

大学生による中学生へのピア・サポート・プログラムの効果 (2)

小手川雄一・松田文子

福山大学大学院人間科学研究科心理臨床学専攻・福山大学人間文化学部心理学科

キーワード：ピア・サポート，中学1年生，大学生

今日、学校現場での問題行動は注目度が高く、それを予防するための試み（例えば、社会的スキル訓練や構成的グループエンカウンターなど）が様々にされてきている。そんな中、仲間同士での支え合いを目指すピア・サポート（peer support）も1990年代頃から日本の教育現場で普及し始めた。ピア・サポートは、北米でカウンセラーの活動の一環として始まったものであり、現在日本で一般的に行われている形式とはやや異なる。北米などの諸外国では、対人援助スキル（傾聴スキルや問題仲裁スキル）を選抜された生徒に習得させ、かれらがピア・サポーターとして仲間の悩みを聴いたり、問題の仲裁者として問題解決をしたりする（Cowie & Wallace, 2000）。我が国でのピア・サポートの形式としては、クラス集団全体に援助スキルの中心となるコミュニケーションスキルを生徒に教えるという形式が多い（たとえば池谷・葛西，2003；松田・三宅，2006；古屋・中野，2004）。ピア・サポートで教えるスキルは、教え込むということではなく、最善の方法を生徒自身に考えてもらうという方法で進めていく。また、クラス単位に行う場合でも、教師が中心となっていくもの（池谷・葛西，2003；高橋・栗原，2006；大原・小泉，2002）や、心理学を学んでいる大学生が中心となっていくもの（古屋・中野，2004；松田・三宅，2006；三宅・山崎・松田，2006；中出・西村・中野，2002；大石・中野，2005）がある。後者のメリットとして、松田・三宅（2005）は、6点ほど挙げているが、その中でも、中学生への影響として、(1) 大学生という異質でありながら身近な雰囲気の方が学級集団に入ることににより、固定した人間関係をほぐしやすい、(2) 大学生が児童生徒のよいモデルや目標になりうることを挙げている。

このようなピア・サポートという試みを、我々が中学1年生へ実施する背景には、以下のような問題意識がある。岡田（2006）によると、中学入学と同時に生徒は環境の変化にさらされ、新たな環境に適応することを迫られるという。さらに、都筑（2001）は、中学への移行事態には、1人1人の生徒の発達的变化と生徒が生活する物理的環境の変化とが同時並行的に進行する、という特徴があると述べている。このように、生徒は2重の意味での変化を乗り越えなければならないが、中にはその変化に対処することができず、不登校などの不適応に陥ってしまう場合も少なくない（岡田，2006）。すなわち、中学1年生は子どもから大人への過渡期にあり、制度的にも小学校から中学校への過渡期にあり、物理的、身体的、精神的変化が大きく、また個人差も拡大し、ハイリスクな状況にあると言える。この危機を円滑に乗り越え、問題行動が起こらないように、本研究では中学1年生の時期にピア・サポートが導入された。

ところで、問題行動の予防のための方策の一つとして実施されているはずのピア・サポートだが、その結果は、効果がみられるもの、みられないもの、あるいはマイナスの効果がみられるものと様々である。また、対照群の設置やフォローアップまで効果測定を行っているものも筆者の知る限り多くない（対照群ありの研究としては、例えば、高橋・栗原，2006；池谷・葛西，2003など、フォローアップありの研究としては、例えば、大原・小泉，2002など、両方あるものとしては、古屋・中野，2004）。

本研究の目的は、心理学科の大学生が、中学1年生を対象にしたピア・サポート・プログラムを実施

し、質問紙による生徒自自身による自己評価（自己効力感、自尊感情、社会性、表出性攻撃、不表出性攻撃）、質問紙による生徒についての教師評価（社会性、表出性攻撃、不表出性攻撃）および描画検査にもとづいて、そして、対照群との比較にもとづいて、その効果を明らかにすることである。また、粕谷・川村（2004）で自尊感情、社会性ともに低い生徒は、高い生徒と比較して不適応の割合が高い、つまり不適応に陥りやすいハイリスクな生徒たちであるという結果をもとに、自尊感情、社会性ともに高い群、ともに低い群を設定し、それぞれの変化からピア・サポート・プログラムが予防策となりうるのかを検討する。ただし、ピア・サポート・プログラムと言っても、大学生によるピア・サポートの介入以外に、学級や学校がピア・サポートを促進するような特別のプログラムを立てて実施するというような試みはなされてはいない。

なお、本研究の一部はすでに松田（2007）に発表したものであるが、今回は、フォローアップの測定とピア・サポート・プログラムを行っていない対照群との比較が加わっており、その2点について特に重点的に検討する。

方法

ピア・サポート・プログラムの実施者 実施者は、地方私立大学心理学科3年生4人（男子学生3人、女子学生1人）、4年生2人（全員男子学生）であった。これらの学生は大学の授業の一環としてこの活動に取り組んだ。

ピア・サポート・プログラムへの参加者（介入群） ある地方都市にある小規模校の中学1年生の2学級で、それぞれ男子生徒11人、女子生徒12人で構成されていた。このほか特別学級の男子生徒2人が参加した。

対照群 参加校の属する市の、参加校を除く中学1年生全員（332人）。

効果測定・測定時期 効果測定に用いた尺度は、松田（2007）と同様の尺度である。用いた尺度はすべて6件法により評定され、得点化を行う際には、得点が高いほど、その特性が強くなるように、1～6に得点化した。参加校の測定時期・測定尺度は、図1の通りであった（初回の教師評価は、教師が生徒を知る期間が必要なため、4月下旬から5月はじめとした）。対照群の測定時期は、5月、11月の計2回であり、測定尺度は、自己評価の自己効力感、自尊感情、社会性の3つのみであった。介入群のみに行った描画検査は、S-HTP法（三上、1995）に習って「家と木と人」を入れた絵を描いてもらったが、個別ではなく、学級集団で一斉に担任あるいは副担任の教示のもとに描いてもらった。描いてもらった絵の処理については、2名の評定者（ピア・サポート・プログラムに参加した大学4年生）による印象評定を行った。評定は、独立に行い、事前、事後、フォローアップの3回すべての絵をシャッフルし、どの絵が誰の何回目かがわからない状態にして、「統合的なー羅列的な」、「萎縮したーのびのびした」、「暖かいー冷たい」、「非現実的なー現実的な」、「力強いー弱々しい」の5項目について、6段階評定を行った（精神的に健康だと思われる方向が高得点となるように、1～6に得点化）。なお、この2名の評定者は、松田（2007）と同じであるが、今回は、3回分の印象評価をあらためて行っている。従って、事前、事後の評定値も、松田（2007）と若干こととなっている。

ピア・サポートの実施概要 2005年4月中旬から7月初旬にかけて、ほぼ毎週1回約50分間、計10回（松田、2007を参照）のピア・サポート活動を特別活動の時間に実施した。全体の流れは、「前回の振り返り」、「テーマの説明」、「ウォーミングアップ活動」、「主活動」、「まとめ」であった。毎回、最後

に振り返りシート（活動を通じて感じたことや気づいたこと）を記入してもらった。指導案は主に菱田（2002）を参考に、参加校の特色に合わせ修正し、作成した。

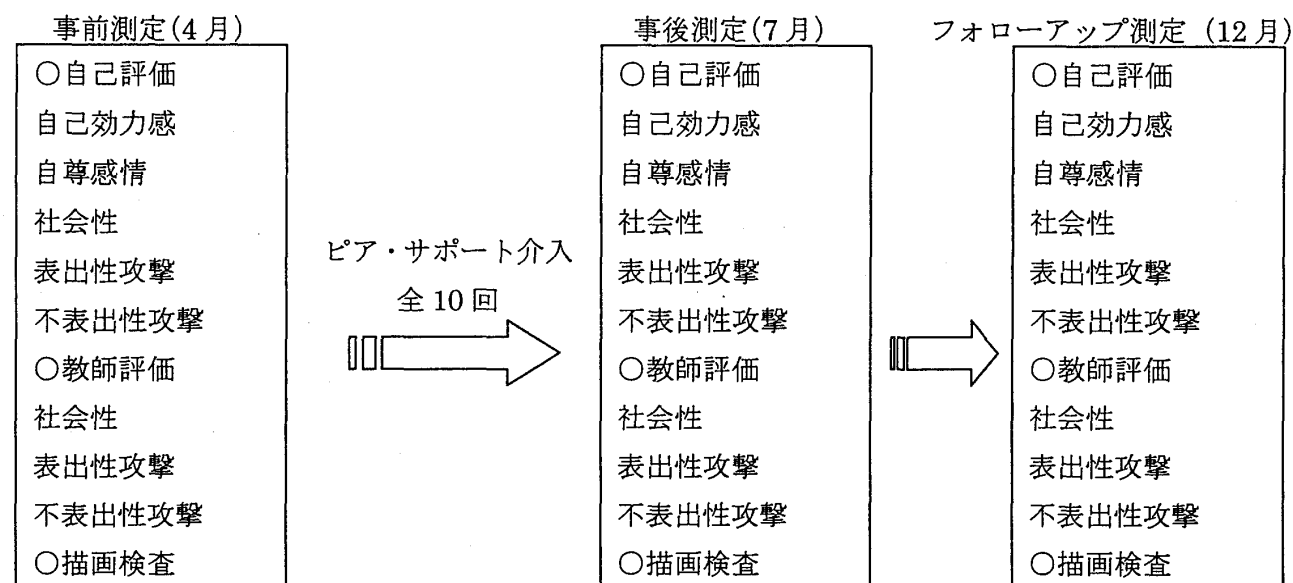


図1 ピア・サポート・プログラムの流れ

結果と考察

質問紙（自己評価、教師評価）の各尺度について、介入群と対照群の時期別の平均値（標準偏差）を表1の最左欄の全体のところに示す。この得点は、1～6点の範囲で得点の高い方がその尺度の特性が強いことを示す。

表1 質問紙における尺度別、平均値(SD)

尺度	評価者	時期	介入群			対照群		
			全体(n=44)	高群(n=6)	低群(n=16)	全体(n=332)	高群(n=133)	低群(n=104)
自己効力感	自己評価	事前	4.07 (0.61)	4.69 (0.61)	3.50 (0.44)	4.29 (0.87)	4.90 (0.57)	3.50 (0.76)
		事後	3.99 (0.71)	4.79 (0.60)	3.34 (0.66)			
		フォローアップ	4.01 (0.44)	4.61 (0.71)	3.36 (0.64)	4.04 (0.94)	4.51 (0.73)	3.34 (0.91)
自尊感情	自己評価	事前	3.44 (0.74)	4.19 (0.23)	3.06 (0.57)	3.84 (0.97)	4.66 (0.53)	2.86 (0.70)
		事後	3.41 (0.74)	4.29 (0.37)	2.94 (0.50)			
		フォローアップ	3.51 (0.69)	4.00 (0.34)	3.01 (0.63)	3.73 (1.04)	4.34 (0.86)	2.96 (0.89)
社会性	自己評価	事前	4.18 (0.63)	4.58 (0.18)	3.58 (0.39)	4.33 (0.81)	4.98 (0.42)	3.50 (0.63)
		事後	4.13 (0.73)	4.77 (0.32)	3.55 (0.57)			
		フォローアップ	4.20 (0.69)	4.48 (0.58)	3.66 (0.42)	4.27 (0.83)	4.78 (0.61)	3.65 (0.81)
	教師評価	事前	4.16 (0.67)	3.90 (0.25)	4.16 (0.68)			
		事後	4.01 (0.77)	3.82 (0.57)	3.98 (0.55)			
		フォローアップ	4.28 (0.86)	3.85 (0.13)	4.24 (0.88)			
表出性攻撃	自己評価	事前	3.27 (0.90)	3.10 (0.51)	3.51 (0.97)			
		事後	3.30 (1.01)	3.14 (0.99)	3.44 (1.10)			
		フォローアップ	3.34 (1.06)	2.89 (1.00)	3.51 (1.11)			
	教師評価	事前	2.79 (0.73)	2.39 (0.49)	2.76 (0.41)			
		事後	2.60 (1.03)	2.31 (0.76)	2.71 (0.81)			
		フォローアップ	2.76 (0.89)	2.67 (1.01)	2.90 (0.80)			
不表出性攻撃	自己評価	事前	3.50 (1.18)	3.00 (0.53)	3.85 (1.20)			
		事後	3.33 (0.93)	2.68 (0.50)	3.58 (1.18)			
		フォローアップ	3.40 (0.95)	2.93 (0.98)	3.70 (1.00)			
	教師評価	事前	3.40 (0.80)	3.55 (1.15)	3.30 (0.60)			
		事後	3.20 (0.93)	3.30 (0.73)	3.33 (1.03)			
		フォローアップ	2.90 (0.90)	3.13 (0.43)	2.98 (1.00)			

ピア・サポート・プログラムによる生徒全体の変化

まず、自己効力感と自尊感情について、時期（事前、事後、フォローアップ）の1要因分散分析を行った結果、時期の主効果は得られず、ピア・サポート・プログラムによる効果は認められなかった（各々、 $F(2, 86) = 0.445$; $F(2, 86) = 2.353$; $F(2, 86) = 0.550, p > .05$ ）。

次に、自己評価と教師評価の両方を行った社会性、表出性攻撃、不表出性攻撃について、評定者（自己評価、教師評価）×時期（事前、事後、フォローアップ）の2要因分散分析を行った結果を以下に示す。社会性は、評定者の主効果、時期の主効果、評定者×時期の主効果ともに有意でなかった（各々、 $F(1, 43) = 0.085$; $F(2, 86) = 2.353$; $F(2, 86) = 0.986, p > .05$ ）。表出性攻撃は、評定者の主効果が有意であり、生徒より教師の方が低く評価することが示された（ $F(43, 1) = 19.861, p < .05$ ）。不表出性攻撃では、時期の主効果が有意であり、事前よりフォローアップが低下していた（ $F(43, 1) = 19.861, p < .05$ ）。また、評定者×時期の交互作用が有意傾向であった（ $F(2, 86) = 2.623, p < .10$ ）。そこで下位検定を行った結果、フォローアップで自己評価と教師評価に有意差が認められ、生徒の方が教師より内にこもる攻撃性（不表出性攻撃）が強いと評価していた。また、教師評価で、事前とフォローアップ、事後とフォローアップの間に有意差が認められ、事前、事後、フォローアップの順に低下していた。

介入群を対照群と比較するために、自己効力感、自尊感情、社会性について群（介入群、対照群）×時期（事前、フォローアップ）の2要因分散分析を行った結果、次のようになった。自己効力感では、時期の主効果が有意であり、事前よりフォローアップが低下していた（ $F(1, 374) = 6.873, p < .05$ ）。また交互作用が有意傾向（ $F(1, 374) = 2.278, p < .10$ ）であったので、下位検定を行ったところ、対照群においてのみ事前からフォローアップにかけて有意に低下していた（ $F(1, 374) = 9.915, p < .05$ ）。介入群では有意な低下が見られなかったことから、ピア・サポートが自己効力感低下の歯止めの一因になったと考えられる。自尊感情では、群の主効果が有意（ $F(1, 374) = 4.653, p < .05$ ）であり、介入群より対照群が低いことが示された。社会性については、変化が認められなかった。以上のように対照群との比較から見るかぎり、ピア・サポート・プログラムの効果は、自己効力感に示された。また、統計的に有意でなかったものの、介入群の自尊感情、社会性も、対照群より好ましい変化をしていた。

描画検査は、2人の評定者が評定し、その平均得点を算出した。さらに、「現実的な-非現実的な」の項目を除いた4項目をまとめて平均したものを各人の精神健康度とし（松田, 2007）、それにもとづいて介入群全員の各時期の平均値を求めたものを表2の最左欄に示す。

表2 描画検査における時期別の平均値(SD)

項目内容		全体(n=46)	高群(n=6)	低群(n=16)
統合的な-羅列的な	事前	3.78 (1.14)	3.83 (0.69)	4.19 (0.85)
	事後	4.22 (0.76)	4.42 (0.34)	4.09 (0.80)
	フォローアップ	3.85 (1.00)	3.83 (0.80)	4.22 (0.71)
のびのびした-萎縮した	事前	3.82 (1.09)	3.58 (0.67)	3.47 (1.22)
	事後	4.33 (0.73)	4.58 (0.79)	4.13 (0.76)
	フォローアップ	4.07 (0.98)	3.58 (1.20)	4.03 (0.99)
暖かい-冷たい	事前	3.61 (0.67)	3.75 (0.56)	3.59 (0.69)
	事後	3.74 (0.68)	3.75 (0.85)	3.59 (0.69)
	フォローアップ	3.71 (0.76)	3.83 (0.80)	3.81 (0.81)
現実的な-非現実的な	事前	4.05 (0.88)	4.00 (0.76)	3.97 (0.80)
	事後	3.63 (0.90)	3.83 (0.55)	3.72 (0.85)
	フォローアップ	3.60 (1.16)	4.00 (1.04)	3.56 (1.17)
力強い-弱々しい	事前	4.01 (0.64)	4.00 (0.41)	3.94 (0.61)
	事後	4.16 (0.56)	4.33 (0.37)	3.97 (0.57)
	フォローアップ	4.01 (0.57)	4.00 (0.65)	4.00 (0.53)
精神健康度	事前	3.80 (0.66)	3.79 (0.50)	3.80 (0.68)
	事後	4.11 (0.54)	4.27 (0.40)	3.95 (0.57)
	フォローアップ	3.91 (0.60)	3.81 (0.73)	4.02 (0.57)

各項目及び精神健康度について、時期（事前、事後、フォローアップ）の1要因分散分析を行った結果、以下のようなことが明らかになった。「統合的な－羅列的な」で、事前と事後、フォローアップと事後の間に有意差が認められ、事後では事前より統合的な絵になったが、フォローアップで再び羅列的な方向へ絵は変化した（ $F(2, 90) = 5.083, p < .05$ ）。「のびのびした－萎縮した」では、事前より事後で有意に上昇しており、のびのびした絵になっていた（ $F(2, 90) = 5.810, p < .05$ ）。「現実的な－非現実的な」は、事前より事後、フォローアップで有意に低く、介入後には、より非現実的な絵となっていた（ $F(2, 90) = 4.006, p < .05$ ）。「暖かい－冷たい」、「力強い－弱々しい」では、変化がみられなかった（ $F(2, 90) = 0.598$ ； $F(2, 90) = 1.362$ ； $F(2, 90) = 0.614, p < .05$ ）。「精神健康度」については、事前より事後が上昇し、事後よりフォローアップが低下していた（ $F(2, 90) = 5.720, p < .05$ ）。描画検査では、「統合的な－羅列的な」、「のびのびした－萎縮した」そして、精神健康度にピア・サポート・プログラムの効果が表れたと思われる。

自尊感情、自己効力感ともに高群、あるいは低群の変化

まず、自尊感情、社会性尺度で、全参加者（介入群と対照群を合わせる）の事前の平均値を基準に高群と低群に分け、自尊感情、社会性がともに高群に属する生徒を高群、ともに低群に属する生徒を低群とした。各群の各尺度の平均値（標準偏差）が表1の右欄に示してある。自己効力感、自尊感情尺度について、群（高群、低群）×時期（事前、事後、フォローアップ）の2要因の分散分析を行った結果、両尺度ともに群の主効果のみ有意であり、低群より高群の方が高かった（各々、 $F(1, 20) = 28.572$ ； $F(1, 20) = 32.763, p < .05$ ）。社会性、表出性攻撃、不表出性攻撃は、評定者の要因を加え、群（高群、低群）×評定者（自己評価、教師評価）×時期（事前、事後、フォローアップ）の3要因の分散分析を行った。群の主効果、および群との交互作用が有意であったものについてのみ結果を述べる。社会性で、群×評定者の交互作用が有意であり（ $F(1, 20) = 21.604, p < .05$ ）、下位検定を行った結果、自己評価において、当然ながら、高群より低群が有意に低かった（ $F(1, 20) = 20.202, p < .05$ ）。また、高群では生徒より教師が有意に低く評価をしており、低群では教師より生徒が低く評価していた（ $F(1, 20) = 14.881$ ； $F(1, 20) = 7.375, p < .05$ ）。不表出性攻撃は、群×評定者の交互作用が有意であり（ $F(1, 20) = 7.589, p < .05$ ）、下位検定を行った結果、自己評価において、低群より高群が有意に高かった（ $F(1, 40) = 4.272, p < .05$ ）。

次に、自己効力感、自尊感情、社会性について、群（介入群、対照群）×群（高群、低群）×時期（事前、フォローアップ）の3要因分散分析を行った結果を以下に示す。この自己効力感、自尊感情、社会性の3尺度すべてに、群（高群、低群）の主効果が認められ、低群と高群の差が保証された（ $F(1, 255) = 63.395$ ； $F(1, 255) = 67.874$ ； $F(1, 255) = 75.674, p < .05$ ）。ここでは、群（介入群、対照群）×群（高群、低群）の交互作用および2次の交互作用が有意であったものについてのみ注目した。その結果、自尊感情でのみ、群（介入群、対照群）×群（高群、低群）の交互作用が有意傾向（ $F(1, 255) = 2.769, p < .10$ ）であったため、下位検定を行ったところ、高群において介入群より対照群が高い傾向が示され（ $F(1, 255) = 3.189, p < .10$ ）、介入群、対照群でそれぞれ高群の方が低群より有意に高かった（ $F(1, 255) = 21.612$ ； $F(1, 255) = 49.031, p < .05$ ）。

描画検査も、自尊感情と社会性を基準に同様に高群と低群に分け、各項目及び精神健康度について群（高群、低群）×時期（事前、事後、フォローアップ）の2要因の分散分析を行った。群の主効果および群と時期の交互作用は、いずれも有意でなかった。

以上のことから、ピア・サポート・プログラムに参加した生徒全体の自己効力感、自尊感情、社会性

の肯定的項目の自己評価は、ピア・サポート介入後に一旦低下し、フォローアップ測定で上昇していることが明らかになった。この結果は、事前と事後のみの測定を行った三宅・山崎・松田（2006）、松田・三宅（2006）の結果と類似している。松田・三宅（2006）では、事後における生徒による自己評価の低下は、自己を見つめなおし、自分の未熟さに気づいたからであると考察している。本研究で、自尊感情と社会性がともに高群、ともに低群と分け、分析したが、自己評価において低群に属された生徒が、教師評価では、高群よりも高かった。これは、低群に属した生徒は、自己に厳しく評価し、高群に属した生徒は、自己に甘い評価をする傾向がある可能性があることを示している。また、低群に属した生徒は、3尺度とも事前から事後に低下し、松田・三宅（2006）の考察と同様に、ピア・サポートで多様なことを学び、より深く自分を見つめなおすことによってさらに自己評価を下げたのではないかと考えられる。しかし、自己評価の高群は3尺度とも事前から事後に上昇し、自分に甘い評価をする傾向を示しているともとれる。このように自己評価には、評定基準の個人差が強く交絡している可能性があり、結果の解釈に注意を要する。否定的項目の表出性攻撃、不表出性攻撃では、自己評価、教師評価ともに減少する傾向にあり、特に、不表出性攻撃の教師評価に顕著な効果が見られた。このような、肯定的な面よりもむしろ否定的な面に効果が見られやすいという結果は、大原・小泉（2002）と一致している。

描画検査の結果は、再度評定しなおしたが、松田（2007）と同様に、「統合的な－羅列的な」、「のびのびした－萎縮した」、「精神健康度」が事前より事後で有意に上昇しており、「現実的な－非現実的な」が低下するという結果となった。すなわち、ピア・サポート・プログラム介入後では、より統合的でのびのびとした、精神的な健康さを示唆するような絵へと変化していった。また、フォローアップでは、事後より低下する傾向があるものの、事前の数値を維持あるいは向上している結果となった。精神的な健康さについても、ピア・サポート・プログラムは、維持あるいは向上に役立つことが示唆された。

介入群と対照群の比較から、ピア・サポート・プログラムは、自己効力感低下の予防の可能性、自尊感情、社会性の低下の予防または向上が期待される結果となった。より効果的にするためには、松田・三宅（2006）や古屋・中野（2004）で指摘しているように、日常生活への汎化が重要となってくるだろう。ピア・サポートで学んだことをどのように汎化させ、それを促進していくかが今後の課題である。

引用文献

- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: SAGE.
- 古屋昌美・中野良顕（2004）. ピア・サポート・プログラムの小学生への適用と効果の検討 上智大学心理学年報, 28, 11-25.
- 菱田準子（2002）. すぐはじめられるピア・サポート指導案&シート集 ほんの森社
- 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, 206-220.
- 粕谷貴志・河村茂雄（2004）. 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群— カウンセリング研究, 37, 107-114.
- 松田文子・三宅幹子（2006）. 大学生による学校現場でのピア・サポート訓練の取り組み—児童・生徒の自己効力感・自尊感情・社会性における効果— 福山大学人間文化学部紀要, 6, 1-12.
- 松田文子（2007）. 大学生による中学生へのピア・サポート・プログラムの効果（1） 福山大学こころの健康相談室紀要, 1, 20-27.
- 三宅幹子・山崎理央・松田文子（2006）. 大学生による学校現場でのピア・サポート訓練の取り組み—

- 実施方法について― 福山大学人間文化学部紀要, 6, 41-52.
- 中出佳操 (2003). 大学性によるピア・サポート活動とその意義 人間福祉研究, 6, 85-99.
- 岡田有司 (2006). 中学1年生における学校適応過程についての縦断的研究 心理科学, 26, 67-78.
- 大石有里子・中野良顯 (2005). 上智大学ピア・サポート・プロジェクトの開発と現状: 人間形成のためのカリキュラムづくりとイノベーション導入の実際 上智大学心理学年報, 26, 21-43.
- 大原正信・小泉令三 (2002). 学級を対象としたピア・サポート・プログラムの試行的実践―中学1年生の2学期の道徳を利用して― 福岡教育大学心理教育相談研究, 6, 111-118.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山巖 (1998). 引っ込み思案の社会的スキル訓練―長期維持効果の検討― 行動療法研究, 24, 71-83.
- 高橋哲也・栗原慎二 (2006). 中学校におけるスクール・ワイド形式でのピア・サポートプログラムの実践―全学年道徳を利用して― ピア・サポート研究, 3, 49-56.
- 都筑学 (2001). 小学校から中学校への進学に伴う子供の意識変化に関する短期縦断的研究 心理科学, 22, 41-54.

謝辞 この取り組みにご参加, ご協力下さいました, 中学校の生徒の皆さん, 中学校の先生方, 教育委員会の先生方, 松田ゼミの大学生等, 関係者の皆様に心より謝辞を申し上げます。

Effects of peer support program for 7th grade students by undergraduate students (2)

Yuichi Kotegawa, Fumiko Matsuda

The aim of this paper was to clarify effects of a peer support program for 7th grade students ($n=46$) in two classes in a junior high school on self-efficacy, self-esteem, sociability, and aggression. These four traits were measured by a questionnaire that were self-rated by the students. Sociability and aggression were also rated for every student by the class teachers. These measurements were carried out just before the beginning of the program (pre-measurement), just after it (post-measurement), and four months later (follow-up measurement). There were 7th grade students as a control group ($n=332$) who did not participate in the program. They also self-rated self-efficacy, self-esteem, and sociability at the same time of the pre-measurement and the follow-up measurement as peer-support group. Following results were shown from the pre-measurement to follow-up measurement: (a) The peer-support group's aggression level rated by the teachers decreased, (b) The peer-support group's decrease of self-efficacy was less than control group's one. Peer-support group's self-esteem and sociability slightly increased, whereas control group's ones decreased. These results suggest that there might be some positive effects in the peer-support program.

(指導教員：松田文子)