

カウンセリング・マインドを生かした関係づくり

—生徒の安心感を高める学習指導の工夫—

カウンセラー研究員 廣上 倫介 (川崎市立生田中学校)

I 主題設定の理由

1 生徒指導上の今日的課題

文部科学省の調査結果によると、令和元年度の全国の小・中学校の不登校数は18万1,272人であった。本校においても、近年、不登校生徒の対応や不登校の未然防止が課題となっている。未然防止に当たっては一人一人の「居場所」づくりのための「集団づくり」や「わかる授業づくり」が大切であることが、しばしば指摘される。このような集団づくりや授業づくりは、不登校対策だけにとどまらず、学校に通うことに肯定的な生徒がより充実した学校生活を送る手立てとしても非常に有用性が高く、有益であると考え。また、本市における「かわさき教育プラン」の基本目標の一つである「自主・自立」に謳われる「将来に向けた社会的自立に必要な能力・態度を培うこと」にもつながると考える。

2 教師に求められること

令和3年度より全面実施される中学校学習指導要領では、「生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。(総則第1章第4の1の(2))」とされている。

また、生徒指導提要では「教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの(第5章第1節の1)」とされている。

以上のことから、教師は学習指導において、教科の特性を生かして生徒の資質・能力の向上に努めるとともに、人格の成長への援助を図る、教育相談的な関わりができることが求められていると考える。

3 研究主題

教師が、児童・生徒を理解する上で必要不可欠とされる相談的な見方、感じ方、技法、態度等のことを「カウンセリング・マインド」と呼ぶ。今回「カウンセラー研究員」として研究を行うにあたり、この「カウンセリング・マインド」を「教育相談的な関わりのある学習指導」に導入することを検討した。

この「カウンセリング・マインド」について、本研究では「人間関係を大事にする姿勢」ととらえ直し、まずは教師の重要な業務の一つである学習指導の場面で、カウンセリングの技法や考え方を取り入れた授業を構想・実践し、教師と生徒の関係づくりや生徒同士の関係づくりを促したいと考えた。その上で、学習指導以外の場面においても教師がこの技法を用いて生徒と関わる力を伸ばすことによって、教師による生徒理解や、生徒による教師理解、生徒同士の理解が促進されると考えた。それにより生徒の自己肯定感や安心感が向上し、不登校や問題行動等の生徒指導上の諸課題を未然に防止することを目標とした。そこで、本研究では研究主題を「カウンセリング・マインドを生かした関係づくり —生徒の安心感を高める学習指導の工夫—」と設定した。

II 研究の内容

1 実態把握

授業を構想する手がかりを得るため、生徒と教師それぞれに実態を把握するためのアンケートを行った。

(1) 生徒へのアンケート

人間関係づくりに不可欠である、「自分の考えや気持ちを他者に伝える」ことを意識して、大まかに次の3点について生徒へ質問した。

- ①学校の先生に自分のことを相談すること
- ②授業で、自分の意見や考えを発言すること
- ③委員会活動や部活動で、自分の意見や考えを発言すること

①について、A「先生に自分のことを相談したことがあるか」と、B「先生に相談したかったができなかったことはあるか」を聞いた。Aについては28%の生徒があると答え(図1)、その内の約半数が解決を期待して相談しており(図2)、約71%の生徒が「相談してよかった」と相談後に感じていたことがわかった(図3)。Bについては、全校の約14.2%が相談を断念したことがあり(図4)、その理由を「先生に話すべき内容ではないと考えた」「先生が忙しそうだった」「話をしても解決できないと思った」とした生徒が比較的が多かった。これは、生徒と教師の関係が十分に成熟していない様子であるととらえた。

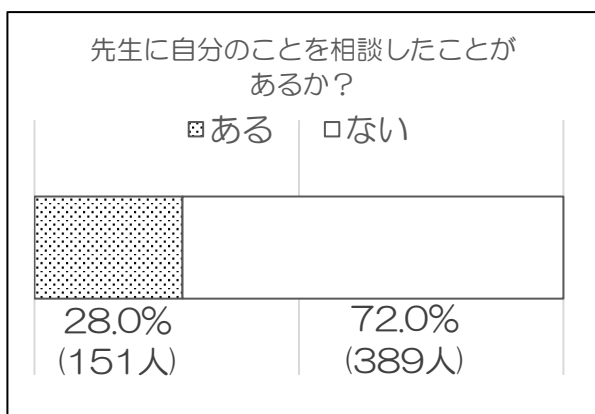


図1 教師に相談した経験の有無

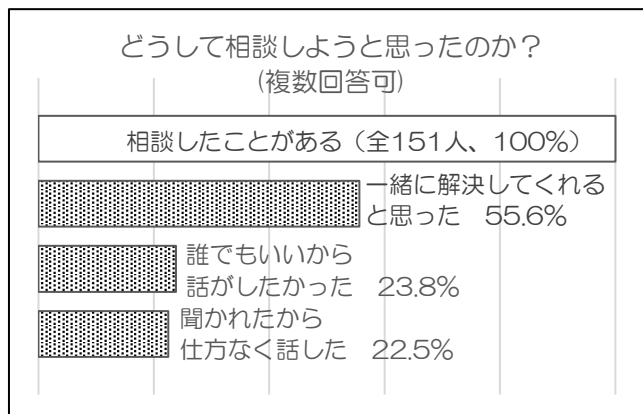


図2 教師への相談の動機

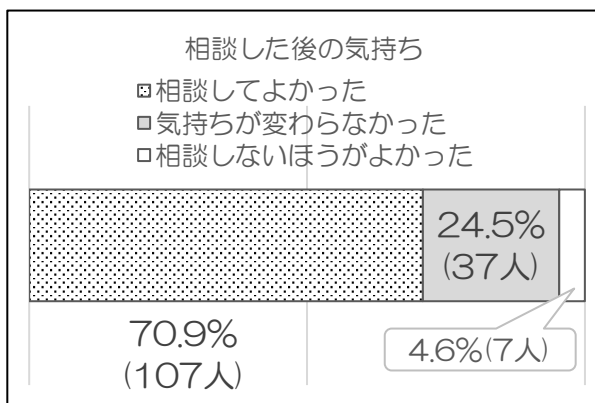


図3 相談後の生徒の気持ち

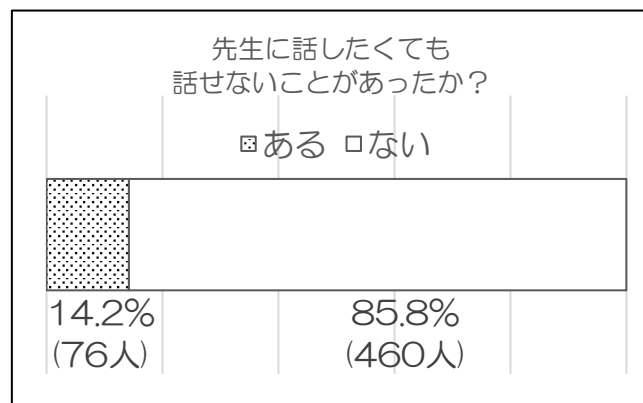


図4 相談を断念した経験の有無

②については授業中の積極的な発言の意思を聞いた。61%の生徒が授業における積極的な発言を心掛けており(図5)、その内6～7割の生徒が授業内に発言することが自分にとって有益であると考えていることがわかった(図6)。また、理由を問う自由記述の中に「認めてもらいたい」「参加した方が楽しい」「新しいことがわかる」「共感や批判的な意見を得て、自分の意見を考えられるから」という記述があり、自分の考えを表出することが、

自らの学習意欲や学習の満足度を高めることにつながることを生徒自身が実感していることがわかる。一方で、40%近くの生徒が、授業で自分の考えを発言することに消極的であり、さらにその6割以上が、自信のなさや間違ふことへの不安を、その理由として挙げている(図7)。

③については、②を学習場面としたものを委員会や部活動の場面に置き換えた設問であったが、積極的な発言の意思は、全校での結果は②とほぼ同程度であり、学年が上がるにつれてポイントが上昇していた。進級とともに、後輩の加入や立場・役割の変化によって、意識が変化しているものと推測する。研究を進めるにあたっては、この「発言に消極的な生徒の不安を解消すること」を課題の一つとしたいと考えた。

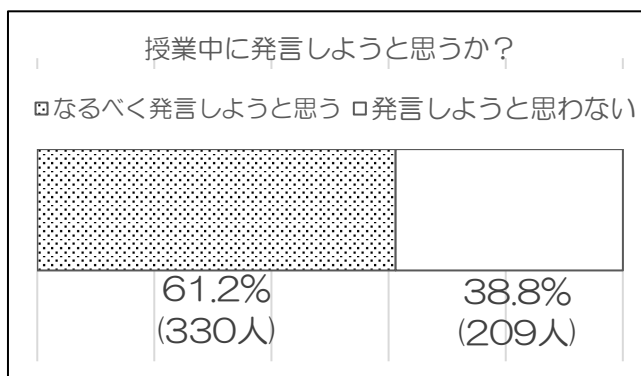


図5 授業内での積極的な発言の意思

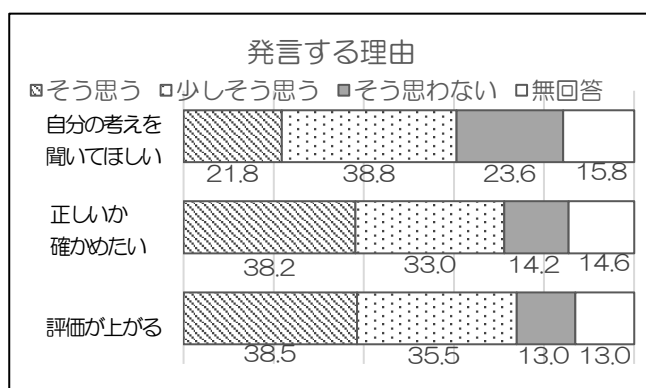


図6 授業内で発言しようと思う理由 (複数回答可)

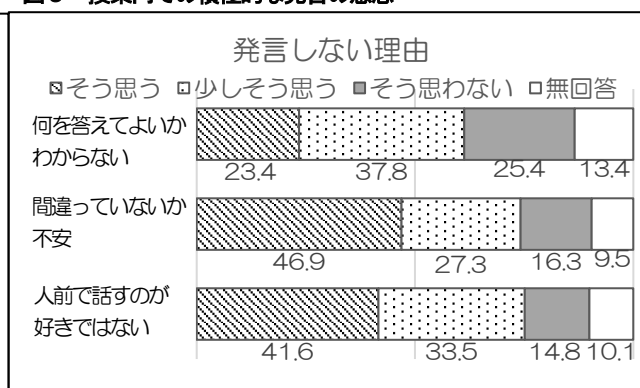


図7 授業内で発言しない理由 (複数回答可)

(2) 教師へのアンケート

生徒との望ましい関わり方について考えることを意識して、次の4点について勤務校教師に質問した。

- ① 生徒との学級での関わり方で気を付けていること
- ② 生徒との授業での関わり方で気を付けていること
- ③ 生徒と関わりが難しかった事例
- ④ 若手から見てベテラン教師と生徒との関わりについて思うこと
- ④' ベテランから見て若手教師と生徒との関わりについて思うこと

①、②について、学級経営や教科指導での「ねらい」を大切にしている姿勢や、生徒に身に付けさせたい力に係ることなどの記述があった。その一方で、どの項目にも「(学習指導で)一人で学ばない。教え合う、学び合う環境づくり(を心がけている)。(なぜなら、子どもは)大人に『わからない』ってなかなか言えないと思っているので。」というような、生徒同士の信頼関係の構築をめざそうとする気持ちや、「以前勤務した学校で『〇〇先生(同僚の教師)の授業に出たくない』と生徒から相談されて困った。」「信頼関係が崩れた生徒に指導が入らず困った。」「生徒がよい発想をしたときに、それを取り上げず(生徒が)『どうせ聞いてくれないし…』という気持ちになるのがもったいない。」「(ベテラン→若手の先生へ向けて)年齢が生徒に近いという強みを最大限使って、生徒に寄り添った指導をしてほしい。ややもすると上から目線になってしまう。」というような、教師と生徒との関係構築に対する懸念が感じられる記述があった。

(3) アンケートから見えた課題と解決の手立て

アンケートの結果から、次の2点を課題ととらえた。①本校の生徒の中には、学校生活の中で、自分の考えを表出することに消極的である生徒が一定数いること。②教師は、よりよい授業づくりへの意識は高いが、人間関

係の構築に対する不安や不満を課題とし続けていること。である。

生徒にとっても教師にとっても学校生活の大半が授業であり、また、学習指導と生徒指導の関連については学習指導要領にも記されていることから、「授業をベースにして人間関係づくり」をする手立てを考えることとした。授業を構想するにあたっては、次の2点を心掛けた。

①生徒が発言や気持ちを表出したい・してもいいと思えることができる授業

「考えを表出・発信する」ということは、生徒アンケートの記述にあるような「学習の満足度」を高めるだけでなく、表出や発信をきっかけとして「他者による理解を深める」ことや「発言が他者を助ける」ことにもつながり、生徒の自信や意欲の向上につながると考え、その促進を試みる。

②教師から生徒に対して適切に言葉をかけることができる授業

ここでの「適切な言葉」は、教科指導的な視点における各教科にとっての「正しい語彙」ということではなく、生徒が「話してみよう」「頑張ってみよう」という気持ちをもつきっかけとなるような工夫、教育相談的な視点での「適切な言葉」ととらえて、生徒の不安を解消したり意欲を高めたりするような機能をもつ言葉を授業の中に意図的に組み込むようにしたい。

2 授業実践

(1) 実践授業1の構想と実施(9月)

河田(2003)は、「繰り返し」、「明確化」、「ポジティブフィードバック」、「リフレイン」、「傾聴」、「自己開示」の6つのカウンセリングの技法を小学校の学習指導に導入し、児童の自己肯定感と教師に対する他者肯定感が高まったことを報告している。この研究を参考に、カウンセリングの技法を用いて中学校理科の授業を構想・展開することとした。「カウンセリングの技法」については、それぞれの研究者や実践者が、多くの技法を紹介しているが、本研究では、閲覧と活用が容易であるという理由から、生徒指導提要に紹介されている「教育相談で用いるカウンセリングの技法」を用いた(表1)。学習

本時を含む展開
 (□:教師の働きかけや発問 ■:子どもの考えや気づき ◇:教師の教育相談的なかわり)

過程	学習活動	指導(・)と評価(O, ◎)
本時	<p><演示実験></p> <p>1 謎の液体(A:水 B:三ツ矢サイダー C:ポカリスエット)に、電源をつけたモーターの回路の先端の電極を漬ける。</p> <p>2 B, Cは通電が起り、Aのみ通電しないことを確認できるようにする。</p>	<p>◇(例えば)まだまだ暑い中、頑張って授業を受けようとしていますね。 <つながる声掛け></p>
	<p>□様子を見て気づいたこと、考えたことがあれば教えてください。</p> <p>■モーターが回るものとそうではないものがある</p> <p>■回路がつながっていないのに、電流が流れている(既習を踏まえた疑問)。</p> <p>■よくわからないけれど、BとCに漬けているものに関係がある。</p>	<p>・問題を見いだすための誘導、意見の集約</p> <p><受容、傾聴>を原則的な教師の態度とする。</p> <p>◇そうですね <受容></p> <p>◇それは〜ということが言いたいんですね <明確化></p> <p>◇理由はわからないけれど、そう考えたんですね <繰り返し></p>

図8 実践授業1の学習指導案(中学校3年理科物質分野)

表1 教育相談で用いるカウンセリングの技法(生徒指導提要より一部を抜粋)

つながる言葉かけ	いきなり本題から始めるのではなく、はじめは相談に来た労をいたわったり、相談に来たことを歓迎する言葉かけ、心をほぐすような言葉かけを行います。	感情の伝え返し	不適応に陥る場合には、自分の感情をうまく表現できない場合が少なくありません。少しでも感情の表現が出てきたときには、同じ言葉を児童生徒に返し、感情表現を応援します。
	例:「部活のあと、ご苦労さま」「待ってたよ」「緊張したかな」など		例:児童生徒「もう少し強くなりたい」 教員「うん、強くなりたい」
傾聴	丁寧かつ積極的に相手の話に耳を傾けます。よくうなずき、受け止めの言葉を発し、時にこちらから質問します。	明確化	うまく表現できないものを言語化して心の整理を手伝います。
	例:「そう」「大変だったね」など		例:「君としては、こんなふうに思ってきたんだね」
受容	反論したくなったり、批判したくなったりしても、そうした気持ちを脇において、児童生徒のそうならざるを得ない気持ちを押し量りながら聞きます。	質問	話を明確化する時、意味が定かでない時に確認する場合、より積極的に聞いているよということを伝える場合などに質問を行います。
繰り返し	児童生徒がかすかに言ったことでも、こちらが同じことを繰り返すと、自分の言葉が届いているという実感を得て児童生徒は自信を持って話すようになります。	自己解決を促す	本人の自己解決力を引き出します。
	例:児童生徒「もう少し強くなりたい」 教員「うん、強くなりたい」		例:「君としては、これからどうしようと考えている?」「今度、同じことが生じたとき、どうしようと思う?」

指導案を作成する際には、生徒への声掛けや応答の意図がより明確になるように、学習展開中の各場面で用いるカウンセリングの技法を明記し、可視化することとした(図8)。

(2) 実践授業1の成果と課題

この時の授業では、「生徒への言葉かけの意図を明確にする」「言葉をかける適切な場面がどこか検討して言葉をかける」など指導者の意識を高めるといふ点では有効であったと考える。

その反面、「話し合いが活発にならない」「いつもの授業と生徒の様子が変わらない」「生徒の考えの拾い上げが一部の生徒のものだけになってしまう」などの様子が見られ、多数の発言を引き出そうと意図したが、逆効果になった。指導案に書くことによって、「すること」「声をかけること」に重きが置かれてしまい、授業の中での教師の関わり方を、生徒がどのように受け止めたのか、授業者が意図したことが、生徒にどれくらい伝わっているのか見て取ることができておらず、アセスメントが不十分であると感じた。どうして、そのような状況が生まれたのか、理由を考えてみた。

普段、教育相談を行う際、受容や傾聴は、主として話を受け止める手段として使われるため、カウンセリングの技法を実践授業1の中に組み込んだ際もそのような意図で使う場面が多かった。授業者が受動的な場面ではしかカウンセリングの技法を使うことができなかつたことが、生徒の「自分から発信したい気持ち」や「他者の役に立っている実感」が育たないことにつながつたと考えた。授業の中で、カウンセリングの技法は生徒の言葉を受け取る場面に使うだけではなく、積極的に生徒の「考えを掘り起こし」たり「拾い上げてほかの生徒に広め」たりする「能動的な使い方」ができるし、必要だと考えた。それによって、ほかの生徒の学習が促され、発言や発案をした生徒が「認められる」と実感したり、授業の中で他者から受け入れられるような体験をしたりできる機会を増やすことにつながると考えた。したがって、実践授業2では、カウンセリングの技法の受動的な使い方と能動的な使い方の両方を授業に組み入れることを試みることにした。

(3) 実践授業2の実施(11月)

実践授業2の指導案を図9に示した。河村(2010)は、失敗をおそれ、発言や発表が少なくなるような「かたさの見られる集団」に対しては、「一部の生徒だけでなく生徒一人一人が注目され、認められる場面」を設定することや「生徒一人一人に『教師は見守っている』ということを言葉にして伝える」

本時を含む展開
 (□:教師の働きかけや発問 ■:子どもの考えや気づき ◇:教師の教育相談的なかわり)

過程	学習活動	指導(・)と評価(○, ◎)
本時	◇(例えば)これまで頑張ってイオンや酸・アルカリの学習に取り組んできました。今日は皆さんの力を発揮してください<つながる声掛け> <生徒実験>「ねるねるねるね」の再現 1 Aの粉(炭酸水素ナトリウム)にマローブルーティナーを加える。 2 Bの粉(クエン酸)を加えてかき混ぜる。 □様子を見て気づいたこと、考えたことがあれば教えてください。 ■マローブルーの色が変わった。 ■発泡した。 ■ピーカーの中は別の物質かも...。 □いま、ピーカーの中で起こったことをこれまで学習したことを使って説明する方法を班で話し合ってください。 MISSION(課題) 班で協力して、ピーカーの中で起こったことを図とことばで説明せよ! 話し合いの視点を共有・検討をする。 話し合いの視点 ■物質の変色と化学変化 ■発泡と化学変化 ■ピーカー中の粒子の種類の変化 など	◇(例えば)これまで頑張ってイオンや酸・アルカリの学習に取り組んできました。今日は皆さんの力を発揮してください<つながる声掛け> ・課題への誘導、意見の集約 <受容、傾聴>を原則的な教師の態度とする。 ◇(■に対して)そうですね<受容> ◇〜ということが言いたいのですね<明確化> ◇色が変わったね。 <繰り返し> ・時間の提示、開始の指示 ・机間指導(意見の取り上げ、議論の促進) ◇以前に学習したことが使われているね <受容> ◇「気体が何かわからないから進まない」といっています。みんなはどうか? <意見を「認める」> <共有化> ◇それは〜ということが言いたいのですね <明確化> ◇図がわかりやすいね。 ◇この図の意味は? <質問> ◎【思・表】事象について、既習事項を活用して説明している【行動観察・記述分析】 ◇(例えば)活発な話し合いの中で、上手に考えて理解が深まったね。<つながる声掛け>
発表		
まとめ		

図9 実践授業2の学習指導案(中学校3年理科物質分野)

ことが有効だとしている。前回の課題を踏まえて、カウンセリングの技法を、「生徒の考えを受け止める」ために活用するだけでなく、例えば、机間指導の際に一部の生徒から出たよい意見や、問題を「今の話、みんなに紹介してください」や「今の意見、みんなはどう思う？」というようにクラス全体で共有する場面を設定し、教師の能動的な働きかけを組み合わせる形で授業を構想・展開した。

その結果、実践授業2では、実践授業1で見られたような、一部の生徒とのやり取りだけになってしまうことや、意見や発言が出ずに授業が停滞するような場面を減らすことができた。また、授業の中で生徒同士の人間関係をつくろうとする教師の意識が高まった。さらに、教師の関わりの様子を見ながら、生徒がそれをモデルにして、同じように仲間と関わる様子を授業の中で見ることができた。

3 授業後の様子

(1) 生徒からの聞き取り（1月実施）

研究の終末で、次の①～④の4点について、筆者が授業を担当する3年生の生徒に感想を求めた。

- ①生徒の発言に対する教師の応答
- ②グループや全体で話し合いをするときの（生徒の）様子や気持ち
- ③授業中に、「安心」につながった教師や仲間からの「振る舞い」「言葉かけ」
- ④授業中に、「不安」や「困り」につながった教師や仲間からの「振る舞い」「言葉かけ」

①については、実践した授業の中での次のような場面を例示して、教師がカウンセリングの技法を用いて生徒の発言に応答することが安心感につながったか、その印象を聞いた。

<場面1（繰り返し）>（実践授業2より「ねるねるねるね」の実験で）
 教師：「Aの粉にマローブルーと、Bの粉を加えたときの様子であなたが気付いたことを教えてください」
 生徒A：「マローブルーの色が変わりました」
 教師：「そうだよね。色が変わりましたね。」など言ったことを教師が繰り返す。

<場面2（明確化）>
 生徒B：「ピーカーの中の物質が変わったんだと思う…」
 教師：『「ピーカー中で化学変化が起こった』ってことを言いたいのかな？』など教師が言い換える。

<場面3（受容）>
 教師：「なるほど。あなたはそう考えたんだね」
 など合っている、間違っているは関係なく、一旦、生徒の考えを受け止める。

このような場面が授業中に設定されていたことに対して、生徒の多くが肯定的にとらえていた（図10）。

生徒たちは、その理由として、「ほかの人の聞き取りにくい発言があっても、繰り返してくれることで確認できる。（“繰り返し”に対して）」「自分の考えがちゃんと伝わっているんだってことがわかる。」「自分の中で、言葉がまとまりきらないときに、言い換えてもらえると発言しやすい（“繰り返し”や“明確化”に対して）」「言い換えてもらおうと、『ああ、そういう言葉を使えばいいんだ』って思う。（“明確化”に対して）」「間違った

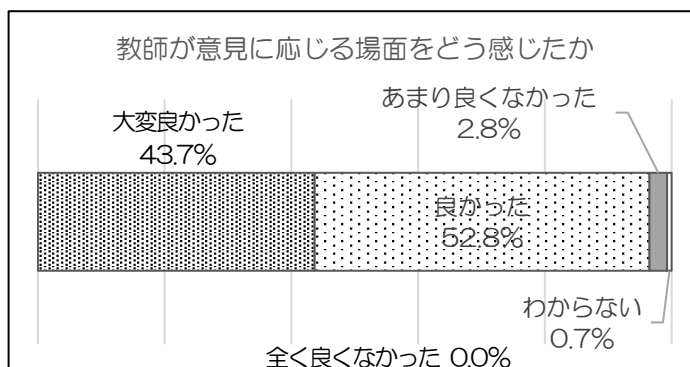


図10 カウンセリングの技法による応答に対する生徒の印象

答えを言っても否定せず納得してくれるので、『間違っていたらどうしよう』と思わずに挙手や発言ができる。」という記述が見られた。カウンセリングの技法を基にした教師の声掛けは、実践授業1の際、生徒の様子から、授業の中での生徒の人間関係づくりには効果が薄いと考えられたものの、生徒一人一人に安心感を与えるためには有効であることがわかった。また、②では、発言に対する積極性を4段階で選択させたうえで「話し合い活動における気持ち」を記述させ、③では「(生徒が) 発言をした時に教師や仲間が言葉や態度で反応することの印象」を記述させた。その中には、「みんなが意見を聞いてくれて、とても嬉しかった」などの記述があり、仲間から「認められた」体験をした生徒がいたことがわかった。さらに「“うなずき”など『仲間の肯定的な態度』があるために発言することができるようになった」や、「仲間から反論されることや、異なる意見であることも肯定的にとらえることができるようになった。」という旨の記述があった。「生徒の発信」を意図して始めた取組であったが、同時に他者の発言や気持ちを「生徒が受け止める力」も向上したものととらえている。

②で「話し合いについていけなかった」「自分が正しい考えなのか不安で、話せなかった」と答えている生徒や、④についても、「難しいことには答えにくい・もう少しヒントが欲しかった」「答えたくなるような投げかけも欲しい」「『大丈夫?』って聞かれても困っていることを言えないでいる仲間がいた」といった記述も見られた。消極的な意見であっても、それを生徒が教師に伝えることができるようになったという点が成果であるととらえているが、一方で、授業者として授業を振り返ると「<明確化>が過ぎて、“答え”になってしまわないか、生徒の思考を阻害しないか、葛藤する。」という思いもあり、また、「カウンセリングの技法を含めた生徒への投げかけを、いい匙加減で判断して、生徒にその都度声掛けるのは効果的であることは実感するも、なかなか難しい。」という思いをもった。このような生徒の消極的な考えと照らし合わせてみると、次のような考えに至った。

生徒への声掛けを意図的にするためには、事前に生徒の反応を教師が決めていることになる。生徒が教師の意図と異なった反応をしたときに、より適切な対応ができるよう、なるべく多くの想定をしておくことが大切である。また、その想定のためには、具体ばかりではなく、「生徒が今どんな思いでいるのか」、良いことも、そうではないことも含めて、「生徒がどうしてこんな言葉を発したか・こんな態度を示したのか」などを想像したり、観察したり、分析したりしようとする心掛けが大切であり、反対にその心掛けを学ぶために、多くの具体的な経験が必要となる。今回のような実践・授業研究を繰り返すことが大切である。ということを実感した。

(2) 教師からの聞き取り

授業を参観または実践した教師から授業後に感想を求めた。「生徒が誤認識しているとき、生徒が『自分が否定された』と感じないように修正することが難しい。」「不安を0にするのは困難(無理)。」「教科の特性によっては、答えが決まっているものがある。『間違えたらいやだなあ…』の気持ちはずっと付きまとう。」「生徒の考えを拾う、広めるためには、それらの時間を確保することが課題となるので、授業のスリム化が求められる。」「授業者が教科の特性、単元の構造、扱う事象や教材への理解がしっかりしていないと、教育相談的な関わりまでたどり着かない気がした。」という意見があった。生徒への聞き取りから、今回の「授業における人間関係づくり」をめざした取組に対して、生徒の受け止め方が比較的好意的であった一方で、教師側は授業の効果を認めながらも、実践の難しさを感じている様子が見られ、繰り返し実践をしていかなければ、指導のスキルが身に付かないようであった。しかしながら、経験の少ない教師だけでなく、経験が豊かな教師にとっても新たな視点を獲得するきっかけとなったと考えている。

Ⅲ 研究のまとめ

1年間の研究の中で、「授業をベースにした人間関係づくりを促す」取組を行ってきた。学習指導要領に記さ

れるような「学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること」への教師の意識を高めることができたことは成果であるが、授業の中で生徒に対して教育相談的な関わりができるように、実践を繰り返すことが必要であり、授業づくりの意識を変えていかなければならないことが課題として見えてきた。教師が「教科指導的な視点」と、「生徒指導・教育相談的な視点」の両方で生徒を理解しながら、授業で何をすべきかを改めて考え、生徒が学習を展開する限られた時間の中で、教師が生徒と関わるができる「時間」、教師が生徒の考えや様子を把握する「心の余裕」を生み出すことが必要である。その方策として、例えば、「実験の装置や操作を口頭で説明することをICTを活用して写真や映像提示に置き換える」ことや「生徒の課題解決のための情報を教師がよく理解しておいて、的確に必要な情報を与える」ことによって授業の時間にゆとりを生み、その時間を教育相談的な関わりのある生徒の学習活動に充てることができると考える。

今回の取組に対して、生徒の変容や教師の働きかけの効果について細かく検証し、結論付けることができず、大きな成果を得ることはできなかったが、生徒との関わり方に対しての視点を増やすことができた。今後も、より深い生徒理解と授業力の向上をめざして、実践を続けていきたい。

最後に、研究の機会を頂くとともに、本研究を進めるにあたり、ご支援とご助言をいただきました川崎市総合教育センターの皆様、及び勤務校の小沼謙一郎校長先生はじめ教職員の皆様に厚く感謝申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|---|-----------|
| 國分康孝・大友秀人『授業に生かすカウンセリング』 誠信書房 | 2001年 |
| 河田弘子「カウンセリング・マインドを活かした授業の在り方」 やまぐち総合教育支援センター | 2003年 |
| 小林正幸『事例に学ぶ 不登校の子への援助の実際』 金子書房 | 2004年 |
| 岡田守弘・芳川玲子・安藤嘉奈子・中島香澄『教師のための学校教育相談学』 ナカニシヤ出版 | 2008年 |
| 國分康孝『教育カウンセリング概説』 図書文化 | 2009年 |
| 河村茂雄『授業づくりのゼロ段階』 図書文化 | 2010年 |
| 文部科学省『生徒指導提要』
国立教育政策研究所 | 2010年 |
| 「不登校・長期欠席を減らそうとしている教育委員会に役立つ施策に関するQ&A」 | 2012年 |
| 川崎市教育委員会「一人ひとりの子どもを大切にする学校を目指して[VIII]」 | 2015年 |
| 新井肇、独立行政法人教職員支援機構
「オンライン講座 校内研修シリーズNo.13 生徒指導：オンライン研修教材」 | 2017年4月公開 |

【指導助言者】

川崎市総合教育センター指導主事

栗原秀明