

歴史授業における資料教材の構成に関する一考察

—「新しい学力観」をふまえて—

梅津 正美

歴史授業における資料教材は、視点—歴史教育内容—問い—教材の授業システムの一環に位置付けられ、層構造をもった歴史的知識のネットワークを論理的にたどるための知的操作の中心手段として「問いの構成」との機能連関のもとに選定され、構成されねばならない。また、イメージや経験に基づく事実理解から時代構造の理解や歴史解釈にいたる子どもの「歴史理解の深化」を援助するように選定され、構成されねばならない。

はじめに

本小論は、「知識獲得の過程」を重視する探求型の歴史授業における資料教材構成の原則と方法を、中学校歴史授業を想定して提示することを目的としている。

立論の手順は、次の通りである。

- (1) 1991年3月の小・中学校指導要録の改訂にともない、文部省やジャーナリズムを中心に「新しい学力観」が強調されるようになったが、まずは、この「新しい学力観」の筆者なりの捉え方を示し、「新しい学力観」に対応した歴史授業が「知識獲得の過程」を重視する探求型の歴史授業であることを主張する。
- (2) 子どもと歴史授業を接合する重要な媒介項として「資料教材」を位置付け、探求型の歴史授業における資料教材の選定とその構成の原則を提示する。
- (3) 探求型の歴史授業における資料教材構成の方法を、中学校における歴史授業実践の中で具体的に例示し、資料教材構成論を根拠付ける。

1. 「新しい学力観」と歴史授業改造の視点

1989年3月の小・中学校学習指導要領の改訂を受け、これに対応する適切な評価の観点を提示する主旨から、文部省は、1991年3月に小・中学校指導要録を改訂し、社会科の新しい評価観点を次の通り示した。(注1)

旧指導要録	新指導要録
・ 知識・理解	・ 社会的事象への関心・態度・意欲
・ 観察・資料活用能力	・ 社会的な思考・判断
・ 社会的思考・判断	・ 観察・資料活用の技能・表現
・ 社会的事象に対する関心・態度	・ 社会的事象についての知識・理解

一瞥して明らかのように、新しい評価観点では「知識・理解」および「技能」の側面が後退し、代わって子どもの「関心・態度・意欲」や「思考力・判断力」が社会科における学力評価の中心にすえられた。この社会科の新しい評価観点に対して、文部省やジャーナリズムを中心に「新しい学力観」という造語が冠せられるようになったのである。

今「新しい学力観」が主張される根拠については、外的および内的必然として次のことが論じられている。まず、外的必然性として、21世紀にむけての国際化・情報化・高齢化社会の一層の進展である。こうした社会で求められる人材は、主体的に変化に対応する能力をもった個性的で多様な人間、即ち、「自己教育力」を有する人間でなければならないとの主張である。(注2)また、内的必然性としては、従来の知識・理解中心の社会科が知識の量で子どもを評価する「暗記社会科」に堕し、子どもと社会科を遊離させてしまったとの批判である。

「新しい学力観」の中核を「子どもの自己教育力の育成」におくことについては異論のないところであるが、ここで指摘しておかなければならないのは、新しい評価観点の配列順序を形式論的に捉えてはならないということである。具体的には、「新しい学力観」を主張する場合にも、決して「知識・理解」や「技能」の側面を軽視してはならないということである。社会科授業では、形成される社会認識の内容と認識形成の方法が重要であって、社会認識の中核はあくまでも社会事象についての事実認識であり、「関心・意欲・態度」は社会認識形成の原動力ではあっても、その中核ではないのである。「新しい学力観」に立つ社会科授業は、子どもの「自己教育力」を育成するために「関心・意欲・態度」をもとに社会事象に対する探求課題(問い)をもち、それを資料を活用して思考・判断して、社会事象の説明枠となる客観的な知識を、自らの探求活動を通じて主体的に獲得していくような授業であると解釈するのが妥当ではないか。また、こうした授業を通じて「社会のしくみ」が見えてきた時にこそ、子どもたちは「学ぶことの楽しさ」を実感し、「さらに学んでいこうとする意欲」を生み出していくのではないだろうか。歴史授業観に対応させていえば、「学習の結果としての知識」を重視する歴史授業から「探求活動を通じての知識獲得の過程」を重視する歴史授業に改造していく立場をとることによってこそ、「新しい学力観」の主旨をよりふまえた歴史授業を創造していけるのではないかと考える。

上記の基本的な立場から歴史授業を具体的に構成していく時、筆者は次の2点を基本視点として指摘しておきたい。

第1の視点は、歴史授業をシステムとして捉えるということである。歴史的事実が存在すればそれで授業が成立するものではない。あたりまえのことであるが、「歴史授業＝暗記歴史」との批判を受けるのも、個々の実践者自身が、歴史的事実を「総合と連続の原理」に立ってもれなく教えていこうとする歴史授業観を払拭できないからにはほかならない。歴史授業の構成は、次の4要素のシステミック関係の構築を十分意識してなさねばならない。(注3)

「律令国家・唐」を主題とする授業の場合

- ①なぜ、唐を教えるのか・・・歴史授業構成の視点
- ②唐で何を教えるのか・・・歴史授業における教育内容
- ③唐をどう教えるのか・・・歴史学習過程
- ④唐を何で教えるのか・・・歴史教材構成

各要素について概略的に説明すれば、次の通りである。

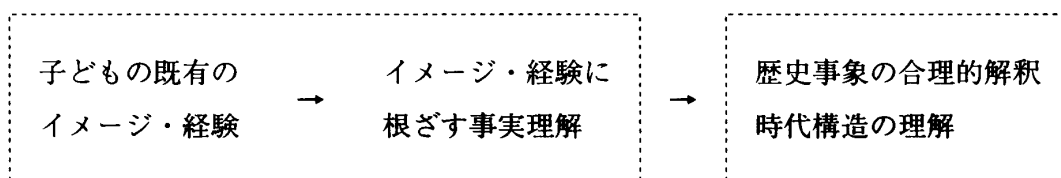
- ①一定の時間的範囲内にある特定の時代や歴史事象についての説明枠構築の前提となる「問題」を設定する。

- ②一定の時間的範囲内にある特定の時代や歴史事象についての説明枠となる解釈（説明的知識）と、これを支える歴史事象についての記述的知識から「歴史的知識の構造」を構築する。
- ③歴史的知識の構造を論理的に習得させるための「問い」を構成する。
- ④子どもを想定して、歴史的知識の構造を納得的に習得させるための「学習材」を構成する。

歴史授業をシステムとしては、①から②と③を導きだし、さらに②と③から④を導き出す理論操作をふまえた授業づくりをすることである。この理論操作がふまえられてはじめて、「知識獲得の過程」を重視する探求型の歴史授業を創造するための必要条件が整ったことになる。

しかし、上記のシステム関係において、設定した視点や教育内容が子どもの認知や関心から遊離していて、結局コトバ主義の授業に陥ったり、一方、教材によりイメージは豊かに広がり子どもの興味関心をひくが、到達目標としての教育内容の水準が低く「這い回る」など、実践者に経験的に知られた問題を生ずる時がある。子どもと歴史授業との遊離を克服するために、第2の視点として指摘したいのは、歴史授業は子どもの「歴史理解の深化の過程」を論理的にふまえねばならないということである。子どもの「歴史理解の深化の過程」とは即ち、イメージや経験に根ざす歴史理解から、歴史的事実を自己の経験から相対化して合理的・批判的に解釈していくことである。（下図参照）（注4）

〈子どもの歴史理解の深化の過程〉



視点1と視点2は、「知識獲得の過程」を重視する探求型の歴史授業において、ともに満たされねばならない必須条件である。

2. 歴史授業における資料教材の選定とその構成の原則

歴史授業構成にあたっては、歴史授業のシステムを構成する個々の要素が上記視点2をふまえたものになっているのかを吟味していく作業が必要であるが、筆者は、中学校歴史授業においてとくに、子どもたちのイメージ・経験に根ざす歴史理解を、歴史事象の合理的解釈や時代構造の理解にまで深化発展させようとする時に、学習材としての資料教材の質とその構成の仕方が重要な橋渡し機能をもつことを実践経験から感じとっている。そこで以下では、「知識獲得の過程」を重視する探求型の歴史授業における資料教材構成の原則と方法の問題に焦点をしばって論じてゆきたい。

歴史授業における資料教材選定の基準とその構成の原則を示そうとするとき重要な前提は、歴史授業でめざされる歴史認識形成の中核は歴史事象についての事実認識の質、即ち歴史教育内容の質であって、資料教材は歴史教育内容を子どもに習得させるための手段であるということである。手段としての資料教材は、視点－歴史教育内容－問い－教材から成る授業システムの中で潤滑油とし

て機能しなければならないし、子どもの歴史理解が、イメージ・経験に根ざす事実理解から歴史事象の合理的解釈に深化していく過程で橋渡しとして機能しなければならない。こうした立場から、歴史授業における資料教材選定の基準は、次の4点にまとめることができる。

- ①歴史教育内容の問題として、資料教材を通じて「歴史の解釈」を獲得できる。
- ②子どもの歴史理解を深化させる視点や問いを導出できる。
- ③子どものイメージ・経験に密着していて、興味・関心を喚起できる。
- ④原史料が示している歴史の事実を、資料教材が保証している。

また、その構成の原則は次の3点にまとめることができる。

- ①「知識獲得の過程」を重視する探求型の歴史授業では、歴史事象を一定の視点（あるいは説明枠）から切り取って構造化する。層構造をもった歴史的知識のネットワークを論理的にたどるための知的操作の中心が問いの構成と資料教材構成である。従って、資料教材構成は問いの構成との機能連関のもとに構想しなければならない。
- ②子どもの歴史理解の深化の過程は、子どもがその内面で、イメージ・経験と歴史事象に関する事実や解釈の間を相互にフィードバックしながら漸進していく過程であると考えられる。子どもがその内面において、イメージ・経験と歴史的知識との間を相互にフィードバックできるよう、資料教材は子どもの日常性の範囲で納得可能な形に加工して提示されねばならない。
- ③子どもの主体的な学習活動として授業を組織するために、子どもに資料操作を通じて活動や表現の場を与えるよう、資料教材は加工して提示されねばならない。

3. 中学社会歴史的分野小単元「律令国家・唐」における資料教材の構成とその論理

(1) 単元の捉え方と単元構成

本小単元は、社会史領域から選定された2つのタイプの資料群、即ち人口統計や戸籍簿などの数量的データとしての「統計型資料群」および詩や証言、図像などの「生活文化型資料群」（注5）に基づいて当時の農民たちの日常生活状況や心情を再構成し、その特質から「律令国家・唐」の盛衰の政治軍事的・財政的・社会的要因を構造的に説明していくよう構成されている。説明に必要な史実の解釈は次の通りである。

唐帝国の安定の基礎は、「国家による農村の把握」にあったのであり、そのための制度が律令体制であった。律令体制下での厳しい徴税と兵役による農民の収奪こそが、都・長安の繁栄を支えたのである。しかし、8世紀半ば以降、均田農民の逃亡や徴兵忌避などにより、唐帝国は土地制度・税制・軍制の土台たる公地公民制を変更せざるをえなくなり、律令制度は地方より崩壊を始めた。帝国内では税収が減少する一方で、広大な私有地（荘園）と多数の私兵（募兵）が発生し、国家はそのことに対する新たな対応を迫られることとなった。「国家による農村の把握」ができなくなった時が唐帝国の衰退の時だったのである。

単元の構成は、次の通りである。

「都・長安の繁栄」 (1時間)

「均田農民の明と暗」 (1時間)

「唐帝国の夕暮れ」 (1時間)

合計 3 時間構成

(2) 資料教材を活用した授業展開例

第 2 次の「均田農民の明と暗」の授業展開過程と資料構成を紹介する。

〈到達目標 (知識目標)〉

8 世紀半ば以降の唐帝国の衰退の政治軍事的・財政的・社会的要因を説明できる。

- ① 8 世紀半ば以降の唐の人口減少の原因は、戦乱による戦死者の増大に加えて、徴税や兵役の重荷から農村では逃亡や偽籍が横行し、国家が把握する人口が減じたことにある。
- ② 唐帝国衰退の政治軍事的要因は、国家が把握する人口が減じ、そのことにより国民皆兵に基づく兵制が崩壊したことにある。
- ③ 唐帝国衰退の財政的要因は、国家が把握する人口が減じたことにより税収が減じたことにある。
- ④ 唐帝国衰退の社会的要因は、均田農民が分解し、成長した新興地主層が農村支配の中心になったことにある。

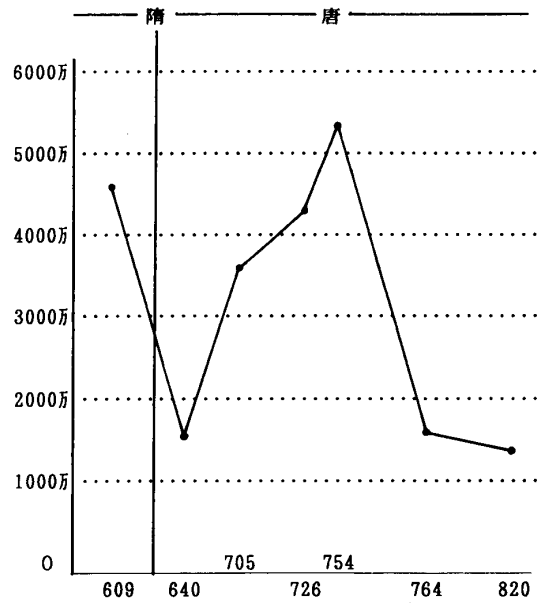
〈授業展開過程〉

教師の指示・発問	教授・学習活動	提示資料	学習内容
唐時代の人口統計表をグラフに表わしてみよう。 唐時代の人口の推移からどのようなことが言えるか。 なぜ、8 C 半ばより唐の人口は減少・停滞していたのか。	T. 指示する P. グラフを作成する T. 発問する P. 答える T. 発問する	①	・754年～764年の11年間に唐の人口は激減した。 ・764年以降、人口は停滞している。 ○唐の統一による社会状態が人口の増加をもたらしたが、8 C 半ばより唐の社会状態は動揺の時期に入ってきたのではないか。
・予想してみよう。 戦争の最終後も唐の人口が停滞しているのは、なぜか。農村で生活していた2つの家族についての戸籍を比較してみよう。どんなことに気付きますか。 なぜ、AとBは対照的な家族構成になっていったのか。 なぜ、Bでは家族数が減少したのか。 ・AとBとの決定的な違いはなにか。 ・Bにとって徴税や兵役はどれほどの負担だったのか。Bの家計の状況を調べてみよう。 Bの家族はどこへ逃げ、どうやって暮らしをたてていこうとするのか。 Aのような有力農家は農村でどのような行動をとったか。	T. 発問する P. 答える T. 発問する P. 答える T. 予想する T. 発問する P. 答える T. 指示する P. 数量計算する T. 発問する P. 答える	② ③ ④ ③ ③ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	・戦争(安史の乱)により、多数が戦死したのではないか。 ・Aの家族数は安定しているのに、Bの家族数は年々減少している。 ・Bは逃亡によって家族数が減少したのではないか。 ・Bは病死によって家族数が減少したのではないか。 ・娘が他家へ嫁いだのではないか。 ・Aは課税を免除されているのに対して、Bは徴税の対象となっている。 ・租庸調雑徭を労役による拘束日数に換算すると年間139日。 ・兵役は費用自弁で、1年間拘束。戦死する者も多かった。 ・Bへの給田が十分行われていない。 ○Bの家族は徴税や兵役の重荷に耐えかねて逃亡した。 ・Aのような有力農家のもとに逃げ込んで、農業労働者として働く。 ・Bのような没落した農家の農地を手に入れ地主となり、労働力を雇入れて耕作させる。
なぜ、8 C 半ば以降、唐の人口は減少・停滞していたのか。 農村では、AとBのように均田農民の分解がすすんでいることが分かった。このことは、国家にどのような影響を与えると考えられるか。モデルを利用して説明しなさい。	T. 発問する P. 答える T. 発問する P. 答える	⑨	○戦争による戦死者の増大にくわえて、徴税や兵役の重荷から農民の逃亡が相次ぎ、国家の把握する人口が減少した。 ○私有地の増大により公地公民制はくずれ、均田制を維持できなくなる。 ○税制がくずれ、国家の税収が減少する。 ○兵員数の減少により、軍事力が低下する。 ○農村では国に代わって、地主が支配の中心になっていく。

〈資料構成〉

隋・唐の人口（単位：万人）（教授資料①）
（万単位を四捨五入し、千以下は省略してある）

王朝	年号	人数
隋	609	4600
	640ごろ	1500
	705	3710
唐	726	4140
	754	5290
	764	1690
	820	1570



安史の乱の実情②

唐の武将・安禄山と史思明を中心とする9年にもおよぶ反乱は、洛陽を破壊し、都・長安も危機におとし入れた。皇帝・玄宗は都をすて、四川にのがれ難をまぬがれた。唐は異民族ウイグルの応援を受け、763年によやく乱をしずめることができたが、天下の荒廃はいちじるしかった。その翌年の人口統計は、次のような結果を示している。
戸数 2,933,125 人口 16,920,388

唐の時代、敦煌県に生活した2つの家族のゆくえ③

敦煌は、都・長安から離れること約1600km
760年当時の戸籍によると……

A. 索さん一家

戸主	索思礼	65才
母	汜	89才
妻	葉	59才
息子	遊鸞	37才
鸞の妻	張	38才
鸞の息子	齊岳	12才
奴	羅漢	46才
奴	富	29才
奴	安安	53才
婢	賁	29才

すでに受領している土地は 2 4 3 畝

内訳は、
口分田 167畝
永業田 40畝
勳田 19畝
買田 14畝
宅地 3畝

思礼が従軍した時の戦功により勳田と官位の授与と以後の課税を免除する。官位に対しての5911畝の土地を順次支給する。

B. 安さん一家

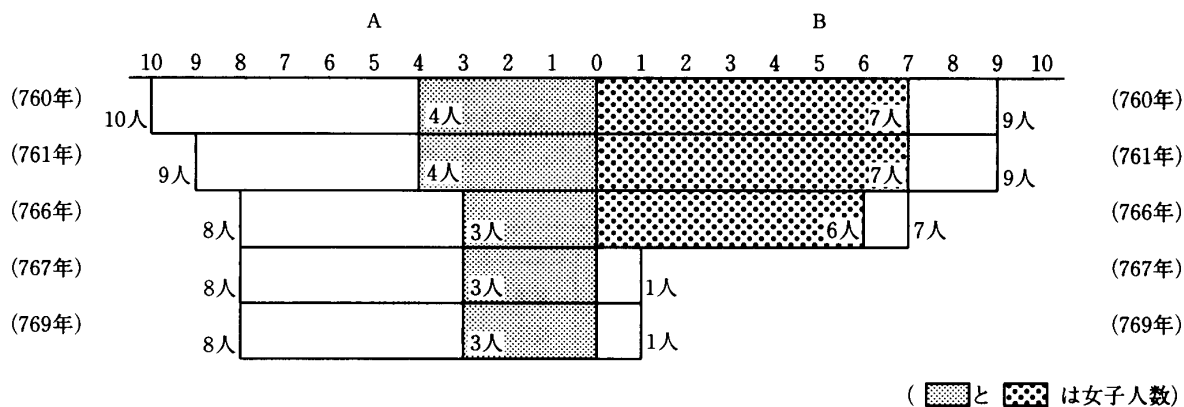
戸主	安大忠	26才
母	屈	47才
弟	金荀	16才
妹	桃花	23才
妹	胡胡	20才
妹	妃妃	21才
妹	仙仙	12才
亡おじの妻	張	37才
亡おじの妻	張	44才

すでに受領している土地は 3 3 畝
（受ける権利のある68畝は未配給）

内訳は、
口分田 12畝
永業田 20畝
宅地 1畝

租税を納めなければならない戸

A・B 2つの家族の人数構成の変化(④)



安さん一家の家計を調べてみよう。(⑤)

敦煌あたりの小農民の標準的な年間穀物生産量は、1畝あたり1石であったと言われる。とすると、安さん一家の年間収穫量は(32)石

8世紀半ばのころ、市場では穀物1石が銭200文で取引されていたと言うから、安さん一家の年間総収入は、銭(6400)文

この収入で安さん一家は1年間生活していかなければならないが、……

まず、家族の食糧分だが、1日に3回の食事で家族1人が日本の2合食べるのが標準だったと言われるから、1人1か月で穀物を日本の6升消費する。唐時代の1升は、いまの日本の0.3升だから、当時の家族1人の1か月の穀物消費量は、(20)升である。安さん一家は全部で9人だから、年間に(21.6)石の穀物を食糧として消費することになる。

また、次の年の種もみはどうしてもとっておかなければならない。

種もみは、1畝あたり4升必要とされたから、安さんにとって必要な種もみ用の穀物は、(1.28)石である。

食糧分と種もみ分の穀物を差し引くと、

残りは(9.12)石、銭にして(1824)文になった。

さて、安さんはこの中から税を国家に納めなければならない。ここで安さんは税をどのような方法で納めようかと思案した。

税の納め方には、3つの方法がある。①物納 ②労役 ③銭納の3つである。

①の場合には、……

租として穀物2石(約60kg)。庸として絹6丈(約54cm×18m)、調として絹2丈(約54cm×6m)と絹3両(約112g)

②の場合には、……

租庸調は、中央での労役50日に等しい。中央での労役50日は、地元での雑徭100日に等しい。

③の場合には、……

租庸調は、中央での労役50日を1日の賃金銭50文として銭2500文に等しい。

安さんは、思案の末に(※)の方法を選んだのだが、残りの収入で、塩・大豆・衣服・農具・家畜の飼料など生活必需品を求めなければならない。

とすると安さんの家計の状況は、……

(※) ※ () じて答が仮説的に導びかれる。

安さんは、租庸調のほかに、地元での雑徭39日と3年に1回の割合で1年間、都や辺境で兵役を果たさねばならなかった。いったん戦争にでもなれば、兵士の苦勞は大変なものであった。詩人・杜甫は次のように詠じている。

杜甫「兵車行」(⑥)(略)

8世紀後半の農村の実態(⑦)

課税対象となる成人男子を家庭に持っているほとんどの富裕者は役人や僧侶となり、いろいろな税をまぬがれている。その一方で貧しい農民は税をまぬがれる方法もなく、課税対象者はいるままになっている。今の世のしくみは、地主など豊かな者が税をまぬがれ、貧しい者に税が増すようになっているのである。貧農にとって残された道は、長年住み慣れた村をすてることだけだった。出身地に残っているものは100人にわずか4、5人ということがすでに30年にも及んでいる。

8世紀後半の戸数の推移(⑧)

	〔総戸数〕	〔課税免除戸〕	〔課税対象戸〕
755年	891万	357万	543万
760年	293万	117万	176万

参考資料—唐時代の単位表

長さの単位：1丈=10尺、1尺=10寸=約31cm

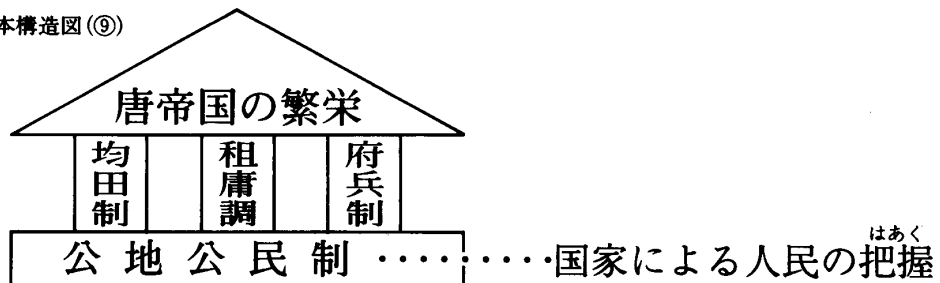
面積の単位：100畝=約5.5ha =約55,000m²

(ちなみに、せきと広大附属福山校の敷地面積は、61,029m²)

ますの単位：1石=10斗=100升=1000合=約60ℓ

重さの単位：1斤=16兩=約597g

唐の国家権力の基本構造図(⑨)



教授資料出典

- ①宮崎市定『大唐帝国』河出書房新社、1993、p.373および『新詳世界史図説』浜島書店、1993、p.54より授業者作成
- ②宮崎前掲書、1993、p.373
- ③小山理久「中国人口と世界史」（島根県立大田高等学校編『研究紀要』1992年度号、pp.13-14）より授業者作成
- ④小山前掲論文、pp.13-14より授業者作成
- ⑤以下の文献に基づいて授業者作成
 - ・大澤正昭「唐代華北における主穀生産と経営」
 - ・堀敏一「均田制と租庸調の展開」（『岩波講座・世界歴史第5巻』、1970）
 - ・三上次男編『世界史大系3—東アジア』誠文堂新光社、1958、pp.194-239
 - ・宮崎前掲書、1993、p.361-370
- ⑥小野忍、小山正孝編訳『唐代詩集』平凡社
- ⑦『旧唐書』卷118「楊炎伝」より授業者作成
- ⑧松井秀一「兩税法の成立とその展開」（『岩波講座・世界歴史第6巻』、1971）p.204より授業者作成
- ⑨授業者による作図（第1次の授業で、唐の支配構造の概念図として提示した。）

(3) 資料教材構成の論理

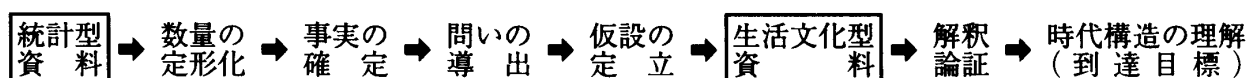
上記の授業では、中国唐代の社会史領域から選定された2つのタイプの資料群、即ち統計型資料群と生活文化型資料群が次のような展開過程のもとに配列されている。

統計型資料① → グラフ化
図表化 → 問い → 生活文化型資料② → 仮説 →

統計型資料①③④ → グラフ化
図表化 → 問い → 新たな仮説 → 生活文化型資料⑤⑥⑦ →
統計型資料⑧ →

→ 解釈
論証 → 時代構造の理解

一般化してその論理立てを示せば下図のように表わせよう。



なぜこのような論理立てにしたのかの説明を、次の3つの問いに答える形で述べていきたい。

①なぜ、社会史の領域から資料教材を選定したのか。

「社会史に基づく歴史内容構成の意義」に根拠付けられている。即ち、授業は唐の衰退の根本的要因を「農村社会の解体」に求め、唐衰退期の均田農民の日常生活経験と社会構造との機能的・構造的な関係を説明していくように内容を構成している。当時の日常人の生活経験を窓口に時代構造の理解や唐の衰退要因を説明する解釈に至る授業のプロセスは、子どもたちがイメージ・経験を窓口に歴史解釈に至る「歴史理解の深化の過程」と一致しており、とりわけ中学校歴史授業において有効な学習領域と判断できるからである。

②なぜ、統計型資料の「数量」を「定形化」して用いるのか。

統計型資料の「数量」は歴史事象の客観性と実証性を保証してくれる。また、「数量」は命題で表された歴史事象をより論理的に表現してくれることから、授業において、子どもが歴史事象の中に探求的な「問い」を発見しやすく、資料教材と問いの機能連関を保証してくれる。さらにこうした機能をもつ「数量」をグラフや図表などに形にして示す（「定形化」する）と、数量のもつ客観的事実が子どもたちの日常的な認知枠の中で納得性をもって受け入れられるのである。（注6）

③なぜ、上記図式の配列のもとで、生活文化型資料を用いるのか。

数量そのものは、たとえ客観的であっても歴史事象の一断面を事実として表現しているにすぎないから、数量から無媒介に事象のもつ歴史的意味や解釈を導くことは危険である。そこで、数量が表す歴史的意味を論証したり解釈する際に、生活文化型資料群のフォローが必要になるからである。

2つのタイプの資料群を、上記図式の授業過程に位置付けて構成することで、子どもたちは、イメージ・経験に基づく事実理解から事実の合理的解釈ないし時代構造の理解に至る「歴史理解の深化の過程」を、自身の探求的な学習活動を通じて主体的にたどることができるのではないかと考える。

おわりに

資料教材の構成の問題は、単なる教授技術の問題としてではなく、社会科授業構成ないしは歴史授業構成全体との関わりにおいて検討されるべきである。「新しい学力観」を標榜した教育雑誌の特集や教育研究会において（注7）、「新しい学力観」のうち「子どもの興味・関心・意欲」の側面のみをいたずらに強調して、資料教材をいわゆる「面白さ」を基準に構成したり、子どもに作業させるための単なる方略として用い、教育内容の質や問いの構成との関わりを軽視した歴史授業を散見する。歴史授業における資料教材は、視点－歴史教育内容－問い－教材の授業システムの一環に位置付けられ、層構造をもった歴史的知識のネットワークを論理的にたどるための知的操作の中心手段として「問いの構成」との機能連関のもとに選定され、構成されねばならないこと、またイ

メージや経験に基づく事実理解から時代構造の理解や歴史解釈に至る「子どもの歴史理解の深化」を援助するように選定され、構成されねばならないことを改めて強調しておきたい。

[注]

1. 本多公栄『新社会科の学力像』明治図書、1994、P.13
2. 柿沼利昭、渋谷文隆、小関洋治編『改訂中学校学習指導要領の展開－社会編』明治図書、pp.11-12
3. 吉川幸男「歴史教材研究の方法－弓削達『永遠のローマ』を読む－」『山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第4号、1993、p17
4. 拙稿「中等歴史教育における地域社会史教授の方法－ミネソタ社会史プロジェクトの場合－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第72号、1995
5. 社会史領域における史料（資料）の分類については、次の文献を参考にした。
中内敏夫「史的人口動態史の成立と社会史」『思想』第720号、岩波書店、1984、pp.110-111
6. 「数量の定形化」が子どもの事実認識に果す機能についての考察は、次の文献を参考にした。
池野範男「事実認識の納得性」（『教育科学社会科教育』第401号、明治図書、1995年 1月）
7. 『教育科学社会科教育』第399号（明治図書、1994）は、「教材観を巡る論争－いま何が問題か」と題して、「新しい学力観」のもとでの教材構成のあり方についての特集を組んでいる。