障害科学研究, 44, 123－136, 2020

資　料

米国の重度障害のある生徒のためのピア・サポートの配置の実態

西川　めぐみ*・米田　宏樹**

ピア・サポートの配置は、重度障害のある生徒に社会的支援と学問的支援を提供し、彼らの通常の学級へのインクルージョンを支えている。本研究は、支援を受ける生徒と支援に当たる生徒の条件、及び生徒同士のマッチングや参加する授業に着目し、ピア・サポートの実態を明らかにすることを目的とした。ピア・サポートの配置に関する研究は、効果に焦点を当てた論文が中心であるが、時間を追うごとに、よりプログラムの内容を吟味する傾向が見られた。支援を受ける重度障害のある生徒は、自閉症や知的障害があり、州の代替評価が採用されるが、大人の支援があれば通常の学級への参加が可能である。一方でピアとなる生徒は、重度障害のある生徒と同じ授業に参加し、ピア・サポートに関心があり、模範となるような生徒であった。生徒同士のマッチングには、同学年又は同年齢のペア、そして重度障害のある生徒（男）と重度障害のない生徒（女）のペアが多く見られた。

キー・ワード：米国　ピア・サポート　重度障害　インクルージョン

Ⅰ．はじめに

ピア（peers）との社会的関係は、どの子どもの生活の質と幸福においても重要である。しかしながら、知的障害、自閉症、重複障害があり、重点的で継続的な支援を必要とする重度障害のある生徒（Carter, 2017）は、しばしば社会的関係の形成に困難を抱えている（Carter, Sisco, Chung, & Stanton-Chapman, 2010）。Schaefer, Cannella-Malone, and Brock（2018）は、2つの主な障壁が、重度障害のある中学生と高校生がピアと交流し、友情を育むことを妨げていることを指摘している。1つは、重度障害のある生徒の多くが、通常の学級で過ごす時間が比較的少ないことである。2つは、たとえ重度障害のある生徒が通常の学級にいたとしても、ピアと交流することが極めて少ないことである。

重度障害のある生徒の通常の学級へのインクルージョンを支える一般的な方法は、パラプロフェッショナル（paraprofessional）[1] による付き添い支援である（Carter, Moss, Asmus, Fesperman, Cooney, Brock, Lyons, Huber, & Vincent, 2015）。教育におけるインクルージョンとは、学問、文化、コミュニティへの参加を促進し、一方で教育からの疎外を減少させることで、全ての学習者のニーズの多様性に応じるプロセスである（UNESCO, 2005）。しかし、パラプロフェッショナルによる支援への依存は、予期せぬ影響をもたらしてきた。例えば、パラプロフェッショナルが常に側にいることで、通常教育教員の教育上の責任を不適切に妨げたり、重度障害のある生徒のクラスメイトとの協同を物理的に分離したり、パラプロフェッショナルへの依存を助長したりしてきた。社会的には、ピアが会話を始めるのをためらったり、パラプロフェッショナルを支援の提供のための存在だと捉えたり、重

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科
** 筑波大学人間系

度障害のある生徒に直接問いかけるより、パラプロフェッショナルに質問したりするといった影響があった（Giangreco, Suter, & Hurley, 2013; Carter et al., 2015）。

Carter and Kennedy（2006）やCarter（2017）は、これらの課題を打破し、重度障害のある生徒を通常の学級にインクルージョンする方法として、ピア・サポートの配置（peer support arrangements：以下、ピア・サポート）を示唆した。ピア・サポートに関する研究の中で、ピアとは、障害のある生徒に対して、支援に当たる障害のない生徒を指す（Brock, Biggs, Carter, Cattey, & Raley, 2016; Schaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）。ピア・サポートでは、1名かそれ以上の同年代のピアを配置し、インクルーシブな通常の学級（inclusive general education classes）において、学問的支援と社会的支援[2)]を重度障害のあるクラスメイトに提供するものである（Carter & Kennedy, 2006; Carter, 2017）。

Carter, Asmus, and Moss（2014）やCarter et al.（2015）は、ピア・サポートが、その焦点や計画（logistics）で他の仲間媒介法とは以下のように異なることを指摘した。1つに、ピア・サポートは、学力の構築を中心とするピア・チュータリング（peer tutoring）とも、社会的活動や余暇活動（social and leisure activities）を中心としたピア・バディ・プログラム（peer buddy programs）とも異なり、学習活動への関与と社会的参加（academic and social engagement）の両方ともを支援するものであること。2つに、ピア・サポートは、クラス全体（例えば、協同の学習集団、クラス全体のピア・チュータリング）ではなく、少数のピアが関わる、個別化された介入である。したがって、ピア・サポートでは、学級全体への教示方法や授業の展開など、通常の学級全体に対する授業方法は変更されることなく実施されることになる。

ピア・サポートの実施方法に関しては、Carter et al.（2015）は協力校の実践に基づき、ピア・サポートを構成する具体的な6つの段階を以下のように示した。

①ピア・サポート計画を開発し、生徒、パラプロフェッショナル、その他の関係者が効果的に協力できるように概略をまとめる。
②ピア・サポートに参加するピア・パートナーを選択し、招待する。ピアには、重度障害のある生徒を知ることや協力することに意欲的であり、学期中を通して参加し続けることのできる生徒が理想である。
③オリエンテーションを開催し、ピアが自分自身の役割や重度障害のある生徒に提供する支援について学ぶ機会を設ける。
④ピアと重度障害のある生徒がお互いに紹介し合い、授業での連携を始める。通常、パラプロフェッショナルや特別支援教育教員は、初めの数回の授業では彼らの近くで連携の仕方のモデルを示し、適切な社会的相互作用の促進やその他必要な援助の提供に務める。
⑤パラプロフェッショナルや特別支援教育教員は、生徒たちの連携と通常教育教員からの学習の援助といった、よりピア・サポートを促進する役割に移行する。
⑥ピア・サポートを上手く機能させるため、実行や影響を定期的に考える。教育者やパラプロフェッショナルは、定期的な生徒たちのチェック、ピア・サポート計画に記述された目標や戦略の再検討、定期的な生徒たちの成果に関するデータの収集といった必要な調整を施す適任者である。

さらに、Carter（2017）は、デザイン、実施、介入に対する評価という3つ過程に着目し、ピア・サポートが有効であり、実践されるべき方法であることを示した。また、Carter（2018）は、様々な仲間媒介法が、中等学校での5つの介入領域（生徒関連因子、ピア関連因子、支援関連因子、機会関連因子、文脈関連因子）とどのように関連するかを分析した。その結果、どの因子との関連の強さの明示は行なわれなかったものの、ピア・サポートは、重度障害のある生徒とピアの相互作用、社会性やコミュニケーショ

ン、幅広い個別化された支援へのアクセス、そして、友情関係を促進する中等教育の教室の文脈の中に適した介入であることが指摘された。以上のように、ピア・サポートは重度障害のある生徒の通常の学級へのインクルージョンに効果的な介入であることは証明されているが、ピア・サポートの対象となる生徒の実態の把握が不十分だと考えられる。

ところで、Brock and Huber（2017）は、ピア・サポートに関する研究動向の整理を行っている。ここでは、証拠に基づいた実践（evidence-based practice）としてのCEC（The Council for Exceptional Children：特殊児童協議会）[3] の基準に基づき、2016年までに発表された研究の系統的文献レビュー（systematic literature review）が行われた。その結果、11の論文がCECの基準を満たし、ピア・サポートが重度障害のある生徒の社会的相互作用を促進する、証拠に基づいた実践であることが明らかされた。

このように重度障害のある生徒のためのピア・サポートの研究動向を扱った先行研究は存在する。しかしながら、Brock and Huber（2017）ではCECの基準を満たす論文のみを対象にしており、対象外としたピア・サポートに関する論文も含めた検討が必要になるだろう。また、Carter（2017）が重度障害のある生徒の多様性を指摘するものの、ピア・サポートで支援を受ける重度障害のある生徒と支援に当たる生徒の実態が明確ではない。そのため、ピア・サポートに参加する重度障害のある生徒とピアとなる生徒の実態の把握は、ピア・サポートを効果的に実施するために、マッチングにおいて考慮されるべき重要な点であると考えられる。

そこで本研究では、ピア・サポートの実態を明らかにするとともに、今後の研究課題を把握することを目的とする。ピア・サポートの実態を明らかにするために、米国で発表された論文より、ピア・サポートで支援を受ける重度障害のある生徒と支援に当たる生徒の条件、及び、生徒同士のマッチングや参加する授業に着目する。また本研究は、ピア・サポートが支援を受ける生徒と支援に当たる生徒がいることで成立するプログラムであることから、双方の実態を把握し、生徒同士のマッチング上の効果的な実践の観点を提示することに、意義があると言える。なお、本研究では通常の学級での参加に特に困難を抱える重度障害のある生徒を対象としたピア・サポートに関する先行研究を扱う。

Ⅱ．方法

1．資料

本研究は文献研究である。データベースは、ERIC（Ovid）及びPsycINFO（Ovid）を活用し、まずBrock and Huber（2017）と同様のキーワードを使用し、①ピア・サポート（“peer support*”）、②重度障害（severe disability OR significant disability*）をキーワードとして検索を行った。さらに上記の検索に加え、ピア・サポートは仲間媒介法の１つであり、上記の検索結果では該当しない論文が存在する可能性があることから、③仲間媒介法（“peer-mediated intervention*”）、④重度障害（severe disability OR significant disability*）をキーワードとして検索を行い、ピア･サポートに関する論文のみを抽出した。なお、本研究では、先行研究（Brock &Huber, 2017）で年代や査読の有無による限定がなかったことから、対象とする論文の限定は行わなかった。

2．具体的検討課題

本研究では、３つの具体的検討課題を設定し先行研究を分析する。第一に、ピア・サポートに関する先行研究を整理し、これまでの研究の成果と傾向を明らかにすることである。ここでは、上記の検索結果で得られた論文の概要から、ピア・サポートに関する研究の成果と傾向の把握を行う。第二に、ピア・サポートで支援対象となる重度障害のある生徒、及び、ピアとなる重度障害のない生徒の特徴を明らかにすることである。ここでは各研究が参加者を選択する際に設定した重度障害のある生徒とない生徒の条件に着目し、その傾向からそれぞれの特徴を考察する。第三に、ピア・サポートに参加する重度障害のある生徒とない生徒のマッチングと授

業への考慮や傾向を明らかにすることである。ここでは、先行研究より、重度障害のある生徒とない生徒の情報（年齢、学年、性別）、及び、参加する授業を整理し、マッチングと授業への考慮や傾向の分析を行う。

Ⅲ．ピア・サポートに関する研究の検索結果

「ピア・サポート」、「重度障害」をキーワードに検索を行った結果、61編の論文が該当した。しかし、本テーマから外れる論文（対象が米国ではないもの、重度障害ではないもの[4]、中学生や高校生を対象とするピア・サポートではないもの）を除外したため、最終的に該当した論文は18編であった。さらに、「仲間媒介法」、「重度障害」をキーワードに検索を行った結果、該当した論文は19編であったが、本テーマから外れる論文、及び「ピア・サポート」と「重複障害」のキーワードでの検索結果と重複する論文を省いた結果、該当した論文は２編であった。よって、本研究で対象とするピア・サポートに関する論文は最終的に20編となり、Table 1にそれぞれの著者名（出版年）と概要を示した。

上記の検索で得られた20編の論文の内容を確認した結果、総説論文５編（Copeland, 2006; Carter et al., 2015; Brock & Huber, 2017; Carter, 2017; Carter, 2018）以外、15編全てが実践研究論文であった。ピア・サポートに関する研究は、1998年より20年に渡って展開されており、そのほとんどがピア・サポートによる障害のある生徒の能力の向上やピア同士の相互作用の高まり等の効果に焦点を当てている。ピア・サポートの実施方法は、Carter et al.（2015）の示した６つの段階から大きな変化はないものの、Brock et al.（2016）やBrock and Carter（2016）が、ピア・サポートの指導者に対する指導技能向上訓練の実施方法を検討し、指導者の技能向上がもたらすピア同士の相互作用の促進や質の向上という好ましい結果について指摘したように、研究の主題が、有効な結果をもたらすプログラムの内容や実施方法の改善へと焦点化されている。また、このような先行研究の実態より、通常教育の教室へのピア・サポートの導入の意義は、現在も継続され議論される課題ではないかと考えられる。

次に、Table 1に示した各研究の中で、ピア・サポートへ参加する生徒の実態を明示する論文を取り上げ、それぞれの研究における重度障害のある生徒とない生徒の特徴、及び、生徒のマッチングと参加する授業について考察を行う。

Ⅳ．重度障害のある生徒の通常の学級へのインクルージョンを支えるピア・サポートの実態

１．支援を受ける重度障害のある生徒の特徴

ピア・サポートに関する先行研究20編の中で、支援を受ける重度障害のある生徒を選定する際の条件を明示している論文12編（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998; Shukla, Kennedy, & Cushing, 1999; Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Blasko, 2015; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Shaefer, 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）より条件を抽出し、Fig. 1に示した。

重度障害のある生徒のピア・サポートへの参加者を選定する場合、最も多く課されていた条件は「少なくとも１つの通常の学級に参加」で９編（Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Blasko, 2015; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）であった。そのうち３編（Carter et al., 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018）では「体育（physical education）以外」と参加する授業の指定が見られた。また、「大人（パラプロフェッショナル、特別支援教育教員等）による支援」を必要とする生徒を対象にする論文は、７編（Carter et al., 2011; Blasko, 2015; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018）であった。

生徒の障害に関しては、「自閉症かつ/又は知的障害」を条件にする論文が７編（Carter et al.,

Table 1　ピア・サポートに関する論文の概要

	著者名（出版年）	概要
1	Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S. (1998)	学問的困難を抱える障害のないピアが重度障害のある生徒を支援することによる、積極的関与と社会的相互作用への影響を検証し、ピア・サポートに参加する重度障害のないピアに見られた学問的向上は、大人との接触の増加の結果である可能性を明らかにした。
2	Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S. (1999)	通常の学級で学ぶ重度障害のある生徒の社会的参加を支援する方法として、特別支援教育教員の直接援助とピア・サポートを比較し、ピア・サポートの有効性を明らかにした。
3	Carter, E.W. & Kennedy, C.H. (2006)	ピア・サポートの中心的要素の記述、先行研究をもとに、参加する生徒たちへの学問的利益と社会的利益の再検討を行い、そしてピア・サポートの有効性と社会的説明責任を説明する要因を考察した。
4	Copeland, S.R. (2006)	ピア・サポートが、すべての生徒の学校コミュニティでの学問的生活と社会的生活へのアクセスを向上させる価値ある方法であることを紹介した。
5	Carter, E.W., Sisco, L.G., Melekoglu, M.A., & Kurkowski, C. (2007)	大人による1対1の支援の代替として、ピア・サポートが、重度障害のある高校生の学問的参加を減少させることなく、ピアとの相互作用を増加させたことを明らかにした。
6	Carter, E.W., Moss, C.K., Hoffman, A., Chung, Y., & Sisco, L. (2011)	インクルーシブな高校の教室での重度障害のある高校生を支援するためのピア・サポートの効果、実施、社会的妥当性を評価し、ピアとの相互作用の増加、及びピアは重度障害のある生徒の学問的関与を低下させずに学問的支援と社会的支援が提供できることを明らかにした。
7	Riesch, L.M. (2013)	重度障害のある生徒の社会的相互作用の向上に焦点を当てた、ピア・サポートとピア・ネットワークに参加する高校生の社会的妥当性の測定し、彼らが自発的で信頼できる社会的妥当性の評価者であることを明らかにした。
8	Blasko, S.L. (2015)	ピア・サポートとピア・ネットワークに参加する重度障害のある高校生の表現、受容力、社会的コミュニケーション能力に顕著な進歩は見られなかったが、拡大代替コミュニケーション（AAC）システムを必要とする生徒にはこれら仲間媒介法の効果があることが明らかにした。
9	Carter, E.W., Moss, C.K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M.E., Lyons, G., Huber, H.B., & Vincent, L.B. (2015)	ピア・サポートが、パラプロフェッショナルによる支援の代替となる効果的で見込みのある方法として、協力校の実践に基づき、インクルーシブな教室でのピア・サポートを構成する具体的な段階を概説した。
10	Brock, M.E., Biggs, E.E., Carter, E.W., Cattey, G.N., & Raley, K.S. (2016)	教員による訓練モデルを用いて、ピア・サポートを進行するパラプロフェッショナルを訓練し、パラプロフェッショナルの技能向上が、ピアからの支援、及びピアと重度障害のある生徒との相互作用を向上させることを明らかにした。

11	Brock, M.E. & Carter, E.W. (2016)	ピア・サポート実施のため、専門的能力の開発パッケージを用いた、特別支援教育教員によるパラプロフェッショナルの訓練や支援の効果を検証し、パラプロフェッショナルによるピア・サポートの実施の可能性を示唆した。
12	Carter, E.W., Asmus, J., Moss, C.K., Biggs, E.E., Bolt, D.M., Born, T.L.Brock, M.E., Cattey, G.N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J.M., Huber, H.B., Lequia, J.L., Lyons, G., Moyseenko, K.A., Riesch, L.M., Shalev, R.A., Vincent, L.B., & Weir, K (2016)	無作為化比較実験デザインを用いて、通常の学級における51名の重度障害のある高校生のピア・サポートによる学問的成果と社会的成果の向上を検証し、インクルーシブ教育を支援する一般的な実践であり、パラプロフェッショナルの支援の期待できる代案としてピア・サポートの効果と社会的妥当性を立証した。
13	Schaefer, J.M. (2016)	重度障害のある生徒の広範囲なインクージョンの支援をテーマに検証し、ピア・サポートが教育的構成を越えた、重度障害のある生徒のピアとの相互作用を促進することを明らかにした。
14	Brock, M.E. & Huber, H.B. (2017)	2016年までに発表され研究の系統的文献レビューを行い、ピア・サポートが特殊児童協議会（CEC）の基準を満たし、証拠に基づく実践であることを明らかにした。
15	Carter, E.W. (2017)	ピア・サポートが、重度障害のある生徒のインクルーシブな通常の学級での社会的機会と学習機会へのアクセスを支援する、効果的で見込みのある方法であることを、先行研究を用いて明らかにした。
16	Leigers, K., Kleinert, H.L., & Carter, E.W. (2017)	現象学的定性的アプローチを用いて、ピア・サポートやピア・ネットワークの関係者が、学内でのこれら介入の課題や影響をどのように捉えているかを明らかにした。
17	Carter, E.W. (2018)	重度障害のある生徒の社会生活を促進する方法を強調し、中等学校への5つの介入領域を提示し、それぞれ異なる仲間媒介法がどのようにこれら因子に対応するかを明らかにした。
18	Horner, J.A. (2018)	重度障害のある生徒の社会的コミュニケーション行動（SCB）の出現、及びその出現がピア・サポートにどのように影響されるのかを検証し、ピア・サポートが、重度障害のある生徒のSCBを促進することを明らかにした。
19	Huber, H.B., Carter, E.W., Lopano, S.E., & Stankiewicz, K.C. (2018)	通常教育の教室における重度障害のある高校生のためのピア・サポートの効果、そして特定の授業で影響を高めるために介入を改善する目的で、構造分析の使用により検証を行い、ピア・サポートによる社会的成果の増加、学問的関与の維持又は若干の成長を明らかにした。
20	Schaefer, J.M., Cannella-Malone, H., & Brock, M.E. (2018)	ピア・サポートの重度障害のある中学生への影響を検証し、そして教育的構成を越えた流動性と食堂や休憩所への普遍化に焦点を当て、教室外の環境では直接その環境を目標とした後にのみ相互作用の増加が見られ、普遍化は証明されなかった。

2011; Blasko, 2015; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018）であった。そして、「州の代替評価[5)]」を採用する生徒を条件に課す論文は８編（Blasko, 2015; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Shaefer, 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）であった。また、ピア・サポートは社会的スキルの向上を目的とすることから、「社会的相互作用の向上に関するIEP[6)]の目標」とする生徒を対象とする論文は、２編（Carter et al., 2007; Carter et al., 2011）見られた。

「ピア・サポートの成果が期待できる」生徒であることを条件に課した論文は、５編（Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Brock et al., 2016; Shaefer, 2016; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）であった。しかし、その決定は教員の見立てに基づくもので、その根拠は記述されていなかった。

Fig. 1の「その他」に挙げた７編の論文から抽出した９つの重度障害のある生徒の条件は、１編の論文にのみ参加者の選定で使用されたものである。それらには、「その授業に全時間参加し、中度から重度障害がある」（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998）、「以前、通常の学級に参加したことがある」（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1999）、「障害の重度さ」（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1999）、「中度から重度障害がある」（Carter et al., 2007）、「参加に同意」（Carter et al., 2007）、「高校に在籍」（Carter et al., 2011）、「中学校に在籍」（Brock & Carter, 2016）、「重度知的発達障害がある」（Shaefer, 2016）、「州の代替評価の基準を満たす知的又は発達障害がある」（Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）であった。

ピア・サポートに関する研究の参加者となる重度障害のある生徒の条件は、年を追うごとに詳細になる傾向が見られた。支援を受ける重度障害のある生徒を選定する際の条件を明示する論文12編のうち、Brock and Carter（2016）以降の論文では、参加者の障害について、「自閉症かつ/又は知的障害」や「州の代替評価」のように、対象となる生徒の障害種や程度が具体的になっている。また、それらの条件を満たす重度障害のある生徒の中でも、ピア・サポートの対象となるのは、「大人による支援」があれば、「少なくとも１つの通常の学級に参加」ができる生徒である。しかし、条件の１つである「ピア・サポートの成果が期待できる」ことに関しては、Carter et al.（2007）以降に条件と挙げられているものの、見込みのある生徒の選択の基準は明確ではなく、最終的なピア・サポートへ

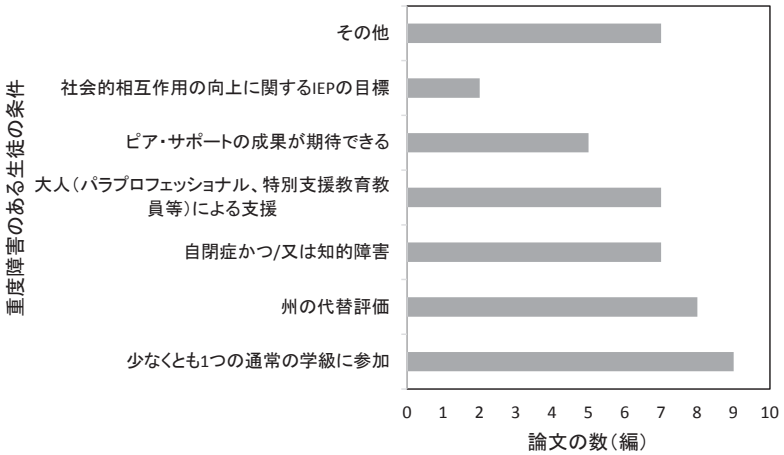

Fig. 1　重度障害のある生徒の条件

の参加の決定権は身近な教員に委ねられていると考えられる。

2．ピアとなる生徒の特徴

ピア・サポートに関する先行研究20編の中で、ピアとなる生徒を選定する際の条件を明示している論文12編（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998; Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Riesch, 2013; Blasko, 2015; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Shaefer, 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）より条件を抽出し、Fig. 2に示した。

生徒の素行に関する条件では、「出席状況が良い」ことが７編（Riesch, 2013; Brock & Carter, 2016; Carter et al., 2016; Shaefer, 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018; Shaefer, Cannella-Malone, 2018）、「肯定的なロールモデル」であることが３編（Riesch, 2013; Carter et al., 2016; Horner, 2018）、「大人と協力できる」ことが２編（Shaefer, 2016; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）見られた。

ピア・サポートに関する条件は、「重度障害のある生徒と同じ授業に参加」が６編（Carter et al., 2007; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Shaefer, 2016; Horner, 2018; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）、「支援することへの意欲」が５編（Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Riesch, 2013; Brock et al., 2016; Huber et al., 2018）、「ピア・サポートへの参加の成果が期待できる」ことが４編（Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Brock et al., 2016; Carter et al., 2016）、「重度障害のある生徒と協力ができる」ことが３編（Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Brock et al., 2016）、「重度障害のある生徒との構造化の少ない環境共有」が２編（Shaefer, 2016; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）、「その重度障害のある生徒と知り合いになることへの関心」が２編（Carter et al., 2011; Carter et al., 2016）、「その重度障害のある生徒を知っている又は好意的である」が２編（Riesch, 2013; Huber et al., 2018）であった。

また、12編の中には、ピアとなる生徒が「重度障害ではない」ことを条件として明示している論文は２編（Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016）あった。そして上記の条件以外に、１編の論文にのみ参加者の選定で使用された条件について、６編の論文より抽出した13個の条件をFig. 2の「その他」に示している。それらの条件

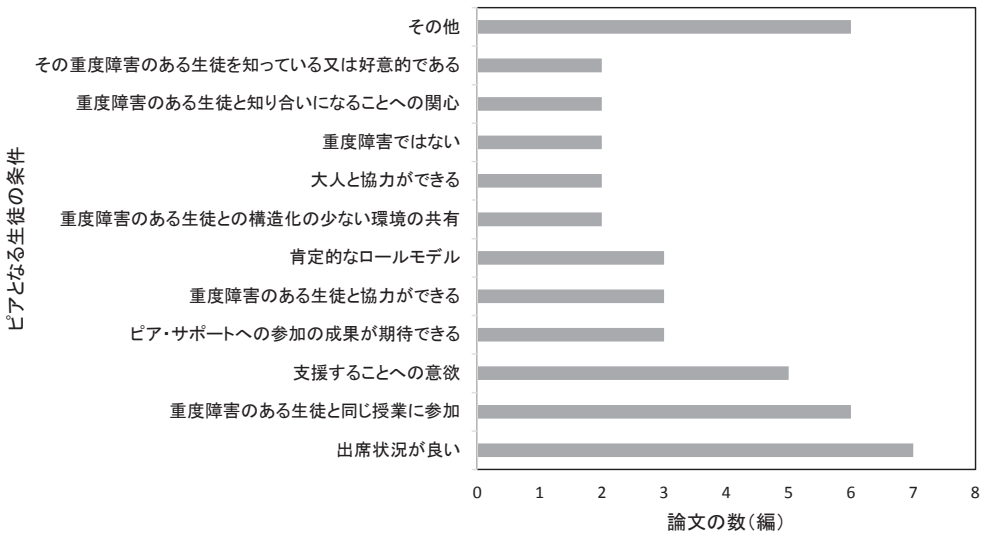

Fig. 2　ピアとなる生徒の条件

は、「C以下の成績の重度障害のない生徒で、ピア・サポートに進んで参加」（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998）、「過去にその重度障害のある生徒と知り合うことへの関心を示している」（Riesch, 2013）、「対人能力の良さ」（Riesch, 2013）、「障害のある生徒について学ぶことへの意欲」（Riesch, 2013）、「その重度障害のある生徒の目標と支援」（Blasko, 2015）、「生徒たちが一緒に参加する活動」（Blasko, 2015）、「生徒の関心」（Blasko, 2015）、「予定されるピア・サポートの学問的ニーズ」（Blasko, 2015）、「障害のある生徒との肯定的な相互作用の過去がある」（Brock et al., 2016）、「自発的な参加」（Shaefer, 2016）、「その重度障害のある生徒との社会的関係を向上させることに対する意欲」（Horner, 2018）、「誰でも参加できる可能性のある友人グループの一員である」（Horner, 2018）、「学期間を通して関わり続ける決意」（Horner, 2018）であった。

ピアとなる生徒の特徴には、ピア・サポートに関する先行研究で得られた参加者の条件より、「出席状況が良い」、「ピア・サポートへの参加の成果が期待できる」、「重度障害のある生徒と協力ができる」、「肯定的なロールモデル」、「大人と協力ができる」のように、総合的に重度障害のある生徒の模範となるような要素を持ち、「重度障害のある生徒と同じ授業に参加」していることが挙げられる。Shukla, Kennedy, and Cushing（1998）は、「C以下の成績」を条件にしているが、これは、研究の目的が学習的困難を抱える生徒のピア・サポートによる変化の検討であったからである。模範生であること以外には、「支援することへの意欲」、「重度障害のある生徒と知り合いになることへの関心」、「その重度障害のある生徒を知っている又は好意的である」ように、ピア・サポートへの参加に意欲的な生徒が選ばれている。さらに、ピアとなる生徒の選択者として、4編（Riesch, 2013; Carter et al., 2016; Horner, 2018; Huber et al., 2018）の論文では、教員やパラプロフェッショナルだけでなく、支援を受ける重度障害のある生徒の意見を取り入れていた。重度障害のある生徒に、よく知りたい生徒は誰かを尋ねる（Riesch, 2013; Horner, 2018）ように、参加者の選定の時点で生徒同士の相性の考慮が示唆された。

3．参加者のマッチングと参加する授業の特徴

重度障害のある生徒とない生徒のマッチングと参加する授業の特徴を把握するために、マッチングと授業の記載のある論文9編（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998; Shukla, Kennedy, & Cushing, 1999; Carter et al., 2007; Carter et al., 2011; Brock et al., 2016; Brock & Carter, 2016; Shaefer, 2016; Huber et al., 2018; Shaefer, Cannella-Malone, & Brock, 2018）より、学校種、生徒の情報（年齢、学年、性別）、授業の情報（授業名、区分）を抽出し、合計49組のペアに関してTable 2に示した。なお、Shaefer（2016）とShaefer, Cannella-Malone, and Brock（2018）の参加者は同一であったため、Table 2にはShaefer, Cannella-Malone, and Brock（2018）の情報のみ記した。

学年と年齢に着目すると、学年が明らかな場合は学年を基準として、同学年又は同年齢のペアは25組、重度障害のない生徒が上級生又は年上のペアは11組、重度障害のない生徒が下級生又は年下のペアは13組であった。

性別に関しては、男子同士のペアが17組、女子同士のペアが10組、重度障害のある生徒（男）と重度障害のない生徒（女）のペアが18組、重度障害のある生徒（女）と重度障害のない生徒（男）のペアが3組であった。なお、49組の内、1組の重度障害のない生徒の性別の明記はなかった。

ピア・サポートが実施された通常の学級の授業に関しては、主要科目が12件、選択科目が13件であった。それら授業名は、主要科目では、理科（science）5件、社会（social studies）3件、数学（Math）2件、理科と数学のブロック（science and math block）1件、世界史（World History）1件であった。一方で選択科目は、ピアノ（Piano）1件、美術（art）5件、工芸（industrial crafts）1件、料

Table 2　ピア・サポートに参加する生徒のマッチングと授業

		重度障害のある生徒			重度障害のない生徒			授業	
著者名（出版年）	学校種	年齢	学年	性別	年齢	学年	性別	授業名	区分
Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S. (1998)	中学校	12	N/A	男	14	N/A	男	Piano	選択
		15		女	15		男	Math	主要
Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S. (1999)	中学校	13	N/A	女	13	N/A	女	art	選択
		12		男	13		女	industrial crafts	選択
		15		女	15		男	math	主要
					14		女	social studies	主要
Carter, E.W., Sisco, L.G., Melekoglu, M.A., & Kurkowski, C. (2007)	高校	15	9	男	15	N/A	男	science	主要
		18	12	女	17		女	art	選択
Carter, E.W., Moss, C.K., Hoffman, A., Chung, Y., & Sisco, L. (2011)	高校	16	11	男	19	12	女	culinary arts	選択
					15	10	女		
		16	11	女	18	12	女	ceramics	選択
		18	12	男	17	12	女	ceramics	選択
					17	12	女		
					15	10	男		
Brock, M.E., Biggs, E.E., Carter, E.W., Cattey, G.N., & Raley, K.S. (2016)	中学校	11	5	男	10	N/A	男	art	選択
					10		男		
					10		女		
		12	6	男	13		女	computer	選択
					12		女		
					12		女		
		13	8	男	11		女	art	選択
					12		女		
		10	5	女	10		女	computer	選択
					10		女		
Brock, M.E. & Carter, E.W. (2016)	中学校	12	6	女	N/A	6	女	sixth-grade	主要
						6	男	science	
		14	8	男		8	男	eighth-grade	主要
						8	男	science	
						8	女		
		12	6	男		6	女	sixth-grade	主要
						6	女	science	
						6	男		
		10	5	女		5	女	fifth-grade	主要
						5	女	science and	
						5	女	math block	
Huber, H.B., Carter, E.W., Lopano, S.E., & Stankiewicz, K.C. (2018)	高校	15	9	男	14	9	男	World History	主要
					14	9	男		
		15	9	男	17	12	男	Nutrition	選択
					17	12	女		
					17	12	女		
		15	9	男	17	12	N/A	Art	選択
					15	10	男		
					16	10	女		
Schaefer, J.M., Cannella-Malone, H., & Brock, M.E. (2018)	中学校	14	N/A	男	13	N/A	男	science	主要
					13		男		
		13		男	11		女	social studies	主要
					12		男		
		13		男	13		男	social studies	主要
					13		男		

理（culinary arts）1件、陶芸（ceramics）2件、コンピュータ（computer）2件、栄養（Nutrition）1件であった。

ピア・サポートに関する研究から得られた中学生と高校生の49組の参加者の情報より、マッチングについて最も多く見られたペアは、49組中25組の同学年又は同年齢のペア、そして49組中18組の重度障害のある生徒（男）と重度障害のない生徒（女）のペアであった。同学年又は同年齢のペアの多さには、ピア・サポートの目的が学問的支援と社会的支援であることから、同級生がロールモデルを務めることへの可能性や、ペア同士がすでに知り合いであるという前提も要因だと考えられる。全ての論文で学年についての言及はなかったため、学年が明らかになれば、今回の結果における変動が予想されるだろう。またピア・サポートで扱われる通常の学級には、体育は対象となっていないものの、主要科目か選択科目かには統一はなく、1つの研究に主要科目と選択科目の参加者が混在している場合も見られた。

V．おわりに

本研究の検索結果より、ピア・サポートに関する論文は、1998年から2018年にかけて、総説論文5編と実践研究論文15編の合計20編が得られた。これらの論文から、現在までのところ、ピア・サポートの実施方法については、Carter et al.（2015）が示した6つの段階と大きな違いは見られなかった。先行研究の目的は、ピア・サポートによる効果を論じるものが中心であるが、よりプログラムの内容に焦点を当てて検討する傾向が見られるようになってきている。重度障害のある生徒の通常の学級へのインクルージョンを支えるピア・サポートの意義とその実施方法は、未だ継続中の検討課題と言える。

生徒同士のマッチング上の効果的な実践の観点としては、ピア・サポートで支援を受ける重度障害のある生徒、ピアとなる生徒、マッチングに関して、以下のような傾向が示唆された。ピア・サポートの支援対象となる重度障害のある生徒は、自閉症かつ/又は知的障害があり、州の代替評価が採用される生徒、かつ大人の支援があれば通常の学級への参加が可能な生徒である傾向が見られた。ピアとなる生徒には、重度障害のある生徒と同じ授業に参加し、ピア・サポートに関心があり、模範となる生徒が選ばれる傾向があることが明らかになった。ピア・サポートのマッチングには、先行研究からは、同学年又は同年齢のペア、そして重度障害のある生徒（男）と重度障害のない生徒（女）のペアが最も多く見られた（Table 2）。参加者の決定には教員やパラプロフェッショナルが関わっていた。ピアを選択する際には、支援を受ける重度障害のある生徒の意見も取り入れ、生徒同士の相性がマッチングの時点で考慮されていた。また、ピア・サポートが行われる通常の学級には、主要科目と選択科目に統一はなく、様々な授業への参加が見られた。

本研究の今後の課題としては、論文検索で使用したデータベースや検索ワードの限界が挙げられる。本研究では、重度障害のある生徒を対象にしたピア・サポートに関する研究のみを扱ったが、同様のプログラムが別の名称で行われている可能性も考えられるため、今後は検索範囲を広げる必要があるだろう。また、米国全体でピア・サポートを受けている生徒の人数、男女の割合、障害種の内訳等に関する調査は、管見の限り見られない。ピア・サポートにおいて支援を受ける生徒と支援に当たる生徒の実態を把握するためには、先行研究だけでは限界があるので、今後はピア・サポートに参加する生徒の具体的な実態の調査を行うことが必要だろう。

謝辞

調査にご協力いただいたA高校の教員、生徒、保護者の皆様に深く感謝する。

付記

本研究は、JSPS科研費18H1037; 18H03653による研究成果の一部である。

註

1）教員免許を有する教員の全体的な管理の下、生徒たちに教育上のサービスを提供する授業アシスタント（The New York City Department of Education, 2019）。

2）Carter et al.（2015）は、学問的支援の例として、授業中に対象生徒の隣に座ること、教員が共有する重要な情報を強調することなど、社会的支援の例として、他のクラスメイトとの相互作用を促進すること、個人的な問題に関して助言することなどを挙げている。

3）特殊児童（children with exceptionalities）の権利擁護を進める教育者の専門職団体（CEC, 2019）。

4）重度障害のある生徒以外を対象とするピア・サポートに関する論文は除いた。しかし中度から重度障害のある生徒を対象とする論文（Shukla, Kennedy, & Cushing, 1998; Carter et al., 2007）は本研究の対象とし、ピア・サポートに参加する生徒のマッチングと授業について考察する際には、中度障害のある生徒のペアは対象から外した。

5）代替評価（alternate assessments）とは、アコモデーション（課題の難易度は変えずに、方法に配慮すること）があっても通常の州の評価への参加が不可能な生徒の学習評価に使用される（The Regents of the University of Minnesota, 2016）。

6）子どもが学校で成長し、成功するために必要とする、特別支援教育の指導、支援、サービスのプログラムを提示する文書（The Understood Team, n.d.）。

引用文献

Blasko, S.L.（2015）Evaluation of Communication Changes for High School Students with Severe Developmental Disabilities Resulting from Peer-Mediated Interventions. https://search.proquest.com/docview/1707901638?accountid=25225（2019年8月21日閲覧）

Brock, M.E., Biggs, E.E., Carter, E.W., Cattey, G.N., & Raley, K.S.（2016）Implementation and Generalization of Peer Support Arrangements for Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms. *The Journal of Special Education*, 49（4）, 221-232.

Brock, M.E. & Carter, E.W.（2016）Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements. *Exceptional Children*, 82（3）, 354-371.

Brock, M.E. & Huber, H.B.（2017）Are Peer Support Arrangements an Evidence-Based Practice? A Systematic Review. *The Journal of Special Education*, 51（3）, 150-163.

Carter, E.W.（2017）The Promise and Practice of Peer Support Arrangements for Students With Intellectual and Developmental Disabilities. In Fisher, M.H.（Ed.）, *Identifying and addressing the social issues experienced by individuals with IDD*. Elsevier Academic Press San Diego, CA, US. 141-174.

Carter, E.W.（2018）Supporting the Social Lives of Secondary Students With Severe Disabilities: Considerations for Effective Intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26（1）, 52-61.

Carter, E.W., Asmus, J.M., & Moss, C.K.（2014）Peer support interventions to support inclusive education. In McLeskey, J.（Ed.）, Waldron, N.（Ed.）, Spooner, F.（Ed.）, & Algozzone, B.（Ed.）, *Handbook of research and practice for effective inclusive schools*. Routledge, New York, NY, US. 377-394.

Carter, E.W., Asmus, J., Moss, C.K., Biggs, E.E., Bolt, D.M., Born, T.L., Brock, M.E., Cattey, G.N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J.M., Huber, H.B., Lequia, J.L., Lyons, G., Moyseenko, K.A., Riesch, L.M., Shalev, R.A., Vincent, L.B., & Weir, K.（2016）Randomized Evaluation of Peer Support Arrangements to Support the Inclusion of High School Students with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 82（2）, 209-233.

Carter, E.W. & Kennedy, C.H.（2006）Promoting Access to the General Curriculum Using Peer Support Strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31（4）, 284-292.

Carter, E.W., Moss, C.K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M.E., Lyons, G., Huber, H.B., & Vincent, L.B.（2015）Promoting Inclusion, Social Connections, and Learning Through Peer Support Arrangements. *Teaching Exceptional Children*, 48（1）, 9-18.

Carter, E.W., Moss, C.K., Hoffman, A., Chung, Y., & Sisco, L.（2011）Efficacy and Social Validity of Peer

Support Arrangements for Adolescents with Disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 107-125.

Carter, E.W., Sisco, L.G., Chung, Y.C., & Stanton-Chapman, T.L.（2010）Peer Interactions of Students with Intellectual Disabilities and/or Autism: A Map of the Intervention Literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 63-79.

Carter, E.W., Sisco, L.G., Melekoglu, M.A., & Kurkowski, C.（2007）Peer Supports as an Alternative to Individually Assigned Paraprofessionals in Inclusive High School Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 213-227.

Copeland, S.R.（2006）Effective Peer Supports. In Keefe, E.B.（Ed.）, Moore, V.M.（Ed.）, Duff, F.R.（Ed.）. *Listening to the experts: Students with disabilities speak out*. Paul H Brookes Publishing, Baltimore, MD, US. 91-105.

Council for Exceptional Children（CEC）（2019）Mission. https://www.cec.sped.org/About-Us/Mission（2019年11月8日閲覧）

Giangreco, M.F., Suter, J.C., & Hurley, S.M.（2013）Revisiting Personnel Utilization in Inclusion-Oriented Schools. *The Journal of Special Education*, 47(2), 121-132.

Horner, J.A.（2018）The Use of Peer-Mediated Interventions for Enhancing Social Communication Behaviors among Secondary Students with Autism Spectrum Disorders and Their Peers. https://search.proquest.com/docview/2114991804?accountid=25225（2019年8月21日閲覧）

Huber, H.B., Carter, E.W., Lopano, S.E., & Stankiewicz, K.C.（2018）Using Structural Analysis to Inform Peer Support Arrangements for High School Students With Severe Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(2), 119-139.

Leigers, K., Kleinert, H.L., & Carter, E.W.（2017）"I Never Truly Thought About Them Having Friends": Equipping Schools to Foster Peer Relationships. *Rural Special Education Quarterly*, 36(2), 73-83.

Riesch, L.M.（2013）Measuring the social validity of peer mediated interventions: Perspectives of adolescents in general education. https://search.proquest.com/docview/1436979746?accountid=25225（2019年8月21日閲覧）

Schaefer, J.M.（2016）The Role of Context in Interaction Between Students With Significant Disabilities and Their Peers. https://search.proquest.com/docview/2097747131?accountid=25225（2019年8月21日閲覧）

Schaefer, J.M., Cannella-Malone, H., & Brock, M.E.（2018）Effects of Peer Support Arrangements Across Instructional Formats and Environments for Students with Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 3-14.

Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S.（1998）Adult Influence on the Participation of Peers Without Disabilities in Peer Support Programs. *Journal of Behavioral Education*, 8(4), 397-413.

Shukla, S., Kennedy, C.H., & Cushing, L.S.（1999）Intermediate School Students with Severe Disabilities: Supporting Their Social Participation in General Education Classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 130-140.

The New York City Department of Education（2019）Paraprofessionals and Substitute Paraprofessionals. https://www.schools.nyc.gov/careers/other-jobs-in-schools/paraprofessionals-and-substitute-paraprofessionals（2019年8月23日閲覧）

The Regents of the University of Minnesota（2016）Alternate Assessments. https://nceo.info/Assessments/alternate_assessments（2019年11月8日閲覧）

The Understood Team（n.d.）Learning About IEPs. https://www.understood.org/en/school-learning/special-services/ieps/what-is-an-iep（2019年11月8日閲覧）

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization（UNESCO）（2005）Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224（2019年12月30日閲覧）

―― 2019.8.26 受稿、2020.1.31 受理 ――

J. J. Disa. Sci. 44, 123－136, 2020

The Present Situation of Peer Support Arrangements for Students with Severe Disabilities in the United States

Megumi NISHIKAWA* **and Hiroki YONEDA****

Peer support arrangements provide social and academic support for students with severe disabilities and include them in general education classrooms. This study sought to examine current peer support arrangements through a focus on the requirements for students who receive and provide that support. We also investigated how educators matched those students both with each other and with the classes in which they could participate together. The initial scope of this study centered on the effects of peer support arrangements, but has gradually shifted to examine the program contents. The students with severe disabilities who were eligible to receive support would have autism and/or intellectual disability, be eligible for the state's alternative assessment, and be able to participate in a general education setting with the direct support of adults. In contrast, students who provided support would be enrolled in the same class as the student with severe disabilities and have an interest in peer to peer relationships and serving as a positive role model. When the students who received and provided the support were matched, they tended to be pairs of the same grade or the same age, and male students with severe disabilities were often paired with female students without disabilities.

Key words: United States, peer support, severe disabilities, inclusion

* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba
** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba