

# 児童相互の好ましい人間関係を育む生徒指導の在り方 — ピア・メディエーションを生かした活動プログラムの開発を通して —

三原市立田野浦小学校 仁井原 謙二

## 研究の要約

本研究は、所属校第6学年の児童を対象に、児童相互の好ましい人間関係を育む生徒指導の在り方にについて明らかにしようとしたものである。所属校の児童実態から、児童相互の好ましい人間関係を育てるには、児童間の対人関係上の問題への対応について学ぶ機会を設定するとともに、児童が自分に自信をもち、他者を受け入れることができるような教師の働き掛けの工夫が必要であると考えた。そこで、ファシリテーションのスキルを取り入れた教師の働き掛けとピア・メディエーションを生かした活動プログラムを開発し、これを基に、研究授業を行った。その結果、ファシリテーションのスキルを取り入れた教師の働き掛けが見えるピア・メディエーションを生かした活動プログラムを開発し、実践することは、児童相互の好ましい人間関係を育むことに有効であることが示唆された。

**キーワード：**ピア・メディエーション ファシリテーション 好ましい人間関係

## I 主題設定の理由

小学校学習指導要領解説総則編（平成20年）では、学級経営と生徒指導の充実について「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」<sup>1)</sup>とあり、児童相互の人間関係づくりに努めることが示されている。

所属校では、相手に自分の思いを分かりやすく伝えることができず攻撃的になったり、相手の思いを受け止めようとすることができず関わりたくないとき発言したりするなど、児童間のトラブルが多い。また、平成27年度広島県「基礎・基本」定着状況調査の「自分のよさは、まわりの人からみとめられていると思います。」「授業では、自分の考えとその理由を明らかにして、相手に分かりやすく伝わるように発表の工夫をしています。」の肯定的回答の割合は、それぞれ55.7%，56.8%で、広島県の平均を下回っている。

これらのことから、所属校では、児童相互の好ましい人間関係が十分に育まれていないと考える。

池島徳大（2010）は、日常的に対人関係上の問題が起るのは自然なことで、ピア・メディエーション学習を導入することで、平和的に話し合いで解決しようとする雰囲気が生まれ、思いやりのある学級風

土への改善に、有効であると述べている。また、ピア・メディエーションの導入には、まずは、教師自身が対立問題に対する対応スキルを学ぶ必要性を述べている。さらに、堀公俊・加留部貴行（2010）は、ファシリテーターの働きには、参加者の主体的な学習を支援すること、参加者同士の相互作用を促進することの二つがあると述べている。

これらのことから、教師がファシリテーションのスキルを生かすことで、児童の主体性及び相互作用が促進され、児童のメディエーターとしての活動につながると考える。

そこで、本研究では、ファシリテーションのスキルを取り入れた教師の働き掛けとピア・メディエーションを生かした活動プログラムを開発する。児童の実態に即したピア・メディエーションに係る活動を仕組み、児童がメディエーターとして活動できる工夫を行うことで、児童相互の好ましい人間関係を育むことができると考え、本研究題目を設定した。

## II 研究の基本的な考え方

### 1 児童相互の好ましい人間関係を育む

千葉県総合教育センター（平成25年）は、「『好ましい人間関係』とは『お互いに尊重し合う』ことを基本にした人間関係」<sup>2)</sup>であり、「『尊重する』

とは、自分との違いを認めた上で、相手を受け入れ、そして理解する、つまり、自分と違った考え方を持っている相手でも、人間として相手を受け入れること<sup>3)</sup>であると示している。滋賀県総合教育センター・畠真子（平成13年）は、「支え合う人間関係を、『お互いが相手を尊重している関係』『お互いが相手から尊重されていると感じている関係』と捉える」<sup>4)</sup>と述べている。さらに、佐賀県教育センター（平成21年）は、自尊感情が高まると、「自分に自信がもて、自分以外の人を受け入れ、支え合えるようになる。」<sup>5)</sup>と示している。

これらのことから、本研究では、児童相互の好ましい人間関係を育むとは、お互い尊重し合い、支え合う人間関係を築くことと考える。

## 2 ピア・メディエーション

### (1) ピア・メディエーションの考え方

池島（2010）は、「日常的に、対人関係上の問題が起こることは自然なことであるが、問題が起こる前に人間関係の築き方やコミュニケーションの築き方を学び、また、対立問題が起ったときの対応を事前に学習しておくことは、proactiveな予防的・開発的な指導を進める上で極めて重要である。」<sup>6)</sup>と述べている。

池島徳大・竹内和雄（2011）は、「ピア・メディエーションは、子どもが子どもをサポートするピア・サポート活動の一環」<sup>7)</sup>で行われると述べている。また、メディエーションとは「何らかの問題で対立関係にある当事者間に、第三者（メディエーター：調停者）が入って、話し合いで解決できるように援助する方法」<sup>8)</sup>であると述べている。さらに、メディエーターについて、「双方が言い分を十分に話せるよう援助的態度を持つ中立者で、自ら審判を下しません。あくまでも当事者が解決の提案をし、合意形成に至るよう導きます。うまくいかなかつた場合、何度も話し合うことができるオプションの機会が準備されていることを伝えます。解決したあとも、良好な関係をつくることが目指されます。」<sup>9)</sup>と述べている。

これらのことから、本研究では、ピア・メディエーションとは、対立関係となった児童間に、第三者が入って解決できるように援助する方法であると捉え、メディエーターとは、当事者自らが解決に向け、合意形成に至るよう導く援助的態度をもつ中立者であると捉える。

また、Cohen,R.（1995）は、ピア・メディエーシ

ョンの15項目の利点を述べている。

- ① 生徒同士のもめ事を解決することができる。
- ② 生活に役立つスキルを生徒に教えることができる。
- ③ 実生活での練習を通して、生徒の対立解消スキルを磨くことができる。
- ④ 互いに協力して対立問題の解決を図るように動機付けることができる。
- ⑤ 学校の教育力を増すことができる。
- ⑥ 生徒をエンパワーすることができる。
- ⑦ 生徒の自尊感情を高めることができる。
- ⑧ 生徒に深い洞察力を与えることができる。
- ⑨ 生徒側から最上級のものを期待される。
- ⑩ リスクを背負っていると思っている生徒さえも引きつけることができる。
- ⑪ 学びの時間を創造することができる。
- ⑫ 予防策として役立つ。
- ⑬ 学校風土を改善することができる。
- ⑭ 生徒の心理社会的ニーズと教師の専門的ニーズの両方を満たすことができる。
- ⑮ 学校で起る性差に関する対立解決の方法を提供することができる。

### ピア・メディエーションの15項目の利点

池島（2010）は、「ピア・メディエーション学習を開発的指導の一環として導入することによって、平和的に話し合いで解決しようとする雰囲気が生まれ、生徒、教師双方にとって有益に働いていく。何よりも共同体の一員としての自覚（共同性意識）を芽生えさせ、思いやりのある学校風土を改善するのに有効なものとなっていく。」<sup>10)</sup>と述べている。

さらに、佐賀県教育センター（平成27年）は、トラブル解決のスキル学習が、よりよい学級の雰囲気づくりや友だちとの関係づくりを進める上で、有効であると示している。また、「児童が友達とより良く関わろうと意識したり、学級における自分を価値ある存在であると感じたりしていることが分かりました。」<sup>11)</sup>と示している。

これらのことから、所属校児童の課題を踏まえ、ピア・メディエーションの学習を行うことは、自尊感情を高めるとともに、思いやりのある学校風土に改善し、児童相互の好ましい人間関係を育むにつながると考える。

### (2) ピア・メディエーションのプロセス

池島ら（2011）は、メディエーションのプロセスモデルとして、Cole,T.（1999）の3段階モデル“AI's Formula”から、日本の児童の実態に合わせて、「アルス（AL'S）の法則」を提示している。

- 1 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 相手の言葉を決してさえぎらない
- 2 L(Listen)→聞く

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・相手の話をしっかりと聞く</li> </ul> |
| <p>3 S(Solve)→解決する</p>  |
| <p>・お互い解決しようと努力する</p>   |

アルス (AL'S) の法則<sup>12)</sup>

池島ら (2011) は、ピア・メディエーションのプロセスにおいて、「平等に聞いてもらえた」「自分の言い分が言えた」「すっきり解決した」という三つの満足感が得られるように進めていく必要があると述べている。また、池島ら (2011) は、メディエーターについて、「相手を裁くという考え方で接するのではなく、対立している2人に対して、和解策を見出すのを手助けしようとする姿勢でかかわること」<sup>13)</sup>が重要であると述べている。池島ら (2011) が作成した「メディエーターの役割」を、図1に示す。

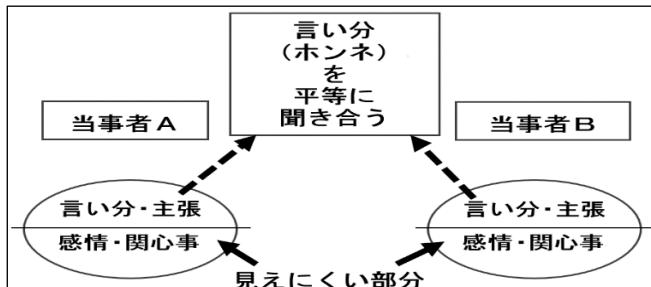


図1 メディエーターの役割<sup>14)</sup>

これらのことから、本研究におけるピア・メディエーションのプロセスでは、「アルス (AL'S) の法則」を用いる。また、対立している両者の言い分を聞き、双方が和解策を出し合うように手助けするメディエーターとしての関わり方を学ぶ学習活動を行うこととする。

### (3) ピア・メディエーションにおける教師の働き掛け

**ア ピア・メディエーションにおける教師の役割**  
池島は (2010) は、教師がもめごとの解決の仕方を獲得し、児童への思いやりのある態度をもって、児童への良質なコミュニケーションの仕方を示し、解決のモデルを示す必要があると述べている。また、教師は、サポートの態度で関わり、解決するのは児童同士であり、両者の言い分をしっかりと聞き、冷静に解決に向かうよう援助していくことが重要であると述べている。さらに、もめごと (対立) 問題に対する考え方や介入スキルを獲得したり、傾聴スキルを身に付けたりする必要があると述べている。

所属校の児童は、相手の思いを受け止めようとすることができず、他者と関わりたくないと感じたり、

自分のよさを認められないと感じていなかつたりする実態がある。

これらのことから、ピア・メディエーションの指導に当たって、教師は、普段からサポートの態度で関わる必要があると考える。そこで、ピア・メディエーションを生かした学習活動を行う際、教師の働き掛けの工夫を行うこととする。

### イ ファシリテーション・スキルを生かした教師の働き掛け

堀ら (2010) は、ファシリテーターの働きには、参加者の主体的な学習を支援すること及び参加者同士の相互作用を促進することの二つがあると述べている。また、堀 (2004) は、ファシリテーションのスキルを、場のデザインのスキル(場をつくり、つなげる)、対人関係のスキル(受け止め、引き出す)、構造化のスキル(かみ合わせ、整理する)、合意形成のスキル(まとめて、分かち合う)の四つがあると述べている。

岩瀬直樹・ちよんせいこ (2011) は、教師がファシリテーターとなることで、権利と権利の対立が起る教室に、良好なコミュニケーションでチームワークを育みながら、教師と児童が共に問題解決をめざすことができると述べている。さらに、授業や学級経営のあらゆる場面で、児童の心の体力を温め、力を引き出し、聞き合いながら、児童の課題解決力を高め、互いに学び合うチームワークを育むことができると述べている。

これらのことから、ファシリテーションのスキルを生かした教師の働き掛けを行うことで、児童のメディエーターとしての活動につながると考える。

## 3 ピア・メディエーションを生かした活動プログラムの開発

### (1) ピア・メディエーションを生かした学級活動

これらのこと踏まえ、ピア・メディエーションを生かした学級活動として、次のような展開を考えた。

#### ア 導入

ファシリテーションのスキルのアイスブレイクを行い、児童が活動しやすい場の雰囲気をつくる。

#### イ 展開

ピア・メディエーションに必要なルールや聞き方・話し方のスキルを、児童自ら見いだす展開の工夫を行う。また、ファシリテーションのスキルに基づき、一般化・可視化などを用いた教師の働き掛けを行う。さらに、ロールプレイを取り入れ、児童が

体験的に学習できる構成とする。

## ウ 終末

終末では、児童に、感想や気付きをシェアリングさせ、児童同士で認め合ったり、学習の定着を図ったりさせる。

## (2) ピア・メディエーションを生かした活動プログラム

池島ら(2011)らの理論を踏まえ、ピア・メディエーションを生かした活動プログラムを図2のとおり、作成した。

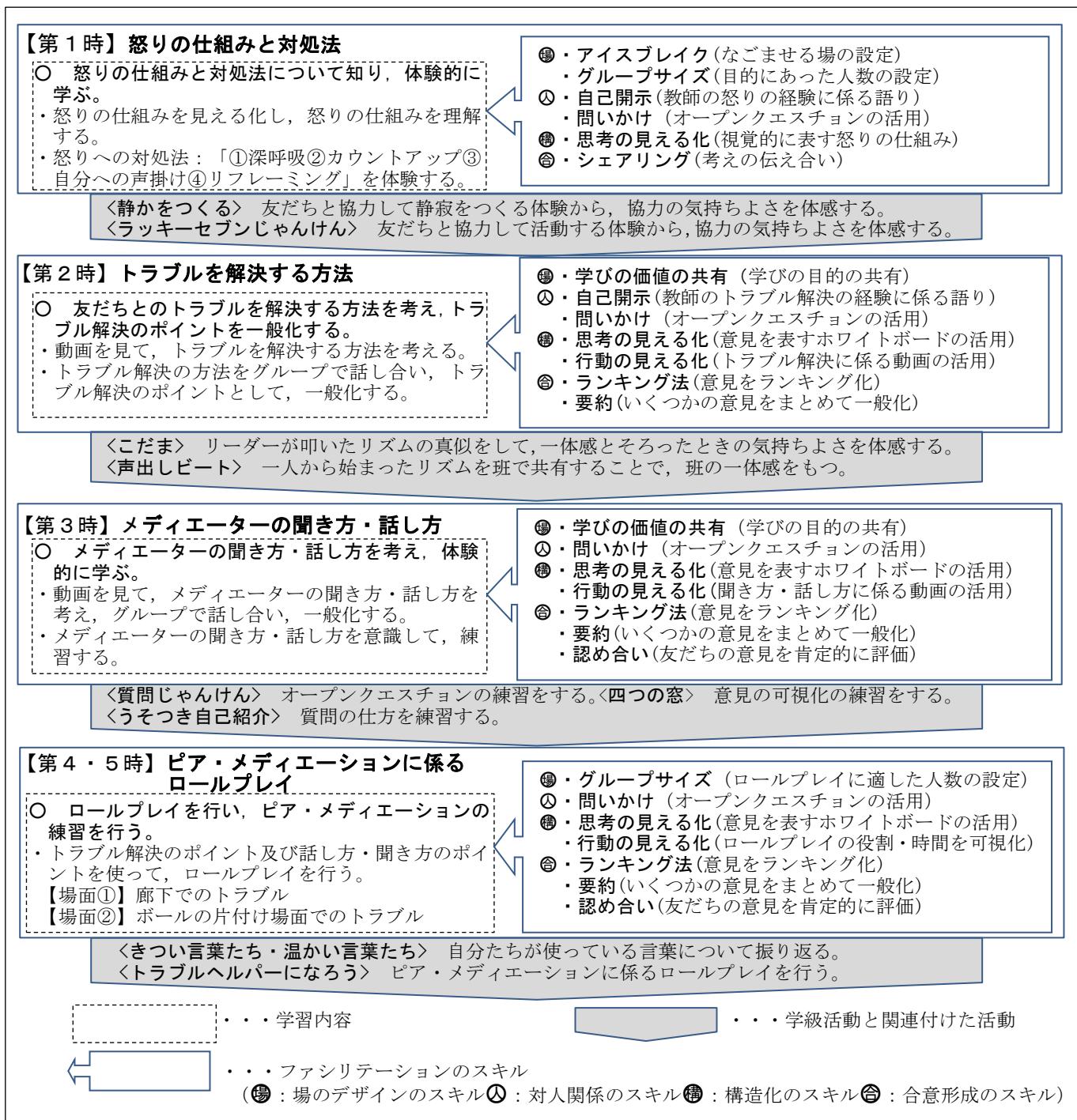


図2 ピア・メディエーションを生かした活動プログラム

## III 研究の仮説及び検証の視点と方法

### 1 研究の仮説

ファシリテーションのスキルを取り入れた教師の働き掛けと児童の実態に即したピア・メディエーションを生かした活動プログラムを実施すること

で、児童相互の好ましい人間関係を育むことができるであろう。

## 2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表1に示す。

表1 検証の視点と方法

| 検証の視点   | 検証の方法   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・問題を話し合いで解決しようとする意識が高まったか。</li> <li>・自尊感情が高まったか。</li> <li>・支え合う人間関係の構築に効果があったか。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・質問紙による事前・事後調査の比較</li> <li>・振り返りシート及び行動観察による研究授業の効果測定及び考察</li> </ul> |

## 3 質問紙による調査

本研究における好ましい人間関係の定義を基に、「問題を話し合いで解決しようとする意識が高まったか」「自尊感情が高まったか」「支え合う人間関係の構築に効果があったか」の尺度を測定するため、「佐賀県教育センター」及び「東京都教職員研修センター」の質問紙を参考に作成し、実態把握及び効果測定を行う。

- 調査日 事前 平成28年5月24日（火）  
事後 平成28年6月24日（金）
- 対象 所属校第6学年（3学級98人）
- 方法 4段階尺度法
- 構成 3項目45問

## IV 研究授業

### 1 研究授業

- 期間 平成28年6月1日～平成28年6月23日
- 対象 所属校第6学年（3学級98人）
- 対象授業 特別活動
- 単元名 「トラブルヘルパーになろう」
- 目標 ピア・メディエーションを生かした学習に取り組むことで、自分たちでトラブルを解決することができます。
- 指導計画

| 時 | 学習活動  |
|---|---|
| 1 | ・怒りの仕組みと対処法について理解する。  |
| 2 | ・友だち同士のトラブル解決のポイント（ピア・メディエーションのスキル）を理解する。<br>・友だち同士でトラブルが起こった時には、自分がトラブルヘルパー（メディエーター）となることを知る。また、自分がトラブルの当事者となつた時には、トラブルヘルパーを介して、トラブルを解決できることを知る。 |
| 3 | ・ピア・メディエーションのスキルを体験的に学習する。  |

|             |  |
|-------------|--|
| 4<br>・<br>5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>① トラブルヘルパーの聞き方・話し方の練習</li> <li>② トラブルヘルパーになるための練習</li> </ul>                            |
|             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ロールプレイを行い、ピア・メディエーションの練習を行う。</li> <li>① 廊下でのトラブル</li> <li>② ポールの片付け場面でのトラブル</li> </ul> |

### 2 研究授業の実際

#### (1) 第1時

怒りの仕組みと対処法について理解させる構成とした。

導入では、児童がトラブルや腹が立つことを開示しやすくするため、「アイスブレイク」「自己開示」のファシリテーションのスキルを用いた。仲間を誘って活動したり、自分の経験を積極的に発言したりする児童の姿が見られた。



アイスブレイクを行う児童の様子

展開では、怒りの感じ方の違いを実感できるように、「思考の見える化」「グループサイズ」「バズ型」のファシリテーションのスキルを用いた。怒りの仕組みを温度計と風船の図で示すとともに、仲間と怒りの温度について比較する話し合いの場を設定した。また、怒りへの対処法を「①深呼吸②カウントアップ③自分への声かけ」と簡潔に示したスライドを提示することで、視覚的に理解させた。さらに、この対処法を体験的に学ぶ場を設定した。自分の日常生活を振り返って感想を述べたり、怒りへの対処法を積極的に使ったりする児童の姿が見られた。

#### (2) 第2時

トラブルを解決する方法を知る構成とした。

導入では、児童が自分たちでトラブルを解決しようとする意欲を高めるため、「自己開示」「学びの価値の共有」のファシリテーションのスキルを用いた。教師のトラブル体験を基に、解決したときの気持ちなどについて語った上で、具体的なトラブルの場面例を動画で提示した。

展開では、「ランキング法」「行動の見える化」「思考の見える化」「問い合わせ」のファシリテーションのスキルを用いて、メディエーターの役割をイメージできる動画を示した。児童が気付いたメディエーターの役割をワークシートに書き出させ、これを基に、トラブル解決のポイントを整理させた。「自分がメディエーターならどうするか」という視点で、

動画の言動と比較して考える児童の発言があった。

- ① 二人の真ん中に立つ。
- ② トラブルを解決するために、間に入ることについて、二人にOKをもらう。
- ③ 正直に自分の気持ちを話すことを約束する。相手の話を最後まで聞くことを確認する。
- ④ 二人の言い分を確認しながら交互に聞く。
- ⑤ 自分の考えや意見を出さない。
- ※ トラブルが解決しない場合は、大人に話す。

#### 一般化したトラブル解決のポイント

### (3) 第3時

メディエーターの聞き方・話し方を知る構成とした。メディエーターの聞き方・話し方に焦点を当て、前時のトラブル解決のポイント以外で何が必要かを考えさせるため、「学びの価値の共有」「グループサイズ」「バズ型」「思考の見える化」「ランキング法」「要約」「認め合い」のファシリテーションのスキルを用いた。動画を基に、メディエーターの聞き方・話し方の気付きをホワイトボードに書き出することで、児童の思考を整理し、活動への意欲につなげた。互いの違いに目を向け、相手の意見を尊重しようとする児童の姿が見られた。

終末のシェアリングでは、学習したことや感じたことを互いに伝え合うとともに、学習への意欲的な態度を積極的に称賛し合った。また、自ら見付けた聞き方・話し方を意識して、役割演技に取り組ませることで、相手のことを考えて行動しようとする振り返りシートの記述が見られた。

### (4) 第4・5時

前時までに学習した「トラブル解決のポイント」「聞き方・話し方のスキル」を用いて、メディエーターとして、トラブルを解決する方法を体験的に学ぶ構成とした。

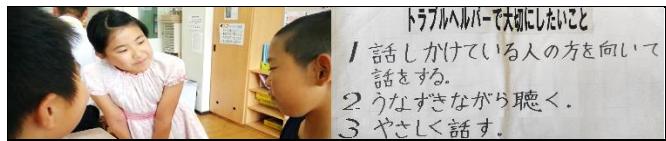
日常生活を想定して学ぶことができるよう、「イメージ化」「思考の見える化」「行動の見える化」「傾聴」「認め合い」「シェアリング」のファシリテーションのスキルを用いた。ロールプレイにおいて、役割とタイムテーブルを意識しやすいように「行動の見える化」のスキルを用いて提示した。また、「認め合い」のスキルを用いて、観察者の役割では、メディエーターの肯定的評価をホワイトボードに書き出させた。さらに、観察者が書き出した気付きを基に、メディエーターに大切なことを3点に絞って挙げさせた。

これにより、児童は、自らの気付きを共有したり、共感したりすることで、日常生活を振り返り、今後の生活に生かしていくこうとしている発言や振り返り

の記述が見られた。



観察者の気付きを基に話し合う児童の様子



児童が考えたメディエーターとしての留意点を踏まえロールプレイを行う児童の様子

## V 結果と考察

### 1 質問紙調査全項目

質問紙調査全項目による事前事後の平均値の変化を、図3に示す。

事前調査の結果から、他者とトラブルになる児童の肯定的回答の割合が低いことが分かった。そこで、事前調査において、全質問項目の平均値3未満を低位層、3以上3.5未満を中位層、3.5以上を高位層として分析することとした。t検定を行った結果、全項目の平均値は、すべての層で有意に上昇した。

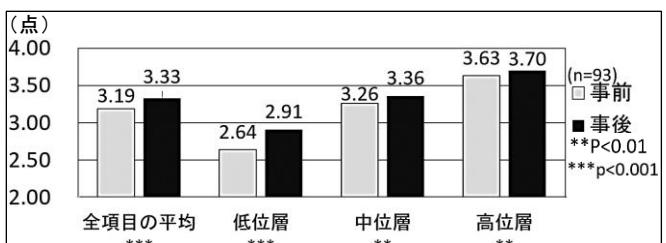


図3 全項目の変化

### 2 問題を話合いで解決しようとする意識

「問題を話合いで解決しようとする意識が高まったか」に関する質問紙調査の平均値の変化を、図4に示す。

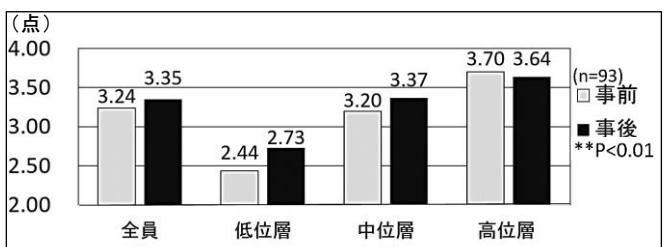


図4 問題を話合いで解決しようとする意識に関する変化

t検定を行った結果、低位層と中位層の平均値が有意に上昇した。特に、「友だち同士のトラブルを見た時に、声を掛けようと心掛けていますか。」「友だち同士のトラブルを見た時に、声を掛けていますか。」という質問項目の平均値が、それぞれ、3.17から3.44に、3.01から3.15となり、有意に上昇した。また、「トラブルにならないような聞き方をしていますか。」「トラブルにならないような話し方をしていますか。」という質問項目については、全体の平均値がそれぞれ、3.28から3.38、3.14から3.30となり、有意に上昇した。低位層・中位層では、「友だち同士のトラブルを見た時に、声を掛けようと心掛けていますか。」の質問項目の上昇が最も大きく、肯定的回答の割合が、低位層は32%から58%，中位層は87%から100%となった。また、高位層は、事前事後とも100%で、振り返りシートの記述には、「この学習が終わっても、この勉強は生かしていかなければ意味がないので、トラブルの場面などで生かしたいです。」とあった。さらに、98.8%の児童が振り返りシートに「ピア・メディエーションをこれから的生活に生かしていきたい。」と記述していた。また、所属校の教師からの聞き取りでは、友だちとの関係の中で、中立的な立場で物事を考え、行動する児童が増えたと答えている。

これは、メディエーターの役割に自ら気付いたり、身近な題材を用いて体験的に学ぶ構成としたりする工夫を行ったこと及びファシリテーションのスキルである「認め合い」や「評価の見える化」などの教師の働き掛けの工夫を行ったことで、児童が友だち同士のトラブルに関心をもち、ピア・メディエーションの実践意欲が高まった結果と考える。また、高位層の平均値は0.06ポイント下がっているが、これは、ピア・メディエーションを生かした学習プログラムを通して、友だちとのトラブルを話合いで解決しようとする意識が下がっているものの、一定程度持続していると考える。

これらのことから、児童の問題を話合いで解決しようとする意識が高まったと考える。

- ・良かった点は、お互いの話を最後まで聞けたところ。相手の気持ちを考えることが大切だと思った。
- ・本当にトラブルが起きても、解決していきたい。

低位層の児童の振り返りシートの記述例

### 3 自尊感情

「自尊感情が高まったか」に関する質問紙調査の平均値の変化を、図5に示す。

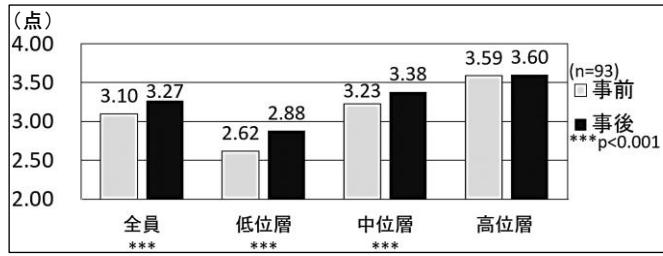


図5 自尊感情の変化

これは、友だち同士のトラブルを解決する体験的な学習及び「認め合い」のファシリテーションのスキルを取り入れた教師の働き掛けを通して、児童は「自分は、誰かの役に立てる。」という気持ちをもち、自尊感情が高まったと考える。また、高位層の平均値は有意な上昇が見られなかったものの、「自分はダメな人間だと思うことはない。」という質問項目の変容及びメディエーターとして他者に関わる活動の様子から、自分に自信をもつ意識に変容したと考える。

- ・トラブルヘルパーがいると、トラブルを解決できるので、いい役割だと思いました。
- ・トラブルヘルパーは優しい口調が大事。気持ちが届くよう話していきたい。

低位層の児童の振り返りシートの記述例

### 4 支え合う人間関係の構築

「支え合う人間関係の構築に効果があったか」に関する質問紙調査の平均値の変化を、図6に示す。

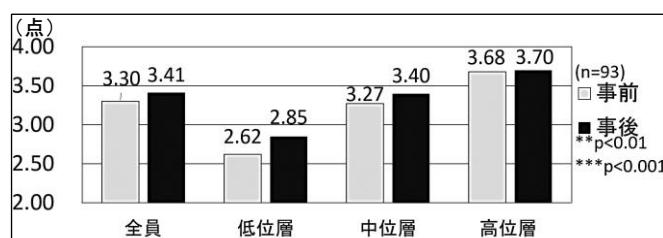


図6 支え合う人間関係の構築に関する変化

t検定を行った結果、低位層と中位層の平均値が有意に上昇した。特に、「あなたのクラスは、明るく楽しい雰囲気だと思いますか。」の質問項目では、低位層の肯定的回答の割合が、71%から100%に上昇した。また、「あなたのクラスでは、だれかが悲しむような言動はありませんか。」の質問項目の肯定的回答の割合が、中位層で26%から62%に、高位層で26%から74%に上昇した。さらに、低位層のA児及び中位層のB児の振り返りシートの記述の変容を、次頁表2に示す。

表2 振り返りシートの記述の変容

|        | 第2時                              | 第4・5時  |
|--------|----------------------------------|--|
| A児・中位層 | けんかが減つて、助ける人になれると思う。これから、使ってみたい。 | メディエーターは優しくて、自分の気持ちを分かってくれるようだった。目を見て聞くことが大事だと思った。難しいけど、できるようになったらとても役立つと思う。   |
| B児・低位層 | 相手の気持ちになって、考えることが大切ということが分かった。   | 難しいところは、メディエーターが使う言葉を考えるところです。気を付けたところは、相手の意見をちゃんと聞くところです。良かった点は優しい口調で言ったことです。 |

A児、B児の記述から、第2時には、簡単な振り返りの記述であったが、第4・5時には、自分がメディエーターになること想定し、具体的なスキルの記述や相手意識をもった記述に変容していることが分かる。

これは、メディエーターとして、友だち同士のトラブルを解決する方法を学ぶとともに、「合意形成」「認め合い」のファシリテーションのスキルを取り入れ、児童自身が使っている言葉を振り返ることができた結果であると考える。また、ピア・メディエーションを生かした学習活動を通して、メディエーターとして、友だち同士のトラブルを解決する方法を学び、相手を尊重する意識につながった結果と考える。そして、学級活動の内容と関連付けた活動を帰りの会で行ったことで、トラブルを話合いで解決しようとする思いやりのある風土になり、児童間の人間関係の変容につながったと考える。

これらのことから、支え合う人間関係の構築に効果があったと考える。

## VI 研究のまとめ

### 1 研究の成果

- ピア・メディエーションを生かした活動プログラムを実施することで、特に、他者とトラブルになる児童が含まれる低・中位層の児童のお互いに尊重し合う意識が高まり、児童相互の好ましい人間関係を育むことに有効であることが分かった。
- ピア・メディエーションを生かした活動プログラムに、ファシリテーションのスキルを取り入れた教師の働き掛けを行うことで、児童のメディエーターとしての主体的な活動につながり、自尊感情を高めることにつながることが分かった。

### 2 今後の課題

- ピア・メディエーションを生かした活動プログラムを、今後も継続的に実施することで、児童にメディエーターとしての役割の定着を図りたい。
- メディエーターに必要なスキルを身に付けさせるためには、第6学年のみではなく、他学年ににおける活動プログラムを検討する必要がある。

### 【引用文献】

- 1) 文部科学省（平成20年）：『小学校学習指導要領解説総則編』東洋館出版社p.57
- 2) 千葉県総合教育センター（平成25年）：『学級づくりガイドブック—好ましい人間関係を育む学級をめざして—』p. 3
- 3) 千葉県総合教育センター（平成25年）：前掲書p. 3
- 4) 滋賀県総合教育センター・畠真子（平成13年）：「子ども同士が支え合う人間関係の育成に関する研究—コミュニケーション能力向上のためのピア・サポート活動をとおして—」『国立教育政策研究所 平成13年（2001）年度 青少年問題に関する研究』p. 67
- 5) 佐賀県教育センター（平成21年）：「好ましい人間関係を育てる開発的・予防的教育支援の在り方の研究」『平成21年度佐賀県教育センター 研究報告書』p. 67
- 6) 池島徳大（2010）：「ピア・メディエーションに関する基礎研究」『奈良教育大学教育実践総合センター 研究紀要第19号』p. 39
- 7) 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！』ほんの森出版p. 64
- 8) 池島徳大・竹内和雄（2011）：前掲書p. 62
- 9) 池島徳大・竹内和雄（2011）：前掲書pp. 62-63
- 10) 池島徳大（2010）：前掲書p. 40
- 11) 佐賀県教育センター（平成27年）：「支え合う人間関係を築くための支援の在り方—ピア・メディエーションに関する活動プログラムの開発—」『平成27年度佐賀県教育センター 研究報告書』p. 170
- 12) 池島徳大・竹内和雄（2011）：前掲書p. 42
- 13) 池島徳大・竹内和雄（2011）：前掲書p. 67
- 14) 池島徳大・竹内和雄（2011）：前掲書p. 67

### 【参考文献】

- 東京都教職員研修センター紀要（平成24年）：『自尊感情や自己肯定感に関する研究（4年次）』，『子供の自尊感情や自己肯定感を高めるためのQ&A』
- 堀公俊・加留部貴行（2010）：『教育研修ファシリテーター』日本経済新聞出版社
- 岩瀬直樹・ちょんせいこ（2011）：『信頼ベースのクラスをつくる よくわかる学級ファシリテーション①—かかわりスキル編』解放出版社
- 石川一喜・小貫仁（2015）：『教育ファシリテーターになろう！』弘文堂
- 堀公俊（2004）：『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社
- 堀公俊・加藤彰（2006）：『ファシリテーション・グラフィック』日本経済新聞出版社