

児童相互の承認感を高める学級集団形成を目指して —学級活動の取組を共有化するための学年会への支援—

和歌山市立藤戸台小学校
教諭 吉水英章

【要旨】

児童相互の承認感を高める学級集団形成を目指し、各学級における学級活動の取組を共有化するための学年会への支援を行い続けた結果、教職員の協働性や同僚性だけでなく、児童の協働性の高まりも見られた。方法として、学年会と学級会を RPDSA サイクルに位置付け、コーディネーターとして学年運営に関わった。支援を行うことを通して、コーディネーターの役割を学年主任が引き継ぐようになり、教師集団が支え合う学年会として発展させることができた。また、意欲的に互いを認め合おうとする児童の割合が高まった。

【キーワード】

学年運営、協働性、共有、可視化、コーディネーター、Q-U

1 研究のねらい

本研究では、児童が好ましい人間関係を築くことができる学級集団を形成するための、教師への支援を考える。ここでの教師への支援とは、筆者が学年の教師集団に対して、学年会の企画・運営、各学級担任の学級経営への支援等を継続的に行っていくことである。

これまで、筆者は学年主任を務めた経験から、学年の教師集団が支え合える環境づくりに対して課題意識をもっていた。そこで本研究を進めるにあたり、学年会への支援を行うことで、教師集団が支え合える環境づくりを進めることができるのではないかと考え、テーマを設定した。

本研究で目指す、児童相互の承認感の高い学級集団は、児童が好ましい人間関係を築くことによって形成できるものであると考える。小学校学習指導要領解説特別活動編(文部科学省 2008)によると、好ましい人間関係を築くためには、集団活動を通して児童が多様な他者と関わり合う中で、自身が認められて嬉しいという経験を積み重ねることが大切だとしている。そこで、児童がこのような経験を効果的に積み重ねるための学級活動を軸とし、それを行う各学級担任の取組を学年全体で支援していけるような、学年会の運営の在り方について提案する。

2 研究の方法

本研究では、RPDSA サイクル(注1)を取り入れた学年会と学級会の取組を計画する(図1)。木村(2013)は、学校組織開発の手段として RPDSAR サイクルを用い、教職員が共通目標に向けて組織的に取り組むことで、教職員個々のモチベーションが高まり、協働性や同僚性を高めることが期待できるとした。このサイクルを参考にして学年運営に取り入れた本研究の RPDSA サイクルについて、以下に述べる。筆者は本研究における学年運営のコーディネーター(以下「CO」と表記)として、各学級担任を支援する立場となる(注2)。

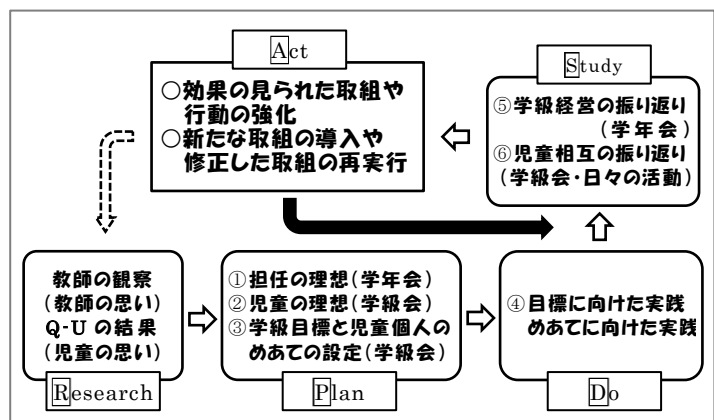


図1 学年運営のための RPDSA サイクル

以下に述べる。筆者は本研究における学年運営のコーディネーター(以下「CO」と表記)として、各学級担任を支援する立場となる(注2)。

（１）RPDSA 各段階における取組

ア Rの段階（Research：見立て）

児童の実態の見立ての段階では、授業場面をはじめとした児童の様子を、学級担任や筆者が観察することに加え、児童の思いを知るための指標として、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U」（以下「Q-U」と表記）を実施し、調査時点での児童の思いを把握する。Q-Uで得られる結果と、各担任や筆者が見取る児童の実態を統合して見立てを行うことで、教師と児童の思いの共通点や相違点に気が付き、Q-Uの回答の背景を推測することができるようにする。筆者はCOとして、Q-Uの分析から得た情報を各学級担任に伝えるとともに、担任が目指す理想の児童の姿を聞き取っていく。

イ Pの段階（Plan：計画）

Research（見立て）の段階を踏まえた学年会（図1①）では、COがファシリテーターとしての役割を果たしながら（注2）、各学級担任が理想とする学級の姿について意見を出し合い、学年として目指す理想の児童の姿について共通理解を図る。これをもとに、COが提案する学級会を、各学級担任が実施する（図1②③）。学級会では、担任の思いと児童の思いを共有し、理想の学級の姿を共通の目標（学級目標）として設定する。その後、児童は、学級目標を達成するための個人のみあてを設定する。このめあてには、児童の「ここを頑張りたい」という思いが表れているとともに、「この部分を認めてほしい」という思いも込められていると考えられる。COは、学級担任が児童のみあてをもとにして、意図的にDo（実行）の段階で児童個々への関わりを実践できるように、実践の具体例を提案する。

ウ Dの段階（Do：実行）

Plan（計画）の段階で設定した理想の学級の姿をもとに、COは各担任に、日々の児童との関わりの具体例を提案していく（図1④）。その提案をもとに、学級担任は授業場面等において、児童の言動や、その言動に至る過程を認めていく意図的な関わりを行う。COは、児童や担任の状況に合わせて、関わりの具体例を提案する支援を続けるとともに、実際に担任が行った取組の効果や意義を伝え、担任が、自身の行った実践の成果に気付くことができるような支援を行う。また、学年や学校全体の行事、休憩時間等は、各学級担任が学級の枠を越え、学年全体の児童に関わる機会として活用する。

エ S、Aの段階（Study：評価・修正、Act：再実行）

上記①～④の取組について、COがファシリテーターとなった学年会で振り返りを行い、児童の言動に変容が見られた場面や、学級の枠を越えた児童への声かけ等の、情報の共有を図る（図1⑤）。ここでは、各学級担任が、学年・学級や児童の様子の変化に気付けるような、ファシリテーターの関わりが重要となる。学級会では、児童が互いによさや頑張りを見つけ、認め合える機会をつくる（図1⑥）。その後、児童は自身のめあてを振り返り、実情に応じためあての再設定を行う。⑤⑥において、これまでの取組の評価や修正（Study）を、当事者である学級担任や児童が行い、効果が認められた取組や修正した取組を再実行（Act）していくことを通して（図2）、学級担任の協働性や同僚性だけでなく、児童の協働性も高まり、それが児童相互の承認感の高まりにつながることを期待する。

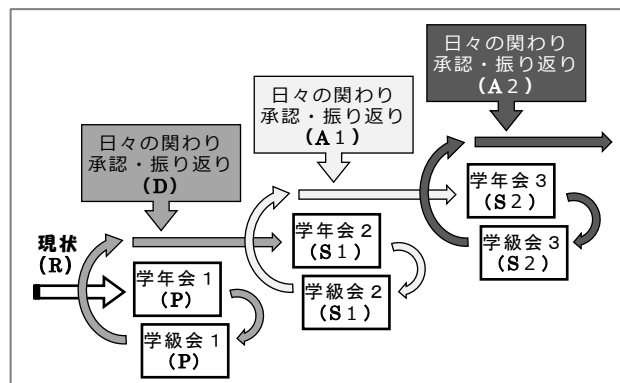


図2 学年会と学級会の実践イメージ

（２）分析の方法

支援の成果は、各学級担任の意識や行動の変容と、それに伴う児童の言動の変容から見取ることができる。各学級担任の意識や行動の変容は、聞き取り調査や授業における発話記録をもとに分析する。授業における発話記録の分析は、河村（2012）による、「教育的相互作用の高い学級集団における教師の指導行動（注3）」をもとにして行った。

児童の変容については、全3回の学級会において設定した個人のめあてや、学級会で使用するワークシートの記述の内容、実践の前後に実施するQ-Uのデータをもとに分析した。

3 所属校における実践

所属校では、低学年5学級(165人)と各学級担任(5人)の協力を得て、RPDSAサイクルを取り入れた学年会と学級会の取組を実施した(表1)。それぞれの内容は、学年と学級の現状に合わせた取組になるよう、COの提案をもとに学年主任と協議し、決定した。

(1) RPDSA各段階における実践

ア Rの段階(Research:見立て)

6月に1回目のQ-Uを実施した。その結果、対象児童の約44%が非承認群(23.9%)と不満足群(20.2%)に位置し、全国平均(42%)と比較しても承認得点が高い児童が多い傾向があることが分かった。これは、担任への聞き取り調査での、「自分に自信がないように思える児童が多い」という担任の思いと重なる部分であった。さらに、承認得点が極端に低い児童や、言葉や暴力等による被侵害感を高く感じている児童の存在も明らかになった。

イ Pの段階(Plan:計画)

(ア) 第1回学年会の実施

Research(見立て)の段階を経て、夏季休業中に第1回学年会を開催した。ここでは、Q-Uの分析結果の共有、1学期の各学級の児童の実態や取組の共有から、目指す児童の姿について意見を出し合い、「互いを認め合える子供」を学年の理想の児童の姿として設定した。そして、承認得点が高い傾向を学年の課題として捉え、その解決のための重点目標を「お互いを認め合う関わり方を身に付ける」とした。学級経営の方向性については、それぞれの学級の長所と課題を明らかにしながら、互いに意見や助言を出し合い、各学級の具体的な2学期の取組を構想した。COはファシリテーターとして、各学級担任が考える学級の長所を統合し、学年の長所として捉えられるようにした。そして、各学級担任が児童とともに、学級の長所を共有するための学級会の内容や、児童のめあてを視覚化できる教室掲示について提案した。

(イ) 第1回学級会の実施

第1回学年会をもとに、COが学級会の内容を提案し、9月に各学級担任が実施した。主な内容は、理想の学級の姿(学級目標)の共有と、それを達成するための個人のめあての設定であった。その際、ペアで話し合う活動や個人の考えを書いた短冊を整理する活動を通して、児童個々の考えが学級目標に反映され、学級全体で共有されることを意識した。

ウ Dの段階(Do:実行)

COは各学級担任や児童の状況に合わせて、児童の言動の意味付けや、児童が活躍できる場面設定について各担任に提案した。それを受けて、学級担任は第2回学級会までに、めあてをもとに児童の行動を認めるような意図的な関わりを継続的に実施した。具体的には、「1日10回は手を挙げて発表したい」をめあてとした児童に対する手立てとして、授業において挙手する場面を多く設定したり、「友達の手伝いをする」をめあてとする児童には、グループ学習を取り入れて児童同士が関わる場面を意図的に設定したりすることなど

表1 所属校における取組の概要

時期	実施内容	活動の内容
6月	学年会	○聞き取り調査を行う
6月	Q-U	○対象学級Q-Uを実施する
	第1回	○1学期の取組と児童の実態を共有する
7月	学年会	○理想の学級の姿と重点目標を設定する (図1①) ○2学期の取組の方向性を決定する
	第1回	○1学期を振り返る
9月	学級会	○担任と児童の理想の学級の姿を共有する (図1②③) ○学級目標と個人のめあてを設定する
	第2回	○ここまでの取組の振り返りを共有する
9月	学年会	○他学級担任から見た変容や気づきを交流する (図1④) ○これからの取組の方向性を決定する
	第2回	○ここまでの個人のめあてへの取組を振り返る
10月	学級会	○友達とお互いの頑張りを認め合う (図1⑤) ○これからの個人のめあてを設定する
	第3回	○ここまでの取組の振り返りを共有する
10月	学年会	○他学級担任から見た変容や気づきを交流する (図1⑥) ○これからの取組の方向性を決定する
	第3回	○ここまでの個人のめあてへの取組を振り返る
11月	学級会	○友達とお互いの頑張りを認め合う (図1⑦) ○これからの個人のめあてを設定する
11月	Q-U	○2回目Q-Uを実施する
12月	学年会	○これまでの取組を振り返る ○本研究における成果と課題を出し合う

である。また、承認得点が極端に低い児童に対しては、個別学習の時間や休憩時間等を利用し、意識的に声をかける回数を増やしたり、被侵害得点が極端に高かった児童に対しては、個別に悩みや不安を聞き取る機会を設けたりするなどした。CO は、所属校と定期的に連絡を取り、実践の状況を聞き取ることで、状況に応じた各担任への支援を続けた。また、実践の状況を踏まえた学年会の内容を計画した。

エ S, A の段階 (Study : 評価・修正, Act : 再実行)

9月末から10月末にかけて、Study (評価・修正) の段階にあたる第2回、第3回学年会を行った。また、第2回、第3回学級会をCO から提案し、各学級担任が学年会後に実施した。Study の段階での振り返りをもとに、CO は、日々の学校生活全体において担任が取り組むことができるような、Act (再実行) の段階での実践の具体例を提案し、各担任の取組を支援した。

(ア) 第2回、第3回学年会の実施

学年会では、ファシリテーターであるCO を中心に、各学級の取組を共有しながら、期待する変化が見られた児童の報告や、学年として対応が必要な児童への関わり方の検討、学級経営や授業の悩みに対する解決策の提案などを行った。ここでのCO のファシリテーターとしての関わりは、各学級担任が互いの取組を肯定的に評価し合う機会や、児童がめあてを達成できる場面の意図的な設定について話し合う機会をつくることとなった。

(イ) 第2回、第3回学級会の実施

どの児童にとっても周囲から評価される機会となるように、グループ活動において、個人のめあての振り返りの共有と互いが認め合う場を設定した。その結果、学級会開始直後には不満そうだった児童の表情が、グループ活動を通して和らいでいく様子が見られた。担任は、CO からの提案をもとに、児童のめあての変容について考えを述べたり、児童の望ましい言動を紹介したりしながら、児童が自身の言動を振り返ることができるようにした。また、児童のめあての再設定については、「自分がどこまで達成できたかを考えて、次のめあてを決める」とし、児童が考えるための目安を示した。そして、達成状況に応じて、新たなめあてを設定することはもちろん、もう一度同じめあてに挑戦することも成長であることなど、個々の達成状況に差が見られた場合にも、自身を肯定的に捉えられるような意味付けを行うようにした。

(5) 取組の分析

11月に実施した2回目のQ-U では、非承認群の児童は減少したが、不満足群の児童が増加し、学年全体としての承認得点の高まりは見られなかった(図2)。しかし、児童個々や学級ごとの分析では、承認得点が高くなっている結果も見られた。また、回を重ねるごとに、めあての内容を具体的にしたり、数値目標を高くしていったりする児童の姿が見られるようになった。12月初めに行った学年会では、これらの結果をもとに、ここまでの取組の成果と課題について話し合った。児童の変容については、各学級担任の見取りを聞き取ると同時に、児童のめあての変容を整理した。表2には、特にめあてや承認得点の変容が大きい児童の状況を抜粋して示した。

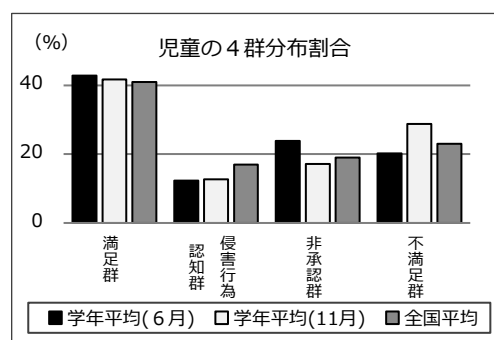


図2 対象学年児童の4群分布割合

表2 児童のめあての変容とQ-Uの承認得点の変容(抜粋)

	第1回	第2回	第3回	変容のポイント	承認得点(6→11月)	意欲得点(6→11月)
A児	1日15回手を挙げる 1日1回は友達の手伝いをする	1日40回は手を挙げる 意見の付け足しをする 1日1回は手伝いをする	苦手なことをみんなに聞いて できるようにする	友達への信頼感の高まり	24→24	36→36
B児	1日5回手を挙げる	1日15回手を挙げる 1日2回友達を手伝う	1日20回手を挙げる 1日10回友達を手伝う	数値目標の高まり	15→19	27→28
C児	国語を頑張りたい	発表の声をもっと大きくする	1日19回は手を挙げる 友達が困っている時は助ける	内容の具体化 意欲の向上	16→23	30→31

4 成果

(1) RPDSA サイクルによる学年会への支援の成果

本研究では、学年会と学級会を RPDSA サイクルに位置付け、学年会への支援を行う枠組を提案した。成果として、筆者が CO として学年の教師集団と関わったことをきっかけに、実践後は学年主任が CO の役割を引き継ぎ、3 学期や次年度を見据えた取組が継続されていることが挙げられる。これは、本研究における筆者の学年会への支援が、学年主任を中心とした校内の学年運営にも生かせる可能性を示している。

また、これまでの学年会の在り方を見直すことができたことも、成果として挙げられる。ある学級担任の「こういう学年会もあるんだということが分かりました。子供のこういうところを見ればよいという勉強にもなりました。自分のクラスのことでも他の先生に意見を言ってもらいやすくなるからいいですね。」という言葉に、学年会への支援の効果と、担任としての意欲の高まりが表れている。

(2) Research (R) の段階を踏まえた Plan (P) の段階における成果

Research (見立て) の段階での Q-U の分析によって、児童のもつ不安や悩みが、学習に関わるものか、友達関係におけるものかなど、具体的に見取ることができた。「これまでは担任がなんとなく『配慮が必要だな』と感じていた児童が、何を感じ、何に困っているのかをつかむヒントになった。」という学級担任の言葉から、児童個々の課題に寄り添った指導を考えるための手段として、Q-U の効果を実感している様子が伺える。また、承認感が著しく低い児童の存在や、各学級担任が気になる児童の回答の様子等が、Q-U という共通の指標によって明らかにされ、学年の教師集団が組織的に取り組むための基盤をつくることができた。さらに、児童が設定しためあてを掲示物として可視化したことで、担任は、焦点を絞って個々の課題に即した対応や指導の計画を立てることができるようになった。表 2 の B 児の例では、授業中の挙手に関するめあてを設定したことを把握した学級担任が、B 児の活躍の場として挙手場面を多くした授業を行い、児童の発言を肯定的に評価するようにした。その結果、B 児のめあての数値目標が高まり、Q-U の承認得点にも高まりが見られた。

(3) Do (D) の段階における成果

当初は、めあての振り返りを学級会の中でのみ行っていたが、朝の会や帰りの会の時間を利用して行う学級が出てきた。このことから、学級担任の児童個々のめあてに対する意識が高まるとともに、児童がめあての達成を実感できる場が増えていることがわかる。また、児童個々のめあてに対して、担任が授業の中で意図的に関わる場面が見られるようになったことも、成果として挙げられる。担任への聞き取り調査の中で、「児童の言動を意図的にめあてと関連付けて評価することは、日々のどの授業にも役立てられると思えました。」と述べた学級担任の授業の発話記録では、各授業時間内の教師の指導行動のうち、河村(2012)による「満足型学級集団を成立させる要因」に該当する指導行動(表 3)の割合が、10月の 32 回(40.5%)から、12月の 61 回(72.6%)へと増えた(図 3)。ここから、学級担任が児童個々のめあてを意識することで、授業中の児童への関わりが変わったと考えられる。

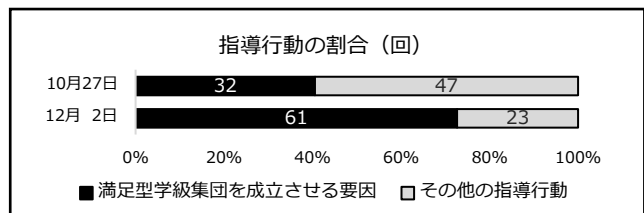


図 3 ある学級における教師の指導行動の割合

表 3 「満足型学級集団を成立させる要因」に該当する指導行動(抜粋)

教師の発言	指導行動の項目
みんなに聞いてみたいんだけど…	互いを意欲づける・支えあう雰囲気をつくる
今、○○さんは、これまで出た意見の他に、さらに□□って言ってくれたね。	他の子供のよいところを理解させ合う 友達のよいところを取り入れるよう指導する

(4) Study (S), Act (A) の段階における成果

児童相互の他者を認め合う姿勢にも変容が見られた。ここでは、Do (実行) の段階を中心に学級担任が実践した、めあてをもとに児童の行動を認める意図的な関わりが、児童相互の関わりによい影響を与えたと考えられる。表 2 に示した A 児のめあてを見ると、第 1

回学級会では「手を挙げる」だけだったが、第2回学級会では「手を挙げる」に「付け足し」が加わっている。このことから、自分の行動を中心に考えてめあてを設定していたA児の、周囲の友達に対する意識が高まっていることが読み取れる。さらに、第3回学級会では「(自分の)苦手なことをみんなに聞いてできるようにする」と、周囲の友達に支援を求める内容へと変化していることから、A児にとって学級の友達は、自分を認めてくれる存在であるとともに、頼ることができる存在だと捉えられるようになったことが考えられる。表2のC児は、第3回学級会でワークシートに班員の頑張っていることを書く際、班員以外の学級の友達についても記述していた。担任や友達から認められる経験を通して、C児の自分自身への肯定感が高まり、次の行動への意欲や承認得点の向上につながったと考えられる。

5 今後に向けて

(1) 児童相互の承認感を高めるために

課題としては、学年全体の承認得点の高まりが見られなかったことが挙げられる。成果として挙げた児童の意欲的な姿から、各学級担任は、児童個々の意欲や自己肯定感が高まっていると捉え、Q-Uの承認得点の高まりを期待していた。しかし、2回目のQ-Uの結果からは、承認得点の高まりは見られなかった。その要因として、児童の意欲的な行動が増えるにつれ、承認を求める思いもより大きくなり、担任がその思いに十分に応えることができなかつたのではないかと推測できる。また、もう一つの要因として、低学年の児童の発達の段階が、自己と他者の違いを客観的に把握することが難しい段階であることも考えられる。低学年の児童にとっては、学級担任や学級の友達などの、他者による承認や意味付けが肯定感の拠り所となるため、担任からの十分な承認が得られないことがそのまま児童の承認得点に反映されたと推測できる。今後、児童の発達の段階が進んでいくにつれ、児童自身が自己の言動を振り返り、他者からの承認が得られなくても自分のことを肯定的に捉えることができるようになって考えられる。しかし、本研究の対象児童にはその前段階として、学級担任や学級の友達からの関わりを、より一層意図的、継続的に行っていくことが必要であったことが分かる。

(2) 校内でのコーディネーター(CO)の在り方

本研究におけるCOは主として学校外の立場から、学級担任の取組と、学年会の運営への支援を行った。学年会の中では、児童の変容が見られた各学級担任の取組を共有し、今後の対応を検討する場を設定していた。しかし、その場で共有された取組や検討した取組が、実際の各学級での実践に生かされることは少なかった。よい取組であっても、各担任が実践したいと思えなければ、活用されることはない。学年会の中で情報を共有する際に、自身の学級にも活用できる情報であると各学級担任が感じられる具体例を提示するようなCOの働きかけが必要であったと考えられる。

ただ、4(1)で述べたように、学年会の運営や学級での取組にRPDSAサイクルを取り入れた成果として、担任同士や児童同士で情報を共有する機会をつくることができたことがある。その中で、当事者である担任や児童が、自ら設定した目標に向けて行動し、お互いに行動の過程を認め合うことを通して、各担任や児童がともに協働性を高め、次の行動への意欲を高めていけることが示された。しかし、本研究で筆者が行ったCOとしての関わりは、学校外からのものが中心だったことから、次年度以降のテーマとして、校内でのCOの在り方について考えられるように、本研究を見直し、学級担任の立場から実践を重ねていきたい。

<注 釈>

注1 木村(2013)は、岩崎(2006)をもとに、質問紙等による点検(check)ではなく、日常的な教職員のミーティングによる検討(study)を重視した学校組織開発のRPDSAR'サイクルを構築した。ここでは、計画(plan)のステップにあたり、学校環境の見立て R(research)を行い、年度替わりにはR'(reflect)のステップを実施しているが、本研究では年度替わりを考慮しないため、R'(reflect)のステップを省略した。

注2 本研究において、COは学年会や学級会の取組の全体を計画し、提案する役割を担う。COが提案する学年会において、COはファシリテーターとなり、各学級担任が話し合う場の設定や意見の可視化、話題提起等によって、各学級での取組の共有を促進する役割を担う。

注3 河村(2012)は、教育効果の高い状態の学級集団の特徴について、その状態に至るまでの過程と教師の指導行動に注目して整理した。その結果、満足型学級集団を成立させる要因となる教師の指導行動は①個人と集団の士気を高める②集団生産性を高める③集団斉一性を高める④児童の自己開示と愛他性を高める⑤集団凝集性を高める⑥集団の結束を高める⑦⑥を強化する集団圧をもつ⑧集団同一視ができる、の8つに分類された。ここでは、授業時間内の発話記録から分かる教師の指導行動のうち、これらの8つに該当するものを抽出し、全指導行動に占める割合を算出した。

<参考文献>

- ・赤坂真二『成功する自治的集団を育てる学級づくりの極意』明治図書(2016)
- ・生駒慎一「好ましい人間関係を育てる学級経営―児童理解に基づく体験活動を通して―」『平成24年度和歌山県教育センター学びの丘研修員研究集録』(2014)
- ・岩崎保之「マネジメント・サイクルを生かした学校評価の在り方―デミングの品質管理理論を中心に―」新潟大学『現代社会文化研究 No.37』(2006)
- ・岡上里香・濱田実智雄「生徒指導を基盤とした学級経営・ホームルーム経営の在り方についての研究―学び合いが成立する温かな学級づくりをめざして―」『平成24年度高知県心の教育センター研究報告書』(2014)
- ・河村茂雄『日本の学級集団と学級経営』図書文化(2010)
- ・河村茂雄「児童の学習・友人関係形成・学級活動意欲を向上させる学級集団モデルの開発」『平成21～23年度 科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書』(2012)
- ・河村茂雄「学級集団の状態と授業の展開との関係～アクティブラーニングの視点から～」『早稲田大学大学院教育学研究科 紀要第26号』(2015)
- ・河村茂雄『アクティブラーニングを成功させる学級づくり』誠信書房(2017)
- ・木村慶「ODS(学校組織開発)の具現化の方法とその意義―教育センターと中学校との共同による試みを通して―」『平成24年度和歌山県教育センター学びの丘研究紀要』(2013)
- ・木村慶「要請訪問による支援「学校力向上推進プロジェクト」に寄与する協働体制構築のための学校組織開発の研究」『平成23年度和歌山県教育センター学びの丘研究紀要』(2012)
- ・澤井陽介『学級経営は「問い」が9割』東洋館出版(2016)
- ・佐古秀一・住田隆之「学校組織開発理論にもとづく教育活動の組織的改善に関する実践研究」『鳴門教育大学学校教育研究紀要第28号』(2014)
- ・佐々木正美『子どもへのまなざし』福音館書店(1998)
- ・杉田洋『よりよい人間関係を築く特別活動』図書文化(2009)
- ・杉田洋『特別活動の教育技術』小学館(2013)
- ・谷川雄司「学級経営への効果的な支援の在り方―Q-Uの結果を生かした支援を中心として―」『福井県教育研究所研究紀要 117号』(2012)
- ・ちよんせいこ『学校が元気になるファシリテーター入門講座』解放出版社(2009)
- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』(2008)
- ・文部科学省『生徒指導提要』(2010)
- ・文部科学省『特別活動指導資料 楽しく豊かな学級・学校生活をつくる特別活動(小学校編)』(2014)