

だれもが行きたくなる 学校づくり入門



平成27年10月

総社市教育委員会

まえがき

今日の子どもたちをめぐる問題は、いじめや不登校のみならず、数多く指摘されている。そして、こうした問題が論議されるたびに、「スクールカウンセラー等の専門家の配置を」「支援員制度の拡充を」といった意見が声高に叫ばれる。しかし、私は、これにいつも違和感を抱いてきた。といっても、特別なことを考えているわけではない。「教員がいじめや不登校対応の専門家であるべきではないのか?」「発達障害の友人を支援すべきなのは、まずはクラスメートであり、教員ではないのか?」「いじめを止めるのは専門家ではなくクラスメートではないのか?」という、当たり前のことである。

総社市の「だれもが行きたくなる学校づくり」は、この当たり前のことに取り組もうという事業である。では、その特徴はどこにあるのか。

第一に、不登校対策事業としてスタートはしたが、不登校という行動に焦点化していない。それは児童・生徒が人間として成長し、不登校という問題を寄せ付けない強さとしなやかさを身に付けることに焦点を置いている取組であることを意味している。

第二に、不登校対策の事業であるにもかかわらず、不登校や不登校傾向にある一部の児童・生徒のみを対象としていない。不登校は「心の病」などではない。「学級・学校に行かない」だけである。人はだれもが弱さを持っている。ならば、その弱さも含めた相互理解と、それを基盤とした許し合い、認め合い、励まし合い、そして切磋琢磨が共存する自治的な学級をつくることで問題は乗り越えられるという考えに基づいている。

第三に、世界に出しても恥ずかしくない実践である。世界の生徒指導は、多領域にわたる「包括性」、ニーズの多様性に目を向けた「多層性」、多様な学校資源の活用を考慮した「全学校性」が求められるようになってきている。「だれ行き」はまさにそのような実践であり、それを行政ぐるみで行っている地域は、私の知る限り、日本では、ない。海外からの視察団の来日は、こうしたことが背景にある。

第四に、「連携が生んだ実践」である点である。学校・教育行政・大学の連携はもちろん、教師とスクールカウンセラー等との連携、保こ幼小中高の連携、地域と学校の連携、市内の各種団体との連携が、名目ではなく、実質的に動いているという事実がある。ビジョンを共有し、町ぐるみで教育を創造しているという点である。

「だれ行き」は今年で六年目を迎えている。その間の子どもたちの変容が先生方のエネルギーになっていることを実感している。そして、先生方の自信と、新たな実践に挑戦しようという意欲にあふれた姿勢が、私の、また大学側スタッフのエネルギーになっている。さらにこの実践を発展させ、日本の子どもたちを救う一つの教育モデルをともに構築していくことができれば、この上ない喜びである。

平成27年10月3日

広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター
教授 栗原 慎二

目 次

I	今、なぜ「だれもが行きたくなる学校づくり」か	1
1	だれもが行きたくなる学校づくりが求められる背景	1
(1)	ひきこもりの現状	1
(2)	総社市の不登校の現状	2
2	忘れてはならない平成6年の中学校3年生の事案	2
(1)	どんなに悔やんでも悔やみきれない出来事	2
(2)	二度と起こさないために	3
3	学校適応促進という事業	3
(1)	いじめも不登校も暴力行為も食い止めるために	3
(2)	なかなか得られない不登校減少という成果	4
4	学校適応促進事業に欠けていたもの	5
(1)	「なる前のアプローチ」という着想	5
(2)	対症療法的生徒指導から「プログラムによる生徒指導」へ	6
(3)	市を挙げてやるしかないという決断	6
II	だれもが行きたくなる学校をどのようにつくるか	7
1	マルチレベルアプローチとは何か	7
2	マルチレベルアプローチの具体	8
(1)	広島県内の事例	8
(2)	総社市のマルチレベルアプローチ	8
3	生徒指導を導く四つの理論	9
(1)	ソーシャルボンド理論	9
(2)	欲求理論	10
(3)	行動理論	11
(4)	愛着理論（内的ワーキングモデル理論）	11
4	だれもが行きたくなる学校づくりの目指すもの	12
III	プログラムの内容	12
1	SEL（社会性と情動の学習）	12
(1)	SELとは何か	12
(2)	SELの進め方	13
2	ピア・サポート	14
(1)	ピア・サポートの意義	14
(2)	ピア・サポートの進め方	15
3	協同学習	16
(1)	協同学習の意義	16
(2)	協同学習の進め方	16
(3)	協同学習推進上の問題に対する考え方	17
4	PBIS（ポジティブな行動的介入と支援）	18
(1)	PBISと品格教育	18
(2)	道徳教育と品格教育、PBISの関連	19
(3)	品格教育の進め方	19

(4) 品格教育推進上の留意点	20
5 保育所・こども園・幼稚園・小学校・中学校の連携	21
6 欠席の管理による早期介入	21
7 専門家を活用したチーム支援	22
(1) 学級担任任せにしない	22
(2) 関係機関との連携	22
8 プログラムの全体像	22
9 プログラムを支える体制づくり	23
(1) 校内推進体制の整備	23
(2) 自立と持続的発展のための仕掛け	23
IV 効果の検証	24
1 不登校児童生徒出現率	25
(1) 中学校の不登校出現率	25
(2) 小学校の不登校出現率	25
2 一人当たり総欠席日数	25
(1) 総欠席日数集計プログラム	25
(2) 一人当たり年間総欠席日数の推移	25
3 保健室来室者数	25
4 6領域学校適応感尺度 (ASSESS)	26
(1) アセスとは何か	26
(2) 総社市におけるアセスの活用	26
(3) 総社市におけるアセスの結果	26
5 プログラムに係る教職員アンケート	27
V 成果と課題	29
1 成果	29
(1) 中学校の不登校出現率の低下	29
(2) 問題行動の減少	30
(3) 子どもの意識の高揚	31
(4) 数多の人々の力の結集	31
2 課題	32
(1) 小学校等の不登校や不適応の問題の解決	32
(2) 自立と持続的発展	33
VI おわりに	33
1 だれもが行きたくなる学校づくりとは何か?	33
2 生徒指導は学力向上の基盤?	34
3 不登校は家庭の問題?	34

I 今、なぜ「だれもが行きたくなる学校づくり」か

岡山県総社市が平成22年度に始めた「だれもが行きたくなる学校づくり」、通称「だれ行き」は、今や全国的広がりを見せるようになった。この間、全国26都道府県から本市主催の研修会（市内教職員対象の研修会であるにもかかわらず）に参加したり、総社市教育委員会や総社市立小・中学校に視察に訪れたりした教員や教育委員、指導主事、市議会議員、研究者、院生・学生、官僚、マスコミ関係者等々は400人を超える（平成27年7月31日現在）。平成25年度には、岡山県総合教育センターの共同研究として本市のだれ行きが全面的に取り上げられ、そのエッセンスがリーフレット「教師がつながる！ 子どもがつながる!! ー新たな不登校を生まないためにー」に結実、発刊された。

平成25年度からは、総社市のだれもが行きたくなる学校づくりを参考にした不登校対策・生徒指導事業の導入を試みる地方自治体も現れ、米沢市、岐阜市、加古川市、石巻市等における実践が始まっている。

また、海外からの注目も浴びており、平成25年3月には香港から、香港教育局視学官と研究者、校長等14人の、平成27年1月には韓国から、大韓民国教育部教育調査官と教育開発院（KEDI）主任研究官、指導主事、カウンセラー等27人の研修会参加や視察を得た。平成26年4月～平成27年4月には、香港のバプティスト大学准教授のレイモンド・チャン氏が先進的生徒指導プログラムと教員養成システムに係る調査研究のため、当時の滞在先である広島から本市に一年余り足繁く通い、研修会参加や視察、聞き取り調査、資料収集等に勤しんだ。

今、なぜ「だれもが行きたくなる学校づくり」か。

なぜこれほどまでに総社市のだれ行きが注目されるのか。そもそも本市は、なぜだれ行きを始めたのか。その背景を次に述べる。

◇ 総社市のプロフィール ◇

総社市は、岡山県の南部に位置し、北部は吉備高原に続く山々に囲まれ、南部は高梁川兩岸に平野が広がっている。現在の人口は約68,000人、面積は212km²であり、東瀬戸内圏における内陸部の食品加工等の軽工業や自動車部品等の機械工業、県南広域圏におけるホームタウン、都市近郊型農業、観光レクリエーションの地域として発展を続けている。小学校は15校で児童約4,000人、中学校は4校で生徒約2,000人、幼稚園及び認定こども園は18園で園児約1,000人が在籍している。市内のこども園・幼稚園・小学校・中学校は、すべて市立である。

平成20年のリーマン・ショック後に一時的に減少した人口は、その後回復して増加を続けており、出生数も岡山県内の市町村で唯一純増を続けている。

1 だれもが行きたくなる学校づくりが求められる背景

(1) ひきこもりの現状

平成22年7月に内閣府は、「若者の意識に関する調査（ひきこもり調査）」¹⁾の結果を公表した。全国の15歳以上39歳以下の者5,000人（有効回収3,287人）を対象に質問

紙調査を実施した結果、1.79%の者、当該年齢の総人口から推計すると69.9万人が「ひきこもり群（広義のひきこもり）」であることが分かったと言う。内訳は、「狭義のひきこもり」（「自室からほとんど出ない」「自室からは出るが、家からは出ない」「ふだんは家にいるが、近所のコンビニなどには出かける」）が23.6万人、「準ひきこもり」（「ふだんは家にいるが、自分の趣味に関する用事するときだけ外出する」）が46.0万人とのこと。また、「広義のひきこもり」とは別に、「ひきこもり親和群」（「家や自室に閉じこもっていて外に出ない人たちの気持ちがわかる」「自分も、家や自室に閉じこもりたいと思うことがある」「嫌な出来事があると、外に出たくなくなる」など）と分類される者が3.99%、推計155万人であることも示されている。なお、「ひきこもり親の会」等からは、内閣府の調査結果は実態を反映できておらず、示された数値よりはるかに多いひきこもりが全国に存在すると指摘されている。

いずれにしても、この数値は衝撃的である。「ひきこもり群」1.79%を40人学級に換算すると0.72人、それに「ひきこもり親和群」3.99%を加えて40人学級に換算すると2.3人。これら15歳以上の人々の社会的適応力の形成にとって、15歳までの義務教育が多大な影響を及ぼしていることを考えると、私たちの携わってきた義務教育は、学級担任一人が10年間当たり7.2人のひきこもり、予備群も含めると23人のひきこもりを世に送り出し続けてきたということになる。このことを「学校教育の敗北」と称する教育関係者もいる。言うまでもなく、ひきこもりの増大は生産人口の減少と社会保障関係費の増大を招き、ただでさえ少子高齢化が加速し人類が未だかつて経験したことのない「超高齢社会」に突入する日本にとって看過できない社会問題である。正に泣きっ面に蜂。これまでの義務教育は、一体何をやってきたのか。調査結果は、私たち義務教育に携わる者に突き付けられた「告発状」なのではないか。

(2) 総社市の不登校の現状

記録が残る平成8年度以降、総社市の不登校出現率は、一部の例外的な年度を除くと、小・中学校とも全国の不登校出現率よりも高い状態が続いてきた。平成8年度～平成21年度（14年間）の全国と総社市の不登校出現率の差は、小学校は最大0.24ポイント、平均0.05ポイントであるのに対し、中学校は最大0.81ポイント、平均0.28ポイントであった。また、この14年間、総社市の中学校の不登校出現率はほぼ毎年2%を

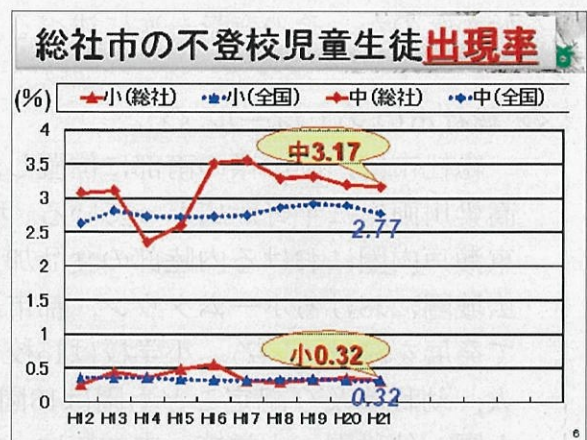


図1 総社市の不登校児童生徒出現率

を超え、3%を超える年も8回あった。この出現率は、全国の「ひきこもり群」1.79%を大きく上回っており、特に総社市の中学校は憂慮すべき状況と言わざるを得ない。

2 忘れてはならない平成6年の中学校3年生の事案

(1) どんなに悔やんでも悔やみきれない出来事

平成6年5月29日（日）、総社市内の中学校3年生Aさんがいじめが要因であることを示唆するメモを残して自殺した。この事案を通して、生徒に対する学校や家庭に

おける指導や関わり方について、「金品のトラブルの解決方法」「休日の過ごし方」「部活動の在り方」「親や教師の生徒への関わり方」「保護者から相談があったときの対応の仕方」「学校内のトラブルの解決方法」など、多くの問題点があることが分かった。それぞれの事柄のつながりや意味合いをつかむことが、家庭でも学校でも、認識の不足から十分にできなかったのである。物事を「いじめ」という視点で読み解く力が周りの大人に備わっていればと、どんなに悔やんでも悔やみきれない出来事であった。

「二度とこのようなことを繰り返さないでほしい。現在いじめを受けている子どもを救ってほしい。」——これが亡くなった生徒のご両親から、総社市の学校職員や教育委員会職員に投げ掛けられた命題である。私たち総社市の教育関係者には、この悲しい出来事をいつまでも風化させず、学校、家庭を核として地域全体が連携し、社会から「いじめ」を根絶する使命がある。

(2) 二度と起こさないために

ご両親の痛切な訴えに応じ、総社市教育委員会は、市内各小・中学校から生徒指導担当者等を集めて、冊子「いじめをなくすために」²⁾の作成に取り掛かった。平成7年11月に初版本が発行され、市内全中学生に配付されるとともに、いじめ防止のための教育指導や保護者啓発等に活用された。その後も、毎年中学校1年生への配付・活用が続いている。およそ4年に一度改訂され、現在は平成26年4月に発行された第6版が活用されている。

また、平成9年度には、いじめ問題の解決や市民の啓発を図ることを目的として、校長会代表や教員、各校のPTA役員、主任児童委員、青少年育成センター補導委員、Aさんのご両親等で構成される「いじめ問題等協議会」が発足した。年2回程度会議を開き、いじめ問題に係る協議や意見交換、情報交換を行うほか、冊子「いじめをなくすために」の改訂作業にも携わっている。会におけるPTAの方からの「幼少期からの心の育ちが大切なので、この協議会に幼稚園の保護者等も加えるべきだ」というご指摘を受けて設置要項を改訂し、平成23年度からは、各幼稚園のPTA役員と教員もメンバーに加えて現在に至っている。

3 学校適応促進という事業

(1) いじめも不登校も暴力行為も食い止めるために

いじめ問題やその後の不登校出現率の上昇、断続的に発生する学級の荒れや暴力行為等生徒指導上の諸問題の解決は、看過できない課題である。総社市教育委員会は、これら諸問題の根源は、いずれも子どもの学校環境や学校生活・集団生活への不適応の問題であり、解決の鍵は適応を促進することにあると捉えた。そこで、平成6年度頃から個々に導入されていた生徒指導関係の諸施策・事業を平成9年度に統合、再構成し、「学校適応促進事業」として再出発した。その中身は、「① 不登校児童生徒自立支援事業」「② 特別支援教育推進事業」「③ 教育相談・生徒指導体制充実事業」「④ その他」という組み立てになっており、単市事業に加えて国や県の補助・委託事業等を積極的に導入しながら、その充実を図ってきた。単市事業を中心に、その一例を挙げる。

① 不登校児童生徒自立支援事業の一例

臨床心理士3名と指導員2名を配置した教育支援センター（適応指導教室）「ふれあい教室」、自然体験や社会体験を行う「ふれあい体験活動」、ひきこもりがちな子どもの家庭等に学生ボランティアを派遣する「ふれあいフレンド派遣事業」、教室以外の場所までは登校できる生徒を支援する講師を配置する「別室登校生徒支援事業」、いじめや不登校に悩む保護者が主体的に学習する「親の会」等。

② 特別支援教育推進事業の一例

障がいのある児童生徒の指導・支援・介助等のための「特別支援教育支援員配置事業」及び「特別支援教育支援補助員配置事業」、就学指導や教育相談のための「特別支援教育専門員による巡回相談」、発達障がいのある子どもの保護者が主体的に学習する親の会「ピュアハート総社」、特別支援教育に携わる教職員を対象にした「特別支援教育担当者会」等。

③ 教育相談・生徒指導体制充実事業の一例

幼稚園、小・中学校からの要請に応じて臨床心理士を派遣する「カウンセラー派遣事業」、臨床心理士が各小学校を巡回して児童・保護者や教職員の支援を行う「小学校すこやか支援事業」、教育相談の研修を積んだ教員を配置する「スクール・カウンセリング・チーフ活用事業」、前述の「いじめ問題等協議会」等。

④ その他の一例

長期欠席や不登校傾向の子どもやいじめ、暴力行為について、個々のケースや学校の対応状況について毎月報告する「長期欠席・出席不良児童生徒月例報告」「いじめ・暴力行為月例報告」等の生徒指導上の諸問題に関する調査事業。

(2) なかなか得られない不登校減少という成果

以上のように、数えると、毎年20を超える事業を実施してきたことになる。この体系的、総合的な学校適応促進事業の推進により、いじめも不登校も暴力行為も食い止めようと、各学校も市教委も注力してきた。

これにより、その後はいじめの件数が減少し重大事態化も抑制されるようになるとともに、暴力行為の発生件数も発生率も、県南の他都市と比べ著しく低い状況を保っている。校長以下、各学校教職員の並々ならぬ努力の結晶である。

ところがである。不登校出現率は下がらなかった。10数年にわたるロングスパンで見ると、不登校出現率はむしろ上昇傾向。その間、いじめの発生件数・認知件数は低下傾向であるのに。これは何を意味するのか。論理の飛躍を恐れず敢えて言えば、いじめの減少と不登校の増加は、表裏一体なのではないか。つまり、子ども同士の人間関係に内在する侵害・非侵害要素、換言すれば他者を嘲ったり嘲られたり、いじめたりいじめられたりする個人や集団の気質・風土は、何も解消されておらず、そのような「いじめ・いじめられ」の人間関係から逃れるため又は陥るのを避けるために、不登校を選択した子どもが増えているだけなのではないか。そのような子どもが学校に行かなければいじめは発生せず、いじめの件数が減り、一方で不登校出現率は上がっていく、と読み解くことはできないだろうか。

いじめや暴力行為の抑制に加え、不登校の抑制が現実のものにならなければ、学校適応促進事業が真に成果を上げたとは言い切れない。ひきこもりが社会問題化する中で、小・中学生の不登校が将来のひきこもりにつながりかねないことを想起すると、

不登校問題の根本的な解決は、総社市にとって待ったなし、喫緊の課題である。

4 学校適応促進事業に欠けていたもの

(1) 「なる前のアプローチ」という着想

毎年20を超える多種多様な取組を体系的、総合的に十数年重ねてきたにもかかわらず、不登校出現率が下がらない。平成21年度に、総社市のこの現状について、広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センターの栗原 慎二 教授に相談する機会を得た。栗原は、学校適応促進事業の一覧を示す資料や保護者向け事業の利用案内リーフレットを一読するなり、「これでは不登校は減らない」と断言した。これらの事業は、不登校になった子どもへの手立てとしてはよく整備されている。けれども、不登校になる前の手立てがなされていない。「不登校になる前のアプローチ」をしなければ、次々と新たな不登校が出てきて減ることはない、という指摘である。

なぜ「不登校になる前のアプローチ」が必要なのか。

今は、一部の特別な子どもだけが不登校になるのではなく、すべての子どもがふとしたきっかけで不登校になるリスクを有しているからである。それは、昔と違って子どもの社会性が育っていないことに起因する。今の子どもたちを取り巻く環境には、安定したパーソナリティの形成や社会性の育ちを阻害する要因があふれている。

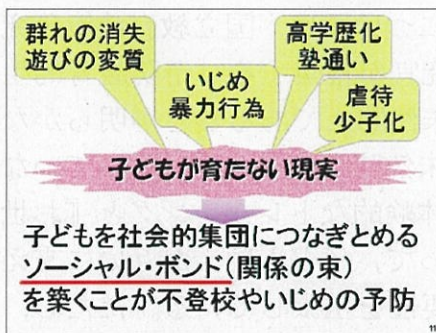


図2 子どもが育たない現実

例えば、群れの消失や遊びの変質、高学歴化、塾通いなど³⁾、子どもの社会生活の場の形態の変化である。かつての子どもは、学校が終わると大勢で集まり、日々集団遊びに明け暮れていた。けんかやいざこざも日常茶飯事。ただし、けんかをして仲直りをして、またけんかして仲直りして、ということを繰り返しながら、こじれた人間関係を修復する術や、己を抑えて相手の気持ちを慮る言動により円滑な関係を保つ術などを知らず知らず会得しながら成長していた。群れて遊ばず、集まっても個々に

携帯型ゲームやビデオ視聴をして過ごし、そもそも塾通いで友達と遊ぶ時間もなく、という環境では、対人関係能力が身に付くはずがない。また、虐待や少子化等により、対人関係能力の基盤を教え育てるべき家庭が、その機能を果たし得ないという現実もある。

社会性の育っていない子ども、対人関係能力の乏しい子どもが学校という集団生活の荒波に飛び込んだとき、ふとしたきっかけで不適応状態に陥る。例えば、たまたま風邪を引いて2、3日欠席した子どもが数日振りに登校したとき、「何だかみんなの目が冷たい。陰で何か言われているみたい。どうしよう・・・。」(実際には周りは何とも思っていないにもかかわらず)と疑心暗鬼になり、「もう学校には行きたくない」というケースが散見される。一人一人の子どもと社会的集団とを結び付ける絆、すなわちソーシャルボンド(関係の束)が、かつてと比べ脆弱になっていると考えられる。

「接着力」が弱いという現状にメスを入れなければ、子どもたちは、次から次へと社会的集団から剥がれ落ちてしまう。

すべての子どもを対象にした「不登校になる前のアプローチ」が必要とされる所以

である。

(2) 対症療法的生徒指導から「プログラムによる生徒指導」へ

では、何をどのようにすることが「不登校になる前のアプローチ」なのか。

栗原によると、それは、子どもを社会的集団につなぎ止めるソーシャルボンドを構築、強化することであり、その鍵を握るのがコミュニケーション能力である。コミュニケーションの苦手な子どもにコミュニケーション能力を身に付けさせることと、コミュニケーションの得意な子どもに対して、「負」のコミュニケーションを抑制するとともに、相手を思いやる「正」のコミュニケーションの能力を伸ばすことの両面が必要である。

そのために、すべての子どもに「良質のコミュニケーションを大量に提供するプログラム」を導入する。これにより子ども一人一人のコミュニケーション能力が改善され、学級集団や学校集団にソーシャルボンドが構築される。それが子どもの学校適応感を改善し、不登校やいじめを減少させるという考え方である。

ただ単に起きた事案に一つ一つ対処していく対症療法的生徒指導から、未然防止を目指した「プログラムによる生徒指導」への脱却である。

(3) 市を挙げてやるしかないという決断

未然防止を目指した「プログラムによる生徒指導」については、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターの滝 充 総括研究官が推奨する「予防教育的生徒指導」³⁾とも合致する。滝は、最良のいじめ対策は未然防止であることが明らかなのに、全国のほとんどの学校では、意図的、計画的な未然防止の実践が行われていないと指摘している。その上で、ピア・サポート等の「体験的なトレーニングと『お世話をする』活動の二つを組み合わせたプログラムによって、子ども同士が互いに支え合い育ち合う場を学校につくりだす取り組み」⁴⁾の必要性を主張している。ただし、滝の言う未然防止「のみ」のプログラムには、未然防止の取り組みをしても不適應を起こす子どもがゼロにはならず、そのような子どもたちにどう対処するのかという現実的問題への手立てが薄いという側面がある。

折しも、栗原は広島県内の複数の小・中学校に未然防止を含めたプログラムを導入することにより、3～4年間でそれらの学校の不登校出現率を50%以上低下させるという実績を上げていた。栗原のプログラムは、未然防止としての「なる前のアプローチ」だけでなく、「なりかけている子ども」へのアプローチも「なった子ども」へのアプローチも包含するプログラムであり、それらすべてを重層的に展開する「マルチレベルアプローチ」と呼ばれるものである。未然防止の重要性に着眼するとともに、未然防止をどれだけ充実しても起こり得る不適應への対処、ヘビーケースへの対応も組織的に仕掛けるという大掛かりなプログラムである。

大掛かりなだけに、導入すれば学校教職員の負担増は想像に難くない。かといって、先行実践のプログラムのうちできそうなところだけまず着手してみるといった中途半端なやり方では、成果は望めない。各プログラムが相互に補完し合っているため、すべてを重層的に同時展開しなければ意味がない。何より、子どもへのプログラムも、そのための教職員研修も、閾値（ある反応を起こさせる最低刺激量）を超えるだけの量を注ぎ込まなければ、効果が現れないからである。

痛みを伴って導入するのなら成果を上げなければならない。やるのなら市を挙げてやるしかない。当時の教育長は、腹をくくった。栗原による全面的、継続的指導の約束を取り付け、市内19の小・中学校すべての子どもたちへのマルチレベルアプローチの実践と、その指導ができるようにするための年間十数回に上る教職員研修の準備を整えた。その一方で、市教委主催の他の研修の削減、形骸化していた教育実践資料集の作成の取り止め、県教委からの研究指定の固辞、市教委の研究指定の凍結等々、教職員の負担軽減にも配慮した。その上で平成22年度を迎え、年度当初に、この実践と研修を継続することにより「不登校出現率を半減させる」とマスコミを通じて宣言したのである。

当初は3年計画であったが、この取組の意義深さが多くの教職員に理解される中、3年目である平成24年度に後を継いだ教育長が校長会の同意を得て延長を決断し、平成27年度までの6年間で半減を目指すことになった。

Ⅱ だれもが行きたくなる学校をどのようにつくるか

だれもが行きたくなる学校づくりの推進のための方法論やプログラム構成上の理論的基盤について、次に述べる。広島県内等における実践を通してその有効性が確認されたマルチレベルアプローチがその骨格であり、ソーシャルボンド理論、欲求理論、行動理論、愛着理論（内的ワーキングモデル理論）等がその基盤である。

1 マルチレベルアプローチとは何か

栗原によると、プログラムによる生徒指導は、欧米やオーストラリア、香港、台湾等諸外国では主流である。包括的生徒指導とか、包括的教育相談などと呼ばれている。不慣れな者にとってなかなか大掛かりな手法ではあるが、取り組んでみて、日本においてもこれを生徒指導の基本にすべきであると言わざるを得ない。対症療法的生徒指導のみに頼ってはいは、ますます深刻化、複雑化するいじめ・不登校・暴力行為・問題行動等、学校適応や社会的適応上の課題を解決することはできない。

不登校になった子どもへの支援を「三次支援」とすると、不登校になりかけている子どもや発達障がいなどハイリスクの子どもが不登校にならないようにする支援は「二次支援」、すべての子どもが不登校にならないようにする支援は「一次支援」と捉えることができる。このことは、いじめや暴力行為、問題行動等への対処としての狭義の生徒指導に置き換えても同じである。

なお、この一次～三次支援は子どもの援助ニーズの大きさによって支援の在り方を考えるための枠組みであるが、生徒指導との関係性が不明確である。そこで、これを生徒指導の目的という観点から組み替えたのが栗原の言う一次～三次的生徒指導である。一次的生徒指導は「自分の力で問題を解決する力」の育成、二次的生徒指導は「支え合う力」の育成をそれぞれ目的とする。三次的生徒指導とは「教師や専門家がチームを組んで支えきる」ことを目的とする。そしてこの一次的～三次的生徒指導の各水準に、一次～三次の支援ニーズがあると考えられる。たとえば、いろいろなことが自分ではできる

が、SOSを全く出すことのできない児童生徒もいる。こうした生徒は一次的生徒指導についての支援ニーズという観点から見れば高くはなく一次支援水準と考えられるが、二次的生徒指導についての支援ニーズという観点から見れば三次支援水準といえることができる。このように、一次～二次的生徒指導という視点を持ち込むことで、よりきめの細かい生徒指導が可能になる。

このように一次・二次・三次の水準の生徒指導を自覚しながら、その各水準における支援ニーズを充足するように、支援と指導を同時に多角的（マルチレベル）に展開する方法が「マルチレベルアプローチ」である。なお、だれもが行きたくなる学校づくりは、このマルチレベルアプローチを教育課程内外のあらゆる教育活動場面において多面的に、つまり「マルチエリア」に展開するという特長も備えている。

2 マルチレベルアプローチの具体

マルチレベルアプローチの具体について、栗原が主導して実践された広島県内の事例⁶⁾を紹介した上で、本市のそれを述べる。

(1) 広島県内の事例

① A中学校

広島市中心部に位置し、平成14年度には暴力行為の発生件数が数十件で県内ワーストであり、不登校出現率も全国より高かった。平成15年度から栗原が入って生徒指導システムを修正して協同学習等を導入し、平成16年度からは、ピア・サポートも導入した。結果、平成18年度には暴力行為が0件になるとともに、平成20年度の不登校は平成16年度と比べ56.5%減少した。

② B中学校

三原市に位置し、不登校出現率が全国より高い状態が続いていた。平成16年度に栗原が入り、教育相談システムを構築して二次・三次支援体制を整え、平成18年度からは一次的アプローチとして協同学習やライフ・スキル・トレーニングなどを導入した。結果、平成19年度の不登校出現率は、平成16年度と比べ63.2%減少した。

(2) 総社市のマルチレベルアプローチ

総社市のマルチレベルアプローチ⁷⁾を概説する。まず、一次的生徒指導と二次的生徒指導にかかわる柱となるのが「SEL」「ピア・サポート」「協同学習」「PBIS」

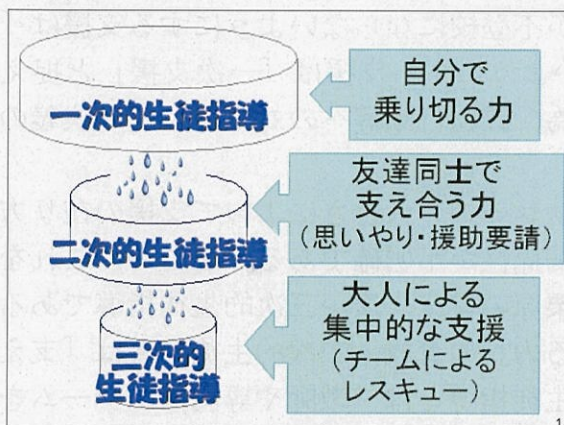


図3 生徒指導の雨漏りモデル



図4 総社市のマルチレベルアプローチ

の四つである。

なお、平成22年度当時は四つ目の柱に「品格教育 (Character Education)」を据えていたが、現在はそれを踏まえた上で、より一層行動に焦点を当てたP B I S (Positive Behavioral Interventions and Supports — ポジティブな行動的介入と支援) への移行を図っている。

「SEL (Social and Emotional Learning — 社会性と情動の学習)」は、子どもが、自分の感情を察知し、それを理解し、自分自身でコントロールし、ストレスに対処し、問題を解決し、意志決定スキルを発達させるプログラムである。「ピア・サポート」は、子どもが相互に支え合う活動を通して、思いやりのある子どもを育て、思いやりのある学校風土を醸成するプログラムである。「協同学習」は、学習の生産性を向上させるとともに、学習者のソーシャルスキルを向上させるプログラムである。「P B I S」は、学校という社会で、人が人とかかわるルールを学び、仲間と磨き合うことにより規範意識を向上させるとともに、適切な行動ができるように支援するプログラムであり、家庭・地域と連携しながら進めていく。

次に、三次的生徒指導にかかわるのが、「保こ幼小中連携」と「欠席の管理による早期介入」と「専門家を活用したチーム支援」である。「保こ幼小中連携」「欠席の管理による早期介入」は、保育所・こども園・幼稚園・小学校・中学校の担当者等が互いに気軽に声を掛けられる関係づくりと情報共有、欠席3日で必ず家庭訪問をするなどの欠席管理のシステムづくりが鍵を握る。「専門家を活用したチーム支援」は、早期介入や継続的支援の必要なケースにおいて、スクールカウンセラー (以下、「SC」という。) やスクールソーシャルワーカー (以下、「SSW」という。) 等と連携を保った少人数の支援チーム (コア・チーム) を機能させるとともに、定期的に学校全体で情報を共有する場を確保することがポイントになる。

以上に加え、プログラムが真に子どものためになっているのか、子どもの社会性の向上につながり学校適応状況が改善しているのか、不断に評価、検証し修正するPDCAサイクルも必要である。そのため、「6領域学校適応感尺度 (ASSESS)」を毎年2回以上実施することにより、児童生徒一人一人の学校適応状況や学級の人間関係等を把握し、指導・支援やその見直しに役立てていく。

3 生徒指導を導く四つの理論

だれもが行きたくなる学校づくりのプログラムは、幾つかの理論的基盤を踏まえて構成されているが、このうち、ソーシャルボンド理論、欲求理論、行動理論、愛着理論 (内的ワーキングモデル理論) の四つについて紹介する。

(1) ソーシャルボンド理論

栗原(2009)は、Hirschi, T. のソーシャルボンド理論を取り上げ、「ソーシャル・ボンドとは、『愛着』『コミットメント』『巻き込み』『規範観念』の4種類ですが、Hirschiは、さまざまな非行等の逸脱行動を抑制する上で、これらが有効に機能すると考えました。不登校や非行といった問題には何らかの背景や原因があるのですが、この理論に立てば、たとえば、何らかの原因や背景があったとしてもソーシャル・ボンドが太く、多ければ、逸脱行動は起こりにくいということになります。」⁸⁾と述べている。そして、

「なぜ逸脱するのか」ではなく「なぜ逸脱しないで済んでいるのか」という観点こそ重要ではないかと唱える。勉強がよくできる子どもは、勉強がその子どもにとってのソーシャルボンドとなって登校し続ける。部活動が得意な子どもは部活動が、気を許せる仲のよい友達がいる子どもはその友達がソーシャルボンドとなって登校し続ける。が、それらソーシャル・ボンドが切れてしまったとき、その集団からの逸脱が起こる。あたかも、接着力の衰えた付箋が貼ってあった場所から剥がれ落ちてゆくかのごとく。だからこそ、子どもを社会的集団につなぎとめるソーシャルボンド（関係の束）を築くこと、ソーシャルボンドを築ける人間への成長を図ることが不登校やいじめ、非行の予防であり抑制策であるという考え方である。

文部科学省の「生徒指導提要」にも、「自分自身についての自己理解を図ることは大切なことですが、これらを他者とのかかわり、集団とのかかわり、社会や地域とのかかわり（中略）などのなかで理解していくことによって、自己と社会とのつながり（ソーシャル・ボンド）が育まれていきます。」⁹⁾と示され、ソーシャル・ボンドが社会の形成者としての資質に欠かせないということが指摘されている。

だれもが行きたくなる学校づくりは、良質のコミュニケーションを大量に提供するプログラムにより、子どものコミュニケーション能力を改善し、ソーシャルボンドを構築することを主眼としている。ソーシャルボンド理論は、だれもが行きたくなる学校づくりの理論的基盤の最たるものである。

(2) 欲求理論

Maslow, A. H. は、人間の欲求が階層性を成していることを説く。下位に位置する欲求が部分的であれ満たされることで、その上位に位置する欲求が起こるという説である。Thompson, M. らは、Maslow の欲求階層説に基づき、社会的欲求として「交流欲求」「承認欲求」「影響力欲求」の三つの存在を指摘している。それらを踏まえて、神山（2009）は、「社会的な関係で基盤になるのが交流欲求です。人はまず、誰かとつながり、安心感を得ようとします。そして、ある程度につながりが得られると承認欲求が起こります。単につながっているだけではなく、他の人から認められたいという欲求が起こるというわけです。この欲求が満たされることで、自己肯定感を得ることができます。さらに、ある程度、他の人から認められると、今度は自ら他の人に働きかけ影響を及ぼしたいという欲求、つまり影響力欲求が起こるというわけです。他者に影響を及ぼすことで、自己効力感や有能感が得られます。」¹⁰⁾と述べ、三つの欲求の階層性を唱えている。

例えば、教師がある子どもと普段はあまりかかわりを持たず、その子どもが問題を起こしたときだけ指導や助言、叱咤激励等の「接触」を繰り返せば、その子どもは、「普通にしていると先生と交流できないが、問題を起こせば交流できる」と学習することになる。その交流欲求を満たすために、その子どもはまた問題を起こしてしまう。こうして、その子どもとしては無意識、無自覚な反応かもしれないが、交流欲求が満たされるがために問題行動が強化されていく。

そうではなく、何もないうちこそ教師がしっかり子どもとかかわり、「普通にしている先生とつながることができるんだ」と交流欲求を満たすことにより、子どもは安心感を得ることができる。その上で、望ましい行動を取ったときにも教師が適切に

かかわれば、子どもの承認欲求を満たすようになり、それが影響力欲求の土台になっていく。

(3) 行動理論

行動理論、とりわけ、オペラント条件付けの理論は、人間の行動を説明する上で、非常に便利な理論である。望ましい行動については、強化刺激（賞賛・褒美等）を随伴させ、望ましくない行動については、嫌悪刺激（叱責・罰等）を随伴させることで行動がコントロールされると考える。逆に言えば、よい行動が起こっている場合は、何らかの強化刺激が随伴していると考えられるし、望ましくない行動が続いているとすれば、嫌悪刺激と思って提供している刺激が本人にとっては強化刺激になっている可能性がある。また、やろうとしても本当にできない状態なのに嫌悪刺激が与え続けられていることもあり得る。その場合には自尊感情を傷付け、学習性の無気力状態に陥らせているかもしれない。ADHDの特性を有する子どもが叱られ続けた結果、二次障害に至るのはこのような状態と考えられる。

(4) 愛着理論(内的ワーキングモデル理論)

内的ワーキングモデルとは、元々は発達段階（乳児期）における用語で、発達初期の養育者との関係の中で形成される認知的枠組¹¹⁾と言われている。内的ワーキングモデルは、乳幼児期から青年期にかけて、愛着対象（親・友人・先生等）との具体的な相互体験において、どのような応答が返ってきたかという体験の繰り返しにより形成される¹²⁾。愛着の内的ワーキングモデルには、「自己に対する作業モデル」と「他者に対する作業モデル」の二つがある。自分自身がどのように受容されているかについての自己に対する主観的な確信が「自己に対する作業モデル」であり、愛着対象がどのような応答を返してくれるかという他者に対する主観的な確信が「他者に対する作業モデル」である。

人は成長の過程で、愛着対象から肯定的応答を返してもらう体験を幾度となく重ねることを通して「自分は信頼される存在であり、他者は自分のことを支えてくれるという確信」、すなわち肯定的ワーキングモデルを獲得する。獲得された肯定的ワーキングモデルは、様々な危機や困難を乗り越える原動力となり、その人の人生を肯定的に導く。内的ワーキングモデルは、愛着対象以外の他者に般化される、つまり、困難な場面に居合わせた他者に対しても「きっとこの人も自分を支えてくれるに違いない」という認知的枠組みを当てはめようとするからである。

ところが、自己を表出するたびに愛着対象から否定的応答を繰り返される関係性の中で育った子どもは、否定的ワーキングモデルを身に付けていく。内的ワーキングモデルは、愛着対象以外の他者に般化されるので、否定的ワーキングモデルは、困難な場面における他者に対して「どうせこの人も自分のことを支えてくれないに違いない」「どうせこの人も自分のことを邪魔だと思っているに決まっている」などとネガティブな認知の習慣化をもたらす。それがあつ子どもには反社会的行動、ある子どもには非社会的行動となって現れる。このような子どもの内的ワーキングモデルに着目し、否定的ワーキングモデルから肯定的ワーキングモデルに書き換えることが肝要である。

内的ワーキングモデルに強い影響を与えるのは、まず親であるが、その他周囲の人

々の情緒的サポートも影響する。したがって、問題行動を繰り返す子どもや集団に入りにくくなっている子どもの指導に当たっては、理解・傾聴・感情の交流・承認等の情緒的サポートを提供することが必要である。また、観察ときちんとしたレスポンスを返すこと、アイコンタクトや言語表現等のコミュニケーション能力を育むこと、個々の学習ニーズに応じた学習課題を設定することも重要である。

4 だれもが行きたくなる学校づくりの目指すもの

以上のように、だれもが行きたくなる学校づくりでは、ソーシャルボンドの構築と子どもの三つの社会的欲求を満たすこと、内的ワーキングモデルに働き掛けることの意義を共通理解しその実現を心掛けながら、行動理論などを念頭に置いて、教師と子どもとのかかわりや、子ども同士のかかわりの在り方の工夫・改善を積み重ねている。

確かな理論に基づき、先行実践を踏まえて、すべての子どもに「良質のコミュニケーションを大量に」提供するプログラムを実施することにより、子どものコミュニケーション能力を改善しソーシャルボンドを構築する。ソーシャルボンドの構築により、子どもの学校適応感を改善し、不登校やいじめ、暴力行為、問題行動等を減少させる。当然のことながら、そこには、学習指導や特別支援教育、学校経営等の工夫・改善も折り重なってくる。

学校適応促進を基盤とした生徒指導や学習指導、特別支援教育、学校経営等の工夫・改善、保こ幼小中連携や家庭・地域連携の強化等により、だれもが行きたくなる学校を実現する。

これが、だれもが行きたくなる学校づくりの目指すものである。

Ⅲ プログラムの内容

だれもが行きたくなる学校づくりのプログラムは、主に四つの柱と三つのサポートシステムから構成される。四つの柱とは、SEL（社会性と情動の学習）、ピア・サポート、協同学習、PBISであり、三つのサポートシステムとは、保育所・こども園・幼稚園・小学校・中学校の連携、欠席の管理による早期介入、専門家を活用したチーム支援である。

1 SEL（社会性と情動の学習）

(1) SELとは何か

小泉(2011)は、SEL (Social and Emotional Learning — 社会性と情動の学習) を「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性(対人関係)に関するスキル、態度、価値観を身につける学習」¹³⁾と定義するとともに、特定の心理教育プログラムを意味するのではなく、定義に合致する数多くの心理教育プログラムの総称であると



図5 SELで取り上げられる内容例

説く。例えば、ストレス・マネジメントやアサーション・トレーニング¹⁴⁾、アンガー・マネジメント等のプログラムである。

ただし、従来のソーシャル・スキル・トレーニングの多くがどちらかと言えばアウトプット・スキル中心のプログラムであるのに対し、SELはインプット・スキルを取り上げた内容も数多く含む。今は、他者に対して自分の思いをどう伝えるかというアウトプットスキル以前に、自己の内面にわき起こる感情を理解したり他者の表情や仕草などからその人の感情をうかがい知ったりするインプットスキルが備わっていない子どもが多数存在している。まずインプットスキルを身に付けさせなければ、その他のスキルの習得も覚束ない。その鍵を握るのが情動の学習、つまり感情の察知や理解、コントロールの学習である。感情や情動の焦点化とインプットスキルへの着眼が、現代の子どもの実態に即応したSELの最大の特長である。

(2) SELの進め方

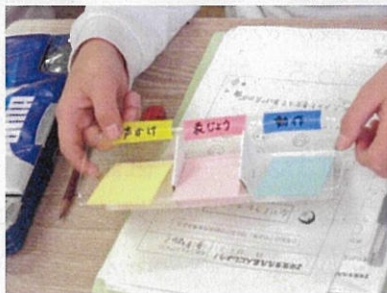
SELは、子どものパーソナリティが固まる前の幼少期ほど必要である。だれもが行きたくなる学校づくりでは、保育所・こども園・幼稚園3歳児から中学校第3学年

総社市SELプログラム(抜粋) 年10h以上	
〈小学校3年〉	〈中学校2年〉
① いろいろな気持ち	① いろいろな気持ちの表現方法
② わくわくとがっかり	② 感情を知る手がかり
③ 不安とリラックス	③ 気持ちについて
④ 感情を知る手がかり	④ ストレス対処法
⑤ ムカムカの気持ち	⑤ 聞き方
⑥ 感情のコントロール	⑥ 断り方・頼み方・指示の出し方
⑦ 聴き方(傾聴)	⑦ 様々な解決方法・結果の予想
⑧ アサーション	⑧ 問題解決情報モラル etc.
⑨ 断り方	
⑩ 問題解決 etc.	

までの12年間、系統的に学習する。先行研究から、子どもにとって効果が現れる閾値を年間10単位時間と想定し、各学年において最低8～10単位時間のSELの授業を実践することとしている。各小・中学校においては、学級活動や総合的な学習の時間等、各学年の教育課程に位置付け、各保育所・こども園・幼稚園においても保育・教育課程に位置付け、年間指導計画を立てて実践している。

図6 総社市のSELプログラムの例

SELの各授業の学習指導案は、平成21年度までに新潟市で開発されたもの¹⁵⁾を参考にするとともに、「社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方」(小泉・山田, 2011)¹⁶⁾を基にして作成している。ターゲットに据える社会的能力は、「自己への気づき」「他者への気づき」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意志決定」「生活上の問題防止のスキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」などである。



上: ロールプレイをする児童

下: 三つの留意点「声掛け」「表情」「動作」

内容領域には、「感情理解」「感情制御ストレス」「社会的スキル」「問題解決」があり、小学校低学年は「感情理解」を多めに、最後の「問題解決」は少なめに学習する。学年が上がるにつれてその比率は変わっていき、中学校では逆転する。単元としては、「基本的生活習慣」「自己・他者への気づき、聞く」「伝える」「関係づくり」「ストレスマネジメント」「問題防止」「環境変化への対処」「進路」「ボランティア」などがある。

SELでは、社会的スキルや情動について実感を伴う学びが必要であるので、学習方法としては、ロールプレイやロールレタリング、紙芝居、グループワーク、ゲーム、話し合いなど、身体を動かす活動や体験的な学習、協同的な学びを大切にします。

2 ピア・サポート

(1) ピア・サポートの意義

「ピア」とは仲間という意味であり、「ピア・サポート」とは仲間が仲間をサポートする活動である。

日本ピア・サポート学会は、ピア・サポートを「子どもたちの対人関係能力や自己表現能力等社会に生きる力がきわめて不足している現状を改善するための学校教育活動の一環として、教師の指導・援助のもとに、子どもたち相互の人間関係を豊かにするための学習の場を、各学校の実態や課題に応じて設定し、そこで得た知識やスキル（技術）をもとに、仲間を思いやり、支える実践活動をピア・サポート活動と呼ぶ¹⁷⁾と定義している。

ピア・サポートは、欲求理論に照らしてみるとその意義を鮮明に捉えることができる。交流欲求、承認欲求、影響力欲求の階層のうち、サポーター（サポートする者）にとっては、最も高次の影響力欲求を比較的よく満たすという効果が、被サポーター（サポートされる者）にとっては、低次の交流欲求を比較的よく満たすという効果が期待できる。

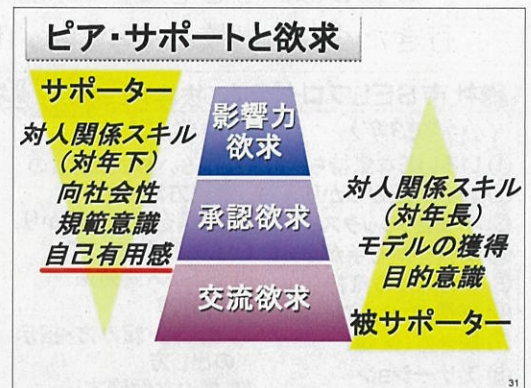


図7 ピア・サポートと欲求

欲求の充足とともに、サポーターは、ピア・サポート活動によって年下に対する対人関係スキルや向社会性、規範意識、自己効力感、自己有用感を高めることができる。今の子どもに特に必要だとよく取り上げられる「自己肯定感」は、そのみが強化されると自己中心的な人間性につながる恐れがある。自分への評価が高い人は、高評価に見合うだけの処遇を周囲がしてくれないと感じた場合、その相手への不満や攻撃性を持つ可能性があるからである。自己肯定感、子どもの人格形成にとって基本的に必要なものであることに異論はないが、これだけを育てるのでは不十分である。ピア・サポートによって得られる「自己有用感」は、「自分も人の役に立ててよかった」「認めてもらえてうれしかった」「必要とされていると感じた」などの感覚であり、他者の存在や他者との交流を前提にして生まれる。この点で、他者なしでも成立する自己肯定感とは異なっており、そこにピア・サポートの大きな意義がある。

また、見逃せないのが被サポーターにとっての効果である。被サポーターは、サポートされる体験を通して、年長に対する対人関係スキルをもちろん高めることができる。それに加え、特に大きいのがモデルの獲得や目的意識である。人は誰しも、人に何かよいことをしてもらったら、「その恩に報いたい」「それを誰かにお返ししたい」という気持ちになるものである。他者から優しく支えてもらう体験が、人とかかわる心地よさを実感させ、「自分もいつかあの人のようにになりたい」「人に親切にできる人

になりたい」という意識の醸成や貢献意欲の喚起をもたらす。

(2) ピア・サポートの進め方



図8 ピア・サポートのプログラムの構造

ピア・サポートは、ただ活動するだけでは不十分であり、意図的、計画的なプログラムが必要である。だれもが行きたくなる学校づくりでは、ピア・サポートを「実施の枠組みの決定→トレーニング→プランニング→サポート活動→スーパーヴィジョン→プログラムの評価」という構造でプログラムすることを基本にしている¹⁸⁾。

このうち、「トレーニング」としてSELを位置付けている。トレーニング (SEL) で身に付けた対人関係スキルや態度を具現化し、交流相手に喜んでもらうには何をどうしたらよいか「プランニング」し、「サポート活動」という実の場でそれを試してみる。試してみてうまくいったことやいかなかったことを「スーパーヴィジョン」で振り返る。振り返った結果更なるトレーニングが必要なら再度「トレーニング」を積み、改善策等を検討した上で「プランニング」して次の「サポート活動」に臨む。そういったサイクルを通して、思いやり行動の実体験を重ねつつ、対人関係スキルや向社会性等を向上させていく。

以上のような枠組みの下、総社市では様々なピア・サポートが展開されている。

例えば、小学校5年生が幼稚園を訪問したり園児 (特に5歳児) を招いたりして一緒に遊ぶ。複数回繰り返す中で人間関係が築かれ、次年度5歳児が小学校に入学したとき顔なじみの6年生によるサポートによって不安感が払拭される。小学校内では、中学年児童が2年生の九九の学習のサポートに入ったり、高学年児童が4年生の音楽発表会に向けた昼休み練習を継続的にサポートしたりする活動も行う。中学生は、小学校に出向き、算数や音楽、体育など教科の授業に入ってサポートしたり、卒業間近の6年生を対象に中学校生活の紹介と質疑応答をしたりする。中学校生活の紹介では、大人では思いもよらない小学生らしい素朴な質問に対して、中学生が子どもの視線で的確に答えることによって、6年生の緊張感や不安感がほぐれ、いわゆる中1ギャップの解消に役立っている。外にも、市内にある県立高校においてピア・サポート・トレーニングを受けた高校生が中学校を訪問し、高校生活に関する質問・相談に応じるワイド相談なども行っている。

以上は、いずれも異年齢間のピア・サポートである。ピア・サポートには、学級・学年内の活動も含まれ、すべての子どもがごく身近な同級生や隣の子どもに対して、困っている様子を察知し、「大丈夫？」などと声を掛けられるようにすることを狙っている。



上: 園児とレクリエーションをする児童
下: 小学生の学習支援をする中学生

では、なぜ異年齢間のピア・サポートにばかり力を入れ、同学年内のピア・サポートが少ないのか。それは、対人関係スキルの低い子どもが同学年内ではサポートされる側になりやすく、サポートする体験がほとんどできないままになるからである。そのような子どもも、相手が年下であればサポートする側に立つことができるので、その体験を多めに積む中で、対人関係スキルを伸ばしていく。その上で、同学年内ピア・サポートの場も意図的に設定し、その内容の充実を図ることが重要である。

また、悉皆の活動ばかりではなく、昼休みの合奏練習のサポートなどのような有志の活動を設定し、子どもが自主的、主体的に活動を創り出すように仕掛ける工夫も重要である。最終的には、あらゆる子どもが、苦戦している隣の子どもに気付き、自発的に「大丈夫？」とサポートの手を差し伸べられるようになる。これがピア・サポートの理想像である。

3 協同学習

(1) 協同学習の意義

だれもが行きたくなる学校づくりでは、協同学習とは、「ペアやグループの活動における感情、役割、思考の交流を通して良好な人間関係を築き、学習意欲を向上させるための学習方法」¹⁹⁾であると捉えている。

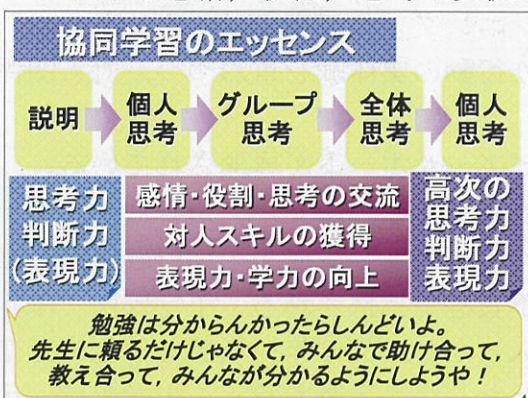


図9 協同学習のエッセンス

このうち、学習に強く影響するのは思考の交流である。学習者は学習の過程で他者との思考の交流を通して何らかの刺激を受け、思考の拡散・収束を行ったり批判的思考を加えたりして、思考・判断を深めていく。他者との交流には表現力も不可欠であり、交流を重ねる中で表現力も磨く。協同学習は、学習者の思考力・判断力・表現力をより高次なものに高め²⁰⁾、学習の生産性を向上させる機能を有すると言える。

ただし、他者に対して自分の思考を表出する際に、他者がそれを嘲ったり無視したりするような態度を示した場合、次からその学習者は交流しようとは思わなくなる。思考の交流を成立させる前提として、互いの気持ち（感情）を理解することや、グループ内で自分の責任（役割）を果たすことが重要である。学習集団に冷ややかなムードがはびこるのではなく、支持的風土が醸成されることも欠かせない。

従来の授業では、学習指導の機能に力点が置かれ、情緒的、社会的発達を促進することがあまり想定されていない。一方、協同学習を取り入れた授業では、学力・学習意欲と情緒的、社会的発達の両方を促進することが可能であり、現代の教育課題の解決に貢献する方法と言える。

(2) 協同学習の進め方

協同学習は、一日30分の協同場面を設定することを目安にしている。すべての授業で最低5分間、話し合い活動や学び合い活動を取り入れると一日6単位時間で30分になり、これを閾値と捉えている。学校生活において、子どもが最も長い時間を過ごすのは授業であり、その中で子ども同士がコミュニケーションを取る時間を確保する。

合い言葉は、「一コマ5分、一日30分」「コミュニケーションの量を確保」「個々の役割を明確に」である。

協同学習を取り入れた授業としては、「学習課題の設定→個人思考1→グループ思考（協同場面）→全体思考→個人思考2（振り返り）」という流れが基本的枠組みである。「グループ思考（協同場面）」に入る前に、「個人思考1」、つまり自分の考えを持つ場面を設定することに特に留意する。設定しないままいきなり「グループ思考」を始めると、利発な子どもがすぐに発言し話し合いを主導する一方で、ゆっくりした子どもは考えもまとまらず何も発言できず、結局傍観者で終わってしまうからである。「話し合い」ではなく「話し」に終始するのでは、協同的な学びにはならない。自分の考えを持つ場面を経て、すべての子どもが自分なりの意見を表出できるよう配慮することが重要である。ただし、基本的枠組みに固執しすぎて時間が足



上：協同学習をする生徒

下：発言者の顔を見て全体思考をする児童

りなくなり、協同場面がほとんどなくなるようでは意味がない。コミュニケーションの量を確保することを優先するために、基本的枠組みから外れる場合もあり得る。

グループの規模としては、子どもの発達段階から見て、小学校低学年は二人、中学年は3～4人、高学年や中学生は4人程度が適当である。その範囲内なら、互いに目が届くし役割も明確になる。逆に、それ以上多くなると、どうしても傍観者が生まれてしまう。

どのような課題を設定するかも、協同学習の成否の鍵である。学力の高い子どもの学習意欲の維持を考えると、易しすぎる課題よりもある程度難易度の高い課題の方が望ましい。例えば、多様な考えが出やすい課題、話し合いに深まりが期待できる課題、グループ全員が協力しなければ解決できない課題などを工夫する。

(3) 協同学習推進上の問題に対する考え方

協同学習を進める上で、表面化しやすい問題が二つある。

一つは、支え合う活動ではなく傷付け合うような活動に陥るグループや、私語に気を取られけじめの付かないグループが出てくるといった問題で、特に導入時に起こりやすい。もう一つは、発達障がい等、対人関係スキルの著しく低い子どもや場面緘黙の子どもが協同場面へ参加することが難しいという問題である。二つとも、「協同学習はメリットもあるがデメリットの方が大きいのではないか」などと、教師の懐疑を招く場合がある。どう考えるべきか。

いずれの問題についても、「そのような問題があるからこそ協同学習をしなければならない」ということが、その解である。

二つとも、子どもの対人関係スキルや情緒面の課題がその背景にある。課題がある

のだから、それが表面化するような協同学習はしない方がよいのだろうか。そうではなく、学校生活の中で表面化するのは、むしろチャンスと捉え、どのようにすればその課題を乗り越えられるか、教師の支援の下、周囲の子どもと共に考え練習して成長を期すべきである。たとえ、それらの課題を学校生活の中で表面化させないようふたをして、そのまま卒業させたとしても、実社会でいつかは対人関係の壁に遭遇する。そのときに自分なりに乗り越えられる力をあらかじめ付けてやるのが、学校教育の使命であり、特別支援教育の目指すところであるからである。子どものコミュニケーションスキルは、コミュニケーションをすることでしか育たない。導入時は、教師の指導スキルが不十分という問題も重なるが、少々の失敗には目をつぶり、粘り強く時間を掛けて取り組む。子どもが傷付け合う方向に行かないよう最大限の配慮を続けつつ量をこなすことにより、子どもは浮き足立たなくなり学習に意欲的になっていく。

だれもが行きたくなる学校づくりでは、前述のとおりSELプログラムにより対人関係スキルや態度について系統的に学習している。協同学習は、SELで学んだ対人関係スキルを毎日の授業で繰り返し実践し、その定着を図る場面でもある。実践している教師は、「協同学習は小さなピア・サポートだ」「毎日行うことが子どもにとって大きい」と手応えを感じている。冒頭に触れた問題が表面化した場合には、それを取り上げたSELの授業により補強すればよい。そのことがSELの学習をより一層実践的なものに高める。SELと協同学習は、相互補完の関係にある。だれもが行きたくなる学校づくりでは、協同学習をSELと組み合わせ、並行して実践することに深い意味があり、それがだれ行きの大きな特長の一つでもある。

SELと連動した協同学習は、だれ行きにおいて「良質のコミュニケーションを大量に」提供するための主戦場である。

4 PBIS (ポジティブな行動的介入と支援)

(1) PBISと品格教育

PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports — ポジティブな行動的介入と支援) は、行動分析学の教育実践研究に基づいたプログラムで、学校の環境を整備して子どもの望ましい行動を増やし、望ましくない行動を減らすアプローチである²¹⁾。例えば、学校内で求められる行動の指標を策定する。教師はその指標に基づいて子どものよい行動を認め、その子どもにカードを配付する。そのように環境を整備することにより、望ましい行動の強化を図るものである。米国で19,000校以上もの学校が導入しており、八つの州で50%以上の学校が導入している²²⁾。

品格教育

自分の考えには気をつけて、
考えは**言葉**になるから。

自分の**言葉**には気をつけて、
言葉は**行動**になるから。

自分の**行動**には気をつけて、
行動は**習慣**になるから。

自分の**習慣**には気をつけて、
習慣は**品格**になるから。

自分の**品格**には気をつけて、
品格は**運命**を創るから。

Character **品格**は**運命**を創るから。




図10 言葉→行動→習慣→品格→運命

平成22年度からは四つの柱の一つとして品格教育に取り組んだ。品格教育とは、「よい習慣を形成する」教育である。米国等で行われている Character Education を参考にし、日本の学校教育になじむようにして生み出されたものである。品性・品格 (Character) について学んで自己を振り返り、仲間と磨き合うことを通して、よい習慣を形成するとともに、規範意識を向上させることを目指している。品性・品格 (Character) は、よい行動とは

何かを伝えるものであり、品格教育とは、子どもたちが Character を理解するのを助け、その実行にかかわらせ、子どもたち自身の生活をよい方に導くように援助してゆく教育²³⁾と言える。総社市が導入した平成22年度現在、日本で品格教育に自治体規模で導入していたのは東京都世田谷区と広島県東広島市のみであり、総社市は3番目である。

(2) 道徳教育と品格教育、PBISの関連

平成27年3月一部改正の小学校学習指導要領には、道徳教育の目標について次のように示されている。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。

(※ 下線は筆者)

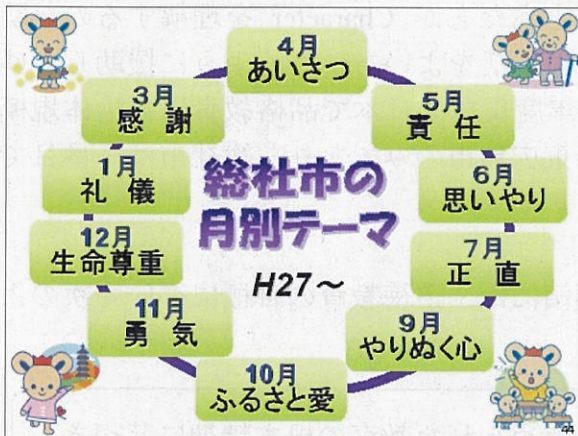
このうち、「自己の生き方」の部分は、同じく一部改正の中学校学習指導要領では、「人間としての生き方」と示されているが、それ以外は中学校も同じである。また、「行動し」は、改正前にはなかった部分であり、「行動」を通して道徳性の涵養を目指すという道徳教育のスタンスが明確になった。

一方、品格教育の目標は、「言葉によって徳に気付かせるとともにその行動化を促し、行動と振り返りの積み重ねによってよりよい習慣を身に付けさせる」ことである。品格教育は、元々「行動化」を原理として備えていると言える。

特別の教科「道徳」の目標は、「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己（人間として）の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と示されており、「道徳的諸価値についての理解」等のように、品格教育における「徳に気付かせると」という目標との重なりがある。また、道徳科の授業において養われた道徳的実践力を発揮して道徳的実践を行う場面は、「行動」を指向する品格教育やP B I Sにおいて一層重視される教育活動と言える。

(3) 品格教育の進め方

総社市として大切にする Character を絞り込み、学校園のみならず家庭・地域とも連携して取り組むため、市内全体の共通テーマを設定している。設定に当たっては、市内保育所（園）と幼稚園、小学校、中学校の保護者約8,000人対象のアンケート（平成22年7月、「これからの子どもたちにどのようなことを身に付けさせたいと思いますか」などの質問項目）の集計結果を踏まえ、保護者や商工会議所、警察署、主任児童委員、有識者などで構成される検討委員会で検討して九つに絞り込んだ。それが「あいさつ」「思いやり」「責任」「良心」「勇気」「ふるさと愛」「自立心」「やりぬく心」「感謝」であり、月ごとに一つのテーマを割り当てた。平成26年度には、それまでの3年間の実施状況や再度のアンケート等を踏まえて再検討した結果、道徳の内容項目との関連を重視し、「良心」を「正直」に、「自立心」を「生命尊重」に差し替えている。



↑ 図11 総社市の月テーマ一覧(平成27年度～)

図12 総社市の月テーマのポスター →



そして、月テーマを「見える化」するために、市のマスコットキャラクターも登場するカラフルな品格教育ポスターを製作した。学校園のみならず、各家庭や公共施設、商店、事業所、病院等にも、そのポスターの配付・掲示を依頼している。その上で、テーマに因んで子どもを見守り声を掛けること、よい行いをする子どもを見掛けたら褒めるとともに学校園に連絡することなどについて、市の広報誌も活用して市民に呼び掛けている。市民からの評判はよく、浸透してきている。

各学校園においては、月初めに児童朝礼で校長が月テーマに因んだ講話をしたり、学級担任が道德の時間に月テーマに係る内容の授業をしたりする。子どもは、月テーマについて自分なりのめあてを立ててそれを実行し、節目ごとに振り返る。それらのことを学校・学年便りや学級通信によって保護者に伝え、保護者からも子どもに指導・助言をしていただく。そのようにして、テーマ（Character）の理解と行動化を進めていく。

(4) 品格教育推進上の留意点

品格教育においては、ある一定の価値観を子どもに押し付けるようなやり方は避けなければならない。この点は、道德教育と同じである。ただし、品格教育は、道德教育の延長線上で、道德教育よりは強めに行動化を指向している。したがって、子どもが普段の自分の行動を振り返り、自分自身でよく考えること、その上で、自分自身で自分の目標を立てることに留意する。

また、子どもを取り巻く多種多様な人々とのかわりの中で Character を多角的、多面的に捉えられるようにするため、担任任せでなく学校全体で創意工夫のある取組を進めることや、家庭や地域のできるだけ多くの人々の協力を得ながら進めることが重要である。

平成27年度からは、この品格教育を基盤にしなが、より一層行動に焦点を当てたPBI Sへの移行を図っている。



テーマ「思いやり」に因んだ授業で体験的活動をする児童

5 保育所・こども園・幼稚園・小学校・中学校の連携

小・中学校の連携としては、各担当者が定期的に顔を合わせ、学校適応に関して課題のある児童生徒について協議、情報交換とともに、ピア・サポート活動等のプログラムに関する連絡・調整を行う。

例えば、1学期に3回程度、各中学校区単位の小中連絡会を開催する。生徒指導主事、教育相談係、だれもが行きたくなる学校づくり研修会のリーダーのほか、小学校は前年度第6学年担任、中学校は第1学年担当者等を参加対象とし、それらの中から回ごとに必要に応じて出席者を選定する。生徒指導や学習指導、教育相談、虐待等に係る情報を交換して児童生徒理解に資するとともに、だれもが行きたくなる学校づくりの取組に関する連絡・調整を行う。

また、中学校のスクール・カウンセリング・チーフ（各校の教育相談係のチーフ。以下、「SCC」という。）は、学区内小学校との兼務とし、必要に応じて小学校の個別ケースへの対応も行う。

保育所・こども園・幼稚園・小学校の連携については、総社市保健福祉部こども課による「4歳児発達支援プログラム」を活用する。4歳児の時期は、集団生活への適応に係る個人差が顕在化する。このプログラムでは、市内保育所・こども園・幼稚園に在籍する4歳児のうち、発達や集団適応等に課題の見られる子どもをリストアップし、医師や保健師、特別支援教育担当指導主事による観察・相談等を通してアセスメントを行う。その時点で必要な支援策を、当該4歳児の在籍園の職員と共に検討、立案し実行していく。次年度5歳児になった当該児について、改めて観察・相談しアセスメントを行うとともに、支援策を修正、継続する。それらの取組の中で得られた情報を一つにまとめ、小学校に引き継ぐ。次々年度1年生になった当該児について、更に観察・相談する。

6 欠席の管理による早期介入

一回の欠席が不登校と関係するケースがあることから、欠席管理を徹底する必要がある。月当たり3日の欠席で年間30日を超えることから、月3日の欠席を目安にした対応が欠かせない。平成22年度のだれ行きのプログラムの開始に当たって、総社市教育委員会として、次のような児童生徒の欠席管理の方針を通知し、方針に基づいて各学校職員の共通理解の下、実践している。

- ① 欠席には「不登校かもしれない」という意識でかかわる。
 - 病気欠席の場合は病名を、それ以外の場合も欠席理由を把握する。
 - 通院予定のない場合は、可能な限り登校を促す。
 - 学級担任等からの電話等による声掛けをする。
- ② 欠席に対する学校としての体制をつくって取り組む。
 - だれもが行きたくなる学校づくりのリーダー等を中心に体制づくりを行う。
 - 学級担任によって、対応にばらつきがないようにする。
- ③ 欠席3日（連続・断続いずれも）で必ず家庭訪問をする。
 - 職員室の欠席黒板等を活用し、各児童生徒が欠席何日目なのか学級担任以外の職員も把握できるようにしておく。

- 家庭訪問は原則として5分程度にする。長い話が持ち出されても、原則として30～40分以内で切り上げる。学級担任等から声掛けをするなど、児童生徒やその保護者との良好な関係をつくることを目指す。
- ④ 欠席3日の時点でチーム支援を始動する。
 - アセスメント会議にかける。会議には、可能であればスクールカウンセラーの出席も要請する。
 - 慢性化しているケースは、週1回程度家庭訪問をする。

7 専門家を活用したチーム支援

(1) 学級担任任せにしない

学校適応に関して課題のある児童生徒への対応は、担任任せにせず、SCCや教育相談係、学年主任、生徒指導担当者、SC、SSW等を含めたチームで行う。チーム支援を始動する一つの目安が欠席3日であるが、新転入時に前在籍校園からの心配な情報がある場合や、登校はするものの保健室来室の頻度が高いとか、「教室に入りたくない」と繰り返し訴えるなどの場合も、早期にチーム支援に移行すべきである。

以上のようなチーム支援移行のタイミングを判断したり、二次的生徒指導や三次的生徒指導の必要性が高く、二次・三次支援に係る子どもの状況を的確に見立てたりするためには、各学校のリーダーが高い力量を備えておくことが必要である。だれもが行きたくなる学校づくり研修会では、リーダー研修に最も多くの時間を費やし、「チーム会議の持ち方の実際」「ニーズアセスメント」「三次的アプローチ推進のための校内体制」「三次的アプローチの事例研究」「マネジメントシステムの構築」「個人カウンセリングの実際」「発達障がいと社会適応」「いじめ問題の理解と対応」「反社会的行動に対する修復的アプローチ」などのテーマで研鑽を積んでいる。その中には、「交流分析による児童生徒の理解と支援」など、大学院レベルの講義・演習も含まれる。

(2) 関係機関との連携

三次的生徒指導においては、校内体制のみならず、校外の様々なリソースの活用も重要である。総社市のふれあい教室（教育支援センター）やこども課、青少年育成センター、総社市社会福祉協議会の相談支援センター、岡山県の児童相談所や備中保健所、警察署、総合教育センター等の関係機関、NPO等の関係団体との連携を密にしなければならない。そのためには、各学校園がそれぞれの機関等の存在と守備範囲（職能や役割、得意分野等）を把握することと、どの機関等にどのようにしてつなげばよいかをケースに応じて判断するなど、連携の仕方のノウハウを持つことが重要である。その意味で、各学校園におけるリーダーや担当者がコーディネート力量を身に付けることが必要である。

8 プログラムの全体像

以上の各プログラムのねらいと、それらを通して目指すものなどの全体像を次に図示する。

SELにおける対人関係スキルの学習により、情動を理解し社会性を身に付ける。身に付けたことをピア・サポートの支え合いの活動で実践することを通して、思いやりを



図13 だれ行きの主なプログラムの概念図

育む。同時に、身に付けたことを協同学習の学び合いにおいて日常的に発揮することを通して、協働的問題解決能力を培う。また、PBIS（現在は品格教育）におけるよい行いの習慣付けを通して規範意識を高める。適応に課題のある子どもには、保こ幼小中連携と早期介入、専門家を活用したチーム支援により二次・三次支援を着実にを行う。

各プログラムは相互補完の関係にあり、すべてを同時に展開することにより良質のコミュニケーションを大量に提供してソーシャルボンドを構築する。それによって温かい人間関係のある学校風土が醸成され、子どもの学校適応感が向上して不登校やいじめ、問題行動が減少する。

9 プログラムを支える体制づくり

(1) 校内推進体制の整備

各校において、だれもが行きたくなる学校づくりの大掛かりなプログラムを稼働させるには、各校の全職員の力を結集する必要がある。校内推進体制の整備なしには立ちゆかない。

小・中学校においては、各校の校務分掌に、少なくともだれ行きのリーダーと4プログラム（SEL、ピア・サポート、協同学習、PBIS（現在は品格教育））の各担当者を位置付けることにしている。学校によっては、4プログラムに対応した部会を有する推進組織を設置し、各教員がいずれかの部会に所属。各部長と部会員が協力して、担当プログラムの実施計画立案、運営、進行管理・調整等に当たる。また、だれ行きのリーダー経験豊富な教員は、シニアリーダーに指名している。

さらに、各校の全職員や学校評議員等、学校運営にかかわる人々の、だれ行きが目指すものへの意識を高めるため、学校評価の項目に子どもの学校適応感に関する項目を位置付けている。

(2) 自立と持続的発展のための仕掛け

教職員一人一人の資質・能力を向上させ、校内推進体制を確立するために数多くの研修を実施してきた。平成22年度から平成26年度までの5年間で市教委主催の研修を75回開催し、延べ7,933人が参加した。年平均15回、約1,322人、1回当たり約106人が研修を受けたことになる。1回当たり3時間の研修であり、研修による効果が得られる閾値を30時間と想定しているので、リーダーは年間9回の研修で閾値を目指し、一般教職員は年間3回を3年間続けることによ

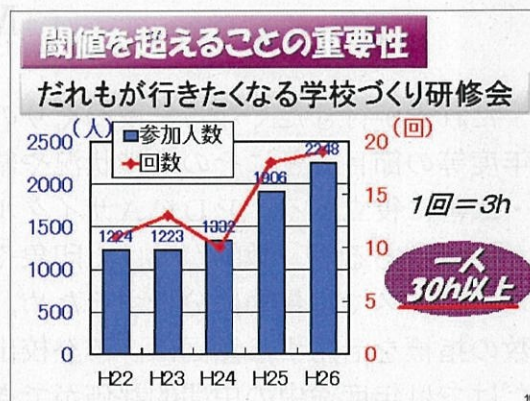


図14 だれ行き研修会の回数と参加人数



左：全員研修で講義を受ける教職員
上：推進委員会で協議をする教職員

り閾値を超えることを目指している。

ただし、人事異動があり、だれ行き研修や実践を積んだ教職員が毎年何人も市外へ転出する一方で、だれ行きに不慣れな教職員が大勢入ってくる。新転入教職員への研修の充実は、毎年大きな課題である。また、これまでの研修や実践は、栗原ら大学の研究者の指導・助言に依拠してきたが、その関与を縮小する 때가やがて来る。

そのような中で総社市のだれもが行きたくなる学校づくりが自立し、持続的に発展していくために、市としての人材育成システムづくりに着手している。それが推進委員制度である。市全体的視野でふさわしい教員を校舎長会が推薦して、だれもが行きたくなる学校づくり推進委員やシニアリーダーとする。推進委員やシニアリーダーは、だれ行きプログラム内容や研修等について、企画・立案・運営・助言等の実務に従事する。市全体のことについて構想したり、遠く離れた大学等の研究者と直接折衝、議論したり、研修や実践の効果を検証したりする経験を通して、マネジメントの力量を高める。また、取り組んだことをプレゼンテーションや論文にまとめ、学会や全国的な研究会等で発表して知見を深める。こうして、だれ行きを学校園の教職員自らが動かしていく仕組みを構築する。

長期的見通しに立った人材育成システムが、自立と持続的発展のための礎である。

IV 効果の検証

だれもが行きたくなる学校づくりのプログラムは、各校舎も市全体としても、月、学期、年度等の節目ごとにその進捗状況や結果を検証して成果と課題を明らかにし、次への修正・改善に役立てる。PDCAサイクルを着実に回すことが重要である。教師の経験や勘も大切ではあるが、教師が受けた印象や感覚、手応えのみで振り返るのではなく、エビデンス・ベースで定量的に分析するため、次のとおり幾つかの指標を継続して用いている。複数の指標を活用する意図は、不登校出現率等のように年度末にしか数値が分からない指標だけでは年度途中の中間的評価ができず、迅速な修正・改善につながらないので、総欠席日数集計プログラムによる欠席日数や保健室来室者数の月単位の検証等も組み合わせると

いうことにある。

1 不登校児童生徒出現率

(1) 中学校の不登校出現率

だれもが行きたくなる学校づくりを継続した結果、中学校の不登校出現率が大きく低下した。平成22年度は3.63%だったが、平成25年度は1.95%と、過去18年間で最低になった。3年間の低下率は46.3%になる。平成26年度も不登校出現率は1.97%であり、平成25年度とほぼ同じであった。全国の不登校出現率との比較においても、平成23年度までは高い状態が続いていたが、平成24年度からは3年連続で全国より低い状態を維持している。

(2) 小学校の不登校出現率

一方、小学校の不登校出現率は低下しておらず、平成22年度が0.45%であったのに対し、その4年後の平成26年度が0.43%だった。ただし、平成23年度が0.55%とピークであったと見られ、その後は0.4%台と3年連続して低下傾向である。

2 一人当たり総欠席日数

(1) 総欠席日数集計プログラム

「不登校」という理由のみならず、風邪も腹痛も、病気欠席すべては、不登校と関係している可能性がある。すべての欠席に敏感になり、学級担任以外の教職員であっても子ども一人一人の欠席状況を容易に把握できるようにするため、「総欠席日数集計プログラム」を開発した。総欠席日数集計プログラムは、Excelで動作するもので、総社市の校務用センターサーバにアップしており、各校からアクセスしていつでも入力・出力できる。各校からは自校のデータにしかアクセスできないよう、パスワードで保護されている。月ごとに学級別又は学年別の総欠席日数を一覧にでき集計できるので、学級や学年全体、学校全体の欠席状況をこまめに点検できる。

(2) 一人当たり年間総欠席日数の推移

各校の年間総欠席日数を在籍児童生徒数で除した値が、一人当たり年間総欠席日数である。

中学校の一人当たり年間総欠席日数は、平成22年度が5.94日であり、平成23・24年度にかけて減少したが、その後増加に転じ平成26年度には6.10日になった。

小学校の一人当たり年間総欠席日数は、平成22年度が2.91日であり、平成24年度に3.30日と増加し、平成26年度には3.22日になった。

3 保健室来室者数

保健室には、フィジカル面の不調による来室者だけではなく、メンタル面の不調その他により居場所を求めて訪れる来室者も多い。いずれにしても、保健室への来室者が多いということは、その時間様々な理由で教室には「いられない」又は「いたくない」子どもの多さを示している。来室者数は、学級や学校生活への適応の度合いを示す指標と言える。

前述の総欠席日数集計プログラムには、月ごとの保健室来室者数を入力、集計できるようになっている。また、平成27年度から市内全小・中学校に導入した校務支援ソフトのうち、学校保健総合管理ソフトにも保健室来室者数の入力・集計機能が備わっている。

これらのツールを活用し、子どもの学校適応状況の日常的な評価も、週、月、学期、年度等の節目ごとの評価も行うようにしている。

4 6領域学校適応感尺度 (ASSESS)

(1) アセスとは何か

アセス²⁴⁾は、学校適応感を大きく生活満足感、学習的適応、対人的適応の3観点から捉えたものである。このうち、対人的適応は、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」の4因子の平均得点と設定されている。開発時の因子分析の結果から、学校適応感が「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「学習的適応」の6因子構造であること、本尺度が信頼性と妥当性の検討においても必要十分であることが明らかになったため、「6領域学校適応感尺度 (ASSESS:Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)」と命名されたもの²⁵⁾である。小学校3年生から中学校3年生までが対象とされ、「学校生活に関するアンケート」というタイトルの質問紙調査により、測定される。

「生活満足感」＝生活全般に満足していると感じている。

「教師サポート」＝教師から適切なサポートを受けていると感じている。

「友人サポート」＝友人から適切なサポートを受けていると感じている。

「非侵害的關係」＝友人からいじめやからかいなどを受けていないと感じている。

「向社会的スキル」＝教師や友人に対して積極的に働きかけていると感じている。

「学習的適応」＝学習に対する不安が少なく、授業についていけていると感じている。

(2) 総社市におけるアセスの活用

市内19小・中学校の小3～中3の児童生徒を対象に、毎年2回ずつアセスを実施している。各校において、「個人特性票」や「学級内分布票」等を読み取り、課題の見られる子どものデータを解釈し、相関関係を考へて支援方策を構築する。そのために、だれもが行きたくなる学校づくり研修会において、毎年アセスに関する講座を開くとともに、各校の校内研修でアセスの活用法を取り上げている。

(3) 総社市におけるアセスの結果

各校のアセスのデータは、市全体としても毎回集約し集計しており、その主な結果について次に述べる。

① 導入時のアセスの結果

だれもが行きたくなる学校づくりのプログラム導入時である平成22・23年度のアセスの結果を次に示す。

「生活満足感」の前期の値が標準値の下位約15%の子どもを低群、上位約15%の子どもを高群、その他の子どもを中群とし、低・中・高群別に各時期の平均値(M)、標準偏差(SD)及び成果(記号)を一覧にした。成果(記号)は、「☆」が顕著に向上、「◎」が向上、「—」が変化なし(増減なし)、「×」が低下を示している。

平成22・23年度とも、低群は、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」の項目について各年度の前期より後期の方が得点

		生活満足感		教師サポート		友人サポート		非侵害的關係		向社会的スキル		学習的適応	
		前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
H22の前期と後期の比較 (低群 N=329)	M	2.11	2.69	3.24	3.47	3.18	3.48	2.87	2.99	3.13	3.29	2.99	2.87
	SD	.48	.84	.94	.87	.98	.92	1.07	.97	.87	.84	.92	.92
		☆		☆		☆		◎		☆		×	
H22の前期と後期の比較 (中群 N=2099)	M	3.59	3.62	3.84	3.89	3.94	4.01	3.51	3.54	3.66	3.71	3.28	3.25
	SD	.55	.72	.78	.82	.76	.75	.99	1.00	.69	.70	.90	.91
H22の前期と後期の比較 (高群 N=455)	M	4.73	4.37	4.32	4.23	4.50	4.43	4.05	3.99	4.23	4.14	3.61	3.56
	SD	.25	.60	.76	.82	.61	.66	1.03	1.05	.64	.67	.97	.97
		×		×		—		—		×		×	
H23の前期と後期の比較 (低群 N=372)	M	2.10	2.74	3.33	3.43	3.14	3.41	2.90	3.03	3.19	3.34	2.91	2.90
	SD	.49	.87	.98	1.00	1.01	.92	1.05	1.07	.90	.86	.95	.93
		☆		◎		☆		☆		☆		—	
H23の前期と後期の比較 (中群 N=2221)	M	3.65	3.60	3.85	3.85	3.96	3.98	3.52	3.58	3.74	3.73	3.34	3.25
	SD	.57	.78	.79	.85	.76	.78	1.02	.99	.69	.72	.90	.93
H23の前期と後期の比較 (高群 N=557)	M	4.76	4.29	4.43	4.32	4.57	4.39	4.07	3.97	4.31	4.14	3.72	3.48
	SD	.24	.69	.77	.77	.60	.70	1.09	1.06	.63	.67	.98	1.02
		×		×		×		×		×		×	

(広島大学大学院教育学研究科の米沢 崇らによる報告書から)

が上がっている。「学習的適応」については上がっていないが、これは、講義式の一斉指導中心の授業では感じていなかった自分の理解の不十分さに、協同学習グループ内の交流を通して気付かされ、不安感が募った結果と考えられる。この間は、だれもが行きたくなる学校づくりのプログラムは、まだ部分的な実施であったが、6項目中5項目において明らかな上昇が見られたことから、学校適応感に一定程度課題のある子どもたちの底上げという点で成果が得られたと考えられる。

高群については、後期が下がっているが、5項目が3.97以上であり高いレベルは維持されている。「学習的適応」については、低群と同様の背景が考えられる。

② 各年度のアセスの平均値

対象の小3～中3児童生徒の六つの評価項目の測定平均値（当該年度の前期と後期の平均値）は、児童生徒の学校適応感のバロメーターと捉えている。この値は、平成22年度が3.67であったが、その後上昇を続け平成26年度は3.82になった。だれもが行きたくなる学校づくりのプログラムの実施により、子どもの学校適応感が年々着実に改善していると考えられる。



図15 総社市小・中学生のアセスの平均値

5 プログラムに係る教職員アンケート

だれもが行きたくなる学校づくりのプログラム導入時に、プログラムの効果検証のため、各年度の前期と後期の2回ずつ質問紙調査を実施した。

対象は、市内19小・中学校の教職員約400人である。学校風土に係る「成長的・挑戦的風土」「開放的・一体的風土」「校長との関係」と、取組状況に係る「情報収集・交換・連携」「予防的・開発的」「個別対応」の計6項目について測定するとともに、だれ行き取組に対する感想（印象）を尋ねている。

「成長的・挑戦的風土」＝「教職員の中に、新たな課題や問題に挑戦していこうとする雰囲気がある。」など、教職員集団の成長的かつ挑戦的な雰囲気
 「開放的・一体的風土」＝「教職員の中に、個人的な悩みなどが相談できる雰囲気がある。」など、教職員集団の開放的かつ一体的な雰囲気
 「校長との関係」＝「教職員と校長とのコミュニケーションはよい。」など、教職員と校長との肯定的な雰囲気
 「情報収集・交換・連携」＝教職員の間や保護者、地域の方と日頃から連携し、情報共有や共通理解を図る取組の進捗
 「予防的・開発的」＝スキルトレーニングや生活アンケートの実施など、予防的・開発的な生徒指導への取組の進捗
 「個別対応」＝問題を抱える児童・生徒へのカウンセリングや指導など、個別にかかわる取組への進捗

平成22・23年度の測定結果を次に示す。上段が前期の平均、下段が後期の平均、()内の数字は標準偏差を表している。各年度で前期と後期のデータを比較し、「☆」が顕著に向上、「◎」が向上、「―」が変化なし（増減なし）、「×」が低下を示している。

学校風土の変化

	平成22年度			平成23年度		
	成長・挑戦	一体・開放	校長との関係	成長・挑戦	一体・開放	校長との関係
小学校 教職員	4.22(0.58)	3.78(0.96)	4.01(0.73)	4.14(0.58)	3.94(0.85)	3.93(0.75)
	4.16(0.62)	3.87(0.96)	4.12(0.69)	4.20(0.60)	3.99(0.89)	4.08(0.73)
	—	—	◎	—	—	◎
中学校 教職員	3.93(0.61)	3.74(0.80)	3.94(0.74)	4.07(0.64)	3.74(1.03)	3.91(0.78)
	4.00(0.56)	3.78(0.80)	3.92(0.71)	4.11(0.64)	3.84(1.14)	4.16(0.68)
	—	—	—	—	—	☆

取組状況の変化

	平成22年度			平成23年度		
	情報収集	予防・開発	個別	情報収集	予防・開発	個別
小学校 教職員	4.01(0.52)	4.08(0.48)	4.40(0.62)	4.03(0.56)	4.06(0.49)	4.27(0.67)
	4.10(0.55)	4.14(0.47)	4.42(0.62)	4.13(0.54)	4.16(0.48)	4.37(0.65)
	◎	◎	—	◎	◎	—
中学校 教職員	3.87(0.59)	3.96(0.51)	4.57(0.57)	3.92(0.61)	3.95(0.55)	4.32(0.77)
	3.93(0.61)	4.03(0.45)	4.53(0.56)	4.07(0.60)	4.13(0.51)	4.36(0.66)
	—	☆	—	—	☆	—

(いずれも前述の報告書から)

平成22・23年度とも、ほとんどの項目が4.00前後であり全体的に得点が高い。学校風土に関しては、特に校長との関係に変化が見られ、だれもが行きたくなる学校づくりのプログラムの運営に当たり、校長と教職員がより協力的な関係を築くことができたこと

がうかがえる。取組状況の変化に関しても、全体的な得点の高さから、各取組の重要性を教職員が認識していると言えるとともに、個別対応には継続して取り組みながら、情報収集・交換・連携の体制、予防的・開発的な体制も取っていった変化がうかがえる。

主な感想を次に示す。

SELに関して

ア 子どもの反応を見て、何が必要（支援や声かけ）なのか改めて考えるようになった
感情の学習に興味があることが分かり、他の学習でも取り入れることができた。

イ 触れ合いの少なかった児童間に日常的な触れ合いが広まった。

ウ 子どもの発言をうまく広げることができなかった。

ピア・サポートに関して

エ 児童の意外な表情や発言があることが発見できてよかった。

オ 授業中に周りの人同士と問題解決するための話し合いが少し多くなった。

カ 子どもの不適切な発言に対して的確な返しができなかった。

協同学習に関して

キ 自分の気持ちを丁寧に解決への方向に向かって伝えようとするのが少しずつできるようになった。

ク グループでの話し合いでみんなが発言できるようになり、話し合う活動が自然な雰囲気として行えるようになってきた。

ケ 支援の必要な児童に有効な手立てができなかった。

品格教育に関して

コ 困っている友達に自然と手を差し伸べる姿をより多く見るようになった。

サ 内容が難しいと感じるものもあった。

記述内容から、だれ行きの各プログラムの実施を通して、教職員が子どものポジティブな変化を実感している一方で、取組の質を向上させる上での課題意識を抱いていることがうかがわれる。

V 成果と課題

1 成果

(1) 中学校の不登校出現率の低下

前述のとおり、だれもが行きたくなる学校づくりを継続した結果、中学校の不登校出現率が大きく低下した。平成25年度は1.95%と、過去18年間で最低になった。過去20年近く不登校対策に取り組んでも取り組んでもほぼいつも全国を上回っていた中学校の出現率が、3年連続で全国を下回る状況になった。

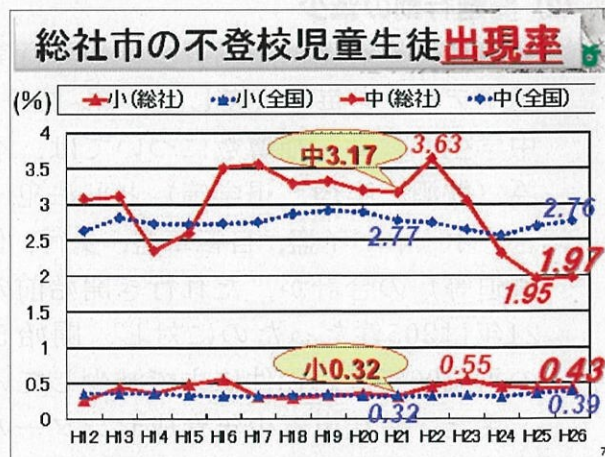


図16 総社市の不登校児童生徒出現率(事後)

学年別に見ると、中学校1年生の不登校出現率が大きく低下しており特筆される。いわゆる中1ギャップの解消という点で、特に功を奏している。この要因として様々なことが考えられるが、四つの点に絞って次に述べる。

一つ目は、小・中学校の連携によるピア・サポートの実施である。小学生は中学校入学時に、大人には思いもよらない大小様々な不安感に苛まれている。ピア・サポートの学習支援に訪れた中学生と身近に触れ合うことを通して、中学生にあこがれの気持ちを抱いたり、卒業前に中学生と中学校生活について相談できるピア・サポートによって細かな不安一つ一つが払拭されたりして、中学校生活に対する具体的なイメージを持った状態で入学できることが大きいと考えられる。

二つ目は、だれ行きのプログラムの小・中学校一貫した実施である。市内19小・中学校すべてで実施しているため、どの小学校からどの中学校に上がっても、同じスタイルの協同学習や系統立てられたSEL、共通テーマによる品格教育の授業が展開され、子どもの戸惑いが小さくて済んでいると考えられる。三つ目は、小・中学校間の教職員同士の連携体制の構築である。だれ行き研修会では、教職員は小・中学校の区別なくいつも一緒に研修している。校種を超えて相手の立場の理解が進み、顔見知りになって話がしやすい土壌ができた。小中の連携会議でも日常の業務の中でも、子どもの不適応傾向に関する具体的な情報を忌憚なくやりとりできるようになった。ヘビーケースにおいては、中学校に上がる前から中学校教員が小学校に出向いてケース会議に参加したり、当該保護者との接点を持ったりする取組もなされるようになった。



中学校生活に関する児童の質問に答える中学生

四つ目は、校内支援体制の整備である。中学校における不登校生徒の多さに対する危機感の共有とその解決方法の具体への共通理解が校内で進んだことにより、特に中1の段階の早期のきめ細かな対応が組織的に展開されるようになった。また、各校のリーダー等核になる教職員のコーディネート力が向上し、必要な外部機関や専門家との連携が迅速に行われるようになった。

(2) 問題行動の減少

総社警察署は、管内青少年の非行実態を示すデータを毎年公表している。このうち、中学生の検挙・補導数については、不良行為（飲酒、喫煙、退学等）と刑法犯（万引き、オートバイ盗、自転車盗、暴行、傷害、脅迫等）の合計が、だれ行き開始前の平成21年は205件だったのに対し、開始5年目の平成26年は、13件にまで減少している。

また、総社市青少年育成センターの補導委員は、毎日4回ずつ市内の見回りを行い、

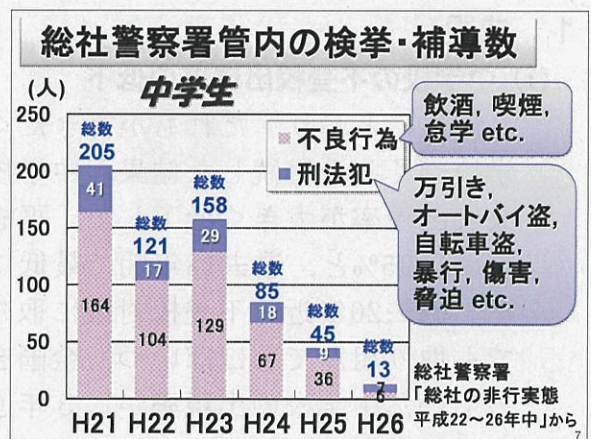


図17 総社警察署管内の中学生の検挙・補導数

気になる青少年たちへの温かい声掛けや見守りを続けている。補導委員によると、センターとしても補導件数が明らかに減っており、以前は学校の授業時間帯であっても公園などにたむろする子どもがいたが、平成25年度ごろからはほとんど見掛けなくなったし、公園にゴミが散乱する頻度も減ったとのことである。

市内の各学校が、様々な事情を抱える子どもにとって、エスケイプしたくなる学校から、「行きたくなる学校」に変容している様子がうかがえる。

(3) 子どもの意識の高揚

前述のとおり、アセスの好結果の持続も、総社市の子どもの学校適応感の向上を示しており、だれもが行きたくなる学校づくりの成果と考えられる。

また、アセスやアンケートなどの定量的データ以外にも、だれ行きを展開した5年間における子どもの変容に係る数多くの実践事例が報告されている。

Bさんは、小学校中学年から不登校になり中学校3年生の始めまでふれあい教室に通い続けた。中学校3年生になったころたまたま同級生と話す機会があり、最近（だれ行きが始まって以来）学校が楽しくなっているようだと感じた。一大決心で学校に行ってみたら、級友がうまく受け入れてくれて学校生活に復帰でき、卒業して高校に進学した。

欠席がちだった小学校3年生のCさんを、2学期が始まる前に元気付けようと、同級生たちが夏休み最終日に学校に誘い出した。みんなで楽しく遊び、2学期始業式である明日も一緒に遊ぼうと約束をして解散したところ、翌日B児は無事登校できた。

Dさんは、学年が上がるにつれ、授業中の具体的活動について先生の話だけでは何をどうすればよいか理解できなくなり、学校に行きたくない気持ちが高まっていた。協同学習が始まって、グループの友達が具体的にやり方を教えてくれたり、人によってやり方が違う部分があることに気付いたりする中で、自分なりのやり方でよかったのだと悟り、学校へ行くのが楽しくなった。そのことをDさんの保護者が、親の会でうれしそうに語られた。

Eさんは、小学校では落ち着きのなさや荒っぽい言動により周囲とトラブルになることが多く、ふれあい教室に通室する日もあった。6年生の頃から、ケース会議に中学校の教職員が加わって詳細な状況を把握するとともに保護者との相談も始め、中学校の支援体制を周到に準備して対応したところ、中1の途中からは次第に落ち着き、授業にも部活動にも前向きに参加するようになった。

(4) 数多の人々の力の結集

これらはいずれも、市内すべての教職員の汗と努力、家庭や地域の方々のご協力・ご支援、そして子ども自身のよりよい自分や仲間でありたいという向上心の賜である。もちろん、大学の研究者のご指導・ご助言や、市長以下市当局や市議会のご理解と財政措置なしで成し得ないことは言うまでもない。そうした数多の人々の力の結集も、一つの成果と言える。特に、市内の教職員が共通の目的に向かって共に学び、支え合う中ではぐくまれた一体感や協力関係は、今後ますます複雑化するであろう教育課題に対峙する熱源になろう。

数多の人々の力の結集が、社会的適応に課題を抱えるたくさんの子どものもととその保護者等に、大いなる光明をもたらしたことに敬意を表したい。

2 課題

(1) 小学校等の不登校や不適応の問題の解決

中学校と異なり、前述のとおり、小学校の不登校出現率は下がっていない。小学校の出現率を下げることの困難さを痛感した。中学校の不登校出現率が数パーセント台であるのに対し、小学校のそれはその十分の一であるため、そのスケールで数字に残すことの難しさを再認識した。ただし、下がってはいないが、「上がってもいい」ことはむしろ成果かもしれない。全国の小学校の不登校出現率が増加傾向であり、平成26年度は過去最高の0.39%にもなっているからである。元々、総社市は要保護・準要保護家庭の割合が県内他市と比べて高く、家庭の教育環境への影響も否定できない。それに加え、虐待やいわゆる「スマホ子守」等問題のある養育方法の増加に拍車がかかる中で、社会性が育っていないと感じられる子どもや特別な支援を要する子どもが小学校低学年を中心に年々増えている。もしだれ行きを実施していなかったら、総社市の小学校の不登校出現率は、大きく上昇していたかもしれない。

小学校は学級担任制であり、担任が日常的に一人一人の子どもの反応に配慮しながら、SELや協同学習、品格教育等に取り組んでおり、一次支援は質的にも量的にも中学校に勝るとも劣らない。そのことが子どもの対人関係能力等を向上させて中学校に上がった際の不登校を未然に防ぎ、結果として中学校の不登校出現率を下げてもらう。一方で二次・三次支援については、幾らか課題が残されている。不登校傾向や学校生活への不適応等の兆しが見られた際、担任によっては、校内のリーダー等への連絡・相談が遅れ、チームとしてのアセスメントのない中で事態が悪化するケースが散見される。社会性の未熟さからふとしたきっかけで不適応につながる子どもが増大している中で、これまでの経験知のみに頼って対応するのではなく、アセス等の客観的指標や複数の教職員の見解に基づくアセスメントの下、早期からチーム支援を指向する姿勢が不可欠である。アセスメントに基づく介入のタイミングの見極めや支援方針の立案、登校支援員やSSW、SC、専門機関との連携、支援チームの役割分担等、学校組織としての二次・三次支援の習熟が求められる。

そうとは言え、小学校の不登校出現率を下げるためには、小・中学校の力だけでは限界があることも否めない。だれ行きのプログラムにより、子どもの心理面の支援が充実し効果が現れているものの、残された課題の解決には生活面の支援が必要なケースが多いからである。発達障がいや複雑な家庭環境等、その背景には重篤な問題が潜

在するヘビーケースも多く、SSWや保健師、社会福祉協議会、児童相談所等の福祉・保健分野の方々の協力を得ながら保護者も含めて支援する体制の整備が必須である。

また、総社市保健福祉部こども課による「4歳児発達支援プログラム」の一層の充実によって、保育所・こども園・幼稚園・小学校の連携を強化することも欠かせない。さらに、就学前の子どもの養育の課題が大きいことから、「親育ちプログラム」など、社会教育



図18 社会総掛かりによるだれ行き

的アプローチによる保護者啓発の拡充も必要と言える。

(2) 自立と持続的发展

前述のとおり、人事異動が避けられない以上、新転入教職員への研修の充実は、毎年大きな課題である。また、いつまでも大学の研究者の指導・助言に頼るのではなく、市としての自立も課題である。

自立と持続的发展のため、推進委員やシニアリーダー、リーダーなどの人材育成システムの確立が急がれる。校園長会が推薦した推進委員やシニアリーダーは、だれ行きのプログラム内容や研修等について、企画・立案・運営・助言等の実務に従事する経験を積んでいる。年を重ねる中で、今の各校のリーダー的な教職員もやがては去っていく。だれ行きを推進できるような次なるリーダーを順次育成していかない限り、ますます混迷を極めるであろう学校教育の諸課題に立ち向かうのは困難である。長期的見通しに立った人材育成システムが、自立と持続的发展のための礎である。

そもそも、中学校の不登校出現率が1.9%台に下がったことは事実であり大きな成果であるが、裏返せば1.9%もの生徒が未だに不登校状態に置かれたままである。小学校の不登校の課題とともに、このことも忘れてはならない。今後の自立と持続的发展により、解決の道を探り続けたい。

VI おわりに

1 だれもが行きたくなる学校づくりとは何か？

だれもが行きたくなる学校づくりとは何か。内包する教育内容・方法・分野・哲学・理念は多岐にわたり、そのフィールドも学校・家庭・地域・教育委員会・自治体等にまで及ぶ。だれ行きは、少なくとも次の六つの性格を有すると言えよう。

① だれ行きは、真の積極的生徒指導システム

対症療法的生徒指導ではなく、プログラムによる育てる生徒指導システム。

② だれ行きは、ユニバーサルな特別支援教育

一人一人の教育的ニーズに寄り添い、社会的自立を目指して個人も集団も成長を促す特別支援教育。

③ だれ行きは、社会的自立を促すキャリア教育

社会的自立に向けて、人間関係形成・社会形成能力や自己理解・自己管理能力を育むキャリア教育。

④ だれ行きは、自他の人権を尊重する実践的人権教育

サポートの連鎖により集団に支持的風土を醸成し、だれもが本来持っている個性や能力を伸ばすことのできる人権教育。

⑤ だれ行きは、教師力を伸ばす人材育成モデル

マルチレベルの子どもに対応するため、教師一人一人が学び続ける仕組みと気運をもたらす人材育成モデル。

⑥ だれ行きは、学校力を高める教育経営モデル

学校組織の活性化と持続的発展のため、ミドルリーダーや管理職を養成する仕組みを有する教育経営モデル。

2 生徒指導は学力向上の基盤？

「生徒指導は学力向上の基盤である」とよく言われる。

しかし、だれもが行きたくなる学校づくりを通して生徒指導や学校適応促進というものを突き詰めてみると、その逆、すなわち「学力向上は生徒指導の基盤である」という捉え方も想起させられる。平成26年度の総社東中学校の調査によると、保健室来室頻度から三次・二次・一次支援対象者を割り出して分類し、類型ごとの学力を比較したところ、一次支援対象者よりも二次支援対象者の方が、二次支援対象者よりも三次支援対象者の方が明らかに学力が低いという結果が報告されている。

学力の保障は、生徒指導上の課題を抱える子どもにとって、その課題解決のための重要な一手である。学力向上の取組、特に基礎的、基本的内容の定着を図る営みは疎かにできない。高得点が出にくいと言われるアセスの項目「学習的適応」についても、その上昇を期して更に取り組みたい。

生徒指導は、子どもの全人的成長・発達を目指すもの。子どもたちにとって、学力は全人的成長にとってきわめ重要な要素であり、両者は密接に絡み合っていると考えるのが適当である。その意味では、単純に「生徒指導は学力向上の基盤」というだけではなく、「学力向上は生徒指導の基盤」という側面も持ち合わせていることを忘れてはならない。

3 不登校は家庭の問題？

不登校の問題には、少なくとも30年以上前から私たちに真剣に向き合ってきた。登校できなくなった子どもの家庭を毎日のように訪問したり、専門機関に相談に行ったり、各種研修会や研究会に参加したり。そのような中であつても、だれ行きに着手する以前は、「不登校は家庭の問題」という意識が心の片隅にあつた。不登校出現率が全国より高いとは言え、大多数の子どもが普通に学校に来ており、登校できない子どもは家庭に何か問題があるのだろう、などと言いつついた。

しかし、もし家庭に本当に大きな問題があり、子どもにとって安心できない場所であれば、不登校の子どもは家庭にひきこもるだろうか。家庭に何か問題があるとしても、「学校よりはまだまし」と感じているのではないか。人は、自分にとってのソーシャルボンドのある場所、ソーシャルボンドのより強い場所に居ようとする。家庭に問題があるとしても、その家庭のソーシャルボンドの方が、学校のソーシャルボンドよりも強いということではないか。学校のソーシャルボンドが家庭のそれに負けているとしたら、それは、すなわち学校の問題である。

その一方で、生活困窮や虐待等が増大するなど、家庭環境に課題があることも否定できず、その解決は家庭の責任と言えなくもない。ただし、今後家庭の教育力が上がるとは考えにくいので、自然の成り行きに任せていたのでは、やはり解決は望めない。

ソーシャルボンドの強い学校づくり、苦戦している子どもにとって「家にいるよりも学校に行った方がよい」と感じられる学校づくり、だれにとっても居心地のよい学校づくり、朝熱が出ていても友達と会いたいから行こうと思う学校づくり、だれもが行きた

くなる学校づくりは、他でもない学校の責務である。
平櫛田中の言をもじる。「今やらねばいつできる。学校がやらずにだれがやる。」

以上、お読みいただいた皆様からのご意見、ご批評を賜れば幸甚である。

最後に、だれもが行きたくなる学校づくりの取組をご指導・ご助言くださった栗原慎二先生をはじめ大学の研究者の方々、ご協力いただいた市内すべての教職員や保護者の方々、市議会をはじめとする地域の方々、市当局、そして未来への希望であり愛すべき総社の子どもたちに対して、ここに衷心から敬意と感謝の意を表する。

《引用・参考文献》

- 1) 内閣府:http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/hikikomori/pdf_index.html
- 2) 総社市教育員会(1995):いじめをなくすために、総社市教育員会
- 3) 栗原慎二(2010):平成22年度第1回総社市不登校対策研修会資料
- 4) 滝 充(2006):「異学年交流」「地域交流」こそ育成の要諦 ―徹したい教師の「学習支援」―, CS研レポート Vol.58, 啓林館
- 5) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター:<https://www.nier.go.jp/a000110/>
- 6), 7) 栗原慎二(2010):前掲資料
- 8) 石井眞治・栗原慎二・沖林洋平ほか(2009):児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック―学校適応の理論と実践―, 協同出版, p.103
- 9) 文部科学省(2010):生徒指導提要
- 10) 石井眞治・栗原慎二・沖林洋平ほか(2009):前掲書, pp.116-117
- 11) 心理学用語集:<http://www.1-ski.net/archives/000172.html>
- 12) 栗原慎二(2012):平成24年度第1回総社市だれもが行きたくなる学校づくり研修会資料
- 13) 小泉令三(2011):子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S① 社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と実践, ミネルヴァ書房, p.15
- 14) 栗原慎二(2010):前掲資料
- 15) 新潟市立上所小学校・女池小学校・鳥屋野中学校(2009)
:平成19~21年度文部科学省研究開発学校指定 教育課程開発研究発表会<最終年次>要項 相互理解と課題解決のコミュニケーション力の育成を目指した小・中一貫教育課程の創造 ~社会技能科, 言語技能科, 英語表現の時間を中核として~
- 16) 小泉令三・山田洋平(2011):子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S② 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方 小学校編, ミネルヴァ書房
小泉令三・山田洋平(2011):子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S③ 社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方 中学校編, ミネルヴァ書房
- 17) 日本ピア・サポート学会:<http://www.peer-s.jp/outline.html>

- 18) 栗原慎二(2010):前掲資料
- 19) 広島大学大学院教育学研究科 協同学習に関する共同研究プロジェクトチーム
:協同学習ハンドブック 協同学習における教師の指導と子どもの学びに関する実証的研究
- 20) 栗原慎二(2010):前掲資料
- 21) 栗原慎二(2015):平成27年度第10回総社市だれもが行きたくなる学校づくり研修会資料
- 22) ジョージ・スガイ(2013):2013日本教育心理学会第55回総会資料
- 23) 青山多寿子(2011):もう一つの教育 よい行為の習慣をつくる品格教育の提案, ナカニシヤ出版
- 24) 栗原慎二・井上 弥(2015):Excel2013対応版 アセス(学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト)の使い方・活かし方—CD-ROM付き!自分のパソコンで結果がすぐわかる,ほんの森出版
- 25) 石井眞治・栗原慎二・沖林洋平ほか(2009):前掲書, pp.81

《その他の参考文献》

- 学力向上「総社っ子輝きプラン」実行委員会(2014):学力向上「総社っ子輝きプラン」1年目終了時点の成果・検証
- 岡山県総合教育センター(2014):教師がつながる!子どもがつながる!!—新たな不登校を生まないために—,岡山県総合教育センター
- 総社市教育委員会(2013):学力向上「総社っ子輝きプラン」
- 総社市教育委員会(2013):総社市だれもが行きたくなる学校づくり推進プラン
- 総社市教育委員会(2012):総社市品格教育推進プラン
- 春日井敏之・栗原慎二ほか(2011):やってみよう!ピア・サポート 一目でポイントが分かるピア・サポート実践集,ほんの森出版
- 栗原慎二ほか:ピア・サポートワークブック/ピア・サポートワークブック指導資料,日本ピア・サポート学会
- 杉江修治(2011):協同学習入門 基本の理解と51の工夫,ナカニシヤ出版
- 生徒指導に関する教員研修の在り方研究会(2011):生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書)
- 新潟市立上所小学校・女池小学校・鳥屋野中学校(2010):平成19~21年度文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書(最終年次)
- 中野武房・森川澄男(2009):現代のエスプリ502 ピア・サポート 子どもとつくる活力ある学校,ぎょうせい

あ と が き

「だれもが行きたくなる学校づくり」は6年目を迎え、まだ十分とは言えないものの、目に見える形で成果が出始めています。これは先生方を始め多くの人々の努力で得られたものであり、一朝一夕にできるものでないと実感しています。また、このプログラムは、子どもの社会性が育ちにくい環境変化が進む現在、学校教育の基礎として欠くことができないものであり、重要性を増していくと思っています。

私の「だれ行き」との出会いは3年半前で、門外漢で「だれ行き」の何たるかも知らず、先生方から研修への参加負担軽減要望で、研修日数を減らすことに同意したことから始まりました。紆余曲折を経て先生方の意識が大きく変化し、関係者のご尽力もあって、成果が実感できつつあることは隔世の感があります。

今日の結果は、この5年半の間、プログラムの創始者であり、研修開始以来継続してご指導・ご助言をいただいています広島大学大学院 栗原 慎二 教授並びに講師の先生方のご指導・ご協力の賜物であり、深く感謝申し上げます。

また、効果が見えない中、本質を見抜き、導入を決断された 栗田 交三 前教育長の慧眼に敬意を表する次第です。

内外からの関心が高まりつつある「だれ行き」が今後継続的に進化していくためには、大学との連携が必須であり、今まで以上に重要になると考えています。また、保育所（園）・こども園・幼稚園や家庭へのプログラムの導入等、難課題を解決するには、更に多くの人々に参画していただくことが不可欠です。これからも進化を続けるために、今後とも微力を尽くしたいと思っています。

平成27年10月4日

総 社 市 教 育 委 員 会

教 育 長 山 中 榮 輔

だれもが行きたくなる学校づくりは、次の方々にご指導、ご助言いただいた。

栗原 慎二 教授 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター
(以下、五十音順。所属は平成27年4月現在。)

青木多寿子 教授 岡山大学大学院教育学研究科
池島 徳大 教授 奈良教育大学大学院教育学研究科 教職大学院長
沖林 洋平 准教授 山口大学教育学部学校教育講座
金山 健一 准教授 県立広島大学総合教育センター
小玉 有子 教授 弘前医療福祉大学保健学部看護学科
高橋あつ子 教授 早稲田大学大学院教職研究科
菱田 準子 校長 大阪市立成南中学校
山田 洋平 講師 梅光学院大学子ども学部子ども未来学科
米沢 崇 准教授 広島大学大学院教育学研究科

だれもが行きたくなる学校づくりは、総社市教育委員会において次の者が担当した。
(五十音順)

秋山 達郎 池上真由美 糸島耕太郎 井上 徹 岩佐 知美
江口 千里 風早 潤一 片岡 正喜 岸越 緑 貴志 知子
北川 和美 坂本満理枝 下山 郁子 東 長典 樋口唯起子
藤井 和郎 松田 真正 森木 浩介 山口 晴子

本稿執筆 東 長典

だれもが行きたくなる学校づくり入門

平成27年10月 発行

発行所 総社市教育委員会
〒719-1192 岡山県総社市中央一丁目1番1号
《担当課》学校教育課

TEL 0866-92-8358 FAX 0866-92-8397
URL <http://www.city.soja.okayama.jp/>
E-MAIL ed-gakkyo@city.soja.okayama.jp

© 総社市教育委員会, 2015