

1930年代郷土教育運動における歴史の再構築

小 国 喜 弘

1930年代は、第一次大戦後の社会・思想の混乱、さらには世界恐慌に端を発する経済の混乱の中で、ナショナリズムがいわば下からの運動として再構築された時代である。歴史研究の領域においても、従来の研究対象とはされてこなかった口碑・伝説をはじめとする生活文化を媒介にして新たな国民史を作り上げようとする、民俗学の展開があった。そのような状況の中で教育場面において子どもが学ぶべき歴史の組み替えを目指し、ナショナリズムを再構築する役割を担ったのが本稿で取り上げる郷土教育運動である¹⁾。以下では、1930年代の郷土教育運動における歴史の再構築の論理とそこにおける問題の構造を検討してみたい。

注目しておきたいのは、昭和恐慌下において、貧困といかに向きあい、かつ生きる意味をどこに見いだせばいいのかという、生に関する新たな意味の体系の模索を含んでナショナリズムの再構築が試みられていた点であろう。その点について民俗学の創始者である柳田国男は、郷土教育に賭ける期待に即して次のように端的に表現している。

新しい我々の世代に入つて、何を疑ひ何を恠んでもよいことになつて來たのである。之を詳かにせんとする我々の努力も躍進すると共に、人生の不満不安も是につれて高まつて來た。郷土の教育課目の又一つが、是が為に追加せられたことは争へない。其中でも最も率直なる質疑は、漸く成長しようとする少年男女から発せられる。中でも殊に普遍的で、しかも深刻極まる實際的の疑問は、何故にうちは貧乏なのか。之を積極的に言ひ換へると、どうすればもうちつと生活が楽になるか、又はどうすれば偉い人になれるかであつた。…今日までの歴史のやうに、判つて居ることだけを教へてやつて、向ふから出してくる質問には、どんな痛切なものにでも答へずに置くといふことは出来なくなつたのである。要するにこの人生の疑問の増加、殊に是から大きくなつて行かうとする者

の不可解が、段々と目を覚まし数を増加するが故に、それを最初に感知するであらう所の諸君の活動が、この新しい史学の発達に向つて、誰よりも多く期待せられるのである²⁾。

ここに引用した文章は、1932年12月に山梨県郷土研究会で教師たちを前に郷土研究と郷土教育の意義について講演した記録「郷土研究と郷土教育」の一部である。柳田は、「史学の本来の役割」は、「何故にうちは貧乏なのか」、「どうすればもうちつと生活が楽になるのか」、「どうすれば偉い人になれるのか」という「深刻極まる實際的の疑問」に答えることにあると主張する。しかし従来の国史学はそのような問いに答えようとしなかったのであり、そこに「国民生活変遷誌」を明らかにする「新しい史学」としての民俗学が教育の場面において提供される必要があると考えていた。

思えば、戦前期において郷土教育が最も盛んに取り組まれた1930年代は、昭和恐慌により、特に地方財政、農村財政の厳しい窮迫を招いていた。大石嘉一郎「昭和恐慌と地方財政」によれば、農産物価格の急落、とりわけて戦前の農村の主要産品であった米と繭の価格の暴落と、農家家計補充の柱であった出稼ぎ賃労働兼業収入の急減を加えて、農村を窮乏のどん底に陥れることになった。一般に農産物価格が最も落ち込むのが1930年から32年にかけてであり、農産物価格が恐慌前の水準に回復するのは1935年か36年であったとされる。恐慌による農家経済の窮迫は、「農村内部の階級間、階層間の農村財政をめぐる利害対立をも激しくした」のであり、小作争議が激しく展開され、「地主・小作農双方の権利関係をめぐる闘争として、死活的様相を帯びつつ展開され」ることになった³⁾。特に1930年は豊作恐慌で、生産量が増加したにもかかわらず収入は激減したのであり、人々の一層の努力や農法の近代化では貧困に対応できないという問題に農民たちは直面することになったのである。

柳田がいう「何故にうちは貧乏なのか」という少年男女の疑問は、恐慌下において一層深刻で切実な問題であると同時に、社会の在り方そのものへの疑問を含んでいたはずだ。にもかかわらず、残された学習指導案や当時の雑誌論文投稿などを見る限りにおいて、とても恐慌下に行われていたとは思えない、極めてのどかで牧歌的な実践記録が残されるにとどまっている。そもそも運動が射程に捉えていたことと実際に残された実践記録との間のギャップの背後にあるものは何なのかを本稿では考えてみたい。

先行研究では、1930年代の郷土教育運動について、その主な担い手であった郷土教育連盟と文部省との関係に焦点を当てて議論が展開されてきたり。すなわち、1970年代までの研究では、主知主義的な郷土愛涵養を目指した文部省・師範学校に対して、客観的な郷土認識の形成を目指した郷土教育連盟という形で担い手の対立を強調し、戦後社会科を生み出す戦前の系譜の一つとして郷土教育連盟の取り組みを位置づけようとしてきた。それに対して近年では地方教育会・師範学校・附属小学校などについての丹念な実証的研究の中で両者が連携をとりながら運動を展開していたこと、客観的な郷土の認識と愛国心の涵養とが当時において矛盾するものと捉えられていなかったことが明らかにされてきた⁹⁾。ただしこれまではその担い手の性質に注目するあまり、そこで学習されようとしていた歴史認識の質については十分に検討されてこなかった。

本稿では、主として郷土教育連盟の機関誌に依拠しつつ、歴史学習に則して、客観的な郷土の認識を媒介にしていかにして新たなナショナリズムが創出されようとしていたのか、そしてその試みがいかなる困難に直面していたのかを検討したい。なお、引用文中における旧字体は原則として新字体に修正している。

第一節 ナショナルリティの再構築と郷土教育

(1) 「新興郷土科学」による「日本民族の世界自覚」の喚起

1930年代に郷土教育が盛んになった直接のきっかけには、文部省が師範学校の「地理科」の中に、「地方研究」という項目を課したことにある。文部省では師範学校令改正に前後して、1930・31年度に師範

教育費国庫補助金の一部として郷土研究施設費に関する補助金を交付し、各師範学校では補助金を使用して郷土室を整備し、さらに郷土教育講習会を開催したのである⁶⁾。このような施策の背景について、文部省普通学務局長だった武部欽一は、「教育其の者が脚下の社会の実情に遠かり、又生活の根底に触れないやうに迂遠になった弊害に対して反省するようになって来たこと」と共に、「近來の經濟上、思想上に於ける不安動搖を安定するには、従來の主知的教育のみでは不可であると反省するに至つたこと」を指摘している⁷⁾。昭和恐慌による深刻な農村疲弊、学生を中心とする左傾化・農村での小作争議の頻発など思想的・経済的動搖に対して、子ども達の住む村の事物・生活習慣を認識対象として取り上げて、それを媒介にして国民としての一体感や愛国心を子どもたちに改めて認識させようとするのが文部省の意図であった。

郷土教育は1890年代以降断続的に取り組まれてきたが、1930年代の実践の特徴は、第一に、教師たちによる下からの自主的な運動が組織されたこと、第二に郷土に遺された碑文や文芸を通して愛国心を涵養するのではなく、「新興郷土科学」なる科学的認識を媒介にしようとしたことである。ここで1930年に創設された郷土教育連盟の宣言文を確認しておく。

現代の日本、それは都会と農村とを問はず極度の行き詰りに瀕して居ります。内に經濟生活の逼迫や教育政策の固定に悩み、外に世界文化の秋凋を顧みるとき、我々国民は將に思想的に生活的に一大方向轉換を画さねばならぬ重大な時機に際して居ります。…

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学問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、經濟と社会との相關々係に正しき体験を持つ為めに、「郷土」の合唱が高らかに響き渡らねばなりません。

地方精神に聖火を転ぜよ、青年運動に魂の糧を与へよ。そして新興郷土科学を基礎として澆刺た

る日本民族の世界的自覚を喚起せん事を祈る。
…⁸⁾

郷土教育連盟は、都会も農村も「極度の行き詰り」に瀕しているとの認識から「一大方向転換」が必要だとし、その方策として人文諸科学・自然諸科学の力によって「土地と住民との交互作用」を具体的に認識させることにより、「日本民族の世界的自覚」を促す運動を展開しようとしていた。

ここでいう「新興郷土科学」とはいかなる学問だったのか、そしてそこにおいて、どのような事物が新たに歴史認識の対象として取り上げられようとしていたのかを次に見ていこう。

(2) 「生活史」の登場

当時において「郷土科学」という用語は、農村を対象とする学問研究につけられた総称であり、固有の理論と体系を備えたものではなかった。「郷土科学」との関わりを特に意識して郷土教育を論じた著作として、峰地光重・大西伍一『新郷土教育の原理と実際』がある。同著によれば「民俗学」「地理学」「社会経済学」「聚落地理学」「史学」（地方史・郷土史・農業史）「考現学」「農村社会学」「自然科学」などが「郷土科学」として掲げられている。そのなかで歴史学習については「郷土史」「農業史」「民俗学」が関係しており、それらの学問領域に即して、以下のような主題が例示されている。

<郷土史>

(一) 家族生活に関するもの

衣服(平服と衣服) 食物(平日と物日) 住居(間取や構造や宅地や厩舎) 家族の人員 寿命 臨時雇 奉公人 其他家族の構成(叔父叔母の身分など) 婚姻 耕作面積種類 労働状態 生計 娯楽 家畜 鑑賞 草花 行事 病気と療法 信仰 食用野外食物 葬式

(二) 聚落生活に関するもの

位置 興亡 戸数の増減 出村者 入村者 出稼 入稼 隣保互助制度 村役人 村極 祭礼 共有地 共有財産 土地貸借関係(地主と小作) 入会権 地割制度 開墾 共同作業 土木 講社 風儀 寺小屋 当番 年中行事 医師 僧侶 神官 番太 変死者 職人 店屋

(三) 社会生活に関するもの

藩政 租税 賦役 闘争 救荒 検地 貨幣 金融 物価 賃金 市日 問屋 行商 仲買 組合 旅行 特殊な身分 犯罪 暦 乞食⁹⁾

<農業史>

作物原生地及其分布史—今日吾人が食料作物として、工芸作物として、又は貿易作物として栽培しつつあるものは、何年頃より何国、例へば支那、又は南洋より渡米し、如何なる経路を経て各地に分布したるか… / 農業動物史—牛馬豚等の畜産業より、昆虫農業たる養蚕の歴史的研究… / 肥料史—肥料殊に日本の農業の重要な位置を占め来りたる人糞尿の歴史的研究… / 作物耕作史—食料品が野生植物より栽培作物に移りたる時代の考証… / … (以下省略)

<民俗学的研究>

一、信仰と行爲と —以下に関する

1、土地と天空と 2、植物界 3、動物界 4、人間 5、人工物 6、靈魂と他生と 7、超人的存在—神、小神、其他 8、予兆とト占と 9、呪術技法 10、疾病と民間医療と

二、慣習

1、社会のおよび政治的制度 2、個人生活に於ける諸儀式 3、生業と工業と 4、齋日と祭礼と 5、競技と運動と遊技と

三、説話、歌謡及び言慣し

1、説話 a、真として語られるもの b、興味のために語られるもの 2、歌謡と譚歌と 3、諺語と謎々と 4、諺語的韻語と地方的言慣し¹⁰⁾

極めて広範な「生活史」が取り上げられた背景には、従来の郷土教育が取り上げてきた歴史が「藩政・武士・城址・神社・仏寺・名所・豪族・天然記念物」等で、「甚だ好事家的であり、骨董的・趣味的、又は茶人的」だったという教師としての反省があった。峰地光重によれば農民・漁民・労働者等が「その沈黙の生涯の中にも家族として、部落民として、納税者として、被治者として如何なる変遷を経たであらうか」「時には豊作に踊り、飢饉に餓死し、水害と戦ひ、悪政者と抗争した。彼等の心理は如何、当時の状況は如何」といった疑問を追求することは、「歴史的な時間の流れの中における自己の地位、立脚点を

認識すること」であり、同時に「今後の社会生活乃至社会指導の指針として貴重な価値」があるはずだった¹¹⁾。

従来の歴史教育が「貴族と武士をめぐる政治史・戦争史に終始した過去の歴史」を学ぶことだったとすれば、1930年代の郷土教育では、日常の些末ともいえる様々な生活事象を手がかりとして「庶民大衆の生活史」を学ぶことに価値を置いていた。貴族と武士をめぐる歴史を通して国家の連続性を学ぶことから、日常の生活史に則し「自己の地位、立脚点」を発見することへ、さらにそこから国民としての同一性意識を獲得することへと歴史教育の意味が書き換えられようとしていたのである。

以下では二つの問いを検討していきたい。すなわち第一に、日常の生活史から国民としての同一性意識を獲得することとの間にあるギャップは少なくとも理論上はどのようにして埋められようとしていたのか、第二に、そのようなプロジェクトは果たして成功し得たのか、という問題である。まずは第一の問いから検討していこう。

第二節 郷土史学習における「郷土」とその歴史観

(1) 重層化された均質空間としての「郷土」

日常の様々な生活事象の歴史を描き出すことが、なぜナショナリズムの再構築へとつながり得るのか。その点を考えるに当たって、まず注目すべきは当時における「郷土」という概念自体の意味内容が今日通常考える「生まれ故郷」といったイメージとは大きく異なっているという点である。そもそも郷土教育が対象とすべき「郷土」の範囲自体が重層的であった。すでに大正期においても、「郷土」の定義は「自己の居住する村」、「学校を中心として一日中に往復し得る地域」「児童の眼界に入るべき事物」と多義的だった¹²⁾。このような事情は1930年代においても基本的に変化がなかった。海後宗臣・飯田晃三・伏見猛彌が1931年に全国の小学校から443校を対象にし、57校から回答を得た郷土教育の実施状況調査によれば、「郷土」の範囲はここに掲げた表のように把握されていた¹³⁾。

一覧表を見ると、「郷土」を市町村に限定している学校が最も多いが、その数は「市町村を中心とした

	学校数	百分率 (%)
郷土を「市町村」に限定	17	30
郷土を「市町村を中心とした一地方」と考えている	14	24.5
郷土を「国家」と見ている	1	2
郷土を動的に学年の進むに従って「市町村—地方—国家」と考えている	11	19
郷土を主観的に「生活領域」と考えている	14	24.5

一地方」や主観的な「生活領域」と考えている学校と僅差であった。「市町村を中心とした一地方」と答えた学校について、海後らによれば、「最も普通なのは『市町村を中心とした県』であるが、尚その外「市町村を中心とした旧藩の領域とか、「松本市及び郊外を郷土の主な要部と見、更に松本市成立の背景たる松本平（日本アルプス筑摩山脈）の取扱を加ふ」といふが如く、特殊の地理的領域を郷土の範囲としてゐる」ものもあったのであり、これもまた多様な郷土概念を含んでいた¹⁴⁾。

総じていえば「郷土」は、市町村—地方—日本という入れ子状において把握されていただけでなく、それぞれにおいて閉鎖された均質空間として定義され、同時にそこに住む者には均質な「意識」が存在しているものと仮定されていた。例えば、郷土教育連盟の創設者の一人小田内通敏は、1936年発行の『教育学辞典』の中で「郷土」を次のように定義している。

今日の日本国民の郷土意識は、小にしては、部落から行政上の市町村に、中にしては、道府県に、更に大にしては、国家的意識・国民主義的精神を、本源的契機としてゐる事を認識しなければならない。即ち今日の郷土意識は中央集権的な統一的努力に対立するかの封建的藩閥的地方意識ではなく、統一的国家を支持し、その伝統と構成と機能とを理解し、国家意識を高揚する最も本源的な意

識である。故に郷土は単に我国の構成的部分であるばかりでなく、その縮図であり、我国の政治的・経済的・社会的乃至文化的本質が内在してゐなければならない。こゝに郷土の教育的価値が深く蔵されてゐる¹⁵⁾。

「道府県」・「市町村」・「部落」といった異なる範囲についての「郷土意識」が語られており、個々の「郷土意識」は「封建的藩閥的」な固有性を持つのではなく、あくまでも共約可能なものとして「日本」の「縮図」でありかつ「本質が内在」しているべきものと捉えられている。故に例えば村人はそこに住む人々が共通の「郷土意識」を持つが、その「意識」は日本人としての「国家意識」の「本源的な意識」でもあると捉えられていたのである。

付け加えれば1930年代には、台湾・朝鮮から様々な形で人々の移住があったが、郷土教育の議論や残された実践の記録を見る限りにおいて、「郷土」の中に住んでいると前提されているのは日本にあっては日本民族であり、村にあってはその村に生まれた村人のみであった。さらに日本民族であったとしても労働・結婚などで他村から移住した人の存在なども想定されることは稀だった。あくまでも均質化された人々が住む均質な文化空間・地理空間として「郷土」が定義されていたのである。

(2) 過去と現在のつなぎ方

「郷土」の過去と現在とをつなぐのは近代化・産業化を是とする発展史であり、いわば共通の尺度を通して、様々な府県、さらには市町村の歴史は共約可能な歴史として描き出されていたように思われる。

当時の郷土史教育の実践を見ていくと、生活の合理化・科学化など近代化についての楽観的なまでの礼賛があり、いわゆる便利史観が強く機能しているものが多いことに驚かされる。先に紹介した郷土教育連盟編『郷土学習指導方案』の巻頭言では、「吾等は現代農村の窮乏を涙なしに直視する事は出来ない」と農村の窮乏を出発点として語り出し、その克服を「最高科学」の適応による生活の合理化・科学化、産業化の進展に求めている。

新興生活体としての郷土の建設に甲斐々々しく出発しなければならぬ。…その労働は最高科学の

尖鋭を活用したもので、最も合理的に行はるる事を必要とする。農村は今日の如くでは滅亡の外はない。農村に各種の生業を興せ加工業を起せ、科学の恵沢を發展せしめろ。その点農村も亦都会であれ¹⁶⁾。

「科学の恵沢」による生産の近代化を理想としていることは、最後の一文「農村も亦都会であれ」に端的に語られているといえるだろう。合理化、科学化こそが農村窮乏から抜け出す切り札と見なされていた。連盟機関誌における「読者談話室」においても郷土教育の進め方を相談する読者に対して推奨されていた学習活動は、「子供たちの日常生活に当面せる部落や町村の文化発展—産業発展—経済組織の変化等を中心に考へたものなので、例えばいつ頃この辺の用水路が出来たとか、いつ頃この街道が通じた、その為に村がどう変つて来たとか、いつ頃から蜜柑の栽培が盛になり、その為にこの辺の農村がどんなに変つてきたかなど云ふ類」の「経済史文化史」を学習の中に取り入れることが推奨されていた¹⁷⁾。ただし、次節でみるように、当時の恐慌はこうした近代化の一種の行きづまりから生じていたのである。

第三節 郷土教育と村の現実との乖離

(1) 郷土史学習における「古物漁り」

これまで述べ来たったような郷土教育の企図は、果たしてどれほど達成し得ていたのだろうか。結論を先取りするならば、生活史を学ぶことと国民としての同一性意識を内面化することとの間には、埋め得ぬ隔たりがあった。さらにいえばかかして「生活史」を子どもに学ばせるのか自体が困難だったようだ。実際、郷土教育連盟の機関誌を見ていくと、郷土教育への失望を語る記事が散見される。

例えば郷土教育連盟を小田内通敏らと共に創設した尾高豊作は、1932年7月号に「郷土と学校」という一文を掲載している。そこでは、郷土教育の問題として、「そこで見出した『郷土』、それは、実に『学校の郷土』でしかなかつた」とし「対立し合へる学校と郷土の現実性への反省からではなくして、学校に即した、教材に当て嵌りさうな、『郷土』の認識(?)でしかなかつた」と尾高は落胆と共に記している¹⁸⁾。より詳しく尾高の発言を引用してみよう。

学校の先生達が郷土室を経営し郷土資料を蒐集完備すべく、一步校門を出た時、彼等が其処に見なければならなかつたものは何であつたか。荒廃し疲弊せる郷土の現実生活。しかも学校の先生達は、この廢残の中から「郷土愛」の護符を模索し、これを学校の中に持ち込まなければならなかつたのである。彼等の所謂郷土教育資料が、凡そ現代味を失つた古めかしい骨董品の中から、役場の統計やバラバラな歴史的遺滓の中から丹念に漁り求められた事は怪むに足りない。或はまた、如何にも高踏的に、アカデミックな研究の真似事を、中央の学者に見せて、小児科の博士にも比せらるべき尊い教育者の自覚を、殊更に、一般の専門医と肩を並べるやうな「郷土研究」までやる先生さへ各地域に発生したのも怪むに足りない。

尾高は、郷土教育が郷土室の建設に終始し、しかもそこに収集する郷土教育資料が「現代味を失つた古めかしい骨董品」「役場の統計やバラバラな歴史的遺滓」で構成されていることに失望していた。また、教師による郷土研究も「アカデミックな研究の真似事」に墮し、郷土の現実と切り結んでいないと批判していたのである¹⁹⁾。

このような批判は一人尾高によるものではなかつた。同じく1932年7月号に掲載された野方喬一「郷土教育の邪道」では、「最近教育界に於て滑稽なる悲惨事が行はれつゝある」として、「郷土研究」を「『いかもの掘り出し』競争」と皮肉っている。野方によれば、師範学校自体が、文部省の郷土研究費で「古物漁り」をし「二束三文の値打もなき古文書、古書画、刀剣甲冑、え体も知れぬ古道具、石器土器人骨獸骨、はては瓦礫木片に至るまで、少し曰くのありさうなものがあると、先を争ふて蒐集し得々然たる有様」であつた。さらに「悲惨なる滑稽事」が深刻化するのには地方小学校が師範学校の郷土室の経営を模倣することにあつた。野方はいう。

郷土教育とはしかく、古物漁りをする事であるかの如く考へ、民家に乞ひ、児童を叱咤し、汗水たらして古俵、古囊、古下駄、ほろ布、石ころの類を、さなきだに狭陋なる校舎の一隅に堆積し、以て郷土室の施設大に見るものありと誇らんとする傾向あるに至つては実に言語道断の沙汰と云ふべきである²⁰⁾。

野方は、本来、「古きを探ることは今を知り、将来を計るための過程」であるのに、「単に古きになづんで現代の生々しい事実を閑却し、殊に将来の企画を怠るに至つては全く主客転倒である」と痛烈な批判を郷土教育に対して浴びせていた²¹⁾。

このような郷土教育への失望のまなざしは、郷土教育連盟の機関誌に掲載された論考内容そのものにも読者によって向けられていたことを付記しておく必要があるだろう。例えば読者投稿欄を見ると、長野県の小学校教師玉井英男が、機関誌に掲載される論文と村の現実との距離を次のように指摘している。

各号あまりに地域調査の発表、又は高名なる人達の学説のみにして、何となく現在の郷土を眺めた時の感じと大分隔りがあるやうに思はれます。丁度、初学年の児童に堅苦しい地図を示して之れが郷土であると云はれる様に思はれます。…少くとも其の郷土に生ひ立ちし人の真剣なる汗の生活から調査され生れ出されたものを加味して戴きたいと思ひます。其処に郷土を救ふ唯一の道がありはしないかと思ひます。郷土教育の目的も其様な所に在りはしないかと思ひます。(長野県東條校玉井英男)²²⁾

このように少なくとも全般的な傾向としていえば、生活史を学習するといつても「古物漁り」によって郷土室に資料を蒐集することに終始しがちであり、恐慌に悩む郷土の過酷な現実との間にしばしば隔たりが生じていたことがうかがえるのである。

(2) 隠された歴史の混交性

下からの運動としてナショナリズムを再構築すると共に、生への新たな意味づけを獲得しようとする郷土教育運動のプロジェクトが総じて成果を上げ得なかつたのはなぜなのだろう。検討しなければならぬのは、第二節で取り上げたやうな郷土教育の前提は理論として成立し得たとしても、現実の分析としては以下のような理由において必ずしも有効ではなかつたという点である。

第一に、たとえ市町村を単位として把握されていた場合でも、その内部は複数の相対立する、そしてそれぞれに固有の文化を営む複数の集落によって構

成されていたことである。明治以降、1888年・1922年の二回にわたる町村合併を経て、1888年以前に70000余りあった市町村数は、1930年代には12000余りに減少していた。平均して5～6の自然村が一つの行政村に統合されていたのであり、故に市町村ですら、住民たちにとって基礎的な共同体としての一体性を感じることは困難だった²³⁾。

第二に、村内部に複雑な政治的対立が潜んでいたことである。1930年代の農村では、例えば1931年には「全階層的に赤字に転落」し、「全階層的に『解体』の危機に直面するに至った」²⁴⁾。しかしそのような「農村財政の逼迫は、農村内部の階級間、階層間の農村財政をめぐる利害対立をも激しくした」のであり、「地主・小作農双方の権利関係をめぐる闘争として、死活的様相を帯びつつ展開された」²⁵⁾。機関誌の投稿の中でも村政の激しい抗争が指摘されている。小学校の訓導だった畠山花城は、「或る離村者の手紙」という文章を寄稿している。そこで畠山は、元教え子からの手紙として、どうにもならない村の現状を次のように紹介している。すなわち、村の税収も「抗争が烈しくて、村税の大部分が部落々に蟠居するゴロ的人間共の私腹を肥やしたり、酒食に提供されたりするやうであり、「何処の無知社会にも悪辣に食ひ入つてその出血を吸うて居る知識的優者」がいる現状があった²⁶⁾。

さらにいえば、教師もまたそのような村の状況において傍観者たり得なかった。弓削達勝による「宗教・政争・有志」という随想によれば、特に選挙時には村落内で派閥争い・買収合戦が繰り広げられ、「教師も絶対中立ではその地位が保てなくなつた事であり、理想をすら踏みにぢらるゝ事が地方の教師にあつては屢々見受けらるゝところ」だったようだ²⁷⁾。付け加えれば、村落内部での微妙な位置が、教師を萎縮させ、村落内部の対立や政治的腐敗を直視することを忌避し、いわばから当たり障りない発展史として生活史を語ることになったようにも思われる。

話を元に戻すならば、これらの村落内部の複雑な条件により、「郷土愛」を喚起することも、況んや「国家愛」を喚起することも困難になっていると指摘したのは、明星学園の創設者の一人赤井米吉だった。赤井は、「郷土愛は国家愛になるか」という一文において、「郷土愛は国家愛の基である。故に郷土愛を養成すれば国家愛は自然と養成せられる、と云ふのが

多くの郷土教育を主張する人々の根本的仮説」であるとしながら、その仮説に二つの点から疑問を投げかけている。第一に、郷土には幾つかの部落があり、部落には様々な家族が、家族には様々な個人が属していることからすれば、「個人愛を養つておけば、個人愛―家族愛―部落愛―郷土愛―国家愛―世界愛と拡大して行くと考へなければならぬ」が、「国家に於ては屢々或る個人は自らの利益とみれば国家の不利益も顧みず実行した事実もある」から、「郷土教育者たちにも承服せぬであらう」とする。第二に、行政区画としての「郷土」自体の問題を次のように指摘している。

先づ今日の郷土社会は生活統一体としてはその影が非常に薄い。従つて郷土意識、郷土愛をこゝに起さうとすることは無理である。更に一定地域の生活をひきまとめた自治体と称する行政区画の生活も、勿論今日の国家生活同様に多くの矛盾がある。人々をしてこれを真に我々のものと意識せしめることも出来ぬ状態にある²⁸⁾。

行政区画としての町村が「生活統一体」として機能していない現状があり、その内部に利害対立など多くの「矛盾」が存在するのであり、「今日の社会状態をもつてしては郷土愛を起すこと自体が困難なことである」と赤井は指摘していた²⁹⁾。

このように、たとえ「郷土」を当時の郷土教育における最も狭義の市町村に限定したとしても、少なくとも赤井米吉の目からみればすでに「生活統一体」としての実体を失っており、「郷土愛」を喚起して、それを「国家愛」に昇華させようとする戦略には無理があった。そのことは、均質化して捉えようとした「郷土」の内部に、それぞれに固有で、そして時に相互に対立を含み、時に影響しあうような異種混交の文化とその背後に流れる複数の歴史があったことを意味しているだろう。しかし1930年代において、歴史学においても、そして郷土教育においても、その異種混交性は、あくまでも歴史を語る時の困難として位置づけられるにとどまっており、それをどう描き出すのかという意識は希薄だったように思われるのである。

(3) 豊作恐慌という壁

「郷土」の歴史を語ることが困難であったとしても、生活事象の変遷を過去から現在への発展として語ろうとする企図自体は少なくとも達成されたのだろうか。今日改めて振り返ってみるならば、1930年代の郷土教育運動が恐慌下に行われたことが、その達成を困難にしたように思われる。

そもそも昭和恐慌が深刻かつ長期にわたった背景には、新興人造絹糸の台頭や中国糸との競争、朝鮮・台湾における産米増殖政策の結果としての植民地米移入の増大、とくに恐慌下植民地の農民が飢餓に苦しみながらも米輸出を急増させたことがあった³⁰⁾。

さらに1920年代の農民経営の商品生産者的発展の過程で生じた膨大な負債が昭和恐慌の打撃をさらに大きなものにしたのであり、恐慌下の経済難にもかかわらず商品作物栽培のための金肥購入の必要性が一層農家経営を圧迫することになった。

1930年は豊作であったにもかかわらず、その豊作故にかえって米価が3分の2に急落する、いわば豊作恐慌であった。個々の農家の生産を近代化・合理化し、収穫量を増加させればさせるほど貧困に陥るという問題が生じていたのである。その点について渡邊瀧一は『農村問題と郷土教育』の中で次のように述べている。

働け！ 働け！ 「稼ぐに追つく貧乏なし」働く世界にのみ幸福がある。この金言が永劫不変に妥当であると信じてゐた。しかし昭和五年は見事これをくつつがへした。日本の全農民は今静かにそれを体験を通して考へさせられて居る。

この異常体験は有史以来未曾有の出来事である。吾人を驚愕させた。

働くことによって幸福が来ないのみか、却つて悩みが生じて未だ。過剰生産の悩み。これは吾人の祖先の生活には存しなかつた。豊作の悩み本当にそれは夢のやうな話だ³¹⁾。

渡邊によれば、1919年と比較して1930年は米の収量が1割増えたのに金額は5割減り、繭も収穫高は「大增産」であったのに春繭3分の1以下、秋繭5分の1以下に過ぎなかつた³²⁾。農民たちは世界経済に翻弄され、収量を増やすことでは自信の経済苦を解決し得ない事態に直面していた。

郷土教育連盟の機関誌でも、近代化自体が農家の生活を一層困難にしたことが幾つか報告されている。例えば長野県下水内郡岡山村西大瀧谷優は、「農村の経済機構」と題する論文において次のように語っている。

農業者は八十九戸中五十九戸で、電気事業、飯山鉄道等は、村の耕地を無くし、…地主が小作になる等、村に悪影響を及ぼしただけで、何等得る所がなく、それによつての生活者も其の事業の衰へると共に、生きんが為の競争をなし、終に整理されて一時百三十二戸を数へたのが現在では八十九戸に減じた。もはや開墾の余地がないので青年は村を去る方が郷土を愛する事になるのかも知れないといふ意見である³³⁾。

電気事業、鉄道事業により村の生活が豊かになるという触れ込みが、実際には耕地を供出させられ、地主が小作に転じるなどの悪影響を招くことになったばかりか、恐慌下においてその影響が一層深刻化している状況があることを西大瀧谷は述べている。さらに、郷土教育連盟主催の座談会「師範学校長に地方教育を聴く」では、農林省の林政によって入会地を取り上げられ、使用料を払う必要が生じたところから借金を背負った農村も多いとの師範学校長の発言があり、「土地に即す郷土教育化と云ふ問題を実際に見つめて行くと、結局其の村では成るだけ出稼ぎを奨励して、行く先の方向なりその未だ見ぬ土地と環境に順応するやうにしなければならなくなる」現状が指摘されていた³⁴⁾。

近代化により利便性が増し、生活が豊かになるのではなく、近代の諸政策が農民の生活の存立基盤を突き崩し、さらに世界経済と接続される中で一層の近代化が貧困の深刻化を招く事態に農民たちは直面することになったのである。

かかる状況の中で、生活史を発展史として語ることは説得力を失い、そのことも「古物漁り」と揶揄されるような、単なる古物蒐集に郷土教育が終始する背景をなしていたように思われるのである。

結びに代えて

これまで検討してきたように、1930年代の郷土教育運動は、従来の歴史学の対象とならなかつた、市

井の人々の日常生活を取り上げ、その歴史を子どもたちに学ばせ、そこに新たなナショナリズムを創出しようとするプロジェクトであった。しかしその試みは、「郷土」の最小単位とされた市町村ですら、その内部は均質な文化空間たり得ず、さらにそこには複雑な政治的対立が渦巻いていた。加えて、様々な生活事象の歴史を発展史として意味づけようとする企図もまた、恐慌下において説得力ある歴史像とはならなかった。故に郷土教育は全般的傾向として「古物漁り」に終始しがちであり、恐慌下の貧困問題を対象化し得るものとはならなかったし、個々の生活史を「郷土史」へと統合すること自体が困難で、ましてそこから「郷土愛」や「国家愛」を喚起することは不可能に近かった。その意味において、当該時期の郷土教育運動は文部省や郷土教育連盟の企図からすれば大きな成果を達成することはなかったのである。

しかし、大急ぎで付け加えるならば、そのことは、郷土教育運動の終焉を意味した訳ではなかった。郷土教育運動自体は1930年代後半にいったん下火となるが、1941年国民学校令下では、5・6年生の国民科地理・国民科歴史の基礎として国民科4年生に「郷土の観察」という科目が新たに設けられる。その教師用書によれば、ここでいう「郷土」は「皇国の一部で、わが国土の縮図」と捉えられ、「郷土の観察」科の目的は「郷土に於ける事象を観察させ、郷土に親しみ、郷土を理會し、これを愛護する念に培ふこと」であり、同時に「郷土愛の啓培は国土愛護の精神に拡張し、皇国の使命の自覚に高揚せられる」ことであった³⁵⁾。下からのナショナリズムとしての郷土教育運動の目的と教育内容は、国民学校期に正規のカリキュラムへと格上げされることになったのである。

興味深いことに、郷土教育運動のプロジェクトは、戦後へと継続されていく。戦後新設された社会科教育において学習指導要領を見るならば、現行の2008年版に至るまで、小学校4年生には引き続き地域の歴史学習が組み込まれている。紙幅の関係上、現行の指導要領だけ確認しておこう。当該学年の社会科は、その目標の一つとして、次のように地域学習の意義を定めている。

地域の地理的環境、人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるよう

にし、地域社会に対する誇りと愛情を育てるようにする³⁶⁾。

ここでいう地域は「自分たちの市（区、町、村）及び我が国における自分たちの県（都、道、府）」を指しており、地域を重層的に捉えている点、さらに地域の歴史を調べることで地域への「愛情を育てる」ことを目標に据えている点、加えて小学校社会科全体の目標が「我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て」ることに置かれている点において³⁷⁾、今日の小学校4年生の地域学習もまた1930年代の郷土教育の延長線上にあるといえるだろう。しかも指示された内容を見ると、「古くから残る暮らしにかかわる道具、それらを使っていたころの暮らしの様子」「地域の発展に尽くした先人の具体的事例」など、地域生活の発展の足跡を「見学、調査したり年表にまとめ」ることが求められており、発展史の枠組みから抜け出ていないように思われる。

しかも驚くべきは、今日の義務教育課程において学ぶ歴史は、この小学校4年の地域史を除いては日本史か（日本史を学ぶ手がかりとしての）世界史の通史のみである。すなわち学校で学ぶ歴史は常に特定の画地された空間の歴史—それは1930年代の定義に照らせば「郷土」の歴史と言い換えてもよい、のみであり、様々なテーマに即して学ぶ主題学習として歴史を学ぶ時間枠は、少なくとも学習指導要領においては準備されていない。

改めて想起すべきは、1930年代の村々においてすら、「郷土」の歴史として均質化しえるような歴史は存在しておらず、郷土教育の陰に潜んでいたのは、異種混交の歴史だったという事実であろう。それぞれの歴史の担い手は時に鋭い対立を見せながら存在していたのであり、また一人が複数の歴史を同時に担い、相互の微妙な矛盾に悩まされるという事態はいつの時代でも日常的に起きていたはずだ。だとしたら、これまで光が当てられてこなかった歴史の複雑性を注視し、様々なテーマに即して、いま、我々が立っている位置を歴史の力において可視化し、個人の行く末、社会のあるべき未来を検討するカリキュラムを準備することが改めて学校の歴史教育の場において求められている。

21世紀になってもまだ日本の学校教育は、子どもたちに区画された範囲の歴史を教え、そこに愛着心を喚起しようという、1930年代の郷土教育が実現し

ようとして当然ながら失敗した夢を、いわば見果てぬ夢として敢えて見ようとし続けている。

注

- 1) 郷土教育と民俗学との関わりについては、拙著『民俗学運動と学校教育』、東京大学出版会、2002年。
- 2) 柳田国男「郷土研究と郷土教育」『定本柳田国男集』第24巻、筑摩書房、1970(1933)年、75頁。
- 3) 大石嘉一郎「昭和恐慌と地方財政」東京大学社会科学研究所編『昭和恐慌』、東京大学出版会、1978年、102-110頁。
- 4) 代表的なものとして海老原治善「郷土教育運動における郷土化・郷土学習」『現代日本教育実践史』、明治図書、1975年。
- 5) 伊藤純郎『増補郷土教育運動の研究』、思文閣出版、2008年。
- 6) 伊藤前掲書147-159頁。
- 7) 武部欽一「郷土教育の本義」『郷土教育』20号、1932年6月、3頁。
- 8) 郷土教育連盟「宣言」『郷土』1号、1930年11月、1頁。
- 9) 峰地光重点・大西伍一「新郷土教育の原理と実際」『峰地光重著作集』7、けやき書房、1981(1930)年、96-7頁。
- 10) 峰地・大西前掲書、91-101、155-156頁。
- 11) 峰地・大西前掲書、92-4頁。
- 12) 工藤民藏「村落小学校に於ける郷土教授方案」『日本之小学教師』219号、1917年2月、41頁。
- 13) 海後宗臣・飯田晃三・伏見猛彌「我国に於ける郷土教育と其施設」、目黒書店、1932年、208-09頁。
- 14) 海後他前掲書 209頁。
- 15) 小田内通敏「郷土」『教育学辞典』第一巻、岩波書店、1936年、534頁。
- 16) 郷土教育連盟「郷土学習指導方案」、刀江書院、1932年、28-29頁。
- 17) 「郷土教育研究室」『郷土教育』22号、1932年8月、107頁。
- 18) 尾高豊作「郷土と学校」『郷土教育連盟』21号、1932年7月、4頁。
- 19) 尾高前掲論文、4-5頁。
- 20) 野方喬一「郷土教育の邪道」『郷土教育』21号、1932年7月、86頁。
- 21) 野方前掲論文、88頁。
- 22) 「読者談話室」『郷土科学』15号、1932年1月、92頁。
- 23) 拙著『民俗学運動と学校教育』の第四章を参照のこと。
- 24) 大石嘉一郎「昭和恐慌と地方財政」前掲『昭和恐慌』、103頁。
- 25) 前掲大石論文 110頁。
- 26) 畠山花城「或る離村者の手紙」『郷土教育』20号、1932年6月、83頁。
- 27) 弓削達勝「宗教・政争・有志」『郷土教育』20号、1932年6月、87頁。
- 28) 赤井米吉「郷土愛は国家愛になるか」『郷土教育』25号、1932年11月、77頁。
- 29) 赤井前掲論文 77頁。
- 30) 大石嘉一郎「昭和恐慌と地方財政」前掲『昭和恐慌』105頁。
- 31) 渡邊濤一『農村問題と郷土教育』、人文書房、1931年、56頁。
- 32) 渡邊前掲書 58-59頁。
- 33) 西大瀧谷優「農村の経済機構」『郷土教育』十八号、1932年4月、62頁
- 34) 座談会「師範学校長に地方教育を聴く」『郷土教育』25号、1932年11月、21頁。
- 35) 文部省『郷土の観察：教師用』、1942年、33-35頁。
- 36) 文部省「新学習指導要領」2008年。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/sya.htm 閲覧日2012年5月5日。
- 37) 文部省「新学習指導要領」、2008年。同前。