

## X 心の発達支援

# 29 ピア・サポートの応用

懸川武史

## 1 到達目標

- (1) ピア・サポートプログラムの外在化と内在化により教育活動で活用する。
- (2) 学校独自のピア・コミュニティを醸成する。
- (3) ピア・サポートマネジメント能力を習得する。

### 【キーワード】

ピア・サポート，ピア・サポーター，トレーニング，自己理解，他者理解，自尊感情，自己有用感，対立解消，認知・行動・感情，相互コミュニケーション，サポート活動

## 2 ピア・サポートを学校で生かすこととは

ピア・サポートは教育モデルである。日常の教育活動をフィールドとし，ピア・サポート活動とピア・サポートがもつ機能を生かすことで，学校が抱える教育課題の解決をめざす。

### (1) 課題解決型の学校経営へ生かす

#### ① ピア・サポートプログラムの外在化

学校へのニーズは，課題解決型のマネジメントによる経営である。現在，課題解決のマネジメントとして，教育活動に「学校評価」「新しい人事評価制度」，大学ではFDが外在化され，具体的に取り組まれている。

ピア・サポートプログラムは，トレーニング (Training)，個人プランニング (Personal Plaing)，サポート活動 (Support)，評価 (Supervision) を1サイクルとした，スパイラルな教育課題の解決をマネジメントにより外在化できる。

#### ② 教育活動への導入

教育活動へピア・サポートプログラムを導入するには，学習領域の計画段階としての教育課程 (計画的カリキュラム) への位置づけ，機能面での (潜在的カリキュラム) 活用について校内で共通理解する必要がある。

ピア・サポートプログラムは，計画的カリキュラム+潜在的カリキュラムを融合させて外在化させることで，教育活動へのニーズに対する，説明責任を果たすことになる。

#### ③ 学校組織への提案

##### i ピア・サポートモデルの検討

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

このことは、思いやりのピア・コミュニティ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。

#### ii 学校独自のピア・コミュニティ醸成

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、学校ピア・コミュニティの構築にある。学校ピア・コミュニティへのかかわりは、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、その学校のピア・コミュニティ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ピア・コミュニティ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。」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。

- ・ サポート活動への意欲の高まり
- ・ 生徒の自己概念の変容
- ・ 教師と生徒の責任の共有
- ・ 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

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ピア・コミュニティの醸成が明らかになったと考える。

#### iii 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，関係だけではない，サポート活動後に見られる行動変容への評価が子どもの自己肯定感を育む。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。行動変容の評価による自己肯定感が，次の個人プランニング，サポート活動へと円環的な活動が機能していく。

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の思いやりのピア・コミュニティの醸成に向けた，意図性のある教育活動の転換と考える。

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，ピア・コミュニティの醸成，課題解決型の学校組織の構築につなが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する。

## (2) ピア・サポートモデルの内在化

### ◎ 共通モデルからの形成

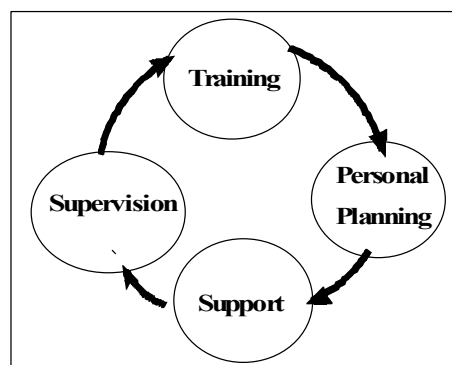
教員研修の一つのゴールとして学校を中核としたピア・コミュニティの構築が考えられる。

それには，教員研修モデルと児童生徒の体験過程による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する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なものになる。この差異が学校を中核としたピア・コミュニティから，様々な問題解決モデルを形成できると考える。



児童生徒の体験過程（懸川）

### 3 マネジメント能力の育成

#### ◎ 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，マネジメント能力を身に付けた教員像が示されている。

従来の研修では，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。

一方，ピア・サポートマネジメントは，児童生徒の体験過程を問題解決のためにデザインすることで専門性を向上できる。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，専門性を高める。マネジメントによる，ピア・サポート活動の展開により教員のマネジメント能力が向上し，ピア・コミュニティが構築された段階では，校内のピア・サポート活動から独自の課題モデルをボトムアップでき，専門性のある質の高い解決が可能となる。

### 4 児童生徒の自主・自立を育てるピア・サポート

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

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，学校ピア・コミュニティを変えて行く外在化されたピア・サポートプログラムが，課題解決モデルになっている。

児童生徒の体験過程（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。

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。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。

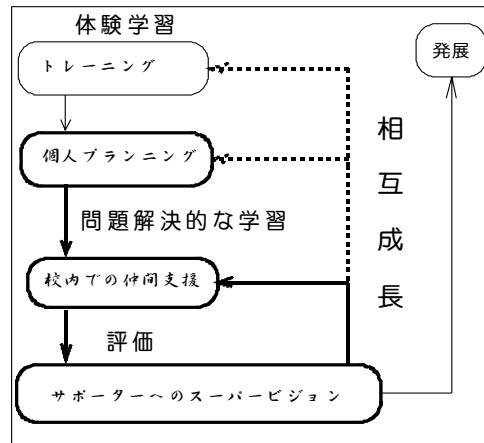
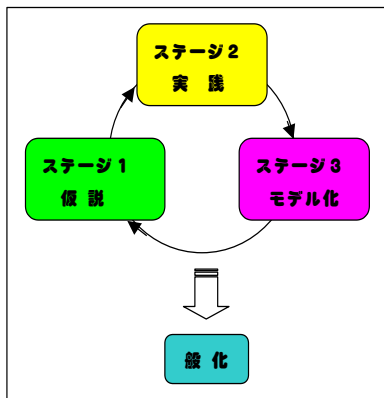


図2 体験過程 (2001)

## 5 ピア・サポートの実際 (事例)



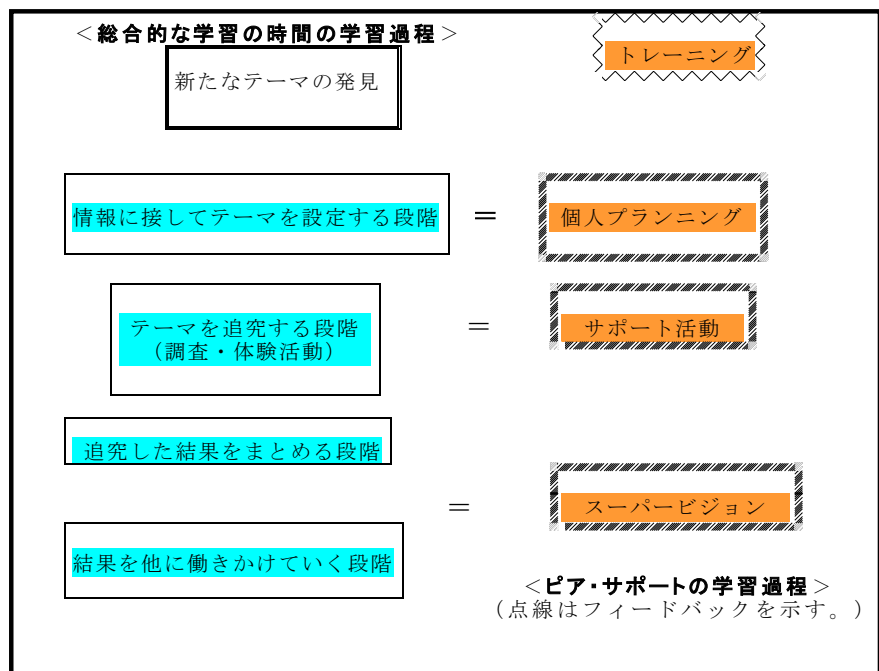
### ◎ 校内での実践

ここでは、小林 (2003) の実践研究を報告する。小林は、研究の主題にあるように、教育課程への位置づけとニーズ分析によるピア・サポートマネジメントを以下のように提案している。

教育課程において、生徒に育成する能力を「対人関係能力の向上」とし、意図に基づいた教育実践を重ね、中学校におけるピア・サポート・プログラムを導入するモデルを構築している。

小林は右図のように実践研究の内容を3つのステージから、独自のピア・サポートマネジメントを構築している。

教育課程への位置づけに際して、「総合的な学習の時間」と「ピア・サポート」の学習過程の比較を右図のように行っている。さらに、「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の関



係を示したものである。両者は円環的・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分かる。大きな違いは、ピア・サポート・プログラムには、生徒の意思決定の力を高めるための「トレーニング」が設定されていることである。」と考察している。

## 6 留意点

### (1) ピア・サポートモデルの外在化と内在化

- ① 児童生徒の体験過程としてのピア・サポートモデルを内在化できる教育モデルとしてとらえる。
- ② ピア・サポートプログラムは、円環的な活動である。
- ③ ピア・サポートプログラムは、ニーズ分析によるトレーニング・プログラム、児童生徒の個人プランニング、サポート活動、スーパービジョンのデザインによる。
- ④ 学習領域の計画段階としての教育課程（計画的カリキュラム）への位置づけ、機能面での（潜在的カリキュラム）活用について校内で共通理解する必要がある。
- ⑤ ピア・サポートプログラムは、計画的カリキュラム+潜在的カリキュラムを融合させて外在化させる。

### (2) ピア・サポート・マネジメント

- ① マネジメントは、意図：WILL，方法：SKILL，目標：GOAL の手順を踏む。
- ② ピア・サポートプログラムのデザインは、各コミュニティ独自にボトムアップして作成する。
- ③ ボトムアップにおける思考は、課題にピア・サポート活動をリンクさせる。
- ④ コミュニティ独自のピア・サポート活動の構築に際しては、0ベース思考による。

## 7 これからの課題

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)」においている。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。

#### 《参考引用文献》

- 懸川武史 『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, 2001
- 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ー仲間支援システムの活用をとおしてー』 群馬県総合教育センター紀要 pp.67-78, 2002
- 横澤敏朗・懸川武史 『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 群馬県総合研究センター pp.892-891, 2003
- 小林澄子・懸川武史 『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ー生徒の対人関係能力の向上を目指してー研究報告書』 群馬県総合教育センター pp.859-891, 2003
- 佐野高行 『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, 2002
- 吉田益美 『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, 2002
- 西山久子・山本力 『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, 2002
- 藤田雅子編著 『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, 1990
- 松本清一監修 高村寿子編著 『性の自己決定能力を育てるピアカウンセリング』 小学館, 1999
- ヘレン・コウイ&ソニア・シャープ編 高橋通子訳 『学校でのピア・カウンセリング』 川島書店, 1999
- 池弘子・香川知晶訳 『いじめ、ひとりで苦しまないでー学校のためのいじめ防止マニュアルー イギリスの教育省の試み』 東信堂, 1996
- 河本英夫 『オートポイエーシス2001』 新曜社 2000
- マイケル・ギボンス編著 小林信一監(訳) 『現代社会と知の創造』 丸善, 1997
- 中野民夫 『ワークショップ』 岩波新書 p.139, 2001
- 中野武房 『ピア・サポート実践ガイドブック』 ほんの森 p.16, 2008
- 下山晴彦著 『臨床心理学研究の技法』 福村出版, 2000
- 滝充編著 『ピア・サポートではじめる学校づくり』 金子書房, 2002
- 河本英夫 『オートポイエーシス2001』 新曜社, 2000
- トーマス・J.ズリラ 丸山晋監(訳) 『問題解決療法』 金剛出版, 1995
- リン・ホフマン 亀口憲治(訳) 『システムと進化』 朝日出版, 1986

- Rey A. Carr 『The theory and practice of peer counselling』.Victoria,BC:Peer Resources p.3, 1981
- Trevor Cole 『KIDS HELPING KIDS For Elementary and Middle School Peer Helpers and Peer Mediators』 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, 1999
- Trevor Cole 『Peer Support Programs in KINUGAWA』 The Continuous Learning Curve, 2001