

人格形成としての社会認識教育学の岐路と帰路，そして進路

—伊東亮三氏を中心とした研究系譜と多様化・多元化の接合点—

南浦 涼介（広島大学）

発表構成

1. 問題の所在と発表の目的.....	2
(1) コンピテンシー論の勃興と社会科教育研究の呼応関係.....	2
(2) コンピテンシー論のオルタナティブとしてのビルドゥング論.....	3
(3) マイノリティの包摂とビルドゥング論.....	4
(4) 社会科教育における多様性・多元性の論点設定.....	5
2. 研究の方法.....	6
3. 帰路：伊東亮三の研究の特質.....	7
(1)伊東の社会科教育の独立性の特質—『社会認識教育の理論と実践』のレトリックの比較から—.....	7
①森分と伊東の共通点としての社会科教育学の独立性の模索.....	7
②森分と伊東の独立性のレトリックの位相の具体.....	7
③社会科教育の独立性をめぐる両者の論理の特性—対比による差異化と統合による関係化.....	8
(2)陶冶過程と訓育的教授による社会科授業の捉え—『学校教育』誌における授業分析の視点—.....	9
①『学校教育』誌に見られる「わかる」の捉え.....	9
②伊東の授業分析に見られる陶冶としての「わかる」への視点の意味.....	10
(3)個の認識形成を育てる社会科論—「趣味」と「教養」の結節点—.....	11
①吉川の『『趣味を育てる』社会科』.....	11
②伊東の「文化科」論.....	12
③『『趣味を育てる』社会科』と「文化科」の接点.....	13
(4) 伊東と次の世代への心性史的影響関係.....	13
4. 岐路からの進路として—多様性と多元性の包摂との結合点は何か—.....	14
(1) 岐路としての伊東の研究特質とその教育的動向における位置.....	14
(2) 進路としての手がかり.....	16
①「瞬間」の陶冶としての社会科授業論.....	16
②「瞬間」の陶冶が存在する実践の現場.....	17
③「瞬間」の陶冶は多様性・多元性を包摂する授業論にどう結びつくか.....	18
参考文献一覧.....	19

1. 問題の所在と発表の目的

「この授業を通して子どもたちにどんな力がついたのか」だとか、「この授業で子どもたちはどんな課題を乗り越えたのか」であるとか、そうした言葉で授業を批評することが当たり前になったと、この10年の中でよく思う。いわゆる通常の教室の研究授業でももちろんであるし、もっといえば、日本語指導の教室などのピックアップされた特別授業ではもっと言われる。もちろん、「力をつける」「課題を乗り越える」という言葉はずっと以前からあるし、考えられてきた。しかし、それが授業を語るときの前提的規範となっていたのは、それほど古くはない。

そうした中で、子どもの現実の多様化（属性や来歴の多様性）と多元化（情報や価値の分断・個人化）が同時進行する現在に、いかなる社会科教育を想定していくかが、本シンポジウムの大きな課題である

それに応じていくための視座として、本発表は伊東亮三の研究系譜に着眼し、2000年代以降に強まったコンピテンシー中心主義（能力形成中心）に対するドイツ教授学に由来するビルドゥング（陶冶・人格形成中心）を足がかりとした社会科教育にある、多様化と多元化の包摂の観点を模索したい。

(1) コンピテンシー論の勃興と社会科教育研究の呼応関係

2000年代のPISAショックを契機にコンピテンシー論が教育の制度的・実務的前提となり、知識技能を中心とした学力から能力中心の学力論として、いわゆる「コンテンツからコンピテンシーへ」という学力論的転回が起こった¹。加えてそうした学力の測定可能性を重視する潮流が強まった。こうした中で前景化した目標—評価による線形的な授業論によって能力形成を保障する発想は学習指導要領の動向も含めて一般化し、教科教育にも大きな影響を与えている。

この点は社会科教育において、次のような点から呼応関係を見ることができる。第1に、「力」の育成を目的に掲げる授業研究の視点である。かつての社会科教育研究は、規範的な視点や目的的な視点に掲げる研究は、「社会認識のありかたとししかた」のアプローチの点から検討されることが多く、その結果例えば「理解」「説明」「意思決定」という類型をはじめ、さまざまな教授学習の規範的アプローチが模索されてきた。これらは具体的な開発研究と連携し、具体的な授業という形でめざす社会科像が示されてきた。一方で、2000年を過ぎるころから、とくに実践研究の文脈においては「社会認識のありかたとししかた」というよりも、それを「○○力」という「力」と捉えてその育成を教育の目的とすることが以前よりも自覚的になされ、おそらく顕著に増加している。その力量の内実の重要性はさることながら、ここには社会科の「ねらい」を能力育成の角度で示すという点で、コンピテンシー論との呼応関係も窺える。

第2に、上記のような目的視点は、多くの場合「単元」という授業の形をくぐらせながら学び手がそれにせまったかという点で伝統的に構造化されてきた²。こうした点は上の目標-評価構造とも親和

¹ 例えば、松下佳代（編）『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房、2010年など。

² この伝統の起源を探ることは本研究の域外であるが、すでに1978年の森分孝治の『社会科授業の理論と方法』において「ここでは、社会科の教科課程編成の問題にはとらわれないで、単元とか題材など—まとまりの教材についての授業構成の方法を考察したい。こうした限定をするのは、教科課程そのものが変わらなければ、探求としての社会科授業はできないと考えるのではなく、授業は、具体的には一まとまりの教材（題材）を単位として構成されていくのであるから、まず、そのレベルで探求としての社会科の授業をつくり、これらを積み上げていくことのなかから、学年の、全社会科の教育内容の構造とその編成のあり方を探っていくのが、わが国の現状では、よりベターな方策であると考えからである」（p.143）とある。このように、日本の教育課程上の特性の問題と、授業を語る際の「まとまり」の単位が「教材・題材」というテーマ単位で検討される発想はこの頃よりすでにあったといえる。

また、さらに以前としては、単元概念のはじまりとしては、19世紀のヘルバルト派のツィラーの系統的教授の立

性が高い。また、本来カリキュラム的視座の教育変革を、単元レベルに置きかえることによって、むしろ教科教育学として欠かせない内容的視点を具体的に含み込むことができ、設計やモデル化の具体や学びの意味を捉えてきたといえる。

ただ、一方で、こうした「単元」という射程による「能力」という目標による枠組みは、「単元」という形で教育内容を論理的ひとまとまりと捉えてその獲得をめざすことを前提と置くことで、結果的には言語的思考的な活動の単位の蓄積を前景化し、ロゴスにもとづく言語主義や行為主義を招きやすい。そうした中では例えば、日本語力が不十分とみなされる外国につながる子どもなど、線形的な授業構造からこぼれ落ちる子どもたちに対しては、「標準」への適応を志向する補償的アプローチが前景化し、包摂の論理が弱まりがちである。

(2) コンピテンシー論のオルタナティブとしてのビルドゥング論

こうした中で、近年コンピテンシーの育成に対抗する視点、あるいは融合させる視点としてよく用いられるのが、ドイツの伝統的な「ビルドゥング」³ (bildung: 陶冶) 論である。ビルドゥングは伝統的に日本でも陶冶の視点で捉えられてきたものであり、これ自体に解釈の系譜が多様に存在する⁴。ここではより原理的な視点に則り、対象世界に対する自己の形成の視点を重視したものをビルドゥングとして捉える。こうしたビルドゥングの視点は、能力形成に対して人格形成の論理としてこれまでも多様に論じられて来た。

近年ビルドゥングは、コンピテンシーに対するもの、あるいは能力論に対して、人間形成の論理を軸に能力論を補完するものとして、コンピテンシー一辺倒の動きの捉え直しの視点として用いられる動きがある。例えば、教授学の視点では、例えばクラフキ (Klafki, W.) の「時代に典型的な鍵的問題 (epochaltypische Schlüsselprobleme)」⁵の提起などはビルドゥングの視点から、授業論としての社会的課題の定式化が検討されてきたし、カリキュラムなどの実務過程のレベルでは、カールソン (Carisson, M.) は、北欧の ESD 教育においてビルドゥングとコンピテンシーを並立の関係で用いて Action Competence という概念を模索している⁶。また、ハイト (Heidt, I) は、ドイツの言語学者・哲学者のフ

場からの構造的な授業編成論、デューイの問題解決学習における学び手の活動単位、またキルパトリックの目的的活動の単位などの系譜が混ざり合いながら教育学の伝統的なまとまりの単位として存在している (久野弘幸「単元」日本教育方法学会『教育方法学辞典』2024年, p.105)。

³ 本発表ではビルドゥングと陶冶を並立的に表記する。とくにコンピテンシー論のオルタナティブとして捉える際には語感から「ビルドゥング」と表記する。ただし、歴史的には注4にあるように、日本ではさまざまな解釈を伴いながら「陶冶」と訳されてきた。本発表が研究史の研究であるため、歴史的に用いられてきた文脈では「陶冶」を用いる。

(例えば「陶冶」「訓育」と対置する場合は、訓育をエアツィーウング (Erziehung) とすると却ってわかりにくいためでもある)。そのため後述される「陶冶過程」「訓育的教授」などの概念を用いる場面では「陶冶」を用いている。

⁴ 実際陶冶概念は多様に解釈される。例えば古くは日本では「陶冶・訓育」の対概念で捉えられることも多く、陶冶＝知の形成、訓育＝徳の形成のように捉えられ、前者を教科、後者を道徳と捉える論調も存在する。ただし、こうした視点はドイツの教育学の受容の過程の中で日本的解釈がなされたものも多い。また、近年のコンピテンシー論の潮流の中で、ビルドゥングは「ビルドゥング計画」のように政策用語として用いられることもある。ここでは、日本的解釈のものでも、政策的なものでもなく、原義的な意味での人格形成としての対象世界に対する自己認識の形成の面で捉える。

(例えば、山名淳, Pedagogical Semantics Formation through Translation: The role of the German concept of Bildung in shaping Japanese pedagogy (「陶冶」と「人間形成」：ビルドゥング (Bildung) をめぐる教育学的な意味世界の構成) 『教育科学論集』第27号, 2024年, pp.65-71. などに詳しい)

⁵ Klafki, W. Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel, 1985, S. 12-30.

⁶ Carisson, M. (2024). The Twinning of Bildung and Competence in Environmental and Sustainability Education: Nordic Perspectives, In Trifonas, P. P. and Jagger, P. (Eds). *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice*, Springer.

ンボルト (Humboldt, W. V.) に焦点をあてながら、近年のコンピテンシー中心の教育に現れにくくなった多面的、批判的で遊び心のある表現形態による教育の価値を再評価しようとしている⁷。またこうしたコンピテンシーと伝統的ビルドゥングの関係性の模索はドイツのレーアプラン (ナショナル・スタンダード) 策定にも関わったテアハルト (Terhart, E.) の緒論においても見ることができる⁸。

こうしたコンピテンシー論に対するビルドゥング日本の研究文脈においても、宮本勇一によるフンボルトのビルドゥングの視点のカリキュラム的視点からの分析や⁹、中西さやかによる幼児教育の比較研究などが見られる¹⁰。ドイツは PISA ショックの後にコンピテンシーに方向が傾いた教育政策に対して、ドイツ国内の教育学側からのアングロサクソンの伝統の中で OECD の経済的目標設定に基づくプラグマティックな教育論にコンピテンシーが利用されていることの指摘に宮本は着目する¹¹、そしてコンピテンシー論に対するものとしてフンボルトに依拠しながらビルドゥング的な学問・教養の現代的捉え直しを主張している。また中西は同じく PISA ショック後のドイツの幼児教育に入り込むコンピテンシー的教育改革に対して、シェーファーのビルドゥングの視点を手がかりに、具体的には言語教育におけるコンピテンシー・アプローチとビルドゥング・アプローチの比較を行っている¹²。

まとめると、PISA ショック後に現れたコンピテンシー論への対抗的あるいはオルタナティブな視点としてビルドゥング論は用いられる動きがドイツを中心としたヨーロッパ圏で動きがあることである。コンピテンシーという測定が比較的行きやすい能力形成の論理 (ちからづくりの教育) であるものに対して、測ることが困難ではあるが息の長い人間形成の論理 (すがたづくりの教育) を有するビルドゥング論に再度光が当たっているのである。

(3) マイノリティの包摂とビルドゥング論

こうしたビルドゥングの視点は、マイノリティの包摂的教育の視座とも伝統的に親和性があった。その典型的代表として、窪島務は障害児教育 (特別支援教育) と教育学を架橋しながら多様性の教育学を論じ実践してきた。その中で窪島は、医療的視点からの測定と学力支援でもなく、一方で曖昧な統合論でもなく、子どもたち自身がもつ「発達の要求」を中長期的に捉え、その要求を見すえながら教師をはじめとする大人の関係性と援助をじっくりとおこなっていくことを主眼においた¹³。窪島はこの観点を重視しながら長らく発達障害をはじめとした子どもたちを視野に入れた息の長い実践に取り組んでいる¹⁴。

窪島のこうした人格発達論は、窪島の依拠するドイツ教育学の中にある人格形成の陶冶の視点と、その過程に外在的に関わる教師の訓育的視点 (Erziehung: エアツィーウング) の影響を見て取ることができる。ただ、窪島もその前提として述べるように、こうした息の長い人格形成と援助の関係を前提とする教

2024, pp.218-232.

⁷ Heidt, I., Exploring the Historical Dimensions of Bildung and its Metamorphosis in the Context of Globalization, *L2 Journal*, 7(4), pp.2-16.

⁸ テアハルト, E., 松田充・宮本勇一・熊井将太 (訳) 『教授学への招待—教えることと学ぶことの科学的探究—』春風社, 2024 年.

⁹ 宮本勇一 『フンボルトの陶冶理論と教育改革—学問中心カリキュラムの再考—』春風社, 2023 年.

¹⁰ 中西さやか 『ドイツの幼児教育におけるビルドゥング—子どもにとっての学びを問いなおす—』春風社, 2023 年.

¹¹ 宮本, 前掲書, p.20.

¹² 中西, 前掲書, pp.149-206.

¹³ 窪島務 『現代学校と人格発達—教育の危機か, 教育学の危機か—』地歴社, 1996 年.

¹⁴ 窪島務 『キッズカレッジの理論と実践の構想—人格発達と教育指導の固有性・独自性—』『発達障害の教育学—「安心」と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導』文理社, 2019 年, pp.525-630.

育は、1990 年代の時点で教育の市場化や学力保障論の中ですでに困難を生じ始めてもいた¹⁵。

現在のマイノリティの教育——例えば外国人児童生徒を例にして見ても、これは同様のことがいえる。そもそも外国人児童生徒であることと「日本語を学んでいる子ども」はイコールではないのだが、多くの場合ここでは「日本語も学んでいる子ども」であることが「日本語を学んでいる子ども」と「も」という多様な言語資源の存在が捨象され、学習の対象となる日本語の面のみが「を」という形で焦点化される。その中で、「日本語ができない」「学力が不足している」という欠損感覚のみが前景化され、その中で言語アセスメントと日本語指導、そのための人事配置に着目が置かれている。こうした中にある「日本語のできなさ」「学力不振」の根底には、言語という教育がそもそも有している「能力」（コンピテンシーやプロフィール）を育成していくものだということの親和性や、学校全体のカリキュラムの中にある目標と評価の関係の中にある能力中心の議論や評定のしくみの中で、学力不振と欠損的観点にもとづく学力の下支えとしての日本語指導にばかり注目が置かれてしまっている¹⁶。

(4) 社会科教育における多様性・多元性の論点設定

上記のこうした状況は、学校の中の 1 つの領域である社会科教育においても免れ得ない。そうしたことから学校現場でも教師・学校の困難さはいよいよ前景化する。また、それに対して研究としての学術の側がどのような形で視点を提起していくかも同様に難しく、社会科教育においても困難点が多い。それは「多様性」や「多元性」は社会科教育において「教育内容」的問題であっても、教室の当事者の包摂の問題としては十分に扱われてこなかったと見られる向きは多分にある¹⁷。

だが、これは社会科教育の歴史上でもそうだったのだろうか。上述したように、社会科教育が「能力」の育成をめざして「単元」という枠組みで教育の実現をすることをめざすのは、研究のメインストリームであるかもしれない。たしかに、社会科教育の研究方法論を編んだ書籍においても、そのほとんどは「単元」という実践の単位を中心に分析・開発がなされてきた。例えば森分孝治の『社会科教育学入門—方法論的アプローチ入門—』（明治図書、1999 年）でも、近年の草原和博・溝口和宏・桑原敏典『社会科教育学研究法ハンドブック』（明治図書、2015 年）でも、この基本単位は変わっていない。しかし、その前夜をさらに見てみれば、さらに別の形の「包摂」につながる分岐点があったのではないだろうか。

発表者は今回、社会科教育の研究史に目線を置き、実は別の流れを生み出す可能性を持っている歴史上の「分岐点」を探り、その流れの上に改めて「多様性・多元性の包摂」の手がかりを見出そうと試みる。

結論を先取りするならば、その手がかりを伊東亮三氏の研究系譜に置き、「分岐」の岐路を、1980 年代から 1990 年代中ごろに見すえる。さらにその前夜に刊行された『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』（1971 年、葵書房、以下『社会認識教育の理論と実践』と略記）において社会科教育の学問原理論においてはアメリカの社会科教育に依拠する森分孝治と、ドイツの教育学に依拠する伊東亮三氏の論理が「社会科教育の学の成立」を見すえて並列的等価的に並んでいたものが、その後の時代の流れの中で、前者の研究系譜に連なるアメリカのプラグマティズムの流れを組んだカリキュラム論に依拠する

¹⁵ 窪島、前掲書注 13, pp.29-30.

¹⁶ 南浦涼介「『測りすぎ』の学校状況下の言語と文化の包摂とその危機—教育の幸福な展望と、教育学の有益な接続と—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 26 巻, pp.108-127., 南浦涼介「教師教育の実践研究とポリティクス—外国人児童生徒をめぐる〈教育〉装置の力学のジレンマから—」『日本教師教育学会年報』第 34 巻, pp.71-83. など

¹⁷ 例えば、2018～2019 年度ダイバーシティ委員会「社会科におけるダイバーシティに関する授業実践等についての意識調査報告—学会員に対するアンケート調査を通して—」『社会科教育研究』第 140 号, 2020 年, pp.79-93.

研究方法論が主流になる中で、ドイツ的陶冶論を中核にする後者の伊東の社会科教育論は省みられにくくなっていった。

しかし、伊東の研究系譜にある諸研究やその動きを見ていくと、そこには冒頭に述べたようなビルドゥング的視点をふまえた観点が随所に存在し、それを現代的に捉えなおしていくことこそが、多様性・多元性を包摂する社会科教育論になりえていくのではないか。発表者はこの点を検討していく。

したがって、具体的なリサーチクエスションは、1) 伊東の社会科教育の研究はいかなる特性を有しているのか、2) 伊東氏の社会科教育の研究はどのような形で伝播の関係があるのか、3) こうした研究の特性や伝播の特性は、現在の多様性・多元性の包摂という点からみたときにどのような意義があるのか、である。

2. 研究の方法

ただし、後述するように伊東はその研究スタイルとして自らの論を体系的に構築して編む方向性を採らない傾向があった。そのため、文献のみを手がかりとする形では十分にその論理を見出すことは困難である。本発表は、伊東の理論的資産を、文献のみならず、そこに教育-被教育的関係性を持った研究者との展開関係も視野に入れ、いわゆる心性史の視角で捉えていく¹⁸。つまり、単なる客観的な理論史ではなく、研究者たちが何を大切と感じ、そこからどのように研究テーマを生みだしていったかを文献と語りから析出する。先にも挙げたビルドゥング的教授学的概念を手がかりにしながら、それらが語りや文献において現れる用いられ方を重視して分析を行う。そこから、伊東氏の系譜において特徴的な社会科の教育的理論を析出し、その現代的意義を検討していく。

検討のための資料は、伊東亮三の著作群、および氏の系譜上に位置する社会科教育学研究者の研究著作と聞き取りである。聞き取りについては、スノーボールサンプリングの発想を援用し、本発表においては2名の対象者（池野範男氏、吉川幸男氏）に対して聞き取りを行った¹⁹。聞き取りはメールで依頼し、60分～120分の聞き取りと、加えて必要に応じてメールで加えて質問をした。

分析にあたっては、得られた資料や聞き取りデータをもとに、リサーチクエスションに合わせて検討をしていく。その際に、特質を明らかにするために、2つの点を重視する。第1は、『社会認識教育の理論と実践』において並立的に書かれていた森分孝治氏との比較的視点をもって分析を行う。第2に、2名の研究者への聞き取りをもとに、そこに立ち現れた伊東氏との関係的なエピソードを手がかりにして、著

¹⁸ 心性史はフランスのアナール学派の歴史研究の手法として知られ、人々の思考様式、感覚、感情といった、より日常的で無意識的な精神構造（心性）を対象に含み込んで研究するものである。そのため、文書史料のみならず、関係者からの聞き取り、オーラルヒストリー、図像や遺物なども含めて検討を行う。この発想で教育学を捉えたものの著名なものには、中内敏夫の研究群がある。例えば、中内敏夫「教材『桃太郎』話の心性史」「産業と教育の社会史」編集委員会（編）『学校のない社会 学校のある社会』1983年、pp.277-285.、「学校の施設」『教育学全集』第13巻、小学館、1968年、pp.229-259.、中内敏夫『綴方教師の誕生（中内敏夫著作集 V）』藤原書店、2000年など。また、その他、小林千枝子『教育と自治の心性史—農村社会における教育・文化運動の研究』藤原書店、1997年.、小山静子・太田素子（編）『「育つ・学ぶ」の社会史—「自叙伝」から』藤原書店、2008年、など。

¹⁹ なお、本研究における対象者の選定を考えたとき、伊東亮三氏の系譜の研究者は本来たくさんの方々がいる。ただ、この研究を着想したときに、最初に相談をした方から、「本研究は語りによって関係性を捉える面が非常に重要になる。そのため、伊東と対象者の関係性のみならず、南浦と対象者の関係性も重要となる」というご助言をいただいた。関係性の語りを開く糸口として重要になると捉える点は間違いない。そのため、今回は南浦自身が大学院においてゼミ外の形で指導を受けた池野氏と、前任の勤務校として同僚の関係性であった吉川氏を対象にした。その点で、本研究はそうした関係性の中で捉えた伊東亮三氏の像であり、またさらに別の人に聞いていくことによって別の像が結ばれることも当然である。今回は目的と関係に応じてこのような2名による聞き取りからの解釈だという限界性がある。

作や視点を掘り下げる分析を行うことである。

これらをもとにして、以下では『社会認識教育の理論と実践』におけるレトリック上の特質、社会科授業分析における特質、後年の視点と研究の影響関係に焦点を置いて、以下で論じる。

3. 帰路：伊東亮三の研究の特質

(1)伊東の社会科教育の独立性の特質—『社会認識教育の理論と実践』のレトリックの比較から—

①森分と伊東の共通点としての社会科教育学の独立性の模索

『社会認識教育の理論と実践』は、現在でも社会科教育研究で「社会認識形成を通して市民的資質を育成する」という原理的定義を捉えるときに今も比較的参照されることが多い²⁰。本書は、第1章が森分孝治による「社会科教育研究科学化の方向」（以下、「第1章」と略記）、第2章が伊東亮三による「社会科教育学の構造」（以下、「第2章」と略記）となっている。この2つの章と伊東亮三による第3章「社会認識教育の理論的基礎」が、本書のいわば「理論編」となっている。とりわけ、社会科教育学の学問的成立を論じる第1章と第2章を見てみよう。ここで森分と伊東の両者とも、命題としてあるのは1966年の日本教育大学協会による『教科教育学の基本構想案』²¹を契機にして、「社会科教育学」を教科教育学として専門諸科学および一般教育学からいかに学的な独立性を得られるかを論じている点で共通している。

②森分と伊東の独立性のレトリックの位相の具体

一方で、その論じ方に着目すると、両者はレトリックの作り方として異なりが見られる。まず、森分による「第1章」の大きな主眼は、専門諸科学および一般教育学（とりわけ教育方法学がここでは視点におかれる）と「社会科教育学」がいかなる形で独立的関係にあるのか、しかしながら「伝統的社会科教育研究観」がいかに独立できていないかを、いくつかの代表的論考を手がかりに検討していく。その中で、現在においてもよく耳にする「内容主義」と「方法主義」という括りが登場し、その社会科教育の研究上の問題点が指摘される。つまり、「内容主義」とは専門諸科学との接点が強く、「研究の中心となるのは『なにを』の問題である」「その思考は、歴史学、地理学の限られた視野の内にとどまり、教育の全体的展望を欠いている」として、「教育とは目的追求活動であるので、社会科教育研究は『なんのために』をその学的思考の中心とすべきである」と論じていく²²。他方、「方法主義」は「いわば教授法主義ともいえるべき研究観」で、「『なんのために』『なにを』を自己の研究の中核から落すとき、それは単なる技術学となる。また、教授学、教育方法学に対する社会科教育学の相対的自律性が不明確となる」点を問題として取りあげている²³。この上で、「なんのために」「なにを」「どう教えるか」の目的・内容・方法の統一の方向性こそが社会科教育学の独自の研究領域であるとして、上記の克服とそのための方法論を模索していくことを旗印に掲げる論理となっている。

次に、伊東の「第2章」はどうだろうか。伊東がまず問題視するのは前掲の日本教育大学協会の『教科教育学の基本構想案』において教科教育学の学問的性格が「『人間形成』という『教育的要求』と、『固有の価値』をもつ『学問的要求』との『2つの交さの上に立つ中間領域の学』」と定義していることに対し

²⁰ 伊東亮三「社会科教育学の構造」内海巖（編）『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房、1971年、p.72.

²¹ 日本教育大学協会教員養成課程検討委員会『教科教育学の基本構想案』1966年

²² 森分孝治「社会科教育研究科学化の方向」、内海前掲書、p.25.

²³ 森分、同上書、p.29.

て「学問的方法論からいって、この定義はなにを言おうとしているのか理解に苦しむ」と述べる²⁴。伊東は「教育的要求」と「学問的要求」は「矛盾対立するような同列に並ぶ要求ではない」として、「教科教育学は『学問的要求』をも包み込む『人間形成』の『教育的要求』にこたえる学問というべき」²⁵だと主張して、その論理の検討に入るのである。そこで手がかりとするのが伊東の基盤となっていたドイツ教育学における陶冶（ビルドゥング）概念であった。例えば、伊東はクラフキの教授学を参照する。そして「陶冶は具体的には一定の意味領域ないし文化の一側面と未成年者との教育的出会い、あるいは、相互作用として行われる。より具体的にいえば、言語、科学、政治、芸術などの一定の文化ないし領域と人間との教育的交渉が陶冶の過程である」とする。この後、より領域固有の視点を明瞭にするために、シュプランガーの陶冶構造観、スペンサーとドレクスラーの陶冶領域を参照しながら、とりわけ「歴史的・政治的領域」の陶冶構造に着目し、そこに社会科教育としての学的独自性の位置を見出そうとしている。

③社会科教育の独立性をめぐる両者の論理の特性—対比による差異化と統合による関係化

社会科教育の独立性をめぐって、森分「第1章」のレトリックと、伊東「第2章」のレトリックの違いは、独立性をめぐる論理の違いとして見ることができる。森分「第1章」においては、社会科教育学の独立性は差異化によって導き出される。「～主義」という用語の選択はその特徴をよくあらわしたものだともいえる。社会科教育学の独立性を阻む問題を、「内容主義」という専門諸科学との位相、および「方法主義」という教授学・教育方法学との位相として捉え、そこに「主義」という言葉を当てはめることによって対比的に異なりを際立たせていく手法を採っている。

一方で、伊東「第2章」は、こうした「主義」による位相的レトリックを用いない。伊東はむしろ「学問的要求」という内容と「教育的要求」という方法を結びつける目的論的論理を、陶冶論によって結びつける手法を採っているのである。この場合、「学問的要求」と「教育的要求」との間に社会科教育は三者の間の対比による独立的位置を捉えて固有性を探るのではなく、両者の関連による関係的位置を捉えて固有性を探ることになる。

「主義」という差異化による対比的隔たりを敢えてつくることによって生み出される学的位置づけと、「陶冶」という共通項を手がかりに統合的關係をつくらうとすることで生み出される学的位置づけの違いがここに見出される。前者がどちらかといえば分野の異なりを強調する。そこでは社会科の独立性は「〇〇との違い」として絶対的差異として立ち現れる。一方で、後者の社会科の独立性は「〇〇との違い」はむしろ相対的差異として生まれる。そのため、「違い」を際立たせていくのではなく、関係の中で埋没しない場を常に考える立場として社会科は成立する。結果的に2020年代の今、社会科教育の関係者がなじみのあるのは前者の側であるのは、第1章の「絶対的差異」による社会科論のわかりやすさであったのかもしれない。

²⁴ 伊東、前掲書、p.40.

²⁵ 伊東、前掲書、p.41.

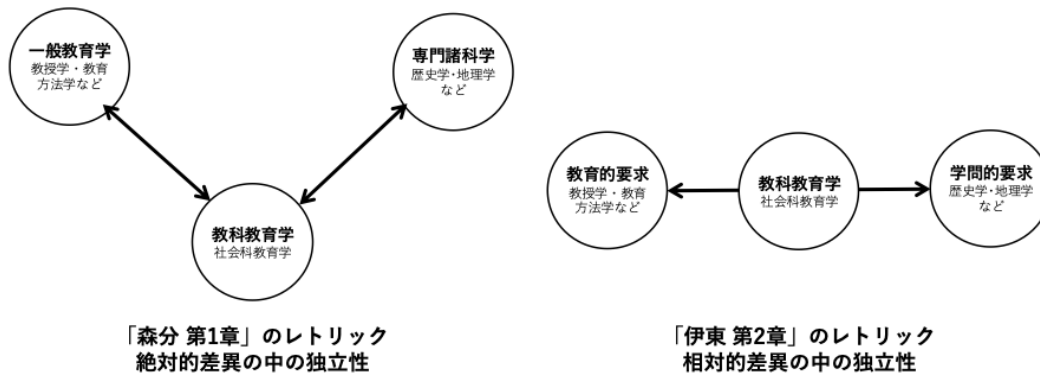


図1 第1章と第2章の社会科教育の学的独立性のレトリックの違い

(2) 陶冶過程と訓育的教授による社会科授業の捉え—『学校教育』誌における授業分析の視点—

①『学校教育』誌に見られる「わかる」の捉え

伊東の「相対的差異」としての社会科は、結果的には不明瞭さが常にあったかもしれない。この点について池野範男は聞き取りの中で「私が思うに、伊東先生はこれが正しいという研究は間違いだと考えられていたからです。研究はひととひと、また、前の人から次の人、さらに次の人へと繋いで、発展するものであり、誰かが極める、決めるものではないとお考えだったからです」と述べる。

「相対的差異」の中の社会科授業は、「授業分析」の中でもよく見て取れる。広島大学附属小学校教育研究会の『学校教育』誌の中には、伊東の授業分析の様子が現れる。『学校教育』誌は特徴として、附属教員の実践とそれに対する応答として授業評（以下、応答評）が交互に現れる。そのため、ある具体的な教師の授業に対する分析の視点が見えやすいものとなっている。

例えば、『学校教育』1985年3月号で、伊東は龍祐吉氏の社会科授業に対する応答評をおこなっている。当時「教壇に立ったばかり」であった龍氏は「日本の各地のくらし」の中の「あたたかい地方のくらし」を、沖縄県で昭和52年から昭和56年にかけてパイナップルのとれ高が増えているグラフを見ながら、「沖縄の人々がパイナップルづくりに力を入れているのはどうしてだろうか」という問いを中心に、その問題を追求させるようにしている²⁶。これに対して伊東は「学習問題」に対して「広い入口」と「狭い入口」を出す。これらは「学習課題ないし学習問題に子どもを迫らせる場合のはいらせ方の問題」であり²⁷、例えば「アフリカの植民地化はどのように行われたか」よりも「アフリカにはなぜ直線状の国境線が目立つのか」の方が広い入口を持っていると述べる²⁸。伊東は科学的思考を育てるためには「なぜ」発問が重要だと言われているが、「それはどこまでも原則論であって、実際の授業ですべての子どもを動かすものではない」ということを主張している²⁹。「知識としてわからせるのではなく、（中略）具体的な活動から入り、自然に主体的に学習問題に迫らせる」ように、具体性のある問いになっていることがなければ、観点的な知識習得に終わるのだということを伊東は述べる³⁰。この観点から伊東は龍の授業の中心発

²⁶ 龍祐吉「社会認識を深める授業の構成—『日本の各地のくらし』（4年生）—」『学校教育』第812号、1985年、pp.30-38.

²⁷ 伊東亮三「学習問題へのはいり口」『学校教育』第812号、p.40.

²⁸ 伊東、同上、p.39.

²⁹ 伊東、同上、p.40.

³⁰ 伊東、同上、p.40.

問がまだ「問題追求のための発問とはならない」ことを指摘し、代案を模索する。伊東は「コトバにより明確に定義して覚えさせたとしても、社会認識が深まったことにはならない。そうではなくて、沖縄のパイナップル栽培という具体的な事実を知ることを通して、右のような抽象的なコトバの具体的内容がふくらむとき、社会認識が深まったということになるのである」と述べている³¹。

この1985年という時期、先に述べた『社会認識教育の理論と実践』の第1章を執筆した森分はちょうど、森分による『現代社会科授業理論』（1985年、明治図書）の刊行とも重なる時期である³²。子どもの知識の成長論を、客観的知識の成長過程と置きかえて、授業を「事実的知識の成長過程」と見なして捉えることによる授業分析論を提示した時期である。実際、同様の『学校教育』には、別に森分による授業評もある。異なる授業への応答評であるため、それぞれを直接的に比較することは難しいが、例えば森分の寺尾健夫氏の実践³³に対する評は、授業における知識の構造についての分析がなされている³⁴。この点から見れば、伊東の「コトバにより明確に定義して」以上に「コトバの具体的内容をふくらませる」という点は子どもの社会認識の成長過程としての「わかりかた」の捉えが大きく異なっていることが見て取れる。

②伊東の授業分析に見られる陶冶としての「わかる」への視点の意味

この社会認識の成長過程における「わかりかた」の伊東の特長をどう捉えればいだろうか。この点、池野は、聞き取りの中でこうした伊東の授業分析をよく一緒にすることがあったと述べている。

「まだ手段が確立していない頃だったから、森分先生は授業を概略化する方法は作った。だから、ここから1から11までが1つのパターンまとまりができる。11から15まではちょっとまとまりができる。知識の構造と同じで。ここまではこんなこと、ここまではこんなこととやる。こうやって三角形的にこう作り上げて、どこまで子どもたちが学習したかっていうのをこうやって見ようとしたわけです」

「それはそれでよかったんだけど、伊東先生はそれだけでうまくいかないんで、A1という男の子をピックアップして、その子の初めの1番から10番目の発言の中で、さらに5番目で発言した子が次の段落では15番になる。これがどう発展していったそれをつないで……1人の子どもの理解過程の中でこう見えてくる。あなたもわかると思うけど、一種の初志の会の上田さんだとかがやってたものを取り入れながら、その授業の中で、1人の子どもの理解をどうより発展させるか、どこまでこうしていったのか。それはこう森分先生のように、ブルームの到達段階みたいなものと結びつくこともできるし、1人1人の子どもたちのその理解の発達のような、その学習の段階性みたいなものを考えることもできるんだという」

伊東の授業分析の観点はこのように、どちらかというと子どもたちの理解過程を捉えながら、そこに教師がどのように関わっていくかという点を捉えているようである。ただし、池野は「(伊東先生は)子どもの理解過程を捉えることを目的化した研究はされていないと思います。論文や著書の読み方によって、

³¹ 伊東、同上、p.42.

³² 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1985年。

³³ 寺尾健夫「子どもの経験に根ざす主体的な学習—『ごみのゆくえ』（4年）」『学校教育』第819号、1985年、pp.30-39.

³⁴ 森分孝治「子どもの直接経験に結びつける指導」『学校教育』第819号、1985年、pp.40-45.

そう読めることはありますが、小学生や中学生の学びの姿は見ておられましたが、その研究を論文化して追究しようとはしておられないと思います」と述べる。

上述したように、伊東の社会科授業へのまなざしが陶冶論的視点で作られていたことを思えば、こうした子どもたちに対する視点は、「認識の心理」という視点ではない。むしろ伊東の「わかる」とは、「コトバの具体的内容をふくらませる」ということを指している。これは、陶冶過程という子どもの対象世界を自己認識のものととらえるという点での「わかる」である。こうした「ふくらませる」という「わかる」を促す点に対して、問いによって応じる教師は、子どもへの直接的な介入ではなく、むしろ緩やかな「はたらきかけ」に近い。これはむしろドイツ教育学における陶冶過程に対する訓育的教授と見ることができ³⁵。この働きかけから社会科としてのよりよいわかりかたを捉えようとしていたのだと発表者は考える。

(3) 個の認識形成を育てる社会科論—「趣味」と「教養」の結節点—

① 吉川の『趣味を育てる』社会科

「伊東先生と自分にそれほど直接的な研究のつながりがあるのかどうか……」と聞き取りの中で言われていたのは吉川幸男であった。そうした中で、「今でもよく記憶に残っているものとして——」として取りあげられたのが、2編あった。1つが、1996年に吉川氏が書いた『趣味を育てる』社会科授業への展望（広島大学附属小学校教育研究会編『学校教育』第948巻、1996年）、と、『社会科教育』における「近代の戦争に多い“引き金・原因”とは」の記事だった。今回取り上げるのはこの前者を中心にとりあげる。この前者は、吉川が「事前に伊東先生にお送りし、コメントをいただいた」もので、その後それに対する葉書でコメントをもらったと述べる。葉書には「（前半部略：社会科をやっている人たちに、の意）なかなかわかってもらえない（中略）その中で初めて貴兄が私論を発展させてくれて嬉しい限りです」と書かれている。伊東は吉川に対して『趣味を育てる』ではなく『個を育てる』にした方がわかってもらえるのではないかと思います」と書かれている。吉川は『個を育てる』はあまりに抽象化されすぎ、また、スローガンのようにあまりにも人口に膾炙しすぎた表現に思えたので、締め切り後ということもあってそのままにしておきました」と述べる³⁶。

この、吉川の『趣味を育てる』社会科授業への展望は、当該『学校教育』が1996年において、「新しい時代が求める教育を考える」という見出しで「特集 21世紀の社会科授業を展望する」という新時代の直前、また1998年版学習指導要領が議論される前夜のものであった。論考の章節構成は次のようになっている。

表1 『趣味を育てる』社会科授業への展望の構成

³⁵ 陶冶過程（bildungsprozess）と訓育的教授（erzieherischer unterricht）は、ドイツ教育学において重要な概念である。ヘルバルトやフンボルト、ディルタイ、シュプラングラーによって構築されてきたもので、「陶冶過程」が先に注でも述べた陶冶から敷衍して自己の内面を形成し、世界理解と自己理解を媒介的に深めていく過程とするならば、「訓育的教授」は単に知識伝達ではなく、教授行為の中に陶冶的契機（人格形成）を内包させる営みと捉えることができる。本文で「介入ではなくはたらきかけ」としたのは、人格形成の「契機」としての行為として教授を捉えるためである（テアハルト, E.『教授学への招待—教えることと学ぶことの科学的探究—』春風社, 2024年, 宮本勇一, テアハルト, E.・久田敏彦・松田充・熊井将太「教育方法学は『教育の学習化』にどう応答するか—ドイツ教授学との対話—」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第188巻, pp.1-13., 田中怜「鍵的問題」はなにがどう批判されたのか—ヴォルフガング・クラフキの一般陶冶構想をめぐる論点の所在とその多様性—」『教育学研究』第91巻第2号, 2024年, pp.222-234.などを参照）。こうした点は、社会科教育においては、例えば宮本光雄「社会科教育における陶冶と訓育の統一—実践的理論の確立を志向して—」『社会科教育研究』第43号, 1980年, pp.1-13.などを参照した。

³⁶ この点は、当時教育において「個性化・個別化」論が言われるなど、教育と個性に依拠するという問題がよく言われる時代であった。

- 1 「私的なもの」の貧困
- 2 私的世界へ動いてゆく「社会の探究視点」
- 3 「公務偏重」の社会科教材構成
- 4 私的趣味に根ざした社会的判断力

吉川のこの論は、「21 世紀の社会科授業への展望」を受けて、「これまでの学校教育は『公人』の育成に重きを置く一方で、『私人』としてのセンスを磨くことを犠牲にしてきた（中略）指導要領の目標は、社会の諸問題に対して民主的、平和的な立場から判断できる『公人』を期待したものであろう。そして社会科授業は、その際の問題追究力とか判断力を育成するような構成が望まれてきたのであろう。その反面、個人的な興味・関心にもとづいて趣味的・レジャー的に物事を追求する『私人』を育てようとする意識は薄かったのではないか」³⁷と述べる。そして、①公的事象に対する公人としての判断力、②公的事象に対する私人としての判断力、③私的事象に対する公人としての判断力、④私的事象に対する私人としての判断力、の 4 つの観点から、多くの社会科教育が①を中核に据え、②③は社会科でも扱えるが道徳規範的領域に陥る危険性、④は社会科教育の領域外に置いてきたことを問いなおす³⁸。つまり、②③の判断を含み入れた授業の方が、社会の動きを人間の営みとの関係で豊かにすることができるし、④のような私的な事象を私的に判断する自分なりの趣味にもとづいた基準を持っていなければ、②③の判断力を伸ばすことは難しいと述べ³⁹、これらの総合力の重要性を強調する。

②伊東の「文化科」論

では、「私論を発展させてくれて……」と葉書で記した伊東はどうだったのだろうか。伊東の論稿の中でこれに最も近いものとして、「社会科と文化科—混迷状況からの脱出をめざして」（『社会科教育』第 41 号、1993 年）がある。

表 2 伊東亮三「社会科と文化科」の章構成

- 1 問題の所在
 - (1) 社会科解体のあとで
 - (2) 社会科の理想と現実
- 2 公民教育としての社会科—政治化としての—
 - (1) 初期社会科論の再検討
 - (2) 公民教育としての社会科の問題
- 3 文化理解としての文化科—文化化としての—
 - (1) 政治の世紀のあとで
 - (2) 文化理解教育の必要性

伊東のこの論は、1989 年の社会科解体（社会科と生活科の分離、高等学校の地理歴史科と公民科への分離）を受けたのちに記述されたものである。まず、上田薫による初期社会科の理論を捉え直しながら、そこにある問題解決過程が初期社会科の論理の崩壊以降も単純化・形式化されて残っていったのは、そこに社会科の教科論が曖昧であったからだと述べる⁴⁰。その上で、こうした教科論としての曖昧さを、上田薫と勝田守一の論をふまえて、「公民教育は必要である。しかし公民教育としての社会科が、その分を守らず、独自の教育論、教科論に立つ歴史教育、地理教育を抱き込み続けてきたがために、社会科そのも

³⁷ 吉川幸男「『趣味を育てる』社会科授業への展望」『学校教育』第 948 巻、1996 年、p.7

³⁸ 吉川、同上、pp.10-11.

³⁹ 吉川、同上、p.11

⁴⁰ 伊東亮三「社会科と文化科—混迷状況からの脱出をめざして—」『社会科研究』第 41 号、1993 年、p.6.

の性格はあいまいで混乱を続け、しかも公民教育としても徹底せず、さらに戦後の歴史教育、地理教育をゆがめ、その発展を阻害してきたのだ」と述べる⁴¹。

その上で、伊東は「文化科」の構想を提起してゆく。伊東は 1990 年代の世界と日本の状況を受けて、非政治化、国際化、生涯学習社会化、高齢化という社会的構造の変化と、国際化の進展の中でユネスコの文化理解を参照しながら、「社会科がもっばら行ってきた政治認識や社会認識とは違った原理の教育」を模索する⁴²。その上で「文化科」という文化人類学的側面を重視する教科論を構想するのだが、その補助線となっているところに「余暇の増大」に着目しているところが興味深い。ここでは「この余暇の増大とともに、これから社会の高齢化はますます進み、この時、遊びとか趣味を目的とする文化享受や文化活動が、人間の生活の中で大きな役割をもってくるであろう」⁴³と述べながら、「有閑の意味のゆえにこそ、（中略）若者も社会人も主婦や老人も、自国や世界の諸地域や諸民族の、過去および現在の生活や文化に興味をもち、趣味として本を読んだり、あるいは実地勉強に国内・国外旅行をしたりする。そういった生涯学習への興味づけをし、その学習のための基礎的知識や基礎的技能を育成するような文化化的な教育の必要性を、筆者は強く主張したい」⁴⁴とするのである。

③『「趣味を育てる」社会科」と「文化科」の接点

この「文化科」の構想は、その後伊東によって明確に授業論化することはなかった。ただ、この章冒頭に述べた伊東が吉川に充てた「葉書」を通して、伊東は 3 年後の 1996 年の吉川の『「趣味を育てる」社会科』に、自己の文化科との関連性を見ていた。この接点は、社会科の重要点を「個の自己形成」と見る点であると発表者は考える。この「自己形成」は「能力形成」や「資質形成」とイコールではない。むしろ、宮本がフンボルトを通して陶冶を論じるように、個が対象となる世界を捉えていくことに重きが置かれている。「対象世界へ向かう」のであればその「わかる」は外在的な知識構造のありかたに向かうし、むしろそれは「使える」の入り口としての理解になるかもしれない⁴⁵。

しかし、こうした陶冶的な意味での「わかる」は、決して外在的な場におく「使える」を出口とするのではなく、あくまで自己認識の深まりや磨きとして存在する。社会科において個の認識形成を重視する立場にあるからこそ、吉川においては「趣味」、伊東においては「文化・教養」という言葉で、自己認識の形成を重視した共通性が生まれていたと、少なくとも伊東は捉えたのではないだろうか。

(4) 伊東と次の世代への心性史的影響関係

こうした視点は、伊東の中で完結したというよりは、次の世代へ緩やかに持ち越されたのだと見ることができる。これは上述のように池野による「引き継がれていくものだと考えられていた」とも呼応する。

例えば、伊東の授業分析において見られた「わかる」については、次のような動きを見いだすことができる。まず、子ども自身の陶冶過程を授業のプロトコルにおいて捉えていこうとする動きは、池野がその

⁴¹ 伊東、同上、p.8

⁴² 伊東、同上、p.9

⁴³ 伊東、同上、p.9

⁴⁴ 伊東、同上、p.10

⁴⁵ 宮本勇一はこの点、アメリカのプラグマティズムな教育論における「わかる」から「使える」への道筋に対して、ドイツの陶冶論的なものはむしろ「理解（わかる）」に重きを置くという違いがあることを述べている。（宮本勇一「書評 石井英真著『教育「変革」の時代の羅針盤—「教育 DX×個別最適な学び」の光と影—』『教育方法学研究』第 50 巻、2025 年、p.210）

後 2000 年代に集中的に行った「子どもの認識形成」を授業を通して捉えようとする研究との接点を見ることができる。池野の退職記念号の意味合いも強い子どものシティズンシップ教育研究会による『社会形成科社会科論 一批判主義社会科の継承と革新』では、むしろこうした研究は、その後池野が自身の研究の流れから提起した「批判主義の社会科」との接点を捉え、その理論の実証として評価されている面が強い。その面を捨象することはできないが、他方で 1980 年代になされた伊東との協働的關係の中で見られた授業の中での子どもの「わかる」という陶冶過程の研究との接点をよく見ることができる。

また、授業分析において見られた陶冶過程と訓育的教授の關係との呼応關係については、吉川の一連の研究群にも見ることができる。例えば、吉川は後年、授業における「問い」に焦点を置き、「指導過程」の中において子どもの「見方・考え方」に関わる教師の問いの認識作用の性質やその順序的構造の探索をよく行っている⁴⁶。「指導過程」は吉川の論文によく登場する用語であるが、いわゆる「授業過程」という一時間や単元の授業プロセスよりは小さな枠として、教師の問いと子どもの認識の応答の時間枠を指している。1 時間の授業そのものを指すこともあれば、それよりも小さな幅を指すこともある。実際吉川はこれを、聞き取りにおいて「小さなモデル」と称していた。「授業における問いの立て方というのは、コンテキストを踏まえた問いの立て方というようなことを考えていく必要がある」と述べる。「大きなモデル」は状況が捨象される。しかし小さなモデルの中の「問い」は「状況に左右される」。吉川にとっては、この「小さなモデル」と「状況」は切っても切れない重要な關係性を帯びている⁴⁷。こうした研究群は、子どもが社会的象という対象世界に対する見方考え方を深めていく過程（陶冶過程）に対する、教師の問いという形による働きかけ（訓育的教授）ともいえ、伊東の授業分析との接点ともいえる。

4. 岐路からの進路として—多様性と多元性の包摂との結合点は何か—

(1) 岐路としての伊東の研究特質とその教育的動向における位置

冒頭において問題としたのは、社会科教育がこんにちの多様性や多元性の問題に対して十分に答えられてこなかったのではないかとということであった。発表者はこの点を、伊東亮三を中心とした社会科教育の研究を研究史として改めて位置づけることで、その問題に答えようとしてきた。発表者は 3 において検討したように、伊東の研究特性を、

- ① 社会科教育の学的独自性を教育的要求と学問的要求を關係的差異として捉え、接点に陶冶論を置く視点、
- ② 社会科授業分析における陶冶過程と訓育的教授の視点、
- ③ 社会科論として、教養という個の陶冶に焦点をおく視点を挙げ、
- ④ さらにこれらが伊東個人の研究として完結するのではなく、その視点は次の世代に意識的なだけでなく無意識的にも關係付いていった、

点を示した。これらの特徴は、ただし、1990 年代以降現在に至るまで、社会科教育の研究史として研究コミュニティに共有されてきたとは言いがたい。それがなぜかという点を、改めて大きな教育の動向と重ね合わせて捉えたものが以下の図 2 である。

⁴⁶ 吉川幸男「社会科学習における『問い』と『応答』の指導展開」『山口大学教育学部研究論叢 第 3 部』第 65 号, 2015 年, pp.359-371.,

⁴⁷ 吉川のこの「状況」への視座は、吉川幸男「学校の今日的状況と社会科授業の研究—「シンポジウムの趣旨とまとめ」(『社会科研究』第 80 巻, pp1-8, 2014 年) によくまとめられている。

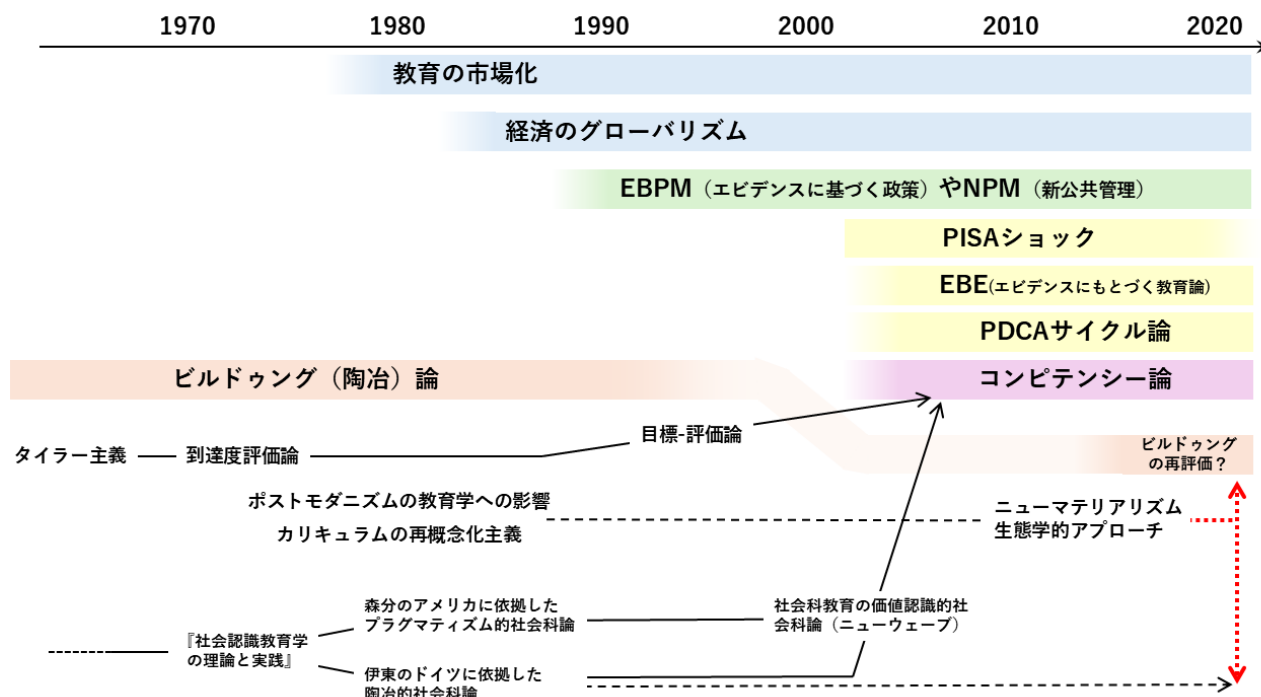


図2 教育の動向と社会科教育学の位置

2000年代のPISAショックの前後を1つの転換点としてみると、1980年代前後から顕著になる教育の市場化や1990年代前後からの経済のグローバリズムの動き、それに伴うエビデンスにもとづく政策や新公共管理の動きの中で、2000年代にPISAショックが世界を席卷した。こうした動きの中でエビデンスにもとづく教育論やエビデンスにもとづく教育論が捉えられるようになったことも相俟って、2010年代にはコンピテンシーを中心にした教育が明瞭に中心になっていく。とくにカリキュラムや評価論はこうした動きに呼応しながら、従来からあったタイラー主義や到達度評価論をとらえてコンピテンシー論を補強するペダゴジーの土台ともなっている。

このような潮流を補助線として、これまで捉えてきた社会科教育学の動きを改めて位置づけてみよう。すでにあったように1971年の『社会認識教育学の理論と実践』において社会科教育の独立性は2つの捉えがあった。そのうちの1つである森分の論理は、その中に内包されるアメリカのプラグマティズムに基づく新社会科のカリキュラムや授業論に影響を受けて1つの潮流となっていく。目標と内容と方法を単元やカリキュラムを通して構成の論理を吉川のいうところの「大きなモデル」として明確に捉えることが可能なこの論理は、とくに2001年の「社会科教育のニューウェーブ」⁴⁸の前後を通過しながら、

⁴⁸ 2001年に社会系教科教育学会でなされたシンポジウムのテーマは「社会科授業論のニューウェーブ—これまでの授業ではどうしていけないのか、これからの授業をどのようにつくるか—」であった。ここではこれまで特に森分の社会科論の特性でもあった「価値に取って関与しない」形 of 社会科学科論を発展的に乗り越え、当時勃興していた意思決定や価値形成の論理をふまえた社会科授業論を議論したものである。司会者として、中村哲・草原和博両氏、シンポジストとして佐長健司、豊島啓司、吉村功太郎、溝口和宏の4氏が登壇し、それに対して池野範男・峯明秀の両氏が指定討論として登壇している。この議論はその後2001年の『社会系教科教育研究』に特集としてまとめられ、そこでは参加者から森分孝治が論稿を寄せており、「内容においても方法においても画期的で、誠にエキサイティングで有意義な会であった」と述べ、「社会認識形成を越えて市民的資質の育成により直接的に関わる社会科授業」として「合理的意思決定を原理とする社会科」としてまとめている（森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」『社会系教科教育研究』第13号、2001年、pp.43-50.）。その後の価値を論じる社会科授業論の重要な基礎として位置づくようになっている。

2000年代のコンピテンシー論にも親和性が高く、社会科としてのコンピテンシーを追求する動きになっていった。

一方で、1971年のもう1つの流れであった伊東のドイツに依拠した陶冶的社会科論は、伊東自身が明確な授業論を打ち立てることを前提としない研究者の立場を取っていたこともあり、その後の動きは複雑であった。1つの潮流——こちらがおそらく主流の動きとなると思われるが——は、2001年の「社会科教育のニューウェーブ」のところに大きなモデルの1つとして合流していく流れである。これは例えば池野の「批判主義の社会科」から社会形成科やその後のシティズンシップの授業論を提起していく流れにも見てとることができる⁴⁹、「ニューウェーブ」の中でそうした中で価値形成の目標を大きなモデルで論じていく動きにも見てとることができる⁵⁰。

こうした流れの中で、社会科教育学の大きな動きも定まっていく。例えば2015年の『社会科教育研究法ハンドブック』では、教育研究を「原理的・規範的研究」「開発的研究」「実証的研究」の3軸で捉えた発想は、るが、ここで書かれているのはカリキュラムを主体にした外国との比較研究と歴史研究、授業の単元的開発研究、その検証を実態から捉える研究であり、いわば「大きなモデル」の存在からはじまるもので、カリキュラム、単元開発、その検証という流れはむしろ『社会認識教育の理論と実践』でいえば「森分 第1章」系譜に当たる点が多く見られる。これらは、教育学の現代的な動向の中で、コンピテンシー論を中軸とした論理の中でまた社会科教育学も動いてきた所以だと見ることができる。

(2) 進路としての手がかかり

①「瞬間」の陶冶としての社会科授業論

一方で、伊東の授業論において特徴的だった①～④の社会科授業論は、コンピテンシー論が主流となる中で必ずしも十分に光が当たってきたとは言えないが、現代の多様性と多元性の中で活かされる点を発表者は多く持つと確信している。それが、図2中の破線で表した、伊東の系譜のもう一つの動きである。図2右下の破線の先にある赤い破線の所であるが、ここにこそ「多様性と多元性の包摂」の社会科の入り口の可能性があると考えられる。これを改めて図3で捉えたい。

図3は左側に学力論としての歴史的展開を置き、右側に実践の射程の軸線を引き、左側にある学力論と実践の射程の交差の中に存在する社会科授業論を位置づけている。

冒頭に述べたように、日本の学力論は、2000年代前後を一つの転換点として、コンテンツからコンピテンシーへ目標の中心軸が動き、その中でコンピテンシーとコンテンツの関係の位置取りが議論されている。ただ、より広い歴史的な軸から見れば、むしろ単純なコンテンツからコンピテンシーへということよりは、従来の学力はコンテンツとビルドアップの関係の位置取りであったのだと捉えられる⁵¹。例えば、伊東の社会認識教育学の原理は、この軸線上においてコンテンツとビルドアップの関係を模索した過程

⁴⁹ 例えば、池野の社会科教育研究をまとめた『社会形成科社会科論』には、規範的・原理的研究や開発的・実践的研究の視座から大きなモデルを整理・継承していこうとする動きを見ることができる。これはむしろ池野自身が聞き取りにおいて「個々人によって継承の仕方は違う」ということを述べていたように、前のものの解釈も継承の仕方もさまざまであるということで理解する必要がある。時代の中の認識論や方法論的に研究が規定される面も多分にある中で、その点で伊東の研究は決して「大きなモデル」を志向しなかったということではない。

⁵⁰ 例えば池野の系譜にあたる佐長健司は「議論による社会問題解決の学習」(『社会系教科教育研究』第13号, 2003年)を提起し、公的なレベルからの意思決定・価値形成の必要性からカリキュラムと単元モデルを提案している。

⁵¹ なお、PISAショックの影響の帰結として日本の学力論が「コンテンツからコンピテンシー」だったことに対し、ヨーロッパではむしろ「ビルドアップからコンピテンシーへ」の流れがあったことを細尾は指摘している。(細尾萌子「教員インタビューに見るコンピテンシー・アプローチの影響」日本教育方法学会第61回大会, 2025年10月4日.)

だとみることでもある。他方で、実践の射程という点で見れば、これも冒頭で述べたように、実践の長期的射程としての典型として編成的カリキュラムの位置があり、その少し手前に日本的授業論の典型として「単元」を射程にした授業論が展開している。この点でみれば、冒頭で述べたようにかつての社会科教育研究も、近年の社会科教育研究もその主流は「単元」であった。一方で、ビルドゥングの視点としてみたとき、その系譜上に位置づくと思なされる吉川の「問いと応答」の実践の捉えは「瞬間」の陶冶という位置を見ることができる。思えば、「文化科」としての伊東の教養を重視する論点は授業論としての射程を見ることができなかったが、吉川の「趣味の社会科」の議論は同時に、問いと応答の瞬間のものとしてみることも可能である⁵²。

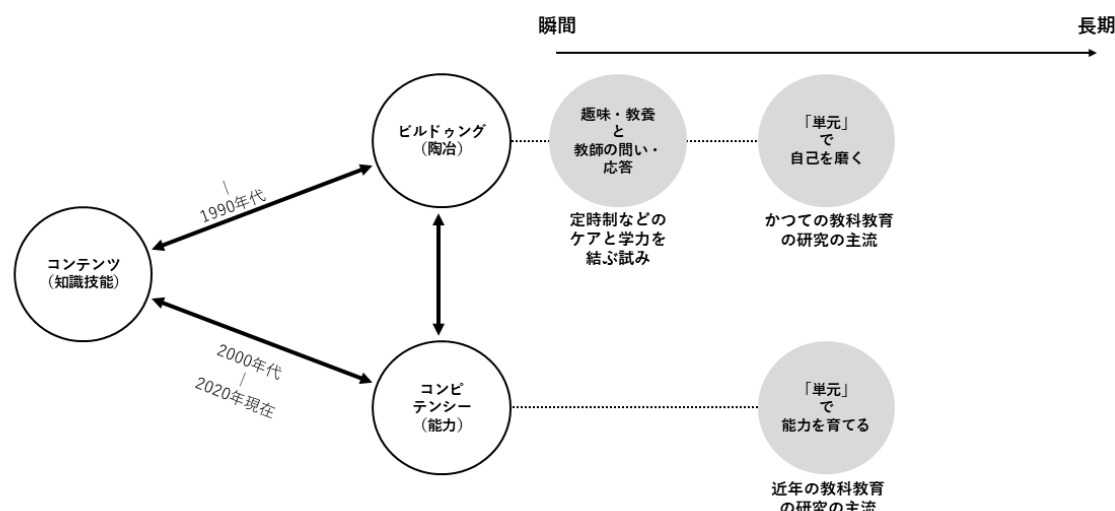


図3 学力論の関係からみる多様化・多元化の視点

②「瞬間」の陶冶が存在する実践の現場

この点で見たときに、「瞬間」の陶冶として見る社会認識形成の視点は、非常に重要な視点を多様性・多元性の教育において重要な示唆を与える。発表者は別に、高等学校定時制（定時制高校）において実践をする国語の教師と共同研究を行っている⁵³。その中で当該教師は定時制高校の自己の実践を「一期一会」とする。「一期一会」であるのは、当該教師の言によれば、通常の授業論が「学びの蓄積を前提にしている」ということから作られているのに対して、定時制高校に来る生徒たちは出欠席の状況を含め、「学びの蓄積」を前提にすることが難しい。そのため、多くの教師は「一期一会」の授業を展開する。これは「単

⁵² 本論では詳細に述べないが、こうした陶冶論はポストモダニズムの教育学の緒論との親和性がよいと発表者は考えている。実際、伊東の系譜にあたる吉川も池野も、また本稿では触れられなかったが児玉修氏や池野の系譜にある佐長氏は早い段階でこうしたポストモダニズムの教育学の視点を社会科教育に導入し、論を展開していった。特に、「瞬間」の陶冶論においてその瞬間性の中に教育的意味をもたらす点は、教育的タクトの側面との親和性がある。また、これらの瞬間にある意味の生起については、近年教育学においても着目されるアートベースやニュー・マテリアリズムとの関係性、アッサンブラージュとの関係性も検討されていく必要があるだろう。（例えば、楠見友輔「ニュー・マテリアリズムによる教育研究の可能性」『教育方法学研究』第46巻、2021年、pp.25-36.、馬場大樹「社会的論争問題学習において子どもの政治的主体性はいかにして育つか—『媒介された主体』が築く『関係的自由』に基づいて」『教育方法学研究』第48巻、2023年、pp.13-23. 馬場大樹「『異種混濁性』は教育実践の理解に何をもちこたすか」『教育学年報』第15巻、2024年、pp.317-335.、Ouellette, M. A. and Gavin, D., A Flat (Packed) Affect: Theorizing Pedagogies of Seriality in Unboxing and Assembly., In Trifonas, P. P. and Jagger, P. (Eds). *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice*, Springer, 2024, pp.911-926.)

⁵³ 南浦涼介・伊藤晃一「包摂と挑戦を希求する実践に根ざす生態学的授業論—多様な学校状況における生徒理解と教育的関与を中心に—」日本教育方法学会第61回大会、2025年10月5日。

元」という形に必ずしも回収されない「瞬間」性を有した実践の視点だといえる。こうした瞬間的応答関係の中で学び手と教師のコミュニケーションを通して子どもの陶冶過程に教育的な関与をしていく発想は、実際には定時制高校のみならず、多くの現場でなされていることである。ところがこうした関与は、多くの場合「単元」として捉えると価値が薄れ、また単元的な目標に到達させていこうとする線形的授業論で捉えた瞬間に「整わない場」というゾーンに押しやられてしまう。

③「瞬間」の陶冶は多様性・多元性を包摂する授業論にどう結びつくか

では、こうした「瞬間」の陶冶はいかなる形で授業論になりうるのだろうか。最後にこの点を論点としておきたい。たしかにここまでの議論を見れば、「単元」を前提とする授業論への批判的視座から発表者は議論を重ねてきた。ただしそうした瞬間性は単元と対比的な存在として捉えるものではない。そもそも包含関係になっているカリキュラム-単元-瞬間というものは構造的にもそういうものではない。授業が時間の幅の中で展開する限り、「構成」の観点を捨象することは現実的ではない。ただし、その「構成」の強度と射程の度合いは今後の論点となるだろう（図4）。

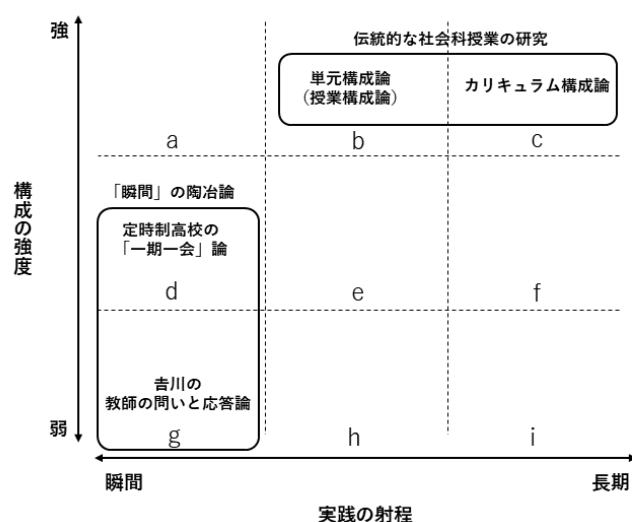


図4 実践の研究をめぐる構成の強度と実践の射程の関係

実践の射程と構成の強度という点で見れば、図4にあるように、伝統的な社会科授業の研究はbやcの位置であったといえる。一方で例えば吉川の教師の問いと応答論は「瞬間性」で構成の強度としては「弱」い（ただし「無」ではない）。構成の強度が弱いからこそ状況的文脈のものへの対応が行いやすい。この点でいれば定時制高校の「一期一会」は、瞬間的な面を重視するが、人によってはdともgともいえる視点を有しているだろう（ここでは事例の相対性をふまえてdに位置づけた）。このような構成の強度と実践の射程の位相の中でみれば、多様性と多元性の包摂を授業論として捉えるためには、それを従来のbやc以外の位相——とりわけ、中央から左下の位相の点が重要ではないかと考える。そして、このゾーンは、図2で見たように、能力としてのコンピテンシーの育成以上に、むしろ教育の内容を陶冶として、ビルドアップの視点から捉えていくことがより重要になるだろうと考える。

そして、本シンポジウムのテーマである多様性と多元性の包摂をふまえて「主権者」を育てるというの

は、それを必ずしも能力論的に回収するのではなく、構成の強度を弱め、実践の射程における瞬間性を重視しながら、そこから長期の視点を編み込んでいくものになっていくのではないかと考える。これは、冒頭(3)に述べた窪島の「子どもたち自身もつ「発達の要求」を中長期的に捉え、その要求を見すえながら教師をはじめとする大人の関係性と援助をじっくりとおこなっていく」ことについての教科教育の授業論的視座だともいえる。

過日見た社会科の授業が思い起こされる。ベテランのその教師のその授業は、投げ込み教材による授業であった。小学校6年生の子どもたちは、めいめい自由に教室に座り、広島が原爆投下によって焦土になったことを資料からめいめい捉えていった。教師の声は大きなものではない。全員が真面目だというわけでもない。パラパラと資料をめくりながら、それぞれが気になったことや思ったことをぽつぽつと隣と話す。子どもによっては一人でじっと見ている。次第にそこから司令部もなくなった中で、わずかな数日で宇品港の暁部隊が上層部なしに、司令官のある種独断によって復興の指示がなされていったことの情報子どもたちの言葉とともに組み上がっていく。最後に教師は問う。「君たちはこういう司令官のような状況になったときに、そういう決断ができるか」。——できなくてもいいし、逃げるもいいし、わからないという子もいる。もしかすると本当の意味でわからない子どももいたのかもしれない。ただ、教師の表情は優しい。「それでいい」という顔つきである。おそらくこのとき、私は、よく授業であるような「これができたらOK」という達成度の感覚は教師にはなかったように思えてならない。ともすればそこには「別にできなくてもOK」という感覚すらあったように思えてならない。しかし、いっしょにこの場で触れ、その対象となったテーマの中の葛藤とともに味わった熱は、しばし胸に残る。その熱をもって帰ってくれたらそれでいいのではないか、そういう感覚を持った。これもまた、「瞬間」の中で、子どもたちが世界を味わい、自分なりに捉え磨いた、そんな時間ではなかったかと思う。

「どんな力がついたのか」という言葉はその授業研究会ではついぞ、誰も、口にしなかった。そしてそれは、むしろ学校にとって教師にとって、本来ある日常風景の一コマなのではないか⁵⁴。

参考文献一覧

- 池野範男「西ドイツヘッセン州『ゲセルシャフトレーレ』のカリキュラム構成」『社会科研究』第26巻, 1978年, pp.50-59.
- 池野範男「『批判的歴史授業』の構想—A.クーンの歴史教授学—」『社会科教育研究』第4巻第2号, 1979年, pp.75-82.
- 池野範男「社会科授業内容分析の理論」『社会科研究』第30号, 1982年, pp.73-83.
- 池野範男「歴史理解における視点の機能(1)—絵画資料理解の分析を通して—」『社会科研究』第40号, 1992年, pp.23-32.
- 池野範男「近代ドイツ新人文主義的歴史カリキュラム論—Güntherの場合—」『社会科研究』第42号, 1994年, pp.21-30.
- 池野範男「ダンツの三コース歴史カリキュラム—新人文主義的歴史理解の質的拡大カリキュラム論—」『社会科教育研究』第71号, 1994年, pp.33-43.
- 池野範男「近代初期ドイツにおける段階性歴史カリキュラムの展開—ヴォルフとコールラウシュの場合—」『社会科研究』第45号, 1996年, pp.1-10.
- 池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号, 1999年, pp.61-70.
- 池野範男・小原友行・棚橋健治・湯浅清治・宮本英征・和田文雄・土肥大次郎・伊藤直哉・丹生英治・田口紘子・川口広美「中学校地理授業における学習達成水準の研究(1)—単元『道路は誰のもの?』を事例にし

⁵⁴ 村上忠君氏の2025年10月2日の授業を、ご本人の了承を得て記載した。

- てー」『学部・附属学校共同研究紀要』第 36 号, 2008 年, pp.387-395.
- 伊東亮三「シュプランガーの精神科学的方法について」『社会科研究』第 9 号, 1961 年, pp.24-37.
- 伊東亮三「道徳性の本質と道徳教育の方法—シュプランガーの場合—」『社会科研究』第 10 号, 1962 年, pp.62-74.
- 伊東亮三「シュプランガーの精神哲学—客観的精神の概念を中心に—」『可部女子短期大学紀要』第 1 号, 1965 年, pp.51-69.
- 伊東亮三「ドイツにおける郷土教育の発展」『社会科研究』第 13 号, 1965 年, pp.19-31.
- 伊東亮三「社会科教育学の構造」内海巖（編）『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971 年, pp.38-79.
- 伊東亮三「社会認識教育の理論的基礎」内海巖（編）『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971 年, pp.80-104.
- 伊東亮三「アメリカにおける政治的社会化の研究動向と公民教育の改革」『社会科研究』第 20 号, 1972 年, pp.33-42.
- 伊東亮三「高校新科目『現代社会』の社会科教育学の考察」『社会科研究』第 30 号, 1982 年, pp.168-177.
- 伊東亮三「授業における知識・理解内容と思考過程の組織化」『学校教育』第 779 号, 1982 年, pp.36-41.
- 伊東亮三「観察学習と低学年合科的指導の問題」『学校教育』第 807 号, 1984 年, pp.41-45.
- 伊東亮三「社会科授業における指導的評価活動のあり方」『学校教育』第 787 号, 1983 年, pp.38-43.
- 伊東亮三『達成目標を明確にした社会科の授業』明治図書, 1983 年.
- 伊東亮三「学習問題へのはいり口」『学校教育』第 812 号, 1985 年, pp.39-42.
- 伊東亮三「理科との比較から社会科授業構成を考える」『学校教育』第 827 号, 1986 年, pp.40-45.
- 伊東亮三「社会科と文化科—混迷状況からの脱出をめざして—」『社会科研究』第 41 号, 1993 年, pp.1-10.
- 伊東亮三「戦後社会科再考—調べる社会科の復権—」『社会系教科教育学研究』第 6 号, 1994 年, pp.1-7.
- 伊東亮三「社会科教育の功罪」『社会科教育論叢』第 41 号, 1994 年, pp. 26-33.
- 伊東亮三「中等社会科解体は世界の趨勢に逆行する」『社会科教育論叢』第 34 号, 1986 年, pp.18-28.
- 伊東亮三・池川清満・篠田啓治郎・三浦直人・善住喜太郎「社会科教授理論の分析—ジョイスの教授モデル研究を中心に—」『社会科研究』第 25 巻, 1977 年, pp.32-48.
- 伊東亮三・池野範男「社会科テストの教授学的研究(I) —テスト問題作成の基本モデル—」『日本教科教育学会誌』第 11 巻第 3 号, 1986 年, pp.109-114.
- 伊東亮三・木村博一・棚橋健治「社会科テストの教授学的研究(II) —テスト問題の分析と歴史理解の構造—」『日本教科教育学会誌』第 12 巻第 1 号, 1987 年, pp.11-16.
- 伊東亮三・吉川幸男「社会科テストの教授学的研究(III) —望ましいテスト問題作成の観点—」『日本教科教育学会誌』第 12 第 2 号, pp. 57-62.
- 草原和博・溝口和宏・桑原敏典『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, 2015 年.
- 楠見友輔「ニュー・マテリアリズムによる教育研究の可能性」『教育方法学研究』第 46 巻, 2021 年, pp.25-36.
- 窪島務『現代学校と人格発達—教育の危機か, 教育学の危機か—』地歴社, 1996 年.
- 窪島務『発達障害の教育学—「安心と自尊心」にもとづく学習障害理解と教育指導—』文理閣, 2019 年.
- 児玉修「地理学習論における『立地』懸念の二重構造」『社会科研究』第 40 号, 1992 年, pp.43-52.
- 子どものシティズンシップ教育研究会『社会形成科社会科論—批判主義社会科の継承と革新—』風間書房, 2019 年.
- 小林千枝子『教育と自治の心性史—農村社会における教育・文化運動の研究』藤原書店, 1997 年.
- 小山静子・太田素子（編）『「育つ・学ぶ」の社会史—「自叙伝」から—』藤原書店, 2008 年.
- 佐長健司「議論による社会問題解決の学習」『社会系教科教育学研究』第 13 号, 2003 年, pp.1-5
- 寺尾健夫「子どもの経験に根ざす主体的な学習—『ごみのゆくえ』(4 年)」『学校教育』第 819 号, 1985 年, pp.30-39.
- テアハルト, E., 松田充・宮本勇一・熊井将太（訳）『教授学への招待—教えることと学ぶことの科学的探究—』春風社, 2024 年.
- 中内敏夫「教材『桃太郎』話の心性史」「産業と教育の社会史」編集委員会（編）『学校のない社会 学校のある社会』1983 年, pp.277-285.
- 中内敏夫「学校の施設」『教育学全集』第 13 巻, 小学館, 1968 年, pp.229-259.

- 中内敏夫『綴方教師の誕生（中内敏夫著作集 V）』藤原書店, 2000 年.
- 日本教育大学協会教員養成課程検討委員会『教科教育学の基本構想案』1966 年
- 馬場大樹「社会的論争問題学習において子どもの政治的主体性はいかにして育つか—『媒介された主体』が築く『関係的自由』に基づいて」『教育方法学研究』第 48 卷, 2023 年, pp.13-23.
- 馬場大樹『『異種混溶性』は教育実践の理解に何をもたらすか』『教育学年報』第 15 卷, 2024 年, pp.317-335.
- 細尾萌子「教員インタビューに見るコンピテンシー・アプローチの影響」日本教育方法学会第 61 回大会, 2025 年 10 月 4 日.
- 松下佳代（編）『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房
- 宮本勇一『フンボルトの陶冶理論と教育改革—学問中心カリキュラムの再考—』春風社, 2023 年.
- 森分孝治『社会科授業の理論と方法』1978 年.
- 森分孝治「社会科教育研究科学化の方向」内海巖（編）『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971 年, pp.12-37.
- 森分孝治「子どもの直接経験に結びつける指導」『学校教育』第 819 号, 1985 年, pp.40-45.
- 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1985 年.
- 森分孝治『社会科教育学入門—方法論的アプローチ入門—』明治図書, 1999 年.
- 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育—合理的意思決定—」『社会系教科教育学研究』第 13 号, 2001 年, pp.43-50.
- 久野弘幸「单元」日本教育方法学会『教育方法学辞典』2024 年, p.105
- 宮本勇一「書評 石井英真著『教育「変革」の時代の羅針盤—「教育 DX×個別最適な学び」の光と影—』『教育方法学研究』第 50 卷, 2025 年, pp.209-210.
- 南浦涼介『『測りすぎ』の学校状況下の言語と文化の包摂とその危機—教育の幸福な展望と、教育学の有益な接続と—』『第二言語としての日本語の習得研究』第 26 卷, pp.108-127.,
- 南浦涼介「教師教育の実践研究とポリティクス—外国人児童生徒をめぐる〈教育〉装置の力学のジレンマから—」『日本教師教育学会年報』第 34 卷, pp.71-83.
- 南浦涼介・伊藤晃一「包摂と挑戦を希求する実践に根ざす生態学的授業論—多様な学校状況における生徒理解と教育的関与を中心に—」日本教育方法学会第 61 回大会, 2025 年 10 月 5 日.
- 山名淳, Pedagogical Semantics Formation through Translation: The role of the German concept of Bildung in shaping Japanese pedagogy (「陶冶」と「人間形成」: ビルドゥング (Bildung) をめぐる教育学的な意味世界の構成)『教育科学論集』第 27 号, 2024 年, pp.65-71.
- 吉川幸男「東ドイツにおける歴史教授方法学研究—歴史の陶冶・訓育力をめぐって—」『社会科研究』第 28 号, 1980 年, pp.58-67.
- 吉川幸男「読書と社会科教材研究—歴史書を読むことと歴史授業構成との間」『社会科研究』第 40 号, 1992 年, pp.43-52.
- 吉川幸男「社会科学学習における『問い』と『応答』の指導展開」『山口大学教育学部研究論叢 第 3 部』第 65 号, 2015 年, pp.359-371.
- 吉川幸男「学校の今日的状況と社会科授業の研究—『シンポジウムの趣旨とまとめ』(『社会科研究』第 80 卷, pp1-8, 2014 年)
- 吉川幸男『『趣味を育てる』社会科授業への展望』『学校教育』第 948 卷, 1996 年, p.7
- 龍祐吉「社会認識を深める授業の構成—『日本の各地の暮らし』(4 年生) —」『学校教育』第 812 号, 1985 年, pp.30-38.
- 2018~2019 年度ダイバーシティ委員会「社会科におけるダイバーシティに関する授業実践等についての意識調査報告—学会員に対するアンケート調査を通して—」『社会科教育研究』第 140 号, 2020 年, pp.79-93.
- Carisson, M. (2024). The Twinning of Bildung and Competence in Environmental and Sustainability Education: Nordic Perspectives, In Trifonas, P. P. and Jagger, P. (Eds). *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice*, Springer. 2024, pp.218-232.
- Klafki, W. Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel, 1985, S. 12-30.
- Heidt, I., Exploring the Historical Dimensions of Bildung and its Metamorphosis in the Context of Globalization, L2 Journal, 7(4), pp.2-16.

Ouellette, M. A. and Gavin, D., A Flat (Packed) Affect: Theorizing Pedagogies of Seriality in Unboxing and Assembly., In Trifonas, P. P. and Jagger, P. (Eds). *Handbook of Curriculum Theory, Research, and Practice*, Springer. 2024, pp.911-926.