

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—

廣田真紀子

0. はじめに

- (1) 郷土教育全国協議会とは
- (2) 先行研究

1. フィールド学習 —その理論の特異性を支えたもの

- (1) 理論的指導者である桑原正雄のライフヒストリーから
- (2) フィールド学習
- (3) むさしの児童文化研究会に集った人々—小学校教師の抱えた問題

2. 郷土全協の発足とその運動

- (1) 組織的拡大—『明るい社会』の編纂と歴教協との関係の強化
- (2) 大会の開催とその失敗
- (3) 郷土教育論争と第六回大会の参加者の意識

3. まとめ

0. はじめに

(1) 郷土教育全国協議会とは

郷土教育全国協議会（略称 郷土全協）は、1951年3月に東京・世田谷の教員を対象に発足した教師のための学習会、むさしの児童文化研究会を前身とする。その設立者・理論的指導者はレッド・パージによって小学校教員の職を追放された桑原正雄である。1953年2月に「各地方の地域を素材とした教育実践研究を交流する場」として第一回郷土教育研究大会を主催し、むさしの児童文化研究会は郷土教育全国連絡協議会と名称を変更、全国的な団体となる¹。

郷土全協は1950年代に一般的であった生活単元学習を中心とする社会科学学習に対する批判や、現場教師の悩みであった社会科をどの

ように進めたらよいかという問いに応える方法として「フィールド学習」を提唱し、系統学習と問題解決学習の論争にも積極的に参加するなど、主に社会科の分野で発言・活動をしていた団体である。後に歴史教育者協議会（略称 歴教協）と機関誌『歴史地理教育』（1954年8月創刊）を共同編集、また50年代後半から60年代はじめにかけては歴教協の歴史に対して、郷土全協は地理分野での発言を増すなど強い関係をもつ。

しかし、1958年8月に35号をもって機関誌の共同編集は打ち切れ、また1963年12月には日本民間教育研究団体連絡会（略称 民教連）からの脱退を経、郷土全協は60年代以降には教育学研究の表舞台にはほとんど現れなくなる。ゆえに、その活動や理論はあまり注目されず、歴史的にも埋もれた形となっている（尚、本文中の敬称は論文の性質上以下省略する）。

(2) 先行研究

郷土全協に関する先行研究は数少ないが、「私は大まかにいうと、戦後の教育における地域認識の伝統には、(1)郷土教育全国協議会(2)生活教育連盟(3)民研の三つの方向があったとおもう」²（坂元忠芳）、あるいは「戦後いち早く地域に着目した研究サークル」³（木全清博）というように、「地域と教育」研究の戦後早くからの一潮流として郷土全協の評価はある。また臼井嘉一は歴教協が1966年以降行う「地域史研究」の前段階として加藤文三の「母の歴史」実践とともに、後述する郷土教育論争内に見られる郷土全協の主張を評価している。ここで臼井は、郷土全協の代表的な実践者であった渋谷忠男の主張（実践）を引用しながら「郷土で考えること」の意義を「子ども

もに覚えさせることではなくて、歴史で考えさせること」「祖先を含めた大衆が、どのような時代条件の中で、どのように生きていたかということを知り、その歴史的経験を生かして、現代に生き抜く知恵と力をつける」こと、その際「『その時代の社会がどの程度の生産力を持ち、どのような生産関係―人間関係で組み立っている社会であるか』という考え方が学習の背骨として一本しっかり入っていること」総じて「『子どもの問題意識』を育てることを主張」した点に見だし、今日「学び継承していかなければならない」⁴ことを論じている。

また谷口雅子らの研究では郷土全協の理論が社会科30年の歴史の動向、すなわち50年代の「問題解決学習」、60年代の「教育と科学の結合」、70年代の「地域と教育」の課題の「枠組みに入れる事のできない民間教育研究団体」であり、いち早く「郷土」やそこに生き続けるための力をつけることに注目していた団体であると分析し、その理論が社会科研究の時流の中で特異なものであり先駆的な要素をはらんでいた団体であったと位置づけている⁵。

この社会科の時流の「枠組みに入れることができない」内実とは、50年代ではまずむさしの児童文化研究会が「生活単元学習」の生活が子どもの実生活とはかけはなれたものであり、「ごっこあそび」に終始していると当時の文部省の提唱する社会科学学習を批判し、フィールド学習を提起したことにある。またそれは単に教師が与える「問題」を「解決」する学習ではなく、具体的な身近な生活の場「郷土」から「祖先の苦闘（くとう）をつかみ明日の課題をつかむ」という学習方法を提唱し、コア・カリキュラム連盟の提唱する「問題解決学習」の潮流から積極的に系統学習の要素をくみとり独自の「郷土教育的教育方法」の模索に発展させようとする試みであった。

また60年代の「教育と科学の結合」の潮流に対する批判意識も、歴教協との機関誌の共同編集をやめる際行われた議論、いわゆる郷土教育論争に表れている。1956年8月に開かれた東京・上野高校大会での高橋碩一と小松良郎による「地理教育に本格的にのり出すのなら、歴史教育者協議会に対する『地理教育

者協議会』としての任務を遂行してほしい」という共同提案に対し、内外での論争を通じて、郷土全協は教科の研究団体ではなく、一般的教育方法である「郷土教育的教育方法」を追求する団体であると規定、地理分野のみを研究する研究会となるのではない道を選択し、これを境に機関誌の共同編集もやめる。これは教育科学が教科教育に収斂していく傾向にある60年代の研究の流れとは異なる流れである。

そして一方、70年代の「地域と教育」の課題には、「地域に根ざす」教育実践として国民教育研究所の12県研究で注目された、渋谷忠男を中心とする奥丹後川上小学校の実践が郷土全協の運動の中で培われた実践であるということも「地域と教育」研究の先駆として重要な意味をなしている⁶。

なぜ当時社会科実践の中で見ても独自の視点から理論を構築しえたのか。先行研究では郷土全協への先駆性に対する評価はありつつも、それがなぜそのような先駆性をもちえたかということへの分析は行なわれていない。この郷土全協の独自性を支える要因をさぐることで、郷土全協の運動の特徴を捉えることを本研究の目的としたい。そしてこれを明らかにすることにより、今日の教育改革の動向の中で注目されている、地域と学校の関係の方向性について考える一助としていきたい。本研究では主に郷土全協の生成期50年代の活動について扱い、その主な活動主体が研究者・学者主催ではなく小学校教師であり、小学校教師自身のための実践交流活動が行われていたことに着目する。

1. フィールド学習―その理論の特異性を支えたもの

(1)理論的指導者である桑原正雄のライフヒストリーから

小学校教師であった桑原は世田谷教組委員長としての活動から1950年2月に都教育庁のレッド・パージにあい、246名のうちの一人として退職を余儀なくされる。退職後の桑原自身の問題意識はごっこ学習のくだらなさや日本の歴史をきちんと教えていないなど社会科に対する批判⁷、そして「もはや学校へ帰って

いけない—市民の私にとって、先生や生徒たちが校外へ出てこない限り、教育の現場と接触するチャンスはない自分が「教育に対して発言できる」場をみつきたいという思いがあった⁸という。そして桑原は和島誠一（考古学）や入江俊夫（地理学）、桑野幸夫（地質学）らの協力を得ながら、彼らがフィールドを中心に活動していることに発想を得て、「もっと実地の生きた教材で、つまり学校の外にでて学習したら、社会科をもっと面白くやれるのではないか」⁹と、現場の先生たちに呼びかけて校外学習の研究会の構想をつくりあげていく。

パージ仲間と世田谷教組のネットワークでの現場の教師たちへの呼びかけのもとですすめられた、研究会発足の背景には、レッド・パージのような教師の自主的民主的な活動を制限しようとする圧力への抵抗意識と、実際の教育現場で戦前戦中に行われた教育とは異なる、民主主義の担い手を育てる新しい学習方法を切実に求める、当時の時代的雰囲気形成していた感覚の一つには存在していたことが分かる。

(2) フィールド学習

郷土全協の活動の中心的な実践はフィールド学習である。むさしの児童文化研究会で第一回フィールド学習が向ヶ丘で開かれたのは1951年3月であり、初回30名足らずの参加で行われた学習は、3回目には88名、一年足らずで200名近い人数で行われ好評を博したという¹⁰。当時この会に参加し、運営にも関わっていた上川淳によると、「好評のうちに、教師だけでなく、子どもたちや地域の歴史などに関心がある人々も参加されるようになり、教会の尼さんまで、参加していた」¹¹という。教師のための学習会から始まってはいるが、方法のユニークさから予想を越えて地域の様々な人々の興味を惹きつけて会が進められていた様子が見えてくる。

フィールド学習とは、身近な地域にある民衆の足跡を通した民衆の歴史や文化の学習である。発足当時のフィールド学習について上川は次のように描いている。「研究会を持つ下準備として、私は桑原さんにさそわれ、向ヶ

丘へでかけました。正直言って、普通の史蹟めぐりぐらいの期待しかもっていませんでした。ところが—略—三人（和島、桑野、入江—筆者補足）のコンビで、それぞれの分野をわかりやすく説明されるのを聞いているうち、これなら絶対現場の先生たちにうけると確信をもちました。—略—予想どおり、このころみは大成功でした。素朴に感じた好評の理由はおよそ次のようなことだったと思います。一、土地の成りたちから、大昔の人々のくらし、古墳時代のような、そして中世の古い村のなりたち、江戸を経て、近代へつづく民衆の発展の歴史が、系統だててフィールドで学習できたこと。二、石母田提案でいわれるような、民衆のたくましい生きざまが理解できたこと。三、それぞれ分担して解説にあたった学者間の見事なチームワーク。四、事後における討論・学習会が充実したものとなったこと。などだったでしょう。」¹²

学校教育の中でフィールド学習が取り入れられた実践として、相川日出雄の『あたらしい地歴教育』（国土社1954）は代表的な実践とされている¹³。この実践は、一日かけて地域にある「今ではだれの関心もひいていない」江戸時代の馬の放牧の土手の跡や、墓などをまわり、「わかったこと、わからないこと」を子どもがノートするところから始まる。教師は子どもの疑問を・興味中心のもの・学習の発展として扱うもの・誤りとして子どもの考えを正すものに分類し、それにより、「まちがった考えを正し、説得をくり返す過程で正しい時代概念」を育てることや、「事物を観察し、知識をその過程で与えると、大多数の子どもはさらに一歩進んで疑問を提起する。少数ではあるが、子どもは知識と事物の観察によって論理的な考え（それは極めて単純な推理や、判断であるが）をもつようになる。これは大いにのばしてやらなければならない」という視点から子どもの物事の関係をつかむ目を鍛えようというものであった¹⁴。

実践のなかで子どもたちは放牧の大きさから將軍の勢力の大きさを感じ、墓の名前から百姓には名字がなかったことに気づいていく。そして「なぜ馬の放牧を百姓にやらせて將軍に献上させるのか」という疑問から当時の社

会構造へ目をむける学習に集約していく。学習が進む中でさらに村の旧家で古文書をもったり、図書館で文献をさがしたり（「はじめて行った図書館なるものに子ども達が腹の底からびっくりした」）、フィールド学習をつみかさねながら、学習の成果を詩に表現し、「学習—詩—学習」を繰り返しながら、「ひやくしょうものがたり」という詩の共同製作を行う¹⁵。相川は、その「作品のプロセス自身が生き生きとした歴史教育である。それはあらゆる相互作用の力をもつ」ものと捉え、学習活動と子どもの歴史認識の発達を相互に位置づけているのである。

この相川の実践はそのまえがきの謝辞からも、歴教協・日本作文の会・郷土全協の三つの民間教育団体との関わりの中で生まれたことがわかる。この時期にまとめられたむさしの児童文化研究会の理論のまとめである桑原正雄編『はくらの歴史教育』（青銅社1953）とその手法を比べると、このフィールドワークを軸に据えた歴史・地理・考古学・地学などの総合的な視点からの社会科の学習と作文や共同学習の結合など、類似する部分が多い。中でも「教師と子どもの共通の基盤である生活現実にたつて社会を変えていく力を育てる精神」、「そうした力を育てるには教師自身が生活現実にたつて社会を変えていく力を育てる精神」と「教師自身が生活現実の諸問題をとらえ切る」¹⁶必要性を訴えるフィールド学習が、この相川実践に影響を与え、かつこの実践から学びながら理論形成をめざしていく活動として郷土全協の研究交流活動が発足するということに注目したい¹⁷。

(3)むさしの児童文化研究会に集った人々—小学校教師の抱えた問題

上川淳は後に自ら副委員長になる歴教協の発足時の様子を「(歴教協は)いわゆる現場教師の下からの盛り上がりという形で生まれたものではなかった。—略—歴史学者たちは正しい歴史教育の必要を説き、そのために歴教協は、教育者、研究者、学生らとの協力の場でなければならぬと訴えた。—略—(しかし)当時の現場教師の大多数が、科学の体系

とは、ほど遠い師範教育の出身者であり、敗戦後の日本において、新しい時代の建設にふさわしい歴史教育運動の推進者になりうるような主体的条件を、十分そなえていなかった。このことがこのような歴教協の呼びかけにも関わらず、いわゆる現場教師が集まらなかったひとつの理由である」¹⁸とふりかえている。このような制約をもつ歴教協にとって、郷土全協(むさしの児童文化研究会)との関係の緊密化は大きな意味をもっていた。同じ歴教協の羽生敦は「歴教協の一年間の質的な発展のかけには、民間教育団体、とくにむさしの児童文化研究会と日本作文の会との協力に負うところが大きかった。民教協の一部の先生方を除いては、中・高の先生方を支えとしていた歴教協に、大量に小学校の先生方の参加を見ることとなった。それはまさに画期的なことであった。」¹⁹と述べ、歴教協に小学校教師を中心とした現場教師を組織するにあたって、郷土全協が重要な役割を果たしたことを指摘している。

むさしの児童文化研究会に教師達が集まってきた理由のひとつには小学校教師の問題意識に戦後新しくできた社会科をどのように教えたらいいのか途方にくれつつも、「民主主義を子ども達に教える教科」という重要性を強く意識していたという時代性が考えられる。しかし同じ社会科でも歴教協との違いは何だったのか。「歴教協の綱領の中には“子ども”がでてこない」という指摘に象徴されているように、歴教協が「学術的な歴史研究」の場の意味合いが強かったのに対して、むさしの児童文化研究会は具体的な「郷土」から歴史をとらえる方法、科学的なものの見方を学ぶことを教師自身の課題とする教師自身の勉強会の意味合いが強かったという違いが考えられる。

この違いは師範出の小学校教師が、大学出身の研究者・学者、高校教師などとは異なり、「科学の体系とはほど遠」²⁰、という違いによると考えられる。それは師範学校がものの考え方ではなく、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り、そのため教師が自ら理論的に戦争に反対する力をもちえなかったという戦後の反省

と関係があると考えられる。

また桑原自身もまた自分が教師であることを人に知らせることが恥ずかしかった経験を機関誌の中で描いているが、その中で「一つは世間一般にくらべて給料が安いこと、一つは、わたしたち自身がやってきた教育内容の質の低さ」により教師の地位が低いものと感じざるをえなかったと述べている²¹。意識の差はあれど、このことは小学校教師が共有していた感覚であろう。

歴教協の「学術的な歴史研究」のイメージが教師を尻込みさせたのに対し、むさしの児童文化研究会の誰でもできる教育方法の提示や、教師自身が科学的に物事を捉える目を養うための学習会という位置づけが、教師にリアリティを感じさせとつきやすい要素を為していたのではないか。そしてこの視点がさらに子どもに「歴史を覚えさせるのではなく、歴史で考える」力をつけること、「子どもの問題意識を育てること」、それによって「現代に生き抜く力をつけること」というように、自らの必要性にてらしあわせた理論形成へとつながっていったと考えられるのである。

2. 郷土全協の発足とその運動

第一回郷土教育研究大会は、1953年2月「各地域で地域を題材に教育を行っている現場教師の実践交流会」として開催された。この大会はむさしの児童文化研究会主催、日教組、歴教協、地方史研究協議会、日本作文の会、教育科学研究会、児童文学者協議会、千葉教組、千葉教委が後援。代表郷博、大会世話人に上原専祿、今井誉次郎、勝田守一、高橋碩一、国分一太郎、三島一、宮原誠一、和島誠一等、そして実践報告に大田堯、福田和、相川日出雄、司会に今井誉次郎、勝田守一という盛大なものであった。戦後日本の教育の指導的存在である研究者らが軒並み参加していることから、この試みが注目されていたほどがわかる²²。また参加者は「全国から二百名を超える人々が集まってきた」とあるように²³、わずか二年で大きな期待の中、全国的な大会を主催するまでに発展したのである。その背景をさぐることで、この運動の特徴を浮き上がらせてみたい。

(1)組織的拡大—『明るい社会』の編纂と歴教協との関係の強化

●社会科教科書『明るい社会』の編纂

1951年夏、中教出版の徳武敏夫は社会科教科書『あかるい社会』をつくるにあたって、前回の同名の教科書が失敗した経験から、多彩なメンバー、社会科学、教育、児童文学に精通する人々をあつめていた。そこで「かつて小学校教師であり、児童文学にも精通し、子どもの生き方をよく見ている、そしてフィールド学習というあたらしい社会科の学習も提唱しているなどの点で適任であろうと、高橋(碩一—筆者補足)さんの紹介で桑原さんにも編集に入ってもらった」というのが、桑原の参加のきっかけであったという。そしてこの教科書は特に「フリーで時間の都合がついた」桑原と徳武中心にまとめられることになる²⁴。

当時の社会科教科書の描く「社会」が「絵空事」であり人々の本当の苦しみや問題を学ぶことはできないという批判から、教科書の内容をまとめるにあたって二人は、「絵空事の社会でなく具体的な本物の地域を題材にする」ために、各地域へ地域の様子取材してまわったという。桑原はここで、自分の研究会で行っていたフィールド学習を頭においていたと考えられるのである。また徳武によると、地域をまわる際にその地域の進歩的な教師たちとどんな教科書がいいか、どのように教えるかを議論しあいながら、教科書の構想を練っていたという。地域で教師と議論することは、指導書をつくるためということと、教科書の売り込みも兼ねていたという。そして「元小学校の先生だったということと、野武士のような雰囲気」で桑原さんは常に地元の先生達を中心になって議論していた」と徳武氏はその時の様子を語っている。

最初の『あかるい社会』は1953年に完成している²⁵。中京出版の編集者であった徳武によると教科書は54年に95万部、55年版が160万部売れ、その理論は教師達に受け入れられたという。

また、教科書の反応として、桑原が著者として講演に行くことも多かったという。「社会科は当時どのようにやっていいのかみんな分

からなかったの、教科書の著者が呼ばれて講演に出かけていった。職がなくてフリーだったからたいてい桑原さんが行ってたね。また「一人の時もあったし、周郷（博）さんや私なんかと一緒にいくこともあったね。」と徳武氏は語る。

大田区の教師高井実夫は、『あかるい社会』を通じて桑原の講演をきっかけにして郷土全協に入会した一人である。氏によると桑原は講演後膝をつきあわせて教師の悩みについて率直に議論しあう時間を設けており、そこが「講演が終わるとすぐに帰っていく普通の演者と違うところだった」という。そして「もっとよく話を聞きたいという、『実はこういう会をやっているんだけど来てみるかい』とさそってくれた」²⁶と入会のきっかけを語った。このように桑原は講演する先で各地の人に声をかけていたことから、第一回大会に多くの地方教師の参加を得たと考えられる。宣伝を兼ねて歩いた地域が、進歩的・魅力的な教師がいたところをねらい、さらに教科書の内容そのものも後に民主党の『うれうべき教科書の問題』のパンフレットに取りあげられるほど²⁷「進歩的」なものであったため、教科書として使われていた地域は「民間教育運動に強いところ」に多かったのであろう。そして講演も「だいたいそういうところに行った」ということから、このように桑原の『あかるい社会』の編集や講演活動を通して全国的な仲間づくりの基盤や、教育学者たちとのつながりが作られていったと考えられる²⁸。また55年には、新潟県長岡市で、新潟教師の会が発足する際に中心的な役割を果たすなど、郷土全協は、地方の民主的な教育研究を支える力の一つとしてその活動の輪を広げていったのである²⁹。

●歴教協との関係の強化

むさしの児童文化研究会と歴教協との関係は、向ヶ丘フィールドの次のフィールドを府中・国分寺に定め、さらに歴史の専門家の協力を必要としたことから、高橋碩一を講師の一人としてむかえたことではじまる³⁰。

府中・国分寺フィールドの成果が『歴史評論』に特集で発表されたのをきっかけに、1953

年の郷土教育研究大会には歴教協は後援団体の一つとなり、1954年7月には共同の機関誌『歴史地理教育』を発行（編集長は当時むさしの児童文化研究会からの上川淳）するまでにその協力関係は高まる。

後に歴教協との関係を断つ桑原に対して歴教協との関係を深めていく上川は、自らの活動を振り返った論文の中でむさしの児童文化研究会のフィールド・ワークそのものが、1948年1月に『歴史評論』に発表された石母田正の「村の歴史・工場の歴史」での提案—「民衆のいるところ、生活のあるところにはどこにでも豊かな歴史がある。学者や教師の眼のとどかないところで営まれている歴史は民衆自身が書かねばならない歴史である」—が考慮されていることを書いている。上川は「民科歴史部会に属し、石母田さんと親しかった和島さんが、この提案を読まなかった筈はありません。なんの変哲もない向ヶ丘を選んだ和島さんの頭に、石母田さんの提案がよぎったと考えたいのです。」³¹とフィールド学習そのものも、歴教協の提案に基づくものであることを書いており、理論的なつながりを指摘している。

むさしの児童文化研究会と関わることで歴教協の運動にも現場教師が関わるようになり、互いに実践報告しあうなどの研究交流が行なわれた³²。むさしの児童文化研究会と歴教協は互いにないものを補いあい、互いの長所を生かしあうことで新しい発展が可能であると判断されたのであろう、1954年8月創刊の機関誌『歴史地理教育』の共同編集にはこのような意味があったと考えられる。

(2)大会の開催とその失敗

このような人的広がりや理論的な深まりの中で、1953年第一回郷土教育研究大会（千葉県・成田）が開かれた³³。しかし座談会で寒川道夫から「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」という問題提起に対して答えがなかったことに見られるように、会として「準備不足」であったという反省がなされている³⁴。

とはいえこの大会で「郷土教育は一教科の

理論か全教科にわたるものか」という問題が提出・議論され、「郷土教育」が会の理論・方針として全教科にわたる理論であることが確認されたことは重要である。この問題についていち早くその問題性に着目し、議論がなされたことで、1960年代の「教育の現代化」により教育研究の課題が教科研究に矮小化する傾向にあるのに先立って、全教科を貫く理論について意識的に議論がなされていたと、とらえることができるからである。

ここでは、寒川が提出した様な問題提起がなされるような、全国的な交流の場を作り得たということに注目したい。例えば「生活綴方、郷土教育といったセクショナリズムを廃し、子どもの全生活の中から教育の成果は期待できる。そこで教師の身につける技術として綴方、フィールドも考えていきたい。」という大会感想³⁵などに表れているように、大会には子どもに生活力をつけるという方向への学習理論の深化が求められる雰囲気があった。この背景には一教科だけではなく、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特質をもつ小学校教師が議論の中心となり、その自由な発想で交流できる場であったからこそ提出された視点であると言える。

(3)郷土教育論争と第六回大会の参加者の意識

谷口が指摘するように、理論的立場の相違をめぐるなかで運動の混乱、停滞、会としての存続の危機を引き起こし、その一方で改めて自らの会の存立する基盤や理念を確立・確認し、運動や理論を新たに発展させていく転換点になったのが郷土教育論争であった。

郷土教育論争とは、『歴史地理教育』の誌上を中心に1957年10月から1958年9月にかけて議論されたものである³⁶。

これに対して戦後の郷土教育論争は、松岡尚敏³⁷によると(1)郷土全協という一つの民間教育団体の任務と性格をめぐる組織上の問題 a.地理教育の研究・運動団体か b.郷土教育の研究・運動団体か。(2)郷土教育とはなにか。 a.郷土教育=郷土学習か b.子どもを郷土の生活現実と対決させることによって子どもの科学的な社会認識を育てる一般的な教育方法

としてとらえるか。(3)子どもの生活認識と科学的な社会認識との関係をどの様にとらえるのか a.子どもの生活認識を否定的に媒介させることによって、はじめて科学的な社会認識が育成されると考えるか b.子どもの生活意識に立脚して学習をすすめることによって、はじめて科学的な社会認識が育成されると考えるかが主に議論された。これは第一回大会での議論が引き継がれていたテーマといえよう。

この論争から郷土全協は二つに分裂する。一つは「郷土全協の発展的解消論」の立場であり、郷土全協が地理を専門とする郷土学習を主張する団体として歴教協の地理部会に収まっていくことを望む主に a.の立場に立つグループである。もう一つが、「郷土全協の郷土教育的教育方法研究団体論」の立場であり郷土教育は一つの教科に集約されないものであり、郷土全協は独自の教育研究団体であると主張する主に b.の立場に立つグループである。

この二つの方向への論争は、多くいた歴教協と掛け持ちする会員に、歴教協と郷土全協のどちらにつくのかを突きつけることになった。結局、郷土全協の多くの会員が「発展的解消論」の立場に立ち、桑原を中心とする郷土全協は、独自の団体としての存続の危機を迎えることになる³⁸。

●郷土全協へのこだわり

『日本教育新聞』(1958年8月15日)では、郷土教育論争後はじめての大会である第六回大会(東京・上野高校)の報告を一頁割いて報告している。そこでは「新人教育に終わる」と題され、「いざ大会のフタを開けてみると予想外に新人が多かった・・・したがって郷土教育的方法の発展というよりもむしろ今大会も初心者に対する郷土教育入門といった方が当たったかもしれない」と古くからの会員が歴教協側へ参加した様子がうかがえる。では新しく参加した人たちはどのような点を支持していたのか。郷土全協の新しい機関誌『郷土と教育』に掲載されている参加者の感想からどのような魅力があったのかをとらえてみたい³⁹。

まず埼玉、秋田、島根、岩手、東京、福岡など全国各地から参加があったことが分かる

とともに、小・中学校教師、そして各地方の教育研究所からの参加が見られる。

参加の動機について「五〇人の子供たちに時折『すまない』と思うことがあります。子供たちは、何かを、もっとほねのあるものを求めている様な気がするからです。その何かをつかみたくて、参加しました。」(秋田県岩谷小)「自分の社会指導に行きづまりを感じ本当の社会科が別にあるのではないか。何とかしてそれを求めたい。」(福岡県八幡市花尾中)というように現場で社会科学習で疑問や行きづまりという問題意識が参加の動機となっていることがみられる。「郷土教育」というものに対してなんだかよくわからないながら、社会科を考える団体として知られているということから、郷土全協になんらかの期待感があつたことを示しているように思われる。

大会で話し合われた理論について⁴⁰、「郷土教育は大変奥深いなかみだそうで、悪いのですが、義理にもわかったなんていえないんです。」(無記名)「郷土で考えるという意味は幾分分りかけたようであつたが、しかし、いざ具体的に云った場合、もたもたしてはつきりしないきがした」(北九州五市教育研究所)というように、「理論が難しい」という意見が多く見られる。「難しい」と謙遜した言葉使いがなされているが、これらの感想は「理論がしっかりしていなかった」という桑原自身の感想を裏付けている。

それでいながら、「今はただなんでもいい、どんどんやってみることなんだと思っています。そしてそれによって考えていこうと思っています。これから埼玉へ帰って、くずれかけてきたサークルづくりに、職場の仲間づくりにうんと骨をおろうと思っています。そして本当に子どもたちを育てるよい教師、というより仲間になっていこうと思っています。生活綴方の仲間にもこのことを、すじみちをたてて語って聞かせようと思っています。」(埼玉県坂戸小)「不安の中にも『やってみねば社会科の歩みは危機に当面する』という覚悟をいただけたことが大きな収穫だったと思う。」(岩手県佐倉河小)というように、大会に参加して頑張っていこうという気分が高まっている様子を見ることができる。

これは、大会の雰囲気は「『お待ちしています。ひざをまじえて語りあいましょう』という人間的なあたたかさにひかれて来た」(埼玉県坂戸小)「どんなことでも話し合える会として出発しているこの事が、私たちの意をつよくして呉れました。」(岩手県佐倉河小)「低学年部会は、大へんあたたかい会合で、みんな顔を見て、くつろいだ雰囲気の中で、話し合いが進められましたのでわからないこともその場ですぐ聞くことができた」(無記名)という大会の雰囲気、そして「とにかくやってみたいと思います。話し合いの内容は高度であつた様な気がします、雰囲気が、気楽な、そして熱のあるものであつたことを、最初の参加者である私を元気づけてくれました。」(秋田県岩谷小)「会員の方々がみんなすごく熱心に教育を守るために努力しておられるということです。私なんか実際みじめで、これでは駄目だということを感じてしまいました。帰ったら子どもと取り組んで、脱落しないようにおくれればせ乍ら、ついていく努力をしたいと思います。」(鳥取市明德小)というように、参加した教員の熱心さ、誠実さが、教師の自信とやる気を高めるような場になっていたと思われる。

また、「社会科研究というと『尻込み』せざるを得ない集会であつた過去の(地方での集い)ものへのわだかまりが、ずっと消え去っていったような気がします。」(岩手県佐倉河小)「矢張り参加してよかった。名士の講演会を聞く会に過去しばしば参加したが、これはただ聞くだけであつて、自分のものとかんぜられない。まる一日半、お互いに自分の体験を通しての話し合い(私はただ聞き手一方にまわつたようですが)を身近なものとしてうけとることができた。」(福岡県八幡市花尾中)「はるばる島根から参加して見たが、全国各地の現場の悩みやもとめていることは、余りにも一樣であつたということに奇異を感じた」(島根県西日登小)というように、現場での悩みを率直に交流することができる場となつていたということも、教師たちにとって魅力の一因となつていると考えられる。

3. まとめ

先行研究などでも明らかにされているように、郷土全協の活動の特徴は、戦後学者の間の反省として重視された、子どもが学術的に明らかにされた客観的な事実を学ぶことの重要性を越えて、大衆の生活とその生き様の歴史がぎざまれている郷土という場から問題を問題としてひきとることを通して、現代に生活していく力を養うことを主題とし、それを「郷土教育的教育方法」として、一教科ではなく全教科をつらぬいて行われる必要があると主張した点にあった。そして当時その様な新しい視点を得た背景として、教師の問題意識を自由にひきあわせ、それを議論・交流する場が形成されていたという点にあった。

この当時の段階で、運動団体として郷土全協の活動が理論的にも実践的にも十分であったとはいえない。それは「理論は難しい（よくわからない）」という多くの参加者の感想にもよく表れている。それにも関わらず、各地域で教科書による社会科学習にあきたらない、民主的な実践を求める教師が集い、仲間とともに「とにかくやってみよう」と、郷土から問題をたちあげて子どもの問題意識を育てる実践という方向で理論や実践を打ち立てていこうとする背景には、どんなことでも話し合える、くつろいだ雰囲気の中で、自分で考え、自分の意見もまた会を支えているという実感、そして自分が抱えている問題は全国の教師の悩みなんだという感覚が得られることで、小学校教師の自信をとりもどし、自主性・主体性を後押しするような雰囲気があり、これが郷土全協の特色を支えている大きな要因となっていたことを見てきた。

このような場をつくる背景を適切に示している言葉として、会の代表者であった周郷博が郷土全協に対する期待として次のように述べている箇所に注目したい。「自分に、土に、郷土に、表面ゆたかにみえる今日の文化を還元して感じ考える生活感と思考を教育の中でとりもどしたい。自分と自分たちの課題を人が（或いは科学が）解決してくれない、自分のために他人が決心などしてくれはしない—こんなはっきりした真理を実行すること—期待はここにあると思う。」⁴¹

ここに示されているようにこの時代の教師自身のもつ問題—自らの学校体験として自分の頭で考える力をつけられなかったコンプレックスを時代的背景としてもつこと—や、その職業的特質—教科だけではなく、子どもの生活全体を見わたした教育活動の構想が求められるという特質—が、小学校教師が議論の中心となり、その問題意識を積極的に引き出され組織されることで、無意識にしる教師自身の問題が子どもに重ねられ、反映されて議論できたことが、この活動の視点の特徴をつくりあげていたといえよう。そしてこの教師の抱える時代性が郷土全協の独自性を形成したと考えられるのである。

郷土全協の運動は後に、親や地域住民と教師が対等に教育に関する意見交流を行なうことを運動の主眼とするなどしながら、活動のすそ野をひろげていく。しかし現実的には学校と運動が離れてしまう傾向にあった。一方で渋谷忠男を中心とする京都府奥丹後の川上小学校実践は、後に郷土全協から離れてしまうのであるがこの精神が継承され開花されていくように思われ、興味深い。この点に関する考察は次の課題として別稿で展開したい。

註

- 1 1959年11月に「連絡」の二文字が削除される。
- 2 坂元忠芳『「生活の論理」と『教科の論理』』（『国民教育研究』No.47 1968.9）p.26
- 3 木全清博「第7章 地域認識の発達論の系譜」『社会認識の発達と歴史教育』（岩崎書店1985）p.195
- 4 白井嘉一「戦後歴史教育における内容編成の理論と実践(5)—『郷土教育論争』をめぐる—」（『歴史地理教育』No.241 1975.9）pp.76-77
- 5 谷口雅子、森谷宏幸、藤田尚充「郷土教育全国協議会社会科研究史におけるフィールド・ワークについて—戦後社会科教育史の研究（Ⅱの1）」（『福岡教育大学紀要』第26号第二分冊 1977.2）p.41
- 6 渋谷忠男と郷土全協の関わりについての先行研究は、伊藤裕康『「地域に根ざす社会科」について』（『日本地理学会予稿集』No.23 1983）、桑原正雄と郷土教育—地域に根ざす社会科教育との関わりを考える」（愛知教育大紀要『地理学報告』vol.56 1983.6）、白井嘉一「戦後歴史教育における内容編成の理論と実践(5)—『郷土教育論争』

- をめぐって」(『歴史地理教育』No.241 1975.9)がある。
- 7 桑原正雄『郷土教育運動小史—土着の思想と行動』(たいまつ新書 1976) p.27
 - 8 桑原正雄「戦後の郷土教育(一)」(『歴史地理教育』No.18 1956.5-6 合併号) p.15
 - 9 前掲 桑原[1956.5-6] p.15の記述より。
 - 10 前掲 桑原[1956.5-6] p.19
 - 11 上川淳からの聞き取りによる。[1998年7月25日 上川氏自宅にて]
 - 12 上川淳「武蔵野児童文化研究会の業績をしのんで—私と歴教協とのむすびつき」(歴教協編『東京の歴史教育』No.15 1986.2) p.19 また、和島誠一による岡山県月の輪古墳の発掘は、むさしの児童文化研究会の経験をとりいれてはじめて、民衆が掘り起こした歴史の大運動であったことも、ここで上川は言及している。
 - 13 第一回郷土教育研究大会は、相川日出雄が実践を行った千葉県印旛郡で行われ、その際のフィールド学習では相川日出雄の実践地もコースに入れられている。
 - 14 相川日出雄『新しい地歴教育』(国土社 1954) pp.171-179
 - 15 「ひやくしょうものがたり 牧士の書いた手紙。/まき紙へふででかいた手紙。/名主、組頭へ出した手紙。/さくらのとのさまは、/「馬とってこい。」といった。/よだ山しろのかみは/かえるのように、/ぴっちゃんこになって/おじぎをした。/「ははあっ、すぐいってまいります。」といった。/よだ山しろのかみは、/牧士をよんだ。/「えっへん。とのさまは馬がほしいとおっしゃる。すぐじゅんびしろ。/牧士は、/「ははあっ、しょうちしました。/とぴっちゃんこにおじぎした。/牧士はあわててさらさら、手紙をかいた。/「やい、急いでかいらん持っていけ。/とといった。/手紙を持ったひやくしょうは、/「えっさ、えっさ」と/かけ出した。/南はどりの名主どんは「こらあ、たいへんだ。」ときもをつぶした。/北はどりの名主どんは/「こらあ、はやくしなくちゃしょうねえ。/と思った。/成毛村の名主どんは、/「いねかりあるのに人足でとこまんなあ。/とぶつぶついった。/山のさくの名主どんは/「まだ(また)人足かあ、こなんねえなあ。/とべそべそいった。/東かな山の名主どんは、/「とのさまくるとたいへんだ。/とうんざりした。/みんなはんこをべったりおした。/かいらんの手紙へべったりおした。/名主どんは組がしらをあつめた。/よしべどんは、「おらいではおっかがびょうきだ。かんになしてくる。/とうでをくんだ。/ごへえどんは/「おらいでは年ぐのいねかりあった。/年ぐ出したり、人足出たりじゃこなんね。」/ぶんぶんいった。/とのさまはけらいにいばった。/けらいの武士は牧士にいばった。/牧士は名主にいばった。/名主は組がしらにたのんだ。/組がしらはひやくしょうにたのんだ。/ひやくしょうはいじめられてはたらくだけ。/このひやくしょうの作ったどてがのこっている。/馬がにげられないようにしたどてがのこっている。/なん千メートルも長く/続いて台地のすすきの中のにこっている。/あんせいのひやくしょうももういない。/きょうほうのひやくしょうも、/どてのそばのはか石の下。/今は千九百五十三年。/やっぱり今もひやくしょうは、/働いてくらしている。」前掲 相川[1954] pp.188-193
 - 16 東末孝「なぜ綱領を改定するか」(『教育の扉を開いて』自家出版 1987) p.309[初出は機関誌『郷土教育』256号(1980年9月号)]
 - 17 郷土全協内においてフィールド学習は、1960年代終わりから、1970年代にかけて特に子どもや教師だけに限定された活動でなく、地域住民による地域調査や生活する地域の問題の掘り起こしを通じて、地域の問題や公教育の問題を地域住民とともに考える場をつくりあげることを目指した地域のサークル活動へ発展していく。学校と地域との関係の広がりという点では、豊かな発展をとげているといえよう。この様子についての考察は稿を改めたい。
 - 18 前掲 上川[1986.2]p.19
 - 19 羽生敦「歴史教育十年の歩み(1)」(『歴史地理教育』No.14 1955.12)
 - 20 前掲 上川[1986.2]p.19
 - 21 桑原正雄「教師であることを恥じないために」(郷土全協『土着の思想と行動—桑原正雄教育論集』かたつむり社 1982)[初出『生活と教育』(50-51 合併号 1963.7) p.29]
 - 22 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 郷土教育』(1953.2)
 - 23 桑原正雄「戦後の郷土教育(二)」(『歴史地理教育』No.19 1956.7) p.26
 - 24 徳武敏夫氏からの聞き取りによる。[1998年7月22日三鷹の喫茶店にて]
 - 25 編集委員には、周郷博(お茶の水女子大学教授)、宮原誠一(東京大学教授)、日高六郎(東京大学助教授)、長洲一二(横浜国立大学助教授)、高橋碩一(歴史教育者協議会)、小川徹(法政大講師)、羽仁説子(自由学園教授)、上川淳(明星学園教諭)、福田和(東京都多摩川小学校教諭)そして、桑原正雄(郷土教育全国連絡協議会)が名を連ねている。
 - 26 高井実夫氏からの聞き取りによる。京都奥丹後の渋谷忠男氏も同様に『あかるい社会』を通じ

- て桑原と出会っている。
- 27 「ソ連中共を礼讃するタイプ」として批判される。「重大な偏向をしめした教科書で、問題がすこぶる多い。だが、まっさきにとりあげたいのはいわゆる“祖国喪失”の暴状である」とし「あたかも日本共産党と同じゆきかたで、ひたすらにソ連と中共を礼讃し、ついには、日本をソ連中共の膝下におくような記述をなしている」と批判される。具体的には・中国の資料をあつかう・戦争大陸侵略という言葉を扱うという点からの批判であった。宮原誠一等編『資料日本現代教育史』(三省堂 1974) pp.329-331
- 28 徳武氏によるとこの教科書を採択していた地域は、「秋田、青森が多くて、岩手、福島も多かった。山形も村山俊太郎の所らへんは多かった。北陸は弱くて、民間教育運動に弱いところは弱かった。京都は周郷さんとも行った。和歌山も。東海は恵那ぐらいい、関東もぱっとしなかった。千葉、神奈川ぐらいい。愛媛・高知で多く使っていた。愛媛は勤評以前はよかったね。高知は日作・教科研・歴教協・山原共産党の組合員の推薦があったから多かったね。」という。
- 29 「新潟県長岡市で、新潟教師の会が発足しました。作文の会の人たちを中心に、歴教協、教科研、郷土教育の人たちが、一緒になり、国民教育運動の統一と発展のために、吹雪と積雪について集まってこられ、泊まり込みの二日間、熱心な討論が続けられ、大きな成果をあげることができました」桑原正雄「郷土の現実から明るい芽をどうほり起こすか」(『郷土教育』1955.6) p.5
- 30 この関係でむさしの児童文化研究会が「和島さんの発議で歴教協に協力を依頼した」のは、関係者が「レッドパーズ組」であるために、小さな団体ではつぶされる可能性があるために勢力を拡大する必要があることと、「高橋碩一氏が歴教協の人たちと応援にかけつけてくれ」ていたからであると桑原は後に書いている。[桑原正雄『郷土教育運動小史』(たいまつ新書 1979) p.30] 上川氏は「高橋さんが講師陣に加わったことで、歴教協から小沢さん、羽生さん、佐藤伸雄さんなどが、常連として加わり、武蔵野児童文化研究会は大きく発展しました。」(前掲上川[1986] p.20) と述べている。
- 31 前掲 上川[1986.2]p.19
- 32 前掲 上川[1986.2] p.24 「年表 わたしと歴教協—武蔵野児童文化研究会のしごとを中心に」参照
- 33 この交流集会をきっかけとして、名称をむさし野児童文化研究会から郷土教育全国連絡協議会と変更する。木下務「郷土教育全国協議会三十年のあゆみ」(郷土全協『教育を地域住民の手に』かたつむり社 1981) p.214 には「改称」とある。桑原正雄も著書『郷土教育運動小史』(たいまつ新書 1976) の中で、この「改称」は「一地方の研究組織であった武蔵野児童文化研究会が一(略)一全国組織に衣更えした」(p.31) という意味があったことを記している。また、連絡の二文字がぬけて郷土教育全国協議会となるのは1959年の機関紙の名称変更をきっかけとする。
- 34 前掲 桑原[1956.7] p.26
- 35 前掲 桑原[1956.7] p.26
- 36 郷土教育論争についての先行研究は、臼井嘉一「戦後歴史教育における内容編成の理論と実践(5)—『郷土教育論争』をめぐる」(『歴史地理教育』No.241 1975.9)、松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論—「郷土教育論争」をめぐる」(日本教育方法学会『教育方法学研究』13 1987)がある。また戦前にも郷土教育論争があったが、それは1931年12月および1932年8月に郷土教育連盟の関係者の会合で行われ、具体的には郷土科特設の是非を争う論争として展開された。久木幸男等編『日本教育論争史録 第二巻近代編(下)』(第一法規 1980) p.336 に詳しい。
- 37 松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論—「郷土教育論争」をめぐる」(日本教育方法学会『教育方法学研究』13 1987)
- 38 上川淳もこれをきっかけに歴教協の活動に深く関わるようになったという。[1998年7月25日 小金井の上川氏宅にてききとり]
- 39 「第六回郷土教育研究大会に参加して」(『郷土と教育』創刊号 1958年9月) pp.27-29
- 40 「全体会議における低学年部会の感想発表」(『郷土と教育』創刊号 1958年9月) p.9
- 41 「郷土教育全協に何を期待するか」(『郷土と教育』No.4 1958.12) pp.25-26 「『郷土教育全協』に何を期待するか(2)」(『郷土と教育』No.5 1959.1) p.22 より