

教師が自らの言葉かけを考え児童理解を促進するために －教師の言葉かけに着目した実践から－

岩出市立上岩出小学校
教諭 中尾 純

【要旨】

教師が言葉かけに着目し、児童とのよりよい関わり方を考えることは、児童理解を促進し、信頼関係を築くための次への言葉かけへとつながる。そこで、本研究では、教師が言葉かけを意識したり、振り返ったりする際に活用する共通の指標として、多様な言葉かけをサポートするシート「コトバラエティ」を作成し、校内研修と日々の教育実践の中で活用を図った。その結果「コトバラエティ」は教師が自らの言葉かけを振り返ることや、教師間で共通の指標として活用することに効果があり、教師の児童理解を促進することが認められた。

【キーワード】

児童理解、言葉かけ、校内研修、ロールプレイング、共通の指標

1 研究のねらい

子供が成長する過程において、どのように人間関係を築いていくかということは大きな課題であり、その過程で人間関係に関する問題は当然起こり得ることである。筆者はこれまでの教職経験の中で、児童同士が互いに認め合える人間関係づくりを促進しようと日々指導を行ってきた。しかし、必ずしも有効な指導の効果が現れるわけではなく、指導方法について悩んできた。

所属校のある岩出市では毎年、岩出市教育委員会が『岩出市学校教育の指導方針と重点』を示している。その中で、本年度は5つの重点目標の1つとして「学級づくり・仲間づくりを大切にされた教育の推進」を挙げている。また基本方針では、めざす子供像を「自己肯定感を高めるとともに人とつながることを大切にする子供」としている（※1）。山本・赤坂（2015）（※2）は中学生を対象とした研究において、教師が生徒との信頼関係を構築することは、生徒の対人適応を促すことになり、その結果、生徒同士の関係性に影響を及ぼし、生徒が学校生活を充実して送る一要因になる可能性を報告している。したがって、学級づくりや子供同士の関係性について、筆者は小学校においても、その基盤となる人間関係づくりにつながる教師と児童の信頼関係構築に目を向ける必要があると考えた。

所属校においては、教育計画に「本年度の努力点」を示している。その中の「生徒指導の充実」には、「児童と教職員の心のふれあいを深め、児童理解と信頼関係づくりに努めるとともに、児童自身が存在感と自己実現の喜びを味わえるよう指導・支援に努める」ことを共通目標として挙げている（※3）。これは筆者の指導を見直すうえでも意識すべきことだと考える。

西口（2005）（※4）は教師が児童に対して効果的な指導を行うには、個々の児童に応じた多様な関わり方が必要であることを踏まえ、教師が自らの指導の傾向を確認したり、指導の選択肢を広げたりする有効な手段の1つとして、教師の言葉かけに着目することを挙げている。また、東山（2002）（※5）が「子どもとの会話を点検し、子ども中心の会話を心がけることは子ども理解の方法になる」と指摘していることから、教師が児童への言葉かけを振り返ることは教師自らの指導の改善や、児童理解にもつながると考えられる。

これらのことから、教師が言葉かけに着目し、児童とのよりよい関わり方を考えることは、児童理解を促進し、信頼関係を築くための次への言葉かけへとつながると考えた。またそれは、筆者の課題の解決や、所属校の生徒指導充実のための共通目標にもつながると考える。そこで本研究では、教師の言葉かけに着目した実践を提案し、その成果と課題を考察することによって、教師の児童理解促進に効果的な実践について検討する。

2 研究の方法

（1）多様な言葉かけをサポートするシート「コトバラエティ」の作成と活用

ア 「コトバラエティ」の作成

松崎（2007）（※6）は「STEP（注1）」のコミュニケーション学習を教師が行うことによって、「教師のかかわり」が児童にポジティブな影響を与えたことを報告している。さらに、松崎（2008）（※7）は、「STEP」でのコミュニケーション学習は、教師が従来意識していなかった児童への関わりを「自分の中で整理・再統合することを支援した可能性」を有していることについても指摘している。これらのことから、筆者は「STEP」をもとに教師が意識する言葉かけを整理することが効果的だと考えた。

「STEP」の言葉かけを整理する際には、上村ら（2014）（※8）の教育的対応の視点を参考にした。上村らは、教師と児童との信頼関係を構築するうえで、自己肯定感を高める教育的対応を重視し、「安全・安心感、信頼感を育むかかわり」と「ほめる・認める肯定的な評価の積極的活用」という2つの視点を示している。

筆者は「STEP」の内容を上村らの研究における教育的対応例と照らし合わせ、言葉かけの種類を整理した。それをもとに多様な言葉かけをサポートするシートを作成し、「コトバラエティ」（図1）と名付けた。

コトバラエティ（多様な言葉かけ）			
言葉かけ	例	児童の感じ方	説明
イ. 相手の気持ちを 受け取った応答	「～できてすごく楽しいね。」 「～が気に入ってるようだね。」 「とても腹が立ったんだね。」	分かってくれている。	言動（表情なども含む）から感じた子供の気持ちを言葉にする。ほめる場面では、こちらが価値判断することなく、相手の気持ちに合わせて応答する伝え方にもなる。ネガティブな感情（怒り等）も否定しない。
ロ. 相手の思いを 引き出す質問	「あなたは どう 思っているの？」 「どうしたらいいと思う？」 「自分にとって何が大事なのかな？」 「がっかりしているんじゃないかな？」	聞いてくれている。	意識していなかった気持ち・考えを引き出せることがある。どう思っているか、どうしたいか、何がいいか等、「はい」「いいえ」の答えにならない開かれた質問をすると聞きやすい。子供の気持ちに寄り添って確かめるような質問であれば、「はい」「いいえ」で答える閉じた質問になってもかまわない。
ハ. Iメッセージ （「私」を主語 にした伝え方）	【例1】 ①借りた道具をちゃんと戻してくれないと、 ②先生は とても 困るんだ。 ③だって、次に使いたいときどこにあるか分からないだろう？ 【例2】 ①ずいぶん怒っているようだね。 ②先生は君がやけにならないか心配なんだ。 ③何が あったか話してくれるかな？ ④そうしたら何か力になれるかもしれないよ。 もし、まだ話せないなら一度場所を変え、保健室で休んでみたらどうかかな？	相手はそう思っているのか。 （自分はどうしよう。）	こちらの気持ちを「私」を主語にして伝えることによって受け入れやすく感じさせる。いろいろな表現方法がある。 【例1】 ①（子供の言動を述べる）あなたが…するとき ②（こちらの気持ちを述べる）私は…と感じる ③（結末・理由を述べる）なぜって…だから 【例2】 ①（客観的描写）今…ですね。 ②（主観的表現）私は…と感じています。 ③（特定の提案）〇〇してはどうですか。 ④（選択する） 〔肯定の場合〕そうすればAになると思います。 〔否定の場合〕もし無理ならBしてもらえませんか？
ニ. 自己決定（選択） の機会をつくる	「その中でどれが一番いい方法だと思う？」 「やってみる？」	自分で考えて行動しよう。	開かれた質問で複数の考えを引き出した時や、Iメッセージを使った提案等から、自分がどうするか決める機会を持たせる。
ホ. 感謝の言葉	「ありがとう、助かったよ。」 「君の力をみんなのために生かしてくれるかな？」	自分が役立っている。	貢献に注目する。自分がみんなのために役立っていることを実感し、みんなのために協力することに価値を見出す助けになる。
ヘ. 努力・進歩・ 過程に注目	「字がずいぶん上手になったね。」 「力いっぱい走っていたね。」 「丁寧に仕上げようとする気持ちがすごく伝わってくるよ。」	努力が大切だ。	具体的に伝える。以前の子供自身と比較して進歩した点に気づかせる。努力・進歩に注目することで、重要なのはどれだけ努力し、どれだけ前進するかだと感じさせる。子供の気持ちを拾い上げて言葉に返すことも重ねると効果的である。
ト. 承認・認知	「〇〇さん、おはよう。」 「好きなメニューで嬉しいね。」 「重いものを運んでるね。」	見てくれている。	見ているよ、というメッセージを伝える。非言語でもよい。あいさつや名前を呼ぶ、微笑みかけるなどでも伝わる。また、イ.～ヘ.の言葉かけを行っている時にも、ト.（承認・認知）のメッセージが伝わることもある。

図1 多様な言葉かけをサポートするシート「コトバラエティ」

イ 「コトバラエティ」の活用

「コトバラエティ」に整理した言葉かけは、普段教師が行っている言葉かけに多く含まれる。そのため「コトバラエティ」は、教師がこれからの児童への言葉かけを意識するだけでなく、これまでの児童との関わりを振り返る際にも活用できると考えられる。

また、教師が「コトバラエティ」を共通の指標として活用することによって、教師相互で教師の児童への多様な関わり方を共有することが容易になり、教師が互いの実践について話し合いやすくなると考えた。松崎（2008）は、教師がともに学んだことを実践し、話し合うことが、「成長しあえる教師集団へのシステム変革が進む」相乗効果をもたらすと

報告している。このことから、「コトバラエティ」をもとに教師が言葉かけを行い、互いに実践について話し合うことによっても同様の相乗効果が生まれ、成長し合う教師集団へのシステム変革が進み、教師の児童理解がさらに促進されると考えた。

（２）校内研修の実施

「コトバラエティ」をもとに教師が児童へのよりよい言葉かけを検討する過程において、教師の言葉かけを児童がどのように受け止めているかを考えることが不可欠になる。そうすることによって、教師の児童理解が促進されると筆者は考えた。

そこで、教師同士が「コトバラエティ」の言葉かけについて共通理解し、日々の実践の振り返りや意見交流をする場としての校内研修を計画した。校内研修を定期的実施することによって、日々の実践においても、継続的に意見交流や振り返りが行われることに結び付くと考えた。また、児童の感じ方を意識することによって児童理解を深めるため、校内研修にロールプレイングを取り入れた。

（３）聞き取り調査・質問紙調査の実施

「コトバラエティ」の活用と言葉かけの検討を行う校内研修が、教師の児童理解の促進につながったかを考察するため、学年部単位で教師から聞き取り調査を実施した。

また、教師の児童理解の促進によって、信頼関係を築くための多様な言葉かけにつながったかを検証するため、4項目について教師を対象とした質問紙調査を行った（表1）。

表1 「教師が自らの言葉かけを考え児童理解を促進するために」の研究に係る質問紙調査の質問項目

- ①言葉かけの校内研修に参加したことで、自身が言葉かけの効果を意識しやすくなったと感じたか。
- ②言葉かけの校内研修に参加したことが、自身の多様な言葉かけに結び付いたと感じたか。
- ③「コトバラエティ」の活用によって、自身が多様な言葉かけをしやすくなったと感じたか。
- ④「コトバラエティ」の活用によって、先生同士で言葉かけについて意見交流しやすくなったと感じたか。

3 所属校における実践

（１）「コトバラエティ」の活用について

所属校において教師間での「コトバラエティ」についての共通理解を図るため、1回目の校内研修時に、「コトバラエティ」を配付し、記載された言葉かけについて説明するとともに、言葉かけの効果を体験してもらうためにロールプレイングを実施した。また、2回目から4回目の校内研修や教師の日々の実践の中で「コトバラエティ」の活用を図った。

（２）校内研修について

校内研修は、現職教育と生徒指導部会で計4回実施した（表2）。当初は4回とも現職教育で実施する予定であったが、研修内容や実施時間等を調整し、後半2回は生徒指導部会における研修とした。

校内研修の内容は、所属校の実情に合わせて検討した。教師から出された意見を最も反映できた4回目の研修内容を次頁に示す（表3）。

4回目の研修においては、架空事例をもとに、その児童像について共有したうえで、教師から児童への言葉かけを検討した。ロールプレイング後の意見交流では、「児童を理解するための情報を得られるように意識した言葉かけも必要」「そのためには児童との関係を作ることが大切」等、児童理解を促進させることを意識した視点での意見交流が活発に行われた。

表2 校内研修の日程と主な内容

回	月/日	内容
1	8/25	・「コトバラエティ」（全体的内容）について ・ロールプレイングでの言葉かけ体験（「コトバラエティ」の言葉かけの有無）、意見交流
2	9/21	・「コトバラエティ」（イ：相手の気持ちを受け取った応答、ロ：相手の思いを引き出す質問）について ・ロールプレイングでの言葉かけ体験（授業での児童とのやりとり）と検討、意見交流
3	10/19	・「コトバラエティ」（ハ：Iメッセージ、ニ：自己決定の機会をつくる）について ・言葉かけ検討例（児童からの相談への対応）の紹介と説明
4	11/18	・「コトバラエティ」（ホ：感謝の言葉、ヘ：努力・進歩・過程に注目、ト：承認・認知）について ・ロールプレイングでの言葉かけ体験（児童への普段の言葉かけ）と検討、意見交流

表3 研修内容（4回目：11月18日実施）（約40分）

内容	時間	主な活動
1. 言葉かけの振り返りと共有	3分	・ 前回の事例（架空事例）について、振り返る。
2. 「コトバラエティ」の確認	5分	・ 「コトバラエティ」の言葉かけについて確認する。
3. 言葉かけの検討 （児童の気持ちや行動について共有する。）	10分	・ どのような言葉かけが考えられるか、架空の事例をもとに話し合う。 ①児童のどのような気持ちか、児童の行動に影響していると考えられるか。 ②どのようなことを意識した言葉かけや関わり方が考えられるか。
4. ロールプレイングによる効果の確認	5分	・ 検討した言葉かけ等を参考にしながらロールプレイングを行う。 （役割：先生役、児童役、やりとりを見る観察者）
5. 意見交流	10分	・ ロールプレイングを行い、どのように感じたか、他にどんな言葉かけが考えられるか意見交流する。
	3分	・ 新たに出た言葉かけや関わり方について、再度ロールプレイングを行うなどし、違いを確かめる。
6. 振り返り	5分	・ 今日の校内研修を振り返り、気付いたことや感想を交流する。

（3）聞き取り調査・質問紙調査

教師への聞き取り調査は、4回目の研修の翌週から3日間実施し、教師が言葉かけを行った場面や、その時の児童の反応・様子、教師が感じたこと等を聞き取った。

質問紙調査については、4回目の研修時に質問紙を配付し、聞き取り調査最終日に回収した。

これらの調査から得られた内容をもとに、考察を行った。

4 成果と課題

（1）研究の成果

教師が「コトバラエティ」を使うことによって、「これまでの自分の言葉かけを振り返ることができる」ということが、聞き取り調査で共通して挙げられた。また、教師から「児童に共感する言葉かけを行ったら、児童の気持ちが治まってきた」「児童に寄り添った言葉を意識することで、児童の安定した言動が増えてきた」等の話を聞くことができた。このことから教師は、児童の反応や行動の変容について、その根拠にも考えが及んでいることがうかがえる。

さらに、教師が言葉かけを振り返る際には、「分かってくれていると思った時点で子供はまた話し始める」等、児童の心情を意識していることもうかがわれた。教師が自らの言葉かけを振り返ることは、言葉かけを行うと同時に、児童に寄り添った聞き方をするという、東山（2002）が指摘したような「子ども中心の会話」を教師が行っていたことを、教師自身が捉え直すことにつながった。加えて、教師一人では気付いていなかった部分を他の教師が指摘することもあり、学年部単位での聞き取り調査は、より客観的に教師の児童への関わり方を振り返り、それを共有する機会にもなった。

また、質問紙調査の結果からは、言葉かけの校内研修や「コトバラエティ」の活用は、教師が言葉かけの効果を意識することや、児童への多様な言葉かけを行うことに役立つと考えられる（図2-項目①②③）。

これらのことから、本研究の実践によって、教師が児童への言葉かけを振り返ることができ、教師の多様な言葉かけに結び付いたと考えられる。教師が言葉かけを振り返ることによって、児童への関わり方を捉え直し、児童がどのような心情であるか、どのように関わることによって児童が分かってくれていると感じるか、といったことを理解しようとしたため、教師の児童理解が促進され、多様な言葉かけにつながった可能性がある。

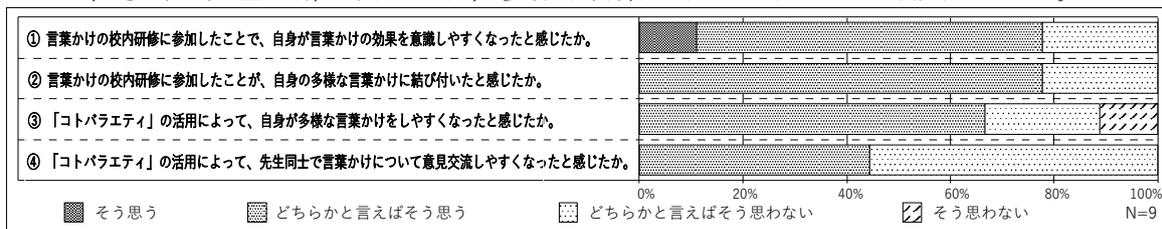


図2 「教師が自らの言葉かけを考え児童理解を促進するために」の研究に係る質問紙調査結果

（２）研究の課題

教師の日々の実践における「コトバラエティ」の活用については、これからの言葉かけを意識することと、これまでの言葉かけを振り返ることの両面を想定していた。しかし、普段どのような言葉かけを行うかを意識するためのものとして「コトバラエティ」は、「これを今日使おう、とは考えにくかった」等、まだ少し活用しにくいという意見が教師から聞かれた。その理由として、「普段思い出すには項目が多くて思い出せなかった」「たくさん項目があってすぐには使えない」等が挙げられた。このことから、「コトバラエティ」は情報量が多く、教師にとって活用しにくい面があると考えられる。

また、「コトバラエティ」には児童の見取りや心理的な状態に応じてどのように言葉かけを使い分けたらよいかという情報が不足していること、示された例は一例であり、様々な場面でどのように応用すればよいかが十分に示されていないこと等も、活用しにくい理由として挙げられた。このことから、教師が前もって言葉かけを考え意識するには、より多くの情報が必要とされていることがうかがえる。

このように、教師が普段の言葉かけを意識するには、情報の多さが「コトバラエティ」の活用を妨げる要因となる一方、前もって言葉かけを意識するには「コトバラエティ」の情報不足と感じる意見も見られる。この改善のためには「コトバラエティ」の項目・内容等を精選することと、不足している情報を補うことが考えられる。前者は「コトバラエティ」の情報量を減らすことになり、後者は情報量を増やすことになる。聞き取り調査で「コトバラエティ」の情報量について相反する意見や感想が出ていることから、情報量を増減させることで改善を図ると、どちらか一方にとっては活用のしにくさを助長する恐れがある。

これらのことを踏まえると、成果の見られた「コトバラエティ」による言葉かけの振り返りに工夫を加えることが、普段の言葉かけを意識しやすくするための方略として適していると考えられる。

（３）今後に向けて

現在の学校現場は多忙で、新たな取組の時間を確保しにくい環境にある（※9）。そのような中で、ある程度まとまった時間を必要とする実践を行うためには、学校現場の実情に合わせ、限られた時間の中でも無理なく実践できる形態を検討する必要がある。

事例をもとにロールプレイングを行う研修について、藤田（1995）（※10）は「それ相応の時間が必要」と報告しており、限られた時間で、十分な情報交換、意見交流を行うには効率的な運営が不可欠である。そのためには、実施計画の調整を行うコーディネーターや、意見交流を促進させるファシリテーターが必要になるとと思われる。

質問紙調査においては、教師同士で言葉かけについて意見交流しやすくなったと回答した教師の割合が比較的少ない（図2-項目④）。一方、聞き取り調査を行っている間には、筆者からの質問がきっかけとなって、教師が児童との関わりや言葉かけについて意識してきたことを語り、その場にいた教師同士で意見交流する機会を持つことができた。教師が、普段行いやすいとは感じられなかった教師同士の意見交流を、結果的に聞き取り調査がある程度補ったと考えられる。

このことから、先述したようなコーディネーターやファシリテーターを配置し、意見交流の機会を持つことの重要性が認められる。ただし、このような役割を担う者を配置する際には、学校現場の校内研修に関する意見を十分に取り入れ、実情に合わせた体制を検討する必要がある。

言葉かけの校内研修や「コトバラエティ」の活用について、教師の回答は「どちらかと言えば～」に集中し、「そう思う」がほとんど選ばれなかった（図2）。考えられる理由の1つとして、言葉かけに着目した本研究の実践は、「このような場合にはこのように言葉かけをすればよい」と明確に示すものではなかったことが挙げられる。聞き取り調査において「児童に応じた言葉かけは、1つではない」ということが多くの教師から聞かれたように、多様な言葉かけは児童に関わるうえで必要不可欠でありながら、多様であるが故に明確に示すことは難しい。したがって、今、目の前で起きている場面において、どのような言葉かけや関わりが適切であるのかの見極めや判断が重要となる。そのためには、教師

が自らの言葉かけを意識するとともに、児童との関わりを捉え直し、それらを他の教師と共有する機会を持つことが必要であり、そうすることによって、教師の児童理解を促進させるものとする。

教師が自らの言葉かけを意識することについては、本研究で成果の見られた言葉かけの振り返りと関連させることが効果的だと考える。言葉かけを振り返ることについて、山内ら（2012）（※11）は保育者の言葉かけを分類したものを「自らの保育をとらえる視点」として提示している（注2）。これによって、保育者が以前は意識していなかった言葉かけに着目できることや、他の保育者の言葉かけの意図を読み取ることができるとし、実践に活用することを提言している。

同様に、「コトバラエティ」を言葉かけに着目する視点にしながらか他の教師の言葉かけを振り返り、教師自身に内在している言葉かけの意図を表面化させることは、教師が児童をどう理解しようとしていたのかを知る糸口となる。表面化した言葉かけの意図を教師同士で共有することで、教師が場面に応じてどのような意図で言葉かけを行っていたかを幅広く知ることができる。このような振り返りを繰り返すことが、「コトバラエティ」で不足しているとされた様々な場面での応用や言葉かけの使い分けに関する内容を補う機会になると考える。

また、他の教師の言葉かけに着目する際には、共通の指標としての「コトバラエティ」があることで、どのような言葉かけが用いられているかを整理して自分の中に取り入れることができると考える。

教師が自らの言葉かけを捉える視点を持ちながら、他の教師の言葉かけから学ぶことによって、「コトバラエティ」が自らの言葉かけを振り返るだけでなく、多様な言葉かけを自分の中に取り入れるための共通の指標として意味付けがされることになり、「コトバラエティ」の言葉かけを意識しやすくなることが期待される。

このように、言葉かけを振り返る際に、他の教師の言葉かけにも着目する視点を持つことで、校内研修や学年会等以外でも、意見交流や、情報共有の機会が生まれやすくなることが考えられる。そして、それぞれの機会が、教師の児童理解を促進させるとともに、教師同士の実践を学校全体に広げることになると考える。

<注釈>

注1 親学習プログラム STEP (Systematic Training for Effective Parenting) は D. Dinkmeyer, G. D. McKay によって開発された子供のやる気を上手に育てる親のためのトレーニングプログラム。

注2 山内らは、熟達した保育者と保育資格を持つ専攻科学生の砂場遊び場面での子供への言葉かけを比較検討し、熟達した保育者に見られた言葉かけ分類項目を、保育実践を振り返る視点として有意義であるとした。

<引用文献>

※1 岩出市教育委員会『岩出市学校教育の指導方針と重点』（2016）

※2 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巻』上越教育大学 pp. 11～23 (2015)

※3 岩出市立上岩出小学校『教育計画』 p. 6 (2016)

※4 西口利文「小学校の問題場面に対処する教師行動—各場面での特徴」『人文学部研究論集 第14号』中部大学人文学部 pp. 151～169 (2005)

※5 東山紘久（編・著）『子どものこころ百科』創元社 p. 287 (2002)

※6 松崎学「学級機能と子どもの学級適応に関する研究Ⅰ」『山形大学教職・教育実践研究 第2号』山形大学教職研究総合センター pp. 11～20 (2007)

※7 松崎学「学級機能と子どもの学級適応に関する研究Ⅱ」『山形大学教職・教育実践研究 第3号』山形大学教職研究総合センター pp. 1～11 (2008)

※8 上村喜明、中川正規、立田祐子、山内功、平口山木綿「発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と指導・支援の在り方に関する研究」『研究紀要 第27号』北海道立特別支援教育センター (2014)

※9 平沢茂「多忙な教師－その実態と課題」『教育研究所紀要 16号』文教大学教育研究所 pp. 101～108(2007)

※10 藤田裕司「学校カウンセリング研修方法試論」『大阪教育大学紀要 第IV部門 第43巻 第2号』大阪教育大学 pp. 221～238(1995)

※11 山内淳子, 真宮美奈子, 三神敬子, 梶原美奈「「自らの保育をとらえる視点」提示の試み－砂場遊びにおける熟達した保育者の子どもへの言葉かけの特徴－」『山梨学院短期大学研究紀要 第32巻』山梨学院短期大学 pp. 134～146(2012)

<参考文献>

・ B. B. Grunwald, H. V. McAbee (著) 坂本洲子・江口真理子 (訳) 『家族カウンセリングの技法』一光社(1984)

・ D. Dinkmeyer, G. D. McKay (著) 柳平彬 (訳) 『STEP ハンドブック 1～2』発心社(1982)

・ R. Dreikurs, V. Soltz (著) 早川麻百合 (訳) 『勇気づけて躰ける』一光社(1964)

・ 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ー作成の試みと教師の指導態度」『岩手教育大学付属教育実践総合センター研究紀要 第14号』岩手教育大学付属教育実践総合センター pp. 373～384(2015)

・ 木原孝博「教師のリーダーシップ類型と子ども」『岡山大学教育学部研究集録 第60号』岡山大学教育学部 pp. 199～217(1982)

・ 角南なおみ「子どもに肯定的変化を促す教師の関わりの特徴－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成－」『教育心理学研究 第61巻 第3号』日本教育心理学会 pp. 323～339(2013)

・ 野田俊作, 萩昌子『クラスはよみがえる』創元社(1989)

・ 平木典子『自分の気持ちをきちんと伝える技術』PHP 研究所(2007)

・ 三隅二不二, 吉崎静夫, 篠原しのぶ「教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究」『教育心理学研究 第25巻 第3号』日本教育心理学会 pp. 13～22(1977)

・ 山本淳平「学校教育におけるコーチングの特徴とその効果への一考察－教師の言葉がけに焦点を当てて－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 第24号 (1)』早稲田大学大学院教育学研究科 pp. 1～12 (2016)