

平成13～15年度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」

「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

はじめに

本研究は、本文中にも触れられているとおり、平成12年に発足した「少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議」による報告書『心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ—』（平成13年4月）を受け、児童生徒の社会性を育む教育を展開するうえで役に立つ、意図的・計画的な生徒指導の取組（生徒指導プログラム）の開発を目的としてなされた3年間の研究成果をまとめたものである。

上述の報告書では、現在の児童生徒の問題行動の背景や要因として、「都市化や少子化の進展やテレビゲーム、パソコンなどの普及などにより、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おり、学校や地域社会といった本来社会性を育成する場で社会性が育まれにくくなっている」ことが指摘されている。

こうした事態は、残念なことに未だ改善されているとは言い難い。また、本研究が始まってからも、平成14年、平成15年と、少年によって引き起こされた事件は後を絶たない。さらに、そうした事件を起こす児童生徒の年齢が下がる傾向にもある。

本研究は、そうした事件等が起きないようにするために、どのような社会性の育成が必要であるかを検討した。そして、その具体的な育成方法について、どの程度に効果が上がるのかを2年間にわたって検証してきた。本報告書には、その研究経過や検証結果、具体的な提案が込められている。本報告書によって、小中学校の現場において、社会性育成の取組が進んでいくことを期待したい。

ただし、ここで紹介しているのは、少年事件等を瞬く間に減少させるような「特効薬」「即効薬」ではない。むしろ、当たり前のことを当たり前に行うことによって、着実に子どもを健全に育てようというものである。

もちろん、このような社会性の育成は、学校のみで行ってきたものでもなければ行いうるものでもない。それゆえに、地域や家庭の変容による教育力の低下の中で貧しくなってきた児童生徒の社会性を、学校のみで補うには限界があるし、当然のことながら時間もかかる。

だが、ここで大切なことは、目の前のことだけに目を奪われることなく、5年後、10年後に事件が起こらないようにするための取組を、今すぐにでも開始していくことである。事件等が起きると、直接的な原因やきっかけが何かという点に注目が集まりやすい。しかし、そうした単独の要因だけで事件が起きるわけではない。一つの要因を封じ込めても、新たな要因が浮かび上がってくるという繰り返しである。

児童生徒が健全な社会性を身につけ、彼ら自身が問題を回避したり、問題を解決していくことも可能になれば、不幸な事件を未然に防止することができるであろう。そのために、とりわけ学校関係者が何をすべきかを、この報告書では示している。

平成16年3月

国立教育政策研究所
生徒指導研究センター
月 岡 英 人

目 次

はじめに	1
序	5
第1章 育てられるべき「社会性」	6
第1節 課題となった「社会性」の変遷	6
第1項 昭和40年～：社会的資質・社会的感受性・社会的行動基準	6
第2項 昭和50年～：社会規範	6
第3項 昭和60年～：生活体験・集団生活	7
第4項 平成9年～：「生きる力」	7
第5項 平成12年～：社会性を育むプログラム	8
第2節 教育課程の中の「社会性」	8
第1項 学校教育で想定されている「社会性」	8
第2項 学校教育で「社会性」を育成する際の主な内容	8
第3節 「社会性」の貧困と求められる対策	9
第1項 「社会性育成のためのプログラム」	9
第2項 学校による「社会性育成」機能の低下と背景	9
第4節 「社会性の基礎」への焦点化と、実証的な調査研究の実施	12
第2章 「試行プログラム」の概要と研究の方法（小学校）	14
第1節 「体験課題プログラム」	14
第1項 どのような活動を、どの程度、何のために実施するか	14
第2項 事前学習・事後学習の重要性	15
第2節 効果測定の方法	16
第1項 効果測定の期間と時期	16
第2項 児童の自己評価による「社会性測定用尺度」	17
第3節 効果の背景を把握するための「年間計画表」と「記録整理票」	18
第4節 「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」	19
第3章 「試行プログラム」の効果（小学校）	20
第1節 「実施校1」の取組から	20
第2節 「実施校2」の取組から	39
第3節 「実施校3」の取組から	45
第4節 3つの「実施校」の実践結果から	50

第4章 既存の各種プログラム等の効果（小学校）	51
第1節 「協力校」について	51
第2節 「協力校1」～「協力校6」の取組	51
第5章 既存の体験活動等の取組の効果（中学校）	62
第1節 既存の体験活動等の活用	62
第2節 事前学習・事後学習の重要性	62
第3節 「中学協力校」の概要	63
第4節 「中学協力校」の調査結果	63
第5節 5つの「中学協力校」の結果から言えること	72
結 論	75
資料編	79
資料1：「社会性測定用尺度」	80
資料2：「プログラム実施校」への依頼文	84
資料3：「調査協力校」への依頼文	85
資料4：「記録整理票の様式と記入例	86
資料5：本文に示した「実施校」の基礎データ	88
資料6：本文に示した「協力校」の基礎データ	96
資料7：本文に示した「中学協力校」の基礎データ	98
資料8：「異年齢の交流活動」に取り組むための教師用事前学習資料 児童の社会性が育つ「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—	103

(児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの研究開発協力者)

<職名は平成16年3月末日現在>

有村 久春	昭和女子大学助教授
井上真理子	中野区立谷戸小学校養護教諭
鶴養 美昭	日本女子大学教授
小林 正幸	東京学芸大学教授
嶋崎 政男	杉並区立天沼中学校長
長沼 豊	学習院大学助教授
長谷 徹	港区立麻布小学校長
松田満理子	横浜市教育文化研究所相談員
諸富 祥彦	千葉大学助教授
渡辺加代子	静岡県総合教育センター教育相談部長 (平成15年3月31日まで)

国立教育政策研究所においては、次の者が担当した。

月岡 英人	生徒指導研究センター長
滝 充	生徒指導研究センター総括研究官
森嶋 昭伸	生徒指導研究センター総括研究官
板橋 孝志	生徒指導研究センター総括研究官 (平成15年3月31日まで)
宮下 和己	生徒指導研究センター総括研究官 (平成15年4月1日から)
鬼頭 尚子	生徒指導研究センター主任研究官
西野真由美	教育課程研究センター総括研究官
柴原 弘志	教育課程研究センター教育課程調査官
永田 繁雄	教育課程研究センター教育課程調査官 (平成14年4月1日から)
上田 浩士	生徒指導研究センター企画課長
岩間 光彦	生徒指導研究センター企画課企画係長 (平成14年3月31日まで)
荒木 昌美	生徒指導研究センター企画課企画係長 (平成14年4月1日から)
中嶋 光穂	生徒指導研究センター企画課指導係 (平成15年7月21日まで)

序

この報告書は、「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」の開発を目的として、平成13～15年度になされた研究の成果をまとめたものである。

この研究は、文部科学省より国立教育政策研究所に委嘱されたもので、研究を進めるにあたっては、生徒指導研究センターを中心とした所員と外部の専門家からなる研究グループを構成し、その任に当たった。

私たち研究グループ(4頁参照)は、社会性の育成を支援するうえで効果のある学校の取組を明らかにするため、次のような計画を立て、実証的に研究を進めていくことにした。

1. 社会性の中でも特にその基礎となる部分に焦点を絞り、その育成に効果が期待され、かつ学校にあまり負担をかけない、異年齢の交流活動を基調とした「試行プログラム」を開発する。
2. いくつかの学校で、実際に「試行プログラム」に取り組んでもらう。(2年間)
3. その間の児童の変容を測るための「社会性測定用尺度」を開発し、「試行プログラム」の効果を測定する。(年に3回)
4. 実際の取組が「試行プログラム」のねらいに沿っていたか、学校の主体的な工夫を付け加えたか等を把握するため、実施時やその前後の教職員や児童の様子について、同一書式で記録してもらう。(交流活動ごと)

こうして得られたデータを分析することにより、「社会性の基礎」の育成に効果のある取組とはどのようなものか、そこで求められる教職員のかかわり方はどうあるべきか等を検証することにしたのである。

ところで、「社会性育成のプログラム」と聞いて、都道府県の教育センター等の研修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各種トレーニング・プログラム類をイメージされる人もいよう。しかし、私たちが開発し研究してきた「試行プログラム」は、そうしたものとはやや次元が異なるものなので、誤解のないようお願いしたい。

私たちは、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プログラム化して実施していく際の「枠組」を、「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」として捉え、「試行プログラム」として開発し、その効果を検証してきた。

だから、「試行プログラム」は、「異年齢の交流活動」を基調にしている。また、交流活動の前後に事前学習・事後学習を実施することを強調し、活動の記録の作成は交流学年の担任同士が一緒になって行うよう依頼している。

交流活動の中身と言うよりも、それを実施する際の基本的な考え方、活動の組み方・進め方、その際の教職員のかかわり方等を含む総体こそが、私たちが開発した「試行プログラム」なのである。

本書には、その「試行プログラム」の全容、研究の過程と結果、今回の研究から得られた知見を広く学校関係者に還元し、各学校の取組に役立つようにまとめられた「教師用学習資料」が巻末に収録されている。

それらが広く活用され、子どもたちの「社会性の基礎」の育成に役立つことを、私たちは願っている。

第1章 育てられるべき「社会性」

第1節 課題となった「社会性」の変遷

子どもの「社会性」が問題にされるようになったのは、何も新しいことではない。戦後の、主として学校教育に関わる指摘に限定しても、言葉こそ異なるものの「社会性」の欠落等を指摘する声は、随時、聞かれてきた。ここでは、歴史的な経過をたどりながら、子どものどのような側面が、どのような表現で問題にされてきたのかを見ていきたい。

なお、ここで取り上げるのは、生徒指導資料が発行された昭和40年から、私たちの研究グループが発足する契機となる平成13年3月までに限定する。また、用語等についても、当時の用法に従うものとする。

第1項 昭和40年～：社会的資質・社会的感受性・社会的行動基準

少年非行が戦後第二のピークを迎えたとされる翌年(昭和40年)、生徒指導資料第1集にあたる『生徒指導の手びき』(文部省)が発行されている。同書では、生徒指導の意義を「青少年非行の対策といったいわば消極的な面のみあるのではなく、積極的にすべての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達」や「学級や学年、さらに学校全体といった様々な集団」の充実を目指すものとしている。その記述には、「生徒指導は、ひとりひとりの生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に社会的資質や行動を高めようとするものである」とあり、さらに社会的資質の中身として「集団生活や社会生活を円滑に進めていけるような資質や態度・能力」、「民主的な社会生活のための基礎となる社会的な資質や態度・能力」、「よりよい集団や社会を形成していく資質や態度・能力」、「社会の規律や秩序を尊重し、それ

を遵守する態度や行動」、「望ましい人間関係の促進」に言及している。「社会性」という表現こそ用いられてはいないものの、社会的に好ましい資質、態度、能力について、学校教育が育成すべきものという方向性を明確に打ち出している。

また、生徒指導資料第4集となる『集団場面における生徒指導』(文部省、昭和43年)では、「集団の成員として必要な社会性」が取り上げられている。そして、「所属感の要求、愛情の要求、社会的承認の要求などが充足されることによって、社会性や社会的感受性が発達を遂げる」ことや、「集団場面での各種の相互作用を経験することを通して、社会的行動基準が学習」されるという集団指導の意義が指摘されている。

第2項 昭和50年～：社会規範

昭和40年代の大学・高校紛争に続き、昭和50年代には中学校で「校内暴力」が多発する。また、初発型非行の増加も影響してか、昭和58年には少年非行の第三のピークを迎えることになる。また、登校拒否も増加し続け、学校教育の大きな課題となっていく。

この間、校内暴力の未然防止や適切な対応を求める通知が、毎年のように出され、「社会性」との関連で言えば、「社会規範を遵守する意識の高揚」、「基本的生活習慣の定着」、「望ましい人間関係の育成」等が指導の重点としてあげられている。

また、横浜市での少年による浮浪者の襲撃という事件などが契機になって発足した『最近の学校における問題行動に関する懇談会』の提言(昭和58年3月)では、「校内暴力等を起こす子どもは、基本的生活習慣、社会規範を遵守

する意識などはもとより善悪の判断さえ十分身に付いていないことが多い」との見解を示し、「人間として当然守るべき基本的なルールを身に付けさせる指導」の重要性を訴えている。

ここで問題にされているのは、いわゆる反社会的行動(社会的に容認されている基準からの逸脱行為)であり、その背景として基本的な生活習慣からはじまる種々のルールを遵守させる指導の不備や欠如を問題視していると言うことができよう。

第3項 昭和60年～：生活体験・集団生活

昭和60年代に入ると、いじめによる自殺・致死事件が続き、いじめが社会問題化する。こうした状況から、『児童生徒の問題行動に関する検討会議緊急提言』(昭和60年6月)、『臨時教育審議会第二次答申』(昭和61年4月)等が出される。そこでは、児童生徒の「心の荒廃」が問題視され、正義感や思いやりの心の育成、幅広い生活体験による社会性や豊かな情操の涵養等を目指した「心の教育」の必要性が提言される。

また、平成に入り、登校拒否は一層深刻化する。平成4年3月には『学校不適応対策調査研究協力者会議』の報告書が出され、「登校拒否はどの子どもにも起こりうる」との基本的な考え方が示される。同報告を受けた文部省通知(平成4年9月)は、社会性にかかわる学校の取組として、「たくましく生きていくことのできる力」や「集団生活に適應する力」を身に付けるよう求めている。

従来の反社会的行動中心の言及から非社会的と表現されるべき行動への言及へと、その力点に移り始める中で、生活体験の不足や集団生活への不適応等が注目されてきたことがうかがえる。

第4項 平成9年～：「生きる力」

平成9年6月に神戸市で起きた、少年による小学生の連続殺傷事件、同10年1月の黒磯市で起きた、少年による女性教師の刺殺事件の後、『児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議』による報告書『学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ—問題行動への新たな対応—』(平成10年3月)、中央教育審議会答申『新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—』(平成10年6月)、青少年問題審議会答申『「戦後」を超えて—青少年の自立と大人社会の責任—』(平成11年7月)等の報告が出された。

これらの報告や答申では、問題を予見しがたい(非行歴等のない)子どもの問題がクローズアップされる。そして、そうした子どもに共通する特徴として、遵法意識の希薄化、自己中心的で自分の欲望や衝動を抑えることができない、言葉を通じて問題を解決する能力が不十分、自分自身に価値を見だし、自尊の感情を持つことができない等が指摘された。

こうした課題を克服するための提案が「生きる力」である。これは、中央教育審議会第一次答申(平成8年7月)で提言され、現行の小学校・中学校の学習指導要領(平成10年)や高等学校の学習指導要領(平成11年)でも、教育課程の編成・実施の理念として位置づけられている。

「生きる力」とは、①いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、感動する心など、豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力等、が重要な要素とされている。

この時期には、従来なら反社会的行動と分類されたような行動の背景にも、非社会的な要因が関係しており、もはや単純に規範の遵守等を訴えるだけでは効果がないことに目が

向けられはじめる時期と言ってもよい。

第5項 平成12年～：社会性を育むプログラム

平成12年には、佐賀市の少年による高速バスの乗っ取り及び人質の殺傷事件、大分県野津町の少年による一家6人の殺傷事件と、少年による凶悪犯罪が続く。こうした事態を受けて発足した『少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議』は、平成13年4月に『心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ—』と題する報告書をまとめている。

その中で、問題行動の背景を、①社会性や対人関係能力が十分身に付いていない児童生徒の状況、②基本的な生活習慣や倫理観等が十分身につけられていない家庭の状況、の2点に集約し、具体的対応の方策として、①「心」の問題への対応、②児童生徒の社会性を育む教育の展開、③学校と家庭や地域社会、関連機関をつなぐ「行動連携」のシステム作り、④学校や教育委員会における問題行動への対応に関する自己点検・自己評価の実施、等を提案した。

第2節 教育課程の中の「社会性」

第1項 学校教育で想定されている「社会性」

上に見てきた課題は、いわゆる問題行動等の増加や事件等をきっかけに指摘されてきたものと言ってよい。しかしながら、学校教育ではふだんからの基本的な取組として、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指し、またそのために学級や学年、さらに学校全体といった様々な集団の充実を目指すことを目的とし、生徒指導に取り組んでいる。

もとより、生徒指導は機能概念であるから、具体的には特別活動や道徳、総合的な学

習の時間やその他の教科等の中で、様々な形での指導がなされている。問題を抱えた子どもへの指導は当然であるが、それにとどまることなく、積極的に子どもに働きかけていくことを求められてきたし、それに応えようしてきた。社会的に好ましい資質、態度、能力について、学校教育が育成すべきものとして受けとめてきたのである。

ここでいう「好ましさ」が、単なる社会や他者への従順な関係を意味しているわけではないことは、当初から学習指導要領に明確に記載されているとおりである。前提にあるのは、「ひとりひとりの生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図る」ことであり、同時に社会的資質や行動を高めようとするところだからである。

要するに、社会に適応しつつ自己の要求を実現する、あるいはそうした自己の求める理想を他者に広めつつよりよい社会を築いていく、そんな資質、態度、能力の育成が、学校に求められてきたと言えよう。

これを学校場面に即して具体的に表現するならば、次のようになるだろう。すなわち、学校教育で想定されている「社会性」とは、集団活動の場で自分の役割や責任を果たす、互いの特性を認め合う、他者と協力して諸問題を話し合う、その解決に向けて思考・判断する等の能力や態度であり、さらにはそれが自らの個性と統合され個人の資質として昇華されたもの、と考えられる。

第2項 学校教育で「社会性」を育成する際的主要内容

そのような「社会性」は、概ね以下のような内容にまとめられ、学校での育成が図られている。

① 基本的な生活習慣

このことは、人間として自ら自立していく

基本になることである。具体的には、衣食の基本や身の整理整頓などが自分の手でできること、自ら目標をもち計画的に生活すること、生活の状況に合わせたあいさつや礼儀作法を身に付けることなどがあげられる。

② 対人関係の在り方

社会生活を営むうえでは、豊かな人間関係を築くことが目標の一つである。人とのかかわる基本は、他者との信頼の感情をどのようにもつかである。具体的には、自分の気持ちや考えを適切に伝えたり、相手を思いやりを持って受け止めたりすることなどがあげられる。

③ 集団活動の体験

子どもは社会性を獲得していく過程で、多様な集団や組織とのかかわり、その体験・事実の中からその筋道を習得する。具体的には、集団に参加する喜び、責任をもって役割を果たすこと、集団の中で自己のよさを発揮することなどがあげられる。

④ 規範意識の獲得

このことは、現代社会に生きる子どもたちの日常生活に、大きく欠落している部分である。例えば、遊びのルールが守れなくてトラブルが起こったり、清掃を真面目にしようとするモラルに欠けたりする。また、公共の場所にゴミを平気で捨てるマナーの悪さなどが見られる。具体的には、集団や社会の中で多くの人が生活するうえで必要な「社会規範」を積極的に受け入れ、自分を適切にコントロールできることなどがあげられる。

⑤ 社会生活の体験

学校生活は、一つの社会生活を模擬的に学ぶ意味があり、学年の発達に応じて社会の一員としての自覚がもてるようにする場であ

る。具体的には、地域行事への参加、ボランティア活動、職場体験などの体験を通して、社会の中で生きている実感を味わい、地域の人々や環境とのかかわりを深め、そこでの役割を果たす充実感や社会参加の意識、社会貢献への喜びなどを体験していくことなどがあげられる。

第3節 「社会性」の貧困と求められる対策

第1項 「社会性育成のためのプログラム」

今回の研究が始められる一つの大きなきっかけは、第1節で紹介した『少年の問題行動等に関する調査研究協力者会議』であり、『心と行動のネットワーク—心のサインを見逃すな、「情報連携」から「行動連携」へ—』と題されたその報告書である。

そこには、「都市化や少子化の進展やテレビゲーム、パソコンなどの普及などにより、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おり、学校や地域社会といった本来社会性を育成する場で社会性が育まれにくくなっている」ことが、現在の児童生徒の問題行動の背景や要因であると指摘している。そして、学校が「児童生徒の社会性を育む教育を推進するために」必要となるプログラムの開発を求めている。

ここで想定されているプログラムとは、青少年施設や社会教育団体などでなされている、多様で効果的なプログラムに基づく様々な活動などを参考にし、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などで実施が可能なものとされている。

第2項 学校による「社会性育成」機能の低下と背景

そうした期待に基づいてプログラムの開発

に着手することになった私たちが重く受けとめたのは、「学校や地域社会といった本来社会性を育成する場で社会性が育まれにくくなっている」というくだりであり、「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」いるというくだりであった。

なぜ、学校はそうした役割を果たせなくなってきたのか、そもそも学校はどのように、そうした機能を果たしてきたのか。私たちの議論は、そこから始まった。

(1)学校生活が提供してきた多様な「かかわり」体験

学校という集団の中での「社会性の育成」を考えたとき、最も基本的な要素は「人と人のかかわり」である。これを、小学校を例に取り、子どもたちが入学してから卒業するまでの発達等と関連させながら示すと、次のような姿を描けるであろう。

子どもたちは学校生活をおくる中で、入学時から、同一学年の子どもたちばかりでなく、上級生の人達とのかかわりができてくる。お世話をしてもらったり、一緒に遊んだりする中で、学校の人とかかわる喜びを味わうことができるようになってくる。しかしながら、まだ、これは受け身的な集団へのかかわりである。

学校生活が進んでくると、集団の中での自分自身の存在感を味わうことができるようになってくる。次元はまだ低いものであるが、集団の中における自分自身の位置や役割といったことに対しての、自分への気づきが生まれてくる。集団とのかかわりが深まってきている証しでもある。

低学年から、こうしたかかわりを体験してくると、徐々にではあるが、自分から集団への働きかけといった動きも出てくる。一緒に行動しながらも自分の思いや願いを表現してみたり、好悪の感情を吐露したりといったこ

とも出てくるようになる。さらにかかわりの体験が重ねられてくると、集団への寄与ということも可能になり、集団を自分の意志の方向に動かして行こうとする機会や場も出てくる。

中学年から、高学年にかけての時期には、集団を維持していくということに関しても力を発揮してくるようになるとともに、自分の集団における役割の自覚にも深まりや広がりも出てくるのである。

特に、高学年では、集団のリーダーとして指導性を発揮しながらの体験になってくる。集団の中での達成感が自分自身の達成感と合致するようになってくるのである。さらに、集団の質の高まりに対する自分の役割の自覚、換言すれば、集団の中における指導性が発揮され、リーダーとしての資質も磨かれてくるようになる。

このように、小学校には既に多様な「かかわり」の機会や場が存在している。子どもたちは学年進行とともにその役割や立場を変えながら、すなわち獲得すべき課題を変えながら、同じ機会や場であっても異なる体験として受けとめながら、成長していくことができるようになってきているのである。

(2)何が今の問題を引き起こしているのか

上に見てきたように、6年間の小学校生活では、社会性や対人関係能力を身に付けることができるよう、子どもたちに多様な「かかわり合い」の機会や場が提供されてきた。にもかかわらず、それがうまく機能していない、「社会性が育まれにくくなっている」とまで指摘されるようになったのは、なぜなのだろうか。

ここで考えられるのは、大きく二つの点である。学校を取り巻く状況の変化と、そうした状況の変化に対する学校の対応の遅れである。

①地域や家庭の変容

都市化の進行に伴う近隣の人間関係の希薄化や、少子化に伴う子どもの減少は、かつて見られた子どもの自然発生的な「遊び集団」を消滅させつつあり、子ども同士が遊びを通して基礎的な対人関係を知らないうちに学ぶ機会は減ってきた。また、家庭内においてもきょうだい数が減少し、大人以外の他者とかわる機会が減少している。

かつての子どもたちは、白紙の状態で小学校に入学してきたわけではない。既に、社会にはルールがあることや、集団で活動することの楽しさやむずかしさを、程度の差こそあれ、感じとったうえで入学してきたのである。学校は、そうした子どもたちの基礎的な体験に基づきながら、意識的に組まれた集団活動等を通して、社会的に好ましい資質、態度、能力を、いわば深化・統合・補充することを心がけてきたと言える。

遊び中心の子ども集団では、ややもすると「社会的規範」からの逸脱が許容されがちである。また、家庭によっては十分なしつけがなされなかったり、犯罪等から子どもを保護する、犯罪防止を指導することができなかつたりもした。昭和40年代には、そのあたりを補充することが大きな課題であったことは、第1節で見えてきたとおりである。

ところが、今の子どもたちの問題は、そうした補充の段階の問題と言うよりも、その前段階の深化・統合の段階で生じている。子ども同士が遊びを通して「かかわり合い」を学ぶ機会は、近隣でも家庭でも大幅に減っており、深化・統合の対象となる子どもたちの基礎的な社会体験自体が乏しくなっているためである。

また、経済的な理由からではなく、生活習慣が大人と同じ夜型になっているために朝ごはんを食べてこない子どもが増えている。深化・統合の対象となる子どもたちの基本的な

生活習慣が、取り立てて問題のない家庭でさえも形成されにくくなっているためである。

従来であれば地域や家庭で育まれてきた、そのような「社会性の基礎」に当たる部分が弱くなり、学校教育で意図されてきた深化・統合・補充の試みが実を結びにくくなってきた。そのことが、従来と同じように学校生活を過ごすだけでは、社会性や対人関係能力を身に付けられない子どもが現れてきた大きな原因の一つと考えられる。

②学校・教職員の対応の遅れ

しかし、近年、学校教育の場で社会性や対人関係能力を身に付けさせにくくなってきたもう一つの原因として、まさにそうした地域や家庭の変容に気づきつつも、そうした事態を踏まえて学校がどう変わるべきかを十分には考えてこなかった、学校側の問題点を指摘しておく必要がある。

すなわち、「社会性の基礎」の乏しい子どもたちの登場に気づき、それを何とか補充できないかという、対症療法的な工夫は積み重ねてきたものの、地域や家庭の変容という事態にしっかりと向き合うまでには至ってこなかったという点である。

今や学校教育は、従来の学校が暗に想定していた学校教育が関与する「以前」の部分、暗黙の前提の部分における子どもの発達にまで目を向けていかざるを得なくなっている。しかし、そうした自覚は、個々の学校や個々の教職員の段階では不十分と言わざるを得ない。そのことが、問題の解決を遅らせてきた、もう一つの原因と言えよう。

地域や家庭で十分に「社会性の基礎」にあたる部分が育っていることを前提に、教師が「言わなくても分かるはず」、「言わなくてもできるはず」といった従来からの姿勢で子どもに接しているだけでは、適切に行動できない子どもが増えている。

しかし、一部の適切に行動できる子どもと比較しつつ、適切に行動できないのは地域や家庭のせいだから「仕方がない」と考えてしまったなら、そうした子どもは育たない。そして、適切に行動できないまま放置された子どもが増えた集団活動は、時間や労力をかけたほどには教育効果を期待できなくなる。

すると、教育効果を期待できない集団活動なら、手間暇かけてまで継続する必要はないのではないかと考える教職員も現れてくる。しかし、集団活動を減らせば、子どもが育つ機会がますます減る。まさに、悪循環に陥ってしまうわけである。

しかも、変容しているのは子どもばかりではない。教職員の側にも他の教職員との協力を避ける者が現れ、かつてのような学級や学年を超えてなされる集団活動が成立しにくくなる状況も生まれ始めている。

こうした変容は、毎年、同じような学校行事を繰り返しているだけのように見えながら、学年進行とともに多様な「かかわり方」を学ばせることができた機会や場が失われ、代わりに学級内の担任と同年齢の児童の間だけの狭い「かかわり」の機会や場に置き換わる、という事態を意味する。

熱心な教職員の中には、そうした狭い「かかわり」の中でも多様な機会を与えるべく、様々な手法を導入している者もいる。しかし、そうした試みが、本質的な問題を解決するものでないことは言うまでもない。

なぜなら、異年齢の子どもが集う、本来、多様なはずの学校を学年や学級ごとに分断し、その多様性が失われるのをそのままにしておきながら、同質性の高い学級内で多様性が育つ取組を模索しようというのは、学校教育の目的や教職員の役割を考えたならば、いささか矛盾した姿勢だからである。

第4節 「社会性の基礎」への焦点化と、実証的な調査研究の実施

地域や家庭での基礎的な体験が不足していることからくる、「社会性の基礎」の部分の貧しさを学校が補うことが期待されるのは、地域のほとんどすべての子どもが公立の学校に集うことを考えれば当然のことと言えよう。

しかも、先に見てきたように、異年齢の子どもが集う公立の学校では、「人と人とのかかわり」を基本に据えながら、学年進行とともに、受け身的な集団へのかかわりから始まり、集団の中における自分自身の位置や役割への気づき、集団への寄与、そして自分の役割に対する自覚の深まりや広がり、リーダーとして指導性の発揮、といった具合に、多様な「かかわり」の機会や場を提供してきた経緯もある。

そうであるとするなら、そうしたせつかくの異年齢の活動を形骸化させることなく、むしろ魅力のあるものとして児童に意図的・計画的に提供していくことができたなら、「社会性の基礎」の乏しさという問題を解消させていくことは、十分に期待できるはずであろう。

その際に鍵となるのは、目先の問題にではなく、今の子ども「社会性の基礎」の欠如という問題にきちんと向き合うこと、学級内で対応するのではなく、学校の特性を活かして学年間や学校全体で取り組むこと、であろう。

そして、私たち研究グループが開発すべき「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」も、学級単位で実施する疑似体験のプログラムではなく、学校全体で取り組む豊かな体験活動のプログラムという形になってこよう。

以上のような仮説のもと、私たち研究グループでは、学年間で交流する異年齢の活動を基調とした「試行プログラム」を開発した。そこに含まれているのは、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ている「計画案」、活動やその前後の学習の様子を記録する「記録整理票」、その際に異学年の教職員同士がかかわり合いをもつよう、学年ごとに別々に記入するのではなく、異学年の教職員と一緒に記入することを求めた「実施要領」等である。

そうした、総体としての「試行プログラム」に取り組んでもらい、「社会性の基礎」の変容を測定したうえで、どのような取組、どのような教職員のかかわり方が重要なのかを明らかにすることにしたのである。

調査の方法や全体計画の詳細については次章で触れることにするが、もし今回の試行によって効果があがったならば、上に示してきたような私たちの仮説は、その妥当性が証明されたと考えてよい。そして、そこから得ら

れる知見は、「社会性の基礎」の育成方法に対する重要な示唆を与えるものとなる。私たちはそのように考えて、3年間の研究を進めてきたのである。

なお、都道府県の教育センター等で紹介されることの多い各種のトレーニング・プログラム等(以下、各種プログラム等)や特別活動等の取組についても、「試行プログラム」と同じような効果があるかどうかを測定することにしたことを付け加えておきたい。

そうした実践を積極的に行っている学校に、いわば「対照群」として調査協力をお願いし、「試行プログラム」を実施する学校と同様に児童生徒の「社会性の基礎」変容を測定することで、それらが社会性の育成にどのように役立つのかを検討できるようにしたからである。

第2章 「試行プログラム」の概要と研究の方法(小学校)

第1節 「体験課題プログラム」

前章で述べたとおり、私たち研究グループは、「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」として、学校全体で取り組む豊かな体験活動のプログラムというものを考え、それを「試行プログラム」として開発し、その効果を検証することを考えた。

「実施校」に示した依頼文(資料2、84頁参照)には、『『豊かな人間関係』の育成』が本研究の試行の主たるねらいであることが明記されている。しかし、そのねらいを達成するためには、意図的・計画的に様々な人とのふれあいや、様々な体験ができるような工夫が不可欠である。

第1項 どのような活動を、どの程度、何のために実施するか

そこで、「実施校」に対しては、私たちの意図を具体的な形で表した、異年齢の交流を基調とした活動計画案を1学期分だけ、「体験課題プログラム」として提示することにした。1学期分しか示していないのは、2学期以降については、各学校がその実情を踏まえて主体的にプログラムを作成することが大切と考えたからである。

表2-1から分かるとおり、「体験課題プログラム」自体は、極めて簡単な計画案である。ただし、そこにはいくつものメッセージが注意深く込められている。

まず、交流活動の中身は、基本的には「遊び」を中心に据える、ということが分かる。せっかくの交流体験も、子どもにとって大変であったり苦痛であったりしたのでは、何にもならない。

また、こうした交流活動は、月に1回程度

表2-1: 「体験課題プログラム」(初年度1学期分のみ)

「体験課題プログラム」1学期分計画: ①～は学年内の活動、●は異学年間の活動、(1)は異学年の活動の対になる活動、数字は何時限目かを示す

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月					
1年生	●①5年生と遊ぼう	●②5年生と遊ぼう	●③5年生と遊ぼう	●④5年生と遊ぼう									
2年生	①2年生になったよ →活動例1 ②2年生になったよ →活動例2	●⑥6年生に教えてもらおう →活動例3	④6年生に教えてもらおう →活動例4										
3年生	①3年生になったよ →活動例5 ②3年生になったよ →活動例6	③3年生で活動しよう →活動例7	④3・4年生で活動しよう →活動例7										
4年生	①4年生になったよ →活動例6 ②4年生になったよ →活動例8	③4年生で活動しよう →活動例7											
5年生	①5年生になったよ →活動例9 ②5年生になったよ →活動例10 ③計画・準備 (4)1年生と遊ぼう ⑤振り返り+計画・準備	(6)1年生と遊ぼう ⑦振り返り+計画・準備	(8)1年生と遊ぼう ⑨振り返り+計画・準備	(0)1年生と遊ぼう ⑪振り返り									
6年生	①6年生になったよ →活動例9 ②6年生になったよ →活動例10 ③計画・準備 ④計画・準備 ⑤計画・準備	(6)2年生に教えてあげよう →活動例3 ⑦振り返り+計画・準備	(8)2年生に教えてあげよう →活動例4 ⑨振り返り										

※1年生と5年生の遊びの内容は、1年生の意見や様子をふまえて5年生で話し合って決める。

で構わないから定期的に行うことが大切であることも、ここから読みとることができる。年1回だけの活動では、いくら工夫されたものでも、子どもの成長には結びつきにくい。

そして、最初のうちは、上級生と下級生が一緒になって遊ぶだけで十分だが、慣れてきたら高学年には低学年のお世話をすることを意識させることが大切であることも、読みとることができるであろう。

また、従来の異学年交流や縦割り活動を一歩進める形とし、4年生と3年生、5年生と1年生、6年生と2年生というように、少し変わった組合せを提案していることも分かる。

この組合せの研究上のねらいは、低学年(1、2年生)と高学年(5、6年生)が、2年間継続して同じメンバーで交流体験が持てるようにした場合の効果を検討したいというものであるが、実際に各学校でのねらいや期待される変容は、次のようなものになるろう。

①低学年児童の場合には、上級生から遊んでもらったり、教えてもらったりする体験を、同じ上級生メンバーから2年間味わうことである。

②高学年の児童の場合には、同じ低学年メンバーに対して、遊んであげたり、教えてあげたりする体験を2年間味わうことである。そうした、現実の体験を継続することで、上級生としての役割を自覚したり自信を持ったりすることである。

③中学年の児童の場合には、近接した年齢層と交わる中で、横の関係や、近接した異年齢の者と、幅広く付き合う体験の機会が得られることである。

要するに、「体験課題プログラム」に沿って、上級生と下級生とが楽しいひとときを過ごす交流体験は、「人とかかわることが好き」といった感情を子どもたちに育てるであろう。さらにそうした活動を計画・準備する中で、上級

生は上級生としての自覚や自信を獲得できるであろう。それが、私たち研究グループが「体験課題プログラム」という計画案に込めた願いであった。

なお、表中に「→活動例1」のように示されているのは、比較的簡単に実施でき、児童が同学年や他学年で交流することが楽しくなるような活動を既存の各種プログラム等の実施例から選び、参考として「実施校」に示したものである。(本報告書には、著作権の関係から記載していない)

第2項 事前学習・事後学習の重要性

ところで、「体験課題プログラム」に込められた、もう一つの大切なメッセージは、事前学習と事後学習の重要性である。

異年齢の交流活動そのものの頻度は、月に1回程度である。しかしながら、この月に1回程度の異年齢の交流活動が、多様な「かかわり」の機会となるためには、その前後に事前学習や事後学習がきちんと行われる必要がある。

体験学習や体験活動と言うと、体験の内容を充実させることには意識が集中するものの、事前学習・事後学習の持ち方にまでは関心が払われなかったり、そうした時間が軽視されたりしやすい。しかし、今の児童には、異年齢で交流することだけでも初めての体験であることが少なくない。だから、ただ異年齢の交流活動の機会を提供するだけで、そのねらいを達成することは困難である。

特に、年度始めの1学期は、学級単位での人間関係を新たに形成する時期でもあるので、そこでの学級経営では学級内の人間関係づくりを図っておく必要があるろう。

同時に、異年齢の交流活動に先立って学年単位(学級間)の交流を意図的に行い、異年齢の交流活動で意図されたねらいを教職員が共通に理解し、児童にも気づかせらることができ

るような働きかけが重要である。

特に、高学年の児童の場合は、交流活動を主体的に運営する立場を担う。それが、彼らの自覚や自信に結びつくためには、活動に先立って計画・準備を入念に行うことができるよう、事前学習の時間の確保は不可欠である。

また、異年齢の交流活動の後には、事後学習として必ず「振り返り」の時間を持つことが大切である。

ここで言う「振り返り」とは、体験の意義や反省など、そこで感じた様々な感情を述べ合うことで、言葉として自己の記憶に定着させる作業である。それによって、授業での体験を、一時の体験に終わらせず、確かなものとして意味づけることができ、今後にも生かすような体験となるように導くことができる。

事後学習の持つ意義は、この「振り返り」にある。月に1回程度の異年齢の交流活動が「社会性の基礎」の育成につながるためには、必要不可欠なものなのである。

特に高学年の児童の場合は、上級生としての役割を自覚したり自信を持つうえで、事前学習の計画・準備と並んで重要なものである。事前学習の時に立てためあてに沿って活動できたか、次回の課題は何か等を考え、次の活動、そのための事前学習へと結びつけていく。こうした繰り返しが、子どもの育ちにつながっていくからである。

異年齢の交流活動が、子どもたちの「社会性の基礎」の育成につながるかどうかは、異年齢の交流活動のねらいを意識して、学年(学級)単位での事前学習や事後学習が意図的・計画的に持つことができるかどうかにかかっている。教職員にそうした注意を促す意味も込めて、後で触れる「記録整理票」にも関連する欄を設けている。

第2節 効果測定の方法

第1項 効果測定の期間と時期

社会性の育成というのは、学校全体で、また学校のみならず家庭や地域を含め、広く社会生活の体験を通して行われていくものであることは、本報告書の序でも述べたとおりである。

子どもの社会性というのは、学校教育の中だけに限っても、特別活動をはじめとする様々な集団活動を通して育まれるものであるし、それは幼児期から成人になるまで長期間かけて育まれていくものでもある。すなわち、社会性は、生活のあらゆる場面を通して、意図的、無意図的を問わず、長期間にわたって徐々に培われていくものである。

それゆえに、ある一時期の意図的な体験が、社会性にかかわる全ての側面にわたり、劇的な変化をもたらすとは考えにくい。したがって、その効果を調べるに当たっても、広範囲に、かつ発達の見点を踏まえて長期間にわたって継続的に、その効果を確認することが必要になる。

本研究のように、異年齢の交流活動が子どもの「社会性の基礎」にどのような効果をもたらすかを明らかにするには、こうしたプログラム自体が長期間にわたって継続して実施される必要がある。また、「社会性の基礎」のこういった部分がどのように変化するかについても、広範囲に、やはり長期間にわたり継続的に把握していく必要がある。

そこで、本研究では、「試行プログラム」の実施を年単位で行い、その間の変容も縦断的に把握したいと考え、「試行プログラム」に取り組む前の、前学年の3月時から測定を開始し、1学期終了時の7月、及び2学期終了時の12月と、年3回の測定結果を収集することにした。

また、分析を進めるに当たり、いわゆる「対照群」となる学校が必要となるため、「実施校」以外にも「社会性の基礎」の変容測定をお願いし

た。調査のみに協力していただく「調査協力校」(以下、「協力校」)は、都道府県の教育センター等で紹介されることの多い既存の各種プログラム等や特別活動等に熱心に取り組んでいる学校の中から、研究グループの委員の推薦を得て、最終的には地域や数のバランス等も考えて選んだ。

これにより、「対照群」が確保されたばかりでなく、既存の各種プログラム等が「社会性の基礎」の育成にどのように役立つのか、その可能性を検討することも可能になった。なお、「実施校」は両年度ともに2校、「協力校」は初年度18校、2年度24校である。

第2項 児童の自己評価による「社会性測定用尺度」

「社会性の基礎」の変容を把握するために、児童の自己評価による尺度を作成し、児童自らが記入する形式(自記式)の調査票(資料1参照、80~83頁)を準備した。

教師による評定を避けたのは、今回のように測定が長期にわたる場合、評定者である教師が入れ替わることが予想されたためである。ただし、低学年には自記式は困難なため、参考として教師による評定も行った。

この「社会性測定用尺度」の作成に当たっては、どのような項目によって社会性を計測するのが好ましいかを討議し、具体的な社会性の有無を行動面でどの程度に実行できるかによって把握すること、また自分自身に対する肯定感や学校や学級への適応の程度なども含めること等が決められた。

まず、大きく4つの領域を考えることにした。第一の領域は、広く児童自身の社会性や適応を尋ねる項目群である。第二の領域は、学級内の人間関係の中での社会性の実現について尋ねる項目群である。第三の領域は、他学年との人間関係の中での社会性の実現について尋ねる項目群である。第四は、大人との

人間関係の中での社会性の実現について尋ねる項目群である。

各項目とも「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの5段階の評定を示し、いずれかの該当するところに○を付ける形で答えるものである。

初年度の第1回目の測定終了後、「実施校」と「協力校」併せて20校の調査結果に基づき、4つの領域ごとに因子分析を行ったところ、各領域は次にあげるような下位分類に分けられることが分かった。

(1)児童自身の社会性や適応を尋ねる領域の項目群(8項目)

まず、「今の自分が好き」「長所がいろいろある」の自己肯定に関する項目(以下、自己肯定に関する項目)、「学校が楽しい」「このクラスでよかった」の学校適応感に関する項目(以下、学校適応に関する項目)、「授業がよくわかる」の授業適応に関する項目(以下、授業への適応に関する項目)がある。これらは、子ども自身の適応や自分に対する肯定的な見方を示すもので、一般に子どもの学校適応を見る調査等で重視されてきた項目群である。

また、子どもの全般的な社会性を測る項目として、「仲良くなるように働きかける」「正しくないことを断る」の、人間関係を維持していくことに関わる項目(以下、人間関係維持に関する項目)と、「外遊びが好き」という外遊び活動への志向性を尋ねる項目(以下、外遊びに関する項目)がある。

(2)学級内の人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群(12項目)

ここに含まれる項目群は、いずれの項目も「クラスの人…」という書き出しで始まっており、学級内の人間関係上で、どのような行動をしているのかを問うことで、学級内での社会性の現れ方を尋ねているものである。

具体的には、「クラスの人を助けられる」「クラスの人を誘える」「クラスの人を励ます」「クラスの人をほめる」の、他者への働きかけに関する項目(以下、級友に対する働きかけに関する項目)、「クラスの人との約束を守る」「クラスの人に感謝できる」の、倫理道徳的なことを尋ねる項目(以下、級友との倫理道徳に関する項目)、「クラスの人といつも仲よし」「クラスの人役に立っている」の他者との親近感などを尋ねる項目(以下、級友との親密感に関する項目)、そして、「クラスの人のため我慢する」「クラスの人を注意を聞く」「クラスの人を気持を考える」の、規範を遵守することに関する項目(以下、級友との規範遵守に関する項目)である。

(3)他学年の児童との人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群(12項目)

ここに含まれる項目群は、いずれの項目も「他学年の人…」という書き出しで始まっているもので、それに続く問いの文章は(2)の場合と同じである。いずれの項目も、他学年の児童との人間関係上で、どのような行動をしているのかを問うことで、他学年の児童とのかわりの中での社会性の現れ方を尋ねている。

具体的には、「他学年の人を助けられる」など、他者への働きかけに関する4項目(以下、他学年に対する働きかけに関する項目)、「他学年の人の了解を得て使う」など、倫理道徳的なことに関する3項目(以下、他学年との倫理道徳に関する項目)、「他学年の人といつも仲よし」など、他学年との親近感などに関する2項目(以下、他学年との親密感に関する項目)、「他学年の人のために我慢する」など、規範を遵守することに関する3項目(以下、他学年との規範遵守に関する項目)である。

(4)大人との人間関係上での社会性を尋ねる領域の項目群(9項目)

ここに含まれる項目群は、いずれの項目も「おとなの人…」という書き出しで始まっているもので、それに続く文章は、(2)の場合と原則として同じであるが、大人との関係で不自然な「誘う」「励ます」「ほめる」の3項目は省いた。いずれの項目も、大人との人間関係上で、どのような行動をしているのかを問うことで、大人とのかわりの中での社会性の現れ方を尋ねている。

具体的には、「大人の人を了解を得て使う」「大人の人に感謝できる」「大人の人との約束を守る」の、倫理道徳的なことに関する項目(以下、大人との倫理道徳に関する項目)、「大人の人のために我慢する」「大人の人を気持を考える」の、規範を遵守し、大人の言うことを受忍しようとする項目(以下、大人への忍耐・配慮に関する項目)、「大人の人といつも仲よし」「大人の人役に立っている」の、大人との親近感に関する項目(以下、大人との親密感に関する項目)、「大人の人を注意を聞く」という規範遵守に関する項目(以下、大人との規範遵守に関する項目)と、「大人の人を助けられる」など、大人への働きかけに関する項目(以下、大人への貢献度に関する項目)という構成となった。

第3節 効果の背景を把握するための「年間計画表」と「記録整理票」

「社会性測定用尺度」によって、各学校における児童の変容を測定するわけであるが、「実施校」はもちろん、「協力校」においても、なにがしかの社会性の育成に効果を上げると考えられた取組が熱心に行われている。

もちろん、その中には、効果を上げる取組もあればそうでないものもあるわけだが、多くの学校では、表面的にはさほど大差のない活動を行っていることが少なくない。にもかかわらず、差が出てくるのは、似て非なる活

動を行っていたり、そうした活動の前後に確保されるべき準備や振り返りの時間が不十分であったり、教師が誰に対してどのような働きかけを行うのが明確ではなかったり、という点に差があるからであると思われる。

「実施校」と「協力校」に提出をお願いした「年間計画表」(たとえば表3-1参照、20頁)と「記録整理票」(資料4参照、86~87頁)は、そうした違いを検討する際の参考に用いるためのものである。

今回のように、ある活動の効果を測定しようとする場合、結果が出た後で原因を特定しようとする、回顧的なデータしか得られない。その欠点は、記憶に頼ることから曖昧になったり、回答者の印象に強く残ったもののみが過大に評価されがちになる点である。また、結果が既にわかっているため、その結果に都合の良い、もっともらしい情報のみが取捨選択されがちになることも少なくない。

そうした問題点を避けるには、ある活動が成果を上げるかどうかにかかわらず、あらかじめ「年間計画表」と、活動の度に随時「記録整理票」に書き留めておいてもらうことが望ましい。活動を行う前に意図したこと、その活動時に実際に行ったこと、各活動の直後の教師による活動の評価、子どもの様子の記述、等を手がかりに、変容の理由を探っていくからである。

そこで、「実施校」と「協力校」には年間計画表の提出を、また「実施校」には月に1回程度の活動の後に、「協力校」に関しては社会性育成を意図した主たる活動の後に、「記録整理票」に記録して提出をお願いした。

なお、「実施校」「協力校」ともに、対になっている学年があるような場合には、記録整理票に記録する際にも、関連する学年の教師と一緒に記録してもらうように指示した(資料2参照、84~85頁)。すなわち、それぞれの学年が別々に記載するのではなく、双方の意見交換

を行っただけで記録してもらうようお願いした。その理由は、評価が一面的にならないようにということもさることながら、そうした機会に異学年の教職員が交流することも、プログラムを効果的に進めていくうえでは大切であることを示唆したかったからである。

第4節 「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」

先に述べたとおり、「体験課題プログラム」というのは、交流する学年の組合せと、活動や事前学習・事後学習の頻度を示したただけのもので、それも1学期分しか示されていない。そうは言っても、そこにはいくつものメッセージが込められていることは先に示した。同時に、私たちが「試行プログラム」として提案しているのは、この「体験課題プログラム」だけを指しているわけではないことも、繰り返し述べてきた。

「体験課題プログラム」で示された考え方や進め方を受け、各学校が実情に合わせて、主体的に活動を組み上げた「年間計画表」。そして、教職員も交流しながら「記録整理票」に記載しつつ進める、事前学習・活動・事後学習という計画の実施。そのようにして意図的・計画的に異年齢の交流活動を進めることから生み出される、教職員からの働きかけの総体。それこそが、私たちが「試行プログラム」によって実現してもらおうとしたものである。

交流活動の中身はもとより、それを何のために実施するのか、どのように進めていくのか、そこに教職員がどのようにかわるのか等の基本的な考え方や進め方を示すもの、そうした「枠組」を示すものを、私たちは「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラム」と捉えた。「試行プログラム」は、その一つの具現化されたものなのである。

第3章 「試行プログラム」の効果 (小学校)

第1節 「実施校1」の取組から

第1項 「実施校1」の概要

首都圏に位置するA市にある小学校で、1学年2学級、児童総数約370名、教職員数約25名という中規模校である。市全体は首都圏内では田園地帯に位置し、生徒指導上の諸問題についても、特に他地域と比べて目立つという報告はない。

この学校では、初年度と2年度の2年間にわたって「試行プログラム」を実施し、その効果を測定した。

第2項 「実施校1」の初年度の取組

表3-1と表3-2に示されている「年間計画表」に従って、1～2学期に取組を行っている。この計画は、私たちが提示した「体験課

題プログラム」に準じて、「実施校1」において各学期初めに計画された「異学年の交流活動」の計画案である。

ただし、時間の都合等で、この通りには実施されていない場合もある。例えば、計画や準備のための時間を十分にとることができなかった等である。その点については、分析の中で適宜触れていく。

第3項 初年度の子どもの変容の特徴

ここでは、各学年ごとの変容について、順に検討していくことにする。ただし、ここで取り上げるのは、児童が自記式で評価を行った5～6年生の結果のみとする。

(1) 5年生の変容

図3-1①～図3-1④には、第2章で示

表3-1: 「年間計画表」 「実施校1」1学期分 (初年度) ※数字の表記は表2-1に準ずる (以下同様)

	4月	5月	6月	7月
1年生	(1)お兄さん、お姉さんよろしくお願ひします	(2)5年生と遊ぼう	(3)5年生に教えてもらおう	(4)5年生に教えてもらおう
2年生	①2年生になったよ (2)6年生と遊ぼう	(3)6年生と遊ぼう	(4)6年生に教えてもらおう	(5)6年生に教えてもらおう
3年生	①3年生になったよ (2)4年生と遊ぼう	(3)4年生と遊ぼう	(4)4年生に教えてもらおう	(5)4年生と競争しよう
4年生	①4年生になったよ ②計画 (3)3年生と遊ぼう ④振り返りと計画	(5)3年生と遊ぼう ⑥振り返りと計画	(7)3年生に教えてあげよう ⑧振り返りと計画	(9)3年生と競争しよう ⑩振り返り
5年生	①5年生になったよ ②計画 (3)1年生と遊ぼう ④振り返りと計画	(5)1年生と遊ぼう ⑥振り返りと計画	(7)1年生に教えてあげよう ⑧振り返りと計画	(9)1年生に教えてあげよう ⑩振り返り
6年生	①6年生になったよ ②計画 (3)2年生と遊ぼう ④振り返りと計画	(5)2年生と遊ぼう ⑥振り返りと計画	(7)2年生に教えてあげよう ⑧振り返りと計画	(9)2年生に教えてあげよう ⑩振り返り

表3-2：「年間計画表」 「実施校1」 2学期分（初年度）

	9月	10月	11月	12月
1年生	(5)さつま芋の世話をしよう	(6)芋掘りをしよう	(7)焼き芋集会を開こう	(8)5年生と遊ぼう
2年生	(6)さつま芋の世話をしよう	(7)芋掘りをしよう	(8)焼き芋集会を開こう	(9)6年生と遊ぼう
3年生	(6)さつま芋の世話をしよう	(7)芋掘りをしよう	(8)焼き芋集会を開こう	(9)4年生と遊ぼう
4年生	(11)さつま芋の世話をしよう ⑫振り返りと計画	(13)芋掘りをしよう ⑭振り返りと計画	(15)焼き芋集会を開こう ⑯振り返りと計画	(17)3年生と遊ぼう ⑰振り返り
5年生	(11)さつま芋の世話をしよう ⑫振り返りと計画	(13)芋掘りをしよう ⑭振り返りと計画	(15)焼き芋集会を開こう ⑯振り返りと計画	(17)1年生と遊ぼう ⑰振り返り
6年生	(11)さつま芋の世話をしよう ⑫振り返りと計画	(13)芋掘りをしよう ⑭振り返りと計画	(15)焼き芋集会を開こう ⑯振り返りと計画	(17)2年生と遊ぼう ⑰振り返り

した「社会性測定用尺度」の結果を示している。1回目から3回目へと全体にグラフの面積が広がっており、好ましい効果のあったことがうかがえる。(具体的な数値や有意差については資料5参照、88頁)

①「児童自身の社会性や適応の領域」

最初に、図3-1①に示した、児童自身の社会性や適応について見てみよう。

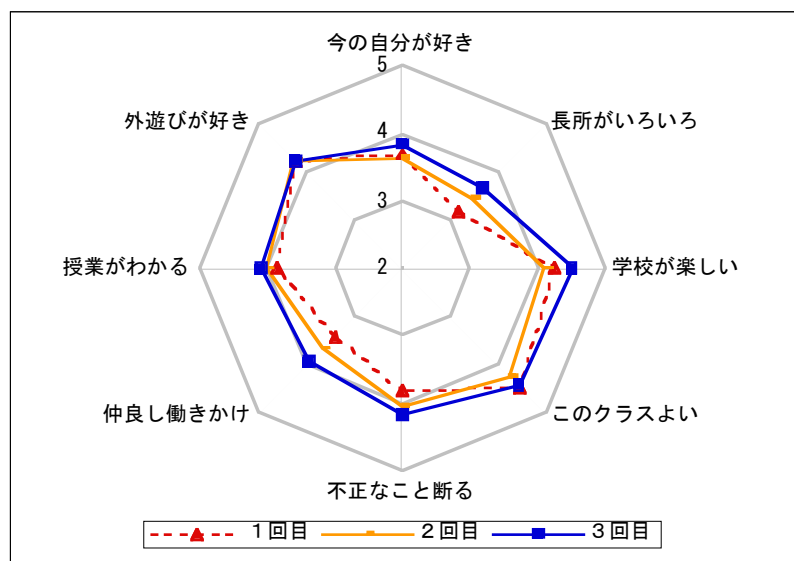


図3-1①：児童自身の社会性や適応

まず、自己肯定に関する項目では、「長所がいろいろある」が大きく向上している（以下、向上・低下の表記は、統計的に有意差がある場合に用いる）。

次に、学校適応に関する項目では、「学校が楽しい」が大きく向上している。「このクラスでよかった」がほとんど変容していないので、学級の要因によって学校への適応が高まったわけではないものと推測できる。

また、人間関係維持に関する項目では、「仲良くなるよう働きかける」「正しくないことを断る」についても向上が見られる。

さらに、「授業がよくわかる」という授業への適応に関する項目についても向上しているが、外遊びに関する項目については、変化が見られない。

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-1②は、学級内の人間関

係上に現れた社会性について示したものである。

まず、級友に対する働きかけに関する項目では、「クラスの人を助けられる」が向上している。「クラスの人を誘える」「クラスの人を励ます」については、2回目には向上するものの、3回目には低下して有意ではなくなる。

次に、級友との倫理道德に関する項目では、「クラスの人との約束を守る」が向上している。

そして、級友との親密感に関する項目では、「クラスの人といつも仲良し」「クラスの人役に立っている」に向上が見られる。

さらに、級友との規範遵守に関する項目では、「クラスの人のため我慢する」「クラスの人注意を聞く」「クラスの人気持ちを考える」が向上している。

以上、学級内の人間関係について、多くの項目で有意に好ましい変容が見られている。通常、こうした変容については、学級経営の成果によるものと判断されることが多い。

しかしながら、先に図3-1①で見た「このクラスでよかった」がほとんど変容していないことを考えると、学級経営の成果とは考えにくい。この点については、後に検討する。

③ 「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-1③は、他学年の児童との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

まず、他学年に対する働きかけに関する項目では、「他学年の人を助けられる」「他学年の人を誘える」「他学年の人を励ます」「他学年の人をほめる」のすべてに向上が見られる。

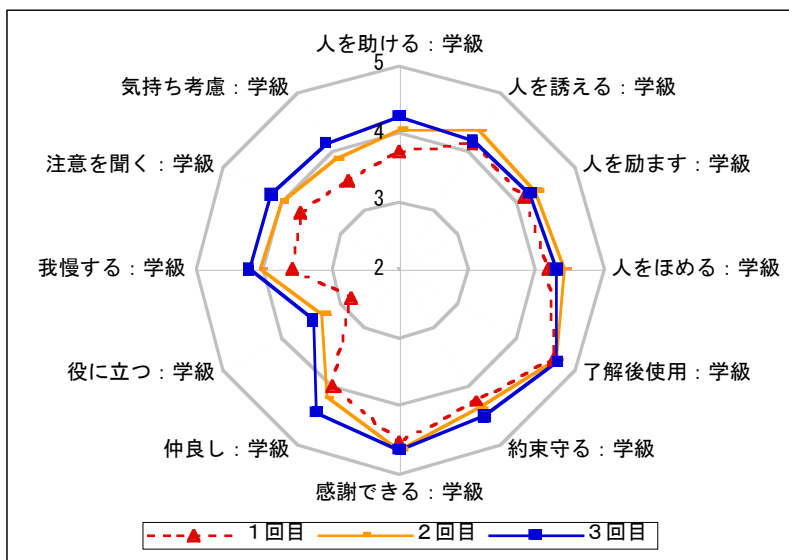


図3-1②：学級内の人間関係上に現れた社会性

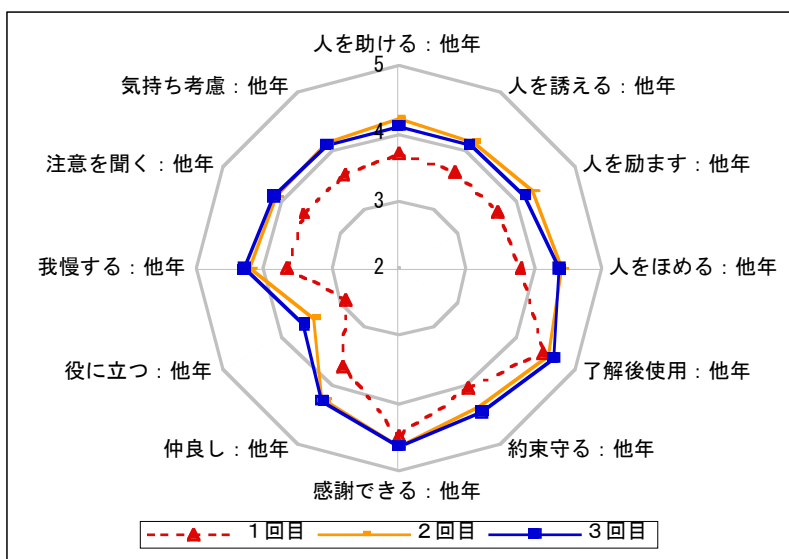


図3-1③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

人をほめる」のすべてに向上が見られる。

次に、他学年との倫理道德に関する項目では、「他学年の人との約束を守る」が向上している。

そして、他学年との親密感に関する項目では、「他学年の人といつも仲良し」「他学年の人の役に立っている」が向上している。

さらに、他学年との規範遵守に関する項目では、「他学年の人のため我慢する」「他学年の人の注意を聞く」「他学年の人の気持ちを考える」で向上している。

以上、他学年の児童との人間関係について

見てきたが、学級内の人間関係に関する項目群の場合よりさらに多くの項目で有意に好ましい変容が見られる。他学年との交流なしにこうした変容は見られないので、これが「異学年の交流活動」による効果であることは間違いない。

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

最後に、図3-1④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみたい。

まず、大人との倫理道德に関する項目では、「大人の人との約束を守る」が向上している。

また、大人への忍耐・配慮に関する項目では、「大人の人のため我慢する」「大人の人の気持ちを考える」が向上している。

そして、それ以外の項目の中では、「大人の人を助けられる」で向上している。大人への貢献度や大人との親密感に関する項目については、特に変容は見られなかった。

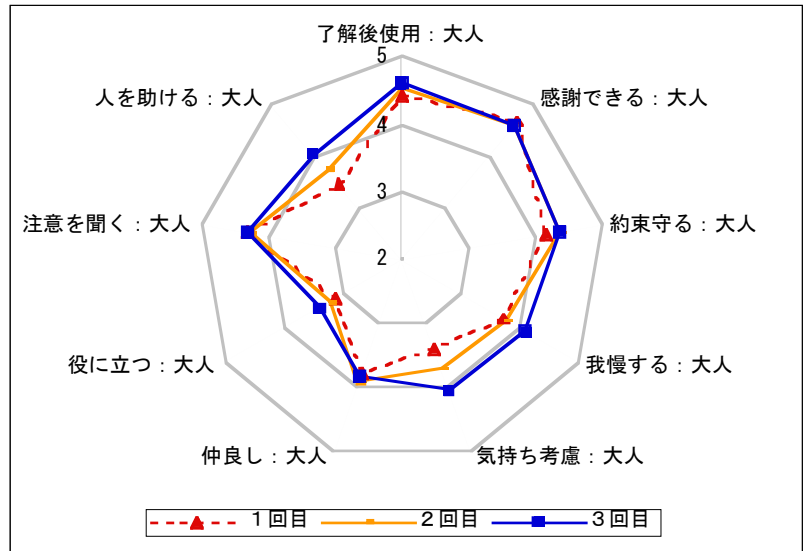


図3-1④：大人との人間関係上に現れた社会性

ここに現れた変容は、一般的な学級活動や学年の活動からは現れにくいものであり、地域との交流や奉仕体験に取り組んだ際などに見られるものである。考えられることは、「異学年の交流活動」の際の、他学年の教師とのかかわり合いが影響したという可能性であろう。

(2)学級経営の効果が「異学年の交流活動」の効果か

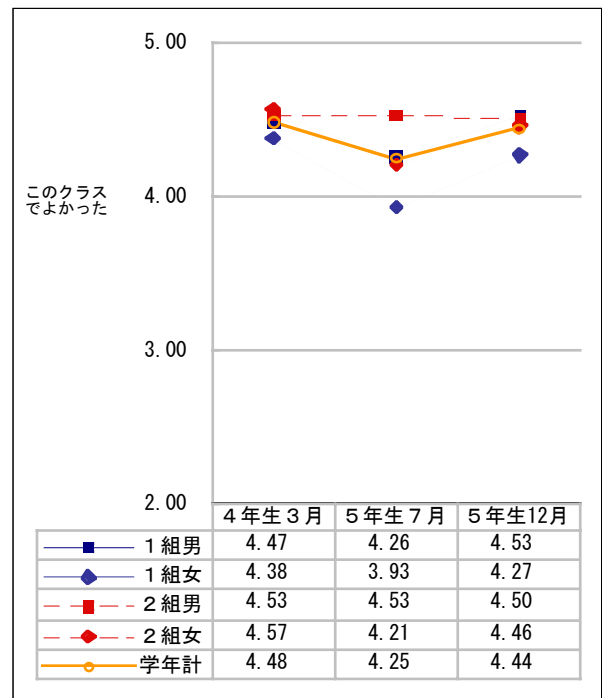
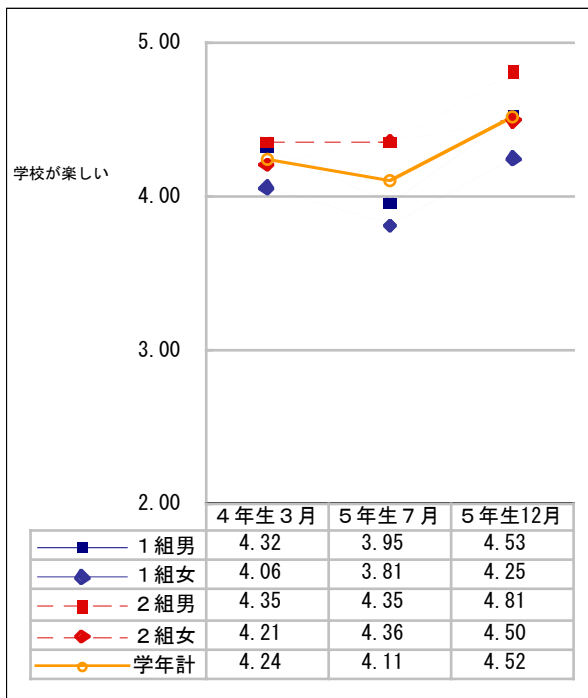


図3-2①：学級別に見た「児童自身の社会性や適応の領域」の一部

ここまでの結果は、5年生が好ましい方向に変容したことをはっきりと示している。しかし、それを学級経営の効果ではなく「異学年の交流活動」の効果と言ってよいのか、という疑問が残っている。

そこで、主要な項目について、学級・男女別に見てみたのが、前頁に示した図3-2①～図3-2③である。そこに現れた変容のパターンから合理的に推測できることは、どの

ようなことだろうか。

図3-2①は、学校や学級への適応感に関するものである。「学校が楽しい」「このクラスでよかった」を見ると、学級と性別の組合せによって好ましい変容が見られたり見られなかったりすることが分かる。

それに対して、図3-2②を見ると、学級内の人間関係に関する項目であるにもかかわらず、図3-2①に現れた変容と連動するよう

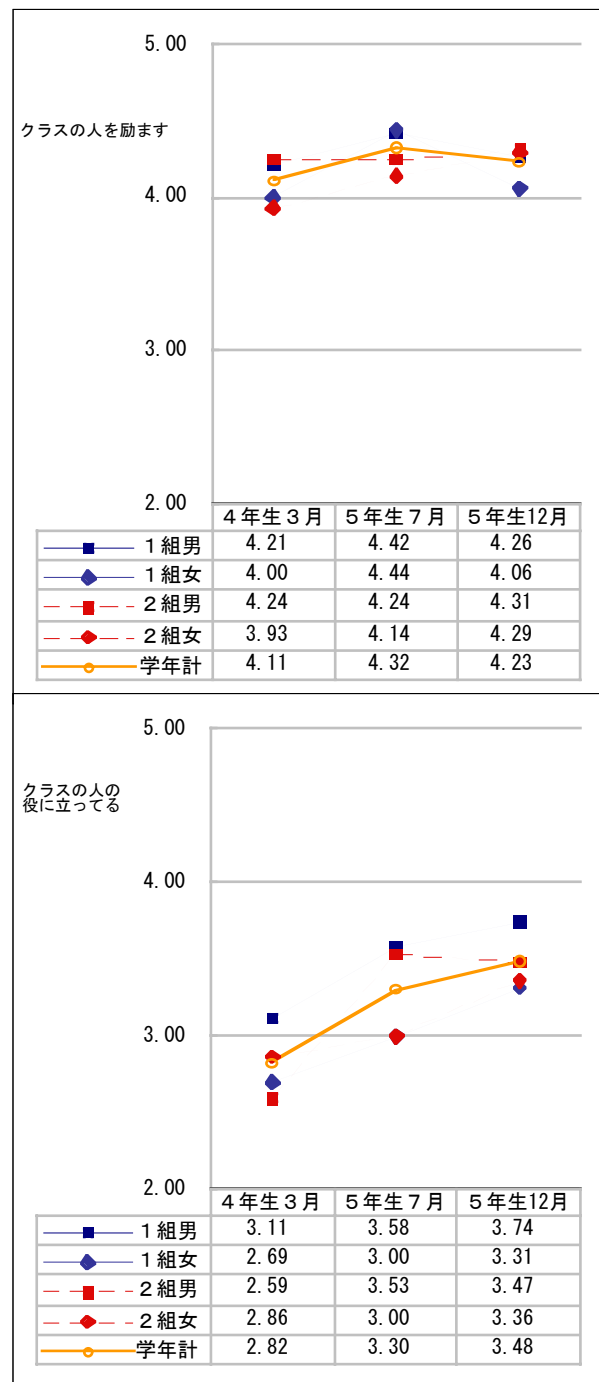
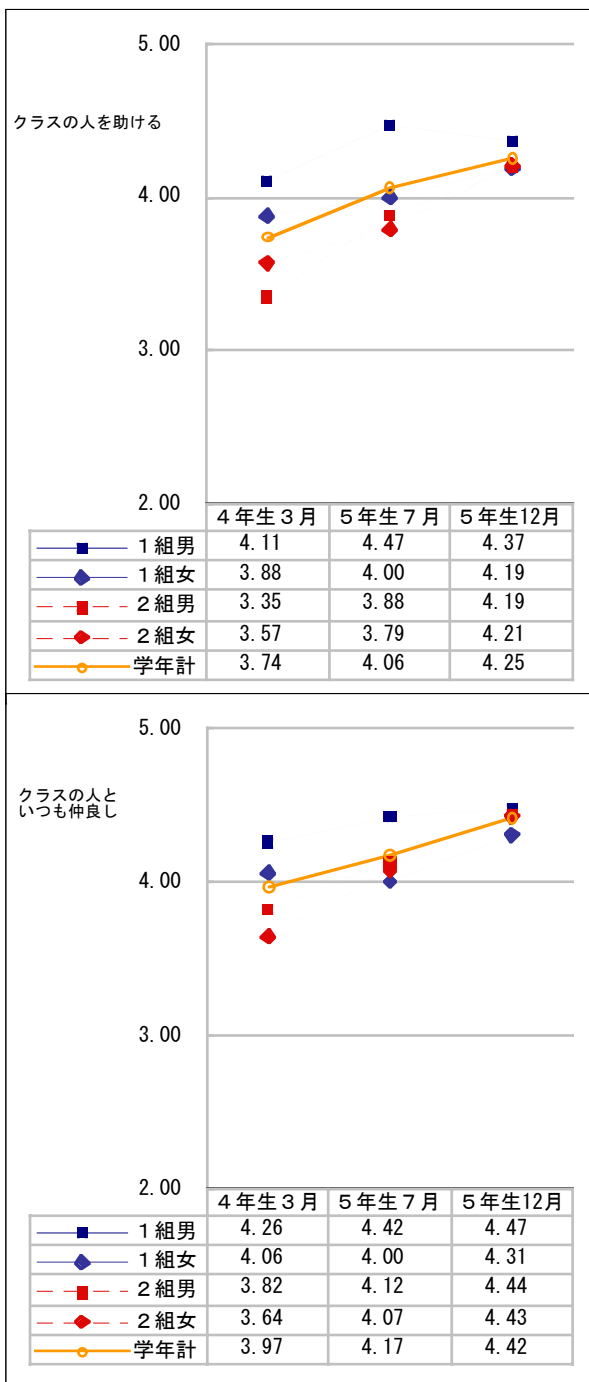


図3-2②：学級別に見た「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」の一部

な傾向は見られない。むしろ、どの項目についても、学級別にと言うよりも、性別に類似の傾向が見られ、しかも全体に向上していることが分かる。

学級内の人間関係に関して評価させた結果について、同じ学級の男女間よりも、異なる学級の同性間で似た傾向（変容のパターン）が見られるというのは、学級独自の要因よりも、学年共通の要因による影響が強く働いているた

めと考えることができる。

また、図3-2③は、他学年の児童との人間関係について尋ねたものである。これについては、学年で共通して取り組んでいる「1年生との交流活動」の影響が強く出ているであろうことは、想像に難くない。

実際、同じ学級の男女間よりも、異なる学級の同性間で似た傾向が見られる。概して女子は好ましい変容を続けるのに対して、男子か

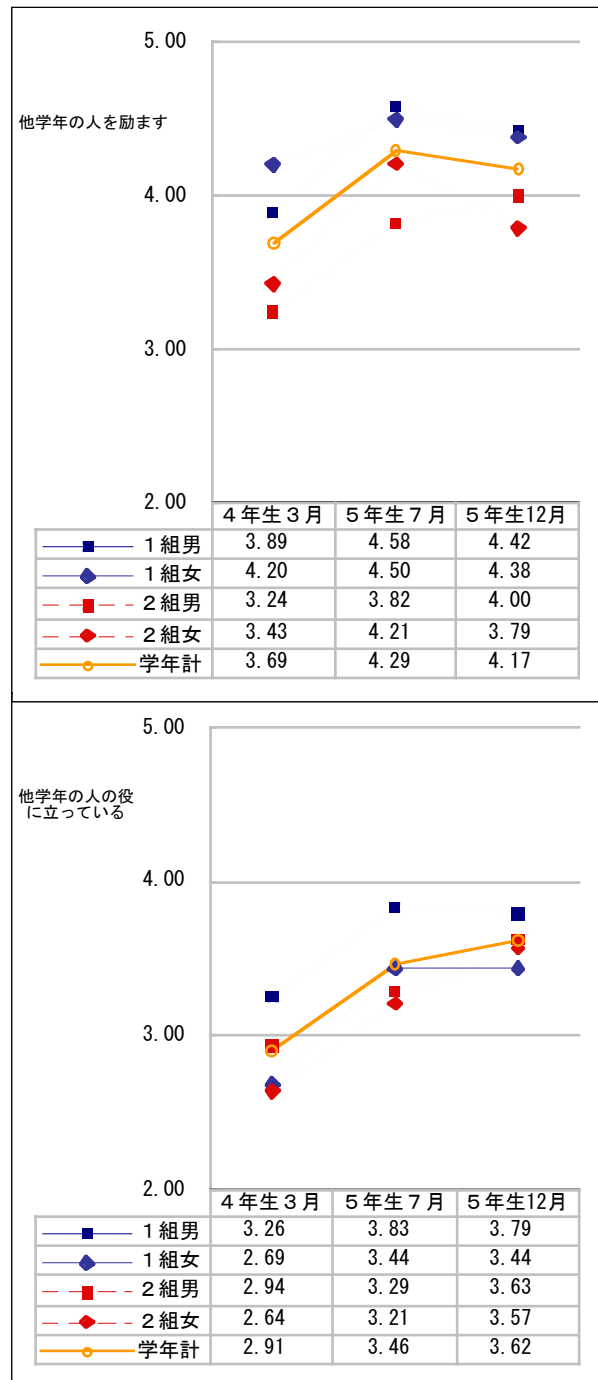
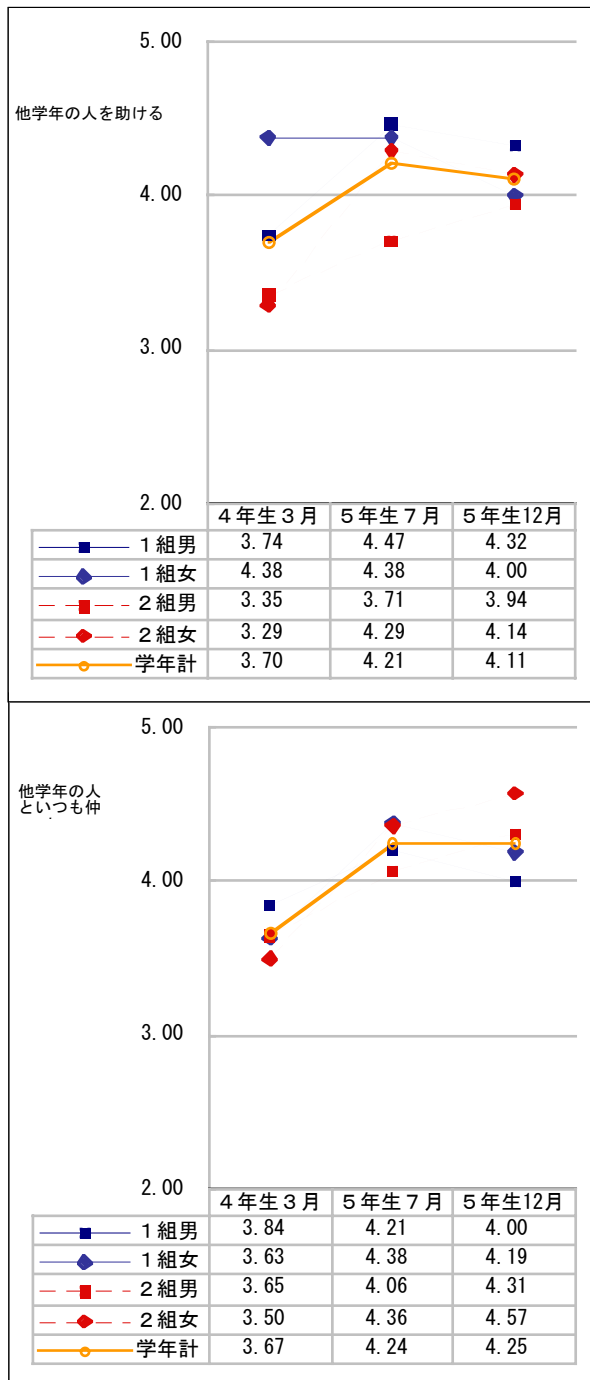


図3-2③：学級別に見た「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」の一部

らは交流活動に対する苦手意識の
ようなものがうかがえる結果と言
えよう。

以上の結果からは、5年生の好
ましい変容は、各学級の要因によ
るものではなく、学年に共通する
要因によってもたらされたものと
考えられる。すなわち、「異年齢の
交流活動」が、子どもたちの変容
を促したと言ってよい。

(3) 6年生の変容

では、6年生には、どのような
変容が見られるのだろうか。図3
-3①～図3-3④には、5年生
の場合と同様に、「社会性測定用
尺度」の結果を示している。5年
生とは異なり、大きな変容はうか
がえない。同水準もしくは微増と
いった状況である。(具体的な数
値や有意差については資料5参
照、89頁)

① 「児童自身の社会性や適応の領域」

向上しているのは「授業がよく
分かる」という授業への適応に関
する項目のみであり、他の項目に
ついては、変容は見られない。

② 「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

向上を示す項目は一つもない。
低下している項目は「クラスの人
の了解を得て使う」という学級内
の倫理道德に関する項目である。

③ 「他学年の人間関係上に現れた社会性の領域」

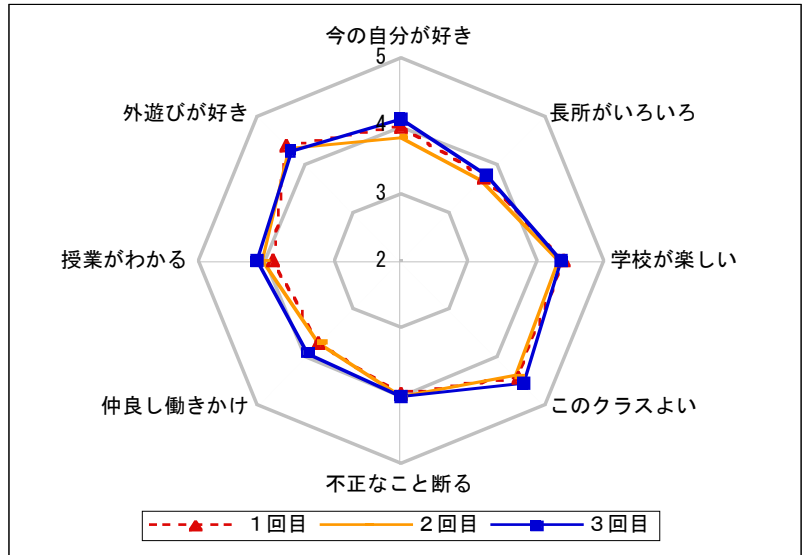


図3-3①：児童自身の社会性や適応

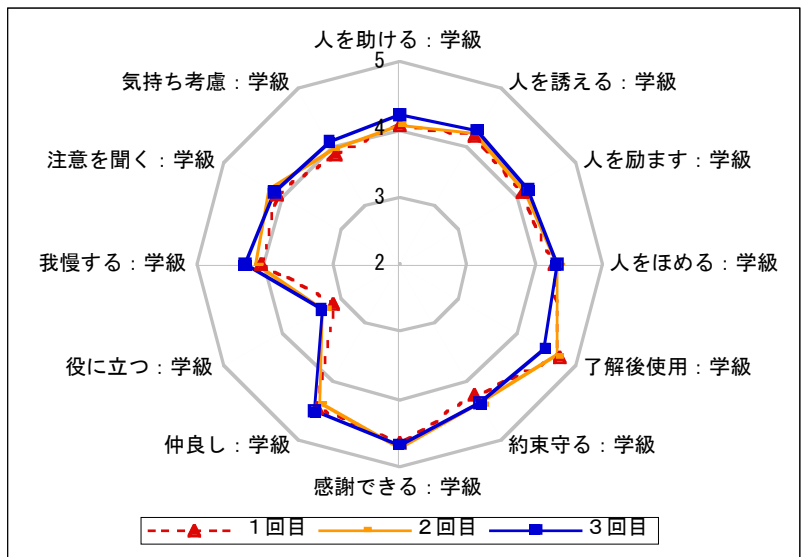


図3-3②：学級内の人間関係上に現れた社会性

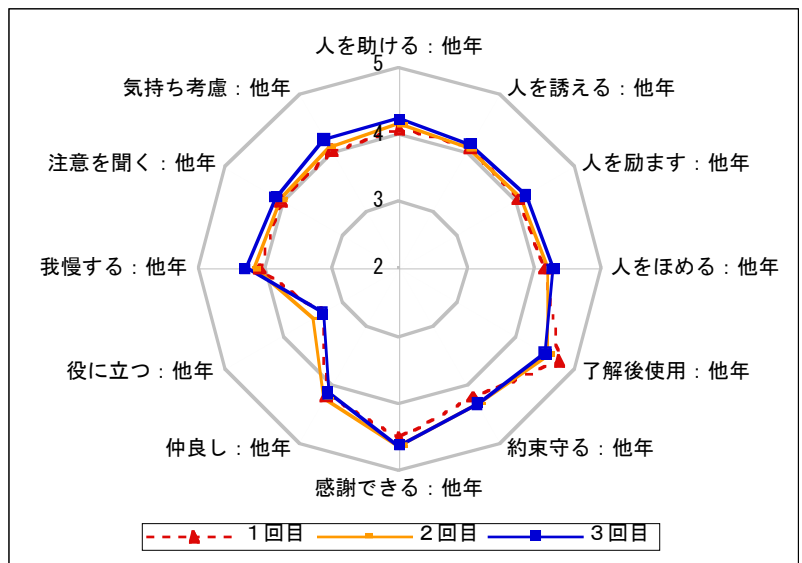


図3-3③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

ここでも、向上を示す項目は一つもない。反対に低下している項目として「他学年の人の理解を得て使う」という他学年との倫理道德に関する項目があげられる。

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

向上を示す項目は一つもない。反対に低下している項目として「大人の人に感謝できる」という大人との倫理道德に関する項目があげられる。

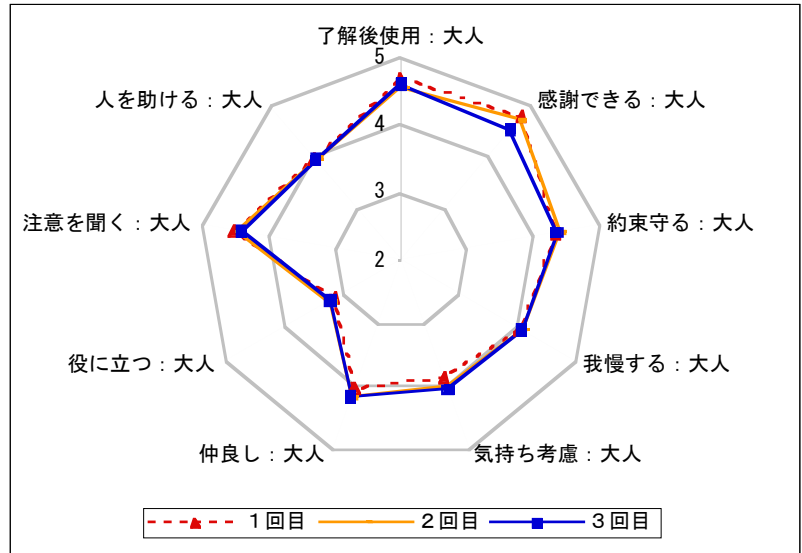


図3-3④：大人との人間関係上に現れた社会性

(4)5年生と6年生の変容の違い

先に示した表3-1と表3-2から分かるとおり、「実施校1」の5年生と6年生の計画には差がない。どちらの学年も、私たちが提示した「試行プログラム」に沿って交流活動が計画されているからである。

しかしながら、「記録整理票」を見ると、実際の取組が必ずしも年間計画表の通りに実施されたわけではないこと、そして5年生と6年生の教職員のかかわり方には違いがあること等が分かる。その点について、以下にまとめてみた。

①事前準備の時間の確保の必要性

次頁に示した表3-3には、1学期分の「記録整理票」に基づいて、活動の準備から、実施、振り返りに至るまでの教職員の行動欄を中心に、気になった点を抜粋して示した。比較しやすいように、5年生と6年生を並べている。

まず、どちらの学年も、代表の児童と担当の教師による話し合いが事前になされている。形だけを見るなら、大差はない。しかし、教師の構えについては、かなりの違いが見られる。

4月だけを見るなら、6年生の教師のほうが、児童に主体的に取り組ませようとしてい

るようにも見える。5年生の場合、担任教師から「むかし遊び」が提案されて取組が開始されているのに対し、6年生では実行委員が話し合って活動内容を決める形だからである。

だが、初めて交流活動を体験する上級生であることを考慮するなら、最初からすべてを児童に任せるのではなく、最初につまづくことがないように、適切な助言を与えることそのものは、必ずしも不適切とは言えない。

むしろ、重要なのは、その後の進め方が、教師のどのような構えのもとになされているのかである。6年生の場合、その後の活動はすべて、教師が活動内容の計画を立ててしまっている。6年生の児童が、「与えられた活動」に「役割分担や練習をさせられて取り組まれた」と感じて無理はない状況である。

「時間の都合」という、どの学校にも共通する問題が理由とされているが、時間を調整して子どもが計画・準備する時間を確保することこそが教師の仕事と考えなければ、せっかくの異年齢の交流活動の意義は失われてしまう。

その点、5年生の場合には、大きな枠組は与えたものの、その先は児童に考えさせたり、話し合わせたりする時間を、当初の予定通りに

表3-3：「記録整理票」からの抜粋 「実施校1」1学期分（初年度）

	5年生（と1年生）	6年生（と2年生）
4月	○なかよくあそぼう 「代表委員との話し合いでは、活動の趣旨を確認し、昨年度実施したむかしの遊びを参考に、いくつかの遊びを提案した。」 「活動の進め方やゲームのルールなどについては、子ども達の意見が活かされるように任せる方向で行った」	○楽しく遊ぼう集会 「各学級で話し合っている時間がなかったので、第1回目は実行委員が話し合って活動内容を決めるようにした」
5月	○「あいさつリレー」をしよう 「各クラスによる小グループの編成とリーダーの選抜。各クラスであいさつの練習をする」	○あいさつリレー集会 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた。昼休み、学年の計画委員会を開き、役割分担やその練習などを行った」
6月	○「あなたってどんな人」ゲームをしよう 「事前にゲームのやり方を覚え、1年生へのアドバイスの仕方を話し合った」	○ゲーム「あなたってどんな人」集会 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた。昼休み、学年の計画委員会を開き、役割分担やその練習などを行った」
7月	○パズルで遊ぼう 「特別活動の時間に小グループの編成をし、リーダーを決めた。その後、リーダーを集め、ゲームの進め方や、リードの仕方などを話し合った」	○ゲーム「パズルで遊ぼう」集会 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた。昼休み、学年の計画委員会を開き、役割分担やその練習などを行った」

確保している。

「やらされている」活動なのか「やりたい」活動なのか、「押しつけられた」活動なのか「任

されてうれしい」活動なのかという差は、「社会性の基礎」を育むために「異年齢の交流活動」を実施する際には、非常に重要なポイント

表3-4：「記録整理票」からの抜粋 「実施校1」2学期分（初年度）

	5年生（と1年生）	6年生（と2年生）
9月	○さつまいもばたけのくさとりをしよう 「暑くてもだらだらやらず、みんなと協力しながら1年生に優しく教えるように伝える」 「5年生と一緒に活動するので、迷惑をかけるようにすることを伝える」	○農園除草作業 2年と6年は別々に実施 「6年生は草刈り鎌を使用するので、その安全面からも2年生と6年生は分かれて除草作業することにした」
10月	○いもほりをしよう 「1年生は初めてなので、優しく声をかけたり、手伝ってあげるように伝える。」 「5年生と一緒に活動するので、迷惑をかけるようにすることを伝える」	○芋掘り集会 「掘る活動だけでなく、収穫したいもの回収、分配においても、6年生は自分のペアーの2年生の面倒を見るよう助言した」
11月	○やきいもしゅうかいをしよう 「焼き芋の扱い方や、1年生への接し方、ゲームなどについて話す」 「5年生と一緒に活動するので、話を素直に聞いて迷惑をかけるないようにすることを伝える」	○焼き芋集会 「事前に、計画委員会から出された集会の持ち方をもとに、具体的な計画を学年の計画委員を中心に立てた」
12月	○ルールを守って仲良く遊ぼう 「代表委員が集まり、活動の流れや役割分担、準備物などを確認した。代表委員は、各クラスで活動の流れを説明し、めあてに沿った活動ができるように伝える」 「5年生と一緒に活動するので、話を素直に聞いて迷惑をかけるないようにすることを伝える」	○「協力して仲良く遊ぼう」 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた。」 「2年生には、事前に担任がゲーム内容を説明した」

になることを、この結果は示している。

②教師に求められる間接的なかわり方

次に表3-4から、2学期の「記録整理票」を比較してみよう。1学期の4回の「異年齢の交流活動」を経て、上級生は下級生との交流にも慣れてきたと判断したからであろう、交流の内容が「一緒に遊ぶ」ものから「一緒に活動する」ものへと発展している。

まず、6年生の場合には、9月の活動は2年生とは別に行っている。10月と11月は、従来からなされてきた集会活動だからであろう、児童が考えた計画に沿ってなされている。しかし、12月になると、時間の都合から教師主導の運営へと再び戻っている。

5年生の場合には、5年生一人ひとりが1年生に働きかけることを想定した準備、5年生の言うことを聞くようにとの1年生への事前の働きかけが行われている。5年生が主体的に1年生に働きかけることができる準備と、

そうした5年生の思いが生きてくるような低学年教師からの働きかけがなされている。

「教師が直接に介入する」のではなく「教師が間接的に支援する」ことは、子どもが主体的に取り組むことを期待される活動を実施する際の重要なポイントである。5年生と6年生の結果の違いは、そのことをはっきり裏づけている。

第4項 「実施校1」の2年度の取り組み

2年度目は、表3-5と表3-6に示された計画に従って、1～2学期に取組が行われた。表3-1や表3-2に示した初年度の計画とほぼ同じに見える。しかし、後で紹介する表3-7（33頁）や表3-8（37頁）を見ると、いくつか異なる点が見られる。

第一の違いは、2年度では、5月に「教える・教えられる」活動が早々と入り込んでいる点である。初年度の場合には、まず「一緒に遊ぶ」活動が4月、5月と続いてから、6月、7月に

表3-5：「年間計画表」 「実施校1」 1学期分（2年度）

	4月	5月	6月	7月
1年生	(1)5年生と遊ぼう	(2)5年生に教えてもらおう	(3)5年生と遊ぼう	(4)5年生と遊ぼう
2年生	①2年生になったよ (2)6年生と遊ぼう	(3)6年生に教えてもらおう	(4)6年生と遊ぼう	(5)6年生と遊ぼう
3年生	①3年生になったよ (2)4年生と遊ぼう	(3)4年生に教えてもらおう	(4)4年生と遊ぼう	(5)4年生と遊ぼう
4年生	①4年生になったよ ②計画 (3)3年生と遊ぼう ④振り返りと計画	(5)3年生に教えてあげよう ⑥振り返りと計画	(7)3年生と遊ぼう ⑧振り返りと計画	(9)3年生と遊ぼう ⑩振り返り
5年生	①5年生になったよ ②計画 (3)1年生と遊ぼう ④振り返りと計画	(5)1年生に教えてあげよう ⑥振り返りと計画	(7)1年生と遊ぼう ⑧振り返りと計画	(9)1年生と遊ぼう ⑩振り返り
6年生	①6年生になったよ ②計画 (3)2年生と遊ぼう ④振り返りと計画	(5)2年生に教えてあげよう ⑥振り返りと計画	(7)2年生と遊ぼう ⑧振り返りと計画	(9)2年生と遊ぼう ⑩振り返り

表3-6：「年間計画表」「実施校1」 2学期分（2年度）

	9月	10月	11月	12月
1年生	(5)さつま芋の世話をしよう	(6)芋掘りをしよう (7)焼き芋集会を開こう	(8)信頼感育成ゲーム	(9)5年生と遊ぼう
2年生	(6)さつま芋の世話をしよう	(7)芋掘りをしよう (8)焼き芋集会を開こう	(9)信頼感育成ゲーム	(10)6年生と遊ぼう
3年生	(6)さつま芋の世話をしよう	(7)芋掘りをしよう (8)焼き芋集会を開こう	(9)信頼感育成ゲーム	(10)4年生と遊ぼう
4年生	(11)さつま芋の世話をしよう (12)振り返りと計画	(13)芋掘りをしよう (14)振り返りと計画 (15)焼き芋集会を開こう (16)振り返りと計画	(17)信頼感育成ゲーム (18)振り返り	(19)3年生と遊ぼう (20)振り返り
5年生	(11)さつま芋の世話をしよう (12)振り返りと計画	(13)芋掘りをしよう (14)振り返りと計画 (15)焼き芋集会を開こう (16)振り返りと計画	(17)信頼感育成ゲーム (18)振り返り	(19)1年生と遊ぼう (20)振り返り
6年生	(11)さつま芋の世話をしよう (12)振り返りと計画	(13)芋掘りをしよう (14)振り返りと計画 (15)焼き芋集会を開こう (16)振り返りと計画	(17)信頼感育成ゲーム (18)振り返り	(19)2年生と遊ぼう (20)振り返り

「教える・教えられる」活動へと移った。また、その「教える・教えられる」活動の種類も、初年度はゲームであったのに対して、2年度は「体力テスト」になっており、「遊び」の要素が減少している。

第二の違いは、2年度には、11月に「信頼感育成ゲーム」が追加されている点である。これは、都道府県の教育センター等で紹介される各種プログラム等の一つで、学級担任が「学級づくり」を進める際に有効な手法として開発されたゲーム的活動であるが、それを学年間の信頼感向上を目的として用いている。また、教師が実施するのではなく、子ども同士で実施させている。

以下では、こうした初年度との違いが、子どもたちの変容にどのように影響するのかを中心に検討していくことにする。

第5項 2年度の子どもの変容の特徴

初年度の場合と同様、5年生と6年生について、各学年ごとに変容を検討していく。（具体的な数値や有意差については資料5参照、90～91頁）

(1)5年生の変容

図3-4①～図3-4④には、2年度の「社会性測定用尺度」の結果を示している。全体を眺めると、面積にさほど大きな変化は見られず、大きな変容はないことがうかがえる。（具体的な数値や有意差については資料5参照、90頁）

①「児童自身の社会性や適応の領域」

最初に、図3-4①に示した児童自身の社会性や適応について見てみよう。

自己肯定に関する項目の「長所がいろいろ

ある」は、大きく向上している。

しかし、それ以外の項目については、微増の項目はあるが、有意差を示すまでには至っていない。

なお、「外遊びが好き」については、2回目に低下していることもあって、3回目にかけて向上している。

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-4②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

いずれの項目も1回目から3回目为重なるような図になっており、ほとんど変容は見られない。

向上する項目は、級友との親密感に関する項目の中の「クラスの人の役に立っている」のみである。

③「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-4③は、他学年の児童との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

初年度の5年生の場合、ここで大きく向上する項目がいくつも見られた。しかしながら、この図からは、1回目から2回目については若干の増加が見られるものの、2回目から3回目にかけて伸びなやみ、1回目並みに戻る項目も少なくない。

そんな中で向上しているのは、他学年との親密感に関する項目の「他学年の人といつも仲良し」のみである。

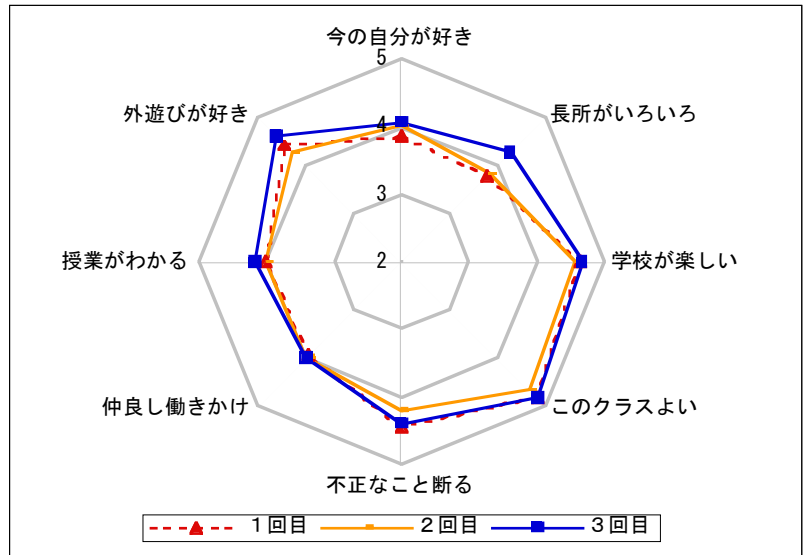


図3-4①：児童自身の社会性や適応

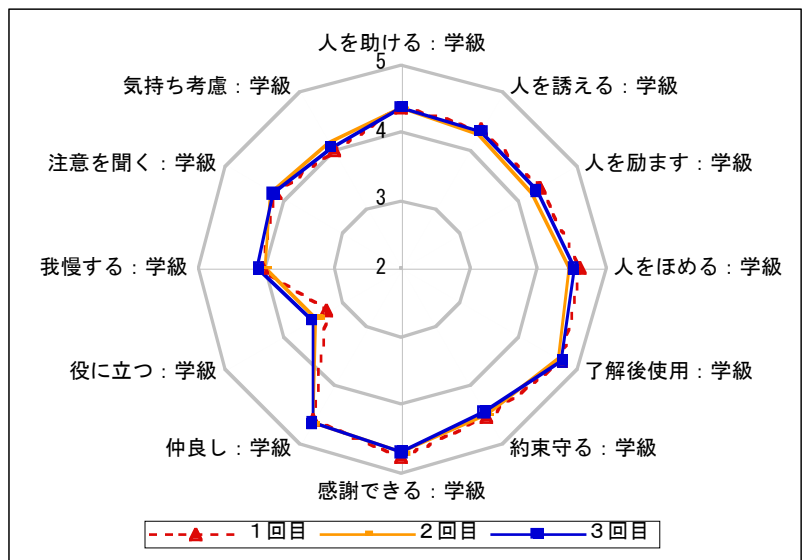


図3-4②：学級内の人間関係上に現れた社会性

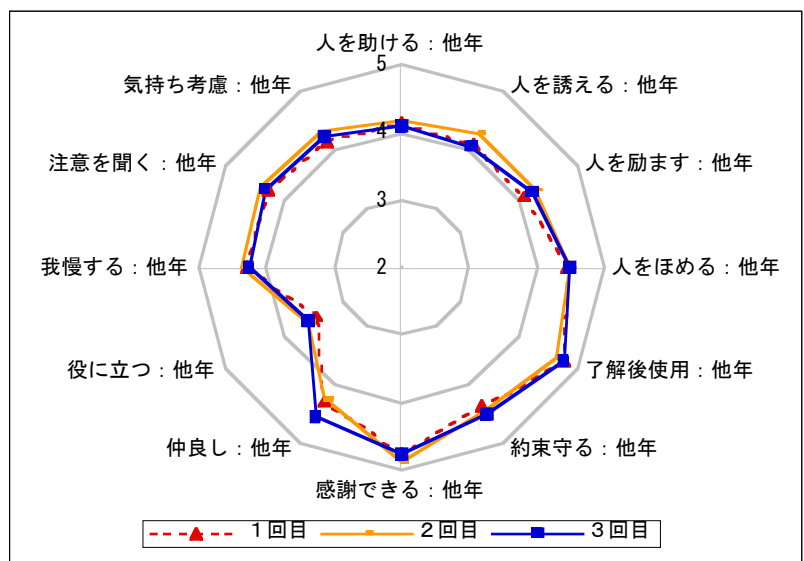


図3-4③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

最後に、大人との人間関係上に現れた社会性についてである。

図からは、少なからず低下傾向を示す項目が目立つが、有意差を示すまでには至っていないことが分かる。

なお、「大人の人々の理解を得て使う」「大人の人との約束を守る」については、2回目に低下することもあるが、3回目にかけて有意に向上している。

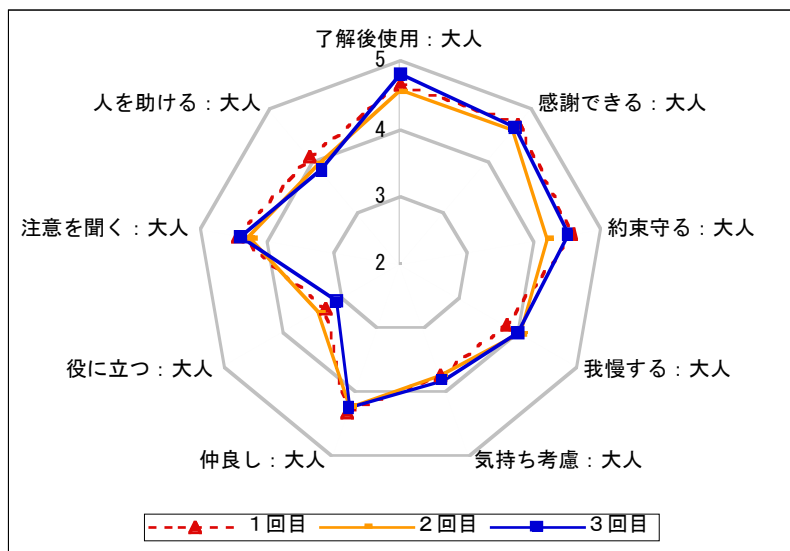


図3-4④：大人との人間関係上に現れた社会性

(2)初年度の5年生との比較

ここまでの結果から言えることは、2年度の5年生の取組が、ほとんど成果を上げなかったということである。初年度の5年生の場合には、「試行プログラム」から期待された通りの好ましい変容が見られたにもかかわらず、である。

全体計画に二つの変更点が見られることは、既に指摘した。大筋では変わらないように見える取組でありながら、なぜ子どもの変容が促されなかったのか。二つの変更点はどのような影響を及ぼしたのか。表3-7に示した「記録整理票」からの抜粋も用いつつ、そうした点を検討していきたい。

①活動の内容と時期の適切性

まず、第一に、5月の活動として実施した「体力テスト」、11月の活動として新たに付け加わった「信頼感育成ゲーム」が、「異年齢の交流活動」時に取り組ませる内容としてふさわしいかどうか問われよう。

異年齢での交流にふさわしい活動が、「遊び」に代表される「交流することが楽しいと感じられる活動」であることは、第2章の「試行プログラム」の説明でも述べたとおりである。言

い換えれば、子どもが「やりたい活動」であって、教師が「やらせたい活動」ではない。

しかも、5月には「体力テスト」を5年生と1年生が1対1のペアで実施する関係からであろう、5年生と1年生が初めて顔を合わせる4月時点から1対1のペアの活動が始まっている。こうした互いが慣れ親しんでいない時期には、全体で遊ぶ、グループで遊ぶ、といった活動の方が、5年生への負担は少ない。4月段階に1対1のペアで遊ぶ、5月段階に1対1のペアで教えてあげるとい進み方は5年生への負担が大きく、彼らが満足感・達成感を得るとい点からは適当ではない。

また、「信頼感育成ゲーム」であるが、先にも触れたとおり、指導者が必要と判断した到達目標に参加者を誘導することを目的として、指導者が選んだシナリオ付きのゲームとその意図に沿った振り返りを実施するプログラム、というのが本来の形である。

それゆえ、教師の代わりに5年生に指導者役を任せることには、その意図や仕組みを考えれば無理がある。また、遊びを目的としたゲーム代わりに用いただけであるとしても、シナリオ付きのゲームでは5年生が主体的に工夫して取り組む余地は少なく、彼らの達成

感や満足感は期待しにくい。

交流を楽しむために実施することを目的としたゲームと、学級担任が「学級づくり」を進める際に有効な手法として知られるゲーム的活動とは、その目的も効果も、実施に当たっての留意点も、異なってくることを自覚する必要がある。

活動に取り組む前のウォーミング・アップとして用いられる伝承遊びのようなものならばともかく、人格形成等を意図して開発されたトレーニング類を、子どもにもできそうだから、楽しそうだから、ねらいが気に入ったから、といった安易な判断で、「異年齢の交流活動」に持ち込むべきではない。それらは、大人が責任を持って子どもを指導するためのツール（道具）であることを、正しく認識しておくべきである。

小学校や中学校の教職員によくある誤解だが、既存の各種プログラム等のゲーム的活動（エキササイズ、アクティビティ、主活動等）は、それ自体に「子どもを変える」効果があるわけではない。それらが実際に効果を上げるには、指導者の誘導の仕方が重要なのであり、実施にあたっては指導者にそれなりの適性や研修が求められる。

だから、誰が指導者で実施しても（特別な研修を受けていなくとも、子どもが指導者役でも）、期待されている好ましい効果が参加者にもたらされる、というわけではない。それゆえ、交流を楽しむためのゲーム代わりに子どもに実施させた場合、期待された効果を上げないばかりか、時には弊害も予想される。指導者役の子どもは、いきなり教師の代役を求められ、しかもシナリオ通りに演じさせられるだけでも大変なうえに、ゲーム的活動の中身によっては心理的な負担が強いられる内容のものもあるからである。

もし、ゲーム自体に魔法のような効果のある、「参加者はすべて交流することを楽しいと

表3-7：「記録整理票」からの抜粋
「実施校1」5年生分（2年度）

	5年生（と1年生）
4月	○ゴジラアンドゴリラ集会 「事前に、担任と各クラスの代表委員が会の進め方を話し合い、簡単に1年生も楽しく遊べるようなゲームを考案した」 「活動の進め方やゲームのルールなどについては、子ども達の意見が生かされるように任せる方向で行った」
5月	○楽しく体カテストをしよう 「活動の基本的な進め方や計画を立てる」「各クラスでめあてや内容の確認をする」
6月	○サツマイモの世話グループで仲良くなる集会 「事前に活動のめあてや内容、ゲームのやり方を伝えた」
7月	○サツマイモの世話グループで遊ぼう 「各グループごとにどんな遊びをしたいか、必要な準備物は何かなどを話し合った」 「活動中や活動後に『こんにちは』『ありがとう』『今のクイズはどうだった？』などの会話が自然にできるように、各クラスで事前指導をした」
9月	○草取り集会 記録整理票なし
10月	○いもほり集会 「事前に、ふれあいグループの1年生と接する上で注意することを話し合い、仲良く活動できるよう伝えた」 ○焼き芋集会をしよう 「活動中や活動後に『こんにちは』『ありがとう』『今のクイズはどうだった？』などの会話が自然にできるように、各クラスで事前指導をした」 「帰りの会で活動を振り返り、良かった点やこれからの活動で気をつけたい点などを話し合った」「（1年生に）活動の内容について担任が説明した」
11月	○この手はだあれ？ 「事前に『この手はだあれ？』ゲームをクラスで行い、ゲームの楽しさを体感させるとともに、振り返り活動も行って、この活動のめあてを意識させた」 「帰りの会で活動を振り返り、良かった点やこれからの活動で気をつけたい点などを話し合った」「（1年生に）あくしゅゲームを事前にクラスで行った」
12月	○きまりを守って仲よく遊ぼう集会 「事前に集会について話し合いをし、5年生はリーダーとして意識、1年生は活動のめあてを意識できるようにした」 「帰りの会で活動を振り返り、良かった点やこれからの活動で気をつけたい点などを話し合った」

感じるようになるトレーニング」が存在しているなら、今回の「試行プログラム」のように、年間計画をつくり、事前や事後の学習時間を確保して交流活動をさせるなどという面倒なことは必要がなくなる。なぜなら、教師が責任を持って、「魔法のトレーニング」を実施するだけでよいのだから。

しかし、そうした「魔法のトレーニング」、あるいは誰がやっても効果のある「完璧なトレーニング」の存在する可能性が低いことは、今回の結果からも証明されていると言ってよい。なぜなら、ここでの5年生は、被指導者の立場（事前指導としての体験）と、指導者の立場（交流活動としての体験）で、2回も「信頼感育成ゲーム」を体験したにもかかわらず、好ましい成果は現れていないと判断できるからである。

②子どもたちによるめあての決定

もう一つ気になるのは、「信頼感育成ゲーム」を交流活動に用いたことも含め、教師の決めた「好ましい」めあてに向かって努力させようとする姿勢が、初年度と比べて強くなっている点である。

例えば、めあてを強く意識させるような教師の働きかけや、教師の思い描いたように「やらせる」ための事前指導（事前学習ではなく）についての記述が「記録整理票」に多く見られる。その一方で、大切な事後学習は、もっぱら「帰りの会」での反省にとどまっている。

教師が決めためあてを与えた時点で、主体的に取り組めるよう準備されたはずの事前学習・事後学習は、教師による事前指導と反省会へと変質する。つまり、「やりたい」活動から「やらされている」活動へ、「任されてうれしい」活動から「押しつけられた」活動へと変質するのである。

上級生にとっての交流活動の意義を考えるなら、活動のめあては、事前学習と事後学習の

話し合いの中で、子どもたちが決めていくものでなければならない。彼らが主体的に取り組んでこそ、彼らの自覚や自信が促されるからである。

教師が責任を持って指導すべきところと子どもたち自身に任せるべきところが、逆になってしまったのでは意味がないのである。

③「異年齢の交流活動」の目的・意義

「異年齢の交流活動」を「実施校」に試行してもらった理由は、第2章で述べたとおり、上級生と下級生とが楽しいひとときを過ごす交流体験が「人とかかわることが好き」といった感情を子どもたちに育て、さらにはそうした活動を計画・準備する中で、上級生は上級生としての自覚や自信を獲得できるであろう、という期待からであった。

そして、そのために必要な工夫として、上級生の子どもたちが主体的に活動に取り組める活動と、計画や準備のための事前学習（事前指導ではなく）と成果を確認する事後学習（単なる反省会ではなく）を併せて提供することを、「体験課題プログラム」という形で提示し、1年間の試行を依頼したのである。

異年齢の子どもを集めてゲームをさせておけば子どもが育つ、そのゲームが「人格形成の役に立つ」という効用を謳うものであれば、さらに一層、子どもが育つ、という受け止め方がなされるとするなら、それは総体としての「試行プログラム」の真意とは異なってくるので、注意してほしい。

(3)6年生の変容

次に、6年生の変容について見ていきたい。6年生の場合、初年度に続いて2年目の取組になる。しかも、交流する学年も初年度の1年生であり、「持ち上がり」の形での交流となる。その意味では、交流活動の計画が変わったことの影響は、先に見た2年度の5年生とは異

なる可能性がある。

では、実際にどのような変容が見られるのだろうか。図3-5①～図3-5④には、これまでと同様、第2章で示した「社会性測定用尺度」の結果を示している。

大きく見ると、1回目から2回目にかけては初年度の5年生（1年前の彼ら）と同じような変容を示すものの、2回目から3回目では伸びなやんだり元に戻る項目が多い。（具体的な数値や有意差については資料5参照、91頁）

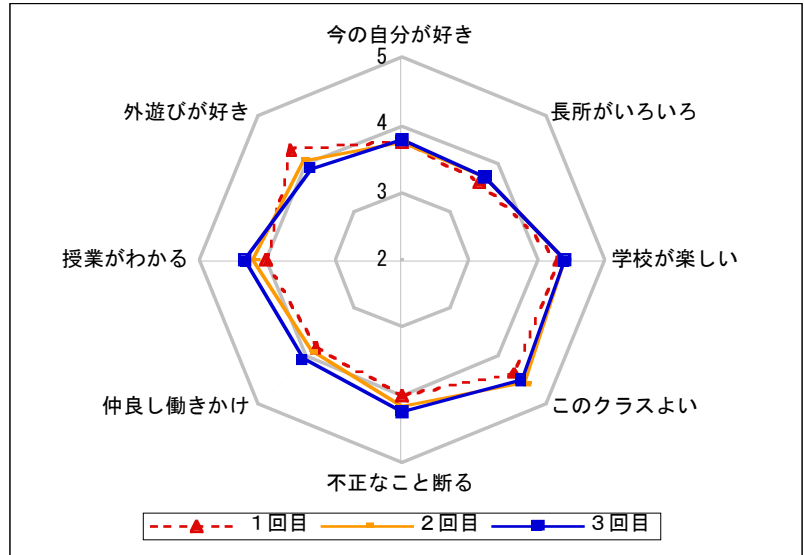


図3-5①：児童自身の社会性や適応

①「児童自身の社会性や適応の領域」

図3-5①は、児童自身の社会性や適応について見たものである。

向上を示す項目は、人間関係維持に関する項目の「正しくないことを断る」「仲良くなるよう働きかける」である。

また、授業適応に関する項目の「授業がよくわかる」も向上している。

反対に、大きく低下するのは外遊びに関する項目の「外遊びが好き」である。

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-5②は、学級内の人間関係について見たものである。

まず「クラスの人を誘える」「クラスの人を励ます」という級友に対する働きかけに関する項目が向上している。

級友との倫理道徳に関する項目では有意な変容は見られない。

級友との親密感に関する項目では、「クラス

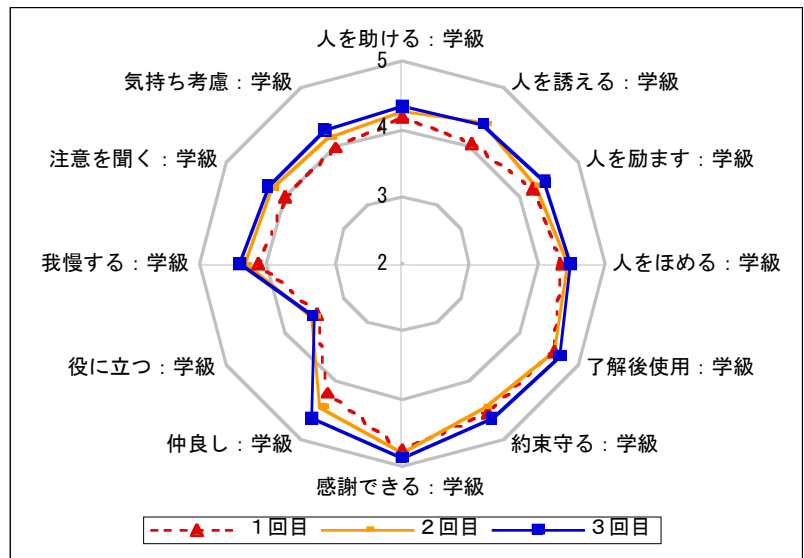


図3-5②：学級内の人間関係上に現れた社会性

の人といつも仲よし」に向上が見られる。

級友との規範遵守に関する項目では、「クラスの人のため我慢する」「クラスの人の注意を聞く」「クラスの人の気持ちを考える」が向上している。

このように、初年度（5年生時）と比べると有意差を示す項目数はかなり減るものの、それなりの変容は見られると言ってよい。

③「他学年の人間関係上に現れた社会性の領域」

次に、図3-5③の他学年との人間関係で

ある。

ここで向上しているのは、他学年に対する働きかけに関する項目のうち、「他学年の人を助けられる」「他学年の人をほめる」である。

また、「他学年の人の役に立っている」という、他学年との親密感に関する項目は2回目に向上するものの、3回目にはやや戻り、有意ではなくなる。

その他の項目については、有意差を示すものはない。

初年度（5年生時）には、最も変容を示す項目が多かった他学年との人間関係での社会性が、大幅に有意差を示す項目数を減らしていることが分かる。

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

最後に、図3-5④の大人との人間関係上の社会性について見てみたい。

まず、大人との倫理的なことに関する項目では、「大人の人への理解を得て使う」「大人の人への感謝できる」が向上している。

また、大人への忍耐・配慮に関する項目では、「大人の人のため我慢する」「大人の人の気持ちを考える」に向上が見られる。

そして、大人との親密感に関する項目の中では「大人の人と仲よし」、大人との規範遵守に関する項目では「大人の人の注意を聞く」が、ともに2回目に向上するものの、3回目には戻って有意ではなくなる。

(4)初年度の5年生（前年の彼ら自身）との比較
2年度の6年生は、初年度の6年生と比べ

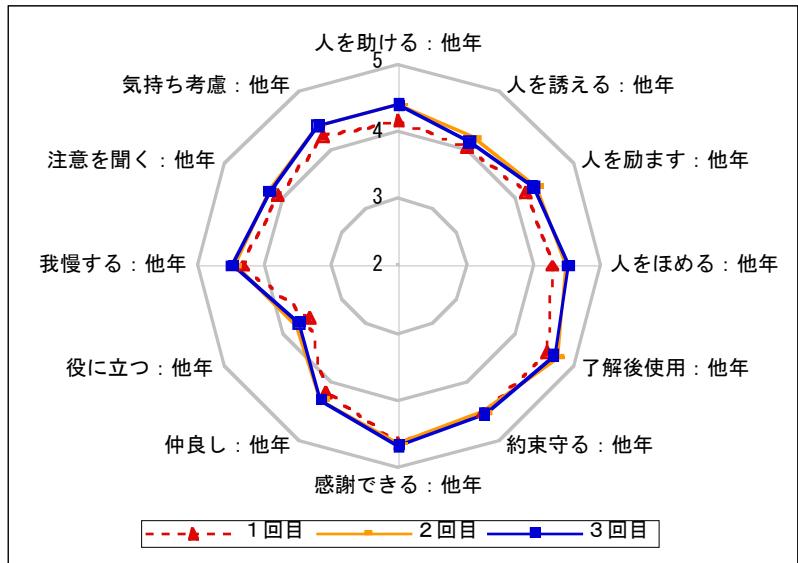


図3-5③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

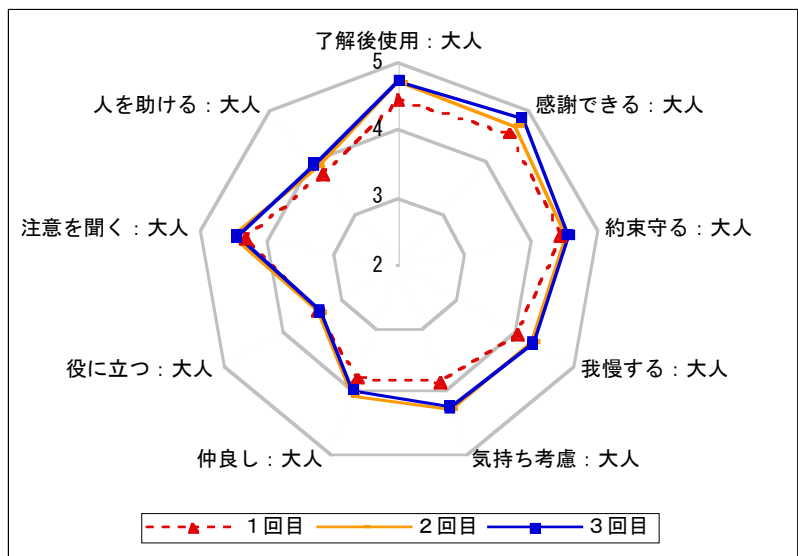


図3-5④：大人との人間関係上に現れた社会性

れば、それなりに変容していると言ってよい。しかしながら、前年度の彼ら自身、すなわち初年度の5年生と比べた場合、その変容は小さいと判断せざるを得ない。では、その理由は何なのか。表3-8に示した「記録整理票」の抜粋を踏まえつつ、検討していきたい。

①学年としての取組を意識

まず、1学期から見てみよう。5月が「体力テスト」であること、4月と5月が1対1のペアの活動であることが、初年度と異なる点である。これは2年度の5年生と同じ条件であ

表3-8：「記録整理票」からの抜粋
「実施校1」6年生分（2年度）

6年生（と2年生）	
4月	○なかよく遊ぼう集会 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた。昼休み、学年の計画委員会を開き、役割分担やその練習などを行った」
5月	○体力そくてい「シャトルラン」をがんばろう 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた。」 「2年生児童には、事前に体力テストの活動の意義と内容について話し、意欲づけを図った。」
6月	○「じゃんけんリレー」きまりを守ってなかよく遊ぼう集会 「めあてとルールの確認、グループ編成」 「活動後、学級ごとに反省をした」
7月	○ルールを守ってなかよく遊ぼう集会 「めあてと約束の確認、グループ編成」 「活動後、学級ごとに反省をした」
9月	○草取り集会 記録整理票なし
10月	○いもほり集会 「めあてと収穫方法の確認」「活動後、学級ごとに反省をした」 ○焼き芋集会をしよう 「昼休み、学年の計画委員会を開き、役割分担やその練習などを行った」 「2年生には、事前に担任がゲーム内容を説明した」
11月	○「この手はだあれ？」 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた」 「2年生児童には、事前に内容について話し、意欲づけを図った」
12月	○きまりを守ってなかよく遊ぼう集会 「時間の都合上、担当者の方で基本的な活動内容について計画を立てておいた」 「2年生児童に活動の意義と内容について話し、意欲づけを図った」

るが、既に前年度に1年間の交流活動を行ってきた6年生と2年生にとっては、2年度の5年生ほどに大きな障害になるわけではない。顔見知りの間柄であり、交流活動にも慣れてきているからである。

だが、その2回ともが、「時間の都合」で教師が事前に計画した内容に従っての実施であ

る点は気になる部分である。これは、初年度の6年生の交流活動の悪い前例を引き継いだ形になっている。

また、6月からは、学級ごとに反省をする形になっている。6年1組、6年2組…という単位が前面にでてくれば、学級の活動であるかのような印象が強くなり、「異年齢の交流活動」によって育つ側面の一つである、学年としての自覚、上級生としての意識は薄れ、他学級との「かかわり」も弱くなってしまふ。

学級内の人間関係に関してはそれなりの変容を示すにもかかわらず、他学年の児童との人間関係にはほとんど変容が見られないのは、この学級別の振り返りの方法に問題があった可能性を示すものと言えよう。

②「やらされる活動」ではなく「やりたい活動」

2学期には、初年度と同様の活動が続いているが、11月には「信頼感育成ゲーム」が入ってくる。しかも、2年度の5年生の場合には事前に自分たちが体験を済ませていたが、6年生にはそれすらないまま、時間がないからという理由で教師に言われたとおり実施するだけの形になっている。

本来学級担任が実施すべきトレーニング用のゲーム的活動を子どもを指導者にして実施させることの問題、交流活動の内容としての不適切性については、既に2年度の5年生のところで指摘したとおりである。また、12月の活動についても、教師が計画を立てて実施させており、やはり事前準備の時間がとられていない。

こうした記述から考えられることは、2年度に入って、「やりたい活動」から「やらされている活動」へと交流活動が変質していった可能性がある、ということである。

私たちが提示した「体験課題プログラム」には、事前学習と事後学習の時間をとることがはっきりと示されている。そのとおりに実施

しなければならない、一切、変更してはならないというわけではないが、少なくとも「異年齢で交流する」ということの目的や意義を考えたうえでの変更でなければ、せっかくの交流活動も効果は期待できなくなる。

初年度には「楽しい交流活動」として組み立てられていた計画が、2年目になって「先生のためのお手伝い」に変わってしまい、その結果、他学年の児童とのかかわりを深める代わりに、大人との人間関係を向上させることになったとするなら、それなりに結果は良かったなどと楽観的に考えるべきではなかろう。

第6項 「実施校1」から学ぶこと

2年間にわたる「実施校1」の結果は、私たちに貴重な示唆を与えていると言えよう。

第一に、私たちが開発した「試行プログラム」が示すとおり、意図的・計画的な「異年齢の交流活動」を実施することにより、確かに子どもは変容することが明らかになった。

第二に、しかしながら、その実施の方法を間違えると、別な言い方をすれば、何が大切であるのかを勘違いしたり、忘れてしまうと、交流活動は形骸化し、せっかくの活動が実を結ばないということも、明らかになった。

最も陥りやすい勘違いは、「交流活動さえさせておけば、自動的に子どもが育つ」かのような思い込みである。子どもたちが主体的に取り組めるようにするからこそ、子どもは活動を通して様々なことに気づくことができ、成長していく。そのためには、上級生に事前学習や事後学習の時間の確保は欠かせない。

かけ声だけ「楽しく○○しよう」として見たところで、子どもは楽しくならない。「楽しい」はずの活動をさせた場合でさえ、交流活動が常に楽しくなるとは限らない。同様に、楽しむためのゲームの代わりに、「人格形成の役に立つ」という効用を謳う各種プログラム等のゲーム的活動を子どもたちにやらせても、

「人格形成の役に立つ」交流活動になるわけではない。

どのような活動をさせるにしても、「異年齢での交流」そのものを楽しいと感じられることこそが、「人とかがかわることが好きになる」という観点からは、何よりも「人格形成の役に立つ」。また、そうした活動に取り組む際に、上級生は事前学習や事後学習によって主体的に取り組めるからこそ、上級生としての役割を果たす自覚や喜びも生まれ、より一層「人格形成の役に立つ」のである。

だから、交流するために実施する活動自体が、「人格形成の役に立つ」ことを謳う特別な活動である必要はない。教師が「人格形成の役に立つように考えておいた」ものを与えても、子どもが「やらされているだけ」なら意味はない。大切なことは、彼らが「楽しく取り組める」活動、「取り組んで楽しくなる」活動、「交流を通して上級生の自覚や自信が促されるから楽しい」活動を準備することである。

その反対に、どんなに工夫をしても「楽しく取り組むのは困難な」内容を交流活動に選んでいたり、準備や振り返りの時間が不十分で主体的に取り組めないから「取り組んでも楽しくない」活動にさせていたり、交流する場面で上級生の自覚や自信を促し、それを妨げないようにする意識が教職員に乏しく、「交流を通して自覚や自信が促されない」活動で終わらせていたりしないかを、よく考えてみる必要がある。

「社会性の基礎」を育成するにあたっては、教師の意識やかかわり方がどうあるべきか、を問い直すことが最も重要であるかもしれない。子どもに「あれこれと手をかける」のが熱心な教師、「先回りして面倒を見てあげられる」のが優秀な教師 — そんなふうに勘違いしてはならない。

教科の指導であれば、そうした姿勢は間違っているとは限らない。しかし、「社会性の

基礎」の場合は、子ども自らがそれを感じることが必要となる。知識として教え込むことで育てられるものではなく、そのための「魔法のトレーニング」も存在しない。地味なようでも、面倒でも、異年齢の交流活動等を提供し、子ども自らが感じとるような機会や場を与えていくしかない。

「実施校1」の試行で予定通りの成果を上げた場合とそうでなかった場合を比較することで、従来の学校が「社会性」の育成に当たってそれなりの努力を積み重ねてきたにもかかわらず、なぜ成果を上げてこられなかったかのような指摘を受けてしまうのかという背景が見えてくる。すなわち、教師が「引き受けるべき」部分と子どもに「任せるべき」部分が、教

師の勘違いや時間の都合等で反対になると、子どもは育たない。たとえ、それが熱心さのあまりであったとしても、である。

第2節 「実施校2」の取組から

第1項 「実施校2」の概要

首都圏内のB区にある小学校で、1学年1学級、児童総数約160名、教職員数約10名という小規模校である。落ち着いた住宅街に位置し、生徒指導上の諸問題についても他地域と比べて特に目立つという報告はない。

この学校では、初年度のみプログラムを実施し、その効果を測定した。

表3-9：「年間計画表（実施分のみ）」「実施校2」（初年度のみ）

	5月	6月	11月	12月
1年生	(1)5年生と遊ぼう～はじめまして～	(2)一緒に遊ぼう (3)夏祭り集会を成功させよう (4)夏祭り集会をしよう	(5)記念集会をお祝いしよう	(6)学校をきれいにしよう
2年生		(1)6年生に教えてもらおう	(2)「ふれあい給食」をしよう (3)記念集会のおみこしをつくろう (4)記念集会の発表の準備をしよう (5)記念集会をしよう	
3年生	(1)(2)花笠作り 楽しく作ろう	(3)みんなで仲良く！	(4)記念集会に向けて取り組もう (5)記念集会を楽しもう	
4年生	(1)(2)花笠作り 楽しく作ろう	(3)みんなで仲良く！	(4)記念集会に向けて取り組もう (5)記念集会を楽しもう	
5年生	(1)1年生と遊ぼう～はじめまして～	(2)一緒に遊ぼう (3)夏祭り集会を成功させよう (4)夏祭り集会をしよう	(5)記念集会をお祝いしよう	(6)学校をきれいにしよう
6年生		(1)2年生に教えてあげよう	(2)「ふれあい給食」をしよう (3)記念集会のおみこしをつくろう (4)記念集会の発表の準備をしよう (5)記念集会をしよう	

第2項 「実施校2」の取組

先に見た「実施校1」の場合には、私たちが提示した「体験課題プログラム」に準じた形で、すなわち、4年生と3年生、5年生と1年生、6年生と2年生というように学年を組み合わせ、学年を超えた活動を、月に1度程度の割合で実施していた。

しかし、ここで紹介する「実施校2」の場合には、異年齢の組合せに関しては同じであるが、回数については学校の事情から1学期と2学期に各2～3回にとどまっている。「記録整理票」に示された活動を整理すると、前頁の

表3-9のようになる。

こうした差が、子どもたちの「社会性の基礎」の変容にどのように影響するのかが、ここでの検討課題となろう。

第3項 子どもの変容の特徴（初年度のみ）

ここでは、各学年ごとの変容について、順に検討していくことにする。ただし、ここで取り上げるのは、児童が自記式で評価を行った5～6年生の結果であることは、「実施校1」の場合と同様である。

(1) 5年生の変容

図3-6①～図3-6④には、「社会性測定用尺度」の結果を示している。1回目から3回目にかけて単純な増減を示すということではなく、かなり複雑な変容を示していることがうかがえる。（具体的な数値や有意差については資料5参照、92頁）

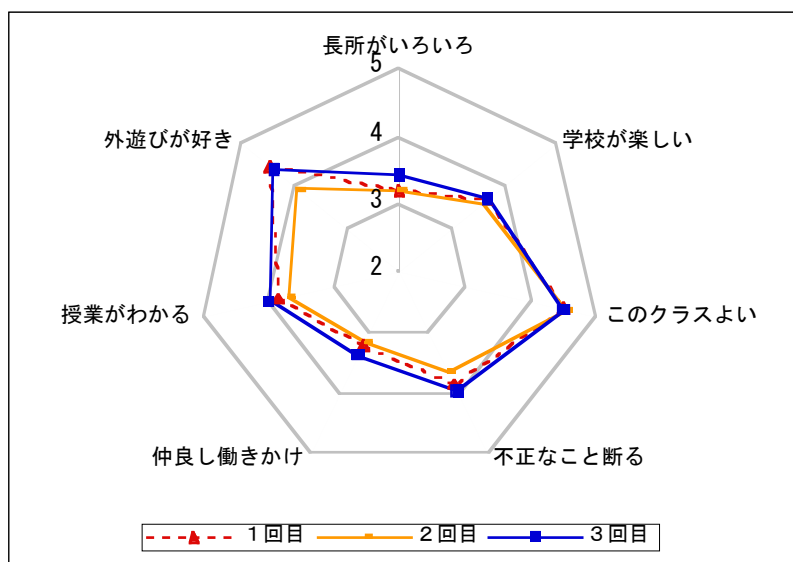


図3-6①：児童自身の社会性や適応

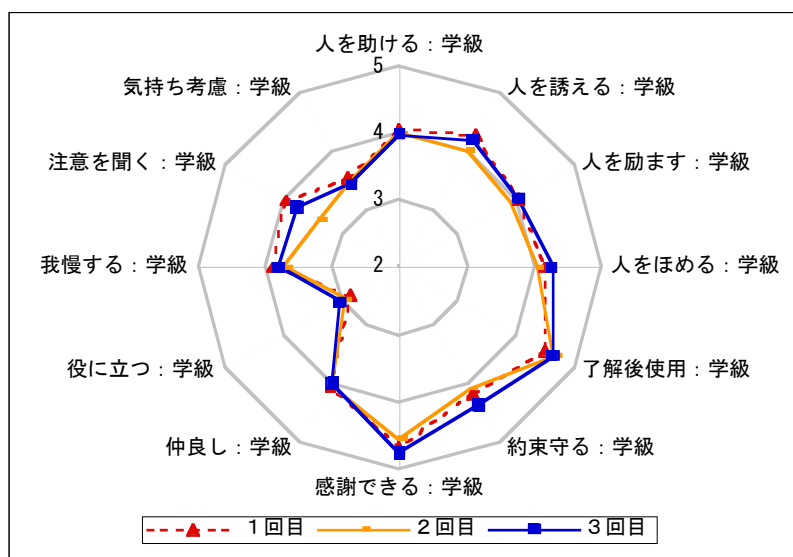


図3-6②：学級内の人間関係上に現れた社会性

① 「児童自身の社会性や適応の領域」

最初に、図3-6①に示した、児童自身の社会性や適応について見てみよう。

人間関係維持に関する項目の「正しくないことを断る」が、2回目に低下傾向を示したのち、3回目に向上している。

他には、向上する項目はない。

低下しているのは外遊びに関する項目で、2回目にかけて大きく低下する。ただし、3回目には元の水準に戻っている。

② 「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-6②は、学級内の間関係上に現れた社会性について示したものである。

向上を示す項目は、一つもない。

低下しているのは、級友との規範遵守に関する項目の中の「クラスの人の注意を聞く」であり、3回目にはやや戻すものの、2回目にかけて低下している。

③「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-6③は、同様の項目について、他学年の児童との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

向上する項目は一つもない。

低下しているのは、他学年との規範遵守に関する項目の中の「他学年の人の気持ちを考える」である。

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

最後に、図3-6④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみたい。

大人との親密感に関する項目の中の「大人の人の役に立っている」が、2回目にかけて向上するものの、3回目には元の水準に戻ってしまう。

他には、向上する項目はなく、反対に大人との倫理道德に関する項目では、「大人の人に感謝できる」「大人の人との約束を守る」が2回目にかけて低下する。ただし3回目には元の水準に戻る。

また、大人との規範遵守に関する項目の「大人の人の注意を聞く」も、2回目にかけて低下

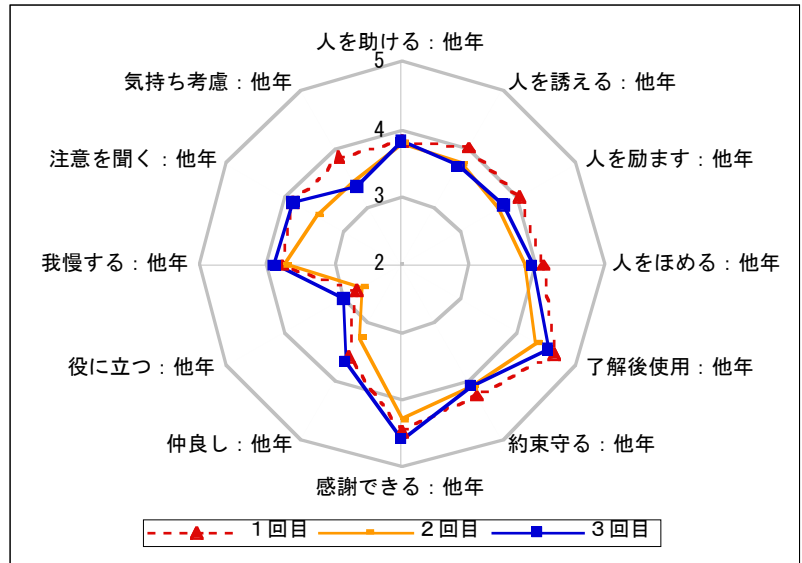


図3-6③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

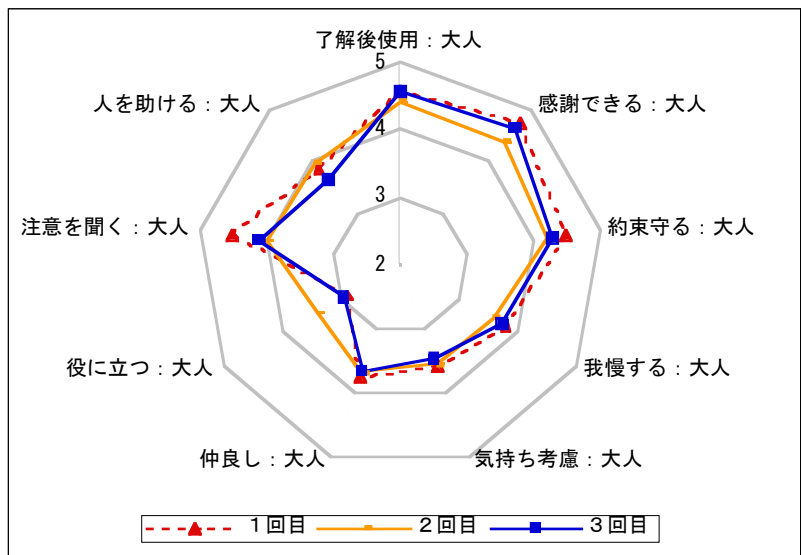


図3-6④：大人との人間関係上に現れた社会性

し、3回目には元の水準に戻る。

大人への貢献度に関する項目の「大人の人を助けられる」は、2回目から3回目にかけて低下する。

(2)「実施校1」(初年度の5年生)との比較

以上の結果は、「実施校2」の5年生が、ほとんど変容しなかったことを示すものと言えよう。では、その原因はどのようなところにあるのだろうか。

以下に、いくつか重要と思われるポイントについて示しておきたい。

①交流活動の頻度

表3-9と「実施校1」の全体計画である表3-1や表3-2を比べてすぐに気づく点は、交流活動の回数である。

「実施校1」は私たちの提示した「試行プログラム」に沿って、月に1回程度の交流活動を設定した。ところが、「実施校2」の交流活動では、5年生の場合、1学期は回数こそ同じものの6月に集中している。また、2学期には、わずか2回にとどまっている。

②交流活動の内容

また、活動の内容にも問題がある。一つは、12月に実施した清掃活動である。異年齢で清掃活動を行っている学校は少なくないが、それが「異年齢の交流活動」としてふさわしいかどうかを考える必要がある。すなわち、交流することが楽しいと感じる活動であったり、教えてあげることで自覚や自信が生まれたりする活動になりうるものかどうか、である。

もう一つ気づくのは、交流活動の内容のうちの半分が、全校で取り組む集会活動に関わったの活動である点である。全校集会に向けた活動を、ペア学年で実施させるにあたって、どのようなねらいを設定したのか。

「記録整理票」から読みとることができるのは、「一緒に活動する」ことで、「知り合う」「かかわる」という記述にとどまる。もし、そうしたねらいであったなら、集会活動の準備以外の活動の方が良かったのではないか。

例えば、夏祭り集会の準備として、連続3時間がとられ、5年生と1年生と一緒に「お店作り」をさせている。「記録整理票」には、表3-10に示したような記述が見られる。

この記述からは、とりたてて問題を感じないかも知れない。だが、5年生が取り組む「お

表3-10:「記録整理票」からの抜粋 「実施校2」5年生分

<p>・ねらい 1年生…上級生に教わりながら夏祭り集会の準備をする。 5年生…全校で楽しめるような店作りを1年生とともにやる。</p> <p>・達成状況 1年生…夏祭り集会のイメージを持ち、意欲を持って活動した。 5年生…全校で楽しめる内容を考えながら1年生の思いも大切にしながら準備ができた。</p>

店作り」に、1年生もまぜてあげる、という活動になっていたとしたら、どうだろう。きつい言い方をすれば、5年生だけでした方が楽しいはずの活動なのに、先生から頼まれたから、1年生も一緒にいさせてあげただけ、と感じた5年生はいなかったのだろうか。

異年齢の交流活動が下火になる時に出てくる理由の一つに、「下級生に合わせてレベルを落とすため、上級生にとっては物足りない、不完全燃焼の活動になる」というものがある。そうした状況が生まれた可能性があるのではないか。

異年齢で交流する以上、こうした「物足りなさ」を感じる事態を完全に避けることは不可能である。だが、交流活動の目的の一つは、上級生としての自覚を持って「上手にお世話が出来る」ことであり、それによって自信を育むことである。

そのことが教職員に共通理解されていたならば、教師もそうした視点に立って上級生を支えたり、ほめたりできる。そうなれば、「レベルが低くて物足りない」という上級生の不満も、「お世話ができた」満足感によって軽減される。そして、上級生だけで思う存分取り組む機会を別に与えられれば、不満は完全に消える。

③教師のかかわり方

また、「記録整理票」には、「1年生にとって難しいような言葉や内容については再度教師

がわかりやすく説明した」とある。

教師に求められるのは、当日の補足説明をすることではない。それが必要とならないよう、5年生に事前学習を行わせておくことこそが重要なのである。本番になってから、教師が5年生をさしおいて説明し直したなら、5年生の立場はない。

事前学習・事後学習が「試行プログラム」に明示されている理由は、上級生の主体的なかかわりを保障することで上級生としての自覚と自信を獲得させるためである。このねらいが教職員にはっきりと自覚されていたなら、こうしたかかわり方にはならなかったのではないだろうか。

(3) 6年生の変容

では、「実施校2」の6年生には、どのような変容が見られるのだろうか。図3-7①～図3-7④には、「社会性測定用尺度」の結果を示している。

1回目から3回目にかけて大きく面積が縮小し、全般に好ましくない変容が見受けられる。(具体的な数値や有意差については資料5参照、93頁)

① 「児童自身の社会性や適応の領域」

図3-7①であるが、向上する項目は一つもない。反対に悪くなる項目がいくつかある。

まず、自己肯定に関する項目では、「長所がいろいろある」が大きく低下している。

次に、学校適応に関する項目では、「このクラスでよかった」が低下している。

また、人間関係維持に関する項目では、「正

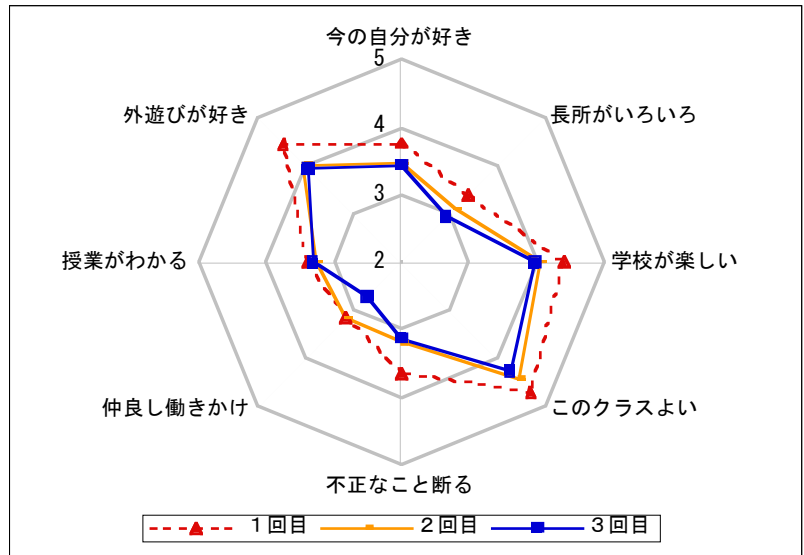


図3-7①：児童自身の社会性や適応

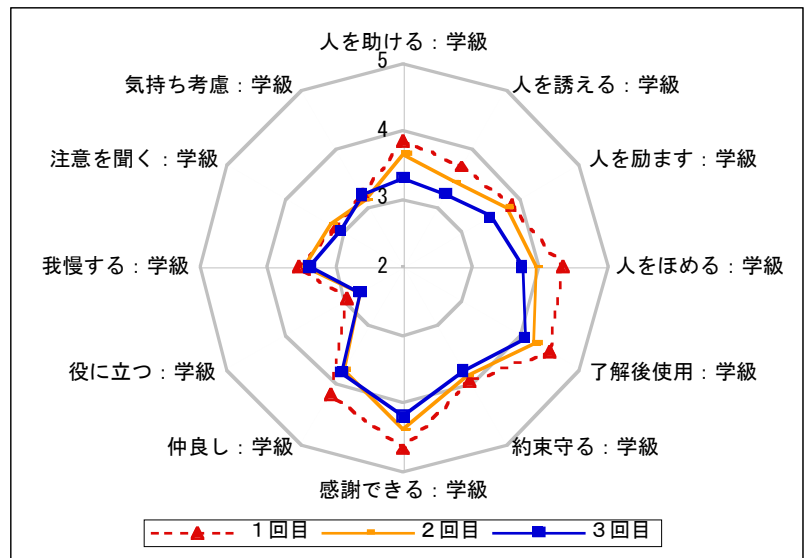


図3-7②：学級内の人間関係上に現れた社会性

しくないことを断る」「仲良くなるよう働きかける」で低下している。

授業への適応に関する項目には大きな変化はないが、外遊びに関する項目については、やはり大きく低下している。

② 「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-7②でも、向上する項目はなく、低下する項目のみである。

まず、級友に対する働きかけに関する項目では、「クラスの人を助けられる」「クラスの人

をほめる」に低下が見られる。

次に、級友との倫理道德に関する項目では、「クラスの人に感謝できる」に低下が見られる。

級友との親密感に関する項目では、「クラスの人といつも仲良し」が、3回目にはやや戻るものの、2回目に低下する。

③「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-7③でも向上する項目はない。

まず、他学年に対する働きかけに関する項目には低下は見られない。

次に、他学年との倫理道德に関する項目では、「他学年の人に感謝できる」が大きく低下しており、「他学年の人との約束を守る」も3回目にはやや戻るものの、2回目には低下している。

他学年との親密感に関する項目では、低下する項目はない。

他学年との規範遵守に関する項目では、「他学年の人の気持ちを考える」が低下しており、「他学年の人のため我慢する」は3回目にはやや戻るが、2回目には有意に低下している。

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

最後に、図3-7④であるが、向上する項目は、「大人の人のために我慢する」という大人との規範遵守に関する項目のみである。

他には、特に変容は見られない。

(4) 6年生の問題点

以上の結果からは、好ましい変容は全くう

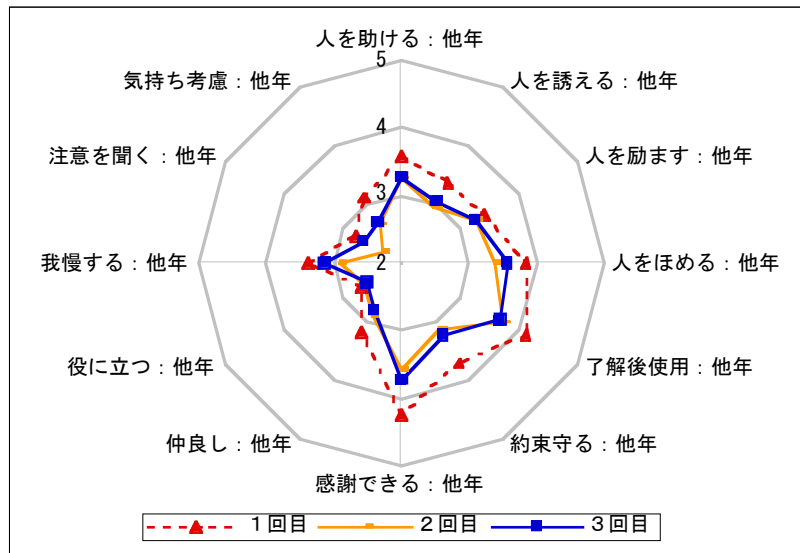


図3-7③: 他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

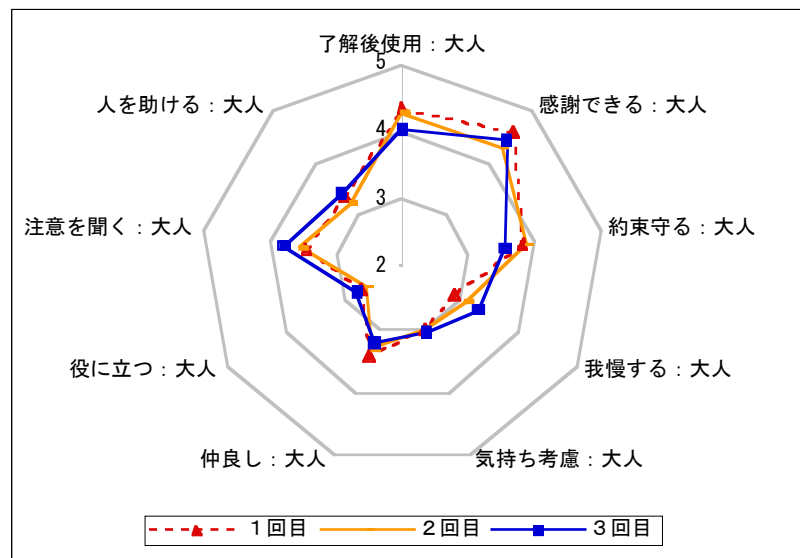


図3-7④: 大人との人間関係上に現れた社会性

かがえない。何がその原因なのかを検討してみたい。基本的には、5年生の場合と共通している。

①交流活動の頻度

ここで最も気になるのは、表3-9に見られる交流活動の回数である。6年生の場合には、5年生と比べても、さらに回数が少ない。

②交流活動の内容

やはり、全校で取り組む集会活動がらみの活動である点が気にかかる。「記録整理票」か

表3-11：「記録整理票」からの抜粋 「実施校2」6年生分 た。

・教職員の行動
 2年生…2年生のゲームランドの活動をよく観察し、6年生の援助が必要なグループを把握しておき、あらかじめ6年担任に知らせておく。
 6年生…2年担任からゲームランドの進み具合を聞き、考えられる手助けやアドバイスについて、子どもたちに話をしておく。

しかし、時間の確保はどの小学校でも大きな課題である。そうした中でも、既存の活動を子どもの社会性を育てようとする観点から見直していけば、「社会性の基礎」を育むことはできる。

ら読みとれるのは、「ペア学年で一緒に活動させておけば、何か良い効果が生まれる」というニュアンスである。なぜ、2年生と一緒に活動をするのか、それによって6年生は何を体験することになるのかが、明確でない。

同じ時間数で考えるなら、交

流活動の時間だけが長い、回数ばかりが多いという取組より、活動自体の時間や回数を減らしても事前学習や事後学習の時間を確保した取組のほうが成果は上がると言ってよい。

③教師のかかわり方

「異年齢の交流活動」に取り組む意義が教職員間に共有されていることの大切さを、「実施校2」の結果は教えてくれていると言えよう。

そうしたことの結果として、教師のかかわり方も曖昧である。例えば表3-11からは、教師の気配りが、「余計なお世話」になっていることがうかがえよう。

第3節 「実施校3」の取組から

ここに記されているような情報交換はとても大切なことである。しかしながら、担任同士の話し合いでそうしたことをすませ、それを6年生に伝達するだけであるなら、6年生には「やらされている」活動でしかない。そこで、6年生に話し合わせ、どのように工夫したらよいかを考えさせることが大切なのである。

第1項 「実施校3」の概要

「実施校1」と同じA市にある小学校で、1学年1学級、児童総数約120名、教職員数約12名ほどの小規模校である。この学校では、2年度のみ「試行プログラム」を実施し、効果を測定した。

学級担任が後ろに下がり、子どもたちを前面に出すことによって、彼らの自覚や自信を育むという姿勢には乏しいと言えよう。

第2項 「実施校3」の取り組み

年間計画表と実施内容が大きく異なっているため、「記録整理票」から作成したのが、次頁の表3-12である。

第4項 「実施校2」から学ぶこと

「異年齢の」組合せ方は、私たちの提示した「試行プログラム」からは大きく変更されており、「全学年による縦割り」であったり、異なる組合せであったりする。また、活動時間も昼休みであったり、事前学習や事後学習の時間が確保されていなかったり、と大きく異なっていることが分かる。

「実施校2」の場合には、いくつもの研究指定が重なっており、「社会性の基礎」を育む上で最適の活動を交流活動に選んだり、子どもたちが主体的に取り組めるだけの十分な準備と振り返りの時間を与えたり、交流活動の間に教師が上手にかかわるという共通理解が徹底していなかったり、という悪条件が重なっ

ここでの検討課題は、そうした変更が、どのような効果をもたらすのかである。

表3-12:「試行プログラム」「実施校3」(実施されたもの)(2年度のみ)

	7月	9月	12月
1年生	(1)縦割り班に整列せよ(始業前) (2)みんなで仲良く遊ぼう(ロングの昼休み)	(3)5・6年生と稲刈りをしよう (4)2学年で(5年生と)遊ぼう(ロングの昼休み)	(5)新しい友だち(3年生)をつくろう(ロングの昼休み)
2年生	(1)縦割り班に整列せよ(始業前) (2)みんなで仲良く遊ぼう(ロングの昼休み)	(3)5・6年生と稲刈りをしよう (4)2学年で(6年生と)遊ぼう(ロングの昼休み)	(5)新しい友だち(4年生)をつくろう(ロングの昼休み)
3年生	(1)縦割り班に整列せよ(始業前) (2)みんなで仲良く遊ぼう(ロングの昼休み)	(3)2学年で(4年生と)遊ぼう(ロングの昼休み)	(4)新しい友だち(1年生)をつくろう(ロングの昼休み)
4年生	(1)縦割り班に整列せよ(始業前) (2)みんなで仲良く遊ぼう(ロングの昼休み)	(3)2学年で(3年生と)遊ぼう(ロングの昼休み)	(4)(5)新しい友だち(2年生)をつくろう(ロングの昼休み)
5年生	(1)縦割り班に整列せよ(始業前) (2)みんなで仲良く遊ぼう(ロングの昼休み)	(3)5・6年生と稲刈りをしよう (4)2学年で(1年生と)遊ぼう(ロングの昼休み)	(5)新しい友だち(6年生)をつくろう(ロングの昼休み)
6年生	(1)縦割り班に整列せよ(始業前) (2)みんなで仲良く遊ぼう(ロングの昼休み)	(3)5・6年生と稲刈りをしよう (4)2学年で(2年生と)遊ぼう(ロングの昼休み)	(5)新しい友だち(5年生)をつくろう(ロングの昼休み)

第3項 子どもの変容の特徴(2年度のみ)

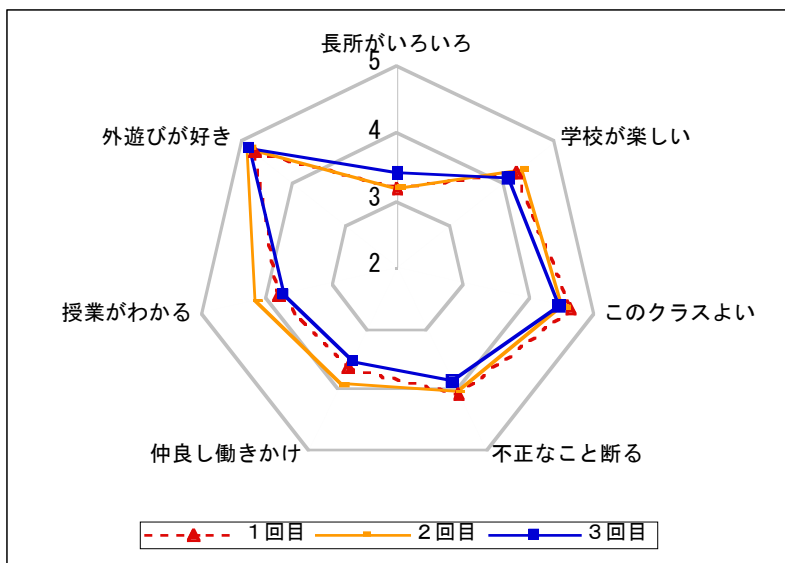
ここでは、「実施校1」や「実施校2」と同様、各学年ごとの変容について、順に検討していくことにする。ここでも、取り上げるのは児童が自記式で評価を行った5～6年生の結果のみである。

最初に、図3-8①に示した、児童自身の社会性や適応について見てみよう。

向上を示す項目は、一つもない。反対に低下しているのは、「長所がいろいろある」という自己肯定に関する項目である。

(1)5年生の変容

図3-8①～図3-8④には、第2章で示した「社会性測定用尺度」の結果を示している。1回目から2回目にかけては全般に向上する傾向が見られるが、3回目には元に戻ったり大幅に低下する項目が多い。(具体的な数値や有意差については資料5参照、94頁)



①「児童自身の社会性や適応の領域」

図3-8①: 児童自身の社会性や適応

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-8②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

ここでも、有意に向上を示す項目はない。

反対に低下する項目は、級友との倫理道德に関する項目の「クラスの人々の理解を得て使用」、級友との親密感に関する項目の「クラスの人といつも仲良し」である。

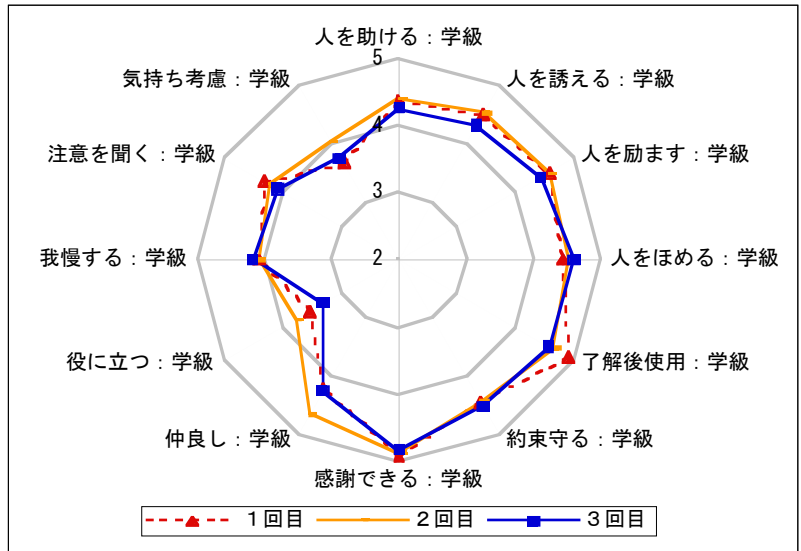


図3-8②：学級内の人間関係上に現れた社会性

③「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-8③は、他学年の児童との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

ここで有意に向上を示す項目は、他学年に対する働きかけに関する項目の中の、「他学年の人を誘える」である。ただし、2回目にかけて向上するものの、3回目にかけて再び元に戻る。

また、「他学年の人を励ます」については、2回目にやや向上した後、3回目にかけて大きく低下し、有意差が見られる。

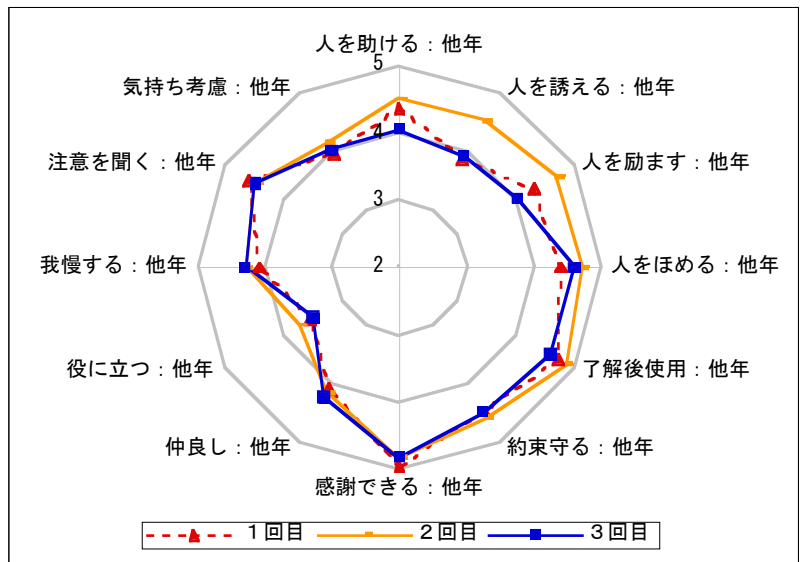


図3-8③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

最後に、図3-8④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみたい。

ここでも、有意に向上を示す項目はない。

反対に低下を示す項目として、大人との倫理道德に関する項目の「大人の人に感謝できる」、大人へ

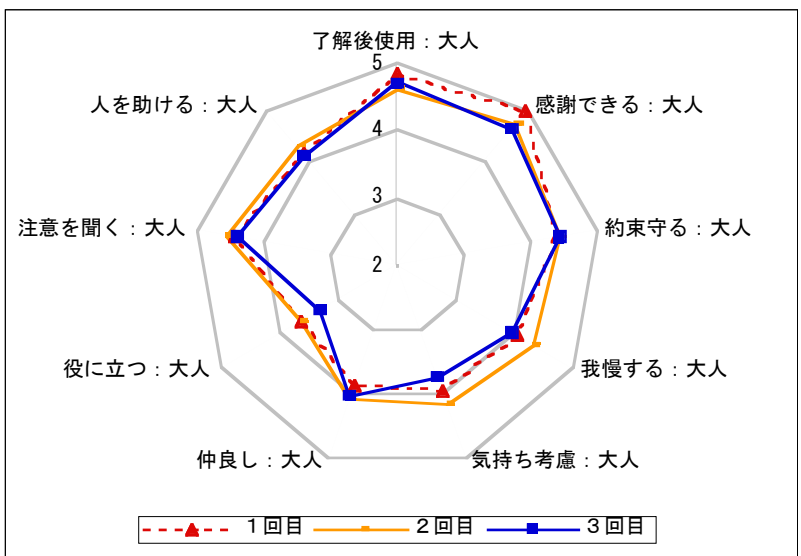


図3-8④：大人との人間関係上に現れた社会性

の忍耐・配慮に関する項目の「大人の人の気持ちを考える」がある。

(2) 6年生の変容

以上の結果からは、「実施校3」の5年生がほとんど変容しなかったことが分かる。

その原因や背景を考える前に、6年生の変容について見ておくことにしたい。なぜなら、「実施校3」では、「縦割り班」を基調にして「異年齢の交流」を行っており、その際、5・6年生は、同じように上級生としての役割を期待されてきたはずだからである。

図3-9①～図3-9④には、「社会性測定用尺度」の結果を示している。1回目から3回目にかけて面積が拡大し、全般に好ましい変容が期待できよう。(具体的な数値や有意差については資料5参照、95頁)

① 「児童自身の社会性や適応の領域」

図3-9①は、児童自身の社会性や適応について示したものである。

自己肯定に関する項目では、「長所がいろいろある」が2回目にかけて大きく向上している。その後、やや戻すが、低下するほどではない。

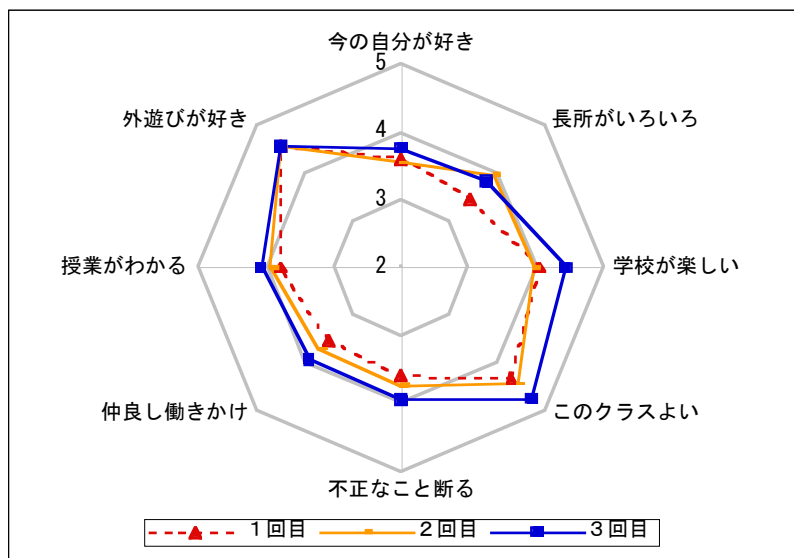


図3-9①：児童自身の社会性や適応

次に、学校適応に関する項目では、「学校が楽しい」が2回目から3回目に向上し、「このクラスでよかった」も向上している。

人間関係維持に関する項目、授業への適応に関する項目、外遊びに関する項目については、有意な変容は見られない。

② 「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-9②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

向上するのは、級友との規範遵守に関する項目の「クラスの人のため我慢する」である。

また、級友との親密感に関する項目の「クラスの人といつも仲よし」「クラスの人役に立っている」については、2回目にかけて落ち込んだこともあって、3回目にかけて向上している。

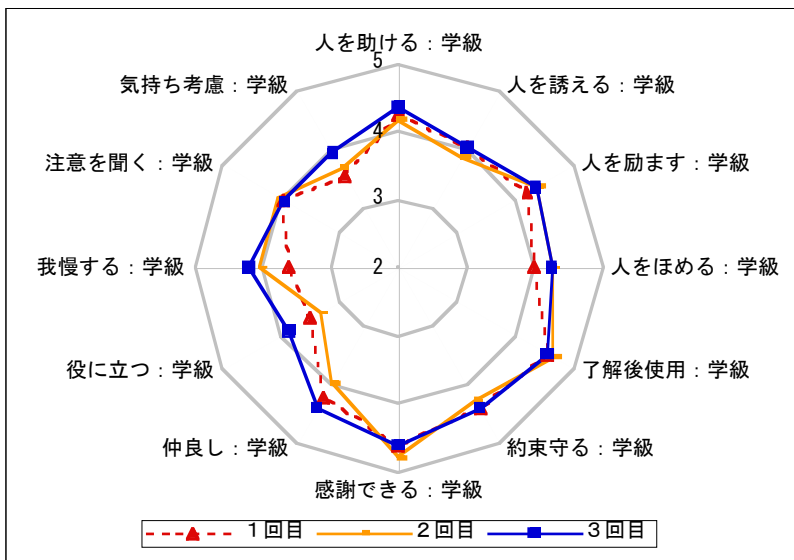


図3-9②：学級内の人間関係上に現れた社会性

③ 「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図3-9③は、同様の項目について、他学年の児童との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

まず、他学年に対する働きかけに関する項目では、「他学年の人を助けられる」「他学年の人を励ます」「他学年の人をほめる」が向上している。

他学年との親密感に関する項目では、「他学年の人の役に立っている」が2回目から3回目にかけて向上している。

また、他学年との規範遵守に関する項目の「他学年の人の気持ちを考える」が向上している。また、「他学年の人の注意を聞く」は、2回目にかけて低下するが、3回目には元に戻る。

④「大人との人間関係上に現れた社会性の領域」

続いて、図3-9④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみたい。

変容を示しそうな項目はあるものの、実際に有意差を示す項目は一つもない。

(3)「実施校3」の問題点

以上の結果から、5年生の場合とは異なり、6年生にはそれなりの変容が見られることは明らかと言えるであろう。

では、「実施校3」において、同じような役割を果たすはずの5年生と6年生に見られる違いは何に由来するのかを検討してみよう。

表3-12から明らかのように、5年生の場合には、上級生としての役割は9月で終わってしまう。彼らの「異年齢の交流活動」は、そ

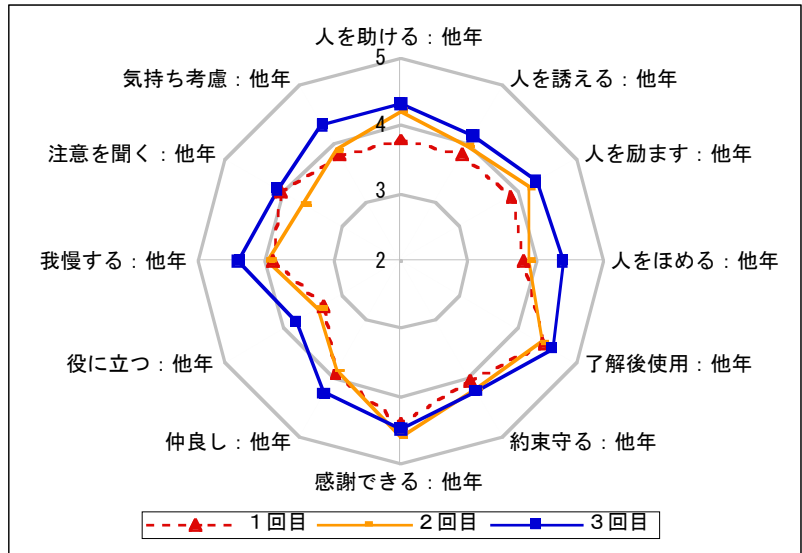


図3-9③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

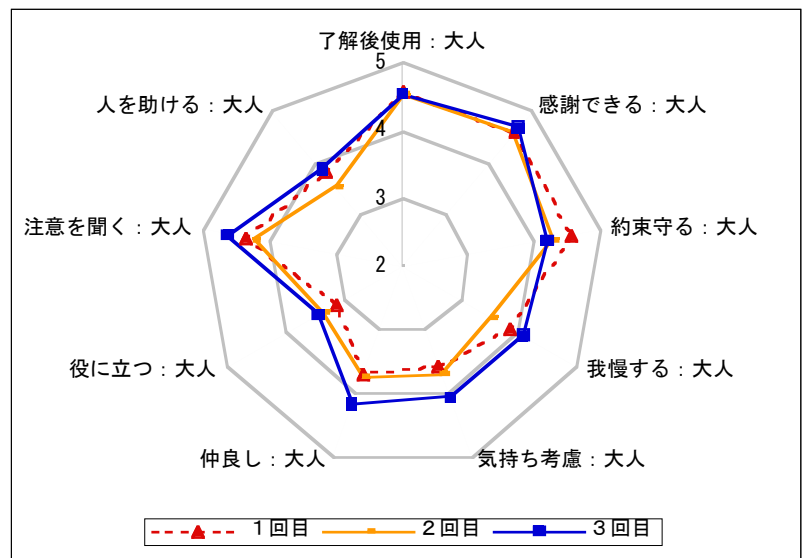


図3-9④：大人との人間関係上に現れた社会性

こで終了してしまうのである。

それに対して、6年生の場合には、12月に5年生との交流活動があるうえに、表3-12には示さなかったが、10月には児童集会があり、最高学年としての活躍の機会や場がある。

要するに、活躍の機会や場が圧倒的に異なるところに、5年生と6年生の違いが生まれたと考えて良からう。

しかしながら、その6年生についても、「実施校1」の初年度の5年生と比べれば、変容を示す項目が少ない。これは、既に見てきた「実施校1」（初年度の6年生や2年度の5～6年

生)や「実施校2」で変容が見られなかった場合に共通する要因を考えることができよう。

すなわち、「異年齢の交流活動」を実施する時間帯が昼休みや始業前に設定されており、時間も短く、しかも子どもの「休み時間」をつぶす形で組まれている。

また、事前学習や事後学習の時間については、学級活動の時間で話し合いがもたれているものの、上級生としてのあり方や配慮することについて話し合うということによって終わっている。どのように工夫させ、主体的に準備をさせるのか、という発想は見られない。

つまり、子どもたちが主体的に「かかわる」という視点での事前学習というよりも、教師の伝えたい注意を徹底させる事前指導の色彩が濃かったのではないかと考えられる。

第4項 「実施校3」から学ぶこと

活動にしろ、事前学習・事後学習にしろ、時間をきちんと確保し、子どもが主体的に参加できるようにできるかどうか、「異年齢の交流活動」の効果に大きく関係してくることが、より明確な形で示されたと言えるであろう。

第4節 3つの「実施校」の実践結果から

以上、「実施校1」から「実施校3」までの試行の結果を見てきた。効果をあげる学校や学年とそうでない学校や学年の間には、差が出るだけの理由があることが明らかになったと言えよう。ここでは、何が問題であったか

を、逐一、繰り返すことはしない。

結論のみを言うなら、私たちが考えている「試行プログラム」、すなわち「体験課題プログラム」だけでなく、その考え方、取組の進め方、その際の教職員のかかわり方等を含めた、その総体としてのプログラムに取り組んだ場合には、確かに成果が上がった、ということである。

反対に、「体験課題プログラム」の実施という形のみを目を奪われ、かかわり方を簡略化してしまったり、また既存の行事の実施だけで十分と考えたりした場合には、明らかに成果が上がらなかった。

おそらく、「実施校」のどの学年も、試行には精一杯取り組んでいただいたものと思う。にもかかわらず、ここまでに見てきたような差が見られるということは、総体としての「試行プログラム」が示している考え方、取組の進め方、その際の教職員のかかわり方等が、「社会性の基礎」の育成には、きわめて重要であることを明らかにしている、と言えるであろう。

日々の学校生活に追われはじめると、当初の計画が崩れたり、その意図が見失われることが少なくない。しかし、その場その場の対応に追われてしまった場合には、やはりそれだけの成果しか上げることはできない。

私たちは、そうならないための最小限の基本的な「枠組み」を提案してきたつもりである。それを理解し、それに沿って努力されるなら成果はあげられることを、もう一度、強調しておきたい。

第4章 既存の各種プログラム等の効果（小学校）

第1節 「協力校」について

第1項 「協力校」とは

第1章でも述べたとおり、今回の研究では、初年度と2年度のそれぞれに、「協力校」として20校前後の学校に協力をお願いした。1年間のみの学校もあるが、多くは2年連続で協力を得られた。

協力をお願いした内容は、「実施校」と同じように「社会性測定用尺度」を年に3回実施してもらうこと、社会性の育成に関係のあるような教育活動に関する年間計画表を提出してもらうこと、学期に1回程度、そうした活動の主要なものについての「記録整理票」を提出してもらうことである。

「実施校」の場合には、こちらから提示した「試行プログラム」に沿って、月に1回程度のペースで定期的に交流活動を実施する予定になっている。しかし、「協力校」はその学校独自の計画で社会性を育成する独自の活動を実施する。だから、必ずしも定期的に活動を実施しているとは限らない。そこで、年間計画表と、主要な活動の「記録整理票」の提出をお願いすることにしたのである。

「協力校」に調査をお願いすることにした理由であるが、「実施校」の結果を評価する際に「対照群」となる学校が必要であったこと、さらに、私たちが開発した「試行プログラム」以外にも、「社会性の基礎」の育成に効果のありそうな取組を、既存の各種プログラム等を中心に、幅広く検討したかったからである。

第2項 「協力校」の選定

最初に、児童の社会性の育成を目的とした先駆的な取組をしている学校を、「協力校」の候補として研究グループの委員より推薦して

もらった。学校として、各種プログラム等に取り組んでいたり、特別活動に力を入れていたりという学校である。その中から地域性や取組内容、取組手法等のバランスを勘案し、最終的に各年度とも20校前後の学校に協力をお願いすることにした。

そうした取組を行っている学校は、「実施校」が取り組んだ「試行プログラム」の結果を評価する「対照群」として最適である。なぜなら、とりたてて何かに取り組んでいるというわけではない学校と比べて「実施校」の結果が良かったとしても、「試行プログラム」に効果があるとは言い切れない。それなりの取組を行っている「協力校」だからこそ、「対照群」になりうるのである。

第3項 本章で紹介する「協力校」

それぞれにながしかの取組を行っていた「協力校」であるが、その成果が「社会性測定用尺度」によって裏づけられた学校は多くなかった。また、測定結果は好ましい場合でも、その理由が説明できない学校（取組のねらいと関係のない項目が向上している、取組のない時期に向上している、等）もあった。

本章で紹介する学校は、取組のねらいや時期と一致する項目に効果が現れており、さらに2年間連続して「協力校」を引き受けており、2年間ともに一貫した傾向がうかがえたことから、ここで取り上げることにした。既存の取組の結果からも、学ぶことは少なくないからである。

第2節 「協力校1」～「協力校6」の取組

第1項 「協力校」の概要

ここで紹介するのは、北陸地方にあるC町

「協力校 1」
6 年生 1 学級、全校児童 59 名、教職員数 13 名
「協力校 2」
6 年生 1 学級、全校児童 58 名、教職員数 13 名
「協力校 3」
6 年生 1 学級、全校児童 175 名、教職員数 19 名
「協力校 4」
6 年生 2 学級、全校児童 237 名、教職員数 20 名
「協力校 5」
6 年生 2 学級、全校児童 242 名、教職員数 20 名
「協力校 6」
6 年生 2 学級、全校児童 499 名、教職員数 34 名

の全 6 校の小学校である。古くからの農村地帯と県庁所在地の D 市に通う住民の住宅地が混在する地域である。町内には 6 つの小学校があり、各学校の概要は上の表に示すとおりである。

学校規模は学校間で大きく異なるものの、この 6 校の卒業生が C 町に一つの中学校に進学することから分かるように、6 校すべてを合わせても 1 学年 5 学級程度で、大規模校に匹敵する児童数にしかない。

いずれの学校も、生徒指導上の問題が特に目立つというわけではなく、全ての小学校から一つの中学校に進学する特徴を生かし、6 校全体が足並みをそろえ、町全体で子どもを育てようとする姿勢が強い。具体的には、小学校 3 年生の夏休みの宿泊訓練に始まり、4 年生、5 年生、6 年生には、毎年、6 校全体で実施する町全体の活動があり、児童が学校の枠を越えて一緒に取り組んでいる。

そうした経緯の中で、平成 13 年度からは、社会性の育成を目的としたプログラムに全 6 校で取組を開始し、今回の研究にも 6 校すべてが「協力校」として 2 年間、参加した。

以下の分析では、6 校を一つの単位とみなして分析を行う。学校単位で分析を行うには小さすぎる学校も含まれているためであるが、そうした形で分析を進めても支障がないと判断したのは、この 6 校には、先に述べたとお

り、取組に共通性があるからである。

第 2 項 プログラムの概要

「協力校 1」～「協力校 6」が実施しているのは、都道府県の教育センター等で紹介されている既存の各種プログラム等の一つで、異年齢でのお世話活動や役に立った体験を通して「社会性の基礎」を育むプログラムである。以下に、その概要を示す。

(1)ねらい

異学年交流や縦割り班活動を通して、最高学年である 6 年生の社会性を意識的・計画的に育てようとするのが、このプログラムのねらいである。その際のポイントは、以下の 4 点にまとめられる。

- ① 6 年生は、1 年生や下の学年に対する「お世話活動」を通して、「自己有用感」を獲得する。
- ② お世話をされる側の学年は、6 年生に「感謝の気持ち」を持つ。
- ③ その他の学年は、お世話をしている 6 年生に対して「あこがれの気持ち」を持つ。
- ④ 活動時には、他学年の教職員も積極的にかわり、最高学年が学校全体の「お手本」として育つように配慮する。

(2)実施時期・頻度

学期に 1～2 回の頻度で、異学年交流や縦割り班などの異年齢の交流活動を設定する。6 年生は、そうした活動の前後に、事前学習・事後学習を設定し、計画・準備や振り返りを行なう。

(3)活動の内容

表 4-1 に示されている年間計画に従って、各学校では活動に取り組んでいる。これは、年度始めに計画されたものであるが、年度途中で付け足された活動があることが「記録整理票」から分かったものについては、【 】で

表4-1：C町の社会性育成プログラム計画（初年度）

	協力校1	協力校2	協力校3	協力校4	協力校5	協力校6
1学期	◎1年生お世話活動 ◎仲良くしよう集会 ◎仲良く遊ぼう ◎うらやま探検	◎1年生お世話活動（集団登校、給食） ◎田植え・花壇	◎1年生お世話活動 ◎清掃指導 ◎なかよし集会 ◎さつまいもの苗植え、花壇	◎1年生お世話活動 ◎仲良し会食 ◎なかよし集会 ◎さつまいもの苗植え	◎1年生お世話活動 ◎なかよし給食 ◎さつまいもの苗植え・花の世話	◎1年生お世話活動 ★春期大運動会
2学期	★運動会 ◎3世代交流（地域） 【◎1年生お世話活動（漢字、カルタ）】 ○来入児体験活動（5年）	★運動会	【★運動会】 【◎さつまいもの収穫】 ○就学時検診（5年）	★運動会 ◎さつまいもの収穫・会食	◎けん玉指導 【◎学校田の稲刈り】 【◎さつまいもの収穫、コンテスト】 ◎相撲秋場所	◎少年消防活動 ◎親と子の文化祭（保育園児との交流5年） 【○保育園児との交流（5年）】
3学期	卒業生を祝う会	卒業生を祝う会 ★縄跳び大会	卒業生を祝う会 ○保育所訪問、来校（5年）	卒業生を祝う会	卒業生を祝う会 ◎縄跳び大会	卒業生を祝う会
年間		★縦割り清掃 ★朝のスポーツ活動（長縄、リレー、ボール投げ）	★縦割り清掃	★縦割り清掃		★縦割り清掃

◎6年生が下学年（主に1年生）のお世話をする活動 ★6年生が縦割り班のリーダーとなる活動
○新6年生（5年生）が新1年生のお世話をする活動

表示した。

上げていることがうかがえる。（具体的な数値や有意差については資料5参照、96頁）

第3項 初年度の子どもの変容の特徴

C町全体で取り組んでいるプログラムは、最高学年の社会性を育てることを中心に据えている。そこで、ここでは6年生の変容のみを見ていく。

(1)6年生の変容

図4-1①～図4-1④に示した「社会性測定用尺度」の結果からは、特にこの町のプログラムのねらいと強く関係する、他学年の児童との関係（図4-1③）を中心に、1回目から3回目へと全体にグラフの面積が広がっており、このプログラムがねらい通りの効果を

①「児童自身の社会性や適応の領域」

まず、図4-1①の児童自身の社会性や適応についてである。

自己肯定に関わる項目では、「長所がいろいろある」が大きく向上している。

次に、学校適応に関する項目では、「学校が楽しい」が向上している。「このクラスでよかった」がほとんど変容していないことを考えると、学級を超えた要因によって学校への適応等が高まったことをうかがわせる。

また、人間関係維持に関する項目では、「正しくないことを断る」「仲良くなるよう働きか

ける」がともに向上している。

さらに、授業への適応に関する項目でも「授業がよくわかる」が向上している。

反対に低下するのが、「外遊びが好き」という外遊びに関する項目である。

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

次に図4-1②の学級内の人間関係上に現れた社会性である。

「クラスの人を助けられる」「クラスの人を励ます」という級友に対する働きかけに関する項目で向上している。また、「クラスの人をほめる」も3回目にやや戻るものの、2回目には向上している。

級友との倫理道徳に関する項目では、「クラスの人との約束を守る」「クラスの人に感謝できる」が向上している。

そして、級友との親密感に関する項目では、「クラスの人役に立っている」が向上している。「クラスの人といつも仲よし」も2回目には有意に向上しているが、3回目にやや戻る。

さらに、級友との規範遵守に関する項目では、「クラスの人のために我慢する」「クラスの人を気持ちを考える」に向上が見られるほか、「クラスの人を注意を聞く」も2回目に有意に向上し、3回目にやや戻る。

③「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性の領域」

図4-1③は、他学年との人間

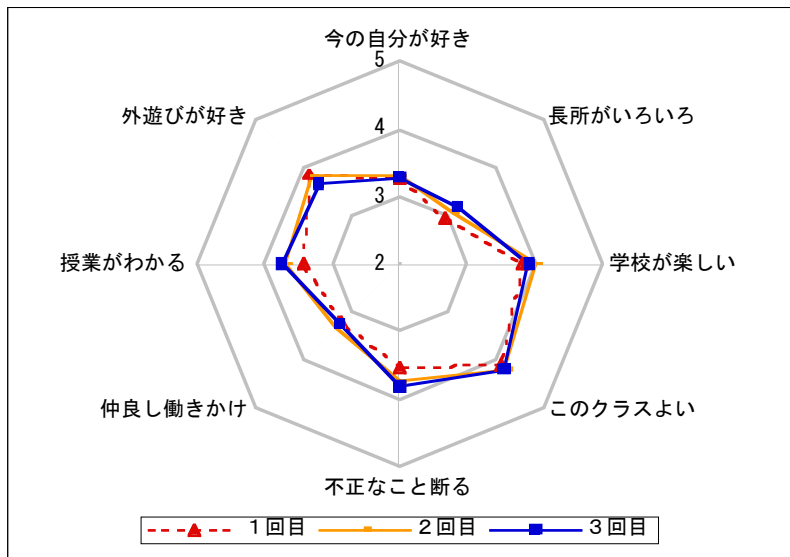


図4-1①：児童自身の社会性や適応

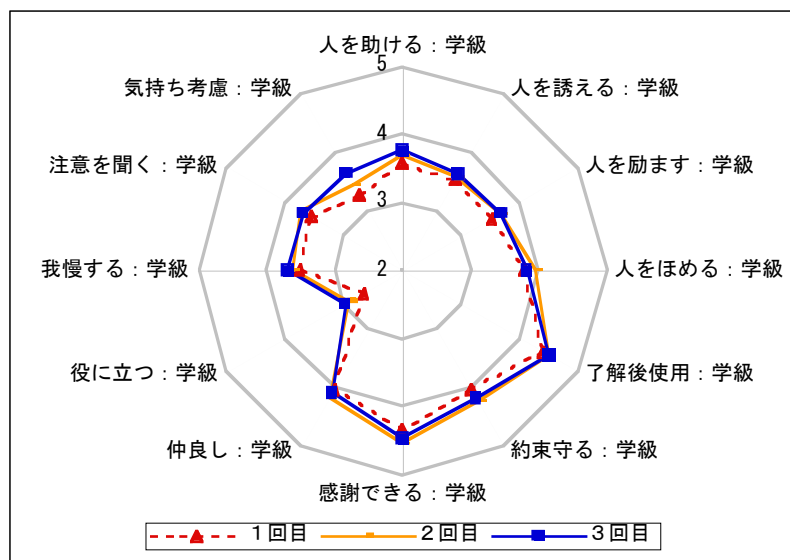


図4-1②：学級内の人間関係上に現れた社会性

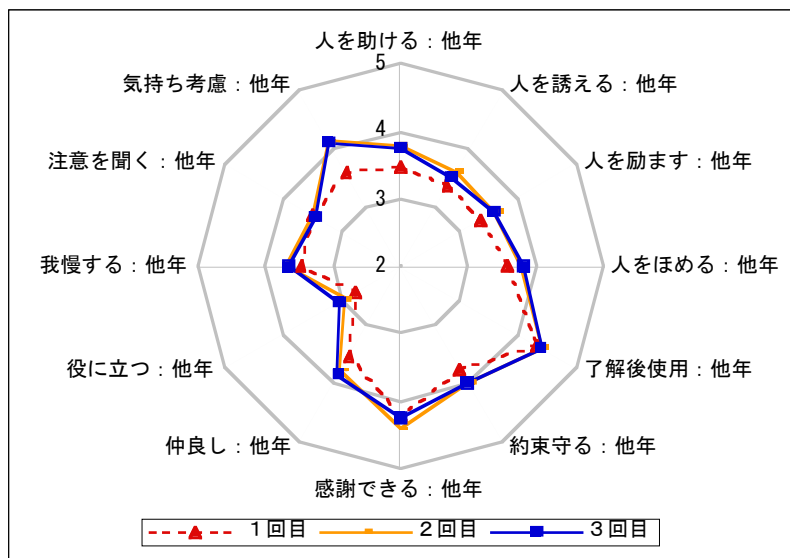


図4-1③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

関係上に現れた社会性である。

「他学年の人を助けられる」「他学年の人を誘える」「他学年の人を励ます」「他学年の人をほめられる」という、他学年に対する働きかけに関する項目すべてが大きく向上する。

他学年との倫理道德に関する項目では、「他学年の人との約束を守る」が向上している。「他学年の人に感謝できる」は、2回目に向上するものの3回目には元の水準まで戻る。

そして、他学年との親密感に関する項目では、「他学年の人といつも仲良し」「他学年の人の役に立ってる」が向上している。

さらに、他学年との規範遵守に関する項目では、「他学年の人のため我慢する」「他学年の人の気持ちを考える」が向上する。

④大人との人間関係上に現れた社会性の領域

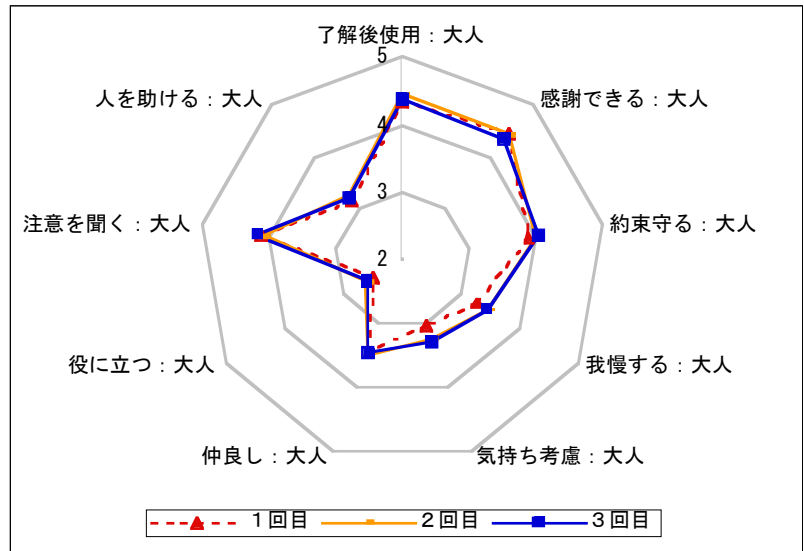


図4-1④：大人との人間関係上に現れた社会性

図4-1④は、大人とのとの人間関係上に現れた社会性である。

大人との倫理道德に関する項目には、変容が見られない。

大人への忍耐・配慮に関する項目では、「大人の人のために我慢する」「大人の人の気持ちを考える」が向上している。

表4-2：「記録整理票」からの抜粋（初年度）

- ・ 学校全体の教職員が、学校の中の「すてきなお兄さん、お姉さん」である最高学年を育てようという意識を持つ。
- ・ 最高学年を育てるためには、積極的に他学年と関わらせる活動を設定し、下学年、特に1年生をお世話する活動を通して「自己有用感」を育てる。
- ・ 全教職員が話し合い、全体計画の中で計画的に異学年交流やたてわり班活動を組んでいる。6年担任と1年担任との話し合いを密にして、交流活動がスムーズに行えるようにする。
- ・ 具体的には、学活や総合的な学習の時間を使って、自分たちが1年生の頃のことを振り返らせ、1年生の立場に立って活動できるよう助言する、活動内容や役割分担などの話し合いをする、準備や練習する、などの時間をとる。そういった一連の事前学習をする中で、6年生は活動への意欲が高まり、当日の活動に自信を持って取り組むことができた。
- ・ 活動中は、6年生に任せられるところは任せる。そして、全教職員が協力して、交流活動をしている6年生を励ます。教職員からの励ましは、満足感や責任感、最上級生としての自覚を持つために有効な働きをしている。
- ・ 事後学習として、特活の時間で活動をふりかえったり、1年生からのお礼の手紙を読んだりして、自分が行った活動を肯定的にとらえることができた。
- ・ 5年生の2学期に行われる就学時検診では、5年生が保育園児のお世話をする、3学期には担任以外の教職員がかかわり、最高学年を迎える準備のための「トレーニング」を実施し、意欲を持たせる。

大人との親密感に関する項目、また大人との規範遵守に関する項目では、有意差を示す項目はない。

(2)変容した理由として考えられること

以上の結果は、C町の6年生の好ましい変容を明確に示すものと言える。年間計画については、既に表4-1で示したとおりであるが、どの学校でも1学期に少なくとも1回の「お世話活動」が組まれている。

しかし、「お世話活動」の内容自体は、目新しい活動というわけではなく、他の「協力校」でも取り組まれているようなものがほとんどである。それが、このように大きな変容につな

がったのはなぜか。その理由を、初年度の「記録整理票」の中から探ってみた。

前頁の表4-2に示したのは、6校の記録整理票に見られる、6年生を育てることを目的とした「お世話活動」に取り組む際の留意点である。

ここからは、学校全体で6年生を育てることが強く意識されていること、事前学習や事後学習も授業時間内に設定していること、子どもに任せるところと教師が指導するところをはっきりさせていること等が重要なポイントであることがうかがえるであろう。

表4-3：C町の社会性育成プログラム計画（2年度）

	協力校1	協力校2	協力校3	協力校4	協力校5	協力校6
1学期	◎1年生お世話活動 ★なかよし集会 ◎うらやま探検 ◎プールで遊ぼう	◎1年生お世話活動 ★縦割り給食 《田植え・花壇》	◎1年生お世話活動 ◎清掃指導 ◎なかよし集会 ◎さつまいもの苗植え	◎1年生お世話活動 ◎仲良し会食 ◎なかよし集会 ◎さつまいもの苗植え	◎1年生お世話活動 ◎なかよし会食 ◎さつまいもの苗植え・花の世話	◎1年生お世話活動 ★春期大運動会
2学期	★運動会 3世代交流(地域) 【◎ピカピカ作戦(研究会に向けての清掃活動)】 《1年生お世話活動(漢字、カルタ)》 ○来入児体験活動(5年)	★運動会	★運動会 【◎さつまいもの収穫】 ○就学時検診(5年)	★運動会 ◎さつまいもの収穫・会食	◎けん玉指導 ◎学校田の稲刈り 《◎さつまいもの収穫、コンテスト》 ◎相撲秋場所	◎少年消防活動 ○親と子の文化祭(保育園児との交流5年) ○保育園児との交流(5年)
3学期	卒業生を祝う会	卒業生を祝う会 《縄跳び大会》 ◎6年生による出張先生	卒業生を祝う会	卒業生を祝う会	卒業生を祝う会 ◎縄跳び大会	卒業生を祝う会
年間		★縦割り清掃 ★朝のスポーツ活動(長縄、リレー、ボール投げ)	★縦割り清掃	★縦割り清掃		★縦割り清掃

◎6年生が下学年(主に1年生)のお世話をする活動 ★6年生が縦割り班のリーダーとなる活動

○新6年生(5年生)が新1年生のお世話をする活動

2年度に始まった活動 《 》2年度は取り止めた活動

第4項 2年度の子どもの変容の特徴

さて、2年度の各学校の計画は、表4-3に示したとおりである。基本的には初年度と変わらないものの、学校によっては一部に変更が見られる。そこで、2年度に追加されたものは、網掛けで表示した。また、2年度に実施を取り止めたものは《 》、「記録整理票」から年度途中で追加されたことが分かったものについては、【 】で示した。

(1)6年生の変容

図4-2①～図4-2④に示した「社会性

測定用尺度」の結果からは、初年度と同様に面積の広がりは見られるものの、その勢いはやや落ちる印象がある。特に2回目から3回目にかけての伸びが乏しかったり、逆に落ち込む項目もある。以下、その詳細について、順に見ていきたい。(具体的な数値や有意差については資料5参照、97頁)

①「児童自身の社会性や適応の領域」

まず、図4-2①の児童自身の社会性や適応についてである。

自己肯定に関する項目は、2回目に大きく向上しながら、3回目には元の水準に戻っている。

学校適応に関する項目では、「学校が楽しい」「このクラスでよかった」に向上が見られる。

また、人間関係維持に関する項目では、「正しくないことを断る」が向上し、「仲良くなるよう働きかける」も2回目には有意に向上するが、3回目にはやや戻す。

さらに、授業への適応に関わる項目では「授業がよくわかる」が大きく向上している。

「外遊びが好き」も大きく向上している。

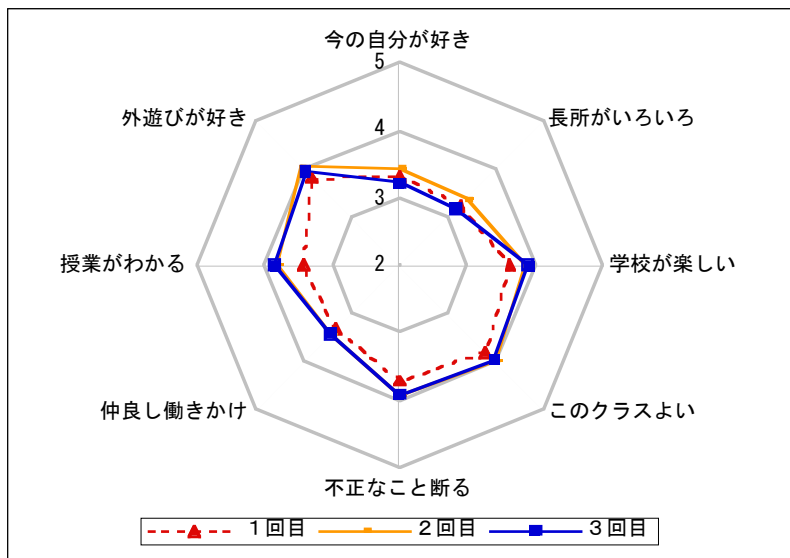


図4-2①：児童自身の社会性や適応

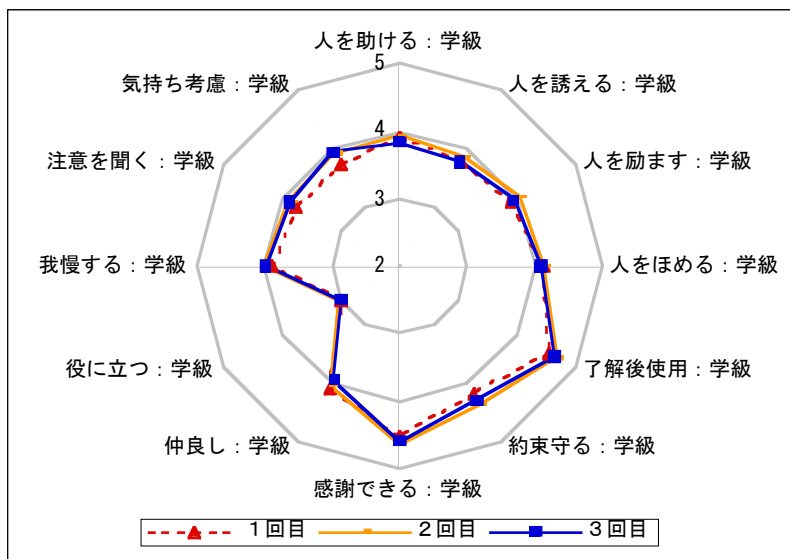


図4-2②：学級内の人間関係上に現れた社会性

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

次に図4-2②の学級内の人間関係上に現れた社会性である。

級友への働きかけに関する項目では、「クラスの人を励ます」が2回目に有意に向上しているが、3回目にはやや戻す。

級友との倫理道徳に関する項目では、「クラスの人との了解を得て使う」「クラスの人との約束を

守る」「クラスの人に感謝できる」が2回目に有意に向上するものの、3回目にはやや戻る。

また、級友との親密感に関する項目では、有意に向上する項目はなく、反対に低下するのが、「クラスの人といつも仲良し」である。

級友との規範遵守に関する項目では、「クラスの人のお気持ちを考える」が向上しており、「クラスの人のため我慢する」「クラスの人のお話を聞く」も2回目には有意に向上するものの、3回目にはやや戻る。

③「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

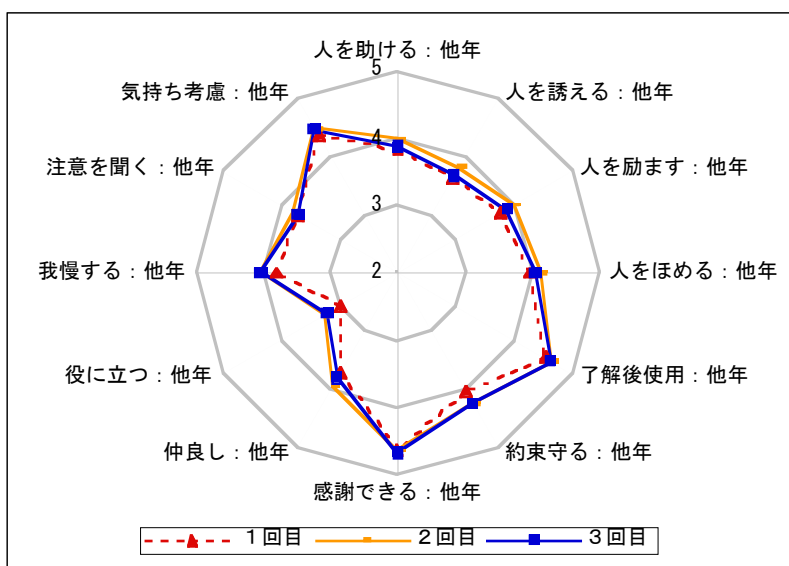


図4-3③：他学年の児童との人間関係上に現れた社会性

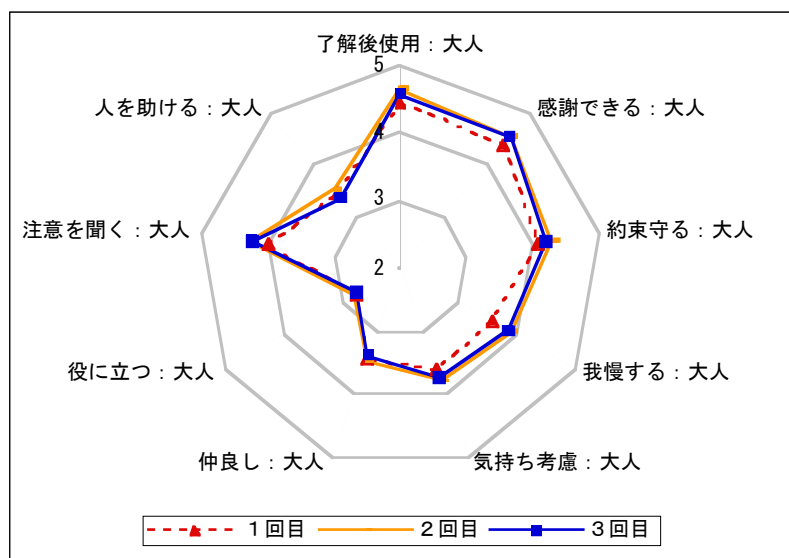


図4-4④：大人との人間関係上に現れた社会性

会性の領域」

図4-2③は、他学年との人間関係上に現れた社会性である。

初年度ではすべての項目で変容が見られた、他学年に対する働きかけに関する項目では、やはりすべての項目が2回目には向上している。しかし、3回目にはやや戻ることから、有意差は消えてしまう。

他学年との倫理道德に関する項目では、「他学年の人との約束を守る」が向上し、「他学年の人に感謝できる」は2回目では向上するものの、3回目にはやや戻る。

他学年との親密感に関する項目では、「他学年の人の役に立っている」が向上している。また、「他学年の人といつも仲良し」は、2回目には大きく向上するが、3回目には大きく落ち込んで元に戻る。

他学年との規範遵守に関する項目では、「他学年の人のため我慢する」「他学年の人の気持ちを考える」に向上が見られる。

④大人との人間関係上に現れた社会性の領域

図4-2④は、大人との人間関係上に現れた社会性である。

初年度にはあまり変容が見られなかった大人との人間関係上の社会性が、大きく向上している。

まず、大人との倫理道德に関する項目では、「大人の人との約束を守る」が向上しており、「大人の人のお話を聞いて使う」「大人の人に感謝できる」は2回目に向上し、3回目にはやや戻る。

また、大人への忍耐・配慮に関する項目では、「大人の人のため

我慢する」が向上し、「大人の人の気持ちを考える」は2回目に向上して3回目にやや戻る。

大人との親密感に関する項目では、特に変容は見られない。

また、大人との規範遵守に関する項目では、「大人の人の注意を聞く」が向上している。

(2)初年度と2年度の変容の違い

以上の結果は、初年度に引き続き、C町全体の6年生に変容が見られることを示すものと言ってよい。しかし、初年度の変容の状態とは少なからず違った様相を呈している。

まず、「児童自身の社会性や適応の領域」では、初年度は5項目（3回目には4項目）で向上したのに比べ、2年目は6項目（3回目には5項目）で向上している。ただし、自己肯定に関わる項目「長所がいろいろある」や人間関係を維持する項目「仲良くなるよう働きかける」に変容が見られなくなっている。

次に、「学級内の人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」では、初年度は10項目（3回目には8項目）に向上が見られたが、2年目は7項目に減っており、3回目まで有意なのは1項目のみである。

また、「他学年の児童との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」では、初年度は10項目（3回目には9項目）に向上が見られる。2年目は、やはり10項目に変容が見られたものの、3回目まで有意なのは4項目のみである。

こうした傾向とは反対に、「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」では、初年度は「大人の人の気持ちを考える」と「大人の人のため我慢する」の2項目に変容が見られたのだが、2年目は、「大人の人の気持ちを考える」「大人の人の了解を得て使う」「大人の人に感謝できる」「大人の人の約束を守る」「大人の人のため我慢する」「大人の人の注意を聞く」の6項目に変容が見られ、そのうち3項

目は3回目まで有意差が続く。

要するに、1学期について見る限り、初年度と2年度にはあまり差が見られず、2年度の変容も2回目には有意差が見られるという、初年度と同じような変容を6年生にもたらしめている。しかし、3回目には元に戻ってしまう項目が多く、2学期の変容は初年度とは異なった影響を及ぼしたと考えられる。

(3)初年度と2年度の変容に違いをもたらしたものの

初年度も2年度も、学期に1～2回の頻度で異学年交流や縦割り班などの異年齢の交流活動を設定し、そうした「お世話活動」を通して6年生に「自己有用感」を獲得させるという基本的な考え方は変わっていない。なぜなら、それこそがC町の取り組んでいる「社会性の基礎」を育むプログラムの特徴だからである。

では、初年度と2年度で、子どもの変容に差が生じたのは何が原因と考えられるのだろうか。実際になされた活動の内容やその組み方に、何か違いがあると考えられる。

そこで、表4-1と表4-3を見比べながら、原因を探りたい。

①「楽しい交流活動」の減少

2年度には6校中3校で、「田植え・花壇」「さつまいもの収穫」「1年生のお世話活動で漢字やカルタを教える」という、子どもにとって「楽しみな」活動が減っている。しかも、後二者は2学期の活動である。その代わりに、6校中1校で1学期に「プールで遊ぼう」が増えているが、2学期に増えたのは「ピカピカ作戦」という清掃活動である。2学期の子どもの変容が乏しかった理由はこのあたりにありそうである。

そこで、2年度の変容が著しく乏しかった「協力校1」に注目してみた。初年度の2学期の漢字やカルタを教える活動がなくなり、そ

の代わりに1学期の「プールで遊ぼう」、2学期の「ピカピカ作戦」が実施されている。

この「ピカピカ作戦」は、年度当初の年間計画表には記載されておらず、「記録整理票」によって実施が確認できたものである。すなわち、年度途中で計画が変更され、カルタに代わって付け加わった活動である。内容は、6年生が、1・2年生の児童と一緒に、研究発表会のお客さんを迎えるために、学校をきれいにするというものである。

準備活動として、まず6年生が校内の清掃計画に合わせてどんなどころをきれいにするか話し合う。次にグループを作り、自分たちで責任を持って活動を行う。終わってからは、教師と一緒に点検を行い、「気持ちよくなったね」と労をねぎらい、研究会後に参加者の言葉や感想も紹介し、「きれいにしてよかった」という気持ちを高める、というねらいになっている。

この活動は、学校を代表する6年生が行う活動として、それなりにふさわしい活動と考えられなくはない。しかも、6年生が主体的に取り組めるよう、事前学習・事後学習の時間をきちんと取っており、教師はそれを励ましたり、ほめたりしているという点でも問題はない。

しかしながら、6年生が低学年の児童との交流を通して「自己有用感」を獲得するという、C町のプログラムのねらいからは、本当にふさわしい活動かどうか、疑問は残る。

「協力校1」の6年生が、1学期に実践した「うらやま探検」「プールで遊ぼう」で低学年の児童の表情に接した時の満足感と、2学期の清掃活動という「義務としてやらなければならない活動」をやり終えた時の達成感とでは、彼らのうちに育まれるものは違ってくる。後者では使命感は育つと思われるが、前者のような「自己有用感」は育ちにくいであろう。

実際、「他学年の児童との人間関係上に現れ

た社会性を尋ねる項目群」について、「協力校1」のみの変容を見ると、2年度の2学期（2回目から3回目）の落ち込みは著しく、12項目中9項目が有意ではなくなる。

取り組む内容が、そのねらいからずれてしまったことが、初年度と2年度の変容の違いをもたらしたらしいことがうかがえる。

②大人との関係の改善

次に、大人との人間関係上に現れた社会性が、初年度と比べて2年度により多く変容した点について検討してみたい。

「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」では、初年度に向上したのは2項目にすぎなかったのに対し、2年度には6項目（3回目には3項目）で向上したことは、先に指摘したとおりである。

「縦割り清掃活動」や「ピカピカ作戦」等の活動の効果は、そのねらいを見る限り、他学年の人との人間関係の変容に向かうよりも、大人（この場合は、校長や教頭、訪問してきた大人たち）との人間関係に向かう傾向が強いと考えられる。一生懸命きれいにすることで、教師からの賞賛やねぎらいの言葉を受け取ることになるからである。

C町の小学校の多くは、従来から「縦割り清掃」を実施してきた。小規模校の特徴を活かして従来から実施されてきた活動ではあるものの、「社会性の基礎」を育むプログラムに取り組むようになって、今まで以上に教師が「6年生を育てる」ことを意識し、6年生児童に励ましの声かけをしたであろうことは、容易に推測できる。

そのようなことを考えれば、大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群で、大きな変容が見られること自体は納得できる。

ちなみに、2年度の2学期（2回目から3回目）の「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」について、先ほどの「協力校1」

のみの変容を見ると、3項目で向上している。他の5校では、2学期に向上している項目は一つもないにもかかわらずである。

「協力校1」が、研究発表を控えて2年度は初年度と異なる活動に切り替えたこと、とりわけ2学期の活動を、異年齢の交流というより、最高学年として率先して教師のお手伝いをするという活動へと変えたことが、初年度と2年度の変容をもたらした原因の一つであることは、間違いないと考えられる。

第3節 6つの「協力校」から学ぶこと

以上、協力校の結果からは、社会性を育成す

るためのプログラムが効果をあげるには、以下のような点が重要であることが明らかになったと言える。

- ・学校全体で、意識的・計画的に取り組む
- ・事前学習・活動・事後学習の時間を、きちんと授業時間の中でのとる
- ・交流活動は、子どもがやってみたい、大変だけれどもやってみたくなる活動を設定する
- ・子どもにとって義務としてやらなければならない活動は、教師がやってほしい活動であっても、子どもの社会性（他者とのかかわる喜び）を育てる活動としては不向きである

第5章 既存の体験活動等の取組の効果（中学校）

第1節 既存の体験活動等の活用

本研究では、これまでに見てきた小学校とともに、中学校についても調査を行った。

ただし、小学校の「実施校」のように、私たちが提示した「試行プログラム」に沿って実践を進めてもらうということではなく、小学校の「協力校」と同様に、各学校が既に取り組んでいるものを前提に、「社会性の基礎」の変容に何が効果があるか検討するための情報収集を行うという形を取った。

その理由として、大きくは二つの点が上げられる。

①新たな「プログラム」の試行や導入がむずかしいこと

小学校と比べ、中学校の場合には学校規模が相対的に大きくなる。1学年あたりの学級数も多くなり、教科担任制ということとも相まって、時間割の調整はより困難になる。

そうした中では、小学校の「試行プログラム」のように、すべての学年が相互にかかわる形で提示されたプログラムの試行は容易ではない。特に、中学校3年生の場合には、高校入試を控えていることもあって、なおさらである。

しかも、学校週5日制の完全実施により、授業時数、行事等の時間が削減されたことに伴い、各学校は「新たなもの」を導入することに対して、強い抵抗感が予想される。

②中学校では、職業体験、ボランティア体験など、社会体験型の学習活動を既に行っていること

①のような事情は考えられるものの、兵庫県の「トライやる・ウィーク」、富山県の「14

歳の挑戦」など、多くの中学校では、既に職業体験学習やボランティア学習に取り組んでおり、実社会と触れる機会や多様な人々とのかわりを通して社会を知り、自己の活かし方を発見するような学習も実施されている。

その期間や実施形態などは様々で、必ずしも社会性の育成に寄与しているとは限らないものの、そうした可能性を秘めた活動がなされていることは間違いない。

そこで、そうした活動に積極的に取り組んでいる中学校に協力してもらい、そのような体験活動を実施する学年について、1年間にわたる調査を実施することにより、必要な情報を収集することにしたのである。

すなわち、新しく何かを始めるということではなく、既存の活動等を社会性の育成に役立つものへと再構成していくうえで必要となることは何なのか、ねらいや位置づけ、教職員のかかわり方（取り組み方）の見直しのポイントは何なの等を明らかにしていくために、調査を行ったのである。

調査内容は、小学校の「協力校」とほぼ同じで、各校には社会性に関わる体験活動についての実施状況を報告してもらう一方、年に3回、小学校と同じ内容の「社会性測定用尺度」を用いて「社会性の基礎」の変容を調査した。

第2節 事前学習・事後学習の重要性

ここで想定している既存の体験活動とは、具体的には職業体験、ボランティア体験など、社会性の育成にかかわることが期待される社会体験活動等のことである。

しかし、これらの活動が、実際に社会性の育成に効果をあげるには、小学校の「試行プログ

ラム」が想定しているように、事前学習・事後学習がきわめて重要である。事前学習、体験活動、事後学習の一連の学習プロセスにおいて、生徒が「人とかかわる」ことを意識し、内省し、自己開示・自己実現していくようなものが得られるよう配慮する必要があるからである。

そこで、以下の分析では、体験活動の内容はもちろんであるが、事前学習・事後学習の実施状況も踏まえて、生徒の「社会性の基礎」がどのように形成されるのかを検討していくことにしたい。

第3節 「中学協力校」の概要

中学校の調査協力校として5校に調査依頼をした。これらは、いずれも中学校2年生時に、なにがしかの体験活動に取り組んでいる学校である。

いずれの学校も、生徒指導上の諸問題等が目立つというわけではない。各学校の地域の特徴や学年の規模等については、表に示したとおりである。

- 「中学協力校1」

 - ・小学校の「協力校1」～「協力校6」と同じ、北陸地方にあるC町の中学校。職業体験等を実施。
 - ・2年生5学級171名、全教職員数30名

「中学協力校2」

 - ・首都圏の県庁所在地E市の中学校。小中連携、地域との連携を実施。
 - ・2年生5学級170名、全教職員数28名

「中学協力校3」

 - ・小学校の「実施校1」「実施校3」と同じ、首都圏のA市の中学校。職業体験等を実施。
 - ・2年生5学級191名、全教職員数35名

「中学協力校4」

 - ・北陸地方の県庁所在地D市の中心部に位置する中学校。職業体験等を実施。
 - ・2年生7学級254名、全教職員数39名

「中学協力校5」

 - ・首都圏のF市の中学校。職業体験等を実施。
 - ・2年生4学級137名、全教職員数26名

を示したものは少なかった。小学生のように、適切な取組を行えば子どもが変わる、というほど単純でないのは、思春期を迎えて自己評価もより客観的になってくることの影響もあろう。

以下、学校別に結果を見ていくことにする。

第4節 「中学協力校」の調査結果

全体としては、小学校と比べて顕著な変化

第1項 「中学協力校1」の変容の特徴

図5-1①～図5-1④に示した「社会性測定用尺度」の結果からは、ほとんど面積が変わらず、大きな変容が見られないことが分かる。（具体的な数値や有意差については資料5参照、98頁）

(1) 中学2年生の変容

① 「生徒自身の社会性や適応の領域」

まず、図5-1①に示した、生徒自身の社会性や適応についてであるが、有意に変容する項目は見られない。

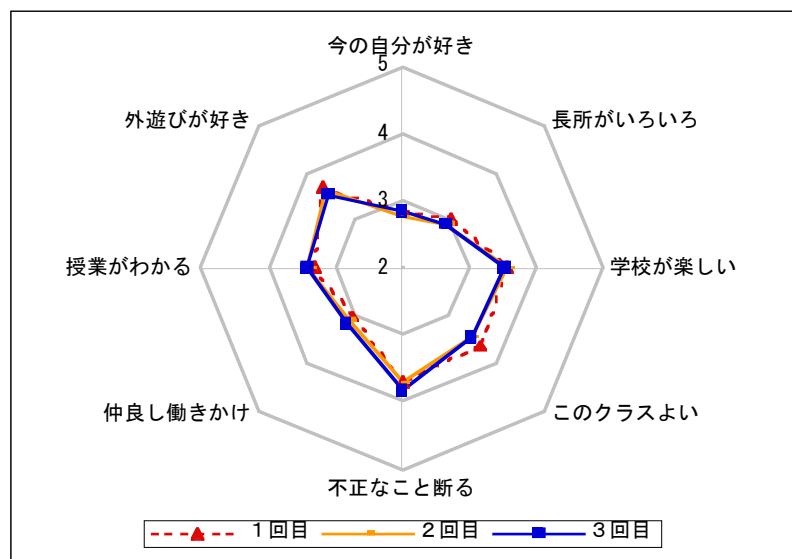


図5-1①：生徒自身の社会性や適応

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-1②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

級友に対する働きかけに関する項目では、「クラスの人を誘える」が向上している。「クラスの人を励ます」については、2回目にかけて有意に低下しているものの、3回目には有意な差ではなくなっている。

それ以外の項目に関しては、有意な変容は見られない

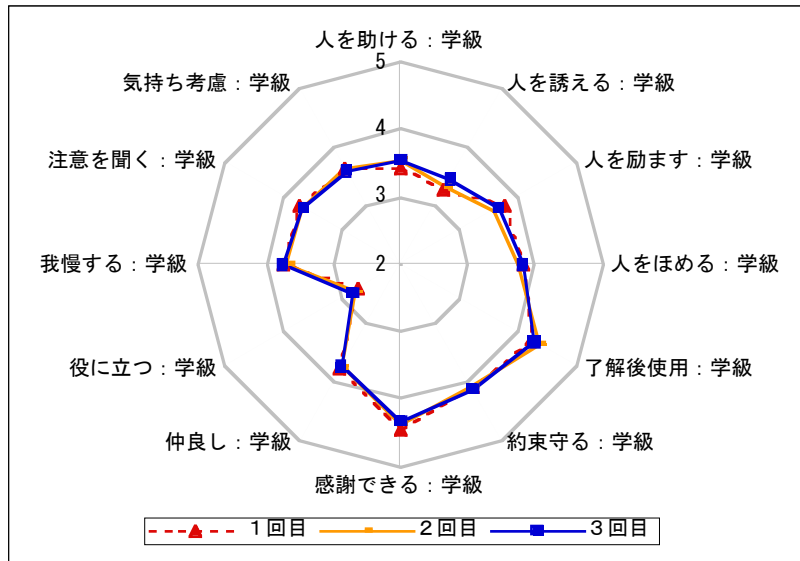


図5-1②：学級内の人間関係上に現れた社会性

③「他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-1③は、他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

向上する項目は一つもない。そんな中で、他学年との親密感に関する項目の「他学年の人といつも仲良し」が2回目にかけてやや向上するものの、3回目には反対に大きく低下する。

また、他学年との倫理道德に関する項目の「他学年の人との約束を守る」、他学年との規範遵守に関する項目の「他学年の人の注意を聞く」が低下している。

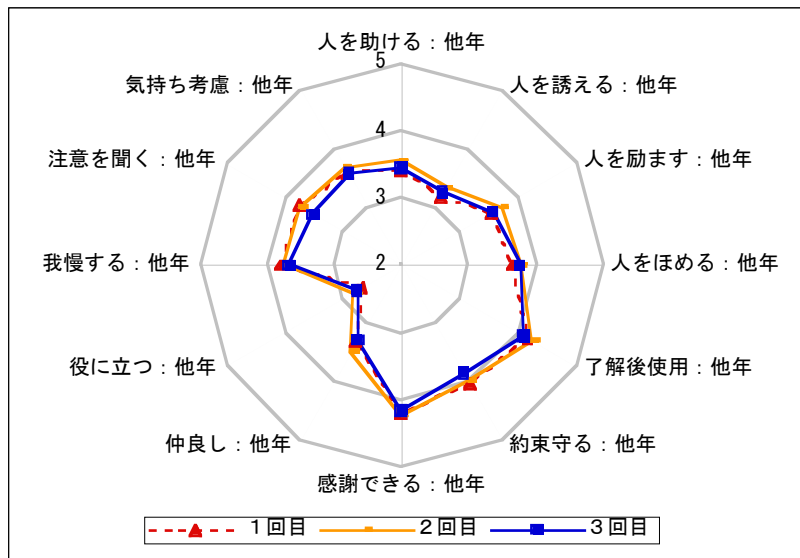


図5-1③：他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性

④「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」

最後に、図5-1④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみたい。

向上しているのは、大人への忍耐・配慮に関する項目の「大人の

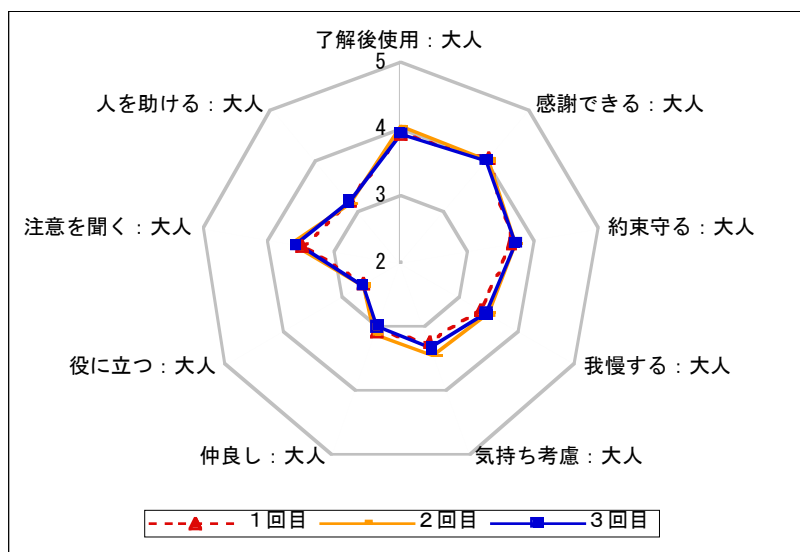


図5-1④：大人との人間関係上に現れた社会性

人の気持ちを考える」である。

それ以外の項目については、有意な変容は見られない。

(2)変容の背景

「中学協力校1」の社会性向上に関する取り組みについてであるが、年間活動報告によれば、7月に5日間にわたる職場等の社会体験活動を実施している。また、年間を通した道徳授業で社会性の育成を図っており、道徳教育の研究指定校でもある。学級内の人間関係の変容は、それらが功を奏した可能性が考えら

れる。

また、職業体験等を通じて大人との接点をもつ機会があったことで、「大人の人の気持ちを考える」に変容が見られたと考えられる。事実、職業体験を実施した1学期に向上しているからである。

しかしながら、活動報告には意図的に他学年と接点をもつような取り組みが見られない。そのせいでもあろう、他学年の生徒との関係上に現れた社会性については好ましい変容が見られず、むしろ低下している項目もあるほどである。

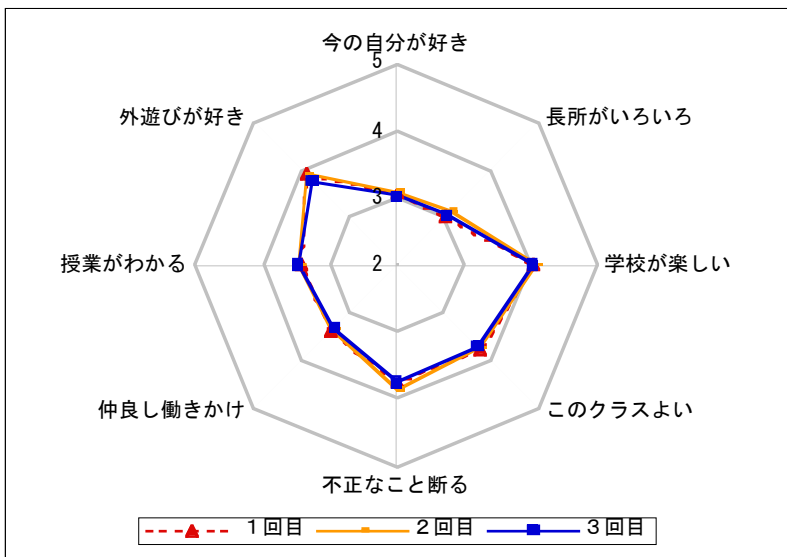


図5-2①: 生徒自身の社会性や適応

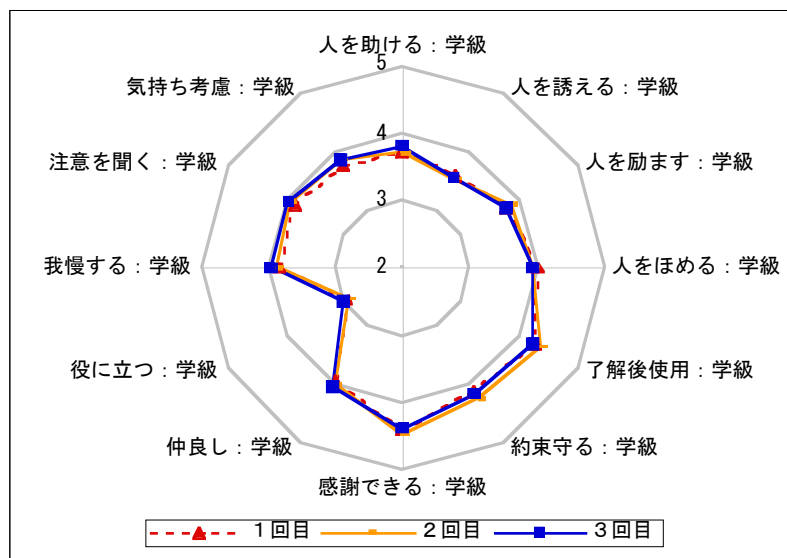


図5-2②: 学級内の人間関係上に現れた社会性

第2項 「中学協力校2」の変容の特徴

図5-2①～図5-2④には、「中学協力校2」の結果を示してある。著しい変容は見られないものの、いくつかの項目で変容がうかがえる。(具体的な数値や有意差については資料5参照、99頁)

(1)中学2年生の変容

①「生徒自身の社会性や適応の領域」

まず、図5-2①に示した、生徒自身の社会性や適応についてである。

向上する項目は見られない。

反対に低下するのは「外遊びが好き」である。

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-2②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

級友との倫理道徳に関する項目では、「クラスの人との約束を守

る」が2回目にかけて向上しているが、3回目にかけて戻している。また、「クラスの人に感謝できる」は、2回目から3回目にかけて低下している。

③「他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-2③は、他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

他学年への働きかけに関する項目の「他学年の人を励ます」が大きく向上している。

また、他学年との倫理道徳に関する項目の「他学年の人の理解を得て使う」は2回目にかけて向上するものの、3回目にかけて元の水準に低下する。

そして、他学年との親密感に関する項目の「他学年の人といつも仲良し」が2回目から3回目にかけて低下している。

④「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」

最後に、図5-2④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみたい。

大人との規範遵守に関する項目の「大人の人を助けられる」が、有意に向上している。また、「大人の方の注意を聞く」も、3回目ですや戻すものの2回目にかけて有意に向上している。

この他に、大人との倫理道徳に関する項目の「大人の人に感謝できる」、大人への忍耐・配慮に関する項目の「大人の方の気持ちを考える」が、2回目にかけて向上するものの、3回目には戻している。

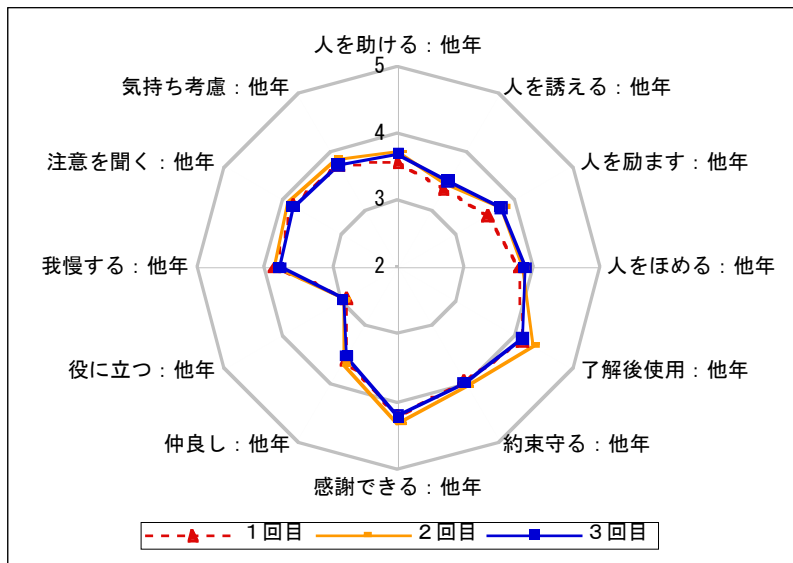


図5-2③：他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性

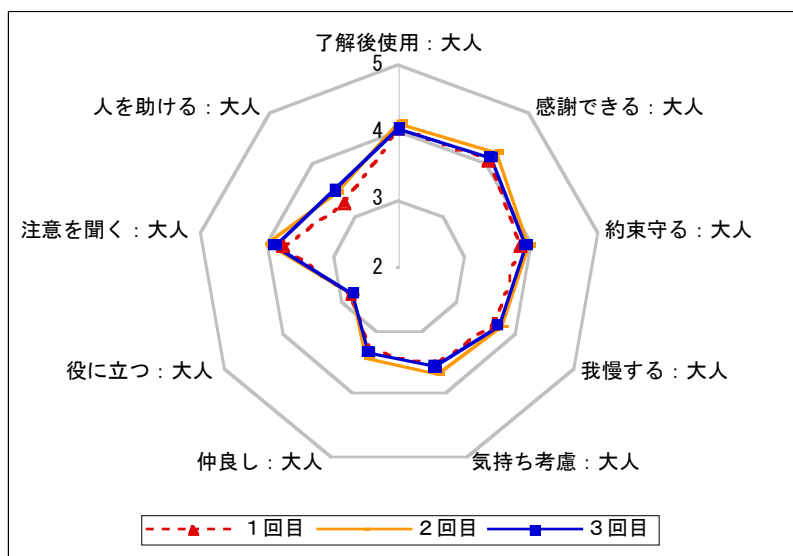


図5-2④：大人との人間関係上に現れた社会性

(2)変容の背景

年間活動報告によれば、社会性に関連した活動(学習)とされているのは2月に職業体験学習が1日実施されているだけであるが、3回目の調査は12月なので、この影響とは考えられない。

むしろ、平成12年に市の研究指定校になってから続いている小中連携の取組や、地域と共に歩む学校づくりを目指した地域連携の取組の影響と考えることができよう。

「中学協力校2」は、他の4校と比べて、「学級内の人間関係上に現れた社会性を尋ねる項

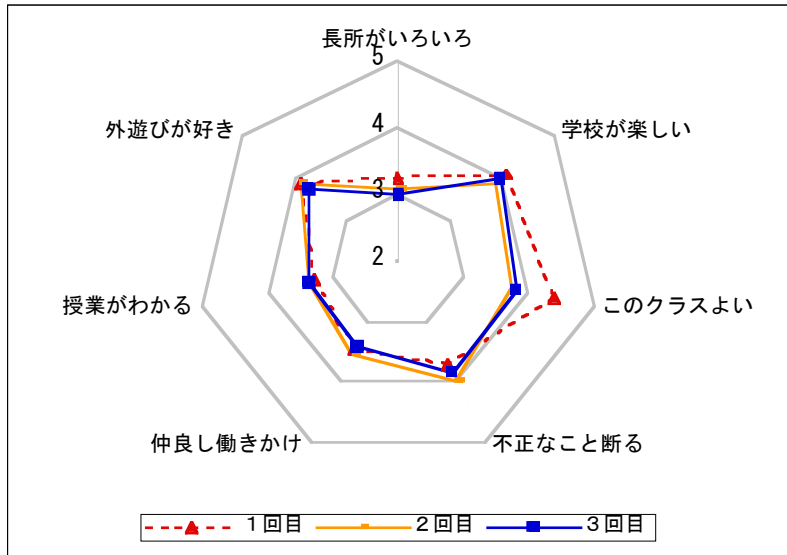


図5-3①：生徒自身の社会性や適応

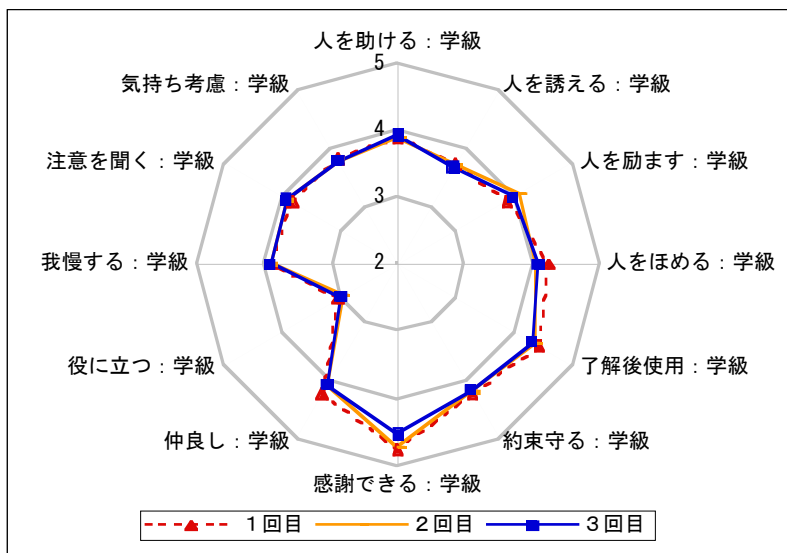


図5-3②：学級内の人間関係上に現れた社会性

目群」及び「他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」において、変容は少ないものの、他と比べて数値の高い項目が多い。そのことも、そうした背景を考えれば、うなずける。

第3項 「中学協力校3」の変容の特徴

図5-3①～図5-3④は、「中学協力校3」の結果である。いくつかの項目ではっきりとした低下がうかがえる。(具体的な数値や有意差については資料5参照、100頁)

(1) 中学2年生の変容

① 「生徒自身の社会性や適応の領域」

まず、図5-3①に示した、生徒自身の社会性や適応についてである。

低下する項目は、自己肯定に関する項目の「今の自分が好き」「長所がいろいろある」の2つである。

また、学校適応に関する項目の「このクラスでよかった」も低下している。学校適応のもう一つの項目、「学校が楽しい」は2回目にかけて低下するものの、3回目にはやや戻している。

そんな中で、人間関係維持に関する項目の「正しくないことを断る」については、2回目にかけて向上しているが、3回目にはやや戻すため、有意差はなくなる。

② 「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-3②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。ここでも低下する

項目が目立ち、向上する項目は一つも見られない。

まず、級友に対する働きかけに関する項目では、「クラスの人を励ます」が2回目には向上するものの、3回目には戻して有意ではなくなる。そして、「クラスの人をほめる」が低下している。

また、級友との倫理道德に関する項目では、「クラスの人に感謝できる」が低下している。

そして、級友との親密感に関する項目では、「クラスの人といつも仲良く」が低下している。

③「他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-3③は、他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

他学年との規範遵守に関する項目の「他学年の人の気持ちを考える」が有意に低下している。

それ以外に有意な変容は見られない。

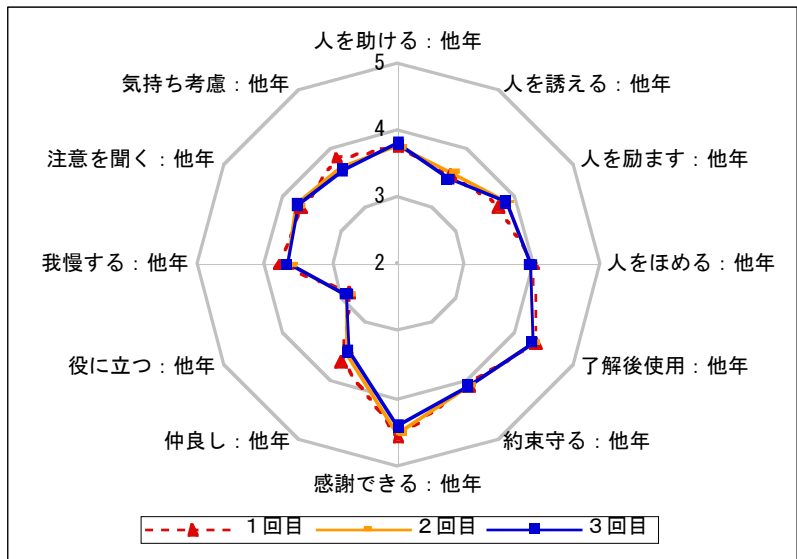


図5-3③：他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性

④「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」

最後に、図5-3④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみよう。

大人との倫理道德に関する項目の「大人の人々の了解を得て使う」と「大人の人に感謝できる」が低下している。

また、大人との親密感に関する項目の「大人の人といつも仲良し」が低下している。

そして、大人との規範遵守に関する項目では、「大人の人々の注意を聞く」が低下している。

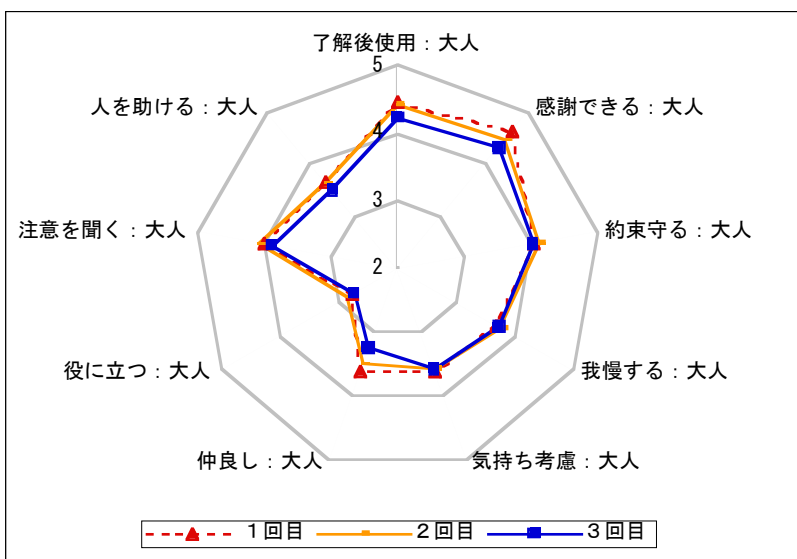


図5-3④：大人との人間関係上に現れた社会性

(2)変容の背景

年間活動報告によれば、8月には2年生が職業体験学習（2日）を、12月に全学年で市内クリーン作戦（1日）を実施している。

しかしながら、数値が減少している項目もかなり多く、そうした活動が「社会性の基礎」の育成に役立ったとは考えにくい。

第4項「中学協力校4」の結果

図5-4①～図5-4④は、「中学協力校4」の結果である。いくつかの項目に向上や低下が見られる。（具体的な数値や有意差について

は資料5参照、101頁）

(1)中学2年生の変容

①「生徒自身の社会性や適応の領域」

学校適応に関する項目では、「学校が楽しい」が2回目にかけて低下している。しかし、「このクラスでよかった」は2回目から大きく向上している。

また、人間関係維持に関する項目では、「正しくないことを断る」「仲良くなるよう働きかける」の両方に向上が見られる。

少なくとも3項目については、はっきりと

向上し、1項目については低下こそするものの、3回目までその状況が続くことはない。

②「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-4②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

まず、級友に対する働きかけに関する項目では、「クラスの人を励ます」が向上している。また、「クラスの人を助けられる」は2回目にやや下げることあり、3回目にかけて向上している。

次に、級友との倫理道德に関する項目では、「クラスの人を了解を得て使う」が2回目に大きく低下するものの3回目には戻っており、「クラスの人との約束を守る」は2回目にやや下げることあり、3回目にかけて有意に向上している。また、「クラスの人に感謝できる」は、低下している。

級友との親密感に関する項目では、「クラスの人といつも仲よし」が2回目にかけて低下しているものの、3回目にはやや戻る。また、「クラス

の人役に立っている」には向上が見られる。

さらに、級友との規範遵守に関する項目では、「クラスの人のため我慢する」「クラスの人を気持を考る」が向上している。

向上しているのは4項目、2回目にかけての低下が3回目まで続くのは1項目、ということになる。

③「他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-4③は、他学年の生徒との人間関係

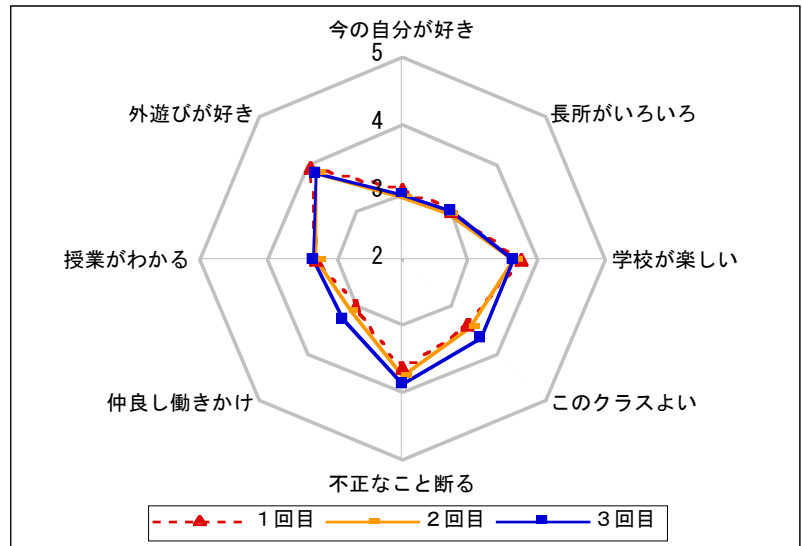


図5-4①：生徒自身の社会性や適応

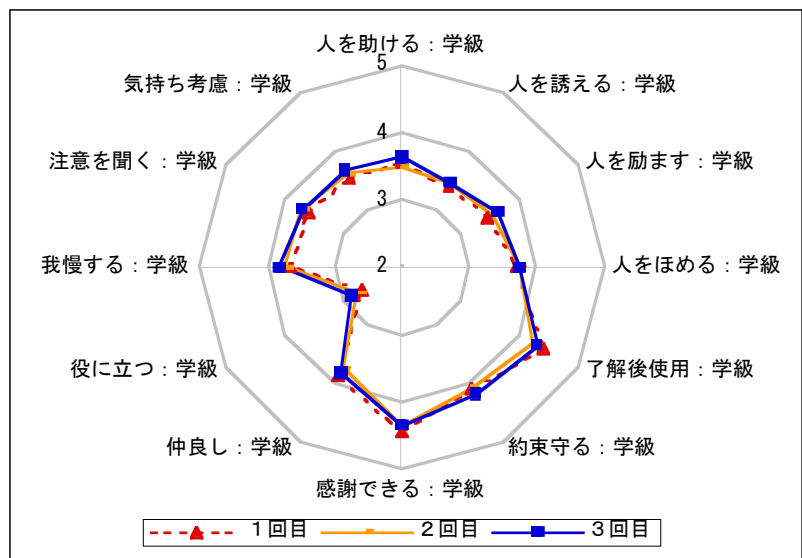


図5-4②：学級内の人間関係上に現れた社会性

上に現れた社会性について示したものである。ここでも低下と向上が半々になる。

まず、他学年に対する働きかけに関する項目では、「他学年の人をほめる」が低下する。また、「他学年の人を励ます」については、3回目には戻るものの2回目にかけて低下する。

他学年との倫理道德に関する項目では、有意差を示す項目はない。

そして、他学年との親密感に関する項目では、「他学年の人といつも仲よし」が低下する。しかし「他学年の人役に立っている」については向上している。

さらに、他学年との規範遵守に関する項目では、「他学年の人の注意を聞く」「他学年の人の気持ちを考える」で向上しているほか、「他学年の人のため我慢する」も2回目に下げたこともあって3回目にかけて向上している。

学級内の人間関係の場合と似たような項目が向上している様子が見える。

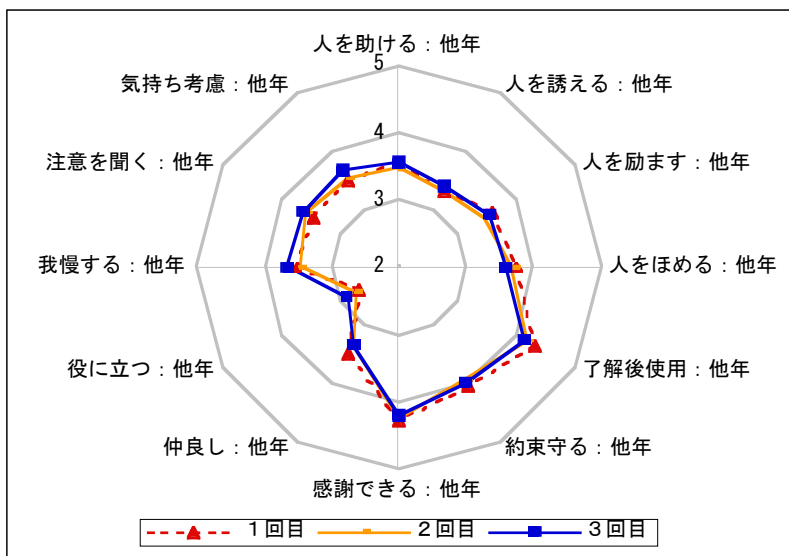


図5-4③：他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性

④「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」

最後に、図5-4④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみよう。

まず、大人との倫理道德に関する項目の「大人の人を理解を得て使う」と「大人の人に感謝できる」が低下している。

また、大人への忍耐・配慮に関する項目では、「大人の人のため我慢する」「大人の人の気持ちを考える」が向上している。

そして、大人との親密感に関する項目の「大人の人役に立っている」が向上している。

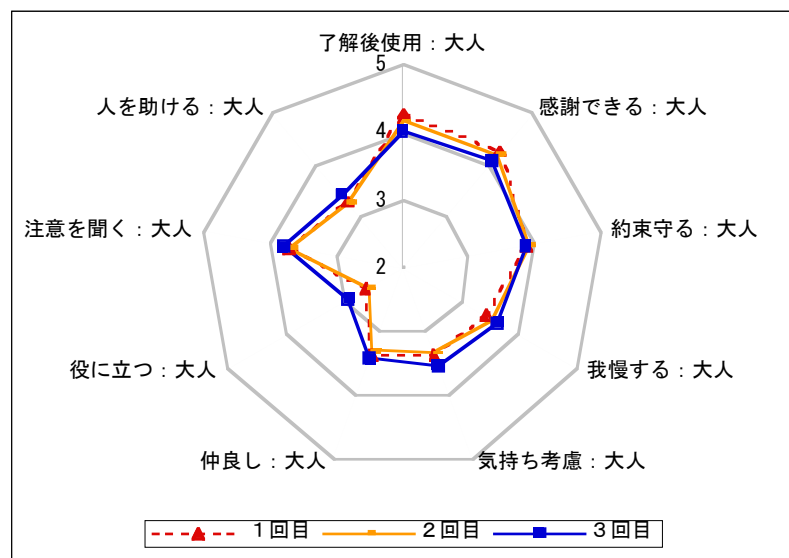


図5-4④：大人との人間関係上に現れた社会性

さらに、「大人の人を助けられる」も、2回目にやや下げることがあって、3回目にかけて有意に向上している。

ここでも、学級内の人間関係や他学年との人間関係と類似の項目に向上が見られる。

(2)変容の背景

「中学協力校4」の場合に顕著なことは、「役に立つ」「我慢する」「気持ちを考える」という面での向上が、クラス・他学年・大人に対してほぼ共通してみられることである。

年間活動報告によれば、7月の職業体験活

動(5日間)とその事前学習・事後学習、1年生や職場の人を招いて行う体験発表会(事後学習の一環)、10月には班別学習、11月に合唱コンクールと1学期末から2学期に社会性育成を意図した教育活動が続いて行われている。

そうした取組が、特定の領域(たとえば、他学年との関係)にだけ効果を及ぼすのではなく、他の領域にも波及しているものと思われる。

また、2回目に低下した項目も多いが、3回目までその状態が続かないことも、そうした定期的に組まれた活動の成果と考えてよい。

第5項 「中学協力校5」の結果

図5-5①～図5-5④は、「中学協力校5」の結果である。（具体的な数値や有意差については資料5参照、102頁）

(1) 中学2年生の変容

① 「生徒自身の社会性や適応の領域」

まず、図5-5①に示した、生徒自身の社会性や適応についてである。

有意に向上するのは、人間関係維持に関する項目の「正しくないことを断る」である。「仲良くなるよう働きかける」については、2回目

に低下するが、3回目には元に戻る。

自己肯定に関する項目の「長所がいろいろある」は、2回目にかけて下げることもあって、3回目にかけて向上する。

学校適応に関する項目の「学校が楽しい」「このクラスでよかった」は2回目に大きく低下するが、3回目には元の水準近くに戻す。

② 「学級内の人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-5②は、学級内の人間関係上に現れた社会性について示したものである。

まず、級友に対する働きかけに関する項目では、「クラスの人を励ます」が向上している。

級友との倫理道德に関する項目「クラスの人との約束を守る」は、2回目に向上するものの3回目にはやや戻っている。

その他には、変容の見られる項目はない。

③ 「他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性の領域」

図5-5③は、他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性について示したものである。

他学年に対する働きかけに関する項目に有意差は見られない。

他学年との倫理道德に関する項目では、「他学年の人に感謝できる」が低下している。

他学年との親密感に関する項目では、「他学年の人といつも仲良し」が低下し、「他学年の人の役に立っている」が向上している。

さらに、他学年との規範遵守に関する項目では、「他学年の人のため我慢する」が向上している。

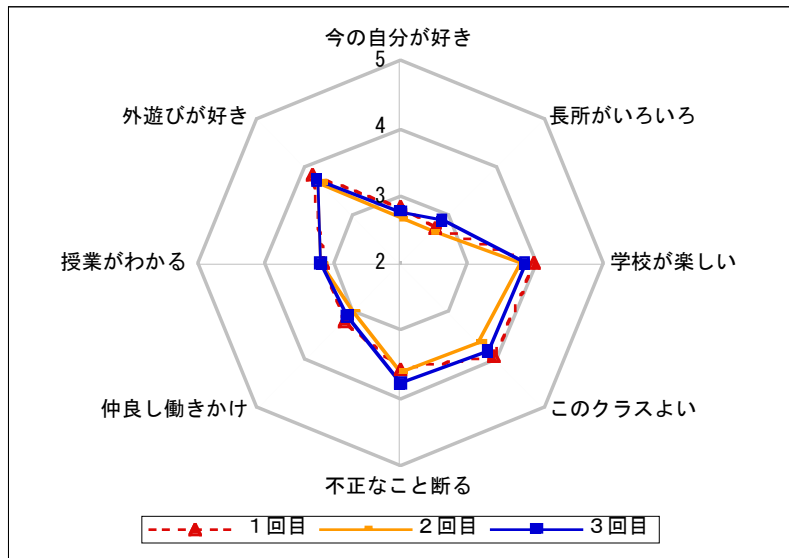


図5-5①：生徒自身の社会性や適応

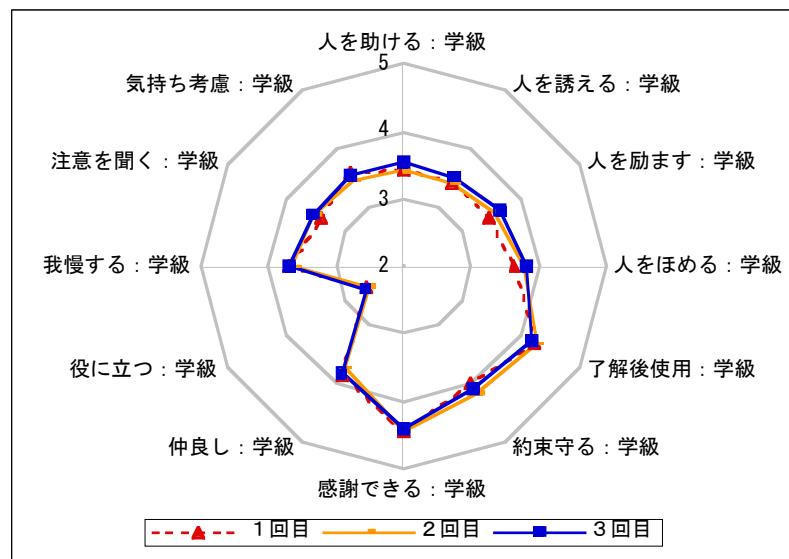


図5-5②：学級内の人間関係上に現れた社会性

④「大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群」

最後に、図5-5④で大人との人間関係上に現れた社会性について見てみよう。

まず、大人との倫理道德に関する項目の「大人の人を理解を得て使う」と「大人の人に感謝できる」が低下している。

そして、大人との親密感に関する項目の「大人の人といつも仲よし」が低下している。

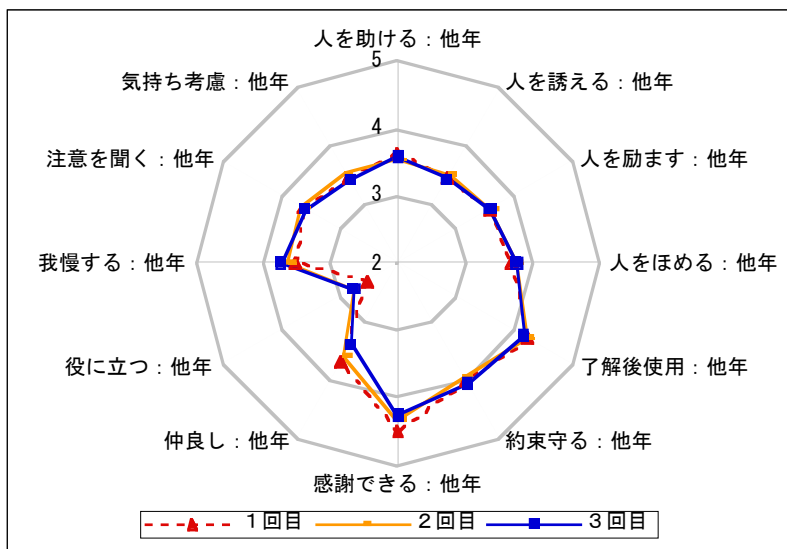


図5-5③：他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性

(2)変容の背景

「中学協力校5」では、年間活動報告によれば、5月に自然教室(3泊4日)、8月に職業体験活動(3日)、12月に奉仕体験活動を実施している。特別活動を充実させることで他学年との交流を積極的に行っており、「中学協力校4」と同様、年間を通して計画することによって効果をあげ、さらには特定領域だけでなく、4つの領域に影響が波及していると考えられる。

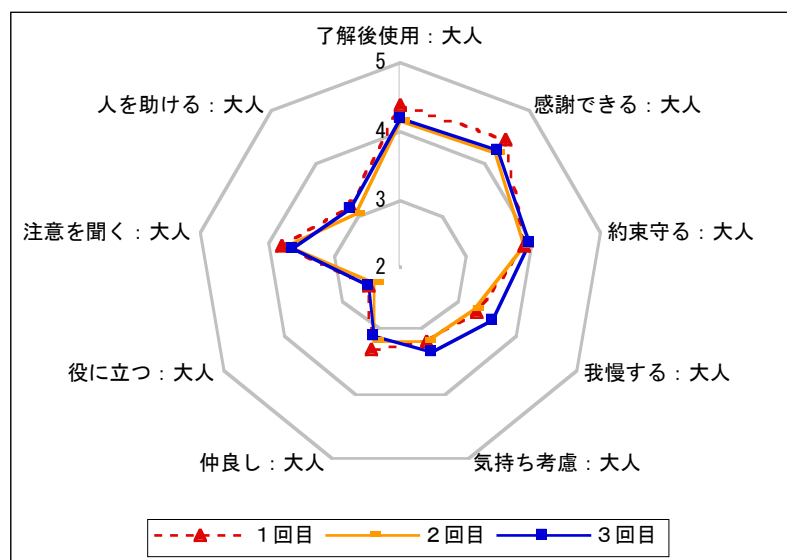


図5-5④：大人との人間関係上に現れた社会性

第5節 5つの「中学協力校」の結果から言えること

上述してきた結果をもとに、4つの領域の項目群ごとに体験活動等のもたらす効果について検討しておこう。

第1項 生徒自身の社会性や適応を尋ねる項目群

この項目群は、クラスの雰囲気や学級担任の学級運営の影響を受けやすい項目と考えられがちである。しかし、中学校の場合には学年で共通に取り組む活動も多く、そうした活動

の成果がクラスや個人に波及する面も見逃せない。

「中学協力校4」や「中学協力校5」のように、他学年や大人との関係で成果を上げている学校で向上する傾向が見られるのは、そうした影響が無視できないことを示していよう。

第2項 学級内の人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群

中学校の場合には教科担任制を取っていることもあり、学級担任制の小学校と比較すると、「学級」という単位よりも「学年」という

単位が強くなる傾向がある。学級内の人間関係のみに焦点化した活動が組みにくい反面、学年での活動を充実させることに成功することで、学級内でも良い成果を上げることが可能であることを示唆する結果が得られていると言える。

第3項 他学年の生徒との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群

他学年との交流を明確に意図した小学校の「実施校」と比較すると、その変容の程度も項目も少ないという印象はぬぐえない。

体験活動自体が異学年交流を主たる目的としていないこと以外に、変容の乏しい理由として考えられることは、小学校と比べて学年単位の活動は増えるものの、学年間で交流する機会や場は少ないためであろう。

そんな中で「中学協力校4」は、2学期に顕著な変容が見られる。これは、職業体験で得た知見を、次年度に体験する1年生を招いて発表会を開いていることなどが影響していると考えられる。

同じ県内で同じように5日間の職業体験を、同じ7月に行っている「中学協力校1」では、こうした変容が見られないことを考えれば、事後学習のあり方がそうした差を生んでいるものと考えてよい。

第4項 大人との人間関係上に現れた社会性を尋ねる項目群

この群の項目の変容については、職業体験や地域との連携活動など、大人との出会いがどのような形で計画・実行されているかによると考えられる。

「中学協力校1」では1学期に変容が見られるが、職業体験での交流が大きいと思われる。「中学協力校2」では1学期に変容が見られるが、1学期になされた地域行事への参加の成果と考えられる。「中学協力校4」では2学期

に変容が見られるが、事後学習としてなされる発表会に職場の人々を招くなど、交流が深まっていることの成果と考えられる。

第5項 「中学協力校」の分析から見えたこと

本報告書の小学生の結果と比べてみると、中学生の場合には社会体験活動等や各種プログラム等が直接的に社会性の基礎の育成に大きく寄与することは少ないようである。それは、社会性育成には、即効薬もなければ万能薬もないことを示唆してもいる。

では、意図的な働きかけがまったく意味がないかということ、そうではない。むしろ、その方法や事後学習のあり方等にこそ、大きな課題が潜んでいると考えられる。

変容が顕著に見られた場合を分析してみると、そうした体験活動等を社会性の向上というねらいで教育活動に明確に位置づけたうえで、事前学習・事後学習を充実させることの重要性が明らかになる。

中学校の「社会性の基礎」の育成も、小学校と同様に、明確な意図で計画的に実践し、適切な指導・助言を行った場合には変容を促す可能性があると言える。

たとえば、単なる清掃奉仕活動で終わっては「社会性の基礎」の育成にはつながらない。そこで芽生えた課題意識や活動を通して出会った大人たちとのかかわり合いを大切にさせたり、多様な出会いを生徒自身が意識化する機会や活動した内容を生徒自身が整理する機会を設けたりすることが、社会性育成の観点からは極めて重要である。

換言すれば、体験活動を活用した「社会性の基礎」の育成については、作業そのものを重視する奉仕的な観点ではなく、ボランティア活動に内在する社会創造性や課題発見・課題解決型の観点や、他者理解が深まるような観点を盛り込んだ体験学習として、事前学習・事後学習を含めて再構成していくことが求められ

る。体験さえすれば、その中身さえよければ、生徒が変容するという考え方（体験至上主義）に対して一石を投じる結果と言える。

以下に、社会体験活動等が「社会性の基礎」の育成に役立つようにするためには、事前学習・事後学習をどのように実施すればよいのか、そのポイントを整理しておきたい。

(1)事前学習のあり方

事前学習の内容は、体験内容に関する予備知識を得たり、体験の意義やねらいを知ったりすることにとどまらない。社会体験型学習の場合には、受け入れ先の機関・団体の多様な人々との出会いやかかわり合いが想定されるからである。

そのため、事前のマナートレーニングとして、挨拶などの基本的な事柄を含め、人のかかわり方を意識的に学んでおくことは重要である。たとえば、「挨拶を忘れずに」「返事をしましょう」というような説諭による言語的理解では不十分である。できる限り体験的に学ぶような教材等を用意し、理解を深め、体感・体得することが求められる。

こうした取組は、「社会性の基礎」の育成に直接的な効果があるということではなく、体験活動をより円滑に進め、受け入れ先の人々と生徒とのトラブルを回避し、学校と地域社会との良好な関係を構築する意味で、事前学習も必要な学習となるのである。

(2)事後学習のあり方

社会体験学習が、学校内の行事などと異なるのは、多様な価値観をもった人々や社会的

資源と出会い、そこに何らかの形でかかわり、双方向の影響を与えることを通して、社会的な資質を養う点にある。その過程で生徒が「社会の中で役に立つ自分」を実感し、自己有用感や自己肯定感が得られるように支援することが求められるのである。

そのためには、事後学習の時間を充実させることが重要であり、特に社会体験学習では、受け入れ先の大人からの評価も含めた「振り返り」が極めて重要である。

「振り返り」の視点をいくつか述べる。

第1に、活動を終えての単なる「反省」ではなく、他者とのかかわり、社会とのかかわりを通じた自己理解、自己実現という視点で捉える。（「反省」と言うと、生徒は悪いことしか考えないからあまりよい表現ではない。反省も含めて良かった点も積極的に自己評価するための「振り返り」が求められるのである。）

第2に、活動についての単なる感想文ではなく、社会的課題の発見や他者に関わったことを意識させるような質問項目を用意したり、チェックリストを設けたりするなど、方法にも工夫が必要である。

第3に、社会性育成の観点からは、書き言葉だけでは不十分である。発表会やグループでの話し合いなど、話し言葉や表現活動等を含めて自らの体験を振り返り、かつ他の子どもと共有することを通して、一層深いものとなっていく。体験を通して感じたことを表現する（他者に伝える）ことで、生徒の相互評価にもつながり、他者を見つめる機会（他者の存在を感じ取る機会）にもなるからである。

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、次の点である。

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、子どもたちに「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。

以下に示すのは、教職員の意識や行動に見

られる「失敗しやすい例」である。いく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、逆に子ども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づかない
例:「私の学校では縦割り班で活動させることが多いので、他に何かをさせる必要はない」
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:「異年齢の子ども同士の活動で、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、さらに効果が上がる」
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みさ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なによりも必要だが、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、子ども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、子どもではわかりにくいので、担任が代わりに説明するほうがよい」

(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、交代で書くことにした方が楽でいい」

例：「前年度の資料があるから、そのままコピーして使えば十分」

「異年齢の交流活動」の中心的な意義は子ども同士の「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。さらに言えば、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。そうした意義に気づかず、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。

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

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、かつ多岐に渡り、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、子ども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、同学年の子どもしかいない学級内の活動や同じ学級担任から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、一人ひとりの学級担任が各学級で良い実践を行えば、子ども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い。

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している「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あっても、効果は期待でき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、今の子どもたちの状況である。

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、子どもたちの「社会性の基礎」を育むことができるのは、子ども同士の多様な「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」があっ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って「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」、どのような子どもにも適用できる「万能のプログラム」は、まず存在しないと考えるほうがよい。

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。

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、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、同様の似たような失敗がなされたのではないかと。

そうした各種プログラム等のからみで教職員の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、子ども同士が「絆づくり」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」にかか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、子ども同士が作り出していきかないものという、大きな違いがあることに気づく必要がある。

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、動機づけや場面設定、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、子ども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どもが育つことはないと同様、体験活動さえさせたら子どもが育つ、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からである。

資料編

資料 1 : 「社会性測定用尺度」(小学校用表紙)

無断転載・複製を禁ずる

※整理番号 1

--	--	--	--	--	--	--

_____小学校 _____年 _____組 男・女 名前 _____

「わたしの学校生活」しらべ

平成 14 年 国立教育政策研究所

◎アンケートをはじめる前に

- ・これからみなさんがするのは、みなさんが小学校でどんな生活をしているか、しらべるために、国立教育政策研究所の先生がつくったアンケートです。
- ・みなさんがこれからどんなふうにせいちょうしていくのかを見ていくために、1学期に1回ずつアンケートをしていきます。みなさんに名前を書いてもらったのは、そのためです。
- ・クラスごとにまとめてふうをして、そのまま国立教育政策研究所におくられますから、みなさんの名前や書いたことを、友だちや先生、みなさんの知っている人が見ることはありません。安心して答えてください。
- ・テストではありませんから、きらくにとりくんでください。終わりまで、まじめに答えてください。
- ・ほんとうのことはなかなか答えにくいかもしれませんが、感じたまま、思ったままを答えてください。じぶんの気持ちにいちばん近い番号に一つずつ○をつけていくだけです。

◎れんしゅう

- ・答えは、あてはまる番号に○を一つずつ、つけていくだけです。れいをみて、れんしゅうをしてみましよう。

		あてはまる	まあはまる	どちらでもない	あてりはまらない	あてはまらない
れい	わたしは、桜の花が好きです	1	②	3	4	5
れんしゅう	わたしは、犬が好きです	1	2	3	4	5

- ◎先生がはじめなさいと言われたら、はじめてください。

◎アンケートがすんだら

- ・ぜんぶ答えたかどうかを見たあと、うらがえして待っててください。

資料1 (続き) : 社会性測定用尺度 (中学校用表紙)

無断転載・複製を禁ずる

※整理番号 1

--	--	--	--	--	--	--	--

_____ 中学校 _____ 年 _____ 組 男 ・ 女 名前 _____

「わたしの^{がっこう}学校生活」しらべ

平成14年 国立教育政策研究所

◎アンケートをはじめる前に

- ・これからみなさんがするのは、みなさんが中学校でどんな生活をしているか、しらべるために、こくりつきょういっくせいさくけんきゅうじょ国立教育政策研究所の先生がつくったアンケートです。
- ・みなさんがこれからどんなふう^{せいちょう}に成長していくのかを見ていくために、1学期に1回ずつアンケートをしていきます。みなさんに名前を書いてもらったのは、そのためです。
- ・クラスごとにまとめてふうをして、そのままこくりつきょういっくせいさくけんきゅうじょ国立教育政策研究所におくられますから、みなさんの名前や書いたことを、友だちや先生、みなさんの知っている人が見ることはありません。安心して答えてください。
- ・テストではありませんから、きらくにとりくんでください。終わりまで、まじめに答えてください。
- ・ほんとうのことはなかなか答えにくいかもしれませんが、感じたまま、思ったままを答えてください。じぶんの気持ちにいちばん近い番号の一つずつ○をつけていくだけです。

◎練習

- ・答えは、あてはまる番号に○を一つずつ、つけていくだけです。例をみて、練習をしてみましょう。

		あ て は ま る	ま あ あ て は ま る	ど ち い ら え と な も い い	あ あ ま て り は ま ら な い	あ あ ま ら な い
例	わたしは、桜の花が好きです	1	2 ○	3	4	5
練習	わたしは、犬が好きです	1	2	3	4	5

- ◎先生がはじめなさいと言われたら、はじめてください。

◎アンケートがすんだら

- ・ぜんぶ答えたかどうかを見たあと、うらがえして待っていてください。

資料 1 (続き) : 社会性測定用尺度 (小中学校用質問文)

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A～クについて、あなたにあてはまる番号の一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらでもない	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A～シについて、あなたにあてはまる番号の一つずつ○をつけてください。

	あてはまる	まああてはまる	どちらでもない	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、クラスの人々の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

資料1 (続き) : 社会性測定用尺度 (小中学校用質問文)

しつもん3 彼の学年の人 (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〇をつけてください。

	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〇をつけてください。

	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。
〇をつけ忘れていないか見直したら、うらがえして待っていてください。

資料2：「プログラム実施校」への依頼文

平成14年1月22日

「体験課題プログラム」の実施にあたって

1 「プログラム」について

この「体験課題プログラム」は、「社会性を育てる生徒指導プログラム」を開発するために必要となる基礎資料を得る目的で実施するものである。

その主たるねらいは「豊かな人間関係」の育成にあり、そのために意識的・計画的に様々な人とのふれあいや様々な体験が提供できるようにと考えられ、構成されている。

1学期については、従来の異学年交流や縦割り活動を一步進める形で、4-3, 5-1, 6-2という学年の組み合わせによる学年単位の活動を、月に1回程度の割合で実施することを提案している。これは、2年間継続して同じ子ども同士が関わることにより、小学校低学年では上級生から世話を受ける体験と学ぶ体験を、中学年では異学年が交わった横の繋がりでの体験とそれを広げていく体験を、高学年では低学年のお世話をする体験と教える体験を、それぞれ発展的にもたせようとのねらいによるものである。

2学期以降については、学校の実状をふまえて、各学校に主体的にプログラムを作成していただくが、上に示したプログラムのねらいをふまえ、地域との関わりや奉仕体験等へと展開していくこと、あるいは学年内、学級内の活動の充実を図ること、等を想定している。

2 「プログラム」実施についてのお願い

実施にあたっては、他の教育活動との関連にも注意を払い、プログラムの実施が他の教育活動と相まって子どもの社会性の育成につながっていくよう配慮していただきたい。また、児童の主体的・積極的な関わりを活かすことについても配慮していただきたい。

研究会から提示する1学期分の内容については、あくまでも例示ということであり、学校の実状をふまえて修正を行っていただいてもよい。ただし、上に示したようなプログラム全体のねらいを十分に理解した上で修正していただくということとし、大幅な修正があるような場合にはあらかじめ研究会に報告していただきたい。

3 「整理票」の記入についてのお願い

一つの活動に関連する学年の教師同士の話し合いをふまえて、記入するようにしていただきたい。当該学年の子どもの様子やそれを実現していくための教師の動き、関連する学年の子どもの様子や教師の動き、等が見えるような資料を付けていただくとありがたい。

4 「子どもの実態調査」についてのお願い

全学年の子どもの対象として実施するというご了解いただきたい。各取組の効果を比較検討する際に必要となるので、面倒でも全校での実施をお願いしたい。

5 実施期間等についてのお願い

「プログラム」の実施は、最低1学期間ということをお願いしたい。できれば、1年間継続して行っていただき、また、可能であれば15年度についてもご協力いただければ幸いである。

資料3：「調査協力校」への依頼文

平成14年1月22日

「調査協力校」へのお願い

○ 「調査協力」について

今回の「調査協力」は、「社会性を育てる生徒指導プログラム」を開発するために必要となる基礎資料を得る目的でお願いするもので、各学校において社会性の育成を意図してなされている意識的・計画的な教育活動に関して、その実施状況の把握、その取り組みが子どもにもたらした変容の測定、が主たるねらいである。

具体的には、以下にあげる3つの点についてご協力願いたい。

①年間計画の提出

学校全体、あるいは各学年や各学級において、社会性の育成を主たる目的として年間計画の中に位置づけられている取り組み（行事や授業等）についての一覧表を提出していただきたい。（年間計画表にマーカーで印を付けるといったもので構わない）

②「整理票」の記入についてのお願い

①であげた活動ごとに、活動終了後、別添の「整理票」に記録していただきたい。複数の学年・学級で実施するような場合には、関連する学年・学級の教師同士の話し合いをふまえて、1枚の「整理票」に記入するようにしていただきたい。当該の学年・学級の子どもの様子やそれを実現していくための教師の動き、関連する学年・学級の子どもの様子や教師の動き、等が見えるような資料を付けていただくとありがたい。

③「子どもの実態調査」についてのお願い

平成14年2月中旬、7月下旬、12月下旬、平成15年2月中旬の4回について、全学年の子どもを対象として実施していただきたい。各活動の効果を比較検討する際に必要となるので、必ずしも意識的・計画的な活動を組んでいない学年・学級も含め、全校で実施していただきたい。

資料 4 : 「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

資料5：本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校1」初年度5年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.71	3.68	3.84			
問1ク	長所がいろいろ	3.17	3.49	3.68	*		**
問1ア	学校が楽しい	4.25	4.11	4.52			*
問1ウ	このクラスよい	4.50	4.21	4.36	* ↓		
問1オ	不正なこと断る	3.85	4.02	4.17			*
問1カ	仲よし働きかけ	3.43	3.70	3.98	*		**
問1イ	授業がわかる	3.86	4.00	4.09			*
問1エ	外遊びが好き	4.30	4.23	4.23			
問2ケ	人を助ける：学級	3.75	4.06	4.25	**		**
問2コ	人を誘える：学級	4.15	4.35	4.17	*		
問2サ	人を励ます：学級	4.09	4.31	4.23	*		
問2シ	人をほめる：学級	4.20	4.42	4.31			
問2ク	了解後使用：学級	4.61	4.72	4.69			
問2キ	約束守る：学級	4.23	4.37	4.49			*
問2カ	感謝できる：学級	4.54	4.66	4.65			
問2ア	仲よし：学級	3.98	4.17	4.42		*	**
問2イ	役に立つ：学級	2.83	3.30	3.48	**		**
問2エ	我慢する：学級	3.60	4.06	4.23	**	*	**
問2オ	注意を聞く：学級	3.68	4.00	4.18	*		**
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.51	3.90	4.14	**	*	**
問3ケ	人を助ける：他年	3.69	4.20	4.11	**		**
問3コ	人を誘える：他年	3.65	4.21	4.14	**		**
問3サ	人を励ます：他年	3.67	4.30	4.20	**		**
問3シ	人をほめる：他年	3.78	4.38	4.38	**		**
問3ク	了解後使用：他年	4.48	4.55	4.65			
問3キ	約束守る：他年	4.03	4.39	4.45	**		**
問3カ	感謝できる：他年	4.48	4.65	4.62			
問3ア	仲よし：他年	3.65	4.25	4.25	**		**
問3イ	役に立つ：他年	2.89	3.47	3.61	**		**
問3エ	我慢する：他年	3.66	4.20	4.28	**		**
問3オ	注意を聞く：他年	3.63	4.13	4.13	**		**
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.57	4.13	4.11	**		**
問4ク	了解後使用：大人	4.47	4.55	4.64			*
問4カ	感謝できる：大人	4.66	4.60	4.58			
問4キ	約束守る：大人	4.15	4.37	4.38	*		*
問4エ	我慢する：大人	3.73	3.81	4.14			**
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.39	3.75	4.05	**	*	**
問4ア	仲よし：大人	3.75	3.91	3.85			
問4イ	役に立つ：大人	3.14	3.21	3.38			
問4オ	注意を聞く：大人	4.33	4.32	4.35			
問4ケ	人を助ける：大人	3.45	3.74	4.05	*	*	**

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校1」初年度6年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	4.03	3.90	4.08			
問1ク	長所がいろいろ	3.77	3.73	3.77			
問1ア	学校が楽しい	4.42	4.42	4.42			
問1ウ	このクラスよい	4.44	4.44	4.60			
問1オ	不正なこと断る	3.95	4.05	3.98			
問1カ	仲よし働きかけ	3.69	3.71	3.92			
問1イ	授業がわかる	3.89	4.05	4.13			*
問1エ	外遊びが好き	4.38	4.38	4.32			
問2ケ	人を助ける：学級	4.07	4.05	4.20			
問2コ	人を誘える：学級	4.20	4.23	4.28			
問2サ	人を励ます：学級	4.08	4.16	4.21			
問2シ	人をほめる：学級	4.24	4.35	4.32			
問2ク	了解後使用：学級	4.74	4.69	4.47		* ↓	** ↓
問2キ	約束守る：学級	4.24	4.40	4.35			
問2カ	感謝できる：学級	4.66	4.70	4.66			
問2ア	仲よし：学級	4.44	4.39	4.52			
問2イ	役に立つ：学級	3.15	3.33	3.36			
問2エ	我慢する：学級	4.05	4.15	4.25			
問2オ	注意を聞く：学級	4.11	4.25	4.13			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.89	4.02	4.05			
問3ケ	人を助ける：他年	4.06	4.13	4.19			
問3コ	人を誘える：他年	4.08	4.05	4.10			
問3サ	人を励ます：他年	4.03	4.10	4.13			
問3シ	人をほめる：他年	4.05	4.19	4.27			
問3ク	了解後使用：他年	4.74	4.55	4.50	* ↓		* ↓
問3キ	約束守る：他年	4.21	4.34	4.29			
問3カ	感謝できる：他年	4.57	4.62	4.67			
問3ア	仲よし：他年	4.16	4.19	4.11			
問3イ	役に立つ：他年	3.36	3.52	3.30		* ↓	
問3エ	我慢する：他年	4.10	4.16	4.27			
問3オ	注意を聞く：他年	4.03	4.05	4.08			
問3ウ	気持ち考慮：他年	4.00	4.10	4.20			
問4ク	了解後使用：大人	4.69	4.56	4.60			
問4カ	感謝できる：大人	4.77	4.73	4.52		* ↓	* ↓
問4キ	約束守る：大人	4.35	4.40	4.34			
問4エ	我慢する：大人	4.05	4.11	4.06			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.87	4.02	4.02			
問4ア	仲よし：大人	4.03	4.18	4.15			
問4イ	役に立つ：大人	3.13	3.23	3.18			
問4オ	注意を聞く：大人	4.50	4.50	4.40			
問4ケ	人を助ける：大人	4.00	3.95	3.92			

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校1」2年度5年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.85	4.02	4.07			
問1ク	長所がいろいろ	3.80	3.85	4.28		**	**
問1ア	学校が楽しい	4.63	4.57	4.67			
問1ウ	このクラスよい	4.83	4.67	4.85			
問1オ	不正なこと断る	4.44	4.20	4.38			
問1カ	仲よし働きかけ	3.95	3.98	4.00			
問1イ	授業がわかる	3.96	4.00	4.17			
問1エ	外遊びが好き	4.44	4.29	4.62		*	
問2ケ	人を助ける：学級	4.38	4.36	4.38			
問2コ	人を誘える：学級	4.35	4.26	4.33			
問2サ	人を励ます：学級	4.37	4.22	4.30			
問2シ	人をほめる：学級	4.63	4.46	4.54			
問2ク	了解後使用：学級	4.74	4.65	4.74			
問2キ	約束守る：学級	4.53	4.49	4.44			
問2カ	感謝できる：学級	4.78	4.72	4.70			
問2ア	仲よし：学級	4.59	4.63	4.63			
問2イ	役に立つ：学級	3.26	3.43	3.52			*
問2エ	我慢する：学級	4.07	4.02	4.11			
問2オ	注意を聞く：学級	4.16	4.22	4.18			
問2ウ	気持ち考慮：学級	4.00	4.13	4.07			
問3ケ	人を助ける：他年	4.13	4.16	4.09			
問3コ	人を誘える：他年	4.09	4.29	4.07			
問3サ	人を励ます：他年	4.09	4.29	4.24			
問3シ	人をほめる：他年	4.44	4.47	4.49			
問3ク	了解後使用：他年	4.78	4.63	4.76			
問3キ	約束守る：他年	4.38	4.44	4.51			
問3カ	感謝できる：他年	4.74	4.85	4.76			
問3ア	仲よし：他年	4.28	4.24	4.54		*	
問3イ	役に立つ：他年	3.43	3.61	3.59			
問3エ	我慢する：他年	4.30	4.37	4.26			
問3オ	注意を聞く：他年	4.27	4.40	4.33			
問3ウ	気持ち考慮：他年	4.17	4.33	4.24			
問4ク	了解後使用：大人	4.67	4.56	4.80		*	
問4カ	感謝できる：大人	4.71	4.58	4.64			
問4キ	約束守る：大人	4.58	4.20	4.51	** ↓	*	
問4エ	我慢する：大人	3.80	4.04	4.00			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.75	3.75	3.82			
問4ア	仲よし：大人	4.33	4.22	4.24			
問4イ	役に立つ：大人	3.29	3.40	3.09			
問4オ	注意を聞く：大人	4.44	4.27	4.40			
問4ケ	人を助ける：大人	4.07	3.93	3.82			

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校1」2年度6年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.75	3.75	3.77			
問1ク	長所がいろいろ	3.64	3.73	3.74			
問1ア	学校が楽しい	4.33	4.41	4.39			
問1ウ	このクラスよい	4.36	4.56	4.48			
問1オ	不正なこと断る	4.00	4.17	4.23			*
問1カ	仲よし働きかけ	3.81	3.92	4.06			*
問1イ	授業がわかる	4.00	4.20	4.31	**		**
問1エ	外遊びが好き	4.31	4.08	3.91	*		**
問2ケ	人を助ける：学級	4.17	4.27	4.32			
問2コ	人を誘える：学級	4.05	4.40	4.38	**		**
問2サ	人を励ます：学級	4.23	4.30	4.44			*
問2シ	人をほめる：学級	4.35	4.44	4.48			
問2ク	了解後使用：学級	4.58	4.61	4.70			
問2キ	約束守る：学級	4.53	4.44	4.64			
問2カ	感謝できる：学級	4.75	4.80	4.85			
問2ア	仲よし：学級	4.20	4.42	4.65	*	**	**
問2イ	役に立つ：学級	3.45	3.53	3.52			
問2エ	我慢する：学級	4.12	4.33	4.39	*		*
問2オ	注意を聞く：学級	3.98	4.25	4.28	*		*
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.98	4.17	4.28	*		**
問3ケ	人を助ける：他年	4.14	4.39	4.38	**		**
問3コ	人を誘える：他年	4.03	4.20	4.11			
問3サ	人を励ます：他年	4.18	4.35	4.32			
問3シ	人をほめる：他年	4.29	4.48	4.53	*		**
問3ク	了解後使用：他年	4.55	4.71	4.68			
問3キ	約束守る：他年	4.52	4.52	4.55			
問3カ	感謝できる：他年	4.64	4.65	4.68			
問3ア	仲よし：他年	4.17	4.30	4.30			
問3イ	役に立つ：他年	3.55	3.77	3.70	*		
問3エ	我慢する：他年	4.33	4.44	4.47			
問3オ	注意を聞く：他年	4.08	4.23	4.21			
問3ウ	気持ち考慮：他年	4.22	4.38	4.40			
問4ク	了解後使用：大人	4.45	4.71	4.74	**		**
問4カ	感謝できる：大人	4.56	4.71	4.86		*	**
問4キ	約束守る：大人	4.45	4.52	4.56			
問4エ	我慢する：大人	4.03	4.29	4.31	**		**
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.85	4.27	4.24	**		**
問4ア	仲よし：大人	3.79	4.06	3.97	**		
問4イ	役に立つ：大人	3.39	3.39	3.36			
問4オ	注意を聞く：大人	4.33	4.50	4.46	*		
問4ケ	人を助ける：大人	3.76	3.91	3.96			

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校2」初年度5年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.56	3.69	3.66			
問1ク	長所がいろいろ	3.27	3.30	3.42			
問1ア	学校が楽しい	3.70	3.67	3.70			
問1ウ	このクラスよい	4.55	4.58	4.52			
問1オ	不正なこと断る	3.82	3.70	3.97		*	
問1カ	仲よし働きかけ	3.22	3.22	3.38			
問1イ	授業がわかる	3.82	3.73	3.97			
問1エ	外遊びが好き	4.45	4.03	4.45	** ↓	*	
問2ケ	人を助ける：学級	4.09	4.06	3.97			
問2コ	人を誘える：学級	4.34	4.03	4.19			
問2サ	人を励ます：学級	4.06	4.00	4.03			
問2シ	人をほめる：学級	4.24	4.12	4.27			
問2ク	了解後使用：学級	4.56	4.69	4.66			
問2キ	約束守る：学級	4.27	4.15	4.36			
問2カ	感謝できる：学級	4.76	4.61	4.76			
問2ア	仲よし：学級	4.03	4.06	4.00			
問2イ	役に立つ：学級	2.91	3.03	3.03			
問2エ	我慢する：学級	3.97	3.76	3.79			
問2オ	注意を聞く：学級	4.06	3.50	3.78	** ↓		
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.55	3.55	3.42			
問3ケ	人を助ける：他年	3.91	3.88	3.82			
問3コ	人を誘える：他年	3.97	3.81	3.69			
問3サ	人を励ます：他年	4.00	3.76	3.76			
問3シ	人をほめる：他年	4.15	4.00	3.94			
問3ク	了解後使用：他年	4.64	4.36	4.52			
問3キ	約束守る：他年	4.38	4.22	4.16			
問3カ	感謝できる：他年	4.55	4.42	4.58			
問3ア	仲よし：他年	3.70	3.36	3.64			
問3イ	役に立つ：他年	2.85	2.76	3.00			
問3エ	我慢する：他年	3.82	3.82	3.88			
問3オ	注意を聞く：他年	3.91	3.56	3.84			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.88	3.53	3.31			* ↓
問4ク	了解後使用：大人	4.55	4.36	4.55			
問4カ	感謝できる：大人	4.73	4.36	4.64	* ↓		
問4キ	約束守る：大人	4.55	4.15	4.30	** ↓		
問4エ	我慢する：大人	3.69	3.69	3.75			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.61	3.58	3.48			
問4ア	仲よし：大人	3.76	3.67	3.67			
問4イ	役に立つ：大人	2.97	3.55	2.97	**	** ↓	
問4オ	注意を聞く：大人	4.58	4.03	4.12	** ↓	*	
問4ケ	人を助ける：大人	3.91	3.97	3.64		* ↓	

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校2」初年度6年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.71	3.45	3.39			
問1ク	長所がいろいろ	3.42	3.13	2.94	* ↓		** ↓
問1ア	学校が楽しい	4.45	4.10	3.97			
問1ウ	このクラスよい	4.71	4.42	4.26			* ↓
問1オ	不正なこと断る	3.65	3.23	3.01	* ↓		** ↓
問1カ	仲よし働きかけ	3.20	3.23	2.67		* ↓	* ↓
問1イ	授業がわかる	3.42	3.26	3.32			
問1エ	外遊びが好き	4.53	4.07	3.97	** ↓		** ↓
問2ケ	人を助ける：学級	3.81	3.65	3.29			* ↓
問2コ	人を誘える：学級	3.65	3.45	3.23			
問2サ	人を励ます：学級	3.74	3.74	3.45			
問2シ	人をほめる：学級	4.29	3.90	3.71	* ↓		* ↓
問2ク	了解後使用：学級	4.45	4.19	4.03			
問2キ	約束守る：学級	3.94	3.90	3.74			
問2カ	感謝できる：学級	4.65	4.35	4.16	* ↓		* ↓
問2ア	仲よし：学級	4.13	3.74	3.77	* ↓		
問2イ	役に立つ：学級	2.97	2.81	2.71			
問2エ	我慢する：学級	3.58	3.48	3.32			
問2オ	注意を聞く：学級	3.13	3.29	3.03			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.16	3.16	3.19			
問3ケ	人を助ける：他年	3.52	3.26	3.26			
問3コ	人を誘える：他年	3.27	2.97	3.07			
問3サ	人を励ます：他年	3.38	3.21	3.17			
問3シ	人をほめる：他年	3.77	3.30	3.50			
問3ク	了解後使用：他年	4.10	3.73	3.67			
問3キ	約束守る：他年	3.68	3.10	3.23	* ↓		
問3カ	感謝できる：他年	4.23	3.52	3.71	** ↓		* ↓
問3ア	仲よし：他年	3.13	2.87	2.84			
問3イ	役に立つ：他年	2.71	2.65	2.58			
問3エ	我慢する：他年	3.42	2.87	3.13	* ↓		
問3オ	注意を聞く：他年	2.77	2.33	2.63			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.13	2.65	2.65	* ↓		* ↓
問4ク	了解後使用：大人	4.29	4.26	4.00			
問4カ	感謝できる：大人	4.57	4.33	4.40			
問4キ	約束守る：大人	3.77	3.90	3.52			
問4エ	我慢する：大人	2.87	3.16	3.26			*
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.00	3.07	3.03			
問4ア	仲よし：大人	3.42	3.39	3.19			
問4イ	役に立つ：大人	2.71	2.68	2.77			
問4オ	注意を聞く：大人	3.42	3.55	3.74			
問4ケ	人を助ける：大人	3.23	3.19	3.35			

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校3」2年度5年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	4.13	4.04	3.19			
問1ク	長所がいろいろ	4.39	4.04	3.83			** ↓
問1ア	学校が楽しい	4.26	4.35	4.13			
問1ウ	このクラスよい	4.65	4.52	4.48			
問1オ	不正なこと断る	4.09	4.04	3.87			
問1カ	仲よし働きかけ	3.65	3.91	3.52			
問1イ	授業がわかる	3.83	4.17	3.74			
問1エ	外遊びが好き	4.74	4.87	4.65			
問2ケ	人を助ける：学級	4.35	4.39	4.26			
問2コ	人を誘える：学級	4.48	4.52	4.30			
問2サ	人を励ます：学級	4.57	4.57	4.44			
問2シ	人をほめる：学級	4.43	4.52	4.61			
問2ク	了解後使用：学級	4.91	4.65	4.57			* ↓
問2キ	約束守る：学級	4.43	4.43	4.52			
問2カ	感謝できる：学級	4.91	4.87	4.83			
問2ア	仲よし：学級	4.22	4.65	4.26	*	* ↓	
問2イ	役に立つ：学級	3.52	3.78	3.30			
問2エ	我慢する：学級	4.09	4.09	4.18			
問2オ	注意を聞く：学級	4.30	4.22	4.09			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.65	4.04	3.74			
問3ケ	人を助ける：他年	4.36	4.50	4.05			
問3コ	人を誘える：他年	3.87	4.52	3.91	**	** ↓	
問3サ	人を励ます：他年	4.30	4.70	4.04		* ↓	
問3シ	人をほめる：他年	4.39	4.70	4.61			
問3ク	了解後使用：他年	4.74	4.87	4.61			
問3キ	約束守る：他年	4.48	4.57	4.48			
問3カ	感謝できる：他年	4.96	4.83	4.83			
問3ア	仲よし：他年	4.09	4.14	4.23			
問3イ	役に立つ：他年	3.52	3.70	3.48			
問3エ	我慢する：他年	4.09	4.30	4.30			
問3オ	注意を聞く：他年	4.57	4.48	4.48			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.95	4.19	4.10			
問4ク	了解後使用：大人	4.83	4.61	4.70			
問4カ	感謝できる：大人	4.95	4.73	4.64			* ↓
問4キ	約束守る：大人	4.39	4.43	4.43			
問4エ	我慢する：大人	4.05	4.32	3.95			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.96	4.17	3.74		* ↓	
問4ア	仲よし：大人	3.87	4.09	4.04			
問4イ	役に立つ：大人	3.65	3.65	3.30			
問4オ	注意を聞く：大人	4.43	4.57	4.39			
問4ケ	人を助ける：大人	4.17	4.30	4.13			

資料5 (続き) : 本文に示した「実施校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「実施校3」2年度6年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.61	3.54	3.68			
問1ク	長所がいろいろ	3.43	3.93	3.79	**		
問1ア	学校が楽しい	4.04	3.96	4.43		*	*
問1ウ	このクラスよい	4.30	4.44	4.74			*
問1オ	不正なこと断る	3.61	3.75	3.96			
問1カ	仲よし働きかけ	3.54	3.71	3.93			
問1イ	授業がわかる	3.79	3.93	4.07			
問1エ	外遊びが好き	4.52	4.52	4.52			
問2ケ	人を助ける：学級	4.25	4.18	4.36			
問2コ	人を誘える：学級	4.04	3.89	4.04			
問2サ	人を励ます：学級	4.19	4.37	4.33			
問2シ	人をほめる：学級	4.00	4.25	4.25			
問2ク	了解後使用：学級	4.54	4.64	4.54			
問2キ	約束守る：学級	4.39	4.25	4.39			
問2カ	感謝できる：学級	4.61	4.79	4.61			
問2ア	仲よし：学級	4.21	3.96	4.39		*	
問2イ	役に立つ：学級	3.50	3.39	3.86		*	
問2エ	我慢する：学級	3.61	4.04	4.21	*		**
問2オ	注意を聞く：学級	3.96	4.04	3.93			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.56	3.70	3.93			
問3ケ	人を助ける：他年	3.79	4.21	4.32			*
問3コ	人を誘える：他年	3.82	3.96	4.14			
問3サ	人を励ます：他年	3.89	4.18	4.32			*
問3シ	人をほめる：他年	3.82	3.89	4.39		*	**
問3ク	了解後使用：他年	4.43	4.39	4.57			
問3キ	約束守る：他年	4.04	4.18	4.21			
問3カ	感謝できる：他年	4.41	4.59	4.48			
問3ア	仲よし：他年	3.93	3.86	4.25			
問3イ	役に立つ：他年	3.32	3.39	3.79		*	
問3エ	我慢する：他年	3.89	3.96	4.39			
問3オ	注意を聞く：他年	4.04	3.67	4.11	* ↓		
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.79	3.89	4.32		*	*
問4ク	了解後使用：大人	4.57	4.54	4.54			
問4カ	感謝できる：大人	4.57	4.57	4.68			
問4キ	約束守る：大人	4.54	4.25	4.18			
問4エ	我慢する：大人	3.85	3.52	4.07			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.59	3.70	4.07			
問4ア	仲よし：大人	3.71	3.75	4.18			
問4イ	役に立つ：大人	3.14	3.36	3.43			
問4オ	注意を聞く：大人	4.37	4.26	4.63			
問4ケ	人を助ける：大人	3.79	3.54	3.86			

資料6：本文に示した「協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「協力校1」～「協力校6」 初年度6年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.26	3.31	3.29			
問1ク	長所がいろいろ	2.95	3.10	3.20	*		**
問1ア	学校が楽しい	3.83	4.00	3.91	**		
問1ウ	このクラスよい	4.12	4.20	4.20			
問1オ	不正なこと断る	3.52	3.74	3.80	**		**
問1カ	仲よし働きかけ	3.07	3.19	3.25			*
問1イ	授業がわかる	3.43	3.68	3.75	**		**
問1エ	外遊びが好き	3.87	3.84	3.68		* ↓	** ↓
問2ケ	人を助ける：学級	3.57	3.69	3.76			**
問2コ	人を誘える：学級	3.53	3.58	3.64			
問2サ	人を励ます：学級	3.51	3.65	3.67	*		**
問2シ	人をほめる：学級	3.78	3.95	3.83	*		
問2ク	了解後使用：学級	4.39	4.48	4.50			
問2キ	約束守る：学級	4.02	4.22	4.17	**		*
問2カ	感謝できる：学級	4.35	4.55	4.48	**		*
問2ア	仲よし：学級	4.02	4.15	4.08	*		
問2イ	役に立つ：学級	2.67	2.91	2.98	**		**
問2エ	我慢する：学級	3.52	3.62	3.69			*
問2オ	注意を聞く：学級	3.56	3.75	3.70	**		
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.26	3.45	3.65	**	**	**
問3ケ	人を助ける：他年	3.47	3.79	3.76	**		**
問3コ	人を誘える：他年	3.37	3.62	3.53	**		**
問3サ	人を励ます：他年	3.24	3.62	3.60	**		**
問3シ	人をほめる：他年	3.59	3.76	3.83	*		**
問3ク	了解後使用：他年	4.34	4.39	4.39			
問3キ	約束守る：他年	3.76	3.98	3.99	**		**
問3カ	感謝できる：他年	4.21	4.40	4.23	**	* ↓	
問3ア	仲よし：他年	3.52	3.77	3.85	**		**
問3イ	役に立つ：他年	2.76	2.97	3.05	**		**
問3エ	我慢する：他年	3.48	3.71	3.66	**		*
問3オ	注意を聞く：他年	3.49	3.50	3.46			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.27	3.55	3.65	**		**
問4ク	了解後使用：大人	4.36	4.46	4.38			
問4カ	感謝できる：大人	4.44	4.42	4.34			
問4キ	約束守る：大人	3.90	3.99	4.04			
問4エ	我慢する：大人	3.27	3.47	3.44	*		*
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.03	3.23	3.28	**		**
問4ア	仲よし：大人	3.43	3.49	3.46			
問4イ	役に立つ：大人	2.48	2.62	2.61			
問4オ	注意を聞く：大人	4.10	4.09	4.17			
問4ケ	人を助ける：大人	3.15	3.25	3.21			

資料6 (続き) : 本文に示した「協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「協力校1」～「協力校6」 2年度6年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.31	3.43	3.21		** ↓	
問1ク	長所がいろいろ	3.26	3.37	3.18		** ↓	
問1ア	学校が楽しい	3.64	3.87	3.90	**		**
問1ウ	このクラスよい	3.81	3.99	3.98	*		**
問1オ	不正なこと断る	3.70	3.93	3.91	**		**
問1カ	仲よし働きかけ	3.33	3.45	3.44	*		
問1イ	授業がわかる	3.43	3.81	3.84	**		**
問1エ	外遊びが好き	3.82	4.06	3.97	**		*
問2ケ	人を助ける：学級	3.92	3.92	3.83			
問2コ	人を誘える：学級	3.79	3.86	3.77			
問2サ	人を励ます：学級	3.89	4.03	3.94	*		
問2シ	人をほめる：学級	4.12	4.13	4.09			
問2ク	了解後使用：学級	4.55	4.68	4.65	**		
問2キ	約束守る：学級	4.17	4.34	4.28	**		
問2カ	感謝できる：学級	4.51	4.64	4.58	*		
問2ア	仲よし：学級	4.08	4.05	3.93		* ↓	* ↓
問2イ	役に立つ：学級	2.97	3.03	2.97			
問2エ	我慢する：学級	3.87	4.01	3.99	*		
問2オ	注意を聞く：学級	3.76	3.89	3.88	*		
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.73	3.93	3.95	**		**
問3ケ	人を助ける：他年	3.82	3.98	3.87	*		
問3コ	人を誘える：他年	3.64	3.81	3.68	*		
問3サ	人を励ます：他年	3.76	3.98	3.89	**		
問3シ	人をほめる：他年	3.96	4.12	4.06	**		
問3ク	了解後使用：他年	4.53	4.63	4.62			
問3キ	約束守る：他年	4.04	4.25	4.25	**		**
問3カ	感謝できる：他年	4.36	4.48	4.41	*		
問3ア	仲よし：他年	3.70	3.95	3.80	**	* ↓	
問3イ	役に立つ：他年	2.97	3.26	3.20	**		**
問3エ	我慢する：他年	3.82	4.04	4.04	**		**
問3オ	注意を聞く：他年	3.71	3.79	3.70			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.76	3.99	4.00	**		**
問4ク	了解後使用：大人	4.46	4.67	4.59	**		
問4カ	感謝できる：大人	4.39	4.55	4.55	*		*
問4キ	約束守る：大人	4.08	4.30	4.20	**		
問4エ	我慢する：大人	3.57	3.90	3.86	**		**
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.60	3.77	3.73	*		
問4ア	仲よし：大人	3.44	3.47	3.38			
問4イ	役に立つ：大人	2.77	2.80	2.73			
問4オ	注意を聞く：大人	4.00	4.27	4.24	**		**
問4ケ	人を助ける：大人	3.45	3.53	3.36			

資料7：本文に示した「中学協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「中学実施校1」2年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	2.84	2.76	2.84			
問1ク	長所がいろいろ	3.04	2.93	2.93			
問1ア	学校が楽しい	3.58	3.58	3.53			
問1ウ	このクラスよい	3.64	3.46	3.46			
問1オ	不正なこと断る	3.70	3.70	3.83			
問1カ	仲よし働きかけ	3.03	3.11	3.19			
問1イ	授業がわかる	3.32	3.40	3.42			
問1エ	外遊びが好き	3.67	3.63	3.55			
問2ケ	人を助ける：学級	3.43	3.56	3.55			
問2コ	人を誘える：学級	3.27	3.33	3.45			*
問2サ	人を励ます：学級	3.77	3.58	3.68	* ↓		
問2シ	人をほめる：学級	3.82	3.76	3.80			
問2ク	了解後使用：学級	4.26	4.35	4.29			
問2キ	約束守る：学級	4.13	4.09	4.14			
問2カ	感謝できる：学級	4.44	4.35	4.32			
問2ア	仲よし：学級	3.79	3.76	3.76			
問2イ	役に立つ：学級	2.74	2.79	2.83			
問2エ	我慢する：学級	3.73	3.69	3.76			
問2オ	注意を聞く：学級	3.74	3.69	3.66			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.62	3.65	3.60			
問3ケ	人を助ける：他年	3.40	3.55	3.45			
問3コ	人を誘える：他年	3.18	3.33	3.24			
問3サ	人を励ます：他年	3.54	3.71	3.57			
問3シ	人をほめる：他年	3.65	3.76	3.76			
問3ク	了解後使用：他年	4.17	4.24	4.11			
問3キ	約束守る：他年	4.04	3.99	3.86			* ↓
問3カ	感謝できる：他年	4.21	4.25	4.16			
問3ア	仲よし：他年	3.33	3.48	3.29		* ↓	
問3イ	役に立つ：他年	2.67	2.82	2.76			
問3エ	我慢する：他年	3.79	3.75	3.67			
問3オ	注意を聞く：他年	3.75	3.73	3.50		* ↓	* ↓
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.60	3.69	3.56			
問4ク	了解後使用：大人	3.92	4.04	3.93			
問4カ	感謝できる：大人	4.04	4.02	4.00			
問4キ	約束守る：大人	3.68	3.72	3.73			
問4エ	我慢する：大人	3.37	3.50	3.48			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.24	3.46	3.33	*		
問4ア	仲よし：大人	3.09	3.11	2.99			
問4イ	役に立つ：大人	2.63	2.65	2.65			
問4オ	注意を聞く：大人	3.48	3.65	3.59			
問4ケ	人を助ける：大人	3.19	3.16	3.20			

資料7 (続き) : 本文に示した「中学協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「中学実施校2」2年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.06	3.10	3.02			
問1ク	長所がいろいろ	3.01	3.15	3.06			
問1ア	学校が楽しい	4.03	4.08	4.03			
問1ウ	このクラスよい	3.79	3.75	3.71			
問1オ	不正なこと断る	3.76	3.84	3.75			
問1カ	仲よし働きかけ	3.40	3.37	3.31			
問1イ	授業がわかる	3.41	3.45	3.47			
問1エ	外遊びが好き	3.91	3.91	3.77		* ↓	* ↓
問2ケ	人を助ける：学級	3.73	3.70	3.81			
問2コ	人を誘える：学級	3.59	3.51	3.54			
問2サ	人を励ます：学級	3.79	3.86	3.79			
問2シ	人をほめる：学級	4.01	3.93	3.93			
問2ク	了解後使用：学級	4.28	4.36	4.26			
問2キ	約束守る：学級	4.11	4.25	4.15	*		
問2カ	感謝できる：学級	4.42	4.49	4.38		* ↓	
問2ア	仲よし：学級	3.95	4.01	4.06			
問2イ	役に立つ：学級	2.94	2.93	3.00			
問2エ	我慢する：学級	3.83	3.89	3.95			
問2オ	注意を聞く：学級	3.86	3.94	3.96			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.73	3.85	3.85			
問3ケ	人を助ける：他年	3.57	3.72	3.70			
問3コ	人を誘える：他年	3.36	3.43	3.49			
問3サ	人を励ます：他年	3.55	3.79	3.78	**		**
問3シ	人をほめる：他年	3.80	3.87	3.89			
問3ク	了解後使用：他年	4.15	4.31	4.14	*	** ↓	
問3キ	約束守る：他年	3.97	4.04	3.99			
問3カ	感謝できる：他年	4.22	4.32	4.22			
問3ア	仲よし：他年	3.59	3.66	3.52		* ↓	
問3イ	役に立つ：他年	2.89	2.96	2.96			
問3エ	我慢する：他年	3.83	3.85	3.77			
問3オ	注意を聞く：他年	3.83	3.90	3.81			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.78	3.87	3.77			
問4ク	了解後使用：大人	4.06	4.15	4.06			
問4カ	感謝できる：大人	4.09	4.24	4.13	*		
問4キ	約束守る：大人	3.83	3.94	3.92			
問4エ	我慢する：大人	3.65	3.75	3.70			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.54	3.68	3.57	*		
問4ア	仲よし：大人	3.31	3.42	3.34			
問4イ	役に立つ：大人	2.83	2.82	2.78			
問4オ	注意を聞く：大人	3.75	3.99	3.87	**		
問4ケ	人を助ける：大人	3.26	3.47	3.48	**		**

資料7 (続き) : 本文に示した「中学協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「中学実施校3」2年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.13	3.03	2.88		* ↓	** ↓
問1ク	長所がいろいろ	3.26	3.10	3.00	* ↓		** ↓
問1ア	学校が楽しい	4.07	3.88	3.97	** ↓		
問1ウ	このクラスよい	4.39	3.75	3.81	** ↓		** ↓
問1オ	不正なこと断る	3.71	3.98	3.83	**		
問1カ	仲よし働きかけ	3.47	3.54	3.41			
問1イ	授業がわかる	3.28	3.39	3.38			
問1エ	外遊びが好き	3.86	3.87	3.73			
問2ケ	人を助ける：学級	3.89	3.88	3.92			
問2コ	人を誘える：学級	3.72	3.70	3.65			
問2サ	人を励ます：学級	3.89	4.10	3.99	**		
問2シ	人をほめる：学級	4.25	4.06	4.10	** ↓		* ↓
問2ク	了解後使用：学級	4.44	4.35	4.32			
問2キ	約束守る：学級	4.23	4.21	4.16			
問2カ	感謝できる：学級	4.76	4.73	4.54		** ↓	** ↓
問2ア	仲よし：学級	4.24	4.11	4.07	* ↓		* ↓
問2イ	役に立つ：学級	3.02	2.94	2.97			
問2エ	我慢する：学級	3.90	3.90	3.90			
問2オ	注意を聞く：学級	3.83	3.91	3.92			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.81	3.79	3.79			
問3ケ	人を助ける：他年	3.75	3.75	3.80			
問3コ	人を誘える：他年	3.54	3.59	3.46			
問3サ	人を励ます：他年	3.74	3.85	3.84			
問3シ	人をほめる：他年	4.02	3.96	3.97			
問3ク	了解後使用：他年	4.37	4.33	4.30			
問3キ	約束守る：他年	4.07	4.08	4.08			
問3カ	感謝できる：他年	4.57	4.51	4.42			
問3ア	仲よし：他年	3.68	3.55	3.51			
問3イ	役に立つ：他年	2.84	2.88	2.89			
問3エ	我慢する：他年	3.78	3.63	3.66			
問3オ	注意を聞く：他年	3.66	3.76	3.75			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.83	3.69	3.63			* ↓
問4ク	了解後使用：大人	4.44	4.41	4.22		* ↓	** ↓
問4カ	感謝できる：大人	4.62	4.47	4.33	* ↓	* ↓	** ↓
問4キ	約束守る：大人	4.05	4.10	4.03			
問4エ	我慢する：大人	3.68	3.75	3.73			
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.64	3.57	3.58			
問4ア	仲よし：大人	3.62	3.50	3.25		** ↓	** ↓
問4イ	役に立つ：大人	2.79	2.87	2.75			
問4オ	注意を聞く：大人	4.02	4.08	3.89		* ↓	* ↓
問4ケ	人を助ける：大人	3.66	3.65	3.50			

資料7 (続き) : 本文に示した「中学協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「中学実施校4」2年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	3.05	2.93	2.97			
問1ク	長所がいろいろ	2.96	2.93	2.96			
問1ア	学校が楽しい	3.74	3.63	3.63	* ↓		
問1ウ	このクラスよい	3.42	3.43	3.66		**	**
問1オ	不正なこと断る	3.65	3.76	3.87	*		**
問1カ	仲よし働きかけ	2.99	3.11	3.23		*	**
問1イ	授業がわかる	3.29	3.30	3.31			
問1エ	外遊びが好き	3.89	3.80	3.78			
問2ケ	人を助ける：学級	3.54	3.48	3.63		**	
問2コ	人を誘える：学級	3.39	3.42	3.44			
問2サ	人を励ます：学級	3.48	3.55	3.64			**
問2シ	人をほめる：学級	3.70	3.75	3.74			
問2ク	了解後使用：学級	4.42	4.24	4.32	** ↓		
問2キ	約束守る：学級	4.08	4.06	4.17		*	
問2カ	感謝できる：学級	4.45	4.35	4.34	* ↓		* ↓
問2ア	仲よし：学級	3.88	3.73	3.79	* ↓		
問2イ	役に立つ：学級	2.69	2.76	2.85			**
問2エ	我慢する：学級	3.64	3.73	3.80			*
問2オ	注意を聞く：学級	3.61	3.72	3.71			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.54	3.60	3.67			*
問3ケ	人を助ける：他年	3.54	3.46	3.55			
問3コ	人を誘える：他年	3.32	3.31	3.37			
問3サ	人を励ます：他年	3.61	3.48	3.57	* ↓		
問3シ	人をほめる：他年	3.74	3.68	3.59			* ↓
問3ク	了解後使用：他年	4.33	4.18	4.16	* ↓		* ↓
問3キ	約束守る：他年	4.05	3.94	3.97			
問3カ	感謝できる：他年	4.28	4.24	4.19			
問3ア	仲よし：他年	3.48	3.34	3.33	** ↓		** ↓
問3イ	役に立つ：他年	2.67	2.73	2.87		*	**
問3エ	我慢する：他年	3.52	3.46	3.65		**	
問3オ	注意を聞く：他年	3.47	3.60	3.63			*
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.49	3.51	3.64		*	*
問4ク	了解後使用：大人	4.28	4.17	4.02		* ↓	** ↓
問4カ	感謝できる：大人	4.26	4.18	4.06		* ↓	** ↓
問4キ	約束守る：大人	3.87	3.89	3.85			
問4エ	我慢する：大人	3.42	3.54	3.62			**
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.37	3.35	3.55		**	*
問4ア	仲よし：大人	3.39	3.31	3.43			
問4イ	役に立つ：大人	2.65	2.61	2.93		**	**
問4オ	注意を聞く：大人	3.71	3.71	3.79			
問4ケ	人を助ける：大人	3.27	3.26	3.41		*	

資料7 (続き) : 本文に示した「中学協力校」の基礎データ

「5.あてはまる」～「1.あてはまらない」で計算。有意差は、* =.05水準、** =.01水準、↓は低下を示す

「中学実施校5」2年生		実施時期			有意差		
		1回目	2回目	3回目	1～2	2～3	1～3
問1キ	今の自分が好き	2.82	2.66	2.77			
問1ク	長所がいろいろ	2.75	2.66	2.88		*	
問1ア	学校が楽しい	3.99	3.79	3.85	** ↓		
問1ウ	このクラスよい	3.95	3.64	3.84	** ↓	*	
問1オ	不正なこと断る	3.56	3.59	3.78		*	*
問1カ	仲よし働きかけ	3.19	2.99	3.10	* ↓		
問1イ	授業がわかる	3.13	3.17	3.17			
問1エ	外遊びが好き	3.85	3.70	3.74			
問2ケ	人を助ける：学級	3.43	3.41	3.53			
問2コ	人を誘える：学級	3.43	3.43	3.51			
問2サ	人を励ます：学級	3.45	3.56	3.65			*
問2シ	人をほめる：学級	3.64	3.76	3.83			
問2ク	了解後使用：学級	4.25	4.27	4.19			
問2キ	約束守る：学級	3.99	4.15	4.07	*		
問2カ	感謝できる：学級	4.45	4.44	4.39			
問2ア	仲よし：学級	3.84	3.73	3.83			
問2イ	役に立つ：学級	2.62	2.59	2.65			
問2エ	我慢する：学級	3.68	3.64	3.68			
問2オ	注意を聞く：学級	3.41	3.53	3.55			
問2ウ	気持ち考慮：学級	3.58	3.47	3.54			
問3ケ	人を助ける：他年	3.63	3.53	3.58			
問3コ	人を誘える：他年	3.48	3.53	3.44			
問3サ	人を励ます：他年	3.58	3.59	3.60			
問3シ	人をほめる：他年	3.69	3.75	3.77			
問3ク	了解後使用：他年	4.25	4.21	4.17			
問3キ	約束守る：他年	4.03	3.97	4.08			
問3カ	感謝できる：他年	4.51	4.32	4.27	* ↓		** ↓
問3ア	仲よし：他年	3.69	3.60	3.40		* ↓	** ↓
問3イ	役に立つ：他年	2.53	2.77	2.76	**		*
問3エ	我慢する：他年	3.51	3.63	3.73			*
問3オ	注意を聞く：他年	3.62	3.65	3.60			
問3ウ	気持ち考慮：他年	3.47	3.54	3.43			
問4ク	了解後使用：大人	4.38	4.14	4.19	* ↓		* ↓
問4カ	感謝できる：大人	4.45	4.20	4.23	** ↓		* ↓
問4キ	約束守る：大人	3.88	3.86	3.96			
問4エ	我慢する：大人	3.28	3.26	3.55		**	**
問4ウ	気持ち考慮：大人	3.16	3.15	3.32			
問4ア	仲よし：大人	3.30	3.17	3.11			* ↓
問4イ	役に立つ：大人	2.54	2.46	2.55			
問4オ	注意を聞く：大人	3.79	3.70	3.65			
問4ケ	人を助ける：大人	3.16	3.03	3.13			

資料 8 : 「異年齢の交流活動」に取り組むための教師用事前学習資料

児童の社会性が育つ「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—

※校内研修等で使用する際には、自由にコピーして配布して構いません。

子どもたちの 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

注1 本文6～8頁には、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る『「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、のことです）

は、必ず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、社会性の育成にかか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。さらに、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いなど、変容は一時的で、対症療法的な効果しかないようです。

問題をとらえ間違ってきたのでは？

私たちの研究グループでは、今の子どもたちの社会性について、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、今の子どもたちの一番の問題は、「社会性の基礎となる部分」、すなわち「人とかかわりたい」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、問題をとら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

注2 本文8～9頁には、「社会性」についての整理があります。

奪われてきたのではないか、という問いかけだからです。

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、対症的に問題を解決しようとしてきたのではないか、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どもに、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、あげくに体力をさら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、「人とかかわりたい」という意欲に乏しい子どもに、「人とのかかわり方」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ほうです。その反対に、「人とかかわりたい」という思いを育んだ後なら、それらの取組も後まで生きてくるはずです。

社会性を育成するつもりの実践の報告には、一部の子どもたちの社会性の向上に役立った（つまり、大半の子ども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。その原因は、上の説明から納得できるでしょう。

地域や家庭がもっていた教育力とは？

しかし、そういった「人とかかわりたい」という、人間の根元的な欲求のような部分が、今の子どもたちに、なぜ育ちに小さくなってきたのでしょうか？ そもそも、かつては、どのようにして、それが育ってきたのでしょうか？

それは、近隣の子ども同士の交流や、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はずのものだからなのでしょう。大きい子どもは小さな子どもをいたわり、守る。小さな子どもは大きな子どもに感謝し、憧れる。そんなかかわりの中で、ゆっく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ほめ、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で、大人としての役割を果たすことで、子どもも健全に育ってきたのです。

社会性の基礎となるもの

「人（他の子ども）とかがわりたい」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。他の子どもと一緒に遊んだりすることを通して、「人とかかわることって楽しい」「人とかかわることって苦痛なことではない」と感じるころから「人とのかかわり」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ば、「人とかかわることが好き」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、そうしたかかわりを通して、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。

しかし、地域の人間関係が希薄化し、近所づきあいや親戚づきあいが減少し、少子化によってきょうだい数や地域の子どもの数が減ってくる中で、子どもたちが自然に「人とかかわる」ことに慣れ、「人とかかわりたい」思いを感じとっていき、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。

「人とかかわる」 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ども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るはずです。

そこで、私たちの研究グループでは、**意図的・計画的に異年齢の子どもを交流させる活動プログラム**（注3）を考案し、

注3 本文14～19頁には、そのプログラムの概要が示されています

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、子どもの自己評価に基づく調査によって、子ども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年生の組み合わせで、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、さらに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、子どもの変容を比較検討してみたいのです。

すると、私たちの考案したプログラムに沿って、年間計画通りに「異年齢の交流活動」を実施できた学校では、私たちが予想した通り、**他の人とうまくかか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。

注4 本文88～102頁には、それらの調査結果が示されています

その他の取組を行っている多くの学校で、子どもたちの自己評価は3回の調査を通じて次第に低下する傾向を示すのに、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、他の人とのかわりについての自己評価が高まることが分かったのです。

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からです。

そのうえ、そうした活動を減らしはじ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、同質性の高い子ども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。当初の計画通りに実施する時間の余裕が無くなり、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「人とかわかる喜び」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、等が重要になってくるのです。

「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ども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

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年生の担任にすべての準備がかかっている活動、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ども主導で行うべき活動、とを区別して考えましょう。「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、人とかか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ども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。

ズムで、子ども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、子どもたちは、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。年長の子どもたちは自らの体験に基づいてそれを自覚し、年少の子ども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のです。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、そうしたかか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ども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もたちでした。

効果をあげる 「交流活動」 3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さらに自信が生まれる、といった機会や場が、どんな子ども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、自ずから見えてくるはず。以下に、整理してみましょう。

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

「かかわる喜び」が獲得できる活動を設定しているか

- ・子ども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、子ども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、子どもたちが進んで「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、「かかわりあいの喜び」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」で子ども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

- ・「かかわり合う喜び」を、子ども自らに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

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」が、「人とかかわることが好き」「人とかかわることは楽しい」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」

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、「人とかかわり合いたい」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、子どもたち自らが、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 どういった子どもに、どのような働きかけをするのか、子どもに任せるべきことと、そうでないことは何か、を整理し、全体の中での各教師の役割に応じた対応をすることが大切です。

「自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、すべ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、ここまで指摘してきたような児童の成長は期待できないことが、調査結果から示されているからです。

変わることが 求められている 教師のかかわり

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「人とかわる」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主体的に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た変更を行う際に、せつかくの取組の効果を損なわないように、いく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「子どもが育つ」発想の区別

子ども自らが、様々な活動を通して、「人とかわることが好き」「人とかわることは楽しい」「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、熱心さのあまり、あるいは多忙なあまり、「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」を形作るうえでは効果がないようです。

すべての子どもが「人とかわる」喜びや自信を獲得するという課

注10 先生方ご自身(大人)が受けたトレーニングが、そのまま今の子ども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は、話が違うからです。

題は問題の解消や能力の開発とは別な事柄であり、トレーニングで「短時間に」というわけにはいきません。

子どもの「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（子ども）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、そうして初めて自ら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、子ども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づくはずです。他の教師や保護者、地域の人々、さらには子ども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」にかかわる問題は、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「子どもが育つ」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時には、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足を引っ張ることにのみなりかねないので、あらかじめ十分な打ち合わ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時に、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、ほ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」とほ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、そうしたほめ言葉であり、お世話した相手のうれしそうなお礼の言葉なのです。

「居場所づくり」と「絆づくり」

教師が責任を持って行うべき「(心の)居場所づくり」と、子どもが主体となるべき「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。

教師主体でなされる「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ついていく、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どもへのかかわり方は、極めて対照的です。

注11 「すべての子ども」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。6年間かけて順番に、と考えましょう。また、個別に問題を抱えた子どもについては、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、ここでは意識して「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ことが理由です。

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、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感のことを「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機会や場を準備し、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「仕組づくり」にこそ、教師の積極的なかわりが求められているのです。

教育課程に位置づけ、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、「人とかかわる喜び」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づけ、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づけ、誰が担任になろうと

「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」の弊害や限界を、正しく理解しましょう。

も同じ水準で実践されていくようにします。学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部分は、一昔前なら、地域や家庭で獲得されてくるはずのものです。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どもが増えてきました。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、異年齢の子どもが集まる学校で、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あまり強調されてこなかった工夫や配慮のもとに実施していくことが、必要なのです。

その他の 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、例えばあいさつや規範意識の指導等については、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、約束を守ること等の深い意味は分からないなりに、形ができることは重要だからです。

なぜなら、「異年齢の交流活動」の中で育つ児童であれば、年長になって集団の一員としての自覚や行動が伴いはじめるにつれ、そうした指導を自分なりに消化し、時と場合を考えた適切なものへと発展させていける時期が来るからです。

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、その時々を目についたこと、気づ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、また一人ひとり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時などには、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かかわり方

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、次頁以降の「教師のための活動案」です。子どもの主体性を大切にしながら、なおかつ必要な助言や支援は与えていくために、教師の子どもへのかかわり方、働きかけ方はどうあるべきかを、教師の行動や子ども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年生もしくは5年生）と下級生（1年生もしくは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、どんな子どもでも「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「かかわり合い」体験を通して、上級生としての自覚や自信を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、子どもの主体的な「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。

子どもの主体性を大切にしたい、と頭では分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。子どもたちが、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、介入しすぎではなりません。せっかくの子どもが育つ場や機会を、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、教師のかか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「子ども用の活動案」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「かかわり方」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、そうした話し合いがもてたなら、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、子ども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。「子どもが育つ」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：学級活動等の時間で1時間

学級活動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、学級にもちかえっていく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）
<p>1. どんない「交流活動」がしたいか話し合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 	<p>○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。</p> <p>○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。</p> <p>◇話し合いに意欲的に参加できているか。</p>
<p>2. 活動の内容を決める</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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 	<p>○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。</p> <p>◇話し合いに意欲的に参加できているか。</p>
<p>3. 活動の計画を立てる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「はじめの言葉」からあとかたづけまでの一連の流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 	<p>○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。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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時は、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。 <p>◇積極的に役割分担を担おうとしているか。</p> <p>○今回の計画については、低学年の教師とも打ち合わせをし、時間、内容、高学年のめあてなどあらかじめ知らせておく。</p>
<p>4. 準備する</p>	<p>○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。</p> <p>◇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。</p>
<p>5. シミュレーション（当日の動きを簡単にたどる）をする</p> <ul style="list-style-type: none"> ・終了後、進行状況の話し合いをする 	<p>○危険度や、時間配分に配慮をする。</p> <p>○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ち合わせの時間をとる。</p> <p>●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。</p>

〇〇活動（異年齢の交流活動）の流れ 高・低学年：学級活動等の時間で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6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、事前学習に従って進行役が努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が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>●係りの児童（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。 ◆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決める。</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、低学年の子ども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どもがいるときには、係り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、他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、全体の流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。」</p> <p>「けんかしている低学年の子がいるよ。高学年の子ども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</p>

い？」

「この子たちのけんかは大変そうだから、先生が面倒みるわ。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、低学年とのかかわり方

[進行役の児童]

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

[他の児童]

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

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
- ・楽しく参加している
- ・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）

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めます。子ども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めます。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. あとかたづけ

○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、児童が前向きな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：学級活動等の時間で1時間

活動グループでの事後学習の時間を取ることがむずかしい場合には、〇〇活動の直後に振り返りの時間をとったうえで、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、それ以外は話し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。 ◇全体での話し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、高学年児童一人ひとりが記入する。 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し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・学年だよりの活用

交流活動の写真やお礼の手紙など、活動の様子が分かるものを用い、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、積極的にほめたり励ましたりする。

「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。」

平成13～15年度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」

「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—

発行 国立教育政策研究所生徒指導研究センター
発行年月 平成16年3月