

# 小学校社会科に関する理論的・実証的研究 ～教科書の内容を豊かに発展させる社会科の授業づくり～

高知市立十津小学校 教諭 長崎 方彦

## 1 はじめに

社会科の教育目標は、社会認識を通して「公民（市民）的資質」を形成することである。「公民（市民）的資質」とは何かについては議論の分かれるところであるが、平成20年版小学校学習指導要領解説社会編では次のように記されている。

「公民的資質は、平和的で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重しあうこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。」<sup>1</sup>

この記述を「公民（市民）的資質」と定義するならば、「公民的（市民）資質」を養うためには、社会事象における思考場面と判断場面を意識的に取り入れ、社会的規範を育む授業を展開する必要がある。今回の改訂学習指導要領でも、改善の基本方針として、「社会事象の意味や働きを多面的・多角的に考え、公正に判断できるようにするとともに社会的な見方や考え方が次第に養われるようにする。」<sup>2</sup>ことが第一に挙げられた。つまり、子どもたちが社会に出ても主体的に豊かな人生が送れるように、知識・理解中心の学習から実践的判断力・解決力を育成する学習への転換が求められているのである。

しかし、一般に「社会科の授業は難しい」と言われ、知識・理解中心の学習からなかなか抜け出せないでいる。それは、地域や子どもたちの実態に応じた教材や学習活動を選択する単元構想力や授業設計能力など、授業づくりに必要なあらゆる要素が教師に求められるからである。また、教科書の記述内容をそのまま順に進める教科書信仰意識のため、何のためにこの内容を学ばせるのかという目標意識が希薄になり授業が迷走状態に陥りやすいことや、指導者自身がこれまで学んできた暗記型授業をモデルに授業を進めてしまっていることもその一因であると考えられる。この現状を打開していく拠り所は社会科の教科書にあると考える。なぜなら、教科書は学習指導要領の理念を具体的に示した内容で構成されており、その内容分析をしっかりと行い授業を組み立てれば社会科の目標を十分に達成できるように作成されているからである。そこで、学習指導要領の理念を踏まえ、実践的判断力・解決力を育成するために、教科書をどのように活用すればよいのかを研究していくこととする。

## 2 研究の目的

教科書の記述内容を分析し、認識過程の構造を明らかにすれば、実践的判断力・解決力を育成する学習を展開することができることを、岩田一彦氏の提示する社会科理論を手がかりに検証する。

- (1) 教科書の記述内容をもとに知識を構造化し、「なぜ疑問」を中心とした学習過程を構成すれば、効果的に概念的知識を獲得することができる。
- (2) 教科書から得た知識を活用し、それを判断材料に価値判断を行えば、実践的判断力・解決力が育成される。

## 3 研究内容

### (1) 認識過程と問いの構造分析

#### ア 社会科で「分かる」とは

社会科は知識注入・暗記中心の教科であると批判されてきた。その原因は、子どもたちが社会事象間の関連を見出せないことにある。例えば「645年に大化の改新が行われた」という知識は大部分の子どもが習得することができるが、「なぜ大化の改新が行われたのか」という問いに対してしっかりと答えられる児童は決して多くないという実態がある。これは、社会事象から得た知識がバラバラに単独で存在してしまい、原因と結果という因果関係を示すことができず、記述

的な知識ばかりを習得しているからである。では、社会科で「分かる」とはどういう状況であろうか。この例から分かるように、社会事象間の関係からその因果関係を知ることが社会科の本質的の分かり方であると捉えることができる。つまり、子どもたちが「分かっている」状態というのは、社会事象間の関係を知り、その中から問いを持ち、それに対しての答えを持っていることである。では、この社会科の「分かる」過程がどのような授業構成になるのかを岩田の「社会科における概念探求の基本的学習段階」(図1)から考察する。

この学習過程は、自ら問題を発見し追究していく、いわゆる問題解決的な学習の過程に類似しているが、問題解決的な学習と岩田の社会科の学習過程には異なる点がある。それは、岩田の学習過程の中心には「なぜ疑問」を置いている点である。「なぜ疑問」とは、得た情報を比較することによって違いを発見し、その違いから“なぜ違いが生じてきたのか”という内発的な問題意識であり、結果を示して原因を推理するという因果関係を解明する、社会科の本質的の分かり方ができる学習に効果的なものである。このように考えると、原因と結果を知ることが「分かる」ことであり、社会科の授業は原因と結果を追求させる「なぜ疑問」を中心とした概念探求の授業を組み立てなければならないことが分かる。

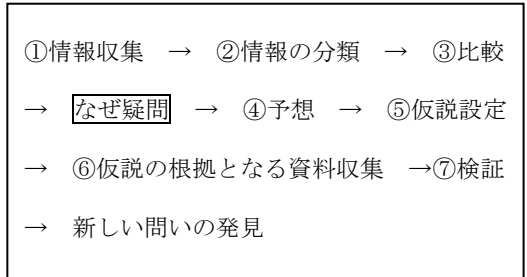


図1 社会科における概念探求の基本的学習段階

#### イ 問いと答えの関係分析

指導者の期待した答えが得られないため、発問を次々と変え授業が迷走してしまうことがある。「なぜ」、「どうして」、「どのようにして」、「どうやって」、「どんな」と様々な発問を繰り返し、子どもたちの思考は混迷の度合いを深めていく。事象の原因を問われているのか、構造や目的を問われているのか、発問の曖昧さによって思考の混乱が起きているのである。発問という教師が発する問いには大きく2種類がある。一つは情報を求める問いで、教科書記述や様々な資料、観察などからの事実判断によって答えられる問いである。もう一つは情報間の関係を求める問いで、情報間の関係を推理という思考を働かせて答えなければならない問いである。指導者は、子どもたちにどのような知識を習得させたいのかを明確にした「問い」を用意しておかなければならない。では、どのように問えば子どもたちはよりよく「分かる」のであろう。岩田は、問いと知識の関係を明確に示している。

習得される知識の種類		問 い
	記述的知識 (事象の存在について述べたもの)	When Where Who What
事実関係的知識	分析的知識 (事象間の一定の関係を述べたもの)	How
	説明的知識 (事象間の関係を因果関係で述べたもの)	Why
価値関係的知識	概念的知識 (一般化し法則性を表現したもの)	Why
	規範的知識 (事実関係的知識に基づいて合理的意思決定されたもの)	Which

図2 「獲得される知識の分類と問いの関連」

When ,Where ,Who ,What は時、場所、人、個別的事象を求め、情報を求める問いに属する。How は事象の構造、過程、手段、方法、目的、関連を求める問いで、情報を求める問いと情報の関係を求める問いの中間に位置している。Why は因果関係を求める問いで、情報の関係を求める問いである。これらの問いは事実に関係した問いで、Which のようにどちらを選ぶべきかという価値に関係した問いも存在する。この問いと知識の関連から、問いと習得される知識の質とが直接的につながっていることがわかる。単元・授業設計に際して、「なぜ疑問」を中心とした概念探求の学習過程と、問い・知識の質を組み合わせた授業を組み立てれば、どの段階でどのような質

の発問をすればどのような知識が獲得されるかが明確になり、あやふやな授業目標や曖昧な発問を回避できるようになる。

ウ 教科書から因果関係を抽出する

教科書は学習指導要領の内容をもとに作成されるが、社会的背景を考慮したり、ページ数制限等による内容の偏りがあつたりと学習指導要領の内容を十分にカバーしきれていない場合がある。また、子どもたちの実態に即していなかったり、地域の現状とはかけ離れたりしている内容も存在する。しかし、教科書には相当な吟味の過程を経て意図的、計画的に組み込まれた多様な問いと社会事象に関する知識があるのも事実である。教科書に書かれた事象間の因果関係（原因と結果）を分析し、子どもたちに学ばせたい本質的因果関係をはっきりと押さえておけば、教科書を中心に授業設計することは十分に可能である。そこで、教科書がどのような問いでどのような知識を習得させようとしているのか記述分析を行った。

表1 K出版5年下「公害ゼロをめざして」から抽出

教科書の問い	教科書から得られる答え（獲得される知識）	
北九州市で起きた公害は <u>どんな</u> 様子であったのか。	①1960年ごろの北九州市の空は七色のけむりにおおわれている。 ②1960年ごろの洞海湾は全体が黄色く汚れている。 ③城山小学校は、まわりをたくさんの工場にかこまれている。	記述的 知識
	④ぜんそくに苦しんだり、悪臭に悩まされたりする人たちが大勢いた。 ⑤有害な排水が流されたため、海は魚が住めないほどよごれていた。 ⑥工場のけむりで、校庭の向こう側が見えないこともあった。	分析的 知識
<u>どうして</u> 昔の北九州市の空や海は <u>こんな</u> によごれていたのか。	⑦工場から出るけむりや排水によって大気や水の汚れがひどくなり公害が発生した。	分析的 知識
住んでいる人たちは <u>どんな</u> 思いだったのだろう。	⑧けむりが目にしみ匂いが臭くて貯まらない。おいしい空気が吸いたい。 ⑨洗濯物が真っ黒になる。せきが止まらない。青空を取り戻したい。 ⑩海には魚が死んで浮かんでいる。魚の住める海にしたい。 ⑪健康な生活がしたい。公害をなくしたい。	分析的 知識
公害をなくす運動が <u>どの</u> ように始められ、 <u>広がって</u> いったのだろう。	⑫運動は、1950年に女性グループが中心となって始まった。 ⑬大気のを観測したり、ばいじんの量を調べたりして発表会をした。 ⑭市長さんに会って、公害をなくすように訴えた。	記述的 知識
	⑮公害に苦しむ住民の健康を守るという運動が市民に広がっていった。	分析的 知識
公害をなくすために <u>どんな</u> 努力をしてきたのだろう。	⑯市民の願いを受け、工場は健康を守ることに努めるようになった。 ⑰公害を防ぐための設備の開発に力を入れ、その技術も進歩していった。 ⑱市では、大気のを観測する施設や公害を防ぐきまりをつくり、工場が守るように指導した。 ⑲40年の間、市の人たちが一体となって取り組み、青空がよみがえった。	分析的 知識

結果、教科書では「どんな」「どのように」といった問いをして、記述的もしくは分析的知識を求めていることが分かる。教科書記述のまま授業を展開すれば、工場のけむりや排水で（原因）市民の健康被害（公害）が起きた（結果）という現象的因果関係がわかったにすぎず、推理を働かせて習得させる説明的知識を獲得することができない。また、なぜ長きにわたって煙や工場排水が流され続けたのか、北九州市民はこの状況をどう思っていたのか、という本質的因果関係を授業設計の中心に置かなければ、「公害と国民の健康や生活環境とのかかわりについて調べ、公害を防止することが大切であることを理解できるようにする。」という単元目標に迫ることもできないのである。

エ 「なぜ疑問」で構成する授業案

現在使用されている5年生の教科書から「問い」を抜き出し、その種類を比べてみると、「どん

な・どのように」という問い (69%)、「なぜ・どうして」(7%) と、教科書には“なぜ”という問いはほとんど存在していないことがわかる。これには、子どもたちが自ら学ぶというスタンスに立った教科書記述に変わってきた経緯がある。しかし、社会科の授業は“なぜ”を追求し発展してきた社会諸科学の成果を習得させようとしている側面があることから分かるように“なぜ”を追及する授業を構成すべきなのである。そう考えれば、教科書作成サイドの思惑として“なぜ”という問いをどこに置かかは地域や学級の実態に応じて指導者の裁量で判断していただきたいという意図も読めてくる。では、本単元をどのように構成すれば説明的知識や概念的知識が獲得されるのか。「なぜ疑問」を中心とした授業案を示す。

表2 「なぜ疑問」を中心とした「公害ゼロをめざして」授業案

1960年ごろの北九州市は <u>どんな</u> 様子であったか。	①～⑥	記述 分析
北九州市の人々はこの様子を <u>どんなに</u> 思っていたか。	③七色の煙は北九州市のシンボルであり誇りであった。 ④工場が大きくなることは町の発展につながると思っていた。 《資料：八幡市歌から》	分析 記述
<u>なぜ</u> 北九州市で公害が起きてしまったか。 (説明的知識を問う)	⑦ ⑧昔から製鉄を中心に発展してきた工業都市であった。《地図帳》 ④工場の煙は発展のシンボルであり公害という意識がなかった。 ⑤市民の多くが工場に働いており、公害は工場の責任とはいえなかった。	分析 説明
公害をなくす運動が <u>どのように</u> はじまったのか。 <u>なぜ</u> 女性グループから始まったのか。 (説明的知識を問う)	⑧～⑩の市民の思いがあった。 ①洗濯物をほすと真黒になるため何度も洗濯しなければならなかった。 ⑨窓を開けていると家の中が黒くなるため窓を開けられなかった。 ⑥子どもたちがぜんそくになり、子どもの将来を心配していた。 ①男性の多くは工場に働いていたため公害のことは言えなかった。	分析 説明
公害をなくすことを決めるまで <u>なぜ</u> 17年もかかったのか。 (説明的知識を問う)	①北九州市と工場に公害を防ぐ取り決めがなかった。 《年表》 ⑥工場がもうけることが、市の発展や市民生活が豊かになることとつながっていたので、なかなか運動が広がらなかった。 ①公害を防ぐ技術を開発するにはたくさんの資金が必要であったので、工場もすぐには動かなかった。	分析 説明

この展開では「どんな」という情報を求める問いで始まり、「なぜ」という情報の関係を求める問いで終わるという形になっている。若干の補足資料は用意しなければならないが、ほぼ教科書記述の範囲内で推理でき、説明的知識や概念的知識の獲得が可能となる。しかし、ここである疑問が湧く。岩田理論ではカバーしきれない範疇の知識が存在していることである。それは、教科書記述には表出しない人々の「思い」である。例を挙げると、公害が発生し健康な暮らしがしたいと願う市民が存在する一方で、公害発生元の工場に働き家族を支える人々も多数存在する。工場の役員や管理責任者もいるだろう。先に示した「おいしい空気がすいたい」「青空を取り戻したい」といった⑧～⑩の知識は子どもたちがある価値判断の結果得た規範的側面を持ち、分析的知識だけでは片づけられないのである。そして、企業城下町の特徴である大多数の工場労働者側から見た「生きていくためには工場を辞められない」「生活のためには我慢する」といった、相反する規範もここには存在するのである。社会事象には人々の無数の価値観が存在している。指導者の道徳的規範を押し付けない、様々な立場からの価値判断を経験させることが、規範的知識の基礎となり、社会形成に参画する資質や能力となっていくのではないだろうか。

## (2) 価値判断を取り入れた授業

分析的知識の中にも規範的な価値を含む知識の存在があることを先に実証した。子どもたちはどんな種類の問いに対しても常にある規範にもとづいた思考を行い、知識として獲得していつている。つまり、規範的知識は事実関係的知識とは別のカテゴリーに存在するものではなく、事実関係的知識にも内在し、価値関係的知識を求められた時に、深められよりより高次なものに発展していく知識ではないだろうか。以下、価値関係的知識を獲得する学習について考察していく。

### ア 価値判断を取り入れた授業の学習過程

人々は「～なので〇〇すべきである／〇〇すべきでない。」という価値判断の伴った知識を規範として行動しており、岩田はそれを規範的知識と位置づけている。また、この規範的知識は事実関係的知識に基づいて合理的に意思決定されることによって習得されるとし、その学習過程を図3のように提示している。ここで、どのような価値論争問題を設定するのが適切なのかということが問題になる。教科書を発展的に扱っていかうとする立場から言えば、概念探求の学習過程で導き出されるのが理想であるが、子どもの実態や社会状況などを考慮し、指導者が適切と思われる論争問題を取り入れてもよいと判断できる。もちろん、それまでに獲得してきた事実関係的知識を用いて判断し得る選択問題でなければならない。次に、未来予測による価値判断が妥当性を持つのかという点である。岩田は来予測を通した価値判断によって、社会をどのように変えるかを考えさせる社会科授業となり、価値関係的知識を獲得し得るとしている。しかし、子どもたちに未来予測が可能なほどの事実の分析検討が可能なのか、未来予測が単なる理想を求めた価値判断になりはしないかという問題がある。藤田は「社会科は、民主的國家・社会の形成に必要な認識・能力を育成する教科である。」という立場から、「学習者に求められるのは、社会はその成員の意図や意思によって形成されるものであるということ的前提に、既存の制度や政策を批判的に検討し、その更新や代替案について考えることである。」<sup>3</sup>と述べている。つまり、この場合の規範的知識とは、岩田が示したような規範一般ではなく、「政策」の合理性を判定するための規範であり、制度や政策の批判や吟味を通した価値判断はより高次の規範的知識の獲得に導くと提言している。岩田、藤田の先行研究をヒントに価値判断を取り入れた授業を行った。

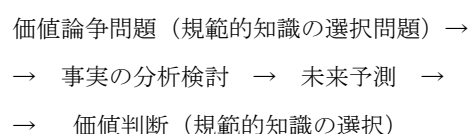


図3 価値分析の基本的学習過程

### イ 検証授業

目的 事実関係知識をもとにした価値判断場面を単元に組込むこむことで、価値関係的知識を獲得できることを、価値判断の根拠とその認識内容の分析を通して確認する。

方法 5年単元「環境を守る～公害ゼロをみざして～」の終末に、家電リサイクル法のもと、資源として集められた家電の半数は海外に輸出され、海外で環境汚染（公害）を引き起こしていることについて話し合い、中古家電の輸出の是非について価値判断する。

結果 本単元において子どもたちは、公害の原因や被害の様子から、公害を防ぎ環境を守ることの大切さを学習してきた。これまでの学習で「企業の利益至上主義が公害を発生させ、人間性まで奪うこともある。」という概念的知識を獲得しているならば、それを判断材料にして意思決定を行い、価値関係的知識を獲得することができる。ここにはAとBという2つの規範的知識がある。

A「中古家電はすぐに使えなくなつてごみとなるので輸出するのはよくない。」

B「再利用したり、ごみになつてもそれで生活したりする人もいるので輸出してもよい。」

A、Bのどちらを選択するかは、人生観や世界観などに関わる問題なので、子どもたちに判断をまかせるべきである。しかし、選択した根拠として何をどのように組み立てていったのが重要となる。

表3 「日本でいらなくなった電気製品を海外に輸出してもよいか」の結果

1回目のプレ判断とその根拠		2回目（討論後）の判断とその根拠	
輸出は よくない  (24人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本のごみは日本で処理すべき</li> <li>・外国に公害の元を輸出しているから</li> <li>・処分場で働く人が危険な目にあっているから。</li> <li>・中古家電はすぐにごみになるから。</li> <li>・適当に処理されて健康被害が起きているから。</li> <li>・日本でいらなくなったものが外国で環境を破壊しているから。</li> </ul>	よくない (20人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人の命にかかわるから。</li> <li>・このままでは<b>多数の犠牲者がでる</b>。</li> <li>・健康被害が起きるのは良くないから。</li> <li>・先進国は輸出先のことも考えるべき。</li> <li>・このままだと<b>日本が信用されなくなる</b>。</li> <li>・日本は安全検査と海外支援を。</li> </ul>
		よい (4人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活している人がいるから。</li> <li>・再利用されているから。</li> <li>・危険なこともあるけどそれで生活できるから。</li> </ul>
輸出してもよい  (6人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の中古家電が役に立っているから。</li> <li>・ごみになってもそれで生活している人がいるから。</li> <li>・貧しい人が生活できるから。</li> </ul>	よくない (2人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・健康被害が起きるのは良くないから。</li> </ul>
		よい (4人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・輸出をやめると貧しい人たちが職を失って生活できなくなる。</li> <li>・再利用されているから。</li> </ul>

根拠の組み立て分析は図4のような「トゥールミン図式」を用いて分析を行う。「トゥールミン図式」は未整理の価値的知識を有している学習者に対して整理し、より構造化した価値的知識を学習内容として設定するための枠組みを提供するものである<sup>4</sup>。今回は、「トゥールミン図式」の構成要素のうち基本的なもののみを残し、他の要素を削除・統合を行い単純化して分析している。

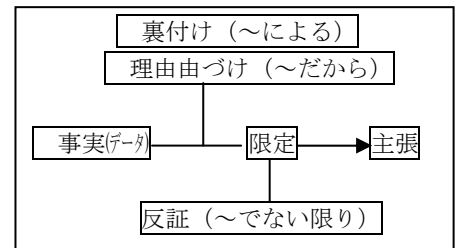


図4 「トゥールミン図式」

1回目の判断の根拠から見ると、公害悪に絶対的価値を置いている子どもが多数を占めた。しかも、どの根拠も現状分析の域を出ていない。お互いの意見交換を行った後の2回目の判断を見ると、未来予測をふまえた根拠が出された。例をあげると、学習者P「このままでは日本は信用されなくなる」という根拠には、いらなくなった家電を輸出し続ける状態が続けば、当事国からも世界の国々からも信用を失ってしまうのではないかという環境を守る視点での未来予測を判断材料に意思決定している。また、学習者R「このままでは多数の犠牲者がでる」という根拠は、健康被害が広がるという現状分析から前進した未来予測をもとに意思決定している。これらはいずれも未来予測を通した合理的価値判断を行っているが、価値関係的知識を獲得したと言えるのだろうか。「トゥールミン図式」に当てはめ、その妥当性を見てみる（図5）。

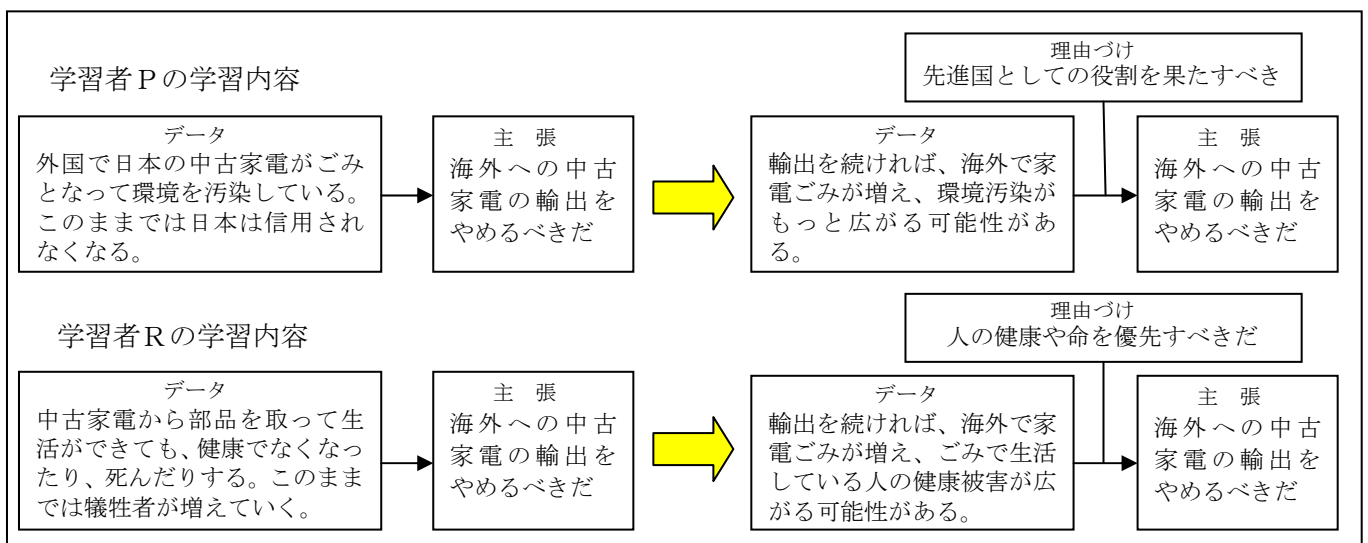


図5 「トゥールミン図式」から見た学習内容

P・R両学習者とも「事実」と「理由づけ」が未分離なまま主張を導き出してしまっていることがわかる。学習者の知識は整理・構造化されたものとなっておらず、自分の意見を自覚しているとは言い難い。つまり、ある規範にもとづいての価値判断から規範的意識は強化されたと考えられるが、様々な規範の中から価値関係的知識を獲得したとは言えないと判断できる。他の学習者も同様に、「事実」と「理由づけ」が未分離なまま主張を導き出してしまっている。ということから、まずは自分の意見を自覚し、精緻化することが当面の学習目標となってくる。今後、ツールミン図式の枠組みをもとに、事実と理由づけ（裏付け）を明確にする学習を組み込む必要がある。

#### 4 まとめ

##### (1) 授業の反省点と可能性

今回の検証授業では、残念ながら価値関係的知識を獲得できたことを明確に確認することはできなかった。その原因の一つとして、学級を借りていることによる時間制限のため、子どもたちは事実分析を十分に行うことができず、道徳的規範を中心に判断しなければならない事態に陥ってしまったことが挙げられる。価値判断を行う際には事実分析のための十分な時間を確保する必要がある。次に、話し合いが十分に深まらなかった（深められなかった）点が挙げられる。自分とは異なった考え方に対して「本当にそう判断できるのか」「なぜそう言えるのか」という根拠の核心にせまる質問が出なかったために、すべての考えを容認する方向に流れてしまい、心配した実現不可能な理想判断がなされてしまった。このような話し合いの場面では、話し合い方の指導や教師の的確な支援がなければ成立しにくくなってくる。では、どのように発展させられたのか、本授業の可能性について若干触れる。藤田氏の言うように、ここでは家電リサイクル法について批判的に検討すれば、中古家電が海外に輸出される原因やその結果どんな状況が発生したのかを科学的に分析でき、家電リサイクル法をさらによいものにしていこうという主体的な態度を養うことができたのではないだろうか。また、実現不可能な未来予測を容認しない話し合いも重要になってくる。「なぜそうなのか」「もっとよいものはないのか」といった検討は、自分たちが社会の秩序をつくり得る市民としての自覚につながり、社会形成に参画する資質や能力を育成することを可能にするのである。

##### (2) まとめ

ここまで、学習指導要領の理念の実現に向け、教科書を活用して効率的・効果的に知識を習得できる理論を展開し、実践的判断力・解決力育成の可能性を示してきた。そのためには、本質的因果関係の抽出と知識の質的レベルの構造化、事実に基づく価値判断場面を組み込むことが重要となる。しかし、議論（話し合い）の仕方やツールミン図式の導入による意見の精緻化など研究はまだ途上にある。これらの課題を一つ一つ克服することで研究の完成度を高めていきたい。

冒頭でも述べたが、「多面的思考力・公正な判断力」「社会的な見方や考え方」「社会形成力」等の育成が今回の改定で改善方針として掲げられた。これらの主体はいずれも児童・生徒である。あと一つ、「習得すべき知識、概念の明確化を図ること。」という内容が挙げられている。主体は教師である。教科書を教えるのではなく、どの子もわかる授業を教科書でつくっていきたい。

##### (注)

- |           |  |
|-----------|--|
| 1・2 文部科学省 | 「学習指導要領社会科解説編」 平成20年 (p. 3~4)  |
| 3 藤田詠司 著  | 「中学校社会公民的分野における『見方・考え方』観の変革」 高知大学教育学部研究報告第69号 2009年 (pp. 51~62, p. 51) |
| 4 藤田詠司 著  | 「価値的知識の教授学的変換」 高知大学教育学部研究報告第53号 1997年 (pp. 1~10, p. 3~4)               |
| (参考文献)    |  |
| 岩田一彦 編著   | 「小学校社会科の授業設計」 東京書籍 1991年   |
| 岩田一彦 著    | 「社会科固有の授業理論30の提言」 明治図書 1997年   |
| 社会認識教育学会編 | 「社会科教育のニュー・パースペクティブ変革と提案」 明治図書 2003年                                   |
| 社会認識教育学会編 | 「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 2006年                        |