

〈生徒指導・教育相談〉

意見の対立を解決する力を育む指導

——ピア・メディエーションを取り入れたホームルーム活動を通して——

沖縄県立首里東高等学校教諭 上原雪江

I テーマ設定の理由

新型コロナウイルス感染症拡大防止による学級閉鎖や臨時休校の状況であっても、学校はICT機器を活用した授業形態を模索し、家庭と連携して子どもの学びの保障や心のケアに取り組んできた。学校は単に知識や技術を学ぶ場だけではなく、生徒が安心・安全に過ごし、対話的・協働的な学びを通して多様な他者と共に問題の発見や解決に挑む資質や能力を育成する場であることが再認識された。

生徒指導提要（2010）によると、教育相談は生徒指導の一環として位置づけられており、一対一の相談活動だけではなく、全ての教師があらゆる教育活動の中で生徒の好ましい人間関係の構築や生活への適応、自己理解、人格の成長を援助することとされている。教育相談は主に、問題に直面している生徒を対象とする治療的教育相談、問題が発生しそうな生徒に働きかける予防的教育相談、全ての生徒を対象とする開発的教育相談があり、開発的教育相談は、生徒が成長過程で抱える問題への指導・援助に加え、学習能力や思考力、社会的能力、情緒的豊かさの根底にある心の成長を支え伸ばしていくことである。しかし、生徒によっては「自己表現力」や「問題解決力」などの社会で生きていくための力である社会的能力が未学習な状態であるため、生徒が「～しない」のではなく、「～できない」や「～のやり方がわからない」という視点で生徒を理解していくことも必要である。

沖縄県立首里東高等学校（以下「本校」）は、1学年6クラス計18クラスの普通科を設置している。目指す生徒像の一つに「学校行事などをとおして企画運営する力を養い、自主・自立の精神を涵養する生徒」を掲げ、毎年「東雲祭」を実施している。クラス担任を通して感じたことは、本校の生徒は素直で活発な生徒が多いが、東雲祭の企画や準備で意見の対立の問題が生じても生徒同士で解決しようとせず、教師に解決を求めたり、自分の意見を言わず対立を避けたりすることが多かった。なぜ生徒同士で意見の対立を解決しないのかと生徒に聞くと、「解決の方法がわからない」「意見を言っても変わらない」「意見を言ってもめたくない」などの答えが多かった。対立を解決する方法が未学習な生徒がいるため、担任としてホームルームの時間を活用して「対立とは何か」、「対立を解決する方法である「ピア・メディエーション」についてクラスで学習する必要があると考えた。

ピア・メディエーションは、生徒指導提要（2010）で示されている「教育相談でも活用できる『新たな教育相談』」の手法、「ピア・サポート活動」の一つである。「ピア」は「仲間」を意味し、「メディエーション」は「調停」を意味する。調停役である第三者が対話を通して当事者間の対立の調停を図り、合意形成に導くことを目標としている。ピア・メディエーションは、対立時に生じやすい怒りの仕組みの理解とコントロール、話の聴き方、自分も他者も大切に自己表現、対立解決のロールプレイで構成される。池島徳大・竹内和雄（2011）は、「特定の子どもだけではなく、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、トレーニングしていくことが大切」と述べている。

そこで、ホームルーム活動を通して、ピア・メディエーションを学習することで、意見の対立を解決する力を育むことができるのではないかと考え、本テーマを設定した。

〈研究仮説〉

ホームルーム活動において、①怒りの仕組みの理解とコントロール、②話の聴き方、③自分も他者も大切に自己表現、④対立解決のロールプレイで構成されるピア・メディエーションを取り入れることによって、意見の対立を解決する力を育むことができるであろう。

II 研究内容

1 対立を解決する力について

(1) 対立とは

広辞苑によると「対立」とは「二つのものが反対の立場に立って張り合うこと」と定義されている。対立には、意見の対立、感情の対立、立場の対立などがあるが、トレバー・コール他（2002）は「対立が生じることは善悪の問題ではなく、あたりまえに発生するもの」と述べている。また、白井俊（2020）は「対立やジレンマに直面しても、それを何とかしようとすることで、新しいアイデアを生み出すきっかけになるだろう。また、そうすることによって、相手の立場をより深く理解したうえで、自分の立場をしっかりと確立することにもつながる」と述べている。

本研究では、対立を意見の対立と捉える。本校の生徒は、意見の対立を避ける傾向があるため、教師は、自分の考えを表現することの大切さと意見の対立を解決する力はこれからの社会を生きていく力の一つであることを生徒に教える必要があると考える。

(2) 対立を解決する力

経済協力開発機構が「学習の枠組み」として2019年に公表した「OECDラーニング・コンパス 2030」では、対立に対処する力の構成要素として、「問題を解決できない状況に対処する心の持ち方、自分とは異なる考え方をもち人に対する共感性、物事を様々な視点から見ることで、解決策を考える創造性」などを挙げている（白井 2020）。

本研究では、意見の対立を解決する力を「自分の感情をコントロールして意見を述べるとともに、他者の意見を理解し、解決策を導く力」と捉え、OECDラーニング・コンパス 2030の対立に対処する力の構成要素を身につけるため、本研究の学習段階を表1に示した。

表1 OECDラーニング・コンパス 2030 に示されている対立に対処する力の構成要素と本研究での学習段階

OECD ラーニング・コンパス 2030 に示されている対立に対処する力の構成要素	本研究での学習段階
問題を解決できない状況に対処する心の持ち方	➡ ①怒りの仕組みの理解とコントロール
異なる考え方をもち人への共感性	➡ ②話の聴き方 (FELOR)
物事を様々な視点から見ることで、解決策を考える創造性	➡ ③自分も他者も大切に自己表現
解決策を考える創造性	➡ ④対立解決のロールプレイ (AL'Sの法則)

2 ピア・サポート活動について

日本ピア・サポート学会によると、ピア・サポート活動を「ピアとは仲間を意味し、仲間がお互いに支え合い課題を解決する活動」としている。ピア・サポート活動を実施する場合は、教師の指導や援助の下にねらいを設定し、生徒の実態に応じた活動を実施する。コール（2002）は、ピア・サポートの目的の一つは、「傾聴、コミュニケーション、問題解決、対立マネジメントなど、他人を支援するのに必要なスキルを生徒にトレーニングすること」を挙げている。また、山口権治（2019）は「日本のピア・サポートは、トレーニングを受けた生徒が友人の悩み相談を受ける『ピア・サポーター養成型』と、全ての生徒に仲間支援の力を育成するために学校・学年・学級を対象にした『コミュニティ型』に分けられる」と述べている。

本研究では、対立の際に多くの生徒からのサポートが得られると考えるため、対立解決のスキルをクラス全員が学ぶ「コミュニティ型」を取り入れる。

3 ピア・メディエーションについて

ピア・メディエーションは、ピア・サポート活動の一つであり、仲間同士で問題解決や対立解決の調停を行うことである。池島・竹内（2011）は、ピア・メディエーションを指導する際、「無理をして止めに入った子どもがトラブルに巻き込まれたり、悲しい思いをしたりすることのないように最大限、配慮すること」と述べている。

対立を解決する方法は3つに分けることができる（表2）。①当事者間が話し合いで解決を図る「交渉」、②調停人である第三者が当事者同士で解決策を決めるよう援助する「調停：メディエーション」、③第三者が解決策を決めて、当事者は解決策に従う「裁定」である（池島・竹内 2011）。

さらに、池島・竹内(2011)は、ピア・メディエーションを行うために必要な知識やスキルとして、「怒り」についての基本的な知識、「傾聴スキル」、「頼み方」「断り

表2 話し合いによる解決方法と特徴

解決方法	イメージ図	内容	特徴(○利点・△欠点)
交渉		当事者間で解決策を決める	○自由な話し合いができる △意見の強い者に押し切られる
調停 (メディエーション)		第三者が解決を援助する	○当事者が解決策を決定するため感情のわだかまりが少ない △時間がかかることがある
裁定		第三者が解決策を決める	○時間がかからない △当事者間で感情のわだかまりが生じる

方」などのスキルに加え、ピア・メディエーションを行う際に必要とされる「AL'Sの法則」を挙げている。本研究では、「頼み方」「断り方」の代わりに、本校の生徒が苦手とする「自分も他者も大切に自己表現」を取り入れる。

そこで、本研究におけるピア・メディエーションは、①怒りの仕組みの理解とコントロール、②話の聴き方(FELOR)、③自分も他者も大切に自己表現、④対立解決(AL'Sの法則)のロールプレイで構成する。全ての学習段階において、生徒同士が考え方の違いに気付いたり、お互いの考えを共感したりできるよう、ペア活動やグループ活動を取り入れる。また、学校生活で生じやすい意見の対立を例としてロールプレイを行い、調停人のポイントや調停の手順を学習する。

(1) 怒りの仕組みの理解とコントロール

学習段階1は、怒りの仕組みの理解とコントロールである。意見の対立が発生する場合、怒りの感情を抱えていることが多いため、まず怒りの仕組みを理解することから始める。怒りの感情が生じるまでの心と体の変化を知ること、怒りを適切に対処できるようになると考えるからである(図1)。生徒は、どのような時に怒りの感情が生じるかをワークシートに記述し、ペアでワークシートを比較する。お互いの考えを伝え合うことで、怒りの程度は人によって異なることに気づくことができる。さらに、怒りをコントロールする方法として、深呼吸と1~10までを数えるカウント法、リフレーミングを練習する。

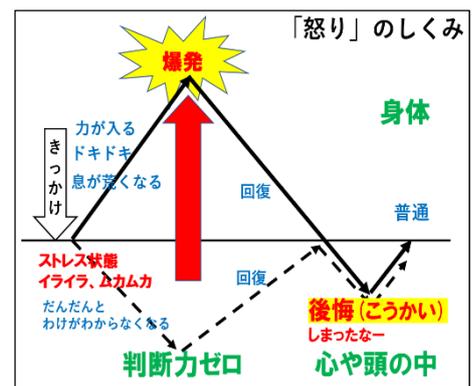


図1 「怒り」の仕組み 池島・竹内(2011)

(2) 話の聴き方(FELOR)

学習段階2は、話の聴き方である。ピア・メディエーションの目標は、調停人が対立の当事者の話を聴きながら合意形成に向けた解決策を導くことである。そのため、調停人も当事者も相手の話を聴いて理解する傾聴姿勢をとることが大切になってくる。そこで、話を聴くときの心構えとなる「FELOR」を学習し、傾聴姿勢を意識して相手の話を聴く練習をする(表3)。練習方法として、6つの話題から1つを選んでグループ内で伝え合うさいころトークを行う。

表3 話の聴き方(FELOR)

F...Facing (顔を相手に向ける)
E...Eye-contact (視線を合わせる)
L...Lean (前かがみの姿勢をとる)
O...Open (心を開く)
R...Relax (リラックスする)

引用: 池島・竹内(2011)

(3) 自分も他者も大切に自己表現

学習段階3は、自分も他者も大切に自己表現である。具体的には、自分も他者も大切に自己表現の順序や内容を理解し、場面に応じたせりふを考え、グループで共有する(表4)。場面は「悪口を言っている友人を無視しようと別の友人に言われたとき、自己表現の順序や内容をふまえて、あなたは何か言いますか」とし、グループ内で自分の考えを発表し合い、様々な自己

表4 自己表現のポイント

1. 事実のみを伝える
2. 自分の気持ちを伝える (※感情から伝えると トラブルになることがある)
3. 解決策や妥協案を伝える
4. お互いの約束を確認する

表現について学習する。同じ場面でも人によって考え方や表現の仕方が異なることに気づくことで、意見の対立が生じた際、意見の対立の原因や背景について異なる視点で考え、客観的に捉えて柔軟に対処できるようになると考える。

(4) 対立解決のロールプレイ (AL'Sの法則)

学習段階4は、対立解決のロールプレイである。本研究では、ロールプレイを通して調停人の役割や調停のポイントを学習する(表5)。ロールプレイは、生徒が場面を想定しやすいように、学校行事での意見の対立とSNSでの意見の対立にする。調停人として対立の当事者の対立解決を支援する。まず、調停人は、当事者に対立の調停に入る許可を得る必要がある。次に、調停人は対立する当事者に対立を解決するためのルール「AL'Sの法則」を守って話し合いを進めることを確認する(表6)。調停人はルールの確認をしてから、当事者の話を平等に聴きながら事実や当事者の考えや気持ちを確認していく。調停人は解決策を提示するのではなく、「〇〇はこう言っているけど、あなたはどう思う」「話す順番を守ってくれてありがとう」など、当事者の話を丁寧に聴く姿勢とねぎらいの声かけをする。調停人が当事者の話を丁寧に聴くことで、当事者は調停人に自分の気持ちや考えを平等に聴いてもらえたと感じ、当事者同士で解決に向けた合意形成ができる。

表5 調停人のポイント

①当事者の話を聴く
②話の内容を繰り返す/要約する
③事実や気持ちを確認して理解する
④合意形成を図り、解決に導く (解決策は当事者が決める)

表6 AL'Sの法則

A (Agree) → 同意する 話し合いのルールを守る
①正直に自分の気持ちを話す
②しっかりと相手の話を聞く
③相手の言葉をさえぎらない
L (Listen) → 聞く 相手の話をしっかり聞く
S (Solve) → 解決する お互いで解決しようと努力する

引用：池島・竹内(2011)

4 ホームルーム活動について

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 特別活動編』の目標(1)では「多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする」とある。本研究における行動の仕方とは、相手の話を聴いて理解しようとする姿勢や自分の考えを表現する姿勢と考える。また、特別活動の目標(2)では「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする」とある。本研究における課題は、意見の対立を肯定的に捉えて自分の意見を述べることと、意見の対立が生じた際の対立解決を支援する方法を身につけることである。

本研究では、学校行事の一つである「東雲祭」の企画を決定する話し合い活動の中で、生徒が意見の対立を恐れず、自分の考えを表現することができるよう、ピア・メディエーションについてクラス全員で学習する。

5 学校適応感尺度

(ASSESS)について

栗原慎二・井上弥(2010)が開発した学校適応感尺度アセス(ASSESS: Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)は、生徒の学校における適応感について、①生活満足感、②教師サポート、③友人サポート、④向社会的スキル、⑤非侵害的関係の6つの因子から考える(表7)。教師は生徒の主観が読み取れるため、日常生活での生徒の様子と合わせてきめ細かな支援に役立てることができる。

表7 アセスが表す6つの因子

因子	内容
①生活満足感	生活全般に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感を示している。
②教師サポート	担任(教師)の支援があるとか、認められているなど、担任(教師)との関係が良好であると感じている程度を示す。
③友人サポート	友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度を示す。
④向社会的スキル	友達への援助や友達との関係をつくるスキルを持っていると感じている程度を示す。
⑤非侵害的関係	無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す。
⑥学習的適応	学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。

引用：栗原・井上(2010)

本研究では、全ての学習段階で生徒同士のペア活動やグループ活動を取り入れる。生徒同士で共感したり、考えを表現したりする活動を通して、学校適応感尺度アセスの因子のうち、友人から認められていると感じる「友人サポート」と人間関係づくりのスキル「向社会的スキル」の数値が向上すると考える。

III 研究の実際

生徒の実態を把握するために、学校適応感尺度アセスとホームルームに関する意識調査を行った。

1 アセスによる実態調査の結果

1年生 33 人を対象とし、5月上旬に学校適応感尺度アセスで6つの側面を調査した。クラス全体の結果は、表8の通りである。数値の値は50を平均とし、40を下回る場合はクラス全体の適応状態が悪いとされる。1回目の調査結果で、最も高い数値は教師サポートの56である。生徒は、担任を中心として教師から支援や認められていると感じているため、教師との関係が良好であることがわかる。一方、最も低い数値は友人サポートの50である。調査の対象が1年生のため、入学して間もないこともあり、友人からの支援や認められていると感じることが少ないことがわかる。友人サポートの数値が改善されるよう、生徒間の感情交流や対話活動を取り入れることが必要だと考える。全ての適応次元は50付近に分散しているため、クラス全体としての学校適応感の問題ないといえる。

表8 第1回アセスの結果 (n=33)

適応次元		1回目 (5月)
対 人 的 適 応	①生活満足感	53
	②教師サポート	56
	③友人サポート	50
	④向社会的スキル	52
	⑤非侵害の関係	52
	⑥学習的適応	53

2 ホームルームに関する意識調査の結果

検証授業前のホームルームに関する意識調査を5月上旬に実施した。「友人とケンカをしても落ち着いて話すことができる」という質問に対して「あてはまる」と回答した生徒が7人(21%)、「ややあてはまる」と回答した生徒が16人(49%)であった(図2)。23人(70%)の生徒は怒りの感情をコントロールできていると捉えることができる。次に、「クラスの問題は、生徒が解決したほうがいいのか」という質問に14人(42%)の生徒が肯定的に回答した(図3)。残りの19人(58%)は、クラスの問題を生徒同士で解決するのではなく、先生が解決したほうが良いと考えていると捉えることができる。



図2 「友人とケンカをしても落ち着いて話すことができる」 (n=33)

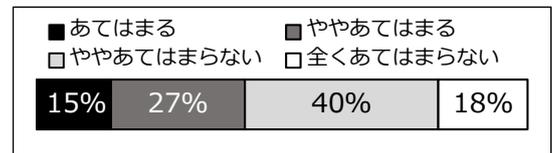


図3 「クラスの問題は、生徒が解決したほうがいいのか」 (n=33)

以上、学校適応感尺度アセスとホームルームに関する意識調査結果から、クラス全体としては大きな問題や対立はみられないが、クラスの問題を生徒同士で解決することに否定的な側面があることがわかった。本研究では、ピア・メディエーションを学習することで、クラスの問題を生徒同士で解決することができるという意識の変化が生じると考える。

3 活動計画及び内容

本研究では、ホームルーム活動として、池島・竹内(2011)による「ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法!」を基本にしたピア・メディエーションを取り入れた計画を6時間、学校行事の企画書作成の取り組みを3時間設定して実施した(表9)。

表9 ホームルームの活動計画及び内容

授業実践	授業日	学習内容	学習活動
検証授業 1	5/6 (金)	・ピア・メディエーションの理念 ・生徒の実態調査(検証前) アセス、ホームルームに関する調査	○ピア・メディエーションの理念 「仲間を思いやり、支える技術や実践活動を通して良好な人間関係を築いていく」

検証授業 2	5/18 (水)	・怒りの仕組みの理解とコントロール (深呼吸法、カウント法、リフレーミング) ・ふりかえり	・ペアで怒りの程度を記入したワークシートを共有し、気づいたことを話し合う。 ・怒りを心理的・身体的に客観視する。怒りなどの否定的な感情をコントロールできるように練習する。
検証授業 3	6/1 (水)	・話の聴き方 (F E L O R) ・さいころトーク ・ふりかえり	・動画を視聴し、良い聴き方と悪い聴き方を比較する。 ・F E L O R (Facing / Eye-contact / Lean / Open / Relax) を理解する。 ・F E L O R を意識して相手の気持ちに寄りそう聴き方を練習する (さいころトーク)。
検証授業 4	6/8 (水)	・自分も他者も大切に自己表現 ・ふりかえり	・F E L O R の復習 ・自分も他者も大切に自己表現の順序や内容を理解する。 ・場面に応じた表現を考え、グループで伝え合う。
	6/16 (木) 放課後	・クラス役員 6 名 + 実行委員 2 名で東雲祭企画書決定までの手順について打ち合わせを行う。	【東雲祭に向けたクラスの企画書決定までの手順】 ・個人の企画書を作成する。 ・個人の企画書をグループで発表し、グループの企画を作成する。 ・グループの企画書の発表を行い、クラスの企画書を作成する。
企画書作成 1	6/17 (金)	・「意見の対立」について理解する。 ・個人の企画書作成	・対立を恐れず、自分の考えを伝えることを確認する。 ・役員は担当グループを支援する。 ・次回は、グループ内で企画書を発表することを確認する。
企画書作成 2	7/1 (金)	・個人の企画書発表 ・グループの企画書作成	・個人の企画をグループ内で発表する。 ・個人の企画書を基に、グループの企画書を作成する。 ・次回の企画書発表の役割を決め、発表の準備をする。
企画書作成 3	7/6 (水)	・グループの企画書発表 ・クラスの企画書・役割決定	・傾聴「F E L O R」を意識して発表を聴く。 ・グループ発表はプロジェクターを使用する。 ・決定したクラスの企画書に、全員の役割を明記する。
検証授業 5・6	7/8 (金)	・これまでの復習 ・対立解決のロールプレイ ・ふりかえり ・検証授業後のアンケート実施 アセス、ホームルームに関する調査	・怒りの仕組みの理解とコントロール、話の聴き方、自分も他者も大切に自己表現を復習する。 ・当事者 A、B、調停人 C の視点でロールプレイを行い、調停人の役割と調停の手順を学習する。 ・ロールプレイを通して気づいたことや考えたことをふりかえりシートに記入する。

4 学習指導 (検証授業 5・6)

検証授業 1 から検証授業 4 までは、調停に必要とされるスキルを学習した。今回は、そのスキルを活用して調停のポイントや手順を学習する意見の対立解決のロールプレイを取り上げる。

- (1) 教材名：「意見の対立を解決してみよう」
- (2) 本時の目標：ロールプレイを通して、調停人の役割と調停の手順を理解する。
- (3) 評価規準

よりよい生活を築くための 知識・技能	集団や社会の形成者としての 思考・判断・表現	主体的に生活や人間関係を よりよくしようとする態度
怒りのコントロール、話の聴き方、自分も他者も大切に自己表現、調停人の役割や調停の手順を理解している。	自分の考えを表現したり他者の考えを取り入れたりして、適切なロールプレイのせりふを考え、表現している。	自分の役割を理解し、ロールプレイを通して身につけたことを実践に活かそうとしている。

表 10 対立解決のロールプレイ指導案 (検証授業 5・6 回目)

時間 (100 分)	学習内容と活動 (生徒)	指導上の留意点 (教師)	評価基準・評価方法
1. 復習 (15 分)	a 怒りの仕組みの理解とコントロール b 話の聴き方 c 自分も他者も大切に自己表現 d 意見の「対立」について	質問やペア活動を取り入れながら知識の定着を図る。	<観察・ワークシート> 【知識・技能】
2. 導入① (10 分)	e 本時のめあてを確認する。 【めあて】ロールプレイを通して、調停人の役割や調停の手順を理解する。 f 調停人の言動を動画で確認する。	本時のめあてについて共通理解を図る。	【本時の共通理解】 ・恥ずかしがらない ・冷やかさない ・それぞれの役を練習する
3. 展開① (20 分) 場面 1 (学校行事編)	g ロールプレイを練習する。 h ロールプレイを iPad に記録する。 i 代表者による全体発表を行う。 	せりふを黙読し、場面や状況を理解する。 	<観察・ワークシート> 【知識・技能】

4. まとめ (5分)	j ふりかえりシートを記入する。	各役割の視点から気づいたことや考えたことを記入するよう指示する。	<観察・ワークシート> 【思考・判断・表現】
休憩 (昼食)			
5. 導入② (10分)	k ロールプレイ (SNS編) 動画を視聴する。	SNSのトラブルに関する動画を見て、 解決策を考えるよう指示する。	
	l SNS編のワークシートを4人1組 でせりふを完成する。	せりふを読みながら場面や状況を理解す るよう指示する。	
生徒のワークシート			
【練習シナリオ】		【調停のポイント】	
<p>ロールプレイの役割：A (友人B・Cと対立している)、 B・C (友人Aと対立している) D (調停人)</p> <p>D：「最近の3人がもめているように見えて、その問題を解決したいと思うん だけど、間に入っていいかな？」</p> <p>B・C：「いいよ。」</p> <p>A：「うん」</p> <p>D：よかった。一緒に解決していく時、3つルールがあるけど、聞いてくれ る？ ②1つめは、「<u>話を最後まで聴く</u>」。 ③2つめは、「<u>話をさえぎらない</u>」。 ④3つめは、「<u>自分の気持ちを正直に話す</u>」。 できる？」</p> <p>A・B・C：「わかった。」</p> <p>D：よかった。⑤この3つのルールを守って、話を聞かせてね。 ⑥どちらから話を聞こうかな。</p> <p>B・C：「Aが私たち、LINEで悪口しか書かないからおもしろくない て。一緒にいたくないと思うから、AとのLINEもやめたの」</p> <p>A：「一緒にいたくないとは言っていない…」</p> <p>D：「<u>AがB・Cと一緒にいたくないと思ったからAとのLINEを</u> やめたことかな？」</p> <p>A・B・C：「うん」</p> <p>D：「BとCはどんな気持ちかな？」</p> <p>B・C：「<u>自分の話が面白くないって思ってたから</u> 傷ついた。」</p>		<p>① 合意を得る (Agree) ※当事者の理解を得る。 ※尊重的態度とねぎらいの声掛けが大切</p> <p>※話し合いのルールを説明し、合意を得る。 (ルールは左記の②～④)</p> <p>⑤ 聞き合う (Listen)</p> <p>⑥ 中立的立場を表明し、当事者が決めるよ うに促す。</p> <p>⑦ 調停人は「繰り返し」や「要約」をし て内容を確認させる。</p> <p>⑧ B、Cの気持ちを確認する。</p>	
6. 展開 ② (20分)	場面2 (SNS編)	 <p>m ロールプレイを練習する。 n ロールプレイを iPad に記録する。</p>	<観察・ワークシート> 【知識・技能】
7. まとめ (5分)	o 調停人の役割を確認する。	支援が必要なグループには、他のグルー プの取り組みを紹介する。	<観察・ワークシート> 【知識・技能】
8. 検証後の アンケート (15分)	p ふりかえりシートと検証授業後の アンケートを記入する。		

IV 仮説の検証

本研究では、意見の対立を解決する力を「自分の感情をコントロールして意見を述べるとともに、他者の意見を理解し、解決策を導く力」と捉え、ピア・メディエーションに取り組んだ。本研究のピア・メディエーション (調停) を構成する4つの学習段階について、①怒りの仕組みの理解とコントロール、②話の聴き方、③自分も他者も大切に自己表現、④対立解決のロールプレイが意見の対立を解決する力を育むことにつながったかについて、ふりかえりシートとグループごとのロールプレイの取り組み状況、ホームルームに関する意識調査、学校適応感尺度アセスによって検証する。

1 「意見の対立を解決する力が育まれたか」の検証

(1) 怒りの仕組みの理解とコントロール（ふりかえりシート）

検証授業2回目は、怒りの仕組みの理解とコントロールを学習した。検証授業前の生徒の実態調査で「ケンカをしても落ち着いて話すことができる」という質問に23人(70%)の生徒が肯定的に答えており、多くの生徒が怒りのコントロールができていたが、怒りの仕組みと対処法を視覚的に学習することは、怒った時の心や体の変化を知り、自分に合った怒りのコントロール方法を考えることにつながった(図4)。

感じたことや考えたこと↓
思っていたよりも自分が怒りやすい
人だとペアの人と話し終わった。
もっと心がなだまらなくなるようにしたい。

図4 怒りの仕組みとコントロール（ふりかえりシート）

(2) 話の聴き方（ふりかえりシート）

検証授業3回目は、話の聴き方「FELOR」を意識して相手の話を聴く活動を行った。生徒のふりかえりシートでは、「人の話を聞く時は、心も体も相手に傾けて聞くことが大事だとわかった」などと書かれており、話の聴き方のポイントである「FELOR」を理解することができた(図5)。

感じたことや考えたこと↓
人の話を聞く時は心も体も相手に傾けて聞くことが大事だということわかった。

図5 話の聴き方（ふりかえりシート）

(3) 自分も他者も大切に自己表現（ふりかえりシート）

検証授業4回目は、自分も他者も大切に自己表現の順序や内容をふまえて、設定された場面に対して自分で表現を考え、グループで伝え合った。生徒のふりかえりシートには「伝える順番を意識する」「グループのみんなが解決策や相手の行動について言えるのはすごいと思った」など他者の考えに共感する姿勢や他者を尊重しながら自分の考えをどう伝えるか考えて発言していたことから、自分も他者も大切に自己表現について考えることができた(図6)。

感じたことや考えたこと↓
グループのみんながアサーションでちゃんと解決策とか、相手の行動についてきちんと言えるのはすごいなと思いました。

図6 自分も他者も大切に自己表現（ふりかえりシート）

(4) 対立解決のロールプレイ（ふりかえりシート）

検証授業5回目と6回目は、意見の対立解決をロールプレイで学習した。対立解決のロールプレイ後の生徒のふりかえりシートから、「もっとよく聞いて相手に寄り添う」「AL'Sの法則を使うことで、話し合いがすすみ、当事者同士で解決できた。中立に立つ人は必要」など調停人の役割や調停の手順を理解することができた(図7)。

問題解決のためにどうしたいのか、AL'Sの法則を使うことで話し合いがすすみ当事者同士で解決できた。中立に立つ人は必要と思った。

図7 対立解決のロールプレイ（ふりかえりシート）

また、検証授業後のピア・メディエーションについてのアンケートでは、「ピア・メディエーションを理解することができたか」という質問に32人(97%)の生徒が「あてはまる」と「ややあてはまる」に回答した。1人(3%)の生徒は「あてはまらない」と回答した(図8)。次に、「ロールプレイを通して調停のポイントや手順を理解できたか」という質問に、「あてはまる」と回答した生徒は18人(55%)、「ややあてはまる」と回答した生徒は14人(42%)、「あてはまらない」と回答した生徒は1人(3%)だった。このことから、ロールプレイは調停のポイントや手順を理解することに効果的な方法だとわかった(図9)。

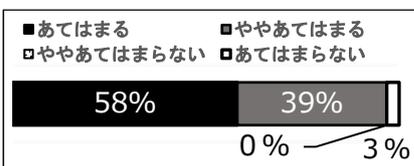


図8 「ピア・メディエーションを理解することができた」(n=33)

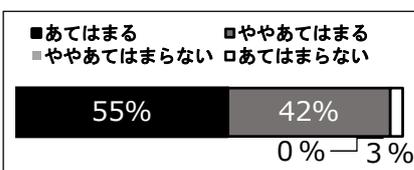


図9 「ロールプレイで調停のポイントを理解できたか」(n=33)

最後に、「今後もピア・メディエーションを実践することができるか」という質問に対して、否定的な回答をした生徒は4人(12%)だった(図10)。4人(12%)のうち2人(6%)

は、検証授業後に行った「クラスの問題は生徒が解決したほうがいいのか」という質問に「あてはまらない」と回答していた。残りの2人(6%)は、これまでの取り組みの中で、ペア活動に消極的な姿勢を見せており、ロールプレイのせりふを考えることに時間を費やしていたため、ピア・メディエーションに対して苦手意識があったと推察する。ピア・メディエーションを実践することに否定的な理由は、「演じたように現実でできる気がしないから」と「調停人を介さず当事者同士で解決したほうが良いと思うから」であった。

一方、残りの29人(88%)の生徒は、今後もピア・メディエーションを実践できると肯定的に回答した。その理由は、「1人でもめごとを解決するやり方がわかったから」「問題解決のためにAL'Sの法則を使い、当事者同士で解決できたから」であった。

(5) グループごとのロールプレイの取り組み状況

検証授業5回目では、学校行事の取り組みにおける意見の対立を場面1とし、検証授業6回目はSNSを使用する際に生じやすい意見の対立を場面2として、4人1組で対立解決のロールプレイを行い、その様子を動画に記録した。場面1は、対立する当事者と調停人の全てのせりふが用意されており、生徒は調停人の役割や調停の手順を確認しながらロールプレイを行った。場面2は、当事者と調停人のせりふに空欄を設け、グループで対立解決に向けたせりふを完成させてから、ロールプレイに取り組んだ。各グループの取り組み状況は表11の通りである。場面1では9グループのうち7グループがロールプレイを動画に保存し、自分や友人の話す様子をふり返ることができた。ロールプレイが完成できなかったグループは、せりふの流れを理解することに時間がかかり、ロールプレイを最後まで行うことができなかった。場面2では、9グループのうち6グループがせりふを完成することができた。グループでせりふを考える際、お互いで場面やせりふの文脈を確認したり、意見を出し合ったりして、せりふを完成していく様子が見られた。せりふを完成することができた6グループのうち、5グループがロールプレイを動画に保存することができた。一方、せりふを完成することができなかった原因として、グループ間で意見がまとまらなかったり、設定された場面のせりふに違和感を覚えたりして、適切な表現を決めることができなかったことが挙げられる。

2 ホームルームに関する意識調査による検証

「クラスの問題は生徒が解決したほうがいいのか」という質問に、「あてはまる」と「ややあてはまる」と肯定的に回答した生徒は検証授業前の14人(42%)から検証授業後は19人(58%)に増えた。その理由は、「もめごとを解決する方法がわかったから」「自分たちで解決したほうが良いから」などであった。一方、「ややあてはまらない」が13人(40%)から3人(9%)に減り、「あてはまらない」が6人(18%)から11人(33%)に増えた(図11)。クラスの問題を生徒同士で解決することに否定的な理由は、「間に入るのが面倒だから」や「関わりたくないと思ったから」であった。「あてはまらない」と回答した11人(33%)

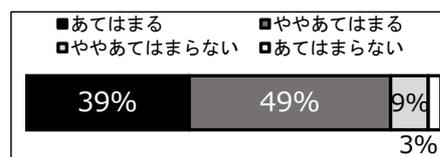


図10 「今後もピア・メディエーションを実践することができる」(n=33)

表11 グループごとのロールプレイの取り組み状況

グループ名	場面1		場面2	
	ロールプレイ	せりふ作成	ロールプレイ	ロールプレイ
G1	○	○	○	○
G2	△	△	×	×
G3	△	△	×	×
G4	○	○	○	○
G5	○	○	○	○
G6	○	△	×	×
G7	○	○	○	○
G8	○	○	○	○
G9	○	○	×	×
○の数	7	6	5	5
△の数	2	3	0	0
×の数	0	0	4	4

(○…完成 △…ほぼ完成 ×…未完成)

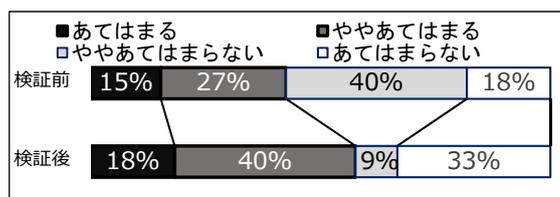


図11 「クラスの問題は生徒が解決したほうがいいのか」(n=33)

のうち5人（15%）は検証授業前の同じ質問でも「あてはまらない」と回答しているが、残り6人は検証前後で変容がみられた。変容がみられた6人のうち、4人は対立解決のロールプレイが未完成のグループに属しており、授業で行ったロールプレイが難しいと感じたことが生徒同士の問題解決に対して否定的に回答した原因の一つになったと考える。

以上、検証前後のホームルームに関する意識調査から、クラスの問題を自分ごととして捉え、生徒同士で対立を解決しようとする生徒が増えた。一方、時間的な制約のためにロールプレイが未完成に終わり、対立解決に難しさを感じた生徒もいたため、対立解決のロールプレイの内容や時間配分を工夫する必要があることがわかった。

3 学校適応感尺度アセスによる検証

ペア活動やグループ活動を取り入れたピア・メディエーションが学校適応感尺度アセスの因子のうち、「友人サポート」と「向社会的スキル」の数値が改善されたかについて検証する（表 12）。検証授業後、「友人サポート」が7ポイント上昇したことから、検証授業で取り入れたペア活動やグループ活動を通して、生徒は友人から支援を受けたり、お互いを認め合ったりすることができたと思う。また、「向社会的スキル」の数値も5ポイント上昇したことから、ピア・メディエーションの取り組みによって、よりよい人間関係を築くスキルが高まる一助となったと考える。一方、「学習的適応」因子に変化はみられなかった。栗原・井上（2010）は、『友人サポート』因子が、『非侵害的関係』因子を媒介として『学習的適応』因子に影響を与えている」と述べている。今回、「非侵害的関係」因子に大きな変化がみられなかったことから、生徒同士がお互いを受容したり肯定したりする取り組みを増やすことで、生徒同士が良好な関係を築くことができ、「学習的適応」因子の向上にもつながると考える。

以上、97%の生徒がピア・メディエーションを理解し、88%の生徒が今後もピア・メディエーションを実践することができると肯定的に回答したことと、意見の対立を生徒同士で解決しようとする意識の向上がふりかえりシートから読み取れたことによって、ホームルーム活動において、①怒りの仕組みの理解とコントロール、②話の聴き方、③自分も他者も大切に自己表現、④対立を解決するロールプレイで構成されるピア・メディエーションを取り入れることは、意見の対立を解決する力を育む一助となったと考えられる。

表 12 検証前後でのアセスの結果 (n=33)

適応次元		1回目 (5月)	2回目 (7月)	差
対 人 的 適 応	①生活満足感	53	57	+4
	②教師サポート	56	61	+5
	③友人サポート	50	57	+7
	④向社会的スキル	52	57	+5
	⑤非侵害的関係	52	53	+1
	⑥学習的適応	53	53	0

V 成果と課題

1 成果

- (1) ホームルーム活動において、①怒りの仕組みの理解とコントロール、②話の聴き方、③自分も他者も大切に自己表現、④対立解決のロールプレイで構成されるピア・メディエーションを取り入れることによって、意見の対立を解決する力を育む一助となった。
- (2) 意見の対立を肯定的に捉え、生徒同士で対立解決を図ろうとする意識が高まった。

2 課題

- (1) 生徒が生徒同士で対立を解決できると考えるようになるためには、授業内での成功体験が関係しているため、簡単な対立解決のロールプレイをくり返したり、対話を通して解決策を考えたりする時間を確保し、自分で対立を解決できたと感じる活動を増やす必要がある。
- (2) 話の聴き方や自分も他者も大切に自己表現の仕方など、ピア・メディエーションのスキルを身につけるためには、継続した取り組みが必要である。生徒が継続して対立解決の方法を学習することができるよう、ホームルーム活動や授業でピア・メディエーションのルールやスキルを取り入れた生徒同士の対話活動を実践していく必要がある。

〈参考文献〉

- 白井俊 2020 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』 ミネルヴァ書房
- 島崎政男 2019 『新訂版 教育相談の基礎』 学事出版
- 山口権治 2019 『中学校・高校 ピア・サポートを生かした学級プログラム』 明治図書
- 文部科学省 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編
- 藤田哲也・水野治久・本田真大・串崎真志 2017 『絶対役立つ教育相談 学校現場の今に向き合う』 ミネルヴァ書房
- 岡田倫代 2013 『5分 10分 30分でとにかく簡単 ピア・サポート力がつくコミュニケーションワークブック』 学事出版
- 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・メデイエーションとクラスづくり』 月刊学校教育相談 2011年7月増刊号 ほんの森出版
- 栗原慎二・井上弥 2010 『アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方』 ほんの森出版
- リンダ・ランティエリ、トム・ロドリック、ベギー・レイ、シェイラ・アルソン 2010 『子どもとできる創造的な対立解決—実践ガイド—』 開発教育協会
- トレバー・コール 2002 『ピア・サポート実践マニュアル Kids Helping Kids』 川島書店

〈参考 WEB サイト〉

- OECD OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf（最終閲覧 2022年8月）
- 角田 真紀子 教師の「教育相談」の在り方と方法についての比較的検討 ——文部省・文部科学省の資料を中心とした 教師の「態度・姿勢」に注目して——
<https://core.ac.uk/download/pdf>（最終閲覧 2022年8月）
- 国立政策研究所 「学校文化を創る（高校編）ホームルーム活動のすすめ」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_hig_h3008-col.pdf（最終閲覧 2022年8月）
- 内閣府 2019 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html>（最終閲覧 2022年8月）
- 文部科学省 3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/shiryo/attach/1282789.htm（最終閲覧 2022年8月）
- 文部科学省 生徒指導提要 2010
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm（最終閲覧 2022年8月）