

学位論文要約

友人同士の対立場面における
介入行動に関する研究

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻

D165620 松山 康成

主任指導教員 栗原 慎二

副指導教員 山内 規嗣 児玉 真樹子

【博士論文の目次】

第1章 本研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

第2節 本研究の目的

第2章 友人同士の対立場面における介入行動意図尺度の作成（研究1）

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第3章 友人同士の対立場面における介入行動意図の学年差及び性差の検討（研究2）

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第4章 PPR（Positive Peer Reporting）の取り組みが友人同士の対立場面における介入行動意図に及ぼす効果の検討（研究3）

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第5章 PMT（Peer Mediation Training）の取り組みが友人同士の対立場面における介入行動意図及び介入行動の実行に及ぼす効果の検討（研究4）

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果

第4節 考察

第6章 総合論議

引用・参考文献

【要約】

第1章 本研究の背景と目的

第1節 本研究の背景

対立する人と人の仲を取り持つことは、人として大切な行動である。しかし、誰もが他者の対立に介入し、問題を解決できるわけではない。小学生の子どもにとって、友人関係における対立の問題は、日常に大きな影響を及ぼす。学校現場では、対立場面における有効な解決手続きとして、対立場面に対する周囲他者の介入行動についての研究が進められている（池島, 2010）。しかしながら児童期における対立場面では、仲間からの同調圧力や介入に必要なスキルを学んでいないことによる不安感の存在によって、自然発生的な介入行動は生じにくいことが指摘されている（中村・越川, 2014）。そこで本研究では、介入行動を計画的行動理論（Theory of Planned Behavior; Ajzen, 1991）に焦点を当てて検討する。計画的行動理論では、「行動の実行」に対して「行動の意図」が、行動の意図に対して「態度」及び「主観的規範」が影響を及ぼすとされ、さらに行動の実行及び行動の意図に対して「統制可能性」が影響を及ぼすと考えられた理論である（Figure 1）。介入行動の生起因を計画的行動理論に基づいて検討すると、態度や主観的規範は、介入行動自体が周囲の他者に認められるかどうか、また介入行動の結果、周囲の他者からポジティブなフィードバックがあるかどうかなど、集団における人間関係の影響が考えられる。よって態度や主観的規範は、学校現場における実践では、子ども同士の社会的相互作用を促進する Positive Peer Reporting（以下、PPR とする）によって高めることができると考えられ、その実践によって介入行動の意図（以下、介入行動意図）に効果を及ぼすと推測される。また、介入行動意図及び介入行動の実行に影響を及ぼすと考えられる統制可能性を高めるためには、介入行動の実行に必要な知識や行動のスキルを習得する教育的支援が必要であり、それは対立している関係に対して第三者として仲間が介入し、当事者間の話し合いで解決できるように援助するスキルを学習するプログラムである Peer Mediation Training（以下、PMT とする）によって高めることができると考えられる。

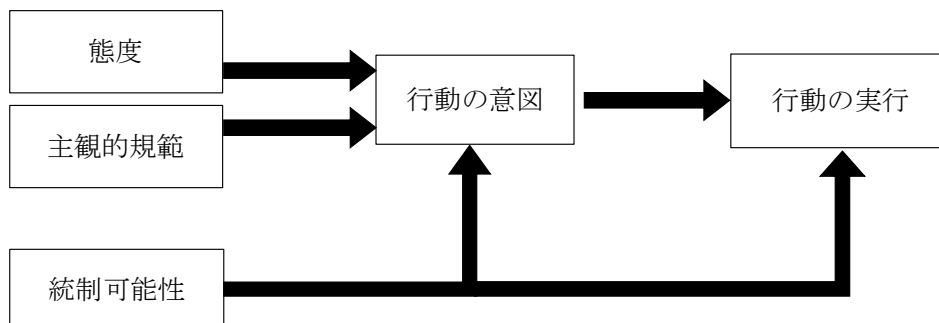


Figure 1 計画的行動理論

第2節 本研究の目的

以上のように、介入行動の実行に効果があると考えられる PPR 及び PMT であるが、先行研究を概観すると、①子どもが対立場面に対してどのような意図をもって介入しようとするかをアセスメントする尺度が開発されていないこと、②介入行動意図の学年差及び性差の量的差異が検討されていないこと、③社会的相互作用の促進が介入行動意図に及ぼす効果について検討されていないこと、加えて、④直接的に友人同士の対立場面への介入行動スキルの習得を目指す教育的支援が介入行動意図及び介入行動の実行に及ぼす効果について検討されていないことが課題として挙げられる。

本研究ではこれらの課題の解決に向けて、以下のように進めていく。まず研究1では、子どもが対立場面に対してどのような意図をもって介入しようとするかをアセスメントする尺度を作成する。研究2では、介入行動意図の学年差及び性差の量的差異について検討する。研究3では、子ども同士の社会的相互作用を促進する環境を整備することに主眼を置いたアプローチである PPR を実施し、研究1で作成した尺度を用いて介入行動意図に及ぼす効果を検討する。加えて研究4では、直接的に友人同士の対立場面への介入行動スキルの習得を目指す教育的支援として PMT を実施し、研究1で作成した尺度と介入行動の実行に関する質問紙調査によって介入行動意図及び介入行動の実行に及ぼす効果を検討する。最後にすべての研究を受けて、今後の介入行動研究に関する展望について述べる。なお、本研究における対立を、「社会的葛藤と対人葛藤、そしていざこざの定義を包括的に含み、個人間の対立において、一方または両者が不満や抗議、抵抗、及び攻撃行動を示そうとしつつも暴力を伴わない状況」と定義し、介入行動を「学習場面における討論などの意見の対立を除く、他者同士の個人間で生じている暴力を伴わない対立場面に対して、対立当事者ではない第三者の子どもが問題解決を目指して介入する行動」と定義する。また、本研究では児童期の子どもにおける個人間の対立場面に焦点を当てることとする。

第2章 友人同士の対立場面における介入行動意図尺度の作成（研究1）

第1節 目的

研究1では、友人同士の対立場面における介入行動意図を測定する尺度の作成を行うことを目的とする。

第2節 方法

被調査者及び調査時期 予備調査における被調査者は公立小学校の小学5,6年生60名（男子児童31名、女子児童29名）であり、調査時期はX年5月～6月であった。本調査における被調査者は公立小学校の5年生112名（男子児童51名、女子児童61名）、6年生90名（男子児童42名、女子児童48名）の計202名であり、調査時期はX年9月～10月であった。なお本調査の被調査者には、予備調査の被調査者は含まれていない。

調査内容 予備調査では、クラスメイトが対立しているという設定の3つの場面をイラストで提示し、「あなたはこのような場面を見たらどうしますか」について自由記述式で行動とその理由の回答を求めた。本調査では予備調査にて得られた回答を集約し、それに基づいて作成された27項目の

介入行動意図尺度原案と、収束的妥当性の検討のために向社会的目標 8 項目（中谷, 1996）、被影響性・自己指向的反応 9 項目（鈴木・木野, 2008）、さらに向社会的行動 7 項目（横塚, 1989）の計 51 項目に対して 4 件法で回答を求めた。

第 3 節 結果

介入行動意図尺度原案 27 項目に対して、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、4 因子 21 項目が採用された（Table 1）。最尤法による確認的因子分析の結果、いずれの適合度指標においても許容できる範囲内の値が得られ、各学年とも同様の因子構造であること、尺度得点において学年差の比較が可能であること、加えて男女とも同様の因子構造であること、尺度得点において性差の比較が可能であることが確認された。また下位尺度ごとの α 係数を算出したところ、一定の信頼性を有していることが明らかになった。介入行動意図尺度の収束的妥当性を検討するため、他尺度との相関係数を算出した結果、援助意図は向社会的目標及び向社会的行動と有意な正の相関、自己指向的反応と有意な負の相関を、傍観意図は被影響性及び自己指向的反応と有意な正の相関を示した。非介入意図は自己指向的反応と有意な正の相関、向社会的目標及び向社会的行動と有意な負の相関を示し、介入意図は自己指向的反応と有意な負の相関、向社会的行動と有意な正の相関を示した。以上から、尺度の妥当性が確認された。

第 4 節 考察

確認的因子分析の結果、各学年、男女とも配置不変モデルならびに測定不変モデルの適合度指標において、おおむね十分な値が得られ、各学年、男女ともに同様の因子構造を有し、その尺度得点を用いて比較することが可能であることが確認された。これらの結果は、概ね予想されたものであった。加えて収束的妥当性の結果から、対立場面における介入行動意図が向社会的行動や向社会的目標と一定の関連性があることを見出された。今後は向社会的行動と正の関連がある共感性の研究の知見を援用しつつ介入行動意図を検討していくことも可能であろう。

第 3 章 友人同士の対立場面における介入行動意図の学年差及び性差の検討（研究 2）

第 1 節 目的

研究 2 では、研究 1 で作成した介入行動意図尺度を用いて、介入行動の学年差及び性差の量的差異について検討を行うことを目的とする。

第 2 節 方法

被調査者及び調査時期 被調査者は公立小学校の小学 3 年生 60 名（男子児童 34 名、女子児童 26 名）、4 年生 84 名（男子児童 37 名、女子児童 47 名）、5 年生 112 名（男子児童 51 名、女子児童 61 名）、6 年生 90 名（男子児童 42 名、女子児童 48 名）の計 346 名であり、調査時期は X 年 9 月～10 月であった。なお本調査の被調査者には、予備調査の被調査者は含まれていない。

調査内容 研究 1 で作成した介入行動意図尺度に対して 4 件法で回答を求めた。

第 3 節 結果と考察

介入行動意図尺度の学年差を検討するために、学年×性別の 2 要因分散分析を行った（Table 2）。

Table 1 介入行動意図尺度の因子分析結果

	探索的因子分析				確認的因子分析				h^2	Mean	SD
	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4			
＜第1因子 援助意図＞											
けんかをして苦しんでいる人にやさしく接したいと思います。	.70	.11	-.02	.07	.71				0.58	3.22	0.89
誰かを呼んでけんかを止めに入りたいと思います。	.69	.07	-.14	-.19	.70				0.46	2.99	0.98
けんかで苦しんでいる人のそばにいてあげます。	.66	.01	.17	.19	.69				0.55	2.82	0.93
けんかで苦しんでいる人を自分の友人グループに入れてあげます。	.59	-.15	.17	.06	.68				0.38	2.76	0.96
けんかをしている人に対して声をかけます。	.57	-.15	-.21	-.01	.59				0.75	3.01	0.98
けんかで苦しんでいる人をなぐさめます。	.54	-.09	.02	.09	.58				0.36	3.06	0.95
けんかをやめさせたいと思います。	.53	-.13	-.05	.23	.57				0.50	3.17	0.92
けんかをして苦しんでいる人を助けたいと思います。	.52	.30	.01	-.01	.57				0.40	2.96	1.13
けんかをしている人にだれかといっしょにけんかの理由を聞きます。	.52	.01	.03	.31	.54				0.52	2.98	0.89
けんかが起きていることを先生や大人に伝えます。	.48	-.14	-.07	.02	.47				0.32	2.95	1.03
＜第2因子 傍観意図＞											
けんかを止めに入らないほうがいいです。	-.04	.84	.12	.31		.84			0.75	2.14	1.09
けんかが起きていてもかかわらないでおこうと思います。	.18	.68	.18	-.22		.67			0.59	2.35	1.15
けんかを止めに入ることはやろうと思ってもできません。	.26	.53	.17	.20		.54			0.36	2.57	1.08
けんかをやめるように言うことは役に立たないことです。	-.22	.42	.05	-.15		.49			0.46	1.82	0.97
＜第3因子 非介入意図＞											
けんかをやめるように言わない方がいいと思います。	-.09	.15	.57	.11			.80		0.43	1.81	0.95
けんかを止めに入ろうという気持ちになりません。	-.31	.14	.57	.06			.51		0.62	1.95	1.02
けんかを止めに入ると自分もまきこまれる気がするので止めません。	.05	.04	.54	-.28			.51		0.39	2.10	1.03
けんかが起きていても気にしないようにします。	-.15	.04	.53	.03			.49		0.38	1.81	0.93
＜第4因子 介入意図＞											
けんかをしている人に自分一人でけんかの理由を聞きます。	.06	.04	-.06	.66				.67	0.51	2.74	0.92
けんかをしていた人の話を聞いてあげます。	.24	.08	-.05	.51				.59	0.44	3.10	0.91
だれかがけんかをしている最中に自分一人で仲直りに入ります。	.23	-.14	-.01	.40				.55	0.35	2.43	0.92
因子間相関	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4			
	F1				.00						
	F3	-.58***	.39***		-.56	.47					
	F4	.62***	-.07	-.33***	.77	.00	-.39				

注) *** $p < .001$

質問項目には小学5, 6年生ではまだ配当されていない漢字があるため、使用にあたっては平仮名表記を併記することが望ましい。

質問項目におけるけんかとは、暴力行為を伴わないものであり、授業外の日常生活場面における対立問題であることをフェイスシート等に示すこと。

Table 2 介入行動意図尺度の学年・性別の2要因分散分析結果

		3年生	4年生	5年生	6年生	主効果		交互作用																																						
		男子 n=34 女子 n=26	男子 n=37 女子 n=47	男子 n=51 女子 n=61	男子 n=42 女子 n=48	学年	性別																																							
						F/η^2	F/η^2	F/η^2																																						
援助意図	男子	3.35 (0.88)	3.03 (1.02)	3.13 (0.83)	2.66 (1.07)	14.02**/.13 4,5年生<3年生* 6年生<3,4,5年生*	10.33*/.04 男子<女子*	0.03n.s./.00																																						
	女子	3.59 (0.87)	3.23 (1.03)	3.28 (0.90)	2.76 (0.86)				傍観意図	男子	1.76 (1.06)	2.50 (1.14)	1.98 (1.05)	2.18 (1.11)	17.64**/.16 3,4,5年生<6年生*	1.21n.s./.00	0.60n.s./.01	女子	1.65 (1.08)	2.35 (1.20)	2.14 (1.11)	2.63 (1.05)	非介入意図	男子	1.91 (1.16)	2.16 (1.08)	1.72 (1.09)	2.07 (1.08)	4.69**/.05 3,5年生<6年生*	3.22 [†] /.01 女子<男子*	1.03n.s./.01	女子	1.78 (1.14)	1.99 (1.09)	1.75 (0.99)	2.27 (0.98)	介入意図	男子	2.99 (1.07)	2.71 (1.05)	2.80 (0.95)	2.67 (1.06)	5.04*/.05 5,6年生<3年生*	1.85n.s./.01	0.22n.s.	女子
傍観意図	男子	1.76 (1.06)	2.50 (1.14)	1.98 (1.05)	2.18 (1.11)	17.64**/.16 3,4,5年生<6年生*	1.21n.s./.00	0.60n.s./.01																																						
	女子	1.65 (1.08)	2.35 (1.20)	2.14 (1.11)	2.63 (1.05)				非介入意図	男子	1.91 (1.16)	2.16 (1.08)	1.72 (1.09)	2.07 (1.08)	4.69**/.05 3,5年生<6年生*	3.22 [†] /.01 女子<男子*	1.03n.s./.01	女子	1.78 (1.14)	1.99 (1.09)	1.75 (0.99)	2.27 (0.98)	介入意図	男子	2.99 (1.07)	2.71 (1.05)	2.80 (0.95)	2.67 (1.06)	5.04*/.05 5,6年生<3年生*	1.85n.s./.01	0.22n.s.	女子	3.08 (1.08)	2.79 (1.05)	2.73 (0.92)	2.81 (0.93)										
非介入意図	男子	1.91 (1.16)	2.16 (1.08)	1.72 (1.09)	2.07 (1.08)	4.69**/.05 3,5年生<6年生*	3.22 [†] /.01 女子<男子*	1.03n.s./.01																																						
	女子	1.78 (1.14)	1.99 (1.09)	1.75 (0.99)	2.27 (0.98)				介入意図	男子	2.99 (1.07)	2.71 (1.05)	2.80 (0.95)	2.67 (1.06)	5.04*/.05 5,6年生<3年生*	1.85n.s./.01	0.22n.s.	女子	3.08 (1.08)	2.79 (1.05)	2.73 (0.92)	2.81 (0.93)																								
介入意図	男子	2.99 (1.07)	2.71 (1.05)	2.80 (0.95)	2.67 (1.06)	5.04*/.05 5,6年生<3年生*	1.85n.s./.01	0.22n.s.																																						
	女子	3.08 (1.08)	2.79 (1.05)	2.73 (0.92)	2.81 (0.93)																																									

注) ** $p<.01$, * $p<.05$, [†] $p<.10$ ()内は標準偏差を示す。

援助意図の結果は、幼稚園児から小学6年生までの援助行動の発達を明らかにした Staub & Sherk (1970) と同様の結果が得られた。また性差では男子と比べ女子の方が高い結果となったが、男子に比べて女子の方が親密性は高いことが明らかになっていることから (三島, 2003), 介入行動意図においても援助意図で性差が見られたものと推察される。傍観意図の結果は宮島・内藤 (2008) が指摘する集団内における同調行動による影響と考えられる。非介入意図の結果は学年の上昇に伴って援助行動は利己的行動から自己犠牲的行動に変化すること (高木, 1998) による影響と考えられる。性差では、女子と比べ男子の方が高い結果となった。吉田・荒田 (1997) は男子に比べて女子の方が、仲の良い友人と話す傾向が高く、友人への同調傾向が強いことを示しており、友人の対立場面においても非介入意図は低いものと考えられる。介入意図については5年生、6年生の得点に比べ、3年生の得点の方が高いことが示され、学年の上昇に伴って減少する傾向が明らかとなった。

第4章 PPR (Positive Peer Reporting) の取り組みが友人同士の対立場面における介入行動意図に及ぼす効果の検討 (研究3)

第1節 目的

研究3では、社会的相互作用の促進が友人同士の対立場面における介入行動意図に及ぼす効果を検討するために、小学5年生に対してPPRの実践と介入行動意図に関する質問紙調査を行うことを目的とする。

第2節 方法

被調査者及び質問紙調査・実践の時期 小学5年生81名（男子児童39名，女子児童42名）の児童を実施群としてPPRと質問紙調査を行った。さらにPPRの効果を検証するため，実施群の小学校と校区の地域特性が似ており，かつほぼ同規模の公立小学校の小学5年生30名（男子児童14名，女子児童16名）の児童を対照群として質問紙調査を行った。分析はpre調査及びpost調査の両方において調査への回答を行った児童を対象としたため，実施群は76.5%（62人），統制群は100%（30人）の回答率となった。質問紙調査の時期はpre調査がX年9月上旬，post調査がPPR実施期間後のX年12月下旬であり，PPRの実践の時期はX年9月中旬からX年12月中旬の3か月間であった。PPRは期間中始業前の朝の時間と終業後の終礼時に毎日PPRが行われた。

質問紙調査及び実践の内容 質問紙調査では研究1で作成した介入行動意図尺度に対して4件法で回答を求めた。PPRは始業前と終業後の学級活動の時間（各15分）を用いてTable3に示した手順で実施した。またPPR開始前にPPRの目的と方法を特別活動の時間を用いて授業を行った。

第3節 結果と考察

PPRが介入行動意図と対人的感謝に及ぼす効果を検討するために，PPR実施×時期の2要因分散分析を行った（Table4）。

その結果，対人的感謝尺度では対照群と比較して，実施群の方が有意に高まった。これより，本研究におけるPPRの実行度の高さが実証されたと言える。介入行動意図尺度における援助意図については，対照群と比較して，実施群の方が有意に高まった。これは，Ervin, Miller & Friman (1996)が指摘しているように，PPRが子ども同士の関係性構築に影響を与え，仲間とのポジティブな相互作用を増加させ，ネガティブな相互作用の減少させたことによる効果と考えられる。傍観意図においては，対照群と比較して，実施群の方が有意に低下した。この要因として，研究1で示した介入行動意図尺度の尺度間相関において，援助意図と傍観意図が負の相関であることが影響していると考えられる。非介入意図及び介入意図においては効果が見られなかった。この点については今後の検討課題としたい。

Table 3 PPR の手順

手順	
1	登校し教室に入室後，教室に設置されているくじを引き，PPRカードを取る。
2	教室に掲示された出席番号表で，くじに書かれた数字の出席番号の仲間を確認し，1日観察する対象者を決める。
3	授業時間中や学校生活場面において，対象者の行動でよかった行動を観察する。
4	PPRカードに対象者のよかった行動を書き，学級担任に内容の確認を受けて，対象者に渡しに行く。

Table 4 PPR 実施と時期における 2 要因分散分析結果

	実施群 N=62		対照群 N=30		群	時期	交互作用
	pre	post	pre	post			
援助意図	3.00 (0.86)	3.49 (0.61)	2.87 (0.96)	3.01 (0.89)	12.31**/.06	11.06**/.05	3.88 [†] /.02
傍観意図	1.99 (0.79)	1.54 (0.68)	2.78 (1.09)	2.65 (0.88)	13.31**/.04	142.02**/.42	4.32*/.01
非介入意図	1.56 (0.80)	1.50 (0.66)	2.07 (1.03)	1.99 (0.91)	0.53 <i>n.s.</i> /.00	30.51**/.14	0.01 <i>n.s.</i> /.00
介入意図	2.97 (0.83)	3.00 (0.91)	2.46 (0.94)	2.58 (0.90)	0.54 <i>n.s.</i> /.02	21.54**/.11	0.22 <i>n.s.</i> /.00
对人的感謝	3.25 (0.72)	3.55 (0.57)	3.29 (0.76)	3.29 (0.72)	1.73 <i>n.s.</i> /.01	3.57 [†] /.02	3.32 [†] /.02

注) ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$ () 内は標準偏差を示す。

第 5 章 PMT (Peer Mediation Training) の取り組みが友人同士の対立場面における介入行動意図及び介入行動の実行に及ぼす効果の検討 (研究 4)

第 1 節 目的

研究 4 では、直接的に友人同士の対立場面への介入行動スキルの習得を目指す教育的支援が介入行動意図に及ぼす効果と、実際の友人同士の対立場面における介入行動に及ぼす効果は検討するために、小学 6 年生に対して PMT を実践し、介入行動意図及び介入行動の実行に関する質問紙調査を実施することを目的とする。

第 2 節 方法

被調査者及び質問紙調査・実践の時期 小学 6 年生 30 名 (男子児童 16 名, 女子児童 14 名) の児童を実施群として PMT と質問紙調査を行った。さらに PMT の効果を検証するため、実施群の隣の学級の 6 年生 30 名 (男子児童 16 名, 女子児童 14 名) の児童を対照群として質問紙調査を行った。分析は pre 調査から fw 調査までのすべての調査への回答を行った児童を対象としたため、実施群、統制群ともに 76.7% (23 人) の回答率となった。質問紙調査の時期は pre 調査が X 年 9 月, post 調査が X 年 12 月, follow-up (fw) 調査が X+1 年 2 月であり, PMT の実践の時期は X 年 10 月中旬から X 年 12 月上旬の 2 か月間で, 10 月に 3 回, 11 月に 4 回, 12 月に 2 回の計 9 回行った。

質問紙調査及び実践の内容 質問紙調査では研究 1 で作成した介入行動意図尺度に対して 4 件法で回答を求めた。加えて具体的な介入行動に関して, 介入経験の有無, 解決方法について回答を求めた。PMT は池島・竹内 (2011) の指導案及び松山・池島 (2014) のプログラムに基づいて 9 回のプログラムで構成された (Table 5)。

第3節 結果と考察

PMT が介入行動意図に及ぼす効果を検討するために、PMT 実施×時期の 2 要因分散分析を行った (Table 6)。また、介入行動について、介入経験に関する各回答の割合を回答数/被調査者数という数式により算出 (Figure 2)、解決方法に関する各回答の割合を、回答数/被調査者数という数式により算出した (Figure 3)。

介入行動意図尺度における非介入意図において、実施群と比較して、対照群の方が有意に高まった。これは対照群においては、森田 (2010) が指摘した、学年の上昇に伴って介入行動自体が減少

Table 5 PMT のプログラム内容

セッション	テーマ	内容
1	ガイダンス・身近なもめごとの共有	学級内や学校内で見たり体験したもめごとを出し合い、そのもめごとにどのように関わったかを考える。
2	話し方・聞き方のスキル習得	もめごとへの介入に必要な話し方・聞き方のスキルを習得し、コミュニケーションの大切さを学ぶ。
3	頼み方・断り方のスキル習得	怒りの感情の発生要因、鎮め方を共有し、人と友人の共通点や違いについて考え、怒りの感情の度合いは人や事象によって違うことを学ぶ。
4	怒りのコントロール	怒りの感情の存在に気づき、もめごとの実際のビデオを視聴から、解決に向けて怒りの感情がどのように変化していくかを考える。
5	もめごと解決のルールを学ぼう	もめごと解決のルールを学び、そのルールをもめごと解決の際にどのように適用するのかをビデオの視聴を通して学ぶ。
6	もめごと解決のスキル習得	もめごと解決のビデオの台本をグループで読み合い、ルールの適用とその後の問題の解決までの対話の過程を体験する。
7, 8	もめごと解決のロールプレイ	グループ全員が仲裁者役を体験できるよう役を決めて演習をする。もめごと解決の手順に沿って話し合いができていくかグループで確認し合う。
9	ふりかえり	授業で学習したことを振り返り、感想を書く。

Table 6 PMT 実施と時期における 2 要因分散分析結果

	実施群 N=23			対照群 N=23			群	時期	交互作用
	pre	post	fw	pre	post	fw			
援助意図	2.58 (0.98)	2.76 (0.77)	2.86 (0.74)	2.82 (1.01)	2.84 (0.86)	2.74 (0.82)	0.43 <i>n.s.</i> /0.02	0.65 <i>n.s.</i> /0.03	1.69 <i>n.s.</i> /0.07
傍観意図	2.22 (1.04)	2.49 (0.87)	2.48 (0.83)	2.16 (1.02)	2.47 (1.04)	2.55 (0.92)	0.00 <i>n.s.</i> /0.00	4.68*/0.18	0.21 <i>n.s.</i> /0.01
非介入意図	2.41 (1.07)	2.53 (0.79)	2.38 (0.74)	2.13 (0.95)	2.32 (0.97)	2.73 (0.85)	0.10 <i>n.s.</i> /0.00	3.27*/0.13	5.21**/0.19
介入意図	2.62 (0.97)	2.52 (0.83)	2.62 (0.77)	3.07 (0.94)	2.71 (0.93)	2.40 (0.91)	0.92 <i>n.s.</i> /0.04	2.72 [†] /0.11	4.36*/0.45

注) ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$ () 内は標準偏差を示す。

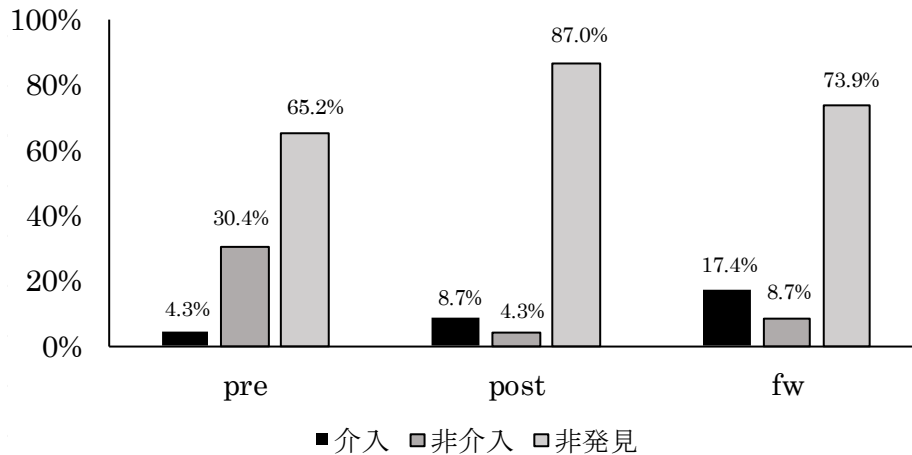


Figure 2 介入経験の割合の推移

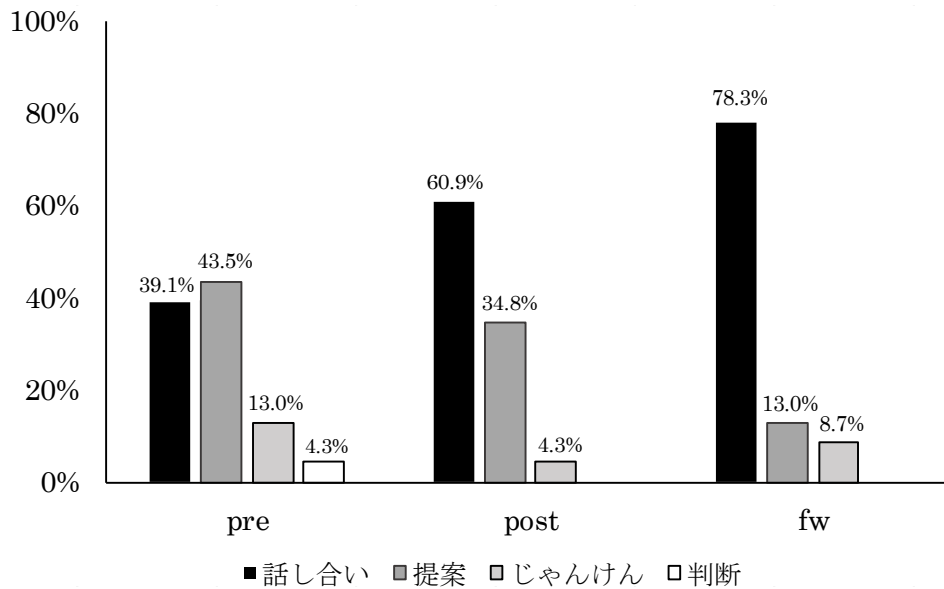


Figure 3 解決方法の割合の推移

することと同様の結果となった。介入意図においては、実施群と比較して、対照群の方が有意に減少した。この結果については、介入行動を包括する概念である援助行動が学年の上昇に伴って減少することが影響していると考えられる。しかしながら、援助意図及び傍観意図においては効果が見られなかった。この点については今後の検討課題としたい。

介入行動については、介入の割合は増加傾向であり、非介入の割合は減少傾向であった。この結果は、PMTによるもめごと解決のスキル習得が実現し、介入経験が変化していることを示している。これらの結果より、PPRの実施は友人同士の対立場面において介入行動の実行に影響を及ぼすことが明らかとなった。解決方法については、話し合いの割合は増加傾向であり、提案の割合は減少傾向であった。これらの結果は、PMTの内容が当事者の話し合いによって対立を解消するという内容であったため、介入者が話し合いに入るとはポジティブにとらえたが、その中で介入者が解決方法を提案するということをネガティブにとらえた結果と考えられる。

第6章 総合論議

本研究の限界点と今後の課題について4点挙げる。第1は、作成した介入行動意図尺度についてである。4つの因子構造の内、非介入意図と介入意図において、信頼性係数の値が他の得点に比べ若干低いという問題点がみられた。確認的因子分析の結果の適合度指標においても若干低い数値が見られ、本尺度の妥当性の一部に疑問が残った。これらのことから、本研究での結果を重視しながらも、今後も信頼性妥当性の検討、さらには介入行動の概念の整理を引き続き行うことが望ましいだろう。

第2は、本研究における介入行動の定義である。本研究では個人間で生じている暴力を伴わない対立場面に対する介入行動に焦点を当てた。定義として状況を統制することで介入行動意図の要因が明らかになったが、実際の子ども同士の対立場面では、複数の対立当事者や様々な対立発生までの過程が考えられる。今後は本研究で得た知見を生かしつつ、いじめ問題などに対する介入行動についての検討を進め、介入行動に関する研究知見を蓄積していく必要がある。

第3は、本研究の調査対象についてである。本研究では児童期の子どもを調査対象としたが、学年の上昇によって介入行動意図尺度の得点に変化していくことが明らかとなったことから、今後の展開として中学生、高校生などの青年期も対象に入れたより広い年齢層にわたる横断的研究の実施が求められるであろう。

第4は、介入行動を促進させる包括的な教育的支援の在り方についてである。本研究ではPPRとPMTを実施したが、対照群が違ったため、PPR及びPMT相互の関係性や効果測定は実施できなかった。よって今後は、PPRとPMTを包括的に含んだ介入行動を促進させる教育的支援の在り方について検討していく必要があるだろう。

引用・参考文献

- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Ervin, R. A., Miller, P. M., & Friman, P. C. (1996). Feed the hungry bee: Using positive peer reports to improve the social interactions and acceptance of a socially rejected girl in residential care. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 251-253.
- 池島徳大 (2010). ピア・メディエーションに関する基礎研究. 教育実践総合センター研究紀要, 19, 37-45.
- 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. 月刊学校教育相談, 25(9), 1-80.
- 松山康成・池島徳大 (2014). ピア・メディエーショントレーニングプログラム(PMTP)を用いた生徒指導実践 ピア・サポート研究, 11, 21-28.
- 松山康成・沖原総太 (2018). 学校全体で取り組む PPR (Positive Peer Reporting) の効果 日本教育心理学会第60回総会発表論文集, 415.

- 三島浩路 (2003). 小学校高学年のインフォーマル集団の排他性に関する研究 生徒指導研究, 15, 51-56.
- 宮島裕嗣・内藤美加 (2008). 間接圧力による中学生の同調—規範的及び情動的影響と課題重要性の効果. 発達心理学研究, 19(4), 364-374.
- 三宅幹子・瀬寄紗也加・松浦和輝 (2016). 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. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 161, 11-16.
- 森田洋司 (2010). いじめとは何か 中公新書.
- 中谷素之 (1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス. 教育心理学研究, 44(4), 389-399.
- Staub, E., & Sherk, L. (1970). Need for approval, children's sharing behavior, and reciprocity in sharing. *Child Development*, 41(1), 243-252.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成. 教育心理学研究, 56(4), 487-497.
- 高木修 (1998). 人を助ける心: 援助行動の社会心理学. サイエンス社.
- 竹島克典 (2016). 対人・行動的アプローチを基盤とした児童期の抑うつに関する心理学的研究. 関西学院大学 博士論文 34504 乙第 370 号
- 横塚怜子 (1989). 向社会的行動尺度 (中高生版) 作成の試み. 教育心理学研究, 37(2), 158-162.
- 吉田寿夫・荒田則子 (1997). とかく女の子は群れたがる?: 児童期における対人関係の性差に関する研究. 日本教育心理学会第 39 回総会発表論文集, 298.