

有田和正の生活科授業づくり論の特質とその意義

—愛知教育大学時代の語りと実践を中心に—

白井 克尚

(愛知東邦大学教育学部)

平子 晶規

(名古屋市立川中小学校)

Characteristics and Significance of Kazumasa Arita's Theory of "Creating Life Environment Studies" :
Focusing on Stories and Practices from the Time at Aichi University of Education

1. 本研究の目的

本研究の目的は、愛知教育大学時代における有田和正(1935-2014)の生活科授業づくり論の特質に関して、彼の語りと実践に着目して明らかにし、その意義について考察することである。

「生活科」は、1989年度の学習指導要領改訂によって誕生し、1992年度から全面実施されることとなった教科である。これまでの生活科の構想・展開に関する先行研究においては、生活科の学習指導要領の成立過程¹や研究開発学校における生活科の授業づくり²に関する研究などが取り組まれている。しかし、生活科を牽引した研究者・大学教員レベルでの理論の特質の解明までには十分に至っていない。

戦後日本を代表的する小学校社会科の実践家であった有田も、生活科の構想・発展に寄与してきた研究者・大学教員の一人である。有田は、生活科の創設期に、筑波大学附属小学校から愛知教育大学幼児教育講座に転任し、生活科の推進に関わっていた。

彼の生活科の牽引に関わる活躍について論じた先行研究は、以下のものがある。馬居(2014)は、有田が生活科の誕生に際して、「教師としての実践をもとに、ありうべき方向を提起」³していたことについて述べている。渡邊(2017)は、有田が初期生活科期において単著としても大学用テキストを作成し、「小学校現場における実践記録に即して、生活科の本質を構築させていくものとなっている」⁴ことについて述べている。

しかし、これまでの先行研究では、有田が生活

科の構想・展開に寄与してきたことを、明らかにしつつあるが、有田の生活科教育論の特質については、十分に整理されていない。そこで、本稿では、愛知教育大学時代(1992-1999)における彼の語りに着目して、有田の「生活科授業づくり」論の特質を明らかにしその意義を考察したい。

2. 研究の方法

研究の方法は、有田の愛知教育大学時代における著作・論文の中から生活科授業づくり論に関する資料を収集・整理し、分析を通して特質を明らかにするとともに、その意義について考察する。

愛知教育大学時代の有田の語りと実践に着目する理由は、以下の三点からである。一点目は、当時、「生活科教育第1期」⁵に当たり、有田が著作等を通じて生活科教育の牽引に取り組んでいたためである。二点目は、当時の有田が、愛知教育大学幼児教育講座に所属し、生活科教育の研究や教員養成に携わっていたためである。三点目は、当時の有田が、愛知教育大学において生活科教師の現職研修に関わり、学校現場の教師たちに多大な影響を与えていたためである。以上の理由から、有田の愛知教育大学時代が、生活科の構想・発展に最も精力的に取り組んでいた時期として捉えられる。

したがって、本研究では、愛知教育大学時代における有田の語りと実践に着目し、資料分析を通じて、彼の生活科授業づくり論の理論的特質を明らかにするとともに、それが与えた意義について考察する。

表1 愛知教育大学時代の有田和正の主要著作

年	主要著書	生活科教育年譜
1992	『5年生に育てたい学習技能』明治図書 『4年生に育てたい学習技能』明治図書 『有田式指導案と授業のネタ』全8巻・別冊3巻 明治図書	生活科全面実施1年目 日本生活科教育学会学会誌「せいかつ」第1号発行
1993	『社会科授業に使える面白クイズ③』明治図書 『3年生に育てたい学習技能』明治図書 『2年生に育てたい学習技能』明治図書 『1年生に育てたい学習技能』明治図書 『「ユーモア教育」で子どもを変えよう』明治図書 『「環境教育」の教材開発』明治図書 『有田学級の「道徳」の授業』明治図書 『「追究の鬼」を育てる授業技術』明治図書 『授業に使える面白小話集第1集』明治図書	生活科全面実施2年目
1994	『写真で見る生活科授業づくりのテキスト』明治図書 『「考える子ども」を育てる社会科の学習技能』明治図書 『教師はどこを見られているか』明治図書	生活科全面実施3年目
1995	『「追究の鬼」を育てる学級づくり』明治図書 『新教育課程に挑む社会科授業』明治図書 『子どもを伸ばす教師のQ&A ヒント集』明治図書	生活科全面実施4年目 日本生活科教育学会『大学生の生活科テキスト』
1996	『生活科で育てる「新しい学力」』明治図書 『教師の実力とは何か』明治図書 『新・ノート指導の技術』明治図書 『学習技能を鍛える授業』明治図書 『環境教育としての「ゴミ学習」』明治図書 『子どもとつくる総合学習』明治図書 『1年生の成長記録』明治図書	生活科全面実施5年目
1997	『1年担任の実力と責任』明治図書 『教育技術は人柄なりや?』明治図書 『授業は布石の連続』明治図書 『社会科教材研究の技術』明治図書 『生活科・教材開発のアイデア』明治図書 『生活科授業づくりの基礎』明治図書 『子どもの生きる授業づくりの基礎』明治図書 『社会科授業づくりの基礎』明治図書 『子どもの生きる授業づくりの技術』教育出版 『社会科授業づくりの技術』教育出版 『生活科授業づくりの技術』教育出版	生活科全面実施6年目
1998	『「頭のカルテ」で子どもをとらえる技術』明治図書	生活科全面実施7年目 学習指導要領告示
1999	『社会科授業の転換を図る』明治図書 『「生きる力」を育む社会科授業』明治図書 『21世紀の学力・学習技能』明治図書 『生活科から総合学習へ』明治図書 『新しい学級づくりの技術』明治図書 『教師の生きがいと学び方』明治図書	生活科全面実施8年目 2000年度より総合的な学習の時間が段階的に始められる

(生活科教育関係は、ゴチック体。筆者作成)

3. 愛知教育大学時代における有田の生活科教育論

(1) 生活科教科観

筑波大学附属小学校時代(1976-1992)の有田は、「ポストづくり」や「バスの運転手」などといった優れた低学年社会科の実践を報告していた。しかし、愛知教育大学時代の有田が、それらの実践を生活科との関連で語ることは少なかった。それは、有田が、低学年社会科と生活科を別の教科として捉えていたためである。当時の有田は、低学年社会科「ポストづくり」の実践について、次のように語っている⁶⁾。

資料1 低学年社会科「ポストづくり」の実践について

2年生の社会科で、「ポストづくり」という単元はなかなか面白く多くのよい実践がなされている。

1枚の紙でポストをつくりながら、子どもたちに「ポストにもたくさんのわからないことがある」ということに気づかせていく—という実践は、多くの人々によって追試され、今もされているようである。

ポストづくりで、多くの「はてな？」を引き出し、「未知」に気づかせて調べざるを得ない状況へ追い込む。いや、子どもが自らをそういうふうにしていく。

子どもたちは、体当たりしながらポストのヒミツへと追究の内容と方法を深化させていく。

指導していてこれほど面白いことはない、という体験をしてきた。

しかし、生活科の登場で、このような追究する子どもの育成が、できなくなるのではないかという懸念を持っている。

このように有田は、それまでの自身の低学年社会科「ポストづくり」の実践と、これから行われる生活科の実践を分けて捉えていた。そのことは、有田が生活科を独自の教科として考えていたことを示している。加えて有田は、生活科と社会科や理科、総合的な学習の時間との関連性については、図1のように示していた⁷⁾。

図1のように、有田は、生活科を、社会科や理科と別の教科として位置づけ、総合的な学習の時間に近いものとして捉えていたのである。しかも、生活科を、高学年での教科学習の基盤となる教科として捉えており、生活科独自のねらいを尊重していたといえる。

では、有田は、生活科授業を通じて、子どもにつける学力をどのように捉えていたのか。有田は、生活科でつける力について、図2のように表していた⁸⁾。

図2で示されているような「感性をみがく」「認識力・判断力をみがく」「生活技能をみがく」「たくましさを育てる」といった能力は、「知識を生産していく力」だとしている。そして、社会認識・自然認識・自己認識も、「社会の変化に対応して、新しい知識を自らの力で生産していける力の基礎としてはたらくものでなくてはならない。知識を生産していく力とは、いいかえれば、『学ぶ力』であり、『問い続ける力』であり、『生きる力』である。『生活科』では、知識を与えることを放棄し、学力を育てることに徹するべきである⁹⁾と述べている。つまり、有田は、「新しい学力観」に基づい

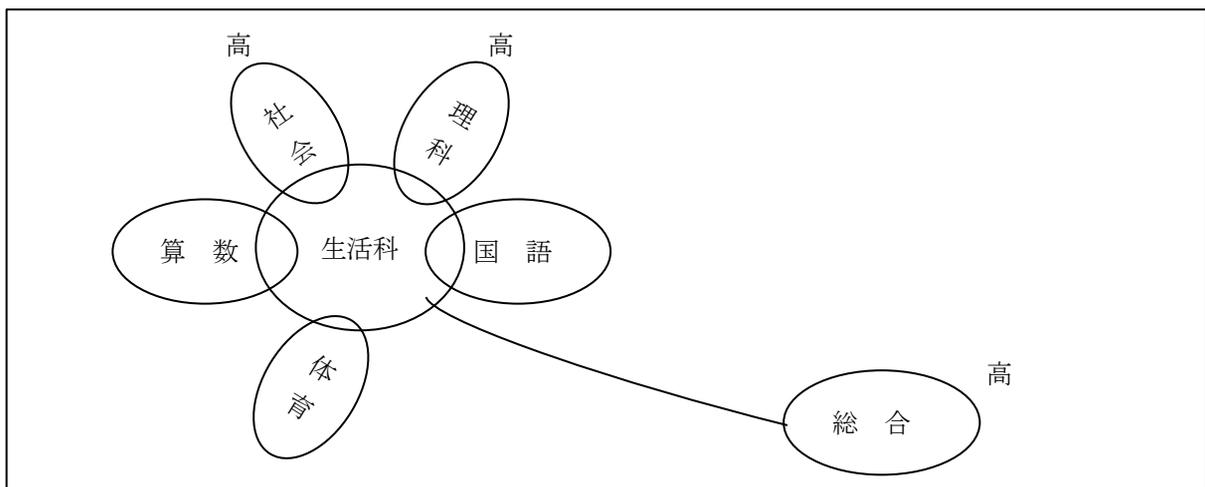


図1 生活科を中心とした教科の関係図 (有田, 1997, p. 132)

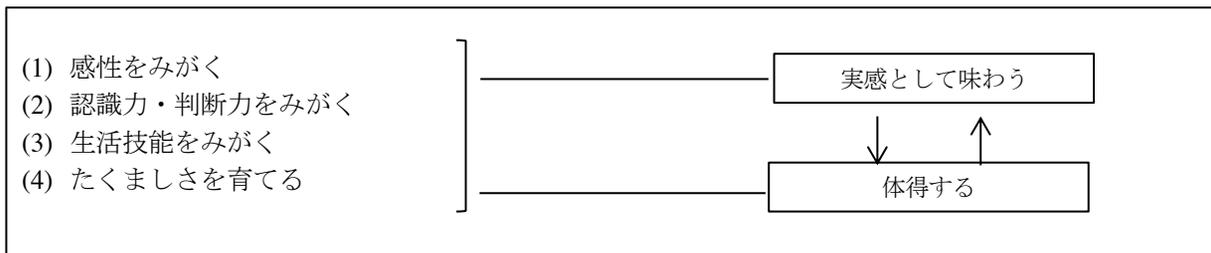


図2 生活科でつける学力 (有田, 1996, p. 15)

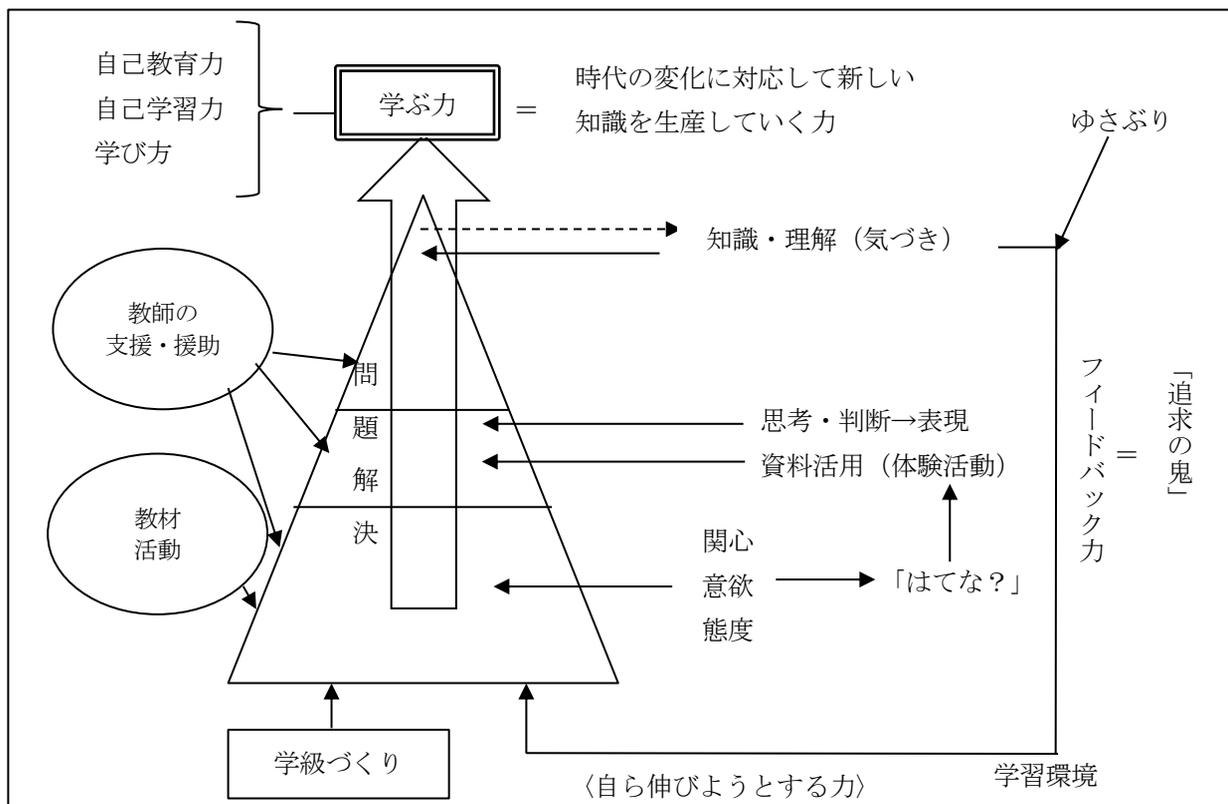


図3 新学力観の構造 (有田, 1996, p. 8)

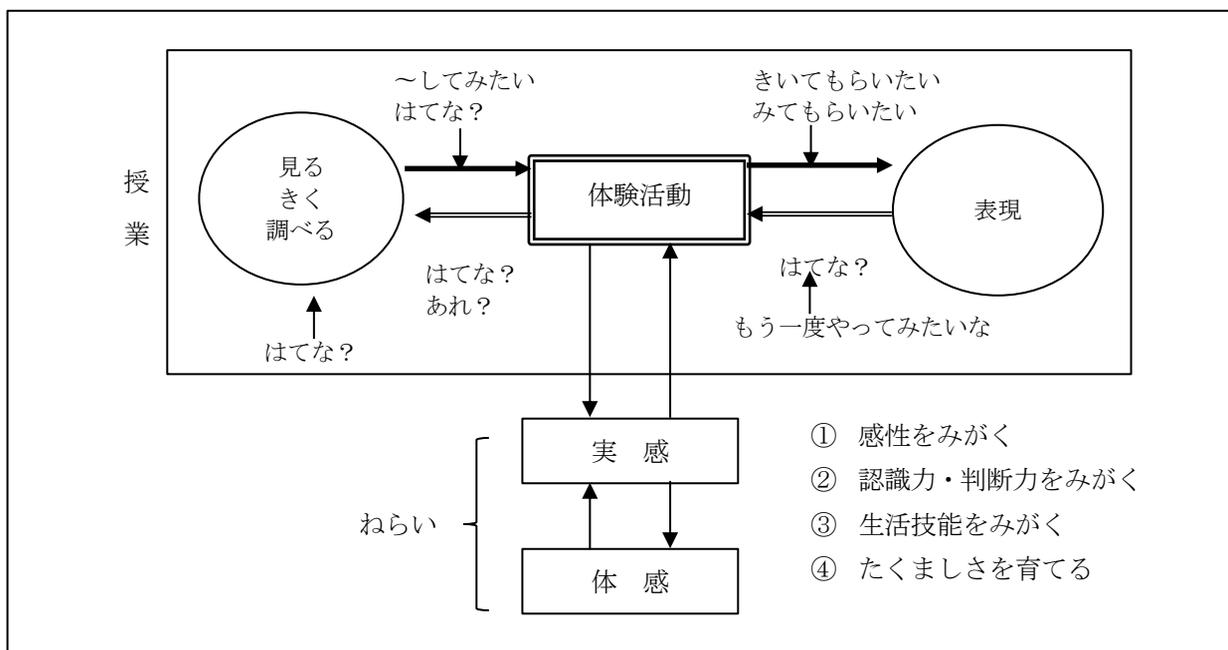


図4 生活科の授業と育てる能力 (有田, 1996, p. 19)

て、生活科で育てる学力を捉えていたのである。

(2) 生活科の授業と育てる能力

当時の有田は、「新学力観」について、図3のように整理していた¹⁰。

図3からは、有田が、「新学力観」について、子どもの問題解決学習を軸に据えていたことが分かる。すなわち、当時の有田は、生活科について、問題解決を通じて「新学力観」を育む教科として捉えていたのである。以上のような「新学力観」に基づき、有田は、生活科の授業と育てる能力について、図4のように示していた¹¹。

図4からは、有田が、生活科の授業において「体験活動」や「見る」「きく」「調べる」「表現」といった子どもの直接体験を重視していたことが分かる。中でも、生活科の授業を通じて、子どもの「～してみたい」「はてな?」「きいてもらいたい」「みてもらいたい」といった思いや願いの芽を育むこ

とを大切にしている様子が分かる。ここでは、有田が、子どもの体験を軸にして生活科授業を構想していたことが特徴的である。このことは、有田の考える生活科授業が、「子ども自身」や「子どもの成長と発達」を教科内容構成の主眼に据えるといった成立当初からの生活科教育の目的¹²とも重なるところである。

4. 愛知教育大学時代における有田の生活科授業実践

(1) 生活科の年間指導計画

有田は、筑波大学附属小学校時代から、独自に生活科の年間指導計画を構想していた。表2には、1988年度版の小学校1年生の年間計画を示した。

この年間指導計画は、文部省が発表した『資料／生活科研究の視点』(1998.4.12)を参考にして作成したものだと考えられる。そして、有田の考えた生活科の年間指導計画は、子どもの問題追究を

表2 有田の考えた小学校1年生・生活科年間計画(1988年度版)

学習内容	学習内容
一 あくしゅをしよう ※子どもたちは、実に自然に隣近所のクラスや上級生へ広げ、草や木、虫などへ発展させた。	※木の葉や木の実でつくろう 面白い模様や秋の着物を作ったりした。木の実でこまをつくったり、的あて遊びをしたりする。
二 あさがおをそだてよう ※5/17からずっと観察し、せわをし、面白い作品をつくりあげた。 ・あさみちゃんものがたり ・あさがおものがたり ・あさがおにつき ・カルタやVTRなど	七 わたしのかぞく ※「かぞくとは何か?」これはなかなか面白かった。ずっと追究する内容となった。 ※「かぞくのとくちょう(あそびを含めて)」「わたしのしごと」→「かぞくのしごと」へ発展
三 がっこうのいきかえり ※道草のおもしろさと危険性を追究。 登下校をたのしむようになった。	八 「冬」とあくしゅをしよう ※氷がはれば、その時点でペンダントづくりをやる。これは必ず家庭へ発展する。 ※両親やおじいさん、おばあさんの子どもの頃のおそびを教わることを通してふれあいを深める。
四 夏のあそび ※七夕祭りを加えた。	九 わたしの1年間 ※「できるようになったこと」 「こんな成長をした」→「こんな成長をした」と発展させ、2年生への希望をもたせる。
五 秋の虫とあくしゅをしよう ※かたつむり、こおろぎ、バッタなどを飼育したり、遊び場をつくって一緒にあそんだりした。「虫の音楽会」もやった。	※「わたしの成長」を、作文や紙芝居、カルタ、絵本などに物語風に面白くまとめる。 ※八と九は、並行してやることになることもある。
六 「秋」をさがそう ※秋の公園へ秋さがしに行こう 色づいた木の葉をひろったり、木の実をひろったりする。	

(有田和正(1994)『写真でみる生活科授業づくりのテキスト』明治図書, p. 244より筆者作成)

軸にした単元構成がなされていた点特徴的であった。つまり、有田は、生活科の単元開発を教師自身が行っていくことを認めていたのである。そうした点に独自性があったといえる。

(2) 生活科の授業実践

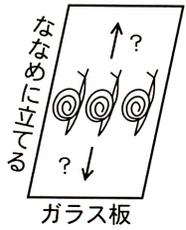
愛知教育大学時代における有田の代表的な生活科の授業実践として、「かたつむりとあそぼう」の実践¹³をあげることができる。表3には、授業の概要を示した。

この授業は、1997年6月21日、日本生活科教育学会第6回全国大会（愛知大会）において愛知

教育大学附属岡崎小学校の1年生を対象に行なった提案授業であった。

この授業で特徴的であるのは、「学習問題」としての「発問」である。具体的な授業記録の中には、「渦の巻き方はどちらか?」「かたつむりには目がありますか?」「ガムテープの上は歩けるかなあ?」などといった「発問」もなされていた。こうした「発問」は、有田によって「はてな?」とも言い換えられている。このようにして、有田は、子どもたちに「はてな?」を持たせることをねらいとして、生活科の授業実践に取り組んでいたことが分かる。

表3 有田和正「かたつむりとあそぼう」の実践（1997年6月21日）

予想される学習活動	指導の留意点
<p>1. かたつむりの絵を描いてきました。上手でしょう? え? どこがおかしいですか?</p> <p>2. かたつむりについて、知っていることを教えてください</p> <ul style="list-style-type: none"> ・しっぽがない（足が短い） ・うず巻きがない…右巻きか左巻きか ・触覚が足りない…何本あるか ・目がない…視力はどのくらい ・口がない…歯は何本あるか ・色がついていない…時には赤いのもいるでしょう ・模様がない…時にはないのもいるでしょう <↑ゆさぶり> <p>3. かたつむりはどんなことができるか教えてください。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・つながりができる ・竹ひごの上を歩ける ・包丁の刃の上を歩ける ・木のぼりができる ? ガラス板をのぼるか→ <div style="text-align: center;">  <p>ガラス板</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ? 水泳ができるか ? ジャンプやかけっこができるか 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「かたつむりについて知ってるぞ!」と自信をもたせる。 ○ かたつむりのできることもいうかもしれない。そのときはやらせてみる。 ○ 本物のかたつむりを見ながら、おかしいところを指摘するはずである。この見直しで新しい発見があるはずである。 ○ 見方の不備な点を問いかけたりして、「はてな?」を発見させる。答えられないことや、意見が対立したことは「はてな?」として残しておく。 ○ かたつむりとどのくらい遊んでいるかを問うための発問である。つまり、これまでの体験を問うものである。わからないとき、問いかけながら進め、「はてな?」として残していく。 ○ 「調べてみよう」—というように導く。

(有田和正(1997)『生活科から総合的学習へ』明治図書, p. 108より筆者作成)

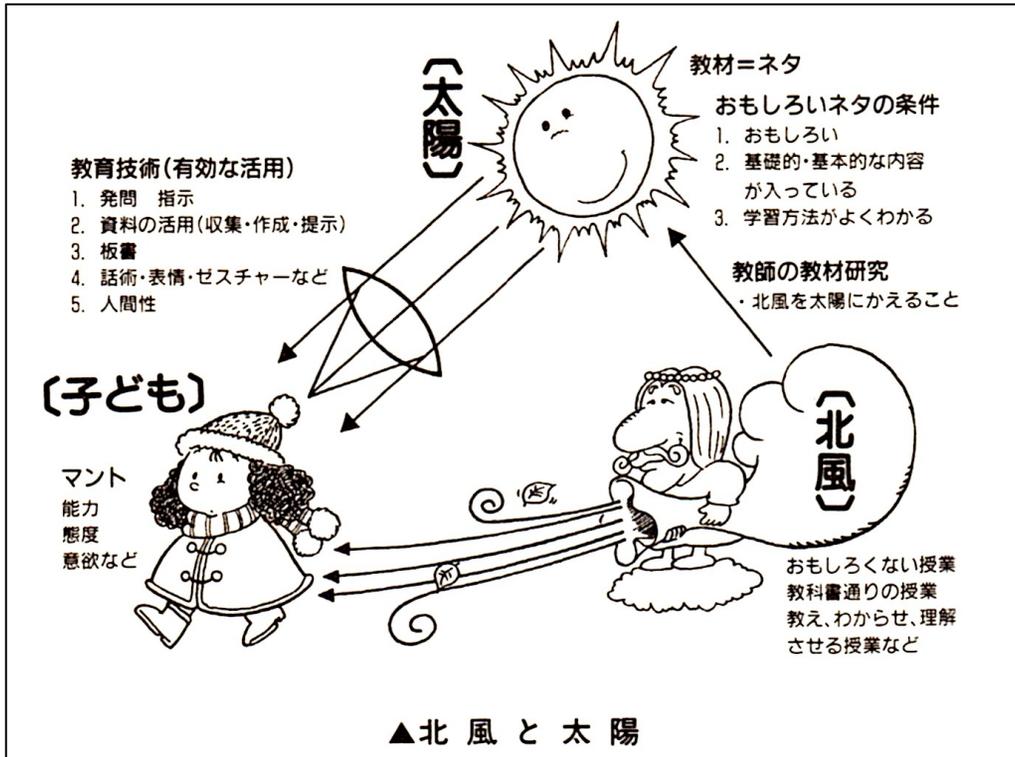


図5 生活科授業における「教材研究」(有田, 1989, p. 15 より引用)

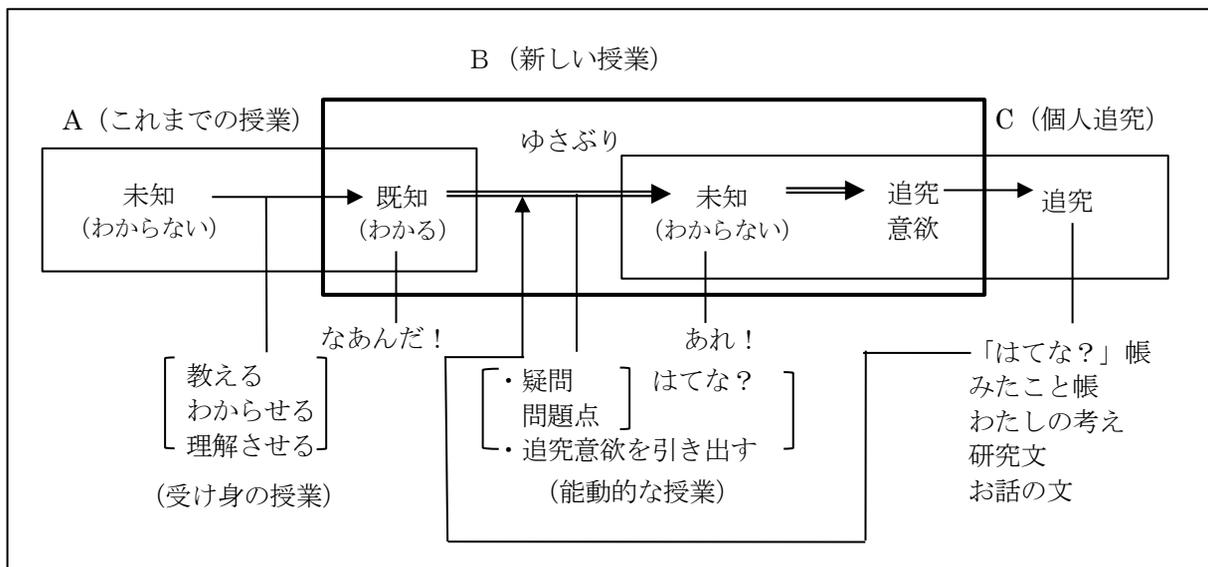


図6 生活科授業における「発問」(有田, 1994, p. 12)

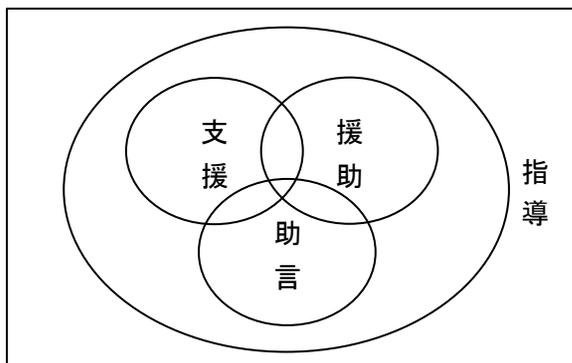


図7 生活科授業における「支援」
(有田, 1996, p. 50)

5. 有田の生活科授業づくり論の特質

以上の分析より、愛知教育大学時代における有田和正の生活科授業づくり論からは、「教材(ネタ)開発」「はてな?」「支援」という三つの特質が明らかになった。

(1) 生活科授業における「教材(ネタ)開発」

愛知教育大学着任以前より、有田は、「ネタ教材」を重視した社会科の教材開発に取り組んでいた。

社会科の教材開発に関して、有田は、「一人一人の子どもたちが切実な問題をもって、意欲的に追究する教材をつくり出し、それを組織づけ」¹⁴ることが重要だと述べていた。それと同様に、生活科の教材開発も、「ネタ教材」を中心に構想していたことが示される¹⁵。なお、有田は、教材研究の在り方について、図5のように示していた¹⁶。

図5から明らかになるのが、有田の生活科授業における「教材（ネタ）開発」についての捉えである。有田は、生活科の「教材（ネタ）開発」について、「生活科の授業においても、子どもたちが『おもしろそう。もっとやりたい』というようにするには、教材（ネタ）の開発が重要になってくる。生活科を『太陽』にすることができるかどうかは、この教材開発にかかっている」¹⁷と述べている。このような有田の語りからは、生活科授業における「教材（ネタ）開発」が、子どもの「おもしろそう。もっとやりたい」という思いを「太陽」として引き出すことを主眼としたものであったことが分かる。したがって、有田の生活科授業における「教材（ネタ）開発」は、子どもの意欲的な「追究」を軸にしたものであったといえる。

こうした有田の「教材（ネタ）開発」のアプローチに対して、池野(2009)は、子どもの教材への気づきから考える「下からの教材化」¹⁸として捉え

ていた。また、關(2009)は、「認知的促進型教材活用による授業構成論」¹⁹と論じていた。このように有田の生活科授業における「教材（ネタ）開発」は、子どもからの発想を大事にしていたのである。

(2) 生活科授業における「はてな？」

愛知教育大学時代の有田は、生活科授業における学習問題について、「はてな？」という言葉で表現していた。これは、有田による「発問」観に基づいていた。有田の生活科授業における「発問」観は、図6に示した²⁰。

図6からは、有田が、生活科授業における「発問」を通じて、「既知」（わかる）のものから、「未知」（わからない）ものへと、視点の転換をねらっていたことが分かる。当時の有田は、「発問」について、「最近問題にされている発問は、子どもたちが、自らの力で教材内容にたちむかい、それを追究して自分のものにしていく授業をするためのもの」²¹と捉えていた。すなわち、有田の考える生活科授業における「発問」とは、子どもたちに問題追究を促すために、「ゆさぶり」を掛け、視点の転換を迫るものであったといえる。

このように有田の考えた生活科授業における「発問」は、教師たちに「追試」²²として受け継がれ、多大な影響を与えていたのである。

表3 愛知教育大学「生活科研究A」授業計画(1997年度)

授業科目：生活科研究A 学年：2, 3年 単位 a2 担当者：有田和正	
授業目標・概要：生活科は、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりを学んでいく教科である。新しい教科であるため、学生には理解しにくい。このため、「講義」になっているが、可能な限り具体的な教材を使って、学生自身が活動や体験をしながら、「生活科とは何か」ということを学べるようにする。	
授業計画・内容：	…などを主な柱として、適当な教材や授業例を使って、学生が活動や体験をしながら学んでいけるようにする。
① 生活科の授業のつくり方・展開のしかた	
② 生活科の教材・活動の開発のしかた	
③ 生活科の指導のしかた（支援・援助のしかた） ④ 生活科で育てたい能力	
教科書・参考書等：有田和正『生活科授業づくりのテキスト』（明治図書）を使って授業を進める。	
評価方法：関心・意欲・態度を重視する教科であるため、学生の学習意欲や授業への参加態度を重視し、出席・作品・研究発表等と、テストまたはレポート等で総合的に評価する。	

（愛知教育大学『授業計画（教科科目・教職科目編）1997 シラバス』, p. 48 より筆者作成）

(3) 生活科授業における「支援」

愛知教育大学時代の有田は、生活科授業における「支援」について、「指導するということは、子どもが自ら学ぶように支援したり、援助したり、助言したりすること」であるとし、「支援・援助・助言というのは指導と同じこと」²³という考えをもっていた。こうした有田の「支援」についての捉えは、図7ように示されている。

図7より、有田における「支援」の捉えは、子どもが自ら学ぶための「指導」の一環として考えられていたことが分かる。有田は、指導するということの本質について、「子どもが自ら学んでいくように、支援したり援助したりすること」²⁴として、そのためには、①子どもの「やる気」(関心・意欲)を引き出す②どんなこと(内容)を学んだらよいか示唆する③どのように(方法)学んだらよいか示唆するといった三つのことが必要だと述べている²⁴。

すなわち、有田の生活科授業における「支援」²⁵についての考えは、「子どもが自ら学ぶ」ために、教師の能動的な行為を促すものであったという点に独自性があったといえる。

6. 有田の生活科授業づくり論の意義

本研究の目的は、愛知教育大学時代における有田和正の生活科授業づくり論の特質に関して、彼の語りと実践に着目して明らかにし、その意義について考察することであった。最後に、有田の生活科授業づくり論の意義について若干の考察を行いたい。

愛知教育大学時代における有田の生活科授業づくり論は、当時の生活科の教員養成や現職研修においても多大なる影響を与えていた。表3には、愛知教育大学「生活科教研究A」授業計画(1997年度)を示した。

ここで有田は、「生活科研究A」の授業目標・概要について、「生活科は、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりを学んでいく教科である。新しい教科であるため、学生には理解しにくい。このため、『講義』になっているが、可能な限り具体的な教材を使って、学生自身が活動や体験をしながら、『生活科とは何か』

ということを学べるようにする。」²⁶と述べている。つまり、有田の生活科の教員養成や現職研修は、徹底的に活動や体験を伴うものであったことが示される。こうした学習者の興味・関心を大事にし、「追究」を軸にした生活科授業づくり論が、生活科教育第1期において学校現場の教師たちに受け入れられたのである。そして、そのような有田の生活科授業づくり論が説得力をもち得たのは、彼の学校現場での実践に裏打ちされたものであったためであろう。

以上のような有田の生活科授業づくり論からは、生活科授業をつくる教師の教材研究について示唆を得ることができる²⁷。また、生活科授業における学習者の「追究」の在り方を具体的に示したことにも価値がある。有田の生活科授業づくり論は、「具体的な活動や体験」を目標や内容とする生活科という教科の本質に通じるものだといえる。

【付記】

本研究は、科学研究費助成研究 課題番号：22L18628 を受けた研究成果の一部である。

表4 有田和正・略歴

年月	主な経歴
1935年8月	福岡県田川郡川崎町に生まれる。
1958年3月	玉川大学文学部教育学科卒業。
1958年4月	福岡県田川郡川崎町立池尻小学校教諭。
1963年4月	福岡県田川郡川崎町立大峰小学校教諭。
1967年4月	福岡教育大学附属小倉小学校教諭。
1976年4月	筑波大学附属小学校教諭。
1992年4月	愛知教育大学教育学部幼児教育講座教授。
1999年3月	愛知教育大学を定年退官。
1999年4月	教材・授業開発研究所代表。
2006年4月	東北福祉大学子ども科学部教授。
2010年4月	東北福祉大学子ども科学部特任教授。
2014年5月	逝去。

【註・参考文献】

- 1 吉富芳正・田村学(2014)『新教科誕生の軌跡－生活科の成立過程に関する研究－』東洋館出版社
- 2 白井克尚(2018)「新教科創設期における生活科の授業づくりに関する研究－愛知県宝飯郡御津町立御津南部小学校の開発研究を事例として－」『日本教科教育学会誌』第40巻4号, pp.1-11
- 3 馬居政幸(2014)「原点から問い直す生活科の未来(1)－誕生期に何が論じられたか?－」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学編)』第64号, p.24
- 4 渡邊巧(2017)「初期生活科における教師教育論の展開と特質－教科の本質を共有するための取り組み－」『初等教育カリキュラム研究』第5号, p.26
- 5 寺尾慎一(2008)「生活科教育を巡る研究動向と展開」『日本教科教育学会誌』第30巻第4号, p.118
- 6 有田和正(1994)『写真でみる生活科授業づくりのテキスト』明治図書, p.190
- 7 有田和正(1997)『生活科授業づくりの技術』教育出版, p.132
- 8 有田和正(1996)『生活科で育てる“新しい学力”』明治図書, p.15
- 9 同前, 同書, pp.26-27
- 10 前掲, 『生活科で育てる“新しい学力”』, p.51
- 11 前掲, 『写真でみる生活科授業づくりのテキスト』, p.11
- 12 永田忠道(2011)「なぜ生活科が誕生したのか－社会科が忘れてきたものを再検討する－」片上宗二・木村博一・永田忠道編『混迷の時代!“社会科”はどこへ向かえばよいのか－激動の歴史から未来を模索する－』明治図書, p.157
- 13 有田和正(1997)『生活科から総合的学習へ』明治図書, p.108を参照。なお, この授業記録は, 当時筑波大学大学院生であった平子が作成したものである。
- 14 有田和正(1982)『子どもが生きる社会科授業の創造』明治図書, p.242
- 15 有田和正(1997)『21 授業のネタ 有田生活科』日本書籍等を参照。
- 16 有田和正(1989)『追究の鬼を育てる』明治図書, p.15
- 17 前掲, 『写真でみる生活科授業づくりのテキスト』, p.154
- 18 池野範男(2009)「教材開発アプローチ」日本教育方法学会編『日本の授業研究<下巻>－授業研究の方法と形態－』学文社, pp.35-49
- 19 關浩和(2009)『情報読解力形成に関わる社会科授業構成論』風間書房, pp.97-120
- 20 前掲, 『写真でみる生活科授業づくりのテキスト』, p.12
- 21 有田和正(1988)『社会科発問の定石化』明治図書, p.14
- 22 古川光弘(2022)『有田和正に学ぶ発問・授業づくり』黎明書房
- 23 前掲, 『生活科授業づくりの技術』, p.130
- 24 前掲, 『生活科で育てる“新しい学力”』, p.47
- 25 教師の指導のあり方を表す概念としての「支援」が登場した出所は, 生活科ではないかということが指摘されているが(高浦勝義(1996)「生活科の『支援』の特質と教育的意義」日本教育方法学会編『教育方法 25』明治図書, pp.60-70), 有田は, 生活科授業における「支援」の具体的な在り方をいち早く示したといえる。
- 26 有田和正(1997)「生活科研究 A シラバス」愛知教育大学『授業計画(教科科目・教職科目編)1997 シラバス』, p.48
- 27 赤沢(2005)は, 有田の「授業づくり観」から得られる示唆として, 以下の二つをあげている。
①教科書教材に安穩とするのではなく, 少しでも子どもたちの追究をうむ教材を作ろうとする授業改善の意欲について②「教材から授業をつくる」という授業づくりの道筋について(赤沢早人「有田和正と教材づくり－ネタを生かした社会科授業づくりの提案」田中耕治編著『時代を拓いた教師たち－戦後教育実践からのメッセージ』日本標準, 2005年, p.206)。本研究の独自性は, 有田の生活科授業づくり論に限定し, そこから得られる生活科授業実践に対する示唆を明らかにしたことである。