

中学校世界地誌学習の授業実践力の変容に関する研究：
教科開発学の視点をもった外部支援者との省察を踏まえて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-05-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長倉, 守 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010148

中学校世界地誌学習の授業実践力の変容に関する研究 —教科開発学の視点をもった外部支援者との省察を踏まえて—

長倉 守*

A Study on the Transformation of Practical Skills in Teaching Junior High School World Topography

—On the basis of the reflection with outside supporters
who have viewpoints of subject development studies—

Mamoru NAGAKURA

Abstract

In this study, we clarify the transformation of practical teaching skills of teachers on the basis of the reflection in cooperation with outside supporters in order to improve the practical skills in teaching the world topography of junior high school social studies. In doing so, we sorted out the problems related to the practical skills in teaching the world topography, and examined the concrete methodology and discussing points of visualizing the reflection or the transformation of teachers, invoking the study frame of subject development studies including the cross-link between Geography Education / Geography (Subject Studies) and Teacher Education (Education Environmental Studies) and / or the interaction of theory and practice.

キーワード 世界地誌学習 授業実践力の変容 教科開発学 外部支援者 省察

1 はじめに

本稿では、外部支援者との協働的な省察による、中学校社会科教師の世界地誌学習の授業実践力の変容について考察を行うことを目的とする。その際には、地理教育学・地理学(教科学)と教師教育学(教育環境学)の架橋や理論と実践の往還といった、教科開発学の研究枠組みを援用し、世界地誌学習の授業実践力に関する課題を整理するとともに、省察や教師の変容を可視化する方法論について検討を行う。その上でアクション・リサーチを行い、授業実践力の変容や方法論について考察する。

1.1 世界地誌学習をめぐる授業実践の課題

現行の平成20年版中学校社会科学習指導要領(以下、平成20年版とする)では、地理的分野「世界の諸地域」において世界地誌学習の授業実践を求めている。平成20年版の世界地誌学習では、世界全州(アジア・ヨーロッパ・アフリカ・北アメリカ・南アメリカ・オセアニア)を対象とした授業実践を求めているが、こうした世界全州を対象とした授業の実施は、およそ20年ぶりのことである。

こうした方向転換について、竹内(2012a)は、平成20年版において提示された習得—活用—探究の学習過程を踏まえ、中核となる主題の問題解決に向けた学習過程に

着目して地誌学習を構想することの重要性を論じている。また、こうした授業実践の組織化は簡単なことではなく、教師には従前以上に広く深い地域理解と高度な授業構成能力が求められ、何より生徒が中核的な主題を自らの問題として捉えることができなければそのような学習過程は成立しないと主張している。

こうした指摘にみられるように、社会科教師には理念の具現に向け、生徒の実態を踏まえながらいかに授業実践レベルに翻案し、展開させていくかといった、授業実践上の高度な力量が求められることとなった。

では平成20年版をめぐる、学校現場ではどのような状況がみられているのであろうか。授業実践の状況として課題が幾つか指摘されている。牛込(2011)は、授業実践の課題として、①中核事象を的確に捉えた主題設定や授業構成、②教材となる地域のスケールや選定方法、③主題設定と受験や各種試験との関係を考慮すれば網羅的になることへの懸念を挙げている。また久山(2014)は、課題を生徒が主体的に追究するような授業展開はあまり見られず、教科書の記述を教師が丁寧に解説する授業が多く見受けられると指摘している。その背景として、生徒の追究意欲を十分に喚起するとは言えない課題設定が見られる教科書や、学習内容の系統性や地理的事象の相互関係を把握する教師の指導力に課題があると論じている。さらに中條ら(2014)は、学習指導要領が示す内容

* 静岡大学教育学部

の意味や具体的な指導方法をはじめから理解できる教師は少なく、「結局、かつての網羅的・平板的・繰り返しの学習に戻ってしまうのではないか」といった、懸念が拭いきれないと説明している。

一方、平成 20 年版の改訂にあたっては、例えば文部科学省レベルでは、都道府県及び政令指定都市の教科担当指導主事を集めて説明会を実施し周知を図ってきた。また学校現場では、教科主任等を集めた教育課程説明会等が開催され、趣旨の周知が進められてきた。しかしながら、学校現場の状況に関して上記のような指摘がみられている。周知の方法に関する検証が求められると指摘することもできるが、他方ではそれだけ理念の授業実践への翻案については容易なことではなく、高度な授業実践力が求められると指摘できるのではないだろうか。単なる理念の説明や周知だけではない、教師の授業実践力を支援する新たなアプローチについて検討する必要があるであろう。

では平成 20 年版に関して、学術レベルではどのような議論がされてきたのであろうか。地理教育における中学校世界地誌学習に関する研究成果としては、山口 (2008) による地誌学・地誌学習の理論を踏まえ動態地誌的方法を用いた授業設計の提案、田部 (2013) による研究者と実践者の協同により世界各州における基礎的な素材や考え方、具体的な方法論に関する議論、荒井 (2013) による具体的な授業構成における社会的有用性の視点の必要性に関する指摘、池 (2013) による地誌学習の内容構成の再検討をはじめ今後の課題の提示などが挙げられる。また、向後(2011)、新堀(2012)のように、個々の教師による単元開発事例として現場教師に示唆を与える研究も見られる。

また近年、地誌学習をテーマに、地理学研究者、地理教育研究者、現場実践者の交流の機会が設定されている。例えば日本地理学会の地理教育シンポジウムでは、平成 20 年版に呼応して地誌学習に関する様々な議論・検討を重ねている。2010 年春季大会では「地理学習論の再構築—地誌学習論、主題学習論、巡検学習論」が、2013 年春季大会では「地誌学と地誌教育 (諸地域学習)」が、2014 年秋季大会では「学校における地誌学習の現状・課題・展望」の各シンポジウムが開催されている。

こうしたシンポジウムでは、平成 20 年版の地誌学習をめぐる、地理学研究者、地理教育学研究者、学校現場の実践者による議論が展開されるとともに相互の立場を越えた検討の重要性が確認されている。しかし、研究者の議論は専門分野を背景とした理念的な提言に留まっており、学校現場の授業実践に十分に踏み込めていないといった課題を指摘することができる。一方実践者の議論や報告も個人の経験に留まり、それらは個々の教師の個別実践として収まる場合が多いと指摘することができる。さらに課題となるのは、研究者と実践者との議論後の実

践者の授業実践についてであり、ともすると実践者の予定調和に委ねられ、いわゆるブラックボックスとなっている。

以上を踏まえると、相互の立場を越えた議論は緒に付いたばかりであると指摘することができよう。確かにこうした議論は示唆に富み一定の評価は十分にできる。しかし一方でとくに課題となるのは、地誌学、地理教育学といった学問の視点から論じられ、学校現場の状況や授業者の授業実践に即した議論に到達することが困難な点である。こうした現状は教師の授業実践の様相が学術的に明らかにされていないことの表れであり、学校現場の状況に関する共通認識が基盤にあれば、理論と実践を架橋する統合的な視点から、教師の置かれた文脈に即した議論の深化が期待されるであろう。

上述したように、平成 20 年版の趣旨の周知は行われているものの、学校現場の状況については課題が指摘されていた。今こそ現場教師に対して、これまでの知見や議論を生かしつつ、実際に教師が置かれた文脈を踏まえ、理念の具現化を試みる教師の経験の内実に一層迫る研究や助言が求められているといえよう。そのためまずは、専門性を有する研究者が外部支援者となり、教師の授業実践に踏み込んで、理念を具現化する授業開発の形成過程に着目し、それを可視化することによって、授業実践力が変容する様相を明らかにする必要があるであろう。

2 授業実践力向上に関する検討

2.1 中学校校内研修の課題

教師が授業実践力を高める機会としては、県や市町による行政研修や所属校における校内研修がある。中でも校内研修については、各校が抱える課題を日常の教育実践に即した具体的な研修課題として共有し、学校全体で解決に向けて取り組まれている。そのため研修成果を直接児童生徒の指導に反映させることが可能であり、教育実践の充実・改善につなげやすい。しかしその一方で、教師個人が抱える課題への対応や教科固有の専門的知識の獲得については脆弱である。こうした課題について、木原 (2004) は、学校全体の研究テーマと個々の教師の問題意識との齟齬や、開催機会、研究期間、手続きの限定による議論の深化の困難性を指摘している。また北田 (2011) は、中学校の校内研修における全教員による教科を越えた議論や教科固有の専門性向上の限界性を指摘している。

筆者が行った調査 (長倉、2017) では、校内研修により、中学校社会科地理的分野に関する教科の専門性が向上したと感じている教師は 1.7% であり、やや向上したと感じている教師を含めても約 3 分の 1 の教師にしか向上実感がなかった。こうした結果については、上述の木原や北田の主張を裏付けるものとして理解することができよう。授業実践力の中核が授業の大半を占める教科指

導にあるとするならば、こうした結果は決して看過することはできない。

こうした点について、新保・長倉（2013）では、従来の全員参加の校内研修における省察・評価とも、日常の各教師における授業実践の省察・評価とも異なる、ある教科の特定の視点に焦点化した研修の意図的な設定を促す方法論も考えられ、教科の専門性を有する他の教師や研究者等をまじえて実践力を他者評価していくことも協働的な省察力として活用できると指摘した。そこでこうした外部支援者を交えた授業実践力向上の方法論について検討を行いたい。

2.2 外部支援者の関わりに関する検討

近年、学校に絶え間なく改革が求められていることを背景に、学校には「専門的な学習共同体」として学び続ける組織であることが求められており、こうした視点での学校研究に注目が集まっている。木原・島田・寺嶋（2015）は、このような課題意識のもと、学校研究の発展の鍵を握るものとして「学校と学校外組織とのネットワークの構築」が重要であると論じ、学校研究の推進に寄与する外部支援者として、指導主事や大学研究者、他校に所属する教科指導員などが想定されると述べている。

このうち指導主事の機能について検討した研究に、押田（2008）や小林（2012）、島田・木原・寺嶋（2015）などがある。中でも小林、島田らの研究からは、指導主事の機能とコンサルテーションの概念との親和性の高さが示唆される。指導主事は単に教育行政の方針を学校に伝達するだけではなく、学校との関係性の構築を踏まえて文脈に応じた助言や支援を行っていることが明らかにされている。しかしながらこれらの研究では、外部支援者である指導主事の機能により、対象となる学校や教師がどのように変容したかまでは言及されていない。

次に、大学研究者による関わりについて検討する。近年、大学研究者と学校の授業研究との関わりについての議論が蓄積されつつあり、大学研究者の立場について、調査や分析のみを行う立場から、授業実践の支援を行う立場への転換を図っていくことが求められている。佐藤（1998）や秋田（2005）は、アクション・リサーチに着目し、研究者が教師と協同して授業改善やカリキュラム改革に関与し、その変容の過程をとらえていくことの重要性を指摘している。とくに佐藤は、アクション・リサーチの推進により、教師との協同関係を構築し、教師が授業実践の中で機能させている「実践中の理論」を探究し創造することや、研究者のコンサルテーションにより教師の思考と実践にどのような変化があったのか、その過程を創造的で力動的なものとして対象化し研究を行う重要性を論じている。また秋田は、教育におけるアクション・リサーチを、研究者が行う外からの研究ではなく、教師たちと、或いは教師たちによる、現実の文脈の

中で教師自身が直面している問題状況に応答していくものとしてとらえ、教師が授業実践を行う際の自明について、探究者として確かめることを、研究者が内側から援助する方法であると述べている。こうした議論から、大学研究者が実践の文脈に即して教師や実践の変容を捉えていくとともに、よりよい授業実践をとともに創造していくことの重要性を主張している。

これらの主張に共通する点は、単に外部支援者が自身の専門性を披露し、伝達するのではなく、学校や授業者の文脈に即して問題の枠組みを提起することや授業者の自明を確かめることができるような助言を行うことであった。しかしこれらの議論では、研究の視点が外部支援者の在り方に主眼が置かれており、外部支援者との関わりによって教師がどのように授業実践力向上に関する学習を行い成長があったのかについては、研究の蓄積が見られない。

2.3 省察の可視化、教師の変容を捉える方法論

教師教育研究においては、ショーニンによる反省的実践家の提起を機に、教師を反省的実践家として捉え、省察を通して実践的知識の形成や変容を図ることの重要性を指摘する理念的な研究の蓄積が見られる。授業実践における教師の成長には、自身の授業に対する省察により、授業の表層だけでなく、選択や判断の原理として機能する思考枠組みを問い直し、実践的知識を更新していくことが重要であると論じられている。本研究の視点から述べるならば、こうした指摘は示唆に富み、省察による実践的知識の形成や変容を授業実践力の向上として捉えていくことができよう。

こうした省察の方法論については、教育工学や教育方法の学問領域を中心に、授業実践への省察を促す方法論に関する議論の展開が見られ、藤岡（1998）や澤本（1998）などにより多様な方法論が提起されてきた。例えば藤岡は、授業リフレクションの成否は、「プロンプター」＝「促進者」が「授業者の経験を尊重しながら内面報告を促すことができるか」が鍵であると論じており、省察を喚起するためには、論点を明確にすることや対話により省察を深める促進者の在り方が重要であり、そのいかににより省察の質が左右することが主張されている。

こうした省察について、校内研修における同僚との省察に着目し、教師の変容を捉えようとする研究が近年蓄積されつつある。まず、複数回の校内授業研究会を対象として、同僚との省察による教師の変容をとらえた研究に北田（2009）があるが、北田の研究では、教師の変容により授業実践にどう作用したかまでについては明らかにされていない。こうした課題を踏まえ、授業の実践化までを対象として検討したものに坂本（2011）の研究がある。坂本は、複数回の授業研究を通じた教師の変容を授業後のインタビューにより明らかにしているが、その

後の授業にどのように生かされているか確認を行うなど実証的に明らかにされたものではない。

こうした点を明らかにしようとした研究については、授業力量形成を実証的に検討した木原（2004）、校内研修における小学校教師の学習過程を明らかにした坂本（2013）や小笠原ら（2014）の方法論が示唆に富んでいる。坂本や小笠原らは同僚教師との協同的な省察過程を質的に解釈することにより教師の変容を捉えている。

坂本（2013）は、小学校音楽専科の教師が、事後検討会において他者の発言を受けて省察し、その後の授業実践が変容するまでの過程について検討を行った。こうした坂本の検討は、協議会での同僚教師の発言を受けた省察による学習と、授業における実践化とを関連付けて示したことに意義がある。また、他者の発言を受け授業者に実践化を促す際には、授業者が持つ授業理念や課題意識をはじめとする文脈を共有することの重要性が示唆される。

こうした坂本の指摘は、一回の事後検討会とその後の授業との関連性を分析の対象にしたものであったが、複数回の校内研修により学習を深め、授業実践への活用を検討した研究に小笠原ら（2014）がある。小笠原らは、小学校の学年部研修に着目し、授業研究の事前・事後検討会における発話分析とその後の授業実践を検証し、両者を関係付けて授業力量向上の様相を明らかにした。分析にあたっては、木原（2004）が示している授業力量に関する枠組みを活用し、認知（知識）、授業実践（授業技術）、価値観（信念）の3つの側面に着目した。

これらの研究は事後検討会を教師相互による省察場面とみなし、その中でいかに授業者の省察が深化し、実践的知識や授業実践の変容、授業実践力の向上に繋がっていたかに着目した点に意義がある。教師の変容を捉える研究成果として援用が期待できよう。

3 世界地誌学習の省察の視点の検討

3.1 地域的特色の構造的把握と授業実践化

では、世界地誌学習に関する外部支援者との省察は、どのような論点で行えばよいのであろうか。西脇（1993）は、従来から地誌教育は地誌学の成果に大きく依存しており、地誌学の成果を学校教育向けに圧縮し、単純化したのが地誌教育であったといっても過言ではなかったと指摘している。地誌学は地域を形成する様々な地理的な構成要素を取り上げ、それらの関連性を総合的に考察していく特性をもっている。そのため、地誌学により記述される各地域の地誌は、ともすると網羅的に広範な地理的な構成要素を、地域を形成する項目として取り上げる可能性がある。地誌学においては、対象とする地域の様々な構成要素をもとにいかに関係性を総合的かつ構造的に把握するかが課題となっている。

では、いかに地域的特色の構造や中核的な要素を把握

していけばよいのか。よく検討される議論に千葉（1972a、1972b）がある。千葉は、木内（1968）の地域概念を踏まえて、地域構造の図化に関する方法論を提示し、地域を構成する諸要素は複雑であるが特徴的な事象に焦点化する重要性を論じている。こうした指摘を受け伊藤（2012、2015）は、地誌学習の授業実践化にあたり、地理の見方・考え方を基盤とした地域的特色の構造的把握とそれをもとにした授業実践への転換を提起している。これらの検討から、地域事象の構造的把握にあたっては地理の見方・考え方の活用が有効であることが示唆される。その上で授業実践化にあたっては、地域事象の把握からいかに生徒による主体的な学習展開に転換を図り、授業構成を構想することが鍵となることが示唆される。では、授業実践には具体的にどのように転換したらよいであろうか。

3.2 授業実践への具体的転換

地誌学や地理教育に関する知見を理論的に検討した上で、地誌学習における授業実践化の視点や方法論を具体的に提示したものに塩満（2010）や中條ら（2014）の議論がある。まず塩満（2010）は、地誌学習の授業実践化の視点について、①中核事象や関連付ける事象の設定、②中核事象に関する「なぜ疑問」と他の事象に関する下位の問いの有機的な関連付け、③動態地誌的学習を基本的学習過程に位置付け、といった3点を提示している。一方、中條ら（2014）は、授業実践化の視点として、①学習者にとらえさせたい地域的特色の提示、②中核事象が反映した「なぜ・どうして型」の単元を貫く課題の設定、課題の学習者への内在化に向けた仕掛け、③中核事象と関連づく事象との関係性の明確化、学習者の理解を促す学習過程や学習方法の工夫、④地域的特色を捉えた過程や成果を表現する場の設定、の4点をあげている。

以上の塩満、中條らの検討を比較すると両者の見解には、I 地域的特色の構造的把握、II 問いと授業実践の構造化の2つの段階があることが指摘できる。さらにIIについては、(ア) I を踏まえた問いの構造化、(イ) II-(ア) を踏まえた授業実践の構造化の2つの段階があることを指摘できる。また、この段階については、I→II-(ア)→II-(イ)のように順序性があることを指摘できる。こうした各段階とその順序性は、中核となる事象を検討して主題を設定し、生徒による主体的な学習を展開させる平成20年版の世界地誌学習の授業実践において有効に機能することが期待される。なお、塩満と中條らの共通性であるI 地域的特色の構造的把握及びII 問いと授業実践の構造化といった授業実践の視点については、前項において検討した伊藤の社会科地域学習の授業実践に関する議論との親和性が高い。

以上の検討を踏まえ、世界地誌学習の授業実践力の基本的枠組みとして、1 地域的特色の構造的把握、2 問

いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用の3視点に整理した。次節では、前節と本節の検討を踏まえ、世界地誌学習の授業を対象としたアクション・リサーチをもとに、授業実践力が向上した様相について質的な手法を用いて豊かに解釈していくこととする。

アクション・リサーチの方法

4.1 実践現場への埋め込み

図1は、学校により研究スタイルは様々であるが、指導主事や大学研究者等の外部支援者を交えて行われる一般的な授業研究のスタイルを示している。図1が示す授業研究は、授業研究当日のみに重点が置かれ単発性であることがその特徴となっている。後日の授業や別単元の授業については、授業者による省察も行われるであろうが、外部支援者により確認されることはなく予定調和に委ねられている。

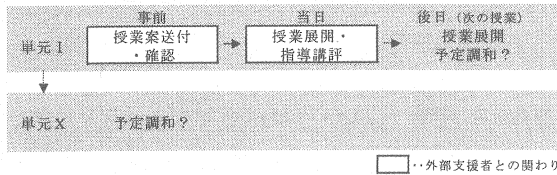


図1 一般的な外部支援者を交えた授業研究

他方、図2は、授業展開の連続性を考慮した授業研究モデルである。事前における授業者との対話を通じた協働省察による視点の共有を起点として、当日の授業展開・事後の協働省察、加えて後日における授業展開・事後の協働省察というように、授業及び省察の連続性を担保した授業研究モデルとなっている。さらには、当該単元での教師の学習が別の単元において機能しているか、自律的な省察サイクルをもとに授業実践が展開されているか、単元を越えて協働省察を試みつつ、教師の反省的実践家としての自立を促す授業研究モデルとなっている。

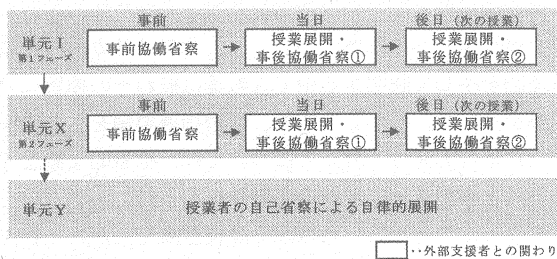


図2 本研究における外部支援者を交えた授業研究モデル

そこで本研究では、省察を基軸とした授業実践力向上を志向し構想された図2に示す方法論を用いて事例研究を行う。この事例研究を通して、日頃、個々の教師が経験と勘の中で無自覚的に行っている授業実践に対する省

察やそれに伴う授業実践力向上の実感についての可視化を試みる。これにより、教師の実践的知識や授業実践の変容のプロセス、さらにはその自覚化について明らかにする。

4.2 研究参加者

中学校社会科地理的分野・地誌学習の授業実践を経験した教師のうち、研究参加の同意が得られたA教諭を対象とした。A教諭は教職経験20年であり、公立中学校に所属し、校長の推薦・承認が求められるA市評価規準作成委員を経験している。

4.3 アクション・リサーチの初期計画

アクション・リサーチは、先に示した図2に示す授業研究モデルの展開を基盤に、以下の計画をもとに展開させた。

〔第1フェーズ 単元Iにおけるアクション・リサーチ〕

表1の方法論の展開を基盤に、対象教師との協働省察や授業観察を通して、教師の置かれた文脈の把握や地誌学習の授業実践に関する課題意識及び実践的知識を掘り起こすことに重点を置く。第2節において検討した3視点について説明し、対象教師の状況に適応するよう、授業実践への翻案について検討し、教師の状況に応じた提案を行う。

〔第2フェーズ 単元Xにおけるアクション・リサーチ〕

第1フェーズにおける検討を踏まえ、事前協働省察において外部支援者がアクションの方向性を提案し、教師とともに計画を進めていく。なお、アクションの内容については教師の課題意識や状況、事後協働省察での検討に応じて柔軟に修正を行う。アクションを進める中では、教師が世界地誌学習の授業実践に関してどのような課題意識や実践的知識を持ち、授業実践にあたっているのかについて、外部支援者と対象教師との協働省察により振り返り、アクションの最後にはそれがどのように変容したかという視点で整理する。

なお、これまでの検討を踏まえ、アクション・リサーチ全体を通して、研究参加者である対象教師に学び、共に考える姿勢を持つ。また、状況や変容への気づきを促進するために発言内容を整理して教師にフィードバックしながら省察を促すとともに、相互理解やアクションの提案、合意形成を図る。

4.4 データ収集方法

アクション・リサーチの初期計画にもとづき、教師の課題意識や授業実践がどのように変容するのかについてデータを収集した。データ収集の期間は、2012年11月～2013年3月であった。データ収集は、研究参加者の各所属中学校において行った。

具体的には、対象教師との協働省察と授業観察におい

てデータ収集を行った。このうち、協働省察におけるインタビューでは、地誌学習の授業実践に関する課題意識及び指導の実際などについて聞くため、授業観察の前後に半構造的なインタビューを実施し、自身の授業実践に対する省察を促した。なお、インタビュー内容についてはICレコーダで記録した。授業観察については、フィールドノートに観察内容を記録した。また、授業者である教師にICレコーダを身に付けてもらうとともに、教室にビデオカメラ1台を配置し記録した。

4.5 分析方法

分析対象の資料としては、協働省察におけるインタビュー、授業観察におけるフィールドノートをデータとした。分析の枠組みとしては、前節における検討を踏まえ、坂本(2013)や小笠原ら(2014)の手法を援用し、質的な手法を用いて豊かに解釈する。特に小笠原らは、木原(2004)が示す、授業力量を認知(知識)、授業実践(授業技術)、価値観(信念)の3側面から捉える枠組みに従い、分析を進めている。本研究ではこうした枠組みを援用し、授業実践力の向上を、①実践的認識の変容、②授業実践の変容、③①と②の自覚化と捉え、これらを省察サイクルの自律的展開の端緒として位置づけるとともに、分析の枠組みとして、対象教師との協働省察における聞き取りや授業観察から授業実践力の向上を検証する。

また本研究では、教科に関する視点を一層重視して教師の変容や成長を捉えていくことを研究課題として掲げている。よって前節で検討した世界地誌学習の授業実践力である、1 地域的特色の構造的把握、2 問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換、3 地理的見方・考え方の援用といった3視点について、上記①②③の様相を捉えていく際の視点として設定し、教師の授業実践力の向上を実証的に明らかにしていくことを目指した。

なお、こうした分析については筆者が行うが、本リサーチでは社会科教師の主観的意味づけや経験を研究対象とし、分析者の思考の枠組みが分析結果に直接影響する。筆者の思考の枠組みを全て開示することは不可能であるが、筆者の立場を明示することで、思考の枠組みを開示することに替えたい。筆者は平成5年度から17年間、中学校の社会科教諭として授業実践に当たってきた。このうち、2年間は大学院修士課程への派遣研修を経験し、社会科授業や社会科教師に対するインタビュー調査の逐語記録データを対象に質的研究法を用いた分析のトレーニングを積んだ。また、平成22年度から4年間は、S県教育委員会事務局において社会科担当の指導主事として勤務を行った。加えて、現在は、地理学、地理教育学、教師教育学を架橋する研究に取り組んでいる。このような経験が、本研究の分析に大きな影響を与えている。なお、アクション、データ収集、データ分析を通して、授

業実践研究者からスーパービジョンを受け、分析の妥当性を高められるよう努めた。

以上により、教科に関する専門性を有する外部支援者との協働省察を通し、世界地誌学習に関する授業実践力の3視点から、教師の実践的知識や授業実践が変容したのか、或いはそれらの自覚化があるのかといったことについて検証する。

5 結果

5.1 第1フェーズ

第1フェーズでは、事前省察におけるインタビュー、北アメリカ州の授業展開(2時間)における観察と事後省察におけるインタビューを行い、A教諭の地誌学習の授業実践に関する課題意識及び指導の実際を把握した。

まず、事前の協働省察におけるインタビューにおいて、A教諭からは(1)学力低位の生徒に対するアプローチ、(2)学習課題の設定のあり方、(3)問題解決的な授業構成のあり方といった3点について世界地誌学習の授業実践に関する信念や課題意識として表出した。例えば(1)についてA教諭は次のように述べている。

自分自身の経験で、僕は中学校時代、正直に、あまり社会はできなかつた。先生たちはできる子中心に授業を進めていくわけではないですか。それを見てやはり自分も何かすごく悔しいなあというのと、なんか俺参加して意味があるのかなあという思いが小学校中学校時代にあって、低位の子どもたち、俺みたいに中学校時代、そんなに対して社会に興味を持っていない生徒でも、授業に参加できるようにしてあげれば、まあ授業がもっとみんな楽しくなるんだろうなあと思ったんですけども。自分でも悩みながらやっているんです。

またこの(1)から(3)については、(1)がA教諭の課題意識の中核に位置づけられ、(2)と(3)の課題意識が(1)の課題意識と密接な関連があると考察した。そこでこうしたA教諭の信念や課題意識を踏まえた上で、前節で検討した3視点について説明を行った。このうち、地域的特色の構造的把握と問いの構造化を基盤とした主体的学習を促す授業実践への転換については、北アメリカ州の地域構造図を示して説明する中でA教諭は概ねその趣旨への理解を示した。しかし一方で、学習指導要領をもとに説明した地理的見方・考え方については、抽象的な概念であることも相まって理解の困難性を示した。

こうしたことから、A教諭の課題意識や置かれた状況と、上述した授業実践力の3視点との融合をいかに図っていくのかといった本アクション・リサーチの課題が表出した。そこで、アクション・リサーチの初期計画を踏まえつつ、単に上意下達的に3視点を説明しその視点に沿った授業展開をA教諭に求めるのではなく、A教諭の文脈に適応するように3視点を翻案し、A教諭の授業実

践への導入を検討する重要性を改めて認識した。むしろ、そのようにしなければ、A教諭の授業実践の変容及び省察の自立的展開を促すことはできないと判断した。そこで第1フェーズの授業展開・事後協働省察では、A教諭の信念及び授業実践に密着し、3視点の翻案に臨むこととした。

表1 第1フェーズにおける授業実践（授業展開②）

第1フェーズ 北アメリカ州 授業展開②	
前後省察本時のA教諭の課題	学力低位の生徒の思考に対する配慮
課題把握場面	学力低位の生徒に配慮し、世界の主要工業国を示した世界地図の提示と平易な表現によるトピックと発問の提示 T: 黒く塗ってある国は世界で工業がさかんな国です。どこの国かな。 S: アメリカ、中国、ドイツ、日本。 T: そうだね。じゃあ世界で一番工業で儲けている国はどこだと思う？ ↓ 学習課題: なぜアメリカは工業がさかんなのか
追究場面①予想	S: 農業と工業がやる場所が分かれてから S: 農業で儲けたお金を使って仕事をしている S: アメリカはお金がたくさんあるから 肥料もいっぱい買っている S: 他の大産の人がやってきて技術を教わったから S: 戦争で勝ったから これまでの地誌学習や小学校の歴史学習等、既習事項を踏まえた予想となっている。全ての生徒が追究意欲を高めることを期待しての場面設定である。 一方、課題解決に向かう直接的な契機とするには、さらなる助言、個別支援が必要となる。
追究場面②調査	教科書本文を基軸とした調査、適宜資料集を参照 教科書の本文を理解することができず学習が停滞している生徒への支援 T: (主題図を示し) この地図から何が分かる？どこが最近伸びている？生徒への賞賛、発表への意欲付け T: いいよ、OK 頑張ってるな、よし発表しよう 語句の解説 S: 停着ってなんですか 課題-予想-追究の一貫性の担保に工夫が求められる。
課題解決場面	生徒の発表内容 恵まれた資源、五大湖の水運、南部へ工業地域の広がり・サンベルト、移民 ↓ 予想と追究結果の関連性に課題 生徒からは地域の各要素に関する意見 地域構造自体を生徒により捉えきることが十分でない 教師の板書により補充し構造化を図る
A教諭の授業実践総括	全生徒の授業参加を求め、生徒の思考に沿った地理的事象・用語の平易な形への翻訳・提示により学習内容の理解を促す授業構成 フィールドノートをもとに作成

表1は、第1フェーズの北アメリカ州②の授業を示したものである。事前の協働省察では、A教諭が、低位な学力の生徒も含めた全生徒の授業参加に向け、平易に翻訳した資料提示や予想の場面設定を媒介として、冒頭場面から追究場面への学習意欲の持続性に配慮するといった実践的知識を有していることが明らかになっていた。実際の授業場面においても、事象・語句を生徒が理解しやすいよう平易に翻訳された表現を交えた資料や学習課題の提示をもとに予想及び意見の発表を求めるとともに、生徒の取組を認め、賞賛する場面が見られた。こうした授業展開により、確かに導入場面における生徒の追究意欲の持続を図ることが可能になっていた。しかしながら、その後の追究場面においては、予想と追究すべき内容との齟齬が浮き彫りになり、導入場面から追究場面にかけて授業実践力の3視点が入り込む余地があるとも判断された。

そこで、アクションの方向性として、翻訳・賞賛に加え、地理的見方・考え方を生かした資料提示・助言の促進を図る意図から、生徒の主題図の読み取り状況に応じた具体的な支援を提案した。こうした支援により、A教諭の授業実践の特性である生徒の追究意欲の持続性の担

保に加え、主題図の活用を起点とした地域構造の把握と、生徒による主体的追究過程への変換の導入を視点とし、地理的見方・考え方を基軸とした生徒の思考の深化を導こうと考えた。以上のようなアクションの方向性及び内容については、筆者からA教諭への提案を行うとともに、授業過程への具体的翻案について協働省察を試みた。ただ、以上の提案に対する最終的な判断及び授業の実施についてはA教諭に委ねることとした。

5.2 第2フェーズ

第2フェーズでは、まず授業展開①後の協働省察において、A教諭から次時への課題として、主題図の活用、複数資料を組み合わせた地理的事象との出会いの工夫、学力低位の生徒に配慮した資料加工について語られた。こうした語りについては、第1フェーズを踏まえた筆者の提案を受け止め、具体的な授業場面に位置付け表出されたものと考えられる。

これを受け授業展開②では、表2のように授業が展開された。例えば、課題把握の場面では、オーストラリアへの移民の国別人口の変化に関する主題図とオーストラリアへの国別移民・観光客数の変化に関する帯グラフが提示され、A教諭は資料を見て気づくことはないかと発問している。こうした導入場面については、A教諭にとり次の2点において、従前の授業実践ではみられなかった新規性のある挑戦であった。その一つは導入場面における主題図の提示であり、いま一つは導入場面における複数の資料の提示である。

この点についてA教諭は、主題図を含めた複数資料の

表2 第2フェーズにおける授業実践（授業展開②）

第2フェーズ オセアニア州 授業展開②	
前後省察本時のA教諭の課題	主題図の活用、複数資料を組み合わせた地理的事象との出会いの工夫、学力低位の生徒に配慮した資料加工
課題把握場面	主題図（オーストラリアへの移民の国別人口の変化）、帯グラフ（オーストラリアへの州別移民・観光客数の変化）の提示 T: 資料を見て気づくことはないでしょうか？ ↓ 学習課題: なぜオーストラリアとアジアの結びつきが強くなったのか
追究場面①予想	S: オーストラリアとアジアは近いから結びつきが強い S: オーストラリアからイギリスに行く、そこいそこ辺り邪魔じゃないですか、国がたくさんあって S: オーストラリアにしかない自然や文化を見に来る人が増えたから飛行機で10時間ほど飛ばせば行けるから S: お互いに貿易もさかんだし、結びつきが強いから S: オーストラリアがアジアから来る人を受け入れたから 既習事項を踏まえた予想に加え、主題図を提示したことにより、オーストラリアとアジアの位置関係・空間認識を踏まえた予想が可能となっている。地域構造の把握までの見通しを持った予想となり、予想を調査の予備的かつ現時的な視点として調査にあたることが可能となっている。
追究場面②調査	教科書と地図帳を基軸とした調査、適宜資料集を参照 主題図を読み取ることができず学習が停滞している生徒への支援 T: イギリスはどこだった？オーストラリアとアジア、オーストラリアとイギリスの距離を考えてもらえ。 調査を進めている生徒に対し、立てた予想との関係性を問う助言 T: これどう？立てた予想と？距離はどれくらい違うのかな？ 生徒への賞賛、総括への意欲付け T: いいとこ線引ばったじゃん、あとはまとめるだけだよ 提示した学習問題が生徒の意図として理解されており、自身の力で追究が進んでいる生徒が多い。
課題解決場面	生徒の発表内容 時差がない、自然を助ける観光客増加、企業の進出、交流の深まり、多文化尊重の社会づくり ↓ 予想と追究結果の関連性が比較的高い 予想場面における調査への見通しがいよいよ追究への助走となり追究が加
A教諭の授業実践総括	全生徒の授業参加・理解を求めつつ、主題図の活用による地理的な見方・考え方を生かした課題解決・地域構造の把握を促す授業構成 フィールドノートをもとに作成

提示が学力低位の生徒にとって捉える事象が複雑になり追究意欲の減退につながるのではないかと事前の協働省察において心配していた。しかし、従前から有している実践的知識を基盤に、資料を平易に翻訳するなど資料に加工を施すとともに、資料相互の関連性に配慮した提示を行ったことにより、むしろ事象を多面的に捉える契機となり、学習課題に対する予想の着眼も地域構造の追究につながるものとなった。具体的には、上述のとおり表2に示すように、課題把握場面において、オーストラリアへの移民の国別人口の変化を示す主題図と州別移民・観光客数の変化を示す帯グラフを提示した。こうした提示を受け、生徒からは予想として、例えば、「オーストラリアとアジア州は近いから結び付きが強い」といった意見が表出された。これは、帯グラフから読み取ったアジア州の移民の増加傾向に加え、主題図から読み取ったイギリスをはじめとするヨーロッパ州と比較したアジア州の地理的距離の近さを関連させて導きだした予想であると推察される。このように予想については、低位の生徒に配慮しつつも、地理的な見方・考え方を援用した資料提示や学習課題の提示により、その後の追究に機能しうる現実的な視点として機能しうる意見が生徒から出された。こうした位置関係や空間認識に関連した生徒の予想は、低位の生徒を含めた生徒の追究意欲を掻き立てるとともに、追究場面における地理的な思考形成に有効性のあるものとして期待された。

このように、主題図・地図の活用による発問を基軸とした展開により課題—予想—追究の一貫性が担保された。A教諭は授業後にこうした授業を省察する中で、主題図や複数の資料を活用した学習課題の設定・導入の効果について、次のようにその有効性や可能性を述べている。

やっぱりこういうようなグラフだけではなくて、主題図を使うことによって視点が違うので、いろんな多面的な見方ができるのかなと感じました。帯グラフだけよりもやっぱり主題図とかがある方が、基本的にこれ地図がでてるので、立体的に捉えられるし、いいのかな。ただ、ほんとに低位の子たちも分かるような主題図を選んであげないと。

また、A教諭は、主題図や地図を活用した追究場面の効果、活用する上での配慮事項、問題解決的な授業構成の在り方についても省察を広げた。以上のような省察を踏まえ、筆者から、A教諭の授業の特性について、従前からの生徒の追究意欲の持続を図ろうとする特性に加え、地理的見方・考え方をはじめとする3視点を生かした授業展開により、生徒の思考が促され、結果として全生徒の授業参加が担保されている特性が生じたことを述べた。

5.3 アクションの総括

第2フェーズの最後にアクション全体を総括した。A

教諭からは次のように授業実践力向上の実感を窺わせる省察を引き出すことができた。A教諭は総括の中で、例えば次のように述べていた。

主題図を軸に地理的見方・考え方の援用等による授業実践の効果の認識今回学習指導要領にも主題図と地図の書き方があるので、やっぱりこういうのを、やっぱり授業の中でも取り入れていく必要があるのかなと感じました。

やっぱり基本的な授業をする中で、今回はこの授業を先生と事前に打ち合わせをしたじゃんね。やっぱりああいうのって大事だなんて思いましたね。一緒に授業づくりしてっていくっていうのは、先生の違った多面的な部分から学ばしてもらった。

研究的にいうとリフレクションってこと。そうだよな。あのやっぱり、振り返ることによって、次の自分の課題が見えてくる。

このようにA教諭は、主題図を軸に地理的見方・考え方をはじめとする3視点を援用した授業実践や本研究のようなアクション・リサーチによる協働的な授業づくりの効果や省察の重要性を認識していた。

6 考察

6.1 外部支援者との協働省察

以上のアクションを整理し、A教諭の変容を示したものが表3である。本研究では、授業実践力の向上を①実践的知識の変容、②授業実践の変容、③①と②の自覚化

表3 A教諭の実践的知識、授業実践の変容と自覚化

	第1フェーズ 単元I 北アメリカ州		第2フェーズ 単元X オセアニア州	
	事前協働省察 事後協働省察①	授業展開・事後協働省察②	事前協働省察 事後協働省察③	授業展開・事後協働省察④
実践的知識	<ul style="list-style-type: none"> 学力低位の生徒が参加できる環境設定 生徒の主体的な学習の意欲を引き出し給う 生徒の実感や疑問等を生かした設定 そうした思考に導く資料の不足 	<ul style="list-style-type: none"> 平易な表現、観察による理解の促し 意欲的学習への承認、賞賛 地理的見方を生かした個別的支持の提供 	<ul style="list-style-type: none"> 地理的見方・考え方を生かした地理的・空間的助言 位置や空間との関わりを意識し、地域的事象として見出し学習課題を設定 	<ul style="list-style-type: none"> 地理的見方・考え方を生かした具体的助言のよき 一層の資料加工の必要性 位置や空間との関わりを意識するため、資料選定の必要性
授業実践化	<ul style="list-style-type: none"> 予想をもとに、根拠を明確にした追究 問題解決的な授業構成のあり方 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書記述をもとに1時間学習内容(農業)構造化をもとに 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書記述をもとに1時間学習内容(工業)構造化をもとに 課題—予想—追究の一貫性に課題 	<ul style="list-style-type: none"> 地域構造を踏まえた学習内容をもとに 検討
価値観 省察サイクルの自律的展開に向けた自覚化	<ul style="list-style-type: none"> 低位の生徒を含む全員参加が授業の意義 地理的見方・考え方の概念は難し 日々積みながら執行継続の授業実践 	<ul style="list-style-type: none"> 低位の生徒へのアプローチとして地理的見方を生かした個別的支持が有効 	<ul style="list-style-type: none"> 全生徒の参加に向け、地理的見方・考え方を活用した発問や授業展開への挑戦 	<ul style="list-style-type: none"> 主題図を軸に3視点から授業実践に挑戦することの重要性 協働省察の重要性 自己省察の重要性
外部支援者の関わり	<ul style="list-style-type: none"> ARの概要説明 中核的課題意義の掘り起こし 3視点の説明 	<ul style="list-style-type: none"> 3視点から授業実践の現状の把握や確認、省察の促し 	<ul style="list-style-type: none"> 3視点から現状を整理し、省察の促し 3視点を踏まえてアクションの方向性を提案 	<ul style="list-style-type: none"> 3視点から授業実践の現状の把握や確認、省察の促し 今後において3視点を統合的に促した中核的課題意義への挑戦を提案

と捉え、それらを省察サイクルの自律的展開に向けた端緒として位置づけているが、表3は、こうした①から③の枠組みにもとづき整理を行った。以下では変容プロセスの特性について言及したい。

本研究におけるアクション・リサーチにより、A教諭の授業実践の基底には、学力低位の生徒に対する配慮や具体的なアプローチの重視があることが明らかになった。このことはアクション・リサーチを通して第1フェーズから第2フェーズまで終始一貫していたばかりか、授業実践についての省察が自らの中学校時代の経験の振り返りにまで及び、全生徒の授業参加の担保というA教諭の授業実践のいわば使命として改めて認識されていった。こうした意識の高まりの中で、生徒への具体的なアプローチとして、従来の語句や資料の平易な形への翻訳に加え、主題図・地図の提示、見方や活用方法の具体的助言など地理的見方・考え方の視点を生かした地域構造の把握に向け、授業構成・授業展開に変容が見られた。つまりA教諭については、課題意識の掘り起こし、アクションの提案及び自身の文脈に応じた翻案といったアクション・リサーチの展開により、基底にあった意識、いわば自身が授業を行う使命の一層の自覚化が促されるとともに、それに伴って省察を重ねる中で、地理的見方・考え方を援用して授業実践における具体的な手立てや展開に変容が見られるとともに、そうした変容に自ら気づき認識されたことを指摘することができる。

授業研究と教師教育の関わりについて研究する木原(2004)は、教職20年近いベテラン教師になると、中堅期(5~15年)までに培った、教材研究の深化と体系化、独自の授業設計法の開発などの多層的な授業力量を個人内で統合し、各教師の持ち味を個性化として主体的な営みの中で体系化できると指摘している。本研究において明らかにした教職20年のA教諭の様相は、中核となる課題意識の自覚化、目前の教材研究や授業設計、外部支援者による新たな概念の提示等の統合を図りながら、授業実践を展開させており、こうした点において木原の指摘の具体として合致するものであると言えよう。

6.2 本研究における方法論の特性

以上のような各教諭の特性を捉えることができたのは、本研究の方法論によるところが大きい。そこで、本研究における方法論の特質について、以下の三つを指摘する。第一に、本研究の方法論では、図2に示した一般的な外部支援者を交えた授業研究の改善方策として、まずは一つの単元の中で、事前の協働省察、授業展開及び事後の協働省察を繰り返すモデルを構想した。これにより省察の連続性が担保され、いわば授業実践を「点」から「線」として眺める契機とすることができた。こうした方法論の採用、授業実践の位置づけにより、従前の予定調和に留まるのではなく、A教諭を中核に実践的知識、授業実

践の変容を掘り起こすことができた。

第二に、アクション・リサーチにおける2段階の初期計画の設定である。本研究では、図2のような方法論を2つの単元で実施した。第1フェーズでは、教師の課題意識や授業実践の現状を把握した。これをもとに第2フェーズでは、アクションを提案した。これを受け、アクションを総括し、授業実践力向上の実感について、それぞれの教師における授業改善の視点とその意味づけについて可視化を試みた。こうしたアクション・リサーチのプロセスが、いわば授業実践を「線」から単元を越えて「面」として眺める契機となり、教師の授業実践力の向上や変容の自覚化につながったと考えられる。

第三に、アクション・リサーチにおける教師の課題意識や実践状況の尊重である。これまでの教師に対する支援は、例えば、講義形式による行政研修など、教師個々の状況を考慮しない一律的なものであった。それに対し、本研究では教師の課題や実践状況に鑑み、実践の文脈に織り込みながら、状況に応じて意味付けを変えることを尊重した。これにより改善を試みる姿が見られた。こうした姿は、本研究の方法論によって見られた授業実践力向上を志向した姿であると考えられる。

以上のように、本研究における方法論は、連続性のある協働省察及び授業実践の中で、さらには単元を越えて教師の変容を捉えることができ、世界地誌学習の授業実践力向上に向けて自律的な省察サイクルの展開を促すうえでの端緒となりうることを示すことができた。

7 おわりに

以上のように、本研究では、これまでの議論では触れられることのなかった研究者(外部支援者)と実践家(社会科教師)との協働によるアクション・リサーチを行い、中学校世界地誌学習に関する授業実践の支援や教師の変容について可視化することができた。ただし、当初の計画のとおり、A教諭の2つの単元における事前及び事後の協働省察と複数の授業展開の観察を踏まえて可視化したものであることの限界性は指摘しておかなければならない。確かに、次時や次の単元での授業実践の変容とそれに伴う実践的知識の変容や、協働省察や自己省察の有効性に関する自覚的な語りについて確認し、従来の一般的な外部支援者との関わりによる授業研究や単元内の複数の授業を対象とした先行研究に比べ、予定調和に委ねる形は軽減されている。またこの点が本研究の新規性ともなっている。しかしそれがさらなる次の単元に或いはある程度永続的に、省察の自律的な展開として生かされているかどうか確認できていないことについては真摯に受け止める必要があるであろう。とはいえ、対象教師においても新たな課題が生じることも十分に考えられる。教師の状況やニーズに応じた継続的な関わりや他の教師にも援用が可能であるか検証が求められよう。

他方、アクションにおいては、外部支援者が地理教育学・地理学の研究成果をそのままに教師に助言を行っても、教師がそれを理解することは困難であることが明らかになった。それゆえ外部支援者と教師による協働的な省察の中で、教師の置かれた状況や教師が抱く信念や課題意識を外部支援者がまずは聞き出して理解し、それに適応するように学術的成果を翻案し教師に埋め込まなければ、真に教師に届く助言にはなりえず、授業実践の変容やその自覚化には繋がらないことを事例研究により示すことができた。そこで今後一層、外部支援者と授業者との協働省察を進めていくためには、こうした実践状況の理解が外部支援者の認識として必要であると考え。よって、世界地誌学習におけるより多くの社会科教師が遭遇している実践状況の継続的な把握が課題となろう。

参考文献

- 牛込裕樹 (2011), 中学校新学習指導要領と地誌学習論, E-journal GEO, Vol.6(1), pp.94-95.
- 久山将弘 (2014), 中学校における地誌学習の現状・課題, E-journal GEO, Vol.9(2), pp.219-220.
- 中條暁仁・岩本知之・早馬忠広 (2013), 中学校社会科における動態地誌的学習の特質と課題—「日本の諸地域」を中心として—, 静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇, 45, pp.71-81.
- 山口幸男編 (2008), 動態地誌的方法によるニュー中学地理授業の展開, 明治図書, 126p..
- 田部俊光 (2013), 「世界の教え方」シリーズの経緯と今後の方向性, 新地理, 61(1), pp.2-5.
- 荒井正剛 (2013), 中学校における「世界の諸地域」学習のあり方—地域から学ぶ地誌学習—, 新地理, 61(1), pp.18-26.
- 池俊介 (2013), 世界地誌学習の今後の課題, 新地理, 61(1), pp.42-43.
- 向後武 (2011), 第5回アメリカ—地域区分する楽しさ—, 地理, 56(12), 古今書院, pp.98-103.
- 新堀毅 (2012), 第7回アフリカ—アフリカをポジティブにとらえる—, 57(4), 古今書院, pp.82-87.
- 木原俊行 (2004), 授業研究と教師の成長, 日本文教出版, 275p.
- 北田佳子 (2011), 授業の省察における生徒固有名を伴う語りの機能—Shulmanの「学習共同体」モデルを手がかりに, 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 10, p.21-28.
- 長倉守 (2017), 中学校社会科世界地誌学習の授業実践力向上に関する教科開発学的研究, 愛知教育大学・静岡大学共同大学院博士論文, 168p.
- 新保淳・長倉守 (2013), 「省察」を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究, 教科開発学論集, 1, p.248.
- 木原俊行・島田希・寺嶋浩介 (2015), 学校における実践研究の発展要因の構造に関するモデルの開発—「専門的な学習共同体」の発展に関する知見を参照して—, 日本教育工学会論文誌, 39(3), pp.167-179.
- 押田貴久 (2008), 指導主事の職務に関する研究—指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに, 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 27, pp.53-67.
- 小林清 (2012), 市町教育委員会における指導主事を通じた学校支援の在り方 教育行政職員・校長を経験した教育長の インタビュー調査から, 学校経営研究, 大塚学校経営研究会, 37, pp.18-28.
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介 (2015), 学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討 コンサルテーションの概念を用いて, 日本教師教育学会年報, 24, pp.106-116.
- 佐藤学 (1998), 教師の実践的思考の中の心理学, 佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で, 東京大学出版会, pp.9-55.
- 秋田喜代美 (2005), 学校でのアクションリサーチ—学校との協働生成的研究, 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編, 教育研究のメソドロジー 学校参加型マインドへのいざない, pp.163-183.
- 藤岡完治 (1998), 自分のことばで授業を語る, 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編, 成長する教師—教師学への誘い, 金子書房, pp.118-133.
- 澤本和子 (1998), 授業リフレクション研究のすすめ, 藤岡完治・生田孝至・浅田匡編, 前掲書, pp.212-226p.
- 北田佳子 (2009), 校内授業研究会における教師の専門的力量の形成過程—同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して—, 日本教師教育学会年報, 18, pp.96-106.
- 坂本篤史 (2011), 授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化 授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析, 教師学研究, 第10号, pp.25-36.
- 坂本篤史 (2013), 協同的な省察場面を通じた教師の学習過程—小学校における授業研究事後協議会の検討—, 風間書房, 201p.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功 (2014), 同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—, 教師学研究, 第14号, pp.13-22.
- 西脇保幸 (1993), 地理教育論序説—地球的市民性の育成を目指して—, 二宮書店, p.107.
- 千葉徳爾 (1972a), 地域構造図について (1), 地理, 17 (10), pp.64-69.
- 千葉徳爾 (1972b), 地域構造図について (2), 地理, 17 (11), pp.71-76.
- 松井貞雄 (1969), 小学校中学年社会科学学習指導の地域観察について, 愛知教育大学研究報告 教育科学, (18), pp.1-14.
- 伊藤貴啓 (2012), 教師の地域を見る目を地域学習・地誌学習—地域を構造的に把握しよう!, 東書 E ネット (東京書籍), <http://ten.tokyo-shoseki/.co.jp/downloadf1.htm/esdf1413.htm>
- 伊藤貴啓 (2015), 小学校社会科における地域事象の教材化と教師の力量形成 (II) —地域事象の構造的把握と地理的フィールドワーク技法の分析から—, 愛知教育大学研究報告 教育科学編, 64, pp.127-135.
- 塩満貞徳 (2010), 地理的分野「関東地方の特色」, 社会系教科教育学会編, 社会系教科教育研究のアプローチ—授業実践のフロムとフォー—, 学事出版, pp.59-67.