

中学生における聴くことに関する認知・聴く行動とサポート行動との関連

ーピア・サポートの実践内容・方法の検討のためにー

江 角 周 子*

庄 司 一 子**

問題と目的

教育相談は、問題を解決する教育相談、問題を未然に防ぐ教育相談（以下、予防・開発的教育相談）に大別される（文部科学省, 2011）。予防・開発的教育相談として行われるプログラムには様々なものがある。なかでもピア・サポートは、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り（戸田, 2001）、ピア・サポーター（以下、サポーター）となる児童生徒に対して体験的なトレーニング（領域-1）を行ったうえで、サポーターが実生活でサポート活動（領域-2）を行う（滝, 2004）。ピア・サポートでは、実践を通してサポーターの成長が見られるだけでなく、日常場面での支援的な関係が広がることや必要な時にスクールカウンセラーに相談することに対する抵抗感が減ることが期待されており、学校風土を改善するための方法の1つとしても位置づけられる（戸田, 2013）。なお、実際に永井・新井（2013）では、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が促進されたことが報告されており、庄司・高橋（2021）においては、ピア・サポートを通して生徒の学校における安心感の上昇が報告されている。

2000年以降の日本におけるピア・サポートの実践研究の動向に関する検討から、約9割の実践で「聴き方」がトレーニング内容に取り入れ

られていることが示されている（江角, 2018）。ピア・サポートは各学校の実態に応じた形態で数多く実施されていると指摘されるが（戸田, 2013）、そうした中でも大半の実践で取り込まれていることから、人の話を「聴く」（以下、聴く）ということが日本のピア・サポートの根幹を支える重要な構成要素であるとうかがえる。それは、傾聴が他者と自己に存在を与えるという指摘（例えば、村田, 1996, 鷺田, 1999）や、傾聴はそれだけで援助になるとの指摘（村田, 1998）がなされるように、聴くという行為の性質を考えれば必然といえよう。

聴くスキルはソーシャルスキルの1つであるが、ソーシャルスキルトレーニング（SST）に関して坂野（1995）は、自分の感情の理解や当該スキルが必要とされる文脈や習慣の理解等認知的な構えがスキル実行に影響を及ぼすと指摘する。その他にも、SSTによるスキル向上に認知面や自尊心の変化が関連するとの指摘がある（渡辺・山本, 2002）。加えて、聴くことは強い能動性が求められる行為であること（生越, 2001）をふまえると、特に聴くスキルの獲得・実行においては認知面が重要であること、すなわち、聴くことや聴いてもらうことに対して意味を見出していない場合、聴くスキルを実行に移すことは容易でないと考えられる。

この点については、動機づけ理論である自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）からも説明することができる。自己決定理論では、自律性の次元に沿って外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内発的動機づけという4つの動機づ

* 浜松学院大学現代コミュニケーション学部

** 筑波大学人間系

け概念が提唱され、さらにこれらの概念は、統制的動機づけ(外的調整と取り入りの調整)と、自律的動機づけ(同一化的調整と内発的動機)の2つに分類される(Gore & Cross, 2006; 岡田, 2010; 櫻井, 2009)。このうちの同一化的調整が、その行動の価値を理解し受け入れることであること(Deci & Ryan, 2000)を踏まえると、聴くことや聴いてもらうことに対して意味を見出しているという状態は同一化的調整に該当すると考えられる。岡田(2005)により、友人関係は自分にとって意味がある、友人と話すのはおもしろいといった友人関係に対する自律的動機づけを持っている場合、友人へのサポートを行う等の向社会的行動を多く行う傾向が示されている。このように、同世代の他者との関係性において自律的動機づけを持っていることと他者のためになる行動を多く行うという関連が明らかにされていることから、聴くことに関しても、聴く行動の意味を理解し受け入れられた時に、聴く行動が促進されると予測される。

こうした認知面の重要性を踏まえ江角・庄司(2016a)では、聴く行動促進のために聴くことについて繰り返し学ぶプログラムを実施する必要性を指摘し、行動変容の先行要因を踏まえた実践内容・方法を明らかにするため、聴くことの学びを通した中学生の聴く行動の変容プロセスを認知面の変化を踏まえ検討した。その結果、認知面の変化を媒介した聴く行動の変容に加え、聴く行動の変容によるさらなる認知面の変化、聴く行動の変容によるサポート行動(他者への積極的な関わり)の増加が生じるという仮説プロセスが導き出された(Figure 1)。ただし、聴く行動の変容が自己報告によるもの

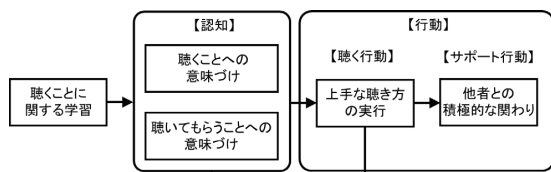


Figure 1 聴くことの学習を通した聴く行動の変容プロセスの概略(江角・庄司(2016a)をもとに筆者作成)

であったことから、行動変容を客観的に捉え、行動変容の過程を検討することが今後の課題の1つとして挙げられた。

そこで本研究では、行動変容の先行要因を踏まえた実践内容・方法の検討のために、江角・庄司(2016a)により抽出された仮説プロセスを踏まえ、聴くことに関する認知と行動、サポート行動との関連を明らかにすることを目的とした。目的を達成するため、次の2つの研究を行った。研究1では、行動変容の先行要因と考えられる認知面の測定尺度について、江角・庄司(2015)が作成した中学生用聴くことの意味尺度(Meaning of Listening scale; 以下, MOL)および聴いてもらうことの意味尺度(Meaning of Being Listened scale; 以下, MOBL)の再検討を行った。行動変容の過程をより客観的に検証するためには、行動だけでなく先行要因の認知面の測定尺度も必要となるが、江角・庄司(2015)により作成された2つの尺度には、下位尺度の網羅性、項目表現の難しさ、妥当性の担保といった課題が見られたため、尺度の再検討が求められる。研究2では、研究1で作成された尺度を使用し、江角・庄司(2016a)による仮説プロセスを踏まえた変数間の関連の検討を行った。

研究1 聴くことの意味尺度および聴いてもらうことの意味尺度の再検討

1. 目的

MOLおよびMOBLを再検討することが目的であった。具体的には、江角・庄司(2015)における課題を踏まえ、項目の追加、回答しやすい平易な項目表現への修正、4件法から5件法への変更を行った。なお、本研究は研究倫理審査委員会の承認を得て実施された。

2. MOL, MOBL 原尺度の作成

江角・庄司(2016a)が聴くことに関する研修を受けた中学生に対して行ったインタビュー調査において得られた、聴くことおよび聴いてもらうことについての捉え方に関する回答を

KJ 法の手続きに従い分類した。

分析結果を踏まえ、MOL については、江角・庄司 (2015) の原尺度に 3 項目を追加し、最終的に 29 項目からなる MOL 原尺度を作成した。MOBL については、分析結果から新たなカテゴリは抽出されなかったため、江角・庄司 (2015) の原尺度の項目内容を平易な表現に変更し、また当該尺度の項目として適当でないと判断された 2 項目を削除し、最終的に 27 項目の MOBL 原尺度を作成した。

3. 方法

(1) 調査協力者

首都圏の公立中学校 3 校に通う中学 1, 2 年生 803 名 (男子 375 名, 女子 426 名, 不明 2 名)。

(2) 調査時期

2015 年 2 月中旬から 3 月上旬であった。

(3) 調査内容

フェイスシートには、コミュニケーション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、性別の回答欄を設けた。2 ページ以降は以下の尺度をその順で用いた。なお、回答しやすさを優先し、質問紙調査では「聴く」ではなく「聞く」という表現を使用した。

1) MOBL 「みなさんは日々、周りの人とのやりとりの中で、相手の話を聞いたり、逆に、相手にあなたの話を聞いてもらったりしながら過ごしていると思います。ここでは、あなたにとっての、人に話を聞いてもらうことの意味について質問します。次のことはあなたの考えにどれくらいあてはまりますか？」と教示し、項目群の上部に「人に話を聞いてもらうことで…」と記載したうえで、「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。
2) MOL 「あなたにとっての、人の話を聞くということの意味について質問します。次のことはあなたの考えにどれくらいあてはまりますか？」と教示し、項目群の上部に「人の話を聞

くことで…」と記載したうえで、MOBL 同様に 5 件法で回答を求めた。

3) 聴く行動 聴く行動の測定には藤原・濱口 (2013) の聴くスキル尺度改訂版を用いた。聴くスキル尺度は Brownell (1985, 2009) の HURIER モデルを基に作成された行動スキル尺度 5 因子、認知スキル尺度 3 因子の 2 つからなる尺度である。5 件法で回答を求めた。

なお、中学生用尺度も作成されているが、高校生用尺度の方が HURIER モデルに基づいた尺度構成であり、また中学生用尺度は 2 項目のみで構成された下位尺度が多く網羅性に課題があることから、本研究では高校生用尺度を用いることとした。高校生用尺度の各項目は中学生用尺度と同様であり、また中学校の教員により中学生でも回答できる表現であると判断されたため、表現は変更せずに使用した。

(4) 調査手続き

学級担任が質問紙を学級単位で一斉に配布・教示し、回答を求めた。

4. 結果と考察

(1) 尺度の構造と信頼性・妥当性の検討

1) MOL の因子分析 全 29 項目について天井効果とフロア効果を検討したところ、3 項目についてフロア効果が認められたため削除した。つぎに総項目間相関を算出したところ、.70 以上の相関のある項目は見られなかった。

計 26 項目について最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の減衰率と解釈可能性から 3 因子を採用し、因子負荷量が .40 未満であった項目や 2 つ以上の因子に .30 以上の因子負荷量を示す項目を削除した (Table 1)。因子に含まれる項目内容を踏まえ、第 1 因子を「自己成長」、第 2 因子を「サポート提供」、第 3 因子を「関係深化」と命名した。

2) MOBL の因子分析 全 27 項目について天井効果とフロア効果を検討したところ、2 項目について天井効果が認められたため削除した。つぎに総項目間相関を算出したところ、.70 以上の相関のある項目は見られなかった。

計 25 項目について最尤法・プロマックス回

Table 1 MOLの因子分析結果(最尤法・プロマックス回転)

	F1	F2	F3	M	(SD)	共通性
N = 796~802						
F1 自己成長 ($\alpha = .87$)						
“新しい考え方に気づくことができる”	.86	.00	-.08	3.87	(.94)	.66
“自分とは違う考え方を知ることができる”	.76	-.06	-.01	3.83	(.97)	.52
‘自分との違いに気づくことができる’	.66	-.09	.15	4.03	(.87)	.50
自分の考え方を見直すきっかけになる	.63	.20	-.08	3.76	(.95)	.51
“新しい知識・情報を得ることができる”	.61	-.09	.20	4.00	(.95)	.48
“自分が同じ体験をした時のためになると思う”	.59	.04	.00	3.80	(1.02)	.38
‘考える力がつく’	.48	.25	.00	3.70	(.98)	.44
F2 サポート提供 ($\alpha = .84$)						
相手の気持ちを楽にしてあげられる	-.05	.87	-.07	3.67	(1.02)	.64
相手を安心させられる	-.01	.75	.10	3.71	(.97)	.67
‘相手をリラックスさせられる’	.03	.67	.09	3.53	(.99)	.58
“相手の求めている手助けができる”	.07	.56	.11	3.67	(1.01)	.48
F3 関係深化 ($\alpha = .88$)						
“相手との関係を深めることができる”	.06	-.11	.91	3.99	(.95)	.77
“信頼関係を築くことができる”	-.07	.17	.75	3.91	(.97)	.70
“相手と仲良くなれる”	.02	.15	.65	4.05	(.92)	.61
“相手との関係を保つことができる”	.05	.07	.63	3.90	(.93)	.53
	因子間相関	F1	.62	.66		
		F2		.71		
	15項目の $\alpha = .92$	第3因子までの累積寄与率 : 50.55%				

注. “”で示した項目は、江角・庄司(2015)より改訂を行った項目である。

‘’で示した項目は、本研究で新たに追加した項目である。

転による因子分析を行った。固有値の減衰率と解釈可能性から4因子を採用し、因子負荷量が.40未満であった項目や2つ以上の因子に.30以上の因子負荷量を示す項目を削除した(Table 2)。因子に含まれる項目内容を踏まえ、第1因子を「情緒的サポート」、第2因子を「関係深化」と命名した。また、第3因子は、聴いてもらい周囲に自らが受け入れられている感覚を得ることで自分自身を認め、受け入れられることを示す項目であることから「自己承認」と命名した。第4因子は、聴いてもらうことを通して自らの考えを相対化し、他者の視点を取り入れることを示す項目であることから「認識の拡大」と命名した。

3) 信頼性の検討 内的一貫性を検討するためCronbachの α 係数を算出した。MOL, MOBLいずれも α 係数が.77以上と高い値であり、十分な内的一貫性を有することが示された。なおこれらの結果を踏まえ、各因子に含まれる項目の得点を加算し、項目数で除した得点を下位尺度得点とした。

4) 基準関連妥当性の検討 先述の通り、聴くことに意味を見出すことが聴くことを行動に移すことに影響すると考えられることから、聴くスキル尺度との相関分析を通して基準関連妥当性の検討を行った。分析の結果、2尺度いずれも、尺度全体と聴く認知スキル尺度の全ての下位尺度および聴く行動スキル尺度のうち「遮らずに聴く」以外の各下位尺度との間に、 $r = .35 \sim .55$ の有意な正の相関が得られた(Table 3)。

「遮らずに聴く」のみ有意な相関が得られなかったが、藤原・濱口(2013)においても、「遮らずに聴く」は他の下位尺度が有意な相関を示している変数において相関係数小さく、逆に他の下位尺度において相関係数が小さい変数との間に相対的に大きな相関係数が見られ、聴くスキルの他の側面とは異なる性質を持つものである可能性が考えられる。したがって、本研究で「遮らずに聴く」との間に有意な相関が得られなかったことについてもこのことが影響していると考えられ、「遮らずに聴く」との間に有意な相関が得られなかったとしても、聴くことおよ

Table 2 MOBL の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

		F1	F2	F3	F4	M	(SD)	共通性
N=796-802								
F1 情緒的サポート ($\alpha=.85$)								
“気持ちがすっきりする”		.81	-.10	-.01	.10	4.10	(.95)	.63
“気持ちが落ち着く”		.74	.09	.08	-.14	3.85	(1.05)	.66
気持ちが楽になる		.70	-.08	-.05	.21	4.05	(.93)	.69
安心する		.66	.25	.01	-.13	3.95	(1.05)	.64
F2 関係深化 ($\alpha=.84$)								
“相手との関係を深められる”		-.07	.88	-.01	.00	3.88	(.99)	.61
“信頼関係を築くことができる”		.13	.77	-.07	-.03	3.94	(.98)	.63
お互いの理解が深まる		.02	.60	.08	.17	3.86	(.97)	.58
相手との関係を確かめられる		.06	.41	.07	.14	3.83	(.99)	.66
F3 自己承認 ($\alpha=.79$)								
“自分で自分を認めることができる”		.00	-.11	.83	.03	3.11	(1.10)	.50
“自分で自分を受け入れることができる”		.00	.04	.80	-.04	3.33	(1.07)	.53
自分を表現できていると感じられる		.04	.23	.49	.02	3.21	(1.12)	.52
F4 認識の拡大 ($\alpha=.77$)								
“自分とは違う考え方を知ることができる”		-.08	.00	-.03	.85	4.03	(.91)	.37
“新しい考え方に気づくことができる”		.08	.02	.12	.58	3.89	(.97)	.60
自分の考えを相手と共有できる		.12	.14	-.03	.55	3.95	(.91)	.62
因子間相関		F1	.75	.62	.63			
		F2		.70	.66			
		F3			.55			
14項目の $\alpha=.92$		第4因子までの累積寄与率 : 58.77%						

注.“”で示した項目は、江角・庄司 (2015) より改訂を行った項目である。

Table 3 各変数間の相関分析結果

		MOL			聴く行動スキル					聴く認知スキル			
		尺度全体	F1	F2	F3	会話への言語的応答	うなずき・あいづち	前傾姿勢	アイコンタクト	遮らずに聴く	会話内容の理解	話し手に対する共感	評価・判断の保留
MOL	尺度全体					.55 ***	.40 ***	.35 ***	.46 ***	.04 n.s.	.44 ***	.54 ***	.45 ***
	F1 自己成長					.52 ***	.37 ***	.27 ***	.39 ***	.03 n.s.	.35 ***	.47 ***	.44 ***
	F2 関係深化					.48 ***	.35 ***	.29 ***	.40 ***	.04 n.s.	.39 ***	.45 ***	.36 ***
	F3 サポート提供					.44 ***	.33 ***	.35 ***	.40 ***	.01 n.s.	.39 ***	.46 ***	.36 ***
MOBL	尺度全体	.81 ***	.69 ***	.74 ***	.69 ***	.51 ***	.37 ***	.37 ***	.40 ***	-.02 n.s.	.35 ***	.43 ***	.40 ***
	F1 情緒的サポート	.69 ***	.55 ***	.61 ***	.63 ***	.45 ***	.33 ***	.28 ***	.35 ***	.04 n.s.	.24 ***	.36 ***	.31 ***
	F2 関係深化	.77 ***	.58 ***	.78 ***	.63 ***	.43 ***	.34 ***	.32 ***	.36 ***	-.01 n.s.	.36 ***	.43 ***	.34 ***
	F3 自己承認	.62 ***	.52 ***	.54 ***	.55 ***	.36 ***	.25 ***	.32 ***	.25 ***	-.07 *	.26 ***	.27 ***	.33 ***
	F4 認識の拡大	.65 ***	.67 ***	.55 ***	.49 ***	.48 ***	.33 ***	.31 ***	.39 ***	-.02 n.s.	.32 ***	.39 ***	.36 ***

*** $p < .001$, * $p < .05$, 太字はMOLおよびMOBLの尺度全体の結果を意味する。

び聴いてもらうことの意味と聴くスキルとの間に一定の関連が示されたと判断できる。

5) 2 尺度間の関連 作成した 2 尺度の関連を検討するため、尺度全体の得点と各下位尺度について相関係数を算出した (Table 3)。その結

果、2 尺度の尺度全体の間に $r=.81$ ($p<.001$) の有意な正の相関が得られ、また下位尺度については、全体的に中程度から比較的強い正の相関が得られた。この結果は、江角・庄司 (2015) において MOL の肯定的意味と MOBL の全下位

尺度との間に正の相関が有意であったことと一致する結果である。

(2) 性差の検討

聴いてもらうということは、自らの語りを聴き手である他者に受けとめてもらうことであるため、自己開示研究の知見（例えば Petronio & Martin (1986)）を踏まえると、聴いてもらうこと意味の捉え方には性差があることが推測できる。江角・庄司 (2015) においても性差が確認され、女子の方が男子よりも聴くことおよび聴いてもらうことについて肯定的に捉えていることが明らかになっているため、本研究でも性差の検討を行った。

各下位尺度得点について性差を検討するため、性を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とする *t* 検定を行った (Table 4)。その結果、MOL の「自己成長」($t(789) = 1.89, p < .10$)「サポート提供」($t(792) = 3.88, p < .001$)、「関係深化」($t(786) = 2.29, p < .05$)、MOBL の「情緒的サポート」($t(792) = 5.11, p < .001$)、「関係深化」($t(785) = 3.15, p < .001$)、「認識の拡大」($t(789) = 2.02, p < .05$) において性差が有意あるいは有意傾向であり、女子の方が男子よりも得点が高かった。概ね仮説通り女子の方が男子よりも聴くことおよび聴いてもらうことを肯定的に捉えていることが明らかになった。

MOBL の「自己承認」に性差が見られなかった点については、聴いてもらうことにより自らを受け入れ、認めるという体験が、自らの内面を話すような深い自己開示を行うことにより生

じることと関係していると考えられる。榎本に (1997) によれば、自己開示の内容は表面的な開示から深い開示へと発達的に変化し、中学生においては表面的な自己開示が多くを占めることが示されている。他の下位尺度と比べて「自己承認」の下位尺度得点が低いことも加味すると、性差が見られなかったことは、中学生においては表面的な自己開示が中心であるために、男女共に聴いてもらうことにより自らを受け入れ、認めるという経験をしていないことが関係していると推察できる。したがって、より発達段階の進んだ対象に調査を実施した場合には、性差が見られる可能性が考えられる。

研究 2 聴くことの認知・行動、サポート行動の関連の検討

1. 目的

筆者らは、首都圏公立 A 中学校 (研究 1 の対象校には含まれない) において予防教育の一環として行われるピア・サポートの支援、特に、サポーターの育成、サポート活動を全校規模に拡げることに関して実践を支援した。A 中学校の実態、支援の経緯、実践の具体的内容は江角・庄司 (2016b, 2016c) に詳述した通りである。なお、江角・庄司 (2016b) で使用した聴くことの認知に関する尺度 (未発表と記載) は、本研究の研究 1 で作成された尺度である。

江角・庄司 (2016b) において、聴くことを中心に扱った前期のピア・サポートの取り組み

Table 4 性差に関する検討

	男子 (<i>n</i> =356~372)		女子 (<i>n</i> =410~423)		<i>t</i> 値	<i>p</i> 値	Cohen's <i>d</i>	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)			<i>d</i>	95% CI
MOL F1 自己成長	3.83	(.74)	3.93	(.71)	1.89	†	.14	[.00, .28]
MOL F2 サポート提供	3.52	(.82)	3.75	(.81)	3.88	***	.28	[.14, .42]
MOL F3 関係深化	3.89	(.81)	4.02	(.80)	2.29	*	.16	[.02, .30]
MOBL F1 情緒的サポート	3.83	(.85)	4.12	(.78)	5.11	***	.36	[.22, .50]
MOBL F2 関係深化	3.78	(.80)	3.96	(.80)	3.15	***	.23	[.09, .37]
MOBL F3 自己承認	3.28	(.93)	3.17	(.91)	1.61	<i>n.s.</i>	.12	[-.02, .26]
MOBL F4 認識の拡大	3.90	(.77)	4.01	(.77)	2.02	*	.14	[.00, .28]

*** $p < .001$, * $p < .05$, † $p < .10$

を通して、全体として介入前に比べてトレーニング後およびサポート活動後の時点において聴くことの認知およびサポート行動の上昇が見られ、また、介入前に聴く行動を行っていない者において得点の上昇が確認された。また、江角・庄司（2016c）では、後期のピア・サポートの取り組みによりサポーターのサポート行動が維持・向上したことが示された。このように取り組みの効果が見られたものの、江角・庄司（2016a）により示された仮説プロセスに基づく検討が未実施という課題が残されていた。

そこで本研究では、行動変容の先行要因を踏まえた実践内容・方法の検討のために、研究1で作成された尺度を使用し、江角・庄司（2016a）による仮説プロセスを踏まえ、聴くことに関する認知と行動、サポート行動との関連を明らかにすることを目的とした。なお、本研究は研究倫理審査委員会の承認を得て実施された。

2. 方法

(1) 調査対象者

A 中学校 B 委員会の中学1～3年生（サポーター）30名（男子15名、女子15名）。

(2) 調査時期

①Time 1 調査を前期トレーニング開始前の2014年5月上旬、②Time 2 調査を前期トレーニング終了1週間後の2014年6月中旬、③Time 3 調査を後期トレーニング実施前の2014年10月上旬、④Time 4 調査を後期トレーニング終了1週間後の2014年12月中旬、⑤Time 5 調査を2015年3月上旬に行った。

(3) 調査内容

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、性別の回答欄を設けた。2ページ以降は以下の尺度をその順で用いた。

1) 聴くことに関する認知 研究1で作成したMOBL, MOLを使用した。

2) 聴く行動 聴くスキル行動尺度（藤原・濱口, 2013）の各因子について因子負荷量の高い

順に3項目ずつ使用し、5件法で回答を求めた。

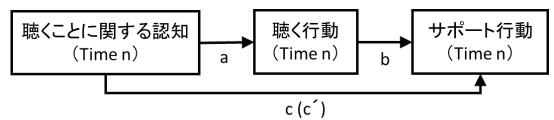
3) サポート行動 庄司・江角（2012）の中学生用ピア・サポート尺度を用いた。「あなたは、これまでの学校生活の中で、次のことをどれくらいクラスの人に『してあげた』ことがありますか？」と教示し、各項目について、「ほとんどない(1)」、「あまりない(2)」、「たまにある(3)」、「ときどきある(4)」、「よくある(5)」の5件法で回答を求めた。

3. 結果と考察

江角・庄司（2016a）の仮説プロセスを基に、認知面から聴く行動、聴く行動からサポート行動というモデル（Figure 2）を設定し、媒介分析を行った。分析において、従属変数となる聴く行動、サポート行動は、すべての下位尺度を合算し下位尺度の数で割った「聴く行動得点」、「サポート行動得点」を新たに作成し、それらを変数として投入した。また、聴くことの認知に関する変数は、下位尺度を1つずつモデルに投入し検討を行った。各時点における各変数の記述統計量をTable 5に示す。

まず、媒介分析の結果、間接効果が有意となったのは、Time 4 時点のMOLのすべての下位尺度と、MOBLの「認識の拡大」以外の3つの下位尺度であった（Table 6）。MOLの「自己成長」、「サポート提供」、MOBLの「情緒的サポート」、「自己承認」については完全媒介、MOLの関係深化とMOBLの「関係深化」については部分媒介であることが示された。

つぎに、間接効果が見られなかった時点のパスa, b, cの結果をTable 7に示す。Time 2以降の結果を見ると、聴く行動の間接効果は見られないものの、聴くことに関する認知から聴く行動、サポート行動へのパスが有意あるいは有



注. cは媒介なしの場合の説明変数から目的変数へのパス係数。
c'は媒介ありの場合の説明変数から目的変数へのパス係数を示す。
nは時点を表すものであり、1から5の数字が入る。

Figure 2 行動変容プロセスの分析モデル

Table 5 各時点における各変数の記述統計量

		Time 1		Time 2		Time 3		Time 4		Time 5	
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
MOL	F1 自己成長	4.17	(.64)	4.13	(.60)	4.35	(.50)	4.37	(.52)	4.34	(.66)
	F2 サポート提供	3.93	(.73)	4.05	(.72)	4.18	(.74)	4.19	(.73)	4.16	(.77)
	F3 関係深化	4.39	(.70)	4.34	(.66)	4.51	(.60)	4.55	(.54)	4.50	(.59)
MOBL	F1 情緒的サポート	4.23	(.58)	4.36	(.50)	4.44	(.52)	4.43	(.69)	4.59	(.59)
	F2 関係深化	4.28	(.55)	4.40	(.46)	4.31	(.65)	4.37	(.63)	4.46	(.49)
	F3 自己承認	3.51	(.71)	3.76	(.77)	3.53	(.86)	3.83	(.79)	3.93	(.73)
	F4 認識の拡大	4.40	(.60)	4.42	(.73)	4.37	(.73)	4.34	(.70)	4.51	(.70)
聴く行動		3.81	(.45)	3.97	(.42)	3.99	(.52)	4.01	(.47)	4.07	(.57)
サポート行動		3.82	(.60)	4.05	(.66)	4.14	(.57)	4.13	(.72)	4.31	(.55)

N=26~30

Table 6 Time 4 におけるパス係数および間接効果の検定結果

		Time 4								間接効果 の検定	
		a		b		c		c'		Z値	p値
		β	p値	β	p値	β	p値	β	p値		
MOL	F1 自己成長	.57	**	.55	*	.45	*	.14	n.s.	3.09	**
	F2 サポート提供	.67	***	.52	*	.54	**	.19	n.s.	1.98	*
	F3 関係深化	.35	†	.55	**	.48	*	.28	†	1.93	†
MOBL	F1 情緒的サポート	.68	***	.58	*	.50	**	.11	n.s.	2.49	*
	F2 関係深化	.52	**	.37	*	.73	***	.53	**	2.06	*
	F3 自己承認	.73	***	.46	*	.59	**	.26	n.s.	1.71	†
	F4 認識の拡大	.74	***	.26	n.s.	.72	***	.52	*	1.37	n.s.

N=25~27

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

Table 7 Time 1~3, 5 におけるパス係数

		Time 1			Time 2			Time 3			Time 5														
		a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c												
		β	p値	β	p値	β	p値	β	p値	β	p値	β	p値												
M	F1 自己成長	.76	***	.24	n.s.	.51	**	.63	***	.06	n.s.	.66	***	.58	**	.06	n.s.	.72	***	.51	**	.31	n.s.	.35	†
O	F2 サポート提供	.70	***	.29	n.s.	.48	*	.48	*	.14	n.s.	.70	***	.38	†	.26	n.s.	.55	**	.76	***	-.02	n.s.	.59	**
L	F3 関係深化	.74	***	.33	n.s.	.42	*	.54	**	.22	n.s.	.53	**	.42	*	.23	n.s.	.64	***	.38	†	.34	†	.51	**
M	F1 情緒的サポート	.29	n.s.	.48	*	.17	n.s.	.40	*	.31	n.s.	.46	*	.48	*	.35	n.s.	.39	*	.58	**	.25	n.s.	.46	*
O	F2 関係深化	.50	**	.49	*	.24	n.s.	.61	***	.09	n.s.	.64	***	.47	*	.23	n.s.	.60	**	.52	**	.18	n.s.	.59	**
B	F3 自己承認	.50	**	.34	n.s.	.46	*	.58	**	.24	n.s.	.49	**	.59	**	.22	n.s.	.53	**	.60	**	.15	n.s.	.56	**
L	F4 認識の拡大	.49	*	.34	n.s.	.48	*	.55	**	.04	n.s.	.76	***	.47	*	.16	n.s.	.70	***	.64	***	.19	n.s.	.51	**

N=25~27

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

意傾向であった。それに対して、Time 1 の結果を見ると、MOBL の「情緒的サポート」については、聴く行動とサポート行動いずれのパスも有意でなく、MOBL の「関係深化」はサポート行動へのパスが有意でなかった。これらの結果から、MOBL の「情緒的サポート」と「関係深

化」については、介入後においてのみ聴く行動の実行を予測すると指摘できる。トレーニング内容（江角・庄司，2016b，2016c）を踏まえると、聴いてもらうことが情緒的サポートになるということや、聴いてもらうことで相手との関係が深まるといった、「聴いてもらうことに対す

る意味づけは、上手な聴き方で話を聴いてもらう経験をすることや上手な聴き方をしている他者の行動を観察することによってはじめて聴く行動やサポート行動の促進につながると考えられる。

総合考察

本研究では、聴く行動の変容に関する仮説プロセスを踏まえ、聴くことに関する認知と行動、サポート行動との関連を検討した。以下では総合考察として、上述の研究結果を踏まえ、行動変容の先行要因を踏まえた実践内容・方法について考察し、最後に今後の課題を述べる。

まず、研究1の尺度作成の結果、MOLについては3因子構造であることが明らかになった。3因子のうち、「自己成長」は自分自身の利益になるとの認識、「サポート提供」は他者の利益になるとの認識、「関係深化」は自分と他者の相互の利益になるとの認識を示すものであると考えられる。このことから中学生における聴くことの認知は、自分自身のため、他者のため、お互いのためという3側面に分けて考えられる。

研究2の結果から、MOLについては介入の有無にかかわらずどの時点においても聴く行動およびサポート行動の高さを説明していた。すなわち、3側面はいずれも聴く行動およびサポート行動の動機づけとして機能することが考えられるため、中学生に対して聴くことを教えていく場合には3側面それぞれに焦点をあてていくことが重要になるといえよう。

他方、MOBLは4因子構造であることが明らかになったが、そのうち「情緒的サポート」と「関係深化」については、介入前の時点では聴く行動やサポート行動の高さを説明しない結果が示された。他の認知的側面については、体験が伴わない場合でも聴く行動やサポート行動の動機づけとして機能するが、これらの側面は体験が伴わない場合、例えば口頭での説明を受けるだけの場合などには聴く行動やサポート行動の動機づけとしては機能しにくいと考えられる。したがって、聴く行動やサポート行動の促進を図る場合には、サポーターに聴くスキルの具体

的な内容やその意義を口頭で説明したうえで聴くスキルのリハーサルを行うことだけでなく、介入前の聴く行動やサポート行動をアセスメントし、日ごろの生活においてあまり行っていないと評価される者を聴き方の上手な他のサポーターとペアにしたり、場合によっては、トレーニングを実施する教師をはじめとした大人とペアにすることで、上手な聴き方で聴いてもらう経験を持たせたり、上手な聴き方をしている他者の観察を行う機会を十分に用意するといった工夫が重要であると考えられる。

また本研究では、聴くことに関する認知から聴く行動、聴く行動を媒介し他者への積極的な関わりすなわちサポート行動の増加が生じるというモデルを設定し分析を行った。その結果、聴く行動の媒介効果はごく一部においてしか認められなかったものの、聴くことに関する認知からサポート行動へのパスは概ね有意であった。これは、岡田(2005)による、同世代の他者との関係性に対する自律的動機づけを持っていると向社会的行動を多く行う傾向があるという結果を支持する結果と考えられる。

この結果から、児童生徒間のサポート行動を促進するというねらいを掲げる場合に、聴くことがどのような意味をもつ行為であるかを学べるようトレーニングを構成することによって、聴くことだけでなく、サポート行動をも促進されるということが指摘できるだろう。江角・庄司(2016c)が指摘する通り、中学生はサポートについて、他者が困難を抱えているという限定的な場面で行うものと理解をしている場合があるが、日常生活のあらゆる場面での他者との何気ない関わりも結果的に援助効果をもたらし、こうした行為もサポートに含まれる(Rock, 1987; 細田・田嶋, 2009)。江角・庄司(2016c)において、何気なく今までやっていた他者への関わりがサポートになりうると気づくことによりサポートに対する動機づけが高まったことを示す回答が見られているのと同様に、本研究の結果は、聴くことのサポートとしての機能に気づくことにより、サポート行動が促進されることを示すものと考えられる。

最後に、ここまで検討してきた本研究で得られた知見を踏まえ、聴くことの学びを通じた行動変容プロセスを図示すると Figure 3 のようになる。ただし、本研究におけるピア・サポートが、各学級の代表者がサポーターとなる実践であった点に留意する必要がある。すなわち、江角・庄司（2016c）でも指摘されるように、児童生徒の代表者という意識が生じやすいサポーターの選定方法であったために、サポートに対する動機づけが高まりやすい状態にあった可能性が考えられる。したがって、学級や学校の全児童生徒を対象として聴くことに関する学びを組み入れたピア・サポートの取り組みを実施する場合、今回と同様の結果が得られるのかについて今後検討を行っていく必要がある。また、トレーニングにおいて上手な聴き方で聴いてもらう経験や上手な聴き方を観察する経験が、聴くことに関する認知に重要であると本研究の結果から考えられることから、実践においては、全体に実践を広げる前段階として今回のような代表者に対しトレーニングを重ねる、教職員がよいモデルとなれるよう事前研修を行う等の取り組みを行い、より多くの児童生徒が上手な聴き方に触れられる配慮が重要となるだろう。

引用文献

Brownell, J. (1985). A model for listening instruction: Management applications. *The Bulletin of Association for Business*

Communication, 48(3), 39-44.

Brownell, J. (2009). *Listening: Attitude, principles, and skills* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

榎本明博（1997）. 自己開示の心理学的研究 北大路書房

江角周子（2018）. 中学校におけるピア・サポートに関する研究一人の話を聴くことを中心に— 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士論文

江角周子・庄司一子（2015）. 中学生における聴くことの意味の検討 発達臨床心理学研究, 26, 27-37.

江角周子・庄司一子（2016a）. 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 64, 268-280.

江角周子・庄司一子（2016b）. 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（2016c）. 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— 共生教育学研究, 5, 15-26.

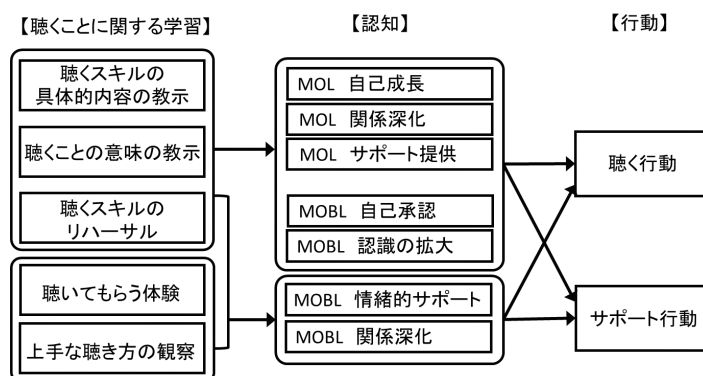


Figure 3 聴くことの学習を通じた行動変容プロセス

- 藤原健志・濱口佳和. (2013). 高校生用聴くスキル尺度改訂版の作成. *心理学研究*, *84*, 47-56.
- Gore, J. S. & Cross, S. E. (2006). Pursuing goals for us: Relationally autonomous reasons in long-term goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 848-861.
- 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.
- 文部科学省 (2011). 生徒指導提要. 教育図書出版
- 村田久行 (1996). 傾聴の援助的意味——存在論的基礎分析——. *東海大学健康科学部紀要*, *2*, 29-38.
- 村田久行 (1998). 対人援助における“聴くこと”の意味——傾聴ボランティアの実践から——. *社会福祉実践理論研究*, *7*, 1-12.
- 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.
- 生越達 (2001). 学びの場としての相談室——聴くことと住むことの現象学的解明——. *教育方法学研究*, *27*, 31-40.
- 岡田涼 (2005). 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討——自己決定理論の枠組みから——. *パーソナリティ研究*, *14*, 101-112.
- 岡田涼 (2010). 自己決定理論における動機づけ概念の関連性——メタ分析による相関係数の統合——. *パーソナリティ研究*, *18*, 152-160.
- Petronio, S., & Martin, J. N. (1986). Ramifications of revealing private information: A gender gap. *Journal of Clinical Psychology*, *42*, 499-506.
- 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.
- 坂野雄二 (1995). 認知行動療法. 日本評論社
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学: 第23回大会論文集, 567.
- 庄司一子・高橋智子 (2021). ピア・サポートシステムにおける「聴く」ということの意味——サポートシステムの構築とケアの実現. *共生教育学研究*, *8*, 1-14.
- 滝充 (2004). 改訂新版. ピア・サポートではじめる学校づくり. 中学校編. 金子書房
- 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.
- 戸田有一 (2013). 第8章 独立した教育名をもつ日本の予防教育 3. ピア・サポート. 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. 292-297). 金子書房
- 鷺田清一 (1999). 「聴く」ことへの力——臨床哲学試論——. *阪急コミュニケーションズ*
- 渡辺弥生・山本弘一 (2002). 中学生におけるソーシャル・スキル・トレーニング (SST) の予防的効果. *日本教育心理学会総会発表論文集*, *44*, 451.

付記

本研究は、2018年に筑波大学に提出された博士論文を一部修正したものです。

謝辞

本研究の実施に協力いただきましたA中学校の皆様へ深く感謝いたします。

Junior High School Student's Cognition, Listening Behavior, and Support Behavior: Factors Affecting Peer Support Practices

Shuko ESUMI

Ichiko SHOJI

The purpose of this study was to clarify the relationships among cognition that related listening, listening behaviors, and support behaviors, based on the hypothesized process of changes in listening behavior. This clarification should assist to examine the contents and methods of peer support practices by analyzing the antecedents of behavior change.

In Study 1, scales were developed to measure cognitive aspects that are considered to be antecedents of behavior change. Specifically, the Meaning of Listening scale (MOL) and the Meaning of Being Listened scale (MOBL) for junior high school students were re-examined. As a result, the MOL, which consists of three factors: self-growth, support provision, and relationship deepening; and the MOBL, which consists of three factors: emotional support, relationship deepening, self-approval, and self-recognition, were developed. Consistent with the previous studies, a positive correlation was found between the MOL and the MOBL. The gender difference was also found to be statistically significant as girls generally scored higher than boys.

Study 2 examined the relationship among cognition that related listening, listening behaviors, and support behaviors of students who participated in peer support practices. The results of the mediation analysis generally did not confirm the mediation effect of listening behavior, contrary to the hypothesis. On the other hand, listening behaviors and supportive behaviors explained a strong correlation with MOL at all times. Therefore, it was pointed out that it is important to construct practices that allow students to learn how to focus on each of the three aspects of MOL. As for MOBL, the results for "emotional support" and "deepening the relationship" did not explain strong correlations with listening behaviors and support behaviors prior to the intervention. Based on these results, it was emphasized that learning specific contents of listening behaviors as well as, experiencing to be listened well by who model good listening behaviors are very important for junior high school students to perform well in peer support practices.

Finally, the future study should further examine whether similar results would be obtained through school- or classroom-wide peer support initiatives.