

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 —

庄 司 一 子*
高 橋 智 子**

問題

高度情報化、急速なグローバル化、超少子高齢化。絶え間なく変化を続ける現代社会。さらに予測不可能な自然災害、突発的な事件事故。こうした激動する社会、急速に進化し続ける科学技術と技術革新の中、人々は時にその恩恵を受け、享受する一方、対応を求められ、変化を余儀なくされる。現代社会に生きる人々は、絶えずこれらに晒され不安を抱えながら日々を送っている。子どもをとりまく環境、家庭、学校、地域社会、文化や価値観も多様化し、変化し続けており、大人同様、子どももさまざまな影響を受け、ストレスに晒され、子どもたち自身もそれらへの即座の対応、急激な変化への適応を求められ続けている。

2019年12月、中国湖北省武漢市で発生したコロナ感染症はまたたく間に世界に広がった。2022年2月、新たな変異株となって猛威を振るい、収束の先はまだ見えない。新型コロナウイルスは、昨年夏の急増時にも「これまで経験したことのない感染拡大」と表現されたが、2022年、年明けにも、再度の爆発的感染拡大により「これまで経験したことのない速さで新規感染者数が急速に増加している」とされた（国立感染症研究所、2022.1.13）。コロナ感染症は2020年の年明けから2022年の年が明けても状況は変化し続け、その都度学校は、通常

の授業も行えず、対応を余儀なくされている。学校、家庭、社会、世界が、感染状況によって見通しの利かない状況が続いている。

コロナ感染症の発生と状況の変化は、学校教育に関わるすべての人がこれまで学校で当たり前と考えられてきたことを改めて見つめ、問い直す機会となった。人と関わり共に過ごすことや人と接触することが命の危険を伴う可能性さえあること、一人が感染すれば共に過ごす人（クラス、学校、家族）に感染を拡大する可能性があること、高齢者が特に危険であること、マスクの着用、消毒（手の消毒）・うがいの励行、黙食が求められたこと、不要不急の外出の制限、などである。これらの中で最も大きな問題となったのは対面による教育活動の制限である。授業中の会話や対話、部活動、年中行事（入学式、卒業式、修学旅行、体育祭、文化祭など）、給食中の会話も制限しなくなってきた。子どもは学校で仲間や教師と関わりながら、学び、喜び、楽しみを得る事ができる。それは子どもの学校生活、学びを大きく支えるものである。コロナ感染症拡大によってこれを制限せざるを得なくなった。

一方、人との関わりが苦手だったり、ネガティブな体験やいじめ、挫折等を経験したことがある生徒の場合、人との関わりは大きなストレスである。コロナ感染症発生後、学校を休みがちだった子どもがオンラインで積極的に授業に参加できるようになった、という話も聞かれた。コロナ感染症による学校教育状況の変化は、ごく当たり前と考え、過ごしていた時間について、

* 筑波大学人間系

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

改めて考え、再認識させられる機会となった。同時にその影響も、子どもの状態や状況により異なることが理解される。

現代社会は冒頭で述べたような急速な変化が生じ続けている。と同時に、人々は高度情報化社会における次々と流れ続ける情報、情報機器や先端技術への対応、コミュニケーションツールの操作と学習、少子高齢化に伴う人口比率の割合の変化に伴う社会状況の変化などへの対応が求められ続けている。また、グローバル化に伴い日本で暮らす外国人が増え、学校においても外国人児童生徒が増加し、障害のある児童生徒、LGBTQを自認する生徒など、マイノリティと言われる児童生徒への理解と対応、支援はますます必要となっている。

令和2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」

(文部科学省, 2021)の報告では、コロナ感染症を背景にいじめ、暴力行為は減少したが、小中学生の長期欠席(不登校)、自殺は調査開始以降最多と報告されている。特に令和2年、児童生徒の自殺は前年より100人増えて499人となり、極めて憂慮すべき状況とされた(文部科学省, 2021)。高校生の割合が多いことから原因として学業不振や進路の悩みが上位を占めるが、コロナ感染症の発生により長期にわたる学校の休業や学校再開が不確定であること等、児童生徒の心が不安定になる要因も指摘された(文部科学省, 2021)。またコロナ発生により家族と一緒にいる時間が増えたことによる児童虐待の増加も指摘される。令和2年度の児童相談所での児童虐待対応件数は20万件を超えた(厚生労働省, 2020)。家に安全で安心できる居場所のない子ども、十分な食事も与えられない子どもが増えていることが伺える。

また、子どもの貧困は1980年以降増加し続け、子どもの1/7(13.5%)が貧困状態にあり、OECD加盟国の中でも最低水準であることが指摘されている(厚生労働省(国民生活基礎調査), 2019)。また、近年、「ヤングケアラー」にも関心が寄せられている。ヤングケアラーとは、法令上の定義はないとしながら、厚生労働

省は「本来大人が担う家事や家族の世話などを日常的に行っているような子ども」としている(厚生労働省, 2021)。中学2年生の5.7%、高校生4.1%~11.0%という報告があり(三菱UFJリサーチ&コンサルティング, 2021)、支援の必要な対象として近年急速に関心が高まっている。

このように、子どもの暴力、不登校、いじめ、虐待、自殺などこれまで検討されてきた問題だけでなく、特別な配慮を要する児童生徒、外国人児童生徒、LGBTQ、子どもの貧困、ヤングケアラーの問題など、マイノリティの子どもの抱える悩みや困難など、これまで認識されてこなかったことにも関心が向けられ、教育、心理、福祉、司法、行政、保健など多面的支援の必要性が一層高まっている。

学校で求められる対応

子どもの抱える様ざまな困難が指摘される中、子どもの成長発達を支える家族は多様化し、家庭の教育力の低下が叫ばれ、また、地域の関わりの希薄化や結びつきの弱体化が進んでいる。

一方、家族の多様化、地域の関わりの希薄化・結びつきの弱体化に加え、テレビゲームやゲームソフトの発達、さらに地域社会の安全性の低下により、子どもの外遊び、集団遊びが減っている。バンダイ(2018)が行った小学1年生から中学3年生の子どもを持つ親900名を対象に行った「小中学生の遊びに関する意識調査」によれば、小中学生の遊びの第1位は「遊具遊びや鬼ごっこ・かくれんぼ」であるが、小学5、6年生以降は家庭用・携帯用ゲームが第1位、中学生はスマートフォン・携帯電話・タブレット端末・パソコンが第1位となり、遊ぶ場所は「自宅」が92.1%、学校の授業以外の過ごし方として、第1位は屋内・屋外で遊ぶ、学校の宿題、テレビを見る、家族と過ごす、テレビ以外で動画視聴、という結果が得られている。遊びは小学校高学年から自宅、一人か友人と、ゲームやスマートフォン・携帯・パソコンで遊ぶ姿が浮かび上がる。コロナウイルス発生により2020年以降、子どもは外で友人と遊べなくなり、この傾向は一層強まっていると推測される。

先の子どもの家庭や地域社会の状況、遊びの変化、塾通いによる遊び時間の減少などにより子どもの対人関係の経験の不足も一層も進んでいる。その結果、現代の子どもの対人関係の傾向として、互いに関わることによる傷つきを避ける傾向が高くなっている。関わることで互いに傷つくことを避け、一定の距離をとって関わるようになってきている。これを土井（2008）は「優しい関係」と呼び、「自分の身近にいる他人の言動につねに敏感で、繊細は心配りをすることによって友だちとの衝突を避ける」と述べている（p.16-17）。また、内閣府（2020）の「子供・若者白書」の中の学校における困難経験について13歳から20歳までの若者1万人を対象に行った調査では、困難経験があった、と回答したのは半数以上であり、理由として多かった順に「集団行動が苦手」、「友だち関係が悪かった」「いじめられた」であり、学校での人間関係に関わる理由が続いた。

文部科学省（2021）は、増え続け、多様化する生徒指導上の問題の現状を踏まえ、生徒指導上の課題として、①問題行動の未然防止、②積極的生徒指導の充実、③教育相談体制の整備、④学校の組織的対応（チーム学校）、⑤児童生徒への包括的支援、をあげている。これらを実現するためには、学校がチームとなって予防教育を進め、児童生徒にとって学校が安全で安心できる場であること、学校で経験する人間関係が温かく援助的であり、学校での学びが充実したものにすることが望まれる。

学校におけるピア・サポート、ケアとケアの実現とは

では、実際、学校ではどのような対応が求められるのであろうか。多様化する子どもの問題に学校、教師は何ができるだろうか？

コロナ発生に伴ってこれまで以上に予測不可能な状況が続く中、今、学校に最も求められることは、既述のように、児童生徒の安全と安心を守り、援助的人間関係を築くことであると考えられる。そのためには内閣府（2020）の報告にあるような、生徒が人間関係における困難経験を減らし、土井（2008）の指摘する傷つきや

すい人間関係を援助的なものに変える必要がある。

筆者らは、2012年からA市立X中学校（以下X校）において、いじめ撲滅の取り組みを進めるためピア・サポートを実施してきた。当時、全国的にいじめの問題が大きくなっており、2011年11月には滋賀県で中学2年生がいじめを苦に自殺を図って亡くなり、2013年9月には「いじめ防止対策推進法」が施行された頃である。

ピア・サポートはコール（Cole, T.(1999)）によって、ピア・プログラムという形で進められてきた活動であり、学校の中に思いやりある集団を作ることを目的に実践されてきた。ピア・サポートとは、「非専門家による対人的支援活動（peer helping）」と定義される（1999; 西山・山本, 2005）。特に学校教育で行われるピア・サポートは、生徒は困った時おとなに相談せず、仲間に相談することから考えられるようになった（コール, 2002）。よって悩みや問題を抱えた生徒に相談されたとき、仲間はどうすればよいかを生徒に学ぶ機会を与えたり、支援の仕方を教え（Cole, 1999; 森川, 2000）、日頃からよりよい関係作り、雰囲気作りを通して問題が起こらないようにする予防的取り組みでもある（滝, 2004）。ピア・サポートの取り組みの基本的考えは、①生徒は困った時、生徒に相談する、②生徒にとって仲間は援助資源、③生徒にとって仲間の影響は良くも悪くも計り知れない、ということである（Cole, 1999）。実際、いじめで生徒が自殺した事例で親や教師が気づいていなくても、仲間は本人の思い詰めた悩みを聞いていた、ということとはたびたび報道されている。そこで、仲間に相談された仲間が相談にどう対応すればいいのか、また自分が悩みを抱えたときどのように仲間の力を借りるのかといった、生徒が生徒を思いやり、互いに支えあう関係の構築をめざすものである。生徒は、互いに傷つけ合うことを避けたい気持ちから直接的な関わりを避け、またできるだけ関わらずにすむような関わり方をしている。それはたとえば具体的には、直接ではなく間接

的に、対面の場合は互いの目を見ないようにする、できるだけ関わる時間を短くする、できるだけ自分の意見は控えて相手に合わせる、逆に一方的に自分の考えを伝え相手の意見は聞こうとしない、などである。そのため、ピア・サポートによって思いやりある人間関係（ケアする人間関係）の構築を行い、学校における安全・安心を保証するケアの実現を考えた。

では、ここで実現しようとしたピア・サポートによるケア、「ケアする人間関係」とはどのようなことであろうか。

Mayeroff (1971) は、「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することを助けることである」(p.13)。また「ケアの相手が成長することを助けることとしてのケアの中で、私はケアする対象を、私自身の延長のように身に感じとる。また同時にその対象が持っている権利ゆえに私が尊重する確かな存在として私とは別のものとしてそれを身に感じ取る。」(p.18)。またケアの要素として、①知識、②リズムを変える、③忍耐、④正直、⑤信頼、⑥謙遜、⑦希望、⑧未知の世界への勇気、をあげている。Mayeroff における「ケア」とは、「相手が成長し、自己実現することを助けることであり、相互信頼と、深まると同時に質的に変化する関係を通して成長するもの」ととらえ、一つの過程であり、成長するもの、ととらえているのである。

一方、ケア論で Mayeroff と同時によく取り上げられ対比されるのは Noddings (1992) のケア論である。Noddings(1992)は、「The challenge to care in school: an alternative approach to education」(佐藤監訳、2005)の序章の冒頭で「ケアすることとケアされることは根本的人間のニーズである。私たちは誰もが人からケアされる必要がある。(中略)そのすべての場面において私たちは理解され、受け入れられ、尊敬され、理解されることが必要であるという意味で、ケアされることを必要としている。」と述べる。一方、現代の文化においてケアの必要性は重大であるにも関わらず、子ども、特に青年は学校でケアされていないと感じ

ている、と述べ、ケアの必要性、特にケアリング (caring) という関係の必要性もまた決定的に感じられるとしている (p.11-12)。この Noddings のいう「ケアリングの関係性」とは、その最も基本的な形において、二人の人間、ケアする者とケアされる者との間のつながり、あるいは出会いである、と述べる (p.42)。その関係がケアリングと呼ぶにふさわしいものであるためには、両者が独特なやり方で貢献をしなければならず、ケアする者とされる者のどちらに不備があっても、ケアリングの完成に支障が出る、とする。さらにケアする者の意識状態は「専心」と「動機づけの転移」として特徴づけられている (p.43)。専心とは「完全なる受容状態」であり、「動機づけの転移」とはケアする者として注意深くあると同時に助けたい、という欲求を持つことや、相手に共感的に反応して動くこと、などがあげられる (p.44)。これらは他者のニーズに心を奪われて自分自身のことを行うときのように注意深いものとなる、と述べている。

さらに Kleinman (2015) は、その著「ケアすることの意味」の中で、ケアすることとは他者のニーズへの配慮、手当であり、他者の求めるニーズに合わせた個別・特別な方法でケアすること、としている (p.104)。また、ケアは、特に子ども、高齢者、手助けを必要とする病弱者に対するケアを意味する、としている。

Mayeroff も Noddings も Kleinman も、ケアする者の、ケアされる者への配慮、共感を基盤としながら、Mayeroff においてはケアの提供によってケアされる者の自己実現が図られるとするのに対し、Noddings は、ケアする側とされる側のつながり、関係性を重視するところが大きな違いであろう。

これらのケア論を踏まえ、ピア・サポートによるケアを実現するには、Noddings の指摘するケアにおける人間関係の形成、すなわち「ケアする人間関係」の形成が必要と考える。さらに、ケアする人間関係の実現においては、いくつかのレベルがあると考えられる。Table 1 にそれを示した。Table 1 に示されるようなケア

Table 1 人間関係におけるケアの種類とレベル（庄司，2022）

レベル7	他者との協働・連携による組織的ケア，レベル5の継続的（長期的）ケア（ケアの変容・過程含む）
レベル6	相手のニーズに気づきニーズに合わせた対応ができる（相手の状態や状況の理解と適切なサポートの選択。受容と共感に基づく対応）
レベル5	サポートの提供（伝える，教える，分ける，与える，手伝う，世話する，保護するなど），世話，介護， <u>行動を伴う気遣い・配慮</u>
レベル4	挨拶を交わす，返事をする，話しかけられて応えるなど相互のやりとり <u>働きかけへの応答</u> （働きかけに対する受容）
レベル3	声をかける，誘う，待つ，配慮する，尊重するなど， <u>こちらから働きかける</u>
レベル2	気にかける，気がかりなど， <u>相手の状態・状況・感情に気づく</u>
レベル1	相手を見る・話を聞く，相手の方を向くなど， <u>注意・関心を向ける</u>

の段階を経て，児童生徒の発達レベル，学級や学校の状況に合わせた「ケアする人間関係」が必要と考える。

学校におけるピア・サポートを通じたケアする人間関係の実践

庄司・高橋（2021）は，2012年からA中学校で続けてきたいじめ撲滅をめざしたピア・サポート活動を進める中で，これをさらに発展させるためには，生徒間の人間関係づくりを基本としながら，「ケアする人間関係」の実現をめざす必要があると考えた。

「ケアする人間関係」を実現するには，①生徒がピア・サポートを日頃の学校生活の中で実践し，②ピア・サポート活動を広め，③学級や学校全体でこれを推し進めようとする学級風土や学校風土の醸成が必要である。本研究にお

けるピア・サポートの基本的考えは，Figure 1に示されている。ピア・サポートは生徒が生徒を支える活動であるが，既述のように生徒と生徒間だけのサポートでは，生徒は生徒を支えきれないこともある（例えば死にたいと打ち明けられたなど）。したがって，生徒を支える生徒を他の生徒，学級，教師，学校と重層的に支える支援システムが必要である。また，同様に児童生徒のケアも重層的ケアシステムとして考える必要がある（Figure 2）。

いじめが発生する背景には，幼小期からの対人経験の慢性的不足による相互の関わりの不足，自分の気持ちや感情をうまく表現できずに誤解を生む対人的関わりがあること，人間関係に気を遣う余り，逆に互いに関わらないような人間関係が存在していること，などが生徒の間でよ

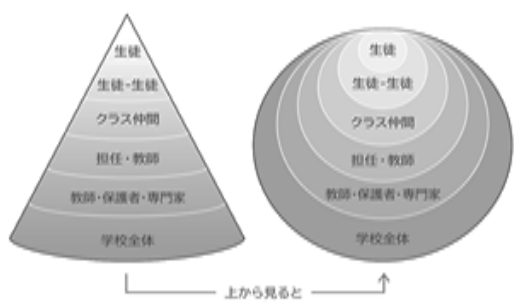


Figure 1 生徒のピア・サポートを支える重層的支援システム（庄司・高橋，2021）

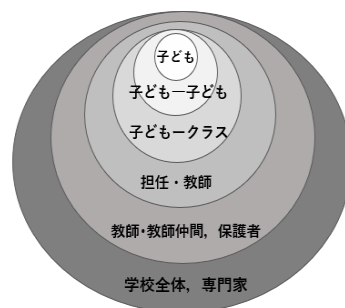


Figure 2 学校の重層的ケアシステム

く観察された。

このような生徒の対人的関わりの現状を踏まえ、筆者らはピア・サポートを通して、「ケアする人間関係」を実現し、「学校システムの構築」により、生徒が「安心できる学級」「安心できる学校づくり」が必要と考えた。

研究報告

学校におけるケアと安心感の醸成—縦断的・継続的なピア・サポート活動を通して—

問題

筆者らは平成24年(2012年)よりX中学校においていじめ撲滅をめざし、ピア・サポート活動を実践してきた(庄司・高橋, 2021)。当初は、ピア・サポートを導入することにより、①クラスの円滑な対人関係の醸成、②プログラムに参加した代表生徒が悩みや問題を抱えた生徒(仲間)の支援者になること、③クラス、学年の支援的雰囲気醸成、④学校全体での取組の促進、が目的であった。

10年間の活動の継続・展開により学校は次第に落ち着き、その目的は「いじめ撲滅」から、学校における「ケアする人間関係」の実現、「ケアシステムの構築」をめざし、①ピア・サポート活動を通して、相互の関わりを深め、生徒間のつながりを形成すること、②サポートを通してクラスや学校での「支援的雰囲気醸成」による「安心感の形成」を行い、③生徒の学校適応感を促進すること、に変化していった。

目的

本報告では、2019年度に行ったX中学校(以下X校)におけるピア・サポート活動を展開し、その効果の検証を行う。効果検証に当たっては、同じ市内のY中学校(Y校)とZ中学校(以下、Z校。2018年度～2019年度に各クラスの代表2名がX校の研修時に合同でピア・サポート研修を年4回受講)。Y校、Z校とX校を比較することによって、X校の縦断的・継続的ピア・サポート活動の実践、「ケアする人間関係」の実現、「ケアシステム構築」の効果を検証す

る。さらにスクールワイドの「ケアする人間関係」「学校ケアシステム」構築には何が必要なのか考察することを目的とする。

方法

調査対象者：首都圏市立X中学校(以下X校)生徒1年～3年生262名、Y中学校1年～3年生414名、Z中学校506名、計1,182名。

手続き：X校におけるピア・サポート活動の実践は以下のように展開した。

①各クラス男女2名の代表生徒がピア・サポート研修を受けた(春秋各4回、年8回。2018年度より他中学校と合同)。ピア・サポート研修では、サポートプログラムを実施し、各クラスの代表2名にコミュニケーションの基本(「聴くこと」と人間関係づくり、グループワークを中心に指導を行った。

②代表生徒によるクラスと学年単位のピア・サポート活動(春と秋、月1回昼休み後の学級活動を利用)。

③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)を実施。質問紙調査は、毎年、各年度の活動の前後、5月か6月と2月か3月に全校生徒の調査を実施した。

測定尺度：ピア・サポート尺度(道具的・情緒的サポートの提供11項目5件法、同サポートの受容10項目5件法)、安心感尺度(Shoji & Masaki, 2017; 15項目5件法)、社会的絆尺度(Shoji et al., 2016; 20項目5件法)、学級風土(伊藤・宇佐見, 2017; 36項目5件法)、学校適応感尺度(大久保, 2005; 20項目5件法)。

調査実施期間：本研究で報告する調査結果は2020年2月と3月にX校、Y校、Z校で実施された調査結果を分析したものである。

結果と考察

実施された道具的、情緒的ピア・サポート(受容、提供)、安心感の2下位尺度(幸福・やすらぎ、平穏)、社会的絆5下位尺度(教師・友人・家族への愛着、インボルブメント、ピリーフ)、学級風土7下位尺度、学校適応感4下位尺度、計18下位尺度について、3校の平均を算出し、平均値の比較(F検定)を行った。そのうち、3校の平均に有意差が認められたもの

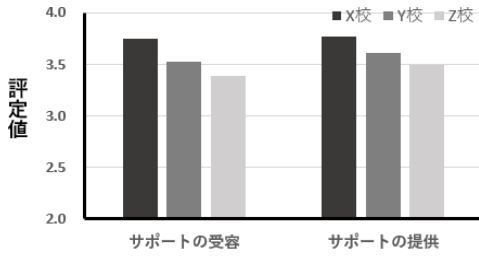


Figure 3 情緒的サポートの授受

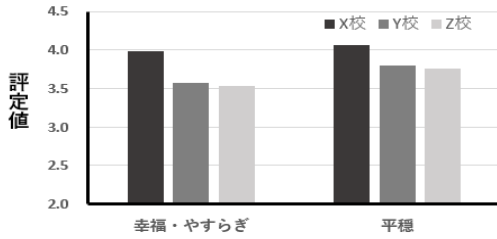


Figure 4 安心感

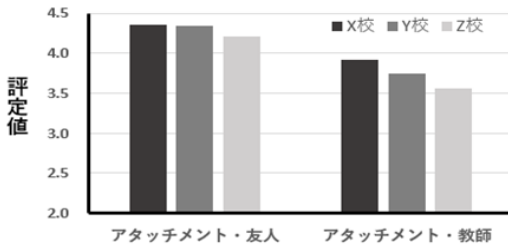


Figure 5 社会的絆

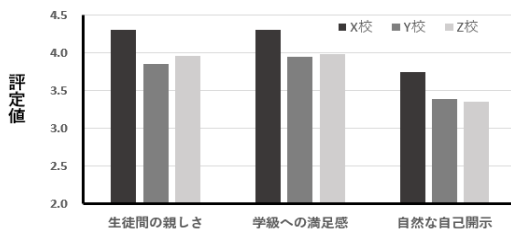


Figure 6 学級風土

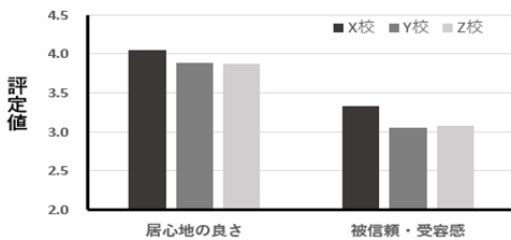


Figure 7 学校適応感

について結果を図に示した。

1. サポートの授受：情緒的サポートの授受に3校間で有意な差が認められた（受けた情緒的サポート； $F=9.67, p=.001$ ，与えたサポート； $F=6.84, p=.001$ ）。いずれもX校が有意に他校より高かった（Figure 3）。

2. 安心感：下位尺度の「幸福・やすらぎ」，「平穩」で有意な差が示され，X校が有意に他校より高かった（それぞれ $F=10.38, p=.001$ ； $F=8.77, p=.001$ ，Figure 4）。

3. 社会的絆：下位尺度の教師アタッチメント，友人アタッチメントに有意差が示された。教師アタッチメント，友人アタッチメント共にX校，Y校がZ校より有意に高かった（ $F=14.47, p=.001$ ； $F=5.63, p=.004$ ，Figure 5）。

4. 学級風土：6つの下位尺度すべてにおいてX校がY校，Z校より有意に高かった。このうち特にケアする人間関係に関わる下位尺度として生徒間の親しさ，学級への満足感，自然な自己開示の結果を示す（ $F=23.34, p=.000$ ； $F=10.60, p=.001$ ； $F=13.59, p=.001$ ，Figure 6）。

5. 学級適応感：学校適応感の4下位尺度のうち，居心地，被信頼・受容，課題・目的においてX校がY校，Z校より有意に高かった（ $F=4.40, p=.002$ ； $F=10.07, p=.001$ ； $F=12.65, p=.001$ ，Figure 7）。

本調査の結果から，ピア・サポート活動の実践によって，生徒間でサポートの授受が積極的に行われ，サポートを与えている，受けていると生徒が実感していること，これに伴い生徒は安心感のうち，受容されている，平穩な気持ちを感じており，教師や仲間への愛着が定着していること，学級において居心地がよいと感じ，仲間への信頼感を持っており，課題・目的意識を持って学校生活を送っていること示された。

本報告でとりあげていないが，筆者らは共感性についても調査しており，これについても同様に他の2校と有意な差が示されている。

さらに高橋・庄司（2021）は，研修を受けた代表生徒への縦断的インタビューも実施しており，ピア・サポート活動を実践し，クラス単位で取り組む中で，日頃から仲間との関わりに

においてサポートで学んだことを意識的に取り入れるようになったこと、積極的にこの活動に取り組んでいることや、仲間や教師からのサポートを受けていると感じていること、人との関わりにおける話を聴くことの重要性に気づいたことなどが報告されている。同時にまた、代表生徒の報告から、ピア・サポート活動によって他者からの受け入れ、つながり、共感が感じられ、クラスや学校が安心できる場所であることが何度も語られている。調査結果からも生徒が仲間を感じている安心感やつながり、学級で感じる居心地のよさが数値で示されたと言えよう。

庄司・高橋(2021)で指摘されているように、ピア・サポートを通して学校におけるケアが実践され、ケアが受け手に実感されれば、人とのつながりが感じられて学校は居場所となり、「心の居場所」、「やすらぎを感じる場所」となって、生徒の学校生活を支えていくと言えるであろう。

全体的考察

X中学校でのピア・サポート活動の実践は、今年で10年を経過した。中学校は生徒、教師、校長も頻繁に入れ替わる。教師と生徒が常に入れ替わる中、10年間の活動期間のうち、中学校と大学をつなぐ担当者(コーディネーター、生徒指導担当者)は2人目、校長は現在4人目となった。担当者や管理職が異動する中、一定の成果をあげられた要因としていくつか指摘することができる。

最も大きな要因として第一にあげられるのは、小学校の合同、他校との連携など発展を遂げながら、「縦断的・継続的に活動が続けられた」ことである。活動が一定の教育効果をあげるには、「継続」することが重要と考えられた。

第二に、この活動の継続に大きく貢献したのが学校と大学をつなぐ「コーディネーター」の存在である。コーディネーターは足繁く大学を訪ね、筆者らも頻繁に学校を訪ねて、その時々、生徒、教師、学校の状況を観察、把握し、相互の情報交換を重ねながらサポートプログラム

を工夫し、実践を重ねてきた。これに費やした時間は相当の時間と言えるであろう。

第三には、生徒の主体的取り組みがあげられる。10年間の活動を重ねる中で、X校の生徒は次第に主体性を獲得し、ピア・サポートの活動を自ら考え、上の学年と下の学年の相互交流の中で上の学年の生徒を下の学年の生徒がモデルとするようになり、生徒相互の学びが広がっていった。また代表の生徒をクラスの生徒全体が支えるようになり、生徒と生徒感の真のピア・サポートが展開されるようになっている。

このような変化の過程には、①Figure 1に示したような、例えば生徒が生徒を支える活動を教師が参加し、支える段階から、②次第に教師の表だった支えが無くても生徒主体の活動になり、③教師はそれを見守り、生徒に任せ、時には相互交流を生徒と共に楽しむ、というプロセスを辿ることが考えられた。

第四に、ピア・サポートの展開には、教師や学校のサポートが不可欠、ということである。Figure 1に示されるように、ピア・サポートは生徒のみの間で展開されるものではなく、教師、学校、保護者、専門家などが重層的に支える構造でなければ生徒が共倒れになる可能性が否定できない。表だって教師が支える場面も必要であるし、また生徒の主体的取り組みが進めば、教師が次第に手をひいて、陰で支えればよい。

X校のピア・サポートの質的展開を見せたプロセスには、生徒の主体的活動に加えて、教師の積極的生徒支援、学級全体でのサポート活動への関与、コーディネーターへの複数の教師支援が大きく関わったことが指摘される。

第5に、学校全体でピア・サポートに取り組むには管理職の理解とリーダーシップが欠かせない。得てして学校や教師は教科の教育、学業成績に目が向きがちであり、それは保護者も変わらない。X校がこれをはじめたきっかけがそうであったようにいじめや不登校が増えることで、それ以前に行わなければならないことに目が向く。たとえ学力が高く、学業成績が優れていても本稿の冒頭で述べたように、現代の子ど

も、特に思春期の青年はさまざまなことを抱えており、また、家庭環境、発達の困難、経済的困難、日本語の理解に困難を抱えている生徒など、多様な生徒が同時に学んでいるのが実態である。学校の管理職がリーダーシップを発揮し、学校での「ケアする人間関係」の必要性を理解し、活動の取り組みに一定の価値を見いだして継続したことも成果の大きな要因の一つである。

最後に、X校でのピア・サポート活動の実践とケアする人間関係、安心感、生徒の学校適応感について、以下のような仮説モデルを示した（Figure 8）。今後さらに活動の継続を進めながら、モデルの検証、X校でのピア・サポート活動の発展をさらに見守り、検証して行きたい。

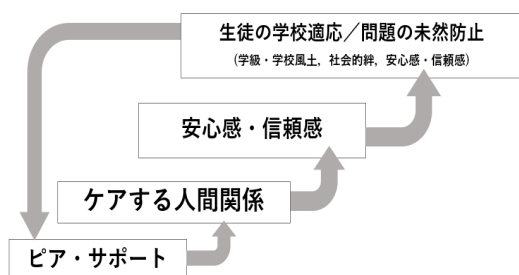


Figure 8 本研究のピア・サポート、ケアする人間関係の仮説モデル

引用文献

バンダイ (2019). 「小中学生の“遊び”に関する意識調査」結果 株式会社バンダイ
 Cole, T. (1999). Kids helping Kids. A peer helping and peer mediation training manual for elementary and middle school teachers and counsellors(2nd Ed.). (バーズ亀山静子・矢部 文訳 (2002). ピア・サポート実践マニュアル 川島書店)
 土井隆義 (2008). 友だち地獄―「空気を読む」世代のサバイバル ちくま書店
 クラインマン, A.・江口重幸・皆藤章 (2015). ケアをすることの意味 誠信書房

厚生労働省 (2019). 国民生活基礎調査 <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa19/dl/01.pdf>
 厚生労働省 (2020). 令和2年度児童虐待相談対応件数 <https://www.mhlw.go.jp/content/000863297.pdf>
 厚生労働省 (2021). ヤングケアラーについて <https://www.mhlw.go.jp/stf/young-career.html>
 国立感染症研究所 (2022). 新型コロナウイルス感染症の直近の感染状況等 (2022年1月13日現在) <https://www.niid.go.jp/niid/ja/2019-ncov/10902-covid19-ab67th.html>
 Mayeroff, M. (1971). On caring. Harper & Row. New York. (田村真・向野宣之(訳) (2004). ケアの本質 ゆみる出版)
 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング (2021). ヤングケアラーの実態に関する調査研究報告書 三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング
 Noddings, N. (1992). The challenge to care in schools. Columbia University, Tokyo. 佐藤学(監訳). 学校におけるケアの挑戦 ゆみる出版
 文部科学省 (2021). 令和2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」文部科学省
 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, 149-161, 153-154.
 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 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 81-93.
 高橋智子・庄司一子・中田匡紀 (2021). 「安心」を育む学校ケアシステム構築の取組と効果検証(II)—ピア・サポート実践を通じた教師の認知と行動の変容に着目して—日本発達心理学会第32回大会発表論文集
 滝 充 (2004). ピア・サポートではじめる学校づくり 中学校編—「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法 金子書房

謝辞

本研究を進めるにあたり，長年の間共に活動を進めていただいたA校の校長先生はじめお二人のコーディネーターの先生，先生方，生徒代表はじめ生徒の皆さんに心から感謝します。

**Fostering of Caring and Sense of Security in Junior High School:
Through Continuous and Longitudinal Peer Support Activities**

Ichiko SHOJI
Tomoko TAKAHASHI

People living in modern society are required to respond to an ever-changing and unpredictable situation, such as advanced information technology, rapid globalization, unpredictable natural disasters, and sudden accidents. They spend every day holding it. The environment surrounding children, homes, schools, communities, cultures, and values are also diversifying and changing. Like adults, children are also affected and stressed and are required to respond immediately and adjust to sudden changes. The purpose of this study was to aim at fostering caring and caring relationships in schools through peer support activities in junior high school and to demonstrate their effects of them. The activities were carried out continuously and longitudinally for 9 years from 2012 to 2020. The effects were examined in March 2020 by comparing two schools, a practical school, and a non-practical school. The surveys used were as follows: the acceptance and providing peer support, a sense of security, social bond, classroom climate inventory, and subjective adjustment to school in adolescents. As a result of the comparison of three schools, significant differences were shown between the practical school and the non-practical school on all the scales, demonstrating the fostering of caring by the practice of peer support and the fostering of human relations to care for. Finally, the factors that brought about these effects were considered.