

# 小学校社会科「エキスパート教員」の 授業力形成過程とその要因

— 子どもを主体とした授業実践を求め続けた教師を例として —

中 島 常 彦  
(2015年10月5日受理)

The Process of Formation of the Class Lesson Ability Required of  
Elementary School Expert Teachers

— A case study on the teacher who lesson practice mainly of understanding children —

Tsunehiko Nakajima

**Abstract:** This study revealed that Mr.Suzuki has changed his teaching style into a teaching structure from the pupils' side, learning from his dayly in his teaching practices, and changed his teaching materials, organization of teaching process, learning style/learning activity all together. The reasons why Mr.Suzuki succeeded are because he made it possible for the pupils to think the learning theme that the teacher has set as their own learning theme, and because he changed the learning theme into the learning process that the pupils pursue, while paying attention to pupils' inner world and thoughts. It is considered that the facts that he created his teaching theory elaborately and firmly while correcting and reorganizing his teaching structure through his practice may give suggestions to develop the quality of in-service teachers.

Key words: ability to organize lesson, problem solving, teacher education, process of formation  
キーワード：授業力、問題解決、教師教育 形成過程

## 1. はじめに

近年の教育現場においては、教員の大量退職と大量採用により、若手教員が増大している。若手教員の多くは、子どものつぶやきや発言を活かしながら、子どもを主体に据えた授業を実践したいと願っている。しかし、多くの若手教員は、子どもの学びを成立させる授業力をどう形成すればよいか苦悩している。

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：小原友行（主任指導教員）、池野範男、  
棚橋健治、木村博一、草原和博、  
永田忠道

どうすれば授業力を高めることができるのであろうか。社会科教師の授業力を高度なものに高めていくには、一般教員のモデルとなる熟達教員である教員、いわゆる「エキスパート教員」自身の成長を可能にしたその要因から学ぶことが必要である。なぜなら、社会科教師の授業力は、自然に発達していくものではなく、自らが主体的・実践的に自己形成していくものであると考えられるからである。しかし、若手、ベテランにかかわらず、今それができにくい状況にあり、現場における社会科授業の質は、教師によってばらつきのあるものになっている。したがって、質の高い授業を構成し、実践している「エキスパート教員」の成長過程とその要因を解明することで、現職教員が社会科授業で必要となる授業構成力や子ども主体の学習展開など

の授業実践，社会科授業に必要な教師の資質形成や改善へ向けての具体的な示唆が得られると考えられる。

このような社会科授業力の形成について先行研究を整理すれば，これまでの社会科教師の成長の研究パターンは，大きく次の2つに分けることができる。

第1は，教師の成長を取り上げたものである。この研究には，永田忠道・池野範男<sup>1</sup>と村井大介<sup>2</sup>がある。前者は，全国各地域で社会科を先達として進めてきた14名の教師にインタビューを行っている。社会科と出会ったきっかけや彼らが行った授業実践の調査や県ごとに多様な社会科授業を展開していることを明らかにしている。一方後者は，教材観や生徒観，授業観に加えその背後にあるこれまで捨象されてきた教師の生活文脈も加えた教師の授業観の解釈を明らかにしている。しかし，これらの研究は，教師の授業観については明らかにしているが，一人の教師が授業力をどう形成したのか，その成長過程を明らかにしていない。

第2は，授業力は教師のもつ授業理論に影響されるという視点から，優れた社会科授業を生み出す社会科授業力を明らかにしようとする研究である。このタイプの代表的な研究としては，草原和博<sup>3</sup>や渡部竜也<sup>4</sup>らものがある。草原は，教科教育実践のプロセスを「授業理論」「授業モデル」「授業計画」「授業実践」の4段からとらえ直し，優れた授業を生み出す構造を明らかにしている。一方渡部は，教科内容を期待できる成果へ効果的に方向づけるために，教師が理論を持つことの重要性を強調し，その複線化の意義を唱えている。これらの研究は，すぐれた社会科教師の授業力の一端を示しているが，形成過程までは解明していない。

また，藤原顕<sup>5</sup>は中学校国語教師の実践的知識の形成をライフヒストリーに着目しながら明らかにしている。インタビューのトランスクリプションを通して，概念やカテゴリーを生成しながら実践的知識の成長を聞き手と語り手の相互行為から捉えている。インタビューに重点をおいているため，指導案等への言及が少ない。中等国語教員の実践的知識の形成であり，初等教育で重要な子どもを学習主体に据えたり，能動的に学習に参加させたりする小学校社会科教師の力量を形成していくプロセスやその背後の要因については解明されていない。

## 2. 「エキスパート教員」の授業力

本研究でいう「エキスパート教員」とは，一般教員のモデルとなる授業力を備えた熟達教員の意味であり，すぐれた小学校社会科授業を構成し，実践し続けている教員であると定義したい。また「授業力」とは，

以下の4点である。

- A すべての児童が尊重される互恵的な学級指導・学級経営ができる。(学級経営力)
- B 深い教材研究に基づいて教材を開発し，それを使った授業を組織することができる。(授業構成力)
- C 子ども一人ひとりの児童理解に基づいて，実態に応じた指導の工夫・改善ができる。(授業実践力)
- D 自己の授業理論を構築し，それに基づくより質の高い社会科授業を開発・改善できる。(授業理論)

これらを整理すると図1のようになる。A, B, Cの領域がそれぞれ重なり，複合的なものへと変化する。また実践-省察-改善を継続し，より良い授業へと作り直すことで重なりが拡大し，「エキスパート教員」固有のDの領域が形成される。それに対して，一般教員のそれは，Dの場所が皆無，もしくは狭小であると考えられる。授業力を4つの範疇に分類し，指標としてまとめたものが表1である。本稿では，それらすべての指標を獲得した者を「エキスパート教員」と呼ぶ。

先述の課題意識に基づき，本研究では，一般教員，とりわけ，社会科に関心が薄かった一人の教師が「エキスパート教員」へと，「どのように成長していったのか」「なぜ成長することができたのか」を基本的な問いかけとして，彼自身が授業力を自ら獲得していった過程を明らかにするとともに，その際の成長の要因を解明することを目的とする。

このような「エキスパート教員」の授業力の形成過程とその要因を解明するという目的を実現するために，本研究では，以下2つの手だてをとりたい。

第1に，筆者が「エキスパート教員」と判断した鈴木宏紀教諭の入職期から現在までのライフヒストリーを，インタビュー調査と指導案の変化を手がかりに辿り，彼自身の授業力の成長過程を解明することである。

第2に，彼の自己形成を可能にしたもの，すなわち，成長の要因を，インタビュー<sup>7</sup>を通して，メンターや

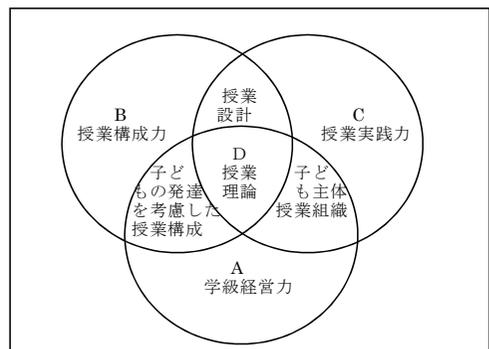


図1. 「エキスパート教員」の授業力

小学校社会科「エキスパート教員」の授業力形成過程とその要因  
 一子どもを主体とした授業実践を求め続けた教師を例として一

表1. 「エキスパート教員」の授業力を示す指標<sup>8</sup>

授業力	授業力要素
A 学級経営力	①学級担任の役割と職務内容に関する知識をもっている。②学習規律を確立する。③子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる。④子どもと効果的なコミュニケーションを図りながらよりよい学級を作ることができる。⑤子ども一人一人特性や心身の状況を生活環境や生育歴を含めて、多面的に捉えることができる。⑥学習の主体は子どもであると認識するようになる。⑦一人一人大切にしたい学級集団を作ることができる。⑧子ども同士が学び合う集団としての学級を作ることができる。⑨子ども同士の関係や仲間集団を把握し、指導に生かすことができる。⑩多様性や異質性を認め合う学級を作ることができる。⑪すべての子どもが、自己の可能性を達成することが実感できる学級を作ることができる。⑫解釈や理解のずれを子ども自身が認識しそれを追求する学級集団を作ることができる。⑬自らの教育観や教育哲学、子ども観を形成したり、それらを学級経営に反映したりすることができる。
B 授業構成力	①学習内容の系統性や学年間のつながり、学習指導要領を内容を理解した授業を構成することができる。②児童の興味・関心、年齢や能力等を考慮した効果的な学習内容の配列を行い、技能や知識・理解の習得を学習目標に設定した授業を構成することができる。③教材の内容について分析・解釈し、適切な教材の準備を行うことができる。④学習者の既習の知識や概念を用いながら、新たな知識や理解、技能などの習得を目指すことができる。⑤挑戦的な学習目標を設定した授業を構成することができる。⑥子どもの実態や地域の特徴に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる。⑦最近の動向を踏まえ、カリキュラムの知識を基礎とした目標と内容、学習者のニーズに合った、柔軟で創造的な学習内容の配列と授業計画を行うことができる。
C 授業実践力	①学習指導方法の長所と短所を理解した上で、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる。②内容に即した指導方法について理解し、活用することができる。③板書、発問、指示の仕方など授業を行う上での基本的な指導技術を身に付けている。④学習内容の習熟の程度や子どもの興味関心等を踏まえて、個に応じた指導を試みることができる。⑤自らの授業実践を省察し始めるようになる。⑥子どもの多様な思考を生かしながら、子どもの協同的な学習を促すことができる。⑦子どもの発達のために、適宜助言や思考を深めるフィードバックを行うことができる。⑧必要に応じて、自らの実践と子どもの学習状況を見直し、効果的な授業実践へと改善することができる。⑨授業中の子どもの学習状況や発言を配慮し、柔軟な授業展開を試みることができる。⑩学習者のニーズに合わせて、適切に内容を変更し、効果的に個人、グループ、クラス全体の学習を組織することができる。
D 授業理論	①実践を通して、授業構成や授業実践の背後にある社会科授業理論に気付くようになる。②授業理論を構成する要素を見つけ出すようになる。③授業理論を意識した授業構成や実践を行うようになる。④これまでの実践を省察し、社会科授業観や授業理論を形成するようになる。⑤自らの授業を説明・修正・改善・開発したりする授業理論の構築やその深化を図ることができる。

同僚、専門家との出会い、また授業理論などとの関連から明らかにしていくことである。

### 3. 鈴木宏紀教諭のライフヒストリー

研究対象となる鈴木教諭の勤務先や形成していく授業構成の違いなどに着目し、氏のライフヒストリーを基礎、向上、発展、成熟の観点でまとめると、表2のように4つに区分することができる。

基礎期は、氏にとって、社会科とは無縁の時期である。大学時代から専攻していた体育を中心とした教師生活を送ることになる。駆け出しの時期でもあり、市

教研では、体育部に所属するものの、日々の授業で精一杯のため、全く参加しない状況であった。氏は、4年目に実践した生活科の授業が成功体験として残っている。それは、教師と子どもが一体となった授業であり、氏が子どもの思考や発言を予測できたことと、子どもの主体的な活動を保障したことが挙げられる。

向上期は、氏がメンターと出会う時期である。異動してきた市小研で活躍している同僚と出会っている。彼の勧めで体育部を辞め、社会科研究会に所属することになる。また、氏は、校内で同僚から助言を受けながら、模倣をするようになる。同僚の影響もあり、2001年には、全市大会で授業公開を行うが、失敗に終わっている。氏はこの時、専門家からの指摘により、社会科の内容を本気で学ぶようになる。

発展期は、氏が社会科指導を体得する時期である。教材研究を積極的に進め、研究部長として校内の職員をまとめたりする時期である。研究部長として、社会科を苦手に思う児童の心理を深く理解し、「矢印学習」を開発している。

成熟期は、「エキスパート教員」へと成長する時期である。子どもの思考に基づいた実践を整理し、より問題解決を深める授業<sup>9</sup>へと変化するようになる。

表2. 鈴木教諭のライフヒストリー

期	職歴・西暦(年)	勤務校	学年等	ライフヒストリーと授業実践
基礎期	1年目 1995	A校	5	体育研究会に所属
	2年目 1996		6	
	3年目 1997		1	
	4年目 1998		2	感動の生活科
向上期	5年目 1999		5	
	6年目 2000		6	社会科研究会に所属 授業公開 同僚との出会い「わたしたちの市でつくられるもの」(工場でつくられるもの) 全市大会で授業提案
発展期	7年目 2001		3	
	8年目 2002		4	「くらしごみ」
	9年目 2003		3	「農家で作られるもの」
成熟期	10年目 2004		4	「くらしの中で使われる水」
	11年目 2005		5	近社研で授業公開 水単元を提案「私たちの生活と森林」
	12年目 2006		6	国研指定の研究会「江戸の文化を作り上げた人々」
	13年目 2007	B校	加配	「自動車を作る工場」
	14年目 2008		4	国語の研究指定校に
	15年目 2009		1	
	16年目 2010		3	「商店のはたらき」「地域の人々が受け継いできたもの」
	17年目 2011			教務
	18年目 2012			教務
	19年目 2013			教務
20年目 2014			教頭	
21年目 2015			教頭	

### 4. 社会科「エキスパート教員」としての成長過程

#### (1) 基礎期: 「子どもの姿から授業熱が芽生える」

氏は、入職期4年間をふり返り、資料1のインタビューから、次の3点を指摘できる。

第1は、氏は子どもを楽しませるためなら、自分が主役の授業でよいという認識を持っていたことである。

第2は、氏は、野菜にも生き物と同じように愛着を

資料1. 基礎期をふり返るインタビュー

自分が面白いとか、これはきっと子どもにうけるだろうとか、まあ、そうやって勝手に思い、自分が主役というか、自分が子どもたちを楽しませようという感じがあったんですね。この時は2年生の4年目に持った時の授業が自分の中では、相当よかったですよ。植物を育ててくれる愛情が湧くとか、同じ生命をもつという思いにたどり着く、大根を食べるために切らなあかからんかという事で包丁を振り上げるんですよ。子どもらなんという、「キヤーやめて」と言うんですよ。指導案の学習問題は「キヤーやめて、でも食べたい」と言うんですよ。「やめて」言うんですよ。子どもは多分、「さきで、でかい包丁を借りてきて、振り上げたままさきに子どもがさきで、でかい包丁を借りてきて、振り上げたというわけになるわけですよ。子どもらは、要するに先生みたいな人が切りたいと思ってるんですよ。僕らの読みでは調理員さんが切りたいと思ってるんですよ。だから研究授業の場に調理員さんに来ていただいたんですよ。事前に、ほんならある子かね、調理員さんに切ってもらえるならいいわ、きれいに切ってくれるやうに、登場して切ってもらえと頼んでおいたんですよ。そうしたらやっぱりそうなるって「プロの人」に切ってもらったら大根も喜ぶし、いいや」ということになって、大根を切ってもらって、子どもたちは納得して、……と、とにかく野菜嫌いの子が食べたんですよ。それがもう嬉しくて、とにかくもう今まで植物をそこまで生き物として、子どもたちが捉えたことがなかったんだという。ただその植物を生命のあるものとして捉えさせたかったということとで長いことかかったんですけど、授業をしたんですよ。あれが自分の中で実は、最も印象的な授業だったということですね。このあたりから、授業に対する熱というか、段々出てきたのかという気がしていますね。

もって欲しいと教師の願いを授業に反映させ、それを子どもに捉えさせていることである。

第3は、子どもが大根を食べたいと言うこと、包丁で大根を切ることを調理員さんにお願いをすること、子どもが悲鳴をあげることなど、子どもの思考や発言の予測を行い、その通りの実践ができたことである。

第4は、4年目の授業が氏の成功体験となっていることである。当時の授業が「最も印象的な授業だった」とか「授業に対する熱が出てきた」と述べたり、野菜嫌いの児童が大根を食べた姿に喜んだりしている。

以上のことから、基礎期の氏は、表1に照らすと、Aの学級経営力では①②③④⑤⑥、Cの授業実践力では①②③④に到達していたと考えられる。

課題としては、次の点を指摘することができる。

氏は、「これが子どもにとって面白いとか、うける」という自らの判断で授業を行っていたことがわかる。氏が教育内容を認識し、学習内容に基づいた授業構成をどう行っていくかが基礎期の課題として挙げられる。

(2) 向上期：「子ども主体の授業を模索」

氏は5年目、異動してきたメンターと出会っている。彼は市の社会科部で熱心に研究を行っていた一人であり、彼の勧めで社会科部へ移っている。向上期の氏の様子をみていくことにしよう。

氏は、子ども主体の授業を模索し、メンターが実践する劇化から子どもが学んだり、学び合ったり、教え合ったりする具体的なイメージを形成し始めている。子どもの発言量を追求し、氏はディベートを活用することで、子どもたちが意欲をもつ授業を実現している。

向上期、氏は指導要領を読み始め、学習内容を理解

資料2. 向上期をふり返るインタビュー

6年目は、初めて社会を真剣にかかわろうかと思ってそれと同時に子どもたちが主体的になる授業ってどういうことなんかなという考えを出した頃で、授業の中で自分が主役というイメージがずっとあった中で、子どもたちが主役というのが一体どういうことなのかを考えた時に、同じ学年に組んだ社会科の研究会に入れてくれた先生が、社会科の授業で子どもたちが劇をしながらそれに対して発言しているという、劇の場面も考えたというのを聞いてはった。あ、言っていることが主体的にすることの一つかなと思って、自分も調べ学習したものを劇化するのと、劇化して自分の子どもが学ぶとか、子どもたちが学ぶとか、グループで分かれて教え合うとか、一つ一つをやっていけばいいのかなと思って真似をしてみた。その時期だったんだけど、子どもたちが授業の中で発言をたくさんすることという思いがあったんですけど、ディベートというか、一つのお題について立場に分かれて発言するよな、子どもたちが意欲をもつような授業にもなっていたというの、5・6年の頃、ちょっとずつ子ども主体というイメージが見えてきた時期ですかね。それが主体的かどうかかわからないんですけど、少なくとも以前よりは生き生きと学習に取り組むようになってきたというんです。それで7年目、指導要領もきちんと読むようになって、社会科でね、わなければいけないことはいくらも随分なところを随分、以前よりは考えるようになってきたんですけど、指導要領を随分読んでいるもの、もう一つ解釈不足だったかな。子どもたちが主体的に話し合う授業が一つ一つの柱のようになって、特に3年だったという、これも一つ一つで地味なところのつながりとか、そこから地域への誇りや愛着といったものが持てるようになってきたらいいなと思ってましたかね。……予想を立ててグループごとで調べてお互いに交流することを行いました。子どもたちは自分が知っていることなので、当然一生懸命伝えたい。逆に知らない所の子どもたちはものすごく一生懸命聞く。自由に喋れるような空間を作ることによって子どもたちが一生懸命自分の言葉でしゃべるわけですよ。その中で言語力がついていったかな、自分が表現してもいいんだという、いった力もついてきたし、自分が主体やったら、教えられて黒板で言葉を覚えるのではなく、自分で説明するから必然的に用語を覚えたりとか、中身を理解したりとか事実を認識したりということがはっきりしていくという、教えなくても子どもたちは何かさせることで必然的に事実認識をしていくんだと徐々こちらで気がついていくころですね。

し、子どもの意欲と発言を促すため見学や体験を取り入れた授業構成を行うようになる。資料3にある向上期の指導案を見ていくことにしよう

氏は、京焼きを教材に調べ学習や体験を組み込み20時間の単元構成を行っている。氏は、子どもが予想した京焼きのすごさを、「手作り」「有名」「値段」「昔からある」「美しさ」の5つに分け、彼らの興味・関心に応じて見学段階から複雑化し、一斉授業で調べたことを交流する授業スタイルをとっている。

資料3

- 社会科学習指導案<sup>10</sup>
- 日時 平成13年10月30日(火)14:00～
  - 単元名 わたしたちの市で作りだされるもの(工場ですくられるもの)
  - 本時の目標 調べたことや体験をもとに、京焼き作りに対する自分の考え方を発表し合い、京焼きにたずさわる人の生き方や願いに気づく。

学習活動	学習内容	留意点
1. 今まで調べてきたことや体験をもとに、京焼きに対する思いを発表する。	・何とも思っていないかただ、今は大好き。 ・勉強はすこしこがわかった。 ・京焼きはすこしかつた。 ◎自分なら仕事として京焼き作りをするだろうか。 京焼き作りをする。京焼きが君たちから、京焼きが有名人の姿が格好いいから、京焼き作りをしない。 ・暑いし寒いし大変だから、腰や手が痛いから。 ・十年も修行をしたくない。	・京焼きを使って説明できるように、具体物を用意しておく。 ・京焼きを作っている森里さんから学習問題を投げかけてもらい、切実な問題であることに気づかせる。 ・一人ひとりのこれまでの学習状況を把握しておき、意見としては助言する。 ・考えが深まらない場合には、グループでの話し合い活動を取り入れる。 ・自分の考えの根拠に自信が持てない児童には、森里さんに質問したり実演してもらったりするようにする。 ・森里さんは京焼き作りをする、しないの両方の意見の魅力的、苦労として認めてもらい、自分の考えも正しいことに気づかせる。 ・昔から続いている思いと今後の課題について話してもらい、次の学習課題につなげられるようにする。
2. 学習問題に対しての自分の考えを発表し、話し合う。	◎京焼きを作っている人はどう思っているのだろうか。 ・自分の思い通りに作って、それを使った人が喜んでくれるから。 ・昔から続いているものだから、無くしたくない。 ・京焼きが大好き。 ・私たちが京焼きをできないために何かできないか。	
3. 京焼きを作っている人の生き方について話を聞く。		
4. 京焼きについての考えを書く。		

インタビューと指導案から、次の4点を指摘できる。

第1は、氏は、自分主役の授業から子ども主体の授業を目指し始めたことである。特に、子どもが意欲を持つ授業を目指していることがわかる。

第2は、氏は指導要領を読み、内容の理解を図り始めたことである。「子どもたちが主体に話し合う授業が柱の一つにあった」と述べているように、子どもと学習内容の両方を見据えた単元計画を行っている。

第3は、氏は、子どもが問題解決する授業過程を組織し始めたことである。森里さんに学習問題を投げかけてもらい、氏は子どもの解決過程を授業として組織している。ディベートの活用により、子どもが主体的に発言するため、氏が知識を教え込む授業よりも児童の理解が進むとしている。また、「子どもはつかませることで必然的に事実認識する」と述べているように、氏は、子どもが学ぶ過程を理解するようになっている。

第4は、子どもの思考を深める手立てとして、学習環境の整備と氏の子どもの理解を挙げることができる。実物の京焼きや轆轤の準備、ゲストティーチャーの招聘など、子どもと教材の橋渡しを多面的に行っている。また、指導案にあるように、一人ひとりの学習状況を把握した上で、授業に臨んでいることも指摘できる。

以上のことから、向上期の氏は、表1に照らすと、Aの学級経営力では⑦⑧⑨、Bの授業構成力では①②③、Dの授業理論では①に到達していたと考えられる。

課題として、次の点を指摘することができる。

氏は、学習内容と子どもの関係に気付き、京焼きの体験や調べ活動等を取り入れた単元構成をしているが、子ども自らが問題に気付き、学習問題を作り出す授業構成には至っていない。京焼き職人の森里さんに学習問題を出してもらい、京焼きを作るか、作らないかを言い合う、調べたことを交流し合う授業となっている。子どもの問題解決へと転換することがこの時期の課題として指摘することができる。

**(3) 発展期：「子どもが作る学習問題」**

9年目、資料4のインタビューから、氏は、体験活動と調べ学習が中心の話し合い学習を行っている。教師が問いを作り、それを子どもが解決したのに対し、本期は調べ学習の後、「共通理解」を図り、「どうやってお客さんに喜んでもらう野菜を作っているのか」という問いを子どもが作り出している。さらに氏は、「今まではこの辺で終わりだったんですね」と述べているように、「問い」から「解決」に向かう授業へと変化している。その変化として、資料5から以下の4点を読み取ることができる。

第1は、学習内容を踏まえ、農業の特色に「振り売り」を取り上げた教材構成をしていることである。氏

**資料4. 発展期をふり返るインタビュー**

地域教材なので地域の人を大事にする視点が変わりませんし、子どもたちが単元の中で意欲的に調べたりと意欲的に発表したりというスタイルというか、視点は全く変わらないし、必然的にそういったものを追求した学習問題について子どもたちが意欲的に話し合せて解決すると、大きな流れは多分今でも変わっていないんですけど、この畑は一人で色々な種類の野菜を育てているんです。畑の規模があんまり大きくないので色々な種類を育てていないと時期をずらすに欠けしないと、という特色があったんですね。5種類か6種類ホウレンソウ、ねぎ、ゴボウ大根、キャベツ、人参など、種類ごとに子どもたちがグループに分かれて調べるということをしたんです。地域の方だったんですけど、「渡辺さんどうやってお客に喜んでもらえる野菜を作っているんだろ」という問いを作ったんですね。この時僕も知らないしびっくりしたので何度も農家のお家に行って何度も色々な話を聞きましてね。結局それぞれ野菜作りには野菜に合わせた作り方があるということと、それを子どもなりに一生懸命調べましたね。調べてグループに分かれてますから同じようなパターンで発表をして共通理解を図って、「どうやってお客さんに喜んでもらう野菜を作っているのか」という問いについて話し合うと、で、今まではどっかいたら、この辺で終わってたんですね。要するに1単元学習問題で行けば、その最初の問いがあつてその問いに対しての話し合いをもつてして、だいたい締結するという形で終わってたんです。ちょっとずつこのへんで変わってきたのかも知れないですね。これ(指導案)見てたら思いますね。ちょっとずつからもうちょっと突っ込んでみようというところになんかあってますね。こんなに大変なのにどうしてたくさん種類の野菜を育てているのかがどうしてかとして、その1単元学習問題もありませんし自分なりに思っている、全国大会でも提案もさせていたんだんですけど、多分その当時くらいからそれに気が付いてきているんだと思うんですね。だからここからもう1個踏んだ問いを作って子どもが考えるとういことをしてますね。

は、「振り売り」を教材選択した理由として、農家は消費者のニーズに応え、多くの種類の野菜を作らねばならないこと、他地域との関わりを子どもに理解させるには有効な教材であること、総合学習で過去に子どもと渡辺さんとの面談があり、彼の生き方に目が向きやすいことを挙げている。さらに氏は、野菜嫌いの児童の実態を踏まえ、彼らが生産者に目を向けることで「食べてみよう」と思ったり、農家の努力を感じることで、作り手を意識させられたりできると考えている。また、振り売りの車が校区を走る事実に出会わせ、農業が自分たちの生活を支えていることに気付かせようとしている。氏は、学習内容の理解と子どもの実態に

**資料5**

- 社会科学習指導案<sup>1)</sup>
- 日時 平成15年12月12日(金)5校時
  - 単元名 農家につくられるもの
  - 単元目標 野菜作りに従事する渡辺さんの仕事に対する思いを考えることができる

学習活動	学習内容	留意点
1. 渡辺さんの野菜がどこで売られているのか予想を確認する。	○中央卸売市場へ運ばれる。 ○スーパーや八百屋さんで売っている。 ◎スーパーや八百屋で売れるのに、渡辺さんはどうして自分で売りにいくの? ○新鮮野菜を早く届けたい。 ○お客さんの喜ぶ顔が見えない。 ○おいしい食べ方を教えてあげたいから。 ○お客さんからアドバイスを欲しいから。 ○次はがんばろうという気持ちになれるから。 ○やっぱりお客さんのことを大切に思っているんだね。	・野菜が販売される場所や時間経過が理解できるように、販売の様子をビデオで流しながら、地図で場所を確認する。 ・一般的な農作物の流通経路と比較できるように板書し、振り売りの特色に気づけるようにする。 ・ビデオの音声を流し、渡辺さんと消費者の会話が聞けるようにする。
2. 学習問題について話し合う。	○渡辺さんの仕事に対する前向きな姿が感じ取れるように、さまざまなお客さんの対応をビデオで流す。 ・お客さんに対する思いと渡辺さんの仕事に対する思いを整理するようにする。 ・渡辺さんに野菜作りに対する思いを直接お話ししたことで、熱心に農家の仕事に取り組む姿を感じられるようにする。	
3. 渡辺さんの話を聞いて、渡部さんの仕事に対する思いを書きまとめる。	○お客さんに喜んでもらえる野菜を作ろうと、いつも考えているんだね。 ○振り売りを残しているんだね。 ○自分の地域の人にも野菜を食べてもらうためにがんばっているんだ。私たちが買うことができる。うれしいな。	・自分の生活ともかわりがあることに気づくことができるように、校区でも販売していることを伝えてもらう。

応じた教材の選択・開発を通し、授業者の思いを反映した授業構成を行うようになっていく。

第2は、子どもが学習問題を作り出す授業構成である。冒頭で「渡辺さんが作った野菜はどこで売られているのか」という問いに対し、子どもらは、市場やスーパーを予想すると氏は考えている。氏が渡辺さんの車に同乗し、撮影したビデオを見せ、予想を覆している。渡辺さんは市場へは行かず、軽トラックで住宅地域を回りながら「振り売り」を行う事実に出会わせている。子どもは、必然的に「渡辺さんは、どうして自分で売りに行くの」という学習問題を作り出し、問題解決の学習過程を辿ることになる。教師が与える学習問題から、子どもが作るそれへと変化したわけである。

第3は、渡辺さんの仕事に対する熱意を、自他の目を通して理解させていることである。向上期の実践では、見学や体験等自分で調べたことと本時の森里さんの実演から、京焼きに携わる生き方や願いを捉えさせるのに対して、本実践では、野菜を購入する消費者の会話や彼らと渡辺さんとの対応から彼の仕事に対する思いに迫れるよう子どもの思考を刺激している。彼の熱意を多角的に子どもが思考できるようになっている。

第4は、1時間に2つの学習問題を組み込むスタイルを確立したことである。①教師が「どこで野菜が売られているか」という小さな問題を提示し、それを子どもが予想し、教師がそれを覆し②子どもが問いを産み出し、それを解決する一連の学習過程に気付いている。

第5は、指導過程における児童一人ひとりの把握が挙げられる。これまでなかった「個を生かす工夫」が指導案<sup>12</sup>に項目として設けられ、「発言が苦手な子どもに対しては、学習問題に対して自分の考えを書きまとめる時間を十分に設定し、その間の机間巡視により、個別にノートに支援する」と記述されるようになる。氏は、討論から問題解決型の授業スタイルへ変化させると同時に、書く時間の確保と並行し、児童の思考把握やそれへの助言等に費やすよう変化している。

以上のことから、発展期の氏は、表1に照らすと、Aの学級経営力では⑫、Bの授業構成力では④⑤、Cの授業実践力では⑤⑦、Dの授業理論では②③に到達していると考えられる。

課題として、指導過程で、氏がノートから児童の思考把握をすることは成長である。一方、発言を促すための要素が強いことも否定できない。氏は、彼らの思考を予測した授業構成はできるが、授業実践における思考把握は、誰をいつ、どこで指すのか、また、彼らに自信を持たせ、発言を促す側面が強いことがわかる。

資料6. 成熟期をふり返るインタビュー

最初の頃は、とにかく考えることがわからんから嫌いだったっていう子がものすごい多かったんです。もう一つ、体験ができるから好きやと書いている子がやたら多いんです。勿論間違っているやんやけど、そこら気がついたんです。本来的に見学ができるから、体験ができるから好きだっていうのが果たして本当に社会科の好きな子どもなんだろうかって。一方であまり好きじゃなくって書いているんやけど、そのわらうのが学習問題についてどっちがこれ、本当に好きなんだろうかって。そうすると「好き」の質というのはもっと高いところにあるのかなっていう。そう思った時に、考えられるようになったらもっと社会科のことが好きになるだろうなって。だけれども、自分たちがふり返ったときに、子どもが「先生、私学習問題どうやって考えたらいいの」って聞いて聞かれた時、どう応えていたかという話です。どうやって考えたかとか言われても、「よく教科書読みなさい」とか、「もう1回調べたの読んでみなさい」とか言うだけなんです。「そこから考えなさい」とか、多分それぐらいしか、それについて応えようとしても、実はちゃんと応えていなかった、というのが正確なところなんです。だからそこで考えたのが、「矢印学習」という方法だったんです。一番大きな成果はとにかく、嫌いが0になったということですね。今までは、とにかく嫌いだったわけですよ。多くの子どもたちは考えられへんし、ということが一番の大きな理由で、だけれども継続して取り組んだことによつて「嫌い」が0になったというのがこの研究成果だと思うんですね。で、わかるの段階表を僕ら作ったんです。わかるというのは、いったいどういうことがわかることにつながつているのか、わかるにも色々な段階があるだろうとわかって、わかるの段階表を作ったんです。それがあっていっているがどうかかわらないですけども、ここでですね、このわかるの質が高ければ高いほど、より社会科としても、いいだろうと、このわかるで終わっているよりはと思ったんです。僕が持ったのは、ここで見ると、5月は要するに6年ですから、AとかBとか言う子ははいないんですよ。Cの段階、自分で調べたりという段階の子がスタートして、12月を見てみるとDの方に移行しているんでしょ。だから考えたりすることでもなんかわかるということ。そこで移行しとるんでしょ。だからその「矢印学習」をやることによって、わかるの段階もあがっていくんじゃないかという分析をしたんです。

氏が、実践で子どもも把握から彼らの思考をどう深め、つなぎ合わせていけるかが課題として挙げられる。

(4) 成熟期:「子どもの思考に基づく授業理論の構築」

2005年ごろから、氏はアンケート調査を実施し、児童の社会科嫌いを分析している。資料6からわかるように、嫌いな理由の大半が、「考えることがわからない」を理由に挙げている。氏は、踏み込んだ指導の手立てを持っていなかったことを省察し、早急に改善の手立てとして2つの取り組みを行っている。

第1は、「矢印学習」である。「矢印学習」とは、接続詞に着目し、言葉をつなぎながら思考し、表現活動を工夫する学習方法である。学習問題に対し、自分で調べた事実と事実を関係付けたり、その過程に言葉や線、矢印などを活用して書きまとめたり、自分で思考する場を設定するのである。「矢印学習」で使用する矢印は図2の通りである。児童の具体的な活用は49頁で述べる。

第2は、「『わかる』の系統表」を授業改善の視点から作成したことである。これにより、氏が授業でねらう子どもの到達点とそれに必要な手立てが明確に系統づけられていることがわかる。資料6で「体験が好き」と述べた児童は、表3の授業段階においては、AやBの授業で満足しているにすぎず、「考えることがわか

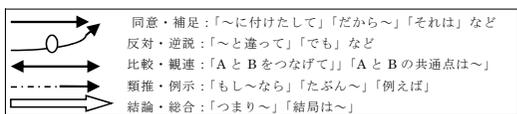


図2. 矢印学習の使う矢印の意味

小学校社会科「エキスパート教員」の授業力形成過程とその要因  
 一子どもを主体とした授業実践を求め続けた教師を例として一

表3. 「わかる」の系統表<sup>13</sup>

段階	目指す子どもの到達点	手立て
E	自分と社会事象との関わりを生活や社会に生かせることがわかる。 【学習内容や学習方法を自分の生活に生かす楽しさ】	手立て⑤ 表現 ・生活や社会的な事象との関わりを捉える。 ・子ども自身が写真を通して学びを表現する場を設定する。
D	話し合うことで、社会的な事象の関連・意味や働きを捉え、自分の考えがはっきりわかる。 【話し合うことで自分の見方や考え方が深まり、考えがもてる楽しさ】	手立て④ 書きまどめ ・事実を見つめ、自分の考えを深める。 ・学習問題に対する自分の考えを「矢印を活用」しながら書きまどめ、自分で思考する場を設定する。
C	交流することで、新しい事実や社会的な事象の特色がわかる。 【交流することで、事実や特色に気付く楽しさ】	手立て③ 交流 ・調べたことを持ち寄り、事実を伝え合う。 ・資料・実物等を活用し、根拠をもとにした伝え合いの場を設定する。
B	自分で調べること、事実がわかる。 【自分で資料を見つけ読み取り、新しい事実を知る楽しさ】	手立て② 資料収集・活用 ・身近な資料（教科書・資料集・副読本などを十分に活用する）とともに、備に応じた資料を指定する。
A	体験・見学・調査を通して、事実がわかる。 【実物と出会い、実感・共感しながら知る楽しさ】	手立て① 調査・体験 ・学習対象を身近に引き寄せる。 ・わからないこと・知りたいことを確かにするための、調査体験活動を取り入れる。

らない」とした彼らは、Cの段階で困っていると氏は分析している。しかし、表3が示すD段階の手立てとして氏は、「矢印学習」を設定しており、彼がD以上の授業を標榜していることがわかる。

さらに、図3が示すように、氏の学年児童は5月、「『わかる』の系統表」のC段階に多数位置し、12月にD段階の内容を理解した児童が増加に転じている。

なぜ、多くの子どもがD段階への移動が可能となったのであろうか。氏が2005年に実践した「私たちの生活と森林」の特色を抽出すれば、次の6点を指摘することができる。

第1の特色は、教材構成において、天然林の減少に着目した植林を取り上げ、森林資源の保護の知識ではなく、間伐が行われていない人工林の整備にどう関わるかという知識の習得が学習内容となっている。

第2の特色は、このような学習内容を習得させるための教材として、間伐材を使用した、当時最先端のカートカンを取り上げていることである。森林ボランティアへの参加は現実的でなく、子どもが身近に考えたり、参加したりすることが困難であるとしている。

第3の特色は、この教材を児童が分析するために必要な発問と資料として、「どうしてカートカンが日本の森林を育てることにつながるのだろうか」という問いと間伐材で作られたカートカンの資料が用意されている。さらに、「どうすれば森林資源を守ることができるのだろうか」という問いとカートカンの年間使用本数と日本全体の森林に占めるそれに使用した間伐材の割合を面積で示す資料が用意されている。

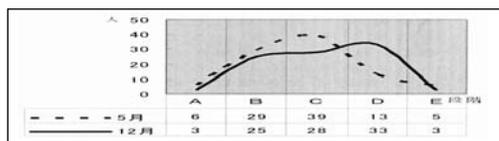


図3. 授業改善による子どもの「わかる」の変容<sup>14</sup>

資料7

学習活動	学習内容	留意点
1. カート缶の存在を知る。	○何かマークが付いている。間伐材は緑を育てる深呼吸と書いてある。 ○国産の間伐材を使った「カートカン」と呼ぶんだって。 ◎どうしてカート缶が日本の森林を育てることにつながるのだろうか。 ○カート缶を使ったら、たくさんの間伐材を使うことができる。 ○募金のマークがついていたから、これを買ったら募金になると思うよ。 ○43社で「森を育む製紙飲料容器普及協議会」を作りカートカンも使っている。年間1億5千万本も使っている。 ◎1億5千万本では全く人工林を間伐することにはならない。どうすれば森林資源を守ることができるのだろうか。 ○これからのジュースを買うなら、カートカンのものを買おう。 ○家の人にカートカンのことを教えよう。 ○やっぱりみんなが協力しないとけない。	・実物のカートカンを一人ずつに用意する。 ・いつも飲んでいるジュースの容器(カン)と比較させることで、裏紙であることやマークの存在に気づくことができるようにする。 ・個に応じた指導ができるように、机間を巡視して他の取り組みと比較するように支援する。 ・カートカンの年間使用本数を伝え、カートカンで使った間伐材の森林面積が予想できるようにする。 ・自分も協力する必要性が意識できるように、カートカンで使った間伐材の森林面積を提示する。
2. 学習問題について考え、話し合う。		
3. 自分を振り返り、考える。		

第4の特色は、子どもに新たな事実と出会わせて、学習問題を成立させ、「矢印学習」を活用して問題解決を行っている。現在のカートカンの量では、間伐材が不十分で森林整備ができないことを資料から提示し、子どもの予想を覆し、覆された子どもは刺激を受け、さらに本気で学習問題と対峙し、思考を深めていくような学習過程を氏は組織している。

第5の特色は、学習形態としてクラス全体での学習やグループでの学習が重視され、子どもが自由に発言できる雰囲気や醸成していることである。社会の授業だけでなく、氏は、毎朝グループでスピーチを行い、パスを認めず順番に質問をし、子ども同士の聞き合う関係や信頼関係づくりに努め、多様性や個々の差異を認め合う学級作りの基盤を形成している。

第6の特徴は、表3で示した到達点へ子どもを導いていることである。まず、図4からH児が「矢印学習」を活用してDの段階へ至った軌跡をみていこう。

H児は、カートカンが紙でできていることから、だから～と考え、「カートカンを使うことは木を使うこと」と考え、カートカンの働きと間伐とのつながりを導き出している。また、カートカンの募金のマークか

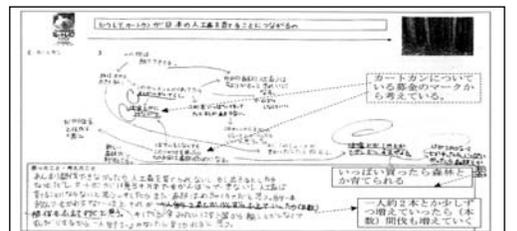


図4. 矢印学習の実際 (H児)<sup>16</sup>



まず、基礎期から向上期へ成長できた要因を見ていくことにしよう。その要因として、次の3点を指摘することができる。

第1は、メンターとの出会いである。氏は、これまで自らの判断で学習内容の決定や授業実践を行ってきた。しかし、同僚は氏とは対照的に子どもを主体とした授業であった。それを見て氏は「子どもたちだけで話し合っていくような授業ええな〜とか、子どもが主体的に説明したくなるような授業がいいな、その頃くらいからやっぱり、一つの目指すべき授業として持ち出してきたのではないかな」と述べているように、目指すべき授業のイメージが形成されたことがわかる。

第2は、子ども主体の具体像を話し合いに求めたことである。毎朝グループでスピーチを行い、パスは認めず、必ず質問を課している。氏は一人ひとりの発言量に着目し、話し合いを通してしっかり聞く子になること、自然な会話が生まれてくることなど意図をもって取り組むようになる。授業レベルにおいては、ディベートを取り入れ、子どもを話す立場に追い込んだり、授業中にノートを見ながら発言したりすることを禁止したりしている。これらから、「子どもは鍛えるとどんどん伸びる」という子ども観が形成され始めている。

第3は、学習内容の理解が挙げられる。独断で授業内容を決めるスタイルから、指導要領から内容を解釈し、漠然とした授業イメージから個々の授業や活動についてのねらいをもつことができ、より精緻なそれへの転換を図るようになったことが挙げられる。したがって、表3に示されているように、学習内容と教材の関係に気づきながら授業構成力高めていることがわかる。

次に、向上期から発展期へと成長できた氏の要因をみていく。ここでは次の3点を指摘することができる。

第1は、子どもと教師で授業像の共有化を行っていることである。氏は授業後に「今日の授業、この子のこの発言によって授業が動いたやろ。違う考えが出てきて、この子の発言がなかったらそうならなかったでしょ」と解説をするようになる。つまり、教師が求めている授業像を子どもに提示し、子どもも氏がそのような授業を求めていることを知り、授業像を相互理解した上で授業が行われていることがわかる。氏は、「子どもたちが主体という授業のイメージはやっぱり子どもと共有していかないとそういった授業は成立しない」とインタビューで述べているように、授業は子どもと教師の協同で作上げるものであることがわかる。

第2は、子どもの見取りである。氏は、授業後にノートを集め、一人ひとりに具体的にコメントを書き、じっ

くり見取っている。また、再度放課後に、その子はいったいどんなことを考えたのか、どんなことが足りていないのか、子どものノートを見ながら自己の授業を省察していることがわかる。さらに氏はノートからの見取りに対して、「自分が一生懸命やったことに対して、先生もなんか一生懸命書いてくれると、これは学習の見取りだけじゃなくてその子との人間関係を作ったりとか、信頼関係を作ったりするのに大きく役立っているのかなと僕は思っているんですよ。学級経営とか学級作りに大きく関係しているのかなあと思っています」と述べている。社会科授業を通して学級経営をしたり子どもを育たりしていることが指摘できる。

第3は、こどもの実態を踏まえた教材研究が挙げられる。氏は「教材研究を進めていくと、クラスの子どもの顔を思い浮かべながら、自分のクラスの子だったらこんな学習活動したいやろな、きっとこんな学習問題追求したくなるだろうな」とインタビューで述べているように、教材研究を通して学習問題、子ども、学習活動を一体に捉えていることがわかる。

最後に、発展期から成熟期へなぜ成長することができたのであろう。その要因をみていくことにしよう。

第1は、授業観の変容が挙げられる。氏は「これまでの授業実践では、子どもらの考えをひっくり返したり、さらにそれによって子どもたちの考えが深まったり、そういうのを1時間の授業の中でやっていかなあかんと思った」と述べている。つまり、これまで氏が実践してきた1時間に1つの問題解決では、氏の求めるような到達点に辿りつけないと考え始めていることがわかる。授業における教師の意味を問い直し、新たな授業モデルへ挑戦しようとしている。このことが1時間に問題解決を2回行う授業スタイルへとつながっていったと指摘することができる。

第2は、教材観の変容が挙げられる。氏は、これまでみてきたように子どもの発言を増やすことに力を注いできたが、子どもが事前に調べたことや見学したことなどを授業に活用していたため「新たな事実と出会わせることもなかったし、だいたい調べたことの続きで話し合いをしたり、話し合いの視点を変えたりしているだけだった」と述べている。子どもの思考を深めたり、広げたり、覆したりするには、本時で初めて出会うような教材を用意する必要性を理解していることがわかる。学習過程に子どもが出会う教材を位置づけるようになったと考えられる。

第3は、子ども観の変容が挙げられる。これは氏の教材観と関連し、これまでの調べたこともない新たな事実子どもに出会わせることにより、児童らは、真剣に考えざるを得ない状況、さらに新たな事実と出会

いから、話さないといけない状況に追い込んでいることがわかる。これは基礎期から向上期に見られた子どもを鍛えて育てるに加えて、思考活動が新たに加えられたことがわかる。つまり、子どもの思考活動をさらに深め、高めて育てようとしていると考えられる。

第4は、思考を促すための「矢印学習」の開発と授業中の思考の見取りや評価を重視したことである。質の高い授業を教師が目指しても、アンケート結果で見たように、考えることがわからなければ、授業として成立することは困難である。しかし、「私たちの生活と森林」の実践が示すように、学習問題が多面的・多角的な視点からの解決を必要とする場合や子どもが連続する事実と出会う学習過程においては、矢印学習が子どもの思考や見取りに有効に働くと思えることができる。

第5は、彼の授業理論の構築を挙げることができる。氏は問題解決的な学習を向上期から実践し、それに基きながら授業を組織し、1時間に問題解決を2回行うなど、自らの授業理論を子どもの思考に合わせる問題解決にしたり、自己のものにしたりしてきたことが要因として挙げることができる。

## おわりに

以上考察してきたように、鈴木宏紀教諭は、メンターとの出会いから子ども主体の授業に気付き、子ども主体の内実を追求してきた。その具体像を子どもの発言に求め、発言量や意欲に着目し、授業の複線化を図った。学習内容の理解を踏まえ、子どもの実態を反映した教材研究を行うことで、教師の問題解決から子どもの問題解決へと変容させている。さらに、集めたノートのから子どもの思考や到達点を見取るだけでなく、授業では、学習問題に対する自己の考えを書く時間を確保し、同時に、瞬時に彼らを見取り、評価を行いながら子どもと共に社会科授業を作り上げている。

しかし、自らの授業実践に満足せず、授業で子どもを育てるという観点に立ち、一方向からでは解決できない学習問題を準備し、子どもに新たな教材と出会わせている。自らの授業観や教材観、子ども観の関連を洞察し、これらを一体的に統合し、より高次の授業力へと更新することによって、エキスパート教員へと成長したと考えられる。

このような授業観や教材観、子ども観の複合的な認識を通し、教師と子どもが真剣に向き合わざるを得ない授業環境を作り出し、子ども教師も成長する授業を追求し続けていることが鈴木教諭の授業力の自己形成最大の要因であると考えられる。また、そのような彼

のライフヒストリーこそが現職教員資質形成に示唆することではなからうか。

## 【注】

- 1) 永田忠道・池野範男編著『地域社会からの社会科の探究』日本文教出版、2014。
- 2) 村井大介「ライフヒストリーの中で教師は授業を如何に語るかー教師の授業観から見た社会科教育研究の課題」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.121、2014。
- 3) 草原和博「教科教育実践学の構築に向けてー社会科教育実践研究の方法論とその展ー」兵庫教育大学院連合学校教育学研究所編著『教育実践学の構築ーモデル論文の分析と理念型の提示を通してー』東京書籍、2006。
- 4) 渡部竜也「我が国の社会科授業研究の特質とその意義ー技術的熟達者の視点から反省的実践化への視点へー」『日本教科教育学会誌』第35巻、2013。
- 5) 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリーーアプローチー遠藤瑛子実践の事例研究』渓水社、2014。
- 6) 本研究で定義するエキスパート教員については、文部科学省の力量ある教員（確かな指導理論と優れた実践力・応用力）、広島大学大学院教育学研究科高度化プログラムより高度な実践的指導力を備えた教員、鳴門教育大学大学院が提唱する3つの力（教育実践力、自己教育力、教職協働力）、兵庫教育大学大学院教育研究科教職実践専攻の「キャリアに応じたワンランク上を学び続ける」などを参考にしている。
- 7) 2011年に作製された「兵庫教育大学教員養成スタンダード小学校版」とイングランドで2007年9月から実施されている「Professional Standards for Teachers」を参考に「エキスパート教員」の授業力を示す指標として筆者が作成した。
- 8) 調査は、2015年5月22日と7月15日に各2時間30分のインタビューを行った。1回目は、入職期から現在までの授業実践のふり返りで2回目は、子ども理解などを語ってもらった。聞き取りは、ICレコーダーで録音し、内容を文字化した。
- 9) 平成15年度の指導案から、「個を生かす工夫」という項目が設けられ、「発言の苦手な子」に対する支援や教師の留意点が明記されている。平成18年からは、「発言の苦手な子」から「学習問題について考えにくい子」に変化している。思考を重視する授業実践へ変化したことが読み取れる。
- 10) 鈴木宏紀「わたしたちの市で作りだされるもの」学習指導案、2000。
- 11) 鈴木宏紀「農家で作られるもの」学習指導案、2003。
- 12) 京都市立百々小学校研究紀要「人の生きる姿を自分に生かす社会科学習」2006、p67。
- 13) 同上、p77。
- 14) 鈴木宏紀「わたしたちの生活と森林」学習指導案、2005。
- 15) 鈴木宏紀「『考える力』を育てる問題解決的な学習づくりー『矢印学習』を取り入れた単元の開発ー」第59回全国社会科教育学会課題研究資料、2010。
- 16) 同上。