

社会科授業で育てたい『力』とその育成へのアプローチ

山田 修・岡田 康伸

I はじめに

北俊夫氏は、片山宗二ほか編『混迷の時代！“社会科”はどこへ向かえばよいのか』の【コラム⑰ 小学校社会科「内容」再編の動き】の中で、

「平成20年学習指導要領の改訂作業の過程で、小学校社会科の性格を根幹から問い直す動きがあった。それは、中央教育審議会の社会・地理歴史・公民専門部会などから、小学校の内容を『空間軸』『時間軸』『社会システム軸』という3つの軸（観点）で再整理してはどうかという課題が提起されたことである。」と記している。続けて、…結果的には、現行の内容構成が維持されたが、小学校段階の社会科は永く《総合社会科》であったが、今回の動きによって、中学校との連続を鑑み、地理・歴史・公民という分野別学習を小学校にも組み入れたい意向が読み取れる…との意を著している。

時代も、子どもも移り変わるものだから、《不易》の観点や内容を踏まえつつも、教科指導の改善を含む学習内容の変更が課題・問題となるのは、当然のことではある。しかし、これからの時代、《国際化と生涯学習の視点》及び《特別な支援を要する児童への指導》を抜きにしては、教育を進めることができないと云っても過言ではない。その点に関しては、社会科も例外ではないと考える。

そして、それらの要求に応えるには、社会科

がこれまで主唱してきた『実感を伴った生活者としての学び』の再考、及び社会科授業の特質を踏まえた『授業の質の向上』が、必要かつ最重要であると思う。また、そのことよってのみ、例えどんな思潮が流布し、それに右往左往させられようとも、社会科は、第二次大戦後の初志をもって、我が国の子どもたちに果たさなければならぬ大きな使命を担い続けることができるものとする。

以下は、今次の学習指導要領に記されている小学校社会科の目標である。

社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。¹⁾

もしも、教科指導が、「人類が永い時間をかけて知的創生・蓄積した文化や伝統の継承」に重点がおかれるのであれば、上記の目標は、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解」に留まり、また、その意味が極めて不分明ではあるが、資質や能力を育成するだけならば、「公民的資質の基礎を養う」に留まるのであろう。しかし、それだけでは、社会科の目標は、達成されたことにはならない。

極論すれば、《国家・社会の形成者》は、決して、構成者に留まるものではない。形成者には、自らの意思決定で、よりよい社会を創りあげてい

こうとする《意思ある主体者としての学び》が望まれるのであろう。それは、単に、現在の社会に適応して生きていくだけでは、十分とは言えないのである。知的な理解内容が、处世術の源泉やそのための『力』になるのみでは、不十分なのである。更に、《愛情》という内面的な素養は、行動や態度などの外的な表出をもってしか、或いはそれをもってしても、評価に難いものである。

ここに、これからの、否、今までの社会科授業実践の困難さがあり、また、私たち教育者は、その困難さを打破するために、社会科教材の研究とその授業実践に邁進していかなければならないという、大きな使命も生まれてくるものと考えている。しかし、それでも、《完結し得ない、それでいて、子どもを育てるに力動的な教科＝(イコール)社会科》という思いを、消すことはできない。

そこで、本稿では、わが国の社会科教育の歴史を踏まえながら、児童にとっての社会科教育の意義と、そこで身に付けさせたい『力』を再考してみようと考えている。

II 社会科教育の歴史的展開

1 社会科教育の誕生から現在まで

(1) 明治初期の地理教育開闢から学ぶこと

「世界は広し、万国は多しと言えど、大凡五つに分けし名目は、亜細亜、阿非利加、欧羅巴、北と南の亜米利加に、境かぎりて五大洲。大洋洲は別にまた、南の島の名称なり。土地の風俗人情も処変われば品変わる。その様子を知らざるは、人の人たる甲斐もなし。」²⁾

これは、わが国の学校における最初の地理教科書と伝えられている福沢諭吉氏の著書『世界国尽』の抜粋である。この著書が公にされたのが1869年(明治2年)、即ち「学制」頒布が

1872年(明治5年)だから、福沢氏が、この書物を地理教育の教科書として著したものであると捉えることには無理がある。しかし、福沢氏の意図を離れて、この著書が、地理教育の教科書として重宝され、また、教育課程上、それらを活用した《地理》が、《読み書き算》と同等に重視されたのは、「小学教則概表一下等小学校4級(現在の小学校3年生—)での《地理読方》の授業時数に、週6時間が充てられた事実からも明白である。そして、福沢氏が、この著書で、「その様子を知らざるは、人の人たる甲斐なし」と述べたことにこそ、戦後の社会科が実践する筈であった《人間教育の起点》を見取ることができると、考える。

更に、福沢氏が、^{*)}数多の著書をもとにして願った我が国の学問への立志とその実践、京都の町びとが^{*)}竈銭と称して集めたお金で運営した《おらが町の学校(番組小学校)》への思い、《^{*)}夜間協同学校を設立した逸話》等々を、例示するまでもなく、日本国中で期待された《地理》を含む学校教育への民衆の期待と願いは、わたしたちの想像を超えて大きかったに違いない。日本の未来は開け始め、世界への道は広がり、社会科の前身《地理読方》を含む学校教育への《夢》と《創造》、消長の波はあったろうが、それは第二次世界大戦後間もなくまで続いたようである。

そして、永田忠道氏は、そのような社会科創設以前の歴史を踏まえながら、以下のように、現在の社会科を凝視する。

現在の社会科は、残念ながら、子どもたちにとって人気のない筆頭教科となってしまっている。いまの社会科の状況と、学校での教育が始動した明治初期にあって広く社会的に重要視されていた地理教育との違いを考えると、そこには広い世界への「想像」と「創造」の仕方に大きな差異があるように思われる。現在、おそらく子どもた

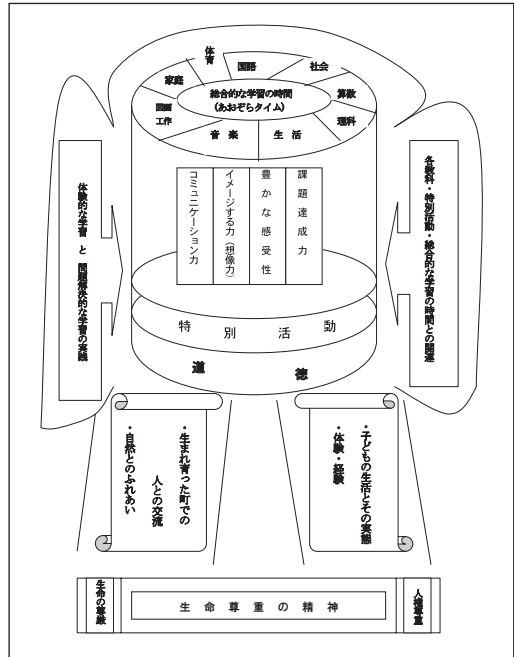
ちは社会科の授業よりも、それ以外の場であるメディアやネット上の膨大な情報をもとに、世界像を短絡的に「創造」してしまっているのではないだろうか。そこでは、明治初期や戦後の社会科誕生期、または一昔前のように、渴望するような世界像の「想像」を地理や社会科の授業の中でのより誤りの少ない情報を通して、豊かに「創造」するステップがもはや失われているようにも見えてしまう。³⁾

「講師師、見てきたような嘘を言い」という、流言がある。しかし、福沢氏の『世界国尽』は、それには当てはまらない。勿論、世界の隅々、否地球のすべてを実地見聞した人間などいないし、また、今後もそんな人は現れることはないだろう。しかし、福沢氏の『世界国尽』は、字面上、他国での生活体験談を読み取ることができ、同時に、その一文々々から《人間・福沢氏》を読感することもできる。それは、私たちが、これから求める社会科の在り方や内容に合致するのかどうか、疑義は残るが、子どもたちの《興味・関心・意欲》を高めるといふ点では、探るに魅力のある著書であると考えます。

また、永田氏は、前出の同じ著書で、以下のように続ける。

見たことも行ったこともない空間について、自分なりの豊かな「想像」を、さらに具体的な「創造」へと高めていく楽しさ、それこそが、そもそも社会科を学ぶ本来の楽しさであるはずだがいつの間にか我々は、その楽しさを置き忘れてしまったのだろうか。⁴⁾

ここで、永田氏が重視する『想像する力』の大切さには、私もろ手を挙げて賛同することを惜しまない。と言うのも、私が平成17年度に自らの勤務校用に作成した図の『教育構想図』は、以前福岡県大川の某小学校の研究冊子の中で遭遇した、小学校で子どもたちに育てる力の構想図を改変したものであるが、まさに、『想



—京都市立小栗栖宮山小学校『教育構想図』—

像力』こそ、子どもたちが身に付ける最重要な『力』だと考えている。

そして、以下で提唱する小学校段階で育てることが望まれる『力』や資質は、私の教職経験から導き出した経験論を超えるものではないが、私自身が、自校の校内研究で、絶えず、教職員に育成・伸長することを伝え、実践してきたものである。

- ①豊かに感じる力
- ②イメージ(想像)する力
- ③課題を達成する力
- ④コミュニケーションを密にする力

これら四つの力が子どもたちの学びの基盤にあり、また、これらの力を伸ばしていくことが、生涯に亘って、子どもたちが《学びの質》を高め続けていくに際して、必要であると考えます。逆に考えれば、これら四つの力を伸ばさず《授業改善》こそが、望まれるのである。更に、それは、社会科学習に限ったことではないとも考えます。

(2) 戦後処理と社会科誕生

第二次大戦後、アメリカ合衆国を主とする連合軍は、日本の敗戦処理の一環として教育改革の指令を次々と発した。そして、1946年1月3日(木)「朝日新聞」朝刊の第一面は、第四指令を次のように報じた。

「修身、地歴を廃止 マ司令部民主教育指令」

「マックアーサー元帥は去る十二月三十一日付で日本教育の民主化に関する重大な指令を発し日本全国各教育機関における修身、日本歴史、地理の三教科は、学徒の心を軍国主義的、極端な国家主義的な型にはめこんだものであるとして今後は最高司令部の許可があるまでこれを廃止すべき旨指令した。

続いて、1946(昭和21)年7月3日の朝日新聞の朝刊では、

「地理の授業許さる 教科書は総司令部許可済のもの」

「総司令部民間教育情報教育局発表によれば去る二十九日マックアーサー元帥は昨年十二月末からとめられていた地理、歴史、修身のうち、地理の授業の再開を許可した。ただし教科書は、文部省発行、総司令部許可済みのものを使用せねばならない。」

と報じられ、更に1947年4月7日(日)の同社朝刊では、

「八日の新学期はじめから使ふ新教科書ができ上がり、みんなが自分の教科書で勉強できることゝなった。たゞし、修身、公民は当分教科書なし、歴史は新たに書き下したゝめ出来るのは六月になる。

と報じた。

それから、おおよそ半年後の1947(昭和22)年9月1日の朝日新聞に「きょうから“社会科”の授業」と題して次のような記事が掲載された。

「『よい公民』を作る基礎教育—社会科授業が九月の二学期からはじまる。六・三制教育で一番大事な学科でありながら一学期には準備が間に合わず、とり残されていたこの科目も学習指導要領は中、小学校用とも夏休み中に先生の手許にとどいたし、教科書も小学五、六年用と新制中学各学年用が九月末か十月初めに渡る見込なので、小学の各学年はこんどこそ、いっせいに授業がはじめられることになり、小学一年から新制高校一年までを一貫した社会科教科書の編纂体系も、文部省の編集会議で本決まりました。」

ここから、社会科教育の歴史上忘れることのできない、《東京・新橋の桜田小学校における実験的社会科の試み》を皮切りに、今井誉次郎氏の《西多摩プラン》、無着成恭氏の《山びこ学校》等々、全国各地で社会科授業の実際を探求する取り組みが始まることになる。それらと併行して、学術研究団体としての学会も立ち上げられ、社会科学習の理論化と実践が一挙に熟を帯びてくる。加えて、外国からの思想や実践例も、採長補短の役割を持たせながら導入し、やがて、我が国独自の《公民的な教科》へと成長させていく。

そうして、戦後の論争も含めた、社会科の真摯な実践・研究は、《未知の世界に踏み出す展望の希薄さに、如何に立ち向かうのか》《社会科で、子どもたちにつける学力とは何なのか》、そして、《学校と地域との関係は、如何にあるべきか》など、現在の教育課題に相通ずる問題にも対処しながら、存在意義を根付かせていったと考える。

(3) 生活科の誕生から見た社会科の存在意義

ところが、平成に入ると社会科の立場は一変する。『生活科』の誕生である。今から思えば、生活科誕生前後の小学校現場では、社会科研究及びその実践に真摯な先生方は、少なからず不

安と孤立を感じておられたように思う。そして、見方によっては、だるま落としのように、低学年を抜き去られた社会科は、社会科独自の学習方法のひとつである《同心円拡大方式》さえも覆されてしまいそうであった。

当時、社会科指導に誇りを感じておられたある先生は、生活科の授業参観後に、こんな感想を漏らされたことを、今でもはっきり覚えている。

「子どもたちは『遊び』の時間とあまり変わらないから、摘んできた花をつかって生き生きと活動している。それに、指導力のない先生の授業でも、子どもたちは自分から動いている。」
「…でも、子どもたちは、その花の名前も知らないんだね。」との弁であった。

夢中で楽しく活動している。そして、「花の名前を知らない」…それだからこそ、そこに《気付き》の生まれる《場》ができるのである。生活科が、放任主義の授業と全く無縁であること

は、以後の実践によって実証されることになる。それどころか、その教科の《学び》の中にこそ、私たちが永年求め続けてきた《子どもの側から捉えた授業》の本質が含まれていたのである。

勿論、これまでの、社会科も他の教科も、そうした《気付き》を大切にしてきた筈なのだが……。ともあれ、下記の二つの表を比較すれば明白であるが、生活科の学習内容は、かつての社会科、そして理科担当の先生方が不安を抱かれていた、低学年の学習内容をほぼ継承していたのである。

そして、永田氏は、生活科とかつての小学校低学年の社会科と理科の内容を比較し、生活科の教科構造を図⁵⁾のように提示し内容編成のあり方について、以下のように述べる。

「生活科の内容構成の背景となる中軸とは、旧来の小学校低学年段階の社会科や理科がその教科の中軸から外すことができなかつた【社会

小学校低学年の社会科 (1977年学習指導要領)の内容		小学校低学年の理科 (1977年学習指導要領)の内容	
第1学年	第2学年	第1学年	第2学年
①学校の先生と職員の仕事	①職業と販売の工夫	①いろいろな植物と葉・花・実	①植物の栽培
②学校や公園の道具や施設	②農業や漁業の工夫と努力	②植物の種と球根	②草むら・水中などの動物
③学校の通学路の位置と安全	③工場での分担と協力	③いろいろな動物	③物の水への溶かし方
④家族の仕事と水道・電気・ガス	④乗り物で働く人々	④動くおもちゃと風・ゴム	④身の回りの空気
⑤自分の成長と家庭生活・季節	⑤郵便物の集配に携わる人々	⑤磁石のはたらき	⑤おもりで動くおもちゃ
		⑥物の影	⑥乾電池と豆電球
		⑦天気による地面の様子の違い	⑦音の伝導
		⑧いろいろな石	⑧日なたと日陰の地面の様子
			⑨砂や土と水

生活科(2008年学習指導要領)の内容		
①学校と生活	④公共物や公共施設の利用	⑦動植物の飼育・栽培
②課程と生活	⑤季節の変化と生活	⑧生活や出来事の交流
③地域と生活	⑥自然や物を使った遊び	⑨自分の成長



図1 生活科の教科構造

諸科学や自然諸科学の成果や方法】ではなく、学習の主体者である【子ども自身】や【子どもの成長と発達】なのである。」「かつての小学校低学年における社会科や理科でも、その内容構成に際しては当然、【子ども自身】や【子どもの成長と発達】についての配慮もなされながら編成が図られていた。ただし、社会諸科学や自然諸科学の論理は、【子ども自身】や【子どもの成長と発達】は、どうしても前者の比重が大きくなってしまふのは、旧来からの教科が抱える宿命でもある。すなわち、社会科や理科の教科観においては、子どもたちをいかに社会諸科学や自然諸科学の論理に接近させるかが主眼とされてしまう。確かに、そのような教科観による教育は、近代的な学校教育が果たすべき使命であるが、小学校に入学してきた子どもたちにとっては、それまでの環境と異なりすぎる大きな壁となってきたことは否定できず、それこそが長年にわたって議論をされてきた小学校低学年段階の問題の根本であった。」⁶⁾

そうして、生活科は、各教科にはない独自性によって、社会科をはじめとして、長年にわたって議論されてきた小学校低学年段階の《ガイダンス》、《スタートカリキュラム》の地位をゆるぎないものにしたのである。社会科の今日と未来の在り方を探求する時、《生活科とそこで学ぶ子どもたちの姿から》見習うことは、どうや

ら少なくないようである。

(4) 『総合的な学習の時間』との関わり

それから、十年足らずしての『総合的な学習の時間』の登場は、予期されていたことではあるが、いざ実際に学校現場で実践してみると、混迷以外の何ものでもなかった記憶がある。更に、小学校における社会科学習に熱心な先生方の中には、ますます社会科の守備範囲が狭くなったという思いをもたれた方も多かったようである。

しかし、現在では、『総合的な学習の時間』も随分、実践・研究が進み、ひと通りの整理が確立したと考える。以下は、米田豊氏によって整理された、2008年1月の『中央教育審議会答申』に示された『総合的な学習の時間』の教育現場の現状と課題である。

現 状	<p>○大きな成果を上げている学校と「総合的な学習の時間」の趣旨・理念が十分に達成されていない学校がある。○小・中学校で取組（学習活動）の重複が見られる。○「総合的な学習の時間」が補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われている。○運動会の準備などの混同された実践がある。</p>
課 題	<p>◎「総合的な学習の時間」のねらいを明確化する必要がある。◎「総合的な学習の時間」で子どもたちに育てたい力（身に付けさせたい力）を検討する必要がある。◎「総合的な学習の時間」の学習活動の示し方について検討する必要がある。◎「総合的な学習の時間」の関連する教科内容との関係の整理、中学校の選択教科との関係の整理、特別活動との関係の整理を行う必要がある。</p>

もともと、《子どもひとりひとりの個別の経験》から出発する『総合的な学習の時間』の学習対象（内容）は、社会科の学習内容と、部分的な重複をすることはあっても、完璧に近い合

致をすることは考えにくい。また、学習における《探求活動》も、社会科では、子どもの興味・関心から出発した《問い》を中核とした《問題》を設定し、それを社会科の目標に照らし合わせて《学級の学習課題》を導き出し、《仮説⇒検証》によって結果に辿り着き、その全過程で学習目標や学習方法を獲得する。『総合的な学習の時間』のそれとは、異なるものとする。

しかし、いずれにしろ、《探求》によって、知識レベルを深め、それが自己を高めることに繋がらなければ学習の意義は薄っぺらなものになってしまうということは言うまでもない。そこで、社会科では、社会的事象の課題や論争を扱うことによって【意思決定力】を養い、『総合的な学習の時間』では自己の生き方への自覚を促すことで、子どもの人間形成をめざす事が授業づくりの手がかりになると考える。

2 今後の社会科教育に望まれるもの

(1) 現在及び現在に至る社会生活について理解する『力』

小学校の社会科の目標
社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。
中学校の社会科の目標
広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

現行の「学習指導要領解説『社会編』 1 社会科の目標」によれば、「社会生活」とは、「社会とのかかわりの中での人々の生活のことであ

り、地域の地理的環境や組織的な諸活動の様子などとともに、我が国の国土の地理的環境や産業と国民生活との関連、我が国の歴史的背景などを含んでいる」と定義している。そこから、推定すると、「社会生活を理解する『力』とは、人々が相互に様々なかかわりをもちながら生活を営んでいることを理解すると同時に、「自らが社会生活に適応する『力』」であり、更に地域や国家の発展に貢献しようとする『態度』も併せて育てるもの、と読み取ることができる。

そして、この3つの『力』の中でも、「自らが社会生活に適応する『力』こそ、最重要であり、その育成のために、授業でどのような創意工夫やアプローチをしているかは、教師にとって重要な実践課題である」、と考えられている。裏を返せば、「自らの人生観や世界観・価値観を伴うこの力の育成が、不十分、あるいは無に等しかったこと」にこそ、今日の社会科授業が抱える悩みや問題の根源があると言えなくもないと考える。

(2) 我が国の国土と歴史を理解する『力』

この文言についての異論はないが、「我が国の国土及び歴史を理解する『力』の育成が、それへの愛情を育てることと並列して明記されている」ことに関しては、学習内容と思想的要因を、より中立的立場で、慎重かつ真摯に教材研究を進めていくことが、課題として残ると考える。

これには、社会を創造・構築してきた大人の側の問題が大きいと思えるが、子どもたちが心情を吐露し、「素直に愛着がもてる育ちの場」が設定されているのかどうか、これを、問い直す必要があると考える。

(3) 公民的資質の基礎

『社会科における公民的資質の形成』（日本社会科教育学会編・東洋館出版社、昭和59年刊行）の中の伊東亮三氏・著《公民的資質とは何か》(p.18)によれば、公民的資質という概念が初めて用いられたのは、「昭和43年の小学校社会科の改訂においてである。」とのことである。続けて、同頁において、公民的資質が学習指導要領の中に採り入れられた理由として、「教師が社会科の基本的性格を明確に把握できず、このことが社会科の成果を妨げている大きな要因である」と「社会科の目標を明確に」という二点を挙げている。

では、公民的資質とは何なのか。平成20年8月「小学校学習指導要領解説『社会編』」(p.12)によれば、

平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力である」と明示されている。更に続けて、「日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現をめざすなど、よりよい社会の形成に参画する資質や能力の基礎を含むものであると考える。

(下線、波線は論者自身による)

としている。

そして、下線(—)を引いた文言が示す通り、社会科で育てる『力』は、学習者の価値観形成(『道徳』との関連)と密接な関係が深いことを物語っている。だからこそ、波線(考える)の文言によって、尚更、社会科で育てる『力』が、価値形成と関連が深いことを示そうとしているのであろうか。

私は、『社会科授業』と『道徳の時間』は、当該学年で《完結しにくい教科・領域》だと考える。

だからこそ、他教科・領域・時間においても事態は同じであるかもしれないが、とりわけ、『社会科』と『道徳』では、問題解決学習の形態を多分に採り入れ、『自ら課題を達成する力』を育成することこそ、授業の特質があると考ええる。

(4) 問題解決学習『力』の育成

戦後の社会科授業は、経験主義を原理とする問題解決学習によって進められた。とりわけ、昭和22年8月に発足した『社会科の初志をつらぬく会』は、『注入主義を徹底的に排除する』『教育的系統を確立する』『子どもの思考を重んずる』という3つの立場をとり、系統学習重視と対置された学習の具現化への道を辿った。

あれから60年以上の紆余曲折を経て、文部科学省は、『平成20年版総合的な学習の時間解説篇(中学校)』で、「探求的な学習とは、物質の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである」と著し、『探求の過程』を以下のように示した。

- ① 【課題の設定】 体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ
- ② 【情報の収集】 必要な情報を取り出したり収集したりする
- ③ 【整理・分析】 収集した情報を、整理したり分析したりする
- ④ 【まとめ・表現】 気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

これらの方法は、元々、社会科学や自然科学が採用してきた科学の方法で、社会科や理科の探求学習で採用されてきたものである。

以下の記述の一部は前述したことではあるが、社会科では、授業前に教師が教える内容を明確にしている。多くの社会科研究及び担当教員は、『子どもの興味・関心』から出発した『問い』を中核とした『問題』を設定し、それを社会科の単元及び本時の目標と照らし合わせ、学級の

《学習課題》に練り上げ、《仮説⇒検証》という《探求》の学習過程で授業を組み立てている。その過程で、子どもたちが習得するのは、説明的知識であり、概念的知識であり、概念装置である。

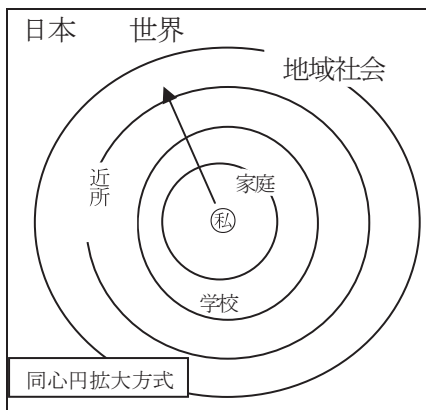
そして、問題解決学習を重視する社会科学習に授業を練り上げようとするならば、学習活動全体を《探求》という概念で子どもの活動を組んでいく必要があると考える。それこそ、《授業の質》を高めるひとつの方途である。更に、付け加えるならば、子どもたちの《心情》に届くアプローチをして、はじめて、《質の高い授業》になったと云えるのかもしれない。

Ⅲ 社会科で育成する『力』を伸ばすための授業を追究して

以下の4点は、この職に就いて以来、私が、社会科授業の実践を実践するに際して、留意してきた事柄である。

(1) 同心円の拡大による学習

同心円拡大方式とは、学習の中心に児童（私）を位置づけ、児童の発達に応じて、家庭、学校、近隣、地域社会（身近な市町村、都道府県）、日本、世界というように同心円的に社会の範囲を拡大していくカリキュラムのことである。今日の社会科・生活科のカリキュラムも、基本的



にはこの方式に立脚している。しかし、《生活者》として子どもたちにとっては、携帯電話やインターネットという子どもたちの時空感覚を歪にしてしまう可能性をもった社会が取り巻くことになってしまった。今こそ、かつての『実感を伴った社会科授業』の実践が望まれるのかもしれない。

(2) 『実感的な理解』をめざす社会科学習

かつて五年生の理科で、妊娠している女性のおなかの中の赤ちゃんが、『おおよそ二ヶ月毎でどれくらい大きく育っていくか』を、実寸大で描き、子どもたちに提示したことがある。勿論、実際に《体感》することはできないのであるが、子どもたちは、その大きさをものさしで測るだけでも、《実感》していたように感じた。勿論、図は、あくまで、子どもたちが愛着をもてるような顔や姿で描いたのは言うまでもないが…。

今次の学習指導要領の『理科の目標』に、「実感を伴った理解」という文言が初めて登場した。しかし、1980年代、社会科研究の間でも、市川博氏・著『実感的なわかり方をめざす社会科指導』（明治図書）を始めとして、実感を伴った社会科の授業の重要性が主唱されたことがある。そのひとり、前記掲載著書の著者である市川博氏は、《実感的なわかり方》を、以下のように説明する。

「人が何かを『理解する』ときというのは、既有的知識や体験と関連付けて分かっているものです。そうした知識や体験をもっていないと、対象が把握できないし、理解できません。例えば私たちが、『Aさんは【〇〇の会】に入って、毎週日曜日に必ず熱心に活動している』という話を聞いたとします。その時、【〇〇の会】がどんな活動をしているのかということを知らなければ、この話が何を意味しているのか理解できません。また、その後、【〇〇の会】が難民

援助のボランティア活動をしているグループであることが分かったとします。しかし、難民とは何か、難民の援助とはどんなことなのかということへの理解がなければ、ただ、Aさんが『難民援助のボランティア活動』をしているという知識を得たことにしかならない。さらに、『どこでどのような人たちが、なぜ難民となり、どのような生活を送っているか』ということについても、ただ知識として得ただけでは、それを実感することにはなりません。戦争や干ばつなどに遭い困窮している状態を、自己の既存の知識や体験と結びつけ、『たいへんな』状態にあることを理解し、『救済の必要性がある』と判断できてこそ、はじめてその状態を『実感』したといえるようになる。そして、『救済の必要性がある』と判断したからこそ、その活動に取り組むひとつの方法としてのボランティア活動を、意義あるものとして『評価』できるようになります。更に、その活動に取り組んでいるAさんを『たいへんな』状態にある難民を助けるため努力している者として認識できるようになる。このとき、Aさんについての見方が変わり、関わり方も変わってきます。そこにこそ、実感の真の意味・姿が現れています。』

続けて、

「わたしたちの認識は、事実を知ることによって常に刷新されていきます。それでもわたしたちは、そうした『不確かで限界がある』自分自身の認識に基づいて物事をとらえ、判断し、関わっていくしかないのです。だからこそ、大切なのは、常に主体的に真偽を吟味し、見聞を広げていくこと、他者と出会い、各自の認識のずれを媒介に検討し合い、試行錯誤を重ねながら、主体的に追究し、自分自身の力でより確かな認識を、あくまでも『仮』の認識にしかすぎないという自覚をもちながら築いていくことです。社会科的事象をとらえていく際に重要となるのは、自分自身の『実感』を伴う『理解』を積み重ねていくことです。単なる『物知り』ではだめです。分かった振りをしないことも大切です。そのためにも、主体的な、問題解決的な姿勢で学習に取り組むことが、とても重要なことだと思います。』

と云う。

授業を組み立てるのは相当難しいと思うが、努力してみたい授業形態である。

(3) 『子ども自らの学び』を大切にした社会科授業

「小学校学習指導要領解説『社会編』の「第6学年の目標 (1) 一内容ク」は、次のように

大日本帝国憲法の発布、日清・日露の戦争、条約改正、科学の発展などについて調べ、我が国の国力が充実し国際的地位が向上したことが分かること。

記している。

これを受けて、実践された【安重根】を通して「日韓併合」について学ぶ2つの授業を、平成16年の秋、ほぼ同じ時期に参観する機会があった。勿論、授業を受けた子どもたちもその育ちも異なるので、一概に結論めいたものを出すことには、無理があるかもしれないが、「授業の質」（曖昧な部分が残る言葉であるが）ということを考えさせられる2つの授業であった。

—【安重根】を採り上げた2つの授業—

	学 習 活 動	本時の終末における「児童の意見」や授業の感想
A	安重根が死刑になった事件について知り、彼が韓国切手のモデルになっていることについて考える。	○安重根は凄い。正義のヒーローです。 ○日本人がそんなひどいことをするなんて…。 ○韓国のひとのために立ち上がったのだから、えらい。
B	安重根が死刑にされたことについての納得度を、4段階のレベルで表した「意見ものさし」を使って、	○安重根の心の中は、とても重たくて暗かったらうな。 ○ぼくには、とてもまねはできない

<p>自分の考えを出し合い、安重根が韓国切手のモデルになっていることについて考えを深める。</p>	<p>いが、きっと他にやり方がなかったのだろう。 ○国同士のあらそいのぎせいに なってしまったと思う。 ○その時代に生きていけば、できなかったかも知れないが、私は止めると思う。 ○だれの命も大切だと思う。</p>
---	--

両者を比較すれば、学習に対する「子どもたちの取り組み姿勢」が意欲的になっていたのは、明らかに「B」であった。そこで、「B」の授業の工夫点を振り返ってみると、次の3点を挙げることができる。

- (ア) 自分自身の「初発の意思決定」を明確にできる活動を組み込んだこと。
- (イ) 自分たちの考えを出し合う「話し合いのグループ活動」時間を持ったこと。
- (ウ) グループ毎の意見を、小掲示板に書き上げ、発表することで、学級全員の考えを知ることができたこと。

ところで、現在の私たちの通常の生活では、例えば国のため正義のためとは言えども、【安重根】のように《人を殺傷する》などということは、常軌を逸することであり、また普段は、思いもつかない非日常的な出来事である。しかし、この「B」の授業の場合、授業初めの段階で、《立場表明》や《意思決定》をする時間を採ったからこそ、子どもたちは、【安重根】の内面に出来る限り近づこうとしながら学習を進めていたと、見取ることができた。そして、この学習過程に必要な『力』こそ、『想像する力』である。更に、子どもたちは、すでに、「安重根が死刑にされたことについて、自分なりに納得するの

か納得しないのか」という《内面の課題》を立てているのであって、《課題を設定する力》⇒《課題を解決する力》がここでも育成されていたのである。更に、この活動を進めていくに際して、【安重根】の悩みや内面の葛藤を《追体験》しようとするほど、《心の痛み》も強く感じていたようである。「より豊かな感性が磨かれている」と、見取ることができた。そして、もうひとつの《コミュニケーション力》は、話し合い活動に進んで参画することによって伸びる可能性が高かったと考える。

このように、子どもたちは、この学習を通して、人間の内面と乖離していない問題解決学習を《自ら》進めていたのである。

そして、こうした『力』は、元・文部省初等中等教育局教育課程教科調査官（現・昭和女子大学教授）の押谷由夫氏が提唱された《総合単元的な道徳学習》や《社会科と道徳との関連》を、絶えず教師が意識し、授業実践を進めていないと成立しないものであると、私は考えている。

(4) 『調べ学習』に、ゴールはない

自ら購入した社会科の指導内容に関連のある図書、予め断りを入れ抽出しておいた学校の図書室の本、子ども新聞や日刊紙・雑誌の記事等々、この職に就いた時の私の教室には、子どもたちが自ら『調べ学習』ができる環境を、少しは整えているものと感じていた。三十有余年前のことである。

その際、初めて担任をした五年生が、六年生になった時、数名の子どもたちから、「先生が教える授業だからがんばっているけれど、社会科はそれほど好きではありませんでした。」と言われたことがある。私としては、ショックも感じずにはいられなかった。しかし、それに続けて、「でも、六年生は歴史の勉強だから、楽しみです。」と言われた事に、何か大きな希望

の灯をもらったような気がしたことを今でも忘れることはない。

ともあれ、社会科嫌いの子どもたちということについては常々考えていたので、別段それは予測できた言葉ではあった。しかし、実際にそれを耳にしてみると、相当衝撃的ではあった。それ以降、私にとって、子どもたちの《社会科嫌い》は、深刻な問題となった。以下は、その後、当時の自学級及び隣接学級の子どもたち(男児46名 女児41名)が、社会科及びその授業を、どのように感じ、また考えているのかを知るために回答してもらったアンケートの結果である。

ている》児童は、社会科学習への取組姿勢も消極的になっていったように思える。そうした児童にとっては、恐らく、授業開始時、否、授業開始前から《退いて》しまっていることが多いはずである。いくら学習過程を工夫しても、導入段階で、すでに授業の勝負付けは終わっているのである。《興味・関心・意欲》の昂揚は、他者(指導者)にとっては、手の届かない場所にあったようである。そして、そうした状態が長く続くと、《社会科嫌い》になるのは、いたって当然なのかもしれない。

ただし、《覚えることが好きでないから、その教科があまり好きになれないのか》或いは、

—昭和52年4月に社会科授業を実施した6年生児童へのアンケートの概略より—

① 社会科の授業は楽しいですか。							
番号	回答内容	回答人数 (87名)					
		男 児		女 児		小 計	
		実人数	割合 (%)	実人数	割合 (%)	実人数	割合 (%)
①	そう思う	9	10.3	6	6.9	15	17.2
②	まあまあ そう思う	13	14.9	8	9.1	21	24.0
③	あまり思わない	18	20.8	14	16.2	32	37.0
④	楽しいとは思わない	6	6.9	13	14.9	19	21.8

② 以下の② ③の「割合合計」は、複数回答のため100%を超える。

設問③の(ケ)の「その他の理由」で書ききれないが、《社会科を、暗記学習と捉えている児童は結構多かった》。このアンケートだけでは、明確な因果関係は導き出せないが、経験上では、《覚えることが苦にならない》《覚えることが好きな》児童は、社会科学習を意欲的に取組むことができ、教科の成績評定も高くなっていく。一方、《覚えることが苦手と思っ

《好きになれないから、身に付かないのか》、この点については再考の余地はあると思えるが、いずれにしても、《空(カラ)暗記》は、学習への興味を損なう恐れがあることは間違いなく考える。

② ①で「そう思う」「まあまあ そう思う」と答えた人に たずねます。

◎「そう思う」「まあまあ そう思う」と答えたわけを、次の中から選んで○をつけてください。

【○はいくつつけてもかまいません】

記号	回答内容	回答人数 (87名)					
		男児		女児		計	
		人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)
(ア)	勉強している内容が よくわかるから	9	10.3	7	8.0	16	18.3
(イ)	地図を見たり調べたりするのが好きだから	8	9.1	5	5.7	13	14.8
(ウ)	覚えることが好きだから	6	6.9	7	8.0	13	14.9
(エ)	日本の世の中のことや世界のいろいろなことを知りたいと思うから	11	12.7	9	10.3	20	23.0
(オ)	いろいろな土地や国のことについて書かれている本を読んだり、調べたりするのが好きだから	8	9.1	6	6.9	14	16.0
(カ)	ノートにまとめるのが好きだから	6	6.9	9	10.3	15	17.2
(キ)	友だちと話し合いをしたり、調べたりすることが好きだから	10	11.5	7	8.0	17	19.5
(ク)	大人になった時や自分の将来に役立つこともあると思うから	12	13.8	6	6.9	18	20.7
(ケ)	その他の理由【自由記述】 (れい)・資料集は写真が多いので見ているだけで楽しいから ・みんなの前で発表することが好きだから						

③ ①で「あまり思わない」「楽しくない」と答えた人に たずねます。

◎「あまり思わない」「楽しくない」と答えたわけを、次の中から選んで○をつけてください。

【○はいくつつけてもかまいません】

記号	回答内容	回答人数 (87名)					
		男児		女児		計	
		人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)
(ア)	勉強している内容があまりわからないから	21	24.1	19	22.0	40	46.1
(イ)	地図を見たり、地図で調べたりするのがいやだから	14	16.0	16	18.4	30	34.4
(ウ)	覚えることが多くて苦手だから	18	21.0	17	19.5	35	40.5
(エ)	日本の世の中のことや世界のいろいろなことにあまり興味を感じないから	9	10.3	11	12.7	20	23.0
(オ)	本を読んだり、調べ学習が得意ではないだから	8	9.1	10	11.5	18	20.6
(カ)	ノートにまとめるのが苦手だから	11	12.7	6	6.9	17	19.6
(キ)	友だちと話し合いをするのがうまくできないから	7	8.0	8	9.1	15	17.1
(ク)	大人になった時や自分の将来に役立たないと思うから	5	5.7	6	6.9	11	12.6
(ケ)	その他の理由 ・教科書の言葉が難しいから ・言葉の意味がわかりにくくて、テスト前に、覚えるのに時間がかかるから						

④ 六年生の社会科でがんばってみようと思うことがあれば書いてください。【自由記述】

IV 「社会科授業」考

学校における教育実践という営みは、多かれ少なかれ、教育実践者の《教育観》の具現化の場であると考えられる。この件の有無及び是非については、多論あろうが、社会科授業の指導に際しては、他の教科のそれ以上に、指導者の教育観が滲み出てしまう場面がある。

勿論、教育の中立性は固守しなければならぬし、社会常識に照らし合わせての極端な思想的偏重教育を実践することは愚行であるし、また不可能であることも承知はしている。

ところで、小学校の《授業》は、《Lesson》であり、《class》であるから、《授ける》《授かる》の域を超えることは不毛である。しかし、授業の中で、子どもたちが活動する学習は、《自ら学ぶことができる》ものであり、また、その学習過程に、《探究活動》や《問題解決活動》の時間を可能な限り設定することが出来得る。そして、そうした学習を積み重ねることができたならば、そこから、子どもたちは、生涯に亘って学習する《自学自習の力》や《自分で自分を高めていく力》を身に付ける事が可能であると考える。

それは、指導者にとっては、社会科授業実践のやり甲斐の大部分であり、教師としての存在意義を感じるどころでもある。しかし、子どもたちは、どうだろうか。社会科にどれほど魅力を感じているのだろうか。小学生のことだから、魅力というより《好きなのだろうか》と言ったほうが良いのかもしれない。

研究・指導する教師だけではなく、子どもたちにとっても、魅力のある社会科にしようとするのであれば、それは、すでに言い古されて陳腐であるかもしれないが《授業の質を高める》こと、それ以外の術を、私は思いつかない。

しかし、この《授業の質を高める》という営

みは、常に、《よりよきものをめざす》学習研究の《途中》に位置するものであるから、決して、これで終わりと云う事がない。まして、子どもが異なれば、必ずしも、《より良きもの》にならない場合も考えられる。ここに、授業づくりの難しさと醍醐味があるのだらうと思う。しかし、私たちは決して、授業結果からのみ、その授業の評価をくらすわけではない。無目的で、無意図・無計画・非継続的な授業など、勿論存在意義さえ持たないのは当然であるが、一定の学習活動を設定した学習過程における《教師の働きかけ》や《子どもたちの育ち》が、授業を大きく変えていく場合も、現実にはあり得るのである。

そこで、子どもたちのみならず、教師自身も、授業の中で、「自分の『今』を変えることによって 今の『自分』を変え得る」学習活動が成立していなければ、決して、《生きる力》を育てる授業にはなり得ないと考える。そして、この点についての先人たちの言葉は、もはや枚挙に暇がないほどである。

例えば、国語学者・大村はま氏は、「教師の使命は？」という問いへの解として、「子どもが好きで、優しい先生はいくらでもいる。子どもが将来自立した時に、悔やまないように学力をつけてやるのが本当の先生だ」「教師はいつも子どもたちが何を身につけなければいけないか、身につけているのかということをきちんと見つめていなければならない。そうしないと新しい授業というものを創造できない」と云う。この貴重なプロフェッショナル・教師への提言には、《授業づくり》の心得的な意を読み取ることもできる。

更に、そうした《授業づくり》と、《授業研究》に関して言及すれば、斉藤喜博氏と彼の同朋の授業論こそが戦後民主主義教育の原点であり、また、その授業実践の流れを汲む教育にこ

そ、教育者の良心を感じ取ることができると考える。斉藤氏は、子どもたちが本来有している表現力に注目し、無限の可能性を秘めた子どもの潜在能力を引き出すという教育の根源的なねらいを掲げ、そのねらいに沿って歴大な精神的時間をかけて創出した《授業・教材の積み上げ》により、教師の働きかけとそれによって惹起される子どもの変化との間のメカニズムに焦点をあて、《揺さぶり》や《かまし》などの教育技術を編み出した。更に、授業組織として《予備学習》《独自学習》《発表学習》《整理学習》《点検学習》など授業の定式化を図り、新たに「〇〇ちゃん式まちがい」「想像説明」などの授業の定石を創案し、旧来の紋きり型の授業実践から脱却し、子どものための授業実践を実現していった。

その斉藤氏の賛同者を名乗る事を憚らなかつた林竹二氏の以下の言葉の中には、教科を超えて、授業者が、実践を重ねながら、絶えず考えなければならない教育の本質を感じ取ることもできる。

あらゆる子どもが必ずかけがえのない宝をもって生まれてきているんです。そして、それを人の目に容易につかなくて、深いところにしまいこんでいるわけなんです。そのしまい込んで持っているものをいろいろに探し回り、探し当てたら、それを掘り起こすということが教育なんです。

(『教育の根底にあるもの』径書房 1984)

この《自己教育力の育成》をめざす教育実践こそ、かつて、三橋功一氏が編纂した論稿『日本における授業研究の系譜図の概観（日本における授業研究の体系化と系譜に関する開発研究／松下佳代研究代表）』の中で述べられている

「八田（昭平）氏によれば、『授業研究には、観察対象としての授業があり、観察主体としての教師・研究者が存在する。基底にあるのは、主・客の対立を当然とするデカル

ト的発想である。そして、観察者によって抽象され、仮説され、確立された法則を適用するのが技術であり、科学が先行し、技術はそれに従う立場である。」「もう一つは、授業を主・客対立において見るのではなく、客体の動きの中に主体を埋没させることによって始めて見える世界があるということである。そこで、生きるものの個性的な世界があり、存在するのは、複数の個性的な世界が自己を生かしながら、他の個性的な世界と交流するというのである。』の後段の系譜に位置するものであり、「そこにこそ、現在の社会科学学習が重視していく必要があると思われる『問題解決学習』の抛り所が在ると考える。」

に当てはまるものだと思っている。

今も、子どもたちの中に、《宝》があるのかどうか……これは、実証の術を思いつかないほど難問である。しかし、多くの子どもたちは、一定の条件が整えば、『自ら』行動を起こそうとする」ことを、私たち教育現場で授業に携わってきた者は知っている。これは、かけがえのない子どもたちが《生きる》ための力である。

残念ながら、林竹二氏の理論や実践の多くは、古典的授業の流れの中から、《掘り起こし》のものなのかもしれない。それでも、「授業の前と後で 子どもたちは変わっていなければならない」や「(ほんとうの) 教育は教壇を下りたときから始まる」の中には、私たちが考えなければならない《授業の質》の問題が含まれていると考える。

V 終わりに

社会科は、『人類の誕生以降、ホモサピエンス（人間）を、人間たらしめた《繋がり》』そのものを授業の中で仲間と見つけ出すことのできる教科である。そして、そうした人と人との繋がり、見えるところでのコミュニケーションだけではない。

本稿では、それを見えない基盤にして、社会科授業で子どもたちに育てる『力』を追究してみたが、自分の中でとりわけ目新しいものを創出することはできなかったような気がする。反面、筆を進めれば進めるほど、現職時、自分自身の授業がいかに力不足であったのかという反省と断腸の思いは大きくなるばかりである。それは、授業の上手・下手ということより、むしろ、社会科授業で、子どもたちの人間形成や人間磨きにどれほどの支援ができたかという一点に尽きると思う。更に、『力』育成へのアプローチについては、非常に不十分であり、更なる追究を心がける必要があると感じた。

「授業は生き物である」という比喩がある。そして、授業は、時間的・空間的には有限である。しかし、子どもの「よりよい社会づくりへの模索と人間形成への追求」は生涯続くものである。今後、私に、子どもに関わる時間は、そう多くはないのが現実である。しかし、社会科と内面の育ち（道徳）との関連をどのように進めていくのかは重要であり、それについては、一度整理してみたいと考えている。

最後に、以下の授業参観を通して感じたことの中に、前述の私の願いはある。

3年生『スーパーマーケットのひみつをさぐろう』の授業を参観したことがある。多時間をかけて、子どもたちは、店のいろいろなサービスや工夫を自分たちで調べ、今まで全く知らなかった自分たちの日常生活と店との関わりを発見し、満足しているように見えた。それは、それで素晴らしい授業の成果であった。そして、授業の終わり近く、次のような感想に出会うことになる。

「スーパーマーケットは、近くないと生活がこまってしまう。だから、スーパーマーケットは、わたしにとっての命と同じです。」

勿論、この一文で表現されたことが、子どもの思いのすべてを表しているとは考えてもいない。まして、目くじらを立てて追

感を述べるほどのことではないかもしれない。しかし、これが、この児童にとって、学習単元のまとめとは、私は考えたくはない。むしろ、「命と同じ」が、『気付き』となって、この子の《ほんとう》の人間学習は、始まると考える。子どもたちを取り巻いている社会の環境と仕組みは、それほど、解き易いものではない。しかし、『自ら』解き、中間結論を出して、次の段階へと進んでいくことしか、よりよき国家・社会の形成者として育っていく道はないのだろう。——社会科授業を面白くなくさせているのは、子どもたちの素晴らしい意見を目の当たりにしながらも、深めることの出来ない教師自身である場合が多いのかもしれない。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 平成20年『小学校学習指導要領』(p34 L2～4)
- 2) 福沢諭吉 明治2年『世界国尽』
- 3) 片上宗二・木村博一・永田正道 編『“社会科”はどこへ向かえばよいのか』明治図書 (p19 L2～11)
- 4) 片上宗二・木村博一・永田正道 編『“社会科”はどこへ向かえばよいのか』明治図書 (p157 L8～10)
- 5) 片上宗二・木村博一・永田正道 編『“社会科”はどこへ向かえばよいのか』明治図書 (p156)
- 6) 片上宗二・木村博一・永田正道 編『“社会科”はどこへ向かえばよいのか』明治図書 (p155 L15～19)

【参照】

- *ア 福沢諭吉『学問のすすめ』他
- *イ 1869年(明治2年) 京都の町衆たちが竈銭と呼ばれた寄付金を持ち寄り当時の住民自治組織であった「番組(町組)」を単位として創設された64の小学校のこと。(Wikipediaより)
- *ウ 1878年(明治11年) 竹中庄右衛門が「同和地区の子どもたちにも教育を」の願いを込めて 現・白川小学校区内に設立した「夜学校」のことである。(平成18年度 部落史連続講義・記録冊子「京都の被差別部落と教育」より)

【参考文献】

- 片上宗二・木村博一・永田忠道編 2011年(平成23年)『混沌の時代!“社会科”はどこへ向かえばよいのか』明治図書
- 文部科学省 平成20年3月告示『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 平成20年『小学校学習指導要領 社会』
- 文部科学省 平成20年8月『小学校学習指導要領解説 社会編』
- 山住正己編 1991年『福沢諭吉教育論集』岩波書店
- 中内俊夫 1977年『生活綴方成立史研究』明治図書
- 片上宗二 1993年『日本社会科成立研究史』風間書房
- 文部科学省 平成20年8月『小学校学習指導要領解説 生活編』
- 社会科の初志をつらぬく会 1970年『問題解決学習の展開』明治図書
- 桑原敏典 2004年『小学校社会科改善への提言』日本文教出版
- 片上宗二 1995年『オープンエンド科による生活科授業の創造』明治図書
- 岩田一彦 2001年『社会科固有の授業理論30の提言—総合的な学習との関係を明確にする視点—』明治図書
- 大村はま 1989年『教えながら教えられながら』共文社
- 斉藤喜博 1958年『未来につながる学力』麦書房
- 林竹二 1984年『教育の根底にあるもの』径書房
- 林竹二 1976年『授業の中の子どもたち』日本放送出版協会
- 三橋功一 2003年『日本における授業研究の系譜図の概観(日本における授業研究の体系化と系譜に関する開発研究/松下佳代研究代表)』北海道教育大学
- 市川博 2011年『生きる力を育てる学びの場を』光村図書
(<http://www.mitsumura-tosho.jp/kyokasyo/syogaku/shakai/interview/ichikawa05.html>) (2001.10.6 取得)