

2 研究の実際 > (3) ピア・メディエーションに関する活動プログラム

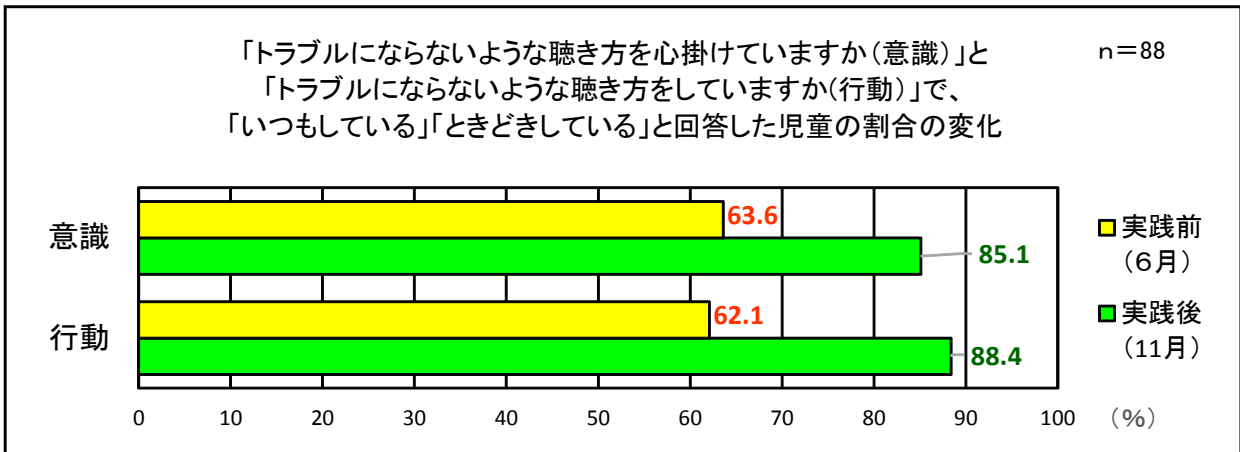
**オ 活動プログラムの検証**

(ウ) 検証結果<小学校>

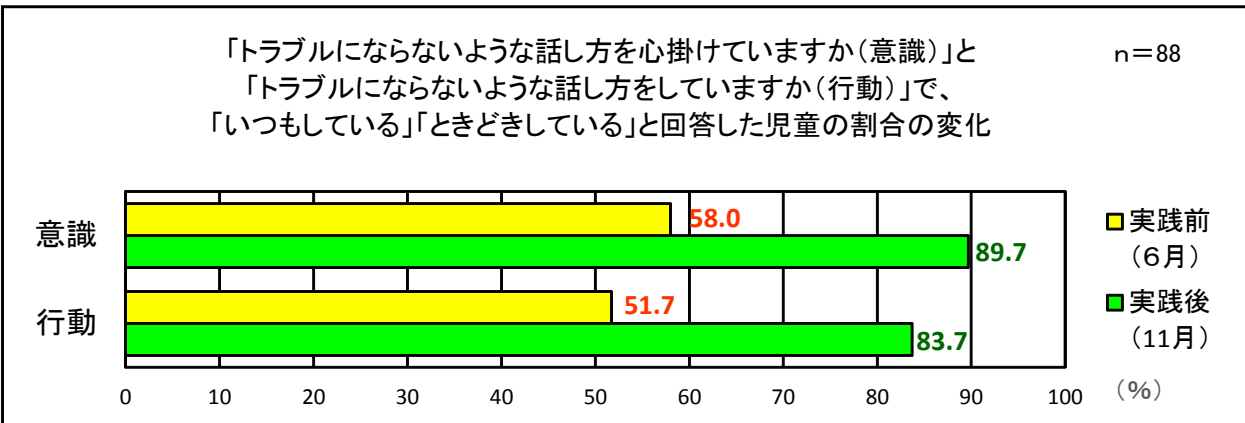
【検証の視点Ⅰ】トラブル未然防止に効果があったか

a トラブルにならないような聴き方や話し方についての児童の意識と行動の変化

(「ピア・メディエーションに関する活動プログラムの学習についてのアンケート」結果より)



トラブルにならないような聴き方	実践前	実践後	差
トラブルにならないような聴き方を心掛けていますか(意識)	63.6%	85.1%	+21.5
トラブルにならないような聴き方をしていますか(行動)	62.1%	88.4%	+26.3



トラブルにならないような話し方	実践前	実践後	差
トラブルにならないような話し方を心掛けていますか(意識)	58.0%	89.7%	+31.7
トラブルにならないような話し方をしていますか(行動)	51.7%	83.7%	+32.0

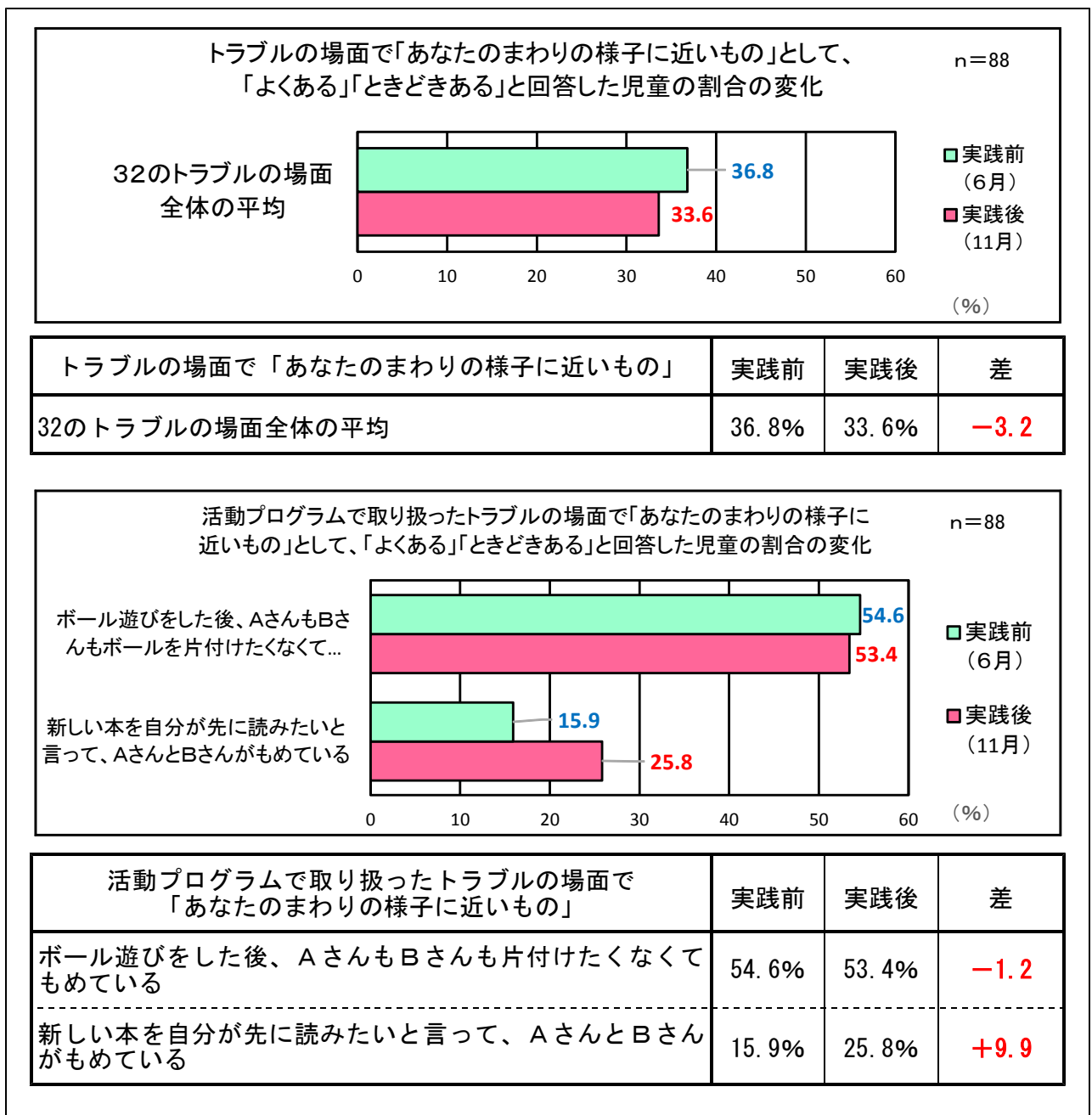
資料1 トラブルにならないような聴き方や話し方についての児童の意識と行動の変化

○「トラブルにならないような聴き方を心掛けていますか(意識)」と「トラブルにならないような聴き方をしていますか(行動)」の質問に対して、「いつもしている」「ときどきしている」と回答した児童の割合が上がりました(資料1)。

- 「トラブルにならないような話し方を心掛けていますか（意識）」と「トラブルにならないような話し方をしていますか（行動）」の質問に対して、「いつもしている」「ときどきしている」と回答した児童の割合が上がりました（前頁資料1）。
- これらのことから、9割近い児童がトラブルにならないような聴き方や話し方を意識したり行動につなげたりしていることが分かりました。小学校においては、トラブルにならないような聴き方とトラブルにならないような話し方をそれぞれ1時間ずつ丁寧に取り扱いました。その際、児童にとって身近にある場面を取り扱った動画を見て聴き方や話し方のポイントを考えたり台詞づくりをしたりする活動を取り入れたことにより、児童の理解を深めることにつながったと考えます。

**b 学級におけるトラブルの頻度の変化**

（「トラブルについてのアンケート」結果より）

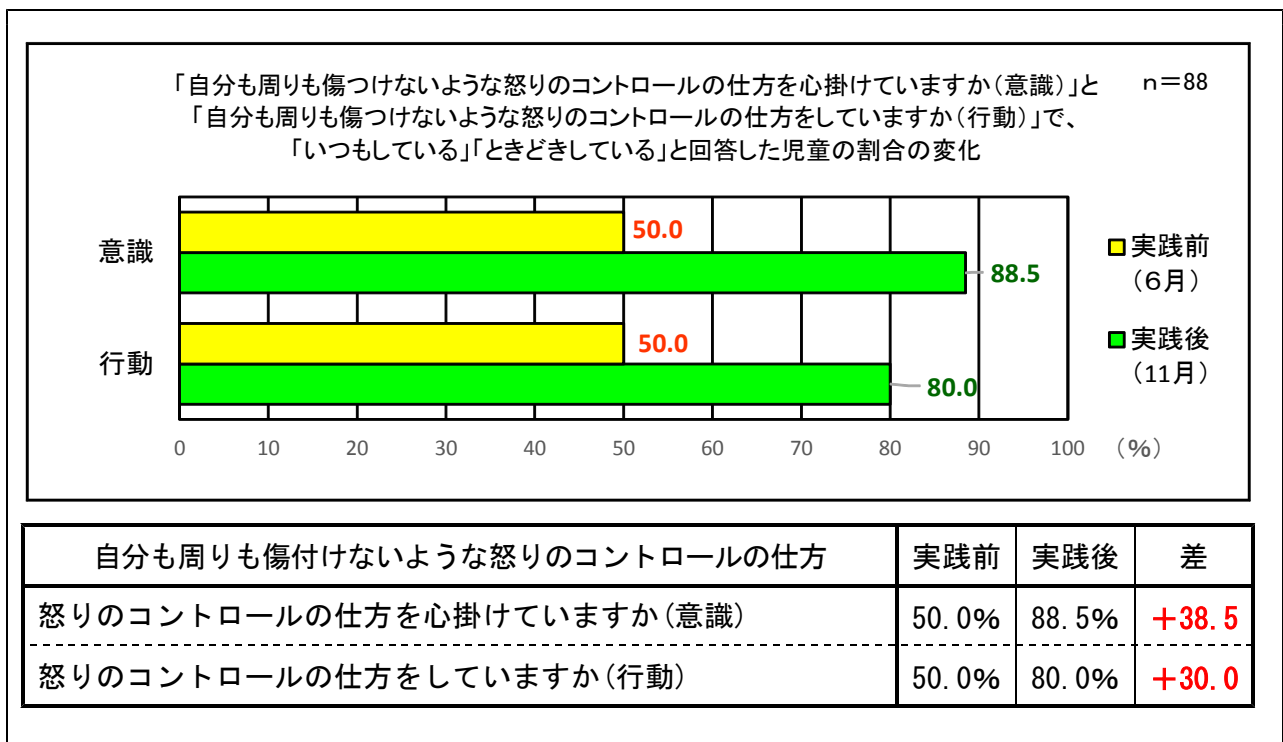


資料2 トラブルの場面で「あなたのまわりの様子に近いもの」として、「よくある」「ときどきある」と回答した児童の割合の変化

○32のトラブルの場面で「あなたのまわりの様子に近いもの」として、「よくある」「ときどきある」と回答した児童の割合が下がりました（前頁資料2）。

○活動プログラムで取り扱ったトラブルの場面で「あなたのまわりの様子に近いもの」として、「よくある」「ときどきある」と回答した児童の割合は、「ボール遊びをした後、AさんもBさんも…」の場面では1.2ポイント下がり、「新しい本を自分が先に読みたいと言って…」の場面では9.9ポイント上がりました（前頁資料2）。「新しい本を自分が先に読みたいと言って…」の場面での割合が上がった理由として、話し方のポイントを入れた台詞を考えさせたり同場面を使ってロールプレイをさせたりしたことで児童が意欲をもって取り組み、実践後の学校生活において児童がこの場面をトラブルの場面として実践前より意識したためだと考えられます。

**c 自分も周りも傷付けないような怒りのコントロールの仕方についての児童の意識と行動の変化**  
（「ピア・メディエーションに関する活動プログラムの学習についてのアンケート」結果より）



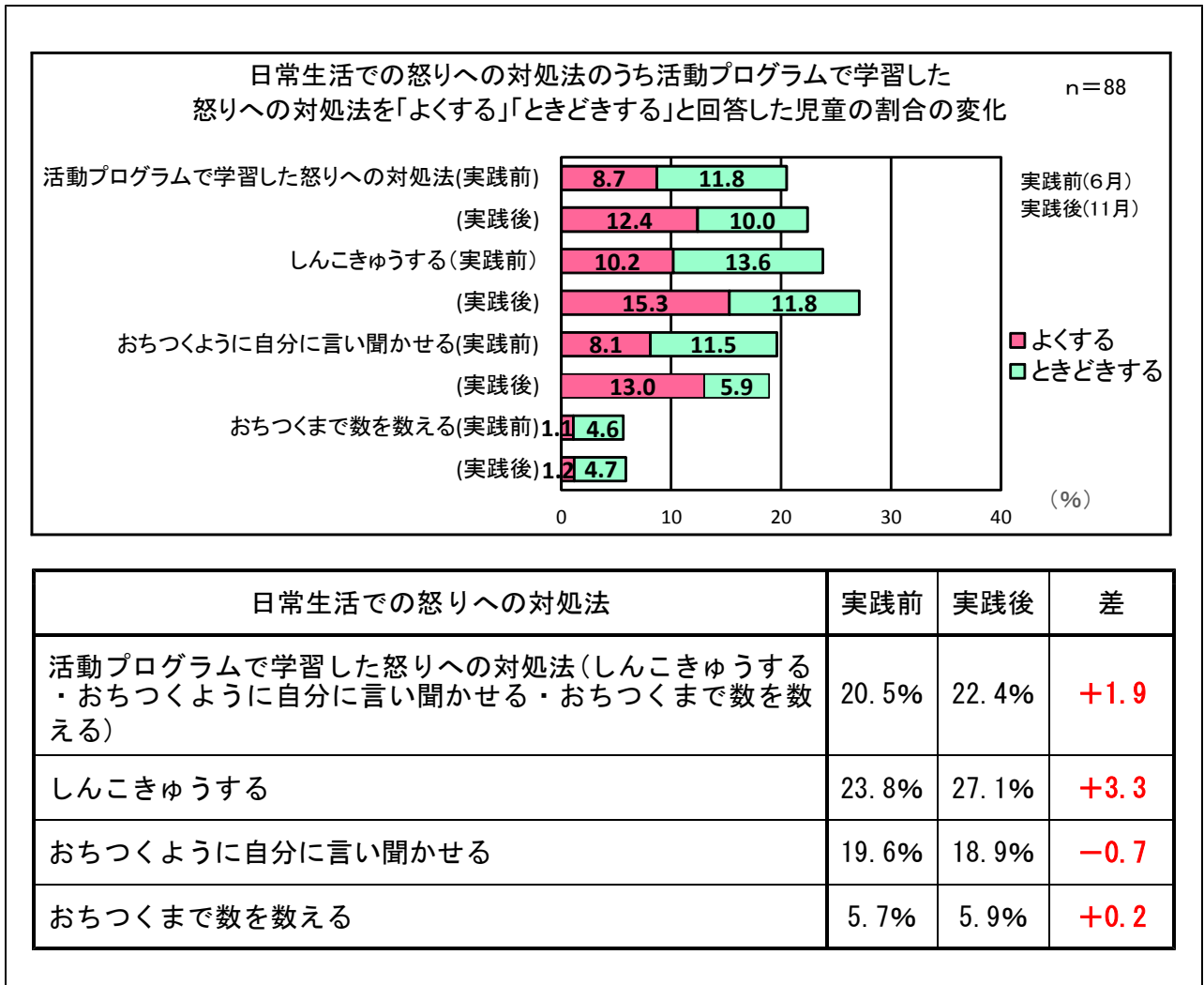
資料3 自分も周りも傷付けないような怒りのコントロールの仕方についての児童の意識と行動の変化

○「自分も周りも傷付けないような怒りのコントロールの仕方を心掛けていますか(意識)」と「自分も周りも傷付けないような怒りのコントロールの仕方をしていますか(行動)」の質問に対して、「いつもしている」「ときどきしている」と回答した児童の割合が上がりました（資料3）。特に、意識については、実践前は児童が怒りのコントロールの仕方を意識する割合が約5割であったのに対して、実践後は約9割の児童が意識したことが分かりました。

○このことから、自分も周りも傷付けないような怒りのコントロールの仕方を学習したことにより、児童がより良い怒りのコントロールの仕方について意識したり行動につなげたりしていることが分かりました。

**d 日常生活での児童の怒りへの対処法の変化**

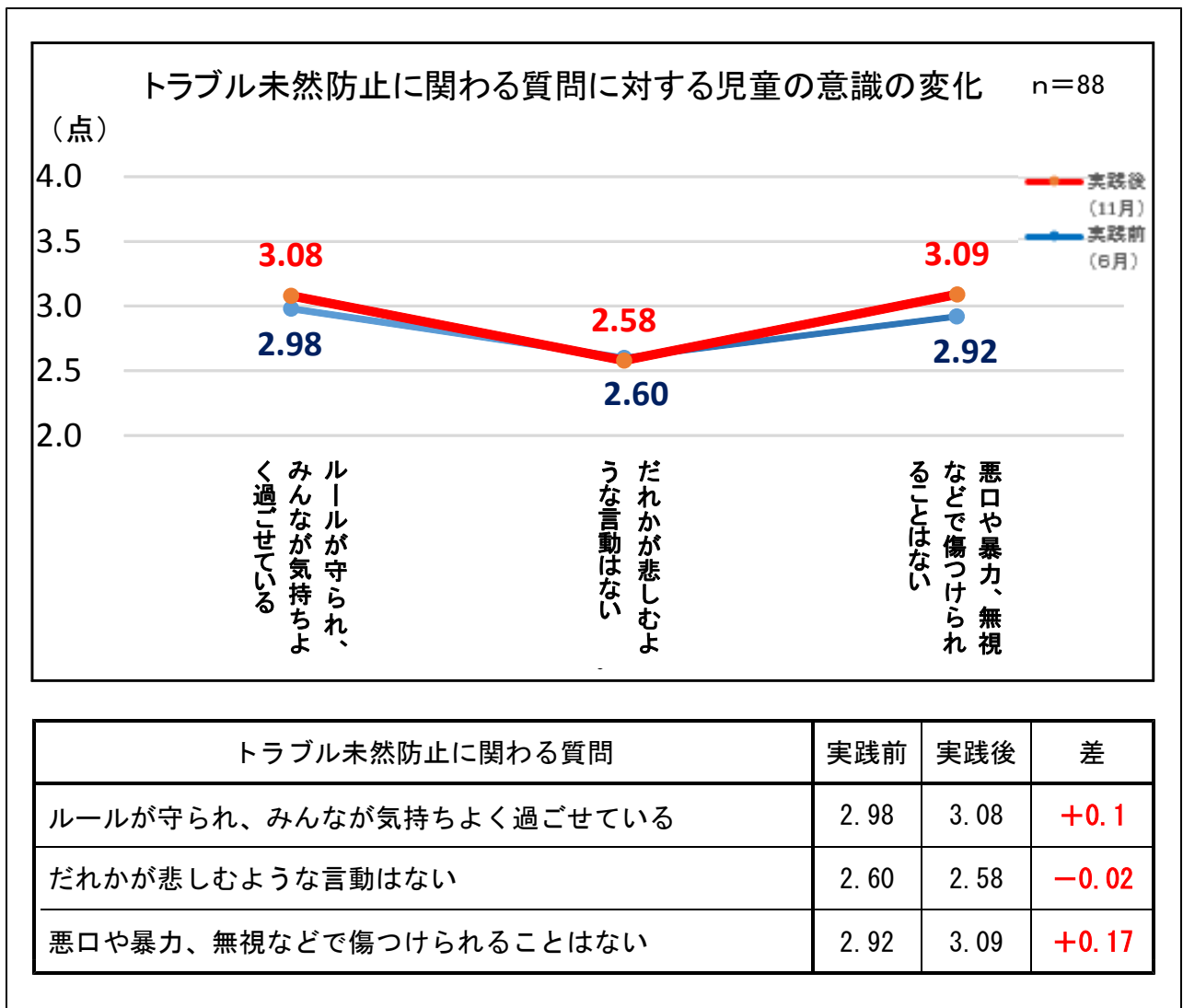
(「トラブルについてのアンケート」結果より)



資料4 日常生活での怒りへの対処法のうち活動プログラムで学習した怒りへの対処法を「よくする」「ときどきする」と回答した児童の割合の変化

- 活動プログラムで学習した怒りへの対処法(しんこきゅうする・おちつくように自分に言い聞かせる・おちつくまで数を数える)の質問に対して「よくする」「ときどきする」と回答した児童の割合が上がりました(資料4)。
- 活動プログラムで学習した3つの怒りへの対処法のうち、「おちつくように自分に言い聞かせる」は実践前に比べて実践後の割合が0.7ポイント下がりましたが、「よくある」と回答した児童の割合を比べると、8.1%から13.0%と4.9ポイント上がりました。
- これらのことから、自分も周りも傷付けないような怒りへの対処法の学習が怒りに対する自己認知や他者理解につながり、学習前よりも怒りへの対処法を意識するようになったと考えます。怒りへの対処法については、児童が自分も周りも傷付けない対処法を日常生活の場面でも行うことができるように、学習した内容を授業後も継続して取り扱っていく必要があると考えます。

e トラブル未然防止に関わる質問に対する児童の意識の変化  
 (「がばいシート」結果より)



資料5 トラブル未然防止に関わる質問に対する児童の意識の変化

- トラブル未然防止に関わる質問のうち、「ルールが守られ、みんなが気持ちよく過ごせている」は0.1ポイント、「悪口や暴力、無視などで傷つけられることはない」は0.17ポイント上がりました。一方、「だれかが悲しむような言動はない」は0.02ポイント下がりました(資料5)。
- このことから、活動プログラムで学習した未然防止のスキル学習が、より良い学級の雰囲気や友達との関係づくりにつながるように、学習した内容を授業後も継続して取り扱っていく必要があると考えます。



## f 活動プログラム実践後の児童と教師の感想

(「ピア・メディエーションに関する活動プログラムの学習についてのアンケート」結果より)

小学校5年生

いかりのコントロールで、1回いかりました。けどその時は勉強していたので、しんこまうや数をかそ、えたらいかりがなくなりました。

友達の話の聞き方で、最後までしっかりと聞いていなかったけれども、学習でちゃんと聞かないとトラブルのもとになるということが分かりました。学習が糸冬わってからも、ちゃんと最後まで聞くというのは今からでもおそくはないと思いました。なのでこれからは、ちゃんと最後まで聞くというのを心がけたいです。(がんばりたいです。)

私は、話し方や聞き方や間に入る勉強をしてみても、こういう話し方や聞き方や間に入るのをすればトラブルにならないんだなーと思ったので生かしたいです。

資料6 活動プログラム実践後の児童の感想

- ・ 友達の話し方に対して、「そんなに強く言ったらだめよ」などの声掛けをする子供たちが出てきた。学級全体の聴き方も良くなり、明るく楽しい雰囲気になってきた。
- ・ 話し方や聴き方のポイントは、様々な場面で意識できている。
- ・ 友達の怒りについて理解できる場面が増えてきた。よくキレる男子がキレそうになったときに、学習した怒りへの対処法を意識することが少しできるようになった。

資料7 活動プログラム実践後の教師の感想

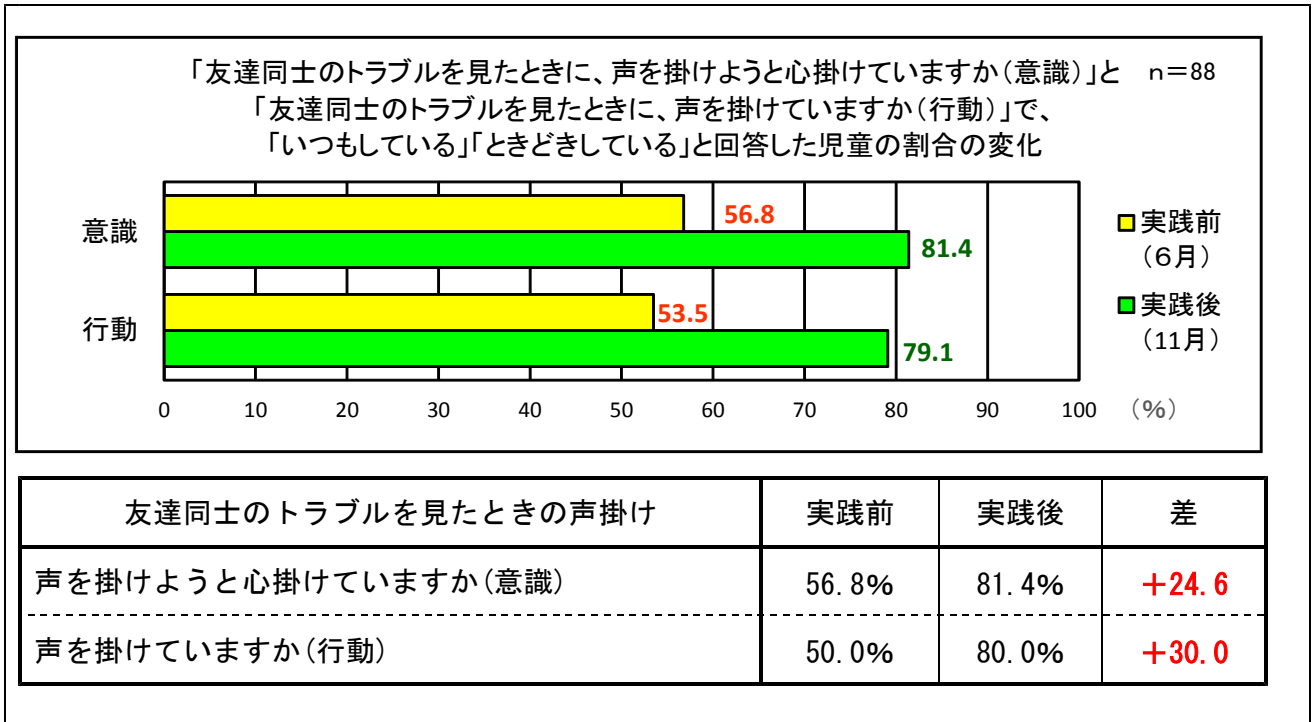
○これらのことから、活動プログラム学習の前後で児童がトラブルにならないような話し方や聴き方を心掛けることにより、身の回りのトラブルが減ってきたと児童が実感していることが分かりました(資料6)。また、学習後に学級全体の聴き方が良くなり、明るく楽しい雰囲気になったという教師の感想(資料7)を併せて、この活動プログラムが児童の支え合う人間関係を築くために有効であると考えます。

以上のことから、自分も周りも傷付けないような怒りへの対処法の学習やトラブルにならないような聴き方や話し方の学習がより良い学級の雰囲気や友達との関係づくりのために有効であり、トラブル未然防止に効果があったと考えます。トラブル未然防止の効果を更に高めるためには、トラブルになりそうな場面だけではなく、学習した内容を日常の場面でも継続して取り扱っていく必要があると考えます。

【検証の視点Ⅱ】トラブル解決に効果があったか

a 友達同士のトラブルを見たときの声掛けについての児童の意識と行動の変化

(「ピア・メディエーションに関する活動プログラムの学習についてのアンケート」結果より)

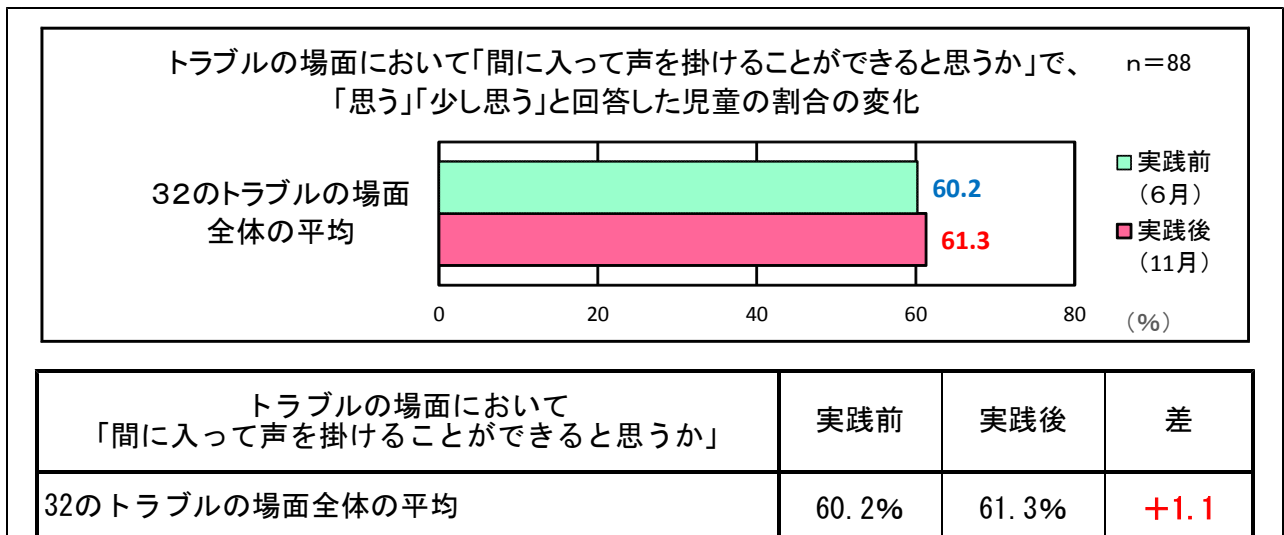


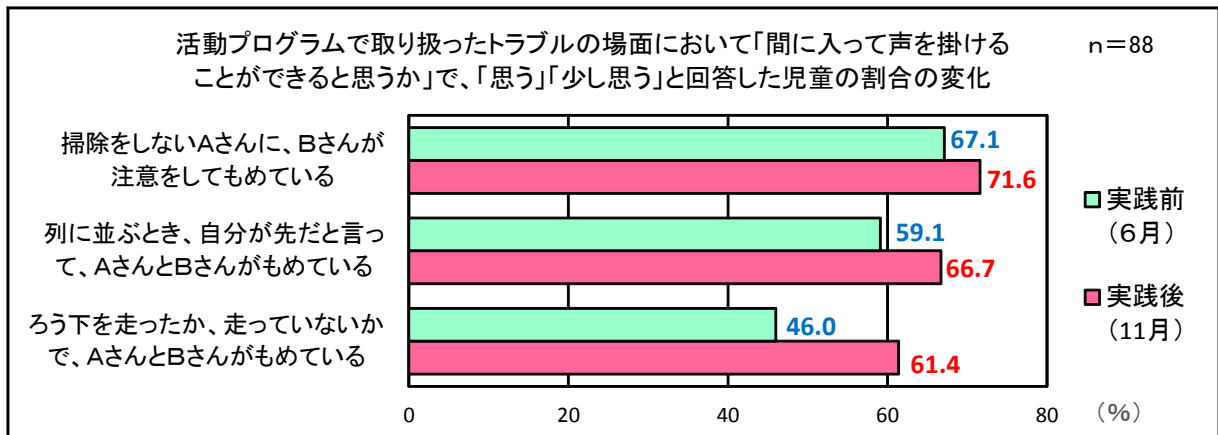
資料8 友達同士のトラブルを見たときの声掛けについての児童の意識と行動の変化

- 「友達同士のトラブルを見たときに、声を掛けようと思っかけていますか(意識)」と「友達同士のトラブルを見たときに、声を掛けていますか(行動)」の質問に対して、「いつもしている」「ときどきしている」と回答した児童の割合が上がりました(資料8)。
- このことから、友達同士のトラブルに関心をもつようになった児童や、傍観するのではなく積極的に関わろうとする児童が増えていることが分かりました。活動プログラムの中で動画等を用いながら声の掛け方のモデルを示すことで、児童の声掛けに関する意識が高まったと考えます。

b 友達同士のトラブルの場面での児童の声掛けの意識の変化

(「トラブルについてのアンケート」結果より)





活動プログラムで取り扱ったトラブルの場面において「間に入って声を掛けることができると思うか」	実践前	実践後	差
掃除をしないAさんに、Bさんが注意してもめている	67.1%	71.6%	+4.5
列に並ぶとき、自分が先だと言って、AさんとBさんがもめている	59.1%	66.7%	+7.6
ろう下を走ったか、走っていないかで、AさんとBさんがもめている	46.0%	61.4%	+15.4

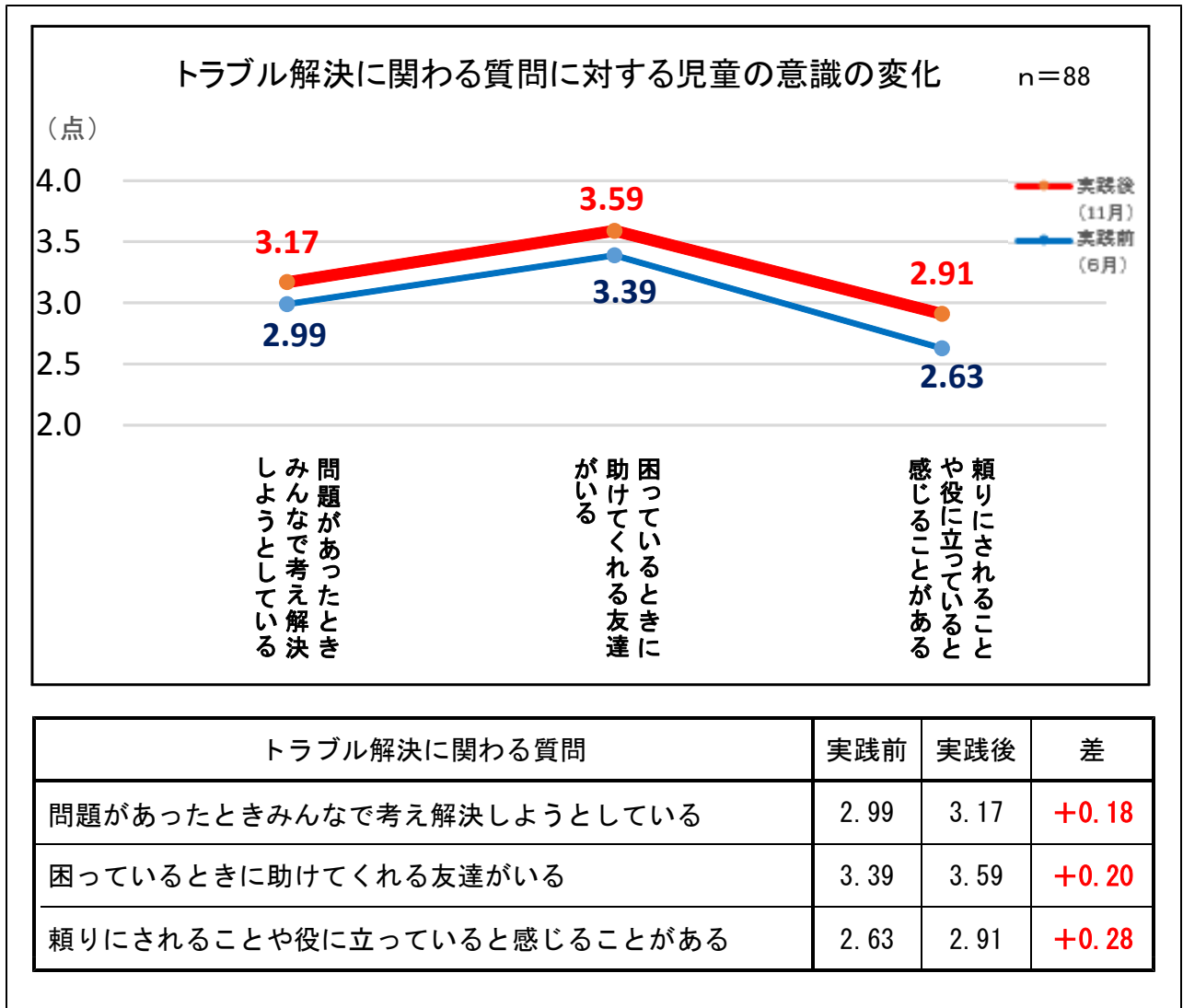
資料9 トラブルの場面において「間に入って声を掛けることができると思うか」で、「思う」「少し思う」と回答した児童の割合の変化

- 32のトラブルの場面において、「声をかけようと思うか」の質問に対して、「思う」「少し思う」と回答した児童の割合が上がりました（資料9）。
- 活動プログラムで取り扱った全てのトラブルの場面において、「声をかけようと思うか」の質問に対して、「思う」「少し思う」と回答した児童の割合が上がりました（資料9）。特に、「ろう下を走ったか、走っていないかで、AさんとBさんがもめている」の場面においては、15.4ポイント上がりました。その理由としては、この場面を動画で取り扱ってトラブル解決のポイントを考えさせたことにより、児童がその場面をより意識したためだと考えます。
- これらのことから、学習したことが意識や行動にダイレクトに影響する発達の段階にある児童にとって、具体的なトラブルの場面を取り上げて声を掛ける活動をすることは、声掛けの意識を児童にもたせるために有効であったと考えます。トラブルの場面において、児童が実際に間に入って声を掛けることができるように、児童にとって身近なトラブルの場面を用いて、学習した内容を継続して取り扱っていく必要があると考えます。



**c** トラブル解決に関わる質問に対する児童の意識の変化

(「がばいシート」結果より)



資料10 トラブル解決に関わる質問に対する児童の意識の変化

- トラブル解決に関わる全ての質問で、数値が上がりました (資料10)。
- このことから、活動プログラムで行ったトラブル解決のスキル学習が、より良い学級の雰囲気や友達との関係づくり、自己存在感の高まりにつながったと考えます。

**d** 活動プログラム実践後の児童と教師の感想

(「ピア・メディエーションに関する活動プログラムの学習についてのアンケート」結果より)

小学校5年生

友達同士のトラブルを見たとき、学習で習ったことを気をつけて声をかけるようになりました。

今日の学習を生かして、友達 がもしもめていたら、Cさん役のように5つのポイントを守って中に入、ていけたらいいです。

## 資料11 活動プログラム実践後の児童の感想

- ・ 友達同士のトラブルについて、子供たちが解決後に担任に話しにくるようになった。
- ・ 明るく楽しい雰囲気になっている。独りぼっちの子供がいなくなった。
- ・ 友達同士のトラブルに、第三者として児童が関わろうとする様子が見られた。
- ・ 友達がもめているとき、「誰か間に入らば」と1人の男の子が言ったため、もめている子供たちがもめるのをやめた。
- ・ 教師が子供同士のトラブルの仲裁をするときは、交互に平等に話を聴くようにしている。
- ・ ロールプレイと似ているトラブルの場面になったとき、子供が気恥ずかしい様子を見せ、それ以上トラブルが大きくならずに自分たちで収めていた。

## 資料12 活動プログラム実践後の教師の感想

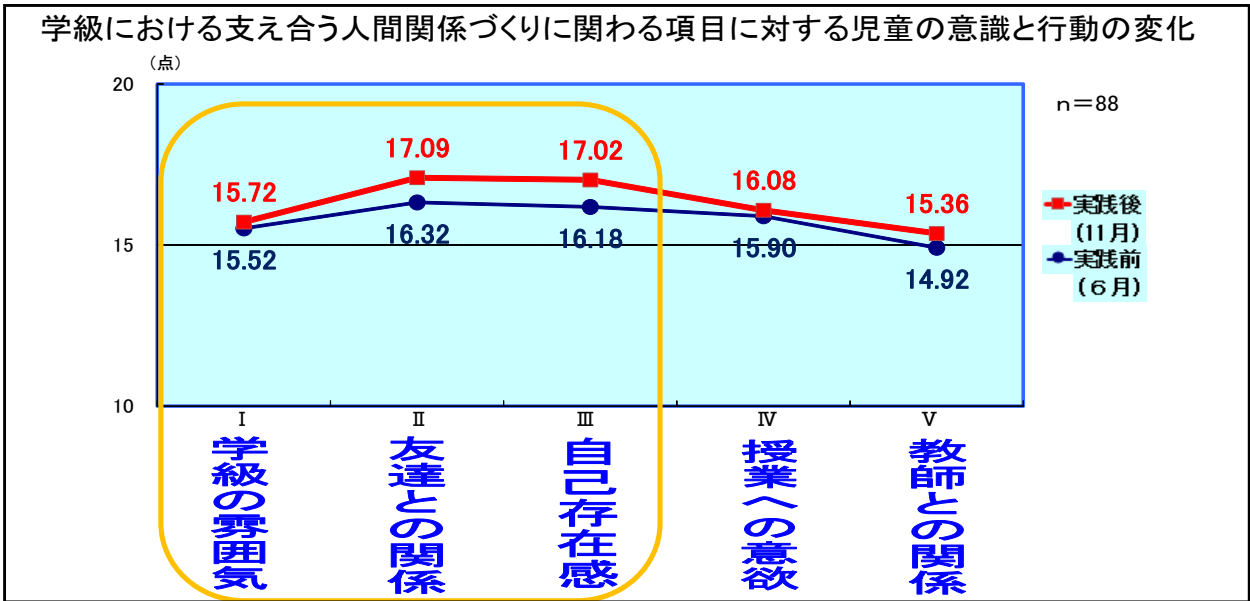
○活動プログラム学習の前後で、児童がトラブルの場面で声を掛けようとしたり実際に声を掛けていたりしていることが分かりました（資料11）。特に、活動プログラムで取り扱ったトラブルの場面において、児童が声の掛け方やその必要性を感じて日常生活に生かそうとしていることが分かりました（資料12）。児童がトラブル解決のポイントを使って友達同士のトラブルに積極的に関わろうしているという教師の感想を併せて、この活動プログラムが児童の支え合う人間関係を築くために有効であると考えます。

以上のことから、トラブル解決のスキル学習は、より良い学級の雰囲気づくりや友達との関係づくり、自己存在感を高める上で有効であったと考えます。トラブルの場面で声を掛けて積極的に関わろうとする児童や学習したことを実際に行動化する児童が増えたことからトラブル解決に効果があったと考えます。トラブル解決の効果を更に高めるために、学習した内容をトラブルの場面だけではなく日常の場面でも継続して取り扱っていく必要があると考えます。

【検証の視点Ⅲ】学級における支え合う人間関係づくりに効果があったか

a 学級の雰囲気、友達との関係、自己存在感についての児童の意識と行動の変化

(「がばいシート」結果より)



学級における支え合う人間関係づくりに関わる項目	実践前	実践後	差
I 学級の雰囲気	15.52	15.72	+0.20
II 友達との関係	16.32	17.09	+0.77
III 自己存在感	16.18	17.02	+0.84

資料13 学級における支え合う人間関係づくりに関わる項目に対する児童の意識と行動の変化

○活動プログラムの実践前後の「がばいシート」の結果（項目別）を比較すると、着目した3つの項目の数値が上がりました（資料13）。特に、「友達との関係」においては0.77ポイント、「自己存在感」の項目においては0.84ポイントと、数値が上がりました。活動プログラムの実践を通して、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。

○このことから、この活動プログラムが児童の支え合う人間関係を築くために有効であると考えます。