

《目 次》

研究主題

昭和初期農村小学校に於ける郷土教育の展開

— 齋藤富の郷土教育論と実践及びその今日的意義の究明ホー —

序 論 本研究の意義

- I 郷土教育の歴史的経緯
- II 郷土教育の諸理論
- III 本研究の主題
- IV 齋藤富の郷土教育論の位置付け
- V 研究の意義
- VI 先行研究の検討
- VII 研究の独自性
- VIII 本論の構成

本 論

第一編 齋藤富の郷土教育論とその実践展開

第一章 郷土教育の興隆と昭和初期教育施策

- I 昭和初期の社会状況と教育施策
 - 1 昭和初期の社会状況
 - 2 教育施策の動向
- II 教育の地方化・実働化の動向
 - 1 田中内閣の教育施策と教育の地方化・実働化
 - 1) 田中内閣の教育施策
 - 2) 田中内閣の教育施策の背景
 - 2 師範教育に於ける地方化・実働化
 - 1) 師範教育に於ける地方化・実働化の背景
 - 2) 師範教育に於ける地方化・実働化の経緯
 - 3) 師範学校に於ける郷土教育の実際
 - 4) 郷土教育の全国的興隆

第二章 昭和初期宮城県初等教育界の動向と郷土教育の展開

- I 昭和初期宮城県初等教育界の動向
- II 宮城県初等教育界に於ける郷土教育興隆の背景
 - 1 本県教育行政の動向
 - 2 大正末以降の郷土教育に対する関心の高まり
 - 3 地方教育会旗揚げと『宮城教育』
 - 4 初等教育学会の設立
- III 郷土教育展開の実際
 - 1 郷土読本の編纂
 - 2 宮城県師範学校の郷土教育
 - 3 宮城県女子師範学校の郷土教育
 - 4 「郷土開発」的郷土教育の展開
 - 1) 昭和初期本県の学校設置状況と実業補習学校
 - 2) 「郷土誌教育私見」に見る「郷土開発」的郷土教育の実際
 - 3) 北村尋常高等小学校の「郷土開発」的郷土教育の展開
 - (1) 先行研究に見る北村小郷土教育
 - (2) 「郷土開発」的郷土教育と農業科
 - (3) 農業科と北村公民学校との連携

第三章 齋藤富の郷土教育論

- I 郷土教育論構築の背景
 - 1 齋藤富の人物像
 - 2 昭和初期郷土教育の興隆
 - 1) 文部省の教育施策と宮城県教育界の動向
 - 2) 郷土教育の教育現場に於ける実践動向
 - 3 教育の地方化・実際化を急務とする齋藤富の教育観
- II 齋藤富の郷土教育論
 - 1 入澤宗壽と山崎博の郷土教育論
 - 1) 入澤宗壽の体験論
 - (1) 入澤宗壽の新教育批判と体験論
 - (2) 入澤宗壽の郷土論と郷土教育論
 - 2) 入澤宗壽の体験論の継承

- (1) 山崎博の教化材論 (学習内容論)
- (2) 山崎博の自己活動論 (学習方法論)
- (3) 山崎博に於ける郷土と体験
- 2 齋藤富の郷土教育論
 - 1) 齋藤富の郷土教育論の背景と労作教育
 - 2) 齋藤富の郷土教育論の独自性
 - (1) 児童の発達観とその特質
 - (2) 齋藤富の郷土論 (学習内容論)
 - (3) 齋藤富の自己活動論と直観的学習論 (学習方法論)
 - (4) 齋藤富に於ける教師論 (学習助成論)
 - (5) 齋藤富に於ける体験論 (学習構築論)

第四章 齋藤富の郷土教育論の実践展開

- I 伊具郡丸森小学校の郷土教育
 - 1 昭和初期宮城県郷土教育の興隆と丸森小学校
 - 2 丸森小学校郷土教育の実際
 - 1) 大正新教育を基調とする教育理念
 - 2) 大正新教育を基調とする児童本位の学習展開
 - (1) 学習形態と授業構成の実際
 - (2) 各教科に於ける授業過程の実際
 - (3) 学習方法の実際と自由学習
 - 3) 郷土に着目した学習内容の構築
 - (1) 郷土に着目した学習内容構築の実際
 - (2) 発達に即した学習内容構築とその特質
 - (3) 学習内容の展開系統の実際
- II 名取郡中田尋常高等小学校の郷土教育
 - 1 中田小郷土教育の道標
 - 1) 中田の風土と地域性
 - 2) 石川謙吾の郷土教育論
 - 3) 石川謙吾の郷土教育の実際
 - 2 中田小特設郷土科郷土教育の実践
 - 1) 中田小郷土教育の系譜

- 2) 中田小特設郷土科カリキュラム構築の実際
 - (1) 学習内容の選択と教材化の過程
 - (2) 『中田小郷土科教材配当表』に於ける教材の系統化
 - (3) 公民的教育の導入
 - ① 公民的教育導入の背景
 - ② 公民的教育の実践展開
- 3) 直観的な学習方法の導入と実践
 - (1) 直観的な学習方法の推進動向
 - (2) 郷土室経営の実際
- 4) 特設郷土科授業展開の実際
- 3 中田小特設郷土科郷土教育の独自性
 - 1) カリキュラム構築及び学習内容の独自性
 - 2) 直観的な学習方法の独自性
 - 3) 研究推進に於ける組織性の実態

第二編 齋藤富の郷土教育の今日的意義

第一章 本編に於ける検討視点

第二章 西多摩小社会科の理論と実践

- I 戦後初期社会科創設の意義
- II 今井誉次郎の社会科理論
 - 1 今井誉次郎の社会科の理論的基軸
 - 2 戦前生活綴方教育の理念の継承と社会科の任務
 - 3 今井誉次郎の社会生活意識育成論
 - 4 西多摩小社会科実践
- III 西多摩小社会科カリキュラムの特質
 - 1 西多摩小社会科に於ける教材選択
 - 1) 日本の現実的課題の選択
 - 2) 教材の選択起点としての郷土
 - 2 西多摩小社会科に於ける内容構成
 - 1) 歴史的発展の重視
 - 2) 科学的世界観の徹底
 - 3) 系統的知識の重視

IV 西多摩小社会科に於ける問題解決学習

- 1 問題解決学習登場の意義
- 2 今井誉次郎の問題解決学習論

第三章 総合的な学習の時間の創設と実際

- I 総合的な学習の時間の目的論
- II 総合的な学習の時間の目的の実際
- III 総合的な学習の時間の地域教材の実際
- IV 総合的な学習の時間と問題解決学習

- 1 問題解決学習と問題解決場面
- 2 問題解決場面の実際
- 3 問題解決場面と直観的、作業的、行動的学習

第四章 中田小特設郷土科の比較構造

- I 中田小特設郷土科の目的構造
 - 1 中田小特設郷土科の目的の実際
 - 2 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の目的の比較
 - 3 中田小特設郷土科目的の比較構造的特質
- II 中田小特設郷土科のカリキュラム構造
 - 1 中田小特設郷土科教材選択
 - 1) 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の教材選択の比較
 - 2) 中田小特設郷土科教材選択の比較構造的特質
 - 2 中田小特設郷土科内容構成
 - 1) 中田小特設郷土科内容構成の実際
 - 2) 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の内容構成の比較
 - 3) 中田小特設郷土科内容構成の比較構造的特質
- III 中田小特設郷土科問題解決型学習の方法構造
 - 1 中田小特設郷土科問題解決型学習の実際
 - 1) 実践事例①と問題解決型学習
 - 2) 実践事例②と問題解決型学習
 - 2 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の問題解決学習の比較
 - 3 中田小特設郷土科問題解決型学習の比較構造的特質

終 論

序論 本研究の意義

I 郷土教育の歴史的経緯

明治14年5月、文部省は小学校教則綱領で、小学校地理科に於いて、郷土教授に考慮すべき旨を明らかにした⁽¹⁾。ここに、郷土教材を活用し、児童の学習の端緒を開く原則が打ち出された。この教則は、文部省の方針に、郷土地理の教授に関する規定が盛り込まれた最初であった。しかし実際には、既に小学校の教授に於いて、郷土地理が教育内容の重要な位置を占めていた。郷土地理教科書の刊行数を見ると、明治8年から同10年末までに、約20種に及んでいる⁽²⁾。郷土地理的内容は、江戸期の往来物の中に、既に見ることができるが、郷土地理流行の背景には、その伝統があったことが考えられる。そして、明治24年10月、小学校教則大綱に、歴史 理科に於いても、郷土教材による直観教授が盛り込まれるに至った⁽³⁾。例えば、第七条には、郷土史談が歴史の初歩教授とすることが、また、第八条には、郷土の直観教材により、理科教授の端緒を開くことが記された。郷土教材を取り入れた教科書数を見ると、明治24年度以降、約10年間に、郷土地理に関する物、約100、郷土史に関する物、約35、郷土地歴に関する物、約15となっている⁽⁴⁾。この時期は、郷土教科書が最も多く使用され、我が国郷土教育の発達上、注目すべき時期であった。

しかし、明治33年、小学校令が改正される⁽⁵⁾。そこでは、郷土史、郷土地理、郷土理科等の各教授事項の規定が除外され、明治24年の小学校教則大綱に盛り込まれた、郷土中心の教授要項は全く見られなくなった。以降、従来の郷土教育に関する題材は、国語科に於いて扱われることとなった。そして明治36年、教科書の国定制度による教育内容の画一化が、郷土と教育の接触範囲の減少に拍車を駆けた。

しかし、大正2年頃、画一的教育、抽象的教授に対する反動は、教育の地方化、教授の現実化を求める声の高まりに結実し、教育郷土化の思潮となって現れる⁽⁶⁾。それは、郷土観念、郷土意識、郷土愛醸成を目的に掲げたが、当寺その思潮は、雑誌に諸論が散見される程度に留まり、大きな流れに至ることはなかった。このような特質を持つ郷土教育が、その主要潮流を形成するのは、昭和初期に至ってからである。

大正8、9年に至り、児童中心の立場による新教育思潮が勃興する⁽⁷⁾。それは一面に郷土的色彩を含み、新教育を实践基盤に据える郷土教育の提唱をもたらした。ここでの郷土は、児童の生活内容形成、生活発展に於いて意味を持つ教育的郷土であり、主観的心理的性格を持つ。それは、従来の郷土が地理的、歴史的事実を核とする客観的実質的性格を

持つのと異なる。このような主観的郷土教育は、一部理論家による主張の段階に留まり、郷土教育の主要な潮流に至っていない⁽⁸⁾。

昭和2年8月3日、文部省は各高等師範学校及び師範学校附属小等に対し、郷土教授に関する調査を実施した⁽⁹⁾。文部省による調査の意図は明かではないが、当時既に、初等教育界に於いて、郷土教育実践への気運が高まりを見せ、文部省がその動向に関心を持っていたことが背景とされる。そして、文部省による昭和6年の中学校令及び師範学校令規定改正、そして、昭和5年から2年間の各師範学校に対する郷土研究施設費交付が、全国初等教育界の郷土教育実践に拍車を駆け、その興隆をもたらした⁽¹⁰⁾。ここでの郷土教育は、文部省の意図を反映し、郷土意識、郷土愛醸成を目的に掲げるものであった。また、当寺の農村不況の社会状況を踏まえ、農村小学校を主な実践基盤とし、郷土振興を根底に据えた、郷土観念附与、郷土理解を目的に掲げた郷土教育が伸展した。それらの特質を持つ郷土教育は、大正2年頃現れたが、当寺は確固たる潮流となり得なかったという経緯がある。

II 郷土教育の諸理論

郷土教育理論は、その歴史的経緯に基付き、3つの類型に分けることができる。

1 方法的原理に立つ郷土教育論

この理論は最も古いもので、既に明治初期の時点で、初等教育に導入されていた。それは、地理、歴史、理科の初歩的教授を目的に、その方法として、児童生活に身近な郷土事物の教材化を試みた。主な実践者として、宮城県北村小校長齋藤莊次郎⁽¹¹⁾が挙げられる。しかし、昭和初期の時点で、この立場の郷土教育論を核に据える実践展開は、あまり見られなくなったとされる。

2 客観的郷土教育論

この立場の郷土教育論は、昭和初期に至り、初等教育界を中心に全国的に興隆した。それは、地理や歴史等の郷土の客観的事実を児童の情操の対象に据え、論を展開する客観的主情的郷土教育論と、郷土の客観的事実を児童の認識の対象に据え、論を展開する客観的主知的郷土教育論とに二分される。しかし、郷土を客観的実質的特質とする郷土観は、共通のものである。

1) 客観的主情的郷土教育論

この立場の郷土教育論は、児童に対する郷土意識滋養、郷土愛覚醒を目的に据えたもの

である。それは、当時の郷土教育に対する文部省の意図を代弁していた。それは、昭和6年の中学校令規定改正に合わせ、設定された中学校教授要目に明確である。例えば、公民科「我が郷土」に於いて、「我カ郷土ヲ教授スル際愛 郷心愛国ノ事ニ説及フヘシ」と教授上の注意を述べている⁽¹²⁾。また、文部省社会教育官金井浩は、その著『綜合郷土教育原論』に於いて、郷土教育の目的の核として、郷土愛から国家愛への陶冶を力説している⁽¹³⁾。ここから、文部省は、児童に対する郷土意識滋養や郷土愛覚醒、そしてその国家愛への結実を、郷土教育の目的に据えていたことが分かる。それは、郷土文化を国民文化の基底とする考え方である。ここから、この立場の郷土教育論が持つ郷土観が浮き彫りとなる。それは、郷土を具体的地域的に限定しない立場である。またここでは、郷土意識滋養は、郷土の自然や文化の理解に立脚するとし、必ずしも郷土理解の主知的傾向を排除するものではない。しかしそれは、あくまでも郷土意識に到達する過程の産物であり、手段的意味合いを持っていた。主な実践者として、愛知第一師範付属小主事眞野常雄、三重県女子師範付属小主事村中村勇吉が挙げられる。

2) 客観的主知的郷土教育論

この立場の郷土教育論は、地理や歴史等の郷土の客観的事実を、児童の認識の対象とする郷土教育論である。換言すれば、その目的に、郷土理解、郷土観念附与を据え、その方策として、郷土の科学的調査を重視した。それは、農村小学校を実践基盤の核とし、背景には、当時の疲弊した農村現実を直視させ、その実態を正確に理解させることで、農村振興に結実させることを念頭にしていたことが挙げられる。そして農村振興の目的達成のため、その実践の多くが、卒後教育の役割を担った実業補習学校との連携を図っていたことも特質である⁽¹⁴⁾。この立場の郷土教育論では、郷土は具体的な一農村、学校中心の一定地域という限定的な意味合いを持つ。それは、自然や文化等の客観的理解の対象としての郷土であり、振興の対象としての郷土である。主な実践者として、滋賀県蒲生郡島小校長神田次郎、鳥取県上灘小校長峯地光重が挙げられる。

3 主観的郷土教育論

この立場の郷土教育論は、その目的に児童の生活の拡充と発展を据えていた。その根底には新教育の流れの教育理論家が提唱した、児童の生活中心の考え方が伏流する。例えば奈良高女師範付小主事木下竹次は、郷土教育を、郷土による児童生活の発展、生活の価値化とした。また、東京帝大助教授入澤宗壽は、論考『郷土の概念と郷土教育』に於いて、郷土と郷土教育について、以下のように述べている。「・・・或る土地に於ける自然、

そこに生活する人々、それらに対する体験世界の全部が郷土であるといひたい。そこに感情があり、認識があり、意志がある。郷土教育はそれを深め、それを拡充することを助けることである。この土地自然及び人々は体験、生活の拡充と共に拡大、深化されていく。

・・・」⁽¹⁵⁾と。入澤は、児童の生活領域、体験世界を郷土とし、それは必然的に動的解釈を伴うとした。そして、そこに於ける児童の感情や意志、認識を深め、拡充することの助長が郷土教育とした。ここに、入澤の郷土教育の目的論は、木下のものと比べ、内容の具体化が顕著である。また、入澤は、郷土教育に於ける教師の支援性を強調し、あくまでも主役は児童であるとした。ここに、児童中心的な立場が浮き彫りとなる。どちらの場合も、郷土は主観と客観の接触による体験世界、児童の生活内容等と、極めて主観的な解釈がなされ、この立場の郷土教育論に於ける郷土観の特質を物語っている。換言すれば、ここでの郷土は、児童の体験領域を構成するものである。主な実践者として、神奈川県川崎市田島小校長 山崎博、宮城県名取郡中田小校長 齋藤富が挙げられる。

これまで検討を加えてきた郷土教育論の諸類型の特質を整理し、表にまとめたものが、《表1》『郷土教育論の諸類型』である。

《表1》『郷土教育論の諸類型』

類型	歴史的経緯	特質	郷土観
方法原理としての郷土教育論	諸理論の中で最初に、明治初期に登場した。昭和初期の郷土教育の全国的興隆の際には、理論としてはあまり見られなくなった。	地理や歴史、理科教授の初歩として、児童生活に身近な郷土事物を教材化し、実践した。それは、地理や歴史、理科教授との関係から見ると、方法原理としての意味を持つ。	ここでの郷土は、直観初歩教授に有効な材料を提供するという意味を持つ。
客観的主情的郷土教育論	大正初期に登場したが、文献に散見さ	児童に対する郷土意識覚醒、郷土愛滋養、そして国	郷土教育は国家愛醸成を究極の目的に据えたこ

育論	れる程度に留まっていた。昭和初期の郷土教育の全国的興隆に祭し、文部省の動向や、当寺の社会状況	家愛への結実を目的に据えていた。それは、当寺の文部省の教育施策を反映したものであった。	とから、ここでの郷土は村から国家へと至る流動的、非限定的意味を持っていた。
客観的主 知的郷土教 育論	況を反映し、主要潮流として登場するに至る。	児童に対する郷土観念附与、郷土理解を目的に据えていた。それは、当寺の疲弊した農村現実を踏まえ、農村振興へ道を開くことを念頭にしていた。それは、農村小学校を実践展開の核としていた。	郷土は郷土観念附与、郷土理解の対象としての郷土であり、それは郷土振興の対象でもあった。それは児童にとって具体的、限定的な一農村としての意味を持っていた。
主観的郷 土教育論	大正8、9年頃、新教育の勃興に伴い、新教育の流れによる理論家により提唱され、主として都市部小学校を実践展開の場とした。	新教育の流れを継承し、児童生活の拡充と発展を目的に据えていた。換言すれば、児童の感情や意志、認識の深化を目指していた。	児童の生活発展の基盤として、きわめて主観的・流動的性格を帯びていた。それは児童の発達に即し、その生活範囲の客観的事物から選択・構成されるものであった。

※『我国に於ける郷土教育と其の施設』 p 63～p 98 海後宗臣 飯田兆三 伏見猛彌 昭和7年9月 目黒書店を参考とし、作成

III 本研究の主題

昭和初期農村小学校に於ける郷土教育の展開

— 齋藤富の郷土教育論と実践及びその今日的意義の究明 —

IV 齋藤富の郷土教育論の位置付け

齋藤富の郷土教育の展開の核は中田尋常高等小学校（以下中田小）に於いてである。そこで齋藤は、特設郷土科を開設し、郷土教育に本格的に取り組む。それは、前任の伊具郡丸森尋常小学校（以下丸森小）時代の体験教育の取り組みを継承し、その上に展開されたという経緯を持つ。丸森小の理論の核は、体験教育であった。それは、入澤宗寿や山崎博の新教育の理論を根底に据え、昭和初期の郷土教育の全国的興隆の潮流の中で、児童本位の学習活動を基盤に、郷土に着目した学習内容を構築し、理論的基軸とした。次の中田小時代、その継承の上に、郷土に着目した学習内容の構築を一層押し進め、郷土教育の理論を確立させる。それは、カリキュラム段階では、昭和6年度、中田郷土科教材配当表の結実につながった。

齋藤の郷土教育の理論的基軸の類型化を試みると、それは、新教育に立脚する主観的郷土教育論の範疇に組み入れることができる。その主体の中心は、新教育の流れによる理論家やその影響により実践展開された都市部小学校であった⁽¹⁶⁾。齋藤の理論は、新教育思潮を基軸に据えながら、そこに、中田小が依って立つ農村としての地域性、そして師範卒の訓導として、村住みの教育者として、農村小学校の教育に携わった、齋藤自身の教育観を反映したものであった。齋藤の理論とそれに立脚し展開された中田小郷土教育の独自性はここに求めることができる。

V 本研究の意義

戦後、軍国主義体制の崩壊と共に、それまでの統制と画一主義教育への批判が高まり、地域から教育を構築しようとする動きが高まった。いわゆるカリキュラム改造運動である。そこには、何のために、何をどう教えるかという問いを持つ自由と、それを実践の場で追求できる自由を得て、カリキュラム創造と教育実践の主体を目指す、現場教師たちの熱意ある模索があった。この時期、多くの学校がカリキュラム改造や学習指導法改善に意欲的に取り組み、それは、地域を実践基盤とし、地域と教育との結び付きを目指す教育の実践展開につながる。こういう動きは戦前にも見られ、地域を学習対象とし、それを基軸に全国的に多様な展開が見られた、昭和初期郷土教育に同じ動向を見ることができる。

郷土教育のことばが初めて文献に登場するのは、明治中期のことであるが、昭和に至り、当時の政治的・経済的施策と相まって、農村小学校を主な実践基盤とし、全国的に興隆し、多様な展開を見せた。しかし、昭和初期郷土教育の先行研究は、これまで文部省や郷土教

育連盟、都市部小学校、師範付属小等の、いわゆる中央の動向に関するものが主流であり、地方の農村小学校での実践が対象とされることはほとんどなかった。それは、当時の農村小学校での郷土教育は、中央の理論や実践の受容対象と位置付けられ、実態は、体系的実践とは程遠く、研究対象と成り得ないとされてきたことによる⁽¹⁷⁾。しかし、当時の農村小学校の実践は、中央の動向とは異質な、多様な展開がなされたことも事実である。近年、当時の農村小学校での郷土教育の独自性に着目し、研究対象として位置付けようとする動きも出てきたが、現状では確かな研究動向となっていない。齋藤富の郷土教育の理論と実践を検討することで、中央の動向とは異質な、仙台市近郊農村という地域を基盤とした、農村小学校に於ける取組に焦点を当てることは、郷土教育研究の今日的動向から価値がある。本研究の意義の第一をここに求めることができる。

戦後初期社会科（以下初期社会科）の社会認識形成の特質が、社会に関する教材精選の原理（学習内容）と社会認識形成方法（学習方法）の統一的明確化であるとされる⁽¹⁸⁾。戦前の郷土教育の否定ではなく、継続性を認める立場から、そこに初期社会科の理論と実践の先駆性を見いだそうとする研究もなされてきた。しかし、社会認識形成の視点から、換言すれば、学習内容と学習方法の実際を比較することで、昭和初期郷土教育と初期社会科、そして地域に根ざす社会科、総合的な学習の時間（以下総合学習）との類似性や相違性の詳細な検討を試みたものは、これまでほとんどなかった。それは、昭和初期郷土教育の実践的側面に於ける、今日性とその限界を明らかにすることにつながる。本研究の意義の第二をここに求めることができる。

戦前の国家による統制教育、画一的教育への反省から、戦後教育改革が始まったが、1950年代から始まった戦後教育改革への問い直しは、様々な論点を含みながら現在に至っている。地域と教育の関わり、そして、学習対象としての地域が持つ意味も、国の教育政策や経済的動向の影響を受けながら変化してきた。総合学習の創設理念に見られる、学習対象として地域を重視し、社会認識の深化を促すという考え方は、国の教育施策の面から見ると、教育の地方分権化の動向と関係がある。しかし、自身の社会科教師としての経験を踏まえて見ると、それは、生徒個々が自己の関心に基付き、自己の生き方との関連において、追求できる切実感のある課題提示を可能とし、知的探求力の醸成に欠くことのできないものと位置付けることができる。その意味で、本研究は、歴史的事実の検討・分析を主としながら、学校教育の今日的課題解決はもとより、私自身の日頃の現場教師としての授業実践にも多大な示唆を与えてくれるものとする。本研究の意義の第三をここに求

めることができる。

VI 先行研究の検討

齋藤富の郷土教育は、中田小に於いて確立する。その理論と実践は、前任地丸森小で構築し、次の中田小に於いて継承確立したという経緯を持つ。齋藤の郷土教育に関する先行研究を見ると、丸森小に於ける理論と実践、中田小に於ける理論と実践の2つに類別できる。まず第一に、丸森小時代の取り組みに関する先行研究を見ると以下のものが挙げられる。

①東京富士小校長上沼久之丞は、丸森小の教育を、児童の個性を重視した労作行為等の児童中心的な学習方法を展開したと特色付けた。「日本新教育学校の展望」『宮城教育』昭和6年4月号 p 1～p 12 名取尋常高等小学校訓導 田丸若生 宮城県教育会

②小原國芳は、為すことによって学ぶという、大正期以降の新教育思潮に基づく実践とし、それを作業教育と特色付けた。「日本新教育百年史」第3巻 p 241 小原國芳 昭和44年 玉川大学出版部

③知識一面に偏りやすい教授優先の教育を排し、児童の生活、感情、経験、労作行為等の方法重視の教育を展開したとした。「第一次新教育の展望と遺産」『宮城県教育百年史』巻二 p 867～p 876 昭和52年 宮城県教育委員会

④東京帝大教授入澤宗寿は、昭和初期の全国各地の体験教育の代表的実践校13校の一つに、伊具郡丸森小を挙げている。「全国体験学校の教授訓練施設経営」『宮城教育』昭和6年4月号 p 10～p 13 宮城県教育会

⑤東京富士小校長上沼久之丞は、昭和4年8月、デンマークで開催された第5回万国新教育世界会議に於いて、丸森小を、全国の新教育実践校45校の一つとして、「児童の生活を第一に考える。体験教育、自己活動、学校生活の社会化」を研究方針に据えた実践として紹介している。「日本新教育学校の展望」『宮城教育』昭和6年4月号 p 1～p 12 名取尋常高等小学校訓導 田丸若生 宮城県教育会

次に、中田小時代の取り組みに関する先行研究を見ると、以下のものが挙げられる。

①伏見猛彌は、中田小の郷土教育を、児童の生活環境に着目し、生活体験の拡充を目指した実践と特色付けた。『我国に於ける直観教授、郷土教授及び合科教授』p 173 伏見猛彌 昭和10年10月 日独書院

②小原國芳は、生活中心の大正新教育の流れを継承し、郷土文化体験を目的に据え、児童

の生活姿態の分類と学習段階設定、それに立脚した郷土調査、郷土かるたや郷土すごろく等の学習方法の工夫を試みた実践と特色付けた。「日本新教育百年史」第3巻 p 245
小原國芳 昭和44年 玉川大学出版部

③最近の研究では、佐藤高樹氏は、中田小郷土教育の学習内容に着目し、各学年特設郷土科に於ける教材配列の実際に検討を加えている。「大正、昭和戦前期宮城県中田小学校に於ける郷土教育の展開—村内教育体制とカリキュラム改造構想に着目して—」『東北教育学会研究紀要』第10号 p 9～p 11 佐藤高樹 平成19年2月

④さらに、中田小郷土教育の実態に関する資料的論究として、「生活教育の歴史と現状に対する批判」『教育』第5巻 第6号 p 18～p 22 山下徳治 昭和12年 岩波書店がある。

丸森小の教育に関する先行研究を見ると、大正新教育の流れによる、児童本位の学習の実践展開と特色付け、論じている。次に、中田小郷土教育に関する先行研究を見ると、大正新教育の流れによる、児童本位の学習方法を積極的に取り入れた実践と特色付け、あるいは、郷土を対象とする学習内容の実際に着目し、論じている。しかし、丸森小では、昭和初期の郷土教育の全国的興隆という教育思潮を背景に、昭和2年度以降、郷土に着目した学習内容の構築に着手する。丸森小の教育の実際は、児童本位の学習を基盤に据え、その方法的側面と郷土に着目した学習内容の構築を組み合わせた実践ととらえることが適切である。そしてそれは、齋藤の次の赴任校中田小に継承拡充され、大正新教育の流れによる、直観的な学習方法導入の工夫と、児童の生活環境に密接な学習内容の選択と教材化を組み合わせた郷土教育の推進に結実する。

これまでのところ先行研究を見ると、教育の実践主体である丸森小、中田小の教育実態に焦点を当て、その究明を目的の核に据えていたことが分かる。しかし、その各実践の理論的柱であった齋藤富の郷土教育論に着目し、その実際に光を当てる研究は、現在のところほとんど着手されていない。本研究の主旨は、齋藤富の郷土教育論の実像と背景、その展開としての教育実践、その今日的意義について総合的に検討を加えることである。

VII 研究の独自性

齋藤富の郷土教育の理論と実践を検討することの独自性として、これまでのところ、以下の4つを挙げるができる。

(1) 昭和初期郷土教育興隆の動向の一つに、児童の生活環境に着目し、生活体験の拡充を

目指した郷土教育を挙げることができる。先行研究では、都市部小学校が実践の核とされた中で、中田小の郷土教育は、農村小学校の実践として、当時、全国的に高い評価を得ていた。その理論構築及び実践展開の中核として活躍したのが、当時の校長齋藤富であった。齋藤は、宮城県師範学校卒業後、訓導として県内初等教育に携わった教育実践者である。前任地丸森小に於ける、児童の体験を実践の核に据える教育は、昭和4年8月、デンマークのヘルシンキで開催された、第五回万国新教育国際会議において、児童の村小学校（校長野口援太郎）、明石女子師範付属小（校長及川平治）等と共に、日本の新教育実践校の一つとして紹介される等、その実践は当時の初等教育界において、全国的に注目されていた。

彼の郷土教育は、児童の生活環境である郷土に着目した学習内容の構築と、大正新教育の継承としての児童本位の学習方法との融合を推進理念としていた。それは、当時、ディルタイ体験哲学を日本に紹介したことで知られる、東京帝大教育学教室教授入澤宗壽の文化教育学と、それを理論的基盤とし、初等教育の場で実践展開を図った、川崎市田島小（田島体験学校）校長山崎博の郷土教育論を取り入れたものであった。齋藤の郷土教育の独自性は、昭和初期、郷土教育の全国的興隆という潮流の中で、自己の教育観及び実践基盤である農村という地域性を根底に据え、理論的柱である郷土及び児童の学習活動である体験の多様化と系統化を、実践の積み上げの中で追求・構築したところにある。ここに、齋藤富の理論と実践の究明は価値があると考えられる。

(2) 齋藤の理論と実践は、入澤宗壽の文化教育学の理論と、それを継承し、初等教育の場で実践に結実させた、川崎市田島小校長山崎博の理論と実践の影響を少なからず受けている。入澤や山崎の理論・実践との比較・検討により、その共通性や影響関係、そして、齋藤自身の理論・実践の独自性及びその背景を明確にできる。独自性の背景として、特に齋藤自身の教育観、その形成基盤となった地域的事実について詳細に検討を加えたい。

(3) 齋藤は地域を学習対象とし、児童による体験を積極的に取り入れ、郷土教育を推進した。ここでの体験とは、児童が自主的活動を中心とし、地域が持つ文化を価値化し、内面化する、個々の学習プロセスのことである。その推進において、児童の発達段階と学習傾向及び行動特性の分析、それに基づく教育内容の系統化と児童本位の学習方法の推進、教師の支援的関わりが模索され、実践されている。それらの詳細な検討を試みることで、授業論の段階から具体的に、齋藤の郷土教育の実像に迫りたい。

(4) 戦前の郷土教育の否定でなく、そこに初期社会科の先駆性を見出そうとする研究もな

され、そこに、地域に着目した実践（以下地域学習）が共通点として認められる。地域学習に着目し、社会科教育を核に据える戦後教育の歩みを振り返るならば、そこに大きな3つの動向が認められる。それは、初期社会科の実践、1970年代に勃興した地域に根ざす社会科の実践、そして、小学校段階では、2002年度全面施行の総合学習の実践である。これら3つの動向と、齋藤の郷土教育の理論と実践を、授業論の立場から、換言すれば、目的論、学習内容論、学習方法論、学習過程論の実際に着目し、比較検討を加え、齋藤の理論と実践の実像を具体的に浮き彫りにすることは、その今日性と限界を明確にすることにつながると思う。

Ⅷ 本論の構成

第一編 齋藤富の郷土教育論とその実践展開

1 郷土教育の興隆と昭和初期

第一次世界大戦の特需景気により、日本は独占資本主義の段階に入り、知的中産階級が形成された。それは、教養主義、文化主義、そして、大正デモクラシーの風潮を生んだ。しかし一方では、その後の戦後不況、そして、金融恐慌、世界恐慌と続く経済悪化は、農村秩序の崩壊、都市労働者のプロレタリア化を促進させ、労働争議や小作争議等の階級闘争を激化させた。そして、思想的には、マルキシズムや社会主義の浸透を生み、労働者や学生の赤化が問題となった。教育界においても、教員の労働条件改善の要求や教育内容改革への動きが起こった。

このような状況に対処するため、政府は治安維持法施行や無産政党解散を強行し、文部省は、思想善導・精神作興を文教政策の基本に据えた。昭和2年3月成立の田中義一政友会内閣は、一、教育の地方化・実地化、二、師範教育の改善の2つを強力に推進した。ここに、郷土教育展開の基盤が形成された。昭和6年1月、文政審議会諮問第十二号を基に、師範学校規定中改正公布がなされ、以後、郷土教育は全国的に興隆する。

本章では、郷土教育の全国的興隆の背景を、昭和初期の政治的・経済的事情に求め、次に、郷土教育興隆前後の動向を、一、文部省の文教政策、二、師範教育の展開、三、宮城県教育界の動向の、以上3つの視点から分析・検討を行う。

《第一章・第二章》

2 齋藤富の郷土教育論の理論的背景

齋藤富の郷土教育は、ディルタイの体験哲学を日本に紹介したことで知られる、東京帝

大教育学教室教授入澤宗寿の文化教育学と、それを小学校現場に適応し、教育展開を図った、川崎市田島小校長山崎博の体験教育を理論的柱としている。山崎の教育は、大正新教育が興隆した昭和初期初等教育界において、田島体験学校として全国的に知られていた。入澤の文化教育学及び山崎の体験教育の理論は、主として、大正新教育の流れを継承し、展開を図った、都市部小学校での教育に取り入れられたという性格を持つ。農村小学校を実践基盤に据えた、齋藤の郷土教育の理論形成に於いて、これらの理論の継承がどのようになされたのかが検討を行う。

《第三章》

3 齋藤富の郷土教育論の構築

齋藤富の郷土教育論は、入澤や山崎の理論に基付き、丸森小在任時に、その基礎が形成され、次の赴任地中田小時代に、拡充・確立された。丸森小当時は、大正新教育の児童本位の学習の流れを継承し、児童による体験や自主的学習推進、教師による支援的関わりが関心の中心であった。しかし、次の中田小時代、郷土教育が全国的に興隆するに至り、学習内容として郷土への着目が促されることとなった。学習内容としての郷土及び児童の自主的学習方法は、齋藤の理論的基軸である。

齋藤の郷土教育の目的は、これらを有効に組み合わせ、教育推進を図ることで、児童の内面に郷土理解伸展や郷土意識醸成を図ることであった。その理論は、入澤や山崎の影響を受けながらも独自の教育観、そして農村という地域性を反映し、拡充され、構築された。ここでは、入澤や山崎の理論的影響関係を明確にしなが、齋藤自身の理論構築の柱となる郷土、郷土意識、児童の学習活動としての体験、それらを支える彼独自の教育観、地域性の実態の検討を行う。

《第三章》

4 郷土教育の展開の実際

齋藤富が郷土教育に尽力したのは、主として丸森小、中田小在任中である。丸森小在任当時の県初等教育界では、大正新教育の思潮が興隆し、丸森小でも児童の自主性を生かした教育推進を目的に掲げ、実践を図っていた。そこでは、児童本位の学習方法と共に、学習内容の直観化という視点から、児童生活に身近な郷土の事物・事象の活用が検討されていた。しかし、昭和初期、政治的・経済的施策と相まって、郷土教育が全国的に興隆し、多様な展開を見せるに至り、齋藤は、理論面では、郷土と学習活動としての体験の各概念の拡充、実践面では、学校全体の教育体制確立、各教科での指導、担任による学級経営等

の各方面で、指導支援の推進に力を尽くした。

齋藤は、次の赴任校中田小で、昭和6年度、特設郷土科を創設し、郷土教育に本格的に取り組む。それは、入澤や山崎の理論を取り入れながらも、齋藤着任以前の中田小郷土教育の蓄積、中田の風土と地域性、そして農村小学校の教育者としての齋藤の教育観を反映した、独自の展開となって結実した。ここでは、齋藤の理論が、中田小を核に据えた郷土教育の展開にどう結実したのか、その実際について検討を行う。

《第四章》

第二編 齋藤富の郷土教育の今日的意義

1 検討対象と検討視点

戦前の国家統制による画一的教育の否定と反省の上に、戦後教育が開始された。戦前の郷土教育の否定ではなく、そこに、初期社会科の理念と実践の先駆性を見出そうとする研究もなされてきた。しかし、昭和初期、郷土教育は農村小学校を主たる実践基盤とし、全国的展開を見せたにもかかわらず、その視点から、農村小学校の実践を検討対象とし、詳細な分析を試みたものはこれまでほとんどなかった。

先行研究では、初期社会科における社会認識形成の特質は、社会に関する教材精選の原理（学習内容）と社会認識形成方法（学習方法）の統一的な明確化であることが指摘された（19）。昭和初期、中田小では、児童生活に密接な学習内容の選択と、大正新教育の流れによる児童本位の学習方法を組み合わせ、郷土教育を推進した。齋藤の郷土教育論、そしてそれに立脚する実践の確立した姿を、中田小特設郷土科郷土教育（以下中田小特設郷土科）にとらえ、その実際に着目すると、それは、初期社会科の先駆性を有していたととらえることは十分可能である。

ここでは、戦後の教育動向に着目し、中田小特設郷土科と共に、地域学習の展開を核に据える初期社会科、1970年代の地域に根ざす社会科、そして総合学習、以上の3つを取り上げ、それらとの比較に於いて、中田小特設郷土科の実際に於ける先駆性と限界を明らかにする。比較対象とする初期社会科として、西多摩小社会科を取り上げる。次に、1970年代の地域に根ざす社会科として、鈴木正気の授業実践に着目したい。そして、総合学習については、創設理念に立脚し、児童の発達に即した各実践を取り上げる。次に、検討視点として、各々の実践に於ける、一、学習目的、二、学習内容、三、学習方法を検討の核とし、学習過程の実際についても検討を加える。そのことで、授業実践の段階にまで掘り下げて、具体的、詳細な検討を加えることで、中田小特設郷土科の特質を浮き彫り

としたい。

《第一章》

2 西多摩小社会科の理論と実践

中田小特設郷土科の比較対象として、初期社会科実践の中から、西多摩小社会科を取り上げる。まず最初に、その目的の特質について検討を行う。西多摩小社会科では、目的に知的側面（知識）と実践的側面（態度、能力）という2つの側面を掲げている。そして、前者では、起点を生産活動に置き、その多面的発展の事実に着目する。次に後者では、その主眼を社会の構成員の一人として如何に生きるかという、生き方の自覚の醸成に置いていた。西多摩小社会科の理論的柱は今井誉次郎であった。西多摩小社会科が掲げる、知的側面（知識）と実践的側面（態度、能力）という目的の二重構造の背景には、今井の戦前生活綴方教育の経験があると考えられる。ここでは、西多摩小社会科が掲げる目的の特質と実際、背景に伏流する今井誉次郎の理論について検討を行う。

次に、西多摩小社会科に於けるカリキュラムの特質について検討を行う。カリキュラム構築は、教材選択、それに基づく内容構成からなされている。第一に、教材選択の実際に着目すると、選択基準に、一、日本の現実的課題として表出するもの、二、郷土に具体的な形として存在するものの2つを挙げている。これに基付き、西多摩小社会科では、14項目に及ぶ学習課題を、カリキュラムに於けるスコープとして選択・設定している。第二に、内容構成の実際に着目すると、労働の歴史的発展を取り上げ、児童の発達段階に即し、振り分ける形で、各学年に於ける単元設定を試みている。それは、カリキュラム構成に於けるシーケンスに相当する。ここでは、科学的世界観、そして系統的知識の重視を理念に据えている。ここでは、西多摩小社会科カリキュラムに於ける、教材選択と内容構成の実際を検討することで、カリキュラムの縦横の構成原理であるスコープとシーケンスの特質を明確とし、その根底に伏流する今井の理論を浮き彫りとしたい。

最後に、西多摩小社会科の学習方法の実際について検討を行う。問題解決学習は、初期社会科実践の方法的基盤として登場し、その多様な実践に共通する方法論として受け入れられたという事実がある。それは、特定の知識獲得を目指すのではなく、獲得した知識を活用することで、様々な問題を解決し、社会の本質の主体的探求に結び付く学習方法である。今井は、問題解決学習について、直接経験に基付き、社会を認識する方法であると共に、歴史、地理等の見方、考え方を育成する方法であるとした。ここに今井は、知的側面と実践的側面の、目的の2つの側面を同時に達成する方法原理として、問題解決学習をとらえていたことが分かる。ここでは、今井が掲げる方法原理としての問題解決学習の理論

について検討を行う。次に、西多摩小社会科の問題解決学習の実際について、特に授業過程に於ける問題解決場面の実際、それと直観的、行動的、作業的学習との関係の実際、これら2つに着目し、検討を行う。

《第二章》

3 総合的な学習の時間の創設と実際

生活の様々な分野で、急激な変化が予想される21世紀を、主体的に生き抜く子供の育成を目的に掲げ、総合学習が創設された。その主旨は、自ら考え、自ら学び、主体的に判断し、問題解決を図る資質や能力を育て、自己の生き方の探求を促すことである。自己の生き方の探求は、全人的課題であり、総合学習の横断的性格の根拠となっている。そして、地域学習は、その核に位置付けられる。

総合学習の目的論に着目すると、目的概念（目的知）と方法概念（方法知）の2つの立場がある。しかし、その主旨に照らしてみると、方法概念重視の特質が明確である。ここでは、各実践事例を手掛かりとし、目的概念、方法概念の2つの目的設定の実際について、特に、一、それらの関係、二、児童の発達段階に即した内容の変化とその背景の2つに着目し、検討を行う。

次に、各実践事例を手掛かりとし、地域教材を取りあげることで、総合学習が提唱する学習内容の実際について検討を行う。換言すれば、それは、総合学習の目的が、地域教材にどう反映されているか、その実態を検討することであり、具体的には、総合学習が開設される、小学校3年生から6年生に至る、児童の発達段階に即した、地域教材の実像について検討を行うことである。

最後に、総合学習に於ける問題解決学習の実際について検討を行う。問題解決学習は、総合学習の主旨を踏まえ、その目的達成を方法的側面から保障するという性格を持つ。具体的には、総合学習が掲げる方法概念、それに即応する学習方法と密接に関係し、授業過程に於ける問題解決場面として具体化する。ここでは、授業過程に於ける問題解決場면을、「問題の原因、理由の探求」、「問題解決の探求」の2つの探求とし、一、各々の授業過程での位置付け、二、相互の関係、三、総合学習が方法の核に掲げる、直観的、作業的、行動的学習との関係、以上の3つについて検討を行う。

《第三章》

4 中田小特設郷土科の比較構造

ここでは、これまで検討を加えてきた西多摩小社会科、総合学習の各々の目的、学習内容、学習方法との比較により、中田小特設郷土科が掲げる目的、学習内容、学習方法の構造的特質を明らかにする。まず最初に、中田小特設郷土科が掲げる目的構造を取りあげる。各々の目的の実践的側面の構造に着目すると、その相違点が明確となる。西多摩小社会科では、児童の個性伸張、公共性の意識醸成の2つを目指し、総合学習では、生きる力の醸成の理念に基付き、行動実践の意欲醸成を目指した。一方中田小特設郷土科では、共同心滋養を強調した。ここでは中田小特設郷土科の目的の構造的特質とその背景の検討を行う。

次に、中田小特設郷土科カリキュラム構造を取りあげる。その際、教材選択、そして内容構成の実際に着目する。そこには、西多摩小社会科、総合学習と共に、児童の発達に即した内容構成を掲げる一方で、郷土理解の多様性と全体性への着目、特定の郷土と普遍性、一般性の関係、内容構成の系統性、これら3つについて、他の2つとの相違点が認められる。これらの比較を核とし、中田小特設郷土科カリキュラムの構造的特質と背景について検討を行う。

最後に、中田小特設郷土科の方法原理である問題解決型学習を取りあげる。授業過程に於ける問題解決場面の具体的姿、そして、中田小特設郷土科が提唱する直観的学習、作業的学習、行動的学習と問題解決場面との関係、これら2つの視点に着目し、西多摩小社会科、総合学習との比較により、その構造的特質について検討を行う。

以上の比較検討により、中田小特設郷土科の構造的特質を明らかにし、その今日性と限界を浮き彫りとしたい。

《第四章》

《注》

- (1) その詳細は、『我国に於ける郷土教育と其の施設』p 2～p 3 海後宗臣 飯田兆三
伏見猛彌 昭和7年9月 目黒書店に詳しい。
- (2) 同上書 p 3
- (3) 同上書 p 9
- (4) 同上書 p 11
- (5) 同上書 p 12～p 13
- (6) 同上書 p 24～p 29

- (7) 同上書 p 2 9
- (8) 同上書 p 5 8
- (9) 同上書 p 4 1 ～ p 4 2
- (10) 同上書 p 5 1 ～ p 5 2
- (11) 同上書 p 6 6

ここでは、「・・・極めて明瞭に方法原理の上に立脚する郷土教育を言ひ現したものと見るができる。」とし、北村小の郷土教育を、方法原理としての郷土教育と特色付けている。しかし一方で、当時北村小では、併設の実業補習学校と連携し、高等科の農業科を中心に、副業として盛んであった、兎の飼育、竹細工、工芸等の実践に力を入れている。それは、農村振興を念頭に据えた試みであった。そしてその前段階として、尋常科では、郷土理解を目的に掲げ、その浸透に力を入れている。以上から、北村小の郷土教育は、方法原理としての郷土教育と共に、郷土理解、郷土振興を目的とする客観的主知的郷土教育の特質も合わせ持つ。

昭和初期北村小の郷土教育の取り組みについては、拙稿「昭和初期農村小学校における「郷土開発」的郷土教育の展開－宮城県北村尋常高等小学校における実践を事例として－」『社会系教科教育学研究』 第19号 p 37～p 45 2007 社会系教科教育学会に詳しい。

- (12) 同上書 p 4 9
- (13) 同上書 p 8 2
- (14) 先に取りあげた北村小の取り組みは、この立場からの郷土教育である。
- (15) 同上書 p 9 4
- (16) 『我国に於ける直観教授・郷土教育及合科教授』 p 1 4 2 ～ p 1 4 8 伏見猛彌 昭和10年 日独書院
- (17) 「昭和戦前期農村小学校における郷土教育実践の変容」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 p 2 1 2 板橋孝幸 2005
- (18) 『日本社会科成立史研究』 p 9 5 2 片上宗二 1993年4月 風間書房
- (19) 同 上

第一編 齋藤富の郷土教育論とその実践展開

第一章 郷土教育の興隆と昭和初期教育政策

I 昭和初期の社会状況と教育施策

1 昭和初期の社会状況

第一次世界大戦が1919年、連合国側の勝利で終結し、国際社会は、ベルサイユ体制に基づく秩序の構築と共に新たな段階に入った。日本は、戦勝国の一員として、国際社会における地位を高め、大陸進出への動きを加速させることとなった。そのことは、欧米列強を中心とする資本主義諸国間に展開される帝国主義競争の中に組み込まれることを意味していた。日本経済は第一次世界大戦時の特需景気により、独占資本主義の段階に入り、四大工業地帯の形成と工業生産力の発展、財閥の形成が促進された。それは、国民の生活水準の向上とそれに伴う中産階級の出現をもたらし、それらは知識階級として教養主義や文化主義の流行や、個人、人格、自由、教養等の新たな概念を生み、大正デモクラシー思想普及の担い手となった。

しかし、早くも1921年以降深刻化する戦後不況や1927年（昭和2年）の金融恐慌、そして、1929年（昭和4年）のニューヨークウォール街の株式暴落に端を発する世界恐慌が立て続けに発生し、日本経済に深刻な打撃を与えた。当時、東海道を歩く帰農者の群れがあったこと、また、地方の駅には、脱農者に対して「東京に行っても職はありません。」という張り紙があったことを、当時の新聞がにぎわしく報道している⁽¹⁾。昭和4年から同7年の間に発生した都市労働者中の失業者数は、200万人から250万人に達すると推定され、その約40%が帰農したとされる⁽²⁾。一方農村においては、経済不況に続く農村不況が深刻化し、転落した自作農、農地収奪された小作農が、大量の遊民群となって都市部になだれ込む人口移動現象を引き起こした。そして、それらは日雇い労働者として、未熟練労働者層を形成した⁽³⁾。「帰農」と「脱農」、それは、都市における工場労働の行き詰まりと農村崩壊、すなわち日本の資本主義社会全体の危機的状況の深刻さを如実に示している。

都市労働者の階層化、農村崩壊は、階級対立を深刻なものとし、大正末以降問題化していた労働争議や小作争議等の階級闘争を激化させた。それは、1918年、富山県魚津に端を発した米騒動の全国的拡大やデモクラシーの思想普及にとどまらず、知識階級はもとより、学生、労働者階級への社会主義思想の広がりをもたらす等、政治的社会的対抗関係形成の大きな要因ともなった。政府は対抗策として、昭和2年4月22日、緊急勅令を発

し、3週間のモラトリアムを実施した。さらに同年8月、地方銀行合同促進に関する通達
が地方長官に出され、以降地方銀行の合併が各地で相次ぐ。しかし、景気は慢性的不況の
相を呈し、このような中で「精神作興」、「自力更生」が強く叫ばれ、郷土教育が脚光を
浴び、登場する土壌の形成を促した。

2 教育施策の動向

第一次世界大戦後、国際社会は帝国主義競争の時代に突入し、日本もその中に組み込ま
れていった。当時の政府は、欧米列強との帝国主義競争や国防問題に対処するためには、
官民一体となった国内社会体制の構築こそが不可欠としていた。一方国内に目をやると、
ロシア革命を反映したデモクラシーの思想普及、社会主義勢力が台頭の兆しを見せつつあ
った。第一次世界大戦後の都市部中産階級の形成は、知識階級による教養主義、文化主義
の流行、個人や人格、自由、教養等の概念の普及を促し、他方、都市化現象の進展は、大
衆社会の形成と享楽文化の現出をもたらした。政治当局は、それらが思想問題発生の根底
にあると見ていた。

異質の思想に対する政府の一連の危機意識は、既に大正6年発足の教育施策に関する内
閣直属の諮問機関である臨時教育会議⁽⁴⁾以降、教育施策立案の根拠となってきた。臨時
教育会議では、デモクラシー、ストライキ、米騒動等が政治的危機と道義の荒廃をもたら
したとし、小学校教育に関して、「国民道徳の徹底」の答申がなされ、国定教科書による
イデオロギー教育の強化が力説された⁽⁵⁾。田中義一（後に昭和2年4月首相に就任）は、
臨時教育会議開催時陸軍参謀次長として、国民教育に関して自己の見解を次のように述べて
いる。今後の戦争は武力戦に留まらず、国家総力戦であり、政治、経済、文化等の国家
の総力を挙げての激烈長期の戦争という形態をとるようになる。そこでは、国民の思想的、
政治的団結力を不可欠とする総力戦の思想が発生してくる。思想戦に備え、今後の国民教
育は、学校教育と社会教育を軍事的価値の視点から評価することが必要であり、そのため
に青年指導や青年団の組織が必要となってくると。そして、軍事教育の基礎として小学校
教育を重視し、学校教練の制度化の必要性を説くと共に、小学校教育・青年学校・軍隊教
育・在郷軍人会という国民教育体系の軍国主義的再編を強調した⁽⁶⁾。明治中期以降の学
校教育にも、軍事教育あるいは軍隊教育実施の可能性や潜在性が存在していたが、それは
どちらかと言えば精神主義的な意味においてであった。しかし、大正期のこの段階におけ
るそれは、リアリスティックな軍事力の一環としてとらえるべき性質を持ち、その意味で、
田中の発想は昭和の教育軍国主義化の原動力であり、原型となったとされ⁽⁷⁾、以降の内

閣において具現化されていく。1924年（大正13年）4月、清浦奎吾内閣の江木千之文相は、教育施策に関する内閣直属の諮問機関である文政審議会⁽⁸⁾を発足させ、基本方針として思想善導・精神作興を掲げ、それは、次の加藤高明内閣の岡田良平文相に引き継がれた。そして、1925年（大正14年）4月、陸軍現役将校学校配属令⁽⁹⁾が公布・施行され、翌1926年（大正15年）、青年訓練所の制度⁽¹⁰⁾（昭和10年青年学校に改称）が発足した。これらは、学校教育と社会教育に対する軍事教育導入という点から重要な施策であった。

先に、臨時教育会議において、小学校教育に関する「国民道徳の徹底」の答申がなされ、そこで国体観念の浸透、国定教科書によるイデオロギー教育の強化の必要性が強調されたことを指摘した。しかしこの時、従来の画一的注入主義による教育の非効率性を感じていた政府は、新しい教育手法として、当時都市部小学校を中心に展開していた大正新教育の方法導入に踏み切った。上答申では、そのことについて、「児童ノ理解ト応用トヲ主トシテ不必要ナル記憶ノ為ニ児童ノ心カラ徒費スルノ弊風ヲ矯正スルノ必要アリト認ム・・・教育ノ方法ハ画一ノ弊ニ陥ルコトナク・・・」⁽¹¹⁾としている。この年（大正6年）は、まさに、沢柳政太郎が成城小学校を創設し、新教育運動が展開された時でもあった。この段階において政府は、国体観念浸透、イデオロギー教育強化という教育施策遂行上、それとは異質な教育手法導入を図らねばならなかった。このような異質な教育目的と手法との結合は、その後の日本の教育の基本形態を形成していったとされる⁽¹²⁾が、その具体的な姿はどのようなものであったのだろうか。以下に、田中内閣の教育施策を中心に検討を加えてみたい。

II 教育の地方化・実質化の動向

1 田中内閣の教育施策と教育の地方化・実質化

1) 田中内閣の教育施策

昭和2年4月、陸軍大将田中義一（政友会総裁）が首相に就任した（文相三土忠造）。田中内閣の教育施策は、大正14年10月4日討議決定の「政友会の教育改善案」の内容に沿ったものである。この改善案は政友会の教育改革の具体案で、国民教育の革新、政治教育及産業教育の普及・徹底、青年訓示・訓練等七項目を掲げた⁽¹³⁾。その中で、田中内閣が特に重視したのが、国民教育の革新の一、教授内容の改善と二、師範教育の改善であった⁽¹⁴⁾。ここに、以降展開される、田中内閣の教育施策の柱が浮かび上がってきた。

昭和2年5月16日、田中は、丸の内東京会館で開催された全国連合教育懇親会の席上、「学制発布以来の教育が、画一に失し形式に流れ、国民の実際生活に迂遠になった。大いに現状を改め地方化實際化を図り生氣澆刺として効果の増大を期することが改善の基調だと信ずる。」⁽¹⁵⁾とし、教育の地方化・實際化の必要性を強調した。そして、同年6月29日、田中は地方官会議の席上、政友会の重要施政方針の一つである教育制度刷新に関し、最近の教育内容の画一化・形式主義的傾向を指摘し、国民生活に適應するよう實際化することの必要性について述べている⁽¹⁶⁾。そして、同席の文相水野錬太郎は、田中内閣の教育施策の柱として、一 全国一斉の画一的教育や詰め込み教育の打破、二 地方の實際生活に即した教材や教授の推進、三 公民意識の徹底、四 産業に関する理解と教養を深める実学的教育の實踐、五 それらの準備としての師範教育の改善の5つを挙げた⁽¹⁷⁾。さらに同年7月1日から開催された府県学務部長会議では、全協議事項6項目の中に、「師範教育ニ関スル件」と共に「教育ノ地方化實際化ニ関スル件」が上程された⁽¹⁸⁾。この段階で、田中内閣において、師範教育の改善及び教育の地方化實際化の2つは、国民教育改善のための中心的課題と位置付けられるに至った。

昭和2年8月、文部省普通学務局は全国の高等師範及び師範学校を対象に、「郷土教授ニ関スル件」の照会を実施した⁽¹⁹⁾。調査内容は、以下の4つの項目よりなる。一、特ニ時間ヲ設ケテ郷土教授ヲナス場合、其ノ学年、時数、教授要項等（具体的ノ教科ヲ添付スルコト）、二、教授時間外ニ於テ郷土愛好ノ念ヲ養成スル為ニ施設セル事項（郷土資料ノ展覽、校外教授、年中行事等）、其ノ学年、時期（具体的施設要項添付ノコト）、三、郷土教育ニ関スル意見、四、其ノ他ニ関スル事項。照会に対する回答状況は、各高等師範学校及び師範学校付属小学校からは、ほとんど全部照会があり、各道府県からは数校乃至十数校が報告書を提出する等、総数は五百校以上に上った⁽²⁰⁾。当時の報告書によると、郷土教授は、「郷土を知らしむる教育即ち郷土教授、郷土に即せる教育、郷土による教育、教育の郷土化、各教科の郷土化、郷土人の教育、よき郷土建設の為の教育」等、色々な意味に解されていたことが記されている⁽²¹⁾。以上から、当時既に郷土教育・郷土研究に対する地域社会の関心が相当高まっていたことが分かる。

昭和2年秋から同3年にかけて、文部省は、教育の地方化・實際化推進のために、分課規定の改正、様々な部会の設置等の具体的な諸改革を実施していく。その主なものをまとめたものが以下の《表1》『田中内閣の政策動向と教育施策』である。

《表1》『田中内閣の政策動向と教育施策』

文部省教育施策の動向		田中内閣の政策動向	
年 月	教育政策の内容	年 月	政策内容
S 2、1 1	内外の教育制度其の他教育に関し 必要なる資料の調査を目的とする 調査部設置		
1 2	中学教育調査委員会設置。	S 3、 4	労農党、評議会、全日本無 産青年同盟等に解散命令
S 3、 5	学校衛生課を改め体育課とする、 5 水野錬太郎文相更迭。後任に勝田 主計文相就任（赤化教授、学生一 掃のため）	4	第二次山東出兵
		5	第三次山東出兵
		6	張作霖爆死事件
		6	緊急勅令による治安維持法 改悪（国体に関する罪に死 刑求刑）
		7	内務省に保安課設置
		7	全国に特別高等警察配置 さらに憲兵隊に思想係設置
9	師範教育調査委員会設置		
9	文政審議会に「中学校教育改善ニ 関スル件」の諮問提出		
1 0	専門学務局に学生課設置		
1 0	大学、高等学校、専門学校に専任 の学生主事、生徒主事設置		

「第一巻 日本ファシズム教育政策史」『久保義三教育学著作集全7巻』久保義三 1995年1月 株式会社 エムティ出版及び『増補 郷土教育運動の研究』伊藤純郎 2008年5月 思文閣出版を参考に筆者作成

文部省では、昭和2年12月22日、中学教育調査委員会⁽²²⁾を設置する。同委員会設置にあたり、水野文相が発した指示「国民生活の実際と調和を欠く画一的教育を打破し、教育の地方化・実際化を図れ。」⁽²³⁾から、設置の主旨が理解できる。そして、翌昭和3年9月18日、文部省は師範教育調査委員会⁽²⁴⁾を設置するが、その主旨も同じ文脈からとらえることができる。しかし一方、昭和3年5月には、水野文相が更迭され、代わって内務官僚であった勝田主計が新文相に就任し、同年10月には、文部省専門学務局に学生課が設置され、同じく大学、高等学校、専門学校に専任の学生主事、生徒主事が設置される。これら一連の動向は、教育界における共産主義や社会主義思想の蔓延阻止を目的としたものととらえることができる。《表1》で、田中内閣の政策動向と教育施策を照らし合わせてみると、そこに田中内閣が意図する政治の具体的な姿が浮き彫りとなる。その目的理念は、あくまでも国体観念の浸透、天皇制イデオロギー教育の強化であり、その達成手段として、教育の地方化・実際化が内容と方法の両面において強調された、という構図が浮かび上がってくる。田中内閣の教育施策の根底には、恐慌に端を発した、資本主義経済と地域社会の動揺という日本社会全体の危機的状況の中で、超国家主義的軍国主義的教育構築による天皇制教育再編を急務とする強い危機感があった。

2) 田中内閣の教育施策の背景

田中内閣において教育の地方化・実際化が強調された背景として、まず、地方から教育の地方化・実際化を求める声が高まってきたことが挙げられる。例えば、昭和2年、全国町村長会が発表した「教育改善案」では、「教育の地方化延いては教育の実際化、乃至は又画一打破の為に直接最も効果ある一方法」として、以下の4つの改善案が提議されている。一、師範学校、中学校、実業学校、高等女学校における改善案、二、青年教育機関としての実業補習学校、青年訓練所の改善案、三、小学校教育の改善案、四、公民教育の改善案と各府県に教育に関する調査機関の設置⁽²⁵⁾。また、郡制廃止に伴う県郡誌発刊⁽²⁶⁾、市町村史編纂、教育会及び小学校における郷土調査の実施や郷土誌の編集刊行等、地域社会における地方研究に対する関心の高まりが各地で見られるようになってきた。

そして、当時、文部省内部でも教育の地方化・実際化を積極的に推進する動きがあった。

例えば、文部省社会教育課（後の社会教育局）を中心に発行していた雑誌『社会と教化』（後に『社会教育』）では、既に1927年（昭和2年）段階から、小田内通敏（後に1930年5月以降、船越源一と共に文部省嘱託として各地の郷土教育を指導）に郷土教育について寄稿を依頼している⁽²⁷⁾。文部省では都市農村の環境や国民の実際生活に適した教育が強調され、教授要目、教科課程、教科書、副読本の改善が提唱されていく。その背景には、昭和2年当時、文部省内で支持されていた「地方研究」の思想があった。

文部省内で当初「地方研究」の思想を提唱したのは、実業補習教育管轄を任務とする実業学務局関係者であった⁽²⁸⁾。実業補習学校は、1893年（明治26年）の「実業補習学校規定」に始まり、1920年（大正9年）の規定改正により、公民教育と職業教育を実施する学校と規定された。実業補習教育の目的は、職業教育、郷土教育の実践を踏まえ、最終的には公民教育の実践に比重が置かれていた⁽²⁹⁾。そこでは、有為善良なる国民となる前提として、郷土における公民的生活を身に付けることが必要であり、そのために郷土愛護の感情及び郷土の改善に関する知識の獲得が求められた。換言すれば、国民としての自覚滋養には、一郷土人としての公民的資質の養成が前提であり、そこに、郷土愛醸成や郷土に関する知識付与の郷土教育の必要性があるとされた。こうした認識は、当時、実業補習教育に携わる文部省実業学務局の官僚に共通するものであった。

文部省「地方研究」の思想は、文部省実業学務局当局により、実業補習学校において推進されてきた職業教育、郷土教育、公民教育を、在村児童を対象とし、普通教育の場で実践展開しようとするものであった。それは、従来の教育が画一的であり、児童の一般生活から乖離していることに対し、教育改善を求める声が高まってきたことを背景に、実業補習学校における、郷土の調査をはじめとした地方の実情や児童の生活に即した実際教授である「郷土教授」の項目内容を、「公民科」設置が認められていなかった小学校段階の教授内容に盛り込むことで、小学校児童に公民的資質の育成を意図したものであった⁽³⁰⁾。

さらに、与党政友会の国民教化策として、教育の地方化・実際化の円滑な推進が僅々の課題となっていたことが挙げられる。大正末以降の経済不況は、都市部では、未熟練労働者の増加等、労働者の階層化を推し進め、結果として多様な労働者集団の形成を促すに至った。一方、農村に目をやると、そこでは、富裕農民層の没落、自作中堅、自小作上層の台頭、小作農民の離農と遊民化、そして離村者の増加という、これまで維持されてきた農村秩序の解体が進行しつつあった。「地方研究」の思想は、都市、農村共に動揺し、変貌を呈しつつある地域的秩序を再編し、新たに発生し、力を持ちつつある中間層の健全な世

論を政友会傘下に組み込もうとするものであった⁽³¹⁾。つまり、地域社会の変貌に対する政友会の国民教化策として、教育の地方化・実働化の集約である「地方研究」の思想の具現化が、ぜひとも必要とされたのである。

2 師範教育における地方化・実働化

1) 師範教育における地方化・実働化の背景

それでは文部省は、「地方研究」の思想を、地域教育の場でどう実践展開し、児童に浸透を図ろうとしたのだろうか。文部省がその役割を担うことを期待したのが、師範卒の小学校教師達であった。1930年代前後の師範教育は、小学校教師の養成機関として、教育理念の点では、基本的には天皇制イデオロギー教育の強調、道徳的、精神的側面重視を強く打ち出し、教育内容や方法の点で、地方化・実働化を推進した⁽³²⁾。そして、師範卒の小学校教師達は、これら2つの特徴を表裏一体の関係とし、換言すれば、国家イデオロギーを地方化や実働化の状況に応じて実践展開することで、その浸透に多大な役割を果たすことが期待された。当時の小学校教師の多くは、尋常小卒後の進学先である実業補習学校や青年訓練所の仕事を兼務し、さらには、地域住民に対する社会教育の実践も求められていた。そして、当時の文部省もその動向を政策的に支持し、推進していた⁽³³⁾。それは、小学校教師の地域への影響力を介し、教育施策の地域への浸透を期待していたのである。文部省が地域への浸透を目指した国家イデオロギーは、師範卒の小学校教師達が村住みの教師として、それを生活の論理や感性として自らのものとし、地方や実際の状況に応じて実践できる時、生きて働くものとなったのである。そこで以下に、師範教育に関する文部省教育施策の動向、そして師範学校郷土教育の実態を検討し、それを踏まえ、郷土教育の初等教育界に於ける全国的興隆の実際に迫りたい。

2) 師範教育における地方化・実働化の経緯

師範教育における地方化・実働化が課題として浮かび上がってくるのは、明治末の「地方改良運動」期が最初であるが、当時、それは、師範教育の制度・内容を貫く原理の変容にまで及ぶものとして論議されるには至らなかった⁽³⁴⁾。文部省は、国民教育は地方の実情、郷土の生活に基付いて行ふべきとし、1925年(大正14年)、「師範学校規定改正」を公布した。文部省はこの頃からイニシアチブを取り、師範教育の地方化・実働化に乗り出す⁽³⁵⁾。そして、1927年(昭和2年)8月、文部省普通学務局は、全国の高等師範及び師範学校を対象に、「郷土教授ニ関スル件」の照会を發するに至る⁽³⁶⁾。

昭和3年になると、師範学校長協会等は、文部省の指導の下、師範教育の地方化・実働

化に向け、積極的に取り組み始める。まず、1928年（昭和3年）3月の全国教育大学師範部会では、文部省諮問「師範学校に於て一層訓育の徹底を図るに適切なる方法如何」を受け、とりわけ、一、道德教育の徹底、二、教育の地方化・実際化、三、公民教育の普及、四、勤労教育の重視について論議し、答申を出している⁽³⁷⁾。そして、1930年（昭和5年）5月の全国師範学校長協会における文部省諮問「師範学校の教育をして一層地方の実情に適切なさしむる方法如何」に対する七項目に及ぶ答申は、その後の師範教育の地方化・実際化の内容と大いに関わっている点で注目に値する⁽³⁸⁾。この年、文部省内では、師範教育の地方化・実際化推進を目的に、様々な部会や各種委員会が設置された。そして、それは、師範学校における郷土教育の展開へと結実していく。その動向をまとめたものが《表2》『師範教育改善と郷土教育』である。

《表2》『師範教育改善と郷土教育』

年 月	具 体 的 内 容
昭和3年 6月	<p>地方官会議の席上、勝田主計新文相は、「近ク師範教育制度改正ノ調査ヲ行ヒ、更ニ順次諸般ノ制度ノ改正ヲ図リ之ヲ実行セントスル予定」と述べ、制度改正の眼目を、「教育ヲ地方ノ實際ニ適合センメンガ為努メテ画一的形式ヲ打破シ、公民的精神ト共ニ勤労節制ノ習性ヲ養ヒ、特ニ国体觀念ヲ明徴ナラシメンコト」と述べ、文部省制度改革の主旨を明らかにした⁽³⁹⁾。</p>
9月	<p>文部省内に「師範教育調査委員会」が設置され、以降、師範教育改善に向けた取り組みが本格化する。同委員会は、赤司鷹一郎委員長以下、吉田熊次、阿部重孝、長谷川乙彦等、二十名の委員から構成されていた。最初の師範教育調査委員会の席上、山崎達之輔政務次官は、同委員会設置理由について「小学校教育の根本となる師範教育に着手する。」と述べ、その目的として、一、実社会理解の素養を高める、二、国体觀念の滋養の徹底による師範教育の完備を挙げた⁽⁴⁰⁾。</p>
昭和4年 5月	<p>「師範教育改善案」を基に10数回の審議を経て、昭和4年5月10日、「師範教育調査委員会報告」を文部省に答申。「地方研究」（後</p>

		の師範学校規定中改正には、「地方研究ヲ課シテ地方ノ風土ニ関スル沿革及情報ヲ理解セシメ」と記された。)を地理科に位置付け、国民精神滋養、教育の地方化・实际化の主張に基付く「師範学校規定中改正」(昭和6年1月10日発布)が支持されるに至った ⁽⁴¹⁾ 。
昭和5年	5月	小田内通敏を文部省嘱託に任命し、各地の郷土教育の指導に当たらせる。
	11月	文政審議会諮問第12号「師範教育改善ニ関スル件」上程
	12月	文政審議会諮問第12号「師範教育改善ニ関スル件」可決
		「郷土教育振興ノ為ニ」、「教材ノ収集及郷土教室新営ニ充テシテ」の為に、以後2年間にわたり、各師範学校に「郷土研究施設費」を交付した。昭和5年度：各校1810円、同6年度：各校4150円 ⁽⁴²⁾
昭和6年	1月	「師範学校規定中改正」(1月10日文部省令第一号)公布
	3月	「師範学校教授要目ノ改正」(3月11日文部省訓令第七号)公布
	4月	「師範学校規定中改正」(1月10日文部省令第一号)施行
昭和7年		この年から、各師範学校持ち回りで、「郷土教育講習会」開催 ⁽⁴³⁾

『増補郷土教育運動の研究』伊藤純郎 2008年5月 思文閣出版 を参考とし、作成

1920年代後半から本格化してきた、師範教育の地方化・实际化の取り組みは、郷土教育推進の予算的裏付けである各師範学校に対する「郷土研究施設費」交付と、「地方研究」の思想の具現化、換言すれば、郷土教育推進の法的整備を意味する、文政審議会諮問第12号とそれに基づいた「師範学校規定中改正」⁽⁴⁴⁾及び「師範学校教授要目ノ改正」⁽⁴⁵⁾の公布施行によりはずみがつく。「地方研究」の思想に集約される、師範教育の地方化・实际化の理念は、郷土教育の実践展開に具現化され、国家意識、公民意識の滋養と並ぶ師範教育内容改正の理念の一つとなった⁽⁴⁶⁾。

3) 師範学校における郷土教育の実際

1931年(昭和6年)3月公布の「師範学校教授要目ノ改正」を、1910年及び1925年の「教授要目」と比較してみると、改正された点は以下の通りである。第一に学科課程については、①これまでの「法制及び経済」が、専門的知識の注入である主知主義に陥っているとされ、「公民科」に変わったこと。②従来の「博物・物理・化学」が「理

科」として統合されたこと。第二に教科の内容については、①「公民科」に「地方自治—地方自治ノ沿革、地方自治ノ精神、我ガ郷土、我ガ郷土ヲ教授スル際愛郷愛國ノ事ニ説及フヘシ」や「農村ト都市」の項が新たに加わったこと。②「教育科」では「社会教育」の項目が重視されたこと。③「歴史科」では、「郷土史ノ研究」が新たに加わったこと。④「裁縫」に「地方的特殊的教材ノ研究」が新たに加わったこと。そして、それらの集約として、⑤「地理科」に師範学校「生徒卒業ノ後其ノ就職地ニ於テ實際生活ニ適切有用ナル教育ヲ施サシムル素養ヲ与ヘンカ為ニ」「地方研究」を課し「学校所在地方ノ風土ノ沿革及情勢ヲ理念セシムルモノト」したこと⁽⁴⁷⁾。この「地方研究」の思想は、教育の地方化實際化を集約し、具体化したもの、換言すれば、郷土の教育化、教科の郷土化を目的に据えたものである。その性格については、従来、「地理科」の内容として課せられた点のみに注目する見解が多かったが、便宜上のことであり、実際には網羅的・方法的性格として師範教育全体の上に必要とされ、位置付けられた⁽⁴⁸⁾。

注目すべきは、1931年（昭和6年）1月公布の「師範学校規定中改正」の中に、「地方研究」と並び、「公民科」が新たに設置されたことである。「公民科」設置の契機は、1920年（大正9年）の実業補習学校規定改正で、実業補習学校が「公民教育と職業教育をもって二大眼目とする」学校に再編されたことにある⁽⁴⁹⁾。これに基付き定められた1922年（大正11年）の「実業補習学校学科課程」では、「公民科」が「後期修身科」として設置された⁽⁵⁰⁾。そして、1924年（大正13年）、「公民科」が初めて教科として設置されることとなった⁽⁵¹⁾。中等学校「公民科」は、1930年（昭和5年）に実業学校、翌1931年（昭和6年）に中学校と師範学校、1932年（昭和7年）に高等女学校に各々設置されるに至った⁽⁵²⁾。「公民科」は「地方研究」と同じく、教育の郷土化實際化の主張を背景に、地方の実情に即し公民教育を施すべく導入された。それは、「師範学校教授要目ノ改正」で、「日常生活ノ関係ヨリ其ノ教材ヲ配列」、「理論ニ偏セスシテ實際ヲ主トシ」との提唱がなされていることから明らかである。しかし一方「修身トノ連絡ニ留意」し、「道徳的情操ノ陶冶ニ努」めることも強調されている。こうした「公民科」の性格は、教授要目の「地方自治」において、「我が郷土」を教授する際、「愛郷愛國ノ事ニ説及フヘシ」という一節が盛り込まれたことに象徴的に現れている⁽⁵³⁾。

「公民科」が最初に導入された実業補習学校は当初、文部省実業学務局管轄であった。しかし、1929年（昭和4年）になると、その管轄は社会教育局に移管される。社会教育局は、青年団や教化団体に関する全ての事務を担当する目的で、1929年（昭和4年）

7月1日、内務行政施策の強い影響下に新設された部局である。同時に、実業補習学校関係の事務を、実業学務局から引き継ぐこととなった。また当時、文部省内では大幅な人事異動が断行され、内務省系文部官僚が多数誕生した。これらの経緯から、この時期、文部省は、社会教育行政に力を傾注し、「公民科」の趣旨に合致する理念に基付き、施策推進を図ろうとしていたことが分かる。当時の状況を見ると、1928年（昭和3年）に三、一五事件、翌1929年（昭和4年）には四、一六事件が相次いで発生している。文部省は、共産主義や社会主義運動の動向に強い危機感を持ち、それに対抗するため、1928年（昭和3年）には、「思想問題に関する訓令」⁽⁵⁴⁾を発し、同年、省内に学生課を設置している。また、1931年（昭和6年）には「学生思想問題調査会」⁽⁵⁵⁾を設置し、以降、学生の赤化防止に本格的に取り組んでいる。当初、実業補習学校に設置された「公民科」の中等学校への拡大は、内務省内で、明治後期の地方改良運動以来課題とされてきた、共産主義、社会主義運動を押さえるための思想善導・赤化防止対策の一環として大きな意味を持つものと位置付けることができる。こうした中、文部省では、「地方研究」の思想に基付き、児童に対する正しい郷土認識や郷土観念付与というよりは、「公民科」の理念に結び付けて、愛郷心・愛国心滋養を主目的とする郷土教育論が強調されていく⁽⁵⁶⁾。そして、それは、師範学校における郷土教育の理念となっていく。文部省は、「公民科」特設が認められていなかった当時の小学校において、郷土教育を有効な手段として、児童に対する公民教育の理念の浸透を図ったのである⁽⁵⁷⁾。

1930年（昭和5年）12月18日、文部省は、全国師範学校に対し、各校1,810円の「郷土研究施設費」交付（次年度は、4,150円）に踏み切る。その際、文部省が郷土教育の目的や方針を明確にしなかったことから⁽⁵⁸⁾、受け手側の師範学校も、その主旨を問わないまま、ともかく「郷土研究施設費」の執行・消化に努めた。ここに、施設費交付直後の多くの師範学校が、施設第一主義・物品陳列主義に陥った背景がある⁽⁵⁹⁾。しかし、文部省側の指導強化、各県段階での教育会や学務部の指導等により、師範学校に対する郷土教育の導入が次第に本格化していく。《表3》『全国師範学校郷土教育の実態』は、当時の各師範学校の郷土教育の実践実態がどのようなものであったかをまとめたものである。

《表3》『全国師範学校郷土教育の実態』

実施形態 師範学校	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	郷土室・館の設置	郷土調査・研究	各科の郷土教育の研究	郷土教育の研究	郷土遠足・見学旅行	郷土実習・農業等	郷土土展覧会	郷土教育講演会	郷土土学芸会	郷土土掲示板	郷土土科	其の他
1、大分女(1932、6)	○	○	○	○	○	○						
2、大分(1932、11)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		活動写真
3、京都女(1933、11)	○	○	○									
4、岐阜女(1934、2)	○	○	○	○	○		○			○		
5、茨城女(1934、5)	○	○	○	○	○	○	○					
6、徳島女(1934、11)	○	○	○	○	○	○	○	○		○		
7、愛知女(1935、7)	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
8、鳥取(1936)	○	○	○	○	○							
9、静岡女(1936、3)	○	○	○			○	○			○		郷土水族館、文庫
10、岡山(1936、4)	○	○	○	○	○	○	○	○		○		
11、愛媛(1936、7)	○	○	○	○	○	○		○				
12、福岡小倉(1936、7)	○	○	○				○	○	○			
13、富山(1937)	○	○	○	○	○			○				
14、神奈川女(1937、6)	○	○	○		○	○	○	○		○		社会奉仕
15、山梨(1939、7)	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	
16、福島(1939、10)	○	○	○	○	○			○		○		映画会
17、山口(1934、11)	○	○	○	○	○		○	○				

18、山形女(1934. 2)	○	○	○	○	○	○	○					郷土文庫
19、福井(1932)	○	○	○	○	○			○				

師範教育の「地方化・実際化」に関する一研究—1930年代の経緯と実態に即して—
 東京大学教育行政学研究室紀要 第3号 p78 前島康男 1982年 を参考とし、作成

以上から、当時の師範学校郷土教育の大凡の実施実態の傾向が分かる。全校で実施されている形態は、郷土室・館の設置、郷土調査・研究、各科の郷土教育化の三点であり、過半数の学校で実施されている形態は、郷土教育研究物の発行、郷土遠足・見学旅行、郷土実習（農業等）、郷土展覧会、郷土教育講演会の五点である。さらに、郷土学芸会、郷土掲示板等の形態が、いくつかの学校でとられるが、「郷土科」を特設していたのは、山梨師範ただ一校のみである⁽⁶⁰⁾。

ところで、郷土教育連盟は、機関誌「郷土教育」誌上に、第十八号（昭和七年四月号）から3回にわたり、「全国師範学校郷土研究施設状況」を掲載した。これは連盟が、前年度末に全国の師範学校及び県学務課等を対象に行った「郷土研究施設」に関する、以下の3つの照会に対する、各師範学校の回答である。一、昭和五年六年度の郷土研究施設の状況、特に具体的事実に重きを起きたる点、二、昭和六年度より七年度に亘り行ふべき計画、三、郷土研究施設を師範教育改善の上に如何に利用するか。回答が「郷土教育」誌上に掲載された師範学校は20校に及んだが、これらの師範学校に共通するのは、郷土資料の収集、郷土室・郷土研究室設置といった物的施設の充実に加えて、郷土研究、郷土調査が積極的に実施されていることである。それは、上の表の実践実態の内容と合致するものである。しかし、郷土教育の目的や郷土認識といった点になると、様々な考えが存在したことが分かる。こうした課題に言及した計11校の回答の概要をまとめたものが、《表4》『全国師範学校郷土教育の目的と郷土認識』である。ここには、師範学校の郷土教育が、郷土資料の収集や郷土室、郷土研究室といった施設設置により、郷土の研究や調査、観察を通して、教育の郷土化、実際化、地方化を図り、児童に正しい郷土認識・郷土観念を積極的に付与していこうとする姿勢が明確に示されている。しかし、一方では、郷土を感情的・心情的にとらえ、児童に郷土愛を啓培し、愛国心を滋養しようとする意識が窺える。師範学校郷土教育の目的は、児童に正しい郷土認識理解を促すに留まらず、愛郷心の覚醒、愛国心滋養にその特色があったということが出来る。

《表4》『全国師範学校郷土教育の目的と郷土認識』

師範学校名	郷土教育の目的及び郷土認識の特質
(1) 長野県師範学校	<p>「郷土研究室は単なる陳列室とせず実際教育上の研究調査観察に供する様施設し、郷土としての信州の真性を明確に認識了解せしめ純正なる郷土意識を啓培し郷土愛を旺盛にし、以て郷土将来の進展開発を達観せしめ、国民思想の陶冶滋養に資す。」 (第十八号、四十四頁)</p>
(2) 宮城県師範学校	<p>「郷土の実相把握に便せしめ、且つ郷土の各方面各種の事物事項に接触せしめて其の中に真の郷土愛を養成せしめんとする。」 (第十八号、四十九頁)</p>
(3) 新潟県高田師範学校	<p>「次の目的実現に向かって突進しつつあり。一、国家即郷土の見地に立脚し明確なる郷土意識の養成を期すること。二、教育全般の郷土化を期すること。」(第十八号、五一頁)</p>
(4) 愛媛県師範学校	<p>「従来の教育に於ては概念的の知識を授けられしも今後は其欠点を補ふべく郷土に立脚し其地其国の實際生活に適切有用なる教育を施し心力の啓蒙に努めねばならぬ。」(第十九号、五十七頁)</p>
(5) 愛媛県女子師範学校	<p>「郷土館を特設し蒐集又は作成せる資料を有機的に陳列し生徒をして郷土研究の上に利用せしめ其能を養ひ郷土愛を啓培し以て郷土将来の開発を意図せしめんとす。」(第十九号、五十七頁)</p>
(6) 兵庫県姫路師範学校	<p>「郷土的研究の熱を高めて、其の完成を期し、以て(一)国家的意識感情の滋養、(二)高度の経済帝国主義發揮、(三)郷土的知的陶冶と共に情意陶冶を行ひ。(四)生徒をして郷土を研究することによって、郷土研究の着眼点及び研究の方法を理解せしめ郷土に関する趣味を増すと同時に、確乎たる信念を啓培し、根本的態度の教養をなし。(五)現在に於て郷土に立脚する社会的教育陶冶をなすと同時に、直ちに郷土に即する国家</p>

	有用の子弟を教養し得る素地を深めようと考へている。」(第十九号、五十九頁)
(7) 群馬県女子師範学校	「初等教育の徹底を図るには教師が出来るだけ熱心に出来るだけ長く、出来るだけ個別的に、出来るだけその土地に即して児童に接することが肝要である。その為には教師が其の土地に本当に落付いた気持ちでいる事と、感情知識の両面から適確にその土地を理解認識し、同時に強い郷土愛を持つことが大切である。此の意味から師範学校に於て郷土教育を施し、生徒が郷土研究をする事は頗る必要な事である。」(第十九号、六十二頁)
(8) 大分県師範学校	「とに角我郷土の特色は旧き文化を有しそして文人墨客偉人が無数に輩出していることである。我郷土施設に於て特に重視しなければならぬことはこの点である。中略 過去の郷土を認識し之を愛するということは郷土教育に於て極めて重要なことである。」(第二十号、九十四～九十五頁)
(9) 佐賀県師範学校	「本校は師範教育の地方化実際化をはかり以て一般化し抽象化せる教育教授に活を入れ真に愛郷心に燃ゆる教育者を養成したいと思っています。」(第二十号、九十九頁)
(10) 福島県師範学校	「維新以来急激なる西欧文化のために我国本来の文化研究を忽諸にし蔑視したる悪傾向を郷土研究によりて矯正し郷土文化の反省と考慮とによりて温故知新の必要なる所以を知らしめ自己を成長せしめやがて師弟を教養する際の確実なる基礎と方途とを見出さしむること、即ち教育を地方化、实际的ならしめんとす。」(第二十号、百頁)
(11) 新潟県師範学校付属小学校	「郷土室の経営によって郷土の資料が集まると共に、訓練、各教科教授の上に之を利用して各地方文化の特質を一層明らかに自覚せしめ、広い意味の郷土愛を滋養することが必要であると思ふ。殊に地方的国際的の行事其の他の機会を利用して国民精神の滋養に意を注ぐべきである。」(第二十号、百頁)

を参考とし、作成

4) 郷土教育の全国的興隆

各師範学校に対する2年間にわたる「郷土研究施設費」交付と「師範学校規定中改正」及び「師範学校教授要目ノ改正」公布・施行は、各々郷土研究推進のための予算的裏付けと「地方研究」思想の具現化、換言すれば郷土教育推進のための法的整備を意味する。そして、これらが表裏一体の関係を保ちながら、初等教育界における郷土教育の全国的興隆をもたらすに至った。それは、これまで全国の初等教育の現場で、浸透しつつあった郷土教育実践への気運を一気に高めるものであった。このような中、昭和6年12月、東京帝国大学文学部教育学研究室に所属する伏見猛彌らは、全国の郷土教育の代表的実践校11校を実地調査している⁽⁶¹⁾。対象校、日程、担当者は、《表5》『郷土教育に関する実地調査の概要』の通りである。

《表5》『郷土教育に関する実地調査の概要』

実施期日	対象学校	担当者
12月12日	和歌山県師範学校附属小学校	海後宗臣
12月14日	愛知県第一師範学校附属小学校	海後宗臣
12月15日	三重県女子師範学校附属小学校	海後宗臣
12月16日	滋賀県蒲生郡島村尋常高等小学校	飯田
	滋賀県師範学校附属小学校	飯田
12月17日	茨城県水戸市上市第二尋常小学校	伏見猛彌
	鳥取県東伯郡倉吉町上灘尋常高等小学校	飯田
12月18日	宮城県桃生郡北村尋常高等小学校	伏見猛彌
	兵庫県御影師範附属小学校	飯田
12月21日	宮城県名取郡中田尋常高等小学校	伏見猛彌
	福島県若松市第一尋常高等小学校	伏見猛彌

『我國に於ける郷土教育と其施設』調査の検討(その1) - 教育調査史の視点から -

明星大学社会学研究紀要 第27号 p33 高島秀樹 2007年3月 を参考に作成

さらに、実地調査できなかった諸校について、質問紙法により、郷土教育の取り組みについて報告させている。対象は全国師範学校付属小等、計443校であった⁽⁶²⁾。調査項目を要約すると、以下のようになる。一、郷土教育を始めた理由、二、郷土教育開始の時期、三、郷土の範囲、四、郷土教育の実際 [(1) 教科目に於ける郷土教育、(2) 主な郷土教育施設]。この質問書に対する報告書送付の学校数は、先の実地調査校と合わせ、計57校であった。そして、報告内容に基付き、郷土教育実施の趣旨、開始年、郷土の範囲、各教科における郷土教育、郷土教育施設について、統計的整理と分析を試みている。そのうち、郷土教育実施の趣旨についてまとめたものが、《表6》『郷土教育の趣旨の諸類型』である。

《表6》『郷土教育の趣旨の諸類型』

郷土教育の趣旨	主なる理由	総 数	備 考
方法的原理 (見地)	3	11	
郷 土 理 解	22	33	(1) 郷土発展改良のための郷土理解 (農村小学校に多く見られる。) (2) 画一的抽象的教育に対する教育の地方化・実際化の見地からの郷土理解
郷 土 愛	19	32	(1) 愛国心育成と関係付けた郷土愛覚醒 (多くの学校に見られる。) (2) 郷土開発を目的とした郷土愛覚醒

生活教育・体験教育	7	8	(1) 川崎市田島尋常高等小学校 (2) 名取郡中田尋常高等小学校
その他	6		

『我国に於ける郷土教育と其施設』 p 198～p 205 海後宗臣 飯田兆三 伏見猛彌 昭和七年 目黒書店 を参考に作成

集計結果から、以下のことが分かる。まず、方法原理を趣旨としている学校は比較的多数であるが、それを主な理由としている学校は極めて少ないこと。次に、生活教育・体験教育を趣旨としている学校は小数であるが、そのほとんどがそれを主な理由としていること。そのことは、他の3つの趣旨とは性格を異にしている。調査結果の分析にあたり、「全国各地に亘って五十七校の郷土教育を主要なる事項に就いて調査したことになるが、五十七校は数の上より考えて決して多いものではない。併しながらこれに依って現在行われて居る郷土教育の趨勢を明らかになし得ることと思ふ。」⁽⁶³⁾と述べている。この結果分析が、全国の郷土教育の実践実態を十分に把握し、必ずしも客観的評価に値するものではないことを示しているが、ここから、その実態の概要を理解できる。ここから浮かび上がってくるのは、当時の初等教育界における郷土教育の実践展開が、実に多様な姿を呈していたという現実である。それは、文部省がその理念として、小学校教師を通して浸透を図った、師範学校における郷土教育の理念、つまり児童に対する郷土愛滋養及び国家愛育成を目的とする郷土教育は、そのもくろみとは裏腹に、当時の初等教育界における郷土教育の興隆と多様な実践展開の中で、決して中核として位置付けることができない状況にあったという現実を明確に示している。

これまで、文部省の教育施策と師範学校の動向を視座に据え、昭和初期郷土教育の理論と実践について論を進めてきた。それは、当時、文部省の教育施策とそれを基盤とした師範学校の郷土教育が、理論と実践の両面において、全国の初等教育界における郷土教育の実践展開に多大な影響を及ぼしていたという事実がある。文部省による昭和5年12月の「郷土研究施設費」交付、そして翌昭和6年1月の「師範学校規定中改正」公布に基づく師範学校における郷土教育の実践展開は、初等教育界における郷土教育の全国的興隆の直接的契機となった。しかし、初等教育界においては、当時既に郷土教育興隆の萌しが見え

始めていた。その背景には、以下の実情があった。各小学校の教育実践現場を見ると、それまでの画一的・知的教育への反省から、教育の一層の地方化・実働化を求める声が相当高まっていた。そして、文部省内部には、愛郷心滋養、愛国心養成という教育理念浸透のために、「地方研究」思想の具現化を目指し、師範学校での実践展開を踏まえた、各小学校での郷土教育の必要性を強調する動向があった。さらに、政党政治の段階では、田中政友会内閣において、度重なる恐慌という経済不況の中で、変貌しつつあった地域社会の動向を敏感に察知・把握し、新たに力を持ちつつあった中間層の世論を、其の傘下に組み込むことを意図し、その教育方策として、郷土教育を有効活用しようと目論んでいた。

文部省は、その教育理念の効率的浸透を目指し、当時都市部小学校を中心に実践展開されていた新教育の手法(児童中心主義に立脚する内容及び方法)の導入を積極的に図った。しかしそれは、文部省の教育理念とは異質なものであった。そのことが結果的に、文部省の意図とは裏腹に、初等教育界における多様な郷土教育の実践展開をもたらすこととなった。

それではこの時期、郷土教育の全国的興隆の中で、地方での実践展開実情はどうだったのだろうか。次に、宮城県の場合について、詳細に検討を加えてみたい。その際、これまで検討視座としてきた文部省及び師範学校の郷土教育理念と実践が、小学校教師を通して、県内小学校の教育現場に如何に浸透していったのか、また、地域性との関連において、それがどう変質していったのかを検討基軸とし、さらに視野を広げながら、県内初等教育界における郷土教育の実践展開の多様性について、検討を加えてみたい。

《注》

- (1) 『講座 日本教育史4 現代Ⅰ／現代Ⅱ』 p 19～p 20 『講座 日本教育史』編集委員会 昭和59年4月25日 第一法規出版株式会社
- (2) 前掲(1)
- (3) 同上書 p 21
- (4) 臨時教育会議は、寺内正毅内閣時の大正6年9月21日「臨時教育会議官制」(勅令第百五十二号)公布により成立。同8年5月23日廃止。臨時教育会議の詳細に関しては、海後宗臣編「臨時教育会議の研究」(1960年 東京大学出版会)を参照

のこと。

- (5) 「第一巻 日本ファシズム教育政策史」『久保義三教育学著作集 全7巻』 p 61

久保義三 1995年1月25日 株式会社 エムティ出版

- (6) 同上書 p 59～p 60

- (7) 同上書 p 60

- (8) 大正13年「文政審議会官制」(勅令第八十五号)が公布され、国民精神作興、教育方針、其の他文政に関する重要事項を調査審議することを目的に、内閣総理大臣の監督に属する文政審議会が設置された。当時の江木文相は、その設置に当たり、臨時教育会議を意識し、それを凌ぐ組織形態を整えることに力を注いだという。文政審議会と臨時教育会議は、共に教育諮問機関でありながら、その委員構成と諮問形式の点で性格を異にする。委員構成では、臨時教育会議が教育関係者の比重が高いのに対し、文政審議会では、各界代表者を網羅した形での委員構成とし、それは、各界有力者への教育政策の周知と施行上の協力体制構築を目的としていたことによる。次に諮問形式の点では、臨時教育会議が白紙委任形式であったのに対し、文政審議会では原案提示方式を取り入れた。そのことは、答申に委員の意図の反映を困難にさせる一方で、政府・文部省の意向が強く反映された原案が審議会においてきわめて順調に可決されることをもくろんだものであった。それは、政府・文部省の教育政策原案提示により、その否定を意味する諮詢案の否決・修正を巧みに防ぐことをねらいとしていた。

『増補郷土教育運動の研究』 p 36～p 37 伊藤純郎 2008年 思文閣出版

- (9) 第一次加藤高明内閣(文相岡田良平 陸将宇垣一成)において、1924年(大正13年)12月13日諮詢案第四号「学校ニ於ケル教練ノ振作ニ関スル件」が文政審議会に提案された。それは、全国の中学校以上の学校に現役将校を配置し、軍事教練を行い、必須科目として検定を行い、合格者には在営年限短縮等の特典を与える。そしてこの教練を経た者が一年志願兵として予備の幹部となる制度である。宇垣一成大将は、軍隊が国民教育に果たす役割を重視し、国民教育への軍部の関与、教育の軍国主義化に熱意を持っていた。それは、第一次世界大戦の経験を反映し、常備兵力の拡大化よりも、戦時に大動員可能な大衆軍養成、そして、総力戦を想定した国民統合へ向けた軍部の積極的な努力の結集であることが指摘されている。こうして「陸軍現役将校配属令」は、勅令第三百三十五号として、1925年(大正14年)4月13日公布され、即日実施されるに至った。 前掲書(5) p 114～p 119

- (10) 1926年（大正15年）以降、青年大衆（16歳～20歳までの男子）の軍事訓練を目的とする青年訓練所の制度が発足した。1925年12月18日（第二次加藤高明内閣、宇垣一成陸将、岡田良平文相）、この制度案（諮詢第七号）が文政審議会に提案され、翌1926年4月20日、勅令第七十号によって、青年訓練所令が公布された。

青年訓練所は、小学校卒業後実業に就いた青年大衆に対し、労務の余暇に就学させる実業補習学校に接続させ、16歳～20歳までの4年間の大半を教練に当てるという制度であった。それは、下士官兵士の教育機関であり、軍部の真意が、教育をもその一部に包括する国民統合を推進することにあつたことが指摘されている。

同上書 p 121～p 125

- (11) 同上書 p 61

- (12) 同上

- (13) 大正14年10月4日に政友会で党議決定された。この教育改善案は、教育内容の革新、民衆教育の向上、官僚的教育制度の打破の三つを目標に掲げた政友会教育革新の具体案で、国民教育の革新、政治教育及び産業教育の普及及び徹底、青年訓示訓練、学校卒業に伴ふ特権改廃、文部省官制改革、教育制度の法律化、その他の計七項目が掲げられている。

前掲書（8） p 62～p 63

- (14) 同上書 p 64～p 65

- (15) 同上書 p 62

- (16) 同上

- (17) 同上書 p 65～p 66

- (18) 同上書 p 66

- (19) 同上書 p 81～p 82

- (20) 同上書 p 82

- (21) 同上書 p 83

- (22) 昭和3年、教育の地方化實際化を合言葉に、文部省内に様々な部会が設置された。

このような中、同年12月22日、中学教育調査委員会が省内に設置された。

同上書 p 96

- (23) 同上書 p 66

- (24) 昭和3年6月18日開催の地方長官会議の席上、勝田主計新文相は、「近ク師範教

育制度改正ノ調査ヲ行ヒ、更ニ順次諸般ノ制度ノ改正ヲ図リ之ヲ実行セントスル予定」と述べ、制度改正の眼目が「教育ヲ地方ノ實際ニ適合セシメンガ為努メテ画一的、形式ヲ打破シ、公民的精神ト共ニ勤勞節制ノ習性ヲ養ヒ、特ニ国体觀念ヲ明徴ナラシメンコト」にあることを強調した「勝田文部大臣訓示要領」『文部時報』第二八〇号（昭和3年7月1日）二頁。

この趣旨に基付き、同年9月18日、文部省内に師範教育調査委員会が設置された。師範教育調査委員会は、赤司鷹一郎委員長以下、二十名の委員から構成された。『教育思潮研究』第三卷第一輯 390～391頁 1929年

(25) 「全国町村長会の教育改善案について」『斯民』第20編十二号90頁 1927年

(26) 例えば、宮城県では、大正7年以降、昭和4年に至るまで、県内各郡誌編纂が盛んになり、計17の郡市中、15の郡市で郡誌編纂が盛んになされた。

(27) 「郷土と地理」『社会教育』第4号～第12号 小田内通敏 1927年4月～12月 文部省社会教育研究会編

(28) 前掲書(8) p67～p68

(29) 同上書 p69

(30) 同上書 p73

(31) 同上書 p67

(32) 「師範教育の「地方化・実際化」に関する一研究—1930年代の経緯と実態に即して—」『東京大学教育行政学研究室紀要』第3号 p71～p72 前島康男 1982年

(33) 「昭和戦前期郷土教育における文部行政の動向と小学校の実践—公民教育の位置付けに着目して—」『公民教育研究』Vol 20 p10 板橋孝幸 2012

(34) 前掲書(32) p73

(35) 同上

(36) 前掲書(8)

(37) 前掲書(32) p73

(38) 同上書 p74

(39) 前掲書(8) p96

(40) 同上書 p97～p98

(41) 同上書 p100～p102

(42) 昭和5年度、各師範学校に対する「郷土研究施設費」交付は、18,10円であった。「郷土研究施設費」使途に関し文部省が示した条件である「郷土研究施設費支出標準」(昭和五年七月二十三日発普八〇号ノ三)には、その使途について、「研究資料購入又は作成」と規定されていた。同上書 p122～p123

昭和6年度、各師範学校に対する郷土研究施設費は、一校あたり、4,150円に増額された。それは、施設費の用途として、郷土研究資料の調査収集に必要な旅費の増額及び、前年度認可されなかった、郷土研究室の建築費への流用が認められたことためである。ここに、文部省による郷土教育推進が本格的に開始されることとなった。同上書 p135～p136

(43) 文部省主催による「郷土教育講習会」は、昭和7年度から同11年度まで、各師範学校持ち回りで、計18回、講演延日数87日間実施されている。昭和8年度以降の文部省主催「郷土教育講習会」の概要は、以下の通りである。

○昭和8年度(7月27日～8月26日、北海道札幌師範、山形県国民高等学校、長野、岡山、福岡の各師範学校)。文部省嘱託小田内通敏「村落ノ認識方法」他13講演。研究題目(小学校ノ組織及教科、補習教育ノ問題、青年団ノ問題、農民教育ノ問題)。農村ノ見学(「文部省告示」第二六五号昭和八年七月七日、『文部時報』第四五四号〔一九三三年七月二十一日〕一一～一二頁)

○昭和9年度(8月1日～15日、島根、愛知第一の各師範学校、青森県三本木農学校)。東京帝国大学教授入澤宗寿「郷土教育」他11講演。研究題目(農村教育ノ問題、都市教育ノ問題)。見学(「文部省告示」第二二〇号昭和九年七月十三日、『文部時報』第四八九号〔一九三四年八月一日〕二頁)

○昭和10年度(七月二十五日～八月十日、岩手師範、秋田県大曲農学校、茨城、三重、高知の各師範学校)。帝国農会参事青鹿四郎「東北地方農業ノ地域性」他8講演。研究会。見学(「文部省告示」第二三四号昭和十年六月二十九日、『文部時報』第五二〇号〔一九三五年七月十一日〕四～五頁)

○昭和11年度(昭和十二年二月十三日～二十六日、東京高等師範、香川、宮城、富山の各師範学校)。文部省嘱託小田内「郷土教育と郷土研究」他23講演。協議会・研究会。なお、東京高等師範学校における講習会終了後2日間(2月18、19日)にわたり山梨県における「郷土教育施設ノ実情見学」と「現地指導」が行われている。

(「文部省告示」第三二号昭和十二年二月五日、『文部時報』第五七六号〔一九三七

年二月二十一日] 四九～五〇頁) 同上書 p 4 0 3

- (44) 「師範学校規定中改正」(昭和6年1月10日文部省令第一号) 第十四条
- (45) 「師範学校教授要目ノ改正」(昭和6年3月11日文部省訓令第七号)
- (46) 前掲書(32) p 7 4
- (47) 同 上
- (48) 同 上
- (49) 前掲書(33) p 4
- (50) 同 上
- (51) 前掲書(8) p 7 2
- (52) 前掲書(33) p 4
- (53) 同 上
- (54) 同上書 p 5
- (55) 同 上
- (56) 同 上
- (57) 同上書 p 1 2 ~ p 1 3
- (58) 当時、文部省内には、「一定の研究方針を明示して之を全国的に律するよりも、むしろ自発的にそれぞれの郷土に即した研究方法を工夫せしむることが、地方地方の実情に即した師範教育に於ける郷土研究の本義である。」との意向が強く働いていた事実があった。「綜合郷土研究に基く郷土教育—師範教育改善への一指標—」『文部時報』第五七二号 p 8 3 小田内通敏(昭和12年1月1日)
- (59) 前掲書(8) p 1 5 3
- (60) 前掲書(32) p 7 8
- (61) 実地調査の趣旨について「教育事実には実際に就いて観なければ明かになし得ない極めて多くの部分が存している。郷土教育に就いても実際にその学校に就いて調査したものと、唯その学校よりの施設報告によったものとの間には可成りの隔りがある。従って、報告のみによって各学校の郷土教育の實際を論ずることは多くの危険を含んでいる。これを除く為に郷土教育を実施して居る諸校の実地調査を試みた。」としている。そして、選択した11校については、「・・・然し実施調査を行ってここに報告した学校の中には現在迄著書其の他によって有名になったものを含んでいて、主要な郷土教育実地学校の大部分がこのうちに入っている。」としている。

『我国に於ける郷土教育と其の施設』 p 99～p 100 海後宗臣 伏見猛彌 飯田兆
三 昭和七年九月 目黒書店

(62) 質問書を送付した学校は、全国師範学校附属小学校百四校、昭和2年、文部省が全
国の郷土教育について調査を行った際、報告書を提出した小学校五百校から選んだ百
七校、其の他郷土教育について特に研究をなし、これについて何等かの施設ありと考
えられる学校百六十一校、其の他各府県より七十一校をとって、総数四百四十三校で
あった。 同上書 p 191

(63) 同上書 p 197

草木資料

『大正末から昭和初期にかけての政治経済・教育施策の動向及び宮城県教育界の動向』

年代	政治経済的動向及び教育施策の動向	宮城県教育界の動向（郷土教育）	宮城県教育界の動向
1924年初頭	○清浦奎吾内閣、思想善導・精神作興を文教政策の基本方針とする。		
4月	○江木千之文相、文政審議会発足させる。(思想善導2関する内閣直属の諮問機関)		
	○「実業補習学校公民科教授要綱並其の教授要旨」(十月九日文部省訓令第十五号)※実業補習学校規定に「公民科」導入		
12月	◎川井清一郎訓導事件		
	◎信州自由党弾圧(長野共産党事件)		
1925年	○文政審議会第三回総会諮問案「師範教育改善充実に関する件」		
4月	○陸軍現役将校配属令		
	○青年訓練所令		
5月	◎治安維持法公布		
12月	◎衆議院議員選挙法改正		
1926年	◎道府県に社会教育主事設置		
		○「七、出版物」の項目で郷土誌脱稿の記事『宮城教育』(昭和元年4月号)	○初等教育学会設立(昭和元年2月) ○宮城県教育会第三十七次代議員会(昭和元年2月)
			○郡役所廃止(昭和元年7月) ○県庁機構改革(教育課が内務部から独立し学務部設立)(昭和元年7月) ○県内各地で青年訓練所開設(昭和元年7月)
1927年		○特集「文芸教育号」発刊と「郷土文芸」の記事掲載 『宮城教育』(昭和元年8月号) ○研究「国史教授に盛り込むべき郷土資料」 『宮城教育』(昭和元年9月号)	

3月 4	<p>◎金融恐慌勃発 ◎陸軍大将田中義一の政友会内閣発足 ◎昭和初期文部省公認スローガン「画一教育打破、教育の実際化、教育の地方化」 ○文部省が「地方研究」の思想推進地域社会でも郷土教育への関心が高まる。</p>	○宮城県実業補習教育研究会「公民教育」『宮城教育』（昭和2年2月号）
5月	○全国連合教育懇談会の席上、田中義一「教育の地方化、実際化」を強調	○「地方教育の動向掲載の要望」〈教委組織変更に地方委員設置の要望〉『宮城教育』（昭和2年5月号）
6月	○地方長「田中内閣の教育政策」訓示教育の地方化、実際化を旗印に ・画一的教育や詰め込み教育打破 ・地方の実際生活に即する教材教授 ・公民意識の徹底 ・実学的教育の実践 ・師範教育改善	
7月	○全国府県学務部長会議の席上、文相水野錬太郎が訓示 ・師範教育に関する件 ・教育の地方化、実際化に関する件	
8月	○文部省普通学務局、全国の高等師範学校、師範学校対象に「郷土教育に関する件」照会発す。	
1928年		
2月	◎普選法発布後最初の総選挙ブルジョア地主政党、無産革新政党誕生	○県学務部「本県教育施設上ノ諸方針」発表 ○県教育会組織変更 ○市町村教育会単位の新組織発足
4月	◎革新勢力弾圧 労働党、評議会、全国無産青年同盟に解散命令ず。 ◎第二次山東出兵 ◎第三次山東出兵	○研究「教育の地方化と其の徹底法案」 ○「郷土の古蹟を訪ねて」 以上『宮城教育』（昭和3年1月号） ○「北村郷土読本」発刊 齋藤莊次郎編 『宮城教育』（昭和3年3月号） ※以降、県内各地で郷土読本編纂、郷土室施設始まる ○東北産業博覧会、東北遺物展覧会開催（仙台市） 『宮城教育』（昭和3年4月号）
5月	○水野文相更迭、勝田主計文相	

- 文部省に体育課設置（前学校衛生課）
- 張作霖爆死事件
- 緊急勅令による治安維持法改悪
- 内務省に保安課創設
- 全国に特別高等警察配置
- 憲兵隊に思想係設置

- 第四次全国実業補習教育大会
文部省諮問「実業補習学校に於いて地方振興上特に実施すべき事項如何」
郷土調査、公民的訓練、郷土歌、郷土室
- 北日本師範学校付属小学校主事会
協議題「教育の地方化につき特に考慮せられんこと」

- 第四次全国実業補習教育大会
文部大臣諮問「実業補習学校に於いて地方振興上特に実施すべき事項如何」
郷土調査、公民的訓練、郷土室設置
- 「東北産業博覧会」
以上『宮城教育博覧会号』（昭和3年6月号）

- 全国連合小学校教員会総会
議案「現代思想の傾向に鑑み、教育上特に施設又は断行すべき具体的事項如何」
郷土の史跡名勝天然記念物を尊重し、偉人傑士を景迎せしむる風を馴れ致す。

- 研究「郷土の自然と文化に立脚する生活指導」
満流守 『宮城教育』（昭和3年11月号）

- 理想指導論（二）「児童の理想調査（郷土人物）」
男師付属 八島 柄三
『宮城教育』（昭和4年1月号）

- 理想指導論（三）「郷土教育」
男師付属 八島 柄三
『宮城教育』（昭和4年2月号）

- 研究「郷土の研究」
仙台市立東六番丁尋常小学校長 小関三郎
- 研究「仙台地方の郷土童謡」
黒田 正 『宮城教育』（昭和4年3月号）

- 文部省、文政審議会に「中学校教育に関する件」の諮問
- 文部省、師範教育局に調査委員設置
- 文部省、専門学務局に学生課設置
- 大学、高等学校、専門学校に専任の学生主事、生徒主事設置

- 世界恐慌勃発
- 「教化総動員運動」文部省社会教育局指導 綱紀肅清、思想善導
- ※郷土教育も運動の一翼を担うものとして位置付ける。

- 田中義一内閣瓦解
民政党浜口雄幸が新首相、文相小橋

6月

9月

10月

1929年
1月

4月

5月

一六
 ○師範教育調査委員会報告
 「地方研究」を地理科へ位置付ける。
 国民精神滋養、教育の地方化実際化
 推進
 ○文政審議会答申
 師範学校に「公民科」設置し、昭和
 6年4月から完全実施

○東北六県北海道教育大会
 文部障諮問「各種の教育機関に於いて
 公民教育を一層徹底するための法案如
 何」
 ○教育者産業組合講習会
 国民精神滋養の必要性強調
 ○宮城県教育会昭和4年度総会記録
 会員談話「公民教育について」
 ○昭和四年に於ける教育界回顧
 「教化総動員—思想善導」
 以上『宮城教育』（昭和4年6月号）

○研究「学習生活と環境」
 環境整理各学年実際案、各教科指導、郷
 土地図、地方的なもの、生活日誌
 ○夏休中の課題（郷土的内容）「郷土人物号の計
 画」

○雑纂「我が村の教育」
 郷土中心主義の教育 北村小 中塩修一
 以上『宮城教育』（昭和4年7月号）
 ○研究「私の郷土地理教授」 鹿島台校 千葉博
 『宮城教育』（昭和4年9月号）
 ○研究「私の郷土地理教授」 鹿島台校 千葉博
 郷土地理教授の目的、郷土の範圍、郷土科
 の仕事『宮城教育』（昭和4年10月号）
 ○「郷土人物号」 発刊
 『宮城教育』（昭和4年11月号）
 ○「郷土人物余影」のコーナー一新設
 『宮城教育』（昭和4年12月号）

○第五回国際新教育協議会（於デンマー
 ク・ヘルシンゲル市）「日本に於ける
 新教育実践校」のリストに伊具郡丸森
 尋常高等小（校長齋藤富）が掲載
 ※全国で54校、東北地方では福島第一
 尋常高等小と2校であった。
 ○本県に『宮城教育』（昭和4年8月号）
 『宮城教育』に
 『宮城教育』（昭和4年11月号）
 『宮城教育』（昭和4年11月号）
 ○豊里村小学校児童の一部が労働少年団
 として組織化される。
 『宮城教育』（昭和4年12月号）

○研究「国史教授に織り込むべき郷土資料」—郷
 土愛精神作興の一助—
 桃生小学校長 日野佐膳
 『宮城教育』（昭和5年1月号）
 ○「郷土愛教育の実際施設」 中田小
 『宮城教育』開催
 ○「郷土教育研究会」 開催
 桃生小学校長 日野佐膳
 以上『宮城教育』（昭和5年2月号）
 ○「国史教授に織り込むべき郷土資料（三）」

○研究「農村問題の警鐘」
 丸森小 成田訓導
 『宮城教育』（昭和5年2月）
 ○第四十二次代議員会議事録

○文部省、大規模な人事異動断行し、
 内務省系官僚多数となる
 ○第七回全国連合小学校教員会
 議事「郷土教育に関する適當なる法
 案如何」

11月

議題「現代思想の傾向に對し児童教育會上留意すべき事項如何」仙台市教育會
 ○宮城県教育會主催夏期講習會 小川正行
 「訓練論」『宮城教育』(昭和5年3月)

○懸賞論文「公民的態度育成の方案として
 の郷土教育」
 ○研究「農村教育の方向—農作教育への道—」中田校 齋藤富
 『宮城教育』(昭和5年5月)

○研究「農村教育の方向(二)—農作教育への道—」中田校 齋藤富
 『宮城教育』(昭和5年6月)

○研究「農作教育の方向(三)—農作教育への道—」中田校 齋藤富
 『宮城教育』(昭和5年8月)

○市町村教育會提出議題審議「郷土博物館建設の件」
 桃生小校長 日野佐膳
 北村教育會 齋藤莊次郎

○「中田郷土教育研究會」(昭和5年3月号)
 以上『宮城教育』(昭和5年3月号)
 ○「国史教授に盛り込むべき材料 宮城県の建築美術」
 桃生小校長 日野佐膳

○「郷土読本の諸相・七種の読本の比較」
 中田校 菅井恒治
 以上『宮城教育』(昭和5年4月号)

○文部省諮問案に對する答申
 「郷土的觀念を滋養するに適切なる方法」

○「夏休み練習帳—郷土の材料をたくさん盛り込む—」初等教育會

○第二十回初等教育研究大會算數科研究会(於男師付属小)県視學菊地勝之助諮問案「算數科教科書の郷土的取り扱ひに關する適切なる施設如何」

○第十八回宮城県女教育會
 發表「我が校に於ける郷土教育施設」 片倉とし
 本吉階上校

發表「地理教授と児童日常生活」
 牡鹿石巻校 石森三千代

○發刊「信念に基づく我が郷土教育施設」
 北村校 齋藤莊次郎

○「名勝地誌」号『宮城教育増刊号』編集委員會
 以上『宮城教育』(昭和5年7月号)

○「郷土教育研究會」
 北村小 齋藤莊次郎

○研究「郷土誌教育私見」(昭和5年9月号)
 『宮城教育』船越校 毛利文雄
 『宮城教育』(昭和5年10月号)

○研究「郷土教育 勤勞教育 公民教育」

◎三重県宇治山田の神宮皇學館講堂に
 參集した宣告町村長「小学校教員の
 初任給切り下げ決議可決」

※当時欠食児童増加餓死や界問題化し、
 これを契機に給与遅配、減配が全国
 に拡大していった。

◎全国町村長代表會議(於東京赤坂三
 會堂)「教員給与減じ、補習學校、
 青年訓練所、農會を廢しせよ。」宣
 言

1 1 月 ○文政審議會諮問第十二号「師範教育
 改善に關する件」上程

1 2 月 ○同諮問第十二号可決

1930年
 4月

7月

<p>1931年 1月</p>	<p>○文部省、全国師範学校に「郷土研究施設費」交付 ※この年、1,810円、翌年4,150円に増額</p> <p>○「師範学校規定中改正」公布 地理科に「地方研究」及び「公民科」新設</p> <p>※同改正施行は、同年4月以降</p>	<p>桃生校 星野達郎 『宮城教育』(昭和5年12月号)</p>	<p>○仙台郷土研究会「仙台郷土研究」創刊 『宮城教育』(昭和6年1月)</p>
<p>5月 6月</p>	<p>○文部省主催「郷土教育資料展覧会」</p> <p>○文部省「学生思想問題調査委員会」設置</p>	<p>○研究「郷土教育 勤労教育 公民教育」 桃生校 星野達郎</p> <p>○第七回全国連合小学校教員会状況(於帝國教育会館)第八号議案「郷土教育に関する適切なる法案如何」 以上『宮城教育』(昭和6年6月号)</p>	<p>○懸賞論文「公民的態度育成と郷土教育」 『宮城教育』(昭和6年4月号)</p>
<p>8月</p>	<p>○文部省改革案「年限短縮、完成教育、教育の実際化、知育偏重打破、精神教育徹底」発表</p>	<p>○教育学夏期講習会(於大河原尋常高等小学校)「勤労教育 公民教育 郷土教育」 景視学 菊地勝之助</p>	<p>○「仙台郷土研究会」会員募集のお知らせ 『宮城教育』(昭和6年7月号)</p> <p>○会館日誌編輯後記 「本県下にも各種各様の講習会が相次いで開かれる模様であつて、勤労、公民、郷土の諸教育の講習……中々盛り沢山である。」 『宮城教育』(昭和6年8月号)</p>
<p>9月 10月</p>	<p>◎満州事変</p> <p>◎国際連盟理事会、日本に対し「満州撤兵勸告案」可決</p>	<p>○「郷土の伝承」号 『宮城教育』(昭和6年8月号)</p> <p>○「宮城教育」(昭和6年10月号)</p>	<p>○名取郡中田校(校長齋藤富)を会場として、新教育協会宮城支部発会式挙行 『宮城教育』(昭和6年11月号)</p> <p>○初等教育学会主催の「公民講座」開設 『宮城教育』(昭和6年12月号)</p>
<p>1932年 1月</p>	<p>◎上海事変</p>	<p>○文部省「郷土教育講話会」開催</p> <p>○文部省「郷土教育講習会」開催</p> <p>※以後、各師範学校持ち回りで同11年に至るまで開催された。</p>	

「増補郷土教育運動の研究」伊藤純郎 2008年5月 思文閣出版 「第1巻日本フアンシズム教育政策史」『久保義三教育著作集全7巻』
久保義三 1995年1月 エムファイ出版 『宮城教育』宮城県教育会等を参考とし、作成。

第二章 昭和初期宮城県初等教育界の動向と郷土教育の展開

I 昭和初期宮城県初等教育界の動向

ニューヨーク・ウォール街の株式暴落に端を発した世界恐慌は、日本経済に打撃を与え、政府はその対策として農業再建による解決を目指した。しかし、不況は農村にも影響を与え、その生活不安と窮乏は深刻さを増していった。かくして疲弊した農村教育再建に向けて、郷土教育の振興が官民間わず叫ばれることとなった。

昭和2年8月、文部省は普通学務局長名で、各高等師範学校及び師範学校付属小学校、各府県の主な郷土教育実践校に対して、「郷土教授に関する件」の照会を發し⁽¹⁾、郷土教育に関する気運が高まりつつあった。そして、同5年度から2年間にわたる各師範学校に対する「郷土研究施設費」交付⁽²⁾、同6年度の「師範学校規定中改正」⁽³⁾と、郷土教育推進の方向性を明確にしたことを契機に、郷土教育興隆が加速されるに至った。

宮城県教育会雑誌『宮城教育』の記載を手掛かりにまとめた、《章末資料》『大正末から昭和初期にかけての政治経済・教育施策の動向及び宮城県教育界の動向』を手掛かりに、大正末から昭和初期にかけての、宮城県内の初等教育の動向を見ると、昭和3年以降、郷土教育に関する記事の数が増加していることが分かる。その主な内容として、郷土教育に関する個人研究、郷土読本の刊行、郷土教育関連の博覧会、展示会開催、郷土教育に関する各種研究会開催、文部省諮問に関する審議や答申等を挙げることができる。

それ以前の本県初等教育界の関心の所在について、同じく『宮城教育』から探っていくと、例えば、『宮城教育』〈昭和元年3月号〉「施設経営の理論と実際」に「本吉郡入谷尋常高等小学校施設概況」⁽⁴⁾が見える。そこでは、二、施設の立脚点として、1、理想を具体化すること、2、児童の能力を環境に即して実現化すること、3、児童の個性に順応し、所謂生命進展を期することの3つを挙げている。そして、五、教育上の施設のA、教授方面の一、教授方針として、児童個性を尊重し、自発的学習に基調を置き、教師の補佐誘導により、実力を増大しようとするとし、二、教育上顧慮したいと思ふ点として、1、個性尊重—優劣児童の取扱を適当にする、2、実際化—郷土の実情を考へ、教材を実際化するを挙げている。また、『宮城教育』〈同号〉「当校施設の実際」に、宮城県亦楽尋常高等小学校の教育実践の内容⁽⁵⁾が見える。そこでは、(三)教授の一、方針として、1、教材の主眼点を確立し其の徹底を図るべし、2、直観を重んじ教辨物の蒐集に努むべし、3、個性を重んじ個別的指導をなすべし、4、自学創造の学習態度を尊重すべし、5、学習することに興味を感じ努力を持続して常に自己の伸張に努むべし、6、児童の自由を尊

重して自主的に学習し得る能力を養はむべし、7、児童の環境を整理し学習をして有力ならしむべし、8、結果と共に過程を尊重して学習をなさしむべしの8項目を設定している。そして、これを受け、当時の菅原校長は、「試みつつある教育卑見の一、二」として、一、学校経営は学級経営を第一としたい、二、注入伝達の教育を避けたい、三、独自学習（自学）を本体としたい、四、相互学習（分団学級）の生命価値を認めたい、五、分科担任制を採用したいの5つを挙げている。

以上から分かるように、昭和元年段階における本県初等教育界の最大の関心事の一つに、児童の個性尊重、児童の自発的学習、教師の個別的指導、補佐誘導等の、大正新教育で掲げられた児童中心主義に立脚する教育を、如何に実践展開していくかという課題があった。しかし、昭和3年に至り、本県初等教育界では、郷土教育が興隆の萌しを見せ始める。それは、文部省による各師範学校に対する「郷土研究施設費」交付以降、郷土教育が本格的に興隆する全国的動向と比較すると、時期的に早いことが特色である。その背景について、以下の4つの視点から、検討を加えてみたい。1、本県教育行政の動向、2、大正末以降の郷土教育に対する初等教育界の関心の高まり、3、県教育会の組織変革、地方教育会の旗揚げと『宮城教育』、4、初等教育学会の設立。

II 宮城県初等教育界における郷土教育興隆の背景

1 本県教育行政の動向

大正末以降の本県の教育動向を『宮城県史11（教育）』から拾ってみると、「大正末から昭和の時代に入り、県当局は義務教育の普及と就学督奨、教育内容の改善に留意し努力したので・・・児童の就学歩合は99.7%に達し、全国各府県の上位を占め、かつ上級学校と高等小学校進学者数も次第に増加の傾向をみるに至った。教育内容を充実させるためには・・・力を校舎及び教具・設備の改善に尽くし、実際教授の方法の研究等を促し、教育能率の増進を図る上に遺憾のないよう最善の努力を払うと共に・・・」⁽⁶⁾と記されている。大正末から昭和初期にかけて、本県初等教育の充実・興隆しつつあった状況が窺える。

こうした中、昭和3年、本県学務当局は、さらなる教育振興を目的に、計13事項にわたる「教育施設上の諸方針」⁽⁷⁾を明示した。それは、昭和初期の段階での本県当局の教育施策の性格、動向を知る上で興味深いものとなっている。それを見ると、まず、教員の修養研究や勤続、協力、学校及び学級経営等、教育の根本精神や教員の資質向上に触れた

内容が示されている。それは、文部省が思想善導・赤化防止第一に、教育施策を大きく舵を切りつつあったこの時期、その施策動向を反映したものととらえることができる。次に、十二、児童ノ個性ニ着目シテ個別教育ヲ尊重シ進デ児童ノ身上ニ同情スルノ風ヲ作興スルコトと、児童中心主義に立脚する教育推進を高唱し、大正新教育の影響下に設定された事項も見られる。その中で、注目すべきは、五、教育上郷土ニ関スル理解感得ヲ重視シ教育ヲシテ一層実生活ニ適合セシムルコトと、当時、本県初等教育界で興隆しつつあった郷土教育の実践展開を、さらに加速させる内容が盛り込まれていることである。合わせて、七、実業教育ノ振興ヲ計リ実業補習教育ノ普及発達ニ努メ之ガ教育ヲシテ地方トノ連絡ヲ緊密ナラシムルコトと、実業補習教育の振興の必要性を強調している。

文部省の教育施策により、当初郷土教育は実業補習学校で実践されたが、その理念はやがて普通教育にも導入され、小学校での実践展開に至ったという経緯がある⁽⁸⁾。県内小学校の多くが実業補習学校を併設し、小学校教師が指導を兼務していたという実態を考えると⁽⁹⁾、昭和3年段階で、本県当局は、小学校・実業補習学校を連続した教育基盤とし、郷土教育の段階的・継続的な実践展開を図っていたことが窺える。

本県当局が、この時期に「教育施策上の諸方針」明示に踏み切った背景として、先に挙げたように、それによりさらなる教育振興を図ったこと、そして、文部省教育施策が内務省出身の文相を中心に、思想善導・赤化防止に大きく舵を切りつつあったこの時期⁽¹⁰⁾、その動向を反映し、あるいは強く意識した施策の展開を迫られていたことが挙げられる。さらに、大正末の郡役所廃止と郡教育会解散に伴い、新たな教育組織構築を迫られていた県当局が⁽¹¹⁾、その方針明示の必要性を感じていたことを挙げるができる。

2 大正末以降の郷土教育に対する関心の高まり

大正末の郡制廃止に伴い、前後して県内各郡では郡誌発刊に対する気運が高まった。その意図は、郡制施行時の沿革を記録に残すこと、そして当時高まりつつあった自治教育や産業教育の資料として役立てることであった⁽¹²⁾。その動向は県誌や市町村史編纂、教育会及び小学校における郷土調査実施や郷土誌の編集刊行等の気運を高め、県内各地で郷土教育に対する関心が高まった。《表1》『大正中頃から昭和初期にかけての宮城県内郡誌編纂状況』は、大正7年以降の県内各郡誌編纂状況を年代順にまとめたものである。昭和4年の時点で、県内には、計17の市郡が存在していたが⁽¹³⁾、その内、郡誌編纂がなされなかったのは、亘理郡と本吉郡の2郡だけであった。

《表1》『大正中期から昭和初期にかけての宮城県内郡誌編纂状況』

年 代	郡 誌 名	編 纂 者 名	年 代	郡 誌 名	編 纂 者 名
大正 7年	栗原郡誌	栗原郡教育会	大正 14年	柴田郡誌	柴田郡教育会
大正 12年	桃生郡誌	桃生郡教育会	大正 15年	伊具郡誌	伊具郡教育会
	牡鹿郡誌	牡鹿郡役所		遠田郡誌	遠田郡教育会
	登米郡史上下巻	登米郡役所	昭和 3年	刈田郡誌	刈田郡教育会
大正 13年	黒川郡誌	黒川郡教育会		宮城郡誌	宮城郡教育会
大正 14年	志田郡沿革史	志田郡役所	昭和 4年	玉造郡誌	玉造郡教育会
	加美郡誌	加美郡教育会		仙台市史第一巻	仙台市
	名取郡誌	名取郡教育会			

昭和2年の時点で、宮城県内には計17市郡（含仙台市）が存在していた。

郡誌編纂がなされなかったのは、亶理郡、本吉郡の2つであった。

「宮城県郷土資料総合目録」『宮城県図書館郷土資料室蔵』を参考とし作成

3 地方教育会旗揚げと『宮城教育』

大正15年、郡制改革により郡役所廃止が実施された。それに伴う郡教育会解散は、当時の本県初等教育界最大の関心事であった。『宮城教育』〈昭和元年4月号〉を見ると、本県教育会第三十七次代議員会（大正15年2月20日、於宮城県師範学校）において、1、郡役所廃止後に於ける郡教育会と県教育会との連絡関係を如何にすべきか（刈田郡提出）、2、郡役所廃止後における教育上の対応策を本会においてあらかじめ講究しておく必要なきか（伊具郡提出）、3、郡役所廃止後における郡教育会の処置を如何にするのが適当か（亶理郡提出）〈以上県教育会調査部委託〉、4、本県教育会の事業として、教育に関する研究調査を整理統一し、本県教育の指針を示すことを望む（刈田郡提出）、〈修正可決〉が提出議題として討議されている。当日は、代議員54名の他、郡市教育会長も加わり、活発な討議がなされたことが記されている⁽¹⁴⁾。また、『宮城教育』〈昭和2年1月号〉で、刈田郡白石校高橋壽郎は、郡役所廃止と郡教育会解散に伴う刈田郡教育研究会創設に際し、「これまでの郡教育会は、郡役所員と二、三の校長によって動いていた。その解散は、無自覚な会合に対する会員の自覚を示すものとして意義深い。」とし、続けて「各種郡内研究会廃止・解散を、研究の独自性の目覚めとして喜ぶたい。」⁽¹⁵⁾と結んでいる。さらに、郡役所、郡教育会解散後の地方教育会結成の動向が、当時、県内各地で見られ、『宮城教育』〈同号〉では、特集「地方教育」として、「亶理郡各種研究会」（米澤

城牛)、「加美教育の動き」(村山貞之助)等、新組織旗揚げの状況について報告されている⁽¹⁶⁾。そこには、各地方教育会が、これまでのように郡教育会を介さず、県教育会との直接的な関係を構築し、連携を図ることで、地域の自主的な教育研究推進を図っていかうとする、意欲的な姿を窺うことができる。

本県教育会は、明治中期以降機関雑誌として『宮城教育』を刊行してきた。その〈昭和2年5月号〉編集後記に、毎号に地方教育の動向を掲載したい趣旨が記されている⁽¹⁷⁾。また、〈同年6月号〉に、目次を論説、研究、思潮紹介、雑纂、新刊紹介とし、研究の内容を拡充し、雑纂には「教授法研究会」記録の欄を設け、授業実践記録と事後の研究討議内容を掲載することが記されている⁽¹⁸⁾。さらに、〈昭和5年3月号〉では、昭和四年庶務報告の五、宮城教育に会員数増加に伴い、『宮城教育』刊行数が毎月2000部に達し、毎月2回及び臨時に編集委員会を開催し編集事務にあたっていることが記されている⁽¹⁹⁾。『宮城教育』を見ると、昭和3年以降、郷土教育に関する個人研究、郷土読本刊行、郷土教育関連の展示会・博覧会開催、各種研究会、文部省諮問に対する審議等、郷土教育に関する掲載が増え、内容も多彩なものとなっていた。『宮城教育』は、本県初等教育界における、郷土教育に関する情報提供と普及促進、研究実践の活性化と質の向上に重要な役割を果たしていたことが分かる。

4 初等教育学会の設立

初等教育学会は、師範学校訓導や研究熱心な県下教員から構成される教育研究団体として、広島高等師範学校訓導から本県視学に就任した菊地勝之助の主唱と、宮城県師範学校主事別所千賀照、同女子師範学校主事二階堂清寿らの強力な推薦により、大正15年2月11日、仙台市において結成された⁽²⁰⁾。初等教育学会要覧の事業概要の一、初等教育学会の使命には、1、初等教育関係者を以て組織、2、初等教育の振興と企画が目標、3、修養研究の機会の一般教育者への解放、4、県教育会、各種教育研究会等との提携協力等が掲げられている。研究機関の各科研究部には、各教科部と共に郷土研究部が設立され、『宮城教育』(郷土人物号)⁽²¹⁾や「夏休み郷土練習帳」⁽²²⁾刊行等と並んで、郷土教育研究会の主催開催を行う等、本県初等教育界の郷土教育興隆に多大な貢献をした。

以下に、初等教育学会主催による郷土教育研究会について、その概要を『宮城県教育百年史』から拾ってみる。昭和5年2月9日、名取郡中田小学校において、本県初の試みとして第一回郷土教育研究会が開催された。初等教育学会郷土研究部と中田校の石川校長とが協力し、準備計画を進めたが、当日は、東京、秋田、福島からも含め、計250名程の

参会者があった。学会総務委員菊地勝之助（県視学）が学会の趣旨等を述べ、石川校長が郷土教育に関する抱負を披露したのに続き、多くの実践研究発表がなされた。その後、第二高等学校教授阿刀田令造による講演「郷土誌に関する私見」がなされ、閉会している。続いて、同年7月13日、第二回郷土教育研究会が、桃生郡北村小学校において開催された。同校の齋藤校長は、郷土より輩出した先人傑士の顕彰に力を注ぎ、昭和3年には北村郷土読本を刊行し、注目されていた。当日は約二五〇余名が参集し、午前の第二高等学校講師小倉博の講演に続き、午後は、研究協議会が開催され、計13の協議題について活発な討議が交わされた。その主なものを挙げてみる。①「近時郷土教育の必要を高唱する其の主なる論旨如何」、②「郷土の教育的価値と郷土教育の目的如何」、③「郷土教育に於て郷土の範囲を如何に想定すべきか」、④「学校に於て郷土教育を如何なる機会によって取扱ふべきか」、⑤「郷土教育の実施上、学校に於て施設すべき主なる事項如何」。そして、「第一回研究会の際には、主として研究発表という形で進行され、実践活動の報告等も多々あったが、第二回研究会では、郷土教育の原点に立ち返って、あらゆる問題に関する討議がなされ、郷土教育に関する高度な認識を追求し、共通理解を深めようとする意図が見られる。」との感想が記されている⁽²³⁾。

III 郷土教育の展開の実際

1 郷土読本の編纂

郷土教育の興隆を反映し、昭和3年以降、県内各地の小学校で郷土読本編纂も盛んになってくる。それらを年代順にまとめたものが《表2》『宮城県内「郷土読本」出版状況』である。これを見ると、当時の編纂状況について、以下のことが分かる。第一に、都市部小学校に比較し、農村小学校での編纂が多く見られ、時期的にも取り組みが早いことである。それは、郷土教育が農村小学校を実践基盤とし、全国的に展開した事実にも符合したものである。第二に、小学校教師が中心となり、編纂に携わっていることである。それは、郷土教育の実践主体の中心が、当時の小学校教師達であったことを示し、文部省もその動向を積極的に推進した⁽²⁴⁾。文部省は、国体観念滋養、国家イデオロギー教育強化を推し進め、その遂行上、小学校教師達の役割に期待し、その養成機関であった師範学校における郷土教育に力を傾注した⁽²⁵⁾。ここに、地方における郷土教育の実践展開の具体的姿の一端を窺うことができる。

《表2》『宮城県内「郷土読本」出版状況』

年 月	郷土読本名	著者・編者
大 15、3	児童用郷土読本	志田郡鹿島台小学校
昭 3、1	「文展」郷土号	名取郡中田尋常高等小学校
3	北村郷土読本	桃生郡北村小学校 齋藤莊次郎
8	我が村誌	志田郡鹿島台村教育会
4、10	郷土文撰	中田村農業補習学校
7、9	宮城県郷土誌	宮城県初等教育学会
11	多賀城郷土読本	多賀城村教育会
12	藤尾村誌	伊具郡藤尾村尾山尋常高等小学校
12	補助教材宮城県誌	仙台市五橋高等小学校
12	吉田郷土読本	黒川郡吉田尋常小学校
12	「郷土誌」大洋特集号	槻木尋常高等小学校
8、5	仙台市民読本	仙台市五橋高等小学校
7	仙台郷土誌	仙台市教育会
7	我が仙台	仙台市教育会
昭 8、10	七郷郷土読本 巻一	宮城郡荒浜尋常小学校
11	郷土読本	桃生郡前谷地尋常高等小学校
11	「伸展」郷土号	大河原尋常高等小学校
9、2	川崎村郷土史	柴田郡川崎村川崎尋常高等小学校
2	多賀城村郷土の伝説	山王尋常高等小学校
3	石巻郷土読本（上学年）	石巻市住吉尋常小学校
7	七郷郷土読本 巻二	宮城郡荒浜尋常小学校
10	石巻郷土読本（中学年）	石巻市住吉尋常小学校
10、2	仙台市民読本	仙台市教育会
8	郷土読本	塩竈町教育会
9	鳴瀬郷土読本	鳴瀬村教育会
11、1	増田町誌	増田小学校郷土研究部
12、11	宮城県郷土読本 月之巻	宮城県教育会
12	宮城県郷土読本 日之巻	宮城県教育会

宮城県図書館、仙台市民図書館、宮城教育大学付属図書館、仙台市立中田小学校所蔵文献等を参考とし、作成

それでは、郷土読本編纂の目的はどんなことだったのだろうか。主な郷土読本の編纂趣旨を分析・検討することで、その目的を明らかにし、まとめたものが《表3》『宮城県内の主な「郷土読本」の特質』である。これを目的類型別に整理すると、①郷土理解、②方法原理、③愛郷心滋養、④郷土振興の4つ⁽²⁶⁾に大別できる。実際にはそれらを複合的に組み合わせ、達成すべき目的としたことから、各郷土読本が掲げる目的像は多様なものとなっていた。ここに、県内初等教育における郷土教育の実践展開には、多様な形態が存在していたことが分かる。その中で師範教育で強調されてきた愛郷心滋養型の郷土教育⁽²⁷⁾の実践実態はどうだったのだろうか。当時の県内各師範学校の郷土教育、そして師範卒の小学校教師の教育実践について検討を加えてみたい。当時の師範卒の小学校教師の多くは、児童の卒後教育の場であった実業補習学校教師を兼務していた。実業補習学校の多くは、農村小学校併設という形をとり、そこでの郷土教育は、農村不況という状況を反映し、農村振興という形をとっていた。次に、多くの農村小学校で実業補習学校と連携し展開され

ていた、郷土開発型郷土教育の実態について検討を加えてみたい。

《表3》『宮城県内の主な「郷土読本」の特質』

年 月	郷土読本名	趣 旨	目的及び類型
大 15、3	児童用郷土読本	一、尋常科第五学年ノ初メニ於テ数時間ヲ割イテ授ケ成ルベク自習ニヨツテ習得セシメン目的ノ下ニ編集セリ。 一、郷土ノ範圍ヲ我が村、我が郡、我が県トシ、ソシテ郷土概念ノ基礎ハ我が家ニアルベキヲ思ヒ我が家ノ圖ヲ児童各自ニ作ラシメヨウトシテ用紙ヲツヅリツケマシタ。 (以上「はしがき」)	一、郷土理解 二、郷土理解の方法的原理 (○)
昭 8、8	北村郷土読本	一、本書は、我が村の郷土地理、歴史並に公民的知識を授け、以て郷土を理解し愛郷心を滋養するの目的を以て編集するものである。 一、本書は、尋常科第四学年以上の学年に於て副読本として使用するものである。 (以上「はしがき」の抜粋より) ○養兎 (南殿の嶽の巻の七) ○廣樹沼の干拓 (旭山の巻の四) ○我が村の産業 (養の嶽の巻の五) ○福羊 (細羊の巻の一) 本書には、郷土振興に関する内容も多数掲載されている。以上は、その主なものである。 (以上「目次」の抜粋より)	一、郷土理解促進 二、愛郷心滋養 (○) 三、郷土振興の意識化 (○)
昭 8、8	我が村誌	今秋御執行ナサル御大典如何ニ記念スヘキカト種々ナル考慮ノ結果我が村ノ沿革史ニ相当ナラント決シ「我が村」ナル題下ニ村政ノ今言ヲ記述シ、一ハ御大典ヲ記念シ、一ハ本村ノ歴史ヲ永ク後世ニ伝フルトセリ。 (以上「序文」の抜粋より)	一、愛郷心滋養、愛国心醸成 二、郷土理解促進 (○)
昭 4、10	郷土文撰	一、本書は農業補習学校生徒の国語科補充読本として編輯したものでなり。 二、本書は郷土人の文章詩歌並に郷土に関する一般の文章詩歌を集録し、生徒をして郷土愛精神の浸透に資せしめたり。 三、郷土人の範圍は古今に互り、郷村に偏せずその取材を多方面に求め国語科教授本来の目的に合致せしめんことを期したり。 (以上「はしがき」の抜粋より)	一、郷土愛精神の浸透 (○)
昭 8、5	仙市民読本	我が仙台市には古来幾多の誇りがある。殊に最近の発展振りに於て實に目覚ましいものがある。併し、静かに内省するとき、欠陥の甚だ多いのに驚かされるであらう。公共心の愛護に於て、史蹟名勝の整備、納税の觀念、法規の遵守、公民権の行使等猶然りである。吾々は、美点は益々之を發揚し、欠陥は儘くまで之を矯正し、名実共に真の大仙台市を建設せねばならぬ。 本校は、年々在校児童の約半数ずつを社会に送り出すのであるが、真に仙市民としての自覚を持って此の校門を出る者果たして幾人あるであらうか。是れ今回本書を編集したる所以である。 (以上「緒言」(校長 石川一壽)の抜粋より)	一、愛郷心滋養 (○) 二、郷土理解
昭 8、7	我が仙台	一、本書は、仙台市小学校尋常科児童のために仙台市の地理歴史の概要を知らしめようとして編集したものである。 一、本書は、課外読物として編集したものであるが、尋常五年 地理教授前基本地理教授に利用せられることを希望する。 (以上「はしがき」の抜粋より)	一、郷土理解 二、郷土理解の方法的原理 (○)
昭和 8、11	郷土読本	○郷土教育 一、強き愛国心の滋養は、正しき愛郷心の養成に基づく。 二、将来の村を考慮せんには、村の過去と現在の攻究を必要とすべし。 ○郷土人の努め 一、郷土の精神文化の純化 二、郷土の経済生活の向上 三、方策 1、郷土を調査すること、2、長短所の探求、3、郷土恩の感得 4、郷土奉仕、5、よりよき郷土をつくることに努力 (以上「はしがき」の抜粋より) 一、此の村の現在を知らせ、将来を暗示される材料を取り入れた。例えば、人口と戸数の話、農業の時間、村の水利、村の 発展、道路、記念の村林、村の取引、我々の努め等 (以上「凡例」の抜粋より)	一、愛郷心滋養 (○) 二、郷土振興の意識化 (○) 三、郷土理解
昭 10、2	仙市民読本	一、本書は、仙台市小学校高等科児童の爲に、仙台市の地理、歴史の概要、市政の概要、並に公民としての心得等を知らしめ、以て仙台市を理解し、愛郷心を滋養して仙台市将来の伸張を期する趣旨で編集したのである。 一、本書は、実地踏査、見学等によって文の不備を補ひ、且古来東北の重鎮たる我が仙台の市民としての自覚と責務とを力説高調し、将来の仙市民としての覚悟を培ふことを要する。 (以上「はしがき」の抜粋より)	一、愛郷心滋養 (○) 二、郷土理解

宮城県図書館、仙台市民図書館、宮城教育大学付属図書館、仙台市立中田小学校所蔵文献等を参考とし作成
(○) マル印は、特に特徴が顕著なものを示す。

2 宮城県師範学校の郷土教育

文部省は、昭和5年度から2年間にわたり、全国師範学校に対して、「郷土研究施設費」を交付した。しかし、同5年度交付が12月18日、同6年度交付が12月24日と、共に暮れも押し迫った時期であり、実際に師範学校に配分されたのは、翌年の2月から3月であったため、施設費の年度内消化は厳しい状況であった。文部省は、「次の年度に補助金を繰り越して使用してもよい。・・・昭和六年度分は昭和七年度の九月迄に使ふよう

ていた、郷土開発型郷土教育の実態について検討を加えてみたい。

《表3》『宮城県内の主な「郷土読本」の特質』

年 月	郷土読本名	趣 旨	目的及び類型
大 15、 3	児童用郷土読本	一、尋常科第五学年ノ初メニ於テ数時間ヲ割イテ授ケ成ルベク自習ニヨツテ習得ヲシメシムル目的ノ下ニ編集セリ。 一、郷土ノ範圍ヲ我が村、我が郡、我が県トシ、ソシテ郷土觀念ノ基礎ハ我が家ニアルベキ思ヒ我が家ノ圖ヲ児童各自ニ作ラシメヨウトシテ用紙ヲツツリツケマシタ。 (以上「はしがき」)	一、郷土理解 二、郷土理解の方法的原理 (O)
昭 8、 3	北村郷土読本	一、本書は、我が村の郷土地理、歴史並に公民的知識を授け、以て郷土を理解し愛郷心を滋養するの目的を以て編集するものである。 一、本書は、尋常科第四学年以上の学年に於て副読本として使用するものである。 (以上「はしがき」の抜粋より) ○養殖 (南殿の桜の巻の七) ○炭剝溜の干拓 (旭山の巻の四) ○我が村の産業 (雲の峰の巻の五) ○飼羊 (綿羊の巻の一) 本書には、郷土振興に関する内容も多数掲載されている。以上は、その主なものである。 (以上「目次」の抜粋より)	一、郷土理解促進 二、愛郷心滋養 (O) 三、郷土振興の意識化 (O)
昭 8、 8	我が村誌	今秋御執行ナサル御大典ヲ如何ニ記念スヘキカト種々ナル考慮ノ結果我が村ノ沿革史ヲ相当ナラント決シ「我が村」ナル題下ニ村政ノ今昔ヲ記述シ、一ハ御大典ヲ記念シ、一ハ本村ノ歴史ヲ永ク後世ニ伝フルコトヲセリ。 (以上「序文」の抜粋より)	一、愛郷心滋養、愛国心醸成 二、郷土理解促進 (O)
昭 4、 10	郷土文撰	一、本書は農業補習学校生徒の国語科補充読本として編輯したものなり。 二、本書は郷土人の文章詩歌並に郷土に関する一般の文章詩歌を彙集し、生徒をして郷土愛精神の浸透に資せしめたり。 三、郷土人の範圍は古今に亘り、郷村に偏せずその取材を多方面に求め国語科教授本来の目的に合致せしめんことを期したり。 (以上「はしがき」の抜粋より)	一、郷土愛精神の浸透 (O)
昭 8、 5	仙台市民読本	我が仙台市には古来幾多の誇りがある。殊に最近の発展振りに於て實に目覚ましいものがある。併し、靜かに内省するとき、欠陥の甚だ多いのに驚かされるであろう。公共心の發達に於て、史蹟名勝の整備、納税の觀念、法規の遵守、公民権の行使等猶然りである。吾々は、美点は益々之を發揚し、欠陥は飽くまで之を矯正し、名実共に真の大仙台市を建設せねばならない。本校は、年々在校児童の約半数ずつを社会に送り出すのであるが、真に仙台市民としての自覚を持って此の校門を出る者果たして幾人あるであらうか。是れ今回本書を編輯したる所以である。 (以上「緒言 (校長 石川一壽)」の抜粋より)	一、愛郷心滋養 (O) 二、郷土理解
昭 8、 7	我が仙台	一、本書は、仙台市小学校尋常科児童のために仙台市の地理歴史の概要を知らしめようとして編集したものである。 一、本書は、課外読物として編集したものであるが、尋常五年 地理教授前基本地理教授に利用せられることを希望する。 (以上「はしがき」の抜粋より)	一、郷土理解 二、郷土理解の方法的原理 (O)
昭和 8、 11	郷土読本	○郷土教育 一、強き愛国心の滋養は、正しき愛郷心の養成に基づく。 二、将来の村を考慮せんには、村の過去と現在の攻究を必要とすべし。 ○郷土人の努め 一、郷土の精神文化の純化 二、郷土の経済生活の向上 三、方策 1、郷土を調査すること、2、長短所の探求、3、郷土恩の感得 4、郷土奉仕、5、よりよき郷土をつくることに努力 (以上「はしがき」の抜粋より) 一、此の村の現在を知らせ、将来を暗示される材料を取り入れた。例えば、人口と戸数の話、農業の時間、村の水利、村の 発展、道路、記念の村林、村の取引、我々の努め等 (以上「凡例」の抜粋より)	一、愛郷心滋養 (O) 二、郷土振興の意識化 (O) 三、郷土理解
昭 10、 2	仙台市民読本	一、本書は、仙台市小学校高等科児童の爲に、仙台市の地理、歴史の概要、市政の概要、並に公民としての心得等を知らしめ、以て仙台市を理解し、愛市心を滋養して仙台市将来の伸張を期する趣旨で編集したのである。 一、本書は、实地踏査、見学等によって文の不備を補ひ、且古来東北の重鎮たる我が仙台の市民としての自覚と實務とを力説高調し、将来の仙台市民としての覚悟を培ふことを要する。 (以上「はしがき」の抜粋より)	一、愛郷心滋養 (O) 二、郷土理解

宮城県図書館、仙台市民図書館、宮城教育大学付属図書館、仙台市立中田小学校所蔵文献等を参考として作成
(O) マル印は、特に特徴が顕著なものを示す。

2 宮城県師範学校の郷土教育

文部省は、昭和5年度から2年間にわたり、全国師範学校に対して、「郷土研究施設費」を交付した。しかし、同5年度交付が12月18日、同6年度交付が12月22日と、共に暮れも押し迫った時期であり、実際に師範学校に配分されたのは、翌年の2月から3月であったため、施設費の年度内消化は厳しい状況であった。文部省は、「次の年度に補助金を繰り越して使用してもよい。・・・昭和六年度分は昭和七年度の九月迄に使ふよう

に・・・」⁽²⁸⁾との通牒を出したとされるが、全ての師範学校に周知徹底されたわけではなく、多くの師範学校では、施設費の年度内消化に苦慮したのが実態であった。郷土教育連盟機関誌『郷土教育』第二十号（昭和7年6月）誌上には、「全国・師範学校・郷土研究施設費・批判・聞き書きーそれは如何に支出され、如何に利用されたかー」⁽²⁹⁾と題して、施設費をめぐる問題が報告されている。施設費の執行をめぐる問題であり、予算執行期間内に消化する学校、執行期間を延長して繰越金として処理した学校、消化し切れずに返納した学校等、様々な対応ぶりがあったことが記されている。その原因には、文部省の意思が不徹底であったことが挙げられ、施設費そのものの内容や用途等に関する文部省の説明がなかったのである⁽³⁰⁾。その結果、多くの師範学校では、郷土研究資料収集に努め、古文書や書画、骨董類を買いあさっていたのである⁽³¹⁾。

郷土教育連盟では、機関誌『郷土教育』に、第十八号（昭和7年4月）から3回にわたり、「全国師範学校に於ける郷土研究施設状況」を掲載した。それは、連盟が、前年度末（昭和6年度末）に全国師範学校及び各県学務課等を対象に行った郷土研究施設に関する照会、具体的には、一、昭和五年六年度の郷土研究施設の状況、特に具体的事実に重きを置きたる点、二、昭和六年度より七年度に亘り行ふべき計画、三、郷土研究施設を師範教育改善の上に如何に利用するかの3問に対する師範学校の回答である。そこに見られる本県師範学校の郷土教育の実態はどうだったのだろうか。

宮城県師範学校教諭伊藤政次は、「我が郷土研究施設に就いて」『郷土教育』第十八号⁽³²⁾と題して、同校の取組について回答している。以下にその概要を記す。昭和五、六年度は各部門を挙げて用具の調整、資料収集を第一眼目として力を注いだ。資料収集の着眼点は、本県の過去と現在の理解に必要なもので、それを系統的に排列することで、郷土の全般的実相を把握し易いよう努力している。郷土室を新設し、歴史之部、地理之部、博物之部、実業方面、教育、美術、国語科の各部門を設け、関係資料を展示し、その他、県内各村誌、郷土読本、史蹟巡り、パンフレット等を陳列している。昭和六年度から同七年度は、郷土研究施設費が増額され、これまでの資料収集と合わせ、島の研究、温泉の研究、年中行事の研究等の共同研究、及び凶年の調査研究、漁港の研究、河川交通の研究等の単独研究の推進を図っていくこととした。そして、その目的について、郷土の実相把握（具体的直観的知識を以て其の確実を期す。）や郷土研究の手法養成と共に、郷土の各方面の事物事項への接触を通じた郷土愛養成を挙げている。

以上から、宮城県師範学校の郷土教育は、郷土資料収集や郷土室設置、資料陳列展示と

いう施設第一主義に留まることなく、郷土の調査研究を通して、教育の郷土化、実際化、地方化を図り、児童に正しい郷土認識を付与しようとする姿勢が示されている。しかし、一方では、郷土を感情的・心情的に捉え、児童に対する郷土愛啓培を図ろうとする意識が窺える。

3 宮城県女子師範学校の郷土教育

次に宮城県女子師範学校（以下女子師範学校）の郷土教育の実態は、どうだったのだろうか。「宮城県女子師範学校郷土室目録」⁽³³⁾を見ると、同校郷土室では、昭和6年3月から同11年2月まで、計1224点の郷土資料の収集・展示を行っている。その内、昭和6年3月から同7年3月までの収集資料数は854点（詳細確認できたもの692点、番号記載のみで詳細不明なもの162点）、昭和7年4月から同8年3月までの収集資料数は122点（詳細確認できたもの122点）であった。このことから、昭和6年3月から同7年3月までの約1年間の収集資料数が全体の7割に達し、また、同6年3月から同8年3月までの約2年間に全体の約8割に相当する、計976点の資料が収集されていることが分かる。そのことは、文部省による昭和5年度から2年間にわたる各師範学校に対する「郷土研究施設費」交付の時期と重なり、この時期に合わせて、郷土室整備に尽力した女子師範学校の姿が窺える。

《表4》『宮城県女子師範学校郷土室資料分類』は、特に収集数が多かった昭和6年3月から同7年3月までの収集資料について、項目別に分類し、統計的に整理したものである。分類項目の設定は、《郷土直観物》「地理、歴史、実学、博物、手工、教育、その他、不明」、《郷土文献》「地理、歴史、実学、博物、手工、教育、国語漢文、その他、不明」とした。これらの収集実態から、女子師範学校では、《郷土直観物》よりも《郷土文献》を多く収集し、古文書や由緒ある書画の収集に力を傾注していたことが分かる。それは、昭和5年12月18日の「郷土研究施設費」交付とその予算執行に苦慮し、古文書や文献の類、由緒ある書画骨董等を買いたさっていた、当時の多くの師範学校の動向と共通するところである。しかし一方では、昭和7年3月になると、地理及び歴史の分野を中心に、郷土教育に関する文献収集が積極的になされ、その研究や授業実践に対する意識が高揚してきた状況が窺える。

《表4》『宮城県女子師範学校郷土室資料分類』

項目	資料数	主な内容
《郷土直観物》 一、地 理	33	地累図、管内大地図、名所図絵、名所案内、写真帖、仙台アルバム、宮城県二十四勝景、産業分布図、行政区明細図、日本略図、海岸分間絵図、金華山道しるべ、松島大観等
二、歴 史	30	古地図、案内記、年中行事、古城跡、大日本明細大図、旧跡めぐり、仙台城細見全図、系図、家譜、征台凱旋記念帖、仙台中世風俗画等
《郷土文献》 一、歴 史	111	伝記、開拓誌、郡誌、合戦語り、国史要略、日誌、沿革略記、婦人伝、遺稿、奥羽史料、古代研究、伝説、世相史、伊達騒動記、高野長英、渡辺崋山、登米伊達十五代史、有史以前の日本、仙台藩祖業績、尊皇事績、仙台藩戊辰史、宮城県誌、伊達政宗、林子平伝、アイヌ伝説、御成敗式目、平泉誌、政宗公書状、公文書集、宮城県史蹟名勝天然記念物調査、京都御供方雑記、天保七年漂流記、宮城県通史、延享元年御行列、仙台ヨリ江戸マデ道中記、(郷土史料目録、郷土人物伝、郷土の伝承、郷土史は如何に研究すべきか、郷土史研究講座、郷土の本質と郷土教育〔昭和七年三月収集])等
二、国語漢文	63	歌集、詩、千字文、和歌、しぐれ草、国文学、言語学、仙台文庫、青葉雫、学訓、年中用文章、玄海、小倉百人一首、名所和歌、御詠歌、諸藝、林子平書、林子平伝等
三、実 学	52	名産、工事概要、家内工業、庭訓往来、養蚕、商人往来、百姓往来、国勢調査録、定価表等
四、教 育	48	教育功績者一覧、教科教授要旨、教科書、読本、算術要本、算法新書、語学、童話、児童の研究、歌謡、郷土婦人鑑、女大学、女四書、二十四孝、
五、地 理	35	紀行録、地誌、金華山小誌、郡案内記、名勝天然記念物写真帖、温泉小誌、日本地誌要略、日本地誌略、宮城県名勝地誌、仙台鎌倉一覧表、宮城県誌、全国郷土民謡集(郷土地理研究、郷土の地理的研究法、新郷土教育の真理と実際〔昭和七年三月収集])等

※「宮城県女子師範学校郷土室目録」1936年 宮城県女子師範学校 宮城教育大学付属図書館所蔵を参考とし、作成

以上から、女子師範学校の郷土研究施設費の執行動向は、先に検討を加えた宮城県師範学校における動向、つまり、施設費交付1年目には郷土室開設と古文書や書画骨董等の資料購入に予算執行し、翌年には同様に資料収集に力を注ぎながらも、執行の主目的を共同研究や個人研究等の調査研究に移行していることと共通していることが分かる。

次に、当時の女子師範学校生徒は郷土教育をどうとらえていたのだろうか。当時在学していた生徒の郷土研究論文の内容を手掛かりに、その郷土教育観について検討を加えてみたい。検討対象は、「昭和七年四月 富野村 宮城県女子師範学校五年 千葉光枝」と題された郷土研究論文⁽³⁴⁾である。同論文は、女子師範学校「増課目資料」集綴りの一部であることから、自由研究として調査報告されたものと考えられる。同論文は、一、総論、二、地理資料、三、歴史資料、四、教育資料から構成されている。その内、一、総論で、生徒自身の郷土観、郷土教育観、そして、実業補習学校と郷土教育及び国民教育との関係について論じている。昭和5年12月、「郷土研究施設費」が交付され、翌昭和6年1月、「師範学校規定中改正」が公布された。そして、同年4月、「地方研究」が地理科教授課程の中に組み込まれ、以降、師範学校における郷土教育が実践展開されるに至った。本論は、郷土研究施設費（初年度）が交付され、約1年が経過した時期に書かれたものである。それは、施設費交付2年目に、予算執行の目的が、資料収集から研究調査に移行しつつあった、当時の宮城県師範学校及び女子師範学校の執行動向に沿ったものと言うことができる。本論を書き上げた生徒は、当時女子師範学校本科第一部五年生であり、1年後には、卒業と共に県内小学校に奉職することになっていた。当時の師範学校生徒が、郷土教育をどのように捉えていたのかを知る上で、また、師範卒の小学校教師が中心となり実践展開していた、本県初等教育における郷土教育の一方の特質を知る上で、本論は、貴重な手掛かりを与えてくれる。以下に一、総論の全文を記す。

郷土研究

一、総論

現今の教育は郷土化とか地方化とか郷土に対する種々なる考察が叫ばれている。我等の如き農村教育に当たる者は、必ずや地方化、郷土化を重要視し、郷土に対する環境の最適せる実際的な教育の道を進むべきである。殊更に実業補習学校の教育の任に当たる者の目的は、第一に職業教育であり、第二に郷土に関する教育であり、第三は公民教育

である。此の三方面は凡そ公民の教養といふ最後の大目的に帰結するものではあるが、職業教育の一項を挙げてこれを実業補習教育の一面とすれば、他の面は郷土に関する教養である。

郷土教育とは、郷土に関し、郷土を愛護し、郷土に根底を有し、郷土の進歩発展を企画する国民の陶冶である。郷土はこれを一言で申せば、吾人の墳墓の地である。祖先以来吾人に至るまで、此の自然此の山河の間に親しみ来たったものである。郷土に対する我等の態度は一般的には愛郷の一語によって代表せられる様に、感情的生活の出発点となるものである。然し更に知識的に郷土を考察すれば、我が村我が小社会である。我等は郷土を愛し郷土に親しむと共に、郷土としての小社会・小国家の生活に対して其の改善と発達とに努力しなければならぬ。

青年教育処女教育として実業教育は漠然たる国家教育国民教育を行ふよりも、先ず郷土愛護の感情と小国家小社会としての郷土の改善に関する知識を授けなければならぬ。一郷人として一村民として其の職業的生活に於て、公民的生活に於て十分でないものが全社会、全国家に対して有為善良なる国民なり得るとは考えることはできぬ。況んや実業補習学校の教育は、地方の実情に適応し、地方の産業の現状に鑑みて、地方改善産業発達のために貢献しなければならぬ大使命を負担すべきものである。地方の実際、地方の実情に即する所に実業補習教育の生命があり発達があるのである。

故に郷土研究は、郷土教育に資せんが為に、郷土史により郷土の自然により、郷土研究は感情的教育を青年青女に与えるものでなければならぬ。此と共に、常に郷土としての市町村の現勢に基付いて、民風の改善、町村産業の振興を目的とし、常に郷土に注意を怠らず郷土研究をなし、教育の實際的化、地方化を図らねばならぬ。此処に郷土研究の必要欠くべからざるを認む。

余の村は県下希有なる一小村にして、調査には割合に容易なり、役場学校有志者等巡視実査をなし、統計は最近のものに記載に努力し、大概是記入したるも其の不足なる点なしとせず。此の期を基として、今後の変遷にも怠らず研究を重ねるべき心得なり。以上を述べて研究の総論と為す。

以上の総論から、生徒が有する郷土教育観として、以下の2つを挙げることができる。まず、「郷土教育とは、郷土に関し、郷土を愛護し、郷土に根底を有し、郷土の進歩発展

を企画する国民の陶冶である。」、あるいは、「我等は郷土を愛し郷土に親しむと共に、郷土としての小社会・小国家の生活に対して其の改善と発達とに努力しなければならぬ。」と述べている。このことから、第一に、郷土教育の目的を、郷土愛（愛郷心）の覚醒に置いていることが分かる。そして、「一郷土人として一村民として・・・公民的生活に於て十分でないものが全社会、全国家に対して有為善良なる国民なり得るとは考えることはできぬ。」とし、その愛郷心は結果的には国家愛につながるものとしている。次に、「常に郷土としての市町村の現勢に基付いて、民風の改善、町村産業の振興を目的とし、常に郷土に注意を怠らず郷土研究をなし、・・・。」と述べている。このことから、第二に、郷土教育の重要な目的の一方に、郷土振興を挙げていることが分かる。地方改善、産業発達のために貢献する姿勢を強調するのは、生徒が主として、実業補習教育を念頭に論を展開していることにもよるが、その背景として、一、当時の東北の農村不況に関する問題意識、そして、二、近い将来、村住みの教師として、農村小学校に奉職することになる生徒自身の教育観や決意を読み取ることができる。

生徒自身が生まれ育った富野村は、宮城県栗原郡（現栗原市）東部に位置する、人口1,358人、戸数201戸（昭和7年4月現在）の米作中心の農村である。それは、一言で言えば、宮城県北部の小寒村とすることができる。昭和初期、1927年（昭和2年）の金融恐慌、それに続く1929年（昭和4年）の世界恐慌の影響は、瞬く間に農村に及び、農村不況を深刻なものとした。その状況は、当時の富野村も例外ではなかった。生徒自身は、このような中で成長した。農村崩壊の危機回避に向けて、文部省は郷土愛覚醒、そして国家愛育成を目的に掲げ、将来、県内初等教育に携わる小学校教師育成を使命とする師範学校の郷土教育に力を注いだ。先に検討した宮城県師範学校では、概ね、文部省が意図し、期待した郷土教育が展開されていたことが明らかとなった。本論は、女子師範学校においても同じ趣旨の郷土教育が展開されていたことを示している。一方で、農村不況に苦悩し、そこからの脱却を模索する郷土の現実を前に、郷土振興に寄与する郷土教育推進を急務とする生徒自身の立場が実に生々しく、強調されている。生徒が本論で、実業補習学校の郷土教育を主題に据え、論を展開しているのは、当時、同校の多くが、小学校に併設され、小学校卒業生徒を対象に農業や副業等の実業教育を施し、郷土振興に力を傾注していた実態がある⁽³⁵⁾。実業補習学校では、「郷土開発」型の郷土教育を実践展開していたのである。そして、その教育の担い手としての役割を期待されたのは、他ならぬ師範卒の教師達であった。当時の師範卒の教師達は、児童を対象に教鞭をとる他、卒後教育を掌る

実業補習学校、そして青年訓練所（昭和十年青年学校と改称）等、一連の学校教育の他、地域住民を対象とする社会教育をも担当していた⁽³⁶⁾。郷土社会全般にわたり、教化・啓蒙に果たす役割大であった。本県初等教育界における郷土教育の展開の流れの主要なものとして、師範卒の教師達による小学校児童から実業補習学校生徒を対象とする、郷土振興を目的に据えた「郷土開発型」の郷土教育を挙げる事ができる。

4 「郷土開発」的郷土教育の展開

1) 昭和初期本県の学校設置状況と実業補習学校

昭和3年4月時点での本県の各種学校施設状況を示すものが、《表5》『管内公立学校調』である。この時期、県当局は、明治後期以降整備を進めてきた各種学校施設が一応整い、その意味で、以後の本県教育の基盤をなしたとした⁽³⁷⁾。これを見ると、管内学校総数643校のうち、小学校が296校、実業補習学校が240校を数えている。昭和初期、本県では、かなりの小学校が実業補習学校を併設していたことが分かる。

《表5》《管内官公私立学校調》（昭和三・四）

種別	官公立	私立	計	種別	官公立	私立	計
幼稚園	四	九	一三	実業学校	一五		一五
小学校	二九四	二	二九六	実業学校ニ類スル各種学校		二	二
小学校ニ類スル各種学校		一三	一三	実業補習学校	二四〇		二四〇
師範学校	二		二	盲啞学校	一		一
中学校	九	五	一四	各種学校		八	八
中学校ニ類スル各種学校		三	三	各種専門学校	三	四	七
高等女学校	九	二	一一	高等学校	一		一
実科高等女学校	一四		一四	大学	一		一
高等女学校ニ類スル各種学校		二	二	計	五九三	五〇	六四三

『宮城県史11（教育）』p222 昭和三十四年一月 宮城県史編纂委員会 を参考とし、作成

次に、昭和2年5月時点での市町村立小学校の学級数・児童数並びに尋常小卒児童進学状況等を郡市別に挙げたものが、《表6》『市町村立小学校の学級・教員・児童数調』である。これを見ると、尋常小卒後、高等科進学数12,850、中等学校進学数2,608であったのに対し、実業補習学校進学数1,996を数えている。この時点では既に、高等科卒後同校進学が認められていることから、そのことも考え合わせると、同校進学者数の実質はかなりの数に上っていた。その郡市別人数を見ると、17郡市中仙台市は第16位に位置している。都市部に比較し、農村部での実業補習学校進学者数が如何に多数に上っていたかが分かる。当時、県内では、多くの農村小学校と実業補習学校とが連携し、段階的・継続的な「郷土開発」型郷土教育を実践していたことを示している。

《表6》市町村立小学校の学級・教員・児童数調（昭和二・五）

都市名	学級数		教員数			児童数		尋卒児童進学状況			
	尋常	高等	訓導	准訓導	代用教員	尋常	高等	高等	中等	実補	その他
仙台	二六八	四六	三三五		四	一七、二三五	二、七三九	一、四五六	八二五	一二	三九四
刈田	一三四	二七	一三〇	一七	三二	七、六四〇	一、二二五	六七四	九八	一〇一	三二〇
柴田	一二九	二六	一三二	六	二六	七、〇六三	一、二六七	六三八	四四	一六一	一六四
伊具	一五六	三二	一五六	一九	三二	八、三五三	一、四二一	七九六	八三	八二	一六一
亘理	八六	二一	九九	七	二一	五、一六三	一、一五一	六三五	一八	九	九三
名取	一九二	四五	二二一	九	三八	一〇、九二八	二、三七四	一、三〇八	五九	二二七	一六九
宮城	二七一	五六	二九六	一五	七二	一四、八二三	二、四三四	一、五一一	一〇二	二五四	三四〇
黒川	九六	二四	九二	四	三二	四、七四八	九九五	五五五	五	一〇八	六六
加美	一〇八	二一	一〇三	八	四二	五、三八〇	一、〇一五	五四二	二四	五九	一五七
志田	一二四	二八	一二四	一七	二四	七、一五六	一、三七三	七三八	一〇〇	一六	一二四
遠田	一四七	三四	一四五	一三	五四	八、一八六	一、五六五	八二一	一一九	九六	八五
玉造	八一	一八	九二	三	二二	一四、四八一	八四〇	四五八	五三	五一	八〇
栗原	二八六	二五	二七九	三五	九六	八、六七五	三、二〇〇	一、六四八	一二九	一八九	二五八
牡鹿	一八一	三六	一九二	一四	六五	一〇、二〇七	一、七四九	九二〇	一八一	一五二	三四九
桃生	二一七	五四	二三二	一六	六七	一一、九六五	二、四一一	一、二五〇	五六〇	一九六	二二九
登米	二二三	四六	二三三	一六	五九	一二、七六二	二、二三七	一、一五六	一三七	一二七	二三一
本吉	二一八	四三	二一二	二四	七八	一一、四一四	二、〇六〇	一、一〇二	七一	一五六	三〇三
計	二、九一七	五八二	三、〇六三	二二三	七六四	一六七、一七八	三〇、〇五六	一二、八五〇	二、六〇八	一、九九六	三、五二三

『宮城県史11(教育)』p223 昭和三十四年一月 宮城県史編纂委員会を参考として作成

2) 「郷土誌教育私見」に見る「郷土開発」型郷土教育の実際

それでは、当時の県初等教育界において、郷土振興を目的に据えた「郷土開発」型郷土教育の実態はどうだったのだろうか。このことに関して、『宮城教育』昭和5年10月号には、「郷土誌教育私見」⁽³⁸⁾と題する、船越校毛利文雄の論文が掲載されている。以下にその概要を記す。それは、一、郷土、二、郷土誌教育の目的、三、郷土の範囲、四、其の取扱、五、教材ノ排列、六、材料の選択の各章から構成されている。まず、一、郷土で

は、「・・・如何に郷土そのものの姿は地方発展のため破壊されても郷土の本体は破壊されません。より根深い愛着心を持つものであります。・・・村を思ひ、国を思ふのは郷土愛の延長であります。・・・郷土愛は何ものも是に打ち勝つことができません。・・・我々が功なり名を挙げてかへる時、真に歓迎してくれるものは、郷土より外にありません。」とし、郷土賛美、郷土愛覚醒の必要性を強調する。次に「近来特に郷土を土台とした教育が高唱せられ、文部省にても力こぶを入れるまでに至りました。我々は双手をあげ賛成し実績のあがらんことを期待しております。」と続け、文部省による郷土教育推進に対する期待の大きさを表している。そして、二、郷土誌教育の目的では、「・・・我々は郷土に生れ郷土で育ち郷土の感化によって成長してきたものであります。故によく郷土を理解させ、郷土のためにつくす人間を養成することは大切この上もないことであります。」とし、郷土教育の目的は、郷土理解と郷土振興寄与であるとする見解を示している。さらに「愛国心の養成は教育の目的であります。郷土への愛慕心はのびて愛国心の養成となるのであります。」と続け、愛郷心の醸成は、究極的には愛国心に結実させることが必要と述べている。郷土教育に関する理念的部分の概要は以上の通りである。次に、その具体的実践の実態について検討を加える。論文の四、其の取扱では、「・・・殊に四年にて基礎的観念を与えるといふことは最も大切な事であるから郷土史、郷土地理によってその土台を築く必要があります。・・・尋常四年の時地理科、歴史科の準備として授け、五年以上になってから地理、歴史の時適当にまぜて授けたなら効果あることで・・・」とし、尋常五年以上の地理科、歴史科の準備として、尋常四年での郷土地理、郷土史学習の必要性を強調している。次に五、教材の排列では、1、学校を出発点として漸次遠方の地に及ぶこと、2、観察地に於ける歴史的材料及び理科的材料は、その土地の地理的材料に附帯して行ふこと、3、常に児童そのものに非常に深い関係の土地を材料とすることを忘れざることの3つを規定している。ここでは児童の生活地及びその地理的材料を基礎に、歴史的・理科的材料選択を論じ、そのことは、地理的範囲を重視する郷土観から郷土をとらえていることを示している。さらに六、材料の選択では、具体的な教材として、郷土の記録（神社、仏閣、役所所蔵の古文書）、郷土史（村誌、郡誌等）、伝説、迷信、口碑、絵画彫刻、書、その他実物模型の収集、人情、風俗、産物、史蹟の実地調査研究等について論じている。

以上、論文構成に基付きその検討を試みたが、これを見ると、郷土教育の目的として、郷土理解、郷土振興、愛郷心醸成、愛国心育成を達成理念として挙げている。目的の一つに郷土愛醸成を掲げ、それは国家愛の結実につながるとしたのは、師範学校における郷土

教育の理念を根底に据えたものであるが、加えて郷土理解と共に郷土振興を強調している。これは、先の女子師範学校生徒の郷土教育観⁽³⁹⁾に沿ったものととらえることができる。本県初等教育界において、師範教育の理念を根底に据えた郷土教育の実践展開と共に、郷土振興を主目的に掲げた「郷土開発」型郷土教育は、郷土教育展開の主要な流れの一つとして、確実に実践されていた。それでは、「郷土開発」型郷土教育の小学校での実践の実態はどうだったのだろうか。以下に県内小学校での取組について検討を加えてみたい。

3) 北村尋常高等小学校の「郷土開発」的郷土教育の展開

(1) 先行研究に見る北村小郷土教育

昭和6年12月、東京帝国大学教育学研究室に所属する伏見猛彌らは、全国の郷土教育の代表的実践校11校を訪問し、実地調査を行い、その実践を詳細に分析している。本県関係では、桃生郡北村尋常高等小学校（以下北村小）〈同年12月17日訪問〉と、名取郡中田尋常高等小学校〈同年12月18日訪問〉の2校を訪問している⁽⁴⁰⁾。そして、北村小の郷土教育の特色を、農村振興、郷土開発のために、郷土理解を主眼とした郷土教育とし、目的達成に向けて学校地域一体となり郷土教育を推進したとした⁽⁴¹⁾。また、伏見、海後、飯田は、同年12月28日付けで全国の師範学校附属小等計443校に対し、郷土教育の実際に関する調査を実施し、その報告を基に、北村小の郷土教育の趣旨を、郷土理解の郷土教育とし、その独自性を郷土の発展改良が目的とした⁽⁴²⁾。これらの先行研究では、その目的が農村振興にあったこと、そして目的達成のために地域との連携を積極的に推進したことを郷土教育の特色とし、その実態の詳細を明らかにしている。以下に、農村振興を目的に掲げ、地域と連携し展開された北村小の「郷土開発」型郷土教育の詳細について検討を加える。

(2) 「郷土開発」的郷土教育と農業科

昭和初期の時点での北村小各教科における郷土教育の目標、主な学習材料と指導方法をまとめたものが《表7》『各教科に於ける郷土教育の展開』である。各教科別の郷土教育の目標を分類すると、(1)郷土理解、(2)郷土愛育成、(3)郷土生活向上〈郷土振興〉の3つに分類できる。その内、「郷土開発」型郷土教育を主として担ったのは、高等科における農業科である。以下に、同小農業科における「郷土開発」型郷土教育の詳細について検討を加えたい。

同小農業科では、児童の生活に即した郷土的農村教授の建設のために、農業に対する趣味の助長や学科で得た知識の明確化の他、農業上の技術錬磨と郷土農業の改良発達の上で、

郷土の実習指導が必要とした⁽⁴³⁾。そして、具体的実習として、栽培、飼育、副業に積極的に取り組んだ。栽培実習では、尋常小高等科児童という発達段階の他、季節代表のもの、郷土で重視されるもの、比較的栽培が容易なもの、郷土に珍しいものを基準に作物を選定し、栽培に当たっている。生徒約50名を4つの組に分け、各組に栽培区画を指定し、輪作による組別担当実習を実施している。飼育実習では、緬羊、兎の飼育を試みている。目的として、経済的動機その他、農業趣味醸成、動物愛護の精神育成を掲げている⁽⁴⁴⁾。実習体制として、高等科児童、教職員、村民で構成された緬羊組合⁽⁴⁵⁾〔昭和2年3月結成〕、養兎組合⁽⁴⁶⁾〔昭和3年5月結成〕との連携を図った。副業実習では、藁細工、竹細工、農産製造を行ったが、最も力を入れたのは竹細工であった。地域性から材料が豊富なため、伝統的に盛んであった。切り抜き人形、竹細工人形、各種玩具、鳥かご等を制作している。

《表7》『各教科に於ける郷土教育の展開』

教科名	教科の目標	主な学習材料と方法	教科名	教科の目標	主な学習材料と方法
国語	〈読方〉 (1) 郷土理解と郷土への親しみの醸成	〈郷土的材料〉 童話、伝説、史実、神話、寓話 (郷土読本)	唱歌科	(1) 郷土への深い愛着心と郷土人の自覚の育成 (2) 美に目覚める心の育成並びに深みと潤いのある生活形成	〈郷土唱歌〉 地方的色彩の濃厚な郷土唱歌の活用 ○教材は、各学年に適宜配当する。
	〈綴方〉 (1) 農村生活の現実の直観	〈児童作文〉 自己の生活を振り返り、課題意識と向上への意欲の喚起			
算術科	(1) 郷土の客観的な理解 (2) 社会生活に必要な知識の修得	〈農村算術〉 物価表、児童家庭職業調査、北村の産業、村勢一覧表、郷土の諸種経済機関の利用 ○諸機関に引率・見学し、精密な調査の実施 ○生きた算術問題の活用	体操科	(1) 郷土の状況と児童個々の特性に応じた肉体鍛錬、人格形成	〈郷土環境並に児童の特性把握と競技選択〉 児童身体検査結果の利用、適切な運動競技選択と奨励、衛生状態調査 (児童体育会) 運動会、ドッチボール、遠足 ○個々の特性把握は、肉体的特性と精神的特性の両面から実施。
国史	(1) 郷土の文化発達経路の理解 (2) 郷土愛精神の滋養	〈郷土文化史〉 国史教授郷土化のための郷土変遷内容 〈郷土の伝説、口碑〉 児童に身近な伝説、口碑 ○国定教科書と郷土資料との有効な連絡の在り方の工夫	裁縫科	(1) 郷土の服装改善等の郷土裁縫の向上発展	〈郷土裁縫教授要目〉 尋常四から高等科二まで、裁縫教授内容設定 ○郷土の農村の生活様式に応じた内容選択 ○実用的縫物で簡単なものの指導
地理	(1) 郷土開発の基礎としての郷土理解 (2) 郷土の主産業である農業の現状把握	〈郷土発達の変遷〉 郷土文化史 〈郷土地理〉 耕作地の現状、労力、需給関係、農産物の集散と消費 (農業経済の向上) 郷土の経済状態の研究、産業開発、副業奨励	手工科	(1) 地方的原産物利用による生活表現と郷土理解 郷土に対する同信心育成 (2) 地方的原産物利用と加工による副業奨励	〈竹細工〉 実用的経済価値、副業の基礎的技術 〈粘土細工〉 郷土的芸術品制作〔素焼き、楽焼き〕 ○児童の実際生活より教材選択 ○職業教育としての位置付け
理科	(1) 郷土に関する客観的理解 (2) 体験に基づく郷土観育成	〈本村に有する教科書中の教材〉 〈本村特有の教材〉 鉱物、動物、植物等 ○学校園や記念館利用、農業科との連絡	農業科	(1) 農業の知識、技能訓練 (2) 郷土の産業経済状態に適切な郷土農業の理解	〈郷土的農業〉 生産額、統計、養畜、副業組織 〈郷土の学校園〉 〈郷土実習〉 栽培実習、飼育実習、副業実習
図工	(1) 美的鑑賞、美的創作による郷土的特色の把握	〈郷土的材料〉 学校中心の写生、鑑賞資料 ○児童生活と密接な材料活用	家事科	(1) 郷土観察、郷土理解に基づく郷土生活改善	〈副業指導奨励〉竹細工、藁細工、羊毛 〈果樹利用〉果樹の貯蔵法、料理法 〈家畜利用〉緬羊、兎、豚の調理法

『信念に基づく我が郷土教育施設』第三編 第一章 p44～p241 齋藤莊次郎 S5、7 研文社 を参考とし作成

(3) 農業科と北村公民学校との連携

先行研究で指摘されたような、小学校と地域が一体となった取組の主なものは、以下の通りである。緬羊組合結成〔昭和2年3月 於北村小〕、今上陛下御即位記念柿苗増殖計画〔同年4月〕、養兎組合結成〔昭和3年5月 於北村小〕、県主催竹細工講習会開催〔昭和5年2月 於北村小〕、北村小主催竹細工講習会開催〔昭和6年2月 於北村小〕。こ

の間、補習教育と農民教育の充実を目的に、従来の農業補習学校と青年訓練所を包括し、共に通年制の男子部と女子部から成る北村公民学校⁽⁴⁷⁾（以下公民学校）が設立された〔昭和5年4月〕。創設趣旨には、農村経済の現状打破、農村救済のための農村教育の必要性が明記され、教育方針には、職業上必要な知識・技能教授、本村実業の改良進歩の促進が盛り込まれた⁽⁴⁸⁾。そして、北村小農業科での教授内容の拡充・発展という形で教育実践が展開された。各項目教授における北村小農業科と公民学校との連携の詳細をまとめたものが、《表8》『農業科を中心とした「郷土開発」的郷土教育の系統性と関連性』である。各項目名から、北村小農業科と公民学校の教授内容を比較してみると、「栽培実習」が「郷土農業教授」に、「家畜飼養」が「家畜飼育の奨励並びに組合指導」に、「副業」が「副業奨励」に各々変更され、公民学校では経営的観点から実業教育の展開を目指していたことが分かる。それは、北村小農業科の他、村農会、綿羊組合、養鶏組合、養兔組合等の各種組合との連携を密にしながら展開されていた。

《表8》『農業科を中心とした「郷土開発」的郷土教育の系統性と関連性』

尋常小		公民学校			
農業科	各教科				
実施項目	具体的内容	教科	農業科との関連	具体的内容	具体的内容
栽培実習	《栽培実習園種類》 《普通作物園》 《試験園》（見本園） 《栽培作物選択基準》 形態：輪作 内容：穀物、工芸作物 肥料類、果樹類、花卉	理科	《系統性》 農業科の基礎として、尋常科での農業趣味、農業的素養育成	《郷土農業教授》 《「学校園」利用》 一般児童の農業趣味喚起、農業的知識補充、栽培実験等による実習促進 内容は、樹木、草本、花卉中心 規模は、一、二年生は二坪、三、四年生は三坪、五、六年生は四坪、高等科は五坪	《郷土農業教授》 桑園改良、増収試験地、三要 森応用試験地経営、水稻・麦の栽培 《品評会開催》 農産物、堆肥、立毛、麦米
農業経営 産業構造	《土地の実際状況考慮》 《郷土農業の基本調査》 《郷土農業の経営調査》 生産額、農産物統計、 養畜、副業組織、年中 行事	地理	《系統性》 郷土認識を基礎とした 主産業である農業の現 状とその改善・向上策 の考察	《「郷土理解」》 《「郷土の現状把握」 農業に関する事項》 耕作地の現状、労力需給関係、農産物の集散、 消費 《農村経済の向上》 郷土の経済状況研究、産業方面開発、副業奨励	《農業経営》 農業経営補導、部落共同実習 地経営、個人家庭実習地経営
家畜飼養	《家畜飼養実習》 《綿羊》 品種特性、食 性、健康状態 《養鶏》 品種特性、飼 料、産卵状況 《養兔》 習性、食物性 質、健康状態	家事	《関連性》 肉類、鶏等の調理方法 の実習教授、自給の必 要性教授と実践指導に よる家庭生活改善の慣 習養成	《「家畜利用」の実習奨励》、 《「肉類、鶏の調理法」の実習教授》 肉類の調理法 剥皮法、揃え方、切り方、料理法 鶏卵の料理法 半熟、カステラ、巻卵、卵豆腐	《家畜飼育の奨励並びに組合指 導》 綿羊、養兔、養鶏、養豚
副業	《副業実習》 《蓆細工》 縄、草履、足袋等 《竹細工》 笛、竹鉄砲、凧、虫 籠、 《農産製造》 製茶、干瓢、白柿他	手工 家事	《関連性》 地方的原産物の理解と その利用及び表現の指 導 《関連性》 生活改善・家庭改善の 視点からの副業奨励	《竹細工》「副業的基礎知識育成」 実用的経済的価値の指導、利用と加工、表現の 指導 《粘土細工》「郷土的芸術制作」 素焼き、染焼きの知識、窯業の基礎知識 《製品販売奨励》 竹細工、蓆細工、干し柿の作り方、蓆の作り方、 蘆草の栽培及び編み方	《副業奨励》 竹細工、蓆細工、家畜飼育、 編み物 《成績品展覧会》 手芸、裁縫、廃物利用

『信念に基づく我が郷土教育施設』第三編 第一章 p 44～p 241 齋藤庄次郎 S、5、7 研文社 を参考とし作成

以上、昭和初期の本県郷土教育の展開について検討を加えてきた。郷土読本の趣旨の類別を試みることで、その目的類型を見ると、①郷土理解、②方法的原理、③愛郷心滋養、④郷土開発（郷土振興）に類別することができる。郷土読本にはその特質が顕著ではなかったが、中田小のような生活教育・体験教育を趣旨とするもの⁽⁴⁹⁾も加えると、計5類型に類別することができ、実に多様な郷土教育の展開実態があったことが明確になった。そのことは、全国の郷土教育の展開実態に符合したものと言うことができる。

ここでは、そのうち特に師範学校における郷土教育理念の展開である愛郷心滋養型の郷土教育の実態と、農村小学校及び併設の実業補習学校を実践基盤として展開された「郷土開発」型郷土教育の実態を中心に検討究明を試みた。それは、共に当時の県内初等教育界における郷土教育の主要な流れを形成していたと考えられるからである。文部省は、師範学校における郷土教育推進に力を傾注し、それを介して、小学校児童への教育理念の浸透を図った。しかし、昭和初期の疲弊した農村の立て直しこそが、当時の農村には何よりも求められていた。郷土教育は、当初、画一的教育打破、郷土認識育成と言った方法的改善を主な役割とし、郷土教育実践そのものが目的化していた。しかし、郷土教育が興隆し、全国的に実践展開されるに至り、農村不況という状況において、それは、「郷土振興」具現化の手段となっていく。その役割を担ったのが、当時の小学校教師達であった。それは、小学校教育の論理を軸に、拡充することで、村全体の教育を担っていこうとするものであった。換言すれば、「郷土振興」を目指し、その課題を検討する郷土教育の実践展開を主眼目としていたのである⁽⁵⁰⁾。先の女子師範学校生徒の郷土研究論文において、その郷土教育観で、目的として師範学校における郷土教育理念である郷土愛覚醒を掲げる一方で、自身の出身地である農村の現実を念頭に「郷土振興」を一層強調しているのは、まさに、その具体的な姿を表している。「郷土開発」的郷土教育は、県内の多くの農村小学校、そして併設の実業補習学校において実践展開された。文部省が意図した愛郷心滋養、愛国心育成を理念とする郷土教育は、農村不況という危機的状況を強く反映し、その理念の浸透が図られながらも、「郷土振興」・「郷土開発」にその趣旨を変質させていったのである。

第一章・第二章では、文部省の理念とそれを根底に据えた師範学校における郷土教育の実践展開、そして、師範学校卒の小学校教師による学校現場における郷土教育の実際を検討視座とし、昭和初期の郷土教育の全国展開のあらまし、及び宮城県の場合を事例とした、地方的展開の詳細について検討を加えてきた。昭和初期の郷土教育に関する研究動向を見ると、主要な動向として、これまで、文部省の教育施策と郷土教育連盟等の民間団体の活

動との対比的位置付けを検討基軸とし、研究推進がなされてきた。地域社会や学校現場の主体的な取り組みの究明という視点から、その具体的な展開の詳細を検討しようとする動きも見られるが、現在のところ、確固たる研究動向として位置付けられる段階に至ってはいない⁽⁵¹⁾。このような新たな動向をも視野に入れながら、宮城県における郷土教育の実践展開の詳細の検討においては、これまで、農村小学校を中心とし、当時幅広く展開した「郷土振興」を目的理念とする「郷土開発」的郷土教育の主体的な取り組みの詳細について分析・検討を進めてきた。次章では、名取郡中田尋常高等小学校及び伊具郡丸森尋常高等小学校における、体験教育を目的理念とする郷土教育の主体的取り組みについて検討を加えてみたい。

《注》

- (1) 『増補郷土教育運動の研究』 p 81～p 82 伊藤純郎 2008 思文閣出版
- (2) 同上書 p 122～p 123
- (3) 師範学校規定中改正 昭和6年1月10日 文部省令 第一号 第十四条
- (4) 「施設経営の理論と実際」『宮城教育』（昭和元年3月号） p 23
- (5) 同上書 p 29
- (6) 『宮城県史復刻版 11（教育）』宮城県史編纂委員会編纂 財団法人 宮城県史刊行会 昭和62年8月20日 p 218～p 219
- (7) 同上書 p 219～p 220
- (8) 「昭和戦前期郷土教育における文部行政の動向と小学校の実践—公民教育の位置付けに着目して—」 『公民教育研究』 Vol 20 p 12 板橋孝幸 2012
- (9) 昭和3年4月の時点で、県内小学校数296、同実業補習学校数240であった。
前掲書（6） p 222
- (10) 昭和3年5月、水野錬太郎文相が更迭され、代わりに内務省出身の勝田主計が文相に就任した。
- (11) 県教育会第三十七次代議員会（大正15年2月20日於宮城県師範学校）では、刈田郡から「教育に関する研究調査を整理統一し、本県教育の指針を示すことを望む。」が提出議題とされている『宮城教育』（昭和元年4月号 p 67～p 68）。
- (12) 『栗原郡誌』の例言には、「一、本書の目的は栗原郡に於ける各方面の事績を概記

し其沿革を知らしめ且つ事実を伝ふるにあり、敢て文飾せず。」と記されている。

栗原郡誌 大正7年7月10日 栗原郡教育会

また、『加美郡誌』の序には、「・・・今や世運ノ進展ニ伴ヒ、自治教育産業等百
般ノ振興ヲ策スル時ニ当リ、本書ヲ発行セラレ、各般施設ノ参考ニ資スルアラハ、地
方ノ開発ニ貢献スル、・・・」と記されている。

加美郡誌 大正14年10月 加美郡教育会

(13) 昭和4年の時点で、県内には仙台市、刈田郡、柴田郡、伊具郡、亘理郡、名取郡、
宮城郡、黒川郡、加美郡、志田郡、遠田郡、玉造郡、栗原郡、牡鹿郡、桃生郡、登米
郡、本吉郡の一市十六郡があった。

(14) 前掲(11)

(15) 『宮城教育』(昭和2年1月号) p 45

(16) 同上書 p 45～p 58

(17) 『宮城教育』(昭和2年5月号) p 79

(18) 『宮城教育』(昭和2年6月号) p 74

(19) 『宮城教育』(昭和5年3月号) p 56

(20) 『宮城県教育百年史』第二巻 大正・昭和前期編 p 141～p 144 昭和52年3
月20日 宮城県教育委員会編集

(21) 『宮城教育 郷土人物号』(昭和4年11月号)

(22) 『夏休み郷土練習帳』初等教育学会編纂 宮城県教育会後援 昭和6年6月

(23) 前掲書(20) p 182～p 185

(24) 「師範教育の「地方化・実際化」に関する一研究—1930年代の経緯と実態に即
して」『東京大学教育行政学研究室紀要』第3号 p 72 前島康男・1982

(25) 同上書 p 71～p 72

(26) 中田小訓導菅井恒治は、成田訓導と共に校長齋藤富の片腕として、中田小郷土教
育の推進に力を尽くし、功績が大きかった人物である。彼は「郷土読本の諸相」『宮
城教育』昭和5年4月号に、当時同校所蔵の7種の郷土読本について、読後の感想
を記している。その中で、中田小郷土読本「郷土文撰」について、「・・・即ち内
容的にも文芸的にも多方面であり、それが郷土人の作品であることによって郷土を
総合的に認識せしめ、これによって理解と感激を生じ、純正なる愛郷心の養成に資
することが出来やうと思ふ。」とし、発刊の趣旨が、郷土認識、愛郷心養成である

とした。昭和5年4月段階での中田小の郷土教育推進の目的理念を表すものとして興味深い。(中田小体験に基づく郷土教育推進に尽力した校長齋藤富着任は、昭和5年4月であった。) 『宮城教育』昭和5年4月号 p 26～p 32 宮城県教育会
昭和7年度中田小学校経営方針「郷土生活中心中田の教育」では、その教育観を、「児童の生命力に依拠して、其の具体的全一的なる活動に依って構成せらるる価値ある生活を生活せしめ、其の生長発展を助成し、益々其が内容を多様豊富ならしめんとする。」とした。そして、それに基づく教育信条として、一、郷土生活中心の教育－児童経験の尊重等、5項目を設定している。この時期、学校教育の中心課題が、郷土を中心とした生活教育に移行していたことを示している。

「郷土生活中心中田の教育」昭和七年 中田尋常高等小学校

ここでは、郷土読本の分析からは、生活信条を趣旨とする郷土教育の実践を読み取ることができなかつたことから、目的類型数を4つとした。実際には、中田小のような生活教育を信条とするものも含め、5つの類型に分類できる。

- (27) 前掲書 (1) p 159
- (28) 同上書 p 149
- (29) 『郷土教育』第二十号(昭和7年6月) p 88～p 93 郷土教育連盟
- (30) 前掲書 (1) p 151
- (31) 同上書 p 150
- (32) 「我が郷土研究施設に就いて」『郷土教育』第十八号(昭和7年4月) p 46～p 50 郷土教育連盟
- (33) 「宮城県女子師範学校郷土室目録」(宮城県女子師範学校) 1936年
- (34) 宮城県女子師範学校『増課目資料集』1936年 宮城教育大学図書館
- (35) 例えば、遠田郡南郷村立国民高等学校(昭和6年3月31日開設、同年4月10日開校、生徒数通年部1年26名、2年7名)創設期の専任教員涌沢俊太郎は、その手記に「農業補習教育は勤労愛好の精神が培われれば、それで目的は達せられたものと信ずる。・・・実習圃場は生徒の意志訓練の場としてその真価を發揮するものである。かくてこそ労働の神聖なることも加味されるのである。故に本校実業教育の要諦は、勤労第一である。作物を作ることは即ち人間を作ることである。・・・」と記している。前掲書(20) p 190～p 192
- (36) 前掲書(8) p 13

- (37) 前掲書 (6) p 2 2 2
- (38) 『宮城教育』(昭和5年10月号) p 3 4～p 4 3
- (39) 前掲書 (3 4)
- (40) この時の調査結果記録及び分析は、前掲書(注61) p 1 1 2～p 1 2 0に詳しい。
- (41) 同上書 p 1 0 0～p 1 1 2
- (42) 同上書 p 1 9 9
- (43) 『信念に基づく郷土教育施設』齋藤荘次郎 昭和5年 研文社 p 1 9 1～p 2 2 7
- (44) 同上書 p 2 2 4
- (45) 緬羊組合は、昭和2年3月15日、北村尋常高等小学校において、児童、教職員、村民を組合員として結成された。当時需要が多かった羊毛加工品生産と販売により、農村経済の振興を図ることが結成の動機であった。同小教職員が飼育方法研究に取り組み、組合技術員と協力し、組合員宅を訪問し、飼育や病気治療の相談に乗っていた。 『旭山物語』菅原敬介 1961年 石巻日々新聞社 p 9 2
- (46) 養兔組合は、昭和3年5月15日、北村尋常高等小学校において、児童、教職員、村民を組合員として種兔190頭を配布し、結成された。以降、毎年12月初旬には、同小で、業者対象に兔の共同販売を実施する等、好成績を挙げていた。
同上書 p 9 3
- (47) 北村公民学校創設は、これまでの農業補習学校と青年訓練所を統一し、従来の変則的な教育の改善を目的とした。組織は通年制の男子部と女子部から成り、尋常科卒業後前期2年、後期2年、研究科3年の課程とした。
- (48) 前掲書 (4 3) p 2 5 8～p 2 6 0
- (49) 前 掲 (2 6)
- (50) 前掲書 (8) p 1 3
- (51) 1930年代の郷土教育(郷土教育運動及び郷土教育論)に関する先行研究は、愛郷心愛国心滋養を目的とする、主観的心情的郷土教育論を主張する文部省師範学校系統の実践と、一方でこうした郷土教育に対抗し、客観的事実としての郷土を対象に、郷土観念の啓培を目的として、科学的郷土教育を主張する郷土教育連盟の実践が二極的に存在した、という理論的枠組みを根底としなされていたとする。
前掲書 (1) p 9～p 1 0
そして、1930年代郷土教育に関する戦後の研究として、以下のものを挙げてい

る。

- ①津田秀夫「郷土史教育論」、東京教育大学大塚史学会編『歴史教育講座』第一巻・歴史教育の理論（1953年、誠文堂新光社）所収
- ②梅根悟「社会科の歴史」、石山脩平・海後宗臣・村上俊亮・梅根編『教育文化史体系』Ⅱ（1954年、金子書房）所収
- ③海老原治義「民間教育運動の発展」海後勝雄・広岡亮蔵編『近代教育史』Ⅲ（1956年、誠文堂新光社）
- ④桑原正雄「郷土教育の系譜と今日の課題」、桑原『教師のための郷土教育』（1959年、河出書房）
- ⑤海老原治義「自由教育運動から強度教育運動へ」、菅忠道・海老原編『日本教育運動史』第三巻・戦時下の教育運動（1960年、三一書房）
- ⑥三輪和敏「昭和 교육方法史の研究（二）（三）—特に教育課程と教授法の変遷」、神戸大学教育学部「研究集録」（教育・心理編）第二二集（1960年）、同二五集（1961年）所収
- ⑦梅根「戦前における社会科」、岩波講座『現代教育学』十二・社会科学と教育Ⅰ（1961年、岩波書店）所収
- ⑧松本賢治「郷土教育運動」、松本・鈴木博雄『原典近代教育史』（1962年、福村書店）所収
- ⑨宮坂広作「日本ファシズムの教育体制」、宮原誠一編『日本現代史大系』教育史（1963年、東洋経済新報社）所収
- ⑩同上「日本資本主義の危機と教育」、『教育学全集3 近代教育史』（1968年、小学館）所収
- ⑪景山清四郎「郷土教育による公民の育成について」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』第三二号（1971年）所収
- ⑫海老原治義『現代日本教育実践史』（1975年、明治図書）、後に海老原治義著作集4『現代日本教育実践史下』（1991年、エムティ出版）に所収
- ⑬桑原正雄『郷土教育運動小史』（1976年、たいまつ社）
- ⑭高橋敏『日本民衆教育史研究』（1978年、未来社）
- ⑮田中史郎「昭和初期の郷土教育—郷土教育連盟の郷土教育論—」、社会認識教育研究会編『社会認識教育の探求—社会科教育学の展開』（1978年、第一学習

社) 所収

- ⑯海老原治義「教科の郷土化 郷土学習の展開」、梅根悟・海老原・中野光『資料日本教育実践史』2 (1979年、三省堂) 所収
- ⑰谷口雅子「郷土教育と生活綴方」、『講座日本の学力』第一巻 (1979年、日本標準) 所収
- ⑱久木幸雄「郷土教育論争」、久木・鈴木英一・今野喜清編『日本教育論争史録』第二巻・近代編 (下) (1980年、第一法規出版) 所収
- ⑲景山清四郎「郷土教育運動」、『歴史公論』第八巻10号 (1982年10月、雄山閣) 所収
- ⑳溝口謙三「『郷土教育』の社会的背景」、藤原良毅教授退官記念会編『地域社会と教育』(1983年、無明社出版) 所収
- ㉑川口幸宏「昭和初期の郷土教育における『生活』観察」、「講座日本教育史」編集委員会編『講座日本教育史』第四巻、現代Ⅰ・現代Ⅱ (1984年、第一法規出版) 所収
- ㉒佐藤照雄・藤田源大「昭和前期の教育—郷土教育と生活綴方運動を通して」、大友秀明 (梶哲夫校閲)「戦前昭和期の教育実践の思想と運動—郷土教育運動を中心に」、共に奥田真丈監修『教科教育百年史』(1985年、健帛社) 所収
- ㉓多田久美子「昭和初期の郷土教育政策—1931年における中学校・師範学校教授要目改正の経緯を中心に」、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第一部三四巻 (1989年) 所収
- ㉔海老原治義「郷土教育とは何か」、海老原監修『郷土教育』別巻二 (解説・総目次・執筆者索引、1989年、名著編纂会) 所収。

同上書 p 27～p 28

そして、郷土教育論に問題意識を置いた戦後全ての先行研究は、海後宗臣らの共同論文に依拠し、そこでは、当時の出版物で主張された郷土教育論として、①客観的主観的郷土教育論＝客観的実質的な郷土を児童の認識の対象とし、児童に正しい郷土観念の付与を目的とする、②客観的主情的郷土教育論＝客観的実質的な郷土を児童の情操の対象とし、児童に郷土意識ないしは郷土愛の覚醒を目的とする、③主観的体験的郷土教育論＝郷土を児童の生活体験の場として主観的心情的に認識し、児童の生活体験を発展拡大することで愛郷心愛国心の滋養を目的とするの3つに類

型化できると言う。

「我が国に於ける郷土教育の発達」(東京帝国大学教育学研究室教育思潮研究会編『教育思潮研究』第六卷第一輯) 海後宗臣 飯田 三 伏見猛彌 1931年 目黒書店 p 225～p 232 前掲書(注13) p 10～p 11

以上のようにこれまでの研究動向を指摘した上で、郷土教育に関する先行研究では、(郷土教育運動史にせよ、郷土教育運動論にせよ)、地域社会(郷土)は国家(文部省)による教化政策(郷土教育)の単なる客体(受容の対象)として扱われ、地域社会の主体性、具体的には学校現場や地域民衆の積極的姿勢(受容と反発)を考察する視点が欠落していたとした。そして続けて、地域社会や教育現場の主体的取り組みという視点から、その展開過程を後付ける作業が必要とした。

同上書 p 13

また、郷土教育に関する先行研究の多くが、文部省や郷土教育連盟のものを理論的源流として郷土教育論を検討し、農村小学校をその理論的受容対象として位置付け、実践の固有性を見落としてきたこと、そしてその背景には、農村小学校の郷土教育は、体系的・理論的实践と見なされず、実態が不明確であったとした。

「昭和戦前期農村小学校における郷土教育実践の変容」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』板橋孝幸 2005 p 212

第三章 齋藤富の郷土教育論

I 郷土教育論構築の背景

1 齋藤富の人物像

齋藤富は、明治23年11月、宮城県伊具郡館矢間村（現在の伊具郡丸森町）に生まれた。そして、同43年4月、宮城県師範学校本科第二部に入学し、同44年3月、同校卒業と同時に県北の農村小学校で教職に就く。そして、昭和18年6月、教職を退いた後戦後、公民館活動を中心として、地域に於ける社会教育に力を傾注した。《表1》は、特に齋藤が教職に携わっていた時期を中心に、その経歴を整理し、まとめたものである。

《表1》『齋藤富の人物暦』

年 月 日	齋 藤 富 の 人 物 暦
明治23年11月 6日	宮城県伊具郡館矢間村に誕生
30年 4月 1日	宮城県伊具郡館矢間尋常小学校入学
34年 3月26日	同小学校卒業（同小学校一組男女47名中筆頭の成績を以て卒業）
同 年 4月 1日	宮城県伊具郡角田尋常高等小学校高等科入学（当時交通不便の故を以て角田市東南町の母の実家小檜山進氏宅より通学）
38年 4月 1日	宮城県立角田中学校第一学年入学
43年 3月 1日	成績優等を以て同校卒業（5年間無欠席、無遅刻、無欠課の故を以て賞状賞品〈金メダル〉を拝受）
43年 4月10日	宮城県立師範学校本科第二部入学
44年 3月30日	同校卒業
44年 3月31日	小学校本科正教員の免許状授受 宮城県遠田郡南郷村二郷尋常小学校訓導
44年 8月 1日	六週間現役兵として歩兵第四連隊入営 国民軍幹部適任証書授受
大正 2年 3月31日	宮城県伊具郡角田尋常高等小学校訓導（大正5年3月より同校主事訓導・教頭の職務執行）

	7年	3月25日	宮城県伊具郡桜尋常小学校訓導兼校長
	10年	5月31日	宮城県伊具郡桜補習学校教諭兼校長（実業補習学校用地として、桑園壺反歩確保）
	11年	3月31日	宮城県伊具郡小齋尋常高等小学校訓導兼校長
	14年	4月20日	宮城県伊具郡丸森尋常高等小学校訓導兼校長
昭和	5年	3月31日	宮城県名取郡中田尋常高等小学校訓導兼校長 宮城県名取郡中田村農業補習学校校長兼任
	5年	9月18日	宮城県名取郡中田村青年訓練所主事嘱託
	10年	8月1日	宮城県中田村青年学校長助教諭兼任
	11年	4月23日	宮城県女子師範学校訓導
	13年	3月31日	宮城県伊具郡角田尋常小学校訓導兼校長
	14年	3月31日	任宮城県視学
		5月29日	宮城県国民精神文化講習所幹事
		6月1日	小学校教員検定常任委員
	16年	3月31日	仙台市荒町尋常高等小学校長
	18年	3月31日	宮城県柴田郡槻木国民学校長
		6月1日	依願退職
	22年	4月	館矢間村村長
	23年	9月	館矢間村公民館長
	31年	12月1日	丸森町議会議員
	37年	8月9日	丸森町公民館長

『私のライフサイクルの業績』 p98～p104 齋藤富 昭和51年 東北教育図書を参考とし、作成

齋藤自身の自伝を基に、その研究実践を見ると、丸森小及び中田小在任時の充実ぶりが目に付く。《表2》『齋藤富の主な教育研究・実践』は、両校に於ける、齋藤の取り組みの概要を整理し、まとめたものである。丸森小での研究実践は、大正新教育の児童中心主義の理論に立脚し、展開した。それは、丸森小の教育信条、及びそれに基付き展開した学習指導に具体的に見ることができる。そしてそれは、当時、新教育による研究実践で全国

的に評価の高かった、川崎市田島尋常高等小学校（以下田島小）校長山崎博との関係に於いて推進されたという構図が浮かび上がる。

続けて、齋藤の次の赴任校中田小での研究実践を見ると、校村型郷土教育の機構⁽¹⁾と自ら評しているように、その中核は、仙台市近郊に位置する農村である中田村を基盤に実践展開した郷土教育であった。それは主産業が、仙台市の都市近郊という立地条件を生かした農業の多角経営という、地域的経済的特色を背景としていた。具体的には、惣菜の栽培指導の他、農業道徳滋養、勤労精神の徹底等を主眼とし、根底には、当時の思想悪化の原因を生活不安とし、今後の教育は経済問題に多くの関心を払うべきであり、時代の要求に合致する郷土教育は、郷土経済の根本的研究であるとする齋藤自身の教育観があった。

《表2》『齋藤富の主な教育研究・実践』

在任小学校名	主な教育研究並びに教育実践
伊具郡小齋尋常高等 小学校 大正11年4月 ～大正14年3月	一 誘蛾灯の使用励行 ○ 苗代時の各部落害虫駆除の一手段として、誘蛾灯使用 ○ 各部落の生徒自治会有志が中心となり実施 二 入学記念植樹 ○ 児童の入学記念に、各家庭敷地内に桐の木一木を植樹 ○ 児童の卒業までの期間を第一期とし、伐採した収入金は学校の教具教材費に充当 三 自治会の奨励励行 ○ 自治的学習の向上、自治の精神滋養を目的とし、校内自治会を組織 ○ ボランティア精神向上を目的とし、部落自治会を組織 ○ 家庭自治会誕生奨励
伊具郡丸森尋常高等 小学校 大正14年4月	一 教育信条 ○ 児童の生活経験を教育の基調とする ・ 児童の体験即ち具体的・直観的な生命体験を基調

<p>～昭和5年3月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童の生活を出発点とする個性尊重の教育、郷土中心の教育 ○ 自己活動の教育 ・ 現代心理学思潮の中心概念 ○ 過程尊重の教育 ・ 過程そのものの中に価値を認知 ○ 知行合一主義による教育の標榜 ○ 直覚と反省に基づく方法の工夫 <p>二 教育研究実践</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 児童の発達段階に即した指導方法の工夫 (教授信条、学習態度養成等) ○ 作業化学習の推進 ○ 学級経営の工夫 ○ 校内研究の推進 (研究授業と研究発表の実践) <p>実施時期</p> <p>大正15年度 7月 10月 2月</p> <p>昭和2年度 12月⁽²⁾</p> <p>昭和3年度 7月 12月</p> <p>昭和4年度 8月</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 第五回国際新教育協議会「日本に於ける新教育実施校」のリストに紹介・掲載⁽³⁾ <p>紹介内容 (体験教育、児童の生活第一、自己活動、学校生活の社会化)</p>
<p>名取郡中田尋常高等 小学校 昭和5年4月 ～昭和11年3月</p>	<p>一 郊村型郷土教育の機構</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 地方の相互提携 ・ 大都市仙台の郊村であることが、郷土生活認識上の重大な焦点 ○ 中田郷土人の生活機構の分類 ・ 耕種組織 養育組織 農業製造組織 多角的農業組織

	二 農業経営の観点からの郷土教育 ○ 共同心養成のための農業道徳滋養 ○ 惣菜、園芸、花卉栽培方法の指導 ○ 勤労精神徹底を期する生活指導
--	--

『私のライフサイクルの業績』 p 12～p 62 齋藤富 昭和51年 東北教育図書を参考とし、作成

《表3》『宮城教育に於ける齋藤富の主要論文（抜粋）』

年 月	著 者 名	論文タイトル名	備 考
昭和2年 8月	満 流 守	総合的に見たる私の学校経営	目次では満留守と標記
3年 7月	満 流 守	児童の生活に基く自治会	
4年 3月	満 流 守	自由学習と生活指導	
4月	齋 藤 富	自由学習と生活指導（下）	
9月	満 流 守	児童生活姿態の考察	
10月	満 流 守	児童生活姿態の考察（二）	
12月	満 流 守	児童生活姿態の研究（三）	
5年 5月	満 流 守	農村教育の方向（労作教育への道	
6月	齋 藤 富	農村教育の方向（労作教育への道	
12月	齋 藤 富	小学校に於ける労作範域（一）	
6年 1月	齋 藤 富	小学校に於ける労作範域（二）	
7月	齋 藤 富	小学校に於ける労作範域（三）	

※満流守は、齋藤富のペンネームとして使用されている。昭和4年9月号の目次では、満留守と標記されているが、同標記は他に見当たらないことから、誤記と考えられる。

『宮城教育』昭和2年8月号、同3年7月号、同4年3月、4月、9月、10月、12月の各号、同5年5月、6月、12月の各号、同6年1月、7月の各号 宮城県教育会を参考とし、作成

《表3》『宮城教育に於ける齋藤富の主要論文（抜粋）』は、昭和2年度から同6年度までの『宮城教育』（宮城県教育会発刊誌）への齋藤の投稿論文の主なものの表題を整理し、まとめたものである。これらは、丸森小、及び中田小在任当時の、齋藤自身の関心の所在を窺うことができるものとして興味深い。丸森小在任中の、昭和2年8月から同4年12月に至る論文を見ると、児童中心主義の理念に基づく課題意識を背景とし、一方、中田小在任中の、昭和5年5月から同6年7月に至る論文を見ると、農村教育推進を教育実践の根底に据え、そこから派生する課題意識を背景としていることが分かる。それは、齋藤の研究実践動向を整理し、まとめた、《表2》の内容に沿ったものであることを示している。

2 昭和初期郷土教育の興隆

1) 文部省の教育施策と宮城県教育界の動向

昭和2年4月、陸軍大将田中義一（政友会総裁）が首相に就任した（文相三土忠造）。同年5月、田中は、丸の内東京會館で開催の全国連合教育懇親会の席上、教育の地方化・實際化の必要性を強調した⁽⁴⁾。そして、同年7月1日から開催の府県学務部長会議に於いて「師範教育ニ関スル件」と共に、「教育ノ地方化實際化ニ関スル件」が協議事項として上程された⁽⁵⁾。ここに、師範教育改善及び教育の地方化・實際化の2つは、国民教育改善のための中心眼目として位置付けられるに至った。

昭和2年5月、文部省は小田内通敏に、機関誌『社会と教化』に郷土教育に関する寄稿を依頼する等、政策上既に郷土教育推進の動きを見せていたが⁽⁶⁾、同年8月、文部省普通学務局は、全国の高等師範学校及び師範学校を対象とし、「郷土教授ニ関スル件」の照会を發した⁽⁷⁾。その報告書には、高等師範付属小や師範付属小に於いて、郷土教育が実に多様な意味に解され、実践されていたことが記され、それは、当時既に、郷土教育及び郷土研究に対する地域社会の関心が、相当高まっていた状況を物語っている。

《詳細は、第一章・Ⅱ・1参照》

昭和3年、宮城県学務当局は、計13項目に及ぶ「教育施策上の諸方針」を發表した⁽⁸⁾。それは、昭和初期のこの段階に於ける、本県当局による教育施策の特質・動向を把握する上で興味深い内容となっている。例えば、その五には、「教育上郷土ニ関スル理解感得ヲ重視シ教育ヲシテ一層實生活ニ適合セシムルコト。」と、当時、本県初等教育界に興隆しつつあった郷土教育の實踐展開を推進し、さらに加速させることを主旨とする内容が盛り込まれていた。

郷土教育は、当初、実業補習学校で実践されたが、やがて、小学校での実践展開に至ったという経緯がある。当時の多くの県内農村小学校が実業補習学校を併設していた実態⁽⁹⁾を考慮すると、昭和3年段階で、本県当局は、小学校及び実業補習学校を連続した教育実践基盤とし、郷土教育の連続的・段階的な実践展開を目指していたことが窺える。

《詳細は、第二章・Ⅱ・1参照》

2) 郷土教育の教育現場に於ける実践動向

郷土教育興隆を巡る地方の教育現場の実践動向として、以下の3つを挙げるができる。第一に、大正新教育による学習方法偏重に対する批判と反省は、学習内容構築の不十分さを浮き彫りにし、学習内容の郷土への着目を促した。そのことが、郷土教育興隆の原動力となったこと⁽¹⁰⁾。第二に、一方では、これまでの画一的・知的学習に対する反省としても、学習内容の郷土への着目を求める声わき上がり、郷土教育実践への気運を高めたこと。例えば、昭和2年、全国町村長会が発表した「教育改善案」には、「教育の地方化延いては教育の実際化、及至は又画一打破の為に直接最も効果ある一方法」が議題として上程され、協議されている⁽¹¹⁾。そして、第三には、郡制廃止を契機とし、県郡誌発刊、市町村史編纂、各地教育会及び小学校に於ける郷土調査の実施や郷土誌の編集刊行等、地域社会に於ける地方研究に対する関心の高まりが、各地で見られるようになってきたこと⁽¹²⁾。

3 教育の地方化・実際化を急務とする齋藤富の教育観

齋藤は「大自然は、児童生活の場所であって彼等の生命の糧となる無限の文化材も教材材も内在して居る。」⁽¹³⁾とし、また、「個人としての児童が生活発展せんには必ずこの自然的環境と社会的環境との制約によって統制せらるるものである。」⁽¹⁴⁾とし、児童の生活環境に立脚する教育の必要なことを強調した。それは、「真実の教育は、児童を地方的環境の中にあるものとして、地方的意識を明確にして教育することである。」⁽¹⁵⁾と教育の地方化を高唱したことで、一層明確になる。一方で、「教育の地方化は、単なる教材の地方化に留まらずして、彼らの生活を指導することが、真の教育の地方化の実現である。」⁽¹⁶⁾とし、それは必然的に生活本位の教育の実践展開、つまり教育の実際化に結び付くという特質を持つとした。

地方化・実際化を理想とする教育は、その根底には、人間を歴史的社会的実在とする齋藤の人間観がある⁽¹⁷⁾。詳言すれば、人間はその生活環境に於いて、歴史的遺産や伝統の継承という歴史的関係、及び社会的関係の2つの関係性を基礎に構築される枠組みに基付

き、その範囲に於いて成長・発達するとした。そして、その人間観は必然的に、齋藤が掲げた教育の地方化・實際化の意義に結実する。それは、地方的意識を明瞭にして教育すること、換言すれば、自己の生活環境に発生した全ての問題を自己の問題としてとらえさせ、考えさせることであった。そのことが、農村現実の理解、及び直面する問題解決を促すに至るとした⁽¹⁸⁾。そして、初等教育現場に於いて、従来の画一的教育を打破し、教育の地方化・實際化の推進を図るには、1 個性調査に基づく児童個性の理解、2 各学年各教科教材の本質を考慮し地方化を試みた教材の選択決定、3 児童の発達段階に即応した教科課程の改善、4 児童の生活環境及び教科教材の地方化に沿った学習方法の設定、以上4つの具体的な工夫と配慮を必要とした⁽¹⁹⁾。

II 齋藤富の郷土教育論

1 入澤宗壽と山崎博の教育論

1) 入澤宗壽の体験論

(1) 入澤宗壽の新教育批判と体験論

入澤宗壽が教育論を展開した当時、ドイツ哲学界では、理想主義、合理主義を理想に掲げる新カント派哲学に代わり、生命哲学を旗印に据えるディルタイ派哲学が台頭しつつあり、その動向はドイツ教育界にも波及した。入澤は、当時のドイツ教育界の動向を念頭に、その伝統的教育の手法を、主知的、分析的、抽象的とした一方で、理念的に対極に位置する、ジョン、デューイに代表される経験主義・心理主義に立脚する教育に対しても懐疑的立場を取った⁽²⁰⁾。

そして、入澤の批判は、児童中心主義を標榜し、都市部小学校を中心に興隆していた、大正新教育にも向けられる。それは、従来の教育が注入主義に流れ、児童の自己活動を妨げているとする新教育側の指摘に賛同しつつも、その放任主義的で、社会の要求を顧みない姿勢に対し批判したものであった。しかし一方では、新教育による児童の自己活動重視の教育実践が、目前の業績や定着、結果の点で、従来の注入主義の教育に比較し、劣っているとの指摘に対しては、児童の創造性という教育的価値を無視した、誤った指摘であるとし、新教育擁護の立場を取る。そして、大正新教育の意義について、主知的・合理的に過ぎた従来の注入主義による教育の欠陥を補うところにあるとした⁽²¹⁾。

教育論に於ける理想主義、合理主義、及びそれに対する批判を基礎に登場した経験主義、心理主義という教育論史の動向を踏まえ、その各々に対する批判と評価、そして大正新教

育に向けられた批判と評価は、入澤の教育の理念を浮き彫りにする。それは、主知的・合理的教育そのものを否定するものではない。それと共に、児童中心的な手法と教師の助成的な関わりを重視し、それらの有機的關係により構築された総体こそが適切とするものであった。入澤に於いて教育の目的は、理想の現実化であり、それは理想の実現を目的根拠に据えた、児童の自己活動への教師による助成である。そして理想とは、児童個々に内面的な文化価値醸成を促し、また、新たな文化の創造を促すことであった⁽²²⁾。

入澤の理念を教育論として構築したものが、体験に基づく教育論（以下体験論）である。体験論を学習構成論的視点から見ると、それは、文化価値醸成を目的に、児童の生活範囲に於ける自然や文化材（以下自然や文化材）、及び児童の自己活動を構成要素とし、それらは各々、学習内容と学習方法を意味している⁽²³⁾。さらに、学習目的論的視点から見ると、それは、児童個々の内面に価値意識（文化価値）醸成を目指したものである。そして、そこでの教師の関わりは、児童の自己活動の助成を役割とする支援的特質を持つ。最後に、学習過程論的視点から見ると、それは、自然や文化材を学習内容とし、児童の自主的な自己活動を学習方法とし、推進展開される内面的な価値意識（文化価値）醸成に至る連続的なプロセスととらえることができる。

入澤が児童の生活範囲を重視する根底には、人間を歴史的社会的実在ととらえる人間観がある。詳言すれば、人間（児童）はその生活範囲に於いて構築された歴史的関係、及び社会的関係を基礎的枠組みとして成長・発達するものとした⁽²⁴⁾。その人間観を根底に、学習内容の設定に於いては、身近な自然や文化材を歴史的社会的観点からとらえ、それを学問、道徳、芸術、宗教、政治、経済の6つの形象（学習領域）に分類し設定した⁽²⁵⁾。そして、それに基づく各学年の教化材選択に於いては、その基準として一 児童の精神発達・精神能力欲求、二 文化全体の構成を踏まえた内部構造 三 児童生活に対する意義（生活意義）の3つを挙げている⁽²⁶⁾。

入澤は、自己活動の本質を、児童による教化材の自主的選択・近接・摂取とした⁽²⁷⁾。換言すれば、自然や文化材は、教化材として、児童による選択・近接・摂取という連続的な過程を経ることによって、児童の内面に価値意識（文化価値）醸成を促すとした。児童の自己活動は、体験に於ける方法的意味を持つ。体験の目的は自己活動による、児童の内面的価値意識（文化価値）の醸成である。従って、自己活動はそれ自体価値的活動を意味する。入澤は、大正新教育が標榜する自己活動の価値意識の希薄さを指摘し、本来の自己活動とは、自己の動機や要求等の目的性を根底に据えたものであるとした。そして具体的

事例として、自治自由研究や共同作業を挙げ、それらは具体化、直観化、行動化、劇化を活動の特質としつつも、客観性、法則性、規範、価値を追求するものとし、その目的価値追求性を強調した⁽²⁸⁾。ここに、入澤が掲げる自己活動の特質が明確となる。

(2) 入澤宗壽の郷土論と郷土教育論

入澤が掲げた体験は、自然や文化材等の教化材（学習内容）、及び児童の自己活動（学習方法）を構成要素とし、その実践展開は、児童の内面に価値意識（文化価値）醸成を目的に据え、為されるものである。それは、児童の日常生活範囲を実践展開の基盤としたことから、教化材の内容、自己活動の手法、そして目的である文化価値の質・内容は、必然的に児童の生活範囲、あるいは生活実態の具体的内実に制限され、密接なものとなる。換言すれば、教化材の内容、自己活動の手法は具体化、直観化、行動化、生活化を特徴とし、醸成目的の文化価値は、単なる名称や法則、原理の暗記ではなく、児童の具体的生活「ある表象なり概念の予感」⁽²⁹⁾に基づく抽象であり、児童が心を傾注する目的である。ここに、体験と郷土との密接な関係が浮き彫りとなる。

入澤は、スプランガーの言葉「郷土とは地上に於ける体験せる及び体験し得る全体結合」⁽³⁰⁾に続けて、「それによりて現在及び過去の経済的及び文化的関係に触接する。」⁽³¹⁾と、体験と郷土との関係を述べている。スプランガーが郷土を、体験に内容を提供し、その実践基盤として有機的關係性を保つとしたことを受け、入澤は、同じく郷土を体験の実践基盤としつつも、体験への提供内容を、現在及び過去という歴史的視点を踏まえた経済的、文化的関係と、具体的に述べている。また、入澤は、歴史的教授は郷土から出立し、宗教教授は儀式、祝祭、祈祷等の郷土の宗教生活から出立することで体験的になるとし⁽³²⁾、児童の自己活動の推進基盤としての郷土を強調する。入澤に於ける郷土とは、児童の生活範囲であり、それは、児童の体験の実践基盤として、学習内容である自然や文化材を提供し、学習方法である児童の価値的自己活動の出立・推進を促すものとすることができる。そして、それは必然的に、児童の発達に即し、範囲的・量的・質的に変化、拡充し続けるという特質を持つ。決して、単なる地理的・固定的範囲を意味するものではない。

入澤に於ける教育とは、児童による自己活動の助成であり、自己活動そのものではない⁽³³⁾。それは、自己活動による文化価値醸成への助成である。換言すれば体験の助成である。教育は児童の体験の助成であり、郷土はその実践基盤としての意味を持つととらえることができる。

入澤の郷土教育論は、体験論をその理論的な核に据え、その構造的特質は、入澤の理論

継承を基礎に理論展開を試みた山崎博、そして、本論の検討課題である齋藤富の、各々の郷土教育論に於いても同様である。体験は、構成要素として、自然や文化材、児童の自己活動を持ち、その実践基盤である郷土との密接な関係を持つ。以上を理論的枠組みとし、以下に、山崎、齋藤の各理論に於ける、体験を構成する学習内容、学習方法、そして郷土の各論を比較・検討し、それらの相違の実態、及び総体としての郷土教育論の相違の実態を明らかにすることで、齋藤の郷土教育論の独自性とその背景を浮き彫りにしたい。

2) 入澤宗壽の体験論の継承

(1) 山崎博の教化材論（学習内容論）

入澤宗壽が、その体験論に基づく実践研究の場としたのが、田島小（校長山崎博）であった。入澤と山崎との出会いは、山崎の前任校、神奈川県女子師範付属小に於いて、入澤の指導により、プロジェクトメソッドの研究に取り組んだことに始まる⁽³⁴⁾。その後、田島小に於いて、体験論に基づく実践研究に、共同で取り組むに至った。以上の経緯から、山崎の体験論は、入澤の理論継承を基本に据え、その構造的特質として、自然や文化材（学習内容）、児童の自己活動（学習方法）、教師による支援的関わりを持つ⁽³⁵⁾。そして、その目的は児童の内面に於ける価値意識（文化価値）の醸成であった。しかし山崎は、児童の学校生活自体を対象とする、児童生活本位の生活教育を重視し⁽³⁶⁾、そのことは、教育の実践展開に比重を置くことを意味していた。それは、初等教育実践者としての山崎の立場を反映していた。そして、生活教育の特質を作業化、郷土化、行動化、社会化生産化とし⁽³⁷⁾、学習内容の側面から郷土教育との関係で見ると、それは郷土教育に内容を提供し、包括するという意味で、郷土教育の推進基盤としての意味を持つと考えられる。

以下に、郷土教育に於ける学習内容の選択・決定の手順を検討してみる。それは、生活教育の立場に立脚し、選択・構成されている。そして山崎は、入澤と同じく文化構造観に立脚する立場から、自然や文化材を学問、道徳、芸術、宗教、政治、経済の6つの形象とし⁽³⁸⁾、各々に於ける教化材項目を設定した。各形象に於ける教化材項目を整理しまとめたものが、《表4》『文化構造観に立脚する教化材項目』である。

《表4》『文化構造観に立脚する教化材の選択項目』

文化領域	教化材項目
<p>科学的文化</p>	<p>《地理的項目》 地形、地質、産業、交通、面積、位置、温度、雨量、人口、世帯数、住民む、集落</p> <p>《歴史的、民族的項目》 文献（文書、記録、系図、典籍）、遺品（仏寺関係、建築、調度） 遺蹟（産業、土木関係、墓碑、政治道德関係、交通関係、由緒地、古墳、古碑）、伝説（迷信、地名、方言）、人物風俗（人物、風俗、習慣、年中行事）、生活（衣食住、娯楽、相互扶助）</p> <p>《理科的項目》 植物、動物、鉱物</p>
<p>宗教的文化</p>	<p>仏閣、講社、教会、日曜学校、神社</p>
<p>道徳的文化</p>	<p>個人的徳材、家族的徳材、封他的徳材、社会的徳材、国家的徳材、国際的徳材</p>
<p>芸術的文化</p>	<p>詩文、趣味、劇、舞踊、俳句、音楽、民謡、建築、絵画、彫刻、工芸</p>
<p>社会的政治的文化</p>	<p>自治、統制機関、社会施設、団体、学校、図書館、公園、官公署、警備、保健衛生、社交</p>
<p>経済的文化</p>	<p>金融、交通、会社、工場、使用動力、生産総額、生産物</p>

『郷土教育とカリキュラム編成』 p 48～p 50 山崎博 昭和7年2月 人文書房を参考とし作成

これらの項目に基付き、各学年の教化材を選択・決定した。その際の選択・決定の基準として、以下のものを挙げた⁽³⁹⁾。

①児童の心理的発達過程を考慮すること。

低学年に於いては、近接する郷土社会から始めること。直観的具体的興味を喚起し、卑近なもので、簡易に理解できる教化材。中学年に於いては、生活視野を拡大し、興味喚起を考慮した教化材。高学年に於いては、想像、推理、思索を要する教化材。

②教化材の論理的発展を考慮すること。

低学年に於いては、自然観察、郷土地理的教化材、郷土歴史的教化材を多くし、其の他の文化的教化材は副次的なものとする。中学年に於いては、郷土地理的教化材、郷土歴史的教化材を主内容とし、以後の地理、国史、理科教授に連結させる。文化的教化材は副次的なものとする。高学年に於いては、郷土の文化的事象を主内容とする。

③季節と学校行事、及び郷土社会行事等に関係するもの。

④他の諸教化材との連関を図ること。

以上から、教化材選択・決定に於ける山崎の立場が明確となる。第一に、児童の発達段階を重視したこと。それは、児童生活との関係性の視点から、まず、近接性、直観性、興味喚起、簡易性を選択基準とし、児童の発達に即し、価値性の比重を高めていったこと。第二に、教化材の論理的発展を考慮し、郷土の自然観察、郷土の地理的教化材等の空間的教化材導入を出立とし、続けて時間的教化材である歴史的教化材、最後にそれらの融合として総合的教化材である文化的教化材導入を図ったこと。ここに山崎に於ける教化材の論理的発展の意味が明確となるが、それは、児童の発達段階に密接なものとなっている。第三に、学校行事や郷土社会行事、及び他教化材との連関の視点から、指導の有効性が十分期待できる内容を導入したこと。田島小では、昭和2年4月、郷土を学習内容とする特設郷土科「生活科」創設に踏み切った⁽⁴⁰⁾。その背景には、入澤の影響の他、当時の郷土教育の実践展開に関する全国的な気運の高まりを挙げることができる⁽⁴¹⁾。《表5》『田島小生活科カリキュラム〈抜粋〉』は、各学年に於ける教化材配当及び実践予定計画を示したものである。

《表5》『田島小生活科カリキュラム〈抜粋〉』

	一 学 期	二 学 期	三 学 期
尋 常 一	一 自然観察 (総合的未分化) 二 家庭祭祀の大神宮 (御神楽と神話)	一 自然観察 (総合的未分化) 二 日枝神社 (御神楽と神話)	一 自然観察 (総合的未分化) 二 稲毛神社 (御神楽と神話)
尋 常 五	一 市役所 二 明治製菓株式会社 三 安田貯蓄銀行 四 金港無線株式会社 五 金港舎印刷所 六 日本蓄音機商会	一 川崎駅 二 京浜電鉄株式会社 三 警察署 四 旭硝子株式会社 五 横浜藍業株式会社 六 日本味の素株式会社 七 魚介養殖株式会社	一 自然観察 二 大師図書館 三 小宮醤油株式会社 四 小宮呉服店 五 日本製粉株式会社 六 碑文谷殉職者の墓
高 等 科 一	川崎市民読本 第一編(川崎文化の歴史) 一 現在川崎文化の沿革 二 川崎文化への貢献者	川崎市民読本 第二編(川崎現在の文化) 一 川崎市政 二 警察事務 三 税 務 四 通信事務	川崎市民読本 第二編の二 (川崎現在の文化) 一 川崎市の教育 二 川崎市の宗教芸術 三 川崎市の経済 1 交通、運輸 2 金融

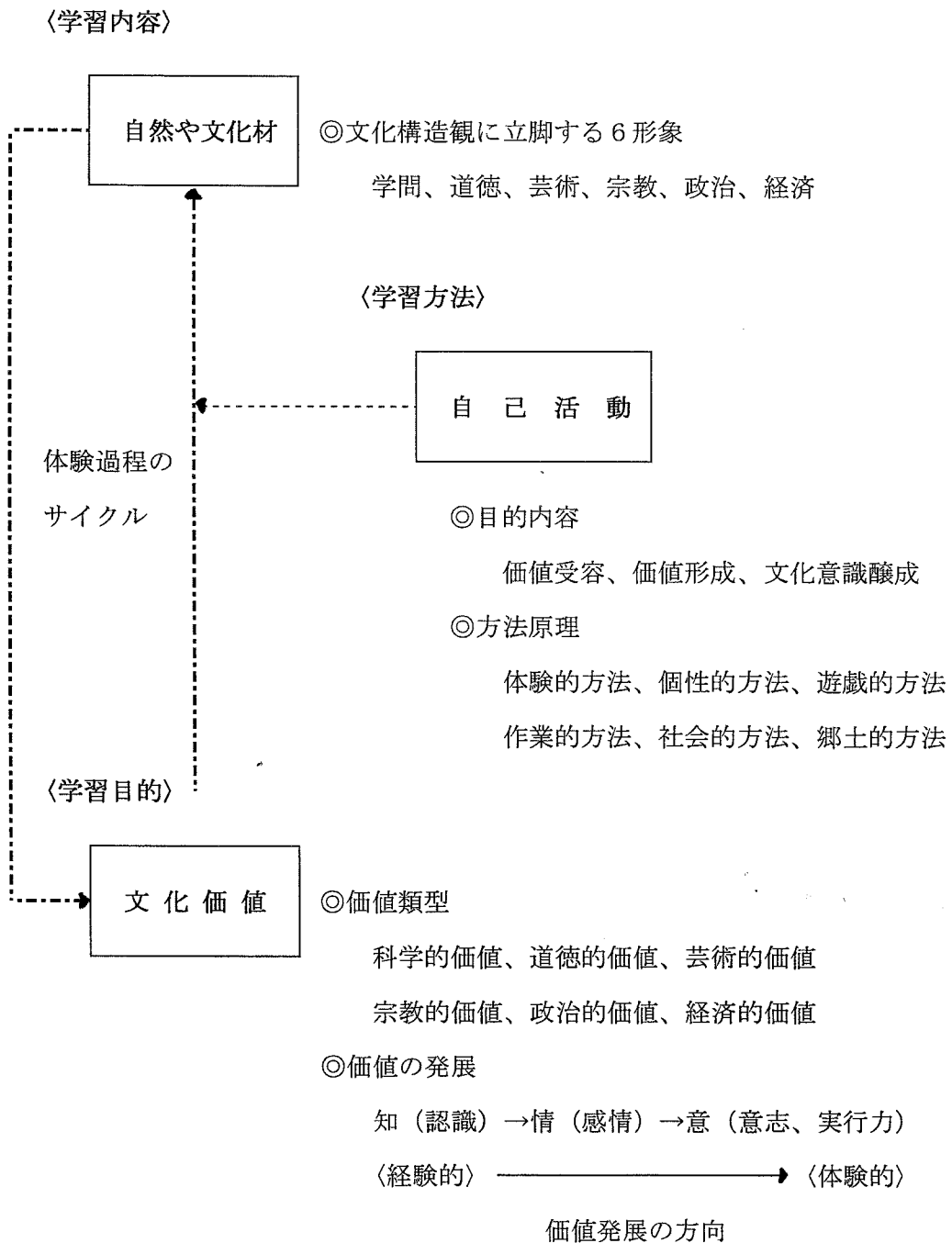
『新時代の郷土教育』 p 131～p 188 山崎博 昭和6年2月 教育実際社を参考として作成

(2) 山崎博の自己活動論(学習方法論)

山崎は、体験を構成する学習方法として、自己活動を提唱した。自然や文化材(学習内

容)と自己活動(学習方法)の2つを基軸に、体験概念の展開構造を図示したものが、《図1》『山崎博に於ける体験概念の展開構造』である。

《図1》『山崎博に於ける体験概念の展開構造』



『郷土教育とカリキュラム編成』昭和7年2月 山崎博 人文書房を参考に作成

山崎の体験は、学習構成論的視点から見ると、それは、学習内容である自然や文化材、学習方法である児童の自主的な自己活動、教師の支援的関わりを特質として持つ。一方で、学習過程論的視点から見ると、それは、自然や文化材に基付き、児童の自主的な自己活動の推進展開により、児童の内面に価値意識が文化価値として醸成される連続的過程ととらえることができる。ここでの文化価値は、各々知、情、意を要素とし、それは、体験過程の進展に伴い、経験的知（認識）から情（感情）、意（意志、実行力）へと、価値的深化が促されるとした⁽⁴²⁾。そしてそれは、児童の人格化、社会化の促進に結実すると共に、新たな自然や文化材の創造に寄与するとした⁽⁴³⁾。

ここでの自己活動は、価値受容、価値形成、文化意識醸成⁽⁴⁴⁾を目的とし、換言すれば、学習内容である自然や文化材に秩序と統一を与え、価値的な意味付けをするものである。山崎は、文化構造観に立脚し、6形象の学習内容の各々に基付き、児童の内面に於ける価値意識（文化価値）が醸成に至る過程、つまり、児童の自己活動の過程について、各形象毎に細分化し、詳述している⁽⁴⁵⁾。以下の《表6》『各文化価値醸成と自己活動の展開過程』は、それを整理し、まとめたものである。

《表6》『各文化価値醸成と自己活動の展開過程』

文化価値	科学的価値
学習過程類型	自然科学的学習過程
具体的過程	直観→興味懷疑→思惟→理解
過程の詳細	直観は、問題に直面する意識の第一歩であり、次に思惟関係が対象問題と接触することで、興味懷疑の心理境を顕現する。思惟の法則が機能し、知性による自己の客観化を促し、問題を把握することにより、解決の促進に至る。そして、むしろ思惟の主客合一関係の構築に至り、全的内的統一の境地に入る。
文化価値	宗教的価値

学習過程類型	宗教信仰の学習過程〔B〕
具体的過程	第一次直観→苦悩驚異→解決→信仰
過程の詳細	第一次直観に於いて、対象に対して関心的となり、次に苦悩を感受し、驚異に面接する。そして、苦悩と驚異の解決に至ることで、自信の生活態度醸成が促される。
文化価値	芸術的価値
学習過程類型	芸術鑑賞の学習過程
具体的過程	純情直観→観照→創造→鑑賞
過程の詳細	最初は、純情生活経験（純情感情）を基調とし、次に美の判断、或いは美を享楽する観照の状態に至る。それは、直接表面の姿は感情の流れによるが、思惟関係の作用による客観的態度を持つ。そして、美的創作の実践である創造に至る。それは、美の生活内容を、言語、或いは動作なり、形態なりの上に表現することである。最後に鑑賞に至る。それは、美的法則と対象を感情に於いて合一したるものであり、主観的態度であり、美の体験、芸術の体験である。
文化価値	道徳的価値
学習過程類型	道徳実践の学習過程
具体的過程	低次直観→感銘不安→自省→実践
学習過程の詳細	最初は、第一次的直観生活、意味以前の生活経験である低次直観

	を基調とし、次に、現在生活を統制しようとして感銘し、或いは不安を感じる、感銘不安に至る。そして、良心の自省が醸成され、最後に、自省する良心と自省せられる行為との合一的具体的働きかけにより、実践の境地へと進展する。
文化価値	社会的価値
学習過程類型	社会生活の学習過程
具体的過程	生活直観→志向→自省→協同
過程の詳細	児童自身による客観的世界の意識化が起こり、それは、児童の原始的統一的生活の分化を基に伸展する。それは、遊戯と作業の差別化を促し、遊戯の外に労働の世界を発見し、作業を学ぶ時から、協同作業、自治会、学校奉仕、社会奉仕を学習できるようになる。
文化価値	経済的価値
学習過程類型	経済行動の学習過程
具体的過程	実利的生活直観→評価→構案→行動
過程の詳細	実利的生活への関心が起こり、実用の見地からの評価や商量が促される。そして、続けて行動への手段方法を構案し、行動の生活へと進展するに至る。

『我校の体験教育』 p 77～p 92 山崎博 1932年 教育実務社を参考とし、作成

山崎は、自己活動を方法原理の視点から、体験的方法、個性的方法、遊戯的方法、作業的方法、社会的方法、郷土的方法に類別し⁽⁴⁶⁾、その中核を作業的方法とし、その特質を

以下のように述べている⁽⁴⁷⁾。

①直接経験の生活

自然や文化の事実、現象の直観・観察及びそれらの考察・記録等の直接経験を内容とする。郷土の自然や文化との十分な接触は、それらとの縦横の内面的関係を構成し、作業による生活体験の指導の一つの方向である。

②構成的過程

実測記録、諸現象の実測・研究に基付き、法則性・一般性を導き出す。つまり、具体性から抽象性へ、直観から帰納へという構成過程を経る。それは、自力的学習による自力的構成の促進という特徴を持つ。

③作業活動の要素

ア 収得的作業

思想や感情の啓培を主目的としたもので、読書、観察、実験、実習、自習、旅行、一般作業、聴講の各作業がある。

イ 表現的作業

表現や発表を主目的としたもので、創作、手工、図式化、報告、構案、購買、実演、討議、相談、雑誌発表、一般作業、生産の各作業がある。

ウ 整理的作業

社会や学校に於ける奉仕活動、及び自己や自己が属する団体生活の整理を主目的としたもので、奉仕、整理、掃除の各作業がある。

山崎は、作業活動について、「どこまでも自己活動によって創造的に活動することであって、自己の動機、自己の力、自己の方法、自己の目的によって充たされる学習であり、指導であらねばならぬ。」⁽⁴⁸⁾とし、自己活動の理念との関係性を重視した。合わせて、教師の支援的関わりや児童の発達段階に即した目的、方法設定の必要性を指摘した⁽⁴⁹⁾。山崎に於ける作業活動の実際と児童の発達段階との関係について整理し、まとめたものが、《表7》『児童の発達段階と作業活動の実際』である。

《表7》『児童の発達段階と作業活動の実際』

学 年	児童生活の特色	児童の発達段階	作業活動の実際
尋常一	◎現実的自我の生活 ◎未分化の生活	○本能的、衝動的、刹那的な行動をする。 ○価値意識が未分化の状態、感情、意志、知性の全てが混一であり、全心的活動をする。	○遊戯的方法中心(中心方法) ○各教科に分割しない全体的総合的な学習 ○自然的現実の要求活動重視 (自発的活動)
尋常二	◎分化傾向の生活	○尋常二の終盤、少し分化傾向が見られる。	○遊戯的方法中心(中心方法) ・ 遊戯学習に反省の場・機会の設定 ・ 多様な学習形態の工夫
尋常三	◎分化過程の生活 ◎我の自覚の生活	○主観、客観の分裂が生じ、現実的自我の生活の中に理想的自我を認める過程	○作業的遊戯的方法中心 (中心方法) ・ 具体的直観的行動重視 ・ 個性発揮の活動機会醸成 ・ 団体的活動機会設定 ○基礎能力重視 読書、計算、見学、実験、社会的道徳的習慣
尋常四	◎反省的自治的生活への開眼 ◎共同的社会的生活への開眼	○外界の多様な文化材に対峙し、自己の力を集中するようになる。	○作業的遊戯的方法中心 (中心方法) ・ 連続作業 ・ 共同作業・共同研究

	◎知識取得の生活		○基礎能力の充実 ・生活内容の具体的拡充と深化
尋常五	◎合目的な価値体験の生活 ◎内向性・外向性並行の生活 ◎自律的共同の生活	○科学的、芸術的、社会的、道徳的価値追求への関心が高まる。 ○外界に向けての自己発展、自己発動が高まる。	○作業的方法中心(中心方法) ・目的追求〔価値追求〕活動 ・個人作業と団体作業の組み合わせ ・個性の傾向に留意 (个性的方法) ・共学共同、自治協同の尊重 (社会的方法)
尋常六	◎合理的思考活動の生活 ◎反省的生活 ◎知・情・意統一の生活	○具体的事実・事象等の直観から法則性や一般化等の抽象を導き出すようになる。 ○個性の自展により、自己生活発展への意欲が高まる。	○作業的方法中心(中心方法) ・経験と合理、直観と概念の交互作用 ・社会的共同作業重視 (社会的方法) ・個性の伸展(个性的方法)

『郷土教育とカリキュラム編成』 p 65～73 山崎博 昭和7年2月 人文書房を参考とし作成

(3) 山崎博に於ける郷土と体験

山崎の郷土に関する言及を整理し、まとめることにより、その郷土論が明確となる。まず、「郷土とは、人の生活に最も直接的なる関心を持つ地域であり、行政的、自然的に分割せられた地域ではなく、文化と生活に直接なる生活単位であり、生活範囲を意味する。」

⁽⁵⁰⁾とした。ここから、郷土とは、単なる固定的・地理的範囲ではなく、児童が生まれ育

った生活範囲を意味し、従って必然的に、児童の成長・発達に伴い、変化・拡大し続けることを示している。また、「郷土とは、歴史的郷土に限らず、地理的郷土に限らず、又は理科的郷土に限らず、政治的郷土に限らず、社会的郷土に限らず、即ちこれら的一方にこだわらず、児童の主観と土地、土地に関する事象、即ち客観との交渉の世界である、村、町、都市とその付近をいふのである。」⁽⁵¹⁾とした。ここに、山崎に於ける郷土の教育的意味が明確となる。それは、児童の知的側面の啓培を促し、感情に訴え、情緒的側面を醸成し、価値判断の根底となる身近な自然や文化材を含む生活範囲である。換言すれば、それは、文化構造観に立脚し、児童の内面に価値意識、つまり、文化価値醸成を促すに至る生活範囲である。そして、郷土と児童との関係は、児童の内面に於ける文化価値醸成という、児童の受動的関わりに留まらず、児童側からの積極的能動的働きかけによる郷土文化形成という側面も併せ持つ⁽⁵²⁾。

これまで、山崎が掲げる郷土論について検討を加えてきた。次に、山崎が提唱する体験論と郷土論との関係について検討を加えてみる。体験を学習構成論の視点から見ると、それは、児童の生活範囲（郷土）に於ける自然や文化材（学習内容）、児童の自主的な自己活動（学習方法）、児童の内面に醸成される文化価値（学習目的）をその構造的特質として持つ。その内、学習内容である自然や文化材は、児童に身近なものとして郷土に存在する。そして、その郷土からの選択基準として、児童の発達段階への即応、論理的発展の2つを挙げている。まず、児童の発達段階への即応では、低学年に於いては、近接性、直観性、興味喚起、簡易性を基準とし、児童の発達に即し、価値性の比重を高めていった。また、論理的発展を考慮し、郷土の自然観察、郷土地理的教化材の導入、続けて郷土歴史的教化材、最後に文化的教化材導入を図った。体験は、郷土を実践基盤とし、郷土との密接な関係に於いて初めて伸展するものである。これまで、郷土論及び体験論に検討を加えてきた。以下に、それらを検討視点の核とし、入澤宗壽と山崎博の理論を比較し、その共通点と相違点を挙げてみたい。まず、共通点として、以下を挙げることができる。

- (1) 郷土論、及び体験論の根底には、共に人間を歴史的社会的実在とする人間観があること。
- (2) 郷土を、児童の内面的価値意識（文化価値）醸成の実践基盤としたこと。
- (3) 郷土は、固定的・地理的範囲ではなく、学習内容としての自然や文化材を含む児童の生活範囲を意味し、それは、児童の発達に即し、質的・量的に拡充し続けるとしたこと。その根底には、共に児童の発達段階重視の考え方があること。

- (4) 郷土の具体的実相を、6つの形象（学習領域）に類別し、その各々に於いて、文化価値醸成が促されるとする文化構造観の立場をとること。
 - (5) 醸成目的の文化価値は、知・情・意の価値的側面を持ち、人格及び社会性啓培を目的の核としたこと。
 - (6) 郷土を体験の実践基盤とし、その伸展を促すとしたこと。そして、その関係は、児童の発達と共に深化するとしたこと。
 - (7) 体験の目的を、価値意識（文化価値）の醸成としたこと。
 - (8) 体験過程を、児童の自主的な自己活動過程とし、重視したこと。
 - (9) 体験の構成要素として、児童の生活範囲（郷土）に於ける自然や文化材（学習内容）児童の自己活動（学習方法）、児童に内面的な価値意識、つまり文化価値（学習目的）を挙げていること。
 - (10) 体験に於ける教師の関わりは、支援的なものとしたこと。
- 次に、その相違点を、山崎博の理論の独自性として挙げてみる。
- (1) 児童の発達段階を低学年、中学年、高学年、高等科の4段階に区分し、児童の発達を、自我の分化・発展の視点からとらえることで、児童の発達観を明確化したこと。
 - (2) 各学年の教化材決定・配列、及び学習方法としての自己活動決定の根拠に児童の発達段階を据えたこと。入澤も、児童の発達段階重視の立場を取るが、山崎程、詳細な検討を試みていない。
 - (3) 児童の学校生活自体を対象とする生活本位の教育、つまり生活教育を重視し、それとの関係を起点とし、郷土教育に於ける学習内容の選択・決定を行ったこと。それは、山崎の初等教育実践者としての立場と意識を反映したものである。入澤も、生活教育重視の立場を取りつつも、その詳細な検討には至っていない。
 - (4) 自己活動の目的を価値受容、価値形成、文化意識醸成とし、その過程について、各形象毎に詳細な分析、及び明確化を試みたこと。
 - (5) 自己活動の方法原理の核に作業活動を据え、児童の発達段階との関係性に基付き、詳細な検討を試みたこと。
 - (6) 自己活動の構造的分析を試みたこと。そこに、山崎自身の児童中心主義に立脚する学習方法、学習過程重視の考え方が明確に表れている。
 - (7) 学習目的である文化価値の内容及び質的発達段階を、知（科学的認識）、情（感情）、意（意志、実行力）とし、それらの総合を人格と定義したこと。入澤は、体験の目的

を文化価値醸成による人格化、社会化としながらも、その内容分析には至っていない。
(8) 各学年の教材決定・配列の基準が、実践展開を想定した詳細なものになっていること。そこに、初等教育実践者としての山崎の姿が明確に反映されている。

2 齋藤富の郷土教育論

1) 齋藤富の郷土教育論の背景と労作教育

齋藤富は、郷土教育強調の根拠として、当時の農村が直面していた困難な状況を挙げている。それは、地主と小作人の関係の問題であり、小作人が抱える借金負債償還の問題であった⁽⁵³⁾。しかし、齋藤の危機感の背景には、これらの従来の農村問題に加え、昭和に入り勃発した二度の恐慌がもたらした農村疲弊という深刻な現実があった⁽⁵⁴⁾。

昭和に入り、金融恐慌（昭和2年）、世界恐慌（昭和4年）が立て続けに日本経済を直撃した。解雇された多数の都市労働者は、仕事を求め農村に流入した。齋藤は、それは、農村不況を深刻化させたに留まらず、農村に、都会人特有の退廃的思想や社会主義思想をもたらし、農村本来の健全な思想環境を脅かすに至ったとした。その状況について、「近來財界の不況により、企業家が事業の縮小を図り、労働者の解雇をなすに及び、之が農村に流れ来つた為、に労力上に於ける過剰を招来し、いやが上にも農村の失業状態を深刻化ならしめつつあるのである。」⁽⁵⁵⁾と、農村不況について述べ、続けて、「尚思想上に於いては、吾人の平和なる農村にも、思想国難到来が叫ばれつつあるを見るに至った。」⁽⁵⁶⁾と、思想危機について述べている。そして、農村が直面する農村不況、及び思想危機を各々経済困難、思想困難⁽⁵⁷⁾と形容し、その打破のために、労作教育の必要性を強調した⁽⁵⁸⁾。齋藤の教育観の根底には、常に健全な農村生活推進、そして、その担い手である健全な農村生活者醸成の問題があり、その達成のために、農村生活自体に意義を見出すことが必須とする強い信念があった⁽⁵⁹⁾。換言すれば、農村に求められるのは、良き村人、良き郷土人、農村紳士でありその醸成には、「自ら労働しつつ、自己の教養を得る。」労作教育⁽⁶⁰⁾こそが必要であり、その目的を「共同的社会的理念を、個人の天分に於て完成する。」⁽⁶¹⁾とした。さらに、その方法として、児童に対する普通教育の徹底、青年教育の充実、成人教育の設置を挙げた⁽⁶²⁾。

ここに、齋藤が掲げる労作教育の理念が明確となる。その目的は、共同的社会的理念遂行のために、自己の役割と責任を着実に果たす農村紳士の醸成であり、その根底には、疲弊した農村現実を前に、農村救済と健全な農村社会の回復・維持を急務とする、農村の教育実践者としての齋藤の切実な、そして強い使命感を感じることができる。齋藤が、師範

学校（宮城県師範学校本科第一部）卒業の尋常小学校訓導でありながら、方法論として、青年教育・成人教育に言及したのは、当時の師範卒の訓導は、高等科、実業補習学校、青年訓練所（後に青年学校と改称）在籍生徒を対象とする尋常小学校卒業後教育、及び大人を対象とする成人教育も担っていたという実態⁽⁶³⁾を反映したものにとらえることが適切である。

ここで、労作教育の目的に掲げる農村紳士とは、いかなる者であろうか。そのことについて、齋藤は、当時の度重なる恐慌により、高学歴のエリートさえ就職難に喘いでいる現実を前に、「知識尊重の社会は過ぎ去った。腕の人、技術の人、真に労作し得る人が歓迎されるに至ったのである。」⁽⁶⁴⁾としたことから理解できる。ここに、齋藤の労作の具体的な意味と実態が浮き彫りとなる。それは、単なる肉体的労働ではなく、知的作用、情的作用、意的作用を含む総合的労働⁽⁶⁵⁾であり、換言すれば、価値追求の意志的な、共同心啓発を目的とする精神作用内在の労働である。齋藤が理想に掲げる農村生活自体に意義を見出す生活、それは、労作による価値追求の生活であり、その教育的意味を強調するならば、自然や文化材という、郷土が持つ客観的価値への志向活動にとらえることが適切と考えられる。ここに、齋藤に於ける労作と郷土教育との関係が浮かび上がる。

齋藤の郷土教育論は、田島小学校長山崎博の理論を取り入れ、児童生活の発展・拡充を理論的柱に据える、大正新教育の流れによる、児童本位の生活教育論に立脚していた。しかし一方で、それは、実践基盤である農村の疲弊した現実を踏まえ、農村振興を強く意識したものとなった。齋藤が生活教育推進の立場から押し出した児童生活の発展拡充の目的理念は、郷土教育論形成の基盤として継承され、郷土生活を完結し、農村振興に寄与する郷土人の育成へと形を変えていく。生活教育論との関係に着目した時、ここに、齋藤の郷土教育論の独自性の背景が浮き彫りとなる。

齋藤の郷土教育論は、当時の農村状況を恐慌勃発に伴う農村不況及び思想危機と認識し、教育的側面からその危機を打開し、解決を図ろうとする、農村の教育実践者としての齋藤の強い意志を反映していた。それは、文化生活構築（思想危機に対する）と農村振興（農村不況に対する）に寄与し、農村救済と健全な農村社会構築に貢献できる郷土人醸成を目的に据えたものであった。齋藤の共同的社会的理念醸成に対する強い信念は、農村社会の一員としての自覚を持ち、その役割を遂行し、郷土振興に寄与する郷土人育成を念頭に据えたものである。その信念は、入澤や山崎の理論的影響を受けつつも、その郷土教育論の独自性形成の根拠として指摘できる。

2) 齋藤富の郷土教育論の独自性

(1) 児童の発達観とその特質

齋藤富は、「児童の心理観に立脚して、独自学習並に相互学習に依り、而して之れに適切なる補導と示唆とを与へ価値ある解決をなさしめ、以て教科教材の本質に添はしめんとする。」⁽⁶⁶⁾とし、児童の発達に即した教育論を主張した。また、その発達観について、「教育は、児童を対象とするものであるから、よく児童の意識の発達の上に立脚されなければならぬ。児童の意識の発達即ち自我が次第に発展していく、其の上に行われることが最も合理的であると思ふ。」⁽⁶⁷⁾とし、児童の発達の核を、自我の発達とした。続けて、山崎が唱える児童の発達観、及び教育実践の概要を、以下のように紹介している⁽⁶⁸⁾。

ア 児童の発達区分を、低学年、中学年、高学年、高等科の4段階に設定したこと。

イ 児童の発達を、自我の分化発展の観点からとらえたこと。

ウ 児童の自我の分化発展に即し、教科課程、生徒指導の各方法を構築し、実践展開したこと。

山崎と齋藤に於ける、児童の発達段階と生活姿態の分類を比較し、整理し、まとめたものが、《表8》『山崎博と齋藤富に於ける児童の発達段階と生活姿態の比較』である。

《表8》『山崎博と齋藤富に於ける児童の発達段階と生活姿態の比較』

学 年	児 童 の 生 活 姿 態 の 比 較			
	山崎博の分類		齋藤富の分類	
低 学 年	○総合的体験 ○遊戯的自我	現実的自我 体験的認識	◎自然的自我 現実的自我	未分化の価値 身体的体験認識
中 学 年	関連的体験 ○仮象的自我 直観行動	遊戯的体験 身体的活動	関連的体験 身体的活動	遊戯的作業 直観行動
高 学 年	分化的体験 自発的体験	○文化多様 団体的社会的	分化的体験 団体的社会的	自発的体験 合理的認識

	合理的認識	
高等科	○個性的体験 社会的自我 思索的体験 ○自主的活動 価値追求の生活	社会的自我 思索的体験 内面的価値追求 ◎共同性の欲求と自覚

○（マル）印は、齋藤富の分類には無いものを示す。◎（ニジュウマル）印は、山崎博の分類には無いものを示す。

『郷土生活中心 私の作業学校』p120～p125 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院、「児童の生活姿態の考察（二）」『宮城教育』昭和四年十月号 p19～p24 宮城県教育会を参考とし、作成

《表8》を見ると、児童の発達段階を低学年、中学年、高学年、高等科の4つに区分し、また、児童の発達を自我の分化発展の観点からとらえていることが、山崎と齋藤の共通点として挙げられる。しかし、分類内容に検討を加えてみると、自我のとらえ方の相違が明確となる。山崎は、児童の発達の個性的側面に着目し、自我をとらえようとした。例えば、山崎の分類に於ける、「仮象的自我（現実的世界と空想的世界との混同）〈中学年〉」、「文化多様（文化材とのかかわりに於いて、外界に多様に展開・発展）〈高学年〉」、「個性的体験（児童生活の個性化）〈高等科〉」、「自主的活動（自主的独立の精神の発達）〈高等科〉」、以上4つの生活姿態は、児童の発達の個性的側面に関するもので⁶⁹⁾、齋藤の分類には見当たらない。一方齋藤は、「共同性の欲求と自覚〈高等科〉」を掲げたように、個性的側面よりはむしろ、児童の発達の共同的社会的側面を重視し、自我をとらえようとしたことが分かる。そこに、共同体の一員としての意識や自覚育成を目的の核に据える齋藤の教育観が垣間見える。山崎と齋藤の自我のとらえ方の相違は、児童の発達観の相違をもたらし、それは、各々の郷土教育論の核である体験論を構成する学習内容論、学習方法論、教師論の各論の相違をもたらすことにつながった。

（2）齋藤富の郷土論（学習内容論）

齋藤は、郷土を地理的な意味での児童の直接的生活範囲はもとより、そこに於ける教化材（学習内容）としての自然や文化材を含む、児童の生活環境の総体とした⁷⁰⁾。以下に、教化材（学習内容）選択・決定の詳細について検討を試みることで、学習内容論としての

視点から、齋藤が主唱する郷土論を明確としたい。

齋藤は、生活を単なる刹那的なものではなく、目的価値内在の現実的活動とし、生命発展の流れが意義的に統一される相で、歴史的・社会的に躍進するものとした。そして、それは、各方面の文化価値との関係に於いて、現実生活が価値体として発展するに至るとした⁽⁷¹⁾。生活を連続発展する歴史的・社会的な価値志向的生活としての意味を持つとしたことで、それは、体験と密接なものにとらえることができる。齋藤は、生活と体験との関係について、「体験とは、分節的統一をなす全体的現実性に於ける生活過程の一部であり、生命の活動の姿たる体験の連続こそが生活である。」⁽⁷²⁾とした。ここから、生活とは、文化価値醸成を促す体験の連続的活動の総体であり、換言すれば、体験とは、生活を有機的に構成する、具体的分節にとらえることができる。また、「吾人の生活は、不断に体験をなしつつ、横的一大精神関係たる社会と、生の縦的關係たる歴史の相即する点に於いて発展するもの。」⁽⁷³⁾とした。それは、人間とは、空間的な社会的関係、及び歴史的遺産の蓄積と継承である歴史的関係に於いて存在し、これらの関係を存在基軸に成長・発展するという、齋藤の人間観を明確にすると共に、その基軸は、生活推進展開の基軸であり、体験の文化価値醸成の実践基盤であることを明確にしている。

齋藤の生活観は、必然的に、児童生活重視の教育論に繋がる。齋藤は、大正14年度から昭和4年度に至るまで、計5年間、丸森小校長として、同小教育の実践展開に力を傾注した⁽⁷⁴⁾。当時の学校経営計画である、《表9》『年次的発展的学校経営の概観』を見ると、昭和2年度、教科研究に於いて、各教科主任を中心とし、全校体制で郷土研究に着手し、各教科毎の学習細目編成に取り掛かったことが分かる。そして昭和3年度、それは郷土科研究へと進展し、同じく学習態度研究に於いて、低学年から高等科に至る生活学習推進を課題に掲げ、取り組んだことが分かる。郷土教育推進、そして郷土科設置を目的とし、その基盤として、児童生活に立脚し、生活本位による生活教育の実践展開を掲げ、研究推進を図った姿が浮かび上がる。

《表9》『年次的発展的学校経営の概観』

大正十四年度	大正十五年度	昭和二年度	昭和三年度	昭和四年度
一、教育理想観	同上	同上	同上	同上

人生を達観し 得るよき日本人 の育成				
二、教授観 児童の心理観上に立脚して独自学習並に相互学習に依り、而して之れに適切な指導と示唆とにより、価値ある解決をなさしめ、以て教科教材の本質に添わんとする。				
①学習態度の錬成 1、自ら進んで習ふ態度 2、共に進んで聴く態度 3、能く考へる態度 4、共に飲んで伸びる態度	①同上態度の致深拡大	①同上態度の個別化、学級化	①同上態度 1、低学年、遊戯化興味中心の生活学習へ 2、中学年、自学的学習への直観行動への生活学習 3、高学年、作業化、学習方法の自己建設、自発学習生活へ 4、高等科、個性化、職業化、社会的生活学習へ	①同上態度 血肉化したる程度、生活状態化に迄発展せしめる。
②教科研究 自覚態度養成を主眼としたる学習指導の研究	②教科研究 読方算術兩科に於ける指導案の研究	②教科研究 各科主任の活動を主とする郷土研究に入る。	②教科研究 学習の生活科、郷土科を主として研究	②教科研究 全教科深みへの研究 総合的生活科

1、読方科 2、算術科		学習細目編成 に着手する。	1、文化研究 2、理科学研究 3、技能科学研究	の研究
③教授方法研究 自学訓練教授 方法の研究	③教授方法研究 全校あげての 同一教科につき ての研究	③教授方法研究 個性的、教科 の本質に即した る方法の研究	③教授方法研究 未分化学習法 の研究、学習法 の自己建設	③教授方法研究 錬成を主とす る。

「教育の永遠性と発展的学校経営」『学校経営』昭和3年3月号 p30～p31 宮城県丸森町小学校長 齋藤富 第一出版協会を参考に、作成

齋藤は、生活教育推進にあたり、児童の価値志向的生活として、総合的生活、宗教的生活、道徳的生活、芸術的生活、科学的生活、経済的生活、政治的生活、体育的生活の8つの生活類型を掲げた⁽⁷⁵⁾。《表10》『価値志向的生活の諸類型』は、齋藤の中田小在任時の教育実践に於ける、児童生活の諸類型の目的と学習内容、及び学習機会を整理し、まとめたものである。

《表10》『価値志向的生活の諸類型』

総合的 生活	目的	郷土のあるべき姿と振興への意識の深化	
		具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
		郷土の偉人、遺蹟、各種団体活動（青年団、戸主会、自警団、訓練所）、労働と社会と個人の関係	遺蹟見学、各種団体見学、公民的生活指導
宗教	目的	郷土人としての情操陶冶	

的 生 活	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
	敬虔の念、祖先崇拜、敬神の念、精神統一	奉安殿礼拝、墓参、神社参拝、招魂祭
道 徳 的 生 活	目的	郷土環境に即した道徳、風俗習慣の醸成
	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
個人と社会との関係、児童の相互関係、敬神の念、偉人追慕、国家観念養成、博愛、家族的な生活、師弟と主従等	自治会、父兄会、母姉会、講堂訓話、朝会、神社参拝掃除、儀式、敬老会、記念日参拝、奉安殿礼拝、赤十字少年団	
芸 術 的 生 活	目的	郷土の生活環境を反映した芸術の実践
	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
鑑賞と創作、自己反省、郷土認識	学校図書館、生活展覧会、学芸会、児童文集、郷土歌、文化機関、言語	
科 学 的 生 活	目的	郷土社会の有機的行程に関する研究と理解
	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
動植物、面積、位置、人口、戸数、山川、沼、田畑、神社、寺院、気温、雨量、風向、晴雨、星座	郷土の自然観察、天候観察、天文観察	
経 済	目的	地理的条件、世界や国家との関連性を踏まえた郷土経済展開の理解
	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」

的 生 活	目的	商業活動、工業活動、副業、交通と産業、 就業道德	店舗見学、銀行、工場見学、採石株式会 社、産業組合、害虫駆除、農産物品評会、 出荷組合、植林
	政治 的 生 活	目的	地方自治発展の理解と実践への意識化
的 生 活	目的	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
	目的	自治生活、選挙制度、争議、裁判、民法、 規則、思想、電信電話、無線	自治会、級副長制度、村役場、郵便局、 停車場、駐在所、通信事務
体 育 的 生 活	目的	郷土の生活に即した身体の育成	
	目的	具体的「内容項目」	教育実践の「機会」
目的	体位比較、学校衛生、チフス、赤痢の予防、 風紀に関するもの	運動会、運動競技会、遠足、修学旅行、 水泳、身体検査、衛生講話	

『国民教育の新機構』 p 93～p 98 宮城県中田尋常高等小学校長 齋藤富 昭和7年7月
 仙台謄写印刷研究所を参考に、作成

丸森小では昭和2年度、郷土研究に着手し、それは、翌昭和3年度、郷土科研究へと進展した。《表9》を見ると、その根底には児童本位の生活教育の実践展開を図っていた姿が見て取れる。齋藤の郷土教育論は、次の赴任校、中田小時代に確立し、中田小郷土教育実践に結実した。《表10》を見ると、それは、児童生活の発展拡充を目的に据える、生活教育の理念を根底に据えつつも、郷土生活に着目し、その目的、学習内容、実践の場と機会のほとんどを郷土に求め、郷土教育の理念を強く押し出したものとなっていることが分かる。

齋藤は、郷土教育に於ける自然や文化材（学習内容）と、醸成に至る文化価値（目的価

値) との関係を以下のように述べる。「児童が科学的文化材と意義関係することで、科学的価値を体験し、道徳的文化材との交渉によって、道徳的価値を体現し、芸術的文化材との交渉は、美的意識の陶冶となり、宗教的文化材との接触は、宗教的意識を発展させ、経済的政治的文化材との交渉は、経済的政治的意識を産出させる。」⁽⁷⁶⁾ と。齋藤は、郷土教育に於ける、学習内容と目的の文化価値の柱を6つの形象に類別した。それは、山崎と共に文化構造観に立脚したものである。齋藤が、郷土教育に力を傾注した中田小に於ける教化材設定の手順を具体的に示すと、以下ようになる。まず、児童の発達段階に即した教化材の指針⁽⁷⁷⁾を、〈低学年〉「家庭を中心とする自然及び社会的な生活」、〈中学年〉「村落を中心とする自然及び社会的な生活」、〈高学年〉「郷土意識の覚醒と政治、経済、社会生活のしくみ」、〈高等科〉「政治、経済、社会生活の概念と農村振興の鍵の示唆」とした。そして、これらの指針に基付き、《表10》から、各学年に於ける学習項目を選択した。各学年に於ける学習項目を整理し、まとめたものが、《表11》『児童の発達段階と学習項目』である。中田小ではこれを基に、特設郷土科カリキュラム《表12》『中田郷土科教材配当表』を完成させ、昭和6年度、郷土教育に本格的に取り組むに至る。

《表11》『児童の発達段階と学習項目』

郷土教育「教化材」の指針と内容			
〈教化材の指針〉「家庭を中心とする自然及び社会的な生活」			
尋 常 一	自然観察 神話（家庭祭礼） 言語、風俗習慣	尋 常 二	自然観察 寺院（奈良平安時代）、西洋神話 言語、風俗習慣
〈教化材の指針〉「村落を中心とする自然及び社会的な生活」			
尋 常 三	理学的自然観察 寺院や史蹟（鎌倉時代前後） 気候観察	尋 常 四	郷土的地理直観 郷土の偉人や史蹟（徳川時代） 気候観察

〈教化材の指針〉「郷土感の覚醒と政治、経済、社会生活のしくみ」			
尋 常 五	商店、工場等施設、設備見学 市内・隣村見学、史蹟見学 天文観察	尋 常 六	役場、消防等公共施設、村会、青年団、 在郷軍人会、産業組合組織・団体、産業、 生活と郷土の地理的条件、生活と国、世 界の関係
〈教化材の指針〉「政治、経済、社会生活の概念と農村振興の鍵の示唆」			
高 等 科 一	《社会的生活》社会の意義、家の意義 と家族、地方団体 《経済的生活》経済の意義、労働と資 本、消費 《政治的生活》国体について、憲法、 議会、司法行政、財政、国防、国交	高 等 科 二	《社会的生活》村政、同教育、同警察、 土労調査、学校衛生、風気に関するもの 《経済的生活》 村の経済、交通、運輸、金融、産業、商 工業、農業 《政治的生活》 村の招来

『国民教育の新機構』 p 106～p 108 宮城県中田尋常高等小学校長 齋藤富 昭和7
年7月 仙台謄写印刷研究所を参考とし、作成

《表12》『中田郷土科教材配当表』

学 年	低 学 年		中 学 年	
	尋 常 一	尋 常 二	尋 常 三	尋 常 四
姿 態	未分化の生活 (遊戯的方法)		外向的分化的体験生活 (遊戯的作業的方法)	

四 月	観桜会 中田神社 春の野 学校	桜の花 春の野 野辺の花	招魂祭 さつま苗 桜花 種子の萌芽	館清水 やぶ 館屋敷 名取川
五 月	家畜遊び 端午会 役場 藩祖公	大善院 端午の節句	端午の節句 蚕 すずめ 宝泉寺	国道 齋藤安右門 前田荘 沼地看板
六 月	河原遊び 果物	宝泉寺 名取川	宝林寺 梅雨	梅雨 広告 中田郵便局
七 月	開校記念日 水泳 七夕祭	七夕祭 金剛院 御盆	七夕 開校記念日 蟬	土用夏至 野菜と産地
九 月	名取川 花集め 彼岸	光西寺 ぼった こほろぎ	二百十日 彼岸 名月 こほろぎ	林子平 彼岸 中田の並木 橋
十 月	野菜 こほろぎ のりもの遊び いもほり	ねずみ 磁石 屋号並紋所	青葉祭 梅の花 いなご取り	伊達政宗 温度 節句 名月
十 一 月	健康週間 木葉 菊の花 稲上げ	郷土地図の見方 木の葉 商店	体育デー お刈り上げ えびす講	白菜 初霜 支倉六右エ門 初雪
十 二 月	オクワシ 霜 初雪 仲店遊び	くも クリスマス	油 かはよけの朔日 冬至	田と畑 冬至
一 月	すすはき 餅つき 雪だるま	雪の世界 新年	めむかひ 雪 正月 菅井梅関	川村幸八 雨量 大寒 中田村の人口

二月	書き初め 菅井梅 関 川村幸八	武田工場 老女神社	川村幸八 名取老 女 名取の里	菅井梅関 夜番 節分 陸中中田駅
三月	ひな祭 停車場 春季皇霊祭	ひな祭 春の彼岸	節分 ひな祭 名取四郎	柳生紙 星座 土地

学 年	高 学 年		高 等 科	
	尋 常 五	尋 常 六	高等科一	高等科二
姿 態	内向的分化的体験生活 (作業的方法)		分化発展の統一生活 (個性的方法)	
四月	僕等の学校 村社について	中田村役場	家(その一、その 二) 社会	中田村長 警察事務
五月	端午会 衛生について	中田消防組	地方団体・村 地方自然観察	通信事務 教育
六月	松島塩竈遠足 入梅	中田村会	地方自治団体 県	宗教
七月	七夕 高館山	中田村会	宮城県の自然 地理	芸術 土労
九月	我が家 名取川	中田村青年団	郷土の産業状態(夏 季郷土学習中心)	交通運輸
十月	印刷所 前田の荘	在郷軍人部会	郷土史跡見学	金融

月	を中心に口碑伝説 の取扱		秋の産業 村廻り	
十 一 月	寺について 郵便局について	中田村産業組合	中田村の店舗及び 商工会の活動状況	産業状態 中田村の商業
十 二 月	交通 警察 駐在所	中田村文化構造姿態 と郷土地理行程	郷土の歴史的人物 宗教	中田村の工業 中田村の農業
一 月	元朝参り 兵役	村の補修学校 戸主会	経済的生活 村の財政	家庭生活の改善
二 月	採礫会社 産業組合	婦人会 壮年会	労働と資本 分業と協同	中田村文化の将来 仙台市内見学
三 月	雛祭 郷土賢人祭	中田村文化構造姿態 と世界地理行程	中田村の郵便局及 び銀行 保険	よき村人とよき日本人

『国民教育の新機構』 p 108～p 110 宮城県中田尋常高等小学校長 齋藤富 昭和7年7月 仙台謄写印刷研究所を参考に作成

これまで、生活教育との関係を主な手掛かりとし、齋藤に於ける郷土教育の学習内容選択・決定の詳細について検討を試みてきた。それは、学習内容論の視点、つまり学習内容選択・決定の理念と内実、及び具体的過程の検討を通して、その郷土論を明確にすることであった。ここに於ける学習内容は、価値志向的生活の類別内容に基付き、構成されている。それは、生活教育の理念に基付き、設定されるという特質を持つ。そして、それは、文化構造観を根底に、児童の発達観に立脚したものであった。

齋藤に於ける郷土は、地理的な意味での児童の直接的な生活範囲はもとより、そこに於け

る教化材（学習内容）としての自然や文化材を含む、児童の生活環境全体としての意味を持つ。それは、児童生活に密接・身近な自然や文化材を学習内容として提供し、それに基づき展開される学習活動を通して、児童に内面的価値意識（文化価値）醸成を促すための実践基盤である。郷土の教育的意味は、人間を歴史的社会的実在とする人間観を根底に、人間を育み、成長させる実践基盤であり、必然的に児童の発達に即し、拡充していくものである。齋藤が掲げる郷土を山崎の郷土と比較し、その共通点を整理し、まとめると以下のようなになる。

- (1) 郷土論の根底に、人間を歴史的社会的実在とする人間観を据えたこと。
- (2) 郷土は、地理的な児童の生活範囲はもとより、内在する自然や文化材を含む質的な意味を合わせ持つこと。要言すれば、児童の生活環境全体を意味すること。
- (3) 郷土は、児童の発達に即し、質的・量的に変化し、拡充し続けること。
- (4) 郷土に於ける自然や文化材の核を、科学的形象、道徳的形象、芸術的形象、宗教的形象、政治的形象、経済的形象の6つの実相とし、学習内容・領域として構成したこと。
- (5) 郷土論は、6つの各形象の自然や文化材を学習内容の核とし、それに基づき展開される学習活動に於いて、児童の内面に文化価値が醸成されるとする文化構造観に立脚する教育論を反映していること。
- (6) 学習内容としての郷土論の根底には、児童生活に立脚し、生活本位による生活教育重視の考え方がある。それは齋藤では、先の6つの形象の他に、「総合的生活」と「体育的生活」の2つを、山崎では、同じく「総合的文化生活」と「体育的生活」の2つを学習内容の領域に加えていることから明確である。ここから共に、実に多様な方向性の基で、学習活動の実践展開を図ることで、児童生活の発展拡充を目指すという、生活教育の理念が根底に伏流していることが分かる。

これまで、学習内容論を検討基軸とし、齋藤の郷土論に検討を加えてきた。それは、文化構造観に立脚した学習内容と、それに基づき醸成される文化価値を理論的背景に据えたものであった。その根底には、児童の生活本位による生活教育を重視する姿があり、そこに、山崎の理論的影響を見ることができる。

次に、昭和4年度川崎市教育会開設の郷土教育研究の要覧に検討を加えてみる。そのことで、山崎と齋藤の理論の違いを浮き彫りにしたい。当時既に山崎は、入澤宗壽と共に、体験論を理論と実践の基軸に据えた郷土教育の研究に取り組み、それは、全国的に高い評

価を得ていた⁽⁷⁸⁾。そのことから当然ながら、要覧の編纂には、山崎の積極的な理論的関与が考えられるからである。要覧に掲載された『川崎市教育の陶冶綱領』を見ると、目的とする文化の項に、総合的文化生活、宗教的生活、道徳的生活、芸術的生活、科学的生活、経済的生活、政治的生活、体育的生活の8つが類型化され、下段に、指導方法の綱領が設定されている⁽⁷⁹⁾。《表13》『川崎市教育の陶冶綱領』は、目的とする文化価値、及び指導の方法的綱領を整理し、まとめたものである。

《表13》『川崎市教育の陶冶綱領』

川崎市教育の陶冶綱領		
	目的とする文化生活	指導の方法的綱領
総合的文 化生 活	市民生活の観照 郷土文化の研究(伝説史蹟、自然、会社、工場、製造品等) 課外講座(修養、活動、学科等) 儀式作法指導 郷土文化資料の収集	職業指導(父兄職業、児童性能調査と、紹介と個別指導) 女子本分の指導(衣食住経営法、家庭気分) 個性的指導 質実剛健なる意志教育 情操の醇化指導 作業化取扱と学校の社会化(講堂、校舎、住宅分布、出張指導) 全体的生活の指導 形式陶冶の尊重(錬成) 自己価値の創造徹底(性格訓練の重視)
道徳的 生 活	講話、神宮参拝旅行 神宮及宮城遙拝、誕生会 社会奉仕作業 慰問、霊祭、徳目鍛錬 校外生活指導、機会指導 社会的生活指導(義務心、責任感、共同	自己生活観照上の指導 国家愛の奉仕精神養成 勤労の体験 道徳的生活の長所短所を出発帰結点とする指導、特殊性と個性との指導 社会的自治的生活への指導

	連帯心、敬愛感謝)	
宗 教 的 生 活	国民的学校行事（儀式会議等） 家庭の宗教行事 奉安所敬禮信念生活	児童私欲員同行の生活 敬虔たる精神を中心とする。
芸 術 的 生 活	手工科の施設経営 学級文庫設立 成績品鑑賞会及び展覧会 学芸会、唱歌会 課外読物、副読本調査測定 文集作製、硬毛両筆書方指導	環境の整理創造に務む。 自己内省と批判への指導 生活関係による指導
科 学 的 生 活	実験実測施設 教材園経営 校外研究	具体化作業化の尊重 生活事実に即しての指導（自然及文化） 問題発見と問題解決の指導 生活関係による指導
経 済 的 生 活	実際生活の見学及实际的指導 実習作業 貯金奨励 学用品経済的使用指導 言語経済の指導	環境の整理創造 郷土的背景と実生活の適合 作業化 道徳との関係
政 治 的	校内自治会、校外自治会 級長制度 会合	自治的生活への指導

生活	公民講話	
体育的	運動会、競技会 自由及課外活動、遠足角力、徒歩、強行、 校戯、級戯の錬磨	体育の合理的指導と体質体格の自覚的發展への指導 個別指導と継続的救済鍛錬と興味養成と矯正と常的発達との顧慮、精神衛生方面の注意
生活	身体検査、衛生日衛生週間 夏季施設と郷土夏季施設の利用 心身相関發展の調査 給水と配水と洗面施設 通風採光、姿勢、トラホーム治療	保健衛生方面指導（伝染病予防、齒牙衛生、消化器呼吸器衛生）

『新時代の郷土教育』 p 1 1 5 ~ p 1 1 6 山崎博 昭和 6 年 2 月 教育實際社を参考に作成

これと、先の《表 1 0》の生活項目の各類型及びその内容を比較すると、以下のことが明確となる。まず、生活項目の名称を比較すると、山崎の総合的文化生活に対し、齋藤は、総合的生活としたことが違いである。次に各生活項目の内容を比較すると、《表 1 0》では、総合的生活、経済的生活の各目的と内容に、郷土振興・発展に関するものが認められる⁽⁸⁰⁾。その事実に着目し、《表 1 3》の総合的文化生活、及び経済的生活の目的と内容を比較検討してみると、総合的文化生活では、郷土理解を目的に据え、市民生活の観照、及び郷土文化の研究とその資料収集を内容とし、経済的生活では、学校生活に於ける適切な経済意識醸成を重視し、実習作業や貯金奨励、学用品経済的使用指導を内容としている。これらから、『川崎市教育の陶冶綱領』では、郷土振興・発展に関するものを認めることはほとんどできない。一方山崎は、著作『新時代の郷土教育』に於いて、文化生活項目として、一、道徳的生活、二、科学的生活、三、芸術的生活、四、社会的生活、五、経済的生活、六、体育的生活、七、宗教的生活、八、総合的生活の 8 つの生活項目を掲げ⁽⁸¹⁾、その内容について詳述している。その内、総合的生活、経済的生活の項目に着目し、その内容を整理し、まとめたものが、《表 1 4》『山崎博に於ける文化生活（総合的生活と経済的生活）』である。

《表 1 4》『山崎博に於ける文化生活〈総合的生活と経済的生活〉』

文 化 生 活	
総 合 的 生 活	<p>〈生活理解の生活〉</p> <p>郷土自然の見学観察、郷土文化の見学、大工場、大会社、神社、仏閣、温室、養魚場等、浅野セメント、日本鋼管会社、富士電気会社、トラスコン、秋田製材、浅野造船所、朝日ガラス、川崎養魚場、再塩製造所、富士紡績、味のもと会社、キリンビール会社、カスケード会社、マツダランプ、森永製菓、日本製菓工場、川崎大合師、鶴見総持寺、鶴見花月園、三笠園、民衆花壇、六郷川流域と地歴等につき臨地学習、交通機関の発達と実地踏査、児童環境調査、新聞縦覧所、ラジオ、手紙、電 信、電話の実習、遠足、旅行、校内外自治会の生活作業。</p> <p>〈生活鑑賞の生活〉</p> <p>流行物の研究とそのお話会、料理献立実習と児童教師会食会、教室内に於ける会食の作法とお話会（衛生的改善研究展覧会）、生活日誌、同窓会、開校記念日、父兄懇親会、端午会（菖蒲節句）、新年会（お正月のお話会）、雛祭、桃の節句、年越（節分会）、始業式、入学式、卒業式、忘年会、魚釣り、七夕祭り、観月会、菊の節句等の一般国民的行事。</p>
経 済 的 生 活	<p>〈経済的認識の生活〉</p> <p>銀行見学、児童自治生活改善の話、時間励行と時の記念日、予算生活の提唱、児童報徳講話、勤勉週間、農業、園芸実習、動物飼育場、作業園、工場、会社、見学。</p> <p>〈勤勉労作の生活〉</p> <p>小遣出納簿記入実行、学校内外の清潔整頓、学用品清潔整頓、節約デー、貯金デー、家事の手伝、虫干廃物利用、害虫駆除、洗濯、養鶏。</p>

『新時代の郷土教育』 p 1 4 7 ~ p 1 5 2 山崎博 昭和六年二月 教育実際社を参考に、作成

次にこれを基に、山崎と齋藤の理論を検討してみたい。これを見ると、総合的生活では、生活理解と生活鑑賞を項目とした。そして、生活理解では、郷土の自然や歴史的史蹟、事業所、企業等の見学、生活鑑賞では、学校行事や国民的行事の意義や礼儀、作法の習得を主な内容とした。次に、経済的生活では、経済的認識の生活と勤勉労作の生活を項目とした。経済的認識の生活では、銀行や企業見学、実習、勤勉労作の生活では、勤勉や節約、生活改善の意識の高揚等を主な内容とした。以上から、ここに於いても、郷土川崎の振興と発展に寄与し、積極的な関与を促す意識の醸成を図る内容を見て取ることはほとんどできない。

一方《表10》を見ると、総合的生活の具体的「内容項目」には、例えば、各種団体活動（青年団、戸主会、自警団、訓練所）等が盛り込まれた。それは、村を構成する各種団体組織の内容と役割の理解を促し、将来、村の振興と発展に寄与する、組織の一員としての責任と自覚の醸成を目指したものであった。それは《表11》の発達段階に即した学習項目、《表12》の指導実践内容の各々に、具体的に反映されている。例えば《表12》を見ると、尋常六では、中田村役場（四月）、中田消防組（五月）、中田村会（六月・七月）、中田村青年団（九月）、在郷軍人部会（十月）、中田村産業組合（十一月）等が内容設定されている。また、同じく経済的生活の具体的「内容項目」には、副業、交通と産業等が盛り込まれ、村の経済振興への意識を高める構成となっている。それは、《表11》の高等科二に於ける村の経済、交通、農業等の設定につながり、《表12》の高等科二に於ける交通運輸（九月）、中田村の商業（十一月）、中田村の工業、中田村の農業（共に十二月）に結び付いている。ここに、学習内容構築を押し進めた原動力の一つに、齋藤の公民的教育重視の理念が窺える。

文部省は昭和6年1月、師範学校規定中改正（文部省令第一号）を発し、師範学校に公民科を設置した。それは、従来の抽象的「法制上ノ知識」、「経済観念」に代わり、教育の実際化を図ることで、効果増大を期待し、登場した経緯がある⁽⁸²⁾。中田小では、師範学校公民科の内容に基付き、内容編成に着手し、公民的教育導入を図った⁽⁸³⁾。齋藤は公民的教育⁽⁸⁴⁾の目的を、郷土社会としての農村の全体的認識と、その改善に向けた意識の高揚とし⁽⁸⁵⁾、換言すれば、村の共同体の一員としての責任感や自覚の醸成を目指していた。

齋藤が郷土振興・発展を目的・内容に掲げた背景には、当時の疲弊した農村現実がある。齋藤が教育実践者として郷土教育に力を傾注した伊具郡丸森町、名取郡中田村も例外では

なかった。齋藤は、農村小学校校長として村の初等教育を掌りながら、実業補習学校や青年訓練所、さらには地域住民対象の成人教育をも担っていた⁽⁸⁶⁾。換言すれば、村全体の感化・啓蒙に影響力を持つ立場にあった。郷土振興・発展を郷土教育の目的に据えた背景には、村の困難解決に対する強い使命感・切実感があったとすることができる。それは、具体的には、村を構成する各種団体組織の内容と役割の理解を目指し、村の共同体の一員としての自覚醸成に基づく、健全な農村文化の形成と農村振興に力を傾注する、良き郷土人の育成を念頭に据えたものであった。ここに、齋藤が掲げる公民的教育の目的観との共通点を認めることができる。齋藤の郷土教育論は、農村生活自体に意義を見出し、郷土内で生活完結を図る、よき郷土人の育成を念頭に据え、その達成のために、郷土が持つ自然や文化材等の客観的価値追求を目的に掲げたこととらえることができる。その価値は実に多様なものとなった。齋藤の郷土教育論に於ける、学習内容の選択・構成の枠組みをここに求めることができる。それは必然的に、共同的社会的理念重視の考え方と結び付いた。

(3) 齋藤富の自己活動論と直観的学習論（学習方法論）

これまで、齋藤富の郷土論の独自性について、学習内容の観点から検討を加えてきた。次にその学習方法論について、検討を加えてみたい。大正中頃以降、都市部小学校を中心とし、大正新教育が興隆した。齋藤は新教育に言及し、その中で自己活動論を展開した。齋藤は、「真に個を発見し、教育改良運動が醸され、所謂教育界の転換期であって、且黎明期であった大正の教育社会は、而も時代思潮に托して、活発な歩みを起こしたのであった。即新教育なる殿堂が、ここかしこに雄雄しくも建設されたものであった。」⁽⁸⁷⁾と、その興隆の状況について述べ、「従来の外部的詰込的な教権本位の教肥思想から離脱して、児童が本具せる内部の力を伸展せしむるには、彼らの生活を基調として自律的に導き・・・」⁽⁸⁸⁾と、その方法論の中心として、児童による自己活動を提唱した。

齋藤は、大正14年度から昭和4年度まで、計5年間、丸森小校長として、同小教育実践に力を傾注した。当時の学校経営計画である《表9》を見ると、大正末以降一貫して、自己活動重視の教育を展開したことが分かる。齋藤はその方法原理として、①体験的方法、②个性的方法、③共同的社会的な方法、④遊戯的方法、⑤作業的方法の5つを挙げた⁽⁸⁹⁾。方法的原理の視点から、山崎の自己活動と比較すると、①体験的方法、②个性的方法、③遊戯的方法、④作業的方法の4つを、共通点として挙げるることができる⁽⁹⁰⁾。違いは、山崎が他に社会的な方法を掲げたのに対し、齋藤は共同的社会的な方法を掲げたことである。背景には、齋藤の共同的社会的理念重視の教育論が浮かび上がるが、ここで共同性を強調す

るのは、学級生活を学校生活の中心と位置付け、それを構成する一員としての自覚の醸成を重視し、そのために、他との共同生活、相互扶助、自治生活の円滑な推進をぜひとも必要としたことによる⁽⁹¹⁾。

また齋藤は、共同性を、学習指導との関係から、その有効性について検討を加えている。齋藤に於ける共同性と学習指導との関係を検討視点とし、整理し、まとめたものが、《表15》『児童の自主的学習と教師の指導と示唆』である。

《表15》『児童の自主的学習と教師の指導と示唆』

相	児童の立場	教師の立場	学習系統	児童の態度	教師の態度
独自学習	◎個性発揮 ◎能動的 ◎境遇打開の方法	○相談相手 ○受動的	児童の目的により学習は進展する故に、生の欲求より生まれる生活指導は濃厚になる。	《異質的協力》 〈消極的〉 個人の学習を妨げず。 〈積極的〉 個性の発揮。 文化創造の楽しみ	《相談相手》 ※児童が目的を持ち方法を考えて独立で創造することの尊重。 ※教師は外部多様な環境の準備
相互学習	◎調和を主とする。 ◎中間的	○対立的 ○中間的	児童相互と教師との学習体系の接触である。	《同質的協力》 同じ目的に従って各人が対等な立場に立って、積極的に調和に努力する。但し、個性発揮は調和的にする。	《同行者》 ※同行者として、学習の一員として、大いに研究する。
一	◎調和を主とする。 ◎受動的境中の生	○指導的 ○能動的	教師の目的活動上より学習を展開	大部分教師の個性発揮の中に自己を	※教師の個性発揮、教師が自己

斉 教 授	き方		開する。	見出す努力、形式 上は受動的なれど 心的活動は積極的	を生かさぬこと が最も恐ろし い。
-------------	----	--	------	----------------------------------	-------------------------

『郷土生活中心 私の作業学校』 p 160 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考に作成

ここでは、児童の自主的学習形態として、独自学習、相互学習、一斉学習を取り上げ、児童相互の関わり、児童と教師との関わりの視点から、各々の特徴について検討を加えている。齋藤は、教師主導による一斉指導の必要性を認めつつも、可能な限り、児童の独自学習や相互学習導入を推進し、特に、高等科児童に対しては、発展形態として協同学習を導入した⁽⁹²⁾。そして、教師の関わりについて、「我々の教育は、外から物を与えるものではない。内に宿っている力に培って、内部的にそれ自体の性質を妥当の上に建設させる活動である。それであるから、児童の本然の性たる伸展性をよりよく助成発達せしめねばならぬのである。」⁽⁹³⁾とした。そこでの教師の立場は、主として、児童の課題解決のために指導と示唆を与えること、つまり支援的関わりを行うことであった。

さらに、自己活動過程の視点から、齋藤の自己活動を、山崎のそれと比較する時、そのとらえ方の違いを相違点として挙げるができる。共に、自己活動過程を体験過程の核として位置付け、重視した。しかし、山崎は、先に述べたように、6つの形象の各々について、児童の内面的な価値意識（文化価値）醸成に至る自己活動過程の具体的実相、及びその内容の詳細について検討し、明確にした⁽⁹⁴⁾。一方で齋藤は、同じく自己活動過程重視の立場を取りながら、その具体的実相の分析・検討に至っていない。さらに、教師主導による一斉指導の必要性も認め、そこに、山崎の立場との違いも垣間見える。それは、齋藤の郷土教育論が、郷土振興に寄与するよき郷土人育成を念頭に据え、そのため、共同的社会的理念を重視し、郷土教育の実践に於いて、それを押し進めようとしたことと関係があるととらえることができる。

昭和2年度、丸森小では郷土研究に着手する。それは当時、初等教育界に於いて、郷土教育実践の気運が高まっていたことと関係があると考えられる。児童の自己活動重視は、必然的に直観的な学習方法推進に結び付き、それは、郷土に着目した学習内容構築の動向に符合している。昭和2年度、丸森小では、実験的知識の直観、体得を目的に掲げ、実地

見学を実施し、以後、児童の発達に即した直観的な学習方法について検討を重ねている。齋藤の次の赴任校、中田小に於いても、郷土に着目した学習内容構築の進展に符合するように、直観的な学習方法について吟味・検討を加えている。中田小の昭和6年度の時点での直観的な学習方法についての関心の所在をまとめると、以下のようなになる。①児童による郷土研究方法、②児童による郷土調査方法、③直観的な学習方法を盛り込む指導案の形式、④郷土室経営⁽⁹⁵⁾。

注目すべきは、中田小に於いて、直観的な学習方法の有効な方策として、郷土室経営の在り方について熱心な議論が展開されたことである。その根拠として以下を挙げることができる。第一に、郷土の自然や文化材を、身近に繰り返し体感させることで、児童の直観的な学習の多様化が図れること。第二に、児童作品の展示を行うことで、児童の郷土室への関わりを積極的にし、作業学習とのつながりが図れること、換言すれば、直観的な学習と作業学習との融合により、児童本位の学習方法の体現を図れること。

(4) 齋藤富に於ける教師論 (学習助成論)

児童の成長発達と教師の関わりについて見ると、齋藤は、「児童の生命力に依拠して、其の具体全一的なる活動によって構成せらるる価値ある生活を生活せしめ、其の生長発展を助成し、純化し、益々其れが内容をよりよく多様豊富ならしめんとするにある。」⁽⁹⁶⁾とし、教師の関わりを、児童の成長発達の助成、純化、多様豊富化の推進とした。ここに、山崎の場合に比較し、教師の関わりの積極性を見ることができる。それは、体験についての次の言葉から、一層明確となる。「児童の精神活動による体験の認識、即ち体認作用の助成にある一体験活動の指導にある。」⁽⁹⁷⁾と。ここでは、教師による体験指導の必要性を強調している。そしてそれは、先に検討したように、学習指導に於いて、学習形態の基本を、児童の自主的学習に据えながら、教師主導による一斉指導の必要性を指摘したことを見ることで、具体的・明確となる。

齋藤が教師の指導性を強調する背景として、齋藤の理論と実践は、山崎のそれに比較し、児童中心主義が持つ意味合いに差異があることが挙げられる。換言すれば、学習指導に於いて、教師の指導性と児童中心主義の立場を対比的にとらえたとすれば、齋藤の理論と実践は山崎のそれに比較し、児童中心主義の比重が重くないことを示している。例えばそれは、先に検討したように、児童の自主的学習方法である自己活動について、その過程のとらえ方に相違が認められることから明確である。根底には、山崎の理論と実践は、大正新教育の理念に立脚し、その興隆の中心であった都市部小学校を実践展開の基盤としたの

に対し、齋藤の理論と実践は、同じく、大正新教育の理念に立脚しつつも、その実践展開の基盤が農村小学校であったという事実がある。換言すれば、齋藤の場合、その理論と実践に、基盤である農村という地域性や農村小学校の指導者としての教育観が入り込む余地が多分にあったということである。

(5) 齋藤富に於ける体験論（学習構築論）

齋藤は、生活を目的価値内在の現実的活動とし、連続発展する歴史的社会的な価値志向的生活とした。そして、体験とは、全体的現実性に於ける生活過程の一部であり、それは、児童が自然や文化材に触れ、それに基付き、内面的な価値意識（文化価値）醸成に至る連続的過程である。

体験を学習構築論的視点から、学習構成論、学習過程論、学習目的論の3つに類別し、各論の視点から検討を加えてみる。まず、学習構成論的視点から見ると、それは、学習内容としての自然や文化材、学習方法としての児童の自主的な自己活動、教師に於ける指導と示唆の3つを構成要素とした。また、体験を学習過程論的視点から見ると、それは、児童の内面的な文化価値醸成の過程である。詳言すれば、それは、児童の生活範囲に於いて、児童に身近な自然や文化材を学習内容とし、教師による指導と示唆を得ながら、自主的な学習である自己活動の展開推進を図ることで、児童の内面に文化価値醸成を促す、連続的な学習過程である。最後に、学習目的論的視点から見ると、それは、児童の内面に於ける価値意識（文化価値）醸成を目的に、自然や文化材を基に、教師の支援的関わりに於いて展開される、児童の自主的な自己活動である。その価値意識（文化価値）醸成は、知的認識形成より、情意的、意志的人格形成、共同性・社会性形成に重きを置いたものである。

齋藤と山崎の体験論を比較し、検討を加えてみると、以下のことが共通点として明確となる。

(1) 体験を、価値志向的な生活理念に基付き、それとの関係に於いて明確にしたこと。

それは、学校教育現場に於いて、生活教育による教育実践を目的に掲げる教育実践者としての立場を背景とし、根底には、人間は生活範囲に於ける歴史的社会的影響を享受しつつ育まれるものとする、歴史的社会的人間観を据えていること。

(2) 体験に学習構成論的視点から検討を加え、構成要素として、学習内容としての郷土の自然や文化材、学習方法としての児童の自主的な自己活動、教師による指導と示唆の3つを挙げたこと。そして、それらはいずれも、児童の発達段階重視の教育観を反映していること。

- (3) 体験を学習過程論的視点から検討を加え、児童の内面的文化価値醸成を促す、連続的過程としたこと。
- (4) 体験を学習目的論的視点から検討を加え、知的認識形成よりは、むしろ情意的・意志的人格形成・社会性形成に重きを置いたこと。その目的論は、大正新教育を源とし、戦後社会科の目的論及び評価論の萌芽的先駆的特質ととらえることができること⁽⁹⁸⁾。
- (5) 体験を郷土との関係から見ると、郷土は、体験に於ける学習内容を提供し、学習方法である児童の自己活動の方法原理の実践基盤として、その有効な推進に深く関係していること。それは、体験全体の実践基盤としての意味を持つこと。
- 一方で、体験論の相違点として、以下のことを挙げることができる。

- (1) 体験を構成するものとして挙げた、郷土の自然や文化材（学習内容）、児童の自主的な自己活動（学習方法）教師の関わり（指導と示唆）、そして、児童の発達段階の分類（児童の発達観）の各々に、齋藤自身の共同的社会的理念重視の教育観が反映された内容が盛り込まれていること。
- (2) 齋藤の共同的社会的理念重視の教育観は、疲弊した農村現実に直面し、健全な農村文化や農村振興を切に願う、齋藤自身の危機感を根底に据え、村を構成する各種団体の内容と役割の理解、そして、村の共同体の一員としての自覚醸成を目的に据えていること。
- (3) 農村の現実と直結する齋藤の教育観は、児童の体験自体を、現実性や切実生に富むものとして特徴付けていること。

齋藤の郷土教育論は、山崎の理論を継承し、生活教育の理念を根底に据えたものであった。換言すればそれは、大正新教育以降の、児童中心主義に立脚する児童の自主的学習方法、及び教師による支援的関わり、そして、昭和初期郷土教育の全国的興隆を背景とする、郷土に着目した学習内容の構築、これらを構成の基軸としている。

しかし、これまでの検討から明確なように、ここに山崎とは異質な、齋藤の理論の独自性が明確となった。第一に、その背景に着目すると、共に人間を歴史的社会的実在とする人間観を根底に据えながら、都市と農村という実践基盤の違いが、山崎の理論との差異をもたらすに至った。詳言すれば、山崎の理論は、川崎市という都市を実践基盤に据え、都市機能の視点から、都市の全体的認識と、そこでの生活を維持する価値観への児童の同化を目的の柱に据えていた。それは、解決すべき経済的課題があまりなく、従って、生活改

善に向けた意識が希薄であったことと関係があると考えられる。一方齋藤の理論は、山崎と同じく生活教育論を根底に据えながら、目的の柱に掲げる児童生活の発展は、その方向性を山崎とは異にしていた。それは、よき郷土人の育成であり、換言すれば、郷土生活を完結できる人材の育成であった。それは、経済的疲弊という郷土現実、そしてそれに対する齋藤の危機感を反映していたととらえることができる。

第二に、齋藤の郷土教育の学習内容論に着目すると、文化構造観に立脚し設定した、6つの学習内容の柱に加え、新たに総合的生活、体育的生活の2つを学習内容に加えている。ここから、児童生活の発展拡充という目的を、多様な方向性に於いて達成しようとしたことが分かる。その理念は、山崎と共通する。一方、学習内容の内実に着目すると、齋藤が掲げる8つの学習内容（学習領域）は、ほとんどが郷土社会に於ける生活完結に結実する価値追求を目指し、設定されている。換言すれば、郷土の疲弊した現実を前に、学習内容構築は、農村社会という共同体の構成員の一人としての責任の自覚と役割の遂行に努め、農村文化発展と農村振興に寄与する、よき郷土人の育成を念頭に据えていた。ここに、学習内容構築を押し進めた柱の一つに、齋藤が提唱する公民的教育の理念が窺える。

中田小では、師範学校公民科の内容に基付き、内容編成に着手し、公民的教育導入を図った。齋藤はその目的を、郷土社会としての農村の全体的認識と、その改善に向けた意識の高揚とし、換言すれば、村の共同体の一員としての自覚と責任の醸成を目指すものであった。それは、齋藤が掲げる郷土教育の目的に符合している。

《実践の具体的詳細は、第四章・Ⅱ・2参照》

第三に、齋藤の郷土教育の学習方法論に着目すると、生活教育に立脚する児童の自主的な学習方法を実践基盤に据えていた。それは、直観的な学習方法導入を図り、郷土に着目した学習内容と、有効に組み合わせることで、その効果を期待した。

《具体的実践の詳細は、第四章・Ⅱ・2参照》

齋藤の郷土教育論は、郷土という限定的な社会に於いて、生活完結できる人材育成を目指していた。それは、健全な農村文化創造、農村振興、生活向上を急務とする、農村小学校の教育実践者である、齋藤の現実認識と使命感、そして教育観を強く反映していたといえる。①共同的社会的理念の重視、②児童の自主性尊重と共に、教師の積極的な関わりの提唱という特質は、その根拠をここに求めることができる。それは、山崎とは異質な郷土教育論の独自性となって結実した。

次章では、これまで検討を加えてきた、齋藤の理論の独自性が、具体的実践にどのよう

に反映され、実践展開されていったのか、詳細に検討を試みることにしたい。

《注》

(1) 『私のライフサイクルの業績』 p 55 齋藤富 昭和51年 東北教育図書

(2) 丸森小で校内研究の一環として、公開研究（研究授業と研究発表）を積極的に実施したことについて、「実践の成果を広く世に問い、寄せられた批判と助言を参考として、前進の指針とした。」とし、また、「学校公開ごとに県内外から多数の参観者があり、外部から招へいした講師の講演と相まって、新教育の前進に貢献するところが少なくなかった。」としている。

丸森小公開研究には、講師として山崎博が招かれている（昭和2年12月）。また、齋藤は、昭和5年4月に名取郡中田小に転じたが、山崎は、翌昭和6年11月22日、中田小会場の「新教育協会宮城支部」発会式に、会長野口援太郎（帝国教育会理事、児童の村小学校長）と共に招かれ、講演「郷土教育とカリキュラム構成問題」を行っている

『宮城県教育百年史』第二巻 p 875～p 876 昭和52年 宮城県教育委員会

(3) 昭和4年8月、デンマークのヘルシンゲル市開催の第五回国際新教育協議会に「日本における新教育実施校」のリストが提出された。その中には、奈良女高師附属小（主事木下竹二）、明石女師附属小（主事及川平治）、川崎市田島小（校長山崎博）等、全国で45校が掲載された。東北からは、福島第四小（須田赫二）と丸森小（校長齋藤富）の二校が推薦された。丸森小の紹介内容は、（体験教育、児童の生活を第一義に考える、自己活動、学校生活の社会化）というものであった。

同上書 p 867～p 868

齋藤富は、丸森小推薦について、「この紹介の労をとったのが、当時の東京富士小学校長並に川崎市の田島体験学校校長であった。」としている。

前掲書（1） p 23

当時の川崎市田島体験学校校長は、山崎博であった。

(4) 『増補郷土教育運動の研究』 p 62 伊藤純郎 2008年 思文閣出版

(5) 同上書 p 66

(6) 例えば、文部省社会教育課（後の社会教育局）を中心に発行していた雑誌『社会と教化』（後に『社会教育』）では、既に1927年（昭和2年）段階から、小田内通

- 敏（後に1930年以降、船越源一と共に文部省嘱託として、各地の郷土教育を指導）に郷土教育に関する寄稿を依頼している。小田内通敏「郷土と地理」文部省社会教育研究会編『社会教育』第四号～第十二号 1927年4月～同年12月
- (7) 前掲書(4) p 81～p 82
- (8) 『宮城県史復刻版11(教育)』 p 219～p 220 昭和34年 宮城県史編纂委員会編纂
- (9) 昭和3年4月の段階で、県内小学校総数296、同実業補習学校総数240であった。同上書 p 222
- (10) 前掲書(4) p 65～p 67
- (11) 「全国町村長会の教育改善案について」『斯民』第20編十二号 90頁 1927年12月 また、初等中等教育に於ける画一的教的教科目を並べて行われる教育への反省とか、青少年の興味や必要性とはかかわりなしに教え込もうとする教育の価値や効果に対する疑問が要因として挙げられることが指摘されている。
- 『前掲書(2)』 p 184
- (12) 例えば、宮城県では、大正7年から昭和4年に至るまでに、県内各郡誌編纂が盛んに行われた。そして、昭和4年の段階で、当時の県内17の郡市中、15の郡市で郡誌編纂がなされた。
- (13) 『宮城教育』(昭和3年1月号) p 15 宮城県教育会
- (14) 同上
- (15) 同上書 p 14
- (16) 同上
- (17) 同上書 p 15
- (18) 同上書 p 14
- (19) 同上書 p 15～p 16
- (20) 『文化教育学と文化科教授法』 p 35～p 37 入澤宗寿 1927年 教育研究会
- (21) 同上書 p 90～p 94
- (22) 同上書 p 267
- (23) 同上書 p 99
- (24) 同上書 p 44

- (25) 同上書 p 77 p 79にも同様の記述がある。
- (26) 同上書 p 268～p 269
- (27) 同上書 p 303
- (28) 同上書 p 357
- (29) 同上書 p 139
- (30) 同上書 p 390
- (31) 同上
- (32) 同上
- (33) 同上書 p 142
- (34) 『文化教育学と体験教育』 p 141 入澤宗寿 1926 同文館
- (35) 『我が校の体験教育』 p 23 p 67 p 160 山崎博 1932 教育実
社
- (36) 同上書 p 46～p 49
- (37) 『新時代の郷土教育』 p 153 山崎博 昭和6年2月 教育実
社
- (38) 同上書 p 159
- (39) 『郷土教育とカリキュラム編成』 p 91～p 93 山崎博 1932 人文書房
- (40) 生活科創設の目的として地方化教育の徹底を掲げ、その内容を、一 文化素材とし
ての川崎中心郷土自然、二 川崎中心郷土文化の構造姿態、三 歴史的なる国民的年
中行事とした。前掲書(37) p 176～p 181
- (41) 昭和2年8月、文部省は、当時の郷土教育の全国的気運の高まりを背景に、普通学
務局長名で、各高等師範及び師範附属小、各府県の郷土教育実践校に対し、以下の4
点の郷土教授に関する件の照会を發した。
- 一、特ニ時間ヲ設ケテ郷土教授ヲナス場合、其ノ学年、時数、教授要項等。
 - 二、教授時間外ニ於テ郷土愛好ノ念ヲ養成スル為ニ設置セル事項、其ノ学年、時期。
 - 三、郷土教授ニ関スル意見。
 - 四、其ノ他之ニ関スル事項。 『我国に於ける直観教授・郷土教育及合科教授』
p 121 伏見猛彌 昭和10年 日独書院
- 照会に対する回答状況は各高等師範学校及び師範学校附属小学校からは、ほとんど
全部照会があり、各道府県からは数校乃至十数校が報告書を提出する等、総数は五百
校以上に上った。当時の報告書によると、郷土教授は、「郷土を知らしむる教育即ち

郷土教授、郷土に即せる教育、郷土による教育、教育の郷土化、各教科の郷土化、郷土人の教育、よき郷土建設の為の教育」等、色々な意味に解されていたことが記されている。

前掲書（４） p 8 2～p 8 3

(42) 前掲書（３５） p 3 3

(43) 同上書 p 2 8

(44) 同 上

(45) 同上書 p 7 5～p 9 3

(46) 同上書 p 1 5 5

(47) 同上書 p 1 6 1～p 1 7 5

(48) 同上書 p 1 7 8

(49) 同上書 p 1 6 7 p 1 7 7

(50) 前掲書（３７） p 2～p 3

(51) 同上書 p 3

(52) 同上書 p 4

(53) 『郷土生活中心 私の作業学校』 p 3 齋藤富 昭和6年 郁文書院

(54) 同上書 p 1 2～p 1 3

(55) 同上書 p 5

(56) 同 上

(57) 同上書 p 2 4

(58) 同上書 p 1 8

(59) 同上書 p 1 4

(60) 同 上

(61) 同 上

(62) 同上書 p 1 5～p 1 6

(63) 齋藤富は、大正10年5月31日、宮城県伊具郡桜実業補習学校助教諭校長兼任。

昭和5年3月31日、宮城県名取郡中田村農業補習学校長助教諭兼任。同年9月18日、名取郡中田村青年訓練所主事嘱託。同10年8月1日、名取郡中田村青年学校長助教諭兼任。と尋常小児童の卒後教育にも積極的に取り組んだ。

前掲書（１） p 9 9～p 1 0 1

- (64) 前掲書 (53) p 18 ~ p 19
- (65) 同 上
- (66) 同上書 p 151
- (67) 同上書 p 18 ~ p 19
- (68) 同上書 p 119
- (69) 同上書 p 121 ~ p 125
- (70) 同上書 p 57
- (71) 同上書 p 47 ~ p 48
- (72) 同上書 p 50 ~ p 51
- (73) 同上書 p 47
- (74) 齋藤富は、明治年11月生まれ。宮城県角田中学校から、同44年3月、宮城県師範学校本科第二部卒。大正14年度から昭和4年度まで伊具郡丸森小校長、同5年度から同10年度まで名取郡中田小校長、同11年度から同13年度まで宮城県女子師範学校訓導等を歴任。履歴及び教育研究実践暦については、前掲書(1) p 98 ~ p 104に詳しい。
- (75) 『国民生活の新機構』 p 93 ~ p 98 齋藤富 昭和7年 仙台謄写印刷研究所
- (76) 前掲書 (53) p 59
- (77) 前掲書 (75) p 103 ~ p 105
- (78) 山崎博校長の川崎市田島小学校は、昭和4年8月から、デンマークのヘルシンゲル市開催による第五回国際新教育協議会に、「日本に於ける新教育実施校」として紹介された、計45校の中に名を連ねている等、その新教育に基づく教育実践・研究は、既に全国的に高い評価を得ていた。
- 前掲書(2) p 867
- (79) 前掲書 (37) p 115 ~ p 116
- (80) 例えば、目的について見ると、総合的生活では、郷土のあるべき姿と郷土振興に対する意識を深めることを掲げ、経済的生活では、郷土の経済活動の展開を理解することを掲げている。
- (81) 前掲書 (37) p 147 ~ p 152
- (82) 前掲書 (4) p 72
- (83) 中田小特設郷土科と師範学校公民科の内容上の関係については、第四章・2・2)

(3) に詳しい。師範学校公民科設置の目的、内容、指導上の配慮事項等については、『明治以降教育制度発達史』第七巻 p 678～p 680 文部省内教育史編纂会 昭和14年3月 教育資料調査会に詳しい。

(84) 公民科は、昭和6年1月、師範学校に導入され、尋常小学校には導入されなかったことから、ここでは、公民的教育とした。

(85) 前掲書(53) p 12～p 19

(86) 前掲(63)

名取郡中田小学校の教育実践が、中田村農業補習学校、及び中田村青年訓練所の教育活動、特に行事面で連携を意図的に図りながら展開していたことが指摘されている。

前掲書(2) p 1013～p 1015

(87) 前掲書(53) p 263

(88) 同上書 p 265

(89) 同上書 p 138～p 140

(90) 前掲書(35) p 155 山崎は、他に郷土的方法も挙げている。

(91) 前掲書(53) p 139

(92) 前掲書(1) p 23～p 25

(93) 前掲書(53) p 366

(94) 前掲書(35) p 75～p 93

(95) その実際は、第四章・Ⅱ・2・3)・(1) に詳しい。

(96) 前掲書(53) p 43

(97) 同上

(98) 戦後社会科は、戦前の画一的教育の反省の上に、戦後民主主義教育の象徴として新たに創設された教科である。しかし、戦前教育の全てを否定的にとらえるのではなく、そこに戦後教育の先駆的特質を認め、検討を加えている先行研究も見られる。例えば、戦前の生活綴方教育や郷土教育に、戦後社会科的特質を見出そうとする研究もある。

今井誉次郎は、戦後社会科の創設に力を傾注し、その西多摩プランに基づく教育実践は、全国的に高い評価を得ている。それは、戦前の郷里、滋賀県に於ける生活綴方に基づく教育実践経験を根底に据えたものである。西多摩プランが高い評価を得ている背景には、戦後初期の社会科創成期に於いて、様々な形態の社会科創設と実践が学校現場で模索される中、分科教科として社会科を創設したこと、その指導・評価の在

校現場で模索される中、分科教科として社会科を創設したこと、その指導・評価の在り方として、知識・理解の側面に留まらず、意欲・態度の側面を重視する考え方を早くから打ち出したこと等を挙げることができる。これらはどれも、現在に於いてもその理念は継承され、日々の実践が試みられている。

齋藤富は、体験の目的を知的認識形成よりは、むしろ情意的・意志的人格形成・社会性形成に重きを置き、それは、山崎博と理念的に共通する部分である。上述したように、それを戦後社会科の理念・実践と照らし合わせてみる時、その先駆的特質は評価に値すると考えられる。そしてそれは、大正新教育の理念を源にするものである。

第四章 齋藤富の郷土教育論の実践展開

I 伊具郡丸森小学校の郷土教育

1 昭和初期宮城県郷土教育の興隆と丸森小学校

昭和初期の郷土読本編纂状況である《表9》『県内郷土読本編纂状況』〔第二章・Ⅲ・1〕を見ると、県内では、大正末以降郷土読本が出版されているが、特に昭和7年度からの三年間の出版数が多数であることが分かる。県内郷土教育の主な動向として、昭和5年2月、第一回郷土教育研究会〔初等教育学会主催、宮城県教育会後援〕⁽¹⁾が、中田小を会場に開催され、同年7月、第二回郷土教育研究会⁽²⁾が、桃生郡北村尋常高等小学校（以下北村小）を会場に開催された。第一回研究会では、県内各小学校に於ける実践報告が主な内容であったのに対し、第二回研究会では、郷土教育の理解や認識を深めるための活発な討議がなされたことが報告されている。県教育会発刊機関誌『宮城教育』を見ると、昭和5年度には、県教育会主催懸賞論文「公民的態度育成の方策としての郷土教育」〔昭和5年5月号〕⁽³⁾、第二回郷土教育研究会での公民教育と郷土教育との関係に関する研究討議〔同年9月号〕⁽⁴⁾、中田尋常高等小学校訓導星野達郎による論文「郷土教育、勤労教育、公民教育」〔昭和6年6月号〕⁽⁵⁾、同年8月の教育学夏期講習会での講話紹介「勤労教育、公民教育、郷土教育」〔同年7月号〕⁽⁶⁾等が掲載されている。これらから、当時、県教育会が郷土教育を積極的に推進した状況や、現場の教師の間にも、郷土教育の研究実践に対する関心や意欲が相当高まっていたことが分かる。

初等教育界に於ける郷土教育の全国的興隆は、文部省による昭和5年度から2年間にわたる、全国各師範学校に対する郷土研究施設費交付、同6年度の師範学校規定中改正を契機としたものであることが、先行研究で指摘されている⁽⁷⁾。当時の県内初等教育界に於ける動向を見ると、郷土教育の全国的動向に沿ったものであることが分かる。

丸森小の学校経営構想である『年次的発展的学校経営の概観』《表9》「第3章・Ⅱ・2」⁽⁸⁾によると、昭和2年度以降、各教科共通の課題として郷土研究を掲げ、各教科主任を中心として研究実践に取り組んでいる。そこから、全国及び県内郷土教育の動向に比較し、以前から郷土教育に取り組んでいた実態が浮かび上がる。丸森小が他に先駆けて郷土教育を積極的に推進したのは、当時の校長齋藤富の尽力によるところが大きい。

2 丸森小学校郷土教育の実際

1) 大正新教育を基調とする教育理念

丸森小では、教育信条として5つを掲げた⁽⁹⁾。(1) 児童の生活経験が教育の基調、(2)

知行合一的主義の教育の標榜、(3) 自己活動の教育の主張〈対象構成は、意味を附与する。それは価値の創造である。〉、(4) 過程尊重の教育〈過程そのものの中に価値を認める。〉、(5) 直覚と反省による方法〈直覚的見方と反省作用、両者の補合が必要〉。そしてこれらに基付き、教授観を「児童の心理観に立脚して独自学習並に相互学習に依り、而して之れに適切なる指導と示唆とにより、価値ある解決をなさしめ、以て教科教材の本質に添わんとする。」⁽¹⁰⁾とした。詳言すれば、児童の発達段階の重視を根底に据え、それに基づく独自学習や相互学習等の児童中心的学習方法による学習展開、そして教師による指導と示唆の支援的な関わりを教科指導の本質とした。そしてさらに、教授の信条⁽¹¹⁾として、以下を具体的に挙げている。(1) 児童の生活力を主なる動力とせよ、(2) 注入するな、構成せしめよ、(3) 教えるな、暗示せよ、(4) 全一的目的々活動をなさしめよ、(5) 環境の整理を価値あらしめよ、(6) 批判的反省的態度をとらしめよ、(7) 意見を附して質問せしめよ、(8) 設問は合議の形をとれ、(9) 作業は自問自答を本体とせよ、(10) 反省しつつ整理せしめよ。

以上から、大正新教育に於ける児童中心主義を理念に掲げ、それに立脚する教育実践・展開を図った姿が浮き彫りとなる。そしてそれは、昭和3年度に至り、低学年から高等科に至る発達段階に即した、児童生活を基調とする郷土教育の展開⁽¹²⁾に発展していく。

2) 大正新教育を基調とする児童本位の学習展開

(1) 学習形態と授業構成の実際

児童本位による教育実践の実際について、一、 学習形態、二、 学習過程、そして三学習方法を視点とし、検討を試みる。まず、第一に学習形態については、『児童の自主的学習と教師の指導と示唆』⁽¹³⁾《表15》「第3章・Ⅱ・2・2)・(3)」を見ると、児童の自主的学習の推進と、それに対する教師の支援的関わり方を構図とする課題が明らかになってくる。齋藤は可能な限り、児童の独自学習や相互学習等の自主的学習の導入を図った。そのことが、児童個々の実態に即した指導として効果的とする考え方に基づく。指導に当たっては、事前に学習目的を理解させておく等の配慮をし、特に高等科児童に対しては、発展的な学習形態として協同学習の導入⁽¹⁴⁾を図っている。そこでの教師の立場は、児童個々の学習課題の自主的解決を促すために、指導と示唆を与えること、換言すれば支援的な関わりを行うことを主眼としている。しかし一方では、教師主導による一斉指導の必要性⁽¹⁵⁾を認めている。それは、一斉指導の特質を、教師の目的に基づく学習の推進展開とし、独自学習や相互学習に於いて希薄な合目的性を強調している。合目的性は一方で、

効率性と密接な関係を持ち、一斉指導が児童の自主的学習に比較し、効率的指導が可能であることを示している。それらは、齋藤が考案した、以下の授業過程型に於ける一斉指導の位置付けを見ると明確となる。

齋藤は、授業構成論の視点から、独自学習、相互学習、そして一斉指導の各々の組み合わせによる、一時間単位の授業構成・展開の有効性を検討している。以下の《表1》『齋藤富に於ける授業過程の一般型《一時間の流れ》』は、それを整理したものである。

《表1》『齋藤富に於ける授業過程の一般型《一時間の流れ》』

	学習形態	時間	学習内容等
①	独自学習	約20分間	児童の学習が中心。練習法、問題構成、辞書、統計表、全科辞書、その他。
②	相互学習	約20分間	新問題構成、分団学習、机の配列の研究。
③	一斉教授	約15分間	教師の一斉指導、反省、自証。

※『私のライフサイクルの業績』 p15～p16 齋藤富 昭和51年 東北教育図書を参考とし、作成

これらから分かるように、齋藤は、授業過程の組み合わせとして、独自学習、相互学習、一斉指導の3つの形態を導入し、その順序性を適切とした。それは、課題発見(独自学習)、課題研究・探求(相互学習)、整理・まとめ(一斉指導)という、児童の一連の学習進展に即応したものである。そして一斉指導は、教師主導という形態を取ることで、それまでの自主的学習による学習成果に基付き、児童の反省や自省を促すことにより、価値的意識醸成にまで高めることをねらいとしている。

(2) 各教科に於ける授業過程の実際

これまで、齋藤が掲げる児童中心主義に立脚する学習形態の特質、それらによって構成される授業過程の一般的形態について検討を試みてきた。次に、各教科に於ける授業過程

(学習展開)の詳細について検討を試みる。以下の《表2》『齋藤富に於ける各教科の授業過程』は、主な教科に於ける授業過程を整理し、まとめたものである。

《表2》『齋藤富に於ける各教科の授業過程』

各教科名	授業過程の展開形態	備考
修身科	一 生活直観〈生活の発表、実験の自省〉 二 説話〈例話による全生活の味得〉 〈道徳的観照材料〉 ①他人の生活実感、感想作品 ②児童自身、家庭、社会、国家問題 ③学校に於ける生活、施設、環境 ④教科書 ⑤事実談、例話、文芸作品 三 生活の自省 ①生活中心との関係吟味 ②生活整理 ③実践への指導（決意の覚醒）	※児童の内面的体験生活を動かすに大きな力を与えるものは、道徳的観照である。即ち例話による指導である。而して児童に直接体験をなさせることである。
算術科	一 問題直観〈問題提出解釈点発見〉 二 自力解決〈実験、実測、発見的発表〉 三 共同研究〈法則発見〉 四 問題錬成〈新問題構成、事実問題、応用問題算出〉	※演繹的方法を主として帰納的方法を助けとする。
地理科	一 問題直観〈既得生活事実の想起発表、問題構成〉 二 問題研究〈資料蒐集、事実考察、学習観察、実験、事実調査、製作、学習発表協議、新問題構成〉	※人文地理関係の上に文化個性の究明、即ち力ある生活の理解、生活の地理学習

	三 整理指導〈総合的理解、国民的地理の理解、愛国的精神の訓練〉	
国史科	<p>一 問題直観〈既得体験の想起、時代観念を明瞭にする題材に触れる〉</p> <p>二 史実直観〈研究方面の発見、学習範囲の発見、教科書による歴史的生命の把握、問題構成、質疑整理、資料蒐集、独自研究、研究上の材料組織〉</p> <p>三 史実の総合的理解 〈教師の説話、児童の研究発表〉</p> <p>四 直観、史実の個性吟味、史実批判の指導</p>	※文化意志の陶冶、国民的個性の了解
理科	<p>一 問題直観〈日常生活事象の発表、採集、飼育、観察に関する発表、実験事項の構成〉</p> <p>二 問題研究〈独自研究、実験、考察、発表討議又は共同実験考察〉</p> <p>三 問題自省〈指導整理、解決、真理確認〉</p>	※生活関連の上に立つ全体研究
手工科	<p>一 内面的直観〈対象の観照、形態の空間的直観〉</p> <p>二 創作〈自己の空間的表現（美的法則の体現）形態の空間的推定〉</p> <p>三 鑑賞〈批判、美の確認〉</p>	※立体的構成による美の了解
体操科	<p>一 誘導〈運動自習、遊技体験の個別或は共同自由運動〉</p> <p>二 練習〈生理的段階（体操遊技、競技、練習）による運動個別又は一斉〉</p> <p>三 整理〈整理運動〉</p>	※人格的関連の発育 体操

※『私のライフサイクルの業績』p44～p53 齋藤富 昭和51年 東北教育図書を参考とし、作成

これを見ると、例えば算数科の授業過程の構成では、「問題直観→自力解決→共同研究」と、独自学習から相互学習に至る過程を重視している。一方、地理科に於いては、「問題直観→問題研究→整理指導」と、独自学習から相互学習、そして一斉指導による整理という、一連の流れを重視した過程構成となっている。そこでは、整理の段階に於ける、教師主導による価値意識醸成が重みを持つ。同様の過程構成は、理科、体操科に於いても見ることができる。一方、国史科に於いては、「問題直観→史実直観→史実の総合的理解→史実の個性的吟味」と、独自学習から相互学習、それに続く一斉指導で育成された価値意識に基付き、さらに児童個々による史実の吟味が加味されていることが特徴である。それは、児童個々の価値意識の自主的検討と再構成を意味する。齋藤は、国史科の目的を文化意志の陶冶、国民的個性の了解とし、国史科に於ける陶冶作用を重視した。

これまでの検討から、以下のことが明確となる。第一に、齋藤は授業過程の一般型を、独自学習、相互学習、一斉指導の3つとし、その順序性に基づく複合的構成とした一方で、各教科の目的や内容等の特質により、構成内容に変化を加えていることである。第二に、地理科や国史科では、整理の段階での価値意識醸成を重視したことである。換言すれば、これらの教科に於いて、教師主導による一斉指導を重視したことを物語っている。そこに、大正新教育の児童中心主義の理念に立脚しつつも、一斉指導を重視し、導入を図った、齋藤の理念と実践展開の独自性を見ることができる。

(3) 学習方法の実際と自由学習

次に、児童中心主義に立脚する、齋藤の学習方法の詳細について検討を試みる。齋藤は、児童の発達段階を、低学年、中学年、高学年、高等科の4段階に区分し、その各々の発達に即した学習方法⁽¹⁶⁾を以下のように設定している。一 低学年〈遊び中心、興味中心の方法(独自学習)〉。二 中学年〈実験観察、実測等の導入(独自学習、相互学習)〉。三 高学年〈時事問題や研究発表等の表現活動、郷土文化の鑑賞と創作の導入(独自学習、相互学習)〉。四 高等科〈新聞、雑誌、補充読み物の活用、奉仕作業、共同作業の導入(独自学習、相互学習、協同学習)〉。齋藤は、これらの学習方法と学習形態との関連の有効性に着目した。それは、児童の発達段階に即し、独自学習から相互学習へ、さらに多人数構成による協同学習へと進展した。

以下に、低学年の学習方法の詳細を例示してみる。《表3》『遊戯的方法の指針と具体的展開』は、低学年に於ける遊び中心による学習項目、及びその具体的内容を整理し、まとめたものである。

《表3》『遊戯的方法の指針と具体的展開』

遊戯的方法の指針	<ul style="list-style-type: none"> 一 生活全体の中に遊戯の展開を位置付ける。 二 遊戯の道徳、創造性等の価値意識醸成を図る。 三 遊戯の教育化、教育の遊戯化を図る。 四 遊戯と現実の生活要求の関係深化を図る。換言すれば、遊戯生活の充実を図る。 五 具体的直観的、体験的手法の工夫を図る。
遊戯的方法	具体的内容
一 聞く遊び	物語、童話
二 読む遊び	教科書、補充教材、その他
三 書く遊び	意識的文字教育視写
四 綴る遊び	オーラル・コンポジション（口頭による表現）
五 数える遊び	教弁物、自然生活の中に構成、解法、思考力の養成、サイコロ遊び
六 作る遊び	図画、切り抜き、紙細工、粘土、豆細工、玩具製作
七 見る遊び	自然観察
八 歌う遊び	童謡、踊り

九 動作遊び	競争遊戯、走り方、団体遊戯、その他
--------	-------------------

※『私のライフサイクルの業績』 p 29～p 31 齋藤富 昭和51年 東北教育図書を参考とし、作成

これを見ると、遊戯を児童生活の中に位置付けていることが分かる。詳言すれば、具体性、切実性、関係性の視点から、日常生活との関連を図ることで、遊戯自体に価値を持たせている。

次に、丸森小での自由学習の取り組みの実態について検討を試みる。丸森小では、児童個々による自由学習を実践した。そのことについて、齋藤は以下のように述べている。「児童としての児童を信んぜよ。児童自らに、私には力があるといふ自認のひらめきを示唆せよ。そして教師は、助成者の位置に於て同行的経営こそ望ましき所産である。」とし、続けて、「こうした鮮明な意義からは、当然自由学習も湧き出ねばならない。」⁽¹⁷⁾とし、自由学習推進の根拠としている。そして、自由学習の本質を、「児童の独自性による自力本願の教育を要諦とするが故に、各自の特殊相に立脚して之れを醇化して、普遍なるものの創造を誘導し、且体験せしむるべきである。」⁽¹⁸⁾とした。そしてさらに、「故に自由学習は彼等独自の学習をなす所に存する。而して現実の独自の学習は一元的に生活を支配するものであるから、教育の最奥底は自律自究に存するものと思はれる。よって此の自由学習は独自の学習を本体とすべきものであって・・・。」⁽¹⁹⁾と続ける。ここに、大正新教育の児童中心主義の理念に立脚する齋藤の教育実践は、その推進基軸の一つに自由学習を掲げたことが分かる。それは、教育理念と実践の根幹を自律自究とし、自由学習の実践展開が、その達成を可能とするにとらえていることによる。そして、自由学習の本質を、児童の独自性による自力本願の教育とし、その推進形態の中核を独自学習としたことが分かる。そこから、児童中心主義に立脚する学習方法の一方である相互学習に比較し、独自学習を重視したことが明確となる。そして、独自学習による自由学習の実践展開は、一元的な生活支配に直結するとし、ここに、生活に即した学習、つまり、生活学習推進の有効な手立てとして、自由学習を重視したことが分かる。

次に、自由学習の実践展開の実際について、検討を加えてみたい。

ア 自由学習の内容

齋藤は、自由学習の本体を独自学習とし、故に児童による独自研究を中心とした。そし

て、「・・・学習活動は、児童の内的自由な計画と相即分離の有目的活動であるべきである。」⁽²⁰⁾と述べ、学習生活は、合目的行動でなければならぬとし、学習予定表の必要性を強調した。続けて、学習計画立案について、学習能率増進には一週間或いは一ヶ月間程度の計画立案を適切とし、また、或る特殊なる学習材料を選択させ、永続的に研究させことで、児童の興味・関心の喚起を促すとした。

イ 学習欠陥の補充

齋藤は、「自由学習時間に於て、特に所謂劣等児の救済の道を取るは、効果の多いものである。」とし、劣等児の指導に於ける自由学習の有効性について指摘し、続けて、「・・・即ち、質問に対する応答、其の他疑問等の指導によって、特別なる児童の約束の如何によって、十分成就せらるるものである。」⁽²¹⁾と、その方法について述べている。ここでは、特に配慮を要する児童の支援として、自由学習の有効性を論じ、理由として、教師のきめ細かな配慮や関わりを工夫しやすいことを挙げている。

ウ 自由学習の実際

丸森小では、毎日第一校時、五十分間を自由学習の時間に充てている⁽²²⁾。齋藤は、その理由として、第一に、朝の時間帯は、児童の気分が良い時間帯であり、真剣な学習が期待できること、第二に、其の後に、相互学習へと発展的な学習展開が容易になること、第三に、全校体制で、第一校時に実施することにより、教師側の指導体制構築が容易になることを挙げている。

エ 自由時間の具体的条件

齋藤は、自由学習推進に当たり、その具体的条件を、教師及び児童の各々の立場から述べている。《表4》『自由学習推進に於ける具体的条件』は、その詳細を整理し、まとめたものである。

《表4》『自由学習推進に於ける具体的条件』

	心構え	具体的条件
教師	一 教師の立場からは近い教授でなくて遠い教授であってほしい	イ 先づなさしめよ。出来なかつたら指導せよ。 ロ 児童の出来ることは一切手を出さぬこと。 ハ 教へるなら暗示せよ。 ニ 反省するな。反省せしめよ。

		ホ 与えずに求めさせやう。 ヘ 学習の必要を感じずる様に興味を持たせよう。 ト 児童と共に研究しよう。 チ 教師の指導は中心へと統一し而して全体と部分、本幹と枝葉とをよく区別せよ。 リ 自由学習に於ける学習方面を大観し、誤りなく指導せよ。
児童	二 児童の立場からは直ちに教はるのは惜しいことだ	イ 教はるのではない。学ぶのだ。 ロ すべて調べて見ませう。 ハ 友達と相談し参考書を見ても分らぬ時は質問しませう。 ニ 意見を附して質問しませう。 ホ 自分で考へませう。自分には考へる力があるのだ。 ヘ それでよいか、誤りなきか、自問自答を作業の本体とせよ。 ト 常に目的を立てて学習せよ、目的を定めたら方法を工夫せよ。 チ 学習は常に概括して発表するやうに準備せよ。

※『郷土生活中心 私の作業学校』p 370～p 371 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考とし、作成

これまで、齋藤の教育理念と実践展開の一方の基軸を、大正新教育による児童中心主義とし、学習形態、学習過程、学習方法の3つの視点から、その特質の検討を具体的に試みてきた。第一に、学習形態について見ると、齋藤は、児童中心的な学習形態を自主的学習形態とし、具体的には、独自学習、相互学習を挙げた。しかし一方では、学習目的として価値意識の醸成を挙げ、その立場から、教師主導による総括的な、一斉指導の必要性を指摘した。例えば、地理科、国史科では、学習過程の整理の段階で、一斉指導による意図的な価値化を試みている。

第二に、学習過程について見ると、一 独自学習、二 相互学習 三 一斉指導の順序

性を適切とし、一般型として設定した。しかし一方で、各教科の目的、内容の独自性に配慮した過程設定を工夫している。そして第三に、学習方法について見ると、児童の発達段階に即し、学習形態との関係の有効性を考慮しながら、工夫を試みていることが分かる。特に、全校一斉の取り組みとして、毎朝の自由学習を実践展開したことは、注目に値する。それは、自主的学習の本質である自律自究の精神を錬磨し、児童個々の学習欠陥への適切な対応を目的に据えたものであった。そしてそれは、児童の独自学習を中心に実践展開されるとした。齋藤は、学習方法と児童生活との関係を常に意識し、それは、理念や実践の基幹が生活学習であることを物語っている。換言すれば、学習の意義や目的は、児童の日常生活の質的向上と深く関わっており、学習方法は、日常生活遂行の具体的場面と密接なものである。

丸森小では、昭和3年度、低学年から高等科に至る生活学習の推進を課題に掲げ、研究実践を展開した。それは、大正新教育の児童中心主義の理念に立脚する、これまでの研究実践の動向に沿ったものととらえることができる。このような中、昭和2年度、丸森小では、郷土教育の研究に着手する。生活学習推進を目的に掲げ、具体的、直観的学習を重視する動向は、当然の成行きではあるが、この時期、郷土教育研究を新たに旗印に掲げた背景として、以下の二つを挙げることができる。まず第一に、当時の初等教育界に於いて、郷土教育実践への全国的な気運が高まっていたことである。大正末以降、その動向が徐々に高まりつつあったが、昭和2年8月、文部省が「郷土教授に関する件」の照会⁽²³⁾を発したことを契機に、郷土教育が全国的に提唱されるに至った。そして第二に、画一的教育打破、教育の地方化、實際化を急務とする、齋藤自身の教育観があった。次に、丸森小に於ける、郷土に着目した学習内容構築の実際について検討を試みたい。

3) 郷土に着目した学習内容の構築

(1) 郷土に着目した学習内容構築の実際

丸森小では、昭和2年度、各教科共通の課題として、郷土教育の研究及び実践に着手した。背景には、郷土教育を巡る文部省や本県当局の動向の影響がある。文部省は、当時既に、小田内通敏に、社会教育課発行雑誌『社会と教化』に、郷土教育に関する寄稿を依頼する等、郷土教育推進の方向性を打ち出していた。昭和2年8月、文部省は全国高等師範、及び師範学校を対象に、「郷土教授ニ関スル件」の照会を発し、このことが、全国初等教育界に郷土教育実践の気運を高めた。本県の動向に着目すると、翌昭和3年、本県学務当局は、計13項目に及ぶ「教育施設上ノ諸方針」⁽²⁴⁾を明示した。注目すべきは、其の五

に「教育上郷土ニ関スル理解感得ヲ重視シ教育ヲシテ一層実生活ニ適合セシムルコト。」と、郷土教育の実践展開を押し進める内容が盛り込まれたことである。このような本県学務当局の動向と符合するかのように、県教育会発行機関誌『宮城教育』には、昭和3年度以降、郷土教育に関する内容が多く見られるようになった。〔第2章《表7》参照〕当時既に、本県初等教育界でも、郷土教育実践展開への気運が高まっていたことが分かる。

丸森小での郷土教育への着手は、このような文部省、本県学務当局、初等教育界の動向に沿ったものであるととらえることができる。先の『年次的発展的学校経営の概観』⁽²⁵⁾によると、昭和2年丸森小では、教科主任を中心とし、各教科の郷土教育実践計画である学習細目編成に着手した。また同年、丸森小の学校経営方針に、初めて実地見学が登場する。それを整理し、概観的にまとめたものが、《表5》『丸森小に於ける実地見学学習の構想』である。

《表5》『丸森小に於ける実地見学学習の構想』

実地見学種別	実地学習場
(一) 自然観察	1 四季折々の花 2 動植物生活の実際 3 作物栽培の収穫の状態 4 動物養育の実際 5 原野に自然に生育しつつある植物 6 天文に関する実際 7 地理的観察 8 理科的観察
(二) 歴史的観察	1 蝦夷穴（銀杏の木の隣） 2 石器時代の遺物（狐塚、神明社内） 3 城跡（丸森城） 4 神社仏閣（神明社、鳥屋嶺社、法傳寺等）
(三) 工場的見学	1 製紙の実際（南部部落にて丸森紙） 2 製炭 3 竹細工 4 製粉（水車にて） 5 動力精米所
(四) 店舗見学	1 呉服店（齋光、齋傳商店） 2 雑貨店（齋長、小野、丸正商店） 3 物資の集散状況（繭、木炭、柿等）

(五) その他	役場 銀行 (村田、宮商) 電話交換室 電気派出所 旭ヶ岡公園
---------	------------------------------------

※「教育の地方化と其の徹底方案」 p 13 伊具郡齋藤富 昭和3年 『宮城教育』昭和3年1月号を参考とし、作成

これを見ると、自然観察、歴史的遺物、工場、店舗等を選択し、実地見学を試みている。それは、児童に基礎経験をさせることを目的とし、実験的知識の直観、体得を重視したものであった。そして、「郷土を実地見学せしめるは、彼等と其の環境との関係より、彼等の生活を発展せしむる方法である。」⁽²⁶⁾とし、郷土の実地見学が、生活学習推進と密接な関係を有することに触れている。次に、各々の選択視点⁽²⁷⁾を以下に示す。自然観察は、事実直面して、真実に認識することで、自己の経験を拡大できること。歴史的遺物見学は、其の時代の史実内容に触れ、史的生活を實踐し、史実の創造を促すこと。工場見学は、産業に関する理解を促すこと。大店舗見学は、個人産業と社会生活との関係を明らかにすること。官公庁見学は、国家機関や自治体機関に於ける、行政事務遂行の概要を理解すること。

翌昭和3年度、郷土に着目した学習は、更に充実の度を増す。それは、学習内容として、児童の生活環境に於ける自然や文化材に着目し、それに立脚した学習展開にまで進展した。齋藤は、その根拠を、「教育のスタートは郷土を中心にせねばならない。児童の直接の生活の場として体験する郷土の自然と文化は、彼等の生活の全領域に関連するからである。」とし、続けて「吾人教育者は、先ず、自己の郷土に対して活眼を開かねばならない。」⁽²⁸⁾と述べた。ここに、齋藤が掲げる郷土教育理念の一端が明確となる。それは第一に、生活学習推進を根底に据えていることである。児童による郷土の自然や文化の体験が、児童生活の全領域に関連するとしたのは、換言すれば、その体験が、児童の直接的生活の推進過程と密接な関係を持ちながら、展開されることを意味している。第二に、郷土教育推進の当事者として、教師は、自分が生活を営む郷土について、関心を持ち、知識を深化させることが必要とし、そのことが、郷土の自然や文化に対する洞察を深め、学習内容の構造化を的確にするとした。齋藤は、学習内容としての郷土の自然や文化材の選択と構造化、児童自身による体験活動の重視、そして、教師の心構えとしての郷土理解と郷土研究の大切

さを指摘し、郷土教育の拡充を図った。

(2) 発達に即した学習内容の構築とその特質

丸森小では、郷土教育全体計画として、《表6》『生活指導材配当表』を策定した。そして、これに基付き、この年、低学年児童を対象とした、《表7》『低学年生活科具体的系統案』、中学年児童を対象とした、《表8》『中学年郷土科具体的系統案』の実施計画を策定した。また、尋常6年児童を対象とし、総括的指導として、一 パンフレットを活用した指導、二 作業的学習、三 実地見学等の実践展開を、約10時間程度行っている。さらに、地方有志への依頼による公民的講話等の郷土講演会開催を実施した⁽²⁹⁾。

《表6》『生活指導材配当表』

学 年	第一学期	第二学期	第三学期
尋常一	一 自然観察 未分化的、総合的 二 家庭祭祀 大神宮 御神楽と神話 神明社 祭神と神話 天照皇大神を中心とした神話	一 自然観察 未分化的、総合的 二 八雲神社 祭神と神話、出雲を中心とした神話	一 自然観察 未分化的、総合的 二 鳥屋嶺神社 祭神と神話
尋常二	一 自然観察 未分化的、総合的 二 教会—西洋神話 三 医王山日光院—天台宗 神明山蓮華寺—真言宗	一 自然観察 未分化的、総合的 二 西園寺 開祖、開宗、開山者の物語	一 自然観察 未分化的、総合的 二 不動堂 三明院、来歴、物語 金剛院
尋常三	一 自然観察 郷土直観中心 二 法傳寺	一 自然観察 理科的郷土直観中心 二 伝説	一 自然観察 理科的郷土直観中心 二 丸森三塚、立石、丸

	開祖、開宗、開山者 三 物語	三 読本に現はれたる歴史的教材に体系附与	山館 三 読本に現はれたる歴史的教材に体系附与
尋常四	一 自然観察 地理的郷土直観中心 二 伊達種宗 高野尨岐	一 自然観察 地理的郷土直観中心 二 佐々家について	一 自然観察 地理的郷土直観中心 二 キリシタン クリスマス
尋常五	一 丸森町文化構造姿態について 二 丸森町役場 三 製材所	一 丸森町文化構造姿態について 二 丸森町部長派出所 三 製粉所	一 丸森町郵便局電話交換局 二 採炭所 三 義民多兵衛一代物語
尋常六	一 登記所 二 営林署派出所丸森町の植林 三 丸森町消防組	一 丸森町町会 二 電気派出所 三 在郷軍人分会 四 木炭同業組合	一 丸森町信用組合 二 銀行見学 三 男女青年団 四 青年訓練所 五 実業補習学校 六 齋藤理助、穴戸きく女傳
高等一	〈社会的生活〉 一 社会意義組織 二 望ましき社会 三 家の意義 四 家族制度 五 家に関する法律 六 地方団体 法人と口供団体、丸森	〈経済的生活〉 一 経済の意義 二 労力と資本 三 分業と協同 四 労働者の協同 五 物価について 六 信用と信用証券 七 賃金について	〈政治的生活〉 一 我が国体について 二 帝国憲法 三 帝国議會 四 司法機關 五 行政機關 六 国防 七 財政

	町、宮城県、公共団体	八 消費と貯蓄 九 保険について	八 安寧秩序 九 国交
高等二	一 丸森町文化の沿革 系統的に整理する	一 丸森町政 二 同警察通信事務 三 同教育 四 同宗教、芸術 五 同経済、交通、運輸、 金融、産業状態 六 同商工業	一 丸森町の農業 二 丸森文化の総括 三 丸森町の将来 四 よき町民とよき日本 人

※『郷土生活中心 私の作業学校』p193～p195 齋藤 富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考とし、作成

《表7》『低学年生活科具体的系統案〔抜粋〕』

七 月		児童の生活環境概要			教 育 要 項	
新暦	旧暦	行 事	季節と注意	悪戯と注意	他教科と関連	注意反省及参考資料
一日		誕生祝				一 同前
二日	十五日	半 夏	朝 顔 一 世話を すること 二 雑草を ぬくこと			一 半夏まきについ て 二 この頃大根の種 まきをすること
四日		蛭狩り			修身一 生物を苦し めるな	一 蛭狩りの愉快さ 二 友達ひきつれて 三 蛭と他の虫とを 間違わぬこと

九日	山登り				四 危険な所へ行かぬこと 一 片岸の山神に登って町内鳥瞰 二 学校、神社、仏閣、公園、役場 三 本町、横町、田町、岡町、新町、片岸町 四 阿武隈川、内町、新川、船橋、新町、念仏橋、和泉橋
十一日	水泳 笹舟 魚取り		はだか、裸足遊び	図書 算術	一 文学的直観 二 童謡 三 数量遊び
十三日	草むしり	一 蟬をとるため、畑を荒らさぬこと	二 風紀上よくない		一 お掃除よくすること 二 雑草を抜いて清潔に
十五日	貯金日			算術	一 同前 二 合計高を見る
十六日	お祭りの話			算術	一 夏祭りについて 二 祭神天照大神 三 祭り気分にならせる 四 客に対して客になりて礼儀作法

※『郷土生活中心 私の作業学校』p208～p209 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文

書院を参考とし、作成

《表7》『低学年生活科具体的系統案〔抜粋〕』を見ると、以下のことが明確となる。まず第一に、渾然一体の感覚的把握という、低学年児童の学習特性を踏まえ⁽³⁰⁾、素朴な感覚的衝動を満足させる直観行動を重視している。そのため、方法として遊びの要素を最大限導入した。第二に、児童生活に直結し、また、他教科との関連が十分図れるように、内容構成に工夫と配慮を講じ、学習効果を期待した。第三に、注意反省の項目を設け、児童自身による学習の振り返りが可能となるように工夫した。そこから、児童の直観行動を重視しつつも、それに終始することなく、初歩的段階に留まってはいるが、児童自身による価値意識の醸成を重視したことが分かる。

《表8》『中学年郷土科具体的系統案〔抜粋〕』

〈第一学期〉

題 目	目 的	生 活 材 料	連 絡
一 母校の研究	一 学校の歴史、位置を授けて学校の現在を明らかにすること 二 学校の親しさを感ぜしめ、教育の大切なことを悟らしめること	一 沿革史 学校一覧表 二 郷土地図 校舎平面図 設計図 三 卒業生の現状を統計的に示す	国漢ノ三六 私の村
二 学校の付近について	一 学校付近の道路、一般民家を観察せしめる。 二 商品や取引の現状を知らしめる。 三 町内の諸官衛其他を知らしめる。	一 街道 県道 作道 通行人 公園 二 商店 販売路 三 面積 人口 物産統計 農家 田畑 薪炭其他の生産業	国読巻ノ六、 二十六、東京 停車場 国読巻ノ七 第三、横浜 第九、大阪

		四 役場 部長派出所 郵便局 農蚕学校 銀行 派出所 営林署 製材所 製粉所 精米所 電話交換所 孵化場	国読巻ノ八 第二十三、名古屋
--	--	--	-------------------

〈第二学期〉

題 目	目 的	生 活 材 料	連 絡
一 町内の見学、 観察	一 町内の実際の商況並に校外の観察をなさしめる。 二 工場、諸官衛の見学	一 観察簿に記入せしめる。 二 見学場所、第一学期分に同じ。 三 次郎太郎山に登りて、丸森町の大観をなさしめる。	国読巻ノ五十五、遠足

〈第三学期〉

題 目	目 的	生 活 材 料	連 絡
一 地図の指導	従来迄の实地指導によって系統的に地図の指導をなす。 一 発生的の取扱 二 地図の理論的取扱 三 平面図 1 平面図、側面図について	一 丸森町の鳥瞰図 二 丸森町図作成 一 校舎平面図 二 校舎、教室	国読巻ノ五、十五、遠足

2 地図は平面図なる こと			
3 縮尺を要せざる器 物の平面描写	三	マッチ、硯	
四 縮尺及縮図			
1 縮尺を要せざるも のの平面図の描写			
2 縮尺の意義			
五 方位			国読卷ノ三、
1 方位の意義、磁石 による方位の会得	一	大日本地図	十五、四方
2 地図と方位との関 係			同十六、私の 村
六 土地の高低、等高線、 設色、			
七 地図の種類	一	郷土地図	
八 諸記号	一	小学校地理付図	

※『郷土生活中心 私の作業学校』 p 237～p 239 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考とし、作成

《表8》『中学年郷土科具体的系統案〔抜粋〕』を見ると、以下のことが明確となる。まず第一に、郷土理解の推進を、個人と社会の初歩的關係の視点から目指したことである。そのために、郷土の範囲を、学校周辺から町内へと順次拡大し、そこに於ける、児童の生活環境に密接な、そして多様な内容構成を試みる等の手立てを講じている。第一学期の生活材料から、構成内容を具体的に見ると、郷土の公共施設、農業、商業等の産業状況、官公衛等の政治的・社会的機関を順次取り上げている。また、第三学期の生活材料を見ると、郷土丸森の鳥瞰から、自然の特徴を把握させている。第二に、見学や観察を重視したことが挙げられる。第二学期の学習を見ると、町内の商況や工場、諸官衛の見学を挙げている。それは、児童の自主的学習推進を念頭としたものだが、注目すべきは、あらかじめ観察簿

を準備し、その内容の詳細を欠かさず記録させたことである。その効果として、以下の二つを挙げることができる。一 教師が事前に、見学や観察の視点を提示することで、児童の自主的活動に即しながら、一方でそれに終始することなく、教師のねらいに即した学習成果が期待できること。二 見学及び観察内容を児童が整理し、まとめることで、学習内容に関する価値意識醸成に結実できること。そして第三に、他教科との関連を常に意識し、特に読方科との関連を重視し、学習効果を期待したこと。その内容を見ると、郷土丸森と東京、横浜、名古屋等の大都市との関係を重視している。そこから、日本全体に於ける位置付けという視点を一方に持ち、郷土丸森の多面的理解を意図していたことが分かる。

昭和4年度になると、高学年児童対象の《表9》『郷土理解と鑑賞の生活指導系統案』、及び高等科児童対象の《表10》『公民的教育系統案〔抜粋〕』が策定されるに至った。ここに、低学年から高等科に至る郷土教育の実施計画策定が完成を見、それに基づく郷土教育の系統的な実践展開が可能となった。

《表9》『郷土理解と鑑賞の生活指導系統案』

原 理	郷土の文化生活	指導の機会と目的
総合的生活	郷土の生活研究 学習、生活 公民的講話、儀式、作法等	継続的郷土生活の観点、職業指導、個性調査、自治 団体の理解、進取的発展性の指導、祝祭日、記念日（学校の社会化の指導）
道徳的生活	大麻礼拝 神社参拝 慶弔慰問 義民会 自治会 父兄会、母姉会、敬老会 講堂訓話	国家観念養成 神明社、鳥居神社、八雲神社（敬神の念） 児童相互間（道徳的生活の体験） 命日（偉人追慕） 個人と社会との関係指導 社会的自治生活へ

宗教的生活	奉安殿礼拝 墓参 拓魂祭 クリスマス 報恩講 大般若祈祷 朝会	学校にて（敬虔の念養成） 家庭にて（祖先崇拜）、敬神思想養成 年一回 教会 報恩感謝の生活指導 西園寺 学校にて（同学同行の生活指導）
芸術的生活	学校図書館、生活展覧会 学芸会、音楽会、端午会 児童文集、同窓会	鑑賞と創作への指導 自己反省と批判への生活指導
科学的生活	郷土の自然観察 歴史的観察 農業的観察	校外にて（観察と理解力の養成） 愛郷心の養成、問題発見と解決の指導 農場、農蚕学校（作業の心養成）
経済的生活	店舗見学 銀行 工場見学 組合 郵便局、交換局 害虫駆除 農作物、品評会 農業倉庫	呉服店、雑貨店、繭問屋 七七銀行、仙南銀行 製材製紙、竹細工、製紙場、印刷場 信用組合、養蚕組合、木炭同業組合、蚕種製造組合 通信、交通 苗代水田にて作業と道徳副業指導、労力と経済、物価と経済、交通と経済、需要供給の関係、保蔵
政治的生活	自治会、級長制度 部長派出所、登記所、営林区 出張所、公民講話	自治生活への指導

体育的生活	運動会	春秋二回
	遠足運動、修学旅行	松島、仙台、福島
	水泳	夏季
	身体検査	
	伝染病予防	チフス予防注射
	衛生講話	
	学校衛生	自覚的指導
	口腔衛生講話会	秋季にて 身体の積極的鍛錬と消極的保護への指導

※『郷土生活中心 私の作業学校』 p 241～p 242 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考とし、作成

《表9》『郷土理解と鑑賞の生活指導系統案』を見ると、児童の生活環境に於ける自然や文化材を8つの各生活に分類し、郷土教育の目的と内容、その機会や方法に於いて有機的関連を図りながら、効果的な指導を目指したことが分かる。高学年ではその目的を、児童の郷土理解の深化を促すと共に、郷土感に親しませる⁽³¹⁾とした。齋藤は、郷土感の醸成を郷土教育実践に於ける一原理とし、祖国愛や人類愛育成に至る基礎⁽³²⁾と述べている。ここに、齋藤が掲げる郷土教育の理念の一端を見ることができる。その立場から、公民的生活の基礎醸成を目的に、郷土生活の質的向上の意識を高め、社会性陶冶を図る配慮もなされた⁽³³⁾。

次に、各生活の主な特徴⁽³⁴⁾について詳細に検討を加えてみる。総合的生活では、継続的郷土生活推進を目的に掲げた。それは、齋藤が掲げる郷土教育の目的が、よき郷土人の育成であることを物語っている。そして、個性調査に基づく適切な職業指導、自治団体理解を促す指導は、その方策としての意味を持つ。道徳的生活では、国家観念養成を目的に掲げる一方で、個人と社会との関係（社会的存在としての自己の理想像）を重視する立場から、社会的自治生活の指導に力を傾注している。科学的生活では、観察による郷土の客観的理解を目的に据えた一方で、歴史的観察に顕著なように、愛郷心養成重視の姿勢も見られる。経済的生活では、店舗・工場見学による郷土の経済状況把握、及び農業生産状況把握を目的に据えた。合わせて、経済と交通、物価、労力の関係等の、経済原理の理解を

重視した。それは、郷土の経済・農業の実情理解と共に、それらの指標・原理の基礎的理解を促すことを目的とし、高等科での発展的学習に結実させることを意図したものである。体育的生活では、身体の積極的鍛錬と衛生面での消極的保護の二つを目的に掲げている。身体の積極的鍛錬を掲げた背景として、以下の二つを挙げることができる。まず第一に、強靱な身体は、農村生活者であるよき郷土人に必須なものである。そして第二に、大正末以降の中等学校への現役将校配属⁽³⁵⁾に見られるように、教育に於ける国家主義的動向との関連も想起される。また、衛生面での消極的保護を一方の目的に掲げた背景には、当時の県内農村小学校に於ける衛生指導の貧弱な実態⁽³⁶⁾を挙げることができる。

《表10》『公民的教育系統案〔抜粋〕』

〈社会的生活〉

題 目	教 授 要 項	指 導 の 目 標	連 絡
一 社会	1 社会の意義 2 社会と個人との関係 3 社会組織 4 望ましき社会	1 社会は統一にして道徳的の意義あること 2 社会の存続、発展完成は、個人の方によること 3 社会は社会制度の織りなせる大制度である 4 共栄共存を目的とし、相愛の情を以て結合し正義によって統制せられ協同、自治、奉仕を以て活動の要素とする社会である	高一修、第四課 尋六修、第七課
二 家	1 家の社会的意義 2 我が家族制度	1 社会組織中根本的なものであり、最古のものであり、又最も自然的生々たる関係を有する社会の単位である 2 我が家族制度は国家の成立と密接	高一修、第七課 高二修、第六課

	3 家に於ける生活	なる関係あること 3 家族相互の共栄共存の生活である (1) 衣食住の生活 (2) 教育 (3) 養老慰安 (4) 経済的の生活	
三 地方団体	1 法人と公共団体 2 丸森町について 3 宮城県について 4 公共組合 丸森町信用組合について	意義及び其の種類について 1 町の組織 2 公民館 3 町会議 員 4 選挙権 5 選挙の手続き 6 町会の活動 7 町長 8 その他 の吏員 9 町の財政 10 町の監督 1 県の組織 2 県会 3 参事会 4 県知事 5 県の財政 6 県行政 監督 1 信用組合 2 種類 3 事業機関	尋五修、第 五課 同読 巻九、第二 十五課 尋五 地第 三課

〈経済的生活〉

題 目	教 授 要 項	指 導 の 目 標	連 絡
経済生活と 其の組織 一 生活の 方法	一 経済の意義	1 財貨に関する人間一切の行動をい ふ 2 経済的生活とは経済的なるべしと いふこと 3 経済的とは、最小の労費を以て最 大の効果を収むることである	尋四読巻ノ 八、第四課 同第九課、 第十六課
	二 職業の意義	1 共栄共存の社会にあつては職業は 自支の途である	高一修、第 十四課

		2 自己の長所を以て社会に奉仕する道である	高二修、第十二課
二 生産	一 労力と資本	1 労力とは生産の為に用いられる人の心力及び体力をいふ。 2 資本とは、過去の生産によって得たるもので更に将来の生産に供せらるべきもの。	高一修、第十三課 高二読巻ノ四、第十課
	二 分業と協同	人が労力を用いる場合に起こる区別である。	
	三 企業	1 営利を目的としたる企業、商事会社、産業組合 2 非営利的共同としての農会目的、事業、種類	
	四 労働者の協同	1 産業組合 2 共済組合 3 労働組合の組織	
三 交換	一 価格、物価	1 財貨の有する交換価値を実物又は貨幣を以て言ひ表はしたるものである。 2 物価とは個々の物品の価格ではない。個々の物品の価格の全てを一全体と見た価格の割合をいふのである。	尋五 読巻ノ十、第十一課
	二 度量衡	1 物の長短、大小、重軽を測定する方便である。	
	三 貨幣（紙幣）	2 度量衡制度について 左記の如き貨幣の機能について 1 交換の媒介	尋四 読巻ノ八、第二十課

		2 価値の尺度	
	四 信用と信用証券	3 価格貯蔵運搬の手段	尋六、高二、算
		1 信用取引は口頭の約束により或いは証書を発し、又は帳簿に記入して行われる。	
	五 金融機関	2 信用証券の種類	尋五読巻ノ
		1 銀行の意義と必要	十、第十課
		2 銀行の種類	仙南銀行
	六 市場	3 信用組合、頼母子講	七十七銀行
		1 市場と市価	丸森信用組
	七 保蔵	2 抽象市場と具体的市場	合
		1 保管蔵置の意味なり	
	八 運輸機関	2 農業倉庫について	丸森町農業
		1 人及物を移傳する必要に応じて設けられたる機関である。	倉庫
		2 旅客運送貨物運送について	

※『郷土生活中心 私の作業学校』 p 244～p 251 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考とし、作成

高等科の指導に於いては、公民的自覚の醸成を目的に据えている。それは、社会生活遂行を間近にした、高等科児童の発達段階に即し、社会に於ける自己のあるべき姿の追求という視点を重視したことによる。その目的達成に向けて、社会的な生活、経済的な生活、政治的な生活を領域とし、内容構成を試みている⁽³⁷⁾。そのことについて、齋藤は、「社会的な生活、経済的な生活、政治的な生活の概念附与を農村教育の中心とし、以て農村振興の鍵たるの萌芽を育成したい。」⁽³⁸⁾とした。齋藤の意識の根底には、郷土振興への強い思いがあり、近い将来、その担い手として活躍に至る、高等科児童に対する期待が垣間見られる。その教育は、よき農村生活者、よき郷土人の醸成を目的に据えたものである。

《表10》『公民的教育系統案〔抜粋〕』を基に、各生活の構成内容の詳細⁽³⁹⁾について検討を試みる。まず、〈社会的な生活〉について見ると、「社会」、「家」、「地方団体」の

三つを構成要素とし、その順序で指導を試みた。齋藤は、「社会」の本質を、秩序ある統一として強調した。そしてその実現には、相愛の性と正義に基づく共学共存が必須とし、協同、自治、奉仕の心構えを不可欠とした。「社会」の概観を根底に据え、続いて、「家」、「地方団体」について指導を実践した。「家」については、社会組織の根本とし、国家成立・維持と密接なものとした。換言すれば、家族相互の共学共存を国家成立・維持の根源とした。そして、学習内容として 一 衣食住 二 教育 三 養老慰安 四 経済生活の4つを掲げた。「地方団体」では、郷土丸森の行政を概観させ、続いて、宮城県の行政を取り扱った。学習の範囲を、郷土丸森（児童の直観的生活範囲）から県へと拡大したのは、高等科児童の発達に即したものと考えられるが、一方で、それは、県との関係を視点とし、郷土丸森の理解深化を促し、延いては日本全体に於ける丸森の位置の理解を促すことで、郷土丸森の多面的理解を期待したものと考えられる。

次に、〈経済的生活〉について見ると、「生活の方法」、「生産」、「交換」の三つを構成要素とした。「生活の方法」、「生産」については、概ね、概論的内容の指導であり、修身との関連を図った。続いて、「交換」については、金融機関、運輸機関の項を見ると、仙南銀行や七十七銀行、丸森町農業倉庫等、郷土丸森の諸機関との関連を重視し、指導に当たったことが分かる。それは、児童の発達に即し、学習内容の抽象性が増し、言葉としての抽象的理解に終始する傾向が強まる実態を考慮し、可能な限り、児童の生活環境との関連を図り、具体的イメージを持たせ、理解を促すことを目指したことによると考えられる。

これまで、低学年から高等科に至る学習内容の詳細について、検討を加えてきた。低学年では、未分化・総合化という児童の発達特性を踏まえ、家庭生活との関連や、学校行事等の場と機会を有効に活用した、児童の直観的生活環境に即した郷土教育の実践展開を図った。それは、生活学習の理念を反映したものであった。中学年では、郷土に於ける自然や歴史、社会的状況の基礎的理解を目的に据え、高学年では、郷土に於ける農業、商業等の産業状況、伝統文化の実態の理解を目的の柱に据えていた。そして高等科では、社会的、経済的、政治的状況の郷土理解と価値的生活への意識化を目的に掲げ、それは、県や日本全体との関係の視点を加味し、多面的な方策により達成を目指した。それは、近い将来、郷土振興・生活改善、そして郷土の発展に力を傾注する、よき郷土人の育成を念頭に据えたものであった。

（3）学習内容の展開系統の実際

低学年から高等科に至る、丸森小郷土教育の展開系統を整理し、まとめたものが、《表

11)『丸森小に於ける郷土教育の展開系統』である。

《表11》『丸森小に於ける郷土教育の展開系統』

学 年	児童の生活姿態	郷土教育の目的	実践材料と場
低 学 年	一 「自然的自我」の生活 ・ 「未分化の価値」生活 二 「現実的自我」の生活 ・ 「具体的体験認識」の生活	児童の日常の生活環境に於ける身近な出来事、事象を取り上げ、家庭、学校、社会、国家、自然等について具体的感覚的にとらえさせ、親しませる。	一 児童生活の直観物収集 二 低学年「生活科」系統案 三 各種行事の具体的材料
中 学 年	三 「関連的体験」の生活 ・ 「遊戯的作業」の生活 ・ 「身体的活動」の生活 四 「直観行動」の生活	身の回りの自然や歴史、農業を取り上げ、郷土の農村的特性の基礎的理解を図る。	一 児童生活の直観物収集 二 「郷土科」系統案 三 修身、国語、算術等の郷土的材料
高 学 年	五 「文化的体験」の生活 ・ 「自発的体験」の生活 ・ 「共同的社会的」生活 六 「合理的認識」の生活	農業を主とする産業や伝統、文化を取り上げ、郷土理解を深めると共に、郷土感に親しませる等の公民的生活の基礎を養成する。	一 地理、歴史、理科及び行事に於ける具体的材料 二 各教科での郷土的材料 三 「郷土理解と鑑賞」系統案
高 等 科	「社会的自我」の生活 ・ 「思索的体験」の生活 ・ 「内面的価値追求」の生活	社会、経済、政治のしくみと郷土の現状を理解させ、農村振興という郷土の課題解決に寄与する意識醸成を図る。	一 地理、歴史、理科及び行事に於ける具体的材料 二 各教科での郷土的材料 三 「公民的教育」系統案

※『郷土生活中心 私の作業学校』p 149 齋藤富 昭和6年2月18日 郁文書院を参考とし、作成

これを見ると、丸森小では、児童の生活姿態（発達段階）を根幹とし、目的、内容、機会等の系統性を重視し、相互の関連を図りながら、郷土教育の実践展開を試みたことが分かる。先行研究では、生活学習を根底に据えた郷土教育の実践展開を試みたことが指摘されている⁽⁴⁰⁾。その視点から、丸森小に於ける郷土教育の実際を見ると、低学年に於いては、学習内容（実践材料）の選択等、児童の直観的生活環境に即し、郷土教育の実践展開を図ったことが分かる。そこからは、低学年に於いて、先行研究の指摘の如く、生活学習を根底に据えた郷土教育の実践の姿が見て取れる。しかし、児童の発達に伴い、学習内容の拡充に従い、その抽象化が進展する。詳言すれば、それは、児童の発達に伴い、郷土（直観的生活環境）に於ける事物・事象では、学習内容の充足ができなくなり、その抽象性が増すことを意味する。それは、学習内容と児童の直観的生活環境の関係の希薄化、換言すれば、学習内容と生活、及び生活学習との乖離を意味する。言葉としての学習内容の理解に終始することを避け、学習内容に対する具体的イメージを育む工夫として、丸森小では、可能な限り、学習内容と郷土の事物・事象との関連を図り、抽象性の腐蝕を図っていることが見て取れる。

一方、児童の発達に伴う学習内容の拡充と抽象化は、必然的に、学習範囲、そして学習対象を、郷土から県、日本全体へと拡大していく。それは、他地域との関係という新たな視点から、郷土理解を促すもの⁽⁴¹⁾であり、換言すれば、郷土の多面的理解を促し、その深化に結実するものである。そしてそれは、よき郷土人、郷土振興に力を傾注し、寄与する農村生活者の育成に必須とする、齋藤の教育観を反映している。

しかし、低学年から高等科に至る学習内容を、系統性・継続性を視点とし、検討を加えてみると、以下のことが分かる。低学年では、児童の生活環境に於ける直観的事物・事象を内容とし、中学年では、地理的歴史的内容を中心とし、その範囲を、学校周辺から地域、町全体に順次拡大させている。そして、高学年では、総合的、道徳的、宗教的、芸術的、科学的、経済的、政治的、体育的の各生活を内容領域とし、その範囲は、地域、町から県まで拡大している。最後に、高等科では、社会的、経済的、政治的の各生活を内容領域とし、学習内容の抽象性を増しながら、その範囲は県から日本全体に及んでいる。

以上から、低学年、中学年、高学年の各段階に於ける学習内容が、各々別個の理念に立

脚し設定され、必ずしも学習の系統性・継続性を重視した内容設定になっていないことが分かる。社会的な生活、経済的な生活、政治的な生活の学習内容を重複し、高学年の学習内容を、高等科に於いて発展的に取扱おうとする意図も見られるが、学習内容の系統性・継続性を重視する実践は、全体的な流れとなっていない。

II 名取郡中田小学校の郷土教育

1 中田小郷土教育の道標

1) 中田の風土と地域性

中田小訓導星野達郎は、『児童の郷土誌』⁽⁴²⁾に於いて、中田村の農産物に関する、大正4年度と同14年度の生産状況を掲載している。《表12》『中田村惣菜類生産の推移』は、その主なものを比較し、統計的に整理し、まとめたものである。それを見ると、白菜、青芋、長芋、西瓜等で生産の伸びが顕著なことが分かる。星野は特に、西瓜、獨活について、「仙台市民の好む所となり、多大の市価を博して居るではありませんか。」とし、続けて、「本村も結局、其例に漏れないで、都市に原料品、食料品を供給する農村として発展すべきは、地理上当然の帰結であります。」⁽⁴³⁾と結んでいる。ここに、大正以降、中田村が仙台市を大消費地とする近郊農業を主産業としていた実態が分かる。また、齋藤富は、「・・殊に惣菜地である我が中田村は、大都市仙台の郊村であることが郷土生活認識上の重大なる焦点であらねばならぬ。」⁽⁴⁴⁾とし、中田村を近郊式農村と特徴付け、その実態を仙台市に向けた青物供給を行う商農業形態とした。

《表12》『中田村惣菜類生産の推移』

	白 菜	馬 鈴 薯	牛 蒡	甘 藷
作付面積 (単位反)	30 152	350 345	85 183	310 182
収 穫 高 (単位貫)	9000 121600	80500 96600	80500 45750	18700 40040

価 格 (単位円)	3 1 5 1 2 1 6 0	4 8 3 0 1 4 2 4 0	4 8 3 0 1 1 4 3 8	1 8 7 0 8 0 0 8
	青 芋	長 芋	獨 活	西 瓜
作付面積 (単位反)	2 5 9 3 5 6	3 8 6 6 5	1 7 2 5	4 5
収 穫 高 (単位貫)	4 9 2 1 0 7 1 2 0 0	6 6 5 0 1 3 0 0 0	1 3 6 0 5 0 0 0	1 3 5 0 0
価 格 (単位円)	3 9 3 7 1 4 2 4 0	6 6 3 6 5 0 0	2 7 2 1 0 0 0	4 0 5 0

※『児童の郷土誌』 p 8 ~ p 9 星野達郎 昭和3年1月25日 中田小学校体験社を参考とし、作成

※『児童の郷土誌』は、『体験第十一号 郷土教育号』の付録としても掲載されている。

《表17》「第四章・II・1・3)」参照

※各項目の上段は、大正4年度の生産実態、下段は、同14年度の生産実態を示す。

※大正4年度の西瓜の生産実態が示されていないのは、この年、生産が行われなかったことを示す。

仙台市近郊に位置する中田村の立地条件は、経済基盤である近郊農業の発展を促すと共に、精神的文化的意味に於いて、地域的特性形成に少なからず影響を与えたと言える。《表2》『大正十四年度中田村財政状況』は、同年度に於ける、村の歳出・歳入状況を整理し、まとめたものである。

《表 1 3》『大正十四年度中田村財政状況』

《歳 入》 内訳	《歳 出》 内訳
一 手数料 1 3 7 円	一 役場費 7 7 8 5 円
二 国庫下渡金 4 5 9 8 円	二 会議費 3 2 5 円
三 交付金 1 5 3 9 円	三 土木費 7 6 4 円
四 県補助金 2 5 0 円	四 教育費 1 8 1 1 8 円
五 繰越金 1 4 5 円	五 伝染病費 1 9 2 円
六 雑収入 5 5 0 円	六 隔離病舎費 4 2 円
七 村 税 2 5 1 1 8 円	七 勸業費 7 5 円
	八 救助費 3 円
	九 警備費 1 2 9 3 円
	十 財産費 1 5 8 円
	十一 諸税 2 4 円
	十二 神社費 1 2 7 円
	十三 雑支出 1 4 2 円
	十四 予備費 6 0 0 円
	十五 臨時費 2 6 8 9 円
計 3 2 3 3 8 円	計 3 2 3 3 8 円

※『児童の郷土誌』 p 1 0 ~ p 1 2 星野達郎 昭和 3 年 1 月 2 5 日 中田小学校体験社
を参考とし、作成

それを見ると、歳出全項目中、教育費が際立って多い実態が分かる。それは、実に歳出総費用の半分以上を占めている。このことから、当時の村当局が、行政施策の柱として教育施策を掲げ、その実施に強い意欲を持っていたことが読み取れる。そしてそれは、村の住民の教育への関心が高いという地域性を示していると考えられる。

大正初期、新教育思潮は全国的に興隆し、その動向は宮城県初等教育界にも影響を及ぼすに至った。当時の県内小学校教育の足跡の中に、その需要の努力を感得できる。詳言すれば、「児童尊重」、「画一打破」、「地域即応」を旗印とし、県内各地の先進的な教育観を持つ学校長により、敏感に受容され、校内教師の協力・結束により、特色ある学校づくりへと発展していった⁽⁴⁵⁾。このような動向の中にあって、中田小に於いても、従来の学校形態からの脱却を目指す動きが見られるようになった。大正 6 年度中田小では、大正新教育樹立を旗印に、校内全教員による教育内容改善のための意見書『施設改善意見書』を策定した。《表 1 4》『中田小学校に於ける「施設改善意見」の分野別件数』は、その分野

別件数を整理し、まとめたものである。

《表 1 4》『中田小学校に於ける「施設改善意見」の分野別件数』

実数	計	大和	庄司	阿部	黒滝	有馬	小野	小林	壺岐	針生	佐藤	及川	松浦	教員
二二	三四	一		一	一	一		一	一	四	十	九	五	教授
二一	四三	三	四	二	二	五		二	五	八	四	四	四	訓練
六	八		一				二				二	一	二	養護
五	七								一		一	三	二	学用品
二七	五六	三	二	四	一	八	五	六	二	六	六	六	七	設備
一一	二三	二	一			二	四	一		三	二	六	二	研究
二	四	一	一	一								一		その他
九四	一七五	十	九	八	四	十六	十一	十	九	二一	二五	三十	二二	計

※『宮城県教育百年史』第二巻 p 3 8 6 昭和 5 2 年 宮城県教育委員会を参考とし、作成

※実数は、重複を省いた実件数を示す。

それを見ると、全教員 1 2 名が、各々の所信を披瀝し、意見総数は 1 7 5 件に上った。その巻頭趣意書には、以下のように記されている。

「最近我国教育界ニ画一打破ノ論議起レルハ真ニコレ傾聴ニ値スベキ問題ナリ。凡ソ初等教育ハ単ニ千編一律ノ法規ニ準拠スルノミヲ以テ能事終レリト思惟スルハ誤見モ甚シキ

モノト謂フベシ。必ズヤソノ校又ハソノ郷土ノ状態ニ適応セル特殊的施設経営ヲ成シ以テ校風ヲ發揮シ郷風ヲ感化セザルベカラザルモノト信ズ。」⁽⁴⁶⁾とした。ここに、大正新教育思潮の影響下に於ける、中田小教員の教育内容改善に向けた意気込みと、その先取的取り組みの実態を看破することができる。仙台市近郊という立地条件を生かした近郊農業を主産業とし、周辺農村に比較し、経済的に恵まれているという地域性、そして、大正新教育思潮を積極的に取り入れ、研究実践を図った先取的校風を実践基盤に持ち、それらは、他に先駆け中田小郷土教育を推し進める原動力となった。

2) 石川謙吾の郷土教育論

大正末以降、中田小郷土教育推進の核として力を傾注したのは、当時の校長石川謙吾であった。石川は、中田小校内研究誌『体験』第十一号〈郷土教育号〉に於いて、「私の教育」と題し、その郷土教育論を披瀝している。「世界の大勢も日本の現状も地理も歴史も理科も、郷土を出発点として進むべきもの、そして郷土に帰結したいと思ふ。」と。続けて、「世界の大勢、国家の現状から帰結して、その地方としての進べき道、しかもその地方性に合致する（地方色豊かな）特殊な立場を見出し、それに向かって猛進するやう、その土地としての目標（郷土的標識）を立てたい。即ち、教育の出発点でやがて帰結点としたい。言葉をかへて言へば、世界の大勢と日本の現状を背景として、我が郷土を建設したい。」と述べている。さらに、「自分の村とか、町とか、その土地土地の社会的、地理的、経済的、文化的、其の他、風俗習慣等の事実を根拠とした教育でなければ、土地は没落する。」⁽⁴⁷⁾と述べている。石川の郷土教育論の奥底に、従来の郷土教育の在り方に対する批判的立場が見て取れる。石川は、当時の小学校での郷土教育の取り組みを、「なまぬるい地方化、漠然たる施設、月並な経営ぶり、あきたらない」とし、「・・・即ち、国家が要求する根本精神を真に地方化した教育、換言すれば、特に郷土教育と称して、徹底した地方化教育を高潮したい」⁽⁴⁸⁾とした。

石川は、郷土教育に関心を持つに至った経緯について、以下のように述べている。「私が郷土教育の必要性を感じたのは、大正十四年冬、関西地方旅行の途、鹿児島市を視察した時にである。」とし、続けて、「彼の地が維新以来、続々と名士を輩出し、所謂薩派と称せられて天下にその名を恣にしたるは、・・・人為的に之を見れば、その教育の然らしめるものである。・・・彼を見、此を觀れば、切に郷土愛教育の必要を感じざるを得なかったのである。」⁽⁴⁹⁾と。

これらのことから、石川の郷土教育に関する立場が明確となる。まず第一に、郷土を教

育の出発点としたことである。そして村に於ける社会的、地理的、経済的、文化的、其の他、風俗習慣等の事実に着目した教育の取り組みを強調した。そして第二に、郷土を教育の帰結点としたことである。それは、世界の情勢や日本の実情との関連を踏まえ、郷土の多面的な理解を目指したものであった。ここでは、世界や日本に関する理解は、郷土理解の深化に結実するという立場を取る。最後に第三に、郷土愛教育を高潮した。それは、郷土に親しむ心（郷土賛美の心）の醸成を目的に据えたものである。これらから、石川が掲げる郷土教育は、郷土の多面的、客観的理解と共に、郷土に関する情緒的愛着の念の醸成を重視したことが分かる。以下に、石川謙吾在任中の中田小郷土教育の実際について検討を試みる。

3) 石川謙吾の郷土教育の実際

中田小郷土教育を、その核として大正末以降推進したのは、当時の校長石川謙吾であった。石川在任中の実践概要を整理し、まとめたものが、《表15》『中田小学校に於ける郷土教育の実際施設概観』である。各施設に於ける目的を見ると、郷土の偉人の人格偉業追慕欽迎（郷土偉人の肖像）、郷土の自然美の卓越せることの認識（郷土写真）、郷土愛精神作興（郷土歌）等、郷土賛美による郷土愛醸成を意識し、重視していた実態が分かる。

《表15》『中田小学校に於ける郷土教育の実際施設概観』

標語	郷土を解せ 郷土を愛せ 郷土を伸せ		
施設	目的	具体的内容	
郷土偉人の肖像	郷土の偉人の肖像を講堂に掲げ、人格偉業を追慕欽仰せしめ、過去に郷土人士の傑出せしことを知らしめ、自奮の資とす。	○伊達政宗公 油絵二十五号 仙台二中 野村房雄氏筆	
		○支倉常長 同十二号 仙台梅檀中 栗野秋介氏筆	
		○林子平 同 同 野村房雄氏筆	
		○菅井梅関 同 同 野村房雄氏筆	
		○川村幸八 同 同 栗野秋介氏筆	
郷土写真	郷土の自然美人工美の代表	○松島（自然美代表）	

	<p>的なものとして講堂に掲げ、児童の鑑賞に資し、郷土の自然美の卓越せること、郷土の文化が他に遜色なからしむことを知らしむ。</p>	<p>○中尊寺金堂（人工美代表）</p>
<p>修学旅行</p>	<p>遠足、修学旅行の折は特に郷土偉人の由緒地又は偉業の跡を訪ねて感激の度を深からしめ、或は自然美人工美の実際に接せしむ。</p>	<p>○修学旅行計画表</p> <p>尋常一、二〔名取川、熊野堂〕</p> <p>尋常三、四〔三神峯、関上浜、高館山〕</p> <p>尋常五、六〔松島、中尊寺、秋保温泉〕</p> <p>高等一、二〔石巻方面、仙台めぐり〕</p>
<p>郷土歌</p>	<p>郷土愛（郷土の誇り）の歌を作り、又は作らしめ之を歌わしめ、その間に郷土愛の精神を作興せしむ。</p>	<p>○伊達政宗公 齋藤荘次郎氏歌</p> <p>○支倉常長 同</p> <p>○林 子平 同</p> <p>○名取川 尾形軍治氏作歌</p> <p>○中田街道 同</p> <p>○積荷（中田特産の歌）</p> <p>星野達郎氏作歌</p> <p>○我が里 同</p> <p>○中田村 佐藤惣之助氏作歌</p>
<p>文 展 （児童文集）</p>	<p>郷土賛美の詩歌、童謡文章等郷土文芸を奨励し、これを児童文集『文展』に発表す。</p>	<p>○『文展』第五号〈郷土号〉昭和五年一月発刊</p>
<p>郷土文撰 （郷土読本）</p>	<p>郷土の傑出せる人士の詩歌文章又は他郷人士の我が郷土を賛美せる詩文中より、児童生徒の課外読み物として適切</p>	<p>○郷土文選〈目次（全二十項目）〉「抜粋」</p> <p>一 藩祖公遺訓</p> <p>二 荷馬車</p> <p>三 金華山の灯台守を訪ねて</p>

	なるものを収集編集す。	四 齋藤安右衛門 五 模範村長歓迎会 六 伊達邦成（一） 七 伊達邦成（二） 八 日本の風姿 九 支倉常長
郷土偉人 記念日	年中行事中に郷土偉人記念 日を予定し、訓話講演学芸会 等をなし、一は追慕、一は農 村娯楽の一助となす。	○中田村青年団行事「抜粹」昭和三年度 一 五月二十二日 郷土偉人祭 剣道大会 二 五月二十四日 藩祖公忌日 瑞鳳殿参拝 三 九月初旬 中田村有林下刈奉仕 四 十月八日 優勝記念日 青葉神社祭典前夜記念 講演 五 十一月三日 全国体育デー 陸上競技会 六 十一月二十三日 御令旨奉読式 懸賞演説会 七 十二月 中 入退営兵歓送迎会 八 一月十三日 義士祭 九 二月八日 郷土賢人祭（菅井梅関命日） 十 二月十五日 郷土賢人祭（川村幸八命日）

※『宮城県教育百年史』第四巻 p1013～p1015 昭和54年3月 宮城県教育委員会を参考とし、作成

※本論は、『宮城教育』第三六七号 昭和五年一月 宮城県教育会に掲載されたものである。

児童文集『文展』第五号（昭和5年1月30日発刊）⁽⁵⁰⁾を見ると、石川の巻頭言「脚下を看よ」に続く、第一部（中田の歴史）、第二部（中田の農業）、第三部（中田の自然）には、尋常一から高等科二に至る、児童生徒による郷土を題材とする作文（郷土作文）を掲載している。以下に、そのいくつかを原文のまま示す。

《事例一》

「大槻磐水」 尋常六 茂泉 周秋

今より百二、三十年前、大槻磐水といふ人がありました。仙台に生まれて幼名を平七郎と言ひました。叔父安衛門が勉強しているそばに行つて、叔父の習つて居るものを皆すっかり頭に入れて居るので、叔父は「たしかに平七郎は大きくなってから偉いものになるに違ひない。」と言つてじまんをしていました。

十三歳の時、建部清庵の門に入りました。後蘭学を学びたいと思つて、建部の親友即ち杉田玄白の教を受けました。此の時から蘭学研究の決心がつかしました。平七郎が先生を驚かしたことは、普通の人が一年で覚えるところを三四十日位で覚えることでした。先生は平七郎を前野良澤の所にやりました。しかし、前野良澤はなかなか許しませんでした。訪問すること数十回、根気良く続けて居るうちに、倒倒根気負けした良澤は、平七郎に教へることになりました。こうして彼は医学を研究するために外国語を研究し、杉田玄白の「玄」と前野良澤の「澤」をとつて玄澤と称しました。

蘭書を日本文に直したもので、六物新誌といふのがあるそうです。それは、大槻玄澤が直したので、人魚等のことについて色々書いてあるといひます。二十九歳の時、蘭学階梯といふ本を著しました。此の本は蘭学を勉強するのに一番の土台になったので有名なそうです。

後長崎に留学しました。どうしても蘭学を研究するには、オランダ人につかなければだめだといふことを知つたからでした。当時長崎に蘭学の勉強に行つた者は唯の三人だつたと言ひます。しかし不運なことには、丁度徳川幕府の鎖国方針がきびしかつたので、蘭語の研究に大変苦心したと言ひます。しかし幕府も後研究を許されたので、一生懸命に蘭習を読みました。年三十歳で仙台公の医者になりました。仙台公のお側で、支倉六衛門の持

って来た賽物の説明として、金城秘韞といふものをあらはしました。

彼の蘭学研究の目的は、決して金をためることではありませんでした。唯、文字の使用法と文字によって外国の様子を知るためでありました。てがらをたて、名を挙げて偉くなろうといふ野心などは少しもなかったと言ひます。七十一歳で死にました。彼は徳川時代の名医とうたはれたそうです。林子平の海国兵談も、高野長英の夢物語なども彼の著書から受けたところが多いそうです。

※『文展』第五号〈郷土号〉 p 7～p 8 昭和五年一月三十日 中田尋常高等小学校を参考とし、作成

《事例二》

「白菜」

高等科二 壱岐 ユキエ

我が中田村では白菜の産地として、年々東京、大阪を始め、遠くは門司までも売り出すやうになりました。二、三年前からは出荷組合の組織が出来、中田の停車場から出荷できるやうになりました。中田村民は大いに白菜の栽培につくして、他の村に負けない良品を出し、まだまだ遠くに売り出すやうになったなら、村のためにもなり、また各自の得にもなるのに、目前みを考へて、他に売る人が出来るやうになったため、今年の出荷組合の方に出す人が少なくなったそうです。

今年のやうではこまりますから、来年からは村民心を一つにして、栽培や出荷の方法を改良していったなら、日本中に中田白菜の名が知れ渡り、東北の農村中田は、日本の中田村となり、白菜の注文もどンドン来ることでせう。そうなったら、村全体の利益となるばかりでなく、各個人の利益も非常に大なるものとなるだらうと思はれます。

※『文展』第五号〈郷土号〉 p 25 昭和5年1月30日 中田尋常高等小学校を参考とし、作成

これらの内容に共通するのは、郷土を賛美する心であり、作文指導に於ける教師側の目的意識や指導の方向性が垣間見える。注目すべきは、中田村青年訓練所、及び中田村農業補習学校生徒と共に連携し、中田村青年団行事や郷土偉人記念日に参加させることで、郷土教育実践の効果を高める工夫を講じていることである。

中田小では、大正11年度、当時の槇田清之助校長在任時に、校内研究誌として『体験』を創刊し、それは、昭和9年度の第20号に至るまで発刊された。それを見ると、当時の中田小教員の教育に関する課題意識や研究推進の概要を知ることができる。《表16》『中

田小学校校内研究誌〔体験〕発行状況』は、『体験』の中で、郷土教育を主な内容とするものについて整理し、まとめたものである。

《表 1 6》『中田小学校校内研究誌〔体験〕発行状況』

年 号	特集号等名称	郷土教育に関する主な内容
大 11	1 創刊号（地理号）	中田小地理研究部が中心となり発行。主な郷土資料の他、「私の郷土観」のテーマで、同校訓導が郷土概念、取扱について記述。
昭 2	8 学級経営論号	郷土教育の指導方針に基付き、各教科に於ける郷土教育の内容を掲載。
昭 3	1 1 郷土教育号	郷土教育の目的を郷土理解、郷土偉人を題材とした徳育とし、その方法として、一、郷土偉人説話、二、郷土地理、三、郷土偉人肖像除幕式、記念学芸会、四、郷土展覧会等を挙げた。
	1 2 学級経営号	郷土教育の教授方針に基付き、農産物生産状況の資料を活用した算術科での郷土教育実践、綴方教育と郷土教育との関係等を掲載。
	1 3 御大典記念号	「郷土の偉人」として、中田村産業開拓者である仙台甘藷栽培の元祖、川村幸八について、校長石川謙吾が記述。
昭 4	1 4 郷土教育論纂集	郷土論や郷土教育論、方法論等、中田小訓導の「郷土教育に関する私見」を多く掲載。

昭 5	1 5	郷土教育研究号	校長石川謙吾の郷土教育論、第一回郷土教育研究会(昭和5年2月、於中田小学校)の開催内容の詳細掲載。
昭 6	1 7	郷土学習号	郷土資料を数量化し活用した郷土算術や、郷土地理等の教科指導の実践、郷土室での郷土資料整備とその活用、郷土調査研究等を掲載。
昭 7	1 8	低学年郷土教育号	遊戯中心の方策による低学年郷土教育の各教科での授業実践を掲載。
昭 8	1 9	郷土修身研究号	児童の道徳性調査結果や各学年での修身カリキュラム掲載。
昭 9	2 0	国史読方号	国史指導と郷土題材との関連一覧。

※〈体験〉は、大正11年度、榎田清之助校長時代に中田小校内研究誌として創刊され、昭和9年度の第20号に至るまで発刊された。当時の同小教職員の課題意識の在り方や校内研究の取組状況を知ることができる。

※名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻一〉〔仙台市博物館資料編纂室〕を参考とし、作成。

これを見ると、昭和3年度以降、郷土教育を主な内容とするものが増加していることが分かる。この頃から、中田小教員の郷土教育に対する関心や研究実践への意欲が高まったことが読み取れる。石川は、この年、郷土偉人祭を開催し、祭日に郷土の偉人に関する講話を行い、この試みは、以降毎年行われることとなった⁽⁵¹⁾。そこから、石川の郷土教育の実践に対する決意を感得できる。昭和3年度は、中田小郷土教育実践の気運が高まった年であり、その充実・発展の契機となった年として意味を持つと考えられる。

《表17》『体験第十一号 郷土教育号 目次一覧』は、同号掲載による記事の表題一覧である。編集が中田小学校体験編集部と付記され、記事の内容は全て、当時在職の中田小教員の手によるものと考えられる。そこから、中田小教員の郷土教育に対する熱意や関心

の高さ、そして研究実践への意欲が伝わってくる。一方でこれらから、教員各々の関心の所在が、実に多様であった実態が浮き彫りとなる。そこから、昭和3年度の時点では、中田小では、郷土教育に関する気運の高まりとは裏腹に、郷土意識覚醒や郷土賛美、郷土愛醸成という、石川謙吾の郷土教育理念が、教員の間には十分浸透し切れず、共通理解に基づく実践展開の方向性を明確に描き切れず、模索していた実態が垣間見える。

《表17》『体験第十一号 郷土教育号 目次一覧』

題 目	記 事 の 内 容	執 筆 者	p
《主 張》	「私の教育」	石川謙吾	一
《論 説》	「小学校に於ける郷土教育の概念」	尾形軍治	五
	「社会問題上より見たる郷土教育の価値」	星野達郎	一四
	「郷土と教育」	守真之助	二〇
《研究と実際》	「郷土人物の取扱について」	尾形軍治	二五
	「郷土伝説と民謡」	渡邊嘉吉	二九
	「郷土地理私論」	菅井勝治	三三
	「中田村の地質」	菅井恒治	三八
	「郷土愛の教育の実際施設」	記載無	四二
	「理科教授に於ける郷土教材の取扱」	近江 保	四三
	「郷土愛に立脚したる年中行事」	中田村青年団	四六
	「農村疲弊と農村教育」	三浦長左エ門	四七
《付 録》	「名取紙の起源及沿革」	壺岐晋治	五〇
	「児童の郷土誌」	星野達郎	
	「郷土歌四編」	記載無	
	編集後記	記載無	

※名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻一〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕を参考とし、作成

翌昭和4年度、中田小は、『体験』第十四号 郷土教育論纂集を発刊している⁽⁵²⁾。それは、当時の郷土教育に関する理論家や実践家として全国的に知られた人物が寄稿した内容をまとめ、論纂集としたものである。それを見ると、郷土教育に関する私見を主な内容とし、理論や実践の在り方等、多様な視点から幅広く郷土教育を論じている。なお、目次を見ると、29ページに、「郷土の自然と文化に立脚せる生活指導」と題し、伊具郡丸森校 齋藤富橋氏の名で、齋藤の寄稿が見える。石川は、冒頭の巻頭言で「郷土教育研究ノ氣運」と題し、自己の教育論を展開している。その終わりで、石川は、「・・・今や郷土教育ノ必要ハ議論ノ境ヲ通り超シテ実行ノ期ニアルモノト思惟スルガ、カカルトキニコノ方面ノ種ニナル意見ヲ俯瞰スルモ敢テ無益ノ業デハナイト信ズルモノデアル。(完)」と結んでいる⁽⁵³⁾。ここに、昭和4年度の時点に於いてもなお、石川の理念が徹底し切れず、中田小郷土教育推進の方向性が確立し切れていない実態が浮かび上がる。このような推進実態の中、翌昭和5年度、丸森小から齋藤が着任に至る。それは、石川の推進による郷土教育を、郷土教育の道標の時期と形容できるとしたならば、次の齋藤の在任時の5年間は、郷土教育の結実の時期とすることができる。次章では、齋藤が理論と実践展開の核として力を傾注した郷土教育の推進実態に関して、中田小特設郷土科創設とその実践実態を中心に据え、検討を試みたい。

2 中田小特設郷土科郷土教育の実践

1) 中田小郷土教育の系譜

丸森小では、昭和2年度、全教科共通の課題として、各教科主任を中心とし、郷土教育の研究実践に着手した⁽⁵⁴⁾。この年、丸森小で本格的に郷土教育に取り組むことになった背景として、以下の4つを指摘できる。第一に、この時期の文部省の動向が挙げられる。昭和2年8月、文部省は、普通学務局長名で全国の高等師範及び師範学校を対象とし、4つの調査項目から成る、「郷土教授二関スル件」の照会を發した。それは当時既に、郷土教育実践への氣運が高まりつつあった教育現場の状況を反映したものであった。第二に、この時期の地域・学校教育現場の動向である。大正末の全国郡役所廃止は、各地の郡誌、郷土誌発刊の動向を加速させ、教育現場での郷土教育の研究実践を推し進める原動力となった。第三に、郡役所廃止は、県教育会と下部組織である市町村教育会の間介在していた郡教育会を解散させた。そのことは、県教育会と市町村教育会との直接的関係の構築を意味し、連携強化を促した。そのことが、教育現場での研究実践への意欲を喚起し、郷土教育の取り組みを加速させた。そして第四に、齋藤自身の教育観を挙げることができる。齋藤の教育観の根底には、人間を歴史的社会的実在とする人間観がある。詳言すれば、人間はその生活環境に於いて、歴史的遺産や伝統の継承という歴史的関係及び社会的関係の

二つの関係性を基礎に構築される枠組みに基付き、その範囲に於いて成長・発達するとした。そして、その人間観は必然的に、齋藤が掲げる教育の地方化・実質化に結実する。それは、地方的意識を明瞭にして教育すること、換言すれば、自己の生活環境に発生した全ての問題を自己のものとしてとらえさせ、考えさせることであった。そのことが、農村現実の理解、そしてその直面する問題解決を促すに至るとした。

齋藤は、丸森小在任中、児童の生活環境に於ける自然や文化材の柱を、科学的、道徳的、宗教的、芸術的、経済的、政治的の6つの形象に類別し、それらと目的的に児童の内面に生起する郷土意識の関係を以下のように述べている。「児童が科学的文化材との意義関係により、科学的意義を体験し、道徳的文化材との交渉により、道徳的価値を体現し、宗教的文化材との接触により、宗教的意識を発展させ、芸術的文化材との交渉により、美的意識を発展させ、経済的政治的文化材との交渉により、経済的政治的意識を産出する。」⁽⁵⁵⁾と。

齋藤が郷土教育の目的に据えたのは、郷土理解と共に、価値的な郷土意識の醸成であった。そして、その達成に向けた、児童による合目的・自主的な学習過程を体験とした。それを構成論的に見ると、一、郷土に於ける自然や文化材の学習内容、二、児童本位による学習方法、三、教師による支援（補導と示唆）の三つを挙げるができる。齋藤が掲げる体験とは、これら三つを有機的に組み合わせることで実践展開する、児童の自主的な学習過程ととらえることができる。齋藤が掲げる郷土教育の目的は、児童の自主的な体験活動の推進により達成され、児童生活の発展拡充に結実するとした。

丸森小では、昭和3年度から郷土教育実施計画策定に取り組み、翌昭和4年度、各学年の郷土教育カリキュラム完成を見るに至った⁽⁵⁶⁾。しかし、その実態を見ると、児童の発達段階を重視し、根底に生活学習の理念を据えたことを、各学年共通の特質としているが、学習内容選択の基準やその系統性の視点で見ると、共通理解に基付き策定されたとは、必ずしも言えない実態があった。加えてその実践は、各教科や行事の指導の場に於いて、関連的になされるが多かった。丸森小時代に推進した、体験を理念とし実践展開した郷土教育は、齋藤の次の赴任校中田小に於いて拡充される。中田小では、昭和6年度、郷土教育に本格的に着手する。それは、郷土に於ける自然や文化材の学習内容と、児童本位による直観的な学習方法の二つを基軸とし、推し進められた。以下に、その各々の実態について検討を加えてみたい。

2) 中田特設郷土科カリキュラム構築の実際

(1) 学習内容の選択と教材化の過程

齋藤は、「郷土は時間と空間、自然と文化が具体的に統一されたる生活財である。故に生活指導の立場に立つ教育は、郷土にその基底をおかねばならぬのである。」⁽⁵⁷⁾とし、また、「・・・然し乍ら郷土の文化材は、全部が教化材となるものではない。それが児童の生活に単純化され、生動化して流れ込まねばならぬのである。」⁽⁵⁸⁾としている。ここに、児童の発達に即し、児童生活に即した学習内容の選択を提唱する齋藤の考え方が浮き彫りとなる。一方で齋藤は、「・・・故に郷土の価値生活行程が郷土的に規定せられて、郷土的学習の題材が産み出されるのである。」⁽⁵⁹⁾とした。ここから、学習内容の選択は、郷土教育の目的に即してなされるべきとする、合目的性を重視する齋藤の立場が明確となる。郷土教育に於ける学習内容選択に関する齋藤の立場を要言すると、以下のようになる。学習内容選択は、児童の発達に即し、児童の生活に即しなされる。しかしそれは、郷土教育の目的に合致することを前提とするものである。

次に、郷土教育に於ける学習内容選択と教材化の実際について、詳細に検討を加えてみたい。齋藤は、8つの各形象（領域）に於ける郷土教育の目的（目指す郷土意識）を掲げ、合目的性の視点から、児童生活に身近な自然や文化材を選択するという、学習内容の選択の在り方を明確化した。合わせて、その実践展開の場と機会を具体化することで、実践の有効性の確保を目指した。ここに、郷土教育の目的と学習項目、内容、実践の場と機会が一体のものとして、関係性を持つものとして明確化された。郷土教育に於ける各形象の目的と学習項目設定との関係を整理し、まとめたものが、《表10》『価値志向的生活の諸類型』「第三章・Ⅱ・2・2）・（2）」である

次に齋藤は、児童の発達段階を重視し、それに即した教材化の指針を、以下のように設定した。〈低学年〉「家庭を中心とする自然及び社会的な生活」、〈中学年〉「村落を中心とする自然及び社会的な生活」、〈高学年〉「郷土意識の覚醒と政治、経済、社会生活のしくみ」、〈高等科〉「政治、経済、社会生活の概念と農村振興の鍵の示唆」⁽⁶⁰⁾と。そして、この教材化の指針に基付き、先の《表10》から、各学年ごとに学習項目を選択した。各学年での学習項目を整理し、まとめたものが、《表11》『児童の発達段階と学習項目』「第三章・Ⅱ・2・2）・（2）」である。そして、これに基付き、教化材を具体的に設定した。ここに、これまで曖昧であったカリキュラム構築の過程が、一、各形象ごとの目的に即した学習項目設定、二、教材化の指針に基づく発達段階に即した学習項目選択、三、教化材設定の具現化という、一貫した順序性に基づくものとして確立した。それは、郷土生活の

完結を念頭に、児童の郷土理解と価値的な郷土意識醸成を目的に据えた、具体的、切実な過程と特色付けることができる。中田小では、特設郷土科カリキュラム『中田郷土科教材配当表』を策定した。それは、これまで検討を加えてきた学習内容の選択と教材化の理念を、カリキュラムとして構成し、具現化したものである。そして昭和6年度、中田小ではこれに基付き、郷土教育を推進し、以降、毎週一時間程度、実施されることとなった⁽⁶¹⁾。

(2) 『中田郷土科教材配当表』に於ける教材の系統化

中田小では昭和6年度、特設郷土科カリキュラム『中田郷土科教材配当表』に基付き、郷土教育に本格的に着手した。それは、これまで検討を加えてきた、中田小特設郷土科郷土教育の実践構造を、カリキュラム構成に於いて具現化したものである。これを見ると、学習の系統性を重視し、幾つかの教材では、発達段階に即し、その目的や学習内容、学習方法を拡充させながら重複して扱っていることが分かる。例えば、「七夕祭」の教材を見ると、〈尋常一〉では、七夕祭の催しやその背景を内容とし、加えて竹を活用した飾りの制作に取り組みさせている。知識の習得に留まらず、作業学習も取り入れることで、児童の関心を高め、学習への意欲喚起を促す意図が見て取れる。そして、〈尋常二〉では、天の川の説話を主な内容としている。恒星の動きや天体の距離等に関する自然科学的な内容も加えながら、伝承的側面から理解を促すことを目的とした。さらに、〈尋常三〉では、五節句の一つとして取り上げ、祭の起源や歴史的経緯を内容としている。それは、歴史的文化的側面からの理解を促すことを目的とした⁽⁶²⁾。

しかし、教材配列の全体像を見ると、低学年と中学年では、地理、歴史、自然的教材が多く見られるのに対し、高学年と高等科では、政治、経済、社会的教材が増加の傾向を呈す。その傾向は、学年が進に従い顕著となり、高等科二年に至ると、ほとんどを政治的、経済的、社会的教材が占めている。このことは、見方を変えると、低学年や中学年で学習経験が、高学年や高等科での学習に、必ずしも発展的に継承されていないことを事実として示している。中田小特設郷土科カリキュラム『中田郷土科教材配当表』が持つ、このようなカリキュラムの二重構造的な特質は、中田小の公民的教育導入の在り方を、その背景としている。

(3) 公民的教育の導入

① 公民的教育導入の背景

日本に於ける公民教育は、実業補習学校で先駆けて実践された。大正九年十二月、実業補習学校公民科設置の法的根拠が明示され⁽⁶³⁾、大正十三年七月、第一回公民教育講習会

で、文部省書記官兼参事官木村正義は、公民教育の必要性を力説した。そして同年十月九日、実業補習学校での公民教育の内容が確定した⁽⁶⁴⁾。さらに昭和六年一月、師範学校規定中改正により、師範学校公民科が設置された。初等教育段階での公民的教育導入への関心も高まり、同年五月、第十一回全国小学校女教員大会で、第二号議案として、「小学校公民教育上特に留意すべき点」⁽⁶⁵⁾が審議された。

このような動向の中で、宮城県初等教育界でも公民的教育への関心が高まりを見せ始める。県教育会発刊誌『宮城教育』から、関連記事を拾ってみると、昭和3年5月開催の東北六県北海道教育大会に於ける文部大臣諮問「公民教育実践法案審議」〔同年六月号〕⁽⁶⁶⁾、県教育会主催懸賞論文「公民的態度育成の方策としての郷土教育」〔昭和五年五月号〕⁽⁶⁷⁾、第二回郷土教育研究会（桃生郡北村小、同年七月）での公民教育と郷土教育の関係に関する討議〔同年九月号〕⁽⁶⁸⁾、中田小訓導星野達郎の論文「郷土教育、勤労教育、公民教育」〔昭和六年六月号〕⁽⁶⁹⁾、昭和六年度教育学夏季講習会での講話内容紹介「勤労教育、公民教育、郷土教育」〔同年七月号〕⁽⁷⁰⁾等が散見される。郷土教育との関係の視点から、公民的教育実践の在り方が論じられている。それは、齋藤富自身の関心の所在でもあった。

② 公民的教育の実践展開

齋藤は、昭和6年1月の師範学校規定中改正に於ける師範学校公民科設置が、初等教育への公民的教育導入の契機となったとした⁽⁷¹⁾。中田小でも師範学校公民科の内容に基づき、発達段階に即し、内容編成に取り組むことで、公民的教育導入を図った。『中田郷土科教材配当表』と「師範学校本科第一部（第四学年）『公民科』」⁽⁷²⁾計十五題材を比較してみると、以下の4つの題材名が同一となっている。「我家」、「交通」（以上尋常五）、「教育」（高等科二）、「宗教」（高等科一、二）。また、以下は、内容上の関連が大なものである。「警察、駐在所」（尋常五）、「警察事務」（高等科二）と『公安』、「中田村役場」（尋常六）と『市町村』、「地方自治団体」（高等科一）と『地方自治』、「中田村の工業」、「中田村の商業」、「中田村の農業」（以上高等科二）と『産業』、「中田村文化の将来」、「仙台市内見学」（以上高等科二）と『農村と都市』〔『 』は、師範学校公民科、「 』は、中田郷土科教材配当表の題材名を示す〕。

中田小では、公民的教育を、高学年以上の郷土教育に導入した。そして、公民的教育の目的を、郷土社会としての農村の全体的認識と、その改善に向けた意識の高揚とした⁽⁷³⁾。それは、児童生活の基盤である農村の現状を、政治機構、経済組織、社会状況の視点から、全体的構造的に把握すること、そしてそれに立脚し、農村生活改善への意識を高めること

であった。

ここで注目したいのは、中田小では、農村の全体的構造的特質は、地理的条件とそれに支えられる農業生産に依るとしたことである。例えば、『中田郷土科教材配当表』を見ると、尋常六「中田文化構造姿態と郷土地理行程」、高等科一「経済の意義」では、仙台市近郊という地理的条件が、近郊農業として野菜生産を盛んにし、村の生活を支えている現状を理解させる内容となっている⁽⁷⁴⁾。そして、農業生産に基付き、村の現状を構造的に理解させる指導は、当時の経済的状況下で、経済的視点から農村生活改善へと、児童の関心を高めることにつなかなかった。例えば、高等科二「中田村の農業」では、村の農業生産の現状を理解させた後、生活改善に向けて、村の農業の将来像について考察させている⁽⁷⁵⁾。

公民科は、従来の「法制及び経済」に代わり、教育の郷土化の主張を背景に、地方の実情に即した公民教育実施のために導入されたが、それは、国民としての自覚滋養を主眼としていた⁽⁷⁶⁾。昭和7年8月、文部省普通学務局長武部欽一は、郷土教育講演会に於ける講演「郷土教育の本義」の中で、公民科に於ける郷土の扱いについて、「・・・之を教授する際に、其の愛郷心、愛国心のことに説き及ぶべきものと致して居る。」⁽⁷⁷⁾と述べている。ここに、文部省が主唱する公民科創設と郷土教育の関係が明確となる。それは、目的の柱に愛郷心、愛国心育成を掲げ、その方策に郷土化・実際化を強調することで、効果を期待したという事実がある。一方、齋藤が掲げた公民的教育の目的は、郷土社会としての農村の全体的認識と生活改善に向けた意識の高揚であった。換言すれば、政治的、経済的、社会的視点から、中田村が直面する現実を、全体的、構造的にとらえさせ、村の生活の質的向上への意識の高揚につなげることを主眼としていた。その実態は、児童生活に即した郷土教育を有効な方策の柱に据え、愛郷心、愛国心育成を図るという、文部省が意図した公民教育の理念とは性格を異にしていた。また中田小では、公民的教育を主として高学年以上の特設郷土科に導入した。そのことが、低学年と中学年の学習経験が、高学年以上の学習に十分反映されない、特設郷土科カリキュラムが持つ二重構造的特質の原因となった。

3) 直観的な学習方法の導入と実践

(1) 直観的な学習方法の推進動向

次に、直観的な学習方法の実践展開について検討を加えてみたい。丸森小では、大正新教育の思潮に立脚し、大正末以降、児童本位による学習方法の確立とその実践展開を目指した。その動向は、昭和2年度、郷土教育推進を掲げ、郷土に着目した学習内容の構築と

共に、直観的な学習方法を導入し、それに基づく研究実践に発展した。この年、丸森小では、実際の知識の直接的体得を目指し、全校的取り組みとして、児童の生活環境に於ける自然観察、歴史的観察、工場見学、店舗見学等の実地見学を行っている⁽⁷⁸⁾。

齋藤の次の赴任校中田小に於いては、丸森小での実践を踏まえ、見学や観察、調査等の直観的な学習方法の推進について検討を重ねている。《表18》『昭和六年中田小会議録に見る直観的な学習方法の検討』は、昭和6年の時点で検討議題となった、直観的な学習方法に関する内容を整理し、まとめたものである。それはこの年、『中田郷土科教材配当表』を策定し、それに基付き、特設郷土科の授業実践が始まったことに符合した動向ととらえることが自然である。

《表18》『昭和六年中田小会議録に見る直観的な学習方法の検討』

期 日	《検討題目》及び検討内容
1月 6日	《児童の郷土研究》 郷土読本編纂、郷土室経営と共に郷土的方法として、児童自身による郷土研究の方法検討
2月10日	《春休み中の児童の調査物の提出》 春休みの課題とする児童の郷土調査の内容及びその方法の検討
4月 7日	《郷土科学習指導案形式》 学習過程の中に、児童による直観的な学習方法を意図的に盛り込むための指導案形式の検討
5月18日	《校長指示注意事項》 齋藤富校長が、各教科指導や見学、観察に有効な郷土の遺物等の郷土室展示を工夫することを指示 《郷土室経営の検討》 児童の見学や観察に有効な郷土の遺物や児童の郷土作品展示について検討
7月10日	《校長指示注意事項》 齋藤富校長が、夏休み中の郷土学習の巡回指導の徹底を指示

	《郷土学習帳作成》 夏休み中の郷土学習に有効な郷土学習帳に盛り込む内容と学習方法について検討
9月15日	《郷土学習作品展示会開催》 夏休み中に児童が製作した郷土作品の展覧会開催の検討
11月16日	《校長指示注意事項》 齋藤富校長が、これまで児童が製作した郷土作品、郷土に関する図書、統計、成績品等の各教室後方への陳列や郷土室での積極的展示を指示

※『名取郡中田尋常高等小学校会議録』名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕を参考とし、作成

これを見ると、まず、昭和6年1月6日の会議では、郷土研究に関する児童の自主的取り組みについて検討を加えている。そしてそれに基付き、同年2月10日、春休みの課題内容やその調査方法等に検討を加えている。次に、4月7日、郷土科学習指導案の形式が検討され、児童による直観的な学習を方法として盛り込むことが決定されている。5月18日、齋藤自身が席上、各教科指導や見学、観察に有効と思われる遺物等の郷土室展示を指示している。齋藤は、同様の指示を、同年11月16日の会議でも行っている。このことから、見学や観察等の直観的な学習重視と共に、施設としての郷土室に着目し、その整備と充実を急務とする齋藤の立場が浮かび上がる。それは、実地見学や観察の不便さを解消し、学校内でも実地と同じ効果を挙げることを期待したことによると考えられる。そして、7月10日、夏休み中の課題である、郷土学習帳作成が議題とされている。それは、見学や観察を通して、郷土学習の自主的な取り組みを促すことを目的に据えたものである。さらに、9月15日、夏休み中に制作した児童の郷土作品の展覧会開催が議題とされた。このことから、見学や観察、調査の他、郷土に着目した題材選択と作品制作、要言すれば、作業学習の性格を持つ、郷土作品の自主的な制作過程自体を、直観的な学習として重視したことが分かる。

(2) 郷土室経営の実際

昭和6年5月18日、齋藤は、郷土室展示の工夫について指示した。それを受け、この日の会議で、郷土室展示の在り方について検討している。手元の資料を見ると、翌昭和7

年に至るまで、郷土室経営について座談会形式で、計3回の検討を行っている。以下に主な検討議題等を記す。第一回座談会の開催時期が不明であるが、第二回座談会開催が、昭和6年9月であることから、昭和6年5月末から同年8月末の間に開催されたと想定される。

〈第一回座談会〉

- 一、郷土室を特設するか、又は図書室其の他の室を兼用するか。
- 二、郷土室と地理歴史室の兼用とするか。
- 三、郷土室を単に陳列室とするか、学習室とするか、その利用法。
- 四、郷土室に備附すべきもの—各教科研究部に一任。

〈第二回座談会〉昭和6年9月

- 一、農業休業中の制作分担—各教員の出勤日
- 二、郷土室は当面図書室兼用のこと。
- 三、その他

〈第三回座談会〉昭和7年6月

経営事項決定

- 一、人口分布図、土労図—石川、三浦、大山、蓮田の各教員
- 二、出産死亡類年表—瀬野尾、菅井、菅原の各教員
- 三、伝染病累年比較表—高橋、菅原、茂泉の各教員
- 四、郷土生活中心学校行事表—佐藤
- 五、郷土模型—村上、佐山の各教員
- 六、郷土写真収集—壺岐、甲田の各教員

※『国民教育の新機構』p131～p135 齋藤富 昭和七年七月 仙台謄写印刷研究所を参考とし、作成

これらから分かるように、第一回の郷土室設置の在り方に始まり、第三回では、かなり専門的な資料制作にまで内容を焦点化し、検討を加えていることが分かる。また、資料の収集や整理、管理は、当時の教員が分担し、行っていたことが分かる。第二回座談会資料を参考に、この時点での中田小郷土室の郷土資料の実態について整理し、まとめたものが、《表19》『中田小郷土室資料の全体像』である。

《表 1 9》『中田小郷土室資料の全体像』

科目	具体的内容	体 裁	科目	具体的内容	体 裁
修身	村内篤行者伝説 郷土唱歌掛図	書 籍 掛 図	理科	村にある理科教材一覧 動植物標本	書 籍 標 本
国語	神社仏閣由緒 口碑伝説、碑文解説 郷土の言語調査 郷土カルタ	書 籍 書 籍 書 籍 カルタ	算術	村勢一般（統計） 産額統計 里程表 物価表	図 表 図 表 図 表 図 表
歴史	郷土史年表 村沿革史 偉人伝記	図 表 書 籍 書 籍	公民	公民科資料	
			図書	図書類の整理	
地理	郷土地図 村以外の郷土地図 物産統計 製紙標本	地 図 地 図 図 表 標 本	農業	作物分布図 その他	図 表
			裁縫	実物標本	標 本

※『国民教育の新機構』 p 1 3 1 ~ p 1 3 5 齋藤富 昭和七年七月 仙台謄写印刷研究所を参考とし、作成

4) 中田小特設郷土科授業展開の実際

中田小郷土教育の取り組みを、《表 1 6》を基に、中田小校内研究誌『体験』内容から見ると、石川謙吾校長在任中の第 1 5 号までは、教育論や方法論等、郷土教育に関する私見や主張が多いのに対し、以降、指導の手立てや郷土室経営等、郷土教育推進の具体的方策を主な内容としている。それは、石川校長当時の取り組みが、郷土教育の在り方や方向性を、実践を通して模索していた段階なのに対し、齋藤の在任時は、郷土教育の理念を確立

し、授業指導や郷土室経営、郷土調査等の実践展開の詳細に、関心の所在が移行していたことを物語っている。『中田郷土科教材配当表』に基づく授業展開の実像を検討することで、中田小特設郷土科の具体的実践の姿を明確としたい。

以下の指導案は、『昭和六年度郷土科指導案』の一部であり、授業実践者による略案であるが、欄外に齋藤の押印がなされていることから、事前に齋藤自身による指導助言を受け、作成されたものと考えられる。また、指導案の形式は、上述の4月7日の会議で決定を見た、郷土科指導案の統一形式による。これらから、この時点に於ける中田小特設郷土科が、具体的授業展開の分野に於いて、全校的取り組みとして組織的・計画的に運営・推進されていた実態が浮き彫りとなる。

《事例一》

陶冶材	役場	対象児童	第一学年児童
中心価値	役場の概念を得せしめる。		
関連価値	役場の位置、道路、役場内、村長さんのお話、写生		
指導過程	一、役場に関する既知事項の整理 位置、見聞、どんな人々がいるか、何をする所か、その他 二、提示 役場を見に行くこと 三、出発 順路等、児童の案内にて 四、外観観察 発表一川、橋、門、石碑、樹木 五、内部の見学 吏員の位置一収入役、助役、村長、その他 六、村長さんのお話		

※『昭和六年度郷土科指導案』 名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム
巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕

※欄外に菅井の押印がなされていることから、指導案は当時の中田小訓導菅井恒治による
ものと考えられる。

この授業は、その目的を役場の概念を得せしめるとした。指導過程を見ると、尋常一の
児童を対象とし、役場及び周辺の見学、観察を学習の中心に据え、役場及び周辺の様子を
事実として直観的に理解することを目指していた。そして、ここでの事実とは、指導過程
の「三、出発」での役場への道筋、「四、外観観察」での周辺の外観、「五、内部の見学」
での吏員の位置である。

まず、事前に教師による説話をを行い、児童に予備知識を得させている。それは、見学の
目的や方向性を提示しておくことで、対象の焦点化を促し、目的達成に有効な見学・観察
とすることを念頭に据えたものである。指導過程の最後に、「六、村長さんのお話」が設
定されている。その理由は、見学や観察した事実の確認に有効とされたことによる。

《事例二》

陶冶材	武田工場	対象児童	第二学年児童
中心価値	武田工場を代表として、缶工場の様子について学習させたい。		
関連価値	地理科と連絡して、工場の生産及び製品の販売方面を研究させる。		
指導過程	一、場所 武田工場 二、時間 壹時間 三、指導要領 ○ 実際見学に当たる前の予備 イ 武田工場はどこにあるか ロ どんなものを造っているか ハ 何々の工場がありますか		

	ニ どんなにして造っていますか
	ホ どんな人々が居ますか
	ヘ どんな順序で造るかー観察
	ト 何処に売るか

※『昭和六年度郷土科指導案』 名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕

この授業の目的は、武田工場を代表として、缶工場の様子について理解させることである。そして、関連価値として、地理科に於ける工場生産の様子、製品販売の様子を設定している。このことから、郷土科に於ける武田工場の実際見学と、地理科に於ける学習とを関連させ、学習を連続させることで、学習効果を高めようとする意図が窺える。ここでの実際見学は、地理科に於ける学習を拡充し、発展させる導入としての意味を持つ。

見学にあたり、事前に見学の視点を提示している。そのことで対象を焦点化し、学習内容の定着を促すことで、地理科への学習継承を円滑に行うことを念頭に据えたものと考えられる。

《事例三》

陶冶材	中田消防組	対象児童	第六学年児童
中心価値	中田村に於ける消防組の目的、沿革、組織内容を授け、中田村文化構造姿態を理解させる。		
関連価値	消費経済ー消防経費	物質文化の認識	道徳的ー奉仕
指導過程	一、木曜日の修身の時間を充当 二、指導方法 1 説話ー教師ー一般的目的 2 消防組に依頼し、下の要領に関して指導を仰ぐ		

	イ 目的
	ロ 沿革
	ハ 組織—内容
	ニ 経費
	ホ 消防用器具の見学

※『昭和六年度郷土科指導案』 名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕

この授業の目的は、中田消防組の概要を理解させることである。その具体的内容は、消防組の目的、沿革、組織内容である。中田小では、週一回、一時間程度を特設郷土科の時間とした。しかし本題材の指導では、木曜修身の時間を充当し、郷土科の指導時間が不足していた実態が垣間見える。

指導過程を見ると、消防の目的に関する教師説話を最初に設定した。これは、消防に関する児童の基礎的理解を促すことを目的に据えたものと考えられる。その上で、消防組職員による講話を視聴させている。それは、消防組の仕事の実体験に基づく、現実的、具体的、そして切実な内容であったことが想定される。そして最後に、消防器具の実際見学を行っている。指導過程での位置付けから、それは、講話視聴で得た知識の体認としての意味が大であると考えられる。

これまで、特設郷土科に於ける授業実践の実際について、検討を加えてきた。その柱は、学習内容の習得と直観的な学習方法との関係である。それは、中田小特設郷土科が、郷土に着目した学習内容と共に、直観的な学習方法導入を柱に据え、研究実践を行ったことによる。児童の発達に即し、学習内容の質が身近な事実から抽象性を増すに従い、直観的な学習方法の位置付けも変化する。指導過程に於いて、それは、中心的な学習活動から付随的な学習活動へと変化していく。事例を見ると、指導過程の中で、見学や観察は、低学年児童に於いては、学習活動の中心とされたが、高学年では、教師の講話が中心とされ、見学や観察は、そこで得られた知識の体認として意味を持っている。また、高学年での調査に着目してみると、中田小では、農村生活改善を、郷土教育の目的に掲げたため、それは、郷土課題の意識化やその解決策を導く、事実認識という性格を持っていた。それは、低学

年や中学年のそれとは異質な、現実的な、切実感のあるものである。例えば、『中田郷土科教材配当表』の高等科二「中田村文化の将来」を見ると、村の人口動態の統計的調査を行わせ、それに基づき、人口増加の理由や、村人としての望ましい生き方について考察させている。さらに、高等科二「よき村人とよき日本人」では、郷土の公共物調査を行わせ、それに基づき、生活の心得の修得、理想的村人像、さらには理想的日本人像へと学習を深化させている。

3 中田小特設郷土科郷土教育の独自性

1) カリキュラム構築及び学習内容の独自性

齋藤の郷土教育の理論と実践は、その形成過程を見ると、丸森小時代の取組を継承し、次の中田小時代に確立した。以下に、丸森小時代の取組との比較に於いて、中田小特設郷土科の独自性を明確としたい。最初に、カリキュラム構築に於ける独自性について検討を加えてみる。中田小特設郷土科の実践展開は、大正新教育の児童中心主義の理念に立脚し、齋藤の前任校丸森小での実践展開に基づくものであった。それは、郷土に着目した学習内容の選択と教材化、児童の生活環境を基盤とする直観的な学習方法の工夫を柱とし、それらを組み合わせ推進された。中田小特設郷土科カリキュラム『中田郷土科教材配当表』に於いて、第一にその構成過程に着目すると、郷土教育の目的を各形象毎に明確にし、児童の生活環境に於ける自然や文化材から合目的的に、学習内容の選択を試みている。要言すれば、郷土教育の達成目的を明確化し、それとの関係から、学習内容選択がなされた。それは、目的と内容との結びつきの強化を意味する。合目的性を規準に据える学習内容の選択という視点は、齋藤の前任校丸森小では、十分意識されておらず、あいまいな状態に留まっていた。

第二に、学習内容の系統性の視点から、カリキュラムの構成実態に着目すると、系統性重視の意図が見て取れる。同名称の題材が複数の学年に散見され、児童の発達に即し、目的や学習内容、学習方法を段階的に変化させ、授業実践した実態が窺える。しかし、教材配列の全体像を見ると、低学年と中学年、高学年と高等科の間に構成の乖離が見られ、カリキュラムの二重構造的特質を呈している。その傾向は、丸森小の郷土教育カリキュラムにも窺えるが、中田小では、その特質が顕著に認められる。背景に、昭和6年1月の師範学校規定中改正による、師範学校公民科設置が挙げられる。それを契機とし、初等教育段階に対する公民的教育導入の動向が生まれた。それを踏まえ、中田小に於いても、師範学校公民科の内容を参考とし、高学年及び高等科に於ける公民的教育の内容編成に取りかか

っている。それは、結果として、低学年、中学年では、歴史的、地理的分野を内容の柱としたのに対し、高学年、高等科では政治的、経済的、社会的分野をその柱に据えることとなった。

第三に、郷土振興の視点から、カリキュラムの構成実態に着目すると、中田小特設郷土科は、郷土に着目した学習内容構築、直観的な学習方法の工夫、この二つを実践の柱に据え、有効性を確かめ、組み合わせることで展開された。その根底には、生活教育の理念に基づく体験の具現化、児童生活の拡充発展という一貫した理念を据えていた。しかし、疲弊した農村現実には、生活教育を基盤に据えながらも、郷土教育に独自生をもたらすこととなった。換言すれば、児童生活の発展拡充の方向性を、児童の郷土理解、そして内面に於ける価値的な郷土意識の醸成に変化させ、それは、農村振興に寄与する、よき村人、よき郷土人の醸成につながるものであった。それは、農村小学校の教育実践者である齋藤富の教育観を反映していた。そして、高学年、高等科に於ける公民的教育の導入は、郷土教育の目的の方向性の変化を加速させた。詳言すれば、村の現実の直視と直面する課題解決への意識の高揚という、現実的、切実なものが、目的として強調されるに至った。それは、高学年、高等科に於ける、村の生産実態とその課題を重視した学習内容構築、それと密接な児童自身による観察や調査等の直観的な学習方法の導入を促すこととなった。高学年、高等科に於ける実践特質の背景には、農村経済の疲弊という、中田小特設郷土科の実践基盤である地域性に起因する現実的課題が認められる。

2) 直観的な学習方法の独自性

学習方法を見ると、丸森小では大正末以降、児童本位による学習方法の確立を目指した。そして、昭和2年度、郷土教育推進を掲げ、郷土に着目した学習内容構築に取り組み、それとの関係から、直観的な学習方法の有効性に着目し、その工夫に取り組むこととなった。その動向は、齋藤により中田小に継承された。中田小では、昭和6年1月以降、直観的な学習方法の実践について、検討を重ねている。それは、同年4月以降の『中田郷土科教材配当表』に基づく、特設郷土科の実践に符合した動向ととらえるのが自然である。その主なものを挙げると、直観的な学習方法を盛り込んだ指導案作成や郷土室経営の他、児童の郷土調査の手法、児童の郷土作品制作等の児童による自主的な取り組みにも及び、実に多様な、そして詳細なものとなっている。

発達段階に即した直観的な学習方法の実践実態を、指導過程の位置付けの視点から見ると、低学年では、見学や観察を指導過程の柱とする実践が見られるが、学年が進むに従い、

学習内容の拡充、抽象化の進展に即応し、直観的な学習方法の位置付けが変化している。高学年では、講話等で習得した知識の、実体験による追認としての役割を担っている場合が、多く見られる。中田小では、高学年に於ける直観的な学習方法として、調査活動を積極的に導入した。それは、高学年以上の郷土教育に公民的教育を導入し、疲弊した村の振興、生活改善への意識高揚を目的の柱に掲げたことと関係している。それは、郷土課題の意識化やその解決策を導く事実認識を促すという性格を持ち、低学年や中学年に於ける見学や観察とは異質な、現実的で、切実感を伴うものであった。

3) 研究実践に於ける組織性の実態

中田小特設郷土科の実践展開を支える組織性について検討を加えてみたい。それは、研究実践の基盤として、全校教員の組織性の構築は、必須のものとするからである。第一に、昭和6年度に、郷土科指導案の形式を統一したことが挙げられる。それは、翌昭和7年度に一部形式の改訂を行っている⁽⁷⁹⁾ことから、確定的ではなく、研究実践推進の過程で、適宜修正を加えながら、よりよいものを目指す考え方を基本に据えていた。その形式の内容を見ると、中心価値と関連価値の項目を設定し、指導の系統性や各教科指導との関連を明確にし、重視した実践展開を目指した。そのことで、特設郷土科指導の一層の効果を期待した。第二に、指導過程の中に、直観的な学習方法を明確に位置付けたことが挙げられる。郷土に着目した学習内容を扱い、その効果を期待するため、方法的側面から、直観的な学習を導入したことは、当然のことと考えられるが、その位置付けを明確にし、それを全校的な取り組みにまで高めている。そして第三に、校長齋藤の研究実践に対する並々ならぬ意気込みが感じられることである。『昭和六年度郷土科指導案』は、『中田郷土科教材配当表』に基づく、実践者作成による授業略案であるが、欄外に齋藤の押印(私印)がなされていることから、授業実践前に略案に基付き、実践者に対して指導助言を加えていた形跡がある。校長が理論的柱となるに留まらず、理論に基づく実践面でも指導性を発揮し、それを基幹とする全校教員による研究実践体制構築という、中田小特設郷土科の推進体制がここに確立するに至った。

《注》

- (1) 宮城県教育百年史 第二巻 p185 昭和52年 宮城県教育委員会
- (2) 桃生郡北村尋常高等小学校の郷土教育実践の実際は、拙稿「昭和初期農村小学校

に於ける郷土開発的郷土教育の展開」『社会系教科教育学研究』第19号 p 37
～p 45 2007 社会系教科教育学会に詳しい。

- (3) 『宮城教育』昭和5年5月号 p 1 宮城県教育会
- (4) 『宮城教育』昭和5年9月号 p 54 宮城県教育会
- (5) 『宮城教育』昭和6年6月号 p 1～p 5 宮城県教育会
- (6) 『宮城教育』昭和6年7月号 p 1
- (7) 伏見猛彌は、文部省による昭和5年度から2年間にわたる、全国師範学校に対する郷土研究施設費交付、同6年度の師範学校規定中改正が、初等教育界に於ける郷土教育の全国的興隆の契機となったとした。「我国に於ける直観的教授、郷土教授及合科教授」p 123 伏見猛彌 昭和10年 日独書院
- (8) 「教育の永遠性と発展的学校経営」『学校経営』昭和3年3月号 p 30～p 31 宮城県丸森町小学校長 齋藤富 第一出版協会
『郷土教育中心・私の作業学校』p 78～p 80 齋藤富 昭和6年 郁文書院にも同様の記載あり。
- (9) 『私のライフサイクルの業績』p 16～p 18 齋藤富 昭和51年 東北教育図書
- (10) 前掲(8)
- (11) 前掲書(9) p 19
- (12) 『郷土教育中心 私の作業学校』p 38～p 79 齋藤富 昭和6年 郁文書院
- (13) 同上書 p 160
- (14) 同上書 p 189
- (15) 前掲(13)
- (16) 前掲書(12) p 186～p 189
- (17) 同上書 p 365
- (18) 同上
- (19) 同上書 p 370
- (20) 同上書 p 372
- (21) 同上書 p 373
- (22) 同上書 p 374
- (23) 昭和2年8月3日、文部省は照普四十八号を以て、普通学務局長より、各高等師

範学校及び師範学校附属小学校と各府県に於いて郷土教授を行っている学校に対して、「郷土教授に関する件」の照会を發した。「郷土教授に関する件」の照会の内容は、以下の4点である。一、特ニ時間ヲ設ケテ郷土教授ヲナス場合、其ノ学年、時数、教授要項等、二、時間外ニ於テ郷土愛好ノ念ヲ養成スル為ニ施設セル事項、三、郷土教育ニ関スル意見、四、曾ノ他之ニ関スル事項。

『我国に於ける郷土教育と其施設』 p 4 1 ~ p 4 2 海後宗臣 飯田兆三 伏見猛彌
昭和7年9月 目黒書店

(24) 『宮城県教育百年史』第二卷 p 3 5 2 ~ p 3 5 3 昭和52年3月 宮城県教育委員会

(25) 前掲 (8)

(26) 前掲書 (1 2) p 2 6 0

(27) 同 上

(28) 同上書 p 5 7

(29) 同上書 p 2 5 9 ~ p 2 6 0

(30) 同上書 p 1 1 9 ~ p 1 2 0

(31) 同上書 p 2 3 9

(32) 同上書 p 2 3 9 ~ p 2 4 0

(33) 同上書 p 2 3 9

(34) 同上書 p 2 4 1 ~ p 2 4 2

(35) 「陸軍現役将校配属令公布ニツキ訓令」では、勅令135号(大正14年)に基づく師範学校、中学校等に対する将校配属の目的の概要について記されている。

『宮城県教育百年史』第四卷 p 9 0 4 昭和54年 宮城県教育委員会

(36) 特に農村小学校に於ける衛生思想普及の貧弱さが指摘されている。「児童腸寄生虫に就きて」同上書 p 1 0 6 1 ~ p 1 0 6 2

(37) 前掲書 (1 2) p 2 4 3 ~ p 2 4 4

(38) 同上書 p 2 4 4

(39) 同上書 p 2 4 4 ~ p 2 5 1

(40) 序論 1・5) 先行研究の検討の項参照

(41) 同上書 p 2 4 4

高等科に於ける政治的生活、經濟的生活、社会的生活の学習内容は、その成果を

農村振興に結実させることを念頭に据えていた。

- (42) 『児童の郷土誌』 p 8～p 9 星野達郎 昭和3年1月25日 中田小学校体験社
- (43) 同上書 p 7
- (44) 『国民教育の新機構』 p 79～p 80 齋藤富 昭和7年 仙台謄写印刷研究所
- (45) 前掲書 (1) p 388
- (46) 同上書 p 386
- (47) 「郷土教育号」『体験第十一号』 p 2～p 3 昭和3年1月 中田尋常高等小学校
- (48) 同上書 p 1～p 2
- (49) 「郷土教育論纂集」『体験第十四号』 p 1～p 2 昭和4年 中田尋常高等小学校
- (50) 『文展』第五号 昭和5年1月30日 宮城県中田尋常高等小学校は、郷土号として刊行されている。その目次を見ると、校長石川謙吾の巻頭言「却下を看よ」に続き、第一部（郷土偉人）、第二部（郷土の農産業）、第三部（郷土の自然、歴史）より構成されている。石川の巻頭言には、「・・・私共は世界の大勢も知らなければなりません。国家の現状にも通じなければなりません。而し私共は、世界の大勢や国家の現状を知る前に、生まれた地方の事共を知らなければなりません。・・・」と記され（『文展』第五号 p 1～p 2）、ここに刊行の趣旨が明確となっている。
- (51) 石川は、大正14年度以降5年間、中田小校長として郷土教育の実践展開に力を傾注した。その概要は、『我国に於ける郷土教育と其の施設』p 112～p 113 伏見猛彌他 昭和7年 目黒書店に記載されている。
- (52) 「郷土教育論纂集」の目次を見ると、石川校長の巻頭言「郷土教育研究ノ気運」に続き、論説に「郷土教育」〈奈良女高師 小川正行〉、「小学校の郷土教育」〈東京高師 鹿兒島登左〉等の名が見える。
- (53) 前掲書 (49) p 2
- (54) 前掲 (8)
- (55) 前掲書 (12) p 59
- (56) 丸森小では、昭和2年度、実地見学学習を実施し、翌昭和3年度、低学年と中学年の郷土教育実施計画、そして翌昭和4年度、高学年と高等科の郷土教育実施計画策定を行っている。詳細は、第四章・I・2・3) 参照
- (57) 前掲書 (44) p 89
- (58) 同 上

- (59) 同 上
- (60) 同上書 p 1 0 3 ~ p 1 0 5
- (61) 同上書 p 1 1 1
- (62) 「七夕祭」『昭和六年度郷土科指導案』名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕
- 「七夕祭」以外にも、「雛祭」、「彼岸」等では、児童の発達段階に即し、ねらいや内容を拡充し、重複して扱っている。
- (63) 「改正実業補習学校規定」(大正9年12月17日 文部省令 第三十二号) 第一条から第三条
- (64) 公民科は、大正13年、「実業補習学校公民科教授要綱並其ノ教授要旨」(大正13年10月9日 文部省訓令第十五号)により、実業補習学校に導入された。
- 『増補 郷土教育運動の研究』p 7 2 伊藤純郎 2 0 0 8 思文閣出版
- (65) 前掲書 (4 4) p 2 2 ~ p 2 4
- (66) 『宮城教育』昭和3年6月号 p 2 4 ~ p 3 0 宮城県教育会
- (67) 前掲 (3)
- (68) 前掲 (4)
- (69) 前掲 (5)
- (70) 前掲 (6)
- (71) 前掲書 (4 4) p 1 3
- (72) 師範学校公民科設置の目的、内容、指導上の配慮事項等については、『明治以降教育制度発達史』第七巻 p 6 7 8 ~ p 6 8 0 文部省内教育史編纂会 昭和14年3月 教育資料調査会に詳しい。
- (73) 前掲書 (1 2) p 1 2 ~ p 1 9
- (74) 尋常6 「中田文化構造姿態と郷土地理行程」『昭和六年度郷土科指導案』名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕では、村の主要産業として惣菜生産を取りあげ、その種類と販売経路を学習させている。同じく高等科1 「経済の意義」では、中田村の自然と経済の関係に着目させ、肥沃な地質に恵まれ、仙台市に近いという地理的条件が、野菜供給地としての村の経済を成立させていることを学習させている。
- (75) 高等科2 「中田村の農業」『昭和六年度郷土科指導案』名取郡中田尋常高等小学

校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕では、その指導過程の八で、中田村の農業と村の将来について考察させている。

(76) 前掲書(64) p143

(77) 『郷土教育講演集』文部省普通学務局編纂 p6 1933年 刀江書院

(78) 「教育の地方化と其の徹底方案」『宮城教育』昭和3年1月号 p13 伊具郡 齋藤富 宮城県教育会

(79) 郷土科指導案 陶冶材「選挙」〈高等科第二学年〉を見ると、指導案の最後に、実施概要の欄を設定し、指導実践上の留意点や配慮事項を明示している。前掲書(44) p112～p113

第二編 齋藤富の郷土教育の今日的意義

第一章 本章に於ける検討視点

I 検討視点1

齋藤富は、主として丸森小、中田小で郷土教育に携わり、その理論は中田小時代に完成する。そしてそれは、中田小特設郷土科郷土教育（以下中田小特設郷土科）となって展開した。本章では主として、中田小特設郷土科の実践構造に検討を加えたい。

昭和初期中田小では、児童の生活に密接な学習内容の選択と大正新教育の流れによる児童本位の学習方法を組み合わせ、郷土教育を推進した。換言すればそれは、児童の身近な地域に着目し、学習内容を求めた実践であった。戦後、軍国主義と画一的教育の崩壊は、地域から教育を構築する動向を押し進め、カリキュラム改造や学習指導法改善に取り組む熱意ある現場教師の姿が、全国各地で見られた。地域教育計画や戦後初期社会科（以下初期社会科）の取り組みも、この動向の中に位置付けることができる。平成13年度、小学校教育課程に総合的な学習の時間（以下総合学習）が創設された。その主旨は、社会の様々な分野で急激な変化が予想される21世紀の社会を、主体的、創造的に生き抜く力の育成であった⁽¹⁾。そして小学校段階では、児童の興味や関心に基づく課題と共に、地域や学校の特色に応じた課題を取り上げ、学校の実態に即した学習活動の推進が求められた⁽²⁾。グローバル化の顕著な今日に於いて、地域性は必ずしも以前のように強力ではないが、人間の成長は、特定地域でなされ、地域の伝統文化、芸能、自然環境、地域の人々との交流は、教育的価値が高いことも事実である。そしてその価値を重視する取り組みは、総合学習創設の理念に合致する。地域性提唱の根拠はここにある。ここに、地域をキーワードとする学習内容構築という点で、中田小特設郷土科、初期社会科、総合学習の各取り組みの共通性が浮き彫りとなる。

戦後教育の特質を、方法論の視点から見ると、その核として登場したものが問題解決学習である。初期社会科と問題解決学習との関係に着目すると、問題解決学習は、戦前の地理や歴史等の社会科的内容教科を、広域的方法論として初期社会科に包括する役割を果たしている⁽³⁾。初期社会科目的論との関係に着目すると、問題解決学習は、目的概念（目的知）と方法知概念（方法知）という初期社会科が掲げる2つの目的の達成を押し進める方法論である。それは、初期社会科同様、2つの目的を据え、特に方法知を重視する総合学習の方法論でもある。ここに、児童の主体的、探求的学習を保障する学習方法の核に問題解決学習を据える実践という点で、初期社会科、総合学習との共通性が明確となる。そ

してここに、中田小特設郷土科が推進した、大正新教育の流れによる児童本位の学習方法との共通性が浮き彫りとなる。

これまで、中田小特設郷土科、初期社会科、総合学習の各々の学習内容と学習方法の特質について大まかに論じてきた。総合学習は、学校週5日制完全実施に合わせ導入された。それは、教育行政システムの地方分権、規制緩和という教育動向を根底に据え、特色ある教育課程編成、特色ある学校づくりの核に位置付けられた。それはまた、授業実践段階では、絶対評価の完全実施という評価の大変革とも重なった。これらから、戦後民主主義の旗印として登場した初期社会科と共に、戦後教育の一つの変革期に、その核として登場した総合学習の実践を取り上げ、それらとの比較により、中田小特設郷土科の特質を抽出し、明確にすることは価値がある。

検討視座の核として、地域学習を取り上げる。詳言すれば、学習内容としての地域教材、学習方法としての問題解決学習を取り上げ、初期社会科、総合学習との共通性と相違性を検討したい。初期社会科を取り上げる際、多様な展開を見せる特質の枠組みをどうとらえ、検討基軸に据えるかが課題となる。その方策として本章では、初期社会科の具体的実践を取り上げ、その特質を明確化し、それとの比較検討を通して、中田小特設郷土科が持つ特質の究明を試みる。比較検討を試みる初期社会科の具体的実践として、西多摩小社会科の実践を取り上げる。その根拠を挙げると、以下のようになる。

- ①中田小と同じく、農村小学校を実践基盤としたこと。
- ②初期社会科実践の多くが、学者や理論家の指導の下に展開されたという実態の中で、それらに頼らない、現場教師を中心とした実践であったこと⁽⁴⁾。
- ③児童の活動、経験中心のカリキュラムが多数を占めるという状況に於いて、分科カリキュラム（教科カリキュラム）の理念に立脚した社会科カリキュラムに基づく実践であったこと⁽⁵⁾。
- ④初期社会科の実践理念である、単元学習（学習内容）と問題解決学習（学習方法）の関係性の統一的化を体現する実践であったこと⁽⁶⁾。
- ⑤社会認識（知的側面）と共に、社会的態度・能力（実践的側面）育成を目的に掲げ、それらの関係を明確にしたこと。
- ⑥全教員の共通理解に立脚した、学校全体の組織的実践であったこと。

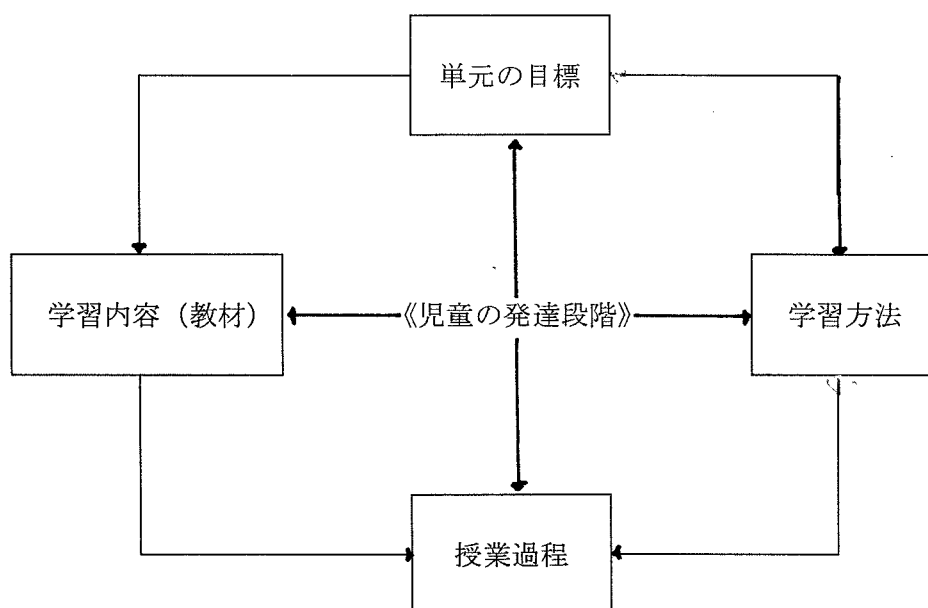
これらの中で、③、④、⑤の内容は、昭和26年版指導要領が、初期社会科の完成形態とされた根拠として挙げられたことと同じである⁽⁷⁾。そのことから、西多摩小社会

科実践は、昭和26年版指導要領の理論の先駆的实践としての意味を持つ。そしてそれは、今井の社会科教育理論の中核を形成している。

本章では、比較検討視点として、以下を設定する。

- ①西多摩小社会科の「目的」(目的論)
- ②西多摩小社会科の「学習内容」(カリキュラム構造)
- ③西多摩小社会科の「学習方法」(方法構造)

《図1》『西多摩小社会科に於ける授業構成』



○授業過程構成〔導入、展開、終結〕

《図1》は、授業を構成する各要素と、その展開の流れを図示したものである。単元の目標とそれに基づく学習内容(教材)選択、学習方法の形態は、児童の発達段階に即応したものとなっている。そして、それらの集積として、授業過程が構成される。構成の具体像は、導入、展開、終結に詳細に表される。

次に、総合学習については、創設理念の抽出と、それに立脚した実践実態を取り上げる。具体的には、実践事例の検討を通して、その目的、教材、方法の3つの特質を抽出し、中田小特設郷土科との比較検討を試みたい。

本章では、カリキュラム構造の抽出はもとより、目的、学習方法、そして授業過程構成

という授業論にまでふみ込んで、西多摩小社会科、総合学習の実際との比較検討を試みる。そのことで、中田小特設郷土科の特質を明らかにしたい。

II 検討視点2

地域学習が再び注目されるのは、1970年代になってからである。その背景には、1960年代の日本社会、地域社会の構造的変化、そして子供の発達環境の劣化が挙げられる。1960年代の高度経済成長は、都市部では過密、住宅難等の都市問題を発生させ、農村部では離農や過疎化をもたらした。それは、地域社会の生活構造を変化させ、家庭や地域の教育力低下は、子供の情緒不安定、不登校等の問題を顕在化させ、生活感性喪失等の人間的諸能力を衰弱させた。

このような子供を取り巻く生活環境、教育環境、そして発達課題を背景に、従来の教科書の枠の中の知識に流れる学習の歯止めとして、言葉や事実の実感を伴う理解が必要との共通理解に基付き、地域に根ざす教育が各地で実践展開される。そこでは、知識を抽象的な言葉としてとらえるのではなく、子供がイメージ化でき、自己の生活経験に結び付くものとして獲得することが大切とされるようになった。

当時提唱された地域学習の特質をまとめると、以下の3つになる⁽⁸⁾。

- ①子供の生活経験に基づく地域認識の上に学習が成立すること「特質①」
- ②地域に生きる人々の営みに接することで、感動や共感を得ることができること「特質②」
- ③地域の中に、一般性や法則性を認めることができること「特質③」

戦後社会科の実践動向を見ると、昭和20年代前半が「地域教育計画」策定等のカリキュラム編成を核に展開したのに対し、昭和20年代後半以降、授業実践の指導法改善と工夫を重視する方向に転換している。そこでは、各民間教育団体に加わる実践者の個人的実践が注目されるようになっていく。そのような立場から、地域学習の特質を体現し、注目された実践を、以下に挙げてみる。

《「特質①」の実践事例》

単元名「生協のおばさんたち」(第3学年)〈1979年〉⁽⁹⁾

実践者 若狭蔵之助《日本生活教育連盟(日生連)》所属

若狭は、子供が分かるには、知識を単に言葉の上で分かるのではなく、イメージ化し、自己の生活経験に結び付く知識として獲得されねばならないとした。そしてそのために、自己の感覚で社会の事実を知ることの重要性を強調した。

《「特質②」の実践事例》

単元名「松戸農民の歴史」〈1971年〉⁽¹⁰⁾

実践者 安井俊夫《歴史教育者協議会（歴教協）》所属

安井は、千葉県の中学校教師で、民衆への共感を重視した独自の歴史授業づくりとその実践が高く評価された。安井は、子供による教材の主体的受け止めが、民衆への感動と共感を培うとし、社会科授業の構成要素と過程〈A-B-C〉を、以下のようにとらえた。

A 子供が感じたこと（感情、心情）をそのままぶつける〈子供にとっての入りやすさ〉

B 子供が教材の中に入り込んでくる〈教材と子供の一体化〉

C 切実な問題として考える〈教材の主体的受け止め〉

これら2つの特質は、西多摩小社会科の特質の延長線上に位置するととらえることができる。一方、1970年代の地域に根ざす社会科の独自性が顕著な実践として、「特質③」を挙げることができる。その代表的実践者として、鈴木正気が挙げられる。鈴木は、教育科学研究会（教科研）の社会科の代表的実践者であり、1970年代半ばに在籍した茨城県日立市立久慈小学校での実践は注目された。

鈴木は、1973年から1977年までを、地域に根ざす教育実践の時期とした。鈴木の実践の背後に伏流する問題意識の背景に、1960年代の高度経済成長に伴う社会の急激な変化が挙げられる。それは、子供自身の生活を変化させ、身の回りのものとの関わり、人との関わりを変化させ、それは人間関係の希薄化につながった。そのことについて、「・・・自己との脈絡を他者との関係において相対化しながら、人と人との関係を認識し、自立していく子供自身の発達の道程を、大変困難なものとしてしまった。」⁽¹¹⁾と述べている。

鈴木は、社会科の授業は、日常の世界から科学の世界へ子供自らが渡る営みである⁽¹²⁾とした。それは、日常生活の現実と、背後に潜む社会関係、社会問題の結節点に目を向ける営みであり、その実践の基軸は、事物が持つ二側面への着目である。それは、日常の世界（見えるもの）と科学の世界（見えないもの）を意味し、密接に結び付く関係にあるとした。そして、見えないもの（科学の世界）は、「ものとももの」、「もの与人」、「人と人」との関係に基付き構築され、その関係こそが、教師が力量をかけて子供に見せようとするものである⁽¹³⁾とした。それは、現実社会の根底に伏流する社会関係、社会問題の構造に目を向けることである。ここに、以下の2つが、鈴木が掲げる問題点として明確となる。一、日常生活の現実と根底に潜む社会関係、社会問題の結節（関係）をどうとらえるか。

二、社会関係、社会問題の構造的特質をどうとらえるか。鈴木は、社会における高度先端技術、高度情報化の進展が、科学の世界をとらえにくくさせているとし、その解決策として、以下の3つを挙げている⁽¹⁴⁾。

(1) 児童の発達に即した科学の世界の設定

低学年では、ものとの関係、中学年では、ものと人の関係、そして高学年では、人と人の関係に着目させることで、社会関係や社会問題の構造的とらえが容易になるとしている。

(2) 擬似的生産労働の組織化

日常の世界から科学の世界への渡りの必要条件として、歴史的社会的生産労働の世界、論理的抽象的脈絡を持つ世界の疑似体験が有効としている。

(3) 集団による話し合いの構築

最後に、話し合い活動の有効性を強調している。それは、話し合いの過程での練り上げを通して、擬似的生産労働の半具体的思考を、論理的、抽象的思考に高めることができるとした。

次に、鈴木の理論的枠組みを、具体的実践を通して検討してみたい。取り上げるのは、単元名〈「久慈の漁業」1974年 5年生〉⁽¹⁵⁾である。ここでは、教材構成の視点を、久慈の漁業の変貌を、工業との関連から押さえることで、日立、そして日本の産業の捉え直しを促すこととしている。指導の順序は、久慈の漁港見学、テーマ別グループ調査、授業、レポート作成とした。ここでは、子供達による地域調査と、それとは独立して組織される授業の2つの統一を図り、学習の構造化が図られている。そして、子供に見えやすい地域の事象から学習を開始し、子供の主体的な取り組みを促し、地域の生産労働の調査を通して、背後に伏流する見えにくいもの（日本社会が直面する構造的な問題、一般法則）をとらえさせようとした。

以上から、社会科授業の問題として鈴木が掲げた、以下の2つを検討視点に加え、中田小郷土特設郷土科との比較を試みる。その際、鈴木の実践は個人的実践であり、検討視点を地域教材の内容構成にしたい。

一、日常の世界と科学の世界の結節（関係）をどうとらえるか。

二、科学の世界に関係する社会関係、社会問題の構造をどうとらえるか。

《注》

- (1) 『「総合的な学習の時間」で基礎的素養を育む』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修5月増刊号〉 p 4～p 5 山極 隆編 平成11年5月1日 教育開発研究所
- (2) 同 上
- (3) 『初期社会科実践史研究』 p 22～p 23 平田嘉三 1986年4月 (株) 教育出版センター 『初期社会科授業論の展開』 p 27 小原友行 平成10年2月 風間書房
- (4) 同上書 p 236～p 238
- (5) 同上書 p 240
- (6) 同上書 p 42～p 43
- (7) 同上書 p 40～p 44
梅根悟は、昭和26年版指導要領について、「・・・そして、この改訂で社会科はまさに社会科らしくなったと言える。つまりこの指導要領の性格は社会科以上のものでもなければ、社会科以下のものでもなく、まさに社会科そのものであったと言える。」とし、初期社会科の一つの完成形態とみなしている。
- (8) 『社会科の歴史－その40年と今日の課題上』 p 124～p 125 日本民間教育研究団体連絡会編 1988年5月 民衆社
- (9) 同上書 p 126～p 130
- (10) 同上書 p 130～p 136
- (11) 同上書 p 139
- (12) 同上書 p 142～p 143
- (13) 同上書 p 138～p 139
- (14) 『社会科の歴史－その40年と今日の課題下』 p 142～p 146 日本民間教育研究団体連絡会編 1988年5月 民衆社
- (15) 前掲書(8) p 141～p 143

第二章 西多摩小社会科の理論と実践

I 戦後初期社会科創設の意義

初期社会科は、1947年（昭和22年）に成立した。それは、戦前の社会科的教科（地理、歴史、修身、公民）の教育理念（目的、内容、方法）を根本的に転換するところから出発している。初期社会科創設の反省的原動力となった戦前の社会科的教科に於ける教育理念の実態を整理し、まとめたものが、《表1》『戦前社会科的教科の理念と実際』である。

《表1》『戦前社会的教科の理念と実際』

項目	内容
目的	国家が望ましいと考える特定の価値観や生き方、換言すれば、皇国民としての自覚の育成
内容	育成を目指す価値観や生き方の観点に照らし、都合により事実選択と内容設定
方法	児童生徒の感情に訴えながら、理解させようとする授業展開 児童の無批判的な伝達・注入を主とする授業展開

※『初期社会科授業論の展開』p20～p22 小原友行 平成10年2月 風間書房を参考とし、作成

戦前の社会科的教科は、国家が期待する特定の生き方の育成を目的に掲げたが、その実践的反省と根本的理念転換を原動力に据え、初期社会科は、社会的事象の事実認識に基づき、社会の中で自己の生き方を主体的に追求していくことのできる資質の育成を目的に掲げ、登場した。このような初期社会科登場の事情が、市民的資質教育としての社会科、社会生活の理解（知的側面）と問題解決の態度、能力（実践的側面）を統一的に育成する社会科、現代社会の解決を目指す社会科、社会的事象を総合的に認識する社会科、自主的、自発的な活動を通して主体的に学習する社会科等の初期社会科の基本的性格を産み出した

(1)。

教育実践は、その時々々の教育理論の影響を直接的・間接的に受け、成立している。それは、初期社会科実践も例外ではない。小学校社会科学習指導要領（以下指導要領）が、初期社会科実践に多大な影響を及ぼしたことは事実である。しかし一方、昭和20年代は、指導要領が試案としての性格を持ち、そのことが、初期社会科の多様な理論形成と実践展開を推し進める原動力となった。《表2》『戦後社会系教科目の改革・再建過程』は、1945年（昭和20年）12月のGHQによる、三教科目停止指令（修身、国史、地理）から、1947年（昭和22年）9月2日の小学校での社会科授業実践開始に至る、GHQ、CIE、文部省の諸施策、そしてそれを受け実践展開された、教育現場の各動向の概要を整理し、まとめたものである。

《表2》『戦後社会系教科目の改革・再建過程』

期 日	出 来 事
昭和20年 12月31日	GHQによる修身、国史、地理の停止指令発令。 修身、国史、地理の全ての課程停止。関係する教科書、教師用書回収。これら諸教科に関係する一切の法令停止。
昭和21年 1月11日	文部省、修身、国史、地理の授業停止の通牒発令。
5月7日	文部省、公民科実施の通牒発令。公民科教育案配布。公民教育開始。
5月10日	文部省内に教科課程改正準備委員会発足。 同委員会、東京第三師範学校附属国民学校見学。同校より、社会科新設を含む新しい教科課程の提案なされる。 (社会科、科学科、体育科、芸術科、語学科から構成)
5月17日	アメリカ教育使節団報告書の「報告書」勧告を受けたCIEの指令により、新しい国史教科書編纂に本格的に取りかかる。 「くにのあゆみ」国民学校用 「日本の歴史」中等学校用

	「日本歴史」師範学校用
6月11日	教科課程改正準備委員会とCIE教育課の最初の会合開催。
6月21日	教科課程改正準備委員会を教科課程改正委員会と改称し、文部省内に正式に位置付けられる。
6月29日	第一回会合開催。
6月	GHQによる地理科再開許可 CIE教育課、社会科の位置付けによる学校教育の内容及び方法実施計画を確定（初等教育段階）
7月17日	コース・オブ・スタディ（学習指導要領）作成責任者、青木誠四郎（文部省教科書局調査課長）、CIEのトレーナーと編集に関する討議を開始。
7月18日	学習指導要領に関する実際的問題について討議
8月5日	CIEのカリキュラム委員会と文部省の教科課程運営委員会の初会合が開催。国語、社会、算数、理科、音楽、美術、家庭、職業指導、体育の9教科設置（初等教育段階）で合意に達する。
8月19日	CIEのカリキュラム委員会と教科課程運営委員会による、社会科創設に関する突っ込んだ協議開始。以降、8月21日、同月23日、同月29日と立て続けに協議開催。
8月29日	一教科としての社会科構成に関する協議。
9月10日	国民学校公民教師用書発行。
9月20日	初等教育段階に於ける教科課程の大綱決定。社会科は、全学年実施とし、国史を第5、6学年に設置する以外は、総合社会科の形態をとる。
10月12日	GHQによる国史科再開許可
10月21日	文部省内に、社会科委員会設置。アメリカのバージニア・プラン、ミズーリ・プランを参考とし、社会科学習指導要領作成が目的。
10月22日	中等学校、青年学校公民教師用書発行。
12月	新聞紙上に社会科新設が報じられ始める。例えば、「国民学校から社会科」『朝日新聞』1946. 12. 3
12月末	小学校学習指導要領成案完成。

昭和22年	
2月20日	社会科授業開始 東京第三師範付属小（2月20日） 北海道第一師範付属小（2月24日） 福沢国民学校〈神奈川県〉（2月26日） ほぼ全ての師範付属小で実施（4月） この頃、社会科副読本「社会への旅」、「阿波の姿」発刊
3月9日	東京都の実験学校七校による合同研究発表会（社会科授業の模索）
3月20日	小学校学習指導要領一般編発行
3月	東京で中央講習会開催。4月から5月にかけて、各ブロックで講習会開催。
4月22日	文部省「社会科実施について」通牒 9月まで社会科実施延期、4月から9月までは公民科の授業実施
5月5日	小学校学習指導要領社会科編I（試案）発行
8月8日	9月からの社会科授業開始（文部省通牒）
8月	小学校6年生用社会科教科書「土地と人間」発行。
9月2日	全国の小学校で社会科授業開始

※『日本社会科成立史研究』p982～p1029 片上宗二 平成5年4月15日 風間書房を参考とし、作成

これを見ると、CIE教育課と文部省の間で、社会科導入問題に関する集中論議が開始されたのが1946年8月19日であり、同月29日には、一教科としての社会科構成について検討がなされている。ここに、社会科の総合教科としての設置方向が固まる。そして、同年12月には、社会科導入が新聞紙上で報道され始めたこともあり、以降、社会科に関する様々な取り組みが、各地の師範付属小を中心に展開された。こうして、1947年（昭和22年）3月、指導要領が発行されるに至る。しかし、文部省通牒により、同年9月まで社会科の授業実践は延期されることとなった。それは、社会科が戦後新たに創設された教科であり、授業実践までの準備期間が必要との理由から、それまで授業は、公民科が実施されることとなった。そして、同年8月8日付け文部省通牒により、同年9月2

日、全国の小学校で、遂に社会科授業実践が開始されるに至った。

昭和20年代の文部省発行による指導要領を年代順に挙げると、以下のようになる。昭和22年発行の小学校学習指導要領社会科編I（試案）、同23年発行の小学校社会科学習指導要領補説、同26年発行の小学校学習指導要領社会科編（試案）〈第一次改訂版〉さらに、新たに登場した社会科に対する理解と定着を促すことを目的に、同25年、文部省は、小学校社会科学習指導法を発行している。そして、先行研究では、同26年版指導要領を、初期社会科の完成形態の一つとした⁽²⁾。その根拠として、以下の3つを挙げている。第一に、一教科としての社会科創設が図られたこと。同22年版指導要領は、コア・カリキュラムを特徴とし、児童の生活経験を基盤に据えたため、教科内容の重複が見られた。その超広域的内容、羅列的目標を、一教科としての社会科の観点から統合し直し、教科内容の重複をなくしたこと。第二に、それまでと同じく単元学習を内容としたが、問題解決学習を方法論として鮮明に打ち出し、学習内容と学習方法との統一的関係を明確にしたこと。そして第三に、目標として、知的理解、態度・能力の観点を明確にしたことである。それらは、視点を変えれば、評価の観点としての側面も合わせ持つ。同22年版指導要領では、社会認識面（知的側面）より社会的態度・能力（実践的側面）育成に目標の重点が置かれた。それは、昭和22年版指導要領が、アメリカのバージニアプランに範を求め、児童の活動重視の理念を根底に据えたことによる。しかし、児童の基礎学力低下は当初から懸念され、文部省は早速、翌同23年、小学校社会科学習指導要領補説に於いて、目標に知識項目を追加している。問題解決学習は、学習内容としての単元学習との相互関係を明確とする方法原理であると共に、目的論的視点から見ると、社会生活の理解（知的側面）と社会にうまく適応する態度や能力（実践的側面）を同時に育成する方法原理である。ここに、社会認識育成と社会的態度・能力育成が共に、社会科が掲げる目的として創設された。

これまで、昭和26年版指導要領が、初期社会科の完成形態の一つとされる根拠について論じてきた。先行研究では、初期社会科に於ける初期の概念を、昭和22年5月の社会科設置、同年9月授業開始から、同30年12月の指導要領改訂〈第二次改訂〉に至る、約10年間とした。その根拠として、昭和30年代以降の社会科の性格の変化を挙げている⁽³⁾。昭和30年代以降、東西の冷戦激化、55年体制構築という政治的動向の下で、保革対立を背景に、各々の価値観に基付き、知的側面重視の社会認識を促す社会科教育論が提唱された。それは、高度経済成長期に突入し、科学技術に立脚した企業発展を目指

し、良質の労働者育成を教育界に強く求めるようになる経済界の動向を反映してもいた。それは、これまでの児童の活動、経験重視の学習から知識重視の系統学習への質的転換を推し進める背景となった。それは、昭和26年版指導要領に明確な、初期社会科の基本的性格とは程遠いものへの変質を、社会科にもたらすこととなった。

II 今井誉次郎の社会科理論

1 今井誉次郎の社会科の理論的基軸

西多摩小に於ける社会科実践の中核として力を傾注したのは、今井誉次郎であった⁽⁴⁾。今井は戦前岐阜県に於いて、初等教育に携わり、それは生活綴方を基調に据えたものであったが、昭和5年9月、辞表を出して上京し、雑誌『綴方生活』の編集に携わる。そして、昭和11年2月、『新綴方教授法』を厚生閣から刊行している。今井の社会科理論⁽⁵⁾は、戦前の生活綴方教育の経験を反映し、そのリアリズム綴方の理念は、戦後農村教育の現実を直視することにつながった。そのことが、農村小学校に於ける一教科としての社会科創設の提唱に結び付く。また、生活綴方教育は、綴方を通して児童個々に、自己の生き方の模索を促したが、それは戦後に至り、社会科目的の知的側面と共に、実践的側面である態度や能力の重視に結実した。以下に、戦前の生活綴方教育の経験がその理論構築の根底を成したと考えられる、一教科としての社会科創設、知的側面と実践的側面という社会科目的の二面構造提唱、そして、学習内容と学習方法との関係の明確化、これら3つを今井が掲げる社会科理論の基軸ととらえ、各々検討を試みたい。これらは、昭和26年版指導要領が初期社会科の完成形態と評価された根拠として挙げられたことと同じである。

今井が掲げる教育理論の第一に、カリキュラムの分科構造に立脚し、一教科としての社会科創設を提唱したことが挙げられる。背景には、当寺の農村教育の現実に対する今井の危機感がある。そしてそれは、そのまま西多摩小の現実に対する危機感に直結する。今井の危機感は、バージニア・プランに関して語った以下の言葉に明確となる。そしてそれは、昭和22年版指導要領に対する批判に直結する。「アメリカの教科課程は、都市と農村であまり変化がない。生活条件にそんなに開きがない場合、教科課程は、ほとんど同様に論ぜられてよいと思う。」⁽⁶⁾とし、続けて、「遅れた家庭生活や社会生活を持つ農村では、教科課程は、都市の場合と異なっていなければならない。」⁽⁷⁾とした。さらに、「農村の現実を直視することを忘れて、近代化された都市の教科課程と、農村の教科課程を同時に論ずることは、大きな誤りであると思う。」⁽⁸⁾とした。

今井が、農村の現実として深刻に捉えていたのは、農村児童の学力低下の問題である。そのことについて今井は、基礎的なことを確実につかませようとする基礎学力育成こそが必要であり、児童の活動・経験中心、内容的重複を特質とするコア・カリキュラムは、農村児童には適さないとし、一教科としての社会科創設が最適とした⁽⁹⁾。ここに、今井が提唱する一教科としての社会科創設の根拠が明確となる。

そして、今井の教育理論の第二に、社会科教育が掲げる目的論が挙げられる。昭和22年版指導要領では、社会的態度・能力の育成に重点が置かれた。しかし、当初から、その系統的知識育成軽視に対する批判がわき上がり、その動向を踏まえ、文部省は、早速、昭和23年版指導要領補説を公布し、目標に知識の項目を追加した。ここに、社会科が、社会生活の理解（知的側面）と、社会にうまく適応する態度や能力（実践的側面）育成の両方を目的に据えた教科として創設されることとなった。

西多摩小社会科学習課題表（以下西多摩案）の七つの基本方針の5には、系統的知識重視が掲げられ、態度・能力の育成と共に、知識の定着が強調されている⁽¹⁰⁾。その目的論は、上述の昭和23年版指導要領補説の理念に沿ったものである。それは、今井が提唱する社会科授業実践に於ける指導案に具現化される。以下は、西多摩小社会科に於ける学習指導案の形式である。

『西多摩小社会科学習指導案の形式』

〈第 学年 組 社会科学習指導案〉

1 学習課題

2 主 眼

3 課題観〈取り扱う課題の要点をはっきりする。〉

(1) 知らせたり、理解させたりする社会現象、社会問題は何か。（知識）

(2) 話し合ったり、調べたり、討論したり、解決を求める問題は何か。（態度能力）

(3) 学習指導要領の問題単元との関係はどうか。

4 児童観〈児童の態度〉

(1) 意欲、能力、経験、知識、環境等と課題との関係

(2) 期待される生活の発展と課題との関係

5 指導計画

6 指導過程〈12の場合が考えられる。〉

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p192～p193 今井誉次郎 1977年
2月 合同出版を参考とし、作成

指導案の形式を見ると、西多摩小社会科に於ける目的が明確となる。その詳細は、3の課題観に見ることができる。その(1)では社会的知識の習得、同じく(2)では態度・能力の育成を、各々目的に据えて、そして(3)を見ると、指導要領との関係を意識し、その内容に沿ったものとなっていることが分かる。

今井の教育理論の第三に、学習内容の構成原理、及び学習方法の推進原理を明確化し、それらの関係を統一的なものとしたことが挙げられる。社会科の教科的特質とされる広域性や総合性は、社会に関する内容そのものの広域性や総合性を指すのではなく、児童の学習活動の広域性や総合性を指すとされる。そして、内容教科としての社会的諸教科を、方法的広域総合教科に転回させる方法論として登場したのが問題解決学習であったとされる⁽¹¹⁾。換言すれば、地理や歴史、公民を総合的なものとして取り込む方法論として提唱されたのが問題解決学習であった。それは必然的に、「どのような問題を、どう取り上げ、どう配列していくのか」という問題を提起する。その解決を目的に打ち出されたのが、スコープとシーケンスの縦横の関係を構成基軸に据える、カリキュラムと単元設定であった。ここに、スコープとシーケンスの関係に基づく単元学習と問題解決学習を、各々学習内容及び学習方法とし、その統一的関係を構築することで、社会科学習の推進原理として成立するに至った。

昭和5年9月、今井は、郷里岐阜県を離れ、上京する。そして、雑誌『綴方生活』編集に携わり、同11年2月、『新綴方教授法』(厚生閣)を刊行する。そこに一貫して明確なのは、「社会の生きた問題、子供達の日々の生活現実」を観察・調査させ、綴り方に表現させることで、「社会的真実」をリアルに認識させることを目指す、リアリズム綴方の理念であった⁽¹²⁾。戦後今井は、民主主義教育研究会に、結成当初から幹事として参画し、戦前の国家主義教育からの子供達の解放という課題解決を目指し、一 「児童の内面的自己欲求の活動」重視による合科教育と、二 科学的な「社会の観察」を提唱した⁽¹³⁾。その主張は、戦前の生活綴方教育の延長線上に位置付けられる。そしてそれは、西多摩案策定に於ける七つの基本方針に、学習内容構成の原理、学習方法の原理として反映されてい

る⁽¹⁴⁾。それは、スコープとシークエンスを学習内容の構成原理に据える、西多摩案社会科学学習課題表、授業実践に於ける方法原理である問題解決学習、これらを推進基軸とし展開される、西多摩小社会科の実践展開に結実し、まさに、初期社会科の実践理念の一方を体現するものであった。

先に、昭和26年版指導要領が、初期社会科の完成形態の一つとされる根拠として、以下の3つを指摘した。一、一教科としての社会科の確立、二、社会科に於ける知識、態度、能力の目的構築。三、学習内容としての単元学習と、学習方法としての問題解決学習の関係の統一化に基づく実践展開。今井の社会科理論に立脚する、西多摩小社会科実践は、昭和26年版指導要領が持つこれらの特質を、現場に於ける教育実践を通して、先駆的に体現した姿ととらえることができる。そのことから、西多摩小社会科の理論と実践は、初期社会科の多様な展開の中であって、評価に値するものの一方に位置付けられる。

2 戦前生活綴方教育の理念の継承と社会科の任務

今井は、戦前岐阜県に於いて、生活綴方教育を基盤に据えた教育実践に取り組んでいた。その主張の立脚点はリアリズム綴方であり、「社会の生きた問題、子供達の日々の生活現実」を観察・調査し、綴方に表現させることで、「社会的真実」をリアルに認識させることを目指していた。今井は、そのことについて、以下のように語っている。「日本の生活綴方運動の伝統こそは、まさに、日本の本当の民主主義の伝統であると言っていい。私なども、微力ながら太平洋戦争前までの二十年間を綴方教育に傾注してきたのだった。戦後に於いて、私達が『現代日本の課題』を取り上げた社会科を作り上げて実践しているのも、元をただせば、これは戦前の生活綴方運動に負うところが非常に多い。それは、私がかつて『新綴方教授法』等で唱えたリアリズムの綴方についても、おぼろげながら見ることができる。・・・そうして私達は、生活綴方運動によって現実から学ぶことを覚えたのであった。・・・」⁽¹⁵⁾と。

今井が強調し、立脚点としたリアリズム綴方の理念は、西多摩案カリキュラム構成の基底に伏流するものとして継承される。今井は、「農村の現実を直視することを忘れて、近代化された都市の教科課程と農村の教科課程を同様に論ずることは、大きな誤りであると思う。」⁽¹⁶⁾とし、続けて、「これまでの教科課程の研究では、こういうことは全く注目されていなかったと言っていい。」⁽¹⁷⁾と断言した。そしてさらに、農村に於ける教科課程構成の立脚点について、自説を展開する⁽¹⁸⁾。まず第一に、農村の教科課程には、農村近代化への方向付けと、それへの努力を織り込まねばならないとした。換言すれば、広く社

会的、経済的、政治的見通しを立てて、その中に於ける教育の役割の認識と教科課程設定に取り組みねばならないとした。そして第二に、遅れた家庭生活や社会生活を持つ農村での教科課程が、都市のそれと異なっているのは当然のことであるとし、第三に、基礎学力が低下しないように、教科課程設定に配慮しなければならない。そのためには、問題中心、生活経験中心の総合的な教科編成より、基礎学力を着実に定着させる、分科的教科構成が適切であるとした。加えて、現状に即し、着々効果を発揮し得る案が、最も科学的な案であり、理想的な案であるとした。ここに、今井が掲げる一教科としての社会科提唱の根拠が改めて明確となる。

今井の現実直視の理念は、昭和22年版指導要領批判へとつながる。その第一項社会科の任務「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。」について、表現の仕方が一般的であり、どこの国にも通用する書きぶりであると批判した。そして、日本の現状に鑑み、より具体的な任務の設定が必要とし「青少年に（日本）の社会生活（の現実）を理解させ、その（独立）に力を致す態度や能力（や知識）を養成することである。」（（ ）内追加）と改訂案を提示し、その根拠を以下のように述べている。まず第一に、青少年には、単なる社会生活という抽象的、機能的概念ではなく、日本の社会生活の具体的現実の理解を促すことが必要としたこと。そして第二に、独立に力を致すとしたことは、そのことが、日本が直面する課題である経済的自立を意味するとしたこと。さらに第三に、その達成には、社会的態度や能力のみでは不十分であり、知識が必要とし、それは系統的学習により始めて達成されるとしたこと。最後に第四に、社会科の任務は、現状を維持し、それに順応することではなく、環境に順応しつつも、それを改め、再構成していくことであると結んでいる⁽¹⁹⁾。

3 今井誉次郎の社会生活意識育成論

今井の社会認識論の根底には、生産活動こそが人間の生活活動の中核とする考え方がある。それは、社会認識の起点を生産活動に置き、その多面的発展の事実に着目させることで、社会認識を促そうとしたものであった⁽²⁰⁾。そして、社会認識育成を目的の知的側面に掲げると共に、態度や能力等の社会生活意識醸成をその実践的側面とした⁽²¹⁾。それは、社会的事象の知的理解と共に、社会の構成員の一人として如何に生きるかという、自己の生き方の自覚、換言すれば、市民的資質醸成を目的に据えていたことを物語っている。そのことについて今井は、社会科カリキュラムの作成について述べたところで、「教師各々が、自己の生き方の理論と自由を持つことが教育の基盤であり、青少年の生き方の指導、

青少年の自由の尊重に結実する。」⁽²²⁾としている。

社会科目的論に於いて、態度や能力という実践的側面を今井が提唱する背景に、戦前の生活綴方教育の経験が浮き彫りとなる。その主張の立脚点は、リアリズム綴方であり、それは、社会の生きた問題、子供達の日々の生活現実を観察・調査させ、綴方に表現させることで、社会的真実をリアルに認識させることを目指していた。社会的真実のリアルな認識は、必然的に、子供達に自己の生き方や在り方についての模索や葛藤を促す。その経験が、今井が掲げる実践的側面重視の社会科目的論の根底に伏流している。しかし現実には、戦前の統制的画一的教育という状況の中で、子供達に、自己の生き方を問うことは十分ではなかった。実践的側面を重視し、社会科の目的に掲げることは、戦前の経験の反省に立ち、その綴方教育で成し得なかったものを達成するという、今井にとって、実に切実な意味を持つ⁽²³⁾。

今井に於ける、児童の発達段階と目指す社会認識、育成すべき社会生活意識との関係を整理し、まとめたものが、《表3》『児童の発達段階と社会認識・社会生活意識の発展』である。そして、《表4》『社会科指導「新憲法へ」の実際』は、実際の単元の指導計画に基付き、育成すべき「社会生活意識」の特質を抽出したものである。

《表3》『児童の発達段階と社会認識・社会生活意識の発展』

学 年	児童の発達段階	目指す社会認識	社会生活意識の発展
低 学 年	尋 常 一	情緒的性質が顕著 興味中心の行動 自己中心的傾向が顕著	・生産の観察 ・社会生活への仲間入り (家庭、学校、社会生活一般に関する一応の理解)
	尋 常 二	近所を中心とする社会生活 経験の深まり	・生産の多面的観察 ・社会生活に対する慣れ (近隣との基本的関係の理解)
	尋 常	単純な反省と理解 自己意識の表出(家庭や友)	・手工業的生産の観察 (自然の利用と征服、順 全体的関係の理解)

中学 年	三	達の中で、一人前として認められようとする。)	応の歴史的歩み)	・自主性の育成
	尋 常 四	自己中心的傾向から離脱傾向 単純な社会関係の理解	・自然の利用と征服の理解（近代生産の過程） ・人間生活に於ける自然への順応と克服	・社会生活の統制 ・自己主張と相手の立場の尊重
高学 年	尋 常 五	合理的生活方法の追求 発明・発見による生産の進歩に興味を持つ	・生産の近代化 ・生産関係（生産状況、流通システム）	・国家統治 ・民主主義の理念 ・参政の意義 ・正義と人道
	尋 常 六	社会関係、社会の法則性、社会の矛盾や克服に関心を 持つ 現実の社会生活、物質的繁栄の状況を究めようとする	・生産復興 ・生産関係、社会関係 ・社会の法則性 ・社会の矛盾と克服	・国際生活 ・社会の一員としての自覚 ・平和の意味と遵守

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 24～p 191 今井誉次郎 1977年
2月 合同出版を参考とし、作成

《表4》『社会科指導「新憲法へ」の実際』

学 年	単元名	主な学習内容（活動）	社会生活意識の発展	学習方法
第 一	お友だち	・話し合い活動	◎相手の理解 ◎社会生活への仲間入り	・討論

第二	となり近所	・近所の家の人達の氏名や仕事を調べる	◎近隣との基本的関係の理解 ◎社会生活に対する慣れ	・調べ学習
第三	選挙	・学級自治会の活動に取り組む	◎自主性の育成 ◎社会活動の基本的理解 ◎社会生活の基本的関係、全体的関係の理解	・班活動
第四	自治会	・学級自治会、学校自治会の活動に取り組む ・村の自治の歴史を調べる	◎自己主張 ◎相手の立場の尊重 ◎社会生活の統制	・各自の自治活動
第五	役場と村会	〈討論〉 ・真の民主的な政治とは何か。 ・民主的な選挙はどうかしたら可能か。	◎参政の意義 ◎民主主義の理念	・討論
	勉強のしかた	〈討論〉 ・児童に身近な迷信とは何か ・科学的、实际的、実践的な勉強の仕方とは何か	◎正義と人道の意識 (思想、言論、学問の自由を基に)	・討論

第六	自治と警察	〈討論〉 ・よりよい社会構築の手立ては	◎社会の一員としての自覚	・討論
	戦争と平和	〈討論〉 ・戦争をなくすにはどうすればよいか ・新憲法の理念「戦争放棄」の遵守の方策は	◎平和の意味と遵守	・討論

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 43～p 191 今井誉次郎 1977年2月 合同出版を参考とし、作成

《表3》と《表4》から、児童の発達段階に即した社会生活意識の発展を見ると、その方向性としておおまかに、(1)個性の伸張、(2)公共性の意識醸成の2つに類別することができる。それは換言すれば、市民的資質発展の方向性を示している。各々の発展の方向性と内容に着目してみると、(1)個性の伸張は、①自主性の醸成→②自己主張→③正義と人道の意識醸成→④社会の一員としての自覚醸成と展開する。一方、(2)公共性の意識醸成は、①相手の理解→②近隣の基本的関係の理解→③相手の立場の尊重→④民主主義の理念・参政の意義の理解→⑤平和の意味と遵守と展開していく。そしてそれらは、決して二元的に、分離的な関係に於いて展開していくものではない。各々の関係性に着目してみると、(1)の③・④は、(2)の③・④・⑤と内容的な関連が認められる。ここに、今井が掲げる社会科教育の目的論に於ける市民的資質の特質が明確となる。それは、自己の個性の伸張と、社会を構成する立場・役割の自覚から構成され、互いに有効な関係を形成・維持することで、各々の発展が推し進められるものとする事ができる。

4 西多摩小社会科実践

今井を中核とし推進された、西多摩小社会科実践の経緯を整理し、まとめたものが、《表5》『西多摩小社会科実践の経緯』である。

《表5》『西多摩小社会科実践の経緯』

期 日	出 来 事
昭和21年	
2月	今井誉次郎、東京都西多摩郡西多摩国民学校（後の西多摩小学校、以下西多摩小）に着任
11月	西多摩小、東京都の実験学校七校の中の一つに指定される
12月	西多摩小経営案発表 社会科教育方針10項目発表
昭和22年	
3月	西多摩小第一次社会科年次計画策定
3月末	西多摩小研究発表会開催
昭和23年	
2月	西多摩小研究発表会開催 社会科西多摩案（農村試案）を策定し、それに基づき授業研究発表会開催
3月	実験学校七校の共同開催による研究発表会開催（都内二カ所で同時開催）
昭和24年	
3学期	社会科参考書「伸びゆく村」刊行
9月	西多摩小研究発表会開催

※『初期社会科授業論の展開』p424～p437 小原友行 平成10年2月 風間書房を参考とし、作成。『初期社会科実践史研究』p236～p248 平田嘉三 1986年4月（株）教育出版センターにも同様の内容が確認できる。

西多摩小は、1946年（昭和21年）11月、東京都の実験学校の指定を受け、社会科のカリキュラム作成に着手した。そして、翌1947年（昭和22年）3月、第一次社会科年次計画を策定した。そこには、第1学年から第6学年に至るまで、計119の学習

課題が設定されていた。しかしその実態は、郷土生活に密接なものは一部に限られ、内容も具体性に欠けるものが多く見られた。そのため、第一次案策定後、早速、児童生活に関する実態調査を実施し、それに基付き改訂案を策定した。そして、村内公聴会に於ける検討を経て、翌1948年（昭和23年）2月、新たに西多摩小社会科学習課題表（西多摩案）として完成するに至った。それは、今井の戦前の生活綴方教育の実践経験を根底に据え、農村教育の実態、戦後初期の社会状況を反映し、3つの基本的内容と7つの基本方針に基つくカリキュラムとして結実する。

基本的内容として掲げたのは、以下の3つである。まず第一に、基本的人権確立のための協働、第二に、生産の高度の発展、そして第三に、農業の近代化である⁽²⁴⁾。その根拠について、今井は以下のように述べている。生産を取り上げたのは、それは、人間が生きるための根本活動であり、社会生活の基礎であること。そして、生産の発展は、日本の経済的自立を意味すること。また、農業の近代化を取り上げたのは、日本の社会生活の現実を直視する時、大きな問題として浮かび上がるのは、日本農業の後進性の問題であること⁽²⁵⁾。そして、これらの基本的内容を学習させる際の基本方針として、以下の7つを掲げた⁽²⁶⁾。

- 一、日本の現実的課題を取り上げる。
- 二、郷土に即した具体的なものを出発点とする。
- 三、歴史的発展を重視する。
- 四、科学的世界観を徹底する。
- 五、系統的知識を重視する。
- 六、理論と実践の統一を図る。
- 七、協働組織を重視する。

これらは、カリキュラム編成の基本方針であるが、1と2は教材選択の原理、3と4、5は内容構成の原理、6と7は学習方法の原理ととらえることができる。これらの方針設定の根拠について、今井は、以下のように述べている。「私達の学校の社会科カリキュラムは、昭和23年2月に作成したもので、・・・ところが、その後、コア・カリキュラム、総合カリキュラム、生活単元学習、経験カリキュラム等の問題がやかましく論議されるようになったので、一応、それらとの関係を明らかにする必要が生じてきた。・・・」⁽²⁷⁾と。西多摩案は、社会科中心の分科（教科）カリキュラムの形態を取るが、それは、上述のカリキュラム諸形態に対する批判的立場に立脚したものであることが分かる。それは必

然的に、コア・カリキュラムに立脚する、昭和22年版指導要領に対する批判に結び付く。以下に、西多摩案のカリキュラム構造の実態について、教材選択及び内容構成の2つの原理的側面に着目し、検討を加える。

Ⅲ 西多摩小社会科カリキュラムの特質

1 西多摩小社会科に於ける教材選択

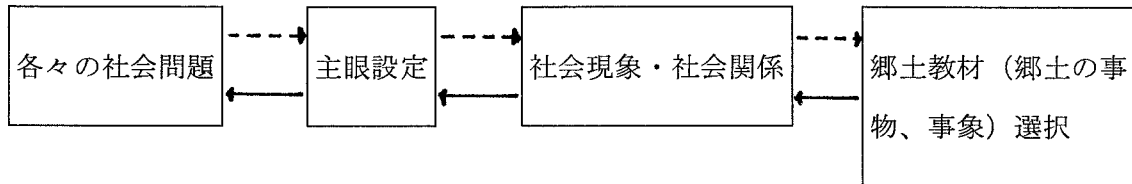
1) 日本の現実的課題の選択

まず第一に、「日本の現実的課題を取り上げる。」を掲げたことについて、今井は、これまでの日本の社会科カリキュラムは、社会機能を構成原理とし作成されたものが多いとし、川口プランや文部省学習指導要領等もその範疇に入るとした。そして、社会機能による分類の欠点として、以下のことを指摘した⁽²⁸⁾。第一に、社会機能による分類は、思いつきによる多様な分類を可能とすること。そして第二に、川口プランを事例に挙げ、一地域的課題の取り上げ方に終始してしまうこと。続けて、社会問題に着目し、構成することの長所について述べる。それは、第一に、社会問題は、厳とした客観的存在であり、様々な思いつきの分類に左右されないこと。第二に、一地域的課題の取り上げ方に終始せず、一地域的課題から全国的課題、日本が直面する現実的課題へと、連続的発展的な内容設定に結実するとし、その適切さを強調している。具体的には、日本の現実的課題として、以下の計14の項目を設定している。食料、燃料、衣料、住宅、家庭、生活用品、機械生産、物価、輸送通信、保健、保全、文化、娯楽、新憲法⁽²⁹⁾。

2) 教材の選択起点としての郷土

今井は、「日本の現実的課題は、郷土に具体的な形で存在する。」とし、学習の起点として、郷土に即したものを取り上げている。ここでの郷土は、各々の社会問題の学習のために、発達段階に即し設定された、学習対象としての郷土である。今井は事例として、村にある小規模織物工場を挙げ、その扱いについて、日本の紡績工業、織物工業、機械製造工業と結び付けて取り上げるとした。続けて、村の産業として考えれば、別に取り立てる程のものでなくとも、日本の課題と関係するものは必ず取り上げ、それを起点としてカリキュラムを作成するとした(30)。郷土教材選択と社会問題解決の関係を、①郷土教材選択過程、②社会問題解決過程の視点から図示したものが、《図1》『郷土教材選択と社会問題解決の各過程』である。

《図1》『郷土教材選択と社会問題解決の各過程』



※→（矢印点線）は、郷土教材の選択過程の流れを示す。それは、各社会問題の主眼と、児童の発達段階に即し設定された社会現象・社会関係の解決を目指し、郷土の事物や事象が教材として選択される過程である。

※←（矢印実線）は、各々の社会問題の解決過程を示す。それは、選択した郷土教材に基づき、児童の発達段階に即し設定された社会現象・社会関係の解決が図られ、最終的に社会問題の解決に至る過程である。

2 西多摩小社会科に於ける内容構成

1) 歴史的発展の重視

今井は、社会の歴史的発展を重視し、その中核として、労働による生産の歴史的発展に着目した。そして、生産の歴史的発展の内容を、児童の発達段階の区分に即応し、大まかに振り分け、それを各学年の学習の中心に据えることを試みた⁽³¹⁾。

2) 科学的世界観の徹底

今井は、人間社会の基礎は、労働による生産とする考え方に立脚し、生産から生産関係が生まれ、生産力と生産関係との相互関係により、社会は低次の段階から高次の段階に発展していくとした⁽³²⁾。

3) 系統的知識の重視

今井は、戦後初期に於ける、経験カリキュラム、コア・カリキュラム提唱の状況について、「若い教師達は、戦時中、きわめて非人間的教育を受け、生活と無関係な学問を教えつけられた反動として・・・」⁽³³⁾と述べ、その背景が、戦前戦中の画一的教育への反動にあるとした。続けて、「しかし、今日、もはや、そういうものにおぼれている時ではない。生活学習、経験学習を一層発展させながら、そこに系統的な知識の体系を織り込んで

いくようにしなければならない。」⁽³⁴⁾とした。今井は、地理や歴史について、単元学習に於ける、付けたりではない、意識的・系統的な学習の必要性を強調する⁽³⁵⁾一方で、同時に、従来の詰め込み教育ではない、児童の経験や行動を通じた学習推進の大切さを強調している。

これまで検討を加えてきた、教材選択及び内容構成は、各々カリキュラム構成に於けるスコープとシーケンスの各構成原理に該当する。《図2》は、児童の発達段階に即し、郷土に即した具体的なものから、日本の現実的課題へと、スコープの形態が質的に変化していく様子を示している。《表6》は、今井が示したシーケンスの内容と、児童の発達段階に即した変化を表にまとめたものである。

《図2》『社会科学習課題表に於けるスコープの内容と形態』

スコープの内容 (項目)	児童の発達に即したスコープ形態の推移
①食糧 ②燃料 ③衣料 ④住宅 ⑤家庭 ⑥生活用品 ⑦機械生産 ⑧物価 ⑨輸送 通信 ⑩保健 ⑪保全 ⑫文化 ⑬娯楽 ⑭新憲法 (計14項目)	日本の現実的課題 → 郷土に即した具体的なもの →

※→ (矢印) は、児童の発達の方向を示している。それは、児童の発達に即し、郷土に即した具体的内容から、日本の現実的課題に関係し、直結する内容の比重が徐々に高まることを示している。

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p20～p24 今井誉次郎 1977年2月 合同出版を参考とし、作成

《表6-A》『社会科学習課題表に於けるシーケンスの内容と形態①』

学 年	第一学年	第二学年	第三学年
心身の発達段階	自己中心的で、行動	第一学年時に比較し、	自己の意識が生まれ、

	を通して、直接関係ある身近な社会を理解する。	経験が一段と広まり、近所の社会生活経験が深まる。	家族や友達の中で、一人前として認められようとする。
社会生活の発達段階	社会生活の仲間入りをする。	社会生活に慣れる。	個人の自覚を持つ。
生産の発展段階	生産の観察	生産の多面的観察	手工業の観察
生産の関係性の発展段階	生産 具体的社会現象	生産 具体的社会現象	生産関係 社会関係
社会生活の領域	家庭・学校及び近所の生活	家庭・学校及び近所の生活	地域社会の生活

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 24～p 191 今井誉次郎 1977年2月
合同出版を参考とし、作成

《表6-B》『社会科学習課題表に於けるシーケンスの内容と形態②』

学 年	第四学年	第五学年	第六学年
心身の発達段階	社会生活の基本的関係を、全体としてつかみかける。	合理的な生活方法を追求する。 発明発見による生活の進歩に興味を持つ。	現実の社会生活、主として物質的繁栄の状況を究めようとする。
社会生活の発達段階	社会生活の統制のしくみを理解する。	国家の統治のしくみを理解する。	国際関係の理解を促す。 世界情勢に興味を持

			つ。
生産の発展段階	自然の利用と征服の理解	生産の近代化の理解	生産復興の理解
生産の関係性の発展段階	生産関係	社会関係	社会関係
社会生活の領域	私達の生活の現在と過去 地方から日本へ	現代日本の生活	日本の生活と諸外国

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 24～p 191 今井誉次郎 1977年2月
合同出版を参考とし、作成

これらから、スコープの構成を見ると、教材選択として、以下を挙げることができる。まず第一に、日本の現実的課題であること、それは、社会問題として直面する、現実的な、切実なものであること。そして第二に、郷土に具体的な姿として存在していること。さらに第三に、郷土の具体的な姿と日本の現実的課題が、連続的・発展的關係に於いて存在し、その關係は、児童の発達に即し、徐々に、日本の現実的課題の比重が高まりを見せるものであること。

次に、シークエンスの構成を見ると、内容構成として、以下を挙げることができる。まず第一に、児童の心身の発達段階、そして社会生活の発達段階を基準に据えていること。そして第二に、単元設定の目安として、生産の歴史的な発展段階を設定していること。さらに第三に、生産の歴史的な発展を、關係性の視点から、具体的生産実態、生産力、生産關係、それらから構成される社会關係へと継続するとしたこと⁽³⁶⁾。最後に第四に、単元設定の領域的範囲を見ると、児童の発達に即し、家庭・学校及び近所から、地域社会、そして、日本、国際社会へと拡大し、それは、学習内容の選択範囲としての郷土、及びその拡大を表すこと。

以上のような教材選択、内容構成に基付き、各々、スコープとシークエンスが設定され、

それらの縦横の関係から、単元設定、そしてカリキュラム原案が策定されるに至った。それはさらに、村内公聴会で討議・検討を加えた後、《表7》『西多摩小社会科学習課題表』（西多摩案）として完成するに至った⁽³⁷⁾。当時の事情について今井は、此の時、公聴会の案内を村内各層に出し、ポスター等を用いて、村内一般の参加者を募った。加えて、全職員が個別訪問し、趣旨を説明し参加依頼を行った。その結果、当日は各層約100名程が参加し、活発な討議が展開されたと述べている。

《表7》『西多摩小社会科学習課題表』（西多摩案）

段階	1	2	3	4	5	6
問題	社会生活へ仲間入り	社会生活に慣れる	一人前になるには	社会生活の統制	国家統治	国際生活
	生産の観察	生産の観察 多面的観察	手工業 家内工業	自然の利用 と征服	生産の近代化	生産復興
食料	はたけとたんぼ たべもの	はたけでとれるもの	麦サツマイモの出来るまで 役に立つ動物 魚や		農業と技術	農産物と供出
燃料				燃料		
衣料	きもの		着物		織物	
住宅家庭	うちの人たち	うち	家の道具 電気	井戸と羽村の堰 家の歴史	村と移住者	家と交際

生活用品	自分のもの	学校の道具 と学用品				
機械生産		大工さん	製材所・木工 所	作業場 砂利場	鉄と石炭	大量生産
物 価					配給所と商 店	いろいろな 組合 物価と税金
輸送通信	のりもの	郵便屋さん	手車とリヤカ ー	道と橋	郵便局 鉄道	新聞とラジ オ
保健保全	きれいなか らだ おまわりさ ん	お掃除	けがと病気	病気との戦 い 消防	衛生施設 堤防と防風 林	伝染病と病 院
文化娯楽	いろいろな 遊び	ラジオと遊 び	お祭り	学校の今と 昔	読書と映画	村の文化生 活
新憲法へ	お友だち	となり近所	選挙	自治会	役場と村会 勉強の仕方	自治と警察 戦争と平和

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 4 1 今井誉次郎 1977年2月 合同出版
を参考とし、作成

IV 西多摩小社会科に於ける問題解決学習

1 問題解決学習の登場の意義

問題解決学習は、初期社会科授業実践の方法的基盤として登場し、初期社会科の多様な実践に共通する方法論として受け入れられた。換言すればそれは、地理や歴史、公民を総合的なものとして取り込む方法論として提唱された。そしてそれは、「どのような問題を、どう取り上げ、どう配列していくか。」という問題を提起させ、その解決を目的に打ち出されたのが、スコープとシークエンスの縦横の関係からなるカリキュラム構成と単元設定であった。ここに、方法論として登場した問題解決学習と、内容論として設定された単元学習が、社会科の推進理念として、統一的関係を形成することで、実践展開を推し進めることとなった。

問題解決学習提唱の背景は、昭和22年版指導要領に求めることができる。そこに掲げられた社会科の方法論は、生活学習であった。それは、社会生活を理解するための主体的、活動的な学習にすぎなかった。一方、問題解決学習は、特定の知識の獲得を目指すのではなく、獲得した知識を活用することで、様々な問題を解決し、社会の本質を主体的に探求していく方法論である。それは目的論的に見ると、社会生活の理解という知的側面と共に、社会にうまく適応する態度・能力という実践的側面を、同時に達成する方法論である。

問題解決学習の特質を整理すると、以下のようなになる。第一に、問題解決学習が、学習内容としての単元と統一的関係を構築し、初期社会科実践を推し進める原動力となったこと。換言すればそれは、初期社会科実践の目的、内容、方法の各々の統一的関係を明確化する原動力となったこと。第二に、問題解決学習は、社会生活に関する知的理解の育成と共に、社会に適応する態度や能力の育成という、社会科の2つの目的を同時に達成する方法論であること。第三に、社会に適応する態度や能力の育成は、児童生活に密接な現実性や切実性を伴う実践的価値の育成とかわり、なぜという疑問や課題意識を生み、解決への意欲喚起や、主体的、探求的な学習行動を促すものであること。

2 今井誉次郎の問題解決学習論

今井は、問題解決学習について、以下のように述べている。それは、「①直接経験に基づいて、具体的実践的に生き生きと社会を認識する方法であると共に、②正しい歴史、地理、社会科学等の知識や見方、考え方を育成する方法である。」⁽³⁸⁾と。ここに今井が、問題解決学習の方法論により、達成を目指した目的の2つの側面が明確となる。そして今井は続けて、郷土を起点とする問題解決学習展開の過程について、①具体的生活矛盾の露

呈、②その解決の努力、③具体的実践、④新たな矛盾表出、⑤その解決の努力の繰り返しとし、そのことが、知的な社会認識と態度、能力的な社会生活意識の深化という、目的の2つの側面に迫るものとした⁽³⁹⁾。加えて、矛盾解決にあたり、適切な方向に導き、考えの深化を促すものとして、系統的、社会科学的な知識の役割を強調している⁽⁴⁰⁾。そこから、児童の主体的、探求的学習活動を提唱しつつ、一方では、知識の定着の必要性を認めていたことが分かる。

次に、今井の理論に立脚し展開した、西多摩小社会科問題解決学習に於ける授業実践の実像について検討を加えてみたい。西多摩小社会科指導案形式⁽⁴¹⁾を見ると、3、課題観に於いて、(1)知らせたり、理解させたりする社会現象、社会関係は何か。(2)話し合ったり、調べたり、討論したり、解決を求めたりする問題は何か。(3)学習指導要領の問題単元との関係はどうか。以上の3つが設定されている。ここから、以下の3つのことが明確となる。第一に、3、課題観の(1)、(2)から、学習目的が、社会現象等の理解(知的側面)と共に、話し合ったり、調べたり等の態度、能力の育成(実践的側面)という2つの側面を持つことが改めて明確となること。第二に、3、課題観の(2)で掲げる児童の主体的、探求的学習は、目的の実践的側面と問題解決学習の方法論を密接に関係付けていること。そして第三に、同じく3、課題観の(2)で、問題解決学習の具体的場面として、話し合い、調査、討論等の直観的、作業的、行動的学習を有効とし、設定していること。

今井は、6、指導過程として、以下の12の項目を挙げている。劇、作業、見学、調査、読書、説話を聞く、話し合い、発表、人形劇、映画、幻灯、紙芝居⁽⁴²⁾。これらは、問題解決学習の具体的場面の詳細である。加えて、特に社会科の授業では、常に現実生活を見つめさせることが根本であるとし、児童の発達に即した効果的な場面設定について述べている。低学年では、実地見学や観察をさせ、その場で問答を行うこと。中学年では、統計的観察をさせること。高学年では、社会関係に関する理解が深まり、社会的集団生活が拡大するという発達特性に即し、自治グループ活動の活性化や、様々な社会的読物を活用した、各方面の観察や討論をさせること⁽⁴³⁾。

次に、今井が掲げる問題解決学習の理論の展開の実態について、西多摩小社会科の実践事例⁽⁴⁴⁾を手掛かりに、検討を加えてみたい。

《実践事例》

1、単元名 「家の歴史」(第四学年)

2、目 標

1) 農家の屋根の現状を理解し、背景を、社会問題や社会関係の観点からとらえる。

〈社会認識〉

2) 農家の生活の現状を踏まえ、自己の生活改善やあり方について考え、意識を深める。

〈社会生活意識〉

3 授業過程《抜粋》

段階	学習活動(内容)	主な発問	留意点	問題解決場面
導入 問題 に気 づく	1、村の家の観察 ・フィールドワ ークによる屋根 の観察	○村に古くからある のはどんな屋根か	○子供達の目に付 きやすい屋根を 観察させる。	◎教師による説明
展開 前段 考え を広 げる	2、話し合い活動 ・長持ちするの はどれか ・火事に強いのは どれか ・冬暖かいのは どれか 3、町の屋根の様 子について考え る	○どの屋根が一番良 い屋根だろうか ○その理由はどうし てか ○町を歩くとどんな 屋根が多くあるだ ろうか	○材料の使い方か ら、屋根に歴史 があることに気 付かせる ○藁屋根は火事の 時危険なことに 気付かせる	◎問題の原因・理由 の探求① 「良い屋根の理由」 ◎問題解決の探求① 「町の屋根の現状」
展開 後段	4、農家の屋根の 様子について考 える	○農家に藁屋根が多 いのはなぜか	○どの農家ももつ と良い屋根にし なければと考え	◎問題の原因・理由 の探求② 「農家に藁屋根が多

考えを深める			ていることに触れる	く見られる理由」
終結 考えをまとめ	5、農家の屋根の現状をどうすればよいか、フィールドワークによる社会各方面の調査を基に考える	○家の人はどう考えているのか、考えを聞いてみよう	○農家がかかえる経済的課題を、社会問題、社会関係の視点からとらえさせる ○その過程で、自分はどうあればよいか考えを促す	◎問題解決の探求② 目標1)〈社会認識〉 農家の屋根の改良のあり方 目標2)〈社会生活意識〉 自己の望ましい生活の自覚

※『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 73～p 81 今井誉次郎 1977年2月合同出版を参考とし、作成

今井が掲げる問題解決学習について、授業過程の具体的進展に即し、見ると、それは、①問題の原因・理由の探求、②問題解決の探求の2つの問題解決場面に類別することができる。そして、①と②の関係に着目すると、授業過程の流れ（考えを「広げる→深める→まとめる」）に即し、①から②へと進展する形を取っている。授業過程の構成的視点から見ると、それは児童の思考過程に即し、考えの深化を促しつつ、継続的・段階的に設定され、終結の段階で、単元の目標達成に結実するよう設定されていることが分かる。

次に、授業過程に於ける問題解決場面と、今井が重視する直観的、作業的、行動的学習との関係について検討を加えてみたい。直観的、作業的、行動的学習と問題解決場面が関係する場面は、「話し合い活動」（展開前段）と《問題の原因・理由の探求①》『良い屋根の理由』、そして「フィールドワークによる調査」（終結）と《問題解決の探求②》『農家の屋根の改良と自己の生活の自覚』の2つである。「話し合い活動」（展開前段）は、課題探求の前半で、『良い屋根とその理由』について話し合わせ、その過程で、他の児童の考えを聞き、児童個々の考えの修正と練り上げの繰り返しにより、探求の質を、より高い

レベルに押し上げることを可能としている。それは、《問題解決の探求①》『町の屋根の現状』で、児童個々の考えを促すことに結び付いている。次に、「フィールドワーク・調査活動」（終結）は、これまでの学習経験に基付き、児童個々が自己の考えを整理し、それを踏まえ、フィールドワーク・調査活動に取り組むことで、自己の考えを体験的に補強し、より高いレベルに押し上げることを可能としている。詳言すればそれは、現状を踏まえ、社会問題、社会関係の視点から、農家の屋根の改良の方策を探らせ、その過程で、自己はどうあればよいかという生活の自覚を促す、《問題解決の探求②》につながり、それは、本単元の目的達成に結実している。以上から、直観的、作業的、行動的学習が、問題解決場面の展開の基盤となる、具体的学習活動として有効に機能し、児童の主体的探求を推し進めていることが分かる。

これまで、初期社会科の方法論として登場してきた問題解決学習について、今井誉次郎の理論と西多摩小社会科の実践展開を手掛かりに検討を加えてきた。そこから、以下の2つの特質が明確となった。第一に、今井が掲げる問題解決学習論は、実践展開に於いて、①問題の原因・理由の探求、②問題の解決の探求の2つに類別されること。第二に、それは、直観的、作業的、行動的学習との有効な関係の基、推進されること。換言すれば、直観的、作業的、行動的学習は、具体的な問題解決場面として有効に機能していること。

これら2つの特質を検討基軸とし、以下で、総合学習に於ける問題解決学習の実際を検討を加えてみたい。

《注》

- (1) 『初期社会科授業論の展開』 p 1 小原友行 平成10年2月 風間書房
- (2) 『初期社会科実践史研究』 p 40～p 44 平田嘉三 1986年4月 (株)教育出版センター
- (3) 同上書 p 49～p 50 ここでは、昭和26年版指導要領に盛り込まれた内容を、初期社会科実践の完成形態とし、昭和30年改訂に至るまでを初期社会科としている。
前掲載書(1) p 1～p 2 ここでは、昭和20年代の成立期社会科を初期社会科としている。そして、昭和30年以降の社会科では、イデオロギー対立の中で、各々の価値観を反映した社会認識育成を目的に掲げた社会科教育論が提唱されたとし、初期社会科の基本的性格が大きく変質したとしている。

- (4) 今井誉次郎の教育実践の経歴については、『教育生活五十年』今井誉次郎 1969年 百合出版に詳しい。
- (5) 今井誉次郎の社会科理論の詳細については、前掲書(1) p 424～p 437、前掲書(2) p 236～p 248に詳しい。
- (6) 『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 9 今井誉次郎 1977年 合同出版
- (7) 同上書 p 11
- (8) 同上書 p 9
- (9) 同上書 p 11
- (10) 前掲書(1) p 428～p 429
- (11) 前掲書(2) p 23～p 24
- (12) 同上書 p 236
- (13) 同上
- (14) 同上書 p 239～p 240
- (15) 前掲書(1) p 426～p 427
- (16) 前掲書(6) p 9
- (17) 同上
- (18) 同上書 p 10～p 11
- (19) 前掲書(1) p 427
- (20) 前掲書(2) p 242～p 243
- (21) 同上書 p 240～p 242
- (22) 前掲書(6) p 30
- (23) 前掲書(2) p 227 今井の教育実践は、戦前の生活綴方教育の考え方を基盤に据え、戦前に成し得なかったものを、戦後社会科の実践で開花したとされる。
- (24) 前掲書(2) p 240
- (25) 前掲書(6) p 19
- (26) 前掲書(2) p 240
- (27) 前掲書(6) p 35～p 36
- (28) 同上書 p 20～p 22
- (29) 前掲書(1) p 429
- (30) 前掲書(6) p 22

- (31) 同上書 p 2 2 ~ p 2 4
- (32) 同上書 p 2 5 ~ p 2 7
- (33) 同上書 p 2 8
- (34) 同 上
- (35) 同上書 p 2 8 ~ p 2 9
- (36) 同上書 p 2 6
- (37) 同上書 p 4 0 ~ p 4 2
- (38) 同上書 p 2 8 5
- (39) 同上書 p 2 8 3 ~ p 2 8 7
- (40) 同上書 p 2 8 7
- (41) 同上書 p 1 9 2 ~ p 1 9 3
- (42) 同 上
- (43) 同上書 p 1 1 2 ~ p 1 1 3 同上書 p 2 2 0 にも同様の内容が見える。
- (44) 同上書 p 7 3 ~ p 8 1

第三章 総合的な学習の時間の創設と実際

I 総合的な学習の時間の目的論

生活の様々な分野で、急激な変化が予想される21世紀を、主体的に生き抜く子供の育成を目的に掲げ、総合学習が創設された。その主旨は、知識を身に付けたり、課題解決すること自体ではなく、自ら考え、自ら学び、主体的に判断し、問題解決を図る資質や能力を育て、自己の生き方の探求を促すことである⁽¹⁾。自己の生き方の探求は、全人的課題であり、そのことが、総合学習の各教科の枠を超えた横断的性格を形成し、その核として地域学習が位置付けられている⁽²⁾。それは、人間形成は、特定地域を基盤とし、地域の伝統文化、芸能、自然環境との接触に於いてなされるからである。総合学習が掲げる目的論である目的概念（目的知）と方法概念（方法知）の2つの立場⁽³⁾を地域学習と関係付けると、目的概念は、地域の自然、文化、歴史等の理解を目指し、方法概念は、方法的に社会的見方や考え方の育成を目指すものである。これらは、論としては分離しているが、実践実態としては密接なものである。地域学習に於いて育成すべき資質、能力をまとめたものが《表1》『地域学習で育成すべき資質、能力』である。

《表1》『地域学習で育成すべき資質、能力』

育成すべき資質 (目的概念)	〈地域に対する愛情〉 郷土の歴史や文化、伝統に対する理解を深め、これらを愛する心を育成する。 〈地域に生きる力〉 郷土の歴史や伝統を大切にし、目指す地域像についての考えを持ち、それを主張できるようにする。
育成すべき能力 (方法概念)	観察、見学、体験、資料収集、分析、作成等の諸能力を育成する。

※ 『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習』指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p28～p29 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

II 総合的な学習の時間に於ける目的の実際

ここでは実践事例を手掛かりに、総合学習の目的の実際について検討を試みる。取り上げる事例は児童の発達段階に即し、第3学年から第6学年までの計4つである⁽⁴⁾。以下にその実践要旨を示す。

実践事例①	学校名	大阪教育大学教育学部附属平野小学校	学 年	第3学年
単 元 名	平野学習館をつくろう		テーマ	自 然
目 的	目的概念	○ 平野の町に関する多面的な理解		
	方法概念	○ 地図や冊子で調べる力 インタビューし聞き取る力 調べたことをまとめる力		
<p>〈実践概要〉</p> <p>最初に、児童の興味関心を高め、主体的な探求課題発見のため、町探検を実施し、次にその経験に基付き、グループ毎に課題設定し、学習活動を展開した実践である。課題例は、「平野の名物の作り方や由来」、「お地蔵さんの由来」、「昔の平野の生活」等である。</p>				

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p118～p119 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

実践事例②	学校名	長野県上田市立川辺小学校	学 年	第4学年
単 元 名	ぼくたちで羊を飼おう		テーマ	社 会
目 的	目的概念	○ 羊の飼育が盛んな信州新町の地形や人々の努力する姿の理解		
		○ 羊の飼育が抱える諸問題への気付きと解決への意識化		

的	方法概念	○ 自己の考えを発表する力 友達の考えに共感する力 信州新町の地形や人々の営みを調べる力
<p>〈実践概要〉</p> <p>生活の中に、自ら解決すべき課題を設定し、その探求過程で、自分達で解決する力の育成を図ることを目指し、学級づくりの核として、生き物を飼う取り組みを図った実践である。</p>		

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p120～p121 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

実践事例③	学校名	兵庫県神戸市立井吹東小学校	学 年	第5学年
単 元 名	見つめよう、食生活—大豆はすごい		テーマ	環 境
的	目的概念	○ 自分達が育てた大豆で豆腐や味噌を作ることを通した古代人の知恵の理解 ○ 自然体験、生活体験を通した自然や社会の認識の深化		
	方法概念	○ 様々な情報機器を活用する力 インタビューし聞き取る力		
<p>〈実践概要〉</p> <p>自分達で育てた大豆を使い、豆腐や味噌を作り、それを使い、豆腐料理、味噌料理を作って味わい、その過程で、パソコン等の機器を使い、情報収集し、古代人の食物に関する知恵の理解を試みた実践である。</p>				

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p157～p160 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所

を参考とし、作成

実践事例④	学校名	広島大学付属東雲小学校	学 年	第6学年
単 元 名	「水」の旅		テーマ	環 境
目 的	目的概念	環境保全に関する意識化と行動		
	方法概念	環境を多角的に調べる力 水と生活の関係について調べる力 資料や機器を活用する力		
<p>〈実践概要〉</p> <p>身近な地域の自然との触れ合いを体験し、その過程で、自然を豊かに感じ取り、自然の良さや大切さに気づき、環境と自己との関係や保全への関心の高まりを促した実践である。</p>				

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p165～p168 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

これまで、計4つの実践事例について、目的を抽出してみた。その際、各学年の目的の特質が明確化できるように、小学校3学年から6学年の事例を各々1つずつ選択し、①目的概念の特質、②方法概念の特質、③それらの関係の3つを検討基軸とし、抽出を試みた。

まず《実践事例①》を見ると、目的概念として、平野の多面的理解を掲げ、その方向性は、地理的側面での理解はもとより、歴史的歩みや人々の営みに及んでいる。次に、方法概念について見ると、文章資料を活用する力、聞き取りの力、まとめる力を有効な方策としている。そして、目的概念と方法概念の関係を見ると、方法概念が目的概念の達成を支えるという形で、密接にかかわりながら、学習が進展している。その関係は、児童の主体的な課題探求に、有効に機能していることが分かる。

次に《実践事例②》を見ると、目的概念として、羊の飼育の背景を、地形的特質の他、

携わる人々の生活の視点からの理解と共に、飼育の諸問題の気付きと解決への意識化を掲げている。そこでは、《実践事例①》と比較し、人々の生活の視点を重視し、そこから理解を深めさせようとする意図が読み取れる。そのことは、同じく方法概念の特質にも明確であり、他の意見に共感し、それに基付き、自己の考えを練り上げる力の重視につながっている。

次に《実践事例③》を見ると、これまでの事例に比較し、目的概念の拡充・発展が特質である。それは、自然のありがたさや作物をつくることの大変さの体感、古人の知恵の尊さの気付きを促すに留まらず、現代社会が直面する社会問題の一つである、自然保護の現状やあり方に目を向けさせていることである。ここに、児童の生活地域を起点とし、社会全体に目を向けさせるという目的概念の拡充・発展の方向性が浮き彫りとなっている。

最後に《実践事例④》を見ると、目的概念として、児童に水質保全に関する自己の考えを持たせ、行動への意識化を促すことを掲げている。それは、自然問題、社会問題である「水の問題」を、自己のものとして内面化させ、加えて、具体的で可能な行動を探らせるものとなっている。そして、内面化と行動の意識化という目的概念の方向性は、対応する方法概念を、「身近な水」と「自分の生活」の関係を調べる力とし、この2つの目的を密接なものとし、学習成果に結実するよう工夫している。ここでは、「身近な水」の問題を自然問題、社会問題ととらえ、その上で、健全な「自分の生活」を意識した、具体的で可能なかかわりを探らせる実践に結実している。

Ⅲ 総合的な学習の時間に於ける地域教材の実際

地域学習は、総合学習の核に位置付けられる。それは、地域が児童の成長発達の基盤となっているからである。ここでは、実践事例を手掛かりに、地域教材の検討を試みる。換言すれば、これまで検討を加えてきた、総合学習の目的が、地域教材にどう反映されているか、その実際の検討を試みる。ここでは、小学校3学年から6学年児童を対象とする計4つの事例を取り上げ、児童の発達に即した地域教材の具体的姿を検討する。

実践事例①	学校名	神戸大学発達科学部附属住吉小学校	学 年	第3学年
単元名	ホテル博士になろう		テーマ	環 境

目的	目的概念	ホタルにとってよりよい自然環境の条件に気付く
	方法概念	人とホタルの共生の姿と自分なりの働きかけを探る
<p>〈学習内容（活動）概要〉</p> <p>① ホタルの生態調査 住吉川のウォッチングをする</p> <p>② 環境ウォッチング報告会を開催する</p> <p>③ 清流の会、区役所の人達とのホタル保護に関する意見交換をする</p> <p>④ ホタルとの共生を考える話し合いをする</p> <p>⑤ 住吉川に働きかける取り組み</p> <p>住吉川クリーン作戦 カワニナの放流</p>		

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p148～p152 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

実践事例②	学校名	上越教育大学学校教育学部附属小学校	学 年	第4学年
单元名	関川ー今、むかし、未来		テーマ	環 境
目的	目的概念	関川の河口から上流を探訪し、その様子を理解する		
	方法概念	関川と人との調和的な関係について、自分なりの考えを持てる 関川について、親しむ活動、調べる活動、表現する活動を展開できる		
<p>〈学習内容（活動）概要〉</p> <p>①関川の流域を調べる</p> <p>②現地調査で生まれた疑問について、資料や文献で調べたり、施設に問い合わせる</p> <p>③見たことや調べたこと、感じたことを基に、自分がとらえた関川の様子を文章で表現する</p>				

④関川に親しむ活動を実践する 〈クリーン活動等〉

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』「総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p169～p172 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

実践事例③	学校名	京都教育大学教育学部附属京都小学校	学 年	第5学年
単元名	わたしたちの眼に映る新しい京都		テーマ	文 化
目的 的	目的概 念	古くからの京都らしさを知り、京都に生きているという認識を持つ		
	方法概 念	新しい京都の創造への眼を持つ		
<p>〈学習内容（活動）概要〉</p> <p>①既知の京都の文化について話し合う</p> <p>②グループごとに古くからある京都の文化の内容や特色を調べる</p> <p>③各個人で、新しい京都の創造には何が必要か、どうあればよいか探求活動を行う</p> <p>④新しい京都像について話し合う</p>				

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』「総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p161～p164 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

実践事例④	学校名	兵庫県神戸市立井吹東小学校	学 年	第6学年
単元名	見つけよう自然－衣生活－からまる天然せんい		テーマ	自 然

目 的	目的概念	繊維の歴史的活用から、自然と共に生きてきた人間の知恵、技術、文化を理解する 自然との共生のために、自己のあるべき姿を考える
	方法概念	自然の材料を使い、糸を紡いだり編んだりし、その技能を生活に活かそうとする
<p>〈学習内容（活動）概要〉</p> <p>①天然繊維について調べる 種類 特色 生産地等</p> <p>②クズ アケビ フジから繊維をとる</p> <p>③とった繊維で、糸を紡いだり、ひもを編む</p> <p>④古代織りに挑戦する</p>		

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p157～p160 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

以下に、各事例に於ける地域教材の特質を検討することで、総合学習が提唱する学習内容の実際を明らかにしたい。《実践事例①》では、地域教材を住吉川とそこに生息するホタルとしている。それらは、いずれも児童の生活に身近なものであり、興味関心を高め、課題探求への意欲喚起に有効なものとなっている。本単元では、対象児童の発達段階を考慮し、住吉川、ホタルという限られた教材を基に、自然環境保護と人間生活の便利さの関係について考えを促している。それは、地域を基盤に据える学習内容の拡充という、児童の発達に即した課題探求の発展の一つの方向性を示している。以下に、この方向性を視点に据え、各事例の検討を試みたい。次に、《実践事例②》では、関川流域を探索し、人々の生活との適切な関係について探求させている。ここでは、地域教材を関川流域の事象・事物としている。《実践事例①》の地域教材と比較すると、今、昔、未来という副題に明確なように、地域的側面と共に、人々のかかわりの多様な姿を盛り込み、地域教材のとらえに厚みを持たせていることが特質である。次に、《実践事例③》では、歴史的な京都の

良さの発見と共に、新しい京都像の創造に着目させている。まず、地域教材を京都の歴史、文化に求め、各グループで京都の衣食住、伝統芸能、芸道、伝統文化等について調べさせている。次に、それらのとらえに基付き、新しい京都の文化像創造に取り組ませている。その過程で、福祉や国際理解という、地域の枠を超えた社会問題、社会関係への関心を促し、それらの視点を含め多角的に、新しい京都像創造へと児童を掻き立てている。換言すれば、京都の多様な歴史や文化という地域教材を基軸に、日本全体や国際社会との関係へと児童の関心を高め、学習内容の拡充を図っている。最後に、《実践事例④》では、自然の材料を使い、糸を紡いだり、編んだりし、自然と共に生きてきた古人の知恵を理解することと共に、自然と人との共存について考えを促すことを目的に掲げている。ここでの地域教材は、地域の森（いぶきの森）で採取したクズ、アケビ等の天然繊維と共に、昔からこれらを使い、生活してきた人々の歴史的文化的営みも、その構成要素となっている。そのことが、地域教材の内容に厚みを持たせている。ここでの学習内容の柱は、地域教材と共に、それに基づく自然と人間の共存という社会問題の特質を持っている。それは、現代社会がかかえる問題構造に目を向けることにつながっている。

IV 総合的な学習の時間と問題解決学習

1 問題解決学習と問題解決場面

地域学習は、総合学習の柱である。その目的には、地域の自然、文化、歴史、その他の理解を目指す目的概念（目的知）と、その過程で、社会的な見方や考え方、社会をとらえる方法を身に付けさせる方法概念（方法知）の2つの立場がある。そしてそれらは、実践の過程で密接に関わっている。方法概念提唱の根拠に、それは、創意工夫、高度な知識獲得、主体的発見、個性的表現等の現代社会の課題解決に不可欠な実行力となることが挙げられる⁽⁶⁾。これら2つの目的は、社会認識（目的知）と主体的行動力（方法知）と言い換えることができ、その達成には、①児童による、自ら解決すべき問題設定、②その解決のための様々な探求の必要なことが指摘されている⁽⁶⁾。そして、総合学習に於ける目的達成を、方法的側面から保障するものが、問題解決学習に他ならない。それは、総合学習の方法概念に対応する学習方法に密接なものである。総合学習の方法概念として、6つの領域、12の実践力が挙げられている。それを整理し、まとめたものが、《表2》『総合学習に於ける実践力（方法概念）』である。

《表2》『総合学習に於ける実践力（方法概念）』

領域	実践力（方法概念）の内容
知る力	観察力 記録力 分析力 調査研究能力
創る力	作品制作力 メディアリテラシー
表す力	コミュニケーション力 総合表現力
かかわる力	ネットワークリテラシー ボランティアの実践力
律する力	学習計画力 学習評価力
考える力	論理的思考力 情意的思考力

※『「総合的な学習の時間」で基礎的素養を育む』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修5月増刊号〉p18～p19 山極 隆編 平成11年5月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

これらの方法概念は、総合学習の学習方法の実際に即応し、その関係は目的と手段に相当する⁽⁷⁾。そして問題解決学習は、その中で、学習方法と密接な関係にある。また、総合学習と問題解決学習に於ける問題解決場面との関係に着目すると、①「問題設定」について、児童自ら解決しなければならないと感じる問題を、児童達の生活の中に設定することが大切とし、②「問題解決の探求」について、必然性のある問題解決に向けて、児童達は、その問題と真剣に向き合い、既存の経験や調査活動等を通して、解決に向けた創造的な力を付けることができるとしている⁽⁸⁾。ここに総合学習は、方法概念達成に向けて、実に多様な学習方法を生み出していること、そしてその多様な学習方法は、問題解決学習を構成する2つの問題解決場面、①「問題設定」、②「問題解決の探求」の実践基盤として機能していることが分かる。

総合学習に於ける問題解決学習を以上のようにとらえるならば、その特質は、西多摩小社会科の問題解決学習の特質と共通するところが多い。第一に、問題解決学習を問題解決場面の構成とし、その内実として「問題解決の探求」を掲げたこと。第二に、直観的、作業的、行動的学習が、西多摩小社会科問題解決学習の問題解決場面と密接な関係を持ち、その展開基盤として機能したように、総合学習では、方法概念に即応した多様な学習方法が、問題解決場面の展開基盤として機能していること。それはまた、中田小特設郷土科が提唱する大正新教育に立脚した児童本位の学習方法の実際に符合するところが多い。

しかし、問題解決場面として、「問題解決の探求」を掲げたことを共通点としつつも、西多摩小社会科では、「問題の原因・理由の探求」を掲げ、総合学習の「問題設定」との違いを見せる。しかし、西多摩小社会科の「問題の原因・理由の探求」と総合学習の「問題設定」とは、内容や授業構成・展開上からその実質を見ると、共通性を持ち、共に問題解決場面ととらえることができる。以下にこの立場から、《実践事例》を手掛かりに、総合学習が提唱する問題解決学習の構造の実際に検討を加えてみたい。

《実践事例》〔抜粋〕

- 1 単元名 『峰村さんの羊の飼育』（第4学年）「長野県上田市立川辺小学校」
- 2 目 標
 - 1) 羊の飼育の背景（地形的特質）と信州新町の羊による町の活性化の努力を理解できる。〈目的知〉
 - 2) 羊の飼育に関する諸問題に気付き、解決のために、自己の考えを深めることができる。〈目的知〉
 - 3) みんなの力で、問題解決に取り組むことができる。〈方法知〉
 - 4) 自己の問題としてとらえ、事実に基付き、追求できる。〈方法知〉
- 3 授業過程と問題解決場面の実際

段階	問題解決場面の実際	〈方法概念〉と「学習方法」
導入	1 「問題設定」【問題解決場面1】 ①信州新町に羊はどうしているのだろうか。 ②どうやって、羊を飼っているのだろうか。	○ 〈問題設定能力〉

展開 〈前段〉	2 「問題の原因・理由の探求」【問題解決場面2】 ①信州新町の地形的特質と羊の飼育との関係 ②羊の飼育に力を入れてきた人々の生活の工夫	○ 〈調査研究能力〉 現在の信州新町の産業状況について「調査」する。
展開 〈後段〉	3 「問題解決の探求」【問題解決場面3】 ①羊を通した町の活性化に取り組む人々の努力 ②地域に生きることの大切さ	○ 〈コミュニケーション力〉 問題解決のために、「話し合い活動」に取り組む。
終結	4 整理とまとめ ①将来の信州新町像について、自己の考えをまとめる	○ 〈表現力〉 これまでの学習経験に基づき、自己の考えを「文章化」する。

※『「総合的な学習」のための地域教材をつくる』『総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p120～p122 今谷順重編 平成11年7月1日 教育開発研究所を参考とし、作成

2 問題解決場面の実際

実践事例の問題解決場面の実際を見ると、1「問題設定」と2「問題の原因・理由の探求」が内容上密接にかかわり、授業過程の流れを形作っていることが分かる。その密接な関係に着目し、一体的にとらえれば、実践事例の問題解決場面は、「問題の原因・理由の探求」と「問題解決の探求」の2つに類別できる。それは、西多摩小社会科の類別形態と同じである。次に、実践事例に即し、その詳細を見ると、1「問題設定」で、児童に疑問を持たせ、探求への意欲喚起を促し、それは必然的に、2「問題の原因・理由の探求」に結びつき、①信州新町の地形的特質と羊の飼育との関係、②羊の飼育に力を入れてきた人々の営みの2つの方向性からの探求につながっている。それは発展的に、3「問題解決の探求」で、①羊の飼育を通した町の活性化、②児童自身の地域での生き方の2つの探求に結び付いている。それは児童に、町の活性化に努力する人々の営みを理解させると共に、自己の生活を振り返らせ、そのあるべき姿、生き方について考え、模索させることを促し

ている。ここから、1「問題設定」、2「問題の原因・理由の探求」、3「問題解決の探求」は、授業展開の構成や児童の学習や思考の進展に即し、連続的關係を持ち設定されていることが分かる。換言すれば、本授業過程を、問題解決場面を結節的な構成の核とし、推し進められる連続的展開とすることができる。そのことが、終結段階で、将来の信州新町のあるべき姿について、児童に考えを促すことに結実している。

3 問題解決場面と直観的、作業的、行動的学習

まずはじめに、問題解決場面と直観的、作業的、行動的学習との即応關係について見ると、授業過程の2「問題の原因・理由の探求」【問題解決場面2】は、町の「産業調査」に即応し〈即応關係①〉、その3「問題解決の追求」【問題解決場面3】は、「話し合い活動」に即応している〈即応關係②〉。〈即応關係①〉では、町の産業調査により、原因、背景が客観的性格を持ち、理解されていると考えられる。その客観性は説得力ある事実として、児童の探求意欲を掻き立て、押し進める原動力となっている。次に、〈即応關係②〉では、児童相互の話し合いが、探求の質を高める方法として、有効に機能していることが分かる。それは、活発な意見交換が、児童個々の考えの表出とその修正、練り上げを繰り返す、そのことが、探求の質を高めることに結実していると考えられる。そしてそれは、羊の飼育の現実を理解すると共に、児童個々の地域でのあるべき姿や町の将来像について模索し、考えを深めることに結実している。

《注》

- (1) 『「総合的な学習の時間」で基礎的素養を育む』「総合的な学習」指導の手引き〈教職研修5月増刊号〉p20 山極 隆編 平成11年5月 教育開発研究所
- (2) 『「総合的な学習の時間」のための地域教材をつくる』「総合的な学習」指導の手引き〈教職研修7月増刊号〉p28～p29 山極 隆編 平成11年7月 教育開発研究所
- (3) 同上書 p28～p29
- (4) 総合学習は、小学校1、2年生段階での「生活科」の学習経験を基盤とし、小学校3年次から導入されている。
- (5) 前掲書(1) p17～p18
- (6) 同上書 p21～p22

(7) 総合学習では、その方法概念（方法知）達成のため、多様な学習方法が実践されていることが特質である。

(8) 前掲書（2） p 1 2 4

第四章 中田小特設郷土科の比較構造

I 中田小特設郷土科の目的構造

1 中田小特設郷土科の目的の実際

中田小では、齋藤富の理論を核に据え、昭和6年度、特設郷土科を創設し、郷土教育に本格的に取り組む。齋藤の郷土教育論は、丸森小での実践を踏まえ、次の赴任地、中田小に於いて確立した。そこで本章では、中田小特設郷土科の理論を、齋藤の郷土教育論の確立した姿ととらえ、西多摩小社会科、総合学習の各々と比較することで、その構造的な特質を明らかにしたい。具体的には、学習目的、学習内容、学習方法を検討の核とし、学習過程の検討も加えながら、比較を試みたい。

齋藤は、教育方法の最も進みたるものを郷土学習とし、その根拠を、最も具体的、切実な生活学習であるとした。続けて、郷土に於ける文化生活について、科学的、道徳的、宗教的、経済的、政治的、芸術的の各生活形式の下に発展するとした。そして、郷土に於ける児童の生活活動が、科学的文化材と意義関係することによって、科学的な生活が発展し、而して、科学的価値を体験するとし、続けて、道徳的文化材との交渉によって、道徳的価値を体現し、芸術的文化材との交渉は、美的意識の陶冶となり、宗教的文化材との接触は、宗教的意識の発展を促し、経済的・政治的文化材との交渉によって、経済的意識が産み出され、政治的生活の発展になるものであるとした⁽¹⁾。

齋藤は、中田小在任時、文化生活の各形象（領域）の項目に、総合的生活と体育的生活の2つを新たに加え、計8項目とした。総合的生活は、郷土の歴史的歩み、郷土人としての誇りやあるべき姿、郷土の振興と発展等、理想とする郷土像、及び郷土人像について、全体的にとらえさせることを目的に据えていた。次に、体育的生活は、当寺の農村には遅れていた保健衛生遵守、及びその意識の高揚、そして郷土をつくる強靱な身体の育成を目的に据えていた⁽²⁾。これら2つの形象を新たに加えた背景には、郷土の多面的理解を促すことにより、郷土の現状と課題の認識を深め、その解決への意欲を喚起し、そのために積極的に行動できる、よき郷土人の育成を念頭に据えていたことによる。

各形象の目的を整理し、まとめたものが、《表1》『郷土の文化生活に於ける各形象の目的』である。

《表1》『郷土の文化生活に於ける各形象の目的』

各形象名	目的の詳細
総合的生活	郷土及び郷土人のあるべき姿と郷土振興に対する意識の深化
道徳的生活	郷土環境に即した道徳、風俗習慣の醸成
芸術的生活	郷土の生活環境を反映した芸術の実践
科学的生活	郷土社会の有機的行程に関する研究と客観的理解
宗教的生活	郷土心人としての情操陶冶
経済的生活	地理的諸条件、世界や日本全体との関係や、その影響を踏まえた郷土経済展開の理解
政治的生活	地方自治発展の理解と実践に対する意識化と、郷土社会に即した律法の必要性とその特質の理解
体育的生活	郷土生活に即した身体の育成

※『国民教育の新機構』p93～p95 宮城県中田小学校 齋藤富 昭和7年7月 仙台謄写印刷研究所を参考とし、作成。

次に、齋藤が提唱する特設郷土科の目的論の詳細について、検討を加えてみる。齋藤は郷土教育の目的を、事実方面と理想方面の2つの側面からとらえている。そのことについて齋藤は、「事実方面を、郷土の生活母体たる土地、自然的知識、歴史的事実の知識」とし、「理想方面を、体験による全体としての郷土感育成、郷土社会のために貢献、奉仕せんとする郷土愛の滋養」とした⁽³⁾。ここに、齋藤が掲げる郷土教育の目的が、郷土に関

する客観的理解と共に、情緒的愛郷心滋養を掲げていたことが分かる。そして事実方面と理想方面の関係について、目的を二元論的に分離的にとらえるのではなく、「目的の事実方面は、真の教育の前提である。」⁽⁴⁾とした。そして、郷土文化や自然の理解は、郷土愛、郷土情操の滋養を促し、加えて、公民的郷土生活に関する自覚を促すとした。ここに、公民教育の理念が、郷土教育の目的に取り入れられていることが分かる。

郷土教育の目的に、公民教育の理念が導入される契機となったのは、中等学校「公民科」特設に関する、昭和6年1月10日付けの文部省令第一号、第二号である。以降、小学校に於いても、公民的教育実践に対する気運が高まりを見せていく。例えば、昭和6年5月の第十回全国小学校女教員大会に於いて、第二号議案「小学校に於ける公民教育上特に留意すべき点如何」⁽⁵⁾に対し、一、教師自身の公民的修養と共に、二、児童に対する公民的教養の（1）郷土に立脚して愛郷心を養ひ、善良なる公民的態度を養成し、其の訓練に重きを置くこと等が決議されている。このような中で、宮城県初等教育界でも、公民的教育への関心が高まっていく。県内教育動向の積極的紹介に努めていた、県教育会機関誌『宮城教育』には、以下のような記事が散見される。昭和3年5月開催の東北六県北海道教育大会に於ける文部大臣諮問「公民教育実践法案審議」〈同年6月号〉⁽⁶⁾、県教育会主催懸賞論文「公民的態度育成の方策としての郷土教育」〈昭和5年5月号〉⁽⁷⁾、第二回郷土教育研究会〈桃生郡北村小、同年7月〉での公民教育と郷土教育の関係についての討議〈同年9月号〉⁽⁸⁾、中田小訓導星野達郎の論文「郷土教育、勤労教育、公民教育」〈昭和6年6月号〉⁽⁹⁾、昭和6年度教育学夏季講習会での講話内容紹介「勤労教育、公民教育、郷土教育」〈同年7月号〉⁽¹⁰⁾等。

齋藤は、公民教育の実践は、社会の趨勢であるとし、「・・・公民教育の問題は、本年一月十日、文部省令第一号、第二号に依って、我が国中等学校に公民科の特設を見るに至ったことは、・・・祝福するものである。」⁽¹¹⁾と述べている。加えて、「然るに小学校に於いては、未だ公民科の設置をしておらず、何等かの方法に於いて之が実施を企画すべきものと信ずる。」⁽¹²⁾と続けた。ここに、初等教育段階に於ける、齋藤の公民的教育提唱の立場が明確となる。そして、当時の学識経験者の諸見解を踏まえ、公民的教育の根本精神を共同心滋養とし、その目的を、一、社会の共同生活の理解、二、共存共栄に対する各自責任の自覚の醸成とした⁽¹³⁾。換言すれば、それは、社会に於ける共同生活を重視し、その積極的な遂行のために、社会の一員としての責任と自覚を促すことである。ここに、齋藤が掲げる郷土教育の目的が、公民的教育の提唱・導入との関係に於いて明確となる。

それは、郷土文化や自然の多面的理解（知的側面である社会認識育成）と共に、郷土愛や郷土情操の滋養、共同生活の理解と自己の立場・役割の自覚の醸成（実践的側面である社会生活意識醸成）ととらえることができる。それらにより、児童の郷土生活の発展拡充を目指した。

《表2》『政治的生活に於ける目的価値』は、中田小特設郷土科実施計画『中田郷土科教材配当表』に於ける、政治的生活の形象について、各陶冶材毎の目的（中心価値と関連価値）の内容を対比的に整理し、まとめたものである。これを見ると、中心価値と関連価値の各々が、目的の事実方面と理想方面のいずれかに該当し、且つ内容の上で、関連していることが分かる。例えば、『役場』尋常一（5月）では、中心価値「役場の概念を得せしめる。」（理想方面）、関連価値「役場の位置、道路、役場内、村長さんの話」（事実方面）と設定されている。また、『中田産業組合』尋常六（11月）では、中心価値「産業組合の目的名称、組織、事業を知らしめ、中田村文化構造を理解さす。」（事実方面）、関連価値「公民的、公共的精神滋養、産業知識の向上と社会共同的精神の滋養。」（理想方面）と設定されている。

《表2》『政治的生活に於ける目的価値』

学 年	陶 冶 材	中心価値（一）と関連価値（二）
尋常科一 〈五月〉	役 場	（一）役場の概念を得せしめる。 （二）役場の位置、道路、役場内、村長さんの話。
尋常科四 〈六月〉	陸前中田郵便局	（一）郵便局開設により、村民が如何に通信上の便利を得ているか。 （二）現在の不便を早く取り除くよう努力しよう。 〔指導過程の四〕
尋常科四 〈二月〉	陸前中田駅	（一）中田駅の開設されたことによって、産業交通上に発展せしこと。

尋常科六 〈四月〉	中田村役場	(一) 中田村の構造姿態を授く。 (二) 村政、村経済。
尋常科六 〈六月〉	中田村会	(一) 中田村会の開設時期、村会議員選挙、任期、任務、 村会の組織。 (二) 自治制と自治的精神養成、道徳的精神（公共心）
尋常科六 〈十一月〉	中田産業組合	(一) 産業組合の目的名称、組織、事業を知らしめ、中 田村文化構造を理解さす。 (二) 公民的、公共的精神滋養 産業的知識向上と社会共同的精神修養
高等科一 〈四月〉	社 会	(一) 社会の意義及びその組織について知らしめ、社会 に於ける個人の立場を明らかにし、奉仕の精神を養 ふ。 (二) 中田村にある公共物の一般を知らしめ、之に対す る愛護の精神を養ふ。
高等科一 〈五月〉	地方団体	(一) 法人と公共団体を知らしめる。 (二) 自治の精神滋養
高等科一 〈三月〉	郵便局	(一) 中田村の郵便局について、その職能を知らせる。
高等科二 〈五月〉	選 挙	(一) 県会議員選挙を中心にして、公民的知識を体験せ しめる。 (二) 衆議院議員、村会議員等の選挙法に関する事項を 体験せしめる。 普通選挙の精神を理解せしめる。

※『昭和六年度郷土科指導案』名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室蔵〕を基に、作成

※表中（一）は中心価値、（二）は関連価値をそれぞれ表している。

※陸前中田郵便局（尋常四・六月）の（二）は、目的としてではなく、指導過程に盛り込まれている。

以下に、中心価値と関連価値の各々が、授業過程の具体的展開に於いて、どう位置付けられているのか、実践事例に基付き、検討を加えてみたい。

《実践事例》

- 1 陶冶材 「選挙」（高等科第二学年）
- 2 中心価値 県会議員選挙を中心として、公民的知識を体験せしめる。
- 3 関連価値（一） 衆議院議員、村会議員等の選挙法に関する事項を研究せしめる。
（二） 普通選挙の精神を理解せしめる。

4 指導過程

一 宮城県で各戸に配布した選挙に関する注意書の読解—研究

二 選挙の順序

- ① 県会議員投票入場券
- ② 投票所到着番号
- ③ 投票用紙—謄写版にて雛形を配布
- ④ 政談演会について—学校使用

名取郡三氏 十八日 松尾力治（岩沼）

二十日 山田甚助（六郷）

二十一日 小野惣助（岩沼）

⑤ 立候補について

⑥ 参考資料

イ 宮城県議数 三十七名 立候補 六十一名

ロ 黒川、伊具の二郡は、無競争当選決定

ハ 名取郡有権者 一二、一二二名

ニ 中田村の有権者

数 部	町	前 田	四 郎 丸	袋 原	柳 生
総数 九五八	三二七	一〇九	一七五	一四一	二〇六

5 実施概要

選挙の翌日、選挙場（役場）をかりて、実際に体験せしめた。頗る有効であった。

※『国民教育の新機構』p 1 1 2～p 1 1 3 宮城県中田尋常高等小学校長 齋藤富 昭和
7年7月 仙台謄写印刷研究所を参考とし、作成

※この陶冶材「選挙」は、中田小特設郷土科実施計画『中田郷土科教材配当表』に盛り込まれていない。後日指導案が作成され、郷土科指導案として追加されたものと考えられる。

齋藤富が掲げる郷土教育の目的の二つの側面、目的の事実方面（知的側面である社会認識育成）、その理想方面（実践的側面である社会生活意識育成）を検討視点とし、目的である中心価値と関連価値の各々の内容に着目してみると、以下のことが明確となる。まず、中心価値として、児童の体験を通じた選挙民の心構えの育成（目的の理想方面）を掲げ、関連価値として、その（一）で、選挙のしくみの理解（目的の事実方面）、その（二）で、普通選挙の意義と目的の理解（目的の理想方面）を掲げている。このことから、本陶冶材では、有権者の実践的な参政意識の育成を目的の中心に据え、選挙のしくみの理解、その意義や目的の理解は、福次的な目的として位置付けられている。

次に、中心価値及び関連価値の実践展開、換言すれば、それらと指導過程に於ける学習内容・学習活動との関係に着目してみると、以下のことが明確となる。まず、指導過程の一では、選挙に関する注意書を読解させることで、選挙の意義や目的の理解を促し、関連価値（二）の達成を図るものとなっている。また、指導過程の二では、選挙の順序を確認させるため、選挙の翌日、実際の投票所となった役場を借りて、模造による入場券や投票用紙を使い、臨場感ある投票経験をさせることで、投票に臨む心構えや選挙に関する知識の定着を促すものとなっている。そのことで、中心価値や関連価値（一）の達成を図るものとなっている。

2 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合的な学習の時間の各目的の比較

これまで、西多摩小社会科、総合学習、そして中田小特設郷土科の目的論の各々について検討を加えてきた。それらに共通するのは、目的の知的側面と実践的側面の2つを設定していることである。そこで、この目的の2つの側面を検討基軸に据え、西多摩小社会科、総合学習の各目的との比較から、中田小特設郷土科が掲げる目的の特質を抽出したい。

齋藤が掲げる郷土教育の目的は、郷土教育の各形象及びその目的に明確となる⁽¹⁴⁾。それは、郷土の客観的事実や事象の多面的な理解を促すと共に、郷土感の醸成、郷土のために貢献し奉仕する郷土愛の滋養である。齋藤は、前者を郷土教育の目的の事実方面、後者をその理想方面とし、目的の事実方面は、理想方面の前提であるとした。ここに、目的の2つの側面の関係が明らかになる。加えて、齋藤は、郷土文化や自然の理解は、郷土愛、郷土情操の滋養を促すと共に、公民的郷土生活に関する自覚を促すとした⁽¹⁵⁾。ここに、齋藤が掲げる郷土教育の目的に、公民教育の理念が導入されていることが分かる

齋藤は、昭和6年度の中等学校公民科特設が、初等教育界に公民的教育提唱の気運をもたらしたとし、推奨した。そして、自己の立場を明確としている。それは、公民的教育の根本精神を共同心滋養とし、その目的を社会の共同生活の理解、共存共栄に対する責任の自覚の滋養とした。ここに、齋藤の郷土教育の目的が、公民的教育との関係に於いて、一層明確となる。それは、一、郷土の文化や自然の理解、二、郷土愛や郷土情操の滋養、三、共同生活の理解と自己の立場の自覚の醸成の3つとすることができる。それを、知的側面と実践的側面の枠組みからとらえるならば、一は主として目的の知的側面である社会認識育成、二と三は、目的の実践的側面である社会的態度や能力育成に相当する。

齋藤が、共同心滋養を根本精神とする公民的教育の理念を郷土教育に盛り込んだ背景には、当時の村が直面した経済的疲弊という現実がある。齋藤が掲げる郷土教育の目的の根底に伏流するのは、農村振興に寄与する良き郷土人（村人）育成という、齋藤自身の教育観である。齋藤が公民的教育の目的を、社会の共同生活の理解、共存共栄に対する責任の自覚の醸成としたことは、その教育観と大きく関わっている。

次に、西多摩小社会科が掲げる目的について検討を加えてみたい。昭和22年5月、小学校学習指導要領社会科編（I）が試案として発行された。それは、アメリカのバージニアプランに範を求め、児童の経験、活動に力点を置き、その目的の中心は、社会的態度、能力の育成であった。文部省は、早速起こった、系統的知識育成軽視に対する批判に対処するため、翌昭和23年、小学校社会科学習指導要領補説を発行し、その目標に知識項目

を追加した。ここに、社会に適応する態度や能力（実践的側面）に、社会生活の理解（知的側面）が新たに追加されるという形で、指導要領段階に於ける、社会科の目的が構築された。

西多摩小社会科が掲げる目的は、指導要領の主旨に沿ったものであり、社会生活の理解（知的側面）と共に、社会的態度、能力（実践的側面）を育成目的として掲げた。以下に、その特質の各々について述べてみる。まず第一に、社会生活の理解については、生産活動に基軸を置き、その多面的発展の事実に着目させ、理解を促そうとしたことが特質である。そして第二に、社会的態度や能力の育成は、その方向性を見ると大まかに、児童の個性の伸張と公共性の意識の醸成の2つに類別できる⁽¹⁶⁾。その各々は、分離的關係に於いて発展展開するのではなく、関係性を維持し、そのことが各々の発展展開を推し進める原動力となっていることが特質である。最後に第三に、目的の両面、つまり知的側面と実践的側面の関係に着目してみると、高学年に至り、生産活動を生産の関係性を加味し、とらえさせようとしたことが分かる。具体的にそれは、生産関係（生産状況、流通システム）〈小五〉、社会関係〈小六〉に着目した指導に発展している。換言すれば、生産活動を社会関係、及び社会生活との関係に於いてとらえさせようとするものと言える。ここに、社会科が掲げる目的の両面の関係性を維持することで、その各々の達成に迫ろうとする今井の社会科目的論が明確となる。

次に、総合学習が掲げる目的について、実践事例を手掛かりに検討を加えてみたい。第三章・I・IIで取り上げた4つの実践事例から、目的の特質を抽出し、整理すると、以下のことが分かる。まず第一に、総合学習の目的は、目的概念と方法概念の2つの立場から構成されること。第二に、総合学習創設の主旨である、社会の変化に主体的にかかわる、生きる力の育成を根底に据え、目的概念よりむしろ方法概念重視の傾向が見られること。第三に、目的概念を見ると、地域を対象とする社会認識（知的側面）と社会的態度、能力（実践的側面）が内容に盛り込まれ、その関係を見ると、学年が進むに伴い、社会的態度、能力の育成が重視される傾向が見られること。第四に、その社会的態度、能力は、児童自身と自然や社会とのかかわりを問い、換言すれば、自己の生き方、あるべき姿を問い、行動、実践の意欲喚起に結び付く傾向があること。

これまで検討を加えてきた、中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習が掲げる目的概念の構造的特質を整理し、まとめたものが、《表3》『中田小郷土教育、西多摩小社

会科、総合学習に於ける目的構造の比較』である。

《表3》『中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習に於ける目的構造の比較』

	目的概念（目的知）の実際		
	知的側面	実践的側面	
西多摩小社会科	社会生活の理解 （社会認識）	社会生活意識	個性の伸張
			公共性の意識醸成
総合学習	社会生活の理解 （社会認識）	社会生活意識	社会性（生きる力）醸成
			行動実践意欲醸成
中田小郷土教育	社会生活の理解 （社会認識）	郷土感	郷土愛滋養 郷土情操滋養
		社会生活意識	共同心滋養

※

3 中田小特設郷土科目的の比較構造的特質

中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の各々が掲げる目的構造に着目した時、その共通点として、以下のことが挙げられる。まず第一に、共に目的概念の知的側面である社会認識育成を重視したことである。それは、児童に身近な事物・事象の客観的理解の促進を、共通の目的に掲げていたことによる。第二に、共に知的側面と実践的側面の2つを、目的概念の領域に掲げたことである。ただし総合学習では、目的概念と共に、方法概念を目的の一方に据えている。それは総合学習が、児童の主体的、探求的学習とその学習過程を重視したことによる。第三に、目的概念の知的側面と実践的側面の関係を見ると、2つが分離的關係ではなく、密接な関係を維持することで、各々の発展展開を押し進める

原動力となったことである。それは例えば、西多摩小社会科では、人間の生産活動の多面的展開と社会関係、社会生活との関係に見ることができ、また中田小特設郷土科では、授業実践場面に於ける、各陶冶材の中心価値と関連価値との関係に具体的に見ることができる。

次に、各々の相違点を見ると、実践的側面の構造に明確となる。はじめにその全体的構造に着目すると、西多摩小社会科では、社会生活意識として、児童の個性の伸張、公共性の意識醸成の2つを掲げている。次に、総合学習を見ると、生きる力の醸成の理念の基、人と自然、人と社会と関わることができる力（社会性）と共に、「何ができるか。」という、行動実践意欲の醸成の2つを掲げている。それは推進基軸に、児童の主体的・探求的取り組みを据えていることと関係がある。一方、中田小特設郷土科では、共同心滋養を強調している。それは、郷土社会に於ける児童の役割の自覚と遂行を重視した、齋藤の教育観を反映したものと見ることができる。背景に、公民的教育の興隆、そしてその郷土教育への導入という、当時の教育思潮と、農村振興に対する齋藤の強い意欲を見ることができる。次に、郷土愛滋養、郷土情操滋養を押し進めたことである。背景に、当時の公民的教育興隆の影響の他、齋藤の前任の石川謙吾校長が核として押し進めた、郷土教育実践の蓄積を挙げることができる。石川は、昭和3年度以降毎年、郷土偉人祭を開催する等、郷土愛滋養を主目的とする郷土教育に力を注いだ。

次に、実践的側面に於ける、児童と社会の関係に着目すると、その違いが明確となる。第一に、各々が掲げる社会像を比較すると、西多摩小社会科では、公共性の意識醸成を目的に掲げている。公共性は、児童個々と社会との関係を根底に据えた概念であるが、ここでの社会は、児童個々の直接的な生活範囲より広い、普遍的、一般的社会としての意味を強く持つ。次に、総合学習に於ける児童と社会との関係を見ると、ここでは、児童の関わり主体性、創造性、その過程の探求性が強調されている。ここでの社会は、普遍性を持ちつつも、児童との関わりを重視する立場から、西多摩小社会科より限定的な、郷土としての意味を持つと言える。そして中田小郷土教育では、共同心滋養が強調されている。ここでは、はじめに社会の理想像が提唱され、次にその構築に寄与する児童のあり方が論じられる。従って、ここでの社会は、児童の直接的な生活基盤としての郷土という限定的な意味を強く持ち、その特質は、総合的な学習の時間と比較し、より顕著である。

第二に、社会に対する児童の関わり主体性について比較すると、総合学習では、児童の主体性が、まず強調され、関わり具体像に基付き、社会の性格が検討されている。

一方、中田小特設郷土科では、まず社会の理想像が提唱され、その実現に沿うものとして児童の主体的側面が提唱されている。ここに、総合学習の実践に比較し、掲げる児童の主体性の限界が垣間見える。

これまで、中田小特設郷土科の目的論の実践的側面に着目し、児童と社会の関係について検討してきた。中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の目的の各々が、実践的側面の核に、児童と社会の関係の理想像、あるべき姿を掲げている。その根拠に、西多摩小社会科目的論は、初期社会科生活単元学習の目的とその基本的性格を等しくし、総合学習の目的は、生きる力の醸成という創設理念を根底に据えていることが挙げられる。それを見ると、児童と社会の関係を構成する理想的社會像、そして児童の関わりの主体性の各々に、相違点を認めながらも、その根底に共通性を見出すことができる。ここに、中田小特設郷土科の目的の今日性を認めることができる。

II 中田小特設郷土科のカリキュラム構造

1 中田小特設郷土科の教材選択

1) 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合的な学習の時間の教材選択の比較

西多摩小社会科、総合学習との比較により、中田小特設郷土科教材選択の特質について検討を加えてみたい。中田小特設郷土科カリキュラムの教材領域に着目してみると、郷土の自然、歴史、産業、文化、生活、伝統等、実に多様なものとなっている。具体的には、郷土の文化生活を8つの形象・領域に分け、各々が持つ合目的性に立脚し、郷土の事物や事象を教材に選択している。齋藤は、郷土の自然や文化材の全てが教化材となるものではないとし、その材料的基盤設定のために、郷土調査の必要性を指摘した。《表4》は、その調査要項を整理し、まとめたものである。これを見ると、郷土の自然、産業、文化、生活、伝統、歴史等、実に多岐にわたり、調査項目が設定されている。それは、齋藤が目指す郷土の多面的な理解に即したものとなっている。特に、農業に関する調査項目が詳細なものとなっていることが特徴である。また、自然に関する調査項目を見ると、農業実態との関係を重視する視点から設定されていることが分かる。比較的に見ると、工業及び商業に関する調査項目が大まかなものとなっており、それは、農村という調査対象の地域的特性を反映しているのとらえることができる。そして次に、各項目毎の調査内容を8つの各形象の目的に照らし合わせ、選択・分類した。それを整理しまとめたものが先の《表10》『価値志向的生活の諸類型』〔第三章・2・2）・（2）〕である。

『郷土調査要項』に基づく郷土教化材の抽出、そして、各形象の合目的性に立脚したその選択と分類は、中田小特設郷土科に於ける教材選択の特質ととらえることができる。多様な教材選択と活用により、多面的な郷土理解を目指し、それは児童の生活意識向上と生活実践の発展に結実し、将来的な郷土振興に道を開くとした。

《表4》『郷土調査要項』

項 目	具 体 的 内 容
一、生産母体としての郷土	(一) 気候 気温、雨量、気圧、風 (二) 大地 地形（高原、傾斜地、平野） 位置（陸の内地、山陰、平野の中心） 地質（岩石、砂礫、土壌） (三) 水 利用方面（灌漑上、工業上、養魚上、交通上） 利用方法 治水
二、生産の対象物	(一) 生産的利用 自然に発生せるものの収集 養殖栽培に基づく収穫 他の生産を援助するものの育成 他の生産を阻害するものの排除 (二) 動物 獣類、鳥類、虫類、魚類 (三) 植物 樹木、農作物、野生植物、水草、海藻

三、生産活動	(一) 田畑に産するもの—農産 (二) 河海に産するもの—水産 (三) 林野に産するもの—林産 (四) 地底より産するもの—鉱産
四、第二次生産活動	(一) 繊維工業 (二) 器械器具工業 (三) 化学工業 (四) 雑工業 (セメント、煉瓦、硝子)
五、生産援助活動	(一) 交通運輸 道路調査、交通運輸従事の労働者 (二) 土木建築 (三) 通信業
六、商業活動	(一) 商店の調査 (二) 商業区域の調査 (三) 商業技術の実査 (接客、陳列、広告、商品) (四) 商業発展の歴史的考察 (五) 近代商業組織の吟味
七、郷土の文化	(一) 郷土の信仰 (二) 娯楽と修養 (三) 全国農村の娯楽研究 (四) 風俗習慣 (五) 方言の調査 (六) 教育 (七) 芸術 (八) 郷土の政治 (九) 印刷文化
八、郷土の人間	(一) 自分 (二) 家族 (三) 郷土人の労働力 (四) 郷土の人口 (五) 人口移動の状況と其の原因の研究 (六) 移植民
九、郷土の衣食住	(一) 郷土人の飲食物 (二) 郷土の被服 (三) 郷土の住居 (四) 郷土の家具計器

※『国民教育の新機構』p 89～p 92 宮城県中田尋常高等小学校長 齋藤富 昭和7年7月 仙台謄写印刷研究所を参考とし、作成

郷土振興を念頭に据えたことが明確なのは、体育的生活を教材領域に据えたことから分かる⁽¹⁷⁾。そこでは、学校衛生の徹底を図り、病気予防に努めると共に、様々な競技実践

により児童の体力増強を図ることで、良き郷土人（村人）の育成を目指していた。また、郷土愛、郷土情操醸成を目的の一つに据えていた。それは総合的生活で、郷土の偉人の業績や遺蹟に着目させていることから明確である⁽¹⁸⁾。

次に、西多摩小社会科カリキュラムは、教材選択の原理（スコープ）と内容構成の原理（シーケンス）を各々縦横の構成原理としている⁽¹⁹⁾。その内、西多摩小社会科カリキュラムに於ける教材選択の原理に着目してみる。西多摩小社会科では、計14項目に及ぶ社会問題を取り上げている⁽²⁰⁾。その根拠として今井は、第一に、社会問題が持つ客観性を重視している⁽²¹⁾。そして第二に、社会問題は、郷土に密接な地域的課題として具体的でありながら、一方で、日本が直面する現実的課題と強く結び付くことを挙げている⁽²²⁾。次に、その取り上げ方に着目すると、児童の発達に即し、取り上げる社会問題の内容を変化させている。それは、郷土的、具体的なものから、日本の現実的課題の比重を高める方向でなされている⁽²³⁾。そして日本の現実的課題に着目させ、意識化を図ることから、その解決への意欲喚起を促すという、実践的態度、能力育成の過程を重視した。それは必然的に、問題解決学習の方法原理提唱に結び付いた。

最後に、総合学習を見ると、地域教材を核とし、児童の発達に即し拡充していることが分かる⁽²⁴⁾。換言すれば、学年が進むに伴い、教材を取り上げる地域の範囲を拡大すると共に、地域のとらえを地理的・平面的な意味に留まらず、例えば歴史的歩みや人間生活とのかかわり等を含めた、重層的なものとしていることが分かる。これを教材選択の発展、換言すれば、実践単元の段階的発展として見ると、自然や環境等の自然的側面を課題とするものから、文化や福祉、共生、そして国際社会等の社会的側面を課題とするものへと、発展の図式を描くことができる⁽²⁵⁾。ここから、教材の核を、児童生活に身近な地域に求めながら、発達に即し、地域の枠を超え、日本全体に及ぶ課題、国際社会に関する課題へとつながる、教材発展の流れが見て取れる。

2) 中田小特設郷土科教材選択の比較構造的特質

中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の各々の教材選択の構造を比較してみると、以下のことが明確となる。まず第一に、共通点として、郷土に即した具体的なものを選択していることが挙げられる。西多摩小社会科では、戦後日本の現実的課題の具体的表出として、郷土現実を位置付けた。また、総合学習では、地域教材を、児童の生活現実を反映した身近な教材とし、学習の核に位置付けている。一方、中田小特設郷土科では、高学年以降の公民的教育導入により、従来の地理的、歴史的視点に加え、新たに政治的、経

済的、社会的視点を加え、多面的な郷土理解を促した。それは、従来の郷土教育が、主として地理的、歴史的視点から郷土理解を促したのとは、性質を異にする。

第二に、一方、郷土の枠にとらわれない、他との関係性や一般化の視点の有無が、西多摩小社会科、総合学習と、中田小特設郷土科との間に、郷土現実のとらえ方の違いをもたらすことになった。西多摩小社会科では、郷土現実を、日本の現実的課題の具体的表出と位置付けた。そこでは教材選択にあたり、郷土現実を基礎としつつも、日本の現実的課題との関係性や一般化の視点に立ち、系統性を重視し、拡充するという立場を取る。根底には、西多摩小が位置する遅れた農村という地域性、そして、経済的自立を急務とする戦後日本の姿という、当時の社会状況に対する今井自身の認識があった。次に、総合学習では、地域教材を基盤に据えながら、児童の発達に即し、共生、福祉、国際理解といった、地域の枠にとらわれない、日本社会全体に及ぶ課題、そして国際社会に関する課題へと、教材を発展拡充させている。一方中田特設郷土科では、その目的の中心を、郷土理解と生活改善への意識の高揚、そして郷土振興とした。そこでは、西多摩小社会科、総合学習と同様、郷土現実を教材に取り上げながら、その枠を超えた、他との関係性や一般化の視点から、系統的な拡充を図ると言う発想は必ずしも強調されているとは言えない。例えば、「交通」、「警察」、「郵便局」（以上尋常五）《中田郷土科教材配当表》では、社会機能を内容とし、日本社会のしくみとの関係を理解させる工夫も試みられたが、その目的は、教材内容の拡充ではなく、あくまでも将来、構成員の一人として活躍が期待される、中田村の現実への関心を促すことにあった。そしてそれは、よき郷土人（村人）育成を念頭に据える、農村小学校の教育実践者である齋藤富の教育観を反映していた。

これまで、中田小特設郷土科の教材選択の構造的特質について検討を試みてきた。中田小特設郷土科では、高学年以降の公民的教育導入が、教材選択を特色付けている。それは、政治的、経済的、社会的視点を加えた、郷土の事物や事象の多面的な選択に結び付いた。それは、人と社会の関係の複雑な重層的構造に対する児童の理解を開き、郷土現実の枠を超えた、社会問題や社会現象等の、日本社会が抱える問題構造の理解の扉を開く契機となるものである。そこに、郷土現実を強調しつつも、その枠を超え、発展拡充する可能性を見ることができる。それは、西多摩小社会科、総合学習の教材選択の構造的特質につながるものである。

2 中田小特設郷土科の内容構成

1) 中田小特設郷土科の内容構成の実際

齋藤は、郷土の自然や文化材と郷土教育の教化材との関係について、「それが、児童の生活に単純化され、生動化して流れ込まねばならぬのである。」⁽²⁶⁾とし、教化材の選択基準として、以下の3つを挙げた⁽²⁷⁾。

- 1、郷土行程の流れに相即するもの
- 2、児童の精神構造に合致するもの
- 3、歴史的社会的に制約された文化関係

これらは、カリキュラム構成に於ける、内容構成基準ととらえることができる。これらの関係を表に整理し、まとめたものが、《表5》『中田小特設郷土科カリキュラムの内容構成基準』である。これを見ると、以下のことが分かる。まず第一に、児童の発達をその精神構造の視点からとらえ、4つの各段階に区分していること。第二に、教化材の選択基準に据えた3つの各々の関係に着目してみると、まず、児童の精神構造を基軸に据えて、次に、郷土行程の流れに相即するもの、歴史的社会的に制約された文化関係の2つが、有機的関係を維持しながら、選択基準として機能し、教化材設定がなされていること。

次に、基準の各々に着目し、検討を加えてみると、以下のことが分かる。まず第一に、児童の精神構造を価値志向性の視点からとらえ、分析・検討を試みていること。そこから、児童の発達に即し、価値の分化と多様化、そして自我の認識と表出という、発達の方向性を導き出していること。次に第二に、郷土行程のとらえ方に目を向けると、児童の発達段階に即し、郷土行程のとらえ方に違いが見られること。詳言すれば、低学年から中学年に於いては、地理的側面を中心とし、郷土行程をとらえていること。特に、中学年に於いては、郷土を村落としながら、部落や町との関係も視野に入れ、広くとらえようとする姿が見られること。そして、高学年に至り、情緒的側面の比重が高まり、高等科に至って、郷土文化と共に、郷土振興という実用的側面が強調されていること。最後に第三に、歴史的社会的に制約された文化関係に目を向けると、低学年から中学年に於いては、郷土行程の地理的拡充に即応し、歴史的社会的な事物・事象を構成内容として選択していること。そして高学年以降は、公民的教育実践への気運の高まりを背景に、政治的、経済的、社会的な内容が選択の核となってくること。そして、高等科に至り、農村振興の視点から、実践性を高めた内容となり、加えて、公民としての自己の健全な生き方を促す内容となっていること。

《表5》『中田小特設郷土科カリキュラムの内容構成基準』

	児童の精神構造	郷土行程の流れに相即するもの	歴史的社会的に制約された文化関係
低学年	<ul style="list-style-type: none"> ・価値を総合的に漠然と体験 ・統合的・合一的生活 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭中心の自然及び社会的内容 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土の自然、伝説、物語、神話
中学年	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的・全体的関係の中に価値を捕捉 ・価値の分化 	<ul style="list-style-type: none"> ・村落を中心とする自然及び社会的内容 (部落—村落—隣村・町の関係) 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土の経済状態、道徳、風俗習慣、伝説、人物、事件 ・郷土芸術の基礎 ・郷土的地理直観(四年以降)
高学年	<ul style="list-style-type: none"> ・興味と注意が文化材の多様に向かって活動 ・目的に向かって力を集中 ・価値の体験 ・自己の生活内容に目を向ける、内界に向かう生活期 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土地理(地方的動向も視野に入れた) ・郷土の情意的側面 自己の郷土、郷土の懐かしさ、郷土感(祖国愛、人類愛に発展する基礎) 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土地理 地方の産業、生活過程、郷土生活改善 ・政治、経済、社会的、道徳的内容 ・郷土の労働状態、郷土史 ・郷土改造の意味進展への道
高等科	<ul style="list-style-type: none"> ・個性による自我の統一 ・自我の発見 ・全体的・部分的に著しく個性的な自我の表出 ・分化的価値追求の生活期 ・やがて社会に出でんとする生活期 	<ul style="list-style-type: none"> ・郷土展開の実用的方面 ・郷土振興 ・郷土文化(実際の郷土社会との交流の中にその実質が構成) ・郷土文化と郷土振興 	<ul style="list-style-type: none"> ・農村振興 農村に於ける政治的、経済的、社会的生活の概念 ・実践的教育課程 ・公民的訓練 ・特に経済問題

※『国民教育の新機構』p 87～p 105 宮城県中田尋常高等小学校長 齋藤富 昭和7年7月 仙台謄写印刷研究所を基に作成

2) 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合的な学習の時間の内容構成の比較

次に、西多摩小社会科、総合学習との比較から、中田小郷土教育カリキュラム内容構成の特質について検討を加えてみたい。中田小特設郷土科では、カリキュラム内容の基準として、以下の3つを挙げている。一、児童の精神構造に合致するもの、二、郷土行程の流れに相即するもの、三、歴史的社会的に制約された文化関係。これらの各々に目を向けると、以下のことが明確となる。第一に、児童の精神構造を価値志向性にとらえ、その発展の方向を、価値の分化と多様化、そして自我の認識と表出としたこと。そして第二に、郷土行程について見ると、低学年と中学年では地理的側面を中心とし、高学年では情意的側面から、高等科では郷土文化と共に、郷土振興等の実用的側面からとらえていること。最後に第三に、歴史的社会的に制約された文化関係について見ると、低学年と中学年では、主として地理的、歴史的内容が選択され、高学年では、公民的教育実践への気運の高まりを背景に、政治的、経済的、社会的内容の比重が増していること。そして、高等科に至り、農村振興の視点から実践的内容が増し、加えて、公民としての自己の生き方の追求を促すものとなっていること。

次に、西多摩小社会科に於けるカリキュラムの内容構成に目を向けてみると、以下のことを特質として挙げるができる。まず第一に、西多摩小社会科では、児童の発達段階、そして、社会生活の発達段階を、内容構成の基準に据えたこと⁽²⁸⁾。そして第二に、単元設定は、社会の歴史的発展の理念を根底に据え、その中心を労働生産の歴史的発展にとらえ、その事実を児童の発達段階に即し、各単元として振り分けることによりなされたこと。そして第三に、労働生産の発展は、今井の科学的世界観に立脚し、生産から生産関係、そして社会関係へと至っていること。最後に第四に、今井の系統的知識重視の考え方を反映していること。それは例えば、各単元の中に於ける、地理的、歴史的分野の系統的内容に、具体的に見ることができること⁽²⁹⁾。

次に、総合学習に於ける内容構成の特質について、地域教材に着目し、実践事例を手掛かりに、検討を加えてみたい。実践事例を見ると、教材選択の領域として、自然、環境、共生、文化、福祉、国際理解等が主なものとなっている。そこに共通な特質として、以下の2つを挙げるができる。まず第一に、地域教材と児童の発達段階の関係を見ると、

学年が進むに伴い、自然や環境という、児童の地域生活に密接なものから、共生、文化、福祉、そして国際理解へと、内容的に発展移行していく傾向が見られること。換言すれば、郷土的なものを実践基盤に据え、そこを起点に日本全体に共通の課題や、国際社会に関する課題へと発展していること⁽³⁰⁾。第二に、地域のとらえと児童の発達段階の関係をみると、学年が進むに伴い、地域のとらえが多様になっていること。詳言すると、地理的、平面的な内容から、歴史的、文化的、社会的視点を含む、多様な視点から重層的な地域像を構築し、そのことを教材内容に反映させていること。

3) 中田小特設郷土科内容構成の比較構造的特質

西多摩小社会科、総合学習、そして中田小特設郷土科カリキュラムの各々の内容構成の構造を比較すると、その共通点として以下のことを挙げることができる。まず第一に、児童の発達段階を内容構成の基準に据えていること。西多摩小社会科では、児童の心身の発達段階、及び社会生活の発達段階を基準に据え、各単元設定を試みている。次に、総合学習では、児童の発達に即し、地域教材の構成を段階的に発展拡充させている。そして鈴木の実践では、児童の発達に即し、「ものとももの関係」〈低学年〉、「ものと人の関係」〈中学年〉、「人と人の関係」〈高学年〉の各々の関係性に着目し、社会関係、社会問題を構造的にとらえさせようとしている⁽³¹⁾。一方、中田小特設郷土科では、児童の発達を精神構造とし、価値志向性の視点から、その方向性を探っている。その上で、郷土行程の流れに相即するもの、歴史的社会的に制約された文化関係の2つを基準に据え、学習内容を構成している。

そして第二に、郷土に着目し、学習内容構築の基盤に据え、それは児童の発達に即し、地理的に拡大していること。西多摩小社会科では、家庭、学校、近所から地域社会へと広がり、総合学習でも、同様の傾向が認められる。そして鈴木の実践では、児童の日常生活意識、日常の脈絡を意味する「日常の世界」を学習の起点に据え、その根底には、児童生活に身近な地域が横たわる⁽³²⁾。一方中田小特設郷土科では、家庭、村落、地方へと広がりを見せている。詳細に見ると、家庭を起点に据え、同心円的な広がりを見せていることも共通点である。

一方、相違点として、以下のことが挙げられる。まず第一に、郷土理解の全体性、多様性に着目すると、西多摩小社会科では、生産の歴史的発展の事実を各単元内容の核に据えた。そのため、各単元内容の焦点化、特定化が強く押し進められ、その結果、郷土の全体的理解の視点から見ると、それは偏りが見られ、必ずしも十分なものとなっていない。生

産の歴史的発展の事実に着目し、単元設定を行った背景には、戦後日本の生産復興に対する今井の強い思いがあったととらえることができる。次に、総合学習では、地域の多様な理解を目的に据え、地域の実態や学校の特色に即応し、実に多様な内容構成を試みた。そして鈴木の実践では、一般性、法則性を持つ社会関係、社会問題との関係性を意識し、それを前提とし、児童生活に身近な地域理解を促している⁽³³⁾。それは、内容の焦点化を押し進めることにつながり、そのことは、西多摩小社会科の特質との共通点と言える。一方、中田小特設郷土科では、郷土の多面的理解を目的の主眼に据えていた。それは、郷土現実の全体的理解と価値的な児童の生活意識の質の向上、それに立脚する郷土振興への意欲喚起を念頭に置いたことによる。郷土の多様な理解を提唱し、実践の基軸に据える郷土教育の展開という点で、総合学習と中田小特設郷土科には、取り組みの共通性を認めることができる。しかし、以下の点を相違点とすることができる。総合学習が目的に据える地域の多様な理解は、地域の実態や学校の特色への即応を前提とし、そのことは、必ずしも地域の全体的理解に結び付くものではない。一方、中田小特設郷土科では、各方面からの地域の全体的理解を目的に据え、そのことを児童の生活意識向上に結実させ、郷土振興の意識高揚につなげることを目指した。

第二に、郷土と学習内容の一般性、法則性に注目すると、西多摩小社会科では、日本の現実的課題を社会問題とし、学習課題に設定している。それは、具体的、現実的な郷土の事物・事象を学習起点とし、日本社会がかかえる社会問題へと探求を発展させる、連続的過程を重視したものであった。そのため、構成内容に取り上げるものは、郷土に終始することなく、日本全体を見据え、国際社会にも及ぶものとなっている。次に、総合学習を見ると、地域教材を学習起点に据えつつ、日本全体に共通の課題、国際社会に関する課題へとつながる内容構成の発展の図式は、西多摩小社会科と共通のものである。しかし西多摩小社会科が、14項目の社会問題をスコープに設定し、児童の発達に即し、内容を拡充しながら、連続的学習を展開したのに対し、総合学習では、各学年で取り上げる課題が異なることが多く見られる。そこに、学習の連続性・系統性という点で、相違点が認められる。そして鈴木の実践を見ると、地域の具体的事物や事象を取り上げつつも、それとの関係から浮き彫りとなる、日本社会の構造的な問題である社会関係、社会問題を重視し、その構造的な分析ととらえの手立てを構築している⁽³⁴⁾。その背景には、子供の発達の道程を困難にした、60年代以降の高度経済成長がもたらした社会の急激な変化に対する問題意識がある。一方中田小特設郷土科では、学習対象が郷土中心であり、公民的教育導入により、郷

土の枠を超え、日本社会のしくみに及ぶことは見られるが、大抵の場合、関連的な探求に留まっている。それは、中田小特設郷土科が、郷土の多面的な理解と児童の生活意識向上、それに立脚する郷土振興を目的の主眼に据えたことによる。

最後に第三に、内容構成の系統性の視点から比較を試みると、西多摩小社会科では、知識の系統的習得を重視した。それは、単元学習に於ける地理的・歴史的内容の意図的な導入に具体的に見ることができる。そこに、初期社会科の経験偏重に対する、今井の批判的立場が見て取れる。次に、総合学習では、児童の発達に即した地域教材領域の変化に、その特質を見ることができる。例えば、自然→環境→人権→福祉→国際社会と、学年により扱う領域を変化させている実践が多く見られる。ここに西多摩小社会科程、連続性や系統性を重視した実践とは言えないことが分かる。一方中田小特設郷土科では、公民的教育が導入され、高学年及び高等科に於いてその比重は高まる。そのことにより、地理的、歴史的分野を学習の主軸に据える低学年及び中学年と、高学年及び高等科の間に、学習内容の乖離が起こる。換言すれば、低学年及び中学年で学習経験が、高学年以降の学習に有効に継承されていないということである。中田小特設郷土科に於いて学習内容の系統性を重視していたことは事実である。それは、児童の発達に即し、目的や内容に変化を加えながら、同じ題材を重複して扱っていることに明確である⁽³⁵⁾。しかし、カリキュラムの全体的内容構成を見ると、それは、内容構成の二重構造的特質ととらえることができる。

中田小特設郷土科の内容構成の構造を見ると、児童の発達段階を重視し、それを基盤に据えたものとなっている。その力点の置き方に独自性が認められるが、低学年から高等科に至る各段階区分設定の仕方や、根底に伏流する児童の発達のとらえに、西多摩小社会科、総合学習、そして鈴木正気の実践との共通性が認められる。また、郷土理解の多面性に着目すると、西多摩小社会科、総合学習、鈴木各実践より、到達度が高い傾向が認められる。そして、発達に即した内容構成の連続性、系統性に着目すると、二重構造的特質を持つ一方で、それは、政治的、経済的、社会的内容を盛り込むことで、社会のしくみの構造的な理解へとつながる扉を開くものであった。これまで、様々な視点から、中田小特設郷土科の内容構成の構造に着目し、検討を加えてきた。以上から、西多摩小社会科、総合学習、そして鈴木の実践との違いを認めながらも、そこにつながる共通性を確実に見出すことができる。

中田小では、昭和6年度、特設郷土科カリキュラム『中田郷土科教材配当表』に基付き、郷土教育に本格的に取り組む。『中田郷土科教材配当表』は、これまで検討を加えてきた、

中田小特設郷土科に於ける教材選択の構造的特質、並びに内容構成の構造的特質を、カリキュラム段階に具現化したものである。以降、中田小特設郷土科は、これに基付き、毎週1時間程度実践されることとなった。

III 中田小特設郷土科問題解決型学習の方法構造

1 中田小特設郷土科問題解決型学習の実際

第一の検討課題は、これまで、西多摩小社会科、総合学習で検討を加えてきた、問題解決学習の2つの類型、①問題の原因・理由の探求、②問題の解決の探求が、中田小特設郷土科の授業過程でどのような具体像を示しているか、その実態に検討を加えることである。その際、中田小特設郷土科実践当時、問題解決学習の名称は無かったことから、ここでは問題解決型学習とする。次に、西多摩小社会科、総合学習の検討から、直観的、作業的、行動的学習は、問題解決場面展開の基盤として、有効に機能していることが明確となった。第二の検討課題は、中田小特設郷土科に於ける、これらの関係の実際について検討を加えることである。取り上げる実践事例は、陶冶材「陸前中田駅」（第4学年）と陶冶材「中田村文化構造姿態と郷土地理行程」（第6学年）《共に、「中田郷土科教材配当表」に掲載》である⁽³⁶⁾。

1) 《実践事例①》と問題解決型学習

陶冶材 「陸前中田駅」（第4学年）

中心価値 中田駅の開設されたことによって、産業交通上に発展せしこと。

授業過程

段階	学習内容（活動）	主発問	問題解決型学習の類型	学習方法
導入 気付く	1 陸前中田駅の名称	○陸前を掲げた理由はなぜか。	・学習課題提示	・教師の説明
展開 (前段) 広げる	2 駅開設前の中田村の産業、交通 3 駅開設後の産業、	○駅開設前の中田村の交通はどうだったろうか。	◎「問題の原因・理由の探求」①	○応答

	<p>交通の発展</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中田白菜—大阪、神戸、樺太方面 ・昭和5年乗降人数 21万3千人 ・1日平均 584人 ・開設月日 大正13年9月 	<p>○ 駅開設により、白菜の流通はどう変わっていったか。</p> <p>○ 駅開設により、中田村はどんな影響を受けたか。</p> <p>○ 1日の利用者数はどのくらいか。</p>	<p>◎ 「問題解決の探求」①</p> <p>◎ 「問題解決の探求」②</p>	<p>○ 調べ学習</p> <p>○ 統計的調べ学習①</p>
<p>展開 (後段) 深める</p>	<p>4 中田駅からの距離と賃金</p> <p>中田駅から</p> <p>東京—340.8km</p> <p>青森—395.6km</p> <p>大阪—912.5km</p> <p>門司—1488.9km</p>	<p>○ 中田駅からの距離と賃金を調べてみよう。</p>	<p>◎ 「問題解決の探求」③</p>	<p>○ 統計的調べ学習②</p>
<p>終結 まとめ</p>	<p>5 教師の説話</p>			

※『昭和六年度郷土科指導案』名取郡中田尋常高等学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉
〔仙台市博物館資料編纂室〕を参考とし、作成

① 授業過程と問題解決型学習

問題解決型学習の類型を、「問題の理由・原因の探求」、「問題解決の探求」の2つとし、授業過程での位置付けに着目すると、以下のことが分かる。まず第一に、「問題の理由・原因の探求」①で、駅開設前の中田村の産業や交通の実態に触れることで、駅開設の必要

性に気付かせ、学習意欲を喚起し、そのことが、開設後の発展に関する「問題解決の探求」①、②へと学習を押し進める役割を果たしている。次に第二に、「問題解決の探求」①、②の関係に着目すると、「問題解決の探求」①で、白菜の流通という発展の具体像に着目させ、それを受け、「問題解決の探求」②で、駅開設による村の発展の全体像に着目させている。ここに、「問題解決の探求」が①から②へ、系統性を持ち、具体から全体へ発展的に推進されていることが見て取れる。そして展開後段で、「問題解決の探求」③で、中田駅から全国主要都市までの距離と賃金を調べている。それは、中田村からの距離感の具体的体現を目指したものである。以上から、授業過程では、問題解決型学習の2つの類型が、児童の学習の進展に即し、それを押し進める結節的な役割を担う、問題解決場面として、有効に機能していることが分かる。それはまた、児童の思考過程に即し、それを押し進め、発展させるものである。

② 直観的、作業的、行動的学習と問題解決型学習

ここでは、直観的、作業的、行動的学習と問題解決場面の関係について検討を加えてみたい。ここでは、(調べ学習)〈展開前段〉と「問題解決の探求」①、(統計的調べ学習)①〈展開前段〉と「問題解決の探求」②、(統計的調べ学習)②〈展開後段〉と「問題解決の探求」③の3つの関係の検討を試みる。第一に、(調べ学習)〈展開前段〉と「問題解決の探求」①の関係を見ると、駅開設に伴う、児童に身近な、村特産の白菜の流通拡大に着目し、調べることで、交通、産業の発展がもたらす影響を、体感的に理解するのに有効なものとなっている。それは、駅開設に伴う発展に関心を持たせ、以後の学習を主体的に押し進める原動力となっている。換言すれば、(調べ学習)が、探求内容に関する事前の予想の修正を促し、白菜流通の客観的理解と駅が果たす役割の理解を押し進め、文章資料、地図、表、写真等の活用が、児童の学習意欲喚起、疑問の表出、探求活動の推進に有効に機能したと考えられる。それはまた、次の(統計的調べ学習)①〈展開前段〉と「問題解決行為の探求」②の推進につながっている。

第二に(統計的調べ学習)①〈展開前段〉と「問題解決の探求」②の関係を見ると、文章資料等を活用し、統計的に駅の乗降人数を調べ、客観的に実態をとらえることで、日頃見慣れている駅の発展の理解を、臨場感溢れるものとしている。換言すれば、駅の利用者数等、様々な統計的資料の活用により、これまでの理解を伸張し、あるいは修正を施し、駅開設の影響を多角的に見ることの大切さや、客観的にとらえることの必要性を理解しながら、課題に対する児童個々の理解の深まりを促したと考えられる。

そして第三に、(統計的調べ学習)②(展開後段)と「問題解決の探求」③の関係をみると、中田駅から全国の主要都市までの距離と賃金、時間を取り上げ、それを統計的に調べることで、主要都市までの距離や賃金に関する客観的理解と共に、その体感的な理解を促している。それは、交通や産業の発達に果たす駅の役割を理解すると共に、日本の国土の多面的な理解を促す起点となっている。

2) 《実践事例②》と問題解決型学習

1 陶冶材「中田村文化構造姿態と郷土地理行程」(第6学年)

2 価値

1) 中心価値

日本に於ける中田村の価値を想像せしめ、本村民の今後の自覚を促せしむ。

2) 関連価値

産業改善、産業組合利用、公德心滋養

3 授業過程

段階	学習内容(活動)	主発問	問題解決場面の類型	学習方法
導入 気付く	1 中田村の産業状態 ・農産物生産の様子 ・惣菜生産の様子	○村の農産物、 特に惣菜生産 の様子はどうか。 だったろうか。	◎「問題の原因・理由の 探求」①	○応答
展開 前段 広める	2 惣菜の販路 ・仙台市、東京、神 戸、下関、門司、 神奈川県各地、 茨城県水戸方面、 北海道、樺太方面 3 輸出惣菜の種類 ・白菜、ごぼう、馬 鈴薯、水菜、せり、	○惣菜は、主に どこに売られ ているか。 ○どんな惣菜が 売られている か。	◎「問題解決の探求」① (惣菜の販路) ◎「問題解決の探求」② (輸出惣菜の種類)	○統計的調 べ学習① ○統計的調 べ学習②

	うど、その他			
展 開 後 段 深める	4 本村民の今後に於ける覚悟 ・産業改善 ・生產品精選 ・産業組合利用	○本村の発展には、どんなことが求められるか。	◎「問題解決の探求」③ (村の産業発展)	○話し合い
終 結 まとめ	5 中田村民の心構え			○教師の説話

※『昭和六年度郷土科指導案』名取郡中田尋常高等学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉
〔仙台市博物館資料編纂室〕を基に作成

① 指導過程と問題解決型学習

まず第一に、導入の「問題の原因、理由の探求」①は、農産物生産、惣菜生産の観点からの産業状態の探求という探求の焦点化を試みている。それは、以後の学習に対する見通しを持たせる役割を果たしている。次に、「問題解決の探求」①・②は、各々、学習活動の2、惣菜の販路、同3、輸出惣菜の種類に即し、段階的、継続的に探求が進展し、社会認識が深まるように、構成上の工夫が施されている。そして最後に、「問題解決の探求」③に於いて、今後の中田村の産業の発展のあり方について探求させている。それは、児童の思考過程に即し、「問題解決の探求」①・②を踏まえ、発展的に設定され、まとめの段階の中田村民の心構えの指導に結実している。目的論的視点から、「問題解決の探求」の各々を見ると、その①・②は、惣菜販売による中田村産業状態の認識を深めることで、社会認識の深化を促すという、目的の知的側面の達成を目指したものである。一方、その③は、その①・②の探求を踏まえ、発展的に、今後の中田村のあるべき姿を探求させている。それは、村民の一員としての心構えの醸成という社会生活意識の醸成、つまり目的の実践的側面を目指したものである。

② 直観的、作業的、行動的学習と問題解決型学習

ここでは、直観的、作業的、行動的学習と問題解決場面との関係について検討を加えて

みたい。(統計的調べ学習①)〈展開前段〉と「問題解決の探求」①(惣菜の販路)、(統計的調べ学習②)〈展開前段〉と「問題解決の探求」②(輸出惣菜の種類)、(話し合い活動)〈展開後段〉と「問題解決の探求」③(村の産業発展)の3つの関係の検討を試みる。第一に、(統計的調べ学習①)〈展開前段〉と「問題解決の探求」①では、統計資料を活用し、惣菜の販路を調べている。惣菜は、中田村農業生産の栽培の核であり、児童に馴染みの深い野菜の一つである。その流通が近隣の仙台市にとどまらず、全国に、そして樺太まで及んでいることに、意外さや驚きを感じている児童も少なからずいたと考えられる。調べ学習を問題解決場面とし、方策として統計資料の活用を図ることで、その客観性が、児童の既存の知識や思い込みを修正し、社会認識の深化を効果的に促しているにとらえることができる。

第二に、(統計的調べ学習②)〈展開前段〉と「問題解決の探求」②では、統計資料を活用し、輸出される惣菜の種類を調べている。それは内容的に、「探求」①の学習経験を踏まえ、その延長上に設定されている。ここから、系統性や継続性を重視し、指導過程を構成していることが分かる。児童は、馴染み深い惣菜が、どの程度輸出されるのか、統計資料の客観性を通して、再認識されることも多々あったと考えられる。その過程で、意外さや驚き、疑問がわき上がり、そのことを原動力とし、新たな探求を押し進めたことも十分考えられる。

最後に第三に、(話し合い活動)〈展開後段〉と「問題解決の探求」③では、これまでの「探求」①・②の学習経験を踏まえ、話し合い活動を組織し、児童の意見を出し合わせることで、中田村の産業の発展について意識化させている。話し合い活動を問題解決場面とした場合、その探求の中身は、村の産業発展に関する児童個々の考えの表明と、他の考えとの擦り合わせ、その修正や練り上げの過程にとらえることができる。展開後段に、グループという学習形態を導入し、話し合い活動を組織・展開することで、探求の深まりを図ったと考えられる。そして、話し合い活動を通じた自己の考えや立場の修正や明確化は、終結の段階で、教師の説話を通して、村に生きる心構えの醸成という、高次の意識醸成へと結実している。

2 中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合的な学習の問題解決学習の比較

これまで検討を加えてきたように、西多摩小社会科、総合学習では、方法の核に問題解決学習を据えている。その構成要素は、①「問題の原因・理由の探求」、②「問題解決の探求」の2つに類別できる。中田小特設郷土科でも、同じ類別による構成要素が設定され

ている。しかし当時、問題解決学習の語句が使用されなかったことから、ここでは、問題解決型学習と呼ぶことにした。

中田小特設郷土科の2つの構成要素の各々に着目すると、①「問題の原因・理由の探求」は、児童に「なぜ」という疑問の表出を促し、探求への意欲を掻き立てる役割を果たしている。授業過程の位置付けを見ると、それは問題提示、問題の投げかけ、探求の方向性の明確化を柱とし、児童の関心を②「問題解決の探求」に向け、探求を押し進める原動力となっている。次に、②「問題解決の探求」を見ると、授業過程に即し、換言すれば、児童の思考過程に即し、探求が段階的・発展的に進展し、深まるように設定されている。これらの2つの類別は、授業過程での問題解決場面と言い換えることができる。

次に、授業過程論の視点から見ると、その特質として、直観的、作業的、行動的学習を導入し、授業過程の核としていることが分かる。背景には、児童の自主的学習を重視する齋藤の教育観が浮き彫りとなる。実践事例では、教師の説話、説明は、導入やまとめの段階にとどまっている。一方、直観的、作業的、行動的学習と問題解決場面との関係に着目すると、それらの学習が問題解決場面の具体的方策として機能していることが分かる。換言すれば、それらの学習は、問題解決場面に於ける探求の具体的姿とすることができる。また、目的論の視点から見ると、それは、目的達成に深く関わる学習場面とすることができる。中田小特設郷土科では、直観的、作業的、行動的学習を、問題解決型学習の探求の具体的姿とすることで、児童個々の自主的な探求を保障し、実践意欲を喚起している。その児童本位の方法的特質は、戦後提唱された問題解決学習の原理と、その構造に於いて符合するところが大きい。

次に、西多摩小社会科に於ける問題解決学習について検討を加えてみたい。そこでは、問題解決学習の枠組みは、中田小特設郷土科の場合と変わらない。換言すれば、2つの類型を構成要素とし、問題解決場面をその具体的姿としている。直観的、作業的、行動的学習と問題解決学習との関係に着目すると、実践事例では、例えば話し合い活動や調査活動が、探求を押し進め、児童個々の考えの修正や練り上げを促していることが見て取れる。そしてその過程で獲得された新しい知識は、より高次の探求へと児童を掻き立てている。これらの連続的過程が、西多摩小社会科に於ける問題解決学習展開の図式ととらえることができる。ここでは、直観的、作業的、行動的学習が、児童の探求の意欲喚起はもとより、探求の質の向上を目指してなされ、有効に機能していることが分かる。

次に、総合学習に於ける問題解決学習について検討を加えてみたい。その枠組みは、こ

れまでの2つの検討の場合と変わらない。一方で、目的論の視点から見ると、問題解決学習は、総合学習の方法概念に対応する多様な学習方法の創出と、それらを探求の具体的姿とする、問題解決場面の展開を意味している。また学習内容論の視点から見ると、総合学習の内容の核は、地域教材である。地域は児童の生活の場であり、成長・発達である。そして児童生活に密接な教材を提供している。従って、地域教材を問題解決学習との関係から見ると、それは、児童に切実な、現実的な探求をもたらし、児童の生き方やあるべき姿の模索を促すものととらえることができる。

3 中田小特設郷土科問題解決型学習の比較構造的特質

これまで、中田小特設郷土科、西多摩小社会科、総合学習の各々に於ける問題解決学習の特質について検討を加えてきた。以下に、その異同を検討することで、中田小特設郷土科の方法構造の特質を明らかにしたい。共通点として、第一に、問題解決学習に関する枠組みのとらえを挙げることができる。それは、①「問題の原因・理由の探求」②「問題解決の探求」の2つを構成要素としている。第二に、授業過程に於けるそれらの順序性に着目すると、①から②につなげる形を取っている。それは、①の段階で児童に疑問の表出や探求意欲を喚起し、探求の方向性や見通しを提示することで、②の段階の探求活動を積極的に推し進める原動力となっている。換言すれば、その順序性に基づく過程は、児童の思考過程に即し、自主的学習が継続的、発展的に進展するのを促すものとなっている。第三に、授業過程論の視点から見ると、問題解決学習は授業過程の核に位置する一方で、教師による説明・説話が加えられることが多い。それは、導入やまとめの段階で、問題解決学習の補完的働きをしている。目的論の視点から見ると、問題解決学習が、児童の探求的・模索的活動を核に据え、目的達成に密接でありながら、それのみで学習完結が図られるという性格を持つものではないことを示している。第四に、直観的、作業的、行動的学習との関係から、問題解決学習を見ると、それらの学習方法の展開が、問題解決学習の具体的表出の姿として、有効に機能し、またそれらの学習方法は、児童の学習意欲を喚起し、自主的学習を押し進めるのに有効なものになっている。

次に、相違点として、以下を挙げることができる。第一に、中田小特設郷土科では、児童の探求の場として問題解決場面を設定している。そこでは、児童の自主的探求が、段階的・発展的に進展するよう工夫されている。一方、西多摩小社会科の問題解決学習に着目すると、同じく、児童の探求の場として問題解決場面を設定している。しかしここでは、話し合い活動等での児童自身の意見の修正と練り上げによる、質の高い探求の推進に力を

入れている姿が見られる。他とのかかわりを重視し、それに立脚し、探求の質向上を求める姿は、中田小特設郷土科の場合に比べ顕著なものである。第二に、総合学習の問題解決学習の実際に着目してみる。総合学習の推進理念は、地域教材に基づく児童の生き方の探求、あるべき姿の模索である。その理念の具現化のため、話し合い活動等、他との関わりにより、探求の質向上を求める姿は、ここにも明確である。加えて方法概念を目的に掲げ、学習方法の多様化、問題解決学習の多様化を押し進め、児童の主体的学習を保障することで、理念の達成を目指している。問題解決学習と密接な方法概念の目的設定、それと関係が深い児童の主体的学習の提唱、中田小特設郷土科の実践展開では、これらの各視点は明確となっていない。

これまで、多様な視点から、中田小特設郷土科の問題解決型学習の実際に検討を加えてきた。そこに、西多摩小社会科、そして総合学習につながる方法の構造的特質が明確となった。

《注》

- (1) 『国民教育の新機構』 p 88～p 89 名取郡中田尋常小学校長 齋藤 富 昭和7年7月 仙台謄写印刷研究所
- (2) 同上書 p 93～p 98
- (3) 同上書 p 70
- (4) 同 上
- (5) 同上書 p 22～p 24
- (6) 『宮城県教育百年史』巻四 p 988～p 989 昭和54年 宮城県教育委員会
- (7) 『宮城教育』昭和5年5月号 p 1 宮城県教育会
- (8) 『宮城教育』昭和5年9月号 p 54 宮城県教育会
- (9) 『宮城教育』昭和6年6月号 p 1～p 5
- (10) 『宮城教育』昭和6年7月号 p 1
- (11) 前掲書(1) p 13
- (12) 同 上
- (13) 前掲書(1) p 21
- (14) 同上書 p 93～p 95

- (15) 同上書 p 69～p 70
- (16) 詳細については、第2章・II・3・3)の《表3》と《表4》参照
- (17) 前掲書(1) p 93～p 98
- (18) 同上
- (19) 『今井誉次郎著作集 3 社会科教育論』 p 20～p 191 今井誉次郎 1977年
2月 合同出版
- (20) 同上書 p 20～p 24
- (21) 同上書 p 20～p 22
- (22) 同上書 p 22
- (23) 同上書 p 20～p 24
- (24) 『「総合的な学習の時間」のための地域教材をつくる』 「総合的な学習」指導の手引
き〈教職研修7月増刊号〉 p 118～p 121 同上書 p 157～p 160
- (25) 同上
- (26) 前掲書(1) p 89
- (27) 同上
- (28) 前掲書(19) p 24～p 191
- (29) 同上書 p 28～p 29
- (30) 前掲書(24) p 118～p 121 p 157～p 160 p 165～p 168
実践例から、第3学年から第6学年に至る内容の変遷について見ると、児童生活
に身近な具体的内容から、抽象的、論理的内容に変化していることが分かる。
- (31) 『社会科の歴史—その40年と今日の課題下』 p 144 日本民間教育研究団体連絡
会編 1988年5月 民衆社
- (32) 同上書 p 142～p 146
- (33) 『社会科の歴史—その40年と今日の課題上』 p 139～p 143 日本民間教育研
究団体連絡会編 1988年5月 民衆社
- (34) 同上
- (35) 学習の系統性を重視し、幾つかの教材では、発達段階に即し、そのねらいや学習内
容、学習方法を拡充させながら、重複して扱っていることが分かる。例えば、「七夕
祭」の教材を見ると、〈尋常一〉では、七夕祭りの催しとその背景、竹を使った飾り
の制作を内容とし、〈尋常二〉では、恒星の動きや天体の距離を基にした天の川の説

話を内容に据えている。そして〈尋常三〉では、五節句の一つとしての七夕祭の理解をねらいに据え、祭の起源や伝説、歴史的経緯を内容としている。「七夕祭」以外にも、「雛祭」、「彼岸」等では、発達段階に即し、そのねらいや内容を拡充し、重複して扱っている。「昭和六年度郷土科指導案」名取郡中田尋常高等小学校関係資料〈マイクロフィルム巻三〉〔仙台市博物館資料編纂室〕

(36) 前掲書(1) p 108～p 110

終論

齋藤富の郷土教育論は、入澤宗寿と山崎博の理論を基盤とし構築されている。それは、大正新教育の生活教育論を源とする児童本位の学習方法論、そして昭和初期郷土教育の全国的興隆を背景とする、郷土に着目した学習内容、これらを構成の基軸としている。齋藤の理論は、中田小に於いて完成した。その独自性は、郷土の農村の疲弊した現実を前に、農村振興と生活向上を急務とする農村小学校の教育実践者としての現実認識と使命感、そして教育観を強く反映していたところにある。それは、中田小特設郷土科の実践に反映され、農村という共同社会の一員としての責任の自覚と役割の遂行に努め、農村振興に寄与できる、「よき郷土人」の醸成を主眼としたカリキュラムの構築に結実する。

齋藤に於ける「よき郷土人」とは、換言すれば、郷土生活を完結できる人材であった。カリキュラムの構成に於いては、その醸成のために、合目的に、児童生活に密接な、実に多様な学習内容の選択がなされている。カリキュラムの特色として、次に挙げられるのは、高学年、高等科に於ける公民的教育の導入である。そこでは、村が直面する現実の直視と、その解決への意識の高揚という、現実的、切実的な内容が提唱されている。それは、政治的、経済的、社会的側面への着目を促しつつも、日本社会のしくみや国際面への関心を啓培するという性格を核に据えるものではなかった。それはまた、国体護持のために、郷土愛醸成から国家愛育成を導き出すという、文部省による郷土教育への公民的教育導入に関する意図に、必ずしも沿うものではなかった。学習方法について見ると、カリキュラム内容が持つ現実性、切実性は、一方で当然のことながら、児童の自主的な観察や調査等の直観的学習方法の導入を促した。それは、郷土課題の意識化やその解決策を導く事実認識を促すという性格を持ち、特に高学年、高等科の学習で、その傾向が顕著に認められる。

次に、齋藤の郷土教育論の完成形態である中田小特設郷土科について、比較対象は、農村小学校の実践とは限らないが、西多摩小社会科、総合学習と比較してみる。そのことで、中田小特設郷土科の今日的特質について検討を加えてみたい。第一に、目的構造に着目すると、知的側面と実践的側面の2つを設定していることが共通点である。次に、実践的側面の詳細を見ると、児童と社会の関係の理想像、児童の社会への関わりの主体性の各論に、共通性を見出すことができる。ここに、中田小特設郷土科目的論の今日性を認めることができる。第二に、カリキュラム構成に於ける教材選択に着目すると、西多摩小社会科、総合学習との共通点として、郷土に即した具体的なものを選択していることが挙げられる。

中田小特設郷土科は、公民的教育の導入が、学習内容に関する、郷土の事物の多面的な選択に結び付いた。それは、人と社会との複雑な関係に対する児童の理解の扉を開く契機となるものであり、郷土現実の枠を重視しつつも、それを超え、社会現象や社会問題という、日本社会が抱える問題の構造的な理解へと発展する可能性を含むものである。それは、西多摩小社会科、総合学習の教材選択につながるものととらえることができる。第三に、カリキュラム構成に於ける内容構成に着目すると、その力点の置き方に違いが見られるが、児童の発達段階を重視し、それを基盤に据えていることが共通点である。また、郷土理解の多様さの点では、西多摩小社会科、総合学習、そして1970年代の地域に根ざす社会科の鈴木正気の各実践より、中田小特設郷土科の方に、精度の高さが認められる。第四に、中田小特設郷土科の方法構造に着目すると、問題解決学習の考え方を取り入れている。それは、西多摩小社会科、総合学習との共通点である。当時は、問題解決学習という言葉はなかったが、いずれも「問題の原因・理由の探求」、「問題解決の探求」の2つの場面を構成要素にしている。次に、問題解決学習と直観的、作業的、行動的学習の関係を見ると、それらの学習が、問題解決場面の具体的表出として有効に機能し、それはまた、児童の学習意欲を喚起し、自主的学習を押し進めることに有効なものとなっていることも共通点である。これらのことから、中田小特設郷土科の方法構造に着目した時、そこに、西多摩小社会科、総合学習の方法構造につながる今日性を認めることができる。

本研究は、昭和初期郷土教育の理論と実践、そしてその戦後教育へのつながりを検討し、明確にすることを主眼としている。その根底には、戦前の画一的、系統的教育の否定ではなく、そこに児童の経験を重視し、可能な限り、児童の自主性を保障し、発揮させようとする意図に基づく教育の試みが、精度の高いものとして確実にあったという、私自身の考えがある。そのような考えを前提に、昭和初期から戦後、そして今日に至る日本の教育動向に着目すると、児童の自主性を重視し、探求の意欲を掻き立て、問題解決につながる学習方法、そして、児童生活に密接な、具体的で切実感に満ちた学習内容の選択、これらの動向は、戦後、そして今日へ確実に継承されていると言える。一方で、中田小特設郷土科には、そこに、日本社会や国際社会の動向への着目を促しつつも、その脆弱さを感じざるを得ない。児童が生活する村や地域に学習が固執する傾向が強く見られ、背景には、当時の経済的疲弊という現実があり、郷土振興と生活改善を僅々の課題とする齋藤自身の使命感があったととらえることができる。

戦前の画一的、系統的教育という厳しい状況にあって、経験主義に立脚し、子供の主体

的学習を可能な限り押し進めようとした、昭和初期の郷土教育の一方の実態究明を試みることは、歴史的意味を持つのはもちろん、子供の主体的学習の在り方が各方面に於いて論議され、模索される今日の教育状況の中で、その課題解決に向けた方策の柱の一つとして、大きな示唆を与えてくれたと考えている。

最後になりましたが、本研究の推進、そして本論の作成にあたり、誠意を持って、熱心にご指導いただき、実に細部に至るまでご助言いただいた、指導教官であられる、本学教授 高島 秀樹先生に 心から感謝申し上げます。