

1950年代前半における

「新しい郷土教育」実践の創造過程に関する歴史的研究

—郷土教育全国連絡協議会の教師たちの取り組みを中心に—

2015年

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
学校教育実践学専攻

(上越教育大学)

白井克尚



# 1950年代前半における

## 「新しい郷土教育」実践の創造過程に関する歴史的研究

—郷土教育全国連絡協議会の教師たちの取り組みを中心に—

白井克尚

### 序章 本研究の目的と方法

第1節	問題の所在	1頁
第2節	先行研究の検討と本研究の意義	
(1)	戦前の郷土教育の再評価からの着目	4頁
(2)	地域に根ざす社会科の前身としての着目	4頁
(3)	郷土教育論争への着目	5頁
(4)	民間教育研究団体の運動への着目	5頁
(5)	個別の郷土をふまえる教育実践への着目	6頁
(6)	本研究の意義	7頁
第3節	本研究の方法と構成	8頁

### 第1章 1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造と展開

第1節	本章の課題	16頁
第2節	1950年代前半の戦後初期新教育批判と民間教育研究運動	
(1)	1950年代前半の歴史的社会的状況と民間教育研究団体の結成	18頁
(2)	桑原正雄による「新しい郷土」認識の形成	19頁
第3節	むさしの児童文化研究会による「フィールド学習」の開催	
(1)	桑原正雄による「社会科教育」論の構築	22頁
(2)	桑原正雄による「新しい郷土研究」の提唱	23頁
第4節	郷土全協による「新しい郷土教育」論の展開	
(1)	郷土全協における「新しい郷土教育」論	25頁
(2)	郷土全協の教師たちによる「新しい郷土教育」論の受け止め方	25頁
第5節	第1・2回郷土教育研究大会の開催と「新しい郷土教育」実践の創造	
(1)	第1回郷土教育研究大会と相川日出雄による「新しい郷土教育」実践	29頁
(2)	第2回郷土教育研究大会と福田和による「新しい郷土教育」実践	32頁

第6節	第2・3回郷土教育研究大会の開催と「新しい郷土教育」実践の創造	
(1)	第2回郷土教育研究大会と杉崎章による「新しい郷土教育」実践	34頁
(2)	第3回郷土教育研究大会と中村一哉による「新しい郷土教育」実践	38頁
第7節	本章のまとめ	42頁
第2章	相川日出雄による郷土史中心の「新しい郷土教育」実践	
第1節	本章の課題	54頁
第2節	相川による郷土史中心の小学校社会科授業づくりへの着想	
(1)	相川日出雄の生い立ち	56頁
(2)	社会科への着目	56頁
(3)	戦後初期新教育批判	57頁
(4)	郷土史研究への接近	59頁
第3節	郷土史研究を活用した教材研究	
(1)	教師が行う郷土史研究	61頁
(2)	戦後の郷土教育運動への参加	61頁
(3)	社会科授業における郷土史教材の活用	62頁
(4)	子どもを郷土における生活の主体者としてとらえる	64頁
第4節	相川実践における郷土史教育と生活綴方	
(1)	相川実践における郷土史教育	67頁
(2)	竪穴住居跡へのフィールド・ワークを通しての話し合い	68頁
(3)	土器の出土場所から土地利用の歴史を知る	70頁
(4)	古墳の調査を通して封建制度について考える	72頁
(5)	相川実践の中の生活綴方	73頁
第5節	本章のまとめ	78頁
第3章	福田和による地理教育を中心とした「新しい郷土教育」実践	
第1節	本章の課題	91頁
第2節	福田和による「新しい郷土教育」実践への着手	
(1)	福田和による「新しい郷土教育」論への接近	93頁
(2)	福田和における戦後の郷土教育運動への関わり	94頁
第3節	歴史地理研究を活用した教材研究	
(1)	社会科授業「古墳を見に行こう」の実践における地域調査	97頁
(2)	社会科授業「私たちの町」の実践における歴史地理研究	98頁
(3)	社会科授業「まつり」の実践におけるフィールド・ワーク	100頁
第4節	福田実践における地理教育と生活綴方	
(1)	「くらべてみる」学習をめざした地理教育実践	103頁

(2)	福田実践の中の生活綴方	105 頁
第 5 節	本章のまとめ	108 頁
第 4 章	杉崎章による考古学研究と結びついた「新しい郷土教育」実践	
第 1 節	本章の課題	117 頁
第 2 節	杉崎章による「新しい郷土教育」実践の成立背景	
(1)	杉崎章による「新しい郷土教育」論との出会い	119 頁
(2)	知多半島における「新しい郷土教育」実践への着手	119 頁
第 3 節	考古学研究を活用した教材研究	
(1)	古代海浜集落へのフィールド・ワーク	122 頁
(2)	海岸線移動の歴史的変遷についての調査	123 頁
第 4 節	杉崎実践における発掘調査と生活綴方	
(1)	柳が坪貝塚の発掘調査と生活綴方	125 頁
(2)	社山古窯址の発掘調査と生活綴方	128 頁
第 5 節	本章のまとめ	134 頁
第 5 章	中村一哉による地域運動と結びついた「新しい郷土教育」実践	
第 1 節	本章の課題	143 頁
第 2 節	中村一哉による「新しい郷土教育」実践の成立背景	
(1)	月の輪古墳発掘運動の中の福本中学校	145 頁
(2)	中村一哉における「新しい郷土教育」実践への着手	148 頁
第 3 節	郷土研究を活用した教材研究	
(1)	地域教材の自主編纂活動と結びついたフィールド・ワーク	150 頁
(2)	福本村における地域的課題の探求をめざした調査研究活動	152 頁
第 4 節	中村実践における社会科歴史教育と生活綴方	
(1)	月の輪古墳の発掘調査と社会科歴史教育	155 頁
(2)	社会科歴史学習における郷土研究の活用	158 頁
(3)	月の輪古墳の発掘調査の中の生活綴方	161 頁
第 5 節	本章のまとめ	166 頁
第 6 章	本研究の成果	
	—1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程の特質—	
第 1 節	郷土教育全国連絡協議会の教師たちにおける「新しい郷土教育」実践の背景	
(1)	小学校教師における「新しい郷土教育」実践の背景	173 頁

(2)	中学校教師における「新しい郷土教育」実践の背景	174 頁
(3)	資本制社会における「郷土」を問う教育の実践	174 頁
第 2 節	フィールド中心の学問研究を活用した教材研究	
(1)	郷土全協の小学校教師における教材研究	177 頁
(2)	郷土全協の中学校教師における教材研究	177 頁
(3)	考古学・地理学・地質学を活用した教材研究	178 頁
第 3 節	歴史教育と生活綴方の結合が果たした役割	
(1)	郷土全協の小学校教師における生活綴方	181 頁
(2)	郷土全協の中学校教師における生活綴方	181 頁
(3)	「郷土」における歴史や生活を書くことの可能性	182 頁
第 4 節	研究の総括	186 頁
	謝辞	193 頁
	参考文献一覧	194 頁

## 序章 本研究の目的と方法

### 第1節 問題の所在

戦後における民間教育運動は、数多くのすぐれた教育実践を創造してきており、われわれはそれらの教育実践に関する研究から様々な知見を得ることができる<sup>1</sup>。とりわけ、1950年代前半には、無着成恭編『山びこ学校』（青銅社、1951年）、相川日出雄『新しい地歴教育』（国土社、1954）、土田茂範『村の一年生』（新評論、1955年）、小西健二郎『学級革命』（牧書店、1955年）等のすぐれた実践記録が刊行され、当時における意識的な教師たちによって主体的な教育実践の取り組みが多くなされた時期であった。当時は、「アメリカの朝鮮戦争を機とした対日占領政策の反動化、その後楯に励まされた『独立』後の日本政府の反動政治により、平和と民主主義が危機に面していたのに対して、戦後つちかわれた民主勢力がいっせいに起ち上がった時期である」<sup>2</sup>とされ、多くの民間教育研究団体が結成されていた。また、1950年代前半において、各地で取り組まれた社会科教育実践は、初期社会科教育実践<sup>3</sup>と呼ばれ、その中でも、「農村青年教師」によって取り組まれた社会科教育実践の授業論は、「『問題解決』を方法原理とする社会科授業論の一つの到達点であった」<sup>4</sup>として高く評価されている。

郷土教育全国連絡協議会（後に「連絡」の二文字が取れる。以下、郷土全協）は、1953年2月に、むさしの児童文化研究会が母体となり、結成された民間教育研究団体である。郷土全協の理論的指導者であった桑原正雄は、「郷土—自分が現実に生活している地域を正しくとらえるには、ひとさまの借り物や感情ではどうにもなるものではありません。問題を発見しそれを解決するための創意と工夫が、教育の中で生かされることが大切なのです」<sup>5</sup>という願いから、郷土全協を結成し、1950年代以降における戦後の郷土教育運動を積極的に推進していた。桑原は、1951年の段階で、「大正の末期から昭和へかけて、『教育の貧困とたたかい、これを救い出すだけの強い光とを獲得する』ために、『科学的調査と経済的開発とを先決とする郷土教育』の運動が、全国的におこったことがある。それはまだ景観主義からぬけきれなかったようだが、新しい教育運動として『生活教育』へと発展する土台をつくった」<sup>6</sup>といい、戦前のそれとは異なる「新しい郷土教育」に取り組もうとしたのである。そして、桑原は、「子供たちが自分で材料を集め、自分で料理することに、あたらしい方法がはじまる」として、「このような方法が、それぞれの地域学区で応用され、そこに新しい郷土教育の実践がおこってこなければならない」と述べ<sup>7</sup>、1950年代前半において、「新しい郷土教育」実践の創造を推進していたのである。

戦後日本の教育実践史においても、このように、「郷土」は、一つの大きなキーワードとして登場していた。戦後初期新教育期における『1947年度版 学習指導要領 社会科編（I）（試案）』では、小学校第6学年の学習活動の例として、「郷土（児童の住んでいる土地）の社会の変化を知る」<sup>8</sup>という学習内容が盛り込まれ、いかにして「郷土」の単元開発や教材編成を行うかが議論されていた。さらに、『1951年度版学習指導要領 社会科編（試案）』では、「単元は、その性質上、個々の学級教師によってつくられることが必要である」<sup>9</sup>とされ、教師個人で社会科単元をつくる動きや、学校単位で「地域教育計画」に取り組む動きも全国各地で見られていた<sup>10</sup>。このように、戦後においても、「郷土」と教育の関係を問う研

究と実践は、一つの大きな流れを築いていたのである。そして、そのような「郷土」における教育の問題を、1950年代前半の段階において、問題視した民間教育研究団体が、郷土全協であった。

さらに、郷土全協（前身のむさしの児童文化研究会の時代も含む）は、1950年代前半の歴史的状況下において、現場の教師たちのための「校外学習の研究会」である「フィールド学習」を開催し、「新しい郷土研究」の実践に取り組んでいたことも知られている<sup>11</sup>。ここでは、当時の意識的な教師たちが、「フィールド学習」に参加するなかで、「具体的なものを見るということ」を学び、そのような経験を活かして「新しい郷土教育」実践に取り組んでいたのである<sup>12</sup>。すなわち、郷土全協は、「フィールド学習」を通じて、研究者と現場の教師とを結びつけ、その協力・共同のあり方を典型的に示していた民間教育研究団体であったととらえることもできる。

このような1950年代前半における郷土全協の活動に関わって、臼井嘉一は、戦後の「郷土教育的教育方法」が、「子どもたちの身近な生活環境としての郷土そのものに対する科学的な社会認識を深める」ことを主張していたことに着目し、「郷土そのものを学び郷土に生きぬく力を育てるもの」といった「新しい郷土教育」の視点を、学ぶ必要があることについて論じている<sup>13</sup>。また、木全清博も、「1950年代の日本社会の現実に向きあって、『子どもの主体性』『子どもの新しい自己拡充と発見』の追求の論理と『生活現実としての郷土』の科学的認識の形成の論理との統一をめざしたが、そこでの模索は本格的に検討されねばならない」として、「郷土全協の理論と実践を再評価する」べきことを主張している<sup>14</sup>。さらに、小林千枝子は、「学校教育が地域に関わる際の重要な論点が同会の活動に潜んでいたように思われる」<sup>15</sup>と述べている。

ところで、郷土全協は、1958年8月に、歴史教育者協議会との論争を発端として、機関誌『歴史地理教育』の共同編集を打ち切り、1963年12月には、日本民間教育団体連絡会からの脱退を経て、「1960年代以降には教育学研究の表舞台にはほとんど現れなくなる。ゆえに、その活動や理論はあまり注目されず、歴史的にも埋もれた形となっている」<sup>16</sup>とも指摘されている。したがって、1950年代前半における郷土全協の活動や教育実践の実態については、1950年代後半以降において民間教育研究団体としての性格が、「挫折や変質」<sup>17</sup>してきたこともあり、これまでに十分解明されてこなかった部分があったのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、1950年代前半における郷土全協の活動に関する先行研究の整理を行い、これまでに十分論じられてこなかった部分を確認する。そうした先行研究の検討を踏まえた上で、「教育実践」レベルに焦点を当てて、1950年代前半における郷土全協の活動の実態について解明したい。本研究における「教育実践」についての考え方は、「教育という仕事を主体的に、自覚的に担って、子どもとともに新しいものを創り出していく営み」<sup>18</sup>として説明することができる。すると、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践は、郷土全協の教師たちによって、「郷土の現実」に向かいあいながら、真摯な取り組みを通じて創造されたものだととらえられる。そのような1950年代前半における「新しい郷土教育」実践における教師たちの取り組みの特質について、歴史的研究を通じて検討することは、「教育実践学」<sup>19</sup>としての意義を認めることができよう。

本研究は、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践についての検討を通じて、今後



の「地域に根ざす教育」実践を、より良く計画し、発展させる上で、重要な視点を提示することにつながると考える。さらに、1950年代前半において、教師と研究者の協力・共同の一つの典型的形態を示していた郷土全協の民間教育研究団体としての性格に着目して、その歴史的な実態を示すことは、「教育理論（研究者）」と「教育実践（教師）」との協力・共同のあり方について、歴史的な手がかりを提供することにもなると考えている。

## 第2節 先行研究の検討と本研究の意義

戦後における郷土全協の活動についての研究は、これまでに次の五つの観点を中心に組み立てられ、それぞれに研究が深められてきた。それは、「戦前の郷土教育の再評価からの着目」「地域に根ざす社会科の前身としての着目」「郷土教育論争への着目」「民間教育研究団体の運動への着目」「個別の郷土をふまえる教育実践への着目」といった観点からである。

### (1) 戦前の郷土教育の再評価からの着目

一点目は、「戦前の郷土教育の再評価からの着目」である。これらの研究は、1950年代前半以降においてアメリカ輸入型の経験主義教育に対する批判が行われ、戦前の郷土教育への評価が高まりを見せていた時に取り組みられたものである。

桑原正雄は、1950年代前半における郷土全協の結成や、戦後の郷土教育運動の展開について、「戦後の郷土教育の運動は、郷土の具体的な事物を通して、そこに失われた祖国、真の民族のたくましい精神を発見しようとする国民的な教育の一環として出発した」と論じている<sup>20</sup>。古島敏雄は、「社会科の天下りに反対しながら、子供たちの現実をみる眼を養い、それと共に社会的現象への関心と興味を高める運動として、しかもそれが戦前からの伝統をつぎつつ、現場の教師たちの実践を受けとめ、まとめ上げる運動として大きな関心をもたされる」と論じている<sup>21</sup>。宮原兎一は、「民間教育団体である郷土教育全国連絡協議会では、子どもたちといっしょに、もっと身近な郷土の歴史現実にとりくんで、明日の課題を発見しなくてはならないのである」と論じている<sup>22</sup>。木村博一は、「戦後の郷土教育運動の中核であった郷土全協は、『郷土』の積極的な意味を明らかにするとともに、新しい地理教育の前進のために大きな役割を果たした」と論じている<sup>23</sup>。

これらの先行研究によって、戦後の郷土教育運動が、アメリカの押しつけによるものではなく、日本伝統的な教育遺産にのっとりたものであるという根拠を示すことになった。また、1951年の無着成恭による『山びこ学校』（青銅社、1951）年の出版を契機にして、生活綴方を中心とする日本独自の教育遺産に注目が集まるなかで、郷土教育の理論や運動の価値を再評価する役割を果たした。

### (2) 地域に根ざす社会科の前身としての着目

二点目は、「地域に根ざす社会科の前身としての着目」である。これらの研究は、1970年代以降の「地域に根ざす教育」という課題の出現とともに、教育における「地域」や「生活」との関係の間う動きと関連して取り組まれたものである。

臼井嘉一は、郷土全協の「郷土教育」観について、『社会や自然の知識・自称や法則を学ばせようとする』ための手段・方法としての郷土ではなく、郷土そのものを学び郷土に生きぬく力を育てるもの」といい、渋谷忠男実践に見られるような「郷土教育的教育方法」のあり方について論じている<sup>24</sup>。木全清博は、郷土全協の活動を、「戦後いち早く『地域』に着目した研究サークル」としてとらえ、桑原の「郷土教育論」について、「学問（科学）と教育を結びつけ、子どもの生活現実の場としての郷土＝地域社会をものにして社会認識を科

学的なものに育てようとした」として、「子どもの生活現実を科学的社会認識の基礎にすえる点は、学ぶべき点」であるとして論じている<sup>25</sup>。伊藤裕康は、桑原の「郷土教育」について、「1. 郷土は人々の認識を変革して、主体性を確立する場である。2. 郷土の生活現実に根ざし、子どもひとりひとりの考えを大切にしていくこと」として論じている<sup>26</sup>。菱山覚一郎は、桑原の「郷土教育論」について、「彼の教育論は数々の年代順に分析すればその『郷土』観の形成過程も見えてくる」とし、むさしの児童文化研究会や郷土教育全国連絡協議会の活動について論じている<sup>27</sup>。須永哲思は、桑原が中心的に編纂に関わった小学校社会科教科書『新版 あかるい社会』（中教出版、1955年度版）について、「『あかるい社会』は、『郷土』の中にこそ、地域社会の深刻な利害対立、賃労働化・都市化といった地域社会の変容といった共同体的な志向とは対局にある『資本』の運動を見出そうとしていた」と論じている<sup>28</sup>。

これらの研究では、「戦後いち早く『地域』に着目した研究サークル」として、郷土全協の活動を再評価し、「郷土」を足場として「問題解決型学習」や「科学的社会認識」育成に取り組んでいた郷土全協の「郷土教育論」を明らかにしたところにその意義がある。

### （3） 郷土教育論争への着目

三点目は、「郷土教育論争への着目」である。これらの研究は、社会科教育における内容を問う動きと関連して、「郷土教育論争」とは何であったのかを問おうとする立場から取り組まれたものである。

池野範男は、「郷土教育論争」の中の桑原の社会科教育論に着目して、「郷土」＝学習拠点説という考え方を抽出し、今井誉次郎による「郷土」＝手段説と対比して論じている<sup>29</sup>。日比裕は、桑原について「郷土教育全国協議会の桑原は問題解決学習と系統学習のあいだを揺れ動いたひと」と論じている<sup>30</sup>。谷川彰英は、桑原の「郷土」認識について、「彼の郷土観は、『あらゆる科学・学問の成果を統一的に理解させていく場としての郷土』といったものだったが、郷土を人間形成の視点からとらえている点に特徴がある」と論じている<sup>31</sup>。松岡尚敏は、「問題解決学習でもない、系統学習でもない、第三の教育」をめざしていたとして、「実質的には、『郷土教育論争』が出発点だった」というように桑原の「郷土教育論」について論じている<sup>32</sup>。寺井聡は、桑原の「郷土教育論」について、「昭和22年に成立した社会科の性格をマルクス主義路理論の立場から独自に読み直し、当時の社会的要求に見合う形で、子どもの主体性を育成する『郷土教育論』を構築した」と論じている<sup>33</sup>。

これらの研究は、郷土全協が主張していた「郷土」の持つ意味について、知識の伝達教育を否定していたことや、社会科の内容として社会諸科学の知識体系への配慮があったことなど、その独自性を明らかにしたところに意義がある。

### （4） 民間教育研究団体の運動への着目

四点目は、「民間教育研究団体の運動への着目」である。これらの研究は、郷土全協の運動について、地域における民間教育研究活動や学校教育のあり方を問おうとする立場から取り組まれたものである。

谷口雅子・森谷宏幸・藤田尚充は、1950年代前半におけるむさしの児童文化研究会による「フィールド・ワーク」の意味について、「学問と教育の結びつきを教育実践家に、結合の場所を野外―つまり郷土にもとめ」、そして、「フィールド・ワークを教育実践にどのように位置づけるか」が課題とされたことについて論じている<sup>34</sup>。また、教師が「フィールド・ワーク」を生かすしかたとして、「認識を自己に肉体化するものとして生活綴方との結合が説かれ」たことについても論じている<sup>35</sup>。廣田真紀子は、「むさしの児童文化研究会に教師たちが集まってきた理由の一つには小学校教師の問題意識に戦後新しくできた社会科をどのように教えたらいのか途方にくれつつも、『民主主義を子ども達に教える教科』という重要性を強く意識していたという時代性」があり、「むさしの児童文化研究会は具体的な『郷土』から歴史を捉える方法、科学的なものの見方を学ぶことを教師自身の課題とする教師自身の勉強会の意味合いが強かった」ことについて論じている<sup>36</sup>。さらに、郷土全協の活動についても、「小学校教師の自信を取りもどし、自主性・主体性を後押しするような雰囲気があり、これが郷土全協の特色を支えている大きな要因となっていた」、「この時代の教師自身の持つ問題や、その職業的特質が、小学校教師の議論の中心となり、その問題意識を積極的に引き出され組織されることで、無意識にしる教師自身の問題が子どもに重ねられ、反映されて議論されてきたことが、この活動の視点の特徴をつくりあげていた」といった小学校教師の問題意識の存在についても論じている<sup>37</sup>。

これらの研究は、郷土全協を事例として、地域における民間教育研究活動のあり方や学校教育のあり方の歴史的な実態を明らかにしており、地域と教育との関係について考える上で、貴重な視点を提供している。

#### (5) 個別の郷土をふまえる教育実践への着目

五点目は、「個別の郷土をふまえる教育実践への着目」である。これらの研究では、郷土全協の立場から取り組まれた個別の郷土をふまえる教育実践の特質を解明しようとする立場から取り組まれたものである。

郷土全協の立場から取り組まれた「郷土」をふまえる教育実践として、最も著名なものは、相川日出雄による『新しい地歴教育』（国土社、1954年）実践であり、これまでも数多くの先行研究が行われている。遠藤豊吉は、相川の生い立ちに「新しい地歴教育」実践の萌芽ないしは原型があったことについて論じている<sup>38</sup>。日比裕は、相川本人からの聞き取りを通して、武蔵野児童文化研究会の桑原正雄、高橋碩一、和島誠一、民主主義科学者協会地学団体研究部会の井尻正二氏等の影響が大きかったことについて論じている<sup>39</sup>。小原友行は、「実践の中の問題意識から民間教育団体の成果を主体的に取り入れることを通して、教育実践を自己改造していった」<sup>40</sup>と論じている。田中史郎は、社会科の課題や方法を、「歴史的な現実と戦前および戦後の教育運動における教育方法の成果の継承によってとらえ直す」と同時に、「歴史教育内容の創造」の課題に取り組んだためだと論じている<sup>41</sup>。小島晃は、「子どもの現実をとらえ、その上に立って子どもの可能性を伸ばすことが教育の営みであると考えた」<sup>42</sup>ためだと論じている。

また、渋谷忠男による『郷土に学ぶ社会科』（国土社、1958年）実践に関しても、数多くの先行研究が行われてきている。白井嘉一は、渋谷による「教師たる者、郷土の中ころがっ

ている無数の問題の中から、重要なものを取出して、体系的に整理し、それを子どもたちの感覚にピッタリする形にして、考える材料として提供するだけの準備がなければならない」という「郷土教育的教育方法」の主張から学び、継承して行く必要性について論じている<sup>43</sup>。板橋孝幸は、「第2・3期（筆者注：1957～1962年・1963～1973年）における郷土全協の代表的実践者は、渋谷忠男であった」と述べ、「1960年代の運動・実践は、地域を踏まえて考えることと社会科教育実践を結びつけようとした点に特徴がある」と論じている<sup>44</sup>。

これらの研究は、個別の「郷土」をふまえる教育実践に関して、戦後における郷土教育運動の展開との関連をふまえ、その教材内容や授業構成の特質を明らかにしたところに意義がある。

#### （6） 本研究の意義

以上見てきたように、これまでの先行研究における郷土全協への着目は、さまざまであったが、社会科教育の内容との関連において「郷土」から何を学ぶのかといった点を明らかにしてきたことや、戦後教育における「郷土」の位置づけを中心に解明してきたことに、研究の意義があったといえるだろう。

それらの先行研究の中でも、臼井嘉一、板橋孝幸による研究は、1960年代以降において郷土全協を代表する教師であった渋谷忠男の実践に着目して、教育実践の軌跡のプロセスにまで目を向けていることが注目される<sup>45</sup>。彼らの研究は、渋谷と戦後の郷土教育運動との関わりに焦点を当てて、渋谷による教育実践の創造過程にまで検討を加えていることに研究の特徴がある。この臼井や板橋による研究のように、戦後日本の民間教育団体の教育実践に関する歴史的研究は、教師による教育実践の創造過程の取り組みにまで目を向ける必要があると考えられよう。

臼井嘉一は、戦後日本の民間教育団体による教育実践を捉える視座として、「『戦後初期新教育』をどう位置づけ、それとその後の実践史とどうつなげるかも重要な課題である」といい、「私たちの共同研究では、教育実践は『戦後初期新教育』批判を踏まえて展開されてきた民間教育研究運動としての教育実践を中心としているが、それゆえにこの『教育実践』というものを単に『反権力』の立場からの教育実践と位置づけることになれば一面的であり、これらの教育実践がそれぞれの時期の社会的歴史的課題とどう切り結びどのような教材構成や授業展開を進めつつ、子どもや父母地域住民とどのような学校をつくりあげているかという観点から位置づけ直すことも重要な課題である」<sup>46</sup>ことについて論じている。同様の問題意識から、戦後における民間教育研究団体の教育実践をとらえ直す研究<sup>47</sup>も進められてきている。

以上のような先行研究の状況をふまえ、筆者は、臼井や板橋による研究が考察を及ぼしていない時期に当たる1950年代前半における「新しい郷土教育」実践を対象として、その創造過程についても検討すべき研究史上の課題を見出した。それは、1950年代前半における郷土全協の教師たちは、なぜ、戦後初期新教育を批判することができたのか、そして、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程では、どのような教材構成が行われていたのか、また、どのような実践の展開が行われていたのか、といった研究史上の課題である。

このような研究史上の課題に応えることをねらいとする本研究の意義は、次の三点に集約することができる。

第一は、これまでの先行研究が考察を及ぼしていない時期である 1950 年代前半を中心に、1950 年代前半における「新しい郷土教育」実践の背景に関して、当時の郷土全協に参加していた研究者や教師たちが発していた言説に着目し、「研究者（理論）」と「教師（教育実践）」との関わりに焦点を当てて、検討することである。本研究では、「研究者（理論）」の側からだけでなく、「教師（教育実践）」の側からの複数の資料を用いて、先行研究の視点を深めていきたい。

第二は、1950 年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関して、教師たちによる取り組みの特質について検討することである。本研究では、1950 年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関して、郷土全協の教師たちによる教材研究といった場面を限定的に絞り、先行研究の視点を深めていきたい。

第三には、1950 年代前半における「新しい郷土教育」実践の展開過程に関して、児童・生徒における学習の成果について検討することである。本研究では、1950 年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関して、郷土全協の教師たちによる「生活綴方との結びつき」といった場面を限定的に絞り、先行研究の視点を深めていきたい。

### 第3節 本研究の方法と構成

本研究の方法の特色は、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践に関する具体的な事例を取り上げて、教師たちによる取り組みの特質を検討することにある。そのために、本研究では、1950年代前半における郷土全協を代表する実践家として、小学校教師である相川日出雄と福田和を、また、中学校教師である杉崎章と中村一哉を対象とし、彼らの取り組みを事例として検討することとしたい。彼ら四人の取り組みを取り上げる理由は、次の二つにある。第一に、彼らの実践が、1950年代前半における郷土教育研究大会において報告され、全国的にも注目を集めたからである<sup>48</sup>。また、第二には、彼らの実践が、教師による教材研究といった取り組みや、生活綴方といった教育方法を用いて実践されており、「新しい郷土教育」実践の典型的特質を示していると考えられるためである。

このような研究方法の視点が生まれた背景には、最近の戦後日本の教育実践史研究において、これまでの研究方法の枠組みを転換させようとする動きが見られることと関連している。

臼井嘉一は、「戦後教育史を多様な実践者の実践記録・聴き取りを踏まえてとらえ直すことは、まさに戦後日本の教育実践の全体像を改めて再構成することにつながり、戦後教育実践史の時期区分、地域区分及び教師の教育実践と教育理論との関係把握(教師と研究者の協力・共同の在り方)にもその吟味の幅が広がることにもなる」<sup>49</sup>と論じている。同様の視点から、和井田清司は、戦後日本の教育実践に関して、「世界的に例の少ないこのような実践の高みは、いかにして可能となったのか。そのような実践を創造した教師たちは、どのような経緯で成長していったのか。その際、教育実践を支える学問研究や教育学研究はどのような役割を果たしたのか。また、実践の展開を通していかなる教育理論が形成されたのか」という視点に研究の光をあてることにより、「戦後日本の教育実践を担ってきた個別実践家の実践創造・変容過程の分析が重要な研究課題となる」ことを指摘し、戦後日本の実践家を代表する田中裕一における教育実践の軌跡に関する研究に取り組んでいる<sup>50</sup>。また、木村博一は、地域の社会科教育実践の構築に果たした教師の役割に着目し、現職教育史研究、社会科研修サークル史の立場から、愛知県三河地方における中西光夫と渥美利夫に関する研究のアプローチを試みている<sup>51</sup>。

以上のような研究方法の視点を受け継ぎつつ、本研究では、1950年代前半における個別の「新しい郷土教育」実践の事例に注目し、そこでは、教師によって、なぜ、戦後初期新教育批判が行われたのか、どのような教材構成が行われ、どのような実践の展開が行われていたのかといった観点から、複数の研究資料を用いて、それぞれの取り組みの事例に関する特質について検討することをめざす。このような研究方法の視点は、最近の教師教育研究の領域において進展がめざましい教師のライフヒストリー研究<sup>52</sup>にも通じるものである。本研究では、教師個人のライフヒストリー上に、教育実践を生み出した教師の経験を位置づけることにより<sup>53</sup>、1950年代における「新しい郷土教育」実践の創造過程を多面的に読み解くことを試みていきたい。

そして、1950年代における「新しい郷土教育」実践の創造過程を検討するために必要だと考えた研究資料が、「実践記録」<sup>54</sup>だけではない、教師個人による「生活記録」や「発言記録」、「調査記録」、「インタビュー記録」、「生活綴方」等の「実践資料」である。そう

した「実践資料」から、「新しい郷土教育」実践を生み出した教師の経験について、その意味を補完的にとらえる必要があると考えたためである。

本研究では、以下のような手順にしたがって、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の事例に関して、その創造過程に関わる教師の取り組みについての検討を行う。

第一に、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践事例に関して、教師が残した「実践記録」を収集する。なお、本研究で収集する「実践記録」は、郷土全協の教師たちが「著書」や「雑誌論文」として刊行したものである。

第二に、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関する「実践資料」を収集する。なお、本研究で収集する「実践資料」は、教師個人が生活史を記した「生活記録」、雑誌等に掲載された「発言記録」、教師による調査研究の取り組みを記した「調査記録」、関係者からの「インタビュー記録」、学習者における学習活動を知ることができる「生活綴方」等の資料である。教師のライフヒストリー上における著作や論文については、「著作・論文リスト」として各章の最後で後述する。

第三に、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わる教師の経験を「年譜」として作成し、その取り組みの様相について検討にする。そして、郷土全協の教師たちにおける「新しい郷土教育」実践の背景や、教材研究のあり方、実践化の視点などを検討する。

第四に、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の事実を確定するために、その展開過程を「表」として再構成する。「表」の縦軸は、授業実践レベルでは、「導入」「展開」「終末」とする。単元レベルでは、「第一次」「第二次」「第三次」…とする。「表」の横軸については、「教師の発問・指示・説明」「学習活動・学習内容」として整理する。

また、本研究では、以下の視点から、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践に関する分析<sup>55</sup>を行う。

- (1) 「新しい郷土教育」実践の事例に関して、「実践記録」や「実践資料」にもとづいて、なぜそのような教材が選択されたのかといった視点から、「新しい郷土教育」実践の背後にある教師のねらいや考えの特質について検討する。
- (2) 「新しい郷土教育」実践の事例について、「実践記録」や「実践資料」にもとづいて、なぜそのような実践の展開が行われたのかといった視点から、「新しい郷土教育」実践における教授行為の特質について検討する。
- (3) 「新しい郷土教育」実践の事例に関して、「実践記録」や「実践資料」にもとづいて、学習内容や学習方法の視点から、児童や生徒の学習の特質について検討する。

以上のような研究方法により、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わる教師の経験の意味や、実践の展開に伴う教育観の変容の様相についても検討することができる考えた。

なお、本研究の構成は、以下のように考えている。



第1章では、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程における、「研究者(理論)」と「教師(実践)」との関わりに焦点を当てて、その特質について考察を行う。その際、研究者による「理論」的言説と、教育実践家による「実践」的言説の分析的検討を行い、「フィールド学習」、「新しい郷土研究」実践、「新しい郷土教育」実践といったそれぞれの関係性について検討する。

第2章では、千葉県印旛郡富里小学校久能分校の相川日出雄による「新しい郷土教育」実践を事例として、その取り組みの特質について検討する。相川による「郷土史中心」の社会科授業づくりが、どのように行われていたかという創造過程について検討し、「農村青年教師」としての経験と意味について考察を行う。

第3章では、東京都世田谷区東玉川小学校の福田和による小学校における「新しい郷土教育」実践を事例として、その取り組みの特質について検討する。福田による「新しい郷土教育」実践が、どのように創造されていたかについて歴史的背景について検討するとともに、小学校における「新しい郷土教育」実践の展開の問題についても考察する。

第4章では、愛知県知多郡横須賀中学校の杉崎章による中学校における「新しい郷土教育」実践を事例として、その取り組みの特質について検討する。杉崎による中学校における「新しい郷土教育」実践が、どのように創造されたかについて歴史的背景について検討するとともに、彼による「考古学研究」の経験と意味について考察を行う。

第5章では、岡山県英田郡福本中学校の中村一哉による中学校における「新しい郷土教育」実践を事例として、その取り組みの特質について検討する。中村による中学校における「新しい郷土教育」実践が、どのように取り組まれていたかについて歴史的背景について検討するとともに、中学校における「新しい郷土教育」実践の展開の問題についても考察する。

第6章では、前章までの検討をもとに、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わる教師たちの取り組みに共通する特質について検討する。また、それらの検討をもとにして、本研究の成果について論じる。

- 
- <sup>1</sup> 海老原治善『新版 民主教育実践史』（三省堂選書,1977年）。碓井峯夫編著『教育実践の創造に学ぶ―戦後教育実践記録史―』（日本教育新聞社,1982年）。田中耕治編著『時代を拓いた教師たち―戦後教育実践からのメッセージ』Ⅰ（日本標準,2005年）。田中耕治編著『時代を拓いた教師たち―実践から教育を問い直す』Ⅱ（日本標準,2009年）。野々垣務編・民主教育研究所企画『ある教師の戦後史―戦後派教師の実践に学ぶ』（本の泉社,2012年）等を参照。
- <sup>2</sup> 大槻健『戦後民間教育運動史』あゆみ出版,1982年,80頁。
- <sup>3</sup> 平田嘉三・初期社会科実践史研究会編『初期社会科実践史研究』教育出版センター,1986年。
- <sup>4</sup> 小原友行「農村青年教師による初期社会科教育実践の授業論―相川・江口・鈴木実践の分析―」日本教育方法学会『教育方法学研究』第21巻,1996年（『初期社会科授業論の展開』風間書房,1998年,463頁）。
- <sup>5</sup> 桑原正雄「新しい郷土教育について」『歴史評論』第56号,1954年6月,59頁。
- <sup>6</sup> 桑原正雄「新しい郷土教育」『6・3教室』5巻10号,1951年10月,43頁。
- <sup>7</sup> 同前,同書,41~43頁。
- <sup>8</sup> 「1947年度版 学習指導要領 社会科編（Ⅰ）（試案）」（上田薫編集代表『社会科教育史資料1』東京法令出版,1974年,265頁）。
- <sup>9</sup> 「1951年度版 小学校学習指導要領 社会科（試案）」（上田薫編集代表『社会科教育史資料2』東京法令出版,1975年,318頁）。
- <sup>10</sup> 中野光編『日本の教師8―カリキュラムをつくるⅠ―学校での試み』（ぎょうせい,1993年）。佐藤学・小熊伸一編『日本の教師9―カリキュラムをつくるⅡ―教室での試み』（ぎょうせい,1993年）等を参照。
- <sup>11</sup> 廣田真紀子「郷土教育全国連絡協議会の歴史―生成期 1950年代の活動の特徴とその要因―」東京都立大学『教育科学研究』第18号,2001年,33~43頁。
- <sup>12</sup> 佐藤伸雄『戦後歴史教育論』青木書店,1976年,71頁。
- <sup>13</sup> 臼井嘉一「子どもの問題意識を育てる『郷土の歴史学習』」『戦後社会科の復権』岩崎書店,1982年,67~68頁。
- <sup>14</sup> 木全清博「地域認識の発達論の系譜」『社会認識の発達と歴史教育』岩崎書店,1985年,195~219頁。
- <sup>15</sup> 小林千枝子『戦後日本の地域と教育―京都府奥丹後における教育実践の社会史―』学術出版会,2014年,18頁。
- <sup>16</sup> 前掲,廣田真紀子「郷土教育全国連絡協議会の歴史―生成期 1950年代の活動の特徴とその要因―」,33頁
- <sup>17</sup> 木全清博「社会認識の発達と教材構成」,前掲『社会認識の発達と歴史教育』,232頁。
- <sup>18</sup> 中野光「戦後教育実践史のなかの上越教師の会」二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』学文社,2007年,291頁。
- <sup>19</sup> 岩田一彦は、「教育実践学」の視座について、「それは、科学の研究成果の構造化であると同時に、科学の基礎・基本の確定化の作業でもある」ことを論じている（岩田一彦「教育実践学の理念」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築』

- 
- 東京書籍, 2006年, 16～18頁)。
- 20 桑原正雄「戦後の郷土教育」『教師のための郷土教育』河出書房, 1959年, 42頁。
- 21 古島敏雄「郷土教育研究の問題点」『実務家のための教育科学』第1巻5号, 1953年8月, 43頁。
- 22 宮原兎一「郷土史教育の系譜—戦後の論者を中心として—」『社会科教育史論』東洋館出版社, 1965年, 42頁。
- 23 木村博一「社会科教育と郷土学習」『歴史地理教育』第115号, 1965年12月, 6頁。
- 24 前掲, 白井嘉一「子どもの問題意識を育てる『郷土の歴史学習』」, 65頁。
- 25 前掲, 木全清博「地域認識の発達論の系譜」, 232～233頁。
- 26 伊藤裕康「桑原正雄と郷土教育(1)—地域に根ざす社会科教育とのかかわりを考える—」『地理学報告』第56号, 愛知教育大学地理学会, 1983年, 51頁。
- 27 菱山覚一郎「社会科教育における『郷土』概念の一考察—桑原正雄の教育論を中心として—」『明星大学紀要 日本文化学部・言語文化学部』第7号, 1999年, 194(25)頁。
- 28 須永哲思「小学校社会科教科書『あかるい社会』と桑原正雄—資本制社会における『郷土』を問う教育の地平—」教育史学会『日本の教育史学』第56集, 2013年, 55頁。
- 29 池野範男「社会科で『地域』はどう考えられてきたか—『地域学習』をめぐる論争を中心として—」『教育科学 社会科教育』第256号, 1984年, 24～26頁。
- 30 日比裕「ダイジェスト・初期社会科をめぐる論争史」『社会科教育』第274号, 1985年, 91頁。
- 31 松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論—『郷土教育論争』をめぐる—」日本教育方法学会『教育方法学研究』第13巻, 1987年, 46～47頁。
- 32 谷川彰英「郷土教育論争」『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書, 1988年, 97頁。
- 33 寺井聡「『論争』に見る桑原正雄の社会科教育論」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第39巻 第2部, 1993年, 173頁。
- 34 谷口雅子・森谷宏幸・藤田尚充「郷土教育全国協議会社会科教育研究史における〈フィールド・ワーク〉について」『福岡教育大学紀要』第26号, 第2分冊社会科編, 1976年, 33頁。
- 35 同前, 同書, 同頁。
- 36 前掲, 廣田真紀子「郷土教育全国協議会の歴史—生成期 1950年代の活動の特徴とその要因—」, 36頁。
- 37 同前, 同書, 41頁。
- 38 遠藤豊吉「『新しい地歴教育』解説」宮原誠一・国分一太郎編『教育実践記録選集』第3巻, 新評論, 1966年, 321～322頁。
- 39 日比裕「フィールド・ワークと文集による郷土史学習—相川日出雄小4「野馬のすんでいたころ」(昭27)—」『教育科学 社会科教育』明治図書, No. 152, 1976年, 106頁。
- 40 小原友行「小学校における歴史授業構成について—相川日出雄『新しい地歴教育』の場合—」広島史学研究会『史学研究』第137号, 1977年, 92～93頁。
- 41 田中史郎「相川日出雄『新しい地歴教育』における方法と内容—現代歴史教育理論史研究—」『岡山大学教育学部研究集録』第55号, 1980年, 60頁。

- 
- 42 小島晃「郷土に根ざす系統的な歴史学習—1954年・相川日出雄『地域の歴史』（4年生）の授業—」民教連社会科研究委員会『社会科教育実践の歴史—記録と分析・小学校編』あゆみ出版, 1983年, 94頁。
- 43 前掲, 臼井嘉一「子どもの問題意識を育てる歴史学習」, 67~68頁。
- 44 板橋孝幸「戦後の郷土教育運動と『地域と教師の会』」臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育の再構築をめざして—』三恵社, 2013年, 137頁。
- 45 臼井嘉一・板橋孝幸『渋谷忠男教育実践資料集（第1集）』（「2007-2009年度科学研究費〔基盤研究(B)〕戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究」〈研究代表 臼井嘉一〉研究成果報告書第4集, 2008年）。臼井嘉一「(講演記録) 渋谷忠男実践の軌跡」, 前掲『戦後日本の教育実践—戦後教育の再構築をめざして—』, 279~297頁。板橋孝幸「戦後の郷土教育運動と『地域と教師の会』」, 前掲『戦後日本の教育実践—戦後教育の再構築をめざして—』, 125~141頁。
- 46 臼井嘉一「戦後日本の教育実践の全体像を捉える視点」, 前掲『戦後日本の教育実践—戦後教育の再構築をめざして—』, 2頁。
- 47 二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』（学文社, 2007年）。斉藤利彦・梅野正信・和井田清司・板橋孝幸編『全国青年教師連絡協議会関係資料』（「2007-2009年度科学研究費〔基盤研究(B)〕戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究」〈研究代表 臼井嘉一〉研究成果報告書第4集, 2010年）等がある。
- 48 1950年代前半における郷土全協が開催した郷土教育研究大会の『大会資料』によれば, 第1回大会(1953年2月)の実践報告者は, 相川日出雄(千葉県富里村立富里小学校久能分校), 福田和(東京都世田谷区東玉川小学校), 金井塚良一(埼玉県東松山高校)が名を連ねている。また, 第2回大会(1953年8月)において, 実践報告がなされたのは, 岩井幹明(東京都北多摩郡小金井第三小学校), 杉崎章(愛知県知多郡横須賀中学校)であり, そして, 第3回大会(1955年8月)の実践報告者には, 西村幸夫(東京都池上第二小学校), 中村一哉(岡山県英田郡福本中学校)らがいた。これらの教師たちは, 1950年代前半における郷土全協を代表する実践家であったといえる。
- 49 前掲, 臼井嘉一「戦後日本の教育実践の全体像を捉える視点」, 1頁。
- 50 和井田清司『戦後日本の教育実践—リーディングス・田中裕一』学文社, 2010年, i~ii頁。
- 51 木村博一「地域教育実践の構築に果たした社会科教師の役割—愛知県三河地方における中西光夫と渥美利夫の場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第70号, 2009年, 21~30頁。
- 52 教師のライフヒストリー研究については, アイヴァー・F・グッドソン著, 藤井泰・山田浩之訳『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ』（晃洋書房, 2001年）を参照。なお, 戦後日本における教師のライフヒストリーに関する研究として, 稲垣忠彦・松平信久・寺崎昌男編『教師のライフコース—昭和史を教師として生きて』（東京大学出版会, 1988年）。山崎準二『教師のライフコース研究』（創風社, 2002年）。山崎準二『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究』（創風社, 2002年）等がある。

---

る。

<sup>53</sup> 日本の戦後社会科を代表する教育実践家のライフヒストリーに着目した研究として、「戦後日本の教育実践と教育文化－3人の教育実践家のライフヒストリー分析を通して－」久富善之編著『教員文化の日本的特性－歴史, 実践, 実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる－』（多賀出版, 2003年）がある。なお, 社会科教育学研究におけるライフヒストリー研究の動向に関しては, 村井大介「社会科教師の専門性に関する言説の展開とその課題－社会科教師研究における新たな方法論の確立を見据えて－」（中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』第31号, 2013年）を参照。

<sup>54</sup> なお, 「実践記録」の考え方については, 以下の研究を参考にした。坂元忠芳『教育実践記録論』あゆみ出版, 1980年。

<sup>55</sup> 「新しい郷土教育」実践の分析視点については, 以下の研究を参考にした。中村哲『社会科授業実践の規則性に関する研究－授業実践からの教育改革－』（清水書院, 1991年）。峯岸良治『「地域に根ざす社会科」実践の歴史的展開と授業開発－授業内容と授業展開を視点として－』（関西学院大学出版会, 2010年）。

## 第1章 1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造と展開

### 第1節 本章の課題

本章の目的は、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わる郷土全協の教師たちによる取り組みの様相を解明することである。その際の視点としては、当時における「研究者（理論）」と「教師（実践）」との関わりに焦点を当てて、郷土全協に参加した教師たちがどのように「新しい郷土教育」実践を創造し、展開していたのかについて、その特質について検討する。研究方法は、当時の郷土全協に参加していた研究者や教師たちが発していた言説に着目し、それらの言説がいかなる「理論」的根拠をもって発せられていたのか、また、学校現場の教師たちによって、どのような形で「実践」が取り込まれていたのか、「実践記録」や、「生活記録」や「発言記録」、「調査記録」、「インタビュー記録」、「生活綴方」等の複数の「実践資料」を用いて、検討していきたい。

序章でも論じたように、郷土全協の理論的指導者であった桑原正雄は、1951年の段階で、「子どもたちの身近な生活環境としての郷土そのものに対する科学的な社会認識を深める」という「新しい郷土教育」の考え方を提唱していた<sup>1</sup>。桑原は、戦前の郷土教育を、「お国じまんの郷土教育が、戦前のわが国の義務教育をつらぬいていた」として<sup>2</sup>、「生活教育」へと発展する「新しい教育運動」<sup>3</sup>に取り組もうとしたのである。桑原は、「子供たちが自分で材料を集め、自分で料理することに、あたらしい方法がはじまる」として、「このような方法が、それぞれの地域学区で応用され、そこに新しい郷土教育の実践がおこってこなければならぬ」と主張していた。このような考え方にもとづいて、郷土全協の立場から1950年代前半において取り組まれた教育実践を、「新しい郷土教育」実践と呼ぶことができる<sup>4</sup>。

1950年代前半における郷土全協の活動に関しては、これまでも数多くの先行研究<sup>5</sup>が行われてきている。しかし、郷土全協は、歴史教育者協議会との論争を発端として、「1958年8月に35号をもって機関誌の共同編集を打ち切り、また1963年12月には、日本民間教育団体連絡会（略称 民教連）からの脱退を経て、1960年代以降には、教育学研究の表舞台にはほとんど現れなくなる。ゆえに、その活動や理論はあまり注目されず、歴史的にも埋もれた形となっている」<sup>6</sup>とも指摘されている。そのため、これまでに1950年代前半における戦後の郷土教育運動の展開の実態については、十分検討されてこなかった部分もあったと考えられる。

そのような点に関わって、臼井嘉一は、1960年代の郷土全協と渋谷忠男との関わりに着目して、彼による郷土教育運動・地域教育運動への参加のあり方が、「理論と実践との関わり」の歴史的なあり方を典型的に示していたとする言及を行っている<sup>7</sup>。このようなことから、郷土全協の活動が、研究者による「理論」と、教師たちによる「実践」とを関わらせる役割を担っていたととらえることもできるだろう。そのような郷土全協の「理論」と「実践」の関わりに着目して、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程について検討することは、研究者と教師との共同・連携のあり方の実態と、歴史的な到達点を示すことにもなると考える。さらに、1950年代前半において郷土全協に参加した教師たちによって取り組まれていた「新しい郷土教育」実践<sup>8</sup>のあり方について吟味することは、今後の「地域に根ざす教育」実践に取り組む上での一つの手がかりを得ることにもつながるだろう。

以上のような問題意識にもとづき、本章では、1950年代前半の郷土全協における「理論」と「実践」との関わりに焦点を当てて、「新しい郷土教育」実践の創造過程における教師たちの取り組みの様相について、当時の郷土全協に参加していた研究者や教師たちが発していた言説に着目することを通じて、検討していきたい。

## 第2節 1950年代前半の戦後初期新教育批判と民間教育研究運動

### (1) 1950年代前半の歴史的社会的状況と民間教育研究団体の結成

まず、郷土全協が戦後の郷土教育運動を行う契機となった1950年代前半の歴史的社会的状況について概観しておきたい。当時は、戦後初期新教育の教育実践を支えた経験主義教育理論に対する批判が高まっていた時代であった。それは、1951年の9月のサンフランシスコ平和条約の締結と日米安全保障条約の調印という二大事件を契機に、教育が政治に利用されようとする動きに反対する運動と密接に関連していた。

1950年8月には、朝鮮戦争の勃発を契機にして、マッカーサー最高司令官の命令による警察予備隊の編成が行われ、再軍備が進められていた。1950年6月、朝鮮戦争開始の一ヶ月前に文相に就任した天野貞祐は、学校行事での国旗の掲揚、国歌の斉唱を提唱し、愛国心教育の必要性を提起した。そして翌年、天野文相は、道徳教科の復活を求めて、道徳教育の振興を教育課程審議会に諮問すると同時に、他方で、国民の道徳的基準を示すべく、自ら「国民実践要領」の作成に取り組んでいた。

このような教育が政治に利用されようとする動きに、反対する役割を担ったのが、戦後知識人と呼ばれる研究者たちであった。中内敏夫・竹内常一・中野光・藤岡貞彦『日本教育の戦後史』（三省堂、1987年）の中には、そうした動きを的確にとらえた文章がある。以下に引用する。

1952年6月、『日本人の創造』と題する書物が出版された。著者は上原専禄と宗像誠也、内容は二人の教育についての「対話」であった。（中略：筆者）

そうした二人の教育対談の内容は、折しもそれが「民主主義全体の停止、逆行がはじまった」50年代初頭という時代におこなわれたものであっただけに、戦後教育開発の総括であり、同時に今後の日本の教育が超克すべき課題を究明しようとするものだったといえる。二人の対話は宗像が日本の教育の現実に当面している問題をえぐり出し、上原がそれに歴史科学的照明をあてながら考えあう、という方式ですすめられていった。そして二人が期せずしてさぐりあてた課題は、第一には「日本人の一人一人を近代人にまで教育する」こと、第二に「民族の一員にまで教育する」こと、そして第三には「人類の一員にまで教育する」ということであった。「日本人の創造」とはそういうことなのであった。

上原はこのとき、戦後教育がただひたすら「近代ヨーロッパの精神特徴を日本自身のものにする」という考え方で進んできた」ことに疑問を提出し、宗像は日本人の新しい民族意識が平和と社会正義に結合されて形成されなくてはならないと強調したのであった。それは、戦後版『生活学校』誌が、早い時期に問題にしたところであった。この問題提起は、すでに進展しつつあった教育運動、たとえば、日教組による『教師の倫理綱領』（1951年）の発表、「教え子を再び戦場に送るな」のスローガンの決定（同年）、あるいは長田新編『原爆の子』（1951年）の発行などの反戦・平和の教育の歴史的意義を解明することにもなった。

しかし、この「対話」のそれ以上に大きい意義は、戦後の「新教育」の無国籍性を批判して、民族の独立という歴史課題が教育の土台であることをあきらかにし、西欧化こそが進歩の途であるとしてきた、実は明治以来の1世紀近くわたる国家の教育政策そのものまでを俎上にのせようとした点にある。そうすることによって、この「対話」は、ともすれば教育反動の重圧と疲労に自己を喪失しようとする地域の教師たちに、自己の実践を歴史的・社会的問題意識をもって問い直す契機をつくりだすことに寄与した。<sup>9</sup>

このようにして、1950年代前半において、経済学者の上原や、教育学者の宗像による発言が一つのきっかけになり、地域の教師たちをも巻き込んだ戦後民主主義教育運動の大きな



流れがつくられていったととらえてよいだろう。上原専祿は後に、戦後初期新教育の経験主義教育理論に対し、「いわゆる『新教育』の時代に念頭に置かれた『民主的人間』は、いわば『民主的人間一般』のイメージに過ぎなかった」といい、「具体的な世界史的現実の中で生き、それに対して能動的に働きかけ、それを主体的に作り直すところのアクチュアルな日本人の創造」という問題意識によって貫かれることが、あまりに希薄であったこと批判していた<sup>10</sup>。

また、歴史学の分野では、民主主義科学者協会歴史部会の石母田正が、教師が「歴史を自分のものとして身につけて教育する自発性と創造性」をもつべきで、そのためには「歴史を与えられるものではなくみずから書くこと」だと主張し、たとえば研究会を組織して郷土史の編纂をするといった具体的方法を示していた。このことは、敗戦を通じた教師の主体性回復の動向とも結びつき、1950年代前半における「国民的歴史学運動」として発展していった<sup>11</sup>。

さらに、教育学の分野では、敗戦後から1940年代後半まで戦後初期新教育の経験主義教育理論を中心的に推進していたコア・カリキュラム連盟の広岡亮三が、機関誌『カリキュラム』（1950年3月号）紙上において、「牧歌的なカリキュラムの自己批判」を行い、「はいまわる経験主義」の問題点を指摘していた<sup>12</sup>。そのことをきっかけにして、1952年3月には、教育科学全国連絡協議会（のち教育科学研究会）が熱海における集会で再建され、同年8月には、日本作文の会の大会である第一回作文教育全国協議会が中津川市で開催された。1952年は、「民間教育運動の年」<sup>13</sup>といわれるほど、民間教育研究団体の活動が盛んに行われていた時代であった。

そのような状況下において、在野の教育学者であった桑原正雄と考古学者の和島誠一とが中心となって結成された民間教育研究団体が、「むさしの児童文化サークル」（1952年初めに「むさしの児童文化研究会」と改称、以下、むさしの児童文化研究会）である。むさしの児童文化研究会は、1951年3月に、神奈川県向ヶ丘で旗揚げし、「新しい郷土研究」に取り組む民間教育研究団体として組織されていた。このむさしの児童文化研究会が母体となって、1953年3月には、第1回郷土教育研究大会が開催され、むさしの児童文化研究会は、郷土全協と発展的に改称し<sup>14</sup>、1950年代以降の戦後の郷土教育運動を推進していくこととなる。以下、会の理論的指導者の一人であった桑原正雄に関わり、本論を進める上で必要な点に絞って、彼がむさしの児童文化研究会の結成に至るまでの経歴<sup>15</sup>について述べておきたい。

## （2） 桑原正雄による「新しい郷土」認識の形成

桑原正雄（筆写注：正雄は、ペンネームであった。本名は、桑原七郎）は、1906年8月11日、山口県に生まれている。青年時代には、『文芸首都』にも作品を寄せ、「芥川賞候補になった」<sup>16</sup>ほどの文学青年であったという。1927年に山口県師範学校本科二部を卒業し、山口県の尋常・高等小学校の訓導となる。入隊や除隊を経て、1931年に上京し、法政大学高等師範部英語科に入学する。その後、東京府豊多摩郡野方尋常高等小学校の代用教員を経験し、1932年より東京府北多摩郡砧尋常高等小学校の代用教員、1933年より同校の訓導として17年間勤務し、1949年からは、東京都世田谷教員組合の委員長を務めていた。ところが、1950年2月、45歳の時に、組合活動としての出張が連日にわたっていたことにより、「勤

務成績不良」の理由をもって、いわゆる「レッド・ページ」を受け、依頼退職の形で教員を離職する。この時に桑原は、「教育でメシを食う」ために「死ぬまで、オレは教育に対する発言をやめないことにしよう」とハラを決めたといい<sup>17</sup>、その後、在野の教育学者と生きていくことを決意する。

当時の桑原は、組合活動と並行して民主主義科学者協会国語部会に所属し、『少年少女歴史物語』という小学生用の国語教科書の執筆を行っていた。しかし、この教科書は、1949年の文部省の検定を受けて、「現下の情勢では、これは商品にならない」という理由で不採択になる。その不採択となった理由について桑原は、「この失敗は、現下の社会的な制約もさることながら、根本は、わたしの歴史を説明しようとする態度にあった。歴史は覚えることでも、ものしりになることでもなかった」と考え、自身の歴史研究の態度について反省を行う<sup>18</sup>。桑原によるこうした歴史観の転換をもたらした大きな理由の一つには、当時、民主主義科学者協会歴史部会に所属していた考古学者の和島誠一との交流が大きなきっかけとなっていたと思われる。

桑原は、1951年1月に和島と出会い、その人格に魅かれたとともに、学問的な識見に強く心を打たれたことについて回顧して述べている。当時の和島は、愛知県豊橋市の瓜郷遺跡の発掘調査にもとづいて、小学校社会科教科書『大昔の人の生活：瓜郷遺跡の発掘』（岩波書店、1953年）の執筆を行っており、桑原は、民主主義科学者協会国語部会に所属していたこともあって和島と知り合い、元小学校教師としての知見を生かしながら教科書執筆の手伝いを行ったことにより、交流を深めていた<sup>19</sup>。それらのことがきっかけとなり、桑原は、体ごと歴史を体験することができる「考古学」という学問に興味をもったという<sup>20</sup>。さらに、和島より同じ資源科学研究所に所属していた入江敏夫（地理学）、桑野幸夫（地質学）らの面々を紹介され、彼等が「郷土」という「フィールド」を中心に活動していることにヒントを得て、「新しい郷土研究」の展開の仕方を見出していくのである。

自然の発展はきわめて緩慢なものであって、そのうえにかつてあらわれた生物もまた、この緩慢なテンポの中で発生し、発展し、滅亡した。この長い歴史を背景として生まれた人類の素晴らしさは、それが自然の条件に左右されているのではなくて、その発展のうちに、自然を改造することを学んだことにある。われわれの先祖も、この光栄ある人類の一員として、その苦闘の中に輝かしい足跡をとどめてきた。その足跡を、われわれは具体的に、われわれの郷土の中に求めようとしたのである。<sup>21</sup>（傍点部は筆者）

ここで桑原がいう「新しい郷土」とは、「郷土愛」や「愛郷心」の拠り所としてではなく、過去にその土地に生きた先祖の「生活苦闘史」が現れている「フィールド」（野外、場所など）という意味合いをもつものであった。そして、「郷土の歴史を通じて、わたしたちは、われわれの先祖の苦闘をしのぶとともに、明日への課題をしっかりとつかみたいのだ」<sup>22</sup>と主張し、それを、「新しい郷土研究」とよんだのである。その「新しい郷土研究」では、過去に「フィールド」に生きた先祖たちによる自然地理的な条件（地形、気候など）の克服の歴史を明らかにすることがめざされたのである。

こうした桑原の「新しい郷土」認識について、須永哲思は、『郷土』の中にこそ、地域社会の深刻な利害対立、賃労働化・都市化といった地域社会の変容といった共同体的な志向とは対局にある『資本』の運動を見出そうとしていた<sup>23</sup>述べている。これらの指摘のよう

に、桑原の「新しい郷土」認識に影響を与えていた考え方として、当時において影響力のあった、マルクス主義歴史学<sup>24</sup>の主張もあったと思われる。桑原のいう「新しい郷土研究」とは、資本主義社会のもとで搾取が行われている「郷土の現実」に対して、「科学的」<sup>25</sup>な探究を通じて、その探求をめざす考え方であったといえる。

桑原は、これまでの「郷土史」は、「ただ単に過去帳の羅列にとどまっていて、そこからは、わたしたちの先祖が血と汗を流してきずきあげてきた生活苦闘史は知るよしもない」<sup>26</sup>と認識していた。さらに、これまでの「郷土研究」についても、とくに「民俗学」に関わって、「とくに民俗学の成果が歴史学の成果というものに結びついていない。ただ現象的に民俗学のことが出ているだけで、それがどういう歴史的条件の中で出てきたか、生産力がどう発展してきた中でそういうものが出てきたかという位置づけがない」<sup>27</sup>というとらえ方をしていた。そのために、「各々の郷土に根をおろした着実な総合研究」<sup>28</sup>が必要であると考え、これまでの「郷土研究」とは異なる「新しい郷土研究」を構想していくのである。

以上のような「新しい郷土」認識にもとづいて、桑原は、戦後における「新しい郷土研究」実践の展開を探っていたのである。

### 第3節 むさしの児童文化研究会による「フィールド学習」の開催

#### (1) 桑原正雄による「社会科教育」論の構築

これまで述べてきたような「新しい郷土」認識に立って、桑原は、戦後の新教科である「社会科教育」のあり方に対しても考えを及ぼすようになる。1950年代前半に入り、戦後初期新教育の経験主義教育理論に対する批判と、民間教育研究運動の高まりの中で、桑原は当時の社会科について、「絵そらごとの社会科」<sup>29</sup>といい、次の三点において批判を展開していた。

一点目は、「ごっこ学習」についての批判である。桑原は、小学生の社会科見学において、ただ先生に引率されているだけの子どもの姿を見て、「無自覚に無批判に電車にゆられていく子供たちの姿は、その形こそちがえ、いずれも戦争への道に通ずるという点では、同じことではなかろうか」<sup>30</sup>と述べる。つまり、桑原は、「科学的な批判の精神」<sup>31</sup>を社会科に持ち込むことを主張するのである。このような桑原による考えは、彼自身の戦時中の教師体験に対する反省からも来ていると思われる<sup>32</sup>。

また、二点目は、社会科が日本の歴史をきちんと教えていないことに対する不満である。桑原は、日本の歴史についての教育が、社会科カリキュラムに系統的に位置づけられていない状況に対して、「歴史的な発展がつかめない。雑然としたつかみどころのない、単なる知識＝ものしりに終わっている」<sup>33</sup>と考えていた。そのために桑原は、戦後いち早く小学校において系統的な歴史授業に取り組んでいた東京都港区桜川小学校の金沢嘉市の社会科歴史授業を参観し、歴史教育のあり方を探っていたという<sup>34</sup>。

そして、三点目は、社会科における子どもの「生活」の欠如についての指摘である。1950年11月の天野貞祐文部大臣による「修身科」復活発言に対して、桑原は、「天野文相のいう『修身復活』が、かつての思想統制の道へ、一歩進めそうな形勢にある」といい、そして、「ものしりになることではなく、ものどものつながりを、どう見、どうつかむか、その能力が問題である。社会科の使命もそこにある」と述べる<sup>35</sup>。そして、「子供たちが自分で材料を集め、自分で料理する」といった新しい方法により、「子供たち自身が自己の周辺に正しい歴史の目を向けていく」ことを大切にする社会科の学習を模索していく<sup>36</sup>。

以上のような当時の社会科教育に対する批判的な立場から、桑原はこれからの社会科において、「ものしりの子供」ではなく、「考えることのできる子供」をつくるべきだと主張するようになる。このような桑原の「社会科教育」論について、寺井聡は、「昭和22年に成立した社会科の性格をマルクス主義理論の立場から独自に読み直し、当時の社会的要求に見合う形で、子どもの主体性を育成する『郷土教育論』を構築したのではないであろうか」と述べている<sup>37</sup>。このような指摘からもわかるように、桑原は、戦後新教育における経験主義教育理論に対する批判的な立場から、社会科教育を、「郷土」で「考えることのできる子供」を育てる教科として読み直し、「新しい郷土」認識にもとづいた「社会科教育」論を構築したといえる。

## (2) 桑原正雄による「新しい郷土研究」の提唱

そして、桑原は、「社会科教育」の実現のためには、教師の意識改革が必要であると考え、「社会科に批判と自由の新風をおくり」<sup>38</sup>こむための「新しい郷土研究」の普及を、次のような経緯で考えていく。

1951年1月(中略)わたしたちは岩波の仕事とのことで話し合っていた。岩波の仕事というのは和島さんが発掘された瓜郷遺跡の成果を、子どもにもわかりやすい本にして出版することになっていたのを、わたしなりにお手伝いすることになっていたのである。そんな話から、戦後の教育とくに社会科の学習がいつも話題になった。もっと実地の生きた教材をとりあげて学習したら、社会科をもっとおもしろくやれるのではないか。それには、現場の先生たちによびかけて、校外学習の研究会でもやったらどうだろうと、だんだん話が発展していった。<sup>39</sup>

このように、桑原は、「社会科をもっと面白くしたい」という願いから、学校現場の教師たちが「実地の生きた教材」をとりあげるようになるための「校外学習の研究会」の開催を考えていく。そして、桑原は、「新しい郷土研究」の方法の普及をめざした「フィールド学習」の開催を計画し、「教育理論(研究者)」と「教育実践(教師)」との結びつきを求めて、ていくのである。

学術、文化の普及は、早くから学界の最重要課題であった。(中略)そのような専門学者と大衆のつながりを、どのようにしてもとめるかが、大きな問題であった。わたしたちの研究会は、そのような結合を、まず教育実践家の人々に求めた。そして、その結合の場所を研究室や教室でなく、野外一つまり郷土にもとめたのである。こうして、わたしたちのフィールド・ワークが始まった。(中略)自分たちの郷土をどのように見るか、その研究の方法と基礎が与えられたとしたら、幾千、幾万の小さな誠実な協力者たちは、異常な熱心さをもって、しかも目的的に日本文化へのすばらしい貢献を果たしてくれるであろう。このことは決して小さな考古学者を作ることでもなければ、おまかせな地理学者を養成することでもない。各各の郷土に根をおろした着実な総合研究は、かつての観念的な歴史や地理のいきかたではできなかった、わたしたちの祖先の生活苦闘史をうきぼりにさせてくれる。それによって、民主日本再建の新しい勇気と確信をもってくることであろう。社会科における道德教育の根本も、ここにひそんでいとわたしたちは考えている。こう考えてくると、この研究会の仕事も一つの新しい教育運動だといえよう。<sup>40</sup>(傍点部は筆者)

この文からもわかるように、桑原は、「郷土」における「校外学習の研究会」の開催を通じて、「研究者」から「教師」へと、「新しい郷土研究」の方法の普及を図ることをめざしていた。桑原によるこの「フィールド学習」の主張は、1950年代前半において「国民的歴史学運動」が隆盛していたことや<sup>41</sup>、全国各地の小・中学校の社会科教師たちによって、「考古学」的手法を活用した「郷土研究」が積極的に取り組まれていたという歴史的事実<sup>42</sup>からも、現場の意識的な教師たちにとって、その「理論」を受け入れやすい状況が存在していたと思われる。

そして、1951年3月には、桑原と和島が中心的な呼びかけ人となって、「むさしの児童文化研究会」が結成され、神奈川県川崎市向ヶ丘で「校外学習の研究会」を開催することが決定される。むさしの児童文化研究会による「校外学習の研究会」は、「フィールド学習」<sup>43</sup>と呼ばれ、「郷土の現実」に根ざす課題を、研究者と教師たちとの連携・共同によって究明

することがめざされていた。

第1回目の「フィールド学習」は第1回目の「フィールド学習」では、向ヶ丘の土地の利用のされ方について把握するため、主に向ヶ丘台地の土地の成り立ちについて理解することがめざされていた。現場の先生への呼びかけ方法としては、桑原の顔なじみが多い世田谷区の教員組合の交換箱を利用したり、学校めぐりをしながら根気よく一人ひとりの先生に当たっていったりしたという<sup>44</sup>。

表1は、むさしの児童文化研究会による「フィールド学習」を順にまとめたものである。第三回目からの「フィールド学習」への参加者が増えたのは、1951年4月13日に、『わたしたちの武蔵野研究一向ヶ丘篇一』（秀文社、1951年）が出版されたことが要因としてあったと思われる<sup>45</sup>。そして、翌年2月1日には、「私たちの郷土研究一府中と国分寺を中心にして一」が、『歴史評論』（第34号、1952年2月）に、掲載されたことも、「フィールド学習」の参加者増加の要因となっていたと思われる<sup>46</sup>。「フィールド学習」の様子について、当時の事務局の一人であった上川淳は、次のように振り返って語っている。

和島先生にさそわれて、同じ資源研の桑野幸夫先生（地質学）入江敏夫先生（地理学）が同行されたのですが、三人のコンビで、それぞれの分野をわかりやすく説明されるのを聞いているうち、これなら絶対現場の先生たちに受けると確信をもちました。<sup>47</sup>

当時の「フィールド学習」は、現場の先生たちに対する考古学、地質学、地理学といった学問の実地的な解説といった位置づけであった。しかも、専門学者によるその説明が、現場の教員にとって、実地をふまえて「わかりやすく」なされたため、参加者から非常に好評であった様子がわかる。この「フィールド学習」の開催を通じて、桑原は、「新しい郷土研究」の方向性を見出す。それは、「それぞれの地域で、熱心なひとびとが中心になって、自主的な研究組織一支部」を作り出すことにより、各地域において研究者と教師たちが結びつきを深め、「第二、第三、第四の向ヶ丘」を生み出そうとする発想として結びついていった<sup>48</sup>。

## 第4節 郷土全協による「新しい郷土教育」論の展開

### (1) 郷土全協における「新しい郷土教育」論

これまでに述べてきたように、むさしの児童文化研究会による「フィールド学習」では、研究者から学校現場の教師へ、「新しい郷土研究」の研究手法が普及される機会となっていた。そしてそれは、教師たちにとって社会科の単元開発や教材開発のための研究手法として用いられ、郷土史教材の研究的実践として取り組まれていたのである。

『1951年度版学習指導要領 社会科編（試案）』では、（試案）という位置づけのもと、学習指導要領の法的拘束力はなく、学校独自あるいは教師独自による社会科単元の自主編纂が可能となっていた<sup>49</sup>。また、1950年代前半の「国民的歴史学運動」の隆盛のもとで取り組まれていた社会科教師による「新しい郷土研究」は、全国各地において、すぐれた社会科教師や在野の歴史研究者を生み出すことにもつながっていた<sup>50</sup>。

また、当時の桑原は、戦前の「郷土教育」について、次のような認識をもっていた。

大正の末期から昭和へかけて、「教育の貧困とたたかい、これを救い出すだけの強い力と光とを獲得する」ために、「科学的調査と経済開発とを先決とする郷土教育の運動」が、全国的におこったことがある。それはまだ景観主義からぬけきれなかったようだが、新しい教育運動として、「生活教育」へと発展する土台をつくった。<sup>51</sup>

このように、桑原による「新しい郷土研究」の主張は、現場の教師たちの社会科の単元開発や教材の自主編纂活動と結びついてとらえられ、郷土全協による「新しい郷土教育」論の構築につながっていったのである。

### (2) 郷土全協の教師たちによる「新しい郷土教育」論の受け止め方

では、郷土全協による「新しい郷土教育」論の主張は、現場の教師たちにとってどのようにとらえられていたのであろうか。以下、「フィールド学習」に参加した郷土全協の教師たちによる言説の検討を通して、そのとらえ方の特質を明らかにしていきたい。

東京都北多摩郡（現小金井市）小金井第二小学校の斎藤尚吾は、むさしの児童文化研究会に関わっていったきっかけについて、次のように述べている。

私はたまたま武蔵野児童文化研究会という、いわば郷土を中心にして、地域の歴史的な考え方、物の見方を実際のフィールドを通してやっていこうという考（ママ）のあること知り、早速そこと連絡をとりました。自分の社会科のねらいを整理して、この会のやり方を取り入れることから再出発しようと、私の考えがまとまっていったわけであります。<sup>52</sup>

ここからは斎藤が、戦後新教育期における自身の社会科の取り組みに対して反省を行い、そのことがきっかけとなって、むさしの児童文化研究会の活動に参加していったことがわかる。そして、「フィールド学習」の参加の経験を通じて、社会科のねらいを次のように整理して考えるようになったという。

- (1) 学級や学校を自分たちで一つの共和国にしていくこと、
  - (2) 自然や社会の研究—子供たちの生活している地域社会（町を中心として）で、具体的な事物を扱って地理・歴史の学習をすること。
- 教師は事物に向って歴史的・発展的・系統的な取り扱いを重視する。そこで社会科の内容・問題を児童と一しょに郷土研究を進めつつ資料をあつめ、やがて郷土史をつくってみようと考えた。<sup>53</sup>

このように斎藤は、「フィールド学習」への参加を通じて、獲得した「新しい郷土研究」の研究方法を獲得し、それを活用して児童とともに「郷土史」教材の自主編纂活動に取り組んでいたのである。斎藤は、独自に小学校社会科の単元開発を行うとともに、「郷土」の具体的な事物を用いた社会科授業実践に取り組もうとしていたのである。

また、戦後の小学校社会科教師を代表する実践家であった相川日出雄は、むさしの児童文化研究会との関わりについて、次のように述べている。

私の集めた村のデータと村の条件が、「私たちの武蔵野」と大体同じでもありました。このことから同じ関東なら、各地域の特殊性の中に一般性があるということが重要です。これは更に日本全体にもあてはまることでしょうし、これによって教師がそれぞれの現場で郷土を科学的に究明してこれを積重ね、おしひろげていくことによって、日本史の新しい方向が見出されるのではないのでしょうか。更にそれは現場の教師と考古学、地学、史学等の各方面の専門家との結びつきによって、内容が豊富さを増してくるものと考えられます。<sup>54</sup>

相川は、『私たちの武蔵野研究』を手に入れたことが、むさしの児童文化研究会に関わるきっかけとなったという。そして、専門学者と現場の教師たちが結びついた「新しい郷土研究」を全国各地で推進しようという主張を行っていたのである。この主張のきっかけとなったのは、相川が、むさしの児童文化研究会による「フィールド学習」に参加した経験があった。

今のことばでいえば、地域住民の中へ入っていくというような運動がやっぱり大切なんだということで、それと生きた郷土の中の、郷土というより地域の中のものをどう教育にピックアップしていくかという方法がわかんないわけです。板碑の見方とか庚申塔がどうだとか、そういうことは、ひじょうに武蔵野児童文化から吸収しましたね。<sup>55</sup>

このように、相川は、むさしの児童文化研究会による「フィールド学習」の参加を通じて、「板碑」や「庚申塔」の見方など、教材研究の仕方を学んでいたのである。相川による「フィールド学習」の経験は、郷土全協の「新しい郷土教育」論の主張と結びついていたのである。



表 1 1950 年代前半のむさしの児童文化研究会による「フィールド学習」・略年譜

年	むさしの児童文化研究会の活動	参加者
1951 (昭和 26)	1 月 桑原正雄が資源科学研究所に和島誠一を訪ねる。	
	2 月 川崎市向ヶ丘を第 1 回目の「フィールド学習」の場を選ぶ。	
	3 月 11 日 <b>むさしの児童文化研究会発足</b> 第 1 回目の向ヶ丘の「フィールド学習」を行う。	23 名 桑原正雄, 和島誠一, 入江敏夫, 桑野幸夫
	3 月 15 日 第 2 回目の府中の「フィールド学習」を行う。	30 名前後 桑原正雄, 和島誠一, 入江敏夫, 桑野幸夫, 高橋礪一, 上川淳, 菅忠道
	3 月 20 日 第 1 次原稿ができあがる。	
	3 月 30 日 現場の先生にたちによって再検討が加えられる。	
	3 月 31 日 高橋礪一に原稿を見てもらう。	
	4 月 2 日 秀文社へ原稿を渡す。	
	4 月 13 日 <b>むさしの児童文化研究会『わたしたちの武蔵野研究—向ヶ丘編—』No. 1 (秀文社)</b> ができあがる。	
	5 月 13 日 第 3 回目の向ヶ丘の「フィールド学習」を行う。	88 名 桑原正雄, 中小の先生, 児童文学者協会, 多摩文化懇談会, 歴史教育者協議会, 野外植物研究会
	6 月 3 日 川崎市稲田中学校で室内研究会を行う。	
	6 月 24 日 第 4 回目の東京都大田区池上の「フィールド学習」を行う。	
	7 月 28 日～30 日 社会科夏季林間講座(川崎市竜巖寺に合宿し, 向ヶ丘を中心に何をどうつかむかの実戦訓練を行う)	55 名 桑原正雄, 地質担当: 桑野幸夫, 考古学担当: 和島誠一, 歴史担当: 高橋礪一, 地理担当: 入江敏夫
	8 月 考古班が 2 回にわたり府中の予備調査を行う。	
	8 月 28 日 地質班が府中に出かける。	
	9 月 3 日 歴史班が府中に出かける。	
	9 月 地理班が府中に出かける。	
	10 月 それぞれの班の報告が持ちよられ, 討論され, 池上や向ヶ丘と対比して, 府中の歴史を明らかにする。	桑原正雄, 金石文化担当: 篠崎四郎, 川崎新三郎, 小澤圭介, 大江匡希, 関根鎮彦, 上川淳, 高橋清輔
	10 月 東京都北多摩郡東玉川小学校の福田和が, 自分の学級の児童を連れてきて, 現地で授業を試みる。	
	1 月 <b>むさしの児童文化研究会「わたしたちの郷土研究 No. 2 —府中と国分寺を中心にして—」</b> が, 『歴史評論』No. 34, 1・2 月合併号に掲載される。	
1952 (昭和 27)	2 月 高尾山の「フィールド学習」を行う。	
	夏 井の頭と上野の「フィールド学習」を行う。	
	秋 浅草で「フィールド学習」を行う。	

1953 (昭和 28)	2月5日 <b>桑原正雄編『ぼくらの歴史教室 —新しい郷土研究—』(青銅社)</b> が出版される。	
-----------------	--	--

(桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」『歴史評論』31号, 1951年9月, 61～66頁。  
桑原正雄「新しい郷土教育」『6・3教室』5巻10号, 1951年10月, 40～43頁等を参考に  
筆者作成。主な出来事・出版物は, ゴチック体で表した。)

## 第5節 第1・2回郷土教育研究大会の開催と「新しい郷土教育」実践の創造

### (1) 第1回郷土教育研究大会と相川日出雄による「新しい郷土教育」実践

ところで、桑原は、「新しい郷土教育」の展開の問題として、具体的な教育実践としてどう取り組んでいくかについての課題を自覚していた。そのために、「わたしたちが郷土の現実を媒介として、歴史地理的な認識を深めようとしたのも、問題の本質をほりさげるための学習運動であった。なぜなら、問題はつねに地域＝郷土のなかに深く根をおろしているからだ。ところが、その学習運動なるものは、教師自身の学習であって、それはそれとして大きな意義をもってはいたが、子ども自身の学習の方法として、わたしたちは新しい分野を開拓することにゆきなやんでいた」<sup>56</sup>と述べている。

そうしたとき、桑原は、「わたしたちはその点で、千葉の相川さんの実践に一つの活路を見出した」と述べる。「千葉の相川さんの実践」とは、千葉県印旛郡富里村立富里小学校久能分校において、1952年度の受け持ちの小学四年生の児童を対象にして相川日出雄が取り組んでいた『新しい地歴教育』<sup>57</sup>という社会科教育実践のことであった。桑原は、相川から送られてくる児童の作文を見て、「これだッ」と思い、相川実践の中の教育方法について、「作文教育と結びついた郷土教育は、もはや詰め込み型の旧式教育ではない」として<sup>58</sup>、「生活綴方と歴史教育の結合」<sup>59</sup>といった教育方法に、「新しい郷土教育」実践の根拠を見出すのである。そして、相川実践について、「このすばらしい成果をみんなものにしなければならない」と決心し、むさしの児童文化研究会を、「郷土教育全国連絡協議会」と発展的に改称して<sup>60</sup>、第1回郷土教育研究大会の開催を決定する。

第1回郷土教育研究大会は、1953年2月14～15日に、相川の地元、千葉県印旛郡成田小学校講堂を会場にして、全国より250名を超える参加者を集めて開催された<sup>61</sup>。大会中に最高潮に盛り上がったのは、大会会長の周郷博が、「郷土教育の意義」と題して講演を行ったときであったという。周郷は、自由学園の附属幼稚園の入試で起こった出来事として、「5つの子どもが、机の上におかれた青いリンゴを描けといわれて、みんな赤いリンゴを描いた。ぬり絵に毒されて、目の前にある現実をありのまま見ることが出来ない。こういう子どもが大きくなれば、やっぱり、赤いリンゴを描いてしまう。青いリンゴを青く描く子を育てたい」というエピソードを語ったという。この講演を受けて会場の雰囲気は、「満場の拍手、そして、『青いリンゴ』はこの会の合言葉になった」という<sup>62</sup>。そして桑原も、この「青いリンゴ」という言葉を引き、「わたしたちがいう郷土教育とは、青いリンゴを青いリンゴと見ることができ、しかも青いリンゴだといいきることのできる子どもたちをつくる一つの教育運動である」<sup>63</sup>と主張するのである。

それでは、以下より、相川による代表的な「新しい郷土教育」実践である「どての学習」の展開について見ていきたい。

表2 相川日出雄による実践「どての学習」の展開

段階	教師の発問・指示・説明	学習活動・学習内容
導入	・江戸時代に村民が徴発されて作ったどての由来について知らせる。	・地理調査所の二万分の一の地形図を持ち、一日フィールド・ワークを行う。
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ほーら、これが野馬のどてさ。川栗にいた武士たちからずうっと後だけどね。このどてはびしが百姓に作らせたんだよ。</li> <li>・ここに墓石があるよ。いつごろ死んだ人のだろうか。ノートを出して書いてごらん。</li> <li>・元年というのは一年ということだったね。</li> <li>・百姓はみょう字を武士に使わせられなかったんだ。武士はちゃんと使っていたよ。みょう字を使っていいっていわれた百姓もいたけど、それはほんのすこし、村で二、三人くらいかな。</li> <li>・このなかに野馬がいたんだ。すすきをかきわけてはしったっぺな。今はむこうに家や畑が見えるね。昔はなにもないすすきの原っぱだったんだよ。どてのこっちが村、あっちはすすきの原っぱの牧場さ。野馬がはなしがいになっていたんだ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・天保六年, 1835年   ・安政五年, 1858年</li> <li>・享和元年, 1801年</li> <li>・金治良と名前が書いてある。</li> <li>・子どもたちは夢中でどての上へはいあがった。</li> <li>・うわあ、ずっとむこうまで見えるよ。</li> <li>・すすきの原だ!</li> <li>・ずうっとむこう、七栄まで見えべ?</li> </ul>
終末	・フィールド・ワークの後に生活綴方を書かせる。	・生活綴方(詩)を書く。

(相川日出雄『新しい地歴教育』国土社, 1954年, 169~174頁より筆者作成。)

表2からもわかるように、相川実践が示した教育方法とは、「郷土」のフィールド・ワークの後に生活綴方を行うといった教育方法により、「郷土の現実」をつかむというものであった。そして、桑原は、「青いリンゴを青いリンゴと見ることができ、しかも青いリンゴだといいきることのできる子どもたちをつくる」教育を達成している実践として、相川実践をとらえていくのである。

青いリンゴを青いリンゴと見る仕事を、生活綴方のみなさんはたくましく実践しておられる。しかし、青いリンゴだといいきる確信は、現実を歴史的(科学的)につかむことによって生まれてくる。生活綴方と歴史教育が、「郷土」を場として、神聖な結婚式をあげることは必然のなりゆきであった。相川日出雄氏の実践を、私たちはそんなふうと考えている。<sup>64</sup>

このように桑原は、相川実践について、「生活綴方と歴史教育が、『郷土』を場として、神聖な結婚式をあげる」というような表現を用いて、郷土全協の「青いリンゴの運動」と結びつけて考えるのである。そして、「郷土—地域社会への科学的な認識を深めるために、歴史

や地理だけではない、あらゆる科学・学問の成果を総合的に統一的に系統的に理解させる  
必要があり、「相川さんの実践は、その可能性に道をあけてくれた」<sup>65</sup>と述べる。つまり、第  
1回郷土教育研究大会では、「生活綴方と歴史教育の結合」という教育方法が、その後の戦  
後の郷土教育運動を展開するための教育方法として位置づけられ、相川実践をモデルとし  
て、その普及が図られたといえる。

この1回郷土教育研究大会の開催によって、他の「新しい郷土教育」実践の創造にもつな  
がっていった。神奈川県足柄上郡松田小学校の湯山厚は、相川実践における「生活綴方と歴  
史教育の結合」の姿に学んだことを通して、「教師の自己改造」を迫られたという<sup>66</sup>。そし  
て、「創作活動を通じて歴史を把握する」という教育方法を思い至り、「山城国一揆」とい  
う実践記録を残している<sup>67</sup>。

## (2) 第2回郷土教育研究大会と福田和による「新しい郷土教育」実践

しかし、桑原は、第1回郷土教育研究大会について、「すべてが準備不足であった」といい、「大会資料にかんじんの相川さんの実践報告をのせなかったことが残念であった」といった反省を行う。つまり、第1回郷土教育研究大会では、相川実践における「生活綴方と歴史教育の結合」の教育方法の普及が、十分至らなかったと理解したのである。そして、「ともかく実践を、ということで打ち切った不徹底さのために、わずか半年後に第2回の大会を開かなければならなかった」といい、1953年8月に、第2回郷土教育研究大会の開催を決定する<sup>68</sup>。

第2回郷土教育研究大会は、1953年8月19～21日に、会員の斎藤尚志の地元、東京都北多摩郡小金井町を会場にして、全国より百数十名の参加者を集めて開催された<sup>69</sup>。この大会では、その後の郷土全協の運動の展開を支える「綱領」が決定され、「郷土教育的教育方法」に関する議論が深まったことが成果としてあげられる。

「郷土教育的教育方法」に関する議論の端緒となったのは、東京都北多摩郡(現小金井市)小金井第三小学校の岩井幹明による実践発表があった。岩井実践「学校へ来る道」は、小学校2年生の児童に、学校からそれぞれの自分の家までの地図をグループごとに作らせ、その地図を見ながら「フィールド・ワーク」を行うという実践であった。岩井実践では、子どもたちが「フィールド・ワーク」を通じて、地図の書き方が不十分であり、道がなくなってしまうたりすることを認識していった。そして、実践を通して地図の描き方を体得していったのである<sup>70</sup>。そして、自分の頭の中で描いた地図と、「フィールド・ワーク」において必要とされる地図とを、体験を通して「くらべてみる」ことにより、地図の描き方を体得するという実践であった。

桑原は、この岩井実践に見られるような「フィールド・ワーク」を通じて、地図を「くらべてみる」ことができる教育方法を、「誰にもできる」「民衆的な教育方法」としてその価値を捉えていく<sup>71</sup>。そして、「客観的な知識・技術の習得が、古い詰めこみの系統学習ではなく、子どもたちの生き生きした主体的な活動の中でおこなわれている」と評価し、「平凡な地図学習の実践が、千葉の相川さんの実践を超えるものとして高く評価される理由をもっていた」<sup>72</sup>と評価するのである。

そして、桑原は、この第2回郷土教育研究大会を通して、「千人の無着・万人の相川」<sup>73</sup>を生み出すことをめざして、より一般的な「郷土教育的教育方法」の確立をめざしていくこととなる。この「郷土教育的教育方法」のテーマを受け止め、「新しい郷土教育」実践に取り組んでいた小学校教師が、東京都世田谷区東玉川小学校の福田和であった。福田は、「東京都北多摩郡小金井町で開かれた第2回郷土教育研究全国大会の時に、北多摩郡の岩井先生の実践を聞いていたので、まねたわけです」<sup>74</sup>といい、「学校へ来る道」の実践に取り組んでいた。以下、福田実践の展開を、表3に示す。

表3 福田和による実践「学校へ来る道」の展開

段階	教師の発問・指示・説明	学習活動・学習内容
導入	・小学校2年生の子に対して、自分でやったことを通じてこれは本当のことだと、つかむようなことをしたいと思った。	・学校からそれぞれ自分の家までの地図を作る。 ・各部落部落からきている子供のグループごとの地図を作る。
展開	・地図をみながら、フィールド・ワークを行わせる。	・地図のかきかたが不十分で、道がなくなったりする。そこで、これじゃいけない、ということが、皆に具体的にわかって、本当はこうなんだということが子供たちも実践を通じて体得できた。
終末	・フィールド・ワークの後に生活綴方を書かせる。	・生活綴り方（作文）を書く。

(郷土教育全国連絡協議会編『第2回郷土教育研究大会報告 郷土教育』1953年9月, 67頁。福田和「近所の人びと(実践記録)」阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』三一書房, 1956年, 44~48頁より筆者作成。)

ここで福田によって用いられた教育方法は、学校のまわりと家の近所との絵地図を「フィールド・ワーク」により比較させる作業を通じて、子どもたちが郷土の事象を「くらべてみる」ことと、その後の「生活綴方」を組み合わせた「郷土教育的教育方法」を開発したのである。この「郷土教育的教育方法」のモデルとしての実践は、郷土全協が中心となって編集した『あかるい社会』の教科書販売パンフレット<sup>75</sup>の中でも紹介され、その後の「新しい郷土教育」実践の展開に大きな影響を与えていた。

以上述べてきたように、第2回郷土教育研究大会では、岩井実践が「新しい郷土教育」実践における教育方法のモデルとして示された。そして、福田和が、社会科授業実践を通じて、「郷土」における事象を「くらべてみる」ことと、「生活綴方」を組み合わせた「郷土教育的教育方法」を開発し、展開させることによって、戦後の郷土教育運動の展開が図られていたのである。

以上のように、1950年代前半における郷土教育研究大会の開催は、現場の教師同士の実践交流を促し、「新しい郷土教育」に関する教育方法の「理論」化をめざしたものであったととらえることができるだろう。

## 第6節 第2・3回郷土教育研究大会の開催と「新しい郷土教育」実践の創造

### (1) 第2回郷土教育研究大会と杉崎章による「新しい郷土教育」実践

1950年代前半において郷土全協が主催した全国郷土教育研究大会の『大会資料』によれば、第1回大会(1953年2月)における実践報告者は、相川日出雄、福田和、金井塚良一(埼玉県東松山高校)であった。第2回大会(1953年8月)では、岩井幹明、杉崎章(紙上発表)が実践の報告を行い、各分科会の記録からは、多数の中学校・高等学校の教師の参加の様子が分かる。第三回大会(1955年8月)の実践報告者としては、西村幸夫(東京都池上第二小学校)、中村一哉らといった教師たちが名前を連ねていたことがわかる。表4からもわかるように、当時の全国郷土教育研究大会に参加していたのは、小学校教師たちだけではなく、中学校・高等学校の教師たちの存在もあった。そして、そのような中学校教師による「新しい郷土教育」実践については、これまでにはあまり注目されてこなかったといえよう。

**表4 1950年前半の郷土教育全国連絡協議会による郷土教育研究大会・略年譜**

年月日	大会・集会	大会のプログラム	主な実践	主な論文	主な出版物
1953 (昭和28) 2月14～ 15日	第1回郷土教育研究大会(千葉県成田町・富里村フィールド)	会場：千葉県印旛郡成田町成田小学校講堂。第1日目午前の部：問題提起(周郷博「郷土教育の意義」、古谷綱武「日本の中の日本」、入江敏夫「これからの地理教育」、高橋碩一「郷土に取り組む歴史教育」)午後の部：実践報告(大田堯、福田和、相川日出雄)司会(今井誉次郎、勝田守一)第2日目午前の部：フィールド・ワーク(むさしの児童文化研究会指導、千葉県印旛郡富里村)午後の部：総括討論司会(桑原正雄)。	<b>福田和</b> 「私たちの町」 <b>相川日出雄</b> 「新しい地歴教育」	桑原正雄「問題解決と系統学習」(『教育』4月号) むさしの児童文化研究会「小学校社会科教科書批判」(『教育』7月号)	桑原正雄『ぼくらの歴史教室』(青銅社、2月)
1953 (昭和28) 8月19～ 21日	第2回郷土教育研究大会(東京都小金井フィールド)	会場：東京都小金井第一小学校、浴恩館。第1日目：フィールド・ワーク(蛇の目ミシン工場、テスター工場、旧名主大久保氏宅、小金井小次郎の墓、下請工場、モーリ農園、旧名主梶氏宅、貫井弁天、前田氏宅)。	岩井幹明「学校へ来る道」 <b>杉崎章</b> 「知多半島の古代」	綱領・規約決定(『第2回郷土教育研究退大会資料集』8月)	小学校用社会科教科書『あかるい社会』(中教出版)の編集に参加(8月～)



		<p>第2日目午前：講演(和島誠一「郷土研究の考古学的方法について」、高橋碩一「郷土教育における歴史教育」、関根鎮彦「郷土の諸問題と地理教育」)</p> <p>第2日目午後8時：討論会(第1分科会「フィールドと物の考え方と調べ方」、第2分科会「歴史教育と郷土教育的教育方法との関係」、第3分科会「地理教育を中心とした諸問題」、第4分科会「環境と障害—特に基地に関して」、第5分科会「表現について」第6分科会「生活綴方教育から郷土教育への発展」)第3日目：総合討論。</p>			
1955 (昭和30) 8月6～8 日	第3回郷土教育研究大会(東京都足立区本木町・千住元町フィールド)	<p>会場：東京都お茶の水大学講堂。第1日午前：講演(中国研究所員・島本修「中国の教育」。第1日午後：実践報告(中野進「郷土から一番縁の遠い教育」中村一哉「耕地整理はどのように行われていったか」西村幸人「日本の水産業」阿部進「国語を大切に」)第2日目午前：上野付近バタヤ街のフィールド・ワーク(①紙すき業の現状②スラム街の生態③貸貸業者の実態)。第2日目午後：分科会。第3日目午前：総合討論。</p>	<b>中村一哉</b> 「耕地整理はどのように行われていったか」 西村幸人「日本の水産業」	桑原正雄「ふたたび問題解決学習と系統的学習について」『歴史地理教育』2号 1954年9月。 関根鎮彦「郷土教育と地理教育」『歴史地理教育』3号, 1954年10月。	『歴史地理教育』創刊号を歴史教育者協議会と共同で発行(1954年8月)

(むさしの児童文化研究会編『第1回郷土教育研究大会資料 郷土教育』1953年2月。郷土教育全国連絡協議会編『第2回郷土教育研究大会報告 郷土教育』1953年8月。鈴木亮「第3回郷土教育研究大会特集 大会ルポタージュ」『歴史地理教育』第3号, 1954年10月等を参考に筆者作成。なお, 本研究で取り上げた代表的な実践家は, ゴチック体で記した。)

愛知県知多郡（現東海市）横須賀中学校の社会科教師であった杉崎章<sup>76</sup>は、第1回郷土教育研究大会に参加した印象を、次のように振り返って述べている。

昭和27年の2月、郷土教育全国連絡協議会の第一回大会が千葉県成田で開かれる時、和島先生から添書のある案内をいただいた。このころ民間の教育団体が相ついで結成され、自由なそしてはつらつとした活動がはじめられていたのであるが、この会こそ社会科教師の期待を率直にうけとめてくれる会であると思ひ、職場の校長さんにも許可をえて参加費の補助を受け勇んで上京した。（中略）

会議の真ん中ごろ、お茶の水大学の周郷博先生が壇上にたたれて、郷土の現実から真実をつかみださせるフィールド・ワークの考え方を強調され、「もの」を通して自分の認識を創造していく学習、青いリンゴを赤く塗らない真実の教育、リアルな郷土教育の運動を提唱された。「青いリンゴはあくまで青いんだ」と訴えられる先生の真実へのきびしいせまり方には深い感動を受けた。<sup>77</sup>

このように杉崎は、大会への参加を通して、「もの」を通して自分の認識を創造していく「新しい郷土教育」実践の重要性に気づかされたことを振り返って述べている。そして、そのための教育方法として、「新しい郷土教育にはフィールド・ワークを武器とし手段とした教育方法が必要であること、それは戦前からの長い試練と伝統を受け継いできた生活綴方の方法と、考えを同じくするもの」<sup>78</sup>であるとして、「フィールド・ワーク」と「生活綴方」の教育方法的な意義をとらえていく。そうした杉崎による取り組みは、第2回郷土教育研究大会において報告され、大会会長の周郷博の目に止まることになり、「考古学と郷土教育」の実践記録として結実していくこととなる<sup>79</sup>。以下、杉崎が中心となって運営し、中学生とともに取り組んでいた「郷土クラブ」の活動の概略を資料1に示す。

#### 資料1 杉崎章と郷土クラブの生徒たちによる発掘調査の取り組み

日付	発掘調査の記録
1952(昭和27)年 6月7日	柳が坪貝塚調査 ・午前中授業のため、午後発掘開始(60名)。A区上層より中世の鍋・窯が出土する。 ・学校に帰り、出土資料を中心として検討討議を続ける。
6月8日	・遺構とトレンチの拡張を行い、層位の差を解明する。
6月9日	・トレンチの拡張し、断面図の測量を行う。
12月	・郷土クラブ員・早川鉄也が社山古窯址を発見し、クラブに報告する。クラブ員11人で現地の野外調査を行う。
1953(昭和28)年 2月	・社山古窯の遺跡がほりかえされて、資料がもちされる事件がおこる。
1954(昭和29)年 1月	・横須賀町史編纂委員会が調査を計画し、文化財保護委員会に申請(地分記第164号)して社山古窯の発掘の計画を立てる。
3月25日	社山古窯第一次調査 ・周辺の草刈りをする班と、表面に散っている瓦や山杯(筆者注:山茶碗)などの遺物を種類別に採集する班に分かれて活動を行う。 ・檜崎彰(筆者注:名古屋大学)の指導によりトランシットで地形測量を始めるとともに、Aの窯の発掘に取りかかる。
3月26日	・測量係は檜崎の指導で地形測量を続ける。 ・A区の窯の床面を明らかにしていく調査を行う。 ・B区の窯の表土の土取り、遺物層の調査を行う。

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発掘の後、瓦を焼く時に使った粘土や出土遺物についての討論を行う。</li> </ul>
3月27日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A区の窯の断ち割りを行い、窯の規模の調査をする。</li> <li>・B区の窯の出土状況の調査を行う。</li> <li>・出土遺物の地区別、種類別の集計を行う。</li> </ul>
3月28日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遺跡の仮保存の手配を行う。発掘の成果が大きく報道される。</li> </ul>
7月26日	社山古窯第二次調査 <ul style="list-style-type: none"> <li>・B区の窯の床面の下の調査を行い、鬼瓦が出土する。前回の出土遺物と接合する。</li> <li>・A区の窯の断面の測図、煙道の調査。</li> </ul>
7月27日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・B区の窯の床面の下の調査を行い、鬼瓦が出土する。前回の出土遺物と接合する。</li> <li>・A区の窯の断面の測図、煙道の調査。</li> <li>・A・B区をつなぐトレンチの掘削。</li> </ul>
7月28日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A・B区をつなぐトレンチの掘削を継続して行う。</li> <li>・中央隔壁の観察を行う。</li> <li>・三次調査の計画を行う。</li> </ul>
1955（昭和30）年 6月25日	社山古窯第三次調査 <ul style="list-style-type: none"> <li>・中央隔壁の観察を行う。</li> <li>・中央隔壁の取りこわしを行う。</li> </ul>
6月26日	<ul style="list-style-type: none"> <li>・煙出しの遺構の観察を行う。</li> <li>・唐草文軒平瓦が出土する。</li> </ul>

（杉崎章「考古学と郷土教育 実践例Ⅱ 中学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房, 1955年, 267～282頁を参考に筆者作成。）

郷土クラブの生徒たちは、表5のように、地域の遺跡の掘削や測量、遺物の観察、記録、接合などの作業に参加していたことがわかる。郷土クラブの活動として、実際に発掘調査の作業を行っていたのである。1952年度における柳が坪貝塚の発掘調査や、1954年より行われた社山古窯の発掘調査の作業も、郷土クラブの生徒たちが中心となって行われたものであり、これらの発掘調査は、杉崎によって教育活動としての位置づけのもとに取り組みられたものであった。

杉崎は、発掘調査の作業の教育的意義について、「教師や生徒が遺跡や遺物の調査をすすめていくその過程の中で、自然をつかみ社会を理解していく態度をうちたてたいと考えておるのであり、そこには遺跡を研究して歴史や考古学の専門家になるということは問題でなく、ただ郷土の共通経験の場にたつて物をあつかう学問としての方法論にまなぶことから、主体的な生活の姿勢を確立していきたいと求めているのである」と述べている<sup>80</sup>。すなわち、発掘調査の作業を通じて郷土クラブの生徒たちは、考古学的な研究手法を体得していたと考えられる。また杉崎は、発掘調査の作業の後に、その日の調査を通して考えたことを書く生活綴方に取り組みさせていた。資料2は、その一部を示したものである。

## 資料2 郷土クラブの生徒たちによる発掘調査の中の生活綴方

△ 社山に行って  
青空は雲一つなく澄みきった春の空  
郷土の知識, 僕はまだ何一つ知らない  
うんと, 知識をつめこんで帰ろう (下村啓三・中学三年)

△ 社山のかまあと  
山の中腹にある, 社山のかまあと  
先生もぼく等も目をサラにして  
鍬やスコップを動かす  
発掘がすむと, 討議がはじまる  
一日の汗をふきながらみんなが考える  
一体, 瓦の布目はどうしてだろう  
山茶わんは何枚くらいつまれているか  
茶わんの間に何がこめてあるのか  
もっと考えて掘ろう  
布目の上にクスリが流れているから  
焼く前の  
粘土のやわらかいうちだと考えるが  
明日はもっと観察しよう (永島朋泰・中学二年)

(杉崎章「知多半島における郷土教育の実践」愛知県教育委員会編『教育愛知』第11号, 1954年11月, 32~33頁。)

この生活綴方からは、郷土クラブの生徒たちが、共通の課題をもちながら作業に取り組み、一日の終わりに討議を行っていた様子も知ることができる。これは、杉崎が「歴史・地理・道徳についての既成の概念くだきと、創造的な人間の再生」<sup>81</sup>を意図し、発掘調査の中で作文や詩の指導を組み入れた成果であった。さらに杉崎は、発掘調査を通して生徒による文集の刊行の必要性を主張していた。それは、文集の刊行を通して、「生徒たちの協力を具現化する意味」<sup>82</sup>があるからだという。このことにより、郷土クラブの生徒たちは、発掘調査の中の生活綴方により、書くことを通した人間的成長を可能にしたのだろう。発掘調査の中の生活綴方は、1950年代前半において郷土全協の立場から取り組まれていた郷土教育実践に共通する特質でもあった。

### (2) 第3回郷土教育研究大会と中村一哉による「新しい郷土教育」実践

また、第3回郷土教育研究大会において実践報告を行った岡山県英田郡（現美作市）福本中学校の社会科教師であった中村一哉は、「生活綴方と歴史教育の結びつき」といった教育方法について、次のように熱心に取り組んでいたことを振り返って述べている<sup>83</sup>。

歴史教育のあり方を模索していたわたしが、迷った末に到達したのは、生活綴方教育への道であった。

きびしい現実を正しく見つめ、未来への確かな夢を育てていく。生活綴方の教育から歴史教育を考えると、いままで見過ごしてきた課題が重要な意味をもって迫ってくる。歴史の見方や考え方を学ぶ教科としての歴史はもとより、それを全教育活動の中で育てていくことが必要であると考えられるようになった。具体的事象の奥にひそむ、根源的な本質をみずから求め、それを生きる力とする、そういう人間育成の歴史教育こそ、これからの教育の柱としなけ

ればならない。<sup>84</sup>

このように中村は、生徒たちが「郷土」の歴史を書くことによる教育の価値を見出していく。そして、岡山県・月の輪古墳発掘運動の中での「郷土研究クラブ」を主体とした「全教育活動」において、歴史を書くことによる教育実践に取り組んでいくのである。そうした中村による「新しい郷土教育」実践は、月の輪古墳発掘運動の中の文集『月の輪教室』（理論社、1954年）として結実していく<sup>85</sup>。

中村は、『月の輪教室』の中に、中学生の生徒たちと共に取り組んだ月の輪古墳発掘調査の様子がわかる次のような詩を残している。

### 資料3 中村一哉による月の輪古墳発掘調査の取り組み

噴煙となって

中村一哉（1954年2月手記）

1953年8月15日

月の輪に 人々はいどんだ。

新しい仕事の中に

木を伐り 草をはらい

根を掘り 土をはがす

真夏の日はずどく

老人の背に

若人の顔に

壮年の 子供の おんなの体に

じりじりとやきついていったが

歴史をさぐり

歴史をつくる

よろこびの 墳丘の人々は 決してひるまなかった。

樹液と陽熱に皮膚をいため 幾度かめまいにおそわれながら

マサキは イサオや ユキオと 村の歴史をしらべるんだと

320メートルの墳丘にのぼり

サチは クニコや トシコ ミツをさそって 谷間のはにわを拾い

しゃがんで 土と植物の堆積に 体をぶっつけていった

長い歴史をつらぬいてきた おや達のあしおとに じっと耳傾けてきた若者は

鎌をふるって 木を伐り倒し

新しい歴史を創る動きの中に いのちながらたえてきた老婆は

よろこびを胸に 水を山に運んだ。

（中略）

ミホは 夜の研究討論会に 参加した

むずかしい理論が そしゃくしきれない いらだたしさを

じっと歯をかんで耐えていたが

「わたしは そう 思いません」

今日の 自分の作業を通して 思いきって たどたどしくも 主張した

ミホの意見は 正しかった

体験の上にしくまれた理論が どんなにつよいものかを知ったと

ミホはそう 手記で訴えている。

（中略）

現実を如何に生きるかという

切ばつまつたどたん場で

歴史の 断片をたぐりよせ つなぎとめ より合わせつつ

現実の中に 生きて 働いて 古墳にいどんだ  
 かくして 噴煙の中に 新しい記録映画 古墳月の輪は 生れた。  
 大衆が 大衆のために 生きてたたかう 生々しい 記録の中に老婆もいる  
 日雇労働者の明るい顔も  
 幼子とともににはにわをほる女教師もいる 地について土をはがす未亡人も  
 すべてを ここにささげた人々によって 正しくとらえられていった  
 良心の記録は 人々の魂をうち  
 新しい歴史をおしすすめずにはいないだろう  
 (後略)

(中村一哉「噴煙となって」美備郷土文化の会・理論社編集部編『月の輪教室』理論社, 1954年, 8~17頁。)

このように、1950年代前半の「国民的歴史学運動」において取り組まれていた「生活綴方」は、教師自身による「生活記録運動」とも結びついていった。つまり、当時多くの教師たちによって行われた実践記録の公刊は、教師たちが主体を変革していく契機にもなっていたととらえることができる<sup>86</sup>。

また、資料4は、発掘調査の中の福本中学校の生徒たちによる生活綴方の一部を抜粋したものである。

#### 資料4 福本中学校の生徒たちによる発掘調査の中の生活綴方

道の歌	
誰かが歩いていく	／ 何人かが ぞろぞろ歩いていく
道	／ たった一本の遵ではあるけれど
民衆が歩いてきた道は	／ もっと細かったかな
いや	／ 何十年何百年たつうちに
道は	／ 今のように太ってきたのだろう
人の	／ 人のちからが
こんなに道をひろくしてきたんだろうな	(福本中3年・遠藤太郎)

書いてしまった詩	
先生	／ 詩を作りて古墳へ登った
でも	／ 良い詩が生まれなかった
何故でしょう	／ 作業をしなかったからでしょう
いや	／ 毎日働いている先生のすがた
熱心な人々のすがたに	／ 恐怖して
追	／ 思った通りに綴ったら
詩が書けていた	／ 先生
詩はこうして生まれるのですね	(福本中3年・是末幸恵)

(美備郷土文化の会『スライド 月の輪古墳』1954年。重歳政雄・中村一哉「古墳『月の輪』への道—新しい郷土観をはぐくむ—」『歴史評論』No. 53, 49頁。)

この「道の歌」の生活綴方は、映画『月の輪古墳』の冒頭に登場するものであるが、この作者に対して、当時の中村の教え子であった角南勝弘氏は、「中村先生が熱心に作文指導していた」ことをインタビュー調査において語っていた<sup>87</sup>。また、「書いてしまった詩」という詩のタイトルや「詩が書けていた」「詩はこうして生まれるのですね」という内容から

は、生徒たちによる生活綴方に対して、福本中学校の教師たちが熱心に作文指導を行っていたことを物語っている。このように体験したことを克明に綴るという学習記録のあり方は、「生活綴方的教育方法」における「概念くだき」<sup>88</sup>の手法にもとづくものであったことがわかる。当時、月の輪古墳発掘運動に参加した永瀬清子氏は、このような生活綴方の意義について、「それならば本当はどうなのだろう。その疑問が郷土愛ともつながり、科学的な知識を求める心ともつながったと思う」<sup>89</sup>と振り返って述べている。つまり、発掘調査の中の生活綴方は、福本村に生きていた生徒たちの生活態度の形成の役割を担っていたことが明らかになる。なお、発掘調査の中の生活綴方という教育方法は、1950年代前半において、全国各地で郷土全協の立場から取り込まれていた「新しい郷土教育」実践に共通する手法であった。

以上のことより、1950年代前半における戦後の郷土教育運動の展開の中では、「歴史教育と生活綴方の結合」や「郷土教育的教育方法」といった教育方法としての「理論」の追求がなされ、「新しい郷土教育」実践の創造がめざされていた。また、郷土全協に参加した小・中学校の教師たちには、学習者が歴史を書くという「生活綴方」の意義と、教師が「実践記録」を書くことによる自己教育の価値が共有され、数多くの実践記録が生み出されていたといえるだろう。

## 第7節 本章のまとめ

本章では、1950年代前半の「新しい郷土教育」実践創造の背景に関して、郷土全協内における「理論」と「実践」の結びつきに焦点を当てて検討を行ってきた。本章で明らかになった点は、以下の三点である。

第一は、1950年代前半のむさしの児童文化研究会による「フィールド学習」においては、学問的研究の「理論」の「実践」化といった関係性が存在していたことである。むさしの児童文化研究会が主催した「フィールド学習」では、研究者より、「理論」としての「新しい郷土研究」の手法が現場の教師へと普及・啓発された。そこで、現場の教師たちによって「新しい郷土研究」の「理論」が学ばれ、社会科の単元開発や教材の自主編纂活動と結びついて、「新しい郷土研究」の「実践」として取り組まれていたのである。

第二には、1950年代前半における郷土教育研究大会の開催を通じて、「新しい郷土教育」に関する「実践」の「理論」化が図られていたということである。ここでは、相川日出雄実践や岩井幹明実践のような小学校教師による「新しい郷土教育」実践がモデルとして示され、「生活綴方と歴史教育の結びつき」や、「フィールド・ワーク」と「くらべてみる」などといった教育方法の一般化がめざされた。1950年代前半における郷土教育研究大会の開催は、「新しい郷土教育」実践に関する教育方法の「理論」化がめざされて、現場の教師同士の「実践」交流をも促していたととらえることができる。

第三には、1950年代前半における戦後の郷土教育運動の展開の中で、「新しい郷土教育」に関わる「理論」の深まりが、現場の教師たちによる「実践」の創造過程に影響を与えていたことである。1950年代前半における戦後の郷土教育運動の展開の中では、「歴史教育と生活綴方の結合」や「郷土教育的教育方法」といった教育方法としての「理論」の追求がなされていた。そのような「理論」は、小・中学校教師による「新しい郷土教育」に関する「実践」の創造を通して、さらに深められていた。また、1950年代前半における戦後の郷土教育運動に参加した小・中学校の教師たちにとっては、学習者が「郷土」の歴史を書くという「生活綴方」の意義と、教師が「実践記録」を書くことによる自己教育の意味が共有され、数多くの実践記録が生み出されていたといえるだろう。

以上述べてきたように、1950年代前半の「新しい郷土教育」実践の創造過程における特質としては、小・中学校の教師たちによる、むさしの児童文化研究会が主催した「フィールド学習」への参加の経験や、郷土全協が開催した郷土教育研究大会への参加、戦後の郷土教育運動における教育方法に関する理論の深まりなどといった要因が、「新しい郷土教育」実践の創造のための契機となっていたことを示すことができた。さらに、本章の検討を通じて、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わった「研究者（理論）」と「教師（実践）」との協力・共同の歴史的な実態を示すことができたと考える。

これまでの先行研究では、1950年代の郷土全協の活動について、「その主な活動主体が研究者・学者主催ではなく小学校教師であり、小学校教師自身のための実践交流活動が行われていたこと」<sup>90</sup>が指摘されているが、本章での検討を通じて、研究者と学校現場の教師たちとの交流、中学校の教師たちの存在などの実態についても、研究視点を深めて考察することができたと考えている。

また、1950年代前半における郷土全協の運動に関して、「初期の郷土全協における運動は、



フィールド・ワークを行いながら『教育内容と教育方法の統一』に取り組もうとしていた」とまとめられているが<sup>91</sup>、本章を通じて、戦後の郷土教育運動の教育実践レベルでの創造過程の実態についても検討することができたと考える。

なお、本章の課題は、1950年代前半の「新しい郷土教育」実践の創造過程を研究対象としたために、その後の1950年代後半における「新しい郷土教育」実践の歴史的展開の問題について言及することができなかつた点である。また、戦前の郷土教育実践との比較についても十分行えなかつた。そうした点についての検討は、今後の課題としたい。

表5 桑原正雄による論文・著作リスト

年	年齢	論文名・著作名・出版社・発行年月日
1949 (昭和24)	43	桑原正雄「9原則と教員組合」『教育社会』4(6), 1949年6月 桑原正雄「窮乏生活と教師の立場」『教育社会』4(11), 1949年11月。 桑原正雄「コア・カリキュラム批判と国語教育」第4巻12号, 1949年12月。
1950 (昭和25)	44	桑原七郎「校長と検事」『教育新報』No. 12, 1950年5月。
1951 (昭和26)	45	武蔵野児童文化研究会『新しい社会科のワーク・ブック No. 1 わたしたちの武蔵野研究一向ヶ丘篇一』秀文社, 1951年4月。 桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」『歴史評論』No. 31, 1951年9月。 桑原正雄「新しい郷土教育」『6・3教室』5巻10号, 1951年10月。 桑原正雄『みつばち文庫 みんなでやろう郷土をしらべる』1951年。
1952 (昭和27)	46	むさしの児童文化研究会「わたしたちの郷土研究 No. 2 府中と国分寺を中心として」『歴史評論』No. 34, 1952年1・2月
1953 (昭和28)	47	桑原正雄「フィールドのあとをふりかえって」むさしの児童文化研究会編『第一回郷土教育研究大会資料』1953年2月。 桑原正雄「青いリンゴの運動—第1回郷土研究大会を終って—」『教育』No. 16, 1953年4月。 桑原正雄「日本地理の学習指導案」『教育』No. 21, 1953年6月。 むさしの児童文化研究会「小学校社会科教科書の検討」『教育』No. 21, 1953年7月。 桑原正雄「私の質問と希望—生活綴方の問題」『カリキュラム』No. 60, 1953年12月。 桑原正雄「社会科と地理教育」『日本の社会科』国土社, 1953年。 桑原正雄編『ぼくらの歴史教室—新しい郷土研究』青銅社, 1953年。
1954 (昭和29)	48	桑原正雄「郷土教育的教育方法とフィールド精神について」『カリキュラム』No. 62, 1954年2月。 桑原正雄『綴方風土記』—新しい地理教育の方向『歴史評論』No. 53, 1954年3月。 桑原正雄「問題解決学習と系統的学習」『教育』No. 31, 1954年4月。 桑原正雄「地理教育の問題」『教育評論』1954年4月号。 むさしの児童文化研究会「三浦半島漁村の共同調査」『新しい歴史教育』第3号, 1954年4月。 むさしの児童文化研究会『京王風土記1』1954年4月。 桑原正雄他「<共同研究>小学校1年生の社会科をどうするか—歴史・地理・道徳教育の指導計画案」『教育』No. 32, 1954年5月。 桑原正雄「新しい郷土教育について」『歴史評論』No. 56, 1954年6月。 桑原正雄「創刊を祝って—考古学と教育—」『私たちの考古学』創刊号, 1954年6月。 むさしの児童文化研究会「京王線沿線のフィールドワーク」『新しい歴史教育』第4号, 1954年6月。 桑原正雄「かえるの目玉」『歴史地理教育』創刊号, 1954年8月。 むさしの児童文化研究会「バスからのぞいた東京」『歴史地理教育』創刊号, 1954年8月。 桑原正雄「再び『問題解決学習と系統的学習』について」『歴史地理教育』No. 2, 1954年9月。 桑原正雄「蛙のめだま」『歴史地理教育』第3号, 1954年10月。 桑原正雄「第3回大会をおえて—NHK放送より」『歴史地理教育』第3号, 1954年10月。 桑原正雄「郷土と地理教育」『新しい教室』9(10), 1954年10月。

		桑原正雄「研究報告・地図の指導について」『教育評論』1954年11月。
1955 (昭和30)	49	桑原正雄「鈴木喜代春実践 野菜作り」『歴史地理教育』第7号,1955年2・3月。 桑原正雄他「<共同研究>社会科改定における地域の問題」『教育評論』1955年4・5月号。 桑原正雄「生きている統計」『教育』No.46,1955年5月。 むさしの児童文化研究会『京王風土記2』1955年5月。 桑原正雄『郷土をしらべる一みんなでやろう』国土社,1955年5月。 桑原正雄「第4回郷土研究大会の反省・声明」『歴史地理教育』No.12,1955年10月。 桑原正雄「民話と歴史教育」『日本児童文学』1955年11月。 桑原正雄「<時評>何のために地方史を勉強するのか」『地方史研究』No.18,1955年12月。 桑原正雄「郷土の現実から明るい芽をどうほりおこすか」『郷土教育』1955年。 桑原正雄「郷土をしらべるども達」『PTA教室』1955年。
1956 (昭和31)	50	桑原正雄「郷土の見方,考え方,扱い方—児童生徒の学年発達段階に応じて—」『教育技術 社会科研究』1956年4月。 桑原正雄「紀元節の歴史」『るねさんす』No.98,1956年。 桑原正雄「戦後の郷土教育(1)」『歴史地理教育』No.18,1956年5月。 桑原正雄「戦後の郷土教育(2)」『歴史地理教育』No.19,1956年6月。 桑原正雄「戦後の郷土教育(3)」『歴史地理教育』No.20,1956年7月。 桑原正雄『教師のための郷土教育』河出書房,1956年10月。 桑原正雄他「<座談会>民間教育運動の発展のために」『教育』No.65,1956年11月。 桑原正雄「郷土教育全国連絡協議会の課題」『教育』No.65,1956年11月。 歴史教育者協議会・郷土教育全国連絡協議会編『歴史地理教育講座—郷土教育編—』第6巻,明治図書,1956年。
1957 (昭和32)	51	桑原正雄「低学年の社会科と生活指導」『教育』No.69,1957年2月。 桑原正雄「郷土教育の問題点」『カリキュラム』No.120,1957年6月。 桑原正雄「考える地理への志向—どうすれば生きた地域学習ができるのか」『社会科研究』1957年6月号。 桑原正雄「夏休みの校外生活と読書活動—郷土の研究」『学校図書館』No.80,1957年7月号。 桑原正雄「郷土の問題をどう受けとめるか」『教育技術』第12巻第5号,1957年8月。 桑原正雄「郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について」『歴史地理教育』No.30,1957年10月。 桑原正雄『社会科の指導計画』国土社,1957年。 桑原正雄「郷土教育の遺産」小川太郎編『明治図書講座学校教育第2巻 日本教育の遺産』明治図書,1957年。
1958 (昭和33)	52	桑原正雄「なぜ私たちは社会科を守ろうとするのか—再び郷土教育全国連絡協議会の任務と性格について」『歴史地理教育』No.32,1958年1月。 桑原正雄『郷土教育的教育方法』明治図書1958年2月。 桑原正雄「教育における地域性の尊重」『教育評論』1958年4月。 桑原正雄「教育における地域性の問題—今井氏『社会科の新構想』に寄せて」『教育』No.87,1958年5月。 桑原正雄「民間教育団体の仕事」『教育評論』1958年5月。 桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにしてそだてるか」『歴史地理教育』No.36,1958年7月。 桑原正雄他「座談会・ふたたび問題解決学習をめぐって—科学的な社会認識を育てるために」『カリキュラム』No.116,1958年7月。

		<p>桑原正雄「教科別・お母さんとの勉強会—母と子の社会科」『母と子』1958年7月。</p> <p>桑原正雄『社会認識を育てる教育：社会科指導要領の歴史的批判に立って』大村書店, 1958年12月。</p> <p>桑原正雄他「座談会・社会科における郷土の考え方, 扱い方—小中学校社会科における郷土の位置づけ, 役割」『教育技術 社会科指導』1958年8月。</p> <p>桑原正雄「子どもの社会認識をどのように育てるか—高橋・国分両氏の諸論に答える」『歴史地理教育』No. 36, 1958年9月。</p> <p>桑原正雄『『新しい地歴教育』の教育実践について』国民教育編集委員会編『教育実践論—教師と子どもの新しい関係—』誠信書房, 1958年。</p> <p>桑原正雄『郷土学習の手引き』中教出版, 1958年。</p>
1959 (昭和34)	53	<p>郷土全協「教科研への批判と期待」『教育』No. 100, 1959年5月。</p> <p>桑原正雄「&lt;時論&gt;一条先生における可能性と教育技術」『総合教育技術』1959年6月。</p> <p>桑原正雄『生活を学ぶ社会科教室』大村書店, 1959年11月。</p> <p>桑原正雄「社会科における郷土の扱い方, 子どもの問題意識に立って」『小学校社会科教室』中教出版, 1959年。</p> <p>桑原正雄「郷土全協のあゆみ」『社会科教育のあゆみ』小学館, 1959年。</p> <p>桑原正雄『国民教育叢書第7巻 社会科の授業研究』明治図書, 1959年。</p> <p>郷土全協編『現場の研究授業—社会科編』誠信書房, 1959年。</p>
1960 (昭和35)	54	<p>桑原正雄他「座談会・教育における生活と系統」『生活教育』創刊号, 1960年1月。</p> <p>桑原正雄「私は期待しない」『母と子』1960年6月。</p> <p>桑原正雄「自主編成についての問題点」『教育評論』1960年8月号。</p> <p>桑原正雄『国民教育の構造』明治図書, 1960年9月。</p>
1961 (昭和36)	55	<p>桑原正雄「教科研 真鍋氏の全協への批判論文」『教育』1961年7月。</p> <p>桑原正雄「書評・月光村小学校編『学童疎開の記録』」『教師の友』No. 83, 1960年9月。</p>
1962 (昭和37)	56	<p>桑原正雄『教育とは何か』郷土教育全国協議会, 1962年。</p> <p>桑原正雄『続 教育とは何か』郷土教育全国協議会, 1962年。</p>
1963 (昭和38)	57	<p>桑原正雄「暮らしと教育・投げ銭をひろう子ども」『子どものしあわせ』1963年1月。</p> <p>桑原正雄「暮らしと教育・生む権利と育てる権利」『子どものしあわせ』1963年2月。</p> <p>桑原正雄「暮らしと教育・自殺する子ども」『子どものしあわせ』1963年3月。</p> <p>桑原正雄「郷土学習の前進のために社会科で何を教えるか—郷土学習の進め方に関連して」『総合教育技術』1963年4月。</p> <p>桑原正雄「暮らしと教育・吉廣ちゃんのこと」『子どものしあわせ』1963年6月。</p> <p>桑原正雄「暮らしと教育・交通事故」『子どものしあわせ』1963年7月。</p> <p>桑原正雄「組織する指導性の確率」『教育ジャーナル』1963年11月号。</p> <p>桑原正雄『教育合作論』郷土教育全国協議会, 1963年。</p>
1964 (昭和39)	58	<p>桑原正雄『町やむらをしらべよう』国土社, 1964年。</p>
1965 (昭和40)	59	<p>桑原正雄「郷土学習は何を学習するのか」『教育科学 社会科教育』No. 10, 1965年7月。</p> <p>桑原正雄「今日の社会における郷土学習の意義」『教育科学 社会科教育』No. 10, 1965年7月。</p> <p>桑原正雄他共著『日本の母親と教師にうったえる』郷土教育全国協議会, 1965年。</p>
1968 (昭和43)	62	<p>桑原正雄「郷土への関心」『母と子』1968年1月。</p> <p>桑原正雄『抵抗の教育運動』郷土教育全国協議会, 1968年1月。</p>

1971 (昭和 46)	65	桑原正雄『社会科・授業研究』郷土教育全国協議会, 1971 年。
1972 (昭和 47)	66	桑原正雄『此処に歴史あり』郷土教育全国協議会, 1972 年 5 月。 桑原正雄『地域における教育闘争』郷土教育全国協議会, 1972 年 12 月。
1973 (昭和 48)	67	桑原正雄「母の問題親の問題・子どもと歩いて社会科の勉強を」『母と子』 1973 年 6 月。
1976 (昭和 51)	70	桑原正雄『郷土教育運動小史—土着の思想と行動—』たいまつ新書, 1976 年 11 月。
1980 (昭和 55)	74	12 月 12 日逝去。

(「桑原正雄・郷土全協に関する文献一覧」廣田真紀子『郷土教育全国協議会の歴史—その運動的側面からの評価』東京都立大学修士学位論文, 2000 年, 資料 I ~ III を参考にして筆者作成。※ 桑原正雄, むさしの児童文化研究会, 郷土全協と重複する部分が多く, 主著のみを記述した。)

- 
- 1 桑原正雄「新しい郷土教育」『6・3教室』5巻10号,1951年10月,40～43頁。
  - 2 桑原正雄「新しい郷土教育について」『歴史評論』No.56,1954年6月,56頁。
  - 3 桑原正雄,前掲「新しい郷土教育」,43頁。
  - 4 同前,同書,41～43頁。
  - 5 臼井嘉一「子どもの問題意識を育てる『郷土の歴史学習』」『戦後社会科の復権』(岩崎書店,1982年)。木全清博「地域認識の発達論の系譜」『社会認識の発達と歴史教育』(岩崎書店,1985年)。谷口雅子・森谷宏幸・藤田尚充「郷土教育全国協議会社会科教育研究史における〈フィールド・ワーク〉について」(『福岡教育大学紀要』第26号,第2分冊社会科編,1976年)。松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論—『郷土教育論争』をめぐって—」(『教育方法学研究』第13巻,1987年)。廣田真紀子「郷土教育全国協議会の歴史—生成期1950年代の活動の特徴とその要因—」東京都立大学『教育科学研究』第18号,2001年。板橋孝幸「戦後の郷土教育運動と『地域と教師の会』」臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』(三恵社,2013年)等を参照。
  - 6 前掲,廣田真紀子「郷土教育全国連絡協議会の歴史—生成期1950年代の活動の特徴とその要因—」,33頁。
  - 7 臼井嘉一は,戦後日本の教育実践に関する総合的研究のなかで,「理論と実践との関わり」を,渋谷忠男による郷土教育運動・地域教育運動との関わりに求めている。そして,そのような郷土教育運動・地域教育運動の中でも,地域の現実と向き合いながら取り組まれた「1960年代の郷土をふまえる教育実践」について焦点を当てて研究を行う必要性について述べている(臼井嘉一「(講演記録)渋谷忠男実践の軌跡」,前掲『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』所収)。本研究では,臼井による問題設定のあり方を参考にしつつ,1950年代前半の「新しい郷土教育」実践を対象として,その展開の問題について,「理論と実践との関わり」に着目して検討を加えた。
  - 8 中野光「特別寄稿(講演記録)戦後教育実践史のなかの上越教師の会」二谷貞夫・和井田清司・釜田聡編『「上越教師の会」の研究』学文社,2007年,291頁。
  - 9 中内敏夫・竹内常一・中野光・藤岡貞彦『日本教育の戦後史』三省堂,1987年,127～128頁。
  - 10 上原専禄『国民形成の教育』新評論,1961年,25頁。
  - 11 石母田正『歴史と民族の発見』岩波書店,1952年,280頁。
  - 12 広岡亮蔵「牧歌的なカリキュラムの自己批判—梅根・海後先生にこたえる—」『カリキュラム』1950年3月号。
  - 13 国分一太郎「民間教育運動の一年について—その成果と欠落—」『教師の友』No.10,1952年12月。
  - 14 当時の資料の中では,「むさしの文化研究会」と「郷土教育全国連絡協議会」という名称は,同時期において使用されている。したがって,会の名称は,徐々に後者へと統一して変更されていったと思われる。
  - 15 桑原正雄の経歴については,廣田真紀子『郷土教育全国協議会の歴史—その運動的側面からの評価』(東京都立大学修士学位論文,2000年)に詳しい。

- 
- 16 元郷土全協副委員長・木下務氏からの聞き取りによる（2012年5月17日、東京都大田区・郷土教育全国協議会事務局にて聴取した）。
- 17 前掲、桑原正雄『郷土教育運動小史—土着の指導と行動—』, 27頁。
- 18 桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」『歴史評論』31号, 1951年9月, 64頁。
- 19 和島は、『大昔の人の生活：瓜郷遺跡の発掘』（岩波書店, 1953年）の「はじめに」の文中において、「むずかしい内容をわかりやすくしてくださった桑原正雄さん」と謝辞を書いている。
- 20 桑原は、『私たちの考古学』創刊号（考古学研究会編, 1954年6月）において、「ものどものを具体的に見くらべて、自分のちえを働かせて考えることのできる子供たち」を今日の教育で育むことの重要性について触れた序文を寄せている（桑原正雄「創刊を祝って—考古学と教育—」同書所収）。
- 21 前掲、桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」, 64頁。
- 22 前掲、桑原正雄「新しい郷土教育」, 43頁。
- 23 須永哲思「小学校社会科教科書『あかるい社会』と桑原正雄—資本制社会における『郷土』を問う教育の地平—」教育史学会『日本の教育史学』第56集, 2013年, 55頁。
- 24 当時のマルクス主義歴史学については、「日本史学ではマルクス主義的共同体理論を採用した時期があり, 1936年の渡部義通ほかの『日本歴史教程』はエンゲルス理論を取り入れて原始共同体の概念を使用し, 1945年以降それが学界で広く市民権を得, 1960年代まで指導的な理論となった」と説明されている（都出比呂志「共同体」田中琢・佐原真編集代表『日本考古学事典』三省堂, 2006年, 204頁）。
- 25 1950年代前半において「科学的」であることをめざした「歴史科学運動」が、「共産党が指導する目前の革命運動に従属し, 農村への文化工作に偏重した」という特質をもっていたことにも注意する必要がある（戸邊秀明「歴史科学運動」歴史科学協議会編『戦後歴史学用語辞典』東京堂出版, 2012年, 325頁）。
- 26 同前, 同書, 同頁。
- 27 桑原正雄「郷土の問題をどう受けとめるか」『教育技術』第12巻第5号, 1957年8月, 28頁。
- 28 桑原正雄「戦後の郷土教育（1）」『歴史地理教育』1956年5月, 第18号, 20頁。
- 29 前掲、桑原正雄『郷土教育運動小史—土着の思想と行動—』, 82頁。
- 30 前掲、桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」, 62頁。
- 31 前掲、桑原正雄「新しい郷土教育」, 40頁。
- 32 敗戦後教師としての同様の姿勢は、戦後の教育実践家を代表する教師であった金沢嘉市にも当てはまるものでもあった。金沢の戦後教師としての歩みについては、中野光・浅岡靖央・白井克尚・森田浩章『教師とは—金沢嘉市が拓いた教育の世界—』（つなん出版, 2003年）を参照。
- 33 前掲、桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」, 62頁。
- 34 上川淳「武蔵野児童文化研究会の業績をしのんで—私と歴教協の結びつき—」『東京の歴史教育』第15号, 東京都歴史教育者協議会, 1986年, 22頁。なお、金沢嘉市による小学校社会科歴史授業については、拙稿「1950年代前半における小学校社会科歴史授業の

---

分析—「平和と愛国の歴史教育」に関する一考察—（愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第47号,2001年）を参照。

- 35 前掲, 桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」, 62頁。
- 36 同前, 同書, 62～63頁。
- 37 寺井聡『『論争』に見る桑原正雄の社会科教育論—桑原正雄の社会科教育史上における位置—』中国四国教育学会『教育学研究紀要』第39巻第2部, 1993年, 173頁。
- 38 前掲, 桑原正雄「郷土研究の新しい展開のために」, 62～64頁。
- 39 前掲, 桑原正雄「戦後の郷土教育(1)」, 15頁。
- 40 同前, 同書, 20頁。
- 41 西川宏「学校教育と考古学」『岩波講座 日本考古学』第7巻, 岩波書店, 1986年, 187頁。なお, 1950年代前半における「考古学」研究が, 「研究者と国民が結合」する上で, より多くの機会をもっていたとする視点については, 十菱駿武『『国民的考古学』運動の『復権』と継承のために』(『歴史評論』第266号, 1972年9月)を参照。
- 42 山崎喜与作「郷土研究の作品をみて—その紹介と批判—」『社会科教育』第35号, 社会科教育研究社, 1950年。
- 43 その後の郷土全協内では, 「フィールド・ワーク」という呼び方に関して, 言葉そのものが外来的・権威的であるとして, 「フィールド学習」という言葉を用いるようになったという経緯についてもうかがった(注:16 木下務氏からの聞き取りより)。
- 44 前掲, 桑原正雄「新しい郷土教育」, 41～42頁。
- 45 武蔵野児童文化研究会『新しい社会科のワーク・ブック No.1 わたしたちの武蔵野研究—向ヶ丘篇—』秀文社, 1951年4月。
- 46 むさしの児童文化研究会「わたしたちの郷土研究 No.2 府中と国分寺を中心として」『歴史評論』第34号, 1952年1・2月。
- 47 前掲, 上川淳「武蔵野児童文化研究会の業績をしのんで—私と歴教協の結びつき—」, 19頁。
- 48 前掲, 桑原正雄「新しい郷土教育」, 43頁。
- 49 前掲, 西川宏「学校教育と考古学」, 188頁。
- 50 佐藤伸雄『戦後歴史教育論』青木書店, 1976年, 71頁。
- 51 前掲, 桑原正雄「新しい郷土教育」, 43頁。
- 52 斉藤尚吾「私たちの郷土研究はこうして始められた」『月報郷土』第5号, 1952年(前掲, 桑原正雄「戦後の郷土教育(1)」所収, 21頁)
- 53 斉藤尚吾「郷土教育と歴史教育」歴史教育者協議会編『平和と愛国の歴史教育—1952年度歴史教育年報—』東洋書館, 1953年, 92頁。
- 54 相川日出雄「私の歩んだ歴史教育の道」『歴史評論』第35号, 1952年4月, 43頁。
- 55 相川日出雄他「〈座談会〉『あかるい社会』の継承と発展—徳武敏夫氏の新著をめぐって—」『歴史地理教育』No.220, 1974年1月, 31頁。
- 56 桑原正雄「戦後の郷土教育(2)」『歴史地理教育』第19号, 1956年6月, 29頁。
- 57 相川日出雄による『新しい地歴教育』実践については, 数多くの先行研究が行われているが, 小学校における「新しい郷土教育」実践という位置づけのもとに検討した研究



---

は、以下のものがある。拙稿「相川日出雄の郷土教育実践を支えた考古学研究—『考古学と郷土教育』を手がかりに一」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』第115号, 2012年）。拙稿「相川日出雄による郷土史中心の小学校社会科授業づくり—『新しい地歴教育』実践の創造過程における農村青年教師としての経験と意味—」（全国社会科教育学会『社会科研究』第79号, 2013年）。

- <sup>58</sup> 前掲, 桑原正雄「戦後の郷土教育（2）」, 25～26頁。
- <sup>59</sup> 「生活綴方と歴史教育の結合」といった視点は、それ以前の国分一太郎と高橋磯一による対談の中で示されていた（「対談 生活綴方と歴史教育」『教師の友』第6号, 1952年7月号）。しかし、桑原が使用していた「生活綴方」の概念については、社会認識へと「飛躍」して結びついていたとする視点も提示されており、より吟味が必要である（須永哲思「1950年代における社会科と生活綴方—生活綴方から社会認識への「飛躍」はいかになされたのか—」『教育史フォーラム』第8号, 2013年を参照）。
- <sup>60</sup> 「むさしの児童文化研究会」から、「郷土教育全国連絡協議会」への改称は、実際には、「新しい郷土研究」に関する著作名は「むさしの児童文化研究会」として、「新しい郷土教育」に関する著作名は「郷土教育全国連絡協議会」というように並列して存在し、徐々に後者へと統一されていったようである。
- <sup>61</sup> 海老原治善「新しい郷土教育の創造—第一回郷土教育研究大会ひらく—」『カリキュラム』第53号, 1953年5月。
- <sup>62</sup> 大会事務局を担当していた佐藤伸雄によれば、富里村が開催地として選ばれた理由は、「地元の保守勢力から圧迫を受けていた相川日出雄を救助する意味あいをもっていた」と述べられている（前掲, 佐藤伸雄『戦後歴史教育論』, 94頁）。
- <sup>63</sup> 高志信隆「青いリンゴを『第1回郷土教育研究会』記」『日本児童文学』第6号, 1953年, 17頁。
- <sup>64</sup> 桑原正雄「『新しい地歴教育』の教育実践について」国民教育編集委員会編『教育実践論—教師と子どもの新しい関係—』誠信書房, 1958年, 54～55頁。
- <sup>65</sup> 桑原正雄「青いリンゴの運動—第1回郷土研究大会を終って—」『教育』No. 16, 1953年4月, 82頁。
- <sup>66</sup> 湯山厚「先人に学ぶということ—相川日出雄氏から—」『歴史評論』47号, 1953年7・8月。
- <sup>67</sup> 湯山厚「実践記録 山城国—揆—虚構の中に歴史をさぐる—」『歴史地理教育』第14号, 1955年11月。
- <sup>68</sup> 前掲, 桑原正雄「戦後の郷土教育（2）」, 26頁。
- <sup>69</sup> 上川淳「第2回郷土教育研究大会—歩いてつくる歴史教育—」『歴史評論』第49号, 1953年10月。
- <sup>70</sup> 第2回郷土教育研究大会・総合討論における岩井幹明による発言記録より（郷土教育全国連絡協議会編『第2回郷土教育研究大会報告 郷土教育』1953年9月, 67～68頁）。
- <sup>71</sup> 前掲, 桑原正雄「戦後の郷土教育（2）」, 32頁。
- <sup>72</sup> 同前, 同書, 同頁。
- <sup>73</sup> 同前, 同書, 28頁。

- 
- 74 福田和「近所の人びと(実践記録)」阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』三一書房, 1956年, 32頁。
- 75 「わたしのきんじょ」「あかるい社会」編集委員会編『小学校における社会科教科書の扱い方 実践例とその解説・批判』中教出版, 1954年。
- 76 杉崎章による中学校における「新しい郷土教育」実践に関連する先行研究は, 以下のものがある。西川宏「学校教育と考古学」西川宏「学校教育と考古学」『岩波講座 日本考古学 第7巻—現代と考古学』(岩波書店, 1986年)。山下勝年「敷波の寄せる半島1」知多古文化研究会編『知多古文化研究9』(知多古文化研究会, 1995年)。斎藤嘉彦「歴史教育(郷土教育)のあり方を求めて—杉崎章さんの教育実践から学んだこと—」知多古文化研究会編『知多古文化研究10』(知多古文化研究会, 1996年)。大橋勤「郷土史学習」『愛知県における考古学の発達』(親和プリント, 2005年)。白井克尚「中学校における歴史研究と歴史学習の協働に関する史的考察—愛知県横須賀中学校『郷土クラブ』の実践の分析を通して—」(愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第57号, 2011年)。しかし, 中学校における「新しい郷土教育」実践という位置づけのもとに, 論じているわけではない。
- 77 杉崎章『常滑の窯』学生社, 1970年, 11~12頁。
- 78 同前, 同書, 10頁。
- 79 杉崎章「実践例 中学校の部 考古学と郷土教育」和島誠一編『日本考古学講座』第1巻, 河出書房, 1955年。
- 80 杉崎章「歴史教育における考古学の役割」『私たちの考古学』第18号, 1958年, 14頁。
- 81 同前, 14頁。
- 82 杉崎章「考古学と郷土教育(懇談)」瓜郷遺跡発掘調査会編『野帳』第二期第三冊, 1958年7月, 24頁。
- 83 中村一哉による中学校における「新しい郷土教育」実践に関連する研究としては, 以下のものがある。吉田晶「月の輪古墳と現代歴史学」(『考古学研究』第120号, 1984年)。西川宏, 前掲「学校教育と考古学」。小国喜弘「国民的歴史学運動における日本史像の再構築—岡山県・月の輪古墳を手がかりに—」(『東京都立大学人文学報』第337号, 2003年: 再収「国民史の起源と連続—月の輪古墳発掘運動—」『戦後教育のなかの〈国民〉 乱反射するナショナリズム』吉川弘文館, 2007年)。中村常定「月の輪運動と歴史教育」角南勝弘, 澤田秀実編『月の輪古墳発掘に学ぶ—増補 改訂版—』(美前構シリーズ普及会, 2008年)。しかし, 中学校における「新しい郷土教育」実践という位置づけのもとに論じているわけではない。
- 84 中村常定「皆で発掘した月の輪古墳」近藤義郎・中村常定『地域考古学の原点・月の輪古墳』新泉社, 2008年, 47頁(筆者注: , 中村一哉とは, 中村常定氏のペンネームであった)。
- 85 美備郷土文化の会・理論社編集部編『月の輪教室—10,000人が参加した古墳発掘・新しい歴史教育—』理論社, 1954年。
- 86 谷口雅子『『国民的歴史学』運動にまなぶ歴史教育実践』『歴史評論』第364号, 1980年8月, 91頁。

- 
- <sup>87</sup> 元・福本中学校生徒の角南勝弘氏からの聞き取り調査の記録より（2012年6月1日、岡山県美咲町・月の輪郷土館資料館にて聴取した）。
- <sup>88</sup> 国分一太郎「概念くだき」『新しい綴方教室』新評論, 1957年, 30～40頁。
- <sup>89</sup> 永瀬清子「みんなが学んだ—『月の輪』発掘30周年に際して—」『考古学研究』No. 118, 1983年10月, 16頁。
- <sup>90</sup> 前掲, 廣田真紀子「郷土教育全国協議会の歴史—生成期1950年代の活動の特徴とその要因—」, 34頁。
- <sup>91</sup> 板橋孝幸「戦後の郷土教育運動と『地域と教育の会』」白井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社, 2013年, 93頁。

## 第2章 相川日出雄による小学校における郷土史中心の「新しい郷土教育」実践

### 第1節 本章の課題

戦後日本の初期社会科教育実践に関する研究は、様々な知見を我々に与えてくれる<sup>1</sup>。とりわけ、1950年代前半（昭和20年代後半）における全国各地の「農村青年教師」による初期社会科教育実践は、「『問題解決』を方法原理とする社会科授業論の一つの到達点であった」<sup>2</sup>とされ、これまでの研究においても高く評価されている。「農村青年教師」とは、簡潔に示すと、1950年代前半において、地域の生活現実や地域の問題を教材として取り上げ、教材を徹底的に調査することを通して、発見した研究問題を解決していく社会科教育実践を行っていた教師<sup>3</sup>として定義できるだろう。本章で検討の対象とするのは、そうした「農村青年教師」の一人であった相川日出雄による社会科教育実践の事例である。

相川が、「新しい地歴教育」という戦後社会科教育実践史において高く評価される教育実践を、なぜ行うことができたかという歴史的背景については、先行研究において以下のように述べられている。遠藤豊吉は、相川の生い立ちに「新しい地歴教育」実践の萌芽ないしは原型があったことについて述べている<sup>4</sup>。日比裕は、相川本人からの聞き取りを通して、武蔵野児童文化研究会の桑原正雄、高橋碩一、和島誠一、民主主義科学者協会地学団体研究部会の井尻正二氏等の影響が大きかったことを明らかにしている<sup>5</sup>。小原友行は、「実践の中の問題意識から民間教育団体の成果を主体的に取り入れることを通して、教育実践を自己改造していった」<sup>6</sup>と述べている。田中史郎は、社会科の課題や方法を、「歴史的な現実と戦前および戦後の教育運動における教育方法の成果の継承によってとらえ直す」と同時に、「歴史教育内容の創造」の課題に取り組んだためだと述べている<sup>7</sup>。小島晃は、「子どもの現実をとらえ、その上に立って子どもの可能性を伸ばすことが教育の営みであると考えた」<sup>8</sup>ためだと述べている。このように、相川が「新しい地歴教育」実践を行うことができたのは、彼自身による独創的な発想の転換があったためだと考えられている。

ところで、相川は、1950年代前半において戦後初期新教育を批判的にとらえ、文部省社会科から距離を置いて社会科授業づくりを行っていたことも知られている。つまり、「新しい地歴教育」実践の創造過程には、彼の社会科授業観の変容が伴っていたことも推察される。そこには、相川独自の「農村青年教師」という歴史的に特異な経験が、背景として存在していたと考えられる。そうしたとき、小原友行による次のような相川実践に対する評価の言葉には、注目すべき視点が存在していることがわかる。小原は、「相川氏の思考発展の過程に即して、一人の教師の中でどのように結実していったのかを見てゆかなければ、相川氏がなぜそのような授業構成をしたのかを明らかにすることはできないし、また相川実践のよさを現在の視点から切り捨てる結果に陥り、遺産としての優れた実践を正しく評価することはできなくなる」<sup>9</sup>と述べている。しかし、小原の研究では、「小学校における歴史授業構成」の分析に主眼が置かれているため、相川の「思考発展の過程」についての検討は、十分行われていない。

このような見方から、「新しい地歴教育」実践の創造過程についてつきつめて考えていくと、相川の1950年代前半における「農村青年教師」としての経験についてさらに検討を

深める必要性が生じてくる<sup>10</sup>。そしてまた、これまでの先行研究においては、相川の社会科授業観の変容の契機となった経験について、十分に整理されてきたとはいいがたい。

そこで、本章では、相川为社会科授業観の変容の契機となった諸経験の実相を、著作や雑誌論文を活用し、相川自身の文言をもって明らかにしてみたい。また、史料の妥当性を考慮し、聞き取り記録などの複数の資料を用いて検討することとしたい。

## 第2節 相川による郷土史中心の小学校社会科授業づくりへの着想

### (1) 相川日出雄の生い立ち

これまでの先行研究を参考にして、「新しい地歴教育」実践に取り組むまでの相川日出雄の生い立ち<sup>11</sup>について、立論上必要な限り紹介しておきたい。

相川は、1917年東京府豊多摩郡角筈（新宿区）に生まれる。京浜実業学校を卒業した後、区役所に勤務するが、1939年3月に応召を受けて衛生兵として結核病棟に勤務する。しかし、勤務中に突然咯血したために、1942年6月に除隊となり、祖父母の郷里である千葉県富里村に帰る。ただボンヤリしていても仕方がなかろうという人の勧めで、1943年4月より千葉県安房郡根本国民学校で教師生活をスタートさせる。26歳の時であった。

そして、敗戦後の1946年に、相川は千葉県印旛郡富里小学校久能分校に転任する。周知のように、相川による実践記録『新しい地歴教育』は、この分校における1952年度と一部1953年度の教育実践を中心に記述されたものである。当時34歳であった相川は、その経緯について、次のように語っている。

私は敗戦の翌年、1946年にこの分校へ着任して以来、ずっと4年生を担当してきたのだが、1952年の第1回目の文集「やづの子ども」が生まれるまでに、7年の月日がたった。その間の道はまことにジグザグのコースであったが、新教育といわれる占領期の教育の中で、少しずつ経験を蓄積し整理してきた。そして社会科は、「このよきもの」生活綴方と平行して、郷土の現実に立って郷土史中心にやらねばならないと考えた。<sup>12</sup>

ここからは、相川が分校において当時の文部省の社会科に対して一定の距離感を取り、独自に郷土史中心の社会科授業づくりを行っていたことがわかる。相川は、「郷土史を学ばせるということは、郷土の現実を歴史主義的に扱うことであり、また郷土という民族的なものをはっきり把握させることであると思う」<sup>13</sup>と考えていた。そこで、相川は、「新しい地歴教育」実践の年間計画について、次のような構想を立てた。

私はまず地域社会にたいして、郷土史としては大まかに、1 地図学習、2 原始、3 古代、4 中世、5 近代とし、1、2、3を一学期、4を二学期、5を三学期というように大まかな目標を置いた。(中略)しかし、だからといって、無責任なでまかせな仕事だということではない。一步一步経験を整理して、たえずその中から教訓をくみとり、そして先の見通しをつけながら進んでいくべきであり、またそのように仕事をやってきたのだった。<sup>14</sup>

このようにして相川は、「新しい地歴教育」実践を創造することができたのは、「一步一步経験を整理して」きたからだという。では、相川による「一步一步経験を整理」した過程とは、どのようなものであったか。本稿では、相川による「新しい地歴教育」実践の創造過程に着目し、彼の教育実践を特徴づけている「農村青年教師」としての経験とその意味について考察することとしたい。

### (2) 社会科への着目

1948年度、相川は分校の小学4年生を担当していた。同時に相川は、千葉県支部の教員組合の執行委員を務めていたが、団体交渉権を否認する占領政策の転換などといった当時の政治状況に翻弄され、教育現場に帰る決意をしている。

最初、コース・オブ・スターディのことばに目をパチクリし、文部省の指導要領は申すにおよばず、社会科関係の教育書をよみあさって、さてと心おどらし胸をときめかして社会科を始めたのである。カリキュラム、シーケンス、スコープ、ガイダンス…頭を悩ましたコトバは数えきれない程であった。<sup>15</sup>

このようにして相川は、1948年度において、社会状況に翻弄されながらも、社会科教育実践に前向きに取り組んでいったことがわかる。後に、その頃に取り組んでいた社会科について、次のように振り返って述べている。

こんな時代に私は社会科を始め、その第1回の生徒がいま中学3年になっているのである。そして彼らは小学校6年まで社会科を学習して4年で足ぶみをしている。(中略)

もちろん4年は不完全ではあったが、農業面では家庭の農具を調べ、作物の種類を調べて歩き、グラフをつくり、討論をしたのである。そのような行動が良かれ悪しかれ教科書中心の社会科よりは少なくとも彼らの身についていたのだった。<sup>16</sup>

こうした発言からは、相川が1948年度に、「作業単位」を中心とした社会科授業に取り組んでいたことがわかる。また、戦後初期新教育における「経験主義」重視の考え方に意義を認めていたことも伺える。相川は、戦後初期新教育の時代に、「行動することによって学ぶ」という社会科授業を展開していたのである。

### (3) 戦後初期新教育批判

ところで、相川が、郷土史中心の社会科教育実践に着想することができたのは、彼自身の社会科授業に対する反省の経験に基づいていたと考えられる。当時、相川と共同研究を行っていた古川原と勝田守一は、相川が歴史教育に取り組んだきっかけについて、次のような聞き取りを行っている。

あなたは、石橋勝治氏の社会科に学んで、物価のしらべをしたり、稲の種類をしらべたり成果を見せてくださいました。そうして、子どもたちは結論として、農村をよくしていくために、農業に機械をいれ、作物の種類を改良しなければならないということに気がつくことも見せてくださいました。またいわゆる農村好景気の時代でも、物価がどんなに農民の犠牲できまっているかということも子どもたちが気がついているといわれました。(中略)ところで、その石橋式という社会科はあなたがごらんになって、獲得される知識はバラバラであり、恐ろしく長い時間をかけねばならず、わあわあいうばかりで子どもの生活にしみ込まない、という結果になりました。<sup>17</sup>

表 6 1950 年代前半における相川日出雄の代表的な社会科単元と社会科授業

年度・時期	年齢	社会科単元	社会科授業	関連する出来事
1950 (昭和 25)	32			3.5 『山びこ学校』 発刊
1951 (昭和 26) 1 学期	33		計画を立て、地図の読み方を教える	3.11 武蔵野児童文化研究会が発足。神奈川県向ヶ丘でフィールド学習を行なう 4.1 千葉県富里小学校久能分校の4年生担任(六年連続) 4.12 武蔵野児童文化研究会が『わたしたちの武蔵野研究・向ヶ丘編』発行 7.10 1951 年度版『小学校学習指導要領 社会科編(試案)』発行
2 学期		単元「久能, 日吉倉の土地はどうしてできたか」 単元「私たちの土地で大昔の人たちはどんな暮らしをしていたらうか」	ワーク・ブックの指示通りの道を、地図を読みながら歩いてフィールド・ワークを行なう	夏休み, 自作スライド『私たちの村のれきし』作成 11.3 郷土史読本『私たちの村』編集完了
3 学期			授業「縄文土器」 授業「原爆の子」	
1952 (昭和 27) 1 学期	34	1 地図学習 単元「地図学習」  2 かりの暮らし(原始) 単元「かりの暮らし」  3 農業のはじまり(古代) 単元「農業のはじまり」	授業「地図学習」 授業「実測」, 疑問を出させる, 地図の話し合いを行なう 授業「房総半島」 授業「日本」 きくのや台地へフィールド・ワークに行き話し合う 授業「土地・地層・地質」 授業「土器」 授業「テーマによる話し合い」 授業「石包丁の変化」 授業「太陽」 授業「石棺とたてあなの家」	4.1 4年生担任(七年連続) 4.1「私の歩んだ歴史教育への道」発表  7.1 高橋碩一・国分一太郎の対談「歴史教育と生活綴方」発表 7.1「郷土から学ぶ教育の実践」発表 8.1「教師ができる実態調査」発表
2 学期		4 川栗の城(中世) 単元「川栗の城」  5 野馬のすんでいたころ 単元「どての学習」	川栗の城へフィールド・ワークに行き話し合う 授業「武士のはじまり」 授業「農民の生活」 授業「蒙古の侵入」 授業「山城国」 どてへフィールド・ワークへ行き話し合う	



		単元「宗門おあらため帳」  6 続 野馬のすんでいたころ 単元「旧道しらべ」  単元「新田のはじまり」 単元「先祖しらべ」	授業「昔の地図」 授業「牧土の手紙」 授業「木内宗吾」 授業「百姓一揆」 授業「世界の地理」 授業「五人組証文」 授業「旧道と石」 授業「昔の人の名前」 授業「こうしんとう」 授業「新田のはじまり」 授業「先祖しらべ」	10.25,6 お茶の水女子大学における歴史教育者協議会第四回大会で実践報告を行なう 10.27 成田町の郷土史家・大野政治に古文書の判読について教えを請う 10.28 勝田守一・大田堯・古川原が授業参観をする 12.綴方「先祖」
3 学期		7 士農工商(近代) 単元「士農工商」 8 創作を通しての歴史教育 単元「野馬ものがたり」 大単元9 新しい世の中へ 単元「新しい世の中へ」	授業「しょくにん」  授業「野馬ものがたり」 授業「嘉永六年」 授業「明治の世の中へ」 授業「戦争」	1.1 「歴史教育と人格形成」発表 1.20 「農村生活と歴史教育」発表 2.14, 15 千葉県成田小学校講堂においてむさしの児童文化研究所主催による第1回郷土教育研究大会が開催され、実践報告を行う。
1953 (昭和 28)	35	1952 年度とほぼ同様の為、省略		4.1 4 年生担任(八年連続)
1954 (昭和 29)	36			4.1 千葉県富里小学校に転任し、6 年生担任 7.20 『新しい地歴教育』 発刊

(相川日出雄「私の歩んだ歴史教育への道」『歴史評論』No. 35, 1952 年 4 月, 39~48 頁。相川日出雄「霜降る夜の母子の話—古川先生の質問に答えて—」『教育』No. 15, 1953 年 1 月, 27~32 頁。相川日出雄『新しい地歴教育』国土社, 1954 年, 1~306 頁を参考に筆者作成。)

つまり、ここからは、相川が戦後初期新教育の時代に石橋勝治の社会科に学び、「作業单元」中心の社会科授業に取り組んでいたことがわかる。ところが相川は、子どもたちはすでに農村を良くするためにはどうすれば良いかということに気がついており、そのような現実的な課題の解決に寄与しない自身の社会科授業に対して、次第に疑問を感じていくようになるのである。

そこで相川は、千葉大学の城丸章夫との共同作業によって、コア・カリキュラム批判を行っていたという<sup>18</sup>。相川によるコア・カリキュラム批判の要点は、社会科授業が「作業」を目的としていることにあった。つまり、自身のこれまでの社会科授業に対する反省に基づいてなされたものであった。そのような経験を通して相川は、社会科教材の開発に価値を見出していくのである。

#### (4) 郷土史研究への接近

相川は、1950 年度に、地元の青年農家の協力を得て、富里村における「地力等級」の調査

を行っている<sup>19</sup>。こうした郷土の実態調査の経験を通じて、相川は、当時の富里村が抱えていた現実的な問題へと眼を向けていく。そこで相川は、1952年8月に、「教師ができる実態調査—とくに郷土史について—」という論考を発表し、教師による郷土史研究の必要性を主張するようになる。

「びんぼう」はどうしておこるか。現実を見つめさせると共に、それを解明してやらなくてはなりません。ここに歴史的なものを見る眼が養わなければならない必要さが出てくるのです。その現実的なもの、身近なものは村々どころがっているのです。私たちは郷土の歴史をピンからキリまで知りつくしていなければならないと思います。<sup>20</sup>

相川は、地域の貧困問題への着目を通して、社会科が郷土における現実的な問題と取り組んでいくべきことを主張する。相川が主張するような教師による郷土史研究は、1950年代前半において隆盛していたことであった。1948年9月に発行された『小学校社会科学習指導補説』において、社会科教科書は教材の中のひとつという相対的な位置づけがされており<sup>21</sup>、それに対応してなされていたことだと考えられる。教師たちは、さまざまな社会科教材を自ら編成する必要に迫られ、郷土史研究を進めていたのである。

### 第3節 郷土史研究を活用した教材研究

#### (1) 教師が行う郷土史研究

相川は、1951年度の小学4年生を対象とした教育実践を通じて、「私の歩んだ歴史教育の道」という論稿を雑誌『歴史評論』（河出書房、1952年4月号）に発表する。そこで相川は、自身の郷土史研究への取り組みについて次のように振り返っている。

私のいる学校は、成田町から2キロばかりの4年までの分校で、私はそこで4年を受持ってもう6年になります。4年前に社会科で原始時代を学習して縄文土器のことを子供に話したところ、子供は競争で土器の破片を私のところに持って来ました。それから気がついたのですが、畑に必ず土器の破片があるのです。土器ばかりでなく時には石斧や石鏃さえ子供たちはみつけました。それから私も興味を覚えて、とくに珍しいものを持って来た子どもには、ノートや鉛筆をくれたものです。私もつとめて村の畑や山を家庭訪問の度毎に歩くようにしました。<sup>22</sup>

ここで語られていることは、相川が1947年度より、郷土における考古学的遺物の分布調査を行っていたということである。相川は、「私たち教師は、まず生きた現実の中から教材を引きずり出す具体性と創造性の持主になることが、必要」<sup>23</sup>だと述べ、郷土史研究を独自に行っていたのである。

さらに、1951年の夏には、幻燈用の自作スライドの作成を企画する。村人への考古学的遺物への普及啓発を意図した視聴覚教材であった。その際に、「計画中に考えついたことは、このスライドと郷土史を統一してとりあげなければ教育効果は十分発揮できないであろう」<sup>24</sup>と思立ち、児童用の郷土史読本『私たちの村』の作成に取りかかることとなる。

さらに相川は、この郷土史読本『私たちの村』の作成に影響を与えた要因として、むさしの児童文化研究会が編集した『わたしたちの武蔵野研究—向ヶ丘編—』（秀文社、1951年）を手に入れたことをあげている。

ちょうどその頃、武蔵野児童文化研究会の「わたしたちの武蔵野研究、向ヶ丘編」を手に入れたことは、大変私に幸いました。それは、このワークブックを見て私の考えていることが、ぴったりこれによって示されていたからです。また私の集めたデータと村の条件が、「わたしたちの武蔵野」と大体同じでもありました。このことから同じ関東なら、各地域の特殊性の中に一般性があることが重要です。これは更に日本全体にあてはまることでしょし、これによって教師がそれぞれの現場で郷土を科学的に究明してこれを積重ね、おしひろげていくことによって、日本史の新たな方向が見出されるのではないのでしょうか。更にそれは現場の教師と考古学、地学、史学等の各方面の専門家との結びつきによって、内容が豊富さを増してくるものと考えられます。したがって、郷土史は興味本位であったり、プロジェクト的な問題解決の単元的郷土史だったりではなく、あくまでも、一貫した民族の発展してきた過程として、また現在までにわれわれ祖先が、どのように社会をおし進めて来たか、そして、「われわれの未来は？」というテーマでなければと思います。<sup>25</sup>

このように当時の相川は、武蔵野児童文化研究の考え方に賛同し、郷土史研究を行っていたことがわかる。そして、多くの現場の教師たちが各地域の郷土史についての科学的な探究を進めていくことを主張するのである。

## (2) 戦後の郷土教育運動への参加

また、当時の相川は、むさしの児童文化研究会の「フィールド学習」にも積極的に参加していた。むさしの児童文化研究会は、1951年5月に、桑原正雄や和島誠一らが中心となって、神奈川県向ヶ丘において結成され、現場教師たちの「校外学習の研究会」としての「フィールド学習」を開催して、1950年代前半において戦後の郷土教育運動を推進していた<sup>26</sup>。相川は、このむさしの児童文化研究会主催の「フィールド学習」に積極的に参加し、「板碑の見方」「庚申塔」などの専門的な郷土史研究の手法を獲得したことについても振り返って述べている<sup>27</sup>。

そして、1953年2月14・15日には、彼の地元である千葉県成田町において、第1回郷土教育研究大会が開催される。この大会は、相川の教育実践の成果を全国に広めるといった目的もあり、全国から二百人を超える現場教師たちが集まったという<sup>28</sup>。1日目には、成田小学校講堂で相川による教育実践の報告も行われ、2日目には、富里村でフィールド・ワークも行われたという<sup>29</sup>。こうした1950年代前半における戦後の郷土教育運動への積極的な関わり<sup>30</sup>を通じて、相川は、小学校における社会科授業について次のように考えていくようになる。

力への奉仕者として教師は教える機械となり、教科書や処方箋的雑誌にかじりつく道をとらずに、魂の技師として、子どもたちの住む郷土の生き生きとした具体的な事物による社会科を私はおしすすめたいと願っている。これは私の魂の叫びでもありまた、私が現場教師として終戦以来たどりついたところの民族の未来の世代を幸福にする社会科の道でもあるのだ。<sup>31</sup>

ここでいう「子どもたちの住む郷土の生き生きとした具体的な事物による社会科」という彼の授業観は、相川による1950年代前半における戦後の郷土教育運動への参加の経験に支えられていたとあってよいだろう。

## (3) 社会科授業における郷土史教材の活用

では、ここで相川の経験と社会科授業との関連について検討していくこととしたい。授業「土器」は、相川が、1952年6月に取り組んだことをもとにして、1953年度に実践したものである。この授業について相川は、「考古学を興味本位に考えていた教師の私を何より啓蒙してくれた」<sup>32</sup>と述べており、彼の経験と社会科授業観の変容の関係を最もよく反映している教育実践としてとらえてよいであろう。表7に示したのは、授業「土器」の展開である。

本研究のアプローチより確認できるこの社会科授業「土器」の特質は、次の二点である。

第一に、「土器」という教材について、相川が「土地の生産力」の問題と関連づけてとらえていることがある。その理由の一つには、当時の富里村の農業が、ほとんどを天水・湧水に頼っていたためだと考えられる<sup>33</sup>。そこで相川は、富里村の「土地の生産力」について研究を行い、「自然への処置なしの状態」から「意識を高めてやることは当然といわねばならなかった」<sup>34</sup>と考えたと思われる。

表7 社会科授業「土器」の展開

段階	教師の発問・指示・説明	学習活動・学習内容
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・土器の落ちている場所も大事だし、また一つの土器だって大切にしなければいけないことを教える。そして、子どもたちが喜んで集めた土器の出た場所を地図に記入して、教室で話し合いを行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・綴方「どき」を読む。</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・さあ、気のついたところをいってごらん。</li> <li>・どっちがよけいある？</li> <li>・どうして土師器の出る場所が多いのだろうか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・縄文土器の出るところはたいてい土師器が出る。</li> <li>・土師器だけ出るところは、ひっこししたところだっぺ。</li> <li>・土師器の出る場所の方が多い。</li> <li>・農業やるようになれば、たべる心配がなくて人がふえた。</li> </ul>
終末	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いのまとめをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いのまとめ</li> <li>1 縄文土器のでるところは大てい土師器が出る。</li> <li>2 土師器の出る場所の方が多い。</li> <li>3 それは農業をやるようになって人口がふえたから。</li> <li>4 台地ばかりで谷津（やづ：谷の方言）のないところは土器が出ない。</li> <li>5 縄文時代は台地をよけい使った。それでもやづは水と土器をつくる粘土をとるのにだいじ。</li> <li>6 農業をやるようになってから、やづと台地と両方大事になった。</li> </ul>

（相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例Ⅰ 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房、1955年、257～258頁を参考に筆者作成。※ 富里村の台地は、狩猟の時代から少しずつ畑へと利用され始め、中世では野馬の放牧場へ、そして当時の農地へと土地の生産力の発展が見られたという。）

第二に、授業構成の特徴として、フィールド・ワークの後に話し合いがもたれている点である。こうした授業構成の仕方は、相川自身による郷土史研究<sup>35</sup>の経験によるものが大きかったと考えられる。それは、相川が、遺跡や遺物からものを見極めていくという学習について、「子どもの論理的思考力を一それは極めて単純な推理、判断であるが一養っていくことをわたしは重視したい」<sup>36</sup>と述べていることから確認できる。つまり相川は、自身のフィールド・ワークの経験に基づいて、富里村の郷土史についての科学的な学習をめざした授業構成を行っていたことがわかる。

以上のことから、授業「土器」は、相川による郷土史研究の経験を通して教材開発がなされ、自身のフィールド・ワークの経験に基づいて授業構成がなされた社会科教育実践として位置づけることができる。

#### (4) 子どもを郷土における生活の主体者としてとらえる

1949年10月、相川の受け持ちの児童の父親が、他地域からの移住者であったがゆえに、疑いをかけられ、警察へ連行されるという事件が起きる<sup>37</sup>。この事件が契機となり、相川は、「相互依存の、お互いに助け合うという、いわゆる地域共同社会＝コミュニティの中のよそもん」としての扱いを受ける児童に対して、他の子と同様に「幸福な子にしてやらなければならない」<sup>38</sup>と考えるようになる。つまり、すべての児童を、地域における生活の主体者としてとらえていくのである<sup>39</sup>。

そこで相川は、1950年に結成された「日本綴方の会」（「日本作文の会」の前身）の活動に加わり、「生活綴方」の指導に力を注いでいくことになる。当時、生活綴方を多少とも手がけていた教師たちの合言葉は、無着成恭によって発刊された『山びこ学校』（青銅社、1949年）を乗り越える」ことにあったという。相川自身も、『山びこ学校』の発刊に目を開かれたことを振り返って述べている<sup>40</sup>。

さらに、相川は、教師が、「生活記録」を残すことの意義についても、次のように述べている。

わたくし自身、この一年間をふりかえてみて、驚くほどの変化と前進をしているのを感じている。そして、この教師の自己改造と無関係に子どもたちは変化しているのではない。

この前例がしめした子どもたちの前進は、この教師の自己改造とどのように関係し、成し遂げられていったかという過程を、学習や子どもの作品を通して、順を追って書いていこうと思う。

私には、子どもたちの意識が、どんな契機で、どのように変化していったかというプロセスこそ最大の関心事であり、それはまた次の年度の私たちの前進にとって欠くことのできない反省でもあると信じている。<sup>41</sup>

つまり、相川にとっての「生活記録」を残すことの意義とは、「教師の自己改造」のために必要な「反省」だとして位置づけていたのである。相川は、そのような「生活」への着目を通して、児童を地域における生活の主体者として、子どもという存在をとらえていくようになったのである。

では、そのような相川による「子どもを郷土における生活の主体者としてとらえる経験」と、社会科授業との関連について考察していくこととしたい。授業「牧士（もくし）への手紙」は、相川が、1952年6月に取り組んだことをもとにして、1953年度に実践したものである。この授業について歴史学者の木村博一が、歴史教育に「古文書」を取り上げた教育実践として「その早い例ではなかったと思う」<sup>42</sup>と述べていることから、相川による代表的な教育実践としてとらえてよいであろう。

表8に示したのは、授業「牧士への手紙」（筆者注：もくし）の展開である。

表 8 社会科授業「牧士への手紙」の展開

段階	教師の発問・指示・説明	児童の学習活動・学習内容
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 牧場人足の徴発令書である古文書を、4年生なりに理解できるように口語文に直し（成田町の郷土史家・大野政治氏の教示による）、野馬の土堤のフィールド・ワークの学習の後、プリントして配り、子どもたちの話し合いの材料にするために朗読させた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ はじめに牧士の手紙の口語文を朗読する。</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 話し合いをする。</li> <li>・ だれからだれへやった手紙か？</li> <li>・ どんなことが書いてある？</li> <li>・ なにを出せっていうの。</li> <li>・ 依田山城守はだれにいわれたのだろう。</li> <li>・ そうだね。じゃ、依田山城守はだれにいばった？</li> <li>・ むくしは？</li> <li>・ それでは名主と組頭は？</li> <li>・ 名主は手紙もらってどう思ったろう？</li> <li>・ 百姓はどうだろう？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 牧士が名主と組頭へ出した手紙。</li> <li>・ 秋に馬つかめるから道なおしてくれ。</li> <li>・ 人足。</li> <li>・ 佐倉のとのさま。</li> <li>・ むくし(筆者注：もくしと読むが、富里村ではむくしといった)にいばった。</li> <li>・ 名主と組頭にいばった。</li> <li>・ 百姓にいばった。</li> <li>・ たいへんだあ、早く準備しなくちゃしょうねえ。</li> <li>・ 稲かりあんののに人足でるとこまんなあ…。</li> <li>・ おらあ、また人足だっけど、こなんねなあ…。</li> </ul>
終末	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 話し合いのまとめをする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生活綴方（詩）を書く。</li> </ul>

(相川日出雄「古文書と歴史教育(実践例 小学校)」高橋碩一編『古文書入門』河出書房新社、1962年、303～310頁を参考に筆者作成。※ 江戸時代の富里村は、野馬の放牧場であった。この「牧士への手紙」という古文書は、牧場の管理人で佐倉藩から名字と帯刀を許された村の牧士<もくし>が、村々の名主・組頭宛に回覧させた人足の徴発令書であった。)

本研究のアプローチより確認できるこの授業「牧士への手紙」の特質は、次の二点である。

第一に、相川が「古文書」について、江戸時代の武士と農民の支配・非支配の関係を理解させる絶好の教材ととらえて授業を行っていたことである。相川は、「古文書」を教材にした主なねらいについて、「封建社会のタテの人間関係を理解させる」<sup>43</sup>ことであったと述べている。そのことは、当時の富里村に現実的な課題として残っていた「部落の封建制」<sup>44</sup>の解決をめざす立場から取り組まれたと思われる<sup>45</sup>。

第二に、授業構成の特徴として、導入部で郷土の具体的事物を用いて、子どもたちの興味・関心の喚起を行っている点である。相川は、郷土の具体的事物についての学習を通して、子どもたちが、「過去を具体的に生き生きと想像し」、「より高い知識や新しい知識のカクトクの源泉となる」<sup>46</sup>ことをめざしていたのである。

以上のことから、授業「牧士への手紙」は、相川が子どもの郷土における生活をより豊かにすることをねらいとして、子どもたちの興味・関心の喚起を重視しながら取り組んだ社会科教育実践として位置づけることができる。



## 第4節 相川実践における郷土史教育と生活綴方

### (1) 相川実践における郷土史教育

これまで論じてきたように、郷土全協の小学校教師であった相川日出雄は、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程のなかで、「歴史教育と生活綴方」を結合させた取り組みを行っていた。相川は、自身の「歴史教育と生活綴方」を結合させた取り組みについて、次のように述べている。

私の実践の中で考えられたことは、生活綴方による事実の把握を、歴史のものの見方、考え方でさらに一そう科学的にすることだと思ふのです。また単なる歴史教育だけでは、豊かな生き生きとした創造的教育、即ち子どもをして民族の伝統をほりおこし、創造の面へみずから進んでいくというような教育の実現は期待できないと思います。それは歴史と生活綴方を結びつけ、統一することによってはじめて可能になるのではないかという立場で現在まで進んでまいりました。<sup>47</sup>

このように、相川は、「子どもをして民族の伝統をほりおこし、創造の面へみずから進んでいくというような教育の実現」をめざし、「歴史教育と生活綴方の結合」という課題をとらえ、「新しい郷土教育」実践に取り組んでいたのである。

このような「生活綴方と歴史教育の交流」という考えのもとに取り組まれたのが、相川による「新しい郷土教育」実践であったといえる。

さらに、相川を勇気づけたのが雑誌『教師の友』（1952年7月号）に掲載された高橋碩一と国分一太郎による「生活綴方と歴史教育の結合」ということばであったという<sup>48</sup>。これらの出来事をきっかけにして相川は、「生活綴方と歴史教育の結合」に手探りで取り組んでいくこととなる。そうした過程の中で、児童による優れた「生活綴方」が現れてきたのであった。相川は、その背景について、次のように述べている。

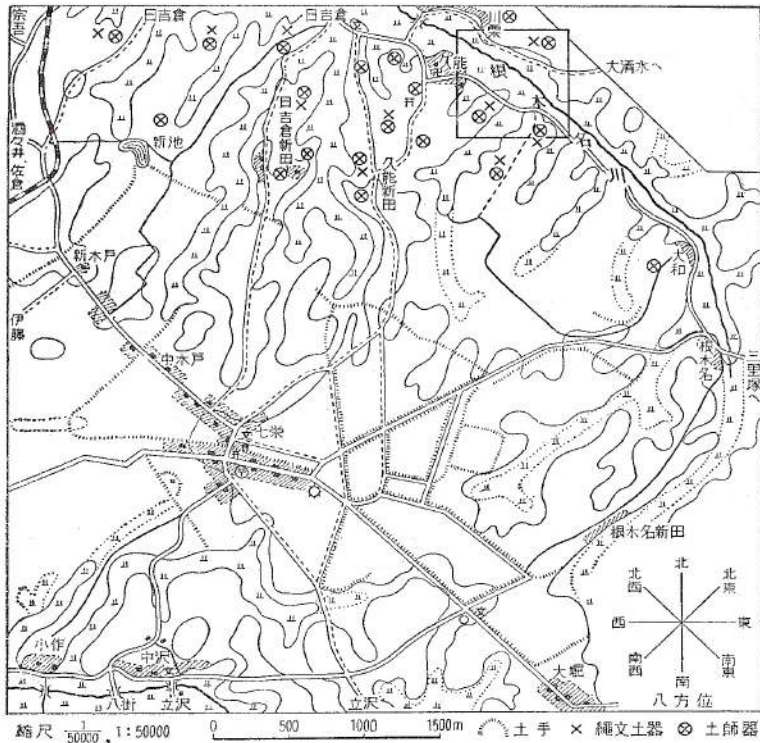
平凡な毎日の生活の中で、母は子へ、子は母へと語りあっていたものは歴史であったと私は考えるのです。私の命のすりへらした部分がこうして子供に乗りうつりさらにそれは伝統を親から子へうつしていく大きな力の一部になっていると思う時、もうこの田舎教師はたとえ一時にせよ自己満足してしまうのでした。<sup>49</sup>

相川は、「郷土の歴史」を学ぶことに、児童の「生活」の向上を見出していた。そのことが、優れた「生活綴方」の出現につながっていたととらえていたのである。また、それは、戦争で父親を亡くした学級の四人の児童に対する「いつまでも悲しみのなかに沈むのではなく、そこからたくましく根強い生活力を持たせて立ち上がらせてやることだ」<sup>50</sup>という相川自身の教師としての願いに結びついていた。

つまり相川は、児童が、「郷土の歴史」を学ぶことに、児童の「生活」の向上を見出し、学習者による「郷土」における現代的な課題の解決を押し進めるために、「郷土史教育」の必要性を主張していたのである。

(2) 竪穴住居跡へのフィールド・ワークを通しての話し合い

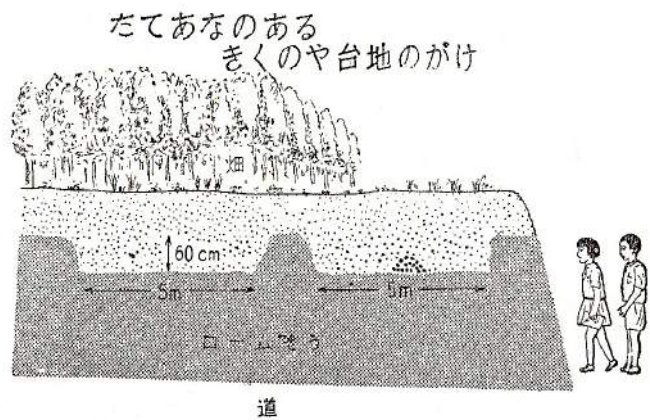
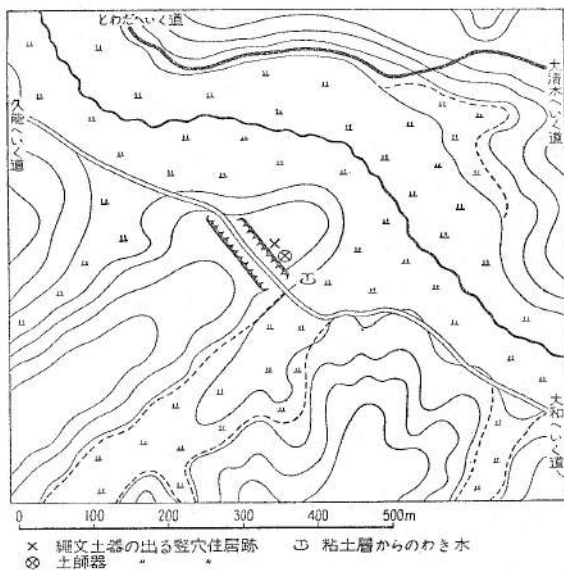
図1 千葉県富里村の地図



(相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例Ⅰ 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房, 1955年, 251頁。)

ノートさせる。そしてそのノートの中からさらに発展する方向を見出し、次に進んでいく、という形で学習しております」と述べている<sup>51</sup>。

図2 竪穴住居の位置ときくのや台地のがけ



(相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例Ⅰ 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房, 1955年, 252頁。)

また、相川実践において特徴的であったのは、児童が、郷土史研究の手法を活用して学習に取り組んでいることがある。その取り組みは、「考古学と郷土教育」の実践として結実していく。以下、「考古学と郷土教育」の順に従い、児童の学習面での特質について検討していきたい。

相川は、「考古学と郷土教育」の実践の順序について、「学習方法としては、主としてフィールド・ワークする。あるいは古文書の現代訳をしらべる。次に調査したことについて討論し、また教師が不足な知識をここで補足してやり、考えたこと、わからないことをノ

このような順序に従って、児童は最初に、「きくのや台地」へフィールド・ワークに行き、竪穴住居跡の見学を行い、そこから生まれた「台地の土にすんだのはなぜか？」という疑問を出発点として、話し合いを行っている。資料5の記録は、第1回目のフィールド・ワークから帰ってきた児童が抱いた疑問や考え方をまとめたものである<sup>52</sup>。

#### 資料5 第1回目のフィールド・ワークにおける子どもものの疑問や意見

- 1) 台地の上にむかしの家があったから、どきがある。
- 2) 台地の下に水のわいているところに昔は家を作る。
- 3) 昔の家はみんな台地の上にある。
- 4) 昔の家の下にわき水がある。
- 5) 昔の家のあととわき水のでるところをくらべると、昔の家のあとの方が高いところにある。わき水の方はひくい。
- 6) たてあなの家は台地のとがったところにある。
- 7) 昔の家は台地のとがったところにたてた。
- 8) 昔の家のあとはくろ土そうとロームそうのあいだにある。
- 9) じかまきというのがわかった。
- 10) きれのまん中へ穴をあけたきものがわかった。
- 11) 農業をやるようになってから土きにもようがない。
- 12) かりの生活の時より農業をやるようになってから、こまかい仕事をやれるようになったから土器もうすい。
- 13) かりの生活をしている人たちもあれば、もう田んぼを作っている人たちもあった。だから世の中はみんな一しょにすすまないということがわかった。
- 14) じめじめしたところに木のくわやげたがどうして残っていたか。
- 15) 農業をやった人はどこから米のたねをもってきたか。
- 16) どうしてなえでうえないでもみでまくのか。

(相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房、1955年、251～253頁。)

資料5からも分かるように、児童は、フィールド・ワークを通して訪れた竪穴住居跡について、疑問に思うことや考えたことを出し合い、活発な意見交換を行っている。中でも特徴的なものは、「～だから～である」とか、「それだから～」という根拠をもった意見である。つまり、児童は、実際に見てきた遺跡や遺物などをもとにして、推理や判断をしているのである。また、「じかまき」の問題について、「なぜ」、「どうして」と、思考をはたらかせて疑問を抱いている姿もある。こうした児童の姿が登場した理由について、相川自身は次のように述べている。

文章形式でいうなら、「…だから…である。」とか「それだから…」というような論理的思考は考古学という科学で、遺跡や遺物からものを見極めていくのにもっとも根本的なものと考えられる。ではそれを教育に適用した場合はどうなるのであろうか。考古学で当時の社会発展を学ばせるとともに、子どもの論理的思考力を一それは極めて単純な推理、判断であるが一養っていくことをわたしは重視したい。<sup>53</sup>

以上のように相川は、原始・古代史の学習目的として、考古学研究を通じての児童の「論理的思考力」の形成を求めていたのである。そして、話し合いの場面において、根拠をもった発言や表現を重視していた。そのことが、児童によって主体的に疑問や意見が提出される歴史学習を可能性にしていたのであろう。

### (3) 土器の出土場所から土地利用の歴史を知る

次に、第二回目のフィールド・ワークを行い、遺跡現場を目の当たりにして山上憶良の貧窮問答歌の解説と奈良の都の生活を児童に聞かせている。学習後、ある児童は、次のような生活綴方を残している。

#### 資料6 児童による生活綴方「たてあなのうち」

たてあなのうち	
	<佐藤 正雄>
きくのや台地の道のわき、	／がけにたてあなのうちが半分見える。
先生がはじきのかけらをほり出した。	／みんな
「あれ、はじきだな。」	／といった。
じかまきのいねづくり、はじめてからの人が	／ここにすんでいただな。<中略>
それでもやづで	／いね作り、いっしょうけんめい
やっただっぺな。	／きぞくたちは
ならのみやこでたのしく	／あそんでいただっぺな。
このがけはこんなどこまで	／わかるからだいじだ。
やづの方を見たら	／田んぼのいねが風にふかれて
なみのように動いている。	

(相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房、1955年、254～256頁。)

この作文からは、竪穴住居において「土師器」を用いた農民のくらしと、奈良の都の貴族のくらしを対比させながら、郷土の歴史を考える児童が育っていることがわかる。相川が遺跡や遺物の学習を通して子どもの生活感覚に訴える学習を継続して行ったことの成果が現れたのであろう。

その後の学習の展開として、今の稲はどんなものがあるかという疑問から、稲の種類調べに発展し、子どもの調査の結果、中世種が圧倒的に多いことがわかり、「では北海道や九州では早生、中生、晩生のどれだろうか」という問題に発展し、日本の緯度の問題から地球の学習まで進んでいくという<sup>54</sup>。

また相川は、フィールド・ワークを通じて、「土器の落ちている場所も大事だし、また一つの土器だって大切にしなければならないことを教え」、児童がよろこんで集めた土器の出た場所を地図に記入して、資料7のような話し合いを行っている。

## 資料7 土器の出土位置から分かることについての話し合い

- T さあ、気のついたことをいってごらん。  
P じょう文式土器の出るところはたいてい土師器がでる。  
P 土師器だけ出るところは、ひっこししたところだっぺ。  
T どっちがよけいある？  
P 土師器のでる場所の方が多い。  
T どうして土師器の出る場所が多いのだろうか。  
P 農業をやるようになれば、食べる心配がなくて人がふえた。

以上のような話し合いの結論は

- 1 じょうもんどきのでるところはたいてい土師器が出る。
- 2 土師器の出る場所の方が多い。
- 3 それは農業をやるようになって人口がふえたから。
- 4 台地ばかりで谷津（谷の方言）のないところは土器がでない。
- 5 じょう文時代は台地をよけい使った。  
それでもやづは水と土器をつくる粘土をとるのにだいじ。
- 6 農業をやるようになってから、やづと台地と両方だいじになった。

（相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例Ⅰ 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房、1955年、257～258頁。）

児童は、話し合いを通してお互いの考えを検証し合っている。そして、導き出された結論は、縄文時代の竪穴住居が舌状台地の上で、しかも突端部（湧き水の出るところ）に作られており、土師器の作られる時代には谷と台地の両方を両方利用するようになっていったというものであった。つまり、遺跡から出土する縄文土器と土師器の出土場所の調査を通して、児童が共通に認識したのは、富里村の土地利用の歴史であった。

では、どうして児童は、土地利用の問題にこだわったのか。その原因には、富里村の現実の農業問題が関わっていたことが想像できる。当時の富里村は、稲作のほとんどを天水・湧水に頼っていたため、農業生産が不安定であった<sup>55</sup>。そのため、水田や畑が最高の生産力を発揮しておらず、土地利用の工夫が求められていたのである。

さらに相川が、竪穴住居跡を考古学者の和島誠一に見てもらった際には、「竪穴住居と水とは必ず関係がある」「台地は初め狩猟だけだったが、徳川期には広い部分が放牧場となり、現在は広大な畑となっている土地の生産力の発展を考えなければならぬ」<sup>56</sup>と助言をもらっている。このことより、「もっと工夫すればよけいとれるんだ」ということがわかっている児童が、現在の水田や畑の生産力の向上について考えるために、土地の利用のされ方を知る必要があったのである<sup>57</sup>。

では、相川が「考古学」を通じて求めていたものは何か。それは、児童に「論理的思考力」を身につけさせ、「現代の問題解決」のための研究的態度を育成することであった。

論理的思考は単に社会科の中の原始・古代学習のみでなく、算数や理科でもその訓練がなされる訳だが、逆にいえばここに考古学の教育部門での位置がはっきりしてくるかもしれない。<sup>58</sup>

そして、相川は、原始から古代についての歴史を教育する場面において、児童が自然と社会生活の関係について考えることについても述べていた。なぜならば、「歴史を教育するば

あい、とくに原始から古代のような自然が人間にとって重大な脅威の時代には、自然は社会生活に大きな影響をおよぼすから、われわれは自然科学を学習しなければならないし、とくに地理的条件と地質を学ぶ必要がある」<sup>59</sup>からだという。そして、教育の全分野における考古学の果たす役割について次のように述べる。

これだけでは（考古学だけでは）子どもの認識はいびつになってしまうので、どうしても時代を追っての系統的な歴史学習が必要になってくる。そうやって初めて子どもも社会の認識が正確になってくると思う。これは教育の全分野において果たす考古学の位置ともいうべきであろうか。<sup>60</sup>

つまり、相川にとっての「考古学研究」を活用した指導とは、児童が生活する「郷土の歴史」を、総合的に描き出すための一つの方法であったといえる。

#### （４） 古墳の調査を通して封建制度について考える

また、遺跡や土器からの学習だけではなく、実際に、児童が古墳の発掘調査を行っていたことを示す資料 8 のような生活綴方がある。

#### 資料 8 児童による生活綴方「かわぐりの石かん」

かわぐりの石かん

杉田 みつ子

川ぐりの台地へ行ったら、古ふんのそばに石のかんがあった。わたしは「昔はきぞくなんか、あんなに死んだらうめられて、どれいはずいぶん生きうめにしられたっぺな。」と思った。ひみこが死んだって百人くらいうめるんだもの、きぞくはかたなのなんか、うんとうめてもらっていいべな。石のかんは勉強になるのに、「だれかがぬすんでしまった。」と先生がいった。

石のかんはながぼそかった。先生がシャベルで石をひっくりかえしてみた。中にかれたはっぱがはいついた。わたしは「ちよくとうは石にくっついていただっちけもの、どろぼう、わかんなかったっぺな。」と思った。

まわりにすすきがうんとはえていた。わたしは先生が話していても石のかんぼっかり気になっていた。はじめて石のかんをみたもんで気になってしょうがなかった。

「どれいはこんな石のかんまでつくるんだからこなんめ（いやだ）な。」と思った。

先生はあせがおでこのはなにつゆみたいにくっついていた。わたしは「せんせいもいっしょうけんめいやっていっからだな。」と思った。

（相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第 1 巻』河出書房、1955 年、259 頁。）

こうした古墳の発掘調査は、『1951 年度版中学校学習指導要領・社会科編日本史（C）案』において、「遺物や遺跡を見学・調査し、歴史を科学的に取り扱おうとする態度や習慣や技能」を身につけることによって、「神話や伝説を正しく批判する態度」をやしなう必要性が強調されていたことと無関係ではないだろう<sup>61</sup>。1950 年代前半という歴史的状況が、相川のような自主的な発掘調査を可能にしていたのであった。

そして、この「かわぐり」古墳の調査を通して、子どもたちは「貴族一奴隷」といった封建制に考えをめぐらせている。年貢米の供出の問題が、現代の問題として当時の富里村に存在していたためである。そのことは、資料 9 に示した生活綴方からも分かる。

### 資料9 児童による生活綴方「供出」

供出

大竹 直子

かあちゃんがとうちゃんに「きょ年三びょうだから、ことしも三びょうにしちゃおうか。」といった。とうちゃんは「うん、しちゃおうか。」とへんじをした。その時、わたしは大化の改新のころの米をとる『そ、よう、ちょう』の『そ』みたいにいつまでやっているのかなあ。」と思った。いまでも、むかしと同じように米を出さなければならない。わたしは万よう集の「父母はまくらもとのほうに、つまこは足もとの方にかたまっている。」という歌をいまでもわすれずに「かわいそうだなあ。」とおぼえている。世の中は今もむかしもおなじですすまないみたいだ。ふろの火はいきおいよくまだもえている。わたしは「こんどはごはんをたくべ。」と思った。

(相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房, 1955年, 260頁。)

また、ある児童は、歴史学習を通して封建制について考えた成果を、現代の生活にもち込んで、資料10のような生活綴方を書いた。

### 資料10 児童による生活綴方「おれたち」

おれたち

三橋 和枝

たてあなの農業をはじめていた人らよ。／おめらの世の中になったら人口がふえたっぺ。  
もようのないはじきつかうようになったっぺ。／米はまいべ（うまい）。  
あしのはえていたやづに／じかまきをはじめただっぺ。  
えらい人ができて川ぐり、向台、松の木大の台地の上に／こふんをこしらえたっぺ。  
だじじなおどっちゃんをさきもりへだされて／かなしかっただっぺ。  
ひみこのしんだ時はどれいをいっしょにうめただっけな。  
今もおめらとおなじやづと台地で／二十せいきのおっらがくらしている。  
まだ人間が人間をいじめているよ。／おっらはもっとびょうどうで幸福になるようにしべとのぞんでくらしている。／そうなるまで、みんなで力をあわせて  
なんでんかんでんいきてくど。〈一部のみ抜粋〉

(相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第1巻』河出書房, 1955年, 261～262頁。)

この作文に表れているのは、平等な社会の実現を望む児童の姿である。つまり、「郷土の歴史」の学習を行った目的は、児童が現代社会の生活で直面する問題を、歴史認識を通じて考えることにあった。これは、歴史学習を通じて民主主義の実現について考える社会科のねらいとも合致していた。

#### (5) 相川実践の中の生活綴方

相川は、「生活綴方」、とりわけ「詩作」に力を入れて取り組んでいた教師であった。

以下、相川による生活綴方の指導の概略を示す。

まず、次に示したものは、5月の段階での学級の児童による生活綴方である。

## 資料 11 児童の生活綴方「かあちゃん」

かあちゃん		＜池田 千鶴子＞
5月18日の日曜日に、	／えいまきの畑のあいてるところを	
かあちゃんがくさをとっておけと行った	／くわをかまでとってくさのねが	
ふかいのでくさがきれた。	／手でくさの根をほったので	
つめの中に	／すながたくさんはいった。	
くさとりはこなんない。	／かあちゃんが	
「ちゃんとくさとっておいたか。」ときいたから、		
「うん、とっておいた。」と行った。	／「おう、よくやっておいたで。」	
といって十円おかねをくれた。		

(相川日出雄『新しい地歴教育』国土社, 1954年, 38頁。)

この詩に対して、相川は、「詩のように行間をきったが、これはまだ詩とは言われぬし、こどもたちはまだ詩を書く力はなかった」<sup>62</sup>ととらえていた。

そして、この児童に行った詩作の指導としては、他の児童の詩を紹介して、「みじかいことばでかくのが詩だよ」と説明したり、「かあちゃんのこと、もう少しほかのことないかな」「これでもだめだなあ」<sup>63</sup>などの言葉をかけたりした。すると、児童は、次のような詩を書いてきたという。

## 資料 12 児童の生活綴方「かあちゃん」(改稿版)

かあちゃん		＜池田 千鶴子＞
わたしはかあちゃんに	／はん画を見せた。	
「まゆげがかたっぽ、ねじゃねがよ。	／まるでかたわみてでねかよ。	
学校でへえへえわらってなまけているから、	／こんなふうになっちゃうだよ。」	
と行った。	／かあちゃんは手をあげた。	
わたしはたたかれっかと思った。	／わたしはうらの方へにげていくべと	
思った。	／そしたらかあちゃんに	
つかまっておしりを一かいうらで	／たたかれた。	
わたしが	／「おお、いたかった。」	
と行ったら、	／「いてえためにやっただ。」	
とかあちゃんはいった。」	／「こんどからきちんとやればだれも	
たたきゃしねよ。」	／とかあちゃんがいった。	
わたしは	／「こんどやる時はおこられぬように	
やっぺ」	／と思った。	

(相川日出雄『新しい地歴教育』国土社, 1954年, 40～41頁。)

この詩のように、相川は、日常的に詩作の指導に力を入れていたことがわかる。それは、相川が、児童の「生活」の姿勢を日常的に鍛えようとする姿勢であったからだと考えられる。

なお、国分一太郎は、この池田千鶴子の詩に対して、毎日新聞(1952年8月13日付)の学芸欄に「生活綴方の明るさ」と題して、次のような評価を書いていた。



母親のこの真剣さをみてほしい。この真剣さにはあたたかさがひそんでいる。日本のどこの村に、子どもの学習に、これほど熱心な母親がいるだろうか。子どもの生活の中からの創造物に、こんなに深く心をよせている母親があるだろうか？

おかあさんにたたかれたとかいたり、家が貧乏だとかいたりすると、すぐに「がいぶんがわるい、そんなことをかくな」とのしり叱る両親がよけいにいるあいだは、日本の村むらに明るさは生まれにくい。いや都会にも生まれにくい。子どもと親と先生の一つの生活を根じろにした真剣な探求と協力、そこから教育の進歩も生き方もうまれるのだ。これをくらいものだとだれがいえよう。<sup>64</sup>

このような国分の評価からもわかるように、相川は、「生活」に根ざした詩作を重視して、実践に取り組んでいたのである。そして、その詩作の指導法として、「詩の一方法として子どもの書いた文の中から、◎短いことばをぬきだす。◎よけいなことばをとる。◎じゅんぽんをかえてみる。といった指導法を最初とっていった」<sup>65</sup>という指導を行い、児童のノートには、次のような朱書きを行っていた。

### 資料 13 児童の生活綴方「とうちゃん」に対する相川の朱書き

<p>とうちゃん</p> <p style="text-align: center;">＜見沢悦子＞</p> <p>わたしのうちのおとうちゃん。 いつもおちゃこせしている。 とても元気なとうちゃん。 年をとったけど元気だ。 かおからあせがはらのほうまでたれている。 てぬぐいであたまをしばって、 ほいろであせをたらしながら、 おちゃをよじている。 あせがかおからはらの下までたれている。 おきがほいろの下にたくさん入れてあるので あせが出るのだ。</p> <p>おちゃをこしらえて なりたの方へ おちゃをうりに行って、おかねをもらってくる。 そのおかねで わたしのえんそくのくつをかってきてもらおう。 おちゃをうってもそんなにだいじんにならないとわたしは思った。 とうちゃんは、 おちゃをうっても ぜにをつかってくるので、うってきたし（かわり）に、ならないといていた。</p>	<p style="text-align: center;">私の質問したことば</p> <p>あとにあせのことがあるからここはとってしまおう。</p> <p>あせはどのに出ていたの。 おきが………のというのの説明のことで詩ではあまり使わない。 おきのようすにかきなおした方がいいな</p> <p>とうちゃんはこのおちゃをどうするんだい。かいてごらん。 お茶のお金でくつかってきてもらうのなら、とうちゃんがはたらいて作ったお茶がくつになることだっぺ。</p> <p>いいとうちゃんだなあ。 じゃ今、えっちゃんがお茶作っているとところをみているつもりでかくと、このお茶は何になるんだらう。 あとの文はだいじなことがかいてあるけど、この詩では、けずっておこう。</p>
--	--

(相川日出雄『新しい地歴教育』国土社、1954年、44～46頁。)

こうした相川による地道な生活綴方の指導の積み重ねが、児童の「生活」を見つめる力を育てていたといつてよい。また、そのような取り組みを通じて、教え子の池田千鶴子は、相川

実践の中で、「先祖のいはい」という詩を1952年12月に綴り、その作品は、『基地の子』（清水幾太郎、宮原誠一、上田庄三郎共編、光文社、1953年）に掲載された。

#### 資料14 児童の生活綴方「先祖のいはい」

先祖のいはい  
＜池田 千鶴子＞

ぶつだんにたくさんならんでいるいはい / 新しいのもある、古いのもある。  
小さいのもある、大きいのもある。 / ぶつだんがせまくなるほどならんでいる。  
1ばん古い大先祖のいはい。 / いたんばで黒くて字がよくわからない。  
洋貞大徳とかいてある。

洋貞大徳さん。 / 江戸時代はどんなくらしであったや。  
ひやくしょうはどんなくらしであったや。 / 武士は年ぐをどのくらいとったや。  
洋貞大徳さん。 / 田畑をどのくらい持っていたや。  
毎日まい（うまい）ものをくっていられなかったっぺ。 / 洋貞大徳さん。  
いっしょうけんめい、ひやくしょうやっただっぺ。 / ほうそうの病気にかかって、  
どうそじんは一本松のところへたてただっぺ。 / こうしんとう（庚申塔）たてて、  
ゆさんこ（遊山講）やって、 / まいものくっていかたっぺ（よかったでしょう）。  
いろんな石をたてたのは少しくらしが、 / らくになったからだっぺ。

洋貞大徳さんや。 / 今は1952年の12月だよ。  
わたしのいうちは、 / わたしといもうとのマス子と  
かあちゃんとばあちゃんだよ。 / この4人でうちをたてなおしたんだよ。  
元気であるよ。 / とうちゃんはせんそうにでて、  
山の中のかんりょうけんで（中国の地名） / たべものがなくなってしんだだよ。  
とうちゃんがいれば / もっとくらしがらくだっただよ。  
洋貞大徳さんや。 / 今は江戸時代よりこわいせんそうがあるだど。  
ちょうせんでは今でもせんそうやっていっただよ。  
うちがやけた人やしんだ人がうんといっただど。  
げんしばくだんなんかおとされると / 人がいちどに何十万人もしぬだよ。  
すいそばくだんはげんしばくだんより / おっかねえだちけ（そうだ）。  
すいそばくだんを東京へおとされると / こころへんもやけちゃうだど。  
すいそばくだんは今アメリカで / つくっていっただど。  
おっかねえばくだんだど。 / 洋貞大徳さんのころはすいそばくだんや  
げんしばくだんがなくて、 / てっぼうやかたなでせんそうやっただっぺ。  
今はこわいげんしばくだんがあっただよ（ありますよ）。  
電気やひこうきや自動車があって / べんりになったけど、  
人をころすげんしばくだんがあって / こなんねだよ（こまるのだよ）。  
九十九里では外国の人がきて / たいほううつれんしゅうやっていっただど。  
さかなはとれねだどよ。 / 毎日どっかでたいほうの音が、  
どどん、どどん / この久能や日吉倉へきこえだよ。  
こんど、せんそうがはじまったら、 / 日本中の人しんじやうだよ。  
きっと人間がいなくなっちゃうだよ。 / 昔は洋貞大徳のように  
はたらく人いじめられたっぺ。 / 今もとうちゃんがせんそうにでて  
しんじやっただよ。 / わたしが大きくなったら、  
せんそうなんかやんねで、 / みんなびょうどうでこうふくにして、  
みんなはたらく人になるだよ。 / わたしはそんなつもりでいるだよ。  
なあ洋貞大徳さんや。

（相川日出雄『新しい地歴教育』国土社、1954年、12～14頁。）

この詩から受け取れることは、児童が、「生活」に根ざす問題を追求しようとする意識の高さである。相川は、この詩に関して、「概念くだきから、思ったとおり、見たとおり、聞いたとおり書くというだけだったら、それは技術主義だ。技術ももちろんのことだが作品から子どもの考え方を追求し、そしてものの見方や考え方を正しく指導しなければならない。こういう不幸な子どもを幸福にするような教育の道を歩まねばならない」<sup>66</sup>と述べていた。「概念くだき」とは、当時の生活綴方教師たちが主張していた「生活綴方的教育方法」と呼ばれる教育方法であった。詳しくは、国分一太郎が、次のように述べている。

概念をくだく、概念化をふせぐ、ということは、生きた事物から学ばせるということの土台であろう。そして、生きた事物から学ばせることは、生活的な教育の第一歩である。<sup>67</sup>

この国分の発言のように、相川実践では、「概念くだき」を通じて、「郷土」の「生きた事物」に学ばせることにより、「生活的な教育」に取り組んでいたといえよう。つまり、相川による「新しい郷土教育」実践では、児童に「郷土」の現実に根ざす現実的課題に目を向けさせることを通じて、児童の「生活」の姿勢を育むことがめざされていたといえる。

## 第5節 本章のまとめ

本章では、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わる小学校教師による取り組みの事例として、千葉県印旛郡富里村立富里小学校久能分校の相川日出雄による「新しい郷土教育」実践を取り上げ、検討してきた。本章での検討を通じて、研究の視点を深めた点は、以下の三点がある。

第一に、相川における「新しい郷土教育」実践の背景として、相川が1950年代前半の富里村における農村の貧困問題に着目し、郷土史研究を通してその解決をめざしていたことである。相川は、郷土の現実的課題に目を向け、その解決をめざして、戦後初期新教育としての自身の社会科授業に対して反省を行う。そして、郷土史研究を通して、社会科が郷土における現実的な問題と取り組んでいくべきことを思い至るのである。そのような経験に支えられて相川は、郷土史を中心とした小学校社会科授業づくりに着想したと考えられる。

また、第二には、相川における教材研究の取り組みとして、「郷土史研究を活用した教材研究」にもとづいて、郷土史中心の小学校社会科授業づくりを行っていたことである。相川は、考古学研究や古文書研究を用いた郷土史研究を通じて、郷土史教材を開発し、社会科の教材として用いていた。また、郷土教育運動の参加によるフィールド・ワークの経験を通して、フィールド・ワークを授業方法として用いていた。つまり相川は、教材開発や授業構成において、自身の郷土史研究やフィールド・ワークの経験を活用しつつ、小学4年生の社会科カリキュラムを自主編纂していたと考えられる。

そして、第三には、相川が、「郷土史教育と生活綴方の結合」といった取り組みを通じて、「郷土の歴史」を学ぶことに子どもの「生活」の向上を見出していたことである。相川は、郷土における子どもの生活に着目する中で、子どもを地域における生活の主体者としてとらえていった。また相川は、子どもの意識の変化を、実践記録への記述を通してとらえることを自身の「反省」として位置づけながら社会科教育実践に取り組んでいた。これらのことを通じて相川は、郷土における子どもの「生活」の向上をめざした社会科教育実践に取り組んでいくことができたと考える。

上記のような検討をふまえ、1950年代前半における相川日出雄による「新しい郷土教育」実践の創造過程における、彼の「農村青年教師」という歴史的に独自の経験についても考察を深めることができた。

なお小原友行は、相川が「新しい地歴教育」実践を生み出すことを可能にした背景として、「現実を見させよ」「科学的な見方・考え方を」「まず郷土から」、「そのためには生活綴方と歴史教育の結合を」という「発想の転換」<sup>68</sup>があったことを述べているが、このことは、本章で論じたように、相川が富里村における郷土の現実的な課題について、郷土史研究を通じて探究した経験が契機としてあったと考えられる。

また、白井嘉一は、相川実践に対して、「通史学習において『郷土の歴史』が位置づけられ、子ども自身の生活や興味と関連づけられて」おり、「子どもの問題意識を育てる歴史教育」<sup>69</sup>を行っていたことをあげているが、このことは、本章で論じてきたように、相川が子どもを郷土における生活の主体者としてとらえた経験に基づいていたと考えられる。

以上のことより、相川に対するこれまでの評価に加え、「農村青年教師」としての彼の経

験に即して、「新しい郷土教育」実践の創造が図られた彼の経験の意味について、研究の視点を深めたことが本章の成果としてあげられる。

今後の課題は、相川における 1950 年代後半以降の社会科教師としての経験と、社会科授業観の変容との関連について考察を深めていくことである。

表9 相川日出雄による論文・著作リスト

年	年齢	論文名・著作名・出版社・発行年月日
1951 (昭和26)	33	「地力等級と取組む キン青年奮闘記」『農村文化』No. 52, 1951年4月号。 「家貧しければ」後藤彦十郎編『魂あいふれて：二十四人の教師の記録』百合出版, 1951年10月。
1952 (昭和27)	34	「私の歩んだ歴史教育への道」『歴史評論』No. 35, 1952年4月。 「郷土から学ぶ教育の実践」『教師の友』第3巻6号, 1952年7月。 「教師ができる実態調査-とくに郷土史について-」『教育』10号, 1952年8月。
1953 (昭和28)	35	「農村生活と歴史教育」歴史教育者協議会編『平和と愛国の歴史教育-1952年度歴史教育年報-』東洋書館, 1953年1月20日発行。 「霜降る夜の母子の話-古川先生の質問に答えて-」『教育』No. 15, 1953年1月。 「社会科と郷土教育」宮原誠一編『日本の社会科』国土社, 1953年10月15日発行。
1954 (昭和29)	36	「ごろ吉, おたんものがたりについて」『新しい歴史教育』No. 4, 1954年6月。 『新しい地歴教育』国土社, 1954年7月20日。
1955 (昭和30)	37	「考古学と郷土教育 小学校の部」『日本考古学講座』河出書房, 1954年1月。 「依田氏への疑問-指導実践記録・社会科はかくて生きる」『教師の友』No. 38, 1955年2月。 「国語教師の仕事」『教師の友』No. 42, 1955年6月。
1957 (昭和32)	39	『やづの子ども一心を養い育てる指導記録一』三一書房, 1957年2月28日。
1960 (昭和35)	42	「算数の問題と子どもたち」『教師生活』1960年3月号 「やづの子ども」『戦後教員物語(II)』三一書房, 1960年6月21日。
1962 (昭和37)	44	「古文書入門」高橋碩一編『古文書入門』河出書房新社, 1962年。 「四街道町及び周辺地域石器時代遺跡調査」『四街道町内遺跡地図』四街道町教育委員会, 1962年。
1963 (昭和38)	45	「旭小学校5年文集『らっかしょうの子ども』から」『母と子』1962年5月。
1964 (昭和39)	46	「子どもの文化の変化」『千葉教育』No. 193, 1964年12月6日。
1965 (昭和40)	47	『作文と教育』1965年7月臨時増刊号, 編集協力。
1969 (昭和44)	51	「日本史・実践の整理 4 江戸時代(幕藩体制)」『歴史地理教育』No. 157, 1969年7月。
1970 (昭和45)	52	「小集団学習と学習課題への疑問の出させ方」『社会科教育』No. 75, 1970年11月。
1971 (昭和46)	53	「四街道町中世城砦跡調査報告」『四街道町中世城砦跡調査報告』千葉県教育委員会, 1971年。
1974 (昭和49)	56	「<座談会>『あかるい社会』の継承と発展-徳武敏夫氏の新著をめぐって-」『歴史地理教育』No. 220, 1974年1月。 「四街道の中世遺跡」『四街道の文化財』第1号, 四街道超教育委員会, 1974年3月31日。 『学び生きるよろこびを』明治図書, 1974年。 『わたしたちの四街道町』1974年4月, 編集者。
1975 (昭和50)	57	「千葉県大宮町坂尾のフィールドワーク」『歴史地理教育』No. 236, 1975年4月。 「町内の遺跡 亀崎, 米山遺跡」『四街道町の文化財』第2号, 四街道町教育

		<p>委員会, 1975年6月31日発行。</p> <p>『新しい地歴教育』の背景『歴史地理教育』No. 239, 1975年7月。</p> <p>「北総の中世遺跡」『房総の民衆の歴史と現実』千葉県歴史教育者協議会, 1975年7月20日。</p> <p>「中世へのいざない-地域に根ざした授業づくりのために-」『房総の民衆の歴史と現実』千葉県歴史教育者協議会, 1975年7月20日。</p>
1976 (昭和51)	58	<p>「町内の石仏・石造物」『四街道町の文化財』第3号, 四街道町教育委員会, 1976年4月01日発行。</p>
1977 (昭和52)	59	<p>「地区探訪・吉岡地区-古い伝統と歴史を今なお残す-」『町政だより』1977年10月号。</p> <p>「地区探訪・旭ヶ丘地区-山林と畑の地を造成してはや10年-」『町政だより』1977年11月号。</p> <p>「地区探訪・内黒田地区-明治のはじめ44戸の農村-」『町政だより』1977年12月号。</p>
1978 (昭和53)	60	<p>「地区探訪・山梨地区-千里の里 山梨-」『町政だより』1978年2月号。</p> <p>「地区探訪・鹿放ヶ丘地区-一面の原野も今は宝の農地-」『町政だより』1978年3月号。</p> <p>「地区探訪・和良比地区-宅地造成と隣り合わせ-」『町政だより』1978年4月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-伝統を引き継ぎ文化財の宝庫に-」『町政だより』1978年5月号。</p> <p>「地区探訪・小名木地区-小名木の『木』は『城』の意か-」『町政だより』1978年6月号。</p> <p>「地区探訪・栗山地区-古村から軍都そして住宅地に…-」『町政だより』1978年7月号。</p> <p>「地区探訪・上野地区-妙見様が産土神の村…-」『町政だより』1978年8月号。</p> <p>「地区探訪・物井地区-物井とともに歩んだ四街道-」『町政だより』1978年9月号。</p> <p>「地区探訪・亀崎地区-米作りに影響を与えた日光水-」『町政だより』1978年10月号。</p> <p>「地区探訪・鹿渡地区-興味ある名の由来と集落の面影-」『町政だより』1978年11月号。</p> <p>「地区探訪・成台中地区-集団信仰と石塔群-」『町政だより』1978年12月号。</p>
1979 (昭和54)	61	<p>「地区探訪・大日地区-開拓地・住宅地とかけ足の変遷-」『町政だより』1979年1月号。</p> <p>「地区探訪・下志津新田地区-演習場拡大による村ぐるみの大移動-」『町政だより』1979年2月号。</p> <p>「地区探訪・南波佐地区-語感から経済交流は千葉市か-」『町政だより』1979年3月号。</p> <p>「地区探訪・吉岡地区吉岡新開-歴史の足跡残す御成街道-」『町政だより』1979年4月号。</p> <p>「地区探訪・萱橋地区-戦に泣かされた農家-」『町政だより』1979年5月号。</p> <p>「地区探訪・栗山地区馬洗-佐倉から千葉へ抜ける街道 馬も人もここ-」『町政だより』1979年6月号。</p> <p>「地区探訪・山梨地区向井-縄文時代からの生活の場-」『町政だより』1979年7月号。</p> <p>「地区探訪・山梨地区川戸-今も続く六夜様-」『町政だより』1979年8月号。</p> <p>「中世へのいざない-千葉県四街道町の古屋城跡発掘-」『歴史地理教育』No. 295, 1979年9月。</p>

		<p>「地区探訪・吉岡地区-町名地名考 その1-」『町政だより』1979年9月号。</p> <p>「地区探訪・吉岡地区-町名地名考 その2-」『町政だより』1979年10月号。</p> <p>「地区探訪・吉岡地区-町名地名考 その3-」『町政だより』1979年11月号。</p> <p>「地区探訪・山梨地区宿-今も残る旅籠-」『町政だより』1979年12月号。</p>
1980 (昭和55)	62	<p>「地区探訪・四街道地区-昔十三人衆の畔田新田-」『町政だより』1980年1月号。</p> <p>「地区探訪・四街道地区-夫婦坂輪廻の絆-」『町政だより』1980年3月号。</p> <p>「地区探訪・四街道地区-軍隊の町,首都圏都市に蘇る-」『町政だより』1980年4月号。</p> <p>「地区探訪・和田地区-さざなみの志賀の大わだ淀むとも…-」『町政だより』1980年5月号。</p> <p>「地区探訪・内黒田地区-百姓大迷惑の合戦-」『町政だより』1980年6月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-十九たちまち二十日宵闇-」『町政だより』1980年7月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-御酒頂戴被仰付冥加至極難有仕合奉存候-」『町政だより』1980年8月号。</p> <p>「地区探訪・亀崎地区-チャンカラカン,チャンカラカンと機織って…-」『町政だより』1980年9月号。</p> <p>「地区探訪・栗山地区-三百十六年の伝統,男の出羽三山参り-」『町政だより』1980年10月号。</p> <p>「地区探訪・山梨地区川戸-妙見の祭礼とて,三百疋の早馬を見物-」『町政だより』1980年11月号。</p> <p>「地区探訪・庚申塔特集-三百年続く庚申信仰-」『町政だより』1980年12月号。</p>
1981 (昭和56)	63	<p>「地区探訪・地名・珍名・奇名づくし①」『町政だより』1981年1月号。</p> <p>「地区探訪・鹿放ヶ丘地区-下志津原ニ於テ 大砲射的演習候ニ付…-」『町政だより』1981年2月号。</p> <p>「地区探訪・鹿放ヶ丘地区-つわものどもが夢のあと-」『町政だより』1981年3月号。</p> <p>「地区探訪・鹿放ヶ丘地区-不毛の原野 八億八千万円の宝の土地に-」『市政だより』1981年4月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-千三百年前の火事,ボッカ山遺跡-」『市政だより』1981年5月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-千三百年前の火事,続ボッカ山遺跡-」『市政だより』1981年6月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-赤いたすきを先に立て ウエテシャレ,ウエテシャレ-」『市政だより』1981年7月号。</p> <p>「第5章 近世 第11節 宗教」『富里村史 通史編』富里村,1981年7月31日発行。</p> <p>「第6章 近・現代 第6節 教育」『富里村史 通史編』富里村,1981年7月31日発行。</p> <p>「第6章 近・現代 第10節 兵事」『富里村史 通史編』富里村,1981年7月31日発行。</p> <p>「地区探訪・吉岡地区-霜ばしら氷のはりに雪のけた…-」『市政だより』1981年8月号。</p> <p>「地区探訪・物井地区-御山繁盛記-」『市政だより』1981年4月号『市政だより』1981年9月号。</p> <p>「地区探訪・成台中地区-百万遍・ナイダナイダ,ソーレハナイダ-」『市政だより』1981年10月号。</p> <p>「地区探訪・長岡地区-古文書拝見,霜月中急度可令皆納者也-」『市政だよ</p>



		り』1981年11月号。 「地区探訪・市内歴史地図」『市政だより』1981年12月号。
1982 (昭和57)	64	「地区探訪・地名・珍名・奇名づくし②」『市政だより』1982年1月号。 「地区探訪・山梨地区-鷺棲山大隆寺-」『市政だより』1982年2月号。 「地区探訪・長岡地区-読みも読んだり百巻の書籍-」『市政だより』1982年4月号。 「地区探訪・亀崎地区-農民と共に三百余年-」『市政だより』1982年5月号。 「地区探訪・鹿渡地区-ししわたし村・農民と城-」『市政だより』1982年6月号。 「地区探訪・栗山地区-再見吧！祖国啊・我的母親！-」『市政だより』1982年7月号。 「地区探訪・長岡地区-まぼろしの寺正福寺-」『市政だより』1982年8月号。 「地区探訪・吉岡地区-精霊,家々に還る日-」『市政だより』1982年9月号。 「地区探訪・道標石塔特集」『市政だより』1982年10月号。 「地区探訪・成台中地区-市内神社詣で成山の高麗神社-」『市政だより』1982年11月号。 「地区探訪・山梨地区-一切如来心秘密 全身舎利真言陀羅尼経-」『市政だより』1982年12月号。
1983 (昭和58)	65	「地区探訪・亀崎地区-神社初詣で亀崎熊野神社-」『市政だより』1983年1月号。 『地区探訪』四街道市役所,1983年3月。 「地区探訪・亀崎地区-井伊掃部頭様に水戸様御家来及乱妨-」『市政だより』1983年6月号。 「地区探訪・物井地区-村方必死と困窮相募り難渋至極-」『市政だより』1983年8月号。 「地区探訪・長岡地区-地藏堂通夜物語-」『市政だより』1983年9月号。 「地区探訪・物井地区-隠岐国物井から下総国物井へ-」『市政だより』1983年11月号。 「地区探訪・物井地区-河内国若江郡高井田村長栄寺と下総国印旛郡物井村円福寺-」『市政だより』1983年12月号。
1984 (昭和59)	66	「地区探訪・亀崎地区-ぼんでんと出羽三山参り-」『市政だより』1984年1月号。 「地区探訪・亀崎地区-長州藩士桂小五郎佐倉へ-」『市政だより』1984年2月号。 「地区探訪・亀崎地区-踊念仏の伝統・亀崎の天道念仏-」『市政だより』1984年3月号。 「市内の石造物・庚申塔の部」『四街道市の文化財』第10号,四街道市教育委員会,1984年3月31日発行。 「地区探訪・上野地区-天保の飢饉・春三月中より西方の風吹き-」『市政だより』1984年4月号。 「地区探訪・上野地区-消えた地名馬堤・田苗尻-」『市政だより』1984年5月号。 「地区探訪・物井地区-近郷在 82 村 600 人集まる-」『市政だより』1984年6月号。 「地区探訪・栗山地区-昔 30 戸,今 2,148 世帯-」『市政だより』1984年7月号。 「地区探訪・吉岡・軽戸地区-空一面花火と見まごう焼夷弾-」『市政だより』1984年8月号。 「地区探訪・和良比中山遺跡」『市政だより』1984年10月号。 「地区探訪・物井地区-坂東太郎大暴れ-」1984年11月号。

		「地区探訪・物井地区-当山奔走する医師松本春亭-」『市政だより』1984年12月号。
1985 (昭和60)	67	「地区探訪・内黒田地区-内黒田地名考と集落の始まり-」『市政だより』1985年1月号。 「地区探訪・亀崎地区-おびしや-」『市政だより』1985年2月号。 「地区探訪・吉岡地区-ナンジャモンジャのどうろくじん-」『市政だより』1985年3月号。 「長栄寺弟子儀正尼の事-物井地区桜井靖彦家文書による-」『四街道市の文化財』第11号, 四街道市教育委員会, 1985年3月30日発行。 「地区探訪・物井地区-天狗等筑波山に挙兵-」『市政だより』1985年4月号。 「地区探訪・四街道地区-春日神社村ぐるみの変遷-」『市政だより』1985年6月号。 「地区探訪・四街道地区-縄文時代の四街道の人口-」『市政だより』1985年7月号。 「地区探訪・四街道地区-縄文時代の四街道の人口 その2-」『市政だより』1985年8月号。 「地区探訪・物井地区-けら・いなご・赤蛙取り人足-」『市政だより』1985年9月号。 「地区探訪・和良比地区-天保サラリーマン伝-」『市政だより』1985年10月号。 「地区探訪・四街道地区-此度神奈川表江英国艦数艘渡来-」1985年11月号。 「地区探訪・亀崎・物井・長岡・山梨地区-御変革につき左の村々助郷申付-」『市政だより』1985年12月号。
1986 (昭和61)	68	「地区探訪・下志津新田-親子三代 天保サラリーマン伝-」『市政だより』1986年1月号。 「地区探訪・百二十三年前にあった種痘」『市政だより』1986年2月号。 「地区探訪・和良比地区-どろんこまつり-」『市政だより』1986年3月号。 「近世農民の現当二世信仰」『四街道市の文化財』第12号, 四街道市教育委員会, 1986年3月31日発行。 「地区探訪・吉岡地区-中世末自分たちの手で創建された吉岡春日神社-」『市政だより』1986年5月号。 「地区探訪・鹿放ヶ丘地区-四〇年の歳月が原野を変えた-」『市政だより』1986年6月号。 「地区探訪・四街道地区-八百稲荷さま演習場からお引越し-」『市政だより』1986年7月号。 「地区探訪・物井地区-弥五兵衛・徳治郎の運命-」『市政だより』1986年8月号。 「地区探訪・大日地区-開拓 41年辛苦の農業実る-」『市政だより』1986年10月号。 「地区探訪・亀崎地区-実りの秋, 収穫そしてお祭-」1986年10月号。 「地区探訪・下総国印旛郡山梨村の話その1-幻の寺, 常福寺・太照院・泉蔵院・不動院-」『市政だより』1986年11月号。 「地区探訪・下総国印旛郡山梨村の話その2-幻の寺, 常福寺・太照院・泉蔵院・不動院-」『市政だより』1986年12月号。
1987 (昭和62)	69	「地区探訪・下総国印旛郡山梨村の話その3-さなか街道をお馬が通る-」『市政だより』1987年1月号。 「地区探訪・下総国印旛郡内黒田村の話-人口, いま690人121年前210人-」『市政だより』1987年2月号。 「地区探訪・四街道地区-『四街道』地名発祥の地に当時の道標復元成る!」『市政だより』1987年3月号。 「物井・桜井家近世文書伐取願書について-とくに文化・文政期における

		<p>諸問題-」『四街道市の文化財』第13号,四街道市教育委員会,1986年3月31日発行。</p> <p>「地区探訪・物井地区-寒川御蔵への年貢道」『市政だより』1987年7月号。</p> <p>「地区探訪・旧千代田村-寒川御蔵へ,寒川御蔵への年貢街道-」『市政だより』1987年9月号。</p> <p>「地区探訪・馬頭観音特集その1」『市政だより』1987年9月号。</p> <p>「地区探訪・亀崎地区-江戸時代の年貢米の話-」『市政だより』1987年10月号。</p> <p>「地区探訪・馬頭観音特集その2」『市政だより』1987年11月号。</p> <p>「地区探訪・突きつけられた連判状-佐倉藩領2カ町85カ村の名主大奮発!」『市政だより』1987年12月号。</p>
1988 (昭和63)	70	<p>「地区探訪・市内文化財紹介」『市政だより』1988年1月号。</p> <p>「地区探訪・全域-おびしや・百万遍・はだかまいり…-」『市政だより』1988年2月号。</p> <p>「地区探訪・物井地区-小山藤右衛門日露戦争に従軍する-」『市政だより』1988年3月号。</p> <p>「馬頭観音-市内所在近世造立の石塔についての一考察」『四街道市の文化財』第14号,四街道市教育委員会,1988年3月31日発行。</p> <p>「地区探訪・物井地区-猪鹿多く殊の外作をあらし迷惑仕り候-」『市政だより』1988年4月号。</p> <p>「地区探訪・大日地区-銃声と共に原野に散った若い命-」『市政だより』1988年5月号。</p> <p>「地区探訪・大日地区-市内最高地点は大砲の標的-」『市政だより』1988年6月号。</p> <p>「地区探訪・大日地区-当今,容易ならざる時節に相成り候-」『市政だより』1988年7月号。</p> <p>「地区探訪・大日地区-昔,軍事基地・今,核兵器廃絶平和都市-」『市政だより』1988年9月号。</p> <p>「地区探訪・栗山地区-草蒸す,かばね幾星霜-」『市政だより』1988年11月号。</p>
1989 (平成元)	71	<p>「地区探訪・市内文化財紹介」『市政だより』1989年1月号。</p> <p>「地区探訪・上野地区-総合公園用地に平安時代の住居址-」『市政だより』1989年2月号。</p> <p>「物井不動堂の来しかた行くすえ」『四街道市の文化財』第15号,四街道市教育委員会,1989年3月31日発行。</p> <p>「地区探訪・物井地区-物井村に六孫王神社(京都)修復の寄進-」『市政だより』1989年4月号。</p> <p>「地区探訪・旧千代田村-秩父参りの話-」『市政だより』1989年11月号。</p> <p>「地区探訪・市内全域-秩父観音札所第23番寺詠歌-」『市政だより』1989年12月号。</p>
1990 (平成2)	72	<p>「地区探訪・和良比地区-永和五蔵大才己未,仲春時正-」『市政だより』1990年5月号。</p> <p>四街道市史編纂委員会『四街道市史 近世編 資料集』四街道市,1990年5月30日発行。</p> <p>「地区探訪・和良比地区-此頃都ニハヤルモノ 夜討,強盗,謀論旨-」『市政だより』1990年6月号。</p> <p>「地区探訪・和良比地区-(キャ,カ,ラ,バ,ア)-」『市政だより』1990年7月号。</p> <p>「地区探訪・和良比地区-生きて領地を得る者あり 死して板碑に名を残す者あり -」『市政だより』1990年7月号。</p> <p>「地区探訪・南波左間地区-九百年前の渡来銭出土-」『市政だより』1990年11月号。</p>
1991	73	<p>「地区探訪・南波左間地区 その2-渡来銭の村 景德鎮ともつながってい</p>

(平成3)	<p>た-」『市政だより』1991年1号。</p> <p>「地区探訪・南波左間地区 その3-しょんずい五郎太夫, 中国に渡る-」『市政だより』1991年2月号。</p> <p>「地区探訪・物井地区-南蛮渡来のタバコそして火打石-」『市政だより』1991年3月号。</p> <p>「南波左間, 寺屋敷遺跡についての考察-とくに中世以降の諸問題について-」『四街道市の文化財』第17号, 四街道市教育委員会, 1991年3月31日発行。</p> <p>「地区探訪・物井地区-鎌倉・南北朝と生き抜いた人々-」『市政だより』1991年5月号。</p> <p>「地区探訪・吉岡地区-千葉貞胤と花山院藤原師賢-」『市政だより』1991年6月号。</p> <p>「地区探訪・物井地区-六日七日八日の灰砂ニテ村中一同難儀-」『市政だより』1991年7月号。</p> <p>「地区探訪・物井地区-再び46年目の8月15日」『市政だより』1991年8月号。</p> <p>12月29日逝去。</p>
-------	---

(「相川出雄年譜」四街道市文化財審議会編『四街道の文化財一故 相川日出雄氏追悼号一』第19号, 四街道市教育委員会, 1996年, 39~48頁を参考にして筆者作成。)

- 
- <sup>1</sup> 初期社会科教育論や初期社会科教育実践については、以下の先行研究が詳細を明らかにしている。平田嘉三・初期社会科実践史研究会編『初期社会科実践史研究』（教育出版センター、1986年）。片上宗二『日本社会科成立史研究』（風間書房、1993年）。小原友行『初期社会科授業論の展開』（風間書房、1998年）。木村博一『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』（風間書房、2006年）。
- <sup>2</sup> 前掲、小原友行『初期社会科授業論の展開』、463頁。
- <sup>3</sup> 小原友行「農村青年教師による初期社会科教育実践の授業論—相川・江口・鈴木実践の分析—」日本教育方法学会『教育方法学研究』第21巻、1995年、146頁
- <sup>4</sup> 遠藤豊吉「『新しい地歴教育』解説」宮原誠一・国分一太郎編『教育実践記録選集』第3巻、新評論、1966年、321～322頁。
- <sup>5</sup> 日比裕「フィールド・ワークと文集による郷土史学習—相川日出雄小4「野馬のすんでいたころ」（昭27）—」『教育科学 社会科教育』明治図書、No. 152、1976年、106頁。
- <sup>6</sup> 小原友行「小学校における歴史授業構成について—相川日出雄『新しい地歴教育』の場合—」広島史学研究会『史学研究』第137号、1977年、92～93頁。
- <sup>7</sup> 田中央郎「相川日出雄『新しい地歴教育』における方法と内容—現代歴史教育理論史研究—」『岡山大学教育学部研究集録』第55号、1980年、60頁。
- <sup>8</sup> 小島晃「郷土に根ざす系統的な歴史学習—1954年・相川日出雄『地域の歴史』（4年生）の授業—」民教連社会科研究委員会『社会科教育実践の歴史—記録と分析・小学校編』あゆみ出版、1983年、94頁。
- <sup>9</sup> 前掲、小原友行「農村青年教師による初期社会科教育実践の授業論—相川・江口・鈴木実践の分析—」、90頁。
- <sup>10</sup> このような社会科教育理論や教育実践の構築・創造過程にアプローチした社会科教育史研究としては、木村博一や小田泰司による研究をあげることができる。木村は、地域の社会科教育実践の構築過程に着目し、現職教育史研究、社会科研修サークル史の立場からアプローチを試みている。木村博一「地域教育実践の構築に果たした社会科教師の役割—愛知県三河地方における中西光夫と渥美利夫の場合—」（全国社会科教育学会『社会科研究』第70号、2009年）。小田は、研究者の研究軌跡に焦点を当て、アメリカ社会科教育史における社会科教育論の構築過程についての研究を試みている。小田泰司「アメリカ社会科教育史研究における新たな研究方法の可能性—ラッググループの社会認識形成論の展開とタバ社会科—」（全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第47号、2010年）。
- <sup>11</sup> 相川日出雄の詳しい生い立ちについては、拙稿「相川日出雄のライフヒストリー研究—小学校社会科教師としての専門性形成に焦点を当てて—」（歴史教育研究会『歴史教育史研究』第10号、2012年）を参照。
- <sup>12</sup> 相川日出雄『新しい地歴教育』国土社、1954年、17頁。
- <sup>13</sup> 同前、同書、18頁。
- <sup>14</sup> 同前、同書、同頁。
- <sup>15</sup> 相川日出雄「社会科と郷土教育」宮原誠一編『日本の社会科』国土社、1953年、246～247頁。

- 
- 16 同前, 同書, 220 頁。
- 17 古川原「子どもを全面的に一相川先生の歴史教育を見る一」『教育』国土社, No. 15, 1953年 1 月, 22頁。
- 18 同前, 同書, 同頁。
- 19 相川日出雄「地力等級と取組む一キン青年奮闘記」『農村文化』No. 52, 1951 年 4 月, 52～55 頁。
- 20 相川日出雄「教師ができる実態調査一とくに郷土史について一」『教育』No. 10, 1952 年 8 月号, 77 頁。
- 21 西川宏「学校教育と考古学」『岩波講座 日本考古学 第 7 卷一現代と考古学』, 1986 年, 185～187 頁。
- 22 相川日出雄「私の歩んだ歴史教育への道」『歴史評論』No. 35, 1952 年 4 月, 39 頁。
- 23 同前, 同書, 同頁。
- 24 同前, 同書, 41 頁。
- 25 相川日出雄「私の歩んだ歴史教育への道」『歴史評論』No. 35, 1952 年 4 月, 43 頁。
- 26 桑原正雄「戦後の郷土教育(1)」『歴史地理教育』No. 18, 1956 年 5 月, 14～22 頁。
- 27 「〈座談会〉『あかるい社会』の継承と発展一徳武敏夫氏の新著をめぐって一」(『歴史地理教育』No. 220, 1974 年 1 月号)における相川の発言(31 頁)より。
- 28 桑原正雄「戦後の郷土教育(2)」『歴史地理教育』No. 19, 1956 年 6 月, 26 頁。
- 29 むさしの児童文化研究会編『第 1 回郷土教育研究大会資料 郷土教育』1953 年 2 月, 1～2 頁。
- 30 『新しい地歴教育』のまえがきの相川による謝辞の中にも, 「たえずこの仕事に見とおしをつけてくださった歴史教育者協議会の高橋碩一先生, 郷土教育全国協議会の桑原正雄, 和島誠一両先生, 日本作文の廻の今井誉次郎, 国分一太郎, さがわ・みちおの諸先生」とある。これらの人物は, 第 1 回郷土教育研究大会に参加していた研究者であり, そのような事実からも「新しい地歴教育」実践の創造過程における 1950 年代前半における戦後の郷土教育運動の影響を窺える。
- 31 前掲, 相川日出雄「社会科と郷土教育」, 247 頁。
- 32 相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」和島誠一編『日本考古学講座 第 1 巻』(河出書房, 1955 年) 258 頁。
- 33 富里村史編さん委員会編『富里村史・通史編』富里村, 1981 年, 756 頁。
- 34 前掲, 相川日出雄『新しい地歴教育』, 92 頁。
- 35 とりわけ, 相川による考古学研究については, 拙稿「(研究ノート) 相川日出雄の郷土教育実践を支えた考古学研究一『考古学と郷土教育』を手がかりに一」(日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 115, 2012 年, 90～102 頁)を参照。
- 36 前掲, 相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」, 253 頁。
- 37 相川日出雄「家貧しければ」後藤彦十郎編『魂あいふれて一二十四人の教師の記録一』百合出版, 1951 年。
- 38 同前, 同書, 200 頁。

- 
- 39 中野光は、『魂あいふれて—二十四人の教師の記録—』に寄稿した戦後の生活綴方教師の特徴として、「ひとりひとりの子どもを地域に生きる生活主体者としてとらえていた」ことについて言及している（中野光「二十四人の教師の記録—『魂あいふれて』を読む—」『中野光 教育研究著作集② 日本の教師と子ども』E X P, 2000年, 197頁）。
- 40 相川日出雄『『新しい地歴教育』の背景』『歴史地理教育』No. 239, 1975年7月, 87頁。
- 41 前掲, 相川日出雄『新しい地歴教育』, 15～16頁。
- 42 木村博一「古文書と歴史教育(総論)」高橋碩一編『古文書入門』河出書房新社, 1962年, 292頁。
- 43 相川日出雄「古文書と歴史教育(実践例 小学校)」高橋碩一編『古文書入門』河出書房新社, 1962年, 310頁。
- 44 敗戦直後の富里村内では, 下総御料牧場の農地解放に伴って, 戦災者が開拓者として入村し, 地元住民との間で地域間紛争が起こっていたという記録も残っている(前掲, 富里村史編さん委員会編『富里村史・通史編』, 732～750頁)。
- 45 前掲, 相川日出雄「地力等級と取組む—キン青年奮闘記」, 54頁。
- 46 前掲, 相川日出雄「古文書と歴史教育(実践例 小学校)」, 310頁。
- 47 相川日出雄「農村生活と歴史教育」『平和と愛国の歴史教育—1952年度歴史教育年報一』東洋書館, 1953年, 98頁。
- 48 同前, 同書, 同頁。
- 49 相川日出雄「霜降る夜の母子の話—古川先生の質問に答えて—」『教育』No. 15, 1953年1月, 31頁。
- 50 前掲, 相川日出雄『新しい地歴教育』, 255頁。
- 51 前掲, 相川日出雄「農村生活と歴史教育」, 100頁。
- 52 前掲, 相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」, 251～253頁。
- 53 同前, 同書, 253頁。
- 54 同前, 同書, 256頁。
- 55 前掲, 富里村史編さん委員会編『富里村史・通史編』, 756頁。
- 56 前掲, 相川日出雄『新しい地歴教育』, 82頁。
- 57 前掲, 相川日出雄「農村生活と歴史教育」, 103頁。
- 58 同前, 同書, 253頁。
- 59 前掲, 相川日出雄『新しい地歴教育』, 82頁。
- 60 前掲, 相川日出雄「考古学と郷土教育 実践例 I 小学校の部」, 260頁。
- 61 『1951年度版中学校学習指導要領・社会科編日本史(C)案』では、「終戦後, もっとも大きく根本からゆり動かされた日本の原始・古代の歴史は, 今や科学の正しい基礎に立って, 中学校生徒の興味と関心の中に, 正しく展開し続けられるべきである。かたよった歴史教育が植えたものが, 根底からくずれ去って, そこに新しく, 郷土・祖国に対する正しい理解と愛情, そして世界との正しい交わり, 結びつきが育てられ, 養われるべきである」として位置づけられていたが, それは, 戦後の考古学研究の成果であったとしている(勅使河原彰『日本考古学の歩み』名著出版, 1995年, 211～213頁)。
- 62 前掲, 相川日出雄『新しい地歴教育』, 38頁。

- 
- 63 同前, 同書, 38～39 頁。
- 64 同前, 同書, 41～42 頁。
- 65 同前, 同書, 44 頁。
- 66 同前, 同書, 12 頁。
- 67 国分一太郎「概念くだき」『新しい綴方教室』新評論, 1957 年, 41 頁。
- 68 前掲, 小原友行「小学校における歴史授業構成について—相川日出雄『新しい地歴教育』の場合—」, 93 頁。
- 69 臼井嘉一「子どもの問題意識を育てる『郷土の歴史教育』—1950 年代の相川日出雄実践」『戦後歴史教育と社会科』岩崎書店, 1982 年, 56 頁。



### 第3章 福田和による地理教育を中心とした「新しい郷土教育」実践

#### 第1節 本章の課題

第2章では、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践として著名な、相川日出雄による『新しい地歴教育』（国土社、1954年）実践<sup>1</sup>を事例として取り上げ、その創造過程における教師の経験の意味について考察を行ってきた。そしてまた、1950年代半ば以降に、「郷土をふまえる教育実践」として着目される社会科教育教育実践が、渋谷忠男による『郷土に学ぶ社会科』（国土社、1958年）実践であった。これまでに、渋谷実践に関しても、数多くの先行研究<sup>2</sup>が行われてきている。

ところで、郷土全協は、「第三回大会（筆者注：1955年8月6～8日）と前後して、わたしたちの関心は地理教育の分野に強い関心をしめしはじめた」<sup>3</sup>とされている。では、なぜ、相川実践が示した「郷土史中心」の「新しい郷土教育」実践が、渋谷実践のような「地理教育」を中心とした「新しい郷土教育」実践へと展開していったのか。では、1950年代前半における「地理教育」を中心とした「新しい郷土教育」実践の取り組みとは、どういったものがあつたのだろうか。そのような1950年代半ば以降の郷土全協の運動の展開を支えた要因については、これまでに十分検討されてこなかった。

1950年代前半の郷土全協において、「地理教育」を中心とした「新しい郷土教育」実践に取り組んでいた代表的な実践家として、東京都世田谷区東玉川小学校の福田和（ふくだかのう）をあげることができる。福田は、1950年半ばの段階で、「現在の民間教育団体の中で、問題にされなければならない地理教育の立ちおくれを克服しうるものは郷土教育全国連絡協議会をおいてないという自覚がある」<sup>4</sup>といい、「地理教育」を中心とした「新しい郷土教育」実践に関する数多くの実践記録を残していた。このような事実から、福田は、1950年代前半において、郷土全協を典型する実践家であつたととらえることができるだろう。

序章でも論じたように、1950年代前半の戦後日本の歴史的状況において、郷土全協は、「郷土の現実」に向きあうことにより、「子どもの主体性」や「子どもの新しい自己拡充と発見」の追究の論理と、「生活現実としての郷土」に対する科学的認識の形成の論理との統一をめざした「新しい郷土教育」実践に取り組んでいた<sup>5</sup>。しかし、これまでの先行研究では、1950年代前半における郷土全協の理論や活動に関して、「あまり注目されず、歴史的にも埋もれた形となっている」<sup>6</sup>とも指摘されている。その理由の一つには、郷土全協が、1958年8月に、「郷土教育論争」を発端として、歴史教育者協議会との機関誌『歴史地理教育』の共同編集を打ち切り、1963年12月に、日本民間教育団体連絡会からの脱退を経て、1960年代以降には教育学研究の表舞台にはほとんど現れなくなったこともあつたと考えられる。それゆえに、福田のような1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の取り組みの実態は、これまでに十分検討されてこなかったのではないだろうか。

そこで、本章では、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践として、福田和に取り組みを事例として取り上げ、その創造過程における教師の取り組みの特質について検討する。福田による「新しい郷土教育」実践の創造過程について、その取り組みの特質について

検討することは、なぜ郷土全協が、1950年代後半に「地理教育」に傾倒していったのか、1950年代における戦後の郷土教育運動の展開の背景についても考察を深めることにつながると考える。

## 第2節 福田和による「新しい郷土教育」実践への着手

### (1) 福田和による「新しい郷土教育」論への接近

本節では、「新しい郷土教育」実践に取り組むまでの福田和の生い立ち<sup>7</sup>について、本章での立論上必要な限り紹介しておきたい。

福田は、1916年5月に大分県東国東郡に生まれる。1938年4月に、東京府豊島師範学校を卒業した後、東京府青梅の小学校に赴任する。東京府世田谷区奥沢小学校に勤務していた1947年には、東京大学経済学部派遣学生として研修を受けている。そして、東京都世田谷区東玉川小学校での勤務経験を生かして、1953年2に、千葉県成田市で開催された第1回郷土教育研究大会において実践報告を行い、1957年には、郷土全協の事務局長として活躍している。福田が、「新しい郷土教育」実践を行うきっかけとなったのは、元世田谷教員組合委員長であった桑原正雄の呼びかけに応じたことがあったと考えられる。

**表 10 福田和の略歴**

年	年齢	略歴	関連する歴史的イベント
1916 (大正 5)		大分県東国東郡に生まれる。	
1938 (昭和 13)	22	東京府豊島師範学校を卒業し、東京府青梅の小学校に赴任する。	
1940 (昭和 15)	24	東京府世田谷区奥沢小学校に勤務する。	
1947 (昭和 22)	31	東京大学経済学部派遣学生として研修を受ける。	
1950 (昭和 25)	34	東京都世田谷区立東玉川小学校に勤務する。	
1951 (昭和 26)	35	むさしの児童文化研究会に参加する。	7月『小学校学習指導要領社会科編(試案)』が発表される。
1952 (昭和 27)	36	東京都府中において現地での実地授業を試みる。	
1953 (昭和 28)	37	第1回郷土教育研究大会(千葉県成田市)において実践報告を行う。	2月 郷土教育全国連絡協議会が結成される。 9月 第2回郷土教育研究大会において岩井実践が報告される。
1954 (昭和 29)	38	1955年度版小学校社会科教科書『改訂新版 あかるい社会』(中教出版)の執筆を行う。	
1955 (昭和 30)	39		7月『小学校学習指導要領社会科編』が発表される。うれうべき教科書問題がおこる。
1957 (昭和 32)	41	郷土全協事務局長を務める。	
1958 (昭和 33)	42	『改訂新版 あかるい社会 5年』(中教出版)編集委員。	
1959 (昭和 34)	43	『改訂新版 あかるい社会 6年』(中教出版)編集委員。	

1965 (昭和 40)	49	東京都世田谷区立九品仏小学校 教頭として勤務する。	
1971 年 (昭和 46)	55	東京都世田谷区立世田谷小学校 教頭として勤務する。	
1972 (昭和 47)	56	東京都大田区立東調布第三小学 校校長として勤務する。	
1975 (昭和 50)	59	東京都大田区立入新井第一小学 校校長として勤務する。	
1977 (昭和 51)	61	東京都立教育研究所に勤務する。	
1991 (平成 3)	75	心筋梗塞で死去する。	

(福田和の長女・岡原京子氏からの聴取にもとづいて筆者作成。)

## (2) 福田和における戦後の郷土教育運動への関わり

1951年12月、桑原を中心として結成されたむさしの児童文化研究会は、東京都府中において「フィールド学習」を開催している。福田は、担任していた小学4年生の児童を引率して、現地での社会科授業を試みている。その社会科授業の実践記録は、第1回郷土教育研究大会の資料において報告され、戦後の小学校における「新しい郷土教育」実践として注目を集めた。むさしの児童文化研究会編『第一回郷土教育研究大会資料 郷土教育』（1953年）には、福田による「郷土学習の小学校社会科における位置づけ」という社会科単元配列が掲載されている。表11のように、福田が社会科単元を、「郷土学習」との関連においてとらえていたことがわかる。

**表 11 福田和による郷土学習の小学校社会科単元における位置づけ**

学年	時期	郷土学習の指導計画	教科書の単元例
第4学年	4月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 私たちの学校 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自治会</li> <li>○ 学校の歴史 本校の設立 玉川地区の小学校の歴史</li> </ul> </li> </ul>	
	5, 6, 7月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 交通の昔と今 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 遠足の計画</li> <li>○ 橋とトンネル 山と川</li> <li>○ 昔の旅 街道や宿場</li> <li>○ 灯台 海の旅</li> </ul> </li> </ul>	
	9, 10, 11月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ひらけゆく世田谷 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 私たちの町 奥沢町が今のようなまで(玉川支所管を含めて)</li> </ul> </li> </ul>	
	12, 1, 2, 3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 便利な生活 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 大昔の道具</li> <li>○ 便利な生活</li> </ul> </li> </ul>	

第5学年	4, 5, 6, 7月  9, 10, 11, 12月  1, 2, 3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・産業のあけぼの               <ul style="list-style-type: none"> <li>○自治会</li> <li>○大昔の人々</li> <li>○農業のはじまり</li> <li>×日本歴史—古代から武士の起源まで</li> </ul> </li> <li>・開けゆく生活               <ul style="list-style-type: none"> <li>○市場と職人</li> <li>○日本の農業</li> <li>○日本の畜産業</li> <li>○日本の水産業</li> <li>×日本歴史—鎌倉時代から室町時代の終わりまで</li> </ul> </li> <li>・道具から機械へ               <ul style="list-style-type: none"> <li>○蒸気機関の発明</li> <li>○機械生産のはじまり</li> <li>○日本の工業</li> <li>×日本歴史—徳川時代</li> </ul> </li> </ul>	
第6学年	4, 5, 6月  7, 9, 10, 11, 12月  1, 2, 3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新聞とラジオ               <ul style="list-style-type: none"> <li>○自治会</li> <li>○議会と租税</li> <li>○新聞とラジオ</li> <li>×日本歴史—明治時代</li> </ul> </li> <li>・世界と日本               <ul style="list-style-type: none"> <li>○小麦と綿花</li> <li>○石炭と石油</li> <li>○鉄と船</li> <li>×貿易の歴史</li> </ul> </li> <li>・私達の進路               <ul style="list-style-type: none"> <li>○世界の国々</li> <li>○日本の歴史</li> <li>○私たちの進路</li> </ul> </li> </ul>	新聞とラジオ <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校新聞</li> <li>・校内放送</li> <li>・新聞のはたらき</li> <li>・ラジオのはたらき</li> </ul> 日本とアメリカ

(福田和「私の実践報告」むさしの児童文化研究会編『第1回郷土教育研究大会資料 郷土教育』1953年9月, 33~34頁より筆者作成。)

さらに、福田は、それまでの経験を生かして、1955年度版小学校用社会科教科書『新版・あかるい社会』（中教出版）の編集に携わっていくこととなる。その宣伝パンフレットであった『小学校における社会科教科書の扱い方 実践例とその解説・批判』には、小学1年生を対象とした社会科授業実践が報告されている。教科書『新版・あかるい社会』は、全国で160万部を販売するという数字を残したという<sup>8</sup>。

さらに、福田は、1953年9月、第2回郷土教育研究全国大会の際に、東京都北多摩郡小金井第三小学校の岩井幹明による「学校へ来る道」の実践を聞き、その中の「くらべてみる」という教育方法をまねて、「新しい郷土教育」実践に取り組んでいくこととなる。この実践記録は、阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』（三一書房、1956年）の中に所収されている。

以上のことより福田は、1950年代前半における郷土全協の運動に、社会科の授業実践を通じて関わっていたことがわかる。このようなことから、福田は、1950年代の郷土全協を代

表する小学校における実践家であったといっただろう。以下、福田による社会科授業実践を事例として、その特質について、福田の「新しい郷土教育」実践の深化の過程に沿って検討していきたい。

### 第3節 歴史地理研究を活用した教材研究

#### (1) 社会科授業「古墳を見に行こう」の実践における地域調査

福田による社会科授業実践の事例として、「古墳を見に行こう」の実践を取り上げる。本実践は、1952年12月に、小学4年生児童を対象にして、実施されたものである。この実践の展開を表12に示した。

**表12 社会科授業「古墳を見に行こう」の展開**

段階	教師の指示・発問・説明	学習活動・学習内容
第一次	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 亀甲山, 大塚の古墳を見学するための話し合いを行わせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どんな道順でいくか。</li> <li>・ 「世田谷の地図」で計画を立てて, みんなで話し合う。</li> <li>・ 何を見るか。</li> <li>・ 形, 大きさ, その付近の土地の様子 (地形)</li> </ul>
第二次	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 見学のさせ方について話し合いを行わせる。</li> <li>・ 見学を行わせる。</li> <li>・ 三角点 (亀甲山の古墳上にある) をさして, 地図の作り方を話す。</li> <li>・ 石器や土器を探させてみる。(現場を荒らさぬように注意する)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大きさ, 高さを測る。(目測・歩測・実測)</li> <li>・ 周りの地形を観察したり方位を調る。</li> <li>・ どのようにして, こんな大きなものを, 誰が, 誰につくらせたのか考える。</li> <li>・ 湧水や井戸を観察し, スケッチしたり, 高さ (厚さ) を目測する。</li> <li>・ 古墳の形やその付近のことをメモにとる。</li> </ul>
第三次	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 見学後の整理を行わせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 拾った土器を標本にする。</li> <li>・ 見学したことを文にしてみる。</li> <li>・ もっと知りたいこと, わからないことを出しあって, 話し合う。</li> </ul>

(福田和「私の実践報告」むさしの児童文化研究会編『第一回郷土教育研究大会資料 郷土教育』1953年9月, 35~40頁より筆者作成。)

この社会科授業「古墳を見にいこう」の特質は、次の三点にある。

第一に、教材として、「古墳」という「郷土」の史跡を教材として取り扱っている点である。

第二に、展開の特徴として、福田が、古墳の見学の計画・実施・整理までの段階を、社会科授業実践に位置づけて実践に取り組んでいたことがある。しかし、福田は、「郷土学習の反省」として、「相川先生の作文との結合や金沢先生の劇化などは大いに学びたいと思っている」<sup>9</sup>と述べるように、実践の展開は、明確なねらいをもって取り組まれたものではなかった。そのために、福田は、1950年代前半における戦後の郷土教育運動に積極的に関わり、作文教育と結びつけた「新しい郷土教育」論に学び、実践の展開のあり方を深化させていくのである。

第三に、児童が古墳の見学を通して、地域調査に取り組んでいることがある。福田は、この実践を通して気づいたこととして、「①実物を通して観察したり話し合ったりすると、考えるようになる。②教室で習ったことを活用するようになる。③身近にもの考えるようになる」<sup>10</sup>といった三点をあげている。

この三点からもわかるように、福田にとっての社会科授業「古墳を見にいこう」は、「郷土」の教材を取り扱うことの意義を見出した「新しい郷土教育」実践の取りかかりのものであったと位置づけることができる。

## (2) 社会科授業「私たちの町」の実践における歴史地理研究

次に、福田による社会科授業実践の事例として、「私たちの町」の実践を取り上げる。本実践は、1953年4月12日～6月末日まで、小学校4年生53名の児童を対象にして、東玉川小学校の同僚の塚田陽子の補教に3時間行くという形で<sup>11</sup>、およそ30時間かけて取り組まれたものである。実践の展開を表13に示した。

**表 13 社会科授業「私たちの町」の展開**

段階	教師の指示・発問・説明	学習活動・学習内容
第一次	<ul style="list-style-type: none"> <li>郷土にあるお地蔵様,庚申塔を調べよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教科書(『明るい社会上』中教出版)を読む。</li> <li>お地蔵様,庚申塔についての話し合い。</li> <li>どこにあるだろうという話し合い。</li> <li>今は、どうなっているかについての話し合い。</li> <li>何を調べたらよいかについての話し合い。</li> </ul>
第二次	<ul style="list-style-type: none"> <li>現場を調べよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>計画を立てる。</li> <li>現場で、どのように活動したか,作文を書く。</li> </ul>
第三次	<ul style="list-style-type: none"> <li>見たり調べたりしたことを,絵や文,拓本にしよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>どんなことを理解したか,作文を書く。</li> <li>どんな態度を習得したか,作文を書く。</li> <li>どんな技術能力を身につけたか,作文を書く。</li> </ul>
第四次	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表会をしよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>東玉川神社に行ったグループの発表。</li> <li>道しるべを調べにいったグループの発表。</li> <li>庚申塔を調べたグループの発表。</li> </ul>
第五次	<ul style="list-style-type: none"> <li>地図をつくろう。</li> <li>地図は,教師が主な道路を書き入れたものを与える。</li> <li>符号を決めておく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループで一つ大地図を作り上げる。</li> <li>町にある学校,神社,お寺を書き入れる。</li> <li>わき水のでるところ,坂道,呑川の支流も記入する。</li> </ul>



第六次	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地図に書き入れよう。</li> <li>・でき上がった地図に,お地藏様,庚申塔,道しるべを書き入れさせる。</li> <li>・農家,旧家を調べて書き入れさせる。</li> <li>・調べる方法を決めよう。</li> <li>・6,7人のグループを作る。そのグループを,農家を調べるもの,旧家を調べるものに分ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一軒農家が見つかったら,まわりにたくさんあった。</li> <li>・わらぶきの家を探していたら,奥沢にとても古いお墓があった。</li> <li>・東玉川町には,農家は少なかった。</li> <li>・奥沢には,たくさんあって,地図に書き入れるのに困った。</li> </ul>
第七次	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地図を見て話し合いをさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・奥沢には,ななめの道路が一本通っている。</li> <li>・まっすぐな道路と曲がった道路がある。</li> <li>・奥沢通りは広い。なぜか。</li> <li>・東玉川町の道は,奥沢大通りに向かってななめになっている。</li> <li>・昔は,どこに道があったのか。</li> <li>・わらぶきの家は,かたまっている。</li> <li>・渡辺,中川,毛利家は,かたまっている。</li> <li>・奥沢町は農村だったのに,なぜ電車が通るようになったか。</li> <li>・わらぶきの家は,かたまっている。</li> <li>・渡辺,中川,毛利家は,かたまっている。</li> <li>・奥沢町は農村だったのに,なぜ電車が通るようになったか。</li> <li>・大井線,目蒲線,東横線について調べたい。</li> <li>・奥沢町,東玉川町には,高い土地がある。</li> <li>・呑川は,どんな働きをしているか。</li> <li>・川は,どうしてできたか。</li> <li>・多摩川と呑川は,どちらが古いか。</li> <li>・呑川は,なぜ多摩川のように広くならないか。</li> <li>・川のそばにお寺がある。</li> <li>・奥沢町,東玉川町の名前は,なにかわけがあってつけたのか。</li> <li>・奥沢町と東玉川町はどうしてひらけたのか。</li> <li>・お百姓は,どうして武士になれないか。</li> </ul>
第八次	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発展的問題を追究させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私たちの町は,昔どんなだったか。</li> <li>・今までに,どんな変わり方をしてきたか。</li> </ul>

(塚本陽子・福田和「私たちの町(1)・(2)」『新しい教室』第9巻1・2号,中教出版,1954年1・2月,22~25頁・19~23頁を参考に筆者作成。)

この社会科授業「私たちの町」の特質は,次の三点にある。

第一に,教材として,急激な宅地開発といった郷土における現代的な課題を取り上げていることである。それは,福田が,東玉川町について,「このような住宅地に変った原因を学ばせることには大きな意義があると考えられる」<sup>12</sup>と述べていることからわかる。また,「庚申塔」という教材についても,「町はりっぱな住宅地にかわってしまっても,庚申塔は,屋敷の一隅で,昔をものがたっていた」<sup>13</sup>ととらえている。つまり,福田は,郷土に残

る教材の学習を通じて、子どもたちに、町の急激な変化を理解させ、宅地開発の問題に関心をもたせることを教材の価値としてとらえていたのである。それは、福田が、この社会科授業「私たちの町」の実践に際し、次のように「教師のねらい」と「単元の目標」を考えて、実践に取り組んでいたことからわかる。

○ 教師のねらい

- ・ 郷土の具体的な歴史を理解させる。
- ・ 郷土の歴史地理を通して、科学的なものの見方、考え方を身につける。
- ・ たくほんのとり方、郷土地図の見方、白地図の記入の仕方、人の話を聞いてメモができるようにする。

○ 単元の目標

- ・ 郷土にあるうずもれたいろいろな資料を、子供の目でとらえ、自分の村のでき上がり方、発展の仕方、現在の町の様子に関心をむけ郷土を歴史的、地理的観点より理解する。<sup>14</sup>

こうした「教師のねらい」と「単元の目標」からもわかるように、福田は、「私たちの町」の実践を通じて、児童が、「自分の村のでき上がり方」や、「発展の仕方」、「現在の町の様子」に関心を向けることをめざして、教材研究を行い、実践に取り組んでいたのである。

第二に、展開の特徴として、フィールド・ワークを通じて、郷土の事物に対する具体的な歴史的・地理的な認識をめざしている点である。このような授業構成の仕方は、福田自身による「フィールド学習」への参加の経験によるものが大きかったと考えられる。それは、福田があげている「郷土の具体的な歴史を理解させる」「郷土の歴史地理を通して、科学的なものの見方、考え方を身につける」といったねらいからもわかる。言い換えれば、福田は、フィールド・ワークという教育方法の活用により、子どもたちが郷土の事物に対して、「本物とニセモノを嗅ぎ分ける鋭い智慧」<sup>15</sup>を体得させることをめざしていたのである。

第三に、生活綴方を取り入れていることがある。子どもたちは、郷土の具体的事物に対して、生活綴方を書くことによって関心を深め、現在の町の発展の様子にまで関心をもつようになっていた。それは、「郷土にある埋もれたいろいろな資料を、子供の目でとらえ、自分の村のでき上がり方、発展の仕方、現在の町の様子に関心をむけ郷土を歴史的、地理的観点より理解する」という単元の目標が、作文を通して達成された姿であったといえる。

以上のことから、社会科授業「私たちの町」は、福田によって郷土における現代的課題の理解をめざす立場から取り組まれ、フィールド・ワークを通して、子どもたちの郷土の事物に対する歴史地理的な認識を可能にした社会科授業実践として位置づけることができるだろう。

### (3) 社会科授業「まつり」の実践におけるフィールド・ワーク

次に、福田による小学1年生を対象にした社会科授業「まつり」の実践を事例として取り上げる。本実践は、1954年度に担任した小学1年生を対象にして、教科書『あかるいしゃかい 1ねん』にある「単元七の(三)まつり」のモデルとして取り組まれたものである。社会科授業「まつり」の展開は、表14に示した。

この社会科授業「まつり」の特質は、次の三点である。

表 14 社会科授業「まつり」の展開

段階	教師の指示・発問・説明	学習活動・学習内容
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今日は、神社のお祭りだね。学校から帰ったらどうするの。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・着物を着て、お宮に行くの。</li> <li>・おねだりをして着物を着たがったりしてはいけない。</li> <li>・おみこしをかつぐのは、まだムリだから、山車を引くくらいがちょうどいい。</li> <li>・食べ物は買わない方がいい。</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お宮を見に行こう、いつもと、どうちがうか見てこよう</li> <li>・(鳥居を指して) これは何だろう。</li> <li>・この形はよく見ておきなさい。今日の勉強の一つだよ。</li> <li>・(神楽殿を指して) あそこでは何をやるの。</li> <li>・寄付でこの建物が建てられたこと。この建物がない時は、小屋掛けをしたこと、新しくできたので、何かお祈りしているらしいこと、芳名録のことなどを話した。</li> <li>・あの人たちは、さっきから何をしているのだろう。</li> <li>・ほら、あのへんにあるリヤカーや荷車は誰のだろう。</li> <li>・そうだ。売り屋さんがもってきたんだよ。そうすると、あの人たちは何の相談をしてるかわからないかな。</li> <li>・どこにお店を出すか決めているんだよ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お宮のもの。</li> <li>・とりい (鳥居)。</li> <li>・えんげい。</li> <li>・おどり。</li> <li>・まんざい。</li> <li>・売り屋さんがまだきてないね。</li> <li>・話をしているよ。</li> <li>・そうだんしてる。</li> <li>・あ、あのおじさんたちのだね。</li> </ul>
終末	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵日記を書かせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・祭りはお父さんやお母さんが子どもにもあった。</li> <li>・祭りのやり方は変わってきている。</li> <li>・祭りの日には、いろいろの売り屋さんがいる。だけど、他のお店と違っている。</li> <li>・鳥居の形をちゃんと見ておく。</li> <li>・小遣い銭の使い方、悪いまねはしない。</li> </ul>

(福田和「まつり」「あかるい社会」編集委員会編『小学校における社会科教科書の扱い方 実践例とその解説・批判』1954年、6～12頁を参考に筆者作成。)

第一に、教育内容として、郷土における「まつり」や「露店の経営」の歴史的変遷について取り上げていることがある。郷土の事象を扱い、低学年なり歴史認識の育成をめざしていたのである。

第二に教育方法の特質として、福田がフィールド・ワークの後に、生活綴方を取り入れていることがある。この授業実践の場合、「絵日記」という表現が用いられているが、それはまた、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践に共通する特質でもあった。

第三に子どもの学習の特質として、フィールド・ワークを通して、郷土の「まつり」について、いきいきと具体的にとらえている点である。

以上のことより,社会科授業「まつり」の実践は,福田によるフィールド・ワークや生活綴方といった教育方法の活用を通じて,子どもたちが郷土の事象について,具体的に認識し,歴史認識を高めていった社会科授業実践であったと位置づけることができるだろう。

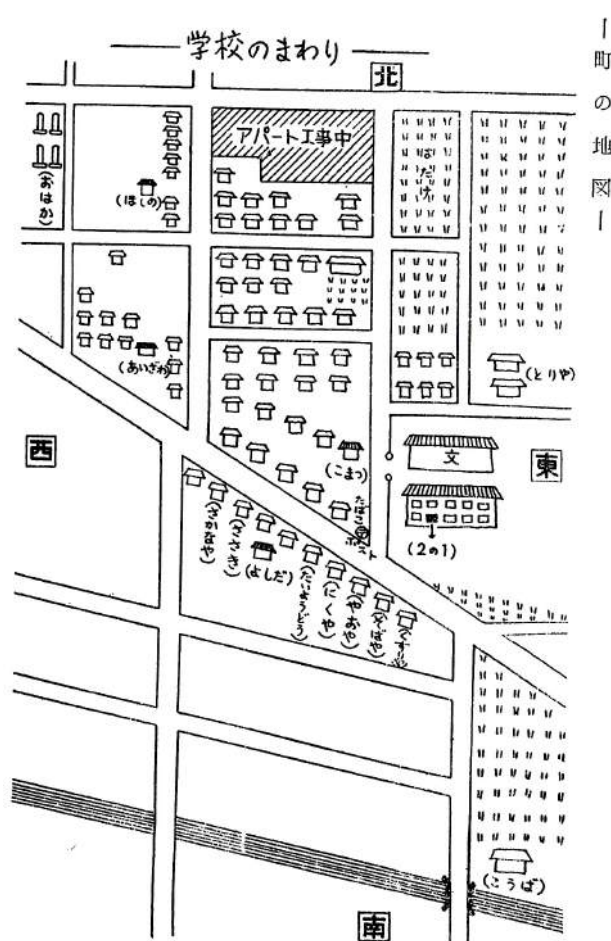
#### 第4節 福田実践における地理教育と生活綴方

##### (1) 「くらべてみる」学習をめざした地理教育実践

福田による社会科授業実践の四つ目の事例として、社会科授業「近所の人びと」の実践を取り上げる。本実践は、1955年度の持ち上がり組の2年生48名を対象にして、取り組まれたものである。社会科授業「近所の人びと」の展開は、表15に示した。

本研究のアプローチより確認できるこの授業の特質は、次の三点である。

図3 東玉川小学校から家までの地図



(福田和「近所の人びと(実践記録)」阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』三一書房、1956年、42頁)

第三に、学習の特質として、郷土における事象について、言葉で説明できる子どもが育っていることがある。それは、「学校のまわり」と「家の近所」の絵地図を比較するという学習活動を通して可能となっていた。このことは、第2回郷土教育研究大会において議論のテーマとなっていた「くらべてみる」<sup>18</sup>というをねらいが、子どもたちの感想からも達成されていたことがわかる。

第一に、教育内容として、「学校のまわり」と「家の近所」の絵地図の比較が扱われていることである。福田は、「学校のまわり」と「家の近所」との絵地図を比較する作業を通じて、子どもたちが郷土の事象を「くらべてみる」ことができる教材を開発し、実践していたのである。

第二に、絵地図を描くという教育方法が選択されていることがある。それは、第4時間目「学校のまわりの地図を描こう」の活動や、第5時間目において、「きみたちの家のまわりを、この前の絵地図のようにかいてごらん。先生がたずねているように、何か目じるしになるものを入れてね」<sup>16</sup>という発問を投げかけていることからわかる。この教育方法に関わって、福田は、「東京都北多摩群小金井町で開かれた第二回郷土教育研究全国大会の時に、北多摩郡の岩井先生の実践(筆者注：東京都北多摩郡小金井第三小学校の岩井幹明による「学校へ来る道」の実践)を聞いていたので、まねたわけです」<sup>17</sup>と述べていることから、1950年代前半における戦後の郷土教育運動の大会テーマを受けて取り組まれたものであることがわかる。

表 15 社会科授業「近所の人びと」の展開

段階	教師の指示・発問・説明	学習活動・学習内容
第一時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・きみたちはこの学校にあがってから、学校のまわりで、変わったことが起こっているのに気がついているかい。</li> <li>・あのね、学校に来るときや帰るときに、学校の近くの家が変わったと思ったことはないかな。ほら、角のタバコ屋さん、薬屋さんはどうだろう。</li> <li>・ねえ、変わった家はどんな家だい。</li> <li>・(学習のまとめ・板書) どうしてかわったのか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・太陽堂(文房具屋)や豆腐屋、それにまた、一軒なにか家が建ってるよ。</li> <li>・先生、薬屋さんの店は、せんはつくだにやさんだったね。</li> <li>・つくだにやさんになる前は、げたやさんだったのよ。(以下略)</li> <li>・どれもみんな、お店なんだね。</li> </ul>
第二時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どんな家が、どこに増加しているかの話し合いを行う。</li> <li>・近ごろは、家がどこに建っているか思い出してごらん。</li> <li>・何ができるのだろう。見に行こう。</li> <li>・家がどんどんふえていくね。どんな家だね。</li> <li>・一軒の家の中に大勢が住んでいること、それは大きな会社や銀行が建てている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・三菱銀行寮のアパート二棟、ブロック建築のアパート二棟、日鉦の独身寮建設場。</li> <li>・一年のとき、ここはねぎばたけだったね。</li> <li>・あそこは、菜の花がさいていたよ。</li> <li>・大きなアパートだよ。</li> </ul>
第三・四時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校のまわりの地図を描こう</li> <li>・どこにどんな家があるか、地図でまとめよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・八つ切りの画用紙の中央に学校を描き込む。</li> <li>・お店に買いに集まる場所はここだね。</li> <li>・学校のゆきかえりに通るのもここだね。</li> <li>・人が集まるにはお店ができ、お店ができると、人はまた集まってくる。</li> <li>・一ところに店が集まっていると、買物はべりだ。</li> <li>・学校ができたことは、この町に人がたくさん集まって住むようになったからだ。</li> </ul>
第五時間目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・きみたちの家のまわりを、この前の絵地図のようにかいてごらん。先生がたずねていけるように、何か目じるしになるものを入れてね。</li> <li>・こんどは自分の家と、そのまわりだけでいいから、だれの家かということもかいてね。</li> <li>・地図の内容について、ことばで説明させた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おとなりの家のおじさん、会社だよ。とってもふとってるよ。そして、大きい犬、かってるんだよ。</li> <li>・おとなりのNさんはね、あたしたちにテレビを見せてくれる。そして、ざぶとんを出したり、おかしを出してくれるからしんせつです。</li> <li>・Eちゃんちのおばちゃんは、おふろにつれてってくれるの。だからしんせつ。</li> <li>・ぼくたちが、何もしないのに、そこのおじさんは、「こらっ」とどなるんだよ。</li> </ul>

(福田和「近所の人びと(実践記録)」阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』三一書房、1956年、29～44頁を参考に筆者作成。)

以上のことから、社会科授業「近所の人びと」の実践は、学校と家のまわりの絵地図を描く活動や、それぞれの絵地図を比較することにより、学習者が郷土における事象を「くらべてみる」学習を達成していたといえるだろう。

福田は、社会科授業「近所の人びと」の実践のねらいについて、次のように述べている。

○ 学校のまわり

ここでは学校のまわりのかわっていくようす、学校を中心とした絵地図を描かせることを中心に学習を進める。

○ 近所の人びと

近所の人たちは何をしているのだろうか。自分の家の人たちとどんなつきあいをしているだろうか、といった問題を中心に考えさせてみよう。

○ 道とのりもの

通勤する父親を中心に、のりもの調べをやり、道路のようすなどをフィルムで学習させる。さらに、交通機関に働く人びとについても学ばせよう。<sup>19</sup>

このように、社会科授業「近所の人びと」の実践では、「地理教育と生活綴方」を結合させた取り組みが行われていたのである。そして、そのような福田実践は、1950年代後半以降の戦後の郷土教育運動の展開の中で、地理教育に関心が傾倒していくための実践的な根拠を与えたと考えられる。

## (2) 福田実践の中の生活綴方

また、福田は、実践の中での「生活綴方」にも取り組んでいた。

資料 18 には、「私たちの町」の実践における児童による生活綴方である。ここからは、児童が拓本取りやグループでの協力活動を通して、地蔵様や庚申塔の置かれた意味について、考えを深めている様子がわかる。

### 資料 18 「私たちの町」の実践における児童の生活綴方

○ お地蔵様、庚申等調べを通して、どんなことを理解したかに関する作文。

道祖神の両側には、道しるべがありました。昔の人々は、この道しるべをたよりにして、その道が、どこに出るかを知って、交通をしていたのだと、思います。(寺田)

こうしんとうは、手が6本あって、6本の手には、ゆみや、やりを持っていて、足が2本で、いすにすわっているみたいです。(矢部)

道祖神の前を、どんなに多くの人々が、うまか牛などで、荷物をはこびながら、通ったろうかと思いました。人々のすがたは、わらじさんががさをかついだりしていたと、思います。(今井)

年号を見ると、文化年間と、ほりつけてありました。文化年間というのは、今から、何年まえだろうと考えました。けれども、ただ、ずい分古いんだらうとだけしか、わかりません。(渡辺)

お地蔵様は、かわいそうな人たちを、たすけるために、作ったのだと思いました。お地蔵様は、右手で、つえみみたいなものを持っていて、くびには、よだれかけが、かかっていた。頭には、まるいぼうしをかぶって……。 (佐藤)

こうしんとうがたてられた時には、前の道ができていたのです。それは、こうしんとうが古いので、その前の道も一しょにできたので、その前の道は、とても古いのだと思いました。わたしは、こうしんとうを調べると、昔の人は、ずい分道を大切にすることがわかります。(小柳)

○ お地蔵様,庚申等調べを通して,どんな態度を習得したかに関する作文  
たくほんをとる時に,戸がしまらなくなってしまった。安井君が,(いじるべからず)  
と書いた紙をはりつけておいた。(寺田)

近所の様子を,みんなで考えて,檀君が,お地蔵様の絵を書いてくれました。(佐藤)

○ お地蔵様,庚申等調べを通して,どんな技術能力を身につけたかに関する作文  
一とうはじめは,川上君がやりました。が,あんまりうつりません。そして,ぼくがや  
ったら,少しうつりました。その上を,赤や黒や黄色をまぜて,なぞったら,きれいな色にな  
りました。(坪田)

始めに,うすく書いたら,うつらなかつたけれど,一組の人が,「こくすればよくうつる」  
と言ったのでこくすると,どうやらうつるようになりました。(川上)

松川君のたく本は,うまくいきました。紙の上に,字がうき上がってくるみたいにおま  
くうつりました。(武居)

○ お地蔵様,庚申等調べを,現場で,どのようにやったかに関する作文。

きょうは,たくほんを取りに行く日です。ぼくは,むねが,どきどきしました。みんなそろ  
って,がっこうをでました。(坪田)

むこうにつくと,道しるべがありました。ぼくは,すぐたくほんをとりました。がしっばい  
したり,水にぬれたりして,なかなかうつせませんでした。(斎藤)

人の頭がじゃまで,よく見えないので前の方にいって書きましたが,なかなかうまく書けま  
せん。手がかけていたり,目が見えなくなっていたり,手には,何をもっているか,わかりませ  
んので,古いものだろうと思って,年号を見ました。

道しるべのたくほんをとったが,石がざらざらで,深くほってないので,うまくいかなか  
った。昔のこのへんの様子はどうなっていたか,調べて見たくなった。(寺田)

たくほんをとって見たら,馬頭観音と書いてあって,あとの字は,むずかしくて,よめませ  
んでした。(中島)

ぼくが,たくほんをとっていると,1組の人が,「よくうつるわねえ。」といったので,ぼくは,  
とてもうれしくなった。(矢部)

(塚本陽子・福田和「私たちの町(1)」『新しい教室』第9巻1号,1954年1月,24~25  
頁。)

これらの作文に対して,福田は,「資料に対する態度ができて」「グループの者が,協  
力してやっている」「たくほんのとり方について工夫している」「これをどのように教室で  
まとめ,私たちの町の学習内容に結びつけてゆくかが問題になってくる」<sup>20</sup>と付記している。  
これらのことから,「私たちの町」の実践における児童は,フィールド・ワークやグループ  
での活動を行い,具体物に触れる体験を通して,郷土の事物に対する認識を深めていたとい  
えるだろう。

さらに,資料16には,社会科授業「まつり」の実践における子どもたちの生活綴方(作文)  
を掲載した。これらの作文の中からは,「たのしくかったり,たのしくあそびました」「おも  
しろくなかった」等の感想が表現されている。つまり,社会科授業「まつり」の実践におけ  
るフィールド・ワークを通して,児童は,具体的な体験を通して,感想を持つことができると  
いえるだろう。

また,小学1年生なりに,「祭りはお父さんやお母さんが子どもころにもあった」「祭りの  
やり方は変わってきている」という歴史認識や,「祭りの日には,いろいろの売り屋さん  
がいる。だけど,他のお店と違っている」「鳥居の形をちゃんと見ておく」等の地理認識,「小  
遣い銭の使い方,悪いまねはしない」等の規範意識を深めていることもわかる。



## 資料 16 社会科授業「まつり」の実践における子どもたちの生活綴方

N 男

きょうはおまつりです。ふるたくんにも のむらさんにも すえよしさんにもあいました。おねえさんのともだちにも、たくさんあいました。おねえさんのおともだちにも、たくさんあいました。のむらさんはきれいなようふくをきて、くちべにをまっかにして、おおきなさいふをもっていました。そして、りぼんをさがしていました。

ぼくはみんなから 146 えんもらいました。そして、たのしくかったり、たのしくあそびましたよ。ほんとにほんとにたのしくあそびましたよ。

S 女

きょうは、おまつりなので、おかねを 20 えんもらいました。10 えんでばいぶをかいました。おかぐらを見ました。おもしろくなかった。わたしはあちらこちらみてまわりました。わたしは 10 えんひろいましたので、おまわりさんにとどけたら、おまわりさんがわたしにくれました。

S 男

おとうさんとぼくと、おくさわじんじやの おまつりにいきました。うしろのほうでみえなから、おとうさんにおんぶしてみました。ぶたいでは、はだかのひとがおなかのうえで、だいこんやねぎをきっていました。かえりにじいぶをかってもらいました。

(福田和「まつり」「あかるい社会」編集委員会編『小学校における社会科教科書の扱い方 実践例とその解説・批判』中教出版, 1954 年, 6 頁。)

つまり、社会科授業「まつり」の実践では、児童は、「郷土」のフィールド・ワークを通して、具体的に社会認識を深めていたといえるだろう。

## 第5節 本章のまとめ

本章では、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践の創造過程に関わる小学校教師による取り組みの事例として、東京都世田谷区東玉川小学校の福田和による「新しい郷土教育」実践を取り上げ、検討してきた。本章での検討を通じて、研究の視点を深めた点は、以下の三点がある。

第一に、福田における「新しい郷土教育」実践の背景として、福田が1950年代における東京都東玉川町での急激な宅地開発といった郷土の現代的課題を、教育内容として取り上げていたことである。福田は、児童が郷土の現代的課題について、社会科授業を通じて、科学的に認識することをねらいとしていた。福田は、「新しい郷土教育」実践を通じて、郷土の現代的課題の解決をめざしていたのである。

また、第二には、福田における教材研究の取り組みとして、「歴史地理研究を活用した教材研究」にもとづいて、地理教育中心の小学校社会科授業づくりを行っていたことである。福田が、福田による社会科授業実践では、学習者が郷土の歴史地理的な事象について、具体的な事物に関する学習や、フィールド・ワークを通して、認識を深めることがめざされていた。それは、1950年代前半における小学校の「新しい郷土教育」実践に共通する特質であったともいえる。

そして、第三には、福田が、「地理教育と生活綴方の結合」といった取り組みを通じて、児童が、郷土における事象を、「くらべてみる」学習を行うことをめざしていたことである。それは、第2回郷土教育研究大会のテーマを受け、福田が意識的に取り組んだ「新しい郷土教育」実践の創造であったといえよう。そして、福田による「くらべてみる」学習は、社会科授業「近所の人びと」の実践において、「学校のまわり」と「家の近所」の絵地図を描き、それぞれを比較する学習活動を行うことにより可能となっていた。

上記のような検討をふまえ、福田による「地理教育」を中心とした「新しい郷土教育」実践の取り組みは、1950年代半ば以降の戦後の郷土教育運動の展開の中で、郷土全協の活動が、「地理教育」に傾倒していくための実践的な根拠を与えたと考えることができる。

これまでの先行研究では、板橋孝幸が、1950年代前半における郷土全協の活動の特質として、「初期の郷土全協における運動は、フィールド・ワークを行いながら『教育内容と教育方法の統一』に取り組もうとしていた」<sup>21</sup>と論じているが、本章での福田による「新しい郷土教育」実践に関する事例的検討を通じて、1950年代前半における郷土全協の活動について、教育実践レベルでの考察を深めることができたと考える。

また、臼井嘉一は、1950年代後半における戦後の郷土教育運動の展開に関して、「郷土教育全協は、まさに『郷土をふまえる教育運動』を新たに立ち上げ、戦後郷土教育運動は新たな旅立ち」をし、「その旅立ちの象徴的な書籍刊行ともなったのが、渋谷さんの『郷土に学ぶ社会科』であったことについて論じているが<sup>22</sup>、本章で論じたように、1950年代前半においても、福田実践のような「地理教育」を中心とした「新しい郷土教育」実践が存在していたという実践的根拠を示すことができたと考える。

なお、本章では、1950年代前半における「新しい郷土教育」実践に焦点を当てたため、1950年代半ば以降の渋谷忠男による「郷土をふまえる教育実践」の展開に関して、どのような点

で共通し, どのような点が引き継がれていったのかについて, 詳細な比較・検討を行うことはできなかった。こうした点についての検討は, 今後の課題としたい。

表 16 福田和による論文・著作リスト

年	年齢	論文名・著作名・出版社・発行年月日
1950 (昭和 25)	33	「五六年生の自治会の組織と運営」『新しい自治会の指導計画』西荻書店, 1950 年 5 月。
1953 (昭和 28)	37	「私の実践報告」むさしの児童文化研究会編『第 1 回郷土教育研究大会資料 郷土教育』1953 年 3 月。
1954 (昭和 29)	38	「私たちの町(1)」『新しい教室』第 9 巻 1 号, 中教出版, 1954 年 1 月。 「私たちの町(2)」『新しい教室』第 9 巻 2 号, 中教出版, 1954 年 2 月。 「<対談>社会科改訂と教科書問題」『新しい歴史教育』No. 4, 1954 年 6 月。 「まつり」「あかるい社会」編集委員会編『小学校における社会科教科書の扱い方 実践例とその解説・批判』中教出版, 1954 年。
1955 (昭和 30)	39	「獣を追って」「かめ棺の墓地」「任那日本府」和島誠一・金沢嘉市編『日本歴史物語 1 国のはじまり』河出書房, 1955 年 5 月。 「読書室 最近の歴史・地理関係の出版から」『歴史地理教育』No. 9, 1955 年 6 月。
1956 (昭和 31)	40	「日本のすがた・海苔の養殖 大森の海苔場を見る」『歴史地理教育』No. 16, 1956 年 3 月。 「アンケート 私の本棚より」『歴史地理教育』No. 17, 1956 年 4 月。 「花まつり」『日本の子ども』第 1 巻 3 号, 1956 年 4 月。 「埋もれた都」上原専禄等編『世界歴史物語 1 文明のはじまり』河出書房, 1956 年 5 月。 「郷土教育運動を進めるにあたって」『歴史地理教育』No. 23, 1956 年 12 月。 『日本の子「近所の人びと」阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』三一書房, 1956 年。 ども 父母と先生と子どもの広場』第 1 巻第 3 号(低・中学年), 講学館, 1956 年。
1957 (昭和 32)	41	「分科会の記録 低学年の社会科をどうするか(小学校低学年部会)」『歴史地理教育』No. 24, 1957 年 2 月。 「社会認識に筋をとおすために」『カリキュラム』NO. 101, 1957 年 5 月。 「フィールドワークについて」『カリキュラム』NO. 102, 1957 年 6 月。 「郷土教育の諸問題(1)」『歴史地理教育』No. 27, 1957 年 9 月。 「通史は何を学ばせるか」『カリキュラム』NO. 106, 1957 年 10 月。 「特集 小学校の社会科と歴史教育 シンポジウム 小学校低学年の社会科尾崎先生への手紙」『歴史地理教育』No. 28, 1957 年 10 月。 「郷土教育の諸問題(2)」『歴史地理教育』No. 30, 1957 年 12 月。 『花 8』世田谷区教育委員会, 1957 年。
1958 (昭和 33)	42	「実践記録 教科指導の中でどのように道徳教育の場をとらえたか 社会科」『小二教育技術』No. 10(13), 1958 年 1 月。 「歴史教育入門 まず何をしたらよいか」『歴史地理教育』No. 33, 1958 年 4 月。 「歴史教育入門 2 原始社会」『歴史地理教育』No. 34, 1958 年 5 月。 「特集 ☆〈全国アンケート〉 「道徳」指導要綱を読んで(3)☆コトバで教えないように」『小二教育技術』No. 11(3), 1958 年 5 月。 「歴史教育入門 3 古代国家(I)」『歴史地理教育』No. 35, 1958 年 7 月。 「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(5), 1958 年 8 月。 「歴史教育入門 古代国家から封建社会へ」『歴史地理教育』No. 36, 1958 年 8 月。 「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(6), 1958 年 9 月。 「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(7), 1958 年 10 月。 「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(8), 1958 年 11 月。

		<p>「特集 歴史教育者協議会第一〇回大会 歴史教育の十年」『歴史地理教育』No. 38, 1958年11月。</p> <p>「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(9), 1958年12月。</p> <p>「民話・お話」『歴史教育における指導と認識：歴史教育年報』1958年。</p> <p>『改訂新版 あかるい社会 5年』中教出版, 編集委員, 1958-1960年度。</p>
1959 (昭和34)	43	<p>「特集 改訂学習指導要領批判 座談会 改訂学習指導要領を検討する」『歴史地理教育』No. 39, 1959年1月。</p> <p>「園と小学校のかけ橋 子どもなりの考えを一幼稚園にのぞむこと」『母の友』No. 64, 1959年1月。</p> <p>「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(10), 1959年1月。</p> <p>「スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(11), 1959年2月。</p> <p>「歴史教育入門 封建後期(2)」『歴史地理教育』No. 40, 1959年2月。</p> <p>「先生のへや」『母の友』No. 66, 1959年3月。</p> <p>「(社会) スクーター日本めぐり」『たのしい三年生』No. 2(12), 1959年3月。</p> <p>「移行措置について」『歴史地理教育』No. 41, 1959年3月。</p> <p>「参観日」『母の友』No. 67, 1959年4月。</p> <p>「まき場の午後」『たのしい三年生』No. 3(1), 1959年4月。</p> <p>「歴史教育入門 封建後期(3)」『歴史地理教育』No. 42, 1959年4月。</p> <p>「〈小一・社会科〉」『母の友』No. 68, 1959年5月。</p> <p>「ペン画 瀬戸内海の子」『たのしい三年生』No. 3(2), 1959年5月。</p> <p>「歴史教育入門 近代(1)」『歴史地理教育』No. 43, 1959年5月。</p> <p>「〈社会科〉」『母の友』No. 69, 1959年6月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(3), 1959年6月。</p> <p>「地理教育のカリキュラム—地理教育研究会第二回研究集会 小学校『世界の国々』指導案」『歴史地理教育』No. 44, 1959年6月。</p> <p>「〈社会科〉」『母の友』No. 70, 1959年7月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(4), 1959年7月。</p> <p>「〈社会科〉」『母の友』No. 71, 1959年8月。</p> <p>「ペン画 こだま」「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(5), 1959年8月。</p> <p>「子どものケンカ」「9月の学習」『母の友』No. 72, 1959年9月。</p> <p>「ペン画 あらし」「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(6), 1959年9月。</p> <p>「学校経営と教師 4 父母の声はどう生かされているか」『教育』No. 105, 1959年9月。</p> <p>「特集・父母の会のすすめ方 園だよりのじょうずな作り方」『保育の友』No. 7(9), 1959年9月。</p> <p>「〈社会科〉」『母の友』No. 73, 1959年10月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(7), 1959年10月。</p> <p>「小一社会科」『母の友』No. 74, 1959年11月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(8), 1959年11月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(9), 1960年12月。</p> <p>『改訂新版 あかるい社会 6年』中教出版, 編集委員, 1959-1960年度。</p>
1960 (昭和35)	44	<p>「1月の学習—先生といっしょに子どもを育てるコツを学ぼう」『母の友』No. 76, 1960年1月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(10), 1960年1月。</p> <p>「家庭でのしつけと学習のために」『母の友』No. 77, 1960年2月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(11), 1960年2月。</p> <p>「家庭でのしつけと学習のために」『母の友』No. 78, 1960年3月。</p> <p>「子どもお国じまん」『たのしい三年生』No. 3(11), 1960年3月。</p> <p>「隅田川から きえる じょうき船」『3年の学習』No. 14(12), 1960年3月。</p> <p>「低学年の社会科-仕事をどう理解させるか」『歴史地理教育』No. 50, 1960</p>

		<p>年3月。</p> <p>「はじめての集団生活—これからの園生活・学校生活を楽しく有益にするために」 「こづかいの与え方」 『母の友』 No. 79, 1960年4月。</p> <p>「低学年の社会科(2)-仕事をどう理解させるか」 『歴史地理教育』 No. 51, 1960年4月。</p> <p>「友を持たない子、山口二矢—浅沼委員長の刺殺事件に想う」 『母の友』 No. 87, 1960年12月。</p> <p>「授業の研究—うちの人のしごと—」 教育技術連盟編『能力差に応じた各科の指導：移行措置をふまえた指導の革新 小1』 小学館, 1960年。</p>
1961 (昭和36)	45	<p>「時評」 『母の友』 No. 90, 1961年3月。</p> <p>「特集 私はこう思う—輸入のピストルについて」 『東京玩具商報』 No. 111, 1961年3月。</p> <p>「『太平洋戦争史』の実践記録」 『歴史地理教育』 No. 59, 1961年3月。</p> <p>「教師の生活」 『小一教育技術』 No. 15(2), 1961年4月。</p> <p>「四月の出版案内」 『図書』 No. 139, 1961年4月。</p> <p>「〈座談会〉 庶民生活史と歴史教育」 『歴史地理教育』 No. 62, 1961年6月。</p> <p>「子ども診察室」 『母の友』 No. 94, 1961年7月。</p> <p>平井信義, 福田和監修・著『入学準備→一年生』 ママの手帖社, 1961年11月。</p> <p>「子ども診察室」 『母の友』 No. 98, 1961年11月。</p> <p>「研究と実践 一九六一年実践メモの検討 社会科歴史学習二編について(清水定光氏・半田さとし氏の実践)」 『生活教育』 No. 13(14), 1961年12月。</p> <p>「社会科における学習帳の生かし方」「社会科授業の効果的なまとめ方」 東井義雄等著『学習帳の生かし方』 明治図書出版, 1961年。</p> <p>「社会」 現代教育出版会編『なにをどう教えるか』 現代教育出版会, 1960年。</p>
1962 (昭和37)	46	<p>「授業論」 『歴史地理教育』 No. 77, 1962年9月。</p> <p>「教育相談室」 『暮らしの知恵』 No. 2(10), 1962年10月。</p> <p>「金銭観からみた現代っ子 現代っ子とおかね」 『小二教育技術』 No. 15(11), 1962年12月。</p> <p>「社会科授業の効果的なまとめ方」 小林喜三男等著『授業の効果的なまとめ方』 明治図書出版, 1962年。</p>
1963 (昭和38)	47	<p>「時評」 『母の友』 No. 115, 1963年2月。</p> <p>「生活 暮らしのひろば」 『暮らしの知恵』 No. 3(3), 1963年3月。</p> <p>「お子さまの暮らし4・一貫しない考え方」 『暮らしの知恵』 No. 3(6), 1963年6月。</p>
1964 (昭和39)	48	<p>「お子様の暮らし 不得意な学科 社会科(4)」 『暮らしの知恵』 No. 4(1), 1964年1月。</p> <p>「甘すぎる教育」 『母の友』 No. 128, 1964年2月。</p> <p>「お子さまの暮らし 不得意な学科・まとめ 通信簿—その見方と今後の対策」 『暮らしの知恵』 No. 4(3), 1964年3月。</p> <p>「道徳の指導資料をめぐって」 『歴史地理教育』 No. 96, 1964年5月。</p> <p>「子どものおやつとお小遣い」 『婦人生活』 No. 18(8), 1964年8月。</p>
1965 (昭和40)	49	<p>「入学準備(1)新しい一年生」 『母の友』 No. 140, 1965年1月。</p> <p>「〈新入園・入学〉先生からママへの注文帳」 『婦人生活』 No. 19(4), 1965年4月。</p> <p>「母の友ライブラリー」 『母の友』 No. 144, 1965年5月。</p> <p>「母の友そうだん室」 『母の友』 No. 151, 1965年12月。</p> <p>『ポッポ・トッポ・チッピ』 童心社, 1965年。</p> <p>『おべんとう』 童心社, 1965年。</p>
1966 (昭和41)	50	<p>「もうすぐ二ねん生」 『2年の学習』 20(1), 1966年4月。</p> <p>「〈社会科特集〉ぼくはいちねんせい」 『1年の学習』 20(1), 1966年5</p>

		<p>月。</p> <p>「座談会 ぼくらの描く理想の先生」『教育ジャーナル』5(3),1966年6月。</p> <p>「あたらしいひこうき」『1年の学習』20(2),1966年6月。</p> <p>「対談・家庭教育 社会教育と学校教育の相互協力」『教育じほう』No.222,1966年6月。</p> <p>「あたらしいふね」『1年の学習』20(3),1966年7月。</p> <p>「2年の学習家庭通信」『2年の学習』20(4),1966年7月。</p> <p>「アンケート 夏休みになにを期待するか」『教育ジャーナル』5(5),1966年8月。</p> <p>「3年の学習 家庭通信」『3年の学習』21(7),1966年11月。</p> <p>「アンケート 教育百年に思う」『教育ジャーナル』5(7),1966年11月。</p> <p>『ちらかしくん』童心社,1966年。</p> <p>『せなかまるたろうくん』童心社,1966年。</p> <p>『ポッポ・トッポ・チッピ』童心社,1966年。</p> <p>『おべんとう』童心社,1965年。</p> <p>『おうさまさぶちゃん』童心社,1965年。</p> <p>『なかまはずれのペータ』童心社,1965年。</p> <p>『へんなへんじ』童心社,1965年。</p>
1967 (昭和42)	51	<p>「そうだん室」『母の友』No.164,1967年1月。</p> <p>「教育対談(21)もじめ文化の功罪」『教育ジャーナル』5(11),1967年3月。</p> <p>「手ぶくろ いろいろな働きの手ぶくろ」『1年の学習』20(11),1967年3月。</p> <p>「〈国語・算数〉の基礎学力を楽しく勉強『べんきょう学げい会』」『2年の学習』20(12),1967年3月。</p> <p>「現代の子どもたち」福田和・早川元二・金沢嘉市・大浜英子『家庭の教育全集』第1巻,主婦の友社,1967年4月。</p> <p>「みんないちねんせい」『1年の学習』21(1),1967年5月。</p> <p>「かえりみち一学校のいきかえり」『1年の学習』21(2),1967年6月。</p> <p>「アンケート 根性教育 わたしはこう考える」『教育ジャーナル』6(4),1967年7月。</p> <p>「やってきたなつやすみ一夏休みにしたい子どもの夢」『1年の学習』21(2),1967年9月。</p> <p>「あぶない あぶない 交通安全」『1年の学習』21(7),1967年11月。</p> <p>「アンケート 国民性の育成に思う」『教育ジャーナル』6(9),1967年12月。</p> <p>「ぼくはダンプゴン 交通安全」『1年の学習』21(8),1967年12月。</p> <p>「子どもと情操」『教育じほう』No.240,1967年12月。</p> <p>「競争と差別」砂沢喜代次 編『講座子どもの思考構造』第1巻,明治図書出版,1967年。</p>
1968 (昭和43)	52	<p>「〈生活〉まちの しまうまー安全教育」『1年の学習』21(9),1968年1月。</p> <p>「座談会 教職意識のあり方」『教育ジャーナル』6(11),1968年2月。</p> <p>「〈生活〉あ、あぶない 交通安全」『1年の学習』22(2),1968年6月。</p> <p>『ありんこがっこう』童心社,1969年。</p>
1969 (昭和44)	53	『こうすれば学力がつく:やる気を起こさせる家庭学習のコツ』主婦の友社,1969年。
1971 (昭和46)	55	<p>「効果のある叱り方」『婦人生活』No.25(10),1971年9月。</p> <p>「〈座談会〉生きた学力 死んだ学力」『教育ジャーナル』No.10(8),1971年12月。</p> <p>『ちらかしくん』童心社,1971年。</p> <p>『おべんとう』童心社,1971年。</p>

		『おうさまさぶちゃん』童心社, 1971年。 『へんなへんじ』童心社, 1971年。
1972 (昭和47)	56	「《アンケート》 すばらしい学校の条件」『教育ジャーナル』No. 11(1), 1972年4月。 「〈座談会〉 学校教育における対話を生かす場」『教育ジャーナル』No. 11(4), 1972年7月。 「〈グラビア〉 教育百年-その歩みと遺産 / 解説」『教育ジャーナル』No. 11(5), 1972年8月。 「教育内容の精選を考える ☆教育改革構想と教育内容の精選 II 内容精選への注文」『教育展望』No. 18(8), 1972年8月。 「基礎学力をつける効果的学習法」『婦人生活』No. 26(9), 1972年8月。
1973 (昭和48)	57	「教育の原点を求めて」『生活教育』No. 290, 1973年1月。 「〈座談会〉 脱「記憶中心」教育」『教育ジャーナル』No. 12(2), 1973年5月。 「ヒステリックママの悩める夏休み」『婦人生活』No. 27(9), 1973年8月。
1974 (昭和49)	58	「教師からの提言 協力指導組織を求めて」『教育じほう』No. 316, 1974年5月。 世田谷区総務部総務課広報広聴係編『わたくしたちの町: 世田谷』世田谷区企画部広報課, 1974年。 『ありんこがっこう』童心社, 1974年。
1975 (昭和50)	59	「ホッと一息ついて, また一学校づくりと私の体験」『教育展望』No. 228, 1975年11月。
1976 (昭和51)	60	「アンケート 魅力ある学校とは—その糸口を求めて」『教育ジャーナル』No. 15(4), 1976年6月。
1977 (昭和52)	61	「体験学習を考える 私の意見」『教育展望』No. 251, 1977年11月。
1978 (昭和53)	62	「教職と自信 教壇こそ正念場というが」『教育ジャーナル』No. 16(14), 1978年2月。 「見なおしてみよう家庭訪問」『教育ジャーナル』No. 17(3), 1978年5月。 「移行措置に一つの布石(全連小の報告)」『教育ジャーナル』No. 17(4), 1978年6月。 「こんなときどうする—学校経営のチェックポイント」『教育ジャーナル』No. 17(5), 1978年7月。 『ホップトッポチップ』童心社, 1978年。
1985 (昭和60)	69	「青いリンゴの運動」『教育科学 社会科教育』No. 274, 1985年8月号。
1991 (平成3)	75	心筋梗塞で逝去。

(福田和のご息女・岡原京子からの聴取をもとに筆者作成。※ 共著・短編・編集・紙芝居指導も含む。)



- 
- <sup>1</sup> 相川日出雄による『新しい地歴教育』（国土社、1954年）の実践に関する先行研究は、数多く行われているが、1950年代前半における相川による郷土史中心の小学校社会科づくりに関しては、拙稿「相川日出雄による郷土史中心の小学校社会科授業づくり—『新しい地歴教育』実践の創造過程における農村青年教師としての経験と意味—」（全国社会科教育学会『社会科研究』第79号、2013年）を参照。
- <sup>2</sup> 渋谷忠男による『郷土に学ぶ社会科』（国土社、1958年）の実践に関する先行研究は、以下のものがある。白井嘉一「奥丹後の教師たちの歩みと社会科教育」渋谷忠男『地域からの目—奥丹後の社会科教育—』（地歴社、1978年）。白井嘉一「奥丹後社会科学習の特徴と課題」奥丹後社会科教育研究会編『地域に根ざす社会科の創造—奥丹後の教育—』（あゆみ出版、1982年）。白井嘉一・板橋孝幸編『渋谷忠男教育実践資料集（第1集）』（「2007-2009年度科学研究費〔基盤研究(B)〕戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究」＜研究代表 白井嘉一＞研究成果報告書第1集、2008年）。
- <sup>3</sup> 桑原正雄「戦後の郷土教育(3)」『歴史地理教育』No. 20、1956年7月、1956年、63頁。
- <sup>4</sup> 福田和「郷土教育運動を進めるにあたって」『歴史地理教育』No. 23、1956年12月、67頁。
- <sup>5</sup> 桑原正雄「新しい郷土教育」『6・3教室』5巻10号、1951年10月、40～43頁。
- <sup>6</sup> 廣田真紀子「郷土教育全国連絡協議会の歴史—生成期 1950年代の活動の特徴とその要因—」東京都立大学『教育科学研究』第18号、2001年、33頁。
- <sup>7</sup> 福田和の御長女・岡原京子氏よりメールにて聴取した(2013年2月25日付)。
- <sup>8</sup> 徳武敏夫『新しい歴史教科書への道—『あかるい社会』の継承と発展—』鳩の森書房、1973年、57～66頁。
- <sup>9</sup> 福田和「私の実践報告」むさしの児童文化研究会編『第一回郷土教育研究大会資料 郷土教育』1953年、40頁
- <sup>10</sup> 塚田陽子・福田和「私たちの町(1)」『新しい教室』第9巻1号、1954年1月、22頁。
- <sup>11</sup> 塚田陽子・福田和「私たちの町(2)」『新しい教室』第9巻2号、1954年2月、23頁。
- <sup>12</sup> 同前、同書、同頁。
- <sup>13</sup> 前掲、塚田陽子・福田和「私たちの町(1)」, 23頁。
- <sup>14</sup> 前掲、塚田陽子・福田和「私たちの町(1)」, 23頁。
- <sup>15</sup> 前掲、福田和「私の実践報告」, 40頁。
- <sup>16</sup> 福田和「近所の人びと(実践記録)」阿久津福栄編著『教師の実践記録—社会科教育—』三一書房、1956年、44頁。
- <sup>17</sup> 同前、同書、同頁。なお、岩井幹明による社会科授業「学校へ来る道」の実践は、郷土教育全国連絡協議会編『第二回郷土教育研究大会報告 郷土教育』（1953年、67頁）に掲載されている。
- <sup>18</sup> 桑原正雄「戦後の郷土教育(2)」『歴史地理教育』第19号、1956年6月、32頁。
- <sup>19</sup> 前掲、福田和「近所の人びと(実践記録)」, 32頁。
- <sup>20</sup> 前掲、塚田陽子・福田和「私たちの町(1)」, 25頁。
- <sup>21</sup> 板橋孝幸「戦後の郷土教育運動と『地域と教育の会』」白井嘉一監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社、2013年、93頁。

---

<sup>22</sup> 臼井嘉一「渋谷忠男実践の軌跡」,前掲『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』,285頁。