

遊びの記録表が「遊びの指導」の授業作りにもたらした影響に関する研究

— フォーカス・グループ・インタビューを通して —

菅原宏樹¹⁾ 真鍋 健²⁾ 綿引朝香¹⁾ 段木佐知子¹⁾

鈴木幸加¹⁾ 丹野祐介¹⁾ 日向登里¹⁾

¹⁾千葉大学教育学部附属特別支援学校 ²⁾千葉大学教育学部

A study on Influences of record sheet on “Teaching of Play” ;
Through a focus group interview

SUGAWARA Hiroki¹⁾ MANABE Ken²⁾ WATAHIKI Asaka¹⁾ DANKI Sachiko¹⁾

SUZUKI Sayaka¹⁾ TANNO Yuusuke¹⁾ HYUUGA Nobori¹⁾

¹⁾Affiliated School of Special Needs Education, Chiba University

²⁾Faculty of Education, Chiba University

特別支援学校における領域・教科を合わせた「遊びの指導」においては、児童が示す多様かつ多義的な姿をどのように位置づけ、日々の授業実践を行えばよいのかという事項について、十分な知見が得られていない。本研究では遊びの記録表の導入が「遊びの指導」の授業づくりにもたらした影響について、実際に記録表を用いた教員に対するフォーカス・グループ・インタビューの結果を交えて検討した。

その結果、記録表を用いる教員個々に対する寄与にとどまらず、遊びの記録表が小学部の教員相互の関係性や議論の場づくりまで、広く影響を与えていた可能性が指摘された。これらの結果に対して、古川（1990）の示す組織構造論の観点から検討を行った。

キーワード：遊びの指導（Teaching of Play） 遊びの記録表（Record Sheet） 授業づくり（Teaching Planning）

I. はじめに

特別支援学校における領域・教科を合わせた指導の一つである「遊びの指導」については、指導形態（設定遊び・自由遊び）や場の設定（教室・体育館・外遊び／用いる遊具の種類やその規模あるいは組み合わせ）は様々であり、そこでの遊びの位置づけや児童の捉え方あるいは指導の在り方は、指導要領・指導要領解説等に明文化された範囲を超え多様な実情があると推察する。

そうした多様性も影響しているのか「遊びの指導は難しい」という現場の声に加えて（癸生川・郷右近・野口・平野，2003），遊びの指導を行わない立場からは「遊びの指導はよくわからない。というかつかみどころがない」という類の声も耳にする。こうした状況にあっては、共通する画一的な答えにその解決策を求めるだけではなく、各校の諸条件が明示された上で、何気ない日常の実践から垣間見える、独自の現象、工夫、実践知など（例えば仲屋・中尾・竹内，2014；進藤・今野，2014）に光を当て、その知見を蓄積させていく方向性も必要であると考えられる。

こうした前提のもと、①大型遊具を含む複数の手作り遊具を組み合わせた「遊び場（図1）」で、②小学1年生から6年生までの児童と教師らが一同に集い、③自由度がかなり高い（児童主導型）形態で行われる、本校な



図1 遊び場
(H27年度2学期単元「いこうよ!魔法の森」)

らでは「遊びの指導」に目を向ける。

II. 研究の目的

本校では平成26年度より「人と関わる力」の醸成を重視し、それに向かうためのツールとして「遊びの記録表（表1）」を導入した。ある視点やツールが取り入れられれば、即、質の高い授業の展開や支援を導くことが

表1 遊びの記録表の概要

遊びの記録表 (平成〇〇年〇月単元名「〇〇〇」)

○担当教諭が児童1人につき週に一回、一枚を記入(一単元で3枚)
○授業検討やケース検討会の際に協議のために使用

〇週目 名前: 〇〇 〇〇

	遊び場での「人と関わる力」についての評価項目	遊具など							遊具以外での様子		
		視覚や聴覚で楽しむ遊び、遊具の操作を行う遊びなど	身体・運動遊び			見立て遊び					
		ゆらゆらつるはし	まほうの鏡	魔女の家	トランポリン	すべり台	シーソー	人形	PC絵本	ペープサート	
イメージ・協同	4 友達とテーマ・イメージ・ルールを共有する			怖い⇒逃げるという認識?							遊具以外での様子 シーソーとすべり台の間のところで、A(高学年)の遊びを眺めている(今週に入ってから) なぜかステージ上にはいることが多い
	3 1人でテーマ・イメージ・ルールをもつ	★	◎	◎							
	2 息を合わせて同じ遊びを一緒に行う			魔女を倒すイメージはあるよう							
模倣	1 友達を遊具等に誘う										
	2 友達を模倣する										
共有	1 教師を模倣する				○						
	2 友達と物を共有(やりとり・貸し借り・一緒に使う)をする										
要求	1 友達と場を共有する										
	2 教師に言葉や身振りで要求を伝える						○				
自発性	1 微弱だが要求表現がある(教師が要求を読み取ることができる)										
	5 本児にとって難しい遊びにチャレンジする	★									
	4 遊具を選んで遊ぶ		○	○	○						
自発性	3 遊具を選ばずに目の前にある遊具で遊ぶ				○						
	2 教師に誘われて遊ぶ							△	△		
1 遊具以外で感覚運動遊び等を行う											

教師が意図し設定した子どものねらい

教師に大事だと思ったこと、気になったことに関するエピソード

子どもの活動の頻度について
◎:週に何度も行
○:行ったりとそうでない日がある
△:支援を受け行

見てもすぐに立ち去る

※1週間の遊びの裏面を記載(なぜそうだったのか、手立ては何だったか、を記入)
遊び方や楽しみ方が合っているのか、トランポリンやシーソーはほぼ毎日遊んでいた。教師があまり入らなくても盛り上がるが、友達と一緒にするのであれば、教師も入ったほうがいいよう。

表2 記録表導入に伴う変化 (真鍋ら, 2015)

	やりとりにくくてもいい	やりとりにくくてもいい	やりとりにくくてもいい	どちらでもい	やりとりにくくてもいい	やりとりにくくてもいい	やりとりにくくてもいい
担当児以外の児童のねらいや手だての理解	前 0	後 0	前 4	後 0	前 1	後 0	前 0
遊び場で「どのように遊んでいるのか」の理解	前 0	後 0	前 3	後 0	前 2	後 0	前 0
児童の遊び方や変容に関する総括(振り返り・反省)	前 0	後 0	前 3	後 0	前 2	後 0	前 0
遊び場での「ねがい」の検討	前 1	後 0	前 1	後 0	前 3	後 0	前 0
児童に対する手だてに関する総括(振り返り・反省)	前 0	後 0	前 3	後 0	前 1	後 0	前 0
立ち話など正式でない場での他教員との意見交換	前 0	後 0	前 1	後 0	前 1	後 0	前 2
カンファレンスなど正式な場での他教員との意見交換	前 0	後 0	前 2	後 0	前 0	後 0	前 1
児童に対する教員の「見立て」の修正	前 1	後 0	前 2	後 0	前 1	後 0	前 0
他教員へ自分の支援の意図やねがいを伝えること	前 0	後 0	前 2	後 0	前 1	後 0	前 0
他の教員の意図や思いの理解	前 0	後 0	前 2	後 0	前 1	後 0	前 2
遊び場での「その場・その時の手だて」の検討	前 0	後 0	前 1	後 0	前 2	後 0	前 0
遊び場での「ねがい」の修正や調整	前 0	後 0	前 3	後 0	前 1	後 0	前 0
児童に対する「ねがい」の変容の理解	前 0	後 0	前 3	後 0	前 1	後 0	前 0
遊び場で「どのように遊ぶか」の予想	前 0	後 0	前 0	後 0	前 2	後 0	前 1
遊び場での経験に関する保護者への報告	前 0	後 0	前 0	後 0	前 2	後 0	前 1
遊び場での「てだて」の修正や調整	前 0	後 0	前 1	後 0	前 3	後 0	前 0
遊び場をつくることそのもの	前 0	後 0	前 1	後 0	前 3	後 0	前 0
遊び場での「事前の手だて(遊具配置・調整)」の検討	前 0	後 0	前 0	後 0	前 3	後 0	前 1
連絡帳やクラス便りの作成(に役立ったか等)	前 0	後 0	前 0	後 0	前 3	後 0	前 0

できる、と考えるのは楽観的であろうが、しかし、全教員は否定的な評価項目を1つも出すことなく、「記録表の導入により遊びの指導の授業が行いやすくなった」と評価した(真鍋・綿引・段木ら, 2015; 表2 表内の数字は人数を表す)。なぜこうした肯定的な結果が得られたのであろうか。

本稿では、実際に記録表を用いた教員の「声」から、遊びの記録表が「遊びの指導」の授業づくりに与えた影響について検討を行う。なお、「遊びの記録表」の内容とその活用方法の詳細については、真鍋・綿引・段木ら(2015)を参照されたい。

Ⅲ. 方法

1) フォーカス・グループ・インタビューの実施

小学部では平成26年度より小学部の全教員が「遊びの記録表」を活用し授業を展開してきた。ほぼ同じ期間、同じ場で同じ経験を有している点をふまえ、フォーカス・グループ・インタビューを行うことで、集団の相互作用に基づき、幅広く、現場にいた者でなければ分かり得ない視点が得られると考え採用した。

対象は平成26年度より継続して小学部に在籍する5名の教員と平成27年度に異動してきた教員1名の計6名であった(男性3名女性3名、本校小学部での勤務経験1年~4年)。実施は平成27年度前期の単元を終えた後の8月某日(夏休み期間)に同校小学部の遊戯室にて行った。なお、平成26年度より継続して在勤する5名の教員は1年半、平成27年度に異動してきた教員1名は半年間、

の遊びの記録表の活用経験を有することになる。

司会は小学部教員ではない第二筆者(真鍋)が務め、「誘導的な発言を控えること」かつ「参加者同士の相互交渉を促すこと」の2点を心がけた。進行にあたっては、まず①昨年度のアンケート内容(表2)の全般的な確認を行い、②アンケートで変化の大きかった上位項目に関して15分ほど全体に語ってもらった後、内容に制限をかけることなく自由にやりとりを行った。

2) 分析方法

フォーカス・グループ・インタビュー内の会話はICレコーダーにより記録され、結果17,609文字数(57分10秒)の逐語録データが得られた。なお教員ごとの発言数は図2の通りであった(図の年数は本校での勤務年数を示す)。このデータについて、下記の手続きを経た。

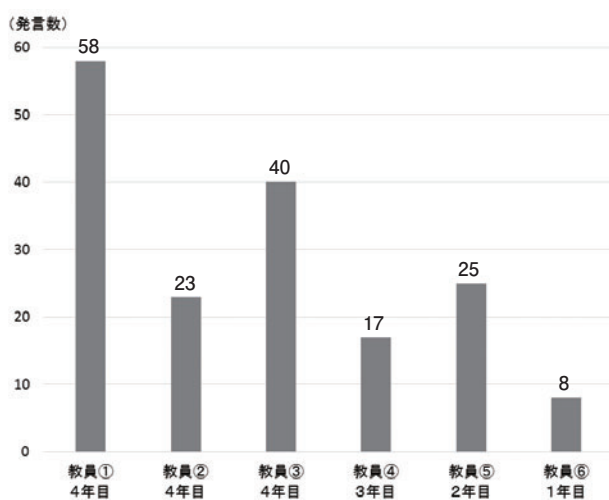


図2 各教員のインタビュー内での発言数

① リサーチ・クエスチョンに相当する部分の抽出

逐語録から本研究のリサーチ・クエスチョンに関係すると思われる部分を抽出し、SCAT分析(大谷, 2011)を通して簡潔な構成概念を導き出した。抽出にあたっては、記録表の存在が教員らの授業作りや日々の支援に関する「思考」と「具体的行動」に影響を与えたことが示唆される部分に注目し、些細な印象レベルのものも含めた。

② KJ法によるグルーピング・図示化

上記より算出された構成概念について、KJ法を用いたグルーピングを行い、遊びの記録表がもたらした影響について図示化を行った。その後、構成概念ならびにその元となった実際の逐語を組み合わせて「遊びの記録表がもたらした影響」の構造を簡潔に示した。

IV. 結果と考察

1) 遊びの記録表がもたらした影響の全体像

図3にKJ法により構造化された「遊びの記録表の影響」を示した。上部には、教員らが過去の「遊びの指導」の授業経験を通して有していた課題あるいは難しさを示す、「遊びの指導の難しさ」が位置づいている。

その下には大きく「(左部) 個々の教員に対して」「(右

部) 小学部全体に対して」の二つに対して、それぞれに遊びの記録表が与えた影響が、相互に関連しあうものとして図示されている。特に右部の「小学部全体に対して」の部分で、「教員同士での情報共有」→「共通理解」→「児童を見る視点の絞り込み」→「他の教員の確認・関わり」→「情報の再収集」→再度「教員同士での情報共有」という循環的な流れがもたらされている点が、本学の「遊びの指導」に対する記録表の影響として、浮かび上がってきた。

その他、遊びの記録表がもたらした影響の全容について、「個々の教員に対する影響」「小学部の教員集団に対する影響」の部分で実際に語られた内容を中心に以下に示していくこととする。なお下記に示す発言内のアルファベットと図3に示されているアルファベットはそれぞれ対応している。

2) 実際の声(記録表がもたらした肯定的影響)

① 個々の教員に対する影響

【発言A】 見ていなかったところの子どもの気づきとか、「どういう行動をしていたか」とか「自分自身もこういうことをしていたんだ」ということを振り返るきっかけになっていた。その週のことはその場で確認できて、それを次の週に注目して「こういうこともできていたんだ」ということを見れる(日向)。

【発言B】 結構わかっていっているつもりなんだけど見落としている部分と言うか意識にまで上がっていないものがあつたりする。記録表をつけることで、さっき先生が言ったみたいに、もう1回再認識する。

「そういえばそういうこともあった」「こういう目標をもってやるためにはどうしたらいいかね」という風にはなる。何もないとそれがやりにくいというか、自分の中でチェックしづらいのになって(綿引)

発言Aでは記録表を用い週に1回の記録を行うことが、子どもの行動への気づきや、自分自身の指導への振り返りのきっかけにつながったとしている。

BではAで述べられた記録表の影響に対し、さらに教員個人の中で十分に意識されない、子どもの行動と教員の支援を再認識できたという点を付け加えている。

A, B共に気づきや再認識に至った要因として、他者からの指摘よりも、まずは何気ない無数の出来事や児童の姿からある特定の出来事に目を向け(意識化し)、それに対する自分自身の考えを整理し、言語化できたことを第一に挙げている。

Cでは記録表の評価項目を基準とすることにより、現在の子どもの様子から、今後どのように発展していくのかを意識し、ねらいの設定を行いやすくなったとしている。

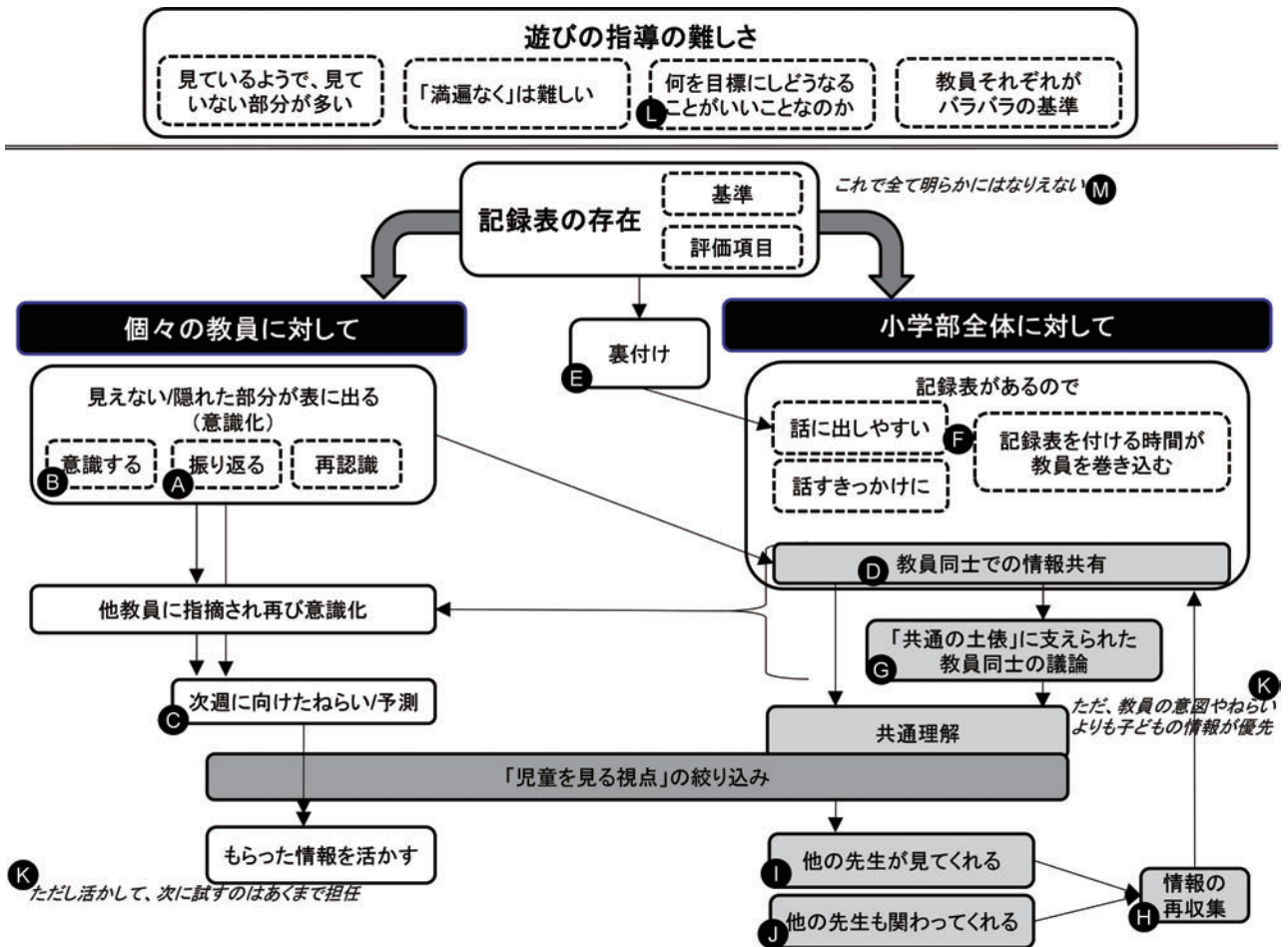


図3 遊びの記録表がもたらした影響の構造

【発言C】 記録表の評価項目のおかげで、「次にどこをねらったらいいの」「ここにいくんじゃない」という予測とか、「こうしたらこうなるんじゃない」という過程だったり、仮説だったりっていうのがやりやすくなったんじゃないかなって（綿引）。

② 小学部の教員集団に対する影響

【発言D】 授業研とかで事例対象児になったりすれば、その子が話題になって話をするので耳にしたりとかはするんですけど、そういうのがないと……よくわかんないですね。ただ、その先生が普段その子どもどんな風に関わっているかなってというのは、日中一緒に生活する中では、なんとなくは感じているけれども、もっと細かいところとか、例えば「ここまででいいや」とか「もうちょっと踏み込んで」というのとかまでは、やっぱりわかんないですね（段木）。

記録表の導入以前、子どもの様子を共通理解することの必要性は感じていたものの、それをもたらし場や方法については不確かな面があった。そのため、Dで述べられている通り、個々の児童のねらいや具体的な支援方法について共通理解を行うことは難しかった。

以下、記録表導入後の教員の置かれた状況に関して、E～Gでは共通理解を行いやすくなった要因について、

H～Jでは共通理解によりもたらされた結果を述べる。

【発言E】 「ちゃんと裏付けができる」というのは大きいかなって。できるだけまんべんなく見たいと思うけど、なんせ自由遊びの世界なのでまんべんくはなかなか難しい……目で見てわかるものが示せるっていうことは結構大きいことかなって（鈴木）。

自由遊びでは、本校の遊び場の規模が広いことに加えて、指導場面や指導者もその場その時に応じて流動的であることから、記録すべき子どもの行動の種類は多岐に渡る。記録表を用いることで、子どもの行動を一つ一つ目に見える形で、しかもエピソード記録等に比べ過剰な負担を課すことなく、残すことができるようになった。また、記録表には一人一人の子どものねらいが示されており、ポイントを絞って子どもの様子を記録できることも、無理の無い範囲での教員の記録行動を支える要因の一つであったと考えられる。

【発言F】 あの時間（職員室で記録表を記入）情報交換しやすく、みんな同じ作業をしているから話もしやすく、なんかそういう場になっていたのかなって思います（丹野）。

記録した内容をどのように共通理解するのか、共通理解の場について述べている。記録表導入直後は、週に一

度各教員が担当児童の記録表を記入する時間を設定していた。その際、その場が共通理解の場としても機能していたと考えられる。しかし、導入後しばらくして各教員が安定して自発的に記録表の記入するようになると、一斉に記入する時間を設定することはなくなった。共通理解の場としては、日常の何気ない教員間の会話場面などが代わりに機能するようになったと思われる。

【発言G】 「なんで今ほっとく時期でいいのか」とか「なんで誘わなきゃいけないのか」「誘ったほうがいいんじゃないか」とか、そういう前提となる知識とか基準がみんな持っていなかったんですよね。それが（今は）あるから（菅原）

遊びをどのように意味づけし、どのような支援を行うか、まだお互いの考えを予測により補っている部分が多いが、記録表により教員間が「共通の土俵」に立って話し合うことができ、それが円滑な共通理解を行う要因となったと考えられる。

【発言H】 なんか記録表をみんなでつけたあとに、「こんな風に遊んでいたよ」というのを、他の先生から自分のクラスの子のことを聞いて。で「そうだった」「本当かな」みたいにして、「あっ、本当だ！」って（段木）

子どもの様子について他教員からの指摘を受け、それを新たな情報として取り入れることができた。

【発言I】 確認してね（綿引）

そう確認して、確認するというかね。「本当だ本当だ」ってみんな見たりっていうのはありますね（段木）。

また、こうした指摘は既に自分が認識している子どもに対する考えを補強するという意味もあったであろう。

【発言J】 意外におもしろいのが、他の先生と自分の担当（児）が遊んでいる姿を見るのも結構おもしろいです。……自分とは違う遊び方をしていたりとか、自分とは違う手だてでその先生が関わってくれたりすると、それを傍から見ていうのも結構おもしろいっていうか。「そうか、そういうやり方もあるのか」というのも（綿引）

さらに、子どものねらいや様子について共通の認識に立った複数の教員が支援を行うことで、担当教員が一人で考えた支援方法に対し、新しい示唆を与え、幅を持たせることにつながったと述べている。

3) 実際の声（記録表の課題やその他）

上記は遊びの記録表がもたらしたポジティブな影響である。一方、記録表の活用に当たってあるいは遊びの指導の展開に対して、以下のような課題に関する声も指摘された。

【発言K】 子どもの情報はもらえるけど、担当の先生の意図とか「ねらい」とか、「できたらこういうことしてほしいんだ」というのは、わりと話せていないからかなって。意図的に行っていないわけではないんだけど、情報、子どもの情報の共有が優先になっているからかなと思います

……情報をもらいながら「あっそっか」とって一人一人の中で「こんなことができたからこんなことできるかな」とって、先生たち自身は予測立てたり、次の段階をちょっと考えたりするけど。（鈴木）

それは担当者まかせになっているよね（綿引）

個々の子どものねらいがどのように発展していくのか、ねらいの達成が難しい場合はどのレベルまで譲歩されるのか等のような「ねらいの幅」に関することや、それに対してどのような支援を、実態に応じながら実施していくのか等、支援方法に関することについては共通理解が充分でない。「共通の土俵」に立って話し合うために、まずは個々の教員がより多くの情報を言語化していくことが求められるであろう。

【発言L】 遊びの中で何を目標にして、どうなるのがいいことなのか、というね（菅原）。

【発言M】 これで全てが明らかになるか、といったらそうでもないし（鈴木）

本校の遊びの指導では「人と関わる力」を中心にねらいを設定している。結果的に遊びの中で身につけることのできる力の多様性や、これをもとに作成された記録表の評価項目の妥当性について、今後さらなる検討を重ねることの必要性について述べている。

V. 総合考察

遊びの記録表がもたらした影響に関するフォーカス・グループ・インタビューの内容を、KJ法によりグルーピング・図示化し、その中の代表的な発言について考察を加えた。その結果、記録表を付けることで、何気ない日常の場面から特定の事項に注意が向き（意識化）、さらに個々の教師の考えが整理・言語化されたことが子どものねらい等の共通理解の基盤を作り、また共通理解されたものは、個々の教員の考えをより深める、といった相互に影響し合う関係にあることがわかった。個々の教員が「遊びの捉え方、ねらい、手立てについて、整理・言語化できた（A、B）こと」は、「子どもの様子を記録用紙に記入するという方法（E）」や、「議論を行いやすい場（F）」に支えられながら、小学部教員の間で共通理解された。この過程には個々の教員が記録表という共通の基準をもとに考えの整理・言語化を行ったことにより、「共通の土俵」に立った話し合いができたことが一つの要因として機能していると考えられる（G）。そ

うして共通理解された内容は、個人の観察の不足（H）や思い込みなどを補い、個々の教員が行った記録を裏付けするとともに（I）、教員同士で異なる支援方法を示唆し合うことにつながった（J）。

表2のアンケート結果からも「個々の教員の考えの整理・言語化」と「教員間の共通理解」との間には関連があることが推測される。アンケート項目のうち、個々の教員の遊びの捉え、ねらい、手立ての理解に関わるもの（項目「遊び場での『ねがい』の検討」等）と、ねらいの共通理解に関わるもの（項目「担当児以外の児童のねらいや手立ての理解」）は共に変化が大きかった。一方で、個々の教員のねらいや手立ての修正や調整等についてのもの（項目「遊び場での『ねがい』の修正や調整」等）は変化が少なく、同様に教員間での意図や思いの共有に関するもの（項目「他の教員の意図や思いの理解」等）の変化も少なかった。ねがいや手立ての修正や調整には、教員の指導の方向性に関する一定の意図や思いが反映されるものと捉えたと、両者が共に変化が少なかったことには関連があると言えるだろう。

以上のように、記録表の導入により、授業作りにおける教員間の共通理解が促進された。ここではさらに、記録表が本校小学部の「遊びの指導」の展開にどのような役割を果たしたのかを、古川の提案した組織心理学の考え方（古川, 1990）から分析する。古川は組織構造をハード構造（人数やメンバー、視覚化・文章化・制度化されたルールなど、目に見える構造）とソフト構造（暗黙のルールや人間関係など、目に見えない構造）、そしてセミハード構造（状況によって見えたり見えなかったりする構造）の3つに分類しており、これらが上手く関連することが、組織の形成・維持・発展において重要であることを指摘している。これと照らし合わせれば、授業のねらい、個々の子どものねらい、そして実際の子どもの姿は記録表の評価項目やそれに対する記述として、視覚化・文章化され、ソフト構造からハード構造へと転換した。また、導入以前は個別の指導計画等についての会議のみであったフォーマルな共通理解の場は、単元中毎週行われるようになり、セミハード構造からハード構造へと転換したとともに、子どもの姿を何気ない立ち話等の会話の中で共有しようとする動機が記録表により高まったことはソフト構造自体にも質的な転換がもたらされた可能性があるだろう。ただし、ねらいや具体的な支援の方法に関して、記録表に記入されなかった教員の意図や思いはソフト構造のままであり（つまりお互い確認できない）、共通理解も十分でないことがアンケートの結果や個々の発言により明らかになっている。自由遊びを基本とする場合、偶然／予定外の出来事等が多々生じやすく、見る視点により教員の解釈も多岐にわたる。確証が少ない状況での「こうしよう」という教員の決断は、時にハードルが高く、個々の教員内でとどまりやすいのかもしれない。こうした部分を記録表でどのように扱うのか、あるいは扱えうるのかについて、今後の検討が必要である。

ただしいづれにしても、記録表は教員同士の信頼関係といったソフト構造にポジティブな影響を与え、そうし

た関係性の向上が、教員の持つ「不確かさ感」あるいは「不安感」の軽減に寄与していた。遊びの指導を実施する際の教員の困難や不安感について進藤・今野（2015）は、「困難を抱える教員は、授業に関することの共通理解の必要性を感じており、教員間の一致した見解が存在していないのではないか」と論じている。本校においても同様の困難や不安感は存在しているだろう。記録表は「一致した見解」に向けた情報共有や教員相互の情報収集の点で、うまく機能しはじめ、教員の困難や不安感を軽減したと考えられる。あるいは、そうした困難や不安感を解消しようとする個々の思いが、「記録表を用いて共通理解を行おう」とする教員集団としての動機づけを支えていたという見方も出来るだろう。

本研究により、遊びの指導の授業作りにおいて、記録表というツールの導入は、個々の教員の考えの整理・言語化、小学部の教員集団の授業についての共通理解の促進に影響を与えた。このような結果が得られた前提は、教員が「記録表で記すことのできる内容は子どもの変容のすべてではない」、「記録表を遊びの理解、子どもの理解のための一ツールとして用いる」という認識をもっていただことだろう。記録表により、明らかになることとそうでないことを整理しながら、遊びの指導の授業作りのプロセスを明らかにしていくことが今後の課題となる。

VI. 引用文献

- 癸生川義浩・郷右近歩・野口和人・平野幹雄（2003）知的障害養護学校における“遊びの指導”の現状と課題. 保健福祉学研究, 2, 83-94.
- 古川久敬（1990）構造こわし—組織変革の心理学—. 誠信書房
- 真鍋健・綿引朝香・段木佐知子・菅原宏樹・川口千絵・石田哲也・鈴木幸加・木村圭介・丹野祐介（2015）遊び場における「遊びの記録表」の作成と活用. 千葉大学教育学部附属学校園間連携研究成果報告集, 83-84.
- 仲矢明考・中尾果歩・竹内愛（2014）「遊びの指導」の授業における児童同士のかかわりと教師の支援. 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, 156, 15-21.
- 大谷尚（2011）SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学, 10, 155-160.
- 進藤拓歩・今野和夫（2014）知的障害特別支援学校における「遊びの指導」の課題. 秋田大学教育学部文化学部研究紀要（教育科学部門）, 69, 73-80.
- 進藤拓歩・今野和夫（2015）知的障害特別支援学校における「遊びの指導」についての教師の意識—「遊びの指導」の意義及び課題を中心に—. 秋田大学教育学部文化学部研究紀要（教育科学部門）, 70, 125-141.

注：本稿において「ねがい」と「ねらい」という語句が散見されるが、平成26年度から平成27年度の間本校での指導目標を表す用語が変更されたことに因るものであり、同じ意味として用いられている。