

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)

松田文子

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，中学生，大学生，効果測定，描画検査

ピア・サポート(peer support)とは、仲間同士の支え合いの活動をさし、1970年代に北米の学校で始まり、欧米諸国に広がったと言われている(MacConville & Rae, 2006)。そこでは、対人援助の基礎となるコミュニケーション・スキルを中心とした仲間の支援方法を習得したピア・サポーターが、仲間の個人的あるいは仲間集団の問題の解決の支援を行う(Cowie & Wallace, 2000)。1990年代後半になって我が国の教育現場に取り入れられるようになったが、その場合、一部の子どもをサポーターとして養成するという欧米で一般的な方法も見られるものの(たとえば、森川, 2003; 永井・松尾・新井, 2004; 田邊, 2003; 吉田, 2003), 小・中学校の実践としては、学級成員全体が相互にサポートしあえる関係になることを目指して、授業の形式で行われることも多い(たとえば、古屋・中野, 2004; 池谷・葛西, 2003; 松田・三宅, 2006; 三宅・山崎・松田, 2006; 西村・中野, 2002; 大石・中野, 2005)。その場合、実施形態も実施内容も、集団ソーシャル・スキル訓練とよく似たものとなる。強いて違いをあげれば、集団ソーシャル・スキル訓練は、その理論的背景として学習理論があるので、スキルを教え込むという側面が強いのに対して、ピア・サポート・プログラムはどちらかと言えばカウンセリング理論を背景にしているので、自らの成長を促すための支援の側面が強い。

ところで、ピア・サポート活動は、ピア・サポーターの自尊感情や情緒的発達を促すと言われているけれども(Cowie & Wallace, 2000; 増田, 2004; Yagi・増田, 2004), 我が国で学級集団を対象に行ったピア・サポート・プログラムの効果は、必ずしも明瞭ではない。学校現場での実践では、客観的な効果測定が行われていないこともあるし、行われていても効果測定はほとんど児童・生徒に対する質問紙調査に限られており、まれに教師による行動評定や教師へのインタビューが行われている程度である。10回前後のピア・サポート活動を学級単位で行った場合の研究結果をまとめてみると、およそ次のようになる。(1)訓練内容と直接的に結びついている社会的スキルの遂行や社会的スキルの知識、肯定的な学級風土では、効果が見られる学級があるものの(古屋・中野, 2004; 大石・中野, 2005), より一般的な社会性や自尊感情、自己効力感の自己評定には、効果がみられるものも(池谷・葛西, 2003), みられないあるいはマイナスの効果の見られるものもある(古屋・中野, 2004; 松田・三宅, 2006)。(2)社会性についての教師評定は向上している(松田・三宅, 2006)。

また、従来の学級単位のピア・サポート・プログラムにおける実施者は、学級担任を中心とする学校の教員である場合もあるが(池田・葛西, 2003), 近隣の大学で心理学を学んでいる大学生が協力していることも多い(古屋・中野, 2004; 松田・三宅, 2006; 三宅・山崎・松田, 2006; 中出, 2003; 西村・中野, 2002; 大石・中野, 2005)。後者の場合のメリットとしては、(1)ピア・サポート・プログラム導入に伴う小・中学校の教師の負担増が小さいこと、(2)教師がピア・サポート活動に児童・生徒と一緒に参加することによって、プログラムの実施の仕方を学び、その後自分たちで実施・発展させることが可能なこと、(3)異質でありながら身近な雰囲気の方が学級集団にはいることにより、固定した人間関係をほぐしやすいこと、(4)大学生が児童生徒の良いモデルや目標になりうること、などであろう。また、(5)参加する大学生にとっても、大学で学んだことを実践的に学び直す、学び

と成長の機会となる(三宅・松田, 2005)。他方、注意点としては、(1)大学生は教えるプロではないので、練習や準備を事前にしっかり行うことが必須であり、大学側の負担は大きいことを覚悟しておく必要があること、(2)大学側が事前に、学校・学級の生徒の様子や問題点およびそれらに対する担任教師をはじめとする学校側の認識の把握に努力し、その認識を共有すること、また、(3)学校・学級にその後の発展が可能になるように、ピア・サポートの精神と技法を、大学生によるピア・サポート活動中に学んでもらうことができるように工夫すること等が考えられる。

本研究の目的は、大学の心理学科の学生が、大学教員の指導のもとに、中学生を対象にしたピア・サポート・プログラムを実施し、学級成員全体への効果を明らかにすることである。これまでの我々の研究では、社会性についての教師評定は高まるものの、自尊感情、自己効力感、社会性についての質問紙による自己評定は、変わらないかむしろ低下した(松田・三宅, 2006)。この自己評定の低下傾向は予想に反することであるが、生徒が、自己の問い直しの姿勢を深め、自己に厳しくなった結果ではないかと考えられる。もしそうであるなら、描画検査のような、自分の反応がどのように評定されるのか意識しにくい検査においては、ピア・サポートの効果測定の結果は、また違った形になるであろうと予測される。このことを確かめるのも、本研究の目的である。これまで、ピア・サポート・プログラムや集団ソーシャル・スキル訓練の効果測定に、描画検査のような投影法的なものを使用した例はほとんどない。このような測定法は、通常個別に時間をかけて行われるので、多数の参加者のデータを得るには適さないからであろう。この点の工夫をこの研究では行いたい。

さて、今回のピア・サポート・プログラムに参加した中学校は、地方都市にある小規模校であった(各学年とも2学級)。小学校3校がこの中学校区内にあったが、大半は隣接する小学校からの進学であったので、その小学校からの生徒の人間関係は固定しがちであり、また小規模の小学校から来た生徒は孤立して萎縮しがちであった。また、この都市では、全市をあげて小中一貫教育に取り組んでいたが、小学校から中学校への移行期における自己効力感の低下等も問題視されていた。このような状況に対し、中学校へのよりスムーズな適応、生徒の間のより柔軟な人間関係づくり、社会性の伸長、自己効力感・自尊感情等の精神健康の向上等をめざして、中学1年生へのピア・サポート・プログラムの導入が、当該の中学校、市の教育委員会、大学の心理学科の教員と学生の合意と連携の下に決定された(この中学校区の小学校でも、別な大学生のグループが、小学校用のプログラムを実施した)。

方 法

ピア・サポート・プログラムの実施者 ピア・サポート実施者は、地方私立大学心理学科3年生4人(男子3人、女子1人)、4年生2人(全員男子)で、4年生は前年度にも同じ市内の別な中学校で、1学期間10回のピア・サポートを経験していた。また3年生のうち2人は、1年生の教養ゼミで、8回程度のピア・サポートを心理学科の教員より受けていた(山崎他, 2005)。

ピア・サポート・プログラムへの参加者 ピア・サポートに参加したのは、中学校1年生の2学級で、それぞれ男子11人と女子12人で構成されていた。このほか特別支援学級の2人の男子が参加することもあった(調査紙による測定には参加していない)。各学級の担任と副担任の教師も、生徒と同じように1メンバーとしてプログラムに参加した。各学級を1人の大学4年生と2人の大学3年生が担当した。

効果測定 ピア・サポート・プログラムの効果を明らかにするために、実施直前の2005年4月初旬に事前測定、ピア・サポート終了直後の2005年7月中旬に事後測定を実施した(ただし、教師による生徒の行動評定の初回は、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)。測

定は、生徒に対しては、松田・三宅(2006)で精選した自己効力感・自尊感情・社会性の測定のための質問項目(26項目)と新たに加えた攻撃性の測定のための質問項目(第2表の13項目)をランダムに並べた調査紙、および描画検査によった。さらに、生徒の社会性と攻撃性に関わる行動の、教師による評定のための質問紙も用いた。質問項目(24項目)の内容は生徒用と同じである。いずれも6段階評定で、得点化に際しては、高得点であるほどその特性が強くなるように、1~6に得点化した。攻撃性の項目の作成には、秦(1990)、坂井・山崎(2004)、玉木(2002)、玉木・山崎・松永(2002)を参考にした。描画検査では、S-HTP法(三上, 1995)に習って、学級集団で一斉に「家と木と人」を入れた絵を書いてもらった。その絵を2名の評定者(このピア・サポート・プログラムに参加した大学4年生)が訓練後に独立に、「統合的な-羅列的な」「萎縮した-のびのびした」「暖かい-冷たい」「非現実的な-現実的な」「力強い-弱々しい」の5項目について、6段階の印象評定を行った(精神的に健康と思われる方向が高得点になるように、1~6に得点化した)。以上の調査や検査は、ピア・サポート・プログラムに参加した中学1年生にのみでなく、中学2年生(51人)、3年生(45人、ただし描画検査では44人)にも統制群として実施した。

第1表 10回のピア・サポート訓練内容の概要

第1回 ピアサポートを始めよう

目的：活動を通して何を目指し、学ぶのかの理解、および訓練に当たっての仲間との関係づくりの促進
内容：人間知恵の輪・積み上げ他己紹介

第2回 サポートについて

目的：解決能力の自己所持の認識と他者への問題解決の援助方法について学ぶ
内容：ブラインドウォーク・トラストウォーク

第3回 上手な話し方

目的：自己中心的なものではなく、相手への配慮を考えながら話すことを、体験を通して学んでいく
内容：しりとりキャッチボール・話し方のロールプレイ

第4回 上手な話の聞き方

目的：聞き手の姿勢が話し手にどう影響を及ぼすのかを体験し、その重要性についての把握
内容：相談相手の特徴・話の聞き方のロールプレイ

第5回 質問をしよう

目的：他者理解を深める質問の技術について学ぶ
内容：質問バトル・開かれた質問、閉ざされた質問

第6回 話し合ってみよう

目的：物事の認識は個人で異なることへの気づき、話し合うことの重要性について学ぶ
内容：一方通行のコミュニケーション・私の学校

第7回 ディベートをしよう

目的：自己および他者の見方、考え方を知り、集団全員の合意の困難さと大切さについて学ぶ
内容：避難時に必要なもの選択と、その根拠の討論

第8回 紙上相談

目的：相談に対しての取り組みから、その重要性と心地よさを体験する
内容：悩みリスト・紙上相談

第9回 解決策を考える

目的：問題の解決方法は単一ではないことへの理解と問題当事者の自己責任への気づき
内容：他者相談・相談内容の解決

第10回 自分を知ろう

目的：自己評価と他者評価との違いを知り、自己認識力を高める
他者の秘密の厳守と例外について学ぶ
内容：こころの文字・気になる自画像・守秘義務

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、毎週1回約50分間、計10回のピア・サポート活動を特別活動の時間に実施した。毎回、各学級担当の3人の大学生のうちいずれか1人がリーダーとなり、残りの2人がサポートをしながら活動を進めた。全体の流れとしては、「あいさつとリーダーの紹介」「前時の活動内容の復習」「本時のテーマの説明」「ウォーミングアップ活動」「主活動」「まとめ」であり、各時間のおわりには当該時間の活動を通じて感じたことや気づいたことを、リーダー以外の参加した人全員に「ふりかえりシート」に記入してもらうようにした。大学生は菱田(2002)などを参考に前もってテーマと概要を決め、全体の見通しをもって実施したが、学級の事情に合わせて内容を変えることもあった。今回は、最終的には第1表のような内容になった。また、毎回実施前には詳細な指導案を作成し、大学教員および中学校の教師と打ち合わせを綿密に行った後、さらにロールプレイングによる模擬授業を行い指導案を修正することを繰り返した後、実際のピア・サポートに臨んだ。

なお、大学生も心理学課題実習(3年生)、卒業研究(4年生)という授業の一環として取り組んだ。

結 果 と 考 察

6段階の評定値にもとづいて1~6に得点化したものは、すべて便宜的に間隔尺度と見なして、以下の結果を整理した。自己効力感、自尊感情、社会性については、この特性ごとの平均値を各生徒について求め、これを各生徒のこれらの特性の得点とした。攻撃性については、1, 2, 3年生142人の1回

第2表 攻撃性項目の因子分析結果(主因子法, バリマックス回転)

項目内容	第1因子	第2因子
・人に乱暴なことをする方だ	0.752	0.130
・話し合うより、言葉の脅しを使うことがある	0.619	0.005
・たたかれたり、けられたりしたら、やり返す	0.570	0.152
・最近、友達と一緒にになって、言うことを聞いてくれない人の悪口をいったことがある	0.567	-0.019
・最近誰かを仲間はずれにしたことがある	0.562	0.237
・無理やり自分の思い通りにしようとする	0.475	0.079
・遊ぶときや班を作るとき、気に入らない友達は仲間に入れたくない	0.446	0.158
・友達にばかにされているかもしれない	0.001	0.764
・自分のはけものにされることが多いと思う	0.192	0.738
・私の悪口を言う人が多いと思う	0.235	0.689
・ふだん仲良くしていても、本当に困ったとき、助けてくれない友達もいると思う	0.046	0.459
・友達の行動が気に入らないときにそのことを言うことができる	0.140	0.041
人をねたむことが多い	0.357	0.325
寄与率(%)	19.83	15.76

目のデータにもとづき主因子法で因子分析を行い第2表のように2因子を抽出し、バリマックス回転を行った。2つの因子はそれぞれ、表出性攻撃と不表出性攻撃と命名した(α 係数はそれぞれ.782と.822)。この2つの特性についても、平均値を各生徒について求めた。また、教師による評定についても、同様に、社会性、表出性攻撃、不表出性攻撃の各特性ごとに、各生徒の平均値を求めた。以下、調査の結果と描画検査の結果を簡単に述べる。なお、ふりかえりシートの結果については、今回は省略する。

調査紙

生徒による自己評定 自己効力感と自尊感情の、測定時期別の平均値は第3表に示してある。それぞれについて3(学年)×2(時期)の2要因の分散分析を5%有意水準で行ったところ、自己効力感で時期

の主効果が有意であったのみで($F(1, 139)=5.631$), いずれにおいても交互作用は有意でなかった。自己効力感は全体に事後の方が事前より低下しており, このピア・サポート・プログラムがこれを食い止めることはなかった。

第3表 自己効力感と自尊感情における事前・事後調査の平均値 (SD)

学年	n	自己効力感		自尊感情	
		事前	事後	事前	事後
中1	46	4.1 (0.7)	4.0 (0.8)	3.4 (0.7)	3.4 (0.8)
中2	51	3.9 (0.9)	3.9 (0.8)	3.4 (0.9)	3.3 (0.9)
中3	45	4.3 (0.8)	4.1 (0.8)	3.7 (1.0)	3.7 (1.0)

生徒の自己評定と教師による評定
社会性, 表出性
攻撃, 不表出性攻
撃については, 生

第4表 社会性, 表出性攻撃, 不表出性攻撃における, 生徒の自己評定と教師評定別にみた事前・事後調査の平均値 (SD)

特性	学年	n	生徒		教師	
			事前	事後	事前	事後
社会性	中1	46	4.2 (0.6)	4.1 (0.7)	4.1 (0.7)	4.0 (0.8)
	中2	51	4.1 (0.6)	4.0 (0.6)	3.8 (0.6)	3.8 (0.6)
	中3	45	4.3 (0.7)	4.2 (0.8)	4.0 (0.6)	3.9 (0.5)
表出性攻撃	中1	46	3.3 (0.9)	3.3 (1.0)	2.8 (0.7)	2.6 (1.0)
	中2	51	3.4 (0.9)	3.3 (1.0)	2.3 (0.8)	2.5 (0.8)
	中3	45	2.9 (0.9)	3.0 (0.8)	2.1 (0.6)	2.1 (0.7)
不表出性攻撃	中1	46	3.5 (1.2)	3.4 (1.0)	3.4 (0.8)	3.2 (0.9)
	中2	51	4.0 (1.0)	3.8 (1.0)	2.9 (0.7)	3.2 (0.8)
	中3	45	3.9 (1.1)	3.8 (1.1)	2.9 (1.0)	3.0 (0.8)

徒の自己評定と教師による評定があるので, 第4表にもとづいて, それぞれ3(学年)×2(時期)×2(評定者)の3要因の分散分析を5%有意水準で行った。

社会性については, 時期の主効果と評定者の主効果がともに有意であり($F(1, 139)=9.896$; $F(1, 139)=11.507$), 社会性も全体として事後の方が低下していた。また全体に, 教師の方が生徒より得点が低く, 厳しい評定をしていた。

表出性攻撃については, 学年と評定者の主効果が有意だけでなく, 学年×時期×評定者の2次の交互作用が有意であった(各々, $F(2, 139)=6.096$; $F(1, 139)=96.100$; $F(2, 139)=4.577$)。単純主効果の検定と多重比較(Ryan 法)の結果, 次のようなことが明らかになった。(1)時期の効果は中学1年生の教師評定においてのみ見られ, 事後, 有意に低下していた(この得点は低い方が好ましいことに注意)。(2)学年の効果は, 事前測定では中学1年生の教師評定が, 他の2学年より高く, 事後においてもなお, 中学1年生の教師評定は中学3年生の教師評定よりも有意に高かった。(3)評定者の効果については, 事前測定でも事後測定でも, どの学年においても, 生徒評定が教師評定よりも有意に高いが, (すなわち教師の方が攻撃的でないと評定した), 事前測定の中学2年生においてその差が著しかった。

不表出性攻撃については, 評定者の主効果と, 学年と評定者の交互作用が有意であった(各々, $F(1, 139)=51.643$; $F(2, 139)=7.320$)。単純主効果の検定と多重比較(Ryan 法)の結果, 次のようなことが明らかになった。(1)生徒の自己評定において, 1年生が他の学年より有意に低かった。(2)1年生では差がないが, 2, 3年生では, 教師評定が生徒の自己評定よりも有意に低かった(教師の方が攻撃的でないと評定した)。なお, この分散分析では2次の交互作用が10%の水準で有意傾向にあった($F(2, 139)=2.739$)。そこでその交互作用の内容を詳細に調べると, 中学1年生の教師評定では, 事前から事後に得点が下がる傾向にあり, 2年生の教師では有意にあがっていた。

描画検査

描画は2人の評定者が評定したが, 各項目ごとの2人の間のピアソンの相関係数($n=143$)は, 「統合的な-羅列的な」で最も高く(事前.78, 事後.70), 「非現実的な-現実的な」で最も低かったが(事前.4

7, 事後.52), おおむね.60を超えており, 許容できる程度のずれと見なせた。そこで2人の得点の平均値を, 各項目の各生徒の得点とした後, 因子分析を行ったところ, 「非現実的な-現実的な」を除く4項目が1因子にまとまったので, これを精神健康度と名付けた(4項目の因子負荷量は, 「統合的な-羅列的な」「萎縮した-のびのびした」「暖かい-冷たい」「力強い-弱々しい」順に, .567, .717, .704, .652で, 第1因子の寄与率は54.0%であった)。この4項目の平均得点を精神健康度を表す得点と見なして, 2人の評定者間のピアソンの相関係数を求めると, 事前, 事後ともに.77で, かなり高い値となった。

各項目および精神健康度についての平均値(SD)を第5表に示してある。3(学年)×2(時期)の2要因の分散分析を5%有意水準で行ったところ, 「統合的な-羅列的な」($F(2, 140)=3.942$), 「萎縮した-のびのびした」($F(2, 140)=6.098$), 「力強い-弱々しい」($F(2, 140)=3.433$)の各項目, および精神健康度($F(2, 140)=5.141$)で交互作用が有意であった。単純主効果の検定結果は次のことを示している。(1)「統合的な-羅列的な」「萎縮した-のびのびした」および精神健康度では, 中学1年生のみ, 事前から事後へ好ましい方向へ有意に変化した。(2)「力強い-弱々しい」では, 中学2年生で有意に事後に弱々しい方向に変化した。また, 「非現実的な-現実的な」では時期の主効果が有意で($F(1, 140)=10.592$), 全体に事後の方が非現実的になっていた。

表5 描画検査における事前・事後検査の平均値(SD)

特性	学年	n	事前	事後
統合的な	中1	48	3.1 (1.3)	3.8 (1.1)
	中2	51	3.7 (1.2)	3.9 (1.0)
	中3	44	3.6 (1.2)	3.8 (1.2)
のびのびした	中1	48	3.6 (1.0)	4.2 (0.9)
	中2	51	3.9 (0.9)	3.7 (1.0)
	中3	44	3.9 (0.9)	4.0 (1.1)
暖かい	中1	48	3.4 (0.7)	3.5 (0.9)
	中2	51	3.5 (1.1)	3.4 (1.1)
	中3	44	3.3 (0.9)	3.2 (1.0)
現実的な	中1	48	3.8 (0.7)	3.5 (1.1)
	中2	51	3.6 (0.8)	3.6 (0.8)
	中3	44	3.8 (0.7)	3.4 (0.8)
力強い	中1	48	4.1 (0.6)	4.1 (0.7)
	中2	51	3.9 (0.7)	3.5 (0.9)
	中3	44	3.9 (0.8)	3.7 (0.8)
精神健康度	中1	48	3.5 (0.6)	3.9 (0.7)
	中2	51	3.7 (0.8)	3.6 (0.8)
	中3	44	3.7 (0.8)	3.7 (0.9)

注. 高得点ほど, 特性の欄の評定が高いことを示す。

以上のことから, ピア・サポート・プログラムに参加した中学1年生は, 訓練後はより統合的でのびのびした, 精神的な健康さを示唆するような絵を描くようになったことが分かる。このような結果は, この実践の前年度に同じ市の別の中学校で行った結果とよく似ている(三宅・山崎・松田, 2006; 松田, 三宅, 2006)。調査紙の自己評定では, なかなか評定が向上しないのは, 生徒が, このピア・サポート活動によって, 自己のこれまでの行動への問い直しの姿勢を深め, 自己に厳しくなった結果ではないかと考えられるし,

さらにピア・サポート・プログラムを実施している期間中の対人的トラブルに, 学んだことを適用しようとして, 必ずしもすぐうまくはいかない経験の結果ではないかと考えられる。教師の目から見れば, 少なくとも攻撃的行動の減少が訓練の短期的効果として表れている。したがって, 大学生による訓練の終わった後に, 担任あるいは学校全体が, いかにピア・サポート精神を生かすような活動を仕組み, 生徒に技能の定着の機会を与え, 成功経験を感じさせることができるかが, 1月に実施予定の第3回目の測定に向けてのポイントになるだろう。実際, 大学生による訓練後も, それを生かしたピア・サポート活動を続けた中学校では, 調査紙による自己効力感・自尊感情・社会性の向上が示されている例がある(府中市立北小学校・第四中学校, 2006)。

引用文献

- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). Peer support in action. London: SAGE.
- 古屋昌美・中野良頭 (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.

- 秦一士 (1990). 敵意的攻撃インベントリーの作成 心理学研究, 61, 227-234.
- 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
- 府中市立北小学校・府中市立第四小学校 (2006). 義務教育9年間の学びを見通した指導の工夫～7:3の授業づくり～ 平成18年度府中市立北小学校・府中市立第四小学校報告書(未公刊)
- 池田貴彦・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ーピア・サポート・プログラムの実践を通してー カウンセリング研究, 36, 206-220.
- MacConville, R., & Rae, T. (2006). Teaching peer support for caring and cooperation. London: Paul Chapman Publishing.
- 増田梨花 (2004). いじめ対策としてのピア・サポートーイギリスの学校現場の視察からー 駒澤大学心理臨床研究, 3, 35-44.
- 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ー児童・生徒の自己効力感・自尊感情・社会性における効果ー 福山大学人間文化学部紀要, 6, 1-12.
- 三上直子 (1995). S-HTP 法ー統合型 HTP 法の臨床的・発達のアプローチ 誠信書房
- 三宅幹子・松田文子 (2005). 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ー大学生における効果 中国四国心理学会論文集第38巻, 54.
- 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ー実施方法についてー 福山大学人間文化学部紀要, 6, 41-52.
- 森川澄男 (2003). 学校でのピア・サポート入門 月刊学校教育相談, 3月号, 4-28.
- 永井智・松尾直博・新井邦二郎 (2004). 大学新生に対するピア・サポート活動の試み 東京学芸大学紀要, 55, 81-91.
- 中出佳操 (2003). 大学生によるピア・サポート活動とその意義 人間福祉研究, 6, 85-99.
- 西村美佳・中野良顕 (2002). 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.
- 大石有里子・中野良顕 (2005). 社会的スキルの般化と維持を促進する総合的パッケージの開発と適用の試み: 中学生用ピア・サポート・プログラムの改良 上智大学心理学年報, 29, 23-32.
- 坂井明子・山崎勝之 (2004). 小学生用 P-R 攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 心理学研究, 75, 254-263.
- 玉木健弘 (2002). 中学生用攻撃性質問紙教師版 (AQS-T) の作成と信頼性および妥当性の検討 徳島文理大学研究紀要, 64, 7-14.
- 玉木健弘・山崎勝之・松永一郎 (2002). 中学生用攻撃性質問紙の作成ー自記式版の信頼性, 妥当性の検討ー 日本心理学会第66回大会発表論文集, 896.
- 田邊昭雄 (2003). 人を思いやり, 人の役に立てる「私」をめざして 月刊学校教育相談, 3月号, 16-22.
- Yagi, D. & 増田梨花 (2004). アメリカのピア・サポートの現状と実践 駒澤大学心理臨床研究, 3, 50-53.
- 山崎理央・三宅幹子・橋本優花里・平伸二・松田文子 (2005). 大学生へのピア・サポート訓練による自尊感情や自己開示, 社会的スキルへの効果の検討 福山大学人間文化学部紀要, 5, 19-30.
- 吉田益美 (2003). ピア・サポートをはじめる前の留意点 月刊学校教育相談, 3月号, 10-15.

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 (1)

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-esteem, self-efficacy, 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 their class teachers. Moreover, each student was asked to draw a picture including person, house, and tree. The drawings were rated from five points of view, i. e., synthesis, openness, warmth, reality, and strength by two undergraduate students after training. These measurements were carried out just before the beginning of the program and just after the end of it. In each class, three undergraduate students in a department of psychology participated in the program as the adults in charge developing the peer support. The program including ten kinds of practice was carried out once a week for three months. The results showed that the program decreased the teachers' evaluation of students' aggression and seemed to make the students' drawings to look more mentally healthy.