

24	みよし	三好丘小学校	モリタ コウイチロウ
			森 田 幸一郎
分科会番号	03a	分科会名	社会科教育（小学校）

自分の命を守るため、地域とともに連携し、自ら考え判断して行動できる子どもの育成
 ー 4年 社会科「いざという時のために…今自分に何ができるか考えよう！」の実践を通してー

1 主題設定の理由

近年、我が国では大規模な自然災害が度々発生しており、将来的に南海トラフ地震の発生が想定される本地域において、防災・減災教育の重要性は年々増している。しかし、従来の避難訓練などの形式化した学校行事や講話を中心とした知識伝達型の学習は、児童が災害を「自分事」として捉える「当事者意識」の形成や、具体的な行動力の育成に十分繋がっていないという指摘がある。本大会の重点目標である「学びの質の追究」の観点からも、単なる知識の習得に留まらず、児童一人ひとりが「自分ならどうするか」を主体的に考え、判断する力を育む学習への転換が求められている。

また、中央教育審議会答申（2016年12月、第197号）では、学習した内容を基に思考・判断・表現する力の育成を重視し、パフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことの必要性を述べている。本実践では、児童の意欲を尊重し、学習内容を自分たちの生活と結びつけるため、「地域の人に備えを伝える防災ポスター制作」というパフォーマンス課題を導入した。これにより、児童が既習内容を整理し、自らの考えを社会に向けて表現する過程を通して、知識・技能のみならず、実践的な理解を深化させることを目指した。

本校の学区は、住民の流動性が高い新興住宅地という特性を有しており、地域住民同士の関係性は必ずしも強固ではない。一方で、本校はコミュニティ・スクールとして、学校が地域を繋ぐ中核的な役割（ハブ機能）を担うことが期待されている。これは、重点目標である「家庭・地域社会との協働」を具現化するよい機会でもある。従来の児童個人の学びにとどまらず、防災教育を地域社会との関わりの中で構想することで、児童の「社会参画意識」を育成することができると考えた。

本実践では第4学年を対象に、NPO 団体などの民間機関や地域の防災士、中日新聞社等（N助）と連携した防災教育プログラムを構築した。防災士の語りといった共感的理解を伴った学習や避難所シミュレーションといった体験的学習を通して、それらの学習

の成果を地域の防災訓練で発信する機会を設定した。本研究は、これらの共感的・体験的な学習と地域連携、およびパフォーマンス評価を統合した実践を通して、児童の「当事者意識」がどのように形成され、「社会参画意識」や具体的な「行動認識」へと発展していくのか、その変容過程を明らかにしていく。これらの課題意識に基づき、主題を「自分の命を守るため、地域とともに連携し、自ら考え判断して行動できる子どもの育成」と設定した。



【資料1 研究構想図】

2 めざす子ども像

主題設定に基づき、研究構想図【資料1】を作成し、以下のような子どもの育成を目指した。

- （1）災害を「自分事」として捉え、自らの命を守るために具体的な行動を考える子（当事者意識・自助）…過去の災害事例や身近な地域の危険性を知り、災害を自らの身に起こり得る脅威として認識し、自分や家族の命を守るための備えを自分事として考えようとする。
- （2）災害時の状況を判断し、自分がとるべき具体的な行動を考える子（行動認識・自助/共助）…避難所体験やハザードマップ等の学習を通し、災害時に「いつ」「どこで」「誰と」どのような行動をとるべきか、時間軸や空間認識に基づいた具体的な行動イメージをもつ。
- （3）地域社会の一員としての自覚をもち、他者と協力して地域に働きかけようとする子（社会参画意識）

識・共助）…学校のハブ機能を理解し、地域住民や防災関係者との交流を通して、自分たちが学ぶ立場から「地域を支える一員」としての役割を見出し、他者への啓発や協力に参画しようとする。

3 研究の仮説と手立て

仮説1	防災士等の外部資源による「語り」や、身体的経験を伴う体験活動を導入すれば、児童は災害を自分事として捉える「当事者意識」を形成し、自らが取り得る具体的な「行動認識」へと深化させることができるであろう。
手立て①	外部資源（地域の防災士）を活用したリアリティのある学び（「語り」による共感的理解） ・中日新聞社による防災プログラムを活用するとともに、地域の防災士による被災地の生活実態に関する「語り」の場を設定する。教科書や副読本の中の知識に専門家の知見や実体験を掛け合わせることで、社会的事象としての災害を「生活に関わる現実の課題」として、心理的リアリティを伴い、共感的理解が促進されるようにする。
手立て②	体験的経験を伴う「避難所シミュレーション」の実施（体験的理解） ・学校の防災倉庫見学や、体育館での段ボールベッド設置、簡易トイレ体験などの身体的活動を取り入れる。避難生活の困難さと工夫について、身体を通して実感させることで、「怖い」という漠然とした不安を、「いつ・どこで・どのように動くか」という自分たちにできる共助の具体的な行動認識へと変容させる。

仮説2	単元を「逆向き設計」で構想し、学習の成果を地域社会へ発信する機会（場）を設定すれば、児童は地域社会の一員としての自覚をもち、他者と協力して地域に働きかけようとする「社会参画意識」を育むことができるであろう。
手立て③	「逆向き設計」のパフォーマンス評価と「GRASPS」（Goal：目的、Role：役割、Audience：相手、Situation：状況、Product / Performance：完成作品・実演、Standards and criteria for success：評価の観点【ルーブリック】）を用いた単元構成 ・単元のゴールに「地域住民（Audience）へ、地震への備え（Goal）を伝えるポスター（Product）制作」を設定する。みよし市の安全・安心なまちづくり大使「みよ獅子ちゃん」からの依頼という役割意識を伴う「シナリオ」を提示することで、児童が「誰のために、何のために学ぶのか」という目的意識を明確にし、社会の一員としての責任感を持って追究に取り組めるようにする。
手立て④	地域防災訓練と連動した「防災ポスター」による社会参画（地域社会との協働） ・作成した防災ポスターを実際の地域防災訓練で展示し、地域住民から直接フィードバックを得る機会を設定する。自分たちの学びが社会に役立つという手応えを得させることで、児童の役割を「学ぶ立場」から「地域を支える一員」へと変化させ、主体的な社会参画への意欲を高める。

4 抽出児童（A児）について

児童（A児）の実態	願う子どもの姿
社会科の事象、特に過去の事実やデータに対する興味・関心は高い。しかし、学習した知識を自らの生活と結びつけて考えることが苦手で、大規模な自然災害についても「怖い」「大変だ」という受動的な不安を感じる段階に留まっている。地域活動への関わりも少なく、災害時に自分がどのような役割を果たせるかという「当事者意識」や「行動認識」が十分に形成されていない。	体験的学習や防災士の「語り」を通して、災害を自らの生活圏で起こり得る切実な課題として捉え直し、家族や地域のために「自分ができること」を具体的に見出す姿（当事者意識の深化）。さらに、パフォーマンス課題（ポスター制作）を通して、地域を支える一員としての役割を自覚し、意欲的に地域社会へ防災を呼びかけようとする社会参画意識を醸成したい。



【資料2】単元構想図

5 実践と考察

本単元（全12時間）について、「導入段階（第1～3時）」「共感的・体験的理解段階（第4～7時）」「表現・交流・発信段階（第8～12時）」の3つの段階で単元を構想した【資料2】。また、単元の導入において、みよし市の安全・安心なまちづくり大使である「みよ獅子ちゃん」からの依頼というシナリオ【資料3】を提示し、児童が「誰のために、何のために学ぶのか」という目的意識を明確にし、社会の一員としての責任

感を持って追究に取り組めるようにした。以下、児童の認識変容のプロセスに沿って、各段階の実践と考察を述べていく。

（１）導入段階（第１～３時）：災害への理解と当事者意識の醸成

導入段階では、自然災害の実態を基礎的に理解するとともに、災害を理解し、「当事者意識」を醸成することを目指した。第１時において、過去の災害事例を数量的に把握する活動を通し、児童Ａは「自分が生まれていない時に、こんなに愛知県で大きな被害が起きていたとは知らなかった。いつかこうなるとして心に余裕を持ちたい」【資料４】と記述し、単なる知識としての災害が、自らの生活圏における現実的な脅威へと意識が変容した様子が窺えた。さらに第３時で地域の防災体制やハザードマップを扱った際、児童Ａは「防災バッグを見直そうと思いました」【資料５】と、学びを直ちに家庭の備え（自助）に結びつけている様子が見られた。このように、実社会のデータや地域の現実に触れさせる手立ては、漠然とした不安を「自分にも関係する課題」へと捉え直させ、当事者意識を醸成する上で有効であったと考えられる。

（２）共感的・体験的理解段階（第４～７時）：共感的・体験的理解による当事者意識の形成（自分事化）

体験的理解の段階では、防災士の講話や避難所体験といった「共感」と「身体的経験」を伴う学習を通して、導入段階で芽生えた当事者意識をより切実なものへと深化させ、具体的な「行動認識」へとつなげることを目指した。

第４時の地域の防災士による講話では、被災地での切実な生活実態が、支援する側の当事者の経験に基づいた言葉で語られた。これにより、児童らは「水道や電気が止まる」「食料が届くまで時間がかかる」といった具体的な困難さを知り、教科書上の知識を自分たちの生活圏で起こり得る現実の課題として捉え直した。児童Ａは、この「語り」に対して真剣に耳を傾け、「全員が被災者なら、自分ができることは」「自分の命を守る」「家族、友達を助ける」【資料６】といった、自分だったらどうするかと考えながらメモを取った様子から、災害に対してただ理解する対象から、「当事者意識」へと変容したことが窺えた。また、第５時の防災倉庫見学や、第６・７時の避難所シミュレーションでは、身体的経験を通して公助の仕組みと共助の必要性を実感する様子が見られた。児童Ａは、実際に段ボールベッドを設営する中で、「段ボールとテープだけでできる！すごい！」【資料７】といった驚きや、450kgまで耐えられる頑丈さがあること、簡易トイレで衛生を保つ工夫などを自らの体験を通して理解していった。さらに、避難所生活の不自由さを体感したことで、「ルールを守ること避難所が変わる」「避難所の生活はみんなが協力しないといけない」「手伝えることは手伝いたい」といった、避難所になった際の集団生活における自己の在り方を見つめ直す児童Ａの記述が見られた【資料８・９】。

（３）表現・交流・発信段階（第８～１２時）：社会参画意識の形成

最後の表現・交流・発信段階では、これまでに培った災害に対する共感的・体験的理解と当事者意識を基盤に、自らの考えを整理・表出し、具体的な行動認識へと変容させることを目指した。さらに、地域社会へ発信する「ポスターの作成」の活動を通して、主体的に社会に関わろうとする「社会参画意識」を形

【防災訓練で、南海トラフ地震への備えを地域の人たちに伝えよう！】

「みよし市 安全・安心なまちづくり大使 みよ獅子ちゃんからのお願い」

みよし市の安全・安心なまちづくり大使「みよ獅子ちゃん」は、今、とても心配していることがあります。それは、「南海トラフ地震」のことです。南海トラフ地震は、近い将来に起こるといわれている大きな地震で、みよし市や三好小学校のまわりでも、大きな被害が出ると予想されています。

みよ獅子ちゃんは、大使として、みよし市の被害をできるだけ少なくしたいと考えています。「いつ起こるか分からない地震だからこそ、しっかりと準備をしておけば、被害を減らすことができるはず！」と考えました。でも、みよし市や三好小学校の地域みんなが、ちゃんと準備できているとは限りません。「これは、みんなに知らせなければ！」と、みよ獅子ちゃんは思いました。

そこで、みよ獅子ちゃんは、三好小学校の４年生のみんなにお願いすることにしました。南海トラフ地震にぞなえて、どんな準備をすればよいのか、地震が起きたときに大切なことは何か、私たちにできることは何か……などです。これらを調べて、三好小学校で行われる地域の「防災訓練」で、地域のみなさんにわかりやすく伝えてほしいのです。さあ、丘小４年生のみんな！みよし市をもっと安全で安心なまちにするために、みよ獅子ちゃんに協力して、地域の人たちに伝えよう！



【資料３ 本単元のパフォーマンス課題】

今日の授業の感想(わかったこと、がんばったこと、友達のがよかったところ、もっと調べていきたいこと など)
自分が生まれていない時にこんなに大きな被害が起きていたとは知らなかった。いつかこうなるとして心に余裕を持ちたい。
みよ獅子ちゃん

【資料４ 児童Ａの感想】

今日の授業の感想(わかったこと、がんばったこと、友達のがよかったところ、もっと調べていきたいこと など)
家の防災バッグを見直そうと思いました。
いつか来たらいいように準備しておきたいと思いました。

【資料５ 児童Ａの感想】

全員が被災者なら、自分ができることは、自分の命を守る、家族、友達を助ける。
防災、友達を助ける。

【資料６ 児童Ａのメモ】

8人おともねばいい!! いがいとねれる!!
ダンボールとテープだけでできる!! 450kg
ぶつろのダンボールでできる!! すごい!
いいいけんができた!!

【資料７ 児童Ａのメモ】

みんなの生活はあらためて本当にたいへんということがわかりました。これでもみんながみんなのルールを守らなければみんなの生活が変わることそのほかは。

【資料８ 児童Ａの振り返り】

みよ獅子ちゃんに伝えたいこと
みんなの生活はみんなが協力しないといけないことがわかった。

今日の授業の感想(わかったこと、がんばったこと、友達のがよかったところ、もっと調べていきたいこと など)
もし本当にいざいざがきたらみんなに伝えることは伝えたいと思いました。

【資料９ 児童Ａの授業後の感想】

成させることを目指した。

第8時の「マイ・タイムライン」【資料10】の作成および第9時の「通学路の防災マップ」【資料11】の作成では、行動を時間軸と空間認識の両面から構造化させた。マイ・タイムラインの作成後、「家に帰ったら、もう一度、防災バックの中身を確認する」「もう一度、家族と防災のことについて話し合った方がいいことが分かりました」といった、具体的な行動へ移そうとする児童Aの記述が見られた【資料12】。また、通学路の防災マップの作成では、通学路の様子を想起しながら、グーグルアースやストリートビューを使用しながら通学路の危険性について確認し、「電柱が倒れる」「ブロック塀が落ちる」といった具体的な危険箇所を調べ、その回避方法を考えることで、これまで学習した知識を具体的な「行動認識」（実践知）へと変容させていった様子が見られた。

さらに第10・11時では、パフォーマンス課題である「防災ポスター」制作に取り組んだ。「みよ獅子ちゃんからの依頼」というシナリオにより、児童の役割意識を「学ぶ立場」から「地域を伝える立場」へと変化させることを意図した。このポスター制作では、「防災バックの確認をしたい」といった防災に対する備えや避難所で手伝いをして「水や食料を運ぶ」といった自分にできることを考え、自らが能動的な避難所の支援者になろうとする児童Aの記述が見られた【資料13】。また、他の児童でも「全国の人たちに自身の怖さを伝えたい」「（地域の）みんなに早く知らせなきゃ」といった記述が見られ、他者や地域へ「伝える立場」へと変容させ、地域社会に貢献しようとする様子が見られた。また、「防災で自分の未来を守りぬけ【資料14】」「みんなで災害をのりこえて未来をつなごう【資料15】」といった訴求力のある言葉や、受け手の行動変容を促す表現が見られた点は、児童の内面化された意識を社会的な文脈へと表出させるツールとして、ポスター制作が有効に機能したことが示唆される。加えて、「あわてないで行動してほしい」「危険を知ってほしい」といった説明では、受け手の行動変容を促そうとする意識が読み取れる。

単元の終末である第12時では、地域ボランティアを招いてポスターの発表会を行った。住民から「よく調べてあるね」「思いが伝わった」と直接フィードバックを受ける経験は、児童にとって自らの学びが社会的に受容され、価値付けられる貴重な機会となった。児童Aは、「自分たちの調べたことが地域の人に役立つと分かって自信がついた」と授業後のアンケートで答え、学習の導入時の受動的な不安が、地域を支える一員としての自己効力感へと転換した様子が窺えた。

（4）実践の考察

本単元を通した児童の変容を見ると、設定した4つの手立てが相互に作用し、研究の仮説を検証することができた。

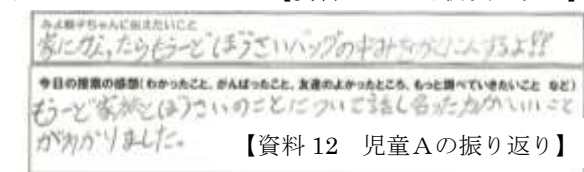
第一に、仮説1（手立て①・②に関連）に関わって、知識としての災害を「自分事化」させるプロセスの有効性が確認できる。導入段階において、児童Aが災害に対して何となく感じていた「怖い」という受動的な不安に対し、防災



【資料10 マイタイムライン】



【資料11 マイ防災マップ】



【資料12 児童Aの振り返り】



【資料13 児童Aが作成した防災ポスター】



【資料14 児童が作成した防災ポスター】

士の語り（手立て①）が心理的リアリティを与え、避難所体験（手立て①）が身体的な実感を伴う学びとなったことが窺える。これにより、単なる知識の習得に留まらず、学習課題を自分事と捉え、当事者意識の形成がなされたと考えられる。特に、児童Aが段ボールベッドの設営の経験などを通して「自分も手伝いたい」と共助の意識を芽生えさせたことは、実感を伴う体験が、認知的な知識と現実の行動との隔たりを克服し、具体化された「行動認識」を深めるための基盤となったことが示唆される。

第二に、仮説2（手立て③・④に関連）に関わって、学校のハブ機能（コミュニティスクール）を活用した社会参画の場の設定が、児童の役割意識を変化させた。みよ獅子ちゃんからの依頼という課題（手立て①）と、地域の防災訓練での発信（手立て②）は、児童を「教えられる立場」から「地域社会へ働きかける一員」「地域を支える一員」へと変容させた。児童Aが「自分たちの調べたことが地域の人に役立つと分かって自信がついた」と述べたように、地域住民からの受容経験は、児童の内面的な当事者意識を、社会に対して主体的に働きかけようとする「社会参画意識」へと発展させたことが窺えた。

以上の考察から、本実践における「当事者意識の形成」を基盤に「行動認識の具体化」を経て「社会参画意識の確立」に至る三段階の変容モデルは、地域と連携した防災教育において極めて有効な教育的方略であると考えられる。また、いつ起こるかかわからない自然災害に対して、「自ら考え、判断し、地域とともに行動すべき課題」として捉え直した児童の姿は、本主題が目指す、予測困難な社会を主体的に生き抜く子どもの育成に寄与するものであると考える。

6 研究の成果と今後の課題

（1）研究の成果

本実践を通して、児童が災害を自分事として捉える「当事者意識」の形成を基盤に、「行動認識」の具体化を経て、「社会参画意識」へと発展していく三段階の変容モデルが、量的分析の面から検証した。その検証については、Microsoft forms で実施した事前・事後アンケート、単元終了後の振り返りのデータを用いて、 χ^2 検定により統計学的に分析した。

【表1】 <事前アンケート> n=66 （ ）内の数字は、人数

自然災害について、不安を感じますか？			
とても不安	少し不安	あまり不安を感じない	全く不安を感じない
59.1% (39)	33.3% (22)	4.5% (3)	3.0% (2)
非常用バックや食料などの備蓄品の準備をしていますか？			
両方している	どちらか一つ	準備していない	わからない
40.9% (27)	21.2% (14)	4.5% (3)	33.3% (22)
災害について家族と話したことがありますか？			
ある 68.2% (45)		ない 31.8% (21)	
災害時、自分にできることはあると思いますか？			
たくさんある	少しある	あまりない	ない
13.6% (9)	56.1% (37)	15.2% (10)	3.0% (2)
			わからない 12.1% (8)

【表2】 <事後アンケート> n=66 （ ）内の数字は、人数

非常用バックや食料などの備蓄品の準備をしていますか？				
両方している	どちらか一つ	準備していない	わからない	
39.4% (26)	35% (23)	11% (7)	15% (10)	
災害時の避難場所などについて話しましたか？				
話した	話していない			
94.0% (62)	6% (4)			
災害時、自分にできることはあると思いますか？				
たくさんある	少しある	あまりない	ない	わからない
43.9% (29)	40.9% (27)	6% (4)	1.5% (1)	8% (5)

①自己効力感の向上と当事者意識の深化

事前調査において、避難所生活の中で自分にできることが「たくさんある」と回答した児童は13.6%（9名）に留まっていたが、実践後には43.9%（29名）へと大幅に増加した。肯定的な回答（「たくさんある」および「少しある」）を合算して比較した結果、統計的に有意な向上が認められた（ $\chi^2(1)=3.90, p=.048$ ）。これは、体験的学習や外部講師による「語り」を通して、漠然とした不安が「自分にできることがある」という具体的な自己効力感を伴う当事者意識へと変容したことを示している。

②家族・家庭への波及効果と自助意識の向上

家庭内での防災に関するコミュニケーションにおいても、極めて顕著な成果が得られた。「災害時の避難場所などについて家族と話した」割合は、事前の68.2%（45名）から事後には94.0%（62名）へと増加し、 χ^2 検定の結果、高い有意差が認められた（ $\chi^2(1)=13.33, p<.001$ ）。この結果は、学校での学びが家庭内での対話を促し、当事者意識を共有する契機となったことを裏付けている。また、備蓄品の準備状況については、事前の62.1%から事後には74.2%（49名）へと10ポイント以上の向上を示した。統計的な有意差には至らなかったものの（ $p=.149$ ）、初期値が比較的高かった（天井効果）ことが影響したと考えら



【資料15】 児童が作成した防災ポスター

れ、数値の上昇や「自分の防災バッグを準備した」という児童の自発的な報告からは、実効的な自助意識の高まりが推察される。

③地域社会の受容経験による社会参画意識の確立

単元の終末に設定したパフォーマンス課題（ポスター制作・発信）においては、地域住民からのフィードバックを通し、71.4%の児童が「思いが伝わった」という手応えを、40.0%が「地域とつながれた」という実感があったと回答した。自由記述の質的分析においても、「災害時に、自分にできることはどのようなことがあると思いますか」という問いに対しては、事前アンケートの「わからない」「落ち着くこと」といった抽象的な表現に対し、事後アンケートでは「物を運ぶ」「物資を配る」「地域の人と協力する」といった具体的かつ社会的な行動表現が多数見られるようになった。これらの地域住民による受容経験と行動認識の精緻化は、児童を「学ぶ立場」から「地域社会を支える立場」へと役割を変化させ、他者と協力して地域社会へ主体的に関与しようとする社会参画意識を確立させる上で、統計的なデータと質的な変容の両面から有効であったことが示唆される。

（２）今後の課題

本実践を通して得られた成果をさらに精緻化し、持続可能なものとしていくために、以下の三点を今後の課題として取り組んでいきたい。

第一に、学習効果の持続性に関する検証である。本実践は単元終了直後の児童の変容を対象としたものであり、形成された「当事者意識」や「行動認識」が時間の経過とともにどの程度維持・定着するかについては未解明な部分がある。今後は、一定期間が経過した後の追跡調査等を行い、学びの持続性を検証することが求められる。

第二に、対象および地域特性に応じた実践の一般化である。本研究は単一の学校および学年における実践であり、その結果の一般化には慎重な検討が必要である。特に地域連携の在り方は、活用可能な地域資源の多寡に大きく左右されるため、今後は多様な条件下での実践と比較・検討を行い、地域特性に応じた柔軟な連携モデルを模索していく必要がある。

第三に、内面的な認識から実際の社会的実践への発展である。本実践では「社会参画意識」の形成が認められたが、これを一過性のものにせず、実際の防災行動や地域の防災活動への継続的な参加へと結びつけるためには、依然として「認識と行動の乖離」を克服するための教育的方略が不可欠である。今後は、単発の授業に留まらず、日常的な地域参画へとつながるようなカリキュラム開発を継続的に進めていくことが重要な課題としてあげられる。

<謝辞>

なお、本実践および研究は、第12回（2025年度）アクサ・ユネスコ減災教育プログラムの助成を受けて実施したものである。本プログラムの支援に加え、多大な協力を頂いた防災士の原田氏、授業プログラムの提供や取材に尽力された各新聞社、ならびに関係各位に深く感謝の意を表する。

<参考文献>

- ・諏訪清二（2020）『防災教育のテッパン』明石スクールユニフォームカンパニー、22-23 頁
- ・渡邊浩道（2025）「自分事として捉える防災教育の単元開発：現実の社会との出会いを通して」『山形大学大学院教育実践研究科年報 第16巻』110-117 頁
- ・船木伸江、山崎悦子、矢守克也（2021）、「災害の実体験を基にしたお話教材の授業分析・学びの深まりと学習の主体性の観点から」『防災教育学研究 第2巻 1号』113-122 頁
- ・井上昌善（2020）「シティズンシップ育成を目指す防災学習の論理：中学校社会科公民的分野単元“災害に強いまちのあり方を考えよう！”の開発を中心に」『防災教育学研究 第2巻 1号』81-92 頁
- ・井上昌善（2024）「外部連携を通して市民性育成を目指す復興まちづくり学習・被災地における小学校の総合的な学習の時間の単元開発を通して」『防災教育学研究 第4巻 2号』1-12 頁
- ・西岡加名恵（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書
- ・ウィギンズ,G・マクタイ,J〔西岡加名恵訳〕（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、184-185 頁
- ・西岡加名恵・石井英真編著（2019）『教科「深い学び」を実現するパフォーマンス評価―「見方・考え方」をどう育てるか―』日本標準、14-15 頁
- ・西岡加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計―パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化社、85 頁
- ・文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説社会編』日本文教出版、59 頁
- ・鋒山泰弘・赤沢早人（2010）『授業と評価をデザインする社会』日本標準、146 頁
- ・大竹玲央・村島大賀・櫻木友渚・藤本尋巳・田中愛花、大西浩明（2024）「陸前高田市文化遺産調査における ESD 教材開発(11)―小学校における自分事化できる防災・減災教育の方向性―」『ESD・SDGs センター研究紀要 2巻』93-97 頁