

群 教 セ	F09 - 01
	平 14.205 集

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 —

長期研修員 横澤 敏朗

指導主事 懸川 武史

I 研究の概要

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られる。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。

本研究は、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。

① サポート活動への意欲の高まり

生徒は、試行錯誤を繰り返しながらトレーニングに取り組むことで、「トレーニングの楽しさ」を感じ取り、新たな他者理解や自己理解、さらには自己有用感に気付き、支援活動への「実践への意欲」を高めていく。

☞ 参照 P. 4のデータ1 P. 5のデータ2

② 生徒の自己概念の変容

トレーニング中に、教師が意図的に設定した振り返りの場面で、他者の異なる考え方に触れることで、「トレーニングによる気付き」が生まれ、生徒の自己概念の変容が見られる。

☞ 参照 P. 6のデータ3 P. 7のデータ4

③ 教師と生徒の責任の共有

教師は、「トレーニングの目的」を達成させるために、生徒の実態に合った「トレーニングの進め方」を探り、支援活動に必要な知識や技能を的確に生徒に伝えることで、生徒による支援活動に対しての責任を共有しようとしている。

☞ 参照 P. 8のデータ5 P. 9のデータ6・データ7 P. 11のデータ8 P. 12のデータ9

④ 生徒のトレーニングの進め方のオリジナル性

生徒は、ときには教師の意図した「トレーニングの進め方」とは異なる能動的な進め方をとりながら、教師のねらった「トレーニングの目的」を達成している。

☞ 参照 P. 13のデータ10 P. 15のデータ11

⑤ 教師の介入の工夫

生徒が主体となって取り組むグループ活動に、教師が関わっていく場面では、まずその場に身を置いて、生徒たちによって何が話し合われているかを観察し、生徒の自主性を重視した「トレーニングの雰囲気づくり」を中心とした介入が大切である。

☞ 参照 P. 11のデータ8 P. 15のデータ11

以下、こうした教師と生徒の相互関係に関する仮説の生成過程を、新たに生成されたカテゴリーに基づくプロトコル分析を手がかりとしながら述べる。

II 研究の内容

1 カテゴリーの生成

トレーニングが実施された時期は、中学校に入学して約半年が過ぎ、中学校生活にも慣れ、生徒たちは互いにそれぞれの個性に気付き始めたころである。こうした時期に、総合的な学習の時間のねらいに迫る一つ的手段として、ピア・サポート・プログラムに基づく実践を試みようとする実践者が意図する場面に参与観察者として入った。トレーニングとして、計4回のコミュニケーション・スキルを中心とする以下のものが実施された（表1）。

表1 実施されたトレーニング

回数	時期	トレーニング名
1回	9月4日	「成長じゃんけん」「ごちゃまぜBINGO」「いいとこさがし」
2回	9月11日	「バースディチェーン」「協力し合う体験」「傾聴トレーニング」
3回	9月18日	「感情についてのブレインストーミング」「わたしの気持ち、あなたの気持ち」
4回	10月2日	「ヘルプ・ミー」

トレーニング場面に入る際、参与観察者自身を学校現場とは異人のものとして、見慣れた光景を始めてみるようなまなざしで見つめるように心掛け、その場で生じる出来事を可能な限り網羅的にメモ用紙に記録した。トレーニング場面に自然と溶け込めるように、また教師や生徒と良好な関係を保てるように、ビデオカメラを固定し、服装もトレーニング姿になるなどした。そして1回ごとのトレーニングが終わるたびに、メモ用紙と収録したデータを基にフィールド・ノートにまとめ、「トレーニングの実施場面から何が見えてくるか」という問いをもって見詰めた。

このデータの分析と、新たなトレーニングの実施により得られるデータの収集を同時に進行させた。分析に当たっては、データを読み解くためのカテゴリーの発見に努め、どのようなカテゴリーを見つけ出せば現象を説明できるかを探った。

フィールド・ノートを繰り返し読み直すうちに、トレーニングの実施にあたっては、まず教師から、トレーニングの目的と、その目的を達成させるための進め方が全体の生徒の前で語られること、さらに、トレーニング中のグループ活動への教師の介入として、トレ

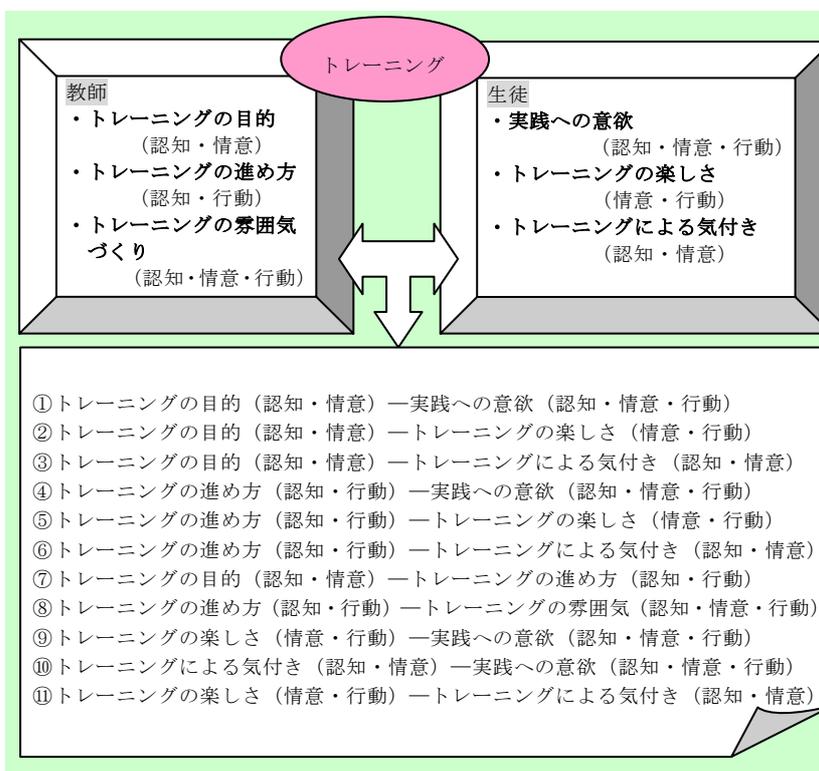


図1 11種類の分析カテゴリー

ーニングの進め方と雰囲気作りに関する発話が多いことに気付いた。生徒の発話としては、グループ活動中には、楽しさや気付きに関するものが多く見られ、トレーニング後の振り返りの場面や生徒へのインタビューからは、サポートへの実践意欲を伝える発話に加わることが分かった。

このようにして、教師側として「トレーニングの目的（認知・情意）」「トレーニングの進め方（認知・行動）」「トレーニングの雰囲気づくり（認知・情意・行動）」という分析カテゴリーが、また、生徒側として「実践への意欲（認知・情意・行動）」「トレーニングの楽しさ（情意・行動）」「トレーニングによる気付き（認知・情意）」という分析カテゴリーを得ることができた（図1）。

さらに、分析を進めていくと、この分析カテゴリーは、単独で見えていくよりも、カテゴリー同士のつながりに注目した方が理解しやすいことに気付いた。たとえば、教師は「トレーニングの目的」を達成させるために、トレーニングを行うが、実際には目の前のトレーニング中の生徒の認知・情意・行動を絶えず把握しながら「トレーニングの進め方」を探っていた。また、トレーニングを受けた生徒の「気付き」から、逆に教師が学び、次のトレーニングに生かすという新たな視点も得られた。このようなカテゴリー同士のつながりに注目することで、図1に示すような11つのカテゴリーが析出された。

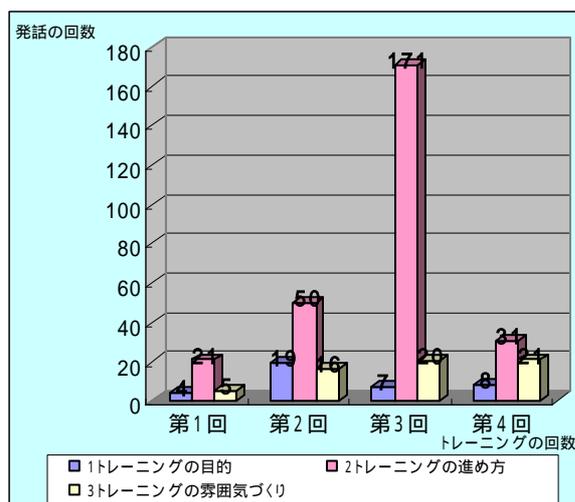


図2 トレーニング中の教師の発話

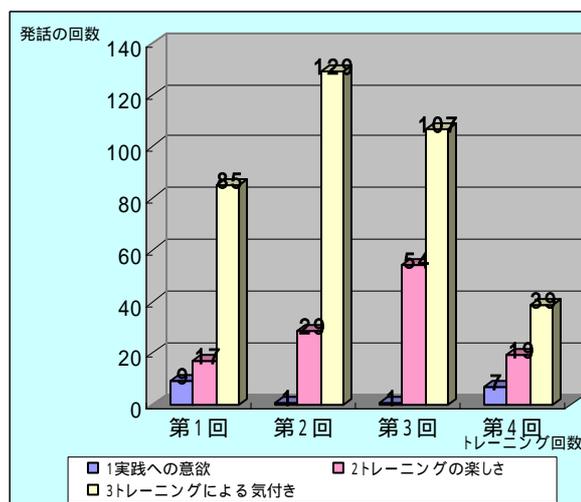


図3 トレーニング中の生徒の発話

次に、トレーニング中の教師と生徒の発話（図2・図3）の回数に注目すると、教師の発話としては「トレーニングの進め方」についてのものが多い。また、トレーニングの回数が進むごとに「トレーニングの雰囲気づくり」に関する発話の数が増えている。これは教師がトレーニング中の雰囲気づくりを意識的に行うようになったものと考えられる。生徒の発話としては、「トレーニングによる気付き」についてのものも多く見られ、「実践への意欲」に関する発話は、例えば、後に示す第1回「いいとこさがし」（データ2 P. 5）や第4回「ヘルプ・ミー」（データ11 P. 15）のように、自己肯定感や自己有用感を感じられるトレーニングで多く見られる。第3回のトレーニング（データ8 P. 11）では、教師の「トレーニングの進め方」についての発話が多く見られるが、このことが、次の第4回のトレーニングの変更に生かされていた。

2 トレーニング中の教師と生徒のプロトコル

プロトコルの構造を示したものが図4である。音声として発話されるまでに思考と言語化と

いう過程を通る。この構造図をもとに、トレーニング中における発話がどのように成り立っているかを示したものが図5である。トレーニング中の発話は次のような手順で進んでいた。① 教師が生徒にトレーニングのねらいや方法などについて自分の考えを伝えようと働きかける。② これを受け、生徒から教師へ疑問点などが出される（必要に応じて①が繰り返される。）③ トレーニングを行う中で、生徒1は自分の頭の中に伝えたい考えをまとめ、生徒2へ言葉として音声で伝える。④ 生徒1の言葉が生徒2にとっても理解可能である場合、生徒2は生徒1の言葉を受け取り、自分の考えをまとめて生徒1へ返す。⑤ 教師は生徒同士の思考の表現を読み取り、① 生徒への働きかけに生かす。

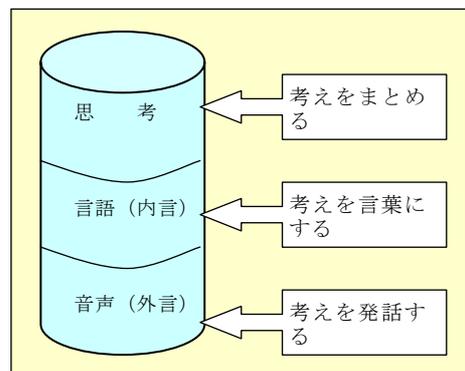


図4 プロトコルの構造図

3 プロトコル分析

プロトコル分析とは、観察対象者の言語行為の記録（プロトコル）から、対象者の内的な認知過程のあり方を分析する方法のひとつである（田島 2000）。

プロトコル分析は、大きく2つの研究場面で使われる。一つは、問題解決場面における認知的変化を主体者の言語報告で分析する内観分析である。もう一つは、2人以上の主体者の社会的な相互交渉の中で生じる会話プロトコルから両者に生じている認知的変化を推測して行う会話分析である。本研究では、後者の方法を用いる。以下、11種類の分析カテゴリーによる教師と生徒の相互関係の見られる場面を中心に、時系列的に詳しくプロトコル分析を進めていく。次のデータ1は、第1回トレーニングの振り返りの場面であり、生徒の「トレーニングの気づき」が多く見られる。

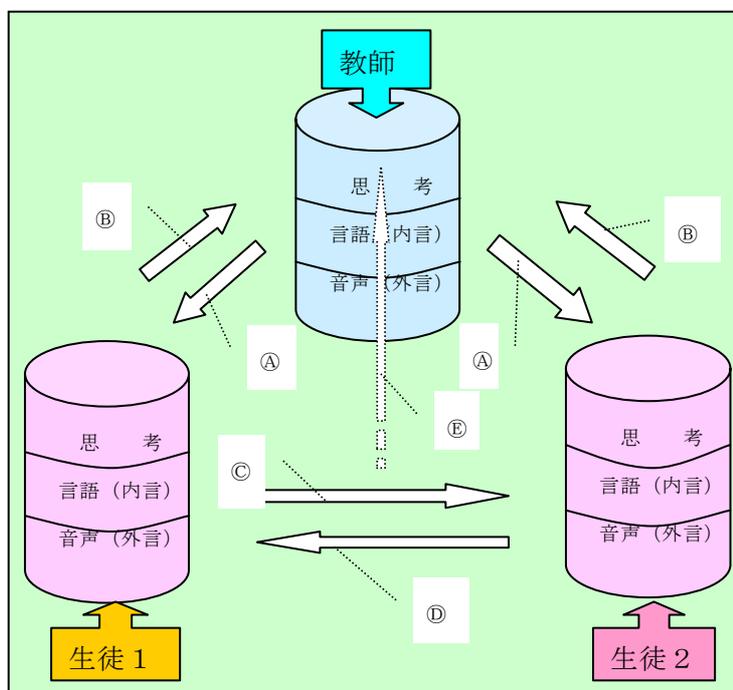


図5 トレーニング中の教師と生徒のプロトコル

① 「サポート活動への意欲の高まり」

データ1 [第1回（9月4日）トレーニング『ごちゃまぜビンゴ』のプロトコル分析から]

教師と生徒の発話	プロトコル分析
<p>【トレーニング前、全生徒に向かって】</p> <p>1 先生 ビンゴにならなくても、いろいろな人とお話をすることが目的です。こんにちはとかありがとうとか言うのも目的です。だから、そのところを間違わないようにしてください。だから、できれば、今まで話したことがないとかいう人</p>	<p>1 では、トレーニングの目的として、教師は2つをあげている。</p> <p>① お話をする （今まで話したことがない人とも）</p> <p>② あいさつをする・お礼を言う （こんにちは・ありがとうなど）</p>

<p>をどんどん見つけてアウチと始めてもらえるといいなと思います。</p> <p>【トレーニング後の振り返りの場面】</p> <p>2 先生 ビンゴをしているときにどんな気持ちだったかというのを聞いてみます。</p> <p>【指名された女子の列の最初の人の質問を受けて】</p> <p>3 先生 どんな工夫をしたか、どんなことを考えて声をかけたか、そんなこと。</p> <p>4 女子A 相手の言うことを予想しながら聞いていきました。</p> <p>5 先生 相手の言うこと、たとえば国語が好きかなとか、そんな予想をして聞いたんね。</p> <p>6 女子B 行き当たりばったりで予想を立てました。</p> <p>7 先生 まず、出会ってからその人の顔を見て、どれが当てはまるか聞いたんだね。予想は当たっていた？</p> <p>8 女子C だいたい当たっています。</p> <p>9 女子D 感想なんですけど、改めて相手のことを知ることができてうれしかったです。</p>	<p>2 では、「気持ち」情意を、また 3 では、「工夫・声かけ」認知と行為を聞いている。トレーニング中の生徒の様子から、教師がトレーニングの目的以外についても注目し質問している。</p> <p>1 と 3 の発話は、③「トレーニングの目的—トレーニングによる気づき」のカテゴリーに入る。</p> <p>4 と 6 の発話生成のプロトコルは次のようになる。相手の立場に立って考えている。</p> <div data-bbox="853 521 1353 846" data-label="Diagram"> </div> <p>また、4 と 6 の発話は、⑥「トレーニングの進め方—トレーニングによる気づき (予想を立てる)」というカテゴリーに入る。</p> <p>9 女子Dの発話から、⑩「トレーニングの楽しさ—トレーニングによる気づき」がうかがえる。「うれしかった」は、単なるトレーニングを行う楽しさではなく、「相手を知ること」という他者理解ができた喜びととれる。</p>
--	--

今まで話したことの無い人に話しかけたり、相手の立場に身を置いてみたりするトレーニングの成果が、その後に行われた学年旅行の際に、生徒たちの行動としてどのように表れたかを知るためにインタビューを試みた。その結果、例えば「知らない人に電車の座席を譲る場合、相手の意志を大切にしながら尋ねる。」という行動が見られた。以下は、学年旅行の終了後、観察者が訪問し、インタビューした様子である。

① 「サポート活動への意欲の高まり」

データ 2 【学年旅行についてのインタビュー内容のプロトコル分析から】

	生徒へのインタビュー	プロトコル分析
1 観察者	学年旅行で、これまで4回やってきた トレーニングが生きた なと思えるところはありましたか？	4 では、「道に迷った」というエピソードが話され、「協力して探す」というピア・サポート活動（① トレーニングの目的—実践への意欲 ）が見られる。 データ 1 で見られた 相手の立場に立って考えるというトレーニングが、学年旅行で生かされ、「知らない人に尋ねる」という実践につながっている。
2 男子A	はい。ありました。	6 からは、「あいさつ」という行為を「75人まで数え」ていることから、「あいさつ」自体を楽しんでいる様子が伝わってくる（⑨「 トレーニングの楽しさ—実践への意欲 」）。この後、「あいさつ」をしたときに生徒が何に気づいたかを尋ねることが必要であった。
3 観察者	それは、 どんな場面 ですか？	
4 男子B	道に迷った ときに、 協力して探したり、土地の人に道を聞いたり できました。	
5 観察者	あなたの班では、 トレーニングが生きた なと思えることはありますか？	

6 男子C	はい、土地の人たちにあいさつができました。教えていたら、75人にあいさつができました。	8 も、「よ」が付くことで、自信をもった発話に感じられた。
7 観察者	あなたの班では、トレーニングが生かされたなっていう場面はありましたか？	10 では、「電車の中」という場面の限定がされている。
8 女子F	はい、ありましたよ。	12 で、「席をゆずってあげる」というエピソードが語られ始める。トレーニングで学んだことが、サポート活動（「①トレーニングの目的—実践への意欲」⑩「トレーニングによる気付き—実践への意欲」）として、学校を離れた慣れない地域で生かされている場面である。
9 観察者	例えば、どういうところですか？	14 から、彼女たちがやみ雲に席をゆずろうとしたのではなく、相手の様子を観察することによって判断した結果であることが分かる。また、「どうぞ」ではなく「座りますか？」と相手の意志を尊重していることから相手との関わりを大切にしている様子が伝わってくる。（④「トレーニングの進め方—実践への意欲」⑩「トレーニングによる気付き—実践への意欲」）
10 女子G	電車の中です。	15・16 では、席を譲ってくれた彼女たちに対して、相手方が心を許し語りかけ、彼女たちも、それに答えている。このエピソードを観察者に伝えたくて仕方がないといった口振りであった。（⑨「トレーニングの楽しさ—実践への意欲」⑩「トレーニングによる気付き—実践への意欲」）
11 観察者	電車の中でどうしたの？	
12 女子H	電車の中で、えーと、席を譲ってあげたりとか	
13 女子G	あー、した。おばあさんに、	
14 女子H	おばあさんに、ちょっと、何か、ふらついてたんで、「ここ、空いてますけど、座りますか？」って。	
15 女子I	学校名、聞かれましたよ。「どこからきたの？」って。	
16 女子G	そう、「群馬県です。」って答えたらね「どこの中学校なの？」って聞かれました。	

このデータ2からは、①「あいさつ」自体に意義を見出して、できるだけ多くの人と関わろうとする生徒の姿、②困難に直面したときに協力して解決しようとし、それでも解決できないときに、相手が初対面の人であっても尋ねようとする生徒の姿、③電車の中で座席を譲るときに、相手の気持ちを確かめながら関わろうとする生徒の姿が読みとれる。その他にもトレーニングによる生徒たち気付きが見られた。例えば、関係づくりをねらいとした「いいとこさがし」のトレーニングの振り返り場面では、次のような教師と生徒の発話が見られた。

② 「生徒の自己概念の変容」

データ3 【第1回（9月4日）トレーニング『いいとこさがし』の Protokol 分析から】

教師と生徒の発話		Protokol 分析
【トレーニング前の全生徒に向けての教師の説明】		
1 先生	心で思っているだけではなくて、ちゃんと伝えて言うということ。声に出して、言葉に出して言ってあげる。そういうところで発見があると人間はずっと仲がよくなるんだという研究があります。できるだけ友達のいいところを発見するという活動に取り組んでもらいたいと思います。	1 では、「よりよい人間関係づくり」をするために大切なことは「声に出して」ちゃんと「伝えて言う」ことであることが説明され、その後トレーニングの目的「できるだけ友達のいいところを発見する」ことが伝えられている。ここでは、教師の「他者理解」の大切さが伝えられている。（⑦「トレーニングの目的—トレーニングの進め方」）
	【「いいとこさがし」の振り返り場面】	2 は、友達が見つけてくれた自分のよさが、自己理解につながり、自己肯定感の高ま

2 男子D	僕が、みんなから言われたことは、学級委員で 責任感がある ということと言われました。みんなから言われたことを、これからも、 がんばって続けていきたい と思いました。	りとなり、周りの期待に応えようとする意欲が生まれている。(⑩トレーニングによる気づき—実践への意欲
3 女子J	班の人たちが、私のいいところをたくさん見つけてくれて、 自分がいいところが備わっているんだ と思ってうれしく思いました。あと、 班の人たちのいろいろなところを見つける ことができ、これからも 友達関係とかで仲良くやっていけたら なと思いました。	3の前半は、他人から言葉で伝えられることで、 自分の良さを認識(自己理解) し、そのことが楽しさにつながっている。(⑩「トレーニングの楽しさ—トレーニングによる気づき」)後半は、 教師のねらいとした「友達のいいところを発見する」という発話 が見られる。こうしたプラス面の認知が、今後の友達関係につながれたらという希望につながっている。(③「トレーニングの目的—トレーニングによる気づき」)
4 女子K	学年全体でいろいろなゲームをやって、 学年のかかわりがもててよかった と思いました。	4はトレーニングの進め方がゲーム的で、さらに学年形態で進められたことによる発話と考えられる。(⑤「トレーニングの進め方—トレーニングの楽しさ」)
5 女子L	いいとこさがしをして、自分でもいいところがどこかあるかなって思ったけど、 他人の目にはあんなふうに映っているんだ と思って、これからもっと 自分のいいところを探していきたい と思いました。	3と5の発話からは、「 他者という鏡に映った自分の良さ(自己理解)への気づき 」が語られている。(③「トレーニングの目的—トレーニングによる気づき」)⑩トレーニングによる気づき—実践への意欲
6 先生	他人の目に、こういうふうに映っているんだなっていうことで、 自分を発見 することも、〇〇中学校の学習でやってきたんだね。	7は「 班の人が見つけた他の人の長所に自分も気付かされた 」という発話(⑥「トレーニングの進め方—トレーニングによる気づき」)。ここで、「良いところ」という言葉が新たに「長所」という生徒の言葉のより広がりを見せている。
7 男子E	自分で見つけた他の人の長所以外にも、 班の人が見つけた長所が発見 できた。	
8 先生	班の人が見つけた長所も発見できた。	

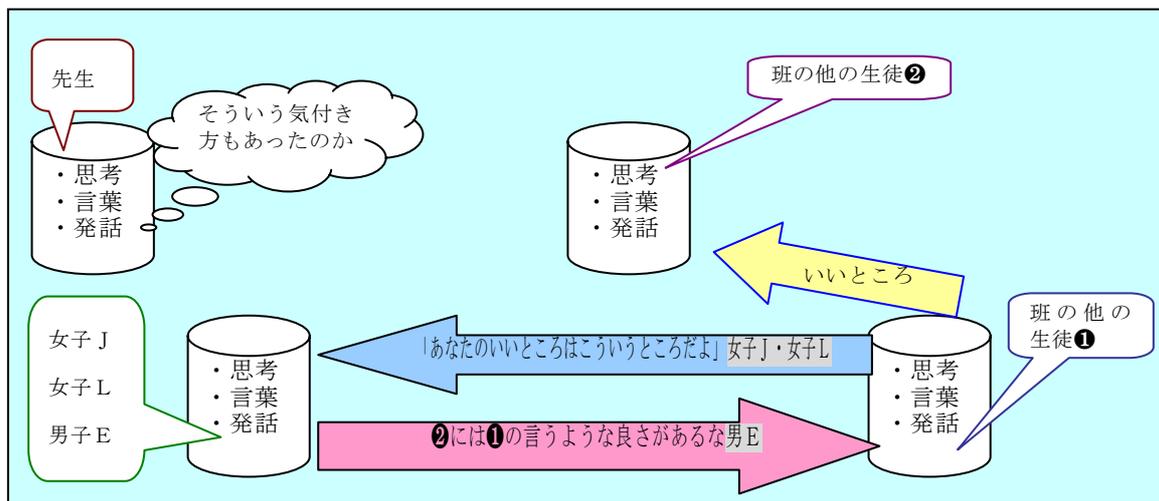


図10 データ3で生成した教師と生徒のプロトコル

教師は「よりよい人間関係づくり」のために大切なこととして、「友達のいいところを発見する」という他者理解をあげている。これに対し、トレーニングを進める中で、生徒は、次の四つのことに気付く。①友達のいいところの発見(他者理解)②自分のいいところの発見(自己理解)③自分とは違った他者の見方の発見(他者理解)④今後の自分のあり方(意欲・友達関

係)である。振り返りによって、生徒の自己概念が変容するとともに、教師もまた、生徒によって気付かされるという相互関係が起こっている。

さらに、この「いいとこさがし」のトレーニング終了後、観察者がインタビューした中に、データ4のような発話が見られた。

「生徒の自己概念の変容」

データ4 [第1回 (9月4日)『いいとこさがし』のインタビュー内容のプロトコル分析から]

生徒へのインタビュー		プロトコル分析
【トレーニング直後のインタビューより】		
1 観察者	同じ班の人が時間をかけて書いて、発表してくれたじゃないですか。それを聞いてどんな感じがしましたか？	1 観察者はトレーニングを終えた後の、情意面や認知面を尋ねようとした。
2 男子F	んー。いいことを言ってくれたけど、 自分でも悪いことがある かなって思いました。	2 男子Gの発話は、観察者に男子Gの自己洞察の深さを感じさせた。いいところを伝えてもうことで、逆に自分の悪いところにも気付くという認知の深さを感じる。(③「トレーニングの目的—トレーニングによる気付き」)
【放課後のインタビューより】		
3 観察者	今日、グループの人が、いいところを発表してくれましたけれど、それを聴いて、どんなふうなことを感じましたか？	4 女子Mの発話から、自分でも気付かないでいた良さを班の人に伝えられることにより、「だめなところ」も直したいという前向きな気持ちになったことがうかがえる。(③「トレーニングの目的—トレーニングによる気付き」)
4 女子M	えー、いろいろ自分が思ったこともないことを、友達を書いてくれたんで、そこもいろいろ生かして、また、 だめなところは、直していきたい と思います。	

データ4の発話のように、このトレーニングに取り組むことで、「自分の悪い(だめな)ところ」についても言及する発話が見られた。班の人に長所を伝えられることにより、長所とは違う、自分の短所についても「わたしはこういう人間である」という自己概念が浮き彫りになり、4 女子Mでは、自己概念の短所の部分を、肯定的な方向に変えていこうとする発話となっている。このインタビューにより、生徒自身の自己概念が深められていく様子が観察された。

第1回トレーニングの終了後、学年会が開かれた。そこでは、第2回のトレーニングは、①予定されていた学年一斉の指導から、2クラスごとの指導に変更すること、②教師が生徒の前で、「威張った聴き方」と「積極的な聴き方」のロール・プレイングを2種類演じてみせること、③夏休みに行った先生方の事前の研修会では、「威張った聴き方」のトレーニング時間が2分では長すぎたことから1分間に短縮することなどが決まった。このトレーニングの変更により、生徒の発話に次のような変容が見られた。

③ 「教師と生徒の責任の共有」

データ5 [第2回 (9月11日) トレーニング『威張った聴き方』のプロトコル分析から]

トレーニング中の生徒の発話		プロトコル分析
1 男子G	俺の好きなものは、スポーツでは、ソフトボールが好きです。	2 女子Nから、先生方が見本として示した
2 女子N	えーと、私は、えーと 聞くほうか？ エーと ホー で。	「威張った聴き方」の「エー」「ホー」という聴き方が女子Nの「威張った聴き方」としてのイメージとして捉えられていることが分かる。
3 男子G	動物では、犬が好きです。	

4 女子N ヘー。ヘーで普通だよ。なんか。

5 男子G 好きな食べ物は、お菓子です。

6 女子N ホー。

7 男子G 果物は大好きです。

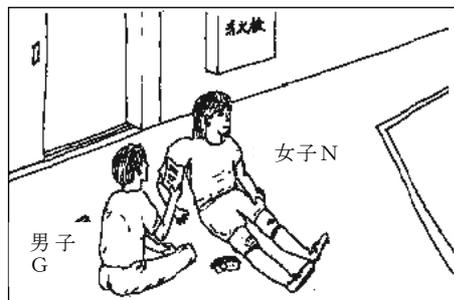
8 女子N はい。はい、ってなんか普通だね。
「あそつ。」 こうだね。

9 男子G 終わっちゃった。

10 女子N ああ、終わっちゃった。

11 男子G ええ？ なんだろう？

12 女子N どうだった？ どうだった？
威張れたかな？ 威張れてないな、あんまり、
ちょっと、笑いもあったしね。



【女子Nは、男子Gにそっぽを向く姿勢をとることで威張った聴き方をしようとしている。】

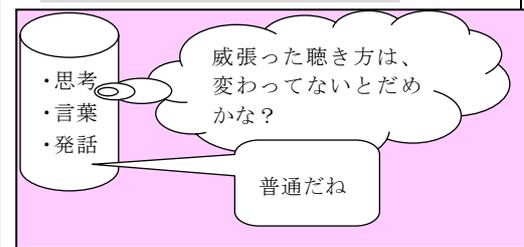
3 男子Hは、話し手に徹して、好きなものを言い続けている。

4 女子Nと 8 女子Nには、「普通の聴き方」と比較して「威張った聴き方」で対応しようとする女子Nの苦悩が読みとれる。

9 男子Hは考えていた「好きなもの」が1分間という時間を使わずに予想よりも早く話し終わったことを伝えている。

10 女子Nの発話は、十分に「威張った聴き方」ができずに終わったことへの無念さを感じられる。

11 男子Hの発話は、この会話の不思議さを感じたものと考えられる。男子Gは好きなものを話し続け、女子Nは威張った聴き方の取り方についての発話をしている。話が折り合う部分はないが「～だよ。」と女子Nは話しかけている。⑥「トレーニングの進め方—トレーニングによる気付き」



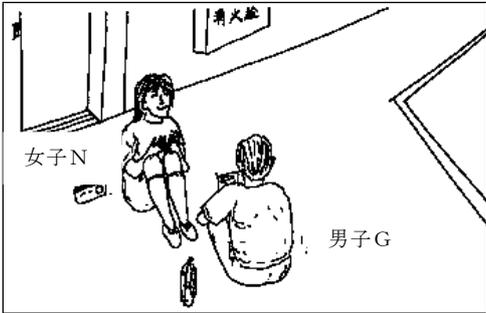
このデータ5は、発話の順番性という観点から見ると、男子Gと女子Nが交互に発話をしている。しかも、女子Nは「威張った聴き方」を試みてはいるが、そのたびに、「～だね。」と独り言とも男子Gに語りかけるとも受け取れる発話をしている。自分の話に対して、毎回「威張った聴き方」をしようと試みながらも関わってくる女子Nとの会話に、11 男子Gで「ええ？ なんだろう？」と不思議さを覚えたものと考えられる。先生方の見本をそのまま受け容れながらも、「威張った聴き方」を「普通と変わった聴き方」という女子N独自の思考の流れが見られる。

「威張った聴き方」の後、「積極的な聴き方」のトレーニングが行われた。データ5のグループは、「積極的な聴き方」で、次のようなロール・プレイングを展開している。

③ 「教師と生徒の責任の共有」

データ6 【第2回（9月11日）トレーニング『積極的な聴き方』の Protokol 分析から】

トレーニング中の生徒の発話		Protokol 分析
1 男子G	私の好きなものは、お菓子が大好きです。動物では、犬が大好きです。	2 女子Nは、相手に共感を示す相づちである。
2 女子N	同じだね。	4 女子Nも、タイミング良く「スポーツでは、」という文節の合間に相づちが入っている。
3 男子G	スポーツでは、	6 女子Nは「果物では、桃が好き」と言うべきところを間違いに気付いたた
4 女子N	うん。	

5 男子G	ソフトボールが、好きです。果物では、果物が好きです。	めの笑いである。
6 女子N	ワハハハハ	<p>8 女子Nも、相手に共感を示す相づちである。</p> <p>9 男子Gの「はい」には「そう、君もか」というニュアンスが感じられる。</p> <p>10 女子Nの「ね？」には自分のように、男子Gも桃をおいしいと思うだろうという、桃に対する女子Nの生活体験が出ている。</p> <p>12 女子N・13 男子Gでは、桃についての互いの体験過程が語られることにより共有が起きている。</p> <p>【女子Nは、男子Gの方に体と顔を向けながら積極的に話を聴こうとしている。(左絵)</p>
7 男子G	桃が好きです。	
8 女子N	私も好きだ。	
9 男子G	はい。	
10 女子N	でも、桃おいしいよね。ね？	
11 男子G	ね。	
12 女子N	すぐ、でも腐っちゃうんね。	
13 男子G	茶色くなる。	
		

女子Nの「同じだ」「私も好きだ」という相づちや「うん」という、うなずきが入ることで、会話がスムーズに進んでいる。最後には「腐る＝茶色くなる」という言葉の言い換えによる共有も起こっている。カセット・テープに録音できた他の7つのグループでも、こうした聞き手の対応の変化により、「威張った聴き方」では、一方的に話し手が数秒で話し終わっているのに対し、「積極的な聴き方」では、話題が広がり、1分間では話が尽きず時間が足りなくなっている。「威張った聴き方」と「積極的な聴き方」とでは、生徒たちの受け止め方にどのような違いがあるかを知るために、次のようなインタビューを試みた。

③ 「教師と生徒の責任の共有」

データ7 『傾聴トレーニング』についてのインタビュー内容のプロトコル分析から』

生徒へのインタビュー	プロトコル分析
<p>【トレーニング直後のインタビュー】</p> <p>1 観察者 今日、聴き方の勉強をしたんですけど、(はい)威張った聴き方と、積極的な聴き方と2通りやったんですけど、(はい)自分が聴き役をやったときで何か違いってありましたか？</p> <p>2 男子H えーと、何か、威張っているときは、何か、</p> <p>3 観察者 威張っているときは？</p> <p>4 男子H いつもと違って、何か、変な聴き方で、よく聴こえなかって言うか、積極的な聴き方だと、その分よく聴けて、積極的な聴き方であ</p>	<p>1 観察者の発話は、2つの聴き方の違いを体験して、生徒がどのように感じたかを知ろうとしたものである。</p> <p>3 観察者は、2男子Hの言葉を繰り返すことで話を促そうとしている。</p> <p>4 男子Hは、2つの「聴き方」を比べ、「積極的な聴き方」の聴きやすさを伝えようとしている。⑥「トレーニングの進め方—トレーニングによる気付き(聴きやすさ)」</p> <p>5 観察者は、よく聴くための生徒の工夫</p>

	ったほうが、聴き、よく聴けると思いました。		を知ろうとした。
5 観察者	あの、よく聴けたというたとえばどんなところを工夫しました？	6 男子Hでは、相手の好みなどを覚えておき、話題として、会話の中で生かそうとする工夫が述べられている。	
6 男子H	あの、好きなこととか、そういうやつを聴いたときに、よく頭に中に入れた。	7 男子Iは聴くときの心のもちようが語られている。③「トレーニングの目的—トレーニングによる気付き（穏やかな感じ）」	
	【放課後のインタビュー】		
7 男子I	うーんと、偉そうな聴き方は、ちょっといい子ぶっているような感じで聴いて、(は一ん)で、もうひとつの方は、(はい) 穏やかな感じで聴きました。	8 観察者は、穏やかな感じで接することで、二者間も穏やかになったかを訪ねようとした。	
8 観察者	積極的な方は、穏やかな感じだったんだ。ふーん。穏やかかって言うのは、相手の人と自分の関係が？	11 男子Iの工夫が語られている。(③「トレーニングの目的—トレーニングによる気付き（自分からも話す)）」	
9 男子I	はい。	15 男子Iからは、相手の言葉の裏側にある認知を考えようとしている。(③「トレーニングの目的—トレーニングによる気付き（何でそのことを聴いたのか)）」	
10 観察者	なるほどね。何か工夫したところってあります？積極的な聴き方で。		
11 男子I	積極的には、うーんと、どんどん自分から言うような感じで、言ってみました。		
12 観察者	ああ、聴く一方ではなくて自分からも、質問してみたんですか。		
13 男子I	はい。		
14 観察者	たとえば、どんなことを聴いてみたの？		
15 男子I	うーんと、何でそのことを聴いたかという理由とか、そういうこと（あ、なるほど）を聴いてみました。		

威張った聴き方

- ・いつもと違う
- ・変な聴き方
- ・良く聴けない

積極的な聴き方

- ・良く聴ける
- ・相手の好みを頭に入れる
- ・穏やかな感じ
- ・自分から言う感じ
- ・相手の言葉の裏にあるものを考える

「威張った聴き方」では、「いつもと違う」「変な聴き方」であるのに対して、「積極的な聴き方」では、相手の好きなことや相手がそう言った理由など、相手の側に身を置きながら聴いたり、自分からも話題を提供したりして、相手を理解しようとしていることが分かる。そのため態度としては、自然と穏やかな感じで聴こうとしていたことがうかがわれる。

第3回トレーニング・プログラムも、学年を2クラスずつ、2回に分けて実施された。途中、前半の2クラスで行った「どんな気持ちがあるか」をグループで話し合うブレインストーミングの活動を、後半の2クラスでは行わないというプログラムの変更があった。

「教師と生徒の責任の共有」

「教師の介入の工夫」

データ8 [第3回 (9月18日)『わたしの気持ち・あなたの気持ち』のプロトコル分析から]

トレーニング中の教師と生徒の発話	プロトコル分析
1 女子O 「父は、もっとできるとおいらに期待していて、おいらも今はがんばっているんだけど、これから難しい、できなさそうだから」	1 女子Oは、例文を自分の好きに自由に変えてもいいと言う指示通り自分のオリジナルの言葉を付け加えている。
2 女子P えっ、この話だけじゃないの？ あっ、そうか。	2 女子Pは 6 女Pでも繰り返しにな

3 男子 J	例文だよ。	るが「例文だから、変えてもいいんでしょう？」のように例文の扱い方に迷いが見られる。
4 女子 P	なんて書く？	4 女子 P で、グループでの話し合いの時間をとろうとしている。
5 女子 Q	えっ、顔が笑っていたよ。 次だあれ、時計回り、次、〇〇さん？	5 女子 Q の「笑顔が笑っていた」の一言で次に進みそうになる。
6 女子 P	おいらだよ。 えっ、次、行っちゃっていいわけ？ おいら？ おいら？ どうしようかな？って感じて。 おいらはね、2 番。これ 例文だから、変えてもいいんでしょう？	6 女子 P では、もう一度、「えっ、次、行っちゃっていいわけ？」と教師から指示のあったようにグループで意見をまとめなくてよいのか確認しようとしている。 (⑥「トレーニングの進め方—トレーニングによる気付き」)
7 男子 J	いいんだよ。	9 女子 O は、その前に女子 P が「2 番」と繰り返し言っているのに尋ねている。
8 女子 P	おいら 2 番。やっていい？ 「数学の先生はさ、何もあんなに怒鳴らなくてもいいんさ。」いいんさじゃないよ。	14 女子 O から、女子 P の非言語的なコミュニケーションについての話し合いが本格化している。しかし、14 女子 O の発話が、15 女子 Q の発話にはつながっていない。
9 女子 O	何番？	17 女子 P は早口だったことをわびている。
10 男子 K	2 番。	18 女子 O は、14 女子 O の自分の発話「びくびくしてた」にもどって「怒っている」とつなげている。自分の考えを深めようとしている。
11 女子 P	いいのにさ。もう一回やった方がいい？	19 教師は、時間的な余裕がないことを告げる発話である。 生徒の主体的な活動が進められているグループ活動の場面に、教師がどのように介入したらよいかを考えさせられる場面であった (⑧「トレーニングの進め方—トレーニングの雰囲気」)。
12 男子 J	うん、もう一回言う。	20 女子 P 以降しばらく沈黙が続いた。
13 女子 P	もう一回言った方がいい？ 「数学の先生はさ、何もあんなに怒鳴らなくてもいいのにさ。」	
14 女子 O	この辺、びくびくしてたよね。	
15 女子 Q	早口なのでって書いておく？	
16 男子 J	早口だってことからさ	
17 女子 P	ごめんね。	
18 女子 O	怒っている？	
19 教師	はい、どんどん進めてください。	
20 女子 P	はっ、疲れた。	

前半に行った 2 クラスでは、2 女子 P 「この話だけじゃないの？」や 6 女子 P 「例文だから、変えてもいいんでしょう？」のように例文をそのまま気持ちを込めて言うのか、変えてもいいのか迷うグループが見られた。また、6 女子 P の「えっ、次、行っちゃっていいわけ？」に見られるように、班で話し合っまとめる活動を省略しているグループが見られた。14 女子 O 以降の発話から話し合いがもたれそうになるが、グループの横を通りかかった教師からの、19「はい、どんどん進めてください。」という進行を促す発話の後、生徒の間にしばらく沈黙が続いた。予定時間通りにトレーニングを進めようと気持ちに焦りの見られる教師側と、トレーニングにやっとな慣れてグループで話し合いをもとうとしている生徒側の気持ちの違いが見られた。

前半のクラスと後半のクラスが入れ替わる 10 分の休憩時間に、教師は、一人椅子に座って、

トレーニング・プログラムの練り直しを行っていた。その結果、後半のグループのトレーニングは、次のような展開になった。

③ 「教師と生徒の責任の共有」

データ9 [第3回 (9月18日)『わたしの気持ち・あなたの気持ち』のプロトコル分析から]

トレーニング中の生徒の発話	プロトコル分析
1 女子R 「今、ある友達のことがとにかく心配なのです。あまりにも彼女が悲しそうな顔をしていて」	2 女子Sの「微妙」は非言語コミュニケーションの難しさと、それを考える楽しさがうかがわれる。
2 女子S 最後が微妙 だよ。	3 男子Lは、認知したものを言語として伝える難しさを語っている。
3 男子L どうに表現すればいいん？	4 女子Rは、自分では分かっているのに、周りが気付かないもどかしさが出ている。
4 女子R 分かったよな？	5 男子Lの発話は、女子Rの言葉の内容は悲しそうであったのに、非言語的な表現では嬉しそうにとれたことを「何か、ちょっと」と前置きして伝えている。
5 男子L 分かっちゃたよ。 何か、ちょっとうれしそうでもあった。	7 女子Rでもう1回言ったのに、8 女子Sのように言われたため、9 女子Rのような発話をしている。
6 男子M どう書けばいいん？	8 では、自分が女子Rの気持ちをワークシートに書けたので「はい、次」と言っている。
7 女子R じゃあ、もう一回言ってあげようか？ 「今、ある友達のことがとにかく心配なのです。あまりにも彼女が悲しそうな顔をしていて」	11 はグループの人がワークシートに記入した女子Sの文字を見て質問している。
8 女子S OK。はい次。	12 女子Rは、何とか自分の気持ちを分かって欲しくて3回目を言っている。
9 女子R もう、話にならない。	15 男子M・16 女子Sで「どうでもいい」という気持ちにまとまりそうになったので、17 女子Rでは、 自分の気持ちと違うことをしっかりと伝えている。
10 女子S すごい楽しい答えができた。	
11 男子L 小さい声ってどれ？	
12 女子R 小さい声じゃなかったじゃない。じゃあもう1回いくよ。 「今、ある友達のことがとにかく心配なのです。あまりにも彼女が悲しそうな顔をしていて」	
13 男子L 最後がわかんない。	
14 女子S わかんないから、	
15 男子M 微妙な、どうでもいい？	
16 女子S そうだ。	
17 女子R どうでもいいなんて思っていないじゃん。	

後半の2クラスでは、下線を引いた発話のように、例文を表現した女子Rと、それを観察していたグループの生徒との意見が折り合いながら会話が進んでいる。自分の気持ちを分かってもらおうとした女子Rは、このあとも例文を2回繰り返し話すことで、「心配しているので、下を向いている」というグループが相談して出した答えに満足した(②「トレーニングの目的—トレーニングの楽しさ」)。このように、後半のグループは、納得できるまで話し合うという時間的余裕が見られた。

前半のクラスの生徒の様子から、さらに相手の気持ちを考えた応答の体験を積みせたいとい

う教師の意図が、後半のプログラムの変更を起こさせた。変更された「トレーニングの進め方」により、第3回トレーニングで、多くの生徒の「トレーニングからの気付き」の発話が見られたと考えることができる（⑥「トレーニングの進め方—トレーニングによる気付き」）。

特に大幅なプログラムの変容が見られたのは、第4回のトレーニングであった。第4回トレーニングでは、教師は「最近困っていること」について事前にアンケートを実施し、生徒の実態を把握するとともに、指導案を3回作り直し、授業実践に臨んでいる。その結果、トレーニング中の教師の発話は、少なくなり（P. 3 図7）、生徒が自主的にトレーニングを進める様子が観察された。

友達の悩みを聴くという応答トレーニング「ヘルプ・ミー」の発話データを分析する際に、話し手・聞き手・観察者・教師という4者間の相互コミュニケーションを中心に、相互関係の中で生じるプロトコルから認知的変化を推測する分析を試みた。

グループ内での発話を分析すると、断定型、説明型、否定型、問いかけ型、確認型、意思伝達型、承認型の発話に分けることができた。

③ 「生徒のトレーニングの進め方のオリジナル性」

データ 10 [第4回 (10月2日) 『ヘルプ・ミー』のプロトコル分析から]

(男子N：話し手 男子O：聞き手 男子P：観察者)

トレーニング中の生徒の発話		プロトコル分析	
1	男子N えーと、僕が最近、困っていることは、自分の部屋がないということです。それについて、何か、いい方法がありますか？	1	男子N 問いかけ型で、部屋を手に入れる方法を相談しているが、2 男子O 問いかけ型は部屋がない理由を知りたいという発話である。自分の知りたいことを問いかけている。
2	男子O どうして、ないんですか？	3	男子N 説明型 飽きてきたと言っているがそれ以外に部屋が欲しい理由が15 男子Nに出ってくる。
3	男子N えー、えーと、6年ぐらい前に、ここに来て、家を作るときに兄ちゃんと同じ部屋で2人で1つの部屋を使っていて、最近なんか、すごい飽きてきたので自分の部屋がほしいと思いました。	4	男子O 問いかけ型 親だったら解決してくれるんじゃないかという気持ちが出ている。解決策の一つ。
4	男子O 親には相談しないの？	5	男子N 説明型 話には出ているが動いてくれない親。これにも困っている。(部屋と親、2重の悩み)
5	男子N 親に相談してて、家の中に物置みたいな部屋があって、そこを片付けるという話がありますが、全然親とかも動いてくれなくて困っているんです。	6	男子O 問いかけ型 親ばかりでなく、自分は「そういうこと」(片付ける)をやろうとしないのかという問いかけ。
6	男子O 自分でそういうことを実行しないの？	7	男子N 説明型 「一応」に含まれる気持ち。6 男子K 「自分で」に対する弁明。
7	男子N 実行しようとしても、どう、どの、物がごちゃごちゃしているところだから、整理のしようがないから、親とかにも一緒にやってもらわないと困るから、一応一人ではできない。	8	男子O 問いかけ型 「そういうこと」(一人ではできない)を親に言わない理由を聴きたい。
8	男子O どうして、そういうことを親には言わないの？	9	男子N 説明型 「言っている」という自分の努力を伝えようとしている。
9	男子N 言っているんだけど親が動いてくれない。		・ ・ ・

10 男子O どうやって、自分がやったらいいと思う？	10 男子O 問いかけ型 さらに方法を具体的にできるように聞いている。
11 男子N やっぱり、物、なんか物がいっぱいあって、袋とかもあるからそういうのをやっぱりどかして、捨てるものもったいないと思うし、それを片付けることが大事だと思います。	11 男子N 意思伝達型 自分で片付けることが大事という新しい思考が生まれた。

この会話の流れを見ると、男子Oの発話は、11回のうち全てが、問いかけ型である。聞き手から話し手に対して問いかけていくという男子O独自のトレーニングの進め方が見られる。

この問いかけに相談者である男子Nが答える形で会話は進んでいる。このあとのインタビューで男子Nは「いろいろな質問をされて、やってないようなことかもしれないなかったようなことに気付いた」と述べている。会話は、スムーズに流れているように感じられる。しかし、7 男子Nや9 男子Nは、男子Oの問いかけに対する弁解のようにも聞こえる。11 回あるすべての男子Oの問いかけには、男子Nの感情に触れる言葉が見られない。

④ 「生徒のトレーニングの進め方のオリジナル性」

「教師の介入の工夫」

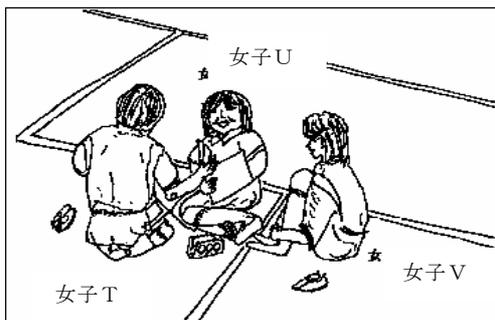
データ 11 [第4回 (10月2日)『ヘルプ・ミー』の Protokol 分析から]

(女子T：話し手 女子U：聞き手 女子V：観察者)

トレーニング中の教師と生徒の発話		Protokol 分析
1 女子T	ちょっと、勉強しても、もう、どうにもならないっていう感じなんです。どうすればいいのでしょうか？	1 女子T 説明型 問いかけ型 勉強についての自分の悩みをうち明けている。
2 女子V	はい、塾に行けばいいと思います。	2 女子V 意思伝達型 観察者の女子Vが自分の経験から意見を述べている。
3 女子T	ちょっと、無理かな？	3 女子T 否定型
4 教師	相談者は誰？	4 教師 問いかけ型 6 教師 断定型 学習の内容よりも座り方に教師の関心が向けられている発話。
5 女子T	はい。	7 女子T 説明型 自分たちの学習のスタイルを説明している。
6 教師	そっちは、見る人いる方。	8 女子U 意思伝達型 話題を学習の内容に戻そうとしている。
7 女子T	今まで、そうだったんですよ、ずっと、私たちの班は。	9 教師 承認型 教師はすぐに状況を判断し、その後学習の進行を見守る。
8 女子U	じゃあ、じゃあ、	10 女子U 意思伝達型 再び話題を戻そうとしている。
9 教師	質問します。 あっちは、見る人だったんだ。《笑う》	11 女子T 承認型
10 女子U	質問します。	12 女子U 問いかけ型 13 女子T 問いかけ型 新しい情報を得ようとする発話。
11 女子T	はい。	13 女子T 説明型 女子Uの態度にまじめに応えようとしているが、話題が本題からそれていく。
12 女子U	それは、いつ、それが分かったんですか。どうして、そんなことが起こったの？	
13 女子T	なんか、頭が、あっ違った、結構最近のことだと思います。 ええと、〇〇君に頭をバシバシ叩かれたから	

だと思っんですよ。
背も、最近伸びないし。

- 14 女子V 人のせいにするというんですね。
- 15 女子T だって、そうじゃん。
- 16 女子V 人のせいにするというんですね？
- 17 女子T そうだよ。
- 18 女子V 努力しろよ。
- 19 女子T したんだよ、何を言っているか。
- 20 女子U **最初から、考えましょう。**
- 21 女子V うりゃー。
- 22 女子U **どうしたら、いいでしょうかね？**
- 23 女子V **眠くなったら、途中で顔を洗うとか。**
- 24 女子T いいね、それきくよね。最近、冬になってきたから。
- 25 女子U それを、やってみてください。
- 26・27 女子V 女子U がんばれ。
- 28 女子T がんばります。
よし、問題を解決できた。
- 29 女子U うわーい。おめでとう。
- 30 教師 **今、観察者だった人は誰？**
- 31 女子V はい、ああ、言うの忘れてた。
- 32 教師 **言ってあげて。良かったことを特に。**
- 33 女子V うんと、〇〇さんがかなり、深刻に考えていたっぽかったです。
- 34 女子T ああ、そうだね、よかったね。
- 35 女子U **ほんとに、リアリティがあって、練習なのに本当に悩んでいるみたいだった。**



- 14 女子V **確認型** いきなり観察者の責任にされたために発言に及んだ。
- 15 女子T **断定型**
- 16 女子V **確認型** 本気で、怒りだしている。繰り返している。
- 17 女子T **断定型**
- 18 女子V **断定型** 怒った口調で本人の努力不足を攻めている。観察者が入り込むことで、相談ではなく言い争いになっている。
- 19 女子T **否定型** 本人自身の悩みが分かってもらえない悔しさが出ている。
- 20 女子U **確認型** 再び話題を変え、本題に話し合いを戻そうとする発話。
- 21 女子V **承認型** 冷静な女子Uの発話にやや照れながらの発話。
- 22 女子U **問いかけ型** **女子Tと一緒に考えようとしている。**
- 23 女子V **意思伝達型** 女子Tの立場に立った方法を提示。
- 24 女子T **承認型** できそうな具体案に同意の発話。
- 25 女子U **意思伝達型** 本人の同意を受けての発話。
- 26 女子V・27 女子U **承認型**
- 28 女子T **意思伝達型** **断定型** 勉強への取り組み方について意見を聞けたという喜び。(⑤「トレーニングの進め方—トレーニングの楽しさ」)
- 29 女子U **承認型**
- 30 教師 **問いかけ型** 沈黙を保っていた教師からの「トレーニングの進め方」に関する発話がタイミング良くかかる。
- 31 女子V **確認型** 自分の役割を確認する。
- 20 女子Uが仲裁に入り、「最初から、考えましょう。」と笑顔で、話し手Tに話しかけている場面。(左絵)

この会話の中では、危機が2度訪れている。一度目は、先生に、座る位置を問われたときであり、もう一つは、話し手の女子Tと、観察者の女子Vが、途中で、口論になりそうになったときである。一度目のときは、7女子Tで自分たちのやり方を先生に説明し、8女子Uと10女子Uで、「質問します」と話題をもどしている。また、2度目の危機のときは、21女子Uで、「最初から考えましょう。」と投げかけて、話題をもとにもどしている。また、35教師に、「今、観察者だった人は誰？」という発話が見られるが、このときまで教師は、話し合いの様子を見守っていた。そして、トレーニングの流れに即した発話をしている（⑧「トレーニングの進め方—トレーニングの雰囲気」）。女子Tと女子Vが口論になる直前には、否定型、断定型の言葉が見られる。しかし、21女子Uの言葉以降は、承認型、意見伝達型の言葉が増えている。発話の回数に目を向けると、聞き手と話し手の間の発話の数は最高の54回であるのに対して、話し手と観察者の間の発話の数も31回ある。観察者は会話に加わらないというルール通りのデータ10に比べ、観察者が会話に加わることで、最終的には、お互いにもつ情報、知識、知恵が折り合い、「ほんとに、リアリティがあって、練習なのに本当に悩んでいるみたいだった。」と聞き手に思わせるような話し合いが繰り返されていた。生徒のトレーニングの進め方のオリジナル性が見られる。

III 研究のまとめと今後の課題

本研究は、仲間を支援するためのピア・サポートのトレーニング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に探ってきた。主にプロトコル分析を手がかりとすることで、トレーニング場面における教師と生徒の認知の変容過程を、その相互関係において明らかにしてきた。

本研究から得られた5つの仮説の関連性を見ていくと次のことが分かる。教師は、ピア・サポーターにとって必要な知識や技能をより効果的に伝えるために、生徒の実態把握に努め、目の前の生徒のニーズに合ったトレーニングを組み立てる。またトレーニング中も雰囲気づくりや振り返りの時間を大切にしている。生徒は、能動的にトレーニングを進めることで、自己理解や他者理解を深め、また自己肯定感を高めることで支援活動への実践意欲も高めていく。

しかし、このことは視点を変えると次のことがいえる。気づきや変容が生まれるのはトレーニングを受ける生徒側のみではなく、指導をする教師側にも起こるということである。目の前でトレーニングを受ける生徒との相互関係の中で、生徒に対する理解が深まり、今までの枠組みを取り外した、生徒から学ぶという新たな認知構造が教師の中に構築されていくことが本研究から明らかになった。

今後、こうした教師も生徒から学ぶという視点に立った考え方は、日々、成長していく子どもたちと接している学校現場の教師にとって、その専門性を高める上で意義のある提言になるものと考えられる。

今後の課題として、ピア・サポートのトレーニングの実施に続く、個人プランニングやサポート活動の場面も参与観察を行い、ピア・サポート全体を通じた教師と生徒の相互関係を研究することが必要であると考えられる。

〈引用・参考文献〉

- ・ トレーバー・コール 『ピア・サポート実践マニュアル』 川島書店(2002)
- ・ ヘレン・コウイー／ソニア・シャープ編
『学校でのピア・カウンセリング』 川島書店(1997)

- 箕浦康子 『フィールドワークの技法と実際』 ミネルヴァ書房 (2002)
- 中澤 潤編 『心理学マニュアル観察法』 北大路書房(2001)
- 海保博之／原田悦子編
『プロトコル分析入門』 新曜社 (2001)
- 田島信元／西野康広編
『発達研究の技法』 福村出版(2000)
- 南風原朝和／市川伸一／下山晴彦編
『心理学研究法入門』 東京大学出版会(2002)
- 下山晴彦編 『臨床心理学研究の技法』 福村出版(2000)
- 西川 純 『学び合いの仕組みと不思議』 東洋館出版社(2002)