



文部科学省

国立教育政策研究所

National Institute for Educational Policy Research

校区で はぐくむ 子どもたちの力

いじめ・不登校を減らすヒント

平成 23 年 6 月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

■ 『生徒指導資料3』について ■

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

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

今回の『生徒指導支援資料3』では、そうした一連の未然防止のための取組をさらに一歩進めるものとして、**児童生徒の社会性をはぐくむことにより、いじめ加害や暴力行為に向かわなくて済むような、あるいは不登校状態に陥らなくて済むような、そんな児童生徒に育てていく取組**を取り上げました。

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

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

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

平成23年6月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

目 次

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

なぜ、いじめは減ったのか

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

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

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

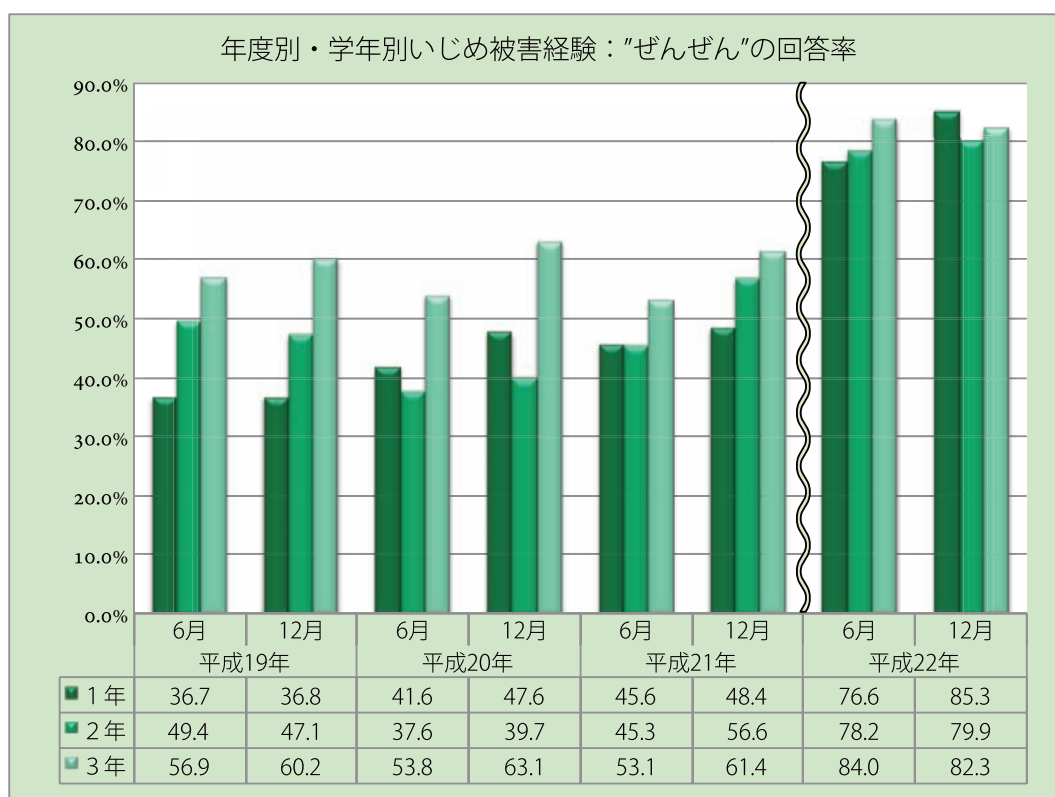


図1 年度別・学年別に見たいじめ被害経験の割合（「ぜんぜんなかった」の回答率）

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

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

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

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

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

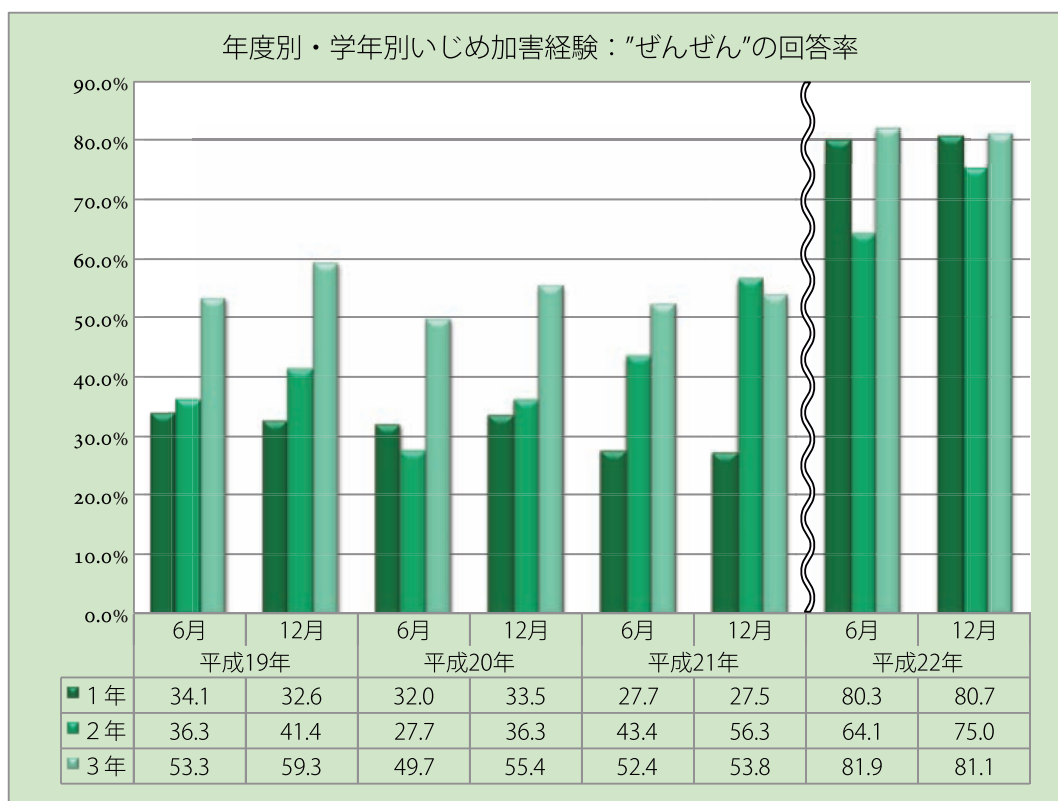


図2 年度別・学年別に見たいじめ加害経験の割合（「ぜんぜんなかった」の回答率）

小学校の取組とそれを受けた中学校の新たな取組

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

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

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

平成17年夏の研修会では、A中学校区の子どもにつけたい力として「自分自身に関すること：自尊感情・自己有用感、厳しさ・がんばり」「他の人とのかかわり：思いやり・他を尊重する、コミュニケーション力」「集団や社会とのかかわり：規範意識、文化」を掲げて、「心を育てるプログラムの開発」



職場体験前の2年生に、3年生が自己の体験を語るに着手することになりました。それは、1年生から3年生までの3年間の成長・発達の見通しを持つと共に、合唱コンクールや体育祭・学習発表会(=文化祭)はもちろん、職場体験や奉仕体験についても学年間の交流の機会として位置づけたものでした。(⇒上の写真は一例です)

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

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

中学校だけの努力の限界、再び小学校に協力を要請

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

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

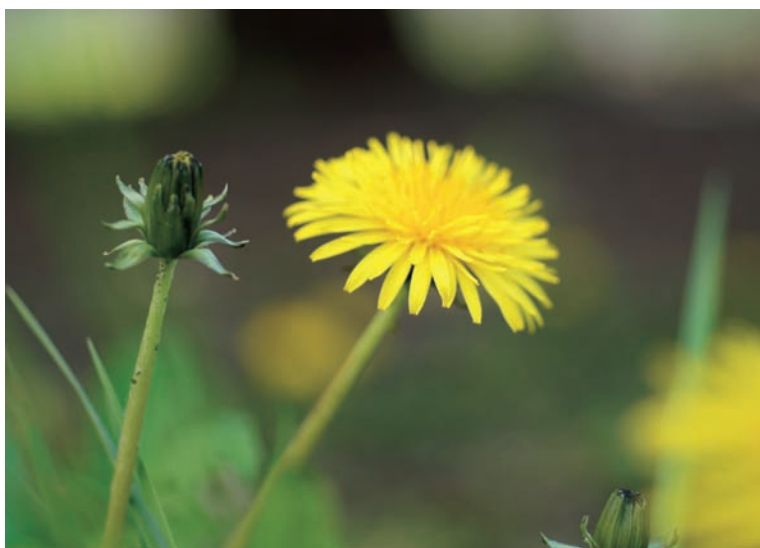
とは言え、時間と労力をかけて実施しているA中学校の「心を育てるプログラム」です。期待ほどには実を結ばないとあっては、報われません。中学校側の判断は、「中学校から取り組んだのでは遅すぎる!」「中学入学までに、社会性の基礎は育っていてほしい!」というものでした。中学校が状況改善のための努力を続けることは当然としても、それを続けていくだけで事態が大きく変わる可能性は低いと判断せざるを得なかったのです。

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

小 学校側も、中学校の申し出を受けた形ではありますが、実は少なからぬ危機感を抱いていました。不登校もそうですが、

いわゆる「学級崩壊」状態に近い学級が、毎年、いくつか見られる状況があつたからです。そして、中学校側が感じていた「自分に自信が持てない生徒が多い」という認識は、小学校においても同じだったのです。

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



小学校で取り組んだ「異年齢交流」とその成果

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

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

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

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

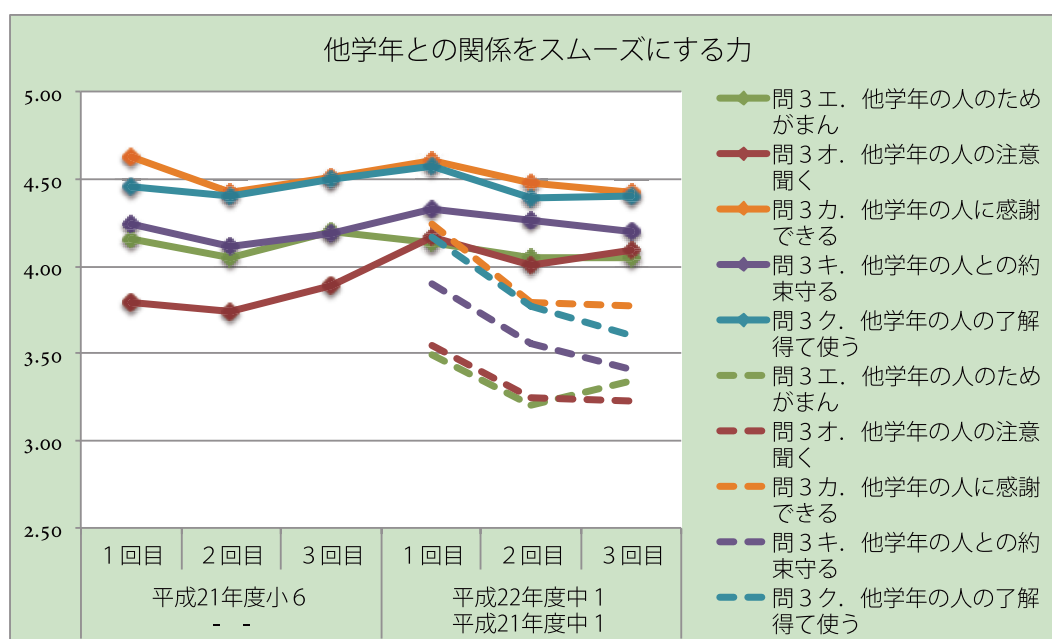


図3 社会性の変容：他学年との関係をスムーズにする力

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

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

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

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

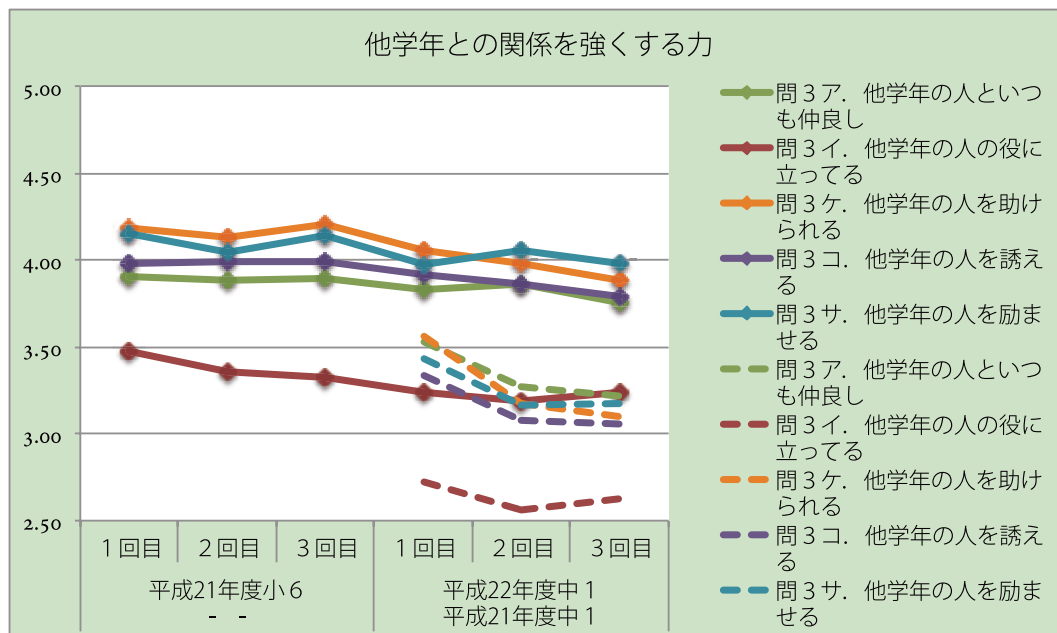


図4 社会性の変容：他学年との関係を強くする力

小学校から確実にバトンを受け取る中学校の取組

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

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

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

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

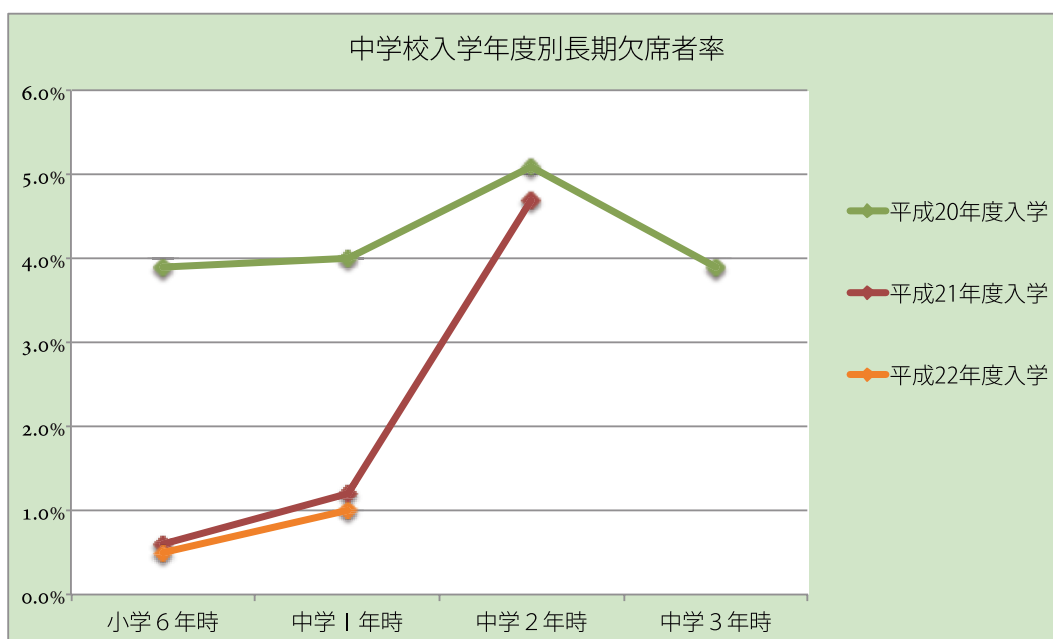


図5 中学校入学年度別長期欠席者率の推移

資料

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

①結論（75－78頁より）

②社会性測定用尺度（80－83頁より）

③「記録整理票」の様式と記入例（86－87頁より）

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

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

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

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

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

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

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

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

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

すなわち、子どもたちに「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。次に示すのは、教職員の意識や行動に見られる「失敗しやすい例」である。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：「私の学校では何かと縦割り班で活動させているので、新たに何かを始める必要はない」

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

例：「異年齢の子ども同士の活動で、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、さらに効果も上がる」

例：「研究発表会でも、異年齢で発表させればよい」

また、次の(2)に示した例では、上級生に主体的に取り組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てしまっている点に問題がある。

自分たちで工夫して遊んであげたり、教えて

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

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、後はそれぞれの学級で進めていくことにしよう」

例：「記録整理票は、交代で書くことにする方が楽でいい」

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

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

「異年齢の交流活動」の中心的な意義は子ども同士の「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。これが2つめの結論である。この点は、先に見てきた「失敗しやすい例」から予想されることではあるが、念のためにあげたものである。

「社会性」という言葉に込められている内容は、幅広く、かつ多岐に渡り、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だけの働きかけだけでは、それらが育成されにくいであろうことは、容易に想像できよう。

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

の学級担任が各学級で良い実践を行えば、子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のである。

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

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

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

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

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

うのが、今の子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、他学年の先生から見守られ、支えられるという多様な「かかわり合い」があつてこそであることを、よく理解してほしい。

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

結論3. 「魔法のプログラム」や「便利なゲーム」は存在しない

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

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。

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

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

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

そうした各種プログラム等のからみで教職員が陥りやすい誤解として、学級内に「心の居場所」をつくるための手法と、子ども同士が「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くしかないものという、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のと同様、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のだからである。

資料②：社会性測定用尺度

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

しつもん1 あなた自身のことについてお聞きします。つぎのア～クについて、あなたにあてはまる番号の一つずつ○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、みんなが仲よくなれるように自分から働きかけることができます	1	2	3	4	5
キ わたしは、今の自分が好きです	1	2	3	4	5
ク わたしには、いろいろなよいところがあります	1	2	3	4	5

しつもん2 クラスの人(仲のよい人だけではありません)とのことについて、お聞きします。つぎのア～シについて、あなたにあてはまる番号の一つずつ○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、クラスの人役に立っていると感じています	1	2	3	4	5
ウ クラスの人と一緒にいるとき、相手の気持ちを考えて行動しています	1	2	3	4	5
エ クラスの人と一緒に活動するとき、相手のためにがまんすることができます	1	2	3	4	5
オ クラスの人から注意されたとき、相手の話を素直に聞くことができます	1	2	3	4	5
カ クラスの人から何かをしてもらったとき、相手にありがとうと言えます	1	2	3	4	5
キ クラスの人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク クラスの人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ クラスの人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ クラスの人が仲間に入りたそうにしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ クラスの人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ クラスの人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

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

	あてはまる	まああてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、他の学年の人（自分より下の学年の人）と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、相手にありがとうございますと言えます	1	2	3	4	5
キ 他の学年の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 他の学年の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 他の学年の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5
コ 他の学年の人が仲間に入りたそうにしているとき、誘ってあげることができます	1	2	3	4	5
サ 他の学年の人が失敗をしたとき、はげましてあげることができます	1	2	3	4	5
シ 他の学年の人が何かをうまくできたとき、「上手だね」とほめることができます	1	2	3	4	5

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

	あてはまる	まああてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	あてはまらない
ア わたしは、大人の人と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、相手にありがとうございますと言えます	1	2	3	4	5
キ 大人の人と約束したとき、相手との約束を守ることができます	1	2	3	4	5
ク 大人の人のものを使うとき、相手に聞いてから使います	1	2	3	4	5
ケ 大人の人が困っているとき、相手を助けてあげることができます	1	2	3	4	5

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

資料③：「記録整理票」の様式と記入例

記録整理票（記入例）

記録日時：〇〇年△△月××日 記録者：●村、高×、△井

活動名：ふれあい遠足（1年と6年）

実施日時：〇〇年△△月□□日 1時限～4時限

関わった学年：1年生と6年生

関わった教職員等：1年担任、6年担任、養護教諭

本活動のねらい・目標・ねがい等（各学年ごとに）とその達成状況：

・ねらい

1年生：6年生とともに、元気よく活動する

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

・達成状況

1年生：……できた

6年生：……できたが、もう少し工夫が必要であったと思われる

本活動実施の前後に、「準備」や「ふりかえり」として実施した活動等について：

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

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

本活動の準備から、実施、ふりかえりまでの教職員の行動と成果：

・行動

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

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

・成果

1年生：……できた

6年生：……できたが、もう少し工夫が必要であったと思われる



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

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



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

子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」

—活動実施の考え方から教師用活動案まで—

※『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」 —「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—』国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成16年3月）所収の「教師用事前学習資料」を加筆修正したものです。

⇒裏表紙に、**■本冊子を活用した校内研修例■**を掲載しています！

平成23年6月

国立教育政策研究所生徒指導研究センター

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

注1 本文6～8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た『「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」』国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成16年3月）のことを指します。また、この研究は、平成13～15年度に文部科学省から国立教育政策研究所に委嘱されたものです

と言ってよいほど言及されています。

もちろん、道徳や特別活動等の時間を利用して、積極的にそうした問題に取り組んでいる熱心な学級や学校も少なくありません。実際、社会性の育成に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くなるなど、変容は一時的で、対症療法的な効果しかないようです。

問題を捉え間違ってきたのでは？

私たちの研究グループでは、今の子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、という仮説を立てました。

注2 本文8～9頁には、「社会性」についての整理があります。

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

われてきたのではないか、という問いかけだからです。

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

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」という思いをはぐくむ場合には、一度、欲求に目覚めれば、取組終了後までもそうした思いが持続するはずで

す。社会性を育成するつもりの実践の報告には、一部の子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が、上の説明から納得できるのではないのでしょうか。

地域や家庭がもっていた教育力とは？

しかし、そういった「人とかかわりたい」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、昔の子どもには、どのようにしてそれが育ってきたのでしょうか？

かつては、近隣の子ども同士の交流や、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ものだった、というのが答えでしょう。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だことを忘れてはなりません。親はもちろん、親戚や近隣の大人たちは、小さな子を上手に遊んであげられる年長者を褒め、小さな子が泣いていれば年長者を叱る—そんな暗黙の共通理解のもと、大人としての役割を果たすことで、子どもは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）とかかわりたい」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、「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も減少し、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「人とかかわる」ことに自然に慣れ、「人とかかわりたい」思いを自然に感じとっていき、そんな場も機会も失われてきました。社会性の基礎となるべきものが自然に身に付くことは困難になり、学校も困難を抱えるようになってきたのです。

「人とかかわる」 喜びを育む、 「異年齢交流」

公立の小中学校ならではの、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ます。

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、実

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。

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なう
- 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、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は、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にもかかわらず、私たちが考案したプログラムと、それとは別な取組ですが、やはり「異

年齢の交流活動」を意識的に行わせる取組を実施した学校では、他の人とのかわりについての自己評価が高まることがわかったのです。

なぜ、効果があがるのか？

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

そのうえ、そうした活動を減らし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なのです。

また、教師主導の取組の限界という点では、「異年齢の交流活動」を実施した場合でさえも、似た結果が現れています。当初の計画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「人とかわる喜び」は、教師が「与える」ものではなく、児童「自らが獲得していく」ものです。それがうまくいくためには、こうした活動をどのように児童に提供するのか、児童がそうした活動に取り組んでいる間、教師はどのような働きかけを行うのか、等が重要になってきます。

「異年齢」による育ちのメカニズム

「異年齢の交流活動」によって地域や家庭での子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くる活動、等の問題が見られ、必ずしも成果は上がっていないようです。

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

近隣の「仲間集団」の教育機能

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

そうしたことは、年少から年長へと育っていく中で、役割の推移という形で学んでいくことでした。しかも、それは一部の能力のある子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む、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

いったわけです。つまり、第二の特徴は、「主体的に参加し、主体的に役割を担い、その大切さを実感する場」であったという点です。

そして、第三の特徴は、そうした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どもたちでした。

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です。以下に、整理してみましょう。

注7 交流活動とは名ばかりで、6年生が1年生の教室掃除をさせられるだけの

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

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

以上のような点を強調する理由は、私たちが提案している「異年齢の交流活動」の場合、「人と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

「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 休み時間や放課後に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。

変わることが 求められている 教師のかかわり

る」「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、ここまで指摘したような児童の成長は期待できないことが、調査結果によって示されているからです。

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活動を組み替えても、何ら差し支えはありません。

最後に、そうした実状にあわせて変更を行う際に、せっかくの取組の効果を損なわないように、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、社会性の基礎からはぐくむ場合とでは、話が違うからです。

.....

題は、問題点の解消や能力を開発することとは別な事柄であり、トレーニングで「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、そうして初めて子ども自らが喜びや自信を獲得できる、という考え方や構えが重要なのです。

そして、子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、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児童生徒の主体的な活動を妨げることになったりもするので、あらかじめ十分な打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、褒めもするが小言も言わなければならない親とは異なり、たまに会った近所のおじさん・おばさんたちから「大きくなったね」「しっかりしてきたね」と褒められることの効果が大きいのです。年長者の自覚を促すのは、そうした褒め言葉であり、お世話した相手

「居場所づくり」と「絆づくり」

教師が責任を持って行うべき「居場所づくり」と、子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。

教師主導でなされる「居場所づくり」の手法をそのまま繰り返せば、「絆づくり」や社会性の育成へと結びついていく、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。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、ここでは意識的に「自己有用感」の語を用いています。「自尊感情」の語には「他者の存在を前提とした」という点が弱いこと、元の英語には肯定的な意味合いの自尊心という意味だけでなく、うぬぼれという否定的な意味合いも含まれてくるのが理由です。

のうれしそうな表情やお礼の言葉なのです。

他者の存在を前提として自分の存在価値を感じることを、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場や機会を準備し、そうした機会や場が好ましい影響力で満ちる仕組みを作る。全教職員がそれぞれの役割を自覚するとともに、保護者や地域の人々をも巻き込んでいく。そうした「仕組みづくり」にこそ、教師主導のか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してはなりません。学級担任の仕事は、「目の前にある問題」への対応に追われがちです。そのため、学級担任の力量や工夫に大きく依存した方法では、教師の個人差が大きく出てきたり、時には、形だけやって終わる、やれないままに終わってしまう、といったことも起こりえます。

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

全体の見通しのもとに着実に実施できるよう、学

「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」の弊害や学級や学年だけの取組の限界を、正しく理解しましょう。

「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も、なおかつ必要な助言や支援は与えていくために、教師の子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がもてるようにするために、事前学習と事後学習の時間を確保することが大切であることは、既に指摘してきたとおりです。しかし、問題は、せっかく確保した時間に、何をどうさせていいのかわからない、だから省略してしまった、という事例が少なくないことです。あるいは、教師が張り切りすぎて、子どもの主体的な「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、と頭ではわかっているつもりでも、実際の場面になると、あれこれと口を挟みたくなるというのは、教師の陥りやすい「失敗」とも言えます。子どもたちが、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（○○活動の計画・準備）の流れ 高学年：学級活動等の時間（1時間）

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

〇〇活動（異年齢の交流活動）の流れ

高・低学年：学級活動、総合的な学習の時間または生活科（1時間）

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

児童の活動	教師の指導（○高学年●低学年） 観察の視点（◇高学年◆低学年）
1. はじめの言葉	<p>○高学年児童が、事前学習にしたがって進行役がつと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。 *自己紹介については、学年規模、活動形態（全体で行なう、グループで行なう）、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を確認するよう促す。進行役の児童の側に寄り、小声で話しかける。 「先生にはよく分かったけど、低学年の子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の工夫させる。</p> <p>●説明が理解できたかどうか、一人一人の様子を見る。よく分からない様子の子がいたりときには、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、全体のながれを見ながらアドバイスを する。アドバイスをしたあとは、児童の言葉で伝えられるよう見守る。 教師が前面に出て言葉を発することは控える。</p> <p>進行役の児童の側に寄り、小声で話しかける。 「一人でうろうろしている子がいるから、そのまわりの高学年の人に伝えた方がいいね。」 「けんかしている低学年の子がいるよ。高学年の子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い？」</p>

	<p>「この子たちのけんかは大変そうだから、先生が面倒みます。向こうで困ってそうな子がいるからお願いね。」</p> <p>◇◆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。</p> <p>高学年：協力している様子、低学年との関わり方 [進行役の児童]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・はきはきしている ・状況に応じて対応する ・楽しそうに活動している ・分かりやすい ・他の高学年に指示を出す <p>[他の児童]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分担された仕事をする ・低学年の様子を見守る ・低学年に進んで関わる（やさしく話しかける、手伝うなど） ・ゲームの用意などを手伝う ・気がついたことを進行役に伝える <p>低学年：活動を楽しんでいる様子、参加の仕方</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高学年の進行役の話を聞く ・ゲームのルールを守っている ・分からないことを質問する（高学年や近くの人に） ・近くの人に進んで声をかける（高学年や低学年同士） ・楽しく参加している <p>5. 感想を発表し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○高学年と低学年がお互いに聞き合うことができるような位置に配慮する。 ●あらかじめ決めておいた低学年の代表が感謝の気持ちを伝えられるよう励ます。子どもの中に入って一緒に聞く。 <p>「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。」</p> <p>6. 先生からのお話（低学年の先生）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●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。 <p>「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。」</p> <p>7. 終わりの言葉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○大変だったけれども、低学年に喜んでもらえてよかった、という気持ちで活動を終わられるよう配慮する。 ●最後まで話がよく聞けるよう励ます。高学年に対する感謝の気持ちで活動が終わられるよう配慮する。 <p>8. あとかたづけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ○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（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、高学年児童一人一人が記入する。 事前学習時には学年・活動グループ・個人のめあてを、活動後には簡単な振り返りを、事後学習時にはそれらに基づいた話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・学年だより等の活用

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

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

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

参考資料

1. [] 活動（異年齢の交流活動）チェックシート

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

2. [] 活動（異年齢の交流活動）の流れ

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

[] 活動（異年齢の交流活動）チェックシート

1. 交流活動の中身について：「かかわる喜び」が獲得できる活動になっているか

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

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

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

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

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

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

○活動前

- ・ 年長側の担任が年長側の子どもに対して []
- ・ 年少側の担任が年少側の子どもに対して []

○活動中

- ・ 年長側の担任が年長側の子どもに対して []
- ・ 年少側の担任が年少側の子どもに対して []
- ・ 年長側の担任が年少側の子どもに対して []
- ・ 年少側の担任が年長側の子どもに対して []
- ・ 他の教職員等が年長側の子どもに対して []
- ・ 他の教職員等が年少側の子どもに対して []

○活動後

- ・ 年長側の担任が年長側の子どもに対して []
- ・ 年少側の担任が年少側の子どもに対して []

■本冊子を活用した校内研修例■

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

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

1. 教職員に配布し読んでもらう → お薦め度 △

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

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

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

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

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

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

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

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

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

