

日本の社会科教育研究における「授業観」の方法論的考察

— 「理論と実践」の関係性に注目して —

The Japanese Researcher's Perceptions of Social Studies Lesson:
Focus on the Relationship between "Theory and Practice"

後藤 賢次郎
Kenjiro GOTO

1. はじめに

日本の社会科教育研究では、教科の目的や本質、授業理論だけでなく、それを実現するために授業案や教材等の「開発」までを「研究」と含める——言い換えれば、理論＝実践とするスタイルが目指されてきた¹。しかし、理論と実践の“つなぎ方”の内実とバリエーションは明らかにされていない。

この課題に対し本稿では、社会科教育研究における代表的・典型的な立場を取り上げ、方法論的に授業がどのように示されているかの検討を通して「授業観」を抽出する。その際、授業を理論—実践の一連の“プロセス”という点から捉え、考察を加える。

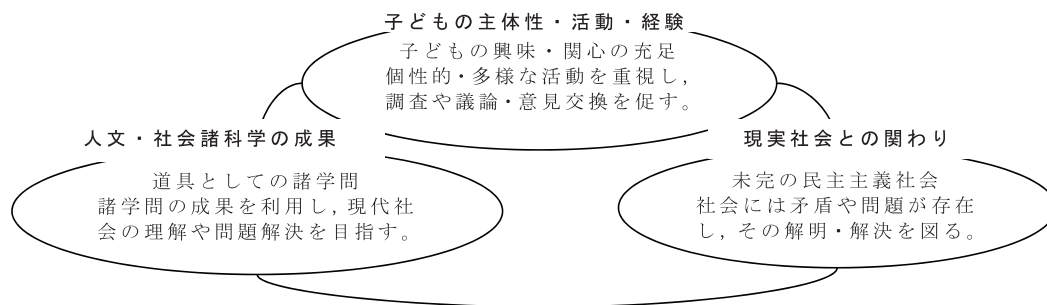


図1 社会科の性格を説明する包括的枠組み（筆者作成）

社会科教育研究における代表的・典型的な立場としては、「現実社会との関わり」「子どもの主体性・活動・経験」「人文・社会諸科学の成果」を基準に選択した²。これらは社会科教育で重視する資質をめぐる多様な主義主張を包括する視点である。現実社会との関わりを強調する立場としては、子どもに社会変革の態度形成を目的とし、マルクス主義的歴史認識論に基づいた授業理論を展開した1960年代の教育科学研究会社会科部会が挙げられる。子どもの主体性・活動・経験を強調する立場としては、子どもの人間形成を目的とし彼らの必要や切実性に基づく授業を提唱する社会科の初志をつらぬく会が挙げられる。人文・社会諸科学の成果を強調する立場としては、社会事象の開かれた科学的認識形成を目的とし社会諸科学者の行う探求を授業構成原理に据えた森分孝治が挙げられる。これらについて、研究結果が体現された「系統試案」（教科研）「実践記録」（初志の会）「教授書」（森分）という、一見似たようなものに注目する。そこに表れる内容や表現方法の違いから、それぞれの「授業観」を引き出した。

2. 代表的・典型的な社会科教育研究に見る授業観

(1) 「現実社会との関わり」を強調する立場の授業観—教科研社会科部会—

● 研究課題：対抗指導要領，科学と教育の一体化

教科研社会科部会の問題意識は、大きくは2つある。一つは当時法的拘束力を強めつつあった指導要領への対抗である³。例えば、『社会科教育の理論』序章では教育行政へ対抗していく民間教育団体としての立場表明がなされ、また「第1部 歴史的分析」では戦前の地歴教育が分析され、国家権力が教育を我がものとしたことが指摘される。それは国家が自らに都合のよい子どもを育てる構造への問題意識と言ってよい。二つは、そうした国家や社会の恣意や「常識をつきやぶって、実在を客観的にとらえる」⁴科学と教育の一体化、すなわち「社会科学科としての社会科の確立」⁵である。例えば、「第2部 社会科教育の理論と体系」以下では現行の小・中・高の社会科・地歴、政・経・社教育の指導要領が、網羅的に内容をまとめたただけであることが繰り返し指摘され、科学と一致することの必要を説いている。

● 課題を解決する研究方法：学習を規定する教育内容構成論を提示する

上記の課題解決のために教科研が行った研究とは、教育内容構成の視点と、それに基づいた系統／体系／内容試案を示すことである。教育内容構成の視点とは、社会科学の体系に基づくことである。それはマルクスとエンゲルスが発見した「唯物史観の説く社会の段階的発展の理論は、どのような立場の史観に立っても、他の理論に比べて、もっとも包括的であり、もっとも精密」⁶なもので「真に科学的な歴史法則または社会の発展法則」⁷であるという。例えば、「中学校の歴史教育」ならば、「小・中・高の一貫性」のもと構想されるべきで、形態としては「通史学習」とし、内容としては「社会発展の基礎を人間の生活に必要な物質的財貨の生産様式に基づく」「経済学習」と「世界史的な普遍性との関連」を重視し、「階級闘争」として描くことが視点となる⁸。

ここでは、「指導要領に対抗して」「社会科学科として社会科を確立する」ことの回答として上記の視点を「系統試案」に体现する方法に注目してみよう。この系統試案の方法上・形式上の特質として、「教育内容構成のみの記述」「科学の体系に基づく区切り」「年間カリキュラム」が挙げられる。ここに、当時の教科研にとって社会科授業とは、社会科教育（研究）とは何を指すのか体现されている。

まず、どの系統試案にも共通して、教育内容の構成のみが記述されている。学習方法や指導上の留意点などはないから、これは「教授」書／「指導」計画の類ではない。また、教授書や指導計画であるなら、教授・学習に基づいて1時間の授業であるとか、何時間の単元であるとか、区切りや順序など示されているが、この系統試案はそうした原理ではない。あるのは、「封建社会」「近代社会」といった時代区分と、「原子共同体」「古代奴隸制」「封建社会と農奴制」「産業革命と資本主義体制」「市民革命と人権宣言」「プロレタリア革命と社会主義体制」といったテーマに基づく区切りであり、これはこの立場の言う科学の体系を体现するものである。同様の構成としては教科書の目次などが挙げられるだろう。したがって、これらが教室空間における授業での学習を想定しているのか、指示しているのは1時間の授業における内容なのか、単元における内容なのかは判然としないが、対抗指導要領という性格から全体としては年間カリキュラムといった単位が相当すると考えられる。

● 教科研社会科部会に見られる授業観－理論によって一元的に規定されるもの－

当時の教科研社会科部会の立場は、「指導要領に対抗して」「社会科学科として社会科を確立する」ことを課題とする。そこでは、一見「人文・社会諸科学の成果」の強調を装いながらも、マルクス主義的社会科学の体系に基づく視点から教育内容を組織し、それを指導要領の代案として年間カリキュラムの形式の系統試案で提示するという方法を採用。したがってその実は「現実社会との関わり」の1つのあり方を強く求めている。系統試案を（指導要領に対抗する意味でも）年間カリキュラムとするのは、細かな授業の単位ではできない科学の体系や歴史の発展法則が示せるからであって、それによって教師や子どもはその体系や発展法則にのっとることになる。したがって、教授・学習の方法・順序、実践（授業）のあり方はおのずと規定されるので、必ずしも1時間の授業を指示する必要はないと考えていく。子どもをあるべき「現実社会との関わり」方に収斂する体系的な教科内容を構成する理論によって、社会科の授業実践を一元的に規定しようという思想があると言える⁸。

(2) 「子どもの主体性・活動・経験」を強調する立場の授業観－社会科の初志をつらぬく会－

● 研究課題：目の前の子どもの人間的成長

初志の会の問題意識は、冒頭で述べたように子どもの必要や経験に応じた問題解決学習を通して、彼らの価値観や生き方を変容させ、人間的に成長させることである。『生き方を育てる教育へ』(2008)では、藤井千春氏が「現実の生活で、具体的なプロジェクトに取り組む場合、- 中略 - 不足している道具や材料を集め回り、協力者を探し出して頼むなど、努力・工夫して困難を乗り越えて進む」「知的実力」をつけることが目標だと述べている⁹。また、「既存の社会に追従し社会をそのまま引き継ぐ人間ではなく、社会と自分なりに対決し社会を批判的に継承し創造的に発展させ得る主体的な人間」つまり「社会を創造する力」¹⁰というものもあるが、これは市民育成を主目的としているのではなく、子どもの主体性・経験の重視がそのまま自立的市民育成につながるというもので、社会形成科などとは出発点が異なると見た方がよいだろう。

より具体的には、個々の教師の目の前にいる子どもの「荒れている」様子や「思いやりのない態度」を、中学段階では例えば韓国併合の学習で「日本の立場でしか考えようとしなない態度」を、揺さぶって「これからの日本のあり方や、自分の生き方を見据える」ようにすることが目指される。

● 課題を解決する研究方法：教師が実践の中での子どもの変容を記述・記録する「振り返り」

上記の課題に応えるための方法は、第1に教師は子どもの実態を丁寧にくみ取り、個性的な学習を構成していくこと、第2に教師が自らの実践を振り返り、「わたしは～した」と一人称で記述された、「記録」として表現することである。その記録は、学習を「計画した」記録と、学習自体の記録と、学習によって変容したこと、で構成される。この第2の表現方法の特徴が表れた資料を紹介しよう。

例えば、以下のようなイラク問題を取り上げた小学校における実践の記録がある。

<学習を「計画した」記録>

「学級には、「ゆうき」と「たけし」という2人の子どもが、荒れた学級の核となっていました。そこで、「ゆうき」と「たけし」の切実な問題を見出し、「問題解決学習」をどう成立させるかを模索し続けました。- 中略 - 特に、自尊感情の低い「ゆうき」に対しては、生活の中でできたこと、前向きに取り組めたことを取り上げて認めることに徹しました。」¹¹

- 中略 - 「ゆうき」と「たけし」にとってこの教材が自らの問題を問い直すきっかけになって欲しいと考えました。」¹²

<学習自体の記録>

1 T: 昨日ね。「戦争や争いは起こるのはしゃあない」って言った人が多かったね。

2 たかや: 先生(意見)変えた。

3 T: 変えたんか。じゃあ戦争が起こるのはしゃあないと思う人は?

4 C: (手が挙がる12~13人, クラスは全部で30人)

5 たかや: 先生。平和にする方法あったで。調べてきた。

6 T: どんな方法があった?

7 たかや: えっと。まず、裕福な国と貧しい国の差をあんまり感じなくすること。あと、お母さんが言ってやってんけど、日本国憲法第9条では、日本は戦争をしないという…。

8 ゆうき: (たかやの発言の途中で。けんか腰で) そんなん誰でも知ってるわ。誓ったやん。前言ったやん。¹³

- 以下略 -

<学習によって変容したこと>

「平和にならへん！」と言っていた「ゆうき」が、差別のことを考えていくうちに、149(発言番号)「あんな、人の心を癒したらええねん。そうしたら差別なくなるで」と自らの考えを変容させていきました。- 中略 - その後の生活では、- 中略 - 相手のことを考えて暴力や暴言を我慢したりする場面が見られるようになったのです。

このように、子どもの人間的な成長を示すためには、教師が、子どもがいつ、誰と、どのような発言をし、自らの価値観を変容させていったかを、教師としての語り口で記述していく方法が採られる。そこで語られる実践は、基本的にこれから行おうとする実践の「計画」、指導「案」ではなく、また、実践の背後にある「理論」でもなく、実践が実施された「記録」なのである。『生き方を育てる教育へ』の、中学校の実践では「授業計画」「指導案」が記載されているけれども¹⁴、子どもの実態からどのように授業を「計画したか」を、“振り返って”述べられているのである。

また、子どもの人間的な成長を視点とするとき、その場面は必ずしも教室における50分ないし45分の授業にあると限らない。したがって、教師は子どもの実態を、授業における会話を逐語的に追う場合もあれば、学校生活全般において、地域社会、家庭において、さらには卒業後…と広範な次元で捉えようという実践もある。

● 社会科の初志をつらぬく会に見る授業観—実践・経験された学習の重視—

社会科の初志をつらぬく会の立場は、子どもの必要や経験に応じた問題解決学習を通して、彼らの価値観や生き方を変容させ、人間的に成長させることを課題とする。そこでは、教師が振り返りを通して子どもがどのように価値観を変容させていったかを記述していく方法が採られる。それが計画や案としてではなく、実践「記録」となって学習の経過や結果が示されるのは、意図した(intended)学習ではなく実際に子どもに実施され(implemented)、経験された学習によってどう彼らを変容したのかを重要視する経験主義の立場からである¹⁵。実際に経験された学習を重視し、子どもの人間的な成長を記述しようとする、教室空間における授業は必ずしも社会科の学習を捉える単位ではないと考える。これは、社会科教育の実践で重要なのは「実際に子どもに経験された」学習であって、それを必ずしも教室空間における授業の枠の中においてではなく、時に飛び越えて捉えていこうという思想である。そこでは、生活経験全体を通して子どもの価値観や生き方の変容を目指していくことになる。

(3)「人文・社会諸科学の成果」を強調する立場における思想—森分孝治—

● 研究課題：開かれた科学的社會認識形成の社会科授業構成論の構築

森分の問題意識は、当時提起されていた社会科教育改革の試みは、社会認識を常識的で閉ざされたものになっていること、そしてその解決を通して一教科としての社会科ができること、すべきことを明確にすることであった¹⁶。具体的には、子どもの主体性を重視する初志の会の授業では、彼らは教師の恣意から離れ認識は開かれていくが生活経験の範囲を出ず常識的な社会認識に留まる。また教科研は一見社会科学教育を目指しているが、1つの歴史法則に基づく社会の見方や生き方へと収斂させるため社会認識は閉ざされていく。これらを乗り越えるには、社会科を開かれた科学的社會認識形成を行う教科とし、その授業構成論を構築することが課題となる。

● 課題解決の方法：授業「理論」と授業「モデル」としての教授書

上記の課題に応えるための森分の方法は、第1に教科の理念・目的を明らかにすること、第2にその立場に基づく探求としての授業理論を構築すること、第3に授業理論を体現する授業モデルとしての教授書を示すことである。第1、第2については、既に多くの考察がされているので、ここでは第3のモデルとしての教授書に注目しよう。

例えば「公害」の授業の教授書ならば、そこには、公害が発生する原理となる資本主義社会における市場経済のメカニズムを説明する概念的説明的知識、その図、授業展開が資料や発問とともに、知識の成長に合わせ「導入」「パート1～3」(展開)「終結」に区切られて、具体的に指導計画として示される¹⁷。けれども、これは実際に教える学習者までは考慮されておらず、あくまで授業構想の「理念型」を示したものである。森分自身も、その「教授書の小学校での取り扱い」において、「学年段階でどうすればどこまで理解、説明可能か、批判的吟味可能かを確かめていき、各学年に適合した理論に再定式化されていくべきもの」¹⁸としている。授業「理論」、またそれを体現する授業モデルとしての教授書は、仮説として示されているのである。

● 森分孝治に見る授業観－重層的な仮説としての授業－

森分孝治の立場は、社会科を開かれた科学的社会認識形成を行う教科とし、その授業構成論を構築することを課題とする。そこでは、科学的知識の構造と、子どもの知識を事実と反証を通じて変革的に成長させてく探求過程を授業原理・理論とし、授業理論を体現する授業モデルとしての教授書を示す方法が採られる。その教授書が、具体的な概念的説明的知識、発問、資料などを示しながらも、なおも学年段階の考慮や資料の精査などによって再定式化を求めるものとなっているのは、自身の研究自体にある種の仮説と見立て、それを具体化することでテストされ論を鍛えられるように、すなわち反証可能性を開くことに価値を置く批判的合理主義の姿勢による¹⁹。教授書を、授業理論を体現するモデル、仮説として見ようとする、それと実際に行われる授業実践を区別して考える。これは、社会科授業を理論、モデル…と重層的な仮説の連続体として捉えようという思想である。

(4) 代表的・典型的な社会科教育研究に見える社会科授業観の諸相

以上、立場を異にする3者の、研究結果が体現された「系統試案」(教科研)「実践記録」(初志の会)「教授書」(森分)という一見似たものにスポットを当てて考察してきたが、それを大胆に整理し位置づけると、「授業観」の違いとして以下のように図式化できるのではないかと。

図は、草原の「教科教育実践学の構築に向けて－社会科教育実践学研究の方法論とその展開－」をもとに、各立場による社会科授業観の違いを示したものである。教科研社会科部会は、「系統試案」で社会科授業をマルクス主義的社会科学の体系をもとにした内容構成論によって授業まで一元的に規定しようとしていたから、社会科授業は授業理論でもって捉えていよう。社会科の初志をつらぬく会は、「実践記録」で子どもが実際に経験した学習とそこでの人間的な成長を重要視していたから、社会科授業を(子どもの必要と切実性の実態に合わせた個性的な学習計画と)授業実践のレベルで、また、その経験された学習を教室空間における授業に限定せずに捉えていよう。教科研と初志の会の授業観は、理論/実践の一方によって自ずと一方が内包されてくる一元論と言えるだろう。

一方、森分は、「教授書」を、授業理論を体現する授業モデルを検証される仮説として、授業実践と区別していたことから、(授業計画と授業実践は現場に委ねているが)授業を複数の次元とその相互の関係(仮説の検証過程)から捉えていよう。森分も一元論であるにはあるが、理論と実践の間に調整のためのステップを置いていると見なすことができる。

わが国の社会科教育研究は、特に授業研究に焦点化することで学としての存立根拠を明確にしてきたとされる²⁰。その中で、本稿で取り上げた諸研究は、時に反目し合うものとして捉えられてきたきらいがある。けれども、それは前提となる社会科授業の捉え方自体の違いにも由来していたのではないだろうか。このことは、上記の草原の論考の考察²¹とも符合しよう。

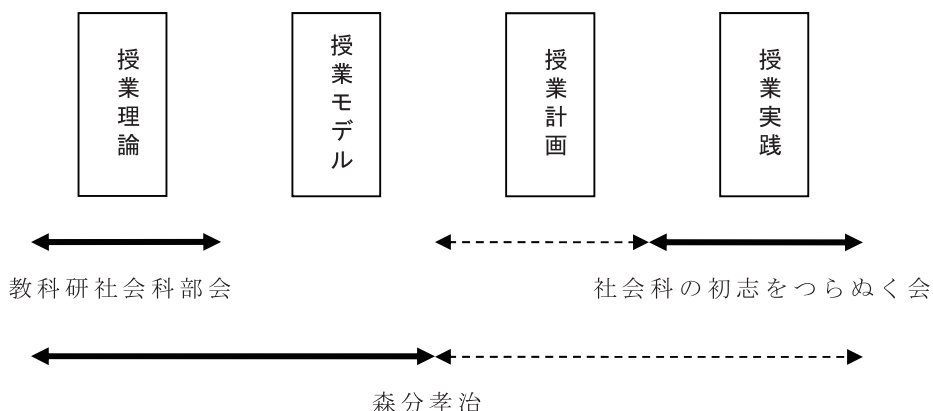


図2 立場による社会科授業観の違い（筆者作成）

3. 近年の社会科教育研究に見る授業観

以上に見てきた3者は、理論と実践の関係から見たとき異なる授業観を持っていた。では、森分のように、理論と実践が必ずしも直結しない、間にいくつかの段階があると想定したとき、そこにはどのような「調整」があるのだろうか。

（1）理論と実践のはざまの調整

宮本征英氏は、社会系教科教育学会第22回研究発表大会（2011）シンポジウムの登壇者で、「授業開発研究による開かれた社会科教育研究の可能性の検討-高等学校世界史導入単元「言説『帝国』を考える」の開発を通して-」というタイトルで発表された。氏は、学会発表や論文で示される授業が、理論からどのように経て実践へと開発されたのかの過程がブラックボックスの中であることを問題視し、自身の授業開発過程を記述していく方法を採用した。その過程とは「世界史教育観」、「授業観・教材観・学習観」、「授業の構造化」、「学習指導案の実際と検証」であり、先の図2とも対応する。

● 宮本氏の基本的な立場：社会形成としての世界史教育

宮本氏は、まず世界史教育を社会形成の教科とすることを提起する。池野らによると社会形成とは、社会科教育に内在する社会を作る論理であり、デモクラシーの論理である²²。デモクラシーでは「絶えず意見形成と決定が淘汰過程において進められ、一定の制度が作られていく」²³。この過程において意見の「正当化を吟味し、構成員の共同により判断し決定する」²⁴ことのできる「自律的市民」²⁵の育成を目指すのが、社会形成科である。原理的には、社会形成科は男女平等などの「社会問題の解決・妥協・調整」を内容とし²⁶、方法は2つのレベルの議論を行う。1つは自分たちの主張を事実関係や論理関係から根拠づける問題を個人あるいは構成員全体での自由な議論と、2つはさらに価値や規範、慣習などに基づき構成員による合意形成を目指す議論である²⁷。宮本氏はこの教科観を世界史にも敷衍し授業開発の出発点としている。

● 宮本氏の授業開発の方法と過程

「授業観、教材観、学習観」次いで、宮本氏は授業開発の理論的背景を論じる。宮本氏がいう授業観は、いわば内容構成のための認識論的な説明であり、「社会はあるものではなく言説によって構成されることを追求する授業内容とする」「社会形成の過程である歴史もすでにあるものではなく、人びとの言説によって多様な物語として構成される」²⁸と述べる。教材観・学習観は、どうすればその教材から社会や歴史を構成されるものと捉えることができるかについてであり、時代や文脈ごとに異なる用いられ方

をした「帝国」「福祉国家」「国民国家」「宗教」のような社会的概念的な言説 - 中略 - の使用法を教材とし、言葉とイメージの関係や意味の形成、その変化などを追求できるように「言葉の歴史的な使用法を反省する学習を」³⁰と述べる。

「授業の構造化」上記を授業理論とするならば、それを授業モデルとして体現するための作業が授業の構造化である。この作業は、「帝国」という言葉からくるイメージの多様さ（「軍事力が強大、広大な地域を支配している、皇帝がいる、植民地を持っている…など」³¹）を横軸、そのイメージの歴史の変容（「ローマ帝国、インカ帝国、帝国主義時代…」³²）を縦軸とし、授業の内容として帝国概念の構造を導いている。そしてそれに基づいて授業の大まかな展開を構想している。

「学習指導案の実際と検証」さらに具体的な事例や資料、発問を設定し指導案（生徒の実際の回答も記されている）とする作業である。「教師の発問・説明」には階層性を指摘でき、例えば「・帝国の語源はローマの指導者の支配権（インペリウム）であった」³³は事実的な説明、「○19世紀後半に多くの国が「帝国」を称したが、帝国はどのような意味で使用されたと思うか。これまで学習した「帝国」と同じか」³⁴は構成されるものとしての帝国概念の多様さや歴史の変遷に迫る上位の問いであることができる。指導案は、この上位・下位の発問と説明が繰り返される構成となっている。したがって授業は、いわゆる社会形成科の、議論を行い、価値や規範をもとに合意を得る学習とは異なり、どちらかと言えば具体的事実を構造的に積み上げさせる、多義的な帝国概念を探求する学習となっている。

（2）宮本氏の授業観－複数の社会科授業論の折衷－

さて、このようなことから、宮本氏は純粋な意味での社会形成科を、過去を説明する世界史用に、ねらいを認識面に絞っているように見える。つまり、学習者に社会を形成させることを直接、ラディカルに目指すのではなく、一歩引いて歴史的に社会が“形成された過程”を分析、説明させることに留め、社会構築主義的な認識形成によって社会形成のねらいを部分的に達成しようとしているのではないだろうか。理論から計画、実践に向かう過程で、この傾向は強くなっている。ただし、実際の授業理論－授業実践までの道のりは単線的・直線的ではなく、葛藤や試行錯誤があった可能性がある。この点は得てして記述されない傾向があることを、資料に内在する限界として付記しておく。

宮本氏の研究は「現実社会との関わり」を強調する社会形成としての世界史教育のねらいと、「人文・社会諸科学の成果」を強調する概念探究的な学習が入り混じった授業開発研究と言えるだろう。

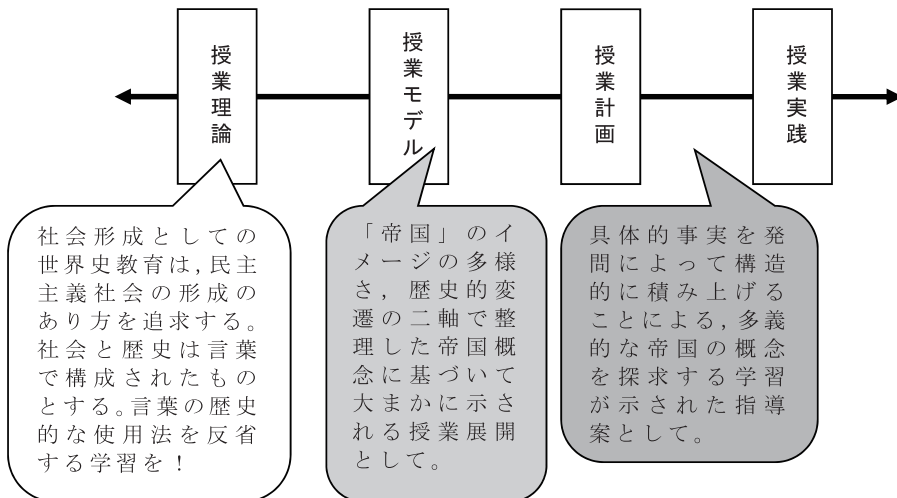


図2 宮本氏の社会科「授業」の性格の段階的変容（筆者作成）

4. おわりに

本稿の考察——授業観の諸相を明らかにし、近年の授業開発研究における理論から実践へ至る過程を明らかにしたことが示唆するのは、1) 理論と実践の関係は、社会科の多様な立場の違いをより明確にする新たな軸となりうること、2) 理論と実践の間にある「プロセス」とそこでの「調整」、調整「主体」となる様々な研究者、現場教師の役割と協働こそが、社会科教育をより実効性のあるものにするための重要な研究課題となること、である。

現実のミクロな次元では、「教科の目的や本質を理解し、授業を分析・評価できるようになれば、自然と授業を開発し実践できる力もつくのだろうか。あるいは、授業経験を積みさえすれば、自他の実践を分析したり評価したり、位置づけられるようになるのだろうか」という声が、社会科教師を目指す学生、現場教師からしばしば聞かれる。本稿は、こうした課題に答えていくための、基礎的な研究として位置づけられるだろう。

【註】

- ¹ 草原和博「日本の社会科教育研究の動向と特質—米国社会科のインパクトに焦点を当てて—」『論文集 第1回 全国社会科教育学会・韓国社会科教育学会研究交流 日韓社会科教育研究の新しい動向』2011, pp. 49-74.
- ² 後藤賢次郎「社会科の包括的説明枠としての「進歩主義」—エヴァンズとオチョアの所論を手がかりに—」『社会科研究』第73号, 2010, pp. 31-40.
- ³ 教育科学研究会社会科部会編『社会科教育の理論』麥書房, 1967, p. 10.
- ⁴ 同上, p. 12.
- ⁵ 同上, p. 11.
- ⁶ 同上, p. 224.
- ⁷ 同上, p. 286.
- ⁸ 同上, pp. 221-234.
- ⁹ 同上, pp. 298-290.
- ただし、「歴史学は、この無限に複雑かつ多面的な生活現実のことごとくを取り上げることではできない」とし、「史料批判」による検証を説いている。しかしそれはあくまで「理論の確実性」の検証を目的としている。
- ¹⁰ 社会科の初志をつらぬく会編『生き方が育つ教育へ』黎明書房, 2008, p. 15.
- ¹¹ 同上, p. 33.
- ¹² 同上, p. 63.
- ¹³ 同上, pp. 64-65.
- ¹⁴ 同上, pp. 70-78.
- ¹⁵ 同上, pp. 83-98, 101-118.
- ¹⁶ 安彦忠彦『改訂版 教育課程編成論 学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会, 2006, pp. 12-13.
- ¹⁷ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版, 1978, pp. 1-2.
- ¹⁸ 同上, pp. 168-182.
- ¹⁹ 同上, p. 183.
- ²⁰ 以下を参照した。
蔭山泰之『批判的合理主義の思想』未來社, 2000.
- ²¹ 棚橋健治「日本における社会科教育学の特質と課題」第2回「社会科教育研究の方法論の国際化プロジェクト」シンポジウム発表資料(2010年10月3日).
- ²² 草原和博「教科教育実践学の構築に向けて—社会科教育実践研究の方法論とその展開—」『教育実践学の構築』東京書籍, 2006.
- ²³ 池野範男「社会形成力の育成—市民教育としての社会科—」『社会科教育研究 別冊 2000(平成12)年度 研究年報』2001, p. 48.
- ²⁴ 同上, p. 48.
- ²⁵ 同上, p. 48.
- ²⁶ 同上, p. 48.
- ²⁷ 同上, p. 51.
- ²⁸ 同上, p. 51.
- ²⁹ 同上, p. 2.
- ³⁰ 同上, p. 3.
- ³¹ 同上, pp. 4-6.
- ³² 同上, pp. 4-6.
- ³³ 同上, p. 9.
- ³⁴ 同上, p. 11.