

【原 著】

小学校における児童のいざこざの分類と
教師の介入解決方略としてのミディエーションの有効性

青木 多寿子 山崎 彩加 奥村 弥生 三宅 幹子 木村 正信

Classification of Peer Conflict in Elementary School and Efficacy of Mediation as Resolution Strategy

Tazuko AOKI, Ayaka YAMASAKI, Yayoi OKUMURA,
Motoko MIYAKE, Masanobu KIMURA

2019

岡山大学教師教育開発センター紀要 第9号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.9, March 2019

原 著

小学校における児童のいざこざの分類と 教師の介入解決方略としてのミディエーションの有効性

青木 多寿子※1 山崎 彩加※2 奥村 弥生※1 三宅 幹子※1 木村 正信※3

子どものいざこざは一般的には起こらないほうがよいと考えられている。他方で、子どもの社会性の発達を促すポジティブな面も指摘されている。本研究では小学校におけるいざこざの実態を調べ、有効な教師の介入解決方略を明らかにすることを目的とした。研究1では、教育実習を終えた大学生126名に質問紙調査を実施し、いざこざの内容を分類した結果、7種が見出された。研究2では、小学校の学級担任93名に、7種のいざこざ場面のシナリオを提示し、どのような介入解決方略をとるか尋ねた結果、ミディエーション（双方の子どもから話を聴き、子どもから解決策を引き出す方略）が、7つのうち5つの場面で最も多くとられていた。研究3では、経験豊富な管理職39名に、より解決が難しい3場面での介入解決方略について尋ねたところ、全ての場面でミディエーションが最も多かった。以上の結果から、小学校における教師のミディエーションの有効性について論じた。

キーワード：いざこざ、ミディエーション、介入解決方略、教師の介入

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 広島市立比治山小学校

※3 広島市立伴南小学校

I 問題と目的

今日、いじめは教育現場での重要な課題の一つとなっている。他方で深刻になったいじめは、重大な事態になって教師が気づく例も多い。つまり、いじめはその初期の段階では教師には見えにくいことが窺える。このことは、教師の対応だけを頼りにする方法ではいじめへの早期対応に限界があることを示唆しているのではないだろうか。そこで筆者達は、深刻ないじめに発展する前の、日常的な些細な行き違いのある段階、つまり「いざこざ」の段階でそれに介入する方略としてミディエーションに注目した。本研究は、学校で生じる児童生徒のいざこざに対するミディエーションの有効性を検証することを大きな目的とする。

ところでいざこざは、いざこざという言葉の他に、対人葛藤、もめごと、子ども間の対立問題等、異なる表現で研究されてきた。例えば山口・香川・谷向(2010)は、いざこざは 普段の生活場面では、なるべく起こらないほうが良いと考え、すぐに止めたり生じないように気を配ったりすることがあるとする。学校教育に関わるいざこざについて、黒川・古川(2000)は、学級集団における対人葛藤に関して、ネガティブな側面だけでなく、集団全体および当事者にとってのポジティブな側面もあるとしている。そして今後、学級集団における対人葛藤を研究する上で、対立の解消および対人葛藤のポジティブな側面の活用を視野に入れる必要があると指摘している。また池島(2010)は、日本の学校教育現場では、もめごと等の子ども間の対立問題に対して、生産的で建設的なものが生じる機会としてとらえる視点が欠けていること、

もめごと問題が発生した時に、子ども達も自らが自浄機能を発揮し、共同体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ることなどを指摘している。このように、学校内で生じるいざごときにはポジティブな側面があるにもかかわらず、学級や学校では、その面が重視されていないことが窺える。

ところで、いざごとは子どものさまざまな能力の発達の機会でもあることも指摘されている。例えば、鈴木・中尾・永瀬・藤橋（2010）は、いざごととその解決を通して、主に、他者理解、自己の感情や行動のコントロール、社会適応のための知識や能力の側面で子どもの発達が促されるとする。そしていざごとは子どもの社会性の発達を促す機会を提供する貴重な場の一つとしている。

いざごとが子どもの発達の機会となることに関しては、藤田（2015）の幼児の仲間関係の発達に関する研究が参考になる。藤田（2015）は仲間関係と親子関係との違いを次のように指摘する。親子では母親が先回りしてコミュニケーションをとったり、コミュニケーションを主導して、子どもが対象や他者に注意を向けるように足場かけを行う。しかし対等な関係である仲間との関係では、大人からの有効な足場かけが提供されない。このため、子ども自らが足場を作ってコミュニケーションをとったり、行動をコントロールする必要性が高まる。つまり、母親や教師等、「足場かけ」をしてくれる人が周囲にいる場合の仲間関係に比べ、そのような人がいない仲間だけの関係では、いざごとの解消に向けた関係の調整は格段に難しくなる。

このことから、児童においても、学校で生じるいざごとの仲間による解決には、コミュニケーション能力、自己統制力などの社会的な発達が促される豊かな土壌である可能性が予測できる。しかし、児童が一日の大半を過ごす小学校で、実際、どのようないざごとが生じ、どのように解決されているのか等に関する研究は見当たらない。そこでまず、小学校の教育現場では、実際にどのようないざごとが生じているのかを調査する。

このように、発達の場としての意義が期待される子どものいざごとであるが、ポジティブな結果を導くには保育者や教師の関わりも重要であろう。他方で、教師の児童生徒への関わり方としては、カウンセリング・マインドが重視される。しかし、カウンセリング・マインドは、傾聴を主とする相談活動である。それに対しいざごとは、「問題解決」や「問題への対処」を目指す場面である。いざごとに対しても、カウンセリング・マインドは有効なのであろうか。

これに関しWelton, Pruitt, & McGillicuddy (1988) は、第三者がいざごとに関与することで、感情の高ぶりは抑制され、対立する両者のコミュニケーションを増加させ、その結果、協調的な問題解決が促進される、としている。第三者の介入が、いざごとの解決に有効とも言えるだろう。そして児童にとって、一番身近な第三者は教師である。教師は児童にとって、指導者であり有力なモデルとして機能する。このことから教師がいざごとにもどのように向き合うかは、当事者の児童のみならず学級全体にも大きな影響を持っているに違いない。しかし教師が実際に、いざごとにもどのように介入し、またどのような介入を教育的と考えているのか等に焦点を当てた研究は少ない（例えば、寺町, 2014 ; 角南, 2013など）。そこで本稿では、子ど

ものいざこざに教師がどのように介入しているのか、その実態を明らかにし、子どもの発達を促す教師の関わりについての示唆を得ることを第二の目的とする。

ところで、いざこざに第三者が介入する具体的な方法に、アービトレーション (Arbitration; 裁定) と ミディエーション (Mediation; 調停) がある。アービトレーションは、例えば、兄弟げんかですれ違いがひどいかを親が判断して、悪い方に謝らせるなど、問題の終息に向けた道筋を当事者に代わって第三者が裁定する行為である。これに対してミディエーションとは、裁判所の調停委員のように、中立的な第三者が、当事者たちの紛争を解消するために、当事者たちを支援する構造化されたプロセスのことである (Cohen, 1995)。

水野 (2004) は、このミディエーション (調停) を次のように説明する。調停は、当事者の意思に基づく行為で、合意に達するのが目的である。よって調停は、あらかじめ用意された調停のプロセスや約束事に従い、当事者が各自の主張をすることになる。中立的な第三者の調停者の役割は、争いを裁定することではなく、当事者の主張をそれぞれ尊重し、実施可能な合意を形成することになる。

学校教育の中で、あらかじめ用意された調停プロセスや約束事を決めて、児童生徒による第三者介入を通してトラブルの解消を試みるミディエーションは、アメリカでは比較的早期から行われている。そこで用いられている代表的なものは、3段階モデル (Cole, T., 1999), 5ステップのモデル (Northern Virginia Mediation Service, 1995) がある (水野, 2004)。

3段階モデルは「AL'Sの法則」と呼ばれる。これは「1. 合意する (Agree)」「2. 聞く (Listen)」「3. 解く (Solve)」の3つの段階の頭文字を取った名称である。最初の「合意」は、互いに解決をする努力をすること、ルールⁱを守ることを合意する段階、次の「聞く」は、当事者たちが問題に対する自分の側の話をしたが、互いに話を聞きあう、自分の話をする前に相手が言ったことを相手に伝える、というルールを忘れないようにする段階、最後の「解く」は、効果があると思う解決策を一つ選び、ふたりともその解決策に合意するかを確認する段階、との3段階であるⁱⁱ。この調停ルールや約束事が、児童生徒の足場かけになって、仲間との関係調整がなされることが期待できるだろう。

他方で、米国で始まったミディエーションが必ずしも日本の風土になじむのか、との疑念は拭えない。さらに日本の教師は、ミディエーションより優れた別の方法で対処している可能性も考えられる。そこで研究2では、日本の教師がいざこざにどのように介入しているのかを調査する。その際、いざこざに多く介入してきたベテラン教師とそうでない若手教師では、介入方略に差があることも予測できるため、教職経験年数によって介入方略の違いがあるかも併せて検討する。

研究3では、研究2で明らかになったいざこざ場面ごとの介入解決方略について、より経験が豊富と思われる校長などの管理職が有効と考えるかについて問う。また、管理職がいざこざ対応にどのようなことを心がけているかも調査する。

以上、本研究は、研究1, 2, 3を通して、小学校におけるいざこざの実態を調べ、有効な教師の介入解決方略を明らかにすることを目的とする。

II 研究1

小学校でのいざこざの実態を調べるために、学校でおこる子ども同士のいざこざの内容を集める。その際、いざこざの実態を観察で把握するのは難しいと考え、教育実習を終えた大学生に実習中に見聞きしたいざこざについて尋ねることにした。実習生に尋ねれば、1～6年生までバランスよく、加えて学校での端々で生じる多くのいざこざの実態を収集することが可能になると考えた。

その際、「いざこざ」という言葉より「トラブル」という言葉の方が、実習を回顧しやすいと考え、アンケートでは「トラブル」という言葉を用いた。

1 調査方法

調査対象者は、2012年に教育実習を終えた大学生126名であった。なお、回答した学生の実習校を複数とし、広く一般的傾向をとらえる事ができるように配慮した。調査は2013年1月の授業中に質問紙を配布して実施した。

質問紙においては、教育実習中に目にした子ども同士のトラブルの中で、「印象に残っているもの」と「よく起こるもの」を1つずつ想起してもらい、以下の項目を尋ねた。①学年、②時間、③場所、④内容の具体的な記述、⑤トラブルの結末（知っている場合）である。①～③は選択式、④⑤は自由記述式であった。

2 結果と考察

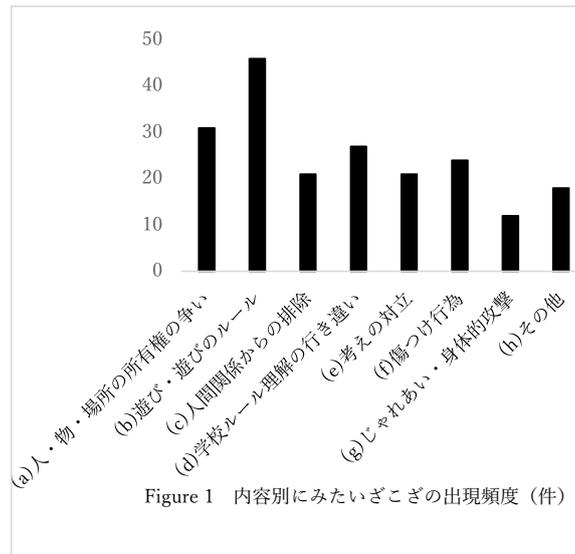
①発生学年（ $N=235$ ）： χ^2 検定の結果、学年に有意な差は見られなかった（1年16.6%、2年17.4%、3年16.6%、4年18.3%、5年16.2%、6年14.9%）。つまり、どの学年でも、一定のトラブルがあることがうかがえる。

②発生時間（ $N=389$ ）：業間休み32.1%、お昼休み18.3%、授業中21.8%であった。業間休みやお昼休みなど、教師の目の届かない時間帯が多かった。この結果から、児童生徒による解決能力の育成が必要であることがわかった。

③発生場所（ $N=302$ ）：教室46.7%、校庭38.1%、廊下6.3%の順が多かった。このことから、教師や指導員等を配置する場合には、この3つの場所が効果的であることがうかがえた。

④内容（ $N=200$ ）：児童生徒のいざこざを質的に分類するため、自由記述を第三著者がKJ法により分類した結果、8つのカテゴリーが得られた。子どもたちのいざこざの内容は、(a)人・物・場所の所有権の争い、(b)遊び・遊びのルール、(c)人間関係からの排除（いじめ、仲間はずれ、無視等）、(d)学校ルール理解の行き違い（注意、役割分担等）、(e)考えの対立、(f)傷つけ行為（秘密をばらす、うわさ、悪口等）、(g)じゃれあい、身体的攻撃、(h)その他である。次に、(a)～(h)の出現頻度を見てみると、遊び・遊びのルール23.0%、人・物・場所の所有権の争い15.5%、学校ルール理解の行き違い13.5%の順に多いことがわかった（Figure 1）。

⑤トラブルの結末（ $N=198$ ）：自由記述の内容を、類似のものでまとめて、トラブルの解決について検討した。その結果、「子ども間で解決」「子どもの介入」「じゃんけん」「ルール決め」「事後道徳的指導」「教師の介入」等で解決していることがわかった。



Ⅲ 研究2

子ども同士のいざこざに、学級担任がどのような介入解決方略を取っているか検討する。ここでは、介入解決方略を比較するため、研究1で示したいざこざの内容から端的なシナリオを作成した (Table 1)。その際、「人間関係からの排除」では「仲間はずれ」の場面を、「学校ルール理解の行き違い」では「注意」をする場面を、「傷つけ行為」では「悪口」をいう場面を設定した。このシナリオは3名 (第一著者, 第二著者, 心理学専攻の大学院生) でチェックした。また、介入解決方略は、先行研究 (Cowie & Wallace, 2000) から「ミディエーション (M)」と「アービトレーション (A)」の2つを作成, 研究1で抽出した解決方略から「じゃんけん (Ro)」, 「ルール決め (Ru)」, 「事後道徳的指導 (Mo)」, 「話を聴かずに介入 (F)」の4つを作成, 最後に「介入しない (N)」を加えた計7つを用いた (Table 2)。以下、介入解決方略はTable 2の記号にしたがって記載する。

なお、小学校低学年では、ミディエーションのように子どもから解決策を引き出すのは難しいと考えられるため、3年生以上の学級担任を調査対象とする。また、教職経験年数が長いほど、多くのいざこざを経験していることから、ベテラン教師の方が若手教員より有効な介入方略を選択する可能性がある。教職経験年数の違いによって方略に差があるか検討する。

Table 1 学校で起こる子ども同士のいざこざ場面

場面	場面提示文
1 人・物・場所の所有権の争い	休み時間に、AさんとBさんがボールの取り合いでもめています。話を聴くと、Aさんはドッジボール、Bさんはサッカーをしたいために、もめているようです。
2 遊び・遊びのルール	お昼休みに鬼ごっこをしている時に、AさんとBさんがもめています。話を聴くと、ルールがしっかり決まっていないことがきっかけのようです。Aさんは鬼が増えていくものだと思っていたのに、Bさんは鬼は変わっていくものだと思っていたようです。
3 仲間はずれ (人間関係からの排除)	休み時間にAさんはBさんに遊ぼうと話しかけました。しかし、Bさんは嫌な顔をして他の子に「どうする?」と尋ねました。そして、その子たちとどこかに行ってしまいました。一緒に遊ぶのを避けています。
4 注意 (学校ルール理解の行き違い)	給食時間中に校長先生の講話が流れ始めました。Aさんは隣の子に話かけ続けています。Bさんはそれを注意しました。しかし、注意の仕方がきつく、二人は言い争いになっています。
5 考えの対立	学校で模擬店を出すことになりました。グループ内で出し物を決めていた時にAさんとBさんの意見が分かれました。二人の意見は対立し、言い争いになっています。
6 悪口 (傷つけ行為)	体育の授業中にマット運動をしていました。AさんはBさんに「下手」「全然できてない」と言い、Bさんは泣いてしまいました。
7 じゃれあい・身体的攻撃	休み時間にAさんとBさんは最初はじゃれあっていました。ちょっとしたことがきっかけで、お互い本気の殴り合いに発展してしまいました。

Table 2 いざこざへの介入解決方略

介入解決方略	質問項目
1 ミディエーション(M)	AとBに順番に話を聴き、子どもから解決策を引き出すようにする
2 アービトレーション(A)	AとBから話を聴き、先生が解決策を提示する
3 じゃんけん(Ro)	AとBから話を聴き、ジャンケンをさせて解決する
4 ルール決め(Ru)	AとBから話を聴き、新しいルールをつくるようにして解決する
5 事後道徳的指導(Mo)	その場はそのままにしておき、後の時間(帰りの会や学活など)で道徳的指導を行う
6 話を聴かずに介入(F)	話を聴かず、先生が解決策を提示する
7 介入しない(N)	介入しない

1 調査方法

調査対象者は、小学校の3, 4, 5, 6年の学級担任93名（男性34名, 女性58名, 不明1名）であった。担当学年は、中学年55名, 高学年34名, 不明4名であった。教職経験年数の平均は、17.3年であった。

調査は2013年7月下旬から8月下旬に実施した。無記名の質問紙を作成し、小学校の教師宛て、もしくは親族や知人を介して質問紙を配布した。回答した質問紙は後日返送してもらった。知人等を介して配布したため、ほぼ全ての調査対象者から回答を得ることができた。

質問紙の構成は、①性別、教職経験年数、担当学年を尋ね、②Table 1の7つのいざこざ場面を提示し、場面ごとにTable 2の介入解決方略をどの程度用いるかを5段階評定（1「あてはまらない」、2「少しあてはまる」、3「だいたいあてはまる」、4「かなりあてはまる」、5「あてはまる」）で尋ねた。

2 結果と考察

(1) 学級担任の介入解決方略

場面別にみた各介入解決方略の評定値の平均値をTable 3に示す。1番目にどの方略が選ばれるか平均値に基づき順位をつけた結果、全ての場面でミディエーションが一番高いことがわかった。このことより、学級担任はどのような場面でも中立の立場で子どもの対立解消を促し、子どもから解決策を引き出すことが考えられる。

次に、場面ごとで7つの介入解決方略に差があるか検討するため、1要因分散分析を行った（Table 3）。その結果、ミディエーションがアービトレーションより有意に高い5場面と、ミディエーションとアービトレーションに有意な差がない2場面に分けられた。ミディエーションがアービトレーションより高いのは、「物の取り合い」「遊びのルール」「仲間はずれ」「考えの対立」「じゃれあい」の5場面である。これらのいざこざでは、担任が介入し裁定するよりも、子どもから解決策を引き出す方略を選択していることがわかる。

ミディエーションとアービトレーションに差がないのは、「悪口」「注意」の2場面である。この場面ではミディエーションとアービトレーションが同じくらい選択されている。これらのいざこざには、当事者たちが「悪口」や「意見」を主張し続けると、相手を傷付ける可能性がある。このため、教師が強制力を持って解決策を提示する方略が選ばれると考えられる。

次に、2, 3番目に取られる方略について、平均値に基づき順位をつけた結果、アー

ビトレーションは全ての場面で2位または3位であった。このことより、アービトレーションはミディエーションに続く上位の方略として選ばれていることがわかる。

次に、分散分析の結果 (Table 3), 2位と3位のアービトレーションとルール決めに有意な差が見られなかったのは、「物の取り合い」「遊びのルール」「考えの対立」である。つまり、この3場面では、ルールを決める方略が他より重視されることが考えられる。これはいざこざの発生する原因が、物の所有の仕方が定まっていなかったり遊びのルールが定まっていなかったりなど、子どものやりとりの中で情報が不確定なことが考えられる。そのような情報を確定させるためにルールを決めることが有効な解決方法だと考えられる。

以上のことから、学級担任の介入として第一に選ばれる方略は、全てのいざこざ場面でミディエーションであることがわかった。加えて「注意」「悪口」ではミディエーションとアービトレーションに差が見られず同じくらい選択されており、「物の取り合い」「遊びのルール」「考えの対立」では1位はミディエーションであるが、ルール決めが重視されていた。

Table 3 場面ごとの学級担任による介入解決方略の平均値 (SD) と分散分析結果

場面	M	A	Ro	Ru	Mo	F	N	多重比較
物の取り合い	4.20 (0.97)	2.80 (1.20)	1.67 (1.07)	2.90 (1.16)	1.43 (0.87)	1.11 (0.52)	1.44 (1.00)	M>Ru, A>Ro, N, Mo>F
遊びのルール	4.14 (1.12)	2.75 (1.29)	1.40 (0.80)	3.12 (1.27)	1.40 (0.72)	1.02 (0.15)	1.37 (0.88)	M>Ru, A>Mo, Ro, N>F
仲間はずれ	3.71 (1.25)	3.00 (1.25)	1.01 (0.11)	1.68 (1.10)	2.01 (1.31)	1.11 (0.54)	1.13 (0.51)	M>A>Mo, Ru>N, F, Ro
注意	3.54 (1.39)	3.12 (1.35)	1.00 (0.00)	1.63 (1.20)	1.57 (0.97)	1.66 (1.23)	1.10 (0.34)	M, A>F, Ru, Mo>N, Ro
考えの対立	4.11 (1.10)	2.60 (1.18)	1.27 (0.59)	2.14 (1.25)	1.46 (0.95)	1.10 (0.34)	1.33 (0.84)	M>A, Ru>Mo, N, Ro, F /<Mo>F
悪口	3.32 (1.47)	3.19 (1.40)	1.00 (0.00)	1.48 (1.06)	1.56 (1.03)	1.56 (1.19)	1.01 (0.11)	M, A>Mo, F, Ru>N, Ro
じゃれあい	4.19 (0.94)	3.12 (1.26)	1.00 (0.00)	2.05 (1.32)	1.27 (0.67)	1.28 (0.81)	1.02 (0.16)	M>A>Ru>F, Mo>N, Ro

(2) 教職経験年数による介入解決方略の比較

教職経験年数が方略へ与える影響を検討するため、教職経験年数の平均値を算出し (M=17.25), それによって対象者を若手群 (1年~17年, n=39) とベテラン群 (18年~, n=46) に分けた。1番よく取られる方略について、平均値をみた結果、若手・ベテラン共に、どの場面においてもミディエーションが一番高かった (Table 4)。このことより教職経験年数によらず担任はミディエーションを取っていることがわかる。

平均値を比較した結果、2, 3番目によく取られる方略は、アービトレーションであった。これは学級担任の介入解決方略と同じ傾向である。

その後、各場面について、教職経験年数 (2) ×介入解決方略 (7) の2要因分散分析 (混合計画) を実施した (Table 4)。その結果、「注意」ではベテランが若手よりアービトレーションが有意に低かった。ベテランは、他者を傷つける可能性のある「注意」でも、若手ほど裁定であるアービトレーションを使っていない。加えて「考えの対立」は、ベテランが若手よりじゃんけんが有意に低かった。このことより、「考えの対立」

においても、ベテランは若手よりもじゃんけんのような強制的な判定を行わず、話し合いによる解決を試みていることが窺える。

以上のことから、いざこざの解決について、①教師はどの場面においてもミディエーションを取っていることがわかった。しかし、「注意」「悪口」ではミディエーションとアービトレーションが同じくらい選ばれていた。②教職経験年数による違いは、ベテランは若手より「注意」において裁定であるアービトレーションを選びにくく、「考えの対立」においてはじゃんけんを選びにくいことがわかった。

Table 4 教職経験年数による介入解決方略の平均値 (SD) と分散分析結果

場面	M	A	Ro	Ru	Mo	F	N	介入解決方略 F値	教職経験年数 F値	交互作用 F値	
物の取り合い	若手	423(0.99)	3.03(1.20)	1.72(1.17)	2.79(1.17)	1.31(0.80)	1.13(0.41)	1.51(1.05)	11198**	ns	ns
	ベテラン	4.18(0.96)	2.6(1.18)	1.62(0.98)	3.00(1.15)	1.53(0.92)	1.09(0.60)	1.38(0.96)			
遊びのルール	若手	424(1.08)	3.13(1.19)	1.50(0.92)	3.11(1.20)	1.32(0.62)	1.03(0.16)	1.42(0.98)	12993**	ns	ns
	ベテラン	4.07(1.16)	2.42(1.29)	1.31(0.67)	3.13(1.34)	1.47(0.79)	1.02(0.15)	1.33(0.80)			
仲間はずれ	若手	3.73(1.22)	3.30(1.05)	1.00(0.00)	1.59(1.04)	1.95(1.25)	1.14(0.67)	1.19(0.70)	9816**	ns	ns
	ベテラン	3.70(1.28)	2.89(1.37)	1.02(0.15)	1.72(1.15)	2.07(1.37)	1.09(0.41)	1.09(0.29)			
注意	若手	3.82(1.23)	3.5(1.13)	1.00(0.00)	1.63(1.20)	1.39(0.72)	1.55(1.11)	1.11(0.39)	7433**	ns	263** A** 若>ベ
	ベテラン	3.3(1.49)	2.8(1.44)	1.00(0.00)	1.64(1.22)	1.73(1.13)	1.75(1.33)	1.09(0.29)			
考えの対立	若手	4.08(1.20)	2.85(1.20)	1.44(0.72)	1.92(1.09)	1.28(0.65)	1.05(0.22)	1.46(1.07)	10766**	ns	649* Ro** 若>ベ
	ベテラン	4.14(1.03)	2.39(1.13)	1.11(0.39)	2.34(1.36)	1.61(1.15)	1.14(0.41)	1.20(0.55)			
悪口	若手	3.46(1.34)	3.44(1.31)	1.00(0.00)	1.51(1.12)	1.67(1.13)	1.54(1.17)	1.00(0.00)	6480**	426**	ns
	ベテラン	3.19(1.60)	2.95(1.46)	1.00(0.00)	1.45(1.02)	1.45(0.92)	1.57(1.23)	1.02(0.15)			
じゃれあい	若手	4.32(0.71)	3.27(1.22)	1.00(0.00)	2.03(1.28)	1.24(0.60)	1.27(0.73)	1.05(0.23)	16188**	ns	ns
	ベテラン	4.07(1.09)	3.00(1.29)	1.00(0.00)	2.07(1.37)	1.30(0.73)	1.30(0.88)	1.00(0.00)			

* $p < .05$ ** $p < .01$

IV 研究3

研究2より、学級担任は子ども同士のいざこざの介入解決方略としてミディエーションを選ぶことがわかった。しかし研究2では、教職経験年数において方略に差が見られる場面があった。それらの場面は「注意」「考えの対立」「悪口」である。そこで、対応が難しく深刻ないざこざに介入する立場の管理職はどのような介入解決方略を有効と考えているか検討する。また、立場や経験の違いから管理職と学級担任の方略の違いがあると考えられるため、両者の方略の違いについても検討する。

他方で、管理職は教師を指導する立場であるため、介入解決方略の有効なポイントや介入する際に重視している点があると予測できる。その有効な介入方略も合わせて明らかにする。

よって研究3では、(a)「注意」「考えの対立」「悪口」の3場面において、管理職はどのような方略が有効だと考えているか、(b)管理職と学級担任によって介入解決方略に差があるのか、(c)管理職がいざこざで有効な介入方略と考えるのはどのような方略なのか、以上3点を検討することを通して、いざこざ場面ごとに適した介入解決方略について考えることを目的とする。

1 調査方法

調査対象者は、小学校の管理職39名(男性30名, 女性8名, 不明1名)であった。校

長20名，教頭18名，不明1名，教職経験年数の平均は30.0年であった。調査は，2013年11月下旬から12月中旬に実施した。無記名の質問紙を作成し，小学校の管理職宛て，もしくは親族や知人を介して配布した。また，第五著者が校長会で配布した。回答した質問紙は後日返送してもらった。

質問紙の構成は，① 役職(校長，副校長，教頭)，性別，教職経験年数を尋ねた。②研究2で使用した学校で起こるいざこざ場面のシナリオのうち「注意」「考えの対立」「悪口」の3場面 (Table 1) と介入解決方略 (Table 2) を用い，それぞれの場面ごとに「教員にどのような対応を取るよう勧めますか」と尋ねた。5段階評定 (1「あてはまらない」，2「少しあてはまる」，3「だいたいあてはまる」，4「かなりあてはまる」，5「あてはまる」) で尋ねた。介入解決方略については，介入する前提であるため，研究2で使用した「介入せず(N)」は省き，6項目で尋ねた。いざこざで有効と考える介入方略を明らかにするために，「子ども同士のいざこざで，あなたが介入する際に心がけていることがありましたら，具体的に記述してください」と自由記述式で尋ねた。

2 結果と考察

(1) 管理職の介入解決方略

どの方略が選ばれるか平均値に基づき順位をつけた結果，ミディエーションが全場面で1番選ばれやすかった。次に，6つの介入解決方略に差があるかを調べるため，1要因分散分析を行った結果 (Table 5)，全場面でミディエーションが裁定であるアービトレーションより有意に高かった。このことより，管理職は自分が強制力を持ち，いざこざを裁定する方法よりも，子どもたちの力でいざこざを解決する方法を教師に勧めていることがわかる。

Table 5 場面ごとの管理職による介入解決方略の平均値 (SD)

場面	M	A	Ro	Ru	Mo	F	多重比較
注意	409 (1.26)	271(1.24)	103(0.17)	218(1.31)	174(1.08)	153(1.11)	M > A, Ru, Mo, F, Ro / A > Ro, Mo, F / Ru, Mo > Ro
考えの対立	435 (0.89)	241(1.04)	114(0.42)	270(1.18)	143(0.69)	105(0.23)	M > A, Ru > Ro, Mo, F / Mo > F
悪口	403 (1.18)	283(1.21)	103(0.17)	183(1.08)	153(0.97)	128(0.66)	M > A > Ru, Ro, Mo, F / Ru > Ro

(2) 介入解決方略の比較

学校内での役割り (職名) が方略へ与える影響を検討するため，研究2の学級担任のデータを3場面用いて，各場面について，職名(2)×介入解決方略(6)の2要因分散分析(混合計画)を行った (Table 6)。その結果，「悪口」と「注意」において交互作用がみられ，管理職は学級担任よりミディエーションを選びやすかった。また「注意」と「考えの対立」において交互作用がみられ，管理職は学級担任よりルール決めを選びやすかった。

Table 6 担任と管理職による介入解決方略の平均値(SD)と分散分析の結果

場面	職名	M	A	Ro	Ru	Mo	F	介入解決方略 F値	職名 F値	交差項 F値
注意	担任	352(139)	311(134)	100(000)	164(120)	16(100)	169(125)	8.000**	ns	28* M*:管>担 R*:管>担
	管理職	409(126)	271(124)	103(017)	218(131)	174(108)	153(111)			
考えの対立	担任	411(110)	260(118)	127(059)	214(125)	146(095)	110(034)	182.08**	ns	28* R*:管>担
	管理職	435(089)	241(104)	114(042)	270(118)	143(069)	105(023)			
悪口	担任	332(147)	317(140)	100(000)	150(107)	159(105)	159(122)	87.04**	ns	32* M*:管>担
	管理職	403(118)	283(121)	103(017)	183(108)	153(097)	128(066)			

p<.05 **p<.01

(3) 管理職の介入方略について

自由記述(n=31)から代表的な介入解決方略を示す(Table 7)。その際、管理職の介入解決方略の特徴を明確にするため、ミディエーションの代表的なモデルであるAL’ Sの法則と比較しながら考察することにした。

Table 7から考察すると、Table 7のa, bは、話を聴き、それを当事者に対して、反復や言い換えをすることにより、当事者は自分のことを客観的に見ることができるようになる効果があると考えられる。これはAL’ Sの法則のListenに当てはまると考えられる。またcでは、子どもと同じ立場に立ち、子どもから解決策が出るように促しており、AL’ Sの法則の考えを採用していることがわかる。また、「子どもたちにどうすればよかったのか考えさせたり、どこの行動を変えればこのことは起きなかったか本人に見つけさせたりする」ことは、次のいざこざの予防にもなることが考えられる。加えて、自由記述から管理職の介入に関する考え方をまとめたものがTable 8である。ここには中立な仲介者であろうとする姿勢が読みとれる。

Table 7 管理職による代表的ないざこざ介入解決方略

a.両者の話を聞いたり、別室にて話を聞いたり、周りの子に聞いたりするなど、事実を確認する。また、起こったことを時系列に紙へ書き取り、視覚的に自分の行動を振り返る。事実とともに思いや、その行動の理由を尋ねる。
b.両者の話をすり合わせる。そして、相手がどう思ったか相手の思いを考えさせることや、「Aさんの気持ちはね…」「Bさんの気持ちは…してほしかったんだよ」など助言行う。
c.子どもたちにどうすればよかったのか考えさせたり、どこの行動を変えればこのことは起きなかったか本人に見つけさせたりする。そして、できるだけ教員が解決方法を示すのではなく、子どもが気づいていけるようにして、よりよい解決方法を考えさせる。

(注) 第二著者が内容をまとめて記述

Table 8 いざこざ介入についての管理職の考え方

<ul style="list-style-type: none"> ・いざこざも成長する上での一過程であることを認めること。 ・子どもに対する先入観を排除すること。 ・教員は必ず中立の立場であること。 ・人格を否定せず行為を振り返らせること。 ・子どもの生活背景(家族構成、家族環境、既習体験)を把握した上で対応すること。 ・保護者に連絡すること。 ・子どもが帰宅するより前に保護者に電話したり家庭訪問で伝えたりすること。 ・子どもの身体に被害を及ぼす場合は即座に介入すること。

(注) 第二著者が内容をまとめて記述

以上のことから、(a)管理職はメディエーションが一番有効だと考えている (Table 5)、(b)管理職と学級担任を比較すると (Table 6)、管理職は学級担任よりも「悪口」「注意」においてメディエーションを重視しており、「注意」「考えの対立」においてルール決めを重視していることがわかった。(c)管理職が有効だと考えている介入解決方略とは、話を聴くこと、聴いたことを繰り返すこと、中立の立場で関わること、子どもから解決策が出るようにすることであり、AL'Sの法則と重複する点があった。

V 総合考察

本研究の目的は、小学校における子ども同士のいざこざの実態を明らかにし、それに対する教師の介入について調べることであった。研究1では学校で起こるいざこざの内容を分類した。その結果、7つのカテゴリーに分けられた。また、いざこざの多くは、業間休みや昼休みなど、教師の目の届かない時間帯に生じていることが示された。このことから、教師によるいざこざ解決に加えて、子ども同士でのいざこざ解決についても検討していく必要が考えられる。

研究2では、教育現場でどのような対処法や解決のルールが用いられているのかを検討するため、研究1のいざこざの内容を基にシナリオを作成し、学級担任の介入解決方略について明らかにした。いざこざの7場面の内、5場面はメディエーションが1番目の方略として選ばれていた。残りの2場面はメディエーションと裁定であるアービトレーションが同じくらい選ばれていたものの、研究3において管理職にいざこざ場面ごとに介入解決方略を尋ねると、メディエーションがどのいざこざにおいても1番選ばれることが明らかになった。これらのことから、調停であるメディエーションは、学校教育の中で、どの場面でも有効と考えられているトラブルの解決方法であることが示唆された。つまり、メディエーションによるいざこざの解決は、教師に必要な資質であることが示唆された。

メディエーションがどのいざこざにおいても1番有効と教師に捉えられていることが明らかになった理由の1つとして、メディエーションが未来志向であり非処罰的なこと (Cowie & Wallace, 2000) があげられる。またメディエーションは、お互いの話を聴き、子どもに考えさせるきっかけを与え、子どもから解決策を出させるプロセスがある。これらのプロセスを経験することは、子どもにとって教育的であり、子どもの成長につながると考えられる。

ところで今回は教師によるメディエーションについて検討した。他方で「仲間」によるものは、ピア・メディエーションとして知られている。これは、子ども同士のいざこざを、第三者の子どもが仲介して調停し、中立的に解決するものである。実際に小学生を対象にピア・メディエーション・プログラムを実施した報告 (池島・倉持・橋本・吉村・松岡, 2005; 青木・山崎・木村・三宅, 2013) によると、友人関係や自己効力感に有意傾向ながらポジティブな効果が認められている。このようなことから、教師によるメディエーションだけでなく、子どもによるピア・メディエーションを取り入れていくことが、教師に見えにくいじめに初期の段階から対処するのに有用なのではないかと考えられる。

仲間との関係調整にメディエーションを用いる有効性に関しては、前述の藤田

(2015) の関係調整の研究が参考になる。藤田(2015)は親子関係の関係調整では、母親の足場かけが関係調整の発達に重要な役割を果たしていることを援用し、遊び場面においての幼児の仲間関係の調整では、ルールが産出が足場かけになる可能性があることを指摘する。ルールが産出されれば、それが子どもの関係調整の足場かけとなり、他者を遊びの中に取り込んで、遊具を継続的・安定的に共有することができる。つまり、ルールが産出の中には、人間関係を第一に考えて行動する関係重視の姿勢、人間関係を良好な状態に維持しようと心がける関係維持の姿勢が内包されている。

藤田のいうルールが産出は本研究のミディエーションに相当すると考えられる。ミディエーションは、仲間同士のいざこざの際には、仲間の視点を取り込み、仲間との関係を良好な状態に保つような、児童生徒が自ら仲間との関係を調整する足場かけとしてのルールとして機能する可能性が高い。このようなことから、いざこざにうまく対処する「AL'Sの法則」のようなルールに沿った対処方略を教えることは、児童生徒の社会的なスキルを高め、他者と良い関係を安定的に保つことにつながる事が予測できる。

古くから、子どもは仲間関係、特にいざこざや交渉の経験によって、他者の視点に立つ能力を発達させると主張されてきた (Piaget, 1932)。本研究で、児童は教師の目の届きにくい所でもいざこざを多く経験していることが示された。仲間関係は親子関係とは異なる関係調整が必要であることを考えると、いざこざは児童生徒の社会性を高めるチャンスとも考えられる。つまり、なるべくいざこざは起こらないほうが良いと考え、すぐに止めたり、いざこざが生じないように気を配るより、児童生徒に対処方法を教えることの方がはるかに有効であるかもしれないと言えよう。

もし、どんな人も、生きていく限り、いざこざが生じるのはある程度仕方がないという立場に立つなら、社会で自分の力を十分に発揮させるには、従来考えられてきた力以外の力が必要になることがわかる。その力とは、生きていけば必ず出会ういざこざを、自分自身で対処する力である。この力を培う一つとして、関係調整の足場かけとしてのピア・ミディエーションを教えて練習させることは、児童生徒が社会を生き抜く力を育てることになるのではなかろうか。そして、教師の見えないところで生じるいじめに発展する前段階のいざこざを初期の段階で食い止める一つの方法にもつながるに違いない。

参考・引用文献

- 青木多寿子・山崎彩加・木村正信・三宅幹子(2013). 小学生を対象としたコンパクトな対立解消プログラムの効果—自己効力感と学校適応感の観点から— 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 62, 1-7.
- Brown, D. (2003). *Creative conflict resolution: A Training manual; the continuous learning: Curve CANADA.*
- Cohen, R. (1995). *Peer mediation in schools: Students resolving conflict.* Glenview: Goodyear Books.
- Cole, T. (1999). *Kids helping kids.* Canada: Peer Resources (コール, T, 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)
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. London : SAGE Publications. (コウイ, H., & ウォレイス, P. 松田文子・日下部典子(監訳)(2009)ピア・サポート —傍観者から参加者へ 大学教育出版)
- 藤田 文(2015). 遊び場面における幼児の仲間との関係調整の発達—交代制ルールの産出とその主導者を中心に 風間書房
- Girard, K., & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools : A manual for educators*. CA. SF : Jossey-Bass.
- 池島徳大・倉持裕二・橋本宗和・吉村ふくよ・松岡敬興 (2005). 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研究紀要, 14, 133-139.
- 池島徳大 (2010). ピア・メディエーションに関する基礎研究 教育実践総合センター研究紀要, 19, 37-45.
- 黒川光流・古川久敬 (2000). 学級集団における対人葛藤に関する研究の概括と展望 九州大学心理学研究, 1, 51-66.
- 水野修次郎 (2004). 争いごと解決練習帳 —新しいトラブル防止教育 ブレーン出版
- Moore, C. (1996). *The mediation process : Practical strategies for resolving conflict*. CA, SF : Jossey-Bass.
- 中川美和・山崎 晃 (2003). 対人葛藤場面における幼児の介介入行動の変化—問題解決方略との関連 幼年教育研究年報, 25, 27-34.
- Northern Virginia Mediation Service (1995). *Training manual for basic mediation skills & process*. VA: Northern Virginia Mediation Service.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of child*. London: Routledge & Kegan Paul. (ピアジェ, J, 大伴 茂 (訳)(1972). ピアジェ臨床心理学3. 児童の道徳判断の発達 同文書院)
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement. 2nd edd.* New York, NY: McGraw-Hill.
- Selman, R.L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model, *Child Development*, 55, 228-304.
- 角南なおみ (2013). 子どもに肯定的変化をもたらす教師の関わりの特徴—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成 教育心理学研究, 61, 323-339.
- 鈴木由美子・中尾香子・永瀬美帆・藤橋智子 (2010). 子ども同士のいざこざを解決するための指導方法のあり方 学校教育実践研究, 16, 145-155.
- 寺町晋哉 (2014). 女子児童間のトラブルと教師の介入 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 66, 186-187.

- Weeks, D. (1992). *The eight essential steps to conflict resolution*. NY : Penguin Puntnam Inc.
- Welton, G. L., Pruitt. D. G., & McGillicuddy, N. B. (1988). The role of caucusing in community mediation, *Journal of Conflict Resolution*, 32, 181-201.
- 山口優子・香川 克・谷向みつえ (2010). 保育園児のいざこざプロセス 関西福祉科学大学紀要, 13, 247-260.
- 安田 純・日野林俊彦 (2009). 他児のいざこざへの保育園児の介入行動 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 35, 99-117.

Classification of Peer Conflict in Elementary School and Efficacy of Mediation as Resolution Strategy

Tazuko AOKI*1, Ayaka YAMASAKI*2, Yayoi OKUMURA*1, Motoko MIYAKE*1, Masanobu KIMURA*3

Keywords: Peer conflict, Mediation, Resolution strategy, Intervention of teacher

*1 Graduate School of Education, Okayama University

*2 Hijiyama Elementary school

*3 Tomominami Elementary school

ⁱ互いの話を聞き、割り込まない。相手をあざけったり、おかしい顔をしない、真実を話す、もしも解決できなかつたら、大人に協力を要請する。

ⁱⁱ このAL'Sの法則の他にも6段階モデル(Girard & Koch, 1996), 8段階モデル(Weeks, 1992), 12段階モデル(Moore, 1996)がある。これらは設定されている段階数は異なるものの、基本的な流れは同様となっている。