

生徒指導における「隠れたカリキュラム」の ゲーミフィケーションによる解釈

伊藤 雅一

日本工業大学工学部共通教育系

本稿の目的は、生徒指導における「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum)をゲーミフィケーションによって解釈することで、批判される「隠れたカリキュラム」変容の方途を探ることである。「隠れたカリキュラム」は、既存の秩序を維持する教師戦略となっているため、完全に解消することはできない一方、教師自身のもつ枠組みの批判的な検討(教師の自己点検)が求められる。ただ、それは、生徒指導研究でも明らかになっている教師の認知の偏りなどから容易ではない。これらをふまえて「隠れたカリキュラム」をゲーミフィケーションから解釈することを試みる。その検討から、どのような要素を調整すれば教師の自己点検が可能か、それによる批判される「隠れたカリキュラム」の変容可能性を探る。本稿によって、教師の自己点検が児童・生徒の自己指導能力の育成を担うという考えを具現化していく方途として、ゲーミフィケーションを提案できることを示した。

キーワード：生徒指導、隠れたカリキュラム、ゲーミフィケーション、マイクロ・ポリティクス、教師教育

1. はじめに

本稿の目的は、生徒指導における「隠れたカリキュラム」をゲーミフィケーションによって解釈することで、批判される「隠れたカリキュラム」変容の方途を探ることである。後述するように、批判される「隠れたカリキュラム」が変容していくには、教師自身のもつ枠組みの批判的な検討が求められるが、自己による検討は容易ではない(ゆえに「隠れた」カリキュラムなのだと考えられる)。

そこで、「隠れたカリキュラム」をゲーミフィケーションによって解釈することで、「隠れたカリキュラム」がどのようなゲームなのかを検討する。その検討から、どのような要素を調整すれば、教師自身のもつ枠組みの批判的な検討が可能かを探る。

ゲーミフィケーションは、ゲームの要素を応用して様々な分野に活かすことを指し、2010年代以降、教育分野においても同様の流れが生まれつつある(伊藤2016: pp.3-4)。ただ、教育のゲーミフィケーションに関する研究は、授業研究が継続されている一方(例えば藤川編2016、2017)、その他の教育分野(生徒指導など)ではあまり見られない。本稿によって、教育のゲーミフィケーションの更なる拡張、および授業研究における生徒指導の側面の拡張の一助ともなればと考えている。

2. 生徒指導における「隠れたカリキュラム」

2.1. 批判される「隠れたカリキュラム」

生徒指導の人権教育について述べている文部科学省(2007)によると、「隠れたカリキュラム」は以下のように説明されている。

「隠れたカリキュラム」とは、「教育する側が意図する、しないに関わらず、学校生活を営むなかで、児童生徒自らが学びとっていく全ての事柄」を指す。学校・学級の「隠れたカリキュラム」を構成するのは、それらの場の在り方であり、雰囲気といったものである。(同上2007)

この説明によれば、「隠れたカリキュラム」の指す「事柄」は範囲が広い。よって、「隠れたカリキュラム」そのものを全面的に批判することはできないと考えられる。ここでの「隠れたカリキュラム」をもう少し把握するために、上述の説明の続きにある、以下の例を参照する。

【参考】 「隠れたカリキュラム」の例

「いじめ」を許さない態度を身に付けるためには、「いじめはよくない」という知的理解だけでは不十分である。実際に、「いじめ」を許さない雰囲気が浸透する学校・学級で生活することを通じて、児童生徒ははじめて「いじめ」を許さない人権感覚を身

に付けることができるのである。だからこそ、教職員一体となつての組織づくり、場の雰囲気づくりが重要である。(同上 2007)

文部科学省による説明からは、「隠れたカリキュラム」を「組織づくり」「場の雰囲気づくり」によって機能するものとしていることが読み取れる。「いじめ」の例では、「いじめ」を許さない雰囲気の浸透に、「隠れたカリキュラム」が機能していることを示しているようである。ここからは、「隠れたカリキュラム」が機能することに肯定的な見方をしているように考えられる。

ただ、「隠れたカリキュラム」の議論は、その存在の指摘と批判であったことを考えると、手放しで肯定されるものではない。1960年代の「隠れたカリキュラム」の「発見」以降、「隠れたカリキュラム」は教える側に「意図されない学習内容」と捉える定義が優勢となり、教師の教育実践の点検を促すものとなった(氏原 2013: pp.149-150)。具体的には、ジェンダー研究における差別として立ち現れる「隠れたカリキュラム」(奥野 2016)や、シティズンシップ教育の障壁としての「隠れたカリキュラム」¹(古田 2015a、2015b)の指摘が例として挙げられる。

ただ、気をつけなければならないのは、教師の教育実践の点検によって、意図されない部分を把握し、教える側の意図を拡充することや、意図のままにすることが、批判される「隠れたカリキュラム」の変容を導くとは限らないことである。

生徒指導研究の中には、教師—児童生徒の関係が「ミクロ・ポリティクス=見えているようで見えていない世界の権力作動の問題」として捕らえられるとの指摘がある(原田 2003: pp.37-38)。教師の何気ない表情やうなづきなどの動作によって、結果的に教師の思惑どおりに生徒が行動することは少なくない。批判される「隠れたカリキュラム」は見えない権力関係に支えられていると考えられる。

仮に教師の「正しさ」があれば、ミクロ・ポリティクスによる秩序は正当化されるとの主張があるかもしれない。しかし、既にある生徒指導研究からは、教師の認識の偏りが指摘されている(住田 2011: pp.84-90)。例えば、児童・生徒のある一側面に否定的な場合、他の側面でも否定的な認知をする傾向が見られること(ハロー効果)が指摘されている。また、児童・生徒の側も、教師からの肯定的な期待が高いと期待通りになること(ピグマリオン効果)や、その反対に否定的な期待の場合も同様になること(ゴレム効果)が指摘されている。たとえ何らかの間違いであっても、自分の認知の正当化をしてしまうおそれがあるのが教師の立場と考えられる。

ゆえに、教師が「隠れたカリキュラム」を意図的に構

成しても、その「正しさ」を判断することは難しい。この点を次項でみていく。

2.2. 意図的な「隠れたカリキュラム」の存在

氏原陽子(2013)は、「隠れたカリキュラム」の優勢な捉え方である「意図されない学習内容」に対して批判的な検討をしている。その検討は、意図的な「隠れたカリキュラム」の存在について論じることで行っている。検討を通して、「隠れたカリキュラム」が教師にとって不可欠であるという示唆を得る。そして、「隠れたカリキュラム」を「教育知、日常知といった知識の相互作用を背景に、教師の枠組みから生じる、教師が生徒に意図的に教える能力、あるいは規範、教師が意図的に行使する教師戦略」と定義した(同上: pp.155-156)。この定義は、従来の「隠れたカリキュラム」が学習者の側から捉えた議論なのに対して、教師の側から捉えた場合のことを表している(図1)。

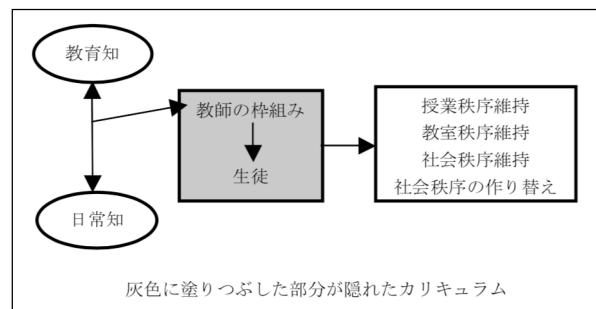


図1 隠れたカリキュラムが生じる過程と作用

(氏原 2013: p.156)

このように、教師の教師戦略を読み解くための「隠れたカリキュラム」のあり様を捉えることの必要性が指摘されている。それは、教師が教師である限り、不可避なものが「隠れたカリキュラム」であり、それを積極的に把握していこうという主張だと考えることもできる²。

ここまでの、既存の秩序を維持する教師戦略としての「隠れたカリキュラム」に併せて、既存の秩序を作り替える機能の重要性を氏原は指摘している(同上)。この機能を発揮するために、「教師が常に自己の枠組みを批判的にみつめ、作り替えることが必要」と述べている。このことは、教師の「正しさ」が自己点検していく必要のあるものであり、変容可能性を高めておく必要のあるものだというを示唆している。これをふまえて、生徒指導との関係をみていく。

2.3. 生徒指導の2つの側面と「隠れたカリキュラム」

生徒指導の目的には、2つの側面があると考えられている(文部省 1981)。1つは、消極的目的として、学校

組織の秩序や安全を脅かさないように行う側面である。もう 1 つは、積極的目的として、個々の児童・生徒の自己指導能力の育成のために行う側面である。この 2 つの側面と、氏原の定義による「隠れたカリキュラム」を対応させて考えると、既存の秩序を維持する教師戦略としての「隠れたカリキュラム」は、生徒指導の消極的目的を担っていると言えよう。そして、消極的であっても、教師にとって不可避なものが「隠れたカリキュラム」であった。

では、もう一つの側面である、「隠れたカリキュラム」の既存の秩序を作り替える機能は、生徒指導の積極的目的を担っていると考えられないだろうか。つまり、教師が常に自己の枠組みを批判的にみつめ、作り替えることは、個々の児童・生徒の自己指導能力の育成を担えるのではないか、という考えである。ただ、教師が自己点検（教師の「正しさ」の批判的な検討）を容易に行えるのであれば、批判される「隠れたカリキュラム」は指摘されなかったであろう。また、自分の認知を正当化しようとする教師のあり様は既に挙げたとおりであった。

結論を少し先に述べれば、ここで挙げた、教師の自己点検が、児童・生徒の自己指導能力の育成を担うという考えを具現化していく方途として、ゲーミフィケーションを提案したいのである。まずは、次項からゲーミフィケーションによる解釈をみていくことにする。

3. ゲーミフィケーションによる「隠れたカリキュラム」の解釈

3.1. 「退屈なゲーム」としての授業

まず、批判される「隠れたカリキュラム」を含む授業を参照していく中で、ゲーミフィケーションによる解釈をみていく。

教育のゲーミフィケーションの背景にあるのは、授業の問い直しだと考えられる。藤川大祐は、「授業を別のゲームとして創造しなおそうとする営み」の必要性を提起している（藤川 2017: pp.4-5）。ここで、問い直される必要のある授業の例として挙げられているのが、「推測ゲーム（guessing game）」である（同上: p.3）。ある授業場面において、教師が発問した際に、教師の期待する答えにだけ「正解」らしい反応をする教師の例が挙げられている。発問の形式上は、児童・生徒の考えが尋ねられているわけであるが、児童・生徒にとっては、教師の「正解」を探る「推測ゲーム」になっているという指摘である³。まさにこれは、教師の挙動を読み取れば高評価となる「隠れたカリキュラム」が読み取ることができ、授業内容とは別様の（成績）評価基準の存在として批判されるであろう。更に、以下の藤川の指摘をみると、生徒指導の消極的目的も果たしていることが読み取れ

る。

教師は発問によって特定の答えを子どもに言わせるゲームをプレイし、子どもは「推測ゲーム」もしくはやりすぎずゲームをプレイすることとなる。このような授業であれば、子どもたちは教材について考えることは不要であり、教師も自らの授業の方法が疑われることはない。（同上: p.4）

教師の授業方法が疑われないことは、授業の秩序を脅かされないことを意味すると考えられる。児童・生徒は、「推測ゲーム」によって高評価を求め、面倒だと思いう児童・生徒はやりすぎることになる。いずれにせよ、授業内容は関係がないという「隠れたカリキュラム」も作用することが想定される。

こうした授業内容との関わりが浅薄な授業を藤川は「退屈なゲーム」としての授業と呼んでいる（同上）。例えば、児童・生徒にとっての試験の「点をとるゲーム」や試験を「やりすぎずゲーム」、「教科内容に深入り」しないゲームが挙げられている。また、教師は「子どもや保護者が納得できる成績をつける」ゲームをしているとも挙げている。いわば、「退屈なゲーム」としての授業は、幾重にも「隠れたカリキュラム」が折り重なって成立しており、関係者はそれぞれの立場で都合のいい解釈をしている状態だと考えられる。授業の問い直しは、「退屈なゲーム」から、そのもの自体に価値のある「別のゲーム」としての授業へ変えていくことを指しているのである。

3.2. 「退屈なゲーム」の生徒指導的な側面

ただ、教育分野に持ち込まれたゲームの要素に基づく物事が教育として成立するとは限らない。この視点は、ゲーミフィケーション研究の側から見ても指摘されている。ゲーミフィケーションの研究を行っている井上明人は、「世の中はゲームになり得るものに満ちているのだ。しかし、多くのものがゲームとして形になることに成功していない」と指摘している（井上 2012: pp.70-71）。

また、たとえゲームとして形になった授業があったとしても、それが既存の「退屈なゲーム」の一種に過ぎない可能性がある。いかにして「退屈なゲーム」としての授業は成り立っているのか、具体的な教育実践を例に考えてみたい。

定時制高校における実践から研究を行っている伊藤晃一は、かつての授業内外でのやり取りの「退屈」さを述懐している（伊藤 2017a: pp.73-78）。それによれば、「退屈なゲーム」としての授業によって、教師と生徒の双方が学びや授業に対するある種の「傷」を負っていることが指摘されている。

ある教師は、授業での「声を張って」いることや、「冗談を言いながら場をもたせようとした」ことに対して、「生徒をひきつける授業」と評している(同上: p.75)。また、ある教師たちは、授業方法に関する問いには明確に答えない一方、中学校まで不登校だった生徒の「毎日登校できて」いることを「すごい」と評したり、朝は働きに出ている生徒を「立派だ」と評したりしている(同上: p.76)。このように、生活習慣としての登校や、進級要件を満たすことなどの生徒指導的側面が教師から生徒に対して評価されている一方、授業内容については検討がされていないことが観察されている。この背景として、教師が思い描く授業像と実際に行われている授業は乖離していることが垣間見えていることを挙げ、教師の授業による「傷」の存在が指摘されている(同上: pp.77-78)。

また、生徒は、過去の学びや授業を通した「傷」(教師から「先生」として関わりをもたれることへの苦手意識など)が、「イヤイヤながらも学校で学ぶという選択肢を選ばざるを得ない状態」を高校で続けることにより、重なり、深めていくという(伊藤 2017b: 139)。

ここから垣間見えることは、「退屈なゲーム」をゲームとして成立させる秩序が生徒指導的側面にあるのではないかと、ということである。その中でも、「退屈なゲーム」をゲームとして成立させる秩序は、生徒指導の消極的目的によるものではないかと考えられる。生活習慣としての登校や、進級要件を満たすことなどは、生徒が卒業していく学校組織の仕組みを維持する上で重要である。ただ、消極的目的に偏重してしまうと、授業そのものよりも、出席回数や最終的な成績の動向に注意がいくことになる。授業そのものはともかくとして、学校の仕組みの維持には教師と生徒の双方で協力関係にあることになっていく。授業は「退屈」でも続いていくゲームになってしまうと考えられる⁵。

「退屈」さを抱えつつも続いていく授業は、結果的に、生徒と教師の双方が学びに対するある種の「傷」を負っていくことになるとの指摘は先述の通りである。「退屈」であることが「隠れたカリキュラム」として消極的な機能を果たしてしまっていると言うこともできるだろう。ましてや、「推測ゲーム」「点とりゲーム」「やりすごすゲーム」といった、授業とは関係のない秩序の成立に「隠れたカリキュラム」がみられる場合、むしろ「隠れたカリキュラム」には変容が求められているはずである。ただ、変容は容易ではないことの確認をしてきた。

次項では、ゲーミフィケーションをふまえて、そこからみえる「退屈なゲーム」の変容するための要素について述べていく。少し結論を先取りすれば、教師の思い描く授業像と生徒指導が乖離している状態からマッチングに向かえば、授業の「退屈」さや、生徒と教師の学

びや教育による「傷」が変容していく契機となるのではないかと考えられる。

4. 教師の自己点検と児童・生徒の自己指導能力の育成との連動

4.1. 「退屈なゲーム」にならないための要素

では、生徒指導研究から「退屈なゲーム」としての授業にならないためにはどのようなことが示唆されているのだろうか。まず、生徒指導の積極的目的、つまりは自己指導能力の育成のために行う側面を掲げることが挙げられる。井上の議論によれば、ゲーミフィケーションを考えるうえで、外発的動機づけと内発的動機づけの区別が重要であるという(井上 2012: p.60)。ゲーミフィケーションは、報酬や罰といった外発的なものを動機づけの契機にするのか、自ら活動に動機づけの契機を見出すのかの境界に位置する。「ゲーミフィケーションとは、外発的動機づけとの境界線的な要素(報酬)を求めると同時に、内発的動機づけを駆動させるようなメカニズム」(同上)なのである。教育のゲーミフィケーションによって自己指導能力の育成へと至っていくことが、「退屈なゲーム」にならないための要素の1つと考えられる。

次に、「隠れたカリキュラム」の変容が起こるようにすることが挙げられる。「隠れたカリキュラム」の維持には、教師だけでなく生徒も関わっている。教師と生徒がルール設定などに関わっていくゲーミフィケーションとなっていれば、「隠れたカリキュラム」は変容していくであろうし、ある種の無秩序さや不当感のある「隠れたカリキュラム」であれば、顕在化していくことが想定される。

こうした取り組みによって、批判される「隠れたカリキュラム」は変容していくと考えられる。生徒指導研究では、生徒集団の存在に着目する視点があり、生徒集団の規範の変容を促すような関わりが必要だとされている(田中 2011: 72-73)。価値や規範の固定化を防ぐ営みを教師と生徒の双方で行っていくことで、「退屈」さは別様なものになっていくだろう⁶。

ただし、授業はゲームそのものではないので、「退屈」な要素が大きく変容して、ゲームのような楽しい時間の連続に至るわけではない(井上・伊藤 2017)。ただ、「退屈」な要素やその変容を強みとして授業展開していくことは有用だと思われる⁷。

4.2. ゲームの4つの要素どうしの整合性

ゲーム研究者のジェイン・マクゴニガルによれば、ゲームは以下の4つの要素から構成されているという(McGonigal 2011: pp.38-40)。

①ゴール

:プレイヤーが達成すべき具体的な成果のこと。プレイヤーの注意をひきつけてゲームへの参加を促すことで、プレイヤーの目的意識を提供する。

②ルール

:ゴール達成における制約をもたらすもの。ゴール達成の方法を模索せざるを得ない状況をつくることで、創造性の解放や、戦略的な思考を促す。

③フィードバックシステム

:ゴールまでの進捗を示すもの。ゴールに必ず到達できるという気持ちを保ち、意欲を得る。

④自発的な参加

:①～③を進んで受け入れること。プレイヤー同士の共通認識をもつことができ、難しい課題に取り組む場合にも安全の保証がされる。

この4つをゲームにおける基本的な要素として、それぞれが機能するようにその他の要素が連携・強化されているのが「本当に優れたゲーム」だという。そして、マクゴニガルがゲームの研究や開発を通して目指しているのは、「日常生活にゲームをもっとしっかりと組み込むことであり、決定的に重要な地球規模の取り組みの協働プラットフォームとしてゲームを取り入れること」にある(同上: p.499)。

以上の4つの要素を教育に応用することを教育のゲーミフィケーションとして考えていくことができる。かつては、「退屈なゲーム」としての授業が一定の社会的機能を果たしていたことは事実であろうし、現在でも多少はその機能が作用している。しかし、めまぐるしい社会変容下におけるそうした「退屈さ」は、社会的機能を果たすよりも先にその「退屈さ」ゆえに早々の棄却を選択されることが多くなったと考えられる。

別の見方をすれば、「退屈なゲーム」としての社会的機能は、ある一側面に限定されたものだったとも考えられる。「いい点数」をとるというゴールの設定、とにかくルールを忠実に守るという設定、決め細やかなフィードバックに特化した設定、放任に近い「自立性」をうたう参加の設定が、それぞれ別の授業ごと、別の担当者ごとに設定されてきた⁸。ゲームの4つの要素が別個に扱われることは「退屈なゲーム」の「退屈」さの要因であると考えられる。「退屈なゲーム」としての授業の生徒指導的側面が、ゲームの4つの要素のいずれかとして説明されることで、授業そのものには触れずに授業の正当化がなされているのではないだろうか。これでは、教師の自己点検も、児童・生徒の自己指導能力の育成も期待はできない。

一方、ゲーミフィケーションは、先に挙げた4つの

要素をセットとして備えている必要がある。つまり、4つの要素の整合性を問い続けることが必要とされる。

佐伯胖は、学習者が「わからないところがわかる」ことを「わかる」ことであるとし、学習者本人が「絶えざる問いかけ」によって「無関係であったもの」が「関連づいて」いくことで「わかりつづけていく」ことだと説明している(佐伯 1975: p.147)。ゲーミフィケーションは、佐伯の言う「絶えざる問いかけ」を自明のものとしていえると考えられる。このときの学習者、つまりはゲームのプレイヤーは、児童・生徒と共に教師も指していると考えられる。ゲームの4つの要素の整合性を問い続けることは、教師の自己点検と考えられるし、この点検によって、ゲームの4つの要素の整合性について考え、要素の検討を児童・生徒と共にすることは、児童・生徒の自己指導能力の育成を担うと考えられる。

なお、教師が教師である限り、不可避なものが「隠れたカリキュラム」であることに変わりはないであろう⁹。ゲーミフィケーションを教育に持ち込まずとする教師のあり様が「隠れたカリキュラム」を纏っていると考えられるし、ゲームにおいても持ち込んだゲーム・オーナーであることや、ゲーム・プレイヤーにおける強者であるゲーム・マスターであることは免れないだろう。そうであっても、児童・生徒からの4つの要素に関わる交渉や調整に向き合い、柔軟なオーナーやマスターであり続けられれば、オーナーやマスターが育っていくことが予想される。そのとき、児童・生徒の自己指導能力は確かに育成されていると考えてよいだろう。

5. おわりに

本稿では、生徒指導の議論からみた教育のゲーミフィケーションにおける留意点について考察してきた。この考察は、生徒指導としてのゲーミフィケーションの有用性も示唆していると考えられる。今後、授業研究に留まらない教育のゲーミフィケーションが展開していくことが予想される。その動向を注視していきたい。

¹ なお、古田は「隠れたカリキュラム」を「子どもを取り巻く環境が、無意図的に、また結果的に、子どもに学習させる価値・規範・信念・態度などの効果」と定義している(古田 2015a)。これは、「隠れたカリキュラム」の解釈を拡張し、学校教育にとどまらない地域の事象を捉えようとしているものである。

² 「隠れたカリキュラム」による影響を肯定しているわけではない点に留意しておきたい。

³ 教師の発問や推測ゲームについては、小山・高木・安部・藤川(2016)においても詳しく議論されている。

⁴ なお、ここでの教師の高評価が実際の成績評価にどの程度反映されるかは定かではない。むしろ、成績評価の場面では、更なる別のゲームが行われている可能性があるためである。

⁵ ミクロ・ポリティクスの観点から言えば、教師と児童・生徒

の権力の取り合いゲームなのかもしれない。教師からすれば、「退屈」さを生徒指導的側面でカバーすることで学級集団の主導権を握れるのかもしれない。また、児童・生徒からすれば、「退屈」さを耐え抜いたり、回避したりすることで学級集団内での主導権を握れるのかもしれない。

6 生徒集団内の規範や秩序によって、生徒集団内にグループや序列が形成されていく「スクールカースト」の存在が指摘されている(鈴木 2012)。生徒集団内の規範や秩序も変容の余地を要すると考えられる。

7 問いの発問するタイミングや問い方によっては、学生の側が(無意識的に)待てない、あるいは待たなくても良いと認識することがある。(つまり、「退屈なゲーム」として対処しようとすることがある。)例えば、学生に映像資料について「わかったこと(事実)」を記録するよう伝え、すぐに終えるために素朴な感想文が提出されることや、わからないことをその内容は抜きに反省文として表明されることがある(筆者の授業実践より)。教師は、自ら「待つ」ことを選択しつつも(「退屈なゲーム」ではないというメッセージ)、感想文や反省文といった(この場合での)問いの回避や用紙埋め作業とならない「問いをめぐる構成」を考え続ける必要がある。

8 この極端な例がゼロ・トレランスであると考えられる。ルールの設定などに寛容さのない方針は、本稿での教育のゲーミフィケーションとは相容れないだろう。古田の議論の中には、ゼロ・トレランスの例として、低学力の学校に警察が配置されることが挙げられている(古田 2015b: p.58)。

9 教師にとって、不可避な「隠れたカリキュラム」には、「言語ゲーム」の次元での教育原理があるのかもしれない。ゲームと教育原理の関係については、伊藤雅(2017)を参照されたい。

引用文献

- 伊藤晃一(2016)「授業というゲームをどう変えるかーある定時制高校で行われた授業をたよりにー」藤川大祐編『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306集、pp.1-15
- 伊藤晃一(2017a)「定時制高校から授業を考えるー「人間ドラマ」的アプローチをこえて」阿部学・伊藤晃一『授業づくりをまなびほぐす』静岡学術出版
- 伊藤晃一(2017b)「ものづくり古典ー実感できる古典を目指して」阿部学・伊藤晃一『授業づくりをまなびほぐす』静岡学術出版
- 伊藤雅一(2017)「教育原理とゲームの関係ー言語ゲームとゲーミフィケーションの観点からー」藤川大祐編『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究(2)』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第319集
- 井上明人(2012)『ゲーミフィケーション <ゲーム>がビジネスを変える』NHK出版
- 井上明人・伊藤晃一(2017)「学校の授業はどんなゲームか?」藤川大祐編著『授業づくりネットワーク』No.26(通巻334号)、pp.14-19
- 氏原陽子(2013)「意図的な隠れたカリキュラム」『名古屋女子大学紀要(人文・社会編)』第59号、pp.149-159
- 奥野佐矢子(2016)「ジェンダーに配慮したカリキュラムの動向についてー教育現場における展開ー」神戸女学院大学女性学インスティテュート『女性学評論』第30号、pp.92-104
- 小山義徳・高木啓・安部朋世・藤川大祐(2016)「教師の発問に関する学際的考察ー教育学、日本語学、教育心理学の立場からー」『千葉大学教育学部研究紀要』第64巻、pp.195-203
- 佐伯胖(1975)『「学び」の構造』東洋館出版社
- 鈴木翔(2012)『教室内カースト』光文社
- 住田正樹(2011)「教師と児童・生徒の関係」住田正樹・岡崎友典編著『児童・生徒指導の理論と実践』NHK出版
- 田中理絵(2011)「児童・生徒集団の構造」住田正樹・岡崎友

- 典編著『児童・生徒指導の理論と実践』NHK出版
- 原田信之(2003)「生徒指導の意義と課題」原田信之編著『心をささえる生徒指導』ミネルヴァ書房
- 藤川大祐編(2016)『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第306集
- 藤川大祐編(2017)『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究(2)』千葉大学大学院人文社会科学研究所研究プロジェクト報告書、第319集
- 藤川大祐(2017)「教師よ、ゲーム・デザイナーたれ「主体的・対話的で深い学び」のつくり方」藤川大祐編著『ゲーミフィケーションでつくる!「主体的・対話的で深い学び」授業づくりネットワーク No.26(通巻334号)、学事出版、pp.2-8
- 古田雄一(2015a)「アメリカの貧困地域における子どもの市民性形成をめぐる環境の課題:学校・地域におけるシティズンシップ教育の機会格差と隠れたカリキュラム」筑波大学学校経営学研究会『学校経営学論集』3号、pp.12-20
- 古田雄一(2015b)筑波大学人間系教育学域「アメリカの貧困地域の子どもの内面化される「市民」像に関する一考察:子どもの日常的経験と学校の隠れたカリキュラムに着目して」『筑波大学教育学系論集』40巻、1号、pp.55-63
- McGonigal, Jane. (2011) *REALITY IS BROCKEN: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, Penguin Press (＝2011 妹尾堅一郎監修『幸せな未来は「ゲーム」が創る』早川書房)
- 文部科学省(2007)「第1章第1節 3人権感覚の育成を目指す取組」人権教育の指導方法等に関する調査研究会議『人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/jinken/06082102/004.htm (2018年2月11日確認)
- 文部省(1981)『生徒指導の手引き(改訂版)』