

# 小学校におけるピア・サポート活動といじめ抑制に関する研究 (1)

—友人サポート，学級機能と学級適応の関係—

久米 瑛莉乃

田中 宏二

本稿の目的は，学級の友人からのサポートと学級機能が学級満足度やいじめ加害傾向に関連することを個人単位と学級集団単位で検討した。小学生 5・6 年生 10 学級の男女 242 名を対象に，質問紙法で調査を行った。その結果，個人単位では男女とも友人サポートは学級機能及び学級満足度にポジティブな相関があり，直接的ないじめ加害傾向には女子においてのみポジティブな関連が示された。また，学級機能は男子における直接的いじめ加害傾向に，女子における直接的いじめ加害傾向と関係性いじめ加害傾向の両方にポジティブな関連が示された。学級集団単位では，友人サポートは学級機能および学級満足度にポジティブな関連があり，いじめ加害傾向を除き，個人の場合と同様の結果がみられた。

キーワード：友人サポート，学級機能，学級満足度，いじめ加害傾向，小学校

## 1. 本稿の目的

現在の教育現場で問題となっていることとしていじめの問題が考えられる。文部科学省では，2006 年に，いじめを，「当該児童生徒が，一定の人間関係のある者から，心理的，物理的な攻撃を受けたことにより，精神的な苦痛を感じているものとする。」（文部科学省通知）として，これまでのいじめの定義を変更した。このいじめの定義で最も重要とされることは，いじめ被害者の立場に立っていじめの問題を捉えるということである。いじめの生起要因の一つとして対人関係トラブル，特に学級の中の人間関係の構築ができていないことが考えられる。小学校は，中学校や高等学校と違い，一日の大半を自分が所属している学級で過ごす。Cowie & Sharp (1996) は，同輩関係は，若者たちにとつ

て大切であり，その関係の質は，成人期にまで影響を及ぼすとしている。同輩関係が良好で，起きた問題についてうまく対処することができた経験をしていれば成人期の対人関係にもうまく対処ができるだろうが，もしも，同輩関係が悪かった時には，問題の解決が長期に及ぶかもしれないと述べている。このことから言えるように，小さい頃から良質な同輩関係，つまり同年齢で構成されている学級内の仲間（ピア）で良好な人間関係を築くことが不登校・いじめ・校内暴力等の対人関係におけるトラブルを抑制することに繋がると考える。そのため，近年学校でのいじめや不登校などの問題行動を未然に防ぐ教育活動としてピア・サポート（仲間支援）活動が注目され，教育現場に導入し，児童生徒同士の仲間関係を積極的に活用しようという動



きが広がっている。本稿では、クラスの友人とのサポート授受をピア・サポートとして扱う。

越・関澤（2010）は、中学校文化系部活動において、同じ部員からのサポートの受領あるいは提供そのものが、中学生の所属コミュニティにおける適応感に寄与するという仮説を検討し、その結果、サポート提供に関しては、いずれのサポートでもそのサポート内容に関わらず、提供が多いほど部活動適応感が高いことが示された。サポート受領に関しては、サポート内容によって適応感との関連が異なることが示されている。さらに、越（2012）は学級集団をコミュニティとして捉え、中学生の学級に対するコミュニティ感覚と学級内 SS 受領及び学級適応との関連を検討している。その結果、学級コミュニティ感觉得点と SS 提供得点及び学級適応感の間にやや高い相関が示された。

次に、サポート授受と学級適応（対人適応、いじめ行動）の関係について、池島・福井（2012）は、ピア・サポートプログラムを英語学習の前半に導入して、生徒相互の人間関係を深めながら協同学習（ペア学習）に取り組んだ結果、協同学習（ペア学習）がスムーズに行われ、対人的適応、学習的適応などの学級適応における効果を見出している。さらに、池島・倉持・生田・橋本・小柳・松岡（2006）は、カナダにおけるピア・サポート活動を手掛かりに、いじめなどの問題行動に対するプログラム開発を行い、小学5年生と6年生を対象に学級を単位としたプログラム実践をしている。その結果、ターゲットとする児童のいじめなどの問題行動にポジティブな影響を与えたと報告している。

次に、渡辺・蒲田（1999）は中学生を対象とし、登校児と不登校児の知覚されたサポート量とサポート全体への満足度について比較を行った。その結果、学校の友人や教師、親などの一般から受けるサポートの満足度では「一緒に

に遊ぼうと誘ってくれる人がいますか」「一緒に楽しい時間が過ごせる人がいますか」「物を貸してくれる人がいますか」「趣味に興味や関心を持ってくれる人がいますか」の4項目においてのみ登校児と不登校児に有意差があることを示した。この結果から、子どもにとって遊ぶ相手がいること、声をかけてくれる人がいることの重要性が示され、サポート満足度が学校適応に影響していることが示唆された。

以上、越・関澤（2010）、越（2012）、池島・福井（2012）、池島ら（2006）、渡辺・蒲田（1999）の研究から、学級適応を向上させるためには、学級の友人や所属コミュニティ内の仲間とのサポート授受を活性化させることが重要であると思われる。

学級が機能する要素として松崎（2006）は、因子分析により「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」、「所属感・有能感」、「集団凝集性」の3因子を見出し、それら3下位尺度からなる学級機能尺度を作成している。

SSと学級機能の関係について、異年齢の活動ではあるが、大沼・高橋（2007）は、小学6年生に、2年間にわたるピア・サポートプログラムを実施した。内容は、6年生全員を対象に、入学前の就学児との触れ合いや下級生への九九練習サポート活動やリコーダー練習サポート活動などを行った。その結果、児童の記述アンケートや児童の行動観察等による質的検討から「下学年にやさしくしよう」「人の役に立ちたい」というような肯定的な行動変容が確認された。このことから、互いが支援し合うようなサポート活動によって、「所属感・有能感」が形成されていることが示された。

学級は児童同士の人間関係も重要だが教師と児童という人間関係も重要な要素になる。学級機能の「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」と学級適応について、松崎（2007）は、



学級機能を活用した担任教師対象のSTEPを実施した。その結果、受講教師の学級において、集団における適応的な状態を創出することができるという可能性を見出した。このように、教師の児童への影響力は強く、子どもの主体性を尊重したかわりが学級集団をよりよい方向へと導くということを示している。

さらに、学級機能と学級適応(いじめ)の関係について、久保田(2013)は、中学生を対象とした質問紙調査をもとに、いじめ加害者がいじめによって得られる利益に着目し、いじめをエスカレートさせる要因について検討している。分析の結果、「否定的クラスイメージ」は、「制裁」、「遊び・快楽指向」、「周囲への同調」という3つの変数に有意な正の影響を及ぼしていた。この結果は、クラスの人間関係が緊張状態にある場合に、いじめが発生しやすくなることを示唆していると述べている。このことからクラスの人間関係を良好なものにし、「所属感・有能感」などの学級機能の向上が、いじめ行動傾向やいじめ発生を抑制することへ繋がると考えられる。

以上、大沼・高橋(2007)の研究から、学級内のサポートが学級機能の形成に、松崎(2007)、及び久保田(2013)の研究から、学級機能が学級適応により効果をもたらす可能性があると考える。

これまでの研究から、サポート受領と学級機能、サポート受領と学級適応、学級機能と学級適応、それぞれが関連することが推察される。

以上より、本研究では以下の仮説を検証する。

仮説① 友人からのSS受領得点が高い児童は、友人からのSS受領得点の低い児童に比べて、学級機能が高いと認知している。

仮説② 友人からのSS受領得点が高い児童は、友人からのSS受領得点の低い児

童に比べて、学級満足度が高く、いじめ加害傾向も低い。

仮説③ 学級機能が高いと認知している児童は、学級機能が低いと認知している児童に比べて、学級満足度が高く、いじめ加害傾向が低い。

仮説④ SS受領得点が高い学級は、SS受領得点の低い学級に比べて学級機能性が高い。

仮説⑤ 友人からのSS受領得点が高い学級は、友人からのSS受領得点の低い学級に比べて、学級満足度が高く、いじめ加害傾向が低い。

仮説⑥ 学級機能が高い学級は、学級機能が低い学級と比べて、学級満足度が高く、いじめ加害傾向が低い。

本稿の目的は、小学生の友人サポートと学級機能が学級満足度やいじめ加害傾向に関連することを個人単位と学級集団単位で検証することである。

以上のことを踏まえて、本研究の分析枠組みをFigure1に示す。

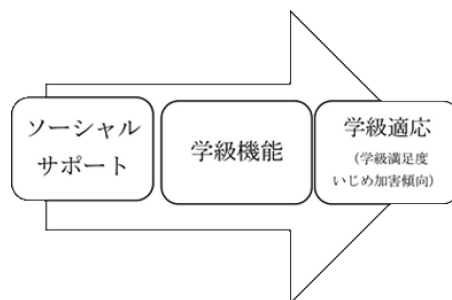


Figure1 本研究の分析枠組み

## 2. 方法

### (1) 調査対象者と調査時期

本調査はH市内の公立小学校2校の5・6年生を対象に2015年1月上旬～1月中旬にかけて実施した。調査対象者の内訳をTable1に示す。



Table1 調査対象者の内訳

	A小学校			B小学校			計	
	学級数	男子	女子	学級数	男子	女子	男子	女子
第5学年	2	20	23	3	42	36	62	58
第6学年	2	30	22	3	42	27	72	49
計	4	50	45	6	84	63	134	108

(2) 手続き

無記名自記式質問紙を用いて実施した。学級担任等から児童に質問紙を配布。児童は質問紙を自宅には持ち帰らず、学級の全員（欠席者は除く）が同じ時間に回答する方式で、一週間程度で回収した。なお、分析は欠席者を除く242名について行った。各尺度の基本統計量をTable2に示す。

(3) 調査内容

質問紙調査は、以下の①～④で構成した。

①友人からのサポート受領尺度

細田・田嶋（2009）の中学生を対象としたSS尺度に一部修正を加えて用いた。各下位尺度は、「共行動サポート」の5項目、「道具的サポート」の4項目、「情緒的サポート」4項目の全13項目から構成され、「以下に書かれている内容がクラスの友人とあなたとの間で、普段どのくらいありますか」とし、「まったくない（1点）」から「あまりない（2点）」「わりとある（3点）」「よくある（4点）」の4件法で評定した。原尺度の道具的サポートの項目中の「病気やけがのときに心配してくれる」、「個人的な悩みごとについて話し合う」は、情緒的

サポートに類似する内容と考え使用せず、また一部の項目内容は小学生がわかりやすいように表現を変えた（資料1を参照）。

②学級機能尺度

松崎（2006）の小学生を対象とした、学級機能尺度を使用した。各下位尺度は、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」の8項目、「学級集団への所属感と有能感」の7項目、「集団凝集性」の5項目の全20項目で今のクラスについて「そう思わない（1点）」「ややそう思わない（2点）」「ややそう思う（3点）」「そう思う（4点）」の4件法で評定する（資料2を参照）。

③学級満足度尺度

江村・大久保（2012）の小学生を対象とした学級満足度尺度に一部修正を加えて使用した。各下位尺度は、「居心地の良さの感覚」の5項目、「被信頼・受容感」の4項目、「充実感」の4項目の全13項目で構成し、「まったくあてはまらない（1点）」「どちらかといえばあてはまらない（2点）」「どちらかといえばあてはまる（3点）」「とてもよくあてはまる（4点）」の4件法で評定する。評定者の負担を減らすため、原尺度において因子負荷量が比較的低い下位尺度「充実感」の2項目「このクラスにはほめてくれる人がある。」「このクラスにいると何かをやっていて時間を忘れてしまうことがある。」を使用せず、13項目で構成した（資料3を参照）。

Table2 各尺度の基本統計量

		ソーシャルサポート受領尺度			学級機能尺度			学級満足度尺度			いじめ加害傾向	
		共行動S	道具的S	情緒的S	教師のかかわり所属感・有能感	集団凝集性	居心地の良さ	被信頼・受容感	充実感	関係性いじめ	直接的いじめ	
全体 (n=242)	平均値	17.12	12.91	13.00	26.05	20.27	15.95	16.14	11.73	12.91	3.49	2.61
	標準偏差	2.89	2.76	2.73	5.23	4.14	3.07	3.29	2.49	2.78	1.35	0.93
	範囲（レンジ）	14	12	12	24	21	15	15	12	12	6	4
男子 (n=134)	平均値	17.00	12.69	12.52	25.74	20.43	15.93	15.96	11.54	12.93	3.65	2.58
	標準偏差	2.94	2.89	2.84	5.04	4.09	2.92	3.21	2.45	2.77	1.47	0.94
	範囲（レンジ）	14	12	12	24	19	13	15	12	12	6	4
女子 (n=108)	平均値	17.27	13.14	13.60	26.44	20.06	15.97	16.36	11.96	12.90	3.30	2.64
	標準偏差	2.84	2.49	2.49	5.46	4.20	3.27	3.39	2.54	2.87	1.18	0.92
	範囲（レンジ）	13	10	11	21	18	12	15	11	11	6	4

[illegible]



との間に低い相関がみられた。また、「道具的サポート」は、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」( $r=0.288, p < .01$ )、「所属感・有能感」( $r=0.397, p < .01$ )、「集団凝集性」( $r=0.450, p < .01$ )との間に低い相関がみられた。さらに、「情緒的サポート」は、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」( $r=0.361, p < .01$ )、「所属感・有能感」( $r=0.474, p < .01$ )、「集団凝集性」( $r=0.567, p < .01$ )との間に中程度の相関がみられた。

したがって、仮説①の友人からの SS 受領が高い児童は、友人からの SS 受領得点が高い児童よりも学級機能が低いと認知していることが支持され、男子においてより関連が高かった。

## 2) SS 受領と学級満足度の関係

男子の相関をみると、「共行動サポート」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.403, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.374, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.574, p < .01$ )との間に中程度の相関がみられた。「道具的サポート」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.455, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.414, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.540, p < .01$ )との間に中程度の相関がみられた。「情緒的サポート」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.522, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.594, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.589, p < .01$ )との間にやや高い相関がみられた。

一方、女子では「共行動サポート」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.326, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.446, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.417, p < .01$ )との間に中程度の相関がみられた。「道具的サポート」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.339, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.492, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.483, p < .01$ )との間に中程度の相関がみられた。「情緒的サポート」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.508, p < .01$ )、「被信頼・受

容感」( $r=0.653, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.544, p < .01$ )との間にやや高い相関がみられた。

したがって、男女ともに仮説②の友人からの SS 受領得点が高い児童は友人からの SS 受領が低い児童に比べて学級満足度が高いことが示された。

## 3) SS 受領といじめ加害傾向の関係

男子では、「共行動サポート」、「道具的サポート」、「情緒的サポート」すべてにおいて、「関係性いじめ加害傾向」、「直接的いじめ加害傾向」との間に有意な相関はみられなかった。

一方、女子では、「共行動サポート」は、「関係性いじめ加害傾向」( $r=-0.267, p < .01$ )、「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.271, p < .01$ )との間に低い負の相関がみられた。「道具的サポート」と「情緒的サポート」は、「関係性いじめ加害傾向」との相関はみられなかった。しかし、「道具的サポート」は「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.193, p < .05$ )との間に低い負の相関がみられ、「情緒的サポート」は「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.372, p < .01$ )との間に低い負の相関がみられた。

したがって、女子の「共行動サポート」と「関係性いじめ加害傾向」、SS 受領の 3 つの下位尺度と「直接的いじめ加害傾向」において、仮説②が概ね支持され、友人からの SS 受領得点が高い児童は友人からの SS 受領が低い児童に比べていじめ加害傾向が低いと言える。男子では両者の関連は示されなかった。

## 4) 学級機能と学級満足度

男子では、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.642, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.620, p < .01$ )、「充実感」( $r=0.659, p < .01$ )との間に高い相関がみられた。「所属感・有能感」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.653, p < .01$ )、「被信頼・受容感」( $r=0.606, p$



< .01,) , 「充実感」( $r=0.623$ ,  $p < .01$ ) との間に高い相関がみられた。「集団凝集性」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.692$ ,  $p < .01$ ) , 「被信頼・受容感」( $r=0.625$ ,  $p < .01$ ) , 「充実感」( $r=0.731$ ,  $p < .01$ ) との間に高い相関がみられた。

一方、女子では、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.507$ ,  $p < .01$ ) , 「被信頼・受容感」( $r=0.329$ ,  $p < .01$ ) , 「充実感」( $r=0.528$ ,  $p < .01$ ) との間で中程度の相関がみられた。「所属感・有能感」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.490$ ,  $p < .01$ ) , 「被信頼・受容感」( $r=0.686$ ,  $p < .01$ ) , 「充実感」( $r=0.614$ ,  $p < .01$ ) との間にやや高い相関がみられた。「集団凝集性」は、「居心地のよさの感覚」( $r=0.778$ ,  $p < .01$ ) , 「被信頼・受容感」( $r=0.532$ ,  $p < .01$ ) , 「充実感」( $r=0.785$ ,  $p < .01$ ) との間に高い相関がみられた。

したがって、男女ともに、仮説③は支持され、学級機能が高いと認知している児童は学級機能が低いと認知している児童に比べて、学級満足度が高いことが示された。

#### 5) 学級機能といじめ加害傾向

男子では、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」は、「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.232$ ,  $p < .01$ ) との間に低い相関がみられた。「所属感・有能感」も「関係性いじめ加害傾向」と相関がみられなかったが、「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.217$ ,  $p < .01$ ) に低い負の相関がみられた。「集団凝集性」は、「関係性いじめ加害傾向」( $r=-0.216$ ,  $p < .01$ ) , 「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.203$ ,  $p < .01$ ) と低い負の相関がみられた。

一方、女子では、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」は、「関係性いじめ加害傾向」( $r=-0.282$ ,  $p < .01$ ) , 「直接的いじめ加害傾向」

( $r=-0.264$ ,  $p < .01$ ) とともに低い負の相関がみられた。「所属感・有能感」は、「関係性いじめ加害傾向」( $r=-0.308$ ,  $p < .01$ ) , 「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.264$ ,  $p < .01$ ) とともに低い負の相関がみられた。「集団凝集性」は、「関係性いじめ加害傾向」( $r=-0.308$ ,  $p < .01$ ) , 「直接的いじめ加害傾向」( $r=-0.320$ ,  $p < .01$ ) とともに低い負の相関がみられた。

したがって、男子は「直接的いじめ加害傾向」に、女子は「関係性いじめ加害傾向」と「直接的いじめ加害傾向」の両方に負の相関があることが示され、仮説③の学級機能が高いと認知している児童は学級機能が低いと認知している児童に比べて、いじめ加害傾向が低いことは、部分的に支持された。

#### (2) 学級集団単位による分析

##### 1) SS 受領と学級機能

SS 受領下位尺度の内部相関で最も高い情緒的サポート下位尺度を SS 受領尺度の代表尺度として用いた。学級集団ごとの情緒的サポート得点の平均値を基に、第 5 学年と第 6 学年を合わせた 10 学級を高群と低群の 5 学級ずつに分けた。次に、情緒的サポートの高・低学級群別に、学級機能の各下位尺度得点に関して平均値の差の検定(t 検定)を行った。その結果、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」, 「所属感・有能感」, 「集団凝集性」の下位尺度すべてにおいて高・低学級群間で有意差がみられた。

よって、仮説④は支持され、SS 受領得点(情緒的サポート)の高い学級は、SS 受領得点(情緒的サポート)の低い学級に比べ、学級機能が高い(Table5)。

##### 2) SS 受領と学級満足度、いじめ加害傾向

情緒的サポートの高・低学級別に学級満足度をみると、「居心地のよさの感覚」, 「被信頼・受容感」, 「充実感」の下位尺度すべてにおいて、高・低学級群間で有意差がみられた(Table5)。



一方、いじめ加害傾向では、「関係性いじめ加害傾向」、「直接的いじめ加害傾向」の両方において有意差はみられず、仮説⑤は学級満足度のみにおいて支持された (Table5)。

3) 学級機能と学級満足度、いじめ加害傾向

学級機能の下位尺度の内部相関で最も相関の高い集団凝集性下位尺度を学級機能の代表尺度として用いた。学級集団ごとの集団凝集性得点の平均値を基に、第5学年と第6学年を合わせた10学級を高群と低群の5学級ずつに分けた。次に、集団凝集性得点の高・低学級群別に、学級満足度の各下位尺度得点に関して平均値の差の検定 (t 検定) を行った。その結果、「居心地のよさの感覚」、「被信頼・受容感」、「充実感」の下位尺度すべてにおいて高・低学級群間で有意差がみられた。しかし、いじめ加害傾向については、「関係性いじめ加害傾向」「直接的いじめ加害傾向」ともに有意差はみられなかった (Table6)。

このことから、仮説⑥は、学級満足度のみにおいて支持された。

4. 考察

本稿の目的は、友人からのソーシャルサポート受領と学級機能が学級満足度やいじめ加害傾

向と関連があることを個人単位と学級集団単位で検証することであった。

以下、3変数の関係について考察を述べていくこととする。

(1) SS と学級機能の関係について

男女別のピアソンの積率相関値の結果、男女共に SS と学級機能の各下位尺度において有意な相関がみられた。また、学級集団単位においても SS (情緒的サポート) の高・低学級群別に学級機能の下位尺度で t 検定を行った結果、学級機能のすべての下位尺度において有意差がみられた。このことから、SS と学級機能には関連があるという点で、大沼・高橋 (2007) の研究結果を支持する結果となった。さらに、異年齢間のサポート活動だけでなく、同年齢間のサポート受領においても学級機能と関連があることが示された。

(2) SS と学級適応の関係について

男女別のピアソン積率相関値の結果、SS と学級満足度は男女共にポジティブな関連がみられた。また、学級集団単位においても SS (情緒的サポート) の高・低学級別に学級満足度の下位尺度で t 検定を行った結果、学級満足度の下位尺度すべてにおいて有意差がみられた。よって、SS が学級適応に関連しているという

Table5 情緒的サポートの高・低学級別にみた各下位尺度得点のt検定

	学級機能性								学級満足度				いじめ加害傾向			
	教師のかかり		所属感・有能感		集団凝集性		居心地のよさ		被信頼・受容感		充実感		関係性攻撃		直接的攻撃	
	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群
平均	28.06	24.45	21.54	19.01	17.30	14.77	17.34	14.92	12.55	10.82	13.94	11.83	3.33	3.67	2.54	2.68
SD	1.63	2.26	0.71	0.74	1.08	0.79	1.48	0.65	0.60	0.76	0.53	0.70	0.35	0.48	0.20	0.09
t値	2.91	*	5.52	**	4.22	**	4.39	**	3.98	**	5.39	**	-1.29		-1.43	

注：\*p<.05, \*\*p<.01 H群, 高情緒的サポート学級 n=5, L群, 低情緒的サポート学級 n=5, df=8, 両側測定

Table6 集団凝集性の高・低学級別にみた各下位尺度得点のt検定

	学級満足度						いじめ加害傾向			
	居心地のよさ		被信頼・受容感		充実感		関係性攻撃		直接的攻撃	
	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群	H群	L群
平均	17.34	14.92	12.55	10.82	13.94	11.83	3.33	3.67	2.54	2.68
SD	1.05	0.65	0.60	0.76	0.53	0.70	0.35	0.48	0.20	0.09
t値	4.39	**	3.98	**	5.39	**	-1.29		-1.43	

注：\*p<.05, \*\*p<.01 H群, 高集団凝集性学級 n=5, L群, 低集団凝集性学級 n=5, df=8, 両側測定



点で、池島・福井(2012)の研究と渡辺・蒲田(1999)の研究を支持する結果となった。しかし、SSといじめ加害傾向の関係については、直接的ないじめ加害傾向は女子においては、直接的ないじめ加害傾向は女子においてはのみポジティブな関連が示されたが、男子では関連がみられなかった。また、SS(情緒的サポート)の高・低学級群別にいじめ加害傾向の下位尺度でt検定を行った結果、有意差はみられなかった。これは、池島ら(2006)の研究を支持しない結果となった。結果が支持されなかった原因として、SS受領尺度といじめ加害傾向尺度の質問内容の一部表現を変えたことから因子的妥当性や信頼性の検証を行う必要があり、尺度の性質が異なっていることに起因しているかもしれない。また、SS受領尺度では学級内の友人からのサポート受領を想定しているが、クラスの友人という表現が曖昧なため、児童の捉え方によって、思い浮かべる人物がクラス外の友人である可能性も考えられる。

### (3) 学級機能と学級適応の関係について

男女別のピアソン積率相関値の結果、学級機能と学級満足度は男女ともに有意な相関がみられた。よって、松崎(2007)の学級機能と学級適応(学級満足度)の関連を見た研究と一致する結果となった。また、学級機能は男子における「直接的いじめ加害傾向」に、女子における「直接的いじめ加害傾向」と「関係性いじめ加害傾向」の両方にポジティブな関連が示された。従って、「否定的クラスイメージ」による学級機能の低下がいじめ加害に影響するという久保田(2013)の研究を個人単位の分析では支持する結果となった。しかし、学級集団単位では必ずしも関連は認められなかった。

## 5. 今後の課題

今回の調査は、男女別のピアソン積率相関値の分析と、学級集団単位の分析を行った。しか

し、これは単相関分析であり、他の変数の影響は除外されていない。今後の分析として他の変数の影響を除外した偏相関分析や3変数間の影響関係について多変量解析を行っていくことが必要である。

さらに、使用した尺度に関しても中学生を対象としたSS受領尺度といじめ加害傾向について、質問内容の表現を変えたこと、適用年齢が異なることなどから選択した尺度についての十分な検討が必要である。そのため因子的妥当性や信頼性について検討を行う。

最後に、本研究の特徴的な分析視点は学級機能に代表される学級集団特性が学級適応、特にいじめ抑制に作用する影響を検討する点にある。学級単位の分析の耐え得る程度に、調査対象とする学級数を増やして更なる検討が必要であると考えられる。

## 参考・引用文献

- Cowie.H. &Sharp,S. (1996) Peer Counseling in School, David Fulton Publishers, London (高橋通子訳 1997 学校でのピア・カウセンシング 誠信書房)
- 江村早紀・大久保智生(2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討— 発達心理学研究, 23(3), 241-251.
- 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かんする研究 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 池島徳大・倉持祐二・生田周二・橋本宗和・小柳和喜雄・松岡敬興(2006). いじめなどの問題に対する学級経営改善のための対立解消プログラムの開発—カナダにおけるピア・サポート活動を手がかりとして— 教科教育学研究, 24, 315-347.
- 池島徳大・福井淳也(2012). ピア・サポート



- を活かした協同学習 奈良教育大学教職大学院研究紀要, 4, 55-60.
- 伊藤誠朗 (2010). 児童の人間関係を育てる実践の検討 ―グループ学習の工夫を通して― 奈良教育大学教職大学院研究紀要, 2, 11-20.
- 越良子・関澤敬子 (2010). 中学校文化系部活動におけるソーシャル・サポートと適応感との関連 上越教育大学研究紀要, 29, 67-73.
- 越良子 (2012). 学級コミュニティ感覚と学級内相互作用の関連 ―ソーシャルサポートを指標として― 上越教育大学研究紀要 31, 75-82.
- 久保田真功 (2013). なぜいじめはエスカレートするのか? ―いじめ加害者の利益に着目して― 教育社会学研究, 92, 107-127.
- 大西彩子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム―集団規範の影響に着目して― 実験社会心理学研究, 49(2), 111-121.
- 大沼知恵・高橋宏一 (2007). 小学校におけるピア・サポートプログラム導入の試み ピア・サポート研究, 4, 27-36.
- 松崎学 (2006). 学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化 山形大学教職・教育実践研究, 1, 29-38
- 松崎学 (2007). 学級機能と子どもの学級適応に関する研究 I ―学級機能各因子が Q-U 因子に及ぼす効果と STEP 受講の有無による違い―山形大学教職・教育実践研究, 2, 11-20.
- 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 .

Peer support activities and the prevention of bullying at elementary schools:  
Correlations among support from friends, classroom functions, and class adjustment

Erino Kume Koji Tanaka

Correlations between received support from class friends, classroom functions, satisfaction with classrooms, and bullying tendency were investigated in individuals and classroom groups. A questionnaire survey was conducted with fifth and sixth grade elementary school boys and girls ( $N = 242$ ) in 10 classes. Results indicate that individually, support from class friends was positively correlated with classroom functions and satisfaction with classrooms in both boys and girls, whereas, it was negatively correlated with overt bullies in just girls. Furthermore, classroom functions were negatively correlated with overt bullies in boys, whereas in girls, it was negatively correlated with both overt bullies and relational bullies. Similar results were indicated for classroom groups with the exception of the tendency of bullying.

Key words: support from friends, classroom functions, satisfaction with classrooms, bullying, elementary schools



資料1 友人からのSS受領尺度の質問項目 (細田・田嶋, 2009を一部修正)

「共行動サポート」

- 1 おしゃべりをしたり, じょうだんを言い合ったりして過ごす。
- 2 なんとなくいっしょにいてくれる。
- 3 顔を合わせたときに, あいさつをしたり, 声をかけてくれる。
- 4 同じしゅみや関心をもっている。
- 5 いっしょに遊びに出かけたりする。

「道具的サポート」

- 6 勉強や進路のことでアドバイスをくれる。
- 7 何か困っているときに, アドバイスをくれる。
- 8 わからないことがあるとき, 教えてくれる。
- 9 あなたがまちがっているところ, 悪いところを言ってくれる。

「情緒的サポート」

- 10 あなたが落ち込んでいるときにはげましてくれる。
- 11 あなたに何かうれしいことがあったときに, 自分のことのように喜んでくれる。
- 12 あなたの気持ちをわかってくれる。
- 13 あなたのよいところをほめてくれる。

資料2 学級機能尺度の質問項目 (松崎, 2006を一部修正)

「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」

- 1 子ども同士のケンカについて, 先生は両方の気持ちを聞いてくれる。
- 2 何かがうまくできたとき, 先生はいっしょに喜んでくれる。
- 3 何か失敗したときは, 次にやるべきかについて, 先生は考えさせてくれる。
- 4 先生はクラスの子どもたちのことが大好きだと, わたしは感じる。
- 5 先生は, わたしたちの考えや意見をきいてくれる。
- 6 先生と話をすると, やる気になる。
- 7 先生の授業は, 楽しくて, おもしろい。
- 8 先生の授業は, わかりやすい。

「学級集団への所属感・有能感」

- 9 わたしは, 自分のクラスの役に立つことができると感じる。
- 10 クラスで決める目標や計画について, その話し合いに自分が参加できていると感じる。
- 11 わたしは, 授業中, まちがっているかもしれないことでも言える。
- 12 わたしは, クラスでいっしょにやりたいことをすぐに思いつく。
- 13 わたしは, 授業中, 友達の意見で考えが深まることがある。
- 14 わたしのクラスでは, 生活の決まりをつくらるとき, わたしたちもその話し合いに参加できる。
- 15 わたしのクラスでは, 何か問題を解決するとき, 一人ひとりの意見を聞いている。

「集団凝集性」

- 16 わたしのクラスはまとまっていると思う。
- 17 わたしのクラスは, お互いに仲がよい。
- 18 わたしのクラスは, みんなで何かをするのが好きである。
- 19 わたしのクラスは, クラスで何かをするときは, みんな喜んで参加する。
- 20 わたしは, 自分のクラスが大好きだと感じる。



資料3 学級満足度の質問項目（江村・大久保，2012を一部修正）

「居心地のよさの感覚」

- 1 このクラスにしていると落ち着く。
- 2 このクラスにしていると安心する。
- 3 このクラスにしていると気持ちが楽になる。
- 4 このクラスにしていると楽しい。
- 5 このクラスにいるときは幸せである。

「被信頼・受容感」

- 6 このクラスでは先生や友だちからたよられている。
- 7 このクラスでは先生や友だちからみとめられている。
- 8 このクラスでは先生や友だちの役に立っていると思う。
- 9 このクラスでは先生や友だちから好かれていると思う。

「充実感」

- 10 このクラスにしていると何かができてうれしいと思うことがある。
- 11 このクラスでは自分の目標に向かってがんばることができる。
- 12 このクラスにはむちゅうになれることがある。
- 13 このクラスにしているとがんばろうという気持ちになる。

資料4 いじめ加害傾向の質問内容（大西・吉田，2010を一部修正）

- 1 Aの遊び仲間のBはとても自分勝手なので、AはBがだいきらいです。  
そこで、Aはほかの友達に「Bって自分勝手にいっしょに遊んでいても、つまらないよね。今度からBが遊びに来てでもいいしょに遊ばないようにしよう」と言いました。  
あなたがAなら、Aと同じようなことをすると思いますか。
- 2 Cは、今日も算数のテストで100点を取り、授業中に先生からほめられていました。  
昼休みにDはたいくつだったので、まじめ人間、ばんざい。」などと言って、Cをひやかしました。  
ところが、CはDを相手にしませんでした。腹を立てたDは仲間を増やしてCをひやかすようになりました。あなたがDなら、Dと同じようなことをすると思いますか。
- 3 Eは遊び友達のFにすごいやなことを言われ、はげしく怒っています。  
そこで、Eは友達に「Fがムカつくから、みんなで無視しよう」と言ってまわりました。  
あなたがEなら、Eと同じようなことをすると思いますか。
- 4 Gは気の弱いHを見ているとイライラします。  
ある日、GはなんとなくHの持ち物を取り上げました。  
Hが「返して。」と言っても、Gはだれかにパスしてなかなか返しません。  
毎日そうやってHで遊ぶと、Gは気分がスッキリします。  
あなたがGなら、Gと同じようなことをすると思いますか。