ピア・メディエーションに関する基礎研究

池島徳大
（奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程）

The Basic Study for the Peer Mediation Strategies to make a Peaceful Class

Tokuhiro IKEJIMA
（School of Professional Development in Education, Nara University of Education）

要旨：本研究では、いじめなどのもめごと（対立）問題への対応の一方法としてピア・メディエーションを取り上げ、その導入の考え方や対応の具体的方法について整理し、ピア・メディエーションに関する基礎的知見を提供することを目的として論じた。特に、我が国のいじめ問題解決において、必要とされる「共同性意識（森田2007）」を高める指導方法として、ピア・メディエーションの利点等を示し、その導入の可能性を探った。

キーワード：ピア・メディエーション Peer Mediation 、共同性意識 A Fellow Feeling、
協調志向解決 Win-Win Solution

1．問題と目的

我が国におけるメディエーション（調停）に関する研究の日は浅い。教育界においては特にそうである。その理由のひとつとして、我が国では、もめごとなどの対立問題が起きた場合、問題行動に対するとらえ方が非常にネガティブであり、「対立（コンフリクト）が起こるのは自然なことである（Brown,D.2003）」という風土が育っていないことなどがあげられる。

多忙な日本の学校教育現場では、自分が受け持つ学級で子ども同士のトラブルが発生した場合、担任は指導力不足にさいなまれ、挙げ句の果てにはトラブルが生じたこと自体が悪であるというビリーフに強く支配されることも少なくない状態に陥る。従って、対応はクリエイティブな対応ではなくなり、懲罰を科して解決しようとすることも多く見られる。

そうなると、教師の問題解決の方法は、当事者の言い分を十分に聞かずに、裁定を下すというスタイルに陥ってしまうことも少なくない。いわば、教師が直接問題に介入して裁くというパターナリズム的な考え方のもとでの対応が行われる。つまり、子ども自身に、言い分を十分に聞いてもらえていないという不満を残したために、当事者である子どもの対立問題が、いつの間にか、子どもと教師、保護者と教師の対立問題に変質し、新たな問題が発生していることも少なくない状況が多く見受けられる。

Kreidler,W.J.（1990）は、人との関係のなかで生じる対立問題を、クリエイティブなものととらえて対処していくことの重要性を次のように述べている。「クリエイティブな対立解消法は、教室や学校内で起こる対立を除去しようとするものではない。それは不可能であり望ましいことではない。むしろ、どうしても起きてしまう対立問題に効果的にかつ建設的に対応できるように援助することが求められる」と述べる。つまり、起こった問題を否定的に見るのではなく、対立が生じるのは自然なことであり、問題の解決を通して一回りも二回りも大きく成長していこうとする姿勢で臨むこと、それが重要であることを説いているのである。対立が起こるのは自然なことなのだという視点は、問題を冷静に眺めさせ、問題への対応をクリエイティブに変換させる。従来にはない、民主的な話し合いによる「第３の道」を探り、子ども自身が問題解決の担い手になって解決できる力を養っていくことは、社会の一員として責務の観念を育てるうえにおいて極めて重要である。

森田（1999）が指摘したように、我が国の子どもたちは、欧米の子どもと比べ見て見ぬふりをするなど傍観者的態度をとる子どもたちが学年が上がるにつれて増加する傾向にあることが指摘されている。いじめの問題を解決していくためにも、子どもたちが自助能力を発揮し、メディエーション能力を高めて学級の成員の「共同性意識（森田2007）」の高揚を図っていくこ

Table１-１　従来の考え方と新しい考え方に基づく解決方法

従来の学校での解決方法	新しい考え方に基づく解決方法
① 争いごとはできるだけ起きないように説諭や説得、懲罰を科して解決しようする。しかし、争いそのものを解消したことにならないことが多い。	① 対立が生じるのは自然なことである。（Brown,D. 2003）
② 争いが深刻でなければ、忘れるように指導されることもある。	② 人間関係上のトラブルは、避けることができないものとして認め、その解決を通して、生産的で建設的なものが生じる機会ととらえる。(Kleidler,W.J. 1995)
③ 争いごとから何を学び、どのように解決していくかを教える積極的な視点に欠ける。	③ 罰則を設定するよりは、トラブルを解決する方法を教える視点が必要である。学校は、暴力を用いずに、争いごとの解決方法（裁判によらない争いごと代替的解決方法 <ADR*1>）を具体的に教える義務がある。
④ 争いは起きたあとで処理されることが少なくなく、総合的で積極的な対応策をもっていないことが多い。	④ 規則違反や暴力行為を未然に防ぐため教師も生徒もともに暴力や争いごとを解決するプロセスや方法を身につける。
⑤ 暴力などの争いの事後処理に多くの時間が費やされているのが現状。Reactiveな対応が中心。	⑤ 単に、暴力はいけないというだけではなく、暴力に訴えなくても人間関係のトラブルを解消できるという学校文化を創造する。ピア・メディエーションによるProactiveな対応が必要である。
⑥ 争いごとを解決するために権威ある第３者が介入する。	⑥ 解決するのはあくまでも当事者であり争っている当事者が問題解決のプロセス、解決策そのものに直接関わる。
⑦ 未成年の子どもが起こした争いごとを解決するために、その当事者よりも成人者が多くの時間を費やす。	⑦ 交渉の技術や調停の方法を習得してそれらの技術を最大限に活用する。

とは、我が国の喫緊の教育課題であるといえる。

そこで、本研究では、もめごとなどの対立問題への対応の方途について、どのような視点で関わっていく必要があるのか、内外の研究者の考え方や方法の違い等について整理し、ピア・メディエーションに関する基礎的知見を提供することを目的とする。

１．１．対立問題に対する考え方

Table１-１は、水野（2004）が我が国の対立問題に対する考え方と新しい考え方に基づく解決方法を整理したものに、kleidler, W. J.（1990）、Brown, D.（2003）の考え方と、筆者の学校教育臨床の知見を加え、整理したものである。

Table１-１に見られるように、我が国においては、従来からもめごとなどの対立問題に対しネガティブな考え方をもっていることが少なくなく、問題解決を通して「生産的で建設的なものが生じる機会ととらえる（kleidler, W. J. 1990）」という視点に欠けていたといってよい。

このような対立問題に対する新しい考え方や視点が出てきたのは、早川（2004）によれば、ベトナム反戦、ウーマン・リブなどの公民権運動に代表される『反体制運動』が起こった1960年代のアメリカに求めることができる。つまり当時のアメリカ社会全体が敵対し、紛争処理に対して「権威者の判断を仰ぐような権力的紛争システムそれ事態を嫌悪し、紛争に直面した当事者同士が自分たちの手により解決方法を発見するために非権力的な紛争システムを希求した（早川 2004）」のが始まりである。そのような経緯から、強圧的な態度を除外しようとする動きが出て、ADR（Alternative Dispute Resolution）が生まれた。つまり、レビン小林（1998）が述べるように、メディエーションが最終的に掲げるゴールは、争いのない理想社会であり、紛争当事者による解決こそ重要なのである。

ところで、レビン小林（1998）は、メディエーションが成り立つには、次の３つの要素が必要であることを整理している。以下、解説しよう。

第１の要素：対立とは、私たちの個性、ものの見方、立場の違いから生じるもので、それを受け入れ、どうしたら共存できるかを探ることである。そのためには争いを忌み嫌わない姿勢が必要である。

第２の要素：トラブルを災いや不幸の原因であると

*1　ADRとは、“Alternative Dispute Resolution“の略で、「裁判外紛争解決手続」と呼ぶ。仲裁、調停、あっせんなど裁判によらない紛争解決方法を広く示す言葉である。わが国の司法制度改革の一環として、2004年12月に「裁判外紛争解決手続の利用の促進に関する法律」（ADR法）が公布され、2007年4月1日に施行された。（平成18年4月28日政令第186号）この法律の施行により、紛争解決事業者として民間ADR事業者が法務大臣の認証を受けて、紛争の依頼を受けた当事者に自主的な紛争解決ができるように、公正な第三者として仲裁、調停、あっせんなどの裁判によらない紛争解決が実施できるようになった。（参考：法務省 2007 リーフレット「法務大臣のADR認証制度・平成19年春スタート」）

みることをやめ、人生を改善する貴重なきっかけと考える。つまり、メディエーションを通じて、自己解決能力を高めていくのである。

第３の要素：争いの視点を相手への不満から争いを超えたものに向け、人を問題にするのではなく、対立問題となっている事柄、考え方、価値観などに目を向ける。そのような視点に立てるように、話合いを始める前にお互いに相手を非難しないというルールを確認し合ってから始めることが必要である。

周知の通り、我が国の司法制度改革においては、裁判員制度の開始とともに、ADR法（裁判外紛争解決手続法）が2007年4月から法制化された。離婚などの調停に、法務大臣から認証を受けた紛争解決機関が裁判によらない紛争解決ができるように法的に整備されたのである。

今後、学校教育においても、いじめなどのもめごと（対立）問題が発生したときに、子どもたち自らが自浄機能を発揮し、共同性意識を高める取り組みとして、身近な問題解決の担い手となりうる能力や技能を高める教育の進展が求められよう。

そのためには、中村（2004）が述べるように、「当事者自らが紛争と向き合う場を主体的に築いていけるような道筋が必要」となろう。そのためには、コミュニケーションの基礎となる、相手の話を「聞く・話す」などコミュニケーション能力の育成が必要となってくる。

１．２．メディエーションの考え方と機能

ここで、諸家のメディエーションの考え方と機能について整理しておく。

Myrick, R. D ＆ Sorenson, D. L（1997）は、メディエーションを「対立している人々の人生に介在していくプロセスであり、対立問題の解決を手助けするものである」として、３つのメディエーション機能をあげている。

⑴　メディエーションは、口論している人々が他の人の物の見方、考え方を尊重して聞き、理解していく機会を提供する。
⑵　言い争っている人たちのコミュニケーションが改善され、共通の問題が解決できるように協力が求められる。
⑶　争いは、両者が「勝ち－勝ち（Win－Win）」状態となるように定義され、双方の満足な解決が確かに得られて同意され、かつ実行されるものである。

一方、Gurp, H.（2002）は、メディエーションの機能を次の７点にまとめている。

⑴　自ら進んで行うプロセスである。
⑵　２人かそれ以上のもめ事を解決するのを助けるプロセスである。
⑶　もめている当事者双方が、もめ事解決に対して彼ら自身が決定していくプロセスである。
⑷　もめている当事者が、その解決策がフェアーであると感じるプロセスである。
⑸　だれもが敬意を示すプロセスである。
⑹　パワーよりもフェアのコンセプトが機能しているプロセスである。
⑺　関係している人の秘密が守られるプロセスである。

２．いじめの予防・人間関係の開発的指導をめざすピア・メディエーション

ここでは、ピア・メディエーション（仲間による調停）を学校教育に導入していく際に必要な視点について述べる。

２．１．教師は子どもの対立問題から逃げることはできない

Kreidler, W.（1990）は、子ども同士の対立問題は学校では日常的に起こっており、教師はピースメーカー“Peacemaker”となってその問題に対応し、平和で温かく思いやりのある学級をつくっていくことが教師の責務だと指摘している。

また、対立が減少される学級、すなわち平和で温かく思いやりのある学級をつくっていく要素として次の５点を指摘している。

①　Cooperation：協力（信頼しあい、助け合い、分かち合う）
②　Communication：コミュニケーション（よく聞き質問する）
③　Tolerance：寛容（尊敬、違いを認め合う）
④　Positive emotional expression：肯定的な感情表現（怒りの感情やフラストレーションを理解する）
⑤　Conflict resolution：対立解消（対立問題に創造的に対応するためのスキルを学ぶ）

上記の指摘は、子どもたち相互の人間関係が、温かく思いやりある関係で結ばれ、良質な人間関係を構築していくことの必要性を説いているといえる。日常的に、対人関係上の問題が起こることは自然なことであるが、問題が起こる前に人間関係の築き方やコミュニケーションの築き方を学び、また、対立問題が起こったときの対応を事前に学習しておくことは、pro-activeな予防的・開発的な指導を進める上で極めて重要である。Kreidler, W.（1990）が指摘した５つの要素は、思いやりのある支持的な学級風土を構築していく視点を明確に示しており、参考となろう。

我が国に目を転じると、現在、いじめなどの教育諸問題が山積し、その問題への対応が迫られている。しかし、その対応方法がいわゆる場当たり的な指導で終

わってしまっている印象は拭えず、喫緊の課題といえよう。

2．2．学校教育に受入れられるための４つの前提

では、ピア・メディエーションが学校教育に受入れられるためには、どのような視点が必要なのであろうか。

2．3．ピア・メディエーションの利点

Cohen, R.（1995）は、ピア・メディエーションスキルの利点として、Table 2-2にまとめている。

特に注目される利点を挙げるとすれば、ピア・メディエーションは、予防策として役立つものであるという指摘である。この点についてCohen, R.（1995）は、次のように述べている。「ピア・メディエーションは、暴力に発展した後で使われるだけではなく、暴力などの衝突を防ぐ多様な方法をもっている。」

Table 2-2　ピア・メディエーションの利点

① 生徒同士のもめ事を解決することができる。
② 生活に役立つスキルを生徒に教えることができる。
③ 実生活上での練習を通して、生徒の対立解消スキルを磨くことができる。
④ 互いに協力して対立問題の解決を図るように動機づけることができる。
⑤ 学校の教育力を増すことができる。
⑥ 生徒をエンパワーすることができる。
⑦ 生徒の自尊感情を高めることができる。
⑧ 生徒に深い洞察力を与えることができる。
⑨ 生徒側から最上級のものを期待される。
⑩ リスクを背負っていると思っている生徒さえも引きつけることができる。
⑪ 学びの時間を創造することができる。
⑫ 予防策として役立つ。
⑬ 学校風土を改善することができる。
⑭ 生徒の心理社会的ニーズと教師の専門的ニーズの両方を満たすことができる。
⑮ 学校で起こる性差に関する対立問題解決の方法を提供することができる。

Cohen, R.（1995）は、４つの前提を挙げているので下記に示す。

① 対立（もめごと）問題は、生きていく上では自然に起こってくるものであり、それは学習と成長の機会を与える。
② 対立（もめごと）問題は、避けることができないものであり、その解消スキルを学習することは幾何学や歴史を学ぶように、若い世代の人々にとって教育的であり本質的に重要なものである。
③ 学生たちは大人のアシスタントと一緒に解決できるように、他の生徒と一緒になって対立（もめごと）問題に関わることができる。
④ 対立（もめごと）問題を解決するために、メディエーターとなる学生に討論させていくことは、これまでよく行われてきた処罰的方法よりも、将来起こりうる問題に対する予防策や責任感を発達させるのに、より効果的な方法となる。

子ども間で起こる問題を、否定的な問題として対応するのではなく、問題が起こった場合を想定して、擬似的に紛争当事者となりワーク等を通して学んでいくことは、実践力獲得の大きな力となる。いずれも、学校教育実践のなかで提言されているもので、極めて具体的で示唆に富む。ピア・メディエーションプログラムを導入し、思いやりのある学校風土をつくっていくうえで参考となろう。

このように、ピア・メディエーション学習を開発的指導の一環として導入することによって、平和的に話し合いで解決しようとする雰囲気が生まれ、生徒、教師双方にとって有益に働いていく。何よりも共同体の一員としての自覚（共同性意識）を芽生えさせ、思いやりのある学校風土を改善するのに有効なものとなっていく。

3．メディエーションのプロセス

本項では、メディエーションを進めていく上での留意事項とそのプロセスについて述べる。

3．1．Win-Win Solutionによるコンフリクト解決ストラテジー

Fig. 3-1に示したのは、当事者のもめごと解決の帰結を図式化した「コンフリクト解決ストラテジー*1」である。

対立している当事者のそれぞれを、勝者（“Win”）、敗者（“Lose”）とし、それぞれの組み合わせで、４つのパターン（Win-Win、Win-Lose、Lose-Win、Lose-Lose）が構成できる。図の中央に示した「妥協」点も入れると５つの解決パターンとなる。「自分への配慮・関心」と「相手への配慮・関心」それぞれの高

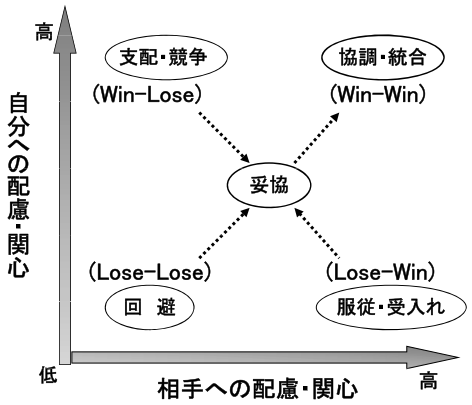

Fig. 3-1　コンフリクト解決ストラテジー

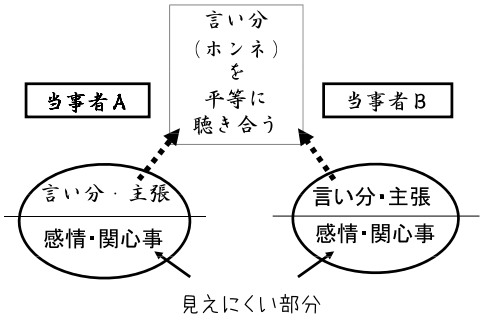

Fig. 3-2　両者の言い分を平等に聴く

低の組み合わせによって決まる。

話合い解決によって、当事者双方が知恵を出し合い解決していく協調志向の解決（Win-Win Solution）が理想である。相手への配慮に乏しく、自分の考えをおし通そうとする競合的な志向ではなかなか解決しない。

では、当事者双方が納得する解決策とするためには、メディエーターはどのような役割が必要であろうか。ここでは、教師がメディエーターとなった場合を例にして述べる。

ている当事者に対して、当事者が解決策を見出すのを手助けしようとする姿勢で関わることが肝要である。

その手助けとは、助言をしたり、どうすべきかを教えたりといった態度（Table 3-2のレスキューの態度）で臨むのではない。争っている両者の言い分をきちんと聴き及んで、当事者双方が解決策を出し合うように援助する態度（Table 3-2のサポートの態度）で関わっていくことがポイントである。互いに損のない協調志向解決（Win-Win Solution）が見出せるように援助していくのである。解決するのはあくまでも当事者であり、両者の言い分をしっかりと聴きとめ、冷静に解決に向かうように援助していく姿勢が必要である。今

Table 3-2　サポートとレスキュー

（Cole, T. 2002，池島改）

サポート（支援）	レスキュー（救助）
＜Listen（聴く・耳を傾ける）＞ ・当事者の問題に対する理解を助ける ・問題に対して責任を持つように促す ・フィードバックを与える ・当事者が事態の収拾にあたるよう促す ・当事者がとった行動の結果に対処できるよう助ける　↓ 自立を促す Empower〈力づける〉 カウンセリングの知見に基づくアプローチ	＜Talk（話す・説得）＞ ・当事者に代わって問題を解決する ・問題を当事者に代わって抱え込む ・アドバイスを与える ・当事者に代わって事態の収拾にあたる ・当然起こりうる結果を取り除く ↓ 依存を助長する Disempower〈力を奪う〉

3．2．メディエーター教師の役割

まず、メディエーターは、すでに述べたように、対立（コンフリクト）に対処する基本的な考え方をもっておく必要がある、対立が生じるのは自然なことであり、対立は対立として存在し対立を解消するときには勝ち負けは存在しない、という考え方である。従って、相手を裁くという考え方で接するのではなく、対立し

述べたところを図で示したのが、Fig. 3-2とTable 3-2である

3．3．対話促進による違いの理解

争いは、基本的要求（human needs）が満たされないか、阻害されたときに起こる。水野（2004）は、マスロー（Maslow,A.H　1971）の欲求階層説を援用し、

*1　多くの研究者が「コンフリクト解決ストラテジー」の類型を発表しているが、ここでは、鈴木（2004）、水野（2004）を参考にした。尚、井上（2005）によると、ガルトゥング（Gultung 1998）は、コンフリクトの解決法をトランセンド“transcend”法と呼んでいる。

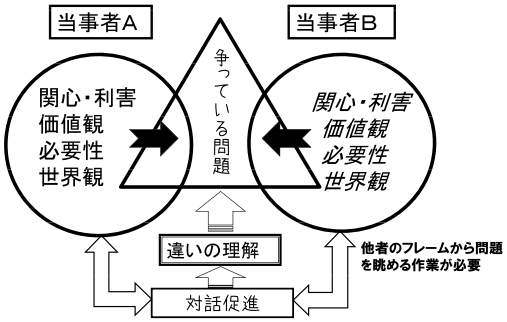

Fig. 3-3　対話促進による違いの理解

争いごとの根源は、所属の欲求、安全・自由の阻害、自己尊厳や能力の阻害、自分の存在の阻害によって生じるとした。

このように人々の争いの根源は様々であり、解決のためには両者の言い分を互いに聴き合うことが重要となってくる。Fig. **3-3**は、対立している当事者ＡとＢがそれぞれ異なる関心や利害、価値観、必要性、世界観をもっており、それが争っている問題に影響を与えていること、また、両者の違いを対話を促進することによって他者のフレームから問題を眺める作業が必要であることを図式化して示したものである。

両者が対話を重ね、相互のニーズが理解できたとき、解決に至ることが少なくない。そのようなことが起こるためには、両者の言い分を自由に表現できる機会をつくって対話を促進していく、受容的・促進的な態度や雰囲気が何よりも必要となる。

３．３．メディエーションのプロセス

メディエーションのプロセスに関する諸家の知見を見てみると、意外と共通している部分が多い。

⑴　Richard Nelson-Jones（1985）の５段階（CUDSA）モデル（相川 1993）
- 第１段階：争いを直視する。(Confront)
- 第２段階：お互いの立場を理解する。(Understand)
- 第３段階：問題を定義する。(Define)
- 第４段階：複数の解決策を探し（Search)、それを評価する。
- 第５段階：複数の解決策に合意し（Agree)、それを実行して評価する。

⑵　Northern Virginia Mediation Service（1985）の５段階モデル（水野 2004）
- 第１ステップ：当事者の自由意志に基づいて話し合いをすることの合意を得て、生産的効果が上がる雰囲気をつくる。
- 第２ステップ：各当事者の主張の観点を収集して、各主張を明確にする。
- 第３ステップ：当事者の利害や関心事に焦点を合わせ、共通する利害・関心があるかどうかを模索する。
- 第４ステップ：当事者双方にとって受け入れられるオプションを模索する。
- 第５ステップ：それぞれの案を検討し、実施可能で合意できる案を創造する。

⑶　Girard & Koch（1996）の６段階モデル（水野 2004）
- 調停に参加する合意を得る。
- お互いの考え方を理解する。
- 共通する利害や関心事を見つける。
- 共に利益のある解決策（Win-Win options）を創造する。
- その解決策を検討する。
- 合意を創造する。

⑷　Cole, T（1999）の３段階モデル“Al's Formula” Cole, T.（1999）
- 合意する。(AGREE)
- 聞く。(LISTEN)
- 解く。(SOLVE)

水野（2004）は、メディエーションの段階モデルはいろいろあるが、基本的な流れはほぼ同じだと述べる。全てに共通しているのは、互いに話し合うことに対して「合意」を得ることが第１段階で行う最も基本だといえる。Richard Nelson-Jones（1985）の５段階モデルのみ、第１段階の記述が、「争いを直視する(Confront)」と提示されているが、さらに読むとこの段階での中心課題は「協力を開始すること」と明記している。このことは、まさに「合意する」ことに他ならない。

つまり、メディエーションのプロセスは、ほぼ流れは同じであり、それぞれの段階において詳細なプロセスの解説が行われている。

そこで筆者は、小学生にもメディエーションプロセスが覚えやすいものとして、Cole, T.（1999）の３段階モデル“Al's Formula”を本研究のメディエーションプロセスとして導入している。(池島他 2005a, 2006)

その理由は、Cole,T.（1999）も述べているように、簡潔で頭字語で「AL'S」と覚えやすく、しかも、この技法はメディエーターが何をしなければいけないかの特徴を明快に表現しているからである。この３段階モデルは、カナダ・ブリティッシュ・コロンビア州キャンベルリバー第72学校区で開発されたもので、2003年に筆者も訪問し、ワークショップを体験している。

4．イギリスにおけるピア・メディエーション

ここで、イギリスで行われているピア・メディエーションについて、紹介しよう。

イギリスのイングランドにおける初等学校においては、市民性教育（Citizenship Education）が2000年以降、PSHE（Personal,Social and Health Education：人格的社会的健康教育）と連携して授業として行われている。

初等学校のナショナルカリキュラムを示した教師用のハンドブックには、Key Stage 2（年齢が7－11歳でYear 3 － 6 年生）において、「責任性」を理解させる機会として、ピア・サポーターと遊び仲間になる機会をつくり、低学年の子どもたちに遊び場でトラブルがあったときに、メディエーターとして活動する場をつくるなどの例を示している。（The National Curriculum, 1999）

イギリスにおいては、共同体の一員として責任性を育成する目的で、ピア・メディエーション活動を特別な子どもたちだけをトレーニングして活動させるのではなく、カリキュラムのなかに組み込んでいることが分かる。つまり、このナショナル・カリキュラムにおいては、ピア・サポートならびにピア・メディエーションが市民性教育の指導の一つとして明示され、学級全体（クラスワイド）で展開していくことの必要性を示しているのである。

この点についてCremin,H.（2007）は、「学校における平和教育、対立解消、ピア・メディエーションの学習が、市民性教育が提供する基盤になっている」と強調して述べている。

また、Huddleston and kerr（2006）は、市民性教育で行われている学習形態を次の 6 つに要約している。

①活動性（為すことによって学びを広げる）
②相互性（話し合いとディベートを使う）
③関連性（直面する実生活上の諸問題と社会に焦点をあてる）
④批判力（自分自身のことを考えるようにし向ける）
⑤協働性（グループワークと協力学習に時間を費やす）
⑥参加者全員の参加（学んだことを発言する機会を全ての人に与える）

上記のいずれの項目も、ピア・サポートやピア・メディエーションプログラムを学校・学級に導入していく際に必要な学習形態であるといってよい。市民性教育と密接な関連性をもって行われていることが改めてうかがえる。このように、イギリスにおける市民性教育は、片方ではいじめ問題への予防的視点をもち、もう一方ではこれからの社会に生きる人間として備えておくべき義務と責任の観念を育て、よりよく生きようとする意欲を高める開発的指導の、両方の視点に立っているといえる。

Table 4-1　どの学年にどのようなピア・サポートがふさわしいか*1

（Cowie, H. 2004）

	7-9 yrs	9-11 yrs	11-18+ yrs
助け合いのグループワーク*2	Yes	Yes	Yes
サークルタイム*3	Yes	Yes	Yes
友だちづくり活動*4	Yes	Yes	Yes
チェックポイント*5	Yes	Yes	Yes
問題共有法*6	No	Yes	Yes
非叱責法*7	No	Yes	Yes
対立解消・メディエーション	No	Yes	Yes
ピア・カウンセリング*8	No	No	Yes

なお、ここで、ピア・メディエーションを我が国に導入する場合の学年配当について、一つの知見を提供しておく。

かつて池島他（2005a, 2006）は、本研究の実践研究としてピア・メディエーション実践事例を提示し、ピア・メディエーションスキルの導入学年は、我が国においては小学校 4 年生後半以降から導入できるのではないかと指摘した。その理由としては、小学校 4 年生の段階は、発達的にみて自己中心段階から抜け出て、第 3 者の立場に視点を移して物事をみることができる時期であるからである。

Cowie,H.（2004）もピア・サポートに取り入れられている活動が、どの年齢グループから導入できるかについてデータを示している。（Table 4-1）これによると、対立解消/メディエーション活動の導入は、イギリスにおいても 9 才が一つの基準となることを示している。9 才は、日本でいう小学校 4 年生にあたる時期である。また、Table 4-1には、対立解消/メディエーション以外に、多様なタイプのピア・サポート活動が取り挙げられ、どの年齢層にどのようなタイプのピア・サポートがふさわしいか、その結果がまとめられている。それぞれの活動の内容については、脚注に解説したが、今後、ピア・サポートトレーニングの導入学年等を検討するとき、参考になるであろう。

5．結　語

森田（2007）がかつて指摘したように、いじめ問題の対応は、基本的には子どもたち自身による自律的な歯止め作用を如何に形成していくかに指導の重点をおかねばならない問題である。

その歯止め作用を、子どものもつ援助資源に求め、形成していく役割を担うのは教師の大きな責務といってよいであろう。子どもたちがいかに自分たちの力で学級（学校）のコミュニティーを形成していくか。子どもたちによる自治をいかに進めるかは、我々の指導力に大きくかかっているといっても過言ではない。

2006年以降に発生した第３波のいじめが投げかけた問題は、これまで積み上げられてきたいじめの知見や研究の成果が、教育現場に十分に生かされてこなかった点に尽きよう。最も懸念される課題は、いじめが子どもたちの身近な世界で起っているにもかかわらず、そこに一緒に生活している大多数を占める子どもたちから、何ら働きかけが行われず、いわば見放しに近い状態に置かれていた、という点であろう。

子どもたちのいじめの嗅覚は、恐らくこれまで以上に鋭敏でありながら、いじめられている子どもに対して「選択的非注意（中井 1996）」状況が与えられているとすれば、極めて不幸な状況と言わねばならない。鋭敏な感覚をもっている子どもたちの多くが、いじめに対して立ちはだかることができる状況を早急につくらねばならない。

子どもの自浄能力を引き出し、鋭敏な感覚をポジティブな方向に転換させていく鍵は、何よりもいじめの予防と人間関係の開発的な視点にたつアプローチの導入であり、学級のなかに「正義（Justice）」と責務の意識を高め、「共同性意識（森田 2007）」の高揚を図っていくことが必要である。

これまで述べたように、いじめなどのない学級づくりを進めていくには、学級の子どもたちのなかで生じる「ピア・プレッシャー：仲間の同調圧力（池島 1997）」を解き、親和的な学級を形成していくことが不可欠である。つまり、予防的・開発的な観点からのアプローチが、今日のいじめ問題の解決にとって一番の早道である。

本研究で取り上げたピア・メディエーションスキルを、欧米のように選抜された子どもたちだけに実施するのではなく、我が国の子どもたちに欠けている正義や責務の観念を、子どもたち全員に具体的な方法や体験を通して獲得させていくことは、これからの社会を担う子どもたちの育成にとって極めて重要となろう。

引用・参考文献

Brown,D. 2003 *Creative Conflict Resolution*, A Training Manual, The Continuous Learning Curve, Canada.

Cohen,R. 1995 *Student Resolving Conflict*. Good Year Books, 27-51, 165-170

Cole,T. 1999 *Kids Helping Kids*, Peer Resources, Canada（バーンズ亀山静子・矢部文訳　2002 ピア・サポート実践マニュアル 川島書店）

Cole,T. 2002 *Peer Suppor Programs*, The Continuous Lerning Curve（日本ピア・ ポート研究会ワークショップ資料）

Cowei,H. 2004 *Peer Influences*; Edited by Cheryl,Sanders.＆Gary,Phye. "Bullying Implications for the Classroom" Elsevier Academic Press. 137-157,148

Cremin,H. 2007 *Peer mediation*, citizenship and inclusion revisited Open University Press, 29

---

*1　Cowei, Helen．2004 Peer Influences；Edited by Cheryl, Sanders.＆Gary, Phye．"Bullying Implications for the Classroom "EIsevier Academic Press. 所収の“The Age-Groups That Can Most Effectively Be Trained in Different Types of Peer Support”（p148）を筆者が邦訳した。

*2“Cooperaive group work”ピア・サポートのもっとも基本的な方法で、向社会的行動を促すグループワークのこと（Cowie，H. 2004，148－149）

*3 “Circle Time”PSHEの授業で多用されている手法で、参加者全員がお互いに顔が見えるように円になって座り、リスニングとスピーキングのスキルを高める利点がある。（館林2008、Cowie，H．2004 150－151）

*4“Befriending”子どもが持つ援助スキルを日常生活に適用して、困っている子の傍に一緒にいて関わりを深める。バディとも呼ばれる。（Cowei, H．2004 150－152）

*5“Checkpoints”G. Vamava（2000）によって考案されたもので、学校生活でのチェックポイントを示し自己発見や帰属意識、連帯感を高めるのに役立つ。（Cowei, H．2004 152－153）

*6“Method of Shared Concem”問題共有法と呼ばれる。スウェーデンのアナトール・ピカス（Anatol Pikas）によって考案されたもの。この方法では、子どもたちが一緒に話し合い、みんなが賛成するいじめの対処方法を考え合う。以前友だち同士だった間で起こったいじめや、悪意によるいじめを継続していない子どもの場合は非常にうまくいく。Elliott, M.＆Kilpatorick, J．（1994）（平野裕二訳1997　77－78）

*7“No－Blame Approach”非叱責法と呼ばれる。カウンセリングの手法を生かして、安全な支持的環境を提供し、いじめられている生徒が自分の経験を話すなど自己主張するためのグループ練習を行うもの。（池弘子・香川知晶訳　1996「いじめ、ひとりで苦しまないで－学校のためのいじめ防止マニュアル・イギリス教育省の試み」50－61）

*8“Peer counseling”傾聴スキルなどのトレーニングを受けた生徒が、いじめに悩む生徒に対して行うカウンセリングのこと。後に、プロフェッショナルカウンセラーと区別するために、ピア・サポートと改められた。

Elliott, M. & Kilpatorick, J. 1994 "*How to Stop Bullying: A KIDSCAPE Training Guide*"（平野裕二訳 1997「いじめに立ち向かう－キッドスケープ・トレーニング・ガイド」アドバンテージサーバー, 77-78）

Gurp,H. 2002 *Peer Mediation.* The Complete Guide Resolving Conflict in Our School, Portage Main Press, 2, 5-6

早川吉尚 2004 紛争解決システムの権力性とADRにおける手続きの柔軟化（早川吉尚、山田文、濱野亮編　ADRの基本的視座　信山社）3-20

Huddleston,T.& kerr,D. 2006 *Making sense of citizenship: A continuing professional development handbook,* London: Hodder murray.（Cremin,H. 2007 *Peer mediation,* citizenship and inclusion revisited Open University Press, 45）

池島徳大 1997　クラス担任によるいじめ解決への教育的支援　日本教育新聞社

池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ・松岡敬興　2005a　人間関係形成能力を高める対立解消プログラムの学級への導入とその展開　奈良教育大学教育実践総合センター紀要　第14号, 133-139

池島徳大 2005b いじめの取り組み　教職研修増刊 教職開発研究所, 170-175

池島徳大・倉持祐二・吉村ふくよ 2006　子ども同士のもめごと・対立問題への介入方略に関する学校教育臨床事例研究　奈良教育大学教育実践総合センター紀要 第15号, 181-188

池島徳大　2007a いじめ（佐藤修策監修　学校カウンセリングの理論と実践　ナカニシヤ出版）70-76

池島徳大 2007b ピア・サポート（佐藤修策監修学校カウンセリングの理論と実践　ナカニシヤ出版）102-108

井上孝代編、J.ガルトゥング・F.　デューディ・伊藤武彦・吉田則子・西村真智子・楠凡之・熊倉朋子・海老原由紀・武藤清栄・松本深共著　2005 コンフリクト転換のカウンセリング　川島書店 23-26

Kreidler,W.J. 1990 *Creative Conflict Resolution* Good Year Books, 1-5

レビン小林久子 1998 調停者ハンドブック　信山社

Maslow,A.H. 1971 *The Farther Reaches of Human Nature,* The Viking Press.（上田吉一訳　A.H.マスロー「人間性の最高価値」誠信書房　1973）

水野修次郎 2004 争いごと解決学練習帳－争いトラブル防止教育－ ブレーン出版

森田洋司研究代表 1999 いじめ/校内暴力に関する国際比較調査（平成８～10年度科学研究費補助金＜国際学術研究＞研究成果報告書：課題番号08044033）

森田洋司 2007 教育課題としてのいじめ－いじめ問題を通じて何を教育すべきか－教育展望第52巻　第２号（財）教育調査研究所, 4-11

Myrick,R.D. & Sorenson,D.L. 1997 *Peer Helping A Practical guide Educational,* Media Corporation, Minneapolis, 117-136

中井久夫　1996　いじめとは何か　「仏教」NO.37　法蔵館, 16-23

中村芳彦　2004　ADR法　立法論議と自律的紛争処理志向（早川吉尚、山田文、濱野亮編著　ADRの基本的視座　信山社）233-279

Richard Nelson-Jones 1990 *Human Relationship Skills: Training and Self-help.* 2nd Edition,Cassell publishers.（相川充訳　思いやりの人間関係スキル－一人でできるトレーニング－　誠信書房 1993 353-368）

鈴木有香著・八代京子監修　2004 交渉とミディエーション　三修社 61

館林保江 2008 イギリスの初等学校における社会的スキルの涵養と校内指導－多民族国家におけるPSHEの実践例から－　BERD　No.11 通巻第11号　Benesse教育研究開発センター, 36-41

The National Curriculum, Handbook for primary teachers in England , 1999 *Citizenship education,* Qualifications and Curriculum Authority. 141