

## ピアコーチの活用による中学生の生きる力の効果検討 スクールソーシャルワーカーによる健康心理学的実践

米 川 和 雄<sup>1)2)</sup>  
津 田 章<sup>3)</sup>

### 要 約

本研究の目的は、中学生の生きる力（自己受容、学校生活スキル、生活満足度と健康感）に対するピアコーチのサポートの効果検討である。ピアコーチは、ピアコーチ養成プログラムを修了した高校生である。中学生（介入群26-27名；比較群31-32名、年齢13.21±0.92歳）は、中学生用自己受容尺度、学校生活スキル尺度、生活満足度、健康感とソーシャルサポート（先輩、友だち、担任、父母）の調査に回答した。結果は、比較群以上に介入群のほうが、先輩サポートの認識が多かった。さらに介入群は、先輩サポートによる自己受容と学校生活スキルへの効果が認められた。これらの結果から、ピアコーチは、人間関係に関わるスキルや肯定的信念を学習するような養成プログラムを修了しているため、他の先輩以上に好まれ、生きる力の要素である中学生の自己受容と学校生活スキルを促進させる可能性があること示唆された。

キーワード：ピアサポート、生きる力、スクールソーシャルワーカー、健康心理学、コーチング

### 【問題と目的】

2008年度よりスクールソーシャルワーカー（SSWR）が教育現場に導入され、その活用が注目されている。スクールソーシャルワーク（SSW）における目的の一つには、児童の行動の変容（Wadsworth, 1970）があり、予防・保健に関わる目的（Radin, 1975）として、学校における全ての子どもの発達を最大限に促進することと社会における将来の役割のために、最適の準備を整うように促進していくことがあげられている。米川・津田 a は、このような予防的・開発的な援助における目的として、学習指導要領（文科省, 2008）にある生きる力の促進をあげている。予防的・開発的な援助においては、生徒全体への支援が求められ（石隈, 1998）、授業内容からのアプローチ

や人間関係に関わるスキルのトレーニング等の具体的な援助方法がある（井上, 2008；松野, 2008；大津, 2008）。SSWの先進国であるアメリカでは、なかでも、諸問題の予防的介入と言われている（大石・中野, 2005）ピアサポーターのような仲間同士のサポートシステム活用の報告が多い（Allen-Meares, 1994；Fraser, 1996）。このようなピアサポーターの活用は、ソーシャルサポートが、人間関係に関わるスキル（渡辺・蒲田, 1999；和田, 1991）や精神的健康（石毛・無藤, 2005；吉原・藤生, 2005）との関連性があるということからも、SSWRにとって重要な援助方法と考えられる。

しかし、わが国において、スクールソーシャルワーカーは導入されたばかりであり、その活動内容も不登校等の問題支援に偏っているため、予防的・開発的な

1) 久留米大学大学院心理学研究科  
2) NPO 法人エンパワーメント  
3) 久留米大学文学部

援助技術の構築までには至っていない。とくに米川・津田 a は、肯定的な心理学的要因が能動的な行動に寄与するという健康心理学的な観点からスクールソーシャルワークの援助技術の構築を模索しているが、本研究もそのような観点を検討する研究である。

さて、米川 (2008b) は、生きる力の促進における心理学的な要因として自己受容をあげている。自己受容は、自己を肯定的に受けとめることであり、その効果として、人間関係に関わるスキルと学習や健康等の生活に関わるスキルを包括する学校生活スキルの促進をあげている。さらに生活満足度や健康感にも寄与するとし、これらを生きる力の変数として定義している。とくに米川 (2008 a) は、ピアサポーターの活用が生徒間の生きる力を促進させるとし、コーチング技術を導入した援助を行うピアサポーターをピアコーチと命名し、その育成を行っている。生徒のソーシャルサポートは、成長感や心身の健康に寄与すること (石毛・無藤, 2005) や生徒が困ったときに一番相談するのは、大人ではなく友だちであることから (山口・水野・石隈, 2004)、仲間同士で支援を行うピアコーチの活用は、校内の生徒支援に有効となる可能性がある。

以上のことから、ピアコーチは、校内の生徒支援に有効と思われるサポート資源になり、生徒の生きる力を促進させる役割を担うと予測される。しかし、これまで、ピアコーチの活用による生きる力の促進についての報告はされていない。ピアコーチを養成した米川 (2008 a) の研究でもそのような報告はない。とくにピアサポーターに関わる研究では、その実証的根拠の希薄性が指摘されており、実際の効果検討が求められている。そこで、本研究では、ピアコーチを育成した後のピアコーチ活用の効果検討を目的とする。そして、その効果の指標として、生きる力の変数 (米川, 2008 b) とされている自己受容、学校生活スキル、生活満足度と健康感に焦点を当てる。なお、米川 (2008 b) は、ソーシャルサポートも生きる力の一つの変数として扱っており、自己受容や学校生活スキルの従属変数としているが、本研究では、ピアコーチの生徒への関わりを通じて、生きる力を促進させることから、独立変数と見なす。そのため、他のソーシャルサポートとの比較を行いピアコーチである先輩サポートの有効性についても検討する。

## 【方 法】

### 1. 調査対象と手続き

#### 1) 対象

ピアコーチ養成講座を修了した高校生12名に中学1年生に対して、ピアコーチ活動をしてもらった。このとき、ピアコーチの活動前 (事前) とピアコーチ活動開始から8ヵ月後 (事後) に調査を行った。また各学年は、1クラスしかないため、比較群として中学2年生を対象とした。対象人数は、1年生は、事前26名・事後27名、2年生は、事前31名、事後32名の男子である ( $13.21 \pm 0.92$ 歳)。

#### 2) 調査時期と調査方法

事前の調査は、2006年6月から7月にかけて実施され、事後の調査は2007年2月に実施された。調査用紙は、学校担当者より担任に渡され、無記名で実施された (留め置き)。倫理的な配慮として、生徒には、個人名の特定がないこと、直接担任の先生がアンケート調査のデータを扱わないこと、調査協力の有無に関わらず成績には影響がないこと、答えたくない質問は飛ばしてよいことを伝えた。

#### 3) ピアコーチと担任との関わり

ピアコーチの活動は、個別的な支援、クラスへの支援を個々の裁量で行ってもらった。クラスに対する関わりにおいては、ピアコーチと担任で協議する場を担任の判断で設けることとした。筆者らは、ピアコーチや担任から相談のある場合を除き、ピアコーチや担任の関わりを見守る形を取った。

#### 4) ピアコーチ養成講座

ピアコーチ養成講座では、人間関係に関わるスキル等を肯定的な信念や協同的なリレーションシップの上で学習するピアサポーター養成の場である。人間関係に関わるスキルとして、基本的なカウンセリング、ティーチング、アドバイス、コーチングを学習する。この他、ストレス等の物事や過去の失敗等の出来事を肯定的に捉えていく方法も学ぶ。ピアコーチは、他者に対して、称賛をする等、肯定的な関わりを重んじるように育成されている。

### 2. 調査内容

#### 1) 中学生用自己受容尺度

米川・津田 b が、中学生用に沢崎 (1993) の尺度を改訂した尺度で、自己受容がされているかどうかを測定する。20項目で、「それではまったくいやだ、気に入らない (1)」から「それでまったくよい、そのまままでよい (5)」までの5件法で評価する。下位尺度は

「成熟的自己（地位・立場，経済状態，情緒安定度等成熟性に関わる受容）」「性格的自己（積極性，思いやり，協調性等性格性に関わる受容）」「身体的自己（運動能力と体力に関わる受容）」からなる。

2) 中学生用学校生活スキル尺度

茨城県教育研修センター（2004）が作成した尺度で，進路決定スキル（自己の進路を決定するスキル），相談スキル（困ったときに人に相談するスキル），集団活動スキル（集団活動におけるスキル），健康維持スキル（健康を維持するためのスキル），自己学習スキル（学習に関わるスキル），コミュニケーションスキル（対人関係に関わるスキル）の下位尺度からなる。51項目で，「まったくあてはまらない（1）」から「とてもよくあてはまる（4）」までの4件法で評価する。

3) 健康感，生活満足度

健康感は「非常に悪い（1）」から「非常によい（4）」，生活満足度は「満足していない（1）」から「非常に満足している（4）」までの4件法のリッカート評定からなる。

4) 理解・協力者数（ソーシャルサポート）

とまどち，担任，先輩，父母の4階層において「理解・協力してくれる」有無の回答の合計数。

3. 統計学的解析

統計学的解析は，SPSS (14.0) for Windows を用

いた。まず群間における等質性の検定のために介入群と比較群の事前の生きる力の各変数の比較をt検定にて行った。次に群間と測定時期における二要因の分散分析を行った。次に各ソーシャルサポート（とまどち・担任・先輩・父母）の増加について<sup>2</sup>検定を行った（各サポート有無×測定時期）。また事前または事後の先輩サポートの有無について群間で<sup>2</sup>検定を行った（先輩サポート有無×群間）。さらに生きる力の変数に対して，学年とソーシャルサポートの有無による二要因の分散分析を行った。

【結 果】

等質性の検定結果を Table 1 に示した。結果より，全ての生きる力の変数において有意な差が認められな

Table 1 介入群と比較群の生きる力の変数における t 検定の結果

	介入群	比較群	t
<自己受容>			
成熟的自己	36.35±7.96	36.23±4.86	0.07
性格的自己	23.12±5.26	21.55±4.73	1.18
身体的自己	5.88±1.88	5.71±2.12	0.33
学校生活スキル合計	137.38±20.88	133.06±27.15	0.66
生活満足	2.58±0.99	2.61±0.76	0.16
健康状態	3.08±0.56	3.35±0.55	1.88†
ソーシャルサポート	1.12±0.91	1.19±0.75	0.36

† p<.10

Table 2 生きる力の変数における二要因分散分析の結果

	介入群		比較群		群間	時期	交互作用
	事前 M±SD	事後 M±SD	事前 M±SD	事後 M±SD			
成熟的自己	36.35±7.96	36.96±9.39	36.23±4.86	36.97±6.75	0.00	0.24	0.00
性格的自己	23.12±5.26	22.32±5.14	21.55±4.73	23.47±4.7	0.05	0.37	2.15
身体的自己	5.88±1.88	5.54±2.13	5.71±2.12	5.73±2.00	0.00	0.18	0.24
学校生活スキル合計	137.38±20.88	130.92±23.79	133.06±27.15	137.21±17.96	0.05	0.07	1.49
生活満足	2.58±0.99	2.64±0.68	2.61±0.76	2.63±0.72	0.01	0.09	0.02
健康状態	3.08±0.56	2.93±0.72	3.35±0.55	3.17±0.75	4.50*	1.92	0.03
ソーシャルサポート	1.12±0.91	2.14±1.04	1.19±0.75	2.27±1.23	0.29	31.63***	0.02

\* p<.05, \*\*\* p<.001

Table 3 事前事後におけるソーシャルサポートのχ<sup>2</sup> 検定の結果

	介入群				X <sup>2</sup>	比較群				X <sup>2</sup>
	事前		事後			事前		事後		
	協力あり	協力なし	協力あり	協力なし		協力あり	協力なし	協力あり	協力なし	
先輩	5	21	19	9	12.91***	3	28	11	19	12.91***
友だち	8	18	14	14	2.07	17	23	14	7	3.22†
担任	2	24	6	22	2.02	3	28	10	20	5.09*
父母	14	12	21	7	2.65†	14	17	24	6	7.88**

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

かった。そのため、両群を等質と見なしして構わないと判断し、以後の分析を行った。次に生きる力の変数における事前事後の測定時期と群間における二要因の分散分析の結果を Table 2 に示した。結果より、交互作用は認められなかった。また介入後では、ソーシャルサポートが高まっていた。

次にソーシャルサポートによる比較を行うため、各ソーシャルサポートの階層別の<sup>2</sup>検定の結果を Table 3 に示した。結果より、有意に事後にサポートが多くなっていたのは、介入群は先輩のみ、比較群は先輩、担任、父母とほとんどのサポートが多くなっていた。但し、有意な差がなくとも、介入群は、ほとんどのサポートが多くなっていた。比較群は、友だちサ

ポートが少なくなっていた。また事前または事後のそれぞれの群間比較では、事後において、介入群と比較群の先輩サポート数の群間差が認められた。そこで事前または事後の調査での先輩サポートの群間差における<sup>2</sup>検定の結果を Table 4 に示した。結果より、事

Table 4 事前・事後の先輩サポートの $\chi^2$ 検定の結果

	介入群		比較群		$\chi^2$
	協力あり	協力なし	協力あり	協力なし	
事前	5	21	3	28	1.07
期待度数	3.6	22.4	4.4	26.6	
事後	18	8	11	19	5.92*
期待度数	13.5	12.5	15.5	14.5	

† p<.10, \* p<.05

Table 5-1 事前または事後の二要因分散分析の結果（成熟的自己受容）

		事前		F			事後		F		
		協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用	協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用
先輩	1年	38.4±11.33	35.86±7.23	0.26	0.09	0.47	39.79±8.61	30.25±7.98	1.14	8.01**	2.58
	2年	35.33±4.93	36.32±4.94				38.63±6.98	36.00±6.61			
友達	1年	31.63±5.80	38.44±8.01	0.45	3.04†	4.88*	41.14±8.38	32.46±8.52	0.16	8.25**	1.21
	2年	36.59±4.06	35.79±5.82				37.87±5.54	34.00±9.71			
担任	1年	35.50±10.61	36.42±7.99	0.00	0.09	0.00	39.00±14.24	36.38±7.90	0.00	2.08	0.13
	2年	35.33±2.08	36.32±5.08				39.90±6.72	35.50±6.43			
父母	1年	37.21±6.77	35.33±9.36	0.00	1.12	0.00	37.25±9.26	36.14±10.46	0.00	0.08	0.02
	2年	37.21±4.39	35.41±5.21				37.04±7.17	36.67±5.28			

† p<.10, \* p<.05, \*\* p<.01

Table 5-2 事前または事後の二要因分散分析の結果（性格的自己受容）

		事前		F			事後		F		
		協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用	協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用
先輩	1年	24.40±8.11	22.81±4.57	0.41	0.82	0.01	23.16±5.45	20.56±4.13	1.60	1.60	0.42
	2年	23.33±9.50	21.35±4.22				24.00±5.76	23.16±4.11			
友達	1年	21.25±3.62	23.94±5.73	0.62	0.43	1.65	25.00±4.44	19.64±4.43	0.09	9.95**	0.93
	2年	21.94±5.31	21.07±4.07				24.13±5.00	21.29±2.81			
担任	1年	21.50±6.36	23.25±5.29	0.26	0.32	0.03	23.17±7.31	22.09±4.58	0.68	1.29	0.17
	2年	20.67±6.81	21.64±4.62				25.00±4.55	22.70±4.70			
父母	1年	22.36±4.94	24.00±5.69	1.48	0.41	0.33	22.14±5.50	22.86±4.18	0.21	0	0.23
	2年	21.50±3.30	21.59±5.76				23.63±4.96	22.83±3.82			

\*\* p<.01

Table 5-3 事前または事後の二要因分散分析の結果（身体的自己受容）

		事前		F			事後		F		
		協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用	協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用
先輩	1年	6.00±2.74	5.86±1.71	2.10	1.85	2.38	5.89±2.16	4.78±1.99	0.52	1.19	0.74
	2年	3.67±2.08	5.93±2.04				5.82±1.83	5.68±2.14			
友達	1年	5.88±1.73	5.89±2.00	0.20	1.98	2.05	6.21±2.36	4.86±1.70	0.03	4.68	0.03
	2年	6.41±1.80	4.86±2.21				6.00±1.91	4.86±2.19			
担任	1年	7.00±1.41	5.79±1.91	0.07	1.38	0.01	7.00±3.03	5.14±1.70	0.27	2.59	2.09
	2年	6.67±2.52	5.61±2.10				5.80±1.62	5.70±2.20			
父母	1年	5.64±1.74	6.17±2.08	0.15	0.51	0.06	5.48±2.27	5.71±1.80	0.90	1.98	1.08
	2年	5.57±1.95	5.82±2.30				5.42±1.95	7.00±1.79			

Table 5-4 事前または事後の二要因分散分析の結果（学校生活スキル合計）

		事前		F			事後		F		
		協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用	協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用
先輩	1年	153.00±25.40	133.67±18.45	1.06	1.13	0.91	139.53±14.47	112.63±29.98	4.41*	7.62**	4.21*
	2年	134.00±11.36	132.96±28.44				139.80±17.86	135.84±18.35			
友達	1年	135.13±20.13	138.39±21.69	0.40	0.44	1.31	137.75±14.33	124.62±29.22	0.29	3.94†	0.04
	2年	138.65±22.57	126.29±31.36				139.82±15.98	129.00±22.53			
担任	1年	162.00±8.49	135.33±20.33	2.31	0.85	1.87	138.00±21.62	129.15±24.49	0.12	0.02	1.40
	2年	128.33±13.61	133.57±28.33				132.33±18.71	139.40±17.66			
父母	1年	140.57±19.89	133.67±22.24	0.31	1.39	0.02	134.50±14.13	116.60±46.10	1.77	3.54†	0.48
	2年	137.79±18.10	129.18±32.87				138.91±15.85	130.67±25.24			

† p<.10, \* p<.05, \*\* p<.01

Table 5-5 事前または事後の二要因分散分析の結果（生活満足度）

		事前		F			事後		F		
		協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用	協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用
先輩	1年	2.60±1.14	2.57±0.98	0.02	0.02	0.00	2.68±0.67	2.56±0.73	0.07	1.16	0.18
	2年	2.67±0.58	2.61±0.79				2.82±0.75	2.53±0.70			
友達	1年	2.50±0.53	2.61±1.14	0.05	0.01	0.14	2.86±0.53	2.43±0.76	0.17	3.09†	0.17
	2年	2.65±0.86	2.57±0.65				2.70±0.70	2.43±0.79			
担任	1年	2.50±0.71	2.58±1.02	0.34	0.17	0.37	2.67±0.82	2.64±0.66	0.01	0.43	0.27
	2年	3.00±1.00	2.57±0.74				2.80±0.63	2.55±0.76			
父母	1年	2.5±1.167	2.58±0.79	0.06	0.87	0.97	2.71±0.64	2.43±0.79	0.00	1.03	0.07
	2年	2.86±0.77	2.41±0.71				2.67±0.70	2.50±0.84			

† p<.10

Table 5-6 事前または事後の二要因分散分析の結果（健康感）

		事前		F			事後		F		
		協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用	協力あり M±SD	協力なし M±SD	学年	サポート 有無	交互作用
先輩	1年	2.80±0.84	3.14±0.48	5.82*	0.00	2.52	2.95±0.78	2.89±0.60	1.49	0.04	0.01
	2年	3.67±0.58	3.32±0.55				3.18±0.75	3.16±0.76			
友達	1年	3.12±0.35	3.06±0.64	2.99†	0.04	0.42	3.00±0.68	2.86±0.77	1.16	0.17	0.07
	2年	3.29±0.59	3.43±0.51				3.17±0.65	3.14±1.07			
担任	1年	3.50±0.71	3.04±0.55	0.08	0.66	0.82	2.83±1.17	2.95±0.58	2.24	0.27	1.14
	2年	3.33±0.58	3.36±0.56				3.40±0.70	3.05±0.76			
父母	1年	3.14±0.66	3.00±0.43	4.01†	1.90	0.17	2.86±3.14	3.14±0.69	0.01	0.56	4.05*
	2年	3.50±0.52	3.14±0.52				3.29±0.62	2.67±1.03			

† p<.10, \* p<.05

後には、有意な差が認められ、介入群は期待度数より高い数値、比較群は期待度数より低い数値であった。

さらに先に行った二要因分散分析にて、ソーシャルサポート以外の生きる力の変数の有意な差が認められなかったため、事前の学年とソーシャルサポートの有無、そして事後の学年とソーシャルサポートの有無におけるそれぞれの二要因分散分析を行い、結果をTable 5-1 ~ 5-6 に示した。結果より、成熟的自己の受容に関して、事後の先輩及び友だちサポートの有るほうが有意に高いことが認められた。性格的自己の受容に関して、事後の友だちサポートの有るほうが有意に高いことが認められた。学校生活スキル合計得点に

関して、先輩サポートの有るほうが有意に高いことが認められた。加えて、傾向として、友だちサポート、父母のサポートの有るほうが高かった。生活満足度に関して、傾向として、友だちサポートの有るほうが高かった。以上より、有意ではないが、ほとんどのサポートの有無において、サポート有りのほうが生きる力の変数は高かった。しかし、事前事後ともに担任サポート、父母のサポートでは、サポート有りのほうが生きる力を有意ではないものの低くすることが一部で認められた。

なお、今回のピアコーチの活用に当たっては、担任がピアコーチの長所を活かせるように関わりやすい生



徒や、活動の方向性についての意見交換を多くしており、担任とピアコーチとの意思疎通が比較的取れるとの感想が担任からあった。

### 【考 察】

生きる力の変数における事前事後の測定時期と群間における二要因の分散分析の結果より、交互作用は認められず、時期としてソーシャルサポートが多くなった程度であった。このことから、ピアコーチの自己受容等の生きる力の変数への効果は、クラス全体にはないまたは少ない可能性が考えられる。

ソーシャルサポートにおいては、介入群では先輩サポートのみが有意に高まり、比較群は先輩、担任、父母のサポートが有意に高まった。有意な差はないものの介入群においても全てのサポートは増加していた。とくに先輩サポートの認識の増加は、比較群よりも介入群のほうが著しく、意図的にピアコーチが関わった効果が示されたと推測される。さらに事前の群間では、先輩サポート認識者の差が認められず、事後での差が認められたこともピアコーチ活動の有効性が先輩サポートの認識者数に示されたと推測する。このことは、肯定的な信念や協同的なリレーションシップを持つピアコーチだからこそ、肯定的に介入群へ理解協力者としての認識を進ませた可能性が考えられる。

さらに事前においては、先輩、友だち、担任と父母における各サポートによる生きる力の変数への差が認められなかった一方で、事後には、先輩サポートが成熟的自己受容と学校生活スキル合計に、そして友だちサポートが成熟的自己と性格的自己の受容に効果を示していた。とくに介入群では、先輩サポートの有無による学校生活スキルの得点の差が著しかった。この点は、自己受容を促進させるような肯定的な関わりをピアコーチが後輩に行った結果と考えたい。またピアコーチの効果として、彼らに影響を受けた友だちからのサポートが対象児童に対する自己の肯定的な受けとめと学校生活の能動的な行動を進ませたのかもしれない。さらに傾向的にはあるが、友だちサポートが学校生活スキル合計と生活満足度に効果を示したこともこれに関連している可能性がある。

このことから、大人からのサポートよりも生徒間のサポートのほうがより生徒の生きる力の促進に貢献することが考えられる。滝 (2000) は、中高一貫校におけるピアサポーターの効果はあると指摘しており、それを支持したと言えるだろう。また山口・水野・石隈 (2004) は、困ったときには、心理援助職や教師より

も家族や友達に援助を求めることが多いと報告しており、本研究結果からも、ピアコーチの有効的な活用にて、より生徒の生きる力の促進に貢献すると推測される。なお担任サポートは他のサポートと比較して低かったが、このように教師がサポートとして低く認識される報告は多い (尾見, 1999; 大久保, 2005; 山口・水野・石隈, 2004)。山口・水野・石隈 (2004) は、このことについて、大人からの自立の意識の関連を指摘している。なお有意でないものとともに父母のサポートでは、健康感等はサポートの有るほうが低くなる変数があった。この点については、中学では、父母から友達へサポートが移行すること (尾見, 1999)、一方で困ったときは、両親に助けを求めること (山口・水野・石隈, 2004) という矛盾な時期であることから、安定した結果を示さなかったのかもしれない。

但し、教師のサポートの意味がないかと言えばそうではない。クラスの関わりに対する会議等、教師とピアコーチの双方の連携があったからこそ、先輩サポートの効果が出たとも考えられる。また違う観点から言えば、担任や父母がサポートする生徒は、大人により生きる力を高めることが求められている生徒なのかもしれない。この点については、介入群の先輩サポートの認識が事前と比較して事後に飛躍して増加し、学校生活スキルに関しては、先輩サポートなしと回答した残りの生徒が有意にサポート有りの生徒よりも低かったことから推測される。つまり、学校生活スキルが低い生徒に対しては、担任や父母が中心に関わるというあり方を示していたと推測する。実際に担任は、ピアコーチとの連携において、彼らのやる気を出してもらうように、まずは関わりやすい生徒に配慮していたこともあり、そのような教師の意図的な相互作用が機能していたと考えられる。

また先輩サポートの有無について、介入群と比較群という群間差における生きる力の各変数の値は同程度だった。この点は、ピアコーチが比較群に関わった可能性もあげられるが、先輩サポートというものが後輩の生きる力を促進させることに効果があると考えられる。但し、後輩を理解・協力するための学習をしてきたピアコーチの有効的な点としては、一般的な先輩以上に理解・協力者という認識を後輩に持ってもらえ、それに関連し、多くの後輩に関われるという点があげられる。但し、この点については、推測の域を出ないため、さらなる検討が必要である。

以上より、今後さらなる精査が求められるが、先輩サポートにより、自己受容と学校生活スキルを高める

ことができたということは、ピアコーチの有効性という点で、新しい知見を与えた。但し、本研究においては、介入群と比較群の学年の違いやピアコーチが比較群にも関わるケースもあり、またこれまでにピアコーチ活動をしていないことから、ピアコーチというサポート対象の調査をせずに先輩サポートというピアコーチ以外の先輩のサポートも含まれている調査を行った結果からの解釈のため、その解釈には留意が必要である。そのため、ピアコーチの効果については、さらなる検討をしていく必要がある。

### 【引用文献】

- Allen-Meares, P. (1994). Social Work Service in Schools: A National Study of Entry-Level Tasks, *Social Work*, 39(5), 560-565.
- Fraser, M.W. (1996). Aggressive Behavior in Childhood and Early Adolescence: An Ecological - Developmental Perspective on Youth Violence, *Social Work*, 41(4), 347-361.
- 古市裕一・玉木弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 96, 105-113.
- 茨城県教育研修センター (2004). 学校生活適応のための指導・援助の在り方 平成14・15年度
- 井上好文 (2008). 「向山型」ならば、三つの学力の要素に対応した授業ができる 現代教育科学, 6, 69-72.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 受験期の学業場面に着目して 教育心理学研究, 53(3), 356-367.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 松野孝雄 (2008). 基本的な文型と文章構成を教える 現代教育科学, 6, 37-40.
- 文部科学省 (2008). 学習指導要領
- 尾見康博 (1999). 子どもたちのソーシャル・サポート・ネットワークに関する横断的研究 教育心理学研究, 47, 40-48.
- 大石有里子・中野良顯 (2005). 社会的スキルの般化と維持を促進する総合的パッケージの開発と適用の試み：中学生用ピア・サポート・プログラムの改良 上智大学心理学年報, 29, 23-32.
- 大久保純一郎 (2005). 中学生の精神保健に関する実態調査研究 (2) ソーシャルサポートのストレス軽減効果について 帝塚山大学心理福祉学部紀要, 1, 41-50,
- 大津一義 (2008). 生きる力を育むために、今、何をすべきか 人間関係を中心に 心とからだの健康, 12(127), 14-18.
- Radin, N.A. (1975). personal Perspective on School Social Work. *Social casework*, 56, 605-613.
- 滝 充 編 (2000 a). ピア・サポートではじめる学校づくり 金子書房, p.3.
- 和田 実 (1991). 対人的有能性とソーシャルサポートの関連：対人的に有能な者はソーシャルサポートを得やすいか？ 東京学芸大学紀要, 42, 183-195.
- Wadsworth, H.G. (1970). Initiating a Preventive-Corrective Approach in an Elementary School System, *Social Work*, 15(3), 60-66.
- 渡辺弥生・蒲田いずみ (1999). 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキル 登校児と不登校児の比較 静岡大学教育学部研究報告, 49, 337-351.
- 山口豊一・水野治久・石隈利紀 (2004). 中学生の悩みの経験・深刻度と被援助志向性の関連 学校心理学の視点を生かした実践のために カウンセリング研究, 37(3), 241-249.
- 米川和雄 (2008 a). 高校生のピアコーチ養成プログラムの介入効果検討 学校ソーシャルワークの環境的アプローチ 学校ソーシャルワーク研究, 3, 67-80.
- 米川和雄 (2008 b). 中学生の学校生活スキルに及ぼす自己受容の効果 ヒューマンケア研究, 9, 18-29.
- 米川和雄・津田 彰 a 高校生の「生きる力」を育む介入プログラムの効果検討 協同を目指した健康心理士と学校ソーシャルワーカーの学校実践 (未公開).
- 米川和雄・津田 彰 b 中学生用自己受容尺度作成の試み 自己受容測定尺度の改訂を通して (未公開)
- 吉原 寛・藤生英行 (2005). 友人関係のあり方と学校ストレス、ストレス反応との関係 カウンセリング研究, 38(2), 128-140.

## The effect of peer-coaches on the power of life in junior high school students

KAZUO YONEKAWA<sup>1)2)</sup>, AKIRA TSUDA<sup>3)</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to examine effects of peer-coaches' supports on the power of life including self-acceptance, school-life skills and feeling of life satisfaction and health condition in junior high school students. The peer coaches were high school students who passed through the peer coach training program. The junior high school students (intervention group: 26-27; control group: 31-32, age:  $13.21 \pm 0.92$ ) completed self-acceptance scale for junior high school students, school-life skills scale, feeling scales of self-satisfaction and health condition, and social supports including friend, senior, class teacher, and mother and father. These results indicated that there were lots of their recognition to senior support in the intervention group more than in the control group, and effects of the senior supports on self acceptance and school-life skills. These results suggest that the peer-coaches will be more agreeable factors for junior high school students than the other senior supports, because they passed through the peer coach training program which is composed of social skills training and positive belief, and they will be able to promote self acceptance and school life skills, which are factors of the power of life, in junior high school students.

**Key words:** peer support, the power of life, school social worker, health psychology, coaching

---

1) Graduate School of Psychology, Kurume University

2) Non-Profit Organization EMPOWERMENT

3) Department of Psychology, Kurume University