

<論文>

## 自己の生き方を考える総合的な学習の実践に向けた試み

—関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習の枠組みづくりを中心として—

興 幸雄 松本市立筑摩野中学校

下田好行 信州大学教育学部教育科学講座

### A Plan of Integrated Activities “Thinking about a Way of Life”

In Combination with Learning about Relationships, Learning about One's self, and Learning about Other Ways of Life

KOSHI Yukio : Graduate School of Education, Shinshu University

SHIMODA Yoshiyuki : Faculty of Education, Shinshu University

Thinking about a way of life is chiefly learned in moral instruction. There are two patterns of moral instruction these days. One is inculcation, the other is value clarification (the cognitive developmental approach). Value clarification is useful for students to learn about the way of their lives. But the weak point is that the experience in the moral instruction is not a real one. Experiences are needed for them. These are feasible in integrated activities. When they think of a way to live their lives, it is important to learn about relationships, one's self, and other's lives. So in this report a plan of integrated activities, “thinking about a way of life,” is suggested. To be more concrete, it is combined with learning about relationships, ones' self, and learning other's lives.

【キーワード】 総合的な学習 生き方 関係づくり 自分づくり 人の生き方に学ぶ

#### 1. はじめに

これまで、自己の生き方を考える学習は、道徳の授業を中心に行われてきた。道徳の授業は1958年（昭和33年）に道徳の時間が特設されて以来、読み物資料による「教え込み」の授業が主流であった。（諸富1996）これに対する批判や反発から、モラル・ジレンマの授業や価値の明確化の授業など、子どもの主体性を尊重する道徳の授業理論が提唱されてきた。なかでも、諸富祥彦の価値の明確化の授業による試みは、自己の生き方を考えるうえで、重要な視点をもたらしたといえる。例えば、価値の明確化の授業では、構成的グル

ープ・エンカウターの手法をとり入れている。構成的グループ・エンカウターとは、人間関係能力の問題を克服するための心理学的な方法である。同様の効果をねらったものに、対人関係ゲーム・プログラムもある。

しかし、わが国における価値の明確化の授業や構成的グループ・エンカウターの手法には、自己の生き方を考えるうえでの実体験が不足している。価値の明確化の授業は概念で終始する、構成的グループ・エンカウターの手法は擬似体験にとどまるという傾向がうかがえる。読み物資料による教え込みの授業は、子どもたちの主体性を尊重していないという批判がある。これまでのいずれの授業においても、実体験がないことから学習の深まりにおいて限界がある。

1998年（平成10年）12月改訂の小・中学校学習指導要領の中で、新しい教育内容として注目されている事項のひとつに総合的な学習の時間の創設がある。これには、子どもたちにさまざまな社会体験、生活体験、自然体験を積み重ねることの重要性が指摘されている。この総合的な学習の体験活動は、これまでの自己の生き方を考える学習に欠けていた実体験を補うものとして期待される。（中学校学習指導要領 1998）具体的には、人の生き方に学ぶ体験活動をとり入れることである。

今回改訂される学習指導要領において、総合的な学習の時間のねらいにも「自己の生き方を考えること」があげられている。（中学校学習指導要領 1998）自己の生き方を考えることは、総合的な学習の時間においても重要な課題である。

筆者はこれまでに、この総合的な学習の体験活動から生き方を学び合う道徳授業の構想を示した。そこでは、「1958年に道徳の時間が特設されて以来の道徳授業の現状と課題を素描し、総合的な学習の時間と道徳の時間の関連を考え、総合的な学習の時間の体験活動から価値を明確化する道徳授業の構想を提案」し、その授業が「教え込みと自主性・主体性を尊重する道徳授業の調和を図る」ことを明らかにした。（興 2000）

しかし、自己の生き方を考えるうえで、1時間の道徳授業だけでは学習の深まりがあまり期待できない。もっとその学習を深める方法はないかと考えた。そこで筆者が考えた方法は、体験活動をとり入れた総合的な学習を、自己の生き方を考える総合的な学習にすることである。そのためにはどのような枠組みが必要であろうか。

本稿では、自己の生き方を考える総合的な学習の枠組みを開発することを目的としている。その手がかりとして、関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習にインタビューを行う体験活動を組みこんだ学習を構築しようとするものである。

## 2. 関係づくりの重要性

子どもが自己の生き方を考えるとき、自分のことだけを考えればいいわけではない。学級の中でお互いの考えや生き方を認め合う関係が、自己の生き方を考えるうえで重要である。お互いを否定したり攻撃したりするような関係の中では、真摯に自己の生き方を考えることは期待できないからである。この関係をつくらうとする学習では、一般的に構成的グループ・エンカウターの手法が用いられることが多い。

## 2.1 関係づくりとは

まず、関係づくりとは何かを明らかにしたい。学校の中で、子どもたちが協調原理を学ぶ集団の基本が学級集団である。彼らは、学校生活の大部分をこの集団において過ごしている。いじめ、不登校といった問題が深刻化している昨今では、子どもたちにとって学級集団に適応できるかどうかは大きな意味をもっている。したがって、学級集団等、子どもたちが属する集団において人間関係能力を身につけることを筆者は「関係づくり」と考える。それでは、なぜ、関係づくりは子どもたちにとって必要なのであろうか。子どもたちの実情から考えてみたい。

## 2.2 人間関係能力の低下

小林正幸は、「友達と遊べない、孤立をしているなど非社会的な子どもと、すぐに怒り出す、泣き出したらとまらないなどの感情のコントロールを不得手とする子どもが確実に増えてきた」とし、「人づきあいが苦手で、情緒不安定な子が増え」たのは、「子ども同士の結びつきの弱さ」に原因があるとしている。(小林 1999)

子どもたちが見せる問題行動の背後には人間関係能力の低下が見え隠れしているのである。その原因が、すべて人間関係能力の低下にあるとは言い難い。しかし、子どもたちが人間関係で不適応を起こしている姿は否定できない。

## 2.3 人間関係能力低下の背景

それでは、子どもたちの人間関係能力が低下した背景には、どのような背景が考えられるのだろうか。次に、その要因について考える。榎本博明は、「友だちづくりが苦手になったことの背景」として、次の四点をあげている。(榎本 2000)

第一に「遊ぶ時間や空間が少ないことによってもたらされる遊び体験の乏しさ」、第二に「同級生との遊びが中心となり異年齢集団のなかで遊ぶことが少ない」こと、第三に「移動社会の進展のなかで地域社会の人間関係、近隣関係が希薄化していること」、第四に、「欧米文化の影響により個の自立を志向する動きのなかで、人と人との切り離され、孤立へと向かいがちであること」である。

これらから言えることは、社会の変化により、人間関係能力を身につける場がなくなってきたということである。かつては、人間関係を学ぶ場が多く存在し、その中で、子どもたちは人間関係能力を身につけていったのである。ところが、現在ではその場がなくなったため、子どもたちの人間関係能力は低下し、先にあげたような問題とされる行動の要因となっているのではなかろうか。

## 2.4 人間関係能力を身につける必要性

子どもたちに人間関係能力を身につけさせることは急務である。なぜ人間関係能力を身につける必要があるのかという問いに諸富は次のように答えている。「かかわりたくない人間とも、それなりに我慢してかかわっていける人間関係の能力」が「社会が維持できなくなるから」必要であるとしている。(諸富 1996) 社会を構成していくには、人間関係はつきものである。たとえ、インターネットの時代になっても、人が人の間で生きていく

前提は不変だと考えるからである。そこで関係づくりを学ぶ学習が必要になってくる。この関係づくりに使える技法を、筆者は構成的グループ・エンカウンターや対人関係ゲーム・プログラムに求めた。

## 2.5 構成的グループ・エンカウンターについて

### (1) 構成的グループ・エンカウンターとは

構成的グループ・エンカウンターとは、人間としての自分の生き方を検討するサイコエデュケーション(心理教育)の一方法として國分康孝らによって開発された。これは近年、人間関係を学ぶ有効な方法として、学校教育でその存在が認められつつあるものである。当初、学級の人間関係を深めるために学級活動の時間に適用されることが多かったが、各教科、道徳での適用実践も報告されるようになった。國分によると、その源流は1940年代後半からアメリカに形成されたいくつかの流れにまでさかのぼることができる。(國分1981)

### (2) 構成的グループ・エンカウンターの有効性

構成的グループ・エンカウンターについて、片野智治は次のように報告する。

「参加者の中で現在の自己イメージがネガティブであった参加者は、ポジティブであった参加者に比べてSGE(構成的グループ・エンカウンターの略)体験をすることで、自分は活発で、開放的で、幸福で、非凡で、勇敢であるといったポジティブ方向にいっそう認知変化した。」としている。また、「セルフエスティーム(自尊感情)がネガティブであった参加者は、ポジティブであった参加者に比べて、SGE体験をすることで、自分はまったくだめな人間ではなく、良い素質をもち、人の役に立つ人間であり、こんな自分に満足し、自信をもっている自分であるといった点で、いっそうポジティブに変化した。」と報告している。(片野・堀 1994)

この報告から構成的グループ・エンカウンターの体験が、参加者の自尊感情を高めたことがうかがえる。この自尊感情の変化が関係づくりにおいても有効であると考えられる。自分を肯定的にとらえられることが、他を尊重することにつながると考えられるからである。

### (3) 構成的グループ・エンカウンターの課題

構成的グループ・エンカウンターは、人間関係能力を構築するうえで、一定の効果を挙げている。しかし、その課題は擬似体験によるものが多いことである。教室の中だけの疑似体験で実際の生活場面での体験を踏まえたものではない。したがって、その場限りで終わってしまう傾向があるのではないだろうか。藤川章は、「構成的グループ・エンカウンターは、空間と時間と内容の三つを構成することによって、非日常性をつくり出している」(藤川 1999)としている。非日常であるがゆえの、開放的な気分からの関係づくりが報告されている。しかし、本質的には現実の生活につなげる方法が求められている。非日常性のエクササイズでは一過性のものに過ぎないからである。擬似体験のエクササイズではなく、実体験をとり入れた学習を創造することが必要だと考える。

## 2.6 対人関係ゲーム・プログラムについて

### (1) 対人関係ゲーム・プログラムとは

関係づくりの学習に使える手法として構成的グループ・エンカウターのほかに対人関係ゲーム・プログラムがある。対人関係ゲーム・プログラムとは、「構成的グループ・エンカウターを基礎とし、学級になじめない子に焦点を当てたプログラム」である。(田上 1999) これは、田上不二夫らのグループによって、「不適応を起こしている子どもが、対人行動を含んだ遊びによって、学級になじんでいくための援助技法」(田上 1999)として開発された。集団になじみにくい子どもたちの不安や緊張を、遊びによって緩和し、楽しくリラックスした機会を与えること、集団になじみにくい子どもたちとともに、受けいれる学級の成長を援助することを目的としている。

構成的グループ・エンカウターと対人関係ゲーム・プログラムは、理論的背景や目標に違いが見られる。また、エクササイズと呼ばれるものも、構成的グループ・エンカウターが、教室などの比較的狭い空間で行われるのに対し、対人関係ゲーム・プログラムは、野外などの比較的広い空間で行われ、運動量も多い。しかし、望ましい人間関係の確立には同様の効果が認められている。

### (2) 対人関係ゲーム・プログラムの課題

対人関係ゲーム・プログラムについても、構成的グループ・エンカウターと同様に、その場限りで終わってしまう傾向が否めない。何より、対人関係ゲーム・プログラムを教育課程のどの領域で行うかが問題である。対人関係ゲーム・プログラムは、遊びをエクササイズの中心としているため、使用できる教育課程の領域が限られている。これらを有効に年間計画において計画的に行うことが必要である。

## 3. 自己の生き方を考える総合的な学習の枠組み

### 3.1 自己の生き方を考えるうえで必要な視点

従来の読み物資料による道徳授業は、子どもたちの主体性を尊重するという立場から、「教え込み」という批判があった。しかし、事実や人の生き方に学ぶことは自己の生き方を考えるうえで必要である。一方、価値の明確化の授業は概念で終始する、構成的グループ・エンカウターの手法は擬似体験にとどまるという傾向がうかがえる。これまでの授業には実体験がないことから学習の深まりにおいて限界がある。いずれも教室や学校の枠を越えていないためだと考えられる。子どもたちに、道徳的实践力を身につけるために実体験を採り入れた新たな試みが必要である。それでは、どのように実体験を創造したらよいのだろうか。

1998年(平成10年)12月改訂の小・中学校学習指導要領で、総合的な学習の時間が新しい教育内容として注目されている。これには、子どもたちにさまざまな社会体験、生活体験、自然体験を積み重ねることの重要性が指摘されている。この総合的な学習の時間のねらいにも「自己の生き方を考えること」があげられている。総合的な学習で行なわれる体験活動は、これまでの自己の生き方を考える学習に欠けていた実体験を補うものとして

期待される。

総合的な学習は、大きな意味では、全て「自己の生き方を考える」学習といえる。奈須正裕は、昨今報告されている実践が、「横断的・総合的な課題ばかりがクローズアップされすぎるように思う」（奈須 2000）とし、「ありのままの自分を受け入れ、大切にするとともに、なりたい自分を見出し、それに向かって誠実に努力していこうとする力などを育てる必要がある」（奈須 2000）と述べている。本研究で開発する教育内容も「児童・生徒の興味・関心が向かい、かつ『自己の生き方を考えること』に深くかかわる内容」（奈須 2000）を意図している。

そこで、関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶといった視点を中心に、体験活動を組みこんだ総合的な学習を計画することにした。その方法として、関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習を考えている。

関係づくりとは、人間関係能力をつけさせるために、構成的グループ・エンカウンターと対人関係ゲーム・プログラムの手法を取り入れた学習である。

自分づくりとは、「自分はどんな人間になりたいか」「どんな人生を送りたいか」を自問自答させる学習である。さまざまな可能性の中から自分が大切にしたい生き方や価値観を選択させる学習である。主に価値の明確化の手法を取り入れている。

さらに、自己の生き方を考えるうえで、人の生き方に学ぶ視点も重要である。現代の価値観の多様な社会においては、どのように生きるかという答えは示されにくい。子どもたちは、生きる意味や目的を見失いがちである。子どもたちに選択可能な価値の一つとして生き方のモデルを与えることも重要な学習だと考える。

筆者は、これらの学習を、それぞれ、関係づくりの学習、自分づくりの学習、人の生き方に学ぶ学習とする。これらは、これまでの先行研究をうけて行う。これらの学習にインタビューを行う体験活動を組み合わせたことが筆者の独創である。人の生き方に学ぶ学習は、資料等によるものを人の生き方に学ぶ学習Ⅰとし、インタビューを行う学習を人の生き方に学ぶ学習Ⅱとした。

関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習Ⅰ・人の生き方に学ぶ学習Ⅱという、4つの学習を組み合わせたものを自己の生き方を考える総合的な学習とする。これが自己の生き方を考える総合的な学習の枠組みである。関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習Ⅰをふまえて人の生き方に学ぶ学習Ⅱが行われる。この4つの学習を通して自己の生き方を考えることができるようにするのが、この総合的な学習のねらいである。自己の生き方を考える総合的な学習の概念図を示すと図のようになる。（図1）

次に、それぞれの学習のねらいを示す。

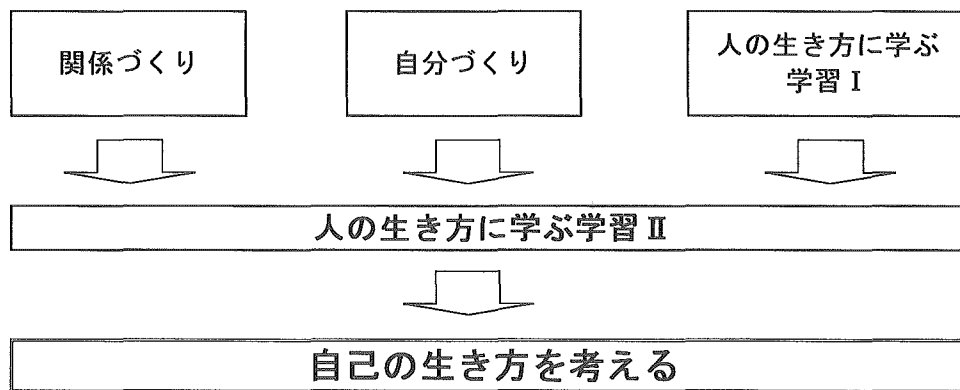
### 3.2 関係づくりの学習のねらいと方法

関係づくりの学習とは子どもたちの人間関係能力を高める学習である。この学習に構成的グループ・エンカウンターの手法が有効である。構成的グループ・エンカウンターには次のような目的がある。

①自己理解②他者理解③自己受容④信頼体験⑤感受性の促進⑥自己主張

この目的の中から教師が学級集団の状況によって学習内容を考えるのである。筆者は子どもたちにまず必要なことは自己理解と他者理解であると考えている。そのためにはお互いに

<図1 自己の生き方を考える総合的な学習の概念図>



自己主張をしなくてはならない。そしてお互いが進んで自己主張できるようにするためには、お互いの考えを否定せずに聴く雰囲気が必要である。そこで、この学習のねらいを次の3点とする。

- ①級友の考えを否定しないで聴くようにする。
- ②自分の考えを級友の前で抵抗なく言えるようにする。
- ③級友の良さに気がつくようにする。

関係づくりの学習では、構成的グループ・エンカウンター、対人関係ゲーム・プログラムの方法を用いる。具体的には対人関係ゲーム・プログラムのエクササイズ、構成的グループ・エンカウンターのエクササイズやシェアリングを用いる。

### 3.3 自分づくりの学習のねらいと方法

自分づくりの学習とは自己の明確化である。自分の価値観や生き方を考える学習である。「どんな自分になりたいか」「どんな人生を送りたいか」を考えるのである。しかし、それぞれが勝手に考えればいいのかというとそうではない。自分づくりの学習では次のことが必要であると考えている。それは、一人一人がそれぞれ「自分にとってのよさ」を求めていくための、お互いが支えあい、理解しあい、刺激を与えあうような関係である。このために関係づくりの学習が行なわれるのである。

自分づくりの学習では、次のような基本的な授業の流れを考えている。

- ①資料・ワークシート等から一人で考える個人学習
- ②小グループでの聴き合い
- ③学級全体での聴き合い
- ④再び、一人で考える個人学習

①～④の学習の中で、自分の考えを確かめ、級友の意見を参考にし、自分の考えを深めていくのである。この学習でも関係づくりの学習と同様に、級友の意見を攻撃したり否定

したりせずに聴くことが求められる。これらのことから、この学習のねらいは次の2点とする。

- ①お互いの考えを認め合うことができる。
- ②自分の考えを持つことができる。

自分づくりの学習では、諸富の提唱する価値の明確化の手法を用いる。価値の明確化も諸富が構成的グループ・エンカウンターの手法をとり入れたものである。主にワークシート、聴き合い活動を用いる。ワークシートでは「ダイヤモンドランキング」という、価値の順位づけの方法を多く用いることを考えている。

### 3.4 人の生き方に学ぶ学習Ⅰのねらいと方法

人の生き方に学ぶ学習Ⅰとは、人の生き方や考え方を学ぶ学習である。この学習はTOSSの提唱を参考にしている。TOSSとは向山洋一を代表とする教育団体である。そこでは「生き方の五原則」を示している。この中に「先人に学ぼう」という項目がある。筆者はこれを人の生き方に学ぶ学習Ⅰと考えている。子どもたちが生きるうえで生き方のモデルを与える学習である。この学習のねらいは次の通りである。

- ・人の生き方を自分の選択肢の一つにする。

自分の価値をとり入れる主体は子どもたちである。しかし、子どもたちには生きるモデルと考えられる「人」に謙虚に学ぶ姿勢をもってほしいとも考えている。その方法は、資料、ビデオ、講演等である。例えば、その学校のこれまでの子どもたちが行なってきた活動に学ぶ学習、オリンピック選手、地域で活躍する人に学ぶ学習等が考えられる。人の生き方に学ぶ学習Ⅰは従来の道徳の授業と同様である。しかし、その学習の時間数を5～6時間にしている。学習の深まりを図るためである。

### 3.5 人の生き方に学ぶ学習Ⅱのねらいと方法

人の生き方に学ぶ学習Ⅱは従来の道徳の時間にはあまりできなかった体験活動を取り入れている。その活動はインタビュー活動である。子どもたちが自分の興味関心のあることを、自分の教わりたい人にインタビューをするという活動である。人の生き方に学ぶ学習Ⅰが教師から与えられる学習に対し、人の生き方に学ぶ学習Ⅱは子どもたちが自分から学ぶ対象を求めていく学習である。人が人との関わりの中で学ぶことは多い。子どもたちに多くの人との出会いを体験させる必要がある。そこで、人との出会いを体験させる学習活動を総合的な学習の時間の中に組み込んだのである。

この学習の内容は、学ぶ相手・質問の内容を決める・インタビュー・礼状を書く・「パソコン」を使ってレポートを作成する・発表する等が考えられる。学習のまとめに「パソコン」を活用することでこれからのコンピューター学習につなげようと考えている。この学習では、人の生き方に学ぶこと以外にも、礼状を書く・レポートを作成する・発表する等の活動の中で、お互いのよさを認めることもできると考えられる。これらのことから、この学習のねらいは次のように考える。

- ①自分の興味・関心から体験活動を通して人の生き方に学ぶことができる。



- ②相手意識をもって礼状を書くことができる。
- ③パソコンの扱いに慣れ、レポートを作成することができる。
- ④お互いの良さを認めることができる。

以上が、自己の生き方を考える総合的な学習の、4つの学習のねらいと方法である。これらを通して、自己の生き方を考えることができるようにすることが、この学習全体のねらいである。

#### 4. 自己の生き方を考える総合的な学習のプログラムと課題

##### 4.1 自己の生き方を考える総合的な学習のプログラム

自己の生き方を考える総合的な学習は35時間の計画である。

自己の生き方を考える総合的な学習のプログラムを次のように計画する。(表1)

＜表1 自己の生き方を考える総合的な学習のプログラム＞

	時間	学習の分類	学習名・エクササイズ名	方法
一学期	第1時～ 第5時	関係づくり	くまがり 「割り箸の使い方」 「SOS～砂漠からの脱出」 協力・責任・ふれあい 友だちの良さで気になる自画像	対人関係ゲームプログラム 構成的グループ・エンカウンター
二学期	第6時～ 第11時	自分づくり	上高地キャンプで学んだこと My tree (私の木) 生きていくうえで大切なこと 命を大切にするために 自分ならどうする いい友だち	価値の明確化 ワークシート ダイヤモンドランキング
	第12～ 第17時	人の生き方に 学ぶ学習Ⅰ	先輩に学ぶ 地域の人に学ぶ オリンピック選手に学ぶ 偉人に学ぶ等	ビデオ 講演 資料
三学期	第18～ 第35時	人の生き方に 学ぶ学習Ⅱ	学ぶ相手・質問の内容を決める 聞き取り調査 礼状を書く 「パソコン」を使ってレポート を作る レポートを読みあう 発表する	計画表 体験活動 パソコン レポート集

##### 4.2 自己の生き方を考える総合的な学習の枠組みの意義と課題

本稿では、自己の生き方を考える総合的な学習の枠組みを開発することを目的としていた。その手がかりとして、関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習にインタビューを行う体験活動を組みこんだ学習の枠組みを構築した。この枠組みは体験活動を取り入れることによって子どもたちの意欲と学習の深まりが期待できると考える。この学習の深まりは次の2点から検討したいと考えている。

- ①体験活動（インタビュー）を自己の生き方を考える学習に組みこんだことによる意義

②関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習Ⅰ・人の生き方に学ぶ学習Ⅱという  
4つの学習を設けたことからいえる意義

体験活動（インタビュー）では、子どもたちの興味・関心に基づいた事柄について、インタビューする相手を選択させることによって子どもたちの意欲的な学習が期待できる。また、4つの学習を設けたことでは次のことが考えられる。従来の道徳の授業では、学習指導要領に示されているように、扱うべき内容が多い。したがって、一つ一つの内容を扱う時間が限られていた。しかし、この学習において、それぞれの学習を5～6時間に渡って扱うことが可能になる。それぞれの学習を深めることで、子どもたちが自己の生き方を深く考えることにつながるであろう。

このように、関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習Ⅰ・人の生き方に学ぶ学習Ⅱ（体験活動）を組み合わせた学習が、従来の道徳の授業に欠けていた実体験を補い、子どもたちの意欲や学習の深まりをみせるものと考えられる。

学習の深まりはこのそれぞれについて、ポートフォリオ・リフレクション・アンケートによって子どもたちの内面から検討することになる。

今後の課題としては、この学習を実践し、この枠組みの問題点を探ることにある。また、道徳教育における体験活動の意義について考察することである。このことによって、さらに学習内容や学習の検証に関わる問題が明らかになるであろう。

### 引用文献

- 榎本博明 2000 「なぜ、友だちづくりが苦手になったのか」 児童心理 2000年2月号臨時増刊 児童研究会編 p. 76
- 藤川章 「エンカウンターQ&A」 國分康孝編 1999 エンカウンターで学級が変わる 中学校編 Part3 図書文化 p. 210
- 片野智治・堀洋道 1994 「構成的グループ・エンカウンターと自己認知の変化」 教育相談研究 第32巻 筑波大学学校教育部 p. 102
- 國分康孝 1981 エンカウンター 心と心のふれあい 誠信書房 pp. 14 - 20
- 興幸雄 2000 信州大学教育学部附属実践総合センター紀要 No.1 pp. 49 - 58 信州大学 教育学部附属実践総合センター pp. 49 - 50, p. 58
- 小林正幸 1999 「なぜいまソーシャルスキルか」 國分康孝監修 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 図書文化 p. 4
- 諸富祥彦 1996 我が国における価値の明確化の実践に関する研究 道徳教育論集 創刊号 p. 81
- 諸富祥彦 1996 カウンセラーが語るこころの教育の進め方 教育開発研究所 p. 152
- 諸富祥彦 1997 道徳授業の革新—「価値の明確化」で生きる力を育てる 明治図書 p. 34
- 奈須正裕 2000 実践に学ぶ特色ある学校づくり「指導方法・カリキュラム」 教育開発研究所 p. 217