



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

子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」

—活動実施の考え方から教師用活動案まで—

※『「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）所収の「教師用事前学習資料」を加筆修正したものです。

⇒裏表紙に、■本冊子を活用した校内研修例■を掲載しています！

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

子供たちの 問題状況、 学校は、何を？

どんな小学校でも、あるいは中学校や高等学校でも、今の児童生徒の「社会性」をめぐる問題は、深刻な課題と言ってよいでしょう。あいさつができない、約束が守れない、常識がない、信じられないような行動をする、…等、挙げていったらキリがないのではないのでしょうか。生徒指導上の諸問題に関する種々の報告書でも、表現こそ異なりますが、**児童生徒の社会性や人間関係をめぐる問題（注1）**については、必ず

注1 本文6～8ページには、そうした指摘が整理されています。

※以下、本文とは、この資料が収録されていた『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」』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）のことを指します。また、この研究は、平成13～15年度の文部科学省から国立教育政策研究所に委嘱されたものです）

と言ってよいほど言及されています。

もちろん、道徳や特別活動等の時間を利用して、積極的にそうした問題に取り組んでいる熱心な学級や学校も少なくありません。実際、社会性の育成に関わる手法やトレーニングも、様々に紹介されており、都道府県の教育センター等の研修にも取り入れられているなど、熱心な先生方の間では、試行錯誤が繰り返されてきました。

ところが、せっかくのそうした取組も、十分に成果をあげているのかとなると自信がない、あるいはどれくらい効果があるのかわからないので取り組めない、というのが、多くの学校の現状のようです。

また、先進的な試みが紹介されても、それが次々に広がっていく様子はありませんし、目に見えて問題が解消している様子もありません。更に、問題が解消して社会性が育ったかに見える場合でも、次の学年や次の学校段階で、再び同じ取組を繰り返さないといけなくなるなど、変容は一時的で、対症療法的な効果しかないようです。

問題を捉え間違ってきたのでは？

私たちの研究グループでは、今の子供の社会性について、何が根本的な問題なのか、何に最優先して取り組むべきなのかについて話し合いました。そして、今の子供たちの一番の問題は、「社会性の基礎となる部分」、すなわち「人と関わりたい」という意欲そのものが低下しているところにある、そのことが人間関係の希薄化を生んだり、他人を平気で傷つけたり、ルールを守らなかったり、集団への参加を妨げたり、といった現象になっていくのではないか、という仮説をたてました。

これは、従来の取組が、「**社会性**」（注2）という大きくくりの、漠然とした表現でなされてきたために、問題を捉え間違ってきたのではないか、という問いかけであるとも言えます。従来の取組は、根本にある意欲面に取り組むべきなのに、個別の行動面の指導にばかり目を奪われてきたのではないか、という問いかけだからです。

注2 本文8～9ページには、「社会性」についての整理があります。

これは、例えて言うなら、「基礎体力の低下」という根本的な問題に対して、「運動能力の向上」を目的とした手法を用いて、対症療法的に問題を解決しようとしてきたのではないかと、ということです。

運動能力の向上を図るようなトレーニングを実施することで、確かに基礎体力もあがります。ただし、それは、既に一定の基礎体力がある場合にのみ、あてはまることです。基礎体力が大きく衰えている子供に、スポーツ選手並みの強化トレーニングを行っても、効果は期待できません。それどころか、すっかり運動嫌いにさせ、挙げ句に体力を更に低下させてしまうおそれさえあります。

この例と同様に、「人と関わりたい」という意欲に乏しい子供に、「人との関わり方」や「あいさつの仕方」を教えてみても、その場限りの効果があればいい方です。その反対に、「人と関わりたい」という思いを育む場合には、一度、欲求に目覚めれば、取組終了後までもそうした思いが持続するはずで

す。社会性を育成するつもりの実践の報告には、一部の子供たちの社会性の向上に役立った（つまり、大半の子供には成果が見られなかった）、あるいは直後の結果は良かった（つまり、持続しない）という記述が目立ちますが、上の説明から納得できるのではないのでしょうか。

地域や家庭がもっていた教育力とは？

しかし、そういった「人と関わりたい」という、人間の根元的な欲求のような部分が、今の子供たちに、なぜ育ちにくくなってきたのでしょうか？ そもそも、昔の子供には、どのようにしてそれが育ってきたのでしょうか？

かつては、近隣の子供同士の交流や、家庭の中でのきょうだい同士の交流の中で、遊びを通して自然に身に付いてきたものだった、というのが答えでしょう。大きい子供は小さな子供をいたわり、守る。小さな子供は大きな子供に感謝し、憧れる。そんな関わりの中で、ゆっくりと育まれてきたのでしょう。

もちろん、そこには周りの大人たちの^{まなざ}眼差しがあったことを忘れてはなりません。親はもちろん、親戚や近隣の大人たちは、小さな子を上手に遊んであげられる年長者を褒め、小さな子が泣いていれば年長者を叱る—そんな暗黙の共通理解のもと、大人としての役割を果たすことで、子供は健全に育ってきたのです。

しかし、地域の人間関係が希薄化し、近所づきあい

社会性の基礎となるもの

「人（他の子供）と関わりたい」と思う気持ちは、自らの体験によってのみ、獲得されるものです。他の子供と一緒に遊んだりすることを通して、「人と関わることって楽しい」「人と関わることって苦痛なことではない」と感じるころから「人との関わり」は始まります。それが、「社会性の基礎」を形づくっていくのです。

年少者の課題は、一言で表現するなら、「人と関わるのが好き」ということ、集団活動に進んで参加できることです。そして、年長者になるにつれ、そうした関わりを通して、進んで協力できた、自分から働きかけができた、誰かの役に立つことができた、という集団の一員としての自信や誇りの獲得が課題となります。

や親戚づきあいも減少し、少子化によってきょうだい数や地域の子供の数が減ってくる中で、子供たちが「人と関わる」ことに自然に慣れ、「人と関わりたい」思いを自然に感じとっていき、そんな場も機会も失われてきました。社会性の基礎となるべきものが自然に身に付くことは困難になり、学校も困難を抱えるようになってきたのです。

「人と関わる」 喜びを育む、 「異年齢交流」

公立の小中学校ならでは、他の教育機関等にはない特徴は、同じ地域の異年齢の子供が集まってくる場所、という点です。その利点を積極的に活用できれば、かつての近隣や家庭での「異年齢の交流による社会性の育ち」を再現することも十分に期待できます。

そこで、私たちの研究グループでは、**i 意図的・計画的に異年齢の子供を交流させる活動プログラム（注3）**を考案し、実際に学校で実施してもらうことにより、その

効果を検証することにしました。

このプログラムは、以下の要領で異年齢の交流活動を行ってもらう、という単純なものです。研究期間は2年とし、短期的な効果にとどまることなく、長期的な効果を測るために、年に3回、子供の自己評価に基づく調査によって、子供の変容を測定することにしました。

- 月に1回、6年生と2年生、5年生と1年生、4年生と3年生の組合せで、異年齢の交流活動を行う
- 年長の学年には、その活動の計画や振り返りのための時間として、更に1時間を費やす

また、比較対照という意味から、このプログラムとは異なる、社会性の育成を目的とした特徴のある取組を実施している学校にも、年に3回、同じ内容の調査の協力をお願いし、子供の変容を比較検討してみたのです。

すると、私たちの考案したプログラムに沿って、年間計画どおりに「異年齢の交流活動」を実施できた学校では、私たちが予想したとおり、**他の人とうまく関わりをもてることを高く評価できる児童が増え、併せて学校への適応感も高まる（注4）**ことが分かりました。

その他の取組を行っている多くの学校では、子供たちの自己評価は3回の調査を通じて次第に低下する傾向を示すにもかかわらず、私たちが考案したプログラムと、それとは別な取組ですが、やはり「異年齢の交流活動」を意識的に行わせる取組を実施した学校では、他の人

注3 本文14～19ページには、そのプログラムの概要が示されています。

注4 本文88～102ページには、調査結果が示されています。

との関わりについての自己評価が高まることがわかったのです。

なぜ、効果があがるのか？

この結果について、意外に思われる方は少なくないかもしれません。なぜなら、多くの小学校では、既に「縦割り班活動」や「異学年交流」などの試みがなされており、また6年生に下級生のお世話をさせる光景も多くの小学校で一般的に見られるものだからです。つまり、「異年齢の交流活動」それ自体は決して目新しいものではないのです。

そのうえ、そうした活動を減らし始めている小学校も少なくありません。なぜなら、**従来の交流活動の場合には、期待したような結果が得られなかったり、6年生の担任教師の負担が大きすぎたり（注5）**と、そうした活動が定着しない学校も多いからです。

あるいは、「異年齢の交流活動」もいいけれど、教師（学級担任）主導で積極的に社会性を育てるゲーム形式の手法を用いた方が、即効的で効果も大きいのではないかと考える方もいることでしょう。ところが、実際には、**そうした教師主導で行われた学級内や同学年での取組では、期待されていたような効果は現れなかったのです（注6）**。

現在の学級は、同質性の高い子供たちの集団になっています。すなわち、かつての学級にいたような、同年齢なのに「お手本になる児童」が存在しなくなっています。仕方なく、学級内で教師が「お手本」を示して訓練するわけですが、効果があるかどうかは疑問なのです。

また、教師主導の取組の限界という点では、「異年齢の交流活動」を実施した場合でさえも、似た結果が現れています。当初の計画どおりに実施する時間の余裕がなくなり、児童の計画や振り返りの時間をとらず、教師主導で活動のみを進めた学校では、やはり期待された成果は現れなかったのです。

実は、ここで問題になってくるのは、まさに教師の態度や構えなのだと言えるでしょう。「異年齢の交流活動」を通して育まれる「人と関わる喜び」は、教師が「与える」ものではなく、児童「自らが獲得していく」ものです。それがうまくいくためには、こうした活動をどのように児童に提供するのか、児童がそうした活動に取り組んでいる間、教師はどのような働きかけを行うのか、等が重要になってきます。

「異年齢」による育ちのメカニズム

「異年齢の交流活動」によって地域や家庭での子供たちの社会性の育ちを再現する際には、かつての「仲間集団」が、どのようなメカニズムで、子供のどのような面を育ててきたのかを、理解することが参考になり

注5 従来の異年齢活動の中には、6年生に「仕事」をさせるだけの活動、低学年にレベルを合わせて6年生が物足りない活動、6年生の担任に全ての準備がかかってくる活動、等の問題が見られ、必ずしも成果は上がっていないようです。

注6 同年齢で可能な活動と異年齢でなければできない活動、教師主導で行うべき活動と教師が支えに回って子供主体で行うべき活動、とを区別しましょう。「万能」の手法、「一石二鳥」の手法は、存在しないからです。

近隣の「仲間集団」の教育機能

近隣の「仲間集団」では、遊びを通して、人と関わることに慣れ親しみむだけでなく、集団の一員としての自覚が促されてきました。みんなが楽しく遊べるためには、約束を守ることや、力の弱い者をかばうことなどが必要だからです。

そうしたことは、年少から年長へと育っていく中で、役割の推移という形で学んでいくことでした。しかも、それは一部の能力のある子供だけの体験ではありません。誰もがその成長の過程の中で、お世話をされる側からお世話をする側になる、お世話された体験を活かしてお世話する体験を積み、という具合に身に付けるものでした。

ます。

ここで、かつての近隣の「仲間集団」の特徴について考えてみましょう。まず第一の特徴は、それは基本的には「遊び」を目的とした集団であったということです。つまり、子供たちは、何か特別な目的があって集まったのではなく、遊びたいから、遊ぶのが楽しいからといった単純な目的で、集団を形成していました。「活動自体が楽しみ」であり、誰かに命令された「仕事ではなかった」点が重要です。

しかし、楽しく遊び続けようとする、そこにはルールや役割分担が必要になります。年長の子供たちは自らの体験に基づいてそれを自覚し、年少の子供たちは年長者の言動からそのことを学びます。経験の差や体力の差に応じて役割が生まれ、それを果たすことによって、仲間集団の最大の目的である遊びをより充実したものにすることが可能になっていったわけです。つまり、第二の特徴は、「主体的に

参加し、主体的に役割を担い、その大切さを実感する場」であったという点です。

そして、第三の特徴は、そうした関わりは一回限りといった単発の短いものではなく、お世話される側からお世話する側へという役割の推移を伴いつつ、ゆっくりと長期にわたって継続するものであった、という点です。リーダー的な役割を演じるのも、決して一部の優秀な子供だけということではなく、そうした体験を積んできた最年長の多くの子供たちでした。

効果をあげる 「交流活動」 三つのポイント

要するに、自ら進んで参加し、体験の中から学び、成長に伴って自覚が生まれ、その役割を遂行することで更に自信が生まれる、といった機会や場が、どんな子供にも与えられていたというのが、近隣の「仲間集団」だったわけです。

こうしたことを考えるなら、「異年齢の交流活動」を実施するためのポイントも、おのずから見えてくるはずで、整理してみましょう。

注7 交流活動とは名ばかりで、6年生が1年生の教室掃除をさせられるだけの「縦割り清掃活動」は、「人

まず、そこで**提供される交流活動の場（注7）**は、一般に児童が楽しいと感じやすいもの、取り組みやすいものから始める、ということです。毎年、新しいことを考える必要はありません。教師には毎年、

同じことの繰り返しに思われる活動であっても、当該学年の児童にとっては、初めての体験なのです。

ポイント①

「関わる喜び」が獲得できる活動を設定しているか

- ・子供たちが楽しいと感じられる活動を中心に構成する
- ・いきなり高度な活動に取り組ませるのではなく、時期を考慮して平易なものから始め、子供の変化に応じて高めていく
- ・教師が「やらせたい」、「やってほしい」活動ではなく、子供たちが進んで「やりたい」と思う活動を設定する

また、こうした交流を、どの程度の頻度で、どの程度の期間にわたって実施するかも重要です。年間計画の中で無理のない回数と期間を設定します。そして、最も重要なことは、交流活動をリードする側の**年長者が、十分に準備や工夫ができる時間を確保（注8）**することです。

ポイント②

年長者が主体的に取り組める活動になっているか

- ・リードする年長者が主体的に企画して取り組めるように、十分な準備の時間を確保する。また、振り返りの時間も必ずとって、「関わりあいの喜び」を自分たちの自信へとつなげていく
- ・年少者は交流の成果を作文や手紙にまとめることで、「楽しかった」思いを定着させる。作文類は、年長者に届け、彼らの振り返りに役立てる

最後に、**教師の共通理解（注9）**が、何よりも必要になります。何のための交流活動なのかを自覚しないまま、ただやらせている、思いつきで児童を指導している、というのでは効果は上がりません。児童が成長する見通しを持って働きかけを行っていくことが大切です。

ポイント③

全教職員が「交流活動」で子供が育つメカニズムを正しく理解し、適切な対応ができる仕組みになっているか

- ・子供自らが「関わり合う喜び」を感じとらせることがねらい
- ・年長者は、自分の役割を自覚して一生懸命行動したことが、年少者のお手本になった、役に立ったと感じとれたときに育つ
- ・年少者は、年長者のしてくれたことに感謝し、自分もあんな年長者になりたいとあこがれの気持ちをもつことが成長につながる

以上のような点を強調する理由は、私たちが提案している「異年齢の交流活動」の場合、「人と関わるのが好き」「人と関わることは楽しい」と感じる年少者の課題と、「自分から他の人に働きかけられる」「自

と関わり合いたい」気持ちを育てるねらいにふさわしいかどうかを考えてみる必要があります。

注8 休み時間や放課後を準備時間にあてた活動では楽しさも半減し、不十分な準備では充実感も失われます。もちろん、子供たち自らが、進んで休み時間を返上する場合に、禁止する必要はありません。

注9 どういった子供に、どのような働きかけをするのか、子供に任せるべきことと、そうでないことは何か、を整理し、全体の中で各教師の役割に応じた対応をすることが大切です。

分は他の人の役に立っている」等の思いや自信、誇り等を感じる年長者の課題を、全ての児童が達成できることをねらったものだからです。

ですから、「私の学校にも縦割りの活動がある」「似たようなことなら既にやっている」と簡単に考えないでください。似たような活動をしているつもりでも、何をねらいとして実施しているのか、そのねらいを実現するのにふさわしい実施形態になっているのか、等を見直してみてください。そうでないと、「ただやっているだけ」「ただやらせているだけ」の活動に終わり、ここまで指摘したような児童の成長は期待できないことが、調査結果によって示されているからです。

変わることが 求められている 教師の関わり

私たちが考案したプログラムに従って、忠実に「異年齢の交流活動」を実施した場合には、確かに多くの児童が「人と関わる」喜びを獲得しやすくなります。そのことは、2年間の研究で、はっきりと証明されたと言ってよいでしょう。

だからと言って、寸分違わぬ形で実施しなければ効果がない、というものではありません。ここまで示してきたポイントを押さえつつ、基本的な考え方をふまえて

実践する限り、みなさんの学校の実状にあわせて活動を組み替えても、何ら差し支えはありません。

最後に、そうした実状にあわせて変更を行う際に、せっかくの取組の効果を損なわないように、幾つか注意点を整理しておきましょう。

「教師が育てる」発想と「子供が育つ」発想の区別

子供自らが、様々な活動を通して、「人と関わるのが好き」「人と関わることは楽しい」「自分から他の人に働きかけられる」「自分は他の人の役に立っている」等の自信や誇り等を獲得することが、こうした活動の目的であることは、繰り返すまでもないでしょう。

ところが、熱心さの余り、あるいは多忙な余り、「早い時期から」「短時間で」「効率よく」と考えてしまう教師は少なくないようです。時には、**成人を対象とした矯正や治療のための手法（注10）**を、良かれと思って学級で児童に用いる場合さえあります。しかし、私たちの研究結果から推測する限り、そうした手法は「社会性の基礎の部分」を形作る上では効果がないようです。

全ての子供が「人と関わる」喜びや自信を獲得するという課題は、問題点の解消や能力を開発することとは別な事柄であり、トレーニン

注10 先生方御自身(大人)が受けたトレーニングが、そのまま今の子供にも効果があると信じ込むのは間違いです。社会性が既に育っており、本人に意欲も自覚もある場合と、社会性の基礎から育む場合とでは、話が違うからです。

グで「短時間に」というわけにはいきません。子供の「社会性の基礎の部分」を育てる際に大人に求められる働きかけは、例えるなら、クッキーづくりではなくヨーグルトづくりの際のそれだと言えます。あれこれと大人が手をかけて完成させていくものではなく、あくまでも乳酸菌（子供）の発酵（成長）に最適な温度等（環境）を整えていくことで完成していくもの、そうして初めて子供自らが喜びや自信を獲得できる、という考え方や構えが重要なのです。

そして、子供が育つ環境を整えようとするなら、教師個人の力量にのみ依存した活動には限界があることにも気付くはずです。他の教師や保護者、地域の人々、更には子供自身の力をも活かしながら、最善の環境を作り出していきましょう。

教師中心の見方を離れて、児童を中心に据えて見ていくなら、「社会性の基礎」に関わる問題は、小学校の6年がかりで克服されていけばよい課題であることも分かります。例えば**1年生も6年生と同じように成長させたいと焦る必要はなく（注11）**、そもそもそんなことは無理であることも分かるでしょう。ゆっくりと時間をかけ、年長者と年少者の相互作用の影響や間接的な大人たちの働きかけによって「子供が育つ」のを、「教師が支える」姿勢が大切なのです。

学年を超えた役割分担と連携協力

交流活動を実施しているときには、教師であれば誰でもが協力し合うことでしょう。もちろん、自分の役割を正しく理解していないと、協力しているつもりで児童生徒の主体的な活動を妨げることになったりもするので、あらかじめ十分な打合せをしておくことは大切です。

また、準備段階や振り返りのときに、交流相手側の教師に協力してもらうことの効果は大きいので、是非活用するようにしましょう。かつての近隣の「仲間集団」や、家庭での成長において重要な役割を果たしてきたのは、近所のおじさん・おばさん、あるいは親戚の人々であったことを思い浮かべてください。

日々、面倒を見て、褒めもするが小言も言わなければならない親とは異なり、たまに会った近所のおじさん・おばさんたちから「大きくなったね」「しっかりしてきたね」と褒められることの効果が大きいのです。年長者の自覚を促すのは、そうした褒め言葉であり、お世話した相手のうれしそうな表情やお礼の言葉なのです。

他者の存在を前提として自分の存在価値を感じることに、誰かの役に

「居場所づくり」と「絆づくり」

教師が責任を持って行うべき「居場所づくり」と、子供が主体となるべき「絆づくり」（もちろん、教師はそれを支えていく必要があります）とを混同しないようにしましょう。

教師主導でなされる「居場所づくり」の手法をそのまま繰り返せば、「絆づくり」や社会性の育成へと結び付いていく、と考えるのは間違いです。

両者の取組において、教師に期待されている子供への関わり方は、極めて対照的です。

注11 「全ての子供」の成長と言っても、1年生も6年生と同時に同じように、という意味ではありません。また、個別に問題を抱えた子供については、別な配慮が必要です。

注12 類似の言葉に欧米で用いられている self-esteem の訳語の「自尊感情」がありますが、ここでは意識的に「自己有用感」の語を用いています。「自尊感情」の語には「他者の存在を前提とした」という点が弱いこと、元の英語には肯定的な意味合いの自尊心という意味だけでなく、うぬぼれという否定的な意味合いも含まれてくるのが理由です。

立てたという成就感や誰かから必要とされているような満足感のことを、「自己有用感」(注12)と呼びます。「異年齢交流」が年長者の「社会性の基礎の部分」を形づくる際、鍵を握っているのは、交流相手の年少の児童とともに、近所のおじさん・おばさんに相当する他学年の教師たちや活動を参観する保護者や地域の人々です。彼らの言動や視線が年長者の「自己有用感」の獲得に大きな影響を及ぼすからです。

児童に好ましい影響を与えるような場や機会を準備し、そうした機会や場が好ましい影響力で満ちる仕組みを作る。全教職員がそれぞれの役割を自覚するとともに、保護者や地域の人々をも巻き込んでいく。そうした「仕組みづくり」にこそ、教師主導の関わりが求められているのです。

教育課程に位置付け、確実に実施

児童生徒の健全育成というのは、学力と並んで学校教育が達成すべき最優先の課題です。そうした面でも教師個々人の努力や工夫は大切なことですが、「人と関わる喜び」に代表されるような「社会性の基礎の部分」を育てることは、一個人の力量で、しかも限られた期間内で達成できるものではないことは、先にも触れました。

小学校の6年間で、役割の推移を伴いながら着実に育てるためには、学校としての見通しを確実に持つておくことが重要になります。小学校では、一人の教師が1年から6年まで「持ち上がり」で担任を続けることはまれです。それだけに、学校全体の共通理解に基づく全体計画は不可欠です。つまり、きちんと教育課程に位置付け、誰が担任になっても実施が滞ることのないようにしておく必要があるのです。

また、計画が確実に実施されるためには、実施を学級担任に任せっきりにしてはなりません。学級担任の仕事は、「目の前にある問題」への対応に追われがちです。そのため、学級担任の力量や工夫に大きく依存した方法では、教師の個人差が大きく出てきたり、時には、形だけやって終わる、やれないままに終わってしまう、といったことも起こりえます。

たとえ1年でも積み重ねが欠ければ、児童の発達には影響が出てきます。また、「異年齢の交流活動」には、必ず交流相手の学年が存在していますから、相手学年の児童の成長にも影響を及ぼします。

全体の見通しのもとに着実に実施できるよう、学校の教育課程にきちんと位置付け、誰が担任になろうとも同じ水準で実践されていくようにします。学

「学校全体で」と「全校で」の違い

同じように聞こえますが、その中身が大きく異なりうることに注意しましょう。「全校で実施している」という中身が、しばしば「それぞれの学年、それぞれの学級で、一斉に」という場合が少なくないからです。

ここで求められているのは、全教職員の間で共通理解のもとに、有機的に連携協力し合う取組です。学級や学年への「抱え込み」の弊害や学級や学年だけの取組の限界を、正しく理解しましょう。

校全体で取り組む課題であり、学級担任によって左右されるような活動ではないことを、全教職員が正しく理解しておくことで、成果を上げていくのです。

今回の研究で焦点を当ててきたのは、一昔前なら、地域や家庭で獲得されてきたはずのものです。ところが、時代や社会の変化の中で、そうした基礎の部分が十分に育ってこない子供が増えてきました。そのため、従来の学校教育が成功してきた指導までもが、効果を上げにくくなってきました。

そこで、異年齢の子供が集まる学校で、そうした地域や家庭の課題を引き受けていこうというわけです。だからこそ、ここまで述べてきたような、今までの学校教育では余り強調されてこなかった工夫や配慮のもとに実施することが、必要になってくるのです。

そのほかの 社会性に関する 指導では

伝統的な指導と相まって、全体の社会性が育つ

では、従来から、伝統的に学校でなされてきたこと、たとえばあいさつや規範意識の指導等は、どうすればよいのでしょうか？ それらについては、従前と同じように学級や学年を中心に指導していけばよいのです。あいさつをすること等の深い意味が分かるかどうかは別として、年少者でも形ができていくことは重要だからです。

そして、「異年齢の交流活動」の中で育つ児童なら、年長になって集団の一員としての自覚や行動が伴い始めるにつれ、それらの意味を理解し、時と場合に応じた適切なものに発展させる時期が来るはずで

ただし、特別活動や道徳、総合的な学習の時間も、**常に学校全体の計画（注13）**のもとに組み立てられ、実施されていく必要があります。個々の教師が、自分の個人的な判断に基づいて必要と判断したこと、その時々目に付いたこと、気付いたことだけを指導する（反対に、指導しなかったりする）のでは、学校教育とは呼べません。

特別活動等には教科書がありません。だからこそ、全体で確認しながら指導や支援を進めていくことが大切なのです。単年度ごとに、教育が始まって終わっていくわけではありません。6年間（あるいは3年間、9年間、12年間）の成長を見通し、必要な部分では学校全体の広がりの中で、その年々の、また一人一人の児童に対する教育がなされていくことが、大切なのです。

注13 もちろん、緊急時の対応は別です。学級内でいじめが起きたときなどには、計画を離れて臨機応変に指導することも大切です。

「異年齢の交流活動」を進める「教師のための活動案」

事前学習～交流活動～事後学習の際の教師の関わり方

ここまでの話を、より具体的な指導の場面、事前学習から事後学習に至る過程に即して示したのが、次ページ以降の「教師のための活動案」です。子供の主体性を大切にしながらも、なおかつ必要な助言や支援は与えていくために、教師の子供への関わり方、働きかけ方はどうあるべきかを、教師の行動や子供を観察する際の視点という形で示したものです。

ここで想定しているのは、上級生（6年生若しくは5年生）と下級生（1年生若しくは2年生）による「異年齢の交流活動」です。学年単位の活動ですが、実際の交流は小グループ単位で行われることが多いでしょう。そこで、事前学習や事後学習も、グループ単位を想定しています。また、その編成も、学級の枠を越えた混成グループで考えていますから、学年で事前に時間割を調整しておくことが必要になります。また、「交流活動」の中身としては、どんな子供でも「楽しめる」ようなゲーム等を実施するという前提で考えられています。

上級生が「異年齢の交流活動」に主体的に参加し、その「関わり合い」体験を通して、上級生としての自覚や自信がもてるようにするために、事前学習と事後学習の時間を確保することが大切であることは、既に指摘してきたとおりです。しかし、問題は、せっかく確保した時間に、何をどうさせていいのかわからない、だから省略してしまった、という事例が少なくないことです。あるいは、教師が張り切りすぎて、子供の主体的な「学習」のはずが、教師からの「事前指導」と「事後反省」で終わってしまった、という事例もあります。

子供の主体性を大切にしたい、と頭ではわかっているつもりでも、実際の場面になると、あれこれと口を挟みたくなるというのは、教師の陥りやすい「失敗」とも言えます。子供たちが、自らの体験を通して育つためには、教師がお膳立てしすぎたり、介入しすぎてはなりません。せっかくの子供が育つ場や機会を、教師が奪うようなことになってしまえば、何にもなりません。そうかと言って、そのまま「ただ任せる」だけでもうまくいきません。体験させれば育つ訳ではないことも、既に述べてきたとおりです。だからこそ、教師の関わり方が問われるのです。

ここで示しているのが、「教師用指導案」でも「子供用の活動案」でもないことの持つ意味を、先生方で考えてみてください。そして、これまでの自分たちの「関わり方」の何を変えていけばよいのかを、先生方で話し合ってみてください。

学校の教師全体で、そうした話合いがもてたなら、明日からの学校の取組は必ず変わってきます。そして、ここに示したような事前学習～活動～事後学習というサイクルが実現できたなら、子供たちがわくわくするような「異年齢の交流活動」をつくりだせることでしょう。「子供が育つ」学校をつくるのは、教師次第なのです。

事前学習（〇〇活動の計画・準備）の流れ 高学年：学級活動等の時間（1時間）

学級活動等の時間に学年単位で実施する。大規模校の場合は、代表の児童による計画委員会で話し合った後、学級に持ち帰って幾つかの学級単位で話し合うことも考えられる。

児童の活動	教師の指導（○高学年●低学年）観察の視点（◇高学年◆低学年）
1. どんない「交流活動」がしたいか話し合う ・低学年のときに、高学年にしてもらって嬉しかったこと ・高学年としてやってあげたいこと、自分たちができること	○事前学習が始まるまでに活動の母体となる小グループを決めておき、事前学習から事後学習に至るまでを、「活動グループ」単位で活動させる。 ○低学年のころを思い出させることで、前向きな気持ちで活動に取り組めるよう励ます。 ◇話合いに意欲的に参加できているか。
2. 活動の内容を決める ・話し合った内容の中から、活動場所や時間を考えて実施可能なことを決める	○年間計画の中の活動の回数を知らせ、各回の活動や活動場所（運動場、教室、多目的ホールなど）を決めさせる。 ◇話合いに意欲的に参加できているか。
3. 活動の計画を立てる ・「はじめの言葉」からあと片付けまでの一連のながれと時間配分を考える ・活動に必要な役割を考える ・役割分担を決め、役割分担ごとに必要な準備について話し合う ・活動のめあてを決める	○高学年が計画を立てる際には、高学年児童が当日の進行に困らないよう、また自信をもって進行ができるよう、教師は積極的にアドバイスをする。 ・児童が進行する部分と教師が進行する部分の配分も含めた、時間配分を決める。 ・言葉による説明だけでは分かりにくそうなときは、高学年の児童で模範を見せるなどの工夫をさせる。 ・児童の役割分担については、児童の状況を配慮する。 ◇積極的に役割分担を担おうとしているか。 ○今回の計画については、低学年の教師とも打合せをし、時間、内容、高学年のめあてなどあらかじめ知らせておく。
4. 準備する	○当日までに準備するものがある場合は、作業時間をきちんと設定する。休み時間や放課後などの時間にやらせたり、一部の児童の負担になったりする作業の進め方にならないよう留意する。 ◇自分の分担の仕事を責任持って果たしたか、協力しているか。
5. シミュレーション(当日の動きを簡単にたどる)をする ・終了後、進行状況の話し合いをする	○危険度や、時間配分に配慮をする。 ○シミュレーション後に、低学年の教師と当日の活動について十分に打合せの時間をとる。 ●低学年の児童に、高学年が一生懸命準備していることを伝え、当日の活動に対する期待感を持たせる。

〇〇活動（異年齢の交流活動）の流れ

高・低学年：学級活動、総合的な学習の時間又は生活科（1時間）

この流れは、高学年児童が全面的に進行役をする場合の例である。学校規模や活動の内容によっては、「はじめの言葉」「あいさつ」「活動の説明」までは教師が担当し、活動部分を高学年児童に任せることも考えられる。

児童の活動	教師の指導（○高学年●低学年） 観察の視点（◇高学年◆低学年）
1. はじめの言葉	<p>○高学年児童が、事前学習にしたがって進行役がつかめられるよう励ます。 「これまでみんなは一生懸命準備をしてきましたね。きっと低学年に喜んでもらえるかと期待しています。がんばってやろうね。」</p> <p>●高学年児童の進行に協力できるよう、低学年児童に話を聞くよう促したり、励ましたりする。 「今日の交流活動は楽しみだね。早くやりたい気持ちみんなの顔に表れているね。その前に、6年生の話もしっかり聞こうね。」</p>
2. 高学年と低学年で向き合い、自己紹介とあいさつをする。 ・簡単なゲームをする、スポーツ的な活動の際には準備体操をすることも考えられる。	<p>○あいさつをする位置や向きなど工夫するよう働きかける。</p> <p>●係の児童（高学年）の話をよく聞くよう注意を促す。 ◇◆自己紹介やあいさつをきちんとすることができたか。</p> <p>*自己紹介については、学年規模、活動形態（全体で行う、グループで行う）、これまでの活動の様子（初めてか、初めてでないか）から、実施するかどうか、どんな内容にするかを定める。</p>
3. 今日の活動の説明をする。	<p>○説明が低学年児童に理解できたかどうかを確認するよう促す。進行役の児童の側に寄り、小声で話しかける。 「先生にはよく分かったけど、低学年の子供たちはどうだったかな。顔を見ていてどうだった？」</p> <p>○言葉による説明だけでは分かりにくいときには、高学年同士で模範を見せるなどの工夫させる。</p> <p>●説明が理解できたかどうか、一人一人の様子を見る。よく分からない様子の子供がいるときには、係の児童に繰り返してもらおうよう伝える。 ◇よく分からない児童に、補足の説明をし、理解できるようにしたか。 ◆分からないときには、ほかの人に聞くことができたか。</p>
4. 高学年がリードして、一緒にゲーム等をする。	<p>○進行役の児童が困らないように、全体のながれを見ながらアドバイスを する。アドバイスをしたあとは、児童の言葉で伝えられるよう見守る。 教師が前面に出て言葉を発することは控える。 進行役の児童の側に寄り、小声で話しかける。 「一人でうろうろしている子がいるから、そのまわりの高学年の人に 伝えた方がいいね。」 「けんかしている低学年の子がいるよ。高学年の子供で止められない ときには、低学年の先生にお願いした方がいいね。」</p> <p>●教師も児童と一緒に活動しながら楽しむ。うまく活動できていない児童 には近くに寄って様子を見る。近くの高学年にアドバイスを する。 「あの子が何をやるか分からないと言っているので、助けてあげてく れない？」</p>

「この子たちのけんかは大変そうだから、先生が面倒みます。向こうで困ってそうな子がいるからお願いね。」

◇◆活動中の児童を観察し、後で各自に「よかったこと」を伝える。観察の観点として、以下のようなことが考えられる。

高学年：協力している様子、低学年との関わり方

[進行役の児童]

- ・はきはきしている
- ・状況に応じて対応する
- ・楽しそうに活動している
- ・分かりやすい
- ・他の高学年に指示を出す

[他の児童]

- ・分担された仕事をする
- ・低学年の様子を見守る
- ・低学年に進んで関わる（やさしく話しかける、手伝うなど）
- ・ゲームの用意などを手伝う
- ・気がついたことを進行役に伝える

低学年：活動を楽しんでいる様子、参加の仕方

- ・高学年の進行役の話を聞く
- ・ゲームのルールを守っている
- ・分からないことを質問する（高学年や近くの人に）
- ・近くの人に進んで声をかける（高学年や低学年同士）
- ・楽しく参加している

5. 感想を発表し合う。

○高学年と低学年がお互いに聞き合うことができるような位置に配慮する。

●あらかじめ決めておいた低学年の代表が感謝の気持ちを伝えられるよう励ます。子供の中に入って一緒に聞く。

「一生懸命やってくれた高学年のお兄さんやお姉さんに、感謝の気持ちを伝えようね。先生も応援しているよ。」

6. 先生からのお話（低学年の先生）

●高学年のリードによって低学年が楽しくゲームができた様子を伝えるとともに、低学年として感謝の気持ちを伝える。

「今日の活動は楽しかったね。高学年がみんなのために一生懸命用意をしてくれました。本当にありがとう。低学年も、高学年に言われたことをよく聞いて、ルールを守ってやれたのでとても楽しくできました。」

7. 終わりの言葉

○大変だったけれども、低学年に喜んでもらえてよかった、という気持ちで活動を終わられるよう配慮する。

●最後まで話がよく聞けるよう励ます。高学年に対する感謝の気持ちで活動が終わられるよう配慮する。

8. あと片付け

○最後は高学年の教師が、今日のめあてを振り返り、楽しく活動できたことを賞賛し、児童が前向きの気持ちで終わられるようにする。

事後学習（〇〇活動の振り返り）の流れ 高学年：学級活動（1時間）

活動グループでの事後学習の時間を取ることが難しい場合には、〇〇活動の直後に振り返りの時間をとった上で、事後学習を学級ごとに行うようにする。

児童の活動	教師の指導（○高学年●低学年） 観察の視点（◇高学年◆低学年）
1. 活動計画に従ってグループで振り返りを行う ・一連の流れと時間配分は適当だったか ・役割分担は適切だったか、決めたとおりに実施できたか ・準備物は十分だったか	○「活動グループ」ごとに振り返りができるように促す。教師からのアドバイスを求められたときには応じるが、それ以外は話合いの様子を見守る。 ◇グループで活動を振り返り、次の活動に活かそうとしているか
2. 話し合った内容をグループごとに発表する	○グループごとの発表を全体に伝えられるように促す。 ◇自分のグループの発表に積極的に参加できたか ◇他のグループの発表をよく聞くことができたか
3. 成果と今後の課題について整理する	○グループごとの発表をふまえて、次の活動に向けての課題を整理できるよう、司会進行をする。 ◇全体での話合いに積極的に参加できたか
4. 振り返り用紙に記入する	○グループや全体の発表をふまえて、自分のめあてに沿って振り返りを行い、振り返り用紙に記入するよう促す。 ◇自分の活動を振り返り、次の活動に活かそうとしているか ※ 振り返り用紙は、高学年児童一人一人が記入する。 事前学習時には学年・活動グループ・個人のめあてを、活動後には簡単な振り返りを、事後学習時にはそれらに基づいた話合いのまとめを記入できるようなものを準備する。児童自身の言葉で自分の気持ちを整理することを通して、自信や自覚を促すために大切である。

低学年から高学年へのお礼の手紙

- ・低学年の担任は、国語等の時間を利用して、児童に高学年の児童へのお礼の手紙を書かせる。
- ・書き終わったら、高学年の児童に手渡せるような時間設定を行い、その際に引き続き交流してくれるように低学年児童から頼ませる。
- ・高学年は、低学年のお礼の手紙を読んで励みにするとともに、自分たちの活動を振り返って次の活動に活かすようにする。

全校朝会や学校・学年だより等の活用

交流活動の写真やお礼の手紙など、活動の様子がわかるものを用い、積極的に他学年の教師や保護者に知らせていく。

他学年の教師も、委員会やクラブ活動の場などで高学年を見かけたら、積極的に褒めたり励ましたりする。

例「低学年との交流活動の写真を見ました。みなさんが、一生懸命活動している様子がよく分かりました。よく頑張りましたね」

参考資料

1. [] 活動（異年齢の交流活動）チェックシート

※ 社会性を育む目的の交流活動が、交流することだけが目的の活動に陥ってしまわないために、また、教師からの「声かけ」が形式的・機械的なものになってしまわないために、是非、事前に話し合いを行っておきましょう。そうした機会に活用できるチェックシートです。

2. [] 活動（異年齢の交流活動）の流れ

※ 「教師用指導案」でも「子供用の活動案」でもない、「教師のための活動案」を作ってみましょう。

[] 活動（異年齢の交流活動）チェックシート

1. 交流活動の中身について：「関わる喜び」が獲得できる活動になっているか

- 子供たちが楽しいと感じられる活動中心で構成されているか
- 子供たちの能力に応じたものになっているか（今の時期で大丈夫か）
- 子供たちが進んで「やりたい」と思う活動になっているか
 [教師が「やらせたい」活動、教師に「やらされている」活動になっていないか]

2. 時間の確保について：年長者が十分な準備や工夫ができる時間が確保されているか

- 年長者の準備の時間は確保されているか
- 年長者の振り返りの時間は確保されているか
- 年少者が交流後に作文や手紙を書く時間は確保されているか

3. 教師の共通理解について：「子供が育つメカニズム」を全教職員が正しく理解しているか

- ・ 子供自らが「関わり合う喜び」を感じとれることが一番の目的
- ・ 年長者の課題は
 自分の役割を自覚して一生懸命行動できること
 そのことが、年少者のお手本になった、役に立ったと感じとれること
- ・ 年少者の課題は、
 年長者のしてくれたことに感謝できること
 自分もあんな年長者になりたいとあこがれの気持ちをもつこと

※ こうした子供の成長を促すことができる、教師からの「声かけ例」を考えてみよう

○活動前

- ・ 年長側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 年少側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []

○活動中

- ・ 年長側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 年少側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 年長側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 年少側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 他の教職員等が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 他の教職員等が年少側^{がわ}の子供に対して []

○活動後

- ・ 年長側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []
- ・ 年少側^{がわ}の担任が年長側^{がわ}の子供に対して []

[] 活動（異年齢の交流活動）の流れ

実施日時： 年 月 日 時限

子供の活動	教師の指導（○高学年●低学年） 観察の視点（◇高学年◆低学年）
1.	

■本冊子を活用した校内研修例■

この冊子は、必要な部分（2～11ページ、場合によっては13～16ページも）を印刷して校内研修等で活用してもらうことを想定して作られています。

どのような活用の仕方が考えられるのかについてまとめてみましたので、参考にしてください。

1. 教職員に配布し読んでもらう → お薦め度 △

個々の教職員が各自の取組を自省することにより、好ましい交流活動に変わることを期待するという方法です。

ただし、十分な共通理解に至るのか、十分な教師の働きかけの変容を生み出すのか、という点では疑問が残ります。場合によっては、忙しくて目を通さない場合さえも、予想できます。

2. 研修時間（30分）を確保し、その場で配布し読んでもらう → お薦め度 ○

忙しい中でも時間を確保し、その場で教職員全員が必ず目を通して、簡単な質疑応答をすることにより、大切なポイントについて教職員間の共通理解を確実に図ることができます。（研修担当者は、本冊子だけでなく、『校区ではぐくむ子どもの力』についても事前に目を通し、質問に答えられるようにしておきましょう）

ただし、全体で読んで、簡単な質疑応答をするだけでは、多くの教職員が受け身に終わってしまう可能性もあり、少しもったいないかも知れません。

3. 研修時間（60分以上）を確保し、その場で配布して読んでもらった後、実際の交流活動を題材にして皆で検討を行う → お薦め度 ◎

小学校であれば、ほとんどの学校が異学年の交流活動を行っていることでしょう。また、中学校や高等学校においても、異学年の交流を意識して行う活動は存在しています。

そこで、みんなで検討する自校の活動（研修担当者が事前に考えておきます）を提示し、参考資料の「チェック・シート」に従って、そうした活動をチェックするとともに、声かけ例を記入してもらいましょう。また、具体的に「流れ」について記入してもらってもよいでしょう。

その後、記入したものを基に小グループで意見交換をもらった後、全体協議を行ってはどうでしょうか。教職員相互で認識やアイデアを積極的に共有することができるはずです。

