

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に——

菱山覚一郎*

はじめに

社会科教育史の理論や実践において、「郷土」や「地域」という概念は常に議論の対象となってきた。それらは、子ども自身の生活の場であり、リアルに事実を把握することができる直接経験の場として扱われている。また時には、教育内容に具体性を持たせるという点のみならず、「郷土」や「地域」の教材を通して子どもの社会認識形成をも指向している。このような視点は、昭和30年代の後半以降、多くの民間教育団体に見られるが、それ以前に多くの論争や先駆的实践などが積み重ねられた成果なのである。この「郷土」や「地域」の学習をどう位置付けるかという課題は、社会科の創設時より模索されていたのである。

なかでも「地域」という概念は、初期社会科の時期から、学習指導要領やコア・カリキュラム連盟（以下はコア連と略す）の実践などでも多用されてきた。現在でも「地域に根ざす」教育や「地域の掘り起こし」実践が盛んに行われていると言える。それに対し、「郷土」という概念は、昭和33年の学習指導要領まで使用されていたにもかかわらず、「郷土」概念を真正面から取り上げた理論や実践はあまり多くない。しかし、社会科教育史を振り返れば、その「郷土」という概念に着目した人物もいる。特に注目する必要がある人物としては、桑原正雄があげられる。彼の社会科教育論は、「郷土」教育論と言い換えても良い程に「郷土」を尊重する。彼はなぜ「郷土」に固執した社会科を目指したのか、彼の教育論を現代の視点から考察すれば「郷土」の教育的意義が読み取れると思われる。この様な視点から本論文では、桑原の教育論を中心に「郷土」の在り方と意義を検証してみたいと考えている。

桑原をめぐる研究は、子どもの社会認識形成という点から彼の理論を意味付けした物¹⁾、論争史に彼の教育論を位置付けた物²⁾、歴史教育者協議会（以下は歴教協と略す）と彼との論争を分析した物³⁾などが進められている。それらの研究によれば、彼の教育論は数々の論争やフィールドワークなどを通して形成されたことが理解できる。その意味で、彼の著作を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ことに成るであろう。また、彼が主宰したむさしの児童文化研究会や郷土教育全国連絡協議会（以下は郷土全協と略す）の活動なども視野に入れて考察する必要もあると考える。

第一章 郷土全協と桑原正雄

戦後のもっとも早い段階において、「郷土」という概念に注目した民間教育団体は、むさ

194
(25)

* 一般教育 専任講師 日本教育史

しの児童文化研究会（昭和26年発足、後に郷土全協へ発展改組）であろう。同会を主宰した桑原は、発足の前年に組合運動に熱心すぎで勤務成績が不良ということで教壇よりページされていた。つまり、彼の教育実践は校外のフィールドに求めざるを得なかったのである。このような点もフィールドとしての「郷土」を誰よりも重視する要素と考えられる。

このむさしの児童文化研究会は、フィールドの現実を見ることを通して、社会科の図式的観念的な傾向を「えそらごと」と批判し、社会科学学習を「郷土の現実」に対決させることによって、批判の精神と能力を高めようとした⁴⁾のである。そのための方法としては、コア連に代表される地域の課題解決をめざす生活単元学習を批判し、科学や学問の重視した系統学習の立場をとり、確かな知識による社会認識育成を目指していた。

そのむさしの児童文化研究会は、昭和28年2月に第一回郷土研究大会を日教組や歴教協の後援をもとに成田で開催する。そこでは戦前の愛国心育成の郷土教育や、授業の手がかりである教材として「郷土」を利用するのではなく、「現実のきびしさをきびしさとして、対決しようとする。バラバラにきりはなされた現実ではなく、おたがいにつながりあい、発展するものの姿として郷土をとらえる」⁵⁾という方向が示された。そこには生活綴方や歴史教育の場としての「郷土」観と、社会全体が変化の過程にあるという社会観が存在している。では、どのようにして「郷土」と対峙するかということが問題となる。同大会の資料によれば、人間の貴重な努力・一般性と特殊性・認識と表現という点が基礎となり教科や「郷土」教育が進められるというが、その道筋が十分に説明されていないと言える。また、「郷土」教育の定義付けに関しても「きめてかかるのではなく、郷土の子供の幸福を考えて、それをどうするかという中から、今後作り出されていくもの」⁶⁾という視点が導き出されているに過ぎず、具体的な方法や内容は示されていない。

第二回郷土研究大会（昭和28年8月）は、名称を郷土全協として全国組織に発展改組した後にかかれた。そこで郷土全協は、「一、子どもたちとともに郷土の現実から出発する。二、生活の中から真実をつかみ、郷土をかえていく子どもをつくる。三、民族の文化を愛し、これをまもり正しく育てる。四、偏狭な郷土愛を排し、人類の平和と独立のために力をつくす。」という綱領を決定する。これには、「郷土」の具体的事物を通して、我が国のための教育を目指すという意図が感じられる。また、当時の民族の独立と平和という民間教育運動が打ち出した方向とも合致していると思われる。さらに同大会では郷土全協の具体的な方向として「郷土教育的教育方法」の確立が打ち出される。この方法は後に桑原が「生活現実としての郷土に対決させることによって、子どもの社会認識を高めようとする一般的方法」⁷⁾などと意味付けるが、この時点で郷土全協としては、方向だけで具体的な内容などは示していない。

郷土全協を指導した桑原は、個人としても当時の花形教科である社会科に対して批判を投げかける。彼は「体系的に整えられた内容（知識）」⁸⁾の必要性を強調すると同時に、官製社会科の持つ同心円拡大方式・相互依存主義的社会観・生活単元的な学習を批判する。そして、その上で新しい「郷土」観による教育を提唱する。それは、「郷土」の現実を見る方法であり、「今日の生きた国民的な教育は、日本のおかれている現実に関根をおろした、たくましいリアリズムの方法からのみめばえてくる」⁹⁾と主張する。つまり、物事の現実や矛盾をより本質に迫った形でとらえ、その基礎として私たちが生活している身近な場であるリアリズム

を有するフィールドとしての「郷土」を重視するのである。何故ならそこには日本の問題が、具体的に現れており、真に人間の営みも感じられるからである。

系統的な知識と「郷土」の現実を重視する桑原は、コア・カリキュラム理論に裏付けされた問題解決学習にも疑問を示している。例えば、コア連の発展組織である日本生活教育連盟（以下は日生連と略）の「水害と市政」の問題解決学習型実践に対し、「犬もあるけば棒にあたる式の指導」と批判し、「計画的目的的な指導」¹⁰⁾の重要性を説く。また同連盟の「西陣織」の実践報告に対しては、「一般法則の追求を見失い、部分の問題解決におわっている」¹¹⁾ため、子どもは学習の成果を応用できないと主張する。ここで桑原は、「郷土」の課題を取り上げた問題解決学習による地域閉鎖性を指摘したのである。その上また、これらの実践で使われている問題解決学習自体に関しては、「子どもたち自ら考え、行動する、新しい進んだ学習の方法だとは思いますが、…（中略）…ながいあいだの教育的な計画と体系、つまり系統的な学習のうらづけがあってこそ、はじめて生きてくる」¹²⁾と批判する。この発言は自分の教育論を展開しただけという感もあるが、全体が見渡せる教育計画と、教育の体系を再構築する必要を説いたと考えられる。

この批判に対し、日生連の馬場四郎は、桑原の問題解決学習観を問いただす。馬場によれば問題解決学習は、系統立てて配列した内容を基本的な理解事項と認めた上で、子どもの主体的な理解によって習得させようとする学習なのであるという。つまり日本社会の基本的な課題の解決を指向する中で、知識・態度・能力を同時に育成しようと試みているのである。そこで必要なのは、知識や系統に奉仕することでもなく、「問題解決学習による系統的学習」¹³⁾なのであると主張する。ここにはコア・カリキュラム論から一步踏み出した組織された経験主義的な教育観が見え隠れしていると言え、問題解決学習をより深めた視点からの反論とみることができる。

また桑原の批判に対しては、「水害と市政」の実践者である吉田定俊も反駁している。彼は、系統的な学習の体系の中でてっとり早く教え込んでいったのでは、子どもたちは自分の立場を正しく認識することができない¹⁴⁾と述べる。つまり桑原の系統学習論を旧来の歴史や地理を教え込んでいた教育指導法と同一視しているのである。その上で、吉田は問題解決学習で扱った「問題」を他の課題に応用する道筋や普遍的なものへ導く方法を示している。そこには桑原の「郷土」の扱い方と同じ方向が感じられる。

これら二者の批判を受け、桑原は再び馬場に向かい問題解決学習を批判する。教育の場でまず必要なこととして桑原は「子どもたちに、まず教えてやらなければ」¹⁵⁾と考えている。そのため、まず問題解決の主体的な行動があって、知識が手段となるような学習は、子どもの知りたいという要求に応えることもできないと主張する。つまり桑原は、教授を中心として将来に備えるような科学主義を打ち出しているのである。これに対し、馬場は子どもの学習としての主体的行動を組織することを重視した経験主義を指向した。この論争においては、歩み寄りが見られ、学習指導方法を深めたとは言いがたいが、視点を変えれば、桑原の「郷土」と日生連の問題解決学習の「問題」が抱える、具体から一般へ、言い換えれば地方の特殊性と教育の普遍性という課題が浮き彫りになったと言える。

第二章 歴教協との論争

全国組織となった郷土全協は歴教協と協力関係を結び、合同で機関誌『歴史地理教育』を昭和29年より発行するようになる。しかし、第五回郷土全協（昭和31年8月）の郷土研究大会時に歴教協の高橋碩一・小松良郎が、郷土全協は地理教育の内容を系統的に究明することに専心すべきとの提案を行った。この提案に対し、「郷土」の研究や運動を発展させ、「郷土教育的教育方法」の確立が郷土全協の任務だと考える桑原正雄は激しく反発する。その桑原の「郷土」教育論を機関誌上で小松が批判したのを契機にいわゆる「郷土教育論争」が展開されることになる。この論争後、郷土全協と歴教協の協力体制は崩れ、機関誌の共同編集も打ち切られ、両団体とも独自の方向へ進むことになる。

「郷土」という概念を通してこの論争を振り返った場合、そこには二つの視点を見ることができる。ひとつは郷土全協という民間教育団体の任務や歴教協との関係のあり方をめぐってである。郷土全協は地理教育を研究する団体なのか、「郷土」教育の研究団体なのかという点である。他方は、教育において「郷土」をどうとらえるかという課題である。これらの視点が絡み合いながら論争が続けられたと言える。

まず小松は、郷土全協が独自の機関誌と称して印刷した「郷土教育ニュース」を批判する。それによれば、郷土全協は地理教育を主題とする団体ではなく、どこまでも「郷土」の問題に取り組んでいくなかで、地理教育・歴史教育・道徳教育などを考えていく組織であるという郷土全協が目指す方向¹⁶⁾に疑問を示す。歴教協にとって郷土全協が、地理教育の団体でなければ、「歴史教育の面は歴史教育協議会、地理教育の面は郷土教育全国連絡協議会が担当¹⁷⁾という『歴史地理教育』を共同編集する意味が失われてしまうのである。

ゆえに郷土全協のあり方であるが、小松は創刊時の『歴史地理教育』の方向について「(郷土全協は)『地理教育』を分担していた。…(中略)…本質においては『地理教育者協議会』であった¹⁸⁾と主張し、歴教協は歴史を、郷土全協は純粹に地理を担当すべきだと言う。これに対し、桑原は、小松の郷土全協観には誤解があったとした上で、「(郷土全協が地理教育に取り組み、歴教協と手を結んだのは)『郷土教育』を発展させ高めていくために、たちおくれた『地理教育』にとりくんだにすぎない¹⁹⁾と主張する。そして郷土全協の任務はあくまでも「郷土教育的教育方法」の確立であるとし、特定の教育内容や方法について研究することは考えていないことを示す。また歴教協の高橋も民間教育運動の中での地理教育の必要性、郷土全協の地理教育への貢献度、「郷土」教育の中から生まれる地理教育の芽などの視点²⁰⁾から郷土全協の任務として地理教育をと述べている。つまり、先の小松と同様の見解を示している。これらの所論の中で明らかになることは、歴教協としては郷土全協は地理教育の研究団体と位置付けていたのに対し、郷土全協は自分たちの任務は一つの教科目にとられない「郷土」に即した題材を取り上げた「郷土教育的教育方法」の確立に向けられていたということである。つまり、郷土全協の桑原にとって地理教育の研究は「郷土教育的教育方法」の確立へ向けた一手段に過ぎないということになる。また、これらの主張の背後には社会科をめぐる教科観があるとも考えられる。歴教協は、歴史や地理の独立に否定的ではないが、郷土全協は、社会科批判を繰り返すが社会科そのものの解体や廃止および諸教科の独立には慎重な方向を示しているのである。

このような見解の差は、教育において「郷土」という概念をどう扱うかということについても明確になっている。桑原は「子どもの身近な生活環境としての郷土を、目で見、耳で聞き、手でふれることによって、科学的な社会認識を育てる教育方法」²¹⁾としてあらゆる教科目や生活指導に応用できる「郷土教育的教育方法」を確立させようとする。その方法では、子どもの直接的な経験なども重視しつつ、「あらゆる科学・学問の成果を子どもの主体性において統一的に理解させる必要」からも「つねに郷土に立脚する」²²⁾のである。つまりそこでの「郷土」は、教育内容と教育方法を統一できるものとして位置付けられると同時に、子どもに対して科学の体系を統一的に理解させる場として、まさに教育の拠り所となると言える。

この「郷土」観に対して、歴教協の理論的指導者は疑問と批判を投げかける。歴教協が郷土全協を評価したのは「郷土」学習としての運動を認めたからであり、歴教協にとって「郷土を教えることは、どこまでも『郷土学習』なのである」²³⁾。つまり歴教協は、郷土全協に「郷土の現実を直視することによって現代史を学ぶ有力な事実と方法と感覚を身につける」「新しい地理教育」²⁴⁾を求めたのである。故にそこでの「郷土」は学習の対象であり、教育の手段としての教材という位置にある。つまり歴教協の内部では、「郷土教育運動」は「郷土学習」または「地域学習」と捉えられている。この桑原の「郷土教育」と歴教協の「郷土学習」という見解の違いは、教育における「郷土」をどう考えるかという点でも決定的な差異を生む。確かに歴教協も「郷土」自体を重視することは認めているが、それは教育内容としての重視であり、教育の方法としてどう影響するかということは視野に入れていない。

桑原と歴教協の間の「郷土教育論争」の背景には、「郷土教育運動」において「郷土」概念をどう位置付けるかという視点と、地理学習の「郷土」という違いがある。そのため科学や学問の系統性や教育方法の探求などからも統一的見解を見つけることができず、機関誌の共同編集をはじめとする両団体の協力関係も切られてしまう。しかし、この論争は「郷土」で教えたり考えたりすることの意味、子どもの社会認識育成や問題意識の確認に「郷土」を使うという意義、一般的認識や科学性と「郷土」の関係などに関して、理論と実践を進める必要を示したと言える。

第三章 今井・桑原論争

桑原正雄は歴教協と「郷土教育論争」を展開している際、一方では今井誉次郎と社会科教育における「郷土」の機能に関して論争をしている。今井は、日本作文の会の理論と実践面の指導者であり、「西多摩プラン」を実践した人物でもある。また、この論争が行われた昭和33年前後は、学習指導要領の法的拘束力をめぐる議論や社会科教育理論を体系的に構築し始める時期とも一致し、社会科自体が揺れ動いていた期間でもある。

まずこの論争の発端となるのは、今井の社会科に対する提案である。彼は、小学校の低学年社会科では「人間の基本的問題（食う、着る、働く、休む、遊ぶ、子を育てる）を扱う」²⁵⁾とし、「高学年の社会科は、日本社会の基本問題理解の方向をめざしてやればよい」²⁶⁾という方向を具体的に主張する。つまり学年を経るにしたがい身近な生活問題から具体的社会問題へと広がりを持つという筋道を有することになり、「西多摩プラン」から受け継がれてきた彼の「子どもの認識の発達にそって科学的・系統的な社会科指導が行われなくてはならな

い²⁷⁾という基本的な立場が示されている。この提案は「西多摩プラン」が、特に日本が抱える現実的な課題を理解するに至らなかったことを反省しての発言とも受け取れるだろう。そして今井が構想する社会科において「郷土」を扱うことは、「日本の課題理解の方向へ進む学習をするための基礎的な学習」と位置付けられる。つまり彼にとって「郷土」は「どこまでも日本社会の基礎問題理解の方向にむすびつけて考えるのであって、郷土の問題だけを単独に扱うではありません。郷土は目的ではなくて手段²⁸⁾となる。ここでは子どもの思考や認識の進化のために「郷土」の具体性を用いるのではなく、日本の課題理解の手段となる。

今井の主張を「西多摩プラン」から具体的に考えてみると、「郷土は日本の一部であり、日本の現実的課題は、具体的な形で郷土に存在している²⁹⁾という記述からも受け取れるように、「郷土」で発見できる具体的な事物を必ず日本の課題に結び付けようとしている。例えば同プランでは、自分の「郷土」ではたいした工業でもない織物を取り上げ、それを日本の紡績工業・織物工業などと結び付けている。日本の課題と関係あるものは身近な場で些細なことでもそれを出発点として社会科カリキュラムを構成している。それゆえ「郷土」は、日本の課題へ辿り着く手段であると同時に学習の出発点という意味合いを持つ。

この提案に対し桑原は、『郷土』で教える社会科³⁰⁾を主張する。これは自分の周りだけをやみくもに穴掘りする学習ではなく、学習の拠点を常時明確に「郷土」にすえて、他をも学ぶという学習である。絶えず「郷土」の目を通して他を見るということになるであろう。そのことにより、教訓やお説教を批判し乗り越えていく子どもを育てていくことが必要と桑原は述べる。この主張は次の具体例として取り上げられている小学校二年生の作文を見ればその意味合いが把握できてくるだろう。

「こくごで うらしまたろうをならいました ぼくは うらしまたろうは わかない（よくない）とおもいます おとうさん おかあさんに だまって いつまでも りゅうぐうであそんでいたからです。」³¹⁾

この作文の作者は、「自分の生活を考えたとき、…（中略）…浦島太郎に疑問（問題）を感じた」ことになり、この疑問（問題）を自分の生活と照らし合わせて批判している。この問題を発見し、批判する能力（桑原は問題意識と表現する）は、「社会科学習にとって、きわめて重要な意義と価値をもっている。…（中略）…このような問題意識を育てていくのが社会科のたいせつなねらいではないだろうか³²⁾と今井に問うている。この桑原の発言の背後には、学習指導要領に示された同心円拡大方式の社会科や生活指導的な民間教育運動の諸実践に対する反発があったのであろう。ゆえに「戦後の民主主義教育は、自分で考え、自分で判断し、自分で行動することのできる日本人をつくらうとする。そのために教育における郷土の地域性が重視されなければならない³³⁾との見解が生まれくる。

これらの主張からも桑原の社会科観は、子ども自身の生活を含んだ「郷土」に立脚する学習、「郷土」で教える社会科を目指したということが理解できよう。彼が「郷土」の特質を重視するのは、今井が言うように、「概説の基礎（抽象への手がかり）を養っておく必要がある³⁴⁾と考えているからではなく、学習の拠点を明確に「郷土」にすえることによって、そこから子どもの問題意識を育てるためと言うことができるだろう。

この桑原の主張に対し、今井はすぐに反駁する。まず桑原の学習指導法に対して「一つの

方法にムリに固執することは考えものだと思います。子どもの認識の発達にそって科学的・系統的な社会科指導が行われなくてはならない³⁵⁾と警告する。これは明らかに桑原の「郷土教育的教育方法」を批判した内容であり、その方法は、地域主義・実感べったり主義で「郷土」を撫で回すだけで、子どもに理論的な認識を育てることができないと今井は考えている。この今井の発言において、「郷土」はあくまでも日本社会の基本問題へ子どもを導くための手段であり、学習の拠点ではない。今井は、先の社会科への提案や「西多摩プラン」などが示すように「村の産業として考えれば、別に取り立てる程のものでなくても、…(中略)…必ず取り上げて、それを出発点として、カリキュラムを作る³⁶⁾ことを理論的にも実践的にも目指している。しかし、日本社会の基本問題と関係あるものが「郷土」で見えなかった場合、「それは(郷土は)はっきりと棄て去っていいと思います³⁷⁾」と言い切るのである。

今井の社会科教育理論の基礎は、「西多摩プラン」の実践から受け継がれてきたと考えられる子どもの認識発達にそった科学的・系統的な社会科と言える。この社会科は昭和30年代後半以降の概念や法則などを教え込む抽象的な内容ではなく、「郷土を出発点として(感覚的認識)としてしだいに郷土を離れ(理性的認識)ていく³⁸⁾社会科なのである。言い換えれば、今井にとって小学校社会科の最大の課題は、子どもの認識を感覚的認識から理性的認識へ移行させ、確かな社会認識を育成させることなのである。そのために社会科は、人間の基本的問題を扱う段階と日本社会の基本問題を扱う二つのステップを持つと考えるのである。そのとき後者の段階において「郷土」は、日本社会の基本問題と結び付いている場合のみ、その問題の解決および理解のための基礎的手段と成り得るのである。このような考え方は、日生連の社会科学学習における問題解決の方針に近いと言えよう。

この論争は、両者とも自分の教育論を主張しつづけた観が強く、共通の方向を見出そうとする視点は感じられない。しかし、そこでの問題提起は後の社会科に影響を与えている。例えば、学習の拠点を「郷土」に置き、子どもの認識を育成する場として位置付けた桑原の考え方は、鈴木喜代春や安井俊夫の実践にも影響を与えている。一方、現場の科学的・系統的な社会科実践から「郷土」を日本社会の基本問題を理解する手段として位置付けた今井の考えは、日本作文の会や教育科学研究会の実践に受け継がれていくことになる。また論争の時期的な面からしても、具体的社会科から抽象的社会科への過渡期に位置し、社会科における経験や具体の意味を探求する面からも一石を投じた論争であったと言える。

おわりに

社会科において、「郷土」という概念に限らず、身近な題材を取り上げることは学習に具体性を持たせるという点などから大いに推奨されている。しかし、その取り上げ方となると様々な考え方や方法があると言える。

本論文中で扱った桑原正雄の「郷土」はまさに学習の拠点として位置付けられていた。そのため、社会科のみならず各教科や人格形成の場として規定され、そこで子どもの問題意識が形成されたり、知識が系統的に与えられたりしていたのである。ここまで「郷土」を重視するという姿勢は、彼自身が学校を追われ、学外からの活動に終始したという活動の位置の要素、フィールドワークによる学習を重視したという要素などがあったためであろう。また

社会科を擁護しようとする教育観も左右していたと思われる。昭和30年代の後半以降、彼のスローガンでもある「郷土教育的教育方法」の確立は、主知主義の批判や認識を変革する社会科などの方向に進むことになるが、そこでの考え方も本論文で扱った運動や論争が基礎になっていると思われる。その意味でも、郷土全協と歴教協との関係や「郷土教育的教育方法」の解明などはより深める必要がある課題として認識できるだろう。

本論文では、桑原正雄の「郷土」観の一端を扱ったに過ぎない。社会科教育史の中で「郷土」はどうか考えられていたか、また桑原の社会科理論はどうか位置付けられるなどの問題は残されたままである。しかし、現代的な視点から見れば、桑原の「郷土」に対する想いが、人間形成のあり方として「郷土」の必要と意義を再認識させる要素を有していると言えよう。

注

- 1) 白井嘉一『戦後歴史教育と社会科』(岩崎書店 昭和57年4月)、木全清博『社会認識の発達と歴史教育』(岩崎書店 昭和60年8月)などがある。
- 2) 池野範男「社会科で『地域』はどうか考えられてきたか」(『教育科学 社会科教育』明治図書 昭和59年5月号)、日比裕「ダイジェスト・初期社会科をめぐる論争史」(『教育科学 社会科教育』明治図書 昭和60年8月号)などがある。また寺井聡「『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 平成5年)では、社会科教育史上における位置付けを試みている。
- 3) 松岡尚敏「桑原正雄の郷土教育論」(『教育方法学研究』第13巻 昭和63年)や歴教協の歩みを触れた文献に詳しい。
- 4) 桑原正雄「郷土教育全国連絡協議会のあゆみ」(梅根悟・岡津守彦『社会科教育のあゆみ』小学館 昭和34年 132頁)
- 5) 桑原正雄「青いリングの運動(第一回郷土研究大会を終えて)」(『教育』第18号 昭和28年4月 82頁)
- 6) 大江匡輝「第一回郷土教育研究大会に参加して」(歴史教育者協議会『歴史教育月報』第19号 昭和28年4月 8頁)
- 7) 桑原正雄「子どもの社会認識をどのようにしてそだてるのか」(『歴史地理教育』第36号 昭和33年9月 88頁)
- 8) 桑原正雄「戦後の郷土教育(一)」(『歴史地理教育』第18号 昭和31年 5-6月 18頁)
- 9) 同前 22頁
- 10) 桑原正雄「問題解決学習と系統学習」(『教育』第31号 昭和29年4月 26頁)
- 11) 同前 29頁
- 12) 同前 30頁
- 13) 馬場四郎「問題解決学習への批判にこたえる」(『カリキュラム』第67号 昭和29年7月)
- 14) 吉田定俊「『水害と市政』への批判にこたえる」(『カリキュラム』第67号 昭和29年7月 22頁)
- 15) 桑原正雄「ふたたび『問題解決学習と系統学習』について」(『歴史地理教育』第2号 昭和29年9月 5頁)
- 16) 『郷土教育ニュース』第1号 昭和32年4月
- 17) 「編集後記」(『歴史地理教育』第1号 昭和29年 8月)
- 18) 小松良郎「何が問題として争われねばならないか」(『歴史地理教育』第28号 昭和32年 10月 84頁)
- 19) 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』第30号 昭和32年 12月 14頁)
- 20) 高橋碩一「歴史教育運動と社会科教育」(『歴史地理教育』第34号 昭和33年6月)
- 21) 前掲注(19) 17頁
- 22) 桑原正雄「なぜ私たちは社会科をまもろうとするのか」(『歴史地理教育』第32号 昭和33年3月 84頁)
- 23) 前掲注(18) 88頁
- 24) 前掲注(20) 21頁
- 25) 今井誉次郎「低学年社会科の新構想」(『作文と教育』昭和33年3月号)
- 26) 今井誉次郎「高学年社会科の新構想」(『教育』第86号 昭和33年4月 107頁)
- 27) 今井誉次郎「社会科の新構想について」(『教育』第88号 昭和33年6月 98頁)
- 28) 前掲注(26) 109頁

-
- 29) 今井誉次郎『農村社会科カリキュラムの実践』牧書房 昭和 25 年 3 月 22 頁
 - 30) 桑原正雄「教育における地域性の問題」(『教育』第 87 号 昭和 33 年 5 月 93 頁)
 - 31) 同前 95 頁
 - 32) 同前 95 頁
 - 33) 同前 96 頁
 - 34) 前掲注 (26) 108 頁
 - 35) 前掲注 (27) 98 頁
 - 36) 同前 103 頁
 - 37) 同前 102 頁
 - 38) 同前 104 頁