

## 生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究

～共同体感覚及び自尊感情を育むためのピア・サポート活動の特性を生かした実践を通して～

土佐町立土佐町小学校 教諭 岡林 由香  
高知県心の教育センター 指導主事 西森 一彰

本研究の目的は、ピア・サポート活動の特性を生かした人間関係づくりや異学年交流活動を行うことで、子どもたちの共同体感覚が醸成されるとともに自尊感情が高まることについて検討し、具体的な提言を行うことである。そこで、小学6年生を対象に、第Ⅰ期では学級内での人間関係づくりやピア・サポート・トレーニングを行った。さらに第Ⅱ期では、まず中学2年生と交流し、続いて小学2年生に対してピア・サポート活動を実施した。その際、児童一人一人の内発的動機づけを意識した取組を計画するとともに、児童自身が仲間と一緒にできるピア・サポート活動の個人プランを立案・実践し、さらに、その貢献に対して仲間や教師からの勇気づけを行った。

その結果、児童の共同体感覚における「貢献感」及び「自己受容感」が醸成され、自尊感情も高まることが明らかになった。

**<キーワード>** 共同体感覚、自尊感情、ピア・サポート活動、人間関係づくり、異学年交流活動

### 1 研究目的

少子化や核家族化等の社会変化にともない、子どもたちの人間関係の希薄化が様々な問題を生じさせている。かつては、異年齢集団での関わりが多く見られ、その中で対人関係能力を身につける機会があった。しかし、近年は情報化が進み、直接的な関わりがなくても社会生活を送ることができることから、人間関係の希薄化が感じられるようになった。そうした社会の変化を背景として、子どもたちは自分に自信がもてないことで消極的になったり、逆に自分の思いや怒り等の感情のコントロールができず、自己主張が強くなったりすることでトラブルが起こることがある。また、他者の思いを想像する力が欠如することで、関わり方に戸惑いを感じ、友だちとの人間関係に悩みを抱えている児童生徒も多いように感じる。

「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省、2014）によると、高知県の公立学校における不登校児童生徒数は小学校179人（前年度：133人）、中学校523人（前年度：549人）であり、高知県の国・公・私立学校における不登校児童生徒数出現率についても依然として全国平均を上回っている状態である（小学校：全国0.36%、高知県0.50% 中学校：全国2.69%、高知県3.28%）。一方、平成25年度は、中学1年生の不登校生徒数は108人に減少（前年度138人）しており、中1ギャップへの取組の効果の現れと考えることもできるが、学年が上がるにつれ不登校の児童生徒数が増加する状況は続いており、不登校やいじめの問題は、依然として本県において解決すべき喫緊の課題であるといえる。

さらに、平成25年度実施の全国学力・学習状況調査の質問紙回答によると、「自分にはよいところがあると思いますか」の問いに対し、高知県公立小学6年生の肯定的回答は76.6%、公立中学3年生の肯定的回答は68.2%であるなど、自分のよさに自信がもてない児童生徒が多いことも課題である。

こうした状況を受けて、本県では、児童生徒の自尊感情を育むとともに、社会性、規範意識を高めることなどを目標とした「高知県教育振興基本計画重点プラン」を策定し、生徒指導上の諸問題の改善に取り組んでいる。

荒木（2007）は、「子どもの自尊感情は小学3年生から6年生にかけて学年を追うとともに低下する傾向がある」と指摘している。また、池谷・葛西（2003）は、「ピア・サポート・プログラムの実践を通して、社会的スキルが向上し、自尊感情が高まった」ことを報告している。

一方、生徒指導提要（文部科学省、2010）では、「児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりは極めて重要である」と述べられている。

そこで本研究では、小学6年生を対象として、ピア・サポート活動の特性を生かした人間関係づくりや異学年交流活動を実施することで、子どもたちの共同体感覚（「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容感」）（高坂、2014）を育むとともに、自尊感情（「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」）（東京都版、2012）を高めていきたいと考える。そして、他者との関わりの中で、自分をかけがえのない存在として認め、欠点を含めた自分自身を好きだと思ふことのできる自尊感情を高めることで、不登校やいじめなどの発生の抑制につなげていきたい。

なお、本研究は、共同体感覚及び自尊感情を育むための教育実践研究である。教育心理学において「実践研究」は、「教育方法、学習・発達相談、心理臨床等の教育の現実場面における実践を対象として、教育実践の改善を直接に目指した具体的な提言を行う教育心理学的研究」、「実践研究は、あくまでも、その実践プログラムの独自性によって評価される」と定義されている（日本教育心理学会編、2003）。そこで、本研究においても、「実践を通しての研究」（下山・能智、2008）として、教育実践上の意味を抽出し、質的データも採用する。また、教育実践上、統制群を定めて行う研究は実践不可能であるため、本研究においては、「複数回事前テスト法」（津川、2012）を用いることにする。

## 2 研究仮説

ピア・サポート活動の特性を生かした人間関係づくりや異学年交流活動を行うことにより、子どもたちの共同体感覚（「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容感」）が醸成され、自尊感情（「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」）を高めることができる。

本研究では、以下のことを行う。

- ①本研究における共同体感覚・勇気づけ、自尊感情、ピア・サポート活動についての基礎研究
- ②学級内での温かい人間関係づくり及びピア・サポート・トレーニングの実施
- ③ピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動の実施
- ④「共同体感覚尺度」「自尊感情尺度」「よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート hyper-QU（以下、hyper-QU）」の調査の実施

なお、6月～7月中旬にかけて行う学級内での人間関係づくり及びピア・サポート・トレーニングの実施時期を第Ⅰ期、9月下旬～11月上旬にかけて行う異学年交流活動の実施時期を第Ⅱ期とする。

## 3 研究方法

### (1) 基礎研究

#### ア 共同体感覚と勇気づけについて

世界で初めて児童相談所を設立したアルフレッド・アドラーを創始者とするアドラー心理学では、学校教育に生かすことのできる考え方や方法論が多く見られ、中でも、共同体感覚と勇気づけは教育において大切なキーワードとして捉えている。

共同体感覚について、会沢（2014）は、「アドラー心理学における最重要概念ともいべきもの」と述べており、他者や世界への関心、所属感、貢献感（他者や集団のために役に立てることがある）などを要素とする意識であるとしている。その具体的な行動は他者との協力であり、背景には、相互尊敬と相互信頼があると考えられている。さらに会沢（2014）は、共同体感覚の育成が求められる3つの理由として、「子どもの社会性を育てるため（予防・開発的アプローチ）」「学力の基礎を育てるため」「集団形成の楽しさを味わわせるため」であると示している。共同体感覚の中でも、「貢献感」を育てることの重要性も述べており、貢献してくれたことへの勇気づけの言葉がけを大切にしている。勇気づけとは、「相手の存在を認め、短所や欠点よりも長所やリ

ソース（その子の資源、資質）に着目し、他者との比較ではなくその子なりの些細な努力や成長に目を向ける態度や行動」である（会沢、2014）。具体的には、①結果ではなく過程を重視する、②できていることに注目する、③貢献に注目する、④失敗から学べるように失敗を受け入れる、⑤判断を委ねる、⑥肯定的に表現する（リフレーミング）、⑦共感的な聴き方をする、⑧人格を重視することである。

本研究の異学年交流活動においても、特に貢献感に働きかけながら勇気づけを行うことにした。また、共同体感覚尺度については、高坂（2014）が作成した小学生版共同体感覚尺度を活用し、「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容感」の下位尺度を分析する。

#### イ 自尊感情について

遠藤（1992）は、自尊感情の主要な研究者として、自尊感情を自己評価の感情として捉えたウィリアム・ジェームズをはじめ、質問紙法によって自尊感情を明らかにしようとしたローゼン・バーグなどを挙げている。しかし、「多くの点で一致した見解が見られず、方法も結果もかなり異なっている」（遠藤、1992）とし、研究者によって自尊感情の捉え方が違っていることを述べている。一方、池田（2000）は、自尊感情の構成概念を、「包み込まれ感覚」「社交性感覚」「勤勉性感覚」「自己受容感覚」として捉え、東京都教職員研修センター（2012）では、自尊感情を「自分のできることできないことすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義している。また、ローゼン・バーグは、自己を評価する方法を、「とてもよい（very good）」と「これでよい（good enough）」の2つとして捉えている（井上、1992）。

本研究では、他者との比較ではなく、自らの基準で自己を評価する「これでよい（good enough）」という考えのもと、自尊感情を「他者との関わりの中で育まれるものであり、自分をかけがえのない存在として認め、欠点を含めた自分自身を好きだと思ふ気持ち」と定義する。また、自尊感情については、東京都教職員センターが慶応義塾大学と共同作成した自尊感情尺度を活用し、「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の下位尺度を分析する。

#### ウ ピア・サポート活動について

ピア・サポートプログラムの創始者の一人である、カナダのトレバー・コール（2002）は、ピア・サポートプログラムについて、「子どもにとって個人的な問題が起きたときは、友だちに相談することが最も多いという事実に基づいている」と述べており、子どもたちに他者をどう思いやるかについて学ばせる方法として捉えている。また、ピアを児童生徒支援のための要素として活用することで、思いやりがあり、支え合うような学校環境をつくり出すことができると考えている。その考え方を基に、日本ピア・サポート学会（2008）では、「ピア・サポートプログラムとは、学校教育活動の一環として、教師の指導・援助の下に、子どもたちが互いに思いやり、助け合い、支え合う人間関係を育むために行う学習活動であり、そのことがやがては思いやりのある学校風土の醸成につながることを目的とする」と定義している。

ピア・サポート活動には、相談やお世話、仲間づくり、学習サポートなどの活動がある。ピア・サポーターの決め方は、児童会や生徒会、委員会などの既存の組織を活用したり、募集した希望者の中から選定したりすることがあるが、上学年あるいは全校児童生徒がピア・サポーターとして活動することもある。本研究では、後者のように小学6年生及び中学2年生全員がピア・サポーターになり、下級生との仲間づくりや学習サポートを行うことにした。

ピア・サポーターに決定した子どもたちに対して、小川（2006）は、「まずは、ピア・サポート活動をするために必要な基本的スキルを身につけ、仲間を思いやる心を育むためのトレーニングを行う必要がある」と述べている。

本研究では、話の聴き方や伝え方、人の感情や性格に関することを、エクササイズを通して子どもたち自身に気づかせながら、コミュニケーションスキルを高めていくことにした。

(2) 実践研究

ア 研究協力校及び対象学年

A 小中学校：小学2年生（23名）、小学6年生（23名）、中学2年生（21名）

イ 研究の全体実施計画（表1）

表1 本研究の全体実施計画

	中学2年生	小学6年生	小学2年生
学級内での活動	【第Ⅰ期】全10回 学級活動の時間：45分間 フレンドタイム：月曜日10分間	【第Ⅰ期】全10回（活動内容：表2） 学級活動の時間：20分間、45分間 帰りの会：木曜日10分間	
	【第Ⅱ期】全8回（活動内容：表3） 学級活動の時間：45分間 終学活：15～20分間	【第Ⅱ期】全8回（活動内容：表3） 学級活動の時間：20分間、45分間 帰りの会：木曜日10分間	
異学年交流活動	異学年交流活動1【第Ⅱ期】 ※中学2年生が司会・進行役 1回目：4校時～給食の時間（仲間づくり活動及びなかよし給食） 2回目：フレンドタイム（ありがとうのメッセージ交換）		
		異学年交流活動2【第Ⅱ期】 ※小学6年生が司会・進行役 1回目：4校時～給食の時間（仲間づくり活動及びなかよし給食） 2回目：加力の時間（学習サポート「2年生が作った「つづき落語ばなし」をきこう」） 3回目：フレンドタイム（ありがとうのメッセージ交換）	

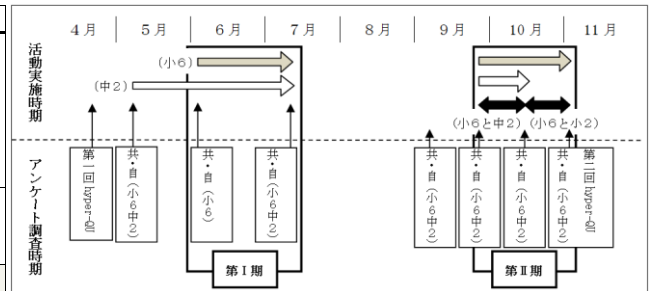


図1 活動実施時期及び検証時期

(⇨⇨) 学級内での活動 (⇨⇩⇨) 異学年交流活動

(注) フレンドタイム：仲間づくりの時間

ウ 【第Ⅰ期】学級内での人間関係づくり及びピア・サポート・トレーニングの実施（表2）

第Ⅰ期は、小学6年生と中学2年生の学級内で構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニング等の技法を活用した人間関係づくり及びピア・サポート・トレーニングを行った。実施内容に関しては、hyper-QUの結果を生かし、短時間でできる活動を精選した。

表2 学級内での人間関係づくり及びピア・サポート・トレーニング

回数	活動内容（■10分以内 □20分以上）	ねらい
1	<知り合う・協力> ■先生のイエス・ノークイズ □「さんれも」の冒険	●○クイズを通して、仲間や先生のことを知る ●仲間と協力して取り組む活動を通して、人とかかわる時に大事なこと気づく
2	<気持ちや感情1> ■合わせて手拍子 □プラスとマイナスの気持ち	●仲間と一緒に活動することの楽しさを味わう ●様々な気持ち（感情）カードを、「いい気持ち」「いやな気持ち」「どちらでもない気持ち」に分ける活動を通して、人の気持ち（感情）について考える
3	<気持ちや感情2> ■気持ちを合わせて手をたたこう ■スイッチ	●仲間と一緒に活動することの楽しさを味わう ●セリフ付きの演技を見て気持ち（感情）を想像する活動を通して、相手の気持ちを想像することの大切さに気づく
4	<聴き方> □こちいい聴き方を探ろう	●様々な聴き方とこちいい聴き方を体験する活動を通して、聴き方のスキルを高める
5	<伝え方1> □ほめ方十人十色・個人	●自分好みの「声のかけられ方」について考える活動を通して、自分自身を見つける
6	<伝え方2> □ほめ方十人十色・グループ	●友だちの好みのほめられ方で声をかける練習（ロールプレイ）を通して、感じたことをもとに伝え方について考える
7	<自分を見つめて1> □自分カルタ・個人	●性格を表す言葉集めを通して、性格にはいいもの悪いものがないことを考える
8	<自分を見つめて2> □自分カルタ・グループ	●自分の性格を考えてカードに書く活動を通して、自分自身を見つける
9	<友だちを見つめて> □よいところ探し・友だちからのメッセージ1	●班の友だちのいいところを考え、メッセージカードに書く活動を通して、友だちのよさに気づく
10	<自分を見つめて3> □リフレミング □よいところ探し・友だちや先生からのメッセージ2	●自分の性格の短所だと思ふカードを、班の仲間と一緒にリフレミング（考え方を長所に変える）する活動を通して、ありのままの自分を認めることの大切さに気づく ●よいところ探しで書いたメッセージカードを読み合いながら交換する活動を通して、互いのよさを認め合う

エ 【第Ⅱ期】ピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動の実施（表3）

第Ⅱ期は、異学年交流活動1（小学6年生・中学2年生）と異学年交流活動2（小学6年生・小学2年生）を計画し、共に上級生が準備・実践した。活動では、異学年交流活動のめあてを学級で確認し、準備や練習をしながらチームや個人の目標を立てた。毎回、活動後には「貢献感」についての自己評価と感想を書いて自身の活動の振り返りを行った。交流当日は、児童生徒が司会・進行等となり、教師は児童生徒が仲間をサポートしている姿を観察した。また、振り返りカードや「ありがとうの花束」のメッセージカードを活用し、児童生徒に対する勇気づけを行った。

(3) 検証方法及び検証時期（図1）

ア hyper-QUの実施

学級集団や個人の状態を把握し、学級内で実施する人間関係づくりのエクササイズを精選する。

イ 共同体感覚尺度による測定

第Ⅰ期及び第Ⅱ期の取組において、共同体感覚の「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容感」がどのように変化したのかを検討する。

ウ 自尊感情尺度による測定

第Ⅰ期及び第Ⅱ期の取組において、自尊感情の「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」がどのように変化したのかを検討する。

表3 異学年交流活動の全体実施計画

4 結果と考察

(1) 学級集団について

学級における児童の共同体感覚と自尊感情との相関関係及び第Ⅰ期・第Ⅱ期における共同体感覚や自尊感情の変容、学級の状態の変容については、以下の通りである。

ア 共同体感覚と自尊感情との相関関係

子どもたちの共同体感覚が醸成されると自尊感情が高くなるという仮説を検証するために、2つの尺度に相関関係があるかどうか調べることにし、共同体感覚尺度の13項目と自尊感情尺度の22項目について、ピアソンの積率相関分析を行った。その結果、共同体感覚尺度と自尊感情尺度には非常に高い正の相関が認められた ( $r=.928, p<.01$ )。

イ 【第Ⅰ期】小学6年生の共同体感覚

第Ⅰ期の活動に関して、事前（1回目）・介入前（2回目）・介入後（3回目）の結果について分散分析を行った。その結果、「貢献感」( $F(2, 44)=.165, ns$ )、「所属感・信頼感」( $F(2, 44)=.043, ns$ )、「自己受容感」( $F(2, 44)=.600, ns$ )となり、いずれも有意な主効果は見られなかった。

ウ 【第Ⅱ期】小学6年生の共同体感覚

第Ⅱ期の活動に関して、事前（1回目）・介入前（2回目）・中学2年生との交流活動後（3回目）・小学2年生へのピア・サポート活動後（4回目）の結果について分散分析を行った。なお、第Ⅰ期の共同体感覚尺度得点の平均値は、高い結果が出ており、心情の変化が見えにくい状況であった。そこで、第Ⅱ期においては、心情の変化をより詳しく見ることができるよう、5件法から8件法に変更することにした。その結果、「貢献感」( $F(3, 66)=2.148, ns$ )、「所属感・信頼感」( $F(3, 66)=.108, ns$ )となり有意な主効果はなかったが、「自己受容感」( $F(3, 66)=2.995, p<.05$ )においては有意な主効果が見られた（表4）。さらに「自己受容感」の多重比較の結果、「事前（1回目）から介入前（2回目）」及び「事前（1回目）から小学2年生へのピア・サポート活動終了後（4回目）」において、有意に高いことが明らかになった。

平均値を比較してみると、「所属感・信頼感」に関しては、あまり変化は見られなかったが、「貢献感」及び「自己受容感」に関しては、介入前（2回目）より中学2年生との交流活動後（3回目）に低くなっていた（図2）。しかし、小学2年生へのピア・サポート活動後（4回目）には、低下する前（2回目）の水準以上に高まった（図2）。

さらに、事前（1回目）と比較して効果量を算出した結果、介入前（2回目）の時点で、すでに「貢献感」( $r=.37$ )「自己受容感」( $r=.44$ )において中程度の効果が見られた（表4）。

日 程	中学2年生	小学6年生	小学2年生
9/8 (月)	アンケート1回目	アンケート1回目	
9/29 (月)	アンケート2回目 ①フレンドタイム (20分) ・中学校入学に関するアンケートを実施 ・ピア・サポート活動について確認	アンケート2回目 ①学級活動 (20分) ・中学校入学に向けてのアンケートを実施 ・自分たちができるピア・サポート活動について考える	★数名で小学2年生へのアンケートを作成することにした (10月2日)
10/6 (月)	②フレンドタイム (20分) ・自分たちができるピア・サポート活動について考え、学級めあてを話し合う ・担当チームの希望をとる	②学級活動 (20分) ・小学2年生へのアンケート結果を見て、自分たちができることを考える ・担当チームの希望をとる	・小学6年生からのアンケートに記入する
10/8 (水)	③学級活動 (4校時) ・エクササイズの練習 ・各チームで打ち合わせ、目標を考える		
10/14 (火)	④フレンドタイム (20分) ・個人目標を考える	(可能な時間) 担当チームを確認する	
10/15 (水)	⑤学級活動 (4校時～給食の時間) 異学年交流活動1 (1) 多目的室にて 1 「マイ・フェイバリット」 2 「質問じゃんけん」 3 「集まれ仲間」 4 「合言葉」 5 なかよし給食	③学級活動 (4校時～給食の時間)	
10/20 (月)	⑥フレンドタイム (20分) ・小学6年生にメッセージを書く	(可能な時間) ・中学2年生にメッセージを書く	
10/22 (水)	⑦フレンドタイム (10分) 異学年交流活動1 (2) 6年教室にて 「ありがとうの花束」ありがとうのメッセージを交換する アンケート3回目	④フレンドタイム (10分) ⑤学級活動 (5校時) アンケート3回目 ・各チームで打ち合わせ、目標を考える ・個人目標を考える	
10/27 (月)	介入なし	⑥学級活動 (4校時～給食の時間) 異学年交流活動2 (1) 多目的室にて 1 「マイ・フェイバリット」 2 「質問じゃんけん」 3 「集まれ仲間」 4 「合言葉」 5 なかよし給食	①学級活動
10/28 (火)		⑦加力の時間 (13:45～13:55) 異学年交流活動2 (2) 2年教室にて 学習サポート活動 (「つづき落語ばなし」をきこう)	②加力の時間
11/5 (水)	⑧学級活動 アンケート4回目・第2回 hyper-Q!	⑧学級活動 (3校時) ・小学2年生にメッセージを書く 異学年交流活動2 (3) 2年教室にて 「ありがとうの花束」ありがとうのメッセージを交換する アンケート4回目・第2回 hyper-Q!	③学級活動 (3校時) ・メッセージを書く

介入前には運動会があり、最上級生の小学6年生にとっては、応援団や係活動等を通して、一人一人の活躍を教職員や仲間、家族等から認められることが多く、共同体感覚にも影響があったと考えられる。一方、中学2年生との交流活動後（3回目）には、その効果がわずかに低下したものの、小学2年生との交流活動後（4回目）には、最も高い得点の水準を示し、事前（1回目）と比較すると「貢献感」( $r=.42$ )「自己受容感」( $r=.49$ )において中程度の効果を示した（表4）。第I期同様に、平均値が高い状態であったにも関わらず、4回目のアンケートで最も高い水準を示したことは、ピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動の効果があったと考えられる。

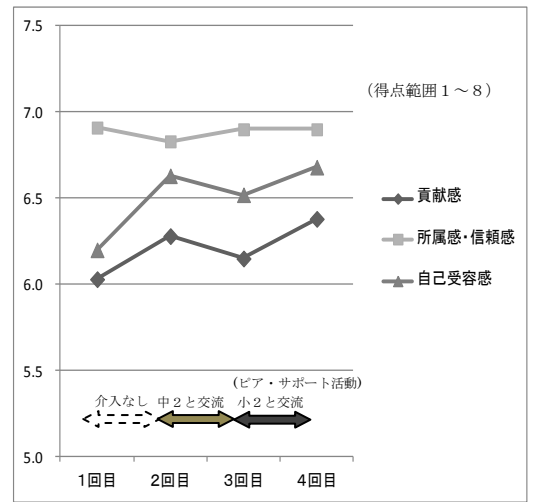


図2 小学6年生の共同体感覚尺度得点の平均値 (第II期)

表4 小学6年生の共同体感覚尺度得点の平均値及び効果量 (第II期)

	平均値 (標準偏差)				F値 ( $df=3, 66$ )	効果量 ( $r$ 値)		
	1回目	2回目	3回目	4回目		1-2回目	1-3回目	1-4回目
貢献感	6.03 (1.07)	6.28 (1.13)	6.15 (1.44)	6.38 (1.27)	2.148	.37	.13	.42
所属感・信頼感	6.91 (1.04)	6.83 (1.17)	6.90 (1.01)	6.94 (.92)	.108	.13	.02	.01
自己受容感	6.20 (1.53)	6.63 (1.25)	6.52 (1.34)	6.68 (1.18)	2.995*	.44	.29	.49

\* $p < .05$  (注)  $r = .10$ (小),  $r = .30$ (中),  $r = .50$ (大)

エ 【第I期～第II期】小学6年生の自尊感情

第I期から第II期に実施した自尊感情アンケート結果について分散分析を行った。その結果、「自己評価・自己受容」( $F(6, 132) = 1.641, ns$ )、「関係の中での自己」( $F(6, 132) = 1.681, ns$ )、「自己主張・自己決定」( $F(6, 132) = 1.410, ns$ )となり、いずれも有意な主効果は認められなかった。

平均値を比較してみると、第I期ではあまり変化が見られなかったものの、異学年交流活動を実施した第II期においては高くなっていた（図3）。

また、1回目からの変化に関して効果量を算出した結果、第I期ではほとんど効果が見られなかったが、第II期の中学2年生との交流活動後（6回目）には、「自己評価・自己受容」( $r=.13$ )、「関係の中での自己」( $r=.28$ )、「自己主張・自己決定」( $r=.13$ )となり、小程度の効果が検出された（表5）。さらに、自分たちがサポーターになった小学2年生との交流活動後（7回目）には、「自己評価・自己受容」

( $r=.40$ )、「関係の中での自己」( $r=.44$ )、「自己主張・自己決定」( $r=.37$ )となり、中程度の効果が検出された（表5）。以上の結果より、修学旅行後（2回目）に高まった「関係の中での自己」及び「自己主張・自己決定」に関して、3回目では高まることはなかったが、学級内での人

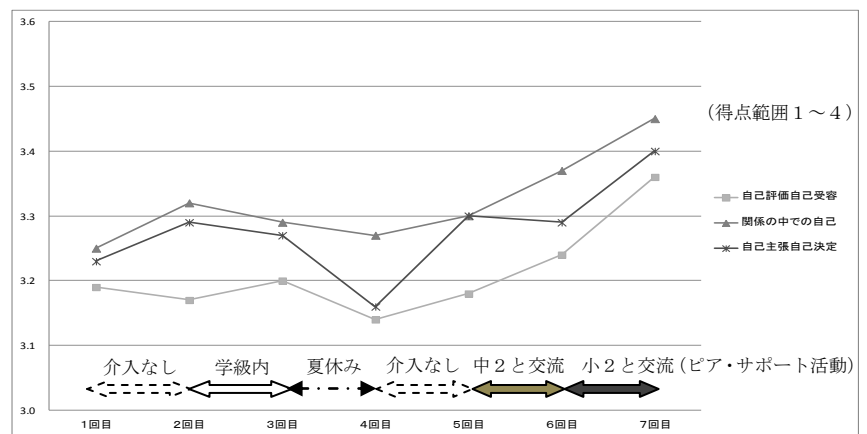


図3 小学6年生の自尊感情尺度の平均値 (第I～II期)



表5 小学6年生の自尊感情尺度の平均値及び効果量（第Ⅰ～Ⅱ期）

	平均値（標準偏差）							効果量（r 値）						
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	1-2回目	1-3回目	1-4回目	1-5回目	1-6回目	1-7回目	
自己評価・自己受容	3.19 (.54)	3.17 (.60)	3.20 (.64)	3.14 (.60)	3.18 (.60)	3.24 (.62)	3.36 (.54)	.07	.02	.12	.01	.13	.40	
関係の中での自己	3.25 (.56)	3.32 (.58)	3.29 (.57)	3.27 (.50)	3.30 (.49)	3.37 (.52)	3.45 (.48)	.24	.09	.05	.12	.28	.44	
自己主張・自己決定	3.23 (.60)	3.29 (.56)	3.27 (.64)	3.16 (.55)	3.30 (.54)	3.29 (.61)	3.40 (.53)	.17	.07	.14	.14	.13	.37	

(注) r = .10(小), r = .30(中), r = .50(大)

間関係づくり及びピア・サポート・トレーニングを実施することで高い状態で推移した。一方、夏休み明けに3因子すべてが低くなった要因は、長期休業中のために学級の仲間との関わりが薄くなったことにあると考えられる。

第Ⅱ期の介入前（5回目）の時点では、第Ⅰ期の最も平均値の高い水準と同程度であった。しかし、中学2年生との交流活動後（6回目）には、「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」が高まり、さらに小学2年生との交流活動後（7回目）には、3因子とも最も高い水準となり、効果が見られた（図3）。また、「自己主張・自己決定」に関しては、自分たちがサポートする側を経験した時に高まることがわかった（図3）。

### オ 小学6年生の hyper-QU

第1回目の hyper-QU 「いごちのよいクラスにするためのアンケート」によると、学級生活満足群（以下、満足群）13名（56.5%、全国平均39%）、非承認群2名（8.7%、全国平均18%）、侵害行為認知群3名（13%、全国平均18%）、学級生活不満足群（以下、不満足群）5名（21.7%、全国平均25%）であり、全国平均と比較すると満足群に位置している児童が多いが、承認得点が低かったり被侵害得点が高かったりする児童もいるため、斜め型の学級集団の傾向が見られた（図4）。アンケートの回答を項目ごとに分析してみると、失敗した時にクラスの仲間が励ましてくれたり、自分の気持ちを分かってくれる仲間がいると感じていたりする児童が多く、休み時間なども仲間と一緒にいることが多いことが分かった。この結果からも、所属感や信頼感が高いと考えられたが、質問項目の中で「いやなことを言われたりからかわれたりしてつらい思いをすることがある」と回答した児童が4割を超えていたことから、友人関係の小グループ化において悩みを抱えている児童がいることがうかがえた。また、「何かしようとする時、クラスの人たちは協力・応援してくれる」という質問項目において、2割弱の児童が否定的回答をしていることや、学級担任の聞き取りから、自主的に活動することが少ない学級集団であることが分かった。さらに、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の回答を分析してみると、「友だち」と「学級の雰囲気」は比較的高く、ほとんどの児童が肯定的に回答していた。しかし、「友だち」と「学級の雰囲気」のすべての項目に否定的な回答をしている児童もいた。

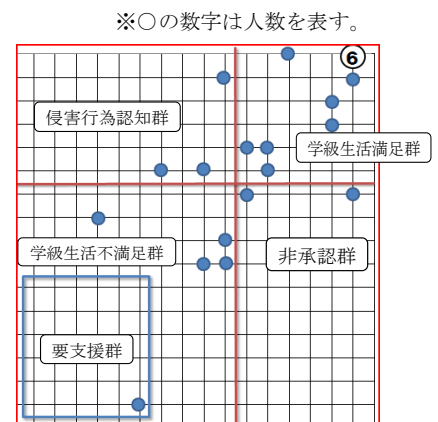


図4 1回目のプロット図

仲間がいると感じていたりする児童が多く、休み時間なども仲間と一緒にいることが多いことが分かった。この結果からも、所属感や信頼感が高いと考えられたが、質問項目の中で「いやなことを言われたりからかわれたりしてつらい思いをすることがある」と回答した児童が4割を超えていたことから、友人関係の小グループ化において悩みを抱えている児童がいることがうかがえた。また、「何かしようとする時、クラスの人たちは協力・応援してくれる」という質問項目において、2割弱の児童が否定的回答をしていることや、学級担任の聞き取りから、自主的に活動することが少ない学級集団であることが分かった。さらに、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の回答を分析してみると、「友だち」と「学級の雰囲気」は比較的高く、ほとんどの児童が肯定的に回答していた。しかし、「友だち」と「学級の雰囲気」のすべての項目に否定的な回答をしている児童もいた。

第2回目は、満足群13名（56.5%、全国平均39%）、非承認群5名（21.7%、全国平均18%）、侵害行為認知群3名（13%、全国平均18%）、不満足群2名（8.7%、全国平均25%）であり、満足型の学級集団へと変化が見られるとともに、1回目で不満足群に位置していた5名（図5 矢印の児童）、非承認群の2名、侵害行為認知群の3名すべての児童に改善傾向が見られた。逆に、満足群にいた児童が1回目よりも結果が下がり、対応が必要であると思われる児童もいた。また、1回目はすべての項目に肯定的な回答をしていた児童が6名いたが、2回目は学級の課題に目を向けた回答をしている姿がうかがえた。ア

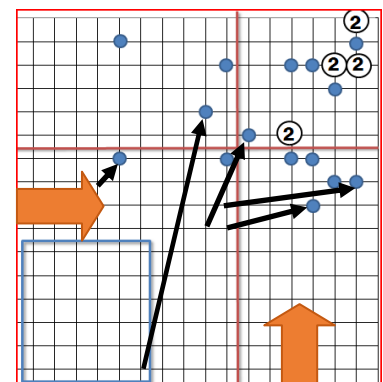


図5 2回目のプロット図

ンケートの回答を分析してみると、「クラスの中に、あなたの気持ちをわかってくれる人がいる」「何かしようとする時、クラスの人たちは協力・応援してくれる」「発表した時、クラスの人たちは、冷やかしたりしないで聞いてくれる」「休み時間などに、一人ぼっちでいることがある」「グループを作る時に、最後の方まで残ってしまう」という質問項目に対し、すべての児童が肯定的な回答をしていた。また、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」の「友だち」と「学級の雰囲気」においても、「クラスの人、あなたに声をかけたり、親切にしてくれたりしている」「クラスには、いい人だな、すごいなと思う友だちがいる」「クラスは、みんなで協力し合っていると思う」という質問項目に対して、すべての児童が肯定的な回答をしていた。

#### カ 【第Ⅱ期】 中学2年生の共同体感覚

第Ⅱ期に実施したピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動に関して、事前（1回目）・介入前（2回目）・小学6年生へのピア・サポート活動後（3回目）・事後（4回目）のデータについて分散分析を行った。その結果、「所属感・信頼感」( $F(3, 60) = .642, ns$ )については、有意な主効果は見られなかったが、「貢献感」( $F(3, 60) = 3.896, p < .05$ )及び「自己受容感」( $F(3, 60) = 5.042, p < .05$ )は、有意な主効果が見られた（表6）。さらに、「貢献感」と「自己受容感」の多重比較の結果、「事前（1回目）から小学6年生へのピア・サポート活動後（3回目）」及び「介入前（2回目）から小学6年生へのピア・サポート活動後（3回目）」において、有意に高いことが明らかになった。一方、「小学6年生へのピア・サポート活動後（3回目）から介入なしの事後（4回目）」にかけては、有意に低いことが確認された。

平均値を比較してみると、介入前の状態では、あまり変化が見られなかったが、自分たちがサポーターとなった小学6年生との活動後には、3因子ともに得点が高くなった。一方、事後の介入しなかった状態では、低下が見られた（表6・図6）。

さらに、事前（1回目）と比較して効果量を算出した結果、小学6年生へのピア・サポート活動後（3回目）には、「貢献感」( $r = .46$ )は中程度、「所属感・信頼感」( $r = .19$ )は小程度、「自己受容感」( $r = .52$ )は大程度の効果を示した。一方、介入しなかった事後においては、3因子とも低下したが、「自己受容感」( $r = .27$ )に関しては小程度の効果を維持していた。この結果より、ピア・サポート活動の効果があったと考えられること、さらに、効果の持続性を保つためには、単発的な取組で終わらせるのではなく、ピア・サポート活動の特性を生かした実践を継続的に実施することが大事であることが考えられた。

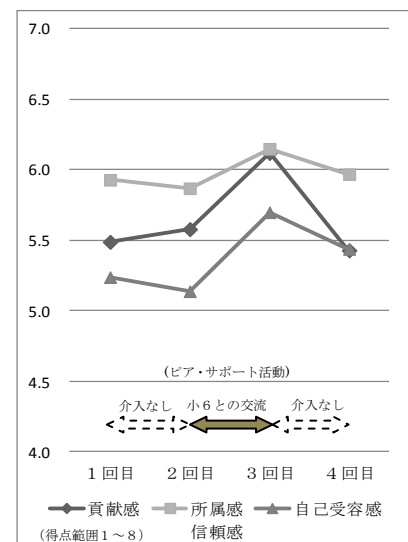


図6 中学2年生の共同体感覚尺度得点の平均値 (第Ⅱ期)

表6 中学2年生の共同体感覚尺度得点の平均値及び効果量(第Ⅱ期)

	平均値 (標準偏差)				F値 (df=3, 60)	効果量 (r 値)		
	1回目	2回目	3回目	4回目		1-2回目	1-3回目	1-4回目
貢献感	5.49 (1.66)	5.58 (1.30)	6.12 (1.51)	5.43 (1.79)	3.896*	.10	.46	.06
所属感・信頼感	5.93 (1.40)	5.87 (1.57)	6.15 (1.59)	5.97 (1.52)	.642	.07	.19	.05
自己受容感	5.24 (1.83)	5.14 (1.83)	5.70 (2.01)	5.44 (1.86)	5.042*	.17	.52	.27

\*  $p < .05$

(注)  $r = .10$ (小),  $r = .30$ (中),  $r = .50$ (大)

#### (2) 小学6年生の個別事例について

hyper-QUの「いごちのよいクラスにするためのアンケート」で、不満足群に位置している5名のうち、第Ⅰ期3回目の共同体感覚尺度及び自尊感情尺度の結果において、得点が低い2名（A：要支援群、B：不満足群）について個別に支援した。以下、その詳細を示す。



表7 第I期の振り返りカードより

エウササイズ名	A	B
1 ○先生のイエス・ノークイズ ○さんれもの冒険	みんなのことを知るはすごく難しいけど、 <u>人とのかわりを大事にしてあげば、絆を深めることもできる</u> と思いました。もう少し、 <u>自分の気持ちと言えない</u> と思いました。	他の人と、話し合ったりすることが大切だと思った。
2 ○合わせて手拍子 ○プラスとマイナスの気持ち	いやな気持ちでも、いい方の気持ちの時もあるんだな~と思いました。どちらでもないものもあるけど、 <u>人の表情を見て判断するのは、すごく難しい</u> ことが分かりました。	自分とほかの人の気持ちも、ほくは、ついついマイナスに考えてしまう。ほかの人は、「くやしい」に振りました。
3 ○気持ちを合わせて手をたたこう ○スイッチ	人によって感じ方がうけど、自分のと比べると、 <u>似たような感じをする人もいる</u> ことが分かった。表情でもあらわすことができる。	最初は、一生けんめい話しているのに無視されているみたいだ。自分と違う考えの人がいたので、「へえ、そうなんだ」と思いました。
4 ○ここちい聴き方を探ろう	1回目の時は、無視されているようで、いやな感じ。でも、2回目の時は、「FEEL」のどれかを使うと、雰囲気ちがってくるのが分かった。みんなは、 <u>無視されるまま方をされる</u> といやなことが分かった。明るい表情でまきたいと思います。	最初は、一生けんめい話しているのに無視されているみたいだ。自分と違う考えの人がいたので、「へえ、そうなんだ」と思いました。
5 ○ほめ方十人十色 (1)	一人一人、考え方もほめ方もちがってくるけど、 <u>人によって、いいほめ方の方が気持ちいい</u> 感じがすると思う。ここのよ音楽になるんじやないかなと思いました。ほめ方は、いろいろな種類がある。	「さりげなく」が多かった。ほめられ方のほめは、人によってちがうことが分かった。ほめ方は、たくさんあることが分かった。思いっきり、ほめてあげたい。
6 ○ほめ方十人十色 (2)	自分は、「さりげなく」言われるといけど、人は「思いっきり」言われるといことが分かりました。自分の気持ちはうまく伝わらないけど、 <u>がんばってみたい</u> と思います。	ほめ方はいろいろあった。少しは平気になった。
7 ○自分カルタ (1)	よく「さめてる」と言われているけど、 <u>人の性格にはいろいろある</u> 。	思いつかなかった性格があった。
8 ○自分カルタ (2)	自分はほとんどマイナスの性格だけど、ほとんどの人がプラスの性格がいっぱいいた。	性格には、いいも悪いもないということが分かりました。
10 ○いいこと見つけ ○リフレーミング	あまりいいこと見つけをしてもらっていいことが多いので、 <u>ほんの少しうれしかった</u> 。	周りからこんなふうにおもわれているんだなあと思いました。

ア 第I期の様子

第I期の前半、Aの姿勢は机に両手を伸ばして前屈みの状態であった。活動には参加していたが、自分から仲間と関わろうとする様子はなく、班机にして活動する際も、班の仲間から少し離れ腕組みした状態であった。しかし、活動後の振り返りカードには、自分自身への気づきや人と関わる際に大事にしたいことなど、自分の考えを記述しており、筆者としてはA

の意外な一面を見た感じがした(表7)。そこで、学級担任に聞き取りを行ったところ、Aは人と関わることに苦手意識があり、人間関係づくりの活動に少し抵抗があるとのことだった。そこで筆者は、学級の全員に向けて、活動が苦手でもどうしても参加したくない場合はパスしてもよいことを伝え、その場合は友だちの様子を見てほしいことを伝えた。さらに、人間関係づくりは意味のある活動であり、できるだけ参加してもらいたいという筆者の思いを話した。また、休み時間や放課後には、毎回さりげなく声をかけるようにした。リフレーミング(短所を長所に書き換える)を行った日、まだリフレーミングすることができていない性格カードが残っていたため、放課後教室にいたAに協力を頼み、一緒に考えた。その時にも、「Aさんのおかげで、Cさんの性格カードをリフレーミングすることができたよ、ありがとう」と伝えた。その日から、Aと筆者の距離が近づいたように感じた。

Bは普段から姿勢が崩れていることが多く、学級会の話し合い場面でも近くの席の友だちと話したり、集中して取り組むことが苦手であったりするように感じられた。学級担任の聞き取りによると、同級生や下級生に対して、相手に嫌な思いをさせてしまうことがあるということだった。しかし、自分の意見を挙手して発言するなど、活動には積極的に参加し、班の仲間と協力し合う姿が見られた。振り返りカードには、少し読みづらい文字での短い文章であったが、自分の感じたことを記述していた(表7)。

イ 第II期の様子

夏休み明け、筆者が教室に行くと、Aが「あっ先生、なんか久しぶりやね」と言い、夏休みの出来事を話してくれた。1学期にAから声をかけてくれることはなかったのに、Aと筆者との距離の変化を感じた。小学2年生へのアンケート作成を頼むとすぐに引き受けてくれた。そして、友だちを誘ってもいいことを伝えると、自分から声をかけに行き、次の日の休み時間に数人で作成していた(図7)。Aは、なかよし給食チーム担当であったが、何班の机かすぐ分かるようにプレートを出すという案を出し、準備物を作成していた。このAが自主的に貢献してくれたことについて、後日、「ありがとうの花束」の教師からのメッセージで勇気づけの言葉を伝えた(図8)。

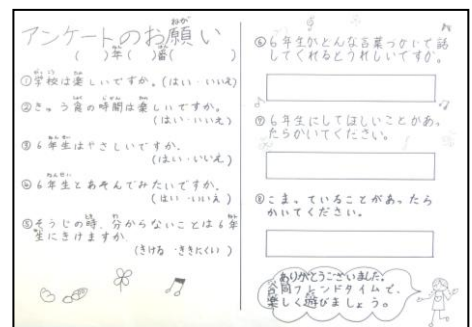


図7 小学2年生へのアンケート

Bは、小学2年生との交流に向けて休み時間に準備をしており、質問じゃんけんの質問項目を画用紙に大きな字で丁寧に書いていた。普段のBの字は筆圧が弱く、少し読みづらい字を書くことが多かったが、

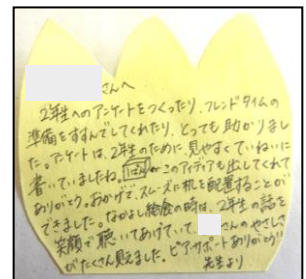


図8 Aへのメッセージ

今回は小学2年生を意識して丁寧に書いている様子が見えたと。また、休み時間、教室にいるたくさんの児童に「誰か手伝いに来てほしい」と筆者が声をかけると、Bを含む3名が自ら手伝いに来てくれた。筆者との関わりの中で自主的にサポートしてくれたのはこれが初めてであった。このBの貢献に対しても、勇気づけの言葉を伝えた(図9)。小学2年生との交流活動当日の振り返りカードには、大きな声で説明することができなかつたと書いてあったが、自分のできなかつたことを振り返っているという点において成長を感じた(表8)。

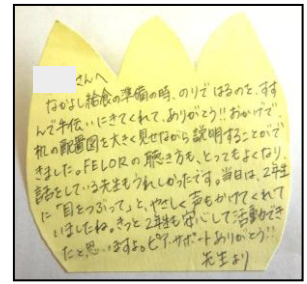


図9 Bへのメッセージ

表8 第II期の振り返りカードより

活動内容	A	B
○交流フレンドタイムに向けての準備	今度のフレンドタイム(2年)とする時には、困っている人にやさしく教えてあげたいと思いました。	2年生の気持ちがあつてうれしかった。
○小学2年生との交流フレンドタイム	ジェスチャーは、本当に伝えるに大変でした。こんな機会をくださって、本当にありがとうございます!!	ジェスチャーで伝えるのがむずかしかったけど、楽しかった。
○小学2年生にメッセージを渡す ○準備	メッセージをわたした時、言うのがはずかしかったけど、がんばって言ったのが良かったと思います。	わたす時に、きちんとしたけど、うまくわたせてよかった。係を決めるときに、早く決められてよかった。
○小学2年生との交流フレンドタイム	やっぱり質問じゃけんて自分もまよってしまったけど、2年生から来てくれてうれしかったです。なんだか自分が困っちゃいました。	質問じゃけんの前でやる時(説明)、あまり大きい声で言えなかった。
○小学2年生への学習サポート	私も、2年生のころを思い出して、すごい成長したんだなと思いました。2年生(今の)も、がんばっているんだなと思いました。	2年生が、はっきりと大きい声で言ってくれたので、よかったです。
○ピア・サポート活動を終えて	2年生とフレンドタイムをした時、ほとんどの人の満足そうな顔や楽しそうな顔など、いっぱい見れて良かったです。中には、楽しい話をして、笑わせている人もいました。また、○○さんはメッセージで、「またやりたい」と書いていました。そんなことを思ってくれて、良かったです。	ピア・サポート活動でたくさんの人と仲良くなれて、うれしかったです。

ウ 自尊感情尺度得点の変化及び「いごちのよいクラスにするためのアンケート」の結果

Aの自尊感情尺度得点は、第I期の学級内での取組や第II期の小学2年生との交流活動までは、比較的低い状態で推移していた。しかし、小学2年生へのピア・サポート活動後(7回目)には得点が高まった(図10)。異学年へのピア・サポート活動を実施し、個別に勇気づけの声かけを行ったことで自尊感情が高まったと考えられる。また、Bについては、修学旅行や運動会、交流活動後に得点が高まっていることが分かった(図11)。学校行事等に取り組む過程において、内発的動機づけや勇気づけを意識したピア・サポート活動の特性を生かした実践の重要性が考えられた。

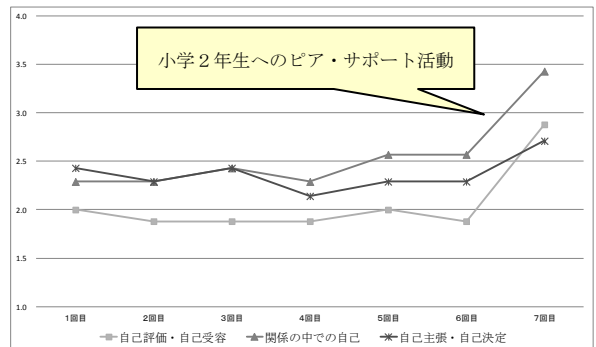


図10 Aの自尊感情尺度得点の変化(第I~II期)

プロット図によると、Aは承認得点が高まり、Bは被侵害得点が下がっており、A・Bともに改善傾向が見られた(図12)。Aは、学級内に仲のよい友だちができ、安心して過ごせる居場所ができたようにも感じられる。Bにおいては、以前は友だち関係でトラブルもあったが、今は落ち着いた状態であるようだ。

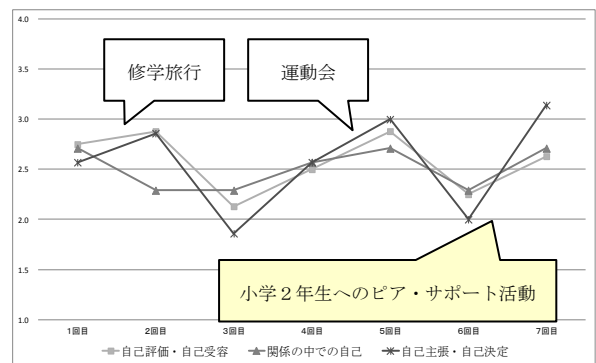


図11 Bの自尊感情尺度得点の変化(第I~II期)

(3) 総合考察

第I期は、学級内での人間関係づくり及びピア・サポート・トレーニングを実施したが、共同体感覚及び自尊感情ともに有意な主効果は見られなかった。しかし、活動後の振り返りカードには、仲間と関わる上でこれから大事にしていきたいことなど様々な気づきが見られた。この結果から、学級内での人間関係づくりやピア・サポート・トレーニングに取り組む過程で、児童自身が気づいたことを、学級担任と連携しながら日常の学校生活に結びつけていく必要があったと考えられ

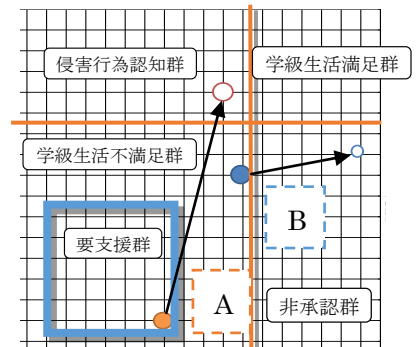


図12 A、Bのプロット図

る。今後は、例えば、あらゆる教育課程の中で相手のことを意識した話し方・聴き方ができている際、その意味づけや価値づけをしていくことにより、互いの思いや考えを聴き合える関係を築いていきたい。

第Ⅱ期では、ピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動の効果が確認された。特に、サポートされた時よりもサポートした時の方が共同体感覚は高まり(図2)、自尊感情も最も高い平  
均値が確認された(図3)。この結果より、自分たちがピア・サポーターになり、下級生に対して仲間づくり活動やお世話活動などを行うことで、共同体感覚及び自尊感情も高まることが明らかになった。

このような結果の要因として考えられる具体的な取組について、以下の5つを述べる。

1つ目は、内発的動機づけを意識した取組である。鹿毛(2012)は、内発的動機づけについて、「興味をもって主体的に取り組もうとするユニークな心理現象」であり、「当人の自律性を尊重しつつ理解や成長を促すような環境によって促進されることを示す研究知見が積み重ねられてきている」と述べている。そこで、本研究においては、小学2年生へ「学校生活アンケート」を実施し、結果を共有した後、「小学2年生に対して自分たちにできることは何か」について話し合った。そして、「小学2年生が安心して話ができる関係を築こう」と、交流活動のめあてを「2年生にやさしく声をかけて、仲良くなろう！」に決定し、目標に向かって取り組むことができた。

2つ目は、異学年交流活動を実施する前の第Ⅰ期において、学級の仲間とともに人間関係づくりエクササイズを行ったり、サポート活動に必要なスキルを身につけるためのピア・サポート・トレーニングを行ったりしたことである。話の聴き方や下級生への接し方など、異学年交流活動に生かそうとする姿が見られた。

3つ目は、自分にできるピア・サポート活動を個人で考えて取り組むパーソナル・プランニングを行ったことである。小川(2006)は、パーソナル・プランニングについて、「サポート活動を自分たち自身のもので具体的にイメージしやすいものとし、実際の活動に対する行動化への動機づけにもなる」と述べている。また、生徒指導提要(文部科学省、2010)においても、「様々な場や機会を利用して、児童生徒に自己決定を求めていくような指導を行うことが、自発性や自主性、自律性や主体性をはぐくむことにつながっていく」と述べられている。本研究においては、交流活動の際に小学2年生が困るだろうと予想されることを、中学2年生と活動した時のことを振り返りながら考え、交流活動の時に自分にできる具体的な自己目標を立てた上で活動に臨んだ。その結果、児童生徒それぞれが自己目標を達成しようと取り組み、活動後においても自己目標を確認しながら自身の行動を振り返ることができていた。

4つ目は、チームを編成して計画・実践するチーム・プランニングを行ったことである。小川(2006)は、チーム・プランニングについて、「ピア・サポーターがチームを編成して行うことで、より幅広く高度なサポート活動が展開でき、互いに意見を調整したり、活動で協力し合ったりすることで、さらに学び成長が促進されるようになる」と述べている。実際に、チーム内で担当や準備物を決めた時には意見を出し合ったり譲り合ったりする姿が見られ、交流活動の時には互いに声をかけ合いながら仲間をサポートしている姿が見られた。

5つ目は、勇気づけの言葉をかけたことである。原田(2014)は、「子どもの貢献感を育てるために、教師は、子どもが学級や学校のために協力(活動)してくれたときに、『手伝ってくれてうれしい、助かる、ありがとう』などと感謝を伝えることが大切」と述べている。交流当日は、児童のピア・サポート活動で素敵だなと感じた言動について記録に残し、後日「ありがとうの花束」を実施する時、教師からのメッセージとして一人一人に伝えた。また、教師から児童生徒への勇気づけを行うにあたり、異学年交流活動の準備や当日の進行などは、できるだけ児童生徒に任せた。原田(2014)は、「親や教師が先回りをして必要以上に手助けをしていると、子どもは学ぶ機会を逃してしまう」、さらに、「失敗という困難を自分の力で乗り越え、それを繰り返すことが心を成長させて

いく」と述べている。自分の立てた目標ができたと感じている感想もあれば、できなかったと感じている感想もあり、自分自身を見つめる機会になっていた。筆者は、児童が自分のできなかったことに気づくことも成長の過程であると考えており、その様な自分自身のことも認めながら取り組んでいくことができるよう、振り返りカードでは、勇気づけを意識したコメントを心がけた。

以上の5点は、ピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動を行う際に心がけたいポイントとして様々な活動に取り入れていくことにより、継続的な人間関係づくりやピア・サポート活動を行うことが可能になると期待している。また、自主的に活動することが苦手な児童生徒は、仲間に対して貢献する機会が少ないと予想される。そのため、児童生徒一人一人が活躍できる場を意図的・計画的に設定することの重要性も感じている。

## 5 成果と課題

### (1) 成果

小中一貫校においてのピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動を実践することで、共同体感覚における「貢献感」及び「自己受容感」が醸成され、自尊感情も高まることが明らかになった。さらに、人間関係づくりやピア・サポート活動を継続的に実践することの大切さも改めて確認することができた。このように、1つのピア・サポートプログラムを提案できたこと、また、活動を行う際に心がけたい5つのポイントを提言することができたことを成果として考えている。

### (2) 課題

第Ⅱ期でのピア・サポート活動の特性を生かした異学年交流活動において、貢献に対する勇気づけのメッセージを教師から伝えたり、上級生と下級生でお礼のメッセージを伝え合ったりする機会があった。しかし、異学年交流活動の過程において、共に協力し、支え合った仲間からのメッセージを伝え合う機会を設けることができなかった。異学年交流活動は、縦の関係を築くだけでなく、その過程においても学級内の温かい人間関係づくりが可能であると考えることができ、そうすることでさらに共同体感覚及び自尊感情も高まると思われる。

### (3) 今後の取組

児童生徒一人一人を大切にしたい温かい学級づくりを目指していくためにも、「ピア・サポート活動の特性を生かした実践を行う際に心がけたい5つのポイント」を活用し、ピア・サポート活動の特性を生かした実践を意図的・計画的に継続して取り組んでいきたい。

#### 【引用文献】

- ・ 会沢信彦・岩井俊憲 (2014)：今日から始める学級担任のためのアドラー心理学—勇気づけで共同体感覚を育てる—、図書文化、p25、31、p106、p119、pp121-126
- ・ 荒木紀幸 (2007)：教育心理学の最先端、あいに出版、p169
- ・ 遠藤辰雄 (1992)：セルフ・エスティームの心理学、遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽、編、ナカニシヤ出版、pp8-25
- ・ 平成25年度「全国学力・学業学習状況調査」[http://www.nier.go.jp/12chousakekkahoukoku/todoufukuken\\_shuukeikekka/39\\_kochi.htm](http://www.nier.go.jp/12chousakekkahoukoku/todoufukuken_shuukeikekka/39_kochi.htm)
- ・ 原田綾子 (2014)：学級担任のためのアドラー心理学、会沢信彦・岩井俊憲、編著、図書文化、pp102-104、p106
- ・ 原田綾子 (2014)：勇気づけて自信を育てる—アドラー心理学、児童心理1月号、金子書房、p73
- ・ 池谷貴彦・葛西真記子 (2003)：児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して—、カウンセリング研究、Vol.36、No.3、pp12-26
- ・ 池田寛 (2000)：学力と自己概念—人権教育・解放教育の新たなパラダイム、解放出版社
- ・ 井上祥治 (1992)：セルフ・エスティームの心理学、遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽、編、ナカニシヤ出版、pp26-27
- ・ 鹿毛雅治 (2012)：モチベーションを学ぶ12の理論、金剛出版、p39
- ・ 高坂康雅 (2014)：小学生版共同体感覚尺度の作成、心理学研究、第84巻、第6号、pp596-604
- ・ 高知県教育委員会 (2012)：高知県教育振興基本計画重点プラン、p22
- ・ 文部科学省 (2014)：「平成25年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ・ 文部科学省 (2010)：生徒指導提要、p.2
- ・ 日本教育心理学会編 (2003)：教育心理学ハンドブック、有斐閣、pp203-205
- ・ 日本ピア・サポート学会 (2008)：ピア・サポート実践ガイドブック、ほんの森出版、p16
- ・ 小川康弘 (2006)：ピア・サポート活動 ピア・サポーターが活動する学校～とらえ方・トレーニング・サポート活動・生徒用テキスト～中学校・高等学校校編 (三訂版)、p16、p20
- ・ 下山晴彦・能智正博 (2008)：心理学の実践的研究法を学ぶ、新曜社
- ・ 津川律子 (2012)：投映法研究の基礎講座、遠見書房、第1章研究計画の立て方、p38
- ・ 東京都教職員研修センター (2012)：平成22年度紀要等、自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第3次)  
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h22.html>
- ・ 東京都教職員研修センター (2012)：平成22年度紀要等、「自信 やる気 確かな自我を育てるために」子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料【基礎編】  
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h22.html>
- ・ トレバナー・コール (2002)：ピア・サポート実践マニュアル、バーンズ亀山静子・矢部文、訳、森川澄男、解説、川島書店、pp1-20