

小学校 生徒指導

小学校高学年児童におけるピア・メディエーター育成に関する研究

教育相談課 研究員 丸 井 大 輔

要 旨

小学校高学年児童におけるいじめの未然防止活動の一環として、調停スキルと非侵害的関係の関連性に着目し、調停スキルを高めるためのピア・メディエーショントレーニングプログラムを児童版に改編し実施した。それにより小学校児童であっても調停スキルを高められるのかということ、学校生活における満足感の変容も含めて検証した。その結果「菊池式向社会的行動測定尺度」において6因子中6因子（対話スキル、援助要請スキル、協調スキル、計画スキル、仲直りスキル、調停スキル）、学校環境適応感尺度「アセス」において6因子中5因子（生活満足感、教師サポート、友人サポート、向社会的スキル、非侵害的関係）において有意な上昇が認められ、プログラムの有効性が明らかとなった。

キーワード：小学生 いじめ防止プログラム 傍観者 調停スキル ピア・サポート

I 課題と目的

1 いじめの未然防止策の現状と課題

いじめ被害を発端とした児童生徒の不登校や自死が毎年のように起こっている状況や、国立教育政策研究所（2016）による「いじめ追跡調査2013-2015」において、約9割の児童生徒がいじめの加害者や被害者、もしくは両方の立場を経験しているという結果から見ても、いじめ防止対策は我が国における喫緊の課題であることは明白である。

このような状況に対し、「いじめ防止対策推進法」や「いじめ防止等のための基本的な方針」（文部科学省、2017）などで、いじめアンケートの実施が義務付けられるとともに、いじめの定義が拡大されてきた。これにより、今までは「些細な口論」「ちょっとした誤解」「よくあること」という理由で見過ごされることがあった対人トラブル等は、児童生徒の申告次第でいじめとして認知されるようになった。

本県においても、593件（平成27年度）であったいじめの認知件数が、3,853件（平成28年度）に急増するなど、法に則って、潜在的ないじめを早期に発見しようとする意識が高まってきていることがうかがえる。

一方で、滝(2015)は、「認知件数の増減を重要視するのではなく、いじめの未然防止を視野に入れた学級づくりに力を注ぐべきである」と指摘している。また、森田(2010)も、対人トラブルやいじめに関して相談する相手として「友達・同級生」を選択する子供が多いというアンケート結果や思春期特有の実態から、大人に提出するいじめアンケートの結果を盲信することへの危険性を指摘するとともに、「いじめの未然防止やいじめ問題の解決のためには、児童生徒間の互助作用を促す指導が必要である。」と述べている。

2 課題解決への糸口

久保田(2009)は、学級内で対人トラブルが起こった際に介入し、調停を行う子供、つまり調停スキルが高い子供が多く存在する学級はいじめが起こりにくく、深刻な事態になる前に解消、または緩和していくということを検証を通して明らかにした。しかし、対人トラブルへの介入の仕方や調停の仕方について学ぶ機会は教育課程に位置付けられておらず、子供が調停スキルを高める機会は、個々の生育環境に委ねられている状況であると言える。そこで、本研究で着目したのが、対人トラブルの解消を目的とし、調停スキルを高めるためのプログラムである「成人版ピア・メディエーショントレーニングプログラム（調停者育成プログラム）通称：成人版PMT P」である。このプログラムを様々な業種の職場で実施した結果、被験者らの調停スキルが向上し、職場内の対立や対人トラブルが緩和・解決したということが和田(2013)

によって報告されている。しかし、認知機能の発達や能力の個人差が大きいという理由で児童生徒は対象となっていない。

また、池島・竹内（2013）は、児童生徒を対象に、学級で起こるけんかを解決する方法について学ぶピア・サポートプログラムを開発・実施し、プログラムと学校生活における適応感の因果関係を実証したが、調停スキルとの因果関係に着目した検証は行われていない。

本研究では、児童に調停スキルを獲得させることを目的としたプログラム「児童版ピア・メディエーショントレーニングプログラム 通称：児童版PMT P」の作成・実施を通して、「児童版PMT P」と調停スキルとの因果関係を明らかにすることで、いじめの未然防止策・解決策の一助としたい。

II 研究目的

発達段階を考慮した「児童版PMT P」の作成・実施により、個々の児童の調停スキルが向上することを実践を通して明らかにする。

III 研究の実際とその考察

1 調停について

バーンズ亀山（2002）は、何らかのきっかけによって一時的に対立関係にある当事者間に、同一集団に属する第三者が介入し、和解を支援する行為を「日常生活における調停」とし、仲裁者・裁定者としての性質をもつ司法上の調停とは目的や意味が異なると定義している。

本研究においても、その集団において心理的立場が上に位置する者が一方的にトラブルの仲裁・制圧する内容とは一線を画し、介入者（場合によっては集団で介入）が、当事者らの感情に寄り添いながら双方が納得のいく合意点を一緒に探る手助けをする行為を調停と定義する。

下田（2015）は、「集団への帰属欲求が高い日本人の特徴として、家庭生活・社会生活の中で調停スキルは無意識のうちに高められてきたが、1990年代以降は多世帯同居・異年齢集団による遊びの場が減少するに従って、調停スキルを高める機会も減少している。」と述べている。

2 調停スキルについて

堂野（2010）は、調停スキルを社会的行動スキルの中の一つと捉え、身近で起こる対立に対して介入し、問題の解決をサポートする技術として以下のように設定している。

- ・対立関係に介入し、双方の気持ちを落ち着かせること。
- ・事実関係を明らかにしながら解決案を考えること。
- ・対立者らに、双方が合意する解決案を提示すること。

また、学童期の「調停スキル」については、所属する生活集団の型や生活経験に大きく左右される傾向があること、健全な社会行動につなげるためには、調停スキルと援助要請スキルの二つを同時期に並行して獲得できる環境が必要であると述べている。

3 成人版ピア・メディエーショントレーニングプログラム（以下「成人版PMT P」）について

ピア・メディエーションは、「仲間による調停」と訳され、1960年代にアメリカ・カナダの医療機関の共同研究によって開発された調停者育成プログラムである。成人版ピア・メディエーショントレーニングプログラムは、当時の民間企業や医療現場で頻発していた対人トラブルの解消を目的として開発されたが、現在も多く企業の企業や医療機関において、新人研修や管理職研修の一環として実施されている。プログラムの主な内容としては、①調停場面のロールプレイ ②ロールプレイの評価 ③役割を交代して再びロールプレイという三つの活動を制限時間まで繰り返すものである。成人版PMT Pによって調停スキルの向上だけでなく、集団作業効率や業績の向上、集団への帰属意識の向上といった効果も報告されている。

4 児童版ピア・メディエーショントレーニングプログラム（以下「児童版PMT P」）について

本研究における児童版PMT Pは、成人版PMT Pを改編し、対象を小学校高学年児童にしたものであり、以下の配慮のもと、発達や能力の個人差が大きいとされる小学生であっても取り組めるよう作成した。

- ・児童の生活経験や心理的発達の差によって生じる能力（感情を制御する力、聞き方・尋ね方のスキル、

適切に主張するスキル) の個人差を補完する学習を組み込む。

- ・調停の意義や必要性について適宜考えさせる場を設定する。
- ・学校生活で起こるトラブル内容について児童からアンケートを募り、その中からロールプレイで扱うトラブル場面を決定する。
- ・よりよい調停方法を学べるよう、ロールプレイを評価する活動では、話し合った内容や気付いた工夫を学級全体で共有する場を適宜設定する。

なお、作成にあたっては『ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法』（池島・竹内，2013）を参考にした。

5 検証尺度について

(1) 菊池式向社会的行動測定尺度（児童期版）

菊池が作成した菊池式向社会的行動測定尺度を菊池・庄司(1989)が児童版として改編したもので、「対話スキル」「援助要請スキル」「協調スキル」「計画スキル」「仲直りスキル」「調停スキル」の6因子18項目の4件法からなる向社会的行動スキルを測るための尺度である。本研究では「調停スキル」を検証の中心に据え、参考までに他5因子についてもプログラム実施の前後に測定した。

(2) 学校環境適応感尺度「アセス」

学校環境適応感尺度「アセス」（以下、アセス）は、栗原ら（2010）によって作成された児童生徒の学校生活への適応感を図るための尺度である。「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6因子34項目の5件法からなり、6因子には相関関係がある（図1）。

本研究では、「非侵害的關係」を中心に据え、他5因子についてもプログラム実施前後に測定した。

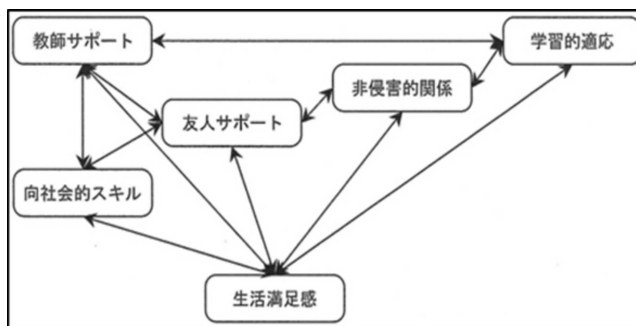


図1 「アセスの各因子間の相関図」栗原（2010）

6 検証授業について

(1) 対象

研究協力校の第5学年及び第6学年 計5学級 156名（男子71名，女子85名）を対象とした。

(2) 実施時期

2018年4月～7月

(3) 事前調査

ア 菊池式向社会的行動測定尺度での事前調査（図2）

調査対象児童の調停スキルを調査するために、2018年4月に事前調査を実施した。その時点での傾向として「仲直りスキル」因子（3.48）と「協調スキル」因子（3.47）が高い数値を示していたのに対し、「対話スキル」因子（3.10）「調停スキル」因子（3.09）が低く、向社会的行動の下位尺度においても大きなばらつきが見られた。

イ アセスでの事前調査（図3）

調査対象児童の学校環境適応感を調査するために、2018年4月に事前調査を実施した。その時点での傾向として「教師サポート」因子（3.88），「友人サポート」因子（3.75），「向社会的スキル」因子（3.74）であったのに対し、「非侵害的關係」因子（2.56）（逆転項目として処理）が極端に低い値であった。

(4) 実施したプログラムの一覧

*印…児童版としての補完的な活動内容

時	主な活動内容	活動のねらい
1	* オリエンテーション アンケート	学校生活でのトラブル場面を振り返る活動を通して、いじめが起こりにくい学級の特徴や「調停」について知り、プログラムの意味を理解する。
2	* 「人の感情(怒り・不安)」につ	自分の怒り・不安の感じ方についてシートに記入し

	いての学習	交流する活動を通して、自身の感じ方の特徴について理解を深めると共に、個人差があることに気付く。
3	「相手が納得できる頼み方・断り方」についての学習	納得に必要な条件について考え、頼み方・断り方のロールプレイとその評価活動を通して、場面や相手を考えて対応する必要性を理解し、実践しようとする。
4	* 「調停者としての正確な聞き方・尋ね方」についての学習	基本的な傾聴の仕方と、要求をポジティブに言い換える（リフレーミング）方法について学ぶ。
5	* 「下級生のトラブルを調停する場面」についての学習	下級生のトラブルを調停するロールプレイと評価・修正を繰り返す活動及びNG調停モデルを見学する活動を通して、よりよい声のかけ方や話の聞き方について気付き、調停者としての留意点を表にまとめる。
6	* 「調停者としての適切な提案の仕方」についての学習	提案する時の基本的なルールについて知り、様々な事例に対して選択肢から解決案を選んで提案する活動を通して、状況に応じた提案の仕方について学ぶ。
7 8	「同じ学級でのトラブルを調停する場面」についての学習 学習の振り返り アンケート記入	学級での実際のトラブル事例を題材に、調停のロールプレイの評価・修正を繰り返す活動を通して、それぞれの当事者の事情や心境に配慮した調停の仕方について学ぶ。

(5) 検証授業の実際

プログラムの主な活動と児童の感想（児童の表現のまま一部抜粋）を以下に記載する。

*印…児童版としての補完的な活動内容

ア 1時間目*オリエンテーション（学習計画についての説明・課題場面づくり・アンケート調査）

プログラムの内容と実施の意義（対人トラブルを学級の仲間同士で解決するために調停の仕方を学ぶ学習であるということ、いじめの未然防止や社会で通用するコミュニケーションスキルを磨くことにもなる、ということ）を全体で確認した。

日常で起こりがちな対人トラブル場面やトラブルのきっかけになりそうな場面について、学級全体で交流しながら調停練習の課題場面を決定した。

最後に、菊池式向社会的行動測定尺度及びアセスの質問項目の意味を一つ一つ確認した上で、1回目のアンケートを実施した。

児童の感想には、「事件を解決するような学習なのでこれからが楽しみです。」「自分たちの生活の中で調停できそうな場面がたくさんあったことに気付いて、おどろきました。」などがあつた。

イ 2時間目*「人の感情（怒り・不安）」についての学習

様々な場面（あいさつをしても無視された時、いきなりボールがぶつかった時）において、それぞれの場面で湧き起こる感情を「感じ方シート」（大阪府教育研究協議会作成）の中から選び、その理由について学級全体で交流する活動を行った。

続いて、自分の怒りの感情に関する特徴や気持ちの落ち着かせ方についてワークシートに記入し、その内容を学級全体で交流する活動を行った。

児童の感想には、「人によって怒りのツボ全く違うことにおどろきました。」「友達の方法をつかって気持ちを落ち着かせたい。」などがあつた。

ウ 3時間目「相手が納得できる頼み方・断り方」についての学習

「こんな頼み方・断り方はイヤだ」という例を付箋紙に記入し、グループ内で実演する活動を行った。学級全体で、人を納得させるための条件について考えた。

続いて、様々な場面設定の中での「頼み方・断り方」の台本を考え、ロールプレイ及び修正を行った。

児童の感想には、「自分はこれまで、相手が納得できないような頼み方や断り方をしていて反省しました。」「学習したことを生かして、まわりの人とよい関係をつくりたい。」などがあつた。

エ 4時間目*「調停者としての正確な聞き方・尋ね方」についての学習

前時に学習した「相手が納得できる頼み方・断り方」を日常で実践した結果とその感想を発表する活動を行った。その際、以下のような発言があつた。

「ちゃんとした断り方を知ったことで、友だちからの誘いを保留のまま放置することが減った。」

「丁寧なお願いの仕方をする、相手も丁寧に返してくれたので自分も気分がよかった。」

「お母さんを相手に実践してみたところ、小言を言われなくなった。」

上記のように、学習の効果を実感するような意見が多く出される中、下記のような感想を報告する児童もいた。

「みんなで同じ勉強をしたのに、これまでと変わらない頼み方や断り方をされると、私なんか納得してもらわなくてもいいと思っているんだと感じて悲しくなった。」

これは、認知が進んだことにより、相手側の行動のマイナスの側面にも気付くようになったことが考えられるが、この児童は、後半の発言で「自分の友達関係づくりのためにプラスになると思うので自分は積極的に活用したい。」とあったため、学習そのものについては前向きに捉えていると推察される。

続いて、傾聴の基本的な技法と当事者らの真意を探るための聞き方・尋ね方の練習を行った。真意を尋ねる練習では、「～するのをやめて欲しい。」という返答に対して「～して欲しいということ？」と問い返し、ポジティブに要求する表現に言い換える（リフレーミング）練習を重点的に行った。

児童の感想には、「言い換えてあげると言葉の雰囲気が全然違うことがわかった。」などがあった。

オ 5時間目「下級生のトラブルを調停する場面」についての学習

「休み時間に、サッカーのルールでもめている下級生らを、上級生である学習対象者が調停する」という場面設定で、声のかけ方を考えさせた上でロールプレイを行った。役割を交替しながらロールプレイを行う中で、評価者からのアドバイスを基に修正を加えながら、適切な調停を目指した。また、不適切な調停のモデルを見ながら、問題点について全体で話し合い、調停者としてふさわしくない発言や行動についてを「調停者としてのNG行動」として表にまとめた（表1）。

カ 6時間目*「調停者としての適切な提案の仕方」についての学習

提案のルールについて以下の内容を全体で確認した。

- ①トラブルになっている当事者のどちら側にもメリットがある提案をすること。
- ②お互いの本意（相手への怒り・不満ではなく、どうしてほしかったかという内容）を両方とも叶えるためには、少しずつ譲り合うことになるという前提に同意してもらうこと。
- ③提案に対して賛同を得られなかった場合は、無理に推すのではなく、当事者らに対してどうしたらお互いに納得できる提案になるかを問いながら、決定権を当事者らに委ねる。

これらを確認した後、三つのトラブル場面について提案内容をグループ毎に考えさせ、学級全体で交流した。

キ 7・8時間目「同じクラスでのトラブルを調停する場面」についての学習

1時間目に決定した「調停練習の課題場面（学級での実際のトラブル事例）」を題材に、調停のロールプレイとその評価・修正を繰り返し行った（表2）。

トラブルの当事者役の児童は、自分の役の設定について書かれたメモを見ながら演技し、調停者役の児童はそれぞれの当事者の事情や心情を聞き出しながら解決策を提案するというロールプレイを行った。また、ロールプレイ後にグループで話し合い、修正するための手立てを考えた。

最後に、今後の学校生活で発生しそうなトラブルを予想し、これまで学んできたことをどのように生かしていくか目標を立てた。

表1 調停者としてのNG行動

<ul style="list-style-type: none">・ 上から目線で雑な言葉遣いをする・ 当事者と一緒に感情的になる・ 話を最後まで聞かない・ どちらか一方だけの味方になる・ 説教する・ 考えを一方向的に押しつける・ 理由も聞かずに謝罪を勧める・ 関わろうとしない態度をとる・ 興味本位でふざけた介入をする

表2 ロールプレイで扱った調停場面

授業中編
「貸した物を汚された」VS「僕は汚していない」
「協力してくれない」VS「ついていけない」

授業時間外（掃除や休憩時間など）編
「ちゃんと掃除して」VS「やってるし」
「今のはファウルだ」VS「ファウルじゃない」
「悪口を言われた」VS「言っていない」
「からかわれた」VS「じゃれただけ」

7 結果

(1) 菊池式向社会的行動測定尺度（児童期版）での事後調査

プログラム実施後、調停スキルがどのように変容したかを調べるために、2018年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は「対話スキル」因子（3.68）、「援助要請スキル」因子（3.59）、「協調スキル」因子（3.52）、「計画スキル」因子（3.49）、「仲直りスキル」因子（3.67）、「調停スキル」因子（3.41）となった（図2）。この結果について *t* 検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ、「調停スキル」因子、「仲直りスキル」因子、「援助要請スキル」因子の3因子において1%水準、「協調スキル」因子、「計画スキル」因子、「対話スキル」因子の3因子においては5%水準で事後調査の平均値が有意に高いことが明らかとなった（表3）。

また、事前調査において平均値が低かった「調停スキル」因子について、質問項目ごとの値を *t* 検定で比較したところ、「問3 人が困っているときに助けてあげることができる」が0.1%水準、「問4 怒っている友達を落ち着かせることができる」「問9 どうしたら解決できるか考えて進めることができる」が1%水準で事後調査の平均値が有意に高いことが明らかとなった（表4）。

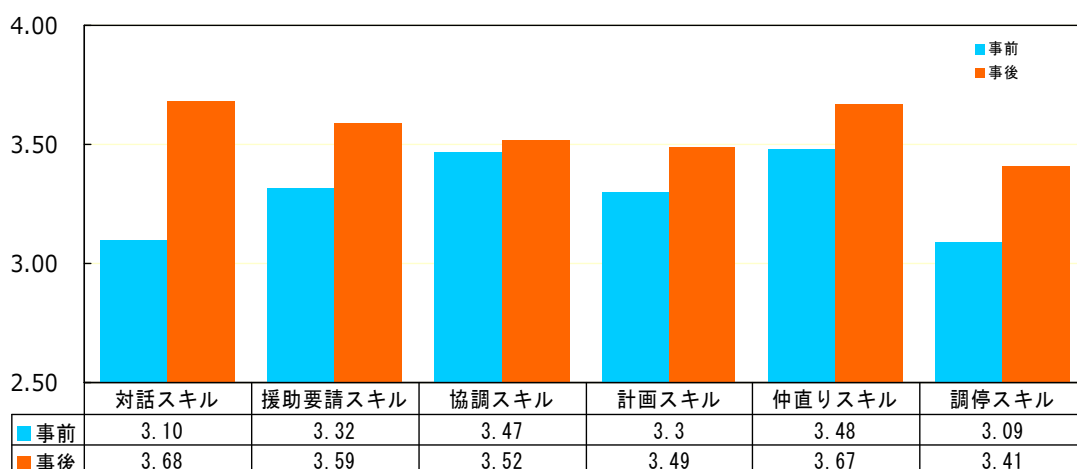


図2 「菊池式向社会的行動測定尺度」の平均値（事前・事後での比較）

表3 「菊池式向社会的行動測定尺度」の対応のある *t* 検定

尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	<i>t</i> 値
対話スキル	156	3.10 (.65)	3.68 (.83)	1.97*
援助要請スキル	156	3.32 (.63)	3.59 (.91)	2.93**
協調スキル	156	3.47 (.83)	3.52 (.85)	2.44*
計画スキル	156	3.30 (.60)	3.49 (.73)	2.11*
仲直りスキル	156	3.48 (.53)	3.67 (.83)	3.23**
調停スキル	156	3.09 (.51)	3.41 (.81)	3.11**

***p*<.01 **p*<.05

表4 「調停スキル」の質問項目ごとの対応のある *t* 検定

下位尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	<i>t</i> 値
問 3 人が困っているときに助けてあげることができる	156	3.39 (1.12)	3.69 (1.06)	4.63***
問 4 怒っている相手を落ち着かせることができる	156	2.72 (.97)	2.93 (1.05)	2.63**
問 9 どうしたら解決できるか考えて進めることができる	156	2.68 (.98)	2.99 (.90)	2.94**
問 14 情報を聞き出し正しい情報を選択することが出来る	156	2.86 (.98)	3.00 (.91)	1.63

****p*<.001 ***p*<.01

(2) アセスでの事後調査

プログラム実施後、アセスの数値がどのように変容したかを調べるために、2018年7月に事後調査を実施した。その結果、各因子の平均値は「生活満足感」因子 (3.79) , 「教師サポート」因子 (3.97) , 「友人サポート」因子 (4.03) , 「向社会的スキル」因子 (3.96) , 「非侵害的關係」因子 (3.02) (逆転項目として処理) , 「学習的適応」因子 (3.39) となり, 「非侵害的關係」因子の値が大きく向上した (図3)。この結果について, *t* 検定で事前調査と事後調査の値を比較したところ, 「生活満足感」因子, 「教師サポート」因子, 「友人サポート」因子, 「向社会的スキル」因子が1%水準で, 「非侵害的關係」因子が0.1%水準で平均値が高まっていることが明らかとなった。一方, 「学習的適応」因子は5%水準で事後調査の平均値が低いことが明らかとなった (表5)。

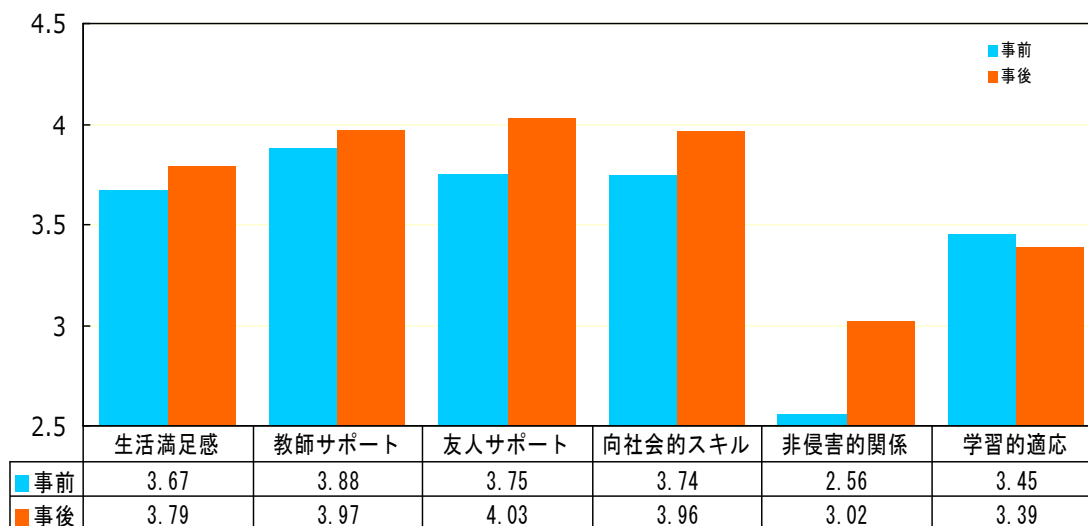


図3 「アセス」の平均値 (事前・事後での比較)

表5 「アセス」の対応のある *t* 検定

下位尺度	N	事前平均 (SD)	事後平均 (SD)	<i>t</i> 値
生活満足感	156	3.67 (.64)	3.79 (.59)	3.63**
教師サポート	156	3.88 (.61)	3.97 (.56)	3.31**
友人サポート	156	3.75 (.56)	4.03 (.48)	3.22**
向社会的スキル	156	3.74 (.58)	3.96 (.51)	3.64**
非侵害的關係	156	2.56 (.68)	3.02 (.58)	3.93**
学習的適応	156	3.45 (.56)	3.39 (.57)	1.63

****p*<.001 ***p*<.01

(3) 菊池式向社会的行動測定尺度 (児童版) とアセスのピアソンの相関分析

検証尺度として使用した菊池式向社会的行動測定尺度 (児童版) とアセスの関連性をみるために, ピアソンの積率相関係数を算出した (表6)。その結果, 菊池式向社会的行動測定尺度 (児童版) の「調停スキル」因子に対して, 「友人サポート」因子, 「向社会的スキル」因子, 「非侵害的關係」因子において高い正の相関, 「生活満足感」因子, 「教師サポート」因子において中程度の正の相関を示した。

表6 「菊池式向社会的行動測定尺度 (児童版)」と「アセス」との相関係数

	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的關係	学習的適応
調停スキル	.479 **	.565 **	.679 **	.840 **	.812 **	.223

***p*<.01

(4) 感想データ

プログラム終了後に得られた児童の感想を、KJ法で分析した。その結果、4カテゴリーが得られ、一部のカテゴリーから複数の下位カテゴリーが抽出された(表7)。

表7 プログラム実施後の感想データ(原文のまま)

カテゴリー	下位カテゴリー	ローデータの例
プログラムの感想	プログラム参加時の自己・他者に対する評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「怒りのツボを知る」の授業の時、自分と違う人がいて驚いたけど、そのことで逆にちゃんとトレーニングしなければと思って最後まで集中できた。 ・自分もみんなも今までにない程、真剣だった。 ・意外な人が、とてもいいアイデアを出すので楽しかった。
自己の変容	調停の実践について(調停者・当事者の立場で)	<ul style="list-style-type: none"> ・もめごとをいやだなと思っていたけど、今は成長のチャンスだと思って解決に手助けしようがんばった。 ・今調停してくれているなあと感じるときに、ちゃんと言い分を話して協力しようと思った。 ・こうなったら最悪の事態になるというのが分かったのでトラブルの回数も減った。
	適切な自己主張・受容	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の言いたいことを相手にもわかってもらえるようになった。 ・今までよりも相手の気持ちを考えて話せるようになった。 ・相手が何を言いたいのか考えて聞いている。
	援助要請	<ul style="list-style-type: none"> ・何かあっても誰かに相談するようになった。 ・自分が助けてもらうことが増えて、逆に誰かを助けたくなくなった。
	協調	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなと話し合っって何かを考える活動が前よりも好きになった。
他者(学級)の変容	調停の実践について(調停者・当事者の立場で)	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスの中で「大丈夫？」と心配してくれる人が多くなった。 ・怒っていても、近くの人が声をかけると正直に気持ちを話してくれるようになった。 ・相手が話しているときにいちいち反論しないで最後まで聞くようになった。 ・自分の言ったことをみんながしっかりと聞いてくれた。 ・悪口やかげぐちが少なくなった。
	適切な自己主張・受容	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分はこう思うけど、どうかな？」と確認してくれるようになったので大事にされている気がする。
	援助要請	<ul style="list-style-type: none"> ・いつも自分が頼っていた友達が、この勉強で、自分にもちゃんと相談してくるようになったことが嬉しかった。
その他	—	<ul style="list-style-type: none"> ・大切な学習だと思うことはできたけど、普段の自分ではできるかどうか分からない。 ・いろいろなことを考えながら話すのが難しいからできなそう。

8 考察

菊池式向社会的行動測定尺度（児童版）の事前・事後調査結果を比較したところ、「調停スキル」因子だけではなく「対話スキル」因子、「援助要請スキル」因子、「協調スキル」因子、「計画スキル」因子、「仲直りスキル」因子の全因子において有意な上昇が認められた。特に、事前調査において他の因子と比べて低かった「対話スキル」因子と「調停スキル」因子の数値が、事後調査においては大幅に上昇し、他因子の数値との均衡化がなされたことから、本プログラムによって向社会的行動がバランス良く育まれたと考えられる。

各因子の上昇の背景として、「対話スキル」因子と「仲直りスキル」因子については、プログラム内でのロールプレイを通して傾聴の仕方や尋ね方、提案の仕方を学習したことによるものと考えられる。「援助要請スキル」因子については、調停に意欲的な児童の増加に伴い、援助要請しやすい環境が整ったことによるものと考えられる。「計画スキル」因子と「協調スキル」因子については、プログラムの中で、役割分担をしながら真剣にロールプレイに取り組み、達成感を味わったことによる効果であると考えられる。

また、「調停スキル」因子の各質問項目において、「問3 人が困っているときに助けてあげることができる」「問4 怒っている相手を落ち着かせることができる」「問9 どうしたら解決できるか考えて進めることができる」の三つの質問に有意な上昇が認められた。このことから、本プログラムで学習した「調停者としての積極的かつ適切な関わり方」を、日常生活で実践できたと実感していることがうかがえる。従って、本プログラムが、有用感を伴った調停スキルの向上に有効であることが示唆された。

菊池式向社会的行動測定尺度における「調停スキル」因子とアセスの各因子の相関分析の結果、両尺度間に正の相関が示された。特に、「調停スキル」因子とアセスの「友人サポート」因子、「向社会的スキル」因子、「非侵害的関係」因子の間に高い相関が認められた。このことを踏まえ、アセスの事前・事後調査結果を比較したところ、「生活満足感」因子、「教師サポート」因子、「友人サポート」因子、「向社会的スキル」因子、「非侵害的関係」因子の5因子において、平均値が有意に上昇した。「教師サポート」因子については、学級内での児童同士の調停場面において、教師が親身になって助言・奨励などのサポートをしたことによるものと考えられる。「友人サポート」因子については、トラブルの際に同級生らが介入し、双方の言い分を公平に聞く場面が増えたことで、当事者らが「気持ちをわかってもらえた。」と感じ、満足感を覚えたことによるものと考えられる。「向社会的スキル」因子については、プログラム内において調停者に求められるスキルとして、基本的なソーシャルスキルを学んだことによる効果であると考えられる。そして、いじめの未然防止と深く関わっている「非侵害的関係」因子の平均値の上昇については、プログラムによって調停スキルが高まったことで、様々な日常の対人トラブルが発展しにくくなったことによる影響であると考えられる。これらの因子の数値が上昇した結果、アセスのすべての因子と相関関係にある「生活満足感」因子の平均値の上昇につながったものと推察される。

プログラム実施後の感想データからは、プログラムの実施により、調停スキルを意識して互いに困った場面で調停し合うことで、学校生活での安心感が高まったと実感していることがうかがえる。また、自分と他者との関係性を考慮するようになったことで、トラブルのきっかけとなるような出来事が減っている様子もうかがえる。このことから、プログラム実施の過程で、自分自身や同級生の変容を実感しながら調停スキルが適切に育まれていったと推測される。

一方で、少数の意見ではあるが、調停の実践に抵抗感を示す感想も見られた。アセスの「非侵害的関係」因子と「友人サポート」因子の値が低い児童の感想であったことから、プログラムの内外において個別に具体的な支援を講じることで、実践への抵抗感の軽減を図ることができると考えられる。

IV 研究のまとめ

本研究では、小学校高学年児童を対象とした「児童版ピア・メディエーショントレーニングプログラム」を作成・実施することを通して、児童の調停スキルが高められ、非侵害的関係が育まれることについて効果を検証した。

その結果、菊池式向社会的行動測定尺度の「対話スキル」因子、「援助要請スキル」因子、「協調スキル」因子、「計画スキル」因子、「仲直りスキル」因子、「調停スキル」因子の6因子、アセスの「生活満足感」因子、「教師サポート」因子、「友人サポート」因子、「向社会的スキル」因子、「非侵害的関係」因子の5因子において有意な上昇が認められた。以上の結果から、本研究において作成した「児童版ピア・メディエーショントレーニングプログラム」を実施することにより、小学校高学年児童の調停スキ

ルが高められ、非侵害的關係が育まれることが示唆された。

V 研究の課題

本研究では、「児童版ピア・メディエーショントレーニングプログラム 通称：児童版PMT P」の効果として、調停スキル及び調停スキルの向上及び非侵害的關係の改善を検証することはできたが、集団毎に数値の上昇率に差が見られた。児童は、学校生活の大半の時間を学級担任と密に関わり合いながら過ごしている。そのため、学級担任のサポートの影響は大きいことが推測される。よって、プログラムを実施する上で、より効果的なサポートの仕方を検討するなど、プログラム実施時の留意事項において改善の余地があると考えられる。

<

引用文献・URL >

- 1 国立教育政策研究所 2016 「いじめ追跡調査2013-2015」, pp. 6-19
- 2 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2017 「平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(速報値)について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf (2018. 1. 19)
- 3 滝充 2015 「いじめの実態を正しく理解し、適切な取組を行う」『日本教育』, p. 9
<https://www.nier.go.jp/a000110/nihonkyouiku.pdf> (2019. 1. 21)
- 4 森田洋司 2010 『いじめとは何か』, pp. 1-2, 中公書房
http://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_10619094_po_ART0002069290.pdf (2019. 1. 21)
- 5 久保田真功 2009 「いじめ傍観者の被害者への援助抑制理由とその規定要因に関する分析」, p. 1
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/report/KAKENHI-PROJECT-20730531/20730531seika> (2019. 1. 21)
- 6 和田仁孝 2013 「医療メディエーター ～対話による関係構築～」, pp. 33-35
http://www.pluslco.net/rehabili/book/b2013_04/032-035.pdf (2019. 1. 21)
- 7 池島徳大・竹内和雄 2013 『ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法』, pp. 62-77, ほんの森出版
- 8 バーンズ亀山静子 2002 『ピア・サポート実践マニュアル』, pp. 154-157, 川島書店
- 9 下田芳幸 2015 「日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向」
『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究 No. 8』 pp. 23-37
- 10 堂野恵子 2010 「児童中期・後期の友だち集団関係性が 社会的スキルの発達に及ぼす効果」
『安田女子大学紀要 2010』, pp. 33-42
- 11 菊池・庄司 1989 『向社会的行動の心理とスキル』, pp. 7-15, 川島書店

<参考文献・URL >

- 1 静永賢二 1994 『いじめ・教室の病い』 金子書房
- 2 張子静 2014 「日本におけるいじめに関する研究」
<http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/>
- 3 大坊郁夫 2015 「親密な関係を移す対人コミュニケーション～言い分を聞く効果～」
<http://syasin.hus.osaka-u.ac.jp/005/daibo.pdf>
- 4 青森県環境生活部青少年・男女共同参画課 2017 「青少年の意識に関する調査結果報告書」, p. 63
<http://www.pref.aomori.lg.jp/life/family/seisyounen-kisotyousa.html>
- 5 宮崎秀一 2017 『青森県の子ども・若者の現状と未来 - 青少年の意識に関する調査-』
- 6 栗原慎二・井上弥編著 2010 『アセスの使い方・活かし方』, pp. 11-12, ほんの森出版
- 7 大阪府教育研究協議会 「感じ方シート」
<http://daijinkyoin.coocan.jp/kyozai/page.html>
- 8 鳴門教育大学 2018 「いじめ防止支援プロジェクト事業報告書2019」
<http://www.naruto-u.ac.jp/research/bpproject/docs/2018050100029/>