

総合的なピア・サポート・プログラムの開発と普及に関する研究

—中学生用の実証的プログラムと学校支援システムの開発を目指して—

西村 美佳 (千葉県子どもと親のサポートセンター) 中野 良顯 (上智大学) 鈴木 義弘 (世田谷区教育相談室) 石田 絢子 (四街道市学校教育相談室)
大石 有里子 古屋 昌美 (上智大学大学院) 鈴木 弘之 (綾瀬市立綾北中学校) 原 栄義 (三鷹市三中学区・地域交流会) 木村 光良 (三鷹市立第三中学校)

<要 旨>

上智大学ピア・サポート・プロジェクト(代表 中野良顯)は、総合的学校精神保健プログラム開発研究の一環として1999年度に開始された。これまで公立小中学校数校と共同して、実用的で有効なプログラムの開発と効果の検証を試みてきた。本研究の目的は、第一に、従来の実践研究を集成して、ニーズ調査と般化・維持促進手続きを含む総合的なモデル・プログラムを開発すること、第二に、モデル・プログラムを公立中学校2校に適用して効果を検証すること、第三に、公立中学校2校の3年間の実践過程を比較し、プログラムの普及促進条件と、学校支援の望ましいあり方を解明することだった。その結果、モデル・プログラムの望ましい成分が特定され、効果が検証されるとともに、プログラム普及促進条件として、①対象校の条件、②介入チームの条件、③プログラム開発の条件、④介入過程の条件、⑤学校の自立を促す条件、の5つが明らかにされた。

<キーワード>

ピア・サポート・プログラム、中学校、予防、カリキュラムによる人間形成、イノベーションの普及

【はじめに】

ピア・サポート・プログラムとは、すべての子どもたちに人間の能力を身につけさせ、子どもたち同士の助け合い・支え合いを可能にすることによって、学校全体を「思いやりの共同体」にする組織的な教育活動である(中野, 2003a)。人間の能力の成分は、仲間能力と個人的能力である。仲間能力とは、他人の意図や動機や感情を考慮に入れて適切にふるまう能力である。コミュニケーションや自己主張や協力のスキルなどが含まれる。個人的能力には、自己知識や自己洞察能力やキャリア開発能力などが含まれる。この種のカリキュラムによるプログラム型人間形成活動は、いじめや不登校などに対する予防的教育活動として注目され、学校現場に普及しつつある。しかし、この試みの大部分では、効果を組織的に測定し検証する手続きがと

られていない。また、2002年度実施の新学習指導要領では、ガイダンス機能の充実が強調されているが、学校における人間形成活動は、教科、道徳、特別活動、生徒指導、ガイダンス、総合的な学習の時間などに分散され、学習指導に並び立つ教育活動として統合されていない。

本研究の目的は、①従来の実践研究を集成し、ニーズ調査と般化・維持促進手続きを含む総合的なモデル・プログラムを開発すること(研究1)、②モデル・プログラムを公立中学校2校に適用して効果を検証すること(研究2)、③公立中学校2校の3年間の実践過程を比較し、プログラムの普及促進条件と、学校支援の望ましいあり方を解明すること(研究3)だった。

【研究1 モデル・プログラムの開発】

1. 目的

われわれは、公立中学校数校と提携して、ピア・サポート・プログラムの開発、実践、評価、改善を積み重ねてきた（中野・西村，2002）。大方の生徒はプログラムを「楽しかった」「役に立った」と肯定的に評価したが、「内容が当たり前すぎる」「どうして今さらこんなことをやるのか」などの否定的評価を示す者もいた。また、年間の授業時間数は非常に限られており、効果を高めるには、子どもたちの生活環境全体に介入しなければならないことも判明した。①魅力的で学ぶ意義の感じられるプログラムを開発するために、子どもたちの真のニーズを組織的に同定すること、②学習成果を日常生活に定着させるプログラムを開発することが、新たな課題として浮上したのである。そこで、総合的なプログラム・パッケージとして、①質問紙と直接行動観察によるニーズ調査を行なう、②般化・維持促進手続きをプログラミングすることによって、モデル・プログラムを完成させることにした。

2. 方法

モデル・プログラムの必要成分として、質問紙調査、行動の直接観察手続き、および般化・維持促進手続きを新たに開発し追加する。

(1) 生徒用・教職員用質問紙によるニーズ調査

質問紙の開発を以下の手順で行なった。①プロジェクト内に開発チームを組織し、既存の4種の「子どもたちに教えるべき能力一覧」の下位成分をKJ法を使って分類した。4種の能力一覧とは、「スクールカウンセリング・ナショナルスタンダード」(ASCA, 1997)、「ライフスキル」(WHO, 1994)、「SEL 鍵コンピテンス」(Payton ら, 2000)、「自分と出会い仲間と共存する能力」(Gysbers ら, 2000) だった。分

類の結果、自己理解、共感、コミュニケーション、自己主張、意思決定、問題解決など計 26 の能力を同定した。②26 の能力に関する生徒用と教職員用の質問紙をつくり、生徒には「自分はどの程度身につけているか」「どの程度学びたいか」を、教職員には「子どもたちはどの程度身につけているか」「子どもたちにどの程度学ばせたいか」を4件法で評定してもらうことにした。なお生徒用には、「困っていること・悩んでいること」に関する自由記述欄も追加した。③プロジェクト代表とプログラム実践校の教職員が個々の質問項目を吟味し、生徒に分かる文章に改めて完成させた。

(2) 直接行動観察によるニーズ調査

三項随伴性に基づく行動観察のフォーマット(Bijou ら, 1968)を開発し、ピア・サポートの研究協力校の小学校5年生の学級で4日間試行した(古屋, 2002)。観察方法は次の通りだった。①2～3名の観察者が朝の会から帰りの会まで教室に入り、後方から児童の行動を観察した。標的児は、男女の偏りがないよう無作為抽出し、ローテーションして一人につき10分間観察した。②開発した観察記録表(図1)を使い、「先行する出来事」-「標的児の行動」-「後に続く出来事」を記録した。③観察終了後、記録表に記入した行動のすべてを、好ましくない行動とそれ以外の行動に分類し、好ましくない行動をさらに下位分類して、教室場面で多く見られる問題行動を特定するようにした。

(3) 般化・維持促進手続き

授業で学んだ成果を、授業外の場面や時間に般化させ、維持させるために、次のようなプログラムを追加することによって、生徒の日常生活に介入してみることにした(大石, 2002)。①

時間目		～		教科 ()		月 日 ()		記録者 ()	
時間	標的児	先行する出来事	本人の行動		その後の出来事		備考欄		
10:00	M	A子が困っている	「どうしたの？」と声をかける		A子が「鉛筆忘れた」と答える				
		A子が「鉛筆忘れた」と答える	A子に鉛筆を貸す		A子は黙って鉛筆を受け取る				

図1 三項随伴性の枠組みに基づく観察記録表

表1 総合的モデル・プログラムの成分

1. 事前協議：プログラムの論拠とゴールの確認。学校のニーズの聞き取り調査。年間計画づくり。
2. ニーズ調査：生徒対象および教職員対象の質問紙調査と、教室での生徒の行動観察の実施。
3. 授業テーマ決定：事前協議とニーズ調査の結果を総合的に判断し、授業のテーマと目標を決定。
4. 授業案づくり：講義と演習で構成。指導者と生徒の行動を分単位で特定。教示や説明をセリフレベルで記述。
5. 授業実践：指導チーム（指導者1名と補助者複数名）を編成し、学級単位で実施。
6. アウトカム評価：質問紙調査による効果測定。社会的妥当性調査による、消費者のプログラム満足度の分析。
7. 事後協議：多側面から収集したアウトカム・データをもとに、プログラムの効果や改善点を検討。
8. 般化・維持促進手続き：宿題の提示と回答へのフィードバック。授業外でのスキル使用の自己チェック。スキル使用を奨めるポスターの教室掲示。ピア・サポートの学年だよりの発行。保護者・地域住民向けプログラムの開発と実演。保護者向けパンフレットの作成と配付。

学習内容を想起させ、スキルの使用を促すためのキューを、教室内になるべく多く埋め込む、②学習したスキルを実行する機会を教室の内外に設定する、③学習したスキルの使用を、日常環境にいる人々が強化する機会を設定する。生徒への介入としては、①宿題の提示と回答へのフィードバック、②授業外でのスキル使用の生徒による自己チェック、③スキル使用を奨めるポスターの教室掲示、④ピア・サポート学年だよりの発行を行うことにした。また、保護者への介入としては、①プログラムの目的や内容を分かりやすく説明したパンフレットの作成と配付、②保護者や地域住民向けのプログラムの開発と実演を行うこととした。

3. 結果

以上の質問紙調査と、直接行動観察と、般化・維持促進手続きの新成分を追加した結果、モデル・プログラムの成分を、表1のように確定することができた。

【研究2 モデル・プログラムの公立中学校への適用】

1. 目的

モデル・プログラムを、2002年度に2つの公立中学校（A B校）に適用して、その効果を検証する。A B両校は、2002年度で、われわれとの3年目の共同研究に入っていた。ただし、質問紙調査、直接行動観察、般化・維持促進手続きの新成分の開発は、中学校へのプログラム適用と並行して行われたため、学校や学年によっては適用できないものもあった。

2. 方法

（1）A校への適用

対象と場面 対象は、1年生153名（4学級）、2年生171名（5学級）、3年生160名（5学級）、場面は、道徳の時間や総合的な学習の時間などで、特別教室で学級ごとに実施した。

適用成分 事前協議、質問紙によるニーズ調査（2、3年生を対象）、授業テーマ決定、授業案づくり、授業実践、アウトカム評価、事後協議、般化・維持促進手続きを適用した。

プログラム構成 各学年3～4セッション（1セッション100分）とした（表2）。

表2 A校 2002年度のプログラム

学年と全体目標	各セッションのテーマ (実施日)
1年生 ・学級作り	1. 「クラスの仲間はどんな人？」 (4/12, 16) 2. 「会話の達人：めざせ話し上手！」 (4/18, 19) 3. 「会話の達人：めざせ聞き上手！」 (4/23, 26)
2年生 ・上手に気持ちを伝え合える友達関係を作る	1. 「考えよう！ “気持ち” のいろいろ」 (11/26, 29) 2. 「“怒り” のメカニズムについて学ぼう！」 (12/18, 19, 20) 3. 「問題を分析しよう！気持ちを伝えて解決の糸口をつかもう！」 (1/10)
3年生 ・進路について考える	1. 「可能性を探れ！」 (5/23, 24) 2. 「どうやって決める？：決め方のステップを学ぼう」 (6/20, 21) 3. 「上手に自己主張しよう！」 (6/27, 28) 4. 「いつも心にピア・サポート！」 (3/4, 5)

注) 実施日は、学級により異なる。

表3 B校 2002年度のプログラム

学年と全体目標	各セッションのテーマ (実施日)
1年生 ・友だちと温かい関係を築くために必要なコミュニケーション能力を身につける。 ・人は誰もが、その人だけの個性を持った大切な存在であることに気づく。	1. ピア・サポート入門①「上手な聞き方」 (6/13) 2. ピア・サポート入門②「上手な話し方」 (7/2) 3. 聞き上手への道①「みんなが考える上手な聞き方」 (9/26) 4. 聞き上手への道②「目指せ！名リポーター」 (10/29) 5. ピア・サポート中級①「気持ちを表す言葉を増やそう！」 (11/19) 6. 話し上手への道①「自分の気持ちを伝えよう！」 (12/17) 7. 話し上手への道②「相手の気持ちを考えてものをたのもう！」 (1/28) 8. ピア・サポート中級②「考え方のクセを知ろう！」 (2/18) 9. ピア・サポート総まとめ「いつも心にピア・サポート！」 (3/13)
2年生 ・上手に自己主張する	1. 「帰ってきたピア・サポート！」 (7/2) 2. 上手な自己主張①「自己主張してみよう！」 (11/19) 3. 上手な自己主張②「みんなで話し合ってみよう！」 (12/17)

授業案づくり 上智大チームが作成した。

授業実践 上智大スタッフ5～6名で指導チームを編成した。教職員は授業を受けもたず、授業をインフォーマルに観察した。

般化・維持の促進 ピア・サポートの学年だよりと保護者向けパンフレットを配付した。保護者・地域住民向けプログラムも開発し実演した。

効果査定 プログラムの適用が生徒に及ぼす影響を検証するため、質問紙調査を実施した。たとえば3年生では、授業で学習したスキルや知識や態度の獲得度を自己評定する質問項目(①自己理解; 2問、②意思決定; 6問、③自己主張; 6問、④進路; 7問。いずれも4件法)と、彼らが2年生の時に学習した「質問スキル」に関する知識問題で構成される質問紙を作成し、プログラムの実施前と実施後に行い、その変化を比較した。なお、分析対象は、全ての授業に

参加し、全ての項目に回答した生徒とした。

社会的妥当性調査 プログラムのゴールと手続きと結果に対する消費者の主観的満足度、ないし「社会的妥当性」(Wolf, 1978)を調査した。授業は「楽しかったか?」「役に立ったか?」を4件法で評定してもらった。また、授業への感想や要望なども自由記述してもらい、結果をKJ法で整理するようにした。

(2) B校への適用

対象と場面 対象は、1年生204人(6学級)と2年生243人(6学級)、場面は総合的な学習の時間であり、各学級の教室で実施した。

適用成分 事前協議、教職員研修会、質問紙によるニーズ調査(2年生を対象)、授業テーマ決定、授業案づくり、授業実践、アウトカム評価、事後協議、般化・維持促進手続きを適用した。

プログラム構成 1年生は9セッション、2年

生は3セッション（1セッション90分）とした（表3）。

授業案づくり 上智大チームが原案を作成し、学年の教職員との協議を経て完成させた。

授業実践 学年教職員と上智大スタッフで2～3名のチームを作り、原則として担任が指導者、上智大スタッフが補助者になって実践した。

般化・維持の促進 生徒に対しては、①授業外でのスキル使用の自己チェック（7月と10月）、②宿題の提示とフィードバック（夏休みと第3、第4セッション後）、③ピア・サポートの学年だよりの発行（毎セッション後）、④スキル使用を奨めるポスターの掲示（7月以降）を実施した。保護者には、パンフレットを配付した。

効果査定 A校と同様に、質問紙を作成し実施した。たとえば1年生では、①コミュニケーション・スキルの実行程度（14問、4件法）、②コミュニケーションや対人関係に対する自己効力感（7問、5件法）、③支援的な学級風土（8問、5件法）、④話の聞き方に関する知識問題（5問、正誤問題）の4領域で構成される質問紙を作成して事前・中間・事後の3回行ない、その変化を比較した。分析対象は、全ての授業に参加し、全ての項目に回答した生徒とした。

社会的妥当性調査 A校と同様の方法で実施した。さらに、新しい取り組みである般化・維持促進手続きについては、質問紙とインタビューにより教職員の反応も調査した。

3. 結果

（1）A校の結果

ここでは、3年生の結果について述べる（西村・大石・古屋・川上・岸本，2002）。

効果査定 質問紙調査の分析対象となったのは全体の70.0-77.5%であった（領域により異

なる）。分析の結果、「意思決定」「自己主張」「進路」において、有意にプラスの変化が見られた（表4）。2年時に扱った「質問スキル」の知識問題の正答率は、2年時では事前から事後にかけて上昇していたものの、3年時の結果は、2年時の事後に比べて低い結果となった。

表4 A校 2002年度3年生事前事後質問紙調査の結果
 平均値 (SD)

	事前	事後	n	t 値
自己理解	7.41(1.90)	7.55(1.70)	124	-0.87
意思決定	20.44(3.49)	21.03(3.61)	112	-2.26*
自己主張	19.83(3.74)	21.03(4.24)	115	-2.88**
進路	25.08(4.45)	26.45(4.22)	115	-4.23**

*p<.05 **p<.01

社会的妥当性調査 「楽しかったか?」「役に立ったか?」に対する肯定的回答は、彼らの1年時の回答（それぞれ72.4%と84.7%）に比べて増加し、それぞれ90.6%と87.5%に達した。また、自由記述にも、「自分たちにとって一番大切に一番欠けていることを学んだ」「プリントを使って分かりやすく教えてくれた」「相手を思いやるようになった」など、プログラムのゴールや手続きや結果に対する満足度の高さを表す意見が数多く述べられた。

（2）B校の結果

ここでは、1年生の結果について述べる（鈴木・石田・大石，2003）。

効果査定 質問紙調査の分析対象となったのは全体の57.4%であった。分析の結果、「コミュニケーション・スキルの実行程度」「話の聞き方に関する知識」に、有意にプラスの変化が見られた。一方、「支援的な学級風土」では、有意にマイナスの変化が見られた（表5）。

表5 B校 2002年度1年生事前事後質問紙調査の結果
 平均値 (SD)

	事前	事後	n	t 値
コミュニケーションスキル	42.61(6.07)	44.36(6.68)	117	-2.78*
自己効力感	24.15(4.19)	24.28(4.80)	117	-0.33
学級風土	28.14(5.83)	25.42(7.73)	117	4.10**
話の聞き方	3.79(1.05)	4.50(0.78)	117	-7.03**

*p<.05 **p<.01

社会的妥当性調査 「楽しかったか?」「役に立ったか?」に対する肯定的回答は、それぞれ84.3%と81.6%であった。また、「ピア・サポートの授業で勉強したことを、普段の生活で使っているか?」に対しては、69.7%の生徒が「とても/まあまあ使っている」と回答し、自由記述では112名(55%)の生徒が、「相手を見て会話をするようになった」など日常生活における変化を報告した。さらに、般化・維持促進手続きに関して、「授業で勉強した大事なポイントを思い出したり実行したりするのに役立ったか?」に対して、いずれも7割前後の生徒が「とても/まあまあ役に立った」と答えた(図2)。一方、教職員を対象とした調査(大石, 2002)では、般化・維持促進手続きの意義や必要性は理解しながらも、実施するのが大変であったこと、生徒の意識は高まったが顕著な行動の変化は見られなかったこと、が意見として出された。

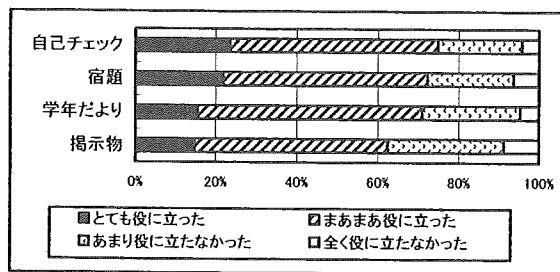


図2 般化・維持促進手続きに対する生徒の満足度

4. 考察

プログラムの効果 両校ともに、質問紙調査の結果から、授業で直接扱った内容に関するスキルや知識や態度に関しては、概ねプラスの変化が確かめられた。しかしB校の調査では、「自己効力感」や「学級風土」など、プログラムの二次的効果と考えられる部分にまでは望ましい影響をもたらすことができなかったことが示唆された。また、A校の調査では、一度獲得された知識が翌年度まで維持されなかったこ

とが確かめられた。セッション数や時間数を増やしてプログラムの高密度化を図ること、般化・維持促進手続きを見直して改善を加えることが、今後の課題として明らかになった。

ニーズ調査 プログラムに対する生徒の満足度は、両校ともに高かった。特にA校では、それまでの実践に比べて満足度の高まりが見られた。これには、ニーズ調査をもとに授業テーマを決定したことが、大きく貢献したと推測される。しかし、行動観察によるニーズ調査は実施しなかった。小学校で試行した行動観察は、テーマ選定にあたって重要なデータを収集した(古屋, 2002)ものの、人的資源と時間面でのコストが大きく、また、観察されることに敏感な反応を示しやすい中学生を対象に、そのまま実施するのは不適切であると判断したからである。中学校でも実施可能な、より手続きを簡便化した観察方法の開発が必要である。

般化・維持促進手続き B校では、教職員の協力により、諸種の般化・維持促進手続きを適用することができた。これは、生徒に、ピア・サポートの授業以外の学校場面や家庭場面で、学んだスキルや知識をより頻繁に意識させることに貢献した。しかし教職員から、コスト・ベネフィットの観点からするとコストの方が上回るとの指摘を受け、自己チェックと宿題は年度途中で実施を取りやめることになった。今後は、年間実施計画の設計にあたり、最終的には手続きをフェーディングさせることをゴールとして、実施期間や実施頻度を検討する必要がある。

【研究3 プログラムの普及促進条件と望ましい学校支援のあり方の検討】

1. 目的

ピア・サポート・プログラムという「カリキュ

ラムによる人間形成活動」は、日本の教育現場にとっては新しい方法と内容を持つイノベーションである。われわれは、これまで複数の学校にイノベーションの導入を試みたが、普及には多くの困難が伴った。その理由として、①教職員が教育実践に研究的に取り組む姿勢が弱い、②学校は外部の人間に対する排他的風土が根強い、③革新的プログラムに対する予算的裏づけがなされにくいなどが挙げられた(西村・中野, 2002)。また、Fox(2001)も、教育組織は、概して後手型治療モデルを使用しており、そのシステムの均衡が保たれている限り、予防型ないし先手型になろうとする動機づけはなかなか生まれてこないことを指摘している。

プログラムの効果は、介入時間の関数であることが繰り返し指摘されている。効果を高めるには介入時間を増やす必要がある。また、ピア・サポート・プログラムの導入を契機に、学校を学習指導だけでなく人間形成の場としても機能させるようにするには、複数年度に及ぶ適用が必要不可欠である。

本研究では、2つの中学校における3年度にわたるプログラム適用過程を比較分析することによって、イノベーションの受容を促進する条件と望ましい学校支援のあり方を解明することを目的とした。

2. 方法

A校とB校では、3年度(2000-2002年度)にわたって授業を実践した。その過程でプログラムが徐々に学校の教育活動の一部として根づいていった。しかし、両校とも2002年度をもって、このプロジェクトを終結することになった。どのような要因が普及を促進あるいは阻止したのか。このことを明らかにするために、両

校の実践過程を比較検討することにした。

まず、イノベーション受容度の変化を、次の指標を用いて表すことにした。①ピア・サポートの授業時間数、②教職員との協議会の回数、③受益者側のプログラムへの財政支出。さらに、両校のそれ以外の年次変化の記述的特徴を整理することにした。

3. 結果

(1) イノベーション受容度の年次変化

年間授業時間数 両校ともに年次ごとに増加し、3年度には1000分を超えた(図3)。

協議会回数 B校において著しく増加し、3年度には18回に及んだ(図4)。

財政支出 A校では行政からの支援は減少したが、2年度からPTAや地域の援助を受けるようになった。B校でも、毎年増加した(図5)。

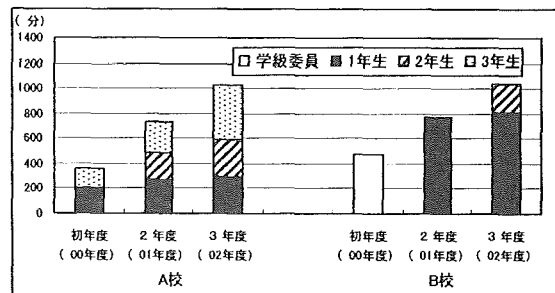


図3 年間授業時間数

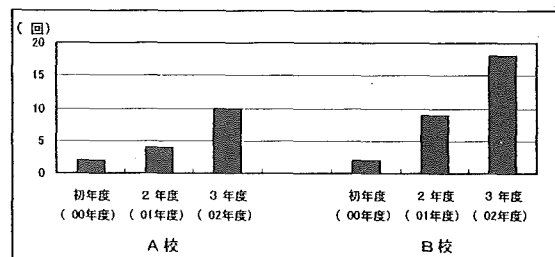


図4 教職員との協議会の回数

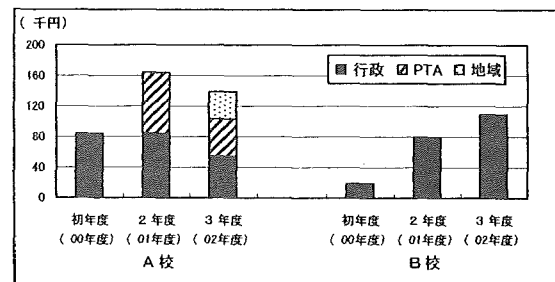


図5 受益者側のプログラムへの財政支出

(2) その他の年次変化の記述的特徴

1) A校の特徴

適用方式 授業案の作成と授業実践は、3年度とも上智大チームが行なった。

カリキュラムへの位置づけ 年度や学年によって、道徳の時間を使ったり、総合学習の時間を使ったりと方針が一貫せず、年間計画が立てにくいことが問題となった。

教職員のコミットメント 初年度は校長が危機意識を持ってピア・サポートを導入しようとした。研究的な取り組みに賛同した一人の教員が校長の提案を支援し、他の教職員をリードした。2年度にはその校長が異動し、「ピア・サポート委員会」は組織されたが、教職員研修会も初年度に1回行なわれただけで継続しなかった。3年度になっても、授業案づくりと授業実践に自ら進んで取り組もうとする教職員の積極的な姿勢は生まれなかった。

PTA・地域住民のコミットメント 会長のリーダーシップのもとに、年を重ねるごとにより積極的に支援するようになった。2年度からは大人向けプログラムも実施した。その結果、ピア・サポートに関心を示す保護者が増加した。

行政のコミットメント 指導主事が何度か教職員研修会に参加したり、授業を見学したりした。校長も関連資料を繰り返し行政側に提示した。しかし、プログラムへの理解は低く、学校側がカリキュラムとして総合学習の時間に位置付けることを認めようとはしなかった。

終結の理由 行政からの財政支援が打ち切りになった。また、教職員はプログラムの意義を高く評価したが、自分たちが責任をもって取り組もうとする一致した姿勢は生まれなかった。

2) B校の特徴

適用方式 初年度は上智大チームがリードしたが、2年度からは授業案は上智大チームが作り、それを学年の教職員に事前に手渡して読んでもらい、両者が協議して完成させるように変わった。また、授業は学級担任を中心として、上智大スタッフとのティーム・ティーチングで実施するようになった。

カリキュラムへの位置づけ 2年度から「総合的な学習の時間」の授業となり、1年生では月1回、90分の授業時間が確保された。

教職員のコミットメント 校長が強い問題意識を持ち、教職員の取り組みを奨励すると同時に、リーダー教員が上智大チームと教職員のパイプ役として相互の連携協力を促進した。その結果、教職員全体のコミットメントは年々高まり、教職員研修会は3年間継続して実施された。2年度からは、指導チームが学年の教職員を中心に構成されるようになり、指導者の立場から授業の目的や意義を考え、授業案づくりの視点も持つようになっていった。3年度には、般化・維持促進手続きの担い手にもなった。

PTA・地域住民のコミットメント 直接的な参加と支援はなかった。

行政のコミットメント 財政的支援のみで、直接的な関与はなかった。

終結の理由 生徒の実態が変化したため、2003年度の総合学習の内容と方法が見直された。その結果、ピア・サポート・プログラムのカリキュラムへの位置づけと予算の確保が難しくなった。また、教職員が上智大のサポート無しに自立してプログラムを実施するところまで到達できなかったことから、3年で終結となった。

4. 考察

(1) プログラム普及の条件

両校の比較から、以下の5つの普及促進条件が導き出された(中野, 2003a)。

- 1) 対象校の条件 ①校長が危機意識と関心を持っている、②リーダーとなる教職員が存在する、③教職員間に研究と協力の姿勢がある、④子どもたちが授業に参加できる、⑤保護者がイノベーションに関心を持っている。
- 2) 介入チームの条件 ①共通認識を持っている、②倫理基準に従って行動できる。
- 3) プログラム開発の条件 ①アウトカム・データに基づいてプログラムを改善する、②達成可能な目標を設定する、③子ども用・教職員研修用・保護者用の魅力的なプログラムを作成する。
- 4) 介入過程の条件 ①事前協議で、危機とニーズ、プログラムの論拠、介入の概要について共通理解を持つ、②ニーズ調査を行い、子どもたちに合わせたプログラムを開発する、③授業案を講義と演習で構成し、活動的で魅力的な、分かる授業を実践する、④子どもと教職員の事前事後反応を査定する、⑤事後協議で、アウトカム・データに基づいて、今後の方向を率直に話し合う。⑥般化と維持をプログラミングして、学習の成果を日常活動に生かせるようにする。
- 5) 学校の自立を促す条件 ①教職員や保護者用のパンフレットを作る、②教職員に改革の担い手としての自覚を促す、③教職員研修会を継続して行う、④ピア・サポートをカリキュラムに組み込む、⑤保護者や地域住民に、正確な情報を提供し理解と支援をとりつける、⑥教育委員会から財政的支援をとりつける。

(2) 望ましい学校支援方法

予防的取り組みは、仮にその意義が理解され、組織への導入が行なわれたとしても、効果を上げるには長期的な介入を必要とする。そのため、

教職員のモチベーションを維持しにくい。プログラム提供者は、①国内外におけるエビデンス・ベースの実践例を収集・整理する(例えば、中野, 2003b; 2003c) と同時に、効果を上げるために必要な介入の時間数や頻度を突き止め、それらの情報を消費者に提供する、②統制群を設けるなど、実験デザインを確立させ、プログラムの効果を明確にモニターできるようにする必要がある(中野, 2003d)。

また、プログラムの導入を契機に、学校の人間形成機能を再点検し、分散した活動を統合して、それを学校教育の不可欠の成分として確立しようとする学校の努力を支援するためには、継続的に教職員研修会を行ない、次のような学習機会を提供する必要があるだろう。①自校の子どもたちには、どのような能力やスキルを育てるべきかに関して、具体的な目標を持てるようにする、②目的-手段の枠組みを用い、設定した目標を達成する方法として、教育活動を設計できるようにする、③一つ一つの教育活動の効果を組織的な方法で評価できるようにする、④自校における人間形成に関わる種々の教育活動を再点検し、効果の有無の観点から取捨選択して、カリキュラムを整理できるようにする。

【文献】

- ASCA(1997). *The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- 中野良顯(訳)(2000). スクールカウンセリング・スタンダード: アメリカのスクールカウンセリングプログラム国家基準. 図書文化.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H.(1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of date and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 175-191. 中野良顯(訳)

- (1979). 記述的実地研究と実験的実地研究とを、データと経験的概念のレベルで統合する方法. 未公開.
- 古屋昌美(2002). ピア・サポート・プログラムの小学生への適用. 2002 年度東京女子大学卒業論文.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P.(2000). Life career development: Student competencies by domains and goals. *Developing and managing your school guidance program(3rd ed.)*(pp.327-334). Alexandria, VA: American Counseling Association. 中野良顯(訳)(2001). 自分と出会い仲間と共存する能力一覧. 未公開.
- 中野良顯(2003a). ピア・サポートによる学級づくり・学校づくり. 指導と評価, **49(5)**, 24-27.
- 中野良顯(編)(2003b). 上智大学ピア・サポート・プロジェクトプログラム集: 2002 年度三鷹第三中学校編. 上智大学学習心理学研究室.
- 中野良顯(編)(2003c). 上智大学ピア・サポート・プロジェクトプログラム集: 2002 年度綾北中学校編. 上智大学学習心理学研究室.
- 中野良顯(2003d). 心理学実践における倫理. 心理学ワールド 22 号.
- 中野良顯・西村美佳(2002). 上智大学ピア・サポート・プロジェクト: データに基づくプログラム開発と公立中学校への適用. (第3回オハイオ州立大学行動分析教育会議. 2002 年 9 月 20 日 ポスター発表配付資料).
- 西村美佳・中野良顯(2002). 上智大学ピア・サポート・プロジェクトの開発と現状. 上智大学心理学年報, **26**, 21-43.
- 西村美佳・大石有里子・古屋昌美・川上絵里・岸本あゆみ(2002). 2002 年度 A 中学校ピア・サポート・プログラム: 第3 学年実践のまとめ. 未公開.
- 大石有里子(2002). ピア・サポート・プログラムの効果を促進させるための取り組み—授業で学んだスキルを日常生活に般化させる—. 2002 年度上智大学卒業論文.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P.(2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, **70**, 179-185. 中野良顯(訳)(2002). 社会的情緒的学習: 児童青少年の精神保健の促進と危機行動を減らすための枠組み. 未公開.
- 鈴木義弘・石田絢子・大石有里子(2003). 2002 年度 B 中学校ピア・サポート・プログラム: 1 年間の実践のまとめ. 未公開.
- WHO(1994). *Life skills education in schools*. Geneve: World Health Organization. JKYB 研究会(訳)(1997). ライフスキル教育プログラム. 大修館書店.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding hearts, *Journal of Applied Behavior Analysis*. **11**, 203-214. 中野良顯・安生祐治(訳)(1995). 社会的妥当性: 主観的測定擁護論または応用行動分析学はいかにその心を見出すか. 未公開.
- 【謝辞】本研究には、筆者らの他に、以下の方々が参加して、その発展に力を尽くして下さいました。近藤恵理・岸本あゆみ・川上絵里・小山謹子・近藤洋平・加藤大輔・堀部克明(上智大学ピア・サポート・プロジェクト・スタッフ)、木下茂校長先生・石川順二先生(綾瀬市立綾北中学校)、本城裕彬校長先生(三鷹市立第三中学校)。ここに記して、心から感謝申し上げます。