

## 小学生を対象とした大学生によるピア・サポート訓練の効果

—仲間関係づくりに課題を抱える学級における適応感の変化—

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、仲間関係、小学校

児童・生徒の社会性の問題やコミュニケーション能力の育成の必要性がより重視される昨今において、仲間関係という資源づくりの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。もっとも広義な定義 (戸田, 2007) として「支援を受ける側と年齢や社会的な条件が似通っている者による社会的支援」とするものもあるが、ピア・サポートという用語がどのような活動をさして用いられるのか、現時点では必ずしも合意が形成されているわけではなく、目的も内容も似た実践が多様な名称で呼ばれていたり、異なる内容や目的の実践が同じ名称で呼ばれていたりするのが現状である (戸田, 2001, 2007)。

学校教育における組織的な取り組みは1970年代からカナダで始められ、イギリス、アメリカなどの諸外国にも波及していった。各地域の文化を反映した実践が展開されており、アメリカでは人間関係のこじれから子ども同士の問題が発生しやすい実態を受けて、「対立の解消」や「ピア・メディエーション」等の活動へと発展がみられる。一方イギリスでは「いじめ」問題の取り組みにおけるピア・サポートの活動が発展している。

日本においては、1990年代から注目を集めるようになり、現在では多くの実践が行われるようになってきている。日本においてピア・サポートの実践が行われる際には、日本の学校風土や教育に合わせるための様々な工夫が加えられてきた (滝, 2002)。その結果、仲間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出そうとする実践もあれば、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の実践など、幅広い実践が存在している。

多様な形態の実践が存在している中で、本研究では、「すべての子どもたちに人間的能力を身につけさせ、子どもたちどうしの助け合い・支え合いを可能にすることによって、学校全体を『思いやりの共同体』(ケアリング・スクール・コミュニティ)にする組織的な教育活動」(中野, 2003)と表現されるような、いわゆる「コミュニティ育成型」(岡山県教育センター, 2005)の実践に着目し、仲間関係づくりに課題を抱える小学校4年生の学級を対象に、支え合いの学級風土を醸成することを目的として大学生を実施者としたピア・サポート訓練 (peer support training) を実施し、その実践の効果について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1学級(4年B組とする)29名(男子13名,女子16名)。毎回、学級児童全員と担任教師1名が参加した。対象校は1学年あたり2学級の規模の小学校であった。対象校校長から実施者への依頼によりピア・サポート導入が決定され、データの収集と取り扱いに関しては、対象校と実施者の間で事前に打ち合わせを行い同意が得られていた。

---

注. 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 地域の心の健康作りに関する実践的研究」の一部である「小・中学生の社会的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。

**実施者** 地方私立大学心理学科の4年生2名(女性), 3年生3名(女性), 大学院生2名(男性)が, 大学教員の指導のもと実施にあたった。実施者となった学生は, 3年生の2名を除き, いずれも半年間以上の実践経験を有していた。

**実施概要** 2008年10月30日~12月11日に, 計4回の訓練を実施した。1回の授業時間は45分間であった。各回のテーマと内容をTable 1に示す。各回のテーマと内容の作成にあたっては, 実施に先立って, 授業場面や給食・掃除等の学校生活場面における学級実態の参加観察および担任教師へのインタビュー等により, 学級の課題について検討を行った。その結果, 仲間関係づくりが進んでいないこと, 授業や集団活動場面で規律が守れない児童の多さが特徴的であった。また, 担任教師には集団行動の難しさや仲間意識の希薄さが特に課題視されていた。こうした実態をふまえて各回の実施内容を決定した。菱田(2002)やこれまでの実践(例えば, 三宅・山崎・松田, 2006)などを参考に, 前もって4回分のテーマと概要を決め, 全体の見直しをもって実施を開始した。

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4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, コミュニケーションの基本を学んだ後に学級の課題に即した内容へとシフトしていくように計画してあった。第4回においては, 学級の課題を端的に代表する場面(児童同士で不適切な行動を注意する場面)について取り上げた。

**効果測定** 古市(2004)による学校適応感尺度の下位尺度である「級友適応」(7項目), 「教師適応」(7項目)を使用した。加えて, 同尺度の下位尺度「家族適応」の項目を参考に学級適応を測定するための4項目を作成した。それぞれ「はい」~「いいえ」の4件法で評定をもとめ, いずれも適応的であるほど高得点となるように集計した。これに加えて, 児童の社会性の変化について捉えるための項目(項目)や行動評定(項目, 評定は担任教師に依頼した)も使用したが, ここでは児童の適応感に限って結果を報告するため, その詳細は省略する。

調査の実施時期については, ピア・サポート訓練実施前の10月中旬に事前測定を行い, 訓練終了後の12月中旬に事後測定を行なった。なお, 効果測定の対象となったのは, 対象学級(実施群)および当該小学校の5年生2学級59名(未実施群)であった。両群のデータを比較することにより, ピア・サポート訓練の効果を検討することとした。

Table 1 ピア・サポート訓練の各回のテーマ・活動, ねらい

	テーマ・活動	ねらい
第1回	バースデーの輪 あなたってどんな人/この人は誰でしょう	自己紹介と関係づくり お互いのことをよりよく知る
第2回	友達からの贈り物 話を聞く時の態度	お互いのよいところを探す 話の聞き方の大切さに気づき, よい話の聞き方について考える
第3回	ブレインストーミング	上手に話し合いをするためのポイントについて考える
第4回	注意する人・される人	よい注意のしかたと注意された時の受け止め方について考える

## 結 果

ピア・サポート訓練の前後に行なった調査結果の群別の平均値(SD)をTable 2に示す。また, 測定時期別の尺度間の相関係数および各尺度の測定時期間の相関係数を, Table 3, Table 4, Table 5に示す。

まず、群別の平均値について尺度ごとに、2要因分散分析（群×測定時期）による検討を行った結果、以下のことが示された。

「級友適応」については、群の主効果が有意で ( $F=6.62, df=1/86, p<.05$ )、測定時期の主効果も有意となる傾向にあった ( $F=3.41, df=1/86, p<.10$ )。すなわち、実施群は未実施群よりも級友適応が低く、また全体的に事前から事後にかけて低下する傾向がみられた。「教師適応」については、統計的に有意な効果はみられなかった。両群ともいずれの時期にも平均値の数値に大きな違いはみられなかった。「学級適応」については、群の主効果、群×測定時期の交互作用が有意であり（順に、 $F=11.29, df=1/86, p<.01; F=7.07, df=1/86, p<.01$ ）、実施群は未実施群よりも学級適応が低く、また、未実施群では事前事後間で大きな変化がないのに対して、実施群では事前から事後にかけて低下がみられた。

実施群について、変化の内容をより詳しくみるために、項目ごとの平均値の変化量を算出したところ、特に変化量の大きかった項目は以下のようであった。まず、「級友適応」では「クラスのだれとでも、きがるに話をするができる」における変化が大きく（事前平均値：3.0、事後平均値2.4）、事前測定の時期よりも気軽に話せないと感じるようになっていた。また、「教師適応」では「なんとなく先生には、したしみにくい（逆転項目）」「先生は口やかましすぎるので、いやになる（逆転項目）」において変化が大きく（順に、事前平均値：2.4、事後平均値2.9；事前平均値：2.8、事後平均値2.4）、口やかましさを感ぜなくなったものの親しみにくく感じるようになっていた。そして「学級適応」では、「クラスの中の雰囲気（ふんいき）がよくないので、あまり教室にいたくない（逆転項目）」において変化が大きく（事前平均値：1.7、事後平均値2.2）、雰囲気の悪さを感じるようになっていた。

また、Table 3～5の相関係数からは、まずTable 3、Table 4に示す事前測定時期における尺度間の相関係数から、実施群、未実施群のいずれも学級適応と級友適応の間には統計的に有意な相関が示されていた。また、測定時期間の変化について群間で変化傾向を比較すると、同一尺度における時期間の相関係数（Table 5）には群間でさほど大きな違いが認められなかったが、実施群においてのみ、実施後に尺度間の相関係数が上昇する傾向が示された（Table 3, 4）。

Table 2 群別・測定時期別にみた各尺度の平均値 (SD)

	実施群 (4年B組, n=29)		未実施群 (5年生, n=59)	
	事前	事後	事前	事後
級友適応	3.2(0.6)	3.0(0.7)	3.4(0.5)	3.4(0.5)
教師適応	2.5(0.7)	2.4(0.9)	2.4(0.6)	2.4(0.6)
学級適応	2.8(0.7)	2.6(0.9)	3.1(0.6)	3.2(0.5)

注. 級友適応、教師適応、学級適応のいずれも平均値は1～4をとり、評定値が高いほど適応的であることを示す。

Table 3 測定時期別にみた各尺度間の相関係数 (実施群：4年B組, n=29)

	級友適応	教師適応	学級適応
級友適応		.63*	.62*
教師適応	.33		.72*
学級適応	.44*	.48*	

注. 左下が事前測定、右上が事後測定。\*  $p<.05$ 。

Table 4 測定時期別にみた各尺度間の相関係数（未実施群：5年生， $n=59$ ）

	級友適応	教師適応	学級適応
級友適応		.21	.54*
教師適応	.15		.32
学級適応	.42*	.35*	

注. 左下が事前測定，右上が事後測定。\* $p<.05$ 。

Table 5 群別にみた各尺度の測定時期間の相関係数

	実施群 (4年B組， $n=29$ )	未実施群 (5年生， $n=59$ )
級友適応	.59*	.74*
教師適応	.82*	.74*
学級適応	.78*	.56*

注. \* $p<.05$ 。

### 考 察

本稿では、ピア・サポート訓練による適応感の変化に着目し、ピア・サポート訓練の効果を検証することを目的としていた。

結果より、未実施群である5年生にはほとんど変化が見られなかったのに対し、実施群である4年B組においては、級友適応や学級適応の低下がみられた。児童の適応感の向上に寄与することができたかという観点からすれば、ピア・サポート訓練の効果が示されたとはいえず、むしろピア・サポート訓練に参加することにより、自分たちの課題への気づきが生まれ、評価が低下する傾向にあったと解釈できる。これまで当然のこととして見慣れていた学級の環境をピア・サポート的な視点から見直すことにより、課題視する見方が生まれたと解釈することもできよう。

また、教師適応については平均値には大きな変化が見られなかったものの、項目ごとにみると、教師に対するとらえ方の変化があったことが示された。実践を導入するにあたって、担任教師には児童とのサポーティブな関係づくりを意識して下さるようお願いしており、児童への声かけのし方をやわらかく変えるなど具体的に協力して頂いていた。児童の目にはそうした教師の変化が「口やかましさは減ったが、何だかよそよそしい」ものと映ったのかもしれない。

一方で、級友適応、教師適応、学級適応の間の相関係数は、実施群においてのみ実施の前後でこれらの間の結びつきが強まったことが示され、関係性のとらえ方に何らかの変化が生じたことは確かであると考えられる。ピア・サポート訓練を通して仲間関係について考える機会を持ち、教師の関わり方の変化を経験して、学級内の人間関係についての意識の高まりがあったことが推測される。ただし、そうした動きはまだ始まったばかりで、これからどのように変化していくかはこれからの取り組み次第であるといえよう。

いずれにしても、4回の取り組みを通して意識の変化を生じさせることはできたものの、級友や教師、学級への適応感という形では成果があらわれたとはいえない。おそらく児童や学級の実態が変化し、その結果、「自分たちは変わった」という実感を児童が持てるまでいかなければ、適応感の変化をもたらすには至らないのであろう。本取り組みは学級の課題に焦点化した4回のみの実施であったが、学級実態からみればより長期的なアプローチが必要であったといえよう。すなわち、仲間への関心や集団の良さを味わうなど、仲間意識の基礎づく

りから始めて、段階的に仲間関係づくりを支援するプログラムによるアプローチが求められると考えられる。また、仲間関係はそのつど実生活とのつながりをつけながら時間をかけて醸成される必要のあるものであり、そのためには、こうした学習と実生活との間で、学びと実践のサイクルをどのように形成していくかが今後の課題となる。

最後に、学級の実態に応じた多面的な支援の必要性もあつたことを加筆しておく。すなわち、本研究は仲間関係づくりに関する支援の実施とその結果の検討を主目的としたものであつたが、対象学級は仲間関係の課題だけでなく、授業規律や学習規律の面においても課題を抱えており、その部分への対応も、並行してあるいは順序立てて行われる必要があつたといえよう。滝 (2004a) は、「生徒指導実践の4領域」として、「大人の積極的介入・統制の徹底 ⇔ 児童・生徒の自主的判断・行動の推進」と「問題行動への対応 ⇔ 好ましい行動の育成」の2つの軸によって生徒指導が4つの領域に分けられることを示しているが (Figure 1)、この区分においては、各領域にそれぞれのねらい (ターゲットとする課題) にふさわしい手法があることも示されている。すなわち複数の領域にわたる課題を抱えた学級への支援においては、それぞれの課題に適合した手法が、適切な順序であるいは並行して、行われるべきであることを示しているといえる。

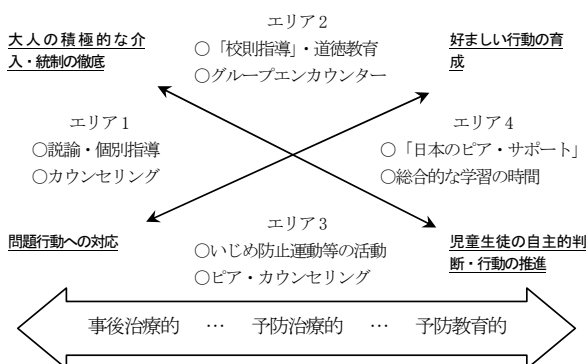


Figure 1 生徒指導実践の4領域

(「生徒指導モデル」から見た生徒指導の諸実践とその特徴 (滝, 2004b)) より引用。一部改変)

## 引用文献

- 古市裕一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 126, 29-34.
- 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
- 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.
- 中野野顯 (2003). ピア・サポートによる学級づくり・学校づくり 指導と評価, 2003年5月号, 24-27.
- 岡山県教育センター (2005). 小学校低学年におけるピアサポートに関する実践的研究 岡山県教育センター紀要第263号.
- 滝 充 (2002). 「日本のピア・サポート・プログラム」とスクールカウンセラー 臨床心理学, 2, 78-82.
- 滝 充 (2004a). これからの生徒指導 (教育相談) の展開 有村久春 (編) 「生徒指導・教育相談」研修, 教育開発研究所, pp.26-29.

滝 充 (2004b). 社会性を育てるということ—いかに「自己有用感」を子どもに獲得させるか— 総合教育技術, 2004年5月号.

戸田有一 (2001). 学校におけるピア・サポート実践の展望と課題—紙上相談とオンライン・ピア・サポート・ネット— 鳥取大学教育地域科学部紀要(教育・人文科学), 2, 59-75.

戸田有一 (2007). ソーシャルサポート整備の実践としてのピア・サポート 水野治久・谷口弘一・福岡欣治・古宮 昇(編) カウンセリングとソーシャルサポート つながり支えあう心理学 ナカニシヤ出版 pp.55-64.

謝辞 本研究データの収集にあたり、ご協力くださった、小・中学校の先生方、教育委員会の先生方、大学生・大学院生のみなさん、関係者のみなさまに、心より感謝致します。

#### Appendix 1 「級友適応」の測定に使用した項目(古市, 2004)

---

- ・ クラスには仲のよい友だちがたくさんいる。
- ・ クラスには、私がこまったとき、いろいろ助けてくれる友だちがいる。
- ・ クラスには、私の気持ちをよくわかってくれる友だちがいる。
- ・ クラスのみんなといっしょにべんきょうしたり遊んだりするのが好きだ。
- ・ クラスのだれとでも、きがるに話をするができる。
- ・ クラスのみんなから仲間はずれにされているような気がする。(R)
- ・ 学校での自由時間は友だちといっしょにいるより一人であることのほうが多い。(R)

注. 「はい」～「いいえ」の4件法で評定を求めた。(R)は逆転項目。

#### Appendix 2 「教師適応」の測定に使用した項目(古市, 2004)

---

- ・ 先生と話をしたり遊んだりするのが好きだ。
- ・ なんとなく先生には、したしみにくい。(R)
- ・ 先生は口やかましますぎるので、いやになる。(R)
- ・ こまったことがあったとき、先生に相談しやすい。
- ・ 学校には好きな先生がたくさんいる。
- ・ 先生は私のことを悪く見ていると思う。(R)
- ・ 先生から注意を受けても、すなおにきけない。(R)

注. 「はい」～「いいえ」の4件法で評定を求めた。(R)は逆転項目。

#### Appendix 3 「学級適応」の測定に使用した項目(古市(2004)を参考に作成)

---

- ・ クラスの中の雰囲気(ふんいき)がよくないので、あまり教室にいたくない。(R)
- ・ 私のクラスは、明るく楽しい。
- ・ 教室に入りたくないと思うことがよくある。(R)
- ・ 教室にいるときは、のびのびした気分になれる。

注. 「はい」～「いいえ」の4件法で評定を求めた。(R)は逆転項目。

Effects of Peer Support Training for 4<sup>th</sup> Grade Students by Undergraduate Students

: In terms of students' adaptation in the class which lacks of group consciousness

Motoko Miyake

This paper reports on effects of a peer support training by undergraduate students for 4<sup>th</sup> grade students ( $N=29$ ) in a primary school, focusing on changes of adaptation to friends, teachers and classroom atmosphere. These were measured by a questionnaire that was self-rated by students. Results showed that the peer support training seemed to make students more aware of problems and immaturity of their peer relations and students' feelings of adaptation to friends and classroom atmosphere decreased. Needed further practices to support students to develop their peer relations and adaptation were discussed.