

児童同士の認め合う関係をもとにした

問題解決力の育成実践に関する展望

Perspectives on the practice of developing problem-solving skills based on relationships of mutual acceptance between children

岩島陽¹, 平澤紀子²

IWASHIMA Akira¹, HIRASAWA Noriko²

[キーワード Keyword]	児童同士, 認め合う関係, 問題解決, ピア・サポート, ポジティブ行動支援, 展望
[所属 Institution]	1 兵庫県丹波篠山市立八上小学校 (Hyogo Prefecture Tamba Sasayama City Yakami Elementary School), 2 岐阜大学大学院 (Graduate School of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 本研究では、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力の育成実践の知見を明らかにするために、ピア・サポートとPBSの実践研究を分析した。国立情報学研究所のCiNii Research等を使用し「ピア・サポート」「ポジティブ行動支援」を用いて検索し、査読付き論文で「児童」または「生徒」をキーワードに指定して抽出した研究から、小学校と中学校における実践研究を分析した。結果ピア・サポートの実践研究は28件であり、すべて独立変数と従属変数が示されていた。そのうち5件では独立変数は支援の実行児童への養成プログラムの実施で、従属変数は支援の対象児童の変容であった。PBSの実践研究は7件であり、すべて独立変数と従属変数が示されていた。7件すべてにおいて独立変数は実践の実施で、従属変数は支援の対象児童の変容であった。児童の実践への参加は、ピア・サポートでは児童が実践を実行するが計画はしていなかった。PBSでは児童が実践を計画、実行したのは4件であったが、児童がPBSの理論を学習した上で取り組まれていなかった。以上より、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決の実践を計画、実行するには、問題解決の理論を児童が学習し主体的に実践するための研究が必要である。

1. 問題と目的

今日の学校教育においては、いじめや暴力行為、不登校等が増加していることが大きな問題になっている。文部科学省（2023）によると、2022年度の小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は681,948件であり、前年度に比べ66,597件の増加であった。いじめの重大事態の件数は923件であり、前年度に比べ217件の増加であり過去最多となった。また小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は95,426件であり、前年度から18,985件の増加であった。小・中学校における不登校児童生徒数は299,048人であり、前年度から54,108人の増加であり、過去最多となった。このような状況において、従来の事後的な生徒指導から、全ての児童生徒に対して成長を促す積極的な生徒指導への転換が求められている（文部科学省, 2022）。そのために、2022年に改訂された生徒指導提要では、児童生徒が学校生活上の問題を自ら積極的に見だし、前向きに解決できるようにするために話し合いを繰り返し、よりよい集団活動の方法や実践的な態度を身につけられるように、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力の育成が目指されている（文部科学省, 2022）。

児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力の育成に活用できる知見としてピア・サポートがある。日本ピア・サポート学会ではピア・サポートを「教職員の指導・援助のもとに、児童生徒・学生相互の人間関係を豊かにするための場を各学校の実態に応じて設定し、そこで得たスキル（技術）をもとに、仲間を思いやり支える実践活動」と定義している（日本ピア・サポート学会, 2023）。ピア・サポートの活動領域は、医療・看護・福祉・保健・教育と幅広い。ピア・サポートの歴史を概観すると、初期の活動として1904年に非行少年に対してニューヨークで開始された福祉領域の支援活動があり、教育領域では、1965年のBig Brother-Sister Program in a high school が仲間支援のプログラムとして実践された（西山・山本, 2002）。カナダやアメリカでは、1970年代後半より、傾聴スキルなどの訓練を受けた生徒がスーパービジョン

を受けながら仲間に対する相談活動を実施しており、日本でも1990年代より横浜市立錦台中学校で自主的に生徒の相談に乗るといったピア・サポートの実践が始まっている（池島, 2010）。日本のピア・サポート研究の傾向についての分析では、教育領域における特に初等・中等教育の研究が多いことが報告されている（澤田, 2020）。西山・山本（2002）は教育におけるピア・サポートを、相談活動、葛藤調停、仲間づくり、専門家のアシスタント、学習支援、仲間としての指導・助言、グループリーダーの7つに分類している。

一方、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決において、ポジティブ行動支援（positive behavior support、以下PBSとする）の知見がある。PBSは、行動理論をもとに対象者の生活の質向上につながる望ましい行動を拡大する環境や関わりを整えることで、問題行動を予防するアプローチである（Carr et al., 2002）。PBSは、1980年代半ばより行動問題のある重度障害のある人々に敬意と尊厳を持って扱われるべきというノーマライゼーション運動などの社会的な潮流の影響を受け、ノーマライゼーション、インクルージョン、本人中心の価値観というPBSの哲学が体系化され、そこに行動分析学のテクノロジーが土台となり、誕生した（大久保・辻本・庭山, 2020）。PBSが実施される領域の一つに、教育領域があり、特に学校では広がりを見せている。アメリカでは約25,000校以上の学校に学校規模ポジティブ行動支援（以下、学校規模PBS）が導入されており、日本でも、2000年ごろから特別支援学級での実践が報告されはじめ、学校規模PBSの実践報告も散見されるようになってきている（大久保・辻本他, 2020）。学校におけるPBSでは、第一層の支援として全ての児童に対して、育成したい望ましい行動の行動目標を話し合いで決めて、それを教え、その生起をフィードバックしたり、賞賛したりすることで、望ましい行動が増加するとともに、望ましい行動を認め合う関係が構築されることが報告されている（黒瀬・野田, 2022; 松山, 2018; 松山・三田地, 2020; 宮木・内田, 2020; 大久保・月本・大対・田中・野田・庭山, 2020; 佐々木・杉本, 2022）。

そこで、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力の育成が急務である昨今の状況を鑑み、本研究では、全ての児童・生徒が対象となる義務教育である小学校・中学校でのピア・サポートや児童が参加して実践されたPBSの実践について概観し、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力の育成実践の知見を明らかにすることを目的とする。

2.方法

2023年11月28日に以下の手順で論文を抽出した。まず国立情報学研究所のCiNii Researchを使用した。ピア・サポートの論文については「ピア・サポート」、PBSの論文については「ポジティブ行動支援」を用いて検索し、それぞれ査読付き論文で「児童」あるいは「生徒」をキーワードに指定し、小学校と中学校の実践研究を抽出した。またCiNii Researchでは、ピア・サポートに関する学会誌（ピア・サポート研究）が2012年までしか検索対象となっていなかったため、2013年から2022年までのピア・サポート研究を分析した。内容について、独立変数と従属変数、児童生徒の実践への参加状況を分析した。

3.ピア・サポートに関する実践研究の成果と課題

CiNii Researchの検索では、116件の論文が抽出された。そのうち小学校と中学校でのピア・サポートは11件、ピア・サポート研究の検索では17件、合計28件の実践研究があった。そのすべてが独立変数と従属変数が示されていた。そのうち23件において独立変数は支援の実行児童への養成プログラムの実施で、従属変数はプログラム前後の支援の実行児童の変容を質問紙で測る実践研究であった。残り5件において独立変数は支援の実行児童への養成プログラムの実施で、従属変数は支援の対象児童の変容であった。5件中内容がPBSである岩島（2021a）の1件はPBSの実践研究で分析した。Table 1に4件の実践研究の詳細を示した。

Table 1 児童の変容を従属変数としたピア・サポートの実践研究

著者	発表年	学校種・学年・人数	日標行動	介入	評価	教材	計画：目標行動・方法・評価			実行：実行・評価・改善		
							研究者・教師と児童が協同して行ったこと	研究者・教師が行ったこと	児童が行ったこと	研究者・教師が行ったこと	児童が行ったこと	結果
菱田・八幡	2013	・中学校4人 (支援の実行児童3人、支援の対象児童1人)	・学級への登校	・支援の対象児童が支援の実行児童を選び、選ばれた児童が支援内容を考え実行するサポートグループアプローチ	・支援の対象児童による10点満点尺度		研究者・教師が行ったこと ・支援の対象児童と面談およびアセスメント ・サポートグループの結成を支援の対象児童に確認 ・支援の実行児童との支援内容の協議におけるコーディネート	研究者・教師と児童が協同して行ったこと ・支援の実行児童が教師と相談しサポートグループメンバーを決定	児童が行ったこと ・支援の実行児童との支援内容の検討のサポートグループの検討	研究者・教師が行ったこと ・支援の実行児童との支援内容の検討のサポートグループの検討	児童が行ったこと ・支援の実行児童との支援内容の検討	結果 ・支援の対象児童の学級への登校が実現
朝妻・羽畑	2015	・中学校393人 (支援の実行児童57人、支援の対象児童数不明)	・いじめの減少	・相談活動 ・広報誌とポスターの掲示	・支援の対象児童が回答する学校生活やいじめに関する質問紙 ・学校による登校状況の記録		研究者・教師が行ったこと ・養護教諭とスクールカウンセラーによるピア・サポートの活動計画の立案 ・支援者の選定	研究者・教師と児童が協同して行ったこと ・支援の実行児童への援助 ・養成研修の実行 ・小中連携活動の実行	相談活動 ・見守り活動 ・広報誌とポスターの作成 ・活動の実践発表表	研究者・教師が行ったこと ・支援の実行児童との支援内容の検討	児童が行ったこと ・相談活動 ・見守り活動 ・広報誌とポスターの作成 ・活動の実践発表表	結果 ・学校が楽しいと回答した児童が増加し、いじめを受けたことがあると回答した児童が減少 ・不登校児童数の減少
真田	2020	・小学校18人 (支援の実行児童8人、支援の対象児童10人)	・被支援者の安心感や満足感	・相談活動	・支援の対象児童が回答する相談前後の気持ちに関する質問紙		研究者・教師が行ったこと ・ピア・サポート活動を行う委員会の設置 ・ピア・サポートトレーニングの計画	研究者・教師と児童が協同して行ったこと ・ピア・サポートトレーニングの実行	相談活動の実行	研究者・教師が行ったこと ・ピア・サポートトレーニングの実行	児童が行ったこと ・相談活動の実行	結果 ・支援の対象児童の気持ちの得点が相談前後で上昇
岩島	2021b	・小学校7人 (支援の実行児童6人、支援の対象児童1人)	・学校への楽しさ	・支援の対象児童が支援の実行児童を選び、選ばれた児童が支援内容を考え実行するサポートグループアプローチ	・支援の対象児童による10点満点尺度		研究者・教師が行ったこと ・保護者と支援の対象児童との面談 ・サポートグループの結成を支援の対象児童に確認 ・支援の実行児童との支援内容の協議におけるコーディネート	研究者・教師と児童が協同して行ったこと ・支援の実行児童が教師と相談しサポートグループメンバーを決定	研究者・教師が行ったこと ・支援の実行児童との支援内容の検討のサポートグループの検討	児童が行ったこと ・支援の実行児童との支援内容の検討	結果 ・支援の対象児童による学校への楽しさの尺度得点の上昇	

Table 1 に記載した 4 件の実践研究について概観する。朝妻・羽畑 (2015) では、中学校において支援の実行児童の保健委員会の 57 人によるピア・サポート活動とピア・サポートの授業を 5 年間取り組んだ結果、支援の対象児童によるアンケートでははじめが減少し、学校が楽しいと感じる児童の増加が見られた。真田 (2020) では、支援の実行児童の安心委員会の 8 人による相談活動の結果、支援の対象児童の不安感の減少が見られた。菱田・八幡 (2013) と岩島 (2021b) では、支援の実行児童各 3 人と 6 人がサポートグループ・アプローチに取り組んだ結果、学校に不適応感を抱く支援の対象児童各 1 人が適応的に学校生活を過ごせるようになった。

各実践研究の児童の参加の状況について、4 件はすべて児童が実践を実行していたが、児童が実践を計画していたのは菱田・八幡 (2013) と岩島 (2021b) の 2 件であった。この 2 件では、教師が主に実践を計画して児童は取り組み内容の決定のみ参加し、実践の実行における支援内容の検討は教師主導で話し合いが進められていた。

4. PBSに関する実践研究の成果と課題

CiNii Research の検索では、28 件の論文が抽出された。そのうち小学校と中学校での PBS の実践研究は 7 件であり、すべてが独立変数と従属変数が示されていた。その 7 件の独立変数はすべて実践の実施であり、従属変数は支援の対象児童の変容であった。Table 2 に、岩島 (2021a) を加えた 8 件の実践研究の詳細を示した。

Table 2 に記載した 8 件の実践研究について概観する。松山 (2018) では、研究者、教師と支援の実行児童 18 人による学校規模 PBS で、あいさつをした児童が受け取るチケットの枚数の増加が見られた。庭山 (2020) では、教師による言語賞賛で、各学級の平均授業参加率の増加が見られた。大久保・月本他 (2020) では、研究者と教師による学校規模 PBS で、授業準備など 8 つの目標行動の増加が見られた。岩島 (2021a) では、教師と支援の実行児童 7 人による学校規模 PBS で、廊下の歩行率の増加が見られた。黒瀬・野田 (2022) では、教師と支援の実行児童 29 人による学級規模 PBS で、切り替え行動の生起率などの増加が見られた。大対 (2022) では、研究者、教師と支援の実行児童 121 人による学年規模 PBS で、平均欠席人数の減少などが見られた。大対・庭山・田中・松山 (2022) では、研究者と教師による学校規模 PBS で、掃除実施率などの増加が見られた。前川・荻野・田中 (2023) では、研究者、教師と支援の実行児童 153 人による学年規模 PBS で、生徒指導記録件数の減少などが見られた。

各実践研究の児童の参加の状況について概観する。庭山 (2020) と前川他 (2023) では、児童は実践を計画も実行もしていなかった。大久保・月本他 (2020) と大対他 (2022) では、児童は実践を実行していたが、実践を計画していなかった。松山 (2018)、岩島 (2021a)、黒瀬・野田 (2022)、大対 (2022) では、児童は実践を計画、実行していた。松山 (2018) は、三項随伴性の図を研究者が作成し、研究者と教師と児童会の児童が話し合い、児童会で取り組む目標行動を決定し、それを増やす方法を研究者が教師と児童に教え、実践を実行するための行動随伴性を整えていた。岩島 (2021a) は、教師と児童会が目標行動の決定、方法や記録の検討を行い、児童によって強化子の提示や観察記録などが実行され、教師は記録のグラフ化やフィードバックを行っていた。黒瀬・野田 (2022) は、ポジティブ行動マトリクスをもとに担任と児童が相談して、学級における目標行動やその増やし方や実行方法を考える授業を担当が行い、さらに記録をもとに方法を改善していた。大対 (2022) では、児童主体で実践を計画、実行していた。ただし、大対 (2022) は、生徒主体の PBS と教師主導の PBS の効果について不登校生徒数や欠席日数で検証することに主眼を置いており、生徒主体の PBS の方法の詳細や目標行動がどのように変容したのかは記載がなかった。8 件とも、児童が PBS の理論を学習し理解した上で実践を計画、実行した実践研究はなかった。

Table 2 児童の変容を従属変数としたPBSの実践研究

著者	発表年	学校種・人数	目標行動	介入	評価	教材	研究者・教師が行ったこと	計画：目標行動・方法・評価	研究者・教師が行ったこと	実行：実行・評価・改善	結果
松山	2018	小学校406人(支援の実行児童19人、支援の対象児387人)	あいさつ	研究者、教師、児童による学校規模PBS	研究者、教師、児童が、あいさつを取り取るチャケットの枚数を数える	ビデオ、児童、あいさつを取り取るチャケットの枚数を数える	研究者がビデオ版の行動指導計画シートを開発し、教師に教示している児童にボジティブなフィードバックを行う	研究者、教師と児童が協同して行ったこと ・研究者がビデオ版の行動指導計画シートを開発し、教師に教示している児童にボジティブなフィードバックを行う	研究者・教師が行ったこと ・研究員がチャケットを配布し、校内放送であいさつ運動の連絡 ・あいさつボスターの掲示のチャケットの数を記録 ・チャケット枚数上位のクラスへの表彰	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・あいさつをした児童が受け取るチャケットの枚数の増加	・あいさつをした児童が受け取るチャケットの枚数の増加
庭山	2020	中学校122人(支援の実行児童0人、支援の対象児童122人)	教師の授業中の言語質	教師の言語質	教師が別室指導した記録 ・教師による授業参加の行動観察			研究者・教師が行ったこと ・ボジティブ行動マトリクスの作成 ・行動支援計画表の作成	研究者・教師が行ったこと ・自分からあいさつをした児童の人数に児童会の児童が教師とともに記録	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・8つの目標行動は増加、もしくは高い水準を維持	・教師の言語質向上の増加 ・各学級の平均授業参加率が増加 ・生徒指導上の問題発生数の減少
大久保・月本・大野・中野・庭山	2020	小学校X年244人、X+1年288人の実行児童数不明、支援の対象児X年244人、X+1年288人	登校時の自発的なあいさつ	研究者と教師による学校規模PBS	教師や支援の実行児童による8つの目標行動の行動観察	ボジティブ行動マトリクス、行動支援計画表	ボジティブ行動マトリクスの作成	研究者と児童会役員による目標行動の検討、観察記録を行う場所・時間の決定	各学級で行動支援計画を作成し、記録用紙の作成と記録	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・自分からあいさつをした児童の人数に児童会の児童が教師とともに記録	・8つの目標行動は増加、もしくは高い水準を維持
若島	2021a	小学校189人(支援の実行児童7人、支援の対象児182人)	廊下の歩行	教師と児童による学校規模PBS	廊下の歩行の行動観察			教師と児童会役員による目標行動の検討、観察記録を行う場所・時間の決定	記録のグラフ化 ・全校生に対する記録のフィードバック	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・廊下の歩行のモデルの提示	・廊下の歩行率の増加
黒瀬・野田	2022	小学校29人(支援の実行児童29人、支援の対象児29人)	切り替え	教師と児童による学校規模PBS	教師による切り替えの行動観察 ・支援の対象児童による教え合い行動をしたことを報告するカードの枚数を数える	ボジティブ行動マトリクス	ボジティブ行動マトリクスの作成	担任が児童とともに目標行動とボジティブ行動の修正 ・ボジティブ行動の修正 ・ボジティブ行動の修正 ・教師によるカードの内容の普及	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・担任が児童とともに目標行動とボジティブ行動の修正 ・ボジティブ行動の修正 ・教師によるカードの内容の普及	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・担任が児童とともに目標行動とボジティブ行動の修正 ・ボジティブ行動の修正 ・教師によるカードの内容の普及	・切り替えの生比率が増加 ・教え合い後に継続的にカードが投函 ・学校肯定感の増加
大対	2022	中学校121人(支援の実行児童数不明、支援の対象児121人)	私語	研究者、教師と児童による学校規模PBS	学校による私語状況の記録 ・支援の対象児童が回答する質問紙	ボジティブ行動マトリクス	ボジティブ行動マトリクスの作成	児童の話し合いの助言	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・児童の話し合いの助言	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・児童の話し合いの助言	・平均欠席日数の減少 ・児童の学校への好感度や自尊感情の増加
大対・田中・庭山・松山	2022	小学校370人(支援の実行児童0人、支援の対象児童370人)	授業参加	研究者と教師による学校規模PBS	研究者と教師による授業参加の行動観察	ボジティブ行動マトリクス	ボジティブ行動マトリクスの作成	学校で期待される姿の設定	ボジティブ行動の選定 ・方法の決定	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・ボジティブ行動の選定 ・方法の決定	・出席率の増加 ・授業参加率の増加 ・児童の主体的な学校適応感における「友人サポート」「非疫告的関わり」の増大 ・教師の注意偏差の減少
前川・萩野・田中	2023	中学校163人(支援の実行児童0人、支援の対象児童163人)	チャイム着席	研究者と教師による学校規模PBS	教師が配布したグッズ ・ボジティブ行動マトリクス ・教師による生徒指導・行動観察	ボジティブ行動マトリクス	ボジティブ行動マトリクスの作成	ボジティブ行動マトリクスの作成	ボジティブ行動の選定 ・方法の決定	実行：実行・評価・改善 児童が行ったこと ・ボジティブ行動の選定 ・方法の決定	・出席率の増加 ・授業参加率の増加 ・児童の主体的な学校適応感における「友人サポート」「非疫告的関わり」の増大 ・教師の注意偏差の減少

5. 考察

本研究では、児童同士が認め合う関係をもとにした問題解決力の育成実践の知見を明らかにするために、ピア・サポートとPBSの実践研究を分析した。方法として、CiNii Research等を使用し「ピア・サポート」、「ポジティブ行動支援」等を用いて検索し、それぞれ査読付き論文で「児童」あるいは「生徒」とキーワードに指定して抽出した研究から、小学校と中学校における実践研究を抽出した。

ピア・サポートの実践研究の特徴は、独立変数を支援の実行児童への養成のプログラムの実施として、従属変数をプログラム前後の支援の実行児童の変容を質問紙で測る実践研究が多いことが明らかになった。児童の実践への参加についても、児童がピア・サポート活動の実践を実行するが計画から参加した実践研究はなかった。ピア・サポートのサポート内容が有効であったのかを検証した実践研究は少なく、支援の対象児童の変容を捉えた研究が少ないことからピア・サポートは具体的に問題を解決することを重要視はしていないといえる。ピア・サポートの支援の実行児童の変容と、支援の対象児童の問題解決の因果関係は明確ではなく、ピア・サポートの支援の実行児童の問題解決力が育成されたのかは明らかになったとはいえない。また、支援の実行児童への養成のプログラムの実施は、研究者や教師が主導であり、児童が後輩を支援の実行児童として養成する実践研究はなかった。ピア・サポートによる相談活動は傾聴を基本としており、児童の認め合う関係をもとにしたものであるが、その活動を運営しているのは研究者や教師であり、児童ではなかった。児童が活動の主体となり実践を計画、実行していくためには、どのようなことをしなければならないか明らかにする必要がある。さらに、ピア・サポートの実践研究は、菱田・八幡 (2013) や岩島 (2021b) のように困り感を抱いた一部の児童への支援である第2層支援が中心であることも特徴である。児童が認め合う関係をもとにした問題解決力の育成を目指すには、その支援の範囲を広げ第1層支援としてどのような支援ができるのかを検討する必要がある。

PBSの実践研究からは、独立変数をPBSの実施として従属変数を目標行動の変容としており、PBSの実施が有効であったかを検証できた。そこにピア・サポートの実践研究との差異があるといえる。PBSの実践研究は、大久保・月本他 (2020) 等研究者や教師が主体となって進められたものが多いが、松山 (2018)、岩島 (2021a)、黒瀬・野田 (2022)、大対 (2022) のように児童主体のPBSの実践研究も散見されるようになっている。大対 (2022) は、児童主体のPBSを教師主体のPBSと比較して、より児童の学校への好感度や自尊心を高めることができることを明らかにしている。松山 (2018)、岩島 (2021a)、黒瀬・野田 (2022) は、研究者や教師が児童と話し合い、三項随伴性の図やポジティブ行動マトリクスを用いながら目標行動や方法を検討し、PBSに取り組んでいる。黒瀬・野田 (2022) は、教師と児童が記録をもとに方法を改善している。しかし、これらの研究でも、児童がPBSの理論を理解し、目標行動が増えるための方法を児童主体で考えるには至っていない。児童が主体となってPBSを実施するには、児童がPBSの理論を学ぶ機会を設け、自分達の目標行動とそれを増やすための方法を自分達で考えることが必要である。児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力の育成を目指すには、研究者や教師の関与をさらに減らし、児童同士でPBSを実践するための方法を検討していくことが重要である。

以上より、ピア・サポートの実践研究の分析からは、支援の対象児童の問題を解決できたかは判別できず、児童の認め合う関係をもとにした問題解決力が育成されているかは明らかではなかった。また、PBSの実践研究の分析からは、児童が主体となり問題解決に取り組む実践が散見されたが、児童同士の認め合う関係をもとにした問題解決力を向上させるためには、問題解決のための理論を学習した上で目標行動や方法を児童主体で考えることが重要であることが示唆された。

引用文献

- 1) 朝妻尚美・羽畑あい子 (2015) . 豊岡中学校いじめ予防5年間の取組—生徒 (保健委員会&有志) と職員みんなで取り組むピア・サポート— ピア・サポート研究, 12, 67-74.
- 2) Carr, E.G., Dunlap, G., Homer, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., Anderson, J.L., Albin, R.G., Koegel, L.K., Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16, 20.
- 3) 菱田準子・八幡睦実 (2013) . サポートグループ・アプローチの事例研究—いじめ発生後の回復過程にお

- けるPAC分析を用いた中学生の態度構造—ピア・サポート研究, 10, 1-10.
- 4) 池島徳大 (2010). 集団の共同体性意識の再構築とピア・サポート 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究, 2, 31-42.
 - 5) 岩島陽 (2021a). 児童会による廊下歩行行動の増加に取り組んだピア・サポート実践—ハイタッチを用いたポジティブ行動支援 (PBS) —ピア・サポート研究, 18, 1-8.
 - 6) 岩島陽 (2021b). 小学生に対するサポートグループ・アプローチの実践報告 ピア・サポート研究, 18, 37-48.
 - 7) 黒瀬圭一・野田航 (2022). 小学校5年生学級における学級規模ポジティブ行動支援の効果—児童自身が主体的に参加することを通して LD研究, 31, 46-57.
 - 8) 前川圭一郎・荻野昌秀・田中善大 (2023). 中学校における学年規模ポジティブ行動支援の効果: ODRを基にした生徒指導記録を用いたデータに基づく意思決定の実践 発達心理学研究, 34, 105-108.
 - 9) 松山康成 (2018). 児童会活動による学校全体のポジティブな行動支援—ビジュアル版行動指導計画シートの開発と活用— 学校カウンセリング研究, 19, 25-31.
 - 10) 松山康生・三田地真実 (2020). 高等学校における学校規模ポジティブ行動支援 (SWPBS) 第1層支援の実践—Good Behavior Ticket (GBT) とPositive Peer Reporting (PPR) の付加価値— 行動分析学研究, 34, 258-273.
 - 11) 庭山和貴 (2020). 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果 教育心理学研究, 68, 79-93.
 - 12) 宮木秀雄・内田依見 (2020). 小学校通常学級におけるクラスワイドなポジティブ行動支援—やさしい言葉かけの増加を目指した集団随伴性の適用— 山口大学教育学部研究論叢, 69, 73-79.
 - 13) 文部科学省 (2022). 生徒指導提要—令和4年12月— 東洋館出版社.
 - 14) 文部科学省 (2023). 令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf 2023年11月14日閲覧
 - 15) 日本ピア・サポート学会 (2023). ピア・サポートの定義 <http://www.peer-s.jp/idea.html> 2023年11月14日閲覧
 - 16) 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—ピアサポート/仲間支援活動の起源から現在まで— 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 81-93.
 - 17) 大久保賢一・辻本友紀子・庭山和貴 (2020). ポジティブ行動支援 (PBS) とは何か? 行動分析学研究, 34, 166-177.
 - 18) 大久保賢一・月本弾・大対香奈子・田中善大・野田 航・庭山和貴 (2020). 公立小学校における学校規模ポジティブ行動支援 (SWPBS) 第1層支援の効果と社会的妥当性の検討 行動分析学研究, 34, 244-257.
 - 19) 大対香奈子 (2022). 中学校での学校規模ポジティブ行動支援が中学1年生の不登校, 学校肯定感および自己肯定感に及ぼす効果—生徒主体による取り組みの効果に着目して— 近畿大学総合社会学部紀要, 10, 15-28.
 - 20) 大対香奈子・田中善大・庭山和貴・松山康成 (2022). 小学校における学校規模ポジティブ行動支援の第1層支援が児童および教師に及ぼす効果 LD研究, 31, 310-322.
 - 21) 真田穰人 (2020). 小学校におけるピア・カウンセリング活動の導入の効果と課題に関する研究 ピア・サポート研究, 17, 43-58.
 - 22) 澤田涼 (2020). 日本のピア・サポート研究の展望—論文タイトルを用いたテキストマイニング— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻教育論叢, 63, 33-40.
 - 23) 佐々木由佳・杉本任士 (2022). 互いのよさに気づき・認めあう学級経営を目指したPositive Behavior Supportの実践—小学校3年生における学年規模でのPositive Peer Reportingの効果— 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要: 教職大学院研究紀要, 12, 79-89.

