



文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

問題事象の未然防止に向けた 生徒指導の取り組み方

平成 22 年 6 月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

1. マネジメントサイクルを意識した生徒指導の取組の必要性

■事後対応から未然防止の取組に■

生徒指導の目的は、児童生徒の健全な発達を促していくことにあります。生徒指導の議論においては、問題行動等が起きた後の事後の対応（問題対応）に目が向きがちですが、生徒指導の取組の中心は児童生徒に対する日々の働きかけ（健全育成）にあります。事後対応ではなく未然防止のための取組、問題対応型の取組ではなく健全育成型の取組といったものが重視されるべきであるというのは、生徒指導とは何かを考えれば、当然のことと言えるでしょう。

もちろん、実際に生徒指導上の問題が起きた場合に、速やかに適切な対応が行われる必要があることは言うまでもありません。ただし、問題対応の場合であっても、起きてから対応するという考え方から、問題が起きにくい学校風土を作る、問題を回避できる児童生徒に育てる、等の予防的な考え方へと軸足を移していくことが求められるようになっていきます。問題によっては、事後の対応では取り返しのつかないこともあるからです。やはり、事後対応から未然防止へとシフトしていくことが求められている、と言えるでしょう。

そうした取り組み方や考え方の変更は、いじめのように「目に見えにくい」問題事象の場合にはとりわけ重要であると言えます。なぜなら、事後対応では手遅れということが十分に予想されるからです。学校生活の中では、子ども同士の些細なトラブルは日常茶飯事とも言えます。しかし、それがいじめへと発展していくことのないように未然防止を図ることが、何よりも重要ないじめに対する取組なのです。

■未然防止に取り組むことのむずかしさ■

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

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

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

■計画に沿って取組を進めることの大切さ■

そうした実施や持続が困難な未然防止の取組を積極的に進めるには、児童生徒の未だ表には現れていない課題を発見する試みと、そこで明らかになった課題を解決していくための計画的な取組が重要になってきます。たとえば、次に示すような一連の手順に沿って取組を進めていくことにより、そうした計画的な取組が達成されていくようになるのです。

- ①児童生徒の現状を質問紙調査や欠席・遅刻・早退の日数等（客観的に測定でき、繰り返し実施可能かつ比較可能な尺度）で把握し、課題を発見する。
- ②その課題（問題となる状況）をどう変えたいかという目標（1年後・半年後・学期の終了時等までに実現したい状況）を設定する。
- ③その目標を達成するための具体的な取組について、計画（自校の教育課程に位置づけた実施計画）を策定する。
- ④実施計画に沿って、一連の取組を着実に実施する。
- ⑤一定期間終了後に、目標の達成状況を把握（上記の「①」で用いた尺度によって変化を確認）し、上記「①～④」の課題発見・目標設定・計画策定・取組実施のそれぞれについての適否を検証する。
- ⑥検証の結果から導かれた新たな課題を上記の「①」として、再び「②～⑤」を実施する。

■ PDCA サイクルと P.E.A.C.E. メソッド ■

このような手順で取組を進めようとする考え方の一つに、「PDCA サイクル」があります。計画（Plan）、実行（Do）、点検・評価（Check）、改善（Act）の順で経営管理を進めていく手法で、名称はその頭文字に由来しています。もともとは、経営学の領域における手法として登場し、教育の分野では学校経営学の領域で広く知られています。管理職研修等では馴染みのある考え方と言えるでしょう。

しかし、上の「①～⑥」で示した例は、少し違っています。これは、オーストラリア生まれのいじめ対策法である「P.E.A.C.E. Pack」を参考に、教職員全体で組織的・計画的に生徒指導に取り組むことを可能にする手法（メソッド）として国立教育政策研究所が開発・提案してきた「P.E.A.C.E. メソッド」に基づいた例だからです。（生徒指導研究センター編『「教職員」・「子ども」・「地域」ではじめる学校づくり—予防教育的な生徒指導の推進のために—』平成15年1月、参照）

これは、準備（Preparation）、教育（Education）、計画策定（Action Planning）、対処（Coping）、評価（Evaluation、これが次のサイクルのPreparationに相当）の5段階に沿って取組を進めるもので、PDCA サイクルと比べ、計画に先立つ部分をよりていねいに行う点に特長があります。すなわち、①P段階で現状把握のための実態調査を行うこと、②その調査結果に基づいて、E段階で教職員全員が参加する話し合いを持つこと、③その中でA段階の目標設定や計画立案が行われること、がPDCA サイクルとは大きく異なる点です。

つまり、客観的なデータに基づいた計画立案のプロセスに教職員全員を参加させることで確実な共通理解を図ろうとする点が、教職員全体で取り組むことが期待されている今の日本の生徒指導の取組に、とりわけ未然防止が求められる問題事象に対する取組に適していると言えます。

■ 共通理解に至るむずかしさ ■

もちろん、活動に取り組む際に共通理解が必要であることはほとんどの学校において認識されており、これまでにも話し合い等に基づいて活動が進められてきたことでしょう。ところが、実際にそうした話し合いが十分な共通理解に結びつき、教職員がうまく連携を図りながら活動を進められたか、となると、必ずしもうまくはいかなかったという学校も少なくないのではないのでしょうか。

同件事象に対しても、学校内の異なる立場（所属学年や役職等）から見た場合には、その課題は違って見えるものです。また、その課題を達成・解決していくための目標や取組について、意見が分かれることも多

いことでしょう。そんな時、それらの意見をどのようにして一つにまとめようとするのが問題です。

たとえば、意見の対立を回避し、それぞれの意見を尊重するという趣旨から、「一定の相互理解」に立って「各自（学級担任や教科担任）が自由に取り組む」という無難なまとめ方で終わってはいないでしょうか。あるいは、「声の大きな」一部の同僚が一方向的に話をして終わる、「経験豊富な」一部の同僚に進行を任せて特に異論もなく終わる、といった話合いで終わってはいないでしょうか。

そのような話合いで終わっていたのでは、形の上では共同歩調がとられているように見えても、共通理解とはほど遠いと言わざるを得ません。共通理解に至るためには、ただ話し合うだけでは不十分です。同じ事象について、同じような表現を用いて議論をしているつもりでいても、その意味する中身がずれているということは、よくあることです。たとえば、「やんちゃな子ども」と表現した場合、どの程度の行為をイメージするのは、人それぞれです。これでは、いくら意見交換や議論を重ねても、共通理解には至りません。

こんな時、児童生徒の実態を示すデータは、話合いの共通の土台として大きな役割を果たします。たとえば、「学校が楽しい」という問いに「ぜんぜんそうは思わない」と答えた児童生徒が2割いたとします。それを「2割も」と受けとめるのか、「2割しか」と受けとめるのかは、立場等によって異なります。しかし、同じ数字に基づいた感想であれば、受け止め方に違いがあることに気づくことができ、立場や見方の違いを明確にできます。それは同時に、共通に取り組める事柄が明らかになることをも意味しています。

■データに基づいた話合い■

データに基づく話合いといっても、一切の主観的な判断を否定する・拒否するというものではありません。むしろ、客観的なデータと主観的な認識とのズレにきちんと目を向けることから議論が始まる、と言ってもよいでしょう。

客観的なデータ（実態）に基づいて他の教職員と意見交換を行った結果、自分の認識が根拠のない思い込みであったと気づいたのであれば、それを改めることで話合いが次の段階に進みます。また、教職員全員の思いや努力が客観的なデータ（結果）に現れてこないとするならば、何かやり方が悪い、どこかうまく流れていないところがある、ということを示していると考えられますから、それをみんなで討議します。データで確認する、裏付けるということは、集団で活動を進める際にはとても役に立つことなのです。

生徒指導の取組において大切なことは、100%の内容で全員が一致する理想的（？）な状態をめざそうとすることよりも、10%程度の一致点でも良いから100%の関係者が一致できること、共通に実施できることを明確にし、それだけは確実にやり遂げていくことです。その話合いのための共通の土台を提供するのが、客観的なデータであると言えるでしょう。

■何を改めるのか■

PDCAサイクルにしても、P.E.A.C.E.メソッドにしても、従来にはなかった全く斬新な取組の導入というものではありません。そのポイントは、これまでばらばらになされてきたり、単発で取り組まれてきたりしたことを、相互に関連づけ、一つの明確な意図のもとに実行することにより、確実にかつ効果的なものに変えていこうとするところにあります。

どの学校も多かれ少なかれ行っていることや、どの教師も一生懸命に注ぎこんでいるはずのエネルギーが、確実に実を結ぶように（うまくかみ合わない、相互に打ち消しあう等のないように）4段階や5段階の手順を踏んでいくだけのことから、新たな取組そのものではなく、取組方法や取組姿勢の改善のための新

たな手法と言えます。

とりわけ、P.E.A.C.E. メソッドの場合には、計画から取組、そして成果の確認までを、全教職員で行うことにより、一部の者（管理職や担当者等）だけに作業が偏ったり、一部の者の力量にのみ依存することなく、学校の教育力がうまく発揮できるようになることをねらいとしています。そうした課題のある（エネルギーのロスが大きい）学校にこそ、取り入れてもらいたい手法と言えるでしょう。

■持続しない・広がらない傾向とその原因■

しかしながら、現実問題として、このような手順を踏んだ実践が行われているのは一部の学校にとどまっているようです。他の学校にまでは広がらず、またせっかく取り組んだ学校でも持続されていないという現状があるのです。たとえば、P.E.A.C.E. メソッドは平成 11 年に公表された後、ある県で平成 12 年以降に全県での導入が図られた経緯があります。しかし、現在もそれを続けているという学校は多くはありません。

多くの学校が未然防止の取組の必要性については認めつつも、実際には取り組めていないという背景には、どのような事情があるのでしょうか。これまでの調査研究を踏まえ、何がネックになっているのか、それに対して何が必要なのかを考えてみましょう。

まず、その学校の置かれている状況と、それに伴う危機意識が大きく関わっていると言えるでしょう。大きくは、以下の 2 つの類型があるようです。

- ①目の前の問題に追われており、危機意識はあるものの、即効性がありそうな対症療法で手一杯
（→ 現状打開には対症療法的な体質からの転換が必要であるとの認識が乏しい）
- ②目の前に特段の問題がないため、危機意識がなく、問題が起きるまでは従来通りでよいと考えている
（→ 潜在的な課題に先手を打つことが必要であるとの意識改革が乏しい）

また、せっかく取り組んでも、2 年後、3 年後と持続できない現状については、以下の 3 つの類型があるようです。

- ③成果が上がって当初の課題が解消したことから、危機意識が失われ、継続が困難になった
（→ 次なる課題に先手を打つことが必要であるとの意識改革が乏しい）
- ④成果が見られたものの、教職員の異動等で形骸化し、成果が上がらなくなって、中止してしまった
（→ 未然防止の取組の必要性・有効性の理解が乏しい）
- ⑤思ったほどの成果が見られず、取組の見直しが必要であることを理解しないまま、中止してしまった
（→ サイクルを積み重ねることで成果を上げていく手法に対する理解が乏しい）

■本冊子のねらい■

せっかくの実態把握やそれに基づく評価が、「評価のための評価」に終わることなく、「次に取り組むべき課題を明らかにするための調査や評価」になることこそが大切です。本冊子では、そのことを理解してもらうとともに、サイクルで取り組む際の流れ、進める際のポイント、取組事例、評価のための質問紙例、チェックシート等を示しています。本冊子を校内研修等で活用し、実際にこうした手順で学校としての取組を行っていくことが、問題事象の未然防止に向けた生徒指導の推進につながっていくのです。

2. 1年間を通したサイクルの流れと、そのポイント

「3月以前」(春季休業前の適当な時期)

- ①自校の児童生徒の課題となる事象について、基礎的な資料を収集する。
- ②児童生徒の実態を把握するため、質問紙調査を実施する。

〈資料収集のポイント〉

※生徒指導上の諸問題を中心に、学年や学校全体の児童生徒の課題を示す基礎的な情報(出欠席日数や、暴力等の発生状況等)を集める。

〈質問紙調査のポイント〉

※生徒指導上の諸問題をはじめ、児童生徒の学校への適応状況、教職員間で話題になる問題事象等について、児童生徒を対象とした質問紙調査を行う。(☞18～21頁の「質問紙(調査項目)の例」を参照)

「春季休業中～4月初め」

- ③前年度の「3月前後」に実施した調査結果に基づいて話し合いを行い、学年ごとの重点課題を明らかにする。

〈話し合いのポイント〉

- ※学年単位の小グループで調査結果に基づいて話し合うことにより、共通認識に至ることが目的である。
- ※児童生徒の実態を客観的に示すデータと、日々の指導を踏まえた個々の教師の主観的な認識を交えることで、共通認識がより確かなものになる。
- ※主観に基づく意見や抽象的な表現のみで意見交換が終わったり、特定の児童生徒の問題だけを話し合う場にならないために、客観的なデータは欠かせない。
- ※調査結果は学年全体の傾向として捉え、その現状をどのように変えたいのかという視点で話し合いを行う。
- ※否定的な回答をした児童生徒が誰なのかといった「犯人探し」の発想や、そうした回答になった原因が何かといった「原因探し」の発想で話し合う時間ではない点に注意する。
- ※主観的な思いと客観的なデータの間ズレがあるようなら、その違いがなぜ生まれているのかを話し合うことも、共通理解の形成にとって役に立つ。

〈課題設定のポイント〉

- ※結果が気になる項目、結果から見て大切にしたい項目等を取りあげ、その中から重点課題となりうる一項目に絞り込む(「質問紙の間3ウを改善したい」といった具合に)。
- ※調査結果から離れ、一般的・抽象的な表現(規範意識に乏しい、あいさつができない等)で課題をまとめるのではなく、質問項目に基づいて課題をまとめる。(課題としてあげられそうな内容については、質問紙調査の項目に含めておくことが必要)
- ※前年度の3月時点で同様の話し合いが行われている場合であっても、4月の新メンバーで、再度、話し合いを持ち、課題設定についての共通理解を図ることが重要である。

- ④各学年で設定した重点課題を踏まえ、学校教育目標、学年教育目標を設定する。

〈目標作成のポイント〉

- ※目標は、上記「④」で明らかにされた重点課題の達成・解決を目指して設定される必要がある。
- ※一般的に大切なことや意味のあること、学校の伝統になっていること等だけで目標を完結させないことが大切である。

- ⑤ 予定されている年間計画の中から、学校教育目標、学年教育目標の達成に活かせそうな行事や学習等の教育活動を重点活動として選ぶ。

〈重点活動選択のポイント〉

- ※ その教育活動を通して、児童生徒に対してどのような働きかけ（声かけや指導）を行うかまでをイメージしたうえで選ぶようにする。
- ※ 適切な重点活動がない場合には、新たに始めることも必要となる。
- ※ 重点活動終了後に調査を実施しなければ取組の評価にならないため、重点活動の実施日を踏まえて7月・12月・3月の調査実施日を確定する。

- ⑥ 教師のみの共通理解や目標にとどめることなく、児童生徒や保護者、地域の人々も主体的に取り組めるよう、スローガンを作成することが望ましい。

〈スローガン作成のポイント〉

- ※ 学校が児童生徒にどう育ってほしいと考えているのかを、はっきり示すことが大切である。

「4～7月」

- ⑦ 計画に従って実践を行う。

〈実践のポイント〉

- ※ 個々の教育活動の着実な実践が、教育目標の達成につながり、重点課題の達成・解決につながることを意識して行われることが大切である。その意味でも、スローガン等を作成しておくことは有効である。

- ⑧ 重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想文等を収集しておく。

〈記録等収集のポイント〉

- ※ 「夏季休業中」の話合いの際の補助資料になるので、その都度、忘れずに収集しておく必要がある。
- ※ 「7月」に実施する調査の結果が出てから、記憶を頼りに重点活動の評価・検討を行うのでは、取組の問題点や良かった点を客観的に洗い出し、評価することにはならないことに注意する。
- ※ この時点で整理・分析までを行うわけではないので、作成された指導案や配付した資料等を一つの封筒にまとめて保管する程度でよい。

「7月」(夏季休業前の適当な時期)

- ⑨ 「3月前後」に実施したものと同一（相当の）調査票を用いた調査を実施する。

〈調査実施のポイント〉

- ※ 調査票の質問項目を変えるような場合でも、重点項目に選ばれた質問項目だけは残しておくことが必要である。

「夏季休業中」

- ⑩「7月」に実施した調査結果に基づき、学年ごとの4～7月の取組を検討・評価する。

〈検討・評価のポイント〉

- ※まず、重点課題となった項目の変容を中心に検討を行う。
- ※目標が達成できた場合には、別の目標にすることも考えられる。
- ※目標が達成できなかった場合には、その原因（課題設定、目標作成、重点活動の選択、実践の在り方、等の適否）を検討する。（☞22～23頁の「チェック・シート例」を参照）

- ⑪9月以降の課題・目標・計画を、必要に応じて修正する。

〈ポイント〉

- ※「春季休業中～4月初め」の①～④に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

「9～12月」

- ⑫修正された計画に従って実践を行う。

〈ポイント〉

- ※「4～7月」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

- ⑬重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想を収集しておく。

「12月」(冬季休業前の適当な時期)

- ⑭「3月前後」「7月」に実施したものと同一（相当の）調査票を用いた調査を実施する。

〈ポイント〉

- ※「7月」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

「冬季休業中」

- ⑮「12月」に実施した調査結果に基づき、学年ごとの9～12月の取組を検討・評価する。

〈ポイント〉

- ※「夏季休業中」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

- ⑯1月以降の課題・目標・計画を、必要に応じて修正する。

〈ポイント〉

- ※「春季休業中～4月初め」の①～④に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

「1～3月」

- ⑰修正された計画に従って実践を行う。

〈ポイント〉

- ※「4～7月」に準じた取組を行うので、相当箇所を参考にする。

- ⑱重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想を収集しておく。

「3月以前」(春季休業前の適当な時期)

- ①「(前年度) 3月前後」「7月」「12月」に実施したものと
同じ(相当の)調査票を用いた調査を実施する。

〈ポイント〉

※前年度に準じた取組を行う
ので、相当箇所を参考にす
る。

- ②「3月前後」に実施した調査結果に基づき、学年ごとの1～3月の取組を検討・評価する。

次年度の「春季休業中～4月初め」

次年度の「4～7月」

次年度の「7月」(夏季休業前の適当な時期)

次年度の「夏季休業中」

次年度の「9～12月」

次年度の「12月」(冬季休業前の適当な時期)

次年度の「冬季休業中」

次年度の「1～3月」

・

〈ポイント〉

※前年度の取組全体を振り返った上で、
新年度に向けて、課題の明確化、重点
課題設定、目標(達成課題)作成、重
点活動の選択、年間計画の策定、等を
行い、定期的な調査とそれに基づく評
価・見直しを繰り返しながら、1年間
を通して生徒指導を推進していく。

(☞1年間を通した流れについては、下
の表を参照)

1年間のP.E.A.C.E.メソッドサイクル

3月	①自校の児童生徒の課題となる事象について、基礎的な資料を収集する。 ②児童生徒の実態を把握するため、質問紙調査を実施する。	9月	①12月以降の課題・目標・計画を、必要に応じて修正する。 ②修正された計画に従って実践を行う。
4月	③前年度の「3月」に実施した調査結果に基づいて話し合いを行い、学年ごとの重点課題を明らかにする。 ④各学年で設定した重点課題を踏まえ、学校教育目標、学年教育目標を設定する。 ⑤予定されている年間計画の中から、学校教育目標、学年教育目標の達成に活かせるような行事や学習等の教育活動を重点活動として選ぶ。 ⑥教師のみの共通理解や目標にとどめることなく、児童生徒や保護者、地域の人々も主体的に取り組めるよう、スローガン等を作成することが望ましい。 ⑦計画に従って実践を行う。	10月	③重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想を収集しておく。
5月	⑧重点活動については、指導案や指導記録、児童生徒等の感想文等を収集しておく。	11月	：
6月	：	12月	④「3月前後」「7月」に実施したものと 同じ(相当の)調査票を用いた調査を実施 する。
7月	⑨「3月前後」に実施したものと 同じ(相当の)調査票を用いた調査を実施する。	1月	⑤「12月」に実施した調査結果に基づき、 学年ごとの9～12月の取組を検討・評価 する。
8月	⑩「7月」に実施した調査結果に基づき、 学年ごとの4～7月の取組を検討・評価 する。	2月	⑥1月以降の課題・目標・計画を、必要 に応じて修正する。 ⑦修正された計画に従って実践を行う。
		3月	⑧重点活動については、指導案や指導記録、 児童生徒等の感想を収集しておく。
		4月	⑨(=新①)「(前年度)3月」「7月」「12月」 に実施したものと 同じ(相当の)調査票 を用いた調査を実施する。 ⑩(=新②)「3月前後」に実施した調査結 果に基づき、学年ごとの1～3月の取組 を検討・評価する。 新③前年度の「3月」に実施した調査結果 に基づいて話し合いを行い、学年ごとの重 点課題を明らかにする。

3. 取組例とその成果

国立教育政策研究所は、平成 19 年度から 21 年度の 3 年間にわたり、『いじめ・暴力防止に関する指導方法の在り方についての調査研究』を実施しました。

この研究では、3つの地域から中学校各 1 校とその校区内の小学校各 2 校を試行実施校として選ぶとともに、そのうちの 2 地域については残る小学校と中学校の全部（計 31 校）を、さらに 3 地域とは別の地域の高等学校 1 校も、調査協力校として選びました。

まず、調査協力校には、質問紙調査への協力のほか、校内研修ツールのモニターをお願いしました。昨年度に本センターが公表した「いじめに関する校内研修ツール」は、そうした協力の中から生まれたものです。

一方、試行実施校には、そうしたことのほかに、本冊子で示したマネジメントサイクルを意識した生徒指導に試験的に取り組んでいただき、多忙な学校現場に導入する際の摩擦や抵抗を減らすためにはどのような配慮や工夫が必要か、実際に取り組んでみた効果はどのようなものか、等について報告していただきました。

そこでの取組では、いじめの未然防止を意識してもらいはするものの、直接にいじめと関わる取組をどの程度に実施するかについては、各学校にお任せしました。未然防止の取組は、必ずしも課題に直結したものである必要はないという知見が、過去の研究から得られていたからです。

以下では、一つの中学校の取組過程を紹介することで、マネジメントサイクルを意識した取組を実際に学校に導入しようとする際に苦労した点や得られた成果、そうした取組がいじめの減少に結びつくのかどうか、について示したいと思います。

なお、3年間分のデータが完全に揃っている平成 19 年度の中学 1 年生(20 年度 2 年生、21 年度 3 年生)に焦点を当てて、紹介していきます。

〈試行実施校の 3 年間〉

平成 19 (2007) 年度の試行実施校の取組は、調査協力校と同じように 6 月下旬(7 月上旬)と 11 月下旬(12 月上旬)の 2 回の質問紙調査のみを行っていただきました。

試行実施 1 年目に当たる平成 20 (2008) 年度には、4 月当初に前年度の 2 回の調査結果に基づく話し合いを各学年で行っていただきました。そして、その話し合いに基づいた目標設定や計画策定と、それに沿った 1 年間の取組を行っていただきました。また、6 月下旬と 11 月下旬の 2 回の質問紙調査の結果は、その時点までの取組を評価するのに役立てていただきました。

ただし、この 20 年度については、P.E.A.C.E. の 5 段階(☞ 6～9 頁参照)に取り組んでもらったというわけではありません。実態調査に基づいて課題を明らかにし、目標を設定して計画を立て、それを実施してもらう、という大きな流れの試行にとどまっています。

そして、年度末に行われた試行実施校の経過報告会を期に、P.E.A.C.E. の 5 段階を強く意識してもらうことを徹底し、試行実施 2 年目の平成 21 (2008) 年度の取組を開始していただきました。

つまり、19 年度は従来通り、20 年度は調査に基づく計画と実践、21 年度は P.E.A.C.E. の 5 段階に沿った実践に、それぞれ取り組んでもらったこととなります。

〈A 中学校の取組〉

【試行実施 1 年目(平成 20 年度)の計画等】

試行開始時に新 2 年生の課題として A 中学校が設定した課題は、「ルールやきまりを意識しながら生活し、生徒集団の中でのリーダーを育成し、さまざまな仲間と積極的に関わることにより、生き生きとした秩序ある学級集団やまとまりのある学年を作り上げること」でした。

この課題が設定される前提となったのは、学年の教師が抱いていた「全体的には大きな問題は見られないが、人間関係が比較的固定化している。リーダー的な存在が弱い」といったイメージだったようです。質問

紙調査の結果からはストレスの高さが問題視されましたが、それも含めてまとめられたものが、先に課題として示したものでした。

また、生徒指導に関わる学校の全体目標としては、「問題行動に対しては毅然と指導し、きちんと行動できるように温かく関わり続ける」が設定されました。これは、平成19年度までの学校の取組が「問題行動の事後指導に追われ、積極的な対策をとることもできなかった」という反省に立ち、前年度の「温かい関わり方を保ち、指導の基準の明確化を図り毅然とした指導を進める」に変わって設定されました。

【試行実施1年目（平成20年度）の取組】

さて、そうした状況の中で、他の学年と共にこの学年が取り組んできたのは、(1) 学校生活ルール「生徒心得」の明確化と周知徹底、(2) 教師間、保護者の連携、(3) 授業改善、(4) 生徒会活動の活性化、(5) その他の取組、といった様々な内容でした。ここで、その一つ一つを紹介することはしませんが、かなりの努力が注がれたであろうことは、取組の記録から十分に推察できます。

【試行実施1年目（平成20年度）の評価】

しかしながら、平成21年2月の試行実施校9校による経過報告会では、「質問紙調査の分析をしっかりと行い、具体的な項目を決めて対策を講じる」ということが十分にはなされず、「教師サイドが指導し続け、生徒に方法を伝え、まじめに活動することのすばらしさを教えることで終始した」という反省が述べられています。質問紙調査の結果を見ても、所々に改善の跡は見られるものの、明確な変容が生まれるまでには至っていない、と概括できる状態だったからです。

【試行実施2年目（平成21年度）の計画等】

そこで、「調査結果をより分析し、生徒の課題となる項目をピックアップして課題解決に臨んでいきたい」という決意のもとに開始された平成21年度の取組は、次のようなものになりました。

- 重点課題：人間関係づくりで支援を必要としている（問5ア・イ・ウ）（☞18～21頁の調査票例参照）
- 目 標：互いの良さを認め合い、高め合うことができる生徒の育成
自ら考え、活動していける学年
- スローガン：何事にも諦めず挑戦し続ける生徒の育成
- 重点活動：(1) 宝探しゲームをやろう（6月）
グループで協力して宝探しを行い、互いの良さを深め合う
互いに協力することの大切さを理解させる
- (2) クラスマッチ大会をしよう（11月）
中学校時代の友だちとのふれあいを深め合う
生徒の自主的運営のもと、学級の友だちと協力し合い、楽しく活動する
- その他：前年度に引き続き、学校全体として(1) 授業改善、(2) 生徒会活動の活性化、に取り組む。

【試行実施2年目（平成21年度）の取組】

学校全体の取組のうち、(1) 授業改善については、「学びジョン2008から2009へ」というスローガンのもと、仲間と協同的に学び合う授業への転換を図り、コの字型の机の配置やグループでの学び合いを進めました。また、(2) 生徒会活動の活性化については、「A中革命2008から2009へ」というスローガンのもと、「新生A中始動 ～進化、深化、真価～」というテーマで、4～6月期（進化）、7～9月期（深化）、10～

3月期(真価)という1年間の見通しを立て、生徒が主体的に取り組む自治活動を進めてきました。

また、学年の重点活動については、「自分一人では活動しにくい面を、グループで協力することで補うことができ、互いの良さを深め合うことができた(宝探しゲーム)」、「実施時期がインフルエンザの影響で12月になってしまったが、生徒の自主的な企画を、生徒の主体的な活動で実現することができた(クラスマッチ大会)」というコメントが、活動直後の評価として記録されています。

【試行実施2年目(平成21年度)の評価】

さて、試行1年目の反省を踏まえて取り組み方の改善を図った2年目は、どのような結果が得られたのでしょうか。実際の質問紙調査の結果を示しながら見ていきたいと思います。そもそも、2年目に絞り込んだ重点課題(問5ア・イ・ウの友人関係の項目)の値は、3年間にどう推移したのでしょうか。

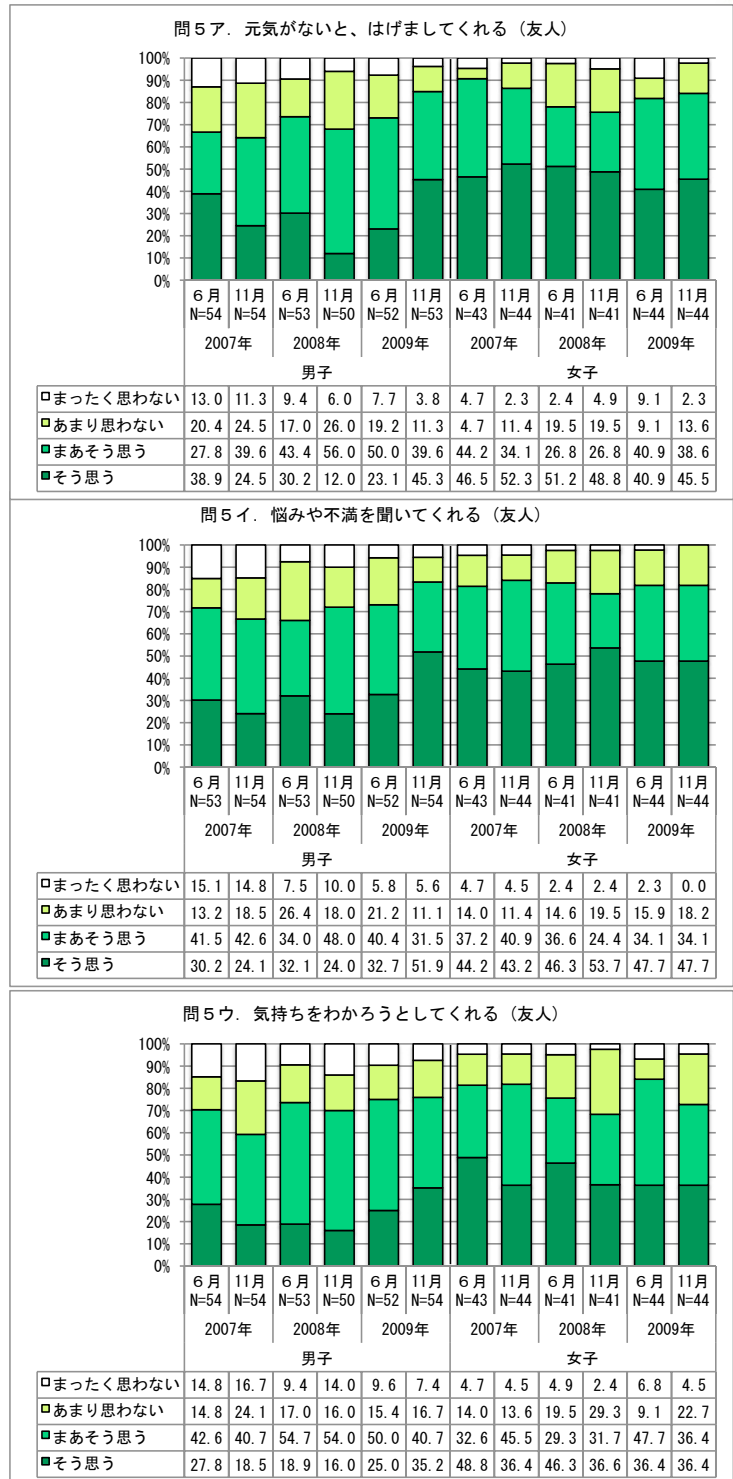
アの「もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる」を見ると、男子では1年生の時から「そう思う」と答えた割合はやや少なめですが、2年生の時にはさらに割合が少なくなります。女子の場合には、「そう思う」の割合は男子よりも高めですが、「そう思う+まあそう思う」で見た場合には、2年生になるにつれ低下傾向が見られます。

しかし、3年生になると、男子の場合には「そう思う」の割合も「そう思う+まあそう思う」の割合も、はっきりと増えています。女子についても、「そう思う+まあそう思う」の割合は増えていることが分かります。

同じように、イの「もし、あなたが、なやみやまんを言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる」についても、似た傾向が読み取れます。男子では1年生の時から「そう思う」と答えた割合はやや少なめで、2年生の時にもさほど変わりませんが、3年生にはその割合が大きく増えていきます。

また、ウの「ふだんから、あなたの気持ちを、よくわかろうとしてくれる」についても、男子の場合、イの場合とほとんど同じことが言えます。

女子については、イもウも「そう思う+まあそう思う」の割合は大きいのですが、2年生時にやや減少する分が、3年生になって回復していることが分かります。



【いじめ・暴力の未然防止の効果】

さて、2年目の取組は、年度当初に絞り込んだ項目に対して、期待通りの成果を上げました。しかし、このような取組が実際にいじめ等の未然防止につながるものなのでしょうか。それを表したのが、右のグラフです。

一つ一つの項目についての説明は省略しますが、2年生時には必ずしも減少していなかったり、反対に増えていたりする項目であっても、3年生時には1～2年生時の割合よりも減っていることが分かります。

ちなみに、多くの中学校において、3年生になるといじめが減る傾向が見られます。A中学校と同地域の中学校全体で同じ学年の3年間の推移を見ても、確かに3年生のいじめは1～2年生時より減る傾向があります。

しかしながら、A中学校の場合、1年生時には地域全体よりも多い割合、2年生時にも同じか多めであったものが、3年生時には地域全体よりも少ない割合になっています。それを考えると、未然防止の効果があったと判断することは十分にできるでしょう。

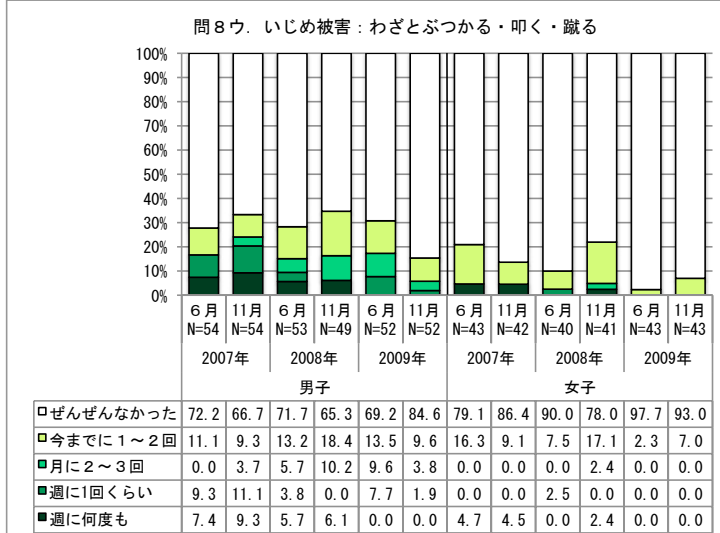
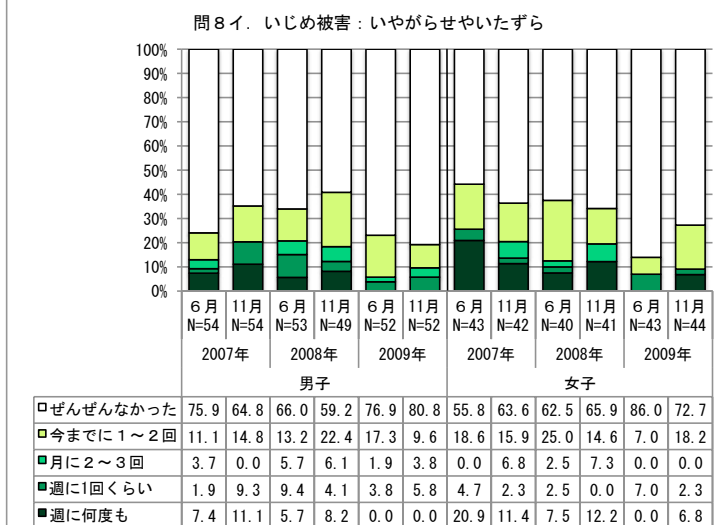
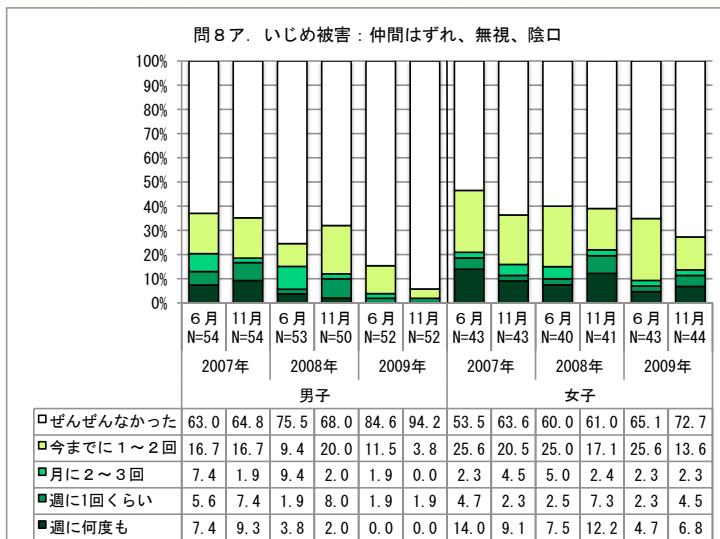
必ずしもいじめ等に直接に焦点化した取組でなくとも、それと関連のある課題（本冊子で示したような調査項目）に取り組むことで、いじめ等の未然防止が達成できるのです。

【試行1年目と2年目の違い】

ところで、2年目に変容が見られなかったにもかかわらず3年目に変容が見られた理由として、「2年生の時の成果が3年生になって現れた」「3年生になって落ちついてきた」という解釈も出るかも知れません。

しかし、私たちは次のように考えています。毎年、児童生徒に同じようなエネルギーを注いでいたとしても、「いくつもの課題を設定し、それぞれの教師が、それぞれ気がついたとき、それぞれのやり方で、精一杯の働きかけを行う」という取り組み方では、どうしても「取りこぼす」児童生徒が生まれてしまいます。なぜなら、教師の働きかけは、どうしても「気になる子」「目立つ子」に集中する傾向があるからです。

ところが、働きかけるポイントを絞り込み、「全ての教師が同じ目線で、全ての児童生徒に対して計画的に働きかけを行う」という取り組み方をすれば、全員に指導が徹底することになります。つまり、取組にかけたエネルギーが、確実に児童生徒に届くようになることが、結果にまでつながったのではないのでしょうか。



4. Question & Answer

Q1 アンケート（質問紙）調査で、児童や生徒の実態が本当に分かるのでしょうか？よく観察したり、よく話をしたりするほうが大切だと思うのですが…。

A 児童生徒理解には、様々な方法があり、それぞれに一長一短があります。質問紙調査の実施を提案しているのは、何も教師としての経験からくる直感や気づき等の主観的な判断を否定しているからではありません。むしろ、それを裏付けたり補ったりするために必要であると考えてのことです。

たとえば、日々顔を合わせていることで、逆に児童生徒の変容に気づきにくくなるということはないでしょうか。あるいは、「この子どもたちなら大丈夫」といった先入観が、冷静な評価を妨げたり、そうした期待に応えようと児童生徒が背伸びをし、素直な感情を表出しにくくなっていたりすることはないでしょうか。

また、一定期間の後に児童生徒の変容を冷静に確認したい時など、同じ内容を繰り返し実施できる質問法はとても優れています。主観による評価では、自分がこだわってきた点や、自分が深く関わった子どもの変容については記憶が鮮明であっても、それ以外については見落とされたり過小評価されがちになる傾向があるからです。

質問紙調査や各種検査によって把握できることとできないことを理解した上で活用すれば、自分たちの取組を改善するうえで、大きな力になります。

Q2 小学校の低学年や中学年の場合には、アンケート（質問紙）調査は難しかったり、その結果が信用できなかったりはしませんか？ 仮に実施できたとしても、個人の能力差がその信頼性に大きく影響するように思うのですが…。

A 確かに、自記式（自身で問題を読んで回答する方式）の場合には、少なくとも小学校4年生以上くらいでないと、正確な結果が得られない可能性は高いと思われます。文章の意味や意図を正しく読み取れなかったり、回答の仕方を間違えたり、ということが十分に予想できるからです。小学校4年生前後から下の学年の場合には、教師が質問を読み上げながら実施するという形をとったり、個別に面接しながら面接者が記入したり、という工夫が必要になってくるでしょう。

しかしながら、そうした場合には、別の意味での信頼性の問題（教師が自覚しないまま回答を誘導してしまう、面接者の主観が強くなり込む、等）がでてきたり、正確性を喫しようと思うと実施に手間や時間がかかるという別な問題が生まれてきたりします。様々な問題の未然防止のための生徒指導を実現するためという目的があるとは言え、費用対効果という点からは、割が合わないことにもあるでしょう。

小学校の低学年や中学年の場合には、出欠席や遅刻早退の状態を指標にしたり、日時を決めて授業中の様子を観察して記録を作成したり、教師が児童の代わりに回答を行ったり、という便宜的な方法も考えられます。ただし、後二者の方法の場合には、評価に偏りが起きないように複数の者で評定する、学級担任以外の者が立ち会ったうえで行う、等の配慮が必要です。話合いの時間を兼ねて、学年の教師が共同で評定を行うということも考えられます。

Q3 アンケート（質問紙）調査が実施できた場合、その結果はどのように活用するのでしょうか？
記名式で行う検査と異なり、無記名式の調査では子どもの指導に役立てることはむずかしいと思うのですが…。

A 問題を抱えた児童生徒を特定し、個別に指導したり治療したりする際に用いる「検査」と、学級や学年、学校全体の傾向を把握するために行う「調査」とは、目的が大きく異なることを正しく理解すべきです。たとえ、似たような項目が用いられているとしても、その活用の仕方はまったく異なることを理解する必要があります。

本冊子で提案している調査（6頁の②）は、学期等を一つの区切りとして、子どもや学校の変容を定期的に把握することにより、児童生徒全体（学年や学校）の抱える課題を明らかにしたり、前回の調査結果からの変容に基づいて、その間の取組の適否を見直していくことを、目的とするものです。ですから、原則として無記名で構いません。学年・学級と男女が分かっているだけで十分でしょう。また、調査項目は、学校がどのような事柄を課題と考え、どのような取組を行おうとしているのかによって決められるべきものですから、既存の検査等で代用することは不適當なことが多いでしょう。

ところで、学級別に分析できる形で実施はするものの、E（教育）段階の話合いで使用する際には、学年男女別の集計結果を用います。そこには二つの理由があります。

一つ目は、人数が多くなることで、集団の傾向が正しく示されることが期待できるからです。たとえば、たまたまその日機嫌が良かった児童生徒の回答と、たまたま機嫌が悪かった児童生徒の回答が打ち消し合うことで、偶然による影響を避けやすくなります。

二つ目は、学級別の結果が分かると、建設的な議論の妨げになるからです。どの担任に問題があるのか、どの児童生徒に問題があるのかという「犯人探し」に陥ったり、学級間の相対評価によって優越感や劣等感を抱かせたりすることは、必ずしも問題の解決にはつながらず、なぜなら、特定の教師や児童生徒に大きな問題があったとしても、そのことが原因で学級や学年、学校全体がマイナスの結果に陥るとするならば、それは学校全体、教師全員の責任に他ならないと考えて話合いを行うべきだからです。

Q4 調査結果をどんな風に見ていけばよいのでしょうか？ 全国平均等の数字があると、良いか悪いかの目安にできると思うのですが…。

A 他の学校と比較することに、大きな意味があるとは思えません。そもそも学校の取組を見直していくために実態を把握する、取組による達成度を評価する、ということが目的です。置かれている状況（地域の特性や学校の規模、等）が異なる学校間で数字を比較したところで、その違いが環境によるものなのか、取組の良し悪しによるものなのかまではわかりません。

同じ学校の同じ学年の児童生徒がその学校の取組の前後でどのように変容したのかを見ることで、取組の効果を確認することができます。自然災害等の突発的な事態でも起こらない限りは、児童生徒すべての家庭環境が同時に悪化（改善）するとか、地域の環境が一気に変わることは考えられません。つまり、児童生徒が変容したとすれば、そのほとんどは学校の取組の適否によってもたらされたものと考えられます。

なお、児童生徒の発達に伴う変化が大きいと予想されるような場合には、同じ学校の一つ上の学年が前年度、どのような推移をしたのかを参考にすることができます。「年齢が上がるとともに落ち着いてくる（ひどくなる）」といったことが強く予想される場合など、特に有効です。

Q5 努力しても数字に成果が現れてこないということはありますか？ 調査では見えない部分が変化しているということもあるのではないかと思いますのですが…。

A 気になっている課題と関連した適切な質問項目で調査を行い、その達成・解決と適合した取組が計画通りに実施されたのであれば、必ず結果は変わるものです。反対に、何もやらないのに、自然に良くなっていくということもありません。

もし、結果に表れてこないとすれば、調査結果から絞り込んだ項目(重点課題)や、それを踏まえて設定された目標が適切であったのか、重点活動の選択や計画は適切であったか、予定通りに実施されたのか等を見直していくことが大切です。(☞ 22～23頁のチェック・シート例参照)

また、熱心に取り組みはしたものの、特定の子どもに集中的に関わっていた、というような場合には、学年全体の数値には反映されてきません。一部の児童生徒の向上と、残りの児童生徒の低下が相殺され、全体では何も変わっていないかのように見えることすらあります。

学校全体で取り組むべき未然防止の取組と、問題を抱えた児童生徒に対する個別対応の取組とを、一緒にして論じたり、評価したりすることはできません。

Q6 こうした取組をすることで、ますます教師は多忙になってしまいませんか？ せっかく取り組んでも良い結果になるとは思えないのですが…。

A 実際に投入したエネルギーに見合うだけの成果が現れてこない時に、人は多忙と感じてしまうのではないのでしょうか。共通理解のもとで進めているつもりであっても、十分な意思疎通がなかったり、言葉の上では同じであっても細かい指導には違いがあったりすることが、すれ違いや摩擦を生み、結果的に多くの取組を台無しにしてしまうことも少なくありません。

そうした状態に陥らせないために、定期的に確認を繰り返しながら、見直しを行って取組を進めていくということが、本冊子で取り上げているような手順を踏んだ取組の進め方なのです。

教員一人一人が授業場面等で個々にやっていることを、全体の場で共有していくための仕組みをつくり、それを意識した実践に変えていくことで、同じようなエネルギーで、より多くの成果を得られるようになるのですから、良い結果につながらないはずがありません。

Q7 人が増えないままで、こうした新たな取組をするのは大変ではありませんか？ 加配教員や外部の専門家がいたら、できるかも、とは思いますが…。

A 今まで行われていない、全く新しいこと、全く新たな負担が生じることを提案しているわけではありません。

たとえば、生活に関するアンケートやいじめに関するアンケート、学校評価のためのアンケートなどは、ほとんどの学校で実施されているはずです。それらを「やりっぱなし」にせず、「次の取組に積極的に活用していこう」ということなのです。また、学年での話合いや学校全体での話合いを持つ機会も少なくないはずです。それをデータに基づいたものにするすることで、計画的に実施していこうということなのです。

新たな人員や特別な専門家がいなくとも、十分に実施できることです。

Q8 取組を推進するうえで、全体を取りまとめていくようなリーダーやコーディネーターが必要になってくるのではありませんか？ どの学校でもできるとは思えないのですが…。

A 確かに、まとめ役になるような人がいたほうが、良い結果に結びつきやすいようです。ただし、その人が1人でがんばると言うことではありません。最終的に、全教職員できちんと話し合いができるようになることが大切なのです。

学校の状況によって、教頭先生がまとめ役をしたり、学年主任がまとめ役になったり、委員会組織を立ちあげたり、ということも考えられます。自校の状況に応じて、柔軟に考えてみてください。

Q9 自分の学校には、そんなに深刻な問題があるとは思えないのですが、こうした取組を行っていく意味はありますか？ そもそも必要を感じないのですが…。

A 今、目の前にいる子どもの状態だけでなく、隣の学級や他の学年、小学校や中学校、高校へと進む中で子どもの成長や変化を視野に入れ、現在の段階でどのような生徒指導を行っていくべきかが問われる時代になってきています。とりわけ、健全育成の領域（社会性や対人関係能力等）を育てるためには、それぞれの段階で教育を行っていく者の間に共通理解が不可欠な時代になっています。

こうした取組を行うことで、「学年を越えて子どもを見ることができるようになった」といった感想が多く得られていますし、「一つのことを全員が意識して取り組むことができたのが、よかった」と言う声もあります。まずは、始めてみてください。

Q10 私は、日々、子どもに注意を払い、努力もしているつもりですが、そうした姿勢では不十分なのではないでしょうか？ みんなで同じ取組をする必要があるとは思えないのですが…。

A 今、目の前に見えている姿だけで教育を行うのではなく、数年後まで見据えた教育が必要です。その児童生徒が、1年後や数年後に何かの問題を起こすとすれば、そのことの原因が現在にある可能性、現在の取組でその問題を未然防止できる可能性があるのです。児童生徒を6年間や9年間、あるいは12年間の視野の中で見ていくことが求められているとすれば、今、自分の目で見ていると言うだけでは不十分ではないでしょうか。

みんなが共通の目線で子どもを見ていこうとというのは、みんなが同じことをするというものではありません。それぞれの立ち位置から子どもを見て、可能な働きかけを行うわけですから、むしろ異なった働きかけになるはずです。共通の着地点を見据えて、協働することが求められているのです。

Q11 今の子どもの問題は、学校だけで解決できることではないのではありませんか？ 家庭の努力も必要な気がするのですが…。

A もちろんです。まず、学校で共通理解をした後は、家庭や地域の人々にも理解を広げていくことが大切です。目標をスローガン化するのも、そうした広がりのための手助けになるからです。さらに、児童生徒自身もこうした取組の主体になり得ることを、理解し、活用しましょう。

まずは、教職員の共通理解から始まるわけですが、それを広げていくことが大切です。そのためにもデータに基づいた提案、データに基づいた結果の評価が重要となり、説得力を持つのです。

5. 質問紙(調査項目)の例と解説

※この例の中で、○印は可能な限り含めることが望ましい項目、△はそれに準ずる項目、無印は省略可能な項目、を意味する。

問1 あなたの今の気持ちについて、いくつかききます。「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. 学校が楽しい
- イ. みんなで何かをするのは楽しい
 - ウ. 次の学年も今のクラスでいたい
- エ. じゅぎょうがよくわかる
 - オ. じぶんの顔やスタイルが好きである
 - カ. スポーツや音楽など、じまんでできるものがある

※学校適応・自己肯定感に関する項目。○の項目は、学年・学校の状況を測る上で最適。

問2 あなたのさいきんの体や心のようにすについて、いくつかききます。「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- △ア. 体がだるい
- △イ. なんとなく、しんぱいだ
- △ウ. いらいらする
- △エ. 元気がでない
- △オ. つかれやすい
- △カ. さびしい
- △キ. ふきげんで、おこりっぽい
- △ク. あまりがんばれない
- △ケ. ずつうがする
- △コ. 気持ちはずんでい
- △サ. だれかに、いかりをぶつけたい
- △シ. べんきょうが手につかない

※ストレス感情に関する項目。潜在的な課題を発見する際に有効。ア・オ・ケの合計＝身体的ストレス尺度、イ・カ・コの合計＝不安・憂鬱ストレス尺度、ウ・キ・サの合計＝不機嫌・怒りストレス尺度、エ・ク・シの合計＝無気力ストレス尺度、として用いることができる。

問3 あなたは今の学年になってから、きょうまでに、つぎに書いてあるような、いろいろなことが、どのくらいありましたか。「よくあった」から「まったくなかった」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- △ア. 先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった

- △イ. べんきょうのことで、友だちにからかわれたりばかにされたりした
- △ウ. じゅぎょう中、わからない問題をあてられた
- △エ. うちの人が、べんきょうのことをうるさく言った
- △オ. 先生が、あいてにしてくれなかった
- △カ. 顔やスタイルのことで、友だちにからかわれたりばかにされたりした
- △キ. じゅぎょうが、よくわからなかった
- △ク. うちの人が、友だちやせいかつのことをうるさく言った
- △ケ. 先生が、えこひいきをした
- △コ. じぶんのしたことで、友だちから悪口を言われた
- △サ. テストの点が、思ったよりわるかった
- △シ. うちの人のきたいは、大きすぎると思った

※ストレス（ストレスの原因）に関する項目。潜在的な課題を発見する際に有効。ア・オ・ケの合計＝教師ストレス尺度、イ・カ・コの合計＝友人ストレス尺度、ウ・キ・サの合計＝勉強不機嫌・怒りストレス尺度、エ・ク・シの合計＝無気力ストレス尺度、として用いることができる。

問4 あなたのさいきんの体や心のようすについて、いくつかききます。「よくあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. これからの世の中では、べんきょうのせいせきが悪いとみじめだ
- イ. これからの世の中では、顔やスタイルがよくないとみじめだ
- ウ. これからの世の中では、人よりもとくいなことがないとみじめだ

※競争意識に関する項目。ストレスの背景を発見する際に有効。

問5 あなたは、あなたのまわりの人たちが、どのくらいあなたの助けになってくれると思いますか。「そう思う」から「そうは思わない」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. もし、あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる
おうちの人
○学校の先生
△友だち
- イ. もし、あなたが、なやみやふまんを言っても、イヤな顔をしないで聞いてくれる
おうちの人
○学校の先生
△友だち
- ウ. ふだんから、あなたの気もちを、よくわかるうとしてくれる
おうちの人
○学校の先生
△友だち

※周りからの理解や支えに関する項目。教師－生徒関係、生徒－生徒関係の良好さを測る上で最適。

問6 今の学年になってからの『よかったこと・うれしかったこと』について、いくつかききます。「よくあった」から「まったくなかった」までの4つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. 私（私たち）のしたことで、ほかの人によろこんでもらえた
- イ. 私（私たち）のしたことで、ほかの人からかんしゃされた
- ウ. 私（私たち）のしたことが、ほかの人のやくにたった

※自己有用感に関する項目。他者の存在を前提とした自己肯定感を測る上で有効。

みなさんは、学校の友だちのだれかから、いじわるをされたり、イヤな思いをさせられたりすることがあると思います。

そうしたいじわるやイヤなことを、みんなからされたり、なんどもされたりすると、そうされた人はどうしてよいかわからずにととても苦しい思いをしたり、みんなの前ではすかしい目にあわされてつらい思いをしたりします。

これからみなさんにしつもんするのは、そうしたいじわるやイヤなことを、むりやりされたときのことや、反対に弱い友だちにあなたがしたときのことについてです。

※いじめという語のイメージに左右されないで回答を求める際に有効な説明。次の被害経験・加害経験の直前に配置する。

問7 いじわるやイヤなことには、いろいろなものがあります。あなたは、今の学年になってから学校の友だちのだれかから、次のようなことをどのくらいされましたか。「1しゅうかんになんども」から「ぜんぜんされなかった」までの5つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。

- ア. なかまはずれにされたり、むしされたり、かげで悪口を言われたりした
- イ. からかわれたり、悪口やおどし文句、イヤなことを言われたりした
- ウ. かるくぶつかられたり、遊ぶふりをして、たたかれたり、けられたりした
 - エ. ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした
 - オ. お金やものをとられたり、こわされたりした
- カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをされた

※いじめの被害経験に関する項目。○の項目は、発生頻度が高かったり、注意を要する項目。

問8 では、あなたは、今の学年になってから学校の友だちのだれかに、次のようなことをどのくらいしましたか。「1しゅうかんになんども」から「ぜんぜんしなかった」までの5つの中から、いちばん近いと思う数字に、1つずつ○をつけていってください。いじわるやイヤなことには、いろいろなものがあります。

- ア. なかまはずれにしたり、むししたり、かげで悪口を言ったりした
- イ. からかったり、悪口やおどし文句、イヤなことを言ったりした

- ウ. かるくぶつかったり、遊ぶふりをしてたたいたり、けったりした
- エ. ひどくぶつかったり、たたいたり、けったりした
- オ. お金やものをとったり、こわしたりした
- カ. パソコンや携帯電話で、イヤなことをした

※いじめの加害経験に関する項目。○の項目は、発生頻度が高かったり、注意を要する項目。

※以上の調査項目は、小学校4年生を意識した表記になっているので、児童生徒に応じてひらがなを漢字に変えたり、漢字に変えた上でふりがなを付ける等が必要である。

※以下に、選択肢の配置例を示す。

問1・問2・問4の選択肢の例				
	よく あてはまる	まあ あてはまる	あまり あてはまらない	まったく あてはまらない
ア. 学校が楽しい	1	2	3	4
問3・問6の選択肢の例				
	よく あつた	たまに あつた	あまり なかつた	まったく なかつた
ア. 先生が、よくわけを聞いてくれずに、おこった	1	2	3	4
問5の選択肢の例				
	そう 思う	まあ そう思う	あまり そうは 思わない	まったく そうは 思わない
ア. もし、あなたに元気がないと、 すぐに気づいてはげましてくれる おうちの人	1	2	3	4
問7・問8の選択肢の例				
	1 しゅうかん に なんども	1 しゅうかん に 1かい くらい	月に 2〜3 回	今 までに 1〜2 回
ア. なかまはずれにされたり、むしされたり、 かげで悪口を言われたりした	1	2	3	4
			ぜん ぜん なかつた	5

6. チェック・シートの例



チェック・シート 「夏季休業中」 校内研修用

第()学年グループ

1. 今年4月に明らかにした重点課題(絞り込んだ調査項目)は、期待どおりに達成されましたか？

- 十分に達成された(数値に明確な改善が見られた) → 3に進む
- 期待ほどではないが、達成された(数値的には不十分であった) → 2に進む
- あまり達成されなかった(数値が改善されなかった) → 2に進む

2. 期待通りに達成されなかった(期待ほどではなかった)原因は、どこにあると考えられますか？

2-1 項目の絞り込み

- 絞り込んだ項目は適切であった → 2-2に進む
- 絞り込んだ項目が不適切であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-2に進む

2-2 教育目標(達成課題)の設定

- 絞り込んだ項目に対する教育目標(達成課題)の設定は、適切であった → 2-3に進む
- 絞り込んだ項目に対する教育目標(達成課題)の設定が、不適切であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-3に進む

2-3 教育目標(達成課題)を実現するための年間計画の策定

- 重点活動の教育課程への位置づけ(時期・回数・内容、等)は、適切であった → 2-4に進む
- 重点活動の教育課程への位置づけ(時期・回数・内容、等)が、不適切であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-4に進む

2-4 教育目標(達成課題)の児童生徒・保護者等への広報・普及

- 教育目標(達成課題)のスローガン化は、十分であった → 2-5に進む
- 教育目標(達成課題)のスローガン化が、不十分であった ↓

原因：

改善策：

→ 2-5に進む

2-5 年間計画に沿った実施

- 教育目標(達成課題)のための重点活動は、年間計画通りに実施された → 2-6に進む
- 教育目標(達成課題)のための重点活動が、年間計画通りに実施されなかった ↓ (次頁)

原因：

改善策：
→ 2-6 に進む

2-6 教育目標（達成課題）を意識した重点活動の実施

- 重点活動実施の際は、教育目標（達成課題）を十分に意識して行った → 2-7 に進む
- 重点活動実施の際は、教育目標（達成課題）を十分に意識しないまま行った ↓

原因：

改善策：
→ 2-7 に進む

2-7 実施できた重点活動について

- 重点活動の際の個々の教師や学年の動き・めあては、具体的にになっていた → 2-8 に進む
- 重点活動の際の個々の教師や学年の動き・めあてが、具体的にしていなかった ↓

原因：

改善策：
→ 2-8 に進む

2-8 重点活動への児童生徒・保護者等の参加

- 児童生徒・保護者等は、十分に重点活動に参加できていた → 3 に進む
- 児童生徒・保護者等が、十分に重点活動に参加できていなかった ↓

原因：

改善策：
→ 3 に進む

3. 重点課題に設定した以外の調査項目については、どのような変化が見られましたか？

- 他に、改善された項目があった ↓

理由として考えられること：
→ 4 に進む

- 他に、改善された項目はなかった → 4 に進む
- 他に、悪化した項目があった ↓

理由として考えられること：
→ 4 に進む

4. 9月以降の取組に当たって修正・改善したいこと

○この小冊子の作成に協力いただいたみなさん

[平成 19 ～ 21 年度]

有村 久春 帝京科学大学教授
江坂 栄子 愛知淑徳大学准教授
瀧野 英一 元千葉県市川市立稲越小学校校長
天井 勝海 日本大学商学部特任教授
早瀬 友子 神奈川県横浜市立市場小学校校長
吉田 文明 北名古屋市教育委員会教育長
米津 光治 文教大学教育学部准教授

[平成 20 ～ 21 年度]

黒澤 智 龍ヶ崎市教育センター所長

[平成 21 年度]

成瀬 龍夫 京都市立下京涉成小学校教頭

[平成 19 ～ 20 年度]

五十嵐守男 新潟県上越市立城西中学校教頭
松村 泰弘 京都府京都市立朱雀中学校教頭

[平成 19 年度]

岡田 良一 茨城県龍ヶ崎市立中根台中学校校長

○事務局

作花 文雄 国立教育政策研究所生徒指導研究センター長
滝 充 国立教育政策研究所総括研究官
藤平 敦 国立教育政策研究所総括研究官
三好 仁司 文部科学省初等中等教育局視学官
大瀬 勝寿 国立教育政策研究所生徒指導研究センター企画課長
上島 和幸 文部科学省大臣官房総務課広報室事業第二係長

(職名は平成 22 年 5 月現在のものです)

