

# コロナ禍の大学におけるオンラインピアサポート活動の運営を 担った学生の学びと成長

田中孝治\*1, 森川綾香\*1, 石川健介\*1

\*1 金沢工業大学情報フロンティア学部心理科学科

## Students' Learning and Development through Managing Online Peer Support in the University during the COVID-19 Pandemic

Koji Tanaka\*1, Ayaka Morikawa\*1, Kensuke Ishikawa\*1

\*1 Department of Psychological Science, College of Informatics and Human Communication,  
Kanazawa Institute of Technology

It is necessary to support not only students' learning aspect but also psychological aspect as readiness for learning in the COVID-19 pandemic. In the department of university which the authors belong, students themselves take the initiative in providing the online peer support service. The present study conducted focus group interviews on the providers of the peer support service in our department to inquire the students' learning and development. The results of SCAT, a qualitative data analysis method, showed that the reception of psycho-educational support services and the provision of peer support services led to gain a sense of community, which in turn led to their development of personal growth initiative through empowerment.

キーワード: 自己成長の主導性, 心理教育的援助サービス, エンパワメント, 質的データ分析

### 1. コロナ禍の心理教育的援助サービス

新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の全国的流行に伴い, 大学構内への立ち入りが制限されるなど, 多くの学生が大学生活に対する変容を迫られることとなった。外出自粛生活での会話機会の減少による精神的孤独といった心理・社会面の影響は, 学習面にも及ぶことが危惧される。柏原<sup>(1)</sup>は, オンライン学習などの自宅に閉じこもる学習に対しては, 学習面に対する認知的な支援だけでなく, 学習者の心理・社会面に対する情動的な支援が必要であると唱えている。このような学校生活で直面する学習面, 心理・社会面を含む問題解決への援助は, 学校心理学の分野において心理教育的援助サービスと称される<sup>(2)</sup>。しかし, コロナ禍においては心理教育的援助サービスの提供者である教職員も未曾有の課題状況に直面しており, サービスが機能不全に陥る可能性が高い。そのため, 従来の被援

助者である学生が同士で支援し合うピアサポート型の当事者主動サービス (以下, ピアサポートサービスとする) の場を創出し, 学生の抱える問題状況の解決を援助することが有用であると考えられる。また, 心理教育的援助サービスでは, 問題状況の解決を援助するだけでなく, そのことを通じて成長を促進することにも目的が置かれている<sup>(2)</sup>。この目的に即しても, 学生が被援助者としてだけではなく, 問題状況に直面する他者を援助するサポート経験を得ることは, 学生が再び危機に直面したときに自発的・主体的に自身や他者の問題解決のための行動が起こせる人材へと成長する機会となることが期待できる。こうした背景のもと, 筆者らが所属する学科では, 生活リズムの調整とコミュニケーション機会の創出を目的とした, 学生主体のオンラインコミュニケーション活動 (以下, 本活動とする) が実施された<sup>(3)</sup>。本活動は, 2020年4月末から7月までの平日の授業開始前(8:40)の15分間(8:15-

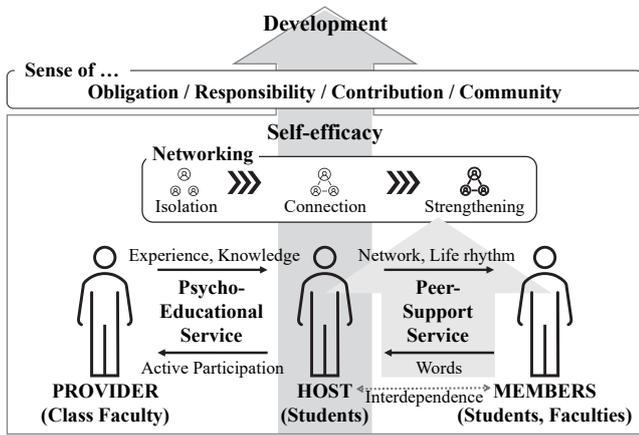


図1 初期モデル (田中・森川・石川, 2021)

8:30, 最大で 8:35 まで) に, 同期型オンラインツールの Zoom を用いて実施された. 本活動を主体的に運営した学生 (以下, ホスト学生とする) は, 起床習慣の乱れに対する規則正しい起床習慣を形成する場, および, ソーシャルネットワーク遮断の危機を乗り越えるためのネットワークを形成する場として, 本活動を運営していた<sup>(3)</sup>. 学びとは経験を意味づける行為といえ<sup>(4)</sup>, サポート経験が学びに資する経験<sup>(5)</sup> になることが期待できる. 筆者らは, 前報<sup>(3)</sup> において, 活動終了後にホスト学生が提出した振り返り作文の分析から, ホスト学生にどのような成長が見られたのかを探究し, サービス学におけるサービスドミナントロジック (サービス提供者と受容者の資源統合による価値共創)<sup>(6)</sup> の観点から, 心理教育的援助サービスにおける価値共創モデルを発展させるための基礎となる初期モデルを作成した (図 1). この初期モデルでは, ホスト学生は, 本活動を立案したクラス担任と心理教育的援助サービス (以下, PE サービスとする) を受容者として共創し, 本活動に参加する参加メンバーとピアサポートサービス (以下, PS サービスとする) を提供者として共創する二つの役割を果たしている. また, 初期モデルでは, クラス担任からの「経験するための機会」や「知識」という資源と, ホスト学生の「積極的な参加」という資源が統合されることで PE サービスにおける価値共創が実現され, ホスト学生と参加メンバーとの間で構築された「相互依存関係」の中で, ホスト学生の「繋がり」と「生活リズム」という資源の提供と, 参加メンバーからの「言葉」という資源の提供がなされることで, PS サービスの価値共創が実現されていることが表現されている. さらに, 初期モデルでは, これら二

つの価値共創を通して, ホスト学生は, 「義務感, 責任感, 使命感」や, 自身が所属するコミュニティに影響を与える存在であるといった「コミュニティ感覚」<sup>(7)</sup> を認識し, 「自己効力感」を通じて, 「成長」 (発表時の緊張の緩和) が得られたことが表現されている. また, 本活動の価値の一つである他者との繋がりを, その形成されるプロセス (ネットワーキング)<sup>(8)</sup> として, 「孤立」「形成」「強化」で表現している.

初期モデルでは, 統合された資源については明示化されたものの, 心理教育的援助サービスの目的であるサービス受容者の成長については, 「人前で発表することに対する緊張の緩和」といったスキルの向上しか明らかにならなかった. そこで本研究では, 振り返り作文の提出後に実施したフォーカスグループインタビューを分析することで, ホスト学生の成長を探究し, オンライン心理教育的援助サービスのモデルを改築する. さらに, 「活動を通してどのような自己成長が得られたのか」と合わせて, 前報<sup>(3)</sup> の SCAT による分析において追及すべき点として残った「途中で活動を辞めたいとは思わなかったのか. 仮に辞めたいと思っていたら, ホスト学生は, 何故, 活動を続けることができたのか」についても検討を加える.

## 2. フォーカスグループインタビュー

### 2.1 分析対象のインタビューの逐語録

学期終了に伴うサービス提供の活動最終日から四日後 (2020 年 8 月 3 日) にホスト学生全員 (4 名) を対象にフォーカスグループインタビュー (以下, フォーカスグループとする) を実施した. フォーカスグループは, 開始と終了の挨拶を含め, 1 時間 30 分の長さであった. その際, 第二著者がフォーカスグループをファシリテートし, 第一著者は同席のうえ観察と記録を行った. 第二著者はホスト学生が所属する課外活動団体に所属しており, 第一著者はホスト学生のクラス担任であったため, 十分なラポールが形成されていた. また, フォーカスグループに先立ち, 調査対象者には音声の録音の許可を得た. なお, 感染症拡大防止の観点から, フォーカスグループは Zoom を用いたオンライン環境で実施された.

逐語録はフォーカスグループの録音データを元に作

表 1 SCAT によるフォーカスグループインタビュー (T6) の逐語録の分析 (一部抜粋)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題	
T6-22	C	自己成長ですか？自分的には話す力と、友達のジャンルが増えました。友達ができました。	話す力/友達のジャンルが増え/友達ができました	話す力の向上/様々なジャンルの友達の増加	コミュニケーションスキル/ネットワーキング	コミュニケーションスキルの向上/多様なジャンルの友達の増加/ネットワーキング(拡大)		
T6-30	C	授業内容とか事務的な会話とかは多かったけど、今、対面授業になってから、普通に雑談とか自由に喋るようになりました。元々多分、今の残りの3人とかもあんまりLINEをしてなくて、なんですけど<活動名>とかの話いただいたときも、喋るようになってから、あ〜人と喋るっていいなって思ったので、自己成長っていうか、なんだろうな、得たものですかね？個人的に。	人と喋るのっていいな	コミュニケーションの大切さ		自分の中のコミュニケーションの役割の自覚		
T6-32	C	人と喋る場を得て自分にどう影響を与えるかっていうのを考える機会になったので、それが自己成長かな。まだちゃんと成長が形になってるわけじゃないですけど、自己成長の選択肢が増えたかなって思いました。どういことをすれば自分に影響を与えられるのかとかを考えるようになりました。ごめんなさい答えになってるかわからないんですけど。	人と喋る場を得て自分にどう影響を与えるかっていうのを考える機会になった/自己成長/自己成長の選択肢が増えた/どういことをすれば自分に影響を与えられるのかとかを考えるようになりました	コミュニケーションの場が自分にどのような影響を与えるかを考える機会/自己成長の選択肢の増加/何が自分に影響を与えるのかを考えるようになる成長	自己成長主導性	コミュニケーションの場が自身に与える影響について考える機会/自己成長選択肢の増加の認知/何が自身に影響を与えるのかの思考/積極的な自己成長への関与		
ストーリーライン (抜粋)		関係的主導学生Dは、[活動を引き受けることで生じる負荷の増加]を認知していたものの、[引き受けることで得られる何かへの期待]から「自分がやる」という自己決定]を下した。関係的主導学生Dは、[自己決定できたことに対する認知]として[高い自己評価]を得ており、「自分がやる」という自己決定]および「逃げるのではなく大変な方向に進むこと」の[重要性の認知]を得ている。						
理論記述 (抜粋)		・関係的主導学生は、この活動がコミュニケーションスキルの向上をもたらしたと自覚する。/・この活動が、関係的主導学生にとって、コミュニケーションの場が自身に与える影響について考える機会となる。/・関係的主導学生は、活動を通して、自分の中のコミュニケーションの役割の自覚を得る。/・関係的主導学生に、何が自身に影響を与えるのかの思考を通した自己成長選択肢の増加の認知といった積極的な自己成長への関与が見られる。						

成された。逐語録作成の過程で、人物名および店舗名は匿名化した。また、住居に関する情報、言い直しや言いよどみ、発話者の癖については、内容に影響を与えない範囲で修正および削除した。ファシリテーターの質問内容から、逐語録は 11 個のトピックに分けられた。具体的には、「T1: 新聞社の取材を受けることになったこと」(0:01:03-), 「T2: 担当日の内容の工夫」(0:15:48-), 「T3: 他者からの評価」(0:22:21-), 「T4: 辞めなくなった経験と継続理由」(0:29:53-), 「T5: 課外活動への影響」(0:38:17-), 「T6: 自己成長」(0:42:31-), 「T7: もう一度するか否か」(0:50:20-), 「T8: 大学生活での影響」(0:54:35-), 「T9: 自身への気づき」(0:59:22-), 「T10: 活動の価値」(1:04:14-), 「T11: 講義との関係づけ」(1:12:42-)であった (括弧内はトピックの開始時間)。調査 2 では、11 トピック中、前報<sup>3)</sup>で残された「疑問・課題」に関連するトピックと、モデルを洗練しうるトピックの計 8 トピック (T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11) の逐語録を分析の対象とした。

## 2.2 分析手法

前報<sup>3)</sup>において振り返り作文の分析に用いた質的データ分析手法の SCAT (Steps for Coding and Theorization) は、インタビューの逐語録の分析にも

適用可能である<sup>9)</sup>ことから、本研究においても、SCAT を用いた質的データ分析を採用した。SCAT による分析では、第一著者が分析を行い、第三著者と分析の妥当性を検討しながら改善を加えている。

フォーカスグループの特性上、調査対象者が他の対象者の発言に影響を受けて発言した可能性が考えられることを考慮し、トピックごとに SCAT による分析を実施した。逐語録を話者の変わり目で切片化し、1 つのテキストとした。各トピックのテキスト数および総文字数は、T3 が 62 テキスト 2548 文字、T4 が 59 テキスト 2549 文字、T5 が 31 テキスト 1327 文字、T6 が 38 テキスト 2444 文字、T8 が 27 テキスト 1328 文字、T9 が 27 テキスト 1547 文字、T10 が 23 テキスト 2457 文字、T11 が 30 テキスト 1781 文字であった。このとき、それぞれのテキストに、トピック番号、テキスト番号、発話者からなる ID を割り当てた。その中から、分析過程で構成概念として浮き上がった自己成長の主導性が読み取れる三つのテキスト (T6-22, T6-30, T6-32) を抜粋し、SCAT の表、ストーリーラインおよび理論記述を表 1 に例示する。

## 3. 結果と考察

フォーカスグループの逐語録の分析から読み取れた

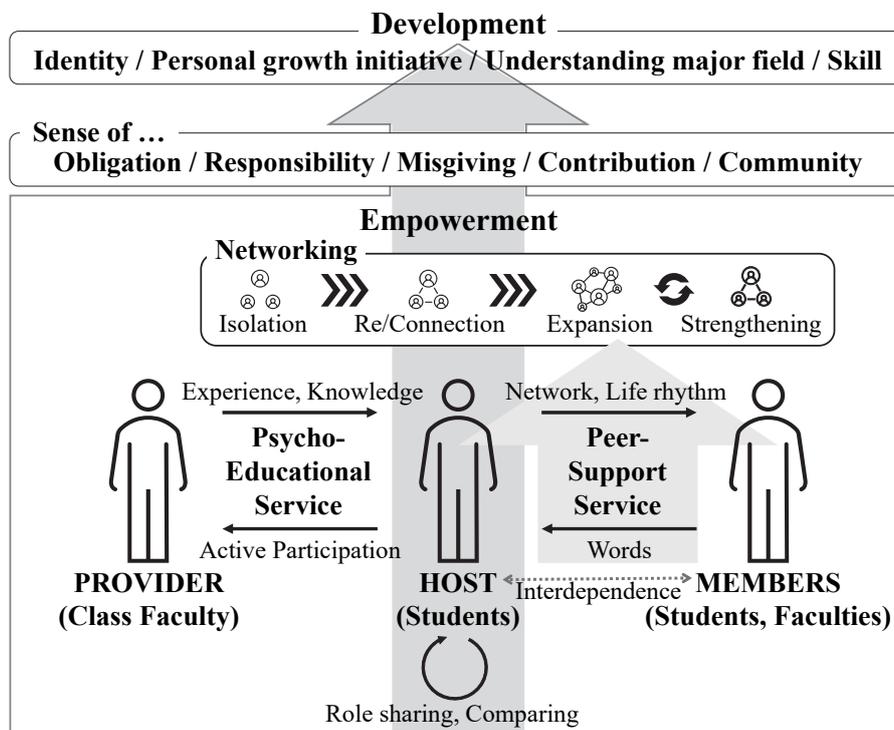


図2 二つのサービスにおける価値共創とホスト学生の成長モデル

自己成長を有するモデルを図2として示す。以下では、まず、前報<sup>(3)</sup>で明らかとなったモデルの構成要素であるネットワーキングおよびコミュニティ感覚について論じると共に、前報<sup>(3)</sup>で残された疑問である「辞めようかと考えたときとそれでも継続できた理由」について論じる。次に、新たなモデルの構成要素として浮かび上がった、自己成長の結果としての自我同一性の発達、自己成長の主導性、専攻学問に対する理解、および、自己成長の過程としてのエンパワメントについて論じる。なお、文中・文末の丸括弧内には、その記述（現象）が見られるテキストのIDと発話者を記した。

### 3.1 ネットワーキングとコミュニティ感覚

新型コロナウイルス感染症の流行による自粛期間中は、誰とも遊びにいけない・会えない・話せないの3拍子の危機であり(T10-13-C)、精神的苦痛を感じる状況であった(T6-2-D)。特に、友達が隣にいない異質な環境での学習(授業)を強いられることで、簡単な質問であっても言葉で伝えられないことの煩わしさや孤独感の辛さを感じていた(T6-14-A)。そのような状況において、コミュニケーション機会を受容し(T10-13-C)、コミュニケーションが維持されたことで、些細な何気ない一言でも参加メンバーと類似する状況であることの把握が進み(T6-12-D, T6-14-A)、楽しい時間

の受容と同時にネットワーキング(回復)の実感を得ていた(T6-14-A)。そして、このソーシャルネットワークの認知が精神的孤独の軽減になり、授業のドロップアウトの防止に繋がっていた(T6-2-D)ことが明らかとなった。参加メンバーとの類似性の認知を伴う危機経験の共有は、コミュニティ感覚を構成する要素の一つである「情緒的結合の共有」して挙げられる<sup>(7)</sup>。さらに、関わる機会のなかった新入生との繋がりの形成(T8-27-B)、顔見知りから喋れる仲になるといった関係性の変化(T6-24-C)や教員に対する好印象化(T10-19-A)といった繋がりの強化だけでなく、多様なジャンルの友達(T6-22-C)の増加といった繋がりの拡大が見られている。こうしたソーシャルネットワークの回復・形成・強化・拡大が、大学生活への肯定的な影響として認知されていたことは(T8-27-B, T10-5-B, T10-19-A)、主観的ソーシャル・キャピタルの向上が大学満足度を高め抑うつを抑えるとした先行研究<sup>(10)</sup>と整合性を持つものであるといえる。

また、前報<sup>(3)</sup>と同様に、教員メンバーからの寂寥感解消ニーズの充足や生活リズム調整ニーズの充足の言葉といった参加メンバーからの期待や感謝の言葉(T3-8-D, T3-12-D, T3-15-A, T3-31-C)によって、自身の貢献を認知しており、コミュニティ感覚としての「影響力」<sup>(7)</sup>と「結合とニーズの充足」<sup>(7)</sup>が得られ

ているといえる。オンライン授業は、従来の対面授業に比べて授業を通したクラスに対するコミュニティ感覚の向上が期待できない<sup>(11)</sup>。コロナ禍においてオンライン授業と並行して行われた本活動が、対面授業で受容されるはずであったクラスや学科に対するコミュニティ感覚を向上させていた可能性が考えられる。

### 3.2 辞めようかと考えたとき・継続できた理由

ホスト学生は、平穩に活動を運営していたわけではなく、繰り返し辞めようかと悩んでいたことが明らかになった (T4-2-D, T4-14-A, T4-32-C)。特に、担当日前日は顕著であり (T4-16-A, T4-32-C)、参加メンバーからの期待に応えられるかといった不安がその大きな原因であった (T4-20-A, T4-32-C)。この不安は、他のホスト学生の担当回との比較からくる悲觀的劣等感 (T4-16-A, T4-32-C) や、自身の担当回の参加者の減少の怖さ (T4-6-B, T4-32-C) を起因としていた。不安に伴う緊張から寝不足になり担当日の活動後の授業への悪影響 (T4-32-C) も懸念されていた。

こうした不安を抱えながらも活動を継続できたのには、大きく二つの理由が挙げられる。一つ目は、辞めたい気持ちよりも自身が受容するサービス価値の実感から「やってて良かった」という気持ちが勝った (T4-53-A) といった内面世界に対する意識であった。二つ目は、活動を立案した担任教員から提案を引き受けたことに対する責任感 (T4-57-D) や参加メンバーのニーズの充足という使命感 (T4-38-C) といった外界世界に対する意義であった。責任感や使命感は、活動継続の動機づけを高める一方で、逃れられない重圧としてホスト学生の負担になる可能性も考えられる。この点については、ホスト学生は、活動期間中に他のホスト学生と協働して担当日を分担することで責任を共有し、個人にかかる責任感の軽減を試みていた (T4-22-A)。なお、責任の共有については、後述の節で改めて論じる。

### 3.3 自我同一性の発達

近年において、自我同一性は、主体的な学習態度に関わる心理的要因の一つとして考えられている<sup>(12)</sup>。自我同一性への介入は、大学における学生の主体的な学習を促進させる方策となり得る<sup>(13)</sup> ことから、自我同

一性の発達に大学教育の目的の一つといえる。そこで、本活動によって、ホスト学生の自我同一性の発達にどのような影響があったのかについて検討を加える。

谷<sup>(14)</sup> は、自我同一性の下位概念として、自己の普遍性および時間的連続性の感覚としての「自己斉一性・連続性」、他者からの自身に対する認識と自己の認識が一致している感覚としての「対他的同一性」、自身の目標や望みが明確に意識されている感覚としての「対自的同一性」、社会の中に自身が適応的に結び付けられている感覚としての「心理社会的同一性」を定義している。これらに照らし合わせると、ホスト学生が、自身の責任感の強さを再認識し (T9-2-D, T9-10-D)、自身の責任感の強さに対する他者からの認識が正当性を持つことへの確信を得られた (T9-8-D) ことは、対他的同一性の発達に繋がっていると考えられる。そのうえで、協働する他者に対する責任共有への意識の強さに気づき (T9-8-D)、責任共有の下手さを認知している (T9-8-D) ことは、対自的同一性の発達に繋がっていると考えられる。また、ホスト学生は、活動でのコミュニケーション能力というコンピテンスを発揮した経験から、コンピテンスに対する他者からの認識についての理解が促進された (T9-18-C) ことは、対他的同一性の発達に繋がっていると考えられる。そのうえで、コンピテンスの伸びしろを認知できた (T9-20-C) ことが、対自的同一性の発達に繋がっていると考えられる。

また、コミュニケーションの場におけるテーマに対する過去の自分の投影が、過去に自分が考えていた思いの想起に繋がっていた (T10-17-C)。その中で、大学で学ぶ専門学問に興味を持った理由を再認識する機会を得ていた (T9-14-A, T9-16-A)。このように過去を振り返り、過去と現在との接続のなかで自分の興味を認識できたことは、自己斉一性・連続性の発達に繋がっていると考えられる。さらに、コミュニケーションの場において、参加メンバーが提供する様々なジャンルのテーマに触れることで、自身に対する新たな認識として自身の興味の多さの認知が得られた (T9-12-A) ことは、対自的同一性の発達に繋がっていると考えられる。

ホスト学生は、これらのような自身に対する再認識がなされたことをサービス価値として認知していることから (T10-23-D)、本研究で提案するモデルにおい

て PE サービスで受容した価値として位置づけることができる。また、このような自己に対する新たな認識が、調査 1 での残された疑問・課題であった「新しい視点」であると考えられる。

### 3.4 自己成長の主導性

自己成長の主導性 (personal growth initiative) とは、自己成長の過程における認知と行動に対する積極的で意図的な関与であり<sup>(15)</sup>、個人に求められる主導的な自己成長の指標となり得る<sup>(16)</sup>。また、自己成長の主導性の下位概念として、自身の成長に対する準備に関連する認知としての「変化への準備」、成長のための目標設定や計画に関連する認知としての「計画性」、自己成長のための積極的な行動としての「積極的行動」、自分が利用できる資源を活用する行動としての「資源の活用」が考えられている<sup>(16) (17)</sup>。

実際に、ホスト学生は、この活動がコミュニケーションスキルの向上をもたらした (T6-22-C) ことから、コミュニケーションの場が自身に与える影響について考える機会となり (T6-32-C)、何が自身に影響を与えるのかを考えることを通して自身の自己成長の選択肢が増加したことを認知していた (T6-32-C)。自身の自己成長の選択肢を知ることは、自己成長の計画を豊かにすることから、自己成長の「計画性」の芽として捉えることができる。また、ホスト学生は、コミュニケーションスキルといった自身のコンピテンスを発揮した際の他者承認により、コンピテンスの伸びしろを認知していた (T9-20-C)。自身がどこまで成長できるかを予測することは、自己成長の目標設定の精度を高めることから、自己成長の「計画性」の芽として捉えることができる。

さらに、ホスト学生は、活動を立案したクラス担任からの提案を引き受けることで生じる負荷の増加を認知していたが、引き受けることで得られる何かへの期待から「自分がやる」という自己決定を下していた (T6-2-D)。このとき、自己決定の重要性を認知すると同時に、「逃げるのではなく大変な方向に進むこと」の重要性を認知しており (T6-4-D)、成長の機会の逃さないとする「積極的行動」の芽が見て取れる。また、ホスト学生は、こうした自己決定を下した自分を高く自己評価していた (T6-4-D)。自己成長の主導性は自己効

力感を包含する概念であり<sup>(15)</sup>、ホスト学生に見られたこの種の自己効力感は、自己成長の主導性を高めるものといえる。また、ホスト学生は、自発的行動を通して大きな成長が得られたことが大学生活に影響を与えると認知していた (T8-7-D)。ホスト学生は自発的行動が自身の成長に必要であることを理解している状態であるといえ、成長に必要なことを理解している「変化への準備」として捉えることができる。

### 3.5 専攻学問に対する理解

PE サービスとして PS サービスの学生ホストを提案した背景の一つには、学生にとって「教育・学校心理学」の講義内容に対する理解を深める場として活用されることを期待していたことが挙げられる。実際に、担当回を果たすことで手一杯な状況での実践的活用は困難であり (T11-22-D)、授業内容の非意識および授業内容の非活用であるホスト学生 (T11-3-B) も見られたが、授業で学んだ専門学問の知識を活動において実践的に活用することで、学習内容を体感的に理解していた学生も見られた (T6-14-A)。また、専攻の授業での課題<sup>(18)</sup>の中で、この活動を客観的に振り返えることで、活動の目的と内容が再認識されていた (T11-22-D)。さらに、展開されるテーマに対して過去の自分を投影する中で、大学で学ぶ専門学問に興味を持った理由を再認識する機会が得られていた (T9-14-A, T9-16-A)。こうした、授業と実践の往還や授業に対する個人的意義の再認識は、心理学を専攻する学生にとって、自他の心に寄り添う真真正正な学習機会であったといえ、今後の心理学の学びにも肯定的な影響を与えることが期待できる。実際に、ホスト学生は、この活動を未来で思い出されるであろう出来事として認知していた (T10-23-D) ことから、この期待が的外れなものではないことがわかる。

### 3.6 自己成長の過程としてのエンパワメント

エンパワメントとは、自身の問題に対しての解決を能動的に試み、解決のための資源を環境から引き出すことに自発的に関与し、自己決定していくプロセスと、その結果として得られる自身の問題解決に対する関与と決定の統制感である<sup>(19) (20)</sup>。結果としてのエンパワメントは、本モデルにおいては、自己成長の主導性に

集約されうることから、ここではプロセスとしてのエンパワメントに焦点を当てる。

ホスト学生は、生活リズムの乱れや精神的孤独といった問題解決に対して受動的に関わるのではなく、「自分がやる」という自己決定を下し、能動的に問題解決に関わっていた (T6-2-D)。また、ホスト学生は、誰もが参加できるネットワーキングコミュニティを設計意図として持ち (T3-43-C)、テーマ選定やゲストの勧誘に関して、自己主動からゲスト主動への移行といった関係的主導を通して、学生メンバーとの相互依存関係の構築を行い (T3-35-C)、他者と協働することで (T4-38-C, T4-42-C)、コミュニティの資源を引き出していた。さらに、ホスト学生は、活動期間中に他のホスト学生と担当日の分担が行われたことで定刻開催の責任感の開放が得られるといった、協働による責任の共有 (T4-22-A) が行われていた。また、他者との協働は、友達と同じ活動を協働することの楽しさ (T4-46-B) を与えてくれる機会だけでなく、責任共有に対する意識の強さや責任共有の下手さの認知を得る (T9-8-D) 機会でもあった。組織内の役割の共有は、組織のエンパワメントのプロセスとして位置づけられていることから<sup>(21)</sup>、ホスト学生の間に見られた自発的な責任の共有は、エンパワメントのプロセスと捉えることができる。

なお、初期モデルでプロセスとして記述された自己効力感は、個人のエンパワメントである心理的エンパワメントの下位概念として位置づけられることから<sup>(22)</sup>、初期モデルの自己効力感については、それを包含するエンパワメントに置き換えている。

#### 4. おわりに

本研究では、大学における心理教育的援助サービスにおけるオンラインピアサポート活動の価値共創を検討し、運営した学生がどのような成長を得られたのかを検討した。前報<sup>(3)</sup>において振り返り作文の分析ではとらえきれなかった学生の成長として、「自我同一性の発達」「自己成長の主導性」「専攻学問に対する理解」が明らかになった。また、「スキルの向上」については、前報<sup>(3)</sup>において明らかとなった「発表時の緊張の緩和」以外にも「コミュニケーションスキル」が含まれていることが示された。さらに、ホスト学生が感受してい

たものとして、「不安感」があったことが明らかになり、その要因が、責任感や義務感を軽減するための「役割分担」を行ったことによる、ホスト学生同士の「比較」であったことも新たに明らかとなった。本研究で改築したモデルは、一事例の分析によるものであり、心理教育的援助サービスにおける価値共創モデルを発展させるための基礎となるモデルである。コロナ禍における心理教育的援助サービスによる学生の成長の一般化モデルを構築するためには、多くの大学が、コロナ禍において導入・増強したピアサポートサービスの事例についての分析が必要である。

ところで、本研究が立脚しているサービスドミナントロジックでは、サービスは「無形性」「同時性」「異質性」「消滅性」の四つの特徴で定義される<sup>(23)</sup>。一つの目の無形性とは、サービスは有形なモノではなくプロセスや活動といった形のないモノであるという特徴である。実際に、本活動で共創された一つの価値は、ソーシャルネットワークの回復・形成・強化・拡大といったネットワーキングによる孤独感からの解消といった無形なモノであった。二つの目の同時性とは、サービスの生産と消費が同時に行われるという特徴であり、本活動においても、参加メンバーとコミュニケーションがとられるその場で、ホスト学生自身の起床の支援や孤独感の解消といった問題解決、および、そのことを通じた自己成長が果たされていた。三つ目の異質性とは、サービスの同時性から、サービスを取り巻く環境によって受容できるサービスに差異が生じるという特徴である。実際に、ホスト学生が、孤独感の解消といった問題解決に繋がる価値については同様に受容していたが、コミュニケーション機会に見出す意義によって、受容した価値としての自己成長に差異（自我同一性の発達、自己成長の主導性、専攻学問に対する理解、スキル向上）が見られていた。四つ目の消滅性とは、サービスの無形性と同時性から、生産されたサービスが消費されなければその価値は消滅するという特徴であり、ホスト学生は、学生ホストの提案（サービス提供）を受けなければ、価値を受容できない月日を過ごしていたことを想像していた（振り返り作文 D3）。以上のように、本研究において、本活動に PE サービスと PS サービスにおける提供者と受容者の価値共創、および、PE サービスに四つのサービスの特徴が

見られたことは、本活動が教育サービスとして正常に機能していたことを示すものである。

本研究は、2020年度の前学期終了時点で実施されたものである。ホスト学生が在籍する大学では、2020年度の後学期も感染症流行の予防措置が継続され、隔週でオンライン授業が実施された。オンライン授業での実施が決定された際には、ホスト学生は自主的に本活動を再開させた。ホスト学生が実際に本活動の経験をその後の大学生活にどのように活かしたのかについては、さらなる検討が必要である。

## 謝辞

本研究は、科研費 18H01050 の助成を受けた。

## 参考文献

- (1) 柏原昭博: “閉じこもるオンラインでの学び”, 人工知能, Vol.36, No.4, pp.497-499 (2021)
- (2) 石隈 利紀: “学校心理学とその動向—心理教育的援助サービスの実践と理論の体系をめざして—”, 心理学評論, Vol.47, pp.332-347 (2004)
- (3) 田中孝治, 森川彩香, 石川健介: “コロナ禍の大学におけるピアサポート機会を提供するオンライン心理教育的援助サービス”, 人工知能学会研究会資料, 先進的学習科学と工学研究会 (SIG-ALST-092), pp.18-23 (2021)
- (4) Novak, J. D., Gowin, D. B.: “Learning how to learn”, Cambridge University Press, NY (1984)
- (5) 平嶋宗: “思考の外在的行為かの場としての仮想空間: 学習支援の立場から”, 人工知能, Vol.36, No.4, pp.476-479 (2021)
- (6) ラッシュ, R. F., バーゴ, S. L.: “サービス・ドミナント・ロジックの発想と応用”, 井上崇通 (監訳) 同文館出版, 東京 (2016)
- (7) McMillan, D. W., Chavis, D. M.: “Sense of community: A definition and theory”, Journal of Community Psychology, Vol.14, pp.6-23 (1986)
- (8) 広瀬幸雄: “ネットワークキングの社会心理学”, 社会心理学研究, Vol.14, pp.111-112 (1999)
- (9) 大谷尚: “質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—”, 名古屋大学出版会, 愛知 (2019)
- (10) 芳賀道匡, 高野慶輔, 坂本真士: “大学生活における主観的ソーシャル・キャピタルが、抑うつや主観的ウェルビーイングに与える影響—ネットワーク・サイズとの比較から—”, ストレス科学研究, Vol.30, pp.102-110 (2015)
- (11) Rovai, A. P., Lucking, R.: “Sense of community in a higher education television-based distance education program”, Educational Technology Research and Development, Vol.51, No.2, pp.5-16 (2003).
- (12) Kaplan, A., Flum, H.: “Motivation and identity: The relations of action and development in educational contexts—An introduction to the special issue”, Educational Psychologist, Vol.44, pp.73-77 (2009)
- (13) 畑野快, 原田新: “大学生の主体的な学習を促す心理的要因としてのアイデンティティと内発的動機づけ—心理社会的自己同一性に着目して—”, 発達心理学研究, Vol.25, pp.67-75 (2014)
- (14) 谷冬彦: “青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成—”, 教育心理学研究, Vo.49, pp.265-273 (2001)
- (15) Robitschek, C., Cook, S. W.: “The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity”, Journal of Vocational Behavior, Vol.54, pp.127-141 (1999)
- (16) 徳吉陽河, 岩崎祥一: “自己成長主導性尺度 II (PGIS-II) 日本語版の開発と心理的測定”, 心理学研究, Vol.85, pp.178-187 (2014)
- (17) Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C., Thoen, M. A.: “Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale—II”, Journal of Counseling Psychology, Vol.59, pp.274-287 (2012)
- (18) 田中孝治: “コロナ禍の大学生活に対して学生は何を振り返ったのか?—教育・学校心理学の講義で学んだ知識を用いて—”, 教育システム情報学会誌 (印刷中)
- (19) 平川忠敏: “エンパワーメントの実践面から”, コミュニティ心理学研究, Vol.1, pp.161-167 (1997)
- (20) 三島一郎: “エンパワーメントの理論面から”, コミュニティ心理学研究, Vo.1, pp.141-151 (1997)
- (21) Peterson, N. A., Zimmerman, M. A.: “Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. American journal of community psychology”, Vo.34, pp.129-145 (2004)
- (22) Zimmerman, M. A.: “Psychological empowerment: Issues and illustrations. American journal of community psychology”, Vol.23, pp.581-599 (1995)
- (23) 中村孝太郎: “サービスとは何か”, 亀岡 秋男 (監修) サービスサイエンス—新時代を拓くイノベーション経営を目指して— (pp.15-31) NTS, 東京 (2007)