

# サークル・タイムで築くクラスの中の共同性意識

The case study of the circle time session makes a fellow feeling for students in the class room

池島徳大\*  
Tokuhiko Ikejima

松山康成\*\*  
Yasunari Matsuyama

大山貴史\*\*\*  
Takafumi Oyama

奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程\*

大阪府寝屋川市立東小学校\*\*

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻\*\*\*

School of Professional Development in Education, Nara University of Education\*

Osaka Pref. Neyagawa Higashi Elementary school\*\*

School of Professional Development in Education, Nara University of Education\*\*\*

〈あらまし〉 本研究では、森田（2007）のいう学級の共同性意識を高めるために、イギリスのナショナルカリキュラムに取り入れられている「サークル・タイム」を参考に開発的プログラムを策定し、そのプログラムの効果等について検討した。効果測定には、河村(2003)のソーシャル・スキル尺度を使用し、プログラムの導入前と導入後に実施された。その結果、導入前・導入後に配慮のスキル、関わり方のスキルともに有意差が確認され、Teresa, B. & Jo, T. (2006) が示しているサークル・タイムの利点と同じ傾向が見られた。

〈キーワード〉 サークル・タイム circle time ソーシャル・スキル social skills 共同性意識 a fellow feeling

## 1. 問題と目的

学級担任は、学級の子どもたちが安心して友達とのつながりを深め、社会性の伸長を図ることが求められている。

森田(1999)は、我が国の子どもたちは、欧米の子どもと比べ、いじめなどに対して見て見ぬふりをするなど傍観的態度をとる子どもたちが、学年が上がるにつれて増加する傾向にあり、子どもたちが自助能力を発揮し、「共同性意識」の構築を図っていくことが、今日の学校教育において極めて重要であることを指摘している。

池島(2010)は、これらの課題に対して、子どもたちの自浄作用を生み出すことを目標とした対応策を検討し、子ども同士に学級の構成員としての共同性意識を培う取り組みを、ピア・サポートやピア・メデイエーション(仲間による調停)、リストラティブ・ジャスティス(修復的正義)に求め、その対応策を学校教育臨床の視点から具体的に検討している。

また、河村(2010)は、共同性意識を培うという視点からは述べていないが、学級においては個別のソーシ

ャル・スキルトレーニングなどではなく、学級経営の中に子ども相互の人間関係を深める取り組みを効果的に導入していくことによって、学級の活動に関わる喜びが向上し、学級生活の満足感が向上していくとの知見を提供している。

ところで、子どもたちが互いの顔が見えるように円になって座り、リスニングとスピーキングのスキルを高める手法として注目されているのが、イギリスの初等・中等学校で行われている「サークル・タイム」である。これは、イギリスのナショナルカリキュラムに取り入れられているもので、「週1回のPSHE(Personal, Social and Health Education: 個人・社会と健康教育)の時間に行われている。館林(2008)によると、初等学校では、PSHEの学習領域として「自分と自分を取り巻く人間関係(Myself & My Relationships)」「市民性(Citizenship)」「健康でより安全な生活様式(Healthy & Safer Lifestyles)」の3つが設定されており、中等学校になると「キャリア教育(Career Education)」が加わり4領域となる。主に、子どもの情動性と社会

性を高める取り組みとして、今注目されている活動である。

サークル・タイムの実際については、筆者らの研究活動の一環として、ケンブリッジ大学のヒラリー・クレミン博士を招聘講師として奈良教育大学教職大学院公開講座（2010年9月30日実施）に迎え、その折りに、イギリスの小学校で行われているサークル・タイムの実際を、ワークショップを通して学ぶ貴重な体験学習の機会を得た。

そこで、本研究では、子ども同士がつながりを深め、学級の共同性意識を高めていく一助とするために、イギリスで行われているサークル・タイムの手法を取り入れた開発的プログラムを策定し、その導入の実際と、その効果等について検討したい。

## 2. 方法

Teresa, B. & Jo, T. (2006)が示しているイギリスにおけるサークル・タイムの実施手順を参考に、学級の実態を考慮したプログラムを作成する。傾聴スキル、話し方スキルなどのコミュニケーション・スキル学習の導入については、池島・竹内(2011)が開発したピア・サポートプログラムの指導用ビデオ(以下、映像教材)活用する。各スキル獲得の効果測定には、河村(2003)の「配慮のスキル」、「関わりのスキル」尺度を、サークル・タイムの導入前、導入後に実施し、その効果の測定を行うこととした。

### 2.1. 実施学級

大阪府内公立小学校の3年生A学級。男子19名、女子18名の計37名。

### 2.2. 指導者

本研究の構想は第1著者が行い、授業実践は、教職経験2年目の現職教員が実施する。効果の検定は院生(第3著者)が行う。なお、現職教員及び院生は、傾聴スキル及び話し方スキルの訓練を第1著者(専門領域:学校教育臨床、臨床心理士・学校心理士)から受けている。

### 2.3. 実施時間及び期間

教科は総合的な学習の時間に実施する。実施期間は10月初旬から12月までの全6時間の計画で行う。

## 3. サークル・タイムの概要

### 3.1. サークル・タイムとは

サークル・タイムとは、先に述べたようにイギリスのナショナルカリキュラムに組み込まれているプログラムである。毎週1時間の実施が時間割に定められている。それはまた、SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning: 社会性と情動性の学習) の重要なコンセプト

としても活用されている。プログラム対象はkey stage1～4までで、日本の小学校低学年(イギリスでは、Year1)から高等学校レベル(同Year16)まで実施されている。Teresa, B. & Jo, T. (2006)は、サークル・タイムの利点として次の5点を挙げている。

- (1) 自己への気づき“self-awareness”を促す
- (2) 共感性“empathy”を高める
- (3) 感情のコントロール“managing feeling”を学ぶ
- (4) 自己への動機付け“self-motivation”を促進する
- (5) ソーシャル・スキル“social skills”を高める

このように、サークル・タイムでは、仲間との交流によって、自分一人ではなかなか気づきにくい、共感性や感情のコントロール、また人の話の聞き方や他者への接し方などのソーシャル・スキルを学ぶ機会を提供する。

### 3.2. サークル・タイムのルール

Teresa, B. & Jo, T. (2006)は、サークル・タイムのルールとして以下の諸点を挙げている。

- ①他の人が話している時は、その人の話を聞く。  
We listen when someone else is speaking.
- ②思い浮かばないときには無理に発言しなくてもよく、パスしてもいいこと。  
We may pass.
- ③他の人に対して、こうするべきだと言わない。  
We don't remind anyone else what he/she should be doing.
- ④(他の人を)おとしめない。  
There are no 'put downs.'

以上のようなサークル・タイム導入のルールは、我が国の学級に導入する際、非常に参考となるものである。

これらのルールの根底には、相手を尊重する精神がベースに流れている。つまり、相手に対して尊重的態度で人の話を聞き、また話し手になるのである。ただし、自分が話す番になったときには、パスできる自由が与えられ、安心して自分の考えを表明できる機会が与えられるのである。自分の考えを安心して表明できる教室環境は、子どもたちに心地よい居場所を提供する。

このように、サークル・タイムには、人(相手)に対する思いやりの態度が貫かれているとあってよい。この考え方は、イギリスの市民性教育(Citizen-ship Education)に流れている考え方である。

そこで、本学級にサークル・タイムを導入する際のルールとして、導入する学級の実態を考慮し、Teresa, B. & Jo, T. (2006)、Cremin, H. (2010)を参考に、つぎのように設定した。

- (1)サークルで話す人は1人だけ
- (2)“パス”をしてもいい
- (3)私語はジェスチャーで注意する
- (4)みんなが楽しめるよう、みんなで協力する

- (5)話を聞いていることを相手に表現する
- (6)振り返りを行う

なお、本研究では、Teresa, B. & Jo, T. (2006) の「③他の人に対して、こうするべきだと言わない。」「④(他の人を)おとしめない。」のルールは導入しなかった。理由は、サークル・タイムの本学級への導入は、今回が最初であるので、「～しない」とう表現を避け、ポジティブメッセージのみを導入した。ちなみに、(3)(5)(6)はヒラリー(2010)のワークショップで提示されたルールであり、(4)は授業者が学級の実態を考慮し設定したものである。それぞれの解説については、4.3. で述べる。

#### 4. 授業実践

##### 4.1. プログラムの作成

サークル・タイムのプログラムを円滑に行うためには、コミュニケーション・スキルが重要な鍵となる。そのスキルの習得のため、第1～2時に、話の聞き方や話し方を前段階でトレーニングし、その後、サークル・タイムのワークを導入した。全体のプログラムは以下に示す通りである。

表1 サークル・タイムプログラム

セッション	授業内容	授業のねらい	振り返りワーク
第1時	話の聞き方	コミュニケーションスキルの習得	
第2時	すてきな頼み方・断り方		
第3時	笑顔のキャッチボール	受容感のある雰囲気づくり	①③
↓	自分の好きなもの・嫌いなもの	他者理解・共通点見つけ	
第4時	どんなクラスがいいかな	相互理解・高めあい	
第5時	クラスの問題について	↓	③
第6時	2学期で一番楽しかったこと	他者理解・振り返り	②③

##### 4.2. 使用する映像教材

サークル・タイムでは、人の話を聞く姿勢が重要となるため、プログラムの導入段階(第1～2時)において、池島・竹内(2011)に収録されている「気が乗っていない聞き方」「えらそうな聞き方」「すてきな聞き方」の3つの映像教材を活用した。

##### 4.3. サークル・タイムのルールの提示

サークル・タイムを実施する際に、学級の実態を踏まえ、Teresa, B. & Jo, T. (2006)、Cremin, H. (2010) を参考に、以下の6つのルールを子どもたちに示した。それぞれについて説明を加える。

###### (1)サークルで話す人は1人だけ

円になって、子どもそれぞれが会話をしだすと收拾がつかなくなり、またそれに対する注意で円滑に行うことが難しくなる場合がある。そこで話す人はマイクを持ち、サークルの中では話す人は一人、というルールを設定した。

また、マイクを持っていない聞き手の子どもたちはスキルトレーニングで学習した「すてきな聞き方」を意識して実践するように声をかけていくことで、お互いに聞き合える、受けとめ合える関係を作っていくことができた。

###### (2)“パス”をしてもいい

サークル・タイムでは発言を強要させる時間ではないので、発言ができなければパスをして次の人に発言権を回してもよい、というルールを設定した。これにより日ごろからみんなの前で話をするのが苦手な子どもも、気持ちよく参加できるという配慮が可能となる。しかしなるべく全員が参加できるようにするために、初期のセッションでは発言が容易なテーマ(例えば、自分の好きなものなど)にしている。第4・5時のようにテーマ(例えば、クラスの問題についてなど)が難しくなると、パスする子どもが多く見られた。この時、教師からの「1周回ってくるまでに、みんなの意見を聞いて考えておいてね」というようなパスすることを容認する声かけが、パスした子へのフォローと周りの子どもたちの意欲づけのために必要であろう。

###### (3)私語はジェスチャーで注意しよう

会話は話し手だけなので、もし私語(話し手の話題から大きくそれるもの)をしている場合は、ジェスチャーで注意する。これは優れた行動モデルであり、静かに「話す」「聞く」のサークル・タイムの環境づくりに役立った。

###### (4)みんなが楽しめるよう、みんなで協力しよう

やや抽象的な表現であることは拭えないが、サークル・タイムの場を、誰一人として苦痛と感じる場であってはならないという意味をこめてルールとした。そのため一人ひとりの受容と、責めることのない温かい言葉かけが大切となることを肝に銘じた。子どもたちには、パスした子へのフォローと、話し手の声が小さいときの声かけについて指導した。

###### (5)話を聞いていることを積極的に相手に表現しよう

話している人が大切にされる環境をつくるため、「話し手を見る」「笑顔で聞く」「うなずきながら聞く」などの非言語メッセージを大いに尊重し、話し手を安心させることにつとめようと呼びかけた。聞き上手は、相手に自信をもたせ、子ども同志の関係がさらに深まることを実感させるねらいがある。

###### (6)振り返りをしよう

サークル・タイムが終わると必ず以下の振り返りを行うこととした。これは各セッションにおける指導のねらいを明確にし、獲得すべきスキルの定着を図る目的がある。以下の3つを各セッションのねらいに即して実施した。

###### ①「お話し上手はだれかな」

全員の発言を聞いて、どの子の話し方が聞きやすかったか、また話す姿勢がよかったかを推薦し、発表させるワークである。具体的にどんなところがよかったのかを理由をつけて発表させた。一番たくさん名前が挙がった子がそのセッションの“お話し上手！”として選ばれるとした。これは話し上手と推薦された子どもには、自信を与えることにつながる。

###### ②「聞き上手はだれかな」

子どもたちの中で聞く姿勢をしっかり持っている子

を発表させるワークである。その時「お話し上手はだれかな」と同様に「〇〇さんはしっかり聞いてくれていると思いました。なぜなら体を向けてくれて、前かがみだったからです。」というように、しっかり理由をつけて発言させるようにした。具体的にどのような姿勢がよいのかを明確に全体に認識させるとともに、次回へのスキル向上につながるからである。また一番たくさん名前が挙がった子がそのセッションの“聞き耳ピカイチ!”として選ばれるとした。

### ③「この子はなんて言ったかな」

この振り返りワークは、それぞれの発言をどれくらい覚えているかを確認するためのワークである。例えば、自分の嫌いなものを各自発表し、一巡したあと「この子の嫌いなものは、なんだったでしょう」とサークルに参加した児童全員に問いかけるワークである。学級の半分の人数、つまり18人で実施したワークではほとんどの子が思い出して答えることができたが、全員で行ったときは答えることができない子どもが多かった。Cremin, H. (2010)のワークでも実施され、大人であっても非常に興味深い内容のワークであった。この振り返りワークは、どれだけしっかりと人の話を聞けるか点検できる利点がある。

## 4.4. サークル・タイムの実際

### 第1時：話の聞き方

本時では、人の話の聞き方スキルを獲得するために、池島・竹内(2011)の映像教材を導入して考えさせた。まず、気が乗らない聞き方の映像教材を見せ、自由に感想を出させた。「このような聞き方では、聞いてもらっていると感じられない」と述べる子どもが圧倒的であった。次に、「どのような聞き方をしてもらおうと話し手は気持ちよく話ができるか」というテーマで話し合った。出てきたのは、相手にやさしく笑顔でうなずいてもらおう、相手の目を見て聞いてもらおうなどであった。授業者は、聞き方のモデルを提示するために、Cole, T (1999)のFELORモデル「相手に顔を向ける、相手の目を見る、体を傾ける、心を開いて聞く、リラックスして聞く」を示した。そして、聞き方スキルを獲得するために、2人組になってロールプレイングを行い、その後、振り返りを行った。

### 第2時：すてきな頼み方・断り方

ここでは「消しゴムを忘れたときに、どうやって借りるか」ということをテーマに、頼み方、断り方を学習する映像教材(池島・竹内 2011)を視聴した。まずは、隣に座っている友達の消しゴムを勝手に取り、「ちょっと借りるだけやん」と断りもなく自分勝手な行動をとってしまう映像教材を視聴した。子どもたちに反応を求めると「取る前に『貸してね』と言ってほしい」や「勝手に人のものに触ってはいけない」などの発言が出た。そ

こで、“どうやって借りれば、相手は嫌な気持ちにならないか”について話し合い、実際に隣に座っている友達に消しゴムを借りるロールプレイを行った。この映像教材で示されている借り方、断り方の手順は学級掲示を行い、スキルの習得を促した。

### 第3時①：笑顔のキャッチボール

まず、円の形に椅子を並べ、まずはウォーミングアップとして「笑顔のキャッチボール」というワークを行った。これは右の人にマイクを渡して笑顔であいさつしていく、というものである。サークルになることによって自然と笑顔が生まれ、一周したときには発言する抵抗感が少なくなり、次第に和やかな雰囲気となった。

### 第3時②：自分の好きなもの・嫌いなもの

サークル・タイムの開始時は、発言が容易なテーマで行うことがポイントである。子どもたちが参加しやすくなるテーマとして、今回は「好きなもの・嫌いなもの」の両方を言っていくこととした。今回は食べ物をテーマとしたが、教科や遊びなどバリエーションを増やすことができる。この活動を通じてサークル・タイムの実施の仕方が分かるとともに、他の友達との交流が生まれ、また共通するものを探ることで、他者理解にもつながっていく。「私は〇〇が好きだけど××は嫌いです。その理由は・・・」というように理由から伝わるものにも着目し、友達の多様な側面を知ることにつながった。

### 第4時：どんなクラスがいいかな

運動会が終わり、2学期の半ばに入った頃、学級をもう一度仕切り直すこととした。どのようなクラスにしていくか、子どもたちと理想とするクラスについて話し合うことにした。考えが浮かばず、ルールで決められている“パス”を使う場面が多かったが、周りの子どもたちはパスを受け入れ、一巡してからの発言にもしっかり耳を傾けていた。パスする子へのフォローの仕方をみると、共感性の高まりや感情のコントロールがややできつつあることが予感された。授業者は、パスをする友だちに対して「次にまわしてあげよう」や「じゃあ、回ってくるまでに考えといてや」などという発言者の立場に立った思いやりある発言がある場面で、コンプリメント(賞賛)を行った。

### 第5時：クラスの問題について

これまで楽しい話題ばかりがサークル・タイムであったが、今回は、クラスの問題(子どもたちがクラスで困っていること)について話合った。

今回はこれまでと違い、順番に右へマイクを回していくのではなく、誰かの発言に対して、意見のある人がマイクを持ち、発言するという討議の形をとった。以前に、国語科の授業で話し合いの仕方の学習を行ったことはあ

るが、円になって行うというものは初めてだったので、最初は子どもたちは戸惑いを見せていたが、進行するにつれて、徐々に慣れ、発言できるようになってきた。「私は休み時間に教室を走っている人がいるから、やめてもらいたいです。」という発言や、「走っている子は運動場へ行ってほしい」という意見が出た。全員が円になって問題意識を持ち、話し合いができたという点において有意義な時間であった。

第6時：2学期で一番楽しかったこと

2学期の最後に、子どもたちに「2学期で一番楽しかったこと」というテーマでサークル・タイムを行った。サークル・タイムも4時間目ということで、子どもたちは話している子の方へ体を向けて、ときにはうなずきながら聞く場面も見られるなど、サークル・タイムに慣れてきたのか、スムーズに進めることができた。

また、この時間では友達の意見に対して「それ私も楽しかった」や「そんなことあったなあ」という発言が出てきた。周りの子どもたちは私語として注意するのではなく、「ほんまや、あれおもしろかったやん」などと受け入れる発言を行い子どもたちが日常生活でつながりを求めている様子が窺えた。

5. サークル・タイム導入の効果

5.1. 効果測定用具

本プログラムの効果測定用具として、河村(2003)の、学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度項目の中から22項目を選択し、実践導入前(pre)、導入後(post)に実施した。(表2)質問への回答は4件法(できている4点・すこしできている3点・あまりできていない2点・できていない1点)で回答させた。

5.2. 効果測定結果

表2 効果測定項目

質問項目
1 何かしゃべったときに、「ごめんさい」と言っていますか。
2 何かしてもらったときに、「ありがとう」と言っていますか。
3 友だちのまじめな話は、バカにしないで聞いていますか。
4 友だちが話しているときは、その話をさいごまで聞いていますか。
5 はん活動などで、友だちがしゃべったとき、ゆるしていますか。
6 友だち同士でいて、はらがたっても「カーッ」としたたいどをとらないでいますか。
7 友だちが何かうまくいったとき、「よかったね」「しょうずだね」とほめていますか。
8 友だちが元気がないときに、はげましていますか。
9 友だちの気持ちを考えながら、話をしていますか。
10 相手が、きずつかないよう、やさしく話していますか。
11 何かたのんだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えていますか。
12 友だちとけんかをした時に、自分にも悪いところはないか考えていますか。
13 自分でしてもらいたいことを、友だちに自分からしてあげていますか。
14 友だちがなやみを話していたら、じっくり聞いてあげますか。
15 相手に聞こえるような声で、話していますか。
16 みんなと同じくらい、話をしていますか。
17 うれしいときは、笑顔やガッツポーズなど、身ぶりで気持ちを表していますか。
18 おもしろいときは、声を出してわらっていますか。
19 みんなのためになることは、自分で見つけてやっていますか。
20 友だちが楽しんでいるときは、もっと楽しくなるよう考えていますか。
21 自分だけ意見がらがあっても、自分の意見を言っていますか。
22 ほかに人に左右されなくて、自分の考えて行動していますか。

※1から12までが配慮のスキル、13から22までが関わりのスキルの測定項目である。

対応のあるt検定をおこなった結果、配慮のスキルでは、pre-post間において、0.1%水準で有意な差がみられた。同じように、関わりのスキルの因子においても0.1%水準で有意な差がみられた。これらの結果より、プログラム実施前より実施後では学級の児童全体として、対人関係を営むスキルを身に付けていると考えられる。

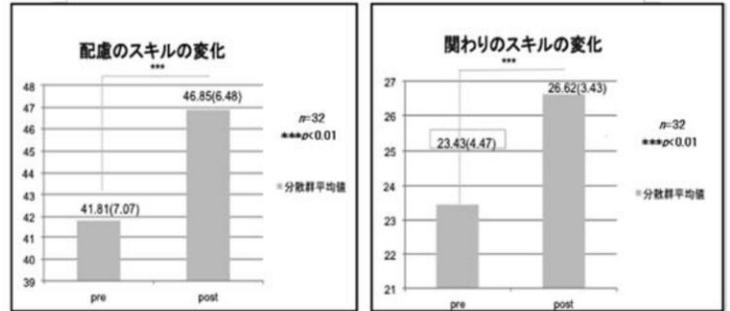


図1 配慮のスキルと関わりのスキルの変化

また、pre-post間で変化が大きく現れている項目について若干考察していくことにする。

質問項目19「みんなのためになることは、自分で見つけてやっていますか」において、得点が2.60から3.29に向上している。また、質問項目4「友達が話しているときは、その話をさいごまで聞いていますか」においても、得点が2.57から3.56に向上している。更に質問項目9「友達の気持ちを考えながら、話をしていますか」において、2.90から3.51に向上している。

以上の結果からも、これらの項目を中心に友達関係をよりよくするためのルールやスキルの習得ができたと考えられる。また、サークル・タイムを実施した後の学級は、友達との関わりの中で生まれる会話の数や、声かけ、思いやり行動が増えた。

具体的な関わりとして、休み時間に一人で折り紙をしている児童へ声を掛けに行くことや、自分の掃除が終わると自然に他の掃除場所を手伝ってあげるなど、思いやり行動が多くなっていることを感じる。

サークル・タイムは、クラス全員の子ども同士の関わりを意図的に生み出すこと、また、子ども同士の人間的形成能力を高める有効な取り組みであることが分かった。

6. 考察とまとめ

河村(2010)が指摘しているように、子ども同士の人間関係は、放っておけば時間とともに仲良くなるというものではない。逆に、一つの教室にいるとストレスが高まり、人間関係が悪くなってしまうことも多い。

今回の実践を通じて感じたことは、子どもたちが相互に人間関係を深めていくことができるようになるた

めには、学級に安心感があるか否かによって決まるという視点である。

確かに実践後も、もめごとやトラブルが起こることはある。しかし何らかのトラブルが起るとしてもそれをカバーしてくれる子どもたちやそれを許さない雰囲気ができあがると、自然と問題は減少していった。まさに、共同性意識が少しずつではあるが芽生えてきた証とってよいであろう。

今後、サークル・タイムのような予防的あるいは人間関係の開発的なプログラムの導入が今後ますます必要となってくると思われる。杉沢ら(2011)によると、イギリスでは多くの小・中学校の児童・生徒に対して社会的スキルと感情スキルを養うため、2011年現在、小学校では90%、中・高校で70%がすでにSEAL(情動性と社会性の学習)が導入されている。

日本でもこのような開発的生徒指導プログラムの開発及びカリキュラムの検討がますます必要となるだろう。現在の学校教育の抱える問題が少しでも改善されていくことを願っている。

(謝辞)

本研究は、授業者が勤務する学校及び学年の先生方のご協力により実施できたものです。謝して御礼を申し上げます。

## 引用・参考文献

- Cole, T. 1999 Kids Helping Kids, Peer Resources, Canada, pp. 154-157
- Cremin, H. 2010. 9. 30 ピア・メディエーション&サークル・タイムワークショップ 奈良教育大学教職大学院公開講座 奈良教育大学教育実践総合センター多目的室
- 池島徳大 2010 いじめに関する学校教育臨床的研究 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 Vol. 2 pp. 31-42
- 池島徳大・竹内和雄 2011 ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法! -指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メディエーションとクラスづくり- ほんの森出版 pp. 29-32. 33-36. 37-40
- 河村茂雄 2003 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, pp. 121-126.
- 河村茂雄 2010 いま、学校で育てたい対人関係の力 児童心理 No. 921 pp. 2-11
- 森田洋司研究代表 1999 いじめ/校内暴力にする国際比較調査(平成 8-10 年度科学教育研究費補助金<国際学術研究>研究成果報告書:課題番号 08044033)
- 森田洋司 2007 教育課題としてのいじめ-いじめ問題を通じて何を教育すべきか-教育展望第 52 卷

第2号(財)教育調査研究所 pp. 4-11

杉沢保雄・吉武聡一・増田梨花 2011 St. Paul School Church of England Primary School 訪問 第14次海外研修(ロンドン)報告書 日本ピア・サポート学会 p. 27

館林保江 2008 イギリスの初等学校における社会的スキルの涵養と校内指導-多民族国家におけるPSHEの実践例から- BERD No. 11 2008 Benesse 教育研究開発センター

Teresa, B. & Jo, T. 2006 Circle Time Second Edition PAUL CHAPMAN PUBLISHING