

【原著論文】

**討議活動に着目した中学校社会科地理授業研究
—社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指して—**

池野 範男*1・石原 光*2・高 錦婷*3・福元 正和*3・山口 安司*3
城戸 ナツミ*3・近藤 秀樹*3・尾藤 郁哉*3・兒玉 泰輔*3・茂松 郁弥*3
山本 稜*3・吉川 友則*3・鉦 悠介*4・神野 幸隆*4・川口 広美*5

- *1 日本体育大学
- *2 福山市立神辺中学校
- *3 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期
- *4 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
- *5 広島大学

本稿は、別稿（川口ほか，2018）に続き、中学校社会科地理的分野の授業研究を進め、その授業改善を図り、併せて、授業研究の方法論の意義を確認した。授業研究としては、4ステップ6活動に定式化し、それに従い、取り上げた地理授業を検討し、課題を明らかにし、その改善を行った。その方策として、自らの考えを他人の考えと交流させ、その上で自らの考えの変容を確認する討議活動の構造を提案した。

また、本稿の意義として、次の2つを指摘した。

(1) 社会科授業研究の方法論の意義である。中学校社会科地理的分野の授業を取り上げ、その単元や授業の各部分におけるエビデンスを用い、相互に照合して、授業の内的改善と外的改善を進める4ステップ6活動の社会科授業研究のあり方を示したことである。

(2) 中学校社会科授業の課題解決方法を示したことである。すなわち、地理授業において「知識の構造化という社会認識」と「自らの見方・考え方を成長させ、目標の達成へと繋がる他者との討議活動を尊重する態度という市民的資質」を一体的に育成することが可能な「討議の構造」を見いだしたことである。

キーワード：地理教育，授業研究方法論，教科の構造，構成と構造

**Lesson study of Geography on junior high Social Studies education:
Focused on the argument-activity of discussion, aim to educate students for knowledge of
society and its citizenship**

Norio IKENO*¹, Hikaru ISHIHARA*², Jinting GAO*³, Masakazu FUKUMOTO*³
Yasuji YAMAGUCHI*³, Natsumi KIDO*³, Hideki KONDO*³, Fumiya BITO*³
Taisuke KODAMA*³, Fumiya SHIGEMATSU*³, Ryo YAMAMOTO*³
Tomonori YOSHIKAWA*³, Yusuke TATARA*⁴, Yukitaka KAMINO*⁴,
Hiromi KAWAGUCHI*⁵

*¹ Nippon Sport Science University

*² Kannabe Junior High School, Fukuyama City, Hiroshima Prefecture

*³ Graduate Student of Master Course, Graduate School of Education,
Hiroshima University

*⁴ Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Hiroshima University

*⁵ Graduate School of Education, Hiroshima University

The aim of this paper is to advance the lesson study of geography in the junior high social studies education and to plan the class improvement and confirm the significance of our methodology of the lesson study.

As a lesson study, we formulated 4 steps in 6 activities, examined the geography class, clarified some problems and performed the improvement. We made his/her idea be exchanged with others' idea as the plan, and proposed the structure of the discussion/argumentation activity that the change in his/her idea is confirmed on it.

As results of this paper, we pointed out the following:

- (1) The significance of the methodology of lesson research of social studies. We took up the geography class of the junior high social studies education, and checked mutually using evidence in each part of its unit and class according to our methodology of the lesson study on social studies, 4 steps 6 activities to push forward the internal improvement of the class and external improvement.
- (2) Showing the solution of some problems on junior high school social studies class. Based on a geography class, we brought up the knowledge of society called being structured of the knowledge and own viewpoint, way of thinking of each student and are to have found "structure of the discussion/argumentation" that can bring up the nature of the citizen of the manner to respect the discussion/argumentation activity with others, as the overall upbringing of the knowledge of society and the citizen-like quality.

Key words: methodology of lesson study, junior high social studies education, geography education, structure of the subject, constitution and structure, integral upbringing

1. 問題の所在

本稿は、別稿（川口ほか,2018）に続き、中学校社会科地理的分野の授業を対象に、教科の構造に基づき、社会科授業研究を行う。その目的は、子どもの知識の形成や変容に着目し、社会科授業研究方法を追究するとともに、その方法に基づき授業改善を施し、社会認識と市民的資質の一体的育成を図る授業構成を提案することである。

1.1 従来の社会科授業研究の問題

別稿（川口ほか,2018）において、我々は多様な生徒や教師を前提とした新たな授業研究の方法を提唱した。

従来の社会科授業研究は、普遍的授業理論を確立することを目指していた。それは、教育目標を達成するための授業構成論に基づき、授業計画を立案・実践し、評価・改善を図ることであった（森分,1984）。しかしながら、実際の現場の教師は、必ずしも意識的に授業構成理論を用いて授業を作っておらず、児童・生徒や教師、教室など授業が行われている現場は極めて多様であり、その多くに当てはまるような授業理論の確立は困難を極めることが予想できるし、正にそのような現状にあると考えられる。

そこで、別稿（川口ほか,2018）において注目したことは、教師が意識的であろうが無意識的であろうが、保持している授業理論でもって、授業をゲートキーピングしていることである。教師のこの授業理論とゲートキーピングを生かして、学習指導案や教材、授業（それを記録した VTR）から授業の構成と構造を明らかにし、達成されたカリキュラムとの比較を行い、その授業理論・実践を検討・改善するという研究方法を提示した。社会科授業研究のこの新しい研究方法は、4ステップ6活動にまとめることができる（pp.84-85）。この研究方法は小学校にとどまらず、中学校社会科授業研究においても有効なものとする。

本稿でも、この研究方法に基づき、教科の構造を用い、授業の構造分析を手段とし、上述した新たな授業研究方法を活用した授業研究を行う。池野（2016）は、「教科は内容と方法でその目的を実現する三角形の構造を持っている」（p.10）と述べ、教科を目標・内容・方法という観点から分析している。この教科の構造という視点を持つことによって、教科総体、各教科にとどまらず、科目・分野、単元、授業、授業のパートにおいても同様に、内容と方法でその目的を実現する三角形の構造を持っていると考えることができる。つまり、授業の各パートに目標・内容・方法があり、その連続体として授業が構成され、その授業の目標が達成される。そして、一連の授業が、目標・内容・方法をもち、その連続体として単元が構成され、その単元の目標が達成される。同様に、単元の連続体としての科目・分野があるとみなすことができる。

従来の社会科授業研究は、授業の目的・計画とその実践による、客観的な事実となる結果のみに着目し、授業過程において、見えにくい子どもの変容のあり方に着目してこなかった。むしろ、子どもの変容の過程を研究上におけるブラックボックスとしていたし、そのように見なししていたといえるのではないだろうか。

21世紀になって、質的研究方法を用いた授業研究がなされるようになり、研究方法論が新たに意識化されている。その代表的なものが、岡田（2014）の研究である。この研究はGTA(Grounded Theory Approach)を活用した社会科授業研究であり、授業に組み込まれている物語（ストーリー）を読み解くことで、従来の授業研究に対して、一線を画している。しかし、この授業研究では、実施された授業の構成と構造を読み解くことができるが、その改善は、物語（ストーリー）の首尾一貫性の範囲内でなされざるをえず、授業の基本構造から改善までの一連の授業研究を主導するには至っていない。

そこで、別稿（川口ほか,2018）で提示した授

業研究の方法に基づき、教科の構造を用い、授業全体あるいは授業の各パートを分析することにより、授業者がどのようにして子どもたちを変容させることを意図しているか、子どもたちがそれに対して実際にどのように反応し、どのような学びを得ることができたのかを特定することを目指す。そして、それは、各教師がおかれている文脈に応じて具体的な授業を改善できるようにするとともに、実施された授業やその授業を受けた児童・生徒の実態から、エビデンスを基に、実施された授業の目標・内容・方法についての内的改善（教師が設定した目標に準じた改善）および外的改善（目標自体の問い直し）を図ることが可能になる。

特に、中学校を含む、中等社会科授業研究では、授業の構成と構造を分析することに重点化してきた。別稿（川口ほか, 2018, p.85）でも指摘したように、關（2012）の研究に代表される初等社会科授業研究で時に意図される子どもたちの変容に関わる研究は中等社会科授業研究では皆無に等しい。社会科授業は本来、それを作り出す学習者である子どもたちによってなされるものである。なぜ、中等社会科授業研究では、授業の構成と構造の分析に留まるのだろうか。

2つの理由が考えられる。第一は、中等社会科授業では内容優先であり、教科目標は二の次と考えられやすいことである。第二は、教師が教えることに重点化し、子どもたちが学ぶことを軽視してきたことである。これら2つはともに合わさって、内容教授としての授業研究が中等社会科授業研究の特徴であったことを示している。

中等社会科授業研究は確かに、内容教授としての授業研究として進めることが必要であるが、さらに目標—内容—方法を相互に関係づけた教科の構造に着目した社会科授業研究としても進めることも課題としている。

中学校社会科授業研究を進める本稿では中等社会科授業研究のこの課題を克服するために、教科の構造に着目し、授業のリアリティを追究

するとともに、教師中心から学習者中心にし、子どもの学びの姿を捉え、学習における形成と変容を考察することにしたい。本稿は、これらの課題を引き受け、中学校社会科地理的分野の授業研究を行う。

1.2 中学校地理授業研究の課題

社会科教育はこれまで、「社会認識を通して市民的資質を育成する」教科と定義されてきている（内海, 1971, p.7）。わが国の中学校社会科授業の特徴の一つとして、社会認識の形成に重点が置かれている点が挙げられる。關（2012）は「小・中学校の校種で大きな授業観の違いが見られ」とし、「単元の知識構造を明確にして、順序よく効率的に知識内容を教授する」(p.111)という中等段階の授業の特徴を指摘している。実際に、現行の中学校社会科地理的分野の学習指導要領や教科書が想定する授業も、課題を把握し、課題追究をする中で、学習内容を知識の構造として組織し理解させ、思考力・判断力・表現力、資料活用の技能の育成を図るものとなっており、社会認識の形成に重点化されている。

中学校社会科地理的分野の授業類型についてこれまで提唱されてきたものを概観することにしよう。1990年代末に地理教育の分類をめぐる山口（1998）と草原・森分（1999）の間の論争が参考になる。それにもとづくと、いくらかの認識の違いはあるものの、図1のような授業分類を行うことができる。

○地理科（「地理科地理教育」）

○社会科地理

- ・問題解決主義（欠落）
- ・理解主義（「社会科地理」）
- ・認識主義（「マルクス主義社会科地理」）
- ・説明主義（「社会科学科地理」）

図1 地理教育の分類

（草原・森分（1999）より筆者作成。括弧内は山口（1998）による分類より追加した。）

これらの地理教育は、社会科教育の先の定義(内海, 1971, p.7) に従うと、社会認識に重点化してきたことを表しているといえるだろう。

池野(1999, 2003)は、地理教育に限らず、従来の社会科教育論では、社会認識(知識・理解)か市民的資質(技能・態度)を二項対立のように捉えていることを問題視し、社会認識と社会を作り出す市民として必要な能力や態度としての市民的資質の育成の二項媒介へ転換すべきこと、つまり社会認識と市民的資質の一体的な育成を意識することの必要性を示した。

現行の中学校社会科地理的分野の授業は、社会認識の形成に重点を置いたものが多いが、近年、中学校地理的分野において積極的に市民的資質を育成しようとする試みがなされている。その中でも、ESDと社会参画学習が注目される。

ESD(持続的開発のための教育)では、例えば、永田(2017)の研究は、ESDの地理授業において地球的課題や異文化理解等の現代世界の諸課題を主題的に取り上げ、社会のしくみをとらえるために考察し、よりよい社会を構築するための対応策を判断し、社会のしくみや課題解決に向けた提案を発信することで思考力・判断力・表現力を育成できるとしている。また、学習者の持続可能な社会の形成に向けた思考・判断・表現による社会参加は、実際の社会への参画にもつながるとしている。

もう一つの動きの社会参画学習では、竹内(2017)の研究が「地域における社会問題(地域問題)を対象に、子どもたちが地域の大人たちと協働して、その解決策を模索する学習過程として組織」することで、「社会認識と社会性を発展させ、民主主義の原理や実現過程、さらにはその不十分さ」(p.77)も学ぶことができるとしている。

これらの研究は、現実の社会問題を取り上げ、他者とともに解決しようとする取り組みであり、社会を形成する市民としての資質を育成するという意味において評価できる。しかし、地域の大人たちとの協働的な学びを行うことは困難で

あり、結局は単に問題解決を図ろうとする態度を育成するにとどまる。民主主義社会を構成する市民として必要とされる、他者との対話を通じ、異なる他者の意見を尊重しそれを踏まえて自分自身の考えを修正・成長させるという資質の育成に焦点化されていないという課題を持っている。

従来の社会科教育論は、社会認識(知識・理解)と市民的資質(技能・態度)を二項対立のようにとらえていた問題を克服し、定義にしたがって、本来の意図、つまり、社会認識と、社会を作り出す市民として必要な能力や態度としての市民的資質の育成の二項媒介への転換、すなわち、社会認識と市民的資質の一体的な育成を目指す社会科授業への転換が必要である(池野, 2003, p.46, 52)。これは中学校地理的分野の授業においても同様であろう。

このように、社会科授業研究と中学校社会科地理授業研究の課題を考察すると、その課題は、社会認識か市民的資質かのいずれかに偏った授業やこれを分離して連続的に育成する授業を超え、社会認識と市民的資質の一体的な育成を図る授業を創り出すことである。これはどうすれば可能であろうか。

いろいろな可能性を見出すことができるであろう。その一つの方法として、討議活動を中心に授業構成を行うことが考えられる(池野, 2003; 福井・金・池野, 2013)。このように授業を構成することで、子どもたちは民主主義社会を支える市民として必要な知識を学ぶだけでなく、多様な他者との対話・協働によって学習を行うことができるのではないだろうか。というのも、そこで目指されるべき市民的資質の育成として、異なる他者の意見の尊重や協働によって、自分自身の考えを修正・成長させようとする態度があり、そのために用いるのが討議活動であると考えられるからである。そして、このような活動は、民主主義社会の原理による授業構成を可能にするものでもあり、社会認識と市民的資質の望ましい一体的育成を図り、社会科とし

てふさわしい授業になるのではないだろうか。

1.3 本稿のねらい

本稿の目的は、別稿（川口ほか, 2018）に引き続き、社会科授業研究の新しい研究方法によって、教科の構造を用い、内的・外的な改善を提案する新しい社会科授業研究を提案することである。

また、本稿で取り上げる地理授業では、アジア州という地域における代表的な課題であるスラム問題を扱い、その原因として2つの仮説を導出し、話し合い活動を通じて、社会認識の育成とともに他者との話し合い、すなわち、討議活動を通じ自らの見方・考え方を修正・拡大していこうとする。そこには、中学校社会科授業に関して前述した課題を克服するヒントが含まれており、本授業の改善を通じて社会認識と市民的資質の一体的な育成が可能にする授業構成を提案するという意図も含んでいる。

以下では、次の2で述べる研究の方法に従い、3で取り上げる中学校社会科地理授業の目標とその構成を示した上で授業分析を行い、授業を受けた子どもたちの実態や、授業者によって設定された目標の達成という視点から改善案を提

案する。これらの中学校社会科授業研究ののちに、4で社会科授業研究とその特質を述べ、5で本稿の研究結果をまとめ、本研究を総括しその意義を述べる。

2. 研究の方法

本研究でも別稿（川口ほか, 2018）と同様の社会科授業研究の方法論を提案する。この授業研究の方法は4ステップ6活動で構成される。図2はその手順を図示している。

この研究方法論について簡潔にまとめると、授業者が授業を構成したとき、参照した学習指導要領や教科書というバックグラウンドの把握を経て、単元の構成と構造、授業の構成と構造、授業のプロトコルを相互に照らし合わせ、学習者の達成状況を分析した上で授業の問題点を発見し、その改善策を示すというものである。

まず、ステップ1では、教師が実施した授業（以下、本授業とする）の目標・内容・方法がどのように設定されたかを検討するため、学習指導要領や教科書等の政策段階で想定されている授業構成を明らかにする。

ステップ2では、教師が実施した本授業の構

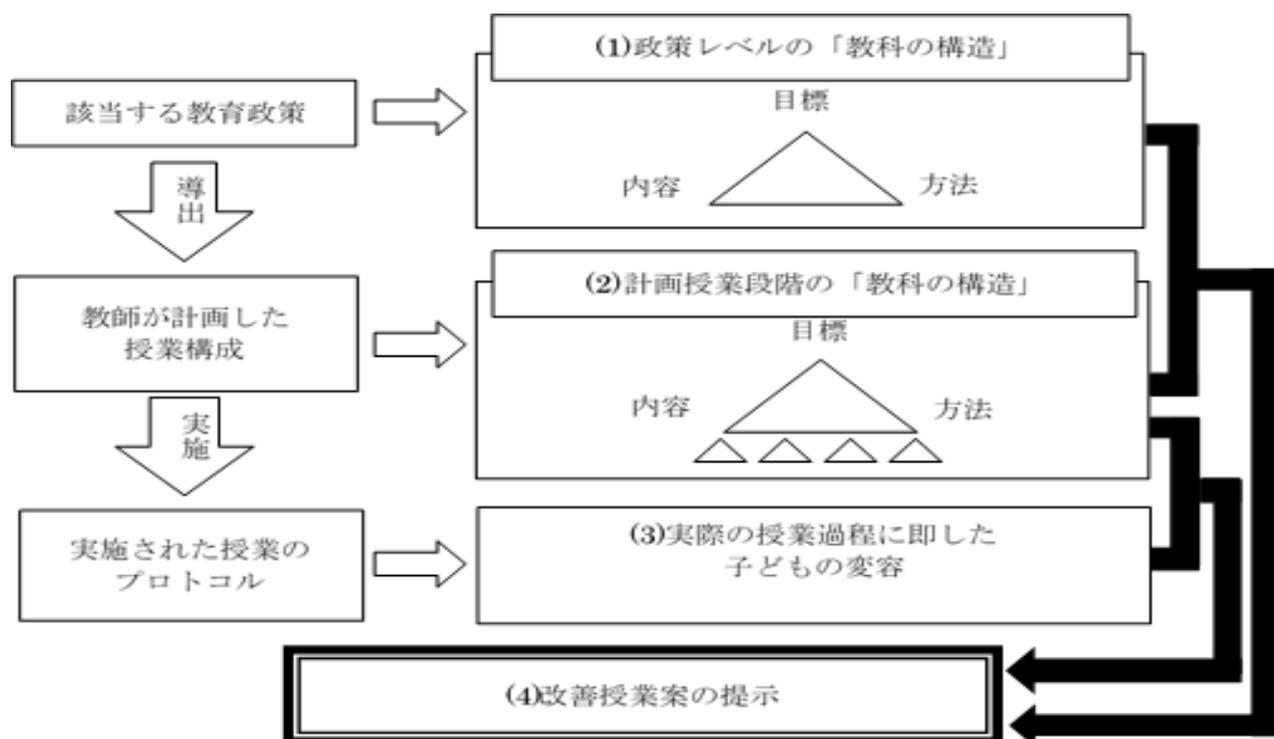


図2 提案する社会科授業改善研究方法論（川口ほか,2018, p.85）より引用）

成と構造を明らかにする。ここでは3つの活動を行う。活動(1)は教師が実施した分析対象の授業の概要を、活動(2)は単元の構成と構造を、活動(3)は本時の構成と構造を用いて本授業を分析・検討し、加えて、政策段階の授業構成との整合性についても検討する。

ステップ3は、本授業のプロトコルを作成し、子ども(知識・スキル・態度)の変容過程と教師が想定した本授業過程を照らし、その変容に授業の何が影響しているか、問題はどこにあるかを明らかにする。

ステップ4では、以上の分析で得られた本授業の問題を用いて、授業の構成、構造、活動や問いに着目し、改善授業案を提案する。

3. 取り上げる地理授業の授業研究

3.1 概要

本稿で取り上げる中学校社会科地理的分野の授業「東南アジアの発展と課題」は、2013年11月6日に広島市立大塚中学校において石原光教諭が実施した授業である。本研究では広島大学大学院社会認識教育学講座のビデオライブラリに収録されている動画記録と指導案を基に分析を行った。

本授業は、中学校1年社会科地理的分野、「世界の諸地域」の単元「アジア州」全5時間の4時間目に該当する。本授業では、『新しい

社会 地理』(平成23年版東京書籍)を使用している。平成20年告示学習指導要領においては、「世界の諸地域について、以下の(ア)から(カ)の各州に暮らす人々の生活の様子を的確に把握できる地理的事象を取り上げ、それを基に主題を設けて、それぞれの州の地域的特色を理解させる」こととなっている。

3.2 目標、ねらい

上述した学習指導要領で示された目標を踏まえて、指導案では、本単元のねらいは次のように示されている。

「世界の諸地域について、アジア州に暮らす人々の生活の様子を的確に把握できる地理的事象を取り上げ、それを基に主題を設けて、アジア州の地域的特色を理解させる。」

授業者は、本単元の目標を以下のように設定している。

「アジア州の地域的特色を、世界の諸地域との関連・比較を通して理解させ、その特色がアジア州に及ぼしている影響について考察させる」

「経済発展に関する一般的共通性と地域的特殊性を、具体的な事例を通して理解させ、そ

表1 指導の計画(指導案から引用)

| 時 | 学習内容 | 間 | 思 | 技 | 知 | 目標・ねらい |
|---|-----------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | アジア州をながめて① —自然と人口— | ◎ | | | | アジア州の自然環境に関心を持ち、意欲的に学習している。 アジア州の人口密度と人口分布の特徴を資料から読み取っている。 |
| 2 | アジア州をながめて② —文化と産業— | | | ◎ | | 内外の地域との交流がアジア州に及ぼす影響について考察している。 帯グラフから世界の製品生産の特色について読み取っている。 |
| 3 | 経済成長がいちじるしい中国とインド | | | | ◎ | 中国の工業化の特徴と課題を資料から読み取れる。 急速な経済発展と人の営みとのつながりを理解している。 |
| 4 | 急速に変わる東南アジア (本時) | | ◎ | | | 東南アジアの経済発展について、その陰にある経済格差とも関連づけて考察している。 東南アジアの課題について理解している。 |
| 5 | 多様な民族と経済成長 | ◎ | | | | 西アジアと中央アジアの生活・経済の特色を理解している。 アジア州の多様性に関心を持ち、意欲的に学習している。 |

の背景にある地域的特色と人の営みに気付かせる」

また、本時は全5時間の中の4時間目であり、その目標は次のとおりである。

「インドネシアを事例にして、経済発展をしている国の中にスラムが存続する理由を、都市化と経済格差という二つの視点から考察することができる」

指導案の指導観の部分には、「ペア学習や4人程度の小グループで話し合わせる手法を取り入れる。個人で読み取り、考察した内容をすり合わせ、互いの考えを交流させることで思考を深めさせたい。・・・(中略)・・・自分の考えを全体場で表現することで、生徒一人ひとりの思考を深化させることを指導の目標としたい」とあり、本授業においては「なぜスラムがなくなるのか」という発問に対する二つの仮説を立てて、自分の立場を明らかにし、他者の意見や考えに触れることで、自身の思考を深化させるということに重点がおかれている。

3.3 単元構成

取り上げる本単元の構成は指導案から抜き出すと、表1のようになる。本単元もまた、本研究が研究方法として用いる教科の構造の「目標－内容－方法」に関係づけることで検討する。単元全体のねらいは、経済発展に関する一般的共通性と地域的特殊性を理解させるために、具体的な事例を通して主題を設け、話し合い活動を通して、アジア州の発展について地域的特色を理解させる。

まず目標について見てみよう。単元全体の目標は上記のように設定され、各時の目標は表2のとおりである。各時に育成しようとしている資質・能力の重点は異なる。

1時間目は関心・意欲・態度、2時間目は技能、3時間目は知識・内容、4時間目は思考・判

断・表現、5時間目は関心・意欲・態度に重点を置いている。

内容としては、1, 2時間目がアジア州の自然と人口、文化と産業を扱っている。3時間目は中国とインドの経済成長を、4時間目(本時)は東南アジアの発展と課題を扱っている。5時間目は多様な民族と経済発展を学習内容としている。

方法としては、どの時間も主題を設けて資料からの読み取りを通して、話し合い活動を用いた課題追究学習として構成している。

本単元を構成する5時間の授業はこのような目標・内容・方法の繰り返しをすることで、課題追究学習のやり方を身に付けることを意図しているのではないかと考えられる。

3.4 本時案構成

授業者が示している指導案では本時は、次頁の表2のように導入、展開1、展開2、終結、4つの部分で構成されており、さらにそれが①～⑩の活動に分割されている。

授業の構成としては、まず東南アジアの発展について理解させる。そして、経済発展しているのにスラムが存続しているという社会問題を把握させる。次に、資料を使って、仮説1を立てる。またそれと矛盾している資料を提示し、仮説2を導き出す。「どちらの説を支持するのか」と問い、意見交換させ、多面的にスラムという問題を把握させる。最後に、獲得した知識を他地域に転移させる。

本授業は①から⑩の活動からなっている。表2の目標欄に示したように、7つのパートに分かれ、構成されていると判断した。

まず(1)、(2)では、本時の目標「東南アジアの経済発展について考える」を提示し、電子黒板を利用し、アジアの地図、東南アジアの国々の輸出品、人口推移、GDPなどの資料から読み取りを通して、近年の東南アジアの発展の事実を理解させる。そして、(3)では、スラムの写真を見せ、スラムという社会問題について把握し、

表 2 本授業の構成と構造

注：学習活動は石原教諭の指導案で示されているものである(指導案の学習活動の番号の誤りは修正した)。構成と構造の部分は筆者が作成した。

| 学習活動 | 構成 | | | | 構造 | |
|------|--------|-----|--|---|---------------------|----------|
| | 目標 | 内容 | 方法 | | | |
| 導入 | ① | (1) | 本時の目標を把握する | 本時の目標 | プリントへの記入 | 理解 |
| | ② | (2) | 東南アジアの経済発展について理解する | 東南アジアの都市人口や経済成長率や輸出品目の変化 | グラフの読み取り | |
| | ③ | (3) | MQ「経済発展しているのに、なぜスラムがなくなるのか？」という問題を把握する | ジャカルタの人口増加, 経済発展とスラムの実態 | 写真・グラフの読み取り | 問題把握 |
| 展開 | ④ ⑤ | (4) | MQ に対する「人口が急が増えて住宅や道路の供給・整備が間に合わないから」という仮説 1 を引き出す | ジャカルタの人口増加や高い人口密度, ジャカルタにおける住宅・道路などのインフラ整備の不備 | 教科書・写真・グラフの読み取り | 仮説 1 の提起 |
| | ⑥ ⑦ | (5) | 仮説 1 と違う視点から「経済発展後も貧しい人たちがいるから」という仮説 2 を引き出す | ジャカルタにおける経済格差 | 写真・グラフの読み取り, 話し合い活動 | 仮説 2 の提起 |
| | ⑧ | (6) | MQ に対する根拠をもった自分の考えを説明する | (1) ~ (5) までの内容 | 話し合い活動, クラス全体に向けた発表 | 話し合い |
| 終結 | ⑨ ⑩ | (7) | 2 つの仮説を他の地域の文脈へと転移させる | 仮説 1 と仮説 2 | 問題提起 | 転移 |

関心を高めて、本時の主発問「なぜ経済発展しているのに、スラムがなくなるのか」を把握させる。続いて、(4)では、教科書本文を読み、急速な都市化と課題について確認する。その後、教科書の記述やジャカルタの人口増加、高い人口密度などの資料の読み取りから、ジャカルタにおける住宅・道路などのインフラ整備の不備を読み取り、「スラムがなくなる理由は、人口が急が増えて住宅や道路の供給・整備が間に合わないから」という仮説 1 を引き出す。(5)では、生徒の思考を揺さぶるために、集合住宅に少なからず空室があることを示したうちに、インドネシアの失業率の変化のグラフとインドネシアの人たちが「一年間に使えるお金」とその人数を示すグラフの資料から、スラムがなくな

らない理由をもう一度考えさせる。農村からの「出稼ぎ」によって、都市への人口流入は増えているという違う視点から考えさせ、「スラムがなくなる理由は、経済発展後も貧しいままの人たちがいるから」という仮説 2 を引き出す。(6)では、(1)~(5)までの内容を踏まえて、主発問に対して根拠をもって自分の考えを説明できるように、「どちらの説を支持するのか」について話し合い活動をさせる。終結(7)では、「この問題はインドネシアだけのことなのか」を問い、学んで知識を他地域に転移させる。

3.5 授業分析

本授業に対して、大きく 2 段階の分析を行う。まずは、本授業の各構成の目標・内容・方法に

ついて実際の授業における教師や生徒の言動と照らし合わせながら分析を試みる。次に、本授業全体の目標・内容・方法について各構成への分析から分かったことや教師や生徒の言動と照らし合わせながら分析を試みる。

①分析1：各構成の分析

本授業は①から⑩の活動からなり、(1)から(7)のパートから構成されている。授業の役割構造から見ると、(1)(2)が一つのものであり、資料から読み取る「理解」である。(3)は「問題把握」を行い、(4)は「仮説1の提起」、(5)は「仮説2の提起」、(6)は「話し合い」、(7)は「転移」であると、その役割を示すことができる。

本授業はこのように、全部で6つの構造から成っており、1つずつ順に分析していくこととする。

1つ目の構造「理解」においては、東南アジアの経済成長について電子黒板で、東南アジア諸国の輸出品や変化、GDPの推移など、様々なグラフを示しながら多くの情報を生徒に読み取らせることを意図している。それをふまえた教師からの「何がわかりますか」などの問いかけに対して、発言した生徒が「どんどん右肩上がりで経済がよくなっている」などと言っていることからこの構造での目標について達成できていると考えられる。しかし、無論すべての生徒が達成できているということとはできない。むしろここでの発言者には少し偏りがあり、すべての生徒の思考と主体性を確保できているのかという方法についての問題、また、内容が多く、授業時間と知識の構造化に関しては課題があるのではないかという内容について問題を検討するべきである。これら2つの問題を確認する資料がなく、推定に留まる。

2つ目の構造「問題把握」においては、ジャカルタのスラムの実態について、電子黒板でジャカルタに暮らす子どもたちがゴミを拾っている様子など、様々なグラフや写真を示しながら生徒に読み取らせることを意図している。それをふまえた教師からの「何がわかりますか」な

どの問いかけに対して、生徒が「交通量が多い」「ごみの中からお金になるものを探している」など発言していることからジャカルタのスラムの実態については理解できていると考えられる。しかし、MQの把握については教師が「何か不思議に感じることはないか」といった問いかけをしてMQを生徒から引き出すのではなく、教師自らが「どんどん発展しているはずなのに、なぜ、その街の中にスラムがあるのでしょうか」と一方的に問いを提示している。それゆえ、生徒が思考する機会が失われ、この構造での目標である生徒による問題把握が達成できているかについては不確かである。

3つ目の構造「仮説1の提起」においては、MQに対する1つの答えとしてのインフラの未整備について関連する写真やグラフが記載された配布資料を生徒に読み取らせる。それをふまえて、教師からの「経済発展しているのになぜスラムがなくなるのか。資料から考えたことは何ですか」などの問いかけに対して、生徒が「住む人が多すぎて、住むところなくなった」「人口密度が上がれば上がるほど、住む場所に困っている」などと発言している。そのことからこの構造における目標について達成できていると考えられる。しかし、無論これについてもすべての生徒が達成できているということとはできない。話し合い活動はなく考えたり、発表したりといったことは個人の活動となっているので、すべての生徒の思考と主体性を確保できているのかという方法についての問題が1つ目の構造と同様、検討される必要がある。

4つ目の構造「仮説2の提起」においては、MQ2に対するもう1つの答えとしての経済格差について関連する写真やグラフの記載された配布資料を生徒に読み取らせ、読み取ったことをグループで共有させることを意図している。それをふまえた教師からの「経済発展しているのになぜスラムがなくなるのか。この資料からは何が考えられますか」などの問いかけに対して、ある生徒は資料から読み取れた一定程

度の失業率と関連付けながらスラムに住まざるを得なくなっていることに言及している。しかし、他の生徒は「お金がないから、スラムに住めない」など、提示された資料の内容が回答にあまり反映されていなかった。その原因として読み取る資料の内容が分かりにくい、知識の構造化が見えにくいものであったという内容についての問題、また、自分と異なる考えにふれて自分の考えを発展させたり、整理したりといったことが見込まれる他人との話し合い活動が上手く機能していなかったという方法についての問題が考えられた。この問題ゆえにこの構造における目標の達成は不十分なものになってしまったのではないかと考えられる。

5 つ目の構造「話し合い」においては、スラムがなくなる理由についてこれまでに提示された仮説 1 と仮説 2 の内容をふまえながらグループで話し合い活動を行わせ、それを通じて生徒が自らの意見を形成し、発表させることを意図している。それをふまえた教師からの「どちらが自分の意見に近いか...自分の意見をもって...あなたはどう思いますか」などの問いかけに対して、生徒が「道路とかをつくっても、貧しい人がいるなら、彼らは道路を使うことは少ないし、貧しい人がいなくなってから道路を作れば...」など、自身の主張の根拠やこれまで学習してきたことの繋がりや因果関係が不明瞭なものとなっていた。その原因として自分と異なる考えにふれて自分の考えを発展させたり、整理したりといったことが見込まれる他人との話し合い活動が上手く機能していなかったという方法の問題が考えられる。その問題ゆえにこの構造における目標の達成は不十分なものになってしまったのではないかと考えられる。

6 つ目の構造「転移」においては、仮説 1 と仮説 2 の内容について他の地域でも言えることなのかという問いを投げかけ、考えさせることを意図している。しかし、時間の関係上、ここでは教師が「中国やインドにも今回のようなことがあるだろうから、その辺も含めてこれから

他の地域も見ていきましょう」と発言するだけに留まっている。この構造での内容、方法は授業で十分に展開されず、目標の達成はできていないと考えられる。原因は時間の不足である。これはこの構造だけの問題ではなく、他の構造の内容や方法において時間を取られ、活動(7)に時間に割けなかったことによると考えられる。

②分析 2：全体構造の分析

次に、本授業全体の目標・内容・方法についてこれまで各構造で行った分析結果と教師や生徒の言動をもとに分析を試みる。

本授業全体の内容についての分析としては、1, 4, 6 つ目の構造に共通して見られるように知識量が多いこと、また、知識の構造化が上手く図られていないという問題が挙げられる。

本授業全体の方法についての分析としては、1, 2, 3 つ目の構造に見られるように生徒が思考、また、判断、表現するといったような機会が十分に保障されていないこと、また、4, 5 つ目の構造に見られるように生徒が自らの考えを発展させたり整理したりする話し合い活動が不十分であることの 2 つの問題が挙げられる。

本授業の目標は「インドネシアを事例にして、経済発展している国の中にスラムが存続する理由を、都市化と経済格差という 2 つの視点から考察することができる」であったが、前述したように、スラム存続の理由について十分な根拠も示さないまま 1 つの視点から意見を述べる生徒が多く、本授業の目標は十分に達成されているとは言えなかった。つまり、本授業全体の分析として挙げた 3 つすべての問題が本授業の目標達成が不十分なものとなった大きな要因である。これら、内容、方法、目標における 3 つの問題が本授業に対する内在的批判の結果、明らかになったものである。

ここで、本授業全体の目標そのものについても分析を試みることにしたい。そもそも前提として本授業の目標でよかったのか。前述したような本授業の目標について見ていくと多様な意味で捉えることができる。例えば、目標①とし

て、スラムが存続する理由に対する2つの視点のうち、どちらがより影響を与えるものになっているかを考えられることと捉えることもできる。また、目標②、2つの視点から共通して言える新たな視点を考えることと捉えることもできる。先述の3つの内在的批判を克服できれば、後者の目標②を目標とした授業は可能であるとともに、流れとしても自然なものとなる。また、本授業の指導案の指導観の箇所には思考の深化をねらいとする記述が見られることから、恐らく授業者は目標②を目標としていたと考えられる。しかし、実際の授業は前述した生徒の発言から分かるように前者の目標①を目標とすることへと反れてしまった。つまり、本授業の目標自体が明確化されていなかったということも本授業が不十分なものになってしまった要因である。これは本授業に対する外在的批判である。

3.6 改善点とその提案

本授業の改善点は内在的批判と外在的批判から出てきた課題として克服することである。内在的批判が明らかにした3つの課題を改善することと、外的改善としての1つのポイントを挙げることができる。

内在的批判から出てきた課題の1つ目は、グループでの思考・判断・表現の機会を増やすことであり、2つ目は、自らの見方・考え方を拡大・変容させるため、様々な討議活動を行った後に、振り返りの機会を持つことである。3つ目は、知識の構造図を用いて読み取った知識からより高次の知識を生成させ、それらを用いて子どもたちが自らの仮説を根拠づけさせることで、資料読み取りによる事実理解の活動と仮説の定立・吟味の活動をつなげることである。最後に、外的な改善として、4つ目に、授業の目標の明確化を図ることである。

授業者の目標に照らして行われる、3つの内的改善を詳しく見ていくことにしよう。

1点目は、グループでの思考・判断・表現の機会を増やすことである。例えば、導入の事実

理解や仮説提起の場面では、子どもたちは個人で資料を考察し、全体での発表は、生徒と教師との1対1の問答で進んでいくため、発表者以外は十分に思考していない状態になってしまうおそれがある。これを個人で考察し、小グループで討議した後、全体への発表とすれば、討議の機会、つまり、思考・判断・表現の機会を保証することができる。そして、小グループでの討議の際に、「メンバーのすべてが根拠を持って説明できること」「全員が発表すること」「他者と違う視点から意見できること」を目的とすることで、他者と異なる意見が自分たちの考えを深めることに気づくこととなり、社会の形成者として主体的に参加する態度も育成できる。

2点目は、自らの見方・考え方を拡大・変容させるため、様々な形の討議活動を用いるとともに、討議活動を受けて自分の考えを振り返る機会を持つことである。その点については、福岡市立赤坂小学校で行われた聴き合い活動が参考となる(福井・金・池野, 2013)。赤坂小学校での実践の特質は、第一に、自分自身の見方・考え方を出発点として、より根拠のあるもの、発展的なものに、社会的な見方・考え方を作り変えていく点、第二に、2つ以上の見方・考え方を用意し聴き合うことで、共通点に注目して2つの考えを再構成させ、新しい見方・考え方を獲得させる点、第三に、2つの考えの相違点・共通点を比較するために2つの考えを支える事実や根拠を整理する点、第四に、聴き合い活動を基にもう一度自分の考えを見直しまとめさせる点である。この活動を参考に、資料から高次の知識を生成、複数の仮説定立、支持する仮説の根拠固め、複数の仮説の共通点探しという討議活動を導入することで、複数の意見を様々な視点から検討し、見方・考え方を広げる授業を行うことも可能となる。

3点目は、導入における資料読み取りによる事実理解の活動と仮説の定立・吟味の活動をつなげることである。そのためにも、事実理解の段階において、単に資料を読み取らせるのでは

なく、知識の構造図を用いて読み取った知識からより高次の知識を生成させ、それらの事実によってスラム問題の原因となる仮説を根拠づけさせることが必要である。例えば、教科書の本文を用いて知識の構造図を作成する。そうすることによって、「労働力が多いアジア諸国では工業製品を安く作って先進国に輸出している」「東南アジアでは輸出のための農水産物を生産している」「東南アジアでは労働集約的な米作を行っていたが、農業の近代化により人余りが起き、若者が農村から都市に流入した」などの知識を生成することができる。これらの高次の知識を生み出す教科書の記述を裏付けるデータや発問を教師が用意することで、小グループによる討議活動を通じた高次の知識の生成が可能となる。例えば、教科書の東南アジアの輸出品の変化のグラフを読み取らせ、身の回りの工業製品がどの国で生産されたのかと問うプリント教材を小グループで話し合う活動を通して、彼らはこれまでの学習経験や生活経験を活用して、「労働力が多いアジア諸国では工業製品を安く作って先進国に輸出している」という答えに達することができるであろう。このように事実理解の段階において獲得した知識を用いて子どもたちが「スラムがなくなる理由」について仮説を立て、自ら支持する仮説について事実を示し根拠づけて語らせるようにすることで、分断されていた授業が一体のものとなり、自らの主張を事実に基づき根拠づけて説明することができるようになるであろう。

最後に、外的な改善として目標の明確化が挙げられる。本授業の目的を、スラムがなくなる理由を2つの視点から考察するとしているが、「2つの視点から考察する」の内容は多義的であり、具体的にどのような状態になれば目標が達成されたのかという基準が明確ではない。実際の授業では、2つの仮説を定立した後、話し合い活動を経た終結における生徒の発言は、どちらが仮説として優れているかという観点からの主張となっており、授業者がねらったもの

とは違う結果となっている。ここで、目標に照らして授業を改善、つまり、単に2つの視点から説明できることを目指すのなら、2つの仮説を立てた後の話し合い活動は不要であり、そのまま、終結部の他地域への転移の活動をすべきであろう。また、授業の実態に合わせた目標とするならば、「スラムがなくなる理由を2つの視点から考察し、どちらの要因の方が大きいのか、根拠をもって説明できる」とすべきであろう。さらに、生徒の思考の深まりを、「多面的で確かな根拠によって支えられた思考の育成」と定め、その達成を目標とするならば、「スラムがなくなる理由について事実を基に根拠をもって複数の視点を関連付けて説明できる」とすべきと考えられる。

以上の議論をまとめると、次の通りである。本授業は話し合い活動を用いて、個人で資料を読み取り、考察した内容をすり合わせ、互いの考えを交流することで思考を深め、2つの仮説から新たな社会の見方・考え方を獲得することをねらっている。その意図を効果的に達成するために注目するのが話し合い活動である。しかしながら、話し合い活動の機会自体が少なく、さらには、行われている活動も互いの意見交換をすることに終始し、その根拠を問い直し、自らの見方・考え方を拡大することに焦点化されおらず、自らの考え方の変容を振り返る機会も十分には取られていなかった。

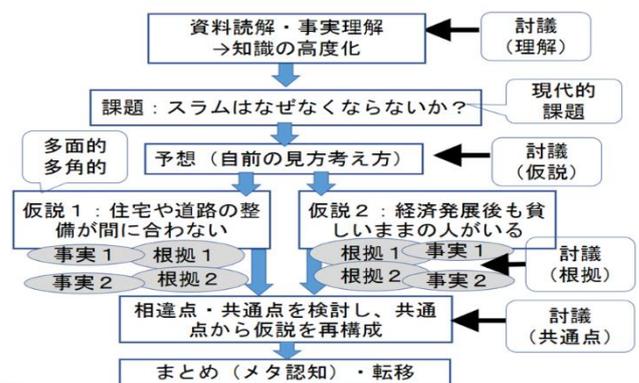


図3 改善された授業の流れ (筆者作成)

表 3 改善された授業の流れ（筆者作成）

| 学習活動 | 構成 | | | 構造 | |
|------|-----|--|-------------------------------------|-----------------------|----------------|
| | 目標 | 内容 | 方法 | | |
| 導入 | (1) | 本時の目標を把握する | 本時の目標 | 目標の提示 | |
| | (2) | 東南アジアの経済発展についての理解／他者と協働してより妥当な解答を導こうとする態度を育成する | 東南アジアの安価な労働力と経済成長，農業の近代化による都市への人口流入 | グラフの読み取り 討議活動 | 討議 (理解) |
| | (3) | MQ「経済発展しているのに、なぜスラムがなくなるのか？」という問題を把握する | ジャカルタの人口増加と都市問題，経済発展とスラムの実態 | 写真・グラフの読み取り | 問題把握 |
| 展開 | (4) | 複数の仮説を定立／仮説の分類を協働して行う態度を育成する | (1)～(3)までの内容 | 討議活動 | 討議 (仮説) |
| | (5) | 支持する仮説について事実を基に根拠づけ／様々な視点から根拠づけを協働して行う態度を育成する | (1)～(3)までの内容 | 同じ意見同士の討議活動 | 討議 (根拠) |
| | (6) | 2つの仮説の共通点を探求／協働を通じ異なる視点から学ぶ態度を育成する | (5)の内容 | 異なる意見の者を含んだ討議活動，全体発表 | 討議 (共通点) |
| 終結 | (7) | 議論を踏まえMQに対して事実により根拠づけし主張できる／自己の考えを相対化する態度を育成する | (5)(6)の内容 | 授業を振り返り，文章で自分の意見をまとめる | 振り返り (メタ認知) |
| | (8) | 他地域へ仮説を転移させる | 他地域のスラム問題 | 予想後，インターネットで調べる | 転移 |

このような課題を克服するために、討議の構造を取り入れる。そして、それは子どもたちが根拠や事実をもって主発問について自らの主張ができるようにしようというものであり、互いに正当性を主張することに終始するのではなく、他者の視点を受け入れることによって自らの視野を広げようとする活動である。討議活動は4回からなり、1回目は主発問に対する仮説・予想を導くための「資料読解・事実理解」のため、2回目の討議活動は複数の仮説の定立のために行われ、3回目の討議活動は自らが支持する仮説を裏付ける根拠や事実を確かなものにし、4回目は異なる仮説の中から共通点を見出すとい

う活動であり、最後に、これらの討議活動やそれらによる自らの認識の変容を振り返る機会を設けるという構造である（図3、参照）。

それでは、図3の授業の流れに沿って、話し合い活動を取り入れた具体的な改善案を示す（表3、参照）。

授業の目標を「スラムがなくなる理由について事実を基に根拠をもって複数の視点に関連付けて説明できる」と定め、内容として「東南アジアの経済発展と課題」を扱い、方法としては「討議活動」を用いる授業を提示する。

まず、(1)で目標を提示し、(2)の段階では討議活動を通じた資料の読み取り、事実理解を

行う。導入として発展した東南アジアの都市の写真などを示し、「東南アジアはなぜ発展したのか」と問い、討議活動によって、東南アジアの輸出の増加と経済成長、農業の近代化と都市への人口流入、都市の繁栄といった事実を追求させる。この段階においては、知識の構造図を用いることで、事実や経験に基づいた高次の知識の獲得を保證できるとともに、討議の機会を増やすという改善が目指されている。次に、(3)で「なぜ、スラムがなくなるのか」を問い、(4)でこれまでの学習や自前の見方・考え方から討議活動を通じていくつかの予想を定立させる。(1)～(3)の学習活動で知りえた、安い賃金や都市人口の激増といった事実から、「住宅や道路を作るのが間に合っていないから」「経済発展後も貧しいままの人たちがいるから」といった2つの仮説が立てられるであろう。この活動により、これまで分断されていた「事実理解」と「仮説定立・吟味」の活動がつながり、前者を基に後者の活動が行われるようになり、「事実理解→仮説定立→根拠吟味→共通点を探す→学習を振り返り共通点から新たな仮説を定立」という過程を通じて、思考深化という本時のねらいをよくよく実現できるものへと改善される。

次に、(5)と(6)の2回にわたる「討議活動」である。まずは、自分の支持する仮説を裏付ける事実と根拠を挙げて説明できるようにするために、討議活動が同じ意見の者同士で行われる。自分の主張を支える事実を用いて根拠づけることができるようになったところで、主張の違う者同士で討議活動を行い、各々の主張を説明し、その上で共通点を探求させる。おそらく政府の不作為あるいは政策の不備が指摘されるであろう。ただ意見を述べるのではなく、「自らの仮説の根拠を吟味する」「2つの仮説の共通点を見出す話し合い活動によって自らの意見を相対化する」という異なるねらいをもった話し合い活動を行うことによって、自らの見方・考え方を深めるだけでなく、広げることができる。

最後に、「終結」の段階、(7)において、これま

での話し合い活動を振り返る機会を設け、2つの仮説の共通点から相手方の主張で納得できるところを受け入れて2つの主張を再構成し、自分の主張について事実を持って根拠づけさせる。この振り返り（メタ認知）活動によって、それまでの自分の見方・考え方を修正・拡大し、新たな見方・考え方とすることができるとともに、異なる他者との協働的な取り組みが自分の成長につながることを実感し、民主社会を形成する市民として必要な資質を身につけていくことになるのである。

そして、(8)で、新たに拡大された見方・考え方は「インドネシアにのみいえることなのか」と問い、他の新興地域にあてはまることを認識させる。時間があれば、他の国々にスラムがあるかということについてインターネットなどを用いて調べさせてもよい。

以上を要約すると、次のようになる。まずは、討議活動を通じて学習内容についての資料読み取りを行い、そこから得られた知識を高次な知識にさせ、その後に学習内容に関連した社会問題・現代的課題を示し、主発問を投げかける。次に、発問に対する自分たちの見方・考え方を予想として討議活動を通じて定立・発表させ、それらを複数の仮説に分類する。同じ考えの者同士で討議活動を行い、事実理解の段階において扱った事実を用い自分の主張を根拠づけることで、自分の主張の構造を「見える化」し、確かなものとする。さらに、異なる主張の人たちとの討議活動を通じて、複数の見方・考え方の共通点を探り、共通点から複数の見方・考え方を捉えなおし、学習を振り返り表現させることによって自分の見方・考え方の拡大・変容に気づかせる。最後に、その見方・考え方が他の地域にもあてはまるか考えさせることで、本時で変容し生成された知識、見方・考え方が、他の地域の問題を見る際の見方・考え方へと転用しうようになる。

このような改善を行うことにより、次のような効果が期待できる。すなわち、知識の構造図

を用いることで、質の高い知識を形成することができるとともに、討議活動を通じて自分と異なる視点の人々が話し合い協力し合うことで、自らの見方・考え方が成長していくことに気づき、異なる他者と協働して物事を成し遂げようとする態度の育成へとつながりうるのである。また、討議活動の中で自らの主張の構造を見える化し、共通点から2つの仮説を捉えなおすことによって、自分の考え方に固執することなく、他者とのコミュニケーションの中で他者とよりよい社会を形成していこうとする姿勢が身に着くのである。つまり、このような改善により、民主社会を構成する市民としての資質と質の高い社会認識の一体的な育成を可能にするのである。

4. 社会科授業分析とその研究

本稿では中学校社会科地理的分野の授業研究において社会認識と市民的資質の一体的な育成がなされていないという課題を取り上げ、そして、1つの授業を取り上げ分析した。課題の原因の1つとしてグループ活動の機会が少ないことや資料読み取りによる事実理解の活動と仮説定立・吟味の活動が繋がっていないこと、他者の意見の吟味を通して、修正された新たな考えを示し、振り返る活動がないことといった話し合い活動の不十分さを指摘した。

そこで、この課題を解決するための方策として、豊富な資料をもとに自らの考えを他人の考えと複数回にわたって交流させ、その過程を経たうえで自らの考えの変容を確認するという討議活動の構造を提案した。

そして、それを授業に組み込むと、授業前半での学習課題へと繋がる討議活動、示された学習問題について豊富な資料に基づいた自らの考えから2つの仮説のいずれかを支持し、同じ仮説の支持者同士で行う討議活動、その後異なる仮説を支持する他者で行う討議活動といったように繰り返し討議活動を行い、最終的に自分の考えと他者の考えの共通点から新たな考えを

見いだしていくという授業構造となった。

5. 結語—本論文の意義—

本稿の意義としては以下の2つが挙げられる。

1つ目は、別稿(川口ほか,2018)に引き続き、中学校社会科地理的分野の授業を取り上げ、その単元や授業の各部分における構成や実際の教師や生徒の言動についてのエビデンスを用い、相互に照らし合わせることによって授業の内的改善だけでなく、外的改善も可能となる4ステップ6活動の社会科授業研究のあり方を示すことができたことである。

2つ目は、このような研究の手立てを本稿において取り上げた授業に適用することによって、知識の構造化という社会認識と自らの見方・考え方を成長させ、目標の達成へと繋がる他者との討議活動を尊重する態度という市民的資質を一体的に育成することが可能な「討議の構造」を見だし、社会認識と市民的資質を一体的に育成できていなかったという中学校社会科授業の課題に対して示唆を与えることができたことである。

別稿(川口ほか,2018)とともに本稿においてすすめた社会科授業研究を総括すると、次のようにまとめられる。

1. 社会科授業研究は、4ステップ6活動の基本構造をもっており、それにもとづき、授業の構成と構造、そして改善の方略を提示することができる、
2. 小学校社会科授業、中学校社会科地理授業において同様に、研究を進めることにより社会科授業研究における提案した研究方法の有効性とその意義を示すことができた、ということである。

引用参考文献

福井駿・金寶美・池野範男(2013)「地域の人物と聴き合い活動を用いた社会科授業づくり—小学校における社会科授業研究(3)—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部(文化

- 教育開発関連領域』62, pp.107-11.
- 池野範男(1999)「批判主義の社会科」『社会科研究』50, pp.61-70.
- 池野範男(2003)「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニューパースペクティブー変革と提案ー』pp.44-53, 明治図書.
- 池野範男(2016)「カリキュラムの三角構造とその実現」『社会科教育』692, 2016年12月号, pp.10-13.
- 草原和博(2005)『社会科地理』をめぐる論争の構図』『鳴門教育大学研究紀要』20, pp.171-183.
- 草原和博・森分孝治(1999)「社会科地理の本質をめぐってー山口論文への疑問ー」『社会科教育研究』81, pp.42-44.
- 川口広美・城戸ナツミ・近藤秀樹・尾藤郁哉・高錦婷・福元正和・山口安司・兒玉泰輔・茂松郁弥・山本稜・吉川友則・鈿悠介・神野正隆・池野範男(2018)「教科の構造に着目した小学校社会科授業改善研究ー知識の構造図と概念的枠組みを用いてー」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編『学校教育実践学研究』24, pp.83-92.
- 森分孝治(1984)『現代社会科授業理論』明治図書.
- 永田成文(2017)「これから考えたい地理ESD授業とは 価値と態度の育成を視野に入れた思考・判断・表現」『社会科教育』2017年8月号, pp.30-33.
- 岡田了祐(2014)「社会科学習評価への質的研究法 Grounded Theory Approach の導入」『社会科教育研究』121, pp.91-102.
- 關浩和(2012)「初等社会科授業研究の基盤構築に向けてー仮説推論的な学習方法の提案と授業評価スタンダードの開発ー」『社会系教科教育研究』24, pp.111-112.
- 竹内裕一(2017)「地域づくり・社会参画を見据えた授業づくりの視点」『新地理』65, pp.77-80.
- 内海巖編(1971)『社会認識教育の理論と実践ー社会科教育原理ー』葵書房.
- 山口幸男(1998)「わが国における各種地理教育論と社会科地理教育の意義」『社会科教育研究』79, pp.1-7.

