

学位論文要旨

社会科学習評価の方法論改革研究

—構築型評価モデルによる多様な社会認識形成過程の保障—

広島大学大学院 教育学研究科

岡田了祐

2015

## I. 論文題目

### 社会科学習評価の方法論改革研究 －構築型評価モデルによる多様な社会認識形成過程の保障－

## II. 論文目次

### 序章 本研究の目的・意義・方法

- 第1節 研究主題
- 第2節 本研究の意義と特質
- 第3節 本研究の方法

### 第1章 構築型評価モデルの提案と対象授業の類型

- 第1節 構築型評価モデルの提案
  - 第1項 GTA の概要
  - 第2項 構築型評価モデルの概要
- 第2節 対象授業の類型

### 第2章 事実的社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質－動機づけによる知識の獲得と再現－

- 第1節 本章の課題
- 第2節 対象授業の構成－目標・内容・方法－
- 第3節 対象授業における学習評価－分析対象者の確定－
- 第4節 社会認識形成過程の分析
  - 第1項 分析対象者の行為の確定
  - 第2項 社会認識形成の局面の確定
  - 第3項 社会認識形成過程の確定
- 第5節 事実的社会認識形成型社会科における社会認識形成過程の特質
- 第6節 指導の提案

### 第3章 共感的社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質－共感を踏まえた事象の意味づけ－

- 第1節 本章の課題
- 第2節 対象授業の構成－目標・内容・方法－
- 第3節 対象授業における学習評価－分析対象者の確定－
- 第4節 社会認識形成過程の分析
  - 第1項 分析対象者の行為の確定
  - 第2項 社会認識形成の局面の確定

第3項 社会認識形成過程の確定

第5節 共感的社会認識形成型社会科における社会認識形成過程の特質

第6節 指導の提案

#### 第4章 概念的社會認識形成型社会科における認識形成過程の特質—概念の構築・概念の修正・概念の一般化—

第1節 本章の課題

第2節 概念的社會認識形成型社会科(1)における認識形成過程の特質

—自他の観点の比較による因果の関連づけ—

第1項 本節の課題

第2項 対象授業の構成—目標・内容・方法—

第3項 対象授業における学習評価—分析対象者の確定—

第4項 社会認識形成過程の分析

1. 分析対象者の行為の確定
2. 社会認識形成の局面の確定
3. 社会認識形成過程の確定

第5項 概念的社會認識形成型社会科(1)における認識形成過程の特質

第6項 指導の提案

第3節 概念的社會認識形成型社会科(2)における認識形成過程の特質

—予想の限界の認知による社会構造を踏まえた観点への気づき—

第1項 本節の課題

第2項 対象授業の構成—目標・内容・方法—

第3項 対象授業における学習評価—分析対象者の確定—

第4項 社会認識形成過程の分析

1. 分析対象者の行為の確定
2. 社会認識形成の局面の確定
3. 社会認識形成過程の確定

第5項 概念的社會認識形成型社会科(2)における認識形成過程の特質

第6項 指導の提案

第4節 概念的社會認識形成型社会科(3)における認識形成過程の特質

—問題解決の一般化による切実性の意識化—

第1項 本節の課題

第2項 対象授業の構成—目標・内容・方法—

第3項 対象授業における学習評価—分析対象者の確定—

第4項 社会認識形成過程の分析

1. 分析対象者の行為の確定

2. 社会認識形成の局面の確定

3. 社会認識形成過程の確定

第5項 概念的・社会的社会認識形成型社会科(3)における認識形成過程の特質

第6項 指導の提案

第5節 小活—概念的・社会的社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質—

## 第5章 概念的・社会的社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質—社会構造の分析に伴う価値的葛藤による共感からの脱却—

第1節 本章の課題

第2節 対象授業の構成—目標・内容・方法—

第3節 対象授業における学習評価—分析対象者の確定—

第4節 社会認識形成過程の分析

第1項 分析対象者の行為の確定

第2項 社会認識形成の局面の確定

第3項 社会認識形成過程の確定

第5節 選択的・社会的社会認識形成型社会科における社会認識形成過程の特質

第6節 指導の提案

## 第6章 授業観を超えた学習評価の可能性—授業類型間の比較考察と統合理論の生成—

第1節 本章の課題

第2節 統合理論「社会認識形成過程」の生成

—社会的事象を通じた自他観点の比較による自己の認識の対象化—

第1項 授業類型を超えた行為の共通性と社会認識形成過程の局面の抽出

第2項 類型を超えた社会認識形成過程の局面の確定

1. 社会科学学習への動機づけ

2. 事実の緩やかな関連づけによる習得

3. 葛藤に伴う問いの生成と予想への注視

4. 因果の関連づけによる社会構造への気づき

5. 社会構造を踏まえた問題解決

第3項 社会認識形成過程の確定

第3節 授業観を超えた学習評価からみる社会科の本質

## 終章 構築型評価モデルによる社会科学学習評価の方法論改革の可能性

参考文献

巻末資料

### Ⅲ. 論文要旨

#### 序章 本研究の目的・意義・方法

本研究の目的は、構築型評価モデルを提唱し、それを使って、典型的な諸社会科授業における子どもの多様な認識形成過程の特質、それら授業類型を超えた認識形成過程の特質の比較考察・統合を通して、社会科学学習評価の方法論改革について論じることにある。

社会科授業を受ける子どもたちの社会認識形成は、皆一様ではない。同じ教材を使い、同じ授業を受けていても、子どもの認識形成は実に多様である。このような子どもたちの多様な認識形成を取りこぼしなく保障することを社会科では考えていかなければならない。そのためには、実施された授業や子どもの実態を適切に評価し、合理的根拠に基づいて、授業の改善や設計に資する有効な手立てをフィードバックする必要がある。それを成すのが学習評価である。

従来の社会科における学習評価研究は、社会科固有の学力を保障するために、目標と評価をいかに整合性の取れたものとするかというところに主眼が置かれてきた。そして、それらの研究により、社会科固有の学力の明確化とそれを視点とした学習評価の実施が可能となった。しかし一方で、目標論からの評価は、特定の社会科論の中で「こういう授業をすればこういう子どもたちが育つ」というあるべき論で語られるため、多様な子どもの学びの実態を覆い隠してしまうという危険性も孕んでいる。理想としての授業とそれを通しての子どもの成長は齟齬が生じるのはごく自然なことであるが、その齟齬にこそ、指導や授業改善、授業設計の要点が凝縮されているのではないだろうか。したがって、目標からの評価に加え、子どもの側からその学びの実態を説明する評価を併せて行うことにより、授業の改善や設計に資する評価を実現することが可能となるだろう。そのために、実際に変容する子どもの学びに密着した臨床的研究へと評価研究の転換を図っていく必要がある。

他方、これまで上記のように子どもの変容を対象とするといった発想の臨床的研究がなかったかと言えば皆無ではない。しかしそれらは、子どもの社会認識形成を捉えることにとどまらない、人間形成を範疇としており、社会科固有の評価や指導、改善をフィードバックすることを十分に実現しているとは言えない。

以上の現状を踏まえ、①社会科固有の学力を視点としながらも、ある特定の立場の社会科にとどまらない、②子どもの行動を説明し、その予測を可能とする、という2つの要素を併せ持つ、新しい研究方法論の必要性が浮かび上がってくる。目を転じて、社会学の分野では、データに根ざしながらも理論の一般性を志向し、人間行動の説明と予測に優れ、実際のヒューマンサービス領域の世界に存在する人々の処方箋、または、有力な行動の指針として質的研究法 **Grounded Theory Approach**(以下、GTA)が活用されている。このGTAを基盤理論とし、その理念と思考法を援用することにより、上記の新しい評価研究方法論を考察することができよう。

そこで、本研究では、GTAを基盤理論として構築型評価モデルを提唱する。そして、実際にモデルを使いながら、第一段階として、典型的な諸社会科授業における子どもの多様な認識形成過程の特質を理論的に説明する。第二段階として、第一段階で明らかになったそれぞれの類型で

明らかになった認識形成過程の特質を類型間を超えて比較考察することによって統合し、授業観を超えた学習評価を行う。本研究は、以上を通して、社会科学習評価の方法論を改革するものである。

## 第1章 構築型評価モデルの提案と対象授業の類型

第1章では、構築型モデルの提案と対象授業の類型の確定を行った。

構築型評価モデルは、①分析対象の行為の確定、②社会認識形成の局面の確定、③社会認識形成過程の確定、という3つの手続き・分析局面を踏む。

分析の出発点として、何を見て取るかを実際に調査可能な問いの形に絞り込み、分析の目的を確定し、それに即したデータ収集を行う。データは、子どもたちの対象授業における到達度—形成された認識—を示すものと、その形成過程を示すものの2種類を収集する。データ収集後、総合的評価を行い、子どもたちの到達点を明確化した上で、その特性ごとに類型化する。そして、各類型の特性をよく表しており、さらに、データとなり得る発言や記述が多い子どもを数名ずつ抽出する。

対象確定後、各類型から抽出した子どもたちの行為を確定する。まず、データと分析上の問いを照合して、関係ある発言や記述を識別し、切り取る。次に、この切り取ったものに小見出しを付け、そこから共通のものを識別し、共通項でまとめ、意味づけする。これが分析対象の行為を表す。その後、対照表を作成し、それぞれの分析対象の行為の特有性と共有性を識別する。

分析対象の行為の確定後、それらの違いが現れる認識形成の局面を確定する。まず、分析対象の行為を共通する特性でまとめ、整理し、意味づけする。そして、シートを作成し、局面を定義、説明する。

認識形成の局面の確定後、その局面を関連づけ、子どもの認識形成過程を確定する。まず、関連図を作成する。そして、局面間の関係を比較分析しながら読み解き、理論的枠組みを確定し、対象授業における目標達成の最重要局面(条件)を浮上させる。なお、この関連図を言葉で説明することにより、認識形成過程のストーリーが描き出される。

最後に、ここまでの分析を体系的に整序、統合し、認識形成過程に関する理論的な説明を行うために、最重要局面について局面を用いて説明・定義する。

以上のモデルを使って、様々な社会科における子どもたちの多様な認識形成過程を分析、考察するために、対象授業を抽出した。具体的には、社会科教育学界でも通説となっている4類型6授業を選択した。

## 第2章 事実に社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質—動機づけによる知識の獲得と再現—

本章では、事実に知識の量的な獲得を第一目標に据えた事実に社会認識形成型授業を取り上げた。そして、事実に知識の定着度を測る試験結果から、4つの層に切り分け、そこから1名ずつ

子どもを抽出し、それぞれどのような認識形成過程を辿り、なぜ差異が生じるのかに関して構築型評価モデルを使って分析した。

その結果、以下のことが明らかとなった。当該授業における授業目標達成のための認識形成過程は、まず、学習の前に社会科学習への動機づけがなされる。次に、授業において、事実に知識を緩やかに関連づけることによって習得する。ここで獲得した事実に知識は、授業後の反復によって強化される。このように、習得と再現を行うことによって、事実に知識が定着していく。

一方、当該授業に見られたつまづきは、「知識の獲得と再現の実践がなされない」という点である。このつまづきは2パターン見られる。1つは、知識の獲得と再現の実践の前提となる動機づけ、特に、外発的な動機づけがうまくいっていないというものである。2つは、外発的な動機づけはなされているが、内発的な動機づけがうまくいっていないというものである。

この分かれ道となるのは、①外発的、内発的な動機づけがなされているか、②それを前提として、授業で習得した知識を反復するという事実に知識獲得の方略を確立しているかという点である。以上より、当該授業における子どもたちの認識形成過程は、動機づけによる知識の獲得と再現が基盤となり、形成される認識に質的な違いが現れているという特質をもつ。

### 第3章 共感的社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質—共感を踏まえた事象の意味づけ—

本章では、人物の生き方を通じた規範に対し、一定の共感的理解を示すことを第一目標に据えた共感的社会認識形成型授業を取り上げた。そして、授業後の振り返りの記述を基に、①「事象に関して主観的に評価し、それを踏まえて社会への提案をしていた層」、②「事象に関して客観的に評価し、それを踏まえて社会への提案をしていた層」の2つに切り分けた。そこから1名ずつ子どもを抽出し、それぞれどのような認識形成過程を辿り、なぜ差異が生じるのかに関して構築型評価モデルを使って分析した。

その結果、以下のことが明らかとなった。当該授業における授業目標達成のための認識形成過程は、まず、共感学習による動機づけがなされる。次に、事実を習得し、それらに関して、共感を基にして関連づける。それらを踏まえて、事象を評価したり、よりよい社会への提案を行ったことによって、社会規範を理解していく。

当該授業で2つの層の分かれ道となるのは、①自分なりの観点から社会構造に迫る問いを立てることができているか、②それを踏まえた事象の客観的な評価ができているか、という2点である。以上のように、当該授業の社会認識過程では、共感を踏まえた事象の意味づけが基盤となり、形成される認識に質的な違いが現れるという特質をもつ。

### 第4章 概念的社會認識形成型社会科における認識形成過程の特質—概念の構築・概念の修正・概念の一般化—

本章では、概念形成を第一目標に据えた概念的社會認識形成型授業を取り上げた。なお、この立場は、同じ概念形成という言葉で括りながらも異なった側面が強調されるものが複数あるため、

さらに以下の3つの授業類型に切り分けた。

第1に、様々な事象や因果を関連づけ、帰納的に時代や地域等の特色を描き出そうとする概念的  
社会認識形成型社会科(1)を取り上げた。そして、授業前後の記述をもとに、①「終始一貫し  
て複数の因果関係を踏まえ事象の意味づけをしていた層」、②「最初は共感的に、後に複数の因  
果関係を踏まえ事象の意味づけをしていた層」、③「最初は共感的に、後に1つの因果関係を踏  
まえ事象の意味づけをしていた層」、④「最初は共感的に、後に因果関係を感知し事象の意味づ  
けをしていた層」、⑤「終始一貫して自身の心情を踏まえ事象の意味づけをしていた層」の5つ  
に切り分けた。そこから、各層1名ずつ抽出し、それぞれどのような認識形成過程を辿り、なぜ  
差異が生じるのかに関して構築型評価モデルを使って分析した。

その結果、以下のことが明らかとなった。当該授業における授業目標達成のための認識形成過  
程は、まず、事象に対して複数の立場から予想することによって、それを因果関係の把握の基礎  
としている。そして、教師からの反証事例の提示によって自身の予想に注視し、他者の意見と比  
較しながら予想を修正、補強することで、予想への確信が強化される。このように、自他の観  
点を往還することによって、因果が関連づけられ、時代像を鮮明に構築することが可能となり、さ  
らに、その次代の推測も可能となる。

一方、当該授業に見られたつまずきは、「因果の関連づけがなされない」という点である。こ  
のつまずきは2パターン見られる。1つは、自身の観点到固執してしまい、他者の観点到の比較が  
起こらないものである。2つは、1つの因果関係のみで事象を意味づけているため、鮮明に事象  
が意味づけられず、次代の推測まで到達しないというものである。

この分かれ道となるのは、①反証事例によって自身の予想に注視し、それに伴い、他者の意見  
と比較しながら予想を修正、補強しているか、②御家人と幕府の関係、御家人と商人の関係とい  
う個々の因果関係をきちんと把握できているか、③因果の関連づけによって、鮮明な事象の意  
味づけがなされているかという3点である。以上のように、当該授業の社会認識過程では、自  
他の観点的比較による因果の関連づけが基盤となり、形成される認識に質的な違いが現れるとい  
う特質をもつ。

第2に、社会構造を捉える説明枠である概念の修正と実証を通して、演繹的に社会構造を把握  
しよう概念形成型社会科(2)を取り上げた。そして、学習後の子どもたちの記述を基に①「事  
実を基にした自身の予想を修正し、社会構造を踏まえた事象の説明をしていた」層と②「事  
実を基にした自身の予想に固執し、それを踏まえた事象の説明をしていた」層の2つに切り分  
けた。そこから、各層1名ずつ抽出し、それぞれどのような認識形成過程を辿り、なぜ差異が生  
じるのかに関して構築型評価モデルを使って分析した。

その結果、以下のことが明らかとなった。当該授業における授業目標達成のための認識形成過  
程は、まず、子どもたちは、探求の前提となる社会構造に関わる事実の点検と関連づけをする。  
そして、探求において、まず問いを立てそれに対する事実に着目して予想をするが、反証事例が  
現れ、その限界を認知する。そして、新たな観点を希求し、社会構造を踏まえた観点到気づくこ  
とによって、その特色を根拠とした説明が可能となる。



一方、当該授業に見られたつまずきは、「社会構造を踏まえた説明ができない」という点である。この分かれ道となるのは、①自身の予想の限界を認知しているか、②社会構造を踏まえた新たな観点に気づいているか、という2点である。以上より、当該授業における子どもたちの認識形成過程は、予想の限界の認知による社会構造を踏まえた観点への気づきが基盤となり、形成される認識に質的な違いが現れているという特質をもつ。

第3に、社会構造を捉える説明枠である概念を帰納的・演繹的に獲得させ、それを別の事象に転移させようとする概念形成型社会科(3)を取り上げた。そして、学習前後に子どもたちの記述を基に、①「複数の観点から問題解決を立案し、問題を一般化して切実性を意識化した」層、②「複数の観点から問題解決を立案していた」層、③「複数の観点からの問題解決の立案がうまくいかなかった」層の3つに切り分けた。そこから、各層1名ずつ抽出し、それぞれどのような認識形成過程を辿り、なぜ差異が生じるのかに関して構築型評価モデルを使って分析した。

その結果、以下のことが明らかとなった。当該授業における授業目標達成のための認識形成過程は、まず、授業の探求を通じて、事象に対する問いと仮説の構築を連続的に行う。これにより、様々な問題解決の要素を結合し、構造的な立案をすることが可能となり、複数の観点からの問題解決を立案する。そして、学習した問題とその解決案を概念的・空間的に一般化することにより、自身の身近な問題として意識化していく。

一方、当該授業に見られたつまずきは、「切実性の意識化がうまくいかない」という点である。このつまずきは3パターン見られる。1つは、一つの観点から限定的に社会を捉え、問題解決を立案しているものである。2つは、空間的な一般化がうまくいっていないものである。3つは、概念の一般化がうまくいっていないものである。

この分かれ道となるのは、①複数の観点から問題解決を立案できているか、②空間的・概念的な一般化ができているかという点である。以上より、当該授業における子どもたちの認識形成過程は、問題解決の一般化による切実性の意識化が基盤となり、形成される認識に質的な違いが現れているという特質をもつ。

## 第5章 概念的・価値的社会認識形成型社会科における認識形成過程の特質—社会構造の分析に伴う価値的葛藤による共感からの脱却—

本章では、社会構造を踏まえて合理的に意思決定、価値判断することを第一目標に据えた概念的・価値的社会認識形成型授業を取り上げた。そして、授業後の合理的な意思決定ができているか否かを測る記述の違いを基に、①「法理・対世効といった複数の観点から意思決定した」層、②「法理の観点から意思決定した」層、③「共感的な意思決定をした」層の3つに切り分けた。そこから、各層1名ずつ抽出し、それぞれどのような認識形成過程を辿り、なぜ差異が生じるのかに関して構築型評価モデルを使って分析した。

その結果、以下のことが明らかとなった。当該授業における授業目標達成のための認識形成過程は、まず、法理や対世効といった社会構造の分析により、対立する双方の立場を確定する。次に、双方の立場の比較により価値的葛藤が生じた結果、1つの観点からの意思決定に限界を感じ、

新たな観点を希求する。そして、複数の観点から意思決定する。

一方、当該授業に見られたつまずきは、「共感的な意思決定にとどまってしまう」という点である。このつまずきは2パターン見られる。1つは、法理や対世効といった複数の意思決定の観点が提示されているにもかかわらず、事実のみでの意思決定のため、共感から脱却できずにいるものである。2つは、法理という社会構造の分析がきちんと行われているにもかかわらず、有意差のない法理のみでの意思決定のため、結局、共感に戻っていくものである。

この分かれ道となるのは、①社会構造の分析を踏まえた双方の立場の比較がきちんとできているか、②それに伴って価値葛藤が起こっているか、③葛藤後、新たな観点を希求、獲得できているかという3点である。以上より、当該授業の子どもの認識形成過程は、社会構造の分析に伴う価値的葛藤による共感的な意思決定からの脱却が基盤となり、形成される認識に質的な差異が現れているという特質をもつ。

## 第6章 統合理論の生成による全体的考察—授業観を超えた学習評価と社会科の本質—

本章では、授業類型ごと分析してきたものを、授業類型の枠を取り払うことによって全て同じ土俵に上げ、再度、構築型評価モデルを使ってそれらを比較考察した。具体的には、以下の2つのことを行った。第1に、構築型評価モデルを使って、統合理論「社会認識形成過程」を浮上させ、これまでの目標論からの評価では見えてこなかった、類型を超えた子どもの社会認識形成過程の実態を考察した。第2に、統合理論の生成によって見えてきた子どもの学びの実態から、社会科の本質を再検討した。

生成した統合理論「社会認識形成過程」は、以下のとおりである。まず、学習の前に社会科学習への動機づけがなされる。次に、授業において、事実が緩やかに関連づけられ、それが習得される。ここで獲得した事実は、葛藤に伴う問いの生成と予想への注視によって、因果的に関連づけられ、社会構造に気づき、社会的事象の説明枠を獲得する。それによって、社会構造を踏まえた合理的な問題解決が可能となる。以上の過程では、局面ごとに社会的事象を通した自他観点の比較による自己の認識の対象化が行われており、それが基盤となって社会認識が形成されていく。

この統合理論により、教師の想定以上の学びをする子ども、想定まで到達しない子どもがおり、授業構成論上は相反する立場にいても、子どもたちの学びは類型を飛び越え、その相反する立場の子どもたちと学習成果と同じものとなる場合があることが見えてきた。このような、子どもの認識形成に多様性が生まれる原因は、統合理論として浮上した、「社会的事象を通した自他観点の比較による自己の認識の対象化」に深く関わっている。

この授業観を超えた学習評価によって子どもの学びから社会科を捉え直すことにより、「社会的事象を通した自他観点の比較による自己の認識の対象化」がその本質として浮上したと言えよう。それぞれ、目標観の異なる授業においても、共通してみえてくる子どもの学びは、上記のことであり、それは、授業類型を超えて子どもの実態を適切に捉え、指導を提案することを可能とする理論・方法となる。

## 終章 構築型評価モデルによる社会科学習評価の方法論改革の可能性

従来の評価論は目標論に対応する閉ざされたものとなっていたため、子どもたちの認識形成は多様であるにも関わらず、上から降りてくる評価論にそれが覆い隠され、見えないようになっていたという点に課題があった。そこで本研究は、子どもの認識の事実のレベルから問うていくことにより、教師の意図した一つの目標論の中にも複数の多様な認識形成が存在するということを前提として、上記の従来の評価論がもつ課題を克服するために、評価モデルを組んだ。そして、モデルを使って、典型的な4つの授業類型6授業における子どもたちの多様な認識形成過程をそれぞれ分析した上で、比較考察した。

その結果、これまでの評価論では見えてこなかった、教師が想定しない子どもの認識形成の過程が見えてきた。例えば、概念形成を意図した授業において、その前提となる事実認識の方へ進んでいき、そこでつまずく子どももいれば、共感的理解を意図した授業において、自ら問いを立てて概念探求を行い、教師の計画以上に飛躍してしまう子どももいる、といったものである。理想としての授業とそれを通しての子どもの成長に齟齬があるのは当然のことであり、また、本研究も一貫して、評価の実態から見れば目標と一対一にならない子どもがたくさん出てくるはずだということを見ている。そのような子どもの成長過程を類型という枠を取り払って追いかけることにより、上記のような理想論としてのものとは違うところでとどまっていたり、逆に、隣の類型に入って行って成長していこうとする子どもがいたりすることが見えてくる。

このように、多様な子どもの実態が見えてきたことにより、その子どもたちにとって本当の意味に必要な指導や授業改善、設計はどのようなものかということをつかみ上げることが可能となる。また、子どもの多様性の把握を通じた教師の目指す本来の目的をより達成できるような授業の改善点を見出すことも可能となる。つまり、PDCAサイクルの中で、Cを基軸として、AやPに向かっていく際の動的な矢印が本研究で展開している評価論である。

以上のように、多様な子どもの実態を捉えていくことが、従来の目標論自体にも波及するようなものになってくる。つまり、目標から評価を設定するのではなく評価から、目標を捉え直すこと、これこそが真の評価研究であり、本研究で展開してきた社会科学習評価研究の方法論改革における中核となる主張である。

## 参考文献

(英文文献)

- (1) Grant, S. G., & VanSledright., Bruce A (2000)., Constructing a Powerful Approach to Teaching and Learning in Elementary Social Studies.HOUGHTON MIFFLIN.
- (2) Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L (1967)., The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research. Aldine Transaction.
- (3) Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet(1998)., Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications, Inc.
- (4) VanSledright., Bruce A(2002)., In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School. Teachers College Press.
- (5) VanSledright., Bruce A(2010)., The Challenge of Rethinking History Education:On Practices, Theories, and Policy. Routledge.

(邦訳文献)

- (1) Bloom, Benjamin Samuel.,著, 梶田叡一・渋谷憲一・藤田 恵璽訳(1973)『教育評価法ハンドブックー教科学習の形成評価と総括的評価』, 第一法規.
- (2) Bruner, Jerome Seymour.,著, 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳(1960)『教育の過程』岩波書店.
- (3) Charmaz, Kathy.,著, 抱井尚子・末田清子監訳(2008)『グラウンデッド・セオリーの構築 社会構成主義からの挑戦』ナカニシヤ出版.
- (4) Gagn'e, Robert M., & Wager, Walter W., & Golas, Kathrine., & Keller, John, M.,著(2007)『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房.
- (5) Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L.,著, 後藤隆・大出春江・水野節夫訳(1996)『データ対話型理論の発見』新曜社.
- (6) Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L.,著, 木下康仁訳(1988)『死のアウエアネス理論と看護—終末期の認識と臨床期のケア』, 医学書院.
- (7) Habermas, Jürgen.,著, 河上倫逸, Hubricht, Manfred.,平井俊彦訳(1985)『コミュニケーション的行為の理論(上)』未来社.
- (8) Habermas, Jürgen.,著, 河上倫逸, Manfred Hubricht , 平井俊彦訳(1985)『コミュニケーション的行為の理論(中)』未来社.
- (9) Habermas, Jürgen.,著, 河上倫逸, Manfred Hubricht , 平井俊彦訳(1985)『コミュニケーション的行為の理論(下)』未来社.
- (10) McTighe, Jay., & Wiggins, Grant.,著, 西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』日本標準.
- (11) Okon, Wincenty.,著, 細谷俊夫・大橋靖夫訳(1959)『教授過程』明治図書.
- (12) Popper, Karl Raimund.,著, 森博訳(1999)『客観的知識—進化論的アプローチ』木鐸社.
- (13) Schunk., Dale H., & Zemmerman, Barry J.,著, 塚野州一編訳(2006)『自己調整学習の理論』北大路書房.
- (14) Schunk., Dale H., & Zemmerman, Barry J.,著, 塚野州一編訳(2007)『自己調整学習の実践』北大路書房.
- (15) Schunk., Dale H., & Zemmerman, Barry J.,著, 塚野州一編訳(2008)『自己調整学習の指導』北大路書房.
- (16) Schunk., Dale H., & Zemmerman, Barry J.,著, 塚野州一編訳(2009)『自己調整学習と動機づけ』北大路書房.
- (17) Strauss, Anselm L., & Corbin, Juliet.,著, 操華子・森岡崇訳(2004)『質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順—』, 医学出版.
- (18) Toulmin, Stephen Edelston.,著, 戸田山和久訳(2011)『議論の技法』東京図書.
- (19) Vygotsky, Lev Semenovich.,著, 柴田義松訳(2001)『思考と言語』新読書社.
- (20) Vygotsky, Lev Semenovich.,著, 土井捷三・神谷栄司訳(2003)『「発達の最近接領域」の理論』三学出版.
- (21) Zankov, Leonid Vladimirovich.,編, 矢川徳光訳(1960)『授業の分析』(上)(下), 明治図書.

(邦文文献)

- (1) 東洋(1972)「教育における実験の問題」『教育學研究』, 第 39 卷 2 号.
- (2) 池野範男・渡部竜也・竹中伸夫(2004)「認識変容に関する社会科評価研究(1)」『学校教育実践学研究』第 10 号.
- (3) 池野範男・竹中伸夫・田中伸・二階堂年恵・川上秀和(2006)「認識変容に関する社会科評価研究(2)—小学校地図学習の評価分析—」『学校教育実践学研究』第 12 号, pp.255-265.
- (4) 池野範男・竹中伸夫・田中伸・二階堂年恵・丹生英治・田口紘子(2006)「認識変容に関する社会科評価研究(3)—中学校公民単元「国際連合について考える」学習の評価分析—」『学校教育実践学研究』第 12 号, pp.267-282.
- (5) 池野範男・竹中伸夫・柳生大輔・田口紘子・田中伸・二階堂年恵・丹生英治(2007)「認識変容に関する社会科評価研究(4)—中学校歴史単元「喧嘩両成敗について考える」学習の評価分

- 析」学習の評価分析」『学校教育実践学研究』第13号, pp.63-73.
- (6) 池野範男・小原友行・棚橋健治・和田文雄・土肥大次郎・湯浅清治・宮本英征・伊藤直哉・古賀壮一郎・蔡秋英・田口紘子・井上奈穂・南浦涼介・宇都宮明子・李貞姫(2008)「中学校地理授業における学習達成水準の研究(2)―授業-評価方略とその成果(第一次報告)―」『学部・附属学校共同研究紀要』第37号, pp.217-222.
- (7) 池野範男(2009)「独立「活用」論の問題性とその克服―習得主義から向上主義への学力論の転換―」『教育目標・評価学会紀要』第19号, pp.8-15.
- (8) 池野範男・宛彪・岡田了祐・渡邊巧・能見一修・横山千夏・若原崇史(2014)「学習困難の研究(1)―特別支援教育の使命と教科教育の在り方―」『特別支援教育実践センター研究紀要』第12号, pp.17-24.
- (9) 池野範男・金寶美・福井駿(2012)「地域教材と知識の構造図を用いた社会科授業づくり―小学校における社会科授業構成研究(1)―」『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)第61号, pp.47-56.
- (10) 石井英真(2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開―スタンダードに基づくカリキュラムの設計―』東信堂.
- (11) 李貞姫(2009)「社会科学的概念の獲得をめざす地域学習の授業分析―韓国小学校社会科授業を事例に―」『社会系教科教育学研究』第21号, pp.31-40.
- (12) 李貞姫(2011)『韓国小学校社会科授業分析研究―「授業のホリスティック分析」方法の構築と活用を通して―』広島大学博士論文.
- (13) 伊東亮三・池野範男(1986)「社会科テストの教授学的研究(I)」『日本教科教育学会誌』第11巻3号, pp.9-13.
- (14) 伊東亮三・木村博一・棚橋健治(1987)「社会科テストの教授学的研究(II)」『日本教科教育学会誌』第12巻1号, pp.11-16.
- (15) 伊東亮三・吉川幸男(1987)「社会科テストの教授学的研究(III)」『日本教科教育学会誌』第12巻2号, pp.7-12.
- (16) 井上奈穂(2002)「目標達成度を明確化した態度評価法―ハーバード社会科の社会的論争問題分析テスト SIAT を題材に―」『社会科研究』第57号, pp.51-60.
- (17) 井上奈穂(2006)「社会科教育における目標に対応した評価法―科学的探求にもとづく理論学習の場合―」『社会科研究』第65号, pp.11-20.
- (18) 井上奈穂(2010)『社会系教科における評価のためのツール作成の論理―授業者のための評価法作成方略―』広島大学博士論文.
- (19) 岩田一彦(1992)『社会科授業研究の理論』明治図書.
- (20) 岩渕満(2012)「法的意思決定力を育成する中学校社会科公民的分野の授業開発―単元「表現の自由とプライバシーを巡る問題」の場合―」『教育学研究紀要』第58巻2号, pp.464-469.
- (21) 上田薫・静岡市立安東小学校著(1971)『ひとりひとりを生かす授業 カルテと座席表』明治図書.
- (22) 上田薫(1983)『「カルテ」による授業の新生』明治図書.
- (23) 内海巖編(1971)「社会認識教育の理論と実践―社会科教育学原理―」葵書房.
- (24) 梅野正信(1996)『社会科はどんな子どもを育ててきたか』明治図書.
- (25) 梅野正信(2004)『社会科歴史教科書成立史―占領期を中心に―』日本図書センター.
- (26) 江口武正(1992)『村の五年生』国土社.
- (27) 小川正(1966)「日本の授業分析の現状と課題―とくに基礎理論の考察を中心として―」『教育學研究』第33巻, 第1号.
- (28) 片上宗二(2011)『「社会研究科」による社会科授業の革新―社会科教育の現在, 過去, 未来―』風間書房.
- (29) 片上宗二(2013)『社会科教師のための「言語力」研究―社会科授業の充実, 発展をめざして―』風間書房.
- (30) 片上宗二・木村博一・永田忠道(2011)『混迷の時代!“社会科”はどこへ向かえばよいのか―激動の歴史から未来を模索する―』明治図書.
- (31) 加藤寿朗(2007)『子どもの社会認識の発達と形成に関する実証的研究―経済認識の変容をて

- がかりとして一』風間書房.
- (32) 川口広美(2010)「教師が作成したシティズンシップ実践カリキュラム構成とその特質—カリキュラム作成に関するイングランドの教師への調査を手がかりに—」『社会系教科教育学研究』第22号, pp.141-150.
- (33) 木下康仁(2006)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的実証研究の再生』弘文社.
- (34) 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文社.
- (35) 木全清博(1985)『社会認識の発達と歴史教育』岩崎書店.
- (36) 金寶美・福井駿・池野範男(2013)「地域に根ざした課題解決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構成研究(2)—」『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)第62号, pp.97-106.
- (37) 木村博一(2001)「初期社会科の統合理念とカリキュラムの実像—『学習指導要領社会科編I(試案)』の編成の特質—」『教育学研究』第68巻2号, 日本教育学会, pp.192-203.
- (38) 木村博一(2002)『21世紀の初等教育学シリーズ第2巻 初等社会科教育学』協同出版.
- (39) 木村博一(2006)『日本社会科の成立理念とカリキュラム構造』風間書房.
- (40) 木原健太郎(1958)『教育過程の分析と評価』, 誠信書房.
- (41) 草原和博(2001)『地誌教授による態度形成の論理—P.E.ジェームスの地理教育論を手がかりにして—』『新地理: 日本地理教育学会會誌』第48巻4号, pp.1-17.
- (42) 草原和博(2004)『地理教育内容編成論研究—社会科地理の成立根拠—』風間書房.
- (43) 草原和博(2006)「地理教育の社会化—わが国の地理教育変革論の体系と課題—」『社会系教育学研究』第18号, pp.1-10.
- (44) 草原和博(2007)『地理教育の公民教育化—地域を単位にした総合的な社会研究—』『社会科研究』第66号, pp.11-20.
- (45) 草原和博(2008)「地理教育改革のオルタナティブ—教科構造の原理的考察を踏まえて—」『社会系教科教育学研究』第20号, pp.21-30.
- (46) 草原和博(2011)「どうする新教育課程の評価—指導要録《中学校編》(第24回)社会科(地理的分野)—特色や課題捉えさせて評価—」『週間教育資料』, 1181巻(通号1131号), pp.32-33.
- (47) 草原和博(2012)「日本の社会科研究の方法論的特質—シェーバーと森分の研究観の接点と相違を手がかりにして—」『社会科教育論叢』第48号, pp.97-108.
- (48) 草原和博(2012)「中学校社会科の学習指導と学習評価の工夫改善—学習過程の単線化と定期テストへの依存を考える—」『中等教育資料』第61巻6号, ぎょうせい, pp.22-27.
- (49) 草原和博(2012)「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか—社会科教師の意思決定の特質とその要件—」『社会科教育研究』第116号, pp.57-69.
- (50) 草原和博・大坂遊・瀬戸康輝・田口敏郎・中山茜・西村祥太郎・好井基文(2014)「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か—歴史学習材の開発と活用の事例研究—」『学校教育実践学研究』第20号, pp.91-102.
- (51) 後藤賢次郎(2012)『アメリカ社会科教育思想研究—社会科本質論の包括的解釈のパラダイム—』広島大学博士論文.
- (52) 小原友行(1975)「社会科学学習原理としての探求: B.G.マジャラスの場合」『社会科研究』第24号, p.73-82.
- (53) 小原友行(1995)「農村青年教師による初期社会科教育実践の授業論—相川・江口・鈴木実践の分析—」『教育方法学研究』第21巻, pp.139-147.
- (54) 小原友行(1998)『初期社会科授業論の展開』風間書房.
- (55) 戈木クレイグヒル滋子(2005)『ワードマップ グラウンデッド・セオリー・アプローチ 理論を生み出すまで』医学書院.
- (56) 戈木クレイグヒル滋子(2008)『実践 グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象を捉える』新曜社.
- (57) 西條剛央(2007)『ライブ講義・質的研究とは何か—SCQRMBベーシック編—研究の着想からデータ収集, 分析, モデル構築まで』新曜社.

- (58) 西條剛央(2008)『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRMAドバンス編—研究発表から論文執筆, 評価, 新次元の研究法まで』新曜社.
- (59) 斎藤喜博(1970)『未来につながる学力 島小の授業』国土社.
- (60) 斎藤喜博(2006)『授業 人と教育双書』国土社.
- (61) 酒井朗・金田裕子・村瀬公胤(2002)「教師のビリーフと教授行為との関連からみた授業の教育臨床学—小・中学校における理科の授業比較分析にもとづいて—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第55巻.
- (62) 坂井誠亮(2010)「戦後奈良県における小学校社会科の学習評価に関する研究—初期社会科プラン及び社会科診断テストを中心として—」兵庫教育大学博士論文.
- (63) 佐藤章浩(2010)「小学校社会科における経済概念の形成—第3学年単元「スーパーマーケットのひみつをさぐる」を事例に—」『社会科研究』第73号, pp.41-50.
- (64) 佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店.
- (65) 三宮真智子編著(2008)『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- (66) 社会科の初志をつらぬく会著(1997)『問題解決学習の継承と革新』明治図書.
- (67) 社会認識教育学会編(2010)『小学校社会科教育』学術図書出版社.
- (68) 社会認識教育学会(2012)『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書.
- (69) 重松鷹泰(1961)『授業分析の方法』明治図書.
- (70) 重松鷹泰・上田薫・八田昭平編著(1963)『授業分析の理論と実際』黎明書房.
- (71) 重松鷹泰・上田薫(1965)『R.R.方式 子どもの思考体制の研究』黎明書房.
- (72) 重松鷹泰監修 日比裕著(1967)『講座 授業分析の科学1 授業分析の基礎理論』明治図書.
- (73) 社会認識教育学会編(1994)『社会科教育学ハンドブック』明治図書.
- (74) 社会科認識教育学会編(2003)『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書.
- (75) 社会認識教育学会編(2012)『新社会科教育学ハンドブック』明治図書.
- (76) 柴田義松(2006)『ヴィゴツキー入門』寺子屋新書.
- (77) 全国社会科教育学会著(2001)『社会科教育研究ハンドブック』明治図書.
- (78) 全国社会科教育学会編(2011)『社会科教育実践ハンドブック』明治図書.
- (79) 辰野千尋(1993)『学習評価基本ハンドブック—指導と評価の一体化を目指して—』図書文化社.
- (80) 辰野千尋他監修(2006)『教育評価辞典』図書文化社.
- (81) 田中耕治(1996)『学力評価論入門』法政出版.
- (82) 田中耕治編(2002)『新しい教育評価の理論と方法〔I〕』日本標準.
- (83) 田中耕治編(2002)『新しい教育評価の理論と方法〔II〕』日本標準.
- (84) 田中耕治編(2005)『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房.
- (85) 田中耕治編(2008)『新しい学力テストを読み解く』日本標準.
- (86) 棚橋健治(1983)「社会科カリキュラム開発における"構造"概念について—E.フェントンの所論を手がかりにして—」『社会科研究』第31号, pp.55-63.
- (87) 棚橋健治(1983)「社会科カリキュラム開発における「構造」概念について—タバ社会科を手がかりにして—」『教育学研究紀要』第28号, pp.297-299.
- (88) 棚橋健治(1987)「本質主義社会科における評価論—アメリカ歴史学会とW・C・バグリの場合を中心として—」『史学研究』第174号, pp.44-66.
- (89) 棚橋健治(1989)「「アメリカ進歩主義社会科評価論—「八年研究」における社会的感受性の評価—」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい, pp.283-294.
- (90) 棚橋健治(1992)「社会科における思考の評価—アメリカ新社会科における探求テストを手がかりにして—」『社会科研究』第40号, pp.173-182.
- (91) 棚橋健治(1993)「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価—問題場面テストによる社会科学学習への示唆—」『社会科教育研究』第69号, pp.45-55.
- (92) 棚橋健治(1997)「科学的社會認識形成における情意的領域の評価ストラテジー—MACOS評価プログラムを手がかりとして—」『社会科研究』第47号, pp.11-20.
- (93) 棚橋健治(1998)「社会科における概念的知識体系形成の学習評価—タバ社会科の場合—」『教育目標・評価学会紀要』第8号, pp.49-57.

- (94) 棚橋健治(1999)「社会科の本質と学習評価」『社会科研究』第 51 号, pp.1-10.
- (95) 棚橋健治(2002)『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開—学習評価にみる社会科の理念実現過程—』風間書房.
- (96) 棚橋健治(2007)『社会科の授業診断 よい授業に潜む危うさ研究』明治図書.
- (97) 棚橋健治(2012)「「学」の確立からみた社会科研究の方法論と国際化の課題」『社会科教育論叢』第 48 号, pp.27-36.
- (98) 寺尾健夫(1990)「小学校社会科歴史テストの分析—総合テスト問題作成過程の再構成—」『社会系教科教育学研究』第 2 号, pp.59-66.
- (99) 寺尾健夫(1991)「小学校社会科歴史テストにおける解答方法の特性—多肢選択問題解答価値の分析を通して—」『社会科研究』第 39 号, pp.56-69.
- (100) 永田忠道(2006)『大正自由教育における社会系教科授業改革の研究—初等教育段階を中心に—』風間書房.
- (101) 永田忠道(2007)「社会科教育学における理論研究の動向—2006 年度の関係学会誌論文をもとに—」『社会科教育研究』第 101 号, pp.61-69.
- (102) 新谷和幸(2014)「小学校社会科における「概念カテゴリー化学習」の授業構成—概念の名辞とカテゴリー化の手法に着目して—」『社会科研究』第 80 号, pp.57-68.
- (103) 西岡加名恵(2005)『ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題—中学校社会科における開発事例—』『カリキュラム研究』第 14 号, pp.15-29.
- (104) 西岡加名恵(2007)「「逆向き設計」論にもとづくカリキュラム編成—中学校社会科における開発事例—」『教育目標・評価学会紀要』第 17 号, pp.17-24.
- (105) 西岡加名恵(2008)『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書.
- (106) 日本社会科教育学会編(2012)『新版 社会科教育辞典』ぎょうせい.
- (107) 八田昭平(1961)『授業におけるつまずきと子どもの思考の発展』名古屋大学教育学部紀要.
- (108) 原田智仁(1997)「高校歴史単元開発の方法—理論の選択と組織を中心に—」『カリキュラム研究』第 6 号, pp.53-64.
- (109) 原田智仁(2000)『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』風間書房.
- (110) 日比裕・重松鷹泰(1978)『授業分析の方法と授業研究—よりよい授業にするために』学習研究社.
- (111) 兵庫教育大学連合大学院(2006)『教育実践学の構築』東京書籍.
- (112) 平田嘉三・棚橋健治(1985)「1910-30 年代におけるアメリカ社会科の新しい展開--科学的決定論の導入による学習成果測定」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部, 第 34 号, pp.101-111.
- (113) 平山満義(1996)『「エスノ・認知的パラダイム」による教師効果研究』風間書房.
- (114) 平山満義(1997)『質的研究法による授業研究』北大路書房.
- (115) 平山満義(2007)「質的研究による学習指導の意義と展望」日本教育実践学会『教育実践学研究』, 第 9 巻, 第 1 号, 2007 年.
- (116) 福井駿・金寶美・池野範男(2013)「地域の人物と聴き合い活動を活用した社会科授業づくり—小学校における社会科授業構成研究(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)第 61 号, pp.107-116.
- (117) 藤井千之助(1985)『歴史意識の理論的・実証的研究』風間書房.
- (118) 藤本将人(2004)「市民性教育におけるオーセンティック(Authentic)概念の特質—ミシガン州社会科評価プロジェクトの場合—」『社会科研究』第 61 号, pp.21-30.
- (119) 藤本将人(2012)「バンスレッドライト提案の読み方と日本の研究に示唆するもの—研究における実践者と研究者との位置づけに注目して—」『社会科研究』第 77 号, pp.65-68.
- (120) 藤本将人(2012)「「評価研究」からみた社会科研究の方法論と国際化の課題」『社会科教育論叢』第 48 号, pp.57-66.
- (121) 麻柄啓一・進藤聡彦(2008)『社会系領域における学習者の不十分な認識とその修正』東北大学出版会.
- (122) 増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子(2006)「実践場面における質的研究法」『上越教育大学研究紀要』第 25 巻第 2 号, pp.463-481.



- (123) 増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子(2006)「GTAにおけるレベル1の概念化ー実践場面における質的研究法(2)ー」『上越教育大学研究紀要』第26巻, pp.299-316.
- (124) 増井三夫・村山信一著(2009)『子どもの思考が創造的に展開する局面の見極めと教師の指導 大手町小学校との共同研究』上越教育大学研究プロジェクト, 平成19年～平成20年度研究報告書.
- (125) 増井三夫・中田秀樹(2008)「実践場面におけるGTA(Grounded Theory Approach)の可能性ーミクロ分析とオープン・コーディングの再検討ー」『上越教育大学研究紀要』第27巻.
- (126) 増井三夫(2008)「実践研究におけるGTAの意義と可能性」『教育実践学研究』第9巻, 第2号, pp.11-25.
- (127) 増井三夫(2009)「GTA(Grounded Theory Approach)におけるフォーマル理論の可能性」『上越教育大学研究紀要』第28巻, pp.11-23.
- (128) 溝口和宏(2000)「市民的資質育成のための歴史内容編成ー「価値研究」としての歴史カリキュラムー」『社会科研究』第53号, pp.33-42.
- (129) 溝口和宏(2001)「開かれた価値観形成をはかる社会科教育: 社会の自己組織化に向けてー単元「私のライフプランー社会をよりよく生きるためにー」の場合ー」『社会系教科教育学研究』第13号, pp.29-36.
- (130) 峯明秀(2011)『社会科授業改善の方法論改革研究ー認識形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクルー』風間書房.
- (131) 森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.
- (132) 森分孝治(1984)『現代社会科授業理論』明治図書.
- (133) 森分孝治(1986)「歴史」独立論の問題性ー原理的考察ー」『社会科教育論叢』第34集, 全国社会科教育学会, pp.78-88.
- (134) 森分孝治(1992)「「なぜ」「どうして」の連続的追究」『学校教育』No.912, pp.6-11.
- (135) 森分孝治(1996)「社会科の本質ー市民的資質教育における科学ー」『社会科教育研究』第74号, pp.60-70.
- (136) 森分孝治(1997)「社会科における思考力育成の基本原則ー形式主義・活動主義的偏向の克服のためにー」『社会科研究』第47号, pp.1-10.
- (137) 渡邊巧(2012)「社会の価値的課題の議論による人間性形成ー築地社会科における学習評価論を手がかりにー」『教育学研究紀要』第58巻2号, pp.416-421.