

# 学校におけるピア・サポート実践の展開と課題

—紙上相談とオンライン・ピア・サポート・ネット—

戸田 有 一<sup>\*1</sup>

## Peer Support : its Development in Japanese Schools and some Issues to be Concerned

Yuichi TODA <sup>\*1</sup>

キーワード：ピア・サポート，学校，紙上相談

「こんなことは、カウンセラーに相談するほどでもないし……」

「同じ経験がある人に聴いてもらいたいな」

そのようなときに、頼りになる先輩や仲間にとちょっと相談してみるという「普通」のことが、なかなかできない場合もある。その先輩や仲間への相談を、ある集団のなかで容易にするための手法の一つが、ピア・サポート (peer support) である。

本論では、まず、そのピア・サポートの定義と近年の実践の拡がりの背景にふれ、次に、ピア・サポートの効用や日本での先駆的実践を概観したあとで、ピア・サポート実践を構想するうえでの基本的枠組みや実践上の課題について考察していきたい。それらに加えて、鳥取県内全小中学校の養護教諭を対象に行ったピア・サポートに関する調査の結果を提示し、筆者がかかわっているピア・サポートを含む相談システムについて紹介する。

### I. ピア・サポートの定義と学校への導入

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者（ピア・サポーター）による、社会的支援（ソーシャル・サポート）である。

ピア・サポートの歴史を振り返ってみると、日本では1990年代になってから、学校におけるいじめ対策等の手法として注目を集めてきているが、すでに1960～70年代に、国内外、そしてさまざまな分野でピア・サポートの取り組みが始まっている。「病院全体を舞台としたサイコドラマが治療共同体である」という観点からの取り組みや、ポリオによる障害者の組織でのピア・カウンセリングなどがそれにあたる（増野，2000）。日本での1967年の身体障害者相談員制度にも、ピア・サポートの枠組みが見いだせる（丸山，1999）。特別な教育的ニーズをもつ子どもや青年のピア・サポート

---

<sup>\*1</sup>鳥取大学教育地域科学部 人間教育講座

については、森定（未公刊）が詳しい。また、ペア・セラピー<sup>(1)</sup>やコウ・カウンセリング<sup>(2)</sup>と学校でのピア・サポートとは、対象とする人々や関係の構造などにおいて違いもみられるが、専門家のみによる対応という枠組みにとどまらないという共通の指向性をもっている。

ここからは、小中学校などでの、児童・生徒同士のピア・サポートに限定して論をすすめたい。学校教育のなかでは、ピア・サポートとは、「子どもが子どもの手助けをしたり子ども同士が支え合っていく関係を意識的につくりだすこと、そして、子どもにふりかかるさまざまな問題を子どもたち自身の力で乗り越えていくようにしむけていくこと、そのために、必要となる諸能力を教師やカウンセラーが訓練・開発していくこと、といった一連の活動やカリキュラム」を意味している（滝，1999）。

ピア・サポーターは、通常、あらかじめトレーニングを受け、必要に応じて、スーパービジョンのもとで支援を行う。したがって、そのようなトレーニング等の準備やバックアップ体制のない、日常の仲間関係の中で行われている社会的支援を、ピア・サポートと呼ぶことはない。一方で、ピア・サポートと呼ばれていなくとも、実質的にピア・サポートと同じシステムが運用されている場合もある。

また、ピア・サポートには、さまざまな実施の形態がある。仲間による学習支援、友達関係づくり、同輩によるカウンセリング的対応など、多様である（Cowie & Sharp, 1996; Sharp & Cowie, 1998）。用語としては、かつては面談によるピア・サポートと同義でピア・カウンセリングという言葉が使われていたが、カウンセリングという言葉に深刻なひびきがあるので、サポートと言い換えたとのことである<sup>(3)</sup>。

学校でのピア・サポートは食生活におけるビタミン剤のようなもの（滝，2000）で、子どもたちの仲間関係の近年の変化にともない、子どもたちの仲間関係を活性化する触媒として、集団の中に意図的に取り込むことが、ときに必要になってきたものである<sup>(4)</sup>。また、嶋（1996）が、1980年代からのソーシャル・サポート研究の増加の背景として指摘することは、学校へのピア・サポート導入の背景ともパラレルであると思われる。その背景を簡略に示すならば、それは「自我資源だけではなく、社会的資源も」そして「専門家だけではなく、非専門家も」活用し、「治療的働きかけだけではなく、予防的働きかけも」目指そうとする動きである。

## II. ピア・サポートの効用

### 1) いじめ対策として

いじめ対策・予防の一環としてのピア・サポートは、英国やカナダなどで展開されてきた。

たとえば、1990年代初頭に英国中部の工業都市シェフィールドで行われたいじめ対策プロジェクト（Smith & Sharp, 1994; Smith, 1997）においては、全校的ないじめ指針・対策<sup>(5)</sup>の策定だけは、プロジェクトに参加したすべての学校で求められたが、ピア・サポートを含む個別具体的な対応策は、各校で最適と思われる組み合わせを選択したものであった。各校は、カリキュラムの中で、ビデオ、演劇、文学作品、クオリティ・サークル活動をさまざまな組み合わせで活用することができた。子どもたちとの活動のメニューには、いじめられる立場になったときに役立つと思われる自己主張訓練、いじめっ子に対する非叱責法、いじめ裁判とともに、ピア・サポート（当時は、ピア・カウンセリングと呼んでいた）も含まれていた。しかしながら、ピア・サポートが実施されたのは23校中2校のみで、自己主張訓練は7校、いじめっ子への非叱責的対応は5校で採用されたのに比

べると、少なかつたように思える。これは、その後の英国でのピア・サポートの拡がりを考えると意外だが、ピア・サポートのシステムを短期間に立ち上げることが簡単ではないこと等によると思われる。

1990年代後半になると、Helen Cowie教授らの主催するピア・サポートのワークショップ<sup>(6)</sup>に、中等学校の教師、教育行政の担当者、カウンセラー、海外からの研究者や学生などが参加し、それぞれの現場でピア・サポートを導入するための研修に参加するようになった。また、そのようなワークショップに参加せずとも、他校の実践に学んでピア・サポートを導入する中等学校もみられた(戸田, 1999)。

いじめ対策としてのピア・サポートの有効性については、主に、次のような根拠が挙げられている(Cowie & Sharp, 1996; Sharp & Cowie, 1998)。

1つめは、仲間への相談のしやすさゆえである。さまざまな調査において、中等学校の生徒は初等学校の子どもたちに比べ、いじめられているという事実を教師などのおとなに伝えないという現実がある(たとえば, Smith & Sharp, 1994)。日本でも、「ちくり」ということばは、仲間集団内の規範よりも集団外の規範を優先した行為への非難を含蓄するが、英国では、警察への密告者・情報提供者ということば(grassers)<sup>(7)</sup>が、教師に「相談」「告げ口」をする子に対しても投げつけられるとのことである。また、教師に伝えた事実が教師の叱責によって結果的にいじめっ子たちに伝わり、「仕返し」によりひどい目にあったという経験を聞くことは、珍しくはない。ピア・サポートは、「先輩や仲間に相談する」かたちであるために、幾分かでも、子ども集団の規範(それが不適切なものであっても)に反することへの後ろめたさや、仕返しへのおそれを低減させ、相談をしやすくするであろう。少なくとも、相談先の選択肢は増える。

2つめは、傍観者を支援者にするためである(Cowie & Wallace, 2000)<sup>(8)</sup>。やや緻密に述べるならば、いじめの被害者にとっては加害者側に立っているように見えた傍観者を、支援者として立ち現れるようにするためである。いじめられている中学生の声を聞くと、「クラスの8割が敵」などと感じられていることがある。しかし、傍観者の立場であった大学生の回顧には、「止めたいと思ったが、止めたら次は自分がいじめられるかもしれないと思うと、なにもできなかった」という声も少なからずある。このかくれた支援者の声を、ピア・サポートはかたちにできる。いじめられる立場の子は、「味方もたくさんいる」と感じられるであろう。

いままでの実践においては、ピア・サポートは、必ずしも不登校への対処をねらったものではないが、不登校の背景にいじめが存在する場合には、ピア・サポートはいじめの解決を通して、学校に行きにくかった状況を改善しうるであろう。

さらに、ここで触れておかななくてはならないのは、「誰をサポートするのか」という問題である。

サポートは、いじめられる側だけでなく、いじめる側にも必要である。いじめっ子のなかにも、抑圧的な環境などのために苦しんでいる子がいると推測されることが、その理由のひとつである。たとえば、フィンランドの中等学校の生徒約16,000人(14歳~16歳)を対象にした調査(1995年から毎年行われている学校保健促進研究の一環)において、強い自殺念慮(自殺する計画がある、あるいは、チャンスがあったら自殺するという回答)を持っている生徒の比率は、いじめへの関与の度合いごとに集計すると、表1のようにになっている(Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen, 1999)。このように、いじめっ子の中にも、実はおいつめられている子が高率でいる可能性があることに、留意しておく必要がある。また、「かつてのいじめっ子」もピア・サポーターになりうるわけだが、いじめをしてしまう仲間に対しては、そのようなピア・サポーター

の説得や支援は、特に効果があるのではないだろうか。

表1 いじめへの関与度別の自殺念慮率(単位：%)

	関与なし	週に1回未満 いじめorいじめられ	週1回以上 いじめのみ	週1回以上 いじめられのみ	週1回以上 いじめandいじめられ
女子生徒	1 (55/4418)	3 (93/3159)	8 (16/196)	8 (29/373)	8 (4/50)
男子生徒	1 (23/2395)	1 (56/4480)	8 (55/705)	4 (18/464)	11 (18/170)

注：Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen (1999) より引用。

いじめへの関与は、1月始めから5月末までの期間について尋ねたもの。( )内は、実数で比を示したもの。

## 2) 力の濫用から、力の共有と協同的利用へ

ピア・サポートは、いじめ対策のためだけではなく、学校の雰囲気づくりに資するため、公民権意識を育むため等と期待されている(Cowie & Sharp, 1996; Sharp & Cowie, 1998)。それは、「力の意図的・継続的な濫用」(Smith & Sharp, 1994)であるいじめの予防・対策としてのピア・サポートには、教師などのおとなの権限を子どもたちに委譲するという側面があり、共同で問題解決にあたることを通して「力の共有と協同的利用」(Toda, 1999)への指向性が強まることと、関連している。そこでは、子どもたちは、おとなによって支援される側であると同時に、仲間を支援しうる存在として、さらには、ともに問題解決を行う共同体の重要な成員として尊重されるのである。より具体的に言うならば、「おとなが子どもの問題を解決する」のではなく、「おとなと子どもが協力しあって問題を解決する。その際に、子どもの問題に対して子どもが発揮しうる力を最大限に尊重するようにおとなが支援する」という態度が示されているようである。

一方、ピア・サポートを導入する過程は、おとなにとっても新鮮なものでありうる。子どもたちの有能さへの信頼感(Cowie & Sharp, 1996)や、それまでおとなの視点だけで介入しようとしていたことに対する気づきや、おとなたち自身の側の問題の自覚なども、その過程でもたらされるのではないだろうか。

そして、ピア・サポートは、本論文の冒頭に書いた「普通」を「あたりまえ」と思ってしまうメンタリティを揺さぶる実践なのでもあろう。気軽に相談できる人にとっては、その相談という行為は、あらためて「導入」する必要などない「あたりまえ」のことであるのかもしれない。けれども、ちょっとした相談が「あたりまえ」にはできない場にとって、ピア・サポートのような実践の導入は、大きな意義をもつのではないだろうか。

ここで、おとなと子どもの以上のような関係について考えるための、簡単な図式を示しておきたい。おとなであるカウンセラーや養護教諭、子どもにとっては同輩であるピア・サポーターや友だちの関係を整理するためには、図1のように、訓練の度合いも含めた2軸上に表現すると便利であろう<sup>9)</sup>。ただし、この図1では、面談によるピア・サポートを行うピア・サポーターを想定した位置づけを行っており、他の方式でのピア・サポーターの位置づけは、これとは異なる可能性がある。

友だちの中には、やや年上や年下の友だちもいるが、図中の他のグループに比べるとほぼ同年齢

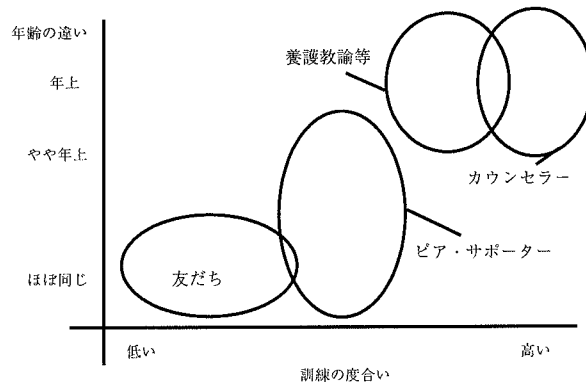


図1 ソーシャル・サポート提供のための社会的資源の分布平面とピア・サポーターの位置づけ

で、傾聴のスキルなどについての訓練の度合いは、多くは低いといえよう。その対極にあるのがカウンセラーで、子どもたちにとってほぼ同年齢であることはまず無く、訓練の度合いは高いといえよう。パラ・カウンセラーと位置づけられることもある養護教諭等<sup>(10)</sup>、年上である。面談によるピア・サポートを行うピア・サポーターは、年齢的には同じか少し上で、訓練の度合いは中程度に位置するであろう。描く位置については異論もあると思われるが、2つの軸によって示されるこのような平面には、子どもたちにソーシャル・サポートを提供できる人々の多様性の一側面を、平面上の分布として描きうる。この図式は、ある学校においてはどのような分布が期待され、その期待に応えるためにはどのような取組みをしていくのか等について、構想・議論するための材料となりうる。また、教育相談にかかわる教師の位置づけや、子どもたちの学習指導や話し相手をボランティアでつとめる大学生など<sup>(11)</sup>の位置づけも、このような平面のうえで議論できるであろう。

### Ⅲ. 日本の学校におけるピア・サポート実践の展開

ここまで述べてきたように、ピア・サポートには、さまざまな効果が期待できそうなのであるが、英国やカナダのピア・サポートをそのまま日本に導入することは、いわば、木に竹を接ぐようなものであろう。たとえば、英国の中等学校で実施されているピア・サポートを、日本の中学校や高等学校でそのまま実践するのは、校内の生徒の年齢幅の違いなどから、困難と思われる。むしろ、新しいシステムの導入に際しては、すでにある取組みを活かすという方が、賢明な選択であろう。ここでは、日本の子どもたちが自主的にたちあげたピア・サポート実践に関する新聞報道や、資料が入手可能ないくつかの先駆的な実践について概観したうえで、それらの実践のもつ可能性について論じたい。

#### 1) ピア・サポートの事例—新聞報道等より—

たとえば、幼児教育での「縦割り保育」、小学校の登下校時や清掃時における「縦割り班」の中にも、ピア・サポート的な関係ができていている場合があるかもしれないが、それらの取組みには、ピア・サポートに比べると、より広範な目的や活動の要素が含まれており、先述のビタミン剤の比喩と同様のたとえでは、「果物」といった位置づけにならうか。

「縦割り」の活動ほどには多くないかもしれないが、ピア・サポートといえる実践を子どもたち

が自主的に行ったという記録が、新聞記事で散見できる<sup>(12)</sup>ことは興味深い。

・卒業記念に6年生が下級生相手に「なんでも相談室」をオープン／「教師が立ち入らないところで、上級生と下級生の交流が生まれている」と校長先生／栃木県足利市北郷小学校（朝日 全地方版（栃木）96. 2. 21）

・「いじめ相談室」児童会が開設／児童会が自主的にスタートさせた／子供だけでは解決できない問題は児童会顧問の教師にアドバイスを求める／アンケートで実態調査も実施／愛知県小坂井東小学校（毎日（名古屋）夕刊96. 2. 1）

遅くとも1996年頃にはこのような活動が行われ、それにメディアが着目していたわけであるが、子どもたちが自主的にスタートさせたという点を特筆すべきであろう。記事を読む限りでは、教師の支援も、放任でも過度の介入をするわけでもなく、適切なようである。

このような事実は興味深いだが、この時期よりも前に子ども同士の相談活動が国内で展開されていたのかどうかについて詳細に検索を行った資料は、筆者はまだ見だし得ていない。今後の研究課題の一つであろう。

## 2) 国内での先駆的実践

横浜市の本郷中学校では、全校生徒の誰でも参加できるピア・サポート委員会の中で、生徒たちは、ロールプレーなどを通して「素晴らしい聞き手」として成長しているようだ。そこでは、カウンセリング的な場の設定まで行わなくとも、「『野に放った』ピア・サポート委員の生徒たちが、『草の根』的に子どもたちの間の雰囲気や関係を良くする核となること」が期待されている（酒井，2000）。また、「学級という狭い範囲の取り組みではなく、少なくとも学年や学校全体を範囲に入れた『広がり』のある取り組み」であり、かつ「子どもたちが将来にわたり、どのような集団に所属しようとも好ましい人間関係をつくりだせるように、という『見通し』」をもった「段階的な取り組み」となるように構想されている（滝，2000）。滝（1999）は、本郷中学校の実践のたちあげの経緯などについて活き活きと記しており、そこには、ピア・サポート実践をたちあげ運用する際のところがまえとして貴重な示唆も多く含まれている。本郷中学校の取り組みは、横浜ピア・サポート研究会の実践として共有され、さらに日本全国に広がりつつある。

金沢大学教育学部附属中学校では、養護教諭の支援のもとで、保健委員会の活動としてのピア・カウンセリングの実践が平成6年度から展開されてきた（以下、この実践を「金沢実践」と記す）。まずは、心の相談室が開設され、そのあとで『心の相談箱』紙上での意見交換や支え合いがスタートした。保健委員会の活動の中で、3年生男子の発案に仲間が賛同したことがきっかけであるそうだが、そのような自主性を培う活動がまず行われていたようだ（河田，1996；河田，1997；河田，1998）。

金沢実践は、子どもの側の提案でスタートし、紙上相談よりも相談室が先行し、長期間続いている。その紙上相談も、一つの相談に対して、委員会の複数のメンバーがそれぞれ多様な回答を準備していることで、相談者に事態の解釈や対応策を押しつけない結果になっていると思われる。しかしながら、生徒の中には「仕方がないかもしれないが理想的すぎる。もう少し詳しく書いて欲しい」（河田が実施したアンケートへの回答より）という意見もあった（河田，1999）。どこまで実態に即して、どこまで詳細に書けるのかは、紙上相談ゆえの限界があると思われるが、「本音でしかもていねいなアドバイス」を目指す生徒と教職員の声には、前向きな姿勢が感じられる。

河田は、その後、複数の公立中学校での紙上相談実践の展開に参加し、その経験から貴重な知見

を提示している(河田, 2000)が, それは下記の3つに集約される。

- ①ピア・カウンセリング開始のきっかけには, 生徒の提案と教師からの働きかけの両者があるが, いずれの場合でもスタート可能である。
- ②教師からの働きかけで開始する場合に, カウンセリングという言葉よりも相談という言葉を使う方が, 生徒にとっては身近に感じ受け入れやすい。
- ③心の悩み相談からはじめるよりも, 体に関する質問や相談からはじめる方が, 生徒の活動がスタートしやすい。

また, 久しぶりに訪ねてきた卒業生が, 河田との語らいの中で「私たちって, すごいことしてたんだね」と感慨深く語ったそうであるが, ピア・サポートの効果を考える際には, 何年か後の回顧による評価も考慮に入れる必要があるのかもしれない。

これらの国内でのピア・サポート実践は, それぞれの現場に即した多様性を示していると同時に, 英国などの実践で指摘されてきた問題点を解決する糸口を示している。

英国での実践からの報告(Cowie & Sharp, 1996)を概観すると, 面談によるピア・サポート導入時には, 少なくとも次のような問題がある。

- A. ピア・サポーター志願者の確保(ピア・サポーターへの志願者が少ない, 性別が偏る等)
- B. トレーニング時間の確保
- C. 志願者の適性による処遇(志願者のすべてをすぐに「よい聴き手」にできるとは限らない)
- D. 援助的関係と友だち関係の線引き(傾聴と普通の会話の切り替えが可能なのかどうか)

本郷中学校を含む横浜ピア・サポート研究会の現段階での取り組みは, 一言で言えば, ピア・サポート・トレーニングは行うが, 特別な面談場面を設定しないピア・サポートであり, A・C・Dの問題点を回避できるものである。もちろん, トレーニング参加者は多い方がいいであろうし, 性別も偏っていない方が好ましいと思われるが, ピア・サポーターを一定数確保することを迫られることはないのである。また, 総合的な学習の時間の活用を考えているようであるので(滝, 2000), Bの問題も解決可能であろう。

紙上相談ピア・サポートも, スーパービジョンを相談と同時進行で行えることで, B・Cの問題点にある程度対応できる。また, 匿名・ペンネームでのやりとりが中心なので, 友だち関係との線引きが比較的容易にでき, Dの問題にも対応できる。Aの問題点は残るが, 面談によるピア・サポートを実施しにくい場合や, その前段階として有用であると思われる(Toda, 1999)。

#### IV. 今後のピア・サポートの実施枠組み

いままでに述べてきたいくつかの先駆的実践をふまえ, 今後, ピア・サポート実践を学校で構想する場合の, 基本的な枠組みを提案したい(図2)。

もともとピア・カウンセリングや, 面談によるピア・サポートには, いくつかの困難な課題が伴うので, それを回避することが可能な横浜方式のピア・サポート<sup>(43)</sup>や紙上相談ピア・サポートを, いずれか, あるいは両方実施することが, 開始時の一つの大きな選択肢であろう。もちろん, その他の方式のピア・サポート, たとえば, 電子メールを用いての相談方式でも, 面談によるピア・サポートのもつ課題を回避できる可能性がある。

また, 横浜方式のピア・サポートや紙上相談ピア・サポートをするのと同時並行で, 面談によるピア・サポートのトレーニングや, ピア・サポーターの適性の判断をすることも可能であろう。ピ

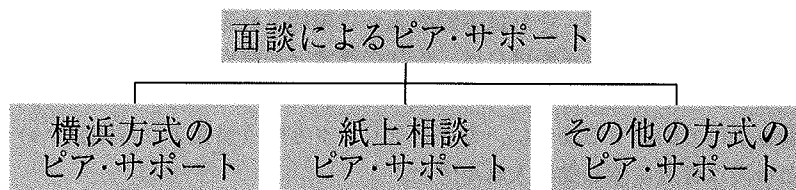


図2 ピア・サポートの種類と関係性

注：面談によるピア・サポートが高度ですぐれたものと位置づけるのではなく、図の上下は、サポーターや利用者の範囲の違いを示すものと考えていただきたい。

ア・サポーターの応談体制が十分にできた場合には、横浜方式と面談、あるいは紙上相談と面談、というような組み合わせでの実施も構想できよう。増野（2000）は、実際のカウンセリングの場面にスーパーバイザーが同席して行うライブスーパービジョンについても「クライアントの同意が得られれば考えても良い」と述べているが、子どもが行う面談によるピア・サポートにおいても、養護教諭やスクールカウンセラーが寄り添ったかたちで実施することが、導入初期の実施形態の一つの選択肢として考慮されてもいいのかもしれない。

要するに、図2に示したいくつかのタイプのピア・サポートは、さまざまな組合せでの実施が構想可能であるのだが、それぞれの組合せのそれぞれの現場への適否、それぞれの組合せの実施順序や実施時期に関する的確な判断が、実施の際に求められるであろう。

## V. ピア・サポート実施上の課題

ピア・サポート実践や研究は、まだまだ多くはない。実践のたちあげや運用に際しての知見の蓄積も必要であろうし、効果の実証的研究や、他の実践との整合性に関する俯瞰的議論などが、今後の課題であろう。

### 1) ピア・サポートをたちあげる主体の問題

金沢での実践は、男子中学生の提案で始まっていることが興味深い。このような実践の場合には、子どもの側からの「盛り上がり」は必須であろう。もちろん、おとなの側の働きかけに子どもたちが呼応したのではいけないということではなく、二人三脚の呼吸のような相互への配慮があるかどうか、モニターする努力が求められるのであろう。

そのような努力の必要性を痛感させられるのは、不登校の子のためのクラスメートなどによるメンタルフレンド実践が、のちに「心が痛い」記憶として想起されることに出会ってきたためである<sup>(4)</sup>。「いい実践」や教師の仕事の省力化のために子どもたちが使役されてしまっただけではないが、「働きかけ」と「待ち」のバランスは非常に難しいように思える。

また、地域の文化や個々の学校の実践の積み上げとの関係を考慮することも必要であろう。佐藤（1998）が指摘するように、特定の「すぐれた実践」を特権化し、教師の実践の多様性と特異性を剥奪してしまっただけでは、元も子もない。その場のニーズやたちあげの労力に関する健全な判断が求められるであろう。

もちろん、実践形態に関する選択肢が少ない状態であってもいけないであろうから、情報提供や、様々な選択肢を提供することは必要であろうし、選択後もある程度の試行錯誤が可能であるこ



とが望ましいと思われる。ピア・サポートは、一人の努力で導入できる実践ではなく、また、責任の所在を明らかにする必要もあり、中心になる実践者と、それを支えるネットワークの存在が必須であろう。養護教諭が中心の場合、スクールカウンセラーが中心の場合、教育相談担当の教師が中心の場合など、それぞれのメリット・デメリットを検討する必要もあろう。

## 2) ピア・サポートの効果測定の問題

ピア・サポートの効用については、先述したように、いじめについては、おとなに言えないことでも仲間には言える、傍観者やかつてのいじめっ子も支援する側になることができる、いじめ防止の明確な意志表示ともなる、などがある。しかし、その結果の有効性を量的に示すことはかなり難しいことである (Cowie & Olafsson, 2000)。たとえば、いじめの報告件数などを指標にして、実践導入の事前事後比較をしてしまうと、いじめへの気づきや報告しやすさの向上から、かえって件数は増加することがありうる。

先述したピア・サポートのワークショップに筆者が参加した際には、ピア・サポートの導入によって学校の「何か」を変えることを提案し補助金をとるロールプレーを行った。グループに分かれて相談し、2つのグループが相対して申請役や審査役をした。そこでは、「親からのクレームの程度」「保護者の示す信頼度指標」「細かいものも含めて、学校内で記録された生徒間のトラブル」などが、介入効果測定指標として提案され、ロールプレーが行われた。また、いじめがあった場合の「報告のしやすさ」も、介入効果測定指標として有用であると思われる。

ヴィゴツキーの学習理論や状況的認知(学習)論からの視点でピア・サポートを評価する意欲的な論考(有元, 1999)もなされているが、そのような視点から、成功の度合い等をみとることも、今後の課題の一つであろう。

## 3) 学校という共同体の漸進的再構築として

ピア・サポートは、より俯瞰的な視点からは、学校という共同体における、すべての成員のよりよい関係の構築のためのツールであると言えよう。たとえば、滝(1999)は、ピア・サポートの導入を、無理や強制をしなくとも着実に学校を変えていく大きな取組みの中に位置づけているように思える。さらには、今後、「いじめ裁判」や「ティーンコート」<sup>(4)</sup>等の実践と、ピア・サポートは、補完的な関係になるのかどうか、どちらを先に導入する方が適切なのか、等々、結論への収束を緩くさせつつ、議論を重ねたい。

# VI. 鳥取県内のピア・サポート実践

Ⅲの1)で触れたように、ピア・サポートという呼称で呼ばれていなかっただけで、実質はピア・サポートにあたる活動は、全国各地に見いだしうるのではないだろうか。鳥取県内においても、同様の実践がなされている可能性がある。そこで、筆者は、鳥取県内の全小中学校の養護教諭を対象に、ピア・サポート的な実践の実態に関する調査を行った。

## 1) 目的

鳥取県内の小中学校におけるピア・サポート実践の実態と、ピア・サポート実践に対する養護教諭の関心についての資料を得ることが目的である。養護教諭に尋ねたのは、金沢実践が養護教諭に

よって保健委員会の活動として展開されていたことと、保健室が子どもたちの居場所として位置づいていることがあり、そこで「傾聴」の実践が展開されていることが予測されたためである。しかしながら、他の教員が積極的にピア・サポートを推進している可能性もあることから、「生徒指導・教育相談担当の先生」等とも連絡をとっての回答が望ましいことも、依頼文の中に付記した。

## 2) 方法

調査時期：2000年9月に実施した。

調査方法：各小中学校の養護教諭宛郵送による依頼。回答は、FAX・郵送・電子メールのいずれかをお願いした。

調査対象：鳥取県内の全小中学校の養護教諭（学校によっては養護助教諭）。

調査内容：ピア・サポートに該当する取組みの実施状況、ピア・サポートに関する情報の必要性について。

留意事項：情報提供型の調査とするために、郵送時に、ピア・サポートに関する新聞記事や、レジュメを同封した。

## 3) 結果

回収率は、小学校も中学校もともに60%（小学校は168校中108校，中学校は62校中37校）という高いものであった。回答用紙がA4版1枚で、質問項目も極めて少なく、FAXでの回答が可能であったためではないかと思われる。9割以上がFAXによる回答であった。教育相談担当の教員からの回答は、2つの中学校からあった。

本論文では、取組みの実態に関する部分についてのみ、結果を報告する。「先生の学校では、ピア・サポートに該当する取り組みは行われていますでしょうか。下記のうち、あてはまるものすべてに、○印をつけてください」との問いに対し、選択肢として、次の6つを挙げた。

1. ピア・カウンセリング（傾聴の技法などのトレーニングをうけた児童・生徒が、仲間の相談をうける取組み）を実施している。（面談方式と略記。以下、同様）
2. 横浜式のピア・サポート（希望者にピア・サポートのトレーニングをしているが、時間や場所を限定しての面談はしない）を実施している。（横浜方式）
3. 紙上相談ピア・サポート（学年だより、学級だより、保健だよりなどで、児童・生徒の悩み相談に、児童・生徒が回答する）を実施している。（紙上相談）
4. その他のかたちのピア・サポート（具体的にご記入ください）を実施している。（その他）
5. ピア・サポート的な取組みを、今はしていないが、今後行いたいと考えている。（行いたい）
6. ピア・サポート的な取組みはしていないし、今後も行おう予定はない。（行う予定無）

回答の集計結果は、表2のとおりである。

小学校と中学校のいずれも、面談によるピア・サポートや横浜方式のピア・サポートに○をつけ

表2 鳥取県内の小中学校におけるピア・サポート実施状況（単位：校）

	面談方式	横浜方式	紙上相談	その他	行いたい	行う予定無	計
小学校	0	0	1	3	60	44	108
中学校	0	0	0	2	19	16	37

た回答はなかったが、自由記述部分を読むと「紙上相談」「交換ノート」「複数での面談」などがあり、どれに該当するのか判別できないまま「その他」あるいは「紙上相談」に○をつけたようである。それらの回答の具体的な記述は、次のようなものであった（文章表現は、内容を変えない範囲で順番を変えるなどした）。

「一時期、保健だよりを通して『紙上相談ピア・サポート』のようなものをしてきたことがある。現在はしていない」（中学校）

「保健室用のふれあいノートの活用による交換ノート形式の心のサポート（ノートの文面を読んで、感じた生徒が返信を返していく）をかつてしていた」（中学校）

「保健室で受けた相談について、本人の了解をとり、本人との信頼関係にある友達が相談を受ける。養護教諭も支援。不定期。」（小学校）

「保健室に来た時、子ども同士で相談にのるように、働きかけています。休憩・放課後などを利用。あらためて相談というのではなくても、来室時にワイワイ話している中で、出た話題に対してあなたならどうするかと聞いたりすることもあります」（小学校）

また、「たてわり班（異学年集団）での活動を多くとり入れ、仲間づくりをするなかで、自然にサポート的な役割が果たせたらと思っている」（小学校）という回答もあった。小学校での実施に関しては、さまざまな意見があった。「小学校なので、無理ではないでしょうか。将来的には考えるかもしれませんが、とりあえず今のところは……」という意見も、「今後行いたい。ピア・サポートって面白そうだなって思っていました。関心はあるんですけど……」という意見も、それぞれの学校での児童の実態や教師の準備状況を反映してのものである。

また、「教育相談として、週1回実施しているが、生徒対教師だけの取り組みです。仲間同士のカウンセリングは、とても有効であるが、自分自身が勉強不足だし、学校体制を、そういうかたちにもっていくことがたいへんかなと思いました」との意見には、ピア・サポートを、滝（2000）が指摘するような学校単位での取り組みとして意識できていることがうかがえる。

全体としては、日常の中から自然にたちあがるような試みとして実施し、必要性が薄れたりした場合にはやらなくなるという、無理のない実施の様子がうかがえる。無理をして継続させるようなことがないことはたいへんに好ましいと思われるが、小学校用のピア・サポート実践プログラムがその時点で利用可能であったならばどうであったのか等、今後、より詳細な聞き取りを可能な範囲で行う必要がある<sup>(16)</sup>。

## VII. 筆者が関与している2つのピア・サポート

筆者は、鳥取において、ピア・サポートを含む相談システムのたちあげに、いくつかかかわっている。いずれも、本格的な運用に向けてたちあげつつある段階であるが、現段階での様子や今後の構想について紹介しておきたい。

### 1) 鳥取大学教育地域科学部附属小・中学校での紙上相談を中心とした実践

一つ目は、鳥取大学教育地域科学部附属小・中学校での実践である。1999年の7月からPTCC委員会<sup>(17)</sup>で構想を練り、2000年4月にスタートした。基本的活動としては、子どもたちや保護者の相談に、カウンセラーや教師が紙上で回答をしているが、電話相談や面接、専門機関の紹介も行っている。月に1回発行される『小さな相談』紙上には、児童・生徒の紙上相談ピア・サポーターとし

での参加も可能であるが、ある相談に対するカウンセラーの回答の仕方に対しての要望があった程度で、まだ、本格的なピア・サポートが始まっているとはいえない。

最近になって、鳥取大学教育地域科学部で開催されたピア・サポートのシンポジウムに参加した生徒たちのなかから、ピア・サポートを行いたいという声があるので、金沢実践のような取組みが、今後行われる可能性がある。

また、『小さな相談』紙上には、子どもたちだけではなく保護者や教師も、匿名・ペンネームで参加することが可能であり、さまざまなかたちでの支え合いが行われる可能性をもっている。

## 2) オンライン・ピア・サポート・ネット

もう一つは、鳥取大学学生相談室の設置に伴う、オンラインでのピア・サポート・ネットである。

このような実践は、最近の学生生活上のニーズに対応し、全国の大学でさまざまな実践が行われているなか、鳥取大学でも試験運用に向けて準備中の学生相談システムの一環として準備がなされているものである。

文部省の調査研究協力者会議の一つである「大学における学生生活の充実に関する調査研究会」の報告（2000年6月）でも、「これまで、学生相談機関は、問題のある一部の特別な学生が行くところというイメージが根強くあったが、本来、学生相談は全ての学生を対象として、学生の様々な悩みに応えることにより、その人間的な成長を図るもの」とし、「何でも相談窓口」の設置や、「カウンセラーを目指す学生などを起用すること」に論及している。杉溪（1997）によれば、「いくつかの大学ではスチューデント・カウンセラーという名称で、学生どうしの援助活動が行われている」そうである。広島大学では、平成12年4月から学生ボランティアが学生の相談に応じるピア・サポート・ルームを、全国にさきがけて開設した。

鳥取大学では、学生相談システムが、平成12年10月から試験運用され、平成13年4月より本運用される予定である。電話・電子メール・来談などであらゆる内容の相談を受け付け、最適の相談先を紹介するとともに、特定の教職員に過度の負担がかからないように、より多くの教職員と学生・院生が相互に支えあえるように、システム全体が設計されている。

精神科医等によるケアが必要な場合には、今までのように、保健管理センターで対応がなされると思われるが、比較的軽いものに関しては、担当の教職員と学生ピア・サポーターを中心に、多くの教職員・学生・院生によって、情報提供や心理的な支援が行われる予定である。

このような取組みを開始するに際しては、すでにその萌芽がみられたことも、導入への大きな動機づけとなった。たとえば、毎週の講義内容について受講者相互の意見交換を活発にする目的で設けられた心理学教室用の電子掲示板<sup>(18)</sup>で、大学生がペンネームで相談しあったり、たまたま訪れて書きこみをしていった不登校の中学生に大学生が温かい回答を返したりしていた。その際の「常連」が、ピア・サポート・ネットを支えるボランティアのピア・サポーターに応募してきている。

ピア・サポーターは、今後、教職員とともに精神科医等による研修やスーパービジョンをうけながら、回答をしていく予定である。主たるサポートが修学・進路などについての情報提供に関する場合は、電子掲示板上でやりとりを行い、その結果を「よくある質問集」に蓄積していく。対人関係・生活・精神衛生・心理的な悩みについては、電子メール等で回答をしていく。ピア・サポーターに志願した学生の一部は、すでに自分で運用しているホームページで、同種の悩みごと相談の掲示板を開設しており、今後、それらのホームページは、大学の学生相談ホームページに、順次リ

ンクされていく予定である。

上記のような実践は、これからの運用の試行錯誤の中で、より使いやすいシステムに変更されていくことが予想されるが、これらの実践がどのような効果をもたらし、どのような課題をはらむものであったのかを、継続的に記録する必要がある。

## 注

- (1) ペア・セラピー (pair therapy) は、セルマンとシュルツ (1996) によれば、「関係が成立していない2人の仲間と1人の大人という構造をもつ治療」であり、「社会のおよび情緒的な成長をうながすために、子どもたちふたりのあいだや、子ども一人ひとりとセラピストとの、発展する関係の経過を用いる長期的な治療」である。面談によるピア・サポートにおいて、ライブスーパービジョンを行った場合には、その場面はペア・セラピーと同様の構造を持つことになると思われる。
- (2) コウ・カウンセリング (co-counseling) とは、ピア・カウンセリングをする際に、カウンセラーが相手のことをクライアントとしてではなく、あくまで共通の経験をもつ仲間として接する際の姿勢を示すことばとして使われ、障害者の自立支援のためのさまざまな活動を行っているヒューマンケア協会等におけるピア・カウンセリングの基本的な方法論となっている (この件に関しては、信州大学の立岩真也氏のホームページを参考にした)。いじめ対策におけるピア・サポートよりも、支援—被支援の関係がより双方向的であり、より対称的な関係を表現することばのように思える。
- (3) 1999年11月にPaul Naylor博士にこの点について尋ねたところ、「カウンセリングという言葉から、精神疾患をイメージされることがある」との回答であった。
- (4) 同様の指摘は、数多く見られる。たとえば、横浜ピア・サポート研究会専任トレーナーの松田 (2000) は、「6年生だから1年生の面倒を見られるだろうとか、6年生だからリーダーシップをとれるだろうという、昔だったら当たり前前に思われて」いたことが「そうではなくなっている」と述べている。また、千葉県松戸市や大阪市の街なかにある小さな相談・生活空間『フレンド・スペース』の相談スタッフとしての経験から、富田 (1996) は、子どもたちのなかに「人間関係の“修復能力”に自信がなく、新たな関係を築くまでの“あいまいさ”に耐えきれず、知的に割り切ろうとして感情を軽視する」傾向があることを指摘する。そして、その子どもたちの声を代弁している。「人間関係が社会のシステムの中に組み込まれ『当たり前』に獲得できていた時代は終わり、自分たちは『学ぶ』時代に生まれたにもかかわらず、そのチャンスを親世代から与えてもらえずに育った」と。ピア・サポートは、人間関係を学ぶ機会というビタミン剤であるから、摂取の必要が無いに越したことはないし、過剰摂取もよくないが、必要な場合に忌避することもないのではなからうか。
- (5) 単なるスローガンではなく、いじめが起きた際の対応や処遇を、子ども・保護者・教師が話し合って合意したもの。
- (6) 3日間にわたるワークショップで、各セッションの内容は、「ピア・サポートの理論」「ピア・サポート・プログラムの展開」「限界、倫理問題、スーパービジョン」「ピア・サポートによる介入の効果」「活動/練習」等であった。関連する情報については、<http://www.peersupport.co.uk/> を参照。
- (7) 「誰かを困難に陥れようという意図をもって報告をする人」という意味で、その他にも、snitcherやdobberといった言葉が子どもたちの間で使われているとのことである (Paul Naylor博士談)。
- (8) この著書の副題 (From Bystanding to Standing by: 傍観から寄り添いへ) に、それが明確に示されている。
- (9) この「訓練の度合い」の軸は、滝川 (1998) が、さまざまな精神療法の技法性や特異性を「日常の手立てや関わり」に共通の基盤を持つものとして図式化する際の、「プロ的—アマ的」「限局的 (焦点的) —全体的」「操作的—自然的」「抽象的—具体的」という軸と平行なものとして設定した。よって、

軸の右側にいくにつれて、その訓練は分化し、複数の特異な先端に多様化するであろう。

- (10) 杉溪 (1997) は、養護教諭や「いのちの電話」カウンセラーを、カウンセラーに準じた仕事を行う「バラ・カウンセラー」と位置づけ、「ピア・カウンセラー」を「プロ」でも「バラ」でもない第三の役割としている。
- (11) メンタルフレンドは、さまざまな文脈の中で使われてきた言葉である。ごく最近では、児童相談所の指導の一環である「ひきこもり・不登校児童対策モデル事業」により派遣される学生ボランティアが、メンタルフレンドと呼ばれている (伊藤・酒井, 2000)。注(14)のメンタルフレンドは、この事業とは関係のないものである。
- (12) ニホン・ミック「切抜き速報教育版」より。
- (13) 滝 (2000) は、海外の取組みの安易な導入を避ける必要を強調しつつ、本郷中での実践等を「日本のピア・サポート」と呼んでいる。「紙上相談ピア・サポート」も「日本のピア・サポート」の一環と言えるかもしれないが、ここでは、横浜ピア・サポート研究会の取組みを「横浜方式のピア・サポート」とし、一応の区別をした。
- (14) いじめや不登校についての筆者の講義の一環として、紙上や電子掲示板上で受講者が匿名あるいはペンネームで語り合うシステムをもうけているが、学生の中から次のような語りも出てきた。「中学生の時に、私とは違う小学校から来た人の『メンタル・フレンド』のようなことをしていた。登校拒否がみだったので、朝毎日誘ってお母さんの話を先生に伝えたり、学校からの連絡を伝えたりしていた。先生と話し合ったりもしたが、私はその子のメンタル・フレンドにはなりきれなかった。と今でもその時のことを考えると、心が痛い。それは、自分があくまでも『傍観者』だったからだと思う。もっと気を強くもっていたらと今は思うが、そのときはできなかった」。あるいは別の学生は、「実際、小学校の時、自分自身メンタルフレンド的な役割を先生から頼まれ、よく学校を休む子の家へしょっちゅう行っていたが、だんだんと嫌になった。『なぜ、私が行かなければならないのか。先生が行けばいいのに』と思った」と述べている。もちろん、このような否定的な思い出だけではなく、次のような語りもある。「最初、なんとなく先生によって一緒にされた『メンタルフレンド』だったけれど、その子と過ごしているうちに、とても仲良くなった。実は私たちは、気の合う二人だった。先生はそれを見抜いていたような気がする」。しかしながら、結果的によかったらいいというものでもなく、これらの取組みとかなり共通した構造 (おとなの支援のもとでの、子どもによる、子どものための活動) をもつピア・サポートの実践にも、運用面での配慮が求められるのであろう。
- (15) ティーンコートとは、山口 (1999) によれば、北米で広がっている、いわば陪審制度の一種であり、「少年が少年を立ち直らせる裁判」として「非行性が深化していない早期の段階で仲間の影響力によって更正させるところ」に特徴がある。運営全体を把握するおとなのコーディネータだけではなく、ボランティア・スタッフやボランティアの少年によって支えられている。ティーンコートを日本で導入した場合の効果として、「対象少年も含めた少年自身による少年司法への主体的参加が確保される道」を開くことや「コミュニティを動員することによって非行対策問題を社会のメインストリームへもち込む」ことができるのではないかと期待されている。
- (16) この実態調査に関しては、鳥取大学教育地域科学部4年生前田輝刀氏が、このあとを引き継いで卒業論文の一環として、聞き取り調査を実施していく予定である。前田氏は、ここで述べた質問紙調査にも協力し、そのデータを共有している。質問紙調査のより詳細な集計や考察も、氏の卒業論文の中で行われるであろう。
- (17) Parent, Teacher, Child, Counselorの頭文字をつなげるとPTCCになる。
- (18) <http://www.milk.fed.tottori-u.ac.jp/~shinri/keiziban.html>

## 引用・参考文献

- 有元秀文 1999 いじめや暴力を解消するためのピアサポートの学習：学習理論によるピアサポートの評価 国立教育研究所研究集録, 37, 1-16.
- Cowie, H. & Olafsson, R. 2000 The Role of Peer Support in Helping the Victims of Bullying in a School with High levels of Aggression. *School Psychology International*, 21, 79-95.
- Cowie, H. & Sharp, S. 1996 *Peer Counselling in Schools*. David Fulton Publishers: London (ヘレン・コウイー&ソニア・シャープ編/高橋通子訳 1997 学校でのピア・カウンセリング 川島書店)
- Cowie, H. & Wallace, P. 2000 *Peer Support in Action: From Bystanding to Standing by*. Sage Publications: London.
- 伊藤美奈子・酒井順子 2000 メンタルフレンド活動と役割意識に関する探索的研究 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, p725.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. 1999 Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- 河田史宝 2000 生徒保健委員会活動におけるピア・カウンセリングの実際—紙上相談を中心に—第48回石川県学校保健研究大会紀要, 20-21.
- 河田史宝 1999 ピア・カウンセリングの実際—生徒保健委員会活動の一環として—研究集録(日本教育大学協会養護教諭部門全国国立大学附属学校連盟養護教諭部会第34回研究協議会並びに総会)
- 河田史宝 1998 生徒保健委員会活動に対するアンケートの一考察—委員会活動を活性化するために—金沢大学教育学部附属中学校研究紀要, 41, 101-114.
- 河田史宝 1997 学校保健の実践 金沢大学教育学部附属中学校研究紀要, 40, 176-198.
- 河田史宝 1996 健康を守り合い、育て合う能力の育成—子どもが主体者となる健康教育をめざして—金沢大学教育学部附属中学校研究紀要, 39, 137-155.
- 丸山一郎 1999 リハビリテーションサービスの提供とピアサポート 第22回総合リハビリテーション研究大会
- 増野 肇 2000 ピアカウンセリングにおけるスーパービジョン『現代のエスプリ』至文堂, 395, 179-187.
- 松田満理子 2000 ピア・サポートを生かした異学年交流(特集 いま、思いやりを学ぶ—思いやり行動を支援する技法)『児童心理』金子書房, 54(8), 47-52.
- 森定 薫 未公刊 特別な教育的ニーズをもつ児童及び青年のピアサポートシステムの可能性について—当事者がピアサポーターになるためのトレーニングという視点も含め—
- 尾見康博 1999 子どもたちのソーシャル・サポート・ネットワークに関する横断的研究 教育心理学研究, 47, 40-48.
- 酒井 徹 2000 カウンセリングに学ぶ友だちづくり—役立つ知識と技法—ピア・サポート お互いの心の成長をめざして『児童心理』金子書房, 54(3), 69-74.
- 佐藤 学 1998 教師の実践的思考の中の心理学 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭「心理学と教育実践の間で」東京大学出版会
- Selman, R.L. & Schultz, L.H. *Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy*. University of Chicago Press (R. L. セルマン, L. H. シュルツ著/大西文行監訳 ペア・セラピー: どうしたらよい友だち関係がつかれるか I 巻 北大路書房)
- Sharp, S. & Cowie, H. 1998 *Counselling and Supporting Children in Distress*. Sage Publications: London
- 嶋 信宏 1996 ソーシャル・サポート 児童心理学の進歩35(1996年版) 金子書房

- Smith, P. 1997 Bullying in schools: the UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 2, 191-201.
- Smith, P. & Sharp, S. 1994 *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge: London (P.K. スミス & S. シャープ編/守屋慶子・高橋通子監訳 1996 いじめととりくんだ学校 ミネルヴァ書房)
- 杉溪一言 1997 職場におけるピア・カウンセリング 『人事管理』日本人事管理協会・実務教育出版, 324, 2-5.
- 滝元 1999 学校を変える, 子どもが変わる 時事通信社
- 滝元 (編著) 2000 ピア・サポートではじめる学校づくり (中学校編) 金子書房
- 滝川一廣 1998 精神療法とはなにか 星野弘・滝川一廣・五味淵隆志・中里均・伊集院清一・鈴木瑞実・鈴木茂「治療のテルモピュライー中井久夫の仕事を考え直す」 星和書店
- 戸田有一 1999 「力の乱用」を見抜き制御する 各国の実践に学ぶ イギリス 『児童心理』金子書房, 53 (9), 56-60.
- Toda Yuichi 1999 Studying and Planning Peer Support in Tottori, Japan. *Peer Support Networker*, ISSUE13, p3.
- 徳田健一 1999 心の教育シリーズ—学校教育相談の現場から(10) 相互支援を図るピア・カウンセリング 『学校経営』第一法規出版, 44(2), 72-76.
- 富田富士也 1996 新版引きこもりと登校・就職拒否, いじめQ&A ハート出版
- 山口直也 (編著) 1999 ティーンコート 少年が少年を立ち直らせる裁判 現代人文社

#### 謝 辞

本論文の執筆に際しては、文部省フレンドシップ事業シンポジウム「子どもたちのこころの可能性をひらく—学校カウンセリングとピア・サポート—」を鳥取大学教育地域科学部にて開催するに際して、コーディネータをつとめさせていただいたことが、大きなきっかけとなりました。話題提供をくださった河田史宝先生、伊藤美奈子先生、長谷高ひとみ先生、そして、本シンポジウムを運営された教育地域科学部及び附属学校の教職員の皆さま、院生・学生の皆さんに、記して感謝申し上げます。

(2000年10月19日受理)

#### ABSTRACT

Formerly, peer support was only known as a self-help method for persons with disabilities or severe illness. More recently, it has been adapted for use in schools. Peer support methods, which enhance children's natural willingness to help one another, have been found to improve the emotional climate of schools and also to be effective for tackling bullying.

After its considerable success in the UK and other countries, some Japanese schools began to implement the system in modified versions that seem to be more appropriate for the Japanese culture. One of these versions could be called the 'Yokohama method', which trains (hopefully) all pupils without providing a special room for one-to-one discussion of a problem and without having a specialist team of peer supporters. This method nurtures a supportive climate in schools and also sets the scene for the development of more counselling-based approaches. A second version could be known as 'on paper method'. This equally useful method was developed in Kanazawa in 1994. Pupils are given the opportunity to discuss their problems anony-



mously under the protection of a pseudonym. Through this system, supervision can be done at the editing stage and all pupils can share in the general 'question and answer' sessions that are generated. This method can also lay the groundwork for other types of peer support such as counselling-based approaches.

After discussing the effectiveness of these systems and some issues that arise from them, the paper presents the results of a questionnaire study of peer support systems facilitated by school nurses in Tottori. Finally, peer support interventions in which the author directly participated are discussed, one in a junior high school, the other at Tottori University.

