

戦前日本における教育実践史研究 V

－社会認識教育を中心として

(郷土教育連盟の郷土学習論と各地の郷土学習の様相)－

A Historical Study of the Curriculum and the Teaching in the pre-war Japan

谷 口 雅 子

Masako YAGUCHI

社会科教育講座

(平成15年9月5日受理)

抄録

本論文では、昭和初期に活動を展開した郷土教育連盟を、その郷土学習論を中心にとりあげ、又連盟の周囲で試みられた郷土教育・郷土学習の実践をとりあげて、地域社会と教育との関わりをどう捉えて、子どもにどのような社会認識を形成しようとしたかについて明らかにする。

地域(郷土)を教材とする事は明治後期に既に見られる。東京高師附小をとりあげた論文(拙稿本紀要1996年・97年所収)で述べたように地理教授の際の方法の一つとして、子どもを教室の外に連れだし、方位・高低・道路・特徴ある建物等について子どもに説明する事がなされていた。しかし昭和初期の経済的不況期には、郷土再建の役割を教育に求める論、実践が展開される。その一事例である。

はじめに

- I. 学習対象としての地域への関心の史的展開
- II. 郷土教育連盟とその郷土学習論(以上前号)
- III. 峯地光重の郷土学習論と実践(以下本号)
- IV. 郷土教育・郷土学習の種々相
おわりに

III. 峯地光重⁽¹⁾の郷土学習論と実践

峯地は、創設期池袋児童の村小学校で二年半余の教師生活(大正十三年～昭和二年三月)の後帰郷して、鳥取県東伯郡倉吉町立上灘尋常高等小(もと上灘村立だったが、昭和四年十月倉吉町と合併)校長(昭和十一年東郷小校長に転任)して郷土教育を展開した人物である。ここでは彼の上灘小での郷土教育実践を検討する。

彼は生活指導という言葉を最初に使用したと言う(峯地談、きく人、今井誉次郎『生活綴方と郷土教育および生産教育』『作文と教育』1957年三月, p62)。生活指導という点で峯地はまず綴方教育に関心を寄せ大正八年から文集を作っている。同十年『綴方教授細目』を出版し、世に知られるようになった。翌十一年には『文化中心綴方新教授法』(『文化中心～』とするシリーズ中の一冊、他に『～国語～』を著わしている。国史は、児童の村小で同僚となる志垣が著わしている)を刊行している。帰郷して上灘小校長となると、『郷土教育と実践的綴方』(昭和七年)を出版している。いわゆる「調べる綴方⁽²⁾」の実践で、それについては拙稿「生活綴方と社会科」(本紀要1981年所収)において検討した。

上灘校が位置する倉吉町は戸数三千二百、人口一万六千人、うち農家戸数は約17%、工業に従事する戸数は約19%、商業に従事する戸数は約39%、商業従事者が多いのは近くに湯原温泉があるからである。もっとも上灘校(尋常科七学級、高等科二学級)の校区は農村地帯で子どもの家庭は大部分が農家である(前掲『教育思潮研究』第六巻七号、昭和六年, p116)。

峯地は昭和六年に『各学年各教科 新郷土教育の実践』を出版している。その書名から知られる如く「郷土教育はその生活全野が、郷土と密着して生え抜く教育であらねばならぬ。…学習生活に於て十全に其の郷土生活を実践するところに真の郷土教育が成り立つ」(序p1)と述べて、郷土科特設論ではない立場で論を展開している。文部省が郷土教育推奨に乗り出した理由は、峯地がいう如く「農村問題の急角度の深刻化」であるが、

それに対処するには「正しき社会認識の力を俟つ外はない」(p2)と言う。そこで今まで彼が関心が寄せていた綴方がどのような位置を占めるか、という事に関しては、「生活指導をぬきにしては綴方はあり得ない」、「その生活指導の方法」には二つある、「一はよりよき綴方を生むための生活指導であり、二はその綴方の上に表れたる生活を指導して、更によりよき生活に導き入れようとするものである」(前掲『文化中心〜』p69)とされていたのに対し、むしろ外界を客観的に描写する事に重きをおく方に移行している。即ち、「郷土的綴方」は「先づ身の事柄について観察し、記述せしむることを根底とせねばならぬ。その身の事柄的な材料が、よく記述されるやうになれば、やがて作品は、全宇宙の気魄をもつやうになる」、そして課題を出す事と自由に書かせる事については「課題は児童に生活反省の外的機縁を与へる」、「自由作は児童の内部的発動力の壇なる伸展を期図する」と述べられている(p281)。

同校の郷土教育に関わる種々の施設・組織等を見てみよう。

郷土室は「教師児童の合作」(峯地・大西伍一『新郷土教育の原理と実際』昭和五年、p283)とすべく「父兄有志」から「郷土教育資料を募集」する為に「主意書」を配った(昭和五年十月、p286)事により、種々の資料が集まってきた。こうした父母の協力は、職員による「学校だより」(毎月一回)が発行されて、学校と地域とを結びつける事が努力されている、という事があづかっているのだろう。

教科に関わっては、聴方科の時間を尋一年に週二時、尋二〜四年に週一時特設し「郷土伝説、郷土民俗、郷土史、郷土地理の材料について話し、低学年から郷土事象の観察に留意するやうに導いてゐる」(前掲大西との共書、p324)。聴方科の材料として教師が利用する事ができるやうなものとして峯地は『伯州上灘の伝説』を編纂している(前掲『各学年〜』p50)。

「郷土的綴方」として、客観界を写し出す事が考えられていたが、郷土教育連盟が推奨する郷土研究に関連しては、「読本の教材と連絡して労作作業による児童の郷土研究を行はせたい」(前掲『各学年〜』p55)というように、調べる綴方として位置づけられている。同書には「郷土の綴方生活」として自然観察、遊び、仕事其他に分けて各月の題材表が載っている(p58〜62)。例えば四月には自然観察の欄にさくら、雲雀、ひよこ等、遊びの欄に遠足、どんぐり独楽、仕事其他

の欄に畠を耕す、はじめてのお裁縫等があげられている。こうした観察と綴る事との奨励のために「生活発表会」と、「毎学期一回位、三日乃至一週間、児童に自由研究をなさしむる」研究週間がある。これは「時間割を撤廃して郷土研究のみに没頭する時間」(前掲『郷土教育と実践的綴方』全集第九巻所収、p114、ここでは「二日乃至三日間」と述べられている)である。前掲『郷土教育と〜』では「子供達を生きた社会の中に放って、生きた相を把握させようとするならば、先づ自分達の生活なかんずく最も手近な郷土社会に着眼することが至当である。従って郷土研究を一つの綴方の仕事として認めなければならぬ」(同上)とその意義が述べられている。研究は「課題を与へることもあれば、自由に研究題目を選定させることもある」という事で、「今年の一学期の課題」は、一。家にあるものの名と絵 尋一、二。絵日記 尋二・三、三。植物育成記録 尋四・五、四。我が家の祖先についての研究 尋六・高一・二である。「成績品は陳列して、全児童に見せ、比較研究させてゐる」(前掲大西との共著、p325)。「家にあるものの名と絵」に関連しては、前掲大西との共著に「ワタシノイエノモノ」という作品が載っている(p363)。「我が家の祖先についての研究」に関連しては前掲大西との共著に、高一男子の「仏壇の研究」という作品が載っている(p395〜399)。「生活発表会」は「所謂学芸会であるが、教科中心のものでなく、郷土中心、実生活中心のものである。『狸をとったはなし』『鳥取の親類に行ったこと』『交通調査について』などといふ発表題目が中心となる」(同)。「交通調査について」に関連しては前掲『郷土教育と〜』中に高二男子が「交通運輸機関に関する研究」と題してまとめたものが載っている(全集第九巻、pp131〜144)。同書で彼は自己の提唱している「新課題主義の綴方」について「課題提出によって問題の中心と方向性を与へ作者と対象との結合状態を緊密にして、高度の興味を示唆し、作品的価値を高めようとするものだ」(p33)と述べているが、実際の作品はそうしたものにはなっていない、その点については先に述べた拙稿でふれた。又高一・高二男子を集めて郷土研究について座談会をして「円谷の村の研究に就て、どんな方法によってどんな事を研究するかといふことを相談」(教師の言、前掲大西との共著、p400)したりしている。子どもがいろいろ発言して最後に教師が「次の座談会までに…の事についてしらべて置いて下さい。今度の座談

会にはこれを中心にして研究してみたいと思ひます」(p 404)と発言して終わっている。終始教師主導で郷土研究がなされる事になる様子が伝わってくる。「生活発表会」は従来の学芸会と同様のものであるが、発表内容ができる限り研究的なものになるように指導している。郷土調査は子どもがしたのか、教師がしたのか明確でないが、以下の項目がなされた、と前掲『各学年〜』に述べられている(p p 14~18)。一. 郷土の地理的方面, 1. 位置・地勢, 2. 河川, 3. 面積(ドット・マップ作製), 4. 地質, 5. 地名考, 二. 郷土の歴史的方面, 1. 因伯史年代表, 2. 古墳と当時の聚落状態, 3. 寺, 神社等の研究, 4. 城跡の研究, 5~6は省略, 7. 郷土庶民史の研究, 三. 郷土の民俗的方面, 1. 冠婚葬祭, 2. 職業に関する民俗, 種播・収穫に関する民俗等, 3. 俗信, 4. 民間娯楽(子どもの遊びの調査も), 5. 民謡, 6. 方言調査, 7. 年中行事, 8. 風俗調査(通行人の服装の考現学的研究, 昔の風俗), 四. 郷土の社会的方面, 1. 人口・戸数, 2. 自治状態(町の事業, 財政状態等), 3. 官公署, 4. 金融状態, 5. 保健衛生, 6. 交通状態, 7. 貧富の状態(救助を受ける者, 浮浪者等), 五. 郷土の自然科学的方面, 1. 温度, 2. 初霜・晩霜, 3. 雨雪量, 4. 風, 5. 校下植物の分布, 6. 校下動物の分布, 7. 校下鉱物の分布, 六. 郷土の教育・宗教, 1. 中等学校, 2. 小学校, 3. 社会教育, 4. 宗教(寺・教会等), 5. 神社, 七. 郷土の生産消費方面, 1. 労力, 2. 資本(農具調査等), 3. 生産状態(材木の種類等), 4. 消費物品の調査(各地より移入移出せらるる物品), 八. 郷土と世界, である。こうした調査が何にいかされたかは述べられていない。

自由研究週間と発表会については、前掲『教育思潮研究』の上灘校調査報告では少し違ったように述べられている。「自由研究週間」では、「初めに研究のプランを各児童に作製せしめ教師之を点検し、研究上の指導を与へる。その場合一の学級全体の課題として、学級全体に共同して調査研究せしむることもあり数人を一団として共同研究せしめることもある。その研究の結果は発表会に於て発表せしめる」「既に昭和三年六月より実施し」「『我等の郷土研究』と題して昭和六年七月より同校の児童の間に配布(ママ)してゐる」。尋一・二年用, 尋三・四・五年用, 尋六・高等科用の三種で、「一種の課外読本として児童に読ましめ、或は綴方の時間等に読ましめる」(p p 118~119), と述べられている。

客観界を写す事と共に、表現する事が重視されているが、それには、新聞班を置いて「時々『子供ニュース』を発行」させており、文集「土の子供」(昭和四年, 夏休み中の作品を編集したもの)〔『綴方学校の経営』『生活綴方』昭和十一年八月, p 6〕, 『土の綴方』(昭和五年), 昭和六年に「郷土的色彩のあるものを取り更に郷土研究をも加へて編集」する事にして『郷土学習』と改題(年三回刊, 尋常一・二年用から高等科一・二年用迄二学年をまとめた四分冊, 「作品を更に厳選して『子供の郷土研究と綴方』と題して刊行〔戦後刊行の全集第十一巻に収録されている〕, その印税で活版印刷機を購人した〔同 p 7〕)したもの、というように文集を多く作っている。

労働日(毎月一回乃至二回)が設定されていて、その日には教室整理, 学校園の手入れ等がなされる(前掲大西との共著, p p 325~327)。

第一節で述べたように峯地は、旧郷土教育と新郷土教育とを区別して、新郷土教育は、郷土愛教育とは別である事を強調しているが、上灘校で、郷土愛教育が全く閑却されていたわけでもない。例えば、国史について「尋三四の頃より先づ郷土史料を提示して、国史学習の基礎づけをなさなければならない」(前掲『各学年〜』p 96), その史料は「一. 郷土から輩出せる史的人物, 二. 郷土に存する遺跡古社寺, 三. 郷土に生れた口碑伝説」(八迄あるが、以下略。p 96)という事で郷土愛育成に関わる題材がとりあげられる事になっている。もっともその他に「庶民史の研究」という事で「虫おくり」等の民俗学的事象が述べられている(p p 99~101)。

郷土教育連盟の機関誌には時々上灘校の記事を見る事ができる。まず『郷土』第二号(昭和五年十二月)に、「県からも奨励され一般に非常な期待を受けて居る」(p 119)とある。第三号には峯地が「我が校郷土教育実施の経過と現況」を書いている。その中で八月に三日間「農村研究講習会」を開いた事が述べられている(p 108)。大西伍一(『農村教育研究』主幹)が「新郷土教育の理論と実際」について講演し、峯地は「農家の経済」について研究発表している(他に農村社会学等の題目あり)。『郷土科学』第八号(昭和六年六月)には、六月十二日から二日間にわたって県初等教育研究会主催郷土教育研究会が同校を会場に開かれた事が報告されている。峯地は「吾校の郷土教育」と題して講演した(p 131)。三百余名が参加し、県学務課長, 県視学, 郡教育会長も参加した、とある(第十号, 昭和六年八月, p

109)。滋賀県島小もそうであった（本紀要1996, 97年所収拙稿参照）が、県行政当局に期待されての郷土教育実践であった様子が伝わる。そうして教育界を指導する立場にあると考えられていた高等師範の一つ、広島高師の附小が第六回初等教育協議会を開催した際の郷土教育に関する答申作成委員に指名された（つまり彼はその協議会に参加していた『郷土科学』第十六号、昭和七年二月、p105）。

ところで、峯地は、子どもに徹底的な自由を保証した池袋児童の村小の教師だった。そして連盟の『郷土学習指導方案』の草稿を書いた志垣も又そうだった。連盟機関誌には、その他に奈良女高師附小の教師岩瀬六郎、成城小の教師から自身で明星小学校を創設した赤井米吉等の新教育実践家と呼ばれる人達⁽³⁾が寄稿している。連盟の周囲には郷土研究家と共に新教育家が姿を見せていたと言える。新教育家と言われる人々の組織として昭和五年に作られた新教育協会は、研究部で郷土教育を取り上げている。昭和六年三月に二回にわたって行なわれたそれには、新教育関係者の他に尾高が出席している。あまり焦点の定まらない話し合いが展開されているが、結局「新教育は児童の生活を中心としてその自発活動を促し、観察実験体験により自ら学ばしむることを主とし、そこに自由が尊重せられ、個性が認められ、遂に社会的な人格の発達に到達するものであるが、郷土教育を実際に行ふことは、つまりこれらの新教育の主張を実行することであって、新教育は郷土教育に於て最もその実現性を有するものであると云ふ結論」に到った（『新教育雑誌』昭和六年四月、p63）、という事である。しかし、野口援太郎⁽⁴⁾が「郷土教育による社会改造は全く大それた考へだと思ふ」（p58）と発言しているように、新教育と郷土教育の発想の違いは明確にする必要がある。即ち児童中心主義的教育論と実践は、子どもの成長、発達から発想しているのであるが、郷土教育論は、社会をどうするか、というところから発想している、そして共に主体の確立を意図している、という事である。

(1) 峯地・柏崎論争

峯地は生活指導の観点で綴方教育を展開した最初期の教師であるとして、自他共に認める存在だが、貧しい日本社会においてもその貧困の度合いがきわだっていた東北日本において、子どもにその生活の具体的な把握から改善への方途を考えさせようとしていた教師には、峯地の郷土教育実践（学校に生産労働をとり入れる、という意図のも

とに子どもに玩具製造を分業形態でさせる）は、単に現実社会への適応を迫るのみのものとうつつたようである。そうして峯地宛ての論を書く事によって両者の間で論がやりとりされた。それを峯地・柏崎論争と呼ぶ。

柏崎が論を書くに到る峯地の生産労働導入の実践については、郷土教育連盟特派記者（尾高と思われる）がやはり批判的論調で述べている（『生産する教育』『郷土教育』第三十七号）。そこで述べられている学校の様子は次のようである。「一坪に充たない様な可愛い印刷所。其処で其学校用印刷物の自給自足が行はれやうと期待されてゐる」（先に述べたように「子供ニュース」（高一、二年と尋六年〔峯地『生産の本質と生産教育の実践』昭和八年、p171〕）「学校だより」、文集「土の子供」（尋一、尋二・三・四、尋五・六、高一・二の四種、同上）がこの印刷所から発行される）、「裁縫室。其処に一台の機織（はた一ママ）が据付けられ、町の工場から払ひ下げられたクツ糸がこれによって校長さんや訓導の使用するネクタイにまで加工生産される」（倉吉町は生糸生産で知られている）、「学校の裏手には建造費九四円の塵焼場がコンクリートで作ってあり、その灰は、農業実習地域と呼ばれずして、『農場』と呼ばれてゐるもののための肥料に使用される」（p22）、この農場⁽⁵⁾では「純粹に、経済的方面の顧慮を中心として考へる。つまり収穫物の原価と、売値との差額のなるべく大なる作物を選定して、耕種する」、この他に実習地があるが、ここでは「いろいろな作物をつくらせ」「その作物の特性を知悉させ、そして一般農耕の方式を知らせる」、上灘校では五学年に担当させている。「実習地の方は収益の如何と云ふことは第二」としている（前掲『生産の本質と〜』p415）。つまり「いま記者が訪れてゐるのは生産的学校であり、工場の学校である。／けれども、小規模の生産に従事してゐるから、その学校は生産的であり、その施設は工場と呼ばれるのが正しいのであるか」（p23）と問う。次のような生産的学校のあり様を見ての疑問である。「郷土の『文化』に何等かの指導的意味を持つものであって、一つの教育的立場をもつ」と称せられる竹細工の郷土玩具が子供等の分業によって生産され⁽⁶⁾、生産物はK町（倉吉町ー谷口）マーケットに二十銭で売り出されて」いる、「子供等は此労銀によって月謝をかかせぎ学用品の一部に充ててゐる」（p25、販売等の組織として協同組合が作られており、その定款もある〔前掲『生産の〜』p141〕）のだが、

高等科「児童へ課した」(峯地「単一的生産作業の教育的吟味」『郷土教育』第三十八号, p 46) この玩具生産は「相当大量的に又分業的に生産される時には、最早や、玩具製造に於ける児童心理学的意義は失はれて、当然結果重視の非教育的生産に早変わりしないだろうか。而かも生産教育台頭の一原因は何といっても現在の農村不況による家庭困窮化であり、この不況に教育の立場から応じようとする救済的な意図である。然る時、単なる玩具の生産は之を補足し得るであらうか。更に又、生産教育の他の一つの発生理由は学校を含めての農村共同体の自給自足の傾向であるとされてゐる。然る時、玩具生産はこの様な要求にも到底応じ得ないものである。更に又、玩具の持つ消費地域は何といっても、農村ではなくして都会であり町である。仍で、田舎の子供が学用品稼ぎに造った郷土玩具を都会の子供が遊ぶという結果がそれから生ずるとすれば、吾々は余りにも皮肉な日本児童風景に涙と憤慨を催さないであろうか。そして日本全国児童の国庫負担による生活保証を叫びたくならないだろうか」(p p 26~27)と憤慨している。学校における生産は「何」を生産すべきかが重要問題であるが、「学校生産は、学校が現在の如き条件下にある限り、手工業的加工の域を脱し得ない」、又「学校生産は学校生活の自給自足を計るものであると考へらるる時には、如何か」、しかし「ゴムケシ、画用紙の様な一見簡単な学用品でも自給自足する事は、現在の所、出来るものではない」(p p 27~28)、つまり「自給自足を記者は諦めろといひ度かったのだ。それよりも学校の生産の限度—教育的にも経済的にも当然生じなければならない限度を考へて見たら如何だらう」29)と述べている。

翌号に峯地が反論を寄せた。玩具を分業によって生産させている事が批判されたのに対して「単一作業を教育上利用せんとする立場は、所謂教授上の練習主義に立脚せるものであって、刺激と反応、観念と運動との間に存する聯合を円滑ならしめんがために行ふ」(p 45)と言う。だがこれは児童の村小学校の教師であった彼の教育的立場からすれば否定すべき論である。批判された事に対してなんとか反論するために詭弁を弄した、といったたぐいの論である。先にも述べたように峯地は玩具生産を教師が「児童へ課した」と述べている、そして分業に対しても批判された事については「児童の個性に立脚して分業させてゐる」(前掲峯地論文, p 48)と弁解する。分業は「自分のなした一作業が全工程に役立って、一つの製品

として完成したとき、そこに分業と協業との関係が、感得せられる」と言う。又玩具を生産する事についての記者の疑問に対しては玩具は「都会児童に限って使用せられねばならぬといふものでもないし、又有無相補ふのは人間生活の不可欠の事実だ」と言う。これも又脆弁である。そもそも日本社会において農業が最大の人口を抱える職業分野であり、その農家の困窮という社会問題に対するに農家経済の改善をめざしての、収益に敏感な勤労人の形成を意図しているのであるから、都会の児童、裕福な児童以外の誰が上灘校の子供達が作った玩具を買う事ができよう。日本の農村社会の困窮の度あいにはそれほど通じていると思われない記者(尾高であるとするなら、経済的困窮はただ知識として知るのみ)にとっても、貧しい子ども達に学校で課される分業的生産の結果は裕福な子どもの玩具であるという事態を納得していない、そうであるとすれば、一層貧困の度あいの甚だしい東北日本で、子どもの生活をどのようにたて直すかに悩まねばならない教師が峯地の実践に疑問を呈するのも当然である。

もっとも峯地の反論を児童の村の教育理念からは齟齬している、とみなすのは、一面的であるかもしれない。人はそれぞれその考えを発展させていく自由を有しており、児童の村以降の著書において、以前とは異なる彼の教育思想が述べられていても、変化した事を批判する権利はないからである。例えば『生産の本質と生産教育の実際』では、「生活能力の陶冶」が必要であるが、それは「当然に経済的価値の生産といふことが含まれなければならない」(p 4)と述べている。そして「小学校の教育ではもっと個人を統制ある社会活動に参加せしめ、統制下に活動するやう訓練しなければならない」(p 6)と言う。分業形式による生産が特派記者に批判されているが、それに関連しては「分業と協業とは相対立するものでなく、同一生産現象を異れる立脚点から見た」ものであり、「共存共栄の社会を理想社会と見ることを其の前提とする。現在の社会に於て、其の成員が各自の生産能力を長養し、連帯責任の観念を以て自発的に社会生産に参加し得ることを指標とする」(p 25)と述べている。分業形式による生産活動に従事する事によって単に言葉としてでなく、行動のレベルで道徳観念が獲得される、という事である。修身科等で単に「連帯責任」を例話等をもとに理解させても子どもの生活が変わるわけのものではない、実際に生産活動に参加する事を通して「連帯責任」という言葉を知らないとして

も、行動的にはそれが実行できている、そうした子どもが望まれている。

郷土教育と生産学校との関連については「郷土教育は概念的、画一的教育打破の一つの運動であって、生産学校の主張と全く軌を一にし具体的、而して科学的な進路をとるもの」であると述べている。「郷土教育は此の生産学校の主張を内包することによって、その内容を豊かにし、而して真に郷土に立脚したる郷土教育を実現することが出来る」とする。(前掲『生産の本質と〜』p 407)

「生産教育は根本的には生活教育そのもの」(p 6)と主張されるが、その生活教育は児童の村小のそれとは異なるものである事はいうまでもない。「統制」や「訓練」を言う彼は、郷土の現実即して(私立小学校としての児童の村小が自由主義を理念とするのもそれなりに現実即している、即ち自由や創造性が重視される職業に従事している親の教育要求に依っている)の変化であるやもしれぬ。もっとも彼は子どもに徹底的自由を保障した児童の村小教師を経験しながら「自由教育を標榜した事は一度もない」、「『児童の村』の教育に於て、生活教育を実践して来た。その一連の発展の相として私は郷土教育といふ一形態をとることになった」(「郷土教育は如何にして実践するか」『郷土教育』第十一号、昭和六年九月、p 113)と述べている。この論文は赤井米吉に反論して書かれた。赤井は前号で「氏はかつて自由教育の思潮が起った時に…児童中心主義の教育をふりかざされた…その後氏は空漠な自由主義なるもののなすなきを悟り、郷里の生活にひたり」(p 115)と述べている。そこで自由教育を主張しなかった、と反論したわけである。赤井は又峯地の「全教科の郷土化」について「郷土生活の断片の雑然たる蒐集のみ」になっている、そこで「現在に於ては、国定教科書と別に、郷土科を設けてそこで思ふ存分郷土調査を没頭せしめる方が特策(ママ)であらう」(p 116)と提案している。それに対して峯地は「現行法令下で一番便利な郷土教育の実施方法として、教材の各分野を網羅してゐるところの教科に附帯して行ふことを提唱した」(前掲十一号、p 113)と言う。週一〜二時なら郷土科を特設する事は、校長である彼には容易な事(次節で述べるようにそうした事例は幾らでもある)だが、その程度であるなら意味はなくて、郷土化的方法が望ましいと考えたのかも知れぬ。しかし郷土科を特設し、さらに郷土化的方法を取り入れる事は当然考えられるべき事で

あり、彼の言は説得力を持たない。児童の村小では彼は自由教育ではなく、子どもの「自然」に即す、⁽⁷⁾事を理念としていたと言えるかも知れぬ。

『教育論叢』誌上の守屋貢秀との論争(『教育の世紀』大正十五年四月号に峯地が書いた『「遊戯の学習化」』『作業の学習化』に対する批評』に守屋が反論して始まった「遊戯の学習化」をめぐる論争)で、峯地は「自然主義ほどいい主義はないと思つてゐる」「教育の真義も、この自然の力をよりよく知って、そして個性をよりよく生かす以上に出ることは出来まいではないか」(『教育論叢』第十六巻五号、「三度び『遊戯の学習化』について」p 41)と述べている。しかし「自然」を重視したという意味での児童の村小での「生活教育」の発展としての郷土教育、生産学校であるなら、なおさら子どもに「課した」分業的玩具生産が、子どもの「自然」に即すものであるかを疑問とせざるをえない。⁽⁸⁾

峯地同様に学校で子どもになにかを作らせて、それを利用する、というのはこの頃幾つかの学校で試みられたようである。志垣寛『郷土主義学校経営の実際案』(昭和七年)に紹介されているのを見ると、熊本県球磨郡東間小では「児童たちが学校で草箒の苗を植ゑ、その成熟後各自家にもちかへって自家用の箒を作ると共に、村内を戸別に廻って草箒の栽培と、箒の作り方とを教授してゐる」(p 226)という。又少し遅い時期(昭和九年)に佐賀県打上小で学校内に労作工場を作り、藁細工、竹細工、繭の糸取り、真綿取り等自家生産を加工し、実用化し又は商品化する事に努力している(古川政次郎『労作中心農村教育』p 36)。又私立学校であるが、成城小の主事だった小原国芳が創設した玉川学園は労作学校と称して、種々の労働を取り入れている。

峯地・柏崎論争について述べよう。峯地が『生活学校』昭和十一年五月号に「生産と教育」と題する論文を書いたのに対して、柏崎栄⁽⁹⁾の「峯地氏に問ふ」が同上誌翌十二年一月号に載った。峯地は「智識は主として子供の精神的生産を目的とし技能は主として物質的生产を目的とする」(p 11)、「精神的生産のみならず、物質的生产を重要視すると同時に、その生産の道程に於ける集团的組織的活動を重要視する」、「分業による作業は、作業能率を高めるばかりでなく、その協力活動に於て、精神的訓練を施し得る」(p 12)、そしてまとめて「生産教育の社会的意義は、作業過程に於ては、協業と分業により、結果に於ては、その物の効用によって、決定せられる」(p

13)と述べた。それに対して柏崎は「学校に生産お取り入れなければならない社会的必要がそこにわ見られなかった」(発音式かなづかいの主張に共鳴して書かれている),しかし「私等の場合」(「喘ぐ現実から生れ,現実の必要,下からの必要が学校に生産作業を持込んで来ている」,こうした対比の下に「思想から出発した仕事としての観念性わないだらうか。子供等に如何なる目標お与えて生産作業を行わせているか」を問うた(p 63)。それに対して峯地は「柏崎君にお答えする」(同号)で「私の生産教育は教育生活の現実と,経済生活の現実から生まれてゐます」(p 64)と答える,「あなたの生産作業を教育にとり込まれた経緯」と「同じ行き方」だが,柏崎のように「文集や訓練の要求だけで成立してゐる生産教育はまことに視野のせまい,たよりない生産教育だ」(p 65)と批判する。「外部組織との経営結合」,例えば「農会との連絡など」が必要だが,それを考えずに,ただ学級担任の教師(柏崎)だけが,文集の紙代を払えぬ学級の子ども達はその紙代を捻出できるようになんらかの仕事を子どもにさせる,というのでは生産教育として狭いという皮肉である。柏崎は,峯地の物質的生産と精神的生産を区別する論ののちで反論する。物質的生産と精神的生産区別の論は,ドイツの教育学者ケルシェンシュタイナーがその労働学校論(1912年刊)において展開した区別である。「物質的環境を形成すること」を「目的とする活動を肉体労働とよんでいる。これにたいし精神労働は,適切に対象に即した事態を意識のなかに作成すること(2+2=4といった単純な計算や…)を目的とする活動である」(藤沢法暎訳『労働学校論』1971年刊, p 83)。即ち学校での学習活動そのものが精神労働とみなされている。「しかしすべての労働が教育的意味での労働なのではない,教育的意味での労働が成り立つのは,まさにその労働を通じて個人のなかに即事的な関心,あるいはより一般的ないい方をすれば他者中心的な関心が喚起されるばあいだけである」。即ち労働の過程の道徳性が強調されている。峯地の生産労働導入の論は,こうしたケルシェンシュタイナーの労働の教育的意味の立場のものである。

しかし柏崎はむしろ労働する人間が社会の主体であるべき,と考える立場から労働の意義を捉えている。学校に導入される労働が教育的意味をもつのは,主体的に労働について決定する事があってである。子どもが,なんの為に何をどのように,と考える事が重要であって,させられるので

あれば,その労働の成果が社会的意味をもっている(玩具生産により,自分達の学用品を購入できる,或いは家の経済状態が好転する,といった事があったとしても)無意義である。柏崎は,自分の生産教育が,子どもの要求から発するに對し,峯地のそれは,子どもの要求からではなく,峯地の生産労働と教育との関連把握から発しているのではないか,「児童が如何に位置しているか」(『『生産と教育』についてー再び峯地氏へー』『生活学校』昭和十二年二月, p 23)を問題にする。彼の論ではないが,子どもが生産に位置するしかたについて述べている『生活学校』中の論文を引用しよう。佐々木昂「生活・産業・教育」(昭和十三年六月)である。彼によると「北方性の提唱は単に肉体的に産業へ参加するとゆうだけの問題ではなかった。生産へ参加することによって産業生活に対する協働と設計の発言権までを要請したのである」(p 14)。この論から柏崎が峯地に反発したところを理解できる。「児童が如何に位置しているか」を問う柏崎は,子どもが「単に肉体的に産業へ参加」しているだけではないのか,と推量している,実際に見たわけではないから断定を避けているだけである。「産業生活に対する協働と設計の発言権」は,柏崎の場合のように,文集の紙代に悩む子どもが兎飼育を考えていく,といったように子ども自身が生活を自らどうしたらよいか考え,実行する事によって子どもに育てていく事ができる,と考えられている,と言えよう。

教師が社会の動向をどう捉えるかに関しても郷土教育に関わった教師と北方の教師とは異なる。「秋田の北方教育運動」を『教育』に書いた佐々木昂は「農村の子供が重工業に吸収されてゆくのはこの国の態勢上必至の問題である」(昭和十四年十月, p 121)と見ている。郷土教育論者の多くは,農村の困窮化に対処するに一層の儉約と自給自足を奨励するにとどまっていた。離村向都のとうとうたる流れ⁽¹⁰⁾が,都市側の要因からではなく,農村がその人口を食わせる事ができないからである,と捉えたのである。それに対して秋田の教師は,重工業化の進展は社会の趨勢であり,その労働力の供給源が農村である事を十分に意識している。そしてそうした状況をおしとどめるべく無駄な努力をするのではなく,農村から都会に向かった少年工が単に消耗的労働力として使い捨てにされない事を考えていく。そして尾高が連盟後作りあげた日本技術教育協会と提携して「秋田から送った少年工達の指導誘掖の仕事」

（留岡清男「旭川の教育人と北方教育社」『教育』昭和十四年八月，p 89）にあたる事をも自分達の課題としたのである。ある教師は教師をやめて県の職業紹介所少年係に転身するまでに至った。

IV. 郷土教育・郷土学習の種々相

教育書は、明治初期には、外国教育書の翻案が、ついで大学で教育学を講ずる教育学者が、主として教育史上の偉人とも言われるような人の思想を研究した成果が刊行される事が多かった。大正期になると、師範附小教師や明治末から設立されるようになった私立学校の教師の教育論が刊行されるようになり、昭和期には、地方公立学校及びその教師が論を刊行するようになった事が特徴的である。地方公立学校の書は中央出版資本によるにとどまらず、地域的出版物としても現われている。そしてそうした書物は、文部省が郷土教育推進の意向を見せた事から、昭和四年頃から郷土教育に関わる論を展開したものが非常に多い。ここではそうした論のなかから実際にどのような教育が展開されていたのかを見てみよう（単に論として言われている事でなく、実際に郷土学習に関わる教科を特設していたり、郷土読本を編集したり、子どもに郷土調査研究をさせたりした事例のみとりあげる。ただ論として郷土愛教育に類する事を主張する教育書は引用のいとまがない程多い）。

文部省は師範学校に郷土教育研究施設への特別支出を決定する前、昭和二年に師範附小と各府県で郷土教授を行っている小学校とに「郷土教授に関する件」について照会している（前掲後他「郷土教育に関する調査」p 219）、その結果も適宜使用する。又文部省嘱託としての小田内も全国の郷土教育施設に関する調査をしている（『郷土教育計画と其の動向』文部省普通学務局、刊行年の記載はない）。二百十発信して五十六の回答を得た（p 1）というのであるから、あまり調査への協力を得られなかった。

まずそれぞれの地域でその地域の教育を指導する立場にあると意識していた師範附小ではどのようなであったろうか。

愛知第一師範附小は郷土科を設置している。その主旨は「郷土そのものを直接の対象としてあるべき郷土そのものを動的に認識体験せしむる」教科であり、郷土の事物は、自然科学の教材、郷土地理的教材、郷土史的教材、社会科的教材の四つに区分（『郷土科学』第十四号、昭和六年十二

月，p 83）されて、学年段階に応じてどれに焦点をあてるかが考えられている。例えば社会科的教材は、高学年郷土科の主要教材である（同上誌p 89）。ここで「社会科とは自然及歴史の基礎に立ち、主として人事の結合関係並文化生活の生姿を全人的に把握し永遠の社会創造を期せしめんとするもの」である（同上誌p 88）。同附小では明治四十三年三月以来「郷土修身」という名で郷土教授時間を特設（昭和二年には一学年五時間）しており（同上誌p 97）、志垣が教材選択が観念的と評している（同上誌p 97）ように、郷土愛教育に分類する事ができる実践のようである（郷土科の主旨として「体験」なる語を使用しているところからも推察される）。尾高は『『郷土愛』主義者の雷同』を述べる中に同附小を一例として挙げている（他に滋賀県島小、愛媛県余土小等）。

和歌山県師範附小は「郷土文化」の時間を三・四年に特設している（『新郷土教育の実際』昭和六年、及び『劳作教育による各科生活指導の実際』昭和八年）。郷土文化科という名称にしないのは、「分化されたる教科に対立する所のものに非ず」（p 440）だからである。自然・文化・郷土・生活の総合的理解をめざすもので、しかし実質は自習時間をあてる（p 442）といった程度の試みである。

兵庫県御影師範附小では、やはり三・四学年に「郷土科の代りに、文化科を置いてゐる」「郷土の直観を中心として聚落の歴史、郷土の伝説的歴史、現在の交通の有様と発達等を取扱ってゐる」（三沢主事「附属校に於ける施設」『郷土教育』第二十号、昭和七年六月，p 96）。同校は先の伏見他論文において、滋賀県師範附小とともに「最も系統的に且つ多くの時間を之に当ててゐるものの一例」としてあげられている。一週一時限である（p 222）。前掲後他「郷土教育に関する調査」p p 109～116に詳述されている。それによると文化科設置は大正十三年、という事であるので、昭和初期文部省の郷土教育推進に煽られてのものではない、という事であるだろう（p 111）。

先の伏見他論文で取り上げられた滋賀県師範附小は、かなり多くの時間を割いている。尋一学年に四十時、尋二と尋三に各八十時、尋四に七十時、を当て「学校、学校の周囲」等を中心題目として「歴史、地理のみならず、理科交通、経済等の方面から観察し研究せしめてゐる」（p 222）。もっともこれも郷土科としてではなく、大正七年より直観科として特設したものを、文部省の照会

に対して郷土教育施設として回答したものである（前掲海後他「郷土教育に関する調査」p 101）。

愛媛県師範附小では、郷土科を尋常四学年以下に週一時間置いている。郊外教授が一年に七回行なわれ、五学年以上には郷土読本を用いての教授がなされる。また郷土室が設置されている（県師郷土研究室『郷土教育の概要』第二集、昭和十一年、p 145）。

新潟県高田師範附小では、尋一～三学年に週二時間、尋四学年以上に週一時間の郷土科を特設している。

師範附小がこのような郷土科を特設したりしているのは附小という立場から、とは必ずしも言えない、というのは、『児童教育』（東京女高師附小機関誌）昭和四年六月号に「教育の郷土化並に社会化に対する施設経営」を小学校長に尋ねた結果が載っている（連盟創立以前の早い時期の調査である）が、既に郷土科を特設している公立校があるからである。新潟県戸野目尋常高等小（時数は不明）、福井県坂井郡東十郷尋常高等小（尋一・二年に直観科、尋三・四年に郷土科、各々週一時）である。その他の各校（山形県西村山郡寒河江尋常高等小、鳥取市久松尋常高等小、小樽市花園尋常高等小、神戸市神戸小、富山市八人町小、長崎県南高来郡島原第一尋常高等小、愛知県小坂井町尋常高等小、新潟県塩津町尋常高等小、岡崎市梅園尋常高等小、長崎県勝山尋常高等小、三重県師範附小）はそれぞれ各科の郷土化、郷土室設置、郷土読本編纂等の郷土化教育を実施している（p p 88～97）。岡崎市梅園尋常高等小の郷土読本編纂と郷土化教育については同校の教師が『学習研究』（奈良女高師附小機関誌）に書いている（昭和六年十月号、伊藤安吉「郷土重視の教育と郷土読本の編纂」）。

『児童教育』誌上のアンケートで既に昭和四年段階で郷土科といった時間を特設していた地方公立校があった事を知ったのだが、他の文献からそうした学校が他にもあった事を知る事ができる。

静岡県藤枝小（藤枝町）は、尋常四学年第三学期に、地理科入門として「郷土地理」の時間を置いている（国語科から週一時間を割愛、計十時間程度）（佐々木清治『郷土地理教育の原理と方法』昭和七年、p 91。佐々木は浜松師範教諭）。

郷土学習にもう少し時間をさいているのは、神奈川県足柄下郡湯本小学校である。尋常四学年に毎土曜最終時を郷土学習の時間にあてている（年間計四十二時間程度）。取り上げられている題材

は、私達ノ教室（七）、私ノ生立（八）、私達ノ学校（十）、私ノ家（五）、私達ノ町（十）、括弧内は時数、である（連盟編『郷土教育講演集』昭和七年、p p 72～73）。同じ神奈川県腰越町正修小学校では、特別郷土科を設け、又郷土読本（上・下巻）を編纂し、郷土室の他に児童研究室を設けている（『地方だより』『郷土教育』第十八号、昭和七年四月、p 70）。

福山市深津小学校では昭和五年に「郷土教育についての理論をまとめ、「郷土読本を編纂し、郷土科を実施し（時数は不明）、郷土室を設け、郊外教授案を立てて之を実施」した（校長北村金蔵「我が郷土教育の回顧」『郷土教育』第三十九号、p 88）。

石川県中海尋常高等小は尋常一年から高等科までに各種の特設科目を設けている。尋常一～三年に自然科（郷土の理料的自然を中心に生活の教育化をはかる）、尋常四年に総合科（地理的歴史的郷土を中心に一以下上に同じ）、尋常五年と高等科一年に生活科（尋常五年は学校生活、高等科一年は家庭社会生活を対象に人と人、人と物との交渉を中心に一同上）、尋常六年と高等科二年に公民科（郷土公民教材を中心に一同上）、である（時数は不明）。尋六での題材は、四月に郷土の衛生、五月一郷土の戸口と生業、六月一産業組合、七月一郷土の信仰的行事、九月一郷土の交通通信、十月一郷土の教育、十一月一国家的行事、国民的行事、十二月一天皇・皇后・皇族、一月一郷土の消防警察、二月一郷土の自治、三月一我等の覚悟、となっている（同小『本校生活教育の実際』昭和十二年、より）。

連盟が推奨する郷土研究に近い実践について述べると、名古屋市内では子どもの郷土研究を奨励し「児童の平素の研究を発表する機関雑誌として『私の研究』と題する小雑誌を発行」して「主として児童の自由研究の結果の発表」を載せている（石田利作一南久屋小校長一『労作に拠る郷土教育の実際』昭和八年、p 110）。又毎週火曜に各学級で発表会をもち、隔月（即ち低学年と高学年に分割）に講堂での全体発表会をもっている（p 112）。

福岡県朝倉郡三輪尋常高等小では高等科一年に「郷土」と題する学習帳をわたしている。内容は、天気、学習、手伝い、健康、遊戯等の記録欄、「我が家」として家族調べ、位置、間取り等の記録欄、郷土の信仰、建築、祖先と我が家（家の歴史、職業、墓所、親類、近所）、農業労働季節、農産額、等が記されており、記録できるよう

になっている（『古賀増吉研究録』昭和六年）。

名古屋市教育会は「初等教育の郷土化を計画」して「調査委員会を組織」して、「郷土に関する資料を初等教育の教材に採入れ、実際に活用し、郷土化をはからうと目して種々研究を行ってゐる」（『郷土科学』第七号，pp60～61）という事であるから、南久屋小の試みも大勢に迎えられ、といったものであるだろう。

「郷土学習帳」を作っている学校もある。島根県西浜尋常高等小学校で、一学年から高等科までの八巻を完成させたという。内容は「一年間の生活表をかくため」の日記形式の部分と、「郷土の調査と研究」（子どもの研究のための手引き）、郷土読本である。「郷土読本だけをいきなり与へずに、子供自身の研究の余地を十二分に、子供に与えようと努力してゐる」（『郷土教育』第三十七号，p19）事が評価されるが、「問題が余りハッキリし過ぎて、子供の自由な研究の余地がせめられる様な事がないか」（p24）という事が懸念される。

郷土読本編纂、使用はかなり浸透している。まず各地の教育会が郷土読本を作っている事例が多い。千葉県教育会が県の郷土読本を、岡崎市教育協会が市の郷土読本を、姫路市教育会が姫路郷土読本を作っている（『第一回研究座談会郷土教育について』『新教育雑誌』—新教育協会機関誌、昭和六年四月，pp46～48）。

新潟師範附小は郷土室を設置し、また新潟市教育会が編纂した郷土読本を「上級生に自習せしめる予定」（古賀美愛三「郷土研究施設と利用」『郷土教育』第二十号，昭和七年六月，p100）。

個人的に郷土読本を作って用いている例は、北海道三石郡延山小学校の井黒弥太郎である（『郷土誌教授に就て』『郷土』第二号，昭和五年十二月）。「尋常四年に郷土読本と云ふものを作って使はせて居る」（p62）、「尋常六年に実施して居るものは主として調査と研究」であるが、それは教師の請け負いのものである。例えば「某さんの家へ行って、一年中の井戸水の変化をうかがって来てくれないか」といった調子で遠慮なく言いつける、と述べている（p63）。もっとも教師の請け負いとしての郷土研究は、必ずしも当時において奇異であつたわけではないかもしれない。新学校として有名な成城小は大正末からドルトン式自学自習を取り入れているが、その自学問題は教師が作成し、自由なのは進度と学習形式においてであつた。学習形式というのは、例えばグラフを書いたり、絵地図を書いたり、という事である。よ

り自由でありえた私立小学校において子どもが学習すべき事からは教師が決定する事である、という事に全く疑いを抱いていないのであれば、地方公立学校教師が子どもに研究すべき課題を与えるのみ、というのもごく自然であつたのだろう。

連盟が郷土研究を奨励していたが、それとは別に柳田国男の影響を受けて実施された郷土研究の例もある。長野県の農村小学校の教師となつた竹内利美⁽¹¹⁾が子ども達と共に村の調べをしていた（竹内編「尋常三年生の試みたる村の調べ」昭和十一年）。「『郷土研究』が提唱されるに至つ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—といふ事にあつたのであるから、その伝統的精神を把持」（p157）して、「小学校の教育も、村の生活にその基礎を据ゑ、他の教化現象と有機的関連に置かれた時に始めてその正しき位置を占めたと云ひ得る」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」事をめざしてなされたものである（p158）。農村小学校の教師として彼は「従来のやうに単に個性の伸長といふやうな事のみを目安として、村の生活から切り離された関係に於いて教育するだけでは足りない」（p159）という批判を有している。調べられた事からは、農事（稲作、蚕等）、行事（節句、盆等）、祭り、正月、家、鳥・虫、冬から春へ（目次から）である。

同様に長野県の教師（埴科郡、野中太気彦）が高等科の「児童と共に居村を踏査」（小田内『郷土教育運動』p174）して郡教育会で発表したりしている。長野県では小田内が「提起した項目を昨年（昭和六年—谷口注）から県が調査させ、二月十五日までにその調査物を提出せしめ、講師（小田内—谷口注）に委嘱して五十部近き調査物の処理を行ひ、其の報告と批評」が昭和七年二月末の県主催郷土研究講習会で行なわれた（『郷土教育』第十八号，昭和七年四月，p54），という事であるから、この調査も県から要求された項目についてだったかもしれぬ。

信濃教育会⁽¹²⁾は、昭和六年六月に十一名の委員（一志茂樹⁽¹³⁾、三沢勝衛⁽¹⁴⁾、市村威人⁽¹⁵⁾、有賀喜左衛門等）を委嘱して「郷土調査要目」編纂にのりだし、それは昭和七年には刊行されている。「郷土としての信濃の考察を目標とし、其の調査研究の範囲内に含まるべき事象を項目として採録」したものである（『信濃教育』昭和七年十二月，p88）。これを更に「小学校の郷土教育に資すべき調査事項の諸項目を選択総合し、之を児童の各学年次に適当に配当して、之に実施指導の

方法を加味」した「小学校に於ける郷土教育調査実施法案」が作成された（『信濃教育』昭和十年三月，p 79）。郷土教育連盟の学習指導法案とは異なって「自然的環境」と「社会的環境」にさらに「歴史的環境」を加えて立案されている。例えば「自然的環境」では、野外の食用植物、魚類、鳥類、山と谷、等計十七項目があげられており、「社会的環境」では、一、私の家 二、住居（自分の家族数） 三、衣食 四、部落（集落） 五、部落の生活 六、町村 七、町村の生業 八、町村の金融機関 九、町村の交通 十、年中行事 十一、神社 十二、寺院 十三、町村の風習 十四、教化 十五、口碑伝説 十六、方言があげられている（p p 80～81）。「歴史的環境」としては、一、人物、二、災害異変 三、村の沿革 四、神社と寺院 五、姓氏 六、交通 七、教化（昔の教育の沿革） 八、産業及経済 九、遺跡遺物 十、文書記録 があげられている（p p 82～84）。これは「尋四以上にありては、大体一週一時間、郷土科の時間を特設して、其時間内に於て整理・指導・説話等をなし、其他課外に於て授くべきを予定し、尋四以下にありては、適宜各教科の教授中に於て授くるものとして立案」（p 85）されたものである。信濃教育会は郷土読本も編纂している（前掲『新教育雑誌』昭和六年四月，p 44）。これがどの程度活用されたかわからないが、『信濃教育』誌上の記事でみると「わが長野県では線香花火式の、この流行には余り乗らなかったが、小県郡では「昭和四年から現在まで継続してやってゐる郡内各学校全職員総動員による郷土調査の如きは、その組織に於いても成果に於いても他府県にその類例を見ない事」であって「柳田国男先生もさやうに申してゐます」（小松三郎「小学校に於ける郷土誌に就て」昭和十二年十二月，p 25）とある。この論調からすると信濃教育会の努力も流行思潮の一例に位置づけられていると言える。しかし、小県郡の継続的調査は、郷土教育連盟の観点からすれば、全く意味なしとはしないまでもそれほど重要視するものではない。

この他にどのように作られ利用されているのかわからないが、郷土読本といったものは各地で作られている（前掲「我が国に於ける郷土教育の発達」に各地の事例が紹介されている）。山形県西田川郡大山尋常高等小のそれについては、城戸幡太郎が「教材が大山の郷土生活を凡ゆる方面から理解せしめる様に選択されてゐることと、それが郷土自身の郷土観察及び調査からなつてゐる」

（『教育』昭和九年二月，p 148）事を評価している。

おわりに

郷土教育論と実践は、まさに同床異夢といったようにあまりにも種々なものが、その名のもとに展開されていた様子を述べてきた。

そのなかで郷土教育連盟は、戦後社会科につながる、調査活動による子どもの思考の育成を考えていた、という点でユニークである。明治後期からの東京高師附小の郷土科教と似ているが、それが、概念・カテゴリー等の理解の道具に位置づけられているのに対して、調査する事は同様であっても、調査の過程での思考の働きが重要とされている。もっともそうした思考活発化をもたらす調査活動の具体的姿については必ずしも把握されていなかった。『郷土学習指導方案』が、郷土調査項目を網羅的に記しているところにそれが現れている。しかし、こうした弱点は戦前教育現実に一般的な弱点であった。子どもの思考活動を最も重視した実践である生活綴方教育においても、例えば、「調べる綴方」の平板である事はどうしようもない。そして既に生活綴方を取り上げた拙稿でも述べたようにそうした弱点は、マルクス主義の洗礼を受けた教師によって克服され得た。マルクスが社会科学的思考の典型を示した事を考えれば、当然とも言える。そして又戦前日本の社会においてマルクス主義が非合法の位置に置かれていた事を考えるなら、郷土教育論と実践の弱点が一般的であってもしかたがなかった、と言える。

郷土研究、あるいは調べる綴方の実践は、現実の中では、既に拙稿本紀要1994年所収論文で述べたような子どもの貧しい生活状況下では、かなり困難であった、と想像される。まず子どもの狭小な体験世界は、郷土研究の動機をなす疑問を子どもが抱くには不充足であった。農村の困窮に対処する（科学的にであれ、「自力更生」の観点であれ）為にとなえられた郷土教育であったが、困窮化した農村に生をうけて入学してきた子ども達の多くは、論者が常に郷土の範囲を論じていたが、実質的な狭い郷土以外の土地を殆ど知らなかった。子どもが自家を離れる機会である親戚訪問（例えば母親の実家訪問）も、婚姻関係が自村内に限られている場合が多い（通婚圏が狭い）のであってみれば、同じような生活を経験するのみである。そして情報手段は圧倒的に農村に浸透していなかった。新聞をとっている家がクラス四十六名中僅かに七名という数字を大正末に宮崎の農村（宮村）の教師が報告している（吉田義則「農村

初学年児童の読方学習』『小学校』第四十三巻一号、p 108)。又この教師の実家は宮崎県都城市近郊の農村の「中の下位の自作農業小作農」であり、弟は小学校高等科卒であるが、「新聞雑誌何一つ取ってゐませんので、毎月私の読み残りを送ってる」(同)と述べている。新聞がこの程度の普及率であれば、子ども用の雑誌、参考書、読み物の類はもっと少ない。つまり子どもは活字を通して他の世界を知る事はなかった(ラジオは論外である。漸く大正十四年放送開始であって、一層高価だった。ラジオが普及したのは大戦末期戦況を知る為だったと言われている)。先に引用した宮崎の教師はその後師範附小に転勤し、奈良女高師附小の学習法の影響を受けて、入学児をまず外に連れ出してなんでも質問せよ、と子ども達に言ったが「児童は明けても暮れても唯黙々の状態、仕方がないから、郊外に於ける花摘みや桜花観照の場合など、『これはなんの花?』…等と、認識構成のための根本発問ではないが、事実の単なる認識のための低度の発問をして、学習態度の開発につとめた」(p p 112~113)と述べている。附小は彼の前任校とは異なり「入学早々から殆ど総べての児童が雑誌を持ってるました」(p 113)という事であるが、より恵まれた家庭環境の子どもであっても周囲の世界に特別の関心を示さない、という事である、或いは学校と教師に恐怖心をもっていて自由に自分の考えを表明できなかった。生活世界の狭さは、子どもに自分の生活に何の疑問も持たずに過ごすようにしむけている、或いは自由な行動を抑制している、と言える。そしてそうした子どもの姿は、郷土研究以前に生活指導が必要である事を意味する。教師が善意であれ、郷土研究の重要性を意識して子どもにさせようとする時、疑問を持たない子どもの姿に接して、第二節で取り上げた郷土読本を編纂した教師が子どもに調べよ、と命ずると述べたように、結局教師と子どもの関係が、国家の教育体制におけるそれを只再生産するに終わった、という事は十分に想像できる。尾高が現実に行なわれている郷土教育に失望せざるを得なかった事態である。

子どもの身のまわりで読む事、書く事が一般化されていない時、子どもは毎日の生活に自足し、教師が郷土研究の意義を捉えていても子どもには意義が捉えられない、それだけに研究する過程での思考の訓練などという事も単に理想にとどまったのではないだろうか。また北方の生活綴方のように教師の指導が功を奏して子どもが書く事を通

して考えるようになって郷土研究に意欲をもったとしても、郷土研究をする時間的余裕を子どもに許す事のできる家がまた無い。戦後三十年代迄農村地帯の学校では農繁休暇があった。小学校の子ども達は既に農家にとっての十分な労働力であって学校で過ごす時間以外は、家庭での労働時間に多く費やされ、夜は、眠い為、或いは電灯代節約の為に早く寝るように言われて、自分の疑問に応じての郷土研究をする時間が無かったという事も考えられる。

農村困窮化の事態に対処する郷土人による郷土研究というのが尾高の描いた構図であるが、やはり困窮を想像するにとどまる尾高の見通しの甘さがあったといわざるをえない。

註

(1) 明治二十三年鳥取県生まれ。明治四十四年鳥取県師範卒後、県内の小学校首席訓導(師範学校卒教員が少ない時代とはいえ、いきなり首席訓導というのは余り例がない)、大正八年高麗小学校長を経て県師附小に二年間勤務後上京して児童の村小教師になった。昭和四年十月創刊の『綴方生活』の創立同人の一人(他に小砂丘忠義、野村芳兵衛、上田庄三郎、小砂丘を除く三人は共に児童の村小の教師を経験した〔上田は神奈川県雲雀が丘児童の村小校長兼教師〕。小砂丘は自分の一人娘を池袋児童の村小に通わせている)。東北・北海道の生活綴方教師が弾圧された「生活綴方運動事件」では、ただ一人の校長として検挙され(起訴猶予)、郷里で農業に従事、戦後七年目に教職に復帰した。1965年に広島大学より「ベストロッチャー賞」を受ける。1968年死去。『峯地光重著作集』全十八巻が戦後刊行されている。

(2) 本論では綴方教育に関しては拙稿があるのでとりあげないが、簡単に彼が調べる綴方実践に至った動機等について述べると、昭和四年に郡国語研究部が発行した『東伯児童文集』の全作品を調査して「取材の範囲が偏狭だ。『仕事』とか『社会』とか云ふ材にもっと関心されていい」(「新課題主義綴方を提唱する」『綴方生活』昭和六年二月、p 23)と考えた、「課題によってその取材の方向を明示し、而してその着眼の方法と態度を明示」(p 27)する、これは「単に綴方科のみの方法的原理ではない、修身科に於て、読方科に於て…その他すべての教科に於て、活用されてよい」(p 29)と述べている。もっとも郷里に帰って後こうした考えを持ったわけではなく、既に児童の村時代にも、「綴方に於て課題することの

意味」を『教育の世紀』大正十四年十一月号に書いている。彼の綴方観は「生活指導」の為の教科と位置づけられている点で後の綴方教師の原型をなしているが、その点からして「課題はその職責の主要な部分を負担する」、「児童はともすれば自己の興味の向った生活の一点にのみ没頭して、他の生活の方面を見ないですごして居る場合が多い」(p107)、課題する事によって「明確に、しかも的確に、この生活指導の焦点を児童に明示し、児童に過去の生活を反省せしめ、将来の生活を開展拡充さす点に優れた内容をもつ」(p108)と述べている。こうした点からしていわゆるプロレタリア綴方について評価する。即ち「プロレタリア文学は道徳性の内容に労働の関心の新しい内容を附加(ママ)した。或いは集团的倫理観が附加せられた。この道徳内容はやがて、明日の綴方教育のイデオロギーとして役立つべきものである」(「階級意識と綴方」『綴方生活』昭和五年六月, p44)。こうした主張と実際に作られた綴方作品とについて、『郷土教育と実践的綴方』の評として連盟機関誌に載っているのを次に引用しよう。後に上灘校を特派記者が訪れて批判的記事を書く事になる事態が予感されるような皮肉な調子で書かれている。即ち「小学校の綴方教授を氏一流の郷土主義に組織化して、所謂『綴方工場』のニュース宣伝にまで活用せられやうとするモダン語沢山の書」で、「通読して受けた感じは、実用主義、生産主義に急なる為め聯か綴方の教育的使命そのものを、無理強いに『考現学』的調査報告か乃至は新聞記者の種取り作業の練習見たやうなものにして居る嫌ひがある」、それは綴方を「『工場化』したり『集団化』したり」した事であるだろう、(『郷土教育』第二十号, 昭和七年六月, p102) というものである。既に拙稿でも「考現学」的調べる綴方の、調べが単なる羅列にとどまっている事を指摘したが、子どもの作品を読めば誰しもそうした感を持たされる。本文で利用した『教育思潮研究』でも「その郷土研究に於ては単に電灯の数を調べるとか、道を通る車の数を調べるだけでは単なる調査の為めの調査となりはしまいかと思われる。更に進んで、それを適当に解釈せしむるか、或いは或一定の目的の為に確実なる資料を得るといふ意味に於て調査をなさしむ」(p122) よう勧めている。児童の村小で峰地の同僚だった野村芳兵衛は、カリキュラムを子ども中心の時間、教師中心の時間に二分する、同小での自分の実践に即して綴り方を子ども本位の時間(表現科)に位置づけ、又調べる綴り

方の例(岩手県永沢一明の学級の共同製作の「煙草耕作」を、「郷土教育の実践と見てもいいのであって、この作業から、どれほど、子供達は、郷土の生活、特に、自分達の父母の仕事に関心を持ち、又自分達の家業の手伝と言ふことに意義を感じずるとしれないと思ふ」と評価している(「調べる綴り方実践工作の鳥瞰」『調べる綴り方の理論と指導実践工作』昭和九年, p173)。

(3) 奈良女高師附小をとりあげた拙稿で岩瀬六郎をとりあげた(本紀要1989, 90年所収)。又成城小についてとりあげた拙稿(本紀要97年所収)で赤井米吉について言及している。

(4) 野口については註(3)の97年論文参照。

(5) 峯地は「卒業後、六年間ばかり学校でも農園を経営し家でも農業を研究して、実際に鋤をとったりした。(『新訓導論』昭和二年, p11)と述べていて、農業実習に関しても指導しえた。

(6) 玩具を分業的に生産する、という峯地の発想には教育界において教育能率が問題とされていた、という歴史がある。牧口の『地理教授の方法及内容の研究』(大正五年)も、「教授法」が「教授力及学習力を経済にする方法」となるならば「非常なる効能と言はねばならぬ」(p92)、そして「小学教育よりは中等教育に於て大に経済的知識伝達の方法といふ意味に於て地理教授法の必要を叫ぶ」(p94)、そしてその点では「如何に組織的に材料を整頓するかと云ふ点に主力を注ぐべき」(p64)で、彼の著書がその為にある、という事である。特派記者が峯地の学校の校長室で見かけた『教育能率ノ根本問題』(上野陽一, 昭和五年)は、「教育能率」を「教育ヲ一般ニ普及セシメル」目的で取り扱ったものである。「教育ノ機会均等ハ 全人類ノ望ミ」であるが、そのためには「社会ノ制度ヲ改メル」等の事が必要になる、しかしそれは「ナカナカ 行ワレナイ」、「サシアタリ実行ノ デキルコト」は「教育ヲ 経済的ニ 行ウコト」即ち「費用ヲ 安く且早く仕アゲル」(pp8~9)事である、そうした観点で「教育ニ 用イラレテイル 文字」(p13)について主として述べている(上野の書そのものが、「分別書ヲ モチイテアル」「分別書ノシカタハ…」単ニヨミヤスクスルダケノ目的カラ」なされている[序p4])。

(7) 峯地が「自然主義」を理想とした事と関わって、児童の村時代の実践を『教育の世紀』所収論文に見てみよう。大正十五年五月号に「低学年教育二個年の経験」という論文が載っている。修身では「実生活の指導とお話とが中心」である。

実生活の指導は、例えば一人の子どもが小さい一年生を家来にしていた事について、誰かがその子どもを攻撃した事で始まった反省があげられる。教師が攻撃された子どもに「家来をもつと何かいいことがあるか」と問う。子どもが「家来といふよりはお友達の気持ちで遊んでゐる」と答えると教師は「お友達の気持ちで遊ぶのならいいが、お菓子なんかやって家来にしておいて、いじめたりするのはよくないことではあるまいか」と言う。低学年であるからかも知れないが、子どもの話しあいが進んでいる、という印象は受ける事ができない報告である（p p 85～86）。地理・歴史については「低学年では一体として取扱った方が無理がない」と言う。彼は既に鳥取県の教師時代に「歴史教授に於ける地理的取扱」と題する論文を書いている（『教育学術界』第三十六巻二号所収）。歴史に於ては戦争談が甚だ好まれた、「戦争談は私になるべく描写的にくわしく話して行った」（p 90）と言う。成城小で、子どもが戦争談を好むとしても、それは社会的風潮から来ているのかも知れず、そうした好みに応える事が望ましい事なのかどうか論議されていた事を思い起こすなら、「自然」重視の姿勢は、野口援太郷が放任主義に堕したような面を有していた、と言える。

（8）研究者は児童の村小時代と上灘校時代とで児童観が展開したのだと述べている（太郎良信「生活綴方と生活指導」『教育』1979年2月，p 113）が、峯地の言からすれば、児童の村小時代も上灘校時代もその教育観に変化はない、という事になる。

（9）明治三十九年岩手県に生まれる。昭和二年岩手県師範卒後、県下の小学校訓導、昭和五年黒沢尻小学校に転任、同校で自由主義的教育にふれる。昭和七年郷里近くの小学校に転任、そこで自由題での綴方を書かせ、以後綴方を中心の実践を続ける。文集一冊に一元を紙代として徴収していたが（鉛筆一本一元）が、子どもの喧嘩から一元にも困る子どもがいる事を知り、生産作業を取り入れて、収益を紙代に当てる等していった。昭和九年、なかまの教師と綴方研究グループを作りそれを発展させて「気仙郡国語教育研究会」を組織、機関誌や児童文集を発行した。昭和十五年生活主義教育運動に関わった事で治安維持法違反容疑により検挙されたが、不起訴釈放され、戦後迄教師生活を継続する（以上、柏崎『ある北方教師』70年、労働旬報社、より）。

（10）とうとうたる離村向都の傾向を単に農民の都会熱と見なすのは既に明治二十年代に小作

立法反対を声高に述べている横井時敬の言である（那須皓『農村社会問題』昭和三年，p 218）

（11）竹内は柳田の民俗学的研究の影響を受けている。民俗学を推進しようとする側からすれば、郷土教育に対する不満があったようで、柳田は、昭和七年十一月山形で行なわれた講演で、郷土を研究する事ではなく、郷土で日本人の生活を研究する事が必要だ、郷土研究と郷土教育を直線的に結びつけている、と批判した（『定本柳田国男集』第二十五巻，p 9又はp 215）。郷土の偉人、遺物、遺跡を教材としていくレベルの郷土教育論の批判であり、連盟もそうした郷土教育論に批判的であった。又昭和七年七月に東京帝大で行なわれた柳田の講演「民俗の採集と分類」の際、開会の挨拶をした折口信夫は「近頃郷土教育の運動が起ってゐるが、これ等が民俗学の研究に相談しないのは大それた事だ」と「可成り激越な口調」で述べたとも言われている（『郷土教育』第二十一号，昭和七年八月，p 31）。柳田は『日本農民史』を著わした頃、又昭和初期にも、郷土研究の意義を郷土の改造としていた、即ち「箇々の郷土が如何にして今日有るを致したか、又如何なる拘束と進路とを持ち如何なる条件の上に存して居るかを明らかにし、其志ある者をして此材料に基いて、どうすれば今後村が幸福に存続して行かれるかを覚らしむるやうに、便宜を与へてやらねばならぬ」と述べていて、小田内がやはり郷土改造にむけて郷土研究を考えているのと同様である。しかし、柳田は民俗学的研究を体系化していくようになると、むしろ個々の郷土から採集された事実の一致・類似・差異から構成される過去をもとに、日本人一般（常民）の生活、特に心意生活に関心をよせるようになっていく。又民俗学の方法とされる重出立証法は、地域的差を時代的差によみかえていくもので、地域的差そのものを問題にしようとはしない（重出立証法は現在の民俗学者が批判するところとなっている）。折口の憤慨に対して郷土教育連盟関係者は、上述したような郷土研究と民俗学との違いを正確に把握していて、「柳田氏の研究は、郷土研究の為の民俗学的方法ではなくして、反対に民俗学建設の為の一方方法としての郷土研究である」と反発している（前掲『郷土教育』p 31）。

（12）明治十九年創立。

（13）彼は『教育研究』（東京高師附小初等教育研究会機関誌）の「全国初等教育界郷土教育の実際研究家一覧」の中に名を挙げられている。この一覧は「県学務部にお願ひし、或いは地方の方々

に教を請ひ、或は機を得て親しく出張したりして可なり厳密を期した」もの（第三百六十七号、p 138）と言われている。北安曇郡平小勤務である。彼は小田内の郷土地理研究論を批判している。「部落は数百年来の結成」であり「実際の社会生活の基礎的単位は今も昔も部落である」から、「村落調査は一軒家から出発すべしと云ふ様な考察は発生論的立場か、西洋の村落の直訳であって、日本の村を研究するには出発を既に誤った考察である」（「郷土研究の意味と其の内容」『信濃教育』昭和六年十一月 p 44）。小田内と一志の違いは、小田内が郷土地理研究を日本社会の研究に限定して考えていなかった、という事である。「土壌と気候と生物との相互関連に基づく郷土的結合の諸事実…これを生徒に考察せしむることが、郷土観念の養成に対する基本的な方法である。…これらの観察を基礎として、その上に人間生活の観察が導入されてこそ、生徒の郷土観は郷土に立脚しながらも、それは広い世界観を背景とする国家観にまで拡充されてゆく」（『日本郷土学』p 162）と述べている。彼は「全人類の郷土観が如何に大地に根を下した強烈なものであるかを認識せしむること」を考えており、日本人の郷土観なり、いかに社会生活を営んできたかを知るととどまらず、人類がどのように生きてきたか、という広い視点で郷土地理研究の意義を考えている。そうした意味では当然に諸外国の郷土地理研究の動向に学ぶ事が必要となる。尾高も小田内に感化されてか、同様な観点を述べている。「最も現代的な見地に立って郷土研究の重要性を再吟味し、そしてその研究態度を再構成せんとするに当り、我々は必然的に、地球をも渾一と見る人文地理学的観察の更に進んで茲に紹介せんとする世界古代文化史的理解の新生面が取り入れられなければならない」（『郷土科学』第十六号、昭和七年二月、p 118）という。郷土を日本の域内に限定しては「現代より未来に移り行く世界の文化的交錯を、無心なる児童青年の心に何等の我執もなく偏見もなく、一つの大きな有機体として理解させる」（同上）事ができない、と考えている。日本が侵略戦争の深みへとはまり、それをアジアにおける白人支配の克服というように粉飾していくと、それに呼応して教育界・思想界でしきりに日本精神が高調されるようになるが、彼は、新教育協会が「日本精神と新教育経営」についての研究提案のためアンケート調査をした（学者・評論家・實際家約二百人に対して、山崎博『日本精神の新農村教育』昭和九年、p 30）のに答えて

「日本的なるものの実体は何か」という問いに対して『『日本的』なる特殊観念を離れて一般的乃至客観的な具体相を比較すること』（同上 p 37）を言い、「日本文化精神を体得させるについての具体的意見」には「世界に於ける日本民族の地位」「内外交渉関係を児童生活に即して理解させること」（p 45）と答えている。新教育協会もまた日本精神を云々するような状況下に、あくまで世界を視野に入れるべき事を主張しているのである。

（14）明治十八年生まれ、昭和十二年没。小学校卒後代用教員、松本商業学校、諏訪中学校の教員。彼は郷土の地理的研究に長く従事した事で有名であるが、「地理学的研究に対する郷土史の研究の必要」について述べている。郷土における生活は「地域的即ち自然的要因の強い制約を受けて居る事は云ふ迄もないが」「現在の活躍を攻究するが為めには更に遡って過去に於けるその地域そのものとした生活形態を調査し、其系統上に於ける現在の位置を決定する事の大切であると云ふ点からも、益々も以て史的考察の重要度を高めて居る」（「新地理教育」『郷土史研究講座』第七巻、昭和七年、p 12）という。小田内と同様に地理的研究に史的観点の重要性を指摘している。

（15）名はみなと、と呼ぶ。明治十一年生まれ、1963年没下伊那地方の小学校に勤務（『地方史に生きる聞き書 一志茂樹の回想』84年、p 263）