

監修 奥田真丈

教科教育百年史

建帛社

第三章 昭和前期の社会科教育

昭和前期の教育は、まず大正デモクラシーの成熟期として位置づけられる。「一部インテリ層の自己満足」(山下徳治)と批判されがちな大正新教育ではあるが、その理論と実践は、昭和初期のさまざまな教育運動を通じて日本の社会に根づいていく。しかしその担い手は、大正期のように教育研究者や中央附属学校の教師ではなく、地方教育実践家である。彼らの実践は、都市との文化的経済的較差により疎外される地方の子どもの現実生活と格闘する過程において、新教育のさまざまな理念を検証、再構成する軌跡であった。それは昭和初期という歴史的社会的条件下で変動する社会的現実の再定義の試み、すなわち社会認識の教育としての社会科教育の問題であった。そして、その代表が郷土教育運動ならびに生活綴方運動であった。

郷土教育運動は国定教科書による画一的教育に対し、郷土・地域に即した教育のトータルな改革を、あるいは、子どもの日常を構成する郷土におけるさまざまな生活事象を中心にした総合教科の特設を意図し実践された。その時期は昭和五年(一九三〇年)前後をピークに約十年間に及ぶ。他方、同時期、国定教科書がなく比較的自由的な教育実践が可能であった教科においてなされたのが、生活綴方運動であった。運動は大正期の生命主義生活主義に基づく「生活の表現」への志向性と、赤い鳥運動による「リアリズム」志向が昭和初期という「現実生活」に直面したとき成立した。それは「日々の生活事実」をつづるという教育が、単なる表現の技術ではなく、生活認識能力の育成や生活自体の指導にまで及ぶことを意味していた。

この二つの運動は、昭和初期という特異な社会的現実の中で、大正期以来のさまざまな理念と実践をもとに、従来の歴史教育と地理教育から成る社会科教育に対し新たな視点と方法を提示したと言える。そしてその志向性は、国民学校の国民科において一つの結実を得る。国民科の歴史・地理教育は「国体明徴」と戦争の正当化を目的とする国家のイデオロギー装置の典型として、時代の特異性をもっとも顕著に示す。しかし他方で大正期以来のさまざまな教育運動や実践により積み上げてきた教育上の成果の一つの結果であり、さきの二つの運動と同様新たな社会科教育への可能性を秘めたものであった。

一 時代背景

第一次大戦と関東大震災後の慢性的不況感、昭和改元直後の金融恐慌と世界恐慌の波及による農村恐慌、他方第一回普通選挙における無産政党の進出、労働争議・社会主義運動の活発化、それに対応する取り締まりと弾圧の強化、教育界におけるマルキシズムの浸透、新興教育運動、学生思想問題、教員赤化事件、国体明徴声明、『国体の本義』刊行、そしてこれらを背景に、昭和三年満州某重大事件、同六年満州事変、同七年五・一五事件、同十一年二・二六事件、さらに同十二年蘆溝橋での日中両軍の衝突から同十六年米英蘭との開戦へと、昭和前期（昭和元年より敗戦まで）は不況、抵抗、弾圧、戦争と要約されることが多い。しかし、次のようなこともまたこの時期を特色づけるでき事である。

まず昭和五十年に、第一次産業人口は五割をきり、第二次産業と第三次産業の国内純生産の和は八割を超えていた。大正十四年に試験放送を開始したラジオは、昭和七年に聴取者契約百万件を突破した。その他、改造社『現代日本文学全集』に始まる円本ブーム、モボ・モガ（モダンボーイ、モダンガール）の流行、「職業婦人」の増加、中上流階級の洋風化、日本式簡易実用洋装としての「アップパツパ」の普及、『少年倶楽部』や『子供の科学』、童謡歌手のレコードにチョコレートなどジャーナリズムと大資本による子ども文化の近代化・商品化、これら一連の事象は、社会の産業化・都市化あるいは近代化が急速に進行していたことを示している。すなわち、大正期に歴史に登場した「民衆」がより広範な「大衆」として大都市の「街頭」に現れ、彼らを担い手とする新しい文化と彼らをターゲットとする商品により、日常生活が質的な変化を

余儀なくされる時代でもあった。

もつとも、このような都市文化がエロイグロ・ナンセンスと評された昭和四年は、農村恐慌の年でもあったことが象徴するように、日本の大部分を占める農村と地方小都市は、都市化・近代化から疎外されていた。そしてこの疎外感が、後に「日本ファシズム、イデオロギーの特質としての農本主義的思想」（丸山真男）と言われる農村自救運動を生むとされる。ここに一見異質な上記の二つの事象が結び付くことになる。

しかし、地方小都市も含めた農村と中央大都市との文化的経済的較差は、他方で、都市の新中間層という根なし草的生活を基盤とする文化が、文字どおり地方の土に根ざした生活により検証・再構成される契機でもあった。その代表が地方の村や町において、その地域の文化の中心である学校を舞台に、都会の文化の窓口であった教師により担われた昭和初期の教育運動であった。

二 郷土教育と生活綴方

昭和前期、実質上の就学率ともいうべき義務教育通学率（毎日出席平均児童数／就学始期に達した学齢児童）はほぼ一〇〇パーセントになった。ほとんどすべての国民がただ就学するだけではなく、六か年の間、学校という世界を経験する時代となったわけである。だがそれは、家庭や地域が担っていた子どもに対する個別的・具体的な生活上の知識・技能の教授を学校が取り込まざるをえなくなることを意味した。しかし、当時の教育課程は、全国一律の国定教科書により国家の必要とする知識を一方的に教授することを原則にしていた。他方、社会の産業化は教育機関を人材吸収装置として機能させる、入試地獄の到来である。

この結果、学校教育に対し画一主義、形式主義、主知主義といった批判や、生活化、作業化、具体化、實際化などの要求が提示された。そして、一方でこのような教育思潮を背景に、他方あくまでそれぞれの地域の現実を見据えることにより、既成の教科のトータルな改革、もしくは新教科の創立を意図し実施されたのが郷土教育であった。また、国定教科書がなく比較的自由的な教育実践が可能であった教科においてなされたのが、生活綴方の運動であった。

(一) 郷土教育の興隆

昭和二年、文部省は各附属小学校と各府県において郷土教授を行っている小学校に対し、次のような項目から成る調査を行った。

- (一) 特二時間ヲ設ケテ郷土教授ヲナス場合、其ノ学年、時数、教授要項等(具体的ノ教材ヲ添付スルコト)。(二) 教授時間外ニ於テ郷土愛好ノ念ヲ養成スル為ニ施設セル事項(郷土史料ノ展覧、校外教授、年中行事等) 其ノ学年、時期(具体的施設要項添付ノコト)。(三) 郷土教育ニ関スル意見。(四) 其ノ他之ニ関スル事項

調査の理由は明らかではないが、少なくとも、当時、「特二時間ヲ設ケテ郷土教授ヲナス」学校があり、「郷土愛好ノ念ヲ養成スル」施設が存在していたことを示している。この調査を分析した飯田晁三は、「教授上郷土にある具体的事実を引用して地方に關係を有する事項が出て来た時に詳しく教授する」といった意味では「郷土教授を行はぬ小学校はない」とするものの、「その郷土を系統的に且つ意図的に教授」する小学校の数は「全国の小学校数から見て少きものであった」としている(『我が國に於ける郷土教育の発達』『教育思潮研究』六巻一号、昭七)。

しかし、その後特に昭和五年を境にして、郷土教育への気運は急速に高まっていく。郷土教育に関する著書や実践録があいついで出版され、

教育雑誌は競って郷土教育に関する論議、報告を掲載した。例えば教育雑誌において、それまで年平均数編にすぎなかった郷土教育に関する論説が、昭和五年には三十二編、同六年では前半期で六十二編に及んだと報告されている。また平山和彦は、当時の郷土誌史の刊行数から、この運動が十年近く続いたことを明らかにしている。

この背景には、さきの調査をはじめとする文部省の積極的な指導があった。例えば郷土科を特設しないものの、地理、歴史、修身、国語、あるいは算術書においても、当時の教師用教科書には郷土を考慮することが明示されていた。特に昭和五年、師範学校に対し郷土研究施設費として補助を開始したことが、郷土教育の興隆の弾みとなった。しかし、すべてが文部省の主導においてなされたわけではない。

文部省以外の郷土教育運動の担い手として、まず郷土教育連盟があげられる。連盟は教育改造を意図する尾高豊作と、地理学者小田内通敏が中心になり、昭和五年創設された。そして機関誌『郷土』(同六年に『郷土科学』、同七年に『郷土教育』と改称)を中心に出版・啓蒙活動を行い、全国の郷土教育実践者の中心機関として郷土教育運動の一翼を担った。また、かつて小田内が属していた「郷土会」の中心人物であった柳田国男も、この時期、郷土研究、郷土史、郷土教育に関する講演を各地で行っている。

郷土誌史の刊行については、すでに大正半ばごろから全国各地で徐々に増加していた。また、郷土を教育の対象として考慮する実践は、明治期の地理教授にまでさかのぼることが可能である。「郷土科」という観点においても、大正元年柳田・小田内らとともに「郷土会」のメンバーである牧口常三郎が『教授の統合中心としての郷土科学研究』を公刊していた。その他「教育の郷土化」や「合科学習」における郷土教育の必要

性など、大正期、郷土教育に関する論議は盛んであった。このような理論的・実践的蓄積があったため、官民を問わず、昭和六年前後をピークに同十年近くにわたって全国に郷土教育が展開されることが可能であったと言えよう。

他方、この事実、郷土教育運動が単一の主義主張に基づく運動ではなかったことを意味するのではない。また文部省の意図も必ずしも一貫していなかったと思われる。通常、文部省の郷土教育振興の意図は、農村恐慌への対処として、自力更生運動と連動させた国家主義的なものと要約されることが多い。しかしその初期は「各科を教授する際、土地の状況及び生活の情態に応じ、児童の日常経験せる事実を引用して、理解を容易ならしめ、且児童の日常生活に適切ならしむべし」(『尋常小學校身習教師用』「格言」とあるように、画一教育の改善という側面もあったと思われる。あるいは、民間の郷土教育連盟においても、その機関誌がわずかに三年の間に『郷土』『郷土科学』『郷土教育』と三たび改称されたように、そこに集まった人々の郷土教育論も一様ではなかった。

周知のように、郷土教育は後に郷土愛から国家愛へと国民精神作興の流れの中で国家主義的方向に収斂されていく。しかし少なくとも、運動の前期(昭和十年前後まで)は多様かつさまざまな可能性をはらんでいた。そして社会科学教育上の意義はその多様な可能性の中にあると考える。したがって、その理念と実践の社会科学教育史上の意義の考察は、特定の立場や個別歴史教育・地理教育の問題に限定せず、よりトータルな観点から行う必要がある。そこで次に、郷土教育運動がもっとも盛んであった昭和七年、郷土教育の現状を教育学的観点からサーベイした海後・飯田・伏見による二つの共同研究、「我が国に於ける郷土教育の発達」(『教育思潮研究』六巻一号)ならびに「郷土教育に関する調査」(同書二号)

の枠組を援用しながら概観していききたい。

(二) 郷土教育と社会科教育

海後は歴史的観点から郷土教育を次の四種に分類する。

(1) 近くより初めよの主義によって現はれた郷土地誌

(2) 是に直観教授の意味が加はり、郷土直観を基礎とする地理、歴史、理科の郷土教育

(3) この直観教授によるものを更に発展せしめた郷土科の教授

(4) 画一主義に反対して地方の実状に適応した教育を行はなければならないとする郷土教育

要約すれば、(1)と(2)が直観初步教授、(3)が総合教科としての特設郷土科、(4)が教育の郷土化となろう。他方伏見は、「現今に於ける我國の郷土教育論」の主傾向を三種あげる。

(1) 客観的実質的な郷土を児童の認識の対象としてゐるもの

(2) 客観的実質的な郷土を児童の情操の対象としてゐるもの

(3) 主観的体験的な郷土を発展拡充せんとしてゐるもの

両者の分類のずれは、歴史上と現在という相違に加え、海後が教授方法あるいは教育課程上の実践的側面から分類したのに対し、伏見は郷土観とその教育目的という理念的側面を基準にしたことからくると思われる。そこでまず、伏見の分類枠を援用することから郷土教育の理念を鳥瞰していきたい。

客観的―主知主義的郷土教育論 この典型は峰地光重や、彼をはじめとする郷土教育連盟に集まった人たちの多くに見られる。

かつて児童の村小学校で活躍し、当時郷里の鳥取県上灘小学校の校長であった峰地は、『新郷土教育の原理と実際』(大西伍一との共著、昭五)において、次のように郷土教育の目的と内容を述べる。まず彼は郷土を

「生活に密接に相關する自然乃至社会」と定義する。そして従来の郷土教育を「骨董いぢりの古人を必要以上に偉大化したり、風光を強ひて美化して風船玉のやうな愛国心を鼓吹した」と批判、新しい郷土教育は「特殊に対して平凡なものを本則とすべきである」として次のような内容を提示する。

- (1) 郷土を総合的・全体的に観ること
- (2) 常態的の郷土を対象とすること
- (3) 文明批判的精神で郷土を見ること
- (4) 郷土を科学的・経済的立場から見ること

特に郷土の科学的研究、すなわち(1)地理学的 (2)史学的 (3)民族学的な研究・調査を重視、加えてそれを教師のみでなく児童が実践すること、を強調し、(1)絵画、製図、手工 (2)文章による記録 (3)実地調査、採集、観察 (4)郷土座談会 (5)統計・数学的調査などをその方法として提示する。

他方、郷土教育連盟も同様に「宣言」において次のように述べている。(郷土教育連盟「郷土」創刊号、昭五)

山河風物、生物、人類、夫々の郷土を中心とし単位として、そこに渾然たる地人相關の新生命が見出されるとき、我々の学問の基礎も教育の土台も革新されるに違ひありません。茲に始めて諸々の人文諸科学並に自然諸科学が互に独立専門の分野に立ちながら更に協働の研究に進出する事が可能となりませう。土地と住民との交互作用に鋭き科学的認識を進め、経済と社会との相關々係に正しき体験を持つために、「郷土」の合唱が高らかに響き渡らねばなりません。

教育の実際化・地方化の理念の下、地方生活者の立場において児童が自己を取り巻く世界を科学的方法により調査・研究することからその実体を明確に認識すること、そしてそれを郷土改革の基礎とすること、こ

れがこの郷土教育論の意図である。伏見は、この教育論の多くが「農村学校の経営者」により主張されていることに注目し、「農村郷土の振興の為にはまずその現状の正しき認識が必要で、漠然たる郷土愛によっては一村振興は不可能であろう」と記している。

客観的・情緒的郷土教育論 この代表は真野常雄である。

真野は郷土教育の目的を郷土の自然現象や文化事象(客観的郷土観)の認識を手段にした「郷土の社会的關係を感情的に把握せしめ、児童の心中に純真なる郷土愛の萌芽を發育せしむること」とする(『郷土教育の実際研究』、昭六)

郷土教育を目的原理の上に立つて眺めると、それは先づより郷土にまでの教育なりと考へることが出来る。よりよき郷土にまでの教育とは郷土文化創造、郷土産業の開発等に向つての根強き郷土意識啓蒙を教育窮極の課題とするものである。即ち今日の郷土に立脚して明日の郷土建設への郷土愛の覺醒を直接の目的とするのである。(『郷土教育の実際研究』)

このように真野の教育論は手段としてであれ、郷土の認識の必要性を説き、その郷土も「我等の幼児の生活領域であり生活環境」という限定されたものである。また「郷土愛」も「明日の郷土建設」に向けられたものである。したがって必ずしも反主知主義や国家主義に一方的に結び付くものではなかった。したがって真野の実践は、後述するように戦後社会科を示唆するものでもあった。

しかし、伏見は客観的・情緒的教育論が「現代教育を貫く反主知主義的傾向に伴ひ各方面に力強く支持せられて」と評している。そしてその情緒の対象としての郷土の範囲が自由に拡大され「郷土愛も亦直ちに祖国愛にまで拡大され得る」ことを指摘している。その典型が次に記す文部省社会教育官金井浩の郷土教育観であろう。(『総合郷土教育原論』同文書

院、昭六)

郷土は国家の縮図であり事実其の有機的關係に於ける部分である。世界大戰後ドイツはもとより、英米仏共に所謂郷土教育運動が熾烈を極めるに至った。これは教育運動文化運動によって国家的統一を鞏固ならしめんとするものと観るべきであるが、我が郷土教育も亦同一の目的精神を有する。即ち郷土に親しみ郷土を愛するの念慮を喚起せしむことにある。——郷土の山川風物を愛慕し、郷土の先賢を崇敬し、郷土の繁栄を希ふことが、やがて日本人たるの自覚を与へて愛国心の啓蒙となり、国家愛護の眞精神を涵養するを得るものである。——かくの如く郷土愛は国家愛に至るの階梯であつて、同時に人類愛にまで拡大せらるべきである。

なお、国家の前提に郷土を置くといふこの教育観においても、その背

郷土教科配当表の例

尋 一	尋 二	尋 三	尋 四	尋 五	尋 六	高(一)寄	高(二)偶
ワタクシドモノ ガクカウ ノウジヤウ	あほひこうまん の大つばき 矢田川	花祭 くわんしやうま ん	学校の位置と四 家の職業	我が附屬小学校 私共の町内	我が市の沿革	我等の家 親族と故郷	大名古屋市の発 展市民生活と公衆 道徳社会生活と 新聞
オウチノヒト	私どものいへ	家のもん所	市内の交通	氏神と氏子	織田氏の武将	愛知県 同親族と故郷	本市の上下水道 本市の自治
カタヤマジンシ ヤシガメ	片山じんしや かくかうまん	第三しだんので がら 春の矢田川	同 覚王山	愛知県地勢断面 古橋源六郎	我が市の慈善事 業 尾張土地の変動	同 同親族と故郷	本市の自治 議員の選挙
ノウジヤウノク サバナ ヒロコウジ	出入の商人 じどうしんぶん	山田重忠 農場の作物	渡邊嶺山 花の木	日本武尊と熱田 神宮 市内の市場	同 豊臣氏の諸将	同 同親族と故郷	本市の自治 議員の選挙
カヘル オダノブナガ	かじゆあんとき やうばくあん 学校の水道	いるかの池 萬松寺	市民病院 名古屋市の区域 及地勢	濃尾平野 矢作川の平地	北政所と一豊の 妻 名古屋市の上下 水道	同 同親族と故郷	本市の財政 同豊織時代の自由
ジュー・オー・ シー・ケイ	方角	学校の蜜と繭	堀川	市内の電力	市内の警察署と 裁判所	同 同親族と故郷	愛知県庁 同

後に「画一的教育批判」の視点が存在していたことも指摘しておかねばならない。

主観的・情緒的郷土教育論 この典型は、郷土教育というより、むしろ大正新教育の実践として知られている「合科教授」(木下竹次)や「全体教育」(北沢種一)である。

すなわち、木下は児童の生活を重視する経験主義教育の立場から、郷土における「児童の経験」を中心に合科教授を實踐した。また北沢は郷土を「自己観察、自己経験の総体」と定義し、郷土教育の意義は郷土に關する知識の教授ではなく、「教育を郷土化する」ことにあると主張する。いずれも児童の生活経験の総体を郷土の実質の意味ととらえ、その

意味での郷土を中心とする合科教授、全体教育により、児童の経験と生活を拡大させることを郷土教育の目的としている。周知のように、このふたりの実践は戦後社会科学の源流の一つとされる。

他方、小川は、教育上の郷土を「自己の内部に深い調和を感ずるに至った体験世界であり、従つて

歴史的、社会的の価値感情を中心とするもの」と定義し、郷土教育の目的を次のように要約している。「郷土教育論」『岩波講座教育科学』第三冊、岩波書店）

吾々は郷土教育を以て、体験教授に依つて、郷土の社会的生活をよく歴史的、文化的に把握し、併せて又その自然的事実をも観察思考し、価値的関係的に判断して内外両面から郷土を理解し、よく郷土の為に努力し、奉仕せんとする情意を陶冶すべしとするもので、即ち社会的教育主義であり、又人格的、公民的教育主義であるのが、郷土教育本来の目的であると考えられるのである。

やや主観性に偏する部分もあるが、小川の郷土教育観は従来の歴史学や地理学に基づく社会科学教育に対して、社会関係の総体という社会的人間観に基づく新たな社会認識の教育を志向したものと理解される。

特設郷土科 さて、次に実践に目を向けたい。本節の冒頭で海後の枠組みをもとに郷土教育の方法を(1)直観基礎教授 (2)総合教科としての特設郷土科 (3)教育の郷土化 に分類した。その中でも特に昭和初期郷土教育の特色であり、また戦後の社会科ともつながるのが(2)である。

各学年郷土教育月次学習案

四月	五月	六月	七月	八月	九月	十月	十一月	十二月	一月	二月	三月
学校	うちから学校まで	虫と花と果物	山と川	山と川	山と川	山と川	山と川	山と川	山と川	山と川	山と川
玩具と遊戯	お菓の研究(特)	御飯とパン	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)	私の村(町)
転住	田舎と都会	水	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用	郷土の水利用
野菜と果物	郷土の春(或ひは初夏)	郷土人の信仰	郷土と海	郷土と海	郷土と海	郷土と海	郷土と海	郷土と海	郷土と海	郷土と海	郷土と海
動物の飼育	郷土の土	郷土の交通	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築	郷土の土木建築
郷土の土地	郷土の森林	開墾と埋立	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口	郷土の人口
酒と郷土人の生活	郷土の梅雨	郷土の農業	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育	郷土の教育
産業の分化と職業	郷土に於ける初夏の生活	郷土の地質と産業	都市と農村	都市と農村	都市と農村	都市と農村	都市と農村	都市と農村	都市と農村	都市と農村	都市と農村
郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治	郷土の自治
郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通	郷土の交通
郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧	郷土の総覧

特設総合教科としての郷土科は、児童の日常を構成する郷土におけるさまざまな生活事象を中心に「総合的全一的な学習」を目的とする。ここでは「生きて存する具体的な材料」としての郷土の事象が一定の規準の下に「教材配当表」を用いて各学年に配置され、教科の枠を超えた学習が行われる。その代表例が真野が指導する愛知第一師範附属小学校の実践である。

ここでは尋常科一年は合科教授として二年次以上週二時間、高等科では週二時間の郷土科を特設する。そして教科は自然的、郷土地理的、郷土史的、社会的の四種から成り、二、三年は自然、郷土地理、郷土史、四年は郷土地理、郷土史、五年以上は社会の各教材を主要内容としている。「郷土教科配当表」の一部が前表である。

他方、郷土教育連盟は教師と児童が協力して「郷土に於ける郷土人の生活姿態」を過去現在にわたり調査研究することから、「郷土人の生きる道を拓かう」という意図の下『郷土教育学習指導案』(昭七)を出版した。それは総合教科としての郷土科の試みであり、一種の社会科学教育指導案とし、戦後評価

されているものである。上表はその中に例示された「各学年郷土教育月次学習案」である。

真野と郷土教育連盟の郷土教育観は、上述したように異なる類型に分類され

る。しかし、その配当表と学習案を比較するに、少なくとも郷土教材の選択と配分に関しては、両者とも類似した面があることが明らかであろう。

郷土化の実践 次に、独立した教科としてではなく、国定教科書に基づく画一的教育に対し郷土研究を通じ地域に即した教育を行おうとする郷土化の実践がある。その形態は、最後の調査によれば、単に各教科の中で郷土に関係する事項を強調するにすぎないものから、「各教科の教授細目中に地方的材料を織り込み教授する」もの、さらには「計画的系統的に各教科に於て郷土化案を作成して教授する」というものなど多様であるが、郷土化される教科の中心が修身・歴史・地理であることは共通するようである。

例えば歴史では、国史科の教材中特に関係あるものを詳しく教授すること、あるいは郷土読本、郷土史談、郷土誌などの編纂とそれを用いての郷土史教授が主たる形態である。また地理科では郷土地理自体の教授を目的とするものと、地理教材を郷土化するという二つの方向があり、前者は郷土の地理的知識を与えることと地理科教授に入る予備段階とするものに分かれる。後者は地理教授に際し各事項を郷土と関係させて説明し、郷土と他地域双方の地理を理解させることを意図している。

ところで教育の郷土化は、具体的な方法というよりも画一教育批判と同義に理念としてのみ論じられやすく、その具体化は上記のような各教科の郷土化以外では、単に次にあげるような郷土施設や教材を利用するにすぎないものが多い。

郷土読本 郷土史談 郷土地理書 郷土雑誌 郷土室 郷土博物館 郷土修養会 郷土遠足 郷土新聞 郷土日 郷土学会 郷土展覧会 郷土遊戯 郷土カルタ 郷土双六 郷土神社参拝

しかし、その中にも滋賀県島尋常小学校のように、学校を「ソーシャル・センター」として「郷土の教育化」を目ざす実践もあったことを指摘しておく。

さて、以上のことから、郷土教育が特定の理念と実践に基づく運動でないことは明らかであろう。すなわち昭和前期の郷土教育運動とは、少なくともその興隆過程に注目する限り、郷土という概念を中心に多様な教育理念、方法、実践、研究の集合体であった。それは昭和初期という歴史的社会的変動期に因する危機意識の克服の方途を、世界の秩序化の基盤であり、人間を物理的精神的に守り育ててきた「郷土」の再構築に求めた、多様な立場からの模索の過程であったと言えよう。そしてそれは、まさに新たな社会認識の教育、すなわち社会科教育の問題であった。

従来郷土教育は、社会科教育史上、戦後社会科の先駆的实践として、それも真野や郷土教育連盟の一部に対する点としての評価に終わることが多い。しかし、その意義を上のように考えるとき、単に戦後社会科との関係のみでなく、そのイデオロギイ的立場を超えて、多面的かつ独自の社会認識の教育の試行として社会科教育史上位置づけられるべきではないか。そして同様のことは、次に示す生活綴方運動にも当てはまるであろう。

(三) 生活綴方運動の成立と広がり

郷土教育連盟が結成される二か月前の昭和五年九月、志垣寛の「文園社」を脱退した小砂丘忠義他九名は次のような「宣言」を発表、それを再発した『綴方生活』（郷土社）十月号に掲載した。

宣 言

生活教育の叫ばれるや久しい。されど現実の教育にあつて、これこそ生活

教育の新拓野であると公言すべき一つの場面を発見し得るであらうか。

何時も教育界は掛声だ。そこには一つの現実をリードすべき原則なく、一人の現実を生き切るべき実力者がなく見える。

教育は無力であるか。果して教育は無力であるか。真実に生活教育の原則を握り、その実現力としての技術を練るの道、これこそ若き日本教育家のなすべき仕事の中の仕事であらねばならぬ。

社会の生きた問題、子供達の日々の生活事実、それをじつと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる。本当な自治生活の樹立、それこそ生活教育の理想であり又方法である。

吾々同人は、綴方が生活教育の中心教材であることを信じ、共感の士と共に綴方教育を中心として、生活教育の原則とその方法とを創造せんと意企する者である。

昭和五年九月

小砂丘忠義	峰地	光重
同 野村芳兵衛	立野	道正
上田庄三郎	門脇	英鎮
人 小林かねよ	江馬	泰
中島喜久夫	崎村	義郎

これが、「生活綴方の成立時期」とされる「綴方生活・第二次同人宣言」である。ここに明らかなように、生活綴方は綴方という教科が国語教育の枠を超え、生活教育という全体性の中に位置づけられることにより成立した。それは「日々の生活事実」を綴るという教育が、単なる表現の技術ではなく、生活認識能力の育成や生活自体の指導にまで及ぶことを意味した。

ところで生活綴方の端初は、明治期の範文、文型、修辭法など、形式的な文章表現技術にとどまっていた綴方に対し「自由発表」を提示した樋口勘治郎の『統治主義新教授法』とされる。さらに大正期、芦田恵之助の「随意選題」により「自己を綴る」という「自由選題」主張が重要

な布石となる。また、大正中期、生命主義生活主義の教育思想が次々と輸入された。その影響の下、田上新吉は『生命の綴方教授』を著し、綴方における「生活の表現」の重要性を指摘するとともに、生命主義綴方を書くためには「生活の指導」が必要であるとした。

他方、同時期、鈴木三重吉は『赤い鳥』を舞台に、文芸主義というフイルターを通して「現実主義（リアリズム）」に基づく生活描写への志向を各地に根づかせていた。この「生活の表現」と「リアリズム」への志向性が、昭和初期という「現実生活」に当面したとき、「生活綴方」が成立する。ある綴方教師はこの転換点を次のように回想する。（滑川道夫『日本作文綴方教育史』国土社、昭五十八）

はじめは、リアルな「生活の表現」をめざして指導するうち、子どもの現実生活が、エンピツの跡に読みとれてくる。その子の生活と認識とをどうしたら向上発展させていくことができるのだろうか、どうしたらこの子を幸福にしてやることに力をかすことができるだろうか、というヒューマニティー志向がしだいにわきあがっていく。それは教育者としてごく当然の思念にはかならない。ことに東北凶作地帯とその影響下の子どもたちの綴方に影を濃く書きこまれる。綴方という「生活の表現」がリアリズムに傾斜すればするほど、ごくしぜんな形であらわれてくるのは当然であった。

そしてその運動は、志垣による『綴方生活』（文園社、昭四）創刊以後、各地で編集発刊された地方研究誌と、そこに集まった地方の教師を担い手に、昭和十年前後にかけて大きく広がってゆく。その代表が、同五年二月、次の「宣言」とともに創刊された『北方教育』とその同人である。

一、「北方教育」は教育地方分権の潮流に依つて生れた北方的環境に根柢を置く綴方教育研究雑誌である。

二、吾々は方法上の観念的な概論や空説を棄て、具象的な現実の中に正路を開拓する事を使命とする。

三、「北方教育」は綴方教育のみならず児童の芸術的分野に対し清新潑瀾たる理性と情熱とを以て開拓を進め、延いては教育全円の検討を意図するものである。

北方という地方性を基盤に、地域の現実生活の中に教育のあるべき方向を問う彼らの運動は、秋田県から東北全体へと広がっていく。その他、宮城の『国語教育研究』、鳥取の『国・語・人』など数多くの同人誌が創刊され、生活綴方を推進していく。

もつとも、このように地方性を重視する運動の展開は、郷土教育と同様、その意図する理論と実践が多岐に別れることを意味する。第二次同人のひとりである峰地は、「宣言」に関する回想文の中で、第二次宣言が同人間の統一された意見でないことを述べたあと、次のように記している。（峰地光重ほか『学習指導のあゆみ 作文教育』東洋館出版、昭三十二）

この第二次宣言も、実のところは、そうした内部的な調整と大同団結をはかるための一つの動きに外ならなかった。しかし内部が一本にまとまっておらず、めいめいがめいめいの考え方を、もちよって集まっているということは、かえってよい結果を生んだ。小砂丘、上田はその後の綴方に階級意識をとり入れていくようになったし、野村は野村で、せつせと児童の村小学校教育に精力を集中し、生活主義教育を標榜し、『生活学校』を創刊した。峰地は郷県鳥取に帰って、郷土主義綴方、ならびに客観的主知的郷土教育論を構築し生産教育を実施した。

彼らに共通するのは、一定の地域性を土台にした綴方と生活教育の結合という理念であって、具体的な理論と実践ではなかった。しかし、その理念を実践に移す多様な模索の過程で、一つの共通のテーマが掲げられてくる。それが、後に戦後の社会科を準備したものとして評価される「調べる綴方」の主張と実践であった。

（四）生活綴方と社会科教育

昭和五年十月、北方教育同人のひとりである滑川道雄は、従来とは異なる方法の綴方の授業を試みた。滑川は「考現学」をヒントに、子どもたちに家の前を通る人々を観察・調査させ、その統計的处理や考察を綴方の課題にしたのである。その中から野崎安子の綴方が『綴方読本』第六十三号（昭六・一月号）に掲載された。門脇英鎮は次のように批評する。

これを読むと、野崎さんは、綴方をいろいろに生かしてゐます。たゞ文を書くときふだけでなく、地理や算術と仲よく、むすびつけて、いろんな方面に活用させてゐます。地理と云ふお勉強は、たゞ東京府の人口や、大阪府の大きさを知るだけのお勉強ではありません。こんな風に、自分の生活してゐる土地の様子をくはしく調べるのが、一番大切なことです。又、算術は、たゞむづかしい応用問題をといたり、大きな数を割つたり、掛けたりするだけでなく、自分の生活のまはりのことを、はつきりした数の頭でみて、考へてみるお勉強なのです。勿論、理科や、歴史も同じことです。綴方も、たゞ文を書くだけのお勉強ではありません。

たゞの文としては、まだこの綴方は書き表し様のたりない処や、五年にしては、さううまいとは云へないところがあります。しかし、この文のよいところは、自分で観察した町のありさまを、自分なりの考へをもつてみることです。

そしてこの実践は、同じく滑川に指導され、今井替次郎によって「しらべた綴方」として紹介された「私の家」とともに、全国的な反響を呼ぶ。

他方、ちょうどこの実践が行われた時期、また第二次宣言が掲載された翌月でもある『綴方生活』十一月号の巻頭言は、綴方に「自然観察の役割」と「科学者の眼」が必要なことを提言した。また千葉春雄は同号で、文芸主義的な綴方に代わって、「実用的・科学的」な「自然観察」

に類する「調べる綴方」を提言した（『綴り方の小さい理論』）。さらに、翌年二月号の『綴方生活』では、峰地が、「新課題主義綴方を提唱する」と題し、今日の綴方教育に必要なことは児童と綴方の素材の「結合の度合を緊密にする方策」であり、それは次の条件を満たす「新課題主義」であると主張した。

▼ 旧課題主義的取扱は、児童の生活傾向に無関係に、只課題してゐるにすぎない。新課題主義のそれは、児童の取材傾向を調査し、それに適応して、課題する。故に新課題主義は常に動的である。

▼ 旧課題主義は概念的であつたが、新課題主義は極めて分析的、具体的で、題材と作者の関係を密着せしめようとする。そして一面児童の自由創造の精神を尊重する。

▼ 旧課題主義は児童の興味に対して無関心であつたが、新課題主義に於ては、大にその興味に関心する。而もその関心する興味は極めて意志的なものである。

▼ 旧課題主義は風月を友とするが如き老人趣味のものであつたが、又は理論から天降つたものであつたが、新課題主義は實際生活を基本とし、大に社会的関心をもつものである。そして児童の生活自身について深刻に考へさせることを大に企図するものだ。

また滑川は、「科学性と集団性」を強調した実践として「新聞紙の研究」を新たに試み、『綴方生活』に発表した。彼はその中で新聞紙を素材に選んだ理由として、大要次の七点をあげる（同誌第三巻七・九・十月号、昭六）。

- (1) 社会的関心の要請（児童に社会的関心を強調し社会認識の萌芽を生成させる。）
- (2) 科学的見地（科学的表現の練成）
- (3) 教科総合の見地並に他教科との連絡
- (4) 郷土教育の見地（生活に密着した郷土教育）

- (5) 劳作教育の観点（複雑な調査研究の協働作業）
- (6) 劣等指導の観点（劣等児にも役割を与え集団の中に生かす）
- (7) 考現学的観点

新課題主義、集団主義、調べた綴方とネーミングは異なるが、児童の興味関心の重視、身近な社会生活のさまざまな事象を対象とすること、科学的方法を中心に児童自身が意図的・計画的に調査研究することなど、その意図するものは同一である。すなわち、小砂丘が「自然発生的な綴方から目的意識の綴方へ、即興的な綴方から計画的な綴方へ、その場きりの思ひつき綴方から継続的努力的な綴り方へ等々、新しく綴方に自覚を与えた」（『綴方生活』昭九・九月号）と要約・評価するように、綴方はこのような「調べる綴方」と総称される運動を通して、初めて生活全体を対象とする教育として実践的に脱皮していく。

そしてそのことは、生活綴方が昭和初期という歴史的社会的条件の下での社会科教育の機能を事実上担うことを意味する。さきの共通項は、明らかに社会認識の新たな方法の構成要素である。もちろん形式的には共通するものの、具体的に対象とする生活世界、科学観、最終目的など、先述したように多岐に分かれる。しかし、郷土教育と同様、生活綴方もまた多様なままに、全体として新たな、そして独自の社会科教育の模索のプロセスとして位置づける必要がある。

ところで生活綴方は、その後「調べる綴方」の志向性をさらに徹底させることにより、綴方という枠をも超えた新たな展開を試みようとする。だが、その可能性の芽は昭和十五年山形の村山俊太郎の検挙に始まり、同十九年教育科学研究会会長の城戸幡太郎の検挙に及ぶ「生活主義教育運動事件」により摘み取られていく。他方郷土教育も、戦時経済が明確になるころから、その郷土観教育観は一元化され、さらに同十六年

誕生した国民科の中に吸収される。だが、それはある意味で、昭和初期に郷土教育や生活綴方を通して展開された新たな社会科教育の可能性の、一つの実現でもあった。

三 「国民」教育としての歴史教育・地理教育

(一) 歴史・地理国定教科書修正から国民科の創設へ

昭和初期、小学校での歴史教育・地理教育は、ともに大正中期以来の第三期国定教科書を用いて行われていた。歴史は上が大正十年度、下が同十一年度から使用された『尋常小学国史』、地理は一が同七年度、二が同八年度から使用された『尋常小学地理書』である。これらはもともと長く使用される国定教科書となる。ところが、いずれも昭和十年前後から国民学校用が新編纂される短期間に、二度にわたる修正を受ける。

まず「満州事変」(昭七)以後の時代の推移に伴い最初の修正が(第四期国定教科書)、次いで「支那事変」(昭十二)後の時勢の変化に即応し二度目の修正(第五期国定教科書)が行われる。後者は国民学校制度の実施が決定し、新教科書の編纂が開始された後の修正であった。それぞれの書名・発行年度・特色をまとめたのが下表である。

後の国民科の教科書も含め、相次ぐ修正は、教育の戦時体制化の急速な進行を示すとともに、その思想的課題である「教学の刷新」「国体の明徴」を核にした国民思想の形成に歴史・地理教育が強く関係していたことを意味する。だが同時に、この修正の内容に「口語文文化」を代表として大正期以来の教育改革の流れの影響が存在することも否定できない。ある意味で矛盾するこの二つの志向性は、後の国民科に引き継がれていく。

地 理		歴 史		書名、発行年月日	特 色
第五期	第四期	第五期	第四期		
尋常小学地理書 卷一昭和十三年三月 卷二昭和十四年三月	尋常小学地理書 卷一昭和十一年二月 卷二昭和十一年二月	小学国史 上昭和十五年二月二十七日 下昭和十六年三月三十一日	尋常小学国史 上昭和九年三月十二日 下昭和十年二月二十二日		
構成の変化はないが記述内容を大幅に改訂 国内の「郡邑」の部で著名な神社名を多く挙げる 「支那」で日支事変を正当化する記述や伊、独 防共協定を評価する記述	三期の全面改訂・口語文文化 地図、挿絵、統計データの増加 産業の発達と国力の増加を強調 アジア州の記述増加・特に満州を支那と同量の 頁数をささ「我国の生命線」と表現	皇室中心、国体明徴、敬神崇拝、日本文化の特 質強調、外国文化の摂取化等を特に考慮して内 容を修正、「神勅」が冒頭に掲げられる 挿絵と地図の大幅修正	形式的には理解しやすいと親しみやすさを目的 として、口語文文化、カラフルな色表紙等に修 正、内容的には大きく変化ないが元寇の際の大 風を「神風」と初めて表現、靖国神社の強調「国 民の覚悟」を最後の課として新設		

ところでこのように、戦争の教育への影響は満州事変以後徐々に増大し、昭和十二年を境に戦時体制化は明確になるが、その中心が同年十二月「我国教育内容及制度ノ刷新振興ニ関シ実施スベキ方策如何」を諮問第一号とする「教育審議会」の設置である。そして、同十三年十二月、審議会が決定した「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件答申」に基づき、小学校令の改正としての国民学校令とその施行規則が同十六年三月に公布され、四月一日より実施された。小学校に代わる「皇国民錬成」を目的とする「国民学校」の成立である。

国民学校令第一条は「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」とある。この目的達成のため「特に国体の精華を明らかにし、国民精神を涵養し、皇国の使命を自

覚えしめる」ことを目的として国民科が設置された。その内容は国民学校令施行規則第二条において次のように規定されている。

国民科ハ我が国ノ道德、言語、歴史、国土國勢ニ付テ習得セシメ特ニ國體ノ精華ヲ明ニシテ國民精神ヲ涵養シ皇國ノ使命を自覺セシムルヲ要旨トスノ皇國ニ生レタル喜ヲ感ゼシメ敬神奉公ノ真義ヲ体得セシムベシノ我が國ノ歴史、国土ガ優秀ナル國民性ヲ育成シタル所以ヲ知ラシムルト共ニ我が國文化ノ特質ヲ明ニシテ其ノ創造發展ニ力ムルノ精神ヲ養フベシノ他教科ト相俟テ、政治、經濟、國防、海洋等ニ關スル事項ノ教授ニ留意スベシ

そして国民科は、その目的ゆえに修身、國語、國史、地理の四つに「分化」したのであり、その逆ではないことが強調されるとともに、教材の配列の基準を次のように提示する。〔國民科指導の精神〕「國民科各教師用書 總説」所収）

國民學校に於いては、教材を兒童心身の發達に即せしめ、その生活の實際並びに生活環境と照應せしめながら、段階を追うて進むものである。即ち教科書は教材を精選しつつ、左の四期にわたつて發生的に組織する。

これからも国民科にさきの二つの志向性が結接していることが明らかであろう。歴史・地理教育においても例外ではなく、その代表が「郷土の觀察」を第四学年に週一時間特設し、「郷土を國史・地理未分化の立場から實地に觀察させ郷土愛の精神に培ふとともに、國史・地理學習の基礎」(前掲書)とする点である。

そこで次に、国民科國史、国民科地理、そして郷土の觀察の特色を概観していきたい。

(二) 国民科における歴史教育・地理教育

国民科國史の内容は、次のように規定されている。

國民科國史ハ我が國ノ歴史ニ付テ其ノ大要ヲ會得セシメ皇國ノ歴史的使命ヲ自覺セシムルモノトスノ初等科ニ於テハ皇國ノ宏遠、皇統ノ無窮、歴代天皇ノ鴻業、忠良賢哲ノ事蹟、拳國奉公ノ史実等ニ即シテ皇國發展ノ跡ヲ知ラ

シムベシノ高等科ニ於テハ前項ノ旨趣ヲ拡張メ國運ノ隆昌、文化ノ發展ガ皇國ノ精神ノ顯現ナル所以ヲ會得セシムルト共ニ諸外國トノ歴史的關係ヲ明ナラシムベシノ國史ノ時代的様相ニ留意シテ一貫セル皇國ノ精神ヲ具體的ニ感得把握セシムベシノ郷土ニ關係深キ史實ハ國史トノ關聯ニ留意シテ授クベシノ年表、時代表、地圖、標本、絵画、映画等ヲ利用シテ具體的直觀的ニ習得セシムベシ(國民學校令施行規則第五條)

「皇國ノ歴史的使命」「皇統ノ無窮」「拳國奉公ノ史實」「一貫セル皇國の精神」などの概念に象徴されるように、第四期國定教科書以後顯著になつた「國體明徴」と戦争遂行の正当化を意圖した國民教育としての歴史教育の結実として、國民科國史は位置づけられる。

他方、「具體的ニ感得把握セシムベシ」「郷土ニ關係深キ史實ハ……」あるいは年表に始まり映画をも使用して「具體的直觀的ニ習得セシムベシ」などに、もう一つの流れを見ることが出来る。

教科書においても、まず教材の基準として「内に大義名分を明らかにし、外に海外發展の氣宇を盛んならしめる」ことを二大眼目に、次の七項目を提示する。(初等科國史・上・教師用)總説)

- (1) 歴代天皇の御高德・御鴻業を景仰し奉る
- (2) 尊皇敬神の事歴を顕彰する
- (3) 神國意識の伝統を闡明する
- (4) 海外發展の壯圖を特筆する
- (5) 國防施設の沿革を摘録する
- (6) 尚武興學の美風を宣揚する
- (7) 工夫創造の素質を究明する
- (8) 大東亞建設の由来をたづねる

他方、その表現は「兒童心身の發達に即應」させるため「史實の解釈を漸進的に精密」にし、「史話から史説」「史的感動から史的理會へ」と進ませるべく「読み」を重視するものとなっている。また「臣子の分際にある民草を、大君と同列」には掲げられないとの理由ではあるが、従来的人物中心から成る項目構成を改め、新たに「國史独自の体系」を意圖する構成となっている。その他「敬体口語の採用」「挿画の一新」な

と、「児童をして親しみ易からしめる」ためのくふうがなされている。

このような歴史教育の特色に対し、地理教育はどうか。

国民科地理ハ我が国土國勢及諸外國ノ情勢ニ付テ其ノ大要ヲ會得セシメ國土愛護ノ精神ヲ養ヒ東亜及世界ニ於ケル皇國ノ使命ヲ自覺セシムルモノトスノ初等科ニ於テハ郷土ノ觀察ヨリ始メ我國土及東亜ヲ中心トスル地理ノ大要ヲ授ケ、我が国土ヲ正シク認識セシムベシノ高等科ニ於テハ世界地理及我が國勢ノ大要ヲ授クベシノ自然ト生活トノ關係ヲ具體的ニ考察セシメ特ニ我が國民生活ノ特質ヲ明ナラシムベシノ郷土ノ觀察ハ國史、理数科等ト相俟チテ統一アル指導ヲ為スベシノ簡易ナル見取圖、模型ノ製作等適當ナル地理的作業ヲ課スベシノ地圖、模型、図表、標本、写真、絵画、映画等ヲ利用シテ具體的直觀的ニ習得セシムベシノ読圖力ノ養成ニ力メ遠足、旅行其ノ他適當ナル機會ニ之ガ実地指導ヲ為スベシ（国民学校令施行規則第六條）

最初の「國家愛護ノ精神……皇國ノ使命ヲ自覺セシム」との規則に、國史とともに「皇國民鍊成」を意圖する国民科地理の特性が表れている。しかしその他の項目は、郷土觀察重視、地人相關的地理觀、綜合性志向、作業化、直觀化、実践能力の育成など、かなり合理的側面の強いものになっている。

教科書においては、一方で「わが國は、海に陸にのびて行く使命をたすにふさはしい位置をやめ……まことに神の生み給うた國であることをつくづくと感じるのであります。」「初等科地理上」との叙述から始まるように、自然・人文地理學的叙述が後退し「國土の優秀性」が強調される部分が多い。しかし、さきの学習方法上の合理性、「です」調の表現、そして「帝都のある関東平野」から幹線鉄道により子どもが各地を觀察する構成など、従来とは異なる新たな試みがなされている。

そして、最大の特色が「郷土の觀察」の特設である。「国民科『郷土の觀察』指導の精神」（『郷土の觀察・教師用』総説）には大要次のように述べ

ている。

まず、「郷土愛の啓培は國土愛護の精神に拡張せられ、皇國の使命の自覺に昂揚せられるもの」との意義を基盤にしつつも、その主体は郷土の直觀的・作業的な実地觀察にあるとする。したがって、児童用書の必要を認めず、教師用書のみであり、それも郷土の実情に即し「教材を適當に取捨し、補充し、総合し、また配列の順序を変更」することを強調する。そしてその指導方針として、次の六項目をあげている。

- (一) 事象を実際に觀察し、考察処理する態度に導くこと
 - (二) 事象を關係的に觀察するやうに導くこと
 - (三) 作業を重視すること
 - (四) 児童心身の発達に即応して程度を考慮すること
 - (五) 國防に關する指導に考慮すること
 - (六) 他科目・他教科と密接なる連絡のもとに指導すること
- (五)以外は、前節にて概観した郷土教育運動の一つの結果であるとみることもできるのではないか。

国民科における歴史・地理教育は、以上のように一方で國家のイデオロギー装置の典型として時代の特異性をもっとも顯著に示している。だが、他方でさまざまな教育運動や教育実践の試行により積み上げてきた教育上の成果の一つの結果であった。そしてそれはまた、郷土教育や生活綴方がそうであったように、新たな社会科教育への可能性をはらんだものであった。

しかし、郷土教育を一元化し、生活綴方の芽を摘み取ることににより国民科を創設させた戦時教育体制は、その強化とともに国民科の可能性をも否定していく。そして国民科は敗戦をまたずして実質的に解体し、その可能性は戦後の社会科に受け継がれていく。

注1…以下次のように続く。

第一期 初等科第一、二学年

第二期 初等科第三学年

第三期 初等科第四、五学年

第四期 高等科第一、二学年

右は国民学校の教科書全般にわたる編纂方針であるが、国民科についていへば、

第一期に於ては、特に児童生活に於ける躰と国語の初歩的練習とを主とし、日常行為に現れて来る事象について見方、考へ方、並びに実践を指導し、かつ想像力を豊かならしめるやうにつとめる。「ヨイコドモ」「ヨミカタ」はこの目的を達成するために編纂された教科書であつて、それらは修身・国語の教科書であるとともに、国史・地理の萌芽を含むものである。しかもこの期の児童の心情と理會とに即し、全国共通の児童生活に取材するとともに、生活層によつて排列されてゐることも見落すべきではない。

第二期に於ては、生活体験に対する正しい理會力と發表力とを伸張せしめ、次第に道德的理想構成の方向に向かはしめようとするものである。この時期は児童前期から児童後期に移る過渡期として、特に考慮した教科書が編纂され、随つてそれに応じた取扱が考慮されるべきである。

第三期に於ては、児童を自覺的ならしめることに重点を置いてゐる。随つて実践の能力を助長するとともに、道德的判断が十分に行はれるやうに輔導しなければならぬ。この時期に至つて、国民科は修身・国語のほかに、郷土愛の念を涵養し、郷土の觀察をなさしめるのであるが、同時にまた国史・地理の二科目を分化せしめ、それに応じた教科書を提出する。

第四期に於ては、第三期に至るまでの基礎的な鍊成の上に、東亜の情勢並びに世界の動向を知らしめて、ますます国体の精華を明らかにし、大國民たるの資質に培ふものである。

〔参考文献〕

- ・朝尾直弘ほか編『岩波講座 日本歴史十九』岩波書店、昭五十一
- ・加藤章ほか編『講座歴史教育一』弘文堂、昭五十七
- ・峰地光重・大西伍一『新郷土教育の原理と実際』昭五
- ・仲新ほか『近代日本教科書教授法資料集成 第七巻』東京書籍、昭五十八