

子どもの自己肯定感の醸成を目指す生徒指導 -教師の教育実践における行為の省察を通して-

茂野 賢治*¹ 岸田 修成*²

Student guidance to ferment children's self-affirmation:
Through reflection on action teaching practice to student

Kenji SHIGENO*¹ Shusei KISHIDA*²

Abstract

The purpose of the present study was to explore student guidance to ferment children's self-affirmation. The result based on reflection on action teaching practice to student revealed teacher's role to ferment children's self-affirmation. The roles were (a) Understanding children, (b) Making self and other-affirmation in the classroom, (c) Getting companionship with parent, (d) Giving each child the roles in the school, (e) Bringing up independent spirits of children. In addition, a series of analyses indicated an importance of teacher's professionalization was to be waiting for the children's development.

1 はじめに

日々の教育活動において、子どもも教師も様々な思いや感情の中で成長を遂げている。また、教師は異なる生育歴や特徴を持った個々の子どもへの指導において「ジレンマ・マネージャー」であり、実践において感情労働を伴っているという指摘がある(秋田・佐藤, 2015)。「ジレンマ・マネージャー」とは、異なる個々の子どもや教室そして、瞬時に変化する状況の中で、優先順位を判断し、多元性を持つ価値の不確実性をもたらす葛藤を感じつつ対処していく教師の職業像を表している(Ibid, pp.11-15)。そして、教師が感じる葛藤の中には様々な感情が生起し、そのような感情と認知、行動が一体化している特性が教師の仕事には存在すると述べている(Ibid, pp.15-17)。つまり、教師は子どもたちと自身の感情を併せながら、子どもの言動の意図を含めて共感的に理解し、子どもの情動的な側面を推測しながらときにケアを、ときに叱り厳しく注意する専門家であるといえる。この感情と認知、そして行為を一体として扱う専門家像には、ショーン(2001)のいう実践中の思考である「行為の中の省察(reflection in action)」および実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察(reflection on action)」が、教師の専門性である反省的実践家像として見だされる。また、ショーンは、実践において「状況との対話」と併行して教師は「自己との対話」を展開していると述べている(Ibid, pp.1-11)。つまり、教師は子どもを含めた他者への思いや感情を持つだけでなく、また専門家として自身の思いや感情に起因する行為に対して責任を持つことだけでなく、省察してその行為を次の行為に上手く活

かす専門家である。また、子どもの抱く思いや感情も「丸ごと受け止め」(打越・島本, 2019)、子どもたちへ子ども自身の行為もまた教師自身の思いや感情と併せて、子どもにも省察をさせ、次の行為へと導くことができる専門家ともいえる。

2 生徒指導とは

教師の専門性を発揮する領域の一つに「生徒指導」がある。生徒指導とは、「(以下引用)一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のことです。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指しています。生徒指導は学校の教育目標を達成する上で重要な機能を果たすものであり、学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つものと言えます。各学校においては、生徒指導が、教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図っていくことが必要です。(以下、省略)」とある(文部科学省, 2010, p1)。また、「(以下引用)そのための指導に際しては、先にも述べた①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの三つの視点に留意することが考えられます。(以下、省略)」とある(Ibid, p6)。

*¹ 東京工芸大学工学部工学科 教授 *² 湘南学園小学校 教諭
2019年9月19日 受理

では、生徒指導の意義である自己実現のための自己指導能力はどのように育成できるのか？筆者らは、それは自己肯定感の醸成と考えている。なぜなら、子どもの自己実現のための自己指導能力とは、自分の存在が自他ともに認められ、ありのままの自分が安心して居られる場所があるという感覚と集団や社会の一員として認められていることを自分が自覚できる感覚を前提とした概念と考えるからである。

つまり、自己と他者の肯定的承認があって初めて人は自信をもって生きていけると考えるからである。

まとめると、教師の専門領域としての生徒指導の実践は、その目的である子どもの自己実現を果たすため、キー概念の一つである自己肯定感の醸成を教師が行っていくことである。そして、その醸成のための教師の教育実践における行為の省察が、さらなる子どもの自己肯定感の醸成につながると考える。

従って、教育実践における「行為についての省察」を教師の「自己との対話」から探ることは、生徒指導が子どもの自己実現を目指していることから、生徒指導の在り方を検討する上で大いに意義のあることと考える。そこで本稿は、筆者の一人である小学校教師の経験をもとに、教師の日々の教育活動の省察から実践的意味を問い直し、子どもの自己肯定感を育む生徒指導の在り方と併せて、教師の専門性を探っていく。

3 自己肯定感の醸成

上述したように、生徒指導の目的を果たすため自己肯定感の醸成を教師は目指すが、子どもに対する教師の努力だけでは、十分に自己肯定感を持たせることはできないと考える。なぜなら、子どもは集団の中で認められることで自分の存在意義(自己存在感)を見いだすことができ、皆から必要とされることで自分自身を認めることができるからである。

従って、個々の子どもが自己肯定感を持つためには、子どもが自分の存在意義を見いだせるそのような環境をつくるのが教師に求められるといえる。では、教師はどのように子どもと接し、どのような学級をつくり、またどのような学校をつくれればいいのか？そのためには、実践という行為の中で教師にはどのような省察が必要で、その省察からどのような信念や思いを馳せていけばいいのか？つまり、教師がつくり出すどのような環境によって個々の子どもが自己肯定感を持つことができ、またそれを高めることができるのか？筆者のこれまでの教育実践における行為についての省察と省察にもとづく願いを拠り所にして、子どもの自己肯定感の醸成について以下の各章で考察していく。

尚、本稿では「自己肯定感」について生徒指導を議論することを目的とするため、「自己肯定感とは、自らの潜在的能力・可能性を信じて、自らのよい所、悪い所を受け止め自分であって大丈夫であると安心できる感覚」と定義し

ておく。また、本稿では教師の省察をそのまま入れた箇所もあるため、一人称の記述や文末の文体が変わることがある。

4 子どもへの願い

様々な家庭環境で生まれ性格も違う子どもに対し、個性の伸長を図りながら自己肯定感を育てていくことは、とても困難なことである。まずは、教師が個々の子どもへの理解を深めることが大切である。子どもを理解する上で、欠かせないことの一つ、子どもの学習に対する理解(後述する子どもの教師への願い、思いを汲み取ること)を例に以下で述べていく。

なぜ、子どもは世間一般で頻繁にいわれている「勉強嫌い」になるのか？勉強が苦手と「勉強嫌い」とは大きく異なるといえる。特に、学級担任教師(以下、担任と表すが)、多くの教科指導を行う小学校では子どもたちと担任との関係によって勉強嫌いになってしまう場合が多い。つまり、担任が嫌いだから勉強も嫌いということである。では、なぜ担任が嫌いになってしまうのか？

具体的には次のケースが多い。①担任自身ができていることを子どもに要求する②担任が自身の振る舞い、言動を適当にごまかす③子どもたちに対して担任が公平中正な態度で接しない④担任の話が長くくどい⑤担任に認めてもらえない。

①は子どもたちに時間を守るように指導しているのに、担任自身が時間にルーズ(授業の始まりに間に合わない等)になっている。子どもたちに身の回りの整理整頓するように促しているのに、担任自身の机の上が散らかっている。子どもたちに宿題の期日を守るように指導しているのに、担任の宿題の丸付けが遅くなかなか返却しない。社会人としての資質が問われるものばかりだが、事実このような担任がいる。担任自身ができていることを子どもに要求すれば、そこに生じるのは不信感と不満だけだ。②は子どもに対して適当にごまかす担任がいる。間違いをしたら、正直に謝ることも必要である。相手が子どもだからこそ実直に接しなければならない。③子どもたちは、自分たちに公平な先生かどうかを、とてもよく見ている。全ての子どものに対して同じように褒め、同じように叱らなければならない。④は往々にして陥りがちだ。子どもたちに分ってもらいたいのために、何度も同じことを繰り返して言うことがある。時々耳にするのが、「あの先生は何を言っているのか分らない」という子どもの声が物語っている。⑤子どもの顔を見れば、認めてもらっているか、認めてもらっていないか、すぐに読み取れるはずだ。多くの子どもは、教師が努力を要求すればそれに応えようとする。仮に、子どもに結果がでなくても、子どもの努力を認めてあげればよいのである。認める前に次の努力を子どもに求めるようなことはしてはいけない。

勉強が苦手な子どもが、一気にステップアップするのは大変困難を要する。『生徒指導提要(第2節「教育課程にお

ける生徒指導の位置づけ」3「学習上の不適応と生徒指導」)に「わかる授業」の重要性が述べられている(文部科学省, 2010, pp.6-7;pp.25-26)。教師である以上、「わかる授業」に勤めることは責務である。それと同様に、子どもに「この先生の授業だから受けてたい。」と思わせる気持ちにさせるのが大切である。複雑なのは、「わかる授業」＝「好きな先生」とは限らないということだ。それだけ、子どもの心というのは繊細なのだ。つまり「この先生の授業だから受けてたい。」と思わせることができたのなら、勉強が苦手な子どもも粘り強く勉強に取り組むようになり、その子どもなりにステップアップするものだ。そこに、「やればできる」という自信が生まれ、勉強に対しても自己肯定感を持つことができる。担任はそこで留めることなく、勉強が苦手な子どものステップアップを教室の中で認めてあげる。そうすることで、担任との信頼関係が強くなるだけではなく、クラスの仲間にも認められ、自己の存在意義を見いだすことができる。ここで重要なのが、他者のことを認められる(他者肯定感)学級づくりをしておかなければならないことだ。本稿で述べる他者肯定感とは、「特定の他者と自分の間で良いことがあっても、悪いことがあっても、基本的に他者とは信頼できる存在であるという感覚」(細田・田嶋, 2009)である。

なぜ、他者肯定感も必要であるかということ、学校生活で子どもたちが一番長く居る場所が教室だからである。つまり、自己肯定感を持てる他者肯定感の存在する環境が重要なのである。このようなクラスができると、お互いを認め合い高め合う関係性が自然とできるようになる。勉強が苦手ではない子どもが、勉強が苦手な子どもに手を差し伸べることが勉強に限らず当たり前のようになり、個々の子どもにとって教室が居心地の良い場所になるのだ。では、何が一番大切か？それは、友だちのこと、クラスのことに対し常に関心を子どもたちに持たせることである。筆者が△年生の担任を任された時の実践事例を以下で紹介する。

4月当初、クラスの中で音読ができない女の子(以下、A子)がいた。順に音読をしていたのだが、A子の番になると下を向いて黙り込むのだ。A子を知っている男の子が、早く読むようにと強く言った。その言葉を聞いたA子は貝を閉じたように堅くなった。私は、クラスの子に少し待つように話した。結局、その日A子は音読をしなかった。休み時間に話しかけても反抗的な態度をとった。A子と入学以来、同じクラスだった子から、A子は、入学以来、担任のことが嫌いだったことを告げられた。A子は、小学生になってから担任との信頼関係が薄かったことを知った。音読の時間はそれからも続いたが、A子は読もうとしなかった。私は「A子はきっと読むから待とう。」とみんなに話をした。すると、A子は休み時間にぼつりぼつりと私と話しをしてくれるようになった。クラス全員がA子を待とうという姿勢ができたある日。A子が小さな小さな声で音読をした。教室の中は驚きの声と拍手が起きた。みんなが笑顔だった。その日以来、A子の表情が変わった。入学以来、担任のことが嫌いだったことを告げてきた女の子は、

A子が変わったと驚いていた。A子が変われたのは、クラス全員がA子のことを受け入れ、認めてくれたからだ。

5 学級への願い

4月の学級開きで一番大切なのは、担任として「どのようなクラスにしたいか」を子どもに対し明確に伝えることである。そのためには、新年度が始まる前から、自分のクラスにはどのような子どもがいるかを知っておかなければならない。つまり「どのようなクラスにしたいか」は子どもたち一人ひとりの個性、それが集団になったときの特性によって変えなければならない。仮に、2年連続して4年生の担任をしたとしても、受け持つ子どもは当然異なるわけであるから、「どのようなクラスにしたいか」も必然と変わるはずである。

また、担任が新しくなると子どもたちはいろいろな形で担任を試してくる。特に、クラスの中でもやんちゃな子ほど、新しい担任は一体どんな人間なのかを知りたくて、手を変え、品を変え試してくる。例えば、わざと乱暴な言葉を使ったり、離席をしたりすることがある。毅然とした対応も必要だが、まず大事なことはその一つひとつの子どもの態度や言動に振り回されないことだ。ともすると、そのような子に対応する時間が多くになってしまい、周りの子の多くが蚊帳の外になりかねない。

生徒指導提案第1章「生徒指導の意義と原理」第2節「教育課程における生徒指導の位置付け」4.「豊かな人間性の育成及び教育課程外における生徒」に、「(以下、引用)特に「生きる力」の核としての豊かな人間性の育成については、道徳及び特別活動が大きな役割を果たしていますが、そこには、児童生徒の人間形成を目指すという従来からの生徒指導の基本的な考え方が最も直接的に機能しているといえます。」(文部科学省, 2010, p8)とある。

クラスのルールは一度に伝えるのではなく、状況に応じて伝える必要がある。あらかじめ伝えるべきもの、何かが起きてから伝えるべきものがある。経験を重ねると後者の事柄は、ほぼ想定できてしまうので、ついあらかじめ伝えてしまいがちになるのだが、子どもたちの中では前学年ですでに定着しているルールもある。すでに定着しているルールに関して、良くできていることを褒めれば、子どもたちは継続して守るはずである。クラスのルールを伝えるにも優先順位があることを念頭におく必要がある。

クラスのルールやマナーを破ってしまった場合は、毅然とした態度で対応しなければならない。それが、多くの子どもたちがいる場なら尚更である。ルールを破った子は、いけないことをしてしまったわけだから、教師から注意を受ければ当然反省をする。教師が意識しなければならないのは、注意を受けていることを見聞きしている周囲の子どものものである。周囲の子どもにどのような影響があるかを考え判断し指導しなければならない。だから、集団から切り離して指導する場合と、意図して集団の場で指導する場合がある。教師は常に指導の効果を考えなければならない

い。

自己肯定感と他者肯定感の存在する子どもと教師の信頼関係さえ築けていれば、ときには強く叱っても子どもは受け入れることができる。信頼関係がないと子どもの心は遠くなるばかりである。

6 保護者への願い

保護者は、自分の子どもが学校でどのような生活を送っているのかをとてとても気にしている。それは我が子のことから当然のことだが、それと同じくらい気にしているのが、担任のことでクラスメートのことである。学校での様子を保護者に詳しく話す子どもでも、そのほとんどが日常の出来事で、担任の思いなどはなかなか伝わりにくい。今現在、私が担任として保護者と向き合う機会がどれほどあるかを数えてみた。学期(3学期制)ごとの保護者懇談会3回と、年に2回の保護者との面談だ。もちろん必要に応じて個人面談などは設けるが、実質これだけである。これでは、担任の思いやクラスの様子などが十分に伝わるわけがない。そこで、伝える手段として有効なのが学級通信である。ひとくちに、学級通信といっても様々なスタイルがある。学校によっては、自由な内容で学級通信が書けないと耳にしたことがある。しかし、私が在職する小学校は、管理職に提出する義務はあるものの、かなり自由に綴ることができる。学級通信は誰が一番読んでもらいたいのか、何を伝えたいのか、の視点を持つことが重要で、それがなければ、掲示板のごとくただ発行するだけになってしまう。それでは、学級通信を出す意味がない。私は、子どもが書いた日記を載せ、そこに自分のコメントを書くようにしている。日記を載せる理由は、今その時に起きた事、今感じ思ったことが、そのまま書かれているからである。その時代、その年齢でしか書けない内容だから学級通信に載せる意味があるのだと思う。学級通信に書く担任の文面には、日記を書いた子どもに寄り添うことはもちろん、教師観や教育観がなければならない。この二つがあるからこそ、学級通信の内容に厚みが出るのである。学級通信を出すことで、保護者との信頼関係を築けるのだ。

7 学校への願い

「自分は価値ある存在だ」と思う子どもをどう育てるか? 小学1年生から6年生を縦断する「縦割りの活動」の中で、異年齢と関わり、下級生にとって役立つ存在であると自覚することもできるだろう。「縦割り活動」では、学年があがれば否応無く下級生の面倒を見なければならない場面に子どもは遭遇する。嫌だと思っても、順繰りにその役割はきてしまい、自分の気持ちとは関係なく頼られる存在になってしまう。自分はそんな頼りになる人間ではないと思っても、そのような立場になってしまうのである。しかも、下級生はお構いなしに甘え頼りにしてくる。そんな時間を多く送ると、「自分は価値ある存在だ」と思えるよ

うになる。相手は下級生だから、自ずと責任感と自律心が芽生える。以下で、エピソードを紹介する。

2011年3月11日東日本大震災の日。その日、学校はいつも通り児童を下校させた。私は、クラスを下校させた1時間後に大きな地震に見舞われた。

大きな揺れが比較的収まると、下校途中の子どもたちが電車内などに残されているという情報が入ってきた。教職員は手分けをして、津波警報が響き渡る中、子どもたちを探しに要所に散った。

当時、私は生活指導主任という立場だったので学校で待機した。情報が錯綜する中、子どもたちの無事が確認され始めた。そして、教職員に引きつられ学校に戻ってきた子の話から、少しずつ状況が分かってきた。

JRの駅では、6年生が下級生に声を掛け、一カ所に集めてくれた。そのおかげで、多くの人でごった返す中でも教職員が児童を探し回る必要がなく、学校に連れ戻すことができたのだ。この6年生の中には、生活指導主任である私に厳しい指導を受けてきた子もいた。だからこの話を聞いたときは、「下級生のために、よくやってくれた。」と、込み上げるものがあった。

それ以外にも、色々な場所で足止めを食らう子が多数出た。その中には、辺りが暗くなり子どもたちで相談して食料を手に入れ食べていた子もいた。近くにいた大人に助けを求めた子もいた。一人で10kmも学校まで歩いて戻って来た子もいた。そして、地震後数時間の内に全員の無事が確認された。最後まで学校に待機していた子が、保護者に引き渡されたのは23時過ぎだった。

翌日から休校になり、学校は寂しく暗くなった。終業式は中止になった。日本中の多くのスポーツ大会や催しが中止になった。勤務校も例外ではなく、卒業式の実施について議論された。けれど、卒業式を中止にするという意見は無かった。我々はどうのような形で実施できるかを考えた。日本が歴史的にも窮地な局面を迎えたときに、下級生のことを守ってくれた6年生のために卒業式をする。それは、私たち教職員の使命でもあった。卒業式は安全面を考え下級生が出席しない形で行われた。例年より短小規模な卒業式だったが、私の目には6年生の希望に輝く姿がとても大きく映った。心に残る式だった。

私はあの年以来、3月11日になると受け持ちのクラスで、この話を必ず語るようにしているのだ。

2018年8月。JRの駅で下級生を集めてくれた当時6年生の男の子が、本校のシンポジウムに呼ばれた。彼は幼稚園から高校までの14年間を同じ敷地内にある学び舎で過ごした。シンポジウムの参加者は教職員のみだ。テーマは「学校の存在意義」だった。彼は学校生活の思い出を語りながら、「出会った先生のおかげで今があります。」と言ってくれた。ある教員から、東日本大震災のとき、なぜあのような行動がとれたのか?と質問がでた。「あまり考えなかったと思います。自分が今できることは、これかな…」と少し照れながら彼は答えた。

8 「私」への願い

担任1年目の4月。教師らしく子どもの前に立つことを私は決心したのだが、何も経験のない形だけの教師らしさなどすぐに子どもたちに見破られてしまい、一部の子どもたちが荒れてしまった。だから、「教師〇〇」ではなく「人間〇〇」として子どもと向き合おうと考え直した。笑うときは一緒に笑う、泣くときは一緒に泣く、悩むときは一緒に悩む。泥臭くていい、一人の生身の人間として子どもたちに向き合った。自分が悪かったとき、失敗したと思ったときは36人の前で頭を下げたこともあった。クラスがひとつになっていないと感じたときは、国語などの授業を翌日にして、子どもたちとクラスで一体となるための話し合いを直ぐに行った。時には下校時刻が30分も過ぎ、先輩の先生から指導を受けたこともあった。いつの日か、全ては自分のためではなく子どもたちのためだ、という信念(belief)を持てるようになった。学校現場で迷いが生じたときに、「これは子どものためになるか？」に立ち返ることになっている。そうすれば、答えは自ずと見つかるのだ。

そして、授業だけでなく学校生活の様々な場面で、子どもが自ら課題を見つけ、学び、考え、判断、行動する力を身に付けさせる働きかけを教師が行なわなければならない。この「子どものためになる」ことで重要なことは、子ども自らが主体とならなければ、自己肯定感は育たないということだ。つまり、子どもが自覚や意志に基づいて授業に参加し学校行事に取り組むことで、高い自己肯定感が持てるということだ。子どもが主体となり高い自己肯定感を持つことで、結果として「自分の生き方はこれでよし」と思えるようになる。一人ひとりが主体となる学級づくりは、私にとって今も大きな目標である。

9 おわりに

教育上、迷いが生じたときに、「これは子どものためになるか？」を考えれば、答えは自ずと見つかることは上述した。子どもから、「何のために勉強するの？」と聞かれたときに、一人ひとりの教師が答えを持っていなければならない。その答えは、子どもにとっての正論ではなく、正解でなければならないのだ。「何のために勉強するの？」の答えがあれば、「育てたい子ども像」も明確になる。それがあれば、自己肯定感を生む学級づくりもできるはずだ。

年々子どもたちの教師に対する依存度が高くなっていると感じることもある。自分のことなのに「先生、決めてよ。」というような、自分で決められない子が増えてきた。例えば、休み時間にドッジボールをしている所へ後からきた子が、「どっちのチームに入ればいい？」と私に聞いてきたり、「次の授業は音楽？」と尋ねてくる。そのようなときは友だちに聞くように促す。また、「一緒に遊ぼう。」と言ってくるのはよいのだが、その理由が友だちと遊んでもつまらないからとか、暇だからと言ってくる。

子どもが「子ども期」に大切にしなければならないこと

は山ほどある。最も大切なことは、同世代の子との関わりをたくさん持つことだ。

私が受け持った△年生にZくんという男の子がいた。Zくんは板書を写すのが苦手だった。だから□年生のときは、担任が板書を写真に撮りノートに貼っていた。また、音読のときは担任が近くに行き、読み進めている箇所を指で追ってあげていた。算数は、なかなか一人ではできないとの報告を受けていた。お世話をする子が何人かいた。私よりも前担任の方が、Zくんのことや家庭の協力体制などを理解していたので、情報を共有した上で、私はZくんの担任になったとき、写真を撮って渡すことも、音読の箇所を指で指し示すこともやめた。なぜなら、授業に取り組む姿勢はしっかりとあったからだ。そして、「Zくんはできるから大丈夫だ。自分でできることはやらせなさい」と、クラスの子に関わり方を変えるように伝えた。音読は4月中に一人で読めるようになった。板書も6月には、なんとかノートに写せるようになった。算数は2学期になって手が挙がるようになった。「分った。」が声になったときは、周囲の子がZくんの成長に「すごい…」と驚いた。自分でもできるという「自己効力」(森・秋田, 2006, pp.40-41)感を持ったZくんは、友だち関係が広がり、休み時間は仲間と外で過ごすことが多くなった。

前担任を否定するつもりは全くない。むしろ、私にはできないことを行って頂いた。そして、前担任と情報を共有し理解できたことは、Zくんの指導にあたりプラスに働いたと思っている。一つだけ分かったことは、時と場合によって過度な支援はその子の自律を阻んでしまう恐れがあるということである。教師は子どもに対し、「やればできる」を伝え続けることが大切だ。子どもの失敗を大事にし、間違いをどう扱うか、そこに教師の力量が試される。教師は子どものことを信じ、その子の未来のために、我慢強く待つてあげなければならない専門家でもある。

参考文献

- 1) 秋田喜代美・佐藤学(2015).『新しい時代の教職入門 改訂版』.有斐閣アルマ.
- 2) 打越正貴・島本晃宏(2019).「自己肯定感を高める生徒指導についての一考察-生徒 S への指導実践を通して-」.『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』, 68号, pp.635-655.
- 3) ドナルド・ショーン(2001).『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』.佐藤学・秋田喜代美 訳.ゆみる出版.
- 4) 細田絢・田嶋誠一(2009).「中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究」.『教育心理学研究』, 57, pp.309-323.
- 5) 森敏昭・秋田喜代美(2006).『教育心理学キーワード』.有斐閣双書.
- 6) 文部科学省(2010).『生徒指導提要』.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm. 2019年9月1日取得.