

集団の共同性意識の再構築とピア・サポート

A Study of Peer Support Strategies for making a Fellow Feeling in the Class Room

池島 徳大

Tokuhiro Ikejima

奈良教育大学教職大学院

School of Professional Development in Education ,Nara University of Education

〈あらまし〉 本論文では、現代のいじめ問題解決に横たわる教育課題として明らかとなった「集団の共同性意識の再構築」(森田 2001)を図る支援活動として、我が国の学校教育への導入が高まっているピア・サポートに着目し、その導入の可能性を巡ってこれまでの知見を整理した。特に、ピア・サポートの概念規定や支援の内容、導入の方法、活動のバリエーションなどについて、いじめ予防、人間関係の開発的視点から学校教育への導入の意義を検討した。

〈キーワード〉 集団の共同性意識、ピア・サポート、いじめ予防、関係開発的視点

1. 問題と目的

1.1 問題設定の理由

森田 (1999) は、いじめの国際比較研究のなかで次の2点を見出している。一つ目は、我が国の子どもたちが、イギリスやオランダの子どもたちと比較して、学年が上がるにつれて「傍観者」が右肩上がりに増え続け、61.7%に達している。

(Fig.1)

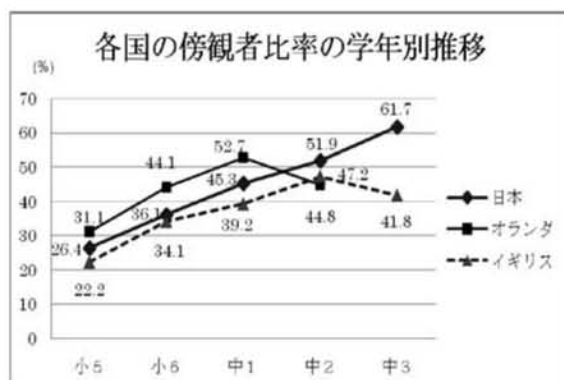


Fig.1 傍観者の比率の推移 森田 (1999)

二つ目は、いじめが発生したときに、いじめを止めると答えた「仲裁者」の比率は、我が国の場合、右肩下がりに減り続け、中3時には 21.8%で3か国中最低となり、他の2カ国では、中1の頃に下げ止まり、その後、仲裁者が増加傾向にあ

る。特にイギリスでは、中3時に 45.9%にまで増加し、24.1ポイントの差が見られる。(Fig.2)

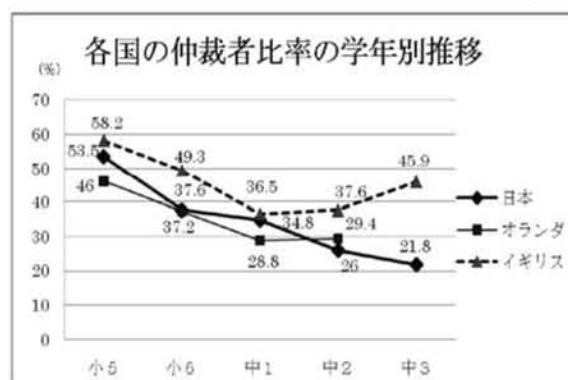


Fig.2 仲裁者の比率の推移 森田 (1999)

つまり、日本は、いじめが学級で起こっても見て見ぬふりをする子どもたちが学年進行とともに増え続け、逆にいじめに立ち向かう子どもが年齢とともに減少するという、憂うべき差がはっきりと示されているのである。子どもの身近なところでいじめが起こっているにもかかわらず、子どもたちによる自浄作用が乏しいことが浮き彫りになっている。

文部科学省 (2007) の調査が示す通り、中学校1・2年生の時期はいじめの発生好発期である。これは、池島 (2009) が指摘するピア・プレッシャーの影響を受けやすい時期とも関連し

ているものの、オランダやイギリスにおいてはむしろ仲裁者が減少傾向を示し、顕著な違いを見せている。

森田 (2007) がかつて指摘したように、その対応の基本として、子どもたちの自浄能力を生み出すことを目標とした対応策を検討する必要がある。つまり、子ども相互間に学級の成員としての共同性意識を培う取り組みを早急に図らねばならない。

単に、当事者同士のいじめ解決を図るという視点からだけではなく、子ども同士の人間関係を育みながら、共同生活を営む一員としての意識と責務を自覚させ、身近な日常生活の中で生起する問題に対して、仲間が被る被害を未然に防止したり、軽減したりできる力を育成する取り組みを、押し進めて行かねばならない。

1.2. ピア・サポートの学校教育への導入

ピア・サポートは、困っている人を助けようとする子どもたちの自然な援助資源を生かし、支援する側、される側双方に「他者を思いやることを学ばせるための一方法」(Cole, T. 1999)として注目される活動で、現在、我が国においてもピア・サポートの学校教育への導入の機運が高まってきている。(栗原 2007)

また、ピア・サポートは、専門的な役割をもつスタッフ(主に学校教師などの大人)が行き届きにくい微妙な領域に、身近にいる子どもたちが直接援助の手を差し伸べることができる、自然な傾向性に注目した活動である。その自然な傾向性がより発揮できるように、話の聴き方などのスキル学習を日常的に行って、学んだスキルが維持、一般化されるように、教育活動の中に組み込んでいくことができる活動である。ここに、大きな教育的意義を見出すことができる。

ピア・サポートは、後述するが、日本では1990年代後半からいじめ対策のひとつとして注目されてきた。子ども相互間に他人を思いやる環境をつくり、温かい学校風土に変えていこうとする取り組みは、子どもの成長に大きな変革をもたらす。他人から受けた被援助体験は、思いやり行動(向社会的行動)の源となる。

滝 (2001) は、日本のある小学校で行われたピア・サポート実践を紹介し、ピア・サポート・トレーニングを受けた6年生が、自発的に下級生

に対しお世話活動を行い、その活動が徐々に学校全体の雰囲気を変え、サポートする側に自己有用感が高まるなど、その実践の有益性を示している。その他に、三原 (2006)、高橋・栗原 (2006)、大沼・高橋 (2007)、近藤・坂井 (2007)、山田 (2008)、神垣 (2009) などが、小・中学校、高等学校におけるピア・サポート実践の有効性及びその有益性を示している。

このように、ピア・サポートは、子どもたちの人間関係や学級の雰囲気を親和性のあるものに変え、安心できる学校づくりに寄与する働きがあるといつてよい。

そこで本研究では、いじめ問題の解決から明らかとなった「集団の共同性意識の再構築」(森田 2001)の必要性という視点から、我が国の学校教育への導入が高まっているピア・サポートに着目し、その導入の可能性を巡ってこれまでの知見を整理し、学校教育への導入の意義を検討したい。

2. ピア・サポートの概念規定

ピア・サポートとは、同世代の仲間・同輩同士による支援活動をさす。いわゆる仲間支援のことである。ピアとは、西山 (2002) によると、年齢、能力などが同等の者、仲間・同輩と訳され、ラテン語で「等しい、似た」の意味の“pār”に由来する。英語の“pair, par”もこの語源による。ピア・サポートは、ピア・ヘルピング、ピア・チュータリング(仲間による学習支援)、ピア・メデイエーション(仲間による調停)など、活動する内容や対象によって、様々に呼ばれている。

ここで、ピア・サポートが生まれた背景・歴史について、西山(2002)を参考に整理して示す。

(Table 2-1)

これまで仲間支援は、障害者福祉の分野や少数民族に対する支援など多岐にわたる活動として行われてきた。ピア・サポートの先駆的な活動としては、1904年にニューヨークで開始された非行少年に対する支援活動であるBBS運動(Big Brother's and Sister's Movement)を挙げることができる。

Carr, R. (2004)によると、カナダやアメリカの学校では、1970年代後半、傾聴スキルなどの訓練を受けた生徒が、適切なスーパービジョンを

受けながら実際に校内で仲間による援助活動を 行うようになり、両国で急速に広まっていったと

Table 2-1 ピア・サポートが生まれた背景・歴史

年	国	事項
1904	ニューヨーク	・非行少年に対する支援開始。Big Brother Sister 連盟設立。仲間支援として方法論が考案され、以来各分野で効果をあげた。特に障害者福祉・少数民族支援に活用された。（日本でもこの流れを受け、戦後の混乱期以来、活動が続いている。）
1965	アメリカ	・"Big brother Big sister Problem in a high school" ピア・サポートが仲間支援のプログラムとして、近代の教育分野において初めて実践された。
1969	アメリカ	"The peer Influence Model (Friend)" 仲間の影響を、肯定的に活用しようとする動きが出る。
1972	アメリカ	Murry によって、大学で相談支援活動が始められる。
1975	アメリカ	ピア・カウンセリング入門書として、「The Complete Handbook of peer counseling (Samuals & Samuals)」を出版。
	カナダ	Carr.R.が調査：「生徒の相談相手は、大人でなくて生徒である。」以後、仲間支援を学校教育現場で活用しようという運動が高まる。
1992	日本	障害を持った市民が消費者運動を行った。（ピア・サポートの始まり）
	日本	大分県教育センター「ピアグループ活動」：欠席児童の家庭訪問。
1996	日本	横浜市立錦台中学校：「生徒いじめ相談」を生徒自らが自主的に設置。

いう。このようにカナダやアメリカでは、学校教育の分野に、30年以上も前からピア・サポートが導入されている。その発想は、「子どもたちが悩みを抱えたり、困ったりしたときに友だちに相談することが最も多いという事実 (Carr,R.1980)」に基づいている。

このように、同世代の相手を相談相手にすることが多いという事実に着目し、人を援助するスキルを子どもたちに積極的に学ばせ、支援活動を通して思いやりの心を育むなど、ピア・サポートは人間関係の形成を図る活動として発展してきている。

ところでわが国で、ピア・サポートが取り上げられるようになったのは、1995～1996年にかけて起きた、いじめの第2波と呼ばれる時期からである。

この期の代表的ないじめ事件は、愛知県で起きた男子生徒(当時中学校1年生)のいじめによる自殺事件である。生前、両親にも担任にもその胸の内を決して明かさず、いじめによる悲痛な心の叫びを遺書に残し自殺した。

このようないじめ問題が全国の学校に吹き荒れていたときに、生徒同士によるピア・サポート活動を取り入れたのが、横浜市立錦台中学校の「生徒によるいじめ相談」である。生徒の援助資源に活用し、自主的に生徒の相談にのるといふ、ピア・サポートのシステムを導入したのである。

それ以降、ピア・サポートへの関心が高まり、滝(2001)らの「横浜ピア・サポート研究会」の設立や、森川、中野、日野(2002)を中心にした「日本ピア・サポート研究会」の立ち上げと、その後、日本ピア・サポート学会が2005年に学術団体として正式に発足するなど、実践レベルで広がってきている。同学会は、特に、ピア・サポートに関して、その先進国

であるカナダ、アメリカ、イギリスの取り組みに積極的に学び、海外研修を毎年実施してきている。

ところで、仲間同士による支援活動は、これまで日本においても熱心な教師によって取り組まれてきた活動である。例えば、小学校の高学年による低学年へのお世話活動(登下校の援助活動や給食のお世話)などは、ほとんどの学校で行われている。

しかし、欧米で開発されたピア・サポートに特筆される点は、その支援プログラムあるいはトレーニングプログラムが、カリキュラムとして体系的に学校教育に位置づけられていることである。例えば、イギリス・イングランドにおける初等学校においては、市民性教育(Citizenship Education)が、2000年以降、PSHE(Personal, Social and Health Education:人格、社会、健康教育)と連動して実施され、ピア・サポートが学校組織の一つとして位置づけられている。

アメリカ、カナダでは、ピア・サポーター養成やその運営は、主にスクールカウンセラーに委ねられている。いずれにしても、我が国においても子どもの力をうまく引き出し、子ども同士で教え合ったり助け合ったりする機会をつくるのが上手な先生がいたものである。しかし、思いやりのある学校風土をつくるために、具体的にどのように指導を組織化していくかという視点が乏しかったといえる。

その意味で、ピア・サポートは、子どもがもっている援助資源(peer resources)を生かそうとする、proactiveな予防的、開発的な活動として機能していくもので、何よりも良質な人間関係を形成するための指導システムの構築が目指される。

ここで、諸家のピア・サポートの定義を示し、それに含まれる特質や概念を整理しておく。(Table 2-2)

Table 2-2 諸家のピア・サポートの定義

研究者	定義
Cowie & Sharp (1996)	仲間たちがお互いを慰めたり、なだめたり、友情を与えあったりする能力を、疎遠になった個々の人の和解や葛藤の調停といった仕事に活かしてゆこうとする系統立った動き。(当初はピア・カウンセリングと呼ばれていた)
有元秀文 (1998)	いじめや暴力の解決に役立つ介入的活動であり、コミュニケーション技能の訓練を受けた子どもたちが、様々な問題や悩みを抱えた者を支援するための活動の総称。
Naylor & Cowie(1998)	ピア(peer)とは同輩、仲間を意味し、ピア・サポートとはサポートするための訓練を受けた子どもたちが、悩みをもつ仲間に対して行う援助技法。
Carr,R.A. (1980)	ピア・サポートとは、子どもたちは悩みを抱えたり困ったりしたときに、自分の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“Peer Support is based on the fact that pupils will most often seek out their friends when faced with personal issue.”
Cole,T. (1999)	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一つである。そのため自己探求と意志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かなめとなる。ピア・ヘルパーはプロのカウンセラーやセラピストではない。仲間たちがお互いを慰めたり、なだめたり、友情を与えあったりする能力を、疎遠になった個々の人の和解や葛藤の調停といった仕事に活かしてゆこうとする系統だった動き。
American School Counseling Association (2003)	非専門家によって行われる、様々な対人関係における他者への援助行動をさす。活動の内容は、1対1の相談関係、グループリーダー活動、討論のリーダーシップ、チューターを始めとするすべての対人関係における援助活動を含む。(Peer Helping と呼ばれている。)
高村寿子 (1999)	親・教師でなく、青少年にとって最も身近な存在であり、同世代に生きる価値観を共有する仲間が行う支援活動である。
滝 充 (2000)	ゲーム等を利用した体験的訓練で、子ども達の基礎的な社会的スキルを段階的に育て相互支援関係をつくる活動である。
西山久子(2002)	ソーシャルサポートのなかでも特化された活動であり、専門的な役割のスタッフだけでは届かない、子どもの心の細部に及んで即時的で予防的な分野での支援をする活動。
森川澄男 (2002)	子どもたちの対人関係能力や自己実現能力等、社会に生きる力が極めて不足している現状を改善するための学校教育の一環として、教師の指導・援助のもとに、子どもたち相互の人間関係を豊かにするための学習の場を各学校の実態に応じて設定し、そこで得た知識やスキル(技術)をもとに、仲間を思いやり、支える実践活動。

3. 学校の同輩・仲間の援助資源の活用

先に述べたように、ピア・サポートは、仲間のもつ援助資源を有効に活用しようとするところに、大きな特徴を見出すことができる。

この点について、Cowie & Sharp (1996) は、ピア・サポートを「同輩による支援システム」と説明し、ピア・サポートは「若者たちがもっている共感的にケアするという潜在能力をより促進するため、若者の内なる資質のうえに組みあげられる仕組みである」と述べる。

この若者のもつ内なる資質とは、Carr,R. (1980) が述べたように、子どもたちが悩みを

抱えたり、困ったりしたときに友だちに相談することが最も多いという事実に依拠している。相談相手を比較的年齢の近い友人に求めるのは、国を超えた特性といえよう。

ところで、Cole,T. (2004) は、ピア・サポーター養成のためのプログラムが、カナダで登録されているだけでも 3,500 を超えるプログラムが活用されているという。Cole,T.が活動の拠点としてきた、カナダ・バンクーバーアイランドにあるダンカンという人口 6,000 人ほどの小さな町でも、16 校の小学校のうち 8 校で、7 校ある中・高等学校のうち 3 校で、ピア・サポート・プログラムが実施されている。また、Carr,R.がブリティッシュ・コ

ロンビア州のビクトリアで運営している「ピア・リソース (Peer Resources)」という全国組織には、6,500 人の会員が登録し、ピア指導者の認定制度が 1991 年から開始されている。北米での資格取得者は、レベル I (校内でピア・サポーターを育成できるレベル) で約 200 人、レベル II (ピア・トレーナーを訓練できるレベル) で約 50 人、レベル III (マスター・トレーナーと呼べるレベル)

で約 35 人という。(出所:2004 年 3 月、カナダ・ビクトリアで行われた Carr,R.のワークショップから)

4. ピア・サポートの 3 つの支援内容

Cowie & Sharp (1996) は、ピアサポートの支援内容として、大きく次の 3 つをあげている。

Table 4-1 ピア・サポートの活動内容

活動内容	活 動
①友だちづくり (Be friending)	友達でいること、その相手がいることで、学校などでの自分の場所を実感できる状況を保障する。子どもが持つ支援スキルを日常生活に適用する。
②相談活動 (Counseling Approach)	訓練を受けたピア・サポーターが、問題を抱えた生徒の相談に関わる。
③対立解消 (Conflict Resolution)	問題を抱えた生徒同士の二者関係に、仲裁と傾聴の訓練を受けたピア・サポーターが、多くの場合、定められた手順に従ってお互いの話を聴き、両者が納得できる解決方法を探る支援をする。

Table 4-1 に示した支援内容には、学校生活において生起すると予想される問題への対応内容がすべて網羅されている。つまり、ピア・サポートを実施する子どもたちには、これらの 3 つのスキルトレーニングが必要ということであるが、例えば②の支援内容において、プロフェッショナル・カウンセラーが行うカウンセリング訓練というのではなく、人の話の聴き方など初歩的な傾聴スキルが主なものである。

むしろ筆者は、ここに示した 3 つの活動内容は、日本の教師が身につけるべきスキルでもあると指摘している。(池島 2007a) それは、教師は、集団全体を対象として行う教育指導と個別に対応しなければならない指導場面の両面を担当しているからである。

以下に、3 つのスキルの内容および特徴について解説する。

4.1. 友だちづくり (Be friending) スキル

友だちづくり (Be friending) スキルとは、学級集団を温かく親和的な雰囲気にし、子ども同士で生まれる緊張や不安など心理的な同調圧力 (ピア・プレッシャー) を軽減させるのに有効に働く。学級という共同体を安心感があり居心地のよい

集団にしていくことは、いじめの発生を抑止することにもつながる。

森田 (1999) は、「児童生徒のいじめの生成メカニズムとその対応に関する総合的調査研究」において、「自分がいじめられていることを話した人は誰か」の問いに、友だちと答えた割合が 44.8% (N=959) と一番多く、また「自分の受けているいじめを止めてほしい人は誰か」の問いに、友だちと答えた割合が 58.8% (N=959) と、友だちが群を抜いて多いことを見出している。また、我が国は、いじめの発生する場といじめる子どもが、同じクラスの同級生である割合が 80% と非常に高い傾向にあるのに対して、他の調査対象国 (イギリス、オランダ、ノルウェー) では、いじめが校庭で一番多く発生しているなど大きな相違点を見出している。

日本では学級の雰囲気がいじめの発生を左右し、いじめの許容空間となる傾向が非常に高い。学級の雰囲気を良くし、友だちと交流する機会を積極的につくって、良質な人間関係を育み、共同性意識を高めていくことが極めて重要であろう。

4.2. 相談活動 (Counseling Approach) スキル

次に、教師が身につけるべきスキルとして挙げ

られるのは、相談活動 (Counseling Approach) スキルである。特に必要なスキルは、人の話の聴き方などの「傾聴スキル」の獲得である。國分 (1979) は、傾聴に必要なスキルとして、次の5つの基本技法あげている。「受容」「繰り返す」「明確化」「支持」「質問」である。これ以外に必要なのが、話の聴き方の態度などで、これもトレーニング対象となる。例えば、「相手に顔を向ける」「目を見る」「体を傾ける」などである。そのようなカウンセリングスキルは、集団対応の機会の多い教員には、特に必要なスキルの一つであり、ぜひ身につけたいスキルである。

4.3. 対立解消 (Conflict Resolution) スキル

次に、3つ目のスキルとして重要なのが、対立解消 (Conflict Resolution) スキルである。このスキルは、何らかの問題で対立 (もめごと) 問題にある当事者に対して、第3者が「話し合いによる解決」を目指して介入する技法である。対立解消スキルは、傾聴スキルの獲得がベースにあり、そのスキルをマスターした上で、実施されることが望ましい。

それは、当事者双方の「言い分」を十分傾聴して聴きとめていくことが何よりも必要であるからである。互いに「言い分」を言い合い (あるいは聴き合い)、その後で納得して解決する「Win-Win 法」をとっているからである。問題に介入する第3者 (メディエーターと呼ぶ) は、当事者に代わって問題を解決するという姿勢で関わるのではなく、解決するのはあくまでも当事者であるという考え方に立って、中立者としての態度を貫くのである。

このように話し合いによる解決方法は、当事者双方をエンパワー (有力化) し、解決した後も「よき隣人としての関係」を形成していくのに役立つという利点がある。実際、日本のいじめは学級で生起することが多く、トラブルがあった後も、良き隣人としてともに学校生活を送っていかねばならない点を考えると、合意と納得による話し合い解決は有効な方法である。

このように対立解消スキルは、画期的なスキルであり、傾聴スキルなどのコミュニケーションスキルを獲得したうえで、ピア・メディエーション

(仲間による調停) のトレーニングを行い、スキルの獲得を図っている。

ところでピア・サポートは、構成的グループエンカウンター (SGE) やソーシャル・スキル・トレーニング (SST) で行われている内容と重なる部分が非常に多い。SGEと重なる部分は、自己理解と他者理解を促して、相互の心理的な距離を縮めるエクササイズである点で、主に Table 4-1 の①の内容と重なる。SSTは、人間関係の取り方を学ぶスキルである点で、主に、同②③の内容と重なる。

一方、重なりが比較的少ない部分は、ピア・サポート活動の独自性として特筆すべき点といえる。それは、具体的に支援する中身を「個人 (あるいはグループ) プランニング」として考えさせ、それをもとに実践活動を行うという側面である。

例えば、新入生や転校生、下級生へのお世話活動が取り上げられた場合に、下級生がどのような支援内容や方法で関わっていくと相手に受け入れられるかについて、具体的な活動場面を想定してプランニングさせ、実際の活動に臨むのである。

今述べた活動は、我が国の学校で従来から行われている活動である。しかし、子どもたちに、人への接し方 (話し方、聴き方) やトラブル解消の仕方などを事前に学ばせたり、活動の振り返りやスーパービジョン (助言) を行ったりしていたかたというと、ほとんどしてこなかったといつてよいだろう。

ピア・サポートは、サポートする側が自信をもって活動に関わることができるように、また自分たちで活動を振り返ることも、一連の指導システムの中に整理して示されているのである。

5. ピア・サポートのバリエーション

ピア・サポートにはさまざまなバリエーションがある。

森川(2002)は、ピア・サポートの実践者に着目し、日本のピア・サポート実践には次の5つの流れがあることを示している。まとめると、(1)石川県の徳田健一氏による導入プログラム (2)性の自己決定能力を育てる「ピア・カウンセリング」(3)横浜ピア・サポート研究会の実践 (4)日本学校教育談学会有志による海外研修とピア・サポート

(5)日本教育カウンセラー協会によるピア・ヘルピングである。

滝(2001)は、ピア・サポート活動について、生徒指導の観点から次の2つの分類軸に分けている。生徒指導の自主的判断・行動の推進—大人の積極な介入・統制の徹底という軸と、問題行動への対応—好ましい行動の育成という軸の2である。そのモデルから、ピア・サポート活動を、児童生徒の自主的判断・行動を推進するために、より好ましい行動の育成を行う「予防教育的実践」として位置づけられるものと、問題行動に対応する領域に対して「予防治療的実践」として位置づけられるものの2つに分類している。

一方で、池本(2001)は、実践がどのような対象に焦点をあてているかによって、「コミュニテイ育成型」と「サポーター養成型」と呼んで整理している。これは、田邊(2001)が「コミュニテイ育成型」と「ピア・カウンセラー養成型」と提案しているものを微修正したものを参考としている。

戸田・宮前(2009)は、ピア・サポート実践の多様性について、「現在、日本国内の実態調査を行っている状況であるが、現時点では複数の研究者グループが実践を位置づける際に分類観点を考慮する必要がある」という見解を示している。

ここで、参考として、Cole,T(2004)と西山(2002)が挙げているピア・サポート活動の分類を挙げておこう。(Table 5-1)

Table 5-1 ピアサポート活動の分類

① 相談活動(ピア・カウンセリング的・相談の受け入れ窓口・リファール活動)
② 葛藤調停(ピア・メデイエーション中心・仲間間で問題を解決)
③ 仲間づくり(Be friending 活動・雰囲気づくり)
④ ピア・アシスタント(学校業務の補助、新入生のオリエンテーション等での案内、生徒会、学校行事への協力)
⑤ 学習支援(ピア・チューター中心・教科の得意な生徒が仲間に教える、授業がわからなくなった仲間への支援)
⑥ 指導・助言(ピア・メンター中心・部活動などで後輩へのアドバイス)
⑦ グループリーダー(小集団のグループ活動でのリーダー)

ピア・サポートは、思いやりのある学校環境をつくり出し、また様々なスキルトレーニングを通して模範を示すことが可能となる活動である。ま

たピア・サポートは、学校コミュニティーのなかで多様なサポートサービスを生み出す、極めて自発性の高い活動である。ここで、カナダの学校で「個人プランニング」に基づいて行われた活動例を示しておきたい。

Table 5-2 ピア・サポーターが生み出した活動

Cole,T.(2004)

- | |
|--|
| ① 友だちになる |
| ・転校生や新入生に友だちを紹介する。 |
| ・仲間に入れない生徒を見つけ友だちになる。 |
| ・障害をもった生徒の支援をする。 |
| ・病気の友だちを訪ね、励ます。 |
| ・社会性の遅れのある生徒の支援をし、行動の模範となる。 |
| ② 問題へのサポート |
| ・生活や発達の問題を抱えている生徒の支援をする。 |
| ・対立(もめごと)問題に対して調停(メデイエーション)を行い問題解決にあたる。 |
| ・いじめにノーと言える自己主張スキルを鍛え、模範を示す。 |
| ・校庭の様子を監視し、小競り合いが起きたらすぐに介入する。 |
| ③ サポートグループ |
| ・それぞれが所属感を感じ、お互いが大事にされ安全と感じる、思いやりのあるコミュニティーをつくる。 |
| ・健康フェアやキャリア・フェアの開催。 |
| ・禁煙、反ドラッグ、禁酒教育へのサポート。 |
| ・小学校から中学校への進級時へのサポート。 |
| ・教師や保護者への補助、オフィスなどでのサポート。 |

学校教育へのピア・サポートの導入によって、大人の目には行き届きにくい、友だちや部活などでの悩み(心理・社会面)に対する支援、苦手教科の克服や学習意欲の低下などの悩み(学習面)や、将来の進路に対する不安など(進路面)に対して、有益な効果が期待できよう。

学校文化の担い手として、子どもたちが積極的に関わっていくとき、温かく思いやりのある学校コミュニティーが形成されていくことが期待される。

6. イギリスにおけるピア・サポート

ここで、イギリスにおけるピア・サポートについて紹介しておこう。

イギリスにおけるピア・サポートは、イギリスでいじめが吹き荒れた1980年後半、シェフイー

ルド地区をあげて取り組まれないじめ対策プロジェクトがあげられる。なかでもいじめ解決の一方法として注目を集めた方法が、ピア・カウンセリング (Cowie & Sharp 1996) である。いじめ問題で悩む友だちの相談相手として、仲間すなわちピアが、カウンセラー役となって関わるものである。なかでも、ロンドン郊外のアークラド・パーリー中等教育学校での「いじめ撲滅キャンペーン (ABC: Anti-Bullying Campaign)」活動は注目を集めた。このピア・カウンセリング活動は、イギリスのBBC放送でも取り上げられた。いじめ撲滅を目的に、ピア・カウンセラーとなる学生を募集し、彼らに傾聴スキルなどのトレーニングを行い、その後、下級生の相談に関わるという活動が展開された。当時、いじめなどの難しい問題に、子どもたちが相談できるのかといった危惧が起こったが、いじめ解決の一方法として大きな成果を挙げ、いじめ解決は言うに及ばず、相談される側にも自己有用感・達成感が得られたという。(Cowie & Sharp 1996)。

ところで、Cowie & Sharp (1996) は、ピア・サポートの優れている点と留意すべき事項を、次6点にまとめている。

- (1) いじめに対抗して何かしたいと思っている子どもの気持ちを生かすことができる。
- (2) ピア・サポーターを経験した生徒の成長は著しく、学業面でも向上が見られる。
- (3) 生徒がサポーターの役割を担うことによって、相手側と身近な視点に立って一緒に考えていくことが可能で、より共感できる立場にある。また、校内にいじめを相談できるサポーターがいるというだけで、いじめについてオープンに話せる雰囲気ができる。生徒のいじめに対する意識や行動を変えていくのに役立つ。
- (4) ピア・サポーターにすべてを任せるのではなく、専門のカウンセラーと定期的に話し合い、アドバイスを受ける。橋渡し役として教師の働きは大切であり、ピア・サポートによってすべて問題が解決されるなどという過剰な期待はすべきでない。
- (5) ピア・サポーターは相談者にとって遊んだり、食事を一緒に食べたりしてくれる友達だと考える。ピア・サポートはピア・サポーターの援

助と教師、学校の綿密な協力によって機能する。

- (6) 増加する難民の子の転入や多種多様な生徒たち同士の交流の促進に役立つ。

なお、イギリスでは、ピア・カウンセリングの名称をプロフェッショナル・カウンセラーが行うものと区別するために、ピア・サポートと改めている。アメリカでは全米スクールカウンセラー協会 (American School Counselor Association 2003) では、ピア・サポートをピア・ヘルピング“Peer Helping”と呼んでいる。これも、専門性をもつカウンセラーとピア・カウンセラーとの役割面での混同を避けるためである。

このように、ピア・サポートは、プロフェッショナル・カウンセリングと区別し非専門家による援助活動と位置づけられるようになったのである。

次に、我が国へのピア・サポートの導入の可能性について述べる。

7. 日本の学級へのクラスワイド・ピア・サポート・トレーニングの導入

7.1. 日本の学校教師の守備範囲

日本の学校教師の守備範囲は、生徒指導上の問題が深刻化するなか、これまで以上に広がってきている。石隈 (1999) が整理したように、すべての子どもを対象とする「第1次的援助サービス」から、何かの問題を持ち始めた子どもを対象とする「第2次的援助サービス」、さらに何らかの問題をもっている子どもを対象とする「第3次的援助サービス」まで、その守備範囲は多岐に亘る。

学校教育の機能は、大別すると次の2点に整理することができる。一つ目は、教科の学習等を通して「文化的価値の追求」を図る側面。二点目は、友だちとの交流を通して「社会性の育成」を図る側面である。

前者は主に「教える」側面を、後者は主に「育てる」側面を重視している。しかしながら、昨今では、子どもたち同士のいじめなどのめんど・対立問題の増加、また、それによって生じる心のケアの問題など数多くの課題が生まれ、子どもたちの対人関係をめぐる問題は憂慮すべき事態となってきている。早急な改善策とともに、人間関係の構築が求められてきている。

アメリカでは、すでにこれらの問題に立ち向かう学問領域として「学校心理学」(スクールサイロジ)が構築され、法律の定めによりスクールサイロジストが配置されている。(石隈 1999)しかも、何らかの問題をもつ子どもに対しては、スクールカウンセラーが常勤職として、学校に配置されている。日本でも、平成 13 年度からスクールカウンセラーが全中学校に配置されるようになったが、週 1 回の非常勤でしかなく、チーム支援を必要とする学校において十分に機能しているとは言い難い。従って、問題を持ち始めた児童生徒に対する指導・援助の中心は、相変わらず学級担任であることが多く、学級担任の負担は増えるばかりである。

しかし、ここで発想を転換するなら、学校教育がもっている社会性の育成機能を生かすためにも、対症療法的指導から、問題行動の発生を予防し、子どもの援助資源を有効に生かした人間関係の開発的指導にシフトした取り組みが求められよう。

7.2. 日本の学校の枠組みに即した指導プログラムの必要性

現在、日本で取り入れられているピア・サポート・プログラムは、主にアメリカやカナダ、オーストラリア、イギリスなどで行われているプログラムである。そのため、日本の文化や実情にあったプログラムを構築していく必要がある。

前述したように、イギリスの中等学校でいじめ防止にピア・カウンセリングが効果をあげている。(P.K.Smith. 2003)この取り組みは、子どもにいじめの仲裁や被害者の相談相手をさせようというものである。ところが、イギリスの中等学校は日本でいう中高一貫の学校であり、11 歳から 17 歳までの児童生徒が在籍している。そのような学校においては、援助する者と援助を受ける者との年齢差が大きく、比較的導入しやすいという側面をもっている。しかし、日本の中学校にそのまま持ち込んだ場合には、年齢差が小さいために、活動に制限が起こる可能性がある。

ところが、最近、日本においても、この年齢差をうまく活用する取り組みが増えてきている。近隣の小学校等と連携して、ピア・サポート活動を展開している例などである。竹内(2008)は、

中学校を拠点に校区あげての取り組みを行い、地域を巻き込んで大きな成果をあげている。

カナダの場合、初等学校(日本の小学校に相当する)では、一般の教員が中心になってピア・サポートを行うことが増えはじめ、中等学校(日本でいう中高一貫校に相当する)では、常勤のスクールカウンセラーがピア・サポーターのトレーナーとして取り組みを行っているところが多い。

また、オーストラリアの南オーストラリア州・アデレードの中等学校では、選択科目の中にピア・サポートという科目(subject)を設け、中等学校の 5 年生ぐらいが履修し、彼らがリーダーとなって 1 年生グループの指導に当たっている。

今後、海外の取り組みに学びつつ、日本の学校教育に無理なく導入できるプログラムづくりが必要であろう。

8. クラスワイド・ピア・サポート・トレーニングの導入

ここでは、ピア・サポート・トレーニングを学級全体(クラスワイド)に導入する際に必要な事柄について概説する。

8.1. クラスワイド・ピア・サポート・トレーニング導入形態

筆者は、学級全体にピア・サポート・トレーニングを導入して行くことが、我が国に一番適しているのではないかと考えている。その理由は、我が国では学級経営という用語が示しているように、学級を単位とした教育活動を展開していることが少なくないからである。また、人間関係形成能力を高める指導を学級全員の子どもたちに実施していくことも比較的容易であるからである。

森川(2002)が日本で実施しているピア・サポート・トレーニングの主な内容をまとめているので、参考例として Table 8-1 に示しておく。

ところで、池島(2007b)は、一連のピア・サポート活動を次の 3 つの段階に分けている。

- ①(事前の)ピア・サポート・トレーニング
- ②(実際の)ピア・サポート活動
- ③(活動後の)スーパービジョン

このうち、①「(事前の)ピア・サポート・トレーニング」は特に重要な位置を占める。子どもたちが持っている力(援助資源)を最大限に生か

Table 8-1 主なピア・サポート・トレーニング内容

①リレーションづくり（お互いを知る）
②自己理解・他者理解
③かかわり技法
④傾聴技法
⑤質問技法
⑥感情に反映する技法
⑦問題解決の技法・対立（もめごと）問題への介入及びメデイエーション技法
⑧守秘義務と限界
⑨サポートチームとしての運営方法
⑩活動の評価

すには、何ととってもトレーニングがかなめとなる。Table 8-1 に示すように、ピア・サポート・トレーニングの内容には、「リレーションづくり」や「人とのかかわり技法」、「傾聴・質問技法」、「問題解決技法」などが含まれる。

これらのスキルの獲得は、体験活動を通して獲得されていくことが望ましい。その他に、相談された内容を他人には言わないこと（守秘義務）や、自分では手に負えない難しい問題が出てきた場合の対応方法（限界設定）なども、トレーニング内容に含まれる。例えば、自殺をほのめかす相談や虐待を受けている相談を受けた場合などである。守ってはいけない守秘義務のあることや自分の限界を知っておくことは、ピア・サポーターとなった子どもたちに安心感を与える。

このように、ピア・サポーターとなった子どもたちが、不安を抱えることなく対処できるように、スーパービジョンの機会を設けておくのである。指導者がスーパービジョンを実施することもあるが、子ども同士で話し合っ集团でスーパービジョンを行うこともある。子どもたちが悩みを共有し、相互に解決策を出し合っていくことは、共感性を育み連帯感が生まれるという副次的な効果がある。

8.2 ピア・サポート・トレーニングの指導者

では、ピア・サポートのトレーニングを学級で実施していくときの指導は誰が担うのか。この点について、筆者は学級担任が一番ふさわしいのではないかと考えている。

その理由は、日本の学校教師は常に学級集団全体への働きかけと、個別対応の両方への働きかけを行っているからである。

子どもの成長発達を促進するのに一番近いところにいるのは学級担任である。

予防的・開発的視点に立つピア・サポートを導入していくことによって、学級経営及び生徒指導に有効に働いていくであろう。

9. 結語

犬塚（1997）が指摘したように、現在の学校は、過度な「緊張・競争・過熱」場面に強い回避反応を起こしている。

自分の存在感を見失っている子どもたちに対して、「安心」して自分の考えや気持ちを「表現（表明）」できる、居心地のよい学級空間を準備してやることは何よりも必要であろう。

特に、他国と比較して、我が国の子どもたちに欠けていると指摘された、「集団の共同性意識の再構築」を図っていくことは極めて重要な視点であり、その構築にむけて子ども同士の援助資源に着目したピア・サポートは、今後益々必要性を増してくるであろう。

森川（2002）が述べるように、我が国独自のピア・サポート活動が今後発展していくためには、ピア・サポートの学校への導入の可能性について、まず管理職を交えて学校全体で協議し、「学校教育全体の教育活動」として位置づけられていくことが望ましい。

ピア・サポートプログラムが、特別活動や総合的な学習の時間、あるいは選択科目の時間等で実施が可能となるように、各学校の現状を踏まえた展開が今後必要であろう。その意味でピア・サポートに関する体験学習をもとにした研修の実施と実践交流が今後必要となってこよう。

参考・引用文献

- ・ American School Counselor Association
(2003) The ASCA National Model; A framework for School Counseling Programs. Alexandria, VA; Author (中野良顕訳 2004 スクール・カウンセリグの国家モデル—米国の能力開発プログラムの枠組み—学文社)
- ・ 有元秀文 (1998) いじめや暴力を解消するためのピア・サポート学習 学習理論による

- 評価 国立教育研究所研究集録 37 号, pp.1-16
- ・ Carr,R. (1980) Peer Counseling Starter Kit, A Peer Training Program Manual Peer Resources Victoria, British Columbia Canada.
 - ・ Carr,R. (2004) カナダ・ビクトリアにおけるワークショップ「ピア指導者の全国認定基準」日ピア・サポート研究会・第8次海外研修資料
 - ・ Cole,T. (1999) Kids Helping Kids, Peer Resources, Canada (バーンズ亀山静子・矢部文訳 2002 ピア・サポート実践マニュアル 川島書店)
 - ・ Cole,T. (2004) Peer Support Programs, The Continuous Learning Curve (日本ピア・サポート研究会ワークショップ資料)
 - ・ Cowie,H. & Sharp,S. (1996) Peer Counseling in School, David Fulton Publishers, London (高橋通子訳 1997 学校でのピア・カウンセリング 誠信書房)
 - ・ 池島徳大 (2007a) 生徒指導とカウンセリング (佐藤修策監修 学校カウンセリングの理論と実践 ナカニシヤ出版) pp.13-24
 - ・ 池島徳大 (2007b) ピア・サポート (佐藤修策監修 学校カウンセリングの理論と実践 ナカニシヤ出版) pp.102-108
 - ・ 池島徳大 (2009) いじめの学校教育臨床的支援に関する一考察 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 第1号 p.35
 - ・ 池本しおり (2001) ピア・サポートを高等学校に取り入れるための実践的研究 岡山県教育センター研究紀要, p.228
 - ・ 石隈利紀 (1999) 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
 - ・ 犬塚文雄 (1997) 特別活動における教師の役割と課題 - 学校教育臨床の視点から - 日本特別活動学会紀要 第6号 pp.9-15
 - ・ 神垣幸一 (2009) 学習支援によるピア・サポート・プログラムの効果に関する研究 - 中学校における総合学習を通して - ピア・サポート研究 第6号 pp.21-33
 - ・ 國分康孝 (1979) カウンセリングの技法 誠信書房 pp.26-49
 - ・ 近藤充代・坂井 誠 (2007) 高等学校2校におけるピア・サポートに関する研究 - 心理尺度を用いた実践活動の効果評価を中心に - ピア・サポート研究 第4号
 - ・ 栗原慎二 (2007) ピア・サポート・プログラムの日本での展開の可能性 - アメリカ・イギリス・カナダとの比較を通して - 学校教育実践学研究. 広島大学大学院教育学研究科. pp.11-21.
 - ・ 三原正司 (2006) 小学校におけるピア・サポート活動の効果に関する研究 ピア・サポート研究 第3号
 - ・ 文部科学省 (2007) 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について 文部科学省初等教育局児童生徒課 平成19年3月, pp.30-40, pp.288-375
 - ・ 森川澄男・中野武房・日野宣千 (2002) 学校でのピア・サポートのすべて - 理論・実践・運営・トレーニング - ほんの森出版
 - ・ 森田洋司研究代表 (1999) いじめ/校内暴力にする国際比較調査(平成8~10年度科学研究費補助金<国際学術研究>研究成果報告書: 課題番号 08044033)
 - ・ 森田洋司 (2001) いじめ被害の実態 (森田洋司監修 いじめの国際比較研究 - 日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析 - 金子書房 pp.31-54)
 - ・ 森田洋司 (2007) 教育課題としてのいじめ - いじめ問題を通じて何を教育すべきか - 教育展望 第52巻第2号 (財)教育調査研究所, pp.4-11
 - ・ Naylor,P. & Cowie,H. (1998) The Effectiveness of Peer Support Systems in Challenging Bullying in School. A preliminary account of findings from a UK survey, Preliminary report of the Prince's Trust found projection 'Peer support as a challenge to Bulling'・ Bullying in School. A preliminary account of findings from a UK survey, Preliminary report of the Prince's Trust found project on Peer support as a challenge to Bulling'

- ・西山久子 (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ーピア・サポート仲間支援活動の起源から現在まで 岡山
大教育実践総合センター紀要, Vol.2,
pp.81-93
- ・大沼千絵・高橋宏一 (2007) 小学校における
ピア・サポート・プログラム導入の試みー
6学年児童全員による異学年交流活動の実
践ー ピア・サポート研究 第4号
- ・Smith,P.K. (2003) History of research What
we know about bullying in schools and
interventions against bullying, Oxford /
Kobe Seminars, Kobe, May 2003 S't
Catherine's College (University of Oxford)
Kobe Institute, pp.1-23
- ・高橋哲也・栗原慎二 (2006) 中学校における
スクール・ワイド形式でのピア・サポート・
プログラムの実践ー全学年道徳を利用してーピア・サポート研究 第3号
- ・高村寿子 (1999) 性の自己決定能力を育てる
ピア・カウンセリング 日本性教育協会
- ・竹内和雄 (2008) 小中連携ピア・サポート活
動ー中学生の自己有用感を高め、小学生が安
心できる小中連携ピア・サポート・プログラ
ムーピア・サポート研究 第5号
- ・滝 充編 (2000) ピア・サポートではじめる
学級づくり (中学校編) 金子書房, p.147
- ・滝 充編 (2001) ピア・サポートではじめる
学級づくり (小学校編) 金子書房
- ・戸田有一・宮前義和 (2009) 日本におけるピ
ア・サポート実践の評価モデルの分類 ピ
ア・サポート研究 第6号 pp.1-9
- ・山田日吉 (2008) 中学校におけるピア・サポ
ートの展開ー校長の学校経営の柱の一つと
しての位置づけと展開ー ピア・サポート研
究 第5号