

豊かな人間性を育む学級経営の実践 ～自己肯定感を高める指導法の工夫～

清水 香保里

(文教大学教育研究所客員研究員)

Class Management Practice for Cultivation of Rich Humanity: Design of Teaching Methods for Enhancement of Feelings of Self Affirmation

SHIMIZU KAORI

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

1 はじめに

平成25年度より、児童の自己肯定感について研究してきた。きっかけは、2年生の担任をしていた時、今までになく自己決定ができない児童に直面したからであった。

算数の時間、いつもより多く板書した時、Y子が「先生、ノートがありません。」と言い出した。私は、ノートの最終ページが終わったものと思い、「他のノートに書いたら…」と覗き込んでみたら、ノートは半ばすぎでまだ書けるページが残っていた。そしてY子が、「次のページに行っていていいですか。」と聞くのである。つまり、ノートをめくることを確認したのである。

これは学校生活の一部であるが、些細なことでも自分で考えて行動することができないことに、私は驚いた。また、最近の児童から感じられることは、自分を過信している子と、極端に自己肯定感の低い子がいることである。

そこで、自分も友だちも大事にできる児童を育てる、自己肯定感を高める学級作りを目指してきた。自己肯定感が高まっていけば、他者も大切にでき、よりよい人間関係づくりにつながり、自分で考えて行動できるようになるのではないかと考えた。ここでは、学校生活の中で自己肯定感を高める指導法を提案

していききたい。

2 研究の目的

本研究の目的は、自己肯定感の現状を捉え発達段階における差異を明確にすることと、自己肯定感を高める指導法の工夫についての提示をすることである。

3 研究内容

(1) 自己肯定感の現状を捉え、発達段階における差異を明確にする。

自己肯定感とは、榎本(注1)によると、生まれ落ちた文化のもとで、生き抜く力をつけていくことによって得られるものである。自己肯定感が高いと、適応力があることを意味し、自信をもって社会に向かっていけることにつながる。自己肯定感が低いと、社会への適応力に自信がもてないため、ひきこもり気味になることが予想されると考えられている。

また、道徳の目標の後段部分にも自己肯定感についても触れている。「道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこ

れを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。」という部分である。それについて「学習指導要領解説（道徳編）」は、「まず、児童がよりよくなるように感じる自分を、自己を肯定的に受け止められるようにする。また、他者とのかわりや身近な集団の中で自分の特徴などを知り、伸ばしたい自己を深く見つめられるようにする。それとともに、現在の生活及び将来の生き方の課題を考え、それを自己の生き方として実現していこうとする思いや願いを深めることができるようにする。」と示している。

つまり、道徳教育の最終目標である「道徳的実践力を育成」するための、大きな根幹を成しているのが、「自己の生き方についての考えを深め」することで、それは、自己肯定感をもち、自己を伸ばさせて、自己実現に向かう力であると捉えられている。

そこで、子どもたちが、自分のことをどのように思い感じているのか、自己肯定感の実態を推し量ることにした。

表1：自己肯定感尺度（調査項目）

		思わない	あまり思わない	少し思う	とても思う
①	自分の学校生活は、まあよくしている（よいと思っている）				
②	自分のことを分かってくれる友だちが居ると思っ				
③	自分の悪いところを、あまり気にしないようにしている。				
④	友だちに、自分のことを分かってもらえるように、どりよくしている。				
⑤	人といっしょに活動することが大切だと思っ				
⑥	自分からすすんで、友だちと話している。				
⑦	自分をクラスの中の大切な人だと思っ				
⑧	友だちのことを、分かってあげようと、どりよくしている。				
⑨	人がまったり、かなしんだりしていると、気がなる。				
⑩	自分は、たくさんよいところがあると				
		思わない	あまり思わない	少し思う	とても思う
⑪	自分のために、べんきょうするのだと思っ				
⑫	もっとたくさん友だちを作りだと思っ				
⑬	今よりもっとよい自分になりたいと思っ				
⑭	まわりのことを考えて、行動している。				
⑮	友だちが、自分にしてもらえるように、どりよくしている。				
⑯	人の気持ちを考えて行動している。				
⑰	人のために、やくにたいたいと思っ				
⑱	友だちに、しんじてもらえるように、どりよくしている。				
⑲	自分を、とても大切だと思っ				
⑳	今の自分に、けっこう満足している。（今の自分が、よいと思っ				

<調査概要>

①調査1

2013年（平成25年）11月中旬に、本校の6年2組（男子17名・女子17名、合計34名）と筆者担任学級の2年4組（男子15名・女子18名、合計33名）を対象に実施した。

②調査2

2014年（平成26年）4月上旬に本校3年生（5学級で男子82名、女子86名、合計168名）を対象に実施と、2014年（平成26年）7月18日に筆者担任学級の3年5組（男子16名・女子17名）のみ実施した。

③調査項目

まず、「自己肯定感」を推し量るために、平川（2007）（注2）の自己肯定感尺度を活用した。平川によると、田沼（1999）は道徳授業という観点から、桜井（1983）（注3）の運動に関する下位尺度7項目を切り離し、原尺度21項目をベースに項目内容を検討、修正、再構成した19項目からなる自尊感情測定尺度を作成し、小学校高学年に実施している。平川は、田沼が再構成した上で除外した、「私は、人が困ったり、悲しんだりしていると気になる」を加えた20項目の尺度を採用した。

そこで、6年2組は、平川の自己肯定感尺度20項目をそのまま採用し測定した。その他2年4組、3年生、3年5組は、平川の自己肯定感尺度20項目を平易な言葉に直して採用し測定した（表1）。

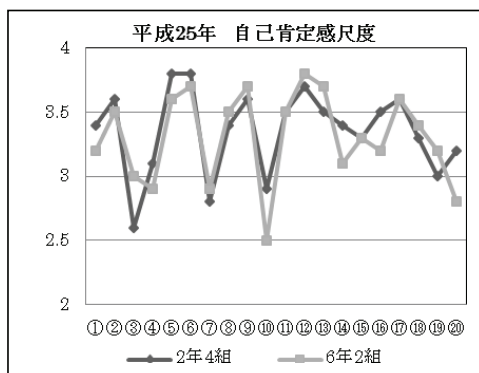
④分析方法

自己肯定感尺度の各項目については、4件法として得点化した。「とても思う（4点）」、「少し思う（3点）」、「あまり思わない（2点）」、「全く思わない（1点）」とし、そ

の平均値をグラフに表した。

⑤分析・調査1

図1：調査1の結果（2-4と6-2の比較）



2年4組と6年2組の結果（図1）は、グラフの山なりが似通っており、平均値が高い項目と低い項目がほぼ共通している。

高い項目は、⑤、⑥、⑨、⑫、⑰である。

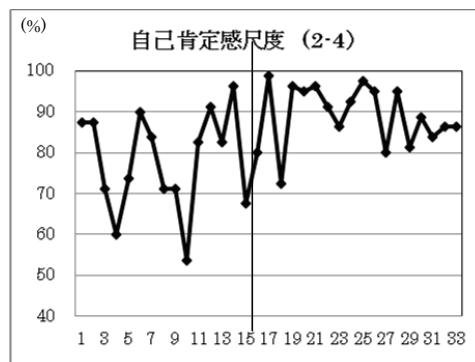
⑤「人と一緒に活動」、⑨「困ったり、悲しんだりしていると気になる」、⑰「人のために役立ちたい」は、協調性や思いやりの部分が多い。⑥「進んで友達と話す」、⑫「たくさん友達を作りたい」は、他者とのかわりが積極的であることが分かる。

低い項目は、③、⑦、⑩、⑳である。その内、2年生と6年生で共通して低い項目は、⑦「自分をクラスの中の大切な一人だと思っている」、⑩「たくさんよい面があると思っている」で、所属感の希薄さと自信のなさが伺える。特に⑩の「自己のよさ」は、6年生で最も低い。2年生のみ最も低い項目は、③「自分の欠点をあまり気にしないようにしている」ことである。つまり、自分の悪い所を気にする児童が多いのである。だから、④「友達に自分を分かってもらう努力をしている」が、やや高いと考えられる。6年生のみで低い項目は、⑳「今の自分にけっこう満足して頑張っている」ことである。つまり、今の自分には満足していないのである。だから、6年生は⑬「今よりもっとよい自分になりた

い」の項目が高いと考えられる。

これらの結果から、6年生は、自分のよい面があると思っている児童が少なく、2年生は、自分の悪いところを気にしている児童が多いことが分かった。そして共通していることは、児童は、他者との関わりは積極的で、人を大切にしようとする気持ちが大きいのが、それに対して自己については、よいところがなく欠点が気になる自信のなさが伺えた。つまり、自己肯定感の低さが感じられた。

図2：調査1の結果（2年4組）



次に、2年4組の調査結果をしてみる。

（図2）中央の棒線より左が男子（1～15）、右が女子（16～33）の結果である。値の差は、男子の方が大きい。また、平均的に値が高く、散らばりが少ないのは女子のほうである。特に値が低いのは、男子（4）の60%と男子（10）の54%である。「全く思わない（1点）」をつけたものは、男子（4）は、④、⑤、⑩、⑰、⑱、⑲、⑳で、男子（10）は、④、⑦、⑬、⑭、⑮、⑯、⑰、⑲である。人にかかわることが苦手で自分本位であり、しかし自分は大切だとは思っていないことが伺える。

逆に、90%以上の値の高いのは、男子（6）（12）（14）女子（17）（19）（20）（21）（22）（24）（25）（26）（28）の12名である。そのうち「とても思う（4点）」を全員がつけた項目は、⑤、⑨、⑪、⑫、⑰である。人のために尽くしたく、自分のために勉強す

るのだと思っている。また、⑩「自分を大切にだと思っている」の平均は3.5点で、高い値である。

これらのことから、人を大切に思う児童は、自分も大切にしており、人にかかわることが苦手な子は、自分を大切にしていないことが考えられる。

河地（注4）は、自信のある子どもたちの共通項として、親の愛情に満足していること、自立心があること、学校生活で大切なことは学ぶことと思っていること、授業中に質問や意見を言う子などと分析している。

また、「声をかけてもらったり、ほめてもらったり、悩みを分かってもらっていると思っ

図3：調査2の結果（同学年の推移）

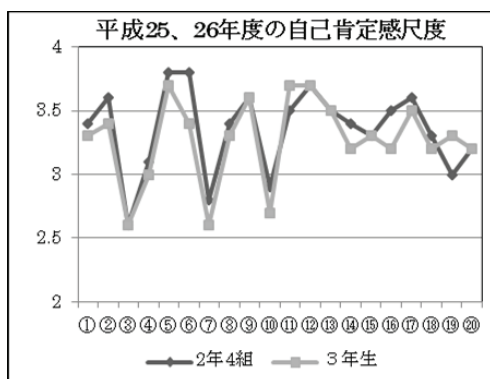


図4：調査2の結果（3年生と3-5の比較）

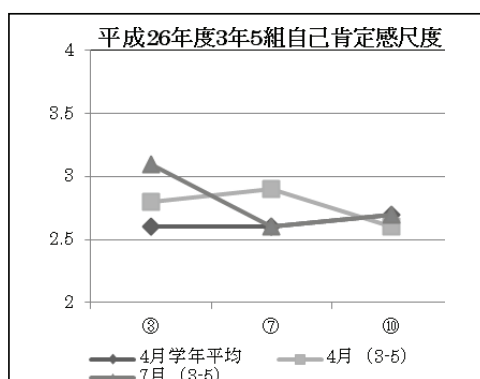


表2：「自己肯定感尺度」低位な値の理由

平成26年度3年5組（7月）「自己肯定感尺度（③、⑦、⑩）」の理由	
(③「自分の悪いところをあまり気にしないようにしている。」の理由)	
4	嫌な気持ちになるから、元気が出ないから、友達に嫌われるから、友達が気にするから
3	気付かれないように、怖いから、気にしない、心がしょんぼりするから
2	そんなに悪いところはないと思っている、友達に嫌われるから
1	悪いところは直そうとしている
(⑦「自分をクラスの中の大切な1人だと思っている。」の理由)	
4	全員大切、自分も友達も大切だから
3	クラスの中の1人じゃなくてみんなだと思ったから
2	自分だけでなく友達も大切だから
1	みんなが大事、みんなが大切、誰かがいるから、大切じゃなくてもいい
(⑩「自分には、たくさんのよいところがあると思っている。」の理由)	
4	よいところ・できるところがあるから、友達と仲良くできているから
3	よいところも悪いところもあるから、1つはある、たくさんよいところがないから
2	いいことをそんなにしていないから、よいと思わない、考えていない
1	あまり思わない、よいところはない、全然みんなのことを考えられないから

ている子どもほど、自信度は高く、そうでない子との間には、自信の持ち方に差が出た。自信は自分だけでは確立できない。他人が自分に対して高い評価を与えてくれることによって、人は自信を得ていく。」(注5)と述べている。

⑥分析・調査2

平成25年度の2年4組と、平成26年度の3年生の自己肯定感尺度を比較してみる(図3)。グラフの山なりは、ほぼ同様である。

③「自分の悪いところを、あまり気にしないようにしている。」⑦「自分をクラスの中の大切な1人だと思っている。」⑩「自分には、たくさんのよいところがあると思っている。」の項目は、調査1の結果と同様に低い。

つまり、自分の欠点を気にし、所属感の希薄さと自信のなさが伺える。だが、それらがなぜ低いのか。4月の結果から3ヶ月後の7月に、3項目のみについて調査した。(図4)

調査は、筆者担任の3年5組だけ調査し、その理由を明らかにした。

7月の調査結果で低かった③「自分の悪いところをあまり気にしないようにしている。」は、得点に関係なく、「友達に嫌われるから」といった、他者の目を気にしていることが分かった。⑦「自分をクラスの中の大切な1人だと思っている。」の理由は、ほとんどの児童が、「自分だけではなく、みんなも大切だから」のように自分より他人を、と考える謙虚さが伺えた。⑩「自分には、たくさんのよいところがあると思っている。」は、得点3の児童でも、自分のよさが少ないことを挙げている。

これらのことから、児童は他者の評価に敏感であることが窺えた。

そこで、これらの実態を踏まえて改善のために、次の3つの場を考えた。

- ①他者からほめられる経験の場
- ②達成感が味わえる場
- ③自分の気持ちを他者に伝えられる場

これらの3つの場を学校生活全体で意図的につくり、支援に取り組んでいくことにした。

(2) 自己肯定感を高める指導法の工夫についての提示をする。

①他者からほめられる経験の場他者が自分に高い評価を与えてくれることで、人は自信をもつ。そこで、他己評価を行う授業を行った。

○国語「友だちのこと、知りたいな」を使って相互評価

友達のよいところを見つけ、それを本人にインタビューして詳しく聞き、文章化してみんなに伝え合うという単元である。

全員の前で原稿を読み、自分のことを発表してもらった子は、聞き終わった後に感想を発表した。そして聞き手は、一言ずつ全員の感想を書いていった。最後に、感想を切り取って一人一人に届ける作業をした。この取り組みは、友達から自分のよさを発表してもらっただけでなく、発表した人もほめられる経験が味わえる取り組みである。

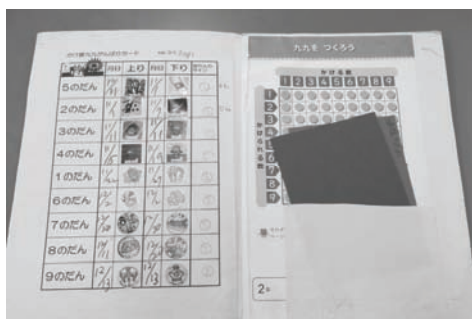
図5: 友達からもらった感想を貼っている



できたらシールを貼っていった。次に、保護者に聞いてもらい、最後に、6年生の教室へ行き点検してもらおうという取り組みである。

友達や教師、保護者から励ましの言葉を受けることや、6年生の教室に行って点検してもらうところに、楽しさや喜びがあったようだ。

図8：九九のスマールステップ点検表



③自分の気持ちを他者に伝えられる場

自分の気持ちを人に伝えることは、児童によっては難しく、抵抗が大きいところがある。そこで、日常的にさりげなく行うことや、意図的に全員が語らなければならない場を作っていくことが必要である。

○道徳「I（わたし）メッセージ」の練習

2時間扱いで行った道徳の授業である。

1時間目に資料を使った授業を行い、2時間目に「Iメッセージ」を使った練習を行った。

1時間目は、「公園のおにごっこ」（文溪堂）の資料を使って、思いやり・親切について考えた。

内容は、公園で鬼ごっこをして遊んでいると、交通事故で大けがをして思うように走れない幼稚園児ゆうたが、遊びに入る。しかし、ゆうたにはわざと走るのを遅くしたり、タッチしなかったりしてしまう。ゆうたは遊びをやめてジャングルジムでじっ

としている。みんなはもう一度ゆうたを誘い、鬼ごっこを始める。思わずゆうたにタッチしてしまったが、ゆうたは鬼になって張り切って遊んだという話である。

ゆうたに対して、みんなは思いやりのつもりでわざと走るのを遅くしたり、タッチしなかったりするのだが、それは、思いやりではなく気がねである。

井戸（注6）によると、「気がね」による行動は、自分本位であり、自分を防衛するための行動だが、「思いやり」は、相手の立場に立って考え、相手の気持ちを汲み取るための行動なので自分本意ではない。また、「気がね」に似た行動として「おせっかい」があるが、これも自分本位の行動で、親切の押し売りをしているわけで、相手の立場に立って考えてはいないし、相手が迷惑している気持ちを汲んでいないのである。

授業後の感想の中に、「ゆうたは、おにになって楽しそうだった。」「ゆうたの本当の気持ちが分かった。」「わざとタッチしないのをやめたら、楽しくなったね。」などとあった。

そこで、2時間目の道徳の時間に、気がねをせず勇気を出して相手に自分の気持ちを伝える練習をした。「I（わたし）メッセージ練習シート」（注7）を使って、学校生活の中での言葉がけを練習した。

Iメッセージとは、トマス・ゴードンが発展させたコミュニケーションの手法で、自分の思いを相手に伝えるときに、I（私）を主語にして、自分の思いを伝える方法である。（注8）

「遊びの仲間に入れてもらいたい時は？」の問いに対して、ほとんどの児童が、「僕も入れて。」「仲間に入れて。」「入れて。」と、答えた。その中でも、ややIメッセージを入れた児童は6名であった。

- C (7) 「ぼくも一緒に入れてくれないかい。」
- C (3) 「私も仲間に入れて。」
- C (4) 「何の遊びしているの、楽しそうだね。入れてほしいな。」
- C (22) 「入れて、一緒にやってもいい？」
- C (24) 「私も一緒に遊ばしてほしいな。」
- C (29) 「私も入れて下さい。お願いします。」

I メッセージで答えられた児童は3名だった。

- C (20) 「私も入りたいから、入れてくれる？」
- C (26) 「私は、遊ぶ人がいないから、一緒に遊んでほしいな。」
- C (33) 「私も、あなたたちみたいに遊びたいから入れて。」

I メッセージでの会話は、普段の児童の会話からはほとんどない。しかし、自分の考えの伝え方として、練習していくことが大切である。

○考えを可視化した教材を使った道徳の授業

先に紹介した国語の相互評価の学習を、道徳で取り組んだ授業である。授業は2時間扱いとし、1時間目に「ぼく、よびにいつてくる」(文溪堂)という資料を使って勇氣について考えた。

ここでは、ぼんきちに、にらまれても「入れてあげようよ」と言ったぼんすけの気持ちを中心に考え、最後にぼんすけが、「ぼく、よびにいつてくる」といった後、山の奥でぼんたを見つけたら、あなただったら何と言うかを考えて役割演技をした。これは、「I メッセージ」でもあり、みんなの前で勇氣を出して言葉にする練習にもなった。

2時間目は、1時間目の最後に書いた、「友達に、勇氣を出して言ったことはどんなことですか。また、その時、どんな気持ちになりましたか。」について、全員の考えを表にしてまとめたものを教材として授業を行った。(図10)

授業では、一人一人が考えを発表したあと、「友達の考えでその気持ちわかるなど思うところを、赤で線を引きましょう。」とし、全員で話し合った。

そして、授業を終えた後に感想を書いた。

その中で、具体的に名前を挙げている児童の感想を列举してみる。

- C (2) 「(13) くんが、のぼり棒みたいなのを登っている人に、注意したのがすごかった。しかも知らない人で。」
- C (3) 「(15) くんの、ぼくも入れてと言った時、わすれたぼくと全然違った。すごいなと感じた。」
- C (4) 「(17) くんのスッキリの気持ちが一緒だった。」
- C (8) 「(19) さんの言っていることに関してぼくは、「よくがんばった」と思いました。」
- C (10) 「(21) くんの勇氣を出して言うところがよかったです。」
- C (12) 「(30) さんの消しゴムがなくして分からないから、ぼくが探したら笑って喜んでくれた。」
- C (13) 「(2) くんのAくんとBくんがけんかしている時、止めたけどやめなかったというところ」が、同じ気持ちになった。
- C (19) 「(26) さんは、半分(9)さんのおかげと言っていたのがいいなと思った。」
- C (20) 「(32) さんの文が、私と似ているなと思った。」
- C (21) 「(19) さんが、3年の男子にダメだよって言えるなんてすごいと思いました。私なら言えないです。」
- C (22) 「(2) くんの気持ちが分かります。(2)くんがやめてって言っているのに、無視していたので、かわいそうだなと思いました。」
- C (24) 「(25) さんの嬉しい気持ちで、私もそういう気持ちになったことがたくさんあります。」
- C (27) 「(31) さんの書いた友達になるのを自分からいえたから、自分も今度、友達になっていない子と、友達になってみたいです。」

C (29) 「(30) さんの「仲間に入れてよ」といい気持ちになったことが、私と同じ気持ち。」

C (32) 「(24) さんが、友達を作るのが得意というのがすき。私もそういうことを友達に言われたから私と同じだなと思った。」

C (33) 「(19) さんの、知らない3年生に「だめだよ。」と、注意したのがとても勇気をふりしぼったなと思いました。」

なかなか口に出して自分の考えを発表できにくい児童は、考えを書くことで相手に伝えられる。また、友達からの温かいほめ言葉を目で見ることもできる。

図 9：感想を可視化した教材2

4	19	8	23	12	27	28	32	33
はじめてと書った。書いてほったした。	3年生の男子児童のものをのぞいてみた。書いた期間、「おかげさまで」も書いてくれた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。
3	18	7	22	11	26	28	32	31
おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。
2	17	6	21	10	25	28	32	30
おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。
1	16	5	20	9	24	28	32	29
おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。	おかげさまで書いた。おかげさまで書いた。
※ともたちの考えで、「その気もわかるな。」と思うところに、赤で線をひきましよう。								

4 まとめと今後の課題

今回の研究を通して、まだまだ研究たるものではないが、児童の自信のなさの実態が「自己肯定感尺度」の測定で明らかになってきた。6年生と2年生のデータ比較や2年生から3年生の継続したデータの比較を通して、年齢差はあっても似通った傾向があった。つまり、人を大切に思う児童は、自分も大切にしており、人にかかわることが苦手な子は、自分を大切にしていないことが分かってきた。今回の測定は一部の児童ではあったが、2年間継続して児童の心の変容を分析することが

できたのは、有意義であった。

「自己肯定感」を高める指導法として、道徳、国語、算数、体育の実践を報告した。どの指導法でも共通していたのが、児童や教師の励ましの声であった。励ましの言語活動は、授業だけに留まらず、日常的に発していくことが自己肯定感を高める大きな手立てと感じた。

また、どの指導法も1回だけではなく、継続していく必要がある。特に、道徳の時間は、よりよい人間関係づくりや自己肯定感を育むためには、主体的に取り組む必要があると強く感じられた。

「親の愛情に満足している者ほど自信度が高い」。河内(注9)によると、親の愛情度と自信度には相関関係があるという。

他者が自分に高い評価を与えてくれることで、人は自信をもつ。つまり、自己肯定感が高められるのは、学校だけではなく、家庭においても同様に必要なのである。

今後は、学校と家庭、地域社会が連携した自己肯定感を高める方法を考えていきたい。さらには、指導法として今回提案したものの見直しと、長期的、短期的取り組みを精査して活用していきたい。

<注釈>

- 1) 榎本博明「子どもの「自己肯定感」の意味」『児童心理「自己肯定感」を高める』金子書房、2010.3、p3
- 2) 平川雅浩「「道徳の時間」における指導法の工夫・改善」高知市立城北中学校、2007
- 3) 桜井茂男、筑波大学大学院人間総合学研究科教授、「自己肯定感」を推し量る方略の一つに、ハーター (1979) による「認知されたコンピテンス測定尺度」があり、桜井は、ハーターの原尺度に準拠し、学習・友人・運動・全般という4つの下位尺度、合計28項目(各下位尺度

- 7項目) から構成される日本語版を作成している。
- 4) 河地和子、慶応義塾大学経済学部教授、2000年～2002年に東京、ストックホルム、ニューヨーク、北京の中学3年生(14～15歳)の自立や自信に対する調査を実施。『自信力はどう育つか』朝日新聞社、2003
 - 5) 河地和子『自信力はどう育つか』朝日新聞社、2003、p112
 - 6) 井戸ゆかり『気がねする子どもたち』萌文書林、1995、p168
 - 7) 越智泰子他『自己肯定感がぐんぐんのびる45の学習プログラム』合同出版、2012、p27
 - 8) 7)と同、p22-27
 - 9) 5)と同、p111

<主要参考文献>

- 1) 『埼玉県小学校教育課程指導実践事例集』埼玉県教育委員会、2012
- 2) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集 ～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～』教育出版、2011
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説・道徳編』東洋館出版社、2008
- 4) 河内和子『自信力はどう育つか』朝日新聞社、2003
- 5) 拙著「豊かな人間性をはぐくむ学級経営の実践」2009