

多面的・多角的に考察する力の育成を目指した

中学校地理的分野授業の開発と実践

—南アメリカ州の学習において、「今・ここ」の立場を意識させる場面の設定を通じて—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 矢野仁恵

第1章 研究の目的

1.社会の動向から

社会的背景に目を向けてみると、グローバル化やインターネット・SNSの広がりなどがその勢いを増し続けている。こうした背景から、様々な文化・価値観を背景とするより多くの他者との交流の機会や、多種多様な形態・質の情報に触れる機会は増加の一途をたどっていくだろう。

このような変化の激しい社会の中で求められる力にはどのようなものがあるのだろうか。

2.学習指導要領より

学習指導要領に目を向けると、各種技術の発展等を背景に、「現在では思いもつかない新しい未来の姿を構想し実現したりしていくことができる」子どもの姿が求められている。そのため、社会科では各分野の内容において「多面的・多角的に考察」することが求められるようになった。(文部科学省,2017)

また、同様に「多面的・多角的」という文言が指導要領上で登場する道徳では、「グローバル化の進展により、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重しあいながら生きることや、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ること」が求められるとしている。そしてそのために、「人としての生き方や社会の在り方について、多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話し協働しながら、物事を広い視野から多面的・多角的に考察することが求められる」とある。(文部科学省,2017)

つまり、社会背景から、「多面的・多角的」に考える必要性は高まっていると考えられる。

3.社会科教育の動向から

今日社会科では、「多面的・多角的に考察する力」として、どのような力が求められているのだろうか。

そもそも、学校で社会科を教授する意味について、森分(1978)は「社会的問題に直面したときに、それに適切に対処していくことができるようになることに寄与する」こととしている。そしてそのことに社会科が寄与することができるのは「社会的問題の間違ってはいない理解、説明ができる」ことである。ただし、そのためには「何」が「どのように」なっているのかが分からないと理解も説明もできない。(森分,1978)つまり、社会の構造を読み取る力が必要になってくるということであり、この見解は今日においても有効であると考えられる。

その際頼ることができるのは社会諸科学の視点である。しかし、一つの学問領域だけに頼ってその全てを読み取ることは難しい。そこで、すべての社会諸科学の視点やそこでの理論を総動員して、社会的問題を生み出す複雑な社会背景を読み取っていけるようになることが求められる。これが社会科における「多面的・多角的な視点」を活用する力である。(渡部・井手口,2020)

ただ、現代の社会事象は極めて複雑であり、その全てを読み取ることは教員や研究者でも容易ではない。(渡部・井手口,2020)

しかし生徒たちは、いずれ自分自身の行動の方針を決定したり、それに基づいて具体的な行動したりする必要がある。そしてそこに影響を与えるのは、自分自身が読み取った社会事象・社会構造であるだろう。そう考えると、

授業において重要になるのは、限定的であっても、社会構造を読み取ろうとすることを積み重ねていくことではないだろうか。

次に、社会科のカリキュラム全体を整理してみることから考えてみた。そのとき、草原(1996)、森分(2001)、溝口(2002)、渡部・井手口(2020)を参考に、筆者は地歴・公民の各分野を次のように整理することができるのではないかと考えた。

それはまず、すでに完結した社会事象を対象に、時間的な認識を広げる歴史的分野、空間的な認識を広げる地理的分野における学習を、社会的事象の読み取り・社会構造を認識する訓練として位置付ける。そして、この学習を踏まえ、現代社会やこれからの自身の行動の方針について考えていくことの増える公民的分野につなげていく、という構成である。

そこで、今回はまず社会認識を形成できるようにすることが重要であると考え、その際必要になる力の一つであるだろう「多面的・多角的に考察する力」を主題に据えた。

さらに、変化の激しく、かつ複雑化する社会の中では、当事者意識を持つことが今後一層求められるのでは、と考え、その認識を形成する立場にも注目することとした。

第2章 研究の方法

1. 「多面的・多角的に考察する力」とは

中学校学習指導要領解説 社会編において「多面的・多角的に考察する」とは、「学習対象としている社会的事象自体が様々な側面を持つ『多面性』と、社会的事象を様々な角度から捉える『多角性』とを踏まえて考察すること」であるとされている。(文部科学省,2017)

そこで、本実践における多面的・多角的は、後述する單元における教材研究を通じて、以下のように定めた。

多面的:ひとつの事象から、複数の問題が顕在化したことを捉えること。

多角的:複数の立場から、事象とそこから派生する問題を捉えること。

2. 「今・ここ」の立場とは

本研究において「今・ここ(にいる自分自身)」の立場とは、この瞬間・この場にいる自分自身が考えて立っている立場のことを指す。

なぜ、あえてこの立場に特に着目して取り組ませようと思ったのか。

授業において、生徒たちは第三者としての立場に立ち、分析・考察したり判断したりすることが多い。しかし、現実的に「第三者」の立場に立ち、分析等を行うことは可能だろうか。それは社会学者というプロフェッショナルだからこそできることであり、そうでない我々は、意識的・無意識的に、自己の価値観等が分析等に影響を及ぼしてはいないだろうか。だとするならば、最初から分析等を行う立場＝「今・ここ」の立場を意識させ、当事者意識を持たせることが必要になるのではないだろうか。

自分が他者との交流の場、公的な場に赴いたとき、その場において意見を表明するのは紛れもない自分自身である。あるいは、様々な立場を背負って立つ代表の立場であっても、突き詰めるとその場に立っているのは「今・ここ」にいる自分だろう。

この交流の場においては、同じように、それぞれの「今・ここ」の立場に立つ人が集まり意見を交わすことになる。

この時、仮に「今・ここ」に立つ自分の立場しか自覚のできていない視野狭窄の状態である場合、もしくは「今・ここ」の自分の立場が不明確で定まらず、以降もその状態が持続する場合があったとする。この二つは、方向性は違うまでも、どちらも社会を形成していく公民としては問題が生じるのではないだろうか。

そこで本研究では、「多面的・多角的に考察する」活動を通じ、社会認識を形成したのち、最終的に「今・ここ」の立場に立ち返ることを目指す。

3. 実施方法

参与観察・授業実践

3-1.対象校

山梨県内公立中学校

3-2.期間

2020年8月～12月

3-3.対象生徒

第一学年生徒（全6クラス中2クラス）

第3章 研究の結果

1.単元

（帝国書院「社会科 中学生の地理」）

第三章 世界の諸地域

第五節 南アメリカ州

2.ねらい

本単元では、展開部において多面的・多角的に考察する活動を通じ、「物理的・心理的に距離があったとしても、世界共通の問題は自分に関係がないわけではない課題である」という社会認識の形成を目指す。

そして最後に、「今・ここ」の自分は「全体として、問題の解決がどのような方向性で進むことが望ましいと考えるか」という趣旨の発問の開発・実践を行う。

なお、この授業はその後学習していく公民的分野において、公民としての判断を行えるようにする入り口としての位置づけになる。そのため、社会認識の形成の後に控えていると考えられる、（公民としての）具体的な判断や行動の選択までは本実践の範囲とはしない。

3.単元構成

本単元は、四時間で構成されている。

第一次第一時・第二時では、州の概略的なイメージを、生徒たちが知識として身に付けられることをねらいとする。そのために、主としてブラジルを例に、自然環境・歴史・産業（工業・農業）の特徴を学習する。

第二次では、第一次の学習を踏まえ、多面的・多角的に考察する活動に取り組んでいく。

具体的には、南アメリカ州における経済発展の一方で顕在化している地球的課題として、森林の伐採と開発に伴う環境問題を軸に据え

る。そして、自然環境・歴史・産業を側面とし、その学習の中で登場した諸問題を、①先住民②外国の人③農村部の人④都市部の人、に整理した各角度から比較し考察する活動を行う。この活動を通して、まずは社会問題の持つ複雑性を認識させる。そのうえで「今・ここ」の立場の自分から問題を捉え、その解決の方向性を考えさせることで、単元全体における多面的・多角的に考察することのまとめとする。

なお、多面的・多角的に考察することを通しての見方・考え方の変化があるのか、について見取ることを意図し、最終発問に、第二次第三時の最後と第四時の最後の二回取り組ませる。

4.授業構成

本節では、主に単元のまとめの授業（第二次・第四時）について記す。

紙面の都合上、概略的なものとなっているが、授業展開は以下のように行なった。

学習過程	学習活動と内容、 発問（○）、指示（◇）
導入	1.前時の復習 ○問題はいくつも出てきたけれど、一番解決したい問題は（今回の授業で登場した）すべての人にとって同じなのだろうか？
展開	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> ○○にとって、一番の問題は何だろうか？ </div> <p>2. ○○にとって、一番の問題は何だろうか？ ◇これまでの勉強の中で、いろんな立場の人が登場してきた。今回は、その中でも4つの立場を①～④に整理した →①先住民/②外国の人/③都市部の人/④農村部の人 ◇さらに、これまでの授業の中で確認した問題を(A)～(F)に整理した →(A)熱帯林の伐採 (B)動植物の絶滅・生物多様性の消失 (C)地球温暖化の進行</p>

	(D)生活の仕方の変化 (E)都市部と農村部の経済格差 (F)スラムの形成 〇〇(=①～④の立場の人)にとって、((A)～(F)の問題のうち、)一番の問題は何だろうか？
まとめ1	3.最終発問
まとめ2	4.まとめ ◇本時のまとめとして振り返りシートに学習感想を書く

(補足)

・生徒に対しては、第二次に入った段階で以下の資料を用いて授業を行い、特に本時においてはこれらの資料を一枚のプリントにまとめ、手元に配布した。

(a)森林伐採面積の推移(出典:INPE)

(b)先住民保護区周辺の開発の様子

(出典:特定非営利活動法人 熱帯森林保護団体(RFJ)HP)

(c)ブラジルの都市化率の変化

(出典:「地図で見るブラジルハンドブック」著:オリヴィエ・ダベヌ,フレデリック・ルオー 発行:株式会社原書房(2019))

(d)ブラジルの平均月収(都市部の大企業と農村部)(出典:平均月収.jp HP)

(e)日本の大豆輸入の様子(出典:帝国書院 HP)

5.授業実践

本研究では2クラスを対象に授業実践を行い、1回目の実践を受けて2回目の実践を修正した。特に、展開における活動と、まとめ1における3.最終発問をそれぞれ変化させ、2種類の授業実践を行い、比較・検討していった。

この2種類の授業実践を、以降A/B実践と区別して記す。

(A実践)

展開:2.〇〇にとって、一番の問題は何だろうか？

クラス全体で①～④の立場から主発問を考えさせる

図1は授業内で使用したワークシートの抜粋である。なお、実際に授業で使用したものには、②～④の立場について考えるためのテンプレート(図1下半分と同様)も掲載してある。

〇〇にとって、一番の問題は何だろうか？
～ブラジルに見る問題～

立場:①先住民 ②外国人 ③農村部の人 ④都市部の人

問題点

(A)熱帯林の伐採 (B)動植物の絶滅・生物多様性の消失
(C)地球温暖化の進行 (D)生活の仕方の変化
(E)都市部と農村部の経済格差 (F)スラムの形成
(G)その他

★問題点を選んだときに、根拠にした資料の番号を書こう

立場:①先住民 問題点: 理由: (7)その他の問題点:

理由

他の人の意見

図1 (A実践) 授業内ワークシート(抜粋)

まとめ1:3.最終発問

「これらの問題は、どういう形で決着がつけばいいだろうか？」

→記述による回答

(B実践)

展開:2.〇〇にとって、一番の問題は何だろうか？

4人一組の学習班を単位とし、各個人に①～④の立場をランダムで割り振り、主発問に取り組みさせる。こうすることで、生徒たちが必ず一度は問題について考える必要がある場面を作り出した。

この際、A実践を受け、一つの立場から見たときでも、「問題点」の選択肢から、解決したい問題として複数を選び出すことができるのではないかと、という反省から、以下のような活動に変化させた。

(-)自分に当たった①～④の立場のひとつになりきったときに、「解決したい」と思う問題をすべて選び、シャーペンで選択肢に丸をつけ、そのときに根拠にした資料の番号も書かせる。

(二)選んだ問題点の中で、一番の問題だと考えた問題の選択肢に、赤で丸をつけ、そのときに根拠にした資料の番号にも赤で丸を付けさせる。

次に、班の中で意見を交流することを通じ、他の立場からの考えを知る。

最終的にクラス全体で意見共有を行い、同じ立場・違う立場の幅広い考え方を知る。

Step 1 自分の考え

立場	①先住民	問題点	A B C D E F G	(②)その他の問題点
根拠にした資料の番号	理由			

図 2 〈B 実践〉 授業内ワークシート (抜粋)

ワークシートの基本的な体裁は A 実践と大きく変わらない。「Step1」とあるのは、実際のワークシートには班、あるいはクラス全体での意見交流の際に、他の立場の考え方をメモするためのテンプレートが「Step2」として設けられているためである。

まとめ 1 : 3.最終発問

「問題の解決に向けて、なるべく多くの立場の人が納得するために、どのようなバランスで問題に取り組んだらいいと考えますか？」

→レーダーチャートと記述による回答

全体の問題の解決の方向性を考えさせるために、レーダーチャート(=量的回答)と記述による回答(=質的回答)の形式をとった。

レーダーチャートは、授業前は①～④の各立場が項目になっている四角形なのに対し、授業後では②外国人の人から、②「自分の立場」を取り出し、計5項目の五角形に変化させた。

これは、授業を経て、「今・ここ」の自分に立ち返ることを意図し、「今・ここ」の自分もこの問題に関わっている、ということにより意識しながら考えさせるためである。

また紙面の都合上割愛したが、記述による回答は、まず3つの枠組みを用意した。それぞれで、一つあるいは二つ以上の任意の立場に

何点割り振ったのかについて、「高くした理由/同じにした理由/低くした理由」はなにかを問い、記述させた。

なお、レーダーチャートに記入する際の条件は以下のように設定した。

- ・点を打つことができる場所は整数だけ
- ・7点割り振りきる(授業前) / 11点割り振りきる(授業後)

なぜこのように条件を設けたのかと言うと、現実社会においては、問題に対処するための国家予算や人的資源などの配分に制限が付くことがあり、それを反映するためである。

また、理想状態が各立場に均等に点数を割り振ることであることは容易に想像がつく。その一方、現実的には均等には割り振ることは難しいことも想像がつく。このギャップを鑑み、生徒たちの回答を、各立場に均等に点数を割り振るという理想状態に集中させないために、奇数かつ整数値のみ選択できるという制限を設けた。

加えて、それぞれの合計点(授業前:12点、授業後:15点)を考慮した上で、生徒たちが考える際に過不足ない数値になる、という予想から上記の数値で制限を設けた。

第4章 分析・考察

1.生徒の変容について

本節では、A・B実践においてそれぞれ実施した最終発問ワークシートの記述を分析・考察した結果をまとめる。

(1) A 実践

分析対象とする最終発問ワークシートは計28枚である。

A実践における分析として、まずは記述されている回答全体の傾向から、以下の二種類に分類した。

(I) 解決策の方向性を記述した回答

〈記述例(要旨)〉

- ・問題全体のバランスを考えて解決方法を探す
- ・(授業前)自分たちで解決策を探す

→ (授業後) 全体で協力する
 (II)具体的な解決策を記述した回答
 (記述例 (要旨))

- ・経済格差の是正・解消
- ・人口移動政策
- ・教育制度の拡充

授業前後 表 1 (A 実践) 記述変化
 の記述の変
 化は右の表
 のようにな
 った。

	授業前	授業後
(I)	17	12
(II)	11	16
合計	28	28

本実践のねらいに合致しているのは(I)解決の方向性を記述した回答である。

(II)の回答が多くなった理由として、以下のように考察した。

まず発問上の課題がある。

A 実践における最終発問は「これらの問題は、どういう形で決着がつけばいいのだろうか？」であった。特に「決着」という言葉に関して、言葉が示す回答のイメージがしづらかったのではないかと推測する。

また授業展開部と前時までの学習で用いた資料が大きく影響を与えた結果だとも考えられる。

特に顕著なのは経済格差の是正・解消等について言及した回答だろう。この記述に関連が考えられる資料は、(d)平均月収の資料である。本実践においては、農村部と都市部で約 50 倍の経済格差があることが分かるように、授業者が複数あるデータから二種類を抽出し、整理した資料を用意した。その結果、生徒たちに経済格差が存在するという印象を与えることはできた。一方で、「なぜ経済格差ができてしまうのか」という、数値として現れている社会事象の背景の構造について考えさせることができなかつた。そのため、衝撃的かつ解決が急がれるのではないかと、という考えの下、こう

した回答が増えたのでは、と推察する。

つまり、データを加工した結果、社会認識に偏りが生じた、とも言えるのではないかと。

(2) B 実践

分析対象とする最終発問ワークシートは計 29 枚である。

B 実践における分析としては、特に記述による回答部分に着目し、その内容の傾向ごとに以下のように分類した。

(i)居住地にかかる問題について注目

(ii)経済的課題について注目

(iii)それぞれの立場ならではの問題解決について注目

(iv)問題全体のバランスをとることに注目

(v)問題の連続性や、相互関係に注目

なお、レーダーチャートについては、生徒たちの思考の補助としての位置づけであり、一目盛りごとの質的な意味を統一していないため、今回の直接の分析対象とはしていない。

授業前後の記述の変化は下の表のようになった。

表 2 (B 実践) 記述変化

	授業前	授業後
(i)	3	3
(ii)	9	2
(iii)	9	6
(iv)	4	6
(v)	2	11
分類外	2(未記入)	1
合計	29	29

B 実践では、「どのようなバランスで」という問いに対して、レーダーチャートと記述による回答を組み合わせ実施した。

記述による回答では、なぜレーダーチャートで記したバランスにしたのか、という理由を尋ねた。そのため、個々の価値観の違いから、主に(i)(ii)のように、特定の側面を強く意識した記述の傾向が生じたのは、と考えた。

ただし、A 実践と異なり、レーダーチャートに、単元全体を通して登場したすべての立場

が視覚的に示されていた。そのため、立場全体のバランスをとろうとする記述が多くなった。

例えば、(i)に分類した、や、(ii)に分類した、「先住民や農村部の人のために環境保護は必要だが、外国との関係を考えると経済の発展を優先した方がいいのではないかと考えた。」という要旨の回答などである。

(iii)~(v)の記述例には以下のようなものがある。

(iii) 〈記述例 (要旨)〉

・先住民や農村部の人は森林伐採の影響が大きい、もともと住んでよく知っている土地だから、“ならでは”の解決方法を探れるようにするのがいい。それ以外の立場の人たちは金銭による解決方法がありそう。

(iv) 〈記述例〉

・農村部と都市部が両立していれば何とかなりそうだから。

(v) 〈記述例 (要旨)〉

・どの問題も解決していかなければならないけれど、どれかだけよくしても他の問題が残るし、自分にももっと影響が出そうだから。

・森林伐採の影響を一番受けている先住民や農村部の問題を解決することは、それ以外の立場の問題の解決にもつながりそうだから。

本実践のねらいを十分に満たしていると考えられるのは(v)に分類した回答であるが、その中には授業前は(ii)や(iii)の回答の傾向にあった回答も多い。この変化は、展開部において一人一立場で問題について考え、それを基に多面的・多角的に考察したことが効果的に働いた結果であると推測した。

(iii)にある回答は、各立場がそれぞれの問題を抱えていることについての記述はできているものの、その問題が関連し合っていることについてまで踏み込んだ記述はなかった。

その原因としては、A 実践でもあった、問題として表出している社会事象の背景の構造まで考える、あるいは教授することが授業の中でできなかったからではないか、と考える。

(iv)にある回答は、全体でバランスをとることが重要としつつも、問題の関連性までは踏み込まず、記述例のように一文で完結するものが多くみられた。この原因としては、思考の材料が足りなかったか、回答したいことは生徒の中にあっても、表現が追い付かなかったか、が考えられる。

この場合、前者であるならば授業そのものの改善を、後者であれば別の支援の方針を探っていく必要があるだろう。

2. 授業実践から得られた改善に向けてのフィードバック

実践から3つの課題点が明らかになった。

1つ目は、授業構成上の課題として、教材が過剰になってしまったことである。本実践では、展開部における資料として教師(筆者)が教材研究する中で見つけた図表・グラフ等を提示した。これは、生徒たちに多面的・多角的に考察させるために、各側面・各角度に見合った資料を探す、という教材研究のプロセスの必要性から生じたものである。この点は、まず、複数の教科書や資料集を比較しながら資料を探すことを代案として考えていく必要があるだろう。また、今回筆者は教材を探すことに一定の時間がかかった。この点に関しては、年間を通して単元構成を練る経験を繰り返すことで、一定のプロセスを確立されることが予想される。それによって、ある程度の時間短縮は可能になるだろう。

2つ目は、資料の問題、資料と発問の関係の整理である。例えば、授業後の生徒の記述の中には、「外国の人は遊びに来ているだけだからあまり考慮しなくてもいい。」や「とにかく格差をなくせばいい。」など、誤った、あるいは数段階思考のプロセスを飛ばした社会認識を形成していると考えられるものがあった。この点に対しては、資料の分かりやすさや提示の仕方が、ねらいや実態に適したものであったのか。あるいは、問いの対象とする範囲はどこまで含んでいたらよかったのか、などの検

討が必要だろう。

3 つ目に、「今・ここ」の視点への立ち返りの問題である。生徒たちの多くは、今回ねらいとした社会認識を形成できた。一方で、「自分は南アメリカの問題の原因にはあまり関わっていない（から自分の点数を上げる／下げる）」という記述の傾向も見られた。この傾向は、やがて「問題の影響があるとはいえ、その程度は現地の人々と比べると少ないだろう。だから自分は考えなくてもいいのではないか。」という意識にも繋がりがかねないと筆者は考える。そこで、「今回認識した問題の構造は、自分の生活にも起こりうるものである。」つまり、問題の構造を抽出すると普遍性が高まる、ということに気づかせるような授業展開も必要になるのではないか。

また、こうした「問題に対して関わることが予想されるからこそ、関わりたくない。」とする記述がある一方で、「自分が我慢すれば。」「他人のために。」といった、やや自己犠牲的な側面が出た記述も見られた。こうした記述の特徴は、個々の家庭の事情や地域的特色、学力などの背景が影響を及ぼしているのだろうか。また、その程度はどれほどか、ということについて、学級・教科担任として考慮していくことでの授業改善も可能ではないだろうか。

第5章 今後に向けて

本研究における成果としては、多面的・多角的に考察する活動を通して、生徒たちの社会認識が広がったと考えられることである。

また、「今・ここ」の自分の立場を意識させることで、「物理的・心理的に距離があっても、自分も少なからず問題に関与している」という認識が形成できたことである。

今後に向けたさらなる改善の論点として、今回対象とはしなかった、中学校社会科の目標と教育課程全体を見通した時の課題が挙げられる。

生徒の回答の中で、次のようなものがあっ

た。(以下要旨)

・(問題の解決は)もうどうしようもないのではと考える。なぜなら、伐採をやめてもそこで働いていた人たちが困る。でも代わりの就職口として大規模な工場を作っても、新しい環境破壊につながるからどうしようもない。

・一人一人の努力ではどうにもならなそうだから、問題を解決するのは一番偉い人が見なおして改善すればいいのではないか。

多面的・多角的に考察した結果辿り着いた認識として見るならば、これらの認識の論理的な思考の筋は通っているだろう。しかし、中学校社会科の目標である、公民としての資質・能力の基礎の育成と照らし合わせて考えると、この社会認識のままでは、社会を形成していく公民としての意思決定や行動に結びつけていくことは難しいのではないだろうか。

では、この二人が感じ取ったような、「一人一人の努力だけではどうにもできない」、「どうしようもない」社会の中で、それでもよりよく、理想的な社会を形成するためにはどうしていく必要があるのか。このことを生徒たちが考えることができるようにするために。また、課題に対して、生徒たちが自身の行動の指針の基準を形成できるようにするために。社会科全体でどのように取り組んでいくことが求められるのだろうか。これらは長く続く課題となるだろう。

参考文献

- ・溝口和博.(2002). 開かれた価値観形成を目指す社会科教育—「意思決定」主義社会科の継承と革新—. 全国社会科教育学会『社会科研究』第56号.
- ・森分孝治.(1978). 社会科授業構成の理論と方法. 明治図書出版株式会社.pp.100-101
- ・森分孝治.(2001). 市民的資質育成における社会科教育. 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号.
- ・草原和博.(1996). 地理教材構成の論理—開かれた科学的な社会認識形成—. 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第22号.
- ・中学校学習指導要領解説 社会編.(2017). 文部科学省.pp.26-27.85
- ・中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編.(2017). 文部科学省.pp16
- ・渡部竜也・井手口泰典.(2020). 社会科授業づくりの理論と方法. 明治図書出版株式会社.pp.54