

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—

松田文子・三宅幹子

ピア・サポートとは、仲間同士の支え合いの活動のことであり、近年、学校現場においてもさまざまな形で導入されてきている。本稿では心理学科に所属する大学生による、小学校・中学校の特別活動の時間でのピア・サポート訓練の実施について、その結果の一部である、児童・生徒の自己効力感・自尊感情・社会性における効果を報告する。

[キーワード ピア・サポート, 自己効力感, 自尊感情, 社会性]

「ピア・サポート (peer support)」とは、仲間同士での助け合いや支え合いの活動のことであり、近年、さまざまな場でその導入の試みが広がってきている。学校現場もその一つであり、仲間を支援する方法を習得するためのさまざまな訓練プログラムが開発されている(たとえば、菱田, 2002)。

本研究では、小学校・中学校のカリキュラムの一部として、心理学科に所属する大学生が小学生、中学生を対象として行ったピア・サポート訓練の実践とその結果の一部を報告する。ピア・サポート訓練の対象となった小学校・中学校は、中国地方の地方都市近郊にある小規模校で(1学年に十数名程度が在籍し、1学年は1学級のみ)、国立教育政策研究所の小中連携教育の研究指定校であった。これらの学校では、保育所から中学校卒業までの期間を、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り、教師は、そのために生じる児童・生徒の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。このような状況に対し、児童・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・自尊感情の向上をめざして、ピア・サポート訓練の導入が決定された。こうした背景から、小学4年生と中学1年生がピア・サポート訓練の対象学年として選定された。すなわち、問題が顕在化してくる中学1年生の時期と、問題の潜在的な下地ができはじめると考えられる小学4年生に焦点を絞ったのである。

三宅・山崎・松田(2005)に述べるように、本研究はさまざまな特色を備えたものであるが、最も大きな特色は、ピア・サポート訓練の実施者が大学生であるという点であろう。大

学で心理学を学習した彼らが大学教員の指導のもと、自分たちの学びを実践する場を与えられたわけであり、ピア・サポート訓練を受ける児童・生徒側の効果に加えて、ピア・サポート訓練を実施する大学生の側にも、訓練を実施する過程におけるピア・サポートについての学びや、体験的な活動を通しての成長が期待される。そして児童・生徒の側にも、親しみやすく、そして比較的近い未来の自分たちのモデルとなる存在と身近に接する機会が得られ、人間関係の広がりや将来に向けてのビジョン作りにも効果的であると考えられる。

このようにいくつもの効果が期待される取り組みであるが、本稿では、児童・生徒の自己効力感、自尊感情、社会性に焦点を絞り、そこにみられる効果についてのみ検討する。

方法

ピア・サポート訓練実施者 地方私立大学心理学科3年生6名（うち3名が小学校、3名が中学校で実施した。いずれの3名も、男性2名、女性1名の構成であった）。いずれも、大学教員（本稿の著者2名。両者とも大学生を対象としたピア・サポート訓練の授業を実施した経験を持つ）の指導のもとで実施した。

ピア・サポート訓練の対象となった小学生・中学生 小学校4年生（男子7名、女子4名）および、中学校1年生（男子8名、女子6名）であった。いずれも当該学年の児童・生徒全員と担任教師（各学年とも1名ずつ）が参加していた。

効果測定 (1)小学生・中学生の効果測定 測定時期は、事前測定は、ピア・サポート訓練実施前の2005年4月初旬、事後測定は、ピア・サポート訓練終了後の2005年7月中旬であった。さらに効果の持続性を調べるための調査を2005年12月に実施する予定である。意識調査により測定した内容は、自己効力感、自尊感情、社会性の3つであった。自己効力感は成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田（1995）の尺度、自尊感情はローゼンバーグの尺度（山本・松井・山成，1982）からそれぞれ児童・生徒には不適当な項目を削除し、表現を修正して使用した。「非常によくあてはまる」「かなりあてはまる」「ややあてはまる」「ややあてはまらない」「かなりあてはまらない」「全くあてはまらない」の6段階で評定を求め、自尊感情は7項目、自己効力感は9項目であった。使用した項目を表1、表2に示す。社会性の測定には、菊池（1988）と小口（1989）を参考に、ソーシャルスキルや自己開示の受けやすさを測定する13項目を作成した。項目内容を表3に示す。なお、これらの意識調査に用いられた項目は、当該小・中学校の位置する市内のすべての小学校（14校）と中学校（5校）の児童・生徒を対象に、事前調査とほぼ同時期（2005年5月）に実施されており、そのデータ812名分を因子分析（主因子法、バリマックス回転）して尺度項目の検討を行った。表1、表2、表3の右端に示す因子分析の結果から、3尺度とも1因子構造であると解釈され、自己効力感7項目、自尊感情7項目、社会性12項目を採用することとなった。なおこれらの項目を使つての因子分析の寄与率は、順に、51.3%、50.4%、40.7%であった。

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

表1 自己効力感の測定に使用した尺度項目と因子負荷量

項目内容	因子負荷量
失敗しても、最後までやりとげることができる	.746
少くらい失敗しても、人に頼らず、自分の力でやりたい	.704
出された問題がむずかしそうにみえても、とにかくやってみようと思う	.682
めんどうなことでも、しなければならぬことなら、がんばってやる	.674
自分が何かやろうときめたら、それはきっと実現できると思う	.659
何かしようと決めたら、すぐにそれにとりかかる	.563
失敗すると、よけいにやる気が起きる	.561
R しなければならぬことがあるのに、なかなかとりかかれぬことがある	削除
R 何かはじめるときには、やりとげられるかが、まず心配になる	削除

注. R のついている項目は逆転項目。小学生用には、ルビをつけたり、難しい漢字をひらがなになおしたりして使用した。ただし破線以下の2項目は因子分析の結果、削除された。

表2 自尊感情の測定に使用した尺度項目と因子負荷量

項目内容	因子負荷量
自分には、いろいろなよいところがある	.726
自分のことが好きである	.687
自分は、まわりの友だちと同じくらいか、それ以上に価値のある人間だと感じる	.685
自分は家族や友だちの役に立っていると思う	.674
自分には、自慢できるところがたくさんある	.669
これまで自分がやったことは、うまくいったことが多い	.659
もっと自分自身を立派だと思えるようになりたい	.416

注. 小学生用には、ルビをつけたり、難しい漢字をひらがなになおしたりして使用した。

表3 社会性の測定に使用した尺度項目と因子負荷量

項目内容	因子負荷量
うれしい気持ちや感謝の心を、すなおにあらわすことができる	.719
困っている友だちに、自分から声をかけてあげられる	.675
相手がおこっているときに、うまくなだめることができる	.672
自分が悪いと気づいたときには、あやまることができる	.672
人にたのみたいことを、上手に伝えることができる	.653
自分が悪くないことで友だちからいろいろ言われたとき、きちんと自分の	.637

考えが言える	
友だちが話しているところに、気軽に入っていくことができる	.574
友だちが自分とは違った考えをもっている、それをみとめることができる	.540
友だちと仲が悪くなくても、また、仲直りできる	.539
人の話しを聞くのが好きである	.475
腹が立っているときでも、落ち着いて自分の気持ちや考えを言える	.474
近所の人に、あいさつすることができる	.441
まわりの友だちと気楽にいろいろな話ができる	削除

注. 小学生用には、ルビをつけたり、難しい漢字をひらがなになおしたりして使用した。ただし破線以下の1項目は因子分析の結果、削除された。

こうした児童・生徒に対する意識調査に加えて、事前調査・事後調査の時期に合わせて、描画テスト（S-HTP法の簡便法）と担任教師による児童・生徒の行動評定も実施した。行動評定に使用した項目は表3に示す項目と同一のものであり（一人の児童・生徒について13項目を評定、ただし因子分析により除かれることになった1項目は集計の際に除外）、同じように「非常によく当てはまる」から「全く当てはまらない」までの6段階で評定を求めた。この教師による行動評定のみ、実施時期を4月下旬に遅らせた。なぜなら、小4、中1、中2の担任教師にとっては、担任する児童・生徒が年度初めに初めて接する状態だったからである（他学年の担任も、担任の持ち上がりではない）。以上の効果測定の対象は、ピア・サポート訓練を実施した小学4年生、中学1年生に加えて、当該小・中学校の小学5・6年生および中学2・3年生であった。（2）**大学生の効果測定** 小・中学生の測定と同じ内容の効果測定（ただし質問項目は成人用のものを使用した）と描画テストを、事前調査・事後調査の時期に行った。（3）**小・中学校教師の効果測定** 小・中学生の測定と同じ内容の意識調査（中学生と同じ項目を使用）、および学級雰囲気や学校内の雰囲気の調査を、事後調査の時期に、①事前調査時期（2005年4月初旬）の頃を回想して、②現時点（2005年7月中旬）でどうであるか、の2パターンの尋ね方で実施した。また、描画テストを、事前調査・事後調査の時期に行った。意識調査の対象は、小・中学校内の教師に参加を呼びかけ、応じてもらえた教師全員であり、学級内雰囲気の調査と描画テストは、小学4・5・6年生の担任、中学1・2・3年生の担任、およびピア・サポート訓練の導入・実施に深く関わっていた小中連携協議会事務局を担当する教師であった。

ピア・サポート訓練の実施概要 2005年4月中旬から7月初旬にかけて、毎週1回木曜日の5時限目の特別活動の授業において、計10回を実施した。小学校では45分間、中学校では50分間であった。毎回、大学生3名ずつが小学校・中学校に出向き、3名のうちいず

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

れか1名がリーダーとなり、残りの2名がリーダーをサポートをしながら訓練を進めた。毎時間の終わりには、当該時間の活動を通じて感じたことや気づいたことを「ふりかえりシート」に記入するようしていた。参加者は児童・生徒と担任教師に加え、校内の教師も積極的に参加した。教育委員会の職員や大学教員が加わる回もあった。大学生は菱田（2002）などを参考に、前もって10回分のテーマと概要を決め、全体の見通しをもって実施を始めた。訓練開始前の2005年4月初旬には、小・中学校の教師と大学生、大学教員が合同で、半日かけて、実際に小・中学校で用いる訓練プログラムの予行演習や効果測定の計画説明会等を含んだ事前研修を行った。また、大学生は毎回のピア・サポート訓練の実施前に詳細な指導計画を作成し、大学教員および小学校・中学校の教師と打ち合わせを綿密に行ったのちにピア・サポート訓練に臨んだ。

ピア・サポート訓練の指導計画と毎時の内容 小学校、中学校の10回分のテーマをそれぞれ、表4に示す。各回の概要は、三宅・山崎・松田（2005）に示している。毎時の活動は、ピア・サポート訓練に向けて気持ちをほぐしていくウォーミングアップ的な活動や前時の内容を振り返る「導入」、各回のテーマに沿ったメインの活動である「主活動」、本時での活動内容や、そこでの気づきを振り返る「まとめ」、の3つの部分から成り立っていた。また、第1回から第10回までのテーマについては、はじめの頃には比較的ゲーム要素を含み楽しさを十分感じられるようなものを配置し、次第に自分自身や周囲との人間関係について深く考えることを要求する内容へとシフトしていくようにしてあった。

表4 ピア・サポート訓練の各回のテーマ

	小 学 校	中 学 校
第1回	みんなで自己紹介	ピア・サポートを始めよう
第2回	あなたってどんな人・この人は誰でしょう	自分を知ろう
第3回	ブラインドウォーク、トラストウォークと一方通行のコミュニケーション	サポートについて
第4回	ブレインストーミング	積極的な話の聴き方
第5回	話し方と聴き方のロールプレイング	質問をしよう
第6回	協力するために	話し合ってみよう
第7回	上手な指示の出しかた	自分を表現しよう
第8回	大切なものランキング	紙上相談
第9回	上手なことわりかた	解決策を考える
第10回	解決の方法を考える	ストレスとの上手なつきあい方

結果

先にも述べたように、本稿では児童・生徒の自己効力感、自尊感情、社会性に焦点を絞り、そこにみられる効果について検討する。すなわち、児童・生徒の意識調査および担任教師による行動評定の結果について述べる。なお、これらの値は厳密には順序尺度上のものであるが、便宜的に間隔尺度とみなして分析した。

まず、事前調査時点と事後調査時点での各学年別の、自己効力感、自尊感情、社会性の平均値と標準偏差を表5、表6、表7に示す。また、表5、表6のデータには、学年（6水準）×測定時期（2水準）の2要因の分散分析を、表7のデータには、学年（6水準）×評定者（2水準）×測定時期（2水準）の3要因分散分析を行った（有意水準5%）。これらの結果については以下に述べるが、表5、表6、表7においても群間差の概要のみをそれぞれの表の最下欄と右端欄に記入している。

表5に示す自己効力感については、学年の主効果と、学年と測定時期の交互作用が有意であり（順に、 $F(5, 79)=3.43, p<.05$; $F(5, 79)=2.75, p<.05$ ）、単純主効果の検定と Ryan 法による多重比較の結果、事前測定では小4、中1と中3との間の差、事後測定では小4、小5と中3との間の差が有意であった。すなわち、小学5年生では事後測定において上昇がみられ、逆に中学1年生では下降がみられた。そして、中3は事前測定時では小4、中1より低く、事後測定時でも小4、小5の値と比べ有意に低かった。

表6に示す自尊感情については、学年の主効果が有意であり（ $F(5, 79)=5.08, p<.05$ ）、Ryan 法による多重比較の結果、小4、小6と中3との間の差が有意であり、中3では小4、小6に比べ有意に低くなっている。

表7に示す社会性については、学年と評定者と測定時期の2次の交互作用が有意であり（ $F(5, 158)=15.10, p<.05$ ）、単純交互作用の検定と Ryan 法による多重比較の結果、(a)児童・生徒の事前測定では小4が中3よりも有意に高く、教師の事後測定で小4と中2が中3よりも有意に高かった。(b)小学4年生と中学1年生における事前調査で児童・生徒の評定値は教師の評定値より有意に高かった。(c)小4の教師、小5の児童と教師、中1の教師、中2の生徒と教師のいずれにおいても事前測定よりも、事後の測定のほうが有意に高くなっていた。

これをみると、自己効力感、自尊感情、社会性のいずれにおいても学年が高くなるに従って低下傾向にあることが読みとれる。また、事前測定値と事後測定値の変化について、ピア・サポート訓練を実施した小4、中1においては、児童・生徒の自己評定値は、自己効力感以外は統計的に有意ではないものの、いずれも低下傾向にある。それに対して、ピア・サポート訓練を実施していない学年では、児童・生徒の自己評定値は上昇する傾向があり、小5での自己効力感、社会性、中2での社会性では統計的にも有意な上昇がみられた。ただし、社会性の教師評定値については、小5、中2に加え、ピア・サポート訓練を実施した小4、中1にも統計的にも有意なほどの上昇がみられている。加えて、社会性の児童・生徒の

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

評定値と教師の評定値を比較すると、事前測定では、小4と中1で教師評定が児童・生徒の評定より有意に低いが、事後測定においては評定者間の差が小さくなっている。

表5 学年別にみた自己効力感の平均値（標準偏差）と平均値の差の検定結果

学年	n	平均値（標準偏差）		検定結果
		事前測定	事後測定	
小学4年生	11	4.9 (0.69)	4.6 (0.73)	事前<事後
小学5年生	12	4.3 (0.89)	4.7 (0.77)	
小学6年生	12	4.2 (0.93)	4.4 (0.86)	
中学1年生	14	4.5 (0.59)	4.1 (0.84)	事前>事後
中学2年生	12	4.0 (0.50)	4.1 (0.74)	
中学3年生	24	3.6 (0.79)	3.8 (0.63)	
検定結果		小4, 中1 > 中3	小4, 小5 > 中3	

注. <, >は, 5%有意水準で差が有意であることを示す。評定値のレンジは 1~6 であり, 数値が高いほど自己効力感が高いことを示す。

表6 学年別にみた自尊感情の平均値（標準偏差）と平均値の差の検定結果

学年	n	平均値（標準偏差）		検定結果
		事前測定	事後測定	
小学4年生	11	4.6 (0.84)	4.4 (0.53)	小4, 小6 > 中3
小学5年生	12	3.5 (0.83)	4.4 (1.07)	
小学6年生	12	4.0 (0.51)	4.4 (0.86)	
中学1年生	14	4.0 (0.70)	3.5 (1.31)	
中学2年生	12	3.9 (0.77)	3.8 (0.60)	
中学3年生	24	3.1 (0.84)	3.1 (0.96)	
検定結果		小4, 小6 > 中3		

注. <, >は, 5%有意水準で差が有意であることを示す。評定値のレンジは 1~6 であり, 数値が高いほど自尊感情が高いことを示す。

表7 学年別にみた児童・生徒の社会性の自己評定と担任教師による行動評定の平均値(標準偏差)と平均値の差の検定結果

学年	n	平均値と標準偏差				検定結果	
		事前測定		事後測定		児童・生徒と 教師の差	事前と 事後の差
		児童・生徒	担任教師	児童・生徒	担任教師		
小学4年生	11	4.8(0.73)	3.9(0.47)	4.7(0.49)	4.6(0.64)	事前で 教師<児童	教師で 事前<事後 児童, 教師で 事前<事後
小学5年生	12	4.2(0.70)	3.7(0.83)	4.5(0.76)	4.0(0.80)		
小学6年生	12	4.3(0.53)	3.9(0.78)	4.6(0.65)	4.1(0.79)		
中学1年生	14	4.5(0.57)	3.6(0.38)	4.3(0.70)	4.2(0.65)	事前で 教師<生徒	教師で 事前<事後 生徒・教師で 事前<事後
中学2年生	12	4.1(0.81)	3.9(0.50)	4.4(0.67)	4.7(0.55)		
中学3年生	24	3.9(0.65)	3.6(0.34)	4.0(0.67)	3.8(0.48)		
検定結果		小4 > 中3		小4, 中2 > 中3			

注. <, >は, 5%有意水準で差が有意であることを示す。評定値のレンジは 1~6 であり, 数値が高いほど社会性が高いことを示す。

次に, 自己効力感, 自尊感情, 社会性のそれぞれの事前測定と事後測定との間のピアソンの積率相関係数を表8に示す。さらに事前測定, 事後測定のそれぞれの時点での, 児童・生徒自身による社会性評定と, 担任教師による行動評定との間の相関係数を表9に示す。いずれも, 5%有意水準で相関係数が有意に0より大きい場合は *がつけてある。

表8の相関係数の数値をみると, 中1, 中2において, 事前測定の時期と事後測定の時期との間の有意な相関関係がないことが特徴である。

表8 学年別にみた自己効力感, 自尊感情, 社会性の, 事前調査と事後調査間のピアソンの積率相関係数

学年	n	自己効力感	自尊感情	社会性	
				児童・生徒自己評定	担任教師行動評定
小学4年生	11	.64*	.54	.64*	.72*
小学5年生	12	.83*	.71*	.81*	.98*
小学6年生	12	.89*	.68*	.78*	.87*
中学1年生	14	.28	.37	.24	.49
中学2年生	12	.52	.58	.28	.62*
中学3年生	24	.74*	.71*	.74*	.54*
全体	85	.69*	.64*	.61*	.73*

* $p < .05$.

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

また、表9では学年が進むにつれて、児童・生徒評定値と教師評定値との間の相関係数が低めになる傾向がみられ、さらにピア・サポート訓練を実施した小4、中1では、児童・生徒評定値と教師評定値との間の相関係数が事後調査でかなり低い数値となっている。

表9 学年別にみた児童・生徒の社会性の自己評定と担任教師による行動評定とのピアソンの積率相関係数

学年	n	事前調査	事後調査
小学4年生	11	.70*	.37
小学5年生	12	.57	.77*
小学6年生	12	.54	.68*
中学1年生	14	.42	.06
中学2年生	12	.31	.38
中学3年生	24	-.20	.17
全体	85	.36*	.43*

* $p < .05$ 。

考 察

本稿では、心理学科に在籍する大学生が小・中学校で実施するピア・サポート訓練の効果について、児童・生徒の自己効力感、自尊感情、社会性に焦点を絞り報告することにしてきた。これについて、先述した結果から以下のようなことが読み取れる。

まず、表5から表7までの児童・生徒の事前調査の評定値から、訓練前に予測していたように学年とともに自己効力感、自尊感情、社会性が下降する傾向があることが示された。小学校高学年から中学校にかけてのこの時期は、北村・森田・松田(2002)が示すような学業領域での難しさや、自我発達による自己への視線の変化(たとえば、柏木, 1992)があるといわれ、発達のにもその傾向を呈しやすい時期であるが、現代の子どもをとりまく社会状況的な諸要因や当該小・中学校のおかれている閉鎖的な状況とからんで、子どもの自己効力感、自尊感情、社会性の伸び悩みが生じているのであろう。

そして、表8の相関係数の値からは、中1、中2頃は事前測定と事後測定との半年間で自己効力感、自尊感情、社会性のいずれも劇的に変動が起こる時期であることが読みとれる。表9の事前測定の相関係数値については、学年が進むにつれて、児童・生徒評定値と教師評定値との間の相関係数が低めになる傾向がみられ、発達とともに複雑になる子どもたちの姿が教師からは捉えにくくなっているのかもしれない。特に中3では、生徒評定と教師評定の関係はほとんど無関係であるが、生徒内、教師内では、1学期間を通してかなり一貫しており、視点がずれたまま固定していることがうかがえる。

次に、ピア・サポート訓練の効果について、ピア・サポート訓練を実施した学年としていない学年との間の、事前測定と事後測定間の変化傾向の違いをもとに検討する。表5から表7に示された児童・生徒の自己評定値の数値は、ピア・サポート訓練を実施した小4と中1のみが低下の傾向を示していた。この数値は予測とは全く反対の結果である。このような結果となった背景について考えてみると、まず、ピア・サポート訓練の活動の中には、日頃の自分を振り返ったり自分や仲間のことについて掘り下げたりする要素が多分に含まれており、これらによって、子どもたちの自己への視線や問いかけが深みを増したであろうと考えられる。すなわち、「自分は本当に周りの人ことを考えて発言していたかな」「本当にいい断り方ってなんだろう」など、テーマに即して考えていくうちに日頃の自分への省察も鋭くなっていったのではなかろうか。自己評定の質問項目に答える際にも、事前測定に比べ事後の測定では自己を深く省みての回答をするようになり、より自分に厳しい評定になっていたと考えられる。このように考える根拠としては、表7に示されている、児童・生徒と担任教師との社会性の評定値のずれが挙げられる。これは、児童・生徒の社会性について、本人自身と担任教師との2つの視点から評定したものであるが、2つの視線を比較すると、ピア・サポート訓練を実施していない学年では、児童・生徒も教師も同様に事前よりも事後のほうがゆるやかに上がる傾向が見られる。それに対して、ピア・サポート訓練を実施した学年では、教師側の評定はかなり上昇しているにも関わらず、児童・生徒の評定値は低下気味なのである。加えて表9でも、小4、中1は、児童・生徒評定値と教師評定値との間の相関係数が事後調査で大変低い数値となっており、教師の目から見て良くできていても本人はまだまだという認識を持っている児童・生徒の存在が想定される。ピア・サポート訓練を実施した学年だけにみられるこのような傾向は、ピア・サポート訓練による視線の深まりや自己への要求水準の上昇を示す証拠といえよう。

次に、ピア・サポート訓練を実施していない学年での変化については、小学校の教師から、ピア・サポート訓練実施期間中に小5、小6が、学校行事の中で学校全体や下級生のリーダーシップをとったり支援したりする機会が設けられていたとの報告をうけている。具体的には、4月頃の1年生へのお世話活動（読み聞かせ、身体測定、学校探検）、5～6月の野外体験教室、6月の全校たてわりクリーン活動などである。この中で、5年生、6年生は下級生のお世話をし、「小さい学年の役に立つ自分」という感覚を強めてきているという。その効果が今回の測定結果に反映されたのではないかと推測される。

本研究はまだ実施途中であり、本稿での報告はいわば経過報告ともいえるものである。そこで最後に、本報告に関しての留意点と今後の研究について述べておく。

まず留意点であるが、ピア・サポート訓練の効果について、実施した学年とそうでない学年との比較の形で検討を行ったが、他学年との比較には発達的な要因などの影響が含み込まれるため、厳密なものとは言い難い。2005年度末には当該市内の全小中学校を対象にした二

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

度目の調査が予定されており、そこでの小学4年生、中学1年生の変化傾向と比較する必要がある。

そして、本取り組みは現在、当該小・中学校の教師達により、通常の学校経営の中で「随所で児童・生徒のピア・サポート精神に働きかける」というスタイルで引き継がれている。すなわち、大学生によってもたらされたピア・サポート訓練の精神を、教師達の手により通常のカリキュラムや学校生活の中で汎化させていく段階にきている。この段階こそがピア・サポート訓練の中で学んだものが、訓練の枠を超えて児童・生徒の生きる力となりうるかどうかの鍵といえよう。表7に示された教師の評定値からはピア・サポート訓練によって児童・生徒が人と関わるスキルを身につけ、確かに変わったことが読みとれる。この変化が児童・生徒自身の心にはっきりと認識されるならば、今後の調査の中にもそれが反映されると予測される。そして児童・生徒自身にも自己の成長が確信できるようであれば、さらなる成長へと向かう力強い原動力になろう。そのために今はまず、子どもたちがスキルとして身につけた力を発揮し、自らの成長を実生活の中で確かめる機会が必要である。また、教師の目に映る、成長した子どものすがたを子どもたち自身にしっかりと伝えてやる必要もあろう。小・中学校の教師の熱意と今後の取り組みに期待したい。

引用文献

- 菱田準子 2002 すぐ始められるピア・サポート 指導案&シート集 ほんの森出版
柏木恵子 1992 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
菊池章夫 1988 思いやりを科学する 川島書店
北村剛志・森田愛子・松田文子 2002 児童の算数学習への意欲と関連要因 広島大学
心理学研究, 2, 109-117.
三宅幹子・山崎理央・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—実施方法— 福山大学人間文化学部紀要, 6, 41-52.
成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自
己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究, 43,
306-314.
小口孝司 1989 自己開示の受け手に関する研究 —オープナー・スケール, R-JSDQ
と SMI を用いて— 立教大学社会学部研究紀要応用社会学研究, 31, 49-64.
山本真理子・松井 豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理
学研究, 30, 64-68.

謝辞 この取り組みにご参加・ご協力くださった、児童・生徒のみなさん、小・中学校の先生方、教育委員会の先生方、関係者のみなさまに、心より謝辞を申し上げます。

松 田 文 子・三 宅 幹 子

Peer Support Training Project by undergraduate students in
primary and junior high schools: Effects on self-efficacy,
self-esteem, and social skills in children

Fumiko MATSUDA, Motoko MIYAKE

This paper reports on effects of the Peer Support Training Project by undergraduate students in a primary school and a junior high school, focusing on effects on self-efficacy, self-esteem, and social skills in children. The training seemed to make the children severer in their assessments about themselves. The results also showed the large differences between the self-assessment and teacher-assessment in social skills especially in the 9th graders.

[Key words: peer support, self-efficacy, self-esteem, social skills]