



「総合的な学習の時間」の実施上の問題点とその対処について：
北海道教育大学附属札幌小学校および中学校における事例

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学へき地教育研究施設 公開日: 2010-04-11 キーワード: 作成者: 小路, 徹, 三木, 直輝, 氣田, 幸和, 並川, 寛司, 渡部, 英昭 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009800

「総合的な学習の時間」の実施上の問題点とその対処について

北海道教育大学附属札幌小学校および中学校における事例

小路 徹 三木 直輝* 氣田 幸和
 (北海道教育大学附属札幌中学校) (北海道教育大学附属札幌小学校) (北海道教育大学附属札幌小学校)

並川 寛司 渡部 英昭
 (北海道教育大学札幌校) (北海道教育大学札幌校)

Difficulties and Their Conquest of the Integrated Study in Sapporo Elementary and Junior High School, Hokkaido University of Education

Toru KOJI, Naoki MIKI, Yukikazu KIDA, Kanji NAMIKAWA and Hide-aki WATABE

1 はじめに

2002年、新学習指導要領の全面实施を迎え、教育全般において改革が加速的に進んでいる。初等・中等教育の大きな特徴として、将来にわたって「生きる力」の育成をめざしその具現化の一つの柱として「総合的な学習の時間」が設定され、各学校において種々の試行が既に繰り返されている。総合的な学習の時間は、あくまで総合的な学習を位置づける時間であり、一つの教科・領域ではない。このことは、従来の教育の中で細分化され学校教育の中でしか生きることのなかったいわゆる「学校知」の変質が求められていることを示している。この時間の中で「総合的な学習」を展開するためには、今まで細分化されて轉移しにくいとされた「知」を総合的に用い、自らが感じ、自らの適性に応じた問題、課題を解決していくことが必要となる。同時に、その問題・課題を感じ取る感性や視点の育みも重要になる。つまり、総合的な学習の時間には二つのファクターがある。一つは「知」の活用から課題を追究・解決していく力の育成であり、一つは社会の問題を感じ、自分の問題として捉える感性、視点の育みである。現在、この総合的な学習の時間を実践・試行していく中で多くの課題、問題点が表出している。例えば、「実施母体としての学校をとりまく人的、物的、心的環境の問題」、「児童生徒における課題意識の閉塞性や形骸化」、「教師の意識・同僚性に絡む問題」などである。これらの問題は、その現れ方やその程度は学校規模や学校を取り巻く環境によって変化するが、何れの学校にも共通の問題である。したがって、今後実践が

進むにつれて問題は多岐にわたることが予想されるが、それを克服し、総合的な学習の時間を真に児童生徒にとって有効なものとしなくてはならない。現時点での問題とその対処について、先進的に研究実践を行ってきた附属札幌小学校、附属札幌中学校の実践をもとに論じ、学校規模や学校を取り巻く環境が異なる様々な学校での取り組みの一助となるようここに報告する。

2 小学校における総合的な学習の時間の実施

1) 附属札幌小学校における総合的な学習(総合学習)実施までの経緯

本校では、平成元年より下記の3段階の取り組みを経て、「総合学習」の具体的なプランを創り上げてきた。

(A) 総合活動実践期(平成元年度～平成7年度)

生活科の試行期とあわせ、3年生以上に「総合活動」を位置づけた。現実的な生活場面や具体的な学習場面から起こってくる多様な子どもの問題に目を向け、「個々が自分ごととして取り組むこと」、「体験的な問題解決活動を行うこと」をねらいとして実践を行った。

子どもに必要感を生む活動の形態をその内容から次の3つの群、すなわち「挑戦的・創造的内容群」、「心情的・感覚的内容群」、「探求的・表現的内容群」に分類した。各学年で年問題材を構成する際、これらの3つの内容をバランスよく配置した。

この時期の実践から、活動を通して子どもが得た「見方や考え方、扱い方、感じ方」を、自分の知恵としてこれからの生活に生かすことの重要性が明らかにされた。

*現所属：札幌市立発寒小学校

表1 平成12年度「総合学習」の学習テーマ

「テーマ学習」(75～80時間)			「コミュニケーション学習」(25～30時間)	
学年	テーマ	単元(時間数)	学年	学習内容
3年生	「出会い、ふれあい」	・大学を探検しよう (20時間) ・となりの学校こんにちは (30時間) ・冬のくらしを楽しく (25時間)	3・4年生 「英会話学習」 (30分×20回)	・外国人の人に進んで話しかけようとする学習 ・身のまわりのことに関して、英語で簡単な質問や応答をすることに慣れる学習
4年生	「訪ねる、尋ねる」	・“マンガ”から世界へ (40時間) ・あいの里冬探検隊 (35時間)	5・6年生 「英会話学習」 (30分×20回)	・外国人の人と進んで会話を広げようとする学習 ・取得した表現を使い、英語で会話をすることに慣れる学習
5年生	「追い求める、生み出す」	・健康な食品・おいしい食品 (30時間) ・自給自足の生活 (30時間) ・20年後の食料事情 (20時間)	3・4年生 「パソコン学習」 (15時間短期集中)	・ワープロで書こう ・インターネットで調べよう ・フォルダの作成とファイルの保存
6年生	「人との出会い、人とのかわり合い」	・私たちにできること (55時間) ・夢の職業への道 (25時間)	5・6年生 「パソコン学習」	・デジカメとEメールを使って ・プレゼンテーションで意見発表 ・フォルダの移動とファイル管理

(B) 総合学習試行期(平成8年度～平成9年度)

総合活動実践期の成果と課題をもとに、「総合的な学習」が提唱された背景と、本校の研究主題である「子どもの探究」というねらいから、新たなアプローチに取り組んだ。

実践にあたっては、下記の3つのねらいをもとに、3年生以上の各学年で、教材・単元開発を行った。

- ① 現実の問題場面から自ら課題を見つけ、各教科で身につけた見方、考え方、学び方を生かしながら具体的な体験を通して解決していく力を育てる。
- ② 問題解決の方法論や解決の過程に重点を置き、情報の集め方、調べ方、発表の仕方などの「探究的な学び方」を培う。
- ③ 社会で生きていく総合的な力を育てる。

このような経緯を経て、「子どもが強い目的意識を持って、現実社会の中で生ずる問題を解決していく力」を育てることを、本校の総合学習の軸に据え、具体的なカリキュラム編成作業を進めた。

(C) 総合的な学習(総合学習)の時間の概要

試行期の研究と実践を通して得た成果と課題を生かし、平成10年度より「総合学習」のねらいと内容を2つの大きな学習テーマとして整理し、教育課程の基本カリキュラムの作成と、年度ごとの実践カリキュラム改善に取り組んできた(表1)。

2) 総合的な学習(総合学習)の実施に伴う問題点

「知の総合化」の前に立ちはだかる「壁」

子どもたちが現実的な課題を核に学びを進めていくと

き、何がポイントになるのか。

私たちが、総合学習のスタートにあたって、「子どもが人にはたらしきかけること」に子どもの活動の重点を置くこととした。この背景として、本校での遊びに関する調査から明らかになった次の二つの問題点があげられる。

- ① 子どもたちの遊びが、屋外型・群れ型から屋内型・孤立型へ変化していること(三木・氣田1999)。
- ② 子どもが持っている遊びに対するイメージの変化。すなわち、遊びをストレスの発散や気分転換をするためのもの、何となくひまをつぶすものにとらえている子どもの増加(本校では全体の3分の1; 1998年の調査)[全国では4分の1, 指定都市研究所連盟(1994)]。

この調査結果で明らかになった問題点を掘り下げるために、「子どもたちは、友だちとのつきあいについてどう思っているのか」についても調査を行った。その結果、「友だちの相談に乗るのが好き」「家族よりも友だちといる方が楽しい」との2項目には7割から8割の子どもが「そう思う」と回答し、「一人でマンガを読んでいる方が好き」との項目には9割近い子どもが「そう思わない」と回答していた。

しかし、「友だちにはいやと言えない」が7割、「リーダーには逆らわない」が5割強など、なるべく対立やトラブルを避けようとする傾向が見られた。また、「2～3人の気のあった友だちがいればよい」が半数を超え、「悩みを友だちには話さない」が7割弱にものぼるなど、人間関係が希薄になっている傾向も見えた。

このような人間関係の中にいる子どもたちは、見知ら

ぬ人に何かを聞く必要がある場面であり込みをしたり、新しい方法にチャレンジする必要がある場面でも、通り一遍のものになってしまったりすることが予想される。このことは、総合学習の中で最も大切である学校で学んだ知識や技能を現実の生活と結びつけていくこと、つまり「知の総合化」の前に立ちはだかる「壁」になっている。

梶田（1998）は、『異なる問題の間、抽象と具象の間には壁や溝が横たわっていて、認識がそれを越えることは容易ではない。習ったことと習わないことは、別のものとして処理されている。』と述べ、具象と抽象とを結びつける難しさを指摘している。

同時に、学ぶ人の既有知識と学ぶ対象との間に「相似形」を見いだすと、抽象と具象の間の壁を乗り越えやすくなることを指摘している。

これを子どもの活動の置き換えて考えると、社会に生きる人にはたらきかけ、「あれと同じだ」、「前にやったことがある」と情報を相互に関連づけて考えたり、自分との関連を見つけ出したりすることである。

したがって、人にはたらきかけていくことの抵抗感を乗り越え、人とかかわり合いを深めることの価値に気づかせていかなければ、知の総合化の前に立ちはだかる壁を乗り越えることはできないことになる。

総合学習で育てる探究の資質・能力とその評価

総合学習での子どもの学びを評価するためには、総合学習を通じて、子どもたちにどのような資質や能力を育てるのかを想定しておく必要がある。と同時に、子どもの活動を見取る「評価」の視点を持っていないと、子どもの成長は見えてこない。

子どもたちが生活現実の中の問題と向き合っていくということは、自分の生き方が問われるということである。

探究し続けることは、「自分はどうする」ということを問い続けることであるから、総合学習での評価のポイントは、「自分は、自然や社会にどうはたらきかけていけるのかを考えること」、換言すると「自分の生き方の自覚」にあると言えるのではないだろうか。

したがって、評価にあたっては、次の2点から、「子どもの中でどんなストーリーが出来上がっていくのか」をとらえるアプローチに取り組むこととした。

① ポートフォリオ等の自己評価の取り入れ

子どもは自らの活動を記録し、それを積み重ねていくようにする。このことによって、子ども自身がどんな学びをつくってきたのかを振り返り、自覚することを評価に生かす。

② 評価の観点の設定と見取り方の工夫

教師は、子どもの日常の観察評価とともに、自己

評価資料の中から、「子どもがどんな問題を感じていたのか」「誰にはたらきかけようとしていたのか」「どこに壁を感じていたのか」「何に成果を感じ取っていたのか」を、子どもと共に整理し見直していくようにする。

3) 問題点克服の方策とその実践例

子どもの生活の中にある問題の発見と単元化

問題克服のための第1ステップは、具体的な単元の開発である。附属札幌小学校においては、次の3点を単元開発の条件とした。

1つ目は、「子どもの興味・関心」に対する条件である。子どもにとって、面白くて、不思議で、新しい発見のある単元であることが必要である。

2つ目は、学校や地域の特色に対する条件である。学校や地域の実態や特色を考え、多くの人との出会いがあり、そこでのかかわりを深めていくことが可能な単元であること。それがまた、子どもの発達に合致し、それまでに学んできた知識や技能を発揮することができること。子ども自身の手で、何度も動きかけることが可能であることも必要である。

3つ目は、「総合的な学習」のねらいに対する条件である。子どもが探究を進めていくことで、現代社会の課題、すなわち「国際理解、情報、環境、福祉、健康等の課題」に結びついていく単元であることが必要である。

単元を開発するとき、上に述べた3つの条件は別々に考慮していくのではなく、図1のように、1つ目から

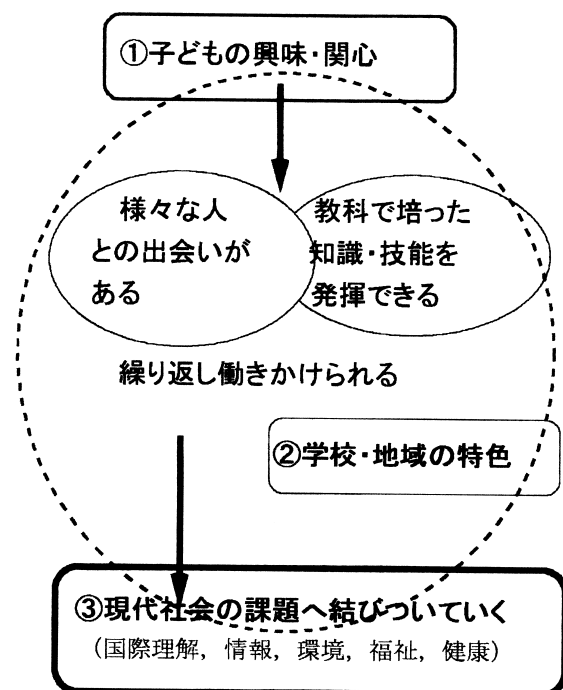


図1 総合的な学習・単元の構想

順に組み立てていくことが必要である。

また、先に述べた単元開発の中で、最も留意すべき点は、子どもの生活の中にある問題を見つけ単元化することである。子どもには、自分の生活上の問題だから本気になって取り組もうとする動機が生まれる。本気になって取り組むから、心動かされる出会いや体験をもち、自然や社会の事物、そこに生きる人とのかかわりを創り出し、探究が深まるものと考ええる。

子どもは、書物や映像上の人物ではない本物の人々と出会い、自分からはたらきかける。そこから、自分の経験を見直し、自分の探究を進め出すのである。このことが、「知の総合化」の第一歩だと考える。

学びの成果を子ども自身が実感できる評価システム

問題克服のための第2ステップは、「子ども自身の成長の自覚」を促すような評価システムの開発である。総合的な学習では、学習の性質上子どもの活動が中心になる。従来から多く行われてきたペーパーテストは、評価のシステムとしてなじまないことは、自明のことである。子ども自身の学習活動やその記録を、如何に評価していくか、このシステムを構築することが急務である。

附属札幌小学校では、子どもの学習活動を画用紙に記録し、それを1冊の記録として綴っていった。それを足がかりに「凝縮ポートフォリオ」の手法を用いて、学習成果の自覚化を図っている（詳細は後述）。

さて、問題点克服のための方策①、②について、4年生での実践「“MANGA”から世界へ」をもとに、具体的に述べていくことにしたい。

実践の場から① 一子どもの生活とマンガの意味一

マンガは、娯楽性が中心のサブカルチャーとして扱われてきたが、最近では文化としての認知度も高まってきている。国語の読書教材の例となったり、中学校美術の内容に盛り込まれたことも、その現われの一つであろう。中でも日本のマンガは独自の発達を遂げ、その質の高さは諸外国でも注目されている。この教材化を通して子どもたちに、読みやすさ、伝わりやすさなど娯楽性だけではない優れた表現手法としての側面、とりわけ時代、年令、国境をも超えることのできる、マンガの表現としての普遍性に迫ってほしいと考えた。

そこでまず、マンガに対する4年生の実態を探ってみた（調査対象 本校4年生81名）。まず、マンガが好きかどうかを問うと、「大好き」、「好き」が大半を占め、実際に「よく読んでいる」という子も含めると約80%にも達する。さらに「いつ読むか」については、「ひまなとき読む」、「遊べないとき読む」が多く、好きな理由としては、「読むのが楽」、「楽しい・面白い」などが多い。

4年生の子どもにとってマンガは、手軽な娯楽としての存在といえるであろう。

一方、学年ごと（3年生以上）に、よく読むマンガの作品名を調査してみた（本校3～6年生、320名）。名前の挙がった作品数を比較すると、図2のように中学年と高学年で大きな違いが見られた。

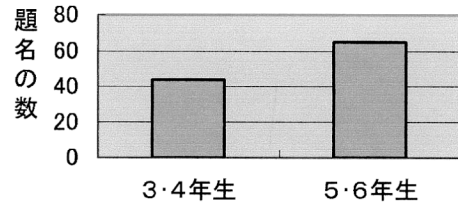


図2 よく読むマンガとして挙がった題名の数

また、3年生は特定の作品を多くの子が挙げたのに比べ、学年が上がるにつれ、様々な作品に拡散して挙げる傾向にある。つまり、4年生あたりを境に、自分の嗜好に合わせた選択の幅が一段と広がるものと考えられる。

このような実態から、4年生という時期に「マンガ」を様々な視点から見つめる活動は意義あるものになると考えた。様々な情報が行き交う社会に生きていく上では、「自分は何を選んでいくのか」を考え、情報の価値を見極めていくことが重要である。本単元の取り組みは、そうした姿勢を育てる第一歩になるとも考えた。

実践の場から② 一子どもに育てたい力一

「自然と人との共生」「人と人との共生」にかかわる問題を探究的に学び進めるのが、附属札幌小学校の総合的な学習である。その学習を通して、4年生では、「自分の足を使って、積極的に人々に関わりを求め～訪ね・尋ねる～姿勢」を養うことを中心においた。

本単元では、自分たちに身近で親しみ深い「マンガ」にまつわる実態を明らかにするところからスタートした。そこで広がったマンガに対する視点をもとに、「博物館」づくりに向かうのだが、生じた疑問や興味は、教室内で考えても憶測の域を出ない。より明確な答えを求め、身近な人、道行く人、出版や販売に携わるプロなどへのアンケートや聞き取り調査を繰り返すことで、上述したような姿勢を養うことにつながる。

さらには、人々とのかかわりを通して得られる多くの情報や、一見矛盾する結果を、相互に関連づけて捉え、判断する必要も生じる。とりわけ、4年生では、多くの事象を分類整理して考える力を重視したい。

以上の点において、「現実的な問題を解決していく力～生きる力」を育てることに、本単元の学びが寄与するものと考えた。

実践の場から③ 一子どもの学びの様相 その1

子どもは、休み時間等に堂々とマンガを読めたらいいと思っている。しかし、「勉強の道具以外は持ってこない」という約束のため、読みたくても読めないというのが現状であった。

社会科で「川の博物館」に行ったことを契機に、マンガの歴史やよさなどを展示し、お薦めのマンガを閲覧することのできる「マンガ博物館」をつくり、マンガのよさを知ってもらおうということになった。

次に、マンガのよさの何を展示するか話し合う中で、子どもの中に次のような課題別グループができた。

- ・お薦めのマンガ調査グループ
- ・マンガの歴史調査グループ
- ・生活の中にあるマンガ調査グループ
- ・TV化されたマンガ調査グループ
- ・作家にこだわるグループ

この先、博物館を作り出すまでは、グループごとの探究になる。ここでは、紙数の都合上、「お薦めのマンガ調査グループ」の探究にしばって述べていくことにする。

このグループは、年代別にお薦めのマンガを調査し、上位の作品を博物館に置こうと考えた。1年生から6年生までの在校生のお薦めについては、アンケートを実施して意識を探ることになった。また、中学生については、隣接する附属札幌中学校の生徒に協力して頂くことになった。

しかし、すぐに問題に突き当たった。それは上の世代、20代30代...祖父祖母の年代への調査についてであった。自分たちの両親や兄妹、祖父母に聞くことはできる。でも、10人足らずの小グループでの調査であり、サンプル数を増やそうにも限界がある。

そこで、グループでの討論を行い次のような工夫をした。①10代後半から20代前半にかけては、教育大学のキャンパスに取材に行けばよい。②他の世代については、自分たちの行ける範囲で人がたくさん集まる場所を決め、そこで調査する（具体的には、あいの里駅前のスーパーマーケットであった）。

早速、店の電話番号を調べ、アンケートを実施させて欲しい旨を自分たちの口から伝えた。幸い、店の協力も得られ、2時間の調査で、170名の各世代の方々のご協力をいただいた。

ここで重要であったものは、人とかがかわる力であった。教室の中では多弁な子どもであっても、見知らぬ買い物客になかなかアンケートを依頼することができなかった。逆に、口数の少ない子どもであっても、実に上手にアンケートの依頼をすることができた。お互いのアンケートの様子を見合ったり、「～話しかけたらうまくいったよ」、「あのへんが、人通りが多いよ」などという情報

交換を経て、皆次第に自信をもつようになっていった。これこそ、具体的な場面の中での人とのかかわりである。

実践の場から④ 一子どもの学びの様相 その2

アンケートによって得られたデータは、グループで手分けして棒グラフにまとめられた。

グラフ化することで、「1年生のお薦めは、ポケモンとドラえもんだ。」「2年生は、圧倒的にドラえもんだね」と、各年代の傾向が見えてきた。

ここで問題になってきたことは、グラフの目盛りのとり方やサンプル数の問題であった。手分けしてグラフを作成したので、縦軸の目盛りのとり方によって読みとれる結果がまるで違うことに気づいたのであった。

また、2年生のサンプル数は81名であり、60代以上のサンプル数は、8名である。そこで、2年生でのお薦め1位と60代以上でのお薦め1位とを、単純に同じ「1位」と扱ってもいいのかが問題になった。

総合的な学習は、教科の学習によって育てられた力を生活現実の場で使ってみること、そして、より実践的な力にしていく場である。「お薦めのマンガグラフ」をつくり、目盛りのとり方やサンプル数について話し合うことは、まさに「算数」で学んだ力を生活現実で使ってみることであった。教室で学んできたことが現実に役立つ。これは総合的な学習だからできる、子どもの成長の現われであった。

「お薦めのマンガ調査グループ」は、上記のようなプロセスを経て、「マンガ博物館」に置くマンガを選んでいった。その中で、地域の人たちとの出会いがあり、算数的なグラフの検討があり、選んだマンガのお薦めポイントをインターネットや電話を使って調べるなどのたくさんの活動が生まれていった。子どもの生活の中の関心事から始まった学習は、人とのかかわりを促し、情報の収集や選択の学習になっていったのである。

子どもが成長を実感する評価システム

さて、実践を進めていくなかで、学校側としての問題となってきたことが、「評価」の問題である。

子どもがいくら素晴らしい学習活動を展開したにせよ、それが成長の実感として本人に自覚されていなければ、学習として意味が薄れてしまうのである。

附属札幌小学校では、具体的に次の方法で「成長を自覚する評価」に向けて実践を進めている（図3）。

この評価システムの特徴は、教師側から評価を与えるのではなく、子どもの相互評価として「成長」を見出していく点にある。

子どもの中でお互いの記録の中から、「なるほど」、「おもしろい」、「すごい」という箇所を見つけたし、理由を

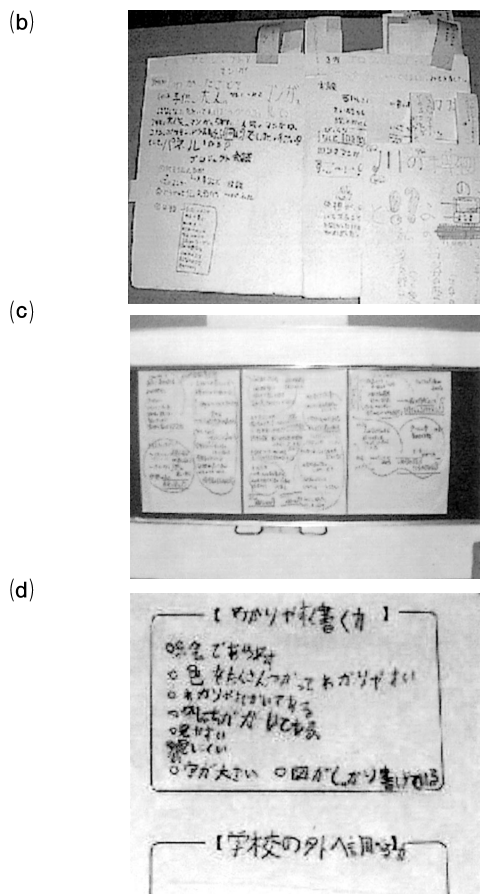
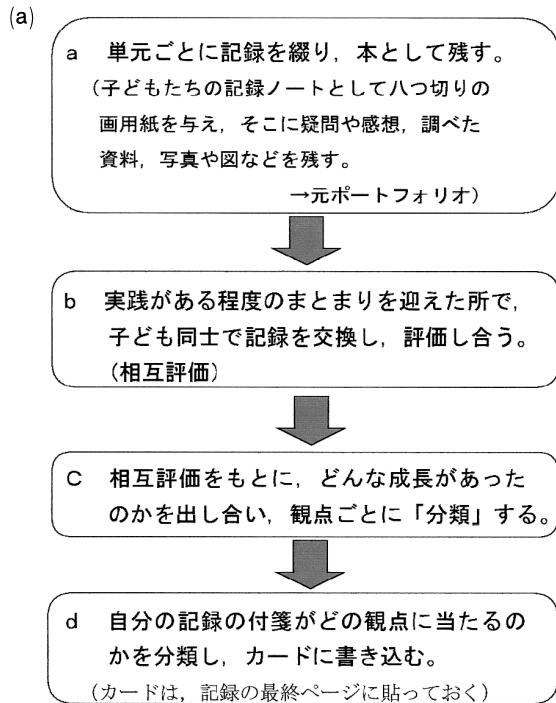


図3 成長を自覚する評価 [鈴木 (2000) を参考に作成]
(a)全体の流れ, (b)相互評価の例 (お互いの記録を読み、よいところに付箋をつける), (c)観点別分類の例 (どんな付箋が貼られたかを出しあい、観点別に分類していく), (d)成長の記録 (評価の観点を書き込んだカードに、張られた付箋の内容を書き込む)

添えた付箋をつけてみる。勿論、自分自身で「うまくいった」、「おもしろかった」という箇所に付箋を付けてもよい。

そして、付箋を付けるだけではなく、その付箋がどんな力に当たるのか分類してみるから、成長の自覚につながるのである。

評価システムの課題としては、評価の観点についてである。子どもの成長に必要な観点は何か、実践を積み重ねて明らかにしていく必要がある。

ところで、子ども一人ひとりの評価カードを整理してみたものが、表2である。観点の下に、実践での具体的な姿を設定し、子どもが貼った付箋の数を集計してみた。

表2 評価カードに子どもが付した付箋の分類とその数の分布

		小計	合計	(%)
見通す力	未来を見る力	38	57	(17.2)
	時代を振りかえる力	19		
情報活用能力	外に出て調べる力	21	184	(55.4)
	情報を作成する力 わかりやすく書く力	69 94		
創造力	創り出す力	44	76	(22.9)
	仕事を進める力	32		
人間関係力	チームの力を作る力	15	15	(4.5)

例示した実践では、「情報活用能力」につながる力についての付箋が多かった。また、「人間関係をつくる力」につながる部分には、少なかった。

付箋がつけられた場所を見直すことで、子どもがどこに成長を感じたのかを読みとることができた。同じ作業を積み重ねていくと、一年間の総合学習を通して、子どもがどこに成長を感じたのかが見えてくる。逆に、あまり感じ得なかった部分も見えてくる。つまり、評価に必要な「よさと課題」を読みとることができた。これは、子ども自身の実感としての評価である。

この実践で述べるならば、子どもは「情報活用」の部分に成長を感じ、「人間関係をつくる」とか「先を見通して活動を進める」部分に課題が残ったと言える。

また、観点ごとに付箋の数を集計していくと、単元ごとの評価が可能である。どの観点の成長が自覚されているのか。逆にどの部分を改訂していかなければならないのか。この集計から見えてきた。

このように相互評価を用いて実践を評価していくことで、「総合的な学習」における問題点の克服につながるかと考えている。

3 中学校における総合的な学習の時間の実施

1) 附属札幌中学校における総合的な学習

総合的な学習の時間の実施までの経緯

附属札幌中学校においては平成9年に文部科学省の研究開発学校指定を受けた時点から思索・試行を繰り返してきた。当初は選択教科の履修幅の拡大をねらいとし、生徒に学ぶことの喜びと価値を意識化し、自ら課題を追究していくことができることを目的にした。その実践を行っていく過程で、生徒の探究の意識が高まり、教科の枠にとらわれない学習への必要性がクローズアップされてきた。それは学びへの意識が高まった生徒の必然性が生んだものであり、我々が求めるものでもあった。その両者の意識の接点に本校の総合的な学習が位置付けられている。

総合的な学習の時間の概要

附属札幌中学校においては総合的な学習を3つの系統に分けて実践を行っている。一つは学習リテラシーの獲得を狙い、多岐にわたる学びへの適応を目的とした総合的な学習「ツール」であり、一つは学校知からの展開を目的とし、真に「生きてはたらく知」の活用をめざし、同時に社会との接点を見出し、生徒が生きることの意義を感得していくための学習「リクエスト」である。更に、新たに平成13年度から、「ツール」と「リクエスト」をつなぐ意図に加え、生き方を学ぶことを目的とした総合的な学習「グロウ」を加えた3つの学習を展開している。

総合的な学習「ツール」(以下ツール)

(1) ツールの根底理論

本校にとっての学習リテラシーの一部を学ぶものである。簡潔に述べるなら生徒自身が獲得意識をもち「学び方を学ぶ時間」である。内容的には「学ぶことの楽しさ」「学び方やものの考え方にかかわる技能の獲得」「他の学習における学び方の効率化」の3つの視点を踏まえ構成されている。ただし、ツールで学ぶ学び方はこの学習のみで完結するのではなく、他の学習で活用されることを通して、定着、習熟するものである(小路1999)。

(2) ツールの学習概要

ツールは現在、1学年のみの学習であり、年間90時間が配当されていたが、学習の有効性と発達段階を加味して平成13年度からは、第2学年でも20時間程度実践している。1学年実施の具体的な学習内容は以下のように設定している(表3)。

表3 ツールの学習内容と実施時期

月	授業	ねらいと学習内容
4	情報とは	○中学校の学習・学習スタイルについての理解 ○情報について考え、活用、モラル等、その概念をとらえる
5	調べ方	○情報収集の楽しさや具体的方法を身につける ・図書館等の情報検索
6	調べ方 まとめ方	○目的に応じた情報収集の方法を知る ・聞き取り取材の方法等 ○収集した情報の吟味、再構成 ・パンフレットづくり
7	まとめ方 話し方 聞き方	○収集した情報をもとに構成し、効果的に発信する ・視覚に訴えるプリント ○相手を意識した発信と話を尊重する受信の仕方を理解する
8	話し合い ・ 方	○話し合いのために情報を活用する力を身につける
9		○目的に応じた話し合いの方法を身につける ・種々の話し合い方の理解 ・話題・論題の選定
10	調べ方 ・	○メディアを活用する方法を身につける ・コンピュータの基本操作
11		○獲得した情報を活用する方法を身につける ・コンピュータを用いた文章、グラフ、図表作成 ・プレゼンテーション
12	まとめ 方・発表 の仕方	○情報を獲得し、再構成する力を身につける ・レポートの作成方法 ○収集した情報を活用して発表方法を工夫する ・発表資料の工夫
1	自由研究 交流	○追究活動の価値を見出す ・冬季休業中の課題検討
2	課題の見 つけ方	○課題を見出す力を身につける ・クエストガイダンス・見学
3	課題追究 の仕方	○課題設定・課題追究の仕方を身につける ・ミニクエストの調査・体験

総合的な学習「リクエスト」(以下リクエスト)

(1) リクエストの根底理論

リクエストは学習を通して生徒が学ぶことの現実性を認識し、学ぶことそれ自体が喜びになることをねらう学習である。

その中で重視していることは、社会や社会の中で生

きる人との触れ合いを通して自らの課題を設定・追究することで学ぶことの本質や生き方を考えることである。また、自らの追究結果を提言として社会へ発信することで自ら社会への接点を考えることである。生徒一人一人の興味・関心を重視するために、課題の限定は行なわないが、課題設定を容易にするために大視点を「21世紀の札幌」とし、札幌という地域・社会を対象とした(小路2000)。

(2) リクエストの学習概要

上述した根底理論を受け、課題追究を主体とする本学習を以下のような学習と位置づけ、その流れを構築していった。

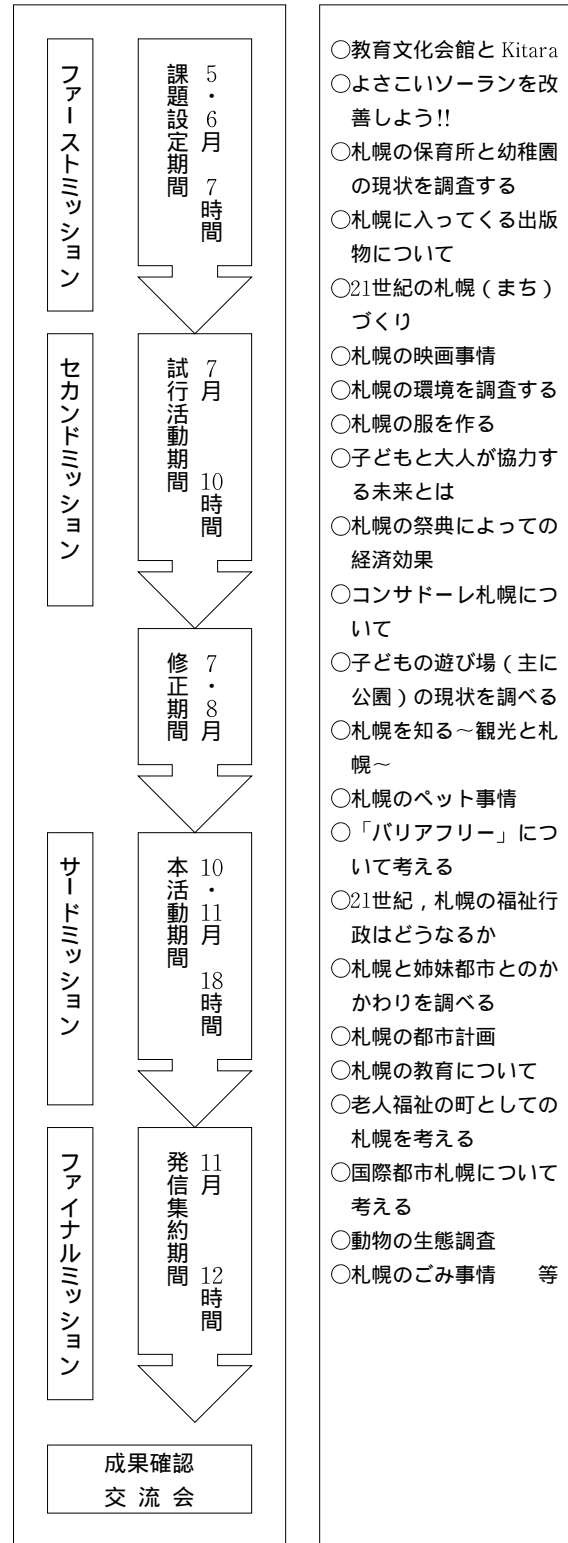
- 生徒自らが課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的な判断力をはたらかせ解決していくことにより、問題を認識し、それをよりよく解決する資質や能力を育てる学習である。
- 学び方や考え方を実践を通して身につけ、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えていくことのできる学習である。
- 生徒の興味・関心を重視し、「学ぶこと」それ自体に喜びを見出し、「学ぶこと」の価値認識を新たにする学習である。
- 現実社会との発信・受信「かかわり」を通して、普段の学習における学習者間のかかわりからは十分に広げることのできない「自己枠を拓く」ことのできる学習である。それは同時に現実社会と向き合うことにより、自己の生き方を探究する。

これらを第3学年で50時間を割り当てて実践している。学習の流れの概要、その中で生徒が設定した課題を次頁にあげる。

総合的な学習「グロウ」(以下グロウ)

(1) グロウの根底理論

グロウは生きがいをもって社会や家庭で働く人や、趣味などを通して生きがいを持って前向きに活躍している人々の生活に触れ、訪問し、話を伺ったり、体験活動を行うことで社会人としての生き方を学ぶ活動である。この活動を通して、自らの生活や生きがい、将来の生き方を考えると同時に、社会というものに間接的に触れ、自分が社会へ出てから何をなすべきかを考えるきっかけづくりを目的に組まれている。加えて、自ら課題を見つけ、追究し、解決する力を身に付けることで、その先にある「リクエスト」活動の基本的な姿勢を身につけ、リクエストにおいて、その技能を生きてはたらくものとしていくという狙いも含んでいる。図4にリクエストの流れを示す。



(2) グロウの学習概要

グロウの学習に関しては、時期を大きく4つのまとまりに分けて行っている。それぞれのまとまりが次の活動の意欲付けに機能していくことをねらい、活動が連鎖的に行われていくことを意図している。また、その活動ごとに描くMyグロウが学びの履歴をつくるた

表4 グロウの学習内容

期	活動	内容
I	オリエンテーション	ビデオグロウ VTRによって、社会人から生きがいについて聞く
		ゲストグロウ 4人のゲスト社会人から直接生きがいについて聞く
II	フィールドワークⅠ 準備	訪問活動の対象の選択 (ボランティアリストから)
	フィールドワークⅠ 実活動	訪問活動 (インタビュー中心の活動)
	フィールドワークⅠ 振り返り	活動の記録(My Grow)の作成, 座談会交流
III	フィールドワークⅡ 準備	訪問活動の対象の選択(ボラン ティアリスト, 活動Ⅱの紹介者 から)
	フィールドワークⅡ 実活動	訪問活動 (インタビュー・体験活動)
	フィールドワークⅡ 振り返り	活動の記録(My GrowⅡ)の 作成, 座談会交流
IV	学習のまとめ	総合的なまとめとしてMYグ ロウの作成
	交流会	幾つかのグループに分かれ, 保 護者, 教師を交えての発表・交 流

めの凝縮ポートフォリオ的な役割を果たしている。具体的な活動の流れを表4に示す。

総合的な学習の時間の系統性

上述した3つの総合的な学習の時間は、自ら課題を見つけ、その解決の筋道を描き、実践し、課題を解決していく、いわば「探究型学習活動」を可能にするために、各学年の発達段階に応じて系統的に配置されたものである。1学年における探究に関わるリテラシーの獲得、2学年では獲得したリテラシーを用い課題を明確にした探究活動、3学年では課題の枠を大きくし、自らの興味・関心を重視した探究活動という一連の流れの中で活動が機能していくことを意図している。

2) 総合的な学習の時間の実施に伴う問題点

前述したような流れに沿って、本校の総合的な学習の時間は、3年間を見通した全体の系統性の中で計画的に行われてきている。これらの総合的な学習の時間を「総合的な学習モジュール」として、相互に機能し合う関係を重視し展開してきた。その活動展開の中において以下にあげるような問題点、つまり壁が存在していた。

課題設定に関する閉塞性の壁

特に本校では「課題探究型」の生徒の育みの中で、従来「学校知」として生徒の学びに機能しきれていなかった断片的な学びを総合的なものへと高めることを重視する中で、一連の学習展開があった。この展開の中で重要なことは、生徒一人ひとりが描く「課題」の質であり、それに向けての価値意識である。本校では質の高い課題を「価値ある課題」として、自分にとっても他者にとっても価値のある課題をその解釈に当てている。ところが、課題設定が重視される3学年において「課題の閉塞性」が顕著になってきた。これは課題が「個人の興味・関心」に偏り、高まりを見せないことであった。この「課題の閉塞性」を打開することが、第3学年での課題設定型活動である「リクエスト」、ひいてはそこにつながる総合的な学習の展開において問題となった。特に小規模校で学習展開を行う場合、狭い地域で活動展開を行う場合にこの課題の閉塞性が問題になると感じる。

教員間の意志統一・同僚性の壁

総合的な学習に欠かせない知の総合化は、学年を追いながらの系統的な発達を考慮しない限り、その成果を望むのは難しいと考える。その際に必要になってくるのが、特に小規模校においては、全職員がその学習の系統性を理解し、全職員で生徒の成長をとらえ、促すことである。その意味から、学習に関して現在どのようなことを行い、どのような展開が見られるかを共通理解していくことである。また、その学習の意図を共通に理解し、方向性に関して意思統一を図ることである。そのためには教職員間において「同僚性」を発揮し、誰もが生徒のサポーター的存在になれる準備が必要であろう。とかく必修教科の持ち時数が不均等になる教育課程の実施に際しては、この同僚性を発揮しない限り成果は望めない。その方向性を共有化していく段階がない場合、またはその方策が不十分である場合、総合的な学習を展開することにおいて大きな壁となる。

生徒の獲得意識の壁

学びを進めていくのはいうまでもなく生徒自身であり、総合的な学習において必要な課題意識を十分に働かせなくてはならないのも生徒自身である。つまり、生徒自身が自分のため、又は自分の学びのために真に「獲得意識」をはたらかせながら活動に臨んでいるかが最も重要になる。それは、設定した課題についてのみではなく、課題追究に必要な「基礎・基本」についても同様である。課題追究を前提としながらその十分な追究に必要な基礎技能や基本的事項については、特に目的を明確にした「獲得意識」が必要になる。この意識の不十分さが、ひいて

は課題解決の不十分さにつながってきていると感じた。

生徒の学びの履歴としての機能に関する壁

生徒が「課題追究」を主体とし培ってきた知の総合化は、そのままではやはり学校の中での教育活動として終わってしまう場合が多い。それが真に生徒の力として生徒の日常、または将来に生きてはたらくためには、その学びを自分のものとしてとらえる必要がある。つまり、「学びの履歴」として生徒に生きてこなくては意味のないものとなる。この意味からこれらの活動を生きてはたらく力として生徒に定着させていく「まとめ」の活動に十分に工夫を凝らさない限り、「活動があって機能しない」状態しか生みださない。活動がどのようにその後も機能し続けるのかを検討し、本当の意味で「学びの履歴」として生徒の側に生きてくるのが必要になる。

地域・社会の受容の壁

総合的な学習の時間は、生徒に生きてはたらく力とするために、外に開いていく必要がある。それは、学校という閉塞的な空間ではなく、学びにリアリティーを求めることであり、その経験をつむことに他ならない。その際、開いていく先は多様性に富むほど学びを展開しやすく、よりリアリティーを感じやすい。その方向で活動を広げていくためには、種々の面から地域・社会の受容がなくては活動展開が困難になる。具体的には、本校の活動の中でも受け入れ先とのアポイントメントがうまく取れなかったり、学校の活動時間帯と受け入れ先の時間帯があわなかったため課題の変更を余儀なくされた場合も多い。また、課題に合った受け入れ先が見つからず、調査活動に重点をおかざるを得ない場合も生じた。更に、活動結果を発信する場合にも同様である。生徒の活動結果を受け入れる場合にも地域・社会の受容が大きな壁となって存在してきている。

3) 問題点の克服

総合的な学習を附属札幌中学校で展開した場合、上述したような大きな5つの問題点が出し、各年度のカリキュラム評価を行う中で、解決策・対処法を適応させながら学習展開を改善してきた。特に、本校は小規模校であること、地域が札幌市の中でも都心から離れた地域に存在していること等から、僻地校、小規模校でも同様な課題が表出してくることや、その対処法についても展開可能なものであると考えられる。

前述した問題点に則した対処法に関して、具体的な学習実践と併せながら以下に論述していきたい。

課題設定に関する閉塞性に関わる対処法

課題をその生徒の学びに有効に機能させるためには、課題のあり方を生徒に意識化させるステップが必要となる。「課題とは何か」「価値のある課題とは何か」「課題はなぜ必要なのか」等、生徒自身が課題のあり方や有効性を納得し、その必要性を感得する時間が必要となる。本校では「ツール」の中に課題について考え、設定を試みる時間を設定し、技能として課題設定を定着させる試みを行っている(図5)。また、それを選択教科の中にも取り入れ、実践化することで生徒の課題への意識は飛躍的に向上する。同時に教員間の課題についての共通理解も図られ、どの状態においても課題を重視した取り組みが行われる。これが生徒の学びに有効に機能していると考えられる。



図5 ツール「課題設定」の授業場面

これらの授業を展開した場合と、そうでない場合、課題に対して意識できたかどうかという別教科でのリサーチにおいて以下のような変化が現れた。

授業前 課題に対して意識していた……37%

授業後 課題に対して意識していた……85%

発達段階・順次性の配慮

課題の把握・活用には発達段階がきわめて重要になる。第2学年のグロウでは課題設定を保護者の職業から入り、次第にその生き方へと課題の設定を発展させていく取り組みを行い、課題の枠組みが広がることへ、生徒の順応性を育む取り組みを第一段階として行っている。活動展開においても、ゲストを招いてその方々から話を聞きながら学ぶ集団型から、個々が訪問する小集団型へ展開していくことで、個に応じた課題解決が可能になる展開を心がけている(図6)。

この第2学年での活動を経て、第3学年でのリクエストの活動展開へ移行する。リクエストにおいては課題とせず「視点」として「21世紀の札幌」という枠のみを設



図6 グロウ「ゲストグロウ」の場面

け、「自分の生きる未来へ提言できる課題を設定して発信しよう」という内容から迫り、各自の興味・関心から課題設定に入る。この流れが確立されてから、第3学年リクエストにおける課題設定の方向性が変化し、「価値ある課題」に近づきつつあるととらえている。

教員間の意志・同僚性の発揮に関わる対処法

(1) 事前の活動内容・理論の共有

総合的な学習は学年が母集団となるが、その根底にある理論やそれに基づいた活動内容は全教員が把握し、共通理解しておく必要がある。つまり、職員会議等の場で話し合われる必要がある。また、その活動は教育課程の改善の中で順次改善されていく必要があることから、その評価に至るまで全教員で行われる必要がある。その相互理解が系統性のある授業改善につながり、活動の継続性につながる。全教員がサポートするかどうかにかかわらず、誰に聞いても同じ方向性で指導ができる体制が生徒の学習に対する信頼感につながる。これが、これまでの活動で把握されてきている。

(2) 活動中の内容把握・資料の共有

総合的な学習の活動においては、学年が母集団となる場合が多いが、活動中の様子などは適宜報告され、全教員が今どのような活動が行われているのか知る必要がある。そのためには、各種資料等も全教員に配布される必要がある。小規模校であるが故に必要であり、可能になることかもしれないが、この活動の積み重ねが教職員を同じ方向に向かわせ、生徒の成長を全員で見取ろうとする姿勢につながる。この姿勢は、次第に全員がサポーターになることを可能にし、生徒の学習に対する信頼につながる。このことが、学年を越えて始動可能な状態を作り、授業時数の均一化にもつながる。また、学年を越えて始動できることは、生徒の視点を学年から全校に向けたことであり、視野を広げることにつながり、より有効に個の学びの伸展に役立つ

ものとなる。また、非常事態が発生した際にも非常に有効に機能する。

生徒の獲得意識に関わる対処法

(1) 目的の明確化・生徒との共有化

生徒に獲得意識が芽生えないのは、生徒自身がその学習の目的を理解しきれない場合である。または、その活動が明確にならず、生徒との共有がなされない場合である。これからどのような目的で、どのような活動が行われるのかを明確にし、ガイダンス機能を十分に発揮し、生徒と話し合い、納得させた上で学習展開を行う必要がある。教師がその方策を手の内にしまっておく必要は一切ないと考える。常に生徒に納得させながら、生徒とその学習を共有していくことが、生徒が学習を自らのものとしていくことであり、獲得意識を芽生えさせる内的動機づけとなる。それ故に、本校ではガイダンスに充分時間をかけ、常に全学級合同の場で行われる。

(2) 培われる力の明確化・共有化

次に、その活動において培われる力や必要となる力を生徒に対して、明確に示していくことである。例えば、本校ツールにおいては以下のような力が培われることをガイダンス時に説明している。

〈ツールで培われる能力〉

ツールのガイダンスの冒頭で生徒に対してこの学習の目的と合わせて、以下のような力の必要性を分かりやすく説明する。

- 情報収集能力
- 情報を目的に合わせて吟味する能力
- 情報を再構築する能力
- 情報発信の意識と能力
- 情報獲得のために他者に発信する能力
- 「発信・受信」を機能させる能力
- 評価と活動を発展させる能力

同時に、この学習への興味・関心を高揚させ、この学習の成立のために必要な力を明確に提示する。また、その学習で培った力がどのような場面に生かされるかということも説明していく。このように、なぜその力が必要なのか、またはその力がどのような場面に生かされるのかを生徒自身が納得した場合、生徒は必要性をもってその力の獲得に向かうと同時に、学習に必然性を感じるようになる。このことが生徒の獲得意識を生むことにつながると、今までの活動評価から読み取ることができる。

生徒の学びの履歴として残る対処法

(1) 情報活用と情報処理の方法の習得

生徒が学びの履歴を残すことに関しては、その目的を明確にしていくことも必要であるが、その整理を含めて、情報を活用していくことへの技能の習得が重要である。やはりここでも、先に述べたツールの存在が有効に機能してくる。ツールは情報活用を基盤においた学習であり、その中で特に情報整理の方法を生徒は身につける。その際に本校では「ポートフォリオ」的な情報収集、整理の方法を中心に身につけ、それを3年間通した総合的な学習の時間に活用して成果をあげている。一つの学習で一冊のクリアファイルを渡し、その中に情報（資料）を蓄積していく。その資料は、次の学習へ移行する際に持ち上がり、常にその資料も活用することを勧める。3年間の学習に系統性があることから、何らかの形で前のファイルの内容が生きてくることになる。このことが、生徒にとって、以前の学びを生かすことを知らせる効果になっている。つまり、以前の「学びの履歴」が生きてはたらくことを生徒が感得することとなる。これが本当の意味での「学びの履歴」であり、それは逆に「学びの履歴」を残すことへの必然性となって生徒に返っていくこととなる。このような活動展開が、生徒に生きてはたらく情報活用能力となって位置づいていくということが、活動の中から判断、改善され現在に至っている。

(2) 情報の取捨選択とかかわり

上述した学びの履歴である「ポートフォリオ」型の情報ファイルが有効に機能するためには、特に資料整理の際の「情報の取捨選択」と「情報の関わり」を重視している。つまり、自分の課題追究において何が必要な情報で、何が不要な情報であるのかを判断すること、及びそれらの情報がどのように関わり合って課題が解決できたのかという課題解決の筋道を明確にしておく必要がある。この基本もツールの学習の中で習得し、グロウ、リクエストの中で活用される。

ポートフォリオファイルの中に当初はとにかく収集した資料をランダムにストックしておく。一定の学習活動が収束する時に、その中から自分の課題解決に必要なものと不要なものに分類し、資料を解決の筋道に沿って並び替えを行う。更にそれらの資料（情報）が関わりをもつように一枚の紙の上に整理する。これが、いわゆる元ポートフォリオ的な役割を果たす。更に課題解決が終了した時点で、それらを更にトータルにまとめ、情報のかかわりを明確にした一枚の用紙を作成する。これがいわゆる凝縮ポートフォリオ的な役割を果たすことになる。この活動を要所に加えることで学びが整理され、次の段階で生きてはたらく「学びの履

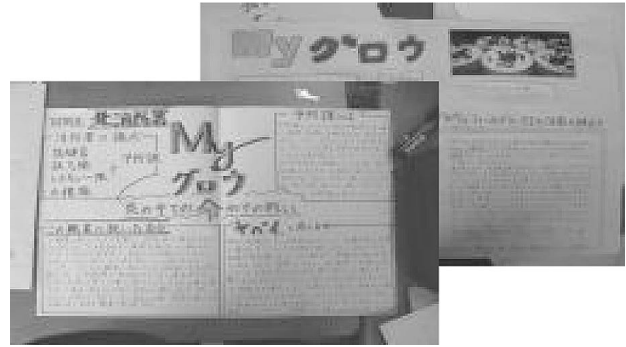


図7 グロウまとめ「MY グロウ」

歴」となるとらえている（図7）。

地域・社会の受容に関わる対処法

(1) 手始めは保護者との関わりから

地域・社会とのかかわりを考えるために生徒の側に立ったとき、生徒自身が社会を中々受け入れることができない、またはその流れを知らない現状がある。そのため、生徒にとって一番身近な社会との接点である保護者とのかかわりをもつことから接点を付け始める方法をとった。第2学年のグロウにおいて生徒は初めて地域・社会と向き合うが、その対象をフィールドワークⅠでは全て保護者とした。そのために、保護者には「ボランティアリスト」に登録を呼びかけ、生徒の訪問を受け入れてくれる保護者を募り、作成されたリストの中から対象を選定して活動を展開させた。保護者にも一社会人として、生徒と接してもらい「生き方」について説明していただいた。その中で、生徒自身が地域・社会に出る準備が整ったと考える。

引き続いてのフィールドワークⅡでは、その保護者から紹介していただいた一般社会人をも対象とし、活動の幅を広げ地域・社会へ向けての生徒側としての準備活動を整えた。この活動は、生徒がスムーズに地域・社会を受容するきっかけとなると同時に、訪問先の拡大から、自然発生的にリクエストにおける地域・社会の受容を拡大することになると考える。

同時に、保護者の総合的な学習に対する理解が深まり、安全対策等にも加わってもらえる状況ができつつある。このことは、総合的な学習を実践していく上で非常に大きな要素となって機能してくる。現在は、リクエストなどは保護者からのアドバイス会も充実し、生徒たちが保護者のアドバイスを受けながら実社会へ向かう準備活動ができるようになっている（図8）。



図8 リクエスト「保護者アドバイス会」



図9 グロウ「銀行での体験学習」

(2) 活動時間・活動場所の弾力化

生徒側の受け入れ態勢が整っても、地域・社会とのかわわりを考えたとき一番合わないのが活動時間と訪問時間が合わないことである。特に中心部から遠い本校では、訪問先に着くまでに時間が経過しすぎて十分な活動時間が保証されなかったり、相手方と時間が合わなくなったりするケースが多い。このために、リクエストでは活動時間をまとめ取りし、1週間の午後全てを活動に充てたり、1日活動の日を設けるなどして活動時間の弾力化に心がけている。また、時間については充分計画的に用いられるようにしつつ、保護者との間で活動許可証をやり取りし、生徒の活動時間と安全の確保を行っている。

時間の保障と同時に、活動場所を札幌全市に広げて学習を展開している。学校のあるあいの里地域だけではどうしても受け入れ場所が重複したり、不足するためである。この活動の広域化を可能にしているのが、先にあげた保護者との連携とグループの機能である。課題設定、目的は個で行うが、訪問先は重なることが多い。行った先での目的は違うが、行き先別にグループ化し訪問、連絡は同時刻に行うことで多様な活動を可能にしている。この調整は教師が行っているが、生徒もその趣旨を理解し、活動展開を行うようになってきている。どうしても単独行動になる場合に限り教師が付き添うことにしているが、その例は現在多くはない。

また、活動先についてはその翌年等の受け入れが可能になるようにリスト化すること、また生徒が訪問の礼をつくし、活動報告・発信の結果をも報告し、その活動がどのように機能したかも怠らないことが重要である。これらの活動も全て生徒の手によって行われるようになってきている。これに関しても、情報収集というツールでその基本的な技能を身につけることが生きてきていると考える(図9)。

4 総合的な学習の時間の今後の方向性

以上、長い期間をかけて実践を積んできた附属札幌小・中学校の実践例をもとに、各校が経験してきた総合的な学習の実施における困難点とその対処法を中心に論を展開してきた。特に今後の総合的な学習の展開において重要であるのは、学習者である生徒自身が常に興味・関心をもって、意欲的に活動展開が可能になる対象を模索していくことと、その発達段階を加味しながら系統的な学習展開を中心にすすめることであるといえる。また、その活動にあわせて、基礎的、基本的事柄や技能を確実に身につけていく展開が重要であることが読み取れる。同時に、単に生徒の興味・関心を重視しすぎると「活動があっても生徒の学びに機能しない状態」が生じる。総合的な学習の根幹が、生徒が自ら問題や疑問を見出した点について課題追究を行いながら、それを生きてはたらく力として身につけていく点にあることを意識しなくてはならないことであろう。

また、これらの点に関して情報ネットワークを用いて各実践校が交流を重ね、活動内容や訪問先を十分に共有していく必要もあろう。今後活動が活性化される中で、更に多くの問題点が浮き彫りになると考えられる。また、小規模校、僻地校独特の問題も生じてくる可能性もある。それらの解決にあたってこれらのネットワークの構築等が非常に重要に機能してくると思われる。現状・実態に併せた問題点の解決方法を取りまとめていくことが必要となろう。これらの解決が、今後の総合的な学習の方向性を有意義なものとし、生徒が生き生きと活動できる地盤を形成することにつながると思う。

引用文献

北海道教育大学附属札幌小学校教育研究会(1999)
「Let's Challenge 総合学習！」

- 梶田正巳(1998)「勉強力をつける 認識心理学からの発想」, pp. 164-165. ちくま書房, 東京.
- 小路 徹(1999)文部科学省研究開発実施報告書 pp. 30-31.
- 小路 徹(2000)「選択・総合的学習による特色ある学校づくり」, pp. 90-95. 教育出版, 東京.
- 小路 徹(2001)附属札幌中学校研究紀要47集:90-91.
- 三木直輝・氣田幸和(1999)北海道教育大学附属札幌小学校研究紀要46集(理科編):52-54.
- 指定都市研究所連盟(1994)「揺れる子どもの自己像V」, pp. 53-61. 東洋館出版, 東京.
- 鈴木敏恵(2000)「ポートフォリオで評価革命!」, pp. 22-79. 学事出版, 東京.