

リーダーシップ力がピア・メディエーションの効果に及ぼす影響

－総合的な学習の時間の学習活動から－

富田幸子

(寝屋川市立第六中学校)

赤井 悟

(奈良教育大学 次世代教員養成センター (ESD・課題探究教育部門))

The influence of leadership force on the effect of Peer Mediation

From learning activities of the period for integrated study

Sachiko TOMITA

(Neyagawa 6th junior high school)

Satoru AKAI

(Teacher Education Center for the Future Generation, Nara University of Education)

要旨：中学校入学を目前に控えた時期、小学生の中には、他の小学校出身者が合流するという新しい環境の下での人間関係づくりに不安を抱く児童も少なくない。また、中学1年生では、入学時から新しい体制になじまず、小学校に比べて教師がそばにいない空白の時間を中心に、些細なことからトラブルが起こりやすい。そこで、創意工夫を生かした特色ある学習活動が展開できる総合的な学習の時間を活用し、ピア・メディエーションという人間関係づくりを目指すプログラムを、1学年全体で集中的に取り組んだ。本研究は、個々の持つリーダーシップ力がピア・メディエーションを行う際に必要となるメディエーション能力に及ぼす影響を検証するものである。プログラム実施前と実施後にとったアンケート調査から、リーダーシップ力がある生徒とそうでない生徒では、プログラム実施後に身につけるメディエーション能力に、明らかな差異が生じることが示唆された。

キーワード：ピア・メディエーション Peer Mediation

総合的な学習の時間 Period for Integrated Study

リーダー育成 Training of Leaders

1. 研究の背景

N市のA中学校の生徒会では、入学を2カ月後に控えた小学6年生を対象に、中学校へのイメージについてのアンケートを実施している。その中では、中学校への入学を楽しみにしているといったポジティブな意見に交じって、「中学校の学習はこれまでより難しくなるので心配。」「部活動についていけるのだろうか。」「先輩はこわくないのか。」「中学校ではいじめはないのか。」「他の小学校出身の人と仲良くなれるのだろうか。」などの不安材料をあげる意見が多く出されている。すなわち、新入生には、中学校での学習の難しさに加えて、他の小学校から来る同級生との人間関係をスムーズに築けるのか、部活動での先輩との交流をうまく深められるかなど、人との関わりやいじめの有無といった、いわゆる人間関係に関する不安が数多く存在するのである。

そうした人間関係がうまく構築できない不安や学校で起きる些細なトラブルは、中学校に入ってからいじめや不登校問題へと深刻化していくケースがみられる。

文部科学省(2012)においても「児童が、小学校から

中学校への進学において、新しい環境での学習や生活へうまく適応できず、不登校等の問題行動につながっていく事態」を「中1ギャップ」という名称で指摘しており、中1ギャップから起こるものとして「暴力行為の加害児童生徒数、いじめの認知件数、不登校児童生徒数が中学校1年生になったときに大幅に増える」といった事態が懸念されているのである。

そうした問題への対処として、日頃からの小中連携の重要性が叫ばれ、問題が起こった時の対処としてスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなど多様な職員が関わるような体制が整えられつつある。しかしながら、そのような問題は起きてから対処するのではなく、早い段階でどう予防するかが、学校の課題として、今まさに問われているのである。

そこで、学校現場においては、総合的な学習の時間などを活用し、いじめ防止の予防的なプログラム、あるいは人間関係づくりに有効なトレーニングの導入が検討されるようになってきた。具体的には、ソーシャル・スキル・トレーニング、アサーション・トレーニングなど多様な形態のプログラムが考えられる(戸田・渡辺・金綱・

星・小林・白井, 2009)。

ピア・サポートの一環の活動であるピア・メディエーションは、「自己解決能力やコミュニケーション能力を高め、いじめ等の課題を解決する学習方法」(森川・須本・田中, 2016) として注目されており、池島・吉村・倉持 (2007) によって、その考え方や導入の方法や利点などが論じられている。イギリスにおける中学校と小学校の連携を紹介した松山 (2017) は、中学生が小学校へピア・メディエーターとして出向き、小学生のトラブルにメディエーションをすることで、中学生自身がメディエーションのスキルを向上させたことや、以前は「罰すればいい。」と考えていた中学校の教員自身が、トラブルを起こした生徒に「なぜそのような行動をしているのか」と聞くことが多くなるなど、生徒、教員といったそれぞれの立場での変容の様相を論じている。更に、ソーシャル・スキル・トレーニングと共にピア・メディエーショントレーニングを小学校の1学級で実施した松山・池島 (2015) は、これらのトレーニングが、友人同士や集団の中で起こる他者のいじめ及び対立場面に対する仲裁的思考を育む効果についても述べている。

中学校で過ごす3年間は、いわゆる思春期の時期に相当し、自分探しをする時期である。確固たる自分というものに自信が持てず、他人の目を気にしながら行動しがちであるという特性を持つ。すなわち小学生の時よりも、自らの正義感に照らし合わせて意見を言うことに躊躇する生徒も増えていく。加えて、小学校までは、休み時間も含めて自分たちの身近に担任などの教員がいたが、中学校では教科ごとに教員が変わるなどの環境の変化がある。新体制になじめず、とりわけ休み時間など、教員が教室にいない空白の時間にトラブルが起こりがちとなっている。トラブルのエスカレートから生じるものとして、いじめがあげられるが、「いじめの四層構造」を唱えた森田 (2009) の調査でも、いじめが一番起きやすいのは休み時間や昼休みなどの「教室」だとされている。

したがって、問題が起きた時、自分たちで声をあげ、自分たちの問題として解決を目指すメディエーション能力を身につけていくことは、中学校生活を円滑に過ごす上で、小学校の時以上に必要な方策として考えられるのである。

2. 研究の目的

ピア・メディエーションの取組としては、アメリカの学校で行われているプログラム (池島ら, 2007) やハワイ州における高校でのプログラム等が紹介されている (森川ら, 2016)。佐賀県教育センター (2015) では、人間関係を築くための支援として、ピア・メディエーション活動のプログラム開発を行っており、この活動プログラムの実施前と実施後の生徒の変容を捉え、ピア・メディエーションプログラムが、支え合う人間関係を築くため

に有効な手段であるという考察がなされている。

しかしながら、ピア・メディエーション活動の実施は、日本においてはまだ初期段階を迎えたところ (池島, 2012) であり、取り組まれているのも小学校の実践が多く、思春期に差しかかった中学生を対象にしたものや、学年全体で実施されるケースは全国的にもまだまだ少ない。また、小学校でも、ピア・メディエーショントレーニングの取組が行われ、それによる前後の児童の変容について研究されたものはあるが、どのような要因がピア・メディエーションの実践によりよい影響を与えるかについての検討はされていない。

ピア・メディエーションには、学習者の特性が影響する可能性がある。なぜなら、仲間うちでのトラブル解決には、率先して、相手の気持ちを聞き出したり、仲裁したりするような行動をとる必要があるからである。学習者の特性に「行事や普段の学校生活の中でもリーダーシップを発揮し、学級や学年をまとめ、自分たちで学校を動かそうとする姿勢」(澤田, 2016) が見られたり、「集団の前で自分の願いやきもちを率先して表現したり集団の中でメンバーの願いや気持ちを聞きだしたり集団の書ける課題を分析して解決策を提案する」といった (瀧, 2011) リーダーシップ力が見られるなら、トラブルが起こった際、双方の気持ちを聞き出したり、仲裁したりするような行動も比較的とりやすいことが考えられる。

これまで、ピア・メディエーションに関する研究では、学習者の特性を含めた検証はされてこなかった。そこで本研究では、学習者の特性のなかでも、まずはリーダーシップ力に着目し、ピア・メディエーションへの影響について明らかにする。

3. 取組の実際

ピア・メディエーションプログラムは、身近なトラブルが起こった際に、子ども間でのメディエーション能力、すなわち「仲裁能力」を育成することを目的としている。トラブルを仲裁する上で必要なのは、仲裁役であるメディエーターが、自分の考えや価値観を押しつけることなく、トラブルの当事者双方の言い分を公平に聞き、両者の合意点を探って解決していくことである。

取組の進め方としては、池島・竹内 (2011) が示した「ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法」を参考にプログラムを設定し、その取組の中でトラブルを自分たちで解決するような力が生まれることを目指し実践を行う。

まず、学年全体に、スライドや「怒りの表れ方」「素敵な聞き方」などを解説したビデオを使い、ピア・メディエーションでのスキルを理解した後、自分たちで台詞を考えトラブル場面を解決するロールプレイを活用した体験的なトレーニングを実施する。そうした取組を通して、生徒の基礎的な社会スキルを段階的に育て、最終的には

表1 取組の概要

| ピア・メディエーションプログラム内容 | | 目的 |
|--------------------|---|-------------------------------------|
| 1 | ピア・メディエーションとは何か、なぜ必要なのか等のオリエンテーション | ピア・メディエーションの理念 今回の取組の概要及び目的などの説明 |
| 2 | 学級（学年）のトラブルの実態及び個人の意識 行動アンケート、怒りの温度計記入 | 身近なトラブルの実態把握 |
| 3 | 自分たちの周囲で起こるトラブルの学年全体での振り返り及び共有 | 学年全体でのトラブルの共有 |
| 4 | 怒りの温度計の結果発表及び怒りが起こるしくみについての学習 | 怒りの怒り方の仕組み・鎮め方についての学び |
| 5 | 素敵な聞き方・悪い聞き方のロールプレイの鑑賞 傾聴スキルである FELOW モデルの説明と素敵な聞き方体験 「AL'S の法則」についての説明 | 実演による傾聴スキルの取得 メディエーションスキルの把握 |
| 6 | 学級でのロールプレイ 1 (全員同じ台本「ドッジボールの取り合いをする場面」で メディエーションの体験) | メディエーションの疑似体験 |
| 7 | 自分たちで考えたトラブルのシナリオ作成。学級内でのメディエーションの練習 | トラブル解決をメディエーションで行うオリジナルシナリオの制作 |
| 8 | 自分たちで考えたピア・メディエーションの学級でのロールプレイ 2 | メディエーションによる解決の提示 疑似体験 |

生徒同士が互いに支え合えるような関係を作り出すこととする。

プログラムには、傾聴などのスキルのほか、自分たちの身の回りを振り返り、些細なトラブルが起こっているという周囲への気付きや、些細なトラブルには怒りが関係していることなど、心理的な側面の学習も含まれている。学級内のトラブルに対して傍観者にならない姿勢を築き、トラブルを解決するスキルを総合的に習得していくことを目指したものであり、総合的な学習の時間などで実施するものとする。

次に、プログラム全体の流れを表1に示すとともに、取組の概要について具体的に述べる。

3. 1. ピア・メディエーションの説明

ピア・メディエーションとはどのようなものか。このスキルを身につけることが、なぜ必要なのかといった点を中心に、筆者が学年全体に説明を行った。

この取組を行うことで『ケンカのない学級』を目標にするのではなく、『話し合いでトラブルを解決できる学級』を目標（池島・竹内、2012）にすることを強調した。

3. 2. 学級（学年）のトラブルの実態及び個人の意識、行動アンケート

自分がトラブルに対してこれまでどのように対処しているか、意識面・行動面での調査を3つ行った。

1つ目の調査では、入学してから約3カ月間が経過したが、その間に自分たちの身近に起こったトラブルをあげさせた。

2つ目の調査では、「こんなときどうする」という5つのトラブル場面（表2）があった時に、自分はどう対処するかを答えさせるもので、「何もしない」「一応声をかける」「間に入って止める」の3件法で回答させた。

3つ目の調査では、「怒りをどれくらい感じますか」という6つの場面（表3）に自分が遭遇した場合、どの程度怒りを感じるか、シートに書かれた温度計のメモリーに色を塗ることで、自分の怒りの度合いを回答させた。

3. 3. 自分達の周囲で起こっているトラブルの振り返り

入学してから、今回のプログラム実施までに、自分達の身の回りで起こっている些細なトラブルを改めて振り返り、スライドを使い学年全体で共有しあった。

学級によって、トラブルの件数や種類の違いなどがあること、逆にどの学級にもみられる共通点があることを認識することとなった。

表2 「こんな時どうする」という場面

| | |
|---|------------------------------|
| 1 | 鬼ごっこでドッジボールのどちらで遊ぶかでもめている |
| 2 | 筆箱を落としてしまったが、わざとじゃないとけんかしている |
| 3 | 休憩時間のあとどちらがボールを片づけるかでもめている |
| 4 | 悪口を言った言わないで、もめている |
| 5 | 帰ってから〇〇と遊ぶかでもめている |
| 6 | 友達二人が殴り合い喧嘩をしている。 |

表3 「怒りをどれくらい感じますか」という場面

| | |
|---|---------------------------|
| 1 | 勉強しようと思ったらしいと言われた。 |
| 2 | 友達がぶつかってきたのに謝らずに去ってしまった。 |
| 3 | 大切にしていたCDを貸したのに返してもらえない。 |
| 4 | 普通に話しかけたのに、死ねと言われた |
| 5 | 自分の陰口・悪口を聞いたり、そうしている人がいた。 |
| 6 | 授業中、周囲の私語でうるさくて聞こえない。 |

3. 4. 怒りの温度計の発表及び怒りが起こる仕組みについて

怒りの温度計の集計結果を学年全体に発表し、様々な出来ごとにおける怒りの感じ方には個々に違いがあることをおさえた。

さらに、怒りを抑える方法として、①リフレーミング②呼吸法、③カウント法の3つを学習した。

3. 5. 素敵な聞き方の説明

ピア・メディエーションプログラムを実施する上で、必要不可欠なスキルの1つに傾聴がある。素敵な聞き方、悪い聞き方の例を、2人の教師が生徒の前でロールプレイした。それぞれの聞き方の違いを認識した上で、素敵な聞き方をする上でのスキルである FELOR モデルについて学習した。FELOR モデルとは、Facing「顔を向ける」、Eye-Contact「目を見る」、Leaning「前傾する」、Open「心を開く」、Relax「リラックスする」という傾聴のための5つの技法で、カナダのトレバー・コール (Trevor Cole) が示したものである (池島・竹内, 2011)。

そのあと、2人ひと組になり、「好きな卵料理」「今日起こったうれしかったこと」というお題で、FELOR モデルを意識し、素敵な聞き方の実践を行った。相手の話に関心を持ち、話の内容や気持ちを受け止めることの大切さを体験的に学習した。

さらに傾聴のスキルをもとに、メディエーションをうまく取り組むためのルールや心構えをまとめた「AL'Sの法則」についての説明を行った。「AL'Sの法則」とは、相手の話を遮らない、相手の話をしっかり聞く、お互い解決しようと努力するなどの心構えを示したもので (池島・竹内, 2011)、これを意識することで、話し手に共感しながら聞くといったメディエーションが可能となるというものである。

3. 6. 学級でのロールプレイ

ドッジボールをめぐる2人がトラブルを起こしているシーンを想定してメディエーションを行う台本をもとに、トラブル側の人物、メディエーター側の人物に分

かれて、ロールプレイする。

ロールプレイすることで、メディエーター側の役割はトラブルを起こしている両者を説得するのではなく、両者の言い分を公平に聞いている点を学習すると共に、「AL'Sの法則」を踏まえたメディエーションになっているかどうかについてもおさえた。

3. 7. メディエーションのシナリオ制作

3～4人がひと組となり、身近に起こっているトラブルの事例から、ピア・メディエーションを行うオリジナルな台本を書きあげる。生徒たちが考えたメディエーションの事例のうち代表的なものを表4にあげる。

3. 8. 学級内でのロールプレイの練習及び感想

前の授業で作った台本を基に、トラブル側、メディエーター側に分かれてロールプレイの練習をし、学級内で発表する。最後に、これまでのピア・メディエーションの振り返りとロールプレイの感想を書かせた。

表4 ピア・メディエーションの代表的な事例

| |
|---|
| A君が教室で走りまわっていて、廊下にいたB君にぶつかった。A君は適当に謝っただけだったので、B君が怒ってしまうというトラブル。 |
| AくんがBくんに対して「わざとこかしただろう」と怒っているが、こかした側のBくんは「わざとじゃない」と言って喧嘩を始める。 |
| 遊園地に友だち同士で遊びにいったが、アトラクション前には大勢の人が並んでいる。どのアトラクションに乗るかAとBで意見が合わず言い争っている。 |
| 給食のおかわりで、Aさんが先に食べ終わり、おかわりをしようとしたらBさんに横から取られた。「Bさんはすでにたくさん食べていたのに・・・。」と、AさんがBさんに対して怒ってしまう。 |
| 休み時間、寝ていたBくんを起こそうと軽くたたいたAさんに対して「殴ったやろ!」とBくんが怒って喧嘩になる。 |
| A君が前の授業の体育で疲れてしまい、休憩していると、Bさんが強く揺さぶって起こしたことに対してAさんが急にきれてしまった。 |
| 筆箱を落とされたので「拾えよ。」と切れた。落とした方は、歩いていた時に机にあたっただけであり、「端っこに置くほうが悪い」などと、自分たちの言い分を言い合っている。 |
| 昨日のAさんの部活不参加に対して、Bさんが「お前休んだよな。」と言って責めているが、Aさんは「用事があっただけだよ。」と2人がもめている。 |
| 学級日誌をどちらが書くかでもめている。Aさんは前にしたからといい、Bさんは学級委員の活動で今日は忙しいので書けないという言い分を通そうとお互い譲らず、2人でもめている。 |

4. 方 法

4. 1. 調査対象と調査内容

今回の研究の対象者は、平成 29 年度 N 市 A 中学校のピア・メディエーションプログラムの授業を受けた 1 年生 5 クラスの生徒である。プログラム実施の事前事後に、トラブル場面での声かけの意識調査（表 5）を、事後には、リーダーシップ測定調査（表 6）もあわせて実施した。有効回答数は 161 名であった。

4. 2. 実施期間

平成 29 年 8 月から 10 月上旬にかけて、「自分で課題を見つける」「自己の生き方を考える」を観点とする総合的な学習の時間及び学級活動の時間を活用し、全 8 時間の授業を行った。授業は、1 時間目のピア・メディエーションの説明を筆者が担当し、それ以降の授業は、1 年生担当教員 13 名が当たった。アンケート記入に際しては、名前が公表されることがないことや成績に関わるものではないという趣旨の説明を行った。

4. 3. 分析方法

本研究では、メディエーション能力を、トラブル場面での声かけやメディエーションをしようとする姿勢と定義した。分析には、次の 2 つの調査を使用した。

その 1 つは、佐賀県教育センターで開発されたトラブル場面での声かけの意識調査（表 5）である。この調査は全 29 項目からなり、内容は「したいこと」「したくないこと」「誤解・食い違い」「ルールやマナー」といった場面に分かれている。周囲にそのようなもめ事があった際に「自分が声をかけることができるか？」という問いに対して「思う」「少し思う」「あまり思わない」「まったく思わない」の 4 件法の回答から、メディエーション能力を問うものである。「思う」を 4 点、「少し思う」を 3 点、「あまり思わない」を 2 点、「まったく思わない」を 1 点として集計した。

調査は、ピア・メディエーション活動の事前事後の 2 回実施し、項目ごとに、どのような得点の変化が個人内で見られるかを検討した。

2 つ目の調査は、独立行政法人国立青少年教育振興機構、国立妙高青少年自然の家が作成したリーダーシップ測定調査（2011）（表 6）で、ピア・メディエーションプログラムの参加者のうち、リーダー的な要素がみられる生徒を抽出するために用いる。その質問事項は全 20 項目であり、「とてもよく当てはまる」「当てはまる」「どちらでもない」「当てはまらない」「全く当てはまらない」の 5 件法で回答するものである。「とてもよく当てはまる」を 5 点、「当てはまる」を 4 点、「どちらでもない」を 3 点、「当てはまらない」を 2 点、「全く当てはまらない」を 1 点にして集計を行った。

表 5 トラブル場面での声かけの意識調査

| | |
|----|---|
| 1 | 学校行事などのリーダーを自分がしたいと言って、AさんとBさんがもめている。 |
| 2 | グループでの実験などを自分がしたいと言って、AさんとBさんがもめている。 |
| 3 | 雨の日の部活動で、どの部活がどの場所を使うかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 4 | 授業中に、グループの代表AさんもBさんもなりたくなけてもめている。 |
| 5 | 掃除の時間に、雑巾がけやバケツの片付けをAさんもBさんもしたくなけてもめている。 |
| 6 | 日直の仕事をAさんもBさんもしたくなけてもめている。 |
| 7 | 係の仕事で呼ばれたときに、AさんもBさんも行きたくなけてもめている。 |
| 8 | 遊んだ後、AさんもBさんも道具を片付けたくなくてもめている。 |
| 9 | 提出物を集める係のAさんと、提出が遅れたBさんがどちらも提出物を持って行きたくなけてもめている。 |
| 10 | 係活動や当番活動で休んだ人の仕事をしたくなけて、AさんとBさんがもめている。 |
| 11 | にらんだか、にらんでいないかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 12 | たたいたか、たたいていないかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 13 | 文房具などを取ったか、取っていないかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 14 | 机の上の文房具を落としたとき、わざと落としたか、わざとではなかったかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 15 | 道具を借りたAさんが、持ち主のBさんに貸してと言ったか、言っていないかでもめている。 |
| 16 | 飲んだ後の牛乳パックがAさんの机に置いてあり、Bさんが置いたか、置いていないかでもめている。 |
| 17 | Aさんの机にBさんが落書きをしたか、していないかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 18 | 体育や部活動中にボールをわざと当てたか、当てないかで、AさんとBさんがもめている。 |
| 19 | 友だちとふざけていたAさんが、近くにいたBさんにぶつかったときに謝らないことでもめている。 |
| 20 | 部活動で、AさんがBさんに真面目に練習してほしいと注意したが、Bさんが真面目にしていると言ってもめている。 |
| 21 | グループの話し合い活動で、Aさんが反対意見ばかり言って意見がまとまらないことに、Bさんが腹を立ててもめている。 |
| 22 | 最初は2人でふざけて遊んでいたが、いつの間にか本気になって、AさんとBさんがもめている。 |
| 23 | 時間を守らないAさんに、Bさんが注意をしてもめている。 |
| 24 | 自転車置き場でマナーを守らないAさんに、Bさんが注意をしてもめている。 |
| 25 | 授業中、私語をしているAさんに、Bさんが注意をしてもめている。 |
| 26 | 教科書やシューズなどを、Aさんから借りたBさんが返していないことでもめている。 |
| 27 | 掃除中、いつも楽な仕事ばかりしているAさんに、Bさんが注意をしてもめている。 |
| 28 | 一緒に行こうと約束していたのに、他の友達と行ってしまったことで、AさんとBさんがもめている。 |
| 29 | 日直などの仕事を忘れているAさんに、Bさんが注意をしてもめている。 |

5. 結 果

今回のメディエーション能力の変化は、生徒群間の実践前後での変化である。吉田（2006）によれば、生徒群と測定時期を要因にしたとき、交互作用効果が統計的に有意であったからといって働きかけの効果が認められたとは主張できないという。そのため、本研究では分散分析は適さない。そこで、二つの群の人数の相違を χ^2 乗検定で、調整済み残差判定をすることとした。

まず、リーダーシップ力の平均値 73.0 以上の生徒を A 群とし、それより低い生徒を B 群とした結果、A 群は 76 名、B 群は 85 名となった。

プログラム実施前のメディエーション能力の個人の総合点の平均値を出したところ、66.0 であった。そこで、メディエーション能力の個人の総合点が 66.0 より高いものを「高」、低いものを「低」とし、実践前後のメディエーション能力の変化を「高→高」、「高→低」、「低→高」、「低→低」の 4 群の分類とした。

その結果、リーダーシップ力得点の高い A 群、低い B 群におけるプログラム実施後のメディエーション能力の変化を表す「高→高」、「高→低」、「低→高」、「低→低」には、1%水準で有意な差があった（ $\chi^2=17.24$, $df=3$, $p<.01$ ）。

さらに、どこの部分の差なのかを明確にするために、調整済み残差判定を行った。その結果、メディエーション能力変化の「高→高」とメディエーション能力変化の「高→低」群におけるリーダーシップ力の高い A 群、低い B 群には有意な差があり（有意水準 1%）、メディエーション能力変化の「低→低」という結果についても、リーダーシップの高い A 群、低い B 群の間に有意な差があった（有意水準 5%）（表 7）。

また、メディエーション能力をはかる「トラブル場面での声かけの意識調査」（表 5）の各項目ごとの得点の平均値をプログラム実施前後で比較すると、リーダーシップ力の高い A 群は、29 項目中 26 項目で平均値が上がったのに対し、リーダーシップ力の低い B 群では 29 項目中、3 項目は変わらず、上がったのは 17 項目にとどまった。

これらの結果をまとめると、
1. プログラム実施後、リーダーシップ力が高い傾向にある人は、リーダーシップ力が低い傾向にある人よりも、高いメディエーション能力を維持しており、より高くなる傾向もみられる。
2. プログラム実施後、リーダーシップ力が低い傾向にある人は、リーダーシップ力が高い傾向にある人より、メディエーション能力が低くなったり、低いままで終わることがあり、プログラムの効果があまりみられない。といったことが明らかとなった。

すなわち、ピア・メディエーションプログラムの実施後、リーダーシップ力のある生徒には、そうでない生徒に比べて、メディエーション能力を高める傾向がみられ、リーダーシップ力がピア・メディエーションの取組に影響を及ぼしていることが示唆された。

6. 考 察

中学校 1 年生は、中学入学という新たな世界へ踏み出す際には、期待と同時に不安な感情を持っている。そんな新生活への不安を持った中学校 1 年生の 1・2 学期は、些細なことから人間関係のトラブルが起きやすい時期といわれる。

そこで、N 市の A 中学校では、人間関係に不安を抱えている中学 1 年生に、基礎的な対人関係・社会的スキルを訓練することで、人間関係上の摩擦や身近なトラブルを解決することを目指すピア・メディエーションプログラムを実施してきた。平成 29 年度は、ピア・メディエーションのプログラムをより効果的に進めるために、ピア

表 6 リーダーシップ測定調査

| | |
|----|-----------------------------|
| 1 | 人が嫌がることでも自分から進んで取り組むことができる。 |
| 2 | 危ないことを予測して避けることができる。 |
| 3 | 決めた時間にあわせて行動することができる。 |
| 4 | 内容を考えて話すことができる。 |
| 5 | 物事をいろいろな方向から見ることができる。 |
| 6 | うまくいくようにいろいろな工夫をすることができる。 |
| 7 | すすんでお手伝いや勉強をすることができる。 |
| 8 | その場の状況にあわせて考えることができる。 |
| 9 | 先のことを考えて行動することができる。 |
| 10 | 反省したことを次の行動や活動に生かしている。 |
| 11 | わからないことは自分で調べることができる。 |
| 12 | 興味のあることにチャレンジしてみたい。 |
| 13 | 自分がすべき役割をはっきりわかっている。 |
| 14 | ルールや約束を必ず守ることができる。 |
| 15 | 困っている友だちがいたら励ますことができる。 |
| 16 | 明るく元気にあいさつや返事ができる。 |
| 17 | 全体の目標にあわせて活動に取り組んでいる。 |
| 18 | 親や先生に言われなくても規則にしたがうことができる。 |
| 19 | 友だちの立場に立って話を聞くことができる。 |
| 20 | 場を和ますことができる。 |

表7 メディエーション能力変化に与えるリーダーシップ力による条件結果

| | | A群 | B群 | 合計 |
|-----------------|--------|---------|---------|-------|
| メディエーション能力「高→高」 | 度数 | 37 | 21 | 58 |
| | % | 48.7 | 24.7 | 36.0 |
| | 調整済み残差 | 3.16** | -3.16** | |
| メディエーション能力「高→低」 | 度数 | 3 | 14 | 17 |
| | % | 3.9 | 16.5 | 10.6 |
| | 調整済み残差 | -2.58** | 2.58** | |
| メディエーション能力「低→高」 | 度数 | 16 | 12 | 28 |
| | % | 21.1 | 14.1 | 17.4 |
| | 調整済み残差 | 1.16 | -1.16 | |
| メディエーション能力「低→低」 | 度数 | 20 | 38 | 58 |
| | % | 26.3 | 44.7 | 36.0 |
| | 調整済み残差 | -2.43* | 2.43* | |
| 合計 | 度数 | 76 | 85 | 161 |
| | % | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

ns:非有意, *:p<0.05, **:p<0.01

・メディエーションプログラムの実施前後にアンケート調査を行い、メディエーション能力の変化を検証すると共に、個人の持つリーダーシップ力に着目しメディエーション能力との関連性について検討した。

結果としては、学年全体で同じプログラムを実施したにも拘わらず、個人によってプログラムから身につけるメディエーション能力には差異が見られ、リーダーシップ力が高い生徒は、トラブルがあった際に、トラブルを起こしている他者に関わっていかうとする姿勢がより強くなったり、他者への関わりが堅持される傾向がみられる一方で、リーダーシップ力が低い生徒は、プログラムを実施する中で、メディエーション能力が低くなったり、低いまま変化がないケースが見られ、ピア・メディエーションプログラムが十分に効果を発揮しないことが示唆された。したがって、ピア・メディエーションのような人間関係づくりのプログラムからの学びを効果的に身につけさせるには、日常的に個人や学級内でのリーダーシップ力を育成するという取組をあわせて考えていく必要があると考えられる。

中学生という思春期の世代は、他人の目を気にし、自分がどう思われているかを常に意識する時期である。友人関係においても「中学生に多くみられる友達つきあいのあり方は、同調的つきあいと自己防衛的つきあい」（落合 1998）といわれ、自分の本音を出さず「人と同じ行動をすることで安心を得ようとしている」（落合 1998）といった傾向が見られる。そんな発達段階にさしかかった中学生の時期において、自分の周辺で起こったトラブルに対して、自分が仲裁する立場で解決を見出すといった行動は、小学生の時以上に困難なものと考えられる。そうした傾向は、厚生労働省の調査（2009）でも明らかとなった「クラスの誰かが他の子をいじめているのを見たときの対応」として小学校から中学校にかけて「仲裁者」や「通報者」が減少し、「傍観者」の割合が増えていくといった結果にもつながるものである。

しかしながら、今回、リーダーシップ得点の高かったA群の生徒は、リーダーシップ測定調査（各項目5点満点）の中で、チャレンジ精神や人との関わりを大切に

ようとする姿勢を示す「興味のあることにチャレンジしてみたい」「困っている友だちがいたら励ますことができる」「明るく元気にあいさつや返事ができる」「友だちの立場に立って話を聞くことができる」といった項目において、全体の全項目平均値3.7に対して、4.6、4.5、4.4、4.4、4.3という顕著に高い平均値がみられた生徒であった。このような特性を備えたリーダーの生徒たちは、周囲の目を気にしながらもバランスをとり、行事に積極的に参加し、学級にポジティブなムードをもたらし、他者のトラブルに対して積極的に関わっていかうとする可能性を秘めている。リーダーの特性を持った生徒が、周辺で目にする他者のトラブルに関わる風景が、学級の中でも日常的に見られるようになれば、今回、メディエーション能力が伸びなかった生徒にも影響を与えていくことも考えられる。すなわち学級にいるリーダー層の活動が、各学級の風土や文化を大きく左右する鍵を握っていると考えられるのである。

今回の取組では、メディエーション能力の得点が一部の生徒で伸びなかった。今後も、プログラムの効果が、どのようにすればより浸透するかを検討していく必要がある。しかしながら、ピア・メディエーション能力の伸びが一部の生徒に見られなかったとしても、この取組自体を生徒たちが否定的に捉えているということを意味するものではない。最後の授業の振り返りでは、今回の学習活動を「ためになった」「まあまあためになった」と回答する生徒が、32.1%、56.5%と全体の89%近くを占めていた。つまり怒りの鎮め方や傾聴のスキルを学んだことや、オリジナルな台本を考えロールプレイに取り組んだことで、身近なトラブルへの気付きを深め、「メディエーションのコツがわかった。もっとやってみよう」と答える生徒が多数存在する等、ピア・メディエーションの活動が前向きに捉えられたのも事実である。ただ、ピア・メディエーションの理念が意識面での理解にとどまり、行動に発展するまでに至っていないという点に今後の課題がみられる。さらに、時間が経過する中で、リーダー的な生徒が他者に関わる傾向を今後どう継続し伸ばしていくかを、次の研究課題として検討していく必要も

あるといえるだろう。

今回の研究では、リーダーシップ力をピア・メディエーションの実践後に測定したため、プログラムの実践自体が、生徒のリーダーシップ力に何らかの影響を与えてしまった可能性がある。そうした点や統制群を用いずリーダーシップ力の効果を述べている点には、今回の研究の限界があったといわざるをえない。

7. まとめ

昨今は、小学生の時からスマートフォンを持ち、低学年のうちから塾通いする児童も少なくない。地域で同年齢はもとより、異年齢集団で遊ぶ機会も少なくなり、核家族という環境の下で、コミュニケーション不足が指摘され、人間関係を豊かに築くことが難しい時代である。

いじめや不登校なども学級の人間関係が影響しているケースもあり、そうした問題への対処としても、中学校入学の早い時期にこそ、ピア・メディエーションのような人間関係づくりの取組を浸透させる必要があるだろう。また、そうした取組の中で、学級・学年でのリーダーシップ力の育成という視点にも着目していくことが、取組の大きな効果を生み出すポイントともいえる。

リーダーシップ力を育てる実践は、学校内においては、教科の授業の枠組みの中というよりも、総合的な学習の時間や特別活動、部活動の中で取り組まれることが多い。中学校学習指導要領解説（2017）にある「問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考える」といった目標を持つ総合的な学習時間は、円滑な人間関係を作り出す上で、最も効果をあげやすい授業の枠組みである。現場教員の共通理解のもと、教科の授業の目標とはまた違った独自の目標をたて、取組の意義を精査し、工夫を凝らした実践を今後も目指すことがますます必要であると考えられる。

謝 辞

今回、子どもたちの豊かな人間関係づくりを目指して、ピア・メディエーションプログラムに精力的に取り組んで下さったA中学校第1学年担当の先生方に感謝申し上げます。また、それに応じてたくさんの学びを返してくれた1年生の生徒の皆さんにも感謝いたします。

参考・引用文献

池島徳大・吉村ふくよ・倉持祐二（2007）ピア・メディエーション（仲間による調停）プログラムの実践的導入に関する研究 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 第16巻 pp. 261-269.
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学級づくり ほんの森出版

池島 徳大（2012）ピア・メディエーションに関する基礎研究 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター教育実践総合センター研究紀要 第19巻 pp. 37-45.

厚生労働省（2009） 全国家庭児童調査の概要

国立妙高青少年自然の家（2011） 少年期におけるリーダーシップの評価方法に関する調査研究

落合良行（1998） 中学三年生の心理—自分の人生のはじまり 大日本図書

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 第11号 pp. 21-28.

松山康成・池島徳大（2015）仲裁的思考を育むことを目的とした授業が対人交渉方略・援助的介入に与える効果 ピア・サポート研究 第12号 pp. 11-18.

松山康成（2017）イギリスにおけるピア・メディエーションに関する一考察—小学校と中学校の連携した取り組みの視察から 学習開発学研究— 第10号 pp. 125-131.

文部科学省（2012） 小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理

文部科学省（2017） 中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編

森川敦子・須本良夫・田中伸（2016）問題解決力を育成する道徳教育に関する基礎的研究— ハワイ州のピア・メディエーションプログラムをもとに 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 第2巻 pp. 98-108.

森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一（1999） 日本のいじめ日本のいじめ—予防・対応に生かすデータ集 金子書房

佐賀県教育センター（2015） 支え合う人間関係を築くための支援の在り方—ピア・メディエーションに関する活動プログラムの開発—

澤田真実（2016） 違いを認め、幅広い視野を持つことを意識した道徳・人権学習の授業実践 滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要, 第58集, pp. 136-139.

瀧光彦（2011） 生徒にとって「心の居場所」となる学級をめざして —リーダーの育成を通して— 愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修了報告論集 pp. 111-118.

戸田有一・渡辺弥生・金網知征・星雄一郎・小林朋子・白井孝明（2009）「日本」になじむ、いじめ予防プログラム(2) 生徒、教師、大学生、研究者の連携 日本教育心理学会総会発表論文集 第51号 pp. 58-59.

吉田寿夫（2006） 心理学研究法の新しいかたち 誠信書房