

## 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）

三宅幹子

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・プログラム、小学生、自己効力感、社会性、攻撃性

本論文は、小学校の学級集団を対象に、小学校、大学、地域の教育委員会等の連携のもと、大学生が指導者となって実施した、ピア・サポート・プログラムの実践方法およびその成果について報告するものである。

ピア・サポート (peer support) とは 予防的・開発的な教育活動の一環として、仲間関係という資源づくりの新しい取り組みともいえる、ピア・サポートが注目を集めている。ピア・サポートのピア (peer) とは、仲間を意味し、サポート (support) とは支援を意味する言葉であることからわかるように、仲間どうしの援助関係の形成を目指した活動である。ただし、ピア・サポート活動というときには、その意味するところはかなり多様であり、ピア同士で支え合えるような関係や雰囲気トレーニングによって作りだす活動を指す場合もあれば、訓練を受けたサポーターが支援を必要とする仲間に対して実際にサポートを行なう活動、さらにその活動の支援までの一連の活動を指す場合もある。

本研究では、前者の形態でのピア・サポート・プログラムを、対象とする小学校の実態に合わせて構成し、大学生が指導者となって、小学生の学級集団全体を対象に実施した効果について検討する。特に、児童の自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性の変容に着目して効果を読み取ることとする。ピア・サポート・プログラムは主に、自己紹介や自己理解・他者理解のためのワークをとおしての関係づくり、傾聴・質問の技法やアサーションなどのコミュニケーションスキルの学習、さらに話し合いや問題解決に関するスキルの学習といった内容で構成され、ソーシャルスキルの習得を目指した内容がふんだんに取り入れられている。社会性の向上とそれに引き続いて自己効力感、自尊感情の上昇も期待される。また、単なるスキル学習ではなく、感情面・認知面に働きかける、生活と結びついた体験的な学びの結果、攻撃性の低減という形でも効果が予測される。

**ピア・サポート・プログラム対象校の実態と実施の経緯** 対象となった小学校は、中国地方の地方都市近郊にある小規模校であった（1学年に30名前後が在籍し、1学年は1学級のみ）。これらの学校では、クラス替えも存在しないため、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、同一校区に存在する3つの小学校から1つの中学校へと進学していくのであるが、中学校に入ってから人間関係作りに課題を抱える生徒が少なからず指摘されていた。同時に、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。こうした状況に対し、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・プログラムの導入が決定された。こうした背景から、小学4年生が実施対象として選定された。すなわち、問題が顕在化してくる以前の、問題の潜在的な下地ができればじめると考えられる小学4年生に焦点を絞って予防的プログラムとしての効果を期待して導入されたのである。

**本研究の目的** 本研究では、小学生の学級集団全体を対象としたピア・サポート・プログラムを、大学生を指導者として実施し、その効果を、児童の自己効力感、自尊感情、社会性、攻撃性の変容から読み取することを目的とする。

### 方 法

**ピア・サポート・プログラム実施者** 地方私立大学心理学科3年生1名（女性）、4年生2名（男性、女性各1

名ずつ)。大学教員(本稿の著者。大学生を対象としたピア・サポート・プログラムの実施経験を持つ)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、同様のピア・サポート・プログラム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。

**ピア・サポート・プログラムの対象となった小学生** 中国地方の地方都市近郊にある、1学年1学級からなる比較的小規模校の4年生33名であった。毎回、学級児童全員と担任教師1名とが参加した。

**ピア・サポート・プログラムの実施概要** 2006年4月中旬から9月下旬にかけて、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。1回の授業時間は45分間であったが、多くの場合この時間を超えての実施となっていた。毎回、上記実施者が小学校に出向き、3名のうちいずれか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しながらプログラムを進めた。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」に記入するようにしていた。参加者は児童と担任教師に加え、校内の教師、教育委員会の教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。プログラム開始前の2006年4月初旬には、小学校教師と大学生、大学教員が合同で、約半日かけて、プログラムの予行演習や効果測定の詳細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教師と打ち合わせを綿密に行ったのちに実施に臨んだ。

**ピア・サポート・プログラムの指導計画と毎時の内容** 10回分の概要(毎時のテーマ、ねらい、活動内容)を表1に示す。毎時の活動は、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回までの流れについては、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。

**効果測定** 効果の測定のために、①児童自身による意識調査、②担任教師による児童の行動評定、③児童の描画テスト、④プログラム実施前と実施後とで児童に表れた変化について学級担任を中心とした教員へのインタビュー、のように多角的なデータ収集を行った。測定時期は、事前測定は、ピア・サポート・プログラム実施前の2006年4月初旬、事後測定は、ピア・サポート・プログラム第8回目終了後の2006年7月中旬であった(第9回目、第10回目は事後測定終了後に実施)。さらに効果の持続性を調べるための調査を2006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、攻撃性の4つであった。前者3つは、成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田(1995)などの尺度を、小学校教師との話し合いをもとに、小学生に実施できる形に修正して作成した。作成過程や項目内容については、松田・三宅(2006)を参照のこと。「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。攻撃性は桜井(1991)の尺度を使用した。

こうした児童・生徒に対する意識調査に加えて、事前測定・事後測定の時期に合わせて、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児童の社会性の測定項目と同一のものであり、同じように6段階で評定を求めた。教師による行動評定のみ、子どもの日常の様子を把握するための期間をとるために、実施時期を4月下旬から5月上旬に遅らせた。なお、以上の効果測定の対象は、ピア・サポート・プログラムを実施した小学4年生に加えて、当該小学校の5・6年生であった。

表1 ピア・サポート・プログラムの各回の概要

	各回の概要
第1回 (4/13)	<p>テーマ：バースデーの輪</p> <p>ねらい：ピア・サポート・プログラムの目標と進め方を理解してもらう／児童と大学生の関係作り</p> <p>活動内容：みんなで自己紹介／バースデーの輪</p>
第2回 (4/27)	<p>テーマ：あなたってどんな人・この人は誰でしょう</p> <p>ねらい：参加者間で広くコミュニケーションの機会をもち、お互いのことを知り合う</p> <p>活動内容：あなたってどんな人（質問ゲーム）／この人は誰でしょう（誰の答えかを当てるゲーム）</p>
第3回 (5/25)	<p>テーマ：友だちからのおくりもの</p> <p>ねらい：友達のいいところを探して伝えあう、自分自身のいいところを知る</p> <p>活動内容：友だちからのおくりもの（カードに相手の良いところを記入し、プレゼントし合う）</p>
第4回 (6/1)	<p>テーマ：伝言お絵かきゲーム</p> <p>ねらい：自分と他者では感じ方に違いがあることに気づき、自分の思いや考えを相手に伝わりやすくする方法や工夫の必要性について考える</p> <p>活動内容：伝言お絵かきゲーム（他者の描いた部分をヒントにリレー形式で1つの絵を完成させる）</p>
第5回 (6/22)	<p>テーマ：ブレインストーミング「人の話をしっかり聴こう」</p> <p>ねらい：人の話を落ち着いて聴く／他者の意見を否定しないで聴く／自分の意見をみんなの前で言える</p> <p>活動内容：ブレインストーミング（共通のテーマについてグループで話し合い、多様な意見を出す）</p>
第6回 (6/29)	<p>テーマ：話を聴くときの態度「上手な話の聴き方を知ろう」</p> <p>ねらい：気持ちの良い話の聴き方をロールプレイを通じて体験的に知る</p> <p>活動内容：話の聴き方ロールプレイ（良いバージョンと悪いバージョン）</p>
第7回 (7/6)	<p>テーマ：さいころトーキングゲーム</p> <p>ねらい：言いづらいけれど伝えなければならないこと（例：友だちの誘いを断る）を、相手の気持ちを考えた表現方法で伝えられるようになる</p> <p>活動内容：さいころトーキングゲーム（ゲーム要素を含んだロールプレイを通じて断る際に留意する必要があるポイントに気付く）</p>
第8回 (7/13)	<p>テーマ：解決策を考える「いろいろな方法を考えよう」</p> <p>ねらい：相手の意見を尊重しながら話し合いができる／問題の解決策には様々なものが存在することに気付く</p> <p>活動内容：想定した場面（山で道に迷う）でどのような道具と解決法を選ぶか話し合い発表し合う</p>
第9回 (9/7)	<p>テーマ：注意する人・される人</p> <p>ねらい：仲間どうしでの注意の仕方、および注意の受け止め方において大切なポイントに気付く</p> <p>活動内容：注意の仕方のロールプレイ（普段通りの言い方バージョンと工夫したバージョン）</p>
第10回 (9/28)	<p>テーマ：ゲームづくり</p> <p>ねらい：9回目までのピア・サポート・プログラムの中で身につけたことを実践する</p> <p>活動内容：ピア・サポート的要素を取り入れたゲームづくり（当日までに学級主動で準備）と実施</p>

### 結果と考察

ここでは、児童自身による意識調査と、担任教師による児童の社会性の行動評定の分析結果について報告する。

表2に各評定値の学年別の平均値を示す。表2に示された評定値をみると、まず、自己効力感、自尊感情、社会性のいずれにおいても学年が上がるごとに低下していく様子を読みとれる。攻撃性においては5、6年生に比べ4年生が高い傾向が読みとれる。また、測定時期による変化をみると、いずれの学年においても、自己効力感、自尊感情、社会性が、事前測定よりも事後測定で高い傾向にある。さらに、ピア・サポート・プログラム実施群である4年生と、実施していない5年生および6年生の変化傾向を比較してみると、社会性の児童評定において、5、6年生よりも4年生の事前から事後への上昇が大きい傾向が読みとれる。

自己効力感、自尊感情、攻撃性の児童評定値について、学年(3)×測定時期(2)の2要因分散分析を実施した。自己効力感については、学年の主効果( $F=5.27, df=2/89, p<.01$ )が有意であり、多重比較(Ryan法)の結果、4年生と6年生の間の差が有意で、4年生は6年生よりも高いことが示された( $p<.05$ )。自尊感情については、学年の主効果および測定時期の主効果(順に、 $F=3.16, df=2/89, p<.05$ ;  $F=12.20, df=1/89, p<.001$ )が有意であった。学年間の差については、多重比較を行ったが5%水準で有意な差のある対は示されなかった。測定時期については、事後のほうが事前よりも有意に高いといえる。攻撃性については、学年の主効果( $F=2.64, df=1/89, p<.01$ )のみが有意であり、多重比較の結果、5年生よりも4年生のほうが高いことが示された。

また、児童の社会性評定値と、教師による社会性の行動評定値については、学年(3)×測定時期(2)×評定者(2)の3要因分散分析を実施した。その結果、測定時期の主効果と評定者の主効果(順に、 $F=25.41, df=1/89, p<.001$ ;  $F=26.03, df=1/89, p<.001$ )が有意であった。測定時期については、事後のほうが事前よりも高くなっており、評定者に関しては、教師評定は児童の自己評定よりも低いという結果であった。

表2 学年別にみた児童の自己効力感・自尊感情・社会性の自己評定と担任教師による行動評定の平均値(SD)

学年 (n)	自己効力感		自尊感情		攻撃性		社会性			
							事前		事後	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	児童	教師	児童	教師
4年生 (33)	4.9 (0.9)	5.0 (1.1)	4.0 (0.8)	4.3 (0.9)	3.7 (1.0)	3.6 (1.3)	4.4 (0.9)	4.1 (0.4)	4.9 (0.8)	4.2 (0.8)
5年生 (25)	4.4 (1.1)	4.6 (0.6)	4.1 (1.1)	4.3 (0.7)	3.0 (0.8)	3.0 (0.9)	4.2 (0.8)	4.0 (0.7)	4.4 (0.7)	4.2 (0.7)
6年生 (34)	4.3 (0.8)	4.3 (0.8)	3.5 (0.9)	3.9 (0.9)	3.4 (0.9)	3.3 (0.9)	4.1 (0.8)	3.8 (0.7)	4.4 (0.8)	4.0 (0.6)

注. 自己効力感、自尊感情、社会性のいずれも1~6をとり、評定値が高いほど各属性が高いことを示す。

次に、上記の各変数ごとに、事前評定と事後評定間の相関係数を算出した(表3、表4)。また、社会性の評定については、児童の自己評定と教師による行動評定との間の相関係数を測定時期ごとに算出した(表5)。

これらの結果をみると、まず表3に示す児童自身の評定値の事前-事後間の相関係数は、いずれも有意で、4年生の社会性を除いて中程度以上の高さであるといえる。また、それ以上に高い相関係数を示しているのが表5の教師による社会性の行動評定の値で、これは1に近いほどの数値である。児童の自己認識も、測定時期である程度対応しており、相対的な上下関係の変動が少ない状況が読みとれるが、それ以上に担任教師の児童の社会性のとらえ方は固定的であることがわかる。それとは対照的に、児童の社会性の自己評定と担任教師の行動評定間の相関係数は、5年生を除き、有意でなかったり、あるいは有意であっても低い数値にとどまっている。4

年生については、発達的に児童の自己評価が客観性を欠いているためという解釈の可能性も完全には否定できないが、全体的に、児童自身の自己イメージと教師から見た児童の姿とでは対応関係が薄く、特に6年生では、児童の姿が担任教師の目から見えにくくなってきている状況であろうと推測される。

表3 学年別にみた、児童の自己評定における各特性の事前-事後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	.69 *	.59 *	.40 *	.71 *
5年生	25	.62 *	.76 *	.59 *	.66 *
6年生	34	.60 *	.69 *	.83 *	.66 *
合計	92	.65 *	.68 *	.60 *	.70 *

注. \*のついているものは、5%水準で0より有意に大きい。

表4 学年別にみた、教師による社会性の行動評定における事前-事後間のピアソンの相関係数

学年	n	教師による社会性の行動評定
4年生	33	.98 *
5年生	25	.97 *
6年生	34	.97 *
合計	92	.96 *

注. \*のついているものは、5%水準で0より有意に大きい。

表5 学年別にみた、児童の社会性の自己評価と教師による社会性の行動評定の間のピアソンの相関係数

学年	n	社会性 (児童の自己評定と教師による行動評定)	
		事前	事後
4年生	33	.12	.22
5年生	25	.53 *	.54 *
6年生	34	.37 *	.27
合計	92	.35 *	.33 *

注. \*のついているものは、5%水準で0より有意に大きい。

上記の結果から、まず、ピア・サポート・プログラム実施対象となった4年生の特徴をまとめると、5、6年生に比べ、自己効力感が高く攻撃性も高めな、ある意味活発な学級である。自己効力感、自尊感情、社会性の評定値が5、6年生にかけて低下傾向にあることから、思春期的な問題の発現と深刻化の未然防止予防という意味では、ピア・サポート・プログラムの実施時期として適当であったと考えられる。

次に、ピア・サポート・プログラムを通じての変化についてみていくと、事前-事後間の測定値の変化については、実施群の4年生は、自己効力感、自尊感情、社会性（自己評定、教師評定とも）において上昇傾向、攻撃性は下降傾向と、ポジティブな方向への変化が読みとれる。しかし、この傾向は他学年でも大差なく、事前の測定時期が4月の学級開きの月であり、事後の測定時期が夏休み前であることから、学級や担任教師になじみ学級内での居場所が確立するプロセスが進むにつれ、これらの変化が生じたとの解釈もできる。このような変化傾向の中で顕著となるほどのピア・サポート・プログラムの効果は、今のところまだはっきりと数値には表れていない状態であると考えられる。

ただし、4年生の社会性の児童評定では、他学年の変化傾向との間に統計的に有意な違いがでるほどではないものの、4.4 から 4.9 へと大きな伸びがみられる。加えて、相関係数の値をみると、4年生の社会性においてのみ事前-事後間の相関係数の値が低い。これは事前測定で社会性の低かった児童ほど、事後測定では社会性の値

に向上がみられている可能性を示唆するが、個別データを確認すると実際に、低かった児童に集中的に上昇が生じていた（事前測定で下位8番目までの児童の6名の平均値に事後測定では0.7以上の上昇が生じていた）。

また、この傾向を、社会性にとどまらないピア・サポート・プログラムの効果の兆しと捉える見方も可能である。すなわち、今回効果測定の対象とした特性のうち、社会性は最も行動と直結した可変生が大きい部分でありプログラムの効果の現れやすい部分といえる。ここでの自分の成長を認識することにより、自己効力感や自尊感情の面でも今後上昇的变化が生じる可能性が考えられる。ただし、事前から事後へと児童自身による社会性の評定は上昇しているが、教師評定にはそれに対応する変化はみられておらず、今後児童の上昇的变化が生じるか否かは、担任教師が児童の心理面・行動面での変化をいかに敏感に捉えて、それを伸ばす方向での指導を行うかにかかっている可能性が高い。

なお、事後測定の段階で、この取り組みはまだ実施半ばであり（第8回のまで終了した時点で事後測定を実施した）、現在は全10回のプログラムを終えて、担任教師へとピア・サポート・プログラムの主導者の役割を引き継ぐ時期に来ている。これまでの取り組みの結果からも、成長を実感してはじめて児童自身の認識として効果が表れてくることが分かっており、これからの変化が楽しみである。

## 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
- 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・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— 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.
- 桜井茂雄（1991）. 攻撃性と共感による攻撃行動と向社会的行動の予測—児童用の新攻撃性尺度を用いて— 奈良教育大学紀要, 40, 223-233.

【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、三宅ゼミ大学生のみなさん、関係者のみなさまに、心より感謝致します。

### Appendix. 攻撃性の測定に使用した項目（桜井, 1991）

- ・ つまらない、ささいなことで、いらいらするほうである。
- ・ 私には、不幸なことばかり起こっていると思う。
- ・ やろうとしていることを、先に言われるとムツとしてやりたくなることがある。
- ・ 人に自分の欠点を言われると、すぐに腹立たしくなる。
- ・ ほしいものが買ってもらえないと、いつまでもねにもつ。
- ・ 失敗すると人のせいにすることがある。
- ・ そばにいただけでも、いやな人がたくさんいる。
- ・ お父さんやお母さんにしかられると、すぐにカッとなる。
- ・ 人からからかわれると、カッとして頭に血が上りやすい。
- ・ できるならば、仕返しをしてやりたい人がいる。
- ・ あまり人を信じないようにしている。
- ・ 先生に注意されると、ムカッとする。
- ・ なんとなく、むしゃくしゃして、どうなってもよいと思うことがよくある。
- ・ 人を苦しめてやりたいと思うことがある。
- ・ いばりちらす人には、反発したくなる。

Effects of Peer Support Program for 4<sup>th</sup> Grade Students by Undergraduate Students(1)

Motoko Miyake

This paper reports on effects of a peer support program by undergraduate students for 4<sup>th</sup> grade students ( $N=33$ ) in a primary school, focusing on changes of self-efficacy, self-esteem, sociability, and aggression in children. These four traits were measured by a questionnaire that was self-rated by children. Sociability was also rated for every child by their classroom teacher. Results showed that the peer support program seemed to make progress in sociability, especially in children's self-rated questionnaire. And there was a discrepancy in assessments of sociability between by children themselves and by their classroom teacher.