

[教育方法一般]

教師のフィードバックが児童の主体性とスキルの 一般化に与える影響についての事例研究

ークラス会議を中核としたカリキュラムマネジメントに注目してー

小出 晃大*・田中 彩子**・寺西 萌夏***・
小野塚由萌****・永野 祥多*****

1 問題の所在と目的

中央教育審議会(2008)は以前より、変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質・能力を「生きる力」と称し、小学校学習指導要領においても、「生きる力」は、我が国の現状を踏まえた上で児童生徒に求める内容に精査され、育成の継続をしていくことになるとしている。そして、井上・林(2003)は、学校教育の目標は子どもたちの生きる力の育成にあり、生きる力とは社会に対応できる力、すなわち主体性であるにとらえられたと述べている。このように、主体性は学校教育において重視され、その育成が期待されてきたといえるだろう。

主体性について、浅海(1999)は「他のもの(周囲の人の言動、自分の中の義務感(こうしなければいけないといった考え))にとらわれず、行為の主体である我として、自己の純粋な自由な立場において、自分で選択した方向へ動き、自己の立場において選択し、考え、感じ、経験すること。また、そういった、心の構えがある状態」と定義している。また、浅海(2001)は主体性を、「他者との関わりを通して表されるもの」と述べている。早野・佐野(2024)は、他者とのやりとりを通すことで、コミュニケーションスキルが向上するとしており、コミュニケーションスキルを向上させ得る営みとして、赤坂(2016)はクラス会議を挙げている。そして、小出ら(2025)は、クラス会議が児童の主体性向上に寄与する可能性を示している。また、主体性を育む可能性のあるクラス会議について、ネルセンら(会沢訳, 2000)は、社会人としての成功を取める上で必要不可欠な態度とスキルであるポジティブ・ディシプリンを学ぶプログラムの一環として位置付けており、人間関係づくりにおいても有効なことを示唆している。ポジティブ・ディシプリンは8つの概念から構成されており、赤坂(前掲, 2016)はポジティブ・ディシプリンをクラス会議や日常指導において日々伝えるべきこととして具体的に18項目にまとめている。これらのことから、クラス会議や教科学習等のクラス会議以外の場面でポジティブ・ディシプリンを育むことにより、児童の主体性を育成しながら、人間関係づくりを支援していくことができると推察される。

一方で、赤坂(2011)は教科の指導と違って人間関係づくりはそのための時間が確保されておらず、継続的な指導がなされにくいことを指摘しており、教育活動全体で一貫・継続指導を行なう枠組みが必要であると述べている。

鳥居ら(2022)は、赤坂(前掲, 2011)を援用し、「よりよい人間関係を形成する態度を育成するために、学級活動を中核としたカリキュラムマネジメント」の重要性を指摘している。学級活動を中核としたカリキュラムマネジメントとは、人間関係形成において特に大切とされる価値やスキルや態度に関して、様々な場面の中で日常化や一般化をはかるための取り組みのことである。

日常化や一般化を図るという点において、教師は児童の人間関係形成に必要なスキルの変化について「意識的に賞賛」すること、「学級で取り上げる等具体的な促しや働きかけ」をすること等、教師の肯定的なフィードバックが重要であることが明らかにされている(藤枝・相川; 2001, 上條ら; 2021)。つまりクラス会議において教師が肯定的なフィードバックを心掛けることで、クラス会議以外の場面においてもクラス会議に基づいたスキルを発揮し得ると考えられる。

しかし、クラス会議における教師のフィードバックが、クラス会議以外の場面において児童の姿としてどのように影響があったかについて言及した研究は管見の限り見当たらない。また上條ら(前掲)は、人間関係形成において必要なスキルの一般化について、「セルフモニタリングの記述からのみわかるものであり、実際に子どもたちの行動にどのよう

*三条市立飯田小学校 **上越市立和田小学校 ***横浜市立港南台第二小学校 ****小田原市立新玉小学校
*****上越教育大学教職大学院

な変容があったかについては明らかにされていない」と指摘しており、実際の児童の姿を捉え、人間関係形成において必要なスキルを発揮しているか調査していく必要がある。

そこで、本研究では、クラス会議の価値に基づいた教師のフィードバックが、児童の主体性の育成及び日常場面における言動にどのように影響を与えているのかを検討し、その般化の実態を児童の具体的姿から明らかにすることを目的とする。

2 研究方法

(1) 調査対象校及び調査対象者

A市立B小学校

第1学年18名(男子7名・女子11名) 第2学年24名(男子12名・女子12名) 第3学年24名(男子12名・女子12名)

第4学年27名(男子15名・女子12名) 第5学年21名(男子9名・女子12名) 第6学年32名(男子17名・女子15名)

及び各学年の担任

(2) 調査期間

令和5年8月30日～11月24日

(3) 調査の概要

全学級のクラス会議を調査期間中に週1時間ずつ参観し、教師はどのようなフィードバックをしており、また、クラス会議以外の場面において児童がどのような言動をしているのかを調査するため、次の事項を検討した。

① クラス会議における教師のフィードバック

教師の働きかけをクロズドコーディングで分類し、その度数を検討することにより教師の指導態度の特徴を追及した菊池・山本(2015)に倣い、クラス会議場面における教師から児童へのフィードバックにどのような特徴があるか検討した。なお、着目する教師のフィードバックのカテゴリー作成に当たっては、クラス会議における教師の指導行動について、赤坂(前掲, 2016)が提示するポジティブ・ディシプリンを参考にカテゴリーを作成し、18の観点を示した(表1)。

② クラス会議以外における児童の具体的姿

上條ら(前掲)の人間関係形成において必要なスキルの般化について、実際の児童の行動変容を捉えていく必要があるという指摘から、実際の児童の姿を明らかにするため、児童の観察を行ない、どのような特徴があるか検討した。なお、教師のフィードバックに関する般化が起きているかを調査するため、着目する児童の言動のカテゴリーも、教師のフィードバックと同様に表1のカテゴリーを使用した。

表1 ポジティブ・ディシプリンの18項目カテゴリー

ポジティブ・ディシプリン18項目	説明
ポジティブな感情を大事にし、それを伝える	「いいね」「嬉しい」など、肯定的な感情を伝えている
物事は順番にやる	話し合いの際に、話す分量を平等に話そうとしている
みんなで決めたことはみんなでやる	自分たちに関わることを自分たちで決め、それを実行している
聞いていることを態度で示す	話をする人の方を向く、頷く、リアクションするなど、聞いていることを態度で示している
相手の気持ちを考えた言い方をする	仲間と意見が違う時に、相手の意見を受け入れた上で自分の意見を伝えている
問題を解決するために話し合いをする	学級内の問題に限らず、問題を解決する上で、仲間を尊重・思いやろうとしている
ルールをもとに安心できる話し合いをする	仲間を傷つけない・安心させるように話し合いをしている
一人一人みんな見方、考え方は違う	意見の違いを受け入れて尊重しようとしている
物事にはよい面とそうでない面がある	アイデアに対してよい面だけでなく、よくない面など、いろいろな角度から物事を見ようとしている
人の長所に目を向ける	仲間の長所やよさを伝えている
よくないことをしている人を責めたり罰したりしない	よくないことをしている人に対して強く言うのではなく、やさしく伝えている
人の長所を見つけ、励まし、応援することで安心できるように関わる	良さを見つけ、それを続けることを応援するような言葉を言っている
人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする	仲間のためにアイデアを出している 思いついたアイデアをどんどん伝えている
協力する	話し合いやすい雰囲気を作っている (個人ではなく)学級や全体に対するサポートをしている
仲間を尊敬する	援助要請をしたり、尊敬の気持ちを表そうとしたりしている
自分たちの問題は自分たちで解決する	自分や自分たちが困った時に変えられるのは自分たちであると言う責任感を持ち、学級の問題を自分たちで解決しようとしている
誰かの役に立つことをする	(特定の)困っている仲間に対するサポートをしている
自分を信じよう	人との繋がりの中で自分に自信を持った行動をしている
その他	上記に分類できないもの

(4) 調査方法

教室の後方にビデオカメラを設置し、ICレコーダーを授業者に身につけてもらい、録画、録音したものを分析に活用した。

3 分析方法

(1) 効果測定の方法と分析方法

① 主体性について

児童の主体性を測るため、浅海（前掲，1999）の「主体性尺度」（4件法）を使用した。なお、学級内には尺度における数値の低群が存在することが予想される。小出ら（前掲）は主体性尺度の結果から低群の上昇を確認し、児童の主体性を高める上で有効であることを示唆している。よって、この質問紙調査においても、低群の児童に注目して分析を行ない、主体性を高める上で有効か検証する。低群の選定については、本研究では合計点が学級内における合計点の平均値未満に該当する児童とした。

② クラス会議における教師のフィードバックの内容と割合

まず、クラス会議を観察して教師の言動に関するフィールドノーツを作成した。次に、佐藤（2008）の演繹的コーディングを援用し、赤坂（前掲，2016）が提示するポジティブ・ディシプリンに準拠して分類し、クラス会議において、どのような教師のフィードバックが存在するのか確認した。なお、分析対象時間は42時間であった。

③ クラス会議以外における児童の具体的な姿

まず、クラス会議以外の学習時間を観察して児童の言動に関するフィールドノーツを作成した。そして、佐藤（前掲）の演繹的コーディングを援用し、赤坂（前掲，2016）が提示するポジティブ・ディシプリンに準拠して分類し、クラス会議以外の学習において、どのような児童の言動が存在するのか確認した。なお、分析対象時間は、国語9時間、算数7時間、理科1時間、生活科6時間、家庭科2時間、体育1時間、道徳1時間、総合的な学習の時間1時間、学活1時間、計29時間であった。

④ 倫理的配慮

調査は、学校長、教頭をはじめ全職員に口頭・紙面で研究内容を説明し、承諾を得た上で実施した。研究で得た情報は、研究目的以外で使用しないこと、データ処理後は、一定期間管理後、適切に破棄することを文書と口頭で説明した。そして、研究結果は、論文としてまとめ、関係学会で発表を行うこと、発表の際に研究参加者個人が特定されることのないように匿名性を守ることを伝え、研究者の所属と連絡先を明記しいつでも連絡が取れるようにできることを対象者に説明し、同意を得た。なお、調査終了後に内容および実施に関して学校から問題点の報告はなかった。

4 結果と考察

(1) 主体性尺度の結果

浅海（前掲，1999）による主体性尺度の使用にあたって、内的整合性を確認するために事前調査の結果をもとに α 係数を算出したところ、十分な信頼性が確認されたため、尺度の項目をそのまま使用した（ $\alpha=.96$ ）。この尺度を用いて、全児童に対して意識調査を調査期間中の9月上旬と11月下旬に1回ずつ実施し、4件法で回答を求めた。さらに欠損値については平均値を代入して60名分を集計し、一要因参加者内分散分析を行った。全校低群において、「合計」について1%水準で有意な上昇が見られ、その下位項目においてもいくつかの有意な上昇が見られた。

(2) クラス会議における教師のフィードバックの内容と割合

全担任のフィードバックにおいて、ポジティブ・ディシプリン18項目のカテゴリーの割合が高い順に左のように示す（表3）。表3を見ると、【ポジティブな感情を大事にし、それを伝える】【人を助けるためにたくさんのアイデアを集

表2 主体性尺度低群の結果

	項目数	B小学校低群 (n=60)			F比
		9月	11月		
積極的な行動	4項目	Mean (SD)	11.40 (2.70)	12.02 (3.02)	2.70n.s.
自己決定力	4項目	Mean (SD)	9.65 (2.23)	10.05 (2.08)	8.15**
自己を方向づけるもの	4項目	Mean (SD)	11.68 (2.92)	13.47 (2.33)	17.32**
自己表現力	4項目	Mean (SD)	10.53 (2.49)	11.65 (3.07)	8.23**
好奇心	4項目	Mean (SD)	11.05 (2.43)	11.68 (0.67)	2.19n.s.
全体	20項目	Mean (SD)	55.50 (8.11)	59.48 (10.30)	12.23**

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

表3 全担任のフィードバックにおけるポジティブ・ディシプリンの割合

ポジティブ・ディシプリン 18 項目 (N=283)	割合
ポジティブな感情を大事にし、それを伝える	14.7%
人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする	12.1%
ルールをもとに安心できる話し合いをする	11.9%
聞いていることを態度で示す	8.7%
協力する	6.2%
人の長所を見つけ、励まし、応援することで安心できるように関わる	5.5%
人の長所に目を向ける	4.6%
自分たちの問題は自分たちで解決する	4.0%
物事にはよい面とそうでない面がある	3.0%
相手の気持ちを考えた言い方をする	2.7%
仲間を尊敬する	2.4%
誰かの役に立つことをする	2.4%
一人一人みんな見方、考え方は違う	2.2%
よくないことをしている人を責めたり罰したりしない	2.0%
みんなで決めたことはみんなで作る	1.6%
問題を解決するために話し合いをする	1.6%
物事は順番にやる	0.5%
自分を信じよう	0.5%
その他(合計)	13.2%

【ポジティブな感情を大事にし、それを伝える】の具体の言葉から、下線部①のように教師自らがポジティブな感情を表出することで温かい雰囲気をつくり出そうとしていることが窺える。ネルセンら（前掲）は、ポジティブな雰囲気ですら会議を行なうことが自尊心を高めることにつながるとしている。また、早川ら（2011）は、自尊心や自己肯定感を得ることによって、主体性が育まれると述べている。つまり、担任がクラス会議においてポジティブな感情を伝えることで、子どもの主体性を育むことにつながると考えられる。

9月21日 教師E

【人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする】

②1つ決まったんですがさっきEさんも言っていた通りに、これ全部4松（4年生）の意見で持っていってもいいんじゃないかなと思って。でも、4松（年生）の中ではこの4番が一番多かったんですっていう言い方をすればいいんじゃないかなと思います。

【人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする】の具体の言葉から、下線部②のようにどのようなアイデアに対しても肯定的かつ受容的な態度をとっていることが窺える。矢崎ら（2023）は、主体的な探求活動に影響する要因の一つとして「他者からの受容」を挙げている。このことから、クラス会議においてどのようなアイデアに対しても教師が受容的な態度を示すことで、子どもたちが主体的に活動することに繋がっていくと考えられる。

11月15日 教師F

【ルールをもとに安心できる話し合いをする】

今日は、あの一、おしゃべりはあったんだけど、③注意する人がいたりとか、トントンって叩くひとがいたりとか、えー、ちょっとずつみなさんのこの④クラス会議もレベルアップしてるのかなって思いました。

【ルールをもとに安心できる話し合いをする】の具体の言葉から、下線部④のようにクラス会議に関して肯定的な評価をする過程で、下線部③のようにルールや模範的な行動を改めて共有することで、子どもが安心してクラス会議に参加できるようにしていることが窺える。武・山内（2023）は「主体的活動の際に必要なのは、安心感を形成した環境が整えられていることである」としている。このことから、ルールを確認することでクラス会議に参加する安心感を醸成し、主体的に活動できるようになると考えられる。

(3) クラス会議以外における児童の具体の姿

児童の具体の姿において、ポジティブ・ディシプリン18項目のカテゴリーの割合が高い順に左のように示す（表4）。

日常場面における般化を図るという点において、藤枝・相川（前掲）の指摘から、教師の肯定的なフィードバックが児童の人間関係形成において必要なスキルの習得につながることが窺える。よって、高い割合を示した教師のフィードバックが児童の具体の姿にどのように関連しているのか、それぞれのカテゴリーに関する児童の具体として、以下に、出現した割合が高い順に考察をしていく。

まず、【人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする】が多かった。これは、教師のフィードバックにおいても同様に高い割合を占めたものだった。次に【誰かの役に立つことをする】が多かった。

めてよりよいアイデアを見つけようとする】【ルールをもとに安心できる話し合いをする】の割合が高いことが分かる（表3）。それぞれのカテゴリーに関する教師の指導行動の具体として、以下に出現した割合が高い順に、担任の具体的なフィードバックを示し、考察をしていく。

11月2日 教師C

【ポジティブな感情を大事にし、それを伝える】決めた内容も、お料理にしろ、お手紙にしろ、きつとDさんのお母さんが喜んでくれるんじゃないかなあ。そんな気持ちでみんなが考えて①クラス会議の暖かさが溢れていたなあと思いました。よく頑張りました。

表4 全児童の言動におけるポジティブ・ディシプリンの割合

ポジティブ・ディシプリン 18 項目 (N=283)	割合
人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする	12.9%
誰かの役に立つことをする	12.4%
聞いていることを態度で示す	10.3%
仲間を尊敬する	9.3%
ポジティブな感情を大事にし、それを伝える	8.8%
相手の気持ちを考えた言い方をする	8.2%
協力する	7.8%
自分たちの問題は自分たちで解決する	4.1%
一人一人みんな見方、考え方は違う	3.6%
物事にはよい面とそうでない面がある	3.1%
よくないことをしている人に責めたり罰したりしない	3.1%
みんなで決めたことはみんなでやる	2.6%
ルールをもとに安心できる話し合いをする	2.6%
人の長所に目を向ける	2.6%
物事は順番にやる	2.6%
人の長所を見つけ、励まし、応援することで、安心できるように関わる	2.0%
問題を解決するために話し合いをする	2.0%
自分を信じよう	1.5%

11月24日 体育 児童G

【誰かの役に立つことをする】

カエルの足うちがうまく出来ないHさんに対し、「⑤足が下に行っちゃうから、こう言う感じで上にいけばいいんだよ!」とアドバイスをする

具体例を示す。

体育の練習で困っている友達に対して下線部⑤のように援助している様子が窺える。山本・赤坂(2016)は教師から承認し、ポジティブな感情を示すことによって、生徒が友達へ援助できるという気持ちにさせるとしている。このことから、教師のフィードバックにあった【ポジティブな感情を大事にし、それを伝える】ことが友達に援助できるという有能感を醸成し、実際に行動に移していると

考えられる。次に、【聞いていることを態度で示す】【仲間を尊敬する】が多かった。具体を示す。

11月10日 生活 児童I

【聞いていることを態度で示す】

⑥友達の発表に対して頷いて聞いていた。

11月17日 国語 児童J

【仲間を尊敬する】

友達の発言に対して「⑦その人の意見が悪いみたいに言うな」と伝えていた。

【聞いていることを態度で示す】では下線部⑥のようにクラス会議での聞くルールを、【仲間を尊敬する】では下線部⑦のようにクラス会議での相手を責めたり罰したりしないルールを意識していることが窺える。クラス会議以外の児童の活動ではクラス会議のルールをそのまま応用できない場面もあった。そのため、直接的に【ルールをもとに安心できる話し合いをする】が出なかったが、クラス会議のルールを意識した児童の行動も見られた。つまり、教師のフィードバックにあった【ルールをもとに安心できる話し合いをする】を児童が認知し、クラス会議以外の場面も意識的に行動しているといえる。

これらのことから、児童は教師のフィードバックしたポジティブ・ディシプリンの内容に関する行動をとっていたと考えられる。よって、クラス会議における教師のフィードバックは児童が価値やスキルや態度を実行する動機づけとなり、クラス会議以外の場面においても般化されていくと考えられる。

5 全体考察

本研究では、クラス会議の価値に基づいた教師のフィードバックが、児童の主体性や日常場面における児童の姿にどのように影響を与えているのかについて検討してきた。主体性尺度では、低群にあたる児童について多くの項目で有意な上昇が見られた。また、主体性を向上させる要因として教師のフィードバックに着目した。その結果、ポジティブ・ディシプリンの18項目において【ポジティブな感情を大事にし、それを伝える】【人を助けるためにたくさんのアイデアを集めてよりよいアイデアを見つけようとする】【ルールをもとに安心できる話し合いをする】の割合が高かった。教師のフィードバックは肯定的な言葉がけが多く、継続的なポジティブ・ディシプリンのフィードバックが児童の自尊心や自己肯定感の向上につながったと考えられる。さらに、教師のクラス会議の価値に基づいたフィードバックが、クラス会議外の場面における児童の言動にどのような影響を与えているのか観察を行なった。その結果、クラス会議以外の場面の児童の姿でも教師のフィードバックと対応するポジティブ・ディシプリンの項目が多く見られた。このことから、クラス会議の教師のフィードバックから、クラス会議の価値やスキルや態度を理解し、子どもたちがクラス会議以外の場面においても必要な場面に応じて使おうとしている可能性が示唆された。これらのことから、教師のクラス会議の価値に基づいたフィードバックによって、児童の人間関係形成において必要なスキルが日常場面において般化され、クラス会議の価値が児童の中で浸透したことで主体性が向上した可能性が見出された。

6 課題

本研究はクラス会議場面での教師フィードバックに着目しており、クラス会議以外の場面における教師のフィードバックについては確認を行っていない。藤枝・相川（前掲）は、「日常場面でのフィードバックは獲得した社会的スキルの般化を促進させると考えられる」と述べている。よって、クラス会議以外の場面におけるクラス会議の価値に基づいた教師のフィードバックが、児童の人間関係形成において必要なスキルの般化へとどのように繋がっていくのかということを明らかにしていくことが課題として挙げられる。

【引用文献】

- ・赤坂真二：「スペシャリスト直伝！ 学級づくり成功の極意」，明治図書，p.57，2011.
- ・赤坂真二：「赤坂版「クラス会議」バージョンアップガイド みんなの思いがクラスをつくる！」，ほんの森出版，p.29，pp.64-75，2016.
- ・浅海健一郎：「子どもの「主体性尺度」作成の試み」，『人間性心理学研究』17(2)，pp.154-163，日本人間性心理学会，1999.
- ・浅海健一郎：「臨床心理学における「主体性」概念の捉え方に関する一考察」，九州大学心理学研究2，pp.53-58，九州大学大学院人間環境学研究院，2001.
- ・井上史子・林徳治：「メディアを活用した児童・生徒の主体的学習態度の変容を図る授業の実証研究」，教育情報研究19(3)，pp.3-14，日本情報教育学会，2003.
- ・上條正太郎・檜野華鈴・矢野保志斗・赤坂真二：「共同体感覚を育む集団SST-般化を促す統合的プログラムの試み-」，日本学級経営学会誌3，pp.1-10，日本学級経営学会，2021.
- ・菊池香・山本奨：「小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリ-作成の試みと教師の指導態度」，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，14，pp.373-384，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター，2015.
- ・小出晃大・山本智子・服部純平・田中彩子・寺西萌夏：「児童の主体性を高めるクラス会議における教師の働きかけ」，教育実践研究(35)，pp.217-222，上越教育大学学校教育実践研究センター，2025.
- ・佐藤郁哉：「質的データ分析法-原理・方法・実践」，新曜社，2008.
- ・武寛子・山内乾史：「幼児保育教育における子どもの「主体」の視点に関する比較分析」，佛教大学教育学部学会紀要23，pp.163-174，佛教大学教育学部学会，2023.
- ・鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・深瀬和朗・矢野保志斗・赤坂真二：「共同体感覚を育成するための学級活動を中核としたカリキュラム・マネジメントに関する事例研究-「ステーション授業構想」をもとにした取り組みを通して-」，日本学級経営学会誌4，pp.37-46，日本学級経営学会，2022.
- ・ジェーン・ネルセン，リンロット，H・ステファン・グレン（会沢信彦訳）：「クラス会議で子どもが変わるアドラー心理学でポジティブ学級づくり」，p.56，コスモス・ライブラリー，2000.
- ・早川透・廣内絵美・井上紀知・藤村彰・須崎幸代・八講宏史・中尾唯広・國方功大・納富美帆：「特別支援学校における『生徒の主体的参加』を目指す授業の創造(5)-3年間の実践成果と今後の課題-」，京都教育大学教育実践研究紀要11，pp.159-168，2011.
- ・早野眞美・佐野寧音：「重度・重複障害児へのコミュニケーションアプローチにおける支援の方策-放課後等デイサービスでの関わりを通して-」，大阪教育大学障害児教育研究紀要，46，pp.75-89，大阪教育大学教育学部総合教育系特別支援教育部門，2024.
- ・藤枝静暁・相川充：「小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討」，教育心理学研究49(3)，pp.371-381，日本教育心理学会，2001.
- ・文部科学省：「平成20年中央教育審議会答申」，2008.
- ・矢崎貴紀・小林慎一・後藤芳文・森研堂・今井航・渡辺康孝・中村大輝：「SSHにおける主体的な探究活動に影響する諸要因の検討-玉川学園高等部における探究活動の取り組みを事例として-」，理科教育学研究63(3)，pp.669-675，日本理科教育学会，2023.
- ・山本宏幸・赤坂真二：「生徒指導困難校における教師と生徒の信頼関係の構築に関する事例的研究」，上越教育大学教職大学院研究紀要3，pp.11-23，上越教育大学，2016.