

学校研究主題「自ら学ぶ子の育成をめざして」 ～わかる・できる授業を通して～

1. 研究主題について

(1) 主題・副題設定の理由

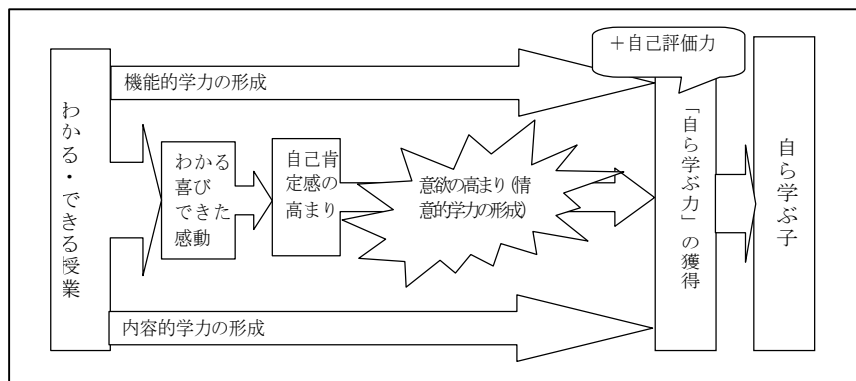
①主題について

いまだかつてなかったような急速かつ激しい変化が進行する社会を一人一人の人間が主体的・創造的に生き抜いていくために、教育に求められているのは、子どもたちに、基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの「生きる力」をはぐくむことである。そこでわたしたちは、本主題を設定し、子どもたちが自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する方策を模索していこうと考えた。

②「自ら学ぶ子」と「わかる・できる授業」について

私たちが考える「自ら学ぶ子」というのは、その「子どもたちが自ら学んでいる姿」という現象部分のみを取り上げているのではない。現象や形にこだわり、うわべだけの「自ら学ぶ姿」を追及する教育によって、かえって、本当の自主性が損なわれる危険がある。私たちは、現象としての「自ら学ぶ姿」を引き起こそうとする直接的な働きよりも、**その本質である「もっと…したい」という意欲やその意欲を支える知識、能力を大切にしていきたいと考えている。**

では、その本当の意味での「自ら学ぶ姿」を実現するためにはどうすればよいのであろうか。私たちは、「わかる喜び」「できた感動」が子どもたちの育ちに大きくかかわってくるのではないかと考え、平成16年度から自己肯定感を大切にする実践を積み重ねてきた。そして、さらに研究を一步進め、「わかる・できる授業」を志向し、子どもたちの自己肯定感を高め、「情意的」「機能的」「知識的」学力を身につけることで「自ら学ぶ子」へと成長することができるのではないかと考えた。これは2003年度以降、各教師の個々の仮説にそって検証していった授業実践から、材木町小学校の子どもたちの課題を話し合い、集約したものであり、それぞれの力をさらに具体化したものを洗い出し、個人テーマの設定に生かしている。



③自ら学ぶ子へとせまるために身につけさせたい力

○基礎的な学力

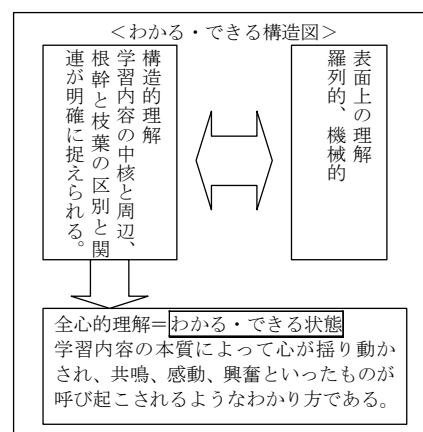
- ・情意的学力…自ら問いを見つけ、進んで問題を解決しようとする力
- ・機能的学力…課題に応じて適切な調べ方や考え方をし、自分の思いをわかりやすく表現する力
- ・内容的学力…体験や経験から生きた知識を身につける力

○自己評価力…自分の学習状況を自分で点検・反省し、次の自分の目標や行動を設定し、改善、調整したりする力

④わかる・できる授業について

私たちは「わかる・できる授業」を「知識をただ羅列的、機械的に覚えさせていく授業」「ついていけない子をできるだけ少なくする授業」と考えているわけではない。子どもたちが「わか

る」「できる」喜びを感じることができる授業は、「はっきりわかる（構造的理解）」レベルでとどまるのではなく、「深くわかる（全心的理解）」レベルへと引き上げていく授業であると考えている。この「深くわかる」とは、「はっきりわかる」ことを通して得られるものであるが、これが本物の「わかる・できる」ことであるとみなしている。それは、学習内容の本質によって心が揺り動かされるようなわかり方である。そして、そのような授業へとせまるためには教師自身が「授業」に対して強い願いや思いを持っていなくてはならないであろう。そこで、わたしたちは、教師自身の強い思いや願いと子どもたちの実態とを考えてテーマを個々に設定し、「わかる・できる」授業を実践、さらに、子どもたちの育ちを見取る視点を共有化していくことで、子どもたち自身が自分の育ちを自覚し自己を肯定的にとらえ、意欲的主体的に活動していくことができるのではないかと考えてこの副題を設定した。



（２）研究仮説

個々の教師が個人テーマを中心とした授業改善を行い、基礎学力の確実な定着を図るとともに、自己評価力のさらなる伸長をめざすことで、確かな学力に支えられた「自ら学ぶ力」が育つだろう。

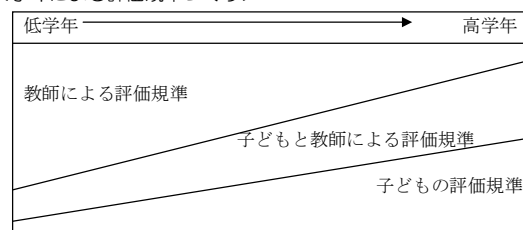
（３）主題にせまるために

子どもたちが「自ら学ぶ子」へと変容するためには、自ら学習をすすめる意欲、主体的に学習をすすめるために必要な機能的学力や知識とともに、自己評価力を身につけることが必要であると考えている。平成１２年教育課程審議会答申でも自己評価の重要性を述べている。そこで私たちは、自己評価力の育成を学校研究の共通的に取り組むことにした。そして、その具体化のために次のような手だてを考えた。

手だて１ 見取りの視点（評価規準）やその基準を明確にし、子どもたちと共有する。

子どもたちが大ざっぱに自分の学習や自分自身を振り返ってみるだけでは、自分のあり方のうちの点は大丈夫でどの点は今後の努力を必要とするのかがなかなか見えてこないであろう。がんばる内容が明確になっていなければ、次へのステップにつながっていないであろう。そこで私たちは、単元計画の中で見取りの視点を明確にし、子どもたちと共有化することにした。具体的には、テーマ計画案や指導案に見取りの視点（評価規準）を明確化したり、交流会資料によって評価規準ごとの変容を追ったりすることでその効果を検証していきたい。しかし、見取りの視点を共有化するためには、子どもたちの発達段階を考慮しなければならない。そこで、図＜学年による評価規準づくり＞のように取り組んでいくことにした。

＜学年による評価規準づくり＞



また、「自ら学ぶ子」（自己評価力のついた状態）を具体化する

	学習の過程	子どもの活動の流れ	自己評価・相互評価の視点
つかむ	気づく	課題性のある素材、教材から個々に問題を見つける。	低 教師から設定された目標をつかんでいるか
	課題作り	全体の交流から、クラスの課題として意識する。	中 教師とともにつくった個人やクラスの目標をつかんでいるか
ふかめる	見通す	問題解決の見通しを持つ。	低 目標に従って追究しているか
	考えを持つ・表現する	解決のために調べたり、考えたり、表現したりする。	中 目標に従って追究し、状況によって自己の学びを修正しているか
	交流する	個々の調べたことや考えたことや表現したことを交流する。	高 目標に従って追究し、状況によって目標や自己の学びを修正しているか
まとめ、ふりかえる	まとめる	「わかったことやできたこと」やそうでないことを確認し、整理する。	低 目標にそって適正に自分の活動を振り返っているか
	振り返る	自分たちの活動を振り返り、次の活動への意識を高める。	中 目標にそって個人やクラスの活動を振り返っているか
			高 目標にそって個人やクラスの活動を振り返り、次の学習への意欲をもっているか

＜学習の流れと自己評価・相互評価の視点＞

るために、評価方法を「ふりかえり」にしぼり、簡単な評価基準を学校で共有化することにした。

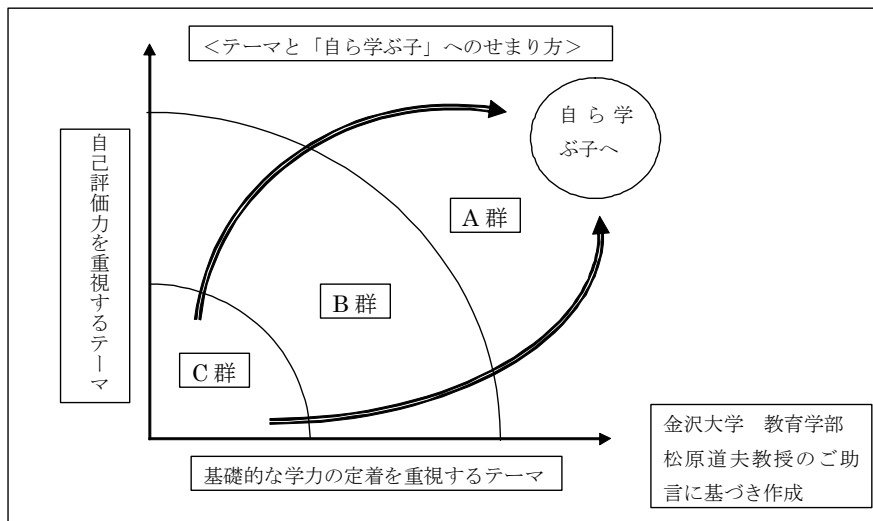
自己評価力（自分の学習状況を自分で点検・反省し、次の自分の目標や行動を設定し、改善、調整したりする力）

ふりかえりを見取る評価基準

- A. 自己評価の視点にそった記述をし、自分やクラスの育ちを分析的に判断し、次の学習につながる記述が見られる。（分析的・総合的評価のレベル）
B. 自己評価の視点にそった記述をしている。（ポイント確認のレベル）
C. 漠然とした印象しか書かれていない。（全体的印象のレベル）

・児童の「ふりかえり」がAの状態となったとき、自己評価力がついてきていると判断する。

つぎに、テーマの特性と評価基準の関係をグラフで示す。さらに、「自ら学ぶ子」へと育てるためには、自己評価力と基礎的な学力のバランスの良い育成が必要になるだろう。



手だて2 子どもたちの自己評価したものに評価コメントや評定を丁寧に入れる。

子どもたちが自己評価を行っただけでは「自ら学ぶ力」は身に付かないであろう。子どもたちが自己評価したのに対して教師が評価したり、評定したりすることで学習への意欲を高める事ができるのだと考える。そこで私たちは、自己評価物に対してできるだけ丁寧に評価・評定をすることで、子どもたちの自己肯定感を高めたり、次の活動への方向付けを行ったりすることができるのではないかと考えた。

また、自己評価法には文章法、評定尺度法等の方法があるが、私たちは、主として文章法（ふりかえり）を基に自己評価を行っている。それは、安彦忠彦氏が提唱するように、自己評価は「子ども理解」とそれに基づく「指導の改善」と「指導の補正・補強」をする形成的評価の方法であり、自己評価を通して子どもの授業に対する自覚を知り、子ども理解を深めるとともに子どもの意欲を高め、朱を入れて返すことで個を生かした指導が可能となるからである。

2. 個人テーマについて

（1）テーマの設定

私たちは、子どもたちの実態や基礎学力調査をもとに、めざす子ども像をめざすために、どのような力をつけたいのか、どのような姿へと成長させたいのかという願いや思いを一人一人の教師が具体的にイメージし、発達段階や子どもたちの実態に応じて教師のとり手だてを組み合わせるテーマを設定している。個々の教師によって焦点化されたテーマにそって授業改善を行うことで「わかる・できる授業」にせまることができると思う。

私たちはこれまで個々の教師の財産であった手だてを交流し、整理していった。（下表参照）この表を活用しながら個々の教師が個々のテーマにそって授業改善を行うことができるようにしている。

(2) 育てたい力と手だて

	教材・単元づくり（教材開発）	学習集団（学級・学びのルールづくり）	教師の直接的支援
自ら問いを見つけ、進んで問題を解決しようとする力	個に応じた素材提示をしている 子どもの興味・関心のある教材（意外性のある教材、必要感の持てる教材、既習学習を生かした教材、地域素材）を使っている。 身近な事象・生活と結びつける。 作業や体験活動などの行動的な学習。 実体験や本物を取り入れる。 自由に試す場をもうける。自分の考えを自由に確かめる場の設定。 導入場面で効果的に資料を提示する。 図や子どもの言葉の共有化。 意味理解とゲーム化。 ゲストティーチャーの活用。	学級に認め合う雰囲気・安心感のある雰囲気をつくっている。 学級に失敗を恐れない雰囲気をつくっている。 話す・聞く力を身につけさせている。 自己決定する場を工夫する。 子どもが主体となって進める授業を行う。 みんなで解決し、友達と考えを比べる。 グループでの製作 グループ活動	認め、励ます言葉がけを多くしている 自分で調べられる問題は、進んで自分で解決させている。 自分なりの考えを持たせる。 学習の見通しを持たせる。 個々の子どもの能力や関心に応じて支援をしている。 ノートなどに目を通し、良い点をコメントしている。 子どもの考える時間を保障する。 ビデオで学習の様子を振り返る。 ゲストティーチャーの活用。 準備のワークシートを用意する。
課題に応じて適切な調べ方や考え方をし、自分の思いをわかりやすく表現する力	ねらいが明確になっている。 体験や具体から学ばせている。 疑問、矛盾、対立、葛藤など、解決する必要感を持った学習問題をつくる。 作業や体験活動などを取り入れている。 生活体験や既習を生かした教材や単元構成を工夫している。 興味関心に基づく教材や単元構成の工夫。 教材に触れる機会を増やす。 自分なりの根拠をもって考えを伝え合う必要感のある学習問題を工夫する。 子どもが表現したくなる題材を構築する。 おもしろいけど難しい課題を作る。 感動できる素材を開発する。 場の設定を工夫する。（ゲーム、素材、場所） 再考やふりかえりを取り入れる。 既習や体験の生きる発問や単元構成の工夫。 初めての経験・発見を体験させる。 複数の資料を基にした学習活動の組み立て。 ワークシートの工夫 見通しを持たせ、視点を明確にする 効果的な実験機器、素材の工夫	聞く態度を身につけさせている。 話す態度を身につけさせている。 自分の考えと比べながら聞くようにさせている。 友だちの意見つながら話し合わせている。 発言のポイントを絞って話させている。 自分のことばで話し合わせている。 根拠を明らかにして自分の考えを話させている。 話す・聞く・話し合う価値が子どもたちに実感できるように単元構成を工夫する。 話し合いの後に再考の時間や場を確保する。 グループで話し合いをさせる。 子どもたち相互で学びあい、教えあいをする。 再考やふりかえりの視点作りを子どもたちと共有化する。 話し合う人数設定を変える。 ふりかえりを交流する場の設定。	発問や指示を明確にしている。 意識を揺さぶる資料を提示している 生活や既習を生かして考えさせる。 調べたことに自分なりの解釈を加えてノートをまとめさせている。 提示された教材や資料から多様な考えや調べ方を導き出させている。 構造的な板書。 実験・調査の方法を見につけさせる。 ゆさぶりをかける発問や考えを切り崩す発問を用意している。 感動できる素材を開発する。 活動の目的をはっきりさせる。 学習活動の先が見えるようにする。 学習の足跡や製作物を掲示する。 教材提示の工夫。 ビデオで学習の様子を振り返る。 教師からのノート紹介。 教師が指導の重点を明確に持つ。 ふりかえりを書く視点を子どもに示す。 赤ペンを入れたり、コメントを入れたりしたものを掲示し、よさを広める。
体験や経験から生きた知識を身につける力	生活体験や既習学習を生かすことができる単元構成の工夫をしている。 学んだことを生活に生かすことができるように単元構成を工夫している。 個に応じた指導のための方法等を工夫する。 学習の発展や補充の場を設定する。 体験活動の重視。体験をしてから製作する。 子供がしたいことをすぐできる環境を作る。 繰り返し練習させる。 既習や体験の生きる発問や単元構成の工夫。 ワークシート、振り返り（まとめ）を書く	生活体験や既習学習を生かして発言をさせたり感想を書かせたりしている。 学習に生きる教室掲示に心がけている。 小集団活動を取り入れる。 一人の子の身につけた力を学びあい、全体に広める。 学習の足跡や製作物を掲示する。 お楽しみ会的ゲームで子どもの関わりを増す。	学習内容が定着するように板書を工夫している 具体物を使って理解できるように教具を準備している 指導と評価の一体化を図る。 学んだことを多様な場面で活用している子をほめる。 ゲストティーチャーの活用。 子どものイメージをふくらませる道具を利用する。

（３）基礎学力調査の積極的な活用

①基礎学力調査から見える本校の特徴

<複数年比較>

- ①複数年で通過率が高かった項目
(国語)・作文、表現・辞書の使い方
(社会)
・産業学習における人々の工夫
・地図帳の使い方
(算数)(理科) 特になし
②複数年で通過率が低かった項目
(国語)・漢字の読み・場面分け
・指示語、述語等の文法
(社会)・石川県の地形
(算数)
・およその面積等のイメージ化
・四則計算
・二つの量の変わり方
(理科)・発芽・条件統御

<単独年比較>

- ①単独年度で通過率が特に低かった項目
(国語)
・文学的な文章
(社会)
・我が国の国土の様子
(算数)
・円の性質
(理科)
・もののとけ方
・四年 温度計での検温方法
・三年 日なたと日かげ・かげの動き
・四年 星と月の観察
・電気のはたらき、電池のつなぎ方と明るさ

平成１４～１７年度の４年間に於いて、どの年度も本校の通過率は県全体の通過率を上回っており、おおむね学力は定着していると言える。その上で４年間の考察を行う。

（複数年を比較して見られる傾向）

複数年にわたって見られる傾向として、国語科では、作文・表現、辞書の使い方の項目が高く、文法的な設問が低かった。基本的な言語事項の指導が今後の課題であろう。

社会科では、地図帳の活用を含め、資料活用的な力や、人々の努力や工夫に気づく力には優れている。しかし、県の地形等の知識の定着は不十分である。生活と結びつける等の手だてを用いて県の地形等の理解をすすめる必要があるであろう。

理科の低かった項目として、５年生の発芽、条件統御の設問が低かった。今後、条件統御の考え方に指導の重点をおく必要があるだろう。また、「観察・実験の技能表現」にかかわる設問にも課題が見られた。

算数科では、四則計算のような基礎的・基本的設問とおよその面積をイメージしたり、二つの量の変わり方を考えたりする思考やイメージ化を要する設問が低かった。基礎・基本の確実な定着と思考、学習内容のイメージ化、生活化が必要になるであろう。

（単独年に見られる傾向）

単独年の特徴として、国語では、物語文の設問が低い結果となっている。社会科では、「我が国の国土の様子」の学習が特に低かった。算数では、円の性質が低かった。理科では、「もののとけ方」「四年 温度計での検温方法」「三年 日なたと日かげ・かげの動き」「四年 星と月の観察」「電気のはたらき、電池のつなぎ方と明るさ」の項目が低かった。それぞれの年度の学年の特徴や指導の方法に原因があるのではないかと考える。

（本校の全体的な傾向）

全体として、国語では文法を中心として言語事項の理解の設問、算数・理科では、思考を要する設問にやや課題が残るようである。

どの年度でも、県全体と比較して無答率が低い。これは、子どもたちがねばり強く問題と向きあった結果であると考えられる。また、記述式の設問でも県と比較して正答率が高いので、書くことに対しても抵抗は少ないようである。

②基礎学力調査と個人テーマとの関わり

平成１４～１７年度の４年間の課題を個々のテーマ設定に生かす。生かし方としては、通過率の悪かった力や項目をテーマに生かし、子どもたちの弱い部分を克服する方法と通過率が県と同程度、または高かった力や項目をテーマに生かし、子どもたちの自己肯定感を高める方法とが考えられている。

3. 研究構造図

教育目標「心豊かで、自ら学ぶ意欲を持った児童の育成」

学校研究主題「自ら学ぶ子の育成をめざして」
～わかる・できる授業を通して～

「めざす子ども像」に迫るために育てたい力

基礎的な学力

自ら問いを見つけ、進んで問題を解決しようとする力。新しい学習や活動を創る力。(育てたい力の情意的・創造的側面)

体験や経験から生きた知識を身につける力(育てたい力の内容的側面)

課題に応じた適切な調べ方や考え方ができる力(育てたい力の機能的側面)

自己評価力

自分の学習状況を自分で点検・反省し、次の自分の目標や行動を設定し、改善、調整したりする力

目標設定

学びの修正

相互評価や他者評価を取り入れた自己評価

<授業改善のプロセス>

テーマの設定

クラスの実態

つけた
たい
力

てだ
て

検証(評価)

実践

- ・自己評価と相互評価
- ・指導と評価の一体化
- ・テーマの見直し
- ・カリキュラム評価

- ・目標の明確化
- ・子どもたちの見取りの視点
- ・手だての明示

<自己評価の視点>

- ・複数の評価法を取り入れる
- ・見取りの視点の共有化
- ・見取った結果(ノート、ワークシート、児童の記述文)への指導・支援

	自己評価・相互評価の視点
つかむ	低 教師から設定された目標をつかんでいるか
	中 教師とともにつくった個人やクラスの目標をつかんでいるか
	高 教師からアドバイスをもらいながら適正な自己目標やクラス目標を立てているか
ふかめる	低 目標に従って追究しているか
	中 目標に従って追究し、状況によって自己の学びを修正しているか
	高 目標に従って追究し、状況によって目標や自己の学びを修正しているか
まとめ、ふりかえる	低 目標にそって適正に自分の活動を振り返っているか
	中 目標にそって個人やクラスの活動を振り返っているか
	高 目標にそって個人やクラスの活動を振り返り、次の学習への意欲をもっているか

教師の授業力向上

4. 研究の進め方

(1) 研究方法

①個人がすること

○年度当初

- ・児童の実態把握とテーマの設定、テーマ計画案の作成
- ・テーマの設定は「育てたい力と手立て」一覧表を活用して作成する。

○年○組テーマ計画案

1. テーマ
2. テーマ設定の理由
(基礎学力調査も考慮して)
3. 手だて
4. 検証方法
・自己評価…
5. 年間計画

○年間二回の研究授業

○年○組○○科学習指導案

1. 単元名
2. 目標
3. ノート等に見られる児童の実態とテーマとのかかわり
4. 自己評価力とのかかわり
 - (1) 自己評価力を育てるために
 - (2) 自己評価の視点
つかむ場面・・・ 深める場面・・・ まとめ、ふりかえる場面・・・
5. 単元計画
 - ・次、指導場面
 - ・学習活動と児童の意識の流れ
 - ・支援と評価
6. 本時の学習(第○次中 ○時)
 - (1) ねらい
 - ・○○○
 - ・○○○(テーマにかかわって) なくてもよい
 - (2) 評価規準
 - ・○○○
 - ・○○○(自己評価の視点)
 - (3) 本時の流れ
 - ・時
 - ・活動と児童の意識の流れ
 - ・支援と評価

- ・低・中・高・特学年(分科会)で各一人ずつ全体授業を行う。
- ・後のもう一回の公開形態は低・中・高・特学年部会で行う。
- ・低学年の場合は、授業は通常授業で行なう。事後検討会は水曜日6限に行なう。
- ・二回目の研究授業の公開は自由とする。

○研究授業後

- ・ノートの掲示と授業のふりかえり(1. テーマについて、2. 自己評価力について)を書く。
- ・二回目の授業を公開しない場合は、レポートを低・中・高・特学年部会において検討する。また、使用したノートを掲示し、部会の発表会の様子やふりかえりを研究だよりで公開する。
- ・また、日常的に校長室近くの掲示板(階段下)を学年で月一回の更新を目指してノートを掲示する。
- ・二回の研究授業の比較は交流会において行う。

○日常的に行うこと

- ・週の1～2時間程度、相互参観の時間をもつ。相互参観は、合同授業をしたりするなどの工夫をしてもよいこととし、他の学年なども自由に参観してもよい。また、相互参観の時間は、45分間全部を参観しなくてもよい。

○実践のまとめ

- ・交流会資料で子どもたちの育ちを明確にする。
- ・二回目の授業を公開する場合は、ノートの掲示や授業のふりかえりは交流会資料に含めるため、作成しない。

○年○組テーマ交流会資料

1. テーマ
2. 検証結果
 - ・自己評価
 - ・
3. 成果と課題
 - ・テーマについて
 - ・自己評価力について

②低・中・高・特学年ですること

○年度当初

- ・テーマ計画案の交流

○研究授業前後

- ・事前検討会を行わない。必要な場合は、授業者が時間を設定し、声かけをして行なう。
- ・事後検討会の流れ（８０分）
 - * 低・中・高に別れ、カードを記入し、整理、印刷しておく。（授業後２０分）授業者はノートを用意しておく。
 - * 授業者から。テーマについてと自己評価力に関わって。
 - * カードをもとにして問題点にそって会を進めていくが、具体的な話し合いになるようにするため、参加者は授業者のテーマ、評価規準に対する考えを明確に持っておく。司会・記録は授業者の学年で行なう。

○日常的に行うこと

- ・低・中・高・特部会について

相互参観や普段の授業から個人やクラス・学年の成長と課題を洗い出す。または、教材研究等で困っていることなども出し合う。

ポストイットカードに書き、分類、整理していく。

シート（画用紙）にポストイットカードをはっていく。

相互参観や普段の授業について ↓

重点目標、改善点等を確認する。

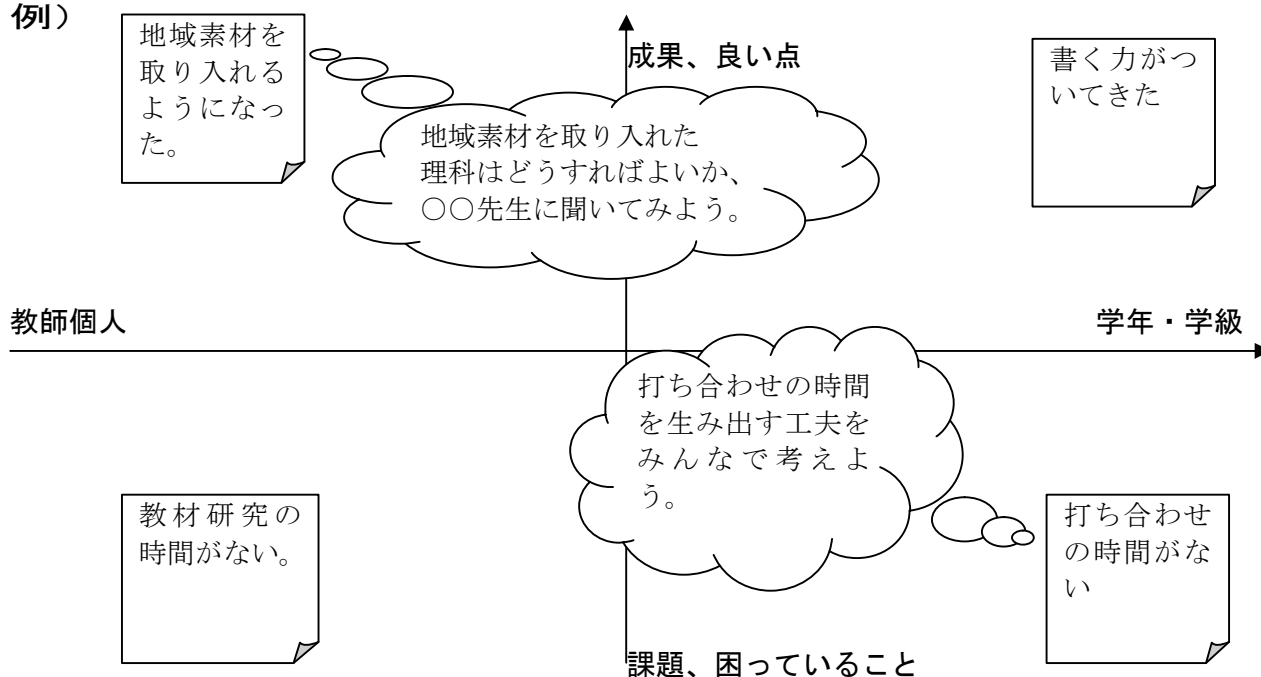
対策をなるべく多く出し合い、まとめる。

教材研究について ↓

アドバイスし合う。

シートと報告用の用紙を研究部に提出する。

例)



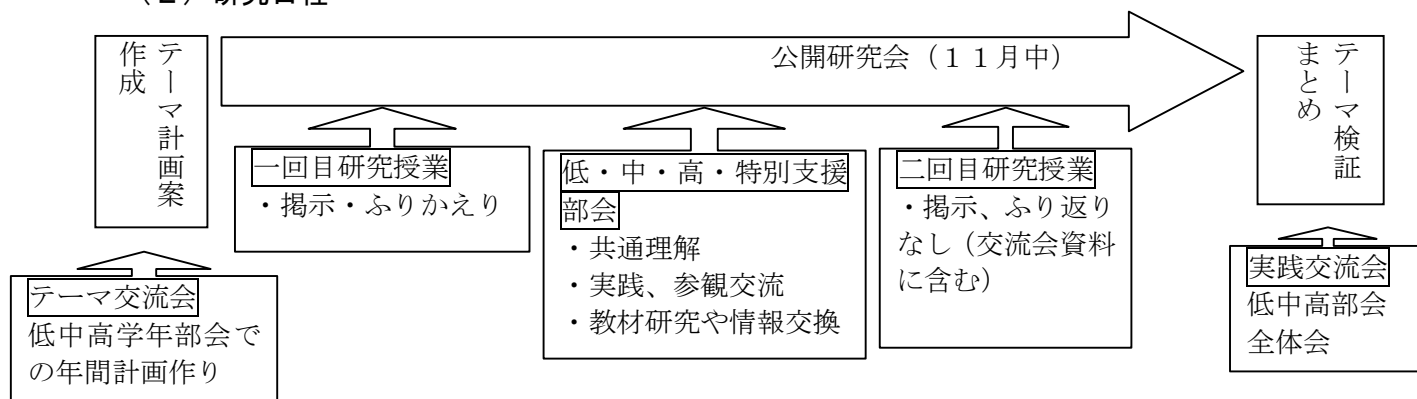
○実践交流会について

- ・実践交流会は1月に行い、長い視点での子どもたちの変容を交流する。
- ・実践交流会では、テーマの成果や問題点について、普段の授業や相互参観授業、自主研究授業等の子どもたちの育ちをもとに交流しあうこととする。
- ・最初に低・中・高・特分科会で協議を行った後、協議された内容を全体会で共通理解する。

③研究部がすること

- ・研究に関する提案と計画
- ・研究だよりの発行（授業後ふりかえりや相互参観交流会について）
- ・研究のまとめ

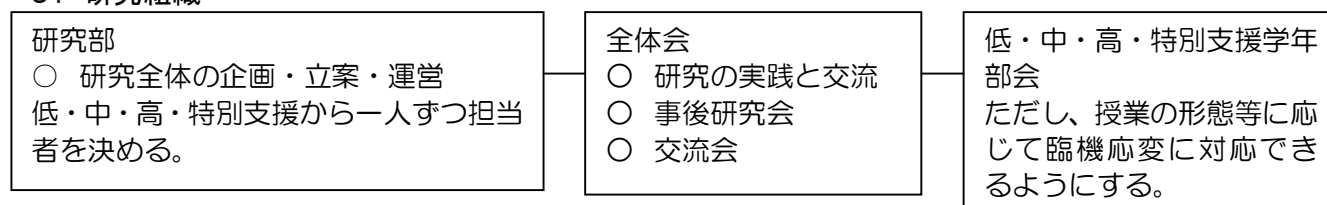
（２）研究日程



○水曜6限目、放課後を研究の日に設定する。ただし、行事等で使えなかった場合や、低学年の授業の場合は別の曜日、時間にふりかえる。

○公開研究会は11／17（金）。

5. 研究組織



6. 研究計画

<H18年度>

学期	月	研究の予定
前期	4	1年次の研究の反省や研究の方向性・方法・児童の育ち等の確認、
	5	テーマの決定、テーマの交流、研究授業
	6	研究授業
	7	研究授業
	8	指導案の作成、検討会
	9	研究授業
後期	10	研究授業
	11	研究授業 公開研究会（11／17）
	12	研究授業
	1	実践交流会
	2	一年のふりかえり、次年度の計画の共通理解
	3	一年のふりかえり、次年度の計画の共通理解

<参考・引用文献>

平成 14 年度文部科学白書

中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」
(2003. 10. 7)

・別冊指導と評価²「自己教育力を考える」北尾倫彦編 図書文化 1987

P 4 0 ~ P 4 8 「教育の個性化・個別化と自己教育力」高久清吉

・別冊指導と評価²「自己教育力を考える」北尾倫彦編 図書文化 1987

P 1 9 ~ P 2 7 「自己教育力とは何か—基本的な四側面、七視点について—」梶田叡一

「自己評価活動が学校を変える」古川治 明治図書

教育評価(第二版補訂版)梶田叡一 有斐閣双書

「生きる力を育てる評価活動」加藤幸次／三浦信宏編著 教育開発研究所 「自己評価のねらい、
方法、活用法」佐藤真

「新しい教科の実際」2—教科学習における評価— 佐野金吾／小島 宏 ぎょうせい

「生きる力」を育てる新しい授業NO、6「生きる力」を育てる評価活動

加藤幸次／三浦信宏

「授業のなかの評価」 小島宏 教育出版

「ポートフォリオで学力形成」小田勝己 学事出版

「ポートフォリオで評価革命」鈴木敏恵 学事出版

「絶対評価とルーブリックの理論と実際」高浦勝義 黎明書房

授業研究21 1996／12「自ら学ぶ力を育てる自己評価の工夫」安彦忠彦 明治図書

授業研究21 2002／2「学習の自己責任の自覚を育てる」安彦忠彦 明治図書

授業研究21 1996／8臨時増刊「授業に生かす自己評価・相互評価」明治図書

授業研究21 2003／4～3連載「子どもの自己評価活動を育てる」古川 治明治図書

楽しい学級経営1996／3「子どもの自己評価力を育てる」明治図書