

## 令和6年度 研究推進計画

## 1 研究の概要

## (1) 研究主題・副題

自らを表現し、**共によりよい生き方を求める**児童の育成  
～「ひと・もの・こと」と多様にかかわり、対話を通して学びを深める学習を通して～

## (2) 研究主題の設定理由

高度情報化社会の進歩と共に、時代は Society5.0 のステージに向かおうとしている。ビッグデータを活用した情報管理、タブレット端末やAI機器の普及など、個人と社会とのつながりが情報機器を通じた不透明なつながりに移っていく一方で、身近な集団や周囲・地域との生身のつながりが薄れつつある。このような社会の変化は、児童を「閉ざされた個」にし、「他者が自分をどう見ているか」「他者の行動によって自分に不都合が起こらないか」などといった心配や不安が先立ち、自ら身近な集団や周囲にかかわろうとする心の力が弱まりつつある。第四期教育振興基本計画(2023)において、「持続可能な社会の創り手の育成」と並び「日本社会に根ざしたウェルビーイングの向上」が掲げられ、ウェルビーイングが教育施策上の重要な柱の一つに位置付けられた。計画では、「多様な個人それぞれが幸せや生きがいを感じるとともに、地域や社会が幸せや豊かさを感じられるものとなるよう、教育を通じてウェルビーイングを向上」との方針が盛り込まれている。遠藤利彦(2024)は、個人と社会のウェルビーイングの向上のためには、自己と社会性の力が必要であり、自己に関わる心の性質として、「自己肯定感」、「自己効力感」、「自立心や自律性」などを挙げ、社会性に関わる心の性質として、「コミュニケーション能力」、「共感性」や「思いやり」、「協調性」や「道徳性・規範意識」などを挙げ、それらが重要な働きをするとしている。また遠藤(2017)は、非認知的能力の可塑性・変容可能性から、それらを3層に整理し、表層を比較的容易に習得が見込まれるもの(社会的スキルやマナー、社会的規範やルールに関する知識)、深層を発達早期段階に基盤が形成されるもの(気質やパーソナリティなど)、中層を発達の時間軸の中で徐々に形成されるものとし、自己効力感や共感的態度、向社会性などの心の性質は中層に位置付き、それらがライフイベントや学習の蓄積などを受けて変容可能が見込まれ、教育的介入の意義を見出している。

本校は、平成29・30年度と「『道徳教育改善・充実』総合対策事業(メニュー1)」の指定を受け、道徳教育を推進してきた。その中で、導入・思考・振り返りの場を位置付けた1単位時間の学習展開や、カリキュラムマネジメントを生かした「パッケージ型ユニット道徳」の実践・改善を行ってきた。一昨年度からは生活科・総合的な学習の単元開発を進め、地域のよさを見つめ、地域とのかかわりを深める学習を進めてきた。結果、児童アンケート調査では、向上心や粘り強さは7p(R4:80%→R5:87%)、集団や地域への参画意識は11p(R4:75%→R5:86%)向上し、課題としていた自尊感情に関わる項目は84%まで向上した。(R4:70%→R5:84%)

しかし他者や集団とのかかわりにつまづきを感じている児童も多く、「自分自身を上手に表現できず、他者とのかかわりに自信がもてない」「他者に同調し、身近な集団の中で自分の意思を表現することができない。」「等身大の自分と理想とする自分の姿に差があり、自分の個性や、がんばり・成長をよさとして受け止めにくい。」といった様子も見られる。このような児童の多くは、「自分にいいところがある」という質問に対して否定的な受け止めをしている傾向があり、身近な集団や周囲とのかかわりにおいて受け身がちであったり、逆に相手の気持ちを考えず自分本位な言動や行動をとったりする。また高学年のアンケート結果(令和5年度)では、「自分が、学級やまわりの人から認められている。」と回答した児童は77%で、道徳科における自己表現に対する肯定的回答は67%に止まっていた。(学校全体:76%)これらのことは、他者や身近な集団の中で自分を上手く表現できず、自分の安心できる居場所や関係がつかれなかったり、自分らしさや個性が発揮できずにいたりすることが要因として考えられる。

そこで、研究テーマを「自らを表現し、**共によりよい生き方を求める**児童の育成～『ひと・もの・こと』と多様にかかわり、対話を通して学びを深める学習を通して～」とし、道徳教育を中核にすえた教育活動を展開し、児童の自尊感情を高め、児童一人一人が他者や身近な集団の中で、自分の感じ方や思い・価値観などを表現し、自他や周囲と主体的にかかわろうとする態度を育てることをねらいとした。そのために道徳の時間、生活科・総合的な学習の時間、各教科・特別活動とのつながりを意識した教育活動や、対話を通して学びを深める学習などを充実させ取組を進めることとする。

### (3) めざす児童の姿 ～自らを表現し、共によりよい生き方を求める児童～

#### ○「自らを表現する児童」とは

本校がめざす「自らを表現する児童」は、単に技能が高い児童を意味するのではない。他者や集団、周囲（社会）とのつながりの中で培われる自己有用感や、ありのままの自分を受け止め、自らを伸ばさせようとする自己肯定感に支えられ、「自分の感じ方や思い、価値観などに問いかけながら、自分の経験や体験、学びなどをもとに、自分の思いがより表せるように表現する児童」を指している。

人は自らの思いを表出するとき、自分の心の内にある感じ方や思い、価値観などに問いかけながら、思考し、自分の思いがより表せるように言葉を紡いでいく。自分の内なる世界を真摯に表した言葉は自分自身そのものであり、自分の表現が価値あるものと認められれば肯定的な感情が生まれる。このように自らを表現することは、自分の内なる世界を外化することであり、自分らしさの表出でもある。だが自らを表現することに抵抗を感じる児童は少なくない。これは、自分の思いを表出する経験の少なさもあるが、自分自身への自信のなさや自分を取り巻く周囲がどう受け止めるかといった不安感、自らの内なる世界への過度の固執なども要因と考えられる。このように自らを表現することは、個としての知的活動（思考・論理）や感性や情緒の働きだけでなく、自尊感情や自己実現への意欲、周囲とのつながり、他者とのコミュニケーションといった他者の介在にも大きく関係していると言える。

#### ○「共によりよい生き方を求める」とは

本校でめざす「共によりよい生き方を求める児童（共に学びを拓く児童）」とは、「自分を取り巻く外界（『ひと・もの・こと』）に対して受け身ではなく、それらに自ら働きかけ、試行錯誤しながら問題解決したり、他者の多様な考えや価値（観）にふれながら、他者と共に集団や周囲（社会）をよりよくするために自らできることを考え実践しようとしたりする児童を指している。

第四期教育振興基本計画（2023）では、「日本の社会・文化的背景を踏まえ、我が国においては、自己肯定感や自己実現などの獲得的な要素と、人とのつながりや利他性、社会貢献意識などの協調的な要素を調和的・一体的に育み、日本社会に根ざした『調和と協調』に基づくウェルビーイングを教育を通じて向上していく」と示された。こうした「調和と協調」に基づくウェルビーイングの考え方は、個人の幸福が尊重され、それぞれの個性や自発性を引き出しつつ、それが他者とのつながりやかかわりの中で響き・共鳴・共創する協調であると捉えられる。

児童は様々なかかわりの中で生活している。これらは、「自分とのかかわり」「他者とのかかわり」「集団や周囲（社会）とのかかわり」「外界（もの・こと）」とのかかわりに大別できるが、児童は、自分を取り巻く環境とのかかわりがあるにもかかわらず、そのよさに気付かなかったり、自分の経験で得た負の感情や一面的な見方に固執したりすることが多い。例えば、自分を他者と比べて「自分はだめだ」と思い込んだり、自分にとって都合の悪い人を「〇〇な人」と決めつけたりする。また集団生活においても、「だれかが何とかしてくれる」と受け身がちになり、他者の営みに気付かず過ごしていたりする。

児童が、「自らを表現し、**共によりよい生き方を求める**」ためには、自分を取り巻く集団や周囲とのかかわりの中で、健全な自尊感情が育まれることが大切である。国立教育政策研究所（平成27年）によると、「自尊感情が高いことは、必ずしも自己有用感の高さを意味するのではなく、他者の存在を前提としない自己評価は、社会性に結びつくとは限らず、自己有用感に裏付けられた自尊感情が大切である」と言及している。自己有用感とは「他者の役に立った」「他者に自分を理解してもらえた」など他者とのつながりの中で培われる自尊感情で、「他者よりもできた」「一番になった」などの自己有能感とは意味合いが異なる。自尊感情については様々な定義や解釈があるが、近藤卓（2010）は、自尊感情をすごい自分（社会的自尊感情）とありのままの自分（基本的自尊感情）の二つの領域に分類し、健全な自尊感情を育むためには、後者を土台とした自尊感情を、他者と共感的に感情や体験を積み重ねながら育むことが大切であると述べている。また前野隆司（2013）は、人の幸せとがんばる心の相関関係について調査し、幸福度の感じ方には、①自己実現と成長（やってみよう因子）、②つながりと感謝（ありがとう因子）、③前向きと楽観（なんとかなるさ因子）、④独立と自分らしさ（ありのままの因子）という4つの因子が関係していると述べている。

これらのことから、健全な自己肯定感とは、他者や集団、周囲（社会）とのかかわりの中で自分の個性や存在が認められ、自分らしく力を発揮できる居場所（自己実現の場）があってこそ生まれ、その安心感や心地よさが土台となり、自分を見つめ、他者とよりよい生き方や在り方を考える態度の育成につながると言える。つまり人とのつながりの中で培われる自己有用感の育成と自己実現の場が、自己を見つめ、ありのままの自分・よりよい自分を考える土壌となると言える。だからこそ、「ひと・もの・こと」への多様なかかわりをつくり、自分と他者、自分と周囲との関わりを見つめ直すこと（自己省察）は、

人とのかかわりの中で生きる自己認識を深め、他者と共によりよい生き方や在り方を考える上で、大切な営みだと言える。

以上のことから、本校でめざす「自らを表現し、**共によりよい生き方を求める**児童」は、次の通りとする。

**自己有用感や自己肯定感、自己実現への意欲に支えられ、自分の感じ方や思い、価値観などに問いかけながら、自分の経験や体験、学びなどをもとに、自分の思いがより表せるように表現すると共に、自分・他者・周囲（集団・社会・外界（「ひと・こと・もの」）と主体的にかかわり、他者と共によりよい生き方や在り方を考えようとする児童**

○自らを表現し、自他や周囲と豊かにかかわろうとする児童の具体的な姿

【自己有用感や自己肯定感、自己実現への意欲に支えられている】	
自己有用感（効力感）	他者とのかかわりや身近な集団の中で、自分が役立っている、認められていると感じている。
自己肯定感	すごい自分だけでなく、ありのままの自分も大らかに認めている。 【基本的自尊感情と社会的自尊感情との調和】
自己実現への意欲	他者とのかかわりや身近な集団の中で自分の力を発揮したり向上させたりすることへ意欲を持っている。
【自分の感じ方や思い、価値観などに問いかけながら、自分の経験や体験、学びなどをもとに、自分の思いがより表せるように表現する】	
自分との対話	自分の感じ方や思い・価値観などに問いかけながら、自分なりに考えを表出している。
他者との対話	
教材との対話	
	自分とは異なる他者の考えや価値（観）にふれたり、学びの過程を振り返ったりしながら、多面的・多角的な考察を加え、自らの認識や自己の生き方について考えが深まったことを表している。
【自分・他者・周囲（集団・社会・外界（「ひと・こと・もの」）と主体的にかかわり、他者と共によりよい生き方や在り方を考えようとする】	
自分と主体的にかかわる	自分を一面的に捉えるのではなく、さまざまな側面から等身大の自分を見つめ、よさや個性、がんばり（成長）などを認めつつ、自己に希望や夢をもち、さらによりよく伸ばしていこうとする。
他者と主体的にかかわる	他者の個性や特徴を認めると共に、他者の気持ちを推し量りながら、共によりよく過ごせるように、自らできることを考え実践しようとする。
集団や周囲（地域）と主体的にかかわる	集団や地域によさに気付き、その一員として、目的を達成したり問題を解決したりするために、自分の役割を果たすと共に、集団や地域のために、自らできることを考え実践しようとする。
「こと・もの」と主体的にかかわる	自分を取り巻く外界（対象）に対して、問題を見出し、その解決のために、試行錯誤しながら粘り強く取り組んだり、新たに問題や目的を見出したりする。 <b>学んだことを生活に生かしたり、学んだことから生活を見直したりして、学びの意味や面白さを捉えたり、自分の考えや問いを深めたりする。</b>

（４）研究のねらい

自らを表現し、**共によりよい生き方を求める**児童の育成を目指し、「ひと・もの・こと」と多様にかかわり、対話を通して学びを深める学習を充実させる実践方法を研究する。

（５）研究仮説

特別の教科 道徳を中心として、「ひと・もの・こと」と多様にかかわり、対話を通して学びを深める学習を充実させれば、自らを表現し、**共によりよい生き方を求める**児童を育成できるであろう。

（６）研究内容（研究の方向性）

○「ひと・もの・こと」と多様にかかわり、対話を通して学びを深める学習について

人とのかかわりの中で自己実現することは容易なことではない。そのためには異なる考え方や価値観をもった人同士が真剣に向き合い、その根拠や理由の違い、表現の細かなニュアンスの違いなどを話し合い、自分とは異なる他者の考えや価値観を知り、比べ、自分の考えを見つめるといった過程が欠かせない。人が学びを深める時には、そこに自分なりの「問い」があり、その「問い」を乗り越える答えを見出した時に、自分なりの納得解が生まれ、自らの認識を変化・深化させたりする。そのために、「ひと・もの・こと」と多様にかかわり、問題を見出し、自ら試行錯誤したり他者と協働したりしながら問題を解決する場と共に、対話を通して、他者の多様な考えや価値観にふれながら、道徳的諸価値についての理解を深めたり、自己を見つめ、自己の生き方について考えを深めたりするといった他者との対話や自己との対話の場が大切であると考える。

そこで本校では、①「ひと・もの・こと」と多様にかかわる場、②対話を通して学びを深める場を大切に学習を充実させることとする。

①「ひと・もの・こと」に多様にかかわる場

「ひと・もの・こと」に多様にかかわる場とは、学習を通してかかわる様々な対象（外界「ひと・もの・こと」）を意味すると共に、学習者が自分自身の学習過程に関与している様相も意味している。具体的には、自己調整力を働かせながら対象にかかわる姿（予見、遂行、自己省察の学習サイクルを回している）や、没頭する、試行錯誤する、工夫する、協働するなどの「ひと・もの・こと」への関与の仕方（働きかけ）も指している。人は、物事や事物に能動的に（夢中になって・没頭して）働きかけた分だけ物事の意味を深く考えたり、自分なりの問いを見出したりする。ゆえに学習者が主体的に対象にかかわり、学習サイクルを回す足場をつくるのが大切だと考える。

②「対話を通して学びを深める場」

「対話を通して学びを深める場」とは、他者の多様な考えや価値観にふれながら、自らの認識を変化・深化させたり、自己の生き方について考えを深めたりするといった他者との対話を通して自己との対話を深める場を意味している。

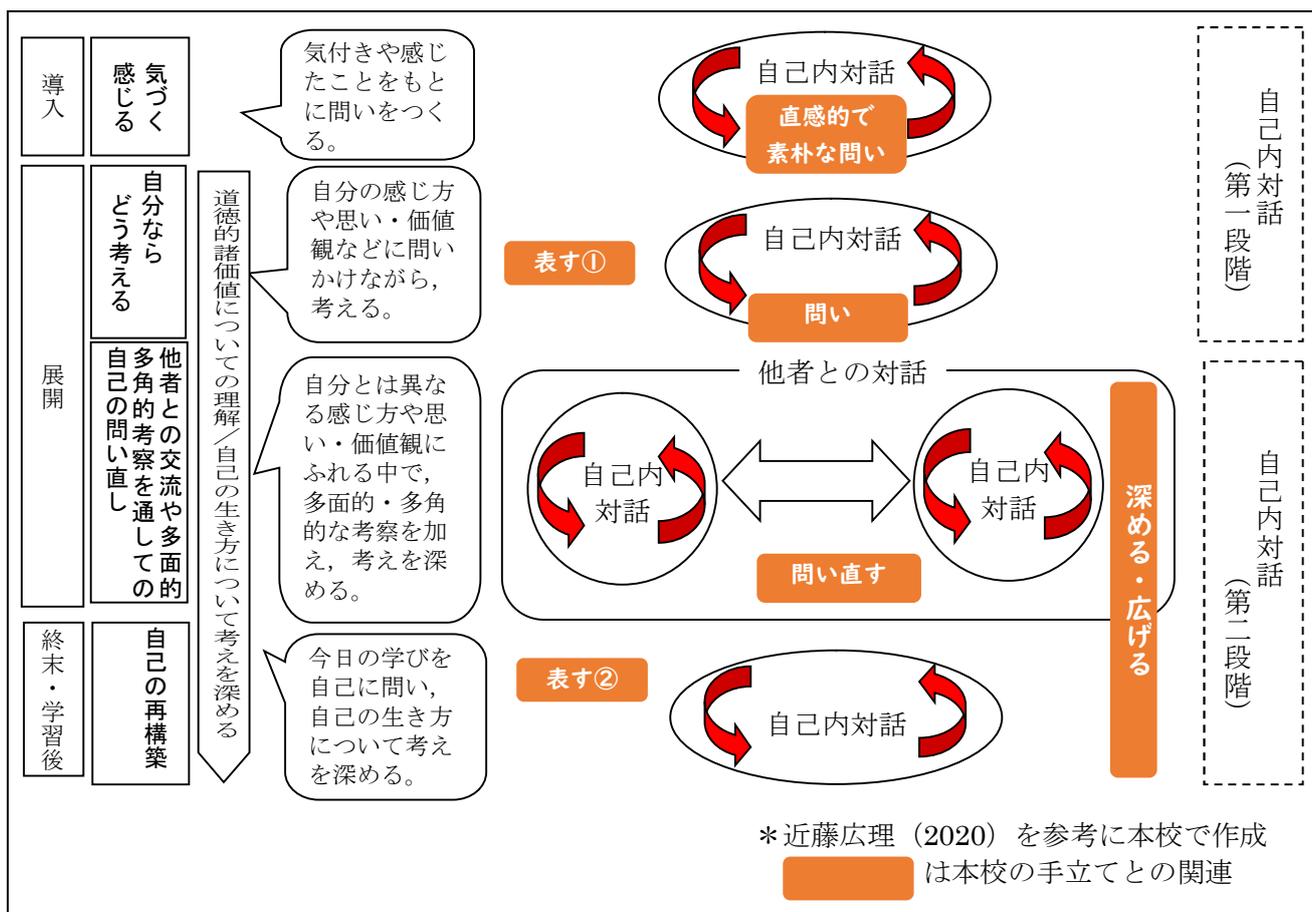


図1 道徳科の学習指導過程における自己内対話のイメージ

図1は、道徳科の学習指導過程における自己内対話について、近藤広理(2020)を参考に本校で作成したものである。近藤(2020)は、自己内対話を2段階に分類し、第1段階は、授業の中で多面的・多角的に見直す対象を準備する段階で、道徳的価値を自分がどう捉えていたかを認識するなど、(現在の)

自分の感じ方や思い・価値観などに問いかけながら、自分の考えを引っ張り出し、つくっていくイメージで、第2段階は、自分とは異なる感じ方や思い・価値観にふれる中で、多面的・多角的な考察を加え、考えを深めるイメージであるとしている。多面的・多角的な考察について、押谷幸夫（2020）は思考軸の視点移動を対称軸，時間軸，条件軸，本質軸の4つに整理し、それらを通して、道徳的諸価値と関わらせ、人間として自分らしく生きることへの思いを膨らませて自分自身との対話を深めていけるようにすることの重要性を述べている。また梶谷真司（2018）は、対話することの意味について、「一人であって一人ではない。すでに対話を通して、自問自答する相手が豊かになっている。いわば自分の中の他者が増えている。」とし、「他者との対話が終わった後に、自分自身との対話が深まっていく」と述べている。

これらのことから、「対話を通して学びを深める」とは、「他者との対話」「教材との対話（自分を映す鏡にしたり、多面的・多角的考察を加えたりする）」を通して、道徳的諸価値の理解（大切さや多様さ、実現することへの困難さなど）を基に、人間として自分らしく生きることへの思いを膨らませて自分自身との対話を深めていく営みと捉えられる。

これらの知見から、本校では、対話を通して学びを深める学習を充実させる手立てを、次の3つに整理した。

- (1) 児童が主体的に関与できる「問い」や「選択・判断」、「問い直し」がある学習【**かかわる**】
- (2) 自分の感じ方や思い・価値観などに問いかけながら、自分なりに考えを表出できる場【**表す**】
- (3) 他者の多様な考えや価値観にふれ、多面的・多角的に考えることを通して、道徳的価値について理解を深めたり、自己を見つめ、自らの生き方について考えを深めたりする場【**深める・広げる**】
  - ・他者の感じ方や思いの良さを認めながら、自分とのちがいを受け止め、自分の中に取り入れようとする。
  - ・思考軸（対象軸，時間軸，条件軸，本質軸）の視点移動などを通して多面的・多角的考察を加え、道徳的諸価値の大切さについて、それらを実現することの難しさや多様さを含めながら、（認知的側面と情意的側面から）考えを深めている。
  - ・学びを再度自分に問い、よりよい生き方や在り方について考えを深めている。

これは道徳の時間だけで成立するものではない。他教科・他領域と関連付けた学習や自己有用感や自己肯定感、自己実現への意欲を高める日常的な活動などが関連して効果を発揮する。また指導者が、児童の感じ方や価値観を認め励まし、成長やがんばりを促すことや、児童自身の自らを見つめる目を育てていくことも大切である。

#### 【特別の教科道徳及び道徳教育を柱として】

- ① **「ひと・こと・もの」に多様にかかわる道徳教育の充実**
  - ・「ユニット道徳」や生活科，総合的な学習の充実
- ② **対話を通して学びを深める学習の充実「かかわる」「表す」「深める・広げる」**
  - ・児童が主体的に対象に働きかけ、問いを深めていく学習
  - ・自分の感じ方や思い・価値観などに問いかけながら、自分なりに考えを表出する場
  - ・他者の多様な考えや価値観にふれ、多面的・多角的に考えることを通して、道徳的諸価値について理解を基に、自己の生き方について考えを深める場
- ③ **自己有用感，自己実現の場を育む土壌づくり**
  - ・自己肯定感を育む形成的評価（フィードバック）
  - ・道徳ノートの工夫

#### 【基礎・基本の定着】

- ・算数科を中心とした授業改善（つきたい力・児童の実態・手立てがつながる授業）
- ・漢字や計算力の定着を図るチャレンジタイム
- ・主体的な学びを育む学習課題（自主学习ノート，調べ活動など）
- ・ICT機器の活用

#### 【表現活動の充実】

- ・えんぴつタイム（伝えたいことを考え、目的や条件に合わせて適切に書き表す活動）
- ・様々な発表の場（異学年，地域，他校など）

(6) 検証の指標及び到達目標

○アンケート調査（四段階尺度法，年間2回：7月・12月）

\*（ ）は昨年度の値

視点	方法	アンケート項目	目標
<b>【自らを表現する】</b>			
表現	学校評価アンケート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いや考え，感じ方を自分なりに表している。</li> <li>・道徳科で，自分の考えや思いを，言葉や図（絵），数値などで表現しようとしている。</li> <li>・経験や体験をもとにしたり，理由や根拠を明らかにしたりして自分の考えを表している。</li> </ul>	肯定的評価 80% (76%)
<b>【共によりよい生き方を求める／道徳的実践意欲の評価】</b>			
自分	学校評価アンケート	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分にはよいところがある。</li> <li>・自分がまわりの人からみとめられていると思う。</li> <li>・わかったことやできることがふえたと感じている。</li> </ul>	肯定的評価 82% (82%)
他者		<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達や周囲の人とのかかわりを通して，相手のよさや特ちょうが分かってきた。</li> <li>・友達や周囲の人の気持ちを考えて行動している。</li> </ul>	肯定的評価 85% (93%)
集団 周囲 地域		<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスや集団がよりよくなるように，自分ができることを考え，実践しようとしている。</li> <li>・委員会や清掃活動，縦割り班活動など，他学年や全体がよりよくなるように，自分ができることを考え，実践しようとしている。</li> <li>・地域や周囲の人の力になれるように，自分ができることを実践しようとしている。</li> </ul>	肯定的評価 85% (88%)
ひと こと もの		<ul style="list-style-type: none"> <li>・「なぜ」「調べて（やっ）みよう」などと，進んで課題に取り組んでいる。</li> <li>・調べたり試行錯誤したり，粘り強く取り組んだりして課題を解決しようとしている。</li> <li>・話し合ったり調べたりして「なるほど」と感じたり，「もっと～したい」と感じたりしている。</li> </ul>	肯定的評価 85% (82%)

○パフォーマンス評価・記述分析

教科・活動	方法	視点	<時期>
<b>【自らを表現する】</b>			
えんぴつタイム	記述評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学年のめざす姿を概ね達成していると考えられる記述ができている。</li> </ul>	<年間2回> 通過率 78% (73%)
特別の教科道徳 国語科など	パフォーマンス評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の感じ方・考え・価値観を表現する言葉や語彙が豊かになっている。</li> </ul>	<年間2回> 成長・変容・高まりが見られる児童 85%
<b>【共によりよい生き方を求める／道徳的学びの評価】</b>			
特別の教科道徳 ユニット道徳	記述評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・道徳的価値に対する理解（自己理解・他者理解・人間理解など）に深まりや広がりがある。</li> <li>・形成的評価で個人内成長が見られる。</li> </ul>	<年間2回> 成長・変容・高まりが見られる児童 85% (81%)
生活科・総合的な 学習の時間	パフォーマンス評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ひと・もの・ことへの認識を変化・深化させている。（見えないことが見える）</li> <li>・学んだことを生活に生かしたり，学んだことから生活を見直したりして，学びの意味や面白さを捉えたり，自分の考えや問いを深めている。</li> <li>・自己を見つめ，他者と共によりよい生き方を求めようとしている。</li> </ul>	<年間2回> 成長・変容・高まりが見られる児童 85% (85%)

## 2 指導・助言者

氏名	所属・職名等	備考
植田 和也	香川大学大学院教育学研究科 教授	特別の教科 道徳
松島 充	香川大学数学教育 教授	算数科
中川 夏実	尾道市教育委員会 指導主事	生活科・総合的な学習の時間
山田 あゆみ	尾道特別支援学校しまなみ分校 教育相談主任	特別支援教育

## 3 研修計画

月	研究内容	講師
4月	理論研修① 「研究テーマとめざす児童の姿について」 「多様なかかわりをつくる道徳教育について」 授業参観【道徳】(道徳教育推進教師)	
5月	理論研修③ 「手立てと評価について」 授業参観【算数科】	
6月 7月	授業研究【道徳科】【算数科】 アンケート調査①(中間)	香川大学数学教育 教授 松島 充 先生 尾道市教育委員会 指導主事 中川 夏実 先生
夏季休業中	アンケート分析, 中間結果報告 生活科・ユニット道徳交流(計画) 道徳教材作成, 道徳参観日模擬授業	尾道市教育委員会 指導主事 中川 夏実 先生
9月	授業研究【算数科】	尾道市教育委員会 指導主事 中川 夏実 先生
10月	授業公開 【道徳科・算数科・総合的な学習・特別支援教育】	香川大学大学院教育学研究科 教授 植田 和也 先生 香川大学数学教育 教授 松島 充 先生 尾道市教育委員会 指導主事 中川 夏実 先生
11月	授業研究【算数科】	尾道市教育委員会 指導主事 中川 夏実 先生
12月	アンケート調査②(期末) 授業研究【特別支援教育】	尾道特別支援学校しまなみ分校 教育相談主任 山田 あゆみ 先生
1月	授業交流(各学年)【算数科】 授業研究【道徳科】	香川大学大学院教育学研究科 教授 植田 和也 先生
2月	生活科・ユニット道徳交流(報告) 研究のまとめ	

### 【引用・参考文献】

- ・小学校学習指導要領解説 総則編(平成29年)文部科学省
- ・初等教育研究会(2024)「教育研究第79巻・第4号 No.1466」不味堂出版
- ・遠藤利彦(2017)「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法について研究に関する報告書」国立教育政策研究所
- ・国立教育政策研究所(平成27年)「生徒指導リーフ～自尊感情?自己有用感?～」
- ・近藤卓(2010)『自尊感情と共有体験の心理学』金子書房
- ・前野隆司(2013)『幸せのメカニズムー実践・幸福学入門』講談社現代新書
- ・小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編(平成29年)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(平成29年)文部科学省
- ・溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授パラダイムの転換』東信堂
- ・梶谷真司(2018)『考える力とはどういうことか』幻冬舎新書
- ・七篠正典, 櫻井佳樹(2020)『特別の教科道徳～授業力向上への一歩～』美巧社
- ・田沼茂紀(2017)『道徳科授業のつくり方～パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価～』東洋館出版社