

# ピア・メディエーションプログラムが 傍観者意識に及ぼす影響

富田 幸子・赤井 悟  
真田 穰人・岡 雅美

## Peer Mediation Program Impact on Bystander Consciousness

TOMITA Sachiko, AKAI Satoru, SANADA Shigeto and OKA Masami

**Abstract:** For elementary and junior high school students, it is important that school is a place of safety and security which, in turn, can lead a smoother school life. However, there can be bullying issues that may hinder this. According to a survey by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, the number of recognized cases of bullying continues to increase year by year, and in the current environment first-year students in junior high school are purported to have the most bullying incidents. It is important that bullying does not escalate into more serious issues which might be resolved by not overlooking everyday problems. In this paper, peer mediation efforts were instigated aiming to develop the ability to resolve the problems without the guidance of the teachers. Questionnaire results suggest that bystander of self-defense, perpetrator support and indifference may hold the key to reducing the number of bullying incidents. The effectiveness of this peer mediation program in the form of developmental student guidance is suggested.

**Key Words:** peer mediation, bullying, bystander consciousness, developmental student guidance

**要旨：**小中学生にとって、学校が自分の居場所となり順調に学校生活を送れることは何よりも重要であるが、そうした日常の生活に支障をきたすものにいじめ事象がある。文部科学省の調査によると、認知されるいじめ件数は年々増え続け、中学校の中でも1年生は最もいじめ事象が多くみられる現状がある。いじめ事象は、日常の何げないトラブルを見過ごさず解決していくことで、より深刻な問題になるのを防ぐことができる。そこで、トラブルが起こった時、教員による指導ではなく自分たちでトラブルを解決する力をつけることを目指すピア・メディエーションプログラムを行ったところ、いじめ解決のカギを握るとされる傍観者の自己防衛、加害者への支持、無関心といった意識が、プログラム実施前よりも改善されることが、調査結果より明らかとなり、開発的生徒指導ともいえるピア・メディエーションプログラムの有効性が示唆された。

**キーワード：**ピア・メディエーション、いじめ、傍観者意識、開発的生徒指導

### 1. 研究の背景

青年期の入口である思春期は心身のアンバランスが最も激しい時期（落合、1998）である。そうした思春期を過ごす中学生にとって、学校内での居場所を見つ

け、良好な対人関係を築くことは学校生活を順調に送る上で重要な要素である。しかし、このような日常の学校生活に支障をきたすものとしていじめ事象があげられる。いじめは、いじめ防止対策推進法第2条で、「(前略)『いじめ』とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定

の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と定義され、学校生活を脅かし人の心に深刻な傷を与えるものである。

文部科学省（2019）の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、平成 30 年度の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校におけるいじめの認知件数は 54 万件を超えている。これは過去最多の件数であり、いじめの認知件数も中学校では 1 年生が最も多く、学年があがるにつれて減少していく傾向がみられる。

中学校 1 年生の時期に顕在化するいじめ等の問題行動の背景に「中 1 ギャップ」がある。文部科学省は、「児童の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」と呼んでいる。それに対して、国立教育政策研究所においては、小学校 6 年生から中学校 1 年生に至る過程に大きな「壁」や「ハードル」が存在し、それが問題を引き起こしているかのようなイメージを抱きがちであるが、実際には小学校段階から問題が始まっている場合が少なくないと分析している。中学校 1 年生の時期に顕在化するいじめ等の問題行動の背景をどう捉えるかについて相違があるものの、いじめの件数が中学校 1 年生時に最も多いという認識には違いはない。

そうした実態を踏まえ、小中学校の文化に違いをのり越え、これまでと異なる環境にも児童が不安を抱くことなく中学校へ入学できるよう、小中連携の取組をする学校も増えている。例えば、兵庫県伊丹市の小学校での中学校授業及び部活動体験、小中合同の体育授業、合同で行う行事の開催、川西市の中学校教員が小学校に出向いて行う乗り入れ授業などである。

A 市においても、B 中学校では小学校に出向き、中学校入学を 2 カ月後に控えた 6 年生を対象に、中学校入学への不安を取り除くことを目的とした中学校紹介を実施している。その小学校訪問前に実施したアンケート調査では、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い。

すなわち、新入生にとって、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事象の有無といった、いわゆる人間関係に関する不安が数多く存在していることが明らかになっている（富田, 2019）。

昨今では、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が、ネットの世界でも展開され、より見えにくくなる実態がある。些細なトラブルだったものが、教員や周囲の大人が気づいた時には、いじめや不登校など深刻な問題へと発展していることから、問題が起きてから対応に追われるのではなく、中学校入学の早い段階から、人間関係作りの必要性が求められているといえるだろう。こうした方策は、問題が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を考える予防的・開発的生徒指導にあたり、最近では、いじめが起こった後の当事者の子どもへの支援・指導からいじめ発生そのものを防ぐための予防教育という流れがある（杉本ら, 2017）。

学校現場で、予防的・開発的生徒指導として、人間関係づくりに役立つプログラムに取り組む学校はまだ多いとはいえない。その方法としては、ソーシャル・スキル・トレーニング、ピア・サポート、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存在する（戸田ら, 2009）。

その中のピア・サポートの一つであるピア・メデイエーションプログラムは、「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」（森川ら, 2016）として注目されており、池島（2012）によって、その考え方や導入の方法、利点などが論じられている。

## 2. 研究の目的

人間関係がうまく構築できず、些細なトラブルから発展するいじめ事象は、学級内で起こるケースが一番多く、加害者と被害者だけでなく、周りでこれを面白がっている観衆、見て見ぬふりをする傍観者という 4 層構造から成り立っている（森田, 清水, 1994）。また、阿部ら（2018）によれば、いじめを起こさせない、あるいはより深刻なものにさせないためには、傍観者にあたる子どもたち自身が一步を踏み出し、いじめの抑止につながるような行動を行うかどうかが問題解決の一つの鍵となるという。つまりいじめが止まる

かどうかは、傍観者層の中から、いじめを止める仲裁者が生まれるか否かにかかっているといえるのである。

しかしながら、中学校で過ごす3年間は、いわゆる思春期の時期であり、生徒は他者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（落合，1998）。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、小学生時よりも増加する。厚生労働省の調査（2014）でも、小学校から中学校にかけて、仲裁者が減少し、「傍観者」の割合が増えていくことが示されており、そのうちの女子の方は男子よりも、いじめの止めに入ることで自分がいじめられるという不安がより強いことが指摘されている（渡部，2000）。

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は担任が常時存在していたのに対し、中学校では教科ごとに教員が変わることや頻繁な教室移動など環境の変化が与える影響も大きい。とりわけ休み時間や昼休みは、教員が教室にいない空白の時間となり、いじめが一番起きやすい時間帯であり（森田，1999）、池島（2013）は、教員がすべてを把握し、学級の問題を解決することは至難の業であり、教員がすべての子どもの行動を把握することには限界があると述べている。

そうした背景からも、生徒が自分たちで声をあげ、自分たちの問題解決のための人間関係作りを目指すピア・メディエーションプログラムは、中学校生活を円滑に過ごす上で、有効な方策として考えられる。トラブルが起こった際に、自分たち仲間の中で仲裁する能力を伸ばすピア・メディエーションプログラムの実施は、いじめ場面でカギを握るといわれる傍観者意識にも影響が見られるのではないだろうか。

そこで、本研究では、令和元年度、A市のB中学校1年生で実施されたピア・メディエーションプログラムが、プログラム実施後の参加生徒の傍観者意識にどのような影響を与えたかについての検証を行うこととする。

### 3. ピア・メディエーションプログラムの実際

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、子ども間でメディエーション能力、すなわち「仲裁能力」をつけることを目的としている。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のではなく、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にある。

ピア・メディエーションプログラムを導入するに当たっては、「課題を見つける」「自己の生き方を考える」などを観点とする総合的な学習の時間を活用がふさわしいと考える。

プログラムの進行は、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」を参考に設定し、その中で自分たちでトラブルを解決する力が生まれることを目指した。

まず、はじめに、学年全体にピア・サポートの理念やピア・メディエーションプログラムを行う上でのスキルを説明した。その後、自分たちでロールプレイを活用した体験的なトレーニングを実施した。このような取組を通して、生徒の基礎的な社会スキルを段階的に育て、最終的には生徒同士が互いに支え合えるような関係を作り出そうとした。

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。

ピア・メディエーションプログラムの概要を（表1）に示す。

#### 3.1. ピア・メディエーションプログラムの説明

ピア・メディエーションプログラムとはどのようなものか、このスキルを身につけることが、なぜ必要なのかについて、第1筆者が、学年全体が集まる体育館で説明を行った。このプログラムを行うことで「『ケンカのないクラス』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クラス』を目標」（池島・竹内，2012）にすることを強調した。

#### 3.2. クラス（学年）のトラブルの実態及び個人の意識、行動アンケート

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3つの調査を行った。

1つ目は、入学してから約半年が経過したが、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つ目は、（表2）に示す6つのトラブル場面で、自分はどう対処するかを問うもので「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

表1 ピア・メディエーションプログラムの概要

ピア・メディエーションプログラムの内容		目的
1	ピア・メディエーションとは何か概要説明 傍観者意識アンケート(事前)	ピア・メディエーションの理念及び身につけて欲しい力などの説明
2	各学級で「トラブル発見シート」、「こんなときどうするか」の行動」「怒りの温度計」の3つのアンケート記入	身近なトラブルの実態把握と共にトラブルへの対応意識調査
3	前回のアンケート調査で出された自分たちの周囲で起こるトラブル事例の交流及び共有	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、怒りの鎮め方(カウント法など)	怒りの怒り方の仕組み・鎮め方についての学び
5	教員による「素敵な聞き方・悪い聞き方」のロールプレイ鑑賞。傾聴のスキルである「FELOW モデル」の説明及び2人ペアによる素敵な聞き方体験。「AL'S の法則」についての説明。学級委員会のロールプレイ鑑賞。	実演による傾聴スキル・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 (ドッジボールの取り合いをするトラブル場面 全員同じ台本でメディエーションの体験)	ピア・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シナリオ制作
8	学級でロールプレイ (自分たちで考えたピア・メディエーションの場面 学級独自のオリジナルバージョン) 傍観者意識アンケート(事後)及び感想	メディエーションによる解決の提示を疑似体験

表2 「こんな時どうする」というトラブル場面

トラブル場面		何もしない	止める
1	鬼ごっこでドッジボールのどちらかで遊ぶかでもめている	42%	11%
2	筆箱を落としてしまったが、わざとじゃないと喧嘩している	42%	16%
3	休憩時間のあとどちらかがボールを片づけるかでもめている	52%	17%
4	悪口を言った言わないで、もめている	49%	15%
5	帰ってから〇〇と遊ぶかでもめている	62%	12%
6	友達二人が殴り合いの喧嘩をしている。	31%	41%

させた。

3つ目は「友達がぶつかってきたのに謝らずに去る」「CDを貸したのに返してもらえない」「普通に話しかけたのに、死ねと言われた」「自分の陰口・悪口を聞いた」「授業中の私語でうるさい」といった5つの場面に自分が遭遇した際、どの程度怒りを感じるか、シートに書かれた温度計の目盛りにも色を塗ることで、自分の怒りの度合いを表させた。

### 3.3. 周囲で起こ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、自分たちの身の回りで起こっている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、逆にどの学級でも些細なことがトラブルに繋がる共通

性があることを認識した。

更に、ピア・メディエーションプログラム導入時である前時の授業で実施したアンケートにおいては、6つのトラブル場面の内、ほとんどのトラブル場面で「何もしない」と回答した割合が「止める」と回答した割合の2倍以上であるという学年の実態を共有した(表2)。

### 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、様々な出来事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。

更に、怒りが起こる仕組みを学習すると共に、怒りを抑える方法として、1. リフレーミング 2. 呼吸法

表3 ピア・メディエーションの事例

雨の日の部活動で、どここの場所を使うかがきちんと伝わらず、聞いてないと主張する A さんが B さんともめている。
部活動後、当番の A さんが道具を片付けずに帰ったので、翌日他の人ともめている。
部活動で、A さんが B さんに真面目に練習しないので注意したが、B さんが自分は真面目にしていると言ってもめている。
黒板を消す仕事を自分は一度やったのでやらないと A さんがいいはり、B さんともめている。
提出物を集める係の A さんと B さんのどちらが提出物を持って行くかでもめている。
給食当番で休んだ人の仕事の分を誰が代わりにやるかで、A さんと B さんがもめている。
机の上の筆箱を落とした時、わざと落としたわけじゃないと A さんが主張し、B さんともめている。
筆箱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。
教科書を借りた A さんが、持ち主の B さんに時間通り返さなかったことでもめている。
体育の授業でボールをわざと当てたか当ててないかで、A さんと B さんがもめている。
友だちとふざけていた A さんが、近くにいた B さんにぶつかった時にわざとじゃないからと謝らないのでもめている。
休日に遊ぶ約束をしていたのに、他の友達と遊びに行ってしまったことで、A さんと B さんがもめている。
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。

### 3. カウント法といった3つの方法を学習した。

エーションを行うかのロールプレイを学年全体が集まる場で紹介した。

#### 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で、必要不可欠なスキルの一つに傾聴がある。素敵な聞き方、悪い聞き方の例を、2人の教員が生徒の前でロールプレイを行った。それぞれの聞き方の違いを全体で共有した上で、素敵な聞き方をするスキルである 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が示したものである（池島、竹内、2012）。

そのあと、2人一組になり、「好きな卵料理」「今日起こったうれしかったこと」というテーマで、FELOR モデルを意識した素敵な聞き方の実践を行った。相手の話に耳を傾け、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、この傾聴のスキルをもとに、仲裁を意味する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、2012）、これを実践することが、メディエーションを行う上で、話し手に共感しながら聞くことが可能となる重要なスキルの一つとなる。

その「AL'S の法則」に基づいて、学級委員会の中から選ばれた選抜メンバーが、実際どのようにメディ

#### 3.6. 学級内でのロールプレイ

全生徒に、各教室で学級ごとにロールプレイを体験させた。内容は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の中でメディエーションを行うというものである。その台本をもとに、トラブル側の人物、メディエーションする側の人物（メディエーター）に分かれロールプレイを行った。

ロールプレイすることで、メディエーター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く点であることを学習した。さらに、「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について振り返りを行った。

#### 3.7. メディエーションのシナリオ制作

3～4人が一組となり、身近に起こっているトラブルの事例から、ピア・メディエーションプログラムを行うオリジナルな台本を書きあげた。（表3）に各学級の生徒たちが考案したメディエーションの事例のうち代表的なものを示す。

#### 3.8. 学級内でのロールプレイの練習及び感想

前時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、学級内で発表した。最後にロールプレイをしてどうだったか、これまでのピア・メディエーションプログラムの学習も振り返りも含めた感想を記入した。

## 4. 研究の方法

### 4.1. 調査対象

今回の研究の対象者は、令和元年度 A 市 B 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学級とする。プログラム実施の事前事後に いじめ傍観者意識アンケート調査を実施し回答を求めた。アンケートの有効回答数は167名であった。

### 4.2. 実施期間

令和元年2学期早々の8月下旬から、学級活動及び総合的な活動の時間を活用し、全8時間の授業を行った。

表4 いじめ傍観者意識アンケート

NO.	項 目
1	いじめられている子を助けて仕返しされるのが怖い。
2	わずらわしいことには関わりたいくない。
3	いじめられている子にも悪いところがある。
4	だまっていれば、自分がいじめられることはない。
5	いじめたくなる気持ちも少しはわかる。
6	まじめぶって、止めに入っていると思われたくない。
7	自分にはあまり関係のないことだ。
8	理由によっては悪いとは言えない。
9	いじめつ子に逆らわない方が安全だ。
10	自分の事で精いっぱい、人のことまで考えられない。
11	止めに入るのが恥ずかしい。
12	見ているだけだから、自分は悪くない。
13	人をむかつかせる子は、いじめられても仕方がない。
14	止めに入って、自分もいじめられるといやだ。
15	自分も一緒にいじめたくなることがある。
16	いじめられている子を助けて、仲間だと思われると嫌だ。
17	止めに入るのが正しいかどうかかわからない。

授業は、1時間目のピア・メディエーションプログラムの説明を第1筆者が担当し、その以降の授業は、各担任を中心とした第1学年の教員10名が当たった。アンケートをとる際には、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ないという趣旨の説明を各担任が伝えた。

### 4.3. 調査方法

調査には、渡部（2000）の傍観者意識尺度を使用した。その調査項目は、自分がいじめの対象になることへの恐れから関わらないという「自己防衛」の7項目（NO. 1. 4. 6. 9. 11. 14. 16）、いじめの原因を被害者に帰属させはやし立てるなどの行動を意味する「加害者への支持」の6項目（NO. 3. 5. 8. 13. 15. 17）、煩わしいことには関わりたくないという態度からなる「無関心」の4項目（NO. 2. 7. 10. 12）の計17項目から構成されている（表4）。

傍観者意識のアンケートの回答としては、「全く思わない」から「とても思う」の5件法のなかで最も当てはまると思うものを自由に答えてもらった。そのうちの「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、「あまり当てはまらない」を2点、「全く当てはまらない」を1点にして集計を行った。

## 5. 結 果

ピア・メディエーションプログラムによる傍観者意識への効果を検討するため、傍観者意識尺度の下位尺度得点を従属変数として、性（男子・女子）×時期（事前・事後）の2要因混合計画の分散分析を行った（表5）。いじめ傍観者尺度の全ての下位尺度において交互作用は認められなかった。また、全ての下位尺度において、時期の主効果が見られ、自己防衛  $F(1,165) = 18.62$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.10$ 、加害者への支持  $F$

表5 傍観者意識尺度に関する2要因混合分散分析結果

		男子 (N=87)		女子 (N=80)		時期		性別		交互作用	
		M (SD)		M (SD)		F 値	$\eta^2$	F 値	$\eta^2$	F 値	$\eta^2$
自己防衛	Pre	2.22 (0.66)		2.41 (0.74)		18.62***	.10	2.94	.02	0.18	.00
	Post	2.09 (0.59)		2.24 (0.71)							
加害者への支持	Pre	2.21 (0.58)		2.11 (0.50)		9.41**	.05	2.03	.01	0.51	.00
	Post	2.12 (0.62)		1.98 (0.58)							
無関心	Pre	2.44 (0.56)		2.38 (0.57)		17.81***	.10	0.27	.00	0.11	.00
	Post	2.25 (0.60)		2.21 (0.61)							

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$

(1,165=9.41,  $p<.01$ ,  $\eta p^2=0.05$ ), 無関心  $F(1,165=17.81, p<.001, \eta p^2=0.10)$ , いずれも事後に得点が減少していた(表5)。

## 6. 考 察

学級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、日本の中学生は、小学5、6年生及び高校生に比べて「やめるといって止める」割合が最も少なく(厚生省, 2014), 欧米の子どもと比べても、見て見ぬふりをするなど傍観者的な態度をとる子どもたちが増加する傾向にあることが指摘されている(国立教育政策研究所, 2006)。

今回、ピア・メディエーションプログラムの実施による傍観者意識への影響を検討したところ、男女による違いは見られなかったが、事前事後の時期における主効果は、「自己防衛」「加害者への支持」「無関心」の3つの下位尺度においてすべて有意に改善されていた。

ピア・メディエーションプログラムは、トラブルが起こった際にメディエーターとしてどう対処するかスキルを学ぶと共に、トラブル場面での実際の仲裁行動を目指すものである。

しかしながら、思春期にあたる中学生は友達関係においても同調的・防衛的な態度をとることが多く(落合, 1998), いじめ場面に遭遇しても、一人で勇気の一步を踏み出すことは実際の場面では難しい。そこで、一人では出来ないいじめへの働きかけも、お互いが他者の思いを知り、共有しあうことで、共にいじめ解決への一步を踏み出すきっかけをどう生み出すかが重要になってくる。

今回のピア・メディエーションプログラムの中で取り組まれたロールプレイの活動は、自分たちが考えたシナリオで実施しており、自分たちの身近なトラブルを振り返るきっかけともなった。更にそれを学級全体の前で発表し、日常的に起こるトラブルの具体的な解決の方策を学級全体で共有する場合は、それぞれのトラブルに対する思いを知る機会ともなり、個々人が抱くいじめ事象への無関心から、学級全体で自分事としてそれぞれが考える雰囲気を生み出す上で有効であったと考えられる。

更に、ピア・メディエーションプログラムの中で、トラブルを起こしている当事者たちにどのように声をかけるべきか、自分の意見を押し通すのではなく相手の意見に耳を傾ける等、仲裁を進めるためのスキルを学

んだことで、自分でも出来る行動の具体的なイメージが喚起されたことも、何もしない行動をとる傍観者意識の改善に繋がったことが推察される。

こうした人間関係作りの取組は、教育課程の中の総合的な学習の時間や特別活動の中で取り組まれることが多い。人間関係が希薄といわれる昨今において、学級内で人との関わりを大切にし、話し合いを元に解決しようとする雰囲気を生み出していくには、トラブルが起こってから対処するのではなく、人間関係作りの取組を意図的・開発的に進めていくことが重要であることが明らかとなったが、その要因として、ピア・メディエーションプログラムが影響していることをより明確にするためには、統制群を設けてのデータ収集が考えられる。

また、プログラム前半は学年統一で実施したものの、(表1)のプログラム6からは担任による実施であった。担任がどのように実施するかで生徒の傍観者意識の変化に違いが見られることも推察されるが、今回の研究では、各学級による違いについては触れていない。

更に、いじめ問題の解消では、いじめに対する意識を高めるだけでなく、行動に高まるかが大切なポイントとなる。傍観者意識の改善が今後の学年のいじめ事象の減少や学級の人間関係作りにどのように繋がるかといった追跡が、今後の課題となる。

## 謝辞

本研究に当たり、総合的な学習の時間においてピア・メディエーションプログラムに精力的に挑戦して下さったB中学校の1学年担当教員のみなさん、ロールプレイをはじめ活発に議論して授業に臨んでくれた生徒のみなさんに、心よりお礼申し上げます。

## 参考・引用文献

- 阿部学, 藤川大祐, 山本恭輔, 谷山大三郎, 青山郁子, 五十嵐哲也(2018) 脱・傍観者の視点を取り入れたいいじめ防止授業プログラムの開発-選択と分岐を取り入れた動画教材を用いて- コンピュータ&エデュケーション, 45 (0): pp 67-72
- 兵庫県教育委員会 小中学校連携に関わる効果的な取組事例(2013) <http://www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/rennkei/24syoutyuurenkeirihuretto.pdf> (accessed 2020. 10. 5)
- 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  
池島徳大(2013), あいさつ・頼み方・もめごと解決スキルトレーニングの学級への導入とその効果に関する研究ー多層ベースラインデザインを用いてー奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」(5) pp.41-50  
国立教育政策研究所(2014)「中1ギャップの真実」<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf15.pdf> (accessed 2020. 10. 5)  
厚生労働省(2014)平成26年度全国家庭児童調査結果の概要:28. <https://www.mhlw.g.jp/content/11920000/5zentai.pdf> (accessed 2020. 09. 02)  
文部科学省(2012)小・中学校間の連携・接続に関する現状, 課題認識 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325896.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325896.htm) (accessed 2020. 10. 5)  
文部科学省(2019)児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 [https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=000001112655&result\\_page=1](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400304&kikan=00400&tstat=000001112655&result_page=1) (accessed 2020. 10. 12)  
森川敦子・須本良夫・田中伸(2016)問題解決力を育成する道德教育に関する基礎的研究ーハワイ州のピア・メディエーションプログラムをもとにー比治山大学・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, 清永賢二(1994)いじめー教室の病いー金子書房  
森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・若井彌一(1999)日本のいじめー予防・対応に生かすデータ集 金子書房  
落合良行(1998)友人関係の広がり, 落合良行(編), 中学三年生の心理ー自分の人生のはじまりー, 大日本図書, pp.130-155  
杉本希映, 青山郁子, 飯田順子, 遠藤寛子(2007)小学校・中学校・高校で受けてきた心理教育の頻度および有効度の認知ーいじめに関する心理教育の影響に着目してー, カウンセリング研究 50(3.4), pp.143-151  
戸田雄一・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)ー生徒, 教師, 大学生, 研究者の連携ー, 日本教育心理学会総会発表論文集(51), pp.58-59  
富田幸子(2019)生徒会が小学6年生に行う小中連携の取組の効果ー総合的な学習の時間を活用した中学校紹介ー日本情報モラル教育実践学会(1)  
渡部雅之(2000)「いじめ」傍観者意識の学生, 性, 並びに場面における違いー日本教育心理学会総会発表論文集, 42(0):160