文部科学省
国立教育政策研究所
National Institute for Educational Policy Research

※最新版を、http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaves2.pdf から、直接にダウンロードできます。

生徒指導リーフ 増刊号

Leaf over the theory and practice on Seitoshidou!

いじめのない学校づくり 2

サイクルで進める生徒指導：点検と見直し

Leaves.2

生徒指導・進路指導研究センター

は　じ　め　に

平成 25 年に制定された「いじめ防止対策推進法」を受けて策定された国のいじめ防止基本方針には、「（各学校が策定した「学校いじめ防止基本方針」が）当該学校の実情に即してきちんと機能しているかを第 22 条の組織を中心に点検し、必要に応じて見直す、という PDCA サイクルを、学校基本方針に盛り込んでおくことが望ましい。」と記されています。

「PDCA サイクル」という表現は、ここ数年の間に学校現場にもすっかり馴染んできたような印象を受けます。しかし、言葉としては聞いたことがあっても、「その内容を正しく理解しているかどうかは不安」とか、「実際にそのように取り組んでいるかとなると自信がない」という学校関係者は少なくないのではないでしょうか。

私ども、生徒指導・進路指導研究センターでは、そうしたサイクルで進める生徒指導に関して、既に２回にわたって資料を公表してきました。

１回目は、平成 22 年６月に発行した『生徒指導支援資料２』に収録されている「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」の中で、いじめ等の未然防止に取り組む際にはサイクルで進めていく必要があることを指摘し、その具体的な手順や流れについて解説しました。

２回目は、平成 25 年 11 月に発行した『生徒指導リーフ増刊号 Leaves.1　いじめのない学校づくり　～「学校いじめ防止基本方針」策定 Q&A ～』の中で、「学校いじめ防止基本方針」の点検・見直しの際に困らないよう計画策定時に行っておくべきことを示し、サイクルで取り組む生徒指導を前提とした「学校いじめ防止基本方針」の策定について説明しました。

さらに、平成 22 年度より全国数十か所で実施している『魅力ある学校づくり調査研究事業』においても、実際にサイクルで取組を進めてもらいながら、成果の検証や取組の改善に関するノウハウを蓄積してきました。「魅力ある学校」を目指して健全育成を進め、いじめや不登校が起きない学校を作りだすには、サイクルで取組を進めることが不可欠と考えてきたからです。

本冊子は、上述した『いじめのない学校づくり』に従って策定された「学校いじめ防止基本方針」を、一定期間経過後にサイクルを進めて点検・見直しを行う際に役立つよう、その手順について説明しています。タイトルからも分かるとおり、『いじめのない学校づくり』の続編にあたる解説書として、「学校いじめ防止基本方針」の点検と見直しに役立つように書かれています。

しかしながら、サイクルで進める考え方は、単にいじめや不登校のような問題事象を起きないようにする未然防止（健全育成）の取組に限らず、キャリア教育の推進や学習意欲の向上等の取組の場合にも、有効な考え方です。そこで、本冊子ではいじめや不登校等の問題事象に限らず、幅広く活用していただけるような表現や事例を交え、サイクルで取組を進めるための考え方や手順そのものを理解していただけるよう配慮しました。

ですから、「学校いじめ防止基本方針」の策定時に『いじめのない学校づくり』を参考にしなかった場合でも、本冊子を活用して点検と見直しを行うことは可能ですので、ご安心ください。

本冊子を活用することで、各学校の「学校いじめ防止基本方針」の点検と見直しが進み、より実効性のあるものになること、あるいは学校現場で行われる様々な取組の点検と見直しが進み、期待された成果があげられることを期待しています。

平成 26 年６月

※<u>裏表紙に本冊子を用いた校内研修会の進め方の例</u>を示しています。

目　次

PART 1：点検と見直しの考え方　5

1．サイクルの意味と意義　6

2．点検と見直しの進め方　8

★ワンポイント・アドバイス★
PDCA、PDS、PEACE…等、呼称は違っても、実態からのスタートが肝心　10

PART 2：点検と見直しの実際　11

3．サイクルで進めた実践
～「魅力ある学校づくり調査研究事業」～　12

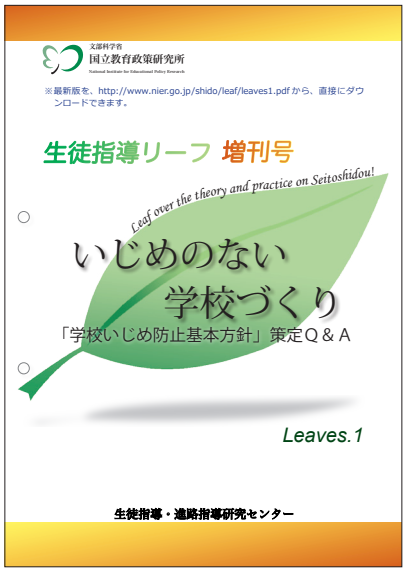
4．成果につながる点検と見直し①
～チェックシートを活用して見直す～　14

5．成果につながる点検と見直し②
～チェックシートに見る成果の明暗～　18

6．チェックシートで成果を導く
～点検を進める際の 10 のポイント～　20

【参考】点検と見直しのためのチェックシート
（「学校いじめ防止基本方針」版）　22

☆生徒指導・進路指導研究センター
『生徒指導リーフ増刊号 Leaves.1
いじめのない学校づくり
～「学校いじめ防止基本方針」策定 Q&A ～』
（平成 25 年 11 月）



「いじめ防止対策推進法」が各学校に何を求めているのか、学校は何を求められているのかを、Q＆A形式で分かりやすく説明しています。

目　次

Part 1：学校は、何を、いつまでに、行う必要があるのか？　4
①「方針」の策定について　4
Q 1　～　Q 6
②「組織」の設置について　6
Q 7　～　Q 10
ワンポイントアドバイス　「方針」策定の機会を、教職員全員が意識や理解を共有する機会に！　7
Part 2：いじめの未然防止のための取組（「いじめの防止」）を、どのように考え、どのように進めていくのか？　8
①未然防止の考え方　8
Q 11　～　Q 13
②主に教師に求められること　9
Q 14　～　Q 17
③主に児童生徒に育むこと　11
Q 18　～　Q 25
ワンポイントアドバイス　「居場所づくり」・「絆づくり」と「自己有用感」　13
Part 3：早期発見を、どのように考え、どのように進めていくのか？　14
Q 26　～　Q 32
Part 4：発見したいじめに対する対処を、どのように考え、どのように進めていくのか？　16
Q 33　～　Q 37
ワンポイントアドバイス　対処の際の留意点は、国がまとめた「ポイント」の中に　17
Part 5：「学校基本方針」策定の手順と「組織」のつくり方　18
①策定前の事前準備　18
②年間計画の策定　19
③「組織」の役割と構成員の決定　20
④一定期間終了後の検証と見直し　21
⑤「学校基本方針」とは　21
・参考資料１　ＰＤＣＡサイクル用「取組評価アンケート」の例　22
・参考資料２　重大事態対応フロー図（学校用）　23

実際に「学校いじめ防止基本方針」を策定するにあたり、
・「未然防止（いじめの防止）」
・「早期対応（早期発見）」
・「いじめへの対処」
を、どのように方針の中に盛り込んでいけばよいのかを、具体的な手順とともに解説しています。

「学校いじめ防止基本方針」を策定するということは、

各学校が、これまでも、毎年、策定してきた年間教育計画を、
・客観的に把握した、いじめ等の児童生徒の実態を踏まえた上で、
・全学級において学期に１回以上の未然防止の取組を実施すること、
・長期休業前には取組を評価するアンケート等を実施すること、
・長期休業中にはアンケート等の結果を踏まえて、取組や計画の点検・見直しを実施すること、…等を盛り込んで、
サイクルを意識した「行動計画」に変えていくことです。

☆方針策定までの考え方や手順については、上で紹介した『生徒指導リーフ増刊号 Leaves.1』をご覧ください。

PART 1：点検と見直しの考え方

1．サイクルの意味と意義

2．点検と見直しの進め方

★ワンポイント・アドバイス★

PDCA、PDS、PEACE…等、呼称は違っても、実態からのスタートが肝心

1．サイクルの意味と意義

試行錯誤と成果

私たちは、普段、強く意識しているかどうかは別として、様々な試行錯誤を繰り返しています。教職員として学校で行う取組についても、それは同様です。しかし、そうした試行錯誤が常に成果に結びつくとは限りません。

成果につながる進め方

①結果がすぐに現れる活動や、授業等、日々（毎週）繰り返されるような活動の場合

想定と異なる反応や結果が現れた時々に、やり方を変えてみたり、その修正がうまくいったか否かもすぐ反省できたりと、試行錯誤から改善へとつなげることが容易です。特に点検を意識せずとも、成果が得られやすいと言えます。

②結果が現れるまでに時間がかかる活動、年に１～２回の活動の場合

時々の反応や結果からは、将来の変容が期待できそうか判断しにくかったり、気になった点を修正しようにも次の活動まで間が空いたりと、試行錯誤を改善につなげるのが困難です。意識的な点検なしに、成果は得られにくいと言えます。

上記②のような活動の場合、試行錯誤の結果を積み重ねて成果をあげていくには、定期的に点検して改善につなげる機会をあらかじめ設けておく必要があります。計画の立案、実行、点検、修正を周期的に行って改善を繰り返していくことから、サイクルと表現しています。

未然防止の遂行に求められる定期的な点検

例えば、「学校いじめ防止基本方針（以下、「学校基本方針」）」の柱の一つは、どの学校においても「未然防止 (いじめの防止)」になるはずです。ただし、いじめの未然防止に限らず、健全育成の取組を進めるのは簡単ではありません。成果が現れるまでには時間がかかることが多く、成果があったかどうかを判断することも容易ではないためです。

問題が起きない≠健全に育っている

困った問題が生じたために実施する問題対応型（＝即効性を期待される対症療法）の取組の場合、成果があったか否かは問題の解消状況で判断できます。つまり、マイナス要因の減少が判断基準と言えます。しかし、未然防止や健全育成の場合、目立った問題がないところからのスタートもあり得ます。つまり、「問題が起きていない」だけではなく、「今まで以上に起きにくい」「より良くなっている」ことを基準に成果を判断する必要があります。

身体的な健康を判断する場合に、血圧や血糖値が正常でも、食欲があるか、快眠できているか、疲れやすくないか、等で健康状態を把握しようとします。同じように、未然防止や健全育成の取組の場合は、児童生徒が学校を休んでいない、目立ったトラブルがない等だけでなく、学校を楽しいと感じている、授業や行事に熱心に参加できている等の児童生徒のプラスの姿を把握し、その割合を定期的に点検することで評価を行う必要があります。

取組前と取組後の比較による取組評価で点検

問題対応型の場合、目の前の問題の解消が目的なので、取組前と取組後の比較は自然になされます。しかし、未然防止や健全育成の場合、目立った問題からスタートしているとは限らないため、取組前後の比較を計画的に行うようにする必要があります。

実態を反映した客観的な指標を用いる

児童生徒の健全育成の取組の場合、従来だと「子供の顔が輝いてきた」「子供たちが生き生きしてきた」等のように児童生徒の姿を教職員が主観的に評価する形が多かったのではないでしょうか。しかし、ここで注意しなければならないのは、「熱心に取り組んだ」という教職員の自負心が「子供が良くなった」という主観的評価を自己満足的に導きやすい点です。

とりわけ、いじめのように「目に見えにくい」問題に対する取組の場合には、「いじめの未然防止に熱心に取り組んだ」と自負する教職員が抱く、「最近、いじめが起きにくくなったと感じる」といった主観的評価だけで取組を評価することは危険です。そもそも、教職員の判断に基づく「認知件数」に「見落とし」がないとは言い切れない上に、「熱心に行った」という自負心が慢心になって「目を曇らせている」可能性があります。

そこで、取組前の状態（実態）を客観的に把握しておき、それが取組後に想定どおりに変化したか否かで評価するわけです。そこで用いるのは、取組によって変わってほしいと願う児童生徒の姿（実態）を客観的に反映していると考えられる数字、例えば不登校児童生徒の増減、児童生徒が答えるいじめ経験率の増減、さらに前ページで触れた学校が楽しいと答える児童生徒の割合の増減、などを指標（手掛かり）とするのが基本です。

★点検に用いる指標は、計画策定前の実態把握の指標と対（つい）★

点検は客観的な指標（繰り返し収集でき、比較可能な形の数値）で行うことが必要です。そして、点検時の指標は、取組前の、そもそも計画立案時（例えば、「学校基本方針」の策定時）の実態把握に用いた指標と同じものを用いるのが基本です。実態把握のために複数（数多く）の指標を用いた場合であっても、計画立案時に他よりも重視した指標、行動計画（取組）によって特に変化を期待した指標があったはずです。最初に点検すべきは、そうした重視した指標に期待した変化が見られたかどうかです。

言い換えれば、何によって点検を行うのかは、取組前に既に決まっているはず、ということです。ある目的を持って取組が行われる以上、その目的が達成されたか否か、あるいは達成されつつあるか否かが、点検の中心です。もちろん、想定外の成果や問題点が見られた場合、それらについても検討する必要はありますが、最初に行うことではありません。

『生徒指導リーフ増刊号１』＊の 18 ページには、「学校基本方針」の策定前の事前準備として実態把握の資料収集を行うことや、そこで得られた数値を取組評価の指標とすること、また 19 ページには、取組の評価をいつ行うのかあらかじめ決めておくことなどが書かれています。

◆成果が目に見えてくるまでに時間がかかるような活動の場合、節目ごとに振り返りを行うことができるよう、点検の予定を計画に組み込んでおく。

◆事前に想定された水準にどれだけ近づいたかを、点検しては修正して取り組む、という周期的な進め方をする。

＊国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ増刊号 Leaves.1　いじめのない学校づくり～「学校いじめ防止基本方針」策定 Q&A ～』（平成 25 年 11 月）。

2．点検と見直しの進め方

計画→実行→点検

物事の計画を立てる際に必要なことは、現時点の実態（課題）をしっかりと把握すること、取組後の姿（目標）を具体的に思い描くこと、両者をつなぐ道筋（取組）の選択です。

サイクルで進める：「学校基本方針」の例

「学校基本方針」の策定時には、何らかの形で児童生徒の実態把握が試みられたはずです。そして、その実態把握に基づいて自校の何が課題なのかが特定され、それをどのように変えていきたいかという方向性が検討されたはずです。

さらに、「学校基本方針」には、そうした方向性を踏まえて、短期的な到達目標や中・長期的な到達目標等が具体的な児童生徒の姿で記され、それを達成していくための各種取組を日程表に落とし込んだ行動計画も作られたはずです。

そうして策定された行動計画に沿って取組を進め、一定期間が経過した節目には、確かに目標が達成されつつあるのか、児童生徒の姿に変容が見られるのか等を、児童生徒の姿を反映していると思われる客観的な指標によって点検していくことになります。

取組前と取組後の結果を踏まえた取組評価に従い、行動計画はもちろん、時には到達目標や方向性さえをも見直し、新たな行動計画に沿って取組を開始します。これが「学校基本方針」の場合のサイクルで進める生徒指導です。

指標を比較し、改善点を明確にする

取組前と取組後の指標を比較したら好ましい方向に変化していたという場合にしろ、期待どおりの変化ではなかった、むしろ悪くなっていたという場合にしろ、その結果を真摯に受け止め、見直すべき点を明らかにし、次のサイクルに向けて進んでいきます。

どこに問題があるかを探るために、順次チェックする

客観的指標が好ましい方向に変化していた場合には、実施した取組に効果があった、さらにはその時点までの行動計画、その前提となった課題や目標の設定、例えば「学校基本方針」が適切であった、と評価します。他に気がかりな点がないなら、当初の計画どおりに次の期間も取組を遂行していきます。もし、他に気がかりな点がでてきたようなら、それに応じた新たな取組を行動計画に付け加えることも考えられます。そして、次なるサイクルへと向かいます。

一方、着目した客観的指標の値が期待ほどではなかったり、悪くなっていたりした場合には、なぜ期待どおりでなかったのかを検討します。例えば「学校基本方針」に書かれた短期的な到達目標や中・長期的な到達目標等が妥当なものであったのか、そうした目標等を設定する根拠となった策定時の実態の受け止め方が十分だったのか、行動計画に記された取組は十分な内容（質と回数）の行動計画だったのか、行動計画どおりに実施できたのか、…等を順に検討し、どこに問題点があったのかを明らかにします。そして、「学校基本方針」の記述や行動計画を修正し、次なるサイクルへと向かいます。

客観的評価と主観的評価

客観的評価というと難しく聞こえるかも知れませんが、取組を行った教職員自らの評価（＝主観的評価）ではなく、対象となった児童生徒の声やその保護者等の声を広く集めた結果や不登校児童生徒数等の「客観的指標」に基づく評価、と考えてください。

食い違いの原因を探ることが大切

ここで問題になりやすいのが、主観的評価と客観的評価が食い違うことがしばしばあることです。時には、「こんな数字は信用できない」という批判や、「いや、客観的な数字こそが真実だ」といった水かけ論になるかもしれません。

確かに、不適切な指標を用いていたような場合には、せっかく実態が改善されたにもかかわらず、それがうまく反映されないこともあり得ます。つまり、信用できない数字が出ることもあります。一方、教師が一部の児童生徒の変化に目を奪われ、そうした児童生徒の声にのみ基づいて判断しているような場合には、すべての児童生徒の声が反映されるアンケート等の数値に基づく判断とは大きく異なる可能性もあります。

いずれにしても、なぜ食い違うのかを検討することで、より適切な客観的指標が見つかったり、指標の適切な活用法が分かったりしますので、よく話し合ってみることが大切です。教職員全員で話合いながら見直しを進めることで、意識や認識を共有するための手間や時間を省きつつ、周知徹底を図ることができます。

※　具体的な点検の進め方や、その際のポイントについては、PART ２で事例を示しながら説明します。

★学年単位の事前と事後の評価★

取組前と取組後の客観的な指標を用いた評価は、学年単位の結果で行います。例えば、中学２年生に対する１学期の取組の評価には、中学１年生時の３月（あるいは中学２年生時の４月）と、中学２年生時の７月の結果で比較を行います。中学１年生から中学３年生までを合計した（平準化した）数字で比較を行ってしまったのでは、中学２年生に対する取組を適切に評価する役には立ちません。

「中２も良くないけれど、中３よりはマシ」「ウチの中２も悪いが、隣の学校の中２よりは上」といった、他学年や他の学校との比較は、取組評価という観点からは意味がありません。ただし、年齢や地域による影響もあり得ますので、前年度の同じ学年がどのように推移したのか、他の学校の同じ学年がどのように推移したのかという傾向を参考にすることはあり得ます。しかし、取組評価は他と比べて相対評価を行うという類のものではなく、取組の対象がどのように変化したのかを把握することで取組自体が適切であったか否かを評価し、見直しにつなげるためのものである点は、間違えないようにしましょう。

◆点検の対象は、取組だけでなく、取組と「学校基本方針」等に書かれた課題や目標との整合性、課題や目標と実態との整合性、実態把握の適切性にまで及ぶ。

◆場合によっては、「学校基本方針」等そのものを大きく作り替えたり、行動計画を大幅に見直すことなども考えられる。

★ワンポイント・アドバイス★

PDCA、PDS、PEACE…等、呼称は違っても、実態からのスタートが肝心

サイクルで取組を進めることを表現した考え方には、いくつもの種類があります。例えば、

・PDS　Plan-Do-See　（計画 - 実行 - 検討）
・PDCA　Plan-Do-Check-Act　（計画 - 実行 - 点検 - 修正）
・PEACE　Preparation-Education-Action Planning-Coping-Evaluation
（準備 [実態調査]- 教育［認識の共有］- 計画策定 - 対処 - 評価）

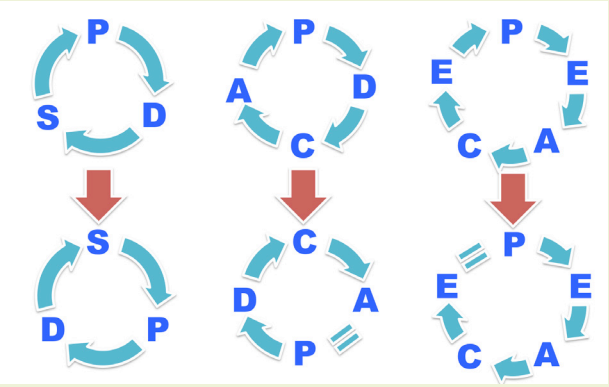
：

どのサイクルにも共通するのは、計画を立てた上で実行すること、そして、実行に移した後に「やりっ放し」にせず、きちんと点検なり評価なりを行うこと、それを踏まえて計画の軌道修正なり微調整を行った後に再び実行を繰り返すこと、という流れと言えます。

しかし、ここで強調しておきたいのは、最初に計画を立てる段階で、きちんとした実態把握、つまり客観的な指標を用いた実態把握を行った上で計画を立てるべき、ということです。そして、点検時に取組評価を行う際には、計画どおりに取組を実行できたか否かというだけではなく、そもそも計画立案の前提となった実態に好ましい変容をもたらすことができたか否か、短期的な目標についてどの程度まで達成できたのかという視点からの検討を行う、ということです。点検を行い見直しを行う意味は、そこにあります。

そう考えるなら、５ページでも書いたとおり、点検時の取組評価を行う際に用いられる指標が計画立案時の実態把握の際に用いた指標と同じになるのも、当然のことです。反対に、例えば「学校基本方針」を策定する際に、自校の実態を客観的に捉えることなく、主観的・直感的なイメージのみで捉え、何となくいじめ防止に役立ちそうな取組を並べて行動計画を策定したような場合には、点検時の取組評価も主観的・直感的に行うしかなくなります。その場合、形だけサイクルで取り組んでみても、実効性のある取組は期待できません。点検や評価は、単なる反省や言い訳で終わることでしょう。

計画立案に先だって実態把握が必要であることを示す言葉に、RPDCA　Research-Plan-Do-Check-Act　（調査 - 計画 - 実行 - 点検 - 改善）というものもありますが、下の図のようにスタート地点をずらして考えてみてもよいかもしれません。なお、サイクルの２巡目の始まりは１巡目の終わりと同時進行になることを示すために、下の図では矢印の代わりに等号を用いています。



PART 2：点検と見直しの実際

３．サイクルで進めた実践
～「魅力ある学校づくり調査研究事業」～

４．成果につながる点検と見直し①
～チェックシートを活用して見直す～

５．成果につながる点検と見直し②
～チェックシートに見る成果の明暗～

６．チェックシートで成果を導く
～点検を進める際の 10 のポイント～

【参考】点検と見直しのためのチェックシート
（「学校いじめ防止基本方針」版）

3. サイクルで進めた実践
～「魅力ある学校づくり調査研究事業」～

★「はじめに」でも触れたとおり、生徒指導・進路指導研究センターの「魅力ある学校づくり調査研究事業」では、実際にサイクルで取組を進めてもらいながら、成果の検証や取組の改善に関するノウハウを蓄積してきました。この PART 2 では、その事業の実例を紹介し、サイクルの進め方を学んでいただきます。本題に入る前に、この事業の事例が「学校いじめ防止基本方針」に求められている点検と見直しの参考になるものであることを説明します。

「魅力ある学校づくり調査研究事業」とは

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが、平成 22 年度より全国数十か所の中学校区に協力を依頼し、不登校等の未然防止に取り組む際のノウハウを得る目的で実施している調査研究事業が、「魅力ある学校づくり調査研究事業」です。22-23 年度の第Ⅰ期、24-25 年度の第Ⅱ期を経て、現在は 26-27 年度の第Ⅲ期に入っています。

従来、生徒指導と言えば、問題対応が中心と考えられる傾向がありました。そのため、「問題対応型」の生徒指導についてはかなりのノウハウが蓄積されてきましたが、一方で「未然防止型」のノウハウはほとんどと言って良いほど、蓄積がありませんでした。「未然防止」と「早期対応」の違いすら理解されていないような状況が長く続いてきたのです。

それと言うのも、未然防止は、問題対応と比べて取組を進めていくことが困難だからです。

― ところが、いざ学校で未然防止に取り組むとなると、そこにはいくつかの困難が伴います。

第一に、今、起きている事象と比べ、起きていない事象の場合には、教職員が危機感を実感しにくいという点を挙げることができるでしょう。例えば、今、目の前で何か問題が起きたとすれば、それを放置しておくわけにはいきません。そうなると、本当は緊急性が高いはずの事象が他にあったとしても、それがまだ起きていない段階であれば後回しになる、ということも起こりがちです。

第二に、既に起きてしまった事象に対する取組と比べ、未(いま)だ起きていない事象に対する取組の場合には、教職員が成果を実感しにくいという点を挙げることができるでしょう。事後の対応の場合には、生じていた問題が解消していくことにより、取組の手応えをリアルタイムで感じることができます。ところが、未然防止の場合には、本当ならば起きていたはずの事象が起きなくて済んだという形にしかならないため、ある程度の期間が経った後でしか手応えを感じられないことも少なくありません。即効的な成果や取組の手応えが得られないと、どうしても取組が低調になったり、持続できなかったりしがちです。 ―

（国立教育政策研究所生徒指導研究センター『問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方』平成 22 年 6 月）

そこで、日本全国の学校が未然防止の取組を進められるようになるために、そのノウハウやエヴィデンス（科学的な根拠）を得るための調査研究事業が開始されたのです。

不登校もいじめも、未然防止の取組は共通

不登校の未然防止と聞くと、いじめとは関係ないかのように思われるかも知れません。しかし、起きた後の対応は違ってくるとしても、起きないようにする、起きにくくするために学校が取り組むべきことは健全育成に他ならず、ほとんど共通しています。それを端的に「魅力ある学校づ

くり」と、私たちは呼んできました。

あえて、不登校の未然防止と謳(うた)ったのは、基準が明確な不登校児童生徒数や長期欠席児童生徒数が成果を測る「客観的指標」としてふさわしいと判断したからです。当初から問題行動等全般の未然防止を視野に入れた事業でしたので、その他の「客観的指標」には児童生徒対象の意識調査の結果を用いることとし、次の４項目を用いてきました。

ア　学校が楽しい
イ　みんなで何かをするのは楽しい
ウ　授業に主体的に取り組んでいる
エ　授業がよくわかる

アやイの項目がいじめの被害経験と相関が高いことは、それまでの生徒指導・進路指導研究センターの調査から分かっていました。また、問題行動の背景に低学力の問題があることもセンターの調査から分かっていましたから、ウやエの項目を選んでいます。

なお、『生徒指導リーフ増刊号１』*の 22 ページでも紹介したとおり、平成 25 年度からは、いじめや暴力に関する意識調査項目も加えた８項目を「客観的指標」として用いています。

＊国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ増刊号 Leaves.1　いじめのない学校づくり～「学校いじめ防止基本方針」策定 Q&A ～』（平成 25 年 11 月）。

※ PDCA サイクルの用語の対比

この冊子や『生徒指導リーフ増刊号１』で想定されている「学校いじめ防止基本方針」の PDCA サイクルは、以下のように表すことができる。

①「課題（アンケート等の客観的な指標を用いた実態把握に基づく）」を明らかにする
↓
②「目標（課題から導かれた、短期的、中・長期的）」を決める
↓
③「行動計画（目標を実現するための具体的な年間計画）」を立てる

［上記①～③を「学校いじめ防止基本方針」として策定］

P 計画

↓
④「実行（上記「行動計画」の実施）」
↓
⑤「点検（取組評価アンケート等の客観的な指標を用いた実態把握に基づく）」
↓
⑥「（学校いじめ防止基本方針の）見直し」

D 実行
C 点検
A 修正＝計画

※点検の回数は、年間に３回（３学期制に準じた形）を想定している。

一方、「魅力ある学校づくり調査研究事業」においては、一連のサイクルを以下のように表現している。細かい表現ぶりには違いがあるが、基本的には上と同じ考え方に立つものであり、「学校いじめ防止基本方針」の策定や見直しの参考となる。

①「課題（実態を踏まえた、児童生徒の問題点）」の設定
↓
②「目標（課題から導かれる、年度内に達成したい児童生徒の好ましい姿）」の設定
↓
③「取組（内容と実施日程）」の設定

P 計画

↓
④「実行（上記の取組の実施）」
↓
⑤「チェック（児童生徒対象のアンケート調査による）」
↓
⑥「（「課題」［目標］［取組］の）修正」

D 実行
C 点検
A 修正＝計画

※アンケート調査の実施回数は、年に２回以上。（第Ⅲ期からは、年３回に変更）

４．成果につながる点検と見直し①
～チェックシートを活用して見直す～

○ここでは、サイクルによる取組がどのように進められたのかを、「魅力ある学校づくり調査研究事業」のＡ中学校１年生の２年間にわたる事例で紹介します。

▶計画：初年度当初

この校区では、２年間の取組を開始するにあたって校区内の小中学生の実態を検討した結果、自己肯定感が低いこと、基本的な生活や学習の習慣が身に付いていないこと、社会性が育っていないことが児童生徒の問題であるとの共通認識に至りました。そうした校区の状況を改善するべく設定されたのが、表１に示した初年度の「課題」「目標」「取組」*です。

課題	自己肯定感が低く習慣や社会性が育っていないため、学校生活への不適応感を問題行動として顕在化する児童生徒が多い。
目標	生徒相互の絆を基盤として、達成感、成就感の獲得に向けて、他と協調しながら目標に向けてねばり強く取り組む児童生徒をめざす。
取組	家庭と連携して育む習慣や豊かな心を基盤として、小小・小中連携による交流活動等で、社会性の育成や学力向上に取り組む。

表１：年度当初に設定した「課題」「目標」「取組」

初年度のこの時点では児童生徒を対象とした意識調査は実施されておらず、「客観的指標」は、前年度の不登校や長期欠席の数だけでした。「他と協調しながら目標に向けてねばり強く取り組む児童生徒」の育成を「目標」に掲げ、それを達成するための「取組」として、家庭との連携に基づく基本的な生活・学習習慣の育成、及び小小・小中連携による交流活動等を通しての社会性の育成と学力向上が掲げられています。

また、図１は、中学校区の取組事項を年間計画で示した実際の実施日程表です。１年目ということもあり、取組内容もおおまかな行事の羅列に終始している印象を受けます。

月	小学校で行う主な内容	中学校で行う主な内容
4	１年生を迎える会(共通)	第１回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第１回社会性変容検査(小４～６年、中全学年)
5	高齢者交流会(Ｂ小１年) 学習アンケート実施(共通) 第１回公開授業・研究会(共通)	第１回小中合同部会【校区全教員】 第１回魅力ある学校づくり委員会 第２回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第１回意識調査（小中全学年） 第１回地域学校協議会連絡会(地域、学校)
6	第２回公開授業・研究会(共通) 幼稚園訪問・交流会(Ｂ小５年) 生活ふり返りカード実施(共通) Ｃ山児童集会(Ｃ小全学年) なかよし遊び(Ｃ小全学年) 第３回公開授業・研究会(共通) 第１回市教委訪問	第１回家庭教育講演会【保護者、小中教員】 第３回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第１回合同清掃ボランティア【小中合同】 連音合唱発表会【小中合同】 第１回合同挨拶運動【小中合同】 第１回校外探究学習（１年、地域） 第１回市教委訪問
7	なかよし遊び(Ｂ小全学年) なかよし遊び(Ｄ小全学年)	第４回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第１回合同研修会【校区小中教員】 クリーンアップ大作戦(全学年) 第２回社会性変容検査(小４～６年、中全学年)
8	算数共通テスト作成(共通) 親子奉仕作業(Ｄ小全学年)	第５回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第２回合同研修会【校区全教員】 親子清掃ボランティア(教員、全学年、ＰＴＡ)
9	体育会園児徒の交流(Ｂ小5年) なかよし遊び(Ｄ小全学年)	第６回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 学校祭(全学年、保護者、地域)
10	なかよし遊び(Ｂ小全学年) 第４回公開授業・研究会(共通) 幼稚園訪問・交流会(Ｄ小５年) 幼稚園訪問・交流会(Ｃ小４年)	第７回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第２回地域合同挨拶運動【小中合同】 第２回地域合同清掃ボランティア【小中合同】 中学校区教育ウィーク【小中合同】 小中合同福祉ボランティア【小中合同】 小学生部活動体験【小中合同】 第２回家庭教育講演会【保護者、小中教員】
11	第５回公開授業・研究会(共通) 第２回市教委訪問 生活ふり返りカード実施(共通) なかよし遊び(Ｃ小全学年) フレンド集会(Ｂ小、全学年、ALT等)	第８回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第２回市教委訪問 職場体験学習（２年） 第２回校外探究学習（１年、地域）
12	第６回公開授業・研究会(共通) 学習アンケート実施(共通) 一斉道徳授業(共通) なかよし遊び(Ｃ小全学年)	第９回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 職場体験発表会（２年） 第２回意識調査（全学年） 第３回社会性変容検査(小４～６年、中全学年)
1	幼稚園訪問・交流会(Ｂ小５年) 算数共通テスト実施・分析(共通) 大縄跳び大会(Ｃ小全学年縦割)	第１０回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 地域学習発表会（１年） リーフレット作成
2	高齢者交流会(Ｂ小３学年) なかよし遊び(Ｂ小全学年) わくわく交流デー(共通保幼小１)	第１１回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 第２回小中合同部会【校区全教員】 第３回魅力ある学校づくり委員会 小学生授業体験、中学説明会【小中合同】 第２回地域学校協議会連絡会(地域、学校)
3	ありがとうボランティア会(Ｂ小1.2年、Ｃ小１年) 見守り隊ありがとう集会(Ｄ小全学年) なかよし給食(共通)	第１２回小中連絡会議（小中連携運営委員会） 立志式(１．２年) 研究紀要作成 第４回社会性変容検査(小４～６年、中全学年)

図１：Ａ中学校区の実施日程（初年度）

また、図１は、中学校区の取組事項を年間計画で示した実際の実施日程表です。１年目ということもあり、取組内容もおおまかな行事の羅列に終始している印象を受けます。

▶実行：初年度前半

年間計画に沿って取組が行われました。

▶点検：初年度後半

12 月実施の第２回（初年度②）意識調査の結果が得られたことで、年度当初の５月に実施した第１回（初年度①）意識調査の結果と

＊ここで言う「課題」「目標」「取組」の用語は、13 ページ下で解説したもの。

ア．学校が楽しい

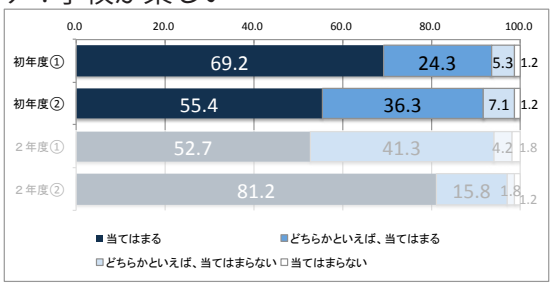


図２：Ａ中学校の意識調査の推移
（中学１年生５月～中学１年生 12 月）

比較した客観的な評価が可能になりました。図２には、四つの「客観的指標」の一つ「ア．学校が楽しい」の結果を、当該の２回分がわかりやすいように示してあります。初年度①の結果と比べて、初年度②では「当てはまる」と答えた割合が大きく減少していることがわかります。

この結果を踏まえ、中学１年部では関係教職員全員で取組を振り返りました。その際に用いたチェックシートは、大きく１～４の項目に分かれており、１の項目では「目標」の達成状況、２の項目では達成が期待どおりでなかった場合の振り返りを書くようになっています。（ほぼ同内容のチェックシートを 22-23 ページに示しました）

実際のチェックシートを見ると、１の項目の「目標」の達成状況については、「期待ほどではないが、達成された（不十分ではあるが「数値」が改善された）」という評価になっています。そして、２の項目の期待ほどではなかった原因に関する（１）～（７）では、「（５）「目標」を意識した「取組」の実施」、「（６）教師の取組状況」、「（７）「取組」事項における児童生徒の活動状況」の三つについて「不適切・不十分」であったと評価しています。（図３参照）

例えば、「（５）」には、不適切な取組となった原因を、「どのレベルまで生徒に求めるかという規準を教師が十分に共有し理解していなかった」と記されています。

（５）「目標」を意識した「取組」の実施について

☐「取組」を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った　→２の（６）に進む

☑「取組」を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った

原因：日々の学級の活動や行事に対して、教師は常に目標を意識して行っていたつもりだが、全体の見通しを立てて、今はどのレベルまで生徒に求めるかという規準を教師が十分に共有し理解していなかった。

改善策：教師が規準を共通理解し、そのレベルに達するための課題を、生徒に与え、または、生徒に考えさせて取り組ませ、その評価を生徒に返していく。また、生徒同士が評価しあえるようにする。

（６）教師の取組状況について

☐「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあては具体的になっていた　→２の（７）に進む

☑「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあてが具体的になっていなかった　↓

原因：２回目の地域合同清掃ボランティアの準備時期が、校外学習の準備時期と重なり、教師主導で取り組んでしまい、生徒に主体的に活動させる場面や、主体的に取り組んでいると思わせる仕掛けができず、生徒に自己有用感を感じさせることができなかった。

改善策：２月にポスターセッションを計画している。２年生が行ったポスターセッションを参考にして、生徒の実行委員会を中心に自分たちが行っているという意識を持たせ、意欲的に取り組ませ、成功体験を味わわせる。

（７）「取組」事項における児童生徒の活動状況について

☐児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた　→３に進む

☑児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった　↓

原因：学校生活に慣れたことで、緊張感が無くなり、人間関係もぎくしゃくしている場面が多く見られるようになった。友人と比較して劣等感を感じたり、授業が難しくなって自信をなくしたりして、活動に自信を持って取り組むことができなかった。

改善策：いじめは絶対に許さないという教師の態度と、学習規律を再度見直して、生徒が安心して授業を受けたり、活動に取り組めたりできるようにする。

図３：Ａ中学校１年部のチェックシートから（抜粋）

▶修正＝計画：初年度後半

各学年の反省を踏まえ、初年度の残りの期間の重点推進事項としてまとめられたものが、表２です。ちなみに、中学校の欄には、「授業に主体的に取り組む態度を育成する実践の推進」が掲げられています。

小・中共通	・日常の活動における道徳的指導一覧表の活用 ・体験活動と道徳の授業の関連のさせ方の検討 ・児童・生徒の地域行事などへの参画の推進 ・家庭教育スタンダードを活用した家庭への働きかけの実施
中学校	・１年生の家庭学習の定着と分かる授業の実現 ・授業に主体的に取り組む態度を育成する実践の推進
小学校	・共通テストの分析、弱点克服とその予防のための授業実践 ・自己有用感を高めるための縦割り活動の充実

表２：初年度②の調査結果を踏まえた修正
（重点取組事項の追加）

▶実行：初年度後半～２年度前半

翌年度当初にかけ、年間計画に沿った取組が行われました。

▶点検：２年度前半

５月実施の第３回（２年度①）意識調査の結果を得て、前年 12 月実施の第２回（初年度②）意識調査の結果と比較した客観的な取組評価が可能になりました。図４からは、前回（図２に示した初年度①から初年度②）ほどではないにせよ、相変わらずマイナス方向に変容していることが分かります。

ア．学校が楽しい

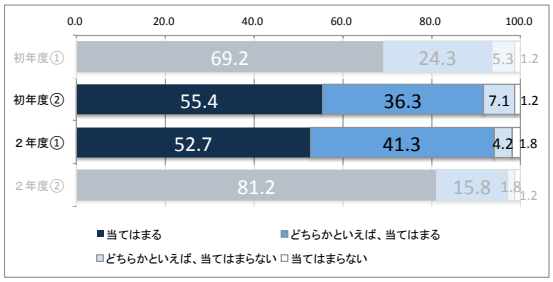


図４：Ａ中学校の意識調査の推移
（中学１年生 12 月～中学２年生５月）

この結果を踏まえ、中学２年部の関係教職員全員で取組を振り返りました。チェックシートの記述を見ると、１の項目の「目標」については、「あまり達成されなかった」と評価しており、前回の「期待ほどではないが、達成された（不十分ではあるが「数値」が改善された）」よりも、さらに厳しいものになっています。

（６）教師の取組状況について

☐「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあては具体的になっていた　→２の（７）に進む

☑「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあてが具体的になっていなかった　↓

原因：
・教師は２年生を真剣に褒めていない。教師が生徒に成果と課題を話すが、課題に重点を置きがちである。そのため、生徒は褒められたことよりも、注意されたことや今後直さなくてはならないことの方が頭に印象づけられて残っている。
・生徒に示した目標が具体的なものになっていなかったため、学習や宿泊学習など生徒は何をがんばるのかはっきりしていなかった。

改善策：
・昨年より良くなったところは、どんどん褒めていく。
・成長したと思うところは、意図的に褒めていく。
・学年単位だけではなく、個人単位でも積極的に褒めていく。
・良い行いや素晴らしい出来事は、担任が話すだけでなく、掲示などをして視覚的に伝えていく。
・具体的な行動目標や数値目標を持たせることで、振り返りの時、自分の取組の成果や課題を考えさせる。また、教師は、目指すものを精選し、重点化を図る。

（７）「取組」事項における児童生徒の活動状況について

☐児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた　→３に進む

☑児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった　↓

原因：各クラスのリーダーの指示によって、学年や学級が動くようになっている。しかし、教師はそんな意欲的なリーダーを活用しきれていない。

改善策：生徒に対して責任を持たせ、責任を果たせたという達成感を味わわせる。リーダーには何度も練習をさせ、自信を持って本番に臨ませる。

図５：Ａ中学校２年部のチェックシートから（抜粋）

そして、２の項目の期待どおりではなかった原因として、「（６）教師の取組状況」、「（７）「取組」事項における児童生徒の活動状況」の２つの項目に関して「不適切・不十分」であったと評価しています。（図５参照）

前回と異なるのは、（５）の評価です。教師間での目標の共有という点では改善が図られ、特には問題なかったという評価に変わっています。では、何が問題だったのかということですが、例えば「（６）」を見てみると、「教師は２年生を真剣に褒めていない」、「生徒に示した目標が具体的なものになっていない」など、教師側の取組姿勢を具体的に指摘しています。多様な改善策も具体的にまとめられています。

▶修正＝計画：２年度後半

そうした反省を踏まえて、２年度後半に向けた重点推進事項をまとめたのが、次ページの表３です。小・中共通の取組事項の一つに「明確な目標を持たせ、取組やその結果を適切に評価していく」ことや、中学校の取組事項として「発表機会を増やす」こと、「生徒会や部活動で役割を明確にし、適切な評価を加える」ことを掲げるなど、チェックシートに基づく話合いで出された改善策を踏まえ、取組事項が設定されていることがわかります。

小・中 共　通	・家庭教育スタンダードに関するアンケート調査結果を分析し、その結果を公表すると共に、10 月に行われる家庭教育講演会や学年・学級懇談会の話題とする。また、学校での良いところを伝えることで家でも褒めてもらえるようにする。 ・児童生徒に対して、明確な目標を持たせ、取組やその結果を適切に評価していく。 ・授業で「考え」「聞く」態度は定着したので、発表することとコミュニケーションによって自分の考えを高めさせていく。 ・学級や行事等で児童生徒がお互いの良さを認め合える場面をつくる。
中学校	・生徒が積極的に発表できるようにするために、発表機会を増やし発表に至るまでの授業の流れを工夫する。 ・２年生の自己有用感を高めるために、生徒会や部活動で役割を明確にし、適切な評価を加える。
小学校	・５年生がリーダーシップを発揮する機会を教育計画に位置付ける。 「なかよし遊び」「６年生を送る会」「交流学習」などでの５年生の役割を明確にし、全体でサポートする。 ・「総合的な学習」で３～６年が，下の学年に総合で学んだ成果を発表する。（Ｂ小）

表３：２年度①の調査結果を踏まえた修正（重点取組事項の追加）

▶実行：２年度後半

年間計画に沿って取組が行われました。

▶点検：２年度後半

第４回（２年度②）の結果を踏まえた振り返りの際に作成されたチェックシートでは、事業実施計画書に記載した「目標」について、「十分に達成された」と評価しています。図６を見れば、「期待どおり」との評価も当然とうなずけるでしょう。

ア．学校が楽しい

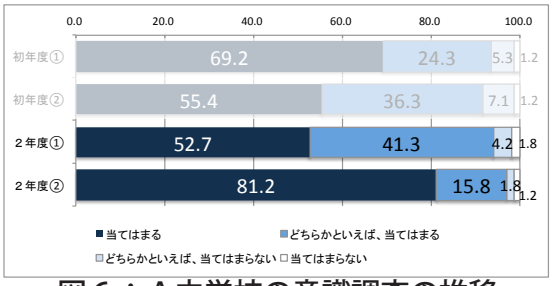


図６：Ａ中学校の意識調査の推移（中学２年生５月～中学２年生 12 月）

※上記の内容は、他の「客観的指標」にも当てはまります。（図７参照）

イ．みんなで何かをするのは楽しい　ウ．授業に主体的に取り組んでいる　エ．授業がよくわかる

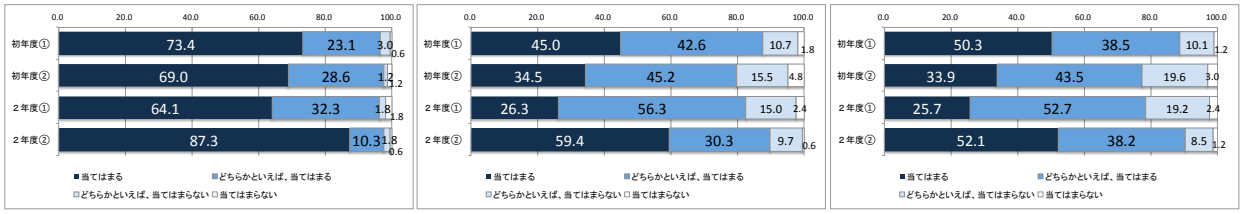


図７：Ａ中学校生徒の意識調査の推移　イ～エ（24 年度中学１年生～ 25 年度中学２年生）

★チェックシートを活用した点検と見直し★

点検の目的は、期待どおりの結果が得られたか否か、得られなかったとすれば何が原因かを明らかにすることです。期待どおりの成果が得られた場合でも、次のステップに踏み出すための方向性などを全員で話し合っていくことが大切です。

点検を進める際には、客観的指標を準備し、関係者全員が集まってチェックシートの項目に従って話合いを進めていくことが好ましいと言えます。関係者が一堂に会して点検を行うことで、認識の共有が図られ、共通理解に基づく共通実践が進むからです。数値の増減に一喜一憂したり、主観的な感想や印象を述べ合ったりしているだけでは、事態を変えられません。

この話合いの際に、原因を生徒の資質や家庭環境等に求めて終わってはなりません。たとえ、それが事実であったとしても、それは取組開始前から分かっていたことであり、それを踏まえた上で取組を考えたはずだからです。紹介した事例からも分かるとおり、教師の側に何が欠けていたのかを明らかにし、それを改善するための具体的な手立て、実施可能な取組を明らかにし、この後、関係者は何を、どのように協力して取り組むのかを明らかにすることが重要です。

５．成果につながる点検と見直し②
～チェックシートに見る成果の明暗～

○ここでは、「魅力ある学校づくり調査研究事業」のＥ小学校とＦ小学校の６年生の事例をもとに、点検の仕方と成果の関係を紹介します。

★図８は、Ｅ小学校の５年生の２年間の変容です。小５後半（初年度②）から小６前半（２年度①）にかけて、「当てはまる」や「どちらかと言えば、当てはまる」の割合が落ち込んでいますが、小６後半（２年度②）には改善しています。

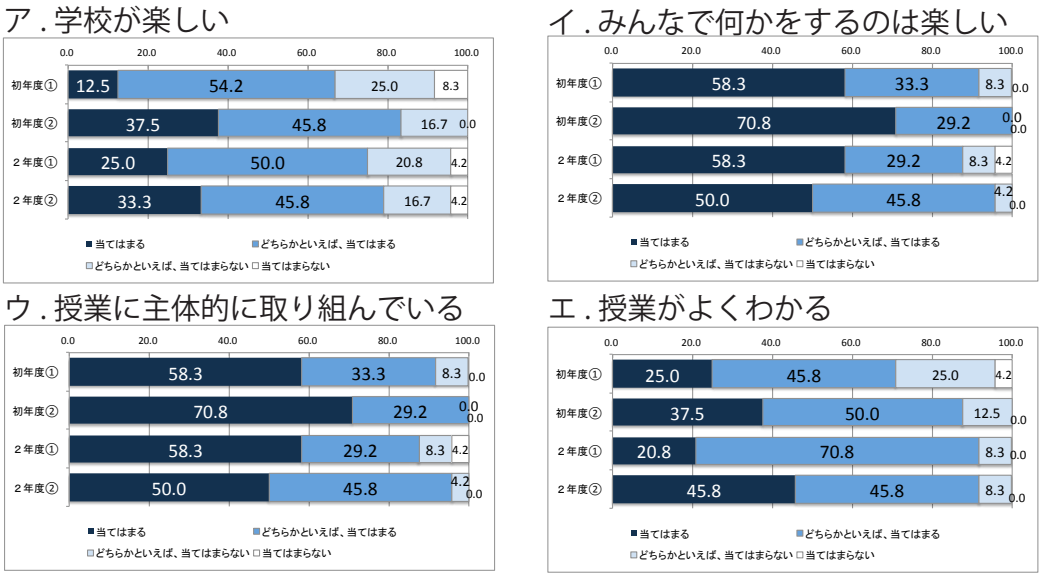


図８：２年間にわたるＥ小学校生徒の意識調査の推移
（24 年度小学５年生～ 25 年度小学６年生）

★図９は、Ｆ小学校の５年生の２年間の変容です。小５後半（初年度②）からの「当てはまる」の落ち込みが止まることなく、小６後半（２年度②）に至っています。

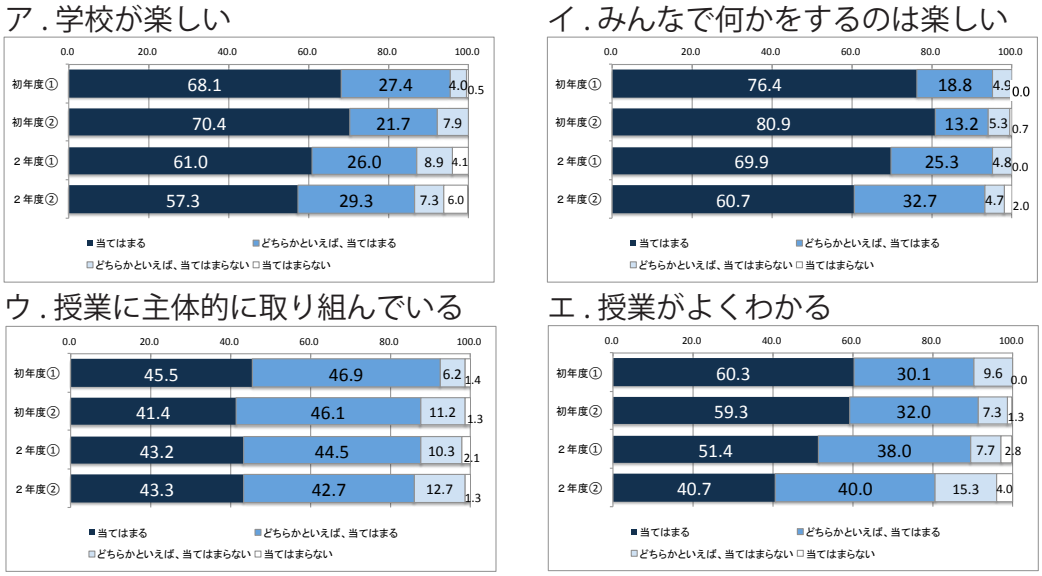


図９：２年間にわたるＦ小学校生徒の意識調査の推移
（24 年度小学５年生～ 25 年度小学６年生）

E小学校の２年度前半の点検

E小学校６年部でも、第３回（２年度①）の意識調査と第２回（初年度②）の結果を比較し、取組を振り返りました。

チェックシートの記述を見ると、１の項目の「目標」については、「あまり達成されなかった」と厳しく評価しています。

そして、２の項目の期待どおりではなかった原因には、「（５）「目標」を意識した「取組」の実施」、「（６）教師の取組状況」、「（７）「取組」事項における児童生徒の活動状況」の３つの項目が「不適切・不十分」であったとしています。（図 10 参照）

例えば、「（５）」では、「教師の目標に対する意識が足りなかった。各活動についての細かな手立てが不十分であった」とし、教師側の原因を洗い出し、それを踏まえた具体的な改善策を掲げています。このことが、成果をもたらしたと考えられます。

（５）「目標」を意識した「取組」の実施について
□「取組」を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った　→２の（６）に進む
☑「取組」を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った

原因：教師の目標に対する意識が足りなかった。各活動についての細かな手立てが不十分であった。

改善策：行事等の実施計画作成のとき、目標とそれを達成するための具体策を明確にし、教師と児童が共有する。

（６）教師の取組状況について
□「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあては具体的になっていた　→２の（７）に進む
☑「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあてが具体的になっていなかった　↓

原因：目標への意識付けや共有が不十分で、活動することが目的になり、主体的な活動になりにくかった。

改善策：その学習や活動を通して、何をねらうのかを明確にする。また、評価指標と照らし合わせながら、

（７）「取組」事項における児童生徒の活動状況について
□児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた　→３に進む
☑児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった　↓

原因：教師の指示が多く、児童にさせられているという意識をもたせてしまい、意欲を高められなかった。教師に頼ってしまう傾向があった。

改善策：児童がねらいを自覚し、見通しをもって主体的に活動に取り組むように、話し合いの時間の確保などに努める。行事、縦割り活動等の吟味、精選を図った。

図 10：E小学校６年部のチェックシートから（抜粋）

F小学校の２年度前半の点検

F小学校６年部でも、同様に取組を振り返りました。

チェックシートの記述を見ると、１の項目の「目標」については、E小学校と同様、「あまり達成されなかった」と厳しく評価しています。

また、２の項目の期待どおりではなかった原因として、「（３）「目標」を実現するための年間計画」、「（５）「目標」を意識した「取組」の実施」、「（６）教師の取組状況」の３つの項目に関して「不適切・不十分」であったとしています。（図 11 参照）

しかし、例えば「（３）」では、「小小交流といっても歌声交流活動を２回行うだけなので・・・」と活動の回数に問題を帰着させ、改善策についても「負担はあるが、もう少し交流回数を増やす」としているだけで、交流活動を実施するに当たっての計画や教師の共通理解に立った共通実践など、指導の在り方への言及はありません。

（３）「目標」を実現するための年間計画（計画書の「４の（４）本事業の実施日程」）の策定について
□「取組」事項の実施時期・回数・内容等は、適切であった　→２の（４）に進む
☑「取組」事項の実施時期・回数・内容等が、不適切であった

原因：小小交流といっても歌声交流活動を２回行うだけなので，他校児童との絆づくりという実感を児童に持たせられなかった。

改善策：負担はあるが，もう少し交流回数を増やす。（絵や作文など，学習作品の交流も含めて）

（５）「目標」を意識した「取組」の実施について
□「取組」を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った　→２の（６）に進む
☑「取組」を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った

原因：管理職や事業担当者，各担当者が２カ月に１回程度定期的に集まる機会はあるが，そこで話し合われた内容について各学校の職員に十分な周知が図れなかった。

改善策：小中や小小等，事業担当者だけでなく，各担当者同士が話し合う機会を担当者自身が必要に応じて設定する。

（６）教師の取組状況について
□「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあては具体的になっていた　→２の（７）に進む
☑「取組」を実施する際には、個々の教師や学年の動き・めあてが具体的になっていなかった　↓

原因：児童が主体的に取り組めるような活動のめあてを持たせられなかった。

改善策：活動のめあてや目標を明確にわかりやすく児童へ伝えるようにする。

図 11：F小学校６年部のチェックシートから（抜粋）

6．チェックシートで成果を導く
～点検を進める際の 10 のポイント～

★せっかく取組を行ったのに成果が出ないとすれば、それは「やり方が悪い」からにほかなりません。「一生懸命やっている」「これ以上、何をやれと言うのか」と言う前に、どこでロス（損失や無駄）が生じているのかをきちんと点検し、改善策を講じる必要があります。十分に努力しているという自負があるなら、なおさら点検が有効です。

①「目標」の達成状況を客観的指標で確認

年度内に達成したいと考えた「目標」は、期待どおりに達成できたかどうかを、「客観的指標」の変化によって確認します。ここで大切なことは、「期待どおり」だったか否かで判断するということです。例えば、数値が１割上がっていたとしても、期待では３割を見込んでいたとすれば「期待どおりではなかった」ということになりますし、現状維持が精一杯と見込んでいたのに５％上がっていたとしたら、「期待どおり」あるいは「期待以上」いうことになります。要するに、「学校基本方針」策定時に、どのような実態を踏まえ、どのような見通し（＝期待）を持って目標や行動計画を立てたのか、に基づいて点検を行う必要があるのです。

②「課題」は実態を踏まえていたか

多くの学校が、「客観的指標」によらない実態把握（教職員の主観的な捉え）のみに基づいて、自校の「課題」を捉えがちです。「素朴で素直な子供が多いが、覇気に欠けている点が気になる」といった印象のみで「課題」を捉えているような場合には、その後に設定される「目標」や「行動計画」もおおまかで具体性に欠けたものになりがちです。

③「目標」は「課題」に対して適切なものだったか

自校の「課題」と無関係に「目標」を設定しても、思ったような成果はあがりません。基礎学力が定着していない実態に対して、コミュニケーション・スキルを高めたいといった「目標」が立てられたり、学校への満足度が低い実態でありながら、学力向上を「目標」に据える、といったちぐはぐさが目立つ学校も少なくありません。「（実態を踏まえた）課題」に対して、適切な「目標」を設定することが重要です。中・長期的なもの（例えば、いじめの根絶等）と短期的なものとを分けて考えることも、当面の取組を具体的なものにする上で役立ちます。

④「目標」の達成につながる「行動計画」だったか

せっかくの取組も、一部の学年のみでしか計画されていなかったり、11 月の人権週間まで人権に関わる取組がなかったり、小学１年生も小学６年生も同じ教材を使っていたり、ということでは、児童生徒の変容は望めません。児童生徒の発達段階を考慮し、その実態も踏まえた上で、必要かつ十分な取組を、適切な時期に計画していくことが必要です。

⑤「行動計画」は予定どおり実行されたか

授業の進度が遅かったために取組を省略した学級がでたり、他にやりたいことがでてきたから取組を変更する学年がでたり、いじめについて考える主旨の行事が多くの人と交流することに主眼が移ったものに置き換わったり、ということのないようにします。無理な計画は立てない、立てた計画は実行する、ことを重視しましょう。

⑥「目標」を意識して取り組まれたか

取組は計画どおりに行われたものの、その取組が例えば「学校基本方針」の「目標」達成のために位置付けられていたことが十分に周知されないまま、例年どおりの意識で行われてしまったような場合、期待するような成果には結びつきません。運動会や遠足等にはその行事自体のねらいや目的があるはずですが、それに加えて「互いを思いやる行動に気づかせる」といった「目標」の実現のための場や機会にするといったねらいがあるとするなら、関係者全員にそのことが自覚されていなければ、児童生徒の変容には至りません。

⑦具体的な動きやめあてが共有されていたか

教職員の話合いでは、方向性を決めただけで終わることが少なくありません。「子供をもっと褒めよう」というレベルにとどまるのではなく、「子供が○○なことをしたら、その場で△△と褒める」と言ったレベルまで決めておくことも、児童生徒を短期的に変容させたい場合などには有効です。

⑧児童生徒が主体的に取り組む工夫はあったか

「行動計画」をやり切ることにばかり気をとられ、児童生徒をただ「動かす」「やらせる」だけに終始してしまったのでは、児童生徒の大きな変容は期待できません。最終的には、児童生徒が納得し、自らの意思で自発的に行動できるようにならなければ、彼らが「育った」ことにはなりません。児童生徒が「やらされている」だけの活動に陥っていないか、彼らが主体的に取り組むようになるような工夫や仕掛けがなされていたかを点検します。

⑨想定外の指標の変化はあったか

今年度の「目標」と直接には関係ないので後回しにしておいたにもかかわらず、取組を進めていくうちになぜか大きく改善した「客観的指標」があったり、例えば「学校基本方針」策定前の実態把握の際にはさほど気にならなかったのが、取組を進めていく中でどんどん悪化したというような「客観的指標」がでてきたりした場合には、実施した取組との関連等を分析しておきます。

⑩次なるステップの設定

例えば、実態把握が不十分なまま「学校基本方針」を策定していたような場合や、短期的な「目標」が設定されていなかった場合、「行動計画」が不十分で取組が少なすぎたり多すぎたりといった場合には、「学校基本方針」自体に問題があると考え大胆な変更を行います。それ以外の場合には、教職員の共通理解に問題がある場合と考えられますので、周知徹底を図るようにします。学年単位でチェックリストを使って話合いを行い、自ら改善策を出し合うというのも、認識の共有を図る良い方法です。

【参考】

点検と見直しのためのチェックシート
（「学校いじめ防止基本方針」版）

〔記入年月日〕　平成（　　）年（　　）月（　　）日
（　　）学校　（　　）年部

※該当するものの□に「レ」を記入し、指示に従って進んでください。「原因」や「改善策」等の欄がある場合は、話合いの結果を踏まえ、具体的に記入してください。

1．「学校いじめ防止基本方針」に記された「目標」（主に、「短期的目標」。時期によって、「中・長期的目標」）は、期待どおりに達成されましたか？　「目標」の根拠となった「客観的指標」（今回分と前回分）の結果に基づいて、答えてください。

□十分に達成された（期待どおりに、「客観的指標」が改善された）　→3に進む
□不十分ではあるが、達成された（期待ほどではないが、「客観的指標」が改善された）　→2に進む
□達成されなかった（「客観的指標」は改善されなかった）　→2に進む

2．十分に達成されなかった原因は、どこにあると考えられますか？次の（1）～（7）について検討して下さい。

（1）「課題」について（※方針策定前に実施した実態把握に基づき、改善すべきと判断された児童生徒の姿）

□「課題」の洗い出しは、適切であった（「客観的指標」に基づいていた）　→2の（2）に進む
□「課題」の洗い出しが、不適切であった（「客観的指標」に基づいていなかった）　↓下に記入

原因：

改善案：
→2の（2）に進む

（2）「目標」の設定について（※主に「短期的目標」。時期によって、「中・長期的目標」も含む）

□「（実態を踏まえた）課題」に対する「目標」の設定は、適切であった　→2の（3）に進む
□「（実態を踏まえた）課題」に対する「目標」の設定が、不適切であった　↓下に記入

原因：

改善案：
→2の（3）に進む

（3）「目標」を実現するための「行動計画」について（※個々の取組を年間計画に落とし込んだ年間計画）

□「行動計画」の各取組の実施時期・回数・内容等は、適切であった　→2の（4）に進む
□「行動計画」の各取組の時期・回数・内容等が、不適切であった　↓下に記入

原因：

改善案：
→2の（4）に進む

（４）「行動計画」に記された取組の実施について（※各学年で予定された取組の実施状況）

□「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施された　→２の（５）に進む
□「目標」を実現するための「行動計画」は、日程どおりに実施されなかった　↓下に記入

原因：

改善案： →２の（５）に進む

（５）「目標」を意識した取組の実施について（※「目標」達成のための取組という教師の自覚）

□各取組を実施する際には、教師が「目標」を十分に意識して行った　→２の（６）に進む
□各取組を実施する際に、教師が「目標」を十分に意識しないまま行った　↓下に記入

原因：

改善案： →２の（６）に進む

（６）教師の取組状況について（※個々の教師の役割や児童生徒への声かけ等）

□個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていた　→２の（７）に進む
□個々の教師や学年としての具体的動き・めあてが共有されていなかった　↓下に記入

原因：

改善案： →２の（７）に進む

（７）各取組時における児童生徒の活動状況について

□児童生徒は、十分に活動に取り組んでいた　→３に進む
□児童生徒は、あまり活動に取り組んでいなかった　↓下に記入

原因：

改善案： →３に進む

３．「方針」の策定時に重視した「客観的指標」以外に、どのような変化が見られましたか？

□他に、変化した「客観的指標」はなかった　→４に進む
□他に、改善された「客観的指標」があった　↓※項目ごと（類似する複数の項目ごとも可）に簡潔に記載

理由として考えられること（　　）について →４に進む

□他に、悪化した「客観的指標」があった　↓　※項目ごと（類似する複数の項目ごとも可）に簡潔に記載

理由として考えられること（　　）について →４に進む

４．今後の取組を進めるに当たって修正・改善したいこと

☆本冊子を用いた校内研修会の例☆

～長期休業中に行う「学校いじめ防止基本方針」の点検・見直しの場合～

①学年ごとにグループをつくっておきます。
（小学校の場合には、低中高学年部やペア学年で構成することも可。）

②最初に、本冊子 20-21 ページのコピーを配付し、各自に目を通してもらいます。［５分程度］

③次に、長期休業前に実施した「取組評価アンケート」*等の学年別結果を配布し、各自に目を通してもらいます。［５～ 10 分程度］
（前回の結果と比較できるように整理しておくことが好ましい。点検の対象となる「基本方針」「行動計画」等の資料も添付する。）

④グループ内で話し合いながら、本冊子 22-23 ページのチェックシートを埋めていき、グループで一つ完成させます。［20 ～ 30 分程度］
（何を目標と考えていたのか、何を課題と考えていたのか、取組のどんな点を反省したのかなど、各自の思いを出し合うことが大切。）

⑤グループ内の話し合いの概要と完成したチェックシートの内容を、互いに発表し合います。［１グループあたり、５分程度］

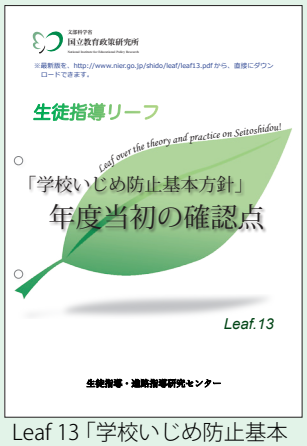
⑥次学期の具体的な行動計画を全員で確認して終わります。［５～ 10 分程度］
（その後、全学年分を踏まえた学校全体のチェックシートを完成させ、必要に応じて「基本方針」や「行動計画」を修正します。）

＊国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ増刊号 Leaves.1　いじめのない学校づくり　～「学校いじめ防止基本方針」策定 Q&A ～』（平成 25 年 11 月）、22 ページ参照。

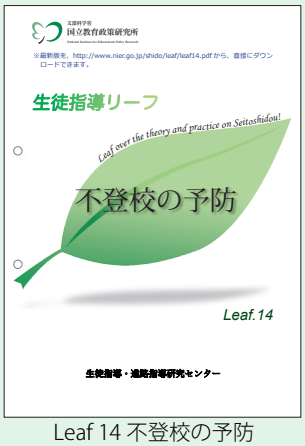
国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターが作成した最新資料

※国立教育政策研究所のＨＰからダウンロードできます。

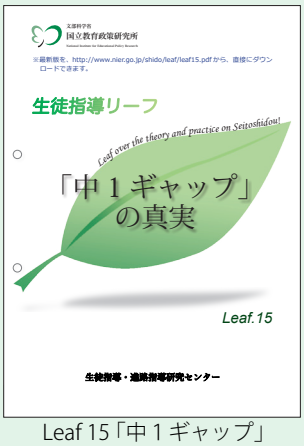
○生徒指導リーフシリーズ



Leaf 13「学校いじめ防止基本方針」年度当初の確認点



Leaf 14 不登校の予防



Leaf 15「中１ギャップ」の真実

文部科学省
国立教育政策研究所
National Institute for Educational Policy Research

編集　生徒指導・進路指導研究センター
ＴＥＬ 03-6733-6880
ＦＡＸ 03-6733-6967
初版発行　平成 26 年６月