

理論と実践の融合を目指すピア・メディエーションプログラムの開発 —「集団や社会の形成者としての視点」を働かす特別活動に着目して—

A Study on the Development of Bullying Prevention Programmes which combine Theory with Practice
: Circle Time, Peer Mediation, Restorative Approach in Schools.

兵庫教育大学大学院学校教育研究科生徒指導実践開発コース
特任教授 池島 徳大
IKEJIMA Tokuhiro

(要 旨)

今日の学校教育現場では、ささいなもめごと問題からいじめ問題に至るまで多様な問題が生起し、その対応に苦慮しているのが現状である。筆者はこうした事態を打開するため、いじめの未然予防の観点から、「特別活動」の目標に示された「集団や社会の形成者」としての見方・考え方をキーワードに、理論と実践を往還する具体的な対応策を構想した。その際、着目したのが「ピア・メディエーション（仲間によるもめごと調停）」の学校教育への導入である。ピア・メディエーションは、ピア・サポート（仲間による支援）活動の一環として民主的な対話による具体的な解決方法を提示し、いじめ問題の予防的対応策として欧米で注目されている活動である。そこで本研究では、ピア・メディエーションとイギリスの学校で行われている、子どもの情動性と社会性を育む「サークルタイム（Circle Time）」、加害者側の子どもに視点を当て対話を通して自分がしたこと誰かを傷つけていることを理解させる「修復的アプローチ（Restorative Approach）」の活動とどのように連動して取り組んでいくかについて整理・検討し、「いじめ未然防止開発モデル」を提示した。併せて、イギリス全土で実施されている「反いじめ週間：Anti-Bullying Week」の紹介や、わが国で行われ始めたピア・サポート活動に関するアンケート調査結果をもとに今後の課題を検討した。

キーワード：特別活動、合意形成、サークルタイム、ピア・メディエーション、修復的アプローチ
Key words : Extracurricular Activities, Consensus Building, Circle Time, Peer Mediation, Restorative Approach,

I 問題

今日のわが国の教育上の課題として、いじめをはじめ暴力問題、児童虐待の問題など、喫緊の課題とされながら、なかなか解決の糸口が見えない状況にある。国立、公立、私立の小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は、約41万4千件、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数が約6万3千件、小・中学校の不登校児童生徒数が約14万4千人と増加し、生徒指導上の大きな課題があると指摘している。

筆者は、これまでいじめ問題の具体的な解決策を求め、その対応を検討してきた。特に欧米で実施されているピア・サポートに着目し、いじめ問題の解決に必要な、学級の子どもたち共同性意識の向上に資する対応として、ピア・メディエーション（仲間調停）を取り上げ、日本の学校への導入に取り組んできた。（池島 2010 など）

ところで、平成30年7月末、OECDが9年ぶりに日本の教育の報告をまとめ、教師の主たる仕事は、生徒への知識の伝達ではなく、生徒のよいコーチ、よい相談相手、良い評価者、学習環境のよい設計者になることだと指摘しつつ、これまでの日本の教育の良さ、その強みに対して、次のように評価している。これまでの日本の教育は、「生徒の知識の発達だけではなく、社会性や道徳性など、成長の全てに責任をもつ。こうした全人的教育は、日本の強みであり維持しなければならない」と述べている。

筆者は、一人ひとりの子どもたちが、「主体的・対話的で深い学び」を可能となる前提には、安心して表現できる教室風土が必須であると考えている。その際、有効となるのが「ピア・サポート」の考え方である。ピア・サポートは、Carr.R.A(1981)が定義したように、「子どもたちは悩みを抱えたり、困ったとき自分の友だちに相談することが最も多い」という事実に基づいている。とすれば、最初に相談を受けた子どもたちが人を思いやる良質なコミュニケーションスキルの学習を学んでいたら、問題が大きくなる前に解決できる。ピア（仲

間) が持っている援助資源 (リソース) を積極的に活用すべきであろう。さらに、ピア・サポート活動の一環として行われるピア・メディエーションによるトラブル解決の方法は、平和的な対話による問題解決であるため、何よりも子どもたち同士の共同性意識を高めていくに違いない。つまり、子ども同士の人間関係、つながりをよくしていくことが、一人ひとりの子どもの成長へのエネルギーに灯をともしていく。

そこで本研究では、ピア・メディエーションの取組みを積極的に進めている、イギリスの学校におけるピア・メディエーションの取組事例を収集し、わが国において今後、生徒指導及び特別活動の時間にどのように取り込んでいくか。これまで筆者が取り組んできた知見とピア・サポート及びピア・サポートに関する調査も踏まえながら、いじめ問題解決に必要な具体的方策を導き出すためのヒントとして、いじめ未然防止開発モデルを提示する。

II 目的

本研究の目的は、次の3つである。

- (1) イギリスにおける、ピア・メディエーションが具体的にどのような方法と形態で実施されているかについて、ピア・メディエーターの子どもたち、また担当者に直接インタビュー面接を行い情報を得る。また、2005年から国をあげて実施している Anti-bullying Week (反いじめ撲滅週間) の取組についてもリサーチする。
- (2) 日本国内で現在取り組まれているピア・サポート (ピア・メディエーション含む) の実施状況を調査し、どのようなピア・サポート活動を実施しているか、成果や課題を明らかにする。
- (3) 上記(1)(2)の調査をもとに、今日のいじめ問題の未然予防に役立つ「ピア・メディエーション」の視点を生かした、「サークルタイム」及び「修復的アプローチ」の3つの手法を、「合意形成」の観点から具体的方策を明示し、生徒指導及び特別活動の時間を活用しいじめ未然防止開発モデルを提示する。

III 方法

- (1) については、イギリスのロンドン市内の小学校を訪問し、ピア・メディエーションが具体的にどのような形態で実施されているか等について、担当者に直接インタビュー面接を行う。なお、現在イギリス国内で行われている、いじめ撲滅対策 (例えば、Anti-bullying Week)、ピア・メディエーションと関連する内容についてもリサーチする。
- (2) については、筆者が所属する日本ピア・サポート学会が第17回京都大会 (2018.10) で発表された「小学校、中学校、高等学校におけるピア・サポートの取組状況に関するアンケート調査報告書」の結果を参考に考察を行う。
- (3) については、以下の2つを行う。①わが国で導入されはじめているピア・メディエーションに関するプログラムを精査し、その利点と課題を明らかにする。(2)で行ったイギリスでの調査結果を参考に、特別活動の「集団や社会の形成者としての視点」から、生徒指導及び特別活動の時間を活用した開発モデル提示する。
なお、本研究における実践研究の倫理的配慮として、学校名の公表及び学校が特定される情報の公表は避け、実践に関する情報のみの公表とする。

IV ピア・メディエーションの教育的意義

(1) ピア・メディエーションの起源

Cohen, R (1995) によると、1970年代、当時のアメリカ大統領であったカーターの政策によって、地域訴訟手続きセンター (Neighborhood Justice Center) が創設され、そこからメディエーションが普及した。教育分野で「ピア・メディエーション」が注目されるようになったのは、1980年代初頭から、ビジネスモデルを応用して教育モデルへとシフトする動きがみられ、多くのメディエーションプログラムが開発されて学校現場に導入されるようになったためである。原理は、メディエーションと同じで、中立的な立場にある第三者によってメディエーションが行われる点である。注目すべき点は、生徒たち同士でもめごと問題が起きたときに、自分たちで問題解決を図ろうとしていくところにある。これが、教育的に大いに期待できるところである。先にも述べたが、「生徒たちは、自分が困ったときに友人に相談することが多い (Carr, R. 1980)」という傾向性に着目し、友人を援助資源として有効に活用しようとしていることが特徴としてあげられる。さらに多民族国家である欧米においては、学校教育において、トラブルの解決だけではなく、多様性理解、異文化理解を行いつつ、共同

性意識を高めていくことが国家を形成して行く上において極めて重要であるとの認識が強い。そのため、ピア・サポート活動の一環としてピアメディエーションが取り入れられているのである。この点について、Cremin,H.(2007)は、「ピアメディエーションは、ピア・サポートの一つの形態である」と規定している。

現在、わが国では対人関係が著しく希薄化し、いじめによる自死等が再燃してきている。そのような現状をみると子どもたち同士が平和的に話し合い、問題解決に取り組むことができるように、メディエーション・スキルなどの「よい行いの仕方」を学習する機会を積極的に導入していくことは極めて重要であろう。この点について、Algozzine,B.,Wang,C.,&Violette,A.S.(2011)は、学業成績と行動問題には関連性があるとし、「読みやその他の教育内容を教えるのと同じくらい徹底的によい行動を教えることが、問題行動の予防的措置となり学力の向上にも期待できる」と述べている。特定の子どもたちだけではなく、学級全体の子どもたちに対してメディエーション・スキルやコミュニケーション・スキルを導入し、「よい行いの仕方」を学ぶトレーニングしていくことは極めて有効な指導となるであろう。Gurp,H.V(2002)も、「ピア・メディエーションプログラムは、学校全体で、また対立問題に対応する事前のアプローチとしても最も効果的である」と述べている。

(2) これまで行われてきたもめごと解決に潜む「落とし穴」

これまで、日本で行われてきたもめごと解決の対処方法を見てみると、対応する側の教師の指導に大きな「落とし穴」が潜んでいたといえる。これまでの対応では、何らかのトラブルが起きたとき、当事双方からいろいろと事情は聞くものの、最終的に教師が問題のシロ・クロをつけて裁定を下すという、指導スタイルに陥りやすい傾向にあったように思われる。偉い人（権威者）が人を裁くという、いわゆるパターンリズム（家父長的態度）的な対応がなされていたといえなくもない。このような態度で関わられると、「言い分」を十分に聞いてもらえていないという不満感が残りかねない。下手をすると、子ども同士の対立問題が、「教師 vs 子ども」の問題に変容し、最終的には、「教師 vs 保護者」という構図にすり替わってしまうことも、全国の学校教育現場で多く見受けられるといっても過言ではない。

「対立が起こるは自然なことである。Brown,D.(2003)」という考え方にたつて、Kreidler,W.J.(1990)が述べるように、「人との関係のなかで生じる対立問題をクリエイティブにとらえ、解決にあたっていくこと」が重要であろう。起こった問題を否定的にみるのではなく、その問題の解決を通して一回りも二回りもともに成長していこうとする姿勢で臨むことが必要である。そのような態度で対応していくためには、一方的な「判断」で単純に良し悪しを下すといった態度ではなく、両者の言い分を中立的、公平の態度で、尊重の態度で聞き及んでいくことが大切である。起こった出来事（行動）には必ず動機や願い（ニーズ）が存在する。それぞれの「言い分」をしっかりと受け止める、つまり、教師側の「判断を一旦保留」して、両者の言い分をしっかりと引き出し、両者の感情の食い違いをはっきりさせていく話し合いを進めていくことが、クリエイティブな解決へと導かれていくのである。

(3) メディエーションの考え方と定義

ここで、諸家のメディエーションの定義と考え方について述べる。

Myrick,R.D & Sorenson,D.L(1997)は、メディエーションを次のように定義している。「メディエーションとは、対立している人々の人生に介入していくプロセスであり、対立の解決を手助けするものである。」そして、メディエーションの機能として、次の3点をあげている。

- ①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。
- ②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。
- ③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そのプロセスから次の7点にまとめている。

- ① 自ら進んで行うプロセスである。
- ② 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。
- ③ もめている当事者がもめ事に対して彼ら自身が決定していくプロセスである。
- ④ もめている当事者が、その解決策がフェアであると感じるプロセスである。
- ⑤ だれもが敬意を示すプロセスである。
- ⑥ 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。

⑦ 関係している人の秘密が守られるプロセスである。

このように、メディエーションは民主的な話し合いが可能となるプロセスの中で、問題を人に向けるのではなく、問題となっている事柄、考え方、価値観に向ける機会を提供する。

V イギリスにおけるいじめ問題の取り組みと3つの基本的視点

(1) イギリスにおけるいじめ問題の取り組み

清永（2000）によると、イギリスにおいて本格的にいじめ問題に関心が寄せられるようになったのは、1980年代後半からとかなり遅かった。暴力問題や不登校などに比べ、いじめに関しては、一般市民はもちろん教育関係者の間でも重要視されてこなかった。北欧でいじめ問題にもっとも早く着手したのは、ノルウェーであった。1982年の暮れにノルウェーで発生した3人の子どもたちの連続自殺事件がきっかけである。オルヴェウスが中心となっていじめ問題に介入した結果、ノルウェー政府を動かし1983年の秋・冬にノルウェー教育省による「全国いじめキャンペーン」が展開された。このいじめ介入の成果が1989年代の終わりごろになって、イギリス教育省を動かすことになった。このように、イギリスでのいじめへの関心の急激な高まりの背景には、国内でのいじめが原因による自殺事件が引き金になったことはもちろん、ノルウェーでの20年にわたる研究の成果と、そこで開発され効果が確かめられた「いじめ介入プログラム」の存在が大きく関与していた。

その後、1990年初頭、イギリス教育省がピーター・スミスを中心とする「シェフィールドいじめ介入プロジェクト」への助成を決定し、本格的ないじめ問題への取り組みが開始された。また、「シェフィールド・プロジェクト」と平行して1991年から2年間、学校環境を物理的側面から改善することを目的とした「校庭改善プロジェクト」と、「特別なニーズを持つ子どもたち」のためのプロジェクトに関する研究が行われた。同時に教師向けにいじめへの実践的アプローチを紹介した書物が数多く刊行され、いじめをテーマにしたテレビ番組が放送されるなど、メディアの関心はピークに達した。政府は「シェフィールド・プロジェクト」の結果が出されるまでの暫定的な措置として、イングランドとウェールズで、いじめ防止用のビデオ教材『いじめに立ち向かうために』を作成、配布した。

以上のように、イギリスのいじめ問題への取り組みは、ノルウェーのいじめ研究を参考にしながら1980年代から始まったといえる。シェフィールド・プロジェクトをはじめ、試行錯誤しながら現在までさまざまな取り組みが行われている。

いじめ問題への対応を独自に開発し、次の項で述べるいじめに対する基本的視点を明確にして、子どもを中心に、学校、家庭、援助組織、そしてイギリス政府をあげて今日まで取り組まれている。筆者は、2007年11月にロンドンの初等・中等学校を訪問した際、「反いじめキャンペーン週間：Anti-Bullying Campaignが全英で2004年から実施されていることを知った。町中に子どもたちが描いたポスター〈例えば、バットマンの絵にいじめに関するメッセージが描かれている〉が貼られ、様々ないじめ集会が行われていた。

(2) いじめ問題に取り組む3つの基本的視点

イギリスでは、いじめの現象について、次の3つを基本的視点としてとらえている。

- ① いじめはプロセスのない出来事ではなく、適切にいじめに介入すればいじめは止めることができるという視点。仮にあらゆる社会からいじめを追放することはできなくても、個人が被る被害を軽減させることができる。
- ② いじめは、子どもたちの「市民性」の育成に悪影響を及ぼす行為であるという視点。ここでいう市民性とは、社会の一員として課題に向き合い、思慮深く、責任を持って、能動的、建設的、協力的に人に関わる能力をさす。
- ③ いじめに関して学校が負うべき義務とは何かを明確にし、いじめを放置することは学校としての責任を放棄していることになるという視点。従って、学校が追うべき根本的な義務は、「子どもたちのよい行い」を積極的に教え、見つけ、褒めるといった簡単なアプローチが最も大切だとしている。

特に、③は、いじめの未然予防の視点から極めて重要な指摘である。イギリスにおけるいじめ対策は、市民性に必要な個々人の社会的・倫理的発達が妨げられることに対する危惧が根底にある。それは、いじめ問題を教育の根幹に関わる教育問題であるとの強い認識の現れであるといえよう。その具体が市民性教育の導入である。

(3) 市民性教育は学校における平和教育、対立解消、ピア・メディエーション学習の基盤である

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2002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・サポーターとして一緒に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。イギリスにおいては、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共同体の一員として責任性を育成する目的で、カリキュラムのなかに組み込んでいる。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。この点について Cremin, H. (2007)は、「市民性教育は、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の基盤である」と述べ、イギリスにおける市民性教育の重要性を指摘している。いじめ問題の予防的視点をもつ一方、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取り方と方法をしっかり身につけさせることが重要であることを指摘している。

IV イギリスの学校におけるピア・メディエーションの取組に関する実地調査

ここでは、今回訪問調査したS小学校で実施したピア・メディエーション活動の実際について報告する。

(1) 学校の概要と調査の概要

S小学校は英国ロンドン北東部に位置する。校舎は産業革命時代の1890年代に建設された由緒ある建造物で、何度かの補修を行いつつ今日に至っている。通学する子どもたちは3~11歳の幼児・児童を受け入れているコミュニティスクールである。幼児・児童数は約500名。学年は、Year 6(3クラス、以下同)、Y5(3)、Y4(2)、Y3(2)、Y2(2)、Y1(2)、Reception class(2)。Year(Yと表記)は学年を表す。Reception classとは、小学校に入学する直前の就学前学級をいう。イギリスでは日本より1年早く入学するため、Y6は、日本の5年生にあたる。調査内容は、「ピア・メディエーション」に関する現在の取組みと、いじめなどの問題に対する予防及び人間関係の修復に有効な方法として取り組まれている、「修復的アプローチ」に関する実践を、学校においてどのように行っているかについてである。

(2) 本校のスクールポリシーと調査対象理由

本校は、英国のOfsted(教育水準監査院)から、「幅広いバックグラウンドをもつ児童に対して質の高い学習環境を提供する『傑出した学校(outstanding school)』である」と認定を受けている学校である。実際、筆者も感じたことだが、訪問時、子どもたちは活気に満ちあふれ、どの子も笑顔で迎えてくれたことが印象に残っている。保護者の協力も絶大である。朝食を食べてこれない子どもたちのために「Breakfast club」のボランティア活動が行われ、福祉にも力を入れている。また、多国籍の子どもたちを抱える本校では、毎年11月第3週の5日間に、イギリス全土で行われている「Anti-Bullying Week」に参加し、積極的にいじめ撲滅に立ち上がっている。特に、期間中、本校ではY1に進級した子どもとその保護者、教師が相互のつながりを深めるために、「○○ Assembly」と呼ばれる集会を行っている。同校のHPには、アメリカ出身のシンガーソングライター、ブルーノ・マーズの「困っている人がいたら、ぼくはすぐに助けるよ」の意味が込められた“Count On Me”を全員で合唱し、保護者、教師も交えて全員で歌っている場面が記録されている。実に多様性を抱える子どもたちの集会活動で、体でリズムをとりながら歌っている子どもたちの姿をみて、涙をぬぐっている保護者や先生方の姿がみてとれる。このように、幅広いバックグラウンドを抱える学校において、肌の色、言語、文化の違いを超えて家族が参加して家族相互の絆を深め、温かい感情交流が行われていくことによって、いじめのない、一人ひとりがかけがえのない人として尊重される社会を作る大前提となっている印象を受けた。なお、このAnti-Bullying Weekは、2004年から開始され15年を迎えているが、2018年に行われた「Anti-Bullying Week 2018」のキャッチフレーズは、「Choose Respect」であった。いじめることを選択するのではなく、「相手を尊重することを選択しよう」という意味が込められている。

(3) S小学校で行われているピア・メディエーション活動について

ここでは、昼休みに発生した子ども同士の対立問題に、ピア・メディエーターであるY6の児童2名が対応した事例について報告する。

Table 1 ピア・メディエーション5つの段階

1 <Set the stage>話合いのルールを提示と合意を求める

- ①私たちはメディエーターです。あなた方もめごと問題の解決に向けて手助けをします。
- ②フェアな態度でしっかり聞きます。どちらかの側に立つことはしません。
- ③メディエーションのルールの説明をします。

- ・どちらかが話しているときは、遮らないこと。
- ・相手をあだ名で呼んだり、押しついたりしないこと。
- ・正直に話すこと。
- ・解決に向けて、ベストを尽くすこと。

- ④ルールに同意できますか。
あなた方の名前を教えてください。

2 <Hear the story>問題をしっかりと聞き、理解する

- ①どちらから話しますか？
- ②何が起きたか話してください（遮らないで聞くこと）
（ピア・メディエーターは、発言した内容をフィードバックする）
- ③何か、聞きたいことはありますか？

3 <Share feelings>気持ちと願いを分かち合う

- ①この場面でどんな気持ちになったの？
- ②今、どのように感じているの？
- ③問題をよい方向に向けていくにはどうしたらいいか、話合ってみよう

4 <Find solution>解決策を見つける

- ①この問題を解決するために何が必要だろう？
- ②問題をよい方向に向けていくには何が必要だろう
（もし、解決に同意できない場合はルールを思い出させ、第3段階に戻って話合う）

5 <Agreement>合意に達し、終了する

- ①合意したことを確認する
- ②他に付け足しがあれば確認する
- ③解決できてよかったね。ありがとう。

①本校のピア・メディエーションの取り組み

a ピア・メディエーションの指導者について

本校のピア・メディエーションの指導者は、P先生である。ピア・メディエーション以外に、修復的アプローチ、SLE (Specialist Leaders of Education:特定領域の教育リーダー) を担当。他に、パストラルケア (いわゆる生徒指導) のマネージャーとして生徒指導上の相談を担当している。次に、P先生から聞き取りした内容をまとめて述べる。

b ピア・メディエーション学習とピア・メディエーター選抜

まず、Y5の時に、学年児童全員に対し、ピア・メディエーション学習を市民性教育の一環として行っている。時間は、教育課程に位置づけられている「サークルタイム」の時間を活用し、内容は、人間関係を深めるためのワークやピア・メディエーションの基礎的な学習を、体験学習を取り入れながら行っている。

Y6時に、ピア・メディエーターになりたい子どもを募集。ピア・メディエーターは、自薦、他薦を含め立候補できる。各クラスで10名程度選抜され、3クラスあるので、合計30名がピア・メディエーターとなる。ピア・メディエーターの立候補者数が満たない場合には、教員からの働きかけもあるという。選抜には、保護

者の同意を得ている。トレーニングは、放課後等を活用して、傾聴スキル (Listening skill) などのコミュニケーションスキル、対立解消スキルの学習を、主にロールプレイング法を用いてグループに分かれて行っている。Y5の時に、ある程度習っているので、不安なく実施できているという。ピア・メディエーショントレーニングに使われている、当校の「ピア・メディエーション5つの段階」の概要を、Table1に示す。

c ピア・メディエーション活動の役割分担と活動時間

男子と女子ペアのピア・メディエーターが3組に別れ、決められた日のランチタイムの昼休み時間に活動し、交代制で5日間、校内を見回っている。ピア・メディエーション活動は、主に運動場等で行われているが、ピア・メディエーションが必要となった場合、もめている当事者の要望を聞いた上で、落ち着いた場所での話合いが必要となった場合には、校舎2階のメディエーションルームでできることを伝え、そこでピア・メディエーションを行う。別のピア・メディエーショングループもルームを使用したいとの申出があった場合、子どもたちと話合っ



Fig. 1 低学年の子どもへのピア・サポート

と話合っ

て決めている。また、指導者は、できる限りピア・メディエーションが行われている後方から立ち会う。ピア・メディエーションが終了したあとルームに用意されている「ピア・メディエーション・チェックシート」に担当したピア・メディエーターが記録し、今後、ケアが必要かどうか、P先生に相談が必要かどうかについて簡単に記述するシステムが作られている。P先生が不在の場合は必ず点検し、指導

Table 2 もめごとの概要と内容

- ①もめごとの発生日時・場所：年2月7日（木）ランチタイム後の自由時間。運動場。
 ②もめごと内容：「遊びで外へ出なければいけないのに、なかなか出ないためけんかとなった」
 ③もめている当事者：C君とD君ともにY5。
 ④ピア・メディエーター：木曜日担当のピア・メディエーターA君とB君。ともにY6。ランチタイムの時間に運動場を巡回していた。
 ⑤もめごとの経緯：昼食後、運動場で仲間と10人ぐらいで、ドッチボールと似た遊びをしていた。
 C君は、対戦相手であるD君からボールを当てられ、外に出なければならぬのに外に出ようとしなかった。そのため、D君から「外に出ろよ！」と注意を受けた。しかし、C君は、ぐずぐずして外に出ようとしなかったため、D君はC君に出るように強く言い、けんかとなった。そこへ、ピア・メディエーター2人（A・B）が通りかかり、「けんかしているようだけれど、これからメディエーションする？」と呼びかけたところ、二人が同意し、校舎2階にある「メディエーションルーム」で話し合いをすることになった。

Table 3 ピア・メディエーションのルールの説明

ピアA「ぼくたちは、ピア・メディエーターで、二人のトラブルを解決するのを手助けしたいと思っています。」
 「ぼくたちは、どちらかの側に立ったりせず、公平に話を聞きことを約束します。」
 「次に、話し合いのルールを言います。話を始めた人が話している時は、遮っては駄目だよ。」
 「次に、決して他の人の悪口を言ったり、押しついたりしては駄目だよ。」
 「さっき起きた問題について正直に話し、解決に向かうようベストを尽くしてください。」
 「以上のルールに同意できますか」（当事者双方とも、「はい」と返事し同意する）

Table 4 ピア・メディエーションの進行

ピアA「どちらから、話してくれるかな」（しばらく、沈黙のあと、「はい」とCが挙手する）
 当事者C「ぼくから話していいですか？」
 ピアA「D君いいかな。」（と、当事者Dに意向を求める）
 当事者D「うん、いいよ」（と、返事する）
 ピアA「ありがとうD君。では、C君どうぞ」
 当事者C「アウトになってから、ぼくは自分からちゃんと外に出たよ」
 ピアA「そうなの。自分からちゃんと外に出たんだね。それを聞いてD君はどう？」
 当事者D「確かにC君は一回外へ出たみたいだったけれど、すぐに戻ってきたので、『出ろよ』と言ったんだ。でもすぐに出なかったから叩いた。」
 ピアA「D君は、C君がすぐに戻ってきたので、腹が立って叩いたんだね。では、C君は、その時どんな気持ちだった？」
 当事者C「ちゃんと出たのに、『出ろよ』と言われ、悲しかった」
 ピアA「なるほど、悲しくなったんだね。D君はどんな気持ちだったの？」
 当事者D「C君がずるいことしていると思い、むかついて、叩いてしまった」
 ピアB「むかついて、叩いてしまったのか。では、解決するには何が必要かなあ？」
 当事者C「中に入れるまで、順番をまつ」
 ピアB「順番を守るということだね」
 当事者D「叩いて悪かった」
 ピアB「叩いて悪かったと。じゃ、このようなことが起きないようにするには何が必要かな？」
 当事者C・D「けんかしないようにする」
 ピアB「わかった。もうこれいい」
 当事者C・D「うん」（と返事）
 （部屋から出るとき、DがCの肩に手をかけながら、「Sorry」とささやいていっているようであった）

者がピア・メディエーターを見守る体制を整えている。ピア・メディエーターが全員集まってグループで話合う機会も作っているという。その他、昼休み、運動場で子どもたちへ声をかけている支援スタッフがいることが分かった。「ランチタイムアドバイザー」と呼ばれる方で、学校が雇用し、当日は担任からの依頼で特別な支援が必要な子どもへの対応をしていたことも付記しておきたい。

d ピア・メディエーター児童に聞くピア・メディエーション

ピア・メディエーターになってよかったこととして、「うまく解決できたとき、ありがとうといわれたことがとても嬉しい」その他、本校には、レセプションクラスという小学校入学前の子どもの学級が2クラス設置されている。子どもの発達を促すのに、年齢差に伴うピア（仲間）のサポート機能をうまく活用している様子も知ることができた。Fig.1に見られるように、ピア・メディエーターは、孤立する子どもや低学年の子どもをサポートする役割も担っている。

(4)ピア・メディエーション活動中に起きた、もめごと対応事例

昼休みに運動場を巡回中、子ども同士のもめごとが発生した。詳細は、Table2～4に示す。もめごと場面が生じた際の録音については、担当者に事前に承諾を得ていた。逐語記録を起こした際に、聞き取りにくい部分については、ケンブリッジ大学大学院生にネイティブチェックの協力を求めた。Table3・4のピア・メディエーション導入に関する説明箇所とルールの説明箇所については、読者の理解を促進するため真意を曲げないように、Table1から引用、加筆して示した。

Table3では、ピア・メディエーションのルールの説明と、話合う際のルールが守れるかどうかの「合意形成」が行われ、その後、話し合いが開始された。（Table4）

まず、部屋に入室してから、当事者（C・D）を隣同士に座らせ、彼らの前にはピア・メディエーター（A・B）が座った。始めに、ピア・メディエーターA君から、メディエーションの説明と

話し合いのルールの説明がおこなわれた。

メディエーション終了後、ピア A・B が相談して、” Peer Mediation Record” と呼ばれるシート（一種の記録簿である）に記載を始めた。同シートの記載事項は次の 6 項目である。① Date（もめごとの発生日時）、② Names of mediators（ピア・メディエーター名）、③ Names of disputants（当事者双方の名前）、④問題の内容（Argument〈言い争い〉、Name Calling〈悪口〉、Falling Out〈口げんか〉、Other〈その他〉の中からいずれか）⑤ Resolved(Y/N)〈解決の可否〉、⑥ Follow up needed(Y/N)〈フォローアップ必要の可否〉。本事例では、④は Other〈その他〉、⑤ Resolved は(Y)、⑥ Follow up needed は(Y)と記載された。最後に、担当の Jullian 先生が記録簿を確認し終了した。

V わが国のピア・メディエーションに関する調査の結果と考察

1 日本におけるピア・サポート（ピア・メディエーションを含む）に関する実態調査

ここでは、筆者が所属する日本ピア・サポート学会が調査した、「ピア・サポートの取組状況に関するアンケート調査の結果（2018.10 月、中間まとめ）」を紹介し、ピア・サポート活動の取組状況、活動の成果、課題を探る。

(1) 本調査の目的

本調査の目的は、わが国の小学校、中学校、高等学校で、現時点においてピア・サポートの取組状況を把握し、ピア・サポート活動と成果、今後の課題について検討することにある。

(2) 調査期間及び対象

平成 30 年 4 月～6 月に実施。調査対象は、本学会に所属する会員全員。郵送法により実施。回答数は 99 名で回収率は 22 %であった。

(3) ピア・サポート活動の取組状況

① ピア・サポート活動の実施状況

ピア・サポート活動に「すでに取り組んでいる」と回答した割合が47%と最も多く、「過去に取り組んでいた」との回答を合わせて68%であった。ピア・サポートの広がりを感じられる一方で、「取り組みたいができていない」「取り組む予定がない」との回答が32%あり、今後の課題である。

② ピア・サポート活動の推進者（人）

ピア・サポート活動の推進者は、学級担任(31) で最も多い。次いで、教育相談担当教員（24）、委員会・児童会等担当者（23）養護教諭（20）、スクールカウンセラー（15）特支担任・コーディネーター（10）であった。欧米では、SC が、学級担任に代わって児童・生徒にピア・サポート（特に、ピア・メディエーション活動が多い）に関するトレーニング（傾聴スキルや対立解消スキル学習）を行い、実際の活動にもスーパーバイザーとして関わっているケースが多い。それに対して、わが国では、いわゆるクラスワイドで学級児童生徒への人間関係づくりトレーニングや、校務分掌上担当する委員会活動等でのトレーニングを実施するなど、学校教師が中心となって対応にあたっている現状にある。

③ ピア・サポート活動の内容（Fig.2）

ピア・サポート活動の内容としては、③異学年交流などを含む「仲間づくり活動」（55 人）が最も多く、次いで⑥ピア・メディエーション（27）、①学習サポート（25）、⑧いじめへの取り組み（25）、②友だちづくり（24）と続き、以下、⑨不登校支援、⑦あいさつ運動、⑤悩み相談（それぞれ 23）、さらに、④小1ギャップ・中一ギャップ防止（18）、⑩その他として、生徒会・部活動のリーダー研修、あるいは自律訓練にもピア・サポートが導入されている。学校教育の多様な活動に導入されている実態がうかがえる。小学校では、全校遠足や清掃活動などに「縦割り班」などの異学年交流に取り組んでいた学校が多くみられる。中学校では、部活動をピア・サポート活動に位置づけ、2年生あるいは3年生の部長をサポート者とし、学級担任であり生徒会担当でもある回答者が、学級活動の時間などにトレーニングを行い、所属する部のメンバーが、楽しみながら自

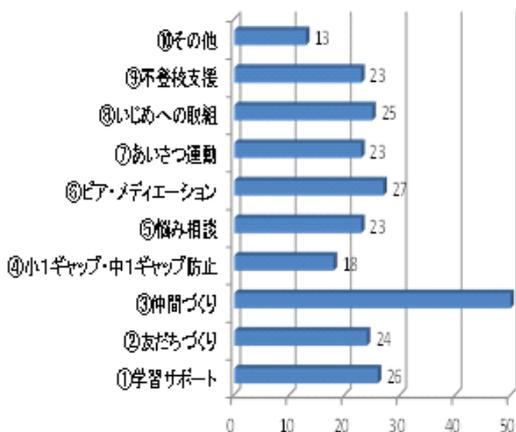


Fig.2 ピア・サポート活動の内容（人）

主的に練習したり、悩みの解決をサポートするなどの活動が報告されている。高等学校では、希望する生徒がピア・サポーターとなり、放課後や長期休業中、あるいは宿泊行事などの際に、10～15時間程度のトレーニングとプランニングを行った上で、同じ学級・学年の生徒で、学校生活で様々な困りごとを抱えている生徒を対象に、個別の「友だちづくり」を行っていることが報告されている。また、ある高等学校においては、学校生活上起こってくるもめごと問題に対する支援策に、ピア・メディエーションに関する知見の提供とトレーニングを実施し、実際に活動している学校も広がっている。全体的に共通してみられるのは、あいさつ運動をピア・サポート活動の入り口として位置付け、取組みを広げようとしている報告が見られること。つまり、全児童・生徒の主体的活動を促進し、学校生活の満足度の向上を図ることを目的に取り組まれていることが分かった。

④ トレーニングの指導時数と教育課程の位置づけ

トレーニングの実施時間数は、5時間が最も多い。次いで、8時間、7時間、10時間の回答も多い。教育課程のどの時間に実施しているかについては、特別活動の「学級活動」の時間に5時間程度トレーニングを実施していることが多かった。しかし、小・中学校においては、学級活動の年間指導時数は35時間と決められているため、例えば、授業が始まる前の教育課程外の時間に実施するか、また、各教科学習のなかにジグソー学習的に取り入れていくか、各教科、道徳科の時間、総合的な学習の時間を含め教科領域をまたいだカリキュラム編成と関わるため、多くの時数を充てることの意義を明確にする必要があるだろう。また、高等学校では、活動の多くが教育課程外の時間に取り組まれることも少なくなく、放課後や夏季休業等のどの時間に位置づけるのが課題であると指摘している。今後、新学習指導要領で指摘されているように、管理職のカリキュラム・マネジメントが重要である点を踏まえ、各校の管理職を含めた全教職員が、ピア・サポートプログラムの内容を共有し、ピア・サポート活動の理念及び有用性を、全教職員、保護者、地域の方々に説明できるよう準備していく必要があるだろう。同報告書では、「ピア・サポートに関するトレーニング時間の確保」が大きな課題であると述べている。小・中学校では、主に、特別活動の「学級活動」の時間において多く行われており、次いで総合的な学習の時間、道徳の時間となっている。

⑤ ピア・サポート活動を推進するための支援体制

各勤務校においては、多くが、養護教諭、生徒指導主事・生活指導部長、特別支援コーディネーター等の自校の教員の理解と協力を得て、実施している状況が分かる。管理職の理解を得たことで、推進しやすくなっている様子もうかがえる。さらにSCや学会関係者など校外の専門家の協力を得るなど、チーム学校としての取り組みも進んできているといえる。ピア・サポートは、子どもたちがもっている「人の気持ちが分かりたい、困っている人がいたら助けてあげたい」という自然な傾向性をもとにした取組であり、そのため、ピア・メディエーションを含むトレーニングメニューは、向社会的活動（思いやり活動）を主にした「よい行いをするためのモデル」学習であり、対話を通して相手との信頼関係を築いていく、安全指導モデルといってよい。お互いに心地よい関係性がより絆を深めていくのである。子ども同士だけではなく、職場の同僚とも情緒的なサポート関係が深まることによって信頼感が深まっていくことは、ピア・サポートの実践においてよく見られることだといってもよいであろう。

(4) ピア・サポート活動の成果

本アンケート調査から浮かび上がった成果を挙げる。

- ① 成果として最も多い回答は、「問題行動・不登校の減少(8)」「思いやりの心の向上(6)」「人間関係の改善(4)」「教職員の指導の方向性の共通理解(4)」「助け合いの心の向上(3)」「間違い認め合う学級(3)」であった。ピア・サポートが、問題行動や不登校の減少に少なくとも効果的があることが示唆された。
- ② ピア・サポート活動の推進は、児童・生徒の現状に課題を感じた回答者（多くが学級担任、高等学校では教育相談担当者）が、自ら課題解決を求めてピア・サポートの取り組みを始めていることが読み取れる。その結果、ピア・サポートの効果を肌で感じ取った指導者は、学校全体で取り組む必要性を感じ、管理職に理解を求め、組織的にピア・サポート活動に取り組むための校内体制を整備するように働きかけている。
- ③ また、児童会や生徒会活動において、ピア・サポート活動を位置づけて、全児童・生徒を対象として展開していくようになったといった報告が見られた。
- ④ さらに、学会の研修会等を通して、大学の研究者や学会関係者、外部の専門家を招聘して、チーム学校として取組を進めている例が報告され、その成果を持って管理職とも調整できるような実践力を高めてきたことが、この10年間で、ピア・サポートの取組が広がってきた要因になっている。

⑤現在、取り組めていない学校で、どのような支援があれば取り組めるか、という質問に対して、校内研修や、近隣での講習会、学会主催のトレーナー研修など、教職員がピア・サポートの理念や指導の在り方を学ぶ研修会を求めていることが分かった。

(5) 今後の課題

①指導時間の確保

先にも述べたように、「ピア・サポートに関するトレーニング時間の確保」が大きな課題である。小・中学校では、主に、特別活動「学級活動」の時間において多く行われており、次いで総合的な学習の時間、道徳の時間となっている。指導時間は小学校で5～10時間、中学校で7～8時間実施されており、年間35時間の学級活動の時間に導入するとなるとかなりの制約をうけるため、指導内容を精選し、朝の会や帰りの会の時間を活用したり、指導内容の関連性を図って道徳科や総合的な学習の時間を確保したりして進めていくことも必要であろう。

②小・中学校で取り組んでいる先生方の多くが、取り組みのニーズを学校全体で共通理解していくことの困難さや、校務分掌に位置づける場合、校内体制にどのように位置づけていくかが課題であると回答している。

③校内研修において、ピア・サポートの理念や指導の仕方を研修する必要があるとの回答が多い。

④高等学校では、教育相談担当教員などが担当者に任されることが多く、活動を継続するためには、後継者の育成がカギとなる。その意味からも、校内研修などにおける教職員の共通理解が必要である。

以上をまとめると、ピア・サポート活動を導入するためには、教職員の研修が必須であるとの回答が多くを占めた。

⑤今後、校内研修の講師を務めることができる人材の育成や、ピア・サポートが学校に普及していくために、何よりも実践を積み上げ、実践の成果をエビデンスで明示できる取組が求められる。

VI 学校における「いじめ未然防止開発モデル」の構想

1 開発モデルと新学習指導要領「特別活動」の目標との関連

筆者は、現在イギリスの学校で行われているいじめ問題に対処する活動を、わが国に導入できないかと構想してきた。その結果、「サークルタイム」「ピア・メディエーション（ピア・サポート）」及び「修復的アプローチ」の3つのアプローチを統合した「いじめ未然防止開発モデル」を提示できると確信できるようになった。これまで、イギリスではいじめ問題の未然防止策として、国を挙げて反いじめ撲滅キャンペーンなどさまざまな活動をしているが、様々な点で、平成29年に告知された小学校学習指導要領『特別活動編』の目標及び指導計画の作成と内容の取扱いの文言と殆どいいほど、マッチングする部分を見出した。それは、7つのキーとなるセンテンスである。

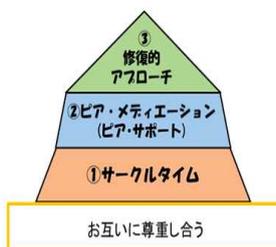


Fig.3 学校における「いじめ未然防止開発モデル」表記中の（ ）「 」は、筆者が加筆したものである。

①集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせる。

②

③ (よい) 行動の仕方を身に付ける。

④解決するために話し合い、「合意形成」を図ったり、「意志決定」したりすることができる。

⑤人間関係をよりよく形成する。

⑥いじめの未然防止等を含めた生徒指導との関連を図る。

⑦異年齢集団との交流、幼児、高齢者、障害のある幼児児童生徒との交流の機会を重視する。

⑧他者の役に立ったり社会に貢献したりすることの喜びを得られる活動を充実する。

Fig.3 に明示した3層のアプローチと特別活動の目標とが、「お互いに尊重し合う」関係を土台としてマッチングする指導モデルであることが確信できるのではないかと。特に、目標に明示された「合意形成」能力は、これからの社会を生きていく子どもたちにとっては極めて必要な社会的能力である。ここに、「集団や社会の形成者」を育てる特別活動の責務の重要性を強く感じる。この点について、3つのプログラムで構成される本開発モデルは、「合意形成」に注力するプログラムであることから、民主的な話し合いができる力を育成できると考える。

さて、以下では、本論のメインテーマとして扱った「ピア・メディエーション」の解説を省き、「サークルタ

イム」と「修復的アプローチ」の目的や方法等について概説する。

1 サークルタイムについて

サークルタイムとは、イギリスのナショナルカリキュラムに組み込まれているプログラムである。毎週1時間の実施が時間割に定められている。教師も交えて、子どもたちがお互いの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手法として注目されている。(池島、松山、大山 2012) それはまた、SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning :社会性と情動性の学習) の重要なコンセプトとしても活用されている。杉沢ら(2011)によると、イギリスでは多くの小・中学校の児童・生徒に対して社会的スキルと感情スキルを養うため、2011年現在、小学校では90%、中・高校で70%がすでにSEALが導入されている。

ところで、Teresa,B.&Jo,T.(2006)は、サークル・タイムの利点として次の5点を挙げている。

- ①自己への気づき“self-awareness”を促す。
- ②共感性“empathy”を高める。
- ③感情のコントロール“managing feeling”を学ぶ。
- ④自己への動機付け“self-motivation”を促進する。
- ⑤ソーシャル・スキル“social skills”を高める。

このように、サークル・タイムでは、仲間との交流によって、自分一人ではなかなか気づきにくい共感性や感情のコントロール、また人の話の聞き方や他者への接し方などのソーシャル・スキルを学ぶ機会を数多く提供する。Appendix 2のサークルタイムの記載に見られるように、導入時にルールの提示が行われ、温かい雰囲気を作られる。安心できる教室環境は、互いに尊重され、心地よい居場所となっていく。今後、日本においてもサークル・タイムのようにFace-to-Faceの人間関係づくりと、ソーシャル・スキルを育む開発的プログラムが、教育課程の中に位置づけられていくことを期待したい。

2 修復的アプローチについて

(1) 修復的アプローチとは何か

早川(2004)によると、修復的正義は、犯罪学からの知見であり、邦訳として修復的司法、回復的司法、損害回復的刑事司法などが用いられてきた。さらに、修復的正義の概念の構築と開発に貢献したゼア(2008)は、「修復的正義とは、加害者側に焦点をあて、罪を犯した加害者が、自らの行為によって切り裂かれた被害者とコミュニティに対して、その関係の修復を図り、加害者が罪を自覚し正義を回復させる試みである。」と定義している。ただ、学校教育で用いる場合には、個人あるいは集団間において生じる対立問題(例えば、いじめ問題)を平和的に対話を促進し解決していく観点から、修復的対話、修復的実践、修復的解決(Restorative Solutions)などと呼んでいる。本論では、関係の修復をいかに図るかという実践の視点から、Cremin,H.(2007)、Warren,C.&Williams,S(2007)、山下(2012)などが取り上げている「修復的アプローチ(Restorative Approach)」の用語を用いた。

修復的アプローチは、現在ではイギリス、アメリカ、ドイツ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどで行われており、加害者が、被害者や地域社会の人々との対話を促進し、加害者に責任を自覚させ正義の心を修復させようとする試みとして行われている。従来、犯罪学では犯罪を犯した加害者の処遇は、司法の場に委ねられ、その罪を償うための処罰が加えられる。これを応報的正義(Retributive Justice)と呼ぶが、この場合、加害者と被害者、あるいは地域の人々との関係の修復はなされぬままであることが多い。被害者や被害者家族が被った損害に対して、加害者側に直接の弁明や謝罪の機会を与え、被害者や地域の人々への謝罪と赦しが行われてはじめて、関係の修復が図られていくというプロセスに大きな意義がある。

ゼア(2008)は、修復的正義(ここでは、修復的アプローチとして読み替える)は、不正義に対する非暴力的な平和手段による解決への取り組みであり、その際に求められることとして、次の6点を挙げている。

- ①誤った行動を自ら言語化し認めること
- ②責任を明らかにすること
- ③対話を重ねること
- ④真実を語ること
- ⑤尊重すること
- ⑥心から語ること

またゼアは、「今日では学校が修復的実践の重要な場となっている」と述べ、ニュージーランドの学校に修復的対応を導入したところ、停学など生徒の処分が大幅に減少したという事例を紹介している。

(2) 修復的アプローチにおける「5つの質問」

修復的アプローチの実践では、これまでの実践的知見から、Appendix.2に記載した「修復的アプローチ（5つの質問）Clemin,H.2013」が有効な方法として導入されている。ここで留意すべきことは、「なぜ、こんなことをしたの！」などと、罰を与えるかの如き、不安を誘発する聞き方をしないことがポイントである。自分がした行為に対して、素直に振り返り、そのような行為を行ったときに、「何を考えていたのか」「どのように思っていたのか」、また、そのような行為によって、「誰が影響を受けたと思うか」、「解決するには、何が必要だろうか」といった質問を通して、自らの過ちを正そうとする気持ちを芽生えさせ、責任を考えさせることがポイントである。5つの質問を手がかりにして、相手を深く傷つけたことを認識させることが最も求められる。例えば、被害者が、加害者と対面することさえ恐れているという事実を知ること、加害者が自責の念を持つようになれば、修復的正義が実現されつつあると言ってよいであろう。ただし、対面することさえ困難な場合には、被害者と加害者それぞれを個別に時間をかけて面接し、安心して語ることができる機会をつくり、「今、何を考えていたのか」「これからどうして欲しいのか」など、それぞれの「思い」「願い」を聞き及んでいく配慮が必要であろう。

(3) 修復的アプローチにおけるファシリテーターの役割

Clemin ,H. (2013)は修復的アプローチにおけるファシリテーターの役割について、次のように整理している。

- ①頭ごなしで対応しない。
- ②被害者、加害者双方の感情を受け止め、援助していく姿勢で関わる。
- ③加害者が与えた行為について深く考えることができるように導く。傾聴スキル（特に、質問技法、繰り返し技法、感情の明確化など）を使って関わる。
- ④加害者の行為は非難されるが、加害者の人格を否定することはあってはならない。問題は「人」ではなく、「言動」であることを十分に認識して関わる。
- ⑤「どうして問題が起こったのか」「そのとき自分はどのように考えていたのか」「これからどうしていけばいいのか」などについて、自分の行動を冷静にじっくりと考えることができる話しやすい雰囲気をつくり、内省を促す関係づくりを行う。

加害者から真の謝罪を引き出すには、ファシリテーターの関わり方は極めて重要である。例えば、正直に自分のしたことを話したときには、「正直によく話してくれたね。先生はうれしかったよ。」などと、子どもの態度の中にポジティブな側面を見出し返してやる。すると子どもの心のなかに「悪いことをしたのは自分であるにもかかわらず、（先生は）自分のことを見捨てないで大切に思ってくれている」などと先生に対する信頼関係がわき起こり、自己肯定感情が高まってくる。そして、ありのままの自分を出そうとする。これら一連の事象は、筆者も多くの教育臨床場面で出会ってきたが、何よりも指導者から受ける、ねぎらい（労い）やいたわり（労り）などの尊重的態度が、子どもの成長発達に大きな影響を与えていくのである。

Appendix 1 学校における「いじめ未然防止開発モデル」

いじめは心的外傷 (PTSD) を引き起こす事態で、心に深い傷を与える (中井1996)

「いじめは、虐待の一種で、同輩による虐待である」との強い認識が必要。

いじめ問題の解決には、大人の確固たる信念が求められる。(Olweus,D. 1996)

いじめ問題は、依然としてわが国の大きな教育課題であり、
いじめの未然防止策の検討が急務となっている

<理論と実践が融合した指導が必要>

プロアクティブな生徒指導の必要性

**学業成績と行動問題には関連性がある。故に、読みやその他の教育内容を教えるのと
同じくらい、徹底的によい行動を教えることが予防的措置になり、効果が期待できる。**

(Algozzine,B.,Wang,C.,&Violette,A.S.(2011).Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavioral Interventions*.13,3-16.)

子どもたちの「共同性意識」を高める指導

**思いやりのあるよい行いの仕方を教え、その体験学習を通して日常生活で起こるささいなも
めごと問題を、自分たちで解決できる実践力を育成し、子ども同士の共同性意識を高める。**

<特別活動>

「集団や社会の形成者としての見方、考え方を働かせる」5つの視点

- ①「観念的指導だけでは、実際の態度・行動まで変える力はない (三宮 1990)」の知見から、
共感性を育むために傾聴スキル等の体験学習を導入し、そのなかで気づいた内的体験を言語
化(見える化)して共有し、感情交流の心地よさを感じたり、分かち合ったりする機会をつくる。
(サークルタイム：共感性を育む指導と感情交流を行う)
- ②欠点を指摘し反省させる懲罰的指導から、よい行いができるようによい行動の仕方を教え、
うまくできた場合は積極的に賞賛することに重点を置いた教育的支援策を導入する。
(サークルタイム、ピア・サポート、修復的アプローチ：よい行いの仕方を教え、賞賛する)
- ③人間関係上の課題について話し合いを進める手順として、もめている当事者に「話し合いのルール」
を提示して合意形成を図ったうえで対話を進めることができるように導く。
(ピア・メディエーション、修復的アプローチ：合意形成の仕方を教える)
- ④「子どもたちは悩みを抱えたり困ったりしたとき、友だちに相談することが最も多い
(Carr,R.1981)」という知見から、最初に相談を受けた友だちがピア・サポート (仲間支援)
ができるように、ピア・メディエーション (もめごと解決) のスキルトレーニングを受けて
いたなら、問題が大きくなる前に解決できる。
(ピア・サポート：友だちに相談することが最も多いという事実を援助資源として生かす)
(サポートする側：自己有用感、規範意識、向社会性、対人関係スキルの向上)
(サポートされる側：人への信頼、モデルの獲得、対人関係スキルの向上)
- ⑤異年齢集団による交流を重視し、幼児、高齢者、障害のある幼児児童生徒との交流を通して、
他者の役に立ったり貢献したりすることの喜びを得る経験を通して「学校が楽しい」とう実感
を得ることができる機会をつくる。<一部、小学校学習指導要領 (特別活動) から抜粋>
(ピア・サポート：異年齢集団による交流を深める)
(サポートする側：自己有用感、規範意識、向社会性、対人関係スキルの向上)
(サポートされる側：人への信頼、モデルの獲得、対人関係スキルの向上)

※ (参考) ロンドン市内の小学校壁面に書かれていたもの

“Build the skills of empathy "The more we know of each other, the less likely we are to hurt each other." (2019/02/06)

「共感スキルを高めよう。もっと互いによく知れば、きっと人を傷つけることは減るだろう」

Appendix 2 学校における「いじめ未然防止開発モデル」

(1)サークル・タイム (circle time) の学習形態を、学級に導入する

＜キーパーは指導者＞ 指導者である教師が主に行う。

- ①輪になって全員の顔が見えるように座り、ウォーミングアップとして心をほぐす遊びやゲームなどを行い、不安や緊張を軽減する。
(安心感と連帯感の形成)
- ②人形などを用いて話合いのルールを説明する。それを持っている人が「みんなの前で話す権利がある」こと、持っていない人は「話している人の話を聞く義務がある」こと。すぐに発言できないときは「パス」と宣言し、後で話してもよいなどのルールを示し、合意形成を図ってサークルタイムを開始する。うまくできない子へは、「話合いのルール、覚えてるかな？」などと言って気づかせる。ルールを守ってよい行いができたら賞賛する。その結果、規範意識が高まる。
(合意形成と規範意識の形成)
- ③自分の考えや気持ちを「話す力」、人の話を「聞く力」を身につける。
(意志決定と「話す力」「聞く力」の育成)
- ④人の話の聞き方など、体験を通して良質なコミュニケーションスキルを身につける。
(良質なコミュニケーションスキルの獲得)
- ⑤自分の考えと人の考えの「違い」と「共通点」が分かり、多様性を受け止める力を育成する。
(多様性を受け止める力の育成)

(2)ピア・サポートの一環として「ピア・メディエーション (Peer Mediation)」を導入

＜メディエーター：指導者が行う場合＞指導者である教師（あるいはSC）が行う。

＜ピア・メディエーター：子どもが行う場合＞トレーニングを受けた子どもが行う。

- ①当事者双方が自分の言い分を話せるように、「話合いのルール（話をしっかり聞くこと。正直に話すこと。相手が話しているときはさげざらぬこと。）」を提示し、合意形成を行ったうえで、話合いに入る。
- ②メディエーター（ピア・メディエーター）は、公平、中立的態度で自ら審判を下さない。当事者から解決の提案を引き出せるよう「判断保留」の姿勢で関わり、解決に向けて合意形成に導く。
- ③「もめごと（対立）が生じるのは自然なこと（Brown,D. 2003）」であるという指導観をもち、対話による平和解決を通して当事者双方が一回りも二回りも成長しようとする「生産的で建設的なものが生じる機会（Kleidler,W.J. 1995）」をとらえて対応する。
- ④ピア・メディエーターは、「話合いの進め方」について、メディエーションに関する訓練を受けた指導者からトレーニングを受ける。
- ⑤メディエーションは対話促進による話合い解決で、「Win-Win 法」と呼ばれている。
- ⑥メディエーションでは、解決後、隣人として良好な関係をつくることが目指される。

(3)修復的アプローチ (Restorative Approach) の導入

＜ファシリテーター：指導者＞訓練を受けた指導者である教師（あるいはSC）が行う。

＜メディエーションとの共通点＞

偏見を一切持たずに、公平・中立、尊重的態度で平和的に対話を促進する姿勢で関わる。

＜メディエーションとの相違点＞

- ①メディエーションは、どちらかが悪いということを前提にして進められるものではなく、対話を通して、合意点を見出して納得解決をめざす。
- ②修復的アプローチは、どちらかが悪いというのが明確な場合に行われるもので、生じた危害を修復するという観点から行われる。

＜修復的アプローチの目的＞

- ①自分がした行為によって、誰かを傷つけていることを理解させる。
- ②傷つけた人への共感的理解が生まれることによって、同じような状況になったとき、自らよい行いができるよう影響を及ぼす。

＜修復的アプローチ(5つの質問)> (Clemin,H.2011)

- ①何が起きたの？ What happend?
- ②そのとき、あなたは何を考えていたの？ What did you think when it happened?
- ③そのとき以来、どのように思っていたの？ How did you feel when it happened?
- ④あなたがしたこと、誰が影響を受けたと思う？ Who do you think has been affected by what you did?
- ⑤うまく解決するには、何が必要だろう？ What do you need to make things right?

参考・引用文献

- Algozzine,B.,Wang,C.,&Violette,A.S.(2011).Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavioral Interventions*.13,3-16.
- Bickmore, Kathy 2011 “Keeping, making, and building peace in school” Social Education “Research and Practice” section refereed /edited by Walter Parker 75(1, January), pp42-46.
- Brown,D. 2003 Creative Conflict Resolution, A Training Manual, The Continuous Learning Curve, Canada.
- Carr,R. 1980 Peer Counselling Starter Kit, A Peer Training Program Manual Peer Resources Victoria, British Columbia Canada.
- Cathy Warren and Sian Williams 2007 "Restoring the Balance 2" Changing culture through restorative approaches:the experience of Lewisham schools. Published by Lewisham Council Approaches Partnership, Distributed by Lewisham Action on Mediation Project.
- Cohen,R. 1995 Student Resolving Conflict. Good Year Books, 27-51, 165-170
- Cole,T. 2002 Peer Support Programs, The Continuous Learning Curve (日本ピア・サポート研究会ワークショップ資料)
- Cremin,H. 2013 Work Shop for Restorative Justice 資料 20/12/2013 Cambridge University
- Cremin,H. 2007 Peer mediation, citizenship and inclusion revisited Open University Press, 29
- Gulp,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
- 池島徳大, 松山康成, 大山貴史 2012 サークル・タイムで築くクラスの中の共同性意識 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」4 61-66
- 池島徳大監修・著、竹内和雄著 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クラスづくり) ほんの森出版
- 池島徳大 2010 ピア・メディエーションに関する基礎研究 奈良教育大学教育実践総合センター第19号 pp. 37-45
- 池島徳大 2010 集団の共同性意識の再構築とピア・サポート 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究第2号 pp.31-42
- 池島徳大、生田周二、倉持祐二、橋本宗和、吉村ふくよ 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13号 pp.133-139
- 池島徳大 2005b 望ましい人間関係を育むピアサポートプログラムの学級活動への試行的導入とその効果ーA学級での実践と考察ー 日本特別活動学会紀要 第13号 pp.32-42
- 池島徳大、倉持祐二、橋本宗和、吉村ふくよ 2004 人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果 奈良教育大学教育実践総合センター紀要 第13号 pp.127-135
- Kreidler,W.J. 1990 Creative Conflict Resolution Good Year Books, 1-5
- 文部科学省 平成29年告示 小学校学習指導要領「特別活動」
- 文部科学省 2010 生徒指導提要
- Myrick,R.D. & Sorenson,D.L. 1997 Peer Helping : A Practical guide Educational, Media Corporation, Minneapolis, 117-136
- Restorative Justice Center 2013 Work Shop for Restorative Justice in Adelaide, Australia
- 清永菜穂 2000 イギリスのいじめ 清永賢二編 世界のイジメ 信山社, 43-77
- Teresa,B. &Jo,T. 2006 Circle Time Second Edition PAUL CHAPMAN PUBLISHING
- The National Curriculum, Handbook for primary teachers in England , 1999 Citizenship education, Qualifications and Curriculum Authority. 141
- Warren,C & Williams,S(2007) Restoring the Balance 2 Changing culture through restorative approaches:the experience of Lewisham schools.
- 山下英三郎 2012 修復的アプローチとソーシャルワーク 明石書店
- Zehr,H 2002 The Little Book of Restorative Justice, Good Books Publishing Incorporated. (森田ゆり訳 責任と癒し 築地書館 2008)