

学級活動における課題を見いだす力の育成につながる

振り返りの在り方

—社会参画のための資質・能力育成に向けて—

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 望月達也

1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校学級活動において、学級や学校での生活をよりよくするための課題を児童が自ら見いだす力の育成のために有効な振り返りの在り方を明らかにすることである。

2. 研究の背景や動機

(1) 今日的な課題

2019年に実施された「18歳意識調査」(日本財団, 2019)によると、日本の将来について「良くなる」と考えている若者が9.6%なのに対し、「悪くなる」が37.9%、「どうなるかわからない」が32.0%と、若者が抱く国の将来像は決して明るいものではない。一方で、「自分で国や社会を変えられると思う」と回答したのは18.3%、「社会課題について、家族や友人など周りの人と積極的に議論している」は27.2%と、社会課題への関心や、社会参画の意識の低さが見て取れる。

こうした若者の社会参画に関する課題に対して、学校教育の果たす役割は大きいと考える。とりわけ特別活動、学級活動を通して、将来の社会参画につながる経験の保障や、資質・能力の育成ができると考える。

(2) 学級活動の意義と課題

特別活動は、自主的・実践的な活動による課題解決を通して、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の資質・能力の育成を目指している。その中でも学級活動は、児童にとって最も身近で基礎的な所属集団である学級を基盤とした活動である。白松(2017)が、「非認知的能力・社会情動的スキルの育成のための

重要なカリキュラム」と位置付けているように、児童にとって身近な社会である学級での活動を通して、これからの社会の形成者として必要となる力を養っていくことができる。

一方で、学級活動の指導についての課題は大きい。杉田・稲垣(2020)は、学級経営や生徒指導は教師個人任せになっている実態があると指摘し、学級活動の指導は、「一部の教師だけが熱心に行っているとか、形だけの活動や間違っただけの指導が行われていたりする」ことを課題として挙げている。筆者自身もこれまでの指導を振り返るとこの指摘の通りで、教師が用意した「問題」について児童に話し合わせるような「形だけの活動」となっていた。そこで、将来の社会参画につながるような学級活動の指導はどうあるべきなのか、その具体像を示す必要があると考える。

(3) 学級活動において育成を目指す、社会参画のための資質・能力

小学校学習指導要領解説特別活動編を見ると、特別活動において育成を目指す資質・能力は「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの視点で整理がされている。そのうち「社会参画」の視点の資質・能力として例示されているものを筆者なりにまとめると、以下の3つの力からなると考えられる。

- ・学校や学級をよりよくするための課題を見いだす力
- ・多様な意見を生かした合意形成を図る力
- ・生活の向上のために、他者と話し合い、協働して解決しようとする態度

このうち、本研究では「学校や学級をよりよくするための課題を見いだす力」(以下、課

題を見いだす力)の育成に注目する。これは、学校生活上の問題発見や問題解決の過程を通して、集団として解決すべき問題点や、伸ばしていきたい良さを見つけることができる力だと考える。ここに注目するのは、将来の社会参画を考えた時に、自分事として解決すべき社会課題に目を向けられることがまず必要であり、そうした気づきがなければ主体的な関わりとなっていけないと考えたからである。

学習指導要領解説では、学級活動の学習過程が図1のように例示されている。

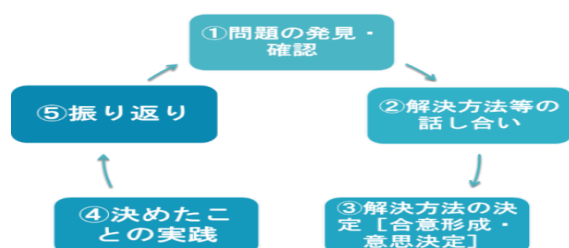


図1 学級活動の学習過程モデル

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編より筆者作成

この中で、課題を見いだす力の育成に大きく関わるのは「問題の発見・確認」と「振り返り」の2つである。いずれも学級の日常の様子や、学級活動における話し合いや実践について振り返り、そこでの気づきを学級全体で共有することとなる。そのため、課題を見いだす力の育成のためには、振り返りという学習活動が大きな役割を担っているといえる。

(4) 先行研究等の整理

国立教育政策研究所(2019)が作成した特別活動の指導資料では、学級活動で見いだすべき「課題」とは「学級や学校生活の充実と向上を図るために、学級の児童全員が協働して取り組まなければ解決できないものが適切」としている。しかし、本資料においてはそうした課題をどのように児童に気づかせていくのかは明確になっていない。

杉田・稲垣(2020)は、「学級会の話し合いをうまく行うことばかり」に目が向きがちな現状を指摘し、その学級の課題に児童が正面か

ら向き合うことの重要性について述べている。そのためには、議題の選定までの児童の問題意識を引き出す指導の必要性に言及はしているが、学級活動における具体的な指導の在り方については不明瞭である。

児童が学級の課題を見いだすための指導の在り方に関して、川本(2016)の学級活動における話し合いへの考察が示唆に富んでいる。川本は、学級活動の話し合いを「解決を必要としない」対話と、「解決を必要とする」討議・討論に分類している。そして、拡散的・共感的に行われる対話によって、学級として「どうありたいのか」というビジョンを共有し、学級集団での合意形成が行われていくべきだと論じている。

以上より、課題を見いだす力の育成のために、対話を手がかりとした学級活動における振り返りを構想し、実践していきたい。

3. 研究内容

(1) 研究対象

山梨県公立S小学校4学年児童(32名)

(2) 研究方法

本研究では、学級活動(1)「学級や学校における生活づくりへの参画」において、課題を見いだす力の育成を目指した振り返りの工夫を継続的に行い、その効果を検証する。振り返りの工夫とは、1つは、「問題発見・確認」や「振り返り」の場面における対話である。これは、先述したように拡散的・共感的に意見の交流を行う中で、学級の課題について共有のビジョンを持たせることをねらいとする。

もう1つは、日常的な振り返り活動である。これは、学級の課題を共有する土台となるように、児童の学級に対するメタ認知を高めることをねらいとして行う。前者は集団に対する、後者は個人に対する手立てであり、相互に関連しながら児童の課題を見いだす力の育成につながっていくと考える。以下、それぞれの振り返りの工夫の具体的な内容について述べる。

①「問題発見・確認」や「振り返り」における対話について

対話的な活動について、本学級の児童は話し手と聞き手のルールが曖昧であったり、考えの「正しさ」が気になり自由に発言ができなかったりするといった実態が見られた。そうした実態を踏まえ、拡散的・共感的な対話ができるように「p4c」（豊田，2020）の対話の手法を参考にした。p4cは対話を通して哲学的に問いを深めていく「philosophy for children 子どもの哲学」という取組である。本来は答えのない問いに対して、疑問を出し合い探究していくことで、主体的に考える力や、多様性を認める態度を養うこと、話し合いの場を子ども自身の手でつくっていくことをねらいとしている。この p4c の基本的なプロセスをもとに児童の実態を鑑みて、「対話のルール」（表 1）を基盤にして、「コミュニティーボール」（図 2）というツールを使って児童の相互指名による対話的な話し合い活動を、学級活動や他教科の学習においても実施した。また、ただの「意見表明」に終始しないように、考えを深めるための視点（図 3）を掲示して参考にしながら、教師が児童に問い返したり、児童同士で疑問を投げかけ合ったりした。

表 1 対話のルール

① 話したいときは手を挙げてボールをもらいます。
② ボールを持っている人だけが話します。他の人は、その人の方を見て話を聞きます。
③ ボールを持っている人が、次に話す人を決めることができます。
④ まだ話していない人に、なるべくボールを回すようにします。手を挙げていない人にまわしてもよいです。
⑤ どうしても話せない時は「パス」をしてもよいです。
⑥ 友達の考えに対して、疑問を見つけられるようにしてみましょう。

豊田(2020)を参考に筆者作成



図 2 コミュニティーボールを使った発言の様子

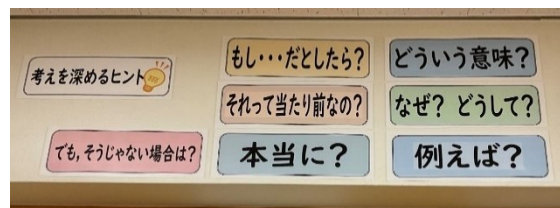


図 3 考えを深めるための視点の掲示

この p4c の対話の手法を生かして、学級活動の学習計画を以下のように設定し実践した。「問題発見・確認」と「振り返り」の段階において児童による対話を取り入れた。

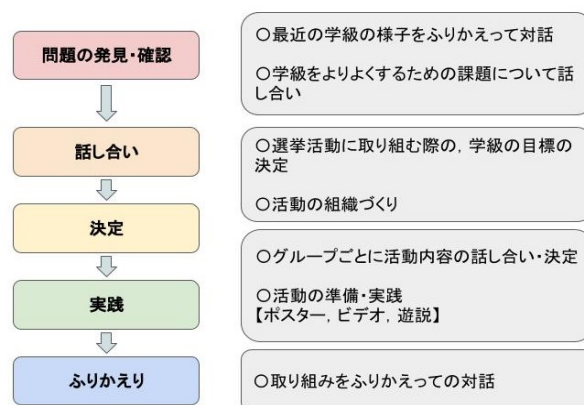
・学級活動(1)

「児童会選挙でクラスをレベルアップしよう」

(ア 学級や学校における生活表の諸問題の解決)

(ウ 学校における多様な集団の生活向上)

・実践期間 10月28日～11月30日



②日常的な振り返り活動について

児童のメタ認知を高めることを目的に、日常的な振り返り活動として「振り返りノート」（図 4）への記述を続けてきた。

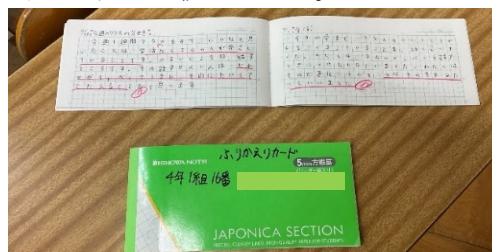


図 4 振り返りノート

1日の終わりにその日の学習を振り返り、できたことやわかったことを3分程度の時間

で記述をさせた。週末には、「クラスの様子」をテーマに、学級の様子について気づいたことや、考えたことを記述させた。児童の記述に対して、教師は、「いいね」や「どうして?」「例えば?」などの一言のコメントでフィードバックを行った。児童が書く事に慣れてきたところで、「なぜなら」や「例えば」といった接続詞を用いるようにするなどの条件付けを行い、理由や具体例などについても振り返って記述ができるようにさせた。また「クラスの様子」については、10月からは「クラスの分析」とテーマを変え、クラスの様子に対する原因や背景、改善策にも目を向けられるようにした。

(3) 検証方法について

以上の学級活動における振り返りの工夫について、その効果の検証をするために3つの視点からの検証を行った。

① 振り返りノートの記述の変容

5月より11月末まで継続してきた振り返りノートの「クラスの様子」の記述について、その内容についてどのような変容があったのかを見取った。

② 対話の分析と振り返りの記述との関連

計画した学級活動(1)の学習過程中的「問題発見・確認」と「振り返り」における児童の発話から、どのように学級の課題を見だし、共有しているのかをその過程を分析した。また、その対話中の発話とそこまでの振り返りの記述との関連についても注目した。

③ 質問紙調査での自己評価の変容

学級目標の達成や学級での問題解決への参画に対する児童の自己評価のために、質問紙を作成した。淵上ら(2006)の「学級集団効力感測定尺度」を参考に、児童の実態に合わせて一部表現を変更した。また、同一の内容項目について主語を「このクラスは」と「わたしは」の2つを設定して、異なる視点からの評価を行った。回答方法は「そう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の4件法である。7月と12月の2回実

施し、その変容を分析した。

4. 結果と考察

(1) 振り返りノートの記述内容について

週末に行った「クラスの様子」の振り返りについては、よかった出来事や以前よりよくなったこと、よくないと思ったことなどが書かれていた。加えて、そうしたクラスの様子に対しての自分の考えを書いている児童も多かった。児童の考えが書かれた部分に注目すると、表3のように大きく4つの内容に分類ができた。

表3 振り返りノートの記述類型

記述の類型	具体例
改善の要望	クラスの直してほしいことがあります。直してほしいことは、大声をださなくても、しずかにしてもらおうことです。(5/14) 学級会を見てみんなもつと発言してほしい。(6/10)
改善の意欲	みんな朝のあいさつが大きくなってきた。けれど、返す人が少ない。こんどは返す人を増やしたい。(6/24) みんな少しちくちくことばがだんだんふえてきている。学級目ひょうなのでみんなでももらいたい。(7/9)
原因・理由	みんなは、先生がいなくなるとしゃべっているのをそこを直したいです。先生がいなくなるとおこられないから気が抜けているんだと思いました。(10/29) 今週のクラスは、掃除の時間(後半)や、給食の「ごうちそうさま」という前の時間にしゃべっておる人が多いと感じた。多分だけど、遊ぶ人がいて、注意した人が多くなって言い返しているからだと思う。(11/12)
改善方法の提案	あいさつのにじのこうか、ぜんぜんあいさつをしてくれない人があいさつをしてくれるようになった。あと最近そうじ中けんかが起きているので、学活で話し合いたい。(7/20) 合間にすぐしゃべっちゃうところは、良くないと思います。げんいんは、一人がしゃべるとみんなしゃべるから、手を挙げている人だけしゃべるというふうにしたいです。(10/29)

まず、「改善の要望」に属する記述は、「～してほしい」など、学級の友達に対する要望である。一方、「改善の意欲」に属する記述は、「～したい」と自分自身も改善に参画する主体として捉えている。また、クラスの問題の「原因・理由」や「改善方法の提案」への言及は、自分自身の関わり方や、自分なりにクラスの問題をとらえている点から、問題解決への参画意識がより高いものと考えられることができる。こうした自分の考えの記述を類型ごとに集計し、その数の変容をまとめると図5のようになった。

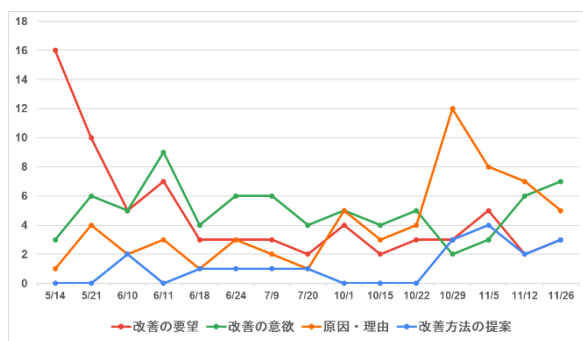


図5 振り返りノートの記事内容の変容

まず「改善の要望」の記述が、急激に減少していったことがわかる。また、同時に「改善の意欲」の記述は増加している。この振り返りノートを始めた時期には、児童が記述したことを一覧にして配布し、学級の友達がどのようなことを考えているのかを共有する活動も行った。また、この時期には児童総会や、学級での集会活動の話し合いも行った。学校や学級の生活づくりの活動とともに、振り返りを重ね、共有することで主体としての意欲を高めることにつながっていたのではないかと考えられる。

次に、後半の時期に「改善の要望」以外の記述が増加した。これは、先述したように振り返りのテーマを「クラスの様子」から「クラス分析」に変更したタイミングと重なる。漫然と振り返りを書かせるのではなく、児童の実態に合わせて視点に明確にするような教師の働きかけもあって効果的な振り返りとなることがわかった。

(2) 対話の分析と振り返りの記述との関連について

本実践の「問題の発見・確認」の過程では、「最近のクラスの様子について思うこと」を話題に、対話を行った。まずは、小グループでの対話を行った。その中で、児童が自ら振り返りノートを取り出し見返しながら話す様子も見られ、学級の様子を振り返るためのツールとして振り返りノートが定着している様子もうかがえた。次に、学級全体で、先述した p4c の手法を取り入れた対話を行った。対

話の進行は基本的に児童に委ね、教師は児童の発言を受け止め、キーワードを板書した。

対話では、まずは表4のように学級の良よくないと思う所について児童の発言が続いた。

表4 対話のプロトコル① (10/28)

児童	発言内容
C9:	思ったことは、誰かひとり授業中に、無駄な話をすると、周りのみんながその話になっちゃって、無駄な話が広がる。
C1:	給食を早く食べた人がしゃべっている。
C31:	C9さんと似ていて、手を挙げていない人以外の人がしゃべりだすから、さわがしくなる。
C3:	えっと、わたしは先生が何かを言わないと行動しないのがダメだと思います。高学年なので、自分たちで行動できないといけないと思います。
C28:	わたしはおしゃべりっていうのに、つけたしっていうか、おしゃべりする声のボリュームが大きい。

こうした発言は、振り返りノートの記述との重なりが多く見られた。例えば、表5にあるようにC9はこの話し合いの発言内容と同様のことを記述していた。また、C31はこの話し合いでのC9の発言も踏まえ、翌日の振り返りノートに学級の問題点の原因とその改善策を記述していた。

表5 C9とC31の振り返りノートの記述

児童	記述内容
C9:	もっとよくしたいことは、むだなことを話さないことです。一人が話してしまうとちがう人もしゃべることがげんいんだと思います。(10/22)
C31:	私は今週のクラスを見ていいところは中休みにもどってくることです。けれど、合間にすぐしゃべっちゃうところは、良くないと思います。げんいんは、一人がしゃべるとみんなしゃべるから、手を挙げている人だけしゃべるといふうにしたいです。(10/29)

次に、表6のようにC31の発言によって学級のいいところについて話題が移っていった。ここでの発言内容は振り返りノートの記述にはあまり見られないものであった。

表6 対話のプロトコル② (10/28)

児童	発言内容
C31:	先生、いいことでもいいの？
C14:	いいんだよ。どっちでもいいよ。
C11:	学活の話合いがたのしい。
C28:	いいことなんだけど、前よりケンカがすくなってきたと思う。
C31:	いいことなんだけど、中休みに戻ってくることを3年生の時に意識していたからちゃんとできている。
C3:	わたしは友達想いの所がいいと思います。
C14:	意見を言う人が多い。

その後、ここまで出た考えに対して疑問に思うことがないかペアトークをさせたのち、学級全体で表7のように疑問を出し合った。

表7 対話のプロトコル③ (10/28)

児童	発言内容
C31:	ケンカが少ないは何ですくないのか。
C3:	ここに出てはいないけど、疑問があるんですが、なんで発言がすると話しくなっちゃうんだらう。
C14:	関係することで言いたくなっちゃう。
C9:	僕は、無駄な話のところでなんで一人が話すその他の人が反応してしまうのか。
C8:	えー、わかんない。
C1:	ケンカが少ないって本当か。
C:	確かに。

ここで注目したいのは表6でC28が発言した児童同士のけんかが少なくなったことについてのC31やC1の疑問である。これに対して、C28は次のように応答している。

表8 対話のプロトコル④ (10/28)

児童	発言内容
C28:	ケンカが少なくなったのは、かんじゃないけど、あっているかわかんないけど、ドッチボールがいまできなくなって、3年生のときは、ドッチボールをずっとしてケンカになっていたから、いまはドッチボールをやってないから、それが理由かな。あと、本当かっていうのは、私は、3年生の時は中休みにケンカがあったら3校時の始めに解決していたから、今はそれがいいから、本当だと思う。

ここまでで時間となったので、話し合いの振り返りを行い、対話を一度打ち切った。次時では、対話によって共有した学級の様子をふまえ、選挙活動へ取り組む上での学級の目標を話し合っただけで、はじめに、前時の疑問でもう少し深めたいことについて児童に尋ね、表9、表10のように対話が展開された。なお、この対話においてC30の発言から始まっているのは教師の指名による。それは、学級担任として児童自身による話し合いでの問題解決に課題があると日頃の観察から感じていたため、また、前時の振り返りでC30がこの疑問を記述していたためである。

このようにけんかが少なくなったという発言を批判的に問い直すことで、現状はトラブルのきっかけとなり得ることが制限されているのであって、トラブルを自分たちで解決できているわけではないということに児童自身が気づき始めた。そこで、教師が「本当に解

決したといえるのか。」とさらに問い返すことで、自分達で話し合いによって課題解決ができていないという学級の課題を発見することができた。

その後の話し合いで、私語が多く学習規律をみんなで守れていないという課題と合わせ、「静かにする時は静かにして、自分達で話し合いができるようにしよう。」という選挙活動を取り組む上での目標を決定した。

表9 対話のプロトコル⑤ (11/1)

児童	発言内容
T:	前の時間に出た疑問について、もう少し話したいなっていうことがありますか。
C30:	なんでドッチボールをしないからケンカが少なくなったのか。
C14:	前、ドッチボールでめっちゃケンカがあったじゃん。
C:	そうそう。
T:	なんでドッチボールがなくなったらケンカがなくなったのかな。
C14:	ケンカのもともなくなったから。
T:	となると、ケンカがもともなくなったから、ケンカをしない。裏を返したら、ちょっと疑問を変えるけど、なんでドッチボールはケンカになっていたわけ。
C:	えー、わかんない。
C7:	ボールが当たったか、当たってないかで。
C12:	審判がいないから。
C24:	ズルをする人が多かったから。
C:	そうそう。

表10 対話のプロトコル⑥ (11/1)

児童	発言内容
T:	先生もこのことが一番気になったんです。これって解決したの。
C:	してない。
C24:	ボールがなくなったからそのまま終わった。
T:	ズルかどうか自分達ではいいかどうか判断ができてなくて、誰か、場合によっては大人が必要ってことだね。
C12:	審判がいてもいっしょだよ。いてもだめ。
T:	自分達で話し合っただけで解決をできて。
C:	いない。
T:	これってこのままでいいの。ドッチボールとかはできなくていいの。
C:	いい。
C9:	いや、かんたん言うなよ。
C14:	先生がいないと必ずケンカが起きるんだよ。先生がいれば解決する。

一連の選挙活動の取り組みを終え、実践の「振り返り」の対話を行った。まずは、それぞれの児童が目標の達成度合いを板書のスケールに示し、そう考える理由について話し合った。そこでは表11のような児童の発言があった。

表 11 対話のプロトコル⑦ (11/30)

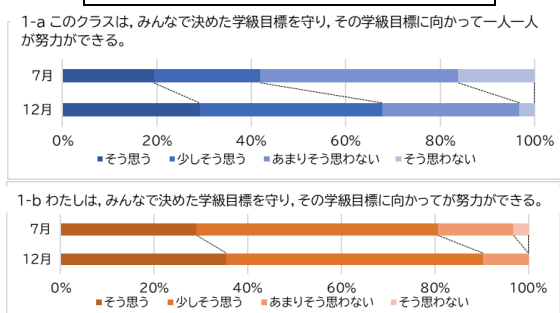
児童	発言内容
C27:	ぼくはできたより一個左のめもりです。理由は、「自分たちで話し合える」は意見がいっぱい出たからできたけど、「静かにする」は、一人がしゃべってみんなが反応してしまって混乱してしまったからできなかったからです。
C1:	ぼくは達成できました。リーダーの進行にそって話し合いができました。
C17:	ぼくはあまり達成できなかったと思います。理由は、自分達で話し合えるようにするのはちょっとできたけど、静かにするはあまりできなかったからです。

いずれの児童も、「自分たちで話し合えるようにする」という目標については、達成できたという評価をしていた。

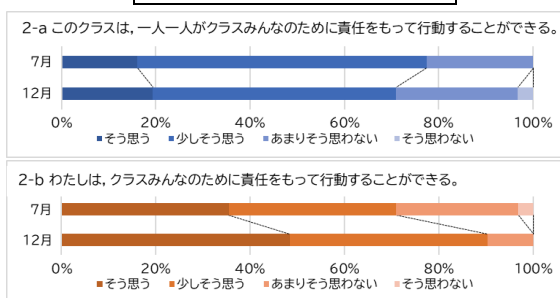
(3) 質問紙調査での自己評価の変容について

7月と12月に行った質問紙調査の結果は図6のようになった。

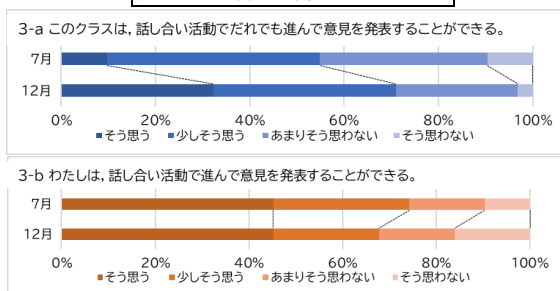
項目1 学級目標の達成にむけて



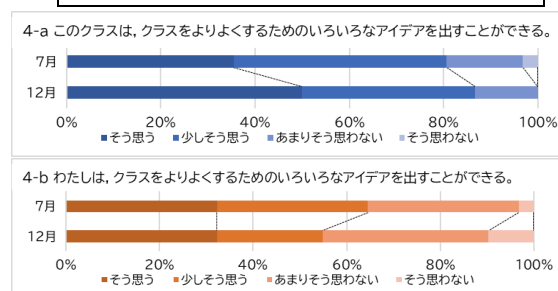
項目2 学級のための行動



項目3 話し合いへの参加



項目4 学級をよりよくするための提案



項目5 問題解決のための話し合い

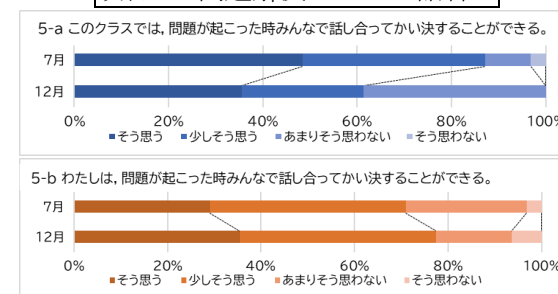


図 6 質問紙調査の結果の比較

項目1、項目2、項目5について個人内の自己評価の上昇が見られた。学級をよりよくしようと行動したり、問題解決のために話し合ったりしようとする社会参画の意識の高まりがあったといえる。また、学級目標の達成に向けた学級集団の取組に対する評価の向上も、常に学級目標を念頭に取組のめあてを決め、振り返りを行ってきたからだと考えられる。このことは、児童の振り返りの記述や対話の発言に学級目標のキーワードが頻出することからもうかがえる。

一方で、項目2や項目5の学級集団への評価はやや下降している。これらの項目に否定的な評価をした児童の振り返り記述を見ると表12のようにあった。ここから、学級をよりよくしようという思いを強くもっているからこそ、他の児童の様子への不満が表れているのではないかと考えられる。

表 12 学級集団への評価の低い児童の記述

児童	記述内容
C10:	みんなはだれかがしゃべっているときに「静かに」と注意していいなと思いました。でもまだ少ししゃべっている人がいるので直したいです。(11/26)
C15:	静かにするはあまりできていないと思った。できていた時もあるけど、あまりできていない時があったから。リーダーが話している時に、友達と話している人がいる。(11/30)

項目3、項目4について学級集団への評価が上昇した。これは、学級活動の話し合いにおいて児童による拡散的・共感的な対話を取り入れた成果だと考えることができる。しかし、同項目の個人内の評価は下降している。提案することについて否定的な評価をしている児童の振り返り記述を見ると、表13のように学級の様子に対する分析や、改善方法を考えること自体はできている。個人の評価が低い一方で、学級集団に対しては高い評価をしている児童も複数いることから、対話によって話し合いが活性化したことで、自分の話し合いへの参加の仕方に厳しい評価をしているのだと考えられる。

表13 提案することの自己評価の低い児童の記述

児童	記述内容
C21:	今週は、横の人、後ろの人などがしゃべって集中できなかったり、やってくれなかったりした。注意がうるさくならないように、しずかにポーズをして注意したい。(11/26)
C32:	わたしがうるさいと思ったのは、給食を食べ終わった後と昼休みや、中休みのチャイムが鳴り終わった思いました。多分けど、いつも一人がみんなをあつめてしゃべっていると思いました。(11/26)

5. 研究のまとめ

(1) 研究の成果について

本研究では、学級や学校での生活をよりよくするための課題を児童が自ら見いだす力の育成のために、2つの振り返りの在り方を示すことができた。

1つ目は、日常的な振り返り活動である。学級の様子について振り返りを継続的に行うことで、児童の問題解決への参画意識が高まりがみられた。そのためには、児童による学校や学級の生活づくりの活動と関連づけることや、振り返りの視点を明確にするといった教師の働きかけも必要であったと考えられる。

2つ目は、個人での振り返りをもとにした対話である。学級活動の「問題の発見・確認」の過程において、拡散的・共感的な対話を行い、互いに疑問を投げかけ合い深めていくことで、児童自身の手で学級の課題を見いだし共有することができた。とはいえ、児童任せ

にすればよいというわけではない。教師には児童の実態を把握したうえで、児童が円滑に対話を行えるような支援や場づくりの関わりが求められる。また、指導者として学級の課題となり得ることに日頃から目を向けておき、対話の中で課題につながる気づきや疑問を見逃さないことも必要である。

以上の振り返りを学級活動で取り入れることで、課題を見いだす力、ひいては社会参画への資質・能力の育成につながることを示唆された。

(2) 課題と今後の展望について

学級活動の本質は「なすことによって学ぶ」である。実践的な活動とそのための合意形成や意思決定が中心であり、本研究は、その前段階の課題発見に対話を取り入れたものである。対話には時間もエネルギーも費やす。児童の実態や議題を踏まえ、計画的に課題を見いだすための対話を取り入れることが必要である。

今後は、本研究で得られた振り返りの有効性を様々な学年、学級での実践に生かし、学級活動の指導の在り方を探っていきたい。

引用・参考文献等

- ・川本和孝(2013)小学校学級活動における話し合い活動の今日的課題, 教育実践研究(17), p27-42
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター(2019)特別活動指導資料みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編), 文溪堂
- ・白松賢(2017)学級経営の教科書, 東洋館出版社
- ・杉田洋, 稲垣孝彰(2020)特別活動で、日本の教育が変わる!, 小学館
- ・豊田光世(2020) p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間のつくり方, 明治図書出版
- ・淵上克義, 今井奈緒, 西山久子, 鎌田雅史(2006)集団効力感に関する理論的・実証的研究-, 岡山大学教育学部研究集録(131), p141-153
- ・文部科学省(2018)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編, 東洋館出版社
- ・日本財団(2019)18歳意識調査「第20回-社会や国に対する意識調査-」要約版

https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/11/wha_pro_eig_97.pdf (2022.1.8 閲覧)