

桑原正雄と郷土教育(1)

——地域に根ざす社会科教育とのかかわりを考える——

伊藤 裕 康*

I はじめに

郷土教育全国協議会（郷土教育全協と略す）は1951年に発足した「むさしの児童文化研究会」が歴史教育者協議会（歴教協と略す）との協力のものと、1953年に第1回郷土教育研究大会を成田市で開催し、郷土教育全国連絡協議会（1959年に「連絡」の二字が抜け単一組織となり現在に至る。）として成立したものである。同年8月の第2回東京小金井での大会で、綱領・規約を決定し、民間教育団体としての組織を確立した。

綱領は、

われわれは

1. 子供たちとともに郷土の現実から出発する。
生活の中から真実をつかみ、郷土をかえていく子供をつくる。
3. 民族の文化を愛し、これを守り正しくそだてる。
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¹⁾つくる。

最初の綱領にもあるように、この団体は発足以来現在まで、一貫として教育における地域性の尊重を主張してきた。そして、この運動の中心となったのが四半世紀の長きにわたり委員長を努めた桑原正雄である。運動は終始、桑原の郷土教育の理論に支えられてきたといえる。

最近、「地域に根ざす社会科教育」が唱えられている。この背景には、高度経済成長が地域破壊と

* 一宮町立一宮南部小学校教諭

それともなう子供の家庭や生活荒廃、さらには子供の内面の破壊（人間性の喪失）をもたらし、それ故、教師が地域社会や子供の生活に目をむけざるをえなくなったことがある。従って、「地域に根ざす社会科教育」は、1960年代後半から70年代における子供・学校・地域社会を取りまく教育状況によって生まれてきた課題を解決するための教育運動として、民間教育研究団体を中心に、60年代の科学的社会認識の系統的育成をめざした社会科教育研究の発展として、取り組まれ続けているものである。

本稿では、桑原正雄の郷土教育運動を（主に社会科を中心にしながら教育の全体構造を問題にしていた第11回大会（1963）までを中心に）紹介するなかで、「地域に根ざす社会科教育」とのかかわりを考察していく。

II 新教育社会科への批判

桑原ら郷土教育全協は他の民間教育研究団体と同様、当時新教育の中心であった社会科を批判するところから出発した。

桑原は、焼けだされて住む家もなく、食べるものも、着るものもない、みじめな生活とは関係なく、何もかもうまくいつているような社会科に腹を立てたのである。社会科の批判点は2点に集約⁴⁾される。それは、矛盾も対立もない、生活現実から遊離した「ゴッコ学習」に代表される生活単元学習への批判であり、問題別機能別の歴史学習への批判である⁵⁾。前者については「絵そらごと社会

科、とし、「教室から出て来い。そこに何かがあるか、自分の目で郷土の生活現実を見ろ。そして何が真実であるのかを考えるのだ。」と「フィールド学習」を提唱し、向ヶ丘のフィールド学習へと結実した。後者については歴史の変革を知らせることを避ける便利史観に立ち、人間の社会的、階級的存在性を無視し、相互依存関係で説明しようとしていることを批判し、社会諸科学の成果（つまり歴史や地理）を系統的に教えることによって、「ものの方、考え方」を育てねばならないと主張した。⁷⁾

桑原はこの間のことを「教育現場をはなれた私は、民間教育運動の中で、教育内容の質を高める仕事に没頭するようになりました。そのころの現場では「お店ゴッコ」といったような、生活単元学習が流行していました。私は、それを「えそらごとの社会科」と批判するとともに、郷土の生活現実に目をむけて、学習はそこから出発しなければならぬことを主張しました。そうしてはじめたのが、「むさしの児童文化研究会」でした。私は基礎的な学問があったわけではありません。郷土の生活現実をどうとらえるのか—ということが私にはよくわかりませんでした。私は事情を訴えて、専門学者の協力を求めました。和島誠一（考古学）。桑野幸夫（地質学）。入江敏夫（地理学）といったような人々が献身的に協力してくれました。後には高橋磯一さんをはじめ歴史教育者協議会の人々も私たちの運動に参加し、協力してくれるようになりました。」⁸⁾と述べている。

このような社会科への批判は、教育科学研究会（略称教科研）や歴教協に共通するもので、特に歴教協とは密接な関係にあり、1954年からは「歴史地理教育」を共同発行している。

III 郷土学習と郷土教育

やがて、密接な関係にあった歴教協と桑原正雄ら郷土教育全協はたもとを分かつことになる。い

わゆる歴教協の高橋磯一・小松良郎らとの郷土教育論争である。郷土教育論争に言及する前に、関係があるので郷土教育全協が戦前の郷土教育運動をどのように考えていたか述べてみる。

1. 戦前の郷土教育運動への批判

桑原は、「戦前の郷土教育運動が何故に戦争をやめさせる力となりえなかったのか」⁹⁾という問題意識に立って、戦前の郷土教育を検討していった。

ところで、桑原は戦前の郷土教育運動の始まりを「教育もまた「郷土に即して」考え直さねばならないという郷土教育の主張（思想）は、明治初期の直観主義のように、先進資本主義国から取り入れて学んだものではなく、それが世界的な風潮の一環であったとしても、明治以来の教育をみずからの体験として反省した結果として生まれたもので、教育内容も方法も含めて教育全体を建て直そうとする主張（思想）をもっていました。だから昭和初頭の恐慌が生んだ郷土教育は、教育運動としての性質をもっていたのです。以上の理由から、私は、これが日本における郷土教育運動のはじまりだと考えています。」¹⁰⁾とした。

桑原は戦前の郷土教育の限界性は身近な郷土の生活を現象的に見、郷土を「地域空間のひろがり」としてとらえ、それが自然と人間との相互作用であるととらえる地人相関論にあったとしている。そして、地人相関論の弱さが、郷土教育が軍国主義教育に抵抗を示すことができず、戦争を許すことになってしまったとしている。その間のことを、桑原は「地人相関論も自然決定論を克服しようとする努力のあらわれであったのですが、自然決定論のまちがいや不充分さを、コトバのアヤでごまかしたただけだった。なんとかしなければならぬ—と、あせればあせるほど、イヤイラしてくる。ノイローゼ気味になる。そうなってくると、科学的なコトバのよそおいさえ、めんどうくさく

なるものです。その間隙に、非科学的なおそるべき精神主義が、日本人の心の中にしのびこんできました。……自然を克服するものは国民(人間)であるというヒステリックな叫び声が、地人相関論のモヤモヤからぬけだす合コトバになった……「不遇なる」自然的条件も、ものは考えようだという、この新しい精神主義が、やがて国民学校国民科地理として大成され、「美しき国土」の地理教育がおこなわれたのです。……「皇国を主体とする地理的把握」の思想はまさに日本軍国主義に対応するものであって、地理教育もまだ「神話、の歴史教育とともに「大東亜戦争、に架担し協力したのです。こうして日本国民の目が「いわば国生みの延長とも見られる大東亜」の全域にむけられたとき、「郷土に即して」考える郷土教育は、無用の長物として捨て去られる運命にありました。その結果、私たちの郷土はB29の爆撃にさらされて荒廃したばかりでなく、教育においても私たちは郷土を見失い、敗戦とともに茫然自失せざるをえなかったのです。」¹¹⁾と述べている。

では、このような戦前の郷土教育の克服されるべき点は何だったのか。桑原によれば、戦前の郷土教育の、①批判の精神欠如、②知識を教えようとする考え方である。

「民族の独立と平和の教育をおしすすめていく上に社会科教育の反省は今日の重要な課題です。いたずらに現象を追う景観的な無内容さからぬけだして、理論の統一をもとめる声がようやく高まってきました。それは社会科教育の中に、科学的なすどい批判精神をもちこむことです。……戦前の郷土教育が一面に進歩性をもちながらも、戦時体制に屈服し適応していったよわさは、郷土の自然や社会を相互依存関係で説明していたからですが、社会科というアメリカ生まれの双生児も戦前の郷土教育がもっていたおなじよわさをもっていたのです。私たちは「科学的なすどい批判の

精神をもちこむ」ことによって、そのよわさを克服しなければならぬと考えたのです。」¹²⁾

これは、社会科教育の弱さに言及していると同時に、戦前の郷土教育の克服点を指適したものである。

知識を教えようとする考え方については、「私たちは郷土の生活現実を「地域空間の広がり」としてとらえ、それを科学で説明しようと考えていたのです。この考え方は、「知識」を教えようとする古い系統学習だと気がついた。」¹³⁾と述べている。桑原が他の箇所でも古い系統学習を戦前の郷土教育ととらえているのを考えれば、戦前の郷土教育が克服されなければならなかったのは、「知識」を教えようとする考え方であったことがわかる。そして、この「知識」を教えようとする考え方との対決が、後の郷土教育論争をもたらすのである。

このように、たぶんに弱さを持った戦前の郷土教育運動であるが、桑原は郷土に即して、教育内容、方法を考え直そうとする思想を持っていた点を評価し、この思想を権力に協調する方向ではなく、抵抗する方向に掘り起こし、発展させることによって、戦前の郷土教育運動を乗り越えようとしていった。

2. 郷土教育論争

生活の現実にも目をむけて、批判の精神をうちたてようとした桑原らは、まもなく大きな問題にぶち当たってしまう。それは、彼らのフィールド学習が戦前の郷土教育とどれだけちがいがあるか、という問題である。郷土の身近な生活の中から教材を選び、「子供の直観にうったえる」だけでは戦前の郷土教育と少しもかわりがなかったのである。子供たちをフィールドにつれていけば、子供たちは面目がりもし、感心もしたが、ただそれだけで、子供たちは自分で考え、自分で問題を発見しようとせず、少しばかり「郷土」のもの識りになった

だけだった。¹⁶⁾

そんな折に、第5回大会(1956年上野高校)で、高橋、小松共同で「郷土教育全協は地理教育研究会に発展的に解消すべきである。」という提案が出された。高橋、小松らは「郷土」を系統的な教科学習のための導入ないしは方法と考える傾向があった。¹⁷⁾従って郷土教育=郷土学習ととらえ、そうならば郷土教育全協がいつまでも郷土学習という狭い学習領域にこだわっているのはもったいない、地理教育研究会にすれば、小、中学校を一貫として、いわゆる地理的分野の全領域に専門に研究する全国組織としての発展が期待できる—ということになる。

これに対して、桑原は郷土教育を郷土学習と考えるのは、戦前の郷土教育と同次元、同質の教育思想であり、「郷土」を地域空間のひろがりとしてとらえることだ。¹⁸⁾そして、「郷土教育、を郷土学習、と考へ、地理教育とむすびつける教育観の根底には「知識(科学、学問の成果)を伝達するのが教育だ、という根強い考え方があるのだ…知識の伝達が教育だとする教育観に立てば、知識は最高の権威です。知識の生産者は学者であり、教師は伝達者にすぎません。生産した学者は知識に責任をもつ。したがって社会的権威も保障されています。仲買人の教師は、それをいかにうりさばくかを考えればいいのです。このような立場では教育の権威は保障されません。」¹⁹⁾と飛鳥山集会(1957年)で「われわれの郷土教育運動は、①郷土に根をおろして教育の主体性を確立する、②科学、学問の成果を学びとる、③親とともに子どもの生きる姿勢をつくる、④実践をとおして郷土教育の理論を高める。」ものと力説し、学習の拠点をつねに郷土に据え、自分の生活現実に学ぶことを提唱した。この考えの根底には、「生活がちがえば、考え方もちがうのではないか、ということでした。もしそうだとしたら、生活のちがいや考え

方のちがいを大事にして、「ものの見方、考え方」を育てるのが、地域性を重視する郷土全協の任務だ²⁰⁾という考えがあった。そして、京都府熊野郡田村小学校の渋谷忠男の「世界の国々」の実践が、この郷土の生活現実が子供らの意識と関係している実践的裏づけとしてあげられた。

○ヒマラヤの方は山ばかりだ。そのあたりの人は木で金もうけができる。だけど、トラックの通る道がないと高く売れん。高く売れなんだら金もうからん。こういうことをしらべたい。
○ヨーロッパの方は、コンクリートの家ばかりだ。それなら山の木は切らんでええとちがうか。もしそうだったら、ヨーロッパの方は洪水がないのとちがうか。²¹⁾

桑原は「奥丹の子どもたちは、ヒマラヤを自分とは関係ない、遠い国だとは思っていない。自分の生活現実を考へ²²⁾ているとし、「このような子どもたちの考えを大事にして、自分で考え、自分で判断し行動する能力を育てていくことが、「自分の行動に、自分で責任がもてる」民主的な人間をつくることになり、このような教育の中でこそ、科学、学問の成果も「生きてはたらく知識」として身につけることができるのではないか。」²³⁾と考えたのだ。

桑原らの考えは、第6回東京大会(1958年8月)での綱領改訂となって表われた。

綱領

われわれは

1. 子どもを子ども自身の生活と郷土の現実に対決させながら、実践的、行動的な人間形成をめざす。
2. 科学、学問の成果をふまえて、子どもの社会認識を高めるための教育理論と方法をうちたてる。
3. 親とともに、地域の課題にとりくむことをとおして、民主教育の確立に共同の責任を負う²⁴⁾

(傍点筆者)

IV 桑原正雄の郷土観

『「郷土をかえていく」ということは、道路をひろげたり、山をくずしたり、沼地を埋めたてるということではない。それもあろうが、より本質的にはそこに住む人たちの意識をかえていくことではなかったか。教育の仕事は「人間形成」にあるといわれている。郷土教育も人間形成に役だつものである以上、「人間の意識」の問題を見落してはならないのである。いや意識の問題こそ、わたしたちがとりくまなくてはならない、郷土の重要な課題であり、現実であったのである。郷土教育は「意識の問題」をほりさげることによって、はじめて郷土の現実に深く根をおろした教育となることができるのである。つまりは「ものの見方、考え方」をかえていく仕事は、郷土の現実と深く根をおろさなければならないということなのである²⁵⁾』「郷土の問題は、そこに住む誰でもが共通の関心と興味をもつことができ、その解決に直接に参加でき、その結果をみずからの目と手と耳でたしかめることができるからである。²⁶⁾」

桑原の郷土観は郷土を地域のひろがり（地理的空間）としてとらえるのではない。人々の生活の生活現実の場ととらえ、そこで人々の意識を変えていく場ととらえている。郷土は「教師と子どもと父母大衆が認識変革のたたかい（教育）を通して、民主主義の体制をつくっていく大事な基盤だ²⁷⁾」となり、後に地域の人々の認識変革の場、主体性（地域の人々と教育の）を確立する場となり、教育合作運動へと発展していく。

V おわりに

桑原正雄の主に初期の郷土教育を見てきた。そこで、桑原正雄の郷土教育運動が最近盛んに唱えられている「地域に根ざす社会科教育」運動とど

のようなかわりを持っているのか考えてみたい。

「地域に根ざす社会科教育」は前述のように、高度経済成長下での地域破壊を背景にしていた。桑原の郷土教育は、戦争での荒廃を背景にしている。そして、「地域に根ざす社会科教育」は地域破壊にともなう人間性無視の価値観（これが子供たちの自殺、非行化をもたらしたとも言える）から新たな価値観を造り出す努力のあらわれとすれば、桑原の郷土教育は敗戦後の精神的な空白状態を埋めて「教育勅語」にかわる新しい価値観を「主権在民」の立場に立って生みだそうとする努力ではなかったのか。

ところで、「地域に根ざす社会科教育」は、

1. 地域は主体者形成の場である。

地域が主体者形成の場なら、学習は子どもたちが主体者にならなくてはならない。すなわちそこに生きる子供に眼をむけることであった。

3. 地域に根ざすとは地域の人々の生活現実に根ざすことである。

4. 戦前の中央集権的な教育行政を反省し、教師の自主性を強く打ち出した戦後初の「学習指導要領」や憲法²⁸⁾の精神に支えられて、教育の中味を地域で創造することを主張している教育運動である。

と、とらえることができる。

桑原の郷土教育は

1. 郷土は人々の認識を変革して、主体性を確立する場である。

2. 郷土の生活現実に根ざし、子どもひとりひとりの考えを大切にしていくことである。

と、とらえることができる。

以上、「地域に根ざす社会科教育」と桑原の郷土教育とはかなりの部分で整合している。また、「地域に根ざす社会科教育」の4の視点については、特に桑原の郷土教育の紹介のなかではふれなかつ

たが、桑原らはIII期以降（1964年以降）教育合作運動を始め、その「目標がそれぞれの地域に民主教育の体制をつくることにあった」ことを考えれば、桑原の郷土教育はほぼ「地域に根ざす社会科教育」と同質のものである。そして、「地域に根ざす社会科教育」が唱えられる以前から「地域性」を重視していたことを考えれば、今後、桑原正雄の郷土教育運動から学ぶことは多いのではないだろうか。

桑原正雄の郷土教育の後を追いながら、桑原正雄の自分に対する厳しさに感銘を受けた。今後とも自分を律しながら桑原の郷土教育と言うより、「地域」と教育との関係を考えていきたい。

最後にあたり、この小論をめでたく定年退官される榊原康男先生にささげ、先生が今後も御健勝でご活躍くださることをお祈りいたします。

注

- 1) 上田薫他編(1977):『社会科教育史資料4』東京法令 P. 646.
- 2) この間の実状を説明したものに、下記がある。
鈴木正気(1978):『川口港から外港へ』草土文化 P. 10.
歴史教育者協議会(1979):『地域に根ざす歴史教育の創造』明治図書 P. 119.
新潟県上越教師の会編(1982):『地域に根ざす教育と社会科』あゆみ出版, P. 26~27, P. 297~298.
- 3) 郷土教育全協は自分たちの運動を次のように時期区分している(郷土教育全国協議会(1981):『教育を地域住民の手に』カタツムリ社 P. 214~225) I期1951年~57年, 郷土の生活現実につよう新教育を批判した郷土教育運動発足期, II期1958年~1963年, 社会科だけでなく, 教育の全体構造に目を向け, 知識主義に反対し, 民教連を脱連をするまでの時期,

III期1964年~1971年, 父母とともに教育合作運動を実践し, 認識変革の教育をめざした時期, IV期1972年~1976年, 学生運動等の評価, 「政治」とのかかわりをめぐって内部対立をし, 「土着の思想と行動」の理念を打ちたてるまでの時期, V期1977年~「土着の思想と行動」をもって, 労働者, 農民, 市民による教育合作運動を広げ, 現在に至る時期。

- 4) 桑原正雄(1972):『此処に歴史あり』(私本版) P. 241.
- 5) 郷土教育全協(1965):『日本の母親と教師にうつつたえる』郷土教育全協 PP. 56~66.
- 6) 郷土教育全協(1982):『土着の思想と行動を一桑原正雄教育論集一』カタツムリ社 P. 254.
- 7) 前掲6) P. 255.
- 8) 桑原正雄(1963):教師であることを恥じないために, 生活と教育 No. 50・51, PP. 42.
- 9) 桑原正雄(1972):『地域に於ける教育闘争』郷土教育全協 P. 9.
- 10) 桑原正雄(1976):戦前の郷土教育運動 郷土教育 No. 200・201 pp. 84~85.
- 11) 前掲10) PP. 85~86.
- 12) 桑原正雄(1968):『抵抗の教育運動』郷土教育全協 P. 59.
- 13) 桑原正雄(1962):『教育とは何か』郷土教育全協 P. 54.
- 14) 前掲12) P.5. 戦後の系統学習がはたさなくてはならない最大の任務は, 「地域の生活は狭隘であり, あらゆる教材をその中に見出すことはできない」と考えた戦前の系統学習のよわさを, いかん克服するか(「」の中はまぎれもなく戦前の郷土教育のことである。とすれば戦前の郷土教育=戦前の系統学習という図式が成立する。)
- 15) この概念がやがて第10回湯河大会での知識主義反対に結実していく, また, 知識主義に反対する運動の過程で『教育とは何か』等の出版をみる。
- 16) 前掲13) P. 53~54.
- 17) 歴教協内部からもそのように今では思われている,

前掲2)の歴教協の著書に詳しい。

- 18) 桑原正雄 (1976) : 『郷土教育運動小史』 たいまつ社 P. 84.
- 19) 渋谷忠男 (1963) : 高くかかげた旗 生活と教育 No. 50・51 P. 401.
- 20) 前掲5) P. 71.
- 21) 渋谷忠男 (1959) : 『郷土に学ぶ社会科』 国土社 P. 271.
- 22) 前掲18) P. 38.
- 23) 前掲5) P. 73.

24) 前掲1) P. 646.

- 25) 桑原正雄 (1956) : 『教師のための郷土教育』 河出書房, P. 72.
- 26) 前掲25) P. 72.
- 27) 前掲5) P. 111.
- 28) 伊藤裕康 (1983) : 地域に根ざす社会科について, 日本地理学会予稿集23 PP. 258~259.
- 29) 桑原正雄 (1963) : 『教育合作論』 郷土教育全協, P. 49.