

I 社会科で目指す「自ら判断・行動し、未来の創り手となる個の育成」

1 前次研究の振り返りと現在の生徒の課題

昨年までの社会科における研究を振り返ると、「自律」に向かう視点として「生徒が課題解決に対し、資料を適切に収集、選択、処理、活用することを他者との協働的な学びの中で行い、考察を深めていく」ことを求め、その際に「なぜ、その課題を解決する必要があるのか」という動機付けと、「どのように解決していくのか」という方向付けを大切にしてきた。新学習指導要領においても「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善が求められている。本校では学校全体としても「学び合い」の大切さを共有し、学び手としての生徒の主体性を大切にしながら、自他の考えや価値観に影響を与える学びを、生徒自身が大切にしてきたという土壌がある。そのため、前次研究においては、生徒が周りの仲間と協働しながら学習課題の解決に向けて、多様な視点を取り入れながら学習を深めていく姿を見ることができたと言えるだろう。

しかし、社会科の授業においては、社会的事象への関心が高い生徒は多いが、集団の中で知識・技能の定着が著しい生徒の発言のみが取り上げられ、学習課題が解決されるという危うさが潜んでいる。したがって、多面的・多角的に、より深く話し合おうとする生徒の姿が、なかなか發揮できていないという現状がある。また、社会的事象の把握はできいても、その因果関係などを基に、価値判断や意思決定を行うことを苦手とする生徒は少なくない。

2 社会科として求める生徒の姿

社会科の課題として、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分である」ことが指摘されている。この指摘は、社会科の授業づくりにおいて、今後の重要な課題として捉えることができ、本校の今次研究とも関わりの深い部分であると考える。



では、社会科における「自ら判断・行動し、未来の創り手となる個」とは、どのような姿なのだろうか。岡崎¹⁾は「社会の在り方や様々な課題に対して一人ひとりが自律的合理的に判断を行い、より多くの他者と合意形成を図りながら行動することが求められる。その基盤となるものが、社会的な見方・考え方であり、言い換えれば社会認識である。」と述べている。“自ら判断”とは、一人ひとりの自律的合理的判断であり、“自ら行動”がより多くの他者と合意形成を図りながら行動することと捉えることができるを考える。

また、新学習指導要領の目標を見ると、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」を育成すると述べられ、その方法として「社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度」を養うことが求められている。これは、教育基本法及び学校教育法に規定されている「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」に通じている内容である。まさに社会科が求める生徒の姿であり、本校研究の「未来の創り手」という姿に一致する部分であると考える。

以上のことから、授業の中で、「個」に応じて基礎的基本的な知識・技能の定着を図ること、社会的事象の分析を通して法則性を見いだしたり未来を予測したりすること、集団の中で「個」の価値判断を吟味することなどを行う活動を取り入れる必要があるのではないかという考えに至った。

II 社会科における研究目標1の実現に向けた取組

研究目標1：特に授業を通して個を育むことを目指して、生徒が主体性を発揮して課題解決に向かう授業のあり方を考え、実践する。

1 研究目標1の実現に向けた授業づくりの工夫

- | | |
|---------------------------------|------------------|
| (1) 生徒の既有知識との「ずれ」を生む社会的事象の提示 | 【課題設定】【課題追究】 |
| (2) 発達段階に応じた内容知・方法知の習得を意図した学習活動 | 【課題設定】【課題追究】【支援】 |
| (3) 個人が思考を深めるための思考の可視化 | 【課題追究】【支援】【協働性】 |
| (4) 生徒が次の学びに向かうための評価方法の活用 | 【課題追究】【振り返り】 |

2 授業づくりの工夫の内容

(1) 生徒の既有知識との「ずれ」を生む社会的事象の提示 【課題設定】【課題追究】

生徒が主体性を発揮するには、生徒自身が課題を設定したり、解決したい課題を発見したりすることが重要であると考える。そのためには、生徒の既有知識との「ずれ」を生み出し、課題意識をもつよう促すことが求められる。つまり、既に習得している知識や経験では解釈したり説明したりすることができないときに、自然と疑問が生まれるような社会的事象を計画的に提示することが必要である。

例えば、歴史的分野、徳川綱吉の生類憐れみの令についての学習では、教科書の記述等を読むと、多くの生徒は「犬を保護し、悪政により庶民を苦しめた綱吉像」を作り上げる。しかし、生類憐れみの令は単発の法令ではなく、捨て子の禁止や行き倒れ人の保護、犬・猫・牛馬を中心とした鳥類、魚類等あらゆる生類に関わる一連の法令であり、現在では法令の意義や綱吉への評価も見直されている。生徒は、この一連の法令に触ることで、当時の社会の状況にも目を向け、徳川綱吉の政治を多面的・多角的に捉えようとする意欲を高めると考えられる。また、地理的分野、アフリカ州の学習では、世界の平均寿命のランキングを提示すると、生徒は平均寿命の下位層がアフリカ州の国々に集中していることに気付く。そこから、生徒は「なぜアフリカ州には、平均寿命が短い国が多いのか」といった課題を設定し、予想を立て、検証するために諸資料から情報を収集する活動へと向かう。課題の解決へ向けて、政治面や経済面、自然環境などさまざまな側面から、他の地域と比較したり関連付けたりすることを通して、アフリカ州の地域的特色を捉えることができると考える。

ここでさらに重要なのは、生徒が課題に対して予想を立てることである。なぜなら、予想したことを見出し、ワークシートなどに書いたりすることで、言語による表現力を育む機会となるだけでなく、習得した知識などを活用して論理的に思考する能力を育む機会にもなる。さらには、どのように課題を解決すればよいのか、予想の検証方法を考えることにもつながるからである。

このような活動を通して、生徒自身が課題に気付き、調べること（内容）と調べ方（方法）が明確になり、課題解決への見通しが立つため、課題解決に取り組む生徒の意欲を一層高めることができると考えた。

(2) 発達段階に応じた内容知・方法知の習得を意図した学習活動 【課題設定】【課題追究】【支援】

生徒が課題を解決しようとする際、既習事項を基に予想し、課題解決に必要な知識を補うために適切な方法を生徒自身が選択できることは、生徒が主体性を発揮する姿の一つであると考える。つまり、学習課題を解決するためにどのような知識が必要か（内容知：調べること）、どのように考えたらよいか（方法知：調べ方）を生徒自身が習得することで、学習課題を解決しようとする意欲が高まるのではないかと考えた。そのためには、教師がその単元や題材でどのような社会的な見方・考え方を働かせるかを設定するとともに、生徒が習得すべき知識を教科書や諸資料から構造的に抽出する必要がある。

例えば、右図は、東北地方の地域的特色に関する知識を構造的に示したものである。東北地方を交通や通信を中心として考察する場合、「用語・語句」レベルの知識を習得することで「具体的知識（説明的知識）」を習得して、最終的に「中心概念（概念的知識）」を習得する（内容知）までの生徒の学習内容を、一覧的に把握することができる。この図を基に、人間と自然の相互依存関係に関わる視点から他の地域の農業や漁業と比較する（社会的な見方・考え方を働かせる）ことによって、東北地方の食糧生産が盛んであることを理解する学習内容を構想したとする。その際、日本の農水産物の統計データや雨温図などを比較するという方法（方法知）を生徒が選択しが重要となる。



【知識の構造図（例：東北地方）】

「(例) 東北地方は食糧生産が盛んといえるたろっか。」という字習課題に対して、「(例) 青森県はりんごで有名だから農作物の生産が盛んではないか。」「(例) 東北地方は米の銘柄も多く米の生産が盛んではないか。」などと生徒が予想すると期待できる。教師は「(例) 他の地域ではりんごなどの果物類や米の生産は盛んでないのか。」「(例) なぜ米も果物類も生産が盛んなのか。」「(例) 生産が盛んとはどのような状態か。」などの発問を状況に応じてなげかけることで、生徒は諸資料から必要な知識を補おうとする。

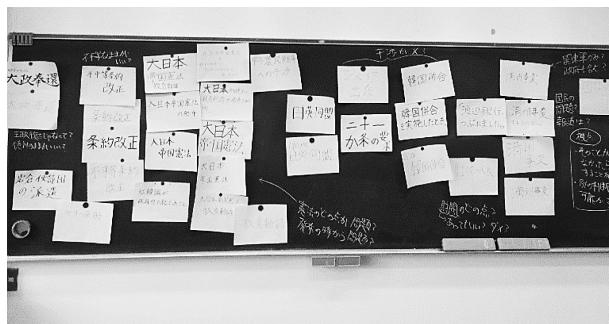
このように、生徒が習得すべき知識を教師が構造的に整理することで、学習内容を精選し、生徒がどのような知識をどのように習得することができるかを一覧的に把握することができる。そして、教師がどのように働きかければよいかを吟味することが容易となる。教師による適切な働きかけによって、生徒は何をどのように学習すればよいかを明確にすることができ、課題解決に向かう意欲を持続させることができると考えた。

(3) 個人が思考を深めるための思考の可視化【課題追究】【支援】【協働性】

生徒は、課題解決に向けて諸資料を収集、選択、処理、活用しながら、知識習得や価値判断、意思決定などを行う。さらに、他者と協働的に学ぶ場を設定することで、最適解を見いだしたり、自分には無かった視点を取り入れたりすることができる。このような学習活動の中で、個人がどのように考えたか、考えがどのように変化したかを可視化するような手立てを講じることで、生徒は自分の考えをより明確に認識し、課題解決や協働学習に自ら向かいやすくなると考えた。思考の可視化により、自分の意見について自信を深めることや、一度行った意思決定について再検討や再選択を促す機能があるだろう。

例えば、歴史的分野、太平洋戦争の学習で、日本が太平洋戦争に向かうこととなった、ターニングポ

イントはどこだったかについて考察する活動を取り入れた。まずは個人で、太平洋戦争に至った原因となる出来事や、その根拠をワークシートに記述する。次に、自分が選んだ出来事をA4の用紙に記入し、時系列に従って黒板に貼っていく。黒板に可視化された集団全体の考えを基に、4人班で「なぜこのような意見が多かったのか」「あの出来事を選んだのはどのような理由からだろうか」などの視点で話し合いを行った。そこで得た視点をもとに、戦争を再び起こさないために必要なことについて、考えを深めていく姿や、自分が選択した内容に立ち返り、意見を再検討して根拠を補強するために、さらに資料を見直す姿などが見られた。このように、生徒個人の思考状況が、集団の中でどのような位置づけになっているかを可視化することで、自分の意見に自信を持って対話に向かう姿が見られた。



(4) 生徒が次の学びに向かうための評価方法の活用【課題追究】【振り返り】

生徒が主体性を発揮するために、授業の中で行われる評価を活用することが有効であると考えた。以前から、ルーブリック（評価の指標）は学びを深めるうえで重要な手法と考えてきた。生徒が学習活動の中でルーブリックを基に、その単元の学習の見通しを持つことで、生徒は自らの学びを推進する力を得るだろう。さらに、その単元の終末で、ルーブリックを基に自らの学びを振り返ることで、どのような力が身に付いているのか、身につけられていないことは何なのかを的確に捉え、次の学びに活用することが可能となると考えた。その他にも、「振り返りシートを用いて自己の学びを振り返る中で生じた疑問を、次の授業の中で取り上げていく」ことや、ワークシートを工夫して「生徒が単元を通じた学びの整理を行いながら、学びが単元の中で自分の中にどのように定着したかを振り返る」などの方法が考えられる。このように、評価方法を活用して、生徒が自らの学びを自覚することが、「個」の学びを確かなものにすると考えた。

III 実践例



実践例 1

1 単元名 第2学年 地理的分野 世界からみた日本のすがた

2 単元のねらい

世界的視野から見た日本の地域的特色と日本全体の視野から見た国内の諸地域の特色を追求し、我が国の国土の特色をさまざまな面から大観するとともに、地域の規模に応じて、また、地域間を比較し関連付けて、地域的特色を明らかにする視点や方法を身に付ける。

3 本時における研究目標1の実現に向けた授業づくりの工夫

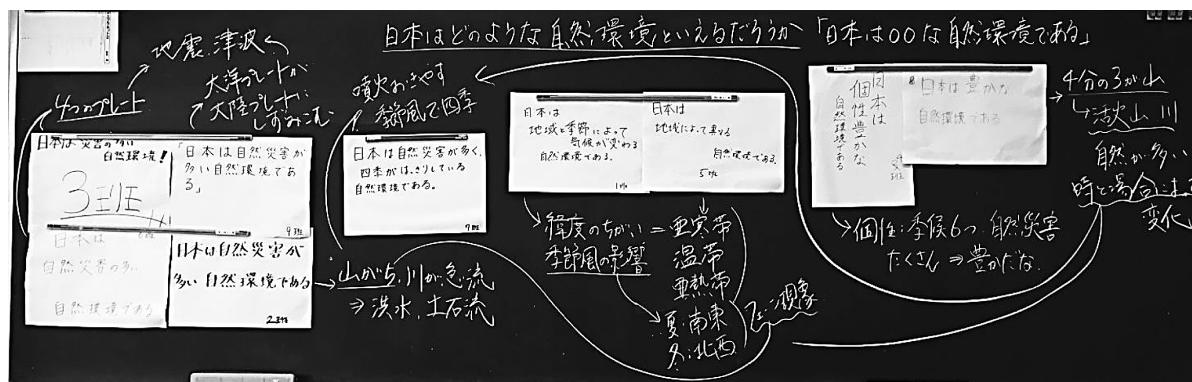
- | | |
|---------------------------------|------------------|
| (1) 生徒の既有知識との「ずれ」を生む社会的事象の提示 | 【課題設定】【課題追究】 |
| (2) 発達段階に応じた内容知・方法知の習得を意図した学習活動 | 【課題設定】【課題追究】【支援】 |
| (3) 個人が思考を深めるための思考の可視化 | 【課題追究】【支援】【協働性】 |

本単元では、大単元を貫く課題として「日本にはどのような地域的特色があるのだろうか」と設定し、日本の地域的特色を、自然環境、人口、資源・エネルギーと産業、交通・通信の4つの側面から学習を進めた。その際、4つの側面ごとに小単元を貫く学習課題を設定し、課題解決を通して身に付けた力を基に大単元のまとめを単元末に作成した。実践例は、自然環境の面から世界における日本のすがたを捉えようとしたものである。

授業の冒頭で、日本の「自然災害」から連想されるキーワードを出し、イメージマップを作成するよう促した。「地震」「津波」「台風」「土砂崩れ」などのキーワードが出され、「日本には自然災害がたく

さんある」と発言した生徒もいた。過去30年におこった日本の主な災害を示した年表を配布したところ、生徒は予想していた以上に自然災害の起こる頻度が高いことに驚き、日本は自然災害が起りやすいのかという疑問を抱く。学習課題「なぜ日本は自然災害が起りやすいのだろうか」を設定し、この課題（仮説）に対する予想を発表した。「プレートがあるため地震がおこりやすい。」「大量に雨が降る時期があるから土砂崩れが起りやすい地域がある。」などの予想に対して、「プレートと地震の関係性はどのようなものか。」「なぜ大量に雨が降る時期があるのか。」（内容知）などと教師が发問する。このとき、出てきた意見が地形と気候の侧面に整理できることを共有し、地形の侧面から調べ活動（検証）を進めることとなる。その際、世界との比較を通して考察するよう促し、生徒は、教科書など諸資料を基に情報の分析（方法知）をすすめた。

小単元の終末には、日本はどのような自然環境であるといえるのかを表現する活動を通して、自然環境の側面から見た日本の地域的特色をまとめることとした。まず、個人で「日本は○○な自然環境といえる」の○○にあてはまる言葉を考える活動を取り入れた。生徒は、既習事項を基に日本の自然環境を端的に表現できる言葉を吟味した。全員が言葉を決めた状態を確認した後、4人1班の小グループをつくり、グループで1つにまとめた言葉をA3の用紙に記入するよう促した。すると、誰かが書いた言葉にまとまっていくグループがあれば、グループ全員の言葉を取り入れるために抽象度の高い言葉を選ぶグループもあるなど、その内容は様々で、いずれも、合理的根拠をもとに日本がどのような自然環境といえるかという考えを深める姿や、意見を再検討して根拠を補強するためにさらに資料を見直す姿などが見られた。



【小単元の終末における板書】

黒板に用紙を貼ることで、各グループの思考を可視化することができた。そして、各グループがなぜその言葉を選んだのかを聞き取り板書することで、各グループの思考を共有することができた。授業の終末では、各グループの発表を基に、さらに個人で日本の自然環境について考察する時間を設け、各生徒が自分の意見をまとめることができた。また、黒板に貼った各用紙は、各グループの思考が左から抽象度が低い順に並べ替えている。生徒は、具体化と抽象化の手法を自覚することができ、社会的事象の表現方法についても視点を向けることができたのではないかと考える。



実践例 2

1 単元名 第2学年 歴史的分野 近代世界の確立とアジア 「フランス革命」～フランス社会の変化～

2 単元のねらい

フランス革命を描いた風刺画の場面を的確に捉え、登場人物の立場や心情を諸資料から多面的・多角的に考察し、絶対王政から共和制への動きが生まれたことを理解する。

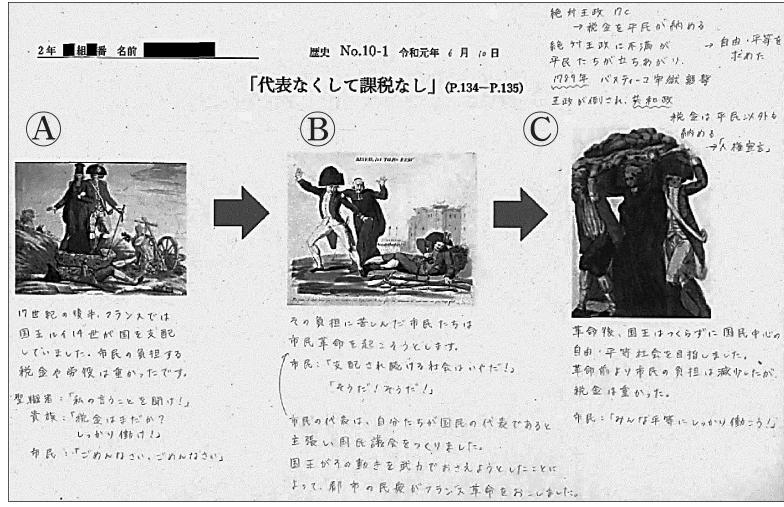
3 本時における研究目標1の実現に向けた授業づくりの工夫

- (1) 生徒の既存知識との「ずれ」を生む社会的事象の提示
- (4) 生徒が次の学びに向かうための評価方法の活用

【課題設定】	【課題追究】
【課題追究】	【振り返り】

本時では、「フランス革命前の社会を表す風刺画（風刺画A）」を選定し、当時のフランス社会を把握する学習活動を取り入れた。生徒は、平民身分である市民や農民が重税に苦しめられ、聖職者や貴族たちは課税を免除されていたという当時の状況を把握した。その次に、残りの2枚の風刺画を提示し、合計3枚の風刺画を時系列に並べるよう促した。すると、「3つの身分が税を負担する風刺画（風刺画C）」が風刺画Aの後にくることはすぐに予想できたのだが、「聖職者・貴族が起き上がる平民に驚く姿を描いた風刺画（風刺画B）」の位置に迷いが生じた。生徒は、革命でどのようなことが起こったのかという疑問を抱き、学習課題「フランス社会は革命によってどのように変化したのだろうか」を設定することになった。

そして、各風刺画の順番を全体で確認した上で、フランス革命によって社会がどのように変化したのかを理解するために、3枚の風刺画を用いて紙芝居をつくり発表する活動を取り入れた。まず、ワークシートに各風刺画の場面がフランス社会の状況をそれぞれどのように表しているかを、教科書や資料集の記述や図などをもとに把握するよう促した。その際、以下のルーブリック（評価の指標）を生徒に示し、登場人物の立場や心情を諸資料から判断し、表現するよう促した。これは、平民身分の人々が自由・平等を求めて革命を起こしたことを見えて理解するための工夫でもある。また、発表する際には、中学1年生にわかりやすく伝えることを想定した。これは、わかりやすく伝えるためには、各風刺画の場面を的確に捉え、社会の移り変わりを登場人物の立場や心情を含めて理解する必要があり、生徒の理解しようとする意欲を喚起することを意図したものである。



ふりかえり

絶対王政だった社会は、自由・平等を求めて平民たちが立ちあがめ、たことにより、王政が倒され、共和政になりました。それなりに場面の特徴や時代の流れを意識して、歌詞は「を作成してきたので良かったです。

【生徒のワークシート】

	知識・技能	思考・判断・表現
A	a) 各風刺画の場面を的確に捉えている。 b) 中学1年生が十分に理解できる内容となっている。	・社会の移り変わりや登場人物の立場、心情を諸資料から判断し、多角的に表現している。
B	a) 各風刺画の場面をおおむね捉えている。 b) 中学1年生がおおむね理解できる内容となっている。	・社会の移り変わりや登場人物の立場、心情を諸資料から判断し、表現している。
C	a) 各風刺画の場面の捉えが不十分である。 b) 中学1年生が理解するには難しい内容となっている。	・社会の移り変わりや登場人物の立場、心情が想像のみで表現されている。

【ルーブリック（評価の指標）】

本時では、4人1班の小グループをつくり、3つの風刺画にそれぞれナレーションや台詞をつけていくことから始めた。生徒は、ルーブリックを意識しながら諸資料を基に考察を進め、登場人物の立場や心情を読み取りながら、フランス社会が絶対王政から共和制へと転換する動きが生じたことを理解していく。授業の終末では、ルーブリックをもとに授業の内容を理解していたかどうかを個人で振り返り、授業を締めくくることとなった。

事前に評価の指標を示すことは、生徒が本時でどのような知識や力を身に付ければよいかという見通しを立てることができ、授業に取り組む意欲を喚起するものとして有効であったと考える。しかし、扱う社会的事象によっては、かえって生徒の思考の広がりを制限する場合も考えられるため、計画的な活用方法を模索していく必要があると感じた。



実践例 3

1 単元名 第3学年 歴史的分野 第一次世界大戦と民族独立の動き

2 単元のねらい

第一次世界大戦の背景とその影響、民族運動の高まりと国際協調の動きについてとらえ、第一次世界大戦前後の国際情勢や、大戦後に国際平和への努力がなされたことを、日本の動きと関わらせて理解する。

3 本時における研究目標1の実現に向けた授業づくりの工夫

(1) 生徒の既有知識との「ずれ」を生む社会的事象の提示	【課題設定】【課題追究】
(3) 個人が思考を深めるための思考の可視化	【課題追究】【支援】【協働性】

個を育むために、「課題探求的な学習」に言われるような生徒自らが課題を獲得できるような授業の組み立てを考えた。第一次世界大戦におけるロシア革命の単元であるが、主に焦点を当てたのは、日本を始めとした各国の干渉戦争である。日本は第一次世界大戦において、日英同盟にもとづいて参戦はしたが、実際は中華民国に二十一か条の要求を出すなど、主にアジアにおいて勢力を拡大することを目指した。そのため、第一次世界大戦では世界で戦死者が1600万人を越えているとされるが、日本は400人程度である。しかし、第一次世界大戦が終わった1918年から、日本の戦死者数は増加し、1922年までに3500人を数えるまでになる。この事実から、生徒の中に「なぜ、日本の戦死者が増えているのだろうか」「第一次世界大戦とは別の戦争が始まったのだろうか」という問い合わせが生まれる。そこで、教科書などを確認すると、シベリア出兵が始まっていることがわかる。続いて、「なぜ、日本がシベリア出兵をする必要があったのだろうか」「ソビエト政府に干渉する必要はあったのだろうか」などと継続した問い合わせが生まれていく。こうして、生徒が自ら学習内容に手を伸ばしていくような授業展開を考えた。

また、生徒自身が歴史上の当事者になったと想定し、歴史的事象への評価を述べ互いに交流することは、歴史をより自分事として捉え、歴史への認識をより深めるとともに多面的・多角的な理解を進めるうえでも有効であろうと考えた。本実践では、ソビエト政府に日本が干渉した事実に対し、“自分自身はどのように評価するか”（主観）を問い合わせた。同時に、歴史を学習した未来の人間として（客観）、“ソビエト政府への干渉は必要な動きと言えたか”についても考えるよう促した。生徒それぞれの考え方を、マトリクス表にネームマグネットを貼って交流することで、自分の考えを整理するという手立てを考えた。この作業によって、他人と自分の考え方の違いを可視化し、自分の考えがどうして他人と違うのか、歴史的事象に対して、他人による判断や評価の違いを実感しながら、課題の解決に迫る姿を期待した。実際にこの作業の中で、生徒の中から「どの立場から見るかで断然、判断は異なってくる」「歴史を見る私たちは、起きた出来事を知っているから客観的に判断しているけれども、当時の人間だったとしたらどのような情報源を持って判断できたのだろう」など、多角的な視点を獲得し、広げていくような発言が見られた。



IV 授業実践を通して見えてきたこと

本実践はまだ1年次研究として今後も実践を積み重ねていくことになるが、前時研究でも指摘された「知的好奇心を喚起する教材化」に加え、生徒自身が活用できる「知識・技能」をしっかりと身に付けさせることの重要性を感じるに至った。例えば、生徒が社会的事象に出会い課題を見出したとき、どのような方法で解決することができるのか見通しを持つことができれば、生徒は自ずと課題解決に向かおうとするだろう。そのためには、生徒が自らの学びを振り返りながら、どのような内容知と方法知を身に付けているかを把握している必要がある。また、協働的な学習の中では、それぞれの意見に耳を傾け、自分の意見との共通点や相違点、関連性を考察することで、多面的・多角的なものの見方や考え方をする姿が見られた。

以上のことから、「主体性」を発揮する姿とは、生徒が自己評価を通して学びに向かう姿であろうか、生徒が集団における自分の意見の位置付けを知り自分の意見を吟味する姿であろうか、今後の研究の指向性が見えてきたように思う。つまり、「個」の何を育んでいくのかということである。「個」が自ら社会的な見方・考え方を働かせて学習する力を育むためには、協働的な学習を通して、生徒が自己の学びを的確に捉えることができるかどうかが鍵となりそうである。そのためには、教師が、その単元や題材を扱う際に働くべき社会的な見方・考え方をどのように設定していくのか、整理する必要があるだろう。これらの点について、今後も実践を通して明らかにしていく必要があると考える。

V 引用・参考文献

- 1) 岡崎誠司『仮説吟味学習による社会科授業づくりの方法—アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善—』富山大学人発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践第12号、2017年
 - ・市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計（教育の羅針盤）』図書文化、2008年
 - ・岩田一彦『社会科固有の授業理論・30の提言—総合的学習との関係を明確にする視点—』明治図書、2001年
 - ・岡部麻衣子、関良徳『法教育による憲法学習の刷新—中学校社会科公民的分野のための新しい憲法学習プログラム』信州大学教育学部研究論集 第4号、2011年
 - ・北俊夫『社会科学力をつくる “知識の構造図” — “何が本質か” が見えてくる教材研究のヒント』明治図書、2011年
 - ・北俊夫『だれでもできる 社会科 学習問題づくりのマネジメント』文溪堂、2016年
 - ・澤井陽介、加藤寿朗編『見方・考え方 [社会科編] [見方・考え方] を働くさせる真の授業の姿とは?』東洋館、2017年
 - ・中野英水『パフォーマンス課題を位置づけた中学校社会の単元&授業モデル』明治図書、2019年
 - ・吉水裕也『本当は地理が苦手な先生のための 中学社会 地理的分野の授業デザイン&実践モデル』明治図書、2018年
 - ・米田豊『教科書の比較、分析をとおして主体的に考えたくなる「学習課題の設定」を!』社会科教育2018年8月号 明治図書
 - ・教育科学『社会科教育』2017年2月号、6月号、8月号、12月号、2018年3月号、8月号、2019年6月号
 - ・北海道教育大学附属札幌中学校研究紀要第64集、2018年