

1955 年度版学習指導要領に準拠した 中学校社会科における系統的カリキュラムの検討

—福岡学芸大学附属小倉中学校の南恭輔教諭による「社会科歴史」論を中心に—

大木 匡 尚*

1. 緒言 一課題の所在—

系統的カリキュラムか、総合的カリキュラムか—社会科においては、常に中心的な課題である。中等社会科教育においては、2016年8月に文部科学省が高等学校地理歴史科に正式に新科目「地理総合」と「歴史総合」（いずれも仮称）を設置する方針を示したことにより、目下、改めて教科の「総合」性の在り方が課題になっている¹⁾。そもそも、社会科系教科目は、その初期から「総合」性を追究してきた経緯もあり、膨大な「総合」的な実践例が蓄積されているが、一方で、現在、総合科目の設置を目指している高等学校の地理・歴史に関わる科目は、これまでのところ、社会科の「総合」性に一定の距離を置いてきた経緯がある。今後、高等学校地理歴史科に新たに「総合」科目を設置するためには、過去の社会科教育実践の蓄積を検討する必要があるだろう。とくに筆者は、高等学校地理歴史科など中等社会科教科目を担当する現場の「普通の」教員が、これまで教科内容の系統性と、社会科の総合性とをいかに捉え、実践してきたのかということ、具体的に検討する必要があると考えている。

社会科教育学においては、これまでも、1980年代以降、平田ら（1986年）に代表される、いわゆる「初期社会科」期の教育実践史研究が推進されてきた。しかし、その多くは、小学校社会科を対象とするものであり、また谷口和也が指摘するように「当時の最も先進的とされた〇〇カリキュラムといったものの紹介やモデル的授業の指導案や記録の提示²⁾」が中心であった。本稿が対象とする、1940年代末から50年代半ばまでの新制中学校の実践研究に関する先行研究としては、同時代の実践者の記録を除くと、前述の谷口・米地（2011年）による岩手県山目町立山目中学校教諭の吉川康治による実践に関する、聞き取りを通じた詳細な研究があるほか、大木（2015年）による東京都教育庁指導主事の班目文雄が指導した東京都千代田区立練成中学校における学習指導案および授業実践の検討、並びに大木（2014年）による東京都七生村立七生中学校の校長増山恒や教諭松本利男らによる社会科日本史カリキュラムの検討がある。谷口は、たとえ「一般化の度合いこそ低くとも」、また「これまでの研究を補完

する意味でも、ある時期に、ある場所で行われた『普通の実践』を記録し、位置付けることは急務である」と指摘しているが³⁾、筆者は、こうした一般化の困難な「普通の」学校における「普通の」実践の検討こそ、現場の教員が、「社会科」なるものをいかに受容し、実践したかを知る意味で重要であると考えている。

本稿では、1955年前後の中学校社会科の再編期における系統的な社会科歴史の構想例である、福岡学芸大学附属小倉中学校（現在の福岡教育大学教育学部附属小倉中学校、以下、小倉中とする）の教諭南恭輔⁴⁾の所論と指導案について検討する。南は、1953年度から1967年度途中まで小倉中に在任した社会科教員である。国立教員養成大学の附属中学校である小倉中の教員であり、社会科教育に関する論文も発表⁵⁾している南を、「普通の」教員といえるか否かは微妙であるが、少なくとも1950年代の中学校で社会科教育実践に取り組んでいた多くの教員の一人であると位置づけることはできよう。史料としては、筆者の所蔵する小倉中が刊行した冊子『社会科教育研究協議会要録（主として歴史的分野）⁶⁾』（以下、『要録』とする）を使用した。『要録』には、南の執筆した論文「歴史学習の方法

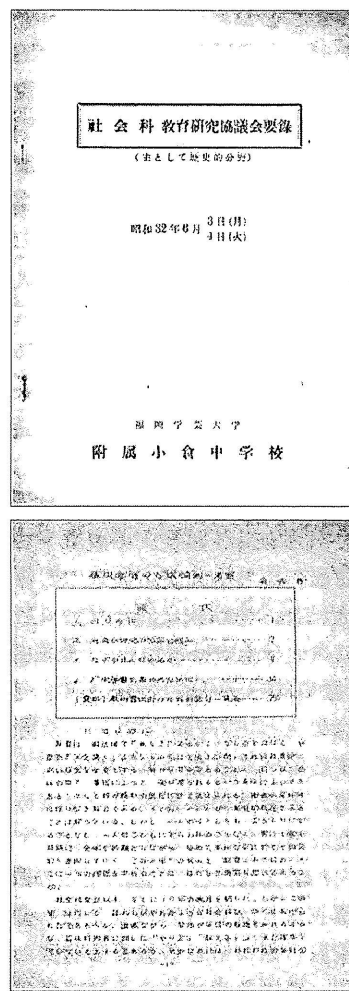


図1 『要録』の表紙（上）および南の論文の第1頁（下）

*東京都立農業高等学校

論的一考察」が掲載されているが、これを手掛かりに、彼の課題意識と、小倉中および南の考える中学校社会科歴史的分野における「分科的方法による総合的認識」論を検討すると同時に、南の学習指導案から小倉中および南の考える、教科内容の系統性と社会科の「総合」性の関係性について考察する。南が研究授業に臨んだ時期は、1955年度版中学校学習指導要領⁷⁾の改訂直後の時期にあたる。本稿第4章で検討する研究授業の対象の第2学年は、1年次から新課程に移行した最初の学年にあたる。また、第3章で取り扱う「学力」調査の対象になった学年は、2年次まで旧課程で学習し、3年次のみを新課程で学習した学年である。どちらの学年も、まさに教育課程の移行期前後の学年であるが、本稿では、南の社会科歴史に関する教科内容の系統性と社会科の「総合」性の関係性を検討すると同時に、こうした教育課程の移行期における現場の教員の苦悩についても検討したい。

なお、史料の引用に際して、適宜新字体・新仮名遣いに改めたことを付記しておく。

2. 小倉中における当日の協議会の概要と研究テーマの推移

さて、1955年度版中学校学習指導要領の改訂は、その表題から「試案」の2文字が消えた改訂であると同時に、その構成が、従来の広領域総合学習的な一般社会科と、半ば独立的な社会科日本史との2本立てのカリキュラムの提示から、「地理的内容を主とするもの」・「歴史的内容を主とするもの」・「政治・経済・社会的内容を主とするもの」といった分野別に学習内容を提示する形式に変更された改訂であった。そして、結果的に、その後の中学校の分野別分化型社会科を決定づけた改訂であったともいわれている。

1955年度版学習指導要領の改訂をめぐる混乱は、文部省や教育課程審議会といった中央レベルから、都道府県や区市町村の教育委員会といった地方教育行政機関、民間教育団体、そして各学校を巻き込んで、様々な議論と混乱を巻き起こした⁸⁾。そのため、新しい中学校学習指導要領の公表は、新課程に移行した1955年度もまさに終了しようとする1956年2月にまでずれ込むことになった。1955年度版学習指導要領の下では、「総合的なもの」として広領域総合学習を行う余地を残したものの、結果的に、地理的分野・歴史的分野・政経的分野といった分野別に学年進行で学習する教育課程が主流になっていった。この時期、新学習指導要領への賛否両論の議論の中で、様々な形式での「学力」論争が行われ、地方レベル、学校レベルでも、さまざまなカリキュラムが編成されていた。

小倉中も、そうした渦の中で、独自のカリキュラム

を編成し、実践に当たっていた。小倉中では、このような学習指導要領改訂をめぐる混乱が一段落した1957年6月3～4日、教育研究協議会⁹⁾(以下、協議会とする)を開催した。本稿で検討する『要録』は、協議会の2日目にあたる1957年6月4日午後に行われた南の研究授業及び南の発表資料であった。当日は、午前中の9時30分から10時20分まで、4本の研究授業(社会・数学・理科・英語)が行われ、次いで、10時35分から11時30分まで大久保進(同校総務)が「本校研究の歩み¹⁰⁾」を、藤井種太郎(福岡学芸大学長)が「道徳教育について」をそれぞれ発表した。午後は、12時20分から13時10分まで、5本の研究授業(社会・数学・理科・英語・音楽)が行われ、13時25分から15時30分まで、5本の「教科別発表並びに協議」(社会・数学・理科・英語・音楽)が行われ、この日の協議会は終了した。

1957年度の研究テーマは、「評価にもとづく指導法の改善」であった。10時35分からの大久保の発表では、小倉中におけるこれまでの研究の経過が報告された。『要録』においては、その詳細な内容は示されていないが、小倉中の周年誌¹¹⁾によってその経過をたどると、それはまさに戦後の社会科の歩んだ軌跡そのものであることが観取できよう。

表1 小倉中における協議会における研究テーマの一覧¹²⁾

1948年10月	単元学習にたつ、各教科指導の実際
1949年10月	単元学習の展開にたつ、本校カリキュラム
1950年10月	学習の深化を志向する単元学習の展開
1951年11月	反省期における中学教育の課題
1952年10月	学習の深化をはかる学習指導
1953年10月	教科の本質にたつ、学習様式の研究
1955年6月	学習様式の研究にもとづく、各教科の問題点の究明
1956年6月	学習の深化をめざす評価の一断面
1957年6月	評価にもとづく指導法の改善

(表記はいずれも原文のまま)

1948年10月の協議会では、「単元学習は、地域社会の要求と生徒の経験実態に応じながら、創造的実践力を培うことを中心に構成すべき」であるとして、コア・カリキュラムなどの前提となる「生活と密着した機能的学習法」を検討した。これは、いわゆる「初期社会科」を志向するものであり、小倉中においてもコア・カリキュラムが検討されたことが観取できる。しかし、1949年10月の協議会では、「生活単元学習の理念を生かした」とするものの、「各教科のもつ抽象的論理追求の意欲が、生徒にはより大きいことを重視して、コア・カリキュラムへの傾斜を絶ち、教科別単元学習を完成」したとあるように、早くも系統化へ

と向かうことになった。また、「内容や学習活動を同じくするものは、二、三の教科にまたがる相関単元を設けて、生活単元学習の理念を生かした」というあたりは、「初期社会科」に特徴的な経験主義や児童・生徒中心主義の理念を踏まえつつ、学習内容の重複等を避ける意味で、カリキュラムの系統化を進めるものであったといえよう。

その後、「単元学習の実践の中から、教材のみかた、教材の経験領域への転移、生活経験の深化など、生徒の実態を調査し、中学生の能力表としてまとめ」たり(1950年10月の協議会)、「生活的な、自然の場での総合的プロジェクト学習の不足が目立ってきた」ので、「教科学習と自由研究をあわせもつ」教育課程を編成する(1952年10月の協議会)といったように、小倉中の基本的なスタンスは、一貫して、系統的な教科内容を前提とした単元学習を前提としつつも、生徒の経験的、総合的な認識を追究するというものであったといえよう。この流れは、学習指導要領の改訂に揺れた1955年度以降、さらに加速することになる。すなわち、「全単元にわたって、一時間ごとの学習問題を設定し、その問題解決の過程としての学習形態、ともない獲得される要素的な内容、とを一体的に構成した」という1955年6月の協議会、「教科内容の論理性、系統性を領域毎に吟味する緻密な分担研究が行われた」1956年6月の協議会へと続いていった。そして、本稿で検討する1957年6月の協議会では、「系統的指導の行きすぎから各論的、分節的、網羅的に棒暗記を強要するような動向の中で、教科の本質や論理を大切にすると総合的、問題解決的に学習する意義が生ずることを強調した」とあるように、教科内容の系統性の重視と、問題解決的な方法によって、生徒の「総合」的な認識力を高めようとするものであった。

さて、1957年6月4日には、前述のとおり、全体で9本の研究授業が行われたが、そのうち、社会科の研究授業は、午前中の加藤三千夫¹³⁾による地理の授業¹⁴⁾と、午後の南による歴史の授業「古代社会は、どのように移りかわったか」であった。また、社会科の発表は、加藤の「評価に基づく学習様式の改善—特に地理的能力の啓培を求めて—」と、南の「歴史学習の方法論的—考察」であった。社会科の発表の司会者は八幡市指導主事の上園國繁¹⁵⁾であった。なお、南の発表題目は、『要録』に掲載された論文と同名であるが、それは歴史学習を社会科へ「総合」することへの批判と、社会科歴史についての強い課題意識が込められている。以下、南論文の検討を通じて、南の考える社会科歴史の構想を検討したい。

3. 南論文における歴史学習の「総合化」への批判

(1) 学力調査にみる批判

『要録』に掲載された南論文には、冒頭から「初期社会科」への強烈的な批判が投げかけられている。南は、「社会科発足以来、すでに10年の歳月を閲した。しかしこの間、はたして、誰もがやれるような社会科が、つくりあげられたであろうか。遺憾ながら、教師が毎日の教壇でやれるような、具体的内容に即した『やり方』『教え方』は、未だ確立していない¹⁶⁾」と述べる。そして、社会科の方法を確立するためには、「毎日の『やり方』『教え方』の比較、検討を、根気強くしかも緻密につづけながら、その実践の積み重ねの中から、一つの法則性、一つの方法を築いて行く努力が必要であろう¹⁷⁾」との「決意」を述べている。

次いで南は、小倉中において実施した社会科の学力調査について説明する。南によれば、この調査は、「日本教育学会学力調査委員会の『中学校生徒の基礎学力調査¹⁸⁾』を中心とした」(傍点引用者、以下同じ)ものであり、第3学年全員の151名に実施したものであるという¹⁹⁾。南の論文には、小倉中のこの調査がいつの段階で実施されたものか明示されていないが、在籍数から1955年度卒業生(1956年3月10日卒業)と比定できる。そもそも、南も「『一体、学力と云うものを、どのような立場から、どう規定したか』と云ったことなども考えなければならず、このような点が不充分であった²⁰⁾」と自己批判する点に通じる課題であるが、いわゆる学力(低下)問題は、「学力」の定義いかんによっていかようにも変化する、現代に続くアポリアのひとつである。日本教育学会の学力調査委員会では、委員長の海後宗臣のもと、「学力検査の作成及び実施を行う部会」部会長の城戸幡太郎、委員の吉田昇、大槻健、高橋早苗らによって、暫定的な「学力の基準(必須学力)」が定められたが、それは、学習指導要領の内容を基本として、委員会が必要と認めて要請したものを加え、学習指導要領の内容にはあるものの委員会が不必要であると認めた内容を削ったものである²¹⁾。同学会による調査は1951年2月と1952年2月の2回実施されたというが、いずれも小倉中の調査の時期とは明らかに異なるものである。すなわち、社会科の場合、1回目の調査が行われた1951年2月は、1947年版学習指導要領(試案)²²⁾の時期であり、また2回目の調査が行われた1952年2月は、1951年版学習指導要領(試案)²³⁾の発行直後の時期にあたる。また、調査報告書が刊行されたのは1954年のことであり、まさに1955年度版学習指導要領の改訂に向けて、文部省や教育課程審議会を中心に議論が進んでいた時期にあたり、社会科については、その学習内容・学習方法とも議論百出の時期にあたる。また、小倉中においてこの学力

調査を組上に乗せたのは1955年度であるが、この時期は、すでに1955年度版学習指導要領に向けた第5回中間発表²⁴⁾が提示されていた時期にあたる。さらに、本稿が対象とする1957年6月の協議会および研究授業においては、前年の1956年2月に1955年度版学習指導要領が発行されていたことになる。一概に「学力」の問題を取り扱うにしても、この時期の社会科はその位置付けも頻繁に変容するので、小倉中の学力調査が、いつ、どのような形態で行われたのが鍵となろうが、もし質問項目等について同学会の基礎学力調査を活用したというのであれば、調査時期(1951年・1952年)とその取りまとめ(1954年)、そして小倉中における学力調査(1956年と比定)に至るタイム・ラグと、社会科の教科内容とその取扱いの変質も考慮して検討する必要がある。

このような背景をふまえて、南は、まず「第1に、本校の実態に基づく妥当適切な学習様式を設定するためには、その初歩的段階として、この調査を利用して『義務教育終了時に、国民として要求される水準がどの程度習得されているか』(中略)がまず知りたかった²⁵⁾」と述べている。また、「第2に、この調査が日本教育学会に於いて実施された時期が昭和26年(1951年、引用者補註)であり、総合的な社会科が現実では可成り強くおこなわれていた時なので、本校の『分科的方法による総合的認識』の立場の、一つの検証を求めたかった²⁶⁾」と述べている。これは、1949年段階から分野別分化型の指導を行ってきた小倉中の実践が、広領域総合学習を行ってきたその他の中学校と比較して、社会科の「学力」の面で優位性を保つことの実証を目的としていることが観取できる。初期社会科の時期においてもごく初期から広領域総合学習を放棄した小倉中ならではの視点である。

南による調査の検証は、「学力区分」と「出題形式」の2方面からなされている。

まず、「学力区分」については、法律・政治、経済、思想・文化、歴史、保健・衛生、交通の6区分について、小倉中の生徒、東京都内に代表される6大都市圏の中学校の生徒、6大都市圏以外の市部の中学校の生徒、郡部の学校の生徒、全国平均の別に平均点を算出している。南は、小倉中生徒は、「歴史が、最も弱いと

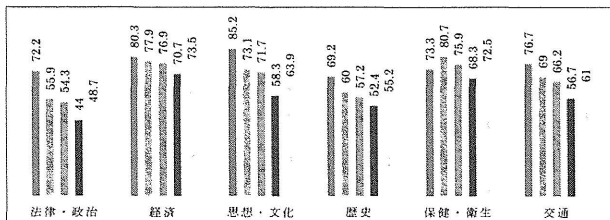


図2 学力区分別成績一覧表(単位:パーセント)

(「要録」4頁掲載の表を報告者がグラフ化。

右から、小倉中・6大都市圏・市部・郡部・全国。)

いう結果になっていた²⁷⁾」ことを指摘するが、一方で、相対的にみると、他の学校群や全国平均よりも高い結果となっている。

歴史の「学力」に課題があった理由について、南論文では、「社会科改訂にともなう『移行期』であつた²⁸⁾」ことに因を求めている。すなわち、南は、全国的に歴史の「学力」に課題があった原因について、「今まで、日本史として、社会科外に半ば独立したような形態をとって2、3年に亘って課せられていた歴史が、地理、歴史、政経社の3本に移行し、そのために2学年末(まで、引用者補註)に、近代まで学習し、3年の政治で『民主主義の発達』と云う点から、近代以降をとり扱ったと云うこと²⁹⁾」を挙げる。新制中学校においては、1947年4月の社会科の開始期から1954年度まで、広領域総合学習と問題解決学習に基づく一般社会科に加えて、国史(1951年4月から社会科日本史)が半ば独立した形で第2~3学年に設置されていた。文部省初等中等教育局通達³⁰⁾によれば、社会科日本史は、第2学年には週1時間(年間35単位時間)、第3学年には週2時間(年間70単位時間)、一般社会科とは別に設置されていた。しかし、1955年度からは、1955年度版学習指導要領の発行を待たずして、社会科の中に組み込まれることになった。1955年度版学習指導要領においては、カリキュラム編成は各学校の裁量に任せられ、学習内容の「分野」が列記されることになったため、第4回中間発表³¹⁾において提示されたA案(分野別分化型)のカリキュラムかB案(広領域総合型)カリキュラムかが選択されることになった。教科内容の系統性を重視してきた小倉中においては、指導案からもA案が選択されていることが観取できる。いわゆる教育課程の移行措置に伴う「課題」は後述するが、南の「2学年末までに近代まで学習」し、「3年の政治で近代以降をとり扱った」ため、近現代史学習が不十分であったという記述は注目すべきであろうし、現在の歴史学習にも共通する課題であると考えられる。

また、「出題形式」については、読図型・知識型・理解型・問題解決型の4パターンに分類し、それぞれ小倉中生徒、6大都市圏生徒、全国平均の平均点を算出している。

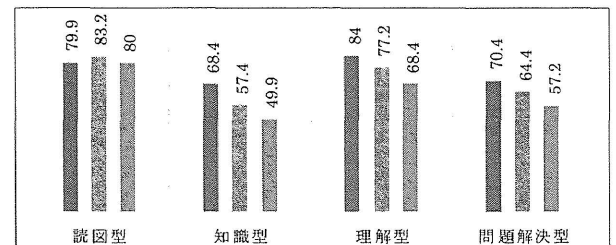


図3 出題形式別成績一覧表(単位:パーセント)

(「要録」5頁掲載の表を報告者がグラフ化。

右から、小倉中・6大都市圏・全国。)

この結果について、南は、全国的傾向と小倉中を比較したとき、「与えられた図や表などを読みとって正しい結論を導き出す『読図型』の問題が一番悪く、単に図や表あるいは知識を使うのみでなく、それをいろいろにこなして、推理や解釈を加えなければならない『問題解決型』が続いて成績不良であり、知識型－基本的な知識としておぼえている必要のあるもの－や、理解型－与えられた図や表とおぼえている知識の両者によって解答していなければならないもの－などが成績が良いという結果³²⁾」が出たと分析している。小倉中の成績だけを相対的に比較すると、最も成績が芳しくないものが「知識型」であり、「問題解決型」、「読図型」がそれに続き、「理解型」が最も成績が良い状況になるのであるが、南自身の認識は違ったらしい。いずれにしても、「抽象的知識を要求した知識型が目立っている」と発表した1954年の日本教育学会の学力調査の結果と小倉中の調査結果とでは、「全く逆な現象をあらわしたことは興味深い問題であった³³⁾」と南は結論付けている。

小倉中におけるこの調査について、もちろん南自身も、「学力と云う点のみ調査の対象として、態度や技能面を軽視しているのではないか³⁴⁾」という批判があることを承知しているとはするものの、本稿では、南が「学力」低下を理由に、「個々の具体的問題から、その歴史的背景を追求すると云うような³⁵⁾」総合的な問題解決的な学習に批判の眼差しを向けていることに着目したい。たとえば、前述の近代史の「学力」が低いという点について、南が「近代史を総合的な近代史としてではなく、民主政治の発展と云う観点から、政治上の諸問題の解決と云う立場で、取扱った結果が、こうなったのであるから、問題史的（個々の具体的問題から、その歴史的背景を追求すると云うようなやり方）取扱いに於いては、時代観念の把握が弱く」と云う例証になるのではないかと思う³⁶⁾と結論付けていることなどに注目したい。すなわち、南は、主題学習として歴史を取り扱うことにより、「時代観念の把握」が弱くなり、そのことが、歴史の「学力」低下の一因となっていると評価しているのである。

しかし、筆者としては、小倉中における歴史学習の「課題」は、1954年度までの旧課程から1955年度からの新課程への移行措置にともなう、歴史の授業時数の決定的な不足から発生した課題であったことも考慮する必要があると考える。すなわち、前述のとおり、小倉中の学力調査の対象は1955年度卒業生であると比定されるので、彼らが第2学年であった1954年度までは一般社会科と社会科日本史の2本立てのカリキュラムであり、第3学年であった1955年度は分野別の社会科カリキュラムに文字通り移行した時期に該当する。こ

の移行措置の中で、社会科日本史（週当たり1時間）の配当時間のみで近代以前を取り扱うことになり、結果として近現代史は「歴史」としては学習することなく、新課程第3学年の政経社的分野の中でのみ取り扱われたという事態であったと考えられる。すなわち、旧課程第3学年で予定されていた週当たり2時間分の社会科日本史の授業を受けることなく、また、新課程において第2学年で行うべきであった歴史的分野の授業も受けることができなかったわけである。それは社会科の混乱期・転換期にあった1955年前後の「悲劇」とでもいべき問題であった。しかし、一方で、1940年代後半期から教科内容の系統性を重視してきた小倉中であったからこそ、むしろ他の地域・学校より高い「学力」水準を保証したともいえよう。ただし、繰り返すにはなるが、1956年度卒業生と比定される調査対象と、1951年から1952年の日本教育学会の調査との比較に、どれほどの意味があるかは疑問が残る。

いずれにしても、南の反省は、戦後の社会科教育において、とくに歴史については、全国的に見ても、小倉中であっても「知識の面での学習の不足³⁷⁾」があったということに集中している。南は、戦後の社会科を振り返って、『生き生きとした歴史を』と念じながら、講談的、漫談的学習に墮落して見たり、『基礎的知識ががちりと』と考えながら、速記の練習になって見たり、『問題解決学習』として、自分でもよく解らない問題で生徒を追いつめたり³⁸⁾した結果、「何でもないはずの知識さえも、子どもの身には、ついていなかった³⁹⁾」と論じ、いわゆる「初期社会科」からの決別を宣言するのであった。

(2) 「社会改造科としての社会科」への批判

南は、こうした移行期の混乱を踏まえて、「この『社会改造科としての社会科』と云う考え方の中に社会科をゆきづまらせるものがあつた⁴⁰⁾」と批判する。この「社会改造科としての社会科」論は「初期社会科」に代表される論であるが、南は、これを「卒直に云うならば、社会科教師の孤立した、一人よがりの独善ではなかつたろうか⁴¹⁾」として否定するのである。南は、『『どうしたら、よりよい社会になるでしょう』と云った、生硬な言葉を投げかけて、ただ『考えよ、考えよ』と云い、その考える手順や、考えの基礎をしっかりとたしかめる態度に欠けるものも多くあつた⁴²⁾』と述べた上で、「このことは抽象的論議の華やかさにくらべ、毎日の教壇での実践が極めて貧弱であつた⁴³⁾」と指摘する。

戦後の社会科は、教科としての社会科の内外において、常に議論の渦中にあつた。しかし、南も引用する上田薫、広岡亮蔵、勝田守一といった社会科の推進論者にとっては、社会科というものを、濃淡の差こそあ

れ、「社会の矛盾を解決するために、現状の社会にある問題や課題を認識し、それを解決していくための教科」と位置付けていた。もちろん、南も、「戦後教育では社会科が設けられて社会について考え、語り挑むことができるようになった⁴⁴⁾」ことについて、「戦後教育がもたらした最善の贈り物である⁴⁵⁾」という教育学者の広岡亮蔵の言辞を引用して、これを「或る一部の人々の感慨ではなかった⁴⁶⁾」と述べている。しかし、この社会科の理念を教室で実施しようとする、南をして、「教師の努力にもかかわらず現実的障害は山積し理屈どおりにはならなかった⁴⁷⁾」と言わしめる結果になった。南は、社会科を「理論や理念の先行と云う形で出発した⁴⁸⁾」と位置付けたうえで、そうすると「究極には、人間像などの問題に到達せざるを得ず、理念のもつ抽象性は、はては世界観、社会観の論争の泥沼に転落せざるを得なかった⁴⁹⁾」とする。そして、「社会科への過度の期待、意識過剰は、社会科の基盤としての社会科学とは無縁なものにはかならない⁵⁰⁾」と断じる南は、「人間像の追究に論争することも、或は現代社会の実態に鋭いメスを入れることも、いずれも大切なことに違いない⁵¹⁾」とはするものの、「或る程度の健全で信頼できる知識が必要である⁵²⁾」と述べている。すなわち、南は、社会科学に依拠した基礎的な社会認識を生徒に得させることこそ、社会科教育、とくに歴史教育の使命であると考えていたのである。

こうした認識は、さらに当時の教育学者へ向けた、激烈な批判へと発展する。すなわち、南は、『『どうしたら社会科の力がつくか』と云った問いに対しても、(教育学者には、引用者補註)『そのちからは一体何を指すのが問題である』と云った形で、常にはぐらかされるのが普通であった⁵³⁾』と述べている。そして、その「何を」に対して、「すべての教師は、実際問題として解答しなければならないと云った現実が忘れられているのである⁵⁴⁾』という言葉で現場の教師の置かれた立場を位置付ける。過去の知識偏重教育への決別を主張し、『『生きて働く知識』とか『わけがらの知識』とか『弾力性のある知識』とか云った、云わば極端に『転移』と云う立場を重視した知識論⁵⁵⁾』を展開する教育学者に対して、「自分自身そう云ったものを掴まずに、ただ言葉を弄ぶだけで責任を現場の教師に転嫁すると云った無責任なしうちが多かった⁵⁶⁾』と批判する点など、当時の社会科をめぐる混乱のなかで翻弄された、現場の一教師の切実な「叫び」が看取できよう。

(3) 社会科歴史成立のための「方法論的な立場」—南による「歴史的思考力」の定義

このように、「初期社会科」からの決別を激烈に宣言した南は、「歴史学習のねらい」について、「一言で云

うならば、それは歴史的思考力を養うこと⁵⁷⁾」であるとする。南は、「歴史的思考力」を、「部分と全体との総合的思考によって把握し、更に物事を過去から現在までの発展として捉える、総合的、発展的思考⁵⁸⁾」であると定義する。

その上で、南は、「歴史的思考力」を育成するための5つの「基本的な立場⁵⁹⁾」を提示する。第1に、「事実認識」に関わる思考力を挙げる。この立場は、事実を認識する資質の育成についてであるが、これは、史実を重視する立場でもある。第2に、多様な歴史の「真実を探究する」思考力を挙げる。この立場は、「真実なもの」という価値の判断力を育成していく考えである。また、第3に、歴史の「動的な進歩発展」を捉える思考力を挙げる。これは、1950年代という時代状況を踏まえる必要があるが、「人間は除々(「徐々」の誤り、引用者補註)にはあるが、自己の要求に合うように世界をつくりかえ、自然を克服してきたこと、歴史は変化し変革されてきたことを知らねばならぬ。歴史を動くものとして捉えねばならない」という唯物史観的な視点である。そして、第4に、「歴史的な諸条件」を踏まえる思考力、第5に、「歴史における人間の主体性」を考察する思考力を挙げる。この第4・5の立場は、歴史の発展における条件こそ歴史を動かす諸要因となり、また自己は歴史的主体であり、全体の中に自己と、自己と全体との関係の総合的把握、総合的判断をすることこそ歴史的認識であるという考え方である。こうした基本的な立場こそ、南の考える「部分と全体との総合的思考によって把握し、更に物事を過去から現在までの発展として捉える、総合的、発展的思考」としての「歴史的思考力」を育成する方法である⁶⁰⁾。

その上で、最終的に南は、社会科歴史を成立させるための「方法論的な立場」として、「可能な限り知識を与える⁶¹⁾」ことと、「系統的な立場⁶²⁾」を採用することで、「より総合発展的考えのとれる系統的学習⁶³⁾」が可能になるとする。南は、旧制小倉師範学校時代の「教育実習指導要項」などを引用し、「日本と云う歴史的現実より生まれ、教壇の上で先人のつくり上げて来た教育方法をただ、旧いものとして、一概に批判するような態度は大いに反省しなければならない⁶⁴⁾」と述べる。そして、「戦後、経験主義の洗礼をうけた立場から、撰取すべきものははっきりと取り入れると共に、こうした過去の日本教育の伝統は、批判的に、しかも正しく継承し発展させて行くことが、窮極に於いて、実のり多き、収穫をうる道であると云わなければならぬし、歴史学習を高める方策でもあろう⁶⁵⁾」と判断し、「教科書を重視する⁶⁶⁾」こと、「グループ学習は歴史に於いては、最も数少なくなるのが自然である⁶⁷⁾」こと、「講義法の検討と、補助教材の充実を⁶⁸⁾」図るべきであるこ

となど、留意点を列挙している。そして、南は、「問題解決学習と云う『やり方』は、多くの学べき考え方は含んでいるが、形としては、特に歴史学習に於いては取り上げべきではなく、むしろその実質的考え方こそ生かすべき⁶⁹⁾」であると断じる。方法としての問題解決学習への決別こそ、南の、そして小倉中の「分科的方法による総合的認識」論の最終的な結論であった。

4. 南指導案の検討 — 単元「古代社会は、どのように移りかわったか」の指導案 —

本章では、以下、具体的な南指導案の検討を行う。6月4日の研究授業は、単元「古代社会は、どのように移りかわったか」(全25時間)の14時間目にあたる。本時は、「奈良時代の農生活の実状、律令制崩壊の原因について理解する⁷⁰⁾」ことに主眼を置く。南は、「民主国家の建設をめざして出発したわれわれは、山積する諸問題を前にその前途は多難である。この課題解決を手がかりとして、日本国家成立の事情とその発展を、科学的、発展的に捉える考察力を培う上に極めて重要な意義をもっている⁷¹⁾」と提起する。しかし、当該単元は「生徒の関心をひき難い単元である⁷²⁾」ので、「聖徳太子、大化の改新など、比較的親しみ易い、人物、事柄などを中心としながら、律令政治はどのようなもので、それ自身に内包された矛盾がどう拡大し、どんな問題を生んだかなど、律令政治の本質と、土地制度の変遷に重点をおいて、学習を展開する⁷³⁾」と述べている。南は、「自己と、国家、社会との関係を自覚せしめ、飛鳥、天平、平安の諸文化に触れることによって、日本人の心の故郷としての古代を、生徒の胸に感ぜしめたいものである⁷⁴⁾」という目標を提示する。

ここでは、前述の南による5項目の「基本的な立場」に照らして確認する。

まず、「律令政治はどのようなもので⁷⁵⁾」あるかと

いうことについては、第1の立場の事実を認識する資質の育成や、第2の立場の「真実」なものという価値の判断力を育成に該当しよう。また、歴史的な事実を認識させることは、南の云う「可能な限り知識を与えるということ」にも繋がるものである。また、律令政治に「内包された矛盾がどう拡大し、どんな問題を生んだか⁷⁶⁾」ということの理解については、第4の立場の「歴史の発展における条件こそ歴史を動かす諸要因」となるということの理解に通じるものである。そして、「自己と、国家、社会との関係を自覚せしめ⁷⁷⁾」ることや「日本人の心の故郷としての古代を、生徒の胸に感ぜしめ⁷⁸⁾」るということは、第5の立場の「自己は歴史的主体であり、全体の中に自己と、自己と全体との関係の総合的把握、総合的判断」を促すことに通じるものとなる。また、これらの学習活動を通じて、「日本国家成立の事情とその発展を、科学的、発展的に捉える考察力を培う⁷⁹⁾」よう努めることは、第3の立場の「歴史の動的把握の必要性」に繋がるのみならず、南の考える「歴史的思考力」の要であり、南および小倉中が目指してきた「分科的方法による総合的認識」そのものであると考えられる。

このように、南の考える「歴史的思考力」の育成とは、生徒が歴史的事実を認識することに始まり、現代日本に生きる生徒自身の立脚点を総合的に把握し、その矛盾や対立、関係性などと云ったことの動的把握に努め、最終的に生徒自身が「自らが歴史的主体である」ということを認識する営みである。南の「歴史的思考力」論は極めて思弁的であるものの、学校現場での実践に裏打ちされた迫力を持ち、1955年前後という分野別分科的社会科の成立期のみならず、現在の中等歴史教育にも通底する問題提起であると筆者は考える。

さて、南指導案における全25時間の「単元指導計画」は、下表のとおりである。

表2 第二単元「古代社会は、どのように移りかわったか」の「単元指導計画」⁸⁰⁾

	小 単 元	時 間
1.	日本の国は、どのようにしてできたか	4時間
2.	その頃の、世界の様子はどうであつたか	5時間
3.	大化の改新は、なぜ行われたか (1) 大化の改新のねらいは何であつたか……………1時間 (2) 大化の改新は、どのように行われたか……………1時間 (3) 政治のしくみは、どう整えられたか……………1時間 (4) 奈良の都は、どのように栄えたか……………1時間 (5) 農民の生活は、どんなだったか(本時) ……1時間	5時間
4.	貴族政治はどんなだったか	4時間
5.	古代文化はどのように発展したか	5時間
6.	単元のまとめと評価	2時間

(表は筆者作成。表記は原文のままである。)

南の研究授業は、前述のとおり、1957年6月4日(火)の12時20分から13時10分まで、小倉中の社会科第2教室で行われた。対象は、2年A組の生徒であったが、「学習指導案⁸¹⁾」には、生徒の実態や人数等は記載されていない。準備するものとして、年表・統計表・プリント・教科書が挙げられているが⁸²⁾、これ

も具体的には記載されていない。ただし、教科書については、『要覧』の巻末に資料として掲載された「教科書にあらわれた難解語句調査」報告において、清水書院版の教科書⁸³⁾を使用したことが記載されている。

南指導案における本時の展開は、下表のとおりである。

表3 南指導案における「本時の展開」⁸⁴⁾

学習内容及び学習活動	教具資料	指導上の留意点及び評価の観点	配時
1. 前時学習の反省をする。 ○「青丹よし奈良の都は…」		1. 必要事項にのみに絞る。 ・奈良時代文化の概観が解っているか。	5分
3. 奈良の大仏は、なぜ作られたのか話し合う ⁸⁵⁾ 。 ○大仏建立の経過。 ○建立のねらい。 ○大事業と農民。	年表 大仏建立工事表	3. 年表を中心として背景を掴む。同時に古代の国家権力、農民の負担、生産力の向上の三点を伏線とする。	8分
4. 農民にはどんな負担があったか調べる。 ○祖(ママ)・庸・調 ○雑 ○出挙 ○衛士、防人	困窮の原因	4. 律令制度を農民の側から考えさせる。 ・律令政治の税制、兵制の理解ができたか。	10分
5. 農民の生活はどんなだったか調べる。 ○農民生活の惨状 ○収入と支出の不均衡 ○生産方法の改良 ○口分田の放棄 → 浮浪人		貧窮問答歌 逃亡農民統計表	5. 出来るだけ具体的に考えさせる ・律令農民の生活の理解ができたか。
6. 律令政治は、どのように変わっていったか話し合う。 ○口分田の不足と私墾田 ○三世一身の法 ○墾田永年私有法 ○律令体制の動揺	教科書 p.67～69	6. 律令制度の矛盾に気付かせる。荘園制の成立については、後でまとめて取扱い、ここでは、その移行の原因を掴ませる。	10分
7. 本時のまとめと反省をする。		・すじみちをたてて考える態度。	
8. 次時の予告をする。			2分

(表記は原文のままである。)

南の授業については、学習指導案が残されているのみであるので、残念ながら、生徒の発言、南自身の自評、研究協議における参観者の意見等は窺い知ることができない。しかし、南自身が「指標」として提示した評価の基準(規準)は、生徒自身が、現代日本に生きる立脚点を総合的に把握し、その矛盾や対立、関係

性などと云ったことの動的把握に努め、最終的に生徒自身が「自らが歴史的主体である」ということを認識しえたかという観点でまとめられたものであって、本稿で検討してきた南の「歴史的思考力」論、そして1955年前後の社会科歴史の成立期の系統的カリキュラムの一事例を跡付けるものである。

表4 南指導案における「評価の基準」⁸⁶⁾

1. 原始社会と古代社会の相違について、世界史的に把握し、古代社会が原始および近代社会と本質的に異なるものであることを理解する。
2. アジアの情勢を背景として、大化の改新の意義と、律令国家の成立過程について理解する。
3. 東洋、西洋の文化の特色やその伝播と交流について理解する。
4. 日本の古代文化について、世界史的性格を把握し、新しい思想や宗教が社会に大きな影響を与えたことを理解する。
5. 律令国家の基盤としての、土地公有制が、如何にして崩壊していったか、またその間の農民生活の変遷について理解する。
6. 神話や伝承などを学問的に理解し、その資料の科学的取扱いを通じて歴史の理解に資する態度と能力を養う。
7. 年表や地図を読み、描く能力とともに、歴史的事柄について、あくまで具体的な事実を明らかにしようとする態度を養う。
8. 古代社会の遺制について、科学的に批判する態度や、古い文化遺産を尊重する態度を養う。

(表記は原文のままである。)

5. 結語 ー社会科教育史における「普通の」教育実践の検討の意義

本稿では、学習指導要領改訂に揺れた1955年前後ににおける中学校社会科歴史的分野の系統的カリキュラム編成例として、小倉中の南による「歴史的思考力」論と南指導案の検討を行った。南にとっての「総合性」とは、カリキュラム編成にあるのではなく、生徒自身が現代日本に生きる立脚点を総合的に把握し、その矛盾や対立、関係性などと云ったことの動的把握に努め、生徒自身が「自らが歴史的主体である」ということを総合的に認識することにあつた。本稿では、一見すると典型的な系統的カリキュラムでありながら、総合的な歴史認識を追究することも可能になるという、社会科歴史のひとつの在り方であることを提示した。そして、南指導案を通して、こうした教科内容の系統性と社会科の「総合」性の関係性の追究こそ、中等教育における「社会科歴史」の営みであることを再確認した⁸⁷⁾。

前述のとおり、本稿で検討したような事例は、社会科教育史のなかで一般化しうるものでないことは確かであり、当該校の「文脈」の中でしか検討しえない事例である。しかし、こうした無数の「普通の」学校に

おいて、「普通の」教員によって行われた、「普通の」実践を記録していくことは、史料の散逸が著しく、また、実践者である教員やその授業を受けた生徒の高齢化が進むなかで喫緊の課題であり、今を置いてほかはない。とくに、本稿が対象とした1955年前後の中学校社会科再編期における社会科教員の「苦悩」の記録は、社会科系教科目の再編に「苦悩」する現在の筆者を含む教員の指針にもなろう。社会科教育史は、社会科教育に携わる現場の教員の教育活動に資するものでなければならないことを念じつつ、擱筆する。

【追記】

本稿は、2014年11月29日、静岡大学にて行われた日本社会科教育学会第64回全国研究大会自由研究発表I-第4分科会にて筆者が口頭報告した「1955年前後の中学校社会科カリキュラムの再編とその実践例ー福岡学芸大学附属小倉中学校の実践の分析を中心にー」の配付資料を改稿したものです。

また、本稿はJSPS科研費26908007「社会科教育の実践および理論における『歴史的思考力』に関する基礎調査」、同16H00114「主権者教育の推進を目指す『総合(統合・融合)』的な高等学校歴史教材の開発」の助成を受けたものです。

註

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm, 2016年11月12日最終検索, 2016年8月26日付け), 参照。なお、本稿脱稿後の2016年12月21日、中央教育審議会は答申「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(中教審第197号)を発表したが、高等学校の地理・歴史に関わる科目については、8月段階のものとは大きな変更点はない。
- 2) 谷口・米地(2011年), 233~234頁。
- 3) 谷口・米地(2011年), 246頁。
- 4) 南恭輔は、1953年4月から1967年5月まで小倉中勤務で、1966年度は教頭を務めた。
- 5) 南の論文は、本稿で取り扱う1957年の論文のほか、南(1962年)がある。

- 6) 福岡学芸大学附属小倉中学校『社会科教育研究協議会要録(主として歴史的分野)』1957年、謄写版印刷(表紙のみ活字印刷)、本文37頁。なお、『要録』には、前半に教育研究協議会の概要が4頁、中間に校長竹川徹の「序文」と「本校研究の歩み」が、頁番号が付されずに2頁、後半に南論文が改めて頁番号が付され31頁掲載されている。また、『要録』に奥付は添付されていない。なお、『要録』は、筆者が1940年代末から1950年代にかけての新制中学校の社会科歴史に関わる資料を調査する中で、2013年に福岡県宗像市内の古書店で入手したものであり、国立国会図書館や国立教育政策研究所教育図書館をはじめ、全国の公立図書館には所蔵されていないものであることを付記しておく。
- 7) 文部省『中学校 学習指導要領 社会科編』二葉株式会社、1956年。
- 8) 1955年度版社会科学学習指導要領の改訂に際しての5回の中間発表の検討については、白井(1982)、大木(2015)等の先行研究があるほか、上田薫ほか『社会科教育史資料

- 2) 東京法令, 1976年, 472～617頁, を参照した。
- 9) 前掲『要録』概要, 1頁。
- 10) 前掲『要録』頁番号なし(通算6頁目)。
- 11) 福岡教育大学附属小倉中学校『福岡教育大学附属小倉中学校20年史』, 1968年。
- 12) 前掲・周年誌, 8～9頁。以下, 各年度の協議会の概要についての引用は, 周年誌による。
- 13) 加藤三千夫は, 1951年5月から1959年3月まで小倉中勤務で, 1958年度は教頭を務めた。
- 14) 地理の加藤実践の単元等は, 目下のところ不明である。
- 15) 当時八幡市指導主事であった上園国繁は, 1949年4月から1951年5月まで小倉中勤務で, 1949～1950年度は教頭を務めた。
- 16) 前掲『要録』南論文, 1頁。
- 17) 前掲『要録』南論文, 1～2頁。
- 18) 本橋(2005年)によれば, 日本教育学会における調査は, 1949年5月3日から5日にかけて京都帝国大学で行われた日本教育学会の第8回大会において行われたシンポジウムにおいて, 「『学力とは何か』ということについて, 意見の一致をみることがなかった」ことを受けて, 同学会に「学力調査委員会」を設けて実施した, 全国的な学力調査であったという。同委員会には, 「依田新を中心として a 『学力調査資料の収集と検討を行う部会』, 海後宗臣を中心とした b 『学力基準の設置及び検討を行う部会』, 城戸幡太郎を中心とした c 『学力検査の作成及び実施を行う部会』の3つの部会を設けた」(16頁)という。また, 当該調査は, 中学校3年生を対象に, 全国46都道府県, 144校の協力を得て行われたものである。調査では, 国語・社会・数学・理科のほか, 社会的態度および知的操作力が測定された。
- 19) 前掲『要録』南論文, 2頁。「最終学年全員151名に実施」(2頁)したという南の記述から推察すると, 1956年3月10日の第8回卒業式(1955年度)で卒業した学年が対象であったことが比定される。そうすると小倉中の学力調査は, 日本教育学会学力調査委員会の「中学校生徒の基礎学力調査」が実施された1951年2月および1952年2月とは4年程度のタイム・ラグが発生する。もし小倉中の学力調査が1955年度卒業生を対象としたものであるならば, 日本教育学会による「中学校生徒の基礎学力調査」の問題等を活用した独自の実施ということになろう。なお, 日本教育学会学力調査委員会による「中学校生徒の基礎学力調査」についての先行研究としては, 前述の本橋(2005年)をはじめ, 谷川(2002年), 戸澤(2009年)などがある。
- 20) 前掲『要録』南論文, 3頁。
- 21) 日本教育学会『中学校生徒の基礎学力』東京大学出版会, 1954年, 参照。
- 22) 文部省『学習指導要領〔社会科編〕Ⅱ(第七学年～第十学年)』東京書籍, 1947年6月22日翻刻発行。〔昭和22年6月22日文部省検査済〕
- 23) 文部省『中学校 高等学校 学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法(試案)』明治図書, 1951年12月5日発行。
- 24) 文部省初等中等教育局「中学校社会科の目標および内容について」, 1955年2月20日(通知は1955年3月3日付け), 文初中第93号。
- 25) 前掲・『要録』南論文, 2頁。
- 26) 同上。
- 27) 同上。なお, 歴史についての調査としては, 歴史上の事柄を列記し, それぞれ明治以前の事柄か(選択肢Aを選ぶ), 明治以後終戦までの事柄か(選択肢Bを選ぶ), 終戦以後の事柄か(選択肢Cを選ぶ)選択する問題を例示している。
- 28) 同上。
- 29) 前掲『要録』南論文, 7頁。
- 30) 文部省初等中等教育局「中学校教育課程時間配当表の一部改正」, 1951年4月17日, 文初中第381号。
- 31) 文部省初等中等教育局「各学年の主題とおもな目標および内容」, 1954年4月28日, 文初中第247号。
- 32) 前掲『要録』南論文, 4頁。
- 33) 前掲『要録』南論文, 5頁。
- 34) 前掲『要録』南論文, 3頁。
- 35) 前掲『要録』南論文, 8頁。
- 36) 同上。
- 37) 前掲『要録』南論文, 9頁。
- 38) 同上。
- 39) 同上。
- 40) 前掲『要録』南論文, 10頁。
- 41) 同上。
- 42) 前掲『要録』南論文, 11頁。
- 43) 前掲『要録』南論文, 10～11頁。
- 44) 前掲『要録』南論文, 10頁。
- 45) 同上。
- 46) 同上。
- 47) 同上。
- 48) 前掲『要録』南論文, 11頁。
- 49) 同上。
- 50) 同上。
- 51) 同上。
- 52) 前掲『要録』南論文, 12頁。
- 53) 同上。
- 54) 同上。
- 55) 同上。
- 56) 前掲『要録』南論文, 13頁。
- 57) 同上。そもそも, この「歴史的思考力」という用語については, 学習指導要領においては, 1951年改訂版の「高等学校世界史の特殊目標」に初出の用語であり, 以後, 高等学校の学習指導要領では繰り返し用いられている用語である。しかし, 中学校においては, 1958年改訂版の「第2節 社会」の「第2 各学年の目標および内容」の第2学年「1 目標」で「(8) 正確な史実に基づき, 種々の学習活動によって, 歴史的思考力や公正な判断力を養い, 真実を追求しようとする態度を育てる」という用語法で用いられたのが初出であり, 1956年度の南指導案の段階では未だ中学校学習指導要領の文言にはない。この「歴史的思考力」という用語は, その後の学習指導要領をはじめ, 歴史教育の鍵概念としてしばしば用いられる概念であるものの, 到達度の測定方法はもちろん, 定義すら明確にはなされていない用語でもあるので, 南の構想は, 中学校における社会科歴史のごく初期の「歴史的思考力」に関わるものであると考えられる。
- 58) 同上。
- 59) 前掲『要録』南論文, 14～15頁。なお, 南による「基

- 本的な立場」に関する引用は、以下同じ。
- 60) なお、南論文では、「基本的な立場から、歴史学習のねらいを、やや具体的に」記述した「歴史学習の具体的目標」を10項目列挙するが(前掲『要録』南論文、15～16頁。)、これは基本的には1955年版学習指導要領における「具体的目標」と同内容である。
- 61) 前掲『要録』南論文、18頁。
- 62) 前掲『要録』南論文、19頁。なお、1955年版中学校学習指導要領では、「1. 人類文化の始原時代」、「2. 日本国家の成立時代」、「3. 武士が社会に現れた時代」、「4. ヨーロッパ人が東洋に進出し始めたころの日本の封建社会の完成時代」、「5. 世界の諸国との国交に基く近代日本の成立時代」、「6. 第二次世界大戦後の世界と日本」(24～27頁)の6つの時代区分を提示しているが、南もこれに対応させて、6つの通史的な単元を提示している。そして、「歴史学習の基礎事項」として、前掲『要録』南論文の16～18頁において第1単元13項目、第2単元23項目、第3単元25項目、第4単元22項目、第5単元30項目、第6単元19項目を列挙している。本稿では、以下、第4章に関連する第2単元の項目を引用する。
- わが国の原始社会から古代社会への移行の理解
 - 三国から唐への推移と日本への影響
 - 聖徳太子の遺業とその意義 ○仏教と政治との関係
 - 飛鳥文化の性格とその価値 ○神話の正しい評価
 - 民族移動の歴史的意義
 - ローマ帝国の衰退と世界史的意義づけ
 - 唐文化の一般的理解と世界史的意義
 - 大化の改新と律令制確立の意義
 - 律令体制の政治機構の概要 ○律令農民の生活の理解
 - 天平文化の系統的理解 ○古代社会の土地所有関係
 - 平安遷都の理由とその地理的考察
 - 貴族の政治参与の過程
 - 貴族生活と地方庶民生活の比較
 - 荘園制発達についての理解 ○摂関政治の歴史的意義
 - 唐文化のはたした役割 ○国文学の系譜と一般的理解
 - 仏教はどのように変遷したか及びその理由
 - 古代交通と貿易路について
- 63) 同上。

- 64) 前掲『要録』南論文、21頁。
- 65) 同上。
- 66) 同上。
- 67) 前掲『要録』南論文、22頁。
- 68) 前掲『要録』南論文、24頁。
- 69) 前掲『要録』南論文、14頁。
- 70) 前掲『要録』概要、3頁。
- 71) 前掲『要録』概要、2頁。
- 72) 同上。
- 73) 同上。
- 74) 同上。
- 75) 同上。
- 76) 同上。
- 77) 同上。
- 78) 同上。
- 79) 同上。
- 80) 前掲『要録』概要、3頁。『要録』では「展開」に組み込まれているが、本稿では「単元指導計画」のみ抽出して提示する。
- 81) 前掲『要録』概要では、「2年A組 社会科誘導案」となっている。
- 82) 前掲『要録』南論文、25～31頁には、1956年12月に小倉中第2学年147名を対象に実施した「教科書にあらわれた難解語句調査」(第1単元147、第2単元117、第3単元142、第4単元180、第5単元165、第6単元77)の結果が掲載されている。南は、この結果等を授業に活用することを提案している。
- 83) 大類伸ほか『中学社会 日本のあゆみと世界』清水書院(教科書番号7-766)、1955年。
- 84) 前掲『要録』概要、3～4頁。
- 85) 「2.」が存在しないのは意図的であるのか、指導案からは窺い知ることができない。
- 86) 前掲『要録』概要、2～3頁。
- 87) 南自身も、南(1962年)で、「『分野別学習』とか『系統学習』とかいう呼び声によって、地理・歴史の学習といったものに転化するなら、もはや社会科は消滅したということになるであろう」(6～7頁)と述べている。

参考文献 (五十音順)

- ・白井(1982年):白井嘉一『戦後歴史教育と社会科』岩崎書店、1982年。
- ・大木(2014年):大木匡尚「東京都南多摩郡七生村立七生中学校における1951年度の社会科日本史カリキュラム検討」歴史教育史研究会『歴史教育史研究』第12号、39～60頁、2014年。
- ・大木(2015年):大木匡尚「1955年前後の中学校社会科再編期における社会科歴史的分野のカリキュラム編成の考察－東京都千代田区立練成中学校の学習指導案および授業実践を事例として－」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』第33号、27～38頁、2015年。
- ・谷川(2002年):谷川とみ子「戦後初期における基礎学力論争の展開－『読・書・算』の位置づけに焦点をあてて－」京都大学教育学部教育方法学講座紀要『教育方法の探究』第5号、66～73頁、2002年。
- ・谷口・米地(2011年):谷口和也・米地文夫「初期社会科

- における授業実践への展開過程に関する一考察－新制中学校発足時における山目中学校吉川教諭の実践」東北大学大学院教育学研究科『研究年報』第60集第1号、233～249頁、2011年。
- ・戸澤(2009年):戸澤幾子「『全国学力調査』をめぐる議論」国立国会図書館調査及び立法考査局『レファレンス』第700号、2009年。
- ・平田ら(1986年):平田嘉三・初期社会科実践史研究会『初期社会科実践史研究』教育出版センター、1986年。
- ・南(1962年):南恭輔「中学校社会科三分野の統一と関連について－学習の共通視点を何に求めるか－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第16号、2～11頁、1962年。
- ・本橋(2005年):本橋幸康「『中学校生徒の基礎学力(1954)』の考察－調査にみられる国語学力観を中心に－」早稲田大学教育学部『学術研究(国語・国文学編)』第53号、15～32頁、2005年。