

総合的な学習の時間における問題解決への取り組みと 学習に対する態度の育成の関係

中本 敬子* 小檜山 佳代子** 加藤 理*** 手嶋 将博****

Teaching Problem-solving Activities during the “Period for Integrated Studies” and Fostering a Positive Attitude towards Learning

Keiko NAKAMOTO, Kayoko KOHIYAMA, Osamu KATO, Masahiro TESHIMA

要旨 本稿では、総合的な学習の時間において生活や社会についての実際的な問題解決という実践に関わることが、学習する主体としての態度の形成にどのように影響するのかについて論じた。まず、豊富な文脈に埋め込まれた複雑な問題に対して教科等で学習した内容を活用することが子供達からは見えにくい教科等の学習の意義を見いだす契機となり得ることを指摘した。次に、容易には解決できない問題の集団での協同による解決過程で子供達の多様性が生かされることとなり、子供達が自分自身を個性を持って学習に取り組む主体としての自覚することに繋がることを指摘した。さらに、総合的な学習の時間を、問題解決の実践と知的な学習という2つの事柄が同時に進行する二重の場として捉えた場合、問題解決の実践の専門家としての外部講師と知的な学習の専門家としての教師がそれぞれの専門性を発揮することが、問題解決を通じた学習の質を高め、主体的に学習に取り組む態度を育成することに繋がるであろうことを論じた。これらの議論を踏まえて、総合的な学習の時間において主体的に学習に取り組む態度を育成するために教師がなすべきことについて考察した。

キーワード：総合的な学習の時間 問題解決を通じた学習 学習態度 主体性

1 はじめに

総合的な学習の時間が小中学校では2002年に、高等学校では2003年に導入されてからおよそ15年が経過した。この間、総合的な学習の時間は様々な批判にさらされてきた。総合学習の導入によって教科の授業時数や学習内容が削減されたことによって子供達の基礎知識が不十分になることへの懸念や、学習の内容や方法を各学校で構成していくことの時間的・労力的な面での困難さに関する

指摘や総合学習の意義の曖昧さ等がそれに当たる。

しかし、最近では、全国学力・学習状況調査において総合的な学習の時間において「自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表する等の学習活動に取り組んでいる」と回答した児童生徒の教科の平均正答率が高いことが示される等、総合的な学習の時間に対する肯定的な関心が再び高まっているとも言える。

総合的な学習の時間が、どのような機序によって学力の向上に影響しているのかは必ずしも明らかでは無い。しかし、おそらく、総合的な学習の時間において教科等で学んだことを活用したり、

* なかもと けいこ 文教大学教育学部教職課程
** こひやま かよこ 春日部市立桜川小学校
*** かとう おさむ 文教大学教育学部教職課程
**** てしま まさひろ 文教大学教育学部教職課程

実際の問題について思考力を発揮したりすることが関連しているのであろうと思われる。総合的な学習の時間の意義について、本稿では、生活や社会についての実際的な問題解決という実践への関わりと学習する主体としての態度の形成との関連と、この関連を効果的にするための教師の役割という観点から検討したい。

2 総合的な学習の時間の目標

2008年の学習指導要領において、総合的な学習の時間の目標は次の5つから構成されている（文部科学省, 2008）。

- (1) 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと
- (2) 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること
- (3) 学び方やものの考え方を身に付けること
- (4) 問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること
- (5) 自己の生き方を考えることができるようにすること

これらのうち(2)、(3)、(4)が総合的な学習の時間において育むべき力を示している。特に、(4)では問題解決や探究活動に主体的に取り組む態度を育成することが目標の一つであることが明示されている。(2)と合わせると、今現在や将来に向けて出会うであろう様々な問題に向けて主体的に学習に取り組む態度を育成することも含まれると考えて良いだろう。

また、学習指導要領解説では、総合的な学習の時間を「容易には解決に至らない日常生活や社会、自然に生起する複合的な問題を扱う」ものとし、「日常生活や社会に目を向けた時に沸き上がってくる疑問や関心に基づいて自ら課題を見つけ」解決していくプロセスとして学習のあり方を記している。つまり、予め学校で扱うものとして

子供向けに設定された学習課題ではなく、子供が自分の生活や社会の中から見いだした実際的な課題に取り組むことが求められている。このように自分の生活や社会における課題に取り組むことと、主体的に学習する態度の育成とはどのように関連するのだろうか。これに迫るために、まずは総合的な学習の時間において子供達に取り組む課題を「『本物』に触れる」という点から考えてみよう。

3 「『本物』に触れること」とは何か

総合的な学習の時間の指導に関しては、「『本物』に触れさせることが大切である」「『本物』の体験が子供達を変える」といった言葉が教師から語られることがよくある。教師の語る「本物」とはいったい何だろうか。

ここで言う「本物」が単に「実物」を指すわけでは無いことは明白であろう。たとえば、教師主導のもと米作りについて調べ学習等を通して知識をつけてきた子供達が、近隣の農家の協力により稲刈りを体験し、調べ学習で分かったことと併せて稲刈りについて発表するといった学習活動を行ったとしよう。この場合、確かに子供達は校外で実際に米作りの仕事の一部に触れるという体験をしてはいる。しかし、この稲刈り体験が「本物」になり得るかどうかは、前後の学習活動がどのように構成されているかに大きく依存するだろう。事前の調べ学習において、子供達が自分たちの住む地域の稲作の特色を知り何らかの問題を見いだしてその解決の糸口を探るために稲刈りに参加し、問題の解決と結びつけて自分たちの考えを作り上げて表現し発表するのであれば、稲刈りの体験は「本物」となり得るかもしれない。それに対して、調べ学習で米作りに関していくら詳細な知識を得たとしても、子供達の意識が問題解決に向かっておらず、単に体験的に知識を増やすための情報源として稲刈りが位置付いてしまっているならば、この稲刈りを「本物」の体験とは捉えがたいように思われる。

つまり、総合的な学習における「『本物』に触れる体験」とは、子供達が生活や社会における問題を解決するという実践に参加したり自分たち自身で実践を作りあげたりするプロセスにおいて、問題解決に関わる情報を持つ人々に出会ったり、解決すべき問題の存在する場での出来事を見聞したり、その出来事に参加したりすることを指すと考えられる。

4 実践への参加による教科等の学習の意義への気づき

上記のように考えると、総合的な学習において、子供達は現実存在する問題の解決に向かって活動するという実践に参加し、その中で「本物」と出会いながら学習を進めていくと言える。では、このように現実の問題を解決するという実践が、主体的に学習に取り組む態度にどのように影響するのだろうか。

第一の点は、現実の問題解決の場に参加することで教科等の学習の意義が見いだされることである。しばしば指摘されることではあるが、学校で学習する教科等の内容に対して子供達に興味や関心を持たせ学習意欲を引き出すことは容易ではない。その理由の一つは、教科等で学習する内容は、子供達が将来どのような場に置かれようとも利用可能なものとなるように、文脈から切り離され形式化・抽象化されていることにある。つまり、学習者である子供側から見ると、学校での学習内容と生活との繋がりが見えにくく、自分自身の現実の生活は別のところに存在しているように感じられやすい。

そこで、学習内容に対する興味や関心を持たせるためにしばしば取られるのが、「今は学習内容に意義が見いだせないかもしれないが、大人になった時に必要になる（かもしれない）」といったように将来の必要性を強調することである。こういったアプローチは学習内容の意義を子供達に伝えるという点では評価できるかもしれない。しかし、子供達が将来どのような職に就き、どのよ

うな人生を送るかは子供達が学校教育を受けている段階では予想がつかない。さらに言えば、子供達が成人する頃に科学技術がどのように発達し、社会がどのように変化しているかも明確には分からない。そのため、それらの学習内容が具体的にどのように役に立つのかは教師にとっても必ずしも明らかでは無い。ここから、「将来これらの知識や技能が必要になったときに身につけていないと困ることになる」といったような脅しのニュアンスを含む説明になりがちであろう。

しかし、学習の意義に関するこのような説明は学習意欲を高めることに必ずしも効果的であるとは言えない。動機づけに関する自己決定理論(Deci & Ryan, 1985)の示唆するところによれば、このような脅しは子ども達の動機づけを外発的にコントロールされたものにし、自律性を低めてしまうと考えられる。つまり、主体的に学習する態度を育むことに反する結果を生じさせる可能性がある。そうでなくとも、子供達自身にとっても、自分の将来どうなるかが分からないことであり、将来の必要性を訴えるアプローチでは子供達は教科等の学習の意義を見だしにくいままになると考えられる。

近年、教科等で学習した知識や技能の活用を促し、知識・技能の習得とともに思考力や判断力、表現力の評価を可能にする手法としてパフォーマンス評価が注目されている(Hart, 1994)。パフォーマンス評価では、測りたい知識や技能を活用することが必要になるような問題を現実の場面に即した形で作成し、子供達に取り組みさせる。パフォーマンス評価は、ペーパーテストによる評価や断片的な実技課題に比べれば活用までも視野に入れて知識や技能を発揮させることができるという利点はある。しかし、教科横断的、総合的な知識・技能の活用という点から見れば、はじめに測定したい知識や技能、言い換えれば発揮させたい知識や技能を想定して問題が作成される分、子供達が活用する知識や技能の幅はあまり広くはならない(また、そうでなければ、特定の知識や技能

の習得・活用状況を見るということには適さない)。言い換えると、教科等で行われるパフォーマンス評価では、あくまでその教科内、あるいは評価を行う単元内での知識や技能の活用にとどまる可能性が高い。

それに対して、総合的な学習の時間で展開される学習活動は、子供達にとって現実の実践の場として機能しうる。総合的な学習の時間で扱われるテーマは、地域社会、環境、福祉、多文化共生、国際理解等のように多様だが、いずれのテーマであっても子供達が取り組む課題は現実に存在し解決する価値があろう課題である。現実に存在する課題であるからこそ、その課題に関わりのある実在の人々、課題と関わる物理的空間、課題解決に利用可能な資源、課題解決のスコープに入れるべき時間的な広がり等の文脈の中に埋め込まれている。このような文脈に置かれた実際の課題の中で、教科等で学んできた脱文脈化された知識や技能を十全に活用し、その有用性を実感することが子供達の学校での学習意欲の向上に繋がると考えられる。

5 実践の場への参加による個性の発揮とその承認

総合的な学習の時間における学習活動が現実の問題解決に向けた活動であるならば、子供達は問題解決にともに取り組む集団のメンバーであると見なしうる。子供達が取り組む問題は少なくとも子供達にとってはどのように解決可能かが予め明らかでは無いため、創造的に解決を作り出していく必要がある。

集団での問題解決においては、多様なメンバーから構成される異質性の高い集団の方が多様性の低い均質な集団よりも優れた成果が得られる可能性が高くなることが知られている(レビューとして、飛田, 2014)。メンバーの持つ情報が多様であれば、メンバーが同じような情報しか持っていない時よりも、集団全体として利用できる情報は多くなる。さらに、多様なメンバーがいることで複数の視点が得られたり、視点の違いを比較する

ことで妥当な解決法を見いだしたり、複数の視点を統合した新たな視点を獲得の機会ができたりする。つまり、創造的な問題解決場面においては、集団がはじめから揃った意見を持つように等質なメンバーであるよりも、当初は異なる意見や判断をするように異質なメンバーである方が良いと言える。

このことは、総合的な学習の時間において、それぞれの子供が持つ知識や経験、それに基づく意見や判断が多様である方が問題の解決に近づきやすくなることを示唆する。子供達から見れば、自分とは異質な学級のメンバーが問題解決にとって重要な役割を担うことに気づき、「みんなが同じ」では無いことの必要性を感じるようになる。言い換えると、子供達は自分の個性を発揮し、それが学級全体の活動に役立つ経験をすると同時に、自らの個性を学級の他のメンバーから承認される機会を与えられることになる。そして、子供達が有能感を持ったり、集団への貢献を実感したり、他者とのポジティブな関係を感じたりすることに繋がると考えられる。

コンピテンス、つまり環境と効果的に相互作用する能力への欲求や、周囲の人々とポジティブな関係で結びついているという安心感への欲求が満たされることは、動機づけを高めるために重要であるとされている(Deci, & Ryan, 1985)。また、自分自身をありのままに受け入れること(自己受容)や、自分が何らかの形で他者に貢献していると感じられる(他者貢献)、さらに他者を自分の仲間として信頼する(他者信頼)が達成された時に、人は自分の課題に立ち向かっていけるようになるという指摘もある(高坂, 2011, 2014等。共同体感覚に関する議論(岸見, 2010等)も参照のこと)。総合的な学習の時間における活動は、子供達が自分の個性を生かしながら集団での問題解決に寄与することでこれらを実現していると考えられる。

個性を生かしながら学習活動に取り組むということは、子供が自分自身の個性と教科等によって

学習してきた事柄とを統合し学習を自分事とすることに繋がる。言い換えると、総合的な学習の時間は、一人ひとり異なる個性を持った主体がそれぞれのやり方で学ぶプロセスとして学習を自覚化する契機となり得ると言える。教科等の学習では、多くの場合与えられた問題に対する正解は定まっているため、より早く正確に正解にたどり着くことが重要であるような含意を持ちやすい。そのため、子供達の異質性にに基づく多様な視点は、子供達にとっては正解への到達の早さ等の少数の観点で優劣がつけられるものとして捉えられがちになる。このように正解により早くたどり着くことが授業での学習活動にとって重要であると子供達が捉えているのならば、多様な視点は学習にとって有意義なものではなく、むしろ妨害的に働くものとも見なしうる。そうであるならば、自分の個性を生かした見方を試みるよりも、正解に素早くたどり着ける者の考えを模倣することに努める方が学習としては効率が良いことになる。

もちろん、教科等の学習においても子供達の異質性が生み出す視点の多様性を重視し、正解に迫る過程を重視した授業を実践することは可能であり、学び合いを重視する熟練教師は子供達の話合いを支える中でそのような学習観を授業のグラウンド・ルールとして子供達に共有させているという指摘もある(松尾・丸野, 2007, 2008)。しかし、総合的な学習の時間において解決に取り組む問題は、「容易には解決できない」ものであり、正解が事前に一意には決まっていない創造的な解決を要する問題である。そのため、教科等の学習に比べて、子供達は自分の個性を生かし、個性を持った主体として学習活動に取り組みやすくなると考えられる。

6 総合的な学習の時間の「場としての二重性」と教師の役割

ここまで、総合的な学習の時間の意義を、生活や社会における実際の問題を解決するという実践への参加の場として捉え議論を進めてきた。しか

し、総合的な学習の時間は、あくまで学校教育に位置づけられた学習の時間であり、実社会で展開されている実践そのものに子供達が加わる場では無い。本節では、このような点から総合的な学習の時間が持つ「場としての二重性」について考え、そこでの教師の役割について論じていきたい。

学習を、複数の人々で何らかの実践に取り組むコミュニティへの参加として捉える見方は状況論と呼ばれる。ここでの学習は、典型的には、実践コミュニティの新参者として簡単で重要性の低い仕事を担う役割から、徐々に実践にとって重要で中心的な仕事を担う役割へと変化していく正統的周辺参加のプロセスとして捉えられる(Lave & Wenger, 1991)。総合的な学習の時間における学習のあり方を状況論的アプローチから捉えようとする試みも行われてきている(若槻, 2001等)。

総合的な学習の時間において、子供達は現実の問題に迫る活動に取り組んでいる。しかし、多くの場合には、実社会において大人達がやっている実際の活動に加わるのではなく、授業時数を睨みつつ、子供の発達段階に応じた独自の活動として展開されることが多い。例えば、学校の近隣にある商店街を盛り上げるために子供達なりにイベントを企画したり、環境のためにゴミの削減やリサイクルの実現を暮らしに取り入れる方法を考え出し実行したりするといった学習活動は、それらを専門的に実践している大人の集団に加わるのではなく、教室の内と外を行き来したり、教室に外部の専門家を招いたりしながら、自分たちに出来ることを模索し実現していくという形が取られる。言い換えると、総合的な学習の時間における実践を通じた学習は、大人が職場等で行う学習とは異なる形態を取っていると言える。この差をどのように捉えれば良いのであろうか。

学習指導要領解説には、「総合的な学習の時間における探求的な学習とは、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく」(つまり、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現と

いったサイクルが問題を突き詰める形で繰り返されていく) 学習活動のことを指すとしている。また、同時に、「探求的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の位置的営みのことである」とも述べている。つまり、総合的な学習の時間は、問題を解決するという実践の場であり、物事の本質を突き詰めるという知的な学習の場であるという二重性を持っていると考えられる。言い換えると、総合的な学習の時間における問題解決は、単に問題となる状況を解消することを目指すのではなく、問題解決に真剣に取り組むという活動に参加しながら、子供が問題とそれに関連する物事について深く理解したり思考したりするように、活動がデザインされる必要があると言える。

ここで、総合的な学習の時間に関わる者について目を向けてみよう。総合的な学習の時間に登場する人間は、①子供、②教師、③ゲスト・ティーチャー等の子供達が取り組む問題に実際に関わっている外部の大人の3者に分類できるであろう。これらの3者は、問題解決の実践の場と知的な学習の場に対して、それぞれに異なる立場で関わっている。

まず、①子供達は、問題解決の実践に関しても、知的な学習に関しても、初心者であり、未熟者である。すぐに問題を解決できるような知識や技能を持たないから問題解決の初心者であるからこそ、懸命に情報を収集したり思考を巡らしたりする。また、学習には熟達していないからこそ、学校等において教育を受けているのである。

次に、③外部の大人は問題解決実践における専門家という立場である(少なくとも、子供や教師よりはその問題に詳しくたり深く関与しているからこそ、ゲストティーチャー等として授業に協力することを要請されているはずである)。問題を解決したいと考える子供達にとっては、実践の先達であり重要な知識をもたらし自分たちの活動に協力してくれる者であり、実践コミュニティの一部をなす者であるとも言えるだろう。

それに対し、問題解決の実践については、②教師は問題に関する知識や技能をあまり持ってはおらず、子供達とさほど変わらない立場にある。つまり、問題解決の実践については初心者であり未熟者である。しかし、教師は、知的な学習については専門家であり熟達者である。言い換えると、様々な情報を知識として体系づけさせたり、子供達の思考を導き多様な考えを統合してアイデアを生み出させたり、様々な条件を勘案しながらアイデアを実行に移させたりといった学習のプロセスについては深い知識を持っており、実行することができる立場にある。このように、問題解決と知的な学習の両方について初心者・未熟者である子供に対して、問題解決については専門家ではあるが知的な学習については初心者である外部の大人と、問題解決については初心者だが知的な学習については専門家である教師とが、それぞれに立場から異なる役割を担い、問題解決を通じた学習を進めていくことになる。

ゲスト・ティーチャー等の外部の大人は、問題解決の実践に関する専門家として問題の複雑さや現実の文脈の豊富さをもたらす役割を持つと考えられる。外部の大人は、実際に自分の生活の一部として実践に関わっている反面、子供の学習については初心者・素人であり責任を持つ立場では無いが故に、問題を子供向けに簡略化したり、自分の持つ知識を子供が容易に理解可能なものに限定したりせずに、子供達に接することになる。例えば、商店街の専門家として商店街の歴史と現状について語る商店主であれば、競合するスーパーマーケットとの関係や商店街に出店する店舗の入れ替わり等は自分の実生活に根ざした問題であり、子供が容易に解決できるような問題として矮小化して語れるものではないであろう。あるいは、高齢者と共生をテーマにした学習の中で子供達と高齢者がふれあう場面であれば、高齢者は自分の人生や生活に関してたとえ相手が子供であっても譲れないもの、子供達には理解できなくとも語らざるを得ないものが出てくるであろう。この

ように、ある意味では子供に対する対応であることを第一にはおらずに、実践者であることを優先した振る舞いが子供達を問題の現実性に直面させることになると考えられる。

教師は、問題解決の実践においては、子供と同程度の初心者・素人であり、せいぜい授業を立案・準備する段階での取材に基づく知識しか持たないことも多い。したがって、教師は問題解決の専門家として子供達を主導することはできず、子供達とともに問題解決に取り組む役割を担うことになる。しかし、ゲスト・ティーチャー等の外部の大人とは異なり、教師は子供達の学習に関する専門家である。教師は、この専門性を生かして、子供達にとって程よく挑戦的で困難なレベルに問題を設定したり、子供達が持っている経験や既習事項を意識しながら子供達の思考を方向付けたり、子供達の理解や思考の深まりを見取り価値づけたりする役割を担うことになる。言い換えると、教師の役割は、問題解決の主役である子供達の問題解決のための活動を、知的な学習という側面から構造化しサポートしていくことである。このように考えると、総合的な学習の時間の指導のために教師に求められるものは、子供達が取り組む問題に関する深い知識では無く、問題解決型の学習とは何かということに関する深い理解と、それを元に子供の学習が深まるような手立てを考え実行する力であると言えるだろう。このように、教師が、子供達の問題解決活動を知的な学習の場として構成することによって、子供達は総合的な学習の時間の活動について単に問題を解決することに意義を見いだすのではなく、自らの学習としての面白みを見だし、主体的に学習に取り組む態度を身につけていくと考えられる。

7 まとめ

本稿では、総合的な学習の時間において生活や社会についての実際的な問題解決という実践に関わることが、学習する主体としての態度の形成にどのように影響するのかについて論じた。まず、

様々なディテールを持つ文脈に埋め込まれた複雑な問題に取り組むことが教科等によって学習した内容を現実の問題で活用する機会を生み、教科等の学習に意義を見いだす契機となり得ることを指摘した。次に、容易には解決できない創造的な問題解決に集団で取り組むことで子供達の多様性が生かされることとなり、子供達が自身を個性を持って学習に取り組む主体としての自覚することに繋がることを述べた。さらに、総合的な学習の時間を、問題解決の実践と知的な学習という2つの事柄が同時に進行する二重の場として捉えた場合、問題解決の実践の専門家としての外部講師と知的な学習の専門家としての教師がそれぞれの専門性を発揮することが、問題解決を通じた学習の質を高め、主体的に学習に取り組む態度を育成することに繋がるであろうことを論じた。

本稿での議論を踏まえると、総合的な学習の時間を通して主体的に学習に取り組む態度を育成するために、教師が行うべきことは次のようなことになろう。一点目は、子供達が真剣に実践に取り組むことができるような問題を見いだすための手立てを講じることである。子供達が特に意識せずに日常生活を送っている限りは、真剣に解決に取り組むべき問題はそう簡単には見いだされない。子供達の関わる生活や社会の中から教師自身が問題の萌芽を見だしそれに関わる事柄に触れさせながら、子供達が自分たちにとって切実な問題が見えてくるように働きかけることが必要であろう。二点目は、実生活においてその問題に関わっている専門家としての外部講師との関わる機会を設けることである。子供達にとって、子供向けに作り込まれていない現実に触れることは、現実の困難さや面白さを知る上でも、問題解決に取り組む大人の真剣さや誠実さを知る上でも重要なことであると考えられる。三点目は、子供と一緒に問題を解決する問題解決の初心者として活動を共にしながら、子供の学習のプロセスを支える専門家として子供の個性を生かしながら活動を組織化することである。つまり、教師にとって必要なのは

問題に関する専門的な知識では無く、問題に対して子供達が努力すればできそうなことを子供達の実態を踏まえて子供達と共に作り出したり、学習が深まるように子供達に疑問を投げかけたり、個々の子供の個性の現れを価値づけながら話し合い等の学習活動を支援したりすることである。

たびたび指摘されてきているように、総合的な学習の時間に関しては各学校の創意工夫にゆだねられている部分が大きいため、テーマ設定や具体的な実施内容等で教師は悩みを持ちがちである。このような状況を改善するために実践事例等が紹介されてきているが、本稿での指摘が当を得ているのであれば、重要なのは事例に示された問題解決の活動をなぞることではない。むしろ、その問題解決が子供達の知的な学習にどのように関連するのかを、教師が学習の専門家として解釈し、目の前の子供達や学校の状況に合わせて柔軟に実施することがより重要であると言えるだろう。

引用文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plemum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment : A handbook for educators*. Dale Seymour Publications. (田中耕治 監訳 (2012). パフォーマンス評価入門—「真正の評価」論からの提案— ミネルヴァ書房)
- 岸見一郎 (2010). アドラー—人生を生き抜く心理学— NHK出版
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖 訳 (1993). 状況に埋め込まれた学習 産業図書)

松尾剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか：話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて 教育心理学研究, 55, 93-05.

松尾剛・丸野俊一 (2008). 主体的に考え、学び合う授業実践の体験を通して、子どもはグラウンド・ルールの意味についてどのような認識の変化を示すのか 教育心理学研究, 56, 104-115.

文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編

高坂康雅 (2011). 共同体感覚尺度の作成 教育心理学研究, 59, 88-99.

高坂康雅 (2014). 小学生版共同体感覚尺度の作成 心理学研究, 84, 596-604.

飛田操 (2014). 成員の間の等質性・異質性と集団による問題解決パフォーマンス 実験社会心理学研究, 54, 55-67.