

小学生を対象とした大学生によるピア・サポート・トレーニングの効果

—仲間関係づくりに課題を抱える学級における児童の社会性の変化—

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，社会性

本稿は、仲間関係づくりに課題を抱える小学校の学級を対象に、ピア・サポート・トレーニング (peer support training) を実施し、適応感の観点からその効果を検討した三宅 (2010) に引き続き、社会性や仲間関係のストレスの観点からみた効果を検討するものである。なお、ピア・サポートの実践としては、現在、多様な形態の取り組みが存在しているが、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) の実践に着目している。そして、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・トレーニングを実施し、その効果について検討することを目的としている。

三宅 (2010) においては、級友適応、教師適応、学級適応について結果を報告したが、ここでは、児童の自己評定による社会性と仲間関係のストレス、および、児童の社会性についての教師の行動評定における結果を報告し、ピア・サポート・トレーニングの効果を検討する。

方法

方法は三宅 (2010) において述べているとおりであるため、ここでは概略のみ示している。方法の詳細については三宅 (2010) を参照のこと。

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。

実施概要 2008年10月30日~12月11日に、計4回のトレーニングを実施した。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、全体の見通しをもって実施を開始した。

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。

Table 1 ピア・サポート・トレーニングの各回のテーマ・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

効果測定 児童の社会性および仲間関係のストレスについて測定するために, それぞれ以下のような項目を用いた。社会性に関する項目としては, 田中・安里・川島 (2003) の児童用自己評価社会的スキル尺度から 15 項目を使用し, 児童の自己評定と担任教師による児童一人ひとりの行動評定を依頼した。項目内容は, Table 2 または Table 4 の左端欄を参照のこと。また, 児童の仲間関係のストレスに関する項目としては, 長根 (1991) による心理的ストレス尺度の第一因子「友達関係」を参考に, Table 2 の左端欄に示す 3 項目を作成した。評定方法は, いずれも「いつもある」～「まったくない」の 4 件法であった。

これに加えて, 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) など使用したが, 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・トレーニング実施前の 10 月中旬に事前測定を行い, 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・トレーニングの効果を検討することとした。

結 果

ピア・サポート・トレーニングの前後に, 児童を対象に行った調査結果の群別の平均値 (*SD*) を Table 2, Table 3 に示す。また, 実施群については, 児童の自己評定と教師による行動評定からみた, 社会性に関する項目の評定値の平均値を Table 4 に示す。いずれの結果もデータに大きな欠損のないもののみを対象に分析を行った。

社会性における変化

まず, Table 2 に示す社会性に関する項目については, 実施群 (4 年生 B 組) の平均値は一部の項目を除き, 全体的に事後では事前よりもポジティブな値となる傾向がみられた。項目ごとに, 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。

群×測定時期の交互作用に着目して結果をみていくと, この交互作用が有意であった項目は, 「9. 友だちがこまっていたら助ける」「11. 友だちに「ありがとう」と感謝の気持ちをいう」「15. みんなのためになることを考える」の 3 項目であり (順に, $F=9.36, df=1/86, p<.05$; $F=9.81, df=1/85, p<.05$; $F=10.46, df=1/86, p<.05$), いずれも実施群においてのみ, 事前よりも事後の評定値が高くなっていることを示すものであった。

これらの項目について結果を詳しくみていくと, 「9. 友だちがこまっていたら助ける」においては, 上記の交

相互作用の下位検定の結果、事前測定における群の単純主効果 ($F=5.40, df=1/172, p<.05$)、実施群における時期の単純主効果 ($F=10.61, df=1/86, p<.05$) が有意であり、事前測定では実施群よりも未実施群の評定値が高かったが、実施群でのみ上昇がみられ、事後では群間の差がなくなっている。

次に、「11. 友だちに「ありがとう」と感謝の気持ちをいう」については、上記の相互作用のほか、群の主効果も有意であった ($F=5.23, df=1/85, p<.05$)。相互作用の下位検定の結果、事前測定における学年の単純主効果 ($F=12.30, df=1/170, p<.05$)、実施群および未実施群における時期の単純主効果が有意であった (順に、 $F=5.77, df=1/85, p<.05$; $F=4.11, df=1/85, p<.05$)。すなわち、総合的にみれば未実施群は実施群よりも評定値が高いものの、実施の前後で、実施群は上昇し未実施群は下降したため、事後では群間の差が小さくなっている。

「15. みんなのためになることを考える」については、上記の相互作用のほか、時期の主効果も有意であった ($F=4.44, df=1/86, p<.05$)。相互作用の下位検定の結果、実施群でのみ時期の単純主効果が有意で ($F=10.46, df=1/86, p<.05$)、事前よりも事後の評定値は高くなっていた。

これらの結果から、未実施群よりも実施群の伸びが大きいことが示され、ピア・サポート・トレーニングの効果が示唆される。また、上記以外に統計的に有意な効果のみられた項目は、「5. 話したいことがあっても友だちの話を終わりまで聞いてから話す」、「13. 友だちが失敗すると、はげましたりなぐさめたりする」の2つであった。いずれも時期の主効果が有意であり、事前<事後であった (順に、 $F=4.53, df=1/86, p<.05$; $F=9.14, df=1/86, p<.05$)。ただし、「5. 話したいことがあっても友だちの話を終わりまで聞いてから話す」については交互作用も有意となる傾向があり、実施群の上昇が大きいことが示されているといえる。

これらの結果をみると、ピア・サポート・トレーニングにおいて特に強調されていた、「助け合い」や「みんな(相手)のことを考える」といったテーマに関しては評定値の上昇がはっきりと示されていることがわかる。一方で、実施の前後で変化のみられない項目や群間で変化傾向に違いがみられない項目もあることから、実施内容に対応した限られた部分での効果ということもできよう。

仲間関係のストレスにおける変化

Table 3 に示す仲間関係のストレスについても、項目ごとに2要因分散分析(群×測定時期)による検討を行った。その結果、「1. 友だちにいやなことをされたり、いわれたりする」では、群の主効果が有意であり ($F=6.18, df=1/86, p<.05$)、実施群は未実施群よりも高かった。また、「3. 友だちに無視される」においては、時期の主効果が有意であり ($F=6.81, df=1/86, p<.05$)、事後では事前よりも低下していた。

これらの結果からは、特に群間での変化傾向の差はみいだされず、仲間関係のストレスに関して改善がのぞめるほどの効果は示されなかったといえる。

児童の自己評定と教師による行動評定からみた社会性の変化

Table 4 に示す、実施群における児童の自己評定と教師による行動評定については、いずれにおいてもほとんどの項目で事後では事前よりもポジティブな値となる傾向がみられた。項目ごとに2要因分散分析(評定者×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。

まず、時期の主効果が有意となる項目が多くみられた。すなわち、「1. 自分から友だちをあそびにさそう」「2. 友だちの話には「うんうん」とあいづちをうってよく聞く」「5. 話したいことがあっても友だちの話を終わりまで聞いてから話す」「9. 友だちがこまっていたら助ける」「15. みんなのためになることを考える」においていずれも時期の主効果が有意で、事前よりも事後では上昇がみられた (順に、 $F=6.24, df=1/27, p<.05$; $F=7.60, df=1/27, p<.05$; $F=9.71, df=1/27, p<.05$; $F=13.44, df=1/27, p<.05$; $F=21.77, df=1/27, p<.05$)。

それ以外にも、次のような効果が有意であった。まず、「9. 友だちがこまっていたら助ける」「10. こまっているときは友だちに「手伝ってほしい」とお願いする」「14. 友だちがよくないことをしていたら注意する」では評

定者の主効果が有意で、教師よりも児童のほうが高く評定していた（順に、 $F=7.03, df=1/27, p<.05$; $F=5.96, df=1/27, p<.05$; $F=6.32, df=1/27, p<.05$ ）。

また、「友だちとのことは気にせず、自分がしたいことはする」においては、評定者の主効果（ $F=5.70, df=1/27, p<.05$ ）の他に、評定者×時期の交互作用（ $F=5.40, df=1/27, p<.05$ ）も有意であり、下位検定の結果、事前測定における評定者の単純主効果（ $F=10.85, df=1/54, p<.05$ ）、児童評定における時期の単純主効果（ $F=5.17, df=1/54, p<.05$ ）が有意で、事前では教師のほうが高く評定していたが、児童の評定値が上昇した結果、事後では教師評定との差が小さくなっていった。

さらに、「12. 友だちと話をしたいとき、自分から声をかける」においては評定者の主効果（ $F=12.57, df=1/27, p<.05$ ）、時期の主効果（ $F=8.24, df=1/27, p<.05$ ）、評定者×時期の交互作用（ $F=4.85, df=1/27, p<.05$ ）が有意で、交互作用の下位検定の結果、事前測定における評定者の単純主効果（ $F=17.40, df=1/54, p<.05$ ）、教師評定における時期の単純主効果（ $F=11.67, df=1/54, p<.05$ ）が有意で、事前では児童のほうが高く評定していたが、教師の評定値が上昇した結果、事後では児童評定との差が小さくなっていった。

こうしたことから、実施群では児童評定においても教師評定においても、事前から事後にかけて上昇がみられ、両者ともある程度の効果を感じていると考えられる。加えて、児童の自己評価のほうが教師よりもポジティブな評価となる部分があることや、ピア・サポート・トレーニングを通して教師の見方がポジティブな方向に変容したり、児童の自己評価が厳しくなったりした結果、両者の平均値の差が小さくなる部分があることが見出された。

Table 2 群別・測定時期別にみた社会性に関する項目の平均値 (SD)

	実施群児童評定 (4年B組, n=29)		未実施群児童評定 (5年生, n=59)	
	事前	事後	事前	事後
1. 自分から友だちをあそびにさそう	2.72(0.98)	2.93(0.58)	3.02(0.77)	3.00(0.86)
2. 友だちの話には「うんうん」とあいづちをうってよく聞く	2.86(0.94)	2.93(0.98)	2.68(0.98)	2.53(0.85)
3. 友だちとのことは気にせず、自分がしたいことはする *	1.86(0.68)	2.17(0.91)	2.15(0.92)	2.10(0.82)
4. 自分にも悪いところがあると思ったら「ごめんね」などとあやまる	2.83(0.91)	2.79(0.89)	3.02(0.83)	2.98(0.85)
5. 話したいことがあっても友だちの話を終わりまで聞いてから話す	2.48(0.90)	2.93(0.74)	2.85(0.88)	2.90(0.86)
6. 友だちが失敗すると、つい笑ってしまう *	2.48(0.90)	2.55(0.97)	2.58(0.85)	2.80(0.88)
7. 相手と意見が違っても、自分の意見をいう	2.17(1.09)	2.17(0.99)	2.39(0.94)	2.39(1.06)
8. 乱暴な口の聞きかたや、乱暴な遊びかたをする *	2.14(0.97)	2.24(0.97)	1.95(1.02)	2.20(0.88)
9. 友だちがこまっていたら助ける	2.76(0.86)	3.17(0.79)	3.15(0.66)	3.02(0.73)
10. こまっているときは友だちに「手伝ってほしい」とお願いする	2.66(0.92)	2.86(0.86)	2.98(0.89)	3.02(0.87)
11. 友だちに「ありがとう」と感謝の気持ちをいう**	2.71(1.00)	3.04(1.05)	3.41(0.69)	3.14(0.81)
12. 友だちと話をしたいとき、自分から声をかける	3.55(0.67)	3.52(0.82)	3.29(0.78)	3.32(0.87)
13. 友だちが失敗すると、はげましたりなぐさめたりする	2.52(0.93)	2.83(0.99)	2.71(0.74)	2.95(0.75)
14. 友だちがよくないことをしていたら注意する	2.83(0.99)	2.93(0.98)	2.61(0.84)	2.51(0.85)
15. みんなのためになることを考える	2.07(0.91)	2.55(0.85)	2.37(0.71)	2.27(0.80)

注. 得点可能範囲は1～4。評定値が高いほど（*の項目については評定値が低いほど）、社会性が高いことを示す。

**の項目は実施群において n=28。

Table 3 群別・測定時期別に見た仲間関係のストレスに関する項目の平均値 (SD)

	実施群児童評定 (4年B組, n=29)		未実施群児童評定 (5年生, n=59)	
	事前	事後	事前	事後
1. 友だちにいやなことをされたり、いじめられたりする	2.66(1.06)	2.55(1.22)	2.17(0.87)	2.02(0.93)
2. 友だちに目の前でないしよ話をされる	2.00(0.94)	2.07(0.94)	2.15(0.95)	2.05(0.89)
3. 友だちに無視される	2.14(0.86)	1.86(0.90)	2.05(0.83)	1.80(0.92)

注. 得点可能範囲は1~4。評定値が高いほど、仲間間のストレスが高いことを示す。

Table 4 実施群 (4年B組) における評定者別・測定時期別に見た社会性に関する項目の平均値 (SD) (n=28)

	児童評定		教師評定	
	事前	事後	事前	事後
1. 自分から友だちをあそびひきこさそう	2.75(0.99)	2.93(0.59)	2.86(0.79)	3.29(0.84)
2. 友だちの話には「うんうん」とあいづちをうってよく聞く	2.86(0.95)	2.96(0.98)	2.64(0.48)	3.14(0.69)
3. 友だちとのことは気にせず、自分がしたいことはする *	1.86(0.69)	2.18(0.93)	2.46(0.57)	2.29(0.80)
4. 自分にも悪いところがあると思ったら「ごめんね」などとあやまる	2.82(0.93)	2.82(0.89)	2.64(0.48)	2.93(0.46)
5. 話したいことがあっても友だちの話を終わりまで聞いてから話す	2.46(0.91)	2.93(0.75)	2.57(0.50)	2.82(0.76)
6. 友だちが失敗すると、つい笑ってしまう *	2.47(0.91)	2.57(0.98)	2.61(0.77)	2.61(0.90)
7. 相手と意見が違っても、自分の意見をいう	2.18(1.10)	2.18(1.00)	2.36(0.48)	2.36(0.72)
8. 乱暴な口の聞きかたや、乱暴な遊びかたをする *	2.18(0.97)	2.29(0.96)	2.32(0.60)	2.25(0.79)
9. 友だちがこまっていたら助ける	2.71(0.84)	3.18(0.80)	2.46(0.50)	2.79(0.77)
10. こまっているときは友だちに「手伝ってほしい」とお願いする	2.64(0.93)	2.89(0.86)	2.36(0.48)	2.54(0.57)
11. 友だちに「ありがとう」と感謝の気持ちをいう**	2.70(1.01)	3.00(1.05)	2.67(0.47)	2.74(0.70)
12. 友だちと話をしたいとき、自分から声をかける	3.54(0.68)	3.50(0.82)	2.68(0.66)	3.14(0.64)
13. 友だちが失敗すると、はげましたりなぐさめたりする	2.46(0.91)	2.79(0.98)	2.64(0.48)	2.75(0.63)
14. 友だちがよくないことをしていたら注意する	2.82(1.00)	2.93(1.00)	2.36(0.55)	2.64(0.77)
15. みんなのためになることを考える	2.04(0.91)	2.57(0.86)	2.39(0.62)	2.57(0.78)

注. 得点可能範囲は1~4。評定値が高いほど (*の項目については評定値が低いほど)、社会性が高いことを示す。

**の項目は実施群において n=27。

考 察

本稿では、児童の社会性や仲間関係のストレスの変化に着目し、ピア・サポート・トレーニングの効果を検証することを目的としていた。

結果より、社会性においては、未実施群である5年生に比べ、実施群である4年B組においては、限られた部分にはあるがポジティブな変化がみとめられた。4回の実施ではあったが、ピア・サポート・トレーニング

グの中で特に重視して扱った点については、児童の意識に留まっていることが確認できたといえよう。一方で、仲間関係のストレスについては、改善がのぞめるほどの効果は示されなかった。この結果については、項目数も少なくごく限られた部分しか扱っていない点に留意して解釈する必要があるが、少なくとも実施群のみにおいて仲間関係の改善があったことを示唆する結果は得られなかった。

また、社会性についての教師の行動評定より、客観的にみて児童の社会性の伸びがあることが示された。また、教師の児童評価がよりポジティブになった背景には、教師の側にも、ピア・サポート・トレーニングへの参加を通して児童の実態に対する理解の深まりや変容があったのではないかと推測される。

こうした結果について、三宅(2010)において報告しているように、「未実施群である5年生にはほとんど変化がみ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」ことを考え合わせると、以下のように解釈できる。すなわち、実施群の児童においては、ピア・サポート・トレーニングを通して仲間関係について考える機会を持ち、実際に社会性の伸びもあったが、学級内の仲間関係についての意識の高まりや思考の深まりが生じた結果、自分たちが成長したという実感よりもむしろ課題意識のほうの色濃くなったのではないだろうか。確かに伸びている部分はあるが、実際の仲間関係をポジティブな方向へと変化させ、その結果としてストレスの低減や適応感の向上が生じるまでには至っていない段階であるといえよう。4回の取り組みを通して仲間意識やコミュニケーション能力の変化をある程度生じさせることはできたものの、やはり、それは学級の仲間関係を変化させる上では1つのきっかけであるに過ぎず、こうした効果をいかにして学級の仲間関係の変化へと繋げ定着させるかが問われるといえる。

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.
- 三宅幹子 (2010). 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— 福山大学こころの健康相談室紀要, 4, 89-95.
- 長根光男 (1991). 学校生活における児童の心理的ストレスの分析—小学校4, 5, 6年生を対象にして— 教育心理学研究, 39, 182-185.
- 中野良顯 (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.
- 田中あゆみ・安里勝人・川島一夫 (2003). 小学校における社会的スキル訓練に基づく社会的スキルの獲得 信州大学教育学部紀要, 109, 85-96.

謝辞 本研究データの収集にあたり、ご協力くださった、小学校児童のみなさんと先生方、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。

Effects of Peer Support Training for 4th Grade Students by Undergraduate Students
: In terms of students' sociability in the class which lacks of group consciousness

Motoko Miyake

This paper reports on effects of a peer support training by undergraduate students for 4th grade students ($N=29$) in a primary school, focusing on changes of sociability. The program including four kinds of practice was carried out for one and a half month. Students' sociability was measured by a questionnaire that was self-rated by students. And it was also rated for every student by their classroom teacher. Results showed that the peer support training seemed to enhance students' sociability partially both in students' self-rating and teacher's rating. Needed further practices to support students to develop their peer relations were discussed.

