

大学生によるピア・サポート・プログラムの効果(4)¹

下岡輝也*・澁谷友美*・小手川雄一**・岡崎善弘***・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*・愛媛大学医学部附属病院**・

広島大学大学院教育学研究科***・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，高校生，学校適応感

はじめに

近年、学校教育現場では「ピア・サポート」を実践的に導入し、仲間関係作りに積極的に活用する動きがある。生徒に生きる力を育成するために行われる仲間支援の取り組みであるピア・サポート・プログラムについて、滝(2001)は生徒の相互支援力を高め、子ども同士が支えあう関係をつくると述べている。また、ピア・サポート・プログラムの効果について小手川・松田(2008)は小学校から中学校への移行期において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と指摘し、小学校についても高田・吉川・三宅(2009)も同様な効果が見られたと述べている。このように小学校や中学校でピア・サポート・プログラムを実施することには、児童・生徒の自尊感情、自己効力感、社会性を向上させ、仲間関係における積極性や情緒的安定をもたらす効果があるのではないかと考えられる。

ところで中学1年生の新入学時について、古川・小泉・浅川(1992)は「小学校を卒業して中学校に入学する環境移行期において、物理的にも精神的にも大きな変化を経験する。また心身ともに急激な発達変化を遂げる時期で、異なる校種への移行と児童期から青春期への移行が重なり、2重の意味での危機的な時期である」(p.159)と述べている。すなわちこの時期は「中1ギャップ」といわれる時期で、「中学1年生でいじめや不登校が急増するという現象面のギャップ」と「中学に進学した子どもたちが感じる小・中学校間の学校制度や教職員の指導のギャップ」の2つの面で学校不適応傾向を示す生徒が多くなる時期ととらえられている(新潟県教育委員会, 2007)。中学校新入生の学校生活適応感については、浅川・尾崎・古川(2003)は学習意欲、自己肯定感、家族関係、教師関係、進路意識、部活動への意欲として測っている。そして、学校適応感について天貝・杉原(1997)は、他者に対しての信頼感を持っている中学生ほど、学校適応感が高いことも示した。また、中井・庄司(2008)は中学生の教師信頼感と学校適応感との関連において、教師を信頼している生徒ほど学校適応感が高い関係にあると述べている。

このように小学校から中学校への移行と学校適応感の関係についての先行的研究は比較的多いが、中学校から高等学校への移行時における学校適応感の研究は多くない。浅川ら(2002)は学校生活適応感の尺度を作成し、前記中学校と同様の6つの要因で高校生活適応感を測っている。また、永作・新井(2005)は自律的高校進学動機が学校生活の楽しさや人間関係における満足度といった学校適応・不適応感に影響を及ぼすことを示唆している。すなわち高校進学への目的意識の高い生徒はその後の学校生活を有意義に送れる傾向がある。以上のように中学1年生には、学校適応の特有の問題が生じやすく、また高校生においても、その進学動機によっては、入学と同

¹ 本研究は、平成19～23年度私立大学社会連携研究推進事業(文部科学省/私立大学学術研究高度化推進事業)プロジェクト3「こころづくり 地域の心の健康に関する実践的研究」の一部である「小・中学生の社会適応力の増進に関する実践的研究」の一環として行われた。

時に問題が生じる可能性が高いことが示唆され、それらに対する具体的対応策の検討が急がれるところである。

本実践研究はそのような問題をかかえた生徒が、数は多くないにしても見られるようになった中高一貫校より、学校適応促進のために中学1年生と外部進学者の高校1年生にピア・サポート・トレーニングの短期間の実践を依頼されたことにより始まったものである。依頼を受けた後、教員への聞き取りを行い、次のような対象校の現状を把握した。「入学時に新たな人間関係を築くことがあまり上手にできない生徒が年々増加し、そして早い時期(4月、5月)に孤独感を感じ、学校生活に対し消極的な態度があらわれる生徒が出てくる傾向が強まっている。そしてこの時期をうまく乗り切れなかった生徒がやがて学期、学年が進むにつれ、学校嫌いや授業拒否、不登校になる傾向が見られる」ということであった。このようなことから中学校、高校入学直後の新たな環境移行の適応に迫られている時期にある生徒に対して、できるだけ早く学校生活に適応できるようになり、学級により良い人間関係が出来るように支援することを目的でピア・サポート・トレーニングを実施することとした。ところで、我々がこれまで実施してきたピア・サポート・プログラムの対象者は、公立中学校の1年生であり、またトレーニングの期間も1学期、回数も10回であった。それに対して、今回のピア・サポート・トレーニングの対象者は学力試験を受け目的意識を持って私立中学校・高等学校に入学した生徒であり、トレーニングの回数も4月末と5月初旬の2回という制限があった。

本研究の目的は、このような短期のピア・サポート・トレーニングによって学校適応感を向上させるプログラムを考案し、実施し、その効果を検証することであった。

方法

ピア・サポート・トレーニングの実施

ピア・サポート・トレーニングの実施者 ピア・サポート・トレーニングの実施者として、地方私立大学の学生・大学院生6名がリーダー役、15名がサポーター役として参加した。リーダー役になった大学生、大学院生は他の中学校あるいは小学校で全10回のピア・サポート・トレーニングのリーダーを経験し、サポーター役の大学生、大学院生も2回の事前研修を受けた者である。また対象校の中学校、高等学校の各クラスの担任、副担任にも各回のピア・サポート・トレーニングの内容を理解してもらうため、表1のスケジュールで打ち合わせに参加してもらった。さらに、担任には、授業で学んだことを活かすように促したが、トレーニングを活かしたピア・サポート・プログラムを作成するまでにはいかなかった。なお、第1著者が実施責任者であり、第5著者がスーパーバイザーであった。

表1 ピア・サポート・トレーニングの実施計画

月日	内容	詳細
3月19日	事前説明会 (実施責任者を含むリーダー3名、スーパーバイザー)	学校関係者(校長, 教頭, 中学校と高等学校の1年生の学年主任)から学校の現状とピア・サポートへの期待等の聞き取りとピア・サポートの説明。
4月8日	第1回打ち合わせ (実施責任者参加)	中学校、高等学校の1年生の担任、副担任に第1回ピア・サポート・トレーニングの内容を説明。事前インタビュー(対象校の現状把握及びピア・サポート・トレーニングへの要望)
4月13日	調査紙事前調査	“学校適応感の調査紙”第1回を担当が実施。
4月18日	第1回ピア・サポート実施 (リーダー、サポーター参加)	“積み上げ他己紹介”, “ピア・サポートを始めよう”, “うずまきまき”(主活動1)(他者理解), “ピア・サポートのルールを作ろう”(主活動2)
4月27日	第2回打ち合わせ実施 (実施責任者参加)	中学校、高等学校の1年生の担任、副担任に第2回ピア・サポート・トレーニングの内容を説明。
5月9日	第2回ピア・サポート実施 (リーダー、サポーター参加)	“どんな人に相談するか”, “上手な話の聴き方”(主活動1)(他者受容の理解), “一方的なコミュニケーション”, “学校配置図”(主活動2)(コミュニケーションスキルの向上)
5月11日	調査紙事後調査	“学校適応感の調査紙”第2回を担当が実施。

ピア・サポート・トレーニングの参加者 ピア・サポートに参加したのは中学1年生4学級141名、高校1年生2学級60名(他中学からの入学者のみ)。また各学級の担任と副担任も生徒と同じようにピア・サポート・トレーニングに参加した。なお、このピア・サポート・トレーニングの実施は、前述のように学校長の依頼によるものであり、生徒の保護者の了解も得て行われた。

ピア・サポート・トレーニングの実施内容及び経過 ピア・サポート・トレーニングへのニーズ分析を行うため、学校関係者(理事長、校長、教頭)や対象学年の担任教師、副担任から学校の現状、トレーニングへの要望を聞き、他者理解、他者受容の理解、コミュニケーションスキルの向上などの要素を含んだ2回のトレーニング計画を作成した。また各回のピア・サポート・トレーニングは120分で行われ、基本的に“ウォーミングアップ”、“主活動”、“振り返り”の構成になっていた。途中で10分の休憩を入れた。各回のピア・サポート・トレーニングの内容の概要を資料に示す。

ピア・サポート・トレーニングの効果測定

調査紙の作成 この学校の生徒の学校生活への適応感や学級内での人間関係の良さを調べるための調査紙を作るため、研究関係者全員で先行研究を参考にしながら関連項目を出し合い、25項目を精選した。これを調査紙としてピア・サポート・トレーニングの実施前後に実施した。

回答は「非常によくあてはまる(1)」から「全くあてはまらない(6)」の6段階評定とし、また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、6〜1点に得点化した。なお調査紙に2回とも全問回答した人数は、中学生134名、高校生46名であり、この生徒のデータが以下の分析の対象となった。

結果

調査紙の因子分析

事前調査の回答データに基づき、因子分析(主因子法、バリマックス法)を実施した。バリマックス回転前に固有値1以上の因子が3つ認められ、第4因子で固有値が急減したので、3因子構造とした。回転後に、(1)どれか1つの因子は0.40以上の因子負荷量、(2)他の因子の最大因子負荷量との絶対値の差が0.2以上の2つの基準を満たす項目のみを残したところ、表2の16項目が残った。第1因子は“クラスメートと協力して何かするのは楽しい”“クラスメートと一緒にいると心地よいと感じる”などの7項目からなり、「クラスメートとの良好な関係」と名付け、第2因子は“先生は自分のことを気にかけてくれると思う”“勉強でわからないことがあったら、積極的に先生にたずねて行こうと思う”などの6項目からなり、「教師・学校への信頼感」と名付け、第3因子は“学校でいじめられないか心配だ”“学校で友達ができるか心配だ”などの3項目からなり、「友人関係の適応不安」と名付けた。そしてこれらを、3つの下位尺度からなる「学校適応感尺度」とした。Cronbachの α 係数は第1因子が.85、第2因子は.81、第3因子は.69であり、十分な内的整合性があると考えられる。

学校適応感3因子におけるピア・サポート・トレーニングの効果

調査紙の各因子について、各人ごとに、因子別平均値を求め、それを各因子特性の尺度値とした。各尺度値の校種別、性別、時期別の平均値(SD)を表3に示す。この平均値について、下位尺度ごとに2(校種)×2(性)×2(時期)の3要因の分散分析を5%水準で行った。

「クラスメートとの良好な関係」 校種、性、時期すべての主効果が有意であった(各々、 $F(1, 176)=24.29; 4.69; 13.17$)。すなわち中学生の方が高校生より有意に高く、女子が男子より有意に高く、トレーニングの前からトレーニングの後に有意に上昇した。交互作用はすべて有意ではなかった。

表2 学校生活適応感尺度の因子分析結果(主因子法, パリマックス回転)

項目内容	平均値(SD)	因子1	因子2	因子3
クラスメートとの良好な関係 ($\alpha = .85$)				
・クラスメートと協力して何かをするのは楽しい。	5.00 (1.08)	0.72	0.23	0.04
・クラスメートと一緒にいると心地よいと感じることがある。	4.70 (1.13)	0.70	0.17	0.01
・クラスメートに頼みたいことがあるとき、上手に伝えられる。	4.33 (0.94)	0.68	0.14	-0.01
・学校は楽しい。	5.04 (0.99)	0.67	0.26	-0.15
・クラスメートには気軽に話しかけられる。	4.36 (1.19)	0.65	0.18	-0.17
・困っているクラスメートに、自分から声をかけてあげられる。	4.34 (1.15)	0.64	0.27	-0.06
・困っているクラスメートがいたら、話を聴くなどして助けてあげたい。	4.84 (0.98)	0.50	0.29	0.18
教師・学校への信頼感 ($\alpha = .81$)				
・先生は自分のことを気にかけてくれていると思う。	4.31 (1.14)	0.16	0.72	-0.01
・困ったことがあったら、早めに先生に相談しようと思う。	4.44 (1.17)	0.35	0.68	-0.04
・勉強でわからないことがあったら、積極的に先生にたずねに行こうと思う。	4.41 (1.15)	0.21	0.64	-0.02
・担任の先生とは気持ちが通じ合うようになれる。	4.41 (1.02)	0.33	0.61	0.07
・クラブ活動と勉強は両立できると思う。	4.02 (1.33)	0.11	0.57	-0.10
・学校の規則ややり方には、なれることが出来る。	4.57 (1.18)	0.21	0.54	-0.10
友人関係の適応不安 ($\alpha = .69$)				
・学校でいじめられないか心配だ。	2.94 (1.61)	-0.06	0.12	0.68
・学校で友達が出来るか心配だ。	3.08 (1.53)	-0.31	0.07	0.65
・クラブ活動で、先輩とうまくやっていけるか心配だ。	4.02 (1.53)	0.16	0.01	0.56
寄与率(%)		16.65	14.63	7.89

表3 学校適応感の各下位尺度の校種別, 性別, 時期別の平均値(SD)

校種	性	クラスメートとの良好な関係		教師・学校への信頼感		友人関係の適応不安	
		事前	事後	事前	事後	事前	事後
中学校	男子(n=64)	4.79(0.72)	5.00(0.77)	4.60(0.85)	4.51(0.81)	3.13(1.31)	2.58(1.09)
	女子(n=70)	4.89(0.71)	5.07(0.75)	4.52(0.81)	4.46(0.73)	3.67(1.24)	3.13(1.28)
高等学校	男子(n=30)	4.03(0.78)	4.20(1.10)	3.86(0.64)	3.73(1.00)	3.09(0.96)	2.77(1.18)
	女子(n=16)	4.39(0.51)	4.72(0.55)	3.74(0.54)	3.70(0.80)	3.54(0.81)	2.83(0.94)

注. 平均値の値は, 1~6の値をとり, 数値が高いほどその特性が高いことを示す。

「教師・学校への信頼感」 校種の主効果のみが有意であった($F(1, 176)=28.89$)。高校生の方が中学生より信頼感は有意に低かった。しかしながらトレーニングの前後では若干低下傾向であるものの有意ではなかった。

「友人関係の適応不安」 性と時期について主効果が有意であった(各々, $F(1, 176)=4.57, 29.60$)。すなわち女子は男子より有意に高く, トレーニング前からトレーニングの後にかけて有意に下がった。

「教師・学校への信頼感」の上昇群・下降群別にみたピア・サポート・トレーニング効果

「教師・学校への信頼感」は, 平均的にはトレーニング前後でほとんど差がない。しかし, 個人別にみれば上

昇した者も、下降した者もいる。そこで「教師・学校への信頼感」得点のピア・サポート・トレーニングの後から前を引いた差が全体の上位25%の者を上昇群とし、下位25%の者を下降群とした(上昇群の差の平均値は中学生は0.60, 高校生は0.73, 下降群の差の平均値は中学生は-0.92, 高校生-0.94)。校種別に上昇群と下降群について、事前と事後の「クラスメートとの良好な関係」、「友人関係の適応不安」の平均値(SD)を算出した(表4)。この平均値について、下位尺度ごとに2(校種)×2(群)×2(時期)の3要因の分散分析を5%水準で行った。ここで興味のあるのは、群の主効果と群との交互作用のみであるので、それについてのみ述べる。

「クラスメートとの良好な関係」 校種の主効果および群×時期の交互作用が有意であった(各々、 $F(1, 90)=29.17; 16.84$)。群と時期の交互作用について単純主効果の検定を行った結果、(1)中・高校生にかかわらず、上昇群ではトレーニングの前よりトレーニングの後「クラスメートとの良好な関係」の平均値は高かったが、下降群では、有意な変化はなかった。(2)トレーニングの前では「クラスメートとの良好な関係」の平均値について、上昇群と下降群の間に有意な差はなく、トレーニングの後のみ、上昇群は下降群より有意に高かった。

「友人関係の適応不安」 時期の主効果及び群×時期の交互作用が有意であった(各々、 $F(1, 90)=17.79; 4.13$)。群と時期の交互作用について単純主効果の検定を行った結果、下降群で「友人関係の適応不安」の平均値が、トレーニングの後に有意に低下した。

表4「教師・学校への信頼感」の上昇群・下降群別にみた校種別時期別のピア・サポート・トレーニングの効果

校種	群	クラスメートとの良好な関係		友人関係の適応不安	
		事前	事後	事前	事後
中学校	上昇(n=39)	4.81(0.61)	5.30(0.54)	3.25(1.01)	2.74(1.00)
	下降(n=33)	4.92(0.80)	4.96(0.68)	3.47(1.44)	2.74(1.27)
高等学校	上昇(n=11)	4.00(0.40)	4.57(0.96)	3.39(0.74)	3.30(1.34)
	下降(n=11)	4.31(0.62)	3.88(1.13)	3.55(0.69)	2.55(0.88)

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

考察

本実践研究では入学直後の中学生、高校生ができるだけ早く学校生活に適応できるように、また学級内により良い人間関係ができるように、支援をする目的でピア・サポート・トレーニングを実施した。「クラスメートとの良好な関係」「教師・学校への信頼感」「友人関係の適応不安」を学校適応感を測る指標にし、その効果を以下に検証考察をしていく。

まずピア・サポート・トレーニングの効果に関係なく、「クラスメートとの良好な関係」において、中学生が高校生より尺度値が有意に高かった。中学生には多くの友達と積極的に関わる姿勢がみられるが、高校生の場合は友達の関わり方に対し慎重になる傾向があるのではないかと考えられる。落合・佐藤(1996)は年齢が増すにつれ浅い付き合いから深い付き合いへと「人と関わる姿勢」が変化し、「関わろうとする相手の範囲」に変化が起こることを指摘している。その「クラスメートとの良好な関係」をピア・サポート・トレーニングの前後で比較したところ、中学でも高校でも、男子でも女子でも、トレーニングの前よりトレーニングの後の方が高かった。「友人関係の適応不安」も校種を問わず、また男女とも、トレーニングの前からトレーニングの後に大きく低下した。もちろん時間経過により学校生活に慣れ、クラス行事やクラブ活動などを通して友人とのコミュニケーションが少しずつ取れるようになり、良い友人関係が生まれただろうことも考えられるが、ピア・サポート・トレーニング

グを受けることでクラスメートに気軽に話しかけられるようになり、より良い友人関係がクラス内に生じた部分が確実にあるのではないだろうか。ピア・サポート・プログラムは自尊感情の中の他者信頼感を高める効果があるとの指摘がある(池谷・葛西,2003)。したがって他者を信頼し、他者を思いやることができるようになった生徒が増え、学級内に親和的、受容的な雰囲気ができ、学校生活や友人に対する不安が少なくなったのではないかと考えられる。

ところで、「友人関係の適応不安」では、ピア・サポート・トレーニングに入る前から女子は男子より尺度値が高くなっている。小泉(1995)は中学入学時の生徒の対人関係での不安得点は女子の方が男子より高いと述べている。また内藤ら(1985)は女子の方が男子よりも環境移行に関して影響を受けやすいと指摘している。本研究においても同様な結果が確認されたといえるだろう。そしてピア・サポート・トレーニング後には適応不安は男女とも大幅に低下したものの、依然として女子が男子より高い。池谷ら(2003)は、ピア・サポートにおけるロールプレイには、自己の内面を表すことに抵抗感を覚えさせる要因が潜んでいると思われると指摘している。中学生や高校生という発達段階は、性差をもっとも大きく感じさせる時期であることを考慮すると、性差による不安を感じさせることのより少ないトレーニングを考案する必要があるだろう。

「教師・学校への信頼感」には、全体的にみればピア・サポート・トレーニングの効果はほとんど見られなかったが、「教師・学校への信頼感」がトレーニングによって上昇している群と下降している群にわけて比較してみると、中学生・高校生ともに上昇群では「クラスメートとの良好な関係」がトレーニング後に上昇している。他方下降群では大きな変化がなかった。高校生では低下傾向がみられる。中井ら(2008)は、教師との関係性において安心感を抱いていることが、友人関係を含め、生徒の学校生活全般にわたる適応感に関連すると述べている。ところが「友人関係の適応不安」は上昇群はあまり変化せず、下降群が中学生・高校生ともに大幅に低下している。すなわち、「教師・学校への信頼感」が1カ月の間に平均して1ポイントも大きく低下した生徒達において、「友人関係への適応不安」はこれも1ポイント近く低下しているのである。しかも彼らは「クラスメートとの良好な関係」がその間に築けるようになったと実感しているわけでない。これは一体何を意味しているのだろうか。教師との信頼感が低下した生徒において、教師に人間的、情緒的なつながりを求めることから、学習への支援を求めることへ、教師の役割への期待を変化させ、信頼感も変化(低下)したのではないかと考えられる。このような生徒はクラスメートやクラブ活動の仲間に対しても、それぞれの役割以上の情緒的、人間的なつながりをあまり深く求めず、それ故に、1カ月の間にそれなりの自分の位置を学級内やクラブ内に見つけることより、友人関係への不安を低下させたものと思われる。このプロセスにおいて、ピア・サポート・トレーニングも、なにかしかならぬ貢献をしたことと推測される。この傾向が高校生において一段と強いことは、この私立高校を自分の目的達成のために選んで入学したことで無関係ではあるまい。目的意識は一般的に中学生より高校生において、より明確に具体的であるはずだからである。

以上のように今回実施した短期間でかつ回数的にも少ないピア・サポート・トレーニングでも、入学間もない中学生や高校生の環境移行時において、全体的に学級内により良い人間関係を作り、友人関係の不安を少なくする効果があったのではないかとと思われる。

引用文献

- 天貝由美子・杉原一昭(1997). 中・高生の学校適応感と信頼感との関係 筑波大学心理学研究, 19, 1-5.
 浅川潔司・森井洋子・古川雅文・上地安昭(2002). 高校生の学校適応感に関する研究—高校生活適応尺度作成の試み— 兵庫教育大学研究紀要, 22, 37-40.

浅川潔司・尾崎高弘・古川雅文(2003). 中学校新入生の学校適応感に関する心理学研究 兵庫教育大学研究紀要, 23, 81-88.

古川雅文・小泉令三・浅川潔司(1992). 小・中・高等学校を通じた移行。山本多喜司・ワップナー(編) 人生移行の発達心理学 北大路書房 pp.152-178.

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.

小泉令三(1995). 中学入学時の子どもの期待・不安と適応 教育心理学研究, 43, 58-67.

小手川雄一・松田文子(2008). 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) 福山大学こころの健康相談室紀要, 2, 11-18.

永作 稔・新井邦二郎(2005). 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.

内藤勇次・浅川潔司・高瀬勝義・古川雅文・小泉令三(1985). 高校生用学校環境尺度作成の試み 兵庫教育大学研究紀要, 7, 135-146.

中井大介・庄司一子(2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 19, 57-68.

新潟県教育委員会(2007). 中1ギャップ解消に向けて「中1解消プログラム」

落合良行・佐藤有耕(1996). 青年期における友達のつきあい方の発達の变化 教育心理学研究, 44, 55-65.

高田翔太・吉川啓介・三宅幹子(2009). 大学生による小学生へのピア・サポート訓練の実施効果 福山大学こころの健康相談室紀要, 3, 39-46.

滝 充(2001). ピア・サポートで始める学校づくり 小学校編 金子書房

謝辞 本研究に参加していただいた中学校、高等学校の先生と生徒の皆さまに心から感謝いたします。

資料 ピア・サポート・トレーニングの概要

	1回目	2回目
ねらい	ピア・サポート・トレーニングが目指すものの理解。 トレーニングを共にすすめる仲間の関係作りを促進する。	話を聞くことによって他者への理解を深める。話し合うことの大切さを感じながら、コミュニケーション・スキルの向上を目指す。
ウォーミング・アップ	ピア・サポートを始めよう ピア・サポート・トレーニングの意義を説明し、理解を促す。 積み上げ他己紹介 班で輪になり、前の人の自己紹介を復唱しながら、自分のことを紹介する。名前を知りながら打ち解けた雰囲気を作る	どんな人に相談するか 困った時、何か悩みがある時に、どういった人に相談したいと思うかを考えて、テキストに書く。
主活動1	ピア・サポート・ルールを作ろう 個人のルールやクラスのルールを決め、仲間と話し合う体験をする。 ルールを守ることで、気持ちよく活動ができるようになることを体験する。	上手な話の聴き方 3タイプの話の聴き方(関わりが少ない聴き方、えらそうな聴き方、関心を持つ積極的な聴き方)のロール・プレイを行い、聴き方の大切さを感じ取る。 聴き方のポイントをFELORで表す。
10分休憩		
ウォーミング・アップ		一方的なコミュニケーション リーダーの指示に従って、何も質問をせずに、白い紙に絵を描く。 描いた絵がリーダーが描いた絵と違うことで、双方向のコミュニケーションの大切さに気づく。
主活動2	うずまきまき 5×5マスの25問の質問が書いてある用紙を持って、生徒や先生、サポーターが互いに質問をし、答えをマスに書き、ゴールを目指す。 クラスメートのことを知ることで、友人関係の基礎を作る。	学校配置図 学校の教室の配置が描かれている20枚のカードをもとにグループで話し合っって正しい教室の配置図を考える。 話し合っって問題を解決していく楽しさを感じる。

Effects of peer support program by undergraduate students

Teruya Shimooka, Tomomi Shibuya, Yuichi Kotegawa, Yoshihiro Okazaki, Fumiko Matsuda

The purpose of this study was to design a program for the short term peer support training in order to promote junior high school students ($n=141$) and high schools students ($n=60$) to develop school adjustment just after entering their schools and to investigate the effect of the training. The training was performed by the before-trained undergraduate and graduate students ($n=21$) for two days, one day in April and the other day in May. The results showed that "Good relationship with classmates" increased, "Anxiety about mal-adaptment in friendship among friends" decreased after the training, but "Feelings of trust in teachers and schools" changed little.

(指導教員：松田文子)