

大学生による小学生へのピア・サポート・プログラム実施の効果(2)

吉川啓介・北村昌恵・三宅幹子

福山大学人間科学研究科

キーワード：ピア・サポート，自己効力感，自尊感情，社会性

本論文は、小学生を対象とした、大学生によるピア・サポート訓練(peer support training, 以下 PST)を中心とするピア・サポート・プログラム(peer support program, 以下 PSP)の実施の効果について報告するものである。

ピア・サポートの定義 私たちは心配事や悩み事などがあるとき、身近な友人や家族に相談することが多いものである。「ピア・サポート(peer support)」のpeerは同級生や仲間のこと、supportは文字通り支援・援助を意味する言葉で、さまざまな悩みや不安を抱えた人を、同年代の仲間同士で支援・援助し合う活動を「ピア・サポート」という(滝, 2000)。本稿では、ゲームやロールプレイングなどの体験的なトレーニングを通して、子どもたちの社会的スキルを段階的に育て、子ども同士が互いに支え合えるような関係づくりをしようとする取り組みとしての形態をとるピア・サポートを取りあげる。

学校現場におけるピア・サポート 不登校や登校拒否、いじめなどの児童の学校における不適応が、社会問題として頻繁に取りあげられているが、このような児童の問題行動に対するこれまでのアプローチでは、その問題性を子ども個人の中に捉え、原因を児童のパーソナリティや親子関係などに求めてきた(嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996)。一方で、こうした問題行動が生じる要因として、児童の人間関係の希薄化や対人関係能力の未熟さが指摘されているように、発達段階に応じた基本的な社会的スキルを獲得していないことがあげられる。

このような状況から、児童への予防的カウンセリングを目的として、ピア・サポート、社会的スキル・トレーニング、構成的グループ・エンカウンター、アサーション・トレーニングなどのさまざまな取り組みが行われるようになってきた。ピア・サポートは、欧米で行われているpeer support, peer counselingなどの活動をもとに、1998年以降に日本の教育現場に導入されるようになった。そして、どの児童へも必要とされる基礎的な社会的スキルの向上を考え、学校現場では実践化され、広がりつつある(池谷・葛西, 2003)。

池谷・葛西(2003)は、対人関係における社会的スキルを獲得することが、自尊感情を高める効果があるとし、状況や場に応じた適切な社会的スキルを身につけ、実生活に使えるかどうかが大切な要素であることを指摘している。また、児童が示す攻撃性や引っ込み思案などの問題の形成過程には、社会的スキルの欠如ないし不足がみられると指摘している。戸ヶ崎・坂野(1997)によると、社会的スキルの表出は自己効力感の程度によって強い影響を受けており、特に、「行動の積極性」、「能力の社会的位置づけ」に関わる自己効力感さまざまな社会的スキルの表出に関与しており、対人関係において問題を抱えている児童に対する働きかけを考える際には、児童の自己効力感の高さを考慮に入れることが重要である。また、塩見・中井(1996)は、「学業」、「身体」、「家族」、「社会」、及び、「全体的」な自尊感情の中で、学業に対する自己効力感、学業面の自尊感情だけでなく全体的な自尊感情にも影響を与えると述べている。以上のように、社会的スキル、自己効力感、自尊感情は、互いに密接な関わりのあるものと考えることができる。ピア・サポートのような互いに支え合えるような人間関係づくりを目指す取り組みにおいては、社会的スキルの獲得だけでなく、自己効力感、自尊感情、攻撃性にも焦点を当てることが重要であると考えられる。

PSP対象校の実態と実施の経緯 中国地方の地方都市近郊にある小学校を対象にPSPを実施した。対象校の特徴としては、1学年に1学級(30名前後)のみの小規模校であり、クラス替えもなくほぼメンバーの固定した少数人の同級生と一緒に過ごす状況であった。教師はそのために生じる人間関係の流動性の少なさやお互いに対するイメージの固定化、自己主張が強く、集団生活の中での我慢や相手のことを考えて行動することを苦手とする児童が多いことに問題意識を感じていた。また、小学校から中学校への移行期における自己効力感や自尊感情の低下も

問題視されていた。このような背景から、問題の潜在的な下地ができはじめると考えられる4年生を対象にPSPの導入が決定された。

本研究の目的 本研究では、自己効力感、自尊感情、社会性の向上、攻撃性の低減を目指し、小学4年生を対象に大学生によるPSTを中心とした、PSPの効果を検討することを目的とする。

方法

対象者 中国地方の地方都市近郊にある小学校の4年生児童33名(男子18名、女子15名)が対象であった。

実施者 地方私立大学心理学科3年生1名(女性)、4年生2名(男性、女性1名ずつ)が大学教員(大学生を対象としたPSTの実施経験を持つ)の指導のもとで実施した。4年生実施者2名のうち1名(男性)は開始時点において、同様のPSTを当該小学校近郊にある小学校(当該小学校よりさらに小規模校)で、約1年間断続的に実施した経験を持っていた。

実施概要 2006年4月中旬から9月下旬にかけて、大学生が実施者となるPSTを小学校において、計10回を木曜日の5時間目の特別活動の時間に実施した。1回は45分を目安としたが、児童の様子や活動の進み具合によって柔軟に対応した結果、多くの回で時間を延長することとなった。毎回、実施者である大学生3名が小学校に出向き、3名のうち1名が「リーダー」となり、残りの2名はリーダーをサポートする「サブ・リーダー」として参加した。毎回の終わりには、児童に当該時間の活動を通じて感じたことや気づいたことを「ふりかえりシート」に記入させるようにしていた。PSTの指導計画、内容については、三宅(2007)を参照のこと。大学生3名は、各回のPSTの実施前にはロールプレイによるリハーサルを行い、小学校での実施に備えた。PSTの実施後には小学校で担任教師を中心に小学校の他の教師にも参加していただき、PSTの中での児童の様子についての気づきなどの反省会、次回の内容や進行などの詳細な指導計画についての打ち合わせを行った。反省会や打ち合わせであげられた児童の変化や教師からの要望に合わせてながら、内容を作り変え、次回のPSTに臨んだ。PSTで扱った内容は随時、活用する場を意図的に設定するなどし、日常の学校生活において児童に意識させるようにしていた。2006年10月から2007年3月にかけて担任教師が中心となるPSTを実施している。

効果測定 児童の自己評定による意識調査、児童の社会性についての担任教師による行動評定、描画テスト(S-HTP法の簡便法)の3つの効果測定を実施対象であった4年生、当該小学校の5、6年生を対象に行った。意識調査の測定内容は、自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性の4つであった。作成過程や項目内容については、松田・三宅(2006)、三宅(2007)を参照のこと。行動評定に使用した項目は児童の社会性の項目と同一のものであった。測定時期は、事前測定をPSP導入前の2006年4月初旬に、事後測定1を大学生によるPST第8回終了後の2006年7月中旬に、事後測定2をPSPの学校生活の中への定着を含めた効果を調べるため、大学生によるPST終了後の2006年12月下旬に行った。事後測定1から事後測定2にかけては、大学生によるPST第9回、第10回の実施、及び、担任教師がリーダーとなってPSTを実施することや他の学年へ広めていくことなど、小学校独自の取り組みを行っている期間である。

結果と考察

児童の自己評定から読みとれる効果

自己効力感、自損感情、社会性、攻撃性の変化 意識調査の自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性の4つの尺度について、各測定時期における評定値の平均値と標準偏差を算出した(表1)。

表1 児童による自己評定における学年別、測定時期別の各尺度の評定値の平均値(SD)

学年	n	自己効力感			自尊感情			社会性			攻撃性		
		事前	事後1	事後2	事前	事後1	事後2	事前	事後1	事後2	事前	事後1	事後2
4年生	33	4.9(0.9)	5.0(1.1)	5.0(0.7)	4.0(0.8)	4.3(0.9)	4.3(1.0)	4.4(0.9)	4.9(0.8)	4.8(0.8)	3.7(1.0)	3.6(1.3)	3.6(1.1)
5年生	25	4.4(1.1)	4.6(0.6)	4.7(0.6)	4.1(1.1)	4.3(0.7)	4.5(0.8)	4.2(0.8)	4.4(0.7)	4.5(0.8)	3.0(0.8)	3.0(0.9)	2.8(0.8)
6年生	34	4.3(0.8)	4.3(0.8)	4.1(0.8)	3.5(0.9)	3.9(0.9)	3.8(0.7)	4.2(0.8)	4.4(0.8)	4.3(0.8)	3.4(0.9)	3.3(0.9)	3.1(0.9)

注. 平均値の値は、1~6の値をとり、数値が高いほど各属性が高いことを示す。

事前の評定値について全体的傾向をみると、自己効力感、自尊感情、社会性については、学年が上がるにつれ下降傾向にあることがわかる。攻撃性については、4年生が高い傾向にある。

PSTの対象であった4年生について測定時期による変化をみると、自己効力感においては、事前から比較的高い値を示しており、事後1、事後2においても事前での高い値を保っていることがわかる。自尊感情、社会性では、事後1において上昇がみられており、事後2においても事前より高い値となっている。攻撃性では、事後2において事前、事後1より低下しているものの大きな変化とはいえない。これらの変化傾向をPSTの対象となっていない5、6年生と比較してみると、4年生では、社会性における向上がやや大きいのがわかる。

各学年の測定時期による変化の様相をみるため、尺度ごとに、学年(3水準)×測定時期(3水準)の2要因分散分析(混合計画)を実施した。有意であった効果についての下位検定と多重比較(Ryan法)の結果、以下の部分について、統計的に有意な差があることが示された。まず、自己効力感については、学年の主効果のみが有意であり($F=7.43, df=2/89, p<.05$)、4年生は6年生よりも高くなっていた。次に、自尊感情については、学年と測定時期の主効果が有意であり(順に、 $F=4.60, df=2/89, p<.05$; $F=9.67, df=2/89, p<.001$)、4年生、5年生は6年生よりも高いことが明らかとなった。測定時期については、事前に比べ、事後1、事後2では高くなっていた。社会性については、測定時期の主効果のみが有意であり($F=9.82, df=2/89, p<.001$)、事前に比べ、事後1、事後2では高くなっていた。攻撃性については、学年と測定時期の主効果が有意であり(順に、 $F=5.05, df=2/89, p<.01$; $F=4.02, df=2/89, p<.05$)、4年生は5年生に比べ高くなっていた。また、事前に比べ事後2では低くなっていた。

これらの結果から、自己効力感、自尊感情は学年の上昇に伴って低下していること、また、時間経過に伴って自尊感情や社会性は上昇、攻撃性は低下しているといえる。しかし、PSTを実施した4年生と実施していない5年生、6年生の間の変化傾向の差を示す交互作用は有意ではなかった。

自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性の測定時期間の相関関係 測定時期間の関連をみるため、自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性のそれぞれについて、測定時期間のピアソンの相関係数を算出した(表2, 3, 4)。

表2 学年別の各尺度の事前-事後1間のピアソンの相関係数

学年	n	自己効力感	自尊感情	社会性	攻撃性
4年生	33	0.69 **	0.59 **	0.40 *	0.71 **
5年生	25	0.62 **	0.76 **	0.59 **	0.66 **
6年生	34	0.60 **	0.69 **	0.83 **	0.66 **
全体	92	0.65 **	0.68 **	0.60 **	0.70 **

注. ** $p<.01$, * $p<.05$ 。

表3 学年別の各尺度の事前-事後2間のピアソンの相関係数

学年	n	自己効力感	自尊感情	社会性	攻撃性
4年生	33	0.58 **	0.35 *	0.33	0.54 **
5年生	25	0.63 **	0.60 **	0.60 **	0.54 **
6年生	34	0.73 **	0.63 **	0.79 **	0.50 **
全体	92	0.66 **	0.54 **	0.57 **	0.57 **

注. ** $p<.01$, * $p<.05$ 。

表4 学年別の各尺度の事後1-事後2間のピアソンの相関係数

学年	n	自己効力感	自尊感情	社会性	攻撃性
4年生	33	0.57 **	0.54 **	0.60 **	0.58 **
5年生	25	0.73 **	0.84 **	0.71 **	0.78 **
6年生	34	0.83 **	0.69 **	0.73 **	0.79 **
全体	92	0.72 **	0.67 **	0.74 **	0.70 **

注. ** $p<.01$ 。

各尺度の測定時期間の相関係数は全体的に、中程度以上の有意な正の相関を示した。4年生の社会性における事前-事後2間の相関係数のみ有意ではなかった。また、事後1-事後2間の相関係数はいずれも有意であり、全体的に事前-事後1間、事前-事後2間よりも高い傾向にあることがわかる。他学年の相関係数と比較すると4年生の相関係数は全体的にやや低い傾向にある。

上記の結果を総合してみると、測定時期による変化傾向について次のようなことがわかる。まず、表1からは、自尊感情、社会性、攻撃性において測定時期によって有意に変化しており、自尊感情、社会性では、事前から事後1、事後2にかけて上昇、攻撃性では事前から事後2にかけて低下していることが示された。また、表2、3、4の相関係数の値をみると、全体的に中程度以上の相関を示しており、児童の変化の様相は比較的一様であると考えられる。ただし、4年生の社会性における事前-事後2間の相関係数のように、5、6年生に比べ、相関係数の低い部分もあり、その時点については児童の変化の様相は一様ではない可能性が示唆される。

導入前の児童の状態別にみたPSPの効果

上記の結果から、4年生において、PSPの効果は児童によって異なる可能性があると考えられる。そこで、どのような傾向を持つ児童に、よりPSPの効果がみられているかをみるため、尺度ごとに、事前の評定値により4年生33名を低群、中群、高群の各11名ずつの3群に分け、群ごとに各測定時期における評定値の平均値と標準偏差を算出した(表5)。

表5 各尺度の事前測定をもとにした群別の評定値の平均値(SD)

学年	n	自己効力感			自尊感情			社会性			攻撃性		
		事前	事後1	事後2	事前	事後1	事後2	事前	事後1	事後2	事前	事後1	事後2
低群	11	4.0(0.9)	4.5(1.4)	4.6(0.6)	3.1(0.4)	3.7(0.7)	4.0(0.9)	3.5(0.7)	4.3(1.0)	4.4(0.6)	2.6(0.5)	2.4(0.8)	2.6(0.7)
中群	11	5.1(0.2)	5.1(0.6)	4.9(0.6)	4.1(0.3)	4.3(0.7)	4.0(1.1)	4.5(0.2)	5.1(0.6)	5.0(0.9)	3.7(0.4)	4.2(1.1)	3.9(1.0)
高群	11	5.8(0.2)	5.4(0.9)	5.3(0.7)	4.9(0.4)	4.9(0.6)	5.0(0.6)	5.3(0.3)	5.2(0.5)	5.0(0.7)	4.9(0.3)	4.4(0.8)	4.4(0.8)

注. 平均値の値は、1~6の値をとり、数値が高いほど各属性が高いことを示す。

表5に示された値をみると、自己効力感、自尊感情、社会性において、それぞれ低群では事前から事後1にかけて上昇していることがわかる。社会性においては中群も事前から事後1にかけて上昇している。それに対して、自己効力感、社会性、攻撃性において、高群は事前の高い値から低下する傾向にある。その結果、事後2の時点では、いずれにおいても群間差が縮小する傾向にある。

各群の測定時期による変化の様相をみるため、群(3水準)×測定時期(3水準)の2要因分散分析(混合計画)を実施したところ、群によって変化の仕方が異なることを示す交互作用が有意であったのは、自己効力感と社会性であった(順に、 $F=3.31, df=4/60, p<.05$; $F=3.20, df=4/60, p<.05$)。有意であった効果についての下位検定と多重比較(Ryan法)の結果、以下のようなことが示された。

自己効力感、社会性において、低群では事前から事後1、事後2にかけて有意に上昇している。これにより、事前において有意であった群間の差は、事後2ではみられていない。有意ではないものの社会性の中群では上昇、自己効力感、社会性の高群では低下していることにより、事後2においては、群間差は有意ではなくなっている。自尊感情、攻撃性についても同様に群間の差が小さくなる傾向にあるといえる。ただし、どの尺度においても、事前の高群の値は5.0を超えるほどに高く、高群において増加量が小さい、あるいは低下がみられることについては天井効果を加味して捉える必要がある。

自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性の変化量間の相関関係

自己効力感と社会性のように、児童の変化は尺度間で似通っている点があることがわかる。4年生の測定時期における変化量を算出し、各尺度間のピアソンの相関係数を示した(表6)。

表6 4年生における、各尺度の変化量間のピアソンの相関係数(N=33)

	事前-事後1	事前-事後2	事後1-事後2
自己効力感-自尊感情	0.55 **	0.37 *	0.56 **
自己効力感-社会性	0.39 *	0.71 **	0.70 **
自己効力感-攻撃性	0.23	0.18	-0.02
自尊感情-社会性	0.43 *	0.47 **	0.33
自尊感情-攻撃性	-0.08	0.44 *	0.31
社会性-攻撃性	0.25	0.26	-0.03

注. ** $p < .01$, * $p < .05$.

どの測定時期においても有意な相関であったのは、自己効力感-自尊感情、自己効力感-社会性間の相関係数であった。自尊感情-社会性間では、事後1-事後2の相関係数は有意でないものの、事前-事後1、事前-事後2は有意であった。自尊感情-攻撃性間では、事前-事後2においてのみ有意な相関を示した。攻撃性と他の尺度間の相関係数はやや低い傾向にある。池谷・葛西(2003), 戸ヶ崎・坂野(1997), 塩見・中井(1996)の結果においても示されていたように、自己効力感、自尊感情、社会性は相互に影響し合っているものと捉えることができる。

児童の自己評定と教師による行動評定

次に、社会性について、各測定時期における児童の自己評定と教師による行動評定の平均値と標準偏差を算出した(表7)。

表7 学年別、測定時期別の社会性における児童の自己評定と教師による行動評定の平均値(SD)

学年	n	事前		事後1		事後2	
		児童	教師	児童	教師	児童	教師
4年生	33	4.4(0.9)	4.1(0.5)	4.9(0.8)	4.1(0.4)	4.8(0.8)	4.2(0.4)
5年生	25	4.2(0.8)	4.0(0.7)	4.4(0.7)	4.2(0.7)	4.5(0.8)	4.3(0.7)
6年生	34	4.2(0.8)	3.8(0.7)	4.4(0.8)	3.9(0.6)	4.3(0.8)	4.3(0.6)

注. 平均値の値は、1~6の値をとり、数値が高いほど、社会性が高いことを示す。

全体的に児童の自己評定に比べ、教師による行動評定の値が低い傾向にある。4年生について、評定者間で比べると、児童の自己評定は測定を重ねるにつれ上昇しているが、教師による行動評定にはほぼ変化がないため、評定者間の差は大きくなっている。5, 6年生では、4年生の児童の自己評定ほどではないが、児童の自己評定、教師による行動評定のいずれも、測定を重ねるにつれやや上昇がみられる。

各学年の測定時期、評定者ごとの変化の様相をみるため、学年(3水準)×測定時期(3水準)×評定者(2水準)の3要因分散分析(混合計画)を実施した。その結果、測定時期と評定者の主効果、測定時期×評定者の交互作用、学年×測定時期×評定者の交互作用が有意であった(順に、 $F=31.28, df=2/178, p < .001$; $F=21.73, df=1/89, p < .001$; $F=3.11, df=2/178, p < .05$; $F=3.26, df=4/178, p < .05$)。これについての下位検定と多重比較(Ryan法)の結果、測定時期による差、評定者間の差について、以下の部分が統計的に有意であることが示された。まず、測定時期による変化については、5年生の教師による行動評定において、事前より事後1、事後2は高く、6年生の教師による行動評定において、事前、事後1よりも事後2は高いことが示された。また、評定者間の差については、4年生のどの測定時期においても児童の自己評定は教師による行動評定に比べ高くなっていた。6年生の事前、事後1において、児童の自己評定は教師による行動評定に比べ高くなっていた。

測定時期で教師の児童に対する捉え方に変動があったかどうかをみるため、教師による行動評定について測定時期間のピアソンの相関係数を算出した(表8)。また、児童自身と教師の捉え方がどの程度対応しているかをみるため、評定者間のピアソンの相関係数を算出した(表9)。

表8 学年別の教師による行動評定の測定時期間のピアソンの相関係数

学年	n	事前-事後1	事前-事後2	事後1-事後2
4年生	33	0.98 **	0.95 **	0.98 **
5年生	25	0.97 **	0.95 **	0.99 **
6年生	34	0.97 **	0.86 **	0.90 **
全体	92	0.96 **	0.89 **	0.93 **

注. ** $p < .01$.

表9 学年別、測定時期別の社会性における評定者間(児童-教師)のピアソンの相関係数

学年	n	事前測定	事後測定1	事後測定2
4年生	33	0.12	0.22	0.04
5年生	25	0.53 **	0.54 **	0.37
6年生	34	0.37 *	0.27	0.21
全体	92	0.35 **	0.33 **	0.20

注. ** $p < .01$, * $p < .05$.

表8では、いずれにおいても有意であり、相関係数の値は1に非常に近い数値を示している。

表9では、4年生はどの測定時期においても評定者間の相関は有意ではなかった。5年生は事前と事後1、6年生は事前において有意な相関を示した。4年生について表8、9の結果を総合してみると、教師による行動評定の測定時期間の相関係数は1に非常に近い数値を示しており、教師の児童に対する社会性の捉え方は固定的である可能性がある。評定者間の相関ではどの測定時期においても低い。このことは、児童と教師の社会性の捉え方には異なる点があり、児童の自己イメージと教師から見える児童の姿の対応関係は薄いことがうかがわれる。ただし、4年生は発達的に自己評価が客観性を欠いているという可能性も完全には否定できない。

以上のことから、PSPの4年生への効果についてまとめると、本研究の目的とした自己効力感、自尊感情、社会性の向上はみられており、攻撃性については、上昇の防止、また、攻撃性の高い児童に対しては低下という効果がみられている。また、自己効力感、自尊感情、社会性において、PSPの効果は、導入前、それぞれにおいて低い児童により顕著に得られるという可能性が示唆された。ただし、事後1-事後2間の相関は中程度以上であり、変化の様相は比較的一様であると考えられる。児童によって異なる変化を示したといえるのは、事前-事後2間であり、PSP導入により、児童の変化の様相に変動がみられたと考えられる。

また、社会性においては、児童の自己評定では、上昇しているのに対して、教師による行動評定では、変化がみられていないことや評定者間の相関が低いことから、異なる変化をしていることが示唆された。この結果については、教師にとって、児童33名の個々の変化を捉えることが難しいことや、教師の児童に対する捉え方の固定化などが考えられる。しかし、教師から児童のポジティブな変化への気づきが述べられていたこともあり、児童全体のポジティブな変化を感じつつも、個人の変化にはより期待をこめた厳しい評価となったと考えられる。

学級の中には、各尺度の低い児童、高い児童の両者が含まれていることは必然ではあるが、PSPにより両者の差は小さくなるという結果が得られた。そして、学級全体として、高い値を示すようになった。池谷・葛西(2003)は、高学年児童が低学年児童との関わりの中で援助を行い、低学年児童は、高学年児童の行動や態度をモデルとして学習することが、社会的スキル、自尊感情の向上により効果があると述べている。異学年ではないものの自分の得意とすることでは、他の児童を援助し、苦手とすることでは、他の児童をよいモデルとしていることは、PSTの中での発表、ふりかえりシートの感想にみられている。児童間の差が小さく、多くの児童が高い尺度得点を示すことは、多くの児童が他者を援助する力を持ち、互いに支え合える関係をつくることができるようになるという、滝(2000)が述べたピア・サポートの目標に沿うものであり、ピア・サポートの目指すべき関係に近づいているといえる。

池谷・葛西(2003)、戸ヶ崎・坂野(1997)、塩見・中井(1996)が述べるように、自己効力感、自尊感情、社会性の間の相関係数の値は高く、相互に影響し合っていると考えられる。すなわち、社会性が向上することにより、人間関係における問題への対処ができるようになることで、自分は他人とうまく付き合っていけるという、自己効

力感、自尊感情の向上につながり、また、その逆の方向での影響過程も考えられる、といった場合もあろう。しかし、池谷・葛西(2003)の述べた、攻撃性と社会性の関連はみられていない。この結果については、本研究で実施したPSTの内容には攻撃性に焦点を当てたものが少なく、今までの関係をよりよくするために必要な社会的スキルの獲得、向上を目的としていたものが多くあったからであると考えられる。児童の社会性の成長に合わせ、対人関係における葛藤への対処といったより高度な社会的スキルに焦点を当てていくことが、社会性の向上、それに伴い攻撃性の低減へとつながると考えられる。

現段階は、大学生を実施者としたPSTの実施を終え、担任教師を実施者としたPSTの実施として引き継がれている段階である。学級の中へのピア・サポートのさらなる定着のために、今後、担任教師を実施者としたPSTの実施とともに普通の学校生活の中にPSTで学んだことを取り入れていただきたい。また、大学生によるPSTの対象となった学級だけではなく、校内全体を対象としたPSPとして、小学校全体への広がり、汎化を期待したい。PSPにより児童には思いやり、助け合いの心、「ピア・サポート精神」が育まれたといえる。PSTで学んだことを活かす、「ピア・サポート活動」の場として、学校行事等に児童のピア・サポート精神に働きかけるような課題設定を意図的に組み込むことが必要である。その中で異学年交流により、児童の社会性、自尊感情の向上にもつながると期待する(池谷・葛西, 2003)。表1に示された社会性の向上のような、自己の成長を児童自身が認識することで、さらなる成長へと向かう原動力となると考えられる。児童の成長に敏感に反応し、児童自身にしっかり伝えることも必要である。訓練、活動、振り返り、次の訓練、といったような繰り返しの中で、PSPの枠を超えて児童の生きる力となりうるだろう。

引用文献

- 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.
- 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.
- 三宅幹子 (2007). 大学生による小学生へのピア・サポート・プログラム実施の効果(1) 福山大学こころの健康相談室紀要, 1, 28-34.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22, 9-19.
- 塩見邦雄・中井晶子 (1996). 児童の学業達成における自己効力感と自尊感情 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, 475.
- 滝 充 (2000). ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編 金子書房
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1997). 児童のセルフ・エフィカシーと社会的スキルとの関係 日本教育心理学会総会発表論文集, 39, 295.

【謝辞】この取り組みにご参加・ご協力くださった、児童のみなさん、小学校の先生方、教育委員会の先生方、大学生のみなさん、関係者のみなさまに、心より感謝致します。

Effects of the Peer Support Program for 4th Grade Students by the Undergraduate Students (2)

Keisuke Yoshikawa, Masae Kitamura and Motoko Miyake

This paper reports on the practice and effects of a peer support training project conducted by the undergraduate students for fourth graders ($N=33$) in a primary school. It focuses on the changes in self-efficacy, self-esteem, social skills, and aggression in children. These four traits were measured by a questionnaire answered by the children. In addition, social skills were also rated for every child by their classroom teacher. Results showed that the peer support training appeared to help progress the children's self-esteem and social skills, particularly in the children's self-rated questionnaire. The group of children who rated themselves lower in terms of social skills before training increased their self-rated social skills significantly. Further, with respect to self-esteem, children who rated themselves lower before training showed greater progress in terms of self-esteem.

(指導教員：三宅幹子)