を通じて科学的概念・原理・法則を発見させ、その経験と知識の再構成によって、さらに次の作業単元へと持続的に発展するものである。子どもの生活に即した活動が学習を推進するのであって、教師が教材を教えるのではない。生活単元学習の成否は、如何にして子どもの知的好奇心を喚起するかに懸かっているのである。日下部の授業は、「手紙を送ったり受け取ったりするには、わたしたちはどうするか」を興味を中心とした作業単元の展開例の一つに過ぎない。これが成功したのは、日下部も子どもらも、疎開先から焼け野原の東京に戻ったばかりで、離れ離れになった友達や家族、親戚に手紙を出したいという願いが共有されていたからだと考えられる。²²⁾

生活単元学習は、学校の画一化と定式化を退け、児童中心の教育への改造を企図するものであった。しかし、最も重要なのは、興味を中心、経験の連続たるカリキュラムを決めるのは何か、すなわち、教育の主体とは何かと言う根源的な問題を提起したことであった。

こうした新教育の本質を、全ての学校や教師が理解し、指導に習熟するのは容易なことではなく、形式的な模倣、単なるごっこ遊びや這いまわる経験主義に終わることも多かった。「児童の要求と社会の要求とにに応じて」現場の教師達自身が、自分達で教育課程を研究して行く中で、学習内容の系統性や科学的認識の獲得原理を巡って、社会科や新教育に対する論争が巻き起こった。こうした問いに対して、フィールドワークと言う手法を以て答えようとしたのが、郷土全協の前身である、むさしの児童文化研究会の取り組みであった。

(3) 郷土教育的教育方法

郷土全協を設立したのは、昭和25年(1950年)のレッドパージによって小学校の教壇を追われた桑原正雄であった。フィールドワークは、「郷土の現実を実地に見て考える」と言う、誰にでも手軽に行える学習方法である。桑原は、フィールドワークを始めた当時の経緯を、次のように語っている。

社会科については問題感じてたね。一つは子どもの生活実態からあまりにもかけはなれていてね”絵空事だ”ということ、ごっこ学習なんかで代表されるようなね。もう一つは、日本の民族の歴史を系統的に教えないということだよ。…

当時ぼくは、子どもに歴史を教えなければいかんと思っていた。ところが自分は戦前の皇国史観しかない、これでは教育者としての基礎学力もない。それでクビ切られるとすぐ、民主主義科学者協会という所へ教わりに行った。そこで和島さんを紹介され、和島さんの本書きを手伝っているうちにフィールドをやるということになり、歴協にも応援を頼んだ。…

教職には戻れないから、外から声をかけて学校で「ごっこ学習」のようなくだらないことやってないで出てこいって、フィールドをはじめたわけだ。教師が子どもをつれて出て来て、現実の場で考える、つまりリアリズムですよ。…

ぼくも歴史は系統的に教えなきゃいかんと考えていたので、歴協と一緒にやったわけですよ。²³⁾

この回想からも分かるように、桑原は当時の社会科の取り組みを、子どもの生活実態からかけ離れた、科学的系統性のない「絵空事」と見ていた。しかし、桑原らの始めたフィールドワークのやり方でも、当初はこの問題を解決することが出来なかった。

フィールドワークは盛況で、現場の教師達が大量参加し、桑原の目論見通り、今度は自分達の子どもを連れて来るのだが、「子どもは土器を拾ったり、メダカを追いかけたりして面白がるけど、自分から調べてみようとか、自分で学ぼうとする姿が出てこない。…これには困ったね。一体こんなことやっていいのか」²⁴⁾ という有様であった。

しかし、フィールドワークの手法を活用して、子どもの生活実感に根差した科学的な認識の発展の問題を解決したのも、また現場の教師達と子どもらであった。それは、千葉の小学校教員である相川日出雄が、昭和27年(1952年)に受け持ちの4年生児童らと取り

組んだ「野馬のすんでいたころ」という郷土を舞台にした社会科の実践であった。²⁵⁾

この実践は、子どもらが、今では忘れ去られた郷土に残る放牧の歴史を訪ね歩き、地元の人々から聞き取りをし、実物を見聞きし、実際に手に触れ、感じたことを話し合い、詩に表す取り組みであった。しかし、相川の社会科教育の根底には、ただ単に郷土について調べたことを詩に表すのではなく、「父のない理由からその本質へと導き、そしていつまでも悲しみのなかに沈むのではなく、そこからたくましく根強い生活力を持たせて立ち上がらせてやる」（相川 1954：255）との郷土の生活現実から導かれた目標が据えられていた。

それには、郷土の事象を教えるのではなく、相川自身が、「子どもたちとともに、現実と過去の因果関係を科学的に把握し、明るい未来を指し示す」（相川 1954：169）ために、郷土に学ばなければならない。相川は、桑原らの主催するフィールドワークに参加する中で、自らも「いろいろな知識をつかんで、それを統一的に使うという意識が欠けていた」（相川 1954：83）ことに気付いたのである。

桑原が「郷土教育的方法」と呼ぶ、「郷土の生活の中にある個別の事象を通して子どもの認識を創造する」、「あらゆる科学・学問の成果を子どもの主体性に於いて統一的に理解させる」教育の方法は、教師達と子どもらの主体的な共働の学びの中で確立されたのである。

5 地域学習を決めるものは何か

その後、郷土全協は、「郷土教育的方法」を巡る意見の対立から、歴教協と決別した。

郷土の生活の中にある個別の事象を通して子どもの認識を創造する「郷土教育的方法」は、「つねに郷土＜地域社会＞に深く根をおろした学習」であることを要求する。²⁶⁾ こうした郷土立脚主義は、歴教協のメンバーから見ると、郷土の特殊性に穴掘りをするようなもので、子どもに科学の一般性を獲得させることにならないと受け止められたのである。この時のことを、桑原は「ぼくは教師だからいつも子どもの主体性を考えていた。歴教協の人達は基本的には学者なんだから、その辺で一致しないんだな」²⁷⁾ と語っていた。

結局、郷土教育論争は、どこまで行っても平行線で交わることは無く、「郷土教育的方法」の理解は学校現場の教師達の中にとどまり、社会一般への広がりや欠くことになったのである。

これについて廣田は、郷土全協には、子どもの生活全体を見渡した教育活動の構想が求められるという職業的特質を持った小学校教師が集まったこと、彼らの体験してきた師範学校は何をどう教えるかのマニュアルを教え込むという性質の教育機関であったため、社会科学習の指導で行き詰まっていた彼らにとって郷土全協は、具体的な郷土から歴史をとらえる方法、科学的なものを見方を学ぶことを課題とする教師自身の勉強会の意味合いが強かったこと、などを指摘している。（廣田 2000：36-37, 41）

郷土全協が子どもらの願いを汲み取り、郷土に立脚した下からの民主的な教育の系統を組織する集団であり続けた背景に、こうした成員の特質や思いが在ったという指摘は重要である。なぜなら、それは、新教育や社会科の最も重要な課題である「興味の中心、経験の連続たるカリキュラムを作るのは何か」という根源的な問題に対して、我が国の教師達が、旧教育の経験を手掛かりに、子どもと郷土と自らの現実に学び、体験を組織し、それを系統化する営みを通して、真正面から答えようとしたことを意味するからである。

郷土の生活の現実に導かれ、教師達と子どもらは確かに民主的主体となる手掛かりをつかんだと言える。生きられた郷土の生活現実の中にこそ、教育の目的が在るのである。

6 むすびに代えて

以上、昭和43年(1968年)・昭和44年(1969年)の学習指導要領改訂の際に、社会科に於いて「郷土」が「地域」へと読み替えられたことの意味について考察して来た。

文部省にも在籍し、発足当時から当事者として社会科教育に関わって来た朝倉は、自身の体験から、「地理学における地域の定義がどうであれ、学習指導要領における記述がどうであれ、この改訂以前から、小学校では『地域』の語が従前の『郷土』の同義語として使用されていた」、改訂後は、「『地域』と言えば『身近な地域』を意味するようになった」とし、「言葉は生きている。地域という言葉もその例外ではない」と述べている。(朝倉1989:7-8, 1)

今日では、「地域に根差す教育」は、環境問題や社会的連帯の喪失に対抗する文脈で使われ、学校だけでなく広く市民を巻き込んだ「地域学習運動」とも言うべき広がりを見せている。このことは、戦後教育が地域社会に深く根を下ろし、児童・生徒を中心に据えた「地域学習」を正しく位置付け、主体的な形成者たる市民、現実の生活者の創出に成功したことを意味していると考えられる。地域学習運動の実際については、稿を改めて論じたい。

注 釈

- 1 文部省『中学校指導書 社会編』, 大阪書籍株式会社, 1970, p.23, p.35.
- 2 文部省『中学校指導書 社会編』, 大阪書籍株式会社, 1970, p.1, pp.35-36.
- 3 勝田守一編『岩波小辞典教育』, 岩波書店, 1956, p.61.
- 4 日本地誌研究所編『地理学事典』, 二宮書店, 1973, p.452, p.537.
- 5 内閣官報局『官報』第867号, 1986年5月15日, p.1.
- 6 下中弥三郎編『教育学事典』第2巻, 平凡社, 1950, pp.170-172.
- 7 五十嵐顕他編『岩波教育小辞典』岩波書店, 1982, p.27.

- 8 勝田守一編『岩波小辞典教育』, 岩波書店, 1956, p.20.
- 9 文部科学省「学習指導要領一般編（試案）」, 明治図書, 1947, p.2.
- 10 『明治廿年秋森文部大臣第三地方部学事巡視中演説ノ旨趣』, 国立国会図書館, pp.7-8.
- 11 合衆國教育使節團『合衆國教育使節團報告書』國民教育社, 1946. pp.36, 39.
- 12 〃 , p.43.
- 13 合衆國教育使節團『合衆國教育使節團報告書』國民教育社, 1946. p.78.
- 14 文部科学省「学習指導要領一般編（試案）」, 明治図書, 1947, p.13.
- 15 文部科学省「学習指導要領社会科編（試案）」, 東京書籍, 1947, pp.1-3.
- 16 郷土教育連盟「郷土教育と地方研究」, 『郷土』第4号巻頭言, 1931年, p.1.
- 17 尾高豊作『學校教育と郷土教育』, 郷土教育連盟, 1933, p.110.
- 18 前掲『郷土』第4号, p.1.
- 19 前掲『學校教育と郷土教育』, p.109.
- 20 「社会科誕生の記」, 日本教育新聞編集局『戦後教育史への証言』, 教育新聞社, 1971. および、谷本美彦「1920～1930年代における横川尋常小学校の『未分化教育』の考察—桜田国民学校における『社会科』実験授業の『前史』の解明—」, 『社会学研究』No.121, 日本社会教育学会, 2014, pp.103-104.
- 21 前掲「社会科誕生の記」, 1971. p.100.
- 22 前掲, 谷本美彦, 2014, p.111.
- 23, 24 「25年の歩み—座談会—」, 『郷土教育』200・201合併号, 郷土教育全国協議会, 1971. p.88. 文中の「和島さん」は考古学者の和島誠一、「歴協」・「歴教協」は歴史教育者協議会を指す。
- 25 この実践は、1954年に『新しい地歴教育』として、国土社から出版された。
- 26 桑原正雄『郷土教育的教育方法』明治図書, 1958, P.29.
- 27 前掲「25年の歩み—座談会—」, P.89.

参考文献

- 相川日出雄, 1954, 『新しい地歴教育』, 国土社.
- 朝倉隆太郎, 1989, 『地域に学ぶ社会科教育』, 東洋館出版.
- 飯島 敏文, 2002, 「郷土概念の現代的解釈に基づく郷土教育実践の再構築」, 大阪教育大学紀要 第V部門 第51巻 第1号, pp.71-78.
- 小川 正行, 1931, 『郷土の本質と郷土教育』, 東洋圖書.
- 島津 俊之, 2005, 「明治前期の郷土概念と郷土地理教育」, 和歌山地理学会, 『和歌山地理』第25号, pp.30-63.
- 中内敏夫, 竹内常一, 藤岡貞彦, 中野光, 1977, 『教育のあしおと』, 平凡社.
- 新渡戸稲造, 1907, 「地方の研究」, 『農事雑報』第107号, 農事雑報社, 1907年3月, pp.3-8.
- 花輪 由紀, 2015, 「住まいの教育における『名づける郷土』と『名づけられた郷土』の共存に関する考察」, 日本建築学会計画系論文集 第80巻 第712号 pp.1445-1451.
- 廣田真紀子, 2000, 「郷土教育全国協議会の歴史—生成期1950年代の活動の特徴とその要因—」, 『教育科学研究』, 東京都立大学教育学研究室, pp.33-43.

- 溝渕 利博, 2015, 香川県郷土教育研究序説 (一), 高松大学研究紀要, 64-65号, pp.117-232.
山口 幸男, 2002, 『社会科地理教育論』, 古今書院.