

〔課題演習報告〕

小学校高学年での学校適応感を促進するピア・サポートプログラムの実践
-個人プランニングによる主体性の向上を目指して-

松 永 千 景

Chikage MATSUNAGA

福岡教育大学大学院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
福岡市立照葉小学校

(2018年1月5日受理)

本研究では、主体性の向上を目指し、一人ひとりが計画した個人プランニングを中核的活動に取り入れたピア・サポートプログラムを小学校高学年に実践し、学校適応感の促進に与える影響を検討した。研究Ⅰでは、一連のピア・サポートプログラムを5年生2学級に試行的に実施した。その結果、学校適応感の有意な上昇が見られなかったものの、学級担任より様々な有効性を感じていることが報告された。研究Ⅱでは、5年生3学級で個人プランニングの効果を検証し、向社会的スキルが有意に上昇した。研究Ⅲでは、対象を高学年(5・6年)に広げ、報告者が学級担任に対してコンサルテーションを行った。その結果、6年生は友人サポート、教師サポート、向社会的スキルが、5年生は友人サポートが有意に上昇した。以上のことから、小学校高学年での個人プランニングを中核的活動に取り入れたピア・サポートプログラムの実践は、主体性の向上に一定の効果を示し、学校適応感を促進させることに有効である可能性が示唆された。

キーワード：ピア・サポート，学校適応感，個人プランニング，主体性

1 主題設定の理由

(1)はじめに

核家族化や少子化が進展する中、子どもが兄弟姉妹、友人同士で遊び、切磋琢磨することや祖父母等と触れ合うといった機会が減少している。更には、地域社会でも、人間関係の希薄化が進む中、子どもの心の成長の糧となる生活体験や自然体験の機会が減少している。また、子ども達の人間関係を構築する力や社会性の低下といった問題も指摘されている(文部科学省, 2010)。実際に教育現場を見ても、「自分のよさ」など自尊感情にかかる小学生の肯定的な認知の少なさを課題に挙げている自治体は少なくない(例えば福岡市教育委員会, 2014)。そのため、学校・家庭・地域等が一体となり、教育の中で、意識的に子どもたちの自尊感情を育む必要があると考える。実際の学校においても、落ち着いている学校では、穏やかで掃除や挨拶

にも比較的良好に取り組むことができる子どもは少なくない。言われたことはある程度できている一方で、自尊感情が低く、自分で考えて主体的に行動することができない子どもは多く、社会の中でたくましく生きていくための関わり合いの学びが求められている。

以上のことから、人間関係づくりの未熟な子どもたちに、学校生活を通して意図的に人とのかかわりを持たせ自尊感情を向上させ、自分で考えて主体的に行動することができる子どもの育成を目指していくことが重要である。

(2) 先行研究から

学校適応感

栗原(2013)は、適応とは、個人と環境の調和、適応感とは個人と環境との主観的な関係であり、適応の一指標であると述べている。また、学校適応感とは、学校生活に対する満足度や帰属意識などを要因とする、児童生徒の主観的な心理状態と述べている(石田, 2009)。これによると、適応感



図1 ピア・サポートプログラムの定義 (日本PS学会, 2016)を元に改編

は個人の主観によって変容するものであり、個人差があるものと捉えられる。

以上のことから、ここでは、学校適応感を学校での友達とのつながりや学習、学級や学校などの学校生活における満足の度合いとし、一人ひとりに適切な環境が整えられれば学校適応感を促進することができると思われる。

ピア・サポートプログラム(PSプログラム)

意図的に実践が行われている心理教育プログラムは、構成的グループエンカウンター(国分, 1992)や、SEL - 8Sプログラム(小泉, 2011) などソーシャルスキルトレーニング(小林・相川, 1999) に基づいたプログラムなど、学級単位で取り組めるものだけでも様々ある。これらは、クラスが落ち着かないなどの様子が見られた折に問題状況の改善だけでなく、包括的に実践を行い、問題状況に陥らないよう予防的にも活用されている。そうした心理社会的実践の中で、PS プログラムは、傾聴・自己理解・他者理解・対立解消などを含む対人関係力の向上に特化した包括的なトレーニングを行い、学んだスキル・態度を活かしてサポート活動を行うものである(滝, 2001; 森川, 2002)。PS プログラムとは子ども達が人間関係づくりの方法を学び、それを自らの学級や学校での役割に生かす一連の取組である。本実践では、個の主体性の育成を目指し、プロセスとしては、PS トレーニング→プランニング→サポート活動→スーパービジョンのプロセス(日本PS学会, 2016) を用いる。これを連続性と段階性のある一連の活動として繰り返し、すべての子どもたちがよりよい人間関係づくりを行うことができるように取り組んでいく。つまり、PS プログラムはPS トレーニングと個人プランニング、サポート活動、振り返りを組み合わせた包括的な心理教育プログラムである(図1)。

個人プランニングと主体性

個人プランニングとは、トレーニングで得た知識やスキルを活用し、学級や仲間へのサポート活動を考え自分で計画することである。学校教育の中で、主体性とは、子どもたちが自らの言動の主体として自己決定する態度や自ら課題を選択・判断する力を意味すると定義づけられる(井上・沖・林, 2005)。個人プランニングでは、明確な目標を設定することや目標達成の妨げとなる事柄とその根拠を明らかにし、解決策を考えること、具体的

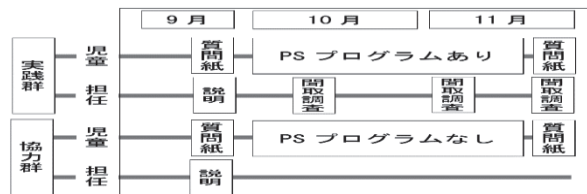


図2 PSプログラム試行における研究デザイン

な計画を立てることの大切さが示され、自分が達成したいことであればどんなことにも応用できるとされている(コール, 2002)。ここでは、主体性の向上を、まず個人プランニングで計画したサポート活動を行うこととする。その上でサポート活動の経験を通して一人ひとりがサポートをすることの意義を実感し、さらに自分から多様なサポートを行うことで主体性がさらに高まると考える。

そこで、自分が個人プランニングしたことを元にサポート活動を実行し、振り返る過程を繰り返すことで、児童の自信につながり、主体性を育むことができるのではないかと考えた。

2 研究I

(1) 目的

児童の学校適応感を高めるため、一連の PS プログラムを試行的に実施し、その効果を検討する。

(2) 方法

対象

A 県内の公立小学校の5年生5学級の児童を対象とした。その中の2学級を実践群、残りの3学級は協力群とした。

実施時期

研究デザインに基づき、2016年10月～11月に実践を行った。検証に用いる事前調査を9月後半に行い、事後調査を11月後半に実施した(図2)。

学級でのPSプログラムの具体

①カリキュラム(実施プログラム) 作成

プログラムの内容を自他理解, 聞き方伝え方, 人間関係作り, 個人プランニング, 振り返りとした。学習上の位置づけに関しては、今回新たに総合的な学習の時間の内容として実施した。

②基本的な進め方(時間設定)

朝の活動時間である15分(6回)と45分(7回)が関連するように内容と時期を考え実践した。その際よさ見つけを定期的に取り入れ、よりよい関係づくりに生かすことができるようにした(表1)。

表1 実施したプログラムの構成

45分のPSタイム	15分の朝のPSタイム
①ピア・サポートとは	①自他理解
②協力するために	②よさ見つけ
③関わり合う聞き方	③聞き方伝え方
④プランニング1回目	④ふりかえり
⑤自他の感情理解	⑤プランニング2回目
⑥素敵な断り方	⑥よさ見つけ
⑦ふりかえりと意欲付け	

③個人プランニングシートの工夫

学級の友達へのサポート活動がイメージしやすいように、サポートプランやよさ、難しさ、目指す姿などの具体的な項目を書き込むことができる個人プランニングシートを作成した(図3)。また、毎回の活動を振り返る欄やサポート週間が終わった際に感想を記入する欄を設け活動を自己評価することで、意欲の継続を図った。

④PS 通信の発行

児童や学級担任のモチベーションを上げ、保護者の理解促進につなぐことを目指し、定期的に保護者向けの PS 通信を発行した。通信で授業場面や学級担任の発問のよさ、児童の感想や変容、サポート活動に取り組む様子などを紹介した。

⑤PS 週間の活用

個人プランニングに合わせ 2 回の PS 週間を設定した。期間中は特に学級担任が朝の会や帰りの会等で友達に対するよい関わりを認め、褒める声かけや価値付け、助言を意識して行うようにした。教科以外の時間を有効に使い児童の意識を連続させ、活動内容・価値観の強化、般化を目指した。

⑥環境整備

学級で友達と関わる際に必要なスキルをポスターとして教室に掲示することで、児童が日常的に意識したり学級担任が活用したりできるようにした。児童一人ひとりの授業の感想を教室に掲示し、日常的にお互いで見合うことができる場を設定した。児童の気付きを褒める教師のコメントを載せることで、児童自身が友達のよさや頑張りに気付いたり他の友達との関わり方を学んだりすることができるようにした。

効果測定

①学校環境適応感尺度

栗原ら(2013)の「学校環境適応感尺度(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments Six Spheres, 以後 ASSESS と表記)」を用い、生活満足感、教師サポート、友人サポート、非侵害的關係、向社会的スキル、学習的適応の 6 因子について測定した。各因子は 5 件法で評定を求め、標準化した適応度を算出する。適応度が高い点数ほど適応的であることを示す。

表 2 学校適応感下位尺度の分散分析結果

	実践群 M (SD)		協力群 M (SD)		分散分析								
	事前	事後	事前	事後	主効果(群)	主効果(時間)	交互作用						
生活満足感	55.14	10.41	55.94	12.66	54.84	11.93	54.38	14.03	3.4	.26	.35		
教師サポート	61.62	13.85	63.79	14.96	56.50	12.91	57.24	13.82	11.21	**	1.47	.35	
友人サポート	55.46	13.51	60.13	15.74	56.51	12.68	57.70	15.82	.16	4.26	*	1.50	
向社会的スキル	56.24	10.61	60.54	12.68	54.14	11.46	56.59	11.28	4.85	*	9.15	**	.69
非侵害的關係	61.99	15.15	61.21	15.90	57.51	15.00	55.43	14.89	7.07	**	1.16	.24	
学習的適応	55.21	14.14	56.39	14.80	52.49	11.77	53.42	14.25	2.67	.84	.01		

*p<.05, **p<.01

図 3 個人プランニングシート(一部)

②児童による授業アンケート

筆者が作成した児童による授業評価を 4 件法で行うと共に、授業の振り返りの記述を分析した。

③学級担任への聞取調査

学級での実践が児童一人ひとりの学校適応感を高めることができたか検討するために、半構造化面接による学級担任への聞取調査を行った。

(3) 結果と考察

①学校環境適応感尺度(ASSESS)

ASSESS の 6 因子について、実践群・協力群間と時期による 2 要因の分散分析を行った。なお、欠損値がある児童のデータは分析対象から除外した。その結果、実践群と協力群の間で有意差は見られなかった(表 2)。その理由として、期間が 1 ヶ月半と短期間であり、①授業頻度が週 2 回程度と定着に十分でなかったこと、②PS トレーニングを学級担任でない者が担当したため、学習の日常化が困難であったことなどが挙げられる。

②児童による授業アンケート

授業評価において、当初は、学習の楽しさや次回への期待が中心であった。回を重ねるごとに学習内容で自身が重要と感じたことや対人関係に対する気付き、友達への賞賛やサポート活動への意欲が多く記入されるようになった(表 3)。

③学級担任への聞取調査

PS プログラム終了後の半構造化面接の結果から、進んで学級や友達の為にサポート活動を行う児童の姿が増えたことや学級の雰囲気向上したことなど、様々な有効性を感じていることが明らかになった(表 4)。

④研究 I の考察

研究 I では、一連の PS プログラムを試行的に実施し、その効果を検討した。学校適応感の有意な上昇が見られなかった一番の要因として学級担任でない者が PS トレーニングを担当したため、

表 3 授業アンケート結果(4 件法の回答の平均)

① 今日の学習は楽しかったですか。	3.9
② 今日の学習を頑張りましたか。(話す・聞く・考える)	3.8
③ 学習の内容を理解することができましたか。	3.8
④ 今日の学習をふだんの生活にもいかしていきたいと思いませんか。	3.8

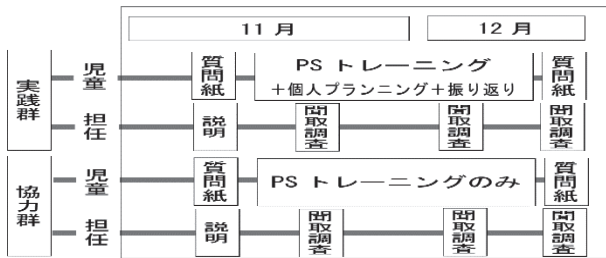


図4 個人プランニング効果検証における研究デザイン
 学んだスキルの日常化が困難であったことが考えられる。青木(2011)は、習慣は繰り返せば繰り返すほど定着化すると述べている。学級担任が繰り返し話題に出す、日頃の学習時間内にサポート場面を取り入れるなど、学んだスキルや態度を繰り返す場面を取り入れ、定着化を目指すことが大切である。今後、朝の活動時間15分と45分のプログラムの関連性や教科以外の学習時間(朝の会・帰りの会など)の使い方、環境整備など、今まで行った手立ての内容、方法を再検討する必要がある。

3 研究II

(1) 目的

児童の学校適応感を高め主体性の向上を目指した個人プランニングの手立てを含むPSプログラムを導入し、個人プランニングの効果を検証する。

(2) 方法

対象

A県内の公立小学校の5年生3学級の児童を対象とした。その中の1学級を実践群、残りの2学級は協力群とした。

実施時期

研究デザインに基づき、2016年11月～12月に実践を行った。検証に用いる事前調査を11月前半に行い、事後調査を12月後半に実施した(図4)。

学級での個人プランニングの具体

①個人プランニングの授業の工夫

児童に対して学級の課題アンケートをとり、まとめたものを示した上で、1回目は、書き方の見本を提示し、具体的で自分のよさを生かしてできそうな内容にした。2回目は、学級の変化や1回目の経験を踏まえて発展させた内容にした。

②個人プランニングシートを活用

教師が一人ひとりのプランニングに対して、意味づけ、価値づけのコメントを記入した。また、児童の取組に対する頑張りへの賞賛、助言など意識して行うようにすることで、児童のサポート活動への自信や意欲向上につながるようにした。

表4 PSプログラム実践後の実践群学級担任の面接結果

	5のA	5のB
① 児童の対人関係作りを推進する上で学びがあるものだったと思いますか。	一見男女の仲がよさそうに見えたが活動を通してそうでない分かった。嬉しかったがよくなった。	友達によさ見つけ心地よい嬉しさなど改めて振り返ること対人関係が高まった。
② 計画以外のサポートが学級で広がっている実感はありましたか。	一人のサポートを手助けしたり自分から学級の為のサポートをしたりする姿が見られた。友達同士で声をかけ合い頑張りあう姿が見られた。	自ら進んでクラスの為になることを見つけている姿が見られた。(ゴミ拾い・明日のお知らせで伝えるなど)
③ 学級の雰囲気向上に効果があるものだったと思いますか。	学級の雰囲気が温かくなった。活動をきっかけに自然なサポートが上手くなった。	高学年のこの時期に行くことで無関心や恥ずかしいなどの思いを断ち切れたと思った。
④ 子ども達の承認感を高めるのに効果があったと思いますか。	よさ見つけで書いた手紙をもらった子ども達はとても嬉しそうだった。手紙をもらった感謝を書かせ、広めることで、次への意欲につながった。	よさ見つけを行い、手紙をもらった子どもの表情やつぶやきから喜びや満足感を感じることができた。
⑤ 子ども達の友人サポートを高めるのに効果があったと思いますか。	今までより更に仲が深まった。日頃話していない人がいることに気付いていなかったが、日頃話さない友達からよさの手紙をもらうことで、関わりと嬉しいうように気付いていた。	サポート計画に「困っている友達に声をかける」といった友人を意識したものがあった。反省より達成感も確認できた。
⑥ 子ども達の向社会的スキルを高めるのに効果があったと思いますか。	一人ひとりに差はあっても無理のないプランを確実に実行し、評価できた。よさ見つけは新しい友達関係を広げる良い機会になった。	効果はあったと思うが、十分ではない。意識の継続や時間確保の難しさを感じた。
⑦ 系統的な対人関係作りの学習は現在の教育指導計画に必要だと思いますか。	一年間を通して行った方がよい。意識の継続が必要。	対人関係スキルが不足しているから必要。
⑧ 児童への関わる場面で断続的に意識したことはありますか。	サポート期間中は特に意識して子ども達を褒めた。教師の継続が大切だと感じました。	朝の会や帰りの会などでピア・サポートに関する指導を入れた。
⑨ 児童の様子で何か変化したことはありますか。	手助けが必要な子への関わり方や声のかけ方が分かるようになった。サポートをしている人に気付き、手伝うようになった。受ける側がサポートする側が変わっていった。	周囲を見る目が育ってきた。気遣いができるようになった。
⑩ よかった点。	学級経営がしやすくなった。すべしすべし使っている子は使っている。サポートする子がほとんどになった。	学級の雰囲気がよくなった。(男女仲・協力)
⑪ 課題や改善点。	サポートばかりされる子に対する手立てが必要。サポート計画に時間がかかる。分かりにくい計画だと評価がしにくい。	継続させていく難しさ。(時間不足)

③環境整備

サポート活動を日常的に意識できるように、活動期間や児童一人ひとりのサポート内容を教室内に掲示した。また友達のサポート内容を知ることによって、児童自身が友達のよさや頑張りにも気付きお互いに声をかけあい、協力しあうことを目指した。

効果測定

研究Iと同様に、ASSESS、児童アンケート及び学級担任への聞き取り調査を行った。また、個人プランニングシートに記入した計画の分類を行った(表8)。分類する際は報告者がカテゴリー別に分類したものを、心理学を専門とする大学教員および、学校心理学を学ぶ現職教員である大学院生1名とで、内容及び分類の妥当性を確認した。

(3) 結果と考察

①学校環境適応感尺度 (ASSESS)

ASSESSの6因子について、実践群・協力群間と時期による2要因の分散分析を行った(表5)。なお、欠損値がある児童のデータは分析対象から除外した。その結果、向社会的スキルに有意な上昇が認められた。この結果から、PSトレーニングで仲間へのサポートを行う方法を学んだ上で自身のサポート活動に関する個人プランニングを行うことで、みんなへの挨拶・困難を抱える仲間へ

の元気づけ・困った人へのアプローチなどが分かり、向社会的スキルは、トレーニングのみを受けた児童よりも有意に高まったのだと考えられる。

②サポート活動後の児童アンケート

児童によるサポート活動後の自己評価の平均は表6に示す通りであった。1回目のサポート活動後は活動への実践意欲などが中心であった。2回目は実践意欲に加え、自分自身が大切と感じた学習内容やサポート活動を通しての対人関係に対する気付き、友達への賞賛が多くなった。

③学級担任への聞取調査

実践終了後に実践群の学級担任に半構造化面接を行った(表7)。個人プランニングで計画した以外のサポートが学級全体で広がってきたことや、今までサポート活動を行っていなかった児童も自分でできるのではないかと思ひ、サポート活動を行っていることなど、児童の変化を感じ、個人プランニングの取組に対して様々な有効性を感じていることが報告された。

④個人プランニングシート

サポート活動の記述をもとに、内容の分類を行った(表8)。サポート計画は、回を増すごとに、自分の得意を生かした内容、取り組む難易度を上げた内容となり、友達やクラスがよりよくなるためのサポートを考え、計画することができていた。サポート活動を2回行ったことで、他者との関わりの中で自分を振り返り、クラスや対人関係を良好にする目的で、より自分に合った目標が立てられ、よりよい人間関係づくりを構築することができるようになったと考える。

⑤研究Ⅱの考察

研究Ⅱでは、主体性の向上を目指した個人プランニングの手立てを仕組んだPSプログラムを導入し、個人プランニングの効果を検証した。5年生3学級での実践の結果、向社会的スキルは有意に上昇した。このことから、以前に比べて挨拶や他者支援など、友達への関わり方を理解し、日常生活で実践することができたと考えられる。

江角・庄司(2016)は一連のPSトレーニング及び実践経験でPSを行った者が自身のサポート活動を通して動機付けを高める結果になったと報告している。本研究においても、児童の振り返りの発言や感想から、友達の為にサポート活動を行っていたが、反対に自分自身が嬉しくなり自分に得るものがあつたという内容が多く見られた。つまり児童はサポート活動をした際に感謝される心地よさを感じ、人の役に立てた喜びから、サポート活動を前向きに頑張ろうと思う意欲や意志を実感し

表5 学校適応感下位尺度の分散分析結果

	実践群 M (SD)		協力群 M (SD)		分散分析		
	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	57.41 (14.76)	57.54 (13.45)	52.88 (13.33)	52.84 (13.49)	3.01 +	.00	.01
教師サポート	57.59 (14.14)	60.68 (11.97)	56.81 (13.84)	56.37 (13.85)	.99	1.50	2.67
友人サポート	61.70 (16.88)	60.84 (16.29)	55.47 (14.95)	56.29 (14.53)	3.28 +	.00	.66
向社会的スキル	56.65 (8.64)	62.43 (10.85)	56.56 (12.55)	57.18 (13.17)	1.48	9.77 **	6.37 *
非侵害的関係	60.89 (17.28)	64.03 (15.69)	52.50 (12.56)	54.46 (13.78)	10.36 **	7.15 **	.38
学習的適応	54.22 (16.88)	53.24 (15.27)	53.03 (12.65)	53.32 (12.94)	.04	.13	.45

+p<.01, *p<.05, **p<.01

表6 活動後のアンケート結果(4件法の回答の平均)

	1回目	2回目
①あなたのサポート活動はむずかしかったですか。	2.5	2.8
②あなたのサポート活動は役に立っていると思いますか。	3.4	3.6
③サポート活動をやったよかったですか。	3.8	3.9

表7 PSプログラム実施後の実践群学級担任への面接結果

計画を立てたサポート以外のサポートが広がっているという実感がある。周りに気付けるようになってきた。かゆいところに手が届く感じ。今まで学級担任が指示を出していたところが何も言わなくてもいいようになってきた。周りの様子を見て気付けるようになってきたこと、気付いたことをがんばってやっている子を見て、サポートしようと輪が広がっている。今までは自分ではできないと思っていた子も、自分にもできそうだと思えて実践しているからではないか。

表8 サポート活動の内容の分類

1回目			2回目		
対人サポート	雰囲気作り	規範行動	対人サポート	雰囲気作り	規範行動
挨拶5	発表後の反応2	靴揃え3	挨拶10	発表後の反応1	靴揃え1
良さ見つけ6		黙々移動4	良さ見つけ3		黙々移動3
呼びかけ3		黙々清掃2	呼びかけ2		黙々清掃1
優しい声かけ7		時間厳守の為の配布物配り4	優しい声かけ8		時間厳守の為の配布物配り7
仕事の手伝い1			仕事の手伝い1		椅子を入れる1

たものとする。また学級担任から、友達の良い取組を見て、日常生活で行えるサポートの多様さに気付き、今までサポートを行えなかった児童も、自分にもできそうだと実感し挑戦する姿が見られたとの報告も得られた。計画以外のサポートに進んで取り組む姿は主体性の向上に対する一定の効果を示すものと言える。しかし、実施期間が短く1学年分の実践であることなど限界も多い。今後は、学びの系統性を考えた長期的な取組にする必要がある。また、PSプログラムの理論を学ぶ校内研修の実施、年間カリキュラムの作成、授業の指導案やワークシートなどの整備を行い、計画的・継続的な取組が行われるようにする必要がある。

4 研究Ⅲ

(1)目的

1年次の課題を修正し、対象を高学年(5・6年)に広げ、報告者がコンサルタント、学級担任がコンサルティとなり、学級担任に対してコンサルテーションを行い、個人プランニングによる主体性の向上を目指したPSプログラムの実践を進め、定着を図る。



図5 PSプログラム定着のための研究デザイン

(2) 方法

対象

A県内の公立小学校で研究協力に承諾を得られた5年生6学級、6学年4学級の児童を対象とした。学級担任の経験年数は表9の通りである。

実施時期

研究デザインに基づき、6年生を2017年4月～10月、5年生を2017年9月～11月に実践を行った。5年生は、事前調査を7月後半、事後調査を11月後半、6年生は事前調査を4月中旬、事後調査を10月後半に実施した(図5)。

効果測定

研究I・IIと同様に、ASSESS及び学級担任への聞取調査、教師評定の分析を行った。教師評定に関しては、筆者が作成した3項目(表14)について学級担任による児童の行動評価を事前と事後に4件法で行い、t検定を行った。

授業計画

6年生はスキル・態度の日常化を促進するために、2回に介入時期を分け、長期的な取組にした。中学生になった時に対人関係で困りそうな内容として、うわさへの対処やリフレミングを取り入れた。4月は入学したばかりの一年生に対して、5月は運動会に向けて、9月は修学旅行に向けて、10月は全校の為のサポート活動で4回の個人プランニング、サポート週間を位置付けた(表10)。

5年生は最高学年になるための準備として2学期から仲間作りの内容で傾聴や素敵な断り方などを取り入れた。学級の課題を元に2回の個人プランニングとサポート週間を位置付けた(表11)。校内の広報活動として、2017年度は、実践経験のない教員への抵抗感の軽減や2学期や次年度の実践につながり、夏季休業中にPS研修を実施した。また、取組の周知を目指し職員向けのPS通信を発行し、実践の工夫を共有化した。希望者への資料配布、掲示物・教具などの資料整備を行った。

学級担任へのコンサルテーションの具体

①実際のコンサルタント(報告者)の動き

報告者が、学年主任に事前に日程の確認や授業の説明、内容の確認をしておいた。その上でグル

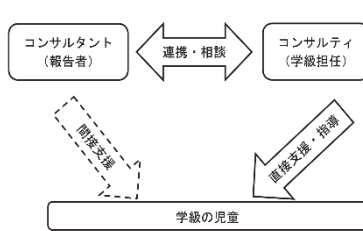


図6 コンサルテーション図

表9 対象学級担任の経験年数

経験年数	5年生担任	6年生担任
1~3年	2人	
4~6年	2人	3人
7~9年	1人	
10年以上	1人	1人

表10 6年生のプログラムの内容

	45分のPS授業	15分の朝のPSタイム
一学期	①私のピア・サポート	①よさ見つけ
	②プランニング1回目	②ふりかえり
	③うわさへの対処	③自他理解1
二学期	④協力するために	④プランニング2回目
	⑤リフレミング	⑤ふりかえり
	⑥ストレスマネジメント	⑥よさ見つけ
	⑦ふりかえりと意欲付け	⑦自他理解2
		⑧プランニング3回目
		⑨ふりかえり
		⑩よさ見つけ
		⑪よさ見つけ
		⑫プランニング4回目

表11 5年生のプログラムの内容

	45分のPS授業	15分の朝のPSタイム
二学期	①ピア・サポートとは	①自他理解
	②関わり合う聴き方	②聞き方伝え方
	③協力するために	③よさ見つけ
	④自他の感情理解	④ふりかえり
	⑤素敵な断り方	⑤よさ見つけ
	⑥プランニング1回目	⑥プランニング2回目
	⑦ふりかえりと意欲付け	

表12 コンサルテーションの内容

	PSトレーニング(授業)			サポート活動		
	事前	実施	事後	事前	実施	事後
報告者(コンサルタント)	・サポート資料作成(学習指導案、板書計※第1時のみT1とし、ワークシート、提示資料、掲示物) ・学年主任や学級担任への事前説明、資料提示、助言	・T2となり補助(実施)	・フィードバックシートの回収 ・ふりかえり	・掲示物作成 ・価値づけの助言 ・プランニング内容の名簿打ち込みと名簿の拡大	・サポート活動の実施状況の確認と助言	・ふりかえり
学級担任(コンサルタント)	・日程調整 ・実施内容の理解	・授業者	・授業の感想の丸つけ(コメント) ・フィードバックシートの記入 ・ふりかえり	・作成物の掲示 ・拡大名簿の掲示 ・シートに価値づけのコメントを記入	・朝の会や帰りの会を中心に、サポート活動に対して認められる声かけ、価値づけを行う ・児童に毎日の振り返りをさせる	・シートに価値づけのコメントを記入 ・ふりかえり

ープコンサルテーションを中心にして、報告者が学級担任にねらいや意図を補足した学習指導案(図7)授業の流れとポイントを補足した板書計画(図8)などの資料提示しながら、確認や助言を行った。また、報告者は授業場面ではT2、授業後はフィードバックシートの回収を進め、学級担任と授業を振り返ったりやり取りを行ったりした。サポート週間では、児童の状況を確認しながら、日常化につながるための価値づけなどの助言を行った。

②授業支援

学習指導案、板書計画、ワークシートや提示資料などは報告者を中心に作成した。環境整備として学年掲示板や学級掲示物については、報告者が学級担任と相談しながら作成した。特に、学校行事に関連させたサポート活動を実施した6年生については、他学年教員からの感謝メッセージをもらう場を設定し、価値付けを行った。学習プリントなどに関しては基本的に学級担任が目を通し、

価値付けを行った。

③学級ファイルの活用

学級ファイルに以下の4つを保管しておき、いつでも学級担任が活用できるようにした。

- 1 日程やプログラム内容
- 2 学習指導案、板書計画、ワークシートなど
- 3 ASSESS の分析結果と見取り
- 4 昨年度の参考資料（学級便りを中心に）

(3)結果と考察

①学校環境適応感尺度 (ASSESS)

ASSESS の6因子について t 検定を行った（表 13）。その結果、6 年生は、友人サポート、教師サポート、向社会的スキルが有意に上昇、5 年生は友人サポートが有意に上昇した。

②学級担任への聞き取り調査

実践終了後に学級担任に半構造化面接を行った。特にサポート活動が終わっても自分からサポートを続けている子がいた、クラスの雰囲気として、周りの人を大切にする意識が感じられるようになったなど、児童のよりよい変化を感じ、PS 実践に対して様々な有効性を感じていること、サポート実践に個人差が出たことなど課題も報告された（表 15）。

③教師評定

表 14 の3項目について、t 検定を行った結果、事前と事後の平均の差に有意な上昇が認められた。学級担任による日頃の行動観察から、PS 実践に対して、サポート計画以外のサポートに進んで取り組んだり挨拶や声かけを行うことが出来たりなど、一定の効果が示されたことが明らかになった。

④研究Ⅲの考察

研究Ⅲでは、対象を高学年(5・6年)の全クラスに広げ、前述の詳細な学習指導案や板書計画を用いて実践準備を行い、学級担任に対してコンサルテーションを行った。個人プランニングによる主体性の向上をめざした PS プログラムの実践を進め、定着を目指した。その結果、5 年生は友人サポートが有意に上昇、6 年生は向社会的スキル、友

図 7 ねらいや意図を補足した学習指導案例

図 8 授業の流れとポイントを補足した板書計画例

表 15 実践後の学級担任への聞き取り調査（一部）

【計画以外のサポートが学級で広がっているという実感はありましたか】

【6年生】

- サポート週間後のサポート活動の継続。自分勝手な行動の減少。
- 相手を思いやる行動の増加。●個人差がある。
- 周囲を大切にするという意識の高まり。クラスや全校の為の活動の広がり。

【5年生】

- 声かけの増加。友達を見習おうとする姿勢の高まり。
- サポート以外の行動の増加。全体に紹介することによるサポート活動の広がり。
- サポートを真似する児童が見られた。
- 意識した取り組み（クラスの為の行動）を行う子がいる。
- 自分のサポート計画への意識が低い子もいた。高められなかった。
- 自然な思いやりのある行為が広がりが不十分。時間がかかる。

人サポート、教師サポートに有意な上昇が認められた。5・6 年生共に友人サポートが有意に上昇したことから、PS トレーニングやサポート活動を通して自身の友達との関わり方を振り返り、自分が周りの友達に支えられていること、自分が困った

表 13 学校適応感下位尺度の t 検定結果

	向社会的スキル					教師サポート					友人サポート							
	事前		事後		t 検定	事前		事後		t 検定	事前		事後		t 検定			
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD				
5年生	55.49	13.42	55.62	13.51	202	0.19	56.08	13.62	56.41	14.84	202	0.32	53.83	14.89	55.80	15.63	202	2.16 *
6年生	56.91	12.36	58.56	13.31	141	1.94 +	57.60	13.17	60.37	14.96	141	2.79 **	57.99	15.48	60.91	15.55	141	2.46 *

+p<0.1, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.005

表 14 教師評定の t 検定結果

	①サポート計画以外のサポート(思いやり行動)に進んで取り組む事ができていますか。					②良好な人間関係を築くことができていますか。					③あいさつや声かけなど社会的な関わりを求めようとする行動を行うことができていますか。							
	事前		事後		t 検定	事前		事後		t 検定	事前		事後		t 検定			
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD				
5年生	2.73	0.87	3.00	0.74	202	4.69 ***	2.88	0.80	3.26	0.63	202	7.22 ***	2.85	0.87	3.12	0.76	202	5.41 ***
6年生	2.76	0.67	3.18	0.76	141	6.18 ***	2.91	0.54	3.29	0.77	141	5.75 ***	2.90	0.69	3.41	0.64	141	9.00 ***

+p<0.1, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.005

時に手助けをしてもらったり認めてくれたりする友達の存在に気付くことができるようになったことが考えられる。更に、6年生で向社会的スキルが上昇傾向を示したことは、一年生へのお世話や運動会、修学旅行や全校の為のサポート活動を通して、下級生のお手本となる挨拶・困難を抱える仲間への元気づけ・困った下級生や友達へのアプローチなどが分かり、実施できるようになってきていることが考えられる。学級担任への聞き取り調査から、個人差はあるが、相手を思いやる行動が見られるようになった、サポート活動以外の行動が広がりを見せたなどの報告がなされた。以上のことから、主体性の向上に対する一定の効果を示すことができたと考えられる。

6年生の教師サポートが有意に上昇した要因として、学級担任からの支援を感じることができるようになったことや学級担任との関係を振り返り、児童自身が認めてもらっていると実感できていることが考えられる。サポート活動後の価値づけとして、他学年教員からの感謝メッセージを活用したことで、活動への満足度の上昇や、最高学年としての動機づけの高まりにつながり、よい影響を与えたと考えられる。更に6年生は、昨年度からの経年実施であることや介入時期を2回に分け、長期的な取組にしたことが日常化につながりやすく、児童の向社会的スキル、友人サポート、教師サポートの向上につながったのではないかと推察できる。主に学級担任への聞き取り調査から、課題として、PSプログラムを重点的に行うための時期の検討、学級間での成果の差を埋める為のねらいの理解や価値づけの意識の差をなくすための工夫の必要性、PSプログラムを今後リードしていく人材の育成、学校の取組に内容面での関連をもたせていくことが挙げられた。

5 総合考察

研究ⅠⅡⅢを通して、一人ひとりが計画した個人プランニングを中核的活動に取り入れたPSプログラムを小学校高学年に実践していくことは、主体性の向上に一定の効果を示し、学校適応感を促進させることに有効である可能性が示唆された。しかし、個人プランニングにおけるサポート活動の経験を通して、一人ひとりが学校や学級のためにサポート活動をすることの意義を実感したものの、日常的に自分から多様なサポートを継続して行うことができるようになったとは言いがたい。

また、成果を実感している学級担任ほど、児童

の頑張りや変化を具体的に価値付ける、友達を手助けしている児童の頑張り全体を紹介しよさを共有する場面を設定するなど、児童の頑張りや認める声かけ、価値づけを日常的に継続して行うなどして、児童一人ひとりの動機づけを高め、日常化につなぎ、児童の主体性を向上させることができていた。今後学年教員がお互いに、授業内容だけでなく価値づけの実践内容や日常化に向けた工夫などを共有していく場面を設定することで、実践経験のない教員でも質の高いPSプログラムを実践することにつながっていくであろう。

今後より成果を出すためには、PSプログラムの内容や進め方など、ねらいの理解を更に深め、学年や学級の実態に合わせた質の高い実践にしていけることが大切であると考えられる。そのためには、西山(2017)が述べているように、学校の現状に沿ったより効果的な体制作りが必要であるが、質の高い実践を定着、推進していく上では、学年内に、校務分掌に位置づけられた推進教員の存在が有効であることが示された。これからの学校では学年内に多様なキャリアステージの教員が存在すると予想される。今回は、報告者が、詳細な実施準備を行ったが、今後更に推進教員が、それぞれのキャリアステージに応じた介入方法を検討しつつ、学年教員と共に、計画、実行、評価、改善の4段階を繰り返していくことが大切である。また、学年会での情報交換や教材研究を計画的に行い、必要に応じてプログラムへの理解を深めるような研修会、先行授業を実施するなど、学年組織に対するマネジメントが必要不可欠であろう。

主な引用文献

- 青木多寿子 2011 もう一つの教育-良い行為の習慣をつくる品格教育の提案 ナカニシヤ出版
 江角周子・庄司一子 2016 中学校でのピア・サポート実践におけるサポーターへの効果 共生教育学研究, 5, 15-26
 福岡市教育委員会 2014 新しい福岡の教育計画後期実施計画
 井上史子・沖裕貴・林徳治 2005 中学校における自主性尺度項目の開発 教育情報研究, 21, 13-20
 西山久子 2017 「チーム学校」における多職種の協働-アメリカにおけるスクール・カウンセリングからの示唆- 生徒指導学研究, 16, 24-31

謝辞

本研究に際し、研修機会を提供して下さった福岡市教育委員会、在籍校の校長先生をはじめ、関係の諸先生方に多大なるご協力をいただきました。深く感謝申し上げます。