

【原 著】

小学3年生を対象としたピア・サポートトレーニングの
効果の検討

—協同学習のための下地づくりをめざして—

三宅 幹子 岡崎 善弘

Effect of peer support training for elementary school 3rd graders
: Foundation for cooperative learning

Motoko MIYAKE, Yoshihiro OKAZAKI

2019

岡山大学教師教育開発センター紀要 第9号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.9, March 2019

小学3年生を対象とした ピア・サポートトレーニングの効果の検討 —協同学習のための下地づくりをめざして—

三宅 幹子※1 岡崎 善弘※1

本研究では、学校ぐるみで協同学習の取り組みを進めている小学校の3年生児童を対象として、協同学習の下地づくりを行うことをめざしたピア・サポートトレーニングを実施し、聞き方スキル、援助要請行動、サポート入手可能性、サポート提供可能性、攻撃性の観点からその効果を検討することを目的としていた。トレーニングの前後とフォローアップの3時点での効果測定について分析を行った結果、サポート入手可能性においてはトレーニングの効果を示唆する変化がみられた。一方、攻撃性においては、トレーニングによって攻撃性が上昇していることが示され、トレーニングに参加した児童について、イライラ感情や攻撃性への気づきを高めることはできたものの、対処方法の習得、活用、定着までには至らなかったと解釈された。トレーニングの回数、実施期間、およびトレーニング内容の般化に関して改善することで、より明確な効果が得られると考えられる。

キーワード：ピア・サポート、サポート入手可能性、サポート提供可能性、援助要請行動

※1 岡山大学大学院教育学研究科

I はじめに

現在、学校現場では、子どもの仲間関係づくりや集団適応の向上、あるいは社会的な問題行動の予防などを目的に、様々な内容・領域において、ピア・サポート (peer support) の取り組みが実践されつつある。ピア・サポートとは仲間どうしの援助関係の形成を目指した活動であり、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が現状である (戸田, 2001 ; 戸田, 2007)。

また、ピア・サポート学会によって「子どもたちの対人関係能力や自己表現能力等社会に生きる力がきわめて不足している現状を改善するための学校教育活動の一環として、教師の指導・援助のもとに、子どもたち相互の人間関係を豊かにするための学習の場を、各学校の実態や課題に応じて設定し、そこで得た知識やスキル (技術) をもとに、仲間を思いやり、支える実践活動をピア・サポート活動と呼ぶ」 (中野・森川・高野・栗原・菱田・春日井, 2008) と示されているように、ピア・サポートに関する取り組みの広がり背景には、子どもの社会性の未発達に対応するための手立てへのニーズがある。すなわち、子どもを取り巻く家庭や地域の人間関係が薄れ、年齢や立場の違う人との触れ合いが減少している現代では、子ども達は、様々

な人と関わることや仲間集団の中での遊びを十分に経験しないまま幼児期を過ごし、以前に比べ人間関係を築き維持する力が未発達な状態で学校に入学してくる傾向にある。そのため、集団に入ることや子ども同士の仲間関係への適応に困難を示す子どもが増え、子どもの学校適応を助けるためにも、人と関わる力を育成するための計画的、組織的な取り組みが学校教育に求められている。

その一方で、現代の子ども達は、より一層グローバル化していることが予測される将来の社会において、異なる考え方やバックグラウンドをもった他者と上手にコミュニケーションをとり、協働できる関係を構築していかなければならず、従来よりも高度な対人関係能力が求められることになる。この点からも、より良い人関係を築き維持していく力を子どもたちの中に段階的に育成していく必要があるといえる。

また、近年、こうした社会状況等を踏まえて、学校教育の中でも主体的・対話的な学びを創造する力の育成が強調されるようになっており（例えば、中央教育審議会、2016）、教科等の本質的な学びを踏まえたアクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法の改善のための実践研究が進められている。また、生徒指導の観点からもアクティブ・ラーニングの手法を生かした実践が報告されるようになってきている（例えば、関田・渡辺、2016）。

こうした流れの中で、特に「対話的な学びを支える」という点に関して、仲間とのコミュニケーションの取り方や、サポートティブな関係を作る力を育成する、ピア・サポートの取組の有用性が考えられる。

そこで本研究では、学校ぐるみで協同学習の取組を進めている小学校の3年生児童を対象とし、ピア・サポートトレーニングが協同的学び（佐藤・和井田・草川・浜崎、2013）の下地づくりとして機能することをねらって、トレーニング内容を構成し、その効果を検討することを目的とする。「教室における共同的学び」を支えるスキルや態度を、ピア・サポートトレーニングによって育成することで、協同学習の実践に資するものと考えられる。

II 方法

1 参加者

トレーニング参加者は、公立小学校A校3年生B学級、計34名（男子19名、女子15名）であった。統制群は同校3年生C学級、計34名（男子19名、女子15名）であった。

2 実施者

実施者は、総合大学の教育学部学校教育教員養成課程小学校教育コース教育心理学専修所属の、4年生2名、3年生3名（男性3名、女性2名）であり、小学校教諭との連携および大学教員の指導のもと実施にあたった。

3 ピア・サポートトレーニングと効果測定の実施スケジュール

20xx年11月2日、11月16日、11月30日に1回ずつピア・サポートトレーニング（全3回）を実施した。

効果測定は、ピア・サポートトレーニングの実施に先立って10月下旬にプレテストを行った。また、全3回のピア・サポートトレーニング実施後の12月上旬に、ポストテストを行った。そして般化期間終了後の12月中旬にフォローアップテストを行った。実践のスケジュールの概要をFigure 1に示す。

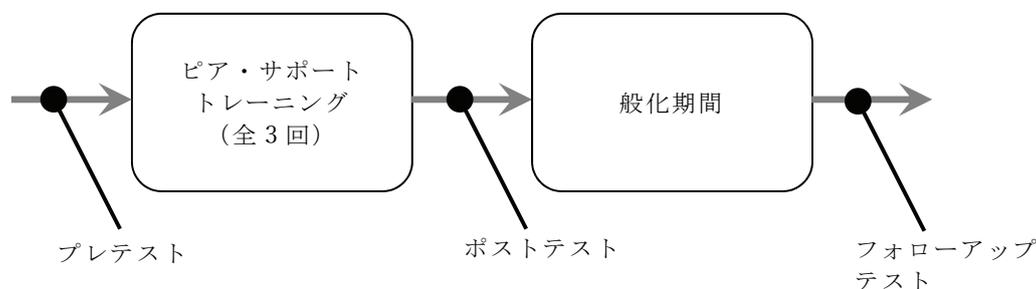


Figure 1 実践のスケジュールの概要

4 ピア・サポートトレーニングの概要

ピア・サポートトレーニングは全3回で構成されていた。概要（毎時のテーマ、活動内容）をTable 1に示す。これらの内容と回数（時数）は、トレーニング実施者を務めた大学生による児童実態の観察、児童実態や児童に対する願い等についての学級担任へのインタビュー結果をふまえて、トレーニング実施者、学級担任、大学教員（トレーニング指導者）の協議によって決定した。

毎時の活動は、ウォーミングアップを行い、本時のテーマ・目標を確認する「導入」、各回のテーマに沿った「主活動」、1時間の活動内容を振り返る「振り返り、まとめ」の3つの部分で構成した。第1回においてはピア・サポートの定義として「仲間同士の助け合い」を提示するとともに、対人関係において欠かせない「聞き方」のトレーニングを行った。第2回、第3回では前時の振り返りを授業の最初に行うことによって内容の定着を図ると共に、「上手な頼り方・頼られ方」「イライラ感情とのつきあい方」についてトレーニングを行った。毎時のトレーニングにおける主活動はいずれも「モデリングを見て考える」「考えを全体で共有する」「共有した考え方をロールプレイングで活用する」という流れで行い、考えを共有する中でクラス全体の気づきを高めるとともに、体験的活動の中で対人関係を構築する大切さや難しさを実感できるようにした。

また、第2回終了後から、学習内容の般化を目的として、各回のテーマ・学んだことについてまとめた掲示物を作成し、教室内への掲示を学級担任に依頼した。トレーニング終了後約3週間にかけて般化期間を設け、実施者のうち1名が週に一度学級を訪れ、授業等の機会などに呼びかけを行うなどスキルのより深い定着を図った。

Table 1 ピア・サポートトレーニングの構成

回 (月/日)	テーマ	活動内容
第1回 (11/2)	上手な聞き方を考えよう	<ul style="list-style-type: none"> ・ピア・サポートについての説明 ・モデリングを観察し、上手な聞き方について考え、友達の話を手順に聞き合う活動を通して、聞き方のスキルを活用する体験をする
第2回 (11/16)	頼り上手・頼られ上手になろう	<ul style="list-style-type: none"> ・モデリングを観察し、上手な頼り方・頼られ方について考え、地図当てゲームの活動を通して、頼り方・頼られ方のスキルを活用する体験をする
第3回 (11/30)	イライラおにをしずめよう	<ul style="list-style-type: none"> ・イライラ感情を「イライラおに」として「見える化」したモデリングを観察することで、自分の中のイライラ感情に意識を向ける ・自分の日常生活の中でのイライラ体験やイライラを鎮めるために取っている方法を振り返る ・リラクゼーション技法を学び、イライラ状態を鎮める体験をする

5 効果測定

トレーニングの効果については、毎時のトレーニングで実施したふりかえりシートと質問紙を用いた効果測定（プレテスト、ポストテスト、フォローアップテスト）をもとに検討した。

ふりかえりシートでは各回のトレーニングについて6項目の質問に回答することを求めた。質問内容は、質問①「人の話をしっかり聞けた」、質問②「自分の考えを相手にちゃんと伝えられた」、質問③「人の気持ちを考えて行動できた」、質問④「協力しながら活動できた」、質問⑤「今日学んだことがわかった」、質問⑥「今日学んだことを普段の生活で生かせそう」であった。これらの各項目に「5. あてはまる」から「1. あてはまらない」までの5段階で評定を求めた。

質問紙により測定した内容は、聞き方、サポート入手可能性、サポート提供可能性、援助要請行動、攻撃性であった。

聞き方に関する尺度は、小関・蓑崎・細谷・百瀬・東谷・山本・佐々木（2007）による友人関係場面における児童用社会的スキル尺度の中の「聞き方」因子6項目を用いた。「4. よくあてはまる」から「1. あてはまらない」までの4段階で評定を求めた。

サポート入手可能性、サポート提供可能性に関する尺度は、三宅（2011）の「サポートの入手可能性測定項目」6項目、「サポートの提供可能性測定項目」6項目を用いた。「5. あてはまる」から「1. あてはまらない」までの5段階で評定を求めた。

援助要請行動に関する尺度は、藤原・村上・西谷（鈴木）・櫻井（2016）による児童用援助要請行動尺度9項目を用いた。「4. いつもする」から「1. ぜったいしない」までの4段階で評定を求めた。

攻撃性に関する尺度は、櫻井(1991)の児童用攻撃性尺度16項目を用いた。「5. はい」から「1. いいえ」までの5段階で評定を求めた。

6 倫理的配慮

トレーニングおよび効果測定の手続き、内容について、事前に対象校の教諭と打ち合わせを綿密に行い、理解と協力を得たうえで実践に臨んだ。また、質問紙による効果測定に際しては、児童に対し、質問紙は学校の成績とは無関係であり、回答したくない質問への回答はしなくて良いことを明確に伝え、実施した。

III 結果

ピア・サポートトレーニングに参加したB学級児童34名のうち、プレテスト、ポストテスト、フォローアップテストのすべてに参加した児童を分析の対象とした。尺度ごとに回答に不備のあった児童を除いて分析したため、分析対象数は尺度ごとに異なっている。

1 ふりかえりシートによる児童の参加状況の検討

ふりかえりシートの質問項目（6項目）について、各回の平均値を算出したところ（Table 2）、1～5の5段階評定で4.2～4.9に分布しており、概してどの項目も高く評定されているといえる。特に、質問⑤「今日学んだことがわかった」では、すべての回において平均値が4.8を上回っていた。

第1～第3回の評定値の推移をみると、概して、回を重ねるごとにやや上昇傾向に

Table 2 ふりかえりシートの評定値の平均値（標準偏差）¹⁾と分散分析結果

質問項目 ²⁾	第1回	第2回	第3回	F値 ³⁾	多重比較
	聞き方 <i>M(SD)</i>	頼み方 <i>M(SD)</i>	イライラ <i>M(SD)</i>		
①しっかり聞けた	4.52(0.89)	4.46(0.99)	4.73(0.45)	1.63	
②考えを伝えられた	4.44(0.88)	4.27(1.04)	4.74(0.50)	3.79*	2<3
③気持ちを考えて行動	4.29(0.82)	4.44(0.77)	4.44(0.77)	0.60	
④協力して活動	4.33(0.88)	4.64(0.69)	4.82(0.46)	4.04*	1<3
⑤学習内容がわかった	4.82(0.38)	4.88(0.32)	4.91(0.37)	0.87	
⑥生活で生かせそう	4.44(0.81)	4.50(0.88)	4.77(0.55)	2.78	

¹⁾ 評定値の得点可能範囲は1～5、各項目の評定者数は33～34であった。

²⁾ 質問項目の内容は以下の通り。質問①：人の話をしっかり聞けた、質問②：自分の考えを相手にちゃんと伝えられた、質問③：人の気持ちを考えて行動できた、質問④：協力しながら活動できた、質問⑤：今日学んだことがわかった、質問⑥：今日学んだことを普段の生活で生かせそう

³⁾ * $p < .05$

あり、質問項目ごとに実施回を要因とする1要因分散分析を行った結果、主効果が有意となったのは、質問②「自分の考えを相手にちゃんと伝えられた」、質問④「協力しながら活動できた」であった。多重比較（Ryan法）の結果、質問②では、第2回よりも第3回で評定値が有意に上昇していた。また、質問③では回を重ねるごとに評定値は上昇する傾向にあり、第1回と第3回の間の差は統計的に有意であった。

2 質問紙によるピア・サポートトレーニングの効果の検討

聞き方、サポート入手可能性、サポート提供可能性、援助要請行動、攻撃性について、尺度ごとに α 係数を算出したところ、順に、.70, .88, .91, .88, .86となり、ほぼ問題のない値であることが確認された。

各尺度のプレテストの測定値について、群（実施群、統制群）×性（男子、女子）の2要因分散分析を行ったところ、聞き方と援助要請行動において有意な効果が示された（各尺度のプレテストの測定値についてはTable 3～6を参照のこと）。

聞き方においては、群と性の交互作用が有意であり（ $F(1, 54)=8.52, p<.05$ ）、下位検定の結果、女子において群の単純主効果が有意で（ $F(1, 54)=10.56, p<.05$ ）、プレテストの段階において統制群女子は実施群女子よりも高いこと、および、統制群において性の単純主効果が有意で（ $F(1, 54)=5.69, p<.05$ ）、統制群女子は統制群男子よりも高いことが示された。援助要請行動においては、性の主効果が有意で（ $F(1, 53)=13.95, p<.001$ ）、女子のほうが男子よりも援助要請行動をとっていた。サポート入手可能性、サポート提供可能性、攻撃性においては、いずれも有意な効果はみられなかった。

有意な性差のみられる変数があったことから、ピア・サポートトレーニングの効果を検討するにあたり、群、性、測定時期を要因とする3要因分散分析を用いることとした。

(1) 聞き方

聞き方について、群別、性別、測定時期別の平均値をTable 3に示す。群×性×測定時期を要因とする3要因分散分析の結果、群×性の交互作用（ $F(1, 54)=8.03, p<.01$ ）、群×測定時期の交互作用（ $F(2, 108)=5.09, p<.001$ ）が有意であった。

群×性の交互作用については、下位検定の結果、女子において群の単純主効果が有意で（ $F(1, 54)=5.93, p<.05$ ）、統制群女子は実施群女子よりも高いことが示された。また、統制群において性の単純主効果が有意で（ $F(1, 54)=7.97, p<.01$ ）、統制群女子は統制群男子よりも高いことが示された。

群×測定時期の交互作用については、下位検定の結果、統制群においてのみ測定時期の単純主効果が有意で（ $F(2, 108)=4.96, p<.01$ ）、多重比較の結果（Ryan法）、プレテストからポストテストにかけて下降した後、フォローアップテストでは再度上昇していた（プレ、フォローアップ>ポスト）。

まとめると、統制群女子の得点が全測定時期を通して実施群女子、統制群男子よりも高く、また、測定時期による変化は統制群のみに生じており、プレテストからポストテストにかけて下降した後、フォローアップテストにかけて再度上昇しプレテ

ストとほぼ同等の高さとなっていた。実施群では測定時期による有意な変化は示されなかった。

Table 3 群別，性別，測定時期別にみた聞き方の平均値¹⁾（標準偏差）

			測定時期		
			プレ	ポスト	フォローアップ
<i>n</i>			<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
実施群	全体	29	3.33(0.43)	3.42(0.52)	3.36(0.54)
	男子	17	3.46(0.39)	3.48(0.56)	3.43(0.53)
	女子	12	3.15(0.42)	3.33(0.45)	3.26(0.54)
統制群	全体	29	3.47(0.53)	3.23(0.57)	3.41(0.56)
	男子	18	3.31(0.60)	3.01(0.56)	3.23(0.60)
	女子	11	3.73(0.22)	3.59(0.38)	3.71(0.28)

¹⁾ 評定値の得点可能範囲は1～4であった。

(2) サポート入手可能性，サポート提供可能性

サポート入手可能性，サポート提供可能性について，群別，性別，測定時期別の平均値をTable 4に示す。それぞれ，群×性×測定時期を要因とする3要因分散分析を行った結果，サポート入手可能性については，群×測定時期の交互作用 ($F(2, 114)=3.40, p<.05$) が有意であった。サポート提供可能性については，群×性の交互作用が有意であった ($F(1, 48)=4.24, p<.05$)。

Table 4 群別，性別，測定時期別にみたサポート入手可能性，サポート提供可能性の平均値¹⁾（標準偏差）

			測定時期		
			プレ	ポスト	フォローアップ
<i>n</i>			<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
サポート入手可能性					
実施群	全体	31	3.40(1.06)	3.70(0.89)	3.84(1.14)
	男子	18	3.22(1.17)	3.63(1.05)	3.73(1.28)
	女子	13	3.64(0.82)	3.80(0.58)	4.00(0.89)
統制群	全体	30	3.63(0.98)	3.61(1.02)	3.55(1.12)
	男子	19	3.44(0.86)	3.45(0.99)	3.54(1.03)
	女子	11	3.96(1.07)	3.89(1.00)	3.58(1.25)
サポート提供可能性					
実施群	全体	25	3.68(1.05)	3.83(1.06)	3.93(1.10)
	男子	14	3.71(1.12)	3.86(1.17)	3.94(1.09)
	女子	11	3.64(0.95)	3.80(0.89)	3.92(1.12)
統制群	全体	27	4.00(0.89)	4.06(0.80)	3.82(1.14)
	男子	18	3.68(0.86)	3.80(0.83)	3.44(1.18)
	女子	9	4.65(0.51)	4.57(0.41)	4.57(0.50)

¹⁾ 評定値の得点可能範囲は1～5であった。

サポート入手可能性における、群×測定時期の交互作用について、下位検定の結果、実施群においてのみ測定時期の単純主効果が有意で ($F(2, 114)=3.98, p<.05$)、多重比較 (Ryan法) の結果、プレテストよりもフォローアップの得点が高くなっていた。

サポート提供可能性における、群×性の交互作用について、下位検定の結果、女子における群の単純主効果 ($F(1, 48)=5.44, p<.05$)、統制群における性の主効果 ($F(1, 48)=7.67, p<.01$) が有意で、統制群女子は実施群女子、統制群男子よりも高得点であることが示された。

まとめると、サポート入手可能性において実施群にのみ測定時期による変化がみられ、プレテストからフォローアップテストにかけて上昇していた。サポート提供可能性では、統制群女子の得点が、全測定時期を通して実施群女子、統制群男子より高いことが示されたのみで、測定時期の効果はみられなかった。

(3) 援助要請行動

援助要請行動について、群別、性別、測定時期別の平均値をTable 5に示す。群×性×測定時期を要因とする3要因分散分析を行った結果、性の主効果 ($F(1, 56)=13.76, p<.001$)、測定時期の主効果 ($F(2, 112)=3.25, p<.05$) が有意であった。

性の主効果については、女子は男子より高いことが示された。測定時期の主効果については、多重比較の結果 (Ryan法)、フォローアップの得点はプレテストより高くなっていた。

まとめると、女子の得点が全測定時期を通して男子より高く、また、全体的にプレテストからフォローアップテストにかけて上昇がみられた。

Table 5 群別、性別、測定時期別にみた援助要請行動の平均値 (標準偏差)

		<i>n</i>	測定時期		
			プレ	ポスト	フォローアップ
			<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
実施群	全体	29	2.17 (0.66)	2.33 (0.63)	2.60 (0.79)
	男子	18	1.91 (0.60)	2.06 (0.63)	2.45 (0.85)
	女子	11	2.57 (0.53)	2.75 (0.56)	2.83 (0.62)
統制群	全体	30	2.06 (0.84)	2.09 (0.85)	2.10 (0.94)
	男子	19	1.80 (0.79)	1.84 (0.75)	1.83 (0.84)
	女子	11	2.52 (0.72)	2.52 (0.85)	2.58 (0.92)

¹⁾ 評定値の得点可能範囲は1~4であった。

(4) 攻撃性

攻撃性について、群別、性別、測定時期別の平均値をTable 6に示す。群×性×測定時期を要因とする3要因分散分析を行った結果、性の主効果 ($F(1, 50)=5.24, p<.05$)、群×測定時期の交互作用 ($F(2, 100)=6.86, p<.01$) が有意であった。

性の主効果については、男子は女子より高いことが示された。群×測定時期の交互作用については、下位検定の結果、実施群においてのみ測定時期の単純主効果が有意で ($F(2, 100)=5.03, p<.01$)、多重比較の結果 (Ryan法)、フォローアップテス

トでは、プレテスト、ポストテストに比べ上昇していた（プレ、ポスト<フォローアップ）。また、フォローアップテストにおいてのみ群の単純主効果が有意で（ $F(1, 150)=8.22, p<.01$ ），実施群は統制群よりも高かった。

まとめると、男子の得点が全測定時期を通して女子より高く、測定時期による変化は統制群のみに生じており、ポストテストからフォローアップテストにかけて上昇した結果、フォローアップテストでは、統制群との間に有意な差が生じていた。

Table 6 群別、性別、測定時期別にみた攻撃性項目の平均値（標準偏差）

		n	測定時期		
			プレ	ポスト	フォローアップ
			M(SD)	M(SD)	M(SD)
実施群	全体	25	2.87(0.74)	2.97(0.99)	3.22(1.01)
	男子	17	2.93(0.81)	3.15(1.07)	3.29(1.10)
	女子	8	2.73(0.53)	2.61(0.66)	3.06(0.77)
統制群	全体	29	2.77(0.93)	2.63(0.88)	2.53(0.98)
	男子	18	3.02(0.95)	2.94(0.86)	2.86(1.02)
	女子	11	2.35(0.73)	2.13(0.65)	1.99(0.61)

¹⁾ 評定値の得点可能範囲は1～5であった。

(5) 結果の概略

上記の分析結果について、実施群と統制群の差が示された部分のみをまとめると、サポート入手可能性と攻撃性において、実施群にのみ上昇がみられる点、および、聞き方において、統制群にのみいったん下降した後再度上昇するという変化がみられる点ということになる。なお、参考までに群別の平均値の推移をFigure 2に示す。

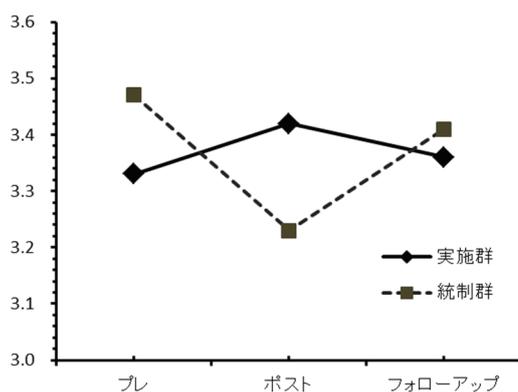


Figure 2a 群別にみた聞き方の平均値の推移

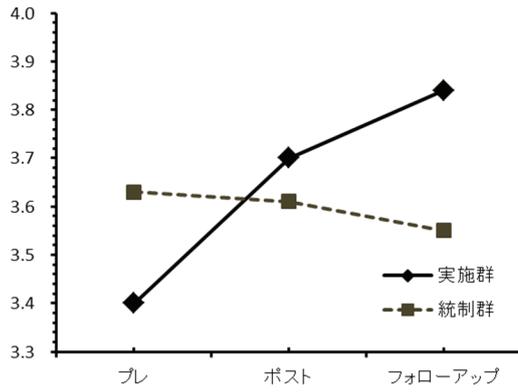


Figure 2b 群別にみたサポート入手可能性の平均値の推移

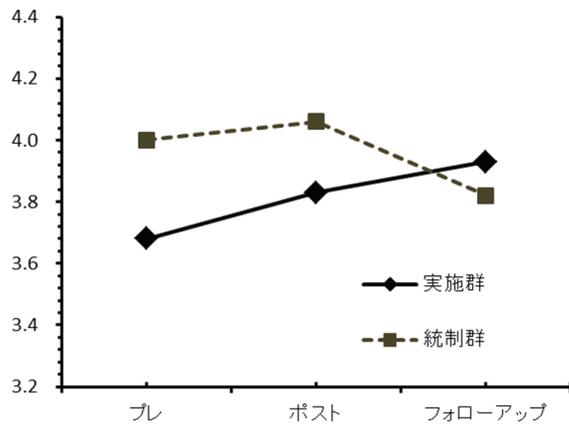


Figure 2c 群別にみたサポート提供可能性の平均値の推移

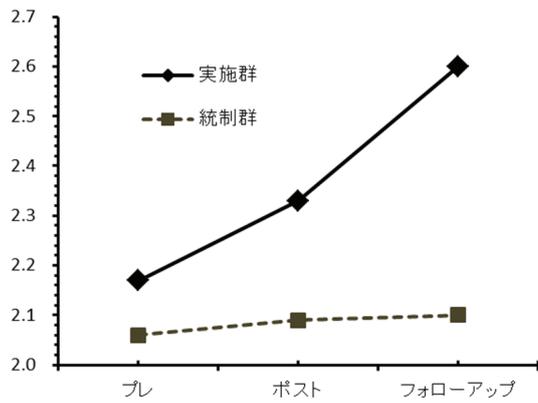


Figure 2d 群別にみた援助要請行動の平均値の推移

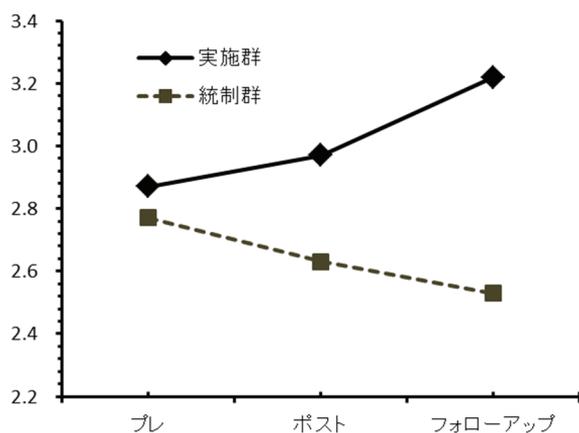


Figure 2e 群別にみた攻撃性の平均値の推移

IV 考察

本研究では、ピア・サポートトレーニングが協同学習の下地づくりとして機能することをねらって、トレーニング内容を構成し、その効果を検討することを目的としていた。以下、ふりかえりシートの評定と質問紙による効果測定をもとに、ピア・サポートトレーニングの効果について考察する。

1 ふりかえりシートによる児童の参加状況の検討

各回のふりかえりシートの分析結果から、トレーニングに参加した児童の参加態度は良好であり、トレーニングの内容も児童の実態に即しており、児童にとって分かりやすく無理のないものであったと考えられる。また、質問④「協力しながら活動できた」のように、回を重ねるごとに評定値が上昇傾向となる項目もみられることから、支え合いに対する児童の意識が高まったり、支え合いの関係性が徐々に醸成されていったと考えられる。

2 質問紙によるピア・サポートトレーニングの効果の検討

質問紙による効果測定について、実施群と統制群の間でトレーニングによる差が示された部分のみに絞って結果を集約すると、サポート入手可能性と攻撃性において、実施群にのみ上昇がみられる点、および、聞き方において、統制群にのみいったん下降した後再度上昇するという変化がみられる点があげられる。

サポート入手可能性における得点の変容傾向をみると、統制群の得点には統計的に有意な変化がみられないのに対し、実施群には得点の上昇がみられたことから、ピア・サポートトレーニングにより、支え合いの風土が醸成されるにつれてクラスメートからのサポート入手可能性が高く感じられるようになったり、現在提供されているサポートをより意識するようになったと考えられる。

また、攻撃性においても、統制群の得点には統計的に有意な変化がみられないのに対し、実施群には得点の上昇がみられた。これについては、第3回目のトレーニング「イライラおにをしずめよう」において、自分の中のイライラ感情に注意を向け

理解する事やイライラ感情とのつきあい方に関する内容を扱った結果、自身のイライラ感情への意識が高まった結果と考えられる。自分の感情へ意識を向けることは、感情のマネジメントの初歩にあたる部分であり、その意味ではトレーニングの成果ともいえるが、感情への対処法を習得し感情のマネジメントができる域に達してはいないため、フォローアップの段階において攻撃性を高く評価する結果となったと考えられる。本研究におけるピア・サポートトレーニングは1回あたり45分間のトレーニングを計3回という非常に少ない回数で構成されており、その中で感情のマネジメントに関する部分は1回（45分）のみであった。1回のトレーニングの時間内で扱える内容は非常に限定されており、簡単なリラクゼーション法の一例として呼吸法（藤原，2014）を紹介したものの、実際に活用できる段階には至ったとはいえない。

聞き方、サポート提供可能性、援助要請行動においては、ピア・サポートトレーニングの効果が明示されなかったが、これらについては、まず聞き方に関しては、プレテストの時点ですでに実施群、統制群ともに高めの得点であり（1～4の4段階評定において平均値が3を超えていた）、上昇の余地が限られていたことも一因と考えられる。また、サポート提供可能性に関しては、今回のトレーニングの中では仲間へのサポート提供に資する内容は、第2回の「頼り上手・頼られ上手になろう」においてわずかに扱われてはいたものの、比較的少なかったため、明確な変化が得られなかったと考えられる。援助要請行動に関しては、第2回の「頼り上手・頼られ上手になろう」において、ゲーム的な活動を用いて教え合いの体験を扱ったが、援助要請行動を測定するために使用した尺度では、悩みごとや対人関係トラブルに遇った際仲間に頼る程度を問うており（例えば「自分が、人からきられていないか気になったら、わたしは友だちにそうだんします」など）、トレーニング内容と尺度内容には幾分ズレがあったと考えられる。このような効果測定の方法が結果に影響している可能性が考えられる。

ところで、聞き方においては、統制群にのみ、いったん下降した後再度上昇するという変化がみられたが、変化の背景について明確な情報が得られなかったため解釈が難しい。この点以外にも、統制群に関しては、統制群女子の聞き方、サポート提供可能性の得点がプレテスト時点において実施群より高く、実施群と同等ではない部分がみられた。可能な限り実施学級と最も近い学級を統制群として設定したが、実践研究の限界であるといえよう。

上記を踏まえて、本研究の成果と課題について検討する。本研究の成果として、計3回の少ない数回のトレーニングにおいても、サポート入手可能性を高めることが可能であることが示された。三宅（2011）においても、計10回のピア・サポートトレーニングによって、実施群のサポート入手可能性が有意に上昇したことを報告しているが、本研究ではそれよりもはるかに少ない回数のトレーニングで上昇がみられ、多忙な学校現場において捻出できる時間数は少なくとも、支え合いの関係に目を向けさせ児童の意識を高めることは可能であることが示されたといえる。

一方、課題として、感情のマネジメントのように、新しいスキルを紹介しその活用を促そうとする場合には、スキルを習得し活用できるようになるためのある程度のトレーニング時間の確保が必要であったとえる。トレーニングの目的に応じた時

間数の確保, もしくは限られた時間数の中で目指せる目標を見極め, 効率の良い実践を目指すことが肝要であろう。

その他, 実践方法に関する課題として, 少ないトレーニング回数や時間であっても, ホームワークや個人プランニングを活用して効果をあげる工夫が考えられる。関連して, 本実践ではトレーニングでの学習内容の般化の方法として, 掲示物や声掛けによる意識付けを行ったが, 担任教師と連携して日常のルーティンや学習活動の中にさらに積極的に組み込むなど, 般化のための方法には改善の余地があったと考えられる。

また, データ収集に関する課題としては, トレーニングのねらいや内容に即した測度を使用し, より長期的なフォローアップ調査や, 協同学習場面における変化についてもデータ収集し検討することが挙げられる。短期的, 長期的なトレーニング効果について明確になるとともに, より良いトレーニングに向けての示唆が得られると考えられる。

参考・引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (中央教育審議会答申)
- 藤原 健志・村上 達也・西谷 (鈴木) 美紀・櫻井 茂男 (2016). 児童用援助要請行動尺度の作成 教育相談研究, 53, 1-12.
- 藤原 忠雄 (2014). 学校で使える5つのリラクゼーション技法 ほんの森出版
- 小関 俊祐・蓑崎 浩史・細谷 美奈子・百瀬 愛・東谷 祐子・山本 容子・佐々木 和義 (2007). 友人関係場面における児童用社会的スキル尺度作成の試み 発達心理臨床研究, 13, 29-37.
- 三宅 幹子 (2011). 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—児童の社会性および児童間のサポートにおける変化— 福山大学人間文化学部紀要, 11, 77-85.
- 中野 武房・森川 澄男・高野 利雄・栗原 慎二・菱田 準子・春日井 敏之 (2008). ピア・サポート実践ガイドブック—Q&Aによるピア・サポートプログラムのすべて— ほんの森出版
- 桜井 茂男 (1991). 攻撃性と共感による攻撃行動と向社会的行動の予測—児童用の新攻撃性尺度を用いて— 奈良教育大学紀要, 40, 223-233.
- 佐藤 学・和井田 節子・草川 剛人・浜崎 美保 (2013). 「学びの共同体」の実践 学びが開く! 高校の授業 明治図書出版 pp. 18-19.
- 関田 一彦・渡辺 正雄 (2016). アクティブラーニングを活かした生徒指導—協同学習の手法を取り入れた生徒指導のデザイン— 学事出版
- 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

ト一つながり支えあう心理学— ナカニシヤ出版 pp. 55-64.

謝辞

本実践と研究に御参加，御協力下さいました，小学校教諭の皆様，大学生の皆様，児童の皆様に心より感謝いたします。

付記

本研究の一部は，日本教育心理学会第60回総会（2018年9月）において発表した。

Effect of peer support training for elementary school 3rd graders
: Foundation for cooperative learning

Motoko MIYAKE*1, Yoshihiro OKAZAKI*1

*1 Graduate School of Education, Okayama University
