

中学校でのピア・サポート実践におけるサポーターへの効果 (2)

—サポート概念の学習を通して—

江 角 周 子*

庄 司 一 子**

問題と目的

不登校やいじめなど、学校における児童生徒の適応上の問題が多発する中、すべての児童生徒が問題を抱える可能性があることを想定し、予防教育の重要性が指摘されている(山崎, 2013)。対人関係に焦点をあてた予防教育は様々行われているが、その1つであるピア・サポートは、広義には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定義され、サポート源として友人が重要であるという事実に基づく実践である(戸田, 2001)。なお、ピア・サポートとして行われる実践の構成要素としては、(a) ピア・サポーター(以下、サポーター)となる児童生徒がスキルなどを学習する場である「ピア・サポートトレーニング(以下、トレーニング)」と、(b) サポーターによるサポート活動である「ピア・サポート活動(以下、サポート活動)」の2つがある。本研究では、トレーニングとサポート活動を含めたピア・サポートの取り組み全体のことを「ピア・サポート実践」と表記する。

ピア・サポート実践では傾聴や問題解決のスキルを学ぶが、学んだスキルが仲間の役に立つだけでなくサポーター自身の成長が見られること(池本, 2001)、また、トレーニングを通してサポーターとなった中学生の援助要請行動(help-seeking)が促進されることが指摘され

ている(永井・新井, 2013)。

筆者らは、ある中学校において予防教育の一環として行われるピア・サポート実践の支援を行った。特にサポーターの育成とサポート活動を全校規模に拡げることを目的として実践支援を行った。なお、江角・庄司(2016)に詳述した実践内容の検討を通し、ピア・サポート実践の目的を「他者と積極的に関わることができ、困った時には助け合えるような関係のある学校にしていくこと」とし、Table 1 に示すように前後期それぞれにおいてトレーニングとサポート活動を行うという計画が立てられた。

江角・庄司(2016)では、中学校の実態を踏まえ、人の話を聴く(以下、聴く)ことを中心としたピア・サポート実践を展開した。その結果、聴く行動およびサポート行動が促進されるという効果が見られたが、その一方、次の2点が課題として挙げられた。第1は、サポーター間で他者に積極的に関わろうとする意識に差が見られた点である。具体的には、サポート活動の際、来室した生徒に積極的に声をかけたり、遊びや作業を通じて交流を持とうとする生徒が見られた一方で、終始着席したままで受身の姿勢で待っている生徒や関係のない作業を始めようとする生徒も見られた。第2は、サポートす

Table 1 ピア・サポート実践の計画

	内容	時期
前期	トレーニング	5月中旬—6月上旬
	サポート活動	6月下旬—10月上旬
後期	トレーニング	10月下旬—12月上旬
	サポート活動	12月中旬—2月下旬

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士課程

** 筑波大学人間系

ることは相談に乗ることであるという狭い認識をもっている可能性がうかがえた点である。具体的には、サポート活動の際、「悩んでいる人はいないからやることはないと思う」と消極的な姿勢を見せる生徒や、実際にはピア・サポート活動の場に来場した生徒の話し相手としての活動ができていた生徒が活動後の振り返りの際に「特に何もしていません」と発言する様子が見られた。少なくとも一部の生徒にはこうした認識があることがうかがえ、さらにこの点は第1の課題にも影響していると考えられる。こうした課題を克服することにより、トレーニングで学習したことがサポート活動および日常生活において生かされるようになると考えられる。

実際にはサポートは、相談に乗るなど心理的負担を軽減する情緒的サポートや、物を貸すなど問題解決に直接寄与する道具的サポートといった種類の他に、娯楽活動の共有や、声をかけたり、なんとなく一緒にいるなど日常的な関わりを示す共行動的サポート (companionship) と呼ばれるものも存在し (Rock, 1987; 細田・田嶋, 2009), 他者が困難を抱えているという限定的な場面のみではなく、日常生活のあらゆる場面において機能するものである。トレーニングにおいて行うピア・サポート実践のガイダンスの際に、他者が困っている時にできるサポート、困っている時に限らずできるサポートなどと分け、より具体的に説明することでサポートすることに対する動機づけが高められよう。

これまでのピア・サポート実践を概観すると、近年ではサポーター自身でどのようなサポートを行うか計画を立てる「プランニング」と呼ばれるものが多くの実践で取り扱われているが、藤亀 (2011) はプランニングの際にサポートすることに対する動機づけを高めるための工夫を行っている。藤亀 (2011) は、ピア・サポート実践成功のためには、単にスキルを教えるだけではなく、他者支援の意義を生徒に気づかせ、他者支援を行うためのスキルを学習しようと動機づけを高めることが重要であるとの視点に立ち、具体的には、プランニングの際に自分が他者からしてもらって嬉しかったサポートを想起

させ、さらに、サポート活動後のスーパービジョンにおいてもサポートすることに対する効力感を感じられるように配慮している。なお藤亀 (2011) は、ピア・サポート実践を行う上での課題を明らかにするために教師を対象に調査した栗原・芥川 (2009) において、生徒が動機づけられていた場面についての回答として最も多かったのがサポート活動における他者からの評価であるという結果を基に、こうした実践を行っている。サポート活動における他者からの評価とは具体的には、サポート活動を行い、他者が喜んでいる様子を見たり、感謝の気持ちを伝えられるなどポジティブなフィードバックを得ることを指しており、こうした経験がサポートすることやそのために必要なスキルを学習することへの動機づけを高めると指摘されている (栗原・芥川, 2009)。

先述の通り、藤亀 (2011) はプランニングの際に動機づけを高めるための工夫を行っているが、トレーニングではプランニングを行う前にサポートに必要なスキルの学習を行う。したがって、トレーニング序盤においてサポート概念を学習することで、他者支援の意義を生徒に気づかせ、他者支援を行うためのスキルを学習しようとする動機づけを高めることができれば、スキルの学習効果高めることができると考えられる。

そこで本研究では、サポート概念について学習するトレーニングを含むピア・サポート実践を実施し、実践のサポーターへの効果を検討することを目的とする。なお効果については、実践前後のサポート行動の変化を量的に、さらに、サポート概念の学習を通じた生徒の気づきを質的に検討する。

方法

トレーニングおよびサポート活動の参加者

A 中学校 B 委員会の中 1 年生から 3 年生 30 名 (男子 15 名, 女子 15 名)。なお、委員会のメンバーは年度初めに各学級において生徒同士の話し合いで決められた。

トレーニング

時期 中学校の委員会活動として、2014年10月第4週から12月第1週において、1回約40分の内容を4回行った。

実施者 筆者らが授業者としてトレーニング全体の進行にあたり、参加者4名から6名で構成される小グループには大学院生および大学生(以下、学生)が1名ずつ割り当てられ、ワークのペアや役割の決定、ワークに対するフィードバック、話し合いの進行等の補助にあたった。

内容 筆者らと中学校の教員との話し合いにより、先述の前期実践の課題を踏まえ、前期で学んだ聴くことを基礎として、サポート概念や発展的なサポート方法を中心に学ぶ内容とした(Table 2)。全体の構成としては、第1回でサポート概念について、具体的には他者の困っている度合いによりレベル1からレベル3までの3段階に分けて説明し(Appendix 1)、第2、3回でレベル2のサポートに関するスキルの学習、第4回はクラスの課題を解決するためのサポートをプランニングするという流れであった。

第1回の内容については、前期実践の課題を踏まえ、探索的に構成したものであった。なおレベル1からレベル3までの3段階については、ソーシャル・サポートのストレス評価への影響過程に関するモデル(Cohen & Wills, 1985)を援用し、各レベルのサポートがどのように機能しているのかを学習できる構成とした(Appendix 2)。さらに、ソーシャル・サポート研究では、受け取るサポートと提供するサポートが同程度である互恵(reciprocal)状態であると心身の健康が促進されると指摘されるため(Rook, 1987)、この点についても教授した。

なお、江角・庄司(in press)の結果を踏まえ、聴くことについて学ぶ際、主に第3回においては参加した全ての生徒が聴く体験、聴いてもらう体験、観察する体験をできるように構成した。

その他の配慮 その他、トレーニングにおいて配慮した点としては、以下2点がある。第1に、スキルの高い参加者を観察することによりスキルの学習を促進するため、各回における学生による参加者の評価を基に、スキルの高い者

とそうでない者がバランスよくグループに入るようグループ構成を行った。第2に、各回における学びを肯定的に捉え、実践への動機づけを高めるため、参加者による振り返りシートへの記述に対し、学生からフィードバックを行った。

サポート活動

時期と時間 2014年12月第2週から2015年3月第1週にかけ、週1回程度、昼休みの約20分間を利用して合計8回実施された。

内容 先述の前期実践の課題に加え、前期のサポート活動の際、B委員会以外の生徒の中に、相談するためだけの場であると認識している者や興味は示すがピア・サポートスペースに入ること躊躇する者が見られたことから、これらの課題を改善するため筆者らと中学校の教員との話し合いにより、サポート活動に変更を加えた。なお前期のサポート活動は、A中学校内の図書室¹を「ピア・サポートスペース(仮称; 実際の名前は生徒の話し合いによって決定された)」とし、訪れた生徒の話し相手になる活動、また、ピア・サポートスペースに用意されたパズルや折り紙などのツールを通じた交流を行うというものであった(江角・庄司, 2016)。具体的な変更点は活動場所の拡大であり、図書室に加え、図書室前の多目的ペースまでをピア・サポートスペースとした。多目的スペースは天井が吹き抜けになっており、1階だけでなく2階からもピア・サポートスペースでどのような活動を行っているか様子を見ることができ構造となっているため、ピア・サポート活動への理解が促進されると考えた。また、図書室もオープンスペースであるために開かれた空間ではあるが、多目的スペースの方がより開かれた空間であるため、より気軽に参加しやすくなると思った。また活動場所の拡大に伴い、(a) 図書室で活動する役割、(b) 多目的スペースで活動する役割、(c) ピア・サポート活動の宣伝をしながら校内を回り、教室付近にいる生徒たちと交流する役割、という3つの役割を設けた。

¹ A中学校の図書室はオープンスペースとなっており、また、教室と昇降口の間に位置しているため普段から多くの生徒が入り出する場所となっている。

Table 2 各回におけるワークの内容とねらい、手順

ワーク番号	内容	ねらい	手順
第1回	1 ガイダンス	後期トレーニングで学習することについて理解し、動機づけを高める。	前期トレーニングで学習した内容の振り返りとサポート活動での様子について良かった点と課題点について話し、前期の課題を踏まえて後期トレーニングが構成されていること、また、具体的内容について紹介する。
	2 雰囲気づくり	緊張をほぐし、あたたかい研修の雰囲気をつくる。	グループごとに円になり、「キャッチ」(甲斐崎, 2013, pp.58-59)を行う。
	3 サポートについての学習	学校の特徴および研修の目的について理解し、動機づけを高める。	中学生の学校生活で見られそうな行動に関する21項目を記載した、「サポートクイズ」と題したワークシートを配布し、各行動について(a)ここ最近行っただろうか、(b)サポートになる行動かどうかを○△×でチェックを行う。(b)について○の数を確認し、実際には全てサポートになることを説明する。その後、サポートのレベルと種類、また、サポートの機能について説明する。
	4 雰囲気づくり	緊張をほぐし、あたたかい研修の雰囲気をつくる。	グループごとに円になり、「グーパー」(甲斐崎, 2013, pp.138-139)を行う。
第2回	5 感情の理解	同じ出来事でも人によって感じ方が違うことを理解する。	感情が体に及ぼす影響や弱い怒りや強い怒りなど感情には強さの程度など感情の基礎知識を説明する。その後生徒は、ワークシートに提示された3つの場面について、自分の場合どの程度の怒りの感情を持つのかを0から100までの数字で表す。つぎにグループ内で数字とその理由を紹介し合う。最後に、同じ出来事でも人によって感じ方が違うことを確認し、「みんなきっと同じだろう」という思い込みをなくすことで他者への理解が促進されることを説明する。
	6 感情のコントロール	自分なりの感情のコントロールの方法を獲得する。	感情が強くなり過ぎた時のことを思い出してもらい、(a)深呼吸をする、(b)ゆっくり心の中で数を唱える、(c)感情に任せて行動したらどうなるかを予想する、を全員で試し、感情の強さの変化を確認する。最後に(d)感情を静める言葉(本ワークでは「落ち着いて」)を心の中で唱え、感情の強さの変化を再度確認する。その後、各自で自分に合いそうな感情を静める言葉を書き出す作業を行い、グループ内で紹介し合う。
	7 感情のコントロールの復習	前回学習した内容を復習し、感情をコントロールするための多様な方法を理解する。	前回各参加者が書いた「感情を静める言葉」を分類したものが記載された資料を参照しながら、様々な方法があることを説明する。また前回の感想に「感情的になっている時にはコントロールしようとしてもできないかもしれない」という意見が出たことを紹介し、今回の学習内容を説明する。
第3回	8 聴き方の復習	上手な聴き方のポイントを再確認し、後半のワークに備える。	2人組になり「今欲しいもの」を話題に、話し手と聴き手で1分間話をする。役割を交代し再度話をした後、お互いの聴き方について良かったところや感じたことを伝え合う。
	9 感情が強くなり過ぎている人へのサポート	感情が強くなり過ぎている人へのサポート方法を理解し、サポートの疑似体験をする。	(a)そばに行き優しく声をかける、(b)相手の話をよく聴く、(c)それでも落ち着かなければ「感情を落ち着かせる方法」を一緒にやろうと提案する、という3段階のサポート方法を説明し見本を見せた後、2人1組でロールプレイを行う。なお、感情が強くなり過ぎている人役の人は学生から事例の書いてある紙を受け取り、その人になりきって演じる。ロールプレイを4分間行った後、ペアおよびグループで感じたことについて振り返り、学生からも良かった点と課題点をフィードバックする。
第4回	10 サポートのプランニング	クラスの課題を考え、それを克服するために自分にできるサポート行動を具体的に考える。	これまで学んだ内容を振り返った後、各自ワークシートの(a)クラスの課題、(b)課題を解決するために自分にできるサポート行動を複数挙げる、(c)(b)の中から挑戦してみたいサポートを1つ選ぶ、(d)(c)で選んだものをどのような場面で、誰に対して行うことができそうか、(e)サポートを行う上で困りそうなことや心配なこと、について書き込む。つぎに、6人グループを2つに分け、各人が書いたことを紹介し、お互いにアドバイスし合う。小グループでの話し合いを踏まえ、最終的なサポートのプランをワークシートに書き込む。
	11 まとめ	学んだことを振り返り、日常生活のなかで学んだことを積極的に活用するよう促す。	これまで学んだことを振り返り、また、改めて研修の目的とピア・サポーターとしての役割を説明する。学んだことを日常生活の中で積極的に活用してほしいことを伝え、一緒に学んだことに対する感謝として各グループの参加者同士、学生との間であいさつし合う。

なお前期サポート活動と同様に、学生 2、3 名も同席し活動を見守り、活動終了後に活動の振り返り、相談を受けた生徒がいた場合には守秘義務と限界についての説明、普段の学校生活におけるサポート活動の促しを行った。

その他の配慮 その他、活動に際して、前期サポート活動（江角・庄司, 2016）と同様の活動周知のための取り組みを実施した。

実践効果の量的検討

対象 A 中学校 B 委員会の中 1-3 年生 30 名（男子 14 名、女子 16 名）。

時期 (a) Pre 調査を 2014 年 10 月上旬、(b) Post 調査をピア・サポートトレーニング終了 1 週間後の 2014 年 12 月中旬、(c) Follow-up 調査を 2015 年 3 月上旬に行った。

内容 フェイスシートには、ピア・サポートについての調査である旨を示し、調査は学校の成績とは無関係であること、倫理的配慮（回答の中止や拒否の権利について）を記載し、年齢、学年、性別、学校から付与されている生徒番号の回答欄を設けた。2 ページ以降には次の尺度を用いた。

中学生用ピア・サポート尺度 サポート行動の変化を検討するため、中学生が仲間によいようなサポートを行っているかを測定する尺度である「中学生用ピア・サポート尺度」（庄司・江角, 2012）を使用した。この尺度は「道具的サポート」と「情緒的サポート」の 2 因子構造 9 項目からなり、信頼性と妥当性が確認されている。「まったくあてはまらない (1)」、「あまりあてはまらない (2)」、「どちらともいえない (3)」、「まああてはまる (4)」、「よくあてはまる (5)」の 5 件法で回答を求めた。

サポート概念の学習を通じた生徒の気づきの質的検討

対象 上記参加者のうち、第 1 回に最後まで参加した者 23 名（1 年生男子 4 名、女子 5 名、2 年生男子 6 名、女子 6 名、3 年生女子 2 名）。

時期 2014 年 10 月第 4 週に実施された第 1 回トレーニング終了時に行った。

内容 トレーニングを振り返る質問「今日の研修を通して、感じたこと、気づいたこと、考

えたことなどを自由に書いてください」について、自由記述式で回答を求めた。

データの分析方法 本研究では、質的研究法のうち、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）のコーディング方法を用いた。具体的には、木下（2003）の分析方法のうちコーディング方法に従い、以下 3 つの手順で分析を行った。

第 1 に、具体例の抽出を行った。具体的には、対象者の自由記述データの中で分析テーマと関連する箇所に着目し、それぞれをある概念の具体例とみなした。その後、各概念に関連する他の具体例を自由記述データから抽出し、ワークシートに記入していった。

第 2 に、概念の生成と定義を行った。具体的には、具体例がある程度出そろったところで、それぞれの概念を定義し、概念名を作成した。

第 3 に、概念の吟味を行った。他のデータから定義に該当する具体例を抽出した。その度に、定義及び概念名の妥当性の検討を行い、必要に応じて定義及び概念名の改変を行った。

以上の作業を様々な具体例、概念について行った。作業の中で気づいたことや疑問等はワークシート内のメモ欄に記入し、分析に活用した。また、解釈が恣意的になる危険性を防ぐため、類似例だけでなく対極例の検討も行った。

なお、分析は第一筆者が行い、第二筆者からスーパーバイズを受けた。さらに、教育や心理学を専攻とする大学教員 1 名、大学院生 3 名、学生 1 名の合計 5 名に、各概念と定義、具体例を提示し、各具体例がどの概念に該当するか分類してもらい、妥当性の検討を行った。

結果

実践前後のサポート行動の変化

Pre 時点における得点の高さにより、Pre、Post、Follow-up の 3 時点（以下、3 時点）の得点の変化に違いが見られるかを検討する。まず、サポート行動の 2 つの下位尺度それぞれについて、Pre 時点の得点の高さにより参加者を 2 群に分けた。なお中央値により 2 群に分け、道具

Table 3 Pre時点の道具的サポート得点による高低群の2要因分散分析 (混合計画)

	低群 (n=7)		高群 (n=17)		全体		群			時期			交互作用		
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	F 値	p 値	η_p^2	F 値	p 値	η_p^2	F 値	p 値	η_p^2
Pre	3.81	(.26)	4.88	(.16)	4.57	(.53)	1.36	.27	.06	5.47	.03	.20	8.65	.00	.28
Post	4.43	(.79)	4.33	(.71)	4.36	(.72)	Pre: 低群<高群								
Follow-up	4.52	(.54)	4.63	(.45)	4.60	(.47)	低群: Pre<Follow-up; 高群: Pre>Post								

Table 4 Pre時点の情緒的サポート得点による高低群の2要因分散分析 (混合計画)

	低群 (n=11)		高群 (n=12)		全体		群			時期			交互作用		
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	F 値	p 値	η_p^2	F 値	p 値	η_p^2	F 値	p 値	η_p^2
Pre	3.06	(.82)	4.33	(.31)	3.72	(.88)	1.33	.28	.06	4.13	.06	.16	6.64	.00	.24
Post	3.76	(.94)	3.81	(.79)	3.78	(.85)	Pre: 低群<高群								
Follow-up	4.00	(.82)	4.01	(.72)	4.01	(.75)	低群: Pre<Follow-up								

的サポートの中央値は 4.67、情緒的サポートの中央値は 4.00 であった。

つぎに、サポート行動の 2 つの下位尺度それぞれについて、作成した 2 群を独立変数、3 時点の得点を従属変数とする繰り返しのある 2 要因分散分析を行った (Table 3, 4)。まず道具的サポートについて交互作用が有意であり ($F(1.51, 33.28)=8.65, p=.00, \eta_p^2=.28$)、Pre 時点において高群の方が低群より得点が高く、また、低群において Follow-up 時点の得点の方が Pre 時点の得点よりも高く、高群では Pre 時点の得点の方が Post 時点の得点より高いという結果であった。つぎに情緒的サポートについても交互作用が有意であり ($F(2, 42)=6.64, p=.00, \eta_p^2=.24$)、Pre 時点において高群の方が低群より得点が高く、また、低群において Follow-up 時点の得点の方が Pre 時点の得点よりも高いという結果であった。

サポート概念の学習を通じた生徒の気づき

サポート概念の学習を通じた生徒の気づきを明らかにするため、先述の通り、第 1 回トレーニングの際に参加者が記述した振り返り内容を M-GTA のコーディング方法を用いて分析した。

その結果、8 つの概念が抽出された。Table 5 に概念、定義、さらに、各対象者について学年、性別、Pre 時点のサポート得点による 2 群のどちらに分類されるか、さらに、各概念に分類される記述が何件あったかを示した。以下、結果を概念ごとに示す。なお、分析で得られた概念を【】で示し、具体例を斜体、具体例において該当概念と最も関連する部分に下線を引いた。

【サポート概念の幅広さへの驚き】 この概念は、サポートとは困っている人を助けることだけでなく、より幅広い概念であることに対する驚きの感情を指し、8 件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

K) サポートの範囲がとても広いことに驚いた。

【サポート概念の理解】 この概念は、サポートに含まれる行動やサポートの効果などサポート概念について理解している、あるいは、自分なりに解釈していることを指し、9 件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

B) サポートは、困っている人を助けるだけだと思っていたけれど、困っていなくても日常的なサポートをしてあげるだけでもストレスの解消になることが分かりました。

P) すごくちょっとしたことでも相手のストレスが減ったりすれば、サポートしたということになる。

【サポートしていることへの気づき】 この概念は、日常生活の中で、自分が周囲に対してサポートしていることへの気づきを指し、10 件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

Q) サポートクイズの項目を見て、ささいな事だけでも、私は、(サポートを) あげて、その分 (サポートを) もらっているんだと思った。

【サポートされていることへの気づき】 この概念は、日常生活の中で、自分が周囲からサポートしてもらっていることへの気づきを指し、7 件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

O) 僕もたくさんサポートをうけていることもわかった。

【サポートの種類に関する課題への気づき】

この概念は、これまでの学校生活で周囲の人にサポートしてはいるが、行えていないサポートの種類もあるという課題への気づきを指し、6件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

G) 自分では意識していたつもりなんですけど、左の方（「サポートクイズ」のうち各行動について、ここ最近行ったかをチェックする欄）に「×（行っていない）」が1つついてしまい、まだまだできることがいっぱいあるんだと再確認しました。

【サポート対象に関する課題への気づき】 この概念は、仲の良い人に対してはよくサポートできているが、それ以外の人に対してはあまりサポートできていないという課題への気づきを指し、2件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

E) 振り返ってみると、仲の良い友だちにはサポートができていても、クラスが同じなだけで、あまり話さない友だちにはサポートができていないことが分かりました。

【サポートすることへの動機づけ】 この概念は、学校生活の中で周囲の人にサポートしていこうという動機づけの高まりを指し、22件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

R) 友だちに声をかけたり、1人でいる人に「おはよう」って言うてみたいらしい。

W) 今まで何気なく友だちへ行っていたことも、サポートになって、友だちのストレスをなくすことができるので、これからもどんどんサポートしていききたい。

【サポートの互惠状態の意識】 この概念は、自分が周囲にサポートするだけでなく、自分も周囲からサポートしてもらおうとサポートの互惠状態を保とうと意識することを指し、2件の記述が得られた。以下に具体例を示す。

A) これからも友だちをどんどんサポートして友だちにもサポートしてもらおうと思った。

なお、教育や心理学を専攻する5名による妥当性の検討の結果、いずれも一致率が80%以上となり、妥当性が確認された。

本研究では、A中学校での前後期にかけて行ったピア・サポート実践のうち、前期実践（江角・庄司、2016）の課題を踏まえ、サポート概念について学習するトレーニングを含むピア・サポート実践を計画・実施し、効果の検証を行った。なお効果については、実践前後のサポート行動の変化を量的に、また、サポート概念の学習を通じた生徒の気づきを質的に分析した。以下、サポート行動の変化、生徒の気づきの順に考察し、最後に今後の課題について言及する。

実践前後のサポート行動の変化

実践を通じたサポート行動の変化について、Pre時点における得点の高さにより対象者を低群と高群の2群に分け、検討した。まず分析の結果、道具的サポートと情緒的サポートのいずれも、Pre時点において2群の得点間に有意な差があることが示された。つづいて得点の変化については、道具的サポートと情緒的サポートのいずれも、低群において得点の上昇が見られ、PostおよびFollow-up時点では高群と同程度の得点となっていた。この結果から、本研究における実践を通して、元々サポート行動をよく行っていた者についてはサポート行動が維持され、また、サポート行動を相対的にあまり行っていなかった者についてはサポート行動が促進され、高群と同程度まで高められたと言えよう。

サポート概念の学習を通じた生徒の気づき

本研究では前期実践の課題を踏まえ、サポートすることに対する動機づけを高めることをねらいとしてサポート概念を学習する内容をトレーニングに取り入れた。こうして取り入れられた学習を通して生徒がどのような気づきを得ているのかを明らかにするため、先述の通り第1回トレーニングの際に参加者が記述した振り返り内容をM-GTAのコーディング方法を用いて分析した。

その結果、8つの概念が抽出され、大別するとTable 5の概念について上から2つずつ、(a)サポート概念への気づき・理解、(b)自らのサポートの授受の状況についての気づき、(c)自

らのサポート行動の課題への気づき、(d) 今後に向けたサポートに関する動機づけの高まり、という 4 つのカテゴリーとしてまとめられる。したがって、サポート概念について学習は、サポートとは具体的にどのようなことを指すのかについての理解を促進するだけでなく、これまでの学校生活の中でのサポート授受の状況や自らの課題を振り返る場となっており、サポートすることに対する動機づけを高めるものとなっていたことがうかがえる。

藤亀 (2011) では動機づけを高めるため、ピア・サポート実践の (a) サポートに必要なスキルの学習、(b) プランニング、(c) サポート活動、(d) スーパービジョン、という 4 つの過程のうち (b) プランニングおよび (d) スーパービジョンへの介入を行っている。具体的には、プランニングでは、自分が他者からしてもらって嬉しかったサポートを想起させることを通してサポートすることの意義を生徒に気づかせ、またスーパービジョンでは、サポート活動を振り返り、サポートすることに対する効力感を感じられるように配慮がなされている。このように従来は (b) プランニング、(c) サポート活動、(d) スーパービジョンという 3 つの過程を経て気づきを得て動機づけが高められるところを、本研究ではサポート概念の学習を通して、(a) サポートに必要なスキルの学習を行う前段階で気づきを得ることができたと考えられる。この理由としては次の 2 点が考えられる。第 1 は、ソーシャル・サポートのストレス評価への影響過程に関するモデル (Cohen & Wills, 1985) を援用した説明を通して、サポートすることの意義を理解することができたこと、第 2 は、これまでの学校生活の中で何気なく行っていた行動の中にサポートとなるものがあることに気づくことを通して、サポートすることに対する効力感を感じられたことが理由と推察される。なお、(a) サポートに必要なスキルの学習の前段階でサポートすることやサポートに必要なスキルを学ぶ動機づけを高めることができれば、スキル学習の効果も高まると考えられる。

また、ソーシャル・サポート研究では、受け

とるサポートと提供するサポートが同程度であると心身の健康が促進されると指摘され (Rook, 1987)、本研究においても、サポート概念を学習する際にその点についても教授したところ、一部の生徒において、自らがサポートするだけでなく、周囲にサポートを求めようとする記述が見られた。多くのピア・サポート実践においては、トレーニングを受ける生徒が周囲の児童生徒にサポートを提供するようになることをねらいとしているが、一部、トレーニングを受ける生徒の友人への援助要請行動の促進をねらいとしている実践も見られる。たとえば永井・新井 (2013) は、ピア・サポートトレーニングを通した中学生の友人への援助要請について検討し、トレーニングを通して援助要請することによる利益についての得点が上昇し、また、援助要請行動も促進されたとしているが、具体的にどのような理由で援助要請行動が促進されたのかについては明らかにされておらず、介入方法の検討が今後の課題として挙げられている。本研究の結果は記述が 2 件と少ないが、今後の援助要請行動を促進する介入方法の検討に示唆を与えるものであると考えられる。

まとめと今後の課題

本研究における実践はサポートすることに対する動機づけを高め、Pre 時点のサポート行動の得点が高い者に対してはサポート行動を維持する効果が、また、Pre 時点のサポート行動の得点が低い者に対してはサポート行動を促進する効果があったと言えよう。

最後に今後の課題としては、サポート概念の学習の効果について、(a) 本研究におけるトレーニングで取り入れた方法で学習する群と他の方法で学習する群を設け、比較検討を行う必要性、(b) 対象を広げて検証する必要がある点が挙げられる。特に 2 点目については、今回の対象者が各学級で選ばれた生徒であったということから、サポートすることについて動機づけられやすかった可能性が考えられるため、今後学級単位などで実施する必要があると考えられる。

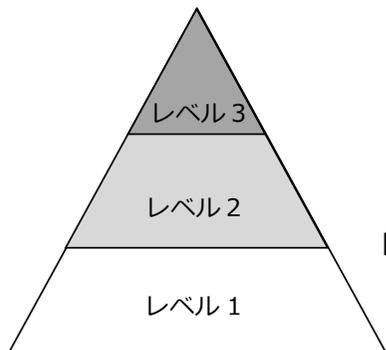
このような限界はあるが、サポートに必要なスキルの学習の前段階でこれらの動機づけを高

めることができる可能性を示すことができた点、また、援助要請行動を促進する介入方法の検討に示唆を与えることができた点において、本研究には意義があると考えられる。

引用文献

- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985) Social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- 江角 周子・庄司 一子 (2016). 中学校でのピア・サポート実践におけるサポーターへの効果 (1) ——話を聴くことを中心に—— 発達臨床心理学研究, 27, 35-45.
- 江角 周子・庄司 一子 (in press). 中学生における聴くことの学びを通じた聴く行動変容プロセスの検討 教育心理学研究.
- 藤亀 美紀 (2011). PSPにおけるプランニング、スーパービジョン・フォローアップに視点をあてた効果研究 ピア・サポート研究, 8, 18-28.
- 細田 絢・田嶋 誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 池本 しおり (2001). ピア・サポートを高等学校に取り入れるための実践的研究 岡山教育センター紀要, 228, 1-33.
- 甲斐崎 博史 (2013). クラス全員がひとつになる学級ゲーム&アクティビティ 100 ナツメ社
- 木下 康仁 (2003). グラウンデッドセオリーアプローチの実践 質的研究への誘い 弘文堂
- 栗原 慎二・芥川 美菜子 (2009). ピア・サポートの理論と課題に関するプログラム評価 ピア・サポート研究, 6, 11-20.
- 永井 智・新井 邦二郎 (2013). ピア・サポートトレーニングが中学生における友人への援助要請に与える影響の検討 学校心理学研究, 13, 65-76.
- Purdy, M. (1997). What is Listening? In Purdy, M. & Borisoff, D. (Eds.), *Listening in everyday life* (pp. 1-12). Lanham, MD: University Press of America.
- Rock, K. S. (1987). Social support versus companionship: Effects of life stress, loneliness, and evaluations by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1132-1147.
- 庄司 一子・江角 周子 (2012). 中学校における援助的人間関係の測定と開発——ピア・サポート尺度の開発と検討—— 日本発達心理学会第 23 回大会論文集, 567.
- 戸田 有一 (2001). 学校におけるピア・サポート実践の展開と課題——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.
- 山崎 勝之 (2013). 子どもの健康・適応と予防教育の必要性 山崎 勝之・戸田 有一・渡辺 弥生 (編) 世界の予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み (pp. 3-16) 金子書房
- 付記 本研究の一部は、日本学校心理学会第 16 回神奈川・東京大会および The 14th European Congress of Psychology で発表された。
- 謝辞 本研究にご協力いただきました中学校の先生方ならびに生徒の皆様にご心より御礼申し上げます。

Appendix 1 サポートの3つのレベルについての説明資料



【レベル3】 すごく困っている人へのサポート

例) 相談に乗る
友だちから相談されたことを、親や先生に相談する。

【レベル2】 ちょっと困っている人へのサポート

例) 悩みやグチを聞く、忘れ物をした人に貸してあげる

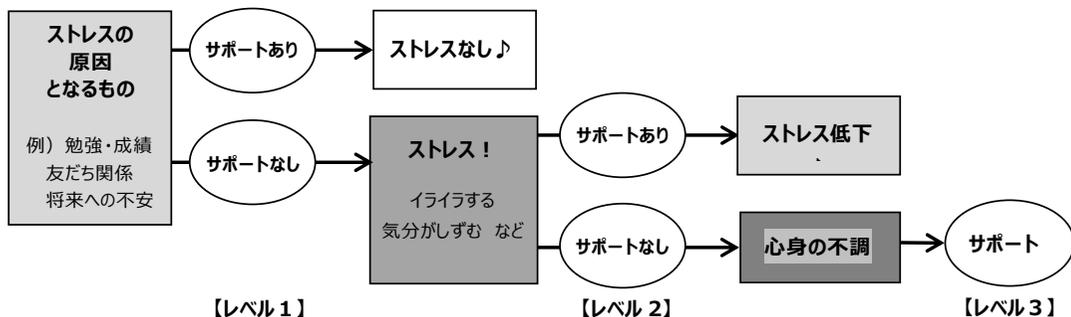
【レベル1】 困りごとの有無に関わらない日常的なサポート

※レベル2, 3のサポートが必要な人も含め、全ての人に効果のあるサポート

例) がんばったことを認める、顔をあわせた時に声をかける
相手にあったことを自分のことのように喜んだり悲しんだりする
おしゃべりをしたり冗談を言い合って過ごす

「これがサポートか？」と思った人は・・・
これらが得られない状態を想像してみよう！
 例) がんばっても認めてくれる人がいなかったら？
 顔を合わせてもあいさつしたり、声をかけてもらえなかったら？

Appendix 2 ソーシャル・サポートのストレス評価への影響過程に関するモデル
 (Cohen & Wills, 1985) を援用したサポートのレベルについての説明資料



The Effects of a Peer Support Program on Junior High School Students (2): Supportive Behavior Modification via Learning about the Concept of Support

Shuko ESUMI
Ichiko SHOJI

This study revealed the effects of a peer support program that provided peer support training and activities to junior high school students. This program was characterized by education regarding learning about the concept of support in the peer support training. We conducted two surveys (a) a quantitative survey to examine supportive behavior modification and (b) a qualitative survey to examine recognition of support that we expected to improve supportive behavior. The participants were 30 junior high school students (15 males, 15 females) each of whom had four 40-minute peer-support training sessions and engaged in peer support activities. Additionally, they were asked to complete the Peer Support Scale (9 items, 5-point scale; Esumi & Shoji, 2012) three times (pre-test, post-test, and a follow-up test).

First, we examined students' supportive behavior modification after dividing them into lower groups and higher groups on the basis of their scores on each pre-test subscale. A two-way repeated analysis of variance revealed that (a) the scores between lower groups and higher groups differed in the pre-test and (b) the scores of lower groups increased to be as high as the higher groups in the post-test and/or the follow-up test.

Second, using the Modified Grounded Theory Approach, we analyzed students' written impressions about peer support training to examine students' recognition of support. The results revealed eight concepts and four categories: (a) finding or understanding the concept of support, (b) perceiving that they support their peers or are supported by their peers daily, (c) perceiving the need to improve their own supportive behavior, and (d) heightening of their motivation to support.

These results revealed that the peer support program improved students' motivation to support their peers and provide supportive behavior.