

# ピア・サポ - トモデルによる学校マネジメントの実践

懸川武史

群馬大学教育実践研究 別刷

第26号 155～162頁 2009

群馬大学教育学部 附属教育臨床総合センター



# ピア・サポートモデルによる学校マネジメントの実践

懸川 武史

教育学研究科教職リーダー専攻

(2008年10月31日受理)

学校教育相談におけるピア・サポート (Peer Support) は、いじめ問題解決へのアプローチとして海外で取り組まれたピア・カウンセリング (Peer Counselling) を背景にもつ。

イギリスでのピア・カウンセリングは、教育省シェーフィールドいじめ研究プロジェクト(1991年4月から1993年8月)において、いじめ解決のアプローチとして取り組まれたものである。プロジェクトの責任者はピーター・スミスであり、ピア・カウンセリングについて、ヘレン・コウイ (1999) の研究実践が日本に紹介されている。

カナダにおけるピア・サポートのリーダーであるレイ・カー (Rey A. Carr, 1981) は、「基本的には、ピア・サポートとは生徒たちに他の人を思いやることを学ばせ、その思いやりを実践させる方法のひとつです。」と述べ、そのため自己探究と意思決定を可能にさせるだけのコミュニケーションスキルが必要なこと、プロのカウンセラーやセラピストではないことを強調している。トレバー・コール (Trevor Cole) は、日本ピア・サポート学会 (2005) の特別講演会で「ピア・サポートとは、単純に人が人を支援するということ。」と定義している。

## I 日本におけるピア・サポート

ピア・サポートの日本における先駆者は、福祉分野や教育分野での性教育の手法として導入している。福祉カウンセリングにおけるピア・カウンセリングは「同じ障害をもつ人がカウンセラーとしての資質を獲得しカウンセリングに当たる。(福祉カウンセリング1990)」と記されている。また、性教育(性の自己決定能力を育てるピアカウンセリング1999)では、思春

期のリプロ・ヘルスにおけるカウンセリングにおいて、「仲間教育」「ピアカウンセリング」が推進されている。その後、学校教育に導入され、現在小中学校から、高等学校、大学において活動(西山2002)が行われている。

滝(2002)は、「日本のピア・サポート・プログラム」として、子どもによる相談活動を否定し、中心を「お世話をする活動(他の人の役に立つ体験)」にしている。中野(2008)は、「ピア・サポートプログラム」の定義は「学校教育活動の一環として、教師の指導・援助の下に、子どもたちがお互いに思いやり、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。」と述べている。

学校教育相談は、カウンセリングに関する既存の理論や技法を導入し、応用することで対応してきた。

今、学校教育相談における対応の多様性、有効性が問われている。要請に応えるには、教育実践をとおした、新たな対応モデル構成、検討によるモデル形成が必要と考える。

懸川は、2000年11月の群馬県海外自主研修において、カナダのダンカン市を中心にピア・サポートの活動を視察した。ダンカン市におけるピア・サポート及びトレバー・コールのワークショップにおける学びから、ピア・サポートモデル(2001)を見出した。

このピア・サポートモデルを「児童生徒と教師が互いに成長できる学習モデル」と定義する。

ここでは、ピア・サポートモデルを教員研修、校内研究に活用した実践の試みから、学校組織、教員研修での応用について述べる。

II ダンカン市におけるピア・サポート

コール (1999) は、イギリスでのピア・カウンセリングを基に、カナダにおいてピア・サポートによる教育活動を推進している。

2000年の群馬県海外自主研修において、カナダのダンカン市を中心に視察したピア・サポート及び、コールのワークショップから、ピア・サポートについて述べる。

1 生徒観

35年の歴史をもつカナダのピア・プログラムの第一人者であるレイ・カー (1981) は、「ピア・サポート」について、次のように述べている。

「ピア・サポートは、生徒が困ったことや心配ごとや悩みがあるとき、友達に相談することが最も多いという事実に基づいている。」

これは、カナダにおいて生徒を対象に行ったアンケート調査結果から、大人が何をすべきか考え、ピア・サポートが展開された経緯がある。

そこには、生徒の意識をポジティブにとらえた立場が示されており、「なぜ、子供は教師やカウンセラーに相談しないのだろう。」という疑問はない。

彼らがもつ、友達に相談するよさを生かそうという立場が理解できる。

2 ニーズに応じる

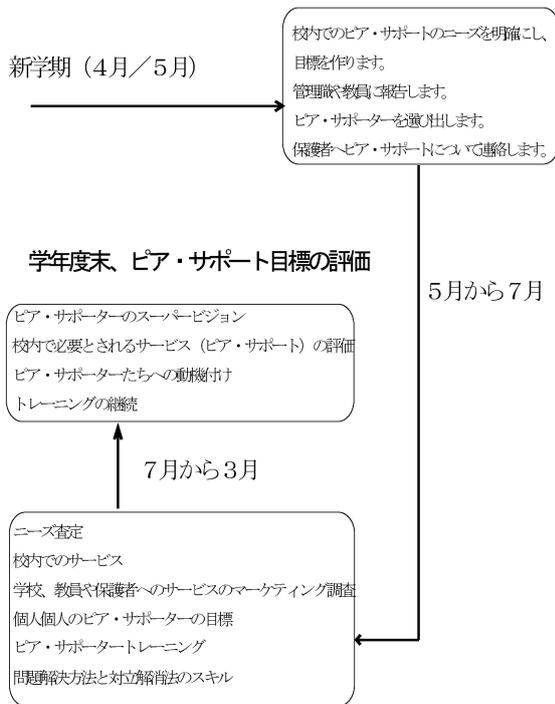


図1 ピア・サポート・プログラムの年間スケジュール

図1は、カナダでのピア・サポート (2001) を基にした年間スケジュール (懸川修正) である。このスケジュールには、コーディネーター、管理職、教員、サポートを受ける子ども、サポートする子ども (サポーター)、家族、指導者 (トレーナー)、スーパーバイザーが示されている。

ピア・サポートのコーディネーターは、学校に介入する段階で、①ピア・サポートの効果について管理職に提示し、校内のニーズを明確にし、ピア・サポートの目標を設定する。(予算を提示することも含まれる) ②スケジュールを管理職に説明し、サポーターの募集の方法・対象を校内及びピア・サポートのニーズにより確定する。この段階で、ピア・サポートについて学校・家庭に説明し啓発している。

表1 サポーター募集とトレーナー

	トレーナー	サポーターの決定	備考
A小中学校	教師カウンセラー	募集	授業免除
B小中学校	教師カウンセラー	学年全員	授業で実施
C小中学校	(カウンセラー)	(E高の生徒)	課外授業
D高等学校	カウンセラー	募集	単位になる
E高等学校	カウンセラー	募集	単位になる
F大学	カウンセラー	募集	ボランティア

表1は、視察を行った学校のトレーナーの立場とサポーターの募集等をまとめたものである。

トレーナーは、教師カウンセラー (教科指導とカウンセラーを兼務)、または、校内専属のカウンセラーがあたる。トレーナーがサポーターの養成を行っていた。サポーターの募集方法は、校内のニーズに応じて行われる。

A校では、サポーターを募集し、教育課程にトレーニングの授業を組みピア・サポートの活動を行っていた。E校のサポーターは、ピア・サポートの授業としてC校へ来校し、小学生を対象にトレーニングを行っていた。D校では、ピア・サポートが選択授業として設定されていた。F大学では、ピア・サポートルームが、キャンパス内に設けられ、担当するサポーターの週当たりの割り当てが掲示されていた。

視察先のニーズの違いにより、トレーナー、サポーターの役割と活動に違いがあった。また、校内に、ピア・サポートが定着している段階では、コーディネー

ター及びスーパーバイザーの役割を、トレーナーが行っていた。

ピア・サポートを導入し、教育活動へのニーズに応える過程は、日本における学校の教育目標を設定し、児童生徒の実態から明確化された教育課題を解決する過程と同様のものとする。

### 3 トレーニング（体験学習）

トレーナーは、サポーターの育成と平行して、①ピア・サポートに対する校内のニーズを査定し、サポート活動ができる場を設定した上で、サポーターのサポート活動を支援する。②育成においては、①に基づき、トレーニング・プログラムを作成し、サポーターへのトレーニングを行う。トレーニングにおいて、トレーナーはサポーターの他人から思いやりを受けた経験、大人や先輩にサポート行為のモデルの有無を活用していた。

サポーターは、トレーニングの体験学習で得られた知識・技能を基にして、一人一人がサポート活動の目標（個人プランニング）を決定する。

B校では、小3の児童全員を対象に思いやりの育成を意図し、作成したトレーニング・プログラム（人間関係づくりゲーム、課題解決ゲーム）により、宿泊訓練（トレーニング）が行われた。児童は、トレーニング後のブレンストーミングで次のような個人プランニングがあげていた。

- ・勉強が分からない子へ教えてあげる
- ・口喧嘩している人達への仲裁
- ・けがをした子への対応
- ・困っている子に声を掛ける
- ・転校生に親切にする
- ・ひとりで遊んでいる子を仲間に入れる

B校の個人プランニングを見ると、サポート活動の内容から、サポート活動の具体性が理解できる。

日本における学級活動での係活動の範疇と似ているが、係活動（サポート活動）の前段階でトレーニングが行われることが特徴である。

さらに、トレーナーはトレーニングにおいて、ピア・サポートの意義を理解させ、サポート活動後のスーパービジョンでは、サポートできる活動の限界と、知り得た情報の守秘義務について理解を促していた。

### 4 トレーニング・プログラム

カナダにおける主なトレーニング・プログラムの基本的なスキルは、①コミュニケーション ②傾聴 ③問題解決 ④対立解消などであった。これは、カナダでの児童生徒の実態、学校におけるニーズにより、デザインされたものである。

### 5 サポート活動とスーパービジョン（問題解決的な学習）

サポーターは、個人プランニングを基に、サポート活動を行う。しかし、トレーニング中に考えたことが、そのとおりに実行できない場合もあり、臨機応変なサポート活動が必要とされる。

ピア・サポートの特徴は、実際にサポート活動した内容をスーパーバイザーへ報告し、次のサポート活動のためによりよい方法を得るためのスーパービジョンが設定されていることである。

ここから、新たなトレーニング内容の設定とトレーニングが継続されていた。

### 6 活動からの学び

視察した内容とワークショップからの学びをまとめる。

#### (1) 3つのモデル

##### ◎体験学習モデル

サポーターのトレーニング過程では、様々な体験をととしてスキルの獲得及び知識の蓄積が行われる。

##### ◎問題解決モデル

校内のニーズに応え、サポーターに必要なスキル、知識を査定し、トレーニングを行い、学校風土を変えて行くスケジュール（図1）全体が、問題解決モデルになっている。

##### ◎成長モデル

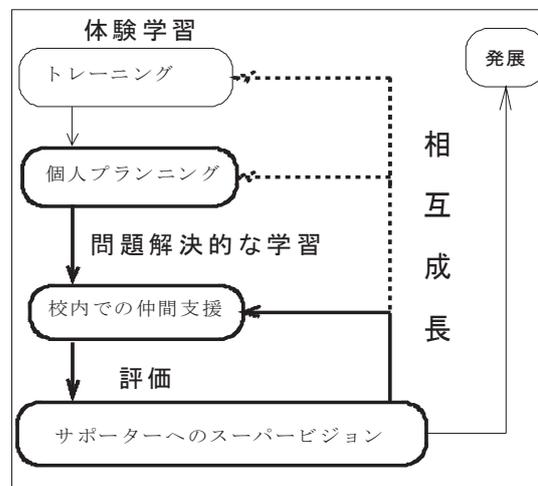


図2 体験過程 (2001)

子どもの体験過程（トレーニング、サポート活動、スーパービジョン）に関わった人々は、子どもとの相互コミュニケーションの体験により、自己理解に基づく相互理解を経て、共に成長することができる。

また、サポーターは、スーパービジョンにおいて、サポート活動へ肯定的な評価を得ることで、自主性を身に付け、ボランティア活動へと発展している。

## (2) ピア・サポートをとおして

ピア・サポートの導入に際しては、「先に方法ありき」でなく、「先に子どもありき」の立場からの検討が重要である。私たちの目の前にいる子どもたちの望ましい成長に、何が必要かを熟慮すべきである。

### ◎体験過程

図2（2001）のように、体験学習、問題解決的な学習、評価のサイクルにより、円環的な思考が子どもたちに身に付く過程と考える。

### ◎大人の意識変革

ピア・サポートを推進することで、大人は「マネジメントする能力」「コーディネートする能力」「コミュニケーションする能力」が身に付くのである。

このサイクルの継続化により、仮説生成の思考獲得へと意識変革していくものと考ええる。

## Ⅲ ピア・サポートモデル

学校教育相談への要請は、既存の理論やモデルを導入することでなく、問題解決モデルの形成である。フィールドからのニーズに基づき、モデルを構成し、検討することが学校教育相談に求められていると考える。

懸川（2002）は、視察したピア・サポート及び、コールのワークショップを質的研究のフィールドとし、ピア・サポートのモデルの構成を試みた。

フィールドでの参与観察は、フィールド内の人との関係づくりから始まる。参加観察者の、研究の立場とフィールドに存在するひとりの人間としてのアイデンティティの確立が、これからの得られる新たな知見や生成する仮説に影響を与えていく。

「ピア・サポートで何が見られるのか」の問いを立て、「仲間支援とは何か」「ニーズに応じることとは何か」と問いをとらえ直していく。

仮説生成は、研究対象としてのフィールドに身を置き、見えてくるものから「問い」を決定する。

「問い」をとらえ直しながら、観察結果を読み解くための新たな理論の枠組みやカテゴリーを探索し、螺旋的に観察データを整理・分析・解釈する体験は、課題解決の過程であり、仮説生成をゴールとしている。

西田（2001）は、「体験学習法の循環過程」を次の①から④の4つのステップから説明している。

①体験するDO, ②指摘するLOOK, ③分析するTHINK, ④概念化するPLAN

懸川（2002）は、ワークショップモデルにトレーニングを取り入れた、児童生徒の円環的な体験過程としてのピア・サポートモデル（図3）を提案した。

Training・・・ピア・サポート・トレーニング

Personal Planning・・・個人プランニング

Support・・・仲間支援

Supervision・・・スーパービジョン

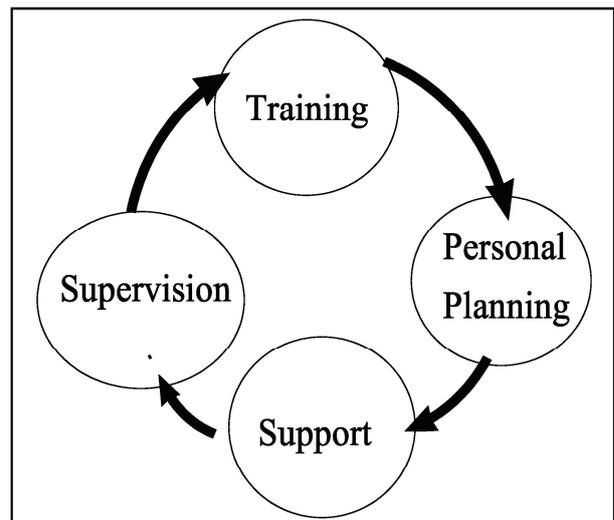


図3 児童生徒の体験過程

吉田（2002）は、ピア・サポートの個人プランニングを取り入れサポーターの成長に視点をあてた研究を行っている。第1段階にトレーニング、第2段階に個人プランニング、第3段階に仲間支援を設定し、児童へのスーパービジョン（指導、助言、賞賛、支持等）をとおしてピア・サポーターの育成を実施している。

その結果、第3段階の仲間支援後にピア・サポーターの成長が見られたと述べている。

仲間支援が問題解決場面となり、解決をとおして変容する学習モデル（1995）であると考えられる。

また、ピア・サポートモデルを校内に導入する際は、一部の教師と児童生徒の活動や校内だけの活動に終始

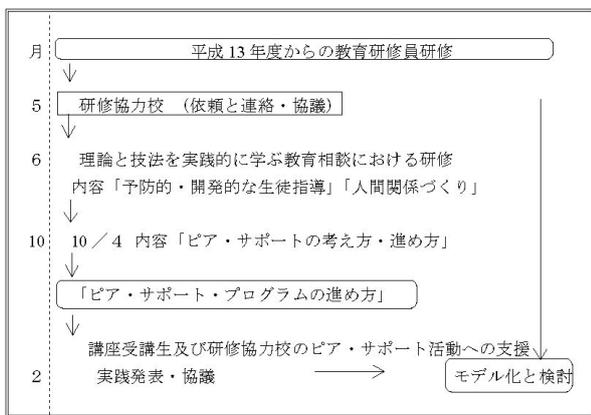
しないよう、開かれた学校の方向へ改善を図りたい。地域社会に開かれた知識生産をモードⅡとよばれているが、モード論（マイケル,1997）のモードⅡの立場をとりたい。

IV 学校マネジメントでの実践

懸川（2002）は、ピア・サポートモデルの検討を、教職員研修の受講生と、研究協力校の学級担任の教育実践の場で行った。

1 教職員研修

表2 モデル検討の流れ



の関係づくりと問題解決能力の育成となっている。これは、講座で体験したピア・サポートの児童生徒対象のトレーニングの内容を方法として理解したのではなく、健全育成の手段としてとらえているからと考える。

佐野（2002）は、複数の小学校から入学した生徒を対象に、友人・人間関係の不安にかかわる実態を把握し、高原学校までの企画・準備期間に話し方・聞き方のトレーニングを行い、お互いに支え合うピア・サポートにつなげていた。

表3 研究テーマ

- 「ピア・サポート」について
- 仲間意識を育てる、聞くことの大切さを気づけるようにする
- 中学校進学への不安解消を目指したワイド相談
- 集団生活不適応生徒に対する心理的支援を目指して
- よりよい人間関係を目指して
- 学級の仲間づくり
- 知的障害養護学校におけるピア・サポートの実践について
- 心の健康づくり
- 仲間づくりと「聴く」練習の実践
- グループ・エンカウンターによる仲間づくり
- 自他を大切にしたい温かい人間関係づくりの工夫
- 心の健康について
- 『気持ちを綴れるノート』の保健室導入について
- 認め合える関係づくり
- よりよい友達関係をつくり育てるために
- 心と心がふれ合う学級づくり
- 相談室の積極的な活用について

ピア・サポートモデルの円環的な教育活動について「ピア・サポーターの考え方・進め方」「ピア・サポートプログラムの進め方」により受講生に指導した。

次の段階で、受講生が勤務校で導入したピア・サポートの活動を支援した。

テーマは、児童生徒の実態把握をもとに、ニーズ・アセスメントにより育成すべき能力を検討し、学校の教育活動において実践する内容により設定されている。受講生が勤務校でピア・サポートを実践した研究テーマは表3のとおりである。

共通している点は、児童生徒間の関係に着目していることである。関係の中で起こっている課題解決及び予防的・開発的な関係づくりを、講座で獲得したピア・サポートの知識だけでなく、ワイド相談、構成的グループ・エンカウンターなど、各受講生のもつオリジナリティを発揮して教育活動を推進している。そして、ピア・サポートを児童生徒による相談活動としてだけでなく、教育活動として位置づける方向へシフトしている。ピア・サポートにおける仲間支援が、児童生徒

2 学級経営

三村（2002）は担任するクラスの生徒を対象に「学級経営に生かすピア・サポートの実践」を主題に実践を行った。図4は、ピア・サポートモデルを基に、担任が作成した学級経営モデルである。

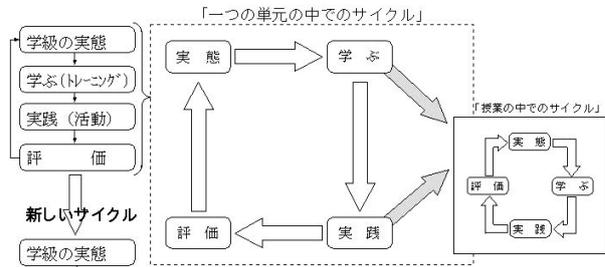


図4 研究協力校のモデル

実践では、実態把握をQU（学級満足度尺度）により、6月と12月に実施している。日常の観察とこの質問紙の結果から、学級経営の目標にコミュニケーション

ョン能力の育成を設定し、ピア・サポートモデルを用いている。単元と授業のサイクルを基に、教育活動を充実させるための手段として活用し、具体的にトレーニング・プログラムを作成し実践している。学級のニーズに応じるため、トレーニング・プログラムの内容に独自性と創造性を発揮している。ピア・サポートを学級がもつ課題解決を図るために活用し、仲間支援の在り方の多様性を示していた。

仲間支援の在り方は、ニーズに応じることであり、ニーズを生み出す実態が学校、学年、学級経営のマネジメントにより異なるからである。

### 3 意図性

図4に示すように、ピア・サポートを教育活動へ位置づけ、学習モデルとして応用し機能させることができた。

図5は、地域・学校・家庭からのニーズをもとに、地域と学校の活動を連携させ、思いやり、問題解決能力の育成を意図性を基盤としたものである。

ピア・サポートを学校を中核とした風土へ導入する際は、既存の地域・学校・家庭の教育資源を有効に活用する意図が重要である。

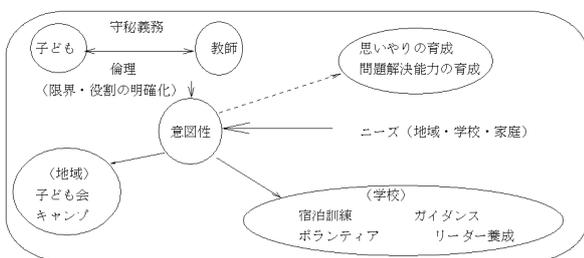


図5 教育資源の活用

## V 学校組織への提案

### 1 ピア・サポートモデルの検討

小林 (2003) は、ピア・サポートモデルにおける問題解決過程としての活動の特徴と、総合的な学習の時間のねらい及び内容との共通性をみだし、トレーニング・プログラムを作成した。

このことは、教師の思いやりの風土の醸成を目標とした、学校教育における問題解決のモデルとしての検討を可能とした。

ピア・サポートモデルが問題解決能力の育成の一手段に成り得ることを明らかにできたと考える。

### 2 学校風土の醸成

ピア・サポートモデルの検討を質的研究からのアプローチにより行った。

ピア・サポートは、コール (2001) の指摘のとおり、学校風土の構築にある。学校風土へのかかわりは、フィールドワークのアプローチによるべきである。

フィールドに身を置き、参与観察者の心で聴き、フィールドの住人とかかわりをとおして学び、その学校の風土の醸成に関与することが基盤と考える。

横澤 (2003) は、「これまでの学級や学年の風土の変容に視点を当てた研究では、質問紙法等による量的な研究が多く、トレーニング過程での教師と生徒の関係性に視点を当てる質的な研究は少なかった。

しかし、今後、量的研究によるトレーニング前後の子どもの変容に加えて、従来の方法ではとらえにくかった認知の変容過程を扱える質的研究の必要性が重視されてくるものと考え。目の前に起きている現象から、分析のための新しいカテゴリーを発見し、そこから新たな視点に立った仮説を生成していく必要がある。」と小林 (2003) の実践をフィールドにした質的研究において述べている。

横澤 (2003) は、研究の視点を家族療法におけるリン・ホフマン (Lynn Hoffman ; 1986) が示す二室制モデルの方式から行った。ここでの二室は、参与観察者としての情報収集と、フィールドを離れた机上での仮説生成である。研究はプロトコル分析により促進を図った。

横澤 (2003) はさらに、「仲間を支援するためのピア・サポート・プログラムの実施場面から何が見えてくるかを、トレーニング中の発話やインタビューの発話を中心としたプロトコル分析を手がかりとしながら探ったものである。ピア・サポートのトレーニング場面に参与観察者として入り、活動の様子をテープ・レコーダーとビデオに収録した。収録されたデータから新たなカテゴリーを見つけ、分析することで、次のような教師と生徒の相互関係に関する仮説が生成された。」と次のようにまとめている。

- ① サポート活動への意欲の高まり
- ② 生徒の自己概念の変容
- ③ 教師と生徒の責任の共有
- ④ 生徒のトレーニングの進め方のオリジナル性
- ⑤ 教師の介入の工夫

これらのことから質的研究により、ピア・サポート

モデルによる学校風土の醸成が明らかになったと考える。

### 3 学校組織

校内に導入する場合、ピア・サポートに関する情報を組織内で共有する必要がある。

教師間だけでなく、教師と児童生徒の間でも情報共有が求められる。情報は、ピア・サポートの意図、活動による解決内容である。

情報の共有による相互理解は、共に問題解決に取り組む関係づくりを支える。

産出されるのは、関係だけではなく、サポート活動後に子どもの自己肯定感も得られる。しかし、トレーニングの前後に質問紙法で評価すると、事後に自己理解が深まることで自己肯定感が低下する報告（吉田2002）がある。

サポート活動により子どもの行動変容が表出される。この表出に対する自他からの評価により自己肯定感が得られるのである。

ピア・サポートにおける、自己肯定感は、次のサポート活動に連鎖する。行動変容への評価により得られた自己肯定感が、次の個人プランニング、サポート活動などの円環的な活動で機能していく。

活動の機能は、組織内の課題の明確化と、課題解決に向けた子どもとのふれあいを通じた実態把握から促進される。実態の検討をもとにトレーニング・プログラムの作成は始まる。子どもとのふれあいにおけるコミュニケーションの文脈から、解決すべき問題がトレーニング・プログラムへ明確化されるのである。

ピア・サポートの導入は、活動が営まれる学校内での思いやりの風土の醸成に向けた、意図性のある教育活動への転換と考える。

日本における今後のピア・サポートのパースペクティブは、今日の学校教育が抱える問題解決の一つの手段として選択され、風土の醸成、学校組織の構築ができる学習モデルとして認知されることにより展望が開けるものと考えられる。

## VI ピア・サポートモデルによる教員研修

### 1 マネジメント

学級・学年、学校が今抱えている課題の解決を支援するため、教員研修が企画・運営されている。

受講生が教育実践において自己課題を明確にし、研

修に参加すればテーマや内容が、自己課題に直結していなくても、講義形式の研修も有意義である。

しかし、教員研修の形態や方法の変化は、講義形式から体験型（実習・演習・ワークショップ）へ移行している。研修を企画・運営する者の意図が、「～を」から「～を通して」へと転換されてきた表れであり、知識の獲得から能力の育成に重点が置かれている。

育成においては、教員のライフステージを段階毎に構成し、求められる資質能力とクロスさせて表に整理し、教員のアイデンティティを確立するための研修が推進されている。教科指導、学級・学年経営、生徒指導、カリキュラムデザイン、事例研究等を研修し、各ライフステージにおける資質能力を積み上げ、最終ステージでは、学校組織のマネジメント能力を身に付けた教員像が示されている。

従来研修では、課題解決の手段（Skill）の伝達が中心になっていたが、研修の「意図」の理解が課題の明確化を促進する。研修を企画・運営する側からトップダウンされた教育課題を研修する場合は、企画・運営者の意図（Will）を把握することである。

研修内容に限らず、研修（Training）のポイントは、①自校の実態に関する情報を収集・分析し、起こっている問題を理解する。②解決を実施（Do）するための戦略を立てる。③実施したことを評価（Check）する手段を設定することにある。

一連のマネジメントが備えた、計画（Plan）作成の手順について体験し、問題解決を構成する専門性を向上させる。研修（Training）でのマネジメントに関する理論や手段から見る演繹的な視点と、研修後校内の教育活動を帰納的にマネジメントの視点から見る、相互の思考過程を体験することが、更新（Action）の専門性を高める。研修により教員の資質能力が向上し、学校組織が構築された段階では、校内の教育活動から課題をボトムアップし専門性のある質の高い解決が可能となる。

### 2 共通モデルからの形成

教員研修のもう一つのゴールは学校を中核とした風土の構築と考える。

それには、教員研修モデルと児童生徒の問題解決学習のモデルが共通していることが必要となる。

教員研修にピア・サポートモデルを導入することで、研修（Training）・計画（Plan）・実施（Support）

・評価 (Supervision) を思考体験を通して内在化する。

内在化された思考が学校組織に反映され、児童生徒の人間形成が推進される。校内の実態に基づいた教育課題の解決を目指した学校独自のカリキュラムデザインとして外在化され、様々な教育システムを産出できる。学校組織が機能しているこのような状況において、児童生徒は学校独自のカリキュラムデザインにおける学習過程を体験できる。

学校が抱える課題を解決の手順や仕組みの作成は、育成する能力により異なる。また、作成する意図により、トレーニング・プログラムやカリキュラムデザインが独自のものになる。

この差異から学校を中核とした風土において、様々な問題解決モデルを形成できると考える。

#### 引用・参考文献

- 池弘子・香川知晶訳 1996 いじめ, ひとりで苦しめないで —学校のためのいじめ防止マニュアル— イギリスの教育省の試み 東信堂
- ヘレン・コウイ&ソニア・シャープ編 高橋通子訳 1999 学校でのピア・カウンセリング 川島書店
- Rey A. Carr 1981 The theory and practice of peer counselling. Victoria, BC: Peer Resources p.3
- Trevor Cole 1999 KIDS HELPING KIDS For Elementary and Middle School Peer Helpers and Peer Mediators, パーンズ亀山静子・矢部文 (訳) 2002 ピア・サポート実践マニュアル 川島書店
- 藤田雅子編著 1990 福祉カウンセリング 内山喜久雄・高野清純監修 実践・カウンセリング5 日本文化科学社
- 松本清一監修 高村寿子編著 1999 性の自己決定能力を育てるピアカウンセリング 小学館
- 西山久子・山本力 2002 実践的ピア・サポートおよび仲間支援活動の背景と動向 岡山大学教育実践総合センター 紀要 第2巻 pp.81-93
- 滝充編著 2002 ピア・サポートではじめる学校づくり 金子書房
- 中野武房 2008 ピア・サポート実践ガイドブック ほんの森 p.16
- 下山晴彦著 2000 臨床心理学研究の技法 福村出版
- 懸川武史 2001 教育講座 カナダにおけるピア・サポートに学ぶ 松風 群馬県総合教育センター No.71 pp.74-77
- Trevor Cole 2001 Peer Support Programs in KINUGAWA The Continuous Learning Curve
- 懸川武史 2002 児童生徒と教師が互いに成長できる学習モデルの構築 I —仲間支援システムの活用をとおして— 群馬県総合教育センター 紀要 pp.67-78
- 中野民夫 2001 ワークショップ 岩波新書 p.139
- 吉田益美 2002 個人プランニングを取り入れたピア・サポート・プログラムの実践と有効性 ピア・サポートの心理的成長に視点をあてて 研究報告書 第199集 群馬県総合教育センター pp.293-300
- トーマス・J.ズリラ 1995 丸山晋監 (訳) 問題解決療法 金剛出版
- マイケル・ギボンス編著 1997 小林信一監 (訳) 現代社会と知の創造 丸善
- 佐野高行 2002 中学1年生の交流を広め、深めるための支援 話し方・聞き方に重点をおいたピア・サポートの実践をとおして 研究報告書 第204集 群馬県総合教育センター pp.15-20
- 小林澄子・懸川武史 2003 生徒指導・教育相談 ピア・サポート・プログラムの総合的な学習の時間への位置づけと導入モデルの構築 —生徒の対人関係能力の向上を目指して— 研究報告書 群馬県総合教育センター pp.859-891
- 横澤敏朗・懸川武史 2003 生徒指導・教育相談 ピア・サポートにおける教師と生徒の関係性に関する質的研究 トレーニング場面のプロトコル分析を通して 研究報告書 群馬県総合教育センター pp.892-909
- リン・ホフマン 亀口憲治 (訳) 1986 システムと進化 朝日出版
- 河本英夫 2000 オートポイエーシス 2001 新曜社

(かけがわ たけし)

