



## 社会科学授業におけるパターン・ランゲージの可能性

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鬼塚, 拓, Onitsuka, Taku メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/6937">http://hdl.handle.net/10458/6937</a>

# 社会科授業におけるパターン・ランゲージの可能性

鬼塚 拓

## The Possibility of Pattern-Language in Social Studies Lessons

Taku ONITSUKA

### 1. 問題の所在

本研究の目的は、ある社会科授業で学習したことを、その授業（単元）内でとどめるのではなく、授業（単元）外の様々な場面においても役立てることができる人材を育成するための社会科学習指導の方法を提案することである。

社会科授業はもちろん、学校教育で行われる様々な学習は「将来への準備教育」<sup>1)</sup>という性格を有する。しかしながら、社会が発展していくにつれて、学習者の将来はますます予測不能になり<sup>2)</sup>、それに呼応するかたちで学校教育が果たすべき役割も複雑化している。将来が予測不能だからこそ、そこで学ばれるべきは、より「一般的」なものにならざるを得ない<sup>3)</sup>。このような状況のなか、社会科授業では、民主主義社会の形成者となるべき人材を育成していくために、どのような指導が必要になるのだろうか。

これまでの社会科教育研究においても、このような問題関心のもと、様々な研究が蓄積されてきている。特に「概念的知識」に関する研究—概念的知識の学習、活用、評価—からは多くの重要な知見がもたらされている。しかしながら、いずれの研究においても単元内あるいは授業内における学習や評価にとどまっておき、学習した概念的知識を、単元あるいは授業を越えて役立てていくことができるような学習指導の在り方については明らかにされていない。

本研究では、これまでの社会科教育研究が胚胎する問題に対し、パターン・ランゲージのアイデアを援用し、社会科学習指導の在り方を具体的に提起することを目指す。本稿では、次のように論を進める。2では、これまでの社会科教育研究における「概念的知識」についての研究を俯瞰し、現在の到達点と課題を明らかにするとともに、人材育成分野で研究が進む「研修転移」概念から示唆を得る。3では、「パターン・ランゲージ」に着目し、社会科学習指導への援用可能性を探り、「パターン・カード・ファイル」のアイデアを提案する。4では、その「パターン・カード・ファイル」を用いた社会科学習指導を4つの局面に整理し、具体的な実践と学習者の記述をもとに分析を進める。最後に、5において本研究の成果と課題を整理し、今後

の展望を述べる。

## 2. 先行研究の分析

社会科授業で学習したことを別の場面でも役立てることができるようにするために、これまでの社会科教育研究においては、「概念的知識」の習得や活用の重要性が様々に論じられてきた。ここでは「概念的知識」の重要性を主張する森分孝治、岩田一彦、大杉昭英の研究、「概念的知識」への批判を展開する藤井千春、佐長健司の研究、「概念的知識」の評価に挑戦する豊嶋啓司らの研究に注目し、分析する。それによって、現在の社会科教育研究が直面している問題を明らかにする。

### 2.1 「概念的知識」の活用

社会科授業で学習したことを、それ以外の場面でも役立てるためには、学習者に概念的知識を習得させ、活用できるようにすることが重要だとする研究が蓄積されている。

森分孝治は、「科学的知識の構造モデル」を図示しながら、知識を「事実に記述的知識」と「概念的説明的知識・理論」の二層に分けて考えるべきであると主張する。そして、「科学的探求の方法」を用いながら、より間違いが少なく、転移できる概念的説明的知識を習得・活用しながら、「社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにさせる」ことが重要であるという<sup>4)</sup>。そして、授業の終末段階においては、授業を通して学習した「理論」を用いて社会事象を説明する場面が設定されることになる<sup>5)</sup>。

岩田一彦は、Why (なぜ) という問いについて考えることを通して習得されていく知識が「説明的知識や概念的知識」であると主張する。説明的知識は「社会事象間の関係を原因と結果の関係で示しているもの」として、概念的知識は「法則性を表現している知識」として位置付けられる。そして、これらの知識の学習過程として「概念探究の基本的学習段階（概念探求型社会科の基本的学習段階）」が示される<sup>6)</sup>。授業の終末段階では「まとめ、応用、新しい問いの発見」が位置付けられ、「学習内容を要約させる型」「深まった問題の発見を誘う型」「学習した事象観の関係を他の事例に適用してみる型」の3つが示される<sup>7)</sup>。

大杉昭英は、「知識の活用」についての具体的・実践的な検討が不足しているとの問題意識から、社会科で活用する知識を整理し、「概念的知識」や「倫理的知識」を活用することのできる授業を、具体的な教授書レベルで提案している。授業の終末段階において、授業を通して学習した「概念的知識」や「倫理的知識」を活用して、社会事象について説明することに挑戦する場面が設定される<sup>8)</sup>。

藤井千春は、構文構造の分析に基づきながら、「転移することのできる知識」として、構文構造の上位に位置づけられる「一般化」「法則」「理論」を指定することを批判する。その上で、構文構造ではなく「思考の働きの分析」に基づいて「転移することのできる知識」について論じるべきだと主張する。藤井によれば、「転移することのできる知識」とは「きわめて具体的で限定的なことについての知識」である。「具体的で限定的なことではあるものの、部分的な特徴についての知識は、眼前の知覚を整理するための基準として機能できる」からである。そしてそのためには「濃密な経験」が必要不可欠であることを主張するのである<sup>9)</sup>。

佐長健司は、「概念的知識には転移という性質があり、応用できることの根拠を見出すのは

難しい」ことを、社会科授業間における検討、授業・日常生活間における検討をもとに主張する。社会科授業間における検討では、アナロジーの観点から、概念的知識だけが転移するのではなく、概念的知識を学習する際、ともに学習された具体的事実とともに、アナロジーのリソースとなっていることを明らかにしている。また、授業・日常生活間における検討では、言葉の意味が文脈によって変わりうることを、概念的知識が言葉による命題として述べられていることを指摘した上で、特定の学問的状况や科学者共同体のなかで生まれた概念的知識が、現実の社会生活という異なる文脈にも転移することを否定する。「事実的知識が特定の状況に埋め込まれているのと同様に、概念的知識は学問的状况のような特定の状況に埋め込まれている」からである<sup>10)</sup>。

## 2.2 「概念的知識」の活用範囲

ここで取り上げた先行研究は、ある共通した問題を胚胎している。それは、学習した概念的知識を、極めて限られた範囲で活用させることにとどまっている、あるいは、授業後に活用できるようにするための学習指導を明らかにすることができていないという問題である。

豊嶋啓司らはこの問題と向き合い、学習評価の観点から中学校社会科の評価問題（ペーパーテスト）の開発を行っている。学習したフードデザート概念を、具体的な「足場かけ方略」をもとに、学習した文脈とは異なる文脈のもとで活用させる評価問題を開発した<sup>11)</sup>。これまで閑却されてきた概念的知識の評価に踏み込み、具体的な評価方法を開発したことには大きな意義がある。しかしながら一方で、あくまでも单元内の活用にとどまっており、この单元で学習した概念が、この单元以降、どのように活用されていくのか、あるいは、学習者がどのように概念を保持・記憶し、どのように活用していく可能性があるのかについては考察の対象から外れている。

これまでの分析により、従来の社会科教育研究には、ある2つの“暗黙の前提”が共有されていたことが明らかになる。1つは、「一度学習した概念的知識は学習者によって保持・記憶され、单元内（授業内）で活用するという学習経験を積み、それ以降、学習者自身が概念的知識を様々な場面で役立てていくことができるであろう」という前提である。しかしながら、本当に学習者は社会科授業で学習した概念的知識をもれなく保持・記憶することができるのであろうか。もしこの前提にコミットするのであれば、社会科教育研究が想定している、概念的知識の保持・記憶にかかる学習者の認知的負担は相当に大きなものとなろう。もう1つは、「学習者が概念的知識を活用できるようになるためには、社会科授業において、授業者が活用すべき概念的知識を指示すべきである」という前提である。確かに、学習したばかりの概念的知識の有効性を知るためには、実際にトレーニングとして活用することは必要である。しかしながら、社会科授業以外の様々な生活場面において「この概念的知識を使って考えなさい」と指示されることはない。社会科授業で学習したことを社会科授業以外の場面で役立ててこそ、社会科学習の意義がある。また、社会について考えようとするとき、役立ちうる学習内容は状況に応じて様々であり、必要に応じて適切に選択できる状態にしておくことが望ましい。そのためには、社会科授業においてどのような学習指導が必要になるのであろうか<sup>12)</sup>。

### 2.3 「研修転移」を図る手立て

人材育成の領域において「研修転移」という概念が注目されている。研修転移とは「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が持続されること」と定義される<sup>13)</sup>。研修転移が問題となるのは「研修はしたけれど、学んだことが現場で活かされない」状況が日常化しているからであり、「やりっぱなしの研修」があまりに多いからである。

中原淳らは、海外の研究データを俯瞰しながら、「研修前」「研修中」「研修後」それぞれの局面において研修転移を図るための手立てを、研修者やその上司（マネージャー）、研修の講師や職場環境等、様々な視点から整理している<sup>14)</sup>。そのなかで注目すべき手立ては2つある。「研修したことを活かせる機会を意図的につくること」と「研修者が研修内容を思い出す（リマインドする）しくみをつくること」である。後者については、メールや質問紙調査を使い、研修後の行動変容について尋ねることによって研修内容を思い出すきっかけをつくったり、行動変容のために作成した行動計画の実施状況報告を忘れた場合にリマインドメールが届いたりするしくみが考案されている<sup>15)</sup>。

「大人が取り組む研修」と「子どもが取り組む学習」には様々な差異がある。しかしながら、人材育成の領域における「研修転移」を図るための手立ての数々は、社会科授業における学習指導にも大きな示唆をもつものであろう。両者間には「学んだことを別の場面で活かす」という研修講師（授業者）からの強い期待があるという共通性があるからである。

「研修したことを活かせる機会を意図的につくること」に該当する内容については、先述のように、これまでの社会科教育研究や実践においても数多く取り組まれている。一方、「研修者が研修内容を思い出す（リマインドする）しくみをつくること」に該当する内容についての研究は、管見の限り、見当たらない。おそらく、教育現場においては授業で使用したノートやワークシートに学習内容が蓄積されているものと思われる<sup>16)</sup>。しかしながら、学習者自身が「学習内容を思い出す（リマインドする）しくみ」として認知できるようにし、学習内容を活用できるようにするための研究は、社会科教育においては見当たらないのが現状である<sup>17)</sup>。

## 3. パターン・ランゲージへの注目

これまでの分析から、社会科授業で学習したことを別の場面で役立てるために必要となる2つの学習指導が明らかとなった。1つは、「学習内容を理解することと合わせて、学習者自身が学習したことを、いつでもどこでも思い出す（リマインドする）ことができるようにする学習指導」である。もう1つは、「学習者が直面した問題に対応するために役立つ過去の学習内容を、授業者から指示されるのではなく、自分で選択する機会を保障する学習指導」である。これらの学習指導の在り方を具体化するために、近年、研究が急速に進められてきている「パターン・ランゲージ」のアイデアに注目し、社会科学習指導の在り方を明らかにする。

### 3.1 パターン・ランゲージへの着目

パターン・ランゲージとは、井庭崇によれば、「実践におけるよりよいやり方の経験則を言語化したものである。よい実践に潜む共通『パターン』を、『ランゲージ』（言語）化するため、パターン・ランゲージと呼ばれている」<sup>18)</sup>。井庭は、もともとは建築分野において発明されたアイデア<sup>19)</sup>を、学習、コラボレーション、プレゼンテーション、読書、対話など様々な分野・

領域へと広げながら研究を推進している<sup>20)</sup>。

パターン・ランゲージは、「パターン名」「イラスト」「状況」「問題」「解決」「結果」という諸要素によって表現形式をもつ<sup>21)</sup>。そして、複数のパターン・ランゲージがネットワークをつくり、体系化され、まとめられていく。このような表現形式で創り出されたパターン・ランゲージは、その印象的なパターン名と知覚に訴えるイラストが相まって、それを使う人々の記憶に残りやすい。さらに、カード化され、いつでも取り出せるようになっているため、すべてを記憶しなければならないという認知的な負担もかからない。

また、パターン・ランゲージは、言語として3つの機能を有する<sup>22)</sup>。①認識のメガネ（物事を認識するための概念として用いることができる）、②思考の構成要素（対象について考えるための扱いやすい単位となる）、③コミュニケーションの語彙（共通言語となり、コミュニケーションをより円滑で良質なものにできる）、これら3つである。

### 3.2 パターン・カード・ファイルの導入

パターン・ランゲージのアイデアを社会科授業における学習指導に援用することで、図1のような「パターン・カード」<sup>23)</sup>を開発した。このパターン・カードは、「パターン名」「イラスト」「こういふときには、こうしてみよう（問題状況と解決のヒント）」という3つの要素によって構成される<sup>24)</sup>。

パターン・ランゲージは、社会について考えようとする学習者を支える強力な道具になりうる。パターン・ランゲージが学習者に「社会について考えるための視点」を提供できるようになるからである。つまり、ここでの「パターン」とは「社会について、こういう視点から考えてみるとよいのでは？」というアイデアの名称である。社会科という教科の特性を活用し、社会学や心理学、哲学や言語学などの研究成果に学び、それらを中学生という発達段階を踏まえてカード化している。

このような意味で、マインドマップ等のいわゆる「思考ツール」とは一線を画すものである。

しかし、カードにただけでは、本稿が指摘している問題を解決できない。そこで、これらのカードを保存するファイル—パターン・カード・ファイル—を開発した。学習者は社会科授業で学習した視点がまとめられたパターン・カードをファイルに保存し、必要に応じて、いつでもどこでもファイルを開き、パラパラとカードをめくり、今の自分にとって最適なカードを選び出していくことができるようになる。学習した内容をいつでもどこでも思い出す（リマインドする）ことができ、なおかつ、学習者が直面した問題に対して、適切な視点を自分で選択する機会を保障することができるのである。なお、このパターン・カード・ファイルは、最大120枚のカード（名刺サイズ）を保存することができる。このファイルは高さ192cm、幅116cm、背幅15mmであり、1ページあたり3枚のカードが保存できるサイズである。持ち運び

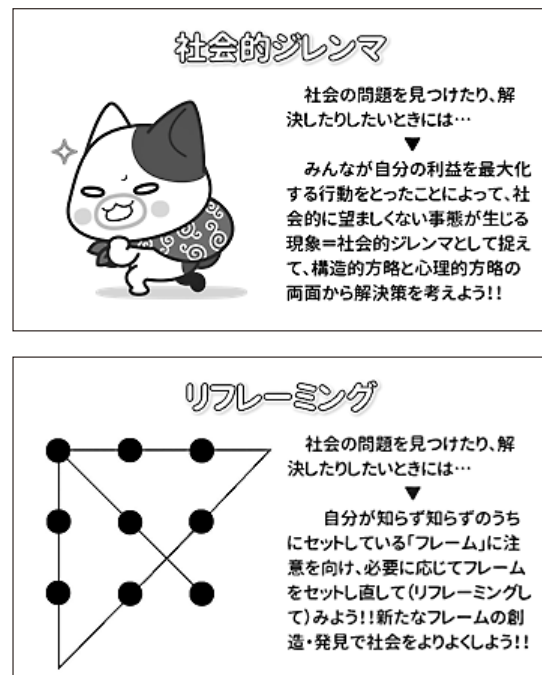


図1 パターン・カードの例

にも便利であり、授業中に机の上に置いていてもスペースをとらないという利点がある。

#### 4. パターン・カード・ファイルを用いた社会科学習指導の局面

パターン・カード・ファイルを用いた社会科学習指導は4つの局面において展開されていく。4つの局面とは<収集><創造><分類><選択>である。これら4つの局面は、時系列的な関係というよりはむしろ、相互に影響を与え合う関係である。4つの局面それぞれにおいて、どのような社会科学習指導が展開できるのか、詳述する。

##### 4.1 パターン・カードを収集する局面

社会科授業において、学習者は授業者からパターン・カードを受け取り、ファイルに保管していく。このとき、時系列的に（機械的に）ファイリングする学習者もいれば、配付されるたびに分類体系を組み直してファイリングする学習者もいる。

この局面においてパターン・カードをつくっているのは授業者である。授業者はどのようにパターン・カードをつくるのか。そして、どのようなタイミングで学習者に配付するのか。

授業者がパターン・カードをつくるのは、教材研究をしているときである。パターン・カードをつくりつつあるときの授業者は、単元全体や一単位時間を通して、学習者に習得させたい視点を設定する。その際、社会科学等の文献や図鑑を手がかりとすることが有効である。

こうして授業者がつくったパターン・カードを学習者に配付するのは、<視点についての学習><sup>25)</sup>を暫定的に終えたタイミングが望ましい。パターン・カードは、視点についての理解を整理し、印象付けるとともに、視点を働かせて社会について考えるきっかけをもたらすものだからである。言い換えれば、パターン・カードは、<視点についての学習>と<視点による学習>との往還を媒介するメディアとなるからである。

2018年度から2019年度にかかる2年間で、学習者が授業中に収集したパターン・カードのリストは表1の通りである。紙幅の都合上、タイトルのみを掲載する。なお、このリストには社会科授業以外の場面で学びをパターン・カードの形式にまとめたものも含まれている。

##### 4.2 パターン・カードを創造する局面

パターン・カードは、学習者自身が創造することもある。パターン・カードを創造するのは、単元や授業の振り返りを行う局面であることが多い。

授業者は「この単元（授業）のなかで自分が発見した“考え方のコツ”をパターン・ランゲージで表してみるとどうなるだろう？」と問う。学習者はそれまでの学習を振り返りながら、自分なりのパターン・カードを創造していく。図2は、中学校歴史的分野の単元「8月15日の神話」<sup>26)</sup>の終末段階において「この単元を通して学んだ“考え方のコツ”をパターン・カードにするとしたらどうなるだろう？」と問いかけ、学習者が創造したパターン・カードである。

学習者は、パターン・カードを創造しつつあるとき、どのような思考をめぐらせているのであろうか。一般的には、複数の事例から共通する要素を発見し、それを一般化・抽象化していく思考（帰納的推論）であると考えられている。しかしながら、論理的には不可能であっても、子ども（幼児）が言葉を覚えていく際には、1つの事例からでも一般化できるという<sup>27)</sup>。実際に、社会科授業等において「パターン・カードにまとめてみよう」と指示を出せば、そのとき

表1 2018年度から2019年度にかけて学習者が収集したパターン・カードのタイトルリスト

No	パターン・カードのタイトル	No	パターン・カードのタイトル	No	パターン・カードのタイトル
1	トゥールミン・モデル	35	分配的正義論①均等原理	69	構築主義
2	抽象化（一般化・パターン化）	36	分配的正義論②実績原理	70	社会運動の起こし方
3	教科書の「太字」の理由	37	分配的正義論③努力原理	71	強みを引き出す AI アプローチ
4	紛争解決パターン①無行動	38	分配的正義論④必要原理	72	発話行為の<三層構造>
5	紛争解決パターン②相手の回避	39	生活防災	73	予言の自己成就
6	紛争解決パターン③暗示・例示	40	性的マイノリティ（LGBT等）	74	プロバガンダ
7	紛争解決パターン④共感的調整	41	ポテトチェックス	75	<通史>と<テーマ史>
8	紛争解決パターン⑤表面的同調	42	オリンピズム	76	2軸思考で整理・可視化
9	紛争解決パターン⑥内面的同調	43	九州バカ（地元創生起業論）	77	そらいる男爵メソッド
10	紛争解決パターン⑦要求・命令	44	マインドセット	78	問題文に Claim（主張）あり
11	紛争解決パターン⑧説得	45	メタ認知	79	対立から合意へ
12	紛争解決パターン⑨依頼	46	アナロジー	80	<分析>が<対策>を生む
13	紛争解決パターン⑩開示	47	ダブルスタンダード	81	効率
14	紛争解決パターン⑪協力的提案	48	競争	82	多数決で決めよう
15	紛争解決パターン⑫相手への接近	49	チコちゃんに叱られる*	83	シルバー民主主義
16	社会的ジレンマ	50	平等と公平	84	バンドワゴン/アンダードッグ
17	NIMBY（Not In My Back Yard）	51	SDGs（持続可能な開発目標）	85	アニミズム
18	リフレーミング	52	1 貧困をなくそう	86	ついやってしまう“仕掛け”
19	立地論	53	2 飢餓をゼロに	87	良い仕掛け/悪い仕掛け
20	ゲームとペナルティ	54	3 すべての人に健康と福祉を	88	主語と述語が結ばれる
21	自然災害の社会的機能	55	4 質の高い教育をみんなに	89	問題文には絶対に従うべし!!
22	イノベーション	56	5 ジェンダー平等を実現しよう	90	ダイヤモンド・ランキング
23	バリュープロポジションキャンパス	57	6 安全な水とトイレを世界中に	91	認知的予期/規範的予期
24	ビジネスモデルキャンパス	58	7 エネルギーをみんなにそしてクリーンに	92	複雑性の縮減
25	インサイト（潜在的ニーズ）	59	8 働きがいも成長も	93	ダブルバインド
26	ルール関係	60	9 産業と技術革新の基盤をつくろう	94	ステークホルダー
27	フィーリング共有関係	61	10 人や国の不平等をなくそう	95	指標の記述的意味/規範的意味
28	ステレオタイプ	62	11 住み続けられるまちづくりを	96	Ability / Competency
29	計画的偶発性理論	63	12 つくる責任 つかう責任	97	アクセシブルデザイン
30	モチベーション3.0	64	13 気候変動に具体的な対策を	98	前向き質問
31	BATNA（ダメだったときの選択肢）	65	14 海の豊かさを守ろう	99	“らしさ”の抽出
32	ZOPA（「ここまでは譲れる」ライン）	66	15 陸の豊かさを守ろう	100	通じない前提
33	Wise Agreement（三方よし）	67	16 平和と公正をすべての人に	101	マジョリティ/マイノリティ
34	受益圏・受苦圏	68	17 パートナリシップで目標を達成しよう		

※ 参考文献等の詳細は別稿に譲る。

の極めて限定的な経験からパターンを発見することができている。もちろん、極めて限定的な経験を、これまでの類似した経験と結び付けながらパターンを創造している場合もあるだろう。学習者は自身が創造したパターン・カードも、パターン・カード・ファイルに保存していく。パターン・カード・ファイルは、授業者と学習者が協働しながら、少しずつ分厚く、重くなっていく。

さらに、パターン・カードづくりに慣れてきた学習者は、「パターン・カードを上手につくるためのパターン」をも見出していくことができるようになる。ある学習者は、「類似性を感じる」というタイトルのもと、「パターン・カード

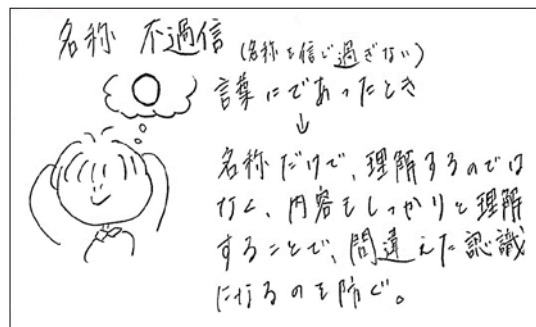


図2 創造したパターン・カードの例



をつくろうとするときには、前にもこんなことあったなあと思うことや、これからもこんなことがあるだろうなあと思うことを見つけて、それを忘れないようにすぐに記す」というパターン・カードを、別のある学習者は「私と私」というタイトルのもと、「パターン・カードをつくろうとするときには、これまでに自分が感じた学び、知らぬ間に使っていた視点がないか、過去の自分とお話ししよう」というパターン・カードをそれぞれ創造している。

### 4.3 パターン・カードを分類する局面

学習者は収集・創造したパターン・カードをファイルに保存していく。ある程度、パターン・カードが増えてきた段階で、収集・創造したパターン・カードを分類する学習に取り組む。本研究では、2019年7月と2019年12月に行った。

パターン・カードの分類に取り組むことによって、「今、自分の手元にはどのような視点があるのか」「それぞれの視点はどのような関係にあるのか」について、学習者自身が思考することになる。自分で分類するからこそ、自分にとって使いやすいパターン・カード・ファイルが出来上がる。学習者がパターン・カードを分類できるようになるために、今回は KJ 法<sup>28)</sup> による創造的分類の方法を教授するという方法を採用した。なお、どのように分類し、どのような見出し（タイトル）を付けるかは、学習者自身が判断するようにした。たとえば、表2のような創造的分類が行われた。紙幅の都合上、分類上の見出し（タイトル）のみを以下の表に示す。

表2 パターン・カードの創造的分類例

No	学習者A	No	学習者B	No	学習者C	No	学習者D
1	自分に視点をセット	1	「自分」と向き合う —気持ち編—	1	人権を守るために 大切にすべき視点	1	世界とのつながりを 考えるグッズ
2	相手に視点をセット	2	「自分」と向き合う —整理編—	2	勉強に活用すべき視点	2	未熟な私たち人間を 動かすメディア
3	物事に視点をセット	3	「自分」と向き合う —見つめる編—	3	予期せぬ「壁」が 現れた時に使うべき視点	3	主張のかたち
4	複数の視点をセット	4	「相手」と向き合う —知る編—	4	「社会の基盤」と なっているもの	4	友達や先生など… 相手の分析グッズ
5	世界に視点をセット	5	「社会」と向き合う —分配編—	5	イノベーションの時に 役立つ考え方	5	学習の分析グッズ
6	その他	6	「社会」と向き合う —メディア編—	6	「もしも」の時に命を守るこ とにつながる考え方	6	探究する上で 使えるグッズ
		7	「社会」と向き合う —今を知る編—	7	自分や、自分の考え方につ いて見つめる時の視点	7	自分を分析グッズ
		8	「社会」と向き合う —新しくつくる編—	8	その他	8	社会を分析するグッズ
		9	「社会」と向き合う —未来の社会へ編—				

12月の学習後、学習者に対し、「パターン・カード・ファイルの創造的分類をひとまず完成させてみて、手に取って見て、どんなことを感じましたか!? 自由に書いてください。」と、振り返りとしての自由記述を求めた。学習者の回答（N=145）は、以下の表のように＜学習への満足感・充実感・達成感・愛着感＞＜社会への理解の深まり＞＜授業の想起＞＜分類の探究＞＜不安＞という5項目に分類することができる。

＜学習への満足感・充実感・達成感・愛着感＞について、社会科授業で学習したことが1冊のファイルに凝縮されているため、ファイル全体を俯瞰することにより、学習への満足感や充

表3 創造的分類後の振り返り記述

A 学習への満足感・充実感・達成感・愛着感 (N=94)	
1	カードの数がとても増えていた。「自分」に分類されるカードが特に増えており、自分の成長とつながることがたくさんあったなと思い返すことができた。カードの分だけ自分が新しいことと出会えたと思うと、すごいことだなと思う。
2	カードを整理するのと同時に、自分の頭の中に入っている情報も整理整頓できたように感じ、すっきりした気持ちになった。自分が持っている視点を「手」で持ってみて、その数や得られた達成感を物理的に感じる事ができた。
3	ファイルに入っているのは紙やカードといった軽いものだが、その中には、自分が生きていく上で大切なことがつまっており、そのことを考えながらカードを手にとってみると、ずっしりと重みを感じた。僕は普段、パターンを活用しているので、とてもスッキリした。
4	いろいろな考え方を知って、いろいろ知ったなあと思った。使いこなせなかったかはわからないけれど、いろいろ知った考え方を思い出すきっかけになったし、これがなかったらムダにしてたんだろうと思う。カラフルな私だけの一冊になって、なんかうれしい。
5	はじめは、考え方が確認できて便利だなと思っていましたが、夏休みなどを使って分類してみて、「これはこの視点からみて分類しよう」「これは探究活動で絶対使うわ」という風に分けたら、愛着を感じ、どんどん改造していきましました。今でも、見やすい、かわいい、便利な子に成長しました。
B 社会への理解の深まり (N=5)	
1	パターンの中にもさらにジャンル別のパターンがあり、社会にはたくさんの共通点が存在していると感じた。
2	私は、パターン・カード・ファイルの分類を「〇〇目線」という考えで行いました。その中で、分類が難しいものもあり、社会のためになるものが自分、相手、全ての人々につながるということを再確認することができたと思いました。
3	自分が日ごろから感じたことをパターンにして、カードとして残し、分類する。それをファイルにまとめることによって、社会のしくみってこんな感じだったのかと感じた。社会に対して、なぜ?と疑問に思うことがあるが、それを調べずに放置していたので、社会の授業でパターン・カード・ファイルを完成させてみて、とても勉強になったと思います。
C 授業の想起 (N=9)	
1	2年生の時から、カードを1枚ずつ入れていって、最後の分類をしようとした時に、ファイルに入りきらなかったことに驚いた。今まで、たくさんの視点を学んだり、自分で作ったりしてきて、全部、ファイルを見返すと「この時、こんな学習だったな」と思い出せるのが改めていいなと思った。
2	4月～12月で、こんなにも多くのことを学んだのか、ということと、「こんな授業もあったなあ」「これはあの授業のときのだな」となつかしい気持ちになりました。また、自分で創ったパターン・ランゲージもすごく多くて驚きました。学びの多さをファイルの重さで実感しました。
3	分類している時に、こんな学習もあったなあと思い出しながら振り返ることができた。こんなに視点を学んだのかと思うとおどろいた。自分の学びを、1冊にまとめるということは、学びを可視化することが出来てとてもよいものだった。
D 分類の探究 (N=29)	
1	すっきりしたなと感じました。バラバラに入っていると「きたない…」と思ったりして使いづらいこともありましました。分類をすることにより、どこに何が入っているかはあくできたり、自分がよく使うものとあまり使わないものをならべてみたりすることができました。これを定期的にするのが大切だと感じました。
2	自分なりの分類をしっかりとできたので、日常生活でもこの能力を生かせるようにしたいと思った。毎回もらうたびに分類していたので楽にできた。
3	1回目の分類とは、項目やそれに含まれるカードがかなり変わっていて驚いた。以前は、見出しが多く、細かったが、今回は見出しを抽象的にしたので、次に使うときに使いやすくなっているのか、楽しみだ。
E 不安 (N=8)	
1	これまでに多くの考え方を学んだと再確認することができたと共に、本当にこれらをこれからも上手く使っていけるか多少の不安が芽生えた。
2	1年間でこんなにも学んだことがあるのだと、びっくりした。今まで学んだことを全てではないが、このパターン・カード・ファイルに必要なことや大事なことがおさめられているようでうれしい。同時に、この量を上手に利用していけるか不安にもなった。
3	これまで、こんなに多くのことを学んだんだな—と思ったのと同時に、この学んだことが使いこなせているのか不安を感じた。

実感、達成感の高まりを実感できている。また、分類したことや自分が創造したパターン・カードを組み込んだことで、自分だけのファイルになったことを実感し、愛着を持つ学習者もいた。

＜社会への理解の深まり＞について、数多くの視点を習得したことから“今まで見えていなかったものが見えるようになった”と実感する学習者が多かったのであろう。

＜授業の想起＞について、それぞれのパターン・カードに授業の事実や記憶が“付着”していることがうかがえる。これによって「あのときの、あの授業のように考えてみよう」というアナロジーも起動しやすくなるだろう。

＜分類の探究＞について、1枚の新しいパターン・カードがファイルに加わることにより、パターン・カード・ファイル全体の構成（パターン・カードのネットワーク）が常に変化していく。1回目の分類を行った8月から、さらに多くのパターン・カードがファイルに加わったことで、2回目の分類を行った際、パターン・カード・ファイル全体の構成がさらに変化していった様子うかがえた。このように、分類を繰り返していくことにより、分類には終わりがなく、常にパターン・カードのネットワークが変化し続けることを学習することもできるだろう。

＜不安＞について、パターン・カード・ファイルに保存されている枚数が120枚近くになっている学習者がほとんどである。いつでもどこでも手に取れるようになっているとはいえ、それぞれのカードの内容についての理解に不安を抱くのは当然であろう。しかし、不安があるからこそ、理解が不十分な視点について学びなおすことも可能になる。

#### 4.4 パターン・カードを選択する局面

パターン・カード・ファイルを手にする。ファイルをパラパラとめくりながら、目の前の問題を捉えたり、解決したりするために役立つような視点を選ぶ。複数の視点を組み合わせることもある。そして、その視点を働かせながら、自分の考えをつくっていく。パターン・カードを選択する局面において見られるのは、このような学習者の姿である。

パターン・カードを選択する局面では、図3の形式を活用した。この図3では、キャラクターの頭から出ている吹き出しに＜視点＞を、メガホンから出ている吹き出しに＜自分の考え＞を記入するようになっている。この図3によって、視点の設定と考えづくりが一体のものであることを学習者が実感をもって学ぶことも期待されている。この図を活用しながら、学習者は自分で視点を選択し、その視点から自分の考えをつくり出すことができるようになった。

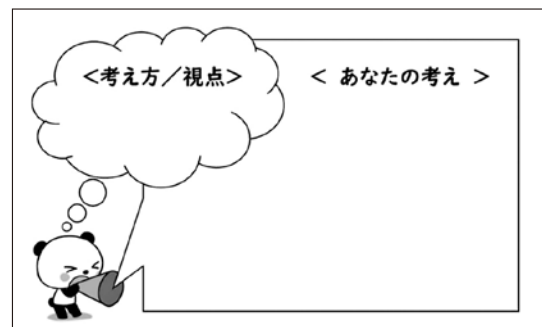


図3 考えをつくるフォーマット

また、学習者に対し、「＜考え方（視点・パターン）を選んで考える＞という学習を積み重ねてきて、このような学習をする前と比べて、あなたにはどのような変化がありましたか!?自由に書いてください。」というかたちで、振り返りとしての自由記述を求めた。学習者の回答（N=145）は、以下の表のように＜別の場面で役立てた事実＞＜社会への関心の高まり＞＜役立てることへの意欲＞＜学び方の変革＞＜視点についての理解の深まり＞＜自分の考え方の傾向性への気づき・自分への自信＞＜様々な視点からの考えの構築＞の7項目に分類できる。

表4 パターン・カードを選択して考える学習についての振り返り記述

<b>A 別の場面で役立てた事実 (N=54)</b>	
1	普段の生活の中や友達との会話の中で、「今の○○(パターン)じゃない?」や「●●(パターン)になってない?」など、日頃の出来事や考えたことをパターンにあてはめることができるようになりました。
2	なにか問題が起きたとき、「これって○○パターンだな」と、自分や周りの行動、言動をパターン化して考えるようになった。様々な視点から物事を考えられるようになった。
3	社会ではもちろん、他の教科の授業や、特に話し合い活動のときに役立てることができた。また、「考え方を使う」ではなく、考え方が使われているところにも気づけるようになって視野が広がりました。
4	授業中に様々な考え方を組み合わせて、色々な自分の考えをまとめることができるようになった。部活をしているとき、問題解決をするために友達と話していたら、様々な考え方を選んで解決しようとするようになっていった。始めの方はおもしろ半分なこともあったが、本当に問題が解決した時は、役に立ったなど感じられるようになった。→日常生活に結びつけられるようになった。
<b>B 社会への関心の高まり (N=12)</b>	
1	前は何も考えずに物事を見ていたけど、社会の授業やテストで“考え方”を使って学習してきて、日常に起こる物事やニュースを“考え方”を使って見ることや、分析することができるようになりました。
2	日常生活において、このような学習をする前は、あまり社会や日本の将来について考えていなかった。しかし、学習を積み重ねていくうちに、ニュース等を見ていて、「これは“プロパガンダ”かも」などと思い始め、少しずつではあるが、学習したことと、日本の現状を結びつけて、将来を見ずえることができた。遠くを見渡せるようになりました。
<b>C 役立てることへの意欲 (N=5)</b>	
1	日常生活の中で、自分が知らないことや見たこともないような課題にぶつかったとき、これまではどうすれば良いか分からず途方に暮れていた。しかし<考え方>を学んだことで、実は、自分がぶつかる困難は<考え方>を組み合わせ、活用することで乗り越えられることが分かり、生きる楽しみがわいてきた。
2	前より、考え方が広がり、使える言葉も増えたので、ごい力も上がりました。説明するときにかかなり使える言葉がカードには書かれているので、忘れたら見る、忘れたら見ると、くり返して、頭の中にインプットして、高校での総合学習等に役立てていけたらなと思います。
<b>D 学び方の変革 (N=8)</b>	
1	今までは、そのときの状況に合わせて“パツ”と考えて行動してきました。学んだことを活かしているとは言えません。授業で学んだことと同じようにテストのために理解・暗記するのではなく、他の場面でも使えるようにする必要がありますので、良い経験ができました。
2	学習をする前は、社会は、地理と歴史と公民を覚えれば良いと思っていたが、このような多くの考え方を学習し、この考え方は、社会に出て使えるものだったと思ったので、世の中を見ずえる大事さを学びました。社会という教科を習う意味が分かったような気がしました。
<b>E 視点についての理解の深まり (N=8)</b>	
1	視点を覚えることができ、視点の多様な使い方を知れたと思う。学びのふりかえりをするができるようになった。思い込みにとらわれにくくなった。
2	インプットだけでなくアウトプットする機会が増えたので、より視点が定着してきたと思う。また、目的のカードを探すときに、別のカードも目に入ってくるのが、思い出すきっかけにもなり、より多くのカードを活用できるようになった。
<b>F 自分の考え方の傾向性への気づき・自分への自信 (N=18)</b>	
1	視野が広がったと思った。また、自分が主に使う<考え方(視点・パターン)>がわかって面白かった。新しい自分の基準を発見できた。
2	まず、この活動をする、自分の考えに自信がもてるようになった。こんな考え方があるから、私はこんな視点からこう考える、と堂々と自分の考えをもつことにつながったと思う。また、考え方を可視化することにより、考える際の視点を見つけるヒントになったり、同じ問題でも、いろんな見方をすることができたと思う。
<b>G 様々な視点からの考えの構築 (N=40)</b>	
1	1つの問題に対する答えは1つではないと思うようになった。視点の数だけ答えは見つけられると思う。
2	パターン(メガネ)が多いので、同じ物にも何通りの見方・やり方が見えた。また、それらによって、広く人や自分・社会についての理解を深められたと思う。
3	今まではワンパターンの視点だったが、考え方(視点)が増えたことにより、前と見る物は変わらないが、新しく見えてくるものや、新しい発見が出てくるという変化があり、うれしくなった。
4	問題や課題にぶつかったときに、一度引いて、どういった視点から考えることができるか考えるようになり、答えへの道を増やすことができるようになった。

〈別の場面で役立てた事実〉や〈役立てることへの意欲〉について、それを可能にしているのは、やはりパターン・カード・ファイルの存在であると思われる。これまでの学習内容が1冊のファイルに凝縮されているからこそ、学習したことを別の場面で実際に役立てた事実が報告されているのであろう。ファイルに保存している視点が役立つことを経験するほど、さらに別の場面でも役立てようとするようになり、好循環が生まれ始める。

〈社会への関心の高まり〉については、分類についての振り返り記述を分析したときと同様である。

〈学び方の変革〉について、パターン・カード・ファイルを導入したことによって、学習者が有するこれまでの〈社会科授業観〉が揺さぶられたものとして捉えることができる。パターン・カード・ファイルによる学習が“暗記主義”<sup>29)</sup>への学習者自身による内在的な批判として機能したと思われる。

〈視点についての理解の深まり〉について、視点を使えば使うほど、その視点への理解が深まっていく様子が見られる。また、ファイルを開けば一度に6枚のカードが目に入ってくるため、その分、これまでに学習した内容を思い出す（リマインドする）ことも可能になるだろう。

〈自分の考え方の傾向性への気づき・自分への自信〉について、視点を選択して考えるという学習を繰り返すことによって、「自分がよく使う視点」や「自分が好きな視点」を次第に認知していく様子が見られる。また、視点を明確に意識することによって、自分の考えに自信をもつことができるようになってきている様子も見られる。

〈様々な視点からの考えの構築〉について、「視点の数だけ答えは見つけられる」「同じ物にも何通りの見方・やり方が見えた」「前と見る物は変わらないが、新しく見えてくるものや、新しい発見が出てくる」「答えへの道を増やすことができるようになった」といった記述がある。これらは、民主主義社会における「可謬性」や「意見の変更可能性」を承認するという特質そのものへの理解につながるものとして捉えることもできよう<sup>30)</sup>。パターン・カード・ファイルは、社会科学習をまさに社会科学習として規定する可能性をもった道具であるといえよう。

## 5. 成果と課題

本研究において開発したパターン・カード・ファイル及びそれを活用した学習指導の方法は、特定の社会科授業理論にコミットすることなく、すべての社会科授業理論において有効性を発揮することができる可能性をもつ。「社会科授業で学習したことを別の場面でも役立てることが必要である」という主張に異を唱えることは、社会科授業の存立意義そのものに異を唱えることにもなるからである。

最後に、パターン・ランゲージのアイデアを社会科学習指導に援用することの可能性を、本研究の成果と課題として簡潔に整理する。

### 5.1 成果

本研究の成果は3つある。

1つ目は、社会科授業で学習したことを、社会科授業以外の場面でも役立てるための、具体的かつ実践的な方法論を提案できたことである。

2つ目は、パターン・カード・ファイルを活用した社会科学習指導の4局面—〈収集〉〈創

造><分類><選択>一の有効性を、具体的な実践と学習者の振り返り記述の分析から明らかにすることができたことである。

3つ目は、パターン・ランゲージが有する3つの機能を実践レベルで検証できたことである。パターン・カード・ファイルの活用によって、1枚1枚のパターン・カードが「認識のメガネ」となり、タイトルの言葉を使って考えたり（思考の構成要素）、学習者同士で議論したり（コミュニケーションの語彙）する姿が多く見られた。また、パターン・カードは、社会科授業における授業者と学習者の“共通言語”となった。これはパターン・ランゲージが有する3つの機能のうち「コミュニケーションの語彙」を学習者間だけでなく、授業者・学習者間においても検証できたものとして捉えることができる。

## 5.2 課題

本研究の課題は5つある。これらの課題はすべて、社会科授業におけるパターン・ランゲージの可能性を顕在化・可視化していくものである。

1つ目は、パターン・カード・ファイルと民主主義との関係を考察することである。パターン・カード・ファイルを社会科授業に導入することは、民主主義を学習し、民主主義社会を担う人材を育成することと、どのような関係にあるのか、明らかにしたい。

2つ目は、「知識の表現」の問題である。概念的知識は「AならばBである」という命題形式で表現されるのに対し、パターン・カードは「タイトル・イラスト・問題状況と解決のヒント」という形式で表現する。社会科教育研究において、ひいては社会科授業において、「知識」はどのように表現することが望ましいのか、明らかにしたい。

3つ目は、社会科学学習指導における4つの局面<収集><創造><分類><選択>における学習者の思考を分析することである。特に、アブダクションがどのように働いているのかを分析することによって、社会科授業における創造的な思考を実現するための具体的な学習指導の方法を明らかにしたい。

4つ目は、評価の問題である。パターン・カードを選択するという学習指導を行った場合、「視点の数だけ答えがある」という現実に直面する。このような状況では、いったいどのような評価の方法が望ましいのか、パターン・カード・ファイルを使う学習者の思考を可視化する研究とあわせて明らかにしたい。

5つ目は、社会科教育と他領域との関係である。本研究では、社会科授業以外にも、総合的な学習の時間や特別活動、道徳等、学校教育の様々な場面においても、学習者がパターン・カードを収集・創造・選択している。カリキュラム・マネジメントの視点から、パターン・カードがもつ有効性を明らかにしたい。

## 注

- 1) 児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』 明石書店、p.76。
- 2) 寺田知太 (2016) 「公認会計士も、公務員も失職？なくなる仕事100 なくなる仕事100」中央公論新社『中央公論』4月号、pp.48-55、マイケル・オズボーン (2016) 「AIは人類の脅威ではない」中央公論新社 (2016) 『中央公論』4月号、pp.56-59、参照。
- 3) 福島真人 (1998) 「モラトリアムとしての学校と教師－徒弟性モデルとその限界－」佐伯胖ほか編『岩波講座 現代の教育 第6巻 教師像の再構築』岩波書店、p.195。

- 4) 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』、pp.102-120。
- 5) 同上、pp.178-179、pp.203-204、参照。
- 6) 岩田一彦 (1991) 『小学校社会科の授業設計』東京書籍、pp.33-63。
- 7) 小谷恵津子は、岩田による知識分類に基づいて、実践レベルでの提案を行っている。小谷恵津子 (2013) 「説明的知識の転移を視点とした中学校社会科公民的分野の授業開発：社会科における記号・解釈・意志決定の関係をふまえて」鳴門教育大学『社会認識教育学研究』28、pp.1-10。
- 8) 大杉昭英 (2011a) 「社会科における価値学習の可能性」全国社会科教育学会『社会科研究』75、pp.1-10、大杉昭英 (2011b) 「社会科における知識の活用」岐阜大学『岐阜大学教育学部研究報告・人文科学』60 (1)、pp.33-42、大杉昭英 (2012a) 「社会科における倫理的知識の活用 (1)」岐阜大学『岐阜大学教育学部研究報告・人文科学』60 (2)、pp.13-22、大杉昭英 (2012b) 「社会科における概念的知識の活用 (1)」岐阜大学『岐阜大学教育学部研究報告・人文科学』61 (1)、pp.11-21、大杉昭英 (2013) 「社会科における概念的知識の活用 (2)」岐阜大学『岐阜大学教育学部研究報告・人文科学』61 (2)、pp.11-20、参照。
- 9) 藤井千春 (1995) 「プラグマティズムの再評価をふまえた知識の「転移」に関する考察：構文構造の分析に基づく知識論の批判的検討」日本社会科教育学会『社会科教育研究』73、pp.12-23。また、次の研究を参照した。藤井千春 (1991) 「問題解決の「示唆」についての研究：子どもはどのようにして未知の状況において「経験」を構成しようと試みるのか」日本教育方法学会『教育方法学研究』17、pp.21-29。
- 10) 佐長健司 (2009) 「社会科教育内容の状況論的検討」全国社会科教育学会『社会科研究』71、pp.1-10。
- 11) 豊嶋啓司・柴田康弘 (2016) 「概念活用の思考評価 — 再文脈化により他者との関係構築思考を評価する中学校社会科の評価問題開発 —」全国社会科教育学会『社会科研究』85、pp.1-12。
- 12) 現在、心理学や人材育成の分野において「越境」という概念が提唱されてきている。本研究では「越境」概念を用いた考察は行わないが、研究を深化させていくための鍵概念として位置付けていく見直しをもっている。香川秀太・青山征彦 (2015) 『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社、香川秀太 (2011) 「越境の時空間」としての学校教育—教室の外の社会にひらかれた学びへ」茂呂雄二ら編『社会と文化の心理学—ヴィゴツキーに学ぶ』世界思想社、pp.106-128、参照。
- 13) 中原淳 (2014) 『研修開発入門—会社で「教える」、競争優位を「つくる」』ダイヤモンド社、中原淳ほか (2018) 『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社、参照。
- 14) 中原淳ほか (2018)、pp.39-53。
- 15) 永谷研一 (2015) 『人材育成担当者のための絶対に行動定着させる技術』ProFuture、参照。
- 16) 学習者の学びの履歴を可視化し、メタ認知を促進しようとする「一枚ポートフォリオ評価」が理科教育を中心に広がりを見せつつある。堀哲夫 (2013) 『教育評価の本質を問う 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社、参照。
- 17) 上田剛らは中学校歴史的分野の学習で登場する人物についての情報をまとめたカードを作成し、そのカードをもとに単元のまとめとしてパフォーマンス課題に取り組みさせる実践に挑戦している。しかしながら、歴史上の人物に限定されていることもあり、本研究が指摘した問題を解決するものとはなっていない (上田剛・山口陽弘・石川克博 (2017) 「知識や技能を活用する力を育む中学校社会科学習指導：「社会科カード」を取り入れたパフォーマンス課題を単元のまとめとして」群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター『群馬大学教育実践研究』34、pp.141-146)。また、社会科教育以外の領域においては、先駆的な研究が試みられている。たとえば、庄司和晃は「ことわざ」に着目し、ことわざを活用したり、ことわざを創作したりする学習の在り方を提案している。庄司和晃 (1987) 『コトワザ教育のすすめ—未来の教育学のための文化研究—』明治図書、庄司和晃 (1994) 『コトワザ教育と教育の知恵—コトワザ教育のすすめ—』明治図書、参照。また、村川雅弘らは、学校生活で学んだことを記入した「学びのカード」を「知の総合化ノート」にまとめながら、学習者が自分自身の学びや成長をメタ認知できるしくみを提案している。村川雅弘・三橋和弘編著 (2015) 『「知の総合化ノート」で具体化する21世紀型能力—問題解決力・論理的思考力・コミュニケーション力などのスキルが身につく—』学事出版、参照。
- 18) 井庭崇編 (2019) 『クリエイティブ・ラーニング—創造社会の学びと教育』慶應義塾大学出版株式会社、p.161。
- 19) パターン・ランゲージのアイデアを最初に提唱したのは、クリストファー・アレグザンダーである。

- クリストファー・アレグザンダーの研究については、長坂一郎（2015）『デザイン行為の意味を問う クリストファー・アレグザンダーの思考の軌跡』彰国社、に詳しい。
- 20) 具体的な成果物として、慶應義塾大学 SFC 井庭崇研究室制作『ラーニング・パターン—創造的学びのパターン・ランゲージ』（2009年）、『コラボレーション・パターン—創造的コラボレーションのパターン・ランゲージ』（2012年）、『プレゼンテーション・パターン—創造を誘発する表現のヒント』（2013年）等がある。
  - 21) 前掲18、p.163。
  - 22) 井庭崇編（2013）『パターン・ランゲージ—創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会、pp.24-28。
  - 23) 「ランゲージ」ではなく「カード」という言葉を使っているのは、中学生により馴染みのある道具にしたという意図があるからである。
  - 24) <社会的ジレンマ>のパターン・カードをつくるにあたっては、藤井聡（2003）『社会的ジレンマの処方箋』ナカニシヤ出版、土場学・篠木幹子・木村邦博（2008）『個人と社会の相克—社会的ジレンマ・アプローチの可能性』を参照した。また、リフレーミングについては、鬼塚拓（2018）「リフレーミング能力を育成するための社会科学習指導の方法」宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター『研究紀要』27、pp.17-32、参照。
  - 25) <視点についての学習>と<視点による学習>という区別については、池田久美子（1988）「討論過程の分析（1）：築地学級の場合」信州豊南女子短期大学『信州豊南女子短期大学紀要』5、pp.275-291、兒玉修（2006）「新しい方法知にもとづく社会科授業開発の基礎基本」社会認識教育学会『社会認識教育の構造改革—ニューパースペクティブにもとづく授業開発—』明治図書、pp.251-256、参照。
  - 26) 単元開発に当たっては、主に佐藤卓己（2014）『増補 八月十五日の神話—終戦記念日のメディア学』筑摩書房を参照した。また、授業アイデアとして、吉川幸男・稲垣宏美・吉安司（2015）「『大学教員による附属学校での授業』の研究視座と意味圏」山口大学教育学部附属教育実践総合センター『教育実践総合センター研究紀要』39、pp.201-210を参照した。
  - 27) 前掲18、pp.451-452。
  - 28) 川喜多二郎（2017）『発想法 改版—創造性開発のために』中央公論出版社、参照。
  - 29) 社会科教育においてはかねてより「語句の暗記」だけでなく「文章の暗記」も指摘されている。二杉孝司（1984）「社会科教育の諸問題」大野功編著『社会科教育法』明治図書、pp.180-196、参照。
  - 30) 兒玉修（2012）「社会科と民主主義」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、p.24。