

柳田国男と社会科

谷 口 雅 子

(昭和63年9月6日 受理)

はじめに

- I. 民族学・日本民俗学成立の客観的基盤
 - II. 農政学から民俗学へ
 - III. 民俗学の確立へ
 - IV. 民俗学と歴史学
 - V. 柳田国男と社会科
- おわりに

はじめに

1947(昭和22年)9月から「民主主義の中核教科」としての期待を担って授業が開始された社会科の歴史はすでに40年を経過した。戦後の教育界の動向は、まずは文部省の政策とそれに対抗する日本教職員組合や民間教育研究団体の運動という形で織りなされており、社会科教育の歴史も、文部省・保守党の社会科教育政策に対する民間教育研究団体の社会科論と実践とを主要な流れとして描く⁽¹⁾事ができる。そうしたなかで、あまり知られていない社会科論として日本民俗学の創始者柳田国男のものがある。彼は、戦後初期の文部省社会科に対して民俗学の方法を受け入れる事で、社会科が日本の子どもにとっての社会科、すなわち「世間勉強」⁽²⁾となりうると主張していた。柳田と成城学園初等学校(以下成城小と略記)の教師達とにより作りあげられた社会科の単元と実践(以下柳田社会科と称す)が従来あまり知られていなかったのは、民俗学的発想に関心を有する一部教師以外には実践がむずかしい、と不評だった事によると思われる。これは、デューイの思想にもとづく問題解決学習がむずかしい、という事で不評であり、「胎芽的社会」を学校に実現するかわりに、社会科という一教科での「ごっこ学習」という矮小化された形で実践が主として展開されたのと同様である。

しかしこんにち、高度経済成長政策下に過密・

過疎・公害が進行して子どもの成長・発達の基盤たる地域社会が破壊され、生活が破壊されている状況に対して「地域に根ざす」または「深く生活現実に根ざす」という言葉で、地域を、働らいて生きる民衆の生活の場として回復しようとする様々な動きがみられる時、劣悪な生存の条件の中から生活を維持していくために共同して生きてきた日本人の姿を明らかにしようとした柳田国男の日本民俗学が、社会科に何を期待していたかを明らかにする事は意義ある事と思う⁽³⁾。

さらに柳田社会科がふりかえられるべきこんにちの理由がある。常民の生活を対象としている日本民俗学によって支えられている柳田社会科は、必然的に、衣食住・労働等の人間生活の基本に教材化の視点をすえているが、特に食の問題は、こんにちの社会の様々な問題状況を照射するものである。一方では食糧自給率が50パーセントを割る日本で、飽食の時代とも言われる如く輸入食糧の3割は残飯として捨てられる状況にあり、地球上の他地域では、飢餓により次代になう子ども達の生命が失われ、或いは栄養失調により身体的発達は言うまでもなく精神的発達すら正常な姿をとりえなくなっているという状況がある。南北問題として解決の要がずっと指摘されているこうした問題の他に、今春の日米の農産物自由化をめぐる数度の交渉に示されている如く、食の問題は日本経済の今後の動向と結びついている。しかしこうした地球的規模の、また日本の問題状況をうか

びあがらせる事になる食への関心は、豊かさの中に生まれ育ち、またアメリカなどと違って子どもをおとなの庇護下に置いておこうとする傾向の強い日本社会に育っている子どもに当然の事ながら低い。たとえば農村地帯で、兼業という形も含めて親が農業に関わりをもっている割合が多い中学校の生徒にあって、約25パーセントが、食糧輸入がふえるのしかたがないという考えに傾いている⁽⁴⁾。輸入がふえていく状況と自分の親の仕事とを関連させる事なく、表面的なとらえ方にとどまっている。こんにちの段階で〈食〉を教材化する事で、子どもに自己の生活と結びつけて諸事実をとらえさせ、事実にもとづいて考え、判断する力を育てる事、また現代社会の構造をとらえさせ、未来社会のイメージを自ら描き、その担い手たろうとする人間へと子どもを成長させていく事が重要な課題となっている。そのような社会科を構想するために、柳田社会科の理論と実践はひとつの手がかりとなろう。

I 民族学・日本民俗学成立の客観的基盤

民族学 *Volkerkunde* と民俗学 *Volkskunde* の違いは、*Volk* の単数・複数形によりまずは示されている。すなわち民族学は「一般に常識的には多くの民族、総ての民族に関する科学」であって「記録を有せざる未開社会」を観察する事を通じて「全人類の最も古い文化を探究しよう」としているものである。民俗学は一国民族学とも言われる。つまり「特定の民族・特に高文化民族・即ち記録を有する民族の研究に向けられ、しかも方法的には記録以外の立場に於いて、民族の文化を研究しよう」とするもので、「内省の学」あるいは「自己認識の科学」である⁽⁵⁾。

こうした学問領域が見出され、限定され、その方法意識が洗練される⁽⁶⁾にいたるのは、もちろんそれなりの客観的条件が存在する。すなわちヨーロッパ世界における資本主義的生産の発展である。国内的には、生産様式の急激な変化発展が、自然的秩序に従ってみな同じように生きていた民衆の生活を急激に変貌させ、種々のひずみが生まれてくるが、それに対していわば復古的な形でそうした近代化・文明化を批判し、自給自足な小規模の生活圏内での、歴史的には無変化に見えるほどに変化の速度のゆるやかな民衆生活をその素朴さにおいて賛美する事、そうして、つまりは文字をもたずに伝承の形で昔からの生活の様式をもち伝えている人々の生活伝統に関心をもつという

事が始まる。対外的には、資本主義的生産の発展にともない、さらには帝国主義の世界征服により、全地球的な交通関係がもたらされ、そうした中で未開といわれる民族・異文明の民衆との接触の度合が増大し、いわば珍奇なものへの関心が芽ばえる⁽⁷⁾。この第二の点は、重商主義時代における商人や宣教師によっても様々な民族・異文明の風習が本国に報告され、イギリス民俗学の創始者フレーザーは、『金枝篇』(1900年)において、そうした世界各地からの報告をつづりあわせていわばモンスターの如き一つの解釈を作りあげた(マーガレット・ミードの評)と言われている如くである。この時期には、まだそうした異文明との接触の事例は限られており、その報告もすべてが無事に本国に到着したわけでもなかった。イギリス・ドイツ等で民俗学的研究が市民権を得るのは19世紀であるが、その時期は日本もまた明治維新を経て、殖産興業・富国強兵をスローガンに急速度で資本主義的生産の道を歩んでいた時期である。そうして早くも1884年(明治17)年には坪井正五郎らによって「人類学会」が設立され(機関誌『人類学会報告』'86年2月創刊)、1912(明治45)年5月には、坪井、白鳥庫吉⁽⁸⁾・三宅米吉⁽⁹⁾らによって日本民俗学会が設立されている(機関誌『民俗』'13年5月創刊)。ここでは民俗学は「*Volkskunde* の儀にて、国民の間に現存する古代文化の遺物、即ち伝説・童話、俚諺、風儀、慣習等につきて研究するもの」とされている。この「古代文化の遺物」というとらえ方にこだわって、柳田はながく自らの学問を民俗学と称する事を避けていた⁽¹⁰⁾。

柳田はこのように外国の *Volkskunde* の影響を受けている日本での研究動向には批判的だったが、「地方学」を提唱した新渡戸稲造と同様の関心をもっていた。新渡戸は、1898(明治31)年刊の『農業本論』において、封建制度が解体され、明治政府の工業化政策の中で地方が中央に支配されて、地域性を失い画一化されていく状況に対して、前代の自然村的秩序の研究を唱導していた⁽¹¹⁾。柳田は新渡戸邸で開かれるようになった郷土会⁽¹²⁾に参加する。郷土会には他に、日本における人文地理的研究の開拓者である小田内通敏⁽¹³⁾や、地理学の研究書を著わし、ついで地理研究を教科統合の核に位置づけた郷土科を主張していた小学校の教師牧口常三郎⁽¹⁴⁾なども熱心に出席していた。郷土会はこのように村落社会の研究に関心を有しながら、その方法論においては種々の考えをもつ人々が、それぞれに研究を報告し、それ

について質疑応答する事を楽しんでいた会合だった。郷土会のメンバーは1919（大正8）年に神奈川県の内郷村を共同調査している⁽¹⁵⁾。

Ⅱ 農政学から民俗学へ

柳田（1875～1962）は、大学時代（帝国大学法科大学に1897年入学、1900年卒業）には、農政学を専攻したが、そうした学問への関心を促したより幼い頃のできごととして、柳田は、1885（明治18）年に郷土兵庫県の辻川で、おそらく日本におけるききんの最後のものを体験した事と、茨城県布川（医師）のもとに生活していた'87年に間引をいましめる絵馬を見て「寒いような心持」を経験した事とをあげている⁽¹⁶⁾。大学の卒業論文は、非常時の食糧備蓄の制度である三倉（義倉・社倉・常平倉）をテーマとしている。「何故に農民は貧なりや」という問いが柳田のライトモチーフの一つであったといえよう⁽¹⁷⁾。大学を卒業すると農商務省農務局に勤務（1902年2月法制局へ移る）、他方、当時の新進官僚の常として早稲田大学等で農政学を講じている。農政学上の最初の著述は、『最新産業組合法通解』（'02年）で「いわゆる条文解釈ではなくて、かかる条文の内容の生まれてくる所以を明かにしたものである。」⁽¹⁸⁾

法制局に移った後の'05年に全国農事会（のちの帝国農会）幹事となって各地で講演するようになり、その講演は『時代ト農政』として'10年に刊行された。

柳田の農政についての見解は当時の代表的な農政学者とは対立するものだった。まず当時の小作料米納の慣行を批判して金納制にする事を主張、ために農本主義者横井時敬⁽¹⁹⁾と対立するにいたるが、これは農村経済を「貨幣経済化」しようとする意図のもとに主張されたと言われている。柳田は、貨幣経済が農村に浸透してきて、利潤を求める鋭敏な資本の大なるものが勝利して、小農の貧困と豪農の没落を招いているとみるが、しかしその解決策は、農業を前時代の自給自足の自然経済のもとにおしとどめる事によってではなく、「貨幣経済化」をさらにおしすすめ、「企業として相応の利潤をえることが可能な貨幣経済的な自立経営」をなすものとしての「中農」を養成していく事であるとする。自給自足を旨とし、余剰農産物を「中間業者」に販売する「小農」経営から、利潤の最大化をめざして適当な生産物を商品として農村市場で交換していくような「中農」経営を

理想とするところに小作料金納制が主張されてくるのである⁽²⁰⁾。

また報徳社が信用組合へ脱皮すべき事を主張して、道徳的結合を基礎にした救済機関であるとする岡田良一郎⁽²¹⁾と対立するが、それは経済的弱者である「小農」が対人信用によって「中農」化に必要な資本を得るような小区域の共同貯蓄機関は、共同体的なつながりを基礎にしている報徳社を信用組合化する事によって可能である、ととらえていたからである⁽²²⁾。しかし柳田がその普及に任を負っていた産業組合は、現実には、それによる救済を最も必要としている「小農」を排除しているし、またもっぱら国家の保護をもとめて相互救済という基本精神が忘れられていて、結局は「毒にも薬にもならぬ」程度のものでしかなかった⁽²³⁾。それを生み出した当人が自己の手を離れて一人歩きを始めたそれに最も批判的になる、という柳田の生涯にくりかえされるジレンマの最初の例といえる。

柳田の農政学上の著述は、柳田における農政学から民俗学への転換をどのように理解するかという点で重要であるが、また逆に、すでにその農政学上の著述においても、のちの柳田の独自性をうかがわせる独得の見解が述べられていて、それが柳田の農政学を異色のものたらしめているという点でも興味深い。それは、国家を構成する国民を単に現在の国民とのみはみない考えである。柳田にとって「国家ハ現在生活スル国民ノミヲ以テ構成ストハ云ヒ難シ死シ去リタル我々ノ祖先モ国民ナリ其希望モ容レサルヘカラス又国家永遠ノモノナレハ将来生レ生シヘキ我々ノ子孫モ国民ナリ其利益モ保護セサルヘカラス」⁽²⁴⁾というものであった。ここには早くも「現在」をただその時点においてのみとらえるのではなく、歴史の厚みにおいてとらえるという柳田の発想がうかがえる。ところでこうしたとらえ方は柳田に特有のものではなく、儒教の影響⁽²⁵⁾とも、或いは西洋の学問の影響ともみられる。西洋の学問の影響という点に関連しては、植木枝盛が柳田と同様の国家観を表明しているバルクについて次のように述べている。「勃爾号（バルク）氏の人民が政府を建設することは、唯り一世の人民が契約したるのみに非ず、即ち九泉黄壤に化せし祖先と、目下政府に支配せらるる人民と、及び爾後出生する所の子孫との三種に関係ある契約を旧来より遵守せしむるものに非ず。決して一時人民の思想に依て指揮せらるるものに非ず。却て人民は己れの思想をして、常に政府の法律に服従せしめざるを得ずと為るが如き

は、第一事実を誤ること甚しく、殊に謬妄の大きなものと云ふべし。」⁽²⁶⁾

柳田の国家観の特徴は、家と国家との間に質的な違いを認めない所にある。たとえば1941（昭和16）年という時点、天皇制国家のイデオロギー統制の強化されている状況をも考慮せねばならないのかもしれないが、柳田は「宮中のお祭は村のお祭とよく似てゐます。……これではじめて本当に日本は家族の延長が国家になってゐるといふ心持が一番はっきりします。……それが私のこの学問をする大きな刺激になって居ます。」⁽²⁷⁾と述べている。柳田の「家」観について中井信彦は次のようにとらえている。「柳田の『家』に関する永い研究が到達したところは、(1)それが本来、人間生活の生産される労働の組織であること、(2)そこでの『オヤ』は、生物学上の血縁、非血縁とを問わず『コ』たちを生産的労働に組織し統率する権力の保持者であると同時に、(3)彼らの生活を保証する義務を負うものであったこと、(4)したがってそれは、生産的労働の諸条件の変化にともなう編成の変化によって、歴史的にその形態を変えてきたものであること、さらにまた、そのようなものであるがゆえに、(5)それは、それ自身が底辺における『政治』の場であるとともに、その変化は、より高次の『政治』との間に深い相互関連をもつものであること、などの論点の発見であった。」⁽²⁸⁾（傍点谷口）つまり柳田は、家を経営する事と、国家を経営する事に同様の人間能力の発現をみているといえる。近所のもめごとの調停者として手腕を発揮したという柳田の母が、柳田にとっての理想的な「政治家」像であったのかもしれない。中井が整理した柳田の「家」観と関連するが、鶴見和子は「柳田は、タテとヨコの分類よりも、人間が共同して自然と向きあって生きるか、あるいは孤立して生きるかを、人間にとって最も基本的な生き方のちがいと考えた」⁽²⁹⁾としている。

前述したように過去現在未来の人間をそのうちに含むものとして国家をとらえた時、経済政策の主体は国家であり、その政策はすべての階級的利害から超越して、大局的な国民経済の見地から考えられるべきであるという事が主張されてくる。諸階級の力関係によって左右される「臨機応変主義」であってはならないのである⁽³⁰⁾。しかしながら国家をこのように悠久のものとしてとらえながら、過去の国民については柳田はまだ全く無知で、柳田の観点はいわば言葉だけのものであった。他者を説得しうる実質をもちえていなかった。だが農政実務家として旅を重ねる中で、柳田は、す

でに過去のものと思われていた国民生活が現実のものとして日々営まれている事に気づく。自然経済的な生産にたづさわって生きる人々は、「単純なる法の下に社会の行動を律し様とする書生の想像には及ばない」⁽³¹⁾多様な生活を営んでおり、それが歴史の厚みである事を実感するのである。こうして我が国民俗学の最初の著述と言われる『後狩詞記』が'09年に自費出版される。これは宮崎県椎葉村での猪狩を中心とする山村の伝承を語いの解説という形で書きとどめたものである。こののち柳田はたとえば『石神問答』（'10年）にみられるような、古いものへのいささかディッレンタント的興味を示すという迷いの時期をもつが、他方では外国の民俗学書にもふれつつ、自己の研究の意味を明確にしようとする努力もしている。'13年にはドイツ文学者で神話学者である高木敏雄⁽³²⁾と共に、雑誌『郷土研究』を創刊⁽³³⁾しているが、この段階で、柳田は自己の研究領域・研究方法をいちおう確定したといえる。そしてそれはまた農政学者柳田との訣別でもあった。この事は『郷土研究』の英語の標題 Lural Economy の内容をめぐる南方熊楠⁽³⁴⁾との論争に示されている。南方は、Lural Economy とは地方経済学の意味であるはずだと主張し、柳田は「農村生活誌」の意味である事をゆづらなかつた。すなわち「平民は如何に生活するか」「如何に生活し来たか」を記述するものである⁽³⁵⁾。

平民がいかに生活してきたかを明らかにする場合に、何に重点を置くべきかについては、柳田はのちに『日本農民史』（'31年）の中で述べている。すなわち農民史の研究にあたって留意すべきは「国柄」と「時代の変化」であるが、その「国柄」とは「環境の拘束」であり、「例へば国の境界や領土の広さ」であって、「政治の結果で無い」⁽³⁶⁾ものである。そして「其世其場合の心持になって、昔を見やうとする態度」「つまりは同情」⁽³⁷⁾を要求している。農政学から民俗学への転換にあたって、何がつけ加えられ、何が捨てられたとみるかは論者によって様々であるが、少なくとも民衆を政策の客体とみる立場から、歴史の主体とみる立場への転換があったという事は指摘できよう。そしてそれは、人々の生活が小地域での人倫的結合によって保たれていて、政治とはかわりないものであるという認識に支えられているものである⁽³⁸⁾。

Ⅲ 民俗学の確立へ

柳田は自己の研究を民俗学と呼ぶ事をながい間ためらっていたが、昭和初年代に、うち続く恐慌の波の中で疲弊していった農村に対して、内務・文部両省が自力更生の立場から郷土研究・郷土教育を奨励し、それがひとつの流行思潮となった段階には、以前に『郷土研究』誌を編集していた関係で、柳田らの研究が官製郷土研究⁽³⁹⁾と混同されるような事態もあらわれて⁽⁴⁰⁾、官製郷土研究・郷土教育を批判して自己の研究の立場を述べる事が多くなる。さきに述べたように「郷土研究」とは「平民の過去を知ること」であり、「我々平民から言へば自ら知ることであり、即ち反省である」⁽⁴¹⁾つまり「郷土を研究の対象」とするのではなく、「郷土で或ものを研究」しようとする、そのあるものとは「日本人の生活・殊にこの民俗の一員としての過去の経歴」である。それが「郷土研究」であったのは、こうした事がらを「各自の郷土に於いて、もしくは郷土人の認識感覚を通して」「学び識らう」としていた⁽⁴²⁾からである。「個々の郷土の生活を知ることは手段」であり、「それを総合し且つ精確に比較したものから、改めてこの日本国民の生き方働き方を学」⁽⁴³⁾ぶ、そしてまたその生き方は「有識階級の外もしくは彼等の有識ぶらざる境涯に於て、文字以外の力によって保留せられて居る従来の生き方、又は働き方考へ方」⁽⁴⁴⁾である。つまり民衆がその生活経験を通してつかんだ知識である⁽⁴⁵⁾。

これに対して「文部省系統の人々が唱導せられる所謂郷土研究事業には、各自の郷土の事情を明らかにするを以て、一旦の目的達成と観る風が見え」⁽⁴⁶⁾る。また「個々の郷土の研究の成績を以て、直ちに各自の居住地の普通教育、殊に小なる者の智徳の養成に、施し得べしとする樂觀、乃至はその早急なる計画」⁽⁴⁷⁾がみられる。こうして「単に自分の土地の事しか知らない郷土研究者が賞賛」⁽⁴⁸⁾されているのである。このような教育は「教育の実際化」の主張としてなら意味がある。つまり「物に就き場に據って、各自の一生に入用な知識のみを自得せしめなければならぬといふ趣旨から、学校の周囲を天然の教室とさせ」⁽⁴⁹⁾るものである。柳田はこういう意味での郷土教育の主張は「遅きに過ぎた」⁽⁵⁰⁾という⁽⁵¹⁾。

官製の郷土研究とは対立する柳田らの研究の必要なるゆえんを、やや理論化して言えば、「伝承的な共同社会」こそ「全国民の下部構造」であり、「母胎」⁽⁵²⁾であるという事になろう。つまり日本

人が自然と向きあって生きる際に共同して生きてきた⁽⁵³⁾その共同体が、あらゆる制度・機構・イデオロギーを濾過し変形する装置である事、逆に、どのような制度・組織・思想であっても「伝承的な共同社会」を対自的にとらえるのでないかぎり、表面的な効力しか発揮しえない事がここでは言われている。だがまたこのように自ら知る事の必要を強調する事の背後には、共同体における日本人が「個人の独立した判断を抑制し、だまって多数者のついて行く方へ行く」⁽⁵⁴⁾ような存在であるという苦い把握があった。そしてそれ故にこそこのように生きてきたかを民衆に自覚させる民俗学的研究の重要性が主張されるのである。

柳田民俗学におけるキー・ワードとしての「常民」もまた、柳田が人々の生活的知識を重視するところからとらえられてくる人間像である。

「常民」について柳田は例の如く明確な定義はしていない。わずかに「庶民」という言葉を避けたという事と、「常民」には「皇室の方々」も含まれるという事、英語で言えばコモンマンだという事を述べている⁽⁵⁵⁾にすぎない。そのために柳田に関心を寄せる人々は、様々に常民を解釈しようとしている。

和歌森太郎は常民に相当する語句として柳田が使用している言葉に「普通人」「微々たる無名氏」「多数百姓」といったものがある⁽⁵⁶⁾という。そして彼は、柳田の常民を「農・漁・山村の民として、それぞれの環境に応じた一般的な生業にたずさわるもの」で、「郷土で子々孫々が相續きくらすことを建前としていたような人びと」⁽⁵⁷⁾であり、それは「民族としての日本人の主体をなすもの」⁽⁵⁸⁾であるとしてえている。そしてこのような柳田の人間把握を、「身分とか、階級とか、あるいは立場とかいうふうなことに関係なく、これらを超越して、同じ日本人であれば、日常的には一つの共通性を帯びているという面」⁽⁵⁹⁾でとらえたものであるとみなしている。柳田が常民の中に「皇室の方々」を含めている事もまたこの観点から理解されている。

神島二郎は常民を「歴史の過程を通じてあらわれてくるところの個性的な集合体」であると解釈する。「歴史の過程」とは「政治的、社会的、文化的に馴化と異化とがおりなす過程」であり、「常」の契機は「馴成の過程」に成立し、「民」は「近代化によって武装されていた」「官」に対するものであるという⁽⁶⁰⁾。

また柳田の研究歴を「郷土研究」から民俗学へという図式でとらえる伊藤幹治は、個別の実態概

念としての農民を機軸において郷土性を追求する事から、普遍化された抽象概念としての常民を用いての民族性（エトノス）への討究へと柳田の関心が移っている、と述べている⁽⁶¹⁾。

こうしてみると、「常民」は抽象的・普遍的概念であるとする解釈が多いが、柳田にあっては「常民」はそうした側面とともに、まさに実態概念でもあった。「常民」は柳田が旅先で出会った具体的な一人一人の人間であるし、より柳田に身近かな存在としての彼の母である。彼の母は文字を知らなかったが、子沢山の貧しい家計を切りまわしたしっかり者だった。「常民」とは、人間を日常性と共通性のレベルでとらえる事だと言えるのではないか。つまり、定時的・定期的に反復される行為や、隣人・隣村さらには日本人間に共通になされる行為の意味をとらえ、日本人性を明確にしようとするのである。

行為において人間をとらえるというのも柳田の柳田たるゆえんである。心意現象もまた柳田にあっては行為の中から抽出されてくるものであって、いわば思想それ自体の力を認めるのではなく、一有識階級の排除—行為にあらわされるところに思想の力をとらえている。これは逆に、物をも、そこにこめられた精神の面からみるという事、従って民俗学が日本人の精神の歴史を明らかにする事に収斂していく事ともなる。民俗学とは「民族固有の思想と信仰と感情、此等のものから生まれて来る国の歴史の特殊性の研究」⁽⁶²⁾であるとも述べて、歴史学の「補充の学」⁽⁶³⁾であるとしてもその中心は、民間伝承の三分類のうちの心意現象の究明にある事を述べている⁽⁶⁴⁾。それ以外の伝承もそれが人々の心意現象を明らかにするべく取りあげられるのである。つまり「最も注意しなければならないのは製作の動機であり、物に現はれた精神現象、物に対する人の観念でなければならない。従って物の研究は精神現象を知るための手段でなければならない」⁽⁶⁵⁾（傍点谷口）のである。こうして、たとえば柳田は、衣服の材料が麻から木綿にかわった事によって、人々の感覚の鋭敏さが増した事を記述する⁽⁶⁶⁾。

柳田民俗学は、史学を中心にして言えば「補充の学」として文書資料では明らかにしえぬ歴史（「有史以外」⁽⁶⁷⁾）を、物や行為等の現在直接採集しえる資料から明らかにしようとする。こうした研究方法が成りたちうるのは、眼前にあらわれた行為そのものは現在のものであるが、「基底には以前からの型がある。」つまり「今ある文化の中に前代の生活が含まれて居る」⁽⁶⁸⁾からである。

柳田には、明治初期に自己形成の時をもった知識人に共通の旺盛な実証主義的精神がある。それはたとえば少年期に、御神体が石ころである事を発見するような形で発揮されているが、そうした精神は、のちの柳田の学問方法意識においては、文化科学の「科学」性を自然科学と同一の研究方法にもとめる所に表現されている⁽⁶⁹⁾。「事実」というものは「自分の目で耳で又は感覚で実験したもの以外には無い」。それ故歴史学の言う史実は過去のものであって「実験」する事はできない、いわば史実は過去の事実ではなく「其痕跡」でしかないのである⁽⁷⁰⁾。

このように人間を反復的行為のレベルでとらえると、人間が立ちむかう相手は、制度や機構といった人為的なものや他の人間—権力者であるよりも、むしろ自然的なものが主となる⁽⁷¹⁾。そしてまたこのようにとらえる時、歴史というものは、歴史的事実をとらえる枠組みとしての「時代区分」によって明らかにされるものではなく、「ただ順序があるのみ」で、「前代というもの」が「垂氷のように、ただところどころにぶら下ってきている」もの⁽⁷²⁾としてとらえられる。

ところで柳田がこのような民俗的事実をなぜ明らかにしようとするのかという事をみると、極めて健全なプラグマティスト⁽⁷³⁾の姿が浮かびあがってくる。すなわち「正確なる過去の史実を知って後、始めて新しい判断を下す」⁽⁷⁴⁾べき、あるいは「共通の立場に異見を斗かはす」⁽⁷⁵⁾べきで、つまりはその「共通の立場」をつくりだすところに柳田民俗学の意義があった。柳田は、「世の中を改革するにしても、かく改革せよとは言わず、単に国民の経験を確実に伝え」て、「人々の判断」を待つ人間なのである⁽⁷⁶⁾。このように価値に言いわたらない、或いは価値観を明確にしないというのが、柳田の、また柳田民俗学の特徴といえる。

Ⅳ. 民俗学と歴史学

柳田は自己の民俗学をあくまで歴史認識の学と考えていた。その点では、資料そのものは現時点で採集されるものであるとしても、今和次郎による考現学とは異なる。関東大震災後の、それ以前とは全く異なりゆく東京の姿に、現代社会の克明な記録の必要を将来のためにも必要であると痛感した建築家今和次郎の考現学は、定時定点での民俗調査を主たる方法とするものであるが、柳田はこれには批判的であった。一方、柳田が歴史学を批判し、民俗学研究の方法論を確立していくのに

対して、既成史学はどのような対応を示したろうか。戦前に、柳田が最も活発に活動が続いていた頃、アカデミック史学はいわば無視の態度をとっていた⁽⁷⁷⁾。その中では宗教社会史を専攻していた和歌森太郎が、'41年から柳田に直接師事して⁽⁷⁸⁾歴史学と民俗学を調和させようとしていたが、これは歴史学の側からすれば一種の異端であった。それに対して戦後は、歴史学の側から家永三郎の「柳田史学批判」があらわれているが、これは、民俗学が学問の世界に一種の市民権を得た事を意味している、といってもよいかもしれない。家永は、柳田民俗学が「日本史学にとってきわめておおきな意義を有する業績」⁽⁷⁹⁾であったととらえ、その「業績を史学として観察」⁽⁸⁰⁾している。柳田が「日本には平民の歴史はない」「我々普通人の過去生活は殆んどまだ何一つとして知られていない」と言い、「国民の性質の推定せられるやうな材料」⁽⁸¹⁾が歴史の中に記述されているか、と歴史学が従来研究対象としてきたものに欠けている所がある事を強調するのに対して、家永は、「歴史を発展せしむる力はこういう人々から出たものではなかった」⁽⁸²⁾として、「歴史の発展のために活発な活動をなした有識者とか指導的階級」⁽⁸³⁾といった人々を民俗学が研究対象から除外している事を批判する。この他にも家永が柳田を批判している点は種々あるが、家永の柳田批判は、結局は、歴史とは何かという点での両者のとらえ方の根本的な相違を浮きぼりにしたと言える。柳田にとっては、すでに述べたごとくに、人間の生活は連続しており、日常の生活のつらなりにおけるその変遷こそが歴史である。しかし家永は歴史を「発展」という範ちゅうでとらえる。「歴史は『仕来たり』を突破する叛逆の精神を動力として新しい展開を続けてきた」⁽⁸⁴⁾のであり、「必ずしも伝統の成長によってだけではなく非連続的な発展の過程でもある」⁽⁸⁵⁾柳田の立場が、いわば社会の生理現象をとらえようとするものであるなら、家永の立場はその病理現象（個別の一回的な事実）をとらえようとするものと言える⁽⁸⁶⁾。

和歌森太郎は、この二つの立場を伝承と伝統、あるいは基層文化と表層文化という概念⁽⁸⁷⁾を使って調和させようとしている。伝承或いは基層文化とは「部分的地域共同社会」であり、「平凡な日常的な事象とか営みとしてあらわれる」⁽⁸⁸⁾。伝統或いは表層文化とは「エリートの個性的・特殊的文化活動」⁽⁸⁹⁾によって生みだされ「各時代の高峰の頂きの間を貫いて来」⁽⁹⁰⁾ているようなものである。民俗学は「このような民族の歴史的世界

の構造における底面の移り変りを追跡しようとする」、それは「各頂点の歴史発展を理解するたすけともなるとともに、また伝承的世界そのものの移り方や性格を究めることになる点で独自に成立する」⁽⁹¹⁾。他方、歴史学は伝統或いは表層文化の世界を対象とする、つまりは一回的事実を取りあげる。このように歴史学と民俗学をいわば分業させ交流させようとする立場は、民俗学が既成歴史学の欠陥を衝撃的に指摘した事を認めながらも、なお民俗学にあきたらない点があるゆえにうまれたものだった。つまり従来の民俗学的歴史は「地域の社会の全体と常民の伝承的経験のかかわり方を問題にする事について弱さがあった。ということは、時代の全体の性格と関連させて伝承を位置づける事を怠った」⁽⁹²⁾ということである。

家永のように、民俗学が既成歴史学に対して何を問題提起したのかをみようとししないで、既成歴史学の立場を守って、民俗学をただ単に歴史学に奉仕させようとする立場は別として、いちおう民俗学の問題提起を受けとめながらも、なお民俗学に不足を感じている歴史学者の反応は大体和歌森のようなものである。たとえば古島敏雄は、「柳田先生の講義を昭和8～9両学年にわたって聴講し」「ひそかに先生の門下生の一人たることを期して」「先生の所謂偶然的な資料のみによって農業史の研究を続けている」⁽⁹³⁾ののだが、民俗学における採集は、事実を、その採集された場所との関連なしに取り出す⁽⁹⁴⁾ものである事に不満をもっている。「今日の民俗学の多くの採集の示す所は、採集の行われる場所の詳細な条件分析を伴って、その条件との関連の下に一つ一つの事象が評価されるのではない。一つの物或いは関係を表現する言葉が、単に言葉そのものとして採集され、或る生涯の中の一作業の形が、単にそれ一つ孤立して記述される場合が多い。採集され、記載せられたものが、その地の同様の現象の他の表現・他の作業方法と如何なる量的・質的關係にあるかは通常深く注意されていない。」「その様な採集・記載を通じて得られるものは差異ではあっても、今だ一から他への変化として、時による変化が同一時点に平面的に現れたものとも、それだけでは断定し得ない」⁽⁹⁵⁾これに対して古島ら新しいタイプの歴史研究者、すなわち「利用する資料の範囲を拡大することを自らの力を以て行っている」「若い・新しい問題意識をもつ」⁽⁹⁶⁾歴史研究者達が「追究しようとするものは、単なる変化の可能性や、変化の事実そのものではない。変化を必然的な関連として、一発展として捉える

ことである。而もそれは、一つ一つの事象がそれぞれ独自の発展をなすものとして捉えるのでなく、一定の条件に規定せられて、他の多くの生産的・生活的関連の中で既に他の形をとり得ないものとして存在している相互関連性の全体の、一から他への必然的な変化の過程として捉えることを念願としている。多量のデータを集めて、その類似に従って分類して、その分類の中に変化の方向を類推することを通じて、事象間の相互規定性を究めようとするのである。」⁽⁹⁷⁾

歴史研究者の側からのこうした柳田民俗学への不満を読む時気づく事は、柳田における変化の要因についてのとらえ方が、歴史研究者とは違っているという事である。おそらく歴史研究者の期待するのは事象を根本的に規定するものとしての経済的条件の変化であろうが、むしろ柳田は好みとか便利さとかいう感情の面を重視する。この点をよく示しているのは「木綿以前の事」(『女性』'24年10月号所載)である。それは麻から木綿への衣類の材質の変化が日本人の生活に与えた影響について述べたものだが、柳田は木綿の普及した理由を「肌ざわり」と「色々の染色が容易なこと」にもとめている。このために「若い人たちに好まし」く、また便利さという点でも「作業は却って麻よりも遙かに簡単で、僅かの変更を以て家々の手機で織出すことが出来た。」「其為に政府が欲すると否とに頓着なく、………広々とした平地が綿田になり」⁽⁹⁸⁾という変化が生じたのだ、と言う。こうした変化が生活上に何をもたらしたかという点についても、たとえば歴史研究者の考えのような商品経済の発展といった類のものではない。「心の動きはすぐ形にあらはれて、歌うても泣いても人は昔より一段と美しくなった。つまりは木綿の採用によって、生活の味ひが知らずしらずの間に濃かになって来た」⁽⁹⁹⁾のである。そしてこのように好・悪・便・不便の観点でものごとの変化の影響をとらえると、「進歩の途が常に善に向ってみるものと、安心しては居られぬ」⁽¹⁰⁰⁾事になる。例えば木綿は「此世の塵を多くして居る」事と「熱の放散の障碍」とで「罪責」がある⁽¹⁰¹⁾事になる。

鶴見和子は柳田のこのようなとらえ方を評して「情動(感覚や感情が行動の動機づけの体系として機能する精神活動の側面)の変化を重く見る」ところの「社会変動論」であるとみている⁽¹⁰²⁾。そして「常民を主体として変動を考えると、このような接近法はより有効だといえる」と評価している。また家永の柳田批判の論点の一つ、歴史

の発展をおしすすめたのは「有識者や指導的階級」であったというとらえ方に対して、「柳田はハレの場の抵抗よりも、そしてエリートによる抵抗よりもむしろ、ケの場の、そして大多数の常民が実際に日常生活の中で、これまでおこなってきた抵抗の原型をとりだそうとした」⁽¹⁰³⁾というように評価している。柳田のこうした側面を中村元もまたすでにとらえていた。「柳田は歴史発展の契機を人間の主動的なものに求め、感情、意欲、本能などをもつ自然の人間の主体に求めようとしている。」⁽¹⁰⁴⁾もっとも中村は柳田のこのようにとらえ方には批判的で、「人間の理性と主体的行動による社会への働きかけを失わせ、時には運命論となり、時には人間の間の差別の肯定となりかねず、アントロポスを語りながら、実際には狭い国民主義の限界をぬきることのできないものを背負っている」⁽¹⁰⁵⁾(傍点谷口)と言う。傍点の部分は、本論文が検討課題としている柳田社会科がまさに目的とした所である(後述)。中村の立場からすれば、柳田民俗学によって支えられている柳田社会科の目ざす所はそもそも目的として成り立ちえなかったという事になる。

以上みてきた所により、柳田民俗学のとらえる「変化」というものと、西欧の学問的伝統を摂取する所から出発した日本の歴史学のとらえる「発展」というものとの相違はかなり明白である⁽¹⁰⁶⁾。この相違をふまえて、なお柳田民俗学が中村の言う「伝統主義」の弊害に陥らない道をさぐるなら、次のように言えるのではないだろうか。つまり、柳田は、人々の心情の変化をおいながら、その中に不変なものがある、ないしは変化していく心情のその根底に不変なものが貫かれている事を認め、人々がそれを意識化する事によって自己を統制していく事、制度であれ、機構であれ、そうした日本人の心性によりよく適合したものを外国の模倣による事なくつくりだしていく事を望んでいたのではないかという事である⁽¹⁰⁷⁾。

V. 柳田国男と社会科

敗戦を「いよいよ働かねばならぬ世になりぬ」という気持で迎えた柳田は、'47年3月民俗学研究所を設立するが、それはひとつには「社会科の要望をみたす為」に設立が急がれたのであった⁽¹⁰⁸⁾。いっぽう大正期新学校として著名な成城学園では、戦後社会科実施に向けて、C・I・E⁽¹⁰⁹⁾のヘファナン⁽¹¹⁰⁾やヤイーデの指導をおおぎ、また、アメリカの社会科の教科書・参考書・学習

年 月 日	事 項 ・ 文 献
'46. 1. 23	成城教育研究所設立。
6. 1	同研究所機関誌『教育改造』創刊。
10. 28	柳田「歴史教育の使命—『くにのあゆみ』に寄す—」『毎日新聞』
'47. 2.	柳田「歴史を教える新提案」①『教育文化』6巻2・3合併号『定本柳田国男集』（以下『定本』と略記）第31巻所収。
3. 13	民俗学研究所設立。
4. 9	成城小の教師と柳田との座談会の第一回。
4. 16	同第2回（座談会の記録は、成城教育研究所編『社会科の新構想』10月刊）
7. 5	民俗学研究所に於て文部省社会科関係者との座談会（出席者は文部省側、勝田守一、豊田武、塩田嵩、宮下三七男、研究所側、柳田、石田英一郎、堀一郎、関敬吾、柴田勝〔成城学園初等学校校長〕、瀬川清子、今野円輔、大月松二、和歌森太郎、直江広治。座談会の記録は、民俗学研究所編『社会科の諸問題』②'49年11月刊）
9. 2	社会科の授業開始。
9. 20	「柳田国男先生をめぐる座談会—要項の報告—」③（文責菊池喜栄治）『教育改造』No.10
11. 30	『教育改造』No.11に深水正素「社会科と民俗学と」④白井祿郎「一年生の社会科」⑤たじ・りんたろう「五年生の社会科」⑥
'48. 1. 10	民俗学研究所において成城学園の教師との座談会「社会科教育と民俗学」（出席者は司会直江、学園側、柴田、菊池、原田満寿郎、深水、研究所側、柳田、牧田茂、瀬川、池田弘子。記録は②に所収）
1.	『民間伝承』12巻1号に特集「社会科と民俗学」（橋浦泰雄「社会科の第一歩」柳田「社会科のこと」⑦大月「郷土と社会科」牧田「社会科の教科書批判」
3. 29	瀬川「生活の本流からみた社会科」『教育改造』No.13
6. 11.	成城教育研究所主催第二回教育改造教育研究協議会開催。12日に社会科の実地授業後、文部省、東京高等師範学校、民俗学研究所、中央教育研究所の代表が批評（記録は「社会科学習に対する批判」⑧『教育改造』No.15）
12.	民俗学研究所において「社会科教育をめぐる座談会」（出席者は、司会直江、教育研究所宗像誠也、文部省教科書局勝田守一、柴田、長野県視学官大月、研究所側は柳田、大藤時彦、堀。記録は②に所収）
7. 12	柳田「社会科教育と民間伝承」⑨『民間伝承』12巻7号
7.	『民間伝承』12巻11・12合併号より「社会科の頁」欄を設ける。
12.	柴田『社会科教育の進歩』⑩
'49. 2. 20	『教育改造』No.18をもって休刊（のちに再刊）
3. 20	成城小の社会科部員、民俗学研究所に柳田をたずね、社会科の指導をうける（これより週一回の研究会を'51年10月まで継続。記録は『昭和24年—26年度試案社会科 単元と内容』'51年10月刊）
6. 16	第一回全国私立学校研究討議会（於成城小）開催、柳田社会科の授業公開。
'51. 10. 26	この年柳田を中心に社会科教科書『日本の社会』の編纂はじまる。
'52. 11.	『日本の社会』指導書の執筆はじまる。
'53.	教科書『日本の社会』刊（実業之日本社）
'53. 1.	柳田「歴史教育について」⑪『改造』34巻1号、『定本』第24巻所収。
4.	成城小第二次社会科単元実施。
6. 1	柳田、和歌森『社会科教育法』⑫
10. 15	成城学園「初等教育の前進」⑬
'54. 1. 5	教科書『日本の社会』の指導書『学習指導の手引き』刊。
'57. 3.	新潟県長岡市宮内小「民俗学をとりいれた社会科の実践」⑭『教育改造』
'60. 6.	成城学園『教育課程の実験研究』⑮
'62. 4.	成城小で社会科単元改訂
'63.	教科書『日本の社会』刊行をやめる。
'69.	庄司和見「柳田社会科の実践記録—昭和28年度実施の総まとめ(1)⑯(2)⑰(3)⑱『教育改造』No.24—26

資料などにより研究をはじめたが、「われわれが研究し実施しようとしているものは、日本の社会科であり、社会研究であるから、まず、日本の社会およびこれが変遷についての研究の権威である、日本民俗学の柳田国男先生に、たずねてみようということになった。」⁽¹¹¹⁾こうしてはからずも、日本社会の再建にあたって教育に期待した柳田は、単に論を発表するのみでなく、自らの論にもとづく実践にも期待しうる事となった。民俗学研究所と成城小を中心とする、社会科と民俗学をめぐる事項、文献等を明確にするために前頁に年表風に書きだしてみた。

柳田と成城小の教師との第一回会合は、学習指導要領社会科編（試案）が発表される前だった（Ⅰ）は5月、（Ⅱ）は6月刊）。柳田がそこで述べているのは、（1）社会科を「世渡り」とか「世の中の道」といった「口言葉」と結びついたようなものとして考えていくべきである。（2）歴史教育で最も大切なのは「史心」を養う事である、（3）社会科学学習においては質問を重んじる、この三点に要約できよう⁽¹¹²⁾。

文部省関係者との座談会（'47年7月5日）においては、デューイのプラグマティズムにもとづく社会科を説明する勝田⁽¹¹³⁾と、後世プラグマティストと評される⁽¹¹⁴⁾事になる柳田との間に論議がかわされている。柳田は「生きてゆかれるような、自活に便利のようなものを教えねばならぬ」「そうした知識と判断力を与えるようにしなければならぬ」⁽¹¹⁵⁾そのためには「疑問から出発」する、「疑問の中には、つまらぬものもある、その中から取りあげるのが今という問題になる……児童のあらゆる疑問に先生が答えられるかどうか」と危惧を表明する。いっぽう勝田は「先生たちが、何か知っていて、そしてそれを教えるということではなくて、先生は、皆と一緒に調べ、考える」⁽¹¹⁶⁾と問題解決学習について説明し、「クエッションといえは、知的なものに限られ、問題といえは……生活全体の行動まで入って行く」「問題とは、行動のみでなく知識をも含んでいます」⁽¹¹⁷⁾と述べる。それに対して柳田は「個人個人が、正しく判断してゆくようになればよいけれども、こうすれば正しい判断になるということをはじめからきめてはいけないうでしょう。自然に発達してそこへゆくのと、予想してそこへゆかせるのとはちがいます」（傍点谷口）「ほんとに正確な知識を与えておけば、判断は自然についてくる」と主張する。このくいちがいは、柳田が「メンタルなことまで行動とすれば、ひろい意味です

ね」⁽¹¹⁸⁾と言い「あなたの言われる行動ということも選択、ジャジメントまで入っているのですね」⁽¹¹⁹⁾と理解を示した形で終っている。この点についてはのちにデューイの所論と柳田のそれとを比較する際に検討したいが、ここで簡単におさえておくなら、柳田は子どもの素朴な「疑問」にこたえて多くの事実を示していけば、自ら子どもに〈なぜ？〉〈どうして？〉という「問題」が生じるが、それはすでに、その事実の関連の中から子どもがみずからその答を見出してゆけるものであり、そうした事実に基づいた合理的な判断は当然合理的行動へ帰結する、と考えているものと思われる。いっぽうプラグマティズムを解説する立場にある勝田は、所与の現実に対してのどう行動したらよいか（どうしたらよいか）という状況を「問題」としてとらえ、その解決のためには「調べ」（情報を集め）「考え」（選択・判断し）、結果への予想をもって行動し、その行動が現実適合的である時に「問題」が解決された⁽¹²⁰⁾、ととらえているといえよう。

'48年1月10日と7月12日の会合では、すでに社会科の授業が各校で開始されているので、成城小の教師により実状報告と実践の過程で生じた諸問題の提出がなされ、それらについて文部省関係者と民族学研究所側の人々とがそれぞれの見解を述べるといった形で話が展開している。この二回の座談会において示された柳田の社会科の目的・内容等に関わる発言は次のようである。川口プラン⁽¹²¹⁾に関連して成城小の教師が「たとえば川口市の場合、この町をどんな町にしたいか」というような問題を取りあげねばきか、とたづねたのに対して、「選挙の時に正しい判断が出来る人間にしたいのです。今の川口市の場合でも、市は市の方針に合して働ける人を望んでいるという事は言っても、そうなるべきであるという所まで言えるかどうか……」⁽¹²²⁾と答えている。「出来るだけよい判断が出来るように、材料を与え」⁽¹²³⁾る、「事実を教える所で止めておくのがよい」⁽¹²⁴⁾というのが柳田の基本的立場といえる。教材として取りあげるべきものについては、社会行事・学校行事等が各校で多く取りあげられている、という成城小の教師の報告に対して「行事に集中することは反対」⁽¹²⁵⁾と述べ、他に、婚姻と葬式、海、道路、「今から昔へ、ここから向うへと歴史も地理も身の回りから遠くへ及ぼす」⁽¹²⁶⁾といったような事をあげている（これらに関わる成城小の第一次の社会科単元（表Ⅲ）には※を付しておいた）。

成城小における柳田社会科の展開⁽¹²⁷⁾

成城小学校は、'17（大正6）年沢柳政太郎⁽¹²⁸⁾を校長として創立され、以来、主としてカリキュラムの研究と学習法の研究に力を注いできた⁽¹²⁹⁾。

敗戦という事態を迎えて、成城小の教師は「日本教育の方向を極めて自由に、徹底的に研究する」ために教育研究所を設立した。その設立の趣旨は「日本民族及国家興廃の鍵は一にかかって、其の教育の如何に在る。同時に此のことは日本民族及国家が世界の文明化に貢献し得るか否かを決定するものである」⁽¹³⁰⁾と述べて、後に憲法・教育基本法に明文化される事になる教育による社会改造の精神を表明している。所員は成城小の全職員、会員は全国よりつり、成城小を実験校としている。

柳田社会科に本格的に取りくむ以前の昭和21年度のカリキュラムは表1⁽¹³¹⁾のようである。この

カリキュラムの特色は第1学年～第3学年に「遊び」と「散歩」の時間を置いている事である。

「遊び」の時間は戦前'40、'41年頃にすでに実験的な研究に着手していたものである。遊び中心の幼稚園教育と、時間割により区画された時間を教師によって管理・指導されて、一日が進む小学校の教育との間のギャップを、低学年の段階でどのようにうめて子ども達の生き生きとした学習を保障していくかが課題であった。教室のほか、庭に簡単に出られる遊びのへやをつくり、へやの内外に遊具を用意して、一クラス30数名の子ども達を自由に遊ばせ、観察すると、子ども達の自発的な活動の中に「学習に使えるもの」があるところから、正課として「遊びの時間」を特設したという⁽¹³²⁾。この「遊びの時間」が戦後のカリキュラム改造の中で定着した^(マツ)のは「日本民族学的な立場からの、児童の遊びに対する解釈が確固不動

表1 成城学園初等学校教科目及学習時間数（昭和21年）

科目 学年	遊 び	数 学	体 操	美術			裁 縫	リズム 遊	音 楽	散 歩	理 科	地 理	劇 映 画	英 語	語 国					文 学	歴 史	読 書	総 時 数	一 斉 時 数	自 学 時 数	
				絵	彫 塑	工 芸									読 方	聴 方	話 方	書 方	綴 方							
1	六			—	—	—		二		二			—	—	六	—	—							二 四	六	一 八
2	四	六		—	—	—		—		三			—	—	四	—	—	—	—					二 七	九	一 八
3	四	六		—	—	—			二	三			—	—	四	—	—	二	—	—				三 九	一〇	一 九
4			五	三	—	—	—	二 (女)		二		三	—	—	二	四	—	—	二	—	—	—	女 三三 男 三一	一 四	一 七 — 一 九	
5			五	三	—	—	—	二 (女)		二		三	二	—	二	四	—	—	二	—	二	—	—	三 四	三 三	一 八 — 二 〇
6			五	三	—	—	—	二 (女)		二		三	二	—	二	四	—	—	二	—	—	—	—	三 四	三 三	一 八 — 二 〇
備 考	三年マデ課ス	四年以上二課ス					ニ課ス 四年以上ノ女子	ム二年マデ課ス 音感教育ヲモ含	ム三年以上トス 音感教育ヲモ含	ム三年以上トス 音感教育ヲモ含	三年マデ課ス	四年以上二課ス	四年以上二課ス	居紙芝居ヲ含ム 幻燈写真人形芝	主トシテ会話			三年以上毛筆一 時限		二年ヨリ課ス	図書館ヲ行フ 四年ヨリ課ス					

開始は'47年9月からだったが、成城小では4月から社会科の時間を設けている。'47年度は一学期一単元（衣服、住居、交通など）により、各学年が同一テーマで学習にとりくんでいる⁽¹³⁷⁾。一学期は「食物」で、1年生の学習は次のようである。まず「ごちそうあそび」（80分）では教師にごちそうしてくれるよう話しかけ、グループ毎に紙や木の葉で用意されたものを教師が楽しみ、子ども達に見て回らせている。次にごちそうの材料は店で買うという事を教師が話し、お店ごっこをしようと提案、そのための「品物づくり」（80分）がなされ、品物を用意した子ども達にお金が必要である事に気づかせてお金もつくらせる。「お店ごっこ」（80分）を始めるにあたって、教師は、品物の並べ方、売る人の位置、買いよい店等について子どもの注意を喚起するような発言をしている。お店ごっこの中で銀行でお金を預る事に気づいた子どもがいて銀行も出現する。野菜や果物をどうやって手にいれるかという教師の問いから、今町で売っている物へと話が展開し、「お店見学」（80分）がなされる。「お店と町」（2時間）は、本当の店を見て来たから今度はもっとすばらしい店ができるだろう、という教師の働きかけにもとづき、店を教室の外に作るという子どもの提案から、町のいろいろなものを模した複雑なごっこ（消費者である家、二種類の店、電車の駅員・運転手・車掌、警察とMP、銀行が取りあげられた）へと発展していつている⁽¹³⁸⁾。

4年生（34人）の授業のようすは次のようである。子ども達はまず時間割の中の「社会」に興味を示し、何をするのかとしきりに教師にたづねに来る。地理とか歴史といったものが新しく登場しても子どもが質問する事はなかった、という事であるから、敗戦前にはいわば禁句であった「社会」が子ども達にはなじみがなく、「世の中」におきかえる方がよい、といった柳田の見解を根拠づける様相だったといえよう。「学習の進行は子供達の思いつきと希望によって、次々と話題を換えて」ゆくというやり方である。これは柳田が「社会科学学習にとって話合はかくことが出来ない」⁽¹³⁹⁾と言っていた事にもとづくものだろう。教師はまず「食物」について勉強しようと思うが、どんな食物についてとりあげるかを子ども達に問う。子どもは異口同音に「かんづめ」と言い、品目の列挙が始まる。甘い物に飢えている子ども達なので、……が食べたいといった話から、自分の母が初めてチョコレートを食べた時の話をする子どももいて、昔の人の食物へ、また南方のココ

アがチョコレートになるという事から、いつ、どこで、どうしてそれが日本に来ようになったのかという疑問へと展開していく。甘い物不足の話しから、砂糖はどこから来るかという事が問題になり、北海道にはあるという一人の子の発言に、他の子ども達は、南方から来るはずの砂糖は東京を通過するから東京にもおこぼれがあるのに、そうではないのはどうしてかと納得せず、教師は砂糖大根について「いかにしたらこのことを彼等に知らせるか、気づかせるかを考案しなければならなかった。」砂糖の製法の話から、どうしてそういう機械が作られたのかという質問が出される。男子の好むえびがにとりの話から日本にいつどうやって来たかが問題となり、揚子江のイカダにまで話は発展していく。またえびがにからくるまえばに、さらにはまぐりにと話がとび、養殖や採る権利などについてもものしりの子が発言している。くじらの話から南極探検の話になり、リンゴの話し合いをする事になっていた日には、リンゴを買いに行こうとする女子を男子がとめた事から、社会科の時間は男女間の口論となる。夕食をとらずに父を待つ母について、種々の解釈が出され、男女同権といった言葉も使われている。牛乳の話から牧場の話になり、一つの牧場に牛が何匹かについて根拠のない数が出るだけなので見学に行く事になる。このように進化した社会科の授業（週3時間）は子ども達に歓迎されて4時間に拡張されたという⁽¹⁴⁰⁾。この授業では教師はできるかぎり介入をさけようとしているようだが、二学期「着物」においては子どもに考えさせるための指導をしようという意図がうかがえる。まず子ども達に知りたい問題を「口で言わせて片端から書きとめ」その問題を三グループに分かれた各グループに80枚のカードにして渡し、分類させる⁽¹⁴¹⁾。その分類をみると子ども達の関心は、変遷、作り方、用途、趣味といったところに向けられているようである。これらの問題を「いかにして解決し、研究していくかについて話し合い計画をたて」「本を集めたり話し合ったりして」⁽¹⁴²⁾まとめさせる。「二ヶ月位してどういうことを感じたか」といって、暑い国でも寒い国でも又未開民族でもどの人もきものを着たがっていることがわかったとか、昔のきものと今のきものの違いがわかった⁽¹⁴³⁾という事である。

5年生（男24名、女11名）の一学期「食物」（週3時間）⁽¹⁴⁴⁾では、教師が展開の予想をたててのぞんでいる。4月・生活に必要なもの、5月・主食、6月・副食と間食である。4月・生活

に必要なもの、においては、まず「これが無かったら困るもの」を書かせ、次時に生きていく上に無くては困るものについて問うて、空気・太陽・土等の声が出るが、食物という答が出るとそれをきっかけとして知っている食べ物についてすべて書きだすようにすすめている。その時間では書ききれず、家にもち帰って書いてきた子どもは800余種の名を表にしていた。それらを分類する事にして、話し合いにより「主食、副食、間食」に分ける事にしたが、分類を進めているうちに、しょうゆは？等の質問も出て、調味料が分類枠に加えられる事になった。5月主食の第一次（5月1日）では配給になった主食をグループの話し合いによりノートに書かせ、ついで発表・整理させている。第二次（5月8日）では、米・麦・大豆の産地をドット・マップに表わしたものを示し、主食についての質問を書き出させている。第三次（5月15日）には、近所ではどんな土地に米を作っているかを問い、日本地図や産業地図の見方を指導してから、水田の分布を調べさせている。稲の成長の激しい時について問うと、子どもは、高温の必要な事、南方での二期作について知っていて、タイ等に話が及ぶ。外米がおいしかったかと教師が問うと、……産の米はおいしいという米の品評会が始まってしまう。そこで教師は米の乏しい地域に話を転換し、振米の話をする。第4次（5月19日）には学園内の農具小屋に子ども達を連れて行き、道具・機械を示して用途をたづねると、ものしりの子どもが実演してみせて、脱穀から白米にするまでを教師が問い、子どもが答える形で学習している。第5次（5月22日）には、教師が公定価格を板書すると、一人分の配給量が問題になり、その少なさに子ども達は驚ろいている。配給のルートについて問うと子ども達はあまり知らず、いろいろ意見を出しあってようやくルートをつけている。配給の遅れについて言及すると、子ども達は「横流し」や「闇商人」などに触れながら活発に意見を出している。輸送が間に合わないという子どもの発言から、輸送日数を計算し、計算通りに到着しない、という事で、汽車や石炭が少ないと言った事に子ども達は気づいていく。石炭産地について産業地図で調べさせ、敗戦前の石炭輸入、機材や人手の不足による石炭不足については教師が説明している。第6次（5月26日）には、主食の食べ方をグループの話し合いによりノートに整理する事を課題としている。

以上3学年の授業の特徴は子ども達の話し合いにより進行している場合が多い、という事である。

5年の学習の、配給のルートづくりは、子どもが知っていなければ調べさせる以外にないと思うのだが、やはり話し合いに終始している。

'48年度3年生では「各自の住んでいる地域社会の生活」に焦点をあわせ、(1)食物の話 (2)家庭の生活（建物と住人） (3)衣服の話 (4)市場 (5)交通（道路と乗りもの） (6)通信（村の郵便局） (7)自分たちの住んでいる町や村の変遷といった単元がおかれている⁽¹⁴⁵⁾。1～4の単元は第一次柳田社会科の3年生の単元に類似のものをみる事ができる。第二回教育改造教育研究協議会第2日（'48年6月11日）に社会科の「実地授業」が行なわれたが、民俗学研究所の直江広治は「もっと世田谷に限った交通ではなくもっとひろがって行っているのか」「他の地方の交通はさまざまな形でおこなわれているのであり、こうした他の地方の事を知る事は自己の理解にも必要なことであり、他との比較がなくては自己の理解はあり得ない」⁽¹⁴⁶⁾と述べている。比較は、柳田民俗学の基本的方法で、その立場からの批判である。また川口プラン作成に協力した中央教育研究所⁽¹⁴⁷⁾の矢口新は、「子供の知りたい事を生かしていられるのは良いのですがこれではものしりが出来て来る」「話し合いが教師の仕事ではなく学習のお膳立てが教師の仕事」⁽¹⁴⁸⁾なのだと述べている。これは、柳田の考える社会科の学習形態が話し合うというものだったのに対して、社会改造を志向する新教育論者からの批判といえる。

第一次柳田社会科の単元構成を検討するにあたって、習俗としての教育を発見した柳田が、意図的な教育のあるべき姿についてどのようにとらえているかをみておく必要があろう。そしてその点について言えば、柳田は疑問を持たせる事を教育に期待したのである。戦前には「史心の普及と長養」という言葉で考えられている所がそれである。「昔の事実を知りたいといふ念慮、もっとも自分と関係のある事を、出来るだけ詳しく知りたいといふ好奇心」を柳田は「史心」と呼び、それをひろめ育てる事に教育の意義を見出している⁽¹⁴⁹⁾。社会科に関しては「各自の生活からにじみ出た自然の疑惑」から発展して「今と昔との差異、今ある事物の原因は必ず以前に在り、それも大部分は人間の選択で、さうはならずにすむ場合もたしかにあったのだということを、次々と自分で心づかせ」⁽¹⁵⁰⁾るべきであるとしている。柳田は戦時中にすでに子どもにむけての社会科的な読物として『火の昔』（'44年）や『村と学童』（'45年7月）を著していた。『火の昔』は、「文化とい

ふ言葉は、この頃よく耳にするけれども、それは
 どのようなものを説明し得る人は存外に少ない。
 私はそんな言葉を成るだけ使はず、是が文化だ
 などと思っても差支の無いものを、一つづつ挙げて
 見ようとして居る。さういふ中でも火は昔もはっ
 きりしている。乃ち文化は国民が共々に作り上げ
 たものだった」(P. 1)という立場で、燈火の変
 遷を説明したものである。たとえば行燈であれば
 種油や和紙の製造、それらの普及が関わりを持っ
 ている事の説明がなされ、行燈から石油ランプへ
 という日常生活の一点の変化が社会的な事情の変
 化を種々ともなっている事がみごとに説明されて
 いる⁽¹⁵¹⁾。『村と学童』は、「社会と人生とを周囲
 の事物の間から覚えて行くやうな路を開きたい」
 として、遊び、衣食住、労働に関して、やはり一
 つの変化が社会事情の種々の変化と関連している
 事を説明し、見知らぬ土地へ疎開していく子ども
 達に、周囲の事物についての注意力と観察眼とを
 やしなおしたものだだった。

さらに柳田は社会科の学習形態に関わっては、
 歴史を教える方法⁽¹⁵²⁾・教科書などについて⁽¹⁵³⁾
 言及している。方法の部面での提案では「個々の
 児童の『我が疑ひ』彼等自らの生活から自然に生
 まれて来なければならぬ知識欲」⁽¹⁵⁴⁾にこたえる、
 といった観点から、教科書を使用しないように、
 また教科書を学ぶという姿勢をなくすために教科
 書は学校種別に、時代毎になるべく種類を豊富に
 するように、といった事を述べている。

第一次柳田社会科の単元は、『村と学童』にみ
 られた「社会と人生」ととらえていく四つの視点
 を設定の基準としていると言える。そしてそれら
 に加えて空間・時間の感覚を育てるもの、「自然
 に対する人間の力の研究」(『日本農民史』)に関
 わりをもつ水・海・川など、さらに人間の生き方
 を考えさせる友だち、共同生活などの単元がおか
 れ、それらが5年・6年にいたって日本を世界の
 中においてとらえさせる単元(日本という国、貿
 易、世界の人々)に収れんしており、そしてそう
 した広い視野にたつて小学校の最終段階に正義、
 平和といった価値について考えさせる単元が置か
 れているとみる事ができる。

第一次成城社会科単元と文部省の'51年学習指
 導要領(試案)の社会科の単元の基底(表4)と
 を比較してみると、似たような単元名として、1
 年「家畜」と3年「動植物の利用」、2年「安全」
 と2年「わたくしたちをまもってくれる人々」、
 3年「貨幣」「消費」と5年「商業の発達と消費
 生活」、4年「郷土」と3年「郷土の生活」4年

文部省試案(昭和26年)
 表4 —単元の基底の主眼—

③	②	①	
・家庭を中心とする生活	・学校における生活	(身近な生活)	一 学 年
・わたくしたちをまもってくれる人々	・近所の生活	(身近な生活)	二 学 年
・動植物の利用	・郷土の生活	(郷土の生活)	三 学 年
・町や村の発達 ・交通の昔と今	・郷土の開発	(わたくしたちの生活の昔と今)	四 学 年
・手工業から機械 ・商業の発達と消費生活	・生活に必要な主要物資の生産	(産業の発達と現代の生活)	五 学 年
・私たちの生活と政治 ・わたくしたちの生活と諸外国との関係	・通信報道機関の発達と現代の生活	(世界における日本)	六 学 年

「郷土の開発」, 5年「交通」と4年「交通の昔と今」, 5年「移住」と4年「町や村の発達」, 6年「労働, 工場」と5年「生活に必要な主要物資の生産」「手工業から機械生産へ」, 6年「報道」と6年「通信報道機関の発達と現代の生活」6年「世界の人々」と6年「わたしたちの生活と諸外国との関係」, をあげる事ができる。

第一次社会科単元実施時である'51年度の成城小のカリキュラムは表5⁽¹⁵⁵⁾のようである。'49年度と比較すると, 1年で社会科関係の時間が3時間の減少(総時数は変わらず), 5年で総時数は1時間の増だが, 社会科は1時間の減となっている。

第一次成城社会科は, 社会科指導の主題をそのまま単元名としたような生硬さがみられるが, 柳田を中心とした社会科教科書の編集が始まると, そのメンバーに成城小から加わる者もいて, 彼らが実践を報告し, 成城小はまたその教科書編集の研究会で作成された単元を参考にする, という相

互の交流の中で, 第二次社会科単元(表6⁽¹⁵⁶⁾)が作られてくる⁽¹⁵⁷⁾(第一次にない, 新出の単元名には○印を附した)。この案が実施される'53年度のカリキュラムは表7⁽¹⁵⁸⁾のようである。'51年度と比べて変化したのは, 低学年の段階で社会・あそび・理科・さんぽを一括して時数を示し, 担任の自由にまかせていたのが, 時間数が規定され, また一括した場合の時数が1年で1時間の増だが2年で1時間の減となっている事, 6年で社会科の時間が1時間の減である事, である。もっともこの減少は, 2年から図書館の時間が1時間特設

表6 第2次 成城社会科単元一覧表(昭和28年度試案)

三 学 期	二 学 期	一 学 期	
あそび ものをつくる	水 うしやうま	学校のまわり みち	一 学 年
あんぜん 火	ふるいもの 新しいもの ゆうびん しこと	川 ○なかよし ちかいところ とおいところ	二 学 年
○うたとことば じようぶな からだ	こよみ かいもの たべもの	山 海 ○どうぶつ しよくぶつ	三 学 年
交 通	本 すまい, あか り, ねんりよう きもの	友だち 産物を ふやそう	四 学 年
移 住 共同生活	私たちの生活 と労働 工 場 消 費	日本という国 人間と自然 手と道具	五 学 年
人 の 一 生 平 和	○選挙と政治 ○社会と人 世界の人々	報 道 日本の貿易	六 学 年

昭和26年度の教科および週間時数

表5

VI	V	IV	III	II	I	学年 教科
6	5	4	4			社 会
3	3	2		8	6	あそび
			2			理 科
1	1	1	1	1		さんぽ
2	2	2	2	1	1	矯 体
						体 操
3	3	3	3	3	3	美 術
2	2	2	2	2	2	音 楽
1	1	1	1	1		舞 踊
					1	リズム
1	1	1	1	1	1	学校劇
1	1	1	1	1	1	映 画
3	3	3	2	2	2	文 学
4	4	4	4	4	5	国 語
1	1	1	1	1	1	英 語
4	4	4	5			算 数
32	31	29	29	25	23	総時数
自治活動, 行事, 文化教室						学 生 校 活

されているので補われる面もあると考えられる。

第一次と第二次の成城社会科単元を比較すると、3年「貨幣」「消費」が5年「消費」⁽¹⁵⁹⁾に、3年「年中行事」が3年「こよみ」に、4年「技能・技術」が5年「手と道具」に、4年「交通」が5年に、5年「殖産」が4年「産物をふやそう」に、6年「労働、工場」が5年「私たちの生活と労働」「工場」に変わっているとみる事ができる。1・2年ではあまり変化がみられず、4～6年において学年間の移動がみられる⁽¹⁶⁰⁾。

第二次成城社会科単元を文献⑫に述べられている「社会科の配列と目標」(pp. 99-127)に比較してみると、表現にわずかの違いがみられるのみで学年も配列の順序も、一点をのぞき一致している。その違いは、4年「私たちの町や村」が成城小の社会科単元にはみられない、という事である。

表7 昭和28年度週間時間数

Ⅵ	Ⅴ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅱ		Ⅰ	学年	教科
				学二 期三	一学 期			
5	5	4	4	2	3	2	社会 あそび 理科 さんぽ	
3	3	2	2	1	2	3		
				1	2	2		
1	1	1	1	1	1		矯 体 体 操	
2	2	2	2	1	1	1		
3	3	3	3	3	3	3	美 術 音 楽 舞 踊 学校劇 映 画 文 学	
2	2	2	2	2	2	2		
1	1	1	1	1	1	1		
1	1	1	1	1	1	1		
1	1	1	1	1	1	1		
2	2	2	2	1	1	1		
4	4	4	4	5	5	5	国 語 英 語 算 数	
1	1	1	1	1	1	1		
5	5	5	5	4				
1	1	1	1	1	1		読 書 (図書館)	
32	32	30	30	26	25	23	総時数	
自治活動、行事、文化教室							学校生活	

これは成城小が東京の私立小学校であるという性格⁽¹⁶¹⁾によるものであろう。

成城における第二次社会科単元の実践については文献⑬⑭⑮に述べられている。⑬は3年2学期「食べ物」の学習についての報告である。表6によれば2学期配当だが、「現行単元配列は一学期に属している」(p. 72) また'53年12月6日の日附で「食物」「買物」「動物と植物」「こよみ」の4単元を終了 (p. 61) と述べられているので、「昭和28年度試案」がさらに手直しされて実行されていたとおもわれる。庄司は「おひがんとお月見の秋季行事が手がかりに出来る」ので秋に実施している。授業展開のしかたは、一時限一話題(童話形式)を手製の絵2枚を示しながら展開していくというものだが、2年生時から絵を使用していたので絵はあまり「吸引力」がなく「『話』でことたりのようになった」(p. 73) という。こうしたレクチャー形式と板書の要点筆記、社会科新聞式のまとめ、絵図化、ノート整理⁽¹⁶²⁾等(名づけて「教科書使用による平面的学習」)が一単元の中でなされている (p. 61)。総時数30時(1時限40分、9月11日～10月16日)は、内容の学習22時、大切なコトバ拾い1時、ノートの目次づくり1時、社会科個人新聞(画用紙1枚)2時、感想かき1時、テスト形式による(ノートをみながらの)まとめ仕事3時、に費されている。1時限の授業形式はレクチャーと話し合い25分、ノート整理15分、である (p. 61)。話題に取りあげられたものは、三度のしょくじ、かんしょく、おべんとうばこ、おぜんとしょっき、ごちそうを食べる日、ごちそう、とくべつな食べものをつくる日、お月見(月見だんごぬすみの風習)、かわったたべもの、おもちのいろいろ、もちをつく道具、もちをつく日、近所からのごちそう、のしのはじまり(紙のし作りもした)、ふりごめの話、しゅしょく、ふくしょく、さかな、かい、にく、たべもののうつりかわり、木の実とおかし、或る日のべんとう(子どもたちの弁当の中味)、である。これらの話題は⑮に述べられている話題と殆んど同じである。教師の講義中心の学習だったが、子どもは、弁当箱、食器、紙のしや水引き、かんづめ・びんづめのレッテル(レッテルのついたかんやびんも)、お月見の新聞記事などを蒐集し、さらに学習後には飯盒炊さんを経験している。子どもの理解や社会意識の発達の様相はどのようであるだろうか。話題は、上述の如く漢語が用いられたりしているので、子どもは「しゅしょくも先生からおしえてもらったが、しゅしょくということはどういうこ

とかわからなかった」(p. 68)と書いていたり、「しょっきってなに?」「かんしょくってなに?」(p. 70)とたづねたりしている。社会意識の発達に関わっては、「おりたたみのおべんとうばこはむかしなかったんだけど、ずいぶんかわったな、とかんがえた」(p. 65)と変遷についてとらえている子どもがいる一方、三度の食事について「今の人はそんなにがつついていないから、朝と昼とおさんじと夜とそれだけちゃんとたべている」(p. 67)と自分の主観によってうけとめたり、「どうしてだんごをぬすまれるとおかねもちになるのか」(p. 65)やふり米の話について「そんなことがほんとうだったらくすりもちゅうしゃもいらなとおもう」(p. 66)にみられるように、風習の意味を理解しえない子どももみられる。

⑦は、「買物と店」(12時, 10月20日～11月18日)の学習記録である。話題は、おつかい、やさいはどこから、さかなはどこから、いなかの店と町の店、いち、いちとみせのちがい、えんぴつはどこから、みかんがり、みかんはどこから、ものどものをとにかえる、お金のはじまり、むかしのお金、今のお金、である。これらの話題も⑩と大体一致している。子どもの理解度等については、いなかの店と町の店について「いなかとはちがせまいのでうりものやさんがそんなにありませんけれど……とかいはちがひろいのでいっけんづつうっているからとてもいそがしい」(p. 157)というように、話された事柄を自分なりに解釈してしまっている姿がうかがわれる他は、「食べ物」の学習の場合と同様に、馬市について「とうきょうでやらないのがふしぎにおもう」(p. 158)というように、事象の意味をつかみかねている感想がみられる。単元を終らして教師は、教科書『日本の社会』や文献⑩について、市場の必要がとらえられていない事と貨幣がこの後とり扱われない事を問題としており、またおつかいはむしろ2年の学習に適當ではないかと述べている (pp. 167-168)。

⑧は「動物と植物」(11月19日～12月初旬)の学習記録である。取りあげられた話題は、いろいろなどうぶつ、とりのいろいろ、牛はどんなにやきたつか、しごとのでつだいをするどうぶつ、たべものになるどうぶつ、いろいろなやくだつどうぶつ、どうぶつをかわいがろう、山のまつの木、家やどうぐになるしょくぶつ、きものはきものになるしょくぶつ、たべものになるしょくぶつ、しょくぶつをかわいがるとはどういうことか、である。これらも大体⑩と一致している。子どもの

関心は必ずしもこうした話題に触発されてはならず、「サルは四つあしか」(p. 78)や「アヒルはなぜおよぐか」「水かきはなぜあるか」(p. 80)といった事柄に集中しており、生活との関わりをとらえさせようとする指導目標が、まだ生活を意識していない3年の子どもによってはねえされた感がある。単元を終了した教師は「動物と植物」という単元が、動物と植物について同様の話題を展開するだけであるので一単元にまとめる必要がない事を問題としている (pp. 78-80)。

この後社会科の単元は'60年刊の文献⑪によると表8のようである (pp. 93-107。新出単元には○印を附した。) 新出単元のうち5年・6年のものは、'58年に文部省告示の形式で発表された学習指導要領の社会科の学習内容に関連をもっている。また4年の単元は文献⑪に含まれながら第二次の単元では唯一除かれていたものである。第二次単元と比較すると消失した単元が多いのに気づく。1年「みち」「水」、2年「なかよし」と「おいところ近いところ」「ふるいものと新しいもの」「ゆうびん」、3年「うたとことば」、4年「本」、5年「人間と自然」、6年「社会と人」が消失した。また5年「手と道具」は4年「道具のむかしと今」に変わったものと思われる。'58年度のカリキュラムでは社会科の時間が3年で1時間減となっている (⑪p. 86)。カリキュラムの全体像についての説明では、高学年で社会研究に重点を置く、と述べられている (⑪p. 54。社会科の週時数は'53年度と変わらず。)。社会科の単元構成は、低学年で身のまわり、中学年で郷土、高学年で日本、世界の諸事象を取りあげるという形でなされておりここにも指導要領の影響がうかがえる。低学年では直接経験できる事象を一時間一話題という形で、できる限り直接経験を重視して指導していくものである事が述べられている (⑪pp. 89-91)。中学年では地理・歴史的事項及び自然条件の利用と人々の生活との関係を、素材をなるべく伝承文化から選んで学習させようとしている。指導法としては絵・写真・ことば・実物を採集する事及び4年から研究書を使用する事が述べられている (⑪pp. 94-96)。高学年では風土感と史心を重視した内容を主に研究書による自学という形で学習するものとなっている (⑪pp. 99-100)。研究書はすでに戦前にドルトン・プランを採用した際に使用された事があるもので、一部の教師は'52年度の授業の際に部分的に用いている (⑪p. 166)。研究書は単元毎に作成され、次のような内容をもって構成されている。(1)学習

表 8

三 学 期	二 学 期	一 学 期	
おもちゃと あそび	せいか きもの	り 学校 のまわ	一 学 年
あんぜん	し こ ろ な	学校 の 小 川	二 学 年
じょうぶな からだ	こよみ か い の と み せ の た べ の も	海の人たち 山の人たち しょうぶと しょうぶと	三 学 年
交 通	道具のむか しと今 すまい、あ かり、ねん 着りよう 物	友だち の町 ○私たちの や村 産物をふや そう	四 学 年
共同生活 移住	工場 私たちの生 活と消費	日本とい う 国 地方の生活 私たちの生 活と労働	五 学 年
平和 一生	世界の人々 選挙と政治 ○政治の い手	報道 日本の貿易	六 学 年

計画 (2)めあて (3)大切なことば (4)地名さがし (5)年表 (6)資料あつめ (7)研究 (8)練習問題 (9)力だめし。(7)研究における問題は「目標にしたがって単元の内容を分析したものと、児童のもつであろうと予想される問題を考慮し」て設定されている⁽¹⁶³⁾。

柳田民俗学に支えられた以上のような成城小における社会科の実践は'62年度に大幅な単元改訂を行なう事でいちおうの終りをとげた⁽¹⁶⁴⁾。その理由としては実践面での困難もさる事ながら、文部省の社会科の学習内容が特に中学校段階において地理的・歴史的事項の系統性を重視しているため、小・中学校の学習の接続という問題が生じて

きた (15p. 271) という事があげられる。

教科書の刊行停止という事態は教科書が不評だった事を示しており、従って柳田民俗学にもとづく社会科は全国的に見てあまり実践されたとは思われない⁽¹⁶⁵⁾が、柳田民俗学が発見した教育的習俗が、他の近代的教育理論とともに、戦後の教育思潮の一つの基礎に位置づけられていた事を想起するなら、柳田社会科を実践した範囲でのみ影響を云々するのは狭きに過ぎるものであるかもしれない。'47年学習指導要領社会科は、他教科と並列する一教科の枠にとどまるものではない学習活動を予想しているため、社会科の本質にそうカリキュラムのあり方はコア・カリキュラムであるとして、その研究・実践の団体コア・カリキュラム連盟が結成('47年10月。のちに日本生活教育連盟)されるがその理論的指導者の一人である梅根悟の場合には、一方ではデュイイを頂点とする西洋近代の新教育の思潮を足場とし、他方では柳田民俗学を足場としてその生活教育論を意義づけている。すなわち、遊び中心の生活から労働を主とする生活へと展開していくものとして人生をとらえ、それを小学校から大学にいたるまでのカリキュラムに再現していこうとするのであるが、遊びについては、柳田の目にした事実を論拠に、「近代生活の模倣遊びを計画的に提供」⁽¹⁶⁶⁾するものとして考えている。柳田は、木曾街道を通っている時に、5・6才位の子ども達が手に手に小さなとびぐちを持って、水たまりで木材を流すまねをして遊んでいるのを見て、親が特にとびぐちを作って与えている所に常民の子育てのあり様を発見しているのだが、梅根はそれを学校の組織原理にとりいれていこうとしているのである。こんにちにおいても教育実践は、实际生活の(典型化された)模倣的活動を重視している⁽¹⁶⁷⁾。社会科の授業を創る会の実践などがそれである。

おわりに

柳田民俗学は、民衆がその過去生活の変遷を知る事によって、その現在生活を自覚的に統制していく(改良していく)事を目ざしている。それが「内省の学」であるのは、人々のつくりだす物や、とり行なう行為やとり結ぶ関係(制度・機構)の背後に、それをあらしめている精神をさぐるという観点と、生活は集合的事象であり、それを改めるのは「群の力」による⁽¹⁶⁸⁾という観点とが一つになって、結局は、民俗学が人々のよりよい生活

のための心意の改造をめざすものとなっているからである。柳田が社会科に期待するものもこうした観点からである。しかし、ここに、はからずも循環論があらわれてくる。柳田は人々の生活からにじみ出る自然の疑惑にこたえようとするのだが、そうした疑惑こそは、無意識のうちに集合的事象に制せられて、つまり「群の力」に制せられて生きる人々には期待できないものなのである。柳田が戦前と戦後における民俗学のありようをふり返った文章の中にそうした苦渋をよみとる事ができる。柳田は言う。「実際生活から出発して、必ず其答へを求めるのが究極の目的」で、戦前には「やや遠まわしに、寧ろ現世とは縁の薄い方面から、問いはいつかは答えになるものだという実例を引いていた。」そのため「国の政治の上に是ぞといふ効果を挙げ得なかった。」しかしこれはまた「国民共同の大きな疑いというものは、まだ一向に生れてもいなかった」という事にもよるのである。「ところが世の中は忽ち急回転して、現在ではもう疑問を持たぬ人は無いという状態に入ってきている。」そこで「さあ何でも問うて見よ」といふとき、きれぎれの小さな難問ばかりが出陳せられ、従って其答へも随筆的であり、大きく応用する機会が無かった」つまり「問い方疑い方が一般にまだ可なり拙劣なのである。」⁽¹⁶⁹⁾

このジレンマは社会科の場合にも同様であった。個々の児童の「我が疑い」すなわち自らの生活のうちから自然にうまれてくる知識欲にこたえるのが社会科の役割であるが、「黙ってぼかんとして聴いて居る習わしに駆らされた小さい人たち」⁽¹⁷⁰⁾のためには「児童の疑問の整理」が重要となり、またさらに、おとな（教師）に対しては「無邪気な者の疑問を抑制せず、又は小ざかしい口さきだけの解答を誘導」⁽¹⁷¹⁾しないように望まなくてはならない。こうして結局は「教育の真の目的は、よき疑問を起させるにある」⁽¹⁷²⁾となって循環論に陥るのである。あるいは、問う者自らがその問いを探究するべきで、民俗学の提供する事実は問いを誘導する役割をになっているという形で、この循環論をたち切る事ができるかもしれない。だがこの場合でも問いを発する主体は柳田の考える抽象的一般的集合主体ともいふべき常民ではないだろう。人々は「非常に悪い条件で………生きてきた」「その悪い条件で生きてゆかれるのは群があるから」⁽¹⁷³⁾である。つまり人々は生存の条件の確保のために他の人々との間に様々な関係をとり結び、一つの共同体を作りあげてきたのである。こうしてみるなら問いを発する主体

は、生活の重荷をせおい、なんらかの形で生活を変えなければ生きてはゆけないような人々であり、生活の中で二重三重に抑圧されているような人々であって、柳田が常民の中に含めた皇室や支配階級の人間はのぞかれるだろう。民俗学を社会科に生かす道は、生活の担い手たる普通人がどのような生存の条件のもとでどのように生活をきりひらいてきたかの具体的個別的事例を生き生きと叙述する事、日本人をその基底において規定しているような共同体的心情が、きびしい生存の条件——すなわち低い生産力の段階で生活をきりひらこうとする人々の意志を表示するものである事を具体的に叙述する事にあるのではないだろうか。

プラグマティストと評される柳田と、プラグマティズムにもとづく教育学を大成したデューイとを関連づけてみよう。まず両者とも、資本主義的生産の急速度の進展にともなう、自然的共同体の崩壊と、都市化のもたらす人間性破壊の状況という同様の社会的現実を問題として意識していた事があげられる。そしてそうした事態にどのように対処するかという事に関しても、デューイにあっては『『知性』の普及』⁽¹⁷⁴⁾であり、柳田にあっては判断力ある個人（よき選挙民⁽¹⁷⁵⁾）の形成であって、同様にとらえられていたといえる。この事は、共同体と国家とをつなぐ論理においても同様である事を意味する。すなわち、デューイが、学校を胎芽的社会たらしめるべきであるとしたのは、アメリカ大陸に移住してきた人々が、相互にコミュニケーションしながら地域社会を建設していった経験をモデル的に再現しようとするものであった。そこにおいては話し合いを通して適切な目的設定と有効な手段選択がなされていたと考えられる。こうしたローカル・コミュニティが学校の改造を通して実現される時、国家もローカル・コミュニティのコミュニティとしてよみがえる事ができる。デューイにあっては、個人と地域社会と国家とは個人を核とする同心円構造においてとらえられているといえよう。柳田にあっては、共同体の最も小なるものは労働の組織である「家」であり、村落社会も国家も共に「家」の組織原理によってとらえられている。個人は、オヤである天皇が統合する国家におけるコに相当する「家」を通して、国家と結びつく。個人が核であるデューイに対して柳田の場合には「家」が核であるが、構造としては同じく同心円、あるいは殆んど重なる円としてとらえられているといえよう。ライト・ミルズによると、自然科学における実験と生物学的適応から導き出されているデューイの行為

モデルにあっては、「暗黙の前提とする社会的行為」の典型的な形としては、(1)学級の教師と管理者 (2)研究室や職場の科学者 (3)自然と接触して道具を使う職業の人びと、(4)道路の分れ道にさしかかった人とか森で道を見失った人といった日常状況におかれている人間 (5)専門家。ただし法律家のように書類をひねくりまわす人びとではなく、モノをあやつる人びと、である⁽¹⁷⁶⁾とされる。そしてここにも柳田とデューイの共通点が存する。柳田の常民は、農業が主たる生業であった社会におけるコモンマンをその発想の基盤としており、(3)に相応する。従って人間が知るべき事がらも、第一には人間の生存に不可欠の衣食住に関するものである。ところで「理性の自己認識」であるカントの哲学的方法には共鳴しながらも、その分析的論理は、豊かな実りを約束するものではなく、得らるべきものを逆に先細りにやせさせてしまうという点からしりぞけたデューイ⁽¹⁷⁷⁾は、ヘーゲル弁証法の「経験論的改造」⁽¹⁷⁸⁾という形で探究の過程をとらえていった。その特徴は現象の観察から仮説の定立にいたるアブダクションが探究の最初の過程に位置づけられている⁽¹⁷⁹⁾という事である。これは教育学的には「なす事」を学習の第一段階に位置づけたという事である。「なす事は生徒の思考を要求し、事物の関係を好んで認識せしめるやうな性質のもので、その結果として学習は自ら生ずるのである。」このように「思考を促すやうな事情を与へる」⁽¹⁸⁰⁾ところにデューイの作業学校の意味がある。柳田は文化科学における科学性を自然科学との類推でとらえたが、それはデューイの探究の過程にあっては最後の2段階(インダクション(帰納推論)⁽⁸¹⁾)に位置づく。こうしてみると柳田が勝田守一の問題解決学習の説明に理解しがたいものを感じていた事もうなづける。また柳田が「疑う」事、「問う」事をめぐって循環論に陥らざるを得なかった事も理解されてくる。柳田には「問ひ」の発生する契機がとらえられておらず、自然発生的なものとして考えられている。そしてこの事は、先に述べたように常民概念の抽象性と無縁ではない。

註

- (1) 森谷宏幸・谷口雅子・藤田尚充「戦後社会科教育実践史の研究」本紀要第2分冊第25号、第26号参照
- (2) 柳田・和歌森太郎『社会科教育法』'53年、p. 19
- (3) 柳田国男関係の研究書・論文は多数あるが、教育論に注目しているものでは、岩永久次「教育と社会—柳田国男における教育」『九州大学教育学部紀要』10号、'64年、庄司和晃『柳田民俗学の子ども観』'70年、池田昭「柳田社会科が意図したもの—その(一)~その(五)—」『考える子ども』91号、'73年7月~94号、'74年3月、谷川彰英「柳田国男の学問と社会科」『教育学 社会科教育』'77年7月、同『文明と伝統の授業』'77年、庄司「柳田国男と教育—民間教育学序説—」'78年、三石初雄「柳田国男の子ども向け読み物」『都立大学教育科学研究』第2号、'83年、西内裕一「『柳田社会科』の目標と内容についての考察」『東京大学教育学部紀要』24巻、'84年、井上浩二「柳田教育学と社会科教育」'86年、などがある。これらの文献に共通しているのは柳田の所論の中から教育についての目的・内容・方法などに関する論点をとり出してきてある視点からの体系だった説明を与えるというものである。拙論は、柳田の学問関心の生成・その展開にそくして彼の教育への関心の成立・論点を明らかにしようとするものである。
- (4) '88年6月上旬福岡県大川市大川中学校・大川東中学校1~3年へのアンケートより。
- (5) 以上引用は柳田・関敬吾『日本民俗学入門』'42年、p. 4より。
- (6) 橋川文三「柳田国男、—その人間と思想」後藤総一郎編『人と思想 柳田国男』所収'72年、p. 294
- (7) 同上書、pp. 293—295
- (8) 1865(慶応元)年~1942(昭和17)年。1890年東京帝大文科大学史学科卒業、学習院教授、'04年東京帝大史学科教授を兼任、東洋史を講義、'14年東宮御学問所御用掛、'24年財団法人東洋文庫を設立(以上石田幹之助「白鳥庫吉先生小伝」『白鳥庫吉全集』第10巻、'42年および永原慶二・鹿野政直編『日本の歴史家』'76年より)。『日本の歴史家』中の小山政明論文によると「史籍に現れる地名や地理の考証であり、その手続きは厳格な史料批判に基づく」(p. 82)「周辺の諸民族とは異なった日本民族とその文化の固有の独自性の学問的論証がその目的であった」(p. 84)と評されている。
- (9) 1860(万延元)年~1929(昭和4)年。慶応義塾に学ぶ。1880(明治13)年7月千葉中学校の教師、'92年人類学会中央委員、1920(大正9)年東京高等師範学校長(以上『三宅米吉教

- 育論集』の略年譜より。)「歴史上の事蹟を論究して、其原因結果を指摘し、事蹟相互の関係を明らかにする」事を主張した(小沢栄一『日本近代史学史の研究 明治篇』'69年, p. 351)。
- (10) 1935 (昭和10) 年前後に柳田も民俗学という言葉を使うようになる(大藤時彦『柳田国男入門』p. 34)。「常民」という言葉を柳田が主として使用するようになるのも'32, '33年頃という(福田アジオ「初期柳田国男と現代民俗学」『思想』'86年9月)
- (11) 『新渡戸稲造全集』第2巻所収。pp. 241-242。江村栄一によれば新渡戸の提唱する郷土研究は「農政の前提とするための研究」であったとされる(『地域史の生誕』『歴史評論』'70年4月, p. 2)。
- (12) 峯地光重『新郷土教育の原理と実際』('30年)には、小田内通敏が'1910 (明治43) 年3月2日附秋田魁新聞に寄稿した「郷土会の記」が収録されている。郷土会については柳田『郷土会記録』('25年)によって知る事ができるが、小田内の記している郷土会創立当初の様子は『郷土会記録』にも載っていないのでここに紹介する。小田内によれば「郷土とは必ずしも生れ故郷という意味でなく、広く親しみのある郷土を指すので、自分が興味を持ちうる郷土という位の意味だ、つまり田舎生活の研究に興味を持ちうる同志の集りである。」「いつも午後四時頃から晚餐を兼ねて10時頃迄」第1回には福井県師範学校教諭中谷文作が同県の地形・歴史・風習等について、柳田が「本地屋の起源とその分布につき痛快に論証」した。第二回には新渡戸が「村や町の研究の一日も忽にすべからざるを語」り、その項目を「境界の変遷、地形、地図、全村に関係ある寺社、名勝旧蹟、伝説及歴史(村に伝わるすべて)家の構造、方言、小字、年中行事、村の文字(俗謡でも詩歌でも)経済状態(過去及現在、殊に租税の変遷)」「地方に関する地名(地形、林野等に関する)の蒐集」というようにあげている。「次回には各自耕地の区画につきて調べた事を持寄る事にした」というが、この第三回目には柳田は欠席している。第四回は柳田邸で、鳥居龍蔵、牧口常三郎の名が出席者の中に初めてみえる(pp. 22-24)。
- (13) 1875 (明治8) 年~1954 (昭和29) 年。東京高等師範学校地理歴史科専修科卒、早稲田大学中部教諭。ル・プレー、ゲッデスの地域調査の概念に学び、人文地理学的研究の開拓者となる。'30年に尾高豊作とともに郷土教育連盟を創立し、教育界での郷土研究を指導する立場に立った。
- (14) 1871 (明治4) 年~1944 (昭和19) 年。北海道尋常師範学校卒、同校付属小学校長、上京して東京市の訓導・校長などを歴任。'03年、人文地理学的研究を提唱した『人生地理学』を著わし、そうした研究を学校教育に位置づけるべく『教授の統合中心としての郷土科研究』を'12年に出版した。昭和期には日蓮正宗に帰依し、『創価教育学大系』を刊行('30年)、その実践機関の創価教育学会(のちに創価学会)を37年12月に正式に発会させた。
- (15) 小田内によると研究調査の分担は、柳田が沿革、草野俊助と正木助次郎が天然と土地、小田内が衣食住、牧口と中桐確太郎が教化及衛生、田中信良が蚕室・佐藤功一と今和次郎が建築、である。この他に石黒忠篤と小平権一が農業その他生業、小野武夫が社会生活、中山太郎が俗伝を担当する事になっていたが、彼らは参加しなかった(『聚落と地理』'28年, pp. 144-457)。調査項目決定には数ヶ月を要したという。柳田によると、この調査は、郷土会が例会を重ねるうちに「郷土研究に総論の必要になって来たこと」が感じられるようになり、行なわれたが「学問上先づ失敗であった」という。理由は「問題が多岐に失して順序と統一の無かった事、学び得る事は何でも学ぼうとした其態度が悪かった」(『郷土誌論』'23年、『定本』第24巻, p. 41) ためである。しかし小田内は必ずしも失敗とはみていない。むしろこうした集団的研究が各所で行なわれねばならないと考えている。
- (16) 柳田『故郷七十年』'74年(朝日新聞社刊) p. 38
- (17) 後藤総一郎『柳田国男論序説』p. 18。橋川文三は柳田の研究が「幼年期の体験」と密接に結びついているとして次のようにあげている。(1) 兄夫婦の悲劇一家(屋)の構造への関心から民俗学へ。(2) ききん―農政研究への志向。(3) 地名・地形への関心―日本葬制度研究への志向。(4) 食(津の国は七分の飯)―穀物栽培の比較研究および労働・民謡への関心。(5) ズズ玉の記憶―日本民俗起源論への関心。(6) 稻荷祠の記憶―稲荷信仰の研究、ひいては稲作儀礼研究への展開。(7) 利根川での白帆の印象―風の研究『風位考』(註(6)の書, p. 251)
- (18) 東畑精一「農政学者としての柳田国男」『現代のエスプリ』No. 57, p. 99 (初出『文学』'61年1月)。彼によると「法社会学の先駆の一巻

- であるとなしても過言ではあるまい。」しかし「余りにもその時代の農政学や農業経済学の問題意識や認識水準から高く距りすぎたので」「まさにただ孤独なる荒野の叫びとしてあったのみである。」(同)。
- (19) 1880 (明治13) 年駒場農学校卒業, '89年農商務省技師 (まもなく退官), '94年東京帝大農科大学教授。'91年刊の『興農論策』は「地主的秩序を農村に打ち建てるための基本的課題を徹底的に考え抜いたものである。その終局は、地主の子弟に農を重んじ、農村に留まって農村のために働けと鼓吹する以外にないというにつける。」「生産そのものから本質的に離れ」てしまった「地主の存在が社会的に一つの荷重となった時代においてこれを代弁する」ものであったという (近藤康男「横井時敬について」『書斎の窓』No. 274, pp. 28-30)。
- (20) 藤井隆至「柳田農政学における産業組合の位置」『思想』'76年5月, p. 56
- (21) 遠江掛川藩士で、岡田家は遠州有数の素封家、冀北学舎 (家塾) を営む (藤原喜代蔵『教育思想学説人物史』第3巻, '43年, pp. 703-705)。
- (22) 註(21)の論文, pp. 60-61
- (23) 同上, p. 64
- (24) 『農業政策学』『定本』第28巻 所収, p. 294
- (25) 『孟子』は「不幸に三あり、後なきを大となす」として血縁の永続を最重要視している (『世界子どもの歴史 9 中国』'87年, p. 8)。
- (26) 河村望『日本社会学史研究 (上)』'73年, p. 91。植木「無天雑録」1882年2月25日より。
- (27) 「民俗学の話」『日本評論』'41年2月, 『定本』第24巻 所収p. 503。いっぽう川田稔は柳田の国家観・天皇観について次のようにとらえている。「国民的統一が、在地の氏神祭祀を核とする諸村落集団 (自然村) の結合として把握され、近代日本の国家共同体、国民的統一の底に、日本人共通の信仰であるところの氏神信仰＝固有信仰の民族的な信仰の共同性があると想定されていたと考えられる。」「天皇＝皇室は、在地の神と、村落構成員の祖神たる神の中心である『日神』＝アマテラスの正統の直系として、……国家共同体の中核をなす」(停点谷口) ととらえられている (『柳田国男の思想的的研究』'85年, pp. 118-119), と。
- (28) 『歴史的方法の基準』'73年, pp. 120-121
- (29) 鶴見和子他編著『思想の冒険』'74年, p. 165
- (30) 註(20)の論文, p. 49
- (31) 同上, p. 66
- (32) 1912 (明治45) 年, 東京朝日新聞社が隠れた郷土伝説を全国から蒐集した際、その選定整理にあたり, '13 (大正2) 年, 『日本伝説集』として刊行した (山内秋生「童話の伝統と本質」『新児童文化』No. 4, '49年11月, p. 86)。
- (33) '17年3月までに48冊刊行。
- (34) 1867 (慶応3) 年—1941 (昭和16) 年。1886年大学予備門退学, 翌年アメリカへ渡り, 農科大学に入るが退学し, 独学, '92年イギリスに渡り, 週刊科学誌 Nature の質疑に応じ, その名を知られる, '95年大英博物館嘱託, 1900年, 帰国, 以後, 生物調査と各誌への寄稿という生活を続ける (笠井清『南方熊楠』'67年, の略年譜より)。鶴見和子によると, 「南方の国際比較の前提には、日本にあるほどのことは外国にもあり, 外国にあることは日本にもあるだろう, という想定がある。」(p. 248) この点で日本民族の民族性を究明しようとした柳田と相異する。また「南方は、原始、古代の俗信が、近代にも基流として存在することは、けっして日本だけの特徴ではなく、西欧、アジア、中近東、アフリカ等のさまざまな国や民族のあいだに、あまねく発見できる現象だということを例証したのである。そして、同時に、原始、古代の心性はそのままの形で残るのではなく、それぞれの時代に生成変化してゆくことを論証した。」「近代社会の基層に、原始、古代心性が存在することの普遍性を喝破したことにおいて、柳田を超える。」(停点谷口。「南方熊楠」『日本民俗文化体系』'78年, pp. 250-251)
- (35) 益田勝美「柳田国男の思想」『現代日本思想大系 第29巻 柳田国男』'65年所収, p. 47
- (36) 『日本農民史』'31年 (創元社版) p. 7
- (37) 同上, p. 10
- (38) 柳田は「非常に悪い条件で我々は生きています。その悪い条件で生きてゆかれるのは群があるからです」と述べている (『私の哲学—村の信仰』『伝統と現代』No. 34, '75年7月所収p. 16)。
- (39) 文部省は, '27年8月に道府県師範学校の付属小学校その他に対して郷土教授に関する調査を行ない, '30・'31両年度には師範学校の郷土研究施設に補助金を交付した, また'32年には師範学校規定を一部改正して地理科の教授要旨中に「地方研究ヲ課シテ地方ノ風土ニ関スル沿革及ビ情勢ヲ理會セシメ」(『郷土教育』'32年4月, p. 11) る事とし, 郷土研究・郷土教育流行の機運をつくりだした。

- (40) 柳田『青年と学問』'28年4月、『定本』第25巻所収, p. 215
- (41) 柳田『郷土生活の研究法』'35年8月、『定本』第25巻所収, p. 264
- (42) 柳田「郷土研究と郷土教育」『郷土教育』(註13)の小田内通敏他の創立した郷土教育連盟の機関誌)'33年1月, のち『国史と民俗学』に所収, 『定本』第25巻, p. 67
- (43) 同上, p. 68
- (44) 柳田『民間伝承論』'34年8月、『定本』第25巻所収, p. 343
- (45) 註(35)の書, p. 8
- (46) 註(43)に同じ。小田内をさしているとうけとれる。
- (47) 註(42)の書, p. 69
- (48) 註(43)に同じ。
- (49) 柳田「郷土研究の将来」『郷土科学講座』第1巻'31年, 『定本』第24巻所収, p. 50
- (50) 註(42)の書, p. 70
- (51) 柳田の考える郷土研究・郷土教育は、竹内利美による『小学生の社会調査』('48年刊)のようなものであったかもしれぬ。これは長野県下で小学校教師をしていた竹内が、'35・'36両年度に担任したクラスの子どもたち(3年と4年)に村を調査させた記録で、戦後に刊行された(竹内利美については、谷川彰英「村の生活と社会科」『教育科学 社会科教育』'77年8月, にくわしい。35年度については竹内編『尋常小学三年生の試みたる村の調べ』として36年に刊行された。)竹内編前掲書によると、その意図は「子供達をしてその能力に相応した程度に於て、出来るだけ深く且つ広くその生活環境を観察させることによって、村の生活の実態を理解せしめ、やがて彼等が学校を卒へて村の成員となった後も、彼等の生活を正しく観、正しく批判する能力と態度を自得して、村の共同生活の望ましい進歩の為に努力しようとする情熱と叡智を貯ふるの素地を今から醸成しておき度といふところにあった」(pp. 156-157)「『郷土研究』が提唱されるに至ったその最初の機運は、民間生活史の樹立—民間生活の観察と批判—といふ事であったのであるから、その伝統的精神を把持して今日の農村生活に於ける小学校教育の立場を反省して見るところに初めて、その本道が開けてくる」(p. 157)「村の成員になる過程には、あらゆる村風の感化が行はれてゐる。随って小学校の教育も、村の生活にその基礎を据え、他の教化現象と有機的関連に置かれた時

に初めてその正しき位置を占めたと言ひ得る……一体今迄、村の生活事象がどれだけさうした有機的関連に於いて、学校内部の作業に摂容されて来てゐるであらうか。……現在の生活機構の批判と改造とにその焦点が置かれてゐるのであるから、生活の実態を理解してそれに対する正しき批判力を持つことは、……極めて必須の事であらねばならない。」(p. 158)これらの言は郷土研究とその学校教育における位置づけを柳田と同様にとらえている事を示している。村の生活をとりあげる際の「取捨の基準は帰する所は選択者の生活に対する理解深さに俟たねばならない」(p. 173)と言われている。取りあげられているのは、農事(稲作、蚕)、色々の行事(節句、盆)、お祭、正月、節分、家、鳥虫、冬から春へ、で、農業に関わる事が主である。

- (52) 註(5)の書, (p. 14)
- (53) 註(29)の書, (p. 162)
- (54) 柳田「平凡と非凡」『定本』第24巻, p. 447
- (55) 『第二柳田国男討議集』'65年, pp. 179-180
- (56) 和歌森『柳田国男と歴史学』'75年, p. 42
- (57) 同上書, p. 48
- (58) 同上書, p. 49
- (59) 同上書, p. 52
- (60) 神島『常民の政治学』'72年, pp. 6-7
- (61) 「概説・柳田国男と文明批評の論理」『現代のエスプリ』57号, '72年, p. 9
- (62) 『定本』第25巻, p. 215
- (63) 同上書, p. 333
- (64) 同上書, p. 336
- (65) 註(5)の書, p. 32
- (66) 柳田『木綿以前の事』'39年(創元社版)参照
- (67) 柳田「郷土研究の将来」『定本』第25巻, p. 55
- (68) 註(41)の書, p. 267
- (69) 「所謂社会科学を『科学』たらしむるの途は、実験せられたる事実の増加と其整理より他には無い」(註(44)の書, p. 332。傍点谷口)
- (70) 『定本』第25巻, p. 79
- (71) 『日本農民史』では「自然に対する人間の力の研究と云ふことが我々の歴史の学問の一番の眼目であらうと思ふ」(p. 12)と述べている。
- (72) 註(55)の書, p. 66
- (73) 鶴見俊輔『アメリカ哲学』'76年(講談社学術文庫)下巻, pp. 143-148
- (74) 『定本』第25巻, p. 325
- (75) 同上書, p. 326

- (76) 註(38)の書, p. 157
 (77) 古島敏雄「民俗学と歴史学」『歴史学研究』142号, pp. 1-3
 (78) 和歌森『年中行事』はしがき, '66年
 (79) 『日本の近代史学』'57年, p. 94
 (80) 註(79)の書, p. 93
 (81) 「郷土誌論」『定本』第25巻, p. 9
 (82) 註(79)の書, p. 111
 (83) 同上書, p. 112
 (84) 註(82)に同じ。
 (85) 註(79)の書, p. 123
 (86) 益田勝美は「一回的なものは取り上げない」民俗学に対して次のように批判している。「戦争はかならずしも一回かぎりのことではない。一回的なものと普遍的なもののからみあい、一回的なものが普遍的なものを際立って露呈することが忘れられているのである。民俗学は、戦争とそれをめぐる实际生活の問題を研究日程にのぼせなかったように、まだ一揆や打ちこわしに参加した人々は生き残っていたが、一揆や一揆の思想を問題とする事がなかった。……〈实际生活〉を対象にすえながら、その〈实际生活〉の諸要素の選び出し方に、一つの弱点がある」(『炭焼日記』存疑) 註(6)の書, pp. 222-223)
 (87) ドイツの民俗学者 Naumann の説という。井之口章次は「日本の学会でもこの考え方は広く支持されて」いるが、妥当ではないと次のように批判している。(1)「表層文化と基層文化、上層と下層、あるいは文化人と一般庶民などと分けてみても、双方の階層は絶えず交流し、影響し合っていて、判然と区別しにくい」(2)「階級的に二つが対立しているのではなくて、一人一人の人間にも、その中に両面の生活を持っている」(3)「社会というものは、その構成分子が多くなればなるほど、また文化の水準が高まるにつれて、少数の指導層によっては動かしにくい」(『民俗学の方法』'77年 pp. 19-20)
 (88) 和歌森『歴史研究と民俗学』'69年, p. 15.
 (89) (56)の書, p. 77
 (90) 註(88)に同じ。
 (91) 註(88)の書, p. 18
 (92) 註(56)の書, p. 67。彼は民俗学的な説明と歴史的な説明のちがいを次のように例示している。「たとえば相撲を取り上げてみた場合、これははなはだしく民間伝承的な現象であるけれども、かりに、何ゆえに江戸時代のすえ近くになってから、見物料をとっての勧進相撲興業が盛況を

呈してきたのかというようなことを調べようとするならば、これは歴史学である。その時代の特性のなかから、こうした現象を説明しようとするのであるから、そこでは江戸の町人社会の発展、自由を求める気分といったようなものを考慮に入れなければ、説明ができなくなる。……このように、その時代々々のまとまった全体的な傾向のなかから、ある現象の意味を説明しようとするのが歴史学である。

これに対して、なぜ日本人には相撲が好まれ、またそれが久しくつづいてきたのかというようなことを調べるには、民族性というか、民族特有の原質をつきとめなければ理解ができなくなる。」(註(88)の書, pp. 17-18)

- (93) 註(7)の論文, p. 2
 (94) 方言周圏論もこのような研究態度と無縁でない。方言周圏論については福田アジオが次のように批判している。「周圏論によって再構成される歴史像は、したがって結局は中央の歴史ということになる。……中央から波及してくる文化をそのまま受容するという前提に立った仮説である。」(註(10)の福田論文, p. 13)
 (95) 註(7)の論文, p. 4
 (96) 同上論文, p. 3
 (97) 註(95)に同じ。
 (98) 柳田『木綿以前の事』創元社版, p. 4
 (99) 同上書, p. 8
 (100) 同上書, p. 9
 (101) 同上書, p. 11
 (102) 註(29)の書, p. 155
 (103) 同上書, p. 173
 (104) 『柳田国男の思想』'74年, p. 136
 (105) 同上書, p. 137。
 (106) 柳田は'47年7月5日民俗学研究所における文部省社会科関係者との座談会で、「私は今まで発展という言葉を使わない。変遷、推移ということは言いました」と述べている(民俗学研究所編『社会科の諸問題』'49年, p. 58)。
 (107) 川田稔は、心意現象を対象とする柳田民俗学の意味を次のようにとらえている。「宗教＝信仰における『目に見えない判断』『物質的でない力』それが人々に内面的な倫理形成をうながす源泉になると考えられている」(p. 134)「地方人自身の『郷土研究』の相互交流によって、この氏神信仰が日本固有の宗教として日本全国において基本的には共通しており、その共通性を国民個々人が相互に自覚する事によって、個々の村落の氏神信仰＝宗教意識の閉鎖性、そ

- れにもとづく〈倫理の排他性〉＝二重道徳を超えようとした」(傍点谷口。註②の川田書, p. 135)
- (108) 註(106)の書, p. 97。柳田監修の『民俗学辞典』'51年の序もまた「我々が之を企画したもう一つの動機は, あたかも現在の社会科教育の悩み苦しむ所を, すでに少しばかり経験して来ている故に, 必らず何かの参考になるという自信に発している」と述べている。
- (109) The Civil Information and Education Section の略称。'45年9月22日に設置された。組織は, 分析と調査, 美術と史跡, 企画と特別計画, 情報普及, 教育課の5部門, 教育課は文部省にたいする専門的な助言と提案という方法により指揮監督の仕事を果たす事になっている(久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』'84年, p. 174)。占領教育政策の目ざす所は(1). 軍国主義, 超国家主義の除去, (2). 民主的な理想と原理の適切な普及……………に必要な新しい教科を学校の教育課程に包含すること, である。(鈴木英一『日本占領と教育改革』'83年p. 42)
- (110) Helen Heffernan. '40年, Stanford University から教育学博士号を取得, カリフォルニア州教育局で小学校の指導主事を21年間つとめ, '46年11月初め, 1年間の休暇を利用してCIE教育課々員となった。'47年12月初旬帰国(註(109)の久保書, pp. 266-267)。各地で講演などして新教育の精神を日本人に理解させようとしている。'47年4月の新教育研究協議会福岡会場では「全村学校」について講演している。そこでは「学校は子供達を指導して, この社会が, 人間の基礎的要求を満たすために為している種々の活動を理解させねばなりません」(p. 181)「子供たちにすゝめて, その社会の人間活動の諸方面に接触させて同種の経験を身につけさせることは, 非常に効果ある」(p. 190)といった事を述べている(『速記録』)。
- (111) 年表中の文献⑬, p. 72。柳田はかつて成城学園の父兄でもあった(以下年表中の文献は番号で記載)。
- (112) pp. 26-28
- (113) (明治41)年—'69(昭和44)年。'32年京都帝国大学(西洋哲学史専攻)卒業, 松本高等学校教授を経て'42年文部省図書監修官, '46年には教科書局勤務となり, 10月社会科主任となり, 学習指導要領を作成する(『勝田守一著作』第7巻, '74年の略歴より)
- (114) 座談会「柳田国男の百年を問う」での鶴見和子の発言。『柳田国男研究』8号, p. 31
- (115) ②p. 30
- (116) ②p. 33
- (117) ②p. 41
- (118) ②p. 42
- (119) ②p. 43
- (120) 「たとえばこのガラスのない時に, 学校ではどうするか, 子供らしいその時の年令で解決する」(②p. 42)と述べている。
- (121) '47年学習指導要領刊行以前に, 埼玉県川口市において, 実態調査をふまえて教育の一般目的から社会科の学習課題の決定までを市民と市内の小中学校の教師が参加してまとめあげたものである。'47年12月4日に社会科研究全国集会が川口市で開かれ, プランが全国に知られるようになった。社会科学学習課題表(工業地帯と農村地帯の二種)は参考案であって, 川口プランは川口市の基底单元とも言うべきものである(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』'47年12月刊)。
- (122) ②p. 104
- (123) ②p. 85
- (124) ②p. 103
- (125) ②p. 100
- (126) ②p. 109
- (127) 成城小における社会科の実践については成城学園初等学校社会科研究部『社会科教育の改造』'75年, にくわしいが, 社会科誕生初期の具体的状況についてはふれられていないので, そうした点を重視して述べたい。
- (128) 1865(慶応元)年—1927(昭和2)年。1888(明治21)年。東京帝国大学を卒業して文部省に入り, 高等学校校長(1897年)などを経て, '06年文部次官, 貴族院議員('09年), 東北帝大と京都帝大の総長となるなど, 教育界の要職を占めていたが, 京都帝大において「無能教授」を総長専断で蹴首しようとして問題となり(沢柳事件), '14年辞任する。'16年には, 教師・教育関係者の全国的団体帝国教育会会長となる。いわば教育界のトップに位置する彼が私立小学校の校長となるのは極めて異例の事というけとめられたが, '09年刊の『実際的教育学』において「実際と没交渉」の従来の教育学を批判し, 教育学を科学たらしめる方法論と研究対象について論じており, 成城小を実験学校とする事を条件に校長をひきうけたのであった(経歴は小原国芳・小林健三『沢柳教育』'63年の略年譜より)

- (129) 『成城学園50周年記念論文集 教育編』'67年, p. 201
- (130) 堀川掬「教育研究所設立について」『教育改造』1号, pp. 58-59
- (131) 『教育改造』3号, p. 39
- (132) 註(129)の書, pp. 362-365
- (133) 同上書, p. 388
- (134) ⑮p. 81
- (135) ⑬p. 76
- (136) ⑬p. 78
- (137) ⑥p. 29
- (138) ⑤pp. 24-28より。
- (139) ⑤p. 26
- (140) 柴田勝「子供達は食物について何を学んだか」
- (141) ②p. 98
- (142) ⑩p. 207
- (143) 註(141)に同じ。
- (144) 以下文献⑥を要約。
- (145) ⑩p. 176
- (146) ⑧p. 28
- (147) '47年に岡部長景が東京大学文学部内に私費を投じてつくったプロジェクト・チーム(メンバーは海後宗臣, 村上俊亮, 伏見猛弥, 飯島篤信, 矢口新ら)にはじまる。「日本における学校調査の批判的研究」をテーマとし, '38年に同名の著書を刊行した。戦後に中央教育研究所となりの, 海後, 矢口, 飯島ら, 新らしく梅根悟, 海後勝雄, 倉沢剛らが集まってきた(『教育課程総論』'71年, pp. 494)。『社会科概論』を'47年に出版した。
- (148) ⑧p. 29
- (149) 柳田「史学と世相解説」'35年10月, 『定本』第24巻, p. 108
- (150) (『定本』第24巻, p. 433)
- (151) 皇国史観にもとづく国史教育の克服が課題であった戦後初期に, 歴史研究者は『火の昔』の書評という形で「正しい歴史教育の実践は, たんに教科書を通しての年代や人名や事件の暗記ではなくて, 人間の, 国民生活の『うつりかはり』の理解にあるかぎり, 児童や少年少女の実践的理解に, みずからの生活・習俗への認識といふ点で, 民俗学の参加する分野がおほいであろう。封建社会の生活と, 近代の生活のちがひは, 具体的には, たとへば『あんどん』と『電燈』のちがひであるとか, 『かご』と『自動車』・馬と『ジブ』のちがひであるといふところから, いかやうにも深くほりさげた生活

の歴史への反省が, おほきな感銘をあたへてくれるであろう」と述べている(松島栄一「柳田国男著『火の昔』」『歴史学研究』'46年10月, p. 52)

- (152) 文献①。ところでさきに和歌森太郎の歴史と民俗学を調和させようとする努力を紹介したが, 歴史教育の問題に関しても彼は, 歴史学と民俗学のそれぞれに基礎づけられた二種の教育があつてはじめて十全な歴史教育たりうると考えている(⑫ この文献は柳田との共著になっているが, 『定本』別巻5の書誌の項には和歌森著として出ている)。彼は歴史的経験の世界を二重の同心円構造で考えている。くり返される日常生活の世界と, 一回的なできごとの世界である。民俗学は, 人々の日常生活の世界を対象とするもので, それに支えられて成立する歴史教育の部分が「経験としての歴史」である。また歴史的事件の因果関連の究明を課題とする歴史学を支えとして成立する歴史教育の部分が「展望としての歴史」である。「経験としての歴史」の教育は, 出発点を現在においてさかのぼっていくもので, それぞれの郷土を中心にした社会の中での先人の暮らしぶりや, 取り結んでいた人間関係をたどる。「展望としての歴史」は「世の中の諸現象を互に関連的に統一的に理解すること, その上で日本人は社会生活全体の進め方にどういう特性を示しているか, あるいは時代から時代へと転換発展させた根本事情はどこにあるか」(和歌森『歴史教育論』'50年, p. 65)といった事柄を理解させるものである。そしてそれは「経験としての歴史」の教育を「整理綜合する役割をもつ。」(同上書, p. 60)「経験としての歴史」は主として小学校段階で, 「展望としての歴史」は主として中学・高校段階で取りあげられるもので, この二つがあいまって「歴史意識を深め歴史的思考力をするとくさせるように導く」べきであるという。「経験としての歴史」の指導のしかたを, 彼は, '47年学習指導要領社会科編(Ⅱ)の中学一年の単元二で取りあげられている学習活動の例「日本の家屋でいろいろの点で保存すべきものと, 近代生活にとってない方がよいものとを明らかにすること」に関連して説明している。それは「いきなりそうした是非得失論を家について行わせるよりも, 一まずそのように問題になる箇所が, どのような歴史的事情からどんな歴史的意味を帯びて成立し, 今日の如くに至っているのか」を正しく理解させる事, つまりは「家の建

て方、構造の変化が生産の種類や組織の変化と関連するように、日常的なものの相互にそういう関連があったこと、これを意識して行けるようにすること」(同上書, p. 53)である。ところでこのような歌森の歴史教育観は、結局は、その歴史学と民俗学を調和させようとする立場が、民俗学への歴史学側からの不満に起因しているように、民俗学を生かしながらも結局は歴史学に基礎づけられたものであって、柳田の本意にそうか否かは不明のものといえるのではないだろうか。

(153) ②p. 52, ⑦pp. 2-5, など。

(154) ⑦p. 4

(155) ⑮p. 81

(156) ⑬p. 80

(157) ⑬p. 79

(158) ⑮p. 82

(159) '51年学習指導要領単元の基底の学年に一致する変更である。

(160) '53年度3年社会科の授業を担当した教師は、第二次社会科で姿を消した第一次社会単元のうちで単元「市場」(小単元「市のはじまり」)と「貨幣」(小単元「お金が生まれるまで」「お金の歴史」「外国のお金」)を「買物と店」の学習に生かす事ができると述べている(⑩pp. 166-167)。

(161) 校区をもたない故の困難さがあるという事であるが、しかしドルトン・プランをとりいれていた戦前の成城小では、5年からの日本史学習の基礎をつくるものとして4年で「神話及他教科に出てある歴史的内容の整理・郷土にある地理的、歴史的材料の調査……等」を課しており、「郷土的取扱」が「中心をなす」としていた(内田庄次『国史教育論』'30年, pp. 341-342)。

(162) 註(161)で述べたドルトン・プラン(成城小で地理、歴史等にこの方式を導入したのは'24年4月より)においては「自学案」にもとづきノートを完成していく事が中心となる(内田『国史学習の新展開』'31年, p. 58)ので、戦前からの教育実践の蓄積の上にあるものといえる。また、⑩では、柳田の考えの具体化ともいえるべき「社会質問帳」ともいえるべきノートについて述べられている。「社会科の単元学習を終えた直後に、どの子供にも疑問を率直に幾つでも書きこませる。……教師は発展性のあるよい疑問、よい問題として伸びうるもの、そうでないものを指摘しておき、学習の進歩が、よい質

問の多くつもっていくことという形で明瞭に自覚されるように指導する。すべてが学習中に解決してしまう、わかってしまうということはないのだということ、成人してからとりあげ、調べ、考うべきことが無限にあることをさとらせることが重要である。」(傍点谷口p. 67。)'覚える'のではなく「さとり」事が必要なのだというのが柳田の教育観の基本である。

(163) '63年度に単元改訂した後の6年・日本の歴史(奈良の都)の学習の例では、新しい都について1~4の問題があげられているが、「1. どうして都を奈良にうつしたのでしょうか」といった問題は「大たい教科書や資料集を見れば、解答のさがせるものばかり」だと述べられている(加藤和信「研究書を使った社会科学の発展方向をさぐる」『教育改造』30号, p. 21)。

(164) 註(127)の文献, p. 75

(165) 成城小の教師は、この後も柳田社会科の影響を受けた実践を展開したりしている。柳田は「言語芸術又は口頭資料」を現存資料の一つとしており(『伝説』'40年, p. 4)、第二次成城小単元にも「うたとことば」(3年)があるが、'53年度に3年社会科の授業を実践した庄司は、後にコトワザを教材とする事を試みている(『コトワザ学と柳田学』成城学園初等学校研究双書27, '73年)。また成城小では'62年の単元改訂後も柳田社会科の色彩を残した実践が展開されている(池田昭「柳田社会科が意図したものの一その五」『考える子ども』'74年3月)。それは「採集による社会科学学習」(柳田は子どもに採集活動をさせるべきでないとしていた(②p. 58))であり「①採集活動による関心・興味の誘発②主体的な問いの誘導(学習の内的動機づけ)③主体的な問題解決」(p. 44)といったプロセスをとる。3年3学期「こよみ」(第二次成城小社会科単元では2学期に学習)では、採集カード(「お正月のけんきゅう」の例では「正月のおかざり」について「みなさんの家では、お正月にどんなおかざりをしましたか」や父母・祖父母に子どもの頃の事をきいてみよう、といった事が5項目書かれている。他に「正月のぎょうじ」「正月のりょうり」「おぞうに」「いろいろなけんきゅう」の4枚の採集カードの例が述べられている(pp. 45-46))による採集の後、採集体験の話しあい、採集事項の発表(板書して整理)の後、それから一般化できるような事がら(「東京に住んでいても、生れ(そだった)土地のしきたり(ならわし)

でくらしているのではないか」傍点原文)を予想として出して、他の採集カードにより採集した事項などにもとづきたしかめていく、といった形で進行している。

成城小で柳田社会科が実践されていた時期の他校への影響の例としては、'49年6月から第一次の単元作成を柳田と成城の教師が行っていた時期に「川崎市西生田小学校の熱心な参加」があったという事である(⑬p.77)。⑭は、「郷土の民俗学的研究の民俗採集の途上」(p.27)において「地域の理解と進展を期するため」(p.27)には民俗学と社会科の結合が必要であると考えられるにいたったものである。'56年度は第一段階として各学年に「民俗学との関係を追求するため」の単元をいくつか設定し(単元は表9 p.28)、実践を試みている。3年「着物」の単元では「長岡地方の仕事着」についての「採集活動」が行なわれたりしている(p.29)。また'56年度には「地域の民俗資料」を蒐集して「宮内昔話」を刊行した(p.33)。

- (166) 『コア・カリキュラムの本質』'49年, p.97
 (167) 拙稿「社会科と体験学習」本紀要第32号第2分冊, 参照。
 (168) 註(36)の書, p.19
 (169) 註(6)の書, p.218
 (170) ⑦p.4
 (171) 註(150)に同じ。
 (172) 「歴史教育の使命」『毎日新聞』'46年10月28日(註(35)に収録, p.394)
 (173) 註(38)参照。
 (174) ライト・ミルズ『社会学とプラグマティズム』本間訳'69年, p.230
 (175) ②p.104。デューイについて述べた宮原誠一(「進歩的教育」思想の科学研究会編『デューイ研究』'52年)も「投票者の知性の増進」(p.96)が、デューイにおける社会問題対処の方途であったとしている。
 (176) 註(174)の書, p.245
 (177) 栗田修『デューイ教育学の起源』'79年, pp.67-68

表9

六	五	四	三	二	一	学年
						月
自治学校	日本の交通	信越線と上越線	道のりもの	おまわりさん、しょうぼうしゅ	わたしはねんせい	4
昔の政治と今の政治	◎労働と生活	◎年中行事	◎着物	しゃちゅう	えりのいきか	5
			井戸と水道	◎おぼん	ぶな	6
産業と貿易	動力資源と日本の工業	信濃川と越後平野	市場	◎たべもの	うんどうかい	7
				◎おひやくし	◎きんじよのあそび	9
◎人の一生	◎越後米	◎すまい	冬の用意	さん	◎おうちのひとたち	10
				おみせや	◎お正月	11
日本と世界	消費生活	郷土のうつりかわり	◎昔話	ゆうびんとでんわ	おともだち	12
				◎宮内と長岡市	なかよし	1
				近所づきあい	なにかい	2
						3

- (178) 上山春平「プラグマティズム論理学の批判的分析」『思想』'56年5月, p.12
 (179) 同上論文, p.13
 (180) 帆足理一郎訳『民主主義と教育』'16年, p.172
 (181) 註(180)に同じ。