

社会認識形成における共同性の実現へ向けて

—白尾裕志「自動車工業」実践と「垂水の漁業」実践の比較から—

青木 香保里, 荒井 眞一*, 白尾 裕志**

1. 社会科教育実践における共同性の位置づけ

本稿の目的は、共同的な学びを踏まえた社会認識形成のための方法論について、実践に対する検討を足場として考察することにある。この考察に際し本稿では、「社会科通信」を積極的に採用することで具体的な成果を上げていると判断される、白尾裕志による実践を検討の足場とする。

白尾による実践の意義の検討は、歴史教育者協議会「社会科の学力と教育課程」分科会における議論を通して広く公にされている。それゆえ本章では、上記分科会の主たる創設者である本多公栄による「学力論」の検討を行い白尾実践の理論的な底流の一端を明らかにした後、白尾を中心とした上記分科会における共同性にかかわる近年の議論の内容を概略することにより、白尾実践の位置づくところを述べる。

上記分科会における議論とともに、白尾実践の作成過程においては、他のいくつかの実践が方向付けのための参考とされている。それゆえ第 2 章では、それら参考実践のうち、鈴木正氣「自動車工業」実践と生活綴方教育実践の 2 種を取り上げ、これら実践の成果の成果を検討することにより、白尾による「社会科通信」採用に至る筋道を、実践の検討を通して明らかにする。

第 1 章および第 2 章の論述を踏まえ、第 3 章では白尾による 2 つの実践を比較検討する。白尾による「社会科通信」の採用は、白尾実践の開始当初からなされたものではない。第 2 章で述べる 2 種の実践をはじめとするいくつかの実践の成果を自覚的に取り込むことによって、「社会科通信」は採用されている。それゆえ本稿では、「社会科通信」の採用される前後に位置する「自動車工業」実践と「垂水の漁業」実践を比較することにより、白尾実践における共同的な学びを踏まえた認識形成の達成について考察する。

1.1 本多公栄『社会科の学力像』における共同性

1970 年代末から 80 年代初頭にかけて交わされた、社会科における「学力」についての議論の中で本多公栄は、「臼井嘉一氏の見解」¹⁾を踏まえた形で、「基礎的知識」および「基本的知識」という 2 つの語を、以下のように規定している²⁾。

基礎的知識とは、あることを理解するための基礎となるもの、確かな知識を得るためのもとになるもの、(中略)、基本的知識とは、理解をとおし、自分の問題として考えようとするもの

* 北海道大学大学院教育学研究院専門研究員

** 鹿児島県伊佐郡菱刈町立湯之尾小学校教諭

本多によれば「基礎学力」は基礎的知識と技能に限定されるべきものであり、反復可能な習熟によって習得した能力を基礎学力として訓練によって育てられる思考力は基礎学力に含めず「学力の総体」の中に位置づけられる。これらの位置づけを踏まえて本多は、基礎的知識を出発点にして形成される認識・能力として「1 文化の継承という能力」「2 情報処理能力」「3 文化創造・社会変革の能力」の3つをあげている³⁾。

上記3つの能力にかかわる記述として、小嶋昭道は以下のように述べている⁴⁾。

社会科学教育によって生徒に獲得させようとする能力は、たんに学習によって理解・習得した「知識」だけでなく、それらの知識を獲得する過程でそれに結びつきそれによって規定される一定の内容をもった活動内容をふくむと考える。

「社会科学教育」においては、「学力」の範疇に、「子どもが現実に直面している諸問題の追求をとおして社会認識やその方法を身につけること」といった「活動内容」が含まれるという。それゆえに小嶋は「社会科学教育の課題は、たとえば歴史教育の場合、歴史の基礎知識の定着をおろそかにはできないが、学力研究の課題をそこに限局することを許さない」との結論を導き出している⁵⁾。

本多・小嶋の論に従うならば、基礎的知識の獲得に伴って「一定の内容をもった活動」が行われる必要がある。そして、これら理論的な提言を有効なものとするには、実践においてその成果を保証する「一定の内容をもった活動」を達成するための方法論の構築が求められる。

1.2 歴史教育者協議会「社会科の学力と教育課程」分科会における共同性にかかわる近年の議論

『歴史地理教育』2002年10月増刊号において白尾は、「基礎的な知識の獲得と思考力を重視する本多公栄氏の社会科学力論の立場」から「基礎的知識の獲得と思考力を学習問題や発問による状況設定から形成していく授業づくり」について報告している⁶⁾。それゆえ本節では、2000年代以降における歴史教育者協議会「社会科の学力と教育課程」分科会報告の記述から、共同性の実現を目指した議論の経過を概略し、白尾実践の理論的な背景の一端を明らかにする。

2005年における上記分科会報告では、白尾実践における教科通信に対して「子どもの追求を方向づけ、つなぐ教科通信の役割と、教師の教育内容設定と子どもの意識の統一的把握から授業を構成する論理が認められた」との記述がなされている⁷⁾。この記述から、子どもの追求という「思考力」の育成と、教師の教育内容設定という「基礎的知識」をつなぎつつ、その過程を客観化することの可能な方法として教科通信が位置づけられている。2005年における分科会報告の記述から察するに、教科通信という方法を媒介として本多による「社会科学力論」は実践の緒についたといえる。

また、2006 年における上記分科会報告では、「分科会では論議を通して、社会科の学力を知識と思考力であると設定し」との記述に続き、下図 1 に示したような「授業の成立と社会科の学力についての構造図試案」が掲載されている⁸⁾。下図の意味するところは本多による学力論の、教室における実践を想定した展開案と思われる。このような構造図の作成が可能となった背景には、2005 年における分科会報告の記述にあったような、子どもの認識形成過程の客観化が不可欠と思われる。

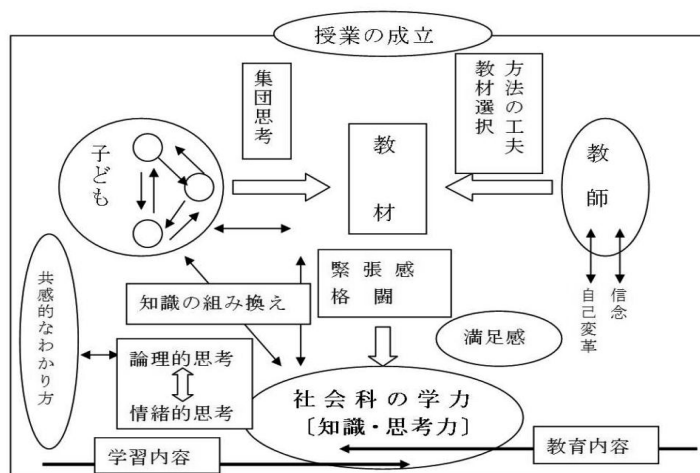


図 1：授業の成立と社会科の学力についての構造図試案（『歴史地理教育』2006・11 増 p. 80 より）

2000 年代後半以降の上記分科会報告では、上記図 1 に示したような教室における実践を想定した子どもの認識形成のありように関する議論が交わされ続けている。このような議論において、議論の中核を支えた実践は、教科通信を通して子どもの認識形成過程の客観化を追求し続ける白尾実践であった。このような事実は、以下の分科会報告記述によって確認される⁹⁾。

通信の発行によって、子どもの思考と調査の方向性が確保され、子どもの認識は共有され、更なる調査へと子どもを主体的に向かわせる土台が形成される。これら子どもたち自身に共有された問題意識の下でおこなわれた、文献調べや聞き取り調査等の実証的な方法によって、子どもたちの「科学的な知識」は確保される。このような知識が確保されてこそ、地域のあるべき姿についても自身の意見の表明が可能となる。

2. 共同性を取り込んだ教育実践実現のための方法論

2.1 鈴木正氣「自動車工業」実践における社会認識の方向性

鈴木による実践を規定する理論的枠組は、以下の記述に集約される¹⁰⁾。

「日常の世界と科学の世界」という構造概念と、「わたり」という方法概念をもちい、今の子どもたちに決定的に欠落し、自立へのふみ台となる「支え合う分業」（能力主義によってバラバラに切り離された分業ではない）を、子どもの発達段階に即してとらえさせようと意図した

鈴木によれば、上記2つの世界を結節させる事物は「日常の多様な脈絡、諸科学による重層的構造を内に秘めることによって、子どもたちにさまざまな関係をみせてくれる」ものであり、その関係性は「ものとももの」、「もの与人」、「人與人」の関係に分析＝総合されるべきものであるという¹¹⁾。また、子どもを日常の世界から科学の世界へわたらせるために準備されるべきものは「日常の行為と生産労働の間に介在する特殊な行為」であり、鈴木はその行為を「擬似的生産労働」となづけている¹²⁾。本論1.2で述べたように、歴史教育者協議会「社会科の学力と教育課程」分科会では、社会科の学力を「知識と思考力であると設定」し議論を続けている。鈴木の述べる「日常の世界と科学の世界」という構造概念は上記分科会が議論の足場の1つとする「知識」における有力な方向性を、そしてまた、「わたり」という方法概念は子どもの「思考力」の1つの形をそれぞれ示していると思われる。

上に述べた鈴木による理論的枠組みを図式化すれば、以下図2となる。

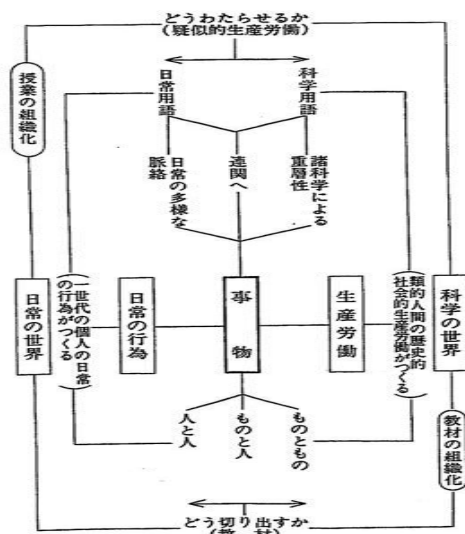


図2：鈴木実践における理論的枠組み（鈴木正氣『学校探検から自動車工業まで』あゆみ出版 1983 p. 23 より）

上記理論的枠組に基づいた実践の一つとして鈴木は、「自動車工業」を行った。この実践が行われた主たる理由は「自動車工業が、その総合性によって分業関係を典型的にみせてくれる」ことにある¹³⁾。この「自動車工業」実践における主題と内容は、以下のものである¹⁴⁾。

- ① 自動車とその部品—自動車は部品の組み合わせである（ものとの）。
- ② 自動車工場のしくみ—大量生産は分業によっている（もの与人）。
- ③ 自動車をつくる人—自動車をつくる人は家族もやしている（人と人）。
- ④ 支え合う分業—人間は支え合う分業によって生きている。

また、日常の行為と生産労働の間に介在する特殊な行為でとされる「擬似的生産労働」として鈴木は、「自動車の部品調べ」「プラモデルづくり」「仲伝精機製作所見学」「家計調べ」という4つの活動を組織した¹⁵⁾。

上記「自動車工業」実践における展開は、以下図3における「授業展開整理図」にまとめられる。

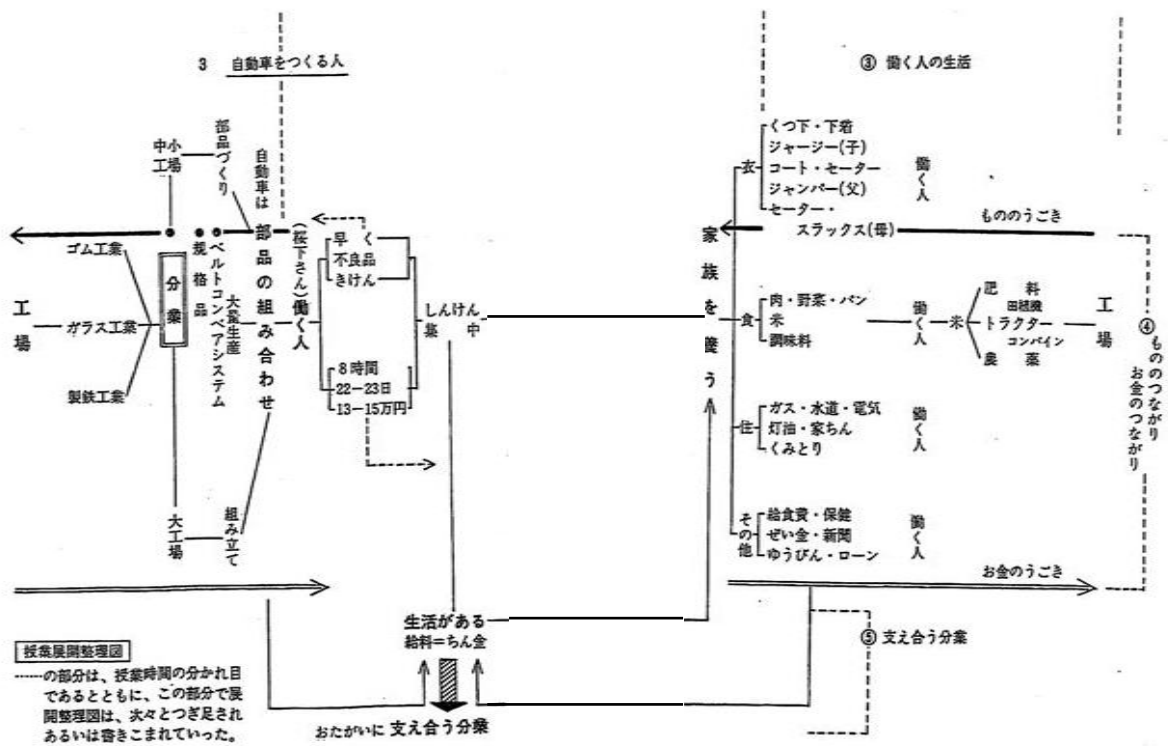


図3：「自動車工業」実践の「授業展開整理図」（鈴木『学校探検から自動車工業まで』pp. 190, 191 より）

2.2 「母の歴史」にみる歴史学と生活綴方運動の結合

前節で述べた鈴木による「わたり」を実現する可能性を持つ教育方法として、白尾は生活綴方的教育方法のとり込みを試みている。それゆえ本節においては、1950年代に教育運動として広く行われた、歴史学への生活綴方的教育方法のとり込みの先行的なとり組みとしての「母の歴史」について検討する。

「母の歴史」と呼ばれる教育運動は、民主主義科学者協会奈良支部歴史部会による『母の歴史』をかこう」という呼びかけに端を発する¹⁶⁾。この運動に対して理論的な支柱を提供した石母田正は、歴史学研究に対する問題意識として、以下のような記述を行っている¹⁷⁾。

1人1人の平凡な人間がもっているひろい世界、この世界が何千萬も集って形成している日本という世界、その深さと可能性は無限と行ってよいほどの世界ですが、そのような感じや眼で、私は歴史というものを見ていなかったとおもうのです。

石母田によれば「具体的な歴史の地盤民族・郷土等からはなれて存在し得ないところ」に歴史学の特質があり、「歴史教育は歴史学以上にこの関連が切実である」という¹²⁾。この「具体的な歴史の地盤民族・郷土」からはなれることのない歴史教育実践を実現するための方法として、生活綴方の方法が採用された¹⁸⁾。

また、野間宏によれば「生活綴方は人間の生活をありのままにとらえるというやり方によって生活を生々ととらえ、生活からはなれてしまったこれまでの文学の弱点を明らかにすることができた」という¹⁹⁾。石母田および野間による記述を考え合わせるならば、「具体的な歴史の地盤民族・郷土」における「人間の生活をありのままにとらえる」ことによって、1人1人の人間がもつそれぞれの歴史の「深さと可能性」を明らかにすることが可能となる。

1つの実践例を紹介したい。以下図4に示した詩は、三重県楠の東亜紡績工場のコーラス隊「竹の子会」について報告した記録である。

おっかあ	
孝行したい らくさせてやりたいと	小さくすぶったあばらやに
おれは紡績へでできたはずだ	おっかあと妹と弟がいる
お父のいないおっかあを泣かす重い税金	そしておれは暗い寮にいる
ひどい供出	おっかあ
おれがきばって働いた金も焼石に水でなんの役にもたちあしない	おれたちはみんなで相談しているんだ
去年もくるしみぬき	今年こそ こんどこそ
今年も大山に雪がふり	たんまり越年資金をもらわにや
やがて正月もくるというのに 借金はふえる一方だ	正月かえっても
	おっかあにあわせる顔がねえとな

図4：石母田正「母と子と」（『歴史評論』57号1954・7）p.64より抜粋

上の詩のもつ意義について石母田は、以下のように述べている²⁰⁾。

この詩に出てくる「孝行」という思想は、いうまでもなく「忠君愛国」とならんで、日本人の悲惨をもたらした封建的思想の1つであるばかりでなく、娘が町の紡績工場に売られてゆくのを合理化する思想であり、その思想は「会社では上の人ということはハイハイときいて、きぶんを悪くしないように」という母親の手紙となり、近江絹糸の資本家が社長の先祖のイハイの前に礼拝することを彼女たちに要求する思想的基盤を提供しているものである。

石母田の記述に従うならば、上の実践例から日本社会に根付いていた封建的思想の一端が、実例として描かれているといえる。

「母の歴史」と呼ばれる教育運動に対する肯定的な評価は、以下の記述に代表される²¹⁾。

日本の歴史と現実の法則を具体的につかみ、これを国民の血肉にすることの出来る歴史学を打立てていくために「母の歴史」の運動は貴重な出発点の1つである。

上の記述は、先の石母田および野間による、「具体的な歴史の地盤民族・郷土」における「人間の生活をありのままにとらえる」ことに通ずるだろう。しかし一方で、「母の歴史」に対しては、「新しい形式にひきずられていると思われるふしがないでもない」との指摘や、「父母たちの生きた生活記録と一般的歴史的事実との有機的な統一」といった課題が出されている²²⁾。

2.3 生活綴方教育実践の方法論としての「社会科通信」

歴史教育者協議会の高橋磯一は、「歴教協は生活綴方運動と緊密に提携してきた」との記述に続き、生活綴方運動の成果について総括している。高橋によれば、生活綴方による教育方法は、以下4点の役割を有する²³⁾。

1. 日常、具体的にものをみる見方、考え方や感じ方を養っていくこの方法が歴史教育において歴史的なものの見方を養う基礎になる。
2. 歴史を子どもたち自らのゆたかな生活意識や実感で受けとめさせるてだてとして役立つ
3. (中略)、子どもの歴史の受けとり方やその結果を検証するてだてとなる
4. (中略)、父母の歴史、家の歴史、郷土の歴史、職場の歴史というように、自分の生活からその歴史を自分で調べ、考え、自分で書く方向にすすませるのに役立つ

また一方で高橋は、「生活綴方の限界」として以下の4点を指摘している²⁴⁾。

- (1) 現実・事実はこちらだけれども、自分はそうは考えないとする考え方が育ちにくい。

- (2) 生活綴方では体系的・系統的な知識を与えていくことはできない。
- (3) (中略)、教科で養うのにふさわしい物の見方、考え方を養うことができない。
- (4) 他教科のりっぱな実践なしに、生活綴方での物の見方・考え方・感じ方の向上は保障されない。

上記総括の後、『歴史地理教育』誌上に生活綴方に関する議論は見られなくなる。すなわち、歴史教育者協議会における生活綴方についての検討は、上記総括をもって終了したといえる。しかし、上記総括に対しては、若干の疑問が生ずる。上記4つの役割は「方法」や「てだて」といった教育方法に関する記述が主であるのに対し、「生活綴方の限界」としてあげられている4点の中には、「体系的・系統的な知識」や「教科で養うのにふさわしい物の見方、考え方」といった教育内容に関する記述がみられる。教育方法と教育内容に関する議論が、明確に区別されていない。

上記総括をみる限りでは、生活綴方における教育方法としての優位性を、教育内容としての不備が相殺しているとの論に感じられる。生活綴方における「生活意識や実感で受けとめさせるてだて」「子どもの歴史の受けとり方やその結果を検証するてだて」といった教育方法としての優位性を十分に生かしうる実践の方向性についての議論が十分に尽くされぬままに、「生活綴方の限界」が規定されてしまった感は禁じ得ない。

本論 1.2 で述べたように、近年の歴史教育者協議会「社会科の学力と教育課程」分科会では、教室における実践を想定した子どもの認識形成のありように関する議論が交わされ続けている。これら議論から、上に述べた生活綴方における教育方法としての優位性を、教室における実践を想定した方法論が導き出される可能性があるのではないかと。

本論 2.1 では、「日常の世界と科学の世界」の関係性を「ものとももの」、「もの与人」、「人と人」の関係に分析＝総合させるという鈴木正気の論について述べた。教育内容としてのこれら3つの関係を、「実感で受けとめさせるてだて」や「受けとり方やその結果を検証するてだて」として、生活綴方から学びうるものがあるのではないかと。

以下第3章では、教育方法としての生活綴方にもとづいた「通信」を活用した実践を行った白尾裕志による実践をとり上げ、その実践における社会認識形成について検討する。

3. 「自動車工業」実践と「垂水の漁業」実践の比較

3.1 「自動車工業」実践における成果と課題

1987年度における白尾による「自動車工業」実践は、本論 2.1 でとり上げた鈴木正気による「自動車工業」実践の影響のもとで行われたものであり、自動車工業における「もの」と「人」の関係に焦点をあてて、実践を構想したものであった。この実践において白尾は、①：学習課題「30秒に1台の生産はどのようにして行われているか?」、②：予想、③：調べ学習と授業、④：学習のまとめ1、⑤：まとめの授業、⑥：学習のまとめ2、という大まかな流れで授業を構想した²⁵⁾。

白尾によれば「学習課題は子どもが学習を進めて行く中で、常にその意識を刺激し、学習を支えていけるものでなくてはならない」ものである。それゆえ「子どもたちのこれまでの経験からくる感覚の範囲では、どうしても納得できない仮の事実（30秒に1台の生産）を学習課題に含むようにした」という²⁶⁾。この「30秒に1台」という大量生産の達成の必須条件として白尾は、ラインストップボタンとベルトコンベアに焦点を当て、「もの」と「人」の関係について子どもたちと考えようとした²⁶⁾。

白尾によれば、最初の発問「仕事に分かれていることによる良い面と悪い面」で、子どもたちは悪い面として共通に「ラインストップボタンを押すこと」を挙げていた²⁷⁾。しかし一方で、子どもたちはラインストップボタンを働く人にとって、非常に押しにくいもの、働く人の働き方を大きく管理するものとしては、まだとらえられていなかった。このような状況に対して白尾は、「ラインストップボタンは本当に押せるのか？」という発問を加えておけば、もう一步踏み込んだとらえ方ができていたかもしれないと述べている²⁸⁾。

ただし、上のような状況に対する打開策は存在していた。白尾によれば、子どもたちによる討論の中で、1人の子どもが「大量生産できないのなら、ラインストップボタンを押すことの意味がない」という意味の発言をしたという。この言葉がとり上げられ、子どもたちに共有されたならばラインストップボタンの意味がもう一度問い直され、その労働者管理の性格が明らかになっただろうと白尾は述べている²⁹⁾。

上のような課題は残したものの、「子どもたちは自動車の大量生産が分業と専用工作機械の発達による部品の企画化であることを突き止めた」という³⁰⁾。当初の目標とされていた「もの」と「人」の関係に子どもたちは十分に迫っている。また、白尾によれば、子どもたちの認識は工場内での「人」と「人」の関係にまで至ったという³¹⁾。白尾による「自動車工業」実践は、鈴木による「自動車工業」実践の手法を踏襲しつつも、独自の認識形成を達成している。

3.2 「垂水の漁業」実践における「社会科通信」の採用

白尾によれば、鹿児島県垂水市では昔からの沿岸漁業が行われており、県の南にある枕崎市の遠洋カツオ漁業のエサとしてカタクチイワシを供給していた。しかし遠洋カツオ漁業の漁獲量は不安定で、枕崎の遠洋カツオ漁業の影響を直接受ける構造を持ち合わせており、その中で安定した漁業を求めて養殖への転換が図られた。白尾は、こうした背景を日本の水産業の特質として学習させることが地域を重ねた理解につながると考え、1988年度に「垂水の漁業」実践を行った³²⁾。

この実践で子どもたちは、白尾によって設定された学習課題「なぜ、養殖が始まったのか？」を解決するために、「① 遠洋カツオ漁業の不振 ② 沿岸漁業の不振 ③ 養殖の収益性 ④ 海潟の自然条件」という大きく4つの原因を突き止めてきた³³⁾。

白尾は、学習課題を「なぜ、養殖が始まったのか？」として、「一番の理由」を絞り込んでいくことで、それぞれの考えに従ってこれまでの事実を総合し、さらに①、②の遠洋・沿岸漁業の不

振が、養殖への転換の主要因であったことを導き出したいと考えていた³⁴⁾。この考えを現実のものとするために白尾が使用したのが「社会科通信」である。「垂水の漁業」実践において白尾は、「なぜ養殖が始まったのか？」という学習問題を解き明かすための子どもたちによる「調査」と、それらをつなぐ「社会科通信」、さらに「社会科通信」を使った「授業」によって社会認識を深めたという³⁵⁾。

以下図5に「社会科通信」の一例を示す。上に述べた学習課題「なぜ、養殖が始まったのか？」に対する子どもたちによる考察が、一連の授業の節目ごとにまとめられ、子どもたち全員に公開され共有されたものとなっている。図5におけるNo.3からNo.5にかけて、子どもたちの課題に対する意見は集約され、一定の方向に向かっていくことが、No.3とNo.5の右に示された図から読みとることができる。

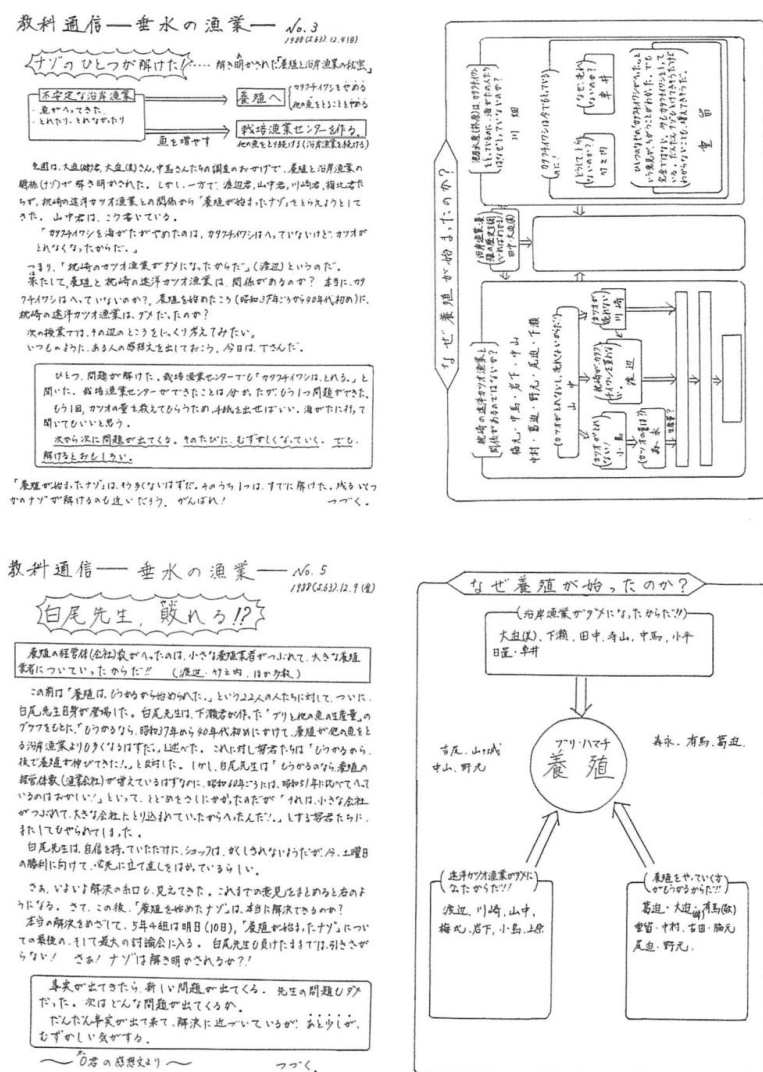


図5：「垂水の漁業」実践における「社会科通信」の一例（白尾裕志『子どもとつくる産業学習』あゆみ出版

1992) pp. 140-141 より抜粋

この「垂水の漁業」実践を経て白尾は、「地域からの教材づくり、子どもたちの調査、社会科通信、授業という社会認識のスタイルができあがった」と述べている³⁶⁾。

4. おわりに

白尾によれば、「自動車工業」実践においても各授業の感想文はとられていた。それら感想文を授業の冒頭で紹介するなどの手法はとり入れられていた。「感想文」は基本的に個人で持たせておくか、ノートに張る等によって管理されており、個人の認識の形成には寄与したと考えられる。しかしこの手法の下では、認識の共同性が発揮される場が教師から子どもへの文章の読み上げだけであり、認識に影響する可能性は「社会科通信」を採用した場合に比べて低いと思われるという³⁷⁾。

「社会科通信」の採用を契機として、白尾実践において達成される社会認識は「教師による事実の切り出しによる授業と子ども自身による調査（地域の実事の切り出し）と思考（話し合うこと・書くこと）によって深化」してきた。さらに、授業のまとめにいたる前には、子ども自身による基礎的な知識と理解の再把握のための話し合いが位置づけられた³⁸⁾。子ども同士による共同性実現の成果が、実践において結実している。

白尾はまた、「垂水の漁業」以後における実践経過から「教育方法として確認できること」として、以下の2点を指摘している。

- (1) 一人の子どもの認識をその子どもの中で深め、広げようとしてきたこと。
- (2) 子どもたちの認識を共有し、そこから認識をさらに深め、広げようとしたこと。

白尾によれば、上の2つは授業の中で「話し合い」（討論）・「書くこと」（作文）・「社会科通信」を通して並行して進められてきたものであり、「これらがくり返され、子どもの社会認識を深め、広げてきた」という³⁹⁾。この記述を踏まえるならば、白尾実践に関わって目指されるべき次なる課題は、白尾による特定の実践の詳細な検討により、「話し合い」「書くこと」「社会科通信」の相互的な関わり合いから認識形成過程における一般性を抽出し、教育方法学研究に資する成果を導き出すことである。

註

- 1) 「白井嘉一氏の見解」とは、『基礎』『基本』を授業の中で考える（『社会科教育』明治図書 1978・8）における記述を示す。
- 2) 本多公栄「知識の構造と社会科の全体目標」（『歴史地理教育』歴史教育者協議会編 1979・6）p. 50
- 3) 本多公栄「社会科の学力の構図 —社会科の学力とは何か その2—」（『歴史地理教育』1979・8）p. 63
- 4) 小嶋昭道「社会科の学力研究の課題は何か」（『歴史地理教育』1978・8）p. 57

- 5) 小嶋前掲書 4) p. 58
- 6) 白尾裕志 「<分科会報告> 社会科の学力と教育課程」 (『歴史地理教育』 2002・10 増) p. 109
- 7) 前田賢次 「<分科会報告> 社会科の学力と教育課程」 (『歴史地理教育』 2005・11 増) p. 82
- 8) 白尾裕志 「<分科会報告> 社会科の学力と教育課程」 (『歴史地理教育』 2006・11 増) p. 80
- 9) 荒井眞一 「<分科会報告> 社会科の学力と教育課程」 (『歴史地理教育』 2008・11 増) p. 81
- 10) 鈴木正氣 『学校探検から自動車工業まで 一日常の世界から科学の世界へ一』 (あゆみ出版 1983) p. 3
- 11) 鈴木前掲書 10) pp. 18-19
- 12) 鈴木前掲書 10) p. 26
- 13) 鈴木前掲書 10) p. 153
- 14) 鈴木前掲書 10) p. 154
- 15) 鈴木前掲書 10) p. 156
- 16) 歴史評論編集委員会 「『母の歴史』について」 (『歴史評論』 民主主義科学者協会編 1954・7) p. 32
- 17) 石母田正 『歴史と民族の発見 一歴史学の課題と方法一』 (東京大学出版会 1952) p. 12
- 18) 石母田前掲書 17) p. 305
- 19) 野間宏 「生活綴方と国民文学」 (木下順二・鶴見和子編 『母の歴史 -日本の女の一生-』 河出書房 1954) p. 177
- 20) 石母田正 「母と子と」 (『歴史評論』 57 号 1954・7) p. 68
- 21) 歴史教育者協議会編集部 「母の歴史」 (『歴史地理教育』 1958・7-8) p. 2
- 22) 小松良郎 「母の歴史と教師たち 一近・現代史教育の問題点一」 (『歴史地理教育』 1955・8) pp. 7-8
- 23) 高橋磯一 「歴史教育運動と社会科教育」 (『歴史地理教育』 1958・6) p. 20
- 24) 高橋前掲書 23) p. 20
- 25) 白尾裕志 「社会科実践と子どもの社会認識 一『話し合う』 ことと『書く』 ことで深める社会認識一」 (日本社会科教育学会編 『社会科教育研究』 No. 107 2009) p. 35
- 26) 白尾裕志 『子どもとつくる産業学習』 (あゆみ出版 1992) p. 145
- 27) 白尾前掲書 26) p. 209
- 28) 白尾前掲書 26) p. 210
- 29) 白尾前掲書 26) p. 211
- 30) 白尾前掲書 26) p. 213
- 31) 白尾前掲書 26) p. 217
- 32) 白尾前掲書 25) p. 36
- 33) 白尾前掲書 26) p. 124
- 34) 白尾前掲書 26) p. 125
- 35) 白尾前掲書 25) p. 36
- 36) 白尾前掲書 25) p. 36
- 37) この部分の記述は、白尾との書簡のやり取りの過程で、白尾によって語られたものである。
- 38) 白尾前掲書 25) p. 33
- 39) 白尾前掲書 25) p. 45