

# 人間関係づくりを基盤とした学級経営の在り方

## ー協同学習の効果的な適用をめざした導入期授業プログラムの開発ー

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 渡邊克吉

### 1. 問題と目的

#### (1) 学級経営と人間関係づくり

平成29年告示の学習指導要領(文部科学省, 2017)において, 小中学校ともに「学級経営の充実」が明記された。また平成30年告示の高等学校学習指導要領(文部科学省, 2018)においても「ホームルーム経営の充実」が初めて明記された。いずれも, 「学習や生活の基盤として, 教師と児童(生徒)との信頼関係及び児童(生徒)相互のよりよい人間関係を育てるため, 日頃から学級(ホームルーム)経営の充実を図ること」と記述されている。

学級経営における人間関係づくりの重要性については, これまでも様々な主張がされてきた。例えば, 河村(2000)は「マナーやルールが確立し, かつメンバーにふれあいのある人間関係が存在する集団で生活することが, 子どもの心の教育にとって不可欠である」と指摘している。また, 赤坂(2019)は, 学級は「環境を含めた他者理解, 自己理解, そしてそれを踏まえた自他とのかかわりを学び, それぞれの能力を伸長する場」と指摘している。

しかし, 同時に学級経営の難しさを指摘する声は多い。中央教育審議会(2021)は, 今日の学校教育が直面している課題として, 子どもたちの多様化を指摘している。特別な教育的支援を必要とする子どもや外国にルーツのある子どもの増加, 相対的貧困状態にある子どもや生徒指導上の課題を抱えた子どもが増加傾向にあることを示している。また, 赤坂(2020)は, 子どもたちがつながらなくなったことを指摘し, その理由として, コミュニケーションの量の減少と質の低下を挙げている。これらへの対応は喫緊の課題であるといえる。

このような状況下において, 中央教育審議会

(2021)は, 「学校は, 全ての子どもたちが安心して通える魅力ある環境であること」や「子どもたちの居場所としての機能を担うこと」が求められていると述べている。このことを実現していくためには, 人間関係づくりを基盤とした学級経営の在り方を再考し, 具体的な実践を提起し, その効果を検証することが必要である。そのことが, ひいては昨今の教育課題に対する効果的なアプローチの1つになり得る可能性がある。

#### (2) 協同学習の有効性と課題

本研究では, 学級の人間関係づくりへの効果が期待される協同学習(Cooperative learning)に着目した。協同学習について杉江(2011)は, 「集団の仲間全員が高まることをメンバー全員の目標とすることを基礎に置いた実践すべて」とし, 「学級のメンバー全員のさらなる成長を追求することが大事なことで, 全員が心から思って学習すること」と述べている。杉江は, 「最も純粋な協同学習」といわれる協力学習法(Johnson, D.W.&Johnson, R.T., 1975)を挙げ, 協同学習の基本的構成要素として, ①促進的相互依存関係, ②対面的な相互作用, ③個人の責任, ④対人技能や小集団の運営技能, ⑤集団改善の手続き, の5つを示している。これらの構成要素を満たすことで, 課題の達成に加えて, 人間関係の形成, 対人的な感受性の高まりなどが期待されるとしている。

協同学習と人間関係づくりについては, 様々な研究によってその有効性が明らかとなっている。例えば, 関田ら(2001)は, 協同学習が生徒間の人間関係改善に有効であることを指摘している。同様に, 岡田・赤坂(2018)は, 対人技能指導を行った上で協同学習を行うこ

とにより、友達との適切な関わりが増えることを指摘している。このように、協同学習と人間関係づくりについては、その有効性に対して多くのエビデンスがあることが明らかとなっている。

一方で、協同学習の課題を指摘する研究もみられる。栗原ら(2011)は、協同学習導入期のコミュニケーション指導の問題を指摘し、協同学習でのかかわりに不満を感じる生徒の存在を挙げた。加えて、生徒たちの協同スキルが低い状態のまま協同場面に投げ込まれると、コミュニケーション上の問題が顕在化すると論じている。また栗田(2018)は、協同学習を行う上で、コミュニケーションの取り方や人との接し方といった一般的な生活における社会的スキルを指導する必要性を指摘している。

栗原や栗田の指摘は、協同学習の有効性を認めつつも、その導入に当たってはリスクや困難さがあることを示している。協同学習の有効性を高めるためには、その導入段階において、協同のためのスキルの習得が必要になることが示唆される。

### (3) 導入期授業プログラムの開発

本研究の目的は、協同学習を効果的に適用するために、導入期授業プログラムの開発を行い、その効果を明らかにすることである。ここでいう導入期とは、学年始めや学期始めではなく、協同学習を始めようとした段階を指す。協同学習導入期に関して阿部(2014)の研究は示唆に富む。阿部は協同学習導入期の諸問題解決において、日常的なコミュニケーションスキルの指導が有効であることを示す一方で、それらを授業場面で意識化することの難しさを指摘している。

コミュニケーションスキル、すなわち協同のためのスキルの意識化を難しくする要因として、次の2点が考えられる。1点目は児童にとって、各々のスキルが断片的なものとして存在し、精緻化されていないことである。2点目は、他者と協同することの価値や効用感に対する認識の弱さである。これらの要因に関して、そ

の解決に向けたアプローチを行うことが重要であるといえる。

そこで本研究では、導入期の諸問題の解決に向け、協同のためのスキルや価値の理解に関する学習内容をパッケージ化し、導入期授業プログラムとして構成した。プログラムとして計画的・継続的に実施することにより、それらの獲得と意識化をめざした。

## 2. 研究の方法

### (1) 対象校

山梨県公立小学校

### (2) 期間

2021年6月～12月(週1回)

### (3) 児童

4年生児童71名(観察学級は1学級)

### (4) 実施方法

①参与観察 ②授業実践

### (5) 授業実践

10月～11月に4時間ずつ2学級で実施

### (6) プログラムの評価

①質問紙法(協同作業認識尺度、学習前後の問いに対する自由記述)

②振り返りシートの記述分析

③観察法(ビデオ録画)

## 3. 実践の概要

### (1) 導入期授業プログラムのデザイン

導入期授業プログラムの作成の方針として、最大4時間で実施できる形で授業のパッケージ化を行った。第4時については、必要に応じて実施する。学校現場での活用を考えると、あまりにも時間がかかるプログラムは適さない。協同のためのスキルの獲得と意識化を促す上で、必要と思われる学習内容を精選した。

表1 プログラムの全体計画

	学習内容
第1時	雰囲気づくり
第2時	効果的な聴き方・話し方
第3時	話し合いの手続きの理解と体験
第4時	協同学習の体験

(2) 導入期授業プログラムの内容

導入期授業プログラムの詳細について述べる。本研究では、協同のためのスキルとして、協同の価値への理解、および対人技能・社会的スキルに着目した。それらの獲得と意識化を促す上で、各時間の学習内容を系統的に配列した。

以下、4年生の2学級において実践した内容である。

①第1時 雰囲気づくり

【活動のねらい】

○認め合う活動を通して、集団の受容的で肯定的な雰囲気をつくる。

表2 第1時の学習活動

	学習活動	学習形態
導入	1.協同学習の目的を知る。 ・場面絵から協同することのよさを考え、全体で共有する。	全体での意見交流
展開	2.認め合う活動に取り組む。 (構成的グループエンカウンター) 【活動1】古今東西～相手のよさを伝える言葉～ 【活動2】言葉のプレゼント	グループ活動 (4～5人)
まとめ	3.振り返り ・振り返りシートに記入し、全体で共有する。 ・協同学習のポイントを確認する。ポイント①「お互いを大切にする雰囲気をつくること」	全体で交流

第1時は、授業の導入場面において、協同学習の目的やよさについて話し合った。目的やよさを理解することで、今後の学習への動機づけを図った。展開部では、構成的グループエンカウンターを活用し、お互いのいいところを伝え合う活動を行った。協同学習を行う上で、学級のあたたかい雰囲気や他者に対する受容的で肯定的な見方が重要だからである。授業の最後には、協同学習のポイントを共有し、振り返りシートに記述するようにした。これを毎時間実施し、価値の共有を図った。

②第2時 効果的な聴き方・話し方

【活動のねらい】

○効果的な聴き方や話し方に関して、活動を通して理解を深める。

表3 第2時の学習活動

	学習活動	学習形態
導入	1.前時の振り返りを共有する。 2.話し合いで大切な力は何かを考える。	全体での意見交流
展開	3.効果的な聴き方について考える。 ・教師によるモデリング。 ・相手を大切にする聴き方を知る。 ・聴き方のロールプレイを行う。 4.効果的な話し方について考える。 ・相手を傷つけない言い方を考える。 ・話し方のロールプレイを行う。	ペア活動
まとめ	5.振り返り ・振り返りシートに記入し、全体で共有する。 ・協同学習のポイントを確認する。ポイント②「相手を大切にする聴き方と話し方をする事」	全体で交流

第2時は効果的な聴き方と話し方についての学習を行った。協同学習をはじめ、コミュニケーションを図る上で、聴き方と話し方に関するスキルは必要不可欠である。これらの社会的スキルの獲得と意識化を促すことをねらいとして実施した。ソーシャルスキルトレーニングの手法を活用し、ロールプレイを通しての体験的な学習活動を設定した。

③第3時 話し合いの手続きの理解と体験

【活動のねらい】

○話し合いの手続きと合意形成に関する活動を通して、話し合いの仕方を理解する。

表4 第3時の学習活動

	学習活動	学習形態
導入	1.前時の振り返りを共有する。 2.みんなが納得できる話し合いについて考える。	全体での意見交流
展開	3.無人島 SOS に取り組む。 ・個人で意見を考える。 ・グループで意見を交流する。 ・グループで考えをまとめる。 (多数決を使わずに、グループごとに話し合い、ランキングを作成する。)	グループ活動 (3～4人)
まとめ	4.振り返り ・振り返りシートに記入し、全体で共有する。 ・協同学習のポイントを確認する。ポイント③「みんなの意見を大切にする話し合いをすること」	全体で交流

第3時は、話し合いの手続きの理解と合意形成に関する学習を行った。両方のねらいを達成するために、構成的グループエンカウンターの一つである無人島 SOS を実施した。話し合いの手続きに関しては、グループ活動の際に司会を決め、全員が意見を言えるように輪番での発言を促した。

合意形成に関しては、どんな意見もいいねと受け入れること、質問をすること、多数決を使わずに、みんなが納得する答えを決めることの3点をルールとして示し、活動を行った。

#### ④第4時 協同学習の体験

##### 【活動のねらい】

- 協同学習の体験を通して、これまで学んできた協同学習に必要なスキルの活用を図る。
- ふわふわ言葉とチクチク言葉について考え、話し合う。

表5 第4時の学習活動

	学習活動	学習形態
導入	1.本時の目標を確認する。	全体での意見交流
展開	2.協同学習体験「ふわふわ言葉とチクチク言葉」に取り組む。 ・チクチク言葉について考える。(個人→全体) ・教師が読み上げ、言葉の印象を共有する。 ・ふわふわ言葉について考える。(個人→グループ活動) ・言葉の印象を共有する。	グループ活動(3~4人) ・司会、記録を決め、時間内にふわふわ言葉をできるだけたくさん書き出す。
まとめ	3.振り返り ・振り返りシートに記入し、全体で共有する。 ・協同学習のポイントを確認する。ポイント④「みんなで学び、みんなで成長すること」	全体で交流

第4時は、協同学習の体験型アクティビティに取り組む時間として設定した。第1時から第3時までの学習で学んだことの活用をねらいとしている。協同学習の要素を含むアクティビティを、グループ対抗型とグループ協力型の2つに分類し、例として表6に整理した。本時は、グループ協力型アクティビティとして、「ふわふわ言葉とチクチク言葉」に取り組み、グループ活動を中心に実施した。

表6 協同学習体験型アクティビティの分類

①グループ対抗型アクティビティ
・漢字リレーゲーム・グループ対抗漢字しりとり ・漢字算数バトル ・漢字のかけらリレー ・漢字探し ・クエスチョンカウンター ・古今東西グループ連想ゲーム など
②グループ協力型アクティビティ
・共通点探しゲーム・重なっちゃダメゲーム ・いいところ探し ・共同絵画 ・無人島 SOS ・鉛筆対談ゲーム ・ふわふわ言葉、チクチク言葉 ・好きな〇〇ランキングベスト3 など

※國分(1996)、阿部ら(2014)を参考に筆者が分類した。

#### (3) 振り返り指導

振り返り指導は、本プログラムで最も重要視した部分である。各時間の活動を通して、何を学んだのか、どんなことを感じたのかを振り返り、友達と共有することが、自己理解や他者理解を促すことにつながる。さらに振り返りの内容が集団の価値として広がる可能性があるからである。

各活動の最後に振り返りの時間を確保し、全体で共有する時間を確保した。毎時間の振り返りは1枚のシート(図1)に書くようにし、学習過程をその都度振り返れるようにした。また、教師のコメントによるフィードバックを毎時間行い、協同の価値の意識化を図った。

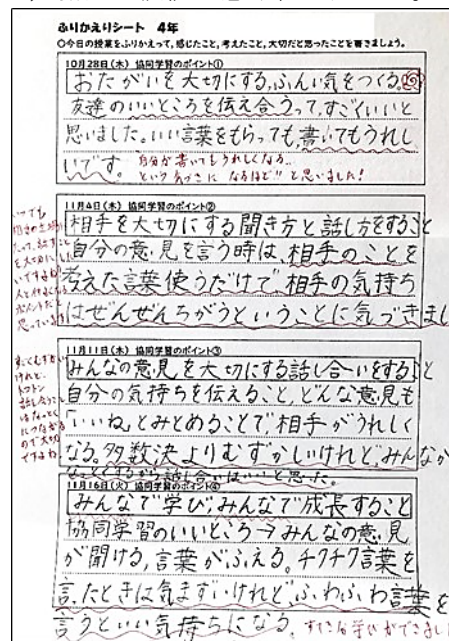


図1 振り返りシート

#### 4. 実践における結果

##### (1) 協同作業認識尺度から

導入期授業プログラムの前後において、児童の協同作業に対する認識の変容を検討するために、長濱ら（2009）の協同作業認識尺度を、小学生用に改変して用いた。この尺度は協同効用因子、個人志向因子、互惠懸念因子の3因子から構成されている。協同効用因子は、協同作業に対する効用感の強さを、個人志向因子、互惠懸念因子は個人志向や互惠に対する懸念の強さをそれぞれ示している。

プログラムを実施した2学級、67名について、学習前後の各因子の平均値（表7）の差をみるために、有意水準5%でt検定を行った。結果として、一部の項目において有意差がみられたものの、全体としては統計的に有意な差はみられなかった。

一方、個別に各因子の平均値について、前後の差をみていくと、協同作業に対する認識に変容がみられる児童を確認することができた。

特に変容がみられた児童2名（児童A、児童B）の結果を表8に示す。

表8 個人の協同作業認識尺度の変容

	児童A	児童B
協同効用因子	+0.34	+1.11
個人志向因子	-1.33	-0.17
互惠懸念因子	-1.67	-0.67

児童A、児童Bともに、学習前後の平均値の差に1ポイント以上の変容がみられた。児童Aは協同作業に対する、個人志向傾向や協同の互惠に対する懸念が低下している。児童Bは、協同作業に対する効用感に高まりがみられる。

##### (2) 学習前後の問いに対する自由記述から

児童A、児童Bの変容の様子を詳しく知るために、学習前後の問いに対する自由記述の分析を行った。学習前後の問いは、「友達といっしょに学習する時に大切なことは何だと思いますか」である。この問いに対して、学習前後（10

表7 協同作業認識尺度を用いた学習前後の平均値（5件法）

	実施前	実施後
	10月22日	11月25日
<b>協同効用因子</b>		
1 やることがたくさんあっても、みんなといっしょにやればできると思う。	4.27	4.43
2 いろいろなことが上手にできる人は、協力することでもっと上手にできるようになると思う。	4.15	4.30
3 みんなでいろいろな意見を出し合うことは、ためになることだと思う。	4.52	4.67
4 自分らしさは、いろいろな人と交流することでみがかれていくと思う。	4.13	4.19
5 グループで活動すると、みんなの意見を聞くことができるので、自分の知識もふえると思う。	4.48	4.49
6 協力する時には、グループのみんなを信じるのが大切だと思う。	4.37	4.51
7 一人でやるよりも、協力した方がよい結果になると思う。	4.57	4.39
8 グループのために、自分の力を使うのは楽しいと思う。	3.81	3.84
9 苦手なことが多い人でも、協力すればよい結果になると思う。	4.24	4.31
<b>個人志向因子</b>		
10 グループの人たちに気をつかいながら活動するより、一人で活動する方がやる気が出ると思う。	2.73	2.63
11 みんなといっしょに活動すると、自分のやりたいようにできないと思う。	3.04	2.94
12 失敗した時にグループ全員の責任になるなら、一人でやる方がいいと思う。	3.13	2.76
13 他の人に指示される活動はしたくないと思う。	3.15	3.04
14 みんなで話し合っていると時間がかかると思う。	3.73	3.22
15 グループ活動をすると、必ずしんげんに取り組まない人がでてくると思う。	4.09	3.58
<b>互惠懸念因子</b>		
16 協力するのは、一人では活動できない人たちのためだと思う。	3.28	2.99
17 いろいろなことが上手にできる人たちは、わざわざ他の人と協力する必要はないと思う。	2.00	1.88
18 苦手なことが多い人たちは助け合うが、得意なことが多い人たちは助け合う必要はないと思う。	1.79	1.90

月 22 日, 11 月 25 日) に回答を行った。なお, 筆者は児童 A, 児童 B に長期的に関わり, 観察を行ってきた。事前の観察においてみられた様子も合わせて, それぞれの自由記述についてみていく。

表 9 児童 A の前後の問いに対する自由記述

学習前 (10 月 22 日)	
	意見を出し合いながら, 出た意見をまとめながらするのが大切だと思った。相手のペースに合わせるのが大切だと思った。助け合いながらやるのが大切だと思った。
学習後 (11 月 25 日)	
	自分の意見を言いつつ, 相手の意見を聞きながらまとめるのが大切だと思う。自分の意見だけでなく, グループの人の意見も聞きながら参加することが, 大切だと思う。相手の意見を聞いたなら「いいね」と言うのが大切だと思う。

事前の観察において, 児童 A はペア活動やグループ活動の際に, 他者と協力して取り組みつつも, どちらかといえば個人作業を好む傾向がみられた。

記述から学習前の時点で, 「相手のペースに合わせる」や「助け合う」といった, 他者を意識することに価値を感じている様子が伺えた。学習後には, そのことに加え, 「相手の意見を聞いたなら『いいね』と言う」といった, 他者を肯定的に捉えようとする意識が高まりがみられた。

表 10 児童 B の前後の問いに対する自由記述

学習前 (10 月 22 日)	
	みんなを信じる。
学習後 (11 月 25 日)	
	みんなを信じること。協力すること。

児童 B は事前の観察において, グループでの活動よりも 1 人で活動することを好む様子がみられた。学習課題についても「1 人で考えたい」と黙々と取り組む姿が観察された。

記述について, 児童 B はとてもシンプルな書きぶりだが, 学習後には「協力すること」と新たに書かれている。学習を通して, 協力して取り組むことに対する意識の高まりを感じ取ることができた。

### (3) 振り返りシートの記述から

学習前後の自由記述に加えて, 毎時間の振り返りシートの記述についても分析を行った。

表 11 児童 A の振り返りシートの記述

10 月 28 日 (第 1 時)	あたたかい言葉を相手に送ると自分にもあたたかい言葉で返ってくるのが大切だと思った。ほめられるとあたたかい雰囲気が作れると思った。
11 月 4 日 (第 2 時)	相手が傷つかない言葉で話す。お互いが傷つかないようにする。
11 月 11 日 (第 3 時)	質問をしながら話し合いをすること。理由を言いながら話し合いをすること。聞くだけではなく自分も意見を言うこと。
11 月 16 日 (第 4 時)	チクチク言葉を言うと雰囲気が寒くなって, ふわふわ言葉を言うと雰囲気が温くなる。ふわふわ言葉を言うと自分も温くなるし, 相手も温くなる。

児童 A は, 毎時間「相手」を意識していることがみてとれる。また, 「ふわふわ言葉を言うと自分も温くなるし, 相手も温くなる」という記述から, 他者との関わりを通してあたたかさを感じると共に, 他者に対して肯定的に関わろうとする意識の高まりが伺える。

表 12 児童 B の振り返りシートの記述

10 月 28 日 (第 1 時)	この授業を通して友達がとても大切に感じた。メッセージはとってもうれしかった。
11 月 4 日 (第 2 時)	聞き方・話し方がうまくできると友達との仲がよくなる。
11 月 11 日 (第 3 時)	みんなが納得したら, みんなが楽しく活動や行動ができる。
11 月 16 日 (第 4 時)	言葉の重みはとてもよく感じた。チクチク言葉ではなく, ふわふわ言葉を使っていたい。

児童 B は「友達がとても大切に感じた」「友達との仲がよくなる」「言葉の重みはとてもよく感じた」という記述がみられる。これらから, 友達に対する肯定的な見方の広がりや, 聞き方・話し方といった社会的スキルについての意識の高まりがみてとれる。また, 11 月 11 日の

「みんなが納得したら、みんなが楽しく活動や行動ができる」という記述からは、協同学習における合意形成の重要性にも気づいた様子が伺われた。

児童 B は 11 月 16 日に実施したグループ協力型アクティビティにおいて、グループ内で率先して友達に声をかけながら活動に参加する姿がみられた。協力することの楽しさや大切さを感じることができたと推察できる。

児童 A, 児童 B の記述から、①他者に対する肯定的な見方の広がり、②他者に対して肯定的に関わろうとする意識の高まり、③他者と協同することに対する価値の高まりがみてとれた。

#### (4) 共起ネットワークを用いた分析から

学習前後の問いに対する児童の自由記述について、KH Coder(樋口, 2014)を用いてテキストマイニングを行った。学習前後の記述に関して、共起ネットワークを作成し、語の出現回数や語と語の関連性について分析を行った。結果を図 2 に示す。なお、円の大きさが語の出現回数、線の太さが語と語の関連性の強さを表している。学習前後の比較から次の 3 点を見出すことができた。

##### ①ネガティブな意識の低減

学習前には、「ケンカ」「自分勝手」「注意」と

いったどちらかという否定的な文脈で使われる語が出現している。これらの語は「ケンカをしない」といった文脈において使われている。友達と一緒に学ぶことに対して、ケンカが起きたり、他者が自分勝手な行動をしたりすることへの懸念が表れているといえる。また、注意されるといった子ども同士の関係性が垣間見られることから、学び合うことへの不安や懸念といったネガティブな意識の存在が見て取れる。学習後には、それらのネガティブな語は出現していないことから、子どものネガティブな意識が低減されたことが示唆された。

##### ②「聞く」ことに対する意識の高まり

学習前後の比較から、「聞く」の出現回数が大きく増加していることがわかった。他の語との関連をみると「人」や「話」との関連が生まれている。これらの語は「話をしている人が、話しやすいようにする」や「友達が話しやすい雰囲気をつくること」「人の話を最後まで聞く」といった記述に現れていた。このことから、子どもの聞くことに対する意識の高まりがみられたといえる。また、「話す」の出現回数が増加し、「聞く」との強い関連が見て取れた。これは「人の意見をしっかり聞いて、自分の意見を話す」や「友達が話している時はしっかり聞く」「友達が聞いている時はしっかりと話す」といった記

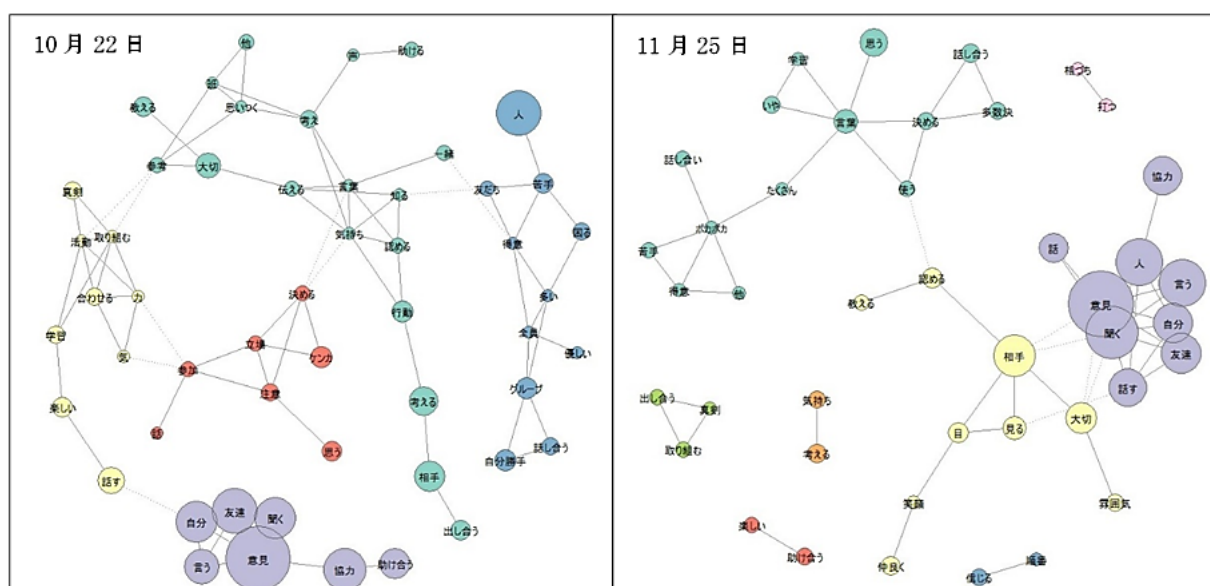


図 2 共起ネットワーク (学習前後の問いに対する自由記述より)

述として現れている。このことから、自分が話す際にも、聞くことを大切にしようとする意識の高まりがみてとれた。

### ③他者意識の高まり

学習後には、「相手」の出現回数に増加がみられた。また、「大切」「認める」「笑顔」「仲良く」といった語との関連が新たに生まれている。これらから、他者意識の高まりを見て取ることができた。さらに、肯定的な語との関連が強くなっていることから、相手を大切にしたり、認めたりしようとするポジティブな関わり方への意識の高まりが示唆された。

## 5. 考察および今後の課題

以上の結果から、本プログラムの実施により、他者との協同に対する肯定的な認識が高まりがみられたといえる。言い換えれば、協同学習に対する価値や効用感の高まりということができるだろう。本プログラムが児童の意識化を促す上で一定の効果をもつことが示唆された。

児童は学校生活において、他者との協同を様々な場面で経験しているものと思われる。だが、それぞれの経験から得た学びが必ずしも精緻化されているとはいえない。プログラムとして再度、計画的・継続的に学習し、意識化を促すことが重要である。

また、本研究から協同学習がうまく適用されない理由の1つとして、他者と関わることに對する不安や学習の成立に対する懸念などのネガティブな感情の存在を見出すことができた。また、児童同士の関係性も影響すると考えられる。とかく、児童のスキルの問題が取りざたされがちであるが、個人がもつ感情や構え、個人間の関係性に目を向けていくことが重要であるといえる。導入期において、ネガティブな感情をできる限り低減させるとともに、他者へのポジティブな感情や個々の関係性を高めていくことが、協同学習を効果的に適用するための手立ての1つになる可能性がある。

一方、本研究では導入段階において、児童の協同のためのスキルの意識化を促す可能性が

示唆されたものの、実際の協同学習場面において協同が促進されるかどうかは明らかになっていない。加えて、人間関係づくりへの効果についても検証する必要がある。次年度の研究課題として、検証していきたい。

## 引用文献

- 赤坂真二(2019)「学級経営の意味と課題」日本学級経営学会誌 第1巻 pp.1-4
- 赤坂真二(2020)『学級経営大全』明治図書 p.70
- 阿部隆幸・東北青年塾(2014)『頭ほぐしの学習ベスト50』学事出版
- 阿部琢郎(2014)「協同学習導入期における諸問題に関する一考察—日常的な協同学習の実践を目指して—」上越教育大学大学院教育実践研究 第24集 pp.295 - 300
- 岡田順子・赤坂真二(2018)「協同学習における人間関係づくりについての事例的研究」上越教育大学大学院研究紀要 第5巻 pp.1-12
- 河村茂雄(2000)『学級崩壊予防・回復マニュアル』図書文化
- 栗田昇平(2018)「体育授業における協同学習の効果的な適用を促す授業手続き：協同学習の代表的な4つのアプローチの統合を通じて」神戸医療福祉大学紀要 Vol.19 (1) pp.43 - 55
- 栗原慎二・牧野誉・エリクソンユキコ(2011)「カウンセリング技法を活用した協同学習の効果検討—導入期における成果と課題—」学校教育実践学研究第17巻 pp.9 - 17
- 國分康孝(1996)『エンカウンターで学級が変わる 小学校編』図書文化
- 杉江修治(2011)『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版 pp.24 - 25
- 関田一彦・杉江修治・清水強志(2001)「協同学習導入の効果に関する事例的研究」日本教育心理学会第43回総会発表論文集 p.467 日本教育心理学会
- 中央教育審議会(2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf) 2022.1.4 閲覧
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房(2009)「協同作業認識尺度の開発」教育心理学研究 57 pp.24 - 37
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版社