



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

# 校区で はぐくむ 子どもの力

いじめ・不登校を減らすヒント

平成 23 年 6 月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

## ■ 『生徒指導資料3』 について ■

国立教育政策研究所生徒指導研究センターでは、いじめ等の未然防止に取り組む際に各学校で活用していただけるよう、平成21年度には『生徒指導支援資料』を、平成22年度には『生徒指導支援資料2』を作成しました。

前者では、いじめの未然防止に取り組む第一歩として、いじめに関する科学的な知見をまとめた「いじめ追跡調査2004－2006」と、そうした知見に基づく正しい認識を教職員全員で共有する上で役立つ校内研修用の資料「いじめに関する校内研修ツール」を提供しています。後者では、先の資料に続く「いじめ追跡調査2007－2009」と、教職員全員の熟議を交えたPDCAサイクルによって問題行動等の未然防止に取り組むための校内研修用の資料「問題事象の未然防止に向けた生徒指導の取り組み方」を提供しています。

今回の『生徒指導支援資料3』では、そうした一連の未然防止のための取組を更に一步進めるものとして、**児童生徒の社会性を育むことにより、いじめ加害や暴力行為に向かわなくて済むような、あるいは不登校状態に陥らなくて済むような、そんな児童生徒に育てていく取組**を取り上げました。

本冊子の前半では、校区内の小学校と中学校が協力して児童生徒の社会性育成に取り組むことにより、実際にいじめや不登校（長期欠席者）を減少させることに成功した中学校区の事例を紹介しています。児童生徒対象の意識調査の結果や長期欠席者率などの推移も交え、どのような取組によって成果が上がるのか、どういった点に配慮することでより確かな成果につながるのか等について考察しています。限られた事例ではありますが、貴重な示唆が得られるものと思います。

さらに、本冊子の後半と別冊には、そうした社会性育成に取り組む際に参考となった、平成13～15年度の文部科学省委嘱研究「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」の報告書（国立教育政策研究所生徒指導研究センター『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 ―「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に―』平成16年3月）の抜粋も収録しています。（報告書全文は、<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf>よりダウンロード可）

今回の支援資料により、いじめをはじめとした問題行動等を減らしていくために、各学校が児童生徒の社会性育成にいかに取り組めばよいのか、どのような点に留意すべきかが明確になること、そして、そうした取組がより一層広がっていくことを願っています。

平成23年6月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

## 目 次

■なぜ、いじめは減ったのか	4
■小学校の取組とそれを受けた中学校の新たな取組	6
■中学校だけの努力の限界、再び小学校に協力を要請	7
■小学校で取り組んだ「異年齢交流」とその成果	8
■小学校から確実にバトンを受け取る中学校の取組	10
資 料	11
『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 — 「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—』国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成16年3月）より抜粋	
①結論	12
②社会性測定用尺度	16
③「記録整理票」の様式と記入例	18
【図】	
図1 年度別・学年別に見たいじめ被害経験の割合 （「ぜんぜんなかった」の回答率）	4
図2 年度別・学年別に見たいじめ加害経験の割合 （「ぜんぜんなかった」の回答率）	5
図3 社会性の変容：他学年との関係をスムーズにする力	8
図4 社会性の変容：他学年との関係を強くする力	9
図5 中学校入学年度別長期欠席者率の推移	10

## なぜ、いじめは減ったのか

下の図1は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究『いじめ・暴力防止に関する指導方法の在り方についての調査研究』（平成19～21年度）に協力していただいたA中学校の、「いじめ被害経験」の結果を学年別に表したものです。平成19年度分から21年度分まではプロジェクト研究で用いられた調査票を用い、22年度分については中学校区が独自に作成した調査票を用いて、いじめの被害経験を尋ねています。

ちなみに、平成21年度分までの調査では、選択肢が「1週間に何度もされた」「1週間に1回くらいされた」「1か月に2～3回くらいされた」「今までに1～2回くらいされた」「ぜんぜんされなかった」ですが、22年度分は「とても思う」「思う」「あまり思わない」「ぜんぜん思わない」という選択肢に変わっています。ですから、4年間を比較できるように、ここでは「ぜんぜんされなかった（思わない）」のみを表示してあります。そうは言っても、厳密な意味での比較というわけにはいきませんから、グラフの中に破断線を入れてあります。

この図を見ると、平成22年度のいじめ被害経験が学校全体で大きく減った（図では「ぜんぜんなかった」とする割合が増えた）ように見えます。もちろん、選択肢が異なっていますから、軽々に断言してしまうわけにはいきません。しかしながら、そのことを考慮した上でも、もう一つ大きな変化が見られることに気付かれるのではないのでしょうか。それは、1年生の被害経験が例年と比べて格段に低い（図では「ぜんぜんなかった」とする割合が多い）ことです。

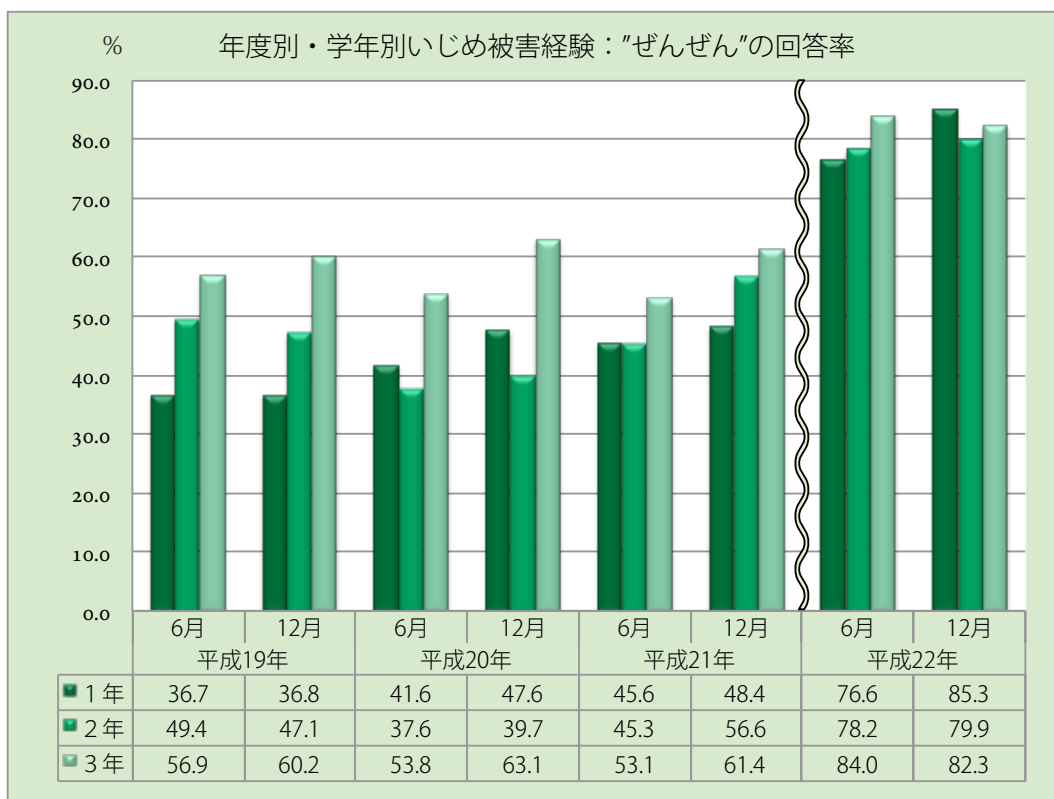


図1 年度別・学年別に見たいじめ被害経験の割合（「ぜんぜんなかった」の回答率）

平成19年度から21年度にかけては、1年生で「ぜんぜんなかった」と回答するのは35%から50%弱で、3年生と比べ10%から25%くらい少ないのが普通ですが、22年度に関しては6月で7.4%の差にとどまり、12月では反対に3%上回ってしまいます。

国立教育政策研究所がこれまで12年間にわたって行ってきた追跡調査の結果から明らかとなり（⇒「いじめ追跡調査2007-2009」等を参照）、中学校の場合、いじめのピークは1年生の春か秋、若しくは2年生の春が一般的です。そして3年生の春・秋に向けて減少していきます。それを考えると、1年生のいじめ経験の低さが、2年生は言うに及ばず、3年生と比べても遜色ないどころか、3年生をも上回るというのは、普通では考えられないことです。

この4年間の調査は、いずれも回答した結果が友達や先生には知られない形で実施されています。心理検査等のように記名式の実施ではありませんから、いじめの被害経験を知られるのを恐れて「ぜんぜんなかった」と回答したとは考えられません。それに、平成22年度に限って、6月と12月の2回とも、それも1年生だけがそんな回答をした、とは考えにくいでしょう。

しかも、こうした結果は、いじめの加害経験に関しても同様で、平成22年度は大きく改善しているのです（⇒下の図2参照）。19年度から21年度にかけては、1年生で「ぜんぜんなかった」と回答するのは25%強から35%弱で、3年生と比べ15%から25%以上も少ないのに、22年度に関しては3年生とほとんど同じ割合で、2年生をはっきりと追い越してしまいます。

実は、変化したのは1年生のいじめ経験だけではありません。学校全体の不登校や暴力行為についても減少し、かなり頻繁に見られた授業中のエスケープも見られなくなりました。一体、この学年、この学校に、何が起きたというのでしょうか？

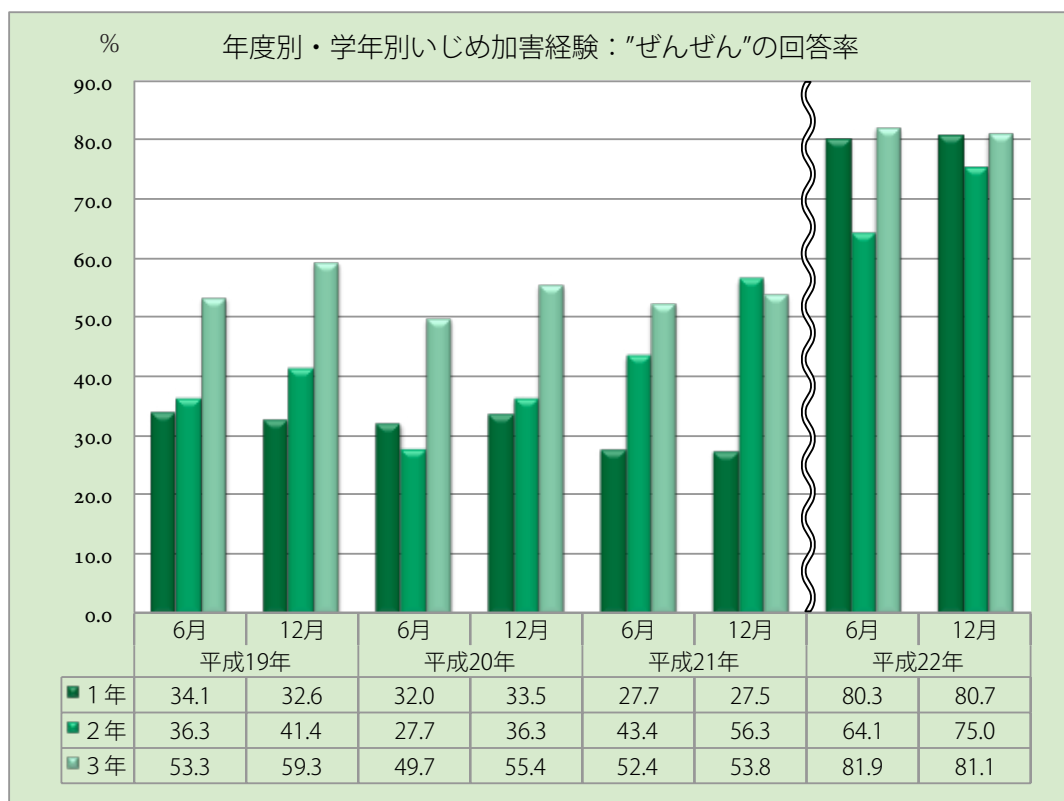


図2 年度別・学年別に見たいじめ加害経験の割合（「ぜんぜんなかった」の回答率）

## 小学校の取組とそれを受けた中学校の新たな取組

A中学校のいじめが中学1年生で大きく減った謎を解く鍵は、実は小学校の取組にあります。そもそも、この中学校は、この十数年の間、問題が多いことで知られてきました。いじめに限らず、不登校の数、更には暴力行為の数についても、他の学校よりも多かったのです。その象徴的な出来事の一つが、入学時から数箇月は続いていた1年生同士のトラブルでした。国道によって分断された二つの小学校区の文化や地域性の違いが、その背景には存在していたようです。

そこで、中学校は両小学校に対して解決策を講じてもらうように頼みます。そして、実現したのが両校合同の宿泊行事や交流学芸会、更にはPTA合同ドッジボール大会などです。平成14年からそうした取組が順次始まり、現在に至るまで続いています。その結果、入学直後から始まるトラブルについては次第に収まり、18年度入学生からはすっかり見られなくなりました。

**中**学校側でも、そうした状況の改善を受けて、新たな取組を始めることとなります。入学直後のトラブルは解消しても、様々な問題行動等は依然として高い水準にあったからです。その原因の一つとして教職員が着目したのは、A中学校には自分に自信が持てない生徒が多いということでした。何かあるとすぐに、「どうせ、俺(私)なんか…」と言うのが生徒の口癖だったからです。

平成17年夏の研修会では、A中学校区の子供につけたい力として「自分自身に関すること：自尊心・自己有用感、厳しさ・がんばり」「他の人との関わり：思いやり・他を尊重する、コミュニケーション力」「集団や社会との関わり：規範意識、文化」を掲げて、「心を育てるプログラムの開発」に着手することになりました。それは、1年生から3年生までの3年間の成長・発達の見通しを持つとともに、合唱コンクールや体育祭・学習発表会(=文化祭)はもちろん、職場体験や奉仕体験についても学年間の交流の機会として位置付けたものでした。(→上の写真は一例です)



職場体験前の2年生に、3年生が自己の体験を語る

中学校の場合、各学年ごとに行事等を組むことが一般的ですから、必ずしも学年間の交流は盛んとは言えません。それどころか、様々な思わくから交流の機会をなくす中学校さえあります。しかし、それでは、先輩の悪い面を見習わない一方で、良い面についても見習わないこととなります。先輩としての自覚や自信を育む上では、決してプラスとばかりは言えません。

そこで、A中学校では、「3年生を学校のリーダーとした望ましい生徒集団を構築する中で、3年生の自己有用感を育てる」形で「3年間の見通しと学年交流」を模索することにしたのです。具体的には、国立教育政策研究所生徒指導研究センターの『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 ―「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に―』(平成16年3月)で紹介された学校の成功事例等を参考にしながら、3つの学年の3年間の行事計画の中に交流活動をきちんと位置付け、3年がかりで生徒の社会性を育むことにしたのです。

## 中学校だけの努力の限界、再び小学校に協力を要請

試行錯誤の中で始まった中学校の新たな取組でしたが、その成果は必ずしも明快な形で現れてきたわけではありませんでした。平成19年度には国立教育政策研究所の『いじめ・暴力防止に関する指導方法の在り方についての調査研究』に参加したことで、他の参加校とともに児童生徒を対象とした意識調査が実施されます。ところが、その結果を見ると、他校と比べても、また6月から12月への変化を見ても、決して良いものとは言えなかったのです。

しかし、客観的な結果には現れなくとも、A中学校の教職員の受け止めは、「生徒たちの雰囲気は少しずつ良くなってきている」というものでした。依然として問題行動等は多く、授業中に廊下に出てしまう生徒も少なくない等の状況は変わらずとも、生徒にしっかりと向き合って取り組んできたことにより、教師と生徒の関係は確実に改善しているという手応えを感じていたからです。一例を挙げるなら、生徒を注意した際に、以前であれば対教師暴力に発展しかねない雰囲気であったものが、そうはならない雰囲気へと変わってきたとの実感があったのです。

とはいえ、時間と労力をかけて実施しているA中学校の「心を育てるプログラム」です。期待ほどには実を結ばないとあつては、報われません。中学校側の判断は、「中学校から取り組んだのでは遅すぎる!」「中学入学までに、社会性の基礎は育ててほしい!」というものでした。中学校が状況改善のための努力を続けることは当然としても、それを続けていくだけで事態が大きく変わる可能性は低いと判断せざるを得なかったのです。

例えば、平成19年度に入学した1年生は、前年度の小学校6年生の時点で既に長期欠席者が5%という状況であり、1年生の終わりには10%を超えてしまうという状況でした。実は、これと似た状況はそれまでもずっと続いており、中学3年生時にはかなりの長期欠席者がいたのです。校区内の二つの小学校にも平成20年度から1年遅れで国立教育政策研究所の調査研究に加わってもらうことになったのは、そんな経緯があつてのことでした。

**小**学校側も、中学校の申出を受けた形ではありますが、実は少なからぬ危機感を抱いていました。不登校もそうですが、いわゆる「学級崩壊」状態に近い学級が、毎年、幾つか見られる状況があつたからです。そして、中学校側が感じていた「自分に自信が持てない生徒が多い」という認識は、小学校においても同じだったのです。

そこで、両小学校でも、「異年齢交流」を通して6年生に自己有用感を育むという取組に着手することになりました。



## 小学校で取り組んだ「異年齢交流」とその成果

A中学校区の二つの小学校が取り組んだ、6年生を育てるための「異年齢交流」について、簡単に紹介しておきましょう。両小学校ともに、6年生が1年生の給食の準備や片付けを手伝う、清掃活動を縦割り班で行う、6年生が1年生を迎える会を開く、縦割り班で集会活動や運動会を行う、などの活動を実施してきました。このほかにも、5年生時の擬似職場体験活動への参加や4年生時の山の家宿泊の経験を活かして5年生や4年生に教える場を設定したり、1年生に読み聞かせをしたりもしました。それらを年間計画に位置付けて、実施していったのです。

しかし、ここで本当に大切なのは、「何をしたのか」ではありません。「誰の」「何を」育てるために「どのように」取組を行ったのかなのです。この校区では小学校のうちから自尊感情を高めることが必要と考え、6年生の自尊感情や自己有用感が高まることを期待し、1年生に対するお世話活動に取り組ませました。交流することが主目的なのではなく、それが6年生が育つ機会となるように実施され、教師からの声かけもそれを促すようになされたのです。(➡参考資料①)

下の図3と図4に示したのは、そうした取組によって児童の社会性がどのように変化したのを見たものです。国立教育政策研究所生徒指導研究センターの『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 ―「人と関わる喜び」をもつ児童生徒に―』(平成16年3月)で紹介されている「社会性測定尺度」(➡参考資料②)を使って、平成21年度から測定を始めました。初年度は、5月・10月・2月の3回、22年度からは7月・12月・3月に実施しています。

図の左半分は平成21年度の小学6年生時の変容、右半分に続くのは22年度に中学1年生になってからの変容です。そして、参考までに、前の学年(平成21年度の中学1年生)の変容が破線で描かれています。図3には、他学年の人との関係をよりスムーズなものにする上で役立つ項目

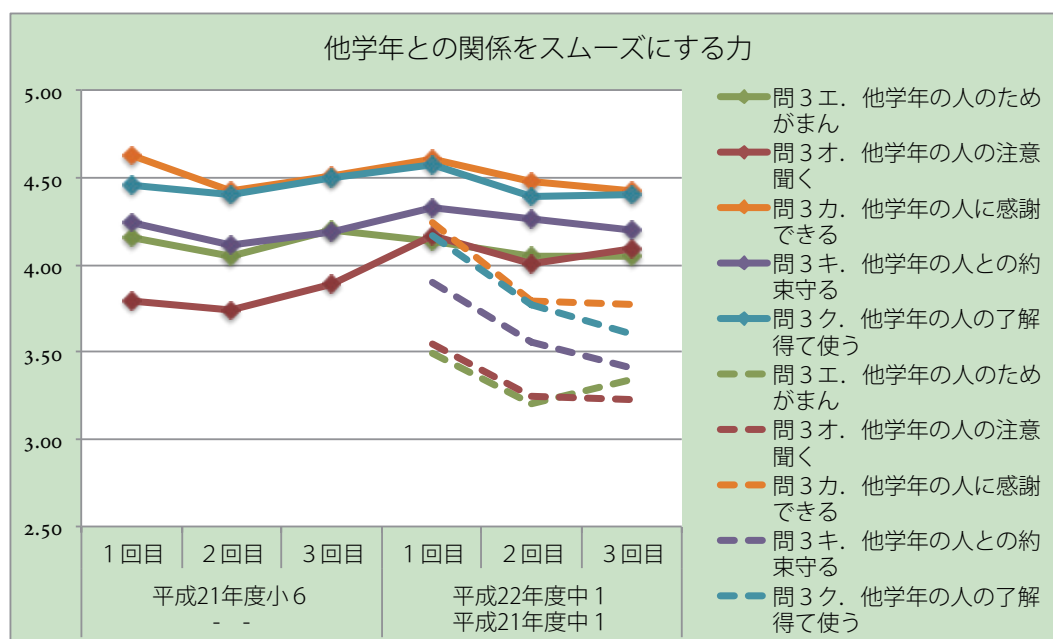


図3 社会性の変容：他学年との関係をスムーズにする力

を、図4は他学年の人との関係をより強いものにする上で役立つ項目を表示しています。

**ま**ずは、左半分だけを見ていきましょう。どちらの図からも、児童の社会性はさほど大きく伸びているとは感じられないかも知れません。しかし、先の報告書を読んでもいただければ分かるのですが、普通の学校の6年生の値は回を重ねるごとに下降していくものなのです。道徳や特別活動に力を入れている学校においても、集団づくりに役立つとされるエクササイズや人間関係のスキルを身に付けさせるトレーニングに熱心に取り組んでいる学校でも、6年生の自己評価は下がる一方というのが一般的な傾向なのです。そんな中で「異年齢交流」を計画的に行った学校のみが、数値を上げたり維持できたりしたというのが、先の研究の知見でした。そう考えると、ここで示された結果は、6年生に対する取組が奏功したことを示すものと言ってよいでしょう。

しかも、右半分に目を移すと、中学1年生になってからもそれらの数値が大きく衰えることはありません。小学6年生時の他学年は下級生、中学1年生時の他学年は主として上級生を意味します。そうした変化はあるものの、6年生のときに身に付けた資質(態度)は、維持されているのです。これは小学6年生時の取組の成果であると同時に、中学1年生時の取組もうまくいった(6年生時の経験をうまく引き継いだ)ことを意味しています。ちなみに、クラスの人との関係についても、図3や図4と同じ傾向を示しています。この学年が、なぜ大きくいじめを減らせたのかという秘密は、こうした点から説明できるのではないのでしょうか。

**と**ころで、図の右半分に破線で示されている一つ上の学年(平成21年度中学1年生)の結果を見てください。この学年は、二つの小学校が児童の社会性育成に取り組み始めたときの小学6年生です。初年度だったために試行錯誤的にしか取り組めなかった可能性はあるにしても、中学1年生時の落ち込み方はかなりのものであると感じられることでしょう。この学年の場合にも、さほど大きくは異なる取組がなされたはずなのに、なぜこのような結果になったのでしょうか? この学年に、一体、何があったのでしょうか?

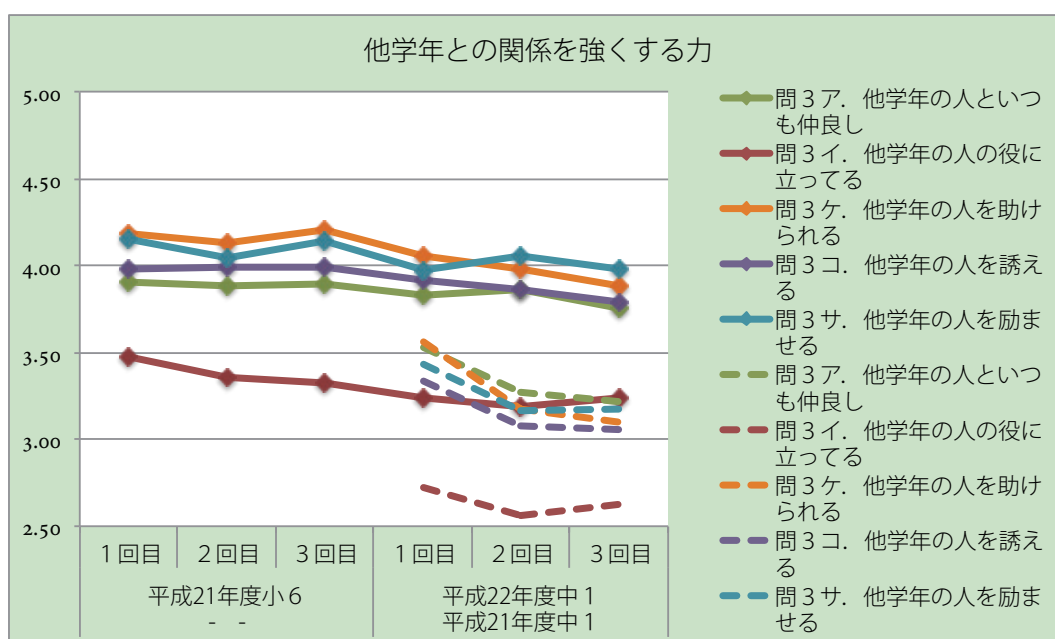


図4 社会性の変容：他学年との関係を強くする力

## 小学校から確実にバトンを受け取る中学校の取組

A中学校区の二つの小学校が意識して6年生を育てる取組を始めたのは、平成20年度です。中学校より1年遅れで始まり、初年度は試行錯誤的だったとは言え、それなりに成果を上げたことは想像に難くありません。それを示唆するのが、下の図5です。平成19年度までの6年生（20年度までの入学生）の長期欠席者率は4～5%であったのに、取組を開始した20年度以降の6年生（21年度入学生以降）は、2学年ともに1%を下回っています。

ところが、前ページの図3や図4を見ると、この二つの学年、平成20年度の6年生（21年度中1）と21年度の6年生（22年度中1）には大きな差が見られます。また、市の平均並みであった平成20年度の6年生の学力は中1時には大きく下がり、長期欠席者率も中2時には大きく増えますが、こうした変化は21年度の6年生の場合には見られないのです。

この差を生んだ大きな原因は、小学校の取組の成果を中学校側がうまく受け止められたかどうかにあったようです。小学校でどのような指導を受け、どのように見守られてきた子供なのか。どのような場や機会を与えられ、どのような自己評価を獲得してきた子供なのか。それを中学校側がしっかり理解し、更に伸ばしていこうという意識で子供と向き合わなければ、せっかくの子供の成長・発達がたやすく途切れてしまうことが、これらの例からわかります。

**中**学校だけで頑張るということではなく、また小学校が中学校と無関係に頑張っていけばよいということでもありません。中学校で顕在化する生徒の課題や問題は小学校時代から取り組むべき課題や問題であるとの意識に立った小学校の取組。そうした小学校の取組をきちんと受け継ぐ形でなされる中学校の取組。すなわち、校区で子供を育てていくという強い意識や自覚を持ち、具体的な取組を行っていくことが、学校種を超え、教職員に求められていると言えます。

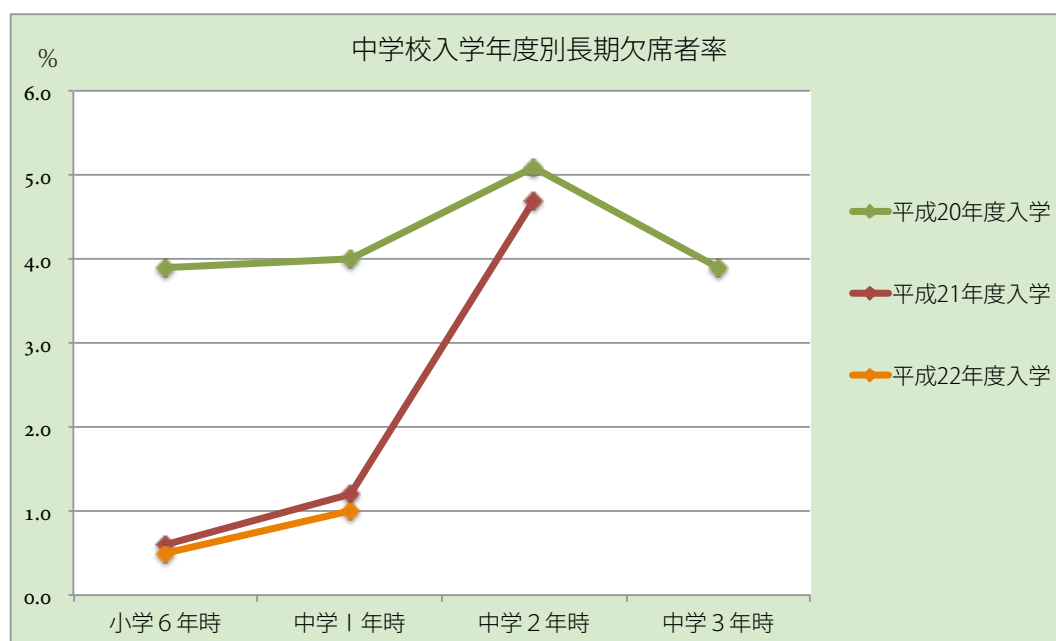


図5 中学校入学年度別長期欠席者率の推移

『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 — 「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に一』 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成16年3月）より抜粋※

①結論（75－78ページより）

②社会性測定用尺度（80－83ページより）

③「記録整理票」の様式と記入例（86－87ページより）

---

※ここに掲載したのは、児童生徒の社会性を育む教育を展開する上で役に立つ意図的・計画的な生徒指導の取組（生徒指導プログラム）の研究・開発を目的として実施された平成13～15年度の文部科学省委嘱研究（「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」）の報告書からの抜粋です。（報告書全文は、<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/syakaisei.pdf>よりダウンロード可）

本冊子の4～10ページに紹介した事例は、文中にも記されているとおり、この報告書に示された取組例等を参考にし、中学校区全体で子供の社会性を育むことによって中学校区が抱えていた様々な問題行動等を劇的に変化させていった成功例と言えます。

そこで、改めて報告書の「結論」部分を以下に紹介することにしました。この「結論」は、先の調査研究で確認されたポイントをまとめたものですが、今回紹介した実践例によって、再度検証された「結論」であるとも言えるからです。

なお、この研究で用いられた「プログラム（試行プログラム）」とは、学校でなされている様々な教育活動を社会性の育成という観点から計画的に（＝プログラム化して）実施していく際の「枠組み」のことを指しています。すなわち、①異年齢の組合せ方や事前学習・事後学習を含めて活動を設定すること等が示された「計画案」、②活動やその前後の学習の様子を記録する「記録整理票」、③記録整理票等の記入の際には学年ごとに別々ではなく、異学年の教職員と一緒に記入する（異学年の教職員同士が関わり合いをもてるよう）こと等を求めた「実施要領」、から構成された「プログラム」のことを指します。

今回紹介したA中学校の「心を育てるプログラム」についても、学校でなされている様々な教育活動を心や社会性を育成するという観点から計画的に（＝プログラム化して）実施することから、その名称が付けられています。都道府県の研修等で紹介されることの多い、人格形成や集団づくり等に役立つとされているエクササイズ集やトレーニング集の類いを指しているわけではありません。

ただし、ここで紹介する「結論」では、そうした各種プログラム類も含めた検証結果を踏まえ、どのような取組、どのような教職員の関わり方が、児童生徒の変容をもたらすのかを整理しています。また、その際に各種取組の社会性育成効果の測定に用いられ、今回、A中学校でも用いられたのが、ここで紹介する「社会性測定用尺度」です。あわせて、「記録整理票」についても掲載しました。

## 資料①：結論

2年間にわたる「実施校」\*の実施結果、「協力校」\*や「中学協力校」\*の調査結果から明らかになったことは、以下に示す4つの結論である。

**結論1. 意図的・計画的な「異年齢の交流活動」を確実に実施することにより、「社会性の基礎」を育成することができる**

児童生徒の「社会性の基礎」を学校教育が育むことはさほど困難なことではない。これまで学校が行ってきた特別活動等の取組を見直すことによって、十分に可能になる。

すなわち、子供たちに「多様なかかわり合い」の機会や場を与えるという明確なねらいのもとに計画された「異年齢の交流活動」を、長期的な見通しのもとに学校全体で計画し、それを確実に実施することで、確かに「社会性の基礎」が育つことが、「実施校」の結果、また一部の「協力校」の結果から明らかになった。

ただし、「異年齢の交流活動」で児童生徒の「社会性の基礎」が育つためには、その活動を通して、少なくとも次の2つのことを体験できることが必要であると考えられる。

### 「異年齢の交流活動」のポイント

- ①他者とのかかわり合いを楽しんでいること
- ②（下級生と遊んであげたり、下級生に教えてあげたりする中で）上級生としての役割を自覚したり、自信を持てること

こうした仕組みを理解し、それに沿った適切

な計画を立て、確実に実施することが求められる。次に示すのは、教職員の意識や行動に見られる「失敗しやすい例」である。幾つかの類型ごとにまとめてみた。

下の(1)の例は、楽しく交流できることがポイントであることを忘れ、とにかく「異年齢」で活動させておけばよいと考えたり、異なるねらいの活動と組み合わせたりしている点に問題がある。

「かかわり合う」ことを楽しいと感じさせることが、「異年齢の交流活動」の中心である。そのことがおろそかになるような形で、「同じやるなら、ためになること」「同じやるなら、あれもこれも」という具合に一石二鳥をねらうと、せっかくの取組が効果をあげないばかりか、逆に子供の意欲を低下させたり、逆効果になったりするので注意が必要である。

### 「失敗」につながる教職員の意識や行動-(1) ～活動の内容の不適切さに気付かない～

例：「私の学校では何かと縦割り班で活動させているので、新たに何かを始める必要はない」

例：「異年齢で清掃活動をさせれば、学校はきれいになるし、道徳性の涵養にも役立つ」

例：「異年齢の子供同士の活動で、集団づくりのためのプログラムで使うゲーム的活動をさせれば、更に効果も上がる」

例：「研究発表会でも、異年齢で発表させればよい」

また、次の(2)に示した例では、上級生に主体的に取り組ませるための十分な時間の確保をせず、結果として教師主導の交流活動にしまっている点に問題がある。

自分たちで工夫して遊んであげたり、教えて

\*「実施校」とは、前ページで触れた「試行プログラム」を試験的に実施した小学校。「協力校」「中学協力校」は、道徳や特別活動に熱心に取り組んでいた、エクササイズやトレーニングに熱心に取り組んでいたといった小学校や中学校の中から、調査に協力してもらった学校のこと。

あげたりすることによって、上級生としての役割の自覚が促され、自信にもつながっていく。そのためには時間の確保が何よりも必要だが、それを短縮するために、教師が計画を立てる、教師主導で「やらせる」のでは、子供を育てる活動にはならない。

「失敗」につながる教職員の意識や行動-(2)

～事前学習・事後学習を含めた  
十分な時間の確保をしない～

例：「事前学習の時間がとれないので、学級担任からの事前指導（注意）ですまそう」

例：「活動の時間がとりにくいから、昼休みの時間を使いたい」

例：「事後学習の時間をとるのは大変だから、帰りの会に反省させることにしよう」

例：「遊びの内容を説明するのは、子供ではわかりにくいので、担任が代わりに説明する方がよい」

(3)の例では、学年や学級を越えて教職員間で情報交換や振り返りの時間を持つことの意義を理解せず、それぞれの学年、それぞれの学級で準備や振り返りを進めようとしている点に問題がある。

「失敗」につながる教職員の意識や行動-(3)

～学年や学級を越えた活動の意義を忘れる～

例：「時間もないことだから、振り返りは各学級でやればよい」

例：「計画だけを一緒に立てたら、後はそれぞれの学級で進めていくことにしよう」

例：「記録整理票は、交代で書くことにする方が楽でいい」

例：「前年度の資料があるから、そのままコピーして使えば打ち合わせはいらない」

結論 2. 学級や学年を超えた多様な「かかわり合い」なしに、学級担任が学級内だけで「社会性の基礎」を育てることは困難である

「異年齢の交流活動」の中心的な意義は子供同士の「かかわり合い」を体験させることであるが、もう一つの意義は他学年の教師から「ほめられる」「期待される」ことの体験にある。更に言えば、そのために教職員が協働することにより、教職員も「多様なかかわり合い」を体験することが期待されている。

そうした意義に気付かず、学級単位の活動へと矮小化したのでは、「かかわり合い」が豊かになることはない。これが2つめの結論である。この点は、先に見てきた「失敗しやすい例」から予想されることではあるが、念のためにあげたものである。

「社会性」という言葉に込められている内容は、幅広く、かつ多岐にわたり、話し手によって強調される部分は異なる。しかし、生徒指導上の課題として、現在、最優先で取り組むべき部分は、子供たちが多様な人間関係の中で、社会性や対人関係能力を身に付ける機会が減ったことによって育ちにくくなった部分である。

そうした部分を「社会性の基礎」として焦点化するならば、同学年の子供しかいない学級内の活動や同じ学級担任からだけの働きかけだけでは、それらが育成されにくいであろうことは、容易に想像できよう。

しかし、教職員の中には、いわゆる「学級王国」や「学級担任まかせ」の意識を捨てきれない者も少なくない。すなわち、一人一人

の学級担任が各学級で良い実践を行えば、子供も学校も良くなっていくと主張し、学級中心の発想を変えようとしなないのである。

都道府県等の教育センター等で紹介される、人格形成や集団づくり等に役立つとされる各種のトレーニング類、プログラム類は、そうした考えの教職員の<sup>よ</sup>拠り所の一つになっている。すなわち、学級担任一人であっても、最新のトレーニング類やプログラム類を用いれば、効果的な実践ができていくのではないかと期待するからである。

だが、そうした取組では「社会性の基礎」の形成はまず期待できないことが、今回の研究から明らかになった。このことは、私たちが提案した「試行プログラム」のみならず、「協力校」が取り組んだ各種プログラム等や特別活動の取組の結果においても、例外ではなかった。

例えば、「試行プログラム」の一部を学級内の活動で置き換えたりした場合には、「社会性の基礎」の変容が見られなかった。また、学級単位の活動を中心に行っている「協力校」では、目立った変容が見られなかった。

こうした結果は、学級内で学級担任だけで実施する限り、どんなに意味のある取組であると思われるものでも、期待されるような効果はあげられない可能性が強いことを示唆しているものと言える。

第1章\*で引用したとおり、「大勢で遊ぶ、友人と語り合う、他人と協力し合うといった多様な人間関係の中で、社会性や対人関係能力を身に付ける機会が減って」いるがゆえに、「社会性の基礎」を育むことが求められているとい

うのが、今の子供の状況である。

せっかく学校という多様な人間関係が存在する場にながら、学級という範囲にのみこだわるとするならば、せっかくの機会や場を自ら狭めていこうとするに等しい。

「異年齢の交流活動」が、子供たちの「社会性の基礎」を育むことができるのは、子供同士の多様な「かかわり合い」に加え、他学年の先生からも見守られ、支えられるという多様な「かかわり合い」があつてこそであることを、よく理解してほしい。

私たちが、「試行プログラム」を、考え方、取組の進め方、その際の教職員のかかわり方等の総体を指すものと繰り返すのも、異学年の教職員がかかわりあつて「学校全体で」取り組むことを強調するのも、同様の主旨からである。

結論3. 「魔法のプログラム」や「便利なゲーム」は存在しない

短時間で簡単に社会性が育つ「魔法のプログラム」、誰が実施しても成果が上がる「完璧なプログラム」、どのような子供にも適用できる「万能のプログラム」は存在しないと考える方がよい。

とりわけ、プログラムの実施例として示されているゲーム的な部分に、何か特別な秘密があり、そうしたゲームさえ実施したなら地道な努力はいらなくなる、などといった便利なものはない。少なくとも、今回の研究結果から見る限り、既存の主要なプログラムの中にそうしたものはなかった。

\* 『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 ―「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に―』国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成16年3月）の第1章。

そして、多くの「協力校」が期待された成果を上げられなかったという結果からは、むしろ安直な使用法によって、本来、期待された効果さえも現れていないのではないか、という推測が成り立つ。

なぜなら、「実施校」の失敗例を見ても、基本に忠実に実施することを忘れ、安易な変更や思いつきによる工夫を施した場合には、せっかくの活動が実を結ばないという結果に終わっているからである。先進的なプログラムに取り組んでいるはずの「協力校」においても、似たような失敗がなされたのではないか。

そうした各種プログラム等のからみで教職員が陥りやすい誤解として、学級内に「心の居場所」をつくるための手法と、子供同士が「絆きずなづくり」をしていけるようにする手法との混同をあげられよう。

両者は、その根底にある考え方、教職員のかかわり方等が異なるにもかかわらず、ともに「人間関係」に関わるものとして同一視されがちである。しかし、教師が主導して準備すべきものと、子供同士が作り出していくしかないものという、大きな違いがあることに気付く必要がある。

あるいは、青少年施設等で用いられる回復や矯正のための手法を、学級でも応用可能なものと考え、教室内に持ち込もうとすることも、同様の誤解があると言える。ともに「心を育てること」として同一視されがちであるが、動機付けや場面設定、その前後のフォローなど、全くと言って良いほど条件は異なる。

ましてや、そうした手法を、子供同士のレクリエーションに用いるゲームと同様の感覚で児童生徒にやらせることについては、慎重であっ

てほしい。

社会性の育成というのは、当たり前のことを地道に着実にやっていくことで達成される。この先も、魔法のプログラムは絶対に登場しないとまで断言することはできないが、そうしたプログラムを追い求めたり、それに依存しようとすることによって学級へのこだわりが強まり、結果的に「学校全体で」取り組むことの妨げになるとしたなら、百害あって一利なしということになりかねない。学校が本来持っている教育機能を損ねてしまうことのないよう、教職員は強い自覚が必要であろう。

**結論4.** 中学校でも、社会体験等の活動を核とした多様な「かかわり合い」により、「社会性の基礎」を育てることは可能であるが、そこで重要になるのは、事前学習と事後学習を含めた一連の意図的かつ計画的な取組である

トレーニング類、プログラム類を実施するだけで子供が育つことはないと同様、体験活動さえさせたら子供が育つ、ということはない。

社会体験活動が「社会性の基礎」の育成に役立つ、幅広い効果のある取組なるためには、事前学習や事後学習の持ち方、そこに上級生や下級生、職場の方を招くこと、などの工夫が大切になる。

「他の人の役に立った」「他の人の役に立つことができる」という体験の積み重ねが、彼らの「自己有用感」として定着していくのだからである。

資料②：社会性測定用尺度

あてはまる番号に、一つずつ○をつけていきます。  
正直な気持ちを答えてください。

しつもん1 あなた自身のことについてお聞きします。つぎのア～クについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらいえとない	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、学校に来るのが楽しいです	1	2	3	4	5
イ わたしは、授業がよくわかります	1	2	3	4	5
ウ わたしは、このクラスになってよかったと思います	1	2	3	4	5
エ わたしは、外で遊ぶことが好きです	1	2	3	4	5
オ わたしは、仲のよい人から頼まれても正しくないことは断ります	1	2	3	4	5
カ わたしは、みんなが仲よくなれるように自分から働きかけることができます	1	2	3	4	5
キ わたしは、今の自分が好きです	1	2	3	4	5
ク わたしには、いろいろなよいところがあります	1	2	3	4	5

しつもん2 クラスの人(仲のよい人だけではありません)とのことについて、お聞きします。つぎのア～シについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらいえとない	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、クラスの人といつも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、クラスの人役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ クラスの人と一緒に活動するとき、相手のためにがまんすることができます	1	2	3	4	5
オ クラスの人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ クラスの人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうと言えます	1	2	3	4	5
キ クラスの人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク クラスの人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ クラスの人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ クラスの人が仲間に入りたそうにしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ クラスの人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ クラスの人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

しつもん3 他の学年の人（自分より下の学年の人）とのことについて、お聞きします。つぎのア～シについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらいともいい	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、他の学年の人といつも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、他の学年の人の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ 他の学年の人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ 他の学年の人と一緒に行動するとき、相手のためにがまんすることができます	1	2	3	4	5
オ 他の学年の人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ 他の学年の人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうと言えます	1	2	3	4	5
キ 他の学年の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 他の学年の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 他の学年の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ 他の学年の人が仲間に入りたそうにしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ 他の学年の人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ 他の学年の人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

しつもん4 あなたが知っている身の回りの大人の人（家族や先生以外の人）とのことについて、お聞きします。つぎのア～ケについて、あなたにあてはまる番号に一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらいともいい	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、大人の人といつも仲よくしています	1	2	3	4	5
イ わたしは、大人の人の役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ 大人の人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ 大人の人と一緒に行動するとき、相手のためにがまんすることができます	1	2	3	4	5
オ 大人の人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ 大人の人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうと言えます	1	2	3	4	5
キ 大人の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 大人の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 大人の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5

これで終わりです。ありがとうございました。  
○をつけ忘れていないか見直したら、うらがえして待っててください。

資料③：「記録整理票」の様式と記入例

記録整理票（記入例）

記録日時：〇〇年△△月××日 記録者：●村、高×、△井

活動名：ふれあい遠足（1年と6年）

実施日時：〇〇年△△月□□日 1時限～4時限

関わった学年：1年生と6年生

関わった教職員等：1年担任、6年担任、養護教諭

本活動のねらい・目標・ねがい等（各学年ごとに）とその達成状況：

・ねらい

1年生：6年生とともに、元気よく活動する

6年生：1年生が楽しく参加できているかを配慮し、楽しい遠足になるよう行動する

・達成状況

1年生：……できた

6年生：……できたが、もう少し工夫が必要であったと思われる

本活動実施の前後に、「準備」や「ふりかえり」として実施した活動等について：

1年生：国語（1時間）で、感想文を書かせた（特に6年生との話題について書くように指示）

6年生：特別活動（2時間）で、自由時間に行う遊びについて、検討・準備をさせた

本活動の準備から、実施、ふりかえりまでの教職員の行動と成果：

・行動

1年生：体力に心配のある子どもについては、教職員が中心に引き受けることとし、6年生児童と打ち合わせ、動機づけを行う

6年生：6年生の児童が事前に1年生担任と話し合いがもてるように配慮する。当日は、6年生が立ち往生しないよう、陰で支える

・成果

1年生：……できた

6年生：……できたが、もう少し工夫が必要であったと思われる





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

編集 生徒指導研究センター  
TEL 03-6733-6880  
FAX 03-6733-6967