

ピア・メディエーション (PMTP) を活用した仲裁的思考を育むプログラムの開発

○ 松山康成 (大阪教育大学大学院)

池島徳大 (奈良教育大学)

【問題と目的】

森田・清水(1994)が指摘するように、いじめ防止には傍観者や仲裁者への着目が重要である。だが、これまでのいじめの傍観者や仲裁者に関する研究では、介入行動を抑制する要因についての検討が多く(例えば渡部,2000)、傍観者や仲裁者に視点を置いた、直接的に仲裁的行動や援助的介入行動を支援するような研究は少なかった。

このようなことから松山・池島(2013)はその支援及び対立問題に修復的に関わることを目指し、ピア・メディエーショントレーニングプログラム(PMTP:Peer Mediation Training Programs)を開発している。それは学校教育において展開され、学級適応やスキル獲得など一定の効果があることを明らかにしているが(例えば池島・吉村,2013)、実際に対立場面で活用されているか、対立に介入しようという思考を育めたかという検討はなされていなかった。また、Olweus (2007) はいじめの防止とその介入におけるピア・メディエーションの活用には、学級において他者の対立に介入できる安心感を、学級担任が主導となって形成していく必要性を示しており、Cremin (2011) はその安心感を形成するワークとして、サークル・タイムの導入を薦めている。

そこで本研究はこのようなことを踏まえて、小学校 5 年生を対象に、学級においていじめや対立問題に仲裁的に関わろうという思考を育むためのプログラムを、ピア・メディエーションを活用して開発し、その導入効果の検討を行う。

【方法】

- ①対象：A 府内の公立小学校 5 年生 1 学級 38 名(男子 20 名、女子 18 名)。効果を見るために、統制群として同じ学校、同学年の別の学級 37 名(男子 19 名、女子 18 名)にアンケートの回答を求めた。
- ②時期：X 年 9 月上旬から 11 月下旬に全 14 回(1 回 45 分)の授業を総合的な学習の時間に行った(Table1)。
- ③効果測定材料：対立・対人葛藤場面における行動方

Table1 プログラムの導入計画		
テーマ	実施内容	
#1 すべきな話し方を学ぼう	プログラムに必要なコミュニケーションスキルを習得する	
#2 すべきな聞き方を学ぼう		
#3 すべきな頼み方・断り方を学ぼう		
#4 怒りのしずめ方を交流しよう	アンガーマネジメントを通して、怒りの仕組みとしずめ方を学ぶ	
#5 サークル・タイムをしよう	サークル・タイムのルールや実施する目的を説明する	
#6 笑顔のキャッチボールをしよう	容易でゲーム性の高いワークを用い交流し、受容感を高める	
#7 自分の好みを交流しよう	テーマを設定し、他者との交流を通じて理解を進める	
#8 1週間を振り返ろう	学級の課題を共有し、全員で問題解決を目指す	
#9 友達との間には、どのような問題があるだろう	友達との間にある問題について考え、本プログラムの目標を共有する	
#10 クラスにはどんなめもめがあるかな	学級で見たり、経験したことのめもめごとをシートに記入する	
#11 AL'S 法則を学ぼう	ピア・メディエーションに必要なAL'S Formulaを習得する	
#12 めもめごとを解決してみよう	AL'S Formulaを用いて、実際に仲裁を体験する	
#13 学級のめもめごとを解決してみよう	学級で実際にあっためもめごとを題材にして、ロールプレイを行う	
#14		

略を測定するために、プログラム導入前後に山岸(1997)の対人交渉方略尺度を実施した。また、プログラム導入後に、いじめ及び対立場面における仲裁的思考を測定するために、越智(1987)の援助的介入質問紙を実施した。

【結果】

①対人交渉方略：尺度で示されている 3 つの対立場面において、プログラム導入による行動方略の変化を統制群と比較して検討するために、介入群、統制群それぞれのプログラム導入前後の結果を、*t* 検定を用いて検定した。その結果、示された 9 つの方略の中で、「じゃんけんをする($t(69)=1.93, p<.05$)」と、「説明をしてどいてもらう($t(72)=-2.25, p<.05$)」という方略に有意差が見られた(Table2)。

Table2 対人交渉方略尺度結果				
		平均値		t 値
		導入前	導入後	
じゃんけんをする	介入群	3.07(0.91)	2.61(1.06)	1.93**
	統制群	2.68(0.80)	2.65(0.65)	n.s.
説明・説得する	介入群	1.62(0.94)	2.11(0.89)	-2.25**
	統制群	2.01(0.51)	1.97(0.44)	n.s.

注：()内は標準偏差，** $p<0.05$ ，n.s. 有意差なし

②援助的介入：質問紙にて示された 8 つの場面(傍観者の有無、各 4 場面)において、介入群と統制群での援助的介入的傾向の見られた割合(Table3)を、 χ^2 検定を用いて検定した。その結果、有意差が認められた($p<.05$)。また、傍観者の影響を明らかにするために、場面に分けて整理した(Table4)。

Table3 援助的介入質問紙結果				Table4 援助的介入質問紙場面別結果	
	男子	女子	全体	傍観者あり 傍観者なし	
介入群	72.8%	93.4%	88.0%	介入群	87.9% 88.1%
統制群	65.4%	56.3%	61.2%	統制群	51.0% 74.7%

【考察】

結果①より、対話により修復的に対立に向き合おうという思考が定着したことが確認できた。また、結果②より、いじめ及び対立場面で仲裁者として介入する割合が統制群と比較して高いこと、そして傍観者の有無の影響がないことが確認できた。以上の結果より、本研究が仲裁的思考に影響を与えることが示唆された。実際のプログラム後の子どもたちの様子を見てみると、同級生の対立場面への関わりは消極的であったが、下級生の対立・けんか場面において介入する姿がしばしば見られた。

同級生の問題に介入することに消極的である要因には、ピア・プレッシャー(仲間からの圧力)の影響が推察される。よって、学級担任が主導となり学級の安心感を形成していくことは、いじめ予防、防止には極めて重要であり、それが学校全体で行われることが望まれる。今後は仲裁的思考とピア・プレッシャー、そして安心感との関連について検討し、子どもが対立問題に修復的に向き合える学級・学校環境の構築を目指していきたい。