

小学校における仲間による対立解消に焦点を当てた ピア・サポート・トレーニングの効果の検討

三宅 幹子・瀬崎紗也加*・松浦 和輝**

本研究では、小学校4年生を対象に、仲間による対立解消スキルに焦点を当てたピア・サポート・トレーニング（計10回）を約半年間にわたって実施し、その効果の検討を行った。対象となった児童は各学年単学級の小規模校に在籍しており、対人関係の固定化が課題視されていた。社会性、対立解消スキル、サポート入手可能性、サポート提供可能性、学級への適応感について、ピア・サポート・トレーニングの前後でどのような変化がみられるかとの観点からトレーニングの効果を検討した結果、社会性と対立解消スキルにおいて統計的に有意な平均値の上昇がみられた。また、各変数のトレーニング前の測定値により高群・低群別に変化を検討したところ、下位群においてはすべての変数について上昇が確認された。このことから、特に実施前の測定値の低い参加者にとって効果が大きいことが示された。

Keywords : ピア・サポート, 対立解消, 社会性, サポート入手可能性, サポート提供可能性, 適応感

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するのが現状である（戸田，2001，2007）。

広義でのピア・サポートの1つにピア・ミディエーション（peer mediation）があり、対立解消プログラムを用いて、対立というネガティブな事象を仲間同士で解決する力の育成を目指した取り組みが行われている。ミディエーションとは、何らかの問題で対立関係にある当事者間に、第三者（調停者）が入って、話し合いで解決できるように援助する方法のことをさし、ピア・ミディエーションとは、子ども同士によるトラブル解決である。子どもの仲間関係を構築する力を育成する上で注目すべき要素はたくさんあるが、「けんかの仲直り」に対するサポートは多くの子どもが望んでいることであり（吉田，2010）、当事者である子ども自身にとっても有用性が高い要素であると考えられる。

岡山大学大学院教育学研究科心理・臨床学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

* 岡山大学大学院教育学研究科（専門職学位課程） 岡山大学大学院教育学研究科 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

** 岡山大学大学院教育学研究科（修士課程） 岡山大学大学院教育学研究科 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

Peer Support Training Focused on Conflict Resolution in Elementary School

Motoko MIYAKE, Sayaka SEZAKI* and Kazuki MATSUURA**

Division of Psychology and Clinical Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Graduate School of Education, Okayama University (Professional Degree Course), 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

**Graduate School of Education, Okayama University (Master's Course), 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

そこで本研究では、児童を対象に、仲間同士での対立解消の方法を身につけさせることにより仲間関係づくりの実践力を高めることを目指して、ピア・メディエーション (peer mediation) の要素を含むピア・サポート・トレーニング (peer support training) を実施する。

児童の対立解消の実態について、教育実習生の観察にもとづき児童のいざこざの事例を収集し分析した山崎・青木 (2013) では、児童のいざこざの結末を「先生の介入」「子どもの介入」「当事者間でのかわり」「自然・解決せず」「ジャンケン」の5カテゴリに分類している。これらについて、低学年、中学年、高学年のどの年齢層においても「先生の介入」の比率が多い傾向にあり、「子どもの介入」の比率は少ないことを報告している。加えて、「自然・解決せず」は学年と共に増加していることも報告しており、高学年になり問題が複雑になったこと、および、複雑な問題の解決方法が身に付いていないことが関係していると解釈し、児童に解決方略を指導することの必要性を指摘している。

また、仲間間の対立解消の取り組みは学校現場でも注目を集めており、良質なコミュニケーションを基盤とし、人間尊重の精神に支えられた、学校教育を基盤とした安全指導モデルであり、かつ日本の学校教員を大きく変えるインパクトを持つ指導モデルである (池島・竹内・松山・駕田・栗原, 2012) との見方もある。

そこで、本研究では予防的な観点から、高学年になる前の4年生児童を対象にクラスワイドの実践を行い、その効果について検討することとする。また、トレーニング内容の構成にあたっては、対立解消のプロセスは、コミュニケーション力に支えられた活動である (Cole, 1999; 池島・倉持・橋本・吉村, 2006) ことや感情のコントロールを必要とする活動であることから、コミュニケーション能力を育てるためのトレーニングやアンガーマネジメントの内容を含んだものとする。

児童を対象としてクラスワイドで実施された対立解消プログラムの効果を検討した研究として、池島・倉持・橋本・吉村・松岡 (2005)、三原 (2006)、青木・山崎・木村・三宅 (2013) がある。

池島他 (2005) は、人間関係形成能力を高める対立解消プログラム (計10回) を、小学6年生を対象として実施し、その効果を「楽しい学校生活を送るためのアンケート (Q-U)」により検討した。10回のプログラムは、「傾聴」「応答」「自己実現」「問題解決」「対立解消」を目的としたものから構成されており、「対立解消」には10回のうち後半の4回が

あてられていた。「対立解消」の中では Brown, D. の AL'S Formula for peer mediation を翻訳して用いている。AL'S とは、Agree (合意), Listen (傾聴), Solve (解決) の頭文字をとったもので、それぞれに2, 3個のルールが示されていた。実践の前後で、「友人関係」「学習意欲」「雰囲気」「学校生活意欲」「承認」「非侵害」の得点を比較すると、いずれの得点においても好ましい方向に変化する傾向はみとめられたものの統計的には有意な差は示されなかった。

三原 (2006) では、小学5年生を対象に、計8回からなるトレーニング (「話すこと・聞くこと」を重視したピア・サポート・トレーニング5回、および対立解消を重視したトレーニング3回) とピア・サポート活動からなるプログラムを実施し、実施群のソーシャルスキル (「配慮スキル」と「関わりスキル」) および学習意欲に有意な上昇がみられたことを報告している。

青木他 (2013) は、十分な時間をとることが難しい学校現場の実態を考慮し、コンパクトな対立解消プログラム (計5回) を立案、実施し、小学5年生を対象に、自己効力感と学級適応感における効果を検討した。5回のプログラムは、最初の3回を Basic スキルプログラムとし、「上手な聴き方」「感情の理解」「上手な主張の仕方」で構成した。残りの2回を Advance スキルプログラムとし、「WIN/WIN の考え方」「AL'S の法則のロールプレイ」で構成した。実践の前後で平均値に統計的に有意な差がみられたのは、自己効力感と学級適応感の下位尺度の1つである「あいさつ」のみであった。また、プレ時点での自己効力感の高低群別にプログラムの効果を検討した結果、低群において自己効力感の有意な上昇がみとめられ、もともと低かった児童について自己効力感を高める効果があることが分かった。

これらの研究より、ソーシャルスキルや学習意欲、自己効力感などにおいて、対立解消について学ぶことによるポジティブな効果が示されてきたが、本研究では、仲間作りの観点に焦点を絞り、対立解消について学ぶことで児童の仲間関係作りの力にどのような効果をもたらされるかを検討する。すなわち、本研究では、予防的な観点から、高学年になる前の4年生児童を対象に、コミュニケーションやアンガーマネジメント、対立解消の要素を含むクラスワイドのピア・サポート・トレーニングを実施し、その効果について、児童の社会性、対立解消スキル、サポートの授受、学級への適応感の観点から検討することを目的とする。

方 法

トレーニング参加者 公立小学校4年生1学級26名(男子10名, 女子16名)。児童の特徴としては, 学級担任教諭より, 学級の状況は落ち着いているものの, 単学級ということもあり児童間の人間関係の固定化がみられること, および自己表現が苦手であることなどがあげられた。

トレーニング実施者 教育学部の小学校教育コースに所属する大学生7名(3年生5名, 4年生2名, 性別は女性6名, 男性1名)が大学教員の指導のもと実施者をつとめた。各回のトレーニング実施前には詳細な指導計画を作成し, 大学教員および小学校教師と綿密な打ち合わせを行い, 実施に臨んだ。

トレーニングの実施概要 2014年9月から2015年2月までの間, 月2回のペースで, 1回あたり約45分, 計10回のトレーニングを学級活動の時間に実施した。概要をTable 1に示す。各回のトレーニング内容は, 菱田(2002)および三宅(2011), 三宅・山崎・松田(2006)などの実践を参考に, トレーニング参加者となる児童の実態を考慮して作成した。対立解消に関する第6回~第8回については, 池島・竹内(2011)をもとにトレーニング内容を作成した。

毎時の活動は, 前時の振り返りやウォーミングアップ的な活動をする「導入」, 各回のテーマに沿ったメインの活動である「主活動」, 本時での活動内容の気づきを振り返る「まとめ」の3つの部分で構成した。「まとめ」においては, 「ふりかえりシート」を用いてトレーニングへの参加態度や気づきを各自で記入する時間を設けた。

トレーニングの効果を般化させるための取り組みとして, 日常の指導の中での児童への声かけを学級担任に依頼した他, トレーニングの要点を示す掲示

物(教室内)や児童への宿題を用いた。

効果測定 トレーニングの実施の前後およびトレーニングの中盤(対立解消の具体的スキルを学ぶ直前; 第7回と8回の間)の計3回, ①社会性, ②対立解消スキル, ③サポートの授受, ④学級適応感について, それぞれ以下の項目を用いて質問紙調査により測定を行った。全て「あてはまる」「まああてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の5段階で評定を求めた。調査内容および参加者への配慮等については実施校の指示を仰ぎ, 質問紙調査の実施は学級担任教諭に依頼した。

①社会性: 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004)の「社会性測定用尺度」の学級内の人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群(12項目)。「クラスの仲間と一緒に活動するとき, 相手の気持ちを考えて行動しています」「クラスの仲間が仲間に入りたそうにしているとき, 誘ってあげることができます」など, クラスの仲間との間の関わり方について問う内容の項目により構成されている。

②対立解消スキル: 池島(2011)の記述をもとに, メディエーションについての知識や態度を問う10項目を作成して用いた。

③サポートの授受に関する尺度: 三宅(2011)の「サポートの入手可能性」「サポートの提供可能性」についての各尺度からそれぞれ5項目ずつを用いた。

④学級への適応感: 学校環境適応感尺度の「生活満足感」5項目を使用した(山田, 2013)。

結 果

トレーニングに参加した学級の所属児童数は26名であったが, このうち, 全3回の効果測定にすべて

Table 1 ピア・サポート・トレーニングのスケジュール

| 回 | テーマ |
|-----|---------------------------|
| 1 | ピア・サポートとは, バースデ이의輪, 質問ゲーム |
| 2 | 友達からの贈り物 |
| 3 | 一方通行のコミュニケーション |
| 4 | 上手な話の聴き方 |
| 5 | 上手な話の仕方 |
| 6 | 対立解消① 問題解決の種類と分類 |
| 7 | 対立解消② WIN/WIN の解決方法 |
| 8 | 対立解消③ ALS の法則 |
| 9 | 怒り感情のコントロール |
| 10* | ピア・サポートの振り返り, 修了証の授与 |

*第10回の「ピア・サポートの振り返り」では, これまでのトレーニングの振り返り, および, 日常生活への般化を目指して集団レクリエーションの企画と実施を行った。

参加し、かつ回答に不備の無かった23名(男子9名、女子14名)を分析の対象とした。

項目分析

各尺度について Cronbach の α 係数を算出し、項目の検討を行った。社会性測定用尺度(学級内の人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群)から1項目、対立解消スキル尺度から3項目、学校環境適応感尺度の「生活満足感」から1項目を削除することとし、これらの項目削除後の α 係数は、社会性測定用尺度 $\alpha=.770$ 、対立解消スキル尺度 $\alpha=.707$ 、サポートの入手可能性尺度 $\alpha=.930$ 、サポートの提供可能性 $\alpha=.880$ 、学校環境適応感尺度「生活満足感」 $\alpha=.934$ であった。尺度ごとにそれぞれの属性が高いほど高得点となるように集計を行い、以下の分析に用いた。

なお、対立解消スキル尺度の項目については Appendix に示す。

変数間の関連

トレーニング実施前の変数間のピアソンの相関係数を Table 2 に示す。サポート入手とサポート提供およびサポート入手と適応感との間に高い相関が示された。また、対立解消は、社会性および学級への適応感と中程度の相関を持つこと、学級への適応感、サポート入手と対立解消のほか、社会性、サポート提供との間にも中程度の相関を持つことが示された。

Table 2 トレーニング実施前の変数間のピアソンの相関係数 ($n=23$)

| | 社会性 | 対立解消 | サポート入手 | サポート提供 |
|---------|------|------|--------|--------|
| 対立解消 | .58* | | | |
| サポート入手 | .36 | .33 | | |
| サポート提供 | .50* | .33 | .70* | |
| 学級への適応感 | .55* | .55* | .78* | .43* |

* $p<.05$

Table 3 測定時期別にみた各尺度の平均値(標準偏差)と平均値の差の検定結果

| | 測定時期* | | | 多重比較** |
|---------|-----------|-----------|-----------|---------|
| | トレーニング前 | 中盤 | トレーニング後 | |
| 社会性 | 4.2(0.37) | 4.4(0.44) | 4.5(0.41) | 前<中盤, 後 |
| 対立解消 | 3.8(0.46) | 4.1(0.38) | 4.3(0.57) | 前<中盤, 後 |
| サポート入手 | 4.3(0.79) | 4.4(0.72) | 4.4(0.79) | |
| サポート提供 | 4.3(0.58) | 4.4(0.69) | 4.5(0.55) | |
| 学級への適応感 | 4.2(0.89) | 4.5(0.64) | 4.6(0.51) | |

*得点可能範囲は1~5。

**分散分析において測定時期の有意な主効果(5%水準)のみられたものについて多重比較結果を示す。

各変数の平均値の推移

測定ごとの各尺度の平均値を Table 3 に示す。それぞれの尺度得点において、トレーニング前、トレーニング中盤、トレーニング後で変化がみられるかどうかを検討するために、分散分析(被験者内1要因、3水準)を行った。

その結果、社会性、対立解消スキルにおいては、測定の主効果が有意で(順に、 $F(2, 44)=10.82, p<.001$; $F(2, 44)=8.17, p<.01$)、多重比較(Ryan法)の結果、トレーニング前よりも中盤、トレーニング後の平均値が高くなっていった。トレーニング前から中盤にかけて上昇した後、トレーニング後にもほぼ同様の水準が保たれていた。一方、サポートの授受(入手・提供)、学級への適応感においては、トレーニング前よりも中盤、トレーニング後のほうが平均値の数値はやや高くなる傾向にあったものの、統計的に有意となるほどの変化は示されなかった。なお、対立解消を除く各変数において、トレーニング前の時点ですでに平均値は比較的高い状態であった。

各変数のトレーニング前の高群・低群別にみた平均値の推移

トレーニング参加者を、各変数のトレーニング前の得点によって、約半数ずつになるように高群・低群に分けた。高群・低群別にみた平均値の推移を Table 4 に示す。

各変数について、群×測定時期の分散分析(2要因混合計画)を行った結果、群の主効

Table 4 測定時期別, 高群・低群別にみた各尺度の平均値と平均値の差の検定結果

| | 群(n) | 測定時期* | | | 多重比較** |
|-------------|--------|------------|------------|------------|---------|
| | | トレーニング前 | 中盤 | トレーニング後 | |
| 社会性 | 高群(11) | 4.53(0.17) | 4.62(0.24) | 4.79(0.20) | 前<中盤, 後 |
| | 低群(12) | 3.93(0.24) | 4.19(0.48) | 4.30(0.42) | |
| 対立解消 | 高群(11) | 4.20(0.14) | 4.21(0.43) | 4.50(0.44) | 前<中盤, 後 |
| | 低群(12) | 3.41(0.23) | 3.91(0.42) | 4.01(0.60) | |
| サポート 入手 | 高群(11) | 4.75(0.23) | 4.51(0.82) | 4.53(0.79) | 前<中盤, 後 |
| | 低群(12) | 3.59(0.75) | 4.23(0.61) | 4.29(0.77) | |
| サポート 提供 | 高群(13) | 4.77(0.25) | 4.52(0.62) | 4.66(0.43) | 前<中盤, 後 |
| | 低群(10) | 3.74(0.32) | 4.30(0.76) | 4.32(0.63) | |
| 学級への 適応感 | 高群(12) | 4.79(0.20) | 4.52(0.66) | 4.67(0.44) | 前<中盤, 後 |
| | 低群(11) | 3.61(0.93) | 4.48(0.62) | 4.46(0.55) | |

*得点可能範囲は1~5。

**分散分析において測定時期の有意な主効果(5%水準)のみられたものについて多重比較結果を示す。

果はすべての変数について有意であった(社会性: $F(1, 21)=20.20, p<.001$; 対立解消: $F(1, 21)=20.20, p<.001$; サポートの入手: $F(1, 21)=20.20, p<.001$; サポートの提供: $F(1, 21)=20.20, p<.001$; 学級への適応感: $F(1, 21)=20.20, p<.001$)。また, 測定時期の主効果は, 社会性と対立解消でみられた(順に, $F(2, 42)=10.53, p<.001$; $F(2, 42)=7.99, p<.01$)。群×測定時期の交互作用は, サポートの入手, サポートの提供, 学級への適応感においてみられた(順に, $F(2, 42)=4.67, p<.05$; $F(2, 42)=4.69, p<.05$; $F(2, 42)=6.17, p<.01$)。

測定時期の効果については, 多重比較(Ryan法)の結果, 社会性と対立解消では, 高群・低群ともに, またそれ以外のすべての変数については, 低群のみにおいて, トレーニング前よりも中盤, およびトレーニング後の平均値が高くなっていることが示された。

考察

本研究では, 小学校4年生を対象に, 対立解消に焦点を当てたピア・サポート・トレーニングを実施し, 児童の仲間関係作りの力にどのような効果をもたらされるかを, 児童の社会性, 対立解消スキル, サポートの授受(サポートの入手, サポートの提供), 学級への適応感の観点から検討することを目的としていた。

トレーニングの効果について, 社会性と対立解消スキルに関しては, 参加者全体の平均値の上昇から明確な変化が示されたといえる。一方, サポートの授受と学級適応感については, 平均値の値をみると上昇傾向にはあるが, 統計的に有意といえるほどの変化はみられなかった。その一因として参加者のト

レーニング前のこれらの変数の平均値がすでに高めであったことがあげられる。

ただし, トレーニング前の得点によって群分けし群別に平均値の推移を検討したところ, すべての変数において低群では統計的に有意な上昇が確認された。特に低群にとって効果が大きかったといえる。高群に関しては, 統計的に有意といえるほどの変化ではないものの, 平均値がやや減少していく傾向がみられた。トレーニング前の得点が非常に高かったことから, トレーニングを通しての周囲との関係ややりとりについての気づきや内省が生まれ自己評価の基準が見直された部分もあると考えられる。

今後は, トレーニングでの学習内容を生かしたピア・サポート活動を展開して児童に自信の成長を実感させる機会を提供するとともに支え合いの学級雰囲気醸成することによりサポートの授受や学級適応感の上昇が期待される。

残る課題として, 次のような点があげられる。まず, 本研究では統制群をおくことができなかったためトレーニングの効果を特定することが難しい。実践上の制約との折り合いをつけながらよりよい効果検証の方法を探っていく必要がある。また, 特に対立解消について実践現場で使いやすかつ尺度としての性能を備えた測度を開発することも必要である。さらにトレーニングによる効果の持続についてもフォローアップ測定を設けるなどして検討していく必要がある。

引用文献

- 青木多寿子・山崎彩加・木村正信・三宅幹子(2013). 小学生を対象としたコンパクトな対立解消プログラムの効果: 自己効力感と学校適応感の観点から

- 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 学習開発関連領域, 62, 1-7.
- Cole, T. (1999). KIDS HELPING KIDS, Peer resources, Canada (バーンズ亀山静子・矢部文訳 ピア・サポート実践マニュアル川島書店)
- 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
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ (2006). 子ども同士のもめごと・対立問題への介入方略に関する学校教育臨床事例研究, 教育実践総合センター研究紀要, 15, 181-188.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ・松岡敬興 (2005). 人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開, 教育実践総合センター研究紀要, 14, 133-139.
- 池島徳大・竹内和雄 (2011). ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!—指導用ビデオと指導案ですぐできるピア・メディエーションとクラスづくり ほんの森出版
- 池島徳大・竹内和雄・松山康成・駕田昌司・栗原慎二 (2012). ピア・メディエーションの学校教育への導入とその可能性 日本教育心理学会総会発表論文集, 54, 822-823.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2004). 「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—平成13~15年度文部科学省委嘱研究「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf>
- 三原正司 (2006). 小学校におけるピア・サポート活動の効果に関する研究 ピア・サポート研究, 3, 9-20.
- 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.
- 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.
- 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.
- 山田洋平 (2013). アセスの理論的背景と開発手順 栗原慎二・井上弥(編著) アセスの使い方・活かし方 ほんの森出版, pp.65-78.
- 山崎彩加・青木多寿子 (2013). 児童のいざこざの実態と解決方略: 有効なピア・メディエーションを目指して 日本教育心理学会総会発表論文集, 55, 329.
- 吉田益美 (2010). 小学校における対立解消にかかわる指導の実態 ピア・サポート研究, 7, 51-70.

謝 辞

本研究の実施とデータ収集にあたり、ご協力下さいました、小学校教諭の皆様、大学生の皆様、関係者の皆様に、心より感謝申し上げます。

Appendix

対立解消スキルについて問う項目 (7項目)

| |
|---|
| ・クラスでもめごとが起きても、自分たちで解決できると思います |
| ・もめごとが起きたとき、話し合いで納得のいく解決策を見つけることができます |
| ・もめごとが起きたとき、話し合いをするときとちゅうで相手の話をさえぎりません |
| ・もめごとが起きたとき、話し合いでは本当のことを言うことができます |
| ・もめごとが起きたとき、おたがいの話をしっかり聞くことができます |
| ・もめごとが起きたとき、話し合いで怒っている気持ちを落ち着かせることができます |
| ・もめごとが起きたとき、話し合いでいつも平等に話を聞いてもらうことができます |

$\alpha=.707$