

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 (3)

下岡輝也*・小手川雄一**・岡崎善弘***・松田文字****

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1年生，学級差，「振り返りシート」

はじめに

「ピア・サポート」と呼ばれる活動が近年とくに学校現場で注目され、その導入の試みも広がってきている。中野ら(2008)はピア・サポートについて次のように述べている。ピア・サポートとは学校教育活動の一環として、教師の指導・援助のもとに子どもたちがお互いに思いやり、助け合う人間関係を育むために行う学習活動であり、そのことがやがては思いやりのある学校風土の醸成につながることを目的とするものである。ピア・サポートの形態は数多く提案されており、Cowie & Wallace (2000/2009)は以下の6つにまとめている。すなわち、情緒面でのサポートを強調するものとして「力になること」「仲介・対立の解決」「カウンセリングにもとづく介入」、教育や情報提供を強調するものとして「ペアの仲間による教え合い」「仲間での教育」「経験を積んだ仲間による助言」である。そしてピア・サポートについてCole (1999/2002)は、生徒が困ったことや心配事や悩みがある時、友達に相談することがもっとも多いのであり、ピア・サポートはこの事実にもとづいたもの、と述べている。日本においても、不安や悩みがある時どのような行動をとるかについての調査では、中学生の40%が友達に相談する、とある(深谷, 2001)。ところで近年、「中1ギャップ」といわれる中学1年生の環境適応に対する問題が学校現場で指摘されている。山本ら(1992)は中学校入学時期について、中学1年生のこの時期は人生周期における思春期であり、身体的にも精神的にも発達の变化を遂げ、疾風怒涛の時期である。このような時期において個人一環境間の一時的崩壊をはらむ学校環境への移行は二重の意味で危機的であり、このため中学1年生は環境移行による様々な問題を抱えることが多くなる、と述べている。中学1年生になると、家庭で過ごす時間よりも学校、学級で過ごす時間が長くなり、次第に友達との関係が大きな位置を占めるようになる。すなわち彼らは学校、学級で友達と同じような時間を持ち、学習やクラブ活動などの時間を友達と共有しながら成長をしていくのである。中学1年の生徒がこのような環境の変化にスムーズに適応するためには、自己への理解だけでなく、他者への理解を深めながら豊かな人間関係を学校、学級の中に形成する必要がある、そのような状況の中で、心理的援助サービスとして「ピア・サポート」を学校現場に組織的に導入している中学校が増えてきている。我々も、ここ数年中学1年生にピア・サポート・プログラムを導入してきた。そこでは大学生がリーダー、サポーターとして学級に入り実践活動を行っている(松田, 2007; 小手川・岡崎・松田, 2009)。このような大学の心理学科の学生が大学教員の指導のもとに、中学1年生を対象にしたピア・サポート・プログラムを実施した効果について、10回のピア・サポート・トレーニングの直後には、自尊感情、自己効力感、社会性についての質問紙による生徒の自己評価は変わらないか、むしろ低下している(三宅・松田 2006)。これについて松田(2007)は、ピア・サポート・プログラムの実施により、中学生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述べている。すなわち、これらの自己評価が低下したことは、生徒の個人の発達の成長がピア・サポート・プログラムによって促された効果であるかもしれない。そしてその後さらに学校や学級がピア・サポート・プログラムの趣旨を生かしてピア・サポート活動を行うと、上記の自己評価も向上することも確かめられている(府中市立北小学校・府中市立第四中学校, 2006)。Cowie & Wallace (2000/2009)も、ピア・サポートの導入により、自尊心の最初の一時的な下降があった後、向上が見られる例について、最初の下降は生徒が広範囲に及ぶ自己概念の再評価を示したものであると、述べている。このように自己評価の高低の解釈は単純には行えない面もあることに気をつける必要があろう。

さて、環境移行期に身を置く中学1年生にとって、学級環境によってもピア・サポート・プログラムの効果に違いが表れてくる可能性がある。これまでの我々の研究(松田, 2007; 小手川・松田, 2008) では、対象としていた学級数が1ないし2であったので、学級環境の差は、あまり明瞭にとらえることができなかった。今回の対象校は中学1年生が4学級あり、学級の雰囲気やピア・サポート・トレーニングへの取り組み態度なども学級によりかなり異なっているように見うけられた。そこで、生徒のピア・サポート活動への取り組みについての学級の特徴がピア・サポート・プログラムの効果にどのような影響を及ぼすのかを調べることを本研究の目的とした。その際、生徒が毎回のピア・サポート・トレーニング終了時に記述した「振り返りシート」から学級の特徴をとらえることにした。中野(2006)は、振りかえりの記述により授業中に観察できなかった生徒の内面の情報を知ることができる、と述べている。そして「振り返りシート」にあらわれたトレーニングの取り組みについての学級の特徴と生徒の自己評価にみられる自己効力感、自尊感情、社会性、サポート入手可能性、サポート提供可能性へのピア・サポート・プログラム効果との関係をとらえることを、本研究では試みた。

方法

ピア・サポート・プログラムの実施

ピア・サポート・プログラムの参加者 ピア・サポートの参加者は地方都市の中規模の公立中学校の1年生全員であった。彼らは、近隣の4つの小学校から入学してきており、1年生全員151名(男子生徒82名、女子生徒69名)は、1組37名、2組38名、3組38名、4組38名に分かれていた(本論文中の1~4組名は、実際の組名とは変えてある)。学級の雰囲気、生徒の特徴、担任教師のピア・サポート・プログラムへの参加の姿勢は、学級により多少異なっていた。なお、ピア・サポートのこの学校での実施は、市教育委員会と学校長の依頼によるものであり、生徒の保護者の了承も得て行われた。

ピア・サポート・トレーニングの手続き ピア・サポート・トレーニングは、ほぼ毎週木曜日の特別活動の時間(13:50~14:40と14:50~15:40)を使って、学級単位で10回実施した。10回のピア・サポート・トレーニングの内容は表1にまとめてある。このトレーニングの内容は、主に菱田(2002)を参考にしている。各回のピア・サポート・プログラムの流れは「前時の振り返り」「本時テーマの説明」「ウォーミングアップ活動」「主活動」「まとめ」「振り返りシートの記入」である。

表1 ピア・サポート・トレーニングの実施と題目

回	(月/日)	題 目
第1回	(4/24)	サポートを始めよう・ピア・サポート・トレーニングの説明と目的
第2回	(5/1)	自分を知ろう・自分が考えている自分と他者が考えている自分の違い
第3回	(5/15)	サポートについて学ぼう・援助の基本的な考えを学ぶ
第4回	(5/22)	上手な話し方・上手な話し方のロールプレイ
第5回	(5/29)	上手な話しの聴き方・上手な話しの聴き方のロールプレイ
第6回	(6/5)	話し合ってみようPART1・自分や相手を大切に話し合いの仕方を体験する
第7回	(6/12)	話し合ってみようPART2・自分の意見を主張し、他者の意見を受け入れるを体験する
第8回	(6/26)	解決策を考える・グループで様々な問題解決策を考える
第9回	(7/10)	紙上相談・友達同士で相談したりされたりの体験と守秘義務について
第10回	(7/17)	ピア・サポートを振り返って・サポーターとしての門出

実施時期は、第1回目の4月下旬から第10回目の7月中旬であった。ピア・サポート・トレーニングを実施した大学生は、地方大学心理学科の大学生と大学院生を合わせて10名であり、2班に分かれて4学級で実施した。1組と2組、3組と4組は同じ学生のグループが指導した。事前準備やプログラムの作成は指導教員のもで行われ、毎回のピア・サポート・トレーニング終了後には、実施中学校の教師も参加した反省会で、実施した内容

の反省や次回の打ち合わせを行った。トレーニングのプログラムは、毎回の反省会の意見を取り入れながら、内容や実施方法を生徒の理解度に合わせ修正した。

「振り返りシート」 「振り返りシート」は毎回のトレーニングの最後に生徒に記入してもらった。「振り返りシート」は、質問項目6項目と自由記述3項目（「今回の活動を通して自分自身について感じたことや気付いたことを書いてください」「今回の活動を通して周りの人について感じたことや気付いたことを書いてください」「質問や相談があれば書いてください」の3項目）から成り立っていた。ただし今回分析するのは、質問項目6項目のみである(図1)。質問項目の評定値は便宜的に間隔尺度とみなし、2～-2を5～1点に得点化した。

1. 今回の活動で、いちばん近いと思うところに○をつけてください。						
	2	1	0	-1	-2	
積極的に取り組めた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	取り組めなかった
目的が理解できた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	理解できなかった
間違いを気にせず発表できた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	発表できなかった
ひとの意見を大切にできた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	できなかった
今日の活動で学んだことを活かそう	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	活かそうにない
ピア・サポートルールが守れた	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	守れなかった

図1 「振り返りシート」の質問項目6項目の部分

また、ピア・サポート・トレーニングの第10回目には、通常の「振り返りシート」の他に、まとめの振り返りを行い、「この活動を行う前と行ったあとでは自分にどのような変化がありましたか」という質問に対して、生徒に自由記述してもらった。これを本論文の分析対象とした。

ピア・サポート・プログラムの効果測定

測定に用いた尺度は、松田(2007)の自己効力感(7項目)、自尊感情(7項目)、社会性(12項目)、および福岡(1999)のサポート入手可能性(5項目)、サポート提供可能性(5項目)である。尺度はすべて「非常によく当てはまる」、「かなり当てはまる」、「やや当てはまる」、「やや当てはまらない」、「かなり当てはまらない」、「まったく当てはまらない」の6件法により生徒自身によって評価され、得点化を行う際には、評定値は便宜的に間隔尺度とみなし得点が高いほど、その特性が強くなるように、1～6に直した。調査時期は、4月上旬の事前測定(ピア・サポート・プログラム実施直前)、7月下旬の事後測定(ピア・サポート・プログラム実施直後)、および12月上旬のフォローアップ測定の計3回であった。3回のうち1回でも欠席した者はデータ処理から除いたので、データ処理の対象者は1組36名、2組32名、3組31名、4組36名(合わせて135名)であった。

結果と考察

「振り返りシート」から見た学級の特徴

「振り返りシート」の6項目(積極的参加、目的理解、発表、他者尊重、活用意欲、規律順守、と順に名付ける)の1～5の得点について、各人の10回の平均値を求め、さらに学級ごとの項目の平均値(SD)を求めると表2のようになった。各学級の人数においては10回の「振り返りシート」の記載において、1回でも不備があったのを除いている。

「振り返りシート」の項目別の学級の違いについて、5%有意水準で1要因分散分析を行ったところ、積極的参加、目的理解、発表、他者尊重、活用意欲、規律順守の6項目いずれにおいても有意であった。(各々、 $F(3, 101)=4.007; 3.800; 4.316; 4.360; 2.984; 4.604$)。Ryan法による多重比較の結果、積極的参加、目的

表2「振り返りシート」の項目別平均値(SD)

項目	1組(n=26)	2組(n=25)	3組(n=22)	4組(n=32)
積極的参加	4.12 (0.82)	4.34(0.53)	3.77(0.69)	4.34 (0.52)
目的理解	4.15 (0.92)	4.50 (0.43)	3.92 (0.77)	4.45 (0.51)
発表	4.01 (0.86)	4.26 (0.54)	3.66 (0.87)	4.31(0.52)
他者尊重	4.20 (0.79)	4.41 (0.50)	3.80 (0.81)	4.40 (0.53)
活用意欲	4.10 (0.90)	4.34 (0.49)	3.81 (0.76)	4.29 (0.51)
規律順守	4.19 (0.84)	4.45 (0.54)	3.73 (0.72)	4.26 (0.54)

理解、発表、他者尊重の各項目では、2組と4組が3組より有意に高かった。活用意欲の項目でも同様な傾向であるが、学級の対間には有意な差は見られなかった。規律順守の項目では2組と4組の他に1組も3組より有意に高かった。

ピア・サポート・トレーニング全10回の最終回の全体の振り返り「この活動を行う前と行ったあとでは自分にどのような変化がありましたか」の自由記述を、第1著者を含む2名のピア・サポート・プログラムに参加した大学生と院生によって、KJ法を用いてまとめたものを表3に示す。分析にあたっては、学級や生徒がわからないように行った。また表3には、記述が曖昧なものや項目に合わなかったものを除外して記載している。各学級の人数は10回目の出席者数に等しい。

表3 ピア・サポート・トレーニング最終回に行った、全体振り返りの内容の学級ごとの項目別人数

分類内容	1組 (n=30)	2組 (n=29)	3組 (n=35)	4組 (n=36)	合計 (n=130)
コミュニケーション力がついた	7	10	5	8	30
友人関係が良くなった	9	4	8	7	28
他者理解が進んだ	7	5	5	8	25
自発的に取り組めるようになった	5	5	5	7	22
積極的になった	0	2	3	3	8
ピア・サポートのルールが解った	2	2	1	3	8
変わらなかった	0	1	8	0	9

いずれの学級でも「他者理解が進んだ」「友人関係が良くなった」「コミュニケーション力がついた」「自発的に取り組めるようになった」の感想が多いが、2組で「コミュニケーション力がついた」が特に多いことと、「変わらなかった」の項目は他の学級ではほとんど見られなかったが、3組ではかなり多かったことが特徴的である。

以上のように、1組はピア・サポート・プログラムへの参加意識や友達関係等が平均的な生徒が多い学級であり、2組、4組はピア・サポート・プログラムに対して積極的に参加しようとする生徒が多く、友人関係も良く、学級規律のとれた学級であった。そして3組はピア・サポート・プログラムへの積極的な参加意識や意欲が低い生徒がやや多く、ピア・サポート・プログラムの効果を実感しにくい学級であったようである。

質問紙におけるピア・サポート・プログラムの効果

質問紙の各尺度について、時期別、学級別の得点の平均値(SD)を表4に示す。

この平均値について、尺度ごとに4(学級)×3(時期)の2要因の分散分析を5%有意水準で行った。次にその結果を述べる。

自己効力感 学級×時期の交互作用のみが有意であった($F(6, 262) = 2.997$)。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)時期別に学級の効果をみると、事前では4組は3組より有意に高く、事後とフォローアップでは学級の違いは有意ではなかった。(2)学級別に時期の効果をみると、1組で事後からフォローアップへ有意に低下していた。

自尊感情 時期の主効果および学級×時期の交互作用が有意であった(各々、 $F(2, 131) = 12.837$; $F(6, 262) = 3.702$)。単純主効果の検定と多重比較(Ryan法)の結果、次のことが明らかになった。(1)時期別に学級の効果をみると、事前では4組が2組より有意に高く、事後では有意な違いがなく、フォローアップでは4

表4 各学級における質問紙の尺度別、平均値 (SD)

尺度	時期	1組 (n=36)	2組 (n=32)	3組 (n=31)	4組 (n=36)
自己効力感	事前	4.55 (0.76)	4.16 (0.87)	4.06 (1.24)	4.70 (0.65)
	事後	4.79 (0.76)	4.34 (1.06)	4.19 (1.06)	4.60 (0.84)
	フォローアップ	4.28 (0.91)	4.46 (0.86)	4.17 (1.06)	4.45 (0.81)
自尊感情	事前	3.83 (1.12)	3.47 (0.94)	3.70 (1.04)	4.26 (0.74)
	事後	4.14 (1.08)	4.01 (1.04)	3.88 (1.13)	4.36 (0.85)
	フォローアップ	3.42 (1.00)	3.85 (1.13)	3.67 (0.95)	4.16 (0.81)
社会性	事前	4.32 (0.66)	4.20 (0.79)	4.08 (0.96)	4.69 (0.65)
	事後	4.71 (0.62)	4.54 (0.99)	4.37 (0.91)	4.72 (0.66)
	フォローアップ	4.20 (0.74)	4.51 (0.81)	4.16 (0.91)	4.66 (0.57)
サポート入手可能性	事前	4.27 (1.13)	4.29 (1.11)	4.23 (1.28)	4.84 (0.72)
	事後	4.75 (0.98)	4.73 (1.01)	4.42 (1.04)	4.43 (0.72)
	フォローアップ	4.38 (0.80)	4.23 (1.37)	4.32 (1.16)	4.53 (0.78)
サポート提供可能性	事前	4.59 (0.90)	4.28 (1.20)	4.43 (1.26)	5.14 (0.73)
	事後	4.94 (0.70)	4.51 (1.23)	4.28 (1.21)	4.67 (0.76)
	フォローアップ	4.38 (0.96)	4.26 (1.35)	4.24 (1.12)	4.64 (0.87)

注. 得点範囲は1~6点。得点の高い方が、その尺度の特性が強いことを表す。

組が1組より有意に高かった。(2) 学級別に時期の効果をみると、1組と2組で有意であった。すなわち、1組では事前から事後に有意に上昇し、フォローアップでは有意に下降し、2組では事前から事後に有意に上昇し、フォローアップでも事前より有意に高かった。

社会性 学級の主効果、時期の主効果、および学級×時期の交互作用が有意であった(各々、 $F(3, 131) = 2.854$; $F(2, 131) = 11.595$; $F(6, 262) = 2.709$)。単純主効果の検定と多重比較(Ryan法)の結果、次のことが明らかになった。(1) 時期別に学級の効果をみると、事前では、4組が2組、3組より有意に高く、事後では、有意な学級の違いはなく、フォローアップでは全体に学級による違いが有意であったものの各学級対間には有意差は認められなかった。(2) 学級別に時期の効果をみると、1, 2, 3組で有意であった。すなわち1組では、事前から事後に有意に上昇し、フォローアップでは有意に下降した。2組では事前から事後に有意に上昇し、フォローアップで事前より高かった。3組では事前から事後に有意に上昇した。

サポート入手可能性 時期の主効果、および学級×時期の交互作用が有意であった(各々、 $F(2, 131) = 3.497$; $F(6, 262) = 3.101$)。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) 時期別に学級の効果をみると、事前のみ有意であった。4組が他の3つの学級より高い傾向にあるが、有意な差ではなかった。(2) 学級別に時期の効果をみると、1組と2組が有意であり、いずれも事前から事後に有意に上昇し、フォローアップでは有意に下降した。4組では事前から事後へ有意に低下した。

サポート提供可能性 時期の主効果および、学級×時期の交互作用が有意であった(各々、 $F(2, 131) = 3.497$; $F(6, 262) = 3.101$)。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) 時期別に学級の効果をみると、事前のみ有意で、4組が2組、3組より有意に高かった。(2) 学級別に時期の効果をみると、1組が有意であり、事後からフォローアップに有意に低下しており、4組でも有意であり、事前から事後に、そして事前からフォローアップにかけ有意に低下していた。

ピア・サポート・プログラムへの参加における学級の特徴とプログラム効果の関係

ピア・サポート・トレーニング参加に対しての「振り返りシート」からみた各学級の特徴とピア・サポート・プログラムの効果の関係を次にみてみよう。

1組はピア・サポート・トレーニングの「振り返りシート」のすべての項目別平均値において、平均的な数値を示した。すなわち高いとも低いともいえない参加意欲であり、目的理解であり、将来への活用意欲であった。

他方、自己効力感、自尊感情、社会性、サポート入手可能性、サポート提供可能性の各項目においても、事前では平均的であった。そしてそれらは、事前から事後にかけ上昇したものの、フォローアップでの落ち込みが大変大きく、ほとんどの尺度でフォローアップで事前より低下した。ピア・サポート・プログラムへの参加や取り組みへの意欲等がいまひとつ高くなかったために、効果の定着が難しかったのだろう。プログラム実施中に、トレーニングへの意欲を増すための工夫がもっと必要であったと思われるし、プログラム終了後の、トレーニング内容の活用について、担任教師とももっと話し合っておくべきだっただろう。

2組は「振り返りシート」のすべての項目において、4組とともに高い水準であった。他方、この学級の自己効力感、自尊感情、社会性、サポート入手可能性と提供可能性のいずれにおいても、事前において4つの学級の中で、3組ともかなり低かった。しかしこの2組においては、これらが事前から事後にかけ上昇し、フォローアップにかけても緩やかな下降ないし上昇を示している。したがってフォローアップにおける平均値が事前とほぼ同じか、より高くなっていることが、他の学級にない大きな特徴といえる。ピア・サポート・トレーニングには今後の活用を考えながら意欲をもって積極的に参加し、ピア・サポート・プログラム終了後、コミュニケーション力がついたと実感している生徒も多くいたことから、プログラム終了後も学級内での人間関係が良好な状態で継続し、そのためピア・サポート・プログラムの効果が長く維持されたのではないかと考えられる。ピア・サポートが学級全体の体質を良い方向に変えた、成功例といえるだろう。

3組は「振り返りシート」の項目別平均値が他の学級よりどの項目でもかなり低いことが特徴である。すなわちピア・サポート・トレーニングの参加には消極的であった。ピア・サポート・トレーニングの最終回に行った、全体振り返りの内容でも「ピア・サポート・トレーニングが終わった後自分に何か変化があったか」の質問に対して「変わらなかった」と答えた生徒がこの学級にのみ多くみられた。この学級の生徒にはピア・サポート・プログラムの効果が実感されにくかったと思われる。その結果、質問紙による意識調査の各尺度において、事前から事後にかけわずかながら上昇を示している尺度でも、フォローアップにかけ下降してしまい、この学級は事前、事後、フォローアップで終始、低い評定値のままであった。プログラム実施中に、トレーニングへの意欲を増す仕掛けをもっと工夫する必要があるだろう。実施する側において、毎回の「振り返りシート」の結果からの反省を生かしてない。

4組では「振り返りシート」の各項目が2組とともに高得点であり、ピア・サポート・トレーニングに毎回熱心に意欲的に参加したことがうかがえる。他方この学級は、自己効力感、自尊感情、社会性、サポート入手可能性、サポート提供可能性のいずれにおいても、事前においても他の学級よりかなり高く、平素から、学級内の仲間関係、あるいは教師-生徒関係がうまくいっていることがうかがえる。天井効果もあると思われるが、この学級ではピア・サポート・プログラム後のこれらの尺度値の上昇はあってもごくわずかであり（ただしフォローアップの低下もわずか）、サポート入手可能性や提供可能性はむしろ大きく低下している。ところで、この学年全体の自己効力感、自尊感情、社会性、サポート入手可能性・提供可能性の各尺度値を時期別にみると、事前から事後にかけやや上昇し、フォローアップで下降し、事前並みかそれよりやや低下している。すなわち、中学1年生では、これら尺度値は事前から事後にかけて下降し、フォローアップで回復することが多いという先行研究(松田, 2007; 小手川・岡崎・松田, 2008)とかなり異なっている。全体として、今回の対象校の中学1年生は、ピア・サポート・トレーニングにおいて強い内省を行った参加者が少ない中で、4組のみが、そのような自己を問い直し、自己に厳しくなる傾向を示した生徒が多かったのかもしれない。

以上のように、ピア・サポート・プログラムに入る前の学級の仲間関係や学級の雰囲気、あるいはピア・サポート・プログラムの実施最中の取り組み姿勢・意欲等が学級として異なると、ピア・サポート・プログラムの効果も異なってくるのが本研究から示された。それぞれの学級風土にあったプログラムを実施する必要性が示されるとともに、プログラム実施中に、いかに臨機応変にその学級にあわせてプログラムを工夫するか、我々にその力量が問われる結果でもあった。今後の課題でもある。

引用文献

- Cole, T. (1999). *Kids helping kids* Canada: Peer Resources.
(バーンズ亀山静子・矢部 文 (訳) (2002). *ピア・サポート実践マニュアル* 川島書店.)
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. London: SAGE.
(松田文子・日下部典子(監訳) (2009). *ピア・サポート —傍観者から参加者へ—* 大学教育出版)
- 府中市立北小学校・府中市立第四中学校 (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・府中市立第四中学校報告書 (未刊行)
- 深谷昌志(監修) (2001). 中学生の悩み モノグラフ・中学生の世界, 64, ベネッセ教育総研
- 福岡欣治 (1999). 友人関係におけるソーシャル・サポートの入手—提供の互恵性と感情状態— 静岡県立短期大学部研究紀要, 13, 57-70.
- 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
- 小手川雄一・岡崎善弘・松田文子 (2009). S-HTP法による精神健康度と自尊感情, 自己効力感, 社会性, ストレス反応との関連—ピア・サポートの効果指標として— 福山大学こころの健康相談室紀要, 3, 23-30.
- 小手川雄一・松田文子 (2008). 大学生によるピア・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, 1-18.
- 松田文子 (2007). 大学生によるピア・サポート・プログラムの効果(1) 福山大学こころの健康相談室紀要, 1, 20-27.
- 三宅幹子・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—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.
- 中野良顯 (2006). *ピア・サポート—豊かな人間性を育てる授業づくり (実例付)* 図書文化
- 中野武房・森川澄夫・高野利夫・栗原慎二・菱田準子・春日井俊之(編) (2008). *ピア・サポート実践ガイドブック* ほんの森出版
- 岡田有司 (2006). 中学1年生におけるピア・サポート活動とその意義 人間福祉研究, 6, 85-99.
- 山本多喜司・ワップナー, S. (編) (1992). *人生移行の発達心理学* 北大路書房

謝辞 本研究に参加していただいた市教育委員会, 中学校の先生と生徒の皆様に心から感謝します。
なお本研究は福山大学社会連携研究推進センター事業のプロジェクト3の一部として行われました。

Effects of peer support program for 7th grade students by undergraduate students (3)

Teruya Shimooka · Yuichi Kotegawa · Yoshihiro Okazaki · Fumiko Matsuda

The aim of this paper was to clarify relations between the attitude on participating in the peer support program as a class and the effects of the program for 7th grade students ($N=151$) who belonged to four classes. The program consisted of ten trainings that were carried out for three months. The attitude of the classes was measured by the following six questions that were answered at the end of each training by all the students: questions about willingness to participate in that day's training, expressing own opinions, respecting for others' opinions, using the training contents in future, and following the classes' rules for the program that they made in the first training. The effects of the program were measured by self-rating a questionnaire about self-efficacy, self-esteem, sociability, and possibility of providing and getting classmates' supports, just before the start of the program, just after the end of it, and about four months later after the end of it. The results suggested the strong and a little complicated relations between them.

(指導教員：松田文子)