

小学生を対象としたコンパクトな 対立解消プログラムの効果

— 自己効力感と学校適応感の観点から —

青木多寿子・山崎彩加¹・木村正信・三宅幹子²

(2013年10月3日受理)

The Effects of Peer Mediation Program Compact on Elementary Students
— From the point of view of self-efficacy and school adjustment —

Tazuko Aoki, Ayaka Yamasaki, Masanobu Kimura and Motoko Miyake

Abstract: The purpose of this study was to examine the effects of a class-wide conflict resolution program on fifth-grade students in a primary school, focusing on changes in self-efficacy and school adjustment. The conflict resolution program comprised five 45-minute sessions. We believed compact program is suitable for school education in Japan. The results showed that (1) the program enhanced participants' self-efficacy, especially in those with lower initial levels of self-efficacy, and (2) the program improved only one factor of school adjustment, "greeting." In addition, the hypothesis that the program's enhancement of self-efficacy would promote improvement in school adjustment was examined using regression analysis. we also found more factors of school adjustment were affected by self-efficacy at the post-test compared to the pre-test. These results shows hypothesis was partially supported. We discussed not only the effects of peer mediation program compact but further research would be needed to clarify the mechanisms underlying these effects.

Key words: conflict resolution, self-efficacy, school adjustment

キーワード：対立解消，自己効力感，学校適応感

問題と目的

児童・生徒の仲間関係能力の育成を目指した取り組みの一つにピア・サポート (peer support) があげられる。ピア・サポートとは、広義には「支援を受ける側と年齢や社会的な条件が似通っているものによる社会的支援」(戸田, 2001) として括ることができるが、実際に学校現場で取り組まれているピア・サポートや

それに類する実践 (仲間同士の社会的支援の力の育成や活用をめざした実践) をみると、その形式や扱われる内容は多様であり、使われている名称もピア・ヘルピング、ピア・カウンセリング、ピア・ミディエーションなどさまざまなものがある。

学校現場におけるピア・サポートの実践の効果については多くの報告がなされつつあるが、その中には、社会的スキルや自己効力感など、扱う内容と関連した児童・生徒の特定の資質や特性の伸張に注目したのもあれば、学級適応や学校適応のように児童・生徒の生活全般にわたる幅広い効果に注目したものもある。

前者の例としては、池谷・葛西 (2003)、大石・中

¹広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

²岡山大学大学院教育学研究科

野 (2003), 吉川・脇田・門田・藤井・三宅 (2007) 三宅 (2010a) などがある。このうち三宅 (2010) では、小学4年生を対象に計10回からなるピア・サポート・トレーニング (以下 PST) を実施した結果、自己効力感、社会性の有意な上昇がみられたことを報告している。

一方、学校適応における効果を検討した研究として、三宅 (2010b)、枝廣・中村・玉山・栗原 (2012) があげられる。三宅 (2010b) では、小学4年生1学級 (29名) に計4回からなる PST を実施し、学校適応感 (下位尺度は「級友適応」「教師適応」「学級適応」) における効果を検討した結果、学校適応感のいずれの下位尺度においても効果は認められず、短期的な実践により学校適応感に向上をもたらすことの難しさが指摘されている。しかし、小学3年生から6年生1660名を対象としてより長期的なピア・サポートの効果を検討した枝廣ら (2012) では、ピア・サポート実践の前後で、学校適応感の下位尺度である「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」に向上がみられることや、対照群との比較において実施群のほうが「学習的適応」「向社会的スキル」が高いことを示している。これらのことから、枝廣ら (2012) は、ピア・サポートが、直接的に効果が期待される「友人サポート」以外の側面を含めて学校適応全般を向上させる可能性を指摘している。

ところで、広義でのピア・サポートの一つにピア・ミディエーション (peer mediation, 以下 PM) (対立解消) があり、対立解消プログラムを用いて「対立」というネガティブな事象を仲間同士で解決する力の育成を目指した取り組みが行われている。

「けんかの仲直り」に対するサポートは、多くの子どもが望んでおり (吉田, 2010)、こうしたサポートを提供できる力を子どもたち自身が身につけて仲間支援にあたることができれば、学校適応や学級適応の向上により効果的に作用すると考えられる。

対立解消プログラムの効果を検討した研究として、池島・倉持・橋本・吉村・松岡 (2005) や三原 (2006) があげられる。池島ら (2005) は、人間関係形成能力を高める対立解消プログラム (計10回) を小学6年生を対象として実施し、その効果を「たのしい学校生活を送るためのアンケート (Q-U)」により検討した。10回のプログラムは、「傾聴」「応答」「自己実現」「問題解決」「対立解消」を目的としたものから構成されており、「対立解消」には10回のうち後半の4回があてられていた。「対立解消」の中では、PMのプロセスとして Brown, D. (2003) の ALS Formula for peer mediation を翻訳して用いている。ALS とは、

Agree (合意), Listen (傾聴), Solve (解決) の頭文字をとったもので、それぞれに2, 3個のルールが示されていた。実践の前後で、「友人関係」「学習意欲」「雰囲気」「学校生活意欲」「承認」「被害害」の得点を比較すると、いずれの得点においても好ましい方向に変化する傾向はみとめられたものの統計的に有意な差は示されなかった。統制群がおかれていないため、プログラムの効果をはっきりと論じることは難しいが、実施の前後で得点に大きな変化がみられなかった理由としては、池島ら (2005) が6年生を対象としていたことが考えられる。予防的な観点からいえば、人間関係の固定化が進んだ6年生では遅いのではないだろうか。

一方、三原 (2006) は小学5年生を対象に、計8回からなるトレーニング (「話すこと・聞くこと」を重視した PST (5回) と「対立解消」を重視した PST (3回)) とピア・サポート活動からなるプログラムを実施し、実施群のソーシャルスキル (「配慮スキル」と「かわりスキル」) および学習意欲に有意な上昇がみられたことを報告している。

これらの研究において、池島ら (2005) は10回、三原 (2006) は8回からなるトレーニングを実施しているが、十分な時間をとることの難しい学校現場の実態を考慮すれば、よりコンパクトなトレーニングプログラムが求められる。

そこで本研究では、小学5年生を対象とし、5回からなる対立解消プログラムを立案、実施してその効果を検討する。効果の検討は、自己効力感と学校適応感を取り上げ、これらが対立解消プログラムの実施によりどのように変化するかとの観点から行う。対立解消プログラムにより、児童において「対立は起こってもいいんだ」という認知的な変容が促され、また、自らの働きかけによって「対立が解消する」という行為の結果を直接見ることによって他者に「貢献する」という実感が得られるであろう。加えて、「ケンカ」は、子どもにとって最も望ましくないトラブルである。その「ケンカ」を「自分で解決できる」ことは、子どもが人間関係の行為の主体であるという感覚や、自分で解決できるという信念、学級の中で自分の役割を果たせるという確信を与える。その結果、自己効力感が高まると考えられる。加えて、学校・学級の仲間をサポートし、他者に認めてもらうことにより学校での居心地がよくなり、学校適応感も高まるのではないだろうか。このように、自己効力感の上昇が学級適応感を高めるといふ影響過程が想定されるので、この影響過程についても併せて検討する。

以上のように、本研究においては、小学5年生を対

象とした、よりコンパクトな対立解消プログラム（全5回）を立案、実施し、自己効力感、学校適応感における効果を検証することを目的とする。

方 法

プログラム参加者 A市内の公立小学校5年生全4学級計117名（男子60名，女子57名）¹⁾。

プログラムと効果測定の実施時期 2011年9月中頃に対立解消プログラム（全4回）を実施した。実施に先だって9月初めにはプレテスト（以下プレ）を、また実施後の10月にはポストテスト（以下ポスト）を行った。

対立解消プログラムの構成（Figure 1） 対立解消プログラムはBasicスキルとAdvanceスキルで構成した。

BasicスキルはAdvanceスキルの基礎になるもので、①傾聴、②感情の理解、③アサーションの3つのスキルで構成した。これはPST全般に含まれているものである。

Advanceスキルは、対立解消プログラムに固有のものである。ここでは2つの要素を含めた。それは、①争いが起こった時、当事者が共に勝利者（WIN/WIN）になる事が可能であるという考え、②ALSの法則の理解とロールプレイである。その際、池島ら（2005）で用いられた「ALSの法則」という言葉が5年生には難解だと考え、「トトロの法則」と名付けた。トトロの法則は、「とりあえず約束（Agree）」、「とにかく聴く（Listen）」、「と仲良くやろう（Solve）」の一文ずつをとって名付けた。

プログラム実施者 Basicスキルプログラム（計3回）は、Advanceスキルプログラムの実施前に各学級の担任教師に実施してもらった。その後、第二著者、校長、各学級担任の3人でAdvanceスキルプログラム（計2回）を分担して行った。1回の実施時間はいずれも45分間であった。

質問紙の構成 プレとポストで同じものを実施した。

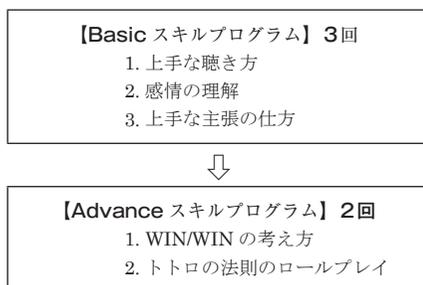


Figure 1 対立解消プログラムの構成

ただし、ポストではトトロの法則の使用頻度・有用度をたずねた。具体的な項目内容は以下の通りである。

- ①自己効力感尺度：吉川ら（2007）の7項目
- ②学校適応感尺度：栗原・青木・石井・井上・沖林・神山・林・山内（2008）が、従来の研究（岡安・嶋田・坂野，1993；河村，1999；中山・藤原，2003；中上・野口，2004；竹嶋・戸田，2004；中井・庄司，2006；島本・石井，2006）を参考に、各研究者の専門領域の立場から学校適応感を測定するための質問項目を選定した117項目の中から、本研究に関わる学校適応感に関係する項目を選んで用いた。具体的には、生活充実感（5項目）、友人サポート（5項目）、非侵害的關係（5項目）、向社会的スキル（5項目）である。その際、①および②は、4段階評定（1.「全く思わない」～4.「とてもそう思う」）で回答を求めた。項目内容は、プログラム実施校の校長との話し合いをもとに、小学生に実施できるかたちで修正した。
- ③トトロの法則使用頻度・有用度について「トトロの法則をどのくらい使ったか」「これからどのくらい使おうと思うか」をトトロの法則使用頻度、有用度として測定した。5段階評価（1.「全く使わない・使わなかった」～5.「使う・使った」）で尋ねた。

結 果

尺度の確定について

平均値 3.4以上で標準偏差 .70以下の項目は天井効果が大きいものとして分析から除いた。自己効力感尺度については吉川ら（2007）において1因子構造が確かめられており、本調査データにおいても α 係数は.75であったことから1因子構造とした（Table 1）。学校適応感については、因子分析の結果をもとに4因子構造を採用した。因子はそれぞれ「友だち付き合い」「非侵害的關係」「生活充実感」「あいさつ」と命名した（Table 2）。

Table 1 自己効力感尺度の尺度項目

自己効力感尺度項目	($\alpha = .75$)
・失敗しても、最後までやりとげることができる	
・少しくらい失敗しても、人にたよらず、自分の力でやりたい	
・めんどうなことでも、しなければならないことなら、がんばってやる	
・自分が何かやろうと決めたら、かなえる自信がある	
・何かしようと決めたら、すぐにそれにとりかかる	
・失敗すると、かえってやる気がおきる	

Table 2 学校適応感の因子分析結果

因子	質問項目	因子負荷量
友だち付き合い ($\alpha=.86$)	友だちはわたしのことをわかってく れている	.75
	元気がないとき、友だちはすぐ気付 いて声をかけてくれる	.74
	悩みを話せる友だちがいる	.73
	「いいね」「すごいね」と言ってく れる友だちがいる	.69
	いやなことがあったとき、友だちは なぐさめたり、はげましたりしてく れる	.68
	落ち込んでいる友だちがいたら、そ の人を元気づける自信がある	.59
	相手の気持ちになって考えたり行動 できる	.58
寄与率 (%)		34.02
非侵害 的關係 ($\alpha=.88$)	友だちから無視されることがある	.87
	友だちにからかわれたり、バカにさ れることがある	.82
	ともだちにいやがらせをされるこ とがある	.80
	仲間に入れてもらえないことがある	.75
	陰口を言われているような気がする	.65
寄与率 (%)		49.60
生活 充実感 ($\alpha=.86$)	気持ちが楽である	.96
	気持ちがすっきりしている	.89
	自分に満足している	.65
	自分のはのびのびと生活していると感 じる	.58
寄与率 (%)		59.83
あいさつ ($\alpha=.83$)	友だちや先生にあったら、自分から あいさつをしている	.79
	あいさつはだれにでもしている	.79
	寄与率 (%)	

プログラムの効果の検討

プレとポストの測定時期別にみた各尺度の平均値を Table 3 に示す。平均値の差を検討するために各尺度について *t* 検定をおこなったところ、自己効力感 ($t(95)=2.23$ $p<.05$) と「あいさつ」($t(100)=3.91$, $p<.01$) において、ポストの平均値はプレよりも有意に高くなっていった。その他についてはいずれの尺度にも統計的に有意な効果はみられなかった。つまり、自己効力感と「あいさつ」は対立解消プログラムの実施期間に向上したことがわかる。

プレの時点での自己効力感の高低群別にみたプログラムの効果

次にプレの時点での自己効力感の高さによって対立

Table 3 プレ・ポストの各尺度の平均値(M)とSD

	プレテスト		ポストテスト		<i>t</i> 検定
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
自己効力感	3.14	0.56	3.23	0.58	*
友だち付き合い	3.42	0.06	3.37	0.62	
非侵害的關係	3.12	0.92	3.04	0.92	
生活充実感	3.22	0.78	3.24	0.80	
あいさつ	3.22	0.79	3.46	0.62	**

(注) 非侵害的關係は逆転項目処理。 * $p<.05$, ** $p<.01$

解消プログラムの効果に差がみられるかを検討するために、プレでの自己効力感の平均値を算出し、それによって参加者を高群と低群に分けた。その後、各尺度について自己効力感の群(高群・低群)(2)×測定時期(プレ・ポスト)(2)の2要因分散分析(混合計画)を実施した。

自己効力感については、測定時期の主効果、群の主効果(順に $F(1,94)=10.05$, $p<.01$, $F(1,94)=114.70$, $p<.01$)、測定時期×群の交互作用が有意であった($F(1,94)=6.19$, $p<.05$)。交互作用について下位検定を行ったところ、低群ではプレよりポストの方が有意に高いこと($p<.01$)がわかった。高群には測定時期による有意な差はみられなかった。つまり、対立解消プログラムの効果は、自己効力感がもともと低かった児童において特に顕著であり、自己効力感を高める効果があったことがわかった(Figure 2)。

学校適応感については、群の主効果はすべての因子において有意であり(「友だち付き合い」, 「非侵害的關係」, 「生活充実感」, 「あいさつ」の順に, $F(1, 95)=37.92$, $p<.01$; $F(1, 94)=6.69$, $p<.05$; $F(1, 102)=13.53$, $p<.01$; $F(1, 99)=27.18$, $p<.01$)、低群に比べ高群が高かった。また、測定時期の主効果は「あいさつ」においてのみ有意であり($F(1, 99)=16.67$, $p<.01$)、プレよりもポストの方が高かった。測定時期×群の交互作用はいずれにおいても有意ではなかった。これより、自己効力感の高低に関わらず、「あいさつ」は向上したことが示された。

自己効力感から学校適応感への影響過程の検討

次に、自己効力感が学校適応感に及ぼす影響を検討するため、各測定時期についてそれぞれ自己効力感を独立変数、学校適応感(「友だち付き合い」, 「非侵害的關係」, 「生活充実感」, 「あいさつ」)を従属変数として、単回帰分析を行った(Table 4)。プレでは、自己効力感から、「友だち付き合い」, 「生活充実感」, 「あいさつ」への影響が示された。ポストでは、「非侵害的關係」も含めてすべての因子に影響するようになったことが示された。ポストでは、学校適応感のより広

い側面にわたって自己効力感からの影響が及ぶようになったといえる。

非侵害的関係とは、「友だちにからかわれたり、バカにされる」、「仲間に入れてもらえない」などといった「拒否的・否定的な友だち関係がないと感じている程度」(栗原・井上, 2011) のことをさす。すなわち、対立解消プログラムの実施により、ケンカに対するとらえ方が変わったり、仲間関係の危機に対処するための手立てを知ったことにより、自己効力感の高さが「友だちにからかわれたり、バカにされる」などといった侵害感の低減へとつながるようになったと考えられる。

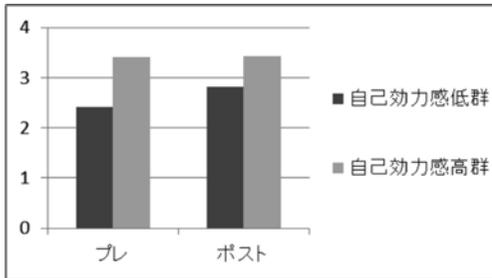


Figure 2 プレの時点での自己効力感の群別にみた自己効力感尺度得点 ** $p < .01$

Table 4 単回帰分析結果(プレ・ポスト)

学校適応感	自己効力感(プレ)			自己効力感(ポスト)		
	β	R	R^2	β	R	R^2
友だち付き合い	.61**	.61	.36**	.65**	.41	.41**
非侵害的関係		.17	.02	.27**	.27	.06**
生活充実感	.46**	.46	.20**	.40**	.40	.15**
あいさつ	.50**	.50	.24**	.48**	.48	.22**

** $p < .01$

考 察

本研究では、小学5年生を対象とした、よりコンパクトな対立解消プログラム(全5回)を立案、実施し、自己効力感、学校適応感における効果を検証することを目的としていた。対立解消プログラムを通して、児童がケンカを自分達で解決する力を身につけることにより、「自分が人間関係の行為の主体であり、自分で解決でき、学級の中で自分の役割を果たせる」との確信を得られれば、自己効力感が高まると考えた。加えて、学校・学級内で対立している仲間をサポートすることは、他者に認めてもらうことにもつながり、学校・学級内での居心地がよくなり、学校適応感を高めると考えた。

結果として、対立解消プログラムの実施によって、

自己効力感が高まること、学校適応感のうち「あいさつ」において向上がみられることがわかった(Table 3)。また、もともと自己効力感の低かった児童において自己効力感を高めるのに特に効果的であることが示された(Figure 2)。しかし、「あいさつ」を除き、学校適応感の向上には至らなかった。この点について、本研究では「児童がケンカを解決する力を身につけた結果自己効力感が高まり、自己効力感の上昇が学級適応感を高める」という影響過程を想定していたが、プレからポストまでの1ヶ月の期間では、学校適応感の上昇まで到達しなかったと解釈することもできる。あるいは、枝廣ら(2012)が、学校適応を改善する効果を高めるには、ピア・サポートに加えてSEL(Social and Emotional Learning: 社会性と情動の学習)や協同学習などの併用が継続的な効果をもたらすと指摘するように、学校適応全般への効果を期待するのであればより多面的な取り組みが必要であったのかも知れない。自己効力感から学校適応感への影響については、単回帰分析の結果より、ポストでは影響がみとめられる因子が増え、実施後には学校適応感のすべての因子について自己効力感の影響が示された(Table 4)。増えたのは、「非侵害的関係」であり、対立解消プログラムにより、児童に仲間関係の危機に対処するための力がついたことで、自己効力感の高さが侵害感を低減することに結びつくようになったと考えられる。

以上のことをまとめると、対立解消プログラムは特に自己効力感の低い児童の自己効力感の向上に有効に働くこと、学校適応感のうち「あいさつ」の向上をもたらすことが明らかとなった。加えて、自己効力感の高い児童にとっては侵害感を低減し学校適応感を高める効果をもつ可能性が示唆された。

最後に、本研究の課題として主要なものを、以下の2点にまとめる。

まず1点目には、プログラムの効果を確かめるため、統制群(対照群)をおいての検討があげられる。本研究における実践では、プレとポストの間に児童の合宿が入っており、研究結果には合宿の効果も反映されている可能性がある。戸田・宮前(2009)も指摘するように厳密な意味での統制群を準備することは、学校をフィールドとした研究においては不可能であるが、なるべく類似性の高い対照群を準備するなど、プログラムそのものの効果に迫れるような工夫が必要である。

2点目として、長期的な効果の検討があげられる。今回はプレからポストまでの期間は1ヶ月ほどであり、短期間での調査であった。「対立解消」といった特別なスキルの獲得には、トレーニングをすればできるというのではなく、実際にサポート活動ないし経

験を経てそのスキルを獲得したと自己認識できるものだ(三原, 2006)との指摘があるように, 学んだスキルが児童の日常生活の中で有効に使用されるようになるまでのより長期的な過程をとらえて効果を測定する必要がある。また, 三原(2006)のようにピア・サポート活動の重要性を報告する研究の他にも, PST後の般化に着目した研究(例えば, 大石, 中野, 2003)もある。今後は, PST後の振り返り, フォローアップ, 般化などによりプログラムの効果の持続・促進をはかることについても検討する必要がある。

謝 辞

本論文の作成にあたり, プログラムの実施と効果測定のための調査にご協力いただきました小学校の児童の皆様, ならびに先生方に厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- Brown, D (2003). Creative Conflict Resolution:A Training Manual The Continuous Learning Curve CANADA.
- 枝廣和憲・中村 孝・玉山瑞衣・栗原慎二(2012). ピア・サポート実践が小学生の学校適応へ及ぼす影響 -包括的生徒指導・教育相談の観点から- 広島大学大学院教育学研究科紀要, 61, 205-211.
- 池島徳大・倉持裕二・橋本宗和・吉村ふくよ・松岡敬興(2005). 人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 14, 133-139.
- 池谷貴彦・葛西真記子(2003). 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究 -ピア・サポート・プログラムの実践を通して- カウンセリング研究, 36, 12-26.
- 河村茂雄(1999). 楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック(小学校編) 図書文化社
- 栗原慎二・青木多寿子・石井眞二・井上弥・沖林洋平・神山貴弥・林孝・山内規嗣(2008). 児童・生徒用包括的適応感尺度の作成のための基礎研究 広島大学大学院教育学研究科 共同プロジェクト報告書 Vol.6, 213-226.
- 栗原慎二・井上 弥(2011). アセスの使い方・活かし方 CD-ROM付き!自分のパソコンで結果がすぐわかる ほんの森出版
- 三原正司(2006). 小学校におけるピア・サポート活動の効果に関する研究 ピア・サポート研究, 3, 9-20.
- 三宅幹子(2010a). 大学生による小学生へのピア・サポート・トレーニングの効果:児童の社会性,自己効力感,自尊感情において 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 302.
- 三宅幹子(2010b). 小学生を対象とした大学生によるピア・サポート訓練の効果 -仲間関係りに課題を抱える学級における適応感の変化- 福山大学こころの健康相談室紀要, 4, 89-95.
- 中井大介・庄司一子(2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463.
- 中上佳子・野口泰紀(2004). 児童における仲間集団と主体性・協調性について -複式学級, 通級学級を通してみたい年齢交流を中心に- 岡山大学教育学部2004年卒業論文.
- 中山真美・藤原綾子(2003). 児童の生活満足度と主体性・協調性の関連 -集団遊びの志向性との関連と性差- 岡山大学教育学部2003年度卒業論文.
- 大石有里子・中野良顕(2003). ピア・サポート・プログラムの中学生への適用:クラスワイドの授業と般化のプログラム化, 日本行動分析学会第21回大会発表論文集, 98.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二(1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 島本好平・石井源信(2006). 大学生における日常生活スキル尺度の開発 教育心理学研究, 54, 211-221.
- 竹嶋飛鳥・戸田真弓(2004). 親の養育態度が子どもの社会的スキルに及ぼす影響 -子どもの生活体験をふまえて- 岡山大学教育学部2004年度卒業論文.
- 戸田有一(2001). 学校におけるピア・サポート実践の展望と課題 -紙上相談とオンライン・ピア・サポート・ネット- 鳥取大学教育地域科学部紀要(教育・人文科学), 2, 59-75.
- 戸田有一・宮前義和(2009). 日本におけるピアサポート実践の評価モデルの分類 ピア・サポート研究, 6, 1-10.
- 吉川啓介・脇田貴徳・門田雄治・藤井美砂緒・三宅幹子(2007). 小学校における大学生によるピア・サポート訓練の実践 -児童の自己効力感, 自尊感情, 社会性における効果- 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 549.
- 吉田益美(2010). 小学校における対立解消にかかわる指導の実際 ピア・サポート研究, 7, 51-70.

小学生を対象としたコンパクトな対立解消プログラムの効果
— 自己効力感と学校適応感の観点から —

【注】

1) この研究は、学校に対立解消プログラムを導入してみたいという、小学校の校長の提案で始まった研

究である。調査やプログラムの回数は、この学校との話し合いで調整した。その結果、全クラスに5回のプログラムを実施することになった。