

[総合的な学習の時間]

「自己フォーカス」を用いた「自己の生きる力を考える」児童の育成 - 6年「この一文字と私」の実践を通して -

木本 高志*

1 問題の所在と研究の目的

当校は全校児童が44名の小規模校であり、担任した6年生も10名と少人数学級である。児童は保育園の時から共に過ごし、気心知れた仲である。保護者や地域も児童一人一人をよく知っており、小規模校ならではの児童の成長を見守る気風の中、児童の郷土愛が育まれ、安心して学校生活を過ごしている。しかし、地域を離れ、大勢の前に立つと、児童は急に不安感をもち、萎縮する傾向がある。特に、6年生は全校生徒が500名を超える中学校への進学を控えているため、大規模校での学校生活に不安を抱いていた。担任として、地域外や大勢の前での活動を意図的に設けることは勿論だが、児童が「自己の生き方」に自信をもち、臆することなく中学校生活を過ごすことができるような資質・能力を身に付けたいと考えた。

これは、総合的な学習の時間が目指す育成すべき資質・能力とも関連している。現行の小学校指導要領解説¹⁾では、目標の1つに「自己の生き方を考えることができるようにすること」が示されている。また、探求的・協働的な学習を通して、「常に自己との関係で見つめ、振り返り、問い続けていこうとすることが重要である」としている。2019年の次期改訂においても「自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指す²⁾」ことがより明確化されており、これからの社会を生きるための重要な資質・能力であると捉えることができる。先行研究では、「自己の生き方を考える」児童・生徒の姿を目指し、様々な体験活動やキャリア教育と関連させた活動などの実践が散見された³⁾⁴⁾⁵⁾。

著者も、これまで様々な社会活動や地域材を活用した体験活動を取り入れた単元開発を試みてきた。しかし、これらの活動で、児童が主体的に活動する姿を確認することはできたが、その活動を「常に自己の生き方を考え、実生活に生かしていく」ことには苦慮してきた。田村⁶⁾は、「学習材が身近で、繰り返しかかわることができるもの」「取り上げる課題が切実で、解決したいもの」であることが重要だとしている。岡田⁷⁾は、課題に対して「我が事意識」をもって活動することの意義を述べている。児童にとって最も「我が事意識」をもつことができるものは、児童自らの実生活である。とりわけ、学校は児童が相互関係の中で学ぶ実践共同体である。レイヴ⁸⁾らは、実践共同体に身を置く以上、「いま・ここ」の「状況に埋め込まれた学習」があるとしている。それならば、先述した大勢の前に出た際の児童の不安や緊張は小規模校における児童の「いま・ここ」の切実な「我が事意識」が顕在化したものであり、実生活そのものに仲間と共に解決したい課題が内在していると考えた。

ただし、ただ実生活を「材」とするだけで、児童が常に「自己の生き方を考える」とは限らない。押見⁹⁾は、実生活で常に「自己を見つめる」ことは難しく、意図的に「自己を見つめる」ための「自己フォーカス」を行うことの必要性を述べている。また、この「自己フォーカス」の過程を継続的に行うことで、「自己の生き方を考える」ことができるようになることを実験的に証明している。これは、「自己の生き方を考える」ことは、「自己を見つめる」ことの延長上にあること意味している。単に未来や理想像を追い求めていくのではなく、「いま・ここ」の自分がどうしたいのか、その答えを追求し続けていくことが「自己の生き方を考える」ことに繋がると筆者は捉えている。

そこで、本研究では児童の「我が事意識」が内在する実生活を「材」とし、継続的に「自己フォーカス」を行う活動を設けることで、「自己の生き方を考える」児童の姿を引き出すことができるかを明らかにすることを目的とした。

2 研究の方法（研究の視点）

本研究では、「自己フォーカス」の過程を元に、以下の3つの方法で「自己の生き方を考える」児童の姿を引き出すことができるかを明らかにすることを目指した。なお、具体的な活動及び詳細については、実践の概要にて後述する。

* 長岡市立深沢小学校

(1) 「投影法」を用いた継続的な「自己を見つめる」活動の設定

「自己フォーカス」の手法の1つに、自己の内面を具体的な事象で表現する「投影法」がある。「自己を見つめる」ことは曖昧で多義的になりやすいが、具体的な事象で捉え直すことで、より明確に「自己を見つめる」ことを可能としている。また、個々に「自己を見つめる」だけではなく、他者から見た自己を知ることが効果的であるとしている（「私的-公的『自己フォーカス』」）。この際、自他の見立てに差異が生じることが予想されるが、この差異がより深く「自己を見つめる」ことを促進させるのである。ただし、先行実践では、高橋¹⁰⁾が「私は…」に続く文章を児童が完成させる実践を試みたが、直接的なテキスト表現の難しさや、共通理解を図ることに課題が残った。

そこで、児童が自己を投影しやすく、共通理解を図りやすいツールや活動を開発する。また、このツールを元に、互いの思いや考えを伝え合う場を設けることとした。さらに、この活動を継続的にを行い、自己投影したツールをポートフォリオとして蓄積していくことで、個々の内面とその変容のプロセスを児童自らが気付くことができるようにした。そうすることで、児童が互いにかかわり合いながら「自己を見つめる」と共に、「自己の生き方を考える」姿を引き出すようにした。

(2) 集団としての高まりを促す協働的な活動の設定

学級は実践共同体であり、相互関係の中で自己が形成される場である。「自己フォーカス」において、互いに観察し合ったり、評価し合ったりすることで、「自己を見つめる」ことや「自己の生き方を考える」ことが促進される「集団効果」が認められている。集団では、自らの気持ちや考えを主張するだけでなく、その集団のもつ特有のルールとバランスを取っていくことが求められる。デュルケム¹¹⁾は、集団における役割変化は、個々が認められた証であり、集団としての高まりであることを示唆するとしている。本実践の「材」である実生活における役割変化は、個々の主体性の表れなのである。

そこで、児童の実生活に反映される協働的な活動の場を意図的に設ける。この際、協働的な活動によって、仲間との実生活に有用感が得られるようにしていく。また、実生活の中で児童がどのようにかかわることができたのかを役割変化で確認し、フィードバックしていく。そうすることで、個人のみならず、集団としての高まりをも目指した。

(3) 「自己の生き方」を他者へ示す場の設定

「自己フォーカス」の研究において、上述した(1)及び(2)の過程を意図的に繰り返すことで、自律的・主体的な行動が促進されることが実験的に証明されている。また、「自己の生き方」を他者へ宣言することで、理想とする行動に向かうことも明らかになっている。さらに、「自己フォーカス」の高まりは在りのままの自己を受け入れる効果があり、その上で自己を主張することができるようになるとしている。アドラー心理学の「認知論」¹²⁾においても、自己の主観の意味付けが、自らを勇気付け、理想とする生き方へ促す効果が示されている。

そこで、児童が「自己の生き方」をより確かなものにするため、「自己の生き方」を他者へ示す場を設ける。この際、児童がこれまでの生活や「自己を見つめる」活動を回顧し、自己の変容（成長）を捉え直す時間を十分に保障する。そうすることで、より深く「自己の生き方を考える」児童の姿を目指した。

3 活動の概要と実際

本研究は、N県N市F小学校の6学年10名（男子5名、女子5名）に対して、平成28年4月～平成29年3月の1年間に渡って実践した総合的な学習の時間「この一文字と私」の概要と考察である。

(1) 活動テーマ「この一文字と私」

本研究の目的を達成するために、著者は書家・篆刻作家のY氏が手がける「巨大書」¹³⁾の製作に着目した。「巨大書」とは、大きな和紙（約5m×6m）に、専用の大きな筆（全長約2m）と墨液で漢字を書き表した作品である。Y氏は、自身の製作活動に加え、N市の教育プロジェクトにも長年参画してきた。主に、運動会や卒業式を控えた児童・生徒を対象とし、自己の思いや考えを漢字一文字に投影し、「巨大書」に書き表す活動を展開していった。Y氏は、この「巨大書」の製作活動を通して、児童・生徒に「自己の生き方を考える」ことの大切さを伝えてきた。

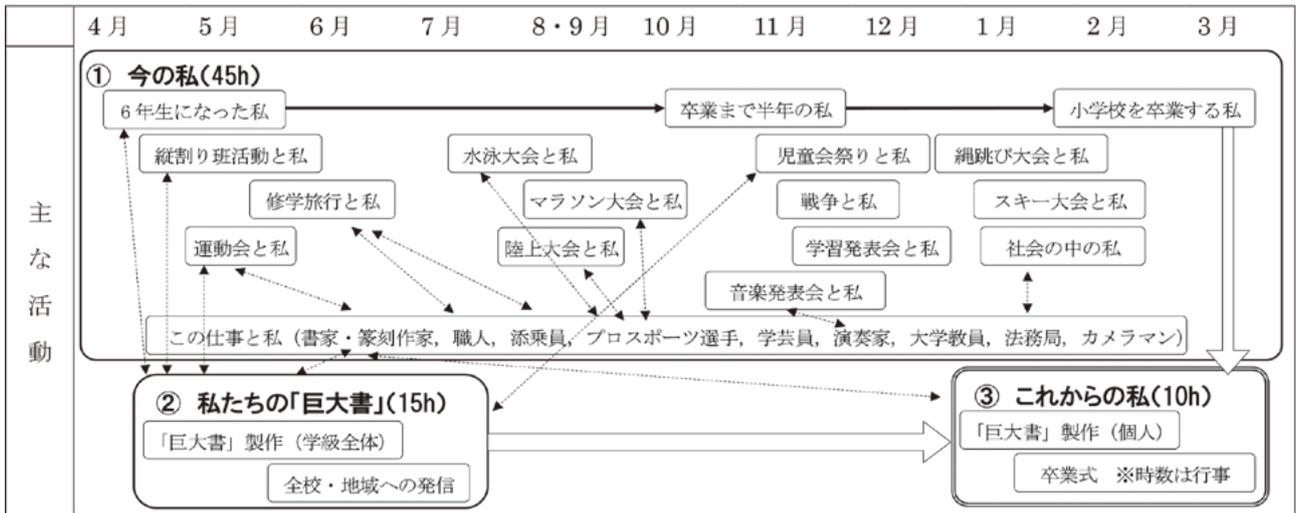
この漢字一文字に自己の思いや考えを表現することは、「自己フォーカス」における「投影法」と同義であると考えた。自己の内面を投影した漢字は、直接的なテキスト表現と比べて視覚的に捉えやすく、児童が自他の差異や変容に気付きやすいだろう。また、大きな筆を持ち、大きな和紙に「『巨大書』を書く」といった表現活動そのものに、児童の興味・関心が生まれることが大いに期待できた。さらに、Y氏の取り組む「巨大書」は、個人でも集団でも製作が可能

であり、協働的な活動など様々な活動形態を組むことができる。

そこで、この自己の内面を漢字に投影する「巨大書」の活動を取り入れ、「自己を見つめる」活動を中核に据えた年間計画を構想することにした。

(2) 活動の構想

表1 「第6学年 総合的な学習の時間『この一文字と私』年間の活動計画(全70h)」



上述した「巨大書」の活動を取り入れ、年間の活動計画を表1のように作成した。この際、本研究における3つの方法(研究の視点)に合わせた大単元①~③を設定した。

(3) 活動の実際と考察

① 「今の私」の活動について

年間を通して継続的に「自己を見つめる」活動として、自己の内面を漢字に投影する「今の私」の活動を設けた。各種学校行事や児童の心情変化が見られた(予想された)出来事を機に、継続的に取り組んだ。この際、「今の私カード」(図1)に書き表し、ポートフォリオとして書き貯めていった。児童からは、「やってみると面白い。」「みんながどの漢字を選ぶか楽しみ。」との感想があり、この活動に興味・関心を示していた。

A児の「6年生になった私」(4/12)は、進級した喜びと、最高学年としての責任、全校をまとめることができるか緊張していることを示す漢字をカードに書いた(図1)。この際、A児のカードをきっかけに、学級全体で互いの不安について話し合い始めた。A児は、児童会の委員長を務めており、仲間からリーダー的な存在として一目置かれていた。そのため、他の児童はA児が不安を抱えていたことに意外性を感じ、興味を示したと考えられる。この時間のA児の作文シートには、「自分と同じように不安を感じている人がいて、気持ちが楽になった。みんなと協力してがんばりたい。」と記載があった。

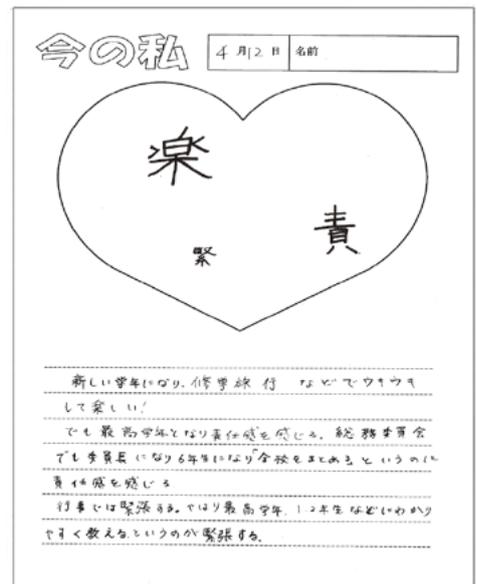


図1 A児の「今の私カード」

「運動会と私」(5/31)におけるB児のカードには、前回の「緊(緊張)」に代わり「楽(楽しい)」の漢字が大きく書かれていた(図2)。他の児童もB児の漢字の変化に興味をもち、この時間はB児の「今の私」の変容について話し合われた。B児は「運動会で応援団長をしたら、最高学年としての緊張感が無くなった。応援団長をきっかけに、毎日が楽しくなった。」と話した。この際、他の児童から「不(不安)」が小さく左隅に書かれていることについて質問が出た。B児は「毎日が楽しいけれど、中学校に進学することへの不安はまだ残っている。でも、毎日をもっと楽し

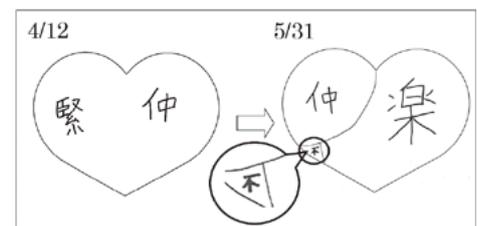


図2 B児の「今の私カード」の変容

みたいから、不安を心の隅っこに追いやった感じかな。」と答えた。他の児童らは「Bさんは、自信がついた感じがするなあ。」「Bさんは団長として本当ががんばっていたからね。」と、B児のことを称賛していた。B児は、この日の作文シートに「みんなから『不』の字を小さく端に書いた理由を聞かれて、自分でもなぜだろうと思った。でも、みんなの質問に答えようとがんばって考えたら、説明することができた。」と記述していた。つまり、B児は他者の気付きによって自己の内面を再文脈化し、より深く「自己を見つめる」ことができたのである。このようなB児の思考は、「公的-自己フォーカス」と同様の効果があったと考えることができる。

しかし、「今の私」の活動が充実していく中、C児のカードは4月からずっと空白部分があった(図3)。C児は、「自分の中で、よく分からない部分があり、漢字にすることができない。」と悩んでいた。担任として、「無理に漢字にしないで、空白でよい。」と話し、他の児童も「真面目なCさんらしい。」と声をかけていた。しかし、C児は「自分のことをちゃんと知りたい。」と語気を荒くした。C児は、その後の「今の私」の時間には、いつも漢字辞典を手元に置き、いろいろな漢字を候補に挙げ、吟味し続けた。「小学校を卒業する私」

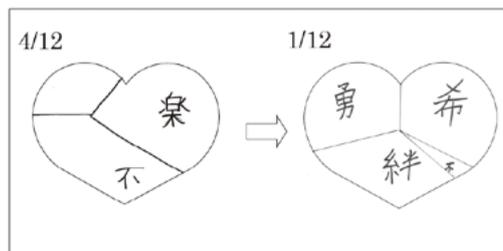


図3 C児の「今の私カード」の変容

(1/12)では、C児のカードから空白部分が無くなった。C児は、「漢字にできなかったことでモヤモヤしていたが、自分のことが分かったと思うと、スッキリとした。」と話していた。他の児童も「〇〇さんとケンカをしていた時に『怒』と書きたかったけれど、〇〇さんが見たらすぐに分かると思い、書けなかった。」と話した。「今の私」の活動は、いわば自己開示であり、デリケートな活動である。本実践を効果的に行うために、児童の心情や人間関係に配慮しながら、信頼し合える集団形成の重要性が示唆されたと考えられる。

② 「私たちの『巨大書』」の活動について

協働的な活動として、学級全体で「巨大書」を書く「私たちの『巨大書』」の活動を設けた。本実践の終盤には、「自己の生き方」を投影した「巨大書」を制作し、卒業式で「自己の生き方」を宣言することを計画していた。そこで、早期に児童とY氏や「巨大書」との出会いの場を設けることで、「巨大書」に対する児童の興味・関心を促す共に、1年間の活動全体に見通しをもつことができるようにした。また、学級全体の思いを共有し、仲間と共に「巨大書」に示すことは児童の連帯感を促し、自己有用感を高めることが期待された。

4月26日、「巨大書」のテーマについて話し合った。当校は、この年から下学年で複式学級が導入された。そのため、児童や保護者、地域の人々は、今までとは違う学校になってしまうのではないかという不安感があった。児童らは、「人数が減っても、今までと変わらない学校でありたい。」「今まで通り、みんなで仲良くしたい。」「学校のリーダーとして、全校を盛り上げたい。」などの思いを伝え合っていた。そこで、全校とこの地域の温かな人間関係をこれからも大切にしていきたいという願いを込め、「絆」の一文字を書くことに決めた。

5月18日、Y氏を学校へ招き、「巨大書」について話を聞いた。その後、「巨大書」を書くために、複数の和紙(1枚:約2.5m×1m)を貼り合わせる「紙貼り」に取り組んだ。Y氏は、児童自らが考え、協力して「紙貼り」を行うことを意図し、説明を最小限に止めていたため、何度か作業が滞る場面が見られた。D児は、「もう少し〇〇した方が…。」と言いかけた。他の児童がこの様子に気付き、D児に考えを言うように促したが、リーダー的存在のA児を前に自分の考えを言うことができなかった。「紙張り」の後の話し合いで、D児はこのことについて「なぜ言わなかったのか?」と聞かれた。D児は「集団行動する時は、みんなの意見を優先したい。それに、みんなから嫌われたくない。」と話した。A児は「私が言いにくそうな態度だったのなら謝る。でも、私は遠慮される方が嫌だ。」と話した。D児は「だから、自分の考えを言いたくない。」とA児に言い返した。このやり取りをきっかけに、話し合いで「Aさんに頼ってばかりの自分たちにも責任がないか?」「もっと一人一人がやれることがあったのでないか。」などの意見が出された。そこで、本番では「遠慮しないで考えを言葉にする」「みんなが自分の役割をもつ」ことの2つを目標に掲げ、皆が一丸となって取り組むことを確認していた。

5月22日、「巨大書」製作の本番を迎えた。この日も「紙貼り」の時と同様に、A児のリーダーシップを発揮し、最初に墨を付けずに筆を持って和紙の上でリハーサルを行うことを提案した。すると、D児は「墨を入れる桶は重いから、少なくとも2人は必要。」と自分の考えを口にした。また、誘導係になったD児は「誘導しながら桶も持てる。筆が60kgもあるから、筆を持つ人を一人でも増やした方がうまくいく。」と提案し、2つの役割を兼業することにした。その

他の児童も、互いの仕事を分業するなど、一人一人が主体的に取り組むようになっていった。本番では、「紙貼り」での反省を生かし、児童が互いに協力し合いながら「絆」の一文字を書き上げることができた。

5月28日の運動会では、校舎の壁面に「巨大書」を掲げ、開会式で「絆」の一文字に込めた思いを発表した。地域の人からは「複式学級になって運動会も寂しくなるかと心配していたが、6年生が書いた『巨大書』を見て元気が出た。」と話し、喜んでいた。運動会後は、体育館に常設していたが、地域行事で飾りたいとの依頼も受けた。各種行事の際にいろいろな人が「絆」の一文字を引き合いに出すようになった。児童が「絆」の一文字に込めた思いは、全校のみならず地域の人たちの「心の拠り所」になったのである。

③ 「これからの私」の活動について

1年間の集大成の活動として、「自己の生き方」を一人一人が「巨大書」に書き表す「これからの私」の活動を設けた。また、卒業式では会場に掲示された「巨大書」の前に立ち、自らの「生き方」を語ることを考えた。この際、児童が自己の考えをより確かなものにできるように、「巨大書」に書く漢字を一文字に限定した。児童は、これまで書き貯めてきた「今の私カード」を見返したり、互いの考えを交流し合ったりしながら、「自己の生き方」を投影する漢字一文字を精選していった。

巨大書を書く日（3月17日）を迎え、児童は「巨大書」の指導者であるY氏と再会を果たした。Y氏が見守る中、児童は自らが願う「生き方」を漢字一文字に示し、「巨大書」に書き上げた。そして、卒業式ではそれぞれの「巨大書」の前に立ち、その一文字に込めた思いを一人一人が語った（写真1）。



写真1 卒業式にて、自らの巨大書の前で「自己の生き方」を語る児童

先述したようにD児は、仲間と取り組んだ「巨大書」製作を通して、自分の考えを相手に伝えることの価値に気付いた。この際、D児は「自己主張を避けていた自分がいたから、今の自分がある」と考えていた。他の児童からは「せっかくの卒業式だから、自分のダメな所を言わない方がよいのでは？」と言われた。しかし、D児は「ダメだった自分を言わないのは、嘘をつくみたいで嫌だ。」と言い、自己の考えを譲らなかった。D児は「在りのままの自分」を受け入れ、その上で「自己の生き方を考える」ことができるようになったのである。D児は「意（意思と意見）」の一文字に込めた思いを、次のように卒業式で語った。

私は、みんなから嫌われたくない。だから、自分の考えを主張することが怖い。しかし、みんなで巨大書を書いた時、本気でお互いの考えを言い合うことで、心が通じ合い、みんなとの絆が深まったと感じた。自分の意思もち、相手にはっきりと伝えることで、人との絆を深めていく人になりたい。（一部抜粋）

E児は、「今の私」の活動を通して、互いの個性に気付き、尊重し合うことに価値を見出していた。また、E児は卒業生として下級生に自己の思いを残していきたいと考え、全校児童が共感できるような漢字一文字を求めた。この際、E児は、全校児童が毎朝目にする児童玄関に飾られている「宝」の一文字を思い出した。E児は、「これからも児童玄関を通る度に、個性を尊重し合うことの大切さを思い出してほしい。」と願い、卒業式でその思いを語った。

総合の時間で、自分では何とも思っていなかったことを、みんなが自分のよい所として褒めてくれた。児童玄関には「見つけて磨こう、私の宝、みんなの宝」の言葉が飾られている。「宝」とは、みんながもっている個性だと思う。自分にしかない個性を磨き、人の個性を大切にできるような人になりたい。（一部抜粋）

何にでも積極的に挑戦してきたF児は、最初に「挑（挑戦）」の一文字を「巨大書」に書こうと考えていた。しかし、F児は校内マラソン大会で優勝した時の両親の声援を思い出した。F児は、今の自分があるのは、自分の努力だけではなく、親の支えがあったからだと考えた。そこで、「自己の生き方」を語る際、親への感謝の気持ちも一緒に伝えたいと考えた。F児は、自らの名前の一文字「翔」を選び、卒業式で「自己の生き方」を語った。

「翔」は、自分の名前の一文字である。両親は「お前はやればできる」といつも励ましてくれた。また、自分の思いを尊重し、何にでも挑戦させてくれた。大空を駆け回る意味が込められた自分の名前は、両親からの応援歌だと思っている。これからも何にでも迷わず挑戦し、未来へ向かって突き進みたい。（一部抜粋）

卒業式で「自己の生き方」を語った6年生は、「すごく緊張したけれど、自分に自信がついた。」「友だちや両親、先生に感謝の気持ちを伝えることができた気がする。」「自分の一文字を大切にしていきたい。」と振り返っていた。

また、当時の5年生が「卒業生のみんなの漢字の意味を聞いて、本当に感動して涙が出た。来年、自分たちも『巨大

書』を書きたい。」と6年生担任の著者に言ってきた。卒業式に参列したY氏は、「一人一人が『巨大書』の前で自分を語る姿は、素晴らしかった。『巨大書』の活動のゴールが、卒業式というのがよい。この学校（小規模校）でなければできない卒業式だった。」と感想を述べていた。

このように、1年を渡り追い求めてきた「自己の生き方」を、児童一人一人が自らの言葉で語ることができた。

4 成果と課題

(1) 成果

本研究では、意図的に「自己フォーカス」を行う活動を組むことで、実生活における共に解決したい課題を際立たせることができた。自己の内面を投影した「今の私カード」は、自他の変容が視覚的に捉えやすく、互いの思いや考えを交流するための有効なツールになった。児童は相互関係の中で「自己を見つめる」ことを繰り返すことで、個人のみならず集団としても「自己を見つめる」力が高まっていった。また、「自己を見つめる」活動を中核に据えたことで、これまで「点」としての「巨大書」製作を年間を貫く活動へと発展させることができた。

「巨大書」製作では、自己（集団）の思いや考えを示す漢字一文字を精選していくことで、多様な価値を児童が比較し、自己（集団）の考え方を練り上げていくことができた。さらに、卒業式で「自己の生き方」について語ることで、それぞれがより確かな考えをもつことへと繋がった。

このように、継続的に「自己フォーカス」を行うことで、実生活における自らの課題が際立ち、より深く「自己の生き方を考える」児童の姿を引き出すことができた。

(2) 課題

本研究では、自己開示することに消極的になったり、抵抗感をもったりする児童が見られた。児童が安心して自己開示をするための集団形成は勿論のこと、段階的に「自己を見つめる」活動を深化させていくための工夫が求められる。

また、本実践では、小規模校の児童を対象としていた。卒業式において、児童一人一人が「自己の生き方」を語る場面をつくることは、大規模校では難しいと考える。今後は、学校規模にかかわらず、どのような工夫が有効かを検証していく必要がある。

以上の成果や課題をもとに、児童が「自己の生き方を考えていくための資質・能力」を身に付けていく活動の在り方について追試を重ね、検証していく。

注および引用・参考文献

- ¹⁾ 文部科学省『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』東洋館出版、2008年、pp.10-17.
- ²⁾ 東洋館出版編集部『平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理』東洋館出版、2017年、pp.291-299.
- ³⁾ 坂井謙太『自己の生き方を考える「総合的な学習の時間」の進め方の研究－自己の生き方につながる社会体験学習を通して－』、2017.8.16.10:23 (<http://www.sAgA-ED.jp/ChoukEn/ChoukikEnshuu.../24sAkAi.pDE>)
- ⁴⁾ 古川康成『児童の主体性を育む新たな「ふるさと学習」の提案－地域交流を活動の軸に据えた「若栞物語」の実践から－』上越教育大学教育実践研究センター、教育実践研究第22集、2012年、pp.315-320.
- ⁵⁾ 長谷川亜耶『郷土愛を育み、自己の生き方や将来について考える単元開発－佐渡学にキャリア教育を位置付けた単元開発と児童の変容－』上越教育大学教育実践研究センター、教育実践研究第25集、2015年、pp.253-258.
- ⁶⁾ 田村学『生活・総合「深い学び」のカリキュラムデザイン』東洋館出版、2017年、pp.4-20.
- ⁷⁾ 白石正明、他『史上最強のアクティブ・ラーニング読本－AL時代の授業&学級づくりを、本気で考える－』小学館、2016年、pp.124-129.
- ⁸⁾ ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』産業図書、1993年、pp.1-20. pp.71-105.
- ⁹⁾ 押見輝男『自分を見つめる自分－自己フォーカスの社会心理学－』サイエンス社、1992年、pp.1-48. pp.70-125.
- ¹⁰⁾ 高橋あつ子『自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果』日本教育心理学会、教育心理学研究50、2001年、pp.103-112.
- ¹¹⁾ E.デュルケム著、井伊玄太郎訳『社会分業論（上・下）』講談社、1989年、上pp.95-126. 下pp.48-58. 下pp.268-273.
- ¹²⁾ 岩井俊憲『人生が大きく変わるアドラー心理学入門』かんき出版、2014年、pp.20-45.
- ¹³⁾ N市では、Y氏の教育プロジェクトについて「巨大書」と呼ばれていた。本実践では、この呼称をそのまま採用し、表記した。