

## 〔課題演習報告〕

# 学校適応を促進する小学校でのピア・サポートの研究 —高学年でのサポート活動の充実を図る低・中学年からのプログラムづくりを通して—

持 丸 修 一 郎  
Shuichiro MOCHIMARU

福岡教育大学教育学研究科教職実践専攻生徒指導・教育相談リーダーコース  
赤村立赤小学校

(2017年1月6日受理)

本研究は、小学校全学年を対象としてピア・サポートプログラムを実施することが、児童の学校適応にどのような効果をもたらすのかを調べることを目的とした。研究Ⅰでは、3年生と5年生を対象として仲間づくりの視点でのピア・サポートを行い、学校環境適応感尺度(ASSESS)において両学年で向社会的スキルや対人的適応の向上がとらえられた。研究Ⅱでは、各学年の発達段階を考慮してピア・サポートプログラムを構成し、1年生から6年生を対象として実践を行った。その結果、Q-Uにおいて、5つの学年で被侵害得点の低下、1つの学年で承認得点の向上が見られた。満足群、非承認群、侵害行為認知群、不満足群、要支援群について、全体でみると満足群の割合が増加した。以上のことから、ピア・サポートのスキルトレーニングや支援活動を学習課程に位置づけることは、対人スキルを向上させ、侵害行為を減少させる点で、児童の学校適応の促進に効果をもつことが明らかになった。

**キーワード：**学校適応、ピア・サポート、Q-U、学校環境適応感尺度ASSESS

## 1 問題と目的

児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査(2016)では、小中学校ともにいじめや不登校等の課題を抱える児童生徒が増加傾向にあることが示された。生徒指導提要(2010)では、問題行動の背景には、少子化、情報化に伴う規範意識や倫理観の低下があることを述べており、問題解消のためには、社会の一員としての自覚と責任の育成、他者との協調性の育成、集団の目標達成に貢献する態度の育成が重要であると述べている。そして、対人関係を育む生徒指導の手法として、ピア・サポートを紹介し、「児童生徒の社会的スキルを段階的に育て、互いに支え合う関係をつくるためのプログラム」と紹介している。

ピア・サポートは、「相談活動」「葛藤調停」「仲間づくり」「アシスタント」「学習支援」「指導・助言」「グループリーダー」の7つに分類され、仲間による対人関係を利用した支援活動の総称を指す(西山, 2002)。「ウォーミングアップ」「主活動」「振

り返し」を一単位として段階的に積み上げ、それを実生活に活用する「プランニング」「支援活動」「振り返り」を加えて構成される(中野・森川・高野・栗原・菱田・春日井, 2008; 滝, 2009)。

筆者は、福岡県公立A小学校の2013年度と2014年度の「楽しい学校生活をおくるためのアンケート」Q-Uの結果から、ピア・サポートが、児童の学校不適応の改善に効果的なのではないかと考えた。その理由は高学年で満足群の割合が高いのに対して低・中学年では低かったからである。A小学校では、「仲間づくり」を視点としたピア・サポートが実施され、高学年による異学年支援が行われていた。それが他者から認められる経験や、人の気持ちを考える経験となり、Q-Uでの承認感の高さや被侵害感の低さに繋がったと推察した。

学校適応感について栗原(2010)は、学習面、対人関係での満足感や不満感等の学校環境に関連した適応感と、家庭や地域等学校以外の影響を受けた満足感や不満感の総体と述べている。大対・大竹・松見(2007)は、学校適応を「個人の行動が学校環境によって強化される状態」とし、不適応は、

環境からストレスを感じ、個人の行動が強化されないことによって生じると述べている。

これより本研究では、学校適応感を学習面や対人関係での満足感や不満感の総体であり、学校適応とは対人関係形成力の強化によって促進されるものと考えることとする。

ピア・サポートと学校適応との関連について、森川(2016)は、児童生徒の対人関係育成能力の不足が影響し、いじめや不登校等の問題が生じていることを指摘している。そして、問題発生の前段階でピア・サポートによる仲間の支援を受けることは予防につながり、全体の子どもを対象として展開していくことが、他者を思いやり、支え合う学校風土を構築することに貢献すると述べている。筆者は、前述のA小学校の児童の実態や、学校適応感との関連から、高学年以外の学年でも系統的にピア・サポートを行うことは、適応状態の向上につながるのではないかと考えた。

福岡県教育委員会(2003)による小・中学校を対象とした「ピア・サポートを活用した人間関係づくり～子どもの社会性を育むために～」では、「知り合う、協力する、気持ちや感情、聞き方、伝え方、説得力のある言い方や態度、意思決定や問題解決」等のスキル育成の指導について、小学校高学年から中学校での実践例をもとに紹介している。ただし、これは、小学校高学年からの対人関係の学びを通して小中学校での問題行動の減少を目的としていた。そのため支援する機会の少ない低学年や中学年では、学校適応促進の効果の波及が少ない。そこで低学年や中学年でのピア・サポートも含め、どのような取組が必要であるかを検討することに意義があると考えた。

他県では、小学校低学年の取組として、岡山県教育センター(2005)がある。「共感のスキル」「温かい言葉かけのスキル」「積極的な聞き方のスキル」をターゲットスキルとして設定し、低学年に対するピア・サポートプログラム、スキル学習や強化の具体的実践方法を検討したものである。この実践から、小学校低学年でも他者に対する支援を経験させることは可能であることが分かった。

三宅(2011)は、小学校4年生に対して、「関係づくりのスキル」「聞き方のスキル」「話し合いのスキル」「注意の仕方と受け止め方のスキル」を設定し、大学院生によるピア・サポートプログラムの実践を行っている。この実践からは、支え合う学級風土の醸成のためには、仲間関係づくりのスキルを段階的に構成し、5回以上のプログラムで実施する必要があることが分かった。

また、松山・池島(2012)は、小学校5年生に対するピア・メディエーション(葛藤調停のピア・サポート)の実践で、仲裁に必要な「怒りの静め方」「聞き方」「頼み方」「断り方」「仲裁の仕方」をターゲットスキルとして設定し、実践後、児童間のもめごとが減少したことを示している。この実践からは、「仲間づくり」以外でも小学校段階でのピア・サポートの実践が可能であることが分かった。

以上の研究や実践を通して、各学年の発達段階ではどんな対人関係形成能力が必要か、それを通してどんな支援活動が可能かを検討し、学級形成の段階を踏まえて学習に位置づけることができれば、低・中学年でも学校適応に効果をもつピア・サポートプログラムになり得ると考えた。

本研究では、小学校全学年でのピア・サポートプログラムの実施が、児童の学校適応の促進にどのような効果をもたらすのかを究明する。そこで、研究Ⅰにおいては、3年生と5年生で「仲間づくり」を視点としたピア・サポートプログラムを試行し、学校適応への効果とともに、効果的な指導の在り方について検証する。研究Ⅱでは、これを利用して各発達段階で必要なスキルの検討を行い、ピア・サポートの視点を決めてプログラムを作り、小学校全学年での実践を通して、児童の学校適応への効果を検証する。

## 2 研究Ⅰ

### (1) 目的

「仲間づくり」の視点で構成した小学校3年生と5年生でのピア・サポートプログラムの学校適応への効果と、3年生で設定するターゲットスキルが支援活動に有効であるかを検証する。

### (2) 方法

①研究期間：X年7月～X+1年1月

②研究対象

福岡県内の公立A小学校の3年生18名(男子11名、女子7名)と5年生児童22名(男子11名、女子11名)

③研究内容

スキルトレーニングと支援活動の方法や内容を検討することを通して、児童の学校適応を向上させることが可能なピア・サポートプログラムの構成上の留意点や指導の在り方を追求する。

④手続き

検証方法

3年生はX年6月と12月、5年生はX年10月とX+1年1月)の児童の自己評価をもとに検証する。

学校環境適応感尺度ASSESS(以下ASSESS)は、学校適応を「対人的適応」と「学習的適応」からなる「生活満足感」としてとらえる。対人的適応は、「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的関係」の下位項目からなる。

ASSESSでの検証理由は、実践に効果があれば、友人サポートや向社会的スキルが向上すると考えたためである。

### 推進上の役割

実施計画案の作成、職員研修、環境作りは筆者が計画・実施した。スキルトレーニング、ウォーミングアップは筆者、A教師、担任が交代で行い、まとめを担当が担当した。支援活動は、担任が中心となり、振り返りを担任と筆者が行った。

### 職員研修の実施

X年に、ピア・サポートの実施への理解を求めるために全職員を対象として2回実施した。

- ・スキルトレーニングや支援活動を行う目的
- ・ウォーミングアップや、スキルトレーニングの進め方。

### ⑤実践の内容

#### スキルの設定

5年生のスキルは、「ピア・サポートを活かした人間関係づくり」(福岡県教育委員会, 2003), 「ピア・サポートで始める学校づくり」(滝, 2009)等を参考にした。3年生のスキル内容は、5年生との系統性を考えつつ、岡山県教育センター(2005)の低学年での実践事例のスキル分類を参考に「聞き方」「伝え方」「感情の理解」で構成した。

#### スキルトレーニング

3年生、5年生ともにウォーミングアップ、主活動、まとめの流れで構成した。

3年生はスキルの教示→モデリング→ロールプレイの順に行ったのに対して、5年生では、教示を減らし、ロールモデルが必要な場合は提示し、他者との関わりにおいて配慮すべき点は何かを児童の気づきから考えさせるようにした(表1)。

スキル強化のため重視したことは、活用意欲が見られたり、スキルを活用して他者と上手に関わった形成的評価である。指導者間であらかじめ、評価したい子どもの様子について話し合った。

3年生では、スキル学習後に、自分なりの他者との関わりにおけるスキル活用のめあてを立てさせ、トークンを用いた強化週間を設定した。

5年生では、学習したスキルに関連して、学級内での支援事例を出し合い、自分が他者に行いたい支援内容を考えさせ、それをもとにしたグループ内での相互コンプリメントの時間を設けた。

### 支援活動

3年生では、それぞれが役割を考えて集会活動を計画し、実施と振り返りを行った。5年生では、体験入学に来る保育園児への支援について、ゲームの企画や出し物の内容決め、引率のポイントについて話し合い、聞き方や話し方に関する自分なりのめあてを決めて支援活動に取り組み、振り返りを行った。

表1 A小学校3年と5年のスキルトレーニング・支援活動

3年			5年		
回	内 容	強化	回	内 容	強化
1	学習計画		1	学習計画	
2	聞き方① 上手な聞き方	トークン (強化週間)	2	知り合う 協力する	
3	聞き方② 真面目な話や困った話の聞き方	トークン (強化週間)	3	気持ちの理解 感情のとらえ方	
4	気持ちの理解 感情のとらえ方		4	聞き方① 気持ちを考え聞く	
5	伝え方① 温かい言葉がけ	トークン (強化週間)	5	実践への意欲付け	相互コンプリメント
6	伝え方② 気持ちを伝える		6	聞き方②(参観) 関わり合う聞き方	
7	リーダーシップ メンバーシップ		7	伝え方 伝達の仕方や質問	
8	集会活動 (支援活動と振り返り)		8	人間関係づくり 頼み方や断り方	
			9	意思決定や問題解決 実践への意欲付け	相互コンプリメント
			10	体験入学のお世話 (支援活動と振り返り)	

### (3) 結果と考察

#### ①結果

3年生、5年生それぞれのアセス6因子に対人的適応を加えた各因子の適応感得点についてt検定を行った。

3年生では、教師サポートに有意差が見られた(表2)。また、向社会的スキルと非侵害的関係に有意傾向が見られた。5年生では生活満足感に、対人的適応では、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的関係、対人的適応に有意差が見られた(表3)。さらに両学年で、適応感得点50以上の上位群と、50未満の下位群のどちらで有効であったかを見るために群(上位群・下位群)×時期(事前・事後)の2要因分散分析を行った(表4・5)。

その結果、3年生では、教師サポートが0.5%水準、向社会的スキルが1%水準、対人的適応では0.1%水準で交互作用が有意であり、友人サポートは有意傾向にあった。5年生では、向社会的スキルが5%水準で有意であった。

交互作用に有意差が見られたものについて、3年生の単純主効果をみたところ、向社会的スキルは、下位群の時期が0.1%水準で有意であった( $F=19.87$ ) (図1)。対人的適応は、上位群の時期が5%水準で有意( $F=7.97$ )であり、下位群の時期が0.1%水準で有意( $F=16.34$ )であった(図2)。

5年生では、向社会的スキルの下位群の時期が0.5%水準で有意であった( $F=12.65$ ) (図3)。



## ②考察

表2・3からは、対人的適応が、3年生、5年生ともに向上したことが分かる。下位因子で見ると向社会的スキルは5年生で向上したのに対し、3年生では向上傾向であった。友人サポート、生活満足感の向上が5年生で見られることから、5年生に比べ、3年生ではスキルトレーニングの効果が低かったと言える。一方、3年生の学習的適応は大きく向上した。事後アンケートから担任が聞き方スキルを日常の指導で大切にしていたことが分かった。

表4・5からは、向社会的スキルが、事前と事後の比較から3年生、5年生の下位群でともに向上していることが分かった。これよりスキルトレーニングは、対人関係スキルが低い児童に対してより有効なものだったことが明らかになった。一方で、3年生では上位群の数値が低下していた。5年生では上位群も向上したことから、習得スキルをどのような支援活動で活用させていくかを検討することが課題であることが分かった。

表2 A小学校3年生事前事後のアセスの各因子のt検定結果

3年生(N=18)	事前		事後		t検定	
	M	SD	M	SD	df	t
生活満足感	50.00	10.72	50.78	14.39	17	0.18 n. s.
教師サポート	46.33	10.92	57.50	14.03	17	2.49 *
友人サポート	52.89	11.64	53.39	11.70	17	0.11 n. s.
向社会的スキル	44.22	5.41	49.28	10.21	17	1.59 +
非侵害の関係	46.00	6.27	51.22	11.46	17	1.55 +
学習的適応	38.33	5.80	52.56	11.68	17	4.49 ***
対人的適応	47.36	4.38	52.84	7.63	17	2.22 *

+ $p<0.1$  \* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$  \*\*\* $p<0.005$

3年生と5年生の指導方法や内容の違いは、5年生では、ペアを固定せずロールプレイ等の活動を様々な相手で行ったこと、スキル活用の相互評価の時間を2度設けたこと、児童に活動開始時から年下の支援をするために行うことを伝えたこと、授業の最後に担任から児童の様子で気づいた良さや願いを伝えてもらったこと、個人で支援活動の目標設定を行ったことが挙げられる。

以上から、次のことが研究Iを通して明らかになった。

- 必要な学習スキルを設定し、対人関係形成能力を育成することは、児童の学校適応の促進に有効である。
- 学習する対人スキルは、どんな支援活動で生かせるのかを想定しておくことが大切である。
- 支援活動では、一人一人が、具体的目標を設定することが必要である。
- 自他の良さを認識できる相互評価の場が必要である。

表3 A小学校5年生事前事後のアセスの各因子のt検定結果

5年生(N=22)	事前		事後		t検定	
	M	SD	M	SD	df	t
生活満足感	55.91	5.98	60.00	11.27	21	2.01 *
教師サポート	51.64	8.58	52.64	10.67	21	0.39 n. s.
友人サポート	55.77	11.77	63.41	12.58	21	2.67 **
向社会的スキル	56.50	10.93	61.77	10.89	21	2.39 *
非侵害の関係	56.36	11.01	58.41	11.65	21	0.77 n. s.
学習的適応	48.64	11.04	48.45	9.06	21	0.11 n. s.
対人的適応	55.07	5.90	59.06	7.08	21	2.63 **

+ $p<0.1$  \* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$  \*\*\* $p<0.005$

表4 3年生アセスの上位群(偏差値50以上)と下位群の分散分析の結果

	上位群M(SD)N				下位群M(SD)N				分散分析の結果(F)		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果(群)	主効果(時期)	交互作用
生活満足感	57.44 (9.53) 9	51.44 (15.40) 9	42.56 (5.31) 9	50.11 (13.27) 9	3.94+	0.04	2.77				
教師サポート	64.00 (13.59) 3	48.67 (3.77) 3	42.80 (5.60) 15	59.27 (14.65) 15	0.91	0.01	11.18***				
友人サポート	63.43 (12.74) 7	53.57 (13.24) 7	46.18 (1.70) 11	53.27 (10.59) 11	7.88*	0.11	4.29+				
向社会的スキル	51.00 (1.41) 3	50.67 (5.73) 3	42.87 (4.87) 15	49.00 (10.87) 15	0.02	11.41***	8.56**				
非侵害の関係	52.75 (1.09) 4	55.50 (3.57) 4	44.07 (5.79) 14	50.00 (12.59) 14	4.83*	1.10	0.15				
学習的適応	- (-) 0	- (-) 0	38.33 (5.80) 18	52.55 (11.68) 18	-	-	-				
対人的適応	53.30 (2.83) 5	46.15 (0.97) 5	45.08 (2.19) 13	55.42 (7.51) 13	0.07	0.74	23.56***				

+ $p<0.1$  \* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$  \*\*\* $p<0.005$

表5 5年生アセスの上位群(偏差値50以上)と下位群の分散分析の結果

	上位群M(SD)N				下位群M(SD)N				分散分析の結果(F)		
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	主効果(群)	主効果(時期)	交互作用
生活満足感	58.00 (3.93) 18	62.44 (10.58) 18	46.50 (4.33) 4	49.00 (6.81) 4	12.73***	1.66	0.13				
教師サポート	56.31 (8.14) 13	56.00 (12.27) 13	44.89 (2.69) 9	47.78 (4.71) 9	13.08***	0.23	0.36				
友人サポート	59.68 (11.54) 16	64.94 (12.66) 16	45.33 (1.80) 6	59.33 (11.32) 6	4.62*	9.40**	1.94				
向社会的スキル	63.85 (7.77) 13	65.54 (10.75) 13	45.89 (3.75) 9	56.33 (8.52) 9	18.23***	8.54**	4.44*				
非侵害の関係	60.35 (9.06) 17	61.18 (10.87) 17	42.80 (4.02) 5	49.00 (9.01) 5	14.67***	1.22	0.72				
学習的適応	61.00 (9.97) 7	57.00 (5.55) 7	42.87 (5.25) 15	44.47 (7.49) 15	27.00***	0.55	2.97				
対人的適応	56.21 (5.53) 19	58.86 (5.85) 19	48.83 (0.51) 3	60.33 (12.21) 3	9.98***	0.90	1.57				

+ $p<0.1$  \* $p<0.05$  \*\* $p<0.01$  \*\*\* $p<0.005$

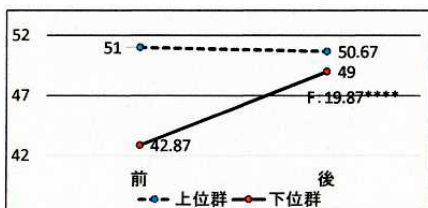


図1 3年生上下位群の向社会的スキル

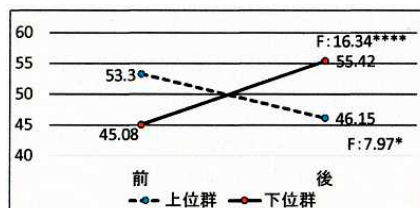


図2 3年生上下位群の対人的適応

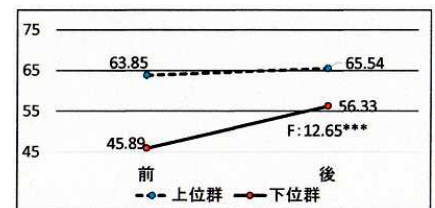


図3 5年生上下位群の向社会的スキル

### 3 研究Ⅱ

#### (1) 目的

発達段階を考慮したスキルをもとに、小学校の各学年で「仲間づくり」「葛藤調停」「グループリーダー」の視点で構成したピア・サポートプログラムの学校適応への有効性を検証する。

#### (2) 方法

①研究期間：X+1年4月～X+1年12月

#### ②研究対象

福岡県内のA公立小学校第1学年29名(男子15名, 女子14名), 第2学年26名(男子18名, 女子8名), 第3学年2学級32名(男子12名, 女子20名), 第4学年2学級37名(男子23名, 女子14名), 第5学年28名(男子10名, 女子18名), 第6学年21名(男子10名, 女子11名)を対象とした。

このうち3年と4年については2学級を実践群, 協力群に分け時期をずらして介入した。

3年実践群16名(男子6名, 女子10名)

3年協力群16名(男子6名, 女子10名)

4年実践群18名(男子11名, 女子7名)

4年協力群19名(男子12名, 女子7名)

#### ③研究内容

6年生のピア・サポートの支援活動の向上を図るため、発達段階を考慮した各学年での育成スキルを設定し、ピア・サポートプログラムを構成した。1年生から3年生までのピア・サポートの視点は「仲間づくり」、4年生は「葛藤調停」、5・6年生は「仲間づくり」「グループリーダー」とする。

スキルトレーニングでは、様々な相手とロールプレイを積み重ねること、児童間の相互評価をする場を設け、支援活動では、一人一人が具体的な目標を考えることができるような活動を設定する。

環境に関しては、学習したスキルを振り回すための掲示や、仲間の思いを知ることができるような掲示を作る。

啓発に関しては、授業参観や通信を活用する。

以上を通して児童の学校適応感の変化を調べる。

#### ④手続き

X+1年6月と、X+1年12月のQ-Uの児童の自己評価をもとに検証する。

前年度が、ASSESSであったのに対して、本年度尺度を変更する理由は、Q-UがA小学校で毎年行っているアセスメントであり、これを活用した方が担任の負担が少なく、経年変化を見ることができるからである。学校適応感の変容については、「友だち関係」、「学級の雰囲気」、「承認得点」、「非侵害得点」の4因子でとらえることとする。

尚、4年生と6年生はX年からの取組であるため、ASSESSも用いて「対人的適応」の「向社会的スキル」「友人サポート」「非侵害の関係」の3因子で、学校適応感の変容をとらえる。

#### ⑤実践の内容

##### スキルトレーニングの構成

設定スキルは、1年生と2年生では、「仲間づくり」の視点から、発達段階を考慮しつつ、挨拶・謝る言葉・感謝の言葉・誉める言葉・元気づける言葉・遊びに誘う言葉等のTP0に応じた温かい言葉がけ、聞き方、伝え方を設定した。

3年生では、グループ化が始まる段階のため、やる気を高める行動や意見交流の仕方を加えた。

4年生では、グループ化によるトラブル増加が考えられる段階のため、「葛藤調停」の視点であるピア・メディエーションの怒りの静め方、聞き方、頼み方、断り方、仲裁のスキルとした。

5・6年生では、「仲間づくり」「グループリーダー」の視点で1～4年までのスキルを振り返る内容とし、6年生では、進学しても相手との関係をよりよく保ち、仲間への支援が可能となる様にリフレーミングや、うわさへの対処、相手の悩みの受け止め方を加えた(表6)。

表6 プログラムの内容

	1年	2年	3年
目指す子ども像	・よりよい人間関係づくりに必要なスキルを用いて、人と関わり合う子ども。	・よりよい人間関係づくりに必要なスキルを用いて、人と関わり合うことをよきと感じることができる子ども。	・よりよい人間関係づくりに必要なスキルを用いて、人と関わり合うことを楽しいと感じる子ども。
内容	1 上手な挨拶や謝り方	上手な聞き方や挨拶の仕方	場面に応じた挨拶、感謝されて嬉しいこと
	2 場に応じた声の大きさと話の聞き方	謝り方や感謝の仕方	相手を認めることと励ますこと
	3 相手を頑張る気持ちにさせる言葉	場面における挨拶や声かけの使い方	相手の気持ちを受け止める聞き方
	4 いろいろな挨拶や声かけの仕方	グループでの話し合いの仕方	グループ活動での行動の仕方
	5 遊びへの上手な誘い方・誘われ方	友だちへのナイスフォロー	友だちへのお仕事チャンス
	6 目分や友だちのナイスな声かけ	目分や友だちのナイスフォロー	目分や友だちのお仕事チャンス
	4年	5年	6年
目指す子ども像	・すぐにやれない子ども。 ・トラブルの解決スキルを身につけ、仲間の関係改善のために適切に行動しようとする子ども。	・よりよい人間関係づくりに必要なスキルを身につけ、集団や学校で果たすべき役割を知り、異学年の支援活動への意欲をもつ子ども。	・自身の果たすべき役割を自覚し異学年の支援活動を行うことができる子ども。 ・事実をもとに判断し、自己・他者の良さを認めることができる子ども。
内容	1 怒りの感情	ピア・サポートとは何か	私のピア・サポート(1年生への支援)
	2 素敵な聞き方	協力するために必要なこと	私のピア・サポート(1年生への関わりを見直し)
	3 素敵な振る舞い方	気持ちや感情の理解	私のピア・サポート(新たな支援活動の計画)
	4 納得のいく断り方	聞き方・伝え方(気持ちをききとるには)	私のピア・サポート(振り返りと目標設定)
	5 トラブル仲裁の仕方	全校への支援活動の合同計画(ピア・サポートの意識の共有)	
	6 トラブル仲裁の練習①	聞き方・伝え方(聞くときの姿勢や態度)	リフレーミング
	7 トラブル仲裁の練習②	人間関係づくり(説得力のある言い方や態度)	うわさ話への対処(正しい判断)
	8	普段の生活に生かす(集団生活での意思決定や問題解決)	相手の気持ちを受け止め方(傾聴スキル)

#### スキルトレーニング

ウォーミングアップは、スキルトレーニングの内容に合わせて、PA(プロジェクトアドベンチャー)やアイスブレイク等の活動事例を参考にして実施した。ただし、学習内容によっては、リラックスや集中づくりよりも、課題意識をもたせることを重視し、紙芝居や、写真、プレゼンテーション等を用い、問いづくりから始めた。



主活動に入る前には、前時の児童の意見をいくつか紹介して評価することで、学習への意識の高まりにつなげた。主活動には、スキル獲得を目的とするものと、気づきを重視して関わり方を考えさせることを目的とするものを計画した。前者の場合、指導者による「課題意識をもたせるための間違っただけのモデルの演示」、児童を交えた「望ましいロールモデルの演示」、全体で相手を変えながらの「ロールプレイの実施」、「自他の良かったところや感想の交流」の展開で行った。

ウォーミングアップ、主活動、振り返りで重視したことは、指導者全員による、スキル活用を試みる児童の頑張りや、積極的な声かけへの形成評価、交流場面等で人の良さを見つけようとする発言への評価だった。

### 支援活動

1年生では、相手を認めたり、心配したりといった温かい言葉がけを友だちに継続して行う学年内の取組を実施し、それに対して、相手から言ってもらって嬉しかったことや、自分が頑張ったことを交流した。

2年生では、強化期間を設定し、めあてを決めて取り組み、他者から言葉がけやしてもらって嬉しかったこと、自分の頑張ったことを交流した。

3年生では、強化期間を設定し、相手のお節介とならないような取り組みについて、めあてを決め、自他の取組を交流した(表7)。

4年生では、葛藤調停の機会があれば、それを報告、交流した。

5年生・6年生は、異学年支援を行う中で、お互いの取組の良さについて交流した。また、支援・被支援の学年が異なる場合、それぞれの段階で児童につけたい力は異なるため、目的が達成されるよう、学年担任が活動を通して児童につけたいと考える力や、活動内容、活動期間等を整理した企画書を作成し支援活動の打合せに活用した(図4)。

### 環境づくり・啓発

環境づくりについては、学習スキルのポイントを振り返るための掲示、児童の取組の継続がわかるようにするための掲示、児童が学習で考えたことや発表したことを振り返るための掲示づくりに努めた(図5)。

啓発については、ピア・サポートへの理解を求め、家庭での支援にもつなげてもらうため、学年担任による通信での児童の活動の様子の記載を依頼したり、第5学年での保護者への授業公開、校内ピア・サポート担当者による通信等を活用したりした。

表7 子どもの支援活動の発表内容例

1年	・僕は、友達に「ありがとう」と言うことを頑張りました。僕は〇〇ちゃんに「大丈夫」と言われて嬉しい気持ちになりました。 ・私は、「上手だね」と友達に言うことを頑張りました。私は、みんなに「一緒に遊ぼう」と言われて嬉しくなりました。
2年	・僕ががんばろうと思ったことは、何か言ってもらったときに「ありがとう」や「ごめんさい」が言えるようになることです。してもらって嬉しかったことは、どうきんがなかったときに〇〇ちゃんからもらったことです。見つけた人の優しいところは、困っている人がいると〇〇ちゃんが「大丈夫」と言っていることです。 ・僕が頑張ろうと思ったことは、遊ぶときに人に声をかけすることです。してもらって嬉しかったことは、帰りの会が終わっていないときに〇〇君が時間割を手伝ってくれたことです。見つけた人の優しいところは、毎休みに〇〇君が友だちに折り紙の折り方を教えてあげてくれたことです。
3年	・私が、お仕事チャンスで考えたことの1つ目は、「自分が手伝ってもらったしたら、自分も手伝ってあげたりして『ありがとう』と言うこと」、2つ目は、「誰か困っている人がいたら、声をかけて声かけできたこと」です。人にしてもらって嬉しかったことは、国語のとき、自分が休んでいたとき、プリントを〇〇君が教えてくれたことです。見つけた人の頑張りや、給食が終わっていない人がいるときに、〇〇君が、みんなのために先生に言いつけてくれたのがすごかったです。3年〇組のクラスが気持ちいい空気になるようにがんばりたいです。 ・私が、お仕事チャンスで考えたことの1つ目は、「困った顔をしている人に話しかけて話を聞いてあげること」、2つ目は、「手伝おうかと言われて自分ができることだったら『いいえ』とか言わないで、『ありがとう』でも大丈夫」と言うこと」です。頑張ったことは、気分が悪いときに「大丈夫」と言ったことです。人にしてもらって嬉しかったことは、給食のとき、〇〇君が配ってくれたのが嬉しかったです。見つけた人の頑張りや、給食が終わっていない人がいるときに、〇〇君が、みんなのために先生に言いつけてくれたのがすごかったです。3年〇組のクラスが気持ちいい空気になるようにがんばりたいです。

### 企画書

#### プログラムを「まっただよ1年生」

##### 1 意義と背景と期待する効果

###### (1) 意義と背景

- 〇 1年生は入学後、身につけるべきルールが他学年に比べて多いため。
- 〇 0年生は昨年度、スキル学習と体験入学や入学式等の新1年生への支援を行っており、具体的支援方法を学び深める契機となり得るため。

###### (2) 期待する効果

###### 【1年生】

「学校にきたら挨拶をする」、「靴をきれいに並べて置く」、「登校後すぐに荷物を片付ける」、「箸や雑巾の使い方を守って掃除をする」、「休み時間に人と仲良く遊ぶ」などの担任が定めるルールに沿って行動することができるようになる。

###### 【6年生】

上記の内容について、1年生の様子をみて、必要に応じて声かけや演示、負賞などの支援ができるようになる。

※ 〇〇については、6年生がいないため、実施できない。ただし、2年生によるお世話話、可能な範囲で昨年度同様行っていた。

##### 2 サポート活動案

###### 【6年→1年】

- ① 期間内の午前8時～8時15分に、児童昇降口に6年生児童は1年生児童を迎え、挨拶や靴の並べ方、整理についての支援(声かけや賞賛)を行う。
- ② 期間内の掃除の時刻に、6年担当児童が、1年生の掃除区域毎に2名ずつお手伝いをする。
- ③ 1年担任の指定した日の業間休みに、6年担当児童が1年生の児童と中庭や教室で遊ぶ。

###### 【2年→1年】

- ① 健康観察を2年が1年を対象に行う。
- ② 履き物揃えの演示と支援。
- ③ 引き出しの片付け方の演示と支援。
- ④ 掃除の仕方の演示と支援。
- ⑤ 朝の会の話し方
- ⑥ 給食のつぎ方の演示と支援
- ⑦ 分校探検・1年生を迎える会
- ⑧ 2年生への校内案内と行事の説明

##### 3 実践方法

###### (1) サポート実践者 6年生児童

###### サポート対象者 1年生児童

###### (2) 実施時期と具体的取組

- 【種類】 ①調査 ②広報等 ③トレーニング ④サポート活動(実践)
- ⑤スーパービジョン(振り返り) ⑥評価



図4 支援活動の企画書例

みんなのためのサポートチャンス

**さりげなく タイミングよく**

☆いざにやる。(いざする、先生の前に付けられる)

☆気づいたらやる。

☆むねむねい 協力が大事。

☆「手伝おうか?」と聞いてみる。(おせかい)

☆声かけられたら「ありがとう」、「ありがとう、でもいいよ!」

☆聞けなくても「ありがとう」

☆友達のがんばりが伝わったら、みどりの言葉。

**AL'Sの法則** (アールズのほうそく)

**A** (Agree:アグリー)→同意する。

①正直に自分の気持ちを話す。

②しっかりと相手の話を聞く。

③相手の言葉を決してさげすまない。

**L** (Listen:リッスン)→聞く。

④相手の話をしっかりと聞く。

**S** (Solve:ソルブ)→解決する。

⑤お互い解決しようと努力する。

図5 学習スキルの掲示例

### (3) 結果と考察

#### ①結果

##### Q-U

各学年Q-Uの実践前(6月)後(12月)の友達関係、学級の雰囲気、承認得点、被侵害得点についてt検定を行った(表8)。友達関係は、1・4・5年生で向上傾向、2年生で低下傾向であった。学級の雰囲気は、5年生で向上傾向、6年生で低下傾向であった。承認得点は、4年生で向上した。被侵害得点は、1・2・4・5・6年生で向上した。

また、4年生実践群の学習終了後、取組を実施した協力群についてもt検定を行った。その結果、友達関係が向上傾向、学級の雰囲気、承認得点、被侵害得点が向上した(表9)。

以上のことから、本研究におけるピア・サポートプログラムは、概して被侵害得点の低下に効果をもつものだったことが明らかになった。

さらに、3年生と4年生では、実践群と協力群において、効果測定のために実施の有無・時期の2要因分散分析を行ったが、有意差は見られなかった。

満足群、非承認群、侵害行為認知群、不満足群、要支援群の割合を事前事後で比べると、全体では満足群が増加し、他群は減少した(表10)。これについて各群の実測値に実施前後で有意差がみられるかどうかをとらえるために $\chi^2$ 乗検定を行った。その結果、( $\chi^2(4)=14.78$ ,  $p=0.0052$ )となり、1%水準で有意差が認められた。図6は低・中・高学年の各群の変容を示したものである。これも同様に検定したところ、低学年( $\chi^2(4)=4.55$ ,  $p=0.34$ )、中学年( $\chi^2(4)=11.74$ ,  $p=0.019$ )、高学年( $\chi^2(3)=8.78$ ,  $p=0.032$ )となった(高学年は、事前事後ともに要支援群が0のため、自由度3で算出)。この結果、中学年と高学年において5%水準での有意差が認められた(表11)。

表8 各学年の事前事後のQ-U因子のt検定結果

	事前		事後		df	t検定	
	M	SD	M	SD		t	
1年生 N=29							
友達関係	9.93	1.76	10.44	2.43	28	1.45	+
学級の雰囲気	10.79	1.77	10.75	1.48	28	0.08	n. s.
承認得点	18.10	5.52	18.86	3.07	28	0.86	n. s.
被侵害得点	14.00	5.41	10.72	2.88	28	3.43	***
2年生 N=26							
友達関係	11.51	1.06	10.65	1.49	25	1.50	+
学級の雰囲気	11.30	0.95	11.27	1.09	25	0.12	n. s.
承認得点	19.35	4.08	20.19	2.70	25	1.07	n. s.
被侵害得点	8.77	2.37	7.38	2.35	25	2.32	*
3年生実践群 N=16							
友達関係	11.31	1.10	11.00	0.71	15	0.92	n. s.
学級の雰囲気	11.44	0.86	11.06	0.87	15	0.08	n. s.
承認得点	20.19	2.92	20.69	1.96	15	0.86	n. s.
被侵害得点	7.62	1.49	8.56	2.60	15	1.26	n. s.
4年生実践群 N=18							
友達関係	9.22	2.04	9.89	1.24	17	1.65	+
学級の雰囲気	8.66	1.74	8.89	1.88	17	0.57	n. s.
承認得点	17.11	3.21	18.83	3.15	17	2.17	*
被侵害得点	12.50	3.39	11.00	3.42	17	2.26	*
5年生 N=28							
友達関係	11.00	1.31	11.36	0.67	27	1.58	+
学級の雰囲気	11.54	0.87	11.75	0.51	27	1.36	+
承認得点	21.89	2.11	22.32	1.73	27	1.20	n. s.
被侵害得点	7.93	2.58	6.75	1.21	27	2.78	**
6年生 N=21							
友達関係	10.81	0.85	10.76	0.97	20	0.20	n. s.
学級の雰囲気	11.09	1.02	10.86	0.99	20	1.42	+
承認得点	21.23	2.31	21.43	1.68	20	0.52	n. s.
被侵害得点	9.24	3.21	8.43	3.00	20	1.94	*
							+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.005

表9 4年協力群の事前事後のQ-U因子のt検定結果

	事前		事後		df	t検定	
	M	SD	M	SD		t	
4年生協力群 N=18							
友達関係	10.05	1.37	10.58	1.43	17	1.70	+
学級の雰囲気	9.79	1.58	10.63	1.66	17	1.94	*
承認得点	17.58	3.99	19.42	3.84	17	2.32	*
被侵害得点	10.42	4.84	9.00	4.05	17	1.82	*
							+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.005

## ASSESS

4年生と6年生では2年目の取組となるため、実践前後の生活満足感、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的關係、対人的適応についてt検定を行った。4年生では、実践群に変化は見られなかったものの、後に実践を行った協力群で、向社会的スキルと非侵害的關係、対人的適応が向上した。6年生では、非侵害的關係が向上し、対人的適応に向上傾向が見られた(表12)。経年では、両学年とも非侵害的關係が向上傾向だった(表13)。

表10 全体の事前事後のQ-U各群の割合の変化

前後	群	満足群	非承認群	侵害行為認知群	不満足群	要支援群
事前(N=156)		55	18	11	13	3
事後(N=156)		75	10	7	6	2

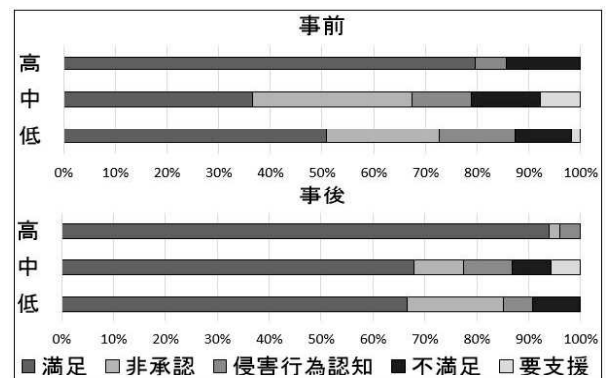


図6 低中高学年の事前事後のQ-U各群の割合の変化

表11 低中高学年・全体の $\chi^2$ 検定結果

	$\chi^2$ 値	df	p
低学年(N=54)	4.55	4	n. s.
中学年(N=53)	11.74	4	*
高学年(N=49)	8.78	3	*
全学年(N=156)	14.78	4	**
+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.005			

表12 4年生協力群と6年生の事前事後のASSESS因子のt検定結果

	事前		事後		df	t検定	
	M	SD	M	SD		t	
4年協力群 N=18							
生活満足感	48.63	7.91	49.25	6.92	17	0.37	n. s.
友人サポート	51.44	16.10	51.00	13.76	17	0.24	n. s.
向社会的スキル	46.00	8.17	50.06	10.06	17	2.16	*
非侵害的關係	53.19	9.70	63.06	16.25	17	2.96	**
対人的適応	48.94	7.49	53.89	9.86	17	3.58	***
6年生 N=21							
生活満足感	59.14	11.23	57.52	8.76	20	0.69	n. s.
友人サポート	61.67	14.04	63.42	14.53	20	0.66	n. s.
向社会的スキル	60.62	10.75	60.24	9.71	20	0.22	n. s.
非侵害的關係	56.81	11.06	64.29	17.54	20	2.17	*
対人的適応	58.33	8.30	60.98	9.60	20	1.42	+
							+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.005

表13 4年生と6年生のX年度実践終了後とX+1年度実践後のASSESS非侵害的關係因子のt検定結果

	X年度		X+1年度		df	t検定	
	M	SD	M	SD		t	
4年生 N=34							
非侵害的關係	53.94	10.49	58.09	13.84	33	1.67	+
6年生 N=21							
非侵害的關係	58.48	11.92	64.29	17.54	20	1.72	+
							+p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.005



## ②考察

Q-Uでの満足群以外の減少は、被侵害得点の低下によるところが大きい。多くの学年でこの因子での向上が見られたことから、相手の気持ちを考えた関わり方を学ぶことは、侵害行為の改善や予防の点で、学校適応の促進に効果をもつことが示された。ASSESSの非侵害的関係の結果もこれを示すものであり、継続実施が侵害関係の少ない学校風土の構築に貢献する可能性を示していると考ええる。

課題としては、向上が見られない学年や、友達関係と学級の雰囲気が若干低下した学年があることが挙げられる。改善に向けて、聞き方スキルの学習の工夫、自他の良さを認め合う活動を増やすこと、支援活動の充実等が考えられる。また、実践群と協力群で有意差が見られなかった要因としては、3年生では支援活動の不足が考えられる。4年生実践群では時間調整の課題のため、ピア・サポート推進担当のみで授業を行うことが多く、学習内容を日常に生かし難かったためと推察する。

一方、他学年では月1回のペースで実践したのに対し、4年生協力群では実践学級終了後、週1回のペースで実践した。Q-UやASSESSにおいて向上因子が多いのは、高頻度での実践により、学習内容を意識し、評価される場が多かったことによるものと推察する。対人スキルによっては、学級の形成段階を踏まえて実施した方がよいものもあるため、実施時期や期間の再検討を行うことも必要である。

学級担任へのアンケートからは、他者の良さに気づける児童の増加や、対人スキルについて系統的に学習する必要性を感じられたこと、打合せの時間の確保などの課題等がとらえられた(表14)。

表14 職員アンケートからの抜粋

<p>【対人関係の学びや雰囲気の向上、承認感の向上や優越感の低下に関わる内容】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○授業中、友達の意見の聞き方に気をつける子どもが増えた。</li> <li>○人に謝ろうとしなかった子が、自分に落ち度があるとき謝ることができるようになった。</li> <li>○学習で学ぶこととともに、積極的に仲間に関わり合うとする姿が見られた。</li> <li>○いいところ見つけた子どもたちの気づきが増えた。帰りの会で、「○○君が○○さんに言っているのを見た。」という意見が増えた。</li> <li>○トラブルの多かった子が、友達に挨拶や優しい言葉などの声かけをする姿を見ることがあり、トラブルが減ったように感じることがあった。</li> <li>○社会性に課題がある子がピア・サポートの学習を通して、誰とでも話す様子が見られた。課題の多い子は必要な学習だと感じた。</li> <li>○児童集会の計画段階でも学習内容(リフレーミング)を全体に広げようとする姿が見られ、自分達で、それをもとにしたシナリオ作りをしていた。</li> </ul> <p>【プログラムの意義や課題について】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○友達への言葉かけで、子どもたちが言ってもらったら嬉しいと思っていることを練習する機会がなかなかない。それを体験できるよい機会だった。日常的にもその観点で子どもを誉めることができた。</li> <li>○楽しみながら友達の良さを見つける活動が位置づけられていて、子どもの他者を捉える視野が広がった。</li> <li>○このような学習の計画があることで、社会性を段階的に学べるので必要だと思った。</li> <li>○日々の生活に繋げることで効果がある。日常や行事に生かす視点があり、良かった。</li> <li>●学習した内容について意識が薄れていくときに、さらに手立てがあるといい。</li> <li>●学習日頃の徹底がさらに早まるとうれしい。</li> <li>●事前の打ち合わせにもう少し時間がとれるといい。最後の話が重要なので前もって考えるためにも必要。</li> </ul>
---

## 4 総合考察

研究Ⅰ・Ⅱを通して、ピア・サポートプログラムを小学校全校児童を対象として展開していくことは、児童の被侵害の状況を予防・改善し、学校適応を促進する点で効果をもつことが示唆された。

ただし、Q-Uで被侵害得点以外の因子での変容が少ないことをふまえると、森川(2016)の「他者を思いやり、支え合う学校風土を構築することに貢献」するようなピア・サポートには至っていないと考える。学校適応をさらに促進するためには、支え合いを通して自他の良さをさらに実感できるものにしなければならない。今後は、スキルの活用を通じた他者支援の場をどのような形で増やすか、それを振り返る場をどう効率化して、自己評価・他者評価につなげていくかを検討し、児童の学校適応の促進につなげていきたい。

## 主な引用文献・参考文献

- 福岡県教育委員会 2002 「ピア・サポート」を活用した人間関係づくり ―子どもの社会性を育むために―
- 春日井敏之・西山久子・森川澄男・栗原慎二・高野俊夫 2011 やってみようピア・サポート ひと目でわかるピア・サポート実践集 ほんの森出版
- 河村茂雄 2000 児童のスクール・モラルに影響を与える要因の分析 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 10 15-22
- 河村茂雄 2007 いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキルCSS 図書文化
- 河村茂雄 2010 授業づくりの0段階 図書文化
- 栗原慎二・井上弥 2010 アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版
- 松山康成・池島徳大 2014 ピア・メディエーショントレーニングプログラム(PMTP)を用いた生徒指導実践 ピア・サポート研究 11 21-28
- 三宅幹子 2011 小学生を対象とした大学生によるピア・サポートトレーニングの効果 福山大学心の相談室紀要 第5号
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 文部科学省 2016 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
- 森川澄男 2016 ピア・サポートの基礎 日本学校教育相談学会 研修テキスト
- 中野武房・森川澄男・高野利雄・栗原慎二・菱田準子・春日井敏之 2008 ピア・サポート実践ガイドブック ほんの森出版
- 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 岡山大学教育実践総合センター紀要 2 81-93
- 岡山県教育センター 2005 小学校低学年におけるピア・サポートに関する実践的研究 研究紀要 263 F9-01
- 大対加奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究 55 135-151
- 滝充 2009 ピア・サポートで始める学校づくり小学校版 金子書房

## 謝辞

本研究に際し、学びの機会を提供下さった福岡県教育委員会、赤村教育委員会の皆様、在籍校の校長先生をはじめとする先生方に多大なるご協力をいただきました。深く感謝致します。