

# 「教員と児童の発話」及び「児童が支持する考え」 に関する教員の解釈（その1）

—第6学年の国語の「海の命」の授業を事例として—

佐伯 英人\*・藤本 萌佳\*\*・  
池永亜由美\*\*\*・五十部大暁\*\*\*・大野 真弘\*\*\*

Interpretations by Teachers of “Utterances by Teacher and Children”  
and “Children’s Ideas” ( I )

A Case Study of a Japanese Language Class  
Using the Narrative Text “Uminoinochi” in 6th Grade

SAIKI Hideto\*, FUJIMOTO Moeka\*\*,  
IKENAGA Ayumi\*\*\*, ISOBE Hiroaki\*\*\*, ONO Masahiro\*\*\*

(Received September 29, 2023)

本研究では、第6学年の国語の「海の命」において「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったのだろうか」について話し合う授業を実践し、「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）に示して知らせ、その解釈について知見を得た。前者を解釈した教員の記述には、授業の反省点、授業の改善点、児童の発話に関する見取り、授業展開の妙が示されていた。後者を解釈した教員の記述には、児童が支持する考えの増減をもとにした見取りが示され、また、授業の改善点、推察した児童の考えが示されていた。

## 1. はじめに

土井・古屋・佐伯（2014）、萱野・藤井・佐伯（2015）、藤井・石津・佐伯（2021）では、小学校の理科の授業を実践し、ビデオ等を用いて録画（録音）して、授業中の「授業者と児童の発話の記録」を作成した。それを高垣・中島（2004）の相互作用のある対話（transactive discussion：TD）の類型を用いて分析し、教員の介入方略について議論した。

一方、津守・佐伯（2023）では、小学校の理科の授業を実践し、授業中と授業後にワークシート（質問紙）を使って、児童の考え、その考えを支持する理由などを調査した。得られた結果を分析・解釈して、児童が支持する考えの変容、考えを支持する要因などについて明らかにした。

上記の実践研究において、「授業者と児童の発話の記

録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」などを分析・解釈したのは、主に筆者の1人の佐伯であり、小学校の教員は分析・解釈に関わっていない。

本研究では3名の小学校の教員が解釈に関わった。その3名は、授業者（授業をした教員）、参観者（授業を参観した教員）、不参観者（授業を参観しなかった教員）である。そこで、題名では「教員と児童の発話」という表記を用いたが、本文と要旨では「授業者と児童の発話」という表記を用いた。

本研究では、研究授業を校内研究として実施した後、小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）に、授業中の「授業者と児童の発話の記録」、また、授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせた。本研究の目的は「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の

\* 山口大学教育学部小学校総合選修，〒753-8513 山口市吉田1677-1, saiki@yamaguchi-u.ac.jp

\*\* 宇部市立川上小学校 \*\*\* 山口大学教育学部附属山口小学校

人数」に関する小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈について知見を得ることである。

## 2. 研究授業

### 2-1. 研究授業と参観の状況

2022年度、山口大学教育学部附属山口小学校6年A組において、筆者の1人の池永が、第6学年の国語で研究授業を行った。6年A組の児童は34名であった。本稿では、池永をT1、または、授業者と称する。

研究授業で用いた教科書は2020年度版の光村図書の『国語 六 創造』であり、使用した教材は「海の命」(p.217-p.232)であった(甲斐ほか、2022)。

研究授業は「なぜ、太一はクエ(瀬の主)にもりを打たなかったのだろうか」について話し合う授業であった。本稿では、この授業を授業①と称する。なお、児童は授業①を行う前に「海の命」(p.217-p.232)の全文を読んでいる。

筆者の1人の五十部は授業①を参観した。本稿では、五十部をT2、または、参観者と称する。一方、筆者の1人の大野は授業①を参観していない。本稿では、大野をT3、または、不参観者と称する。

### 2-2. 授業①

授業①の導入時、児童に「クエを殺す方がふつうか否か？」を考えさせた。児童の考えは「クエがおとうを殺したかもしれない。だから、ふつうはかたきをうつ。」であった。そこで、「どうしたら、太一がクエを殺さなかった理由が分かるようになるか？」を考えさせた。児童の考えは「文章を読む。その理由は文章にヒントがあるから。」であり、また、「解釈を比べたり、話し合って意見交換をしたりすると分かるようになる。」であった。

上記のことを確認した後、学習課題「なぜ太一はクエを殺さなかった？」について考えさせ、学級全体で話し合わせた。このとき、児童から示された考えは2つあった(表1)。1つめの児童の考えは「『大魚はこの海の命だと思えた。』(p.229の3行目～4行目)と書いてある。太一はクエを海の命だと思ったので殺さなかったと

思う。」であった。本稿では、この児童の考えを「Aの考え」とした(表1)。2つめの児童の考えは「『太一は泣きそうになりながら思う。』(p.228の11行目～12行目)と書いてある。太一は、おとうのかたきをうちたいという気持ちと海の命を大切にしたいという気持ちという2つの気持ちをもった。葛藤した結果、海の命を大切にしたいという気持ちが勝ったのでクエを殺さなかったと思う。」であった。本稿では、この児童の考えを「Bの考え」とした(表1)。

「Aの考え」に関連する授業者と児童の発話を表2に示す。ちなみに、表2の授業者と児童の発話において、T1が「太一だけ？」と発話している。この発話を詳述すると「海を大切にしていた人は、太一以外にだれがいたか？」になる。この問いは、学習課題「なぜ太一はクエを殺さなかった？」とは別の問いである。つまり、T1の「太一だけ？」～C8の「『千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。』(p.221の13行目～14行目)と書いてあります。」の授業者と児童の発話は、学習課題「なぜ太一はクエを殺さなかった？」について直接、話し合っているのではなく、海を大切にしていた人について話し合っている。ただし、関連した発話であるため、表2に表記した。なお、表2に示した児童の番号は、表2の中で児童を区別するために付けたものであり、他の表に示した児童の番号と関連していない。

「Bの考え」に関連する授業者と児童の発話を表3に示す。なお、表3に示した児童の番号は、表3の中で児童を区別するために付けたものであり、他の表に示した児童の番号と関連していない。

授業の終了時、児童に「太一にとって大事なことは何か？」を考えさせた。児童の考えは「海の命を大切にすること。」、また、「一人前の漁師になること。」であった。そこで、「太一のことをどう思うか？」と問い、児童が感じていることを発表させた。児童の回答は「海の命を守ったから、やさしい。」「おとうのかたきをうつより、海の命を大切にしたら、すごい。」であった。

授業①の終了時の板書を図1に示す。

表1 授業①で示された児童の考え

「Aの考え」	『大魚はこの海の命だと思えた。』(p.229の3行目～4行目)と書いてある。太一はクエを海の命だと思ったので殺さなかったと思う。
「Bの考え」	『太一は泣きそうになりながら思う。』(p.228の11行目～12行目)と書いてある。太一は、おとうのかたきをうちたいという気持ちと海の命を大切にしたいという気持ちという2つの気持ちをもった。葛藤した結果、海の命を大切にしたいという気持ちが勝ったのでクエを殺さなかったと思う。

表2 「Aの考え」に関連する授業者と児童の発話

C1：(挙手する)
T1：「C1さん。」
C1：「『大魚はこの海の命だと思えた。』(p.229の3行目～4行目)と書いてあるから。」
T1：「大魚っていうのは何？」
C1：「大魚っていうのはクエです。」
C2：(挙手する)
T1：「C2さん。」
C2：「題名にもなっている海の命であるクエを殺してしまうと海の命がなくなって海が生きていけないのではないかと思います。」
T1：「今、C2さんが言っていた意味が分かった人いる？」
C3：(挙手する)
T1：「C3さん。自分の言葉で言い換えてみて。」
C3：「C2さんは、クエが海のボスだとして、そのボスがいなくなると海が終わるみたいなことを言いたいのだと思います。」
T1：「ボスがいなくなると海はどうなっちゃうの？」
C4：(挙手する)
T1：「C4さん。」
C4：「海のボスがいなくなると海が死んでしまうと思います。」
T1：「太一は、海が死ぬのは良くないと思っているということ？」
C：「はい。」
T1：「太一だけ？」
C5：(挙手する)
T1：「C5さん。」
C5：「おとうも海を大切にしていました。」
T1：「どこに書いてあった？」
C6：(挙手する)
T1：「C6さん。」
C6：「『海のめぐみだからなあ。』(p.218の9行目)と書いてあります。」
T1：「太一も、おとうも海を大切にしていたのだね。」
C7：(挙手する)
T1：「C7さん。」
C7：「与吉じいさも海を大切にしていたと思います。」
T1：「どこに書いてあった？」
C8：(挙手する)
T1：「C8さん。」
C8：「『千びきに一びきでいいんだ。千びきいるうち一びきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。』(p.221の13行目～14行目)と書いてあります。」

C1～C8：児童， C：複数の児童， T1：池永， ( )：行動

表3 「Bの考え」に関連する授業者と児童の発話

C1：(挙手する)
T1：「C1さん。」
C1：「『太一は泣きそうになりながら思う。』(p.228の11行目～12行目)と書いてあって、このとき太一は葛藤していると思います。」
T1：「C1さんは太一の気持ちが葛藤していると言っているけれど、どのような気持ちとどのような気持ちが葛藤していると思いますか？」
C2：(挙手する)
T1：「C2さん。」
C2：「葛藤しているのは、おとうのかたきをうちたいという気持ちと海の命を大切にしたいという気持ちだと思います。」
T1：「みなさん、どうですか？」
C：「はい。」
T1：「葛藤して勝ったのはどっちの気持ちでしょうか？」
T1：「おとうのかたきをうちたいという気持ちが勝ったと思う人？」
C：(挙手しない)
T1：「海の命を大切にしたいという気持ちが勝ったと思う人？」
C：(挙手する)
T1：「すると、海の命を大切にしたいという気持ちが勝ったから、太一はクエを殺さなかったということ？」
C：「はい。」

C1～C2：児童， C：複数の児童， T1：池永， ( )：行動

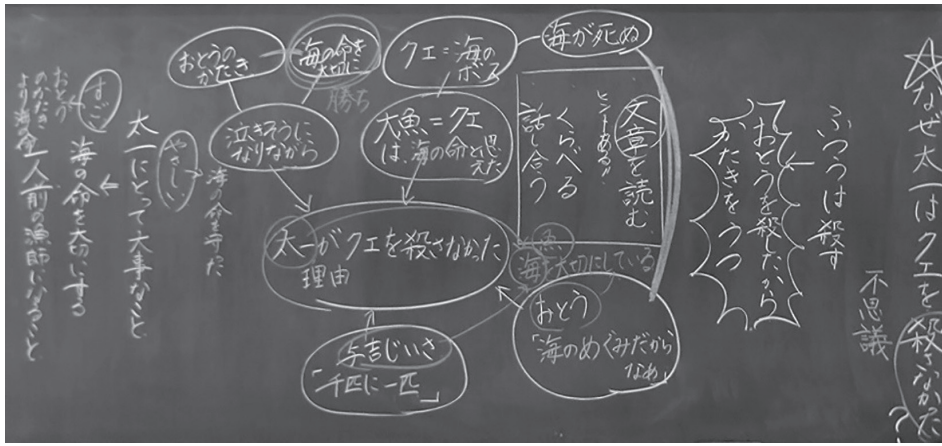


図1 授業①の終了時の板書

### 3. 児童の考え

#### 3-1 調査方法と分析方法

授業①の前後の6年A組の児童の考えを明らかにする目的で児童用の質問紙を作成した。

児童用の質問紙では「問い」を設定し、「太一がクエにもりを打たなかったのは、なぜだと思いますか。『あなたの考え』（予想を含む）を□の中に書いてください。」という教示を行い、記述欄(□)を設定し、自由記述で回答を求めた。児童用の質問紙では、その他、出席番号を記入する欄を設定した。

調査は、授業前と授業後の2時点で実施した。

児童用の質問紙の「問い」の記述法による調査を分析するにあたり、まず、児童用の質問紙の「問い」の記述欄の記入者の人数と未記入者の人数を調査時ごとに集計し、2×2のFisherの直接確率検定を実施し、偏りがみられるか否かを検討した。分析には統計解析プログラムRを用いた。

次に、記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、児童の考えを見出した。このとき、1人の記述に異なる内容がみられた場合、それぞれ個別の記述として扱った。類似の内容が複数抽出された記述(2名以上の記述に同じ内容が書かれているもの)を1つのカテゴリーとして分

類し、そのカテゴリーを「授業中に示された児童の考え」と「その他の考え」に整理した。具体的にいうと、授業①では「Aの考え」、「Bの考え」、「その他の考え」に整理した。

#### 3-2 授業①の児童の考えを分析した結果

児童用の質問紙の「問い」の記述欄の記入者の人数と未記入者の人数を調査時ごとに集計し、2×2のFisherの直接確率検定を実施し、偏りがみられるか否かを検討した。結果を表4に示す。表4の結果をみると調査時(授業前、授業後)と回答者(記入者数、未記入者数)に有意な関連がみられた。このことは、調査時(授業前、授業後)と回答者(記入者数、未記入者数)の間に偏りがみられたことを示している。

記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、児童の考えを見出し、類似の内容が複数抽出された記述(2名以上の記述に同じ内容が書かれているもの)を1つのカテゴリーとして分類し、そのカテゴリーを「授業中に示された児童の考え」と「その他の考え」に整理した。その結果を表5に示す。表5では、「授業中に示された児童の考え」を「Aの考え」、「Bの考え」と表記し、「その他の考え」を「その他」と表記した。

表4 授業①の前後の「記入者数と未記入者数」と直接確率検定の結果

調査時	回答者		直接確率検定の結果	
	記入者数 (人)	未記入者数 (人)	p値	p
授業前	25	9	0.002129	**
授業後	34	0		

n=34

n.s.: 非有意, \*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$ , \*\*\*:  $p < 0.001$

表5 授業①の前後の児童の考えを分類した結果

児童の考え	記述の内容	授業前	授業後
「Aの考え」	「クエを海の命だと思ったから。」といった記述	10	14
「Bの考え」	「海の命を大切にしたいから。」「海の命を守りたいから。」といった記述	3	8
「その他」	「クエをおとうと思ったから。」といった記述	10	6
	「おとうと与吉じいさの『海を大切にしたい』という気持ちを大事にしたかったから。」といった記述	0	3
	類似の内容が複数抽出されなかった記述	3	5

数値：人数

#### 4. 教員の解釈

##### 4-1 調査方法と分析方法

教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈を明らかにする目的で教員用の質問紙を作成した。

教員用の質問紙では「前文」として「池永先生が『なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったのだろうか』について話し合う授業を実践しました。この質問紙ではこの授業を授業①としました。」と示した。

次に、表1の「授業①で示された児童の考え」を参考資料として掲載し、表2と表3を「授業中の『授業者と児童の発話の記録』」として掲載した。この他、図1の「授業①の終了時の板書」を参考資料として掲載した。これらを掲載した後に「問1」を設定し、「授業中の『授業者と児童の発話の記録』を見て、先生（あなた）の解釈（思ったことや気付いたことなど）を□の中に記入してください。」という指示を行い、「授業①について」と示した記述欄（□）を設定し、自由記述で回答を求めた。

さらに、表4の「授業①の前後の『記入者数と未記入者数』」を参考資料として提示し、表5を「授業前後の『児童の考えとその考えを支持する児童の人数』」として掲載した。これらを掲載した後に「問2」を設定し、「授業前後の『児童の考えとその考えを支持する児童の人数』を見て、先生（あなた）の解釈（思ったことや気付いたことなど）を□の中に記入してください。」という指示を行い、「授業①について」と示した記述欄（□）を設定し、自由記述で回答を求めた。ちなみに、教員用の質問紙に掲載した表4は「直接確率検定の結果」を除いた表とした。

分析するにあたり、記述欄に書かれた記述の内容を読み取り、教員の解釈について知見を得た。

##### 4-2 教員用の質問紙の「問1」を分析した結果

教員用の質問紙の「問1」に対する教員の記述を表6に示す。記述の内容を読み取り、得られた知見を以下に示す。

T1は、表2のC4、表2のC6の発話を引いて「他の子どもも教員もすぐに納得してしまっている。だから、そ

れ以上深めることができなかったと思う。一つの意見に対して、もっと議論をさせるべきであったと感じた。」と述べている。この記述から、T1は、表2のC4、表2のC6の発話をもとに話し合わせることで、児童の考えを広げられると考えていることが分かる。このT1の記述には、授業の反省点と改善点が示されている。

T2は、表2のC2の発話を引いて「児童が題名と関連付けて解釈している姿であると捉えた。」と述べている。この記述から、文言のとおり、T2は、児童が題名と関連付けて解釈したと見取っていることが分かる。この記述には、表2のC2の発話に関する見取りが示されている。

T2は、表2のC3の発話、表2のC4の発話を引いて「どのようなことを意味するのだろうかと思った。」と述べている。この記述から、T2は、これらの児童の考えの詳細について知りたいと考えていることが分かる。換言すると、この記述は、授業の改善点の指摘といえる。

T2は、表2のT1の発話を引いて「児童が他の登場人物の海を大切にしている生き方に目を向けることができている。」と述べている。その根拠として表2のC6の発話、表2のC8の発話にみられる叙述（教材の文章）の引用をあげている。この記述から、文言のとおり、T2は、表2のT1の発話により、児童が他の登場人物の生き方に目を向けることができたと考えていることが分かる。この記述には、T1の授業展開の妙が示されている。

T2は、表3のC2の発話を引いて「どの叙述を根拠としているのか聞いてみたいと思った。」と述べている。この記述から、T2は、この児童の考えの詳細について知りたいと考えていることが分かる。換言すると、この記述は、授業の改善点の指摘といえる。

T3は、表2のC2、表2のC3、表2のC4の発話を引いて「どのように解釈しているのかを知りたいと思った。」と述べている。この記述から、T3は、これらの児童の考えの詳細について知りたいと考えていることが分かる。換言すると、この記述は、授業の改善点の指摘といえる。

表6 授業①の「授業者と児童の発話の記録」を見た後の教員の解釈

T1の解釈	表2のC4「海のボスがいなくなると海が死んでしまうと思います。」、表2のC6「『海のめぐみだからなあ。』(p.218の9行目)と書いてあります。」といった子どもの意見に対して、他の子どもも教員もすぐに納得してしまっている。だから、それ以上深めることができなかったと思う。一つの意見に対して、もっと議論をさせるべきであったと感じた。
T2の解釈	表2のC2の「題名にもなっている海の命であるクエを殺してしまうと海の命がなくなって海が生きていけないのではないかと思います。」は、児童が題名と関連付けて解釈している姿であると捉えた。 表2のC3の「ボスがいなくなると海が終わる」や表2のC4の「海のボスがいなくなると海が死んでしまう」とはどのようなことを意味するのだろうと思った。 表2のT1の「太一だけ?」によって、児童が他の登場人物の海を大切にしている生き方に目を向けることができている。児童がおとうの「海のめぐみだからなあ。」(p.218の9行目)や与吉じいさの「千びきにーびきでいいんだ。千びきいるうちーびきをつれば、ずっとこの海で生きていけるよ。」(p.221の13行目～14行目)といった叙述を根拠とし、発表している。 表3のC2の「おとうのかたきをうちたいという気持ち」という解釈が、どの叙述を根拠としているのか聞いてみたいと思った。
T3の解釈	児童が物語の空白を埋めながら読んだ結果の解釈であるため、表2のC2の「クエを殺してしまうと海の命がなくなって海が生きていけないのではないかと思います。」、表2のC3の「そのボスがいなくなると海が終わる」や表2のC4の「海のボスがいなくなると海が死んでしまう」について、どのように解釈しているのかを知りたいと思った。

T1：池永、T2：五十部、T3：大野

#### 4-3 教員用の質問紙の「問2」を分析した結果

教員用の質問紙の「問2」に対する教員の記述を表7に示す。記述の内容を読み取り、得られた知見を以下に示す。

T1は「Bの考え」を支持する児童が増えていることに着目している。T1は、文言のとおり、「Bの考え」を「一読しただけでは分かりにくい」と捉えている。つまり、一読しただけでは分かりにくい考えを支持する児童が増えていると見取っていることが分かる。

T2は「クエをおとうだと思ったから。」といった考えを支持する児童が減っていることに着目している。T2は上記の人数の減少に、表2のC1の2つの発話が影響を及ぼしたと見取っていることが分かる。

T2は「おとうと与吉じいさの『海を大切にしたい』という気持ちを大事にしたかったから。」といった考え

を支持する児童が増えていることに着目している。T2は上記の人数の増加に、表2のT1の発話が影響を及ぼしたと見取っていることが分かる。

T3は、「クエを海の命だと思ったから。」といった「Aの考え」、また、「海の命を大切にしたいから。」「海の命を守りたいから。」といった「Bの考え」を支持する児童が増えていることに着目している。T3は「児童が『海の命』をどのように考えているのかが気になった。」と述べている。この記述から、T3は、これらの児童の考えの詳細について知りたいと考えていることが分かる。換言すると、この記述は、授業の改善点の指摘といえる。また、T3は「『海からの恵み』や『海に生かされている人間の命』等が考えられる。」と述べている。この記述は、T3が推察した児童の考え(児童の「海の命」の捉え方)を示したものである。

表7 授業①の前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を見た後の教員の解釈

T1の解釈	授業後は、「海の命を大切にしたいから。」「海の命を守りたいから。」といった一読しただけでは分かりにくいと思われる「Bの考え」に納得する児童が増えていると感じた。
T2の解釈	「クエをおとうだと思ったから。」といった考えが減っている。表2のC1の「『大魚はこの海の命だと思えた。』(p.229の3行目～4行目)と書いてあるから。」、表2のC1の「大魚っていうのはクエです。」が影響したのではないかとと思う。 「おとうと与吉じいさの『海を大切にしたい』という気持ちを大事にしたかったから。」といった考えが、授業前は0人だが、授業後には3人になっている。表2のT1の「太一だけ?」が影響していると思う。
T3の解釈	授業後に「クエを海の命だと思ったから。」といった「Aの考え」、また、「海の命を大切にしたいから。」「海の命を守りたいから。」といった「Bの考え」が増えている。児童が「海の命」をどのように考えているのかが気になった。「海からの恵み」や「海に生かされている人間の命」等が考えられる。

T1：池永、T2：五十部、T3：大野

## 5. おわりに

本研究では、研究授業を校内研究として実施した後に、小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）に、授業中の「授業者と児童の発話の記録」、また、授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせた。「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」に関する小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈について得られた知見を以下に示す。

- ① 授業中の「授業者と児童の発話の記録」を示して知らせ、教員（授業者、参観者、不参観者）が解釈した結果、T1の記述には、授業の反省点と改善点が示されていた。T2の記述には、児童の発話に関する見取り、授業の改善点、T1の授業展開の妙が示されていた。T3の記述には、授業の改善点が示されていた。
- ② 授業前後の「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」を示して知らせ、教員（授業者、参観者、不参観者）が解釈した結果、3名の教員が着目した児童の考えはそれぞれ異なっていた。T1は「Bの考え」を支持する児童が増えていることに着目し、一読しただけでは分かりにくい考えを支持する児童が増えていると見取っていた。T2は「クエをおとうだと思ったから。」といった考えを支持する児童が減っていることに着目し、児童の2つの発話が影響を及ぼしたと見取っていた。また、T2は「おとうと与吉じいさの『海を大切にしたい』という気持ちを大事にしたかったから。」といった考えを支持する児童が増えていることに着目し、T1の発話が影響を及ぼしたと見取っていた。T3は「クエを海の命だと思ったから。」といった「Aの考え」、また、「海の命を大切にしたいから。」、「海の命を守りたいから。」といった「Bの考え」を支持する児童が増えていることに着目し、これらの児童の考えの詳細について知りたいと考えていた。この記述は、授業の改善点の指摘といえる。さらに、T3が推察した児童の考え（児童の「海の命」の捉え方）が示されていた。

## 6. 今後の課題

本研究では、第6学年の国語の「海の命」において「なぜ、太一はクエ（瀬の主）にもりを打たなかったのだろうか」について話し合う授業を実践し、「授業者と児童の発話の記録」、また、「児童の考えとその考えを支持する児童の人数」に関する小学校の教員（授業者、参観者、不参観者）の解釈について知見を得た。しかし、その他の授業においてはその知見が得られていない。今後も実践研究を行い、小学校の教員の解釈について知見を得る必要がある。

## 文献

- 甲斐陸朗ほか（2022）『国語 六 創造』, 光村図書.
- 萱野誠・藤井大介・佐伯英人（2015）「相互作用のある対話を促進する教員の介入方略－小学校第4学年の理科において－」, 『山口大学教育学部 学部・附属教育実践研究紀要』, 第14号, pp.19-26.
- 高垣マユミ・中島朋紀（2004）「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」, 『教育心理学研究』, 第52巻, 第4号, pp.472-484.
- 津守成思・佐伯英人（2023）「理科の授業構成に関する一考察－小学校の第5学年「電流がつくる磁力」において－」, 『山口大学教育学部 研究論叢』, 第72巻, pp.145-154.
- 土井健・古屋圭宣・佐伯英人（2014）「児童がかかわり合いながら、ものづくりに取り組む理科の授業－小学校の第5学年「電流の働き」において－」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第38号, pp.77-83.
- 藤井大介・石津智久・佐伯英人（2021）「イメージ図を使った話し合いの場における教員の介入方略－小学校の第4学年「電気の働き」において－」, 『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 第51号, pp.69-78.