

社会科教育の本質に関する研究課題

篠原 昭 雄*

1. はじめに

このテーマは、昨年10月筑波大学で開催された日本社会科教育学会第40回全国研究大会の大会主題『「社会科」の本質を探る』に対応するものである。その主題設定には、現下の日本の社会科が大きな転換期に当面していることに鑑み、成立以来の社会科教育の変遷を省みつつ、その本質や基本的性格を明らかにして、「社会科」とは何かを確認すること、および国際化、情報化、産業構造の変化など社会の変化に対応する、社会科に求められる新たな任務からみた社会科の存在理由を明確にすることの必要性が根拠になっている。

前者は、直接的には新教育課程の基準において小学校低学年における生活科の新設、高等学校における地理歴史科及び公民科の再編に伴う社会科解体の問題と関係する。社会科の本質や基本的性格については諸種の考え方があることをはじめ、特に中等社会科では、分野や科目の固有の性格とか系統性の名のもとで教育内容が先行し、教科としての統合の原理がややもすると希薄になりがちであった。このことが今回の社会科解体の因由のひとつとなったのである。教科は、人類・社会の文化の諸領域の中から教育上必要な知識や技能を選び組織した教育内容である。そして、それは、その時代や社会基盤とともに、諸科学の成果、子どもの心性の発見とそれの陶冶性の認識、また家庭や社会的な要請などを背景として成立しているものである。特に社会科は、社会と人間に関する事象や問題を学習対象にしている。それゆえ、その目標や内容は決して固定的なものではない。そのような意味での社会科教育の本質や性格は一体何か。社会科存続には、既設の教育課程や教科の枠組みの中でその在り方を考究するだけでなく、教育の基本に立ち、“人格形成”における社会科存立の根拠を明確にする必要があるのである。

また、後者に関しては、今回の教育課程の基準の改訂方針に述べられているような、単に「系統性や専門性を重視する観点から……」という根拠の不明確な理由によるのみで、たとえ形式的にせよ解体を容認するのではなく、社会科としての新たな任務に基づき、地理教育や歴史教育、公民教育の個々では果たし得ない「社会科」としての基本的性格や内容・方法を究明することの必要性を意味している。それらのことは、本学会の名称は勿論、大学院の社会科教育学、社会科教

* 筑波大学教育学系

育コースの「社会科」の持つ意味とも直接に関係してくる。本学会や大学院は、言うまでもなく教育や研究の場であり、単に学習指導要領の趣旨やその効果的な方法を研究する場ではない。言わば「社会科」教育という教科教育の理念、構想、実践の理論的究明の場なのである。一方、昨今、学界においては教科教育学確立の研究が一段と進展してきており、教科教育学としての社会科教育学の究明が特に求められている。このような点からもこの課題究明は不可避になっている。

本論は、以上の観点から、主として中等社会科の本質及び基本的性格を、これらに関する諸説や社会科教育の歴史を踏まえながら明らかにし、それに関する研究課題について考究するものである。

2. 系統学習は社会科の解体か —— 総合社会科と分化社会科 ——

「我が国の社会科は、経験主義に基づく問題解決学習を主体とした昭和20年代の初期社会科から、昭和30年代の教育課程の改訂による系統主義への移行期に社会科としての本質を失った。」とする考え方がある。このことは、今回の学習指導要領における高等学校社会科解体の問題を考える上で重要な意味をもっている。

生江義男氏も昭和30年代以降、「系統学習」の名のもとに社会科の形骸化が進んだと指摘する一人である⁽¹⁾。氏は、梅根悟氏の地理は地理、歴史は歴史と系統立てて教える考えの人たちからみると社会科はえたいの知れないもの、散漫で断片的で学問の体をなしていないものとみえるであろう。だが、「われわれの立場からいうと、むしろ……統一的体系であって、……立場とは……生活者の立場……子どもの立場である。そこでは次元のちがった、別個の体系を求めている。……“新しい体系”の思想に立たない限り……あぶなかしいものに思われる…」⁽²⁾ものであることを引用して、社会科成立の原点をその本質とみている。そして、それは生活者の立場に立つこと、それとかわる“社会科的な見方や考え方”に根拠を持つこととしている。中野重人氏もまた、社会科解体の論議に関連して、社会科の本質について、20世紀初頭のアメリカの社会科(Social Studies)の定義「社会科とは、その内容が人間社会の組織とその発達、社会集団の成員としての人間に直接かかわる教科である」というNEAの社会科委員会のレポートに触れ、社会科の何が解体されたのかを具体的に指摘することが必要とし、生活学習(生活科)との関係を論じている⁽³⁾。アメリカ社会科といってもその実態は極めて多様であり時代や社会的背景についても様々なものが展開されてきたが、大きくは公民性、社会科学、反省的探究をそれぞれ重視するという三つの類型に分けられる⁽⁴⁾。こうした多様性は我が国の場合にもみられるが、昭和22年版『学習指導要領・社会科編(1)』(試案)では、社会科の任務として、生活学習としての、社会的経験と問題解決学習を主軸とした社会科が設定されている。また伊東亮三氏は、社会科40年

の歴史を振りかえって、日本では「真の社会科としての授業はほとんど行われなかったのではないか」とし、“なぜ社会科は定着しなかったか”についてアメリカとの教育風土の違い、翻訳社会科で“社会”“公民的資質（シティズンシップ）”といった用語それ自体も日本人の生活や意識と乖離していた点などを指摘して論じている⁽⁵⁾。そして、このようなことが今回の教育課程審議会の社会科解体論議の中で出てきた「少なくとも高等学校社会科というのは、構成する歴史とか、地理とか、倫理とか、政治経済というものを総合的、包括的に教えるという建前はあっても実際はやっていないという感じがありました。高校社会科を社会科として存続させるというのは、名目的な意味のほうが多いのではないか⁽⁶⁾」という諸澤正道氏の指摘を結果的には認めざるを得ないとの意味を述べている。氏は、更にこうした名目的な社会科となってしまった理由として、特に中等段階で、地理と歴史という独自の伝統と論理をもつコースを包含したことの無理があったと指摘している。そして、「性格の違う地理と歴史を抱え込んだがために、一方では社会科の本来の理念の実現がゆがめられ、他方ではまた地理と歴史の科目の発展も滞ってしまった。」というのである。そしてその要因を社会科成立期の経緯、なかでも文部省の自主的な公民科構想に対してCIEの提案した歴史・地理を含む統合的な社会科にあるとしている⁽⁷⁾。同様な主張は、社会科の概念の曖昧さや社会科における社会科的思考法の脱落などについて指摘した高山岩男氏の論述にもみられる⁽⁸⁾。すなわち、氏はその中で特に社会科における社会科的思考法に関して「殆ど何らの教育的配慮がなされていない」社会科が存在している。社会科には独自の思考法がある筈だがと述べ、各科目を統合する高い次元の観念が必要であるとして、「自由と秩序」「自由と安全」「個人の権利と公共の福祉」という3点を挙げて説明している。そこでは、社会科的思考を、多面的・多角的考察でなく、社会的事象相互の関係把握と概念の本質を把握する思考と考えているが、氏の述べるような思考法は、これまで社会科教育、なかでも公民的分野の教育の実践・研究において既に開発されているものである⁽⁹⁾。高山氏の社会科的思考法に関するこのような指摘は、それが教育実践の中からでてきたものでなく、氏が教科書編纂にかかわって教科書の記述（内容）レベルでとらえたものであるためと考えられる。だとすれば、今回の高等学校社会科の再編成の理由とかかわって述べられたこの発言内容は、何らの意味を持たないものと言わざるを得ない。

それはともかく、以上の論述は、社会科の本質を、社会生活の理解のため、学習者の立場に立つ生活单元的なものを主軸とし、地理や歴史、公民的な内容を統合した、いわば総合社会科的なものとイメージして述べられている。確かに中等社会科は、昭和20年代の総合的な一般社会科から、30年代の改訂以降、中学校の分野、高等学校の科目へと、社会科という共通の傘下にはあるものの、形の上では、分化の方向に進展してきた。そのこと自体が社会科の解体を意味するもの

であろうか。本論は、それを否定する論証を行うものである。

3. 社会科統合原理の二類型

社会科統合の原理として、教科としての基本的な性格と目標を共有しながら内容構造上は大きく二つの類型が考えられる。一つは総合社会科であり、もう一つは分化社会科である。昭和22年創設のわが国の中等社会科も、小学校の「民主主義の建設にふさわしい社会人の育成」⁽¹⁰⁾と同様、「民主主義社会における正しい人間関係を理解させ、有能な民主的社会人として必要な態度・能力・技能を身につけさせること」⁽¹¹⁾を目指している。それは現在の社会科の究極的な目標である「民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」と対応するものである。そしてそれは、社会科教育の認知的領域における“社会生活の理解・認識”、すなわち社会認識を培うことと並んで社会科教育の基本的な目標になっている。すなわち、総合的な社会認識と公民的資質の育成を主眼とする教科が社会科の本質とも言えるのである。

中等社会科教育は、それを基盤にして全体としてのまとまりを維持すべく様々に変遷してきた。それを端的に表すものが教科構造である。昭和30年以降、小学校社会科は総合的内容で、中学校は分野、高等学校は科目の分化社会科としての教科構造になっている。そして中等社会科の教科としての趣旨は、分野・科目の構成と履修の方法に具体化されている。

社会科が系統学習を主体とする分化社会科に変化する時期に、教科と学問との関係が問われることになった。社会科と社会諸科学との関係、すなわち社会科の教科構造と学問領域との関係がそれである。社会科は元来、学問という形で組織され知識の伝達を目的とし学問の区分を基準として作り出された教科ではない。分野や科目も同様である。したがって社会科は、それに対応する一つの学問領域はなく、幾つかの学問領域と関係する。しかしそれらの学問領域を、単に並列的に或いはモザイク式に反映させたからといって教科にはならない。社会科はそれぞれの科目やその背景をなす学問の単なる寄せ集めではなく、それを統合する原理を持つものである。その原理とは何であろうか。

J. S.ブルーナーは、例えば5年生の一つのコースの本質或いは構造について、“人間”の内容を挙げて、「人間らしさとは何か。いかに人間らしくなったか。どうしたらより人間らしくなるか」という三つの角度から学習過程を組み、それを追究するとしている⁽¹²⁾。そしてそのために五つの主題として「道具づくり、言語、社会組織、長期にわたる子どもの養育、自己の世界を表現しようとする人間の衝動」を設定している。また、地理教育の系統化に関連して、H. J. ウォーマンも、「天体としての地球、まるい地球から平らな紙のうえへ、地球をつくる3圏、地域的差異と類似性、地域認識、資源は文化に規定される、選択者としての人間、地域間の相互関

係」の9項目の基本概念を提唱している⁽¹³⁾。これらは言わば社会的事象の諸特性を捉える基本的な概念 (concept) である。と同時に観点を変えれば多面的・多角的考察の視点でもある。勿論、これらは社会科の一構造であったり地理教育の内容構成の一原理であったりするものであるが、社会科や地理の教育内容を総合的・多面的に把握するための内容構成の一つの統合原理であるとも考えられる。

分化社会科もそれを統合する原理に基づいている。具体的にはその教科構造である。例えば、地歴並行学習の上に公民的分野の学習を展開するという中学校社会科の構造、いわゆる“π型”の教科構造の理念は、各分野が別個のものでなく、分野の学習の有機的な関連を図りながら学習指導が展開され、中学校社会科としての目標である多面的・多角的考察と総合的な社会認識及び公民的資質の育成を目指したものである。各分野には分野 (学問の知識内容を系統的にまとめたものでなく教育的な区分としている) としての固有の性格があり、系統性とまとまりを持っているが、社会科としての基本的な目標に対して各分野の学習指導を展開するという教科構造は、まさに社会科としての統合の原理に基づくものであると同時に本質であるとも考えられる。ただ中学校社会科に比べて、高等学校社会科の統合の原理は比較的薄弱なものであった。教育課程の国の基準としての学習指導要領についてみても、改訂期ごとに科目の設定や構成が変わっており、それと対応して学校の教育課程編成や指導計画においても多様であった。しかし、社会科及び各科目の目標である総合的な社会認識の深化と公民的資質の育成という基本的な目標については変わっていない。ただ高等学校社会科を統合する文言として、学習指導要領の解説では次のように述べているに過ぎない。すなわち「高等学校社会科は、中学校における学習の成果を基礎とし社会科の諸科目の学習を通して、人間と人間との関係、人間と自然との関係における現代社会の諸問題について、科学的な知識と批判的な思考力を養い、さらに人間生活の根本のあり方について思索し、これによって自分自身や現代社会に関する諸問題に正しく対処し、民主的で文化的な国家や社会を建設し、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする態度とそれに必要な能力を養うことを目指している。」⁽¹⁴⁾と述べているのがそれである。この統合の考え方は現行の場合も基本的に不変である。

またこのような総合性の理念は、高等学校における履修の仕方によっても意味が異なってくる。例えば、昭和35年版では倫社、政経、日本史、世界史A、B、地理A、B 7科目のうち全科目履修 (A、Bはいずれか) が望ましいとされ、実際にも一人の生徒が全科目を履修している場合が多かった。昭和45年版でも4科目10単位以上を履修していた。これらの場合には、それぞれの科目の学習において社会科の性格や目標に留意しながら展開されることにより、教科の理念の統一を図ることができた。それが昭和53年版 (現行) のように「現代社会」(4単位) 必修以外いず

れも選択、しかも、それらは殆ど履修しない場合もあり得るということになれば、社会科としての統合の原理は更に希薄なものとならざるをえない。しかしながら、40年の歴史の中で、高等学校社会科は、その基本的性格と目標を意識し、その現実のための実践や研究を重ねつつ今日に至っている。たとえそれが、形のうえでは分化されていたとしても、目標が統合されているという観点が重視されるべきである。すなわち、教科としての社会科の目標を達成するために、分野や科目相互の密接な、ないしは有機的な関連をもって扱われていることに着目する必要があるのである。

今回の社会科解体の直接的な原因となり、指導において問題ありとされた「現代社会」は、目標や内容構成において、広領域の内容を統一的に扱い得る考え方（原理）のもとに設定された。それは、「まず習得すべき一定の知識があり、それを理解させ、身につけさせるという考え方に立つのでなく、生徒が今後の人生を生きていく上で、自ら考え、判断し、自分自身の人生と社会生活を充実したものにするのできる力を育てることに重点を置いて、そのために必要な社会と人間に関する基本的な問題について学ばせるようにした。」⁽¹⁵⁾のである。したがって、実際の指導では、社会と人間に関する様々な事象や問題について、社会諸科学の系統的な知識をコマ切れに学習するのではなく、それらの事象や問題を、自らの課題や意識との結びつきで捉え、多面的・多角的考察を通して追究していく。社会諸科学の成果や方法は、その際に活用することになる。そしてこうした学習活動の成果が学習指導内容を構成するという展開になる。言わば課題解決的ないしは、探究学習的な或いは様々な学習方法が取り入れられて授業が構成されることになる。この科目に批判的であった意見の多くは、「このような広領域の内容を指導し得る専門家（教師）はいない。」「誰が指導できるのか。」というものであった。それらの意見は、いずれも学問的な系統的知識を生徒に教えるという考え方が前提にあったことは否定できない。

要は、青年期教育に当たる中・高等学校の社会科に関する教育内容を、しかも変化の激しい現代の社会に生きる生徒に、どんな目標でどのように構成することが適切であるかということである。現代の社会に関する学習は、単に系統的な知識の記憶より、思考力、判断力、創造力といった能力や多面的、多角的なものの見方や考え方を身につけることが重要である。また社会的事象や問題にも多面的考察が求められ、多学問的(Multidisciplinary)や間学問的(Interdisciplinary)なアプローチを必要とするものも多い。社会諸科学の個々の学問の基本的な概念や方法及び知識を身につけることも必要であるが、それらの学問の特色や成果を生かして多面的に考察し、その成果としての総合的な理解（社会認識）が必要と考えられる。また、ディビッド・キングが言うように、グローバル時代に生きる社会的人間にとって、「もの見方は“個人的、地域的、国家的、地球的”でなければならない……」。教育の重要なファクターであるべきものは、その

重層的な見方 (Multilayered outlook)である。」⁽¹⁶⁾ ことが求められる。その意味では、社会科のような総合的な性格を持ち多面的・多角的考察を可能にする教科が、特に高等学校においては不可欠である。

新教育課程における「地理歴史科」「公民科」という二つの教科は、いわゆる“教科”としてのそれぞれ基本的性格と目標を持たなければならないと考えられるが、それについては従来の、社会科のそれと比較して特有なものを見出し得ない。従来の社会科の科目を分割して単にそれぞれ独立させたに過ぎないというようにしか思えない。このように捉えれば、2教科を別個にするか、それを統合して社会科としての性格を持つようになるかどうかは、従来の科目構成の考え方に立った扱い方や指導観の問題になる。「指導計画の作成と内容の取扱い(2)」において、あえて両教科の関連に留意することが述べられているように、実際の教育において関連的に扱うことが望まれていることから、統合的に扱うことによって、実質的には社会科教育の理念と共通する教育実践が求められているものと考えられる。

4. 教科教育学としての中等社会科教育

社会科教育の研究を、単に教育課程において効果的に展開する方法論だけに限らず、教科教育学研究という側面からアプローチすることが求められている。特に大学院研究科や学会などは、社会科教育の学としての教育・研究の場である。したがってそれを実践するには、教育の本質の観点に立ち人間形成ないしは人格形成における教科教育としての社会科教育研究が必要であると考えられる。教科教育学の研究は、まず“教科とは何か”“自らが創造したその文化に依存して生きる人間の本質とは何か”“社会科は人間形成の何にどのような役割を果たすのか”といった根本的な問題から進める必要がある。教科は、前述したように人類・社会の文化諸領域から教育上必要な知識・技能などの教材を選択し、その目的又は対象に応じて区分し有機的体系に組織した教育内容である。従来の教科の分類の多くが、科学の分類法を基礎にされていることから、教科はとかく諸科学の体系からきたものと考えられがちであった。それゆえ、殊に高等学校の教科教育研究は、教材研究の場合でも教科に関する専門科学(科目)の内容研究に重点が置かれ、教科教育という観点に立った研究は希薄であった。教科教育学は、教科教育の本質と基本的な目標を明らかにし、それに対応する教育内容の選択・構成、子どもの学習能力の発達と陶冶などの分析や理論の構築を行うものである。

したがって社会科教育学も、社会科教育の本質である社会認識と公民的資質の育成を基本に据え、社会と人間に関する全体的統一的な育成を目指す教科教育としての科学研究を行うものである。なかでも中等社会科教育学においては、教育内容構成の原理に多様な側面があり、激しく変

化する社会的事象や複雑な要素や条件が絡み合う社会的な問題、その把握のための価値観の多様性、青年期の子ども意識や学習能力など明らかにしなければならない課題が極めて多い。近年、学校教育における中等教育の拡充が求められるようになるに伴って、この段階を青年期と捉え、青年期の発達特性や学習能力の問題などを明らかにすると同時に、それに対応する教育内容の在り方の究明などが教科教育学の重要な研究課題になっている。例えば、社会科教育と直接的に関係する青年期の人格分野における発達特性について、モーリス・ドベスの論述によれば、「(1)自我の意識が反省によって発見され、しばらくのあいだ高揚する。(2)社会的人格の形成がさまざまな問題を通して開始される。(3)人生価値へのあこがれが、この価値に対して人格の位置を決定させ、その価値を統一ある体系に組織する。」ということを通して新たな道徳的概念に到達するとしている。⁽¹⁷⁾ これらの特性や青年期における社会認識上の特性に対応した社会科教育内容の研究などがそれである。

このような観点から、学習指導要領など法制の枠組からはなれて、社会科教育学の存在価値を確立させ、その在り方の研究を推進することがとりわけ必要である。

社会科教育の本質と基本的目標、社会科統合の原理、教育課程における位置と重要性などについては既に述べた。宮本光雄氏も社会科教育学確立への道として、第一に、社会科は戦後設けられた教科というだけでなく明治以降にも社会科的教科が存在しそれが戦後の社会科に位置づけられていること、第二に、憲法及び教育基本法の実現のための中核的教科であること、第三に、世界の学校教育に位置づいておりそれとの比較研究が必要であること、第四に、社会科教育の理論と実践の中から定着化してきた教科としての本質を再確認する必要があること、第五に、仮に法制上社会科という教科が消滅する事態が生じたとしても、社会科教育学の研究対象を失うものではないことの5点について指摘している⁽¹⁸⁾。そのうち、第五に述べられていることが現実になった今日、これを克服し得る研究内容の構築が緊急に求められるところである。教科教育学は学習指導要領を超えなくてはならないという指摘は島田喜代治氏の論述にも見られる⁽¹⁹⁾。

社会科教育学の観点に立つ社会科教育内容の在り方は、社会諸科学の成果や知識の体系を再構成するという考え方でなく、教育的に価値づけられた素材（知識）であると同時に教育内容と対概念である、“教材の体系化”という考え方に立つものである。すなわち、それは社会科の目標に即し諸種の条件を勘案して教材を選択・組織し体系化することである。したがって、目標の設定と対応する教材の関係の究明、すなわち、教材の組織的体系⁽²⁰⁾としての社会科教育内容の確立ということが重要な研究課題になるのである。その場合、目標については、既成の教科の枠内でなく“人格形成”、“人間形成”の要素となる“社会科”としての知識・理解の体系化と同時に、それに必要な能力、すなわち社会的思考力・判断力、創造力、情報処理のリテラシー、表現

力などの要素およびそれらの能力の発達を、実践に即して具体的に明らかにし、それに基づく社会科教育内容の体系化を図る研究が求められると考えられる。その教育内容は、学習指導要領における教科のレベルでなく、それを超越したところの学校教育における教科の本質と役割を併せ持つ中等社会科としての在り方である。本学社会科教育コースや筑社学の“社会科”も以上の観点から捉える必要があると同時に、教科教育学としての充実が一層求められていると考えられる。

5. おわりに —— 社会科教育研究の課題 ——

以上、社会科教育の本質に関する問題をめぐって考究してきた。その中で社会科における系統学習への転換や分化社会科は、そのまま社会科解体を意味したり、それを指向したりするものではなく、扱い方にある点を明らかにした。また、同様な観点から高等学校社会科の地理歴史科と公民科への再編によって教科教育学としての社会科の存立が否定されるものでなく、むしろ従来以上に必要性があることについても論及した。現代社会においては、社会科教育の本質に関する教育、特に多面的・多角的考察や総合的な社会認識教育の必要は更に高まっていることに鑑み、いかに社会科教育のパラダイム Paradigm の構築が必要であるかを明らかにし、社会科教育の存立についてのコンセンサスを確立しなければならない。それに関して本論では、その場合の教科構造との関係や社会科教育学確立の必要性について究明してきた。それによって習得される社会的な見方や考え方、多面的考察など能力育成の方途の研究については今後の課題とした。また、本学会や本大学院の社会科教育学の“社会科”の持つ意味についても所見を述べた。社会科教育の内容や教材、或いは教科それ自体を固定的に捉えたり研究したりするのではなく、社会科として的人格形成の立場から教材を選択・構成し、教科内容を組織すること、言わば新しい社会科の創造こそ、とりわけこれからの中等社会科教育研究における重要な課題と考える。

注)

- (1) 生江義男(1988)：『さらば社会科 — 戦後教育の回想と課題』 私学公論社
- (2) 梅根 悟(1948)：『新教育と社会科』 河出書房
- (3) 中野重人(1989)：「いまあらためて社会科とは何か」 社会認識教育学会編『社会科教育の理論』 pp. 17-29
- (4) James L. Barth & S. Samuel Shermis (1970) : Defining the social studies ; An Exploration of the Three Tradition — Social Education Vol.34 No.8 pp. 743-751

- (5) 伊東亮三(1989)：「戦後社会科の再検討」 社会認識教育学会編『社会科教育の理論』
pp. 3 - 15
- (6) 諸沢正道(1988)；「座談会 社会科と歴史教育」 至文堂『現代のエスプリ』p. 8
- (7) 前掲 (5) pp. 12 - 13
- (8) 高山岩男(1988)：「社会科と社会科的思考法」 至文堂『現代のエスプリ』 pp. 68-79
- (9) 文部省(1978)：『中学校指導書 社会編』pp. 152-153
- (10) 文部省(1947)：『学習指導要領 社会科編（I）』
- (11) 文部省(1951)：『中学校・高等学校学習指導要領 社会科編（I）』
- (12) J.S Bruner (1966) Toward a Theory of Introduction, the Belknap Press of Harvard
University pp. 73-75
- (13) Henry J. Warman (1968) ; Geography in the Elementary School of the United States.
The journal of Geography vol LXVII No.5
- (14) 文部省(1961)；『高等学校学習指導要領解説 社会編』好学社 p. 6
- (15) 文部省(1979)；『高等学校学習指導要領解説 社会編』大阪書籍 p. 15
- (16) David C. King (1980) ; Education for a World in Change ; A Report New York Global
prespectives Inc. p. 3
- (17) Maurice Debesse. (吉倉範光訳)(1969); L 'ADOLESCENCE, QUE SAIS-JE? No. 102 『青年期』
白水社 pp. 129-130.
- (18) 宮本光雄(1984)；「社会科教育学の根本問題」 日本教育大学協会編『教科教育学研究』
p. 61
- (19) 島田喜代治(1990)；「教科教育学の成立条件と課題」 東・蛭谷・佐島編『教科教育学の
成立条件』東洋館出版社 p. 10
- (20) 蛭谷米司(1984)；「教科教育学の成立と研究」 日本教育大学協会編『教科教育学研究』
p. 15