

# ピア・サポートの学びがもたらすもの —ピア・サポート活動による中学生の学びと変容—

庄司 一子\*・高橋 智子\*\*

## The effects of peer support learning: Learning and modification in junior high school students through peer support practices

Ichiko SHOJI\*, Tomoko TAKAHASHI\*\*

### Abstract

The purpose of this study is to clarify and qualitatively examine the effects and modification of peer support learning and practice on junior high school students. The subjects were 12 third-year junior high school students, six girls and six boys, who had received peer support training as class representatives and played a leading role in class activities. Eleven of them had been involved in peer support activities undertaken by their schools for four years since the sixth grade. Semi-structured interviews were conducted with these students, each lasting about 30 minutes, regarding their peer support activities. The results of the interviews revealed that the most significant modifications brought about in the students were in their awareness of listening, attitudes towards listening, and their awareness of communication. Subjects reported not only their own changes and peer relationships but also changes in their class and the teacher. Peer support practices were reported to be transformative for students, teachers, and classes, and to create a bond of security and trust throughout the school. As in our previous studies, the present study suggests the importance of continuous activities over several years and the support of teachers and a whole school organization.

**Keywords :** peer support, learning to listen, social and emotional learning, junior high school students

### 1. 問題

#### 学校における児童生徒の問題

コロナ発生、自然災害、事件事故など、現代社会は予測不可能な状況が続いている。急速な状況の変化が続き、人々は安心して生活できる状況にない。社会同様、学校教育現場においても様々な事件事故、問題が起きており、学校における児童生徒の問題は一向に減る様子が見られない。2023年10月3日、文部科学省の発表によれば、小中高等学校および特別支援学校のいじめの認知件数は68万件(前年度61万件)、重大事件の件数は923件(前年度706件, 30%増)、暴力行為は9.5万件(前年度7.6万件)、小中学校における不登校児童生徒数は約30万人(前年度24.5万人)で10年連続して増加し、自殺した児童生徒数は411人(前年度368人)であった。文部科学省(2023)は、「引き続き周囲の大人が子どもたちのSOSの早期発見に努め、組織的対応を行い、外部の関係機関等に繋げて対処していくことが重要である。」(p.4)と述べ、教育相談体制の充実、未然防止と早期発見・早期対応の取組や家庭を含めた地域ぐるみの取組を推進する、としている。今や、学校教育における安全、安心は子どもの命とウェルビーイングに関わる最重要課題である。

#### 子どもの対人関係と不適応

子どもの問題の背景に対人関係の問題があることはこ

れまで多くの研究によって指摘されてきた(真仁田, 1985, 1987; 庄司, 1994)。90年代に入ってからには集団になじめない子どもの臨床場面での支援, 人間関係づくりとしてソーシャルスキル・トレーニングが行われるようになり(佐藤・佐藤・高山, 1988, 1998など), また, 國分(1998)が「育てるカウンセリング」という概念を提唱し, 臨床で用いられている技法を教育場面での人間関係づくりに積極的に取り入れることを提案した。それ以降, 学校教育場面でカウンセリングの技法を取り入れた人間関係づくり(主に構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル・トレーニング)が広がっていった。

一方, 日本は, 少子化, 高度情報化, 地域の治安の悪化, 子どもの事件事故の増加, さらに子どものテレビやパソコン, ゲーム機, スマートフォンなどを使った遊びの普及, 映像の視聴時間の増加などから, 子どもの対人関係はますます希薄化している。また, これには子育て中の親の人間関係の変化, 地域の人々のつながりの減少(野垣, 2002), 共働き世帯の増加なども背景にあると考えられる。したがって, 小さい頃から子どもは限られた大人, 限られた子どもとしか関わらず, 限られた遊びしかせず成長する。その結果, 体力, 運動能力も近年は低下傾向, 慢性的運動不足の改善も指摘され(スポーツ庁, 2022), 多様で人と関わる遊びの経験の不足, これに伴う対人関係の問題はさらに深刻になっている。

土井 (2008) は「友だち地獄」の中で、現代の若者の人間関係について、「対立の回避を最優先にする人間関係」とし、これを「優しい関係」と呼んだ。現代の若者たちはこの「優しい関係」の維持を最優先に、極めて注意深く気を遣いあいながら、なるべく衝突を避けようと慎重に人間関係を営んでいる (千石, 1994) と述べる。さらに、「彼らは、教室のいたるところに埋設された地雷をふむことのないように細心の注意を払いながら、互いの配慮の視線をさらに繊細なものへと高めていく。互いの反感が露呈してしまわないように、対立の要素を徹底的に排除しようとし、さらに高度な気遣いをともなった人間関係を営んでいく。」(p.10) と述べ、中学生の川柳を引用して「教室はまるで地雷原」とした。これについて、真仁田 (1985, 1987) はすでに 80 年代に「子どもの疲れ」に言及し、子どもの「疲れ」は「過ぎた気遣い」から来ていると述べている。真仁田は自殺した子どもの遺書に「疲れました」という言葉が頻繁に出てくることに注目し、これを指摘した。その意味では、今の子どもたちが人との関わりに極めて注意を払うのは、当時のような関わりがもたらす極度の「疲れ」を回避しようとする防衛反応の表れなのだろうか。

既述のように、現代の子どもたちは学校に上がるまでの対人経験が少なく、非常に限られている。したがって、そのような限られた人との限られた経験しかない中、児童は学校教育場面でさまざまな仲間や教師との出会いと関わりの中で、集団行動を求められ、多様な対応や関わりが求められ続ける。こうしたことに慣れない場合、あるいはうまく対応できない場合、子どもにとってそれは学習以前に、学校生活自体が非常に大きなストレスとなる。共に学ぶ仲間や出会う教師との関わりがうまく行かない子どもは、学校生活を円滑に送ることができなくなり、学校に通うこと自体が重荷になる。土井 (2008)、真仁田 (1987) が述べるように、子どもたちが非常に脆い人間関係の中で傷つけ、傷つくことを恐れながら細心の注意を払い、繊細な気配りで対人関係を展開しているとするなら、子どもは学校生活の中で疲弊・消耗してしまうことになる。

#### 学校予防教育の広がり

子どもの対人関係、特に非社会性の問題と不適応の関連が指摘され、社会的スキルに関心が集まったのは主に 80 年代終わりから 90 年代である (菊池, 2007 など)。この時期の社会的スキル研究は、特定の子どもの人間関係の問題、集団不適応の問題との関連で社会的スキルが検討され、そうした子どもへの支援、治療としてスキル訓練が行われた (佐藤・佐藤・高山, 1998 など)。平成 3 年度、30 日以上長期欠席 (病気と経済的理由を除く) を不登校ととらえて調査が始められて以降、不登校は増えつづけ、当時は 1.2 万人だったが令和 4 年度には約 30 万人となった。文部科学省はすでに平成 4 年に、登校拒否は「特別な子どもの特別な問題ではない」「どの子にも起こりう

る」と捉え直しを行い、また当時の現状を鑑み、スクールカウンセラーの導入、スクールカウンセリングも進めてきたが、不登校に限らず児童生徒の問題は増えつづけている。また日本では、21 世紀に入り、2001 年大阪池田小事件、2011 年東日本大震災があり、学校または学校付近で児童生徒が犠牲になる事件事故が起り続けており、学校危機や子どものトラウマの問題も検討されるようになった (瀧野, 2006)。このような現状を背景に、日本では学校心理学 (石隈, 1999) が提唱する予防教育 (援助サービス) の考え方が急速に広がった。一部の問題を抱えた児童生徒への対応、何らかの問題の徴候がみられる児童生徒への対応だけでなく、すべての児童生徒を含めた配慮と教育、それを支える教師、学校、保護者、および学校教育関係者の参加をも必要とする考えである。しかも、問題の解決、改善、ストレス解消のような対症療法的対応にとどまらず、なんらかの問題や困難、ストレスを抱えてもそれに柔軟に対応し、それを乗り越える力、レジリエンス (resilience) を育てよう、と考えられるようになっている。

実際、現代は急速に変化し、人々は絶え間ないストレスに晒され続けている。学校教育も子どもたちも直接間接的にその影響下にある。したがって、ストレスを前提としてストレスを柔軟に乗り越えられるレジリエンスを育成すること、学校予防教育を進め、子どものメンタルヘルス、学校スタッフすべてのウェルビーイングの推進が一層求められている (渡辺, 2015)。学校予防教育は欧米でも盛んに取り組まれ、特に 1994 年に創設されたアメリカの NPO 法人 CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Educational Learning) が提唱した実践プログラム SEL (social and emotional learning; 社会性と情動の学習) は全米規模で進められ、成果をあげている。CASEL は、「SEL とは、すべての子どもとおとなが、健康なアイデンティティを形成し、感情を管理し、個人と集団の目標を達成し、他者への共感を示し、他者との支えあう関係を築いて維持し、応答的で思いやりある決定をするための、知識、スキル、態度を身につけ、身につけるプロセスである。」としている (CASEL, 2020)。SEL は CASEL5 という 5 つのキーコンピテンス、Self-awareness (自己への気づき)、Self-management (自己管理)、Social-awareness (他者への気づき)、Relationship skills (対人スキル)、Responsive decision-making (責任ある自己決定) から成っている。5 つのコンピテンスは相互に関連しており、SEL によってこれらを育成することをめざす。幼稚園児から高校生まで 27 万人の子どもに SEL プログラムを実施した成果をメタ分析した結果では、実施した子どもたちは実施しなかった子どもたちに比べて、社会的・情動的スキル、態度、行動、学業成績が有意に向上し、達成度が 11 パーセント上昇したと報告された (Durlak, Weissberg, Dembicki, Taylor, & Schellinger, 2011; 小高, 2018)。

また、Seligman & Csikszentmihalyi(2000)の提唱するポジティブ心理学の影響で、個人のもつ潜在的な力に目を向け、ネガティブな側面よりもむしろポジティブな側面、さらに困難や問題に対して、強さではなく、むしろ、しなやかにそれに対処し、乗り越える力（柔軟性、レジリエンス, resilience）が注目されるようになった。折しも日本では大きな災害、事件事故、子どもの自殺、トラウマなどが問題となっており、こうした現代的課題や子どもが置かれた状況への対応の上でも教育関係者の関心が集まり、取り組まれている。

### 学校におけるピア・サポートの取り組みと「聴き合う関係」

現在、専門家と教育関係者の間で盛んに取り組まれている学校予防教育の一つにピア・サポートがある。学校におけるピア・サポートは、生徒たちは困ったことや心配事や悩みがあるとき友だちに相談する、という事実に基づいて行われている（Carr, 1984）。また、多くの若者は互いに友好的に協力したいという内発的意志を持っていることにもよっている（Cowie & Sharps, 1996）。

ピア・サポートは、「生徒たちに他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」（Carr, 1984）、「生徒たちが『耳を傾けること』『支援すること』『友人としての思いやりを示すこと』ができるように訓練し、スーパーバイズするプロセス」（Cole, 1999）などと定義される。西山・山本(2002)によれば American School Counselor Association(1999)では、「非専門家による対人的支援行動（"Peer Helping"）」と定義され、支援対象の人数や活動の種類で役割・機能・責任範囲が区別される（Beitel, 1997）。日本では、訓練を受けた子どもたちが問題や悩みを抱えた者を支援し、いじめや暴力の解消に役立つ介入活動の総称とする考え方（有元, 1998; 森川, 2000 など）と、ゲームやロールプレイによって集団全体の雰囲気や向上させ相互支援力を高め、子ども同士が支えあう関係を作る予防教育的取組とする考え方（滝, 2001）がある。西山・山本（2002）は「仲間による対人関係を利用した支援活動の総称」と定義し、「ピア・サポートはソーシャル・サポートと同様に非専門家によって行われる支援であり、（中略）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」としている。ソーシャルスキル・トレーニングにしても、SELにしても、両者は主に個人の適応に主眼が置かれ、そのために社会性を身につけることが目的とされている。一方、ピア・サポートは仲間相互の支援・支えあいを目的としており、結果として個人のメンタルヘルスや適応、所属集団の良好な人間関係や組織の良好な風土の形成などにつながると考えられている。しかも、ピア・サポートはサポートを受ける側（被援助者）だけでなくサポート提供者（援助者）にも効果がもたらされることが報告されている（滝, 2001）。

以上から、現在の学校教育の問題の未然予防、さらに

は児童生徒のウェルビーイングを進めるため、まず、児童生徒の「人との触れ合い回避」、人間関係から生じる疲れ」の改善に取り組む必要がある。そのためには子どもの「人間関係づくり」において人とのあたたかい関わり、安心できる関係づくりを進める必要がある。さらに、児童生徒の「人との関りで傷つけ傷つく不安」、土井の言う「地雷を踏む不安」を解消するには、人間関係によって「ケア」される必要があると考える。これについて庄司・高橋（2022）は人との関りにおける「ケア」に段階を仮定した。それによれば、人との関りの中での「ケア」は特別に何かすることに限らない。たとえばただ傍に居ること（クラインマン, 2015）、挨拶をすること、挨拶を返すこと、相手を見ること、見て話すこと、物を貸すことなど、相手に働きかけ、相手の働きかけに応えること、物や力を貸したり・与えたりすること、教えることなど、ケアにはレベルはあるが特別に何かすることに限られない。特に筆者らは鷲田（1999）、佐伯（2007）に基づき、相手の話に耳を傾ける「聴く」こと、「聴く」態度とそこからもたらされる「共感」に基本を置いた。

現在、文部科学省（2016）は学習指導要領がめざす資質・能力を身につける学び方として「主体的・対話的で深い学びの実現」を打ち出し、授業の中での教師と生徒、生徒相互の「対話」が重要としている。佐藤（2006）の「学びの共同体」でも授業内での「対話」、教師と生徒、生徒相互の関わりを重視する。佐藤（2014）は、学びの共同体のコミュニケーションにおける最大の特徴は「聴く」ことの優位性を提唱していることにあると述べ(p.7)、この実践における「活動システム」では「聴きあう関係」を基本としていることは注目に値する。筆者らは、授業における学びに限らず、学校生活における「聴きあう関係」、対話的コミュニケーションを基本とした人との関わりは、安心できる人間関係、生徒のケアにおいて基本と考え、その実現にはピア・サポートの実践が必要と考えた。

### ピア・サポートの実践の効果

ピア・サポート実践による効果は多くの研究で報告されている。松下(2015)によれば、ピア・サポートをキーワードで検索した結果、48編が抽出され、そのうちデータが量的なものは26編、質的は22編であった。量的研究の多くは、集団（学級集団）または特定の集団に対する実践の事前事後の、サポート量、対人関係、学校（学級）適応感、自尊感情、自己肯定感などを測定し、比較検討したものである（たとえば江角・庄司, 2016; 松永・西山, 2018）。また、山中・佐藤（2022）は2010年以降の心理教育プログラムに関する実践報告のうちピア・サポート研究として6編を分析した。その結果、効果として社会的スキルの向上、クラスメートとの良好な関係の向上、友人関係の適応不安の低下などが報告されている。

一方、西山・山本（2002）は海外のピア・サポートの成果を報告する中で、日本社会の文化、特にアイデンテ

ィティに関わる人間関係を考慮する必要があると指摘している。その中で鑪 (1990) は、欧米に比べて日本人は「他人と自分の区別の曖昧さ」があるとし、相対的「わたしとあなた」は存在しても絶対的「わたし」が存在しにくいという (p.87)。これはピア・サポートを進める上で確かに考慮すべき点である。実際、筆者が学校でピア・サポートを進めようと考えたきっかけの一つに、支援を必要としている生徒が支援を求めないという教師の訴えがあった。困っていても「相手に迷惑」と思う気持ちが「援助を求めない」ことになり、さらに「サポートを受け入れない」ことにつながるのである。これは学校教育現場で「自己責任」ということが盛んに言われることとも関連しているのではないだろうか。近年、おとなや教師、学生、生徒の間の被援助志向性の研究が増加している背景にはこうしたことがあると考える。ピア・サポートの実践を進める上で、配慮を要する点である。

### 本研究の目的

児童生徒の学校不適応の問題が増え続け、学級、学校単位のピア・サポートプログラムの実践が盛んに行われるようになり、治療と問題解決だけでなく予防教育の面から人間関係作りや心の教育として取り組まれている。背景には、増え続ける児童生徒の問題だけでなく、事件や災害による甚大な被害で児童生徒が命を失う事態、またそれを目撃するなどして間接的被害を受ける事態も発生し、児童生徒への学校教育におけるケア、予防教育、レジリエンスの育成も求められている。一方、教師のできることは限られており、教師の多忙、過剰勤務が社会的にも問題になっており、資源としての生徒による生徒の支援、すなわちピア・サポートは、今後、学校教育において一層必要と考えられる。しかし、ピア・サポートに関する研究、特に中学生によるピア・サポート実践は、適応支援やクラス単位の実践報告が多く、スクールワイドの取組、小学校からの継続的・縦断的実施の報告はそれほど多くない。数年にわたりピア・サポートで中心的役割を果たした生徒へのインタビューに関する報告は管見の限りほとんど見られない。ピア・サポートの原型であるソーシャル・サポート研究では、その有効性は頻度よりも質的側面、相互作用の質であることが示唆されている (浦・南・稲葉, 1989)。

そこで、本研究は、ピア・サポートの取り組みを同学区内の小学校から縦断的に進めた中学校で、クラスで代表委員としてピア・サポート活動の中心的役割を果たした生徒が、小学校からの4年間の活動を振り返り、活動やその影響、取り組みの変化をどのように認識したかインタビューを行い、これを質的に検討することを目的とした。筆者らはこれまで質問紙調査によって活動の効果の検討を進め、生徒の対人関係や学校適応に関する変容に関する結果の一部はすでに報告済みである (庄司・高橋, 2021, 2022)。本研究では質問紙で明らかにできない生徒のピア・サポート活動に対する認識とその影響につい

て、インタビューを通してより詳細に検討し、今後の活動の一層の発展に資することを目的とした。

## 2. 方法

**調査対象者** 首都圏市立A中学校の中学3年生12名(男子6名, 女子6名, Table1)。

### 手続き

(1)ピア・サポート実施前の代表生徒対象の研修 各学年のクラスの代表生徒、男女各2名にピア・サポート研修を2018年～2020年の春と秋、各4回で年8回実施した。2018年度～2019年度の2年間は他の中学校代表生徒と合同で実施した。 **ピア・サポートの研修内容** (サポートプログラム) 第1回:ピア・サポートとはどういうことか、話しあいの仕方(自分や他者を大切にすること)について、第2回:日常のピア・サポートについて(ピア・サポートのできることは)、第3回:話を「聴く」とは(聴くことの基本(FELORの法則)と聴いてもらう体験、第4回:第1回～第3回を通して、話しあい活動を行い、自分ができそうなピア・サポートについて話しあう。なお、12人の生徒のうち11人は、小学校6年時からクラス単位のピア・サポート研修を受け、小中合同での中学校でのピア・サポート研修にも学年単位で参加している。(2)研修後の代表生徒による各クラス、学年、学校全体でのピア・サポート活動の展開 研修をうけた代表生徒は、クラスと学年単位のピア・サポート活動(以下PS活動、昼休みまたは特別活動の時間に年10回)を行った。さらにピア・サポート全校フォーラム(年2回、小学校5、6年生と合同)を代表生徒中心で実施した。(3)代表生徒へのインタビュー 中学3年時の年度末に、PS活動に関するインタビューが個別に実施された。インタビューはインタビューガイドにそって一人およそ30分～40分の半構造化面接が行われた。

**インタビュー内容** ①PS活動を通して「聴くこと」であなた自身が変化したこと、②PS活動を通じた人とのコミュニケーションにおける変化や学び、③PS活動を通じた

Table 1 調査対象者 N=12

対象者	学年	性別	代表経験年数
A	3	女子	3年
B	3	女子	3年
D	3	女子	3年
E	3	女子	3年
L	3	女子	3年
K	3	女子	1年(3年時)
C	3	男子	3年
F	3	男子	3年
H	3	男子	3年
J	3	男子	3年
G	3	男子	2年(2, 3年時)
I	3	男子	1年(3年時)

クラスの変化, ④PS 活動を通じた教師の変化, 以上について生徒の認識や感じたことについて尋ねた。

**倫理的配慮** インタビューは校内の静かな部屋で個別に行われ, 話が外に漏れないように配慮された。また, 事前に, 回答するかしないかは自由であること, 回答はいつでも途中で中断できること, 個人のプライバシーは保護され, だれがどのように答えたかは一切明らかにされないこと, 成績と関係ないこと, 以上について説明し, すべての対象者から面接の了解が得られた。さらに面接内容の録音についても同様に事前に説明を行い, 全員から同意が得られ, 面接はすべて録音された。

**インタビュー実施期間** 2021年3月。

**データの分析方法** 本研究のデータ分析は KJ 法によって分析することとした。質的データの分析方法はいくつかあるが, KJ 法は川喜田 (1967) によって提唱された質的データの分析法で, 混沌としたデータの全体を研究者の恣意的解釈に陥らずに, 「データそれ自身をして語らしめよ」という方法である (川喜田, 1970; 高橋, 2011)。また KJ 法は発想を促すことに主眼がおかれ, 生き生きとした現場の声を生かす方法とされる (やまだ, 2003)。KJ 法によるインタビューテキストの分析方法は, 現場の声を当事者の視点に沿って理解する上で有効とされる (やまだ, 1997, 2003; 高橋, 2011)。そこで, 面接に伝えてくれた対象者の視点で「ピア・サポートが生徒にもたらすもの」「変化」の気づきを見出すことを目的として, KJ 法により分析することとした。分析結果については執筆者間で相互確認を進め, 一致率を高めるよう努めた。

### 3. 結果と考察

12 人の対象者のインタビューに対する回答はすべて文字起こされた (1 次データ)。1 次データから生徒の語りとして抽出された 2 次データ (生徒の発言内容のポイントをまとめたもの) は全部で 120 であった。これを KJ 法で分析し, カテゴリの抽出を行った (Table 2~Table 5)。Table にそって結果を説明する。

Table 2 は, PS 活動を通して生徒が感じてきた「聴く」ことの意識と「聴き方」における変化である。得られた回答は 17 で, 生徒の発言内容は, 大カテゴリとして, 「聴くことの学習とその効果」, 「『聴こう』という意志」「聴いた後の返し方」が見いだされた。生徒はピア・サポート活動を通して「聴く」ことの重要性を知り, 聴き方を身につけ, その効果を知ると共に, 「先入観を持たず」「相手の気持ちを汲み取りながら」, 「最後まで聴こう」という意志を持って聴いた上で, 聴いた後は「すぐに反論」せず, 理解した内容をどのように返すかまで考えていることが語られた。

Table 3 は, 生徒自身のコミュニケーションにおける変化が示されている。コミュニケーションの変化であるため Table 2 と重なる部分はあるが, 得られた回答は 26 で, 大カテゴリとして, 「聴き方の学習」, 「伝え方の意識」,

さらに「気持ちの理解, 共感, 配慮」, 「積極的発言・話しあいの深まり」の 4 つが見いだされた。この結果から, 生徒はコミュニケーションの基本である, 「聴くこと」と「伝えること」を学習すると同時に「聴き方」「伝え方」を考え, ちゃんと聴いた後, 伝えたいことがうまく伝わるよう「工夫」して伝えようとしていることがわかる。また, コミュニケーションにおいて共感が一番大事だと感じ, 聴いて理解したことを共感と共に伝え, それが相手を「安心させる」ことに気づいたと述べている。またこうしたコミュニケーションが展開されることにより, クラスは安心して発言できる場になり, クラスでの積極的発言が増え, 授業中の意見の交換が活発になり, 「話しあいの深まり」につながるが示された。

次に Table 4 には生徒が感じたクラスの変化が示されている。得られた語りは 40 であった。分析の結果, 大カテゴリとして「聴き方の学習と聴く意味の理解」, 「活動への積極的取り組みと活動の意味の理解」, 「サポートとコミュニケーションの定着・日常化」, 「積極的で良好な人間関係と交流の深化」, 「相互支援と相互支援の学び」の 5 つが見いだされた。ここで注目すべきことは単に聴くこと, 協力することだけでなく「聴く意味」「活動の意味」が語られたことである。これを回答した生徒はそれぞれ 1 名であるが, 回答の内容は, 「(みんなが聴いてくれるから意味があるということに) みんながそれを理解して」「みんながやる大切さ, というのを (みんなが) わかってくれた」という発言であり, クラス全体でこうしたことが共有された実感が語られている。また, サポートやコミュニケーションの定着と日常化も語られ, 良好な人間関係が形成されてクラスの雰囲気がよくなり, 失敗をフォローしたり, お互いを気に懸け, 一人ひとりを大切にすると, という, 互いを尊重し大切にすると雰囲気があることが語られている。さらに, コミュニケーションの変化でも語られたが, 支えあいが相互の学びにつながっていることも示された。発言に対して積極的にになり, クラスが暖かい雰囲気に包まれ, 生徒が相互につながっている様子が伝わるインタビューであった。

教師の変化について尋ねた結果は Table 5 に示されている。生徒の語りとして 35 の語りが得られた。大カテゴリとして, 「教師自身の話の聴き方と活動への取り組みの変化」, 「生徒の活動サポート」「生徒との関わりの変化」の 3 つが見いだされた。「教師の話の聴き方と活動の取り組みの変化」では, 教師の話の聴き方の変化だけでなく, 「生徒の発言の受容」, 「活動理解と積極的参加」, 「授業での活動の取り入れ」における教師の変化が生徒から語られ, 教師が「活動を真剣に考えてくれるようになった」と感じていることも語られた。また, 生徒の活動を教師が積極的にサポートしてくれると生徒が感じ, 教師の生徒の活動のサポート, コメント, 生徒の活動理解が進んでいることも語られた。教師自身の変化や教師の生徒の活動に対するサポートの変化は, 生徒との関わりに

Table 2 ピア・サポートによる生徒の学びと変容—聴くことの意識、聴き方の変化—

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	生徒の発言内容
聴くことの学習とその効果	話を聴く態度と聴き方の学習	聴く態度が重要	聞いていないような態度だと安心させられない。聴く上では態度が大事(C)。
		聴き方の習得	話の聴き方が身についてきている(J)。
		肯き	聞くことは普通に聞いていたが、今は誰かが話している時、肯いたり、ということが意識せずにできるようになった(I)。
	聴く効果	会話の仕方の学習	会話するときの変化は小学校の時からなので本当に小さな変化なので、気づかない(L)。
		相手を見る, 話を聴く, 頷く	人のことちゃんと見てはなすとか、先生が話したらちゃんと聞く, 頷いたりする(L)。
		研修の効果	研修しているとしていないでは、話の聴き方が全然違う(L)。
	話を聞くこととその効果	聞き上手になったと思う(J)。以前は「ねえ聞いている？」ってよく聞かれたが、そういうのが無くなって寄り道するほど仲良くなった(J)。	
「聴こう」という意志	聴くことを意識	聴き方を意識してやる	聴き方を意識してやるのかなと思いました(K)。
	まず聴く	ちゃんと聴く	ちゃんと聴くようにしようと思うようになった。先入観をもって聞いちゃいけない(A)。
		まず聴くことが大事	相手が相談に乗ってもらいたい時、一緒になって喋っていたけど、一緒に喋るより聴いたほうがいいんだな、って思いました(E)。
	最後まで聴く	最後まで聴く	最後まで聞こうと思う(A, B)。相手の意志をくみ取ろうと考える(B)。
聴いた後の返し方	聴いて返す	理解した内容を返す(確認)	聴いてるってことを相手に発信することも大事(G)。 話していることを理解していることを伝えるため、理解している内容を問い返す(確認する)ようになった(K)。
	まず共感してから意見	すぐに反論しない	聴くことを気をつけている。会話では(返事する時)相手を不快にさせないように、1回共感してから意見を言うといひかな(J)。

Table 3 ピア・サポートによる生徒の学びと変容—生徒自身のコミュニケーションの変化—

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	生徒の発言内容	
聴き方の学習	聴き方・まず聴く	フェローの原則	フェローの原則を意識している(E)。	
		意見を言う前にまず聴く	自分の考えばかり言ってたけど、聞いてもらうとありがたいと思い自分もそうするようになったらと考えた(F)。	
	聴き方・反応	拍手, コメント, 聞く反応	あまり反応しない方だったが、拍手とかコメントするようになった。活動を通して自然とだんだんできるようになった(H)。	
		会話での反応が身についた	会話するときの反応のしかた、発言の身振り手振りは7年の時と比べたら身についた(L)。	
伝え方の意識	伝え方を考える	聴く反応ができた	聞くことは普通に聞いていたが、今は誰かが話している時、肯いたり、ということが意識せずにできるようになった(I)。	
		ちゃんと伝える	これ伝わっているのかな、と相手の反応がきになってしまう(G)。 ちゃんと伝えなきゃと思うようになった(A)。	
	伝え方の工夫	言葉を選ぶ	自分が思っていることを伝える言葉遣いとか選び方をちゃんと考えるようになった(A)。	
		わかりやすい伝え方	自分の言葉がわかりやすいように言い換えたり、そういうことを意識し始めた(H)。 相手に伝えやすいように伝えよう、って気になります(I)。	
		聴いてもらう伝え方	どうすればみんなが聞いてくれるが知れたことが大きかった(C)。	
		確実に伝える伝え方	喋りすぎると聞いてもらいたいところが薄れちゃうから、伝えたいところを確実に伝えることを意識した(E)。	
	気持ちの理解, 共感, 配慮	伝え方の習得	皆を納得させる伝え方	相手の意見も取り入れながら皆が納得するように理由をつけて言う(F)。
			話し終わったあとの確認	伝えるために順序立てたり、話し終わった後、確認したりしている(B)。
			人の意見も伝える	自分の意見ばかりでなく、人の意見も伝えるようにしている(F)。
		理解・共感	注意深くし過ぎた	コミュニケーションで注意深くしすぎたと思うことがある(B)。
反応がないと不安			何も反応がないと相手は不安になるんだな、と(J)。	
共感・安心			共感が一番、人を安心させるっていうか、大切っていう言葉が印象に残った。それば学べた(C)。	
積極的発言・話し合いの深まり	聴いてもらえる雰囲気	伝えるには共感が一番大事	共感しながら伝える、伝える上では共感っていうのが一番大事だと心に留めてます(C)。	
		相手の気持ちを考える	相手がどう思うかを考えるようになった(A)。 フェローの原則を意識してやるとみんなよく聞いてくれて話しやすい。相手の気持ちもよくわかる(F)。	
	会話成立と深まり	言いたいことが言える	言いたいことが汲み取ってもらえる雰囲気。思ったことが言える雰囲気(A)。 いろんな場面でちゃんと自分の意見を言えるようになった(J)。	
		緊張せず、人前で話せるようになった	小学生の時は喋るほうではなく立って話すことが恐怖だったが、サポート活動で話す緊張が減ってると感じます(D)。	
	会話の成立	友だちと話がちゃんと成立していると感じる(B)。		
	授業の話し合いが深まる	授業の話し合いが深まる。		

ピア・サポートの学びがもたらすもの

Table 4 ピア・サポートによる生徒の学びと変容ークラスの変化ー

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	生徒の発言内容
聴き方の学習と 聴く意味の理解	確かな学習効果	コミュニケーションの変化	2, 3年でコミュニケーションがここまで変わるのか、って感じます(J)。
		聞く姿勢の変化	皆の聴く姿勢が一番変わった(D)。聴く姿勢がよくなっている(D)。
	聴く姿勢の習得	みんな聴いてくれる	3年間やってきて、人の話をちゃんと目を見て身体を向けて聴いてくれる人が増えた(J)。 ちゃんとみんな、話を聴いてくれる(D)
		聴くことの意味の理解	みんな聴くから意味がある 発言に対してみんな聴いてくれるから意味があることをみんなが理解した(E)。
活動への積極取り組みと 活動の意味の理解	取り組みにおける ポジティブな変化	取り組みの変化	最初はめんどくさい、みたいなのがあったが、最近はそんなことはなくなった(I)。
		活動を楽しむ	やりたくない、っていう人はいなかった(D)。とても楽しかった(A, D)。 活動が楽しめるようになった(A, F)。
	積極的活動参加	積極的活動参加	手を挙げる人が固定化していたが、ちゃんとみんな積極的に活動に参加している(E)。
		積極的取り組み	フェローの法則は日常でも使えるってみんな思ってる、活動をやる姿勢もよくなった(F)。
	活動に協力的	積極的協力	クラスの活動(リオンタイム)が進めやすい、やりやすい(E, F)。 クラスの活動時間が皆が協力してくれるので、時間を気にせずできる、時間がスムーズに進む(B, D)。
		雰囲気改善・協力	クラスの雰囲気が上がった。お昼休みは遊びたい受験前は勉強したいっていうのがあるのに、活動に協力してくれた(G)。
		協力することの意味	みんなでやる大切さ 活動を通して楽しそうにしてたりとかで、みんなでやる大切さ、というのをわかってくれた(C)。
サポートとコミュニケーション の定着・日常化	聴くことの日常化	聴く雰囲気の形成	話している人の方を向くとか背とかそういう雰囲気が学年、クラスにある(A, D) 聴くのが当たり前になっている(A)。
		サポートとコミュニケーション の日常化	ピア・サポート、コミュニケーションの仕方がどんどん日常的になっていった(B)。 ピア・サポートが習慣化して当たり前になっている。話合いもちゃんとできている(C)。
	クラスの良好な雰囲気	雰囲気改善	クラスの雰囲気が本当によくなった。上がった(G)。
		関係改善	ピア・サポートを通して皆の関係がよくなっている(A)。 最初はあんまりだった。最終的にすごくよくなった。3年になって男女関係なく、ものすごく仲よくなった(I)。
積極的で良好な人間関係と 交流の深化	交流促進・関係深化	積極的関心・関わり	話したことがない相手でもちゃんと知ろうという雰囲気がある(A)。 クラスは仲が良く、積極的に関わってくる(K)。 回を重ねるにつれ、コミュニケーションの意識が一人一人深まってあまり話さない人と話したりする(L)。
		交流深化・和	活動を通してクラスの交流が深まり大体誰とでもしゃべれるようになってきている(E, F)。 話したことがない人も話すことができ、クラスの和がより深まる(L)。
	話しやすい環境・ 話合いの深化	話しやすい雰囲気	話しやすい雰囲気をつくることで意見が出やすくなった(C)。 みんなちゃんと聞いてくれるから話しやすい(F)。
		発言の増加	活動の時間がたくさんあり、安心感をもたせることができ、話しやすい環境ができ、発言が増えた(E)。 発言、やりとりが増え、グループの話合いが進むようになった(A)
		話合いが進む	アイスブレイクなどでクラスの仲が深まった。コミュニケーションの輪が広がって関わりが広がり、世界が広がった。いろんなのが見えてよかった(J)。
相互支援と相互支援の学び	委員とクラスメンバー 相互の学び	代表委員をフォロー	クラスのメンバーが代表委員の活動をフォローしてくれた。気づいていないところを気づかせてくれたり(G)。
		委員の仲間からの学び	クラスのメンバーが代表委員にすごくいいこと言ってくれて仲間からの学びにつながった(G)。
	相互支援・相互尊重	失敗をフォロー	誰かがすべっても失敗してもフォローするし、だれかが省かれることもない。3年間学んだ結果かな、と思う(G)。
		全員の意見を聞く	話合い活動で皆で話し合う時間が増え、発表者だけでなく一人ひとり全員の意見を聴くようになった。
相互配慮・学び	お互いを気に懸けている	お互いがお互いのことを気にかけている(B)。	
助け合い	助け合い	友だち同士、助け合ってる、支えあってるって感じは見えますね(I)。	

も変化をもたらし、生徒の観察、積極的な関わりやコミュニケーションを通して生徒の変化を感じ取るようになり、気がかりを生徒に示し(「あの子、元気ないけどなんかあったの?」と生徒に尋ねる)、生徒は教師との距離が近くなったと感じることにつながっている。また生徒の主体性を信頼し、活動の決定や進行を生徒に任せるようになっていくことも生徒から語られた。

こうした教師自身の変化、生徒との関わりの変化は、現在、文部科学省が積極的に進める「(生徒の)主体的対話的で深い学び」につながるものである。教師は、生徒

のピア・サポート活動を通じた「聴くこと」、「コミュニケーションの学び」を授業の方法として取り入れ、生徒の積極的意見表明(発言)と交換、相互尊重に基づく学びへとつなげている。生徒は聴くことの学習、ピア・サポート活動での取り組みを通して、クラスが「聴く」雰囲気、安心して自らの考えを表明できる場になっていると感じ、一人ひとりが尊重され、どんな考えを述べても、教師も生徒もそれを一旦受け止め、理解し、共感し、必要があればフォローし、サポートし合えることを理解しており、クラス全体がそれを共有している。そうしたこ

Table 5 ピア・サポートによる生徒の学びと変容—教師の変化に関する生徒の気づき—

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	生徒の発言内容	
教師自身の話の聴き方と活動の取り組みの変化	教師の話の聴き方の変化	先生の聴く態度	先生たちも聴く態度が身につけているな、と感じます(J)。 生徒の話聴くときに作業の手を止め、聴いて、対等に向き合ってください(B)。	
		教師の話の聴き方の基本	肯きをいっぱいしてくれるので話しやすい(L)。 先生もフェローの法則を意識してやるようになった。	
	生徒の発言の受容	生徒の発言の受容	たとえどんな発表でも「ああ、そうきたか」とそういう受け答えが先生も段々増えた。 先生と一緒に活動できたりするので心強かった(B)。	
		生徒と一緒に活動	先生は本当にちゃんと理解して一緒にやってくれたと思います(J)。	
	活動理解と積極的参加	教師の活動理解、参加	先生は、代表委員がやっていることをちゃんと見てくれているし、活動に理解し、参加もしてくれる(K)。	
		活動への積極的関わり	先生たちもやらなきゃいけないことに気づいて真剣に考えてくれるようになった(E)。 リオンタイムの準備にも提案してくれて積極的に関わってくれるようになった(I)。	
	授業での活動の取り入れ	話し合い重視、共感	授業の話しあいで、共感していいな、ってところを自分に取り入れてくってという学習スタイルの先生が増えた。	
		生徒の意見交換優先	授業の仕方が他の先生と全然違う。まず生徒同士で話しあって発表させる(L)。	
	生徒の活動サポート	生徒へのサポート	生徒への支持	先生はいつも僕たちと活動を支えてくれたし、特に変化することもなく(J)。 代表生徒がやろうとしていることを積極的にサポートしてくれた(E, F)。
			教師のサポートが大事、嬉しい	活動に対する先生方の向き合い方が大事だった、助言が生きた。先生のサポートがすごく重要で嬉しかった(B)。
活動へのコメントと支持		教師のコメント、ほめる	ピア・サポートでやったことについてコメント入れたり、拍手の後、コメント入れてくれたりしました(G)。	
		コメントの上達	先生のコメントがだんだんよくなっている。しっかり見てくれる、わかりやすく話してくれる(L)。	
生徒の活動理解の促進	フェローの原則の確認	先生によってバラバラですが、普段、授業や学校生活の中でもフェローの原則を話して下さったりします(A)。		
	活動の理解促進	元々先生のサポートはすごかった。サポートの話先生が毎回してくれ、使える、役立つって話(G)。		
生徒との距離の変化	教師と生徒の壁	教師と生徒の壁	生徒によく話しかけてたり先生が生徒に近づいてくれるようになり先生と生徒の壁が低くなった(B)。	
		教師と生徒の距離感	先生との距離、距離感が縮まった(B, C)。 先生と仲良くなるっていうか、そういうことは増えた(I)。 みんなが反応してくれるから先生も話しやすい、という話をしてくれました(H)。	
	教師と生徒のやりとり	教師と生徒のやりとり	先生に相談したり、先生が話をしてくれることもある(E)。 先生も目をみてくれたり、相談にのってくれて共感してくれるので、みんな相談しやすくなった(E)。	
		生徒理解・受容の促進	先生が生徒のことよく考えてくれているな、と感じました(G)。 生徒のことをいろいろ考えてやってくれるな、と感じるようになった(I)。	
	生徒への信頼と励まし	生徒理解・配慮	一人一人生徒のことを見てくれていると感じる(J)。 あの子元氣ないけど、何かあったのか聞いてくれて、生徒のことよく見てくれていると感じる(E)。 先生に余裕が出てきて、ちょっと離れたところから生徒を見ている(A)。	
		生徒への信頼と励まし	生徒へのコンプリメント	クラスの体験を通して変えていこう、こうしていこう、こんなふうによくなったねなどの発言から、見てくれているんだな、と感じる(K)。 生徒のコミュニケーションの変化にきづき、言語化してほめてくれる(B)。
生徒との関わりの変化	生徒に任せる	生徒に任せる	教師から任せてもらえるようになった(A)。自分たちを信頼していると感じる(A)。 代表生徒を頼って、自由になんでもやっていいよ、と言ってくれる(D)。	

とが相互の理解、気づかなかったことの気づきや深い学びにつながっていくと考えることができよう。

既述のように佐藤(2014)は、「学びの共同体」のコミュニケーションにおける最大の特徴は「聴く」ことの優位性を提唱しているところにあると述べている。まさに、この中学校での授業実践において、生徒にも教師にも「聴く」ことの優位性が担保されており、それが授業でも学校生活でも生徒相互の学びや気づきにつながっているのではないだろうか。こうした生徒の学びや気づきを、教師の活動への参加、教師の「聴く」態度や共感、教師の

生徒への励ましや支援、生徒への積極的関わりが支えたことは特筆すべきであろう。

#### 4. 総合考察

本研究から、ピア・サポート研修、サポート活動によって、生徒はコミュニケーションの基本となる聴くこと、伝えることの態度と行動を学び、関わりに積極的になり、クラス内の交流が促進され、関わりの中で理解や共感が得られることからクラスが受容的であり、安心感が生まれ、相互の尊重や支援が一層進む、という循環が考えら



れた。それが最終的に「活動が楽しかった」という活動の感想にもつながったことであろう。生徒の回答から、生徒は話の聴き方、コミュニケーションにおいて非常に多くを学んだことが示されている。たとえば、話の聴き方(まず聴く、最後まで聴く、ちゃんと聴く)、伝え方(ちゃんと伝える、わかりやすく伝える、納得させる伝え方、言葉を選ぶ、聴いたことを確認する)、聴くことへの積極性、聴いた後の返し方(理解した内容を伝える、まず共感してから返す)など、聴くことやコミュニケーションの学びが非常に多様で深いことが示されている。本取り組みにより生徒にどれだけの学びと変容をもたらしたかが示されただけでなく、生徒は「皆が聴いてくれるから発言に意味があることを皆が理解した」、「活動を楽しそうにして、みんなでやる大切さを(皆が)わかってくれた」と述べ、発言する意味、活動を皆で行う意味を皆が理解したことについての気づきを述べており、この活動を通した学びと気づきが非常に深いことが示されたと言えよう。

本実践は、いじめ撲滅を目的として学校予防教育を進めることで始められた。いじめも不登校も増加の一途を辿っている現在、関係者の様ざまな努力が重ねられているがその減少は容易なことではない。本校で学校予防教育としてピア・サポートに取り組んだ背景には、在籍する生徒の多様化、生徒間のコミュニケーションと関わりの不足、援助的関係が不足していることがあった。ピア・サポートは、生徒は困ったとき、仲間に相談するという事実に基づき始まった取り組みである(Cowie & Sharps, 1996)。Cowie & Sharps(1996)は、多くの若者は仲間と互いに協働的で友好的に行動したいという意味、内発的な傾向を持っており、ピア・サポートによって繊細で共感的ケアリングを生む可能性があることを述べている。筆者らも同様に、この時期の生徒の仲間の力、「ピアの力」を活かしたいと考えた。アドラー & アドラー(2017)は、その著「ピア・パワー」の中で、「前青年期の仲間文化は非常に強力な存在である。それは前青年期の子どもたちを一体的に結びつける絆であり、彼らの生活と人生観を統合させ、子どもたちを何がなんでも仲間文化に同調していくように仕向けて行くのである。(中略)前青年期の仲間文化には二つの強力な機能がある。社会化への影響とアイデンティティ形成過程への影響である。仲間との相互作用を通して(中略)子どもたちは自己の存在の核心をなす自己概念を確立していく。」(p.355)と述べている。この指摘のように、前青年期や青年期の生徒にとって仲間は時に死を思い詰めるほど破壊的な力を持つと同時に、強力に支え、励ます力も持っている。また中学や高校時代の生徒にとって仲間関係が適応に大きな影響を及ぼすことは間違いない。ともすると異質性を排除し同調を求めがちなこの時期の生徒にピア・サポートを教え、活動を推し進めることは、関わりを通して互いに理解しあう機会を与えるものであり、相互のかかわりにおいて脅威

が与えられることなく安心して自己表現することができることを伝え、異質性を排除せず、互いを理解し受け入れることを学ぶ機会を与えるものでもある。

文化人類学者の竹沢(2009)は、多文化共生の現状と課題の中で、多文化共生の実践には「長期にわたる時間とエネルギーを注入し、他の活動家らと共に構築していく相当な覚悟が必要」(p.94)と述べている。学校教育の現場は生徒の多様化が進んでいる。強力な同調を求めがちな中学生というこの時期に、互いの違い、多様性を認め受け入れる教育が必要である。そのためにも、竹沢が指摘するように多様な人々と連携して学校と教師が生徒と共に、長期に渡り活動を進めていく覚悟が必要であろう。実際、この学校でも活動が学校最適な活動となり、生徒中心の活動が定着するには4～5年が必要であった。このように、活動の定着には学校と教師の学校予防教育に対する本気のとりくみと覚悟が求められる。それによって活動が定着すれば、生徒の学校生活における安全と安心、充実した学びに着実につながっていくであろう。

## 5. 今後の課題

本研究は、長年の中学校の多大な理解と協力により進められ、その成果を検討したものである。1中学校の取り組みであり、限られたデータでもあるため個別性の高いデータではある。またインタビューに協力してくれた生徒も代表の生徒であり、他の生徒も同じように応えるとは限らない。用いた分析はKJ法であるため、研究者が異なれば別の発想が生まれる可能性もある。個別性の高い事例ではあるが、本事例は、学校をよりよくしたい、生徒のためにできることをしたいという学校関係者の強い意志から管理職、教師、生徒が代わっても10年以上続けられた取り組みである。また12人の生徒から得られたデータも、調査者と対象生徒との長年の深いつながりと信頼関係から得られたデータと言える。なお、学校からの情報によれば、ここ数年、いじめ、不登校が減っていること、他校で不登校だった生徒がこの中学校に転校し、登校するようになっていくと報告を受けている。ピア・サポートとの因果関係は不明だが、ただ、学校、教師、生徒との関わりで筆者らが感じる学校での暖かさや無縁ではないであろう。

本報告は事例の個別性による限界はあるものの得難いデータである。質的データのさらなる信頼性、妥当性の検証が求められる。特に本校における不登校やいじめの変化とピア・サポートの取り組みの関係について、心理教育プログラムの効果として、クラスメートとの良好な関係や学校適応感の向上、友人関係の適応不安の低下などが報告されていることから(山中・佐藤, 2022など)、本実践の効果と言えるかどうか、生徒はじめ関係者へのインタビューを積み重ねながら丁寧な検証を行い、本活動の取り組みの成果として示すことができるかどうかの検証も求められよう。

今後このような取り組みが広がり、生徒相互、生徒と教師の信頼関係が築かれ、学校に関わる全ての人にとって相互の学びを深めることができる、安心できる教育環境が形成されることを期待したい。そのためにも、今後も引き続き実践を継続し、活動の量的・質的データの収集と分析の積み重ねが求められる。

#### 謝辞

本研究は、本研究の対象となった中学校の歴代の校長先生はじめ多くの先生方のご理解とご協力、生徒の皆さんとの数年に渡る協働によって進められました。ここに共に取り組んでいた先生方、生徒の皆さんに心から感謝申し上げます。

#### 引用文献

- American School Counselor Association, Position Statements. (revised 2023)  
<https://www.schoolcounselor.org/getmedia/d597c40b-7684-445f-b5ed-713388478486/Position-Statements.pdf>
- Adler, P. A. & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press: New Brunswick. (アドラー, P. A. & アドラー, P. (2017). 住田正樹 (監訳) ピア・パワー—子どもの仲間集団の社会学—九州大学出版会)
- 有元秀文 (1998). いじめや暴力を解消するためピアサポートの学習 国立教育研究所研究集録, 37, 1-16.
- Beitel, M. (1997). Nuances before dinner: Exploring the relationship between peer counselors and delinquent adolescents. *Adolescence*, 32, 579-591.
- Carr, R. A. (1984). Theory and practice of peer counselling. *Educational and vocational guidance*, 42, 1-10.
- CASEL (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Learn more: [www.casel.org/what-is-SEL](http://www.casel.org/what-is-SEL). <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Cole, T. (1999). Kids helping kids: A peer helping and peer mediation training manual for elementary and middle school teachers and counsellors (2<sup>nd</sup> edition). (トレバー・コール 著 バーンズ亀山 静子・矢部 文 (訳) 森川澄男 (解説) (2002). ピア・サポート実践マニュアル 川島書店)
- Cowie, H. & Sharp, S. (1996). *Peer Counseling in schools: A time to listen*. David Fulton Publishers Ltd. London
- 土井隆義 (2008). 友だち地獄 筑摩書房
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
- 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 (1) —話を聴くことを中心に— 教育心理学研究, 27, 35-45.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 川喜田二郎 (1967). 発想法 中公新書
- 川喜田二郎 (1970). 続発想法 中公新書—KJ 法の展開と応用— 中公新書
- 菊池章夫 (2007). 社会的スキルを測る: KiSS-18 ハンドブック 川島書店
- 菊池章夫・堀毛一也 (1994). 子どもの社会的スキル 社会的スキルの心理学 川島書店
- 小高佐友里 (2018). 中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組み—SEL(Social and Emotional Learning)の実践と効果— 教育実践学研究, 21, 27-50.
- 國分康孝 (1998). 育てるカウンセリング—考え方と進め方 図書文化
- クラインマン, A. (2015). ケアをすること 皆藤章編・監訳 ケアすることの意味: 病む人とともに在ることの心理学と医療人類学 第III部第1章 pp.120-147. 誠信書房
- 森川澄男 (2000). ピア・サポート活動 (中学校) 現代のエスプリ別冊 臨床心理士によるスクールカウンセラー
- 真仁田 昭 (1985). つながりを求める子どもたち 図書文化
- 真仁田 昭 (1987). 生きる意欲を支える先生 図書文化
- 松永千景・西山久子 (2018). 学校適応感を促進させるピア・サポートプログラムの実践的研究—小学5年生の個人プランニングによる主体性の向上を目指して— 福岡教育大学紀要, 67, 1-7.
- 松下 健 (2015). 本邦の教育領域におけるピア・サポート研究の展望 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部, 8, 227-239.
- 文部科学省 (2016). 主体的・対話的で深い学びの実現 (「アクティブラーニング」の視点からの授業改善) について (イメージ) (案)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/\\_icsFiles/fieldfile/2016/05/31/1370946\\_12.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/_icsFiles/fieldfile/2016/05/31/1370946_12.pdf)
- 文部科学省 (2023). 令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 問題行動 文部科学省初等中等教育局児童生徒課  
[file:///C:/Users/%E4%B8%80%E5%AD%90/Downloads/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](file:///C:/Users/%E4%B8%80%E5%AD%90/Downloads/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf)
- 野垣義行 (2002). わが国における子ども会活動の展開—回顧と展望—全国子ども会連合会の動きを中心に— 横浜国立大学教育人間科学部紀要, 4, 1-25.
- 西山久子・山本 力 (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—ピアサポート/仲間支援活動の起源から現在まで— 岡山大学教育実践総合センター, 2, 81-98.
- 佐伯 胖 (2007). 共感—育ち合う保育のなかで— ミネルヴァ書房
- 佐藤 学 (2006). 学校の挑戦—学びの共同体を創る— 小学館
- 佐藤 学 (2014). 学びにおけるコミュニケーションの構造—対話的实践による学びの共同体へ— 日本コミ

- ユニケーション研究, 42, 7-13.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1988). 拒否される子どもの社会的スキル 行動療法研究, 13, 126-133.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1998). 引っ込み思案児の社会的スキル訓練：長期維持効果の検討 行動療法研究, 24, 71-83.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.
- 千石 保 (1994). マサツ回避の世代—若者のホンネと主張 PHP 研究所
- 庄司一子 (1994). 子どもの社会的スキル 菊池章夫・堀毛一也 (編著)「社会的スキルの心理学—100 のリストとその理論—」第4章 pp201-218. 川島書店
- 庄司一子・高橋智子 (2021). 「聴く」ということの意味—ピア・サポートを通じたケアの実現とその可能性— 共生教育学研究, 8, 1-14.
- 庄司一子・高橋智子 (2022). 中学校におけるケアと安心感の醸成—継続的・縦断的ピア・サポート実践を通して— 共生教育学研究, 9, 1-12.
- スポーツ庁 (2022). 令和4年度 全国体力・運動能力, 運動習慣等調査報告書 令和4年12月 スポーツ庁 [https://www.mext.go.jp/sports/content/20221223-spt\\_sseisaku02-000026462\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/20221223-spt_sseisaku02-000026462_2.pdf)
- 高橋菜穂子 (2011). ある児童養護施設職員の語りの KJ 法による分析：テキストの重層化プロセスからとらえる実践へのまなざし 京都大学大学院研究科紀要, 57, 393-404.
- 高橋智子・庄司一子 (2022). 話し合い活動を中心としたピア・サポートトレーニングによる生徒のコミュニケーションの変容プロセスの検討 共生教育学研究, 9, 13-24.
- 竹沢泰子 (2009). 序—多文化共生の現状と課題 文化人類学, 74, 86-95.
- 滝 充 (2001). ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編—「総合的な学習の時間」を活かす生徒指導カリキュラム 金子書房
- 瀧野揚三 (2006). 学校危機への対応・予防と介入 教育心理学年報, 45, 162-175.
- 鑪幹八郎 (1990). アイデンティティの心理学 講談社
- 浦 光博・南 隆男・稲葉昭英 (1989). ソーシャル・サポート研究—研究の新しい流れと将来の展望— 社会心理学研究, 2, 78-90.
- 鷺田清一 (1999). 「聴く」ことの力：臨床学試論 阪急コミュニケーションズ
- 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング— 教育心理学年報, 54, 126-141.
- やまだようこ (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論 やまだようこ(編) 質的心理学の発想 新曜社
- やまだようこ (2003). フィールドワークと質的研究法の基礎演習：現場 (フィールド) インタビューと語りから学ぶ「京都における伝統の継承と生成」 京都大学教育学研究科紀要, 49, 22-45.
- 山中大士・佐藤祐介 (2022). 本邦の中学校における集団を対象とした心理教育プログラムの実践研究概況 九州大学総合臨床心理研究, 13, 121-126.

付記

本研究は JSPS 科研費課題番号 19K03222 の助成を受けて行われた。