

「調停する力」の育成を目指す道徳授業の開発・実践

—道徳科と社会科の共同研究から—

Development of mediation ability to aim for development of moral lessons
Collaborative research between moral and social studies

須本 良夫^{*} 坂本 一也^{*} 森川 敦子^{**} 周藤 はる菜^{**} 上野 友也^{*}
SUMOTO Yoshio SAKAMOTO Kazuya MORIKAWA Atsuko SHUTO Haruna KAMINO Tomoya

1. はじめに

(1) 問題の所在

日常生活において、子どもたちは道徳的な判断を伴う様々な問題場面に遭遇した場合、既知の情報を用いて判断をする。

ただし、その情報は、決して学校で学んだ道徳をはじめとする教科のものだけではない。特に低学年では家庭教育で刷り込まれた心情や価値（情報）の強さは、多くの研究者が述べておりである。もちろん、日々の生活経験による学びからの影響も大きい。学校においてもそうした心情を、道徳教育において耕そうとしてきたのは間違いない。

しかし、道徳授業における物語世界の登場人物への共感や心情把握のみでは、実際の問題場面子どもにとって有機的に活用できるものとはなりきることにはできにくい。そのため、学習者は成長と共に、物語世界と現実社会の違いを感じ取り、学校道徳用の学び方を教室で発揮することになる。当然、日常の問題解決場面には、道徳授業の学びがどこまで優先的に活用された実感できないという側面もそれらの現状を後押しすることになる。ただし、潜在的には学習者の奥底へ意識として植え付けられていないかといえ、それを否定することもできない。

いづれにしても、文科省も社会からの要請に対応するかたちで、平成27年3月に学校教育法施行規則を改正し、「道徳」を「特別の教科である道徳」と変更した。解説で述べられている趣旨も、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図る」といったものである。

当然、授業をどのようにまなぶかという学習方略においても、物語の登場人物の心情への共感といった一律的なものからの脱却が目指されるであろう。自己の心情を耕すためにも、先の趣旨に述べられているように、「考え」「議論する」ということは、今の自己とこれからの自己あるいは他者との対話によってメタ認知化し、今の自分を見つめなおしていく、これまでとは異なる視点を道徳授業に盛り込むことになるであろう。

しかし、社会にある児童・生徒の出会う問題は、対話を繰り返していれば解決できるという問題だけではない。また、直接の問題に関わる当事者としてではなく、第三者であるが決して問題から遠い距離にはいないということも多くある。絶えず自己の道徳的心情を見つめてきた道徳では、第三者に立った場合の判断や問題の解決に取り組む自己の心情やスキルは十分には、スポットが当てられなかった。

(2) 第三者に求める解決

第三者による問題紛争の解決を求める事例として学校内であれば、友達同士のいじめ問題がある。文部科学省のデータによれば、いじめ問題はその定義が拡大されているものの、数値の上でも依然大きな問題であり続けている。

その場合、いじめを取り巻く加害者と被害者の事実の整理の難しさは、教師を悩まし続けている。さらに、傍観者である第三者の存在も指摘される。被害者、加害者の関係性という事実を知っていたのに何もしなかったのか、助けられなかったのか、自分が次の標的になりたくないなど、第三者も複雑な感情の中で生活をしている。

^{*}岐阜大学教育学部

^{**}比治山大学現代文化学部

そこで、本発表では現実の起こりえる問題を解決していく調停能力の育成を目指す道德教育として道德授業と特別活動のソーシャルスキルトレーニングを有機的なカリキュラムが創造できないか(図1)と、法学の観点から調停の定義を整理し、モデル授業を設計し、授業前後にみられる児童の実態調査を実施した。



図1 調停能力が育成されるイメージ

2. 調停とは

(1) 調停 (mediation、conciliation) の定義

調停の公定訳は ‘conciliation’ であり、斡旋(あっせん)を ‘mediation’ とすることがある。ただ、調停という用語それ自体が多義的であり、理論的・普遍的な定義をすることは困難である。¹

そこで、本稿では、以下のような最広義の定義を用いる。

紛争当事者間で和解が成立することを目的として第三者(手続主宰者)が介入する過程ないし手続を指す概念

なお、日本の法制度では、民事調停法、家事審判法、労働審判法などで規定されている裁判

¹例えば、『広辞苑 [第6版]』では次のように述べられる。

①当事者双方の間に第三者が介入して争いをやめさせること。仲裁。
②〔法〕裁判所その他の公けの機関が中に立って、当事者の互譲により紛争を円満に和解させること。仲裁

所による調停(司法調停)、労働組合法や建設業法などで規定されている行政機関が行う調停、民間団体が行うADR法で規定されている「和解の仲介」(民間調停)も含まれることになる。

(2) 調停モデル

調停は多義的に用いられるものではあるが、手続主宰者(調停人・調停委員会)の役割、当事者の役割(自発性)、調停の際に用いられる判断基準と調停の結果としての解決合意の意義など、それぞれの観点からいくつかの類型に分類できる。

①日本の伝統的調停-「仲裁的調停」モデル

法社会学者の川島武宜は河竹黙阿弥の歌舞伎狂言「三人吉三廓初買」の「庚申塚の場」で展開された三人吉三物語と大岡政談で語り継がれた「三方一両損」物語を取り上げ、これらで行われた紛争解決を日本の伝統的なあっせん・調停(仲裁による和解)の例として捉えている。

三人吉三物語は大悪党が悪党同士の紛争を解決した物語であるのに対して、三方一両損物語は大岡越前守という名奉行が善良で正直な町人の同士紛争を解決した物語である。ただし、大悪党も名奉行も調停者として、当事者双方に対して公正中立であり、その結果としてどちらにも公平に損失を分け与えている点に共通性が見られる。

②近代の調停モデル

近代の調停としては、身近な中間団体、特に地域社会や親族社会などで実践されてきた調停、明治期に設けられた勸解制度、大正期に制定された特定の紛争に対する調停制度、戦後に設けられた裁判に連なる民事調停(1951年)と家事調停(1948年)が挙げられる。

地域社会で行われてきた調停は伝統的な仲裁

と異なり、解決案は当事者の承諾をまって効力を生ずる。

また、最高裁HPでは、『私人間での紛争を解決するために、裁判所(調停委員会)が仲介して当事者間の合意を成立させるための手続』とされている。

型調停モデルを継承したものであるが、紛争当事者が自ら調停者に依頼するという点で異なるものである。また、明治期の勸解制度、大正期の個別的調停制度、戦後の民事・家事調停制度のような裁判所における調停は、手続主宰者

(調停者・調停委員会)が当事者から事情を聴取し、それに基づいて事実を認定し、手続主宰者が評議して調停案を作り、それを当事者に説得することを基本とするものである(説得型調停モデル)。

ところで、民事調停法1条は「この法律は、民事に関する紛争につき、当事者の互譲により、条理にかない実情に即した解決を図ることを目的とする」と規定しており、調停を当事者間の「互譲」に依る紛争解決を目的としている。このことから、手続主宰者が解決案を提示するのではなく、当事者間の妥協的調整による紛争解決を斡旋し、当事者が解決案を自ら考え出すのを仲介する調停が念頭におかれているといえよう。(互譲斡旋型調停モデル)

③現代の調停モデル

現代の調停モデルは当事者各人の自由意思に基づいた紛争の「納得のいく解決」をいかに確保するか、また、専門性を持った紛争をいかに解決するかを重要視する傾向にある。こうした傾向から「評価・教化型調停モデル」と「交渉(対話)促進型調停モデル」との二つに分類できる。

(a)評価・教化型調停モデル

紛争当事者のニーズに応じて、手続主宰者(調停者・調停委員会)が専門的な基準・規範(裁判規範や社会規範など)に基づいて紛争や両当事者の主張を評価し、最終的な解決に至れるよう専門的判断(調停案)を各当事者に提示する場合である。もちろん、その専門的判断に同意するかどうか、その専門的判断をどの程度考慮するか、当事者双方が最終的に決めることになる。ただし、両当事者間の対話・交渉は原則として重視されておらず、手続主宰者と各当事者との間の垂直的關係がみられる(基準・規範が裁判規範であれば「正しい評価」による解決となり、社会規範(常識や善など)で

あれば当事者に対する「教化」がなされることになる)。

(b)交渉(対話)促進型調停モデル

紛争当事者が主体となる調停を最も徹底したのが、アメリカで発展した交渉(対話)促進型調停である。このモデルでは、手続主宰者は黒子に徹し、まずは両当事者が相互に言い分を聞いたり建設的な交渉をしたりできるように、対話の過程をコントロールすることに専念することになる。同時に、当事者間の水平的なコミュニケーションを維持することにも重点を置くことで、両当事者にとってプラスとなる調停合意を形成することがこのモデルの理念である。

3. 調停を取り入れた道徳授業の創造へ

本研究では、調停を取り入れた道徳授業の創造に向けた基礎資料として、予備的授業を行うこととした。

調停について考えさせる2~4時間の道徳教育プログラムを作成し、その効果を検討した。本プログラムは、問題解決的な道徳を核とし、特別活動と組み合わせながら、けんか等のトラブルが起きた時の当事者としてあるいは、第三者としての判断や問題の解決に取り組むための心情やスキルを体験的に学習できるものとした。プログラムの作成にあたっては、アメリカや日本で実践されているピア・メディエーションプログラム(森川、須本、田中、2015;池島・竹内、2013;法務省、2017)を参考にした。

(1)調査対象及び時期

- ・対象者：H市内の3校の小学校第4~6学年児童81名(男42名、女39名)
- ・調査時期：2017年2~3月

(2)道徳教育プログラムの構成と研究計画

道徳教育プログラムは2~4時間の二次構成とし、第一次は道徳授業、第二次は特別活動で構成した。授業時数は発達段階に合わせて調整した(表1)。

4年生は第一次2時間、第二次2時間の4時間、5年生は第一次1時間、第二次2時間の3時間、6年生は第一次1時間、第二次1時間の2時間とし、各学級担任が授業を行った。

表1 研究計画

学年	第4学年	第5学年	第6学年
小学校	Y小	N小	K小
児童数	32名 男15名 女17名	29名 男16名 女13名	20名 男11名 女9名
事前調査	3月6日	3月2日	2月28日
第一次 「知らない 間の出来事」	道徳授業		
	3月7日	3月3日	3月2日
	2h	1h	1h
第二次 「マンガの 貸し借り」	特別活動 (ソーシャルスキルトレーニング)		
	3月14日	3月8日	3月9日
	2h	2h	1h
事後調査	3月14日	3月10日	3月9日

(3) 各授業の概要

第一次 道徳「知らない間の出来事」

(文部科学省『わたしたちの道徳5・6年生』)

①あらすじ

転入してきたあゆみと、あゆみと仲良くなるうとしたみかの双方の立場から物語が展開されている。転入後、あゆみが携帯電話を持っていなかったというだけで、みかはクラスの友達に、あゆみのことを記したメールを送信してしまう。メールは伝わる間に様々な解釈が加えられ、徐々にその内容が変化する。翌日、クラスでは、みかが前の学校で友達がおらず、いじめられていた等、真実ではない噂が広がっていく。自分が送ったメールが噂のきっかけであることに気付いたあゆみは、帰宅後みかの自宅に電話をかける。

②ねらい

噂を信じたり、勝手に思い込んだりするのではなく、相手のことを正しく理解し、信頼しあえるような友情を深めようとする道徳的態度を育てる。

③授業実践と児童の様子

導入では、児童は身近な友達やこれまでの経験を想起しながら、友達とはどのような人か、どのようにして友達になるのか等について考え、活発に発表し合った。

展開では、資料「知らない間の出来事」を読んだ後、みかとあゆみそれぞれについて順に、「よい」、「悪い」、「好き」、「きらい」の4つの座標スケールに各自ネームプレートを貼り、なぜその位置にしたのか、話し合いをした。話し合いを通して、児童はトラブルが起きる原因や信頼関係を築く際の留意点について、考えを深めていた。

その後、二人が電話でどのような会話をするのかを考え、ワークシートに記入した後、ペアで役割演技を行った。全体の場でも数組役割演技を発表した。実際の役割演技では、言葉遣いや態度の問題から、うまく仲直りできずにけんか別れしてしまうペアも多く見られた。

授業の振り返りでは、現実には謝罪の気持ちを相手に伝えたり仲直りしたりすることが難しいこと、その際には、様々な注意点やスキルが必要になることについて、気付きを交流し合った。

第二次 特別活動「マンガの貸し借り」

(法務省「友達同士のけんかとその解決」)

①あらすじ

主人公ののぼるとけんじのマンガの貸し借りから起きるトラブルである。のぼるから作者のサインが入った貴重なマンガを借りたけんじだったが、幼い弟がその表紙を破ってしまう。けんじがそのことに触れずにマンガを返却したことから、2人は言い合いになる。しかし、実はけんじの方も、のぼるに返してもらっていないカードがあったのだ。2人のけんかは次第にエスカレートし、ついには、口をきかなくなるほど険悪な関係に陥ってしまう。

②ねらい

解決方法として、当事者間の交渉では解決することができない場合の第三者を交えた調停があることを知るとともに、模擬調停を通してトラブル解決に必要な態度や心構えを実感的に理解する。

③授業実践の概要と児童の様子

導入では、児童は前時の道徳授業を振り返り、実際のトラブルでは、当事者同士で解決できない場合もあることを確認した。そして、そ

のような場合の解決法の一つとして、本時では第三者が介入する調停について学ぶことを確認した。

展開では、資料「マンガの貸し借り」のシナリオを読み、板書やイラストをもとに登場人物の関係、トラブルの状況や背景について確認した。その後、トラブルの当事者であるのぼる役とけんじ役、二人の友達で調停者であるあつこ役、りえ役に分かれ、模擬調停の進め方や話し合う際の基本的なルールについて確認した。

模擬調停は、本人しか知らない情報が書かれたシークレットカードやワークシートを活用しながら、ア～ウの流れで行った。1グループは4人とした。

ア のぼるとあつこ・りえとの話し合い

イ けんじとあつこ・りえとの話し合い

ウ 4人での和解に向けた話し合い

アやイ等、当事者1人と調停者との話し合いの際は、穏やかな雰囲気ですムーズに行われているグループが多かった。しかし、ウの段階になると当事者が相手の話を遮って言い返したり、当事者同士が感情的になったりして、和解に至らないグループも見られた。一方、当事者が基本的なルールを守って話し合っているグループや調停者が当事者の発言をコントロールできているグループは、話し合いがスムーズに行っていた。

【模擬調停の結果】

- ・4年生：8グループ
1/8 和解、 1/8 あと少し
6/8 未解決
- ・5年生：7グループ
1/7 和解、 1/7 あと少し
5/7 未解決
- ・6年生：5グループ
4/5 和解、 1/5 あと少し
0/5 未解決

(4) 調査内容

質問紙調査の主な内容は表2の通りである。質問紙は選択肢、または自由記述形式で法教育(法務省)、池島・竹内(2013)を参考に作成した。

表2 質問紙の主な内容

けんかの対象(事前)
<ul style="list-style-type: none"> ・今の学年になってから、どんな人とけんかをしましたか ・けんかをした後、相手にどんな行動や態度をとりましたか ※(各択肢形式)
授業について(事後)
<ul style="list-style-type: none"> ・授業は楽しかったですか(5件法) ・授業はためになりましたか(5件法) ・授業の感想(自由記述形式)
けんか後の対応(事前・事後)
<ul style="list-style-type: none"> ・相手とけんかして仲直りできなかつたら、あなたはどのようにしますか ※(選択肢形式)
こんなときどうする?(事前・事後)
<ul style="list-style-type: none"> ・おにごっことドッジボール、どちらで遊ぶかでけんかをしている時 ・筆箱を落としたのに、わざとじゃないからとけんかをしている時 ・ボールの片づけで友達2人がけんかをしている時 ・悪口を言った、言っていないで、けんかをしている時 ・どちらが〇〇君(さん)と遊ぶかで、けんかをしている時 ・友達2人が殴り合いのけんかをしている時 ※(各選択肢形式)

4. 質問紙調査の結果と考察

(1) 自己のトラブルについて(事前調査)

「今の学年になってからどんな人とけんかをしましたか」という問いに対して「親」、「兄弟」、「友だち(同学年)」、「友だち(異学年)」、「その他」のいずれかを選択し、回答を求めた。トラブルの相手について、その回答を集計したものが図3である。

図3の通り「兄弟」が70%、「親」が56%、「友だち(同学年)」が54%、「友だち(異学年)」が16%、「その他」が5%の順であった。

このように、児童のトラブルは、家庭や学校等児童が日常生活を送る場で多く起こることが示された。

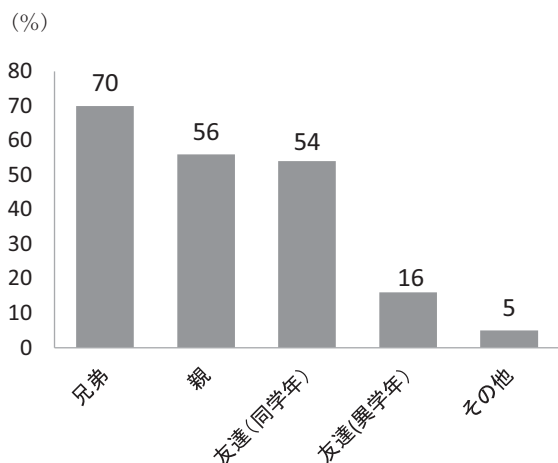


図3 トラブルの相手 (第4~6学年 N=81 複数回答)

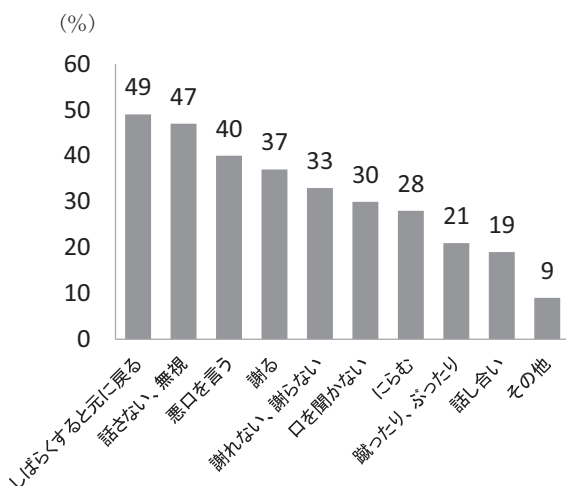


図4 けんか後の行動や態度 (第4~6学年 N=81 複数回答)

「けんかをした後、相手にどんな行動や態度をとりましたか」という問いに対し、選択肢で回答を求めた。その回答を集計したものが図4である。

図4の通り「しばらくすると元に戻るから、普通にしている」が49%、「話さなかったり無視したりした」が47%、「悪口を言った」が40%「謝った」が37%、「謝れなかった、謝らなかった」が33%、「その日は口をきかない」が30%、「睨んだ」が28%、「話し合いをした」が19%、「蹴ったりぶったりした」が21%、「その他」が9%の順であった。

このように、けんか後の行動や態度として「しばらくすると元に戻るから普通にしている」、「話さない、無視」、「悪口を言う」が

多く見られた。「話し合い」はあまり挙げられなかった。

これらのことから、児童はけんかをしてもお互いで解決しようとする意識が低い、またはトラブル解決の仕方が分からない児童が多いこと等が示された。

(2) 授業について (事後調査)

「授業は楽しかったですか」という問いに対して、「楽しかった」から「楽しくなかった」までの5件法で回答を求めた。その回答を集計したものが図5である。

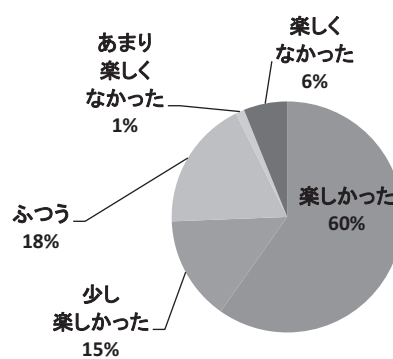


図5 授業は楽しかったか (第4~6学年 N=81)

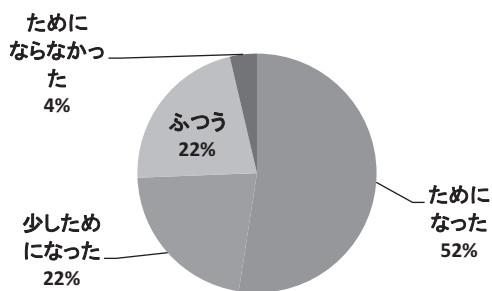


図6 授業はためになったか (第4~6学年 N=81)

図5の通り「楽しかった」が60%、「少し楽しかった」が15%、「ふつう」が18%、「あまり楽しかった」が1%、「楽しくなかった」が6%であった。このように授業の楽しさについては、70%以上の児童が「楽しかった」、「少し楽しかった」と肯定的な評価をしていた。

「授業はためになりましたか」という問いに対し、「ためになった」から「ためにならなかつた」

った」までの5件法で回答を求めた。その回答を集計したものが図6である。

図6の通り「ためになった」が52%、「少しためになった」が22%、「ふつう」が22%、「あまりためにならなかった」が0%、「ためにならなかった」が4%であった。このように、授業の意義や有用感について、70%以上の児童が「ためになった」、「少しためになった」と肯定的な評価をしていた。

「授業の感想があれば教えてください」という問いに対して、自由記述で回答を求めた。授業の感想の一部を示したものが表3である。

表3 授業の感想(自由記述)

<p>【調停の良さに関する感想】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(役割演技で)この嫌な気持ちがあった。大切な物をこわされたりしたら、どんな気持ちになるか分かった。(4年) ・この道徳は劇みたいでとても面白かった。(4年) ・友達が入ることで冷静になれた。あのやり方はよいと思う。(5年) ・2つの話は自分たちになりそうなトラブルばかりだったので、いろんな班の解決方法が聞けてよかった。自分たちに合っていて、分かりやすかった。(6年) ・けんかをした時、その本人同士で解決できるということは、あまりできないことが分かった。今度からお互いの意見をしっかり聞いて解決したい。(6年) <p>【調停の難しさに関する感想】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と仲直りすることはこんなに難しいんだと思った。先生がいればすぐだけど、自分たちだけだと、時間がかかる。(4年) ・中々仲直りできず、今度は口げんかになったので、難しかった。(5年) ・普段やらない勉強だったので、考えるのが難しかった。(5年) ・小さいけんかだったから解決できた。ひどいけんかだったら解決できない。(6年)
--

感想は、調停の良さに関するものが多かったが、調停の難しさに関するものも見られた。調停の良さに関するものとしては、役割演技を通してトラブル相手の気持ちが分かった、第三者が介入することで冷静になれた、自分たちに合

った方法だった等があった。調停の難しさに関するものとしては、トラブル解決の難しさを実感した、調停の授業は普段やらない授業だったため考えるのが難しかった等が挙げられた。

(3) 自分自身のトラブル解決について(事前事後の比較)

「相手とけんかして仲直りできなかつたら、あなたはどうしますか」という問いに対して、選択肢で回答を求めた。その結果を集計し本プログラムの前後で比較したものが図7である。

図7の通り、仲直りできなかつた時の対応として、プログラム後に増加した主な項目は「どこがいけないか聞く(26%増)」、「友達にわけを聞いてもらう(22%増)」、「仲直りを手伝ってもらう(20%増)であった。減少した主な項目は「あきらめる(9%減)」、「裏切られたから別にいい(6%減)」であった。

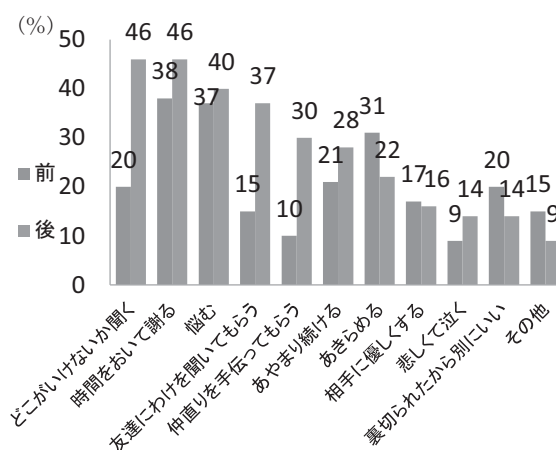


図7 仲直りできなかつた時どうするかプログラム前後の比較(第4~6学年 N=81 複数回答)

これらのことから、本プログラムを通して、児童は、積極的に自分から働きかけたり第三者を介入させたりしてトラブルを解決しようとする意欲が高まったのではないかと考えられる。

(4) 友達同士のトラブルについて(事前事後の比較)

友達同士の様々なトラブル(全6場面)について場面ごとに「何もしない」、「一応声はかける」、「間に入ってとめる」の中からいずれか

を選択し3件法で回答を求めた。

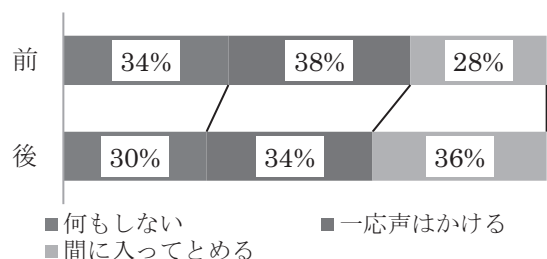


図8 友達同士のトラブルについてどうするか
プログラム前後の比較 (第4~6学年 N=81)

それらの平均値を算出し、プログラムの前後で比較したものが図8である。

図8の通り、プログラム後には「何もしない(4%減)」と「一応声はかける(4%減)」がそれぞれ減少し、「間に入ってとめる(8%増)」が増加した。このことから、本プログラムを通して、児童は友達同士のトラブル場面に遭遇した際、自分が第三者としてかわり、積極的にトラブル解決を図ろうとする意識が高まったことが示唆された。

(5) 友達同士のトラブルについての学年別結果 (事前事後の比較)

友達同士の様々なトラブル(全6場面)への対応については学年で違いが見られた。そこで、学年別の結果をもとに、学年の特徴やその要因について考察する。

図9は、友達同士の様々なトラブル(全6場面)について、第4学年の結果を集計し、プログラムの前後で比較したものである。図9の通り、プログラム後には「何もしない(11%減)」と「一応声はかける(6%減)」がそれぞれ減少し、「間に入ってとめる(17%増)」が増加した。

このように第4学年では、本プログラムを通して、友達同士のトラブルに積極的に関わり、解決を図ろうとする意識の向上が見られた。

第4学年の模擬調停の結果を見ると、和解したグループは、8グループ中1グループであり、決して調停自体がうまくいったとは言えない。しかし、授業の感想では、授業の楽しさや意義についての肯定的回答が多かった。また自由記述からは、役割演技を活用した授業の有用性や楽

しさを実感している様子も読み取れた。

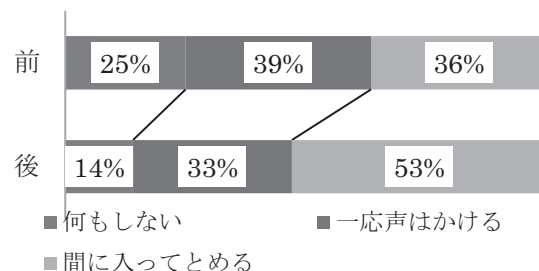


図9 友達同士のトラブルについてどうするか
プログラム前後の比較 (第4学年 N=32)

第4学年では、調停という新しい学習、あるいは体験的な学習に対する楽しさや有用感が、友達同士のトラブルを積極的に解決しようとする意識の向上につながったと考える。

図10は、友達同士の様々なトラブル(全6場面)について、第5学年の結果を集計し、プログラムの前後で比較したものである。図10の通り、プログラム後には「何もしない(12%増)」が増加し、「一応声はかける(6%減)」と「間に入ってとめる(7%減)」がそれぞれ減少した。

このように、第5学年では友達同士のトラブルに対して自らが第三者としてかわり、積極的に解決を図ろうとする意識が低下することが示唆された。

第5学年の模擬調停の結果を見ると、和解したグループは7グループ中1グループだった。第4学年同様に調停自体がうまくいったとは言えない。授業の感想は、授業の楽しさや意義についての肯定的回答が多かったが、自由記述では、新しい学習や模擬調停の難しさに触れるものも多く見られた。つまり、第5学年では授業自体は楽しかったものの、模擬調停を体験し、調停や和解の難しさを知ったことによって、友達同士のトラブルには安易に介入しない方がよいと考える児童が多くなったと考える。

第5学年については、第4学年のように新しい学習、体験的な学習に対する楽しさや有用感が、友達同士のトラブルを積極的に解決しようとする意識の向上には、つながらないことが示唆された。

図11は、友達同士の様々なトラブル(全6場面)について、第6学年の結果を集計し、プログラムの前後で比較したものである。

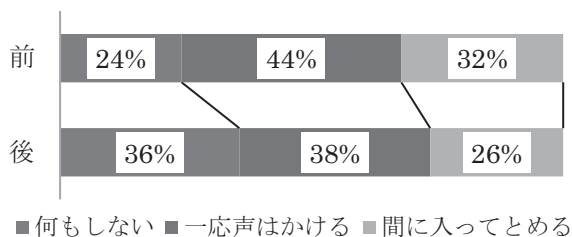


図10 友達同士のトラブルについてどうするか
プログラム前後の比較 (第5学年 N=29)

図11の通り、プログラム後には「何もしない(18%減)」が減少し、「一応声はかける(4%増)」と「間に入ってとめる(14%増)」がそれぞれ増加した。

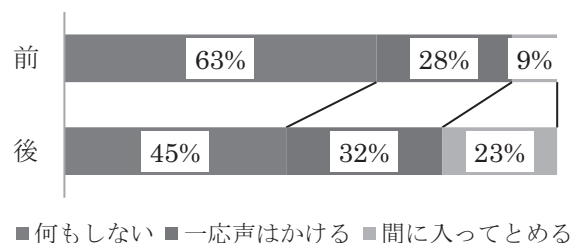


図11 友達同士のトラブルについてどうするか
プログラム前後の比較 (第6学年 N=20)

このように、第6学年では本プログラムを通して、友達同士のトラブルに積極的に関わり、トラブル解決を図ろうとする意識の向上が見られた。

第6学年の模擬調停の結果を見ると、和解したグループは、5グループ中4グループであった。第4、5学年では、調停中に自己の思いを話したがる児童や相手の話を遮って自己の主張をする児童が多く見られた。一方第6学年では、相手の話を聞いてから話そうとする児童が多かった。そのため、授業中の役割演技や話し合いも比較的にスムーズで、調停によってトラブル解決につながっていく様子が見られた。

授業の感想では、授業の楽しさや意義についての肯定的回答が多かった。また、自由記述からは、授業で取り上げたトラブルが実態に合っていたこと、当事者同士だけではトラブルを解決できないことがあり、そのような時には調停が有効であることを実感している様子が読み取

れた。

これらのことから、第6学年では役割演技や模擬調停で調停の有用感を実感し、そのことが友達同士のトラブルを積極的に解決しようとする意識につながったと考える。

5. 結語

本研究の目的は、「調停する力」を育成する道徳授業を開発・実践するための予備的調査として、問題解決的な道徳授業とソーシャルスキルトレーニングを組み合わせる小学校高学年対象の道徳教育プログラムを作成し、その効果を検討することであった。

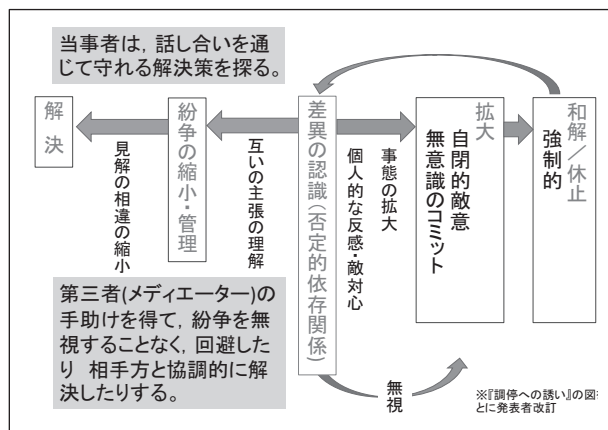


図12 紛争解決を目指す第三者へ

はじめに述べたとおり、紛争は調停者がいかなる雰囲気醸し出すことができるかによって、その方向性は大きく異なってくる。また、そのスキルや、見通しのもち方を指導しない、解決方法も一度も体験しないまま、「見ているだけではだめ」ということがなされないようにするには、道徳教育で児童へ調停意識を育て、活用できるようにする必要がある。それは教師にとっても、大きな教育経営の礎となるはずである。

本研究の結果、本プログラムによって、自分自身のトラブルや友達同士のトラブルに積極的に関わり、解決しようとする意識が高まることが示唆された。このことから、「調停」の視点を取り入れた道徳教育プログラムは、児童の発達段階に合致していたと考えられる。今回、調停に関しては、ソーシャルスキルトレーニングを中心とする特別活動の授業として構想した

が、今後は、道徳授業としての展開も可能であるかもしれない。その際には、どのような内容項目や指導過程で行うのがよいのか、具体的な教材内容はどのようなものがよいのかについてもさらに検討していく必要がある。

最後に、今後の課題を2点述べる。

1点目は、児童の発達段階に合わせた授業内容を検討する必要があることである。今回4、5、6年生の実践を行った中で、特に5年生でトラブル解決に対する意欲の低下が見られた。これは、模擬調停でトラブル解決に至らなかったグループが多かったためではないかと考える。学年や児童の実態に応じて、簡単に解決できそうなトラブルを用いたり、調停を学ぶ意義について、丁寧に伝えたりする必要があると考える。

2点目は、年間複数回、授業を行う必要があることである。今回は、2～4時間の短時間の実践であった。そのため、調停の際、児童に役割を交代させて活動することができなかった。今後は、児童が当事者役、調停者役を順次体験できるようにし、多様な立場から調停する力を育成する取り組みが望まれる。

【参考文献】

- ・ 国立教育政策研究所 『平成 17 年度教育改革 国際子どもを問題行動に向かわせないために ～いじめに関する追跡調査と国際比較を踏まえて～』 報告書』より 2006
- ・ 森田洋司 『いじめとは何か』 中公新書 2013
- ・ Christopher W. Moore、 eds.、 The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict、 4th edition John Wiley and Sons: San Francisco、 2014
- ・ 金子宏他編法律学小辞典〔第4版〕 有斐閣 2004
- ・ 北村一郎「訴訟モデルと調停モデルとの対照に関する比較法的一試論」『民事訴訟法理論の新たな構築 (上巻)』 有斐閣 2001
- ・ 田中圭子 『聞く力を伝える技術』 日本加除出版 2012
- ・ 田中圭子・山本このみ「学校授業におけるピア・メディエーションプログラムの実践と課題」『共生と修復』(4) 2014

- ・ 木嶋 恭一 『交渉システム学入門』 丸善株式会社 2005
- ・ 松浦 正浩 『実践!交渉学』 ちくま新書 2012
- ・ レビン小林久子 『紛争管理論』 日本加除出版 2003
- ・ レビン小林久子 『調停への誘い』 日本加除出版 2017
- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』 2015
- ・ 池島徳大・竹内和雄『ピア・サポートによるトラブル・けんか解決法』 ほんの森出版 2011
- ・ 池島徳大「いじめ予防・人間関係の開発的指導をめざすピア・メディエーションの学校教育への導入とその可能性」言語・音声理解と対話処理研究会(64) 2012 27-35
- ・ ロジャー・フィッシャー『ハーバード流交渉術』 TSS ブリタニカ 2000
- ・ 長野慶太『プロの交渉術』 大和書房 2010
- ・ 高杉尚孝『交渉のセオリー』 NHK 出版 2005
- ・ 西條美紀『コミュニケーションデザイン』 くらしお出版 2014
- ・ 上原裕之「司法モデルの家事調停への疑問」井上治典・佐藤彰一共編『現代調停の技法—司法の未来』 判例タイムズ社 1999
- ・ 井上治典・佐藤彰一共編『現代調停の技法—司法の未来』 判例タイムズ社 1999
- ・ 吉田勇『対話促進型調停論の試み』 成文堂 2011
- ・ 入江秀晃『現代調停論—日米 ADR の理念と現実』 東京大学出版会 2013
- ・ 文部科学省『私たちの道徳 5・6年』 2014
- ・ 法務省「友達同士のけんかとその解決」 <http://www.moj.go.jp/content/000122242>. (2017/1/19)
- ・ 森川敦子・須本良夫・田中伸。「問題解決力を育成する道徳教育に関する基礎的研究—ハワイ州のピア・メディエーションプログラムをもとに—」.『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』、298-108. 2016

—付記—

本稿は科学研究費基盤研究(C)課題番号 15K04491 の研究成果の一部である。