

# 社会科教育と郷土学習

木 村 博 一

## I 郷土教育の遺産

新渡戸稲造に「形式教育から郷土教育へ」という論文がある。彼はこの文章で「日本の教育は小なる事を怠っていて大きなことばかりやりたがっていやしないかと思う。今までの教育は天下国家のことを主眼とし、村のことをバカにしていた。否、家のことを看過していた。自分がかつて郷里の或る小学校を参観した時、何年生であったか、読本で『田植』のところを習っていた。丁度それは6月であった。自分は試みに教壇に立って生徒に窓外を眺めさせ、実際に農夫が田植をしているのを示し、今は6月であることを答えしめたのち、生徒に向って改めて田植の時季を尋ねると、一口同音に教科書通り『田植は5月にするものであります』と答えたのはあきれて仕舞った。日本の教育は何でも文字によって判で押したような事ばかりやっているのである。こうした時に小田内氏等の郷土教育がさげばれて来たことは当然なことと思う」と書き「形象的な空虚な教育を一切打破し、實在に基く本質的な教育の行わるることを要望するものである」と結んでいる。これは、1931年、郷土教育連盟の機関紙『郷土』の3号に載せられたものであるが、「郷土」を教育にとりあげるにあたっての基本的な観点が示されていると思う。

郷土教育連盟は、世界恐慌によって尖鋭化した農業危機の中で、郷土教育が脚光を浴びて登場した1930年の時点で、すぐれた人文地理学者小田内通敏らによって結成されたものである。機関誌『郷土』（のち『郷土科学』と改める）の創刊号には、おそらくは小田内の手になる宣言が載せられている。それは、ルプレー<sup>(1)</sup>の公式「土地と勤労と民族」との三つの総合体として郷土をとらえ、「山河、風物、生物、人類、夫々の郷土をとを中心とし単位として、そこに渾然たる地人相関の新生命が見出されるとき、我々の教育の基礎も教育の土台も革新されるに違いありません」と述べている。郷土教育連盟の主張した郷土教育は、農村の自力更生運動を進めようとする政府の政策と結びついた、文部省的な郷土教育とはかなり質のちがった、いわば下からの郷土教育運動という性格をもつものであった。それは、「偏狭なる愛郷主義と百科全書的な郷土研究とに向って一大反省を促そうと」<sup>(2)</sup>したものであり、雑多な“郷土的”又は“地誌的”知識群の出現（郷土の偉人をさがしまわったり、郷土の名勝や特産をもてはやす行き方をさすものであろう）を正しい郷土教育の発展を妨げる「厄介物」と考えたように、官製郷土教育への反発を含んでいた。

いま、その機関誌の巻頭言によってその主張を見るならば、

- (1) 郷土教育の論拠を「学科教授の画一性を打破して、各地方生活の事情を尊重」<sup>(3)</sup>する点におき、「従来の学校教師の仕事が、移り行く現実の社会生活に対して、如何に不調和不合理であり、無能無策であったかを反省する唯一の手段として、郷土研究に若くものはない」<sup>(3)</sup>とし、
- (2) 「各郷土の生活体験の上にこそ、新らたなる教育も研究も再建される」<sup>(4)</sup>ものと信じ、「児童青年が自らの生活環境を直視し直観し、而かもこれを体験する事を以て郷土教育の第一着手」<sup>(5)</sup>として、郷土に対する科学的認識と理解を強調し、
- (3) 「児童青年をして……自己の耳目と自己の手足とによって、この行き詰まれる既成の社会を根本的に再組織せんがために、先ず手近かき周囲の環境を調査し理解し批判せしめよ」<sup>(6)</sup>と実践的批判の立場を主張し、さらには、
- (4) 「各地方の児童青年達が学生生徒である前に、先ず以て、彼等の父兄と共に夫々の立場から現在の社会生活を研究し批判する協同学習の意義を体得せしむる上に郷土調査に勝るものはあるまい。かかる研究と調査との協力が生み出すところの社会的自覚こそ、真に今後の教育方針を発見し実施する根本的基準である」<sup>(7)</sup>として、父母と教師と子どもの協同学習に教育の創造と革新の根源を求めたのであった。

それが目指した方向は、たとえば山形県視学岡野徳右衛門のつぎの文章<sup>(8)</sup>にもうかがわれる。彼は郷土教育を「~~実際の教育者を具体的~~に考え、その教育を真に实际的に考慮するとき必然に到達する地味な实际的な教育である。一つの教育思潮として他から借りて来るものでもなく、まして異邦に発達した理論や実際の延長でもないし、又ある限定された政策上の目的のために、従来の教育の上に新たに付け加えられたものでもない」ととらえ、「非難され改造さるべき教育は抽象的であったのであって、郷土教育というのはその具体化、實際化、言わば、足が地についた教育で、教育の本質を深く省みた結果、具体性を求めて終に得たものであると言い得ると思うのである。更に言う。教育が個性に徹せよというのは、教師が具体的に児童を取扱う時に一人々々の個性が必然に問題になる事実をいうのである。学校が一团の其校の生徒、其校の児童に対し、これがこの学校の児童であるとして経営して行こうとする時、そこにその学校の具体の児童がある。環境がある。そうして考えたとき児童の生活の環境は当然教育的考察の圏内に入り、この学校の子供を如何にすべきかの問題が生ずる。而してこの問題を閑却して国民教育はあり得ない。……郷土教育の本質はそこになければならないと思う」と書いているのである。連盟主事の尾高豊作もまた、郷土教育を進める根本契機を「生活環境を超越し、漠然と『国体の觀念』の威厳によって一斉に教化しようとするが如き学校教育は、今やその全般にわたって、国民の期待を裏切らん」としている点に求め、「郷土教育は……漫然と在来の学校教授を郷土化する一つの試みでもない。況んや『郷

土愛」を先きに掲げ、何等実地の研究調査を経ざる諸々の郷土資料の収集事業でもない。それは正しく郷土生活者が、自から、その地方的環境に立って、切に現実の経済的社会的運命を予測し、その土地に即した教育方針を要求する一大文化運動である」<sup>(9)</sup>とその立場を明らかにしている。

梅根悟によって、<sup>(10)</sup>すぐれて社会的であったと許される峯地光重の郷土教育の実践も、郷土教育連盟の運動とかかわりをもっていた。峯地は野口援太郎の児童の村小学校の訓導を勤め、1927年、郷里鳥取県倉吉の上灘小学校の校長となったのだが、小田内通敏に師事しその影響を受けていた。彼にはすでに『新郷土教育の理論と実際』（大西伍一と共著 1930年）という著書があり、郷土教育を教師と子どもによって行われる郷土社会研究と考え、その研究の観点を、(1) 総合的全体的に見ること、(2) 常識的で平凡な郷土人の生活を対象とすること、(3) 文明批評的に見ることに、(4) 科学的・経済的に見ることに四つにおいていた。彼は、上灘小学校での実践報告を『郷土科学』に寄せている。<sup>(11)</sup>峯地はその中で、郷土教育施設として、郷土の伝説・地理・民俗などを中心とする聴方科、「郷土的自立的」な子供ニュース、郷土中心・実生活中心の生活発表会、児童の郷土研究のための研究週間、学級単位・通学団単位の夜の会、「土の子供」という文集の発行、年中行事の利用、学校と家庭の連絡のための学校便りの発行、実際問題を研究して「経験録」を書かせる生活指導のほか、学校園・お池・お墓参り・河狩り・お祭りとしての運動会など、実に多方面な実践をあげているが、毎週1回ないし2回の労働日の設定や農場実習など、郷土教育の立場から、教育と生産労働の結合に眼をつけているのは注目されてよい試みであろう。そして彼は、今後さらに「(1) 学校教育をもっと生産的にしたい（イ、農場を、家事室を、手工室の力を街頭にまで進出させたい。ロ、生産と経済との緊密を計りたい）(2) 社会的調査をやりたい。(3) 一層科学的教育を建設したい」とその抱負を述べ、「今はもはや郷土の風光を讃美したり、郷土偉人をのみ礼讃したり、お国自慢をしたり、そうした安価なセンチメンタリズムの郷土教育でもあるまい。これからの郷土がどう動いていくか、生産的にも、社会的にも、科学的にも各方面に向って基本的な知識と信念とを根拠として、新しい郷土教育を進めてゆきたいものである」と結んでいる。

郷土教育連盟が1932年に作成した『郷土学習指導方案』（刀江書院発行）は、連盟の運動の一定の成果と考えられるものである。それは、その当否について今は問わないとして、ともかくも農村の自主復興のプランを背景につくられたものであって、「郷土学習はこれまでの教育のように、教師がかつて学んだ事や持っている知識技能を、その児童たちに教え、注ぎこむ事ではない。又教師たちがまず労苦して郷土の事情を調査し、その調べ上げた事柄を児童たちにも分けてやると云ったような事でもない。教師と児童とが協力して、相携えて郷土における郷土人の生活環境、過去現在をたづねて調査研究し、そこに郷土人の生きる道を拓こうとするものである」とし、梅根悟によれば、<sup>(12)</sup>「きわめて現実的

であり、迫力にとんだもので」「すぐれて『社会科』的な方法観」を示したものであった。

ほぼ同じころ、郷土教育連盟に結集した教師たちとは別に「農林省—文部省型農村自力更生・郷土教育にくみすることを潔しとしない」<sup>(13)</sup>一群の人々があった。彼らは、あるいは雑誌『綴方生活』（1929年創刊）により、あるいはまた『北方生活』（1930年創刊）によって生活綴方運動にとりくんだ。その運動は、綴方によって、生活の現実にあふれることをひたむきにつらぬこうとして、人生科・社会科としての綴方を求めていったものである。北方教育運動が「東北型農業地帯といわれる封建遺制の色濃い生活の谷間において、その谷底から将来の光に向う正しい物の見方・考え方・感じ方・生き方を育てていく仕事、既成のお手本からではなく、ギリギリの現実をつぶさに生き生きとつかませるところから、その現実にあつた正しい考え方を形成させる独自の仕事」<sup>(14)</sup>だったとするならば、生活綴方は「社会的リアリズムの郷土教育」<sup>(15)</sup>といわれてよいものを含んでいたといえよう。その点に詳しくふれているいとまはないが、戦後におけるすぐれた郷土教育の実践、また社会科教育の実践が、生活綴方との結びつきの中から生れてきていることに注意しておきたい。

ところで、郷土教育連盟の郷土教育は、文部省的郷土教育に対決する明確な理論を欠き、小田内にみられるようなあいまいな地人相関論<sup>(16)</sup>の立場に立っていたところに問題があった。すぐれた理論や実践をもちながら、なお全体としては、郷土を外面的景観なものとしてとらえ、具体的本質的な生活の探求に徹しきれない側面をもっていたのである。そのため、生活綴方運動の場合とは異って、戦争の進展とともに愛郷精神即愛国精神とする文部省郷土教育にひきづられていくような弱さを克服できなかったといえる。しかしながらそれが、下からの郷土教育運動として、国民教育の創造という立場から、今日なお傾聴に値するいくつかの観点を提示し、学ぶべき実践的成果を残したことを見落してはなるまい。最近、郷土教育全国連絡協議会が主張している教師・父母・子どもの三者が一体となった「教育合作運動」も、郷土教育連盟の運動の中に萌芽的に存在していたのである。

戦後における郷土教育の主張や実践もまた、文部省の社会科教育に対する批判と反省から出発したものであった。多くの民間教育運動がそうであったように、郷土教育の運動も、朝鮮戦争とサンフランシスコ講和条約をめぐって民族の危機が深まり、独立と平和の問題が人々の心を大きくとらえるようになった時期に起ってくる。それがまた、他の民間教育運動と同じように、子どもの生活基盤を問題にし、教育におけるリアリズムの立場——生きた現実の中で事実を確かめながら、それを体系化し理論化し、それをもって現実に向きあわせようとする立場にたっていたことはことわるまでもない。

戦後の郷土教育運動が、1951年の武蔵野向が丘のフィールド学習に出發し、歴史教育者協議

会の協力を受けながら、1953年郷土教育全国連絡協議会（以下、郷土全協と略称）に結集し、生活綴方運動と親近性をもちながら発展していった事情は、桑原正雄の「戦後の郷土教育」<sup>(17)</sup>に詳しい。それは、「虚構や上っ面だけを撫でまわす教育にあきたらず、教育にリアリズムの精神を打ち込み、将来を背負う子どもに、世の中を変えていく実践的意欲を培うべく起った運動」<sup>(18)</sup>であり、とりわけ社会科が、現実の生きた人間を無視した無内容な「ごっこ学習」や「見学社会科」に走り、図式的な学習や国語的な授業に陥って「もの識り社会科」に終わっている状況に対する不満から、「実のある学習をするためにはどうしたらよいか」「考える社会科に深めていくためにはどうしたらよいか」<sup>(17)</sup>といった課題にこたえようとしたものであった。そして、日本の矛盾に目をそむけさせている社会科を、現実の根をおろしたリアルなものとするために、教育の“場”として「郷土」に目をつけたのである。「国際的な条件の中に置かれた日本の問題は、わたしたちが生活している最も身近な場である郷土にこそ、形はさまざまであるにしても、実に具体的に現われている」<sup>(19)</sup>という立場に立ち、「具体的に深くものごとを考える場所」<sup>(20)</sup>「自分で考えることのできる子どもをつくる最良の教室」<sup>(21)</sup>を郷土に求めたわけである。

郷土全協の綱領のはじめの部分で、「われわれは、(1) 子どもたちとともに、郷土の現実から出発する。(2) 生活の中から真実をつかみ、郷土をかえてゆく子どもをつくる」とうたわれているが、その主張なり立場なりは、戦前の郷土教育連盟のそれと本質的に異っていないといえる。ただ、戦後の郷土教育は、「子どもたちは、教科書に書いてあることをうのみにするのではなく、郷土の現実と照しあわせながら、教師とともに学習を創造し工夫する。そして“真実を生活の中からつかみだす”のである。真実はあたえられるものでなく、発見するものである」<sup>(22)</sup>という文章にもうかがえるように、子どもの興味、問題発見、自発的学習など、子どもの主体性をよりいっそう重んじているといえる。それがまた、綱領の後半で「(3) 民族の文化を愛し、これを守りそだてる。(4) 偏狭な郷土愛を排し、人類の平和と民族の独立のために力をつくす」としているように、「失われた祖国、真の民族のたくましい精神を発見しようとする国民的な教育運動の一環」<sup>(23)</sup>であるという自覚に立ち、「アメリカ直輸入のコスモポリタンの生活単元学習を排し、徹底的に民族教育の立場」<sup>(24)</sup>をとったのは、戦前の郷土教育が農村危機の現実を背景としていたのに対し、戦後の場合、民族の独立と平和の課題にこたえようとしたからであろう。

郷土全協の運動は、その指導者桑原正雄によって、さらに進んで、「科学・学問の成果を教育科学的に選択し活用することによって、郷土への認識を深め、郷土への科学的認識を深めることによって、地理や歴史にかぎらず、あらゆる科学・学問の成果を、子どもの主体性において統一的に理解させよう」<sup>(25)</sup>とし、「つねに郷土に立脚し」「学習の拠点を郷土に据える」ことの必要性と重要性を強調し、「生活現実としての郷土に対決させることによって、子どもの社会認識を

高めようとする一般的教育方法」<sup>(26)</sup>として、郷土教育的教育方法を提唱するようになる。たしかに、郷土に関する原則はいっせつにしなければならぬのだが、郷土が正確に理解しなければならぬ学習の拠点として、あたかもそれが社会科教育のすべてであるかのように、郷土教育的教育方法が主張されたところに問題があり、郷土の現実を媒介として地理や歴史の科学的認識を深めるという点にも、理論的なあいまいさを残していたように思われる。それらは、郷土全協が、歴史教育者協議会とたもとを分って『歴史地理教育』の共同編集をやめる際の論点でもあった。「郷土教育」か「地理教育」かの問題をめぐる一時活動が停滞した郷土全協は、1958年9月独自の機関誌『郷土と教育』を創刊し、郷土教育の立場をすすめることになる。しかしながら、『郷土と教育』が1959年『生活と教育』に改題されたことに象徴されるように、その後の郷土全協は「生活現実の“個々の具体”を重視する」立場において、社会科を「社会についての認識を育てる教科」と規定して「生活を学ぶ社会科」を主張するようになり、郷土教育の枠をこえて生活教育の方向にいちじるしく傾斜していく。<sup>(27)</sup>ともあれ、戦後の郷土教育運動の中核であった郷土全協は、「郷土」の積極的な意味を明らかにするとともに、新しい地理教育の前進のために大きな役割りを果たしたのであった。<sup>(28)</sup>

## Ⅱ 郷土学習の意義と限界

きわめてささやかではあるが、日本の教師たちの真剣な教育探求から生れた郷土教育の流れをみてきた。戦前の場合も、戦後の場合も、「郷土」が具体的実践的な教育の場としてとりあげられていたことは、ことわるまでもなからう。すぐれた実践者の一人である渋谷忠男もまた、「自分たちの生活を意識して見つめ、そして考え、個々ばらばらのものをまとめ、練りあげ、より高く、より広い認識へ移行できるような、そういう教育の場はあるだろうか」と考えつづけ、「その場はどうも“郷土”のなかにあるように思える。どうもそうらしい」と考えるにいたったのであった。<sup>(29)</sup>おそらく「郷土」はそういう観点で教育に生かさるべきものであろう。

では、教育の場としての「郷土」は、どのような特質をもつと考えられるであろうか。郷土は、

- (1) そこに住んでいる子どもたちが、直接経験できる具体的な素材であり、したがって子どもたちが興味をもって主体的に立ち向っていきける
- (2) 子どもたちの誰もが観察調査に参加することができ、ものごとの具象的な正しいとらえ方を通じて科学的な認識の基礎を養うための生きた資料とすることができる
- (3) 観察や調査によって得られた結論、または一般的な知識や法則を自分の目と耳と手足でたしかめたり応用したりできる

そういう場所であるということができよう。

郷土学習は、こうした郷土の特質を教育上の特別の便宜と考え、それを教育方法上の配慮とし

て活用しようとするものにはかならない。それは、たんに社会科に限らず、他の教科においても必要に応じて活用されるべき教育方法のひとつであるが、社会科教育の立場から郷土を重視する意味を考えるならば、上にあげた郷土の特質に照らして、およそつぎのように考えられるであろう。

郷土の学習は、まず第一に、子どもの興味を呼びおこし、学習に実感をもたせ、問題意識をもって主体的に学習させるのに役立つ。ことわっておくが、子どもの興味や実感はいせつにしなければならないし、主体的に学習させることを重んじなければならない。しかし、わたしたちは、何のためにそれをたいせつにするのか、よく考えておく必要がある。社会科教育は、子どもの興味や実感をこえた、より高次の科学的な社会認識に導くことを任務としているのであり、むずかしい高度な理論的認識を身につけさせるためにこそ、興味や実感をだいにするのである。実感や経験のたんなるよせ集めだけでは科学にならないし、実感や経験だけで科学的な認識に至り得るものでもない。郷土の学習だけでは、系統的な知識や理論をつかまえることはできない。体系的な知識や理論を教える別の仕事があって、郷土に即した具体的な学習も生きてくるのである。

第二に、郷土の学習は、社会科の学習に具体的現実的な資料を提供することによって、科学的な社会認識の基礎を培うことに寄与する。すなわち、(1) 国分一太郎氏が生活綴方についていったことばを借りていえば「教師が与えようとする系統的な社会についての知識を、きわめてたやすく受けいれさせる素地をつくる」<sup>(30)</sup>のに役立つであろう。たとえば、「じぶんの家のあによめは、こうきゅうくつな生活をしている。五郎作の家の嫁も、三郎兵衛の家の嫁も、同じような気まずい思いの生活をしている」というような事実の学級での集積は、教師が与えよう、気づかせようとしている「日本の家族制度における婦人の非民主的な地位、嫁たちの前近代的な生活」という一般的な知識・社会的認識を、容易に受けいれさせる素地をつくる」というようなことが、郷土の学習の場合にもいえるのだと思う。(2) 郷土の事例を活用し、知識や概念を郷土の現実<sub>ニ</sub>に即してとらえさせることは、科学的な社会の見方や考え方を育てるのに役立つ。つまり、社会の現実を事実<sub>ニ</sub>に即してとらえ、事物の関係・運動・変化・発展の姿を分析総合して一般的な概念や法則を見つけ出すという社会科学学習の基礎的な方法を身につけさせるのに効果がある。固定的因襲的な概念にとらわれてぼんやり見すごしてしまう態度を打ち破り、偏見にとらわれないで事実<sub>ニ</sub>に即して現実をみきわめる態度、問題を発見し自主的能動的に判断する態度、つまり科学的な見方や考え方の成長に貢献することができる。「もの語り社会科」を「考える社会科」にする上で、郷土学習のもつ意味はきわめて大きいといわねばならない。

郷土の学習は、第三に、「直接経験では学び得ない社会科学の知識や法則を学習するとき、あるいはした時、それがどのような一般性をもっているか、正確であるか、を郷土の身のまわりの具体的な事物事象によって検証」<sup>(31)</sup>させるという意味をもつ。たとえば、教科書に書かれている

一般的概念的な文面が、この村、この町ではどうなっているか、それがこの町、この村の現実に合わせていないのはどうしてか、たしかめさせるのに利用できる（無着成恭の『山びこ学校』はそうした観点から実践された成果である）。それは、習得した知識を内容のあるものとして深めさせ、習得した法則についての認識を、現実を支配し生活に意味をもつ法則の認識として受けとめさせることに役立つであろう。

実際の学習の場面では、このうちのどの側面を重視するかによってその指導はちがってくるであろうが、教育の仕事において郷土を重視する意味は、ほとんどこれにつきるであろう。だが、郷土全協の理論的指導者である桑原正雄は、これに満足しないようである。さきにもふれたように、郷土教育的教育方法を提唱し、「科学・学問の成果を教育科学的に選択し活用することによって郷土への認識を深め、郷土への科学的な認識を深めることによって、地理や歴史にかぎらず、あらゆる科学・学問の成果を子どもの主体性において統一的に理解させよう」とする。「子どもの身近な生活環境として地域社会（郷土）を重視すること」を社会科の特性と考え「社会科で郷土を重視するのは、……郷土そのもの、地域社会そのものを通して、科学的な社会認識を深め育てること」であるという<sup>(32)</sup>。そうして、学習の拠点を郷土に据えるということが、教育の仕事を進めるにあたって、あたかもつねに依拠しなければならない方法かのように主張する。しかしながら、国分一太郎が「教育の各局所において必要に応じて大切にしなければならないいくつかの原則があるとすれば、そのひとつは“郷土”に即する原則だとわたしは思う」<sup>(33)</sup>といっているように、上に明らかにしたような意味をもつ、教育方法のひとつと考えられるべきものであろう。「郷土」は、あくまでも、学習の具体化現実化のための教育の場、ものごとを深く考えるための教室として、科学的理性的な認識に導くための“でがかり”という風にとらえるべきものではないか。桑原も、フィールド学習の限界として、狭い経験領域にとどまりがちであり、直接経験できない過去の世界のあることをあげてはいるが、学問のたすけを借りればその限界を破れるかの如く説き、「フィールド学習にとって、科学・学問の成果をどう受けとめるかは大きな問題です」<sup>(34)</sup>と述べて、その方法を明らかにしていない。わたしたちは、むしろ郷土学習なり郷土教育なりの限界を明確に自覚しておく必要があるだろう。

生活綴方教育の理論的指導である国分一太郎が、その任務を明確にすると同時に、「生活綴方教育方法の限界性を謙虚にあきらかにし、これを同僚諸君に自覚させる」ことを重要と考え<sup>(35)</sup>、生活綴方では、(1) 究極において体系的な知識を子どもに獲得させるということはできない。(2) 歴史や地理などの時間・空間にわたる広汎な学習を系統的にさせることはできない、といっているのは<sup>(36)</sup>、そのまま郷土学習の限界として認めるべきものであろう。国分はさらに「生活綴方の限界」として六つの点をあげている中で<sup>(37)</sup>



- (1) 現実・事実はこうだけれども、自分はそう考えないとする考えが育ちにくい
- (2) 生活綴方では、体系的・系統的な知識を与えていくことはできない
- (3) 生活綴方では、典型的な教材について学習させる過程で、その教科を養うにふさわしい物の見方・考え方を養うことはできない
- (4) 他教科のりっぱな実践なしに、生活綴方で物の見方・考え方・感じ方の向上は保障されない

と指摘し、「生活綴方にばかりたよってはいけない」と結んでいることに耳を傾けねばならない。郷土にたよってばかりいるだけでは、つねに郷土に立脚しているだけでは、教育の仕事はじゅうぶんに果されないのである。近代地理学の祖といわれるカール・リッターが「未開・野蛮の民族でも、実は彼らの郷土（ハイマート）の知識（クンデ）はもっているが、しかし、地理学はもちあわせていない」と指摘したということであるが、<sup>(38)</sup>わたしたちはこの際そのことばをよく味ってみたいと思う。

### Ⅲ 郷土の概念と範囲

文部省は、郷土について次のような見解に立っている。

人々は同じ土地に住むことによって結ばれ、共同して社会生活を営んでいるが、各自の生れ故郷や幼少時代に生活した所、あるいは長く居住している所などには特別に親愛の情をもつものである。このような土地をさして通常郷土と呼ぶ。そして郷土という概念は、決して単なる自然的な地域だけをさすのではなくて、同じ地域に生活を共にしたいいわゆる生活共同体の基盤としての意味をもっている。郷土を定義して、幼少時代の居住地域で親愛の情をもった所とする人もあり、単なる出生地と考える人もあり、あるいはそこに生活したことによって、人格形成上著しい影響を与えられた所であると説く人もある。『しかしながら、地理的分野の学習で郷土という場合には、生徒の日常生活している場所をさしている。したがって、そこが生徒各自にとっては生れ故郷である場合もあろうし、そうでない場合もあろう。』

郷土をどのように定義するにしても、その地域的範囲は決して固定したものではなく、人々の生活圏として、広狭いろいろに解釈される。これを小さく一部落や一通学区に限定する場合もあり、村や町を郷土と考える場合もあり、あるいは都道府県とか地方をさしている場合もある。さらに広義に解すると、国土もまた国際社会における一つの郷土とであると考えられる。

『地理的分野で取り扱う郷土の地域的範囲は、「生徒の生活に最も密接な関係のある範囲を中心とする」のが適當である。』（『 』は筆者）

ここでいわれているように、郷土を生活圏としてとらえ、「生徒の日常生活している場所」と考え、「生徒の生活に最も密接な関係のある範囲を中心とする」ということに、わたしも賛成する。しかし、文部省は、なぜそれを地理的分野での郷土と限定し、あたかもそれとは別に歴史的分野や政経社分野での郷土があるかのようないい方をするのであろうか。『中学社会指導事例集——郷土学習』でも「社会科学習における郷土は、生れ故郷としての郷土にかぎらず、生徒の生活の場としての地域社会を意味する。それは地理的には生活圏としての地域的生活単位（生活単位地域）である」<sup>(40)</sup>というような書き方をしているが、社会科学習での郷土と、地理的な郷土との間にどんなちがいがあるのか、はなはだ要領を得ない。その点があいまいであるため、小学校、中学年の郷土学習の解説の場合には、<sup>(41)</sup>はじめに掲げた文章を引用しながら『 』の部分、つまり地理的分野での郷土の概念を規定した部分を注意深く省略した上「郷土という概念は、ここに引用した説明のようにきわめて弾力性のある使われ方をするのが普通である」と逃げ、郷土の概念を明らかにする必要を説きながら、ついにそれを明らかにしないでいる。その結果、「3年で自分たちの住む村（町）を中心とした学習、4年ではより広い範囲、すなわち府県程度の広がりにはわたる地域を中心とした学習を行なうことをたてまえとし、この後者の4年の場合だけに、便宜上郷土ということばを使うこと」<sup>(42)</sup>にしてみたり、「行政区画としての市町村を問題にしなければならぬ場合もあれば、具体的な日常生活に密接な関係のある生活圏を考えればよい場合もあり、4年の郷土の範囲についても同様の趣旨で具体的な指導にあたる必要がある」<sup>(43)</sup>として、いよいよややこしいことになる。

生活圏としての郷土を地理的分野に限り用いようとするのは、おそらく次のような事情によるものと察せられる。文部省は、全く白明のこととして「郷土に対してだれでも自然の愛情をいただいているものである」と考え、あるいは考えさせようとし、郷土に対する理解と愛情を育てることに郷土学習の目標をおき、そこに意義を認めようようとするために、生活圏としての郷土概念を地理的分野以外にひろげていくことにためらいを感じているからではないか。たんに、生活圏また生活地域単位といったいい方では、郷土のもつ共同体的な精神的情緒的なイメージが失われ、郷土愛を育てるのに障害になると考えているかのようにみえるのである。しかしながら、今日、果してだれでもが、郷土に対して自然の愛情をいただいているものかどうか疑わしいし、「父祖代々の血と汗のしみこんだ何ものかがある」とされるような郷土観念は、多くの人々の心から失われているのではないか。あとでも述べるように、今日のわたしたちの生活圏は、いわゆる郷土のわくをこえてひろがっており、閉鎖的な意味での郷土のイメージは、とみに影のうすいものになっている。朝日新聞が、「人国記」の企画を終ったあとの担当記者の座談会で「十年後に果して人国記がどれほど明確な形で性格を浮彫りにさせることができるかどうか」「人物風土記という

企画はおそらく日本ではこれが最後になるんじゃないか」<sup>(44)</sup>と記しているが、おそらくその実感は正しいであろう。昭和初年、長谷川如是閑は、資本主義社会の発展が、現実的にも観念的にも郷土の影をうすくしていく事情を明らかにした後、資本主義社会の統一化一般化の方向とは別に、資本主義の発展そのものが生み出してきている、特殊の地方的社会的典型——新しい意味の「郷土」に目を向けるべきだと説いている。<sup>(45)</sup>もし郷土愛がいわれるとするならば、日本がよくならなければ郷土はよくなれない、という立場に立って、郷土をかえていく中で新しく生れてくるものと考えるべきであろう。すでにまた昭和初年、郷土教育連盟の一員として、岡野徳右衛門は、

郷土愛を何によって養うか。「愛せよ」とだけでは其の声はあまりにも空虚である。……現在の要求は、愛せよと教えるよりも愛すべき機会を与え、愛すべき資料を与えることでなければならない。従来の教育が観念論的と非難されるのは「愛せよ」と教えられて「如何にして」「何を」を教えられず、「しっかりせよ」と教えられて「どこをしっかりとるか」「如何にしっかりとるか」を教えられないのにあったと思う。郷土愛にしてもそうだ。ただ、愛せよであってはならない。郷土教育は充分の反省があるべきである。

と述べていたではないか。<sup>(46)</sup>

彼はまた「誰が何処を郷土と感じたかというのでなく、この自分の教える児童が、現在此の処を住所とし、土地と生活との不離の関係の裡に生き、この土地にあらゆる関心をもって、同時に本質的にあらゆる影響及生活上の規制をうけるということである」と述べ、そうしたものとして郷土をとらえていた。わたしたちは、地理的分野ということに限定せず、また郷土愛というものにこだわらずに、文部省のいう「生徒の日常生活している場所」「生活圏としての地域生活単位」を郷土と考えたいと思う。<sup>(47)</sup>というのは、郷土のもつ教育的意味を、前節に述べた3点において認めようとするからに外ならない。

ところで、郷土を重視する立場には、郷土を目的としてとりあげるものと、それを教育上の方法または手段として考えるものとの二つがあり、前者は「郷土を学ぶ」、後者は「郷土で学ぶ」という風にいわれたりする。文部省は、「“郷土を学ぶ”のでなく“郷土で学ぶ”のだということもしばしば言われるが、およそ郷土を学ぶことなくして郷土で学ぶことができるであろうかと反省してみることも必要であろう」といい「指導書」<sup>(48)</sup>では、郷土についての学習は、地理的分野の学習の基礎を築くことと、郷土を理解させることの二つの目的をもっている。だから郷土について一つのまとまりのある学習をさせるとともに、その後の指導においても、絶えず郷土への理解を深めるようにすることが必要であるという趣旨を述べている。このような基本的な考え方は、小学校の社会科における郷土についての学習の場合も、まったく同じである」と記している。<sup>(49)</sup>小学校の郷土学習と、中学校のそれを全く同じであるとしてよい

かどうか、ここでは問わないとして、文部省が「郷土を学ぶ」ということに重点をおいていることは明らかである。しかしながら、これまで述べてきたところでも明らかなように、わたしは主として後者の立場、つまり「郷土で学ぶ」という立場をとるべきだと考える。というのは、今日それぞれの郷土は、日本ないし世界の全体と有機的な連関のもとにおかれており、他地域との関連において郷土の特色も規制されているために、長坂 端午も指摘するように「郷土そのものを認識するためには、郷土そのものだけをくわしく見るだけではいけない。むしろ郷土を一度こえて、しかる後郷土をかえりみる必要がある」<sup>(50)</sup>からである。郷土の理解は、郷土に内在する条件の究明だけではできないのであり、通史の学習知識なしには、郷土の個別的事象についての正しい歴史的理解はできないのである。郷土はあくまでも、身近に見たり、聞いたり、調べたり、たしかめたりできる郷土の生きた教材を掘りさげておくことが、目に見えない関係や構造や法則を理解させるのに役立つ、という立場においてたいせつにされるものである。

このように郷土を方法ないし手段としてとりあげるならば、学習上郷土の範囲は本質的な問題でなくなるであろう。教育上郷土は、(1) 子どもたちが直接経験をとおして学ぶことのできる場を含み、(2) 子どもたちがたやすく見たり調べたりできるか、少くも見たり調べたりすることの困難でない範囲、とおさえられてよからうと思う。

#### IV 郷土学習の視点

社会科教育で郷土をとりあげるのは、郷土のもの知りにするためではなく、科学的な社会認識に近づけていくための生きた資料、具体的な学習の場として利用するためであった。そうした観点で郷土の学習を進めていく場合、心得ておかねばならない基本的な観点について考えておきたいと思う。

1. 郷土の現実 羽仁五郎は、1931年「郷土なき郷土科学」<sup>(51)</sup>という著名な論文を書いている。羽仁はそこで「嘗て各人が郷土を有していた。……だが同様にたしかな事実、近代社会が、すべてそれらのもの従って各人からの『郷土』の劫掠によってのみ、成長し発展して現在に至っていることである」とし、そうした「大衆の郷土喪失の現実に対する明確な認識」が郷土科学の必然の出発点となるべきものであり、郷土科学の直接当面の科学的課題を「如何にして民衆は郷土を収奪されたかの現実過程の理解」と「現在の日本の郷土、工場及び農村に於ける階級構成及び階級対立の明確な把握」の二点にあると強調している。それは、当時の郷土研究ないし郷土教育に対する批判の文章として書かれたものであるだけに、当面の郷土学習のみならず社会科教育においても参考にすべき論点が多い。郷土学習を進める場合にもまた、その前提として要求されるものは「大衆の郷土喪失の現実に対する明確な認識」でなければなるまい。

羽仁がするどく指摘した郷土喪失の現実、30年後の今日いっそう深刻化しているといつてよい。たとえば、それは、人間らしい生活を阻害されている長期出かせぎ農家の増大ということひとつをとりあげても明らかである。必要なことは、郷土愛を説くことではなく、羽仁のこゝとばを借りていえば「全民衆の人間的郷土権の喪失の現実の認識」によって「全民衆の人間的郷土権の回復の要求」に導くことであろう。わたしたちが郷土をとりあげる視角は、このようなものでなければならないであろう。郷土の矛盾に目をおおい、地域社会に適応することを目ざすのではなくて、郷土の矛盾を直視し、日本の現実の認識に視野をひろげていくような指導を心掛けねばならない。

「大衆の郷土喪失の現実」が資本主義の発展によってもたらされたものである以上、忘れられてならないことは、民衆が郷土をもっていた時代と、民衆から郷土が収奪されていった産業革命以後の時代との区別であろう。いわば日常生活自体がそれぞれの郷土で自給自足するのが原則であった段階と、そうした地域社会の閉鎖性が過去のものとなってしまった段階との根本的相違は、実際の郷土学習の上で、見落されてはならない重要な観点である。郷土ということで、産業革命以前も以後も、同質のものとして取扱っていることが案外多いのではないか。現に文部省の指導書は、野外の観察と調査の意義について述べている中で「たとえば、住居の材料、構造などには、地域によってさまざまな違いがあるが、いずれも身近にある材料を利用し、気候その他の条件に応じて安全で快適な生活を営むのに適したものにしようとしている」といったこと記している。<sup>(52)</sup>しかし、今日住居は、身近な材料や気候条件を考えて建てられているのだろうか。地域がちがっても同じような家が建てられ、同じ地域であってもちがった家がつくられているのが、むしろ普通のことではないのだろうか。上のような文章が書かれるのは、郷土なり地域社会なりを、封鎖的な自給自足の社会とみなしているからであろう。早い話が、スラム街の非健康的非文化的な住居は、身近な材料や気候条件に応じて建てられたものでは断してないはずである。

**2. 郷土と他地域の関連** 指導要領は、小学校4年の目標に「自分たちの村(町)の生活がより広い地域や遠い地方と密接な関係をもって営まれていることを、具体的事実即して理解させ」とあり、それを物資の移動や交通機関によってわからせようとしている。中学校でも「郷土と他地域の関係については、物資や人口の移動などを取り上げて、他地域との相互関係を理解」させようとしている。

他の地域との関連は重視されねばならない。「具体的事実即して理解させ」ることもたいせつなことである。しかし、問題はその中味である。物資や人口の移動、交通機関だけで、他の地域との関連をわからせたことになるのだろうか。その点にふれて本本力が、「物資の移動が

実は売買という商行為によるものであり、オカネの問題であること、またその移動が自分たちの暮らしとどうかかわり合っているのかということに目をつぶらせておくのは社会科の役割ではありえまい。この場合、物資の移動を生む条件の方が先に学習されるべきである。」と述べているのは、<sup>(53)</sup>傾聴に値する。

産業革命後の資本主義社会では、郷土や地域というものは、その土地の自然的・歴史的・社会的条件によって制約されているだけではなく、他の地域と深くかかわりあい、他の地域との関連において郷土や地域の生活が規定されている。今日、郷土の姿はその所によって実にさまざまであるが、それが多様であるということ自体、とりもなおさず郷土が他の地域と結び合っていることのあらわれである。それは、資本主義による商品の生産と流通の発展、それにともなう国内市場の成立の結果であり、社会的分業の反映である。「地理学における地域論が、経済学や経済史では常識であるはずの市場の理論と結びつけてとらえられていないから」地域や地域性というものが、「実際の研究や教育の上に活かされないで空念仏におっていた例が多い」という反省もある。<sup>(54)</sup>このような観点を欠いては、郷土と他地域の関連というものも、正しくとらえられないであろう。

市場の理論を無視して、たんに物資や人口の移動という現象だけで、他地域の関連を論じている好例として『地理の教え方』という書物の一節がある。<sup>(55)</sup>郷土と他地域の結びつきについて藤沢市をとりあげているのだが、その中で、藤沢市にある日本精工が汽車の車両につけるローラーベアリングの製造に成功した結果、全国の列車がそれをつけて15両もの長い列車が牽引されるようになったため、「全国の駅のプラットフォームが延長されたことは、藤沢市と関係がある」、「またある工場は経営者が長崎県出身であるため、雇傭者を長崎県からの採用している。長崎県と藤沢市は、こういう関係がある」「果物店でりんごを買うとき、その箱の文字をみて青森のりんごか長野のりんごかが分る。夕食の後に出されたりんごは、「津軽のりんごです」と津軽のと付け加えると、高い教養が偲ばれて潤いのあるものである。藤沢はこうして、八百屋を通して青森と結ばれている」——ざっとこんな調子である。これが「30余年地理を学び地理教育を経験してきた」香川幹一の手になるものであり、しかも中高校の先生を対象にしているらしいというのだから、<sup>(56)</sup>ちよっと驚かされるのである。これを、つぎの岡野啓の文章<sup>(57)</sup>とくらべてみれば、その貧しさがいっそうはっきりするだろう。岡野は、『小学校社会指導書』の「工場につとめる父兄のひとりに、その工場の原料がどこからくるのか、製品はどんなところへ行くのかと聞いて、一つの工場だけを例にとっても、国内はもとより、遠い外国ともいろいろ関係があることについて話し合う」という点について、このような学習で4年生の子どもが果してどれだけ社会的なものの見方を広げ、深め、充実され得るかと疑問をもち、つぎのよう

にいているのである。

ある子どもは、はるかにはなれた本社からの命令で、その命令一つで、会社を閉鎖し、あるいは一部を操業短縮した事実を知っている。その会社から投げ出されていった人びとを知っている。

またある子どもは、自分の目でいつもみるあの大きな工場が、よく聞いてみると実は、日本全国に同じような工場を十五ももつ大会社の、ほんの一つの工場であると聞いてびっくりする。そしてあんな大きな工場を全国に十五ももつ社長さんはどんな人なのだと、あらためて、その大きさにおどろく。

そしてそのような大きな工場でさえ、その製品を売るために、他の同じ製品を作っている会社との、ものすごい売り込み競争をしている事実を知る。そして製品が売れないでたくさん余ったときは、本社の命令一つで工場の機械をとめるのだとわかったとき、子どもたちは、工場で働く人たちと全国でそれを買ってくれる人たちとの、切っても切れないおもしろいつながりをはじめて身近かに感ずるのである。

ほんとうにわかるということは、このように子どもの経験と思考を組織だてたときに、はじめて可能なのではないだろうか。

- 3. 地方的特殊性と一般共通性** 中学校指導要領の第1学年の目標に「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とはあることを明らかにし……」という記述がある。1955年の指導要領では、「特色地理」と批評されたように、特色が強調されていたのに対し、一般的共通性をとりあげるようになったのは、たしかによいことだと思う。しかし、ここでも問題は、地方的特殊性なり一般的共通性なりの中味であろう。指導書によれば、<sup>(58)</sup>世界の穀物地域は、稲作と麦作の両地域に大きく分けられ、「この穀物地域は、イネ科作物地域として一般的共通性があり、稲作と麦作の両地域はそれぞれ地方的特殊性があるといえる」とし、この稲作地域の地方的特殊性は、二期作地域と一期作地域という第2次区分における地方的特殊性に対しては一般的共通性となり、一期作地域の地方的特殊性はまた、早稲米地域と他の出荷地域という第3次区分における地方的特殊性に対しては一般的共通性となると考え、「郷土や日本の諸地域、世界の諸地域の地域的性格についても、こうした区分からした地域の性格をはっきりさせることが望ましい」とする。しかしながら、稲と麦といった作物の種類や、一期作・二期作といった自然の強い影響下にある現象を指標にその共通性や特殊性をみることで、地域の正しい理解ができるであろうか。同じ稲作地域であっても、日本・中国・イタリア・アメリカのそれぞれの米作農業の間には、本質的なちがひがある。同様に、同じ麦作地域でも、アメリカとソ連では生産のしかたが根本的にちがっており、アメリカの麦作と日本

の米作との間には、むしろ同じ資本主義下の農業として共通の問題が横たわっているのだし、ラテンアメリカ諸国の農産物は国によってちがっているが、モノカルチャといった半植民地的経済をじゅうぶん脱しきれない点で、共通するものをもっているのである。景観的な観点からでなく、生産活動を問題にすることが、地域の理解にとってたいせつなかなめなのである。

つづいて指導書は、早場米地域の地域的性格について述べるが、上のような視点を欠くために、冬の雪を強調して二毛作の困難な理由をあげ、「冬の出かせぎで家計を補うのが好都合である」という事情がある」と片付けてしまうことになる。わたしには、小学校 5 年生の北陸地方の冬の出かせぎについての学習を参観した経験がある。出かせぎの理由としてある女の子が「貧乏だから」と答えたのに対し、先生はそれを全くとりあげず、型どおり「雪のために冬は農業ができないから」と結論していった。出かせぎといっても、豊かな農家は働きに出る必要はあるまい。「貧乏だから」という答えを取りあげて、問題を深めていかなかったのを残念に思ったことである。たんにそれが好都合だからといって片付けられる問題でもなければ、まして「一毛作と家計の補充策は、形は幾変遷しているが、長期にわたる歴史性のもとに行われているともいえる」として、あたかも宿命的なものに受け取らせてよいものでもない。指導書の立場では、たとえば長期にわたる出かせぎ農家の増大によってむしろまれていく農村の姿、あるいはまた、「作文を書かせると父を慕う内容のものが多いの、図画では父の顔が少なくなる一方です。具体的なイメージが薄らぐからでしょう」<sup>(59)</sup>というような人間疎外の深刻な状況はとらえられないであろう。豊田薫も指摘しているように、<sup>(60)</sup>景観や自然の結びつきに眼を限って「かんじんの地域の人々の生活や生産の具体的な姿にふれない人間不在の地理から脱却」しなければならないのである。ルプレーが学生たちに「鉱山についてわれわれの考察すべき重要な事項は何であるか」問いかけた時、あるものは石炭、あるものは金属と答えたのに対し、彼は「否、鉱山で考察すべき重要な事項は鉱夫である」といったという。<sup>(61)</sup>この挿話は、この際じゅうぶん顧みられてよいことであろう。

文部省も生産活動を無視しているわけではない。あるいは、村や町の人々の活動や生活の中で「最も基本的なものは生産活動であり、人々の生計のたて方である」<sup>(62)</sup>といい、「日本の諸地域についての学習の重点は、そこにおける生活、とくに生産活動の実情や特色についてである」<sup>(63)</sup>と述べている。しかし、その生産活動が、たんに一期作とか早場米地域とかいうことであったり、「みかん作りがさかんである」「石炭がとれる」「化学工業がさかんである」といったことだけでは困るのである。たとえば、みかんの栽培でも、どのような経営規模で、どんな技術や労働によって行なわれているか、米作りとの関係はどうか、市場問題は、というところまで掘り上げられなければならない。また、たとえば、化学工業がさかんであるという場合



でも、どんな工場が、どのような技術によって、どこから労働力を得て生産しているか、市場での競合関係はどうなっているか、というようなことが問題にされなければならない。地方的特殊性と一般的共通性の問題もまさにそのような視角で取りあげられる必要があろう。飯塚浩二もいうように<sup>(64)</sup>「地域の特色といわれているものは、寒い北の国では雪が降るとか、南国は米の二期作が可能だというものを除いては、一 国あるいは世界の経済のなかでの社会的分業の地域的投影にはほかならないのが普通」なのであり、「市場関係を介して結ばれている諸地域間の統一性」こそ一般共通性と考えべきものであり、具体的には、「たとえば今日、北の積雪地帯の農村をみても、バナナさえ実る南九州の農村をみても、高度に進んだ資本主義経済の仕組みのなかで小生産者に共通な特色は見おとしようがないのである」ということになるだろう。

したがって、文部省が「郷土においてかんがい用水を得るために、ため池や用水路をつくっていることと、オーストラリアで牧羊のために掘り抜き井戸をつくっていることとの間には、人間と水という共通の問題がある」というように<sup>(65)</sup>、自然条件に人間活動がマッチしているということに共通性を見出していいはならないし、また、香川幹一が「郷土地理もこの二つ（地方的特殊性と一般的共通性）をねらうことはもちろんであるが、この二つは共存する場合が多い。特産物は地方的特殊性であるが、その特産物を作る家内工業の場所は、場末地域にあるというのが一般的共通性である。商店の大きさは人口や商圏との関係で違うし、またその土地独特の商店もある。それは地方的特殊性であるが、どこの商店街も駅前にあり、都心にあり、また高価品を売る店が中心地域に分布しているというのは一般的共通性である」というような<sup>(66)</sup>、表面的皮相的なとらえ方では、子どもの社会認識を深めることにはならない。所かわれば品かわる、といわれる「品」は地方的特殊性とみなしてよいのだが、それはすぐれて生産活動の具体的な営みにおいてとらえられねばならないし、品がかわってもかわらないもの＝一般的共通性の上にとらえられねばならない。そして、その共通性なるものもまた、人間の諸活動が自然条件に適応しているといった抽象的なものでなく、生産の問題として追求されなくてはならないのである。

さきにもふれたように、今日では、共同体的閉鎖的な郷土のイメージはとみに薄れて、空間的に郷土とはっきり確定できるものは国境ぐらいになってしまっている。事実、日本のどこに住んでいようと、わたしたちの生活は、日本という国に住んでいるという事実によって大きく支配されている。生活圏ないし地域的生活単位としての郷土が、自然的歴史的社会的諸条件によって、その具体的な姿が多様であるとしても、その背後には、日本農業の過小農経営、工業と農業との不均等な発展、低賃金労働力の給源としての農村、大企業の中小企業支配等々、日

本資本主義の特色や問題が共通の基盤として横たわっている。郷土の特殊性の多様性は、そのような共通性の具体的なあらわれにほかならないのであって、「郷土がかわって具体的なとなみがどのようにかわっても、そのなかにやはり日本のあるいは世界の共通の問題をはらんでいるという考え方こそ」<sup>(67)</sup>郷土をとりあげる基本的な出発点でなければならないであろう。

4. 郷土をこえる立場 かつて小田内通敏は、青年学校に設けられた郷土教育の意義について述べ、「『教えられる郷土』は、局限された小さな地域としての一点であっても、それが成長して一点から分岐した二つの線の方にまで展開してゆく拡がりをもち得るような内在的な潜在力をもたせる郷土教材にすることが、現前の青年教育における『郷土教育』の主眼である」と記している。<sup>(68)</sup>すでに明らかにしてきたように、郷土をとりあげるのは、郷土についてのもの知りにするのではなく、日本の真実を知るためであり、そのために郷土がもつ教育上の便宜を利用しようというのであった。郷土の問題は日本の問題にまでひろがっていかなければならない。これを郷土の歴史についていえば、遠山茂樹が端的に述べているように、<sup>(69)</sup>わたしたちのねらいは、用水を開いた人→郷土をよくした人→感謝、という指導要領的認識ではなくて、用水が開けた時→武士が支配し農民が支配された社会→社会のしくみと階級（生産関係）の認識なのである。

郷土は、すでに述べたように、もともと他の地域と深くつながりながら、日本の中で一定の地位を占めており、第二に郷土は、その多様な実態の中に日本の共通の問題をはらんでいるそういう存在なのである。関根鎮彦は、そうした認識に立って、郷土と他の地域との関連の中に、郷土をこえて視野を拡大していく第一の経路があり、郷土の具体的な姿は多様であるけれども、その基盤は日本中どこでも同じであるということの中に、第二の経路があるとした<sup>(70)</sup>であった。しかしながら、このことは、郷土の学習がただちに、日本の問題、全国民の問題につながり、それによって日本の真実がわかるのだ、という風に受け取られてはなるまい。郷土をこえる大きな視野をもたなければ、他地域との関連がつかみにくいし、郷土の中に日本の問題を発見することもむずかしい。郷土学習の意味は、そういう大きな視野をつかむために、郷土の教材を利用しようというのであって、その逆ではなかったはずである。したがって、関根のいう二つの経路は、郷土をとりあげる際の方法上の視点として理解されねばならないものであろう。そのことを念頭において、これを歴史教育の角度からいえば、たとえば相川日出雄が、郷土の宗門改帳と島原の乱を結びつけて考えさせることによって、「島原の乱の与えた社会情勢が、九州より遠くはなれた千葉県の一寒村にまで影響してること」つまり封建支配権力が全国に網の目のように確立されていた事実を理解させた方法や、<sup>(71)</sup>またたとえば今井誉次郎が、一通の年貢割付書からひきだされる江戸時代の農村の事実をおさえた上、綿作の衰退や紡績女工の問題など、明治の農村史まで学習を発展させていった試み<sup>(72)</sup>などは、参考にされてよいことであろう。

かつて、ある社会科の教科書に、<sup>(73)</sup>秩父の石炭岩を採掘する鉱山会社に勤めている父をもち、毎日、はっぱの音を聞いては、「あぶないなあ」と心配している子どもが、夏休のある日現場を見学して母に語ったところ、おかあさんが「うちでは、おとうちゃんが元気で働いてくれるから助かるんだよ。とうちゃんが体が悪かったら、けい子の洋服も買えなくなる。とうちゃんをだいにしなければなあ」(原文はかな書き)と言った、という文章があった。第二の経路の例として関根は、これを引用し、「このおかあさんの境遇と気持ちは、そのまま炭鉱でも、工場でも、農村でも、つまり日本中のいたるところで見ることができるでしょう。いや、それのみか資本主義というしくみのもとで働いているすべての人の気持ではないでしょうか。それは、そういう社会で働く人にひしひしと共感をひきおこすことでしょう」と述べている。<sup>(74)</sup>わたしたちは、このような問題意識をもって郷土の現実を直視し、そのような観点で郷土の問題をとりあげていく必要があるだろう。

したがって郷土の学習は、郷土にあるあらゆる事象を無原則に学習することであってはならない。郷土の何をとりあげて学習するかということについては、そのねらいに応じて、それぞれの場所に即して、具体的に検討を要する問題であるが、つぎの国分一太郎の提案は、<sup>(75)</sup>そうした研究のつながりをすべきものであろう。

- (イ) どの教材を学ばせるのに、郷土のどの事物を典型として活用するか
- (ロ) どの知識を学びとらせるのに、郷土のどの事物・現象を典型的にとりあげるか
- (ハ) どんな法則や真理を検証させるのに、郷土のどんな事物・現象ととくませるか
- (ニ) 諸科学や諸芸術に独自の方法をわからせるために、郷土のどんな事物・現象・文化を生きた教材としてえらんだらよいか

5. 郷土の取扱い (ア) 小学校中学年の郷土学習について 中学年の社会科で郷土学習がとりあげられているのは周知の通りだが、中学年の社会科が果して「郷土学習」でよいのかどうか、中学年で郷土をとりあげる必然的な理由は教育学の上ではまだじゅうぶんに明らかになってはいないようである。郷土学習の積極的な意義は、たとえば相川日出男の『新しい地歴教育』(1954年)、渋谷忠男の『郷土に学ぶ社会科』(1958年)、鈴木喜代春の『社会科の革命』(1958年)など、現場教師たちのすぐれた実践によって明らかにされてきたところである。それらはいずれも、子どもの認識の出発点を郷土の現実におき、郷土の現実足に足をふまえて考えさせていく構え方を基本とした仕事であった。わたしたちは、これらの実践記録や、桑原正雄の『教師のための郷土教育』(1956年)や『歴史地理教育講座第6巻、郷土教育篇』(1956年)に紹介された多くの実践例に学ばねばならないであろう。

ことわるまでもなく、社会の基礎は人間の労働と生産にある。低学年社会科の基本的なねら

いを、川合章とともに、「人間の尊厳を子どもの実感をつうじて感じとらせ、人間生活、したがって人間の尊厳の物質的基礎としての労働の意味をつかませること」<sup>(76)</sup>におくならば、中学年の社会科は、その認識の上に立って、科学的な社会認識のためのいと口、科学的に社会をとらえるための見方や考え方の基礎を、具体的な事実を通じて学習させていくことになるだろう。したがって、中学年の郷土学習で強調されねばならないのは、どこで、どのようにして生産がおこなわれているか、という生産の具体的な姿をおさえることであろう。たとえば、米つくりを例にとりあげると、米つくりという農作業の順序だけでなく、どんな人々が、どんな田んぼで、どんな労働のし方で、というところまで具体化されねばならないし、たとえばまた、炭鉱をとりあげる場合には、どこで石炭がどれだけとれるということだけに止らず、それが企業として営まれ、だれが所有し、どういう技術や労働によって生産されているか、といった基本的事実に眼を向けさせねばならない。そのような姿勢で、郷土や地域による生産や生活のちがいが学習され、郷土と他地域の関連を通じて、郷土の中にあらわれている共通の問題や共通のねがいに眼を開かせていくようにしたいと思う。歴史学習の点からいえば、郷土には江戸時代以降の「うつりかわり」を知るための教材は豊富にあるわけだが、たんにそれぞれの事象の「うつりかわり」だけでなく（それは低学年でわからせることができる）、物事が相互に関連しながら社会全体として変わっていくということに気づかせていきたい。たとえば、これまでは家で織っていたきものや、家でつくっていた味噌や醤油を近くにできた店で買うようになった、近くに工場ができて働きに行く人ができた、鉄道が敷かれた、養蚕がさかんになった、都会地向けの野菜が作られるようになった、勤め人がふえてきた、村が町にかわった——そうした一連のことが、ほぼ同じ時期にたがいに関連しながらおこってきたことを考えさせるのである。さらには郷土に残る江戸時代の事象をとりあげて、たんにお城があった、用水路がつくられた、道しるべがたった、といった現象的な理解だけでなく、それが武士が刀をさしていばっていた時代、農民が働いて年貢をおさめていた社会であった、という認識、つまりは歴史には段階があるのだという認識に近づけることを期待したいのである。<sup>(77)</sup>

（イ）中学校一年の郷土学習について 中学校一年の郷土学習の目的として、文部省は、郷土を理解させるとともに、地理的分野の学習の基礎を築くことをあげている。しかし、ここでの郷土学習を、地理的分野の学習の基礎を築くことだけに限定してしまうのには疑問がある。わたしは、たんに地理的分野だけにとどまらず、歴史的分野についても、政経社分野についても、つまり中学校社会科学習全体のモチーフを与えること、中学校社会科学習全体の基礎を養うことを眼目にすべきだと考える。もはや紙数もつきたので詳しく論じているいとまはないが、地理的な見方考え方を養うだけでなく、郷土の具体的な事例をとりあげて歴史的な見方考え方

がどんなものであるかを学ばせるようにしたいし、また、郷土の現実についてたしかめながら、統計のつくり方や見方などを学習することも含めて、問題を社会科学的に追求する方法的基礎を培いたいのである。中学校における社会科学学習のはじめに、郷土の学習をとりあげる以上は、郷土はそうのように活用されるべきだと思う。

なお、郷土調査、郷土資料の作成、地域の父母との結びつきの問題にもふれる予定であったが、紙数の関係でまたの機会に譲りたいと思う。

## 註

## I

- (1) Le Play (1809—1882)はフランスの実証社会学者。土地と労働と住民(民族)の関連において地域社会の総合的研究を説いたもので、のちイギリスのパトリック・ゲッディスに継承され、Le Play-Geddes Theory などともよばれる。小田内は「地理教育」(11巻3号 1929年)に「ルプレーの思想と地域研究」を書くなど、ルプレーの思想の紹介につとめた。なお、鈴木栄太郎にも「農村社会学的貢献としての英国ルプレー派社会学」(『農村社会史』所収)という詳細な研究がある
- (2) 「郷土教育より青年運動へ」(郷土科学 10号 巻頭言 1931年)
- (3) 「郷土教育と学制改革」(郷土科学 9号 1931年)
- (4) 「郷土教育と地方研究」(郷土 4号 1931年)
- (5) 「郷土科学の樹立」(郷土科学 7号 1931年)
- (6) 註(2) (7) 註(3)
- (8) 岡野徳右衛門「郷土教育・郷土・郷土調査」(郷土科学 12号 1931年)
- (9) 尾高豊作「新興教育に於ける学校の地位 — 郷土教育を転機として」(郷土 5・6号 1931年)
- (10) 梅根悟「戦前における社会科」(『現代教育学 12』18頁以下 1961年)
- (11) 峯地光重「我が校郷土教育実施の経過と現況」(郷土 3号 1931年)
- (12) 梅根 前掲論文 註(10) 20頁以下
- (13) 国分一太郎『生活綴方ノートⅡ』115頁 1955年
- (14) 同書 117頁
- (15) 『岩波小辞典 教育学』郷土教育
- (16) 地人相関論の非生産性については、飯塚浩二のするどい批判がある。たとえば、飯塚『人文地理学』(有斐閣 1950年) 17—47頁参照
- (17) 「歴史地理教育」18・19・20号(1956年 のち『教師のための郷土教育』所収)
- (18) 歴史教育者協議会・郷土教育全国連絡協議会編『歴史地理教育講座 6 郷土教育篇』編集のことば 5頁
- (19) 同書 5頁
- (20) 桑原正雄『教師のための郷土教育』41頁 1956年

- (21) 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 32号 1958年)
- (22) 桑原 前掲書 62頁            (23) 同 42頁
- (24) なかの・すすむ「郷土教育について、私はこう考える」(歴史地理教育 30号 1957年)
- (25) 桑原 前掲論文
- (26) 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」(歴史地理教育 36号 1958年)
- (27) 郷土全協の最近の動きについては、「社会科教育」3号(1964年12月)に安達拓二・有園格の要約がある
- (28) 高橋碩一「歴史教育と郷土」(『歴史教育における指導と認識』 128頁 1958年)

## II

- (29) 渋谷忠男『郷土に学ぶ社会科』26頁 1958年
- (30) 国分一太郎『生活綴方ノートI』101頁 1955年
- (31) 高橋 前掲論文 註(28) 125頁
- (32) 桑原正雄『社会認識をそだてる教育』113—114頁 1958年
- (33) 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 34号 1958年)
- (34) 桑原 前掲書 149頁            (35) 国分 前掲書 199頁
- (36) 国分 前掲書 236頁
- (37) 国分一太郎『生活綴方読本』216—233頁 1957年
- (38) 飯塚浩二「社会科教育の領域と内容 — 地理」(『現代教育学 13』125頁 1961年)

## III

- (39) 文部省『中学社会指導書』29—30頁 1959年
- (40) 文部省『中学社会指導事例集 — 郷土学習』3頁 1964年
- (41) 文部省『小学校社会科学学習指導法 — 低中学年を中心として』82頁 1961年
- (42) 同書 82頁            (43) 同書 83頁
- (44) 朝日新聞 昭和39年12月22日夕刊
- (45) 長谷川如是閑「近代社会に於ける“郷土”観念の可能と不可能」(郷土 創刊号 1930年)
- (46) 註(8)
- (47) 永保秋光の調査によれば、東京都の教師たちは、郷土を「生徒の生活圏」ととらえるものを最高に、以下「都」・「区及び部」・「生活行動圏」「通学区」と多様なとらえ方をしているが、その共通点についていえば、児童生徒が実際に見ている範囲、また見ようとすれば比較的たやすく実地に見ることのできる範囲を中心とする考えになっているという(永保「大都市の郷土史」歴史教育 113号 1963年)

- (48) 文部省 前掲『指導書』 註(39) 31頁
- (49) 文部省 前掲『指導法』 註(41) 84頁
- (50) 長坂端午「社会科教育の問題点」(『社会科教育』 169頁 1957年)

#### IV

- (51) 「郷土科学」13号(のち『歴史学批判序説』所収)
- (52) 文部省 前掲『指導書』 註(39) 79頁
- (53) 木内力「社会科教育の領域と内容 — 地理」(『現代教育学13』155頁 1961年)
- (54) 飯塚 前掲論文 註(38) 150頁
- (55) 香川幹一『地理の教え方』131—132頁 1962年
- (56) 同書 19—20頁
- (57) 岡野啓「第四学年の単元例批判」(現代教育科学 24号 1960年)
- (58) 文部書 前掲『指導書』 註(39) 17—20頁
- (59) 秋田県教育庁仙北分室 浅利主事談(朝日新聞 昭和39年12月10日)
- (60) 豊田薫「地理的内容がわかるとは」(社会科教育 4号 1965年)
- (61) 小田内通敏「ルプレーの思想と地域研究」(地理教育 11巻 3号 1929年)
- (62) 文部省 前掲『指導法』 註(41) 80頁
- (63) 文部省 前掲『指導書』 註(39) 33頁
- (64) 飯塚 前掲論文 註(38) 146頁、156頁
- (65) 文部省 前掲『事例集』 註(40) 272頁
- (66) 香川 前掲書 119頁
- (67) 関根鎮彦「郷土教育と地理教育」(歴史地理教育 3号 1954年)
- (68) 藤岡謙二郎「郷土教育論」(辻田右左男編『社会科教育法』299頁)による
- (69) 遠山茂樹「社会科教育の領域と内容 — 歴史」(『現代教育学13』104頁 1961年)
- (70) 関根 前掲論文
- (71) 相川日出雄「農村生活と歴史教育」(『平和と愛国の歴史教育』107—109頁 1953年  
のち『新しい地歴教育』所収)なお拙稿「古文書と歴史教育 — 総論」(高橋磯一編『古文書  
入門』 1962年)参照
- (72) 今井誉次郎「社会科教育と地方史研究」(『日本歴史講座第8巻』1952年)
- (73) 『あかるい社会 新版 3年の上』99頁以下 1957年
- (74) 関根 前掲論文 (75) 国分 前掲論文
- (76) 川合章「低・中学年の社会科をめぐる論争」(『現代教育学13』64頁 1961年)
- (77) 遠山 前掲論文参照