

国語科教育における自己評価力の研究

高知県立中村高等学校 教諭 片岡 真由

1 はじめに

生徒間、学校間における学習履歴、基礎学力、目的、カリキュラムに歴然とした差異がある高等学校においては、状況に応じて学習の方法や内容を変更せざるをえない場合がある。一方で、希望進路を決定する際の自己把握はほぼすべての生徒に必要とされる。このような高等学校の特徴をふまえて、「高等学校ですべての生徒につけるべき大きな力とは何なのか」と考えている時、「自己評価力」という用語に出会った。「自己評価力」に関する論考においては、すべての論者が、「自己評価力」は「教科・領域を超えてすべての教育活動でつけるべき力である」としており、高等学校のみならず、教育現場において幅広い議論ができるテーマであることが分かる。ただし、それらの論は、「自己評価力」の定義に顕著な相違があり、しばしば議論に混乱をきたしている。また、自己評価力が全教育活動と関連する力であるにもかかわらず、各教科・領域が持つ独自の役割については触れられていない。

本研究において、自己評価力の意味内容と実践の特徴を俯瞰し整理したうえで、「高等学校」「国語科」教員である自分ができることを明確化する作業を通して、教育評価、国語科教育に関する知見を増やし、実践の向上を図ることができると考える。

2 研究の目的

- (1) 学校現場で意図的に育む「自己評価力」に関する論を整理・分類する。
- (2) 自己評価力育成のための実践の現状と課題を探る。
- (3) 高等学校国語科における自己評価力育成の可能性と課題について考察する。

3 研究内容

- (1) 通時的変容から見た「自己評価」「自己評価力」論の特徴

「自己評価」「自己評価力」に関する通時的変容を明らかにすることを目的として、雑誌¹⁾と戦後の教育評価に関する書籍を中心に、「自己評価」「自己評価力」の用語を用いているものを抽出し、通時的に整理した。この結果、評価手段としての自己評価の重視は、新しい教育目標、教育理念、学力観、評価観の登場とセットになって提唱されることが明らかになった。さらに、手段としての自己評価を重視する姿勢は、次第に「適切に」自己評価する重要性の認識へとつながり、ここから「自己評価力」の用語が生まれるに至ったことが分かった。図にすると以下のようなになる。

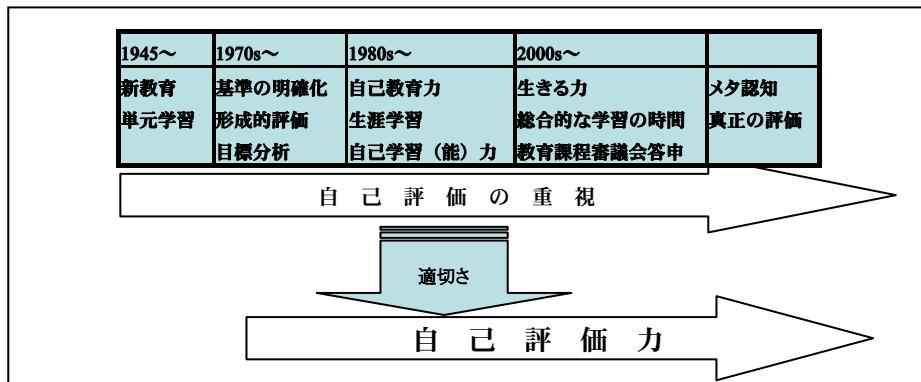


図1 通時的変容から見た「自己評価」「自己評価力」論の特徴

(2) 自己評価力の多義性

多義的で議論に齟齬を生じさせている「自己評価力」概念を整理するために、自己評価力に関する言及を観点別に分類し、その特徴と齟齬の原因を探った。「自己評価力育成の必要性」「自己評価力の定義」「自己評価力の発達段階」について、それぞれの論を比較検討する中で、各論者の重視する自己評価行為にはいくつかのプロセスがあることが明確になった。その過程を図表化したものが表1である。

表1 自己評価行為と構成要素の対応図

自己評価行為の流れ	自己評価力の構成要素 (各論者が定義する自己評価力を該当する段階に振り分けたもの)
1 対象の把握 (何について自己評価するか)	・自己評価の内容(対象)が分かる・課題の選択、活動の決定・自分の学習課題を適切に設定することができる・自分の行う作業や実習の計画をきちんと立てる・自分で学習目標を決め、そのための計画を立てる・ <u>人間としての生き方や人生観について自己評価することのできる能力</u> ・ <u>メタ認知的知識</u> 、学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)・目標設定
↓↑	
2 自己評価の方法を選択する(どの手段を用いて自己評価するか)	・評価の方法のより良いものの選択能力・自己評価の方法を理解し、自己目標に基づき状況や結果について評価できる・ <u>メタ認知的知識</u> 、学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)
↓↑	
3 基準の決定または把握(どの基準を用いて自己評価するか)	・自己評価の基準を持つことができる・評価基準の妥当な水準での決定能力・既成の観点にしたがって自分の学習成果を評価することができる・ <u>自己設定した観点にしたがって自分の成長を評価することができる</u> ・自己評価の方法を理解し、 <u>自己目標に基づき状況や結果について評価できる</u> ・どの時点でどのような基準で評価すればよいかという意識の明瞭性・ <u>メタ認知的知識</u> 、学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)
↓↑	
4 自己に関する情報の収集(自分に関してどんな情報が得られているか)	・ <u>他者からの評価を参考にして客観的な自己評価をすることができる</u> ・ <u>メタ認知的知識</u> 、 <u>学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)</u> ・子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状況の評価し、それによって <u>得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整する</u>
↓↑	
5 基準との比較・照合・考察(基準に照らしてどこに位置するか)	・自己評価の考察が自分なりにできる・自分の現状・実態は目標達成過程のどこに位置しているかを的確に理解する＝自己認知・評価対象への客観性の高い吟味能力・既成の観点にしたがって自分の学習成果を評価することができる・自己設定した観点にしたがって自分の成長を評価することができる・自己評価の方法を理解し、自己目標に基づき状況や結果について評価できる・学習結果を客観的に評価する力・自分の学習や生活態度や自分の在り方について、 <u>自分で点検、反省する</u> ・ <u>自分の学習状況や課題を自分でつかむ能力</u> ・ <u>目標に対する到達度や未到達に対する改善点</u> が分かる・十分に分かっているところや遅れているところを適切にとらえることができる・自己の活動過程及び成果を学習目標に照らして評価する・ <u>メタ認知的知識</u> 、学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)・子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状況の評価し、それによって <u>得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整する</u>
↓↑	
6 意欲・自己肯定、反省、改善の方策、批判(照合結果からどんなことを考えたか)	・新しい目標への意欲を持つことができる・个性的特徴を自己の理想に近づけるには、特にどこに努力を払うべきかに気づく＝自己実現の意欲・評価結果を次の活動に効果的に生かす能力・課題の選択、活動の決定・自分の学習課題を適切に設定することができる・自己成長課題を適切に設定することができる・自分の長所や学習成果をよりのばすための方法を考えることができる・自分の短所や不十分な点を改善する方法を考えることができる・ <u>学習活動に自己評価結果を生かし、その価値を理解している</u> ・自己評価の結果を自分の向上や成長に役立てようとする・自分をほめたり、はげましたりする力・自分の学習や生活態度や自分の在り方について、自分で点検、 <u>反省する</u> ・次の自分の目標、行動を設定し、改善、調整したりする力・自分の学習状況や課題を自分でつかむ能力・課題解決に際して、課題をコントロールできる <u>見通し</u> と自信を基礎にした学習意欲の傾向性・目標に対する到達度や未到達に対する改善点 ^{が分かる} ・ <u>メタ認知的知識</u> 、学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)・これでいいのかと自分で確認し、自分で調整する・子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状況の評価し、それによって <u>得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整する</u>
↓↑	
7 太枠全体の振り返り(自己評価過程・結果の言語化、修正、再考)	・自己評価の考察が自分なりにできる・学習活動に自己評価結果を生かし、 <u>その価値を理解している</u> ・自分の行動や行為を少し離れた距離から眺めたりできる・ <u>メタ認知的知識</u> 、学習活動をモニターし、調整する力(メタ認知的活動)
↓↑	
8 思考・行動の変化(学習の修正、深化、発展)(自己像、自己評価傾向の意識化)(自己評価活動の価値づけ、習慣化)(バランスの取れた物の見方)	

まず、1において、自己評価する対象は何なのかを把握する。この対象把握は、課題や活動の設定が学習者に任されている時に顕著に意識される。2においては、どのような方法で自己評価するかを決定または把握する。3の段階では、他から与えられた、または、自分で設定した基準について、どれを選

ぶかを決定する。4では、自己内対話または他からの情報収集によって自己に関する情報を収集する。5においては、3で決定した基準と4で収集した情報をもとに、自己の状態を考察する。その結果、6において、「よくできた」「もっとこうすればよかった」などの感想や、「次はこうしてみよう」といった具体的な方策が導き出される。こうして、1～6の行為が繰り返される。7は、1～6の行為を振り返り、言語化、交流することで、自己評価行為が思考、行動に与える影響を意識したり、自己評価結果を修正、再考したりするいわばメタ自己評価の段階である。1～6の段階は通常無意識または個人内対話という形で行われるため、学校教育において自己評価力を意識的計画的に育てる場合、この段階が重要になってくると考えられる。

これらを意識的に繰り返すことで、学習の修正、深化、発展や自己像、自己評価傾向の意識化、自己評価活動の価値づけが行えると考えられている。この図に各論者の自己評価力の定義を当てはめてみると、自己評価力の定義または受け止め方に齟齬が見られるのは、自己評価行為のプロセスのどこまでを育てるべき力として認めるかという点における差異が影響していることが明らかになった。例えば、八野（1985）²の定義は、

自己評価能力とは、まず、自分の現状・実態は目標達成過程のどこに位置しているかを的確に理解することであり、そこに見られる個性的特徴を自己の理想に近づけるには、特にどこに努力を払うべきかを気づくことである。つまり、適正な自己認知と自己実現の意欲の二つが主要な要因（下線筆者）

となっており、図のうち、主に4，5の行為に特化した自己評価力論となっている。それと比較して、田中（2001）³の定義は、

- ・自分の学習課題を適切に設定することができる。
- ・自己成長課題を適切に設定することができる。
- ・既成の観点にしたがって自分の学習成果を評価することができる。
- ・自己設定した観点にしたがって自己の成長を評価することができる。
- ・自分の長所や学習成果をよりのばすための方法を考えることができる。
- ・自分の短所や学習の不十分な点を改善する方法を考えることができる。
- ・他者からの評価を参考にして客観的な自己評価をすることができる。
- ・自分の得意なことや自信が持てることについて自覚することができる。

となっており、1～7を包括した自己評価力論であると言える。

(3) 自己評価力育成のための実践の特徴

自己評価力の意味内容が整理できたところで、自己評価力育成のための具体的な実践の現状を雑誌、書籍調査から明らかにした。その結果、「自己評価力を育成する」「自己評価を重視する」実践において教師が意識し、工夫していることは以下の3点に集約された。

ア 意図的な自己評価の機会を設けること

一つ一つの活動から1年間、これまでの人生まで、その振り返る期間や内容はさまざまであるが、児童生徒が意識的に自己評価する場と時間を与えることが最も基本的な手立てであるという意識はすべての実践に共通しており、自己評価力育成のための実践の初歩であると言えるだろう。

この中で、(2)で整理した自己評価力の構成要素のうち、どこまでを自己評価力として認めるかによって、振り返らせる方法、内容に差異が生じている。自己評価力を「基準との比較・照合・考察（基準に照らしてどこに位置するか）」という狭義にとらえた場合、自己目標の設定、自己基準

の設定、評価情報の収集などの行為は指導すべき内容から省かれている。他の行為に特化して自己評価力を定義している場合も同様である。これとは逆に、一連の自己評価行為にかかわる力すべてを自己評価力として育成すべきであると考え、個々の構成要素ごとに育成する教育活動に加えて、自己評価行為の過程をすべて体験させる学習形態が求められることになる。このような観点から、「問題解決型の授業設定」と「自己選択・自己決定の余地が多い授業の設定」が手立てとして紹介されている。さらに、これらの授業形態には、統一した方法や学習過程、結果が伴わないことが多く、一斉講義の授業形態に比べて自己決定場面が多いことから、自己評価行為の価値、重要性が強く意識されるという特徴もある。

イ 自己評価の基準、方法を示すこと

学習目標・評価基準を明確化し、十分な説明を行い、自己評価の客観性、信頼性を高める手だては早い時期から試みられているが、教科・領域の特質や学習内容によって明確化できる部分と明確化の難しい部分があることがたびたび指摘されてきた。現在では、ルーブリックなどの手段を用いて基準の明確化、具体化を行う手だてに加えて、児童生徒自身に評価基準を設定させる試みも見られる。

ウ 児童生徒の自己評価結果を活用すること

具体的には、「自己評価結果をチェックし、過大評価や過小評価を正したり、励ましたりする」ことや、「自己評価と他者評価の交流・対話を行う」ことが含まれる。具体的に、ポートフォリオ検討会や発表会などの機会を設けて交流の場を設定する場合もあれば、教師が声掛けする場合、次の実践において該当生徒の自己評価傾向に基づいた課題設定を行うなど、実践への反映度はまちまちであるが、一度機械的に自己評価をさせて終了することの危険性、非教育性は歴史的経緯からも教師の実感としても強く意識されているようである。

次に、アの「意図的な自己評価活動」において用いられる自己評価の方法について探った。この結果、表2のように、安彦（1987）⁴において整理された典型的方法に加えて、通知表、ルーブリック、ポートフォリオの3点が、自己評価の新しい方法として抽出された。それぞれの方法は、自己評価の対象、期間などによって有効性が異なっており、特徴と有効性の異なるこれらの方法をどのように組みあわせていくかは今後の課題であると言える。

表2 安彦（1987）の自己評価方法の展開図

学習				生活（行動）			
個人		集団		個人		集団	
短期	長期	短期	長期	短期	長期	短期	長期
自己採点表 自己評価表	単元ノート 自己評価表	相互採点法 相互討議法	学級通信法	生活ノート法 感想文法	日記法 作文法 自伝法 感想文法	感想文法 作文法	学級日誌法 自分史・生活史法 ←（教科学習から遠いものとして） 感想文法 作文法 学習ノート法

(4) 国語科教育における自己評価、自己評価力論の特徴

自己評価力が全教育活動で伸ばすべき力であるとされていることは、すべての教科・領域において一律、画一的な方法を取ることと同義ではない。そこで、教育評価論における自己評価、自己評価力論と国語科におけるそれを重ね合わせることで、その特徴と独自性を明らかにしようと試みた。結果として、国語科における自己評価論、自己評価力論は教育評価論と通時的変容に関しては流れを同じくしていた。

ただし、国語科教育においては、「自己評価力」の用語を用いて実践を再評価する動きが既にあること、国語科の学習内容である「読む」「聞く・話す」「書く」という行為がそのまま自己評価を促すものであるという指摘が、他教科・領域にはない特徴である。前者は、橋本暢夫氏による大村はま研究⁵、教育評価論者による生活綴方教育の再評価⁶、後者は、様々な国語科教育の実践者の言及⁷と心理学研究による裏付け⁸にその根拠を求めることができる。

(5) 国語科教育が自己評価力育成のために果たす役割

自己評価力概念の整理と、国語科教育における自己評価、自己評価力論の特徴をふまえて、国語科が自己評価力育成のために果たす役割について、どのように説明できるのかを考察した。国語科教育に求められる自己評価力育成のための役割は、層の異なる次の3点であると考えられる。

ア 活動形態の体系的な学習の場としての国語科

自己評価力育成のための実践において用いられやすい自己評価活動は、「取材のしかた」「発表のしかた」「ポートフォリオのまとめ方」など、練習の必要な言語活動を伴うことが多い。この点に関して、国語科で指導するという役割である。特に、自己評価行為のうち、「7 自己評価の過程・結果の言語化、修正、再考」段階に関する手だてを重点的に担うことになる。

イ 自己評価行為の質を高める場としての国語科

国語科教育においては、「読む」「話す・聞く」「書く」という、言語行為そのものが自己評価を促す内容を取り扱っている。したがって、これらの力を伸ばすことは、自己評価の質を高めることになる。具体的には、話す・聞く力や読む力が伸びるということは「4 自己に関する情報の収集」において自己に関する情報が円滑に豊富に収集できることにつながり、ものの見方考え方が増えることは「3 基準の決定または把握」において自己評価基準が一つ増えることにつながる。これらは、他教科・領域における自己評価力育成のための実践が、前述の図にある学習活動を経験させることそのものに価値を置いているのと対照的である。

ウ 自己評価行為と言語の関係を意識化させる場としての国語科

自己評価力育成と国語科教育の学習内容は、学習者に意識されなければ自己評価行為にそれが生かされない可能性がある。このことから、自己評価力育成のために国語科が果たすべき最も大きな役割は、自己評価行為に言語がどのような影響を与えているのかを意識化させることであるだろう。

(6) 高等学校国語科における自己評価力育成の展望

次に、校種を高等学校国語科に絞って、学習指導要領、高等学校国語科に関する書籍⁹から、小・中学校国語科教育と高等学校国語科教育の差異を明らかにすることで、独自の役割を導きだそうと試みた。この結果、高等学校国語科で意識すべき目標として以下の5点を抽出した。

ア 学習者の小・中学校における国語学習の成果と課題の把握に基づいて学習を深化させる

イ 小・中学校よりさらに広い範囲の教材に触れさせる

ウ 学習するテーマを、社会事象や問いをもたらすもの、価値を考えさせるものにする

エ ことばの規範性だけでなく変化している点を意識させる

オ ことばの持つ個人的、社会的影響力を意識させ、あるべき姿を考えさせる

この5点をふまえて、高等学校国語科教育に求められる自己評価力育成の役割は、自己評価行為のうち、「3 基準の決定または把握」の段階に求められるのではないかと考えられる。具体的には、社会事象や問いをもたらすもの、価値を考えさせるものを教材に含ませようとする傾向は、既成の自己評価基準のうち、他者から与えられすり込まれたものに対して揺さぶりをかける。また、古典や近代文学に代表されるような新たな学習対象と出会い、現代と比較する作業の中で、ものの見方、考え方に新たな観点が加わることも、自己評価基準に強く働きかけるものと考えられる。さらに、ことばの規範に加え、

変化する部分について意識することにより、新たな基準の創出を試みようとする態度、行動へ結びつくものと考えられる。

(7) 大村はま氏の実践全般に見られる手だてと自己評価力

最後に、発表者が現場に戻ったとき、自己評価力を軸として実践を計画、分析することを想定して、具体的な実践を分析する試みを行った。そのために、大村はま氏の実践¹⁰を1つ取り上げ、どのような手だてでどのような自己評価力が育っているのかを明らかにしようと試みた。その結果、大村はま氏の実践全般に見られる特徴と手だてに加え、自己評価を促す環境の提供と基準の増やし方の2点において、自己評価力が育成される要素を指摘した。そのうち、大村はま氏の実践全般に見られる特徴と手だてについては、図2のようにまとめられる。

手だて	具体例	関連する自己評価行為
授業のねらい、授業者の設定する基準について周知する	・「学習の手引き」・「国語教室通信」・「学習記録のチェックリスト」・「テストの手引き」・「定期テストの採点基準」・「定期テストの誤答分析」・口頭での例示	・ 1 対象の把握 ・ 3 基準の把握
短期的な振り返りを促す	・ 日々の学習記録	・ 1 対象の把握 ・ 3 基準の決定または把握 ・ 4 自己に関する情報の収集 ・ 5 基準との比較・照合・考察 ・ 6 意欲・自己肯定、反省、改善の方策、批判
長期的な振り返りを促す	・ 学習記録の作成	・ 1 対象の把握 ・ 3 基準の決定または把握 ・ 4 自己に関する情報の収集 ・ 5 基準との比較・照合・考察 ・ 6 意欲・自己肯定、反省、改善の方策、批判 ・ 7 自己評価過程・結果の言語化、修正、再考
資料の蓄積を促す	・ 学習記録の作成	・ 4 自己に関する情報の収集
自己採点	・ 学習記録のチェックリスト ・ 定期テストの採点基準表	・ 5 基準との比較・照合・考察
課題解決的な学習形態	I 学習課題を設定する。 II 学習計画を立てる。 III 個別・グループ学習によって、課題の解決を図る。 IV グループごとに発表会の準備をする。 V 全体の場で発表会を行い、話し合う。 VI 自己評価する。 (世羅 (2004) ¹¹ の構造図より抜粋)	・ 1 対象の把握 ・ 3 基準の決定または把握 ・ 4 自己に関する情報の収集 ・ 5 基準との比較・照合・考察 ・ 6 意欲・自己肯定、反省、改善の方策、批判 ・ 7 自己評価過程・結果の言語化、修正、再考

教科の力の育成	・ 語彙の指導・話し合いのしかた・発表資料の作り方・発表のしかた ・ 表記のしかた・外来語の分け方 (テスト問題) など
---------	---

図2 大村はま氏の実践全般に見られる評価の手だてと自己評価力の関連

これを見ると、大村は、新しい学習活動ごとに配布される「学習の手引き」や、毎週発行される国語教室通信、学習記録を提出する際に添付するチェックリスト、定期テスト前に配布されるテストの手引き、定期テスト返却と同時に配布される採点基準、誤答分析プリントによって、学習者に授業のねらいや、授業者の設定する基準について周知することを繰り返している。このことによって、「今回の学習においては何について自己評価すべきか」「何を基準に自己評価すべきか」という意識が常に喚起され、自己評価力概念のうち、対象の把握、基準の把握の段階に有効に働くと考えられる。

また、日々の学習記録を書くことは、短期的な対象について自己評価することを体験、習慣化させる。さらに、単元または学期終了後に、日々の学習記録を含むすべての資料を編集し、タイトルをつけ、目次、あとがきを書いて一冊の学習記録を完成させる活動を通して、長期的な対象についての自己評価活動を体験、習慣化させることができる。さらに、学習の過程を見直したり、あとがきを書いたりといった活動は、その時々自己評価結果を再考し、言語化し、修正する機会となる。また、学習記録作成のために資料を保存しておくことは、自己評価に関する情報の収集に関して有効な手だてを学習者に経験させることにもなっている。

他にも、学習記録の提出時や定期テストの採点基準表を用いた自己採点を実施することで、基準との比較、照合、考察の作業を体験させている。

このように、大村はま氏の実践においては、多様な自己評価方法によって重点の異なる自己評価活動が行われており、「多様な自己評価方法の組み合わせ」という課題に対する一つの解答となっていると言える。さらに、課題解決的な学習形態を用いることで、生徒の自己選択、自己決定の機会が増え、自己評価行為が盛んに行われるようになるとともに、グループ内、グループ間での対話の場が生じ、自己評価に関する情報が豊富に集まり、他者評価との交流によって自己評価結果の修正、再考が行われやすいと考えられる。

これらの手だてが、読む、聞く、話す、書く力という、国語科の目標と両立して立てられている所に、氏の実践の特徴が認められる。

4 研究の成果と今後の課題

本研究の成果は、3で述べたように、「自己評価力」という語を共通項とする様々な理論や実践を整理したことである。さらに、自己評価力と国語科教育との関連を探ることで、自己評価力育成のために国語科教育が果たすべき独自の役割を考察することができた。

今後の課題は、本研究で明らかにした内容を実践の形に具体化していくことである。さらに、自己評価力に関する論を深化させていくには、次の2点が課題として挙げられる。

(1) 具体的な個々の論、実践についての深い考察

例 メタ認知力と自己評価力の違い、国語科教育のジャンル、学習内容別の考察など

(2) 自己評価力の語は用いていないがこれに該当する論、実践の考察

例 「自己を見つめる」「内省」など

引用・参考文献

- 1 日本教育評価学会、『指導と評価』,図書文化,1955~2007
- 2 八野正男,1985,「授業に自己評価をどうとり入れるか 自己評価をとり入れる授業はどうあるべきか」,日本教育評価研究会,『指導と評価』,図書文化,1985年5月号
- 3 田中博之,2001,「学びと評価の一体化」による自己評価力の育成」,『授業研究 21』,明治図書,2001年7月号
- 4 安彦忠彦,1987,『自己評価—「自己教育論」を超えて』,図書文化
- 5 橋本暢夫,2001,『大村はま「国語教室」に学ぶ：新しい創造のために』,溪水社
- 6 田中耕治編,2005,『よくわかる教育評価』,ミネルヴァ書房
- 7 芦田恵之助,1916,『読み方教授』,育英書院
- 高橋太郎,1963,「特集 内言をたしかに育てる指導 認識を深め表現を豊かに」,『教育科学国語教育 No58』,明治図書,1963年5月号
- 8 内田伸子,1990,『子どもの文章—書くこと・考えること』,東京大学出版会
- 秋田喜代美,1994,「文章の理解過程」,内田伸子編,『読む書く話すの発達心理学』,放送大学
- 9 増淵恒吉責任編集,1974,『高等学校国語科教育研究講座第1巻 高等学校国語科教育の理論』,有精堂
- 10 【学習記録】石川台中学校 昭和48年度第2学年2学期「学習記録」32冊 鳴門教育大学附属図書館所蔵
【実践報告書】大田区立石川台中学校国語科編,1974,『実践報告 創造をめざす国語教室』,鳴門教育大学附属図書館所蔵
- 11 宮本浩子,西岡加名恵,世羅博昭,2004,『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法実践編 「対話」を通して思考力を鍛える』,東京書籍