

各教科や総合的な学習の時間における探究的な授業づくり

研究機関 鳴門教育大学 大学院学校教育研究科 高度学校教育実践専攻
教職実践力高度化コース 指導教官 村川 雅弘
四万十市立中村西中学校 教諭 山崎 美樹

1 はじめに

(1) 課題分析

ア 課題設定の理由

平成 28 年 8 月に「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」が示された。筆者が注目したのは「主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習過程の改善」である。授業の質的改善を図るためには、この視点が不可欠であると考えた。

また、総合的な学習の時間における教科横断的な学びが、各教科等の「深い学び」を実現するという点にも注目したい。平成 25 年 12 月の「全国学力・学習状況調査報告書 クロス集計」には、総合的な学習の時間に課題の設定からまとめ・表現に至る「探究のプロセス」を意識した指導を行ってきたかということと、特に B 問題の正答率に顕著な相関関係が見られることが示されている。このことから総合的な学習の時間が充実している学校では、各教科の授業においても同様な手立て、つまり「探究」を意識した指導が行われているのではないかと考えた。

これらのことから、「探究」をキーワードに各教科や総合的な学習の時間の授業改善を行うことが、より授業の質を高め、次期学習指導要領で育成を目指す資質・能力の実現に結びつくと考えた。

イ 探究的な授業とは

探究的な授業とはどのような授業なのか。先行研究をもとに「探究学習」「アクティブ・ラーニング」という二つの用語から整理した。それぞれの学びの要素を見ると、「主体性」や思考の「深さ」、他者との協働や「対話」が浮かび上がる。つまり探究的な授業とは、「審議のまとめ」にある「主体的・対話的で深い学び」と同義であるといえる。

2 研究目的

(1) ゴールイメージ

この実践研究のゴールは、置籍校における各教科・領域の授業改善が進み、すべての授業で生徒の探究的な学びが実現されることである。その指標として、実践後の各種アンケート調査の結果から、探究的な学びについて生徒の意識や実感がどう高まっているのを見とりたい。一方で、それが教科学力にどう影響するのかを見とることは、学力調査等の時期の関係もあり、実践研究後の課題となる。

(2) 置籍校の実態

置籍校は、生徒数 183 名（学級数 7）の小規模中学校である。全体的に落ち着いた雰囲気の中で授業に取り組めており、教職員の研修に対する姿勢も意欲的であるが、まだ学力向上という成果を十分に残せていないのが現状である。

置籍校の強みは、授業の一定の形（スタンダード）が整っている点である。また、数学や英語においては、近年の学力調査において、数値の向上がみられている。一方で、読解力や表現力には課題があり、国語の教科学力をはじめ、各教科における話し合い活動の深まり等にも弱さが見られる。

このように、置籍校における授業改善は一定の土台が整い、それを生かして授業や学びの質を高める段階にある。ここから具体的な手立てを講じ、生徒の探究的な学びの実現を目指していく。

(3) 具体的な方策

ア 各教科における探究的な授業づくり

各教科における探究的な授業を実現するためには、二つの方法があると考えられる。それは、日々の授業を探究的なものにする方法と、単元全体や1単位時間を通して課題を探究する授業を構想・実践する方法である。

まず日々の授業を探究的なものにする方法として、筆者は「探究的な授業づくりスタンダード」(図1)を作成した。これは、1時間の学習過程をA~Gの7段階に整理し、それぞれの学習過程に探究のポイントを盛り込んだ具体的な項目を設定したものである。

溝上(2014)は、「アクティブラーニングを採り入れた授業である場合、それを教授学習の概念として「アクティブラーニング型授業(active-learning-based instruction)」と呼び、学習概念としてのアクティブラーニングとは区別することにしている。」としているが、探究的な授業について筆者も同様に考えており、部分的であっても探究のポイントを意識した授業であれば、探究的な授業と言えると考えた。その上ですべての教科、すべての授業を探究的な授業にするために、このスタンダードを作成した。なお、作成にあたっては、エンゲストローム(2010)の「探究的学習の四つの条件」、ケラー(2010)の「ARCSモデル」、村川(2016)の「アクティブ・ラーニング成立の条件」、高知県教育委員会(2016)の『高知県授業づくり Basic ガイドブック』等を参考にした。このスタンダードを活用し、日々の授業を探究的なものを目指す。

次に、単元や1単位時間を通して生徒が探究する授業を実践するための方策である。ここでポイントとなるのが、生徒が単元を通して学習する価値を見出せるような、学習課題の設定である。より探究的な学びに迫るために、筆者は課題に対する興味関心、必要感や切実感が何よりも重要であると考へた。それを特に意識した単元を構想・実践し、生徒の探究的な学びを促すことを目指す。

イ 総合的な学習の時間における探究的な授業づくり

総合的な学習の時間においては、それぞれの単元の中で「探究のプロセス」、つまり課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現という学習の過程が繰り返され、それらが1年間の学びを通してつながり、さらには学年が進むにしたがって発展していくことが重要である。そのためには、担当者による計画の見直し・改善と、授業者全員による全体イメージの共有が必要となる。置籍校における取組の進捗状況により、その計画段階、また授業実践等に参画していく。

| 探究的な授業づくりスタンダード | | | |
|----------------------------|--|---|---|
| A 前時の振り返り [] | | 計 | 実 |
| b | 導入時に教師が前時の学習内容や既習事項に触れている | | |
| a | ノート等をもとに生徒自身が前時を振り返る場面がある | | |
| s | 生徒同士で前時の学習について話す場面がある | | |
| B 学習課題(めあて)の提示 [] | | | |
| b | 課題(めあて)が黒板に示されている | | |
| a | 課題(めあて)は具体的に分かりやすい表現である | | |
| s | 課題(めあて)は生徒にとって興味や必要感がある | | |
| C 本時の見通し [] | | | |
| b | 本時の流れを示し、学習の見通しをもたせている | | |
| a | 「めあて」をもとに、ゴールイメージを確認している | | |
| s | 評価基準を生徒と一緒に考え、決めるようにしている | | |
| D 自力解決 [] | | | |
| b | 課題や問いについて、個人で考える場面がある | | |
| a1 | 思考・解決のための十分な時間がある | | |
| a2 | 表現方法の多様性(図・式・言葉等)を保証している | | |
| s1 | 思考・解決を助ける適切な資料やツールがある | | |
| s2 | 進度に応じた個別支援の手立てがある | | |
| E ペア・集団・全体による解決 [] | | | |
| b | 個人で考えたことを交流する場面がある | | |
| a1 | 思考を深めるための支援(資料・ツール・発問等)がある | | |
| a2 | 司会・記録・発表等の役割を経験する機会が均等にある | | |
| s1 | 課題解決の過程を生徒自身が整理し、まとめる場面がある | | |
| s2 | 意見や発表に対する適切な評価や肯定的な反応が得られる工夫や手立てがある | | |
| F まとめ [] | | | |
| b | 構造化された板書になっている | | |
| a | 「めあて」との整合性に注意し生徒の言葉でまとめている | | |
| s1 | 本時の思考過程が可視化されるように、ノートやワークシートの書き方が工夫されるようにしている | | |
| s2 | 他の学びとの関連を意識したまとめになっている | | |
| G 本時の振り返り [] | | | |
| b | 「めあて」が達成できたかどうかを振り返る場面がある | | |
| a | 振り返りを言語化している | | |
| s | 学習内容の理解の他、他者からの学びや次につながる新たな問いを書くなど、振り返りが深まる工夫がある | | |

図1 探究的な授業づくりスタンダード

ウ 各教科と総合的な学習の時間をつなぐことによる探究的な学びの促進

『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（文部科学省 2008）によると、総合的な学習の時間の指導計画を作成する上で配慮すべき事項として「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」という点が挙げられている。なぜなら、「総合的な学習の時間において、各教科等で身に付けた知識や技能等が存分に発揮されることで、学習活動は深まりを見せ、大きな成果を上げる」からである。そして、そのためにも教師は、各教科等で身に付ける知識・技能を把握し、総合的な学習の時間との関連を図るべきだとある。

その関連を図る手立てとしては、まず年間指導計画や単元計画の中に、総合的な学習の時間と各教科等との関連の可能性を記載しておく「単元レベル」の関連がある（村川・野口 2008）。まずはこの関連表を作成・活用することを、教師側の具体的な手立てとする。

次に生徒に対する手立てとしては、各教科の授業で学ぶ学習スキルを、他教科や総合的な学習の時間の学びに活用する「スキルブック」というツールを構想した。この運用を通して、教科横断的な学びの実現を目指すこととした。

3 研究内容

(1) 各教科における探究的な授業づくり

ア 日々の授業を探究的なものにするための手立て

日々の授業を探究的なものにする手立てとして行ったのは、「探究的な授業づくりスタンダード」の作成とその活用である。置籍校の教職員に対する聞き取り調査で「探究的な授業づくりで意識的、継続的に実践していること」という質問項目に対する答えをみると、探究スタンダードの各項目と矛盾しないことが分かった。そこで、置籍校教職員にそのことを伝えるとともに、探究スタンダードのポイントを意識した提案授業を行い、活用に向けて理解を深めてもらうことにした。

提案授業で特に大切にすることは「リアルで具体的な課題」である。生徒が実際に経験する学習場面や学校行事等を想定した課題を与えることで、そこに必要感や切実感をもたせることを意識した。この提案授業を受けて行ったワークショップ型の事後協議では、課題と社会のつながりを意識し、生徒に必要感をもたせることの重要性が確認されるとともに、さらに集団解決の質を高めることなど、置籍校としての今後の課題についても共通理解を図ることができた。このように探究スタンダードの各項目は、授業者が特に意識したいポイントを明確にして授業を行ったり、参観者が授業を見る共通の視点となったりと、日々の授業を探究的なものにするための手がかりとして活用することができる。

一方、置籍校には独自に作成した「授業のスタンダード」があり、県から示されたチェックシートもある。ここで新たなスタンダードを採り入れることは混乱を招くことになるため、置籍校においては「探究的な授業づくりスタンダード」を紹介するに留めた。しかし、置籍校のようなスタンダードが存在しない学校においては、このような授業づくりや単元づくりのための共通モデルを開発して活用することにより、教科を越えた授業の設計や実施、改善等に関する協議がしやすくなる。他校での活用を想定し、筆者が授業参観等を行う際のチェックシートとして使いながら、様々な教科に援用可能なものにするために、項目の微調整を行った。

イ 「探究」授業の実際

生徒の探究的な学びを実現するためには、日々の授業を探究的なものにするのと同時に、単元や1単位時間を通した「探究」の授業を仕組み、実践していくことも必要である。ここでは、置籍校の国語科で行われた第2学年の『徒然草』（全8時間）の授業を紹介する。

置籍校の国語科では、生徒に「主体的・対話的で深い学び」、つまり探究的な学びを実現するためには、指導事項と言語活動を関連させることで、生徒自ら課題意識をもって取り組める授業を工夫

することが必要だと考えている。そこでこの単元では、単元を通して『徒然草』という作品がなぜ数百年の時を越えて読み継がれているのか」という問いを解決するための言語活動を位置付けた。

この単元における「主体的な学び」のための手立ては、生徒が自ら仮説を立てることと、仮説を検証するための資料を自分で選ぶことである。ただし、それらを「深い学び」に導くためには工夫が必要である。実際に生徒が立てた仮説を確かめると、そのほとんどが「面白いから」「役に立つから」「分かりやすいから」という三つに分類された。しかしこの仮説では具体性に欠け、検証の際にそれぞれの章段を読む視点が甘くなる可能性が高い。検証に耐えうる仮説にするために補助資料を配布し、「面白さとは具体的にどのようなものか」「どういう点でためになるのか」というような教師からの投げかけによって、仮説の再考を促した。また検証のための資料についても、置籍校の図書室や市立図書館の協力を得て『徒然草』コーナーを廊下に準備し、並行読書等によって生徒同士の競争や対話を促した。

次に「対話的な学び」については、個人で仮説を立て、検証・考察したものをグループで紹介し合うことがその手立ての中心となる。自分と違う仮説を立てた者、また仮説は同じでも検証・考察の過程が違う者の意見に触れることで、自分が一度組み立てた論がより深まる。また、仮説・検証・考察・再考察の過程で作品と対話することも「対話的な学び」の一つであり、それによって「深い学び」に近づけるのではないかと考えた。

このような置籍校の実践を支え、授業の質を高めているのは、教科部会による指導案の練り上げや、進捗状況に合わせた手立ての修正ではないだろうか。置籍校の教科部会には、教科担当の他に管理職も加わり、指導主事も定期的に訪問して部会に加わるなど、チームで授業改善に取り組む仕組みがある。生徒が探究的に学ぶためには、教師自身も主体的・対話的に「探究」することが求められる。今回の『徒然草』の単元では、国語部会のメンバー全員でこの「探究」に迫ることができたと感じている。

(2) 総合的な学習の時間における探究的な授業づくり

置籍校には「総合的な学習部会」があり、各学年部の担当者が所属している。ここでは、全体計画や年間指導計画を作成し、各学年部の定期的な進捗状況の確認が行われている。また小学校との連携も進んできており、小中の担当者が集まって情報交換等も行われている。つまり、具体的な方策として筆者が考えていたことが、すでに進められている状態であった。そこで、総合的な学習の時間に関わって筆者が行ったことは、①総合的な学習部会への参画、②1年総合への関与、③総合的な学習の時間と各教科・領域の関連の洗い出し、の3点である。③については次項で詳しく述べることとして、②の1年総合において筆者が見とったことについて紹介する。

置籍校の総合的な学習の時間は、第1学年における「地域理解」から始まり、第2学年から第3学年にわたる「地域貢献」を通して「自己の生き方」を考えるというストーリーで展開していく。その中で第1学年では、「探究のプロセス」を2回繰り返すことで、地域をより深く知ることを目指している。筆者はその2回目のプロセスに関与することになったが、教科と同様に総合的な学習の時間でも強く感じたのは、教師による「探究」である。

総合における生徒のグループ学習では、教師がどこまで生徒の思考に介入するのかという問題がある。教師があらゆる可能性を把握し、全体を見通すことができればそれも難しくないのであるかもしれないが、実際に教師も知らないことが多く、準備をする段階で新しい発見があれば、生徒と共に考える中で分かることもある。そこで1年部の教員が行ったのは、単元の途中段階で定期的に打合せや勉強会の時間を持ち、学年部の教師が地域のよさを自ら探究することであった。そこでは自分の担当するグループの進捗状況を報告し合ったり、ゲストティーチャーからの学びを共有したりする。また全体の進み具合を調整して、次の段階へどうつないでいくのかという見通しを検討していった。

このような学年部の教員による打合せは、他の学年部でも同様に行われている。教科書のない総合的な学習の時間においては、学び方やゴールについて、教師自身が常に考え続けなければならない。

「探究のプロセス」を生徒自身の手で一通り動かせるようにするために、置籍校の教職員は試行錯誤を繰り返しながら実践を重ねていた。

(3) 各教科や総合をつなぐことによる探究的な学びの促進

ア 関連を可視化する手立て

各教科や総合的な学習の時間をつなぐためには、すべての教職員がそれらの関連を知っておくことが重要である。また、その関連を自分たちの手で見出し整理することができれば、それぞれの実践においてその関連が強く意識されるはずである。そこで、平成27年2月と8月の2回、置籍校において「各教科と総合的な学習の時間の関連ワークショップ研修」を実施した。

手順としては、総合的な学習の時間の実践計画と各教科等の教科書を準備し、その関連を付箋に書きだしていく。付箋は、単元の内容における関連と、学習スキルレベルでの関連で色分けし、それを構造化して成果物にまとめた。この研修を通して、参加者は自分の専門教科の学習内容が、他の教科・領域と関連していることを実感したようである。またその関連を機能させていくためにはどうすればいいのかを前向きに考えようという意識や、具体的な手立てについても考え始めている様子が、研修後の気づきの交流から分かった。

さらに2回目の研修においては、特にその関連を実際の授業に生かすことを意識し、各教科・領域の関連事項を月ごとにまとめ、総合的な学習の時間年間計画の別様として整理した。

イ 共通の学習スキルを活用する手立て

各教科等と総合的な学習の時間をつなぐもう一つの手立てとして試みたのは「スキルブック」である。これは各教科で学んだ学習スキルを蓄積し、それを他教科や総合的な学習の時間の学びに活用するためのツールである(図2)。特に他の教科・領域との関連が深い国語科を中心に、数年間を継続することを想定して、第1学年で実施することにした。期待した効果は次の通りである。

- ① 学習した内容を後で使える形に再構成することで、理解を深める。
- ② 別の単元や他教科、総合等との関連を感じるとともに、繰り返し活用することで学習スキルの定着を図る。

実際に取り組んだ結果、①については一定の成果が見られた。単元のまとめと振り返りの場面で作成した生徒の「スキルカード」を見ると、枚数を重ねるごとに形式も工夫され、内容にも自分なりのポイントや他者から学ぶことなどが見られるようになった。また②のうち、教科横断的な学びを感じるという点についても、実施後のアンケートから、その効果が確かめられている。しかし、学

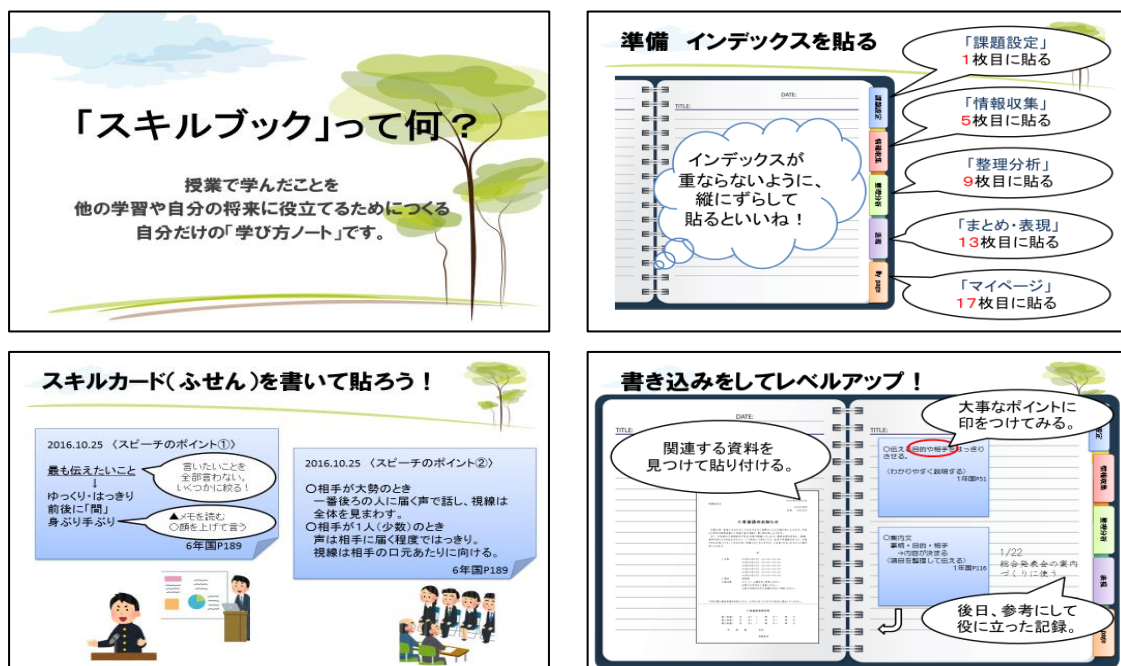


図2 「スキルブック」の説明資料(生徒用)

習スキルの定着という部分については、蓄積できたカードの少なさや活用のための組織的な手立ての不足などにより、十分な成果が得られなかった。

(4) 取組の可視化・共有化

探究的な授業づくりに向けた間接的な手立てとして、筆者は「UZU ポスト (Unlimited Zest for Update～スキルアップへの果て無き熱意～)」という全 11 回の研修便りを教職員に向け発行した。アンケート結果からみると、筆者からの様々な情報提供はもちろん、この研修便りを通して、置籍校の取組を価値づけたことが最も大きな効果であったことが分かった。これは教職員一人一人の自信や励みになり、自分たちの取組を肯定的に振り返るきっかけとなったようである。

4 まとめ

(1) 実践研究の成果

ア 「探究的な授業づくりスタンダード」の意義

今回の実践研究における成果としてまず挙げたいのは「探究的な授業づくりスタンダード」の作成である。このスタンダードは、各校の実態や各教科の特性に合わせてアレンジすることによって効果を発揮する。そのモデルとして、このスタンダードが形になったことを成果としたい。

一方でその活用には注意すべき点がある。スタンダードの項目を達成することで、より探究的な授業に近づくようにはなるが、そもそも探究的な授業をすること自体が目的ではなく、それを通して学習者が探究的に学ぶことが最終ゴールである。つまりこのスタンダードにある項目を満たすこと（探究的な授業）はあくまでも手段であり、授業者はそれによって学習者の探究的な学び（主体的・対話的で深い学び）が実現されているのかを常に考え、見極める必要がある。活用の際には、その点を忘れないようにしたい。

イ 「探究」授業の効果

各教科における探究的な授業づくりに関わるもう一つの成果は、単元全体を通じた「探究」の授業を実践することの効果で、アンケートの数値（表 1/一部抜粋）から見えたことである。前述した『徒然草』の授業実践の後、2年生の変容が顕著であった。

置籍校のアセスメントによると、他の学年に比べて2年生の課題は大きく、特に話すことや書くことに困難を抱えている生徒が多かった。また、国語に対する苦手意識も特に強かった。それが『徒然草』の授業直後である11月にはそれぞれの項目が大きく上昇し、他学年との差がほとんど見られなくなった。このことから、単元を通じた「探究」の授業を実践することは、教科の学習に対する意欲と自信を高めるために有効であるように見える。しかしそれが、習得型や問題解決型の授業改善ではなく、「探究」の成果であるというためには、さらなる検証が必要であろう。

探究型の授業と問題解決型の授業には重なる部分も多いが、その違いとして大きいのは、中心となる問いの質やその提示の仕方ではないかと考える。学習者が問いに対してどれだけ興味・関心、また必要感や切実感を抱けるかということが、探究的な学びの鍵を握っている。つまり評価指標に問い（課題）に対する学習者の意識を問う項目を加え、その意識が高い授業（単元）において、学習者の意欲や自信の高まりがどうであったのかを検証することで、探究型授業の効果がより確かめられるのではないかと考えている。

ウ 探究のプロセスによる生徒の意識変容

次は、総合的な学習の時間における実践を通して、生徒の意識がどのように変容していったのか、またその要因は何かということについて整理する。

平成 28 年度当初と 11 月に実施した「総合的な学習の時間で育った学力についての調査」の結果（表 2/一部抜粋）を比較すると、すべての項目で肯定的回答の数値が伸びている。特に 11 月の調査結果では、全 20 項目中 18 項目が、同調査における全国トップ校の平均値を上回っていた。置籍校の総合的な学習の時間が、「探究のプロセス」や系統的な学びを常に意識していること、また各教

表1 学習についてのアンケート結果（一部）

| 学習についてのアンケート | 3年 | | 2年 | | 1年 | |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| | 4月 | 11月 | 5月 | 11月 | 5月 | 11月 |
| 国語の勉強は好きだ | 63.4 | 73.7 | 50.9 | 71.2 | 71.6 | 76.9 |
| 国語の授業の内容はよくわかる | 65.0 | 77.2 | 54.5 | 78.0 | 77.2 | 80.8 |
| 友達の前で自分の考えや意見を発表することは得意だ | 51.7 | 56.1 | 28.8 | 45.8 | 45.4 | 51.9 |
| 授業などで、自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは難しい | 38.3 | 64.3 | 30.3 | 50.8 | 48.8 | 50.0 |

表2 総合的な学習の時間で育った学力についての調査（一部）

| 総合的な学習の時間で育った学力についての調査 | 全国 | 置籍 | 置籍 |
|---------------------------------------|------|------|-------|
| | トップ校 | 校 5月 | 校 10月 |
| 課題解決の道筋を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる | 67.0 | 73.2 | 88.2 |
| 課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる | 80.5 | 74.3 | 89.8 |
| 相手や目的に合わせて、自分の考えを根拠を明確に整理して表現することができる | 71.0 | 55.9 | 73.3 |
| 課題解決に向けて、見通しをもって行動できる | 71.5 | 69.3 | 80.3 |
| 話し合いのときに、班やクラスの意見をまとめることができる | 59.1 | 49.2 | 60.7 |
| 教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている | 64.3 | 48.6 | 67.4 |

科との関連等も教職員の中で意識化されたことが要因と考えられる。

しかしこれらの結果は、あくまでも生徒の意識の変容である。例えば客観的事実として一人一人の生徒が根拠を明確にして話し、班の話し合いを的確にまとめ、教科のスキルを総合で活用しているかといえば、必ずしもそうとは言えない。それらの力が確実に身に付いているかどうかは、この調査ではわからない。しかし少なくとも、生徒自身がそうあろうと心がけ、それができているという手応えを感じているということは、概ね確かめることができた。

(2) 今後の課題

今後の課題としては、特に「スキルブック」の取組に改善の必要がある。それについては、蓄積する学習スキルを国語の言語スキルに絞り、それらを「国語のスタートカリキュラム」として入学当初に集中して学ぶカリキュラムが実現できないかと考えている。そこで学び、訓練した言語スキルをノートやファイルに整理し、他の教科・領域の学びの際に携行する仕組みができれば、それが「スキルブック」の理想の形である。このカリキュラムと「スキルブック」の仕組みを確立することが、今後の大きな課題である。

5 終わりに

ここに挙げた成果と課題は、すべてが今後の実践につながっていくものである。生徒一人一人が、義務教育を終えた後もずっと探究的な学びを繰り返していける、そんな力を身に付けさせるために、教師も学校も、よりよい方策を求めて探究的に学び続けなければならない。置籍校の熱心な取組や、筆者の実践から見える課題を通して、そのことを多くの人に伝えていきたいと考えている。

〈参考・引用文献〉

- ◆中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」
- ◆J.M.ケラー（2010）『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』、北大路書房
- ◆高知県教育委員会（2016）『高知県授業づくり Basic ガイドブック』
- ◆溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂
- ◆村川雅弘・野口徹（2008）『教科と総合の関連で真の学力を育む』、ぎょうせい
- ◆村川雅弘（2016）「アクティブ・ラーニングとその実現のための研修を考える」、『新教育課程ライブラリ』Vol.1, ぎょうせい
- ◆文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』、教育出版
- ◆文部科学省・国立教育政策研究所（2013）「平成 25 年度全国学力・学習状況調査報告書 クロス集計」
- ◆ユーリア・エンゲストローム（2010）『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』、鳳書房