

ピア・サポートマネジメントの検討

懸川 武史

群馬大学教育実践研究 別刷

第37号 277～286頁 2020

群馬大学教育学部 附属学校教育臨床総合センター

ピア・サポートマネジメントの検討

懸 川 武 史

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

A study on Peersupport management

Takehsi KAKEGAWA

Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：ピア・サポートマネジメント、ピア・サポートモデル、汎用的
keyword : Peersupport, management, Peer support model, generic

(2019年10月31日受理)

はじめに

2000年の生徒指導国際フォーラムは、「ピア・サポートの技法を活かした生徒指導の取り組み」をテーマに開催された。その中で滝(2000)は、世界各国で実践されているピア・サポートを日本の学校現場へ導入する際、安易な思いこみや社会的・文化的な背景の違いを考慮なしの実践により、生徒指導の混乱・弱体化に結びつきかねないと提言され新しいものにとびつく体質を危惧している。

ここでは、ピア・サポートマネジメントの視点から実践研究を整理し、在り方を検討する。

1 背景

カナダのDr. トレーバー・コール、デビッド・ブラウンの「カナダにおけるスクールカウンセリングとピア・サポート・プログラム」(2001年11月3日、日本学校教育相談学会主催)の特別講演会が、国立オリンピック記念青少年総合センターで開催された。

その11月中旬から、カナダダンカン市で、Dr.コールのワークショップに参加しピア・サポートについて研修を受けた。ピア・サポート活動の導入時期におい

て、構造の一つ「トレーニング」のプログラムがSGEのエクササイズと同じ道を辿った実践に出会うことがあった。言いかえると、「トレーニング」＝「ピア・サポート活動」ととらえられていた。

カナダでの2001年11月のワークショップにて、ピア・サポート活動のエピソードとして「breakfast movement」の説明があった。ある小学校の1年生が同じクラスの児童が朝食をとらずに学校へ登校していることに気づいた。担任にその事実を伝えると、1年生達に解決の方法を考えさせた。すると、各自の家で朝食をとっている児童が食べずに朝学校へ持参して登校する。校内の大きなテーブルに持参してきた朝食を全て集める。それから、学校でクラス全員で朝食を分け合つてとるという解決方法である。担任はこの活動を実施し、同学校の中学年の児童達が1年生の活動にかける予算を役所へ訴えに行ったというエピソードであった。特徴的であったことは、小学校1年生がクラスというコミュニティ内の課題に気づいたこと、解決に向け同級生(peer)を支える活動を実践したことである。

視察で小学校3年学年(3クラス)での個人プランニングの授業を参観した。教師達は学年児童の実態から、思いやりの心を育てたいというWILLに基づき、

一泊二日のトレーニングを行い、「キャンプで学んだことを学校生活でどのように活かせる」をテーマにブレインストーミングにより個人プランニングを行っていた。トレーニングプログラムの内容を確認すると、キャンプカウンセリングの人間関係づくりゲーム、課題解決ゲームであった。トレーニングにおいてゲームの特性をふまえ、協力する、支える、相手をおもいやるなど、内在化を図り、個人プランニングにて体験プロセスを基に、学校の日常生活において活かすことを目指していた。授業内容は日本の学級活動における係活動の決定とほぼ同様であった。しかし、日本において係活動を行うためにトレーニングを行う視点は見られないと考える。

小・中一貫校では、学校がピア・サポート活動において仲間を支える役割を担うピア・サポーターを募集し、応募してきた児童・生徒を対象にトレーニングを実施している場を参観できた。ロールプレイにより相談する役、ピア・サポーター役により、テーマは成績に関する悩みや保護者の離婚など家庭内の問題に関する問題を扱っていた。

高等学校では、SCによるスーパービジョンにて、あるサポーターが拒食症の女子生徒を校内のカウンセラーームまで一緒に行ったという報告から、サポーター全員が拒食症のメカニズムについて理解したいと要望を出した。そこで、トレーニングの一環としてVTR視聴により拒食症のメカニズムについて理解を深めていた。また別室ではサポーターとしてマイクロカウンセリングの積極的傾聴の連鎖の中の「開かれた質問」「閉ざされた質問」を取り上げてロールプレイを行っていた。

視察した学校、高等学校で学校視察は、フィールドでの参与観察のアプローチから行った。参観を進めていく内に児童生徒の教育活動に、「Plan→Do→See」の円環的モデルが重なって見えた。参観終了後ワークショップにおいてDr.トレーナー・コールに確認したところ、ピア・サポート活動は「Plan→Do→See」の円環的モデルを基にしていると確認できた。特性として「トレーニング」が突出していたこと、日本の学校教育に欠如していることから、仮説生成的にピア・サポートモデル(図1)を構築した。モデルは、学習プロセスと、問題解決能力による解決プロセスをもつ。

日本の学校現場に導入する際、モデルの構造(ト

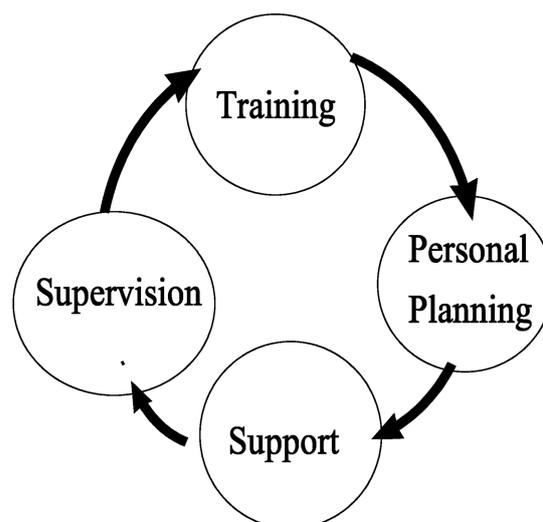


図1 ピア・サポートモデル(懸川2002)

レーニング・個人プランニング・サポート活動・スーパービジョン)を学習プロセスとして外在化させること。学習プロセスによりピア・サポートモデルを構造とした問題解決能力が内在化され、課題解決の場において機能すると考えた。

学校が抱える教育課題の解決に向けて児童生徒に資質・能力を育成するアイテムとして、ピア・サポートモデルを導入し、意図的・計画的に外在化、内在化を図り、課題解決に取り組んできた。取り組みにおけるマネジメントは、課題を明確化させ、課題解決に向け育成する資質・能力の明確化(WILL)、ピアサポートモデルの導入(SKILL)、課題解決(GOAL)とした。

この手順をピア・サポート活動におけるピア・サポートマネジメントとした。

II ピア・サポート活動の導入期

構成的グループ・エンカウンターの提唱者である、国分(2000)によると、『ところがSGEの方法(SGE:懸川加筆)が普及するにつれ「構成的グループ・エンカウンターは要するに次々とエクササイズを流せばよいのだ」「リーダーは仕掛人である」「手軽に誰でも使える方法である」といったイラショナル・ベリリーフが流布されるようになった。』と述べ、さらに『「学問的背景がある」ことを明らかにすればよい』と続けている。

学校が抱える教育課題の明確化に基づき、課題解決に向け育成する資質・能力の明確化、ピアサポート活

動の導入、教育課題の解決による、学校組織の確立に向けたマネジメントの視点が必要になった。

そこで、ピア・サポート活動の導入期に追究すべきは、学校全体で教育課題の解決に取り組むことであると考えた。

次の実践研究は、学校が抱える教育課題の解決のためのアイテムとしてピア・サポート活動を取り入れ、学校教育目標の達成を目指し導入モデルの構築を試みた内容である。

1 教育課程に位置付ける

小林・懸川（2003）は、ピア・サポートモデルの機能をいかし、研究協力校の教育課程の「総合的な学習の時間」に位置付けるとともに、中学校への導入モデルの構築を試みた。学習モデルとしてピア・サポートモデルの構造により生徒の対人関係能力の向上を図るために、教師のニーズと生徒の実態を踏まえたトレーニング・プログラムを作成し、総合的な学習の時間において課題の解決を図った。

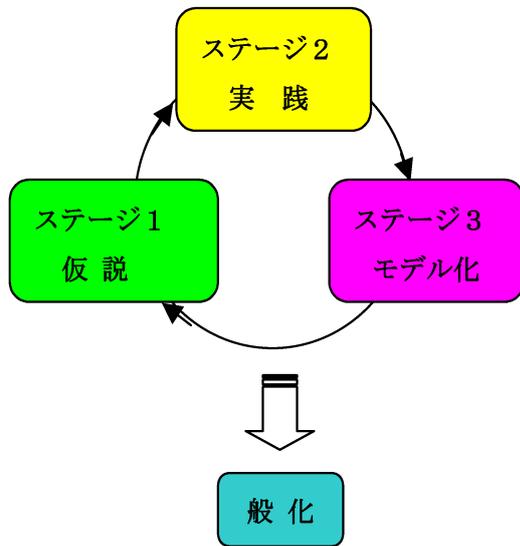


図2 各ステージ

図2のように研究の内容を3つのステージととらえ実践した。結果、生徒の他者理解や自己理解が深まり、相手のニーズに応じたサポート活動の広がりが見られた。

ステージ1：学校のニーズと生徒の実態に基づいたトレーニング・プログラムの作成過程までを仮説ととらえた。ステージ2：ピア・サポートモデルによる実践とした。ステージ3では、実践から導かれたピア・

表1 観点と用いた尺度等

観 点	用いた尺度
思考面の成長	・トレーニング・プログラム振り返り用紙 ・個人プランニングワークシート ・サポート活動の記録
感情面の成長	・早稲田シャイネス尺度 ・Kiss-18(菊池社会的スキル尺度)
行動面の成長	・行動の変化についてのアンケート ・教師の観察・アンケート

サポート・プログラム導入のモデルを構築した。ピア・サポート・プログラムが定着した段階を「般化」ととらえた。

ステージ1において、協力校の学校教育目標の達成をねらいとし、総合的な学習の時間の基本的な学習過程とピア・サポート・プログラムの学習過程から、両者は問題解決的な学習過程を踏んでおり、共通する部分が多いことが整理できた。また、ピア・サポート・プログラムの特性として、生徒の意思決定の力を高めるために「トレーニング」のプログラムを設計できることである。教師のニーズとして、総合的な学習の時間の「テーマを設定する段階が一番大変で、個別支援の必要を感じる。」が明確化され、トレーニングの機能に合致することが分かった。

ステージ2では、ピア・サポートプログラムを教育課程に位置付けた。実践をととした生徒の変容は、表1の尺度等から実態を把握した。

生徒の記述から、個人プランニングやサポート活動の内容からは、自分のよさを生かし、相手の立場に配慮した活動をしようとしていることが分かり、自己理解や他者理解が進んで、他を思いやる心情が育ってきた様子から、思考面・行動面の実態が把握できた。

感情面は、数値に向上が見られた生徒の共通点として、トレーニング・プログラムにも意欲的に取り組んでいたことがあげられる。

ステージ3の導入のためのモデルは、4月から3月までの年度内におけるもので、ステージ2を2学期から実践する内容である。

ピア・サポートマネジメントの観点から、導入の手順（図3）として、①学校評価などにより、学校が抱える教育課題の明確化に基づき学校教育目標として可視化する。②解決に向けた学校全体での取り組みを職員会議で提案、協議し、実施にあたっては校務分掌に明確化して年度内で実施、評価する。③学校教育目標

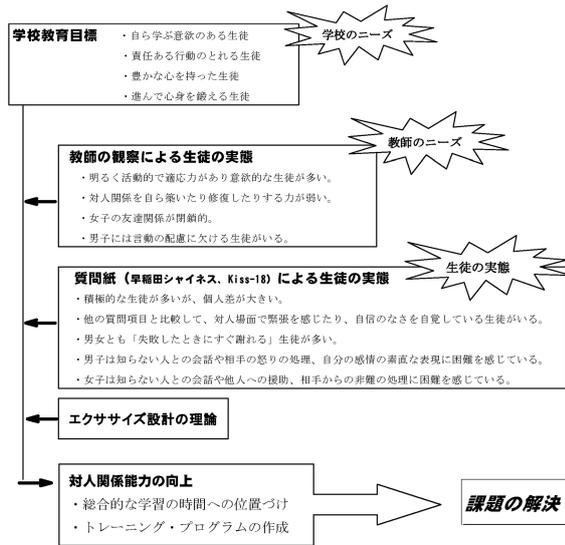


図3 導入の手順

の達成について吟味する。ことが明らかになった。

実践をととして中学校にピア・サポート・プログラムを導入するための手順を構築し、図4として提案することができた。生徒指導は、学校教育目標の達成を支える機能をもつことから、ピア・サポートモデルの機能を発揮させることを提案できた。

また、教育課程に位置付けたことから、①ピア・サポートにおける児童生徒による仲間支援を、学校生活における問題解決ととらえ、問題を解決することにより、態度変容が見られことから、学習モデルととらえピア・サポートを教育活動へ位置づけ機能させられること。学校へのニーズと把握することや地域へ情報発信することから、②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基盤としたモデルと言える。導入に向けたアセスメントとして、③ピア・サポートを仲間支援システムとして導入する際は、既存の地域・学校・家庭の教育資源を有効に活用できる可能性の検討からスタートさせる。校内の情報共有として、④ピア・サポートを、校内での一部の教師と児童生徒間の活動、さらに校内だけの活動から、開かれた学校の方角へ改善を図るため地域社会に開かれた立場をとること。学校現場での実践に際して配慮すべき点は、⑤教育実践で相互コミュニケーションを意識することであった。

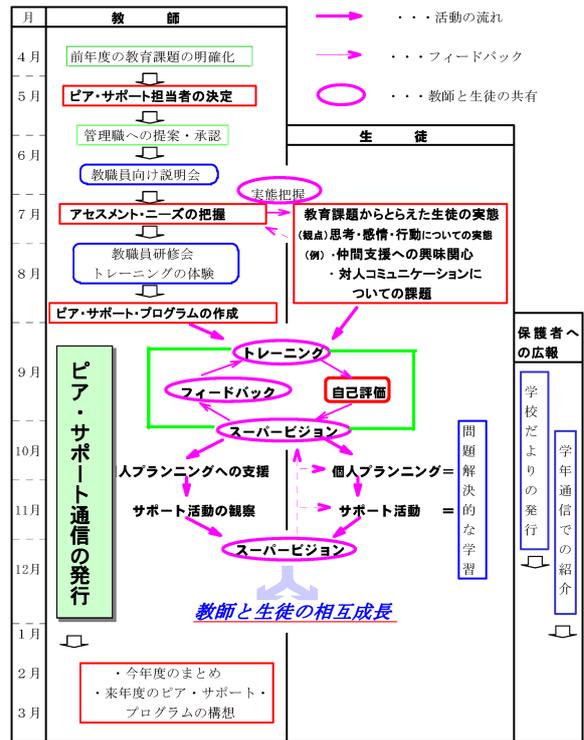


図4 手順の具現化

2 学校組織の機能化への転換

横澤・懸川 (2003) は、マネジメントの観点として、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、トレーニングでの教師と生徒の関係性に視点を当てる質的研究は少なかった。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た。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考え、小林・懸川 (2003) の実践研究をフィールドとして質的研究を行った。

研究の視点は、参与観察者としての情報収集と、フィールドを離れた場で整理・考察を仮説生成のアプローチにより進めた。プロトコル分析により、参与観察で得られたデータの整理・分析を図った。

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。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次のようにまとめた。

①サポート活動への意欲の高まり

トレーニング後、人と関わろうとする、協力して解決しようとし、解決できないときは他のサポート資源にアクセスする。サポートする際、相手の気持ちを確かめながら関わろうとするなどの生徒の姿が読みとれた。

②生徒の自己概念の変容

「いいとこがし」のトレーニング中の振り返りで、自己理解の過程で、長所だけでなく自分の短所についても言語化でき、「わたしはこういう人間である」と自己受容することが観察された。

③教師の意図の外在化が生徒の変容を促す

教師のプログラムの変更の意図は、生徒の「トレーニングからの気づき」の発話を促進する。

教師がトレーニングの事前にレディネス（アンケート実施）を検討し、トレーニングの展開を改善（指導案を3回作り直し）して、トレーニングを実施した。結果、トレーニング中の教師の発話は、少なくなくなり、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

④生徒のトレーニングの進め方のオリジナル性

生徒の会話において、断定型、否定型が続くと対立的になる。トレーニングの継続に向け、確認型にて「最初から、考えましょう。」と話題を変え、相互のコミュニケーションに戻すため、笑顔で仲裁に入り話しかけている場面にロールプレイのシナリオに無いオリジナル性を見ることができた。

⑤教師の介入の工夫

会話の危機は、トレーニングにおける生徒間の情報の共有が見られない場合であった。

対立になる直前には、否定型、断定型の言葉が見ら

れる。その後、④のオリジナル性が見られず、承認型、意見伝達型の言葉が増えていかない場合は、介入として対立解消の手順をモデルとして示す必要なケースが見られた。

仮説の生成の結果から、ピア・サポートマネジメントの在り方として、①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。②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する。③生徒が、自主的にトレーニングへ参加できるよう、自己理解や他者理解を深め、また自己肯定感を高めて、サポート活動への実践意欲も高められるよう育成する。④トレーニング中の気づきや変容が生徒側のみではなく、指導をする教師側にも起こり、生徒との相互関係の中で、生徒に対する理解が深まり、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明らかになった。

III いじめ防止への提案

ピア・サポート活動の導入期の実践から、ピア・サポート活動によるいじめ防止として、ピア・サポートマネジメントの視点からの内容を提案した。

1 いじめ問題の課題を共有

小山、懸川（2007）は、イギリスで学校が取り組むべき課題を明確にし、暴力撲滅を進める学校や生徒を支援するための介入方法として活用されていた「暴力のない社会を目指して：学校のためのチェックポイント」を日本の学校風土において導入を図るため、予備調査を行った。

チェックポイント1（5）【わたしたちは、地域の人たちと協力して、どうやったら暴力を防止できるかについて、その方法を探っています。】の項目への児童生徒の回答から、「はい」の返答率がいずれの学校でも低いことから、この質問項目は児童・生徒に地域と協力して暴力を防止しようという意識が薄いことから、日本の学校では有効でないかも知れないと考えた一方、この質問項目は、近い将来日本の子どもたちにとっては不可避の課題となり、その意味では重要な項目となると報告した。取り組むには、学校内の教育課

題を教師と児童生徒が共有することが求められる。また、いじめ相談に対応した経験から、私達大人が真剣にいじめ問題に取り組む、問題が解決していく姿を示す必要を感じた。電話相談でいじめ被害の訴えを聴いている時、家族や学校の担任等へ事実をつたえたかを確認すると、返答には、保護者へいじめられていることを話して悲しい思いをさせたくない。先生に相談しても解決しないからという訴えが含まれていた。いじめに関わる課題について、指導者の意図と児童生徒の実態について、両者が相互理解することが重要である。

2 課題解決型の学校運営

いじめ防止への取組は、いじめに関わる課題解決とおし、児童生徒の問題解決能力及び指導者の資質能力の向上が図れる教育システムの構築が必要である。

ピア・サポート活動によるいじめ防止への取組を行うには、WILL（意図）、SKILL（方法）、GOAL（目標）のマネジメントの観点から進める。

WILL（意図）：児童生徒の問題解決能力の育成

SKILL（方法）：ピア・サポート活動の展開

GOAL（目標）：思いやりのある学校風土の醸成

3 取組への準備

- (1) ピア・サポート活動を教育課程へ位置づける。
円環的な児童生徒の体験過程1サイクル（4段階）を、1年間の期間で位置づける、数ヶ月、数週間の単位で、さらに授業一時間の展開へ導入するなど、教育活動へピア・サポートモデルを外在化させることが可能である。思いやりのある学校風土の醸成を目標に、問題解決能力の育成に向け、総合的な学習の時間、特別活動、道徳などによる横断的な教育活動のデザインを行う。
- (2) サポート活動におけるサポート活動を、教育活動における問題解決場面ととらえる。
サポート活動の場を教育活動に意図的に設置し、ピア・サポート・モデルの体験過程をスパイラルに継続させ問題解決能力の児童生徒への内在化を図る。
- (3) 地域・学校・家庭からのニーズをもとに、ピア・サポート活動をハブとしてとらえ、思いやりや問題解決能力の育成を地域の活動とリンク

させ機能化を図る。

- (4) 導入する際は、ニーズアセスメントにより既存の教育資源を有効に活用できる可能性を検討することから着手し、円環的な活動のシステムとして教育活動に位置づける。
- (5) 校内の一部の集団内での活動から導入した場合は、校内全体の活動へ、さらに学校のコミュニティへと拡大していく。
- (6) 問題解決能力の育成の意図は、児童生徒との相互コミュニケーションにより表出させる。

4 相互成長できるピア・サポートマネジメント

ピア・サポートマネジメントは、いじめ問題の解決をピア・サポートモデルにおける円環的な手順と、ピア・サポート活動の特徴により、予防的な教育活動を提案できる。

児童生徒たちは、トレーニングにおける平等への気づきや身についたコミュニケーションスキルにより、さらに問題解決や対立解消スキルを体験する。

個人プランニングでは、児童生徒同士が支え合うという考え方から、思いやりのある学級集団や、学校風土づくりへつなげる目標を設定し取り組む。

児童生徒同士が支え合う活動により、いじめ被害者、加害者への支援だけでなく、いじめを見ている者が解決に向けてどのように支え合えばよいかを気づかせ、行動へと導くことができる。

スーパービジョンでは、指導者から取り組みへの評価と児童生徒たち自身の振り返りにより、よりよい集団づくりへの積極的な参加を継続的に行う。

児童生徒たちはいじめ問題の解決をとおして問題解決能力を獲得し、積極的に学級や校内の解決すべき問題に取り組んでいく。

児童生徒たちの成長は、円環的な教育活動を体験し、ピア・サポートモデルが児童生徒たちに内在化されることで促進される。

また、指導者は、円環的な体験過程を教育課程へ意図的に設定することで、マネジメント能力が向上します。例えば、いじめ問題解決のため、ピア・サポート活動のトレーニングを特別活動や道徳に設計し、日常の教育活動全体において児童生徒同士が支え合う活動を支援し、児童生徒たちの成長を評価を学校評価により実施する教育活動をマネジメントできます。いじめ

問題の解決の仕組みを校内の実態に応じて設計し機能させることが可能となる。

より予防的な教育活動をデザインする場合は、総合的な学習の時間に設計する。総合的な学習の時間の学習過程は、情報に接してテーマを設定する段階、テーマを追究する（調査・体験活動）段階、追究した結果をまとめる段階、結果を他に働きかけていく段階からなり、円環的・問題解決的な学習過程をもっています。テーマに沿った教育活動における体験過程は問題解決であり、ピア・サポート活動を導入することで、相互コミュニケーションにより、自己理解、他者理解、相互理解を経て、思いやることができるようになる。

指導者は、ピア・サポート活動を進める経験により、自身の授業デザイン力を向上できる。ピア・サポートモデルによる教育上の問題解決は、児童生徒の問題解決能力と指導者の教師力の相互成長を達成できる。

5 年間スケジュールによる対応

〔4月：学校にピア・サポート活動を導入する〕

①ニーズアセスメント

前年度の学校評価などの情報から、校内が抱えるいじめ問題の課題を明らかにし、取り組むべき予防的な対応を協議します。そして、いじめが起これないための集団づくり、いじめを発見したら対応できる児童生徒の育成などのテーマを設定し、教育活動に人へのサポートを通して、課題を解決する場を意図的に設定する。

サポート活動に応じ、トレーニング対象を、サポーター募集によるか、クラス、学年、全児童生徒を対象するか確定する。

②いじめ教育として位置づける

日常の教育活動においてピア・サポートプログラムを位置づけます。教育課程への位置づけは、合科的（各教科により単元をデザインする）、総合的（各教科と総合的な学習の時間、道徳、特別活動により単元をデザインする）に編成・実施する。教育課程外では、放課後や長期休業を有効的に活用し展開する。

③活動についての啓発

校内職員・保護者を対象に、いじめ予防をピア・サポート活動による計画・実施することについて啓発する。

④育成する能力を意図する。

設定したピア・サポート活動において、課題解決に

求められる能力を明確化し、トレーニング対象の児童生徒の実態に応じて育成する能力を意図する。

〔5月から3月：ピア・サポート活動を展開する〕

課題を解決するサポート活動の場

：教科学習、特別活動（係活動、委員会活動、学校行事、学級指導）、休み時間、総合的な学習の時間など

①トレーニングプログラム作成

ポイント→いじめ理解に関する内容を必ず取り入れる。

- ・意図した育成する能力につながるトレーニング内容を選択する。
- ・能力は、認知・行動・感情の視点からとらえる。（いじめへの理解、いじめ発見・防止、解決への行動、いじめは絶対に許されないものである心情など）
- ・プログラムのデザインにおいて、トレーニング毎のねらいを明確にして構造化します。

②トレーニング

ポイント→トレーニングにおける児童生徒の実態を活用する。

- ・事前に児童生徒たちのサポート体験や、生育歴、発達課題の項目から実態を把握しトレーニングを行う。
- ・トレーニング中に把握できる新たな児童生徒の実態を、サポートする場やトレーニングプログラムの検討に活用する。
- ・児童生徒の気づきを深める。課題解決ゲームのねらいが協力であったら、協力を気づかせ、理解へと導くことが大切です。

③個人プランニング

ポイント→サポート活動における課題解決へのニーズに気づかせる。

- ・トレーニングをもとに、課題を解決するサポート活動の場における、ニーズへの気づきから、目標を決定します。
- ・目標達成のための方法、計画、阻害要因を明らかにする。

④サポート活動

ポイント→臨機応変な対応が求められます。

- ・個人プランニングにもとづき、サポート活動に取り組みます。

・プランどおりに実行できない場合もあります。サポート場面でのニーズに対応する能力が必要です。

⑤スーパービジョン

ポイント→次のサイクルのトレーニング内容、サポート活動の改善へつなげます。

- ・実際に取り組んだ内容を指導者へ報告します。
- ・次のサイクルへ、よりよいサポート活動を保障するための反省・評価を行います。

6 教員研修

ピア・サポート活動を導入する前段階に、ピア・サポートに関する研修 (Training) を実施する。

研修は児童生徒たちが体験するトレーニングプログラムによる体験型のワークショップとし、体験における気づきを促し教師力を高める。

研修をとおした教員は、自ら現在の立場における教育上の問題を明確にし、自己課題の設定、教育活動の推進、評価のサイクルを螺旋的に進め、ニーズアセスメント能力を向上できる。

ピア・サポートモデルによる課題解決型の学校マネジメントは、思いやりのある学校風土づくりの手段として有効であると考えられる。

IV 「ピア・サポート活動」における教員の事前準備、留意点等の円環的過程図

平成25・26年度総合教育センター研究にスーパーバイザーとして参加した。研究テーマは、『児童生徒の学びを深める「ピア・サポート活動」のプログラム開発に関する調査研究～教育相談的手法をもちいた学び合う集団づくり～』であった。

埼玉県内の学校において研究委員の方々がピア・サポート活動を実践され、成果の1つとして事務局の小宮らにより「ピア・サポート活動」における教員の事前準備、留意点等の円環的過程図を構築できたことである。児童生徒の活動としてピア・サポートモデル (図1) をもとに、ピア・サポート活動のイメージ (図5「ピア・サポート活動」の一単位をスパイラルに繰り返す) に、教員の事前準備とアセスメントを位置付けた。さらに、教員が行うべきことを位置付けて、指導の基本モデル〔総合教育センター案〕円環的過程 (図6) を提案された。

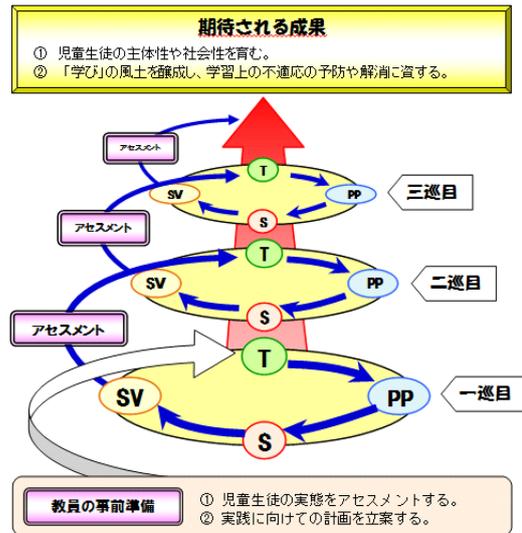


図5 「ピア・サポート活動」の一単位をスパイラルに繰り返す

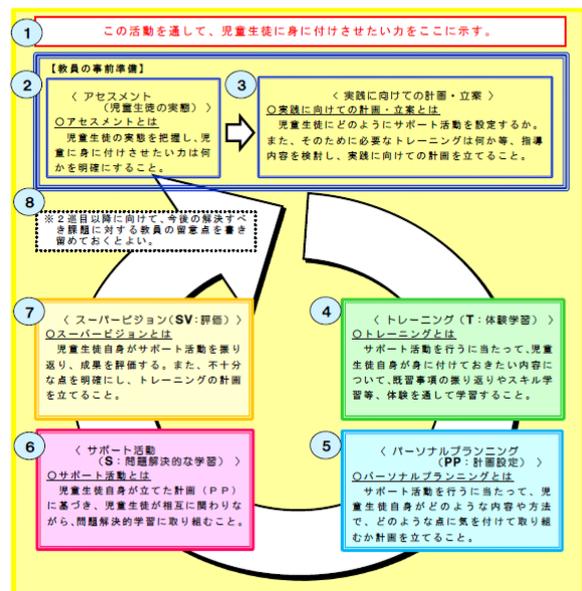


図6 指導の基本モデル〔総合教育センター案〕円環的過程
* 数字は作成の手順を表す

①～⑧の手順が、総合教育センター案として提案されただけでなく、指導モデルとしてのピア・サポートマネジメントを可視化することができ、各研究委員の実践を整理することができた。

特に、【教員の事前準備】

②〈アセスメント (児童生徒の実態)〉

○アセスメントとは児童生徒の実態を把握し、児童生徒に身に付けさせたい力は何かを明確にすること。

③〈実践に向けての計画・立案〉

○実践に向けての計画・立案とは

児童生徒にどのようにサポート活動を設定するか。また、そのために必要なトレーニングは何か等、指導内容を検討し、実践に向けての計画を立てること。

以上は、ピア・サポートマネジメントの在り方を示している。

V 「道徳科」における道徳教育デザインの検討

橋本・音山・懸川（2018）は、「道徳科」（2017年6月小学校学習指導要領解説「特別の教科道徳編」）を踏まえて検討し、道徳教育デザインについて検討を行った。

学習プロセス（図7）は、ピア・サポートモデル（図1）を参考に作成した。

手立て①思考ツールを使った話し合い活動、②問題解決的な学習、③一枚ポートフォリオ評価OPPA（One Page Portfolio Assessment）」を位置付けた実践の流れ（図8）とした。

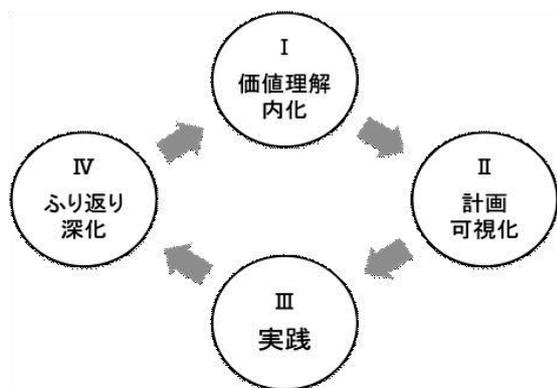


図7 学習のプロセス

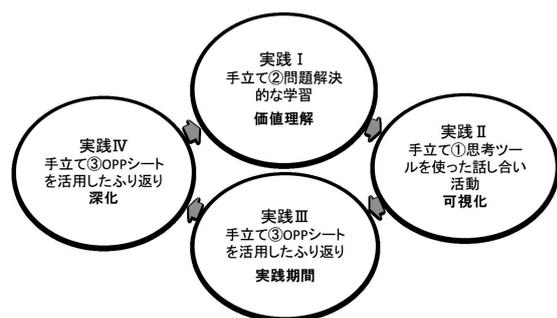


図8 実践の流れ

教育実践は、アセスメント（児童の実態把握）として①事前質問紙調査を普段の学校生活の中で、思いやりのある行動をしているかどうかを、14項目の場面を示して質問し、児童は「している」「していない」の二件尺度で実施した。⑥友だちがわすれ物をしたときには、かしてあげる。⑬給食当番の人が休んだり、じゅんびがおそいときには、かわりにやったり、てつだったりする。⑭そうじのとき、自分の役割ではないことも手つだう。の項目で「している」と答えた児童が少なかった。普段の児童の生活の様子を見ても、自分の仕事が終わればそれでよしとする感じが、積極的に手伝ったり、関わったりしている様子はあまり見られなかった。また授業の内容道徳教材「相手を思いやり親切に」に合わせ授業前の思いやりの理解について「思いやりとは何か」という問いに対して児童の考えは以下の通りである。（複数記述可）

「やさしくすること」13人、「ゆずること」4人、「なぐさめること」3人、「助け合うこと」3人、「助けること」2人、「手伝うこと」1人

思いやりは優しさであると考える児童が多い。漠然とした浅い理解にとどまっていることが分かる。

「道徳科」における道徳教育デザインを、実践期間を設けた学習プロセスで進めたことで、実践期間を通して、自分の行動が認められた嬉しさや感謝される喜びを実感できたようである。教師の声かけや保護者の一言も含め、ほめられる、認められるなど、自己有用感が高まることで、道徳的価値（思いやり）に基づく行動が増えたことにも関連していると考えられる。子ども自身の経験を基にした実感が、道徳的実践へとつながったと考えられる。

むすびに

ピア・サポート活動が日本に導入された時期、マスコミにおいては「子どものカウンセラー誕生」の掲載があった。ピア・サポートの基になるイギリスでのピア・カウンセリングの「カウンセリング」からの記事であった。また、ピア・サポートモデルの構造のトレーニングを児童生徒に実施し、ピア・サポート活動を実施しているとの報告もみられた。

ピア・サポートモデルの構造、機能を具現化する教育実践がその後みられるようになったが、導入するこ

とが目的となり、児童生徒が生活するコミュニティにおける課題を把握し、解決のための1アイテムとして導入することの重要性を検討する必要性を実感した。

検討する視点としてピア・サポートマネジメントの在り方を追究することで学習モデルから課題解決モデルの構築が可能となると考えた。

ピア・サポートマネジメントの在り方として、導入の在り方、問題行動への対応、新たなモデル構築、新たな教科の指導デザインを取り上げ、実践研究をとおして検討を重ねてきた。

結果、課題を明確化させ、課題解決に向け育成する資質・能力の明確化 (WILL)、ピア・サポートモデルの導入 (SKILL)、課題解決 (GOAL) をマネジメントとし実践を経て、ピア・サポート活動における教員の事前準備、留意点等の円環的過程図を構築した。そして、指導の基本モデル円環的過程により、手順を新たなピア・サポートマネジメントとして提案することが可能となった。また、ピア・サポートモデルの汎用的な活用として道徳教育のデザインの具現化を、教育実践をとおして確信することができた。

今後、学校教育が抱える新たな課題解決を教育実践をとおして検討し、多領域における自助グループのピア・サポートとの比較から、ピア・サポートマネジメントの在り方から概念規定について追究し、学習プロセス、解決プロセスとしての汎用性の明確化を図りたい。

引用・参考文献

- 滝充、2000、生徒指導国際フォーラム1999～2001報告書集 p.47～48、「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり～予防教育的な生徒指導の推進のために～、国立教育政策研究所生徒指導研究センター
- 懸川武史「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」『研究紀要』第9号 67-78頁 群馬県総合教育センター 2002
- 国分康孝 2000 『統構成的グループ・エンカウンター』 誠信書房
- 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— 群馬県総合教育センター平成14年度 研究報告書
- 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— 群馬県総合教育センター平成14年度 研究報告書
- 小山高生、懸川武史「若者のためのチェックポイント」は日本の学校風土を改善するのに有効か? —日本語版「若者のためのチェックポイント」作成のための予備調査—、日本ピア・サポート学会第6回大会第3分科会『ピア・サポート日英共同研究』報告、2007
- 橋本麻理香・音山若穂・懸川武史「「道徳科」における道徳教育デザインの検討—学習プロセスによる教育実践を通して—」群馬大学教育実践研究35、2018年(3月)、pp.245～254
- 平成26年度総合教育センター研究報告書 第3 7 8号児童生徒の学びを深める「ピア・サポート活算」のプログラム開発に関する調査研究～教育相談的手法を月いた学び合う集団づくり～最終報告

(かけがわ たけし)