

# 問いを基軸とした探究的教授による高等学校地理授業

－ ワークシートと教科通信の活用を通して －

M15EP006

窪田 幸彦

## 1. 研究の目的

高等学校地理授業において、知識を習得させるに留まらず、地理的な見方・考え方をいかして思考する力を育成するためには、何が必要なのであろうか、それは教師主導の探究的な授業展開においても可能なのであろうか。どのようにすれば可能にすることができるのであろうか。本研究では、これらの問いにこたえるため、探究的教授に基づく高等学校地理授業の在り方について探っていく。

地理的な見方・考え方とは、学習指導要領解説によると、「どこに、どのようなものが、どのように広がっているのか」「なぜ、そこでそのようにみられるのか、また、なぜそのように分布したり移り変わったりするのか」

(文部科学省, 2009)とされている。位置や分布などの見方や背景、要因や地域間の重なりや変容をとらえるなどの考え方が地理的な見方・考え方であり、その重要性が叫ばれてきた。さらに、次期学習指導要領においても、あらためて、その重要性が示されている。しかしながら、高等学校地理授業では、伝達型の授業が少なからず行われ、生徒に思考を促すことなく、また、地理的な見方・考え方の育成も軽視されてきた。そのような地理授業の現状に対して、地理的な見方・考え方をいかして問いに取り組む授業展開の必要性を感じ、昨年度、「教師が問いを提示し生徒と問答をしながら解き明かす」(窪田幸彦, 2016)という探究的教授に基づく授業方略を構想し実践した。研究の成果として、1時間のレベルでは、探究的教授に基づく地理授業を展開することができた。一方で、内容のまとまりとしての単元を意識できていない、授業は探

究的になっていても、生徒の頭の中は必ずしも探究的になっておらず、地理的な見方・考え方をいかした思考の成長や知識の習得に課題が残った。

これらの課題を克服すべく、本研究では、探究的教授に基づく地理授業の単元設計として、大・中・小の各単元レベルにおいて中核発問(以下, MQ)を設定する。また、ワークシートは、探究による自己の成長を可視化し、意識化させる手立てとして活用する。具体的には、各単元レベルの導入時におけるMQへの回答(予測)と終結時におけるMQへの再回答(振り返り)を記述させて、記述内容の変容から自己の成長に気づかせる。また、生徒の記述を用いて教科通信(以下, 地理通信)を作成し、活用することで、生徒に自己の限界や課題に気づかせ、意識化させるとともに、生徒の思考を促進させる。

本研究では、問いを基軸とした探究的教授に基づく地理授業を、ワークシート、地理通信を作成、活用することで成り立たせ、地理的な見方・考え方をいかして思考する能力を生徒に育成する授業方略について明らかにすることをめざす。

## 2. 研究の方法

本研究は平成28年4月～12月に山梨県内公立高等学校2学年(地理A)において、探究的教授の授業モデルに基づき授業方略を形成し、授業実践することにより、その有効性について検証した。

### (1) 授業方略の形成

#### ① 単元の構成

探究的教授に基づく地理授業の単元設計と

して、大・中・小の各単元レベルにおいてMQを設定し、問いに基づいて内容を探究するまとまりとして単元を意識できるようにする。本研究では、生徒が大単元MQを意識しながら単元全体を探究することができるように、大単元導入時に単元MQシートを配付し、大単元MQに対する予測を回答・記述させる。そうして、大単元終結時に単元全体を振り返り、単元MQに再回答させ、内容のまとまりの意識づけのみに留まらず、前後の記述内容の変容から探究による自己の成長に気づかせる。

### ②授業の構成

探究的教授に基づく地理授業の基本構造は図1の通りである。教材は生徒の興味関心を喚起するとともに授業内容にとって典型的である題材とし、それに基づいて授業を貫く問いである小単元MQを設定する。授業過程は、教師が小単元MQを提示し、MQを解き明かしていくための複数の問いを、論理的な思考の筋道に沿って投げかけつつ、進めていく。なお、教材が身近な地域など具体的な題材を取り上げる場合、小単元MQに再回答させた後、習得した知識を他地域の事象にも活用できるようにするため、発展的な問いを設定し、知識の一般化を図る。

### ③ワークシートの活用

探究的教授では、生徒が小単元MQを解き明かす思考の筋道で、資料から読み取ったことを表現したり、自分自身の思考を表現したり、習得した知識を整理確認したり、つまりは思

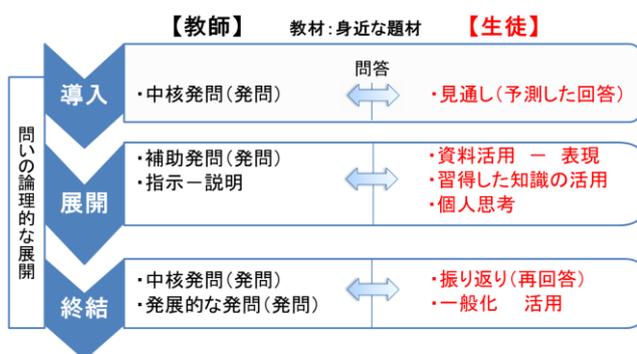


図1 探究的教授の授業構成

考の可視化と知識の構造化を目的としてワークシートを活用する。ワークシートの構成は、左側には思考を可視化するために、生徒が思考を表現する欄や生徒の思考を支える資料を、右側には知識を構造化するために、語句や説明などの地理的知識につながりをもたせた構成とし、さらに生徒が授業を振り返り、自由に記述する欄(リフレクション)を設ける。また、ワークシートには小単元導入時に、MQへの回答を記述させ、終結時にMQを再提示し、再回答させ、記述させる。なお、本研究では、生徒がワークシートに記述した思考をみとるため、小単元終結時に回収し、教師がコメントを記入して、次時に返却する。

### ④地理通信の作成と活用

生徒がワークシートに記述した小単元MQの回答と再回答を用いて、地理通信を作成する。ワークシートの記述を複写し、地理通信(B4のワークシートと同サイズ)にそのまま貼付することで、生徒は他者の思考を共感的に捉え、教師は手間がかからず作成することができることから、現実的な手立てと考える。なお、本研究で作成した地理通信の内容とその活用方法は、表1になる。

表1 地理通信の内容と活用

	小単元	号	地理通信の内容(・)と活用(⇒)
大単元「気候」	地形 気候 (気温・降水量)	1	・小単元MQへの回答(予測)と再回答(振り返り)の変容 ⇒ 自己の成長 ・単元MQ「地形」の回答(予測)と再回答(振り返り)の変容 ・疑問の共有 ⇒ 問いをつくる
	気候 (海流・風)	2	・小単元MQへの回答(予測)と再回答(振り返り)の変容 ⇒ 自己の成長 ・疑問への回答 ⇒ 問いにこたえる ・ワークシートの余白の活用方法
	気候	3	・中単元MQへの回答(予測)と再回答(振り返り)の変容 ⇒ 自己の成長 ・コラム:季節風 ⇒ 補足説明
	気候 (熱帯)	4	・小単元MQへの回答 ⇒ 表現方法の工夫 ・疑問の共有 ⇒ 問いをつくる
	気候 (乾燥帯)	5	・小単元MQへの回答 ⇒ 表現方法の工夫 ・疑問への回答 ⇒ 問いにこたえる ・ワークシートの活用 ⇒ 知識の整理
	気候 (亜寒帯・寒帯)	6	・小単元MQへの回答 ⇒ 説明力 ・一般化の問い ⇒ 回答の集約 ・疑問への回答 ⇒ 問いにこたえる

表2 各単元レベルのMQと学習内容

大単元	単元	MQ：中核発問	主な学習内容	大単元	中単元	単元	MQ：中核発問	主な学習内容
地図・地球儀	大単元MQ	地球儀や世界地図から何がわかるだろう？		気候	中単元(1)	なぜ、日本には多くの台風（熱帯低気圧）がやってくるの だろう？		
	小単元① 地球儀	なぜ、アイスランドではサマータイムが導入されていないの だろう？	緯度・経度 時差		小単元① 気温 降水量	なぜ、台風は南からやってくるの だろう？なぜ、北からやってこ ないのだろう？	気流 高圧帯・低圧帯	
	小単元② 地図	メルカトル図法と正距方位図法ど ちらの方が先にできたの だろう？	メルカトル図法 正距方位図法 ホモロサイン図法		小単元② 海流 風	なぜ、南からきた台風は日本で西 から東にコースを変えるのか？	海流 偏西風・貿易風・季節風	
	小単元③ 領域	ドイツ・アメリカ合衆国・オース トラリアでは、どのような世界地 図が用いられているの だろう？ －各国の地図から読図－	領域 国境 領土問題		中単元(2)	甲府市の気候にあった住居とは、ど のような住居なのか？		
	小単元④ 国際組織	なぜ、国際連合の旗は北極点を中 心とした正距方位図法で描かれて いるの だろう？	国際連合 NATO・ASEAN OPEC・WTO		小単元③ 雨温図	サンフランシスコの人に甲府市の 気候を説明する場合、どのよう な気候とい うか？	雨温図 ハイサーグラフ	
小地形・大地形	大単元MQ	自然災害から身を守るために、どこに 住むとよいの だろう？なぜ、そこがよいの だろう？			小単元④ 熱帯	熱帯地域でみられる住居は、ど のような住居 だろう？なぜ、その ような工夫が みられるの だろう？	自然環境 (気温・降水量・土壌) 生活(住・食) 農業	
	小単元① 大地形	日本列島に年数cmずつ近づいて いる国はどこ だろう？そこは日本列 島と接する ことはある の だろう か？	プレート境界 プレートテクト ニクス		小単元⑤ 乾燥帯	砂漠地域の住居には、どのよう な工夫が みられる か？	自然環境 (気温・降水量・土壌) 生活(住・食) 農業	
	小単元② 大地形	なぜ、ヒマラヤ山脈のように標高 の高い山脈とウラル山脈の ように低い山脈があるの だろう か？	新期造山帯 古期造山帯 安定陸塊		小単元⑥ 温帯	なぜ、イタリアなどの地中海沿岸 地域の住居は、白い壁なの か？	自然環境 (気温・降水量・土壌) 生活(住・食) 農業	
	小単元③ 小地形	昔の人々は何を求めて、住む地域 を決めたの だろう？ －新旧地形図の読図－	河岸段丘 扇状地 氾濫原・自然堤防等 三角州		小単元⑦ 亜寒帯 寒帯	サザエさんのエンディングで出 てくる家は、どこの地域に あるの か？	自然環境 (気温・降水量・土) 生活(住・食)	
	小単元④ 災害	通学している学校では、自然災害 に対して、どのよう な対策をと っているの だろう？ －フィールドワーク－	自然災害 ハザードマップ		つたことから、身近な題材として台風を扱い、 台風を思考の筋道に沿って探究できるように、 小単元MQを構成した。さらに中単元「気候Ⅱ」 では、「気候Ⅰ」で習得した知識を活用して、 気温や降水量などの気候要素が、各地域の住 居や食文化などにどのような影響を与えて いるかに気づくことができるように構成した。 中・小単元MQを生徒に意識させたことで、 生徒からは、「授業ごとに、まとめを行うこと でいろいろなことを考えた」「MQの答えを毎 時間考えるからつながりを意識して考える 力がついた」などの感想が得られた。 ②小単元「風・海流」の授業構成 中単元「気候Ⅰ」の小単元②「海流・風」 MQ「なぜ、南からきた台風は日本で西 から東にコースを変えるのか？」の授業実 践を基に検証し、考察する。			
	小単元⑤ 海岸地形	海岸沿いは津波の危険性があるの に、なぜ海岸沿いで生活するの だろう？災害から逃れるために、 どの ような工夫 をしている の ら う ？	海岸地形 離水海岸・沈水海岸 三角州の種類					
	小単元⑥ 地形	沖縄県の方々が、戦時中に逃れた ガマとは、ど のような地 形なの か？	サンゴ礁 カルスト地形 フィヨルド					

(2) 授業方略の検証

探究的教授に基づく地理授業で実践した各単元レベルにおけるMQと各単元の学習内容は、表2のようになる。なお、本報告書では紙幅の関係上、大単元「気候」の実践について検証し、考察する。

①単元「気候」の構成

大単元「気候」を貫く問いとして、大単元を前半と後半に分け、中単元MQを設定した。中単元「気候Ⅰ」では、授業実践が9月であ

つたことから、身近な題材として台風を扱い、台風を思考の筋道に沿って探究できるように、小単元MQを構成した。さらに中単元「気候Ⅱ」では、「気候Ⅰ」で習得した知識を活用して、気温や降水量などの気候要素が、各地域の住居や食文化などにどのような影響を与えているかに気づくことができるように構成した。中・小単元MQを生徒に意識させたことで、生徒からは、「授業ごとに、まとめを行うこと

表3 予想問答集（小単元②「海流・風」）  
 (MQ; 中核発問 SQ; 補助発問 →; 生徒の発話など)

MQ	なぜ、南からきた台風は日本で西から東にコースを変えるのか？
SQ	日本の上空では、雲は主にどの方向で流れているのだろうか？
→	西から東
SQ	なぜ、西から東に流れているのだろうか？
→	偏西風
SQ	偏西風は、地球上でどの地域で吹いているのだろうか？
→	亜熱帯高圧帯から高緯度側に吹く。北緯30°付近 資料2・3
SQ	南半球でも同様に吹くのだろうか？
→	南緯30°付近でもみられる 資料2・3
..... (中略) .....	
SQ	赤道方向に進まないのは、風向きだけだろうか？台風が勢力を強めるためには、どのような条件があるか？
→	暑さ。海上。
SQ	暑さ、海上のこれらの条件が揃うところとはどのようなところか？
→	暖流
SQ	日本近海の暖流は、どこを流れ、何海流と呼ばれているか？
→	日本海流、対馬海流 資料4
SQ	海流は何の影響を受けて、流れる方向が決まっているのだろうか？
→	地図帳p124と121を参考に考えよう。
→	恒常風（偏西風・貿易風）
MQ	なぜ、南からきた台風は、日本で西から東にコースを変えるのか？【AL】
→	偏西風と暖流の影響
(知識の一般化を図る、発展的な問い)	
世界の他の熱帯低気圧も西から東にコースを変えるのか？地図帳p124から考えてみよう。	
→	世界の暖流と寒流を確認する 資料5・資料6

探究的教授に基づく地理授業では、教師からの発問と予想される生徒の発話で構成した予想問答集を作成する。表3のように、予想問答集には、問答ばかりでなく、生徒の思考を支える資料を教師が提示するタイミングも入れる。つまり、本研究における予想問答集は、指導案を簡素化したものであり、日々の授業実践で知識伝達型の授業から一歩抜け出し、探究的教授に基づく地理授業を現実的に成り立たせるための一つの手立てであると考えられる。

実際の授業実践では、教師の発問に対して、発話したり、つぶやいたりする生徒がいる一

方で、発話はしないものの、ワークシートにその思考を記述する生徒もいる。また、教師の発問に対し、ペアやグループによる集団思考の活動（AL）を取り入れ、生徒自身が問いを探究的に考えることができるようにした。生徒からも「深く知ること、どうして？とかなぜ？など疑問が出るとともに理由を考えるようになった」など探究的教授に基づく授業により、疑問をもつ力、理由を考える力がついたと実感する生徒もいる。

③小単元「風・海流」におけるワークシートとその活用

探究的教授による地理授業を成り立たせるために、本研究ではワークシートを重視しており、小単元「風・海流」で活用したワークシートは図2、図3である。図2、図3は、

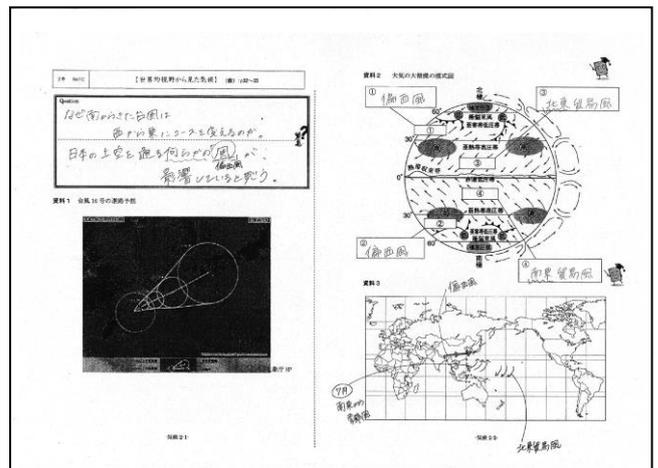


図2 ワークシート（表面）

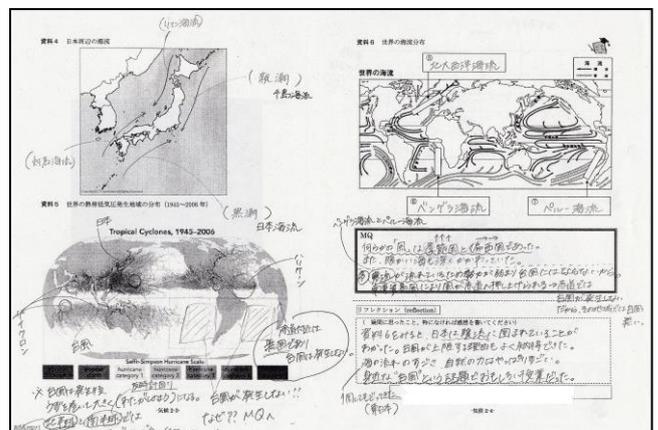


図3 ワークシート（裏面）

授業で実際に生徒が記述したものであるが、特に図3中の左下の資料に多くの記述が付加されており、生徒が主体的に思考を表現し、知識を整理していることがわかる。

また、探究による自己の成長を可視化し、意識化させる手立てとして、導入時に小単元MQへの回答(予測)を記述(図2左側上)させ、さらに終結時に再回答(振り返り)を記述(図3右側中)させた。生徒からは、「授業ごとに、まとめをおこなうことで、いろいろなことを考えた」「そのとき学んだことがよくまとめられている」などの感想が得られた。

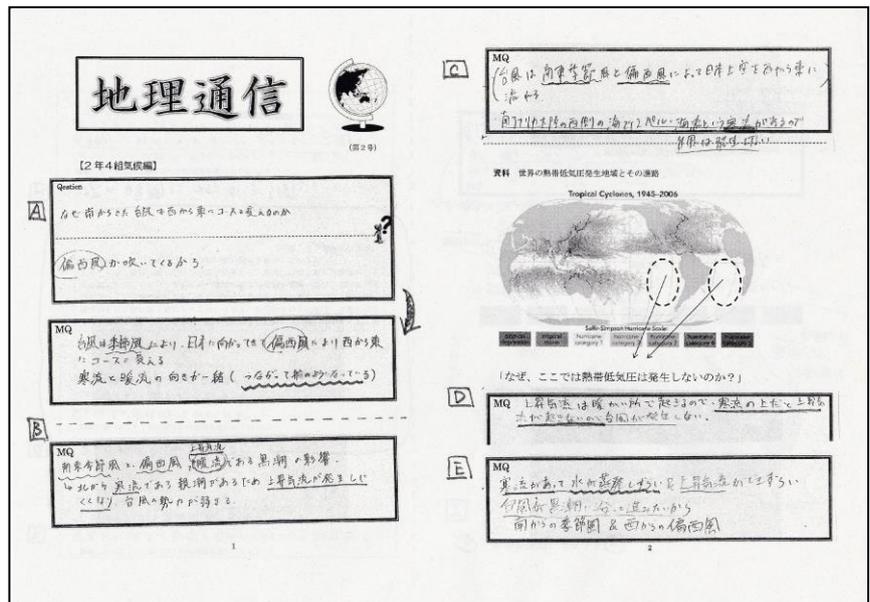


図4 地理通信, 第2号(表面)

④小単元「風・海流」における地理通信とその活用

小単元「風・海流」では、地理通信第2

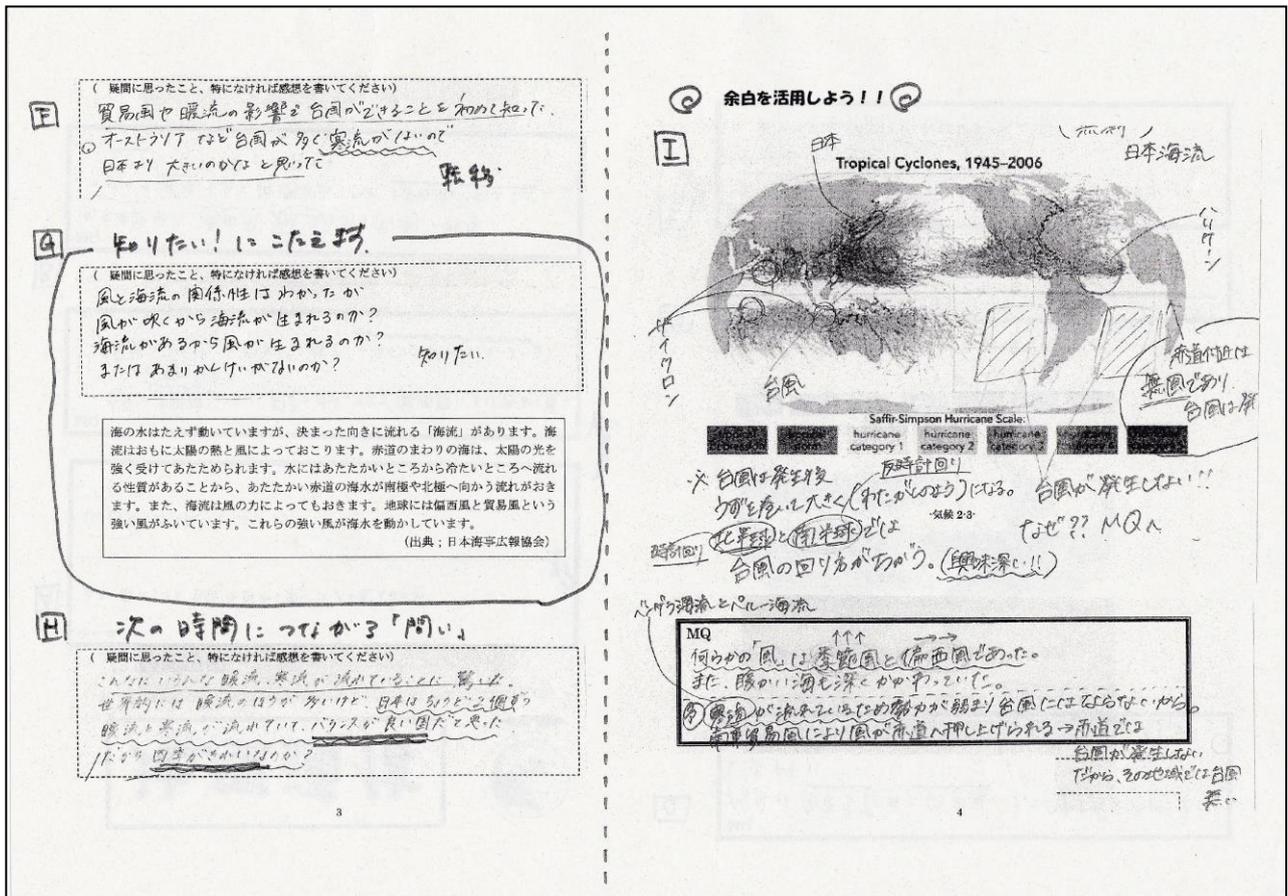


図5 地理通信, 第2号(裏面)

号(図4, 図5)を作成し, 活用した。自己の限界と課題の意識化を図るために, 図4では, 小単元MQに対する3名の生徒の回答と再回答を掲載し, 自分の回答と比較させ, 自己の限界と課題に気づかせるようにした。また, 図5では, リフレクションの記述をいかして, 「知りたい! にこたえます」のコーナーを設け, 疑問に答えつつ, 授業を通して, 疑問をもち, 問いをつくり, 問いに自らの考えを持つことの必要性を説明した。また, 生徒がリフレクションに記述した疑問を, 次時の題材と関連付けて, 授業内で探究していくことやワークシートの余白の活用方法について, 実際に生徒が記述したワークシートを用いて説明した。

### 3. 結果と考察

探究的教授に基づく地理授業で生徒に思考を促し, 地理的な見方・考え方をいかして思考する力を育てることはできるのか。それはどうして可能であるのか。これらを明らかにし, 本研究の出発点となった冒頭の問いに答えるために, アンケート, MQへの回答, 定期考査の答案を分析し, 検証する。なお, アンケートは12月中旬に地理A選択者41名を対象に質問紙で実施した。

(1) 探究的教授に基づく地理授業で, 生徒の思考を促すことはできたのか

探究的教授に基づく地理授業について, 生徒はアンケートに, 「提起された問題の答え, 理由を言わずに自分で考える授業」「なぜ? という質問から自分なりに考えることができた」「授業の進み方が考えるもの」「毎日疑問をもつことができた。理由を友達と考えることができた」などを挙げている。また, 地理授業を通して, 考え, 表出した疑問をワークシートのリフレクションに記述する生徒もいる。例えば, 小単元「風・海流」では, 「ゆっくり台風が動きつづけければ, それにともなって勢力も大きくなっていくのか」「どうし

て, 同じくらいの緯度の地域でも暖流と寒流で変わるのか」などの疑問が記述されている。つまりは, 教師主導であったとしても, 生徒は, 問いに対して考えるきっかけをもち, 疑問をもつことで考え, さらに探究している。探究的教授に基づく地理授業は, 生徒の思考を促進し, 生徒が自らも探究的に考える授業方略であるといえる。

(2) 探究的教授に基づく地理授業で, 生徒はどのような力が身についたのか

「地理の授業を通して, どのような力がついたと思いますか」と問い, 7項目の選択式(複数回答可)とした。(図6)

探究的教授による地理授業を通して, 60%以上の生徒が「疑問を持つ」「理由を考える」、つまりは思考力が身についたと実感している。また, 「資料を読み取る」も過半数であり, 「つながりを意識して考える」「自らの意見を表現する」の力がついたと, 40%前後の生徒が実感している。これらのことから, 探究的教授に基づく地理授業は, 思考力や資料読解力の育成に効果があると考ええる。一方で, 「問題を解決する」つまりは, 生徒が自力で問いを解決する学習過程を自分自身で構成する力がついた, と実感できた生徒は12%に留まっており, 教師主導の探究的教授の限界がここにあるのではないかと考える。

次に, 生徒がワークシートに記述した小単

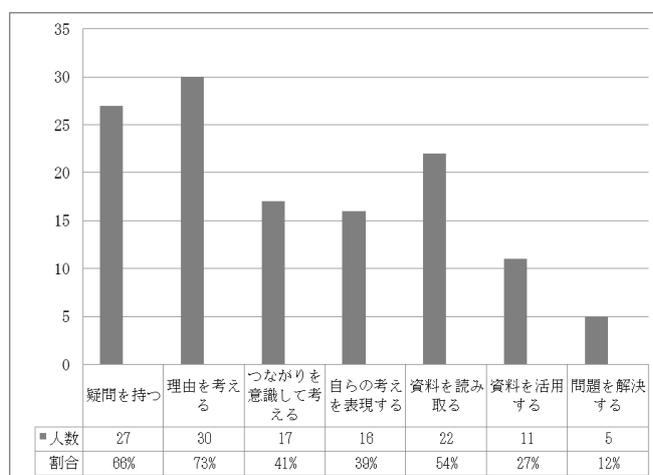


図6 アンケート集計 (n=41)

小単元 MQ 「なぜ、南からきた台風は西から東にコースを変えるのか？」	
生徒 A 回答	日本の上空を通過する何らかの『風』が、偏西風の影響していると思う。
生徒 A 再回答	MQ 何らかの『風』は季節風と偏西風があった。また、暖かい海も深くかかっていた。
生徒 B 回答	まわりの気圧の関係？
生徒 B 再回答	MQ 偏西風の風の流れによって台風が動くから

図 7 小単元 MQ の回答と再回答の例

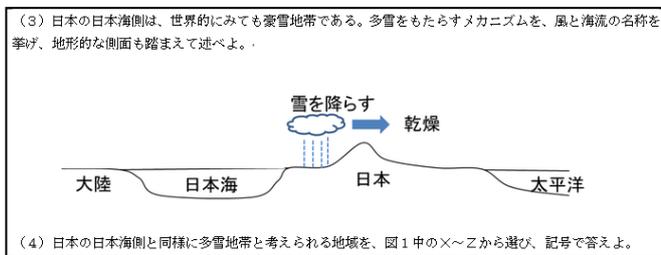


図 8 定期考査の問題例

元 MQ の導入時の回答（予測）と終結時の再回答（振り返り）を分析すると、回答の変容にいくつかのパターンがみられる。例えば、図 7 の生徒 A は導入時に「何らかの『風』が影響している」と予測し、単元終結時の振り返りでは、「何らかの『風』は季節風と偏西風であった」と再回答し、その変容から、知識が精緻化されたことがわかる。生徒 B は「まわりの気圧の関係」と予測したが、単元終結時には「偏西風の風の流れによって台風が動くから」と説明ができるようになり、知識の広がりが見られた。

また、定期考査の答案を分析すると、苦手とする生徒が多い文章説明問題に対して、多くの生徒が空欄にすることなく、解答を試みていることがわかった。これについて、図 8 の問題 (3) (4) を例にして、分析する。問題 (3) では、地形的な側面として、山脈について答えた生徒は 80% であった。また、約 60

% の生徒が、暖流によって上昇気流が発生し、多雪になるという既習知識を活用し、説明することができた。一方、風の説明では、正答の季節風について答えた生徒は 30% であり、多くは誤答の偏西風について答えた。確かに授業の展開を振り返ると、上昇気流の発生やその影響について問答が多くなされ、生徒の思考を促した。けれども、季節風に関する問答は少なく、生徒の思考は促されず、知識整理に至らなかったと推察できる。また、問題 (4) では、問題 (3) の地域を他の地域に置き換え、知識の一般化ができていないかを問う発展的な問いとして設定した。正答の X (ノルウェー) を答えた生徒は 70% おり、スカンディナヴィア山脈と北大西洋海流（暖流）、偏西風の地理的知識を関連付け、思考することができた。これらのことから、探究的教授による地理授業は、単なる知識・技能の定着に留まらず、知識を活用できるようにすることにおいても有効であると考えられる。

(3) 探究的授業に基づく地理授業は有効なのか

探究的教授に基づく地理授業はなぜ、これらの結果を導くことができたのだろうか。本研究では、今年度、具体的な手立てとして、大・中・小の各単元レベルにおける単元設計、ワークシートと地理通信に取り組み、特にワークシートと地理通信にポイントをおき、授業改善を試みた。

本研究で活用しているワークシートは、いわゆる空欄補充形式ではないため、4 月の導入時は戸惑う声もあったが、12 月実施のアンケートでは、「ワークシートは 1 時間の授業を振り返ったり、疑問に思ったことを整理したりする上で活用できましたか」の問いに、90% の生徒が肯定的な意見になった。その理由として、「まとめることで理解力 UP」「自分でメモをとったりできて見やすい」「面倒でもまとめる力がつく」などの意見がみられた。教師から与えられた情報で空欄を埋める受動

的な学びから、生徒が自ら考え、必要な情報を取捨選択して、自分のことばで表現し、さらに、回答と再回答の変容を自己の成長として実感する、能動的な学びに変化させることができたと考える。

次に地理通信は、地理的な見方・考え方をいかして思考し、表現した生徒の記述を用いて、他の生徒と思考内容を比較させることで、自己の限界や課題を意識化させることをめざした。この結果、生徒は地理的な見方・考え方の意義を実感し、さらに探究的教授に基づく地理授業に前向きにのぞみ、思考し、表現することで、地理的な見方・考え方を身につけることができたと考える。また、「地理通信は1時間の授業を振り返ったり、疑問に思ったことを整理したりする上で活用できましたか」の問いに、90%の生徒が肯定的に捉え、「他の人の意見で考えなおせる」「他の人の考えを見ることで違う視点も考えることができた」など自己の限界を可視化したり、「自分ももっと細かく書こうと思った」など自分の記述した思考内容を振り返り、自己の課題を意識化したりすることができるかと答えている。これらの手立てにより、生徒の思考を促進することができたと考える。

#### 4. 研究の成果と課題

探究的教授に基づく地理授業は、ワークシートと地理通信を活用することで、実際に生徒に思考を促し、思考力や資料読解力を育てることができる。また、大・中・小の各単元レベルにおける問いの設定、思考を可視化したり、知識を構造化したりし、自己の成長を意識化させるワークシート、また、自己の限界や課題を意識化させる地理通信によって、探究的教授は現実的に可能なものとして成り立ち、地理的な見方・考え方をいかして思考する力や資料を読解する力の育成にとって効果をもつ。

さらに、探究的教授に基づく地理授業は、

教師の授業づくりと生徒の学習との相乗効果や好循環を生み出すことができる。例えば、地理通信の活用によって、生徒の授業にのぞむ態度だけでなく、ワークシートの記述も充実し、それが定期考査の好結果に現れた。また、教師も問答やワークシートによる生徒との双方向性、試験等における好結果により、生徒の成長を成果として実感することができ、やりがいを感じることで、授業準備に好影響を与えた。

一方、課題としては、自力で問いを解決する学習過程を生徒自身で構成する力の育成にまで必ずしも至っていない。改善策として、ワークシートのリフレクションに記述された疑問をいかし、地理通信で紹介するとともに、生徒に調べるように促し、実際に調べた生徒がいれば、その内容を次の地理通信で紹介する、つまりは自力で問いを解決する生徒主体の探究に取り組むように促す方法も考えられる。

今後は問いを基軸とした探究的教授に基づく地理授業を通して、次年度への課題に取り組みつつ、より有効的、現実的な授業方略を探究していきたい。

#### 引用文献・参考文献

- ・窪田幸彦（2015）小学校の統廃合はどここの地域で行われた？—地形図を活用した人口・都市問題の一考察—。地理の広場 133号。全国地理教育研究会
- ・窪田幸彦（2016）「探究的解説」に基づく高等学校地理授業—ワークシートによる思考の可視化と知識の構造化を通して—。平成27年度教育実践研究報告。山梨大学教職大学院
- ・内藤圭太（2015）単元を貫く「発問」でつくる中学校社会科授業モデル 30。明治図書
- ・文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説地理歴史編。文部科学省
- ・森分孝治（1978）社会科授業構成の理論と方法。明治図書