

F8-01

スクーリング・サポート・ネットワークにおける三つの取り組み —その意義と課題—

研究の概要

平成15年度から平成18年度までにスクーリング・サポート・ネットワーク整備事業として行った幾つかの調査研究のうち、「広域SSCの役割及びネットワークの構築」「不登校児童生徒を支援する体験活動」「効果的な訪問支援」についてより実践的なレベルでの課題が残っていた。そこで、この三つについて実践を通して検討しそれぞれの意義と課題について言及した。

キーワード

スクーリング・サポート・ネットワーク, 不登校, いじめ, ピアサポート, 体験活動, 訪問

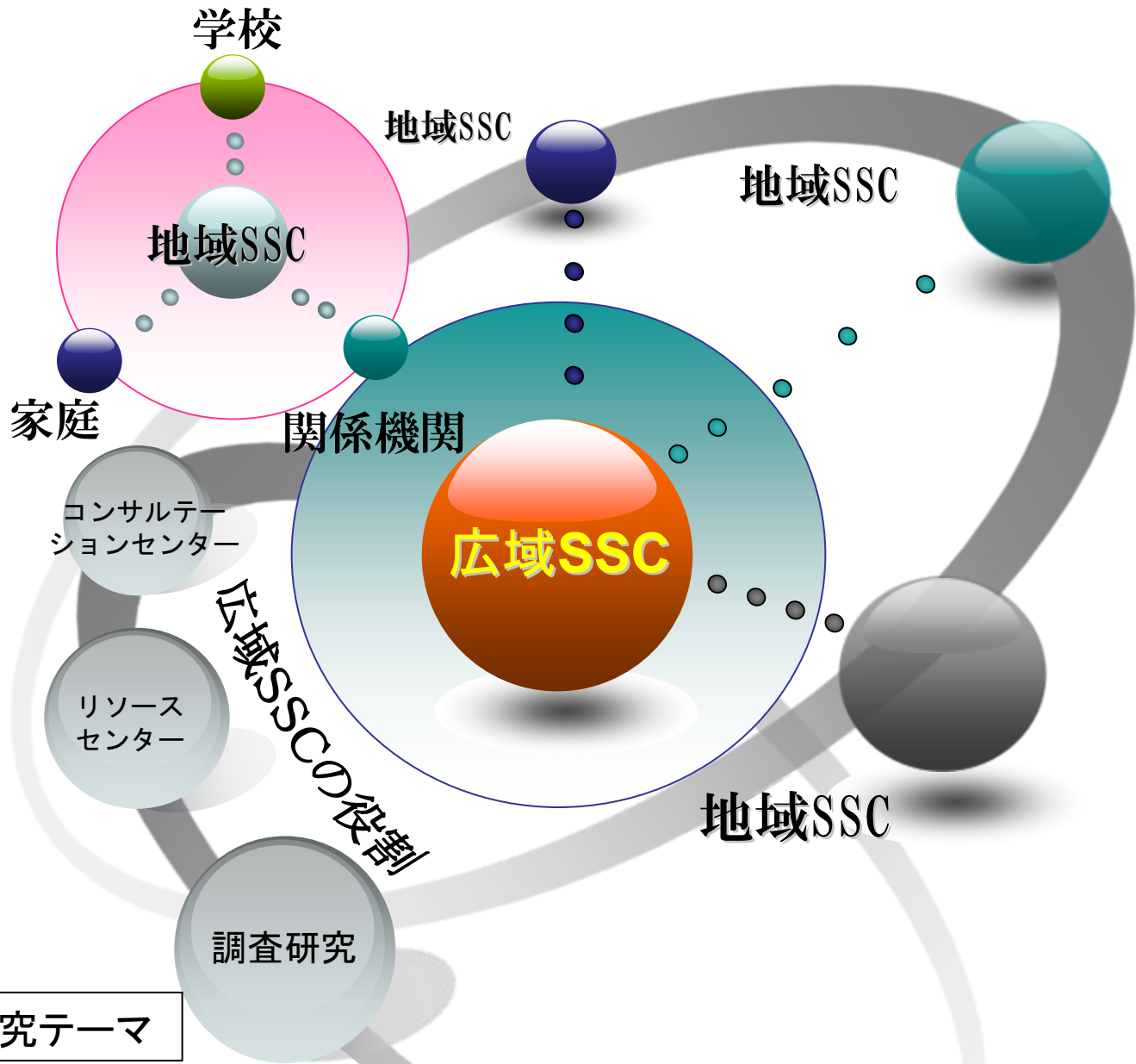
目 次

本共同研究の趣旨	1
いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートの導入	3
体験活動の充実のための評価の在り方	29
ボランティア等による訪問支援	49

岡山県総合教育センター

指導主事 渡辺 淳一
山崎 克磨
竹内 悦子

スクーリング・サポート・ネットワークにおける三つの取り組み—その意義と課題—



研究テーマ

1

いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートの導入—小・中学校，教育支援センター及び関係機関等の連携を通して—

2

体験活動充実のための評価の在り方

3

ボランティア等による訪問支援

スクーリング・サポート・ネットワークにおける三つの取り組み

—その意義と課題—

本共同研究の趣旨

不登校問題が憂慮すべき状況にあることを踏まえ、不登校児童生徒の早期発見・早期対応を始め、より一層きめ細かな支援を行うため、教員や教育支援センター（適応指導教室）（以下「教育支援センター」という。）指導員の研修、家庭への訪問による支援など、教育支援センター等を中心とした不登校対策に関する中核的機能（スクーリング・サポート・センター（以下「SSC」という。))を充実し、学校・家庭・関係機関が緊密に連携した地域ぐるみのサポート・ネットワークを整備するための「スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業（SSN）」を平成15年度から平成18年度まで行った。

岡山県教育センター（現岡山県総合教育センター）は、広域SSCとしてスクーリング・サポート・ネットワーク推進協議会を開催し、スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業評価検討会議の指導と各地域SSCの協力を得て、4年間に「広域SSCの役割及びネットワークの構築」「不登校児童生徒を支援する体験活動」「効果的な訪問支援」「教育支援センター指導員等に対する支援」などを主題とした調査研究を行った。その成果と課題は次のとおりである。

1 「広域SSCの役割及びネットワークの構築」

地域SSCが不登校児童生徒・保護者・学校に対して直接的な支援を行うのに対して、広域SSCは地域SSCにとって有益な情報の提供と専門的な見地からの助言を行う「リソースセンター」「コンサルテーションセンター」としての役割のあることを明確にした。その一方で、行動レベルでの連携をどのように展開するかが課題となった。

2 「不登校児童生徒を支援する体験活動」

平成15年度の広域SSC研究報告において、各地域SSCが行っている日常性のある体験活動と、青少年教育施設で行っている非日常的な体験活動とに共通した効果と独自の効果について指摘した。また、平成17年度には各地域SSCが行っている体験活動を収集し、プログラムの概要や児童生徒の参加を促す工夫についてまとめた実践報告集を作成した。これらを通して、体験活動を一層充実させるための評価の在り方が課題となった。

3 「効果的な訪問支援」

各地域SSCの実態を把握し、平成15年度に「指導員・ボランティアのための訪問支援の手引き」を作成し、平成16年度に「実践報告集」で各地域SSCの訪問支援の成果と課題をまとめ、訪問支援の在り方について研究を進めるとともに指導員・ボランティア等の啓発を図った。また、平成18年度には各地域SSCに心理臨床の専門家を派遣し、各地域SSCの実態に応じた支援を行った。そして、「改訂版 指導員・ボランティアのための訪問支援の手引き」を作成して各地域SSCにおける研修に寄与したものの、特にボランティアは研修ニーズが多岐に渡っており、臨床的視点に立った実践レベルでの訪問支援の在り方について言及することが課題となった。

4 「教育支援センター指導員等に対する支援」

これについては、広域SSCとして年間5回の研修会を現在も継続して行っている。指導員等がかかわっている事例について専門家の助言が得られる事例検討会を持つなど、不登校についての知見を一層深めるだけでなく、いじめや発達障害などについての研修も選択できるようにし、多様化する不登校への対応が可能となるように工夫しているところである。

本共同研究では、これまでの調査研究で課題となっていた「ネットワーク構築における行動連携」「体験活動充実のための評価」「ボランティア等による訪問支援」を主題として取り上げた。その趣旨は次のとおりである。

「ネットワーク構築における行動連携」

不登校児童生徒の早期発見・早期対応、不登校及びその長期化の未然防止という原点に立ち返ったとき、児童生徒を取り巻くネットワークはふだんの教育活動を通して構築され、その教育活動を展開することで行動連携が図れると考えることができる。しかし、そのためには小学校入学から中学校卒業までの9年間を見通し、小・中学校それぞれの役割を確認し合いながら児童生徒を育てていく姿勢が必要である。そこで、そのような教育活動になる可能性を内包する「ピアサポート」を一つの中学校区に導入し、小・中学校、教育支援センター及び関係機関等の連携を通してその意義と課題を探ることにした。

「体験活動充実のための評価」

不登校児童生徒の支援に体験活動が有効であることは経験的に感じられることである。しかし、より一層きめ細かな支援を行うためには、そうした主観的な評価だけでなく、体験活動が参加した児童生徒に及ぼす効果や指導内容・方法について、ある程度客観的に分析することが必要である。しかも、その評価が不登校児童生徒の自立支援だけでなく学校における不登校の未然防止にも役立つことが求められる。そこで、体験活動に参加した児童生徒の内面を数量的に把握できる評価システムを作成し、その活用方法を探ることにした。

「ボランティア等による訪問支援」

訪問支援に携わる人材には非専門家が多く、特に学生などのボランティアの場合、短期に訪問支援員が入れ替わる可能性もあり、臨床的な視点を持った研修は常時必要である。

そこで、実際に訪問支援を行う際に遭遇する様々な問題について幾つかの事例を基に臨床的な視座から検討し、訪問支援の意義と課題を明らかにするとともに、その成果が訪問支援に当たる指導員、ボランティア等の研修に役立つことをねらった。

これらの研究はスクーリング・サポート・ネットワークにおける広域SSCとしての研究という共通項はあるが、それぞれが単体として実践報告、調査研究、事例研究としての性質を有している。そこで、本共同研究は「スクーリング・サポート・ネットワークにおける三つの取り組み」を主題とし、三つの取り組みそれぞれについてその意義と課題を論じることにした。

共同研究としての論文の構成は次のようになっており、それぞれの中表紙に研究の概要を示してある。

- 1 いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートの導入 ―小・中学校、教育支援センター及び関係機関等の連携を通して―
- 2 体験活動充実のための評価の在り方
- 3 ボランティア等による訪問支援

いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートの導入

—小・中学校，教育支援センター及び関係機関等の連携を通して—

研究の概要

小・中学校，教育支援センター及び関係機関が行動レベルでの連携を図りながら，いじめや不登校を未然に防ぐことに効果のあるピアサポート・プログラムを中学校区に導入した。そして導入に向けてコアチームを結成し，ピアサポート・プログラムで培いたい能力や発達段階に即した学年ごとの評価の観点を作成した。それらを基に9年間を見通したピアサポート・プログラムを開発し実践を行った。この連携を通して，ピアサポートを導入する意義と課題について言及した。

キーワード

ピアサポート・プログラム，能力，評価，いじめ，不登校，連携，コーディネーター

	目	次
I	はじめに	(3)
II	研究の目的	(3)
III	ピアサポート・プログラム導入までの過程	(3)
1	コアチームの結成	(3)
(1)	各コーディネーターに求められる資質・技能の明確化	(4)
(2)	ピアサポート・プログラムの考え方	(5)
2	ピアサポート・プログラム作成の実際	(5)
(1)	本研究における培いたい能力	(6)
(2)	評価の観点の作成	(9)
(3)	9年間のピアサポート・プログラム	(9)
3	導入のための体制づくり	(12)
(1)	ピアサポートの教育的効果	(12)
(2)	A中学校区で取り組む意味	(12)
(3)	教育課程との整合	(12)
(4)	校内の研究推進委員会とコアチームとの連携	(12)
4	導入前の研修	(13)
IV	プログラムを基にした実践	(13)
1	分析方法	(13)
(1)	学級風土の変容	(14)
(2)	プログラムが児童生徒に及ぼした効果	(14)
2	小学校第6学年によるピアサポートの実践	(14)
(1)	実態と目的	(14)
(2)	活動の流れ	(14)
(3)	サポート活動	(16)
(4)	結果と考察	(16)
3	中学校第2学年によるピアサポートの実践	(17)
(1)	実態と目的	(17)
(2)	活動の流れ	(18)
(3)	サポート活動	(19)
(4)	結果と考察	(19)
4	教育支援センターに通室するA児へのかかわり	(20)
V	実践を振り返って	(21)
1	ピアサポート・プログラム導入における教育的意義	(21)
(1)	「コアチームの結成」について	(21)
(2)	「培いたい能力の選定」「評価の観点の作成」「ピアサポート・プログラムの作成」について	(21)
(3)	「導入のための体制づくり」「導入前の研修」について	(22)
2	ピアサポート・プログラム導入における課題	(22)
VI	おわりに	(24)
	資料	(26)

岡山県総合教育センター

指導主事 竹内 悦子

いじめや不登校を未然に防ぐための ピアサポートの導入

コアチームの
結成

役割の明確化

培いたい能力

個人的能力・社会的能力

評価の観点

発達段階に応じた観点

ピアサポート
プログラム

小・中学校9年間のプログラム

体制づくり

導入前
研修

実践

情報連携

から行動連携へ

いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートの導入

—小・中学校，教育支援センター及び関係機関等の連携を通して—

I はじめに

今日の学校現場では、いじめ、不登校、学級が機能しない状態、そして問題行動など、いわゆる学校不適応と呼ばれる現象が生徒指導上の課題となっている。こうした現象の背景に、対人関係の面での未熟さが関係しているというのは周知のことであり、その原因の一つとして、価値観や生活スタイルがますます多様化していく中で、他者との好ましい人間関係を持った経験が乏しいことが挙げられている。そのため、対人関係スキルを高めたり、社会性を育てたりするための方策が求められている。

そうした現状を踏まえ、広域SSC（岡山県総合教育センター）は、各地域SSC（各市町村教育委員会）や学校に対し、児童生徒の抱える様々な課題についての有益な情報を提供したり、専門的な助言をしたりする「リソースセンター」「コンサルテーションセンター」としての機能を果たしている。しかし、相互に連携して一体的な対応を行うこと、つまり行動レベルでの連携については十分できていない（平成18年度岡山県SSNのネットワーク会議にて）。特に、すべての児童生徒を対象とする未然防止を中心とした開発的な教育支援については、行動連携が十分ではないことが課題となっていた。

そこで本研究では、中学校区内の小・中学校の教職員と外部の関係機関とが行動レベルでの連携を図りながら、いじめや不登校を未然に防ぐことに効果のあるピアサポート・プログラムを学校教育の中に意図的、計画的に導入することを考えた。そして、実際に導入する際の学校、教育支援センター、地域SSC及び広域SSCの連携を通して、ピアサポートを導入する意義と課題について明らかにしたいと考えた。

II 研究の目的

小・中学校，教育支援センター及び関係機関等の連携を通して、いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートを中学校区に導入することの意義と課題を探る。

III ピアサポート・プログラム導入までの過程

ピアサポート・プログラムを中学校区に導入するに当たっては、次のような取り組みが必要であると考えた。すなわち「コアチームの結成」「ピアサポートで培いたい能力の選定」「評価の観点の作成」「9年間のピアサポート・プログラムの作成」「導入のための体制づくり」「導入前の研修」などである。次に述べるのはピアサポート・プログラム導入までの取り組みの過程である。

1 コアチームの結成

ピアサポート・プログラムを中学校区に導入していくためには、まず中学校区の教職員が教育的な効果を含めたピアサポートについての理解を深め、同じ地域に住む児童生徒の成長を共に育んでいこうとする協働意識が必要である。しかし、学校間、校種間の連携・協力や新しい教育方法を導入するためには、様々な困難が予想された。

そこで、中学校区内の小・中学校の教員及び地域SSCの指導主事や広域SSCの指導主事が

チームを組み（以下「コアチーム」という。）、ピアサポート・プログラムを中学校区に導入していくための推進役を担うことにした。コアチームがまず取り組んだことは、自分たちが学校や関係諸機関と連携を図っていくために、コーディネーターとしてどのような役割を担い、どのような能力や技能を発揮したらよいかを明確にすることであった。また、中学校区にピアサポート・プログラムを導入するには児童生徒の発達段階に応じた一貫したプログラムが必要である。そこで9年間を見通したピアサポート・プログラムを作成するために、中学校区の実態を把握するための手だてやピアサポートで培いたい能力及び評価の観点をコアチームで作成することにした。

(1) 各コーディネーターに求められる資質・技能の明確化

国立特殊教育総合研究所が2004年に報告した「特別支援教育コーディネーター実践ガイド」⁷⁾では、コーディネーターの校内や関係機関との連絡、調整及びネットワーク構築に必要な資質や技能について述べている。例えば、校内外の関係者から情報を集め、支援のための知恵や力を引き出し、チームワークを形成すること。関係者間をつなぎ、支援のためのネットワークを形成するためには、「情報収集・活用の技能」「交渉する力」「ファシリテーション技能」「人間関係を調整する力」が必要であること。そして、保護者や教員の心配なことに注意を傾け、その状況を把握し、支援につながる次のステップへ導くための力として、「カウンセリングの技能」や「アセスメントの力」が必要であることを挙げている。

学校や地域及び関係機関とのネットワークを構築し、行動連携をしていくにも、このような資質・技能を意識しながら連携を図っていくことが必要と考えた。そこで、この資質・技能を参考にしながら、各コーディネーターに必要な資質・技能を六つ挙げ、三つのカテゴリーで括った(表1)。具体的には、「他者とかかわる力・態度」として相手の思いに注意を向け、気持ちに寄り添ったかかわりをするなどの「カウンセリングの技能」,「プランニング力」として「アセスメント技能」「情報収集・整理・活用の技術」「プレゼンテーション力」,「マネジメント力」として「交渉する力」「調整する力」である。

今回の連携の中心的な役割を果たすコーディネーターは「学校や関係機関とをつなぐ人」「研究を推進していく立場の人」として定義した。実際の連携では、地域SSCの指導主事が管理職に対しピアサポート・プログラムを教育課程に位置付け組織として動いていくための交渉・連絡・調整を行った。次に、広域SSCの指導主事はピアサポートに関する専門的な指導及び助言を行い、研究全体のコーディネートをしていくなど学校に直接的にかかわっていった。そして、校内研究の中心となってピアサポートを推進

表1 連携システムを構築する際のコーディネーターの資質・技能の具体

	資質・技能	コーディネーターとしての姿	資質・技能の具体化
他者とかかわる力・態度	カウンセリングの技能	「受容する・共感する」	○教育相談の考え方や態度を身に付けることで、同僚の思いに注意を向け、気持ちに寄り添ったかかわりすることができる。
	アセスメント技能	「探る・見定める」	○学校の実情や教職員のニーズについての情報を集め、今後必要と思われる内容についての見通しを持ち、具体的な支援の在り方を探ることができる。
		情報収集・整理・活用の技術	「集める」
プランニング力	プレゼンテーション力	「計画する・提案する」	○今後必要と思われる内容について具体的な取り組みや校内研修等を提案することができる。
	マネジメント力	交渉する力	「働き掛ける・行動する」
		調整する力	「つなぐ」

していく役割を各学校の研究推進委員が担うなど、各々の役割を明確にした。連携を進めていく際の力については、どの立場のコーディネーターも「他者とかかわる力・態度」「プランニング力」「マネジメント力」を大切にしながら、特に地域SSCは「マネジメント力」を、広域SSCは「プランニング力」を意識しながら学校を支援した。

(2) ピアサポート・プログラムの考え方

そもそもピアサポート・プログラムの導入を着想したのは、これまでの心理教育的方法では指導者が設定した課題やスキルについて学習するスタイルが多く、日常遭遇する様々な課題に直接対応することが少なかったからである。しかし、ピアサポート・プログラムでは学校生活を含む児童生徒の日常生活でサポート活動を行い、その結果（成功も失敗も含めて）についてスーパーヴィジョンを受けることから、個々の実態に応じて課題遂行を積み上げていくことが可能である。これにより、児童生徒の対人関係スキルや社会性等の心理発達をより実践レベル、生活レベルで促進することが可能になり、互いに支え合おうとする活動が思いやりのある集団風土を生み、それがいじめや不登校を未然に防ぐことになると考えて中学校区にピアサポートを導入することにした。そして、中学校区の実態に即したピアサポート・プログラムを次のような考えで作成した。

ア 一次的援助サービスとして

石隈、田村（2003）は、「教師の児童生徒に対する援助には、一次的援助サービス、二次的援助サービス及び三次的援助サービスの三つの段階がある」と述べている。一次的援助サービスは「すべての子ども」の援助ニーズに応じるものであり、学校生活への適応や友達をつくるスキルの開発など開発的、予防的な活動である。また、二次的援助サービスは登校しぶりや学習意欲の低下など配慮を要する「一部の子ども」の援助ニーズに応じるものである。そして、三次的援助サービスは不登校やいじめ並びに発達障害など特別に個別の援助を必要とする「特定の子ども」に対する援助サービスである（図1）。

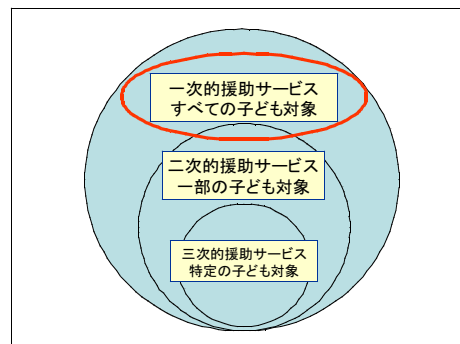


図1 三段階の心理教育的援助サービス
学校心理士認定委員会，2002より改変

今回のピアサポート・プログラムは、いじめや不登校を未然に防ぐために一次的援助サービスとしてすべての児童生徒を対象に開発する。

イ 教育活動に位置付ける

中野（2006）は、「痛んでしまった子どもたちの『こころ』を癒すことよりも、不安や悩みの発生源となっているかもしれない『分からない授業』や『いじめ』をはじめとする環境側の不愉快な出来事を組織的に改善して、『こころ』の痛んだ子どもをつくらないようにする方が、より効果的ではないでしょうか。」¹⁾と述べ、教育モデルに基づくピアサポート・プログラムを提唱している。

今回のピアサポート・プログラムは、ピアサポート・プログラムを教育活動に位置付け機能させる。そのことにより、児童生徒の所属するコミュニティとしての学校を楽しい場所、人格と個性を相互に尊重し合う場にする。

2 ピアサポート・プログラム作成の実際

いじめや不登校の起きない学級づくりをしていくためには、人とかかわる際の基本的なルールやマナー及び相手を傷付けずに自分の意見を主張するスキルなどを身に付け、そうしたスキルを活かせる場を意図的、計画的に設定し、小学校の低学年から社会性や対人関係能力を段階的に系統立てて育てていくことが先決である。そこで、共通のテーマの下、中学校区の教職員と教育支援センター及び関係機関が連携を図りながら、児童生徒の育ちを支援していくための9年間を見

通したピアサポート・プログラムを作成することにした。ピアサポート・プログラムでは教育課程上の位置付けなど実施の枠組みを決定した後、サポート活動に必要なスキルを身に付けるために様々な「トレーニング」を行い、どのようなサポート活動を行うかを一人一人が「プランニング」をする。そして、実際に「サポート活動」を行った後、実施したプログラムが効果があったかを評価していく。また、「個人プランニング」や「サポート活動」については、教師からのスーパーヴィジョンを丁寧に行う。この「トレーニング」「プランニング」「サポート活動」及び教師からのスーパーヴィジョンまでの一連の活動をまとめてピアサポート・プログラムという（図2）。

作成に当たっては、まず教師から見た児童生徒の人間的能力に関するアンケートを実施し、その結果の分析をする。そして本研究におけるピアサポート・プログラムで培いたい能力や発達段階に即した学年ごとの評価の観点を作成する。最後に学年ごとの評価の観点を参考にしながら児童生徒の発達段階や実態及び学校の風土に合ったピアサポート・プログラムに練り上げていく。

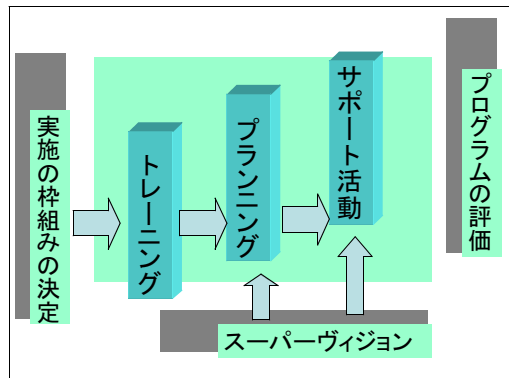


図2 ピアサポート・プログラムの構造 (栗原, 2006) 改変

(1) 本研究における培いたい能力

本研究におけるピアサポート・プログラムで児童生徒に培いたい能力については、主に中野（2006）に拠った。中野によれば、ピアサポートで培う能力は「人間的能力」であり、それは自己認識や自己開発のための能力など個人的スキルの集合である「個人的能力」と、他者の意図や感情を考慮して適切に振る舞う能力など社会的スキルの集合である「社会的能力」の和である。個人的能力は自分を大切にできる能力、社会的能力は周りの人を大切にできる能力とそれぞれ換言することができる。

この「人間的能力」が、ある中学校区（以下「A中学校区」という。）の児童生徒にどの程度身に付いているかを把握するために、中野と共同でピアサポートのプロジェクト研究を行った千葉県教育委員会作成のアンケート¹⁾を使用した。このアンケートは教師から見た児童生徒の「人間的能力」を把握するもので、A中学校区の教師の回答は図3のような結果であった。相対的にどの力も十分育っていると感じている教師は少なく、特に児童についてはセルフ・コントロールする力や対人関係問題解決能力が、生徒についてはセルフ・コントロールや自己学習能力及び対人関係問題解決能力が十分身に付いていないと感じている。このことから、A中学校区の教師が培いたい（児童生徒に十分身に付いていない）と認識している能力は、中野がピアサポートで培う能力として挙げているものとほぼ一致すると判断できた。

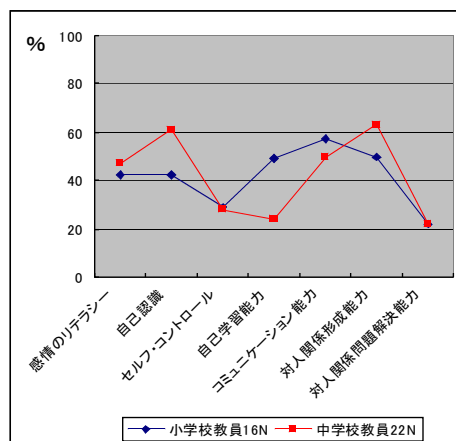


図3 A中学校区の教師から見た児童生徒の人間的能力

そこで、この結果を基にコアチームで更に検討を重ね、A中学校区の児童生徒に培いたい能力を最終的に表2のように決定した。すなわち、個人的能力としては「感情のリテラシー」「自己認識」「セルフ・コントロール」「自己学習能力」の4カテゴリー計六つの能力を、社会的能力としては「コミュニケーション能力」「対人関係形成能力」「対人関係問題解決能力」の3カテゴリー計八つの能力をそれぞれ当てはめ、合計14の能力をA中学校区の児童生徒に培いたい力とした。そして、14の能力それぞれの具体化を示した。

表2 ピアサポートで培う能力の具体化及び発達段階に即した学年ごとの評価の観点

能力のカテゴリー	培いたい能力	能力の具体化	内容に即した評価の観点			
			小(低学年)	小(中学年)	小(高学年)	中学校
感情のリテラシー	感情を認知する力	・自分の感情に気付くことができる	様々な感情があることに気付くことができる	自分の感情に気付くことができる	自分の感情に気付くことができる	自分の感情に気付くことができる
	感情を表現する力	・自分の感情を言葉等で表現することができる	様々な感情を色や形、絵等で表現することができる	自分の感情を色や形、絵等で表現することができる	自分の感情を言葉で表現することができる	自分の感情を言葉で表現することができる
自己認識	自己を理解する力	・自己を知ることができる	自分の好きなものや興味があることなどに気付くことができる	他者とのかわりの中で今まで気付かなかった自分に気付くことができる	他者とのかわりの中で今まで気付かなかった自分を知らることができる	他者とのかわりの中で今まで気付かなかった自分を知らることができる
	自己を認知する力	・自己を受け入れることができる	自分の好きなところを見付けることができる	自分の好きなところを見付け言葉で表現することができる	他者と比較した自分ではなく、ありのままの自分を受け入れることができる	他者と比較した自分ではなく、ありのままの自分を受け入れることができる
セルフ・コントロール	自己の感情(怒りや衝動等)をコントロールする力	・自分の感情に気づき行動を調節することができる ・自分にあった目標を設定することができる ・自分で判断し決定することができる	様々な感情があることに気付くことができる	様々な感情に気づき、感情に関する言葉を増やすことができる	怒りや衝動の感情をコントロールする方法を理解し、自分の感情をコントロールすることができる	怒りや衝動の感情をコントロールする方法を理解し、自分の感情をコントロールすることができる
自己学習能力	創造する力	・新しいアイデアを考えることができる ・ステップアップする方法を考えることができる	なりたい自分を想像する ことができる	自分ができることと、もう少し努力することとを整理することができる	どんなことをがんばればより理想の自分に近づけるか具体的な目標を立てることができる	どんなことをがんばればより理想の自分に近づけるか具体的な目標を立てることができる
個人的能力・自分を大切にしている						

		内容に即した評価の観点			
		能力の具体化			
		内容に即した評価の観点			
能力のカテゴリー	培いたい能力	小(低学年)	小(中学年)	小(高学年)	中学校
コミュニケーション能力	聞く・話す力	その場にふさわしいあいさつや自己紹介をすることができる 自分の考えや気持ちを話することができる 相手の考えや気持ちを聞くことができる	その場にふさわしいあいさつや自己紹介の仕方を知ることができる 理解し、日常場面で活用することができる	自分の考えや気持ちを話したり相手の考えや気持ちを聞いたりすることができる	相手の気持ちを大事にしなから自分の考えや気持ちを話したり、相手の考えや気持ちを受け止めたうえでの聞き方ができる
対人関係形成能力	他者を理解する力	周りの友達のことを知ることができる 自分と周りの人の違いを認めることができる	相手のことを知ることができる 質問をすることができる	自分と周りの人との違いを認めることができる	自分と周りの人との違いを認め、受け入れることができる
	社会に適應する力	自分の集団に、新しい仲間を招き入れることができる 初めての場所や新しく出会った人に慣れることができる 初めての場所で、人に話しかけることができる 仲良くなった人と、関係を維持することができる みんなと力を合わせて物事をやり遂げることができる	初めての場所や新しく出かけた人に慣れることができる なごむこと、仲良くなること、関係を維持することができる 学校やクラスのルールを守ること、理解し守ろうとすることができる	学校やクラスのルールを守ること、理解し守ろうとすることができる	学校や社会のルールを守るために、自分がすべき役割を理解し、行動に移すことができる
対人関係問題解決能力	頼む力	周りの人に支援やアドバイスを求めることができる	困ったときに他の人に支援を求めることができる	頼み事の理由と、相手にどうしてほしいかを述べ、頼むことができる	頼み事の理由と、相手にどうしてほしいかを述べ、聞き入れてもらったときの自分の気持ちを伝えることができる
	断る力	自分が嫌だと思うことを断ることができる	断るときに謝罪すること 理由を述べることができる	断るときに謝罪し、断る理由を述べ、断りを表明することができる	断るときに謝罪し、断る理由を述べ、断りを表明することができる 相手の気持ちを大事にし、ながら自分の考えや意見をはっきり伝えることができる
	主張する力	自分の考えや意見を伝えることができる 問題を解決する方法を考えることができる 周りの人の立場を考えて解決に導くことができる	自分の考えや意見を伝えることができる 何に困っているのか尋ねることができる	相手の気持ちも大事にし、ながら自分の考えや意見を伝えることができる 解決すべき問題を明確にし、解決策をできるだけたくさん考えることができる	相手の気持ちも大事にし、ながら自分の考えや意見を伝えることができる 解決すべき問題を明確にし、解決策をできるだけたくさん考えることができる 解決策を決め、順番を決めて実行することができる

社会的能力・周りの人を大切にすること

(2) 評価の観点の作成

A中学校区の児童生徒に培いたい14の能力を決定したものの、それらの能力が発達段階に応じて一層明確なものとなるには発達段階別の評価の観点が必要である。そこで、各能力の評価の観点を四つの発達段階ごとに作成し表2に付した。作成に当たっては、コアチームで作成した原案を各小・中学校の研究推進委員会に提案し、その後、各小・中学校の校内での研究部会で加筆修正した内容を全職員で確認するという過程を経た。

この評価の観点を活用することで指導者が活動内容だけに関心を奪われることがなくなり、授業の目当てや評価の観点を考える際にも参考になる。また、能力の形成状況を把握することで教師からの的確な評価を児童生徒にフィードバックできるとともに、児童生徒の相互評価及び自己評価をも可能となって能力の定着を促進できる。

(3) 9年間のピアサポート・プログラム

ア 教育課程の位置付け

教育課程に位置付けるに当たっては、導入期であるので現在既に行っている児童生徒会活動の行事や生活科及び総合的な学習の時間の中で取り組む「他者との交流活動」や「体験活動」をサポート活動とし、異校種・異学年交流のうち児童生徒が主体的に取り組める場面を選定した。異校種・異学年での交流の方が、児童生徒が本来持っている援助的性向をより生かせるとともに、異校種・異学年の教師からの支援やアドバイスを得ることで、より被援助者に応じた援助が期待できるからである。小学校では、今までにも縦割り班による異学年交流や1年生を迎える会などの児童会主催の様々な行事及び運動会などで、高学年が低・中学年の世話をする活動を取り入れている。また、中学校においても生徒会が中心となって実施している行事や職場体験、地域の方がボランティアとして入るゲストティーチャーとの交流活動をしている。そうした既存の活動を、サポート活動の場としながら進めていくことにした。

イ トレーニングの方法

トレーニングは各教科、学級活動などの時間の中でそれぞれのねらいに応じて実施する。具体的には、構成的グループエンカウンター（以下「SGE」という。）、ソーシャルスキル教育（以下「SSE」という。）、グループワークトレーニング（以下「GWT」という。）、アンガーマネジメント（以下「AM」という。）を含むストレスマネジメント（以下「SM」という。）などの心理教育的な方法を用いる。

SGE、GWTがねらいとすることは、心理発達を促す課題を行うことを通して心と心の触れ合いを深め、自己の成長（自己理解、自己受容等）を図ったり、人間関係をよくしたり（他者理解、信頼体験等）することである。また、SSEではあいさつの仕方など良好な人間関係をつくり、保つための知識と具体的な技術とコツを演習等を通して学ぶ。そして、AM、SMでは怒りやストレスについて理解し対処方法を学ぶ。

2(1)で述べたA中学校区の児童生徒に培いたい能力に照らして考えてみると、例えば「感情のリテラシー」（「感情を認知する力」と「感情を表現する力」）を身に付けるトレーニングとしてAMを用いることができる。また、「問題解決能力」（「頼む力」「断る力」「主張する力」「葛藤場面を解決する力」）を身に付けるために、中学校ではロールプレイングを用いて葛藤場面を疑似体験したり、小学校ではGWTを用いて「主張する力」を練習したりすることができる。

ウ ピアサポート・プログラムの作成

9年間を見通したピアサポート・プログラムを作成する際に、各学年でサポート活動として取り組めそうな既存の場を挙げ、そのために必要なトレーニングを考えていった。各部会の検討を経て実施したものが表3である。この表には、実際にサポート活動を展開した10月以降の内容を記しており、各学年のサポート活動とそのためのトレーニングの内容及び各トレーニングで培いたい能力を挙げている。

表3 9年間を見通したピアサポート・プログラム

学年	10月	11月	12月	1月	2月	3月	児童生徒会活動
第1学年	サポート活動	◆むかしあそびで なかよくあそぼう					◆縦割り給食 学期1回 交流学年の学級単位で 交流給食
	トレーニング	ア 自己紹介をしよう (聞く・話す力) イ 上手な聞き方 (聞く・話す力) ウ 質問しよう (他者を理解する力) エ 仲間の嬉しい方 (社会に適応する力) オ ふわふわ言葉を見付けよう (社会に適応する力)					
第2学年	サポート活動	◆2年生まつりをせいこうさせよう					
	トレーニング	ア 成長じゃんけん (自己を理解する力・他者を理解する力) イ お店屋さん (社会に適応する力) ウ 上手な聞き方 (聞く・話す力) エ あたたかい言葉かけ (社会に適応する力)					
第3学年	サポート活動	◆3年生マーケットを開こう！					
	トレーニング	ア 上手な聞き方 (聞く・話す力) イ 質問しよう (他者を理解する力)					
第4学年	サポート活動	◆住みよい町づくり&〇〇焼					
	トレーニング	ア 自己紹介 (聞く・話す力) イ 上手な聞き方 (聞く・話す力) ウ 質問しよう (他者を理解する力)					
第5学年	サポート活動	◆めざせ！お米はかせ					◆ふねあい遊び 毎月 第3木曜日 1・6年の縦割り班 (計画・進行) 4月～12月 6年生
	トレーニング	ア 自己紹介 (聞く・話す力) イ 上手な聞き方 (聞く・話す力) ウ 質問しよう (他者を理解する力)					
第6学年	サポート活動	◆みんなで作ろう 修学旅行					◆お世話になったすべての人に感謝の気持ちを伝えよう
	トレーニング	ア 何でもバスケット (自己を理解する力・他者を理解する力) イ 探偵ごっこ (他者を理解する力) ウ ハズルをしましょう (他者を理解する力) エ なまの玉島 (社会に適応する力・主張する力)					

	◆合唱コンクールに向けて	◆高校訪問	◆職場訪問	◆自治隊活動	
第1学年	◆サポート活動 トレーニング ア ふわふわことばとチクタクことば 〈社会に通知する力〉 イ むしむしくん〈社会に適応する力〉	◆合唱コンクールに向けて ア エゴグラム〈自分を理解する能力〉 イ ロールプレイング〈聞く・話す力〉 ウ いじめと犯罪〈問題解決能力〉	◆合唱コンクールに向けて ア エゴグラム〈自分を理解する力〉 イ ロールプレイング〈聞く・話す力〉 ウ いじめと犯罪〈問題解決能力〉	◆職場訪問 ア ロールプレイング〈聞く・話す力〉	◆自治隊活動 ア いじめのSST 〈問題解決能力〉
第2学年	◆サポート活動 トレーニング ア 君はどこかでヒーロー 〈自分を理解する能力・他者を理解する力〉	◆チャレンジワーク14	◆修学旅行に向けて ア 私たちの先生〈社会に適応する力〉 イ よいところ探し〈他者を理解する力〉 ウ グループワークトレーニング〈社会に適応する力〉	◆自治隊活動 心を癒くトイレ清掃 (月1回)	
第3学年	◆サポート活動 トレーニング ア サバイバル 〈社会に通知する力〉	◆高校進学・就職に向けて ◆000まつり ア エゴグラム〈自分を理解する力〉 イ 友達ピンゴ (他者を理解する力)	◆卒業を前に ア 別々の花束〈感情を表現する力〉 イ 10年後の私〈創造する力〉	◆自治隊活動 心を癒くトイレ清掃 (月1回)	



図4 1年生をサポート (A小まつり)



図7 1年生への学習支援 (むかし遊び)



図5 1年生をサポート (ふれあい遊び)



図8 1年生への学習支援 (むかし遊び)



図6 チャレンジワーク (保育園へ)



図9 チャレンジワーク (小学校へ学習支援)

3 導入のための体制づくり

コアチームで検討してピアサポート・プログラムを作成したが、これを実際に児童生徒に指導するのはA中学校区の教師である。ピアサポート・プログラムの導入は初めてのことで、導入に当たっては受入れ側の体制づくりが欠かせない。そこで、コアチームが管理職に事前に依頼して、小・中合同の研修会を実現した。コアチームが教師に伝えた内容は次のとおりである。

(1) ピアサポートの教育的効果

まず、ピアサポートが学校教育に導入されてきた歴史と一般的プログラムの概要を説明した。次に、A市内の不登校やいじめに関する現状と、A中学校区内の教師アンケート及びA中学校区の児童生徒のソーシャルスキルの状況を知らせ、そのような実態のある校区での実践例を紹介するとともに、ピアサポート・プログラムの導入で児童生徒の人間的能力の向上が期待できることを資料を用いて説明した。

(2) A中学校区で取り組む意味

A中学校区に属する幾つかの小中学校間で児童の人間的能力の育成度に差があったのでは、A中学校入学後の指導の積み上げが図りにくく、9年間の系統性に欠けてしまう。そこで、「みんなで、学校や地域を子どもたちの社会性を育てる場にしよう」という共通理解を図った。

(3) 教育課程との整合

ピアサポート・プログラムは既存の教育課程を変更することなく、教科領域等それぞれのねらいを達成する中で実践できることを説明した。例えば、トレーニングは学級活動や総合的な学習の時間のねらいに合ったものをそれぞれの時間の中で実施すること、既に計画されている行事、生活科及び総合的な学習の時間などの中で行われる交流活動や体験活動をサポート活動の場とすることなどである。具体例として総合的な学習の時間の単元構想を示し、実践が学級活動や教科等との関連を持っていることを説明した。そして、コアチームで作成した研究の年間計画を示し、今後の取り組みの見通しが持てるようにした。

(4) 校内の研究推進委員会とコアチームとの連携

導入を推進するためにはコーディネーターの他にリーダーシップを発揮する推進役が必要である。そこで、生徒指導主事や養護教諭等、全体を把握できる人材を含んだ校内研究推進委員会を置くことと、地域SSC、広域SSC及び大学等のネットワークを活用することを推奨した。

合同研修会ではこれらの説明をした後にピアサポートプログラムの一部を体験する演習を行い、実践に必要な共通理解を図った。そのときの様子が図10、図11である。



図10 SGE「自己紹介」の一場面



図11 SSE「上手な断り方」の一場面

なお、この合同研修会におけるコアチーム成員の役割分担は次のとおりである。

- ・地域SSCの指導主事：合同研修会実施についての管理職に対する説明と依頼及び学校間の連絡調整
- ・広域SSCの指導主事：収集したデータの分析，プレゼンテーション
- ・研究推進委員：各担任に対するアンケートの実施依頼，会場準備，司会進行，合同研修会後の校内研究推進委員会のコーディネート

4 導入前の研修

合同研修会の後，ピアサポート・プログラムを進めていく上で必要な資料や指導案に関する事など，学校のニーズに応じて広域SSCの指導主事による支援を開始した。A小学校では月に2回全体会と各部会の校内研修を実施し，研究を進めていく上での留意点について協議したり実際のトレーニングやサポート活動について演習したりした。そして，導入前にモデル授業として研究授業を行った（図12）。これには地域SSCや広域SSCの指導主事も参加し，全体会の運営等は各学校の研究推進委員が中心となって行った。授業後の全体研修では，トレーニングの進め方などについて協議をし，全職員で共通理解する場を持った。



図12 研究授業「GWT」の風景

また，A中学校では人間関係づくりやそれに伴う教育相談についての研修に力を入れ，計画に沿って校内研修を重ねた（表4）。

表4 A中学校校内研修計画表

月	日	研修内容
4	4	生徒指導の基本的な考え方・生徒理解のための教育相談
4	10	KJ法により現れた本校生徒の問題点への対応 リフレーミング，SWOT分析
5	30	教育相談についてのワークショップ，ロールプレイング
7	19	聞き方・話し方演習
8	1	ピアサポート合同研修会（A小学校にて）
8	20	ピアサポート合同研修会（A小学校にて）SGE・SSE演習
9	26	ピアサポートについて SGEのエクササイズ演習
10	10	グループワークトレーニング演習 Q-Uアンケートの読み取り方について
1	8	定期教育相談に活かせるカウンセリング技法
2	6	いじめ問題についてのケース会議

IV プログラムを基にした実践

作成したプログラムを基に各小・中学校で実践をした。ここでは，小学校第6学年による実践と中学校第2学年による実践及び教育支援センターに通室しているA児へのかかわりについて紹介し，それぞれの実践の成果と課題について分析し考察をする。

1 分析方法

(1) 学級風土の変容

Q-U学級満足度調査を実践前後に行い検討する。Q-U学級満足度調査は信頼性と妥当性が保障され標準化された検査であり、「学校生活意欲尺度」と「学級満足度尺度」の二つから成る。「学校生活意欲尺度」では、児童生徒一人一人について友人や学級との関係、学習意欲などの面で児童生徒がどのような考えを持っているかを知ることができる。「学級満足度尺度」では、児童生徒一人一人について学級に居場所があるか、いじめなどの侵害行為を受けていないかなどを調べることができ、不登校や学級崩壊を防ぐ方策を得ることができる。河村(2007)が「子どもたちの不適応は、本人だけの問題ではなく、環境要因である学級集団との関係性が大きい」²⁾と述べていることから、本研究では「学級満足度尺度」を使い、児童生徒の「承認感」「被侵害感」を調査し学級風土の変容をみていく。

(2) プログラムが児童生徒に及ぼした効果

ピアサポート・トレーニング時やピアサポート活動時の児童生徒の振り返り及び教師の観察から、プログラムの内容の妥当性について分析をする。

2 小学校第6学年によるピアサポートの実践

ここに紹介するのは、ピアサポート・プログラムの二つ目のユニット「みんなに伝えよう！世界の中の〇〇っ子」(p.〇の表3)を実施した2学級のうちの1学級の実践記録である。

(1) 実態と目的

児童数38名。6年生として半年を過ごし、運動会や修学旅行などの大きな行事を終え、小学校最後の一年間を悔いのないよう過ごしていこうという気持ちが徐々に行動として見えてきている。1年生に対しては優しく接したり、学校行事では一人一人のよさを生かして一生懸命取り組んだりする姿が見られるようになった。しかし、相手の気持ちを受け入れられず、自分の気持ちをうまく伝えきれないがための小さなトラブルが時折見られ、お互いのよさを認め合い支え合っていこうとする風土が育っているとはいえない。

本単元実践前の9月下旬に行ったQ-U学級満足度調査では、侵害行為認知群が3名(8%)、非承認群が19名(50%)、学級不満足群は10名(26%)、その内2名が要支援群であり、学級生活満足群に入る児童が6名(16%)にとどまっている。

本単元では、総合的な学習を中心に学級活動などに関連付けてピアサポート・プログラムに取り組む。プログラムの実施を通して、ピアサポートで培いたい能力のうち「聞く・話す力」「社会に適応する力」「自己の感情をコントロールする力」を育てていきたいと考えている。トレーニングでは、学級活動の時間に1年生に対する接し方を見直し、相手の気持ちを考えた聞き方や話し方を身に付けたり、自分の感情について理解したりする授業を行う。そして、身に付けたスキルをピアサポート活動の場で生かしていく。その活動を通して人と触れ合うことの心地よさや今まで気付かなかった相手のよさに気付いていくとともに、「自分もだれかの役に立っている」「認めてもらった」という自己有用感を高めていくことを目標としていきたい。

(2) 活動の流れ

本単元は、11月から12月にかけて、総合的な学習の時間を中心に教科、学級活動と関連を持たせ、ピアサポート・プログラムとして取り組んだ「ぼくらの足跡を残そう」の中の二つ目のユニット「みんなに伝えよう！世界の中の〇〇っ子」である。図13の単元構想図は教科等との関連を含めた単元構想であることを示している。伝統的に続いている「A小まつり」という大きな行事を活用し、交流活動の場をサポート活動の場ととらえた。展開する上で必要となる知識やスキル向上のために4回のトレーニングを意図的、計画的に行った(表5)。具体的には、まず1年生の気持ちをしっかり受け止めた聞き方ができるように「上手な聞き方」を行い、次に1年生にもよく分かるような話し方を身に付けるために「分かりやすく話す」を行った。さらに感情をコントロールしにくい実態があるため、「A小まつり」で1年生と見て回っている場面を想定し、自

分の怒りの感情を視覚的に温度でとらえさせる「怒りの温度計」を行い、最後はどのような言葉を1年生にかけたら安心して過ごすことができるかを「あたたかい言葉かけ」でロールプレイングをしながらトレーニングをした。トレーニング実施後、一人一人が活動に向けてのプランニングをした。その際、活動のイメージができていない児童や、どのような目当てを立てたらよいか戸惑っている児童には教師が個別に当たり、スーパーヴィジョンを行った。また、サポート活動においては、援助活動が思うように進まない児童や活動後に自分の援助の仕方に自信を無くしている児童に対して時間をとって丁寧なスーパーヴィジョンを行った。

(二つ目のユニット)

月	10	11	12	1	2	3
単元の流れ	修学旅行 みんなで行こう	修学旅行	世界の○○○の みんなに伝えよう (A小まつり)	お世話になったすべ ちを伝えよう ての人に感謝の気持	学習発表会	行事 学年集会(親子) 卒業式

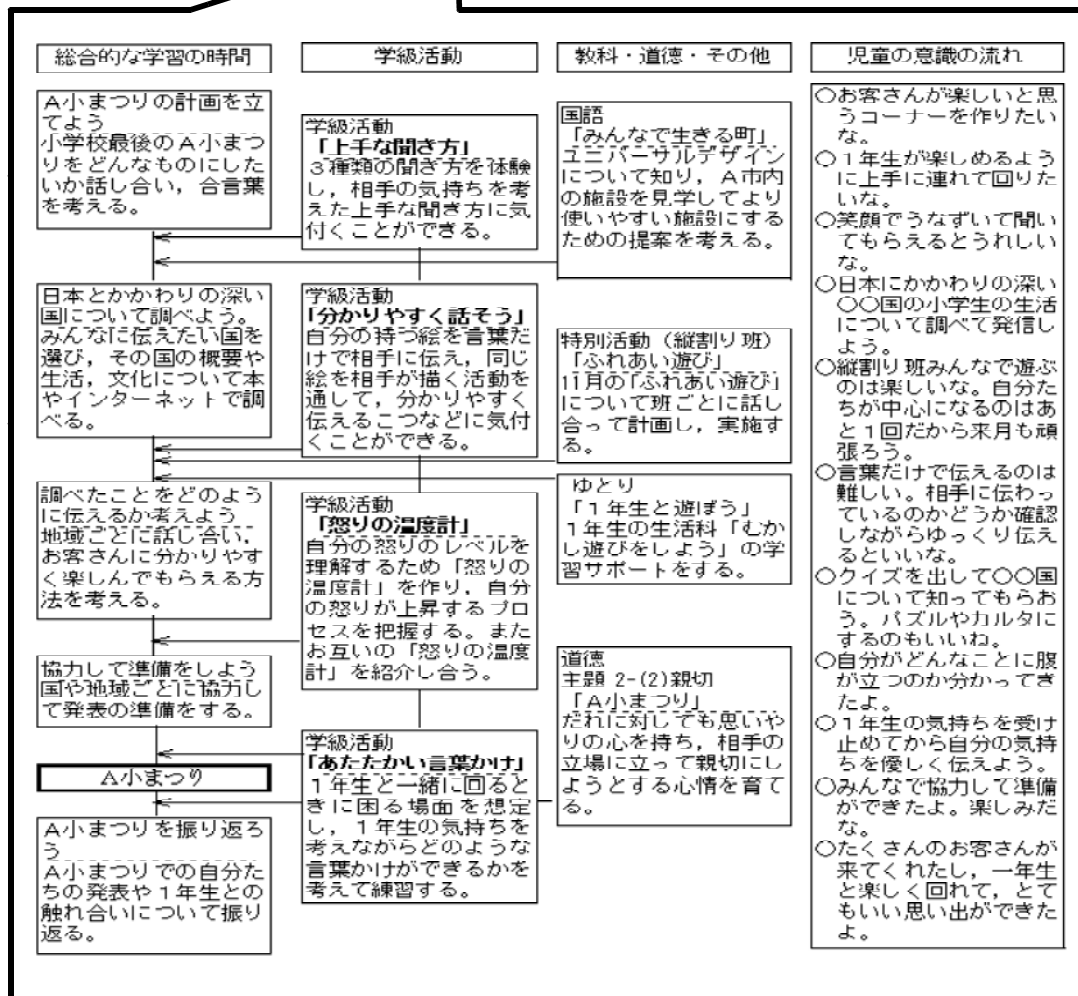


図13 単元構想「ぼくらの足跡を残そう」

表5 トレーニング

	題材	目当て	内容	児童の振り返り
第1時	「上手な聞き方」	3種類の聞き方を体験し、相手の気持ちを考えた上手な聞き方に気付くことができる。	テーマを設定し、顔の表情やうなずきをしないで聞く聞き方を30秒、言葉はなしで、顔の表情やうなずきだけをやる聞き方を1分、言葉も顔の表情やうなずきも入れた聞き方を1分30秒という3種類の聞き方を行う。	○背中を向けたり、無表情で聞くとむっときた。○視線を合わせるのが大切だと思う。○よく目を見てあいづちを打って話してあげると1年生はうれしいと思う。○体を向けなかったり、聞いているそぶりを見せてくれないと話しづらかった。○1年生の方を見て、最後まで話を聞いてあげたいと思う。○言葉遣いも優しくしようと思う。○相手の目を見てうなずいたり、言葉を返したりすることが大切だと思った。
第2時	「分かりやすく話す」	双方向のコミュニケーションの大切さに気付くことができる。	一枚の絵を相手に見せないで、相手に同じ絵が描けるように説明する。一回目は相手は質問できない。二回目は、説明に対し、聞き手は質問をすることができる。	○言葉だけで説明するのは難しかった。○説明するときは相手が理解できたのを確かめてから言ったらいいと思った。○分かりやすい説明でよかった。○言ったままを書いてくれたのでうまくいったし、うれしかった。○相手をきちんと見てできた。
第3時	「怒りの温度計」	自分の怒りの特徴を知ることができるとともに、人によって怒りの特徴が違うことを知ることができる。	「A小まつり」で1年生を案内している場面を作成し(資料1)、その場面について、自分の怒りの温度を数値化した後、グループで振り返りをする。	○人によって、怒りの温度が違うことに驚いた。○自分は、腹が立ったら黙ってしまう特徴があることが分かった。○腹が立って、その怒りを相手(1年生)にぶつけても、相手を傷付けたり、自分もいやな気持ちになったりすることに気付いた。
第4時	「あたたかい言葉かけ」	自分の発する言葉が、相手にどのような影響を与えるかに気付く、「褒める」「励ます」「心配する」「感謝する」などの優しい言葉かけを状況に応じてすることができる。	「A小まつり」で実際に1年生を案内している場面をシナリオにし、ロールプレイングを行う。	○劇を通して1年生にどんな言葉をかければよいか分かった。優しく接するように頑張ろうと思う。○相手の気持ちと自分の気持ちを一緒に言えばよいのが分かった。○自分が1年生のときの6年生の気持ちがとても分かった気がした。○1年生の意見や気持ちもしっかり聞いて、行けないときはちゃんと理由を伝えてあげたい。○これからも下級生だけでなく他の人にもあたたかい言葉かけを使ってみよう。○今日習ったあたたかい言葉かけを祭りのときだけでなくふだんから使っていこうと思った。

(3) サポート活動

A小まつりでは、6年生の児童は朝から大変張り切っていた。前半・後半に分かれ、前半組が自分たちの店を運営している間、後半組が1年生を案内した。6年生の児童たちは「A小まつり」が初めての1年生に、決まった時間の中で行きたいお店を回ることや、順番を守ること、ルールを守って遊ぶことなどについて優しく説明できていた。ふだんおとなしい児童も1年生に聞こえるような声で話しかけたり、粗暴な言動を取りがちだった児童もルールを説明するときは前屈みになり視線を合わせて話しかけていた。回っているときに、他学年の担任や1年生の担任から「分かりやすく説明できているね」とか「ありがとう」などの声をかけてもらってうれしそうだった。終わりの時間が来て「お兄ちゃんありがとう」「また遊んでね」と手を振ったり体にしがみついて離れようとしないうる1年生もいた。そのときの6年生の児童はうれしそうに、優しい表情をしていた。図14は、サポート活動時の様子である。



図14 サポート活動の様子

(4) 結果と考察

ア 学級風土の変容

9月下旬に実施したQ-U学級満足度調査の結果と二つ目のユニットが終了した12月の中旬に実施したQ-U学級満足度調査の結果とを比較すると、侵害行為認知群が3名(8%)から1名(3%)に、非承認群も19名(50%)から8名(22%)に、そして学級生活満足群に入る児童は6名(16%)から16名(43%)に増えた。特に学級生活満足群に入る児童が10名(27%)増えてきていることから、学級が楽しい、学級の中で友達から認められていると感じている児童が増え

てきたということがいえる。要支援群にいた2名については、承認得点はそれぞれ2点、4点上がり、被侵害得点はそれぞれ3点、5点減ってきていることから、日々の生活の中で、友達から侵害行為を受けているという感情が少しずつ緩和してきているのではないかと考える。これらのことから、10月からのピアサポート・プログラムを実施することにより学級の中に温かい風土が育ち始めたと考える。

イ プログラムが児童に及ぼした効果

(7) 児童の振り返りから

表6に見られるような振り返りの感想があった。相手によく分かるような声の大きさや速さに気を付けた話し方をしたり、目線を合わせたりしながら聞いたりすることができている。また、戸惑っている児童に、相手の気持ちに寄り添った声かけができている。今までは何気なくお世話活動をしていた児童も、個人プランニングを立て

表6 活動後の児童の振り返り

○授業で習ったように、説明をするときには1年生によく分かるように話をしたり、話を聞くときには目の高さを合わせてうなずきながら聞くようにした。そうすることで、1年生が安心できたように感じた。○どこに行こうか迷っている1年生に、「たくさんお店があるから迷ってしまうよね」と声をかけたらパッと表情が明るくなり大きくなずいてくれた。不安だったのかなと思った。○分からないことを教えてあげると、素直に聞いてくれたり、「ありがとう」って言うてくれたりしたのでうれしかった。1年生はかわいいと思った。○1年生の先生に「ありがとう。本当に助かるわ」「優しく声をかけてくれるので1年生もとっても安心してみたい」という言葉をもらってうれしかった。頼りにされるとうれしい。

て他者とのかかわり方を意識しながらサポート活動を進めているのが分かる。また、活動後数日たった後の日記などにも、「朝、登校班で来るときに、あたたかい言葉かけに気を付けて話しかけたりすると、下級生が素直に話を聞いてくれた」「相手の目を見てうなずいて話を聞くと、いつもより会話がはずみ、今まで以上に親しくなったように感じた」など書かれていたことから、活動後もこうしたスキルが少しずつ定着してきていることが分かる。

(4) 教師の観察から

サポート活動そのものが、児童が大変楽しみにしている内容であったことと、1年生へのお世話活動もトレーニングで学んだことを活かしながら進めることができたので、A小まつりをサポート活動に選定したのはよかった。またトレーニングでは、常にサポート活動で想定される場面を取り上げながら進めたので、活動に向けての意欲が持続し、イメージトレーニングの効果もあった。活動後の振り返りの時間に、交流している学級の担任や児童からのメッセージを伝えると大変うれしい表情をしていた。自分たちの活動が1年生や1年生の先生たちに役に立ったという自己有用感を感じることができたように思われる。その後、授業中や学校での日常の場面でも相手の立場に立った言動を執る児童が増えてきている。

また、評価の観点があったので、分かりやすく本時の目当てを提示することができた。そのため、児童は活動後の振り返りがしやすかった。

3 中学校第2学年によるピアサポートの実践

ここに紹介するのは、ピアサポート・プログラムの二つ目のユニット「チャレンジワーク14」(毎年第2学年が実施している職場体験)(p.○の表3)を実施した5学級のうちの1学級の実践記録である。

(1) 実態と目的

生徒数35名。3年生引退後の部活動では中心となって活動したり、生徒会活動もその任を引き継いだりと新たな活動を始める時期である。(真ん中の学年の「中だるみ」状態から、学校を中心となって活動しなければならぬ、いわば過渡期にも当たる。)学級単位の活動や合唱コンクールに向けての取り組みでは男女の協力もよくでき、学級が一体となって一生懸命な取り組みを見せ、成果を上げている。しかし、日常生活となると中堅学年の緊張感の希薄さから気の抜けたような生活に陥りがちである。また、些細な理由による人間関係のトラブルも多く発生してい

る。基本的な生活習慣やマナー、相手の立場に立った言動などの、よりよい人間関係を築いていく力はまだまだ不十分である。生徒対象に実施したソーシャルスキルのアンケートの結果では、「葛藤解決」「規律性」「主張性」などが他のスキル観点に比べて低かった。これは、ピアサポートで培う能力のうち「自己の感情をコントロールする力」「責任を果たす力」「主張する力」に課題があるということである。また、9月下旬に行ったQ-U学級満足度調査では、侵害行為認知群が8名(23%)、非承認群が4名(11%)、学級不満足群は10名(29%)、そのうち1名が要支援群であり、学級生活満足群に入る生徒が13名(37%)である。

本単元では11月に計画されている「チャレンジワーク14」に向けて、総合的な学習の時間を中心にピアサポート・プログラムに取り組む。活動の中では自分の対人関係の特徴を意識しつつ社会的なマナーを実践の場で発揮できるようにしていきたい。また学校生活と社会生活は繋がっているものであり、学校生活におけるマナーを守ることや人間関係を良好に築くことは、社会生活にも役立っていくものであるということを経験や体験を通して実感させたい。またそのことが、「社会の一員として役に立っているんだ」という自己有用感を育てることにつながっていくものと思われる。

(2) 活動の流れ

本単元は、二学期から三学期にかけて総合的な学習の時間を中心に取り組んでいる三つのユニットのうち、二つ目のユニットである。これは三日間地域の事業所等で労働の体験活動を行い、働くことの意義や苦勞を知るとともに、将来の進路への展望を持つことを目的としている。この「チャレンジワーク14」をサポート活動ととらえ、その成果を有効なものにするために、事前にトレーニングを3回実施した(表7)。トレーニングとして、まず自分自身の将来と関連付けな

表7 トレーニング

	題材	目当て	内容	生徒の振り返り
第1時	A 中学校版エゴグラム 「私は何を大切にしている人だろうか?」	自分の適性を知ったり、自分の対人関係の持ち方の特徴を知ったりすることができる。	自分がどのようなものに興味があり、将来どのような生活を望んでいるか、そしてそんな自分の適性や希望を活かせる仕事にはどんなものがあるのかを導き出させるように考えた独自の「A中学校版エゴグラム」(資料2-1から2-2)を作成し行う。その後、結果をレーダーチャート(資料2-3)にし、振り返りを行う。	○自分のことを案外知らないんだなと思った。○レーダーチャートをグループの人と比べたら、みんなそれぞれ違ったので、びっくりした。○レーダーチャートを作るとき、何か新しい自分が出てくるようでワクワクした。○友達を見て、「当たっているなあ」と思った。
第2時	ロールプレイング 「あいさつの仕方」 「応答練習」 「こんなときどうする?」	相手やその場の状況に応じた適切なあいさつや応答をすることができる。	事前訪問、体験活動の直前には、それぞれ「あいさつの仕方」「応答練習」「こんなときどうするか」等を行う。	○最初はちょっと照れくさかったけれど、だんだん慣れてきて、みんな自分なりに質問したり答えたりしていた。○自分が頼み事をしたとき、ベアーになった人が、優しく応えてくれたので、とても安心した。○職場体験では、みんなが気持ちよく過ごせるように、言葉遣いや態度に気を付けたいと思った。
第3時	グループワーク トレーニング 「いじめと犯罪」	職場体験を目前に控え、法やマナーを守ることの大切さに気付くようにする。また、日ごろの自分の言動を振り返り「いじめ」は絶対あってはならないという意識を持つとともに自分の考えを述べるることができる。	法やマナーについて知り、守ることの大切さに気付くとともに、ワークシートを使って日ごろの自分の言動を振り返る。また、日常における幾つかのトラブルの場面を取り上げ、そのことについてグループで話し合いの場を持ち最終的に一つの意見を出す。	○自分の行動や言動に責任を持たなくてはならないと思った。○知らないうちに人を傷付けていないか自分の日ごろの行動や言葉遣いに気を付けようと思った。○職場体験では、職場のマナーを守ってがんばりたい。○班の中で自分の考えをしっかりと言うことができた。

がら、現在の自分の特徴、興味を考えるために「A中学校版エゴグラム」を行った。次に「チャレンジワーク14」に生きるように、ロールプレイングを通して「あいさつの仕方」や「応答練習」など対人関係のSSEを行った。特に自分たちよりも小さい園児や児童及びお年寄りの方とかかわる際には、相手によく伝わるような話し方、例えば視線を合わせること、声の大きさや速さに気を付けることなどに配慮しながらトレーニングをしていった。そして、職場体験を目前にして

法やマナーを守ることの大切さに気付くとともに、日ごろの言動を改めて見直していくために「いじめ」と「犯罪」を関連付けたGWTを行った。トレーニング実施後、同じ職場体験をする生徒ごとに集まり職場での活動を確認した後、一人一人が活動に向けてのプランニングをした。どのような目当てを立てたらよいのか戸惑っている生徒には、教師が時間を取ってスーパーヴィジョンを行った。また、サポート活動においては、援助活動に不安を抱いている生徒や活動後に自分の援助の仕方に自信を無くしている生徒に対して、受け入れ先の教師や担当教師が個別にスーパーヴィジョンを行った。

(3) サポート活動

職場体験で小学校を訪問した生徒たちは、2年生から6年生までの学級に入り活動を行った。そこでは学習支援や当番活動などへの支援を中心に様々な場面で児童たちと交流できていた。児童のノートの添削のときには「ちゃんとできてるね」「むずかしい問題なのに早くできたね」などと優しく声をかけたり、にっこりと笑顔を向けて相手が緊張しないように配慮したりしている姿も見られた。また、低・中学年の模擬授業では、相手にきちんと伝わるように、ゆっくりと大きな声で分かりやすく説明していたり、質問に対しても相手の顔を見て丁寧に答えたりしていた。また給食の場面では、重いおかず缶や牛乳を一緒に持ってあげたり、配膳するときに「熱いから気を付けてね」と優しく声をかけたりするなど相手への配慮がうかがわれた。6年生の授業(図15)では、各グループに一人ずつ入り、中学校での生活について説明をしたり、生活をする上で気を付けたらよいことなどについて自分の経験を交えながら話をしたりしていた。児童の方もうなずいたりメモを取ったり質問をしたりしながら聞いていた。



図15 6年生に中学校の生活について話をしている様子

6年生の授業(図15)では、各グループに一人ずつ入り、中学校での生活について説明をしたり、生活をする上で気を付けたらよいことなどについて自分の経験を交えながら話をしたりしていた。児童の方もうなずいたりメモを取ったり質問をしたりしながら聞いていた。

(4) 結果と考察

ア 学級風土の変容

9月下旬に実施したQ-U学級満足度調査の結果と二つ目のユニットが終了した12月の中旬に実施したQ-U学級満足度調査の結果とを比較すると、侵害行為認知群が8名(23%)から6名(17%)になり、非承認群は4名(11%)と変わらなかった。そして学級生活満足群に入る生徒は13名(37%)から18名(52%)に増えた。特に学級生活満足群に入る生徒が学級の半数以上もいるということから、学級内に自分の居場所があり、学校生活を意欲的に過ごしている生徒が増えてきているといえる。要支援群にいた1名は、被侵害得点が8点減り、学級内に要支援群に属する生徒はいなくなった。このことから、学級内に温かい風土が生まれてきていることがいえる。10月から取り組んでいるピアサポート・プログラムを実施していくことで、生徒たちの心に「自分は必要とされている」「他者から認められている」という感じが生まれたと考える。

イ プログラムが生徒に及ぼした効果

(ア) 生徒の振り返りから

表8に見られるような振り返りの感想があった。自分の伝えたいことを相手によく分かるように、声の大きさや速さに気を付けた話し方をしている。また、給食の配膳などのときに、相手を気遣った言葉をかけることができています。職場体験であるので、児童を支援

表8 活動後の振り返り

○授業のときは、大きな声でゆっくり話すように心がけた。みんな一生懸命聞いてくれてうれしかった。○給食のおかず缶と一緒に運んでいるときに、他の学年の先生方が「お疲れ様」「助かりますよ」などと声をかけてくれたのがうれしかった。○給食の配膳のときに「重いから気を付けてね」というと、とってもうれしそうな顔をしてくれた。○学習でよく分からないところを「教えてください」と言われ、丁寧に教えると「ありがとうございます」と答えてくれてうれしかった。頼りにされると、もっとがんばろうという気持ちが強くなった。

していく立場に立ってかかわっていくわけだが、事前にプランニングで立てたことを意識しながらサポート活動に取り組んでいるのが分かる。また、活動から数日たったときの生活ノートに、『チャレンジワーク14』に取り組んでみて、絶対教師になりたいと思った。がんばるぞ。」といったような将来の進路に対して意欲的な姿勢が見られる生徒が増えた。ピアサポートは、悩んだり困ったりしている仲間を支援する活動ではあるが、支援される側も支援する側もどちらも育っていくよさがあることを実感した。

また、今回の3回のトレーニングでは、A中学校版エゴグラムを活用し自分の特徴や興味などについて改めてじっくりと考えるよい機会になった。「あいさつの仕方」や「応答練習」などのトレーニングでは、他者とのコミュニケーションを持つことに不安感がある生徒にとっては非常に効果的であった。活動の中では何度も使っていくスキルなので、活動を通して更にスキルを強化できた。また、「いじめ」と「犯罪」を関連付けたGWTによって、自分の何気ない言動を改めて振り返る機会にもなり、活動を通して自分も社会に生きる一員であることを再認識できたと考える。

(イ) 教師の観察から

生徒にとって楽しみでもあり、必然的に他者と交流が持て、フィードバックが期待できる「チャレンジワーク14」をサポート活動に選定したことは効果的であったと考える。相手の立場を考えて接する姿や生き生きとした表情など、学校生活では気付かなかった生徒たちの新たな一面を知ることができた。トレーニングでは、実際の活動場面を想定し、ロールプレイングなどで実際に演習を行ったので本番の活動場面でも学んだスキルを活かしている生徒が多かったように思う。しかし、多感な時期にいる生徒にとっては、他者から自分がどう見られているかは大変気になることである。そのため、生徒の中には、新しいスキルを学習したり学習したことをサポート活動の場面で使ったりすることに、少し戸惑ったり抵抗感を感じたりしている者もいた。このことから、対人関係スキルは、学んだスキルを使っていくことに抵抗感の少ない小学校低学年の時期からしっかりトレーニングを積んでいくことが望ましい。

また、評価の観点があったので、培いたい力をどこまで育てたらよいかの目安になった。

4 教育支援センターに通室するA児へのかかわり

A児は小学校第○学年の一学期から不登校となり教育支援センターに通室していたが、二学期に入り学校行事に参加したいと話すようになった。学校においては、ピアサポートの取り組みにより仲間づくりが進み、児童のA児へのかかわりが深まっていった。休日には学級の児童2名がA児宅に遊びに行き、持参した行事に関するパンフレットを一緒に見たり好きな音楽を聞いたりして、A児が気持ちを楽にして過ごせるようなかかわりを継続的に行った。また、2名は学級の友達からの手紙などを持って教育支援センターのA児に会いに行ったりするようになった。家族や担任が登校を促すような声かけをすると、表情が暗くなり反発したり部屋に閉じこもったりすることもあったが、仲間支援を継続的に続けていくことでA児は少しずつ学校に関心を示すようになっていった。これは、学校でのピアサポートの取り組みが自主的な活動として発展していったものととらえることができる。

地域SSCの指導主事は日ごろから教育支援センターを訪問し、通室児童生徒や保護者とは何でも話ができる関係ができていた。A児についても指導員から度々報告を受けており、学校とも細やかな情報交換を常時行っている。担任が教育支援センターでの活動時に訪問することが困難なことから、管理職が訪問し、A児の好きな菜園活動へのかかわりを中心としながら、学校と教育支援センターとの関係を継続していくことを確認した。さらに、担任は広域SSCの指導主事からA児へのかかわりに関するコンサルテーションを受けており、学校のケース会議に反映している。A児は再登校には至っていないが、学校行事などには参加することができ始めている。

A児へのかかわりについては、学校と教育支援センター及び地域SSC、広域SSCとの細や

かな連携が実現している。それぞれの専門性を生かしながら、日々の情報交換や訪問が効を奏した事例である。また、学校においてはピアサポートの取り組みをしていたので、児童の中に仲間支援の意識が芽生え、自主的なかわりが生まれたのだろう。児童の自然なかわりがA児の心を動かしたともいえる。

V 実践を振り返って

いじめ、暴力、不登校などの憂慮すべき状態が今も続いてきている中で、本研究ではA中学校区にピアサポート・プログラムの導入を試みた。その過程でA中学校区の教職員とコアチームとの連携における様々な取り組みが展開された。ここでは、その連携を振り返りながらピアサポート・プログラム導入の意義と課題について述べたい。

1 ピアサポート・プログラム導入における教育的意義

ピアサポート・プログラムを学校現場に導入するにあたって、コアチームの結成、培いたい能力の選定、評価の観点の作成、9年間を見通したピアサポート・プログラムの作成、導入のための体制づくり、導入前の研修など様々な取り組みを実施してきた。その一つ一つの取り組みの背景には、「異学年との連携」「小・中学校間の連携」「地域と学校との連携」「学校と地域SSCや広域SSCとの連携」など様々な連携があった。そして、これらの連携のもと具体的な取り組みが実現できたのは、校種や立場が違っても皆が同じ目標を共有し、共に力を合わせて活動しようという協働意識があったからといえるだろう。

(1) 「コアチームの結成」について

コアチームのメンバーがそれぞれの立場でコーディネーターとしての役目を明確にし、発揮すべき力を意識することで、チームの力が相乗効果を生んで更に大きく働いた。特に、「管理職への説明」「具体的な枠組づくりの提案」「体制づくりや学校間連携の推進」などを進めていく上で有効であったのは、地域SSCの指導主事によるマネジメントの力であった。中学校区の実情や教師の願いなどを身近で把握しており今回の導入においてはプロモーター的な存在であった。次に、ピアサポートの研修や授業支援など授業にかかわることについて有効に働いたのは広域SSCの指導主事によるプランニングの力である。また、広域SSCの指導主事はコアチームの小・中学校のメンバーが校内研修を進めたり校内でコーディネートしていったりする上での苦勞を受け止めていった。そういう意味ではコンサルタント的な存在でもあった。そして、校内研究を企画・運営したり、校内外の連絡・調整をしたりするのに有効であったのは、小・中学校のコアチームの各メンバーのマネジメントやプランニングの力である。導入期においては、校内ではプログラムを進めていく上での頼もしいリーダー的な存在であった。このようにコアチームの中でそれぞれの立場の役割を明確にし、コーディネーターとしての力を発揮していくことで、学校と関係機関との連携が更にスムーズに行え行動レベルの連携が実現した。

(2) 「培いたい能力の選定」「評価の観点の作成」「ピアサポート・プログラムの作成」について

ピアサポートで培う能力の選定及び評価の観点を作成したことにより、能力を培うためのトレーニングの選定や、発達段階に即した目標の設定、及び活動に対する適切な評価がしやすかった。この評価の観点の作成により、今後各学年ごとのプログラムを系統的、発展的に扱えると考えられる。9年間を見通したピアサポート・プログラムの作成については、既存の学校行事や生活科及び総合的な学習で扱う体験活動や交流活動をサポート活動として実施したが、このことは担任には負担が少なく取り組みやすかった。そして、他教科や学級活動との関連を図ることで、身に付けた力を強化できたとともに、サポート活動への意欲の持続や更なる向上を維持することができた。更に、サポート活動後の下学年からの感想や交流相手の学年の教師からの肯定的なメッセージを聞くことで「認めてもらえて嬉しかった」「役に立ててよかった」「必要とされていると感じた」

などの自己有用感を育てることができた。したがって、異校種・異学年でのサポート活動を意図的に設定することは自己有用感を促進させることに効果があったといえる。

(3) 「導入のための体制づくり」「導入前の研修」について

体制づくりのために実施した小・中学校合同の研修会では、教師たちが実際にピアサポートの演習を体験したことで、小・中学校の教師たち相互の交流をより深めることができ、9年間の育ちを共に支えていこうという教師の意識を高めることができた。さらに、ピアサポート・プログラムを導入する前にモデル授業として研究授業を実施したことにより、授業を展開する際の具体的なイメージができたとともに、ピアサポートを全く経験したことのない教師にとっては、実際にモデルを見ることで安心感につながったと思われる。

今回の導入に向けての一つ一つの取り組みが、9年間という縦糸に同じ学年という横糸が学校を越えてつながり、一片の布地に編み上がっていったように感じている。つながっていくことで、児童生徒に育みたい能力は相乗的に培われていくのではないだろうか。今回どの学年でどのような力を育てていくのかを意識したピアサポート・プログラムを教師やコアチームのメンバーと一緒に作成していくことで、9年間の育ちを見通しを持って系統的、発展的に見るようになった。そして何より効果的だったのは、小・中学校の教師たちが共に協働意識を持って取り組めたことである。こうした取り組みを今後も続けていく中で教師間にサポーターな風土が育ち、同じ学区に勤務する教師の連帯感や協働意識の高まりが児童生徒の育ちを支えていく原動力となっていくことであろう。

2 ピアサポート・プログラム導入における課題

ピアサポート・プログラムを実施していく際に幾つか課題が挙がった。その点について次に述べる。まず、コアチームについてであるが、事前にコアチームのコーディネーターとしてそれぞれの役割を明確にして連携を図ってきた。実際に連携を行って試みての反省として以下の3点が挙がった。一つ目は、校内の教師のよさを引き出しながら校内連携をとることが難しかったこと。二つ目は、自分の考えや思いをはっきり伝えることに遠慮や戸惑いを感じたこと。そして三つ目は、コアチームが発信した内容が学校現場でどのように活かされたかについての評価が十分でなかったということである。その反省をもとに、p.〇の表1で示した資質・技能の他に、次に示す三つの資質や能力が必要と考えた。まず、自分も相手も共に大切にしている関係の中で、自分の考えや思いを誠実に率直に伝えていくことができる「アサーションの技能」である。次に、相手から相手自身の思いを引き出していく「コーチングの技能」。最後に、学校現場のニーズに寄り添った支援ができていたかについて総合的、客観的に評価することができる「評価する力」である。それらの力を加え、修正したものが表9である。そして「アサーションの技能」及び「コーチングの技能」は「他者とかかわるの力」ととらえ、「カウンセリングの技能」とともに、「他者とかかわる力・態度」として一つの категорияで括った。この「他者とかかわる力・態度」は、連携を図っていく際に学校、地域SSC、広域SSCのどのコーディネーターにも共通して必要な資質・技能であると考えた。そこで、今後は総合教育センターの研修においてもこうした力を育成していくプログラムを開発し、実施していくことが必要であると強く感じた。

次に、培いたい能力が実践を通してどの程度身に付いたかについての統計的なデータによる分析が難しかったということである。サポート活動では、どのような援助活動をするかを一人一人が個人でプランニングする。よって身に付く力も変わってくる。今回は主に教師や児童生徒からの質的なデータによってその効果を測ったが、今後は培いたい力の達成度を数値で測れるような振り返りカードの工夫や、アンケートの工夫が必要であろう。その結果を基に、ピアサポートで培う能力や発達段階に即した評価の観点の修正並びにプログラムの開発を続けていくことで、より児童生徒の実態に即したものになっていくものと思われる。

そして、9年間を見通したピアサポート・プログラムの作成についてである。今回は既存の活動をサポート活動としてプログラムを作成したが、今後も異校種、異学年交流が可能で、児童生徒が本来持っている援助的性向を生かせる活動を精選していく必要があるだろう。その際、多感な時期にいる生徒にとっては、新しいスキルを学習したり学習したことをサポート活動の場面で使ったりすることに、戸惑ったり抵抗を感じたりすることも考えられる。したがって、対人関係スキルは、学んだスキルを使っていくことに抵抗感の少ない小学校低学年の時期からしっかりトレーニングを積んでいくことが望ましい。また、スキルが定着するまで継続的に指導を続けるためにも、児童生徒が楽しくスキルを学べるようなワークシートの工夫なども必要になってくるであろうし、各担任が授業で使った資料やワークシート等を整理し、どの学年を担当しても実施できるように教材・教具を整理していくことも今後の課題である。こうした実践の積み重ねを中学校区の共通の財産としていくことが必要であると考えられる。

最後に、体制づくりや導入前の研修についてである。今回の実践に向けての年間計画については、導入期であるので途中で計画を見直すことや、柔軟な対応ができるようにゆとりのある計画を立てることが大切である。また、小・中合同の校内研修は日程の調整が難しかった。今回の反省から、次年度への教育課程を編成する際に日程の調整をしておくことが必要である。そして、必要に応じて小規模の研修会を回数を重ねて持つことや、将来的には校内でトレーニングをファシリテートしていく人材を育てていく必要があるだろう。さらに、導入前の研修ではトレーニングの進め方に不安を抱いたり、とまどったりした教師がいた。それはこのような心理教育的方法に接した経験が少ないことに起因すると思われる。したがって、導入前の研修では、今回のように普段からお互いに授業を見合ったり、演習を中心とした研修を計画的に持ったりすることも必要である。可能であれば、そのような内容に合った研修講座を教員自ら受講して体験しておくことが望ましいであろう。

今回の取り組みで見えてきた課題を生かしながら、今後も開発的な教育支援を続けていきたい。

表9 連携システムを構築する際のコーディネーターの資質・技能の具体（表1の修正）

	資質・技能	コーディネーターとしての姿	資質・技能の具体化
力・他者態度 他者とかわる	カウンセリングの技能	「受容する・共感する」	○教育相談の考え方や態度を身に付けることで、同僚の思いに注意を向け、気持ちに寄り添ったかわりをするができる。
	アサーションの技能	「自分の思いを伝える」	○自分の感じていることや気持ち、考えていることなどを、自分も相手も共に大切にしている関係の中で、誠実に率直に伝えていくことができる。
	コーチングの技能	「相手の思いを引き出す」	○質問をすることで、相手から相手自身の思いを引き出すことや、気づきをもたらすことができる。
プランニング力	アセスメント技能	「探る・見定める」	○学校の実情や教職員のニーズについての情報を集め、今後必要と思われる内容についての見直しを持ち、具体的な支援の在り方を探ることができる。
	情報収集・整理・活用技術	「集める」	○職場のニーズを知り、どのような情報が必要かを見極め、積極的に情報収集や情報提供をすることができる。
	プレゼンテーション力	「計画する・提案する」	○今後必要と思われる内容について具体的な取り組みや校内研修等を提案することができる。
マネジメント力	交渉する力	「働きかける・行動する」	○連携をしていく際に必要と思われる校内外の教職員に援助を依頼したり、専門機関等に支援を求めたりすることができる。
	調整する力	「つなぐ」	○必要に応じてチームを組み、協調して支援活動を行うことができる。
	評価する力	「判断する」	○学校現場のニーズに寄り添った支援ができていたかについて支援に携わったメンバーの意見や考えを聞きながら総合的、客観的に評価することができる。

VI おわりに

小・中学校、教育支援センター及び関係機関等の連携を通して、いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートを中学校区に導入することの意義と課題を探ってきた。ピアサポートは、学校や地域の中で児童生徒の育ちを支えていこうとするものである。これからの学校教育は、ピアサポート導入期に見られたように、教職員間のサポーター的な風土の中で様々な連携のもとで育まれていくべきであろう。今後も中学校区での連携は更に必要となってくる。連携ができていくことで、いじめ、不登校を未然に防ぐネットワーク、すなわちスクーリング・サポート・ネットワークが一つの形となって現れてくるのではないだろうか。

今回の実践研究が少しでも現場の先生方や地域SSCの方たちにお役に立てば幸いである。今後も学校と各関係機関が連携を図りながら、情報連携から行動連携へとつながるように努力していきたい。

- * 実践記録中、児童生徒のプライバシーにかかわる部分は本質を損ねない程度に再構成していますが、取り扱いには十分御留意をお願いいたします。
- * 実践に協力してくださった協力委員の先生方、A中学校及びA小学校の先生方に心から感謝いたします。

○引用文献

- 1) 中野良顕 (2006) 「ピア・サポート」 図書文化社
- 2) 河村茂雄 (2007) 「データが語る学校の課題」, 図書文化社

○参考文献

- ・ 國分康孝, 小林正幸, 相川充 (1999) 「ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校」 図書文化社
- ・ 小島史彦 (2000) 「コーディネーターの仕事」 日本能率協会マネジメントセンター
- ・ 滝充 (2001) 「ピア・サポートではじめる学校づくり」 金子書房
- ・ ウィリアム・j・クレイドラー, リサ・ファーロン/プロジェクトアドベンチャージャパン訳 (2001) 「対立がちからに」 みくに出版
- ・ 岡山市立平福小学校・木原俊行 (2002) 「取り組んだ! 考えた! 変わった! 総合的な学習への挑戦」 日本文教出版
- ・ トレバー・コール/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
- ・ 森川澄男, 菱田準子 (2002) 「すぐ始められるピア・サポート指導案&シート集」 ほんの森出版
- ・ 石隈利紀, 田村節子 (2003) 「石隈・田村式援助シートによる チーム援助入門—学校心理学・実践編」 図書文化社
- ・ A. フォーペル, E. ヘリック, P. シャープ/戸田有一訳 (2003) 「子どもをキレさせないおとなが逆ギレしない対処法 『キレ』の予防と危機介入の実践ガイド」 北大路書房
- ・ 岡山県教育センター (2003) 研究紀要第246号 「中学校におけるアンガーマネジメントの試み」

- ・ 大河原美以 (2004) 「怒りをコントロールできない子の理解と援助」 金子書房
- ・ 懸川武史 (2004) 「ピア・サポート活動と自己組織性」, 日本ピア・サポート学会/日本ピア・サポート学会研究紀要委員会 編「ピア・サポート研究」(1), pp. 43-47
- ・ 国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2004) 『『社会性の基礎』を育む『交流活動』・『体験活動』—『人とかかわる喜び』をもつ児童生徒に—』
- ・ 佐藤正二, 相川充 (2005) 「実践! ソーシャルスキル教育 小学校」 図書文化社
- ・ 相川充, 佐藤正二 (2006) 「実践! ソーシャルスキル教育 中学校」 図書文化社
- ・ 河村茂雄 (2006) 「いじめの発生要件と防止の手だてに関する提言」 図書文化社
- ・ 栗原慎二 (2006) 岡山県教育センター「子どもの心を育む研修講座」資料
- ・ 加藤史子 (2007) 「メンタルトレーニングでいじめをなくす」 図書文化社

○Webページ

- ア) 特別支援教育コーディネーター実践ガイド第1章3. 特別支援教育コーディネーターの役割と技能: 国立特殊教育総合研究所, 2004
(http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_c/c-59.html)
- イ) 豊かな人間関係づくり推進事業: 千葉県教育委員会
(<http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/ikiiki/an1.pdf>)

平成18・19年度岡山県総合教育センター所員研究
「いじめや不登校を未然に防ぐためのピアサポートの導入」
研究協力委員会

研究協力委員

上松 広栄	岡山市立鯉山小学校教諭 (平成18年度) (現 岡山市立牧石小学校教諭)
大隅 元代	倉敷市立北中学校教諭 (平成18年度)
難波 秀夫	総社市立昭和小学校教諭 (平成18年度)
小郷 康弘	備前市教育委員会課長代理 (平成19年度)
秋山 和規	備前市立備前中学校教諭 (平成19年度)
玉谷 一生	備前市立伊部小学校教諭 (平成19年度)
竹内 悦子	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事

A 中学校版エゴグラム「私は何を大切にしている人だろうか？」

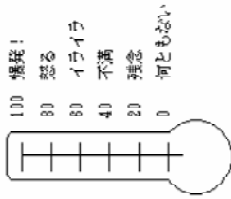
2 年 () 組 () 番 氏名 ()

◎ 自分に当てはまると思う欄の数字に○をつけましょう。
 3 = そう思う 2 = 時々そう思う 1 = あまりそう思わない 0 = そう思わない

1	美しい芸術品よりもお金が欲しい。	3	2	1	0
2	仲のいい友達と遊びに行くのが好きだ。	3	2	1	0
3	知らない場所へ出かけるのが好きだ。	3	2	1	0
4	音楽や芸術について職務教育で教えるべきだと思う。	3	2	1	0
5	家族で出かけたり、一緒に何かしたりする時間は大事だと思う。	3	2	1	0
6	ものを手作りするのが好きだ。	3	2	1	0
7	何かものごとを決める時はリーダーシップを取りたい。	3	2	1	0
8	自分の得意分野をみんなに知ってほしい。	3	2	1	0
9	人の心理がわかる本を読むのが好きだ。	3	2	1	0
10	家族の強いきずなは私にとって大切だ。	3	2	1	0
11	たとえ出世できなくても、自分のポリシーに反する命令には従えない。	3	2	1	0
12	歴史をよく理解していることは大事なことだと思う。	3	2	1	0
13	チャンスがあれば政治家になりたい。	3	2	1	0
14	だれも行つたことのない未知の土地に行ってみたい。	3	2	1	0
15	美しいものに囲まれて生活したい。	3	2	1	0
16	友達とワイワイ騒ぐのが好きだ。	3	2	1	0
17	よい友達を持つことは大切だ。	3	2	1	0
18	プレゼントは高価なものよりも、手作りのものの方がいいと思う。	3	2	1	0
19	家族とは仲がよい。	3	2	1	0
20	自分の才能が認められて、マスコミに取り上げられたい。	3	2	1	0
21	車を持つなら高価なものの方がよい。	3	2	1	0
22	社会問題についての映画を作って、社会を説きたい。	3	2	1	0
23	金持ちと結婚するよりも、自分自身がお金持ちになる方がよい。	3	2	1	0
24	物語や文章を書くのが好きだ。	3	2	1	0
25	やったことのないことにチャレンジしたい。	3	2	1	0
26	人と違うことをするのはワクワクする。	3	2	1	0
27	自分の行動に自信を持つことは大事だ。	3	2	1	0
28	もし友達が無視をしたり、ずるいことをしたりしても私はまねをしない。	3	2	1	0
29	後世にも名を残すようなことをしたい。	3	2	1	0
30	新しいことを学ぶのが好きだ。	3	2	1	0
31	金も上げよりも、自分の言っていることを聞くことが大切だ。	3	2	1	0
32	短時間に多く稼ぐ仕事よりも、安定して長く続けられる仕事の方がよい。	3	2	1	0
33	同じ買つたら値段の高いものの方がよい。	3	2	1	0
34	家族に縛られるより、自由に動き回りたい。	3	2	1	0
35	だれかと何かを絡める時は、自分が中心になって絡めることが多い。	3	2	1	0

資料 2-1 A 中学校版エゴグラム「私は何を大切にしている人だろうか？」

怒りの温度計



あなたは1年生と喋りしよに「A小祭り」に出かけました。次のような時、あなたはどの程度の怒りを感じますか。



「温度」らんに、右上の「怒りの温度計」にある温度を記入してください。また、そのように怒りを感じたとき、自分はどんな態度をすすと思えますか。そして、そのような態度をとった時、自分や周囲にどんなことが起きると思えますか。

できごと	温度	自分の行動	自分の行動の結果
① お祭りの時に走って回っていたので「走り回ったらダメだよ」とペアの1年生の子に注意すると「お兄ちゃん（お姉ちゃん）だつて、もう下を走つてたじゃろう」と言われた。			
② お店のルールを守らないので注意をされると「いちいちうるせえんじゃ〜」と言われた。			
③ 1年生の子を教室に迎えに行ったら、顔をみるなり「お姉ちゃん（お兄ちゃん）変な壁がた〜」と言われた。			
④ 1年生が行きたがっていたお店に行くとき、すいちゃん（お兄ちゃん）が来た。そこで「先に別のお店を回って来よう」と言うので「ぜったいいやだ。お兄ちゃん（お姉ちゃん）だけ行けば？」と言われた。			

資料 1 怒りの温度計

資料 2-2 A 中学校版エゴグラム「私は何を大切にする人だろう？」

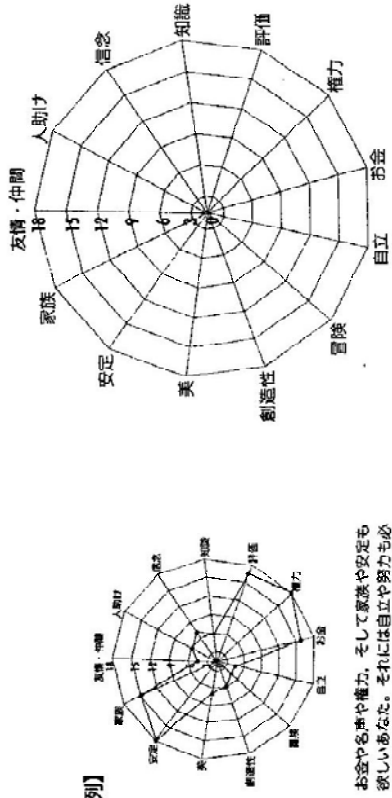
36	芸術家は評価されるべきだと思う。	3	2	1	0
37	書くことが好きだ。	3	2	1	0
38	全く知らない街や回で働いてみたい。	3	2	1	0
39	子どもを育てることは人生で大事なことだと思う。	3	2	1	0
40	普通の社員でいるよりは、経営者になる方がおもしろそうだ。	3	2	1	0
41	友達と一緒に何かをするのは、大切な時間だ。	3	2	1	0
42	自分で身の回りのものを作りたい。	3	2	1	0
43	台合やアドバイスは嫌いだ。	3	2	1	0
44	知識を得ることは大事なことだと思う。	3	2	1	0
45	新しくできたばかりの会社よりも、有名企業で働きたい。	3	2	1	0
46	よいことをするよりも、お金を儲けることをする方がよい。	3	2	1	0
47	仕事は、収入で選ぶことが大事だと思う。	3	2	1	0
48	仕事は、有名になれるかどうかで選ぶことが大事だと思う。	3	2	1	0
49	仕事は、創造的な仕事かどうかで選ぶことが大事だと思う。	3	2	1	0
50	車や家電など、身近で使うものが動く仕組みを知りたい。	3	2	1	0
51	自分がやるべきことを計画的にこなしていくことができる。	3	2	1	0
52	人のためになることをしたい。	3	2	1	0
53	有名になりたい。	3	2	1	0
54	人を助ける仕事よりも、自分もものごとを決めていく仕事がしたい。	3	2	1	0
55	あまり冒険的なことはしたくない。	3	2	1	0
56	家には芸術作品を飾りたい。	3	2	1	0
57	家族と一緒にいる時間を大事にできる仕事を渡りたい。	3	2	1	0
58	自分が意味あると思えない仕事には満足できないと思う。	3	2	1	0
59	大きなチャンスにはむしろプレッシャーを感じる方だ。	3	2	1	0
60	仕事は、知らない場所にあちこち行けるかどうかで選ぶのが大事だと思う。	3	2	1	0
61	自分のことは自分で決められるようにしたい。	3	2	1	0
62	病んだ人や留んでいる人をいやしてあげたい。	3	2	1	0
63	困っている人を助けてあげたい。	3	2	1	0
64	初めての場所より、知っている場所の方が心地よい。	3	2	1	0
65	人々の助けになる仕事に就きたい。	3	2	1	0
66	夜は家族と一緒に過ごしたい。	3	2	1	0
67	人々の助けになるような本を書きたい。	3	2	1	0
68	旅行はバックツアーズよりも、自分で自由に動く個人旅行がよい。	3	2	1	0
69	才能があれば、有名な歌手になりたい。	3	2	1	0
70	本を読んで新しい知識を得るのが好きだ。	3	2	1	0
71	たれかかと人生を分かち合うことは大事なことだ。(結婚など)	3	2	1	0
72	リーダーをサポートする役割より、自分がリーダーになりたい。	3	2	1	0
73	美しいものが見ればこの世はやみだ。	3	2	1	0
74	美しい風景を見るのが好きだ。	3	2	1	0
75	友達とハイキングに行くことが好きだ。	3	2	1	0
76	何がよくて何が悪いが、自分の中にはつきりした判断基準がある。	3	2	1	0
77	チームの一員としてよりは、自分一人で仕事がしたい。	3	2	1	0
78	続けられる仕事を持つことは大切だ。	3	2	1	0

資料 2-3 A 中学校版エゴグラム「私は何を大切にする人だろう？」

A 中学校版エゴグラム「私は何を大切にする人だろう？」ワークシート
2年()組()番 氏名()

○ 自分のリーダーチャートを作ってみよう！(赤色で線を結ぼう)

【例】



レーダーチャートとは・・・
いくつかの項目のバランスをみる図のこと、あなたの傾向がひと目でわかります。

☆ 自分のレーダーチャートを見て、考えてみよう。

- ① レーダーチャートから、あなた自身について何が分かる？
- ② 自分のレーダーチャートを友達と比べてみよう。
- ③ 矛盾したり、同立しにくい価値はないだろうか？矛盾しているのが人間。でも、どちらも追求するには、どうしたらいいだろうか？
- ④ 自分の価値観を大切にするとしたら、どんな生活や生き方があるかイメージしてみよう。
- ⑤ そんなあなたには、どんな仕事に向いていると思いますか？

ロールプレイング

～あいさつ・自己紹介をしてみよう～

あいさつは社会人としての基本です。いや、人としての基本かもしれません。このあいさつがキチンとできるかどうかで、今回のチャレンジワークの成功・不成功が決まるかもしれません。そのくらい大切なことですから、しっかりと練習しましょう。

1. 二人一組になる。
 2. お互い正面を向き合って、どちらからか順番を決めてあいさつし合ってみよう。
 - ・ 「おはようございます」を大きな声で言い合ってみよう。
 - ・ 小さな声、怒ったような声、ざわやかな声、と使い分けてみよう。
 - ・ あいさつされた方は、それぞれどんな気持ちになったかな？言い合ってみよう。
 3. 歩いて、動きをつけてみよう。姿勢、手の位置、おじぎの角度、それでいいかな？
 4. 自己紹介をしてみよう。
 - ・ 自分が考えた自己紹介、どのくらい堂々としてできるかな？
 - ・ 担当者役の人は「始めてください」と言った後、何も言わずに、にこやかな表情で聞いてあげましょう。
- 自己紹介下書き・・・必要なことを最低限まとめてみよう。

名前：
クラス・部活動：
チャレンジで頑張りたいこと：

5. ロールプレイングをしてみてもの感想を簡単に書いてみよう。

() 組 () 番 氏 名 ()

資料 3 - 2 チャレンジワーク、こんな時どうする？

チャレンジワーク、こんなときどうする？

チャレンジワークも目前に迫ってきました。みんなにとっても初めての体験。ワクワク・ドキドキ、さあ何が待っているでしょう。そこでは多くのことを学んできてほしいものです。楽しいこともあるかもしれませんが、でもいつばいの困難も待っているかも？
 前回は、社会人のマナーとして、あいさつと自己紹介をロールプレイングで練習しました。今回はいろいろな状況を設定して、「その時どうするか？」をロールプレイングで練習しようと思います。

1. 大事な話を聞いている時、緊張からトイレに行きたくなくなりました。とてもガマンできそうにありません。さあ、アナタならどう言いますか？

2. 仕事中、すごく気分が悪くなりました。とても仕事を続けられそうにありません。早退しようと思うのですが、自分が帰ると自分の分担当を他の人がやることになって、迷惑を掛けます。さあ、どうしますか？どう言いますか？

3. さっき詳しい説明を聞いて、「わかりました！」と答えただけなのに、いざやってみると、何をどうしていいのかサッパリわからなくなりました。さあ、どう聞き直しましょう？

4. お客様に渡すおつりを、間違えて100円多く渡してしまいました。さて、あなたはどうする？担当者はどう言うって報告しますか？

—体験活動充実のための評価の在り方—

研究の概要

本研究では、教育支援センター及び学校で行われる体験活動を充実させるために、体験活動充実感とメンタルヘルスの測定可能なチェックリストを作成し、体験活動の評価を数量的に把握できる評価システムを作成した。また、体験活動の評価の他に不登校の未然防止及び不登校リスクの高い生徒の早期発見のための客観的資料としての活用方法を提案した。

キーワード 不登校, 教育支援センター, 体験活動, 評価, 充実感, メンタルヘルス

	目	次
I はじめに	(29)	(2) 教育支援センター群と中学校群のメンタルヘルス得点分布の比較 (35)
II 研究の目的	(29)	(3) 合唱コンクールの充実感の比較 (36)
III 研究の方法	(29)	(4) テレビ会議の実践の比較 (37)
1 チェックリストの作成手続き	(29)	(5) 教育支援センター通室者の個人データの活用方法 (38)
2 体験活動充実感チェックリスト	(30)	(6) 中学校におけるデータの活用方法 (38)
3 メンタルヘルスチェックリスト	(30)	(7) 事業評価・学校評価（教師評価）の指標の一つとしての活用方法 (39)
4 調査用紙の構成	(31)	VI おわりに(今後の課題) (39)
5 調査の実施	(31)	資料
IV 結果	(31)	○ A市教育支援センターにおける体験活動の実践例 (42)
1 調査概要	(31)	1 体験活動プログラムの概要 (42)
2 体験活動充実感の因子分析結果	(32)	2 合同による体験活動 (42)
3 メンタルヘルスの因子分析結果	(32)	(1) 宿泊体験学習 (42)
4 チェックリスト間の影響過程の検討	(33)	(2) 親子ふれあい運動会 (43)
5 教育支援センター群と中学校群の体験活動充実感の結果	(34)	○ チェックリスト (45)
V 考察	(34)	
1 体験活動充実感のメンタルヘルスへの影響	(34)	
2 データの活用例	(35)	
(1) 教育支援センターと中学校群の体験活動充実感の比較	(35)	

岡山県総合教育センター

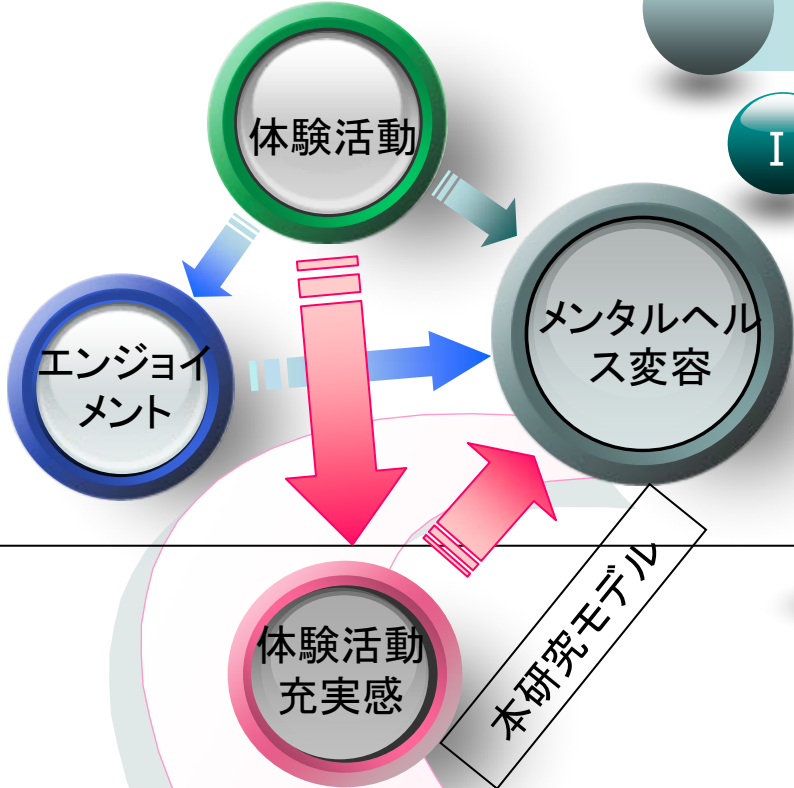
指導主事 山崎 克磨

体験活動充実のための評価

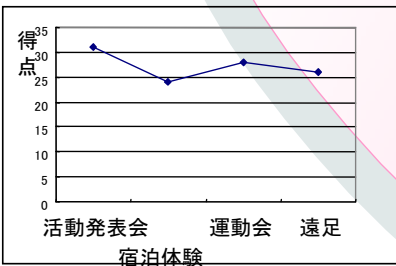
先行研究のモデル(西田ら(2005))を基に作成

研究の内容

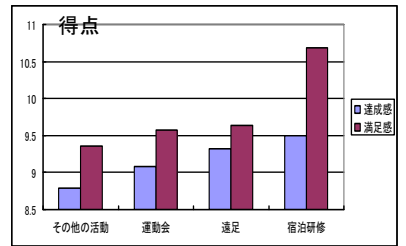
- I 作成モデルの検討
- II チェックリスト作成
- III 実施と分析
- IV 活用例の提案
 - 1 体験活動の評価



2 個のメンタルヘルスの推移

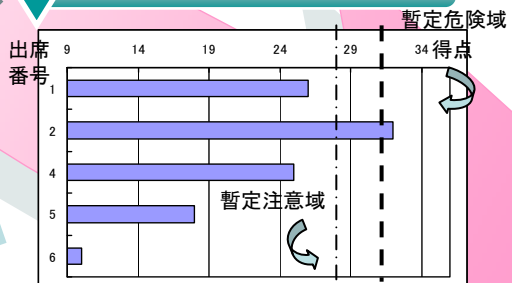


注意: ストレス反応が得点化されているのでポイントの低い方がメンタルヘルスがよい



教育支援センターにおける体験活動充実感の比較

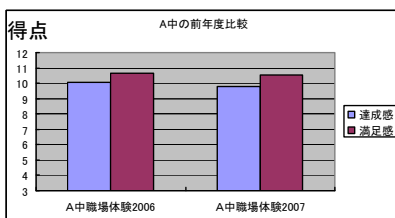
3 未然防止のための活用



学級担任用資料(生徒のメンタルヘルス)

解説: 出席番号2番の生徒は暫定危険域に達しているため注意深く観察する必要がある

4 事業評価・学校・自己評価



学校評価のための前年度比較

解説: データを蓄積していけば前年度比較の資料となる

体験活動充実のための評価の在り方

I はじめに

「不登校児童生徒を支援する体験活動」については、平成15年度の広域SSC研究報告（岡山県教育センター）において、地域SSCが行っている日常性のある体験活動と、青少年教育施設等で行っている非日常的な体験活動とに共通した効果と独自の効果について指摘した。また、平成17年度には各地域SSCが行った体験活動を収集し、プログラムの概要や児童生徒の参加を促す工夫についてまとめた実践報告集を著した。これらを通して、体験活動を一層充実させるための評価の在り方が課題となった。

しかし、体験活動の評価は客観的な成果の分析が極めて難しい領域であるため、体験活動が参加した児童生徒にどのような成果をもたらすのかといった効果分析及び、指導方法や内容は適切であったかという評価研究は充実していないのが現状といえよう。体験活動の評価のほとんどは参加者の自己評価や作文、スタッフの観察など主観的な評価にとどまり客観性に欠ける点や体験ごとの効果の比較に課題が残っている。

不登校の理解の一つにストレスによる行動化という考え方がある。「嫌なことばかりが続き、誰も自分を心配してくれている様子もなく、どうしたらよいか分からないという状態にあれば、ストレス反応は大きくなるのです。そのストレス反応の一種として、不登校問題が形成されていく」¹⁾（小林，2002）。そのため不登校児童生徒を支援する体験活動はストレス反応を軽減する必要がある。つまり、体験活動参加者のメンタルヘルスに良い影響を与えるものであれば効果的な体験活動といえる。

そこで、本研究では体験活動の充実感とメンタルヘルスの関係を明らかにし、体験活動充実感を数量的に測定することが可能になれば体験活動の客観的評価資料になるのではないかと考えた。

II 研究の目的

不登校児童生徒を対象とした体験活動をより充実させるために、体験活動の充実感とメンタルヘルスを数量的に把握できるチェックリストを作成する。また、体験活動の充実感とメンタルヘルスの統計的関係を明らかにしつつ、体験活動の評価の具体的在り方について検討を行う。

III 研究の方法

1 チェックリストの作成手続き

本研究が作成するチェックリストは体験学習に参加した児童生徒が体験活動の充実感をどれくらい感じているのかと、メンタルヘルスの状態とを数量的に測定できる方法の開発を目指すものである。

不登校については、「特定の子どもに特有の問題があることによって起こることとしてではなく、どの子どもにも起こりうることとしてとらえ、当事者への理解を深める必要がある。」²⁾（平成15年度不登校問題に関する調査研究協力者会議報告）とされている。このことから、現在登校している児童生徒も様々な要因が作用して不登校になる可能性があるという認識を持つことが、不登校の予防的観点から特に必要であるといえよう。

そこで、本研究が作成するチェックリストは不登校の早期発見・早期対応又は予防ができるように教育支援センターや学校現場でも利用可能なものにしたと考えた。そのため、研究協力委員（市教育委員会教育支援センター担当指導主任2名，指導助言者1名）で実践者側の視点と研究者側の視点を交え，測定内容や質問紙の内容と項目の文章について検討を重ねた。その結果，教育支援センターや学校現場に日常での利用を可能にするため次のような作成上の留意点が確認された。

- (1) 内容が簡潔で，実施に時間がかからないこと。具体的には5分から10分程度の時間や「帰りの会」等の一部で実施できること。
- (2) 利用する教師や指導員が内容の概念やその効果を理解しやすいこと。
- (3) 結果の処理や分析が容易で評価や効果分析が現場の教員や指導員に可能なこと。
- (4) チェックリストの内容や文章が児童生徒の抑うつ傾向や攻撃性などに刺激を与えたり，ネガティブな感情を喚起したりしないこと。
- (5) 従来から行われている体験活動後の感想文などの自由記述と併用可能で，チェックリストの数量的分析に加え質的分析を補完し合えるような工夫を図ること。

以上のことを満たすため先行研究における評価尺度や質問項目群を参照しつつ質問項目の再編と文章の調整を行うことにした。基本的にチェックリストは参照する尺度などを基に因子構造を仮定する。項目数が統計上の必要性から3項目以上であること（柳井，2000）を留意し，仮定する各因子に3項目ずつの質問項目を置く形でチェックリストを作成した。

2 体験活動充実感チェックリスト

西田ら（2005）のエンジョイメントに関する質問項目群を基にチェックリストを作成することにした。本来エンジョイメントは運動やスポーツ，身体的活動の充実を基に心理的健康度の向上を説明するための仲介変数として定義されている（図1）。仲介変数を用いての影響性の検証は，その変容メカニズムを理解する意味で重要な意義があると言われている。つまり，体験すれば必ずストレス反応に良い影響があるとは限らない。活動を通してエンジョイメントが得られてこそストレス変容への良い影響が与えられるということである。今回教育支援センターや学校教育活動での体験活動の効果を検証するための充実感測定は厳密には概念が異なるため，チェックリストの名称自体を「体験活動充実感」とし，項目数と内容を検討し簡素化することにした。

西田ら（2005）のエンジョイメント尺度は16項目からなる2因子構造で，第一因子が組織キャンプにおける何かを成し遂げた達成感に関する項目が中心になっている「成就感」因子，第二因子が組織キャンプの楽しさや退屈さからなる「遂行課題の面白さ」因子から構成されている。この16項目を検討し，因子ごとに3項目となるように項目の内容を整理した。

その結果，6項目からなる「体験活動充実感」チェックリストを作成した（表1）。

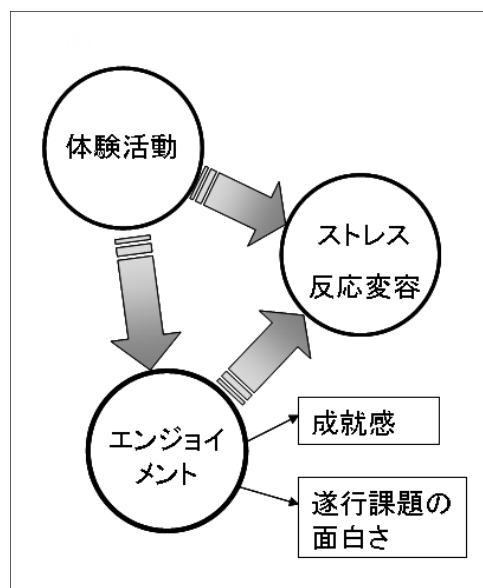


図1 エンジョイメントによる媒介効果の因果分析モデル(西田ら(2005)を基に作成)

表1 体験活動充実感チェックリスト項目

1. 元気がでてきた
 2. 「やったあ」という気持ちがあった
 3. 参加してよかったという感じがした
 4. 何か他のことをしていた方がましだという気がした(逆)
 5. いやな気持ちがあった(逆)
 6. たいくつだった(逆)
- ※ (逆) は逆転項目の意味

3 メンタルヘルスチェックリスト

小・中学生を対象とした心理的な健康度を測定する尺度は多様なものが多数蓄積されている。しかし、心理学の一般理論研究の目的から作成されているため、実施やその後の活用において学校現場での利用のしやすさをあまり意識していない。その中でも例外的に岡安・高山（1999）の作成した「中学校用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）」は、「抑うつ・不安」と「不機嫌・怒り」「無気力」「身体反応」の4因子構造をとり、宮崎県における7000部近いデータを基に構造の検討と他のストレス反応との関係の検討を通して妥当性が検証されている。併せて、学校現場での実施も考慮し得点の安全域と注意域を弁別できる標準化されたパーセントスタイルも設けている。三浦（2006）はこれに加え、学校でのストレスやソーシャルサポートに関する質問項目群を設け、不登校感情の得点の高い生徒を抽出し、心理の専門家との協働で担任教師がこれらの生徒における心理的ストレス状態の理解と日常の学校生活における働きかけを実施した結果、ストレスの得点が有意に低下したことを報告している。

しかし、この「中学校用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）」においても継続的に使用するとなると教育現場での利用は難色を示される場合が多い。その理由として現場の教職員や指導員は、項目数が50近くにわたるため項目内容間に類似・重複が感じられるなど「項目が過剰に多い」「しつこい」といった印象を与える点や、構成する項目において「だれかに怒りをぶつきたい気持ちがする」「何もしたくない気分になる」などの攻撃性（反社会性）や非社会的態度・行動を誘発させかねないことを挙げている。これらの意見を参考にしつつ現場での利用可能なチェックリストを作成することにした。

「中学校用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）」には学校でのストレスやソーシャルサポート、さらにストレス反応として学校嫌い感情に関する質問項目が設けられているが、本研究はストレスやソーシャルサポート、学校嫌いを検証することを目的としていないためこれらを割愛した。さらに、ネガティブな感情を喚起しやすい理由から身体反応に関する質問項目を除き、ストレス症状を中心に9項目に構成した（表2）。

表2 メンタルヘルスチェックリスト項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. 嫌なことがあっても人と仲良くできる気がする(逆)2. 前より怒ることが少なくなった(逆)3. 前よりイライラすることが減った(逆)4. さみしく感じることもある5. 楽しい気分でいられる(逆)6. 前より自分が明るくなった気がする(逆)7. いろんな事を頑張れるようになった気がする(逆)8. 前より勉強ががんばれるようになった気がする(逆)9. 前よりいろんなことに集中できるようになった気がする(逆) |
|---|

4 調査用紙の構成

教育支援センターの調査においては上記の体験活動充実感チェックリストとメンタルヘルスチェックリストの合計15項目をそれぞれ「とてもそう思う」を「◎」、「少しそう思う」を「○」、「あまりそう思わない」を「△」、「まったくそう思わない」を「×」の4件法で回答を求め、それぞれ4点から1点で換算し測定することとした。

中学校用は回答者数が多いため、同様の内容でマークシート方式を採用した。これに各教育支援センター及び中学校で作成された自由記述欄を加え調査用紙とした。

5 調査の実施

2006年度から2007年度にかけてA市の5教育支援センター通室者と県内4中学校の生徒を対象にチェックリストを実施した。

IV 結果

1 調査概要

教育支援センターにおいては、A市で2006年度から2007年度にかけて行われた宿泊体験、運動

会、遠足等（資料参照）の体験活動後に五つの教育支援センターから300部の回答を得た。中学校においては郡部，都市部の合わせて4校の職場体験，合唱コンクール，体育会等の活動後に1247部の回答を得た。

2 体験活動充実感の因子分析結果

教育支援センター及び中学校それぞれの因子分析（主成分分解，プロマックス回転）を行った。その結果を表3，4に示す。教育支援センターの分析結果から西田ら（2005）の「成就感」因子を構成する項目が因子Iとしてまとまったため〈達成感〉因子と命名した。同じく西田ら（2005）の「遂行課題の面白さ」因子を構成する項目を基に作成した項目が因子IIにまとまったため〈満足感〉因子と命名した。因子Iと因子IIの間には中程度の正の相関が認められる。

「満足感」とは，基本的に「参加して損はしなかった」という感覚の消極的参加の評価で，「達成感」とは「その活動の参加で何かを成し遂げた実感」などの積極的参加の評価といえる。

3 メンタルヘルスの因子分析結果

教育支援センター及び中学校それぞれの因子分析（主成分分解，プロマックス回転）を行った。その結果を表5，6に示す。

教育支援センター群の因子構造では岡安・高山（1999）において「無気力」因子を構成する項目を基にした項目が因子Iにまとまった。そのため，そのまま〈無気力〉因子と命名した。また，岡安・高山（1999）における「不機嫌・怒り」因子と「抑うつ・不安」因子がそれぞれ因子IIと因子IIIにまとまった。そのため「不機嫌・怒り」因子を〈イライラ感〉因子，「抑うつ・不安」因子を〈情緒不安定〉因子と命名した。

同様に中学校群の回答を分析した結果，教育支援センターの分析結果で見られた3因子解では

表3 教育支援センターにおける体験活動充実感チェックリストの因子構造(主成分分解、プロマックス回転)

因子I <達成感>		
1. 元気がでてきた	0.84	-0.04
2. 「やったぁ」という気持ちがあった	0.77	0.06
3. 参加してよかったというかんじがあった	0.64	0.19
因子II <満足感>		
4. 何かほかのことをしていたほうが良かった(逆)	-0.08	0.75
6. たいくつだった(逆)	0.14	0.70
5. いやな気持ちがあった(逆)	0.07	0.68
因子間相関係数		
	因子I	因子II
因子I	1.00	
因子II	0.63	1.00

表4 中学校における体験活動充実感チェックリストの因子構造(主成分分解、プロマックス回転)

因子I <満足感>		
6. たいくつだった(逆)	0.85	0.00
5. いやな気持ちがあった(逆)	0.84	-0.06
4. 何かほかのことをしていたほうが良かった(逆)	0.81	0.12
因子II <達成感>		
2. 「やったぁ」という気持ちがあった	-0.07	0.79
1. 元気がでてきた	-0.01	0.79
3. 参加してよかったというかんじがあった	0.19	0.70
因子間相関係数		
	因子I	因子II
因子I	1.00	
因子II	0.51	1.00

表5 教育支援センター群におけるメンタルヘルスの因子構造(主成分分解、プロマックス回転)

因子I <無気力>			
9. 前よりいろんなことに集中できるようになった気がする(逆)	0.85	0.13	0.21
8. 前より勉強が頑張れるようになった気がする(逆)	0.84	0.00	0.16
7. いろいろなことを頑張れるようになった気がする(逆)	0.65	0.10	-0.19
因子II <イライラ感>			
2. 前より怒ることが少なくなった(逆)	0.05	0.89	0.10
3. 前よりイライラすることが減った(逆)	0.05	0.86	0.05
1. いやなことがあっても人と仲良くできる気がする(逆)	0.26	0.47	-0.17
因子III <情緒的不安定>			
5. 楽しい気分ではない(逆)	0.23	0.19	-0.50
4. さみしく感じることもある	0.14	0.06	0.43
6. 前より自分が明るくなった気がする(逆)	0.37	0.14	-0.41
因子間相関係数			
	因子I	因子II	因子III
因子I	1.00		
因子II	0.72	1.00	
因子III	-0.64	-0.61	1.00

なく2因子解となった。

教育支援センターの因子Ⅲの〈情緒不安定〉因子が二つに分かれて〈無気力〉因子と〈イライラ感〉因子に吸収された形となった。このことは、教育支援センター通室者と比べて、心理的な不健康さが中学生は未分化であり、抑うつといった神経症的傾向がはっきり区別されにくく、無気力が攻撃性を伴う形で現れやすいものと解釈できる。

表6 中学校群におけるメンタルヘルスチェックリストの因子構造 (主成分解、プロマックス回転)

因子Ⅰ<情緒不安定と無気力>		
7. いろいろなことを頑張れるようになった気がする(逆)	0.86	0.06
9. 前よりいろんなことに集中できるようになった気がする(逆)	0.80	0.00
6. 前より自分が明るくなった気がする(逆)	0.74	-0.05
5. 楽しい気分でいられる(逆)	0.73	0.06
8. 前より勉強が頑張れるようになった気がする(逆)	0.65	-0.05
因子Ⅱ<イライラ感とさみしさ>		
3. 前よりイライラすることが減った(逆)	0.10	-0.71
2. 前より怒ることが少なくなった(逆)	0.02	-0.70
1. いやなことがあっても人と仲良くできる気がする(逆)	0.15	-0.52
4. さみしく感じることがある	0.12	0.41
因子間相関係数		
	因子Ⅰ	因子Ⅱ
因子Ⅰ	1.00	
因子Ⅱ	-0.54	1.00

4 チェックリスト間の影響過程の検討

図2, 3は重回帰分析(原因と結果の関係の有無と影響度の強さを確認できる分析方法)の結果をパス図にして各因子間の影響を示したものである。

教育支援センター群の分析結果からは、〈満足感〉因子、「つまり参加して損はしなかった」という消極的参加の評価は〈情緒の安定〉にのみに弱い抑制効果があることが示された。〈達成感〉因子、つまり「その活動の参加で何かを成し遂げた実感」などの積極的参加の評価は、〈無気力〉や〈イライラ感〉を抑制し、情緒の安定に強く影響を与えていることが分かる。

中学校群の分析結果からは〈満足感〉因子は〈情緒安定と無気力〉の改善に弱いながらも抑制効果を与えると同時に〈イライラ感とさみしさ〉の改善にも影響を与えていることが分かる。〈達成感〉因子は〈情緒不安定と無気力〉と〈イライラ感とさみしさ〉双方の改善に強く抑制効果を与えていることが分かる。

上記の関係において負の影響力(ストレス反応への抑制効果)が確認できたということは、体験活動による〈満足感〉や〈達成感〉がメンタルヘルス改善に貢献するものであることを証明したものである。

ところで、教育支援センター群は消極的参加の〈満足感〉程度では心理的な影響は確保されず、積極的な参加である「その活動の参加で何かを成し遂げた実感」である〈達成感〉が得られないとメンタルヘルスに与える影響は弱いことが分か

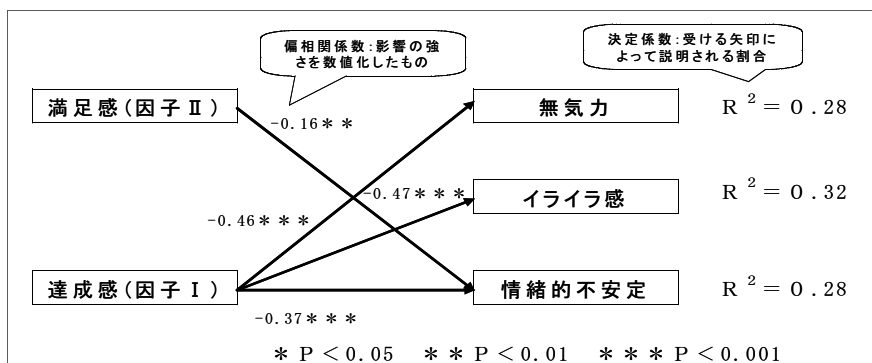


図2 体験活動充実感がメンタルヘルスに与える影響(教育支援センター群)

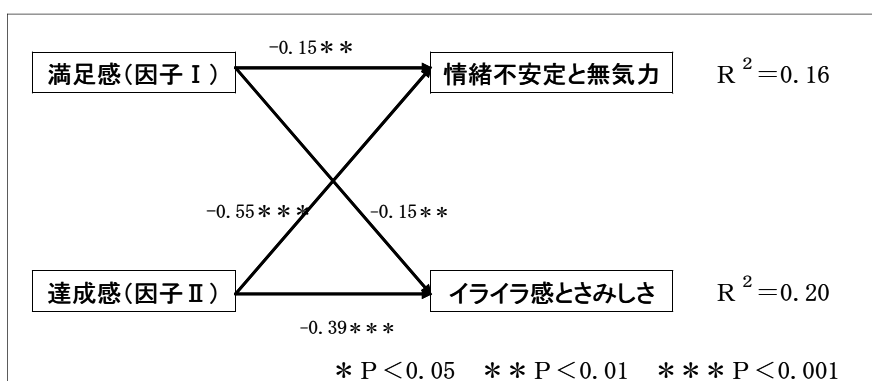


図3 体験活動充実感がメンタルヘルスに与える影響(中学校群)

った。それに比べて中学校群の結果からは、消極的評価である〈満足感〉を感じるだけでメンタルヘルス改善のきっかけになっていると解釈できる。このことは、教育支援センターの体験活動の企画と実施の難しさや課題を示すものであるといえよう。

5 教育支援センター群と中学校群の体験活動充実感の結果

教育支援センター群と中学校群における〈達成感〉と〈満足感〉の得点を図4, 5に示す。

図4は2006年度に教育支援センターで実施された活動発表会や遠足等の活動を「その他の活動」としてまとめたものと2007年度に実施された運動会, 遠足, 宿泊研修のデータを得点化したものである。図5は2007年度に県内4中学校で実施された職場体験, 合唱コンクール, 体育会のデータを得点化したものである。

厳密に言えば同じ体験をして比較しているのではないため単純に比較できない面もあるが、総合的に見ると教育支援センター群より中学校群の方が得点が高く、〈達成感〉と〈満足感〉を得ていることが分かる。教育支援センター群では宿泊研修の得点が高くて他の体験活動に比べて高く、中学校群では職場体験の得点が高いことが分かった。

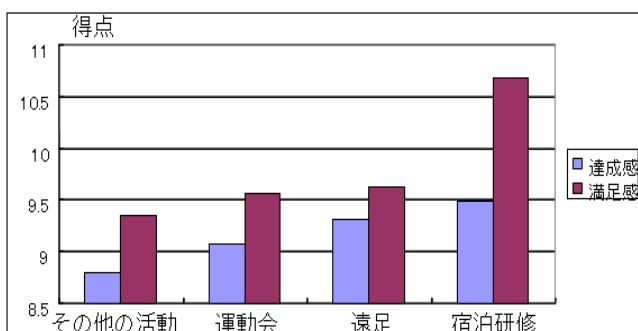


図4 教育支援センター群における体験活動の達成感と満足感

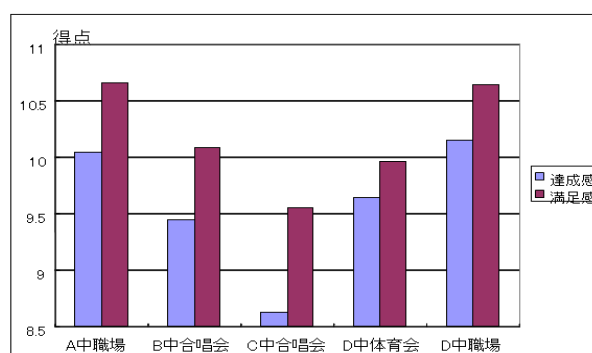


図5 中学校群における体験活動の達成感と満足感

V 考察

1 体験活動充実感のメンタルヘルスへの影響

重回帰分析による各因子の影響過程の結果から教育支援センター群と中学校群の若干の影響力の違いはあるものの体験活動による〈満足感〉や〈達成感〉がメンタルヘルス改善に貢献することが分かった。つまり、本研究で作成した体験活動チェックリストの得点が高ければ参加者に有効な影響を与える体験活動といえることが証明された。

具体的な影響過程を見てみると教育支援センター群では「参加して損はしなかった」という消極的な評価〈満足感〉は情緒の安定に影響があるものの、「イライラ感」や「無気力」には影響は見られなかった。「その活動の参加で何かを成し遂げた実感」という積極的評価といえる〈達成感〉はやる気を喚起するとともにイライラ感を軽減し、情緒の安定を図る上で影響を与えていることが分かった。中学校群でも〈満足感〉よりも〈達成感〉がメンタルヘルスに与える影響は大きいという同様の結果が得られているが、〈満足感〉においても、弱いながらメンタルヘルスに影響を与えていることから、中学校群の方が教育支援センター群に比べて〈満足感〉レベルでも心理的健康に与える望ましい影響が強いといえる。また、教育支援センター群のメンタルヘルスの因子には、中学校には見られない〈情緒不安定〉因子がある。この因子は抑うつ傾向や神経症的傾向を示すものであり、この傾向は中学校群と比べて教育支援センター群の方が強いと解釈できる。このように教育支援センター群では、ストレス反応状態の複雑さも絡んでおり、体験活動に参加すること自体にも困難さがあることが想像できる。

沖縄県の平成17年度「不登校児童生徒の継続的適応指導の在り方に関する調査研究」報告では、

「児童生徒の心の成長過程を『レポートづくりの段階』『集団への適応の段階』『チャレンジの段階』という3段階の視点から捉え、それを指導・援助における基本的な枠組みとした。その内容として『レポートづくりの段階』では、児童生徒一人一人と担当者とのレポート（信頼関係）を形成し、安心して活動に取り組めることを重視しており、『集団への適応の段階』では、集団活動に参加でき、言葉や動作による適切な自己表現ができるようになること、協調的行動がとれるようになることを重視している。『チャレンジの段階』では自主性が高まり、自信を持って集団活動に参加できること、自己理解・他者理解を深めて信頼感を持てるようになること、適切な協調的・社会的行動がとれるようになることを重視して」³⁾ 内容とねらいを設定して実践していることが報告されている。

このように教育支援センターにおける体験活動のプログラムを作成する上では、より充実感が得られる工夫と参加に対する抵抗を取り除く配慮が必要であり、多くの時間とよりきめ細かく柔軟な対応と工夫が必要である。

2 データの活用例

(1) 教育支援センター群と中学校群の体験活動充実感の比較

教育支援センター群と中学校群の体験活動充実感の平均値の比較を図6に示す。

本研究で調査した中学校の体験活動は運動会や合唱コンクールといった生徒会活動とタイアップした活動であったり、3日間学校を離れて日常の学習形態とは全く違う職場体験学習（社会体験）であったりする。これらは単にプログラムを体験するというものではなく、その体験活動のための自主的取り組み（練習や企画を含めた準備）がある。それらの取り組みの過程で生徒たちに充実感が得られるように教師主導部分と併せて、生徒たちの主体性を尊重しながら学級討議や実行委員会を編成して様々な実践がなされている。これらのことは、教育支援センターにおける体験活動とは自主的、自立的性質の特筆すべき違いであると思われる。

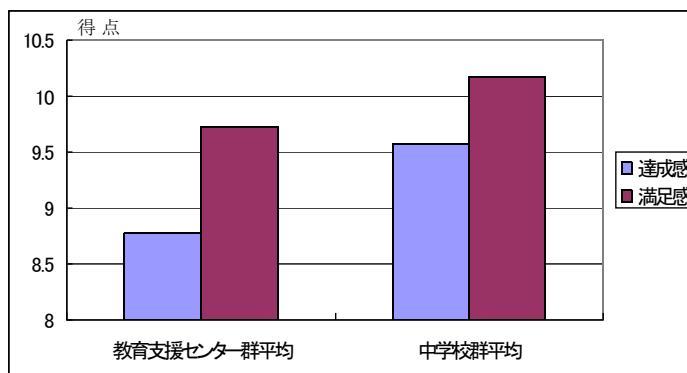


図6 教育支援センター群と中学校群の体験活動充実感の比較

教育支援センターの体験活動の中では、宿泊体験学習の〈満足感〉が高い結果が出ている（図4）。今回の宿泊研修では、レクリエーション、野外炊事、ナイトウォーク、そうめん流し等の様々な体験がプログラムされ、非日常性の高い体験活動となっていることや、事前の話し合いや準備を重ねて活動班の編成や指導員の配置などの工夫を行い、参加児童生徒の主体性を大切にした取り組み（資料参照）の成果も報告されている。このような工夫については、平成17年度SSN体験活動実践報告集においても教育支援センター通室者による実行委員会を組織し、「みんなで考え、みんなで実行」を合い言葉にして自主的な活動を多く取り入れた成果が報告されている。

このことから自主的・自立的な活動場面を設定することが重要であることが分かる。

(2) 教育支援センター群と中学校群のメンタルヘルス得点分布の比較

教育支援センター群と中学校群のメンタルヘルス得点分布を図7、8に示す。

メンタルヘルス（3因子・9項目）の合計得点を横軸に分け、縦軸には合計得点1点ごとの回答者数を「度数」扱いとして示している。折れ線グラフは「累積度数分布グラフ」でその点数までで累積（合計）の何パーセントに当たるかを記したものである。縦軸表記左は人数で縦軸表記右は累積度数のパーセンテージである。ただし、縦軸表記左の人数では、教育支援センターは300人以下なので1単位1人、中学校のデータ数は1200人超なので1単位10人としている。得点の合計で比較すると、平均値からは若干中学生の方が得点が高く、メンタルヘルスの状態が

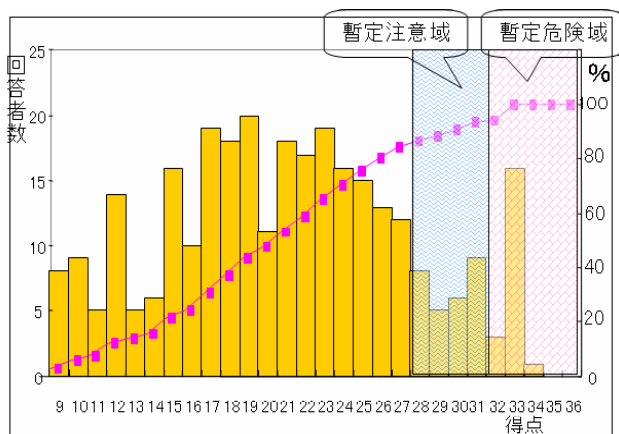


図7 メタルヘルス得点分布(教育支援センター群)

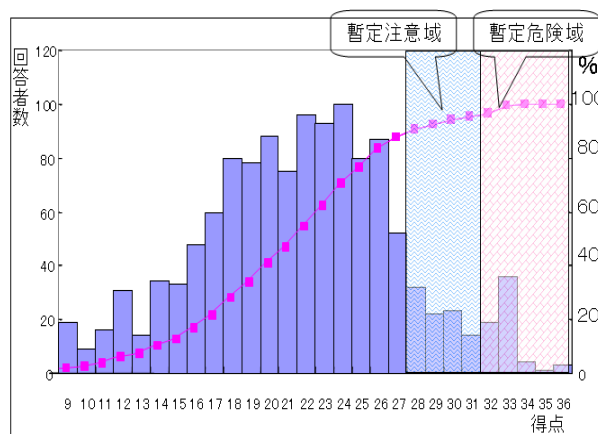


図8 メタルヘルス得点分布(中学校群)

悪いといえる。この結果は意外な気もするが教育支援センターは基本的に少人数の指導であり、学習時間も通常の中学校と比較すると少なめで、自由度の高い教育活動を実施している。そのため、通室者にとって安全性が確保されやすいという、本来教育支援センターの目指す存在価値を裏付ける結果ではないだろうか。また、〈イライラ感〉が特に低い「おとなしい生徒」の割合が中学校より多いことが影響しているといえる。

一方、標準偏差を比較する(表7)と教育支援センター通室者の回答のバラつきが高いことが分かる。つまり、教育支援センター通室者のメンタルヘルスは人により「バラつき」が高いことが確認できる。また、教育支援センターでは累積度数分布グラフを見るとメンタルヘルスの悪い30点以上の回答者の割合が多いことが分かる。暫定的ではあ

表7 メンタルヘルスポイントの平均と標準偏差の比較

	教育支援センター群	中学校群
データ総数	299	1247
平均値 (標準偏差)	20.99 (6.03)	21.68 (5.40)

るが、統計上は5パーセント以下が特殊なグループと認定することが多いことから、中学校のメンタルヘルスの悪い5パーセントラインに暫定危険域、10パーセントラインに暫定注意域を設定することにした。このラインに該当する生徒は心理的健康の注意が必要であると同時に、不登校予備軍の対象としてとらえることができる。そのため、この対象者に注目することで不登校の未然防止、早期発見と早期対応のための資料となり得ると考える。

特に中学校では教科担任制であるために、担任が担当学級の生徒を観察する時間は小学校に比べると少ない。日常の行動観察では把握が困難な部分を補うものとなったり、生徒指導上生徒を理解する際に指導者の主観や見落としを防ぐことにもつながるといえよう。生徒の心理的健康状態を把握するための資料として活用すれば、心理的健康が確保できにくい生徒へのかかわり方にも工夫ができるのではないかとと思われる。

(3) 合唱コンクールの充実感の比較 (図9)

同一の体験学習(合唱コンクール)を実施したB中学校とC中学校は同じ市内の中学校である。体験活動充実感を比較するとB中学校の方が〈満足感〉〈達成感〉共に得点が高いことが分かる。そこで、当該校の教師に取り組みや生徒の実態等を聞き取った結果、次の3点に違いがあることが分かった。

ア 合唱コンクールの歴史の違い

B中学校は「校歌を歌える学校にしよう」をスローガンに8年前に合唱コンクールが始まっている。回を重ねるに従って合唱の質が向上し、やがて上級生の合唱が下級生の良い見本となり全校生徒のモチベーションも上がってきている。一方、C中学校は生徒指導上の荒れの波が去りつつあるところで、合唱コンクールを始めて4年目である。このことから8年と4年の実践の積み上げの差が現れているといえるのかもしれない。

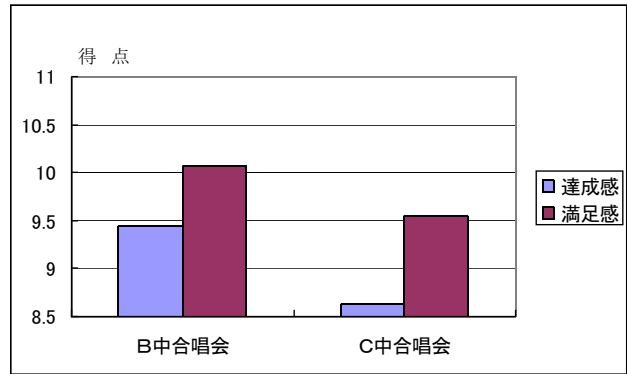


図9 合唱コンクールの得点比較

イ 年間の行事の数の違い

B中学校は数年前には生徒指導上荒れた状態であった。当時の教師が学校を立て直すために部活動、生徒会活動、体育会、文化祭等の学校行事の見直しを進め、現在は学校全体が落ち着きを取り戻している。学校行事の見直しや授業確保のために行事の削減が行われている昨今、逆に従来行われている行事を大切に、行事が盛り上がりやすい学校風土となっている。

ウ 学校規模の違い

B中学校は学年4学級、C中学校は学年2学級である。学年4学級であれば学年内で競う意識が芽生えてくるが、学年2クラスとなると学年というより全校で競うことになる。その結果どうしても経験のある上級生が有利となりやすく、C中学校の下級生のモチベーションが上がりにくいという課題があるといわれている。

以上の3点の違いが充実感の得点の違いとして現れているのではないと思われるが、あくまでメンタルヘルスに影響を及ぼす体験活動充実感という側面から見た結果であり、他にも様々な要因があるであろう。

(4) テレビ会議の実践の比較

今年度A市の5教育支援センターで新しい取り組みとして2回のテレビ会議(図10)が行われた。専門家と国立天文台ハワイ観測所(米国ハワイ島)とインターネットのテレビ会議システムを使って交流を図るものである。



図10 テレビ会議の様子

地域SSC担当者が専門家とやりとりを通して生徒たちの学習意欲を高めるために初めて企画したものである。高速光ファイバー網を通じて、約6千キロ離れたハワイと各教室を結んで行われた。新しい試みであったため、実施後に本研究で作成した体験活動充実感チェックリストを実施してみたところ、他の体験活動の〈達成感〉平均得点8.77、〈満足感〉平均得点9.73に対して、2回のテレビ会議の〈達成感〉平均得点7.16、〈満足感〉8.38と有意に低い結果が得られた。そこでチェックリストの自由記述欄の内容を見ると映像の見にくさや音声の悪さ等を指摘している生徒が多かった。5教室に多方向の映像ライブ映像を配信した試みであったためのトラブルから情報が正確に伝わらず、退屈さ等を感じた結果ではないかと考える。

ただ、1回目より2回目の方がそれらのトラブルが減少したことが2回目のテレビ会議の達成感(図11)の向上につながり、メンタルヘルスの状態(図12)がよくなっていると思われる。しかし、厳密に言えば今回のテレビ会議は学習意欲を高めることを意図した理科の授業の延長といえ、本チェックリストでは学習効果や知的な刺激などは把握できない。そこでテレビ会議が意図

した理科的学習効果を把握するためには別の評価方法を用いる必要性を示唆しているといえるかもしれない。

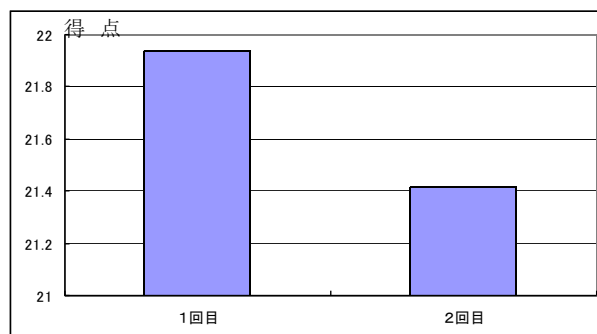
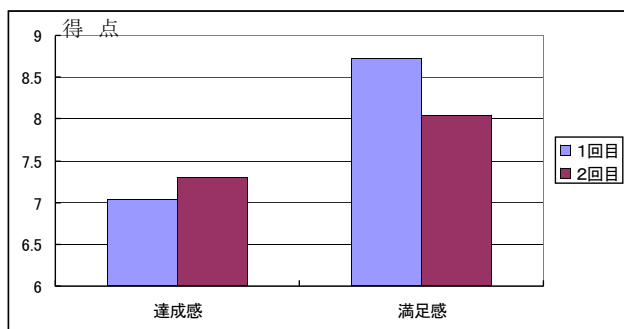


図11 テレビ会議1回目と2回目の充実感の比較

図12 テレビ会議1回目と2回目のメンタルヘルス合計得点の比較

(5) 教育支援センター通室者の個人データの活用方法

通室者の学校復帰を考えた場合、その準備を進めていく上でどの段階のアプローチをしてよいのか、あるいはまだその前の段階で心の安定を第一に考える必要があるのかといった、きめ細かく柔軟な個別対応が必要となってくる。そのため教育支援センターの指導者にとって通室者の心理的健康度の把握は不可欠である。

本研究で作成したチェックリストの活用は体験活動の評価だけでなく、教育支援センター通室者の心理的健康度の把握にも活用できる。場合によっては体験活動の項目を省いてメンタルヘルスの9項目のみを実施することも可能である。例えば入室直後に一度調査をしておき、通室が長期にわたる場合は教育活動の節目などを利用して年間に2、3回実施すると入室時からの心理的健康状態の推移が把握できる(図13)。教育支援センターの指導者にとって通室者をより理解するための資料となり、今後の個別対応を考える上で役立つものとする。

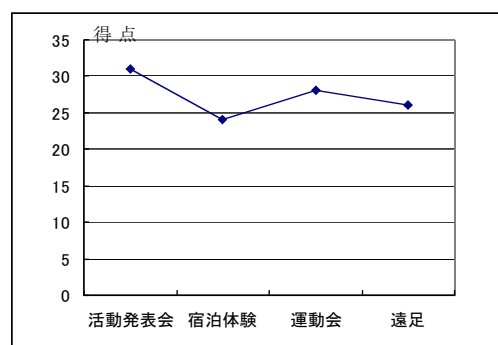


図13 生徒Aのメンタルヘルスの推移

(6) 中学校におけるデータの活用方法

不登校を予防していく上では、不登校の早期発見・早期対応が重要である。「不登校を本格的に予防しようとするのなら、問題の兆候が見える前に手を打つ必要があるだろう。早期発見、早期対応のことを二次的予防と呼び、問題の兆候が見える前に手を打つことを一次予防と呼ぶ」⁴⁾(小林2004)。一次予防の取り組みの一つに小・中連携の強化がある。この取り組みは中学校の入学式からスタートするのではなく、中学校の入学式前から生徒を把握しようとするものである。つまり、子ども一人一人を丁寧に見て教師が個別に支えていく指導計画を事前に作成するという対応策である。本研究で作成した学級担任用資料(図14)の活用も同様に、問題の兆候が見える前に対応するための資料としての意味を持つ。

学級担任用資料はチェックリストのデータを基に学級の生徒(縦軸に生徒の出席番号)のメンタルヘルスの得点(横軸)が一覧できるようになっており、本研究で中学生を対象に1247部の回答を基に算出したメンタルヘルスの暫定的危険域(上位5%32点以上)と注意域(上位10%28点以上)のラインを示している。例えばこの学級担任用資料の中で出席番号2番の生徒については、危険域に達しているため注意深く観察する必要がある、教師からの細やかで柔軟なアプローチが必要な生徒といえる。同様の報告書をD中学校に提出したところ、表6に示すような感想を聞く

ことができた。

中学校における問題行動の対応では、事例によって学年会や生徒指導委員会等の組織で対応を検討することが多い。そのことのメリットは複数の教師で生徒をより多面的に理解することにより、一指導者の主観への偏りを防ぎ問題の理解と方針の共通理解を図ることにある。学級担任が行う日常の生徒理解においても主観に偏る傾向を防ぐための工夫が大切であり、本研究の学級担任用資料は多面的に生徒を理解するための一つの資料になり得ると考える。そして、日常的な生徒とのかかわりの工夫や定期的に行われる教育相談や、呼び出し相談等にも活用できるものとする。

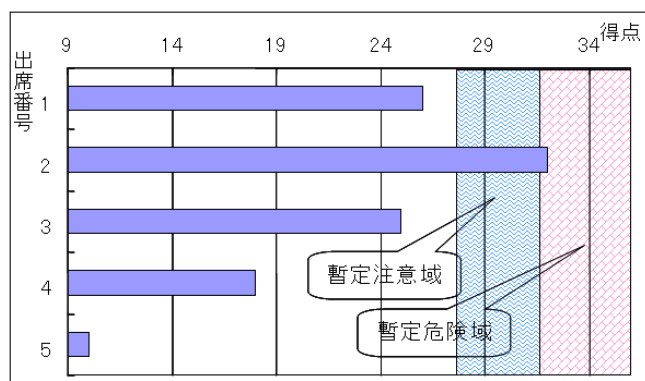


図14 学級担任用資料

表6 D中学校の教師の感想

生徒たちの内面にどの程度響いているのかというのは、外見的にはなかなかとらえにくいものがあります。また、その行事の思い出が彼らの心の中にプラスのものとして残っているのか否かも分かりづらいところです。事後指導の中で作文を書くことが多いですが、その内容も国語力に左右されるため、本当に知りたい彼らの内面の変化をとらえることは簡単ではありません。その点、簡素化されたアンケートに答えるだけで、行事に対する達成感や満足感を数量的にとらえることができる今回のデータは興味深いものがあります。

行事精選が言われる昨今、本当に残すべき行事とそうでないものの選別材料になるとも思われます。事業所、学校、生徒たちの要望をなるべく吸い上げることで充実した行事を作り上げることができるので、生徒たちのニーズにどの程度沿っているのかという手応えを把握し、次回の行事運営に活かせると思われます。

(7) 事業評価・学校評価（教師評価）の指標の一つとしての活用方法

教育支援センター群も中学校群も体験活動の充実感が概ねメンタルヘルスの改善に有意な影響を与えていることが明らかになった。つまり、体験活動に充実感が得られれば、その効用として「切れやすさ」や「イライラ感」、神経症型不登校の原因である「情緒の不安定さ」（〈情緒不安定〉）「怠学傾向」（〈無気力〉）などの改善につながるといえる。これらのことから体験活動の評価の一つとして、「満足感」や「達成感」からなる「充実感」を測るチェックリストを指標とすることも有効であるといえよう。

そのため、本研究が作成したチェックリストについては、教育支援センターの様々な体験活動の成果を量的に評価する指標の一つにすることが可能であり、教育支援センターの事業評価に生かせるものとする。さらに、中学校で行われる特別活動や進路学習にかかわる活動の評価資料としての活用も可能になると考える。

課題として本研究では十分に検討できなかった自由記述における設問がある。この点を更に工夫すれば、体験活動参加者がどのような点に達成感や満足感を感じているのか、逆にどのような点に課題が残されたかといったより詳しい質的評価ができるものとする。

VI おわりに（今後の課題）

本研究では体験活動における充実感及びメンタルヘルスのチェックリストの作成とその統計的議論を行うことができた。しかし、あくまで教育現場で活用される評価方法を目指すもので、その点が

ら言えば教育現場へのフィードバックの方法やデータ処理の在り方については不十分な面もあり、課題も残されている。今後は、チェックリストの活用後のデータ処理の方法を明確に提示し、実践者自らがより簡単に体験活動の評価ができるものを目指したいと考える。

また、因子ごとのデータの蓄積から〈情緒不安定〉や〈無気力〉の得点の変化に注目すると、神経症型や、怠学傾向無気力型の不登校など、不登校のタイプに応じたプログラムの作成に生かせる資料が提供できるであろう。このような点を今後の課題として研究を進めていきたい。そして、本研究で作成した体験活動チェックリストを多くの教育現場で活用していただき、より充実した体験活動が実践されることを期待する。

※最後に本研究を進めるに当たり、貴重な御意見を頂いた指導助言の先生や協力委員の方、調査の実施やその際の課題等の御意見をくださった教育支援センターの指導員や学校の先生方に対し、心より感謝申し上げます。

○引用文献

- 1) 小林正幸 (2002) 「先生のための不登校の予防と再登校援助」ほんの森出版
- 2) 不登校問題に関する調査研究協力者会議 (2002) 「今後の不登校への対応の在り方について」
- 3) 沖縄県立総合教育センター (2006) 「平成17年度文部科学省委託研究不登校児童生徒の継続的適応指導の在り方に関する調査研究」
- 4) 小林正幸 (2004) 「事例に学ぶ不登校の子への援助の実際」金子書房

○参考文献

- ・特集, 子どものストレス (1987) 「児童心理37」金子書房
- ・宗像恒次 (1995) 「ストレス解消学」小学館
- ・滝充 (1996) 「ストレスがもたらすいじめ・不登校『特集, 子どものストレス』『教育と情報』第一法規出版
- ・岡安孝弘・高山巖 (1999) 「中学生用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成」宮崎大学教育学部教育実践研究センター研究紀要 6, pp. 73-84
- ・柳井晴夫 (2000) 「因子分析をめぐる問題点を中心として」教育心理学年報39, pp. 96-108
- ・村山隆志, 藤原修一郎, 小崎武 (2001) 「ストレスと臨床『特集 不登校-子どもライフストレス』」フジメディカル出版
- ・谷井淳一 (2001) 「小・中学生の生活体験やキャンプ経験が主体的積極的行動傾向に与える影響」国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要創刊号
- ・文部科学省初等中等教育局体験活動事例集 (2002) 「豊かな体験活動の推進のために」
- ・中央教育審議会 (2002) 「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について (答申)」教職研修
- ・浦純子 (2000) 「不登校児童生徒への支援の在り方-適応指導教室における体験活動を中心に」奈良教育研究所研究紀要 第7号, pp. 199-204
- ・岡山県教育センター (2003) 「平成15年度広域スクーリング・サポート・センター研究報告」
- ・谷井淳一, 西田順一 (2003) 「青少年自然体験活動フォーラム報告書」
- ・国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2003) 「生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生

徒指導」ぎょうせい

- ・ 森幸夫（2004）「適応指導教室における児童生徒の自立を図る援助の在り方ー体験活動の振り返りを通してー」国立オリンピック記念青少年総合教育センター研究紀要4，pp.121-130
- ・ 保坂亨（2005）「学校を欠席する子どもたち」東京大学出版社
- ・ 田蔦誠一，滝川一廣ほか（2005）「臨床心理学『特集不登校』」金剛出版
- ・ 岡山県教育センター（2005）「SSN実践報告集」
- ・ 西田順一ほか（2005）「組織キャンプ体験に伴うメンタルヘルス変容の因果モデル」教育心理学研究53，pp.196-208
- ・ 岡山県教育センター（2006）「平成17年度SSN体験活動実践報告集」
- ・ 三浦正江（2006）「中学校におけるストレスチェックリストの活用と効果の検討不登校の予防と
いった視点から」教育心理学研究 日本教育心理学会54，pp.124-134

平成18・19年度岡山県総合教育センター所員研究
「体験活動充実のための評価の在り方」
研究協力委員会

指導助言者

難波 愛	山陽学園大学講師（平成18年度） 現 国際医療福祉大学准教授
高木 亮	連合大学院岡山大学所属研究員，倉敷看護専門学校 非常勤講師

研究協力委員

檜田 健志	倉敷教育センター指導主任（平成18年度） 現 倉敷市教育委員会学事課学事主任
稲田 修一	倉敷教育センター指導主任（平成19年度）
岡田 秀徳	岡山市総合教育センター教育相談室長
山崎 克磨	岡山県総合教育センター生徒指導部指導主事

資料 A市教育支援センターにおける体験活動の実践例

本研究で回答を得たA市の教育支援センターで行われた二つの実践内容を紹介する。この実践はSSN整備事業の一環として行われており、他の地域SSCの参考にもなると考えプログラムを紹介する。

1 体験活動プログラムの概要

A市の教育支援センターは平成4年9月より「ふれあい教室」としてスタートして今年で15年が経過している。この間、平成8年9月に二つ目の教育支援センターである分室が開設された。また、平成15年11月には新たに二つの分室が開設され4教室体制になった。その際に懸案であった「通室する曜日や時間、活動内容などの自由な選択」を取り入れ、不登校児童生徒一人一人の態様やニーズに応じた支援を進めている。さらに、平成17年8月には市町村合併に伴い五つ目の分室が誕生し、計5教室になっている。

ふれあい教室では次の5点を指導指針に挙げて不登校児童生徒の支援を進めている。

- 居場所づくり（存在感の確認を通して）
- 人間関係づくり（体験活動を通して）
- 生活習慣のづくり（家庭との連携を通して）
- 目的づくり（進路に関する情報提供を通して）
- 基礎学力づくり（個別の学習指導を通して）

特に、ふれあい教室に通室している児童生徒の多くは在籍校での人間関係のつまずきにより登校できなくなっている。そこで、小集団での体験活動を数多く実施することを通して生活体験を広げ、人間関係を再構築できるようにしたいと考えている。

2 合同による体験活動

ふれあい教室に通室している児童生徒の交流を図るため、A市内にある五つのふれあい教室が合同で体験活動を実施している。

(1) 宿泊体験学習

ア 活動の目的

- (ア) 自然の恩恵に触れ、自然に親しむ心や敬けんの念を育てる。
- (イ) 集団生活を通して、集団の中の一人として自覚と規律、協力の精神を養う。
- (ウ) 野外活動を通じて、心身を鍛錬する。

イ 実施日

平成19年7月12日（木）、7月13日（金）

ウ 場所

A市少年自然の家

エ 参加費

約1,900円

オ 活動の内容

- レクリエーション
- 野外炊事（図1）
- ナイトウォーク
- そうめん流し（図2）

カ 成果

- 一泊二日の集団活動では、互いに協力することや自主的に行動することを学ぶことができた。
- 最初のふれあい教室の合同行事形式ではレクリエーションなどの活動を通じ、ふだん交流の



図1 野外炊事ピザとポトフづくり



図2 そうめん流し

少ない他の分室とも各教室間の交流を深めることができた。

- ナイトウォークではグループ散策することで協力することの大切さやお互いの考えを伝え合えるよい機会になった。
- 当日の欠席者も少なく、参加を予定していたほぼ全員が参加することができた。
- 事前に話し合いや準備を重ね、活動班の編成や指導員の配置などを工夫したことにより、児童生徒の主体性を引き出すことができた。
- しおりに振り返りシートや各分室の子どもの挿絵を入れることで、自主的活動を反映することができた。

キ 課題

- 人との接触が不得意な生徒への対応やゲームに参加しない生徒への対応をどうするかを考える必要があった。
- 初日は自由時間が少なく日程が詰まっていたため、疲れからか体調不良を訴える児童生徒もいた。児童生徒の実態をよく把握し活動内容や時間の設定を見直したい。
- 今年度は活動内容が限られていたが、次回からは活動内容の選択肢を増やしたり児童生徒の意見を更に取り入れたりすることで、より主体的に参加できるようにしたい。
- 参加予定の児童生徒はほぼ参加できたが、最初から不参加を決めていた児童生徒もいた。無理に参加を呼びかけることは難しいが、活動内容を工夫することにより多くの児童生徒が参加できるような活動を目指したい。

(2) 親子ふれあい運動会

ア 活動の目的

- (ア) 秋のさわやかな好季に心身の健康を増進する。
- (イ) ふれあい教室の5教室の交流及びふれあい教室の児童生徒の親子の触れ合いを一層深める。
- (ウ) 友達・親子が共に楽しめる種目を児童生徒たちが計画・準備することで、児童生徒の自発性や自主性、協調性を育てる。
- (エ) 演技の準備・進行等をグループ別に分担することで、実践力と責任感を育て、成就感を持たせ自信に結び付ける。

イ 実施日

平成19年9月27日（木）

ウ 場所

A市公園内 西遊具場（芝生の広場）

エ 活動の内容

- 開会式（児童生徒・保護者の入場、開会宣言、開会の挨拶^{あいさつ}、選手宣誓、来賓紹介）（図3）
- 演技（準備体操、玉入れ（図4）、玉送り、ムカデ競争、綱引き、リレー、レッツ！サンバ！）
- 閉会式（表彰、児童生徒代表挨拶、閉会の挨拶、閉会宣言）

オ 成果

- 運動会に向けて自主的に練習に励み、団結して競技に取り組むことができた。
- 自分の役割は責任を持って行うことができた。
- 競技に取り組んだり役割を果たしたりすることにより、喜びや達成感を味わうことができた。
- 当日応援に来てくれた在籍校の教師・教師カウンセラー・支援員との触れ合いにより、親近感を更に深める機会にすることができた。



図3 開会式

- 事前に児童生徒と協力して係や演技の準備をすることで各分室の連帯感を高めることができた。
- ムカデ競走は難しいと思われたが、お互いに励まし合うことで少しハードルの高い新しい競技にも児童生徒たちは頑張って取り組む姿勢が見られた。

カ 課題

- 年齢に幅があるため、体力や発達の状態に合った適切な種目と細かなプロセスを設定する必要がある。
- 手足の協応動作がうまくいかない児童生徒や鳴り物が苦手な子がいることを考慮する必要もあった。



図4 玉入れ競技

体験活動ふりかえりシート(表)

名前 _____

このアンケートは学校の成績や評価などとはまったく関係ありません。ありのままの気持ちに一番あったものを選び記号を○で囲んでください。

回答は、	とてもそう思う	◎
	少しそう思う	○
	あまりそう思わない	△
	まったくそう思わない	×

のどれかを質問ごとにこたえてください。

質問1. () の体験活動に参加しているとき、どんな気持ちでしたか？一番近いものに○印をしてください。

(1) 元気がでてきた
(2) 「やったあ」という気持ちがしてきた
(3) 参加してよかったという感じがした
(4) 何か他のことをしていた方がましだという気がした
(5) いやな気持ちがした
(6) たいくつだった

◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×

質問2. () の体験活動をふり返って、今どんな気持ちですか？

(1) 嫌なことがあっても人と仲良くできる気がする
(2) 前より怒ることが少なくなった
(3) 前よりイライラすることが減った
(4) さみしく感じることもある
(5) 楽しい気分でいられる
(6) 前より自分が明るくなった気がする
(7) いろんなことを頑張れるようになった気がする
(8) 前より勉強が頑張れるようになった気がする
(9) 前よりいろんなことに集中できるようになった気がする

◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×
◎	○	△	×

体験活動ふりかえりシート(裏)

今日の活動の感想かんそうを書いてください

A large rectangular box with a solid black border, containing ten horizontal dashed lines for writing.

今の気分を絵で描いてみてもいいよ。



体験学習ふりかえりシート このアンケートは学校の成績や評価などとはまったく関係ありません。ありのままの気持ちに一番あったものを塗りつぶしてください。

回答欄の 0 を鉛筆やボールペンなどで塗りつぶしてください。[可：●、●/ 不可：○、○、○、○]

学年	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12)
組	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20)
番号 10位	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (0)
番号 1位	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (0)
氏名	



I 体験学習に参加しているとき、どんな気持ちでしたか？

①:まったくそう思わない ②:あまりそう思わない ③:少しそう思う ④:とてもそう思う

1	元気がでてきた	(1) (2) (3) (4)
2	「やったあ」という気持ちがしてきた	(1) (2) (3) (4)
3	参加してよかったという感じがした	(1) (2) (3) (4)
4	何かほかのことをしていた方がまだという気がした	(1) (2) (3) (4)
5	いやな気持ちがした	(1) (2) (3) (4)
6	たいくつだった	(1) (2) (3) (4)

II 体験学習をふりかえて、今どんな気持ちですか？

①:まったくそう思わない ②:あまりそう思わない ③:少しそう思う ④:とてもそう思う

1	いやなことがあっても人と仲良くできる気がする	(1) (2) (3) (4)
2	前より怒ることが少なくなった	(1) (2) (3) (4)
3	前よりイライラすることが減った	(1) (2) (3) (4)
4	さみしく感じることもある	(1) (2) (3) (4)
5	楽しい気分です	(1) (2) (3) (4)
6	前より自分が明るくなった気がする	(1) (2) (3) (4)
7	いろんなことをがんばれるようになった気がする	(1) (2) (3) (4)
8	前より勉強ががんばれるようになった気がする	(1) (2) (3) (4)
9	前よりいろんなことに集中できるようになった気がする	(1) (2) (3) (4)



ボランティア等による訪問支援

研究の概要

家庭に引きこもりがちな児童生徒に対して行う訪問支援を、だれにどんな目的で訪問するか、継続した支援の合意又は契約があるかといった観点から、一次と二次の二段階に分けた。そして、各段階における訪問支援について事例を通して検討、考察し、ボランティア等が行う訪問支援の臨床的な意義と課題について言及した。

キーワード

スクーリング・サポート・ネットワーク、不登校、引きこもり、訪問、ボランティア

目 次

I	はじめに	(49)	V	二次段階の訪問支援の意義と課題	(53)
II	研究の目的	(49)	1	意義	(54)
III	訪問支援の段階	(49)	(1)	心理的な成長を支える役割	(54)
1	訪問支援の態様	(49)	(2)	new objectとなる役割	(55)
2	訪問支援の段階	(50)	2	課題	(55)
IV	一次段階の訪問支援の意義と課題	(51)	(1)	多角的な見立ての必要性	(55)
1	意義	(51)	(2)	構造が及ぼす影響の認識	(56)
(1)	関心を家庭外に向ける刺激	(51)	(3)	スーパーヴィジョン体制の整備	(59)
(2)	家族の不安の軽減	(52)	(4)	関係者間の密接な行動連携	(60)
(3)	支援リソースの活性化	(52)	VI	おわりに	(63)
(4)	二次段階のための見立て	(52)			
2	課題	(52)			
(1)	侵入者である自覚	(52)			
(2)	インフォームドコンセント	(52)			
(3)	はっきりした人物像	(53)			
(4)	会えないつらさ、無力感の克服	(53)			

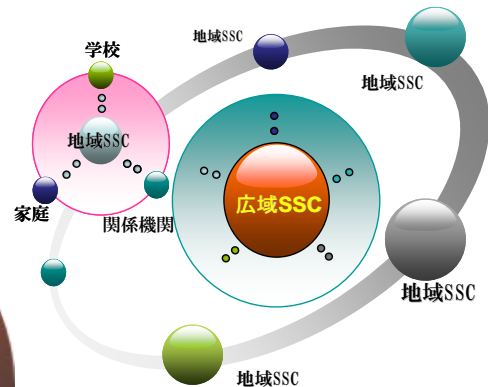
岡山県総合教育センター

指導主事 渡辺 淳一

ボランティア等による訪問支援

—臨床的意義と課題—

H16収集
訪問支援事例



対象・目的・
継続支援の
合意又は契約
の有無

1事例
を通して
検討

一次段階

無

有

二次段階

6事例
を通して
検討

一次段階の訪問支援

意義

- ・関心を家庭外に向ける刺激
- ・家族の不安の軽減
- ・支援リソースの活性化
- ・二次段階のための見立て

課題

- ・侵入者である自覚
- ・インフォームドコンセント
- ・はっきりした人物像
- ・会えないつらさ, 無力感の克服

二次段階の訪問支援

意義

- ・心理的な成長を支える役割
- ・new object となる役割

課題

- ・多角的な見立ての必要性
- ・構造が及ぼす影響の認識
- ・スーパーヴィジョン体制の整備
- ・関係者間の密接な行動連携