

# 特集 これからの学校の価値の最大化を考える ～わかりやすい授業づくりと笑顔があふれる学級づくりを通じて～

## ■ 巻頭言

ペスタロッチに学ぶ ―教育の原点は家庭、生活が陶冶する― …………… 銭 谷 眞 美 2

## ■ 特集Ⅰ これからの学校の価値の最大化を考える ～わかりやすい授業づくりと笑顔があふれる学級づくりを通じて～

「個別最適な学び・協働的な学びの一体的な充実」では 対話力は育たない ……………	溝 上 慎 一	7
学校の価値の最大化に向けて ……………	白 井 俊	13
子どもたちのウェルビーイングを高める学級力向上プロジェクト のすすめ ……………	田 中 博 之	20
いじめを未然に防止する教職員の組織文化・風土 ―「トラウマに配慮したアプローチ」を取り入れた学校組織開発の意義― ……………	宮 古 紀 宏	28
子供の健やかな学びと教師の働きがいを創り続ける ……………	田 村 知 子	37
笑顔あふれるウェルビーイングな学級づくりを目指して ……………	浦 谷 裕 樹	44
児童はどのようなときに幸せを感じるのか ―幸福感研究から見てきたもの―	野 村 あすか	53
不登校等児童生徒への支援の充実に向けて ～全ての児童生徒の「主体的な 学び」の実現に向けた多様な選択肢と自己決定を意識した教育活動の推進～ ……………	渡 邊 美 佳	59
これからの学校の価値の最大化を考える ―教育課程や授業を生かす教育環境としての学校施設― ……………	堀 井 啓 幸	68
生徒が生き生きと学ぶ授業のために 言語活動が活発になる工夫と 生徒の資質・能力を伸ばす授業づくり～中学校・国語科～ ……………	田 口 尚 希	74
子どもたちによる子どもたちのためのルールづくり ～小学2年生の実践から～ ……………	岩 坂 尚 史	86
ウェルビーイングの向上を図るために ～算数・数学教育を通して～ ……………	石 綿 健一郎	97
単元内・単元間で学びが繋がる理科の授業実践 ―小学校第4学年「雨水の行方と地面の様子」と「天気の様子」に着目して― ……………	弓 削 侑 記	103
生徒の声をもとにした授業づくり ……………	加 藤 潤 也	111

## ■ 特集Ⅱ 家庭教育の確立・・・全家研運動から

家庭教育の未来と挑戦 ポスト・コロナとAI時代の視点から …………… 山 田 正 樹 121

# ペスタロッチに学ぶ —教育の原点は家庭、生活が陶冶する—



公益財団法人

日本教材文化研究財団 理事長

銭谷 眞美

## 1. はじめに

昨年（令和6年）11月、私は、日本教材文化研究財団のはからいで、角屋重樹先生（広島大学名誉教授）の司会の下、スイスの教育者ペスタロッチの研究者として知られる鈴木由美子先生（広島大学理事・副学長）と対談の機会を得た。

対談では、鈴木先生から、先生自らが訪れたペスタロッチの住んだ家や通学した学校、ペスタロッチが運営した孤児院や貧民学校、ペスタロッチの墓碑銘など、その生涯を写真をまじえてご紹介くださり、さらにペスタロッチの教育観についても詳しくお話しいただいた。鈴木先生は、東北大に奉職していた時期もあり、その際私の学生時代の恩師であり、ペスタロッチ研究に生涯を捧げられた前原寿先生（元東北大学教授）と親しく一緒にお仕事をしておきした。

本稿では、ペスタロッチについて鈴木由美子先生や前原寿先生から私なりに学んだことやペスタロッチに関わって最近経験したり感じたりしたことなどを述べてみたい。

## 2. ペスタロッチの生涯

ペスタロッチは、1746年1月スイスのチューリッヒに生まれ、1827年2月に81歳で亡く

なっている（1827年はベートーヴェンの亡くなった年でもある）。活躍したのは、イギリス産業革命、フランス革命の頃であり、日本では、徳川8代将軍徳川吉宗の時代が終わり、9代将軍家重から11代将軍家斉の時代に当たる。250年も前の人でありながら、今なおペスタロッチは、「民衆教育の父」と呼ばれ、近代教育学の巨人とされている。日本でも明治時代中期から著書の翻訳や評伝、研究論文が毎年のように出版され、それは戦後も続いている。

ペスタロッチの生涯は、挫折の連続であった。ノイホーフの貧民学校、シュタンツでの孤児院、ブルクドルフの小学校、イヴェルドンでの教員養成学校などいずれも閉鎖や退任に追いこまれている。しかしペスタロッチは、不死鳥のようによみがえり教育活動を再開し、「隠者の夕暮れ」や「リーンハルトとゲルトルート」、「白鳥の歌」など、多くの著作もあらわした。

## 3. 教育は「母の愛」から始まる（家庭生活の中で育まれる愛、感謝、信頼の感情と従順の能力）

先の対談の中で、私の心をひきつけたのは、鈴木由美子先生がお話しされたペスタロッチの教育観・人間観のうち、母親の愛、母親と子どもの関係がどのように生じ発展するか、

---

という点であった。前原先生もよく教育は母の愛に始まるとお話しされていた。

鈴木先生は、対談で次のようなお話をされた。

ペスタロッチは、生まれたばかりの乳飲み子と母親との関係から生じる愛、感謝、信頼の感情と従順の能力を道徳性の基本的感情とした。すなわちペスタロッチは、母親と乳幼児との関係に教育の淵源があると考えた。

母親はわが子を愛さずにはいられず、我が子を優しく抱き、授乳し、喜ばせる。すると子どもの心の中には母親への愛、感謝、信頼、従順の感情や能力が芽生える。子どもは微笑むことで母親に愛をお返しする。

母親と子どもの間に芽生えた感情は、やがて父親、きょうだい、家族へと広がり、さらに親族、近隣の人々へと広がっていく。そして、私は一人で生きているわけではない、という感情を持つようになり、このことが社会意識の芽生えとなる。

こうした従順の能力は我慢することや他人のために何かしようという考えに広がり、周りの人の幸せを考える社会的義務、責任へと広がる。

またペスタロッチは、生活の必要や困窮（足りなさ）が子どもの知識や能力を育成し（生活が陶冶する）、母親から愛情深い慈しみを受けた子どもの心に生じている愛をお返しする感情と結びついて、子どもは人間として成長をする、まさに「家庭は人間教育の原点」といえる、と考えた。

十分に意を伝えてはいないが、私が深く感銘を受けた鈴木先生のお話の要点は以上のようなであった。

#### 4. 前原寿先生の教え（教育は愛、学校を家庭の居間の雰囲気で満たせ）

鈴木由美子先生のお話を伺いながら、私は、55年以上も前の東北大での前原寿先生のペスタロッチについての講義や演習の時間をなつかしく思い出した。

私は、昭和44年春東北大学教育学部に入学した。当時は学園紛争の時代で、東大入試は中止、東北大も入学式は式途中で粉碎され、教養部の川内地区は6月からストに突入し、以来教養学部の2年間は、断続的にストが続いた。学部進級試験もボイコット運動があり、気が付くと、教育学部の70人の44年入学者のうち46年春3年生（学部）に進級した者は、半分以下という状況になっていた。私も教養部の2年間は、サークル活動（詩吟部）と下宿先での友人との交友に明け暮れたような感じであった。

進級した片平地区の教育学部の雰囲気はとても家庭的であった。私の教育哲学・教育行政・学校管理・教育課程の専攻は、「合研」と呼ばれた3人の助手（助教）の先生方の合同研究室がたまり場になっていた。いつも、助手の先生のほか、大学院生や学部生が集まり、打合せや情報交換が行われていた。私は、当時、助手や院生だった佐藤全先生（元日本女子大学教授）、神山栄治先生（元三重大学教育学部長）、若井弥一先生（元上越教育大学学長）、對馬達雄先生（元秋田大学理事・副学長）などの錚々たる先輩諸氏から色々なお話をお聞きすることが多くなり、我然大学に通学するのが楽しくなってきた。

そして、その楽しみに当時助教授だった前原寿先生の講義や演習が加わった。前原先生

---

は、広島大学で長田新先生、荘司雅子先生たちと同様、ペスタロッチの教育思想、教育実践を研究された方で、柔和でおだやかな語り口であったが、情熱をこめ熱心にペスタロッチについてお話し下さった。

前原先生がよくお話しされていたのは、「教育は母の愛からはじまる。母の無償の愛が教育の原点だ」ということだった。

ペスタロッチはよく「学校を家庭の居間の雰囲気ですませ」と語っていた。孤児院の教育に当たって「母の愛を受けることのなくなった孤児たちに、お母さんのような大人の愛を感じてもらえるように、そういう気持ちや態度で子どもたちに接してほしい。」

「家庭の居間にはお母さんと子どもたちがいる。暖炉がある。あみものをしながら子どもを見守るお母さん。そのまわりで楽しく遊ぶ子どもたち。あるいは、子どもたちに本を読んでくださるお母さん。孤児院の教室もこんな大人の愛と温かさに包まれた雰囲気でありたい。」こんなことをよく前原先生は、お話しされておられた。

私は、前原先生のお宅にも伺って、お話をお聞きしたこともあった。前原先生のお宅に居ると、なんだか自分も幼い子どもに戻ったような安らいだ気分になったものだった。

前原先生には、卒論のご指導もいただいた。私は、ペスタロッチは畏れ多いので、弟子筋に当たり、プロシアのペスタロッチと呼ばれるF・ディースターヴェークを採り上げた。前原先生のご指導は授業とは異なり、厳しいもので、私は、学問研究の幅の広さ奥行の深さを経験することができた。

前原先生は、教授になられた後、昭和56年には、ケーテ・ジルバー著「ペスタロッチ、

人と事業」を岩波書店から翻訳出版され、さらに、鈴木由美子先生とご一緒にペスタロッチの生涯をたどる映像作品の制作にも取り組まれるなど精力的な研究活動を展開された。しかし、病を得て、若くしてお亡くなりになられた。

## 5. 教育の原点は家庭である（教育基本法にみる家庭教育）

ここで、現代の日本における家庭教育の様相について考えてみたい。

戦後、教育は、法律主義の原則の下、日本国憲法、教育基本法に基づき、学校教育法、社会教育法などの諸法規に従い、実施されてきた。

その教育の根本法である11条からなる旧教育基本法は、昭和22年3月31日に公布施行された。教育の目的や方針を明示して、教育の基本を確立したものであり、以後、長きにわたり、旧教育基本法の下で教育は実施されてきた。

平成12年3月から総理大臣の下で開催されてきた「教育改革国民会議」は、同年12月22日「教育を変える17の提案」を取りまとめ、その中で「新しい時代にふさわしい教育基本法の見直し」を提案した。これを受けて、中央教育審議会での審議や与党協議が重ねられ、平成18年12月15日旧教育基本法の全部を改正する18条から成る新しい教育基本法が成立し、同年12月22日公布施行された。

新教育基本法では、旧法と同様の教育の目的に加え、5項目から成る教育の目標が新たに定められた。さらに第10条として、新たに「家庭教育」の条文が設けられた。

すなわち、新教育基本法第10条第1項は

---

「父母その他の保護者は、子の教育について第1義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」と規定している。

先に述べた教育改革国民会議の「教育を変える17の提案」の第1は、「教育の原点は家庭であることを自覚する」であった。

教育改革国民会議の提案では、この「教育の原点は家庭である」ことについて「教育という川の流れの最初の水源の清冽な一滴となりうるのは家庭教育であり、子どものしつけは親の責任と楽しみであり、小学校入学までの幼児期に、必要な生活の基礎訓練を終えて社会に出すのが、家庭の任務である。家庭は厳しいしつけの場であり、同時に会話と笑いのある『心の庭』である。あらゆる教育は『模倣』から始まる。親の言動を子どもは善悪の区別なく無意識的に模倣することを忘れてはならない。親が人生最初の教師であることを自覚すべきである。」と記されている。

こうした家庭教育に対する国民会議の提言や教育基本法の規定は、親に対して厳しい要求をしているようだが、その根底にあるのは、母親・父親の子どもへの愛に満ちた家庭教育や生活の重要性を強調したものである。

すなわち、現代の教育においても、ペスタロッチと同様、教育の原点は家庭教育にあること、教育の根底には、母親父親家族の愛が必要であること、家庭での生活そのものが教育の場であることを当然の前提としているのである。

その上で、教育基本法第10条第2項では、国や地方公共団体が、家庭教育を支援するために、必要な施策を講ずるよう求めている。

私は、わが家に3人の息子が生まれた頃を思いだす。人生で最も幸せを感じた時期だと思う。しかし、仕事などにかまけて息子たちと接する時間が何と短かったことかと思う。妻や息子たちに申し訳ない気持ちで一杯になる。父親、母親が子どもたちと十分に触れ合う時間をもつよう親自身が自覚し努めるとともに、社会全体で、そのことを後押しする取り組みをする必要性を痛感する。

## 6. 人間教育（生活が陶冶する）

ペスタロッチは、「王座の上にあっても、木の葉の屋根の蔭に住んでも同じ人間だ」と述べ、人間の本質は平等だと考えた。同じ人間であるならば、教育は、知識や技能の習得にとどまらず人格形成を含むものであり、生活そのものが人間を成長発達させると考えた。250年もの昔、こうした「人間教育」「人間性教育」こそが教育の姿だと考えたところにペスタロッチの先駆性・普遍性がある。

例えば、ペスタロッチは、人間は、①頭（Head）（知的教育）②手（Hand）（技術的・身体的教育）に加え、③心（Heart）（道徳的教育）を調和的に発達させることが必要だとし、それらを統一する力が「愛」だと考えた。

現在、我が国の道徳教育では、指導内容を4つの観点から整理をしている。

すなわち、①自分自身に関すること（自由、責任、善悪の判断、正直、勇気、誠実、努力等）、②人との関わりに関すること（親切、思いやり、感謝、礼儀、友情等）、③集団や社会との関わりに関すること（公正、公平、公共の精神、家族愛、伝統文化、国、郷土を愛する態度、国際親善等）、④生命や自然、

---

崇高なものとの関わりに関すること（生命、自然愛護、感動畏敬、よりよく生きる喜び等）の4観点である。

人が人間らしく生きるには、こうした観点からの道徳性、情操の涵養が必要である。ペスタロッチは、こうした人間性を育てることの必要性を見抜いていたと考える。

そして、子どもは、家庭生活、地域（社会）生活、学校生活という生活の場を通じて、人間性を身に付けていくのである。生活をしていくことそれ自体が人間を成長発達させる。まさに「生活が陶冶する」のである。

その意味で、家庭、地域（社会）、学校それぞれにおける子どもの生活への目配り、大人の関わり方が重要である。

家庭での親子や家族の親密な過ごし方、地域での安全安心な生活の確立、伝統行事など伝統文化の継承、学校での授業に加えて学級活動、係活動、生徒会活動、部活動、学校行事といった「特別活動」生徒指導など学校生活全体の充実、そして、家庭・地域・学校を通じた、読書活動などの言語環境の整備、体験活動の機会の拡充、マスメディア、スマホ・SNS・生成AIとの情報モラルを含む関わり方への配慮など、子どもは、その家庭だけではなく、地域（社会）、国全体の宝であるとの愛情に満ちた視点からの大人の関わり方が、もっと議論されてしかるべきと考える。

## 7. ペスタロッチの墓碑銘（すべてを他人のためにし、己には何ものも）

ペスタロッチは終生孤児や貧しい子どもたちの教育に当たった。しかし、前述のようにその生涯は、失敗の連続ともいえる。だが、

ペスタロッチは最後までくじけなかった。

私は、ペスタロッチの生涯を思うと、河野重男先生（元お茶の水女子大学長）が好まれた「困難に打ち克ってなお疲れず」の言葉を思い出す。

ペスタロッチの墓碑銘には「すべてを他人のためにし、己には何ものも」と書かれている。ALS（筋萎縮性側索硬化症）の宣告を受け、絶望の淵を懸命に生きておられる教育学者の谷川彰英先生（筑波大学名誉教授）は、近著「ALS 苦しみの壁を越えて一利他の心で生かされ生かす」（明石書店）で、長い間このペスタロッチの墓碑銘の日本語訳を考えてきたが、「すべては自分のためにではなく、他人のために」ではどうか、英語に訳すると「ALL for others, Nothing for me.」となると記しておられる。

ペスタロッチは、墓碑銘の通り、利他の心で生きた生涯であった。

（公益財団法人新国立劇場運営財団理事長、元文部科学事務次官）

# 「個別最適な学び・協働的な学びの一体的な充実」 では対話力は育たない

溝上 慎一

学校法人桐蔭学園理事長・桐蔭横浜大学教授

本稿は、『高校教育』（1月号、2024年12月発刊）での拙稿「主体的・対話的で深い学び（現行学習指導要領）を徹底的に基礎にして改訂審議を行いたい」の論考を発展させて論じるものである。可能なら、それを読んで本稿を読んでいただく方がいいが、本稿だけを読んでもわかるようにしておく。なお、本稿が刊行される頃には、文科大臣の諮問を受けて、中央教育審議会教育課程特別部会における次期学習指導要領改訂に向けた審議が始まっているはずである。その進行によっては、本稿で示す危惧が杞憂で終わっている可能性もないとは言えない。是非そうであってほしいと願う。

## 1. 「個別最適な学び・協働的な学び」 の発出

2020年4月、新学習指導要領が小学校から施行開始となった。と同時に、1人1台端末と高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備するGIGAスクール構想が開始された。他方で、新型コロナウイルスの感染が（2020年の）年明けから拡大しており、（2020年）3月の終業式、4月の入学式は多くの学校で中止あるいは延期された。政府からは、ステイホームや感染症対策として3密（密閉、密集、密接）を避けることが連呼され、学校で

の対面授業や行事等は通常通りに行われなくなった。新学習指導要領の大きな柱の1つである「主体的・対話的で深い学び」を推進するどころの状況ではなくなってしまった。

このような中、4年間で計画的に実施する予定にしていたGIGAスクール構想のハード面の予算配分を、補正予算をつけて前倒し実施したことは当然の運びであった。拡大するコロナ禍の中で、ICT利用による自宅等でのオンライン学習や学習保障が切実に求められたからである。『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（令和3年1月26日、以下『令和の答申』）は、このような状況を強く受けてまとめられた。「個別最適な学び」は、学習履歴を活用した個別指導やAIドリルなどのICTの利活用を促し、ひいてはGIGAスクール構想を補完する学びとして提起された。

## 2. （問題1）「個別最適な学び・協働的な学び」は「主体的・対話的で深い学び」 を上書きしたのか？

問題はここからである。まず第一の問題はタイトルに示す通りである。

新学習指導要領が施行され始めたその年に、

学習指導の在り方に深く関わる答申が出されるなど前代未聞のことであった。しかし、それも拡大するコロナ禍の状況を踏まえれば、致し方ないことであった。あくまで『令和の答申』における「個別最適な学び・協働的な学び」は、新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」を補完するものとして提起されたはずである。『令和の答申』でも、両者の関係は「『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である」（令和の答申、p.19）と述べられていた。ここまでは少なくとも筆者はあまり問題に感じていなかった。

ところが、今年（2024年）になって、全国の特に小中学校、県・市町の教育委員会等（以下「学校・自治体」）の取り組みの多くを見渡すと、「主体的・対話的で深い学び」の言葉は見事に消えてしまい、金太郎飴のように「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」が掲げられていることに気が付いた。学校・自治体に状況を問うと、これまでは「主体的・対話的で深い学び」に取り組んできたが、これからは「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」へ転換していくと聞いているという見方が返ってくる。学校・自治体によってこの捉え方にはもちろん温度差があるが、「個別最適な学び・協働的な学び」が「主体的・対話的で深い学び」を一定程度上書きしたと彼らが見ていることは共通していた。

筆者は、「主体的・対話的で深い学び」を基礎として、ICTを大いに利用して「個別最適な学び・協働的な学び」を発展させるとい

うことであれば、それは望ましいことと考えている。私はこの順序で考えるなら、「個別最適な学び・協働的な学び」はむしろ推進派である。ところが、一斉授業ないしはその中での「主体的・対話的で深い学び」が軽視されて、「個別最適な学び」を前面に出して推進するとなれば、それには大反対であると言わざるを得ない。日本の学校教育は、高い確率で崩壊に向かう可能性があると予想される。人はそこまで何から何まで自己決定して主体的に学ぶようにはなっていない。だから、「主体的、主体的」と連呼することにもなる。また、学校から仕事・社会へのトランジション、政府の用語で言えば「社会に開かれた教育課程」を見据えて育てる「対話力」（他者との関係性、議論、発表、協同・協働など）という資質・能力が、「個別最適な学び」を前面に出して説かれる授業論では、十分に育つとは考えられない。これについては後段で改めて論じる。なお、「協働的な学び」については節を変えて筆者の考えを述べるので、本節の残りは「個別最適な学び」に焦点を当てて論じる。

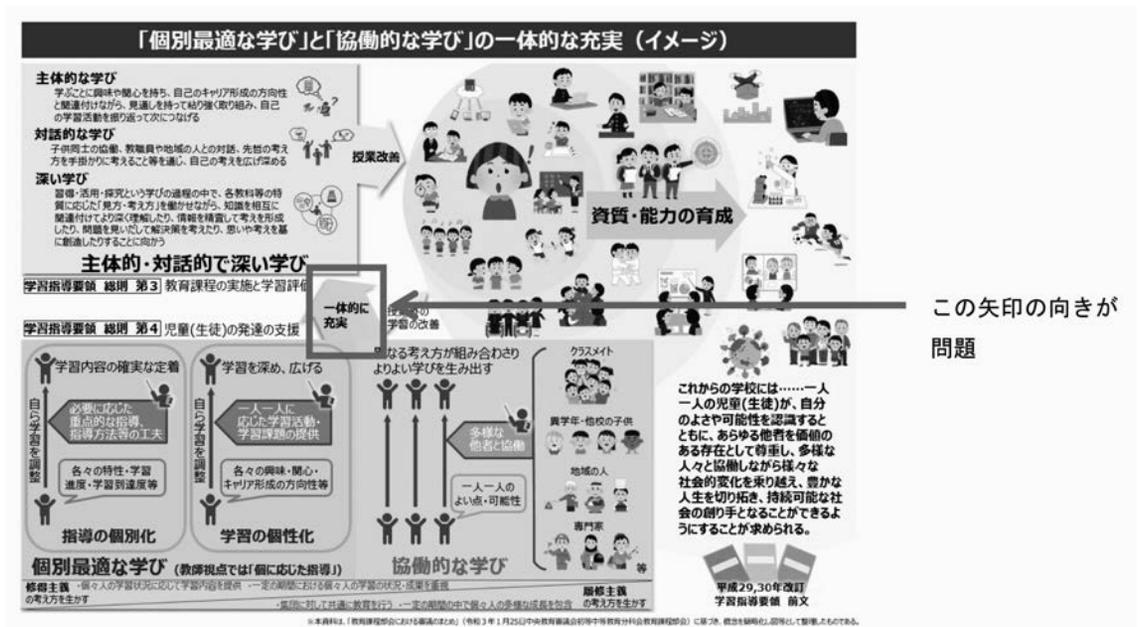
それにしても、なぜここまで全国の教育関係者が「主体的・対話的で深い学び」よりも「個別最適な学び」に関心を集めたかは分析しておく必要がある。筆者の見る限り少なくとも2つの理由があったと考えられる。

1つは、GIGAスクール構想の推進に合わせる「個別最適な学び」を論じた専門家や現場の学校・教育実践家の中に、「個別最適な学び」の推進だけを説き、「主体的・対話的で深い学び」との関係についてほとんど論じなかった者が少なからずいるからである。ある専門家はこれまでの教育を否定して、これ

からは「個別最適な学び」の推進の時代だと説き、別の専門家は「これからは教師が教えない授業が重要なのだ」と説く。この視座に立って「個別最適な学び」の実践を進めれば、「主体的・対話的で深い学び」が後退するのは必然である。彼らが、「主体的・対話的で深い学び」を含めて、これまで取り組んできた一斉授業における教授学習を鳥瞰図的に位置づけて「個別最適な学び」を説いていけば、ここまでの事態には至らなかったかもしれない。

もう1つは、政府の説明の仕方に問題があったからと考えられる。図表1は、文科省のウェブサイトにある「『個別最適な学び』と

『協働的な学び』の一体的な充実（イメージ）」である。この図の問題は、個別最適な学びと協働的な学びの「一体的に充実」の矢印が「主体的・対話的で深い学び」に向かっていることにある。これでは、「個別最適な学び・協働的な学びの一体的な充実」に取り組むことによって「主体的・対話的で深い学び」が実現すると読めてしまう。すべての取り組みの基礎・出発点は、「個別最適な学び・協働的な学び」ということになってしまう。もし矢印が必要なら、「主体的・対話的で深い学び」から「資質・能力の育成」へ向けられる「授業改善」の矢印の下に加えられべきではなかったか。



図表1 「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実（イメージ）

\* (出典) 文科省ウェブサイト：[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/senseiuen/mext\\_01542.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiuen/mext_01542.html)

### 3. (問題2) 「協働的な学び」は本来不要であったはずだ

私見では、「協働的な学び」は必要なかっ

たと思う。それが加わったのは、新学習指導要領で対話的な学びを打ち出したばかりの時期に「個別最適な学び」が提起され、脱対話に向かうことを文科省が懸念したからである。

『令和の答申』では「孤立した学びに陥らないように」と補足されている。

しかし、よく考えてみれば、「主体的・対話的で深い学び」を基礎として「個別最適な学び」を補完するという意図が真であったならば、「孤立した学びに陥らないように」と補足すること自体がおかしい。さらに、ある子供が1人で学ぶことを最適と見なすなら、その意志を尊重するのが「個別最適な学び」の本来の趣旨のはずである。1人で学びたいと言っているのだから、1人で学ばせてあげればいい。それを「孤立した学びに陥らないように」と大人の都合を押しつけ、「協働的な学び」との一体的な充実を説くのはいかがなものだろうか。

単元内自由進度学習を始めとする実際の「個別最適な学び」の授業を見ても、「協働的な学び」をする子供はいるが、黙々と1人で学ぶ子供もいる。他のクラスメートに話し合いに行く子供はいるが、お友達のところへ行ってぺちゃくちゃしゃべっているだけの事例も散見される。先進校の取り組みを見ると、すばらしい「協働的な学び」がなされていることを見て取れるが、そのような先進校の授業でも、全員が「協働的な学び」をしているわけではない。お友達との話し合い以上の「協働的な学び」とするべく、誰と話し合いをしたかをICTを利用して可視化する実践も見られるが、あまりにも高度である。少なくとも学習指導要領改訂に向けて参考にできる実践ではない。もちろん、先進校の高度な実践を否定する議論ではない。あくまで学習指導要領の観点から見た議論である。

#### 4. 提案

筆者は、「個別最適な学び」の本来の趣旨に照らして、1人で学びたい子供の意志を尊重すべきであると考え。しかし、それでは将来の仕事・社会に出たときに求められる対話力が育たない。仕事・社会では、いくら教科学力が高くても、対話力の弱い者は様々な場面で苦勞する可能性が高い。だから、子供の多様な「個別最適な学び」を認めるためにも、そもそもの集団学習における「主体的・対話的で深い学び」を徹底的に基礎にして対話力を育てる必要がある。この過程に「個別最適な学び」や「協働的な学び」を加えることは大いにあっていい。しかし、対話力の育成は実質的に一斉授業で行う。なぜなら、社会に開かれた教育課程として求める資質・能力としての対話力は、社会の中での非親密的な集団的場での議論を想定しているからである。「個別最適な学び」に付随して行われる程度の「協働的な学び」ではこの対話力は育たない。

2024年度から単元内自由進度学習に取り組む鳥取大学附属小学校（以下「鳥大附小」）の事例を紹介しよう。この学校は、全学年の年間授業時数の約1割を目安として単元内自由進度学習を導入している。図表2は、単元内自由進度学習の場面である。1人で黙々とICT教材からノートにまとめる子供もいれば（左端）、2人でICT教材を見て話し合う子供もいる（中央）。廊下に机を並べてグループで学ぶ子供もいる（右端）。それぞれが自分たちのスタイルで、好きな場所で学んでおり、単元内自由進度学習の典型的な様子が表れている。



図表2 単元内自由進度学習の場面（鳥取大学附属小学校）

興味深いのは、図表2の右端の写真で、6人グループの後ろに机を持って行って1人で学ぶ子供の姿である。なぜ彼はこの位置で1人で学ぶのだろうかと正直思うが、彼がその

ように学びたいと言うのなら、それを認めるのが「個別最適な学び」の趣旨である。しかし、これでは彼の対話力は育たない。鳥大附属小は、図表3に示す形で様々な学習を構造化している。「個別最適な学び」（単元内自由進度学習）を導入すると言っても、これまで取り組んできた一斉授業やグループワーク、発表、ICT利用などを行う「主体的・対話的で深い学び」の活動を基礎とする。その上で、新たに1割を目安として「個別最適な学び」を導入するのである。



図表3 鳥取大学附属小学校における個別最適な学びの位置付け

\*鳥取大学附属小学校 令和6年度研究発表大会 全体説明より（2024年11月1日）



図表4 集団授業における対話的な学び（鳥取大学附属小学校）

先日行われた研究発表授業では、単元内自由進度学習の授業だけでなく、一斉授業における「主体的・対話的で深い学び」の授業も並行して公開された。図表4はその中の対話的な学びの場面である。決して単元内自由進度学習だけを行っているわけではないことを意図的に見せた好例である。

## 5. 次期学習指導要領の改訂議論に向けて

進行予定では、（2024年）12月25日に次期学習指導要領改訂に向けた諮問が文科大臣から中央教育審議会になされる。諮問のベースの1つになるといわれる『今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会 論点整理』（令和6年9月19日、以下『論点整理』）では、現行学習指導要領

における「主体的・対話的で深い学び」を基本的な考え方として維持すべきであること、その上で「個別最適な学びと協働的な学びとの一体的な充実」を位置づけていくことが示された。（「個別最適な学び」の推進によって）「『教師は教えなくてもいい』『全て子供に委ねればよい』といった誤ったメッセージとして伝わることはないよう」と釘も刺された。

しかし、同『論点整理』において、「学校におけるデジタル学習基盤の整備を踏まえた学びの在り方」の箇所、「GIGA スクール構想の下、クラウド環境やアクセシビリティ機能を含むデジタル学習基盤を効果的に活用している学校では、多様な子供たちを包摂する実践が進むとともに、多様な教材の活用や思考過程の可視化などにより、個別最適な学びと協働的な学びが促進され、『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善が進んでいる例も見られている」とも述べられている。この論じ方では、個別最適な学びと協働的な学びの促進こそが「主体的・対話的で深い学び」であると理解され、図表1を通して示した筆者の危惧が払拭されない。また、主体的・対話的で深い学びは「視点」だったのかという疑問も新たに生じる。文科大臣から中央教育審議会への諮問を受けて、本稿の危惧が払拭されるような審議会での議論となることを期待する。

〈参考文献〉

溝上慎一（責任編集）河合塾（編）（2023）．高校・大学・社会 学びと成長のリアルー「学校と社会をつなぐ調査」10年の軌跡ー 学事出版

# 学校の価値の最大化に向けて

白井 俊

内閣府 科学技術・イノベーション推進事務局 参事官

## 1. はじめに

学校は、本来子供たちの成長のために設けられた場です。ほとんどの先生方は、教育に情熱を燃やし、日々、子供たちに向き合っています。しかし、心身ともに疲弊したり、メンタル面で追い込まれてしまい休職・退職を余儀なくされる先生も少なくありません。また、子供たちに目を向けてみても、一見、多くの子供たちが元気なように見えても、疲れている、睡眠不足といった声もあがっています。何よりも、不登校の子供たちの数が30万人を超えている（文部科学省「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」）というのは、あまりにも重い数字です。

学校という子供たちのための仕組みがあり、先生も子供たちもそこで一生懸命に頑張っている。それなのに、少なくない数の先生や子供たちが追い込まれてしまっているとしたら、それは大きな矛盾を抱えていることにほかなりません。

ただ、先生方も子供たちも、日々頑張っているということは、努力の方向性を少し変えるだけでも、日本の教育が各段に良くなる余地があることだとも言えます。すなわち、問題は、そのための方向性をどのように見つけ

ていくか、ということではないでしょうか。

本稿では、OECDによるFuture of Education and Skills 2030（通称、Education2030）と呼ばれるプロジェクトの中で示されている、「エージェンシー」と「ウェルビーイング」という2つのキーワードを取り上げて、日本の教育事情と照らし合わせながら、どのような示唆が得られるかを考えてみたいと思います。なお、図1は同プロジェクトで策定された「ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）」と呼ばれる概念図ですが、主役となる生徒（リュックを背負っている生徒）が、エージェンシーを発揮して山に登っていく姿が比喩的に描かれています。この山の頂上（図右上）にあるのが、2030年のウェルビーイングとされています。



図1 ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）

## 2. エージェンシーとは

### (エージェンシーと主体性)

最初に取り上げる言葉がエージェンシー (agency) です。エージェンシーという言葉は、心理学などの世界では「行為主体 (性)」と訳されており、学術的には定着していますが、一般にはあまり馴染みがないと思います。OECDでは、このエージェンシーについて、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力」と定義しています。別の表現では、「自分自身や周囲に対して、積極的に良い方向に代わるように影響する能力」ともされています。

エージェンシーに近い言葉として想起されるのが、日本語の「主体性」でしょう。日本では、伝統的に「主体性」が重視されてきており、多くの学校が「主体性」(あるいは「主体的」)といった言葉を、学校教育目標に位置付けています。学習指導要領にも、「主体的・対話的で深い学び」といった言葉がありますし、学習評価においても「主体的に学習に取り組む態度」を評価することになっています。こうした傾向は教育界だけでなく、経団連が2022年に実施したアンケートでも、企業が採用時に期待する資質として「主体性」が最も多く挙げられています。

### (主体性の多義性)

主体性には、エージェンシーのような厳密な定義があるわけではありません。実際、非常に多義的に使われており、「あなたが考える「主体性」とは、具体的にどういうことですか」と問われたら、回答するのは意外に難

しいのではないのでしょうか。ということは、先生が「主体性」を育てるために取り組んだとしても、それは、子供たちや保護者が考える「主体性」とは異なる可能性があるということです。

そうなると、子供たちが、「主体性」を発揮しようと頑張っても、場合によっては、先生が違う方向に導いてしまったり、ストップをかけてしまったりするようなことも起きるかもしれません。あるいは、「主体性」が「子供たちが自分で行動すること」として理解されていると、単なる我がままや自分勝手に放置することにもなりかねません。

### (他者との関わり合いの重要性)

一方、エージェンシーは、他者との関わり合いの中で育っていくものとされています。確かに、何か変化を起こそうとしても、実際には自分だけでできることは少なく、大抵の場合には、他者の理解や協力を得ていくことが必要になります。

例えば、運動会のあり方に不満があって「変えたい」と思っているけど、クラスメイトが不満を抱いているかどうかはわかりません。先生にも信念や考えがあるでしょう。あるいは、先生自身も問題意識を持っていたとしても、学校としての方針やPTA、地域住民からの要望があったりして、必ずしも自分のやりたいようにはやれない状況があるかもしれません。そうしたときに、ただ自分の不満や希望を述べるだけでは改善にはつながりません。見直しの必要性について論理的に説明したり、違う考えにも耳を傾けたり、必要がある場合には自分の考えを軌道修正したりしながら、自分が目指すべき変化を起こしていく

ことが求められます。

要は、単に自分が「こう変えたい」という希望や情熱だけでは足りないのであり（それこそ、単なる我がままや自分勝手かもしれません）、様々な局面において、自分の能力を総動員して対応していくことが必要になります。それがエージェンシーが育っていくという意味になります。

### （梯子モデルからの示唆）

エージェンシーが他者との関わり合いの中で磨かれるとして、やはり重要なのが教師との関係性です。OECDの報告書では、ハートによる梯子モデル（図2）を参考にしながら、エージェンシーに様々なレベルがあることを示しています。例えば、実質的に教師が主導している段階（レベル1）もあれば、教師と生徒が対等なパートナーシップ関係にあるような段階（レベル8）まで、様々なレベルがあることが示唆されています。

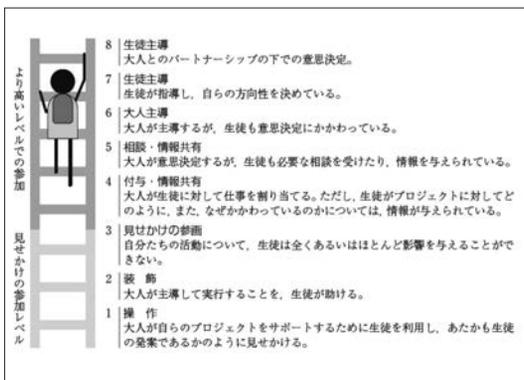


図2 ハートによる梯子モデル  
（出典：Hart（1992）；OECD（2019））

この「梯子モデル」と比べて考えると、日本で使われている主体性は、あまりレベルが意識されていないことが多いように思います。

その結果、例えば、先生が期待している「主体性」が、上記の梯子モデルで言えばレベル2なのに、子供たちが考えている主体性はレベル8などとズレてしまう場合が生じます。そうすると、「主体性」が大事だという点では共通していても、お互いに不満が出てしまうのは当然でしょう。

なお、上述の梯子モデルの提案者であるハート自身は、必ずしもレベル8など梯子の高い位置が良いわけではないと述べています。たしかに、指導のプロセスにおいて、そもそも学習習慣や基礎学力自体が身につけていない場合には、まずは、教師からの指示された内容を着実にこなすことが必要とされる場合もあると思います。その意味では、レベル1などの低い段階を否定するものではないし、逆に、レベル8など高いレベルだから常に望ましい、というものでもないでしょう。むしろ、改めて重要なのが、教師の力量です。子供たちの学習状況や理解度、関心などを把握したうえで、それぞれの状況や文脈に応じて、教師からどのレベルの働きかけを行うのかを考えるかが問われることとなります。

このように、エージェンシーという概念を主体性と重ねてみることで、主体性がより明確に理解できるようになるでしょう。

### 3. ウェルビーイングとは

#### （ウェルビーイングの背景）

前述のように、Education2030では、子供たちがエージェンシーを発揮して、2030年のウェルビーイングを実現していくことが期待されています。このウェルビーイングという言葉は、必ずしも知名度が高いものではありませんでしたが、Education2030が国際的な

教育の議論で注目されたことや、2023年に策定された第4期教育振興基本計画にウェルビーイングという言葉が盛り込まれたことを契機に、日本の教育界においても注目度が高まってきています。

ウェルビーイングという言葉は、17～19世紀ごろまでには、概ね現代に使われているような「良い状態」を意味する言葉として確立していたようです。ウェルビーイングの“well”も“being”も基本的な用語ですので、「良い状態」というのはごく自然な解釈でしょう。

ただ、その後の議論の中で、ウェルビーイングには様々な意味が付加されていきます。例えば、1946年に採択されたWHO憲章の前文では、「健康」について述べる中で、ウェルビーイングについて、「健康とは、病気になっていたり、弱っていたりしないというだけでなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的に完全なウェルビーイングの状態をいう」という形で言及していることが知られています。

#### (OECDにおけるミッションの再定義)

もともと、その後半世紀以上にわたって、ウェルビーイングという概念が、必ずしも注目を集めたわけではありません。それが、最近になって注目されるようになった背景の1つが、2011年のOECDによるミッションの再定義です。教育の世界では、OECDは国際的な学力調査であるPISAの実施機関として有名ですが、その名称である「経済協力開発機構」が示すように、経済成長が組織の主要なミッションとされてきました。

OECDの加盟国はヨーロッパやアメリカな

ど先進国が中心であり、20世紀も後半となってくると、OECD加盟国は一定の経済成長を成し遂げます。一方、経済成長を遂げる中で、公害病や環境問題の発生、富裕層への富の集中、移民を含めた社会的な格差の拡大など、経済成長という指標だけでは捉えきれない様々な問題が改めて顕在化してきたのです。そこで、OECDが設立50周年を迎えた2011年に、上記のような問題意識を背景に設定した新たなミッションが、ウェルビーイングの実現だったのです。

いわば、これまで経済成長が優先される中で見過ごされてきた、私たちの生き方、暮らし方、働き方といった生活の質的側面に真摯に向き合い、大切にしていこうという動きへの転換だと言っても良いでしょう。

#### (ウェルビーイングの包括的性格)

ところで、ウェルビーイングについて、なかなか適切な訳語が見つかりません。そのためか、「幸福度(感)」などと訳されることがあります。もちろん、ウェルビーイングについては、様々な考え方がありますが、少なくともOECDやWHO、ユニセフなどの主要な国際機関が示すウェルビーイングの考え方を見る限り、こうした訳出は、適切なものではないと考えています。

というのも、前述のWHO憲章をはじめとして、国際機関におけるウェルビーイングの枠組みは、いずれもウェルビーイングを多角的な視点から捉えようとしているからです。具体的に言えば、精神的な側面だけでなく、社会的あるいは身体的な側面など様々な視点から考えることが重視されています。これを「幸福度」などと訳すことは、ウェルビーイ

ングを精神的な側面に矮小化してしまうことになりかねません。

もちろん、「精神さえ豊かであれば（病気や貧困、社会的な孤立などがあっても）良い」、という考え方もあるかもしれませんが。しかし、国際的な基準に照らせば、貧困や社会的な孤立、病気などの状態は、たとえ本人が精神的に「幸福」と感じているとしても、問題があると考えられています。このことは、国連が設定しているSDGsにおいても、飢餓や貧困の撲滅などの問題を重視していることとも共通するでしょう。こうした点で問題があること自体が、ウェルビーイングの前提を欠いていると理解されているのです。

#### （学校におけるウェルビーイング）

さて、以上に見てきたウェルビーイングは、学校にとっては、もともと親和性のある考え方のはずです。なぜなら、学校は、子供たちの精神的・社会的・身体的な成長のために存在する機関であり、ウェルビーイングの実現は、学校という組織のミッションそのものと言っても過言ではないからです。あえて「ウェルビーイング」という言葉を使うまでもなく、先生方が、子供たちが「良い状態」にあることを望んでいるのは間違いなはずです。その意味では、今さらウェルビーイングが注目されること自体、むしろ奇妙な感じがするかもしれません。

それでは、ウェルビーイングを取り上げる意味はどこにあるのでしょうか。「1. はじめに」で述べたように、子供たちが「良い状態」になることを願っているはずの学校においても、実際には色々な問題が起きています。不登校の子ども達が30万人にも及ぶというの

は、明らかに深刻な状況です。また、元気に毎日登校しているように見える子供たちにしても、どこまで日々の学校生活や授業にやりがいや充実感を感じられているのでしょうか。「はやく授業が終わらないかな」と放課後になるのをひたすら待っている子供たちも、決して少なくないはずです。

もちろん、何か特効薬があるわけではないと思います。ただ、学校や学級の単位で、改善できる部分も多々あるのではないのでしょうか。前節でエージェンシーを取り上げた際にも、先生はレベル2を考えているのに、生徒はレベル8を考えていたら、お互いにうまくいかない可能性があるかと述べました。不登校の子供たちへの対応についても、先生が良かれと思って登校を促すことが、かえって不登校を加速してしまうようなケースもあると思います。要は、先生も子供たちも頑張っている、すれ違いや考え方の乖離があるため、結果的に誰にとっても良い結果にならない場合もあるということです。

できる限り、こうしたすれ違いや乖離をなくしていくことが大切ですが、その際、ウェルビーイングの枠組みは、現代社会において、私たちが生きていく上で、どのような要素が重要なのかを示してくれます。そのままでは学校に当てはまらないとしても、参考になる部分は多いと思いますので、ここではOECDが示すウェルビーイングの枠組みを踏まえて、学校という場においてどのように参考にすることができるかということの一端をご紹介します。

さて、OECDのウェルビーイングの枠組みでは、以下の11の要素が示されています（図3）。ここでは紙幅の関係から、そのうち

「市民参加とガバナンス」、「環境の質」の2点を例示的に取り上げたいと思います。

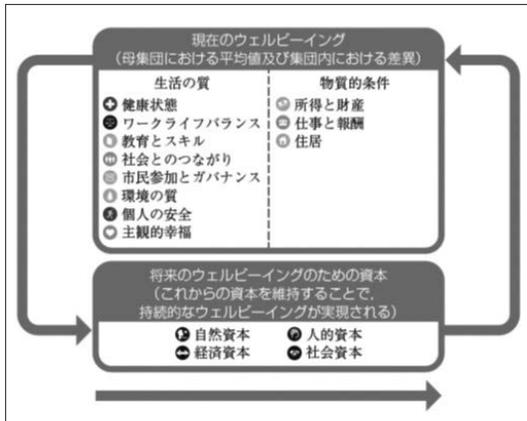


図3 OECDにおけるウェルビーイングの測定枠組み  
(出典：OECD, 2017; OECD, 2019)

### ① 市民参加とガバナンス

市民参加の機会、民主主義を支える前提になります。例えば、私たちの生活を規制することになる法令を作る際に、議会や役所任せにせず、市民参加の機会があった方が、より市民のニーズや考えに沿ったものができると考えられます。

これを学校という文脈に当てはめて考えてみましょう。近年、日本では「ブラック校則」の見直しが話題になっていますが、校則の多くは、先生が作っていると思います。中には、何年、何十年も前に在籍した先生が作ったものが、そのまま受け継がれてきている場合もあるでしょう。生徒からしても、そうした校則を守るように言われても、なかなか納得できたものではないでしょうから、やはり参画の機会を設けていくことも必要でしょう。

さいたま市のある中等教育学校では、生徒

会が主導して校則の案を作り、最終的に学校長との「約束」という形で校則を決定しています。このような手続きをとることで、生徒の意識も、「誰が作ったかもわからない校則を押し付けられた」という感覚ではなく、まさに自分たちが作り、約束をしたものとして当事者意識や責任感を持つことができるでしょう。

市民参加の視点は、もちろん校則改革に限ったことではありません。例えば、授業のあり方についても、先生が決めていることが多いと思います。もちろん、専門家としての緻密な計画に基づいて授業を行っていくことは重要なことです。ただ、子供たちがどのような授業を望んでいるのかについて話し合う機会を持ってもらいたいと思います。「もっと授業中の対話を増やしてほしい」「理論や公式が、実社会でどう活用されているのかを教えてください」など、おそらく、生徒側にも色々な要望や期待があると思います。

新潟市のある中学校では、毎年度の最初の授業の際に、授業のスタイルや進め方などについて、生徒と議論をする機会を設けています。小さな工夫ですが、これによって、生徒たちの意欲が見違えて変わってきたそうです。こうした取組も、子供たちの授業への「参画」意識を高めることになるでしょう。

ウェルビーイングで用いられている指標を前提に、学校のあり方を捉え直すことで、校則にしても、授業のあり方にしても、学校における伝統的なやり方を見直すきっかけになるのです。

### ② 環境の質

学校は、子供たちが長い時間を過ごす場ですので、その環境が良いものであることは当

然望ましいことでしょう。ただ、多くの学校は、無機質なコンクリート建築ですし、お世辞にも魅力的な場所とは言い難いように思います。もちろん、予算などの制約はあるでしょうが、学校生活を送る環境を、できる限り快適なものにしていくことは、私たち大人の責任でもあるはずです。

「環境の質」といっても、幅広い観点から改善点が考えられると思いますが、ここでは、「プライバシー」の観点での事例をご紹介します。以前、デンマークの学校を見た際のことです。その学校では、教室の一角にアルコーブのようなスペースが設けられていました。そのスペースが何なのか気になっていたのですが、周囲の他の生徒には聞かれないような配慮が必要な場合に、先生が特定の生徒と話をするときを使うスペースとのことでした。

たしかに、日本のような四角形の教室には死角はありません。そのため、先生と生徒の会話は周囲の生徒に丸聞こえになってしまいます。授業中に、先生が生徒に声掛けすることは一般に望ましい行動と捉えられていますが、声掛けの内容によっては、その生徒が分かっていないことが周囲に明確になってしまう場合もあります。それがプレッシャーになってしまう生徒もいるでしょう。

日本では、どちらかと言えば、教室の環境のことは二の次で、教師の指導力、授業力に頼ってしまう傾向があります。学校の施設や教室の環境については、あまり議論の対象になることは多くないかもしれませんが、もっと取り上げられても良いはずです。

ウェルビーイングの枠組みは、これまであまり意識していなかったかもしれない「環境

の質」という点を意識するような「気づき」を与えてくれるものなのです。

#### 4. おわりに

本稿では「エージェンシー」と「ウェルビーイング」という2つの概念を参考にして、日本の教育について考え直してみました。いずれの概念も、日本を含めた各国がより良い世界を描いていくために何が必要かを議論する過程で登場した概念です。こうした概念を上手に活用することで、伝統的な日本の教育の良さを守りつつ、見直すべき点は改めていくということが重要でしょう。

##### <参考文献>

- 白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房、2020年
- 白井俊『世界の教育はどこへ向かうか』中公新書、2025年
- Hart, R. (1992) . Children's Participation : From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4, UNICEF.
- Hart, R. (2008) . Stepping back from "The ladder" : Reflections on a model of participatory work with children. In Reid, A., Jensen, B. B., Nikel, J. & Simovska, V. (eds.) *Participation and Learning : Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer.
- OECD (2017) , *How's Life? 2017: Measuring well-being*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019) , *OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes*, OECD Future of Education and Skills 2030

# 子どもたちのウェルビーイングを高める 学級力向上プロジェクトのすすめ

田中 博之

早稲田大学教職大学院 教授

## 1. ウェルビーイングとは

近年、子どもたちの心身の健康、そして豊かな人間性を育むうえで、「ウェルビーイング (Well-being)」という概念が教育の領域でも大きく注目を集めています。ウェルビーイングは単なる「健康」や「幸福感」を超え、子どもたちが心身ともに満ち足りた状態で、自分らしく成長しながら社会に貢献できる力を育むことを指す概念です。子どもたちが安心して学びに取り組める心地よい環境だけでなく、自分の可能性を最大限に引き出す挑戦機会や、他者とのポジティブな関わりを通して人生を豊かにしていく力の総称とも言えます。

ウェルビーイングを高めるためには、第一に心身の健康をベースとした安全・安心の確保が必要です。たとえば適切な休息や栄養、身体活動による身体的健康が土台にあります。さらに、ポジティブな対人関係や自己肯定感の育成など、社会的・心理的側面での充足が欠かせません。多様な仲間や教師とのコミュニケーションを通じて、相手を尊重し合う姿勢や自己表現を学ぶ機会を十分に確保することが重要です。同時に、自身の興味関心や強みに根ざした学びを深め、自らのアイデンティティを形成するような経験も求められます。

こうしたウェルビーイングが教育現場で注目される背景には、学校が子どもたちの学力向上や知識・技能の習得だけを目的とするのではなく、子どもたちの「今」「将来」「生涯」にわたって生活の質を高め、持続的に自己実現できる力を育むことへの期待があります。特に社会が大きく変化する現代において、多様な価値観や不確定要素が増大する中で、自分らしく生き抜くための基盤としてウェルビーイングが重視されるようになりました。

教育の場でウェルビーイングを実現するためには、教師をはじめとする学校関係者の理解と取り組みが不可欠です。そして学級は、子どもが一日の多くの時間を過ごす「小さな社会」の場です。ゆえに、学級づくりの在り方を通じてウェルビーイングを高めることは、子どもたちの生きる力をより豊かにしていくうえで大変意義があると考えられます。

## 2. 教育振興基本計画が提唱する ウェルビーイングの概要

文部科学省が策定した「第4期教育振興基本計画」(令和5年6月16日閣議決定)では、学校教育における子どもたちの健やかな成長と学びの充実を重視しています。その中で近年、大きく取り上げられているのが「ウェルビーイング」を意識した教育の推進です。こ

れは、学力や技能の習得だけでなく、子ども自身が主体的に学びを深め、人間関係の中で自己を肯定しながら成長していく力をはぐくむことを目指しています。

具体的には、第4期教育振興基本計画において「社会で主体的に自立して生きる資質・能力を育成すること」が謳われており、そこには自己理解や自己肯定感を基盤とした豊かな人間性の育成が含まれます。加えて、人権意識の醸成や多様な文化・価値観への理解を深めることにより、子どもたちの相互尊重や協働を促進しようとしています。これは国の政策レベルでウェルビーイングを広く捉え、教育の枠組みの中へ統合させる動きと言えます。

また、令和の時代にふさわしい教育の姿として、ICTの活用や探究学習の推進を通して子ども一人ひとりの力を伸ばす方向性が打ち出されています。ウェルビーイングの観点からは、こうした学習環境の多様化は子どもが自ら主体性を発揮し、協働しながら問題解決を行うことで、学習意欲や意義感を高めることにつながると期待されています。さらに、部活動や学校行事、地域との連携といった教室外での多様な経験も重視され、それらの総合的な教育活動の中で子どもたちのウェルビーイングが支えられると考えられています。

このように第4期教育振興基本計画が示すウェルビーイングは、学校現場での学習指導要領やカリキュラムを通じた育成目標にとどまらず、地域社会や家庭との連携のもと、子どもたちの幸せや充実感に対する包括的な支援を求めるものとなっています。特に学級という単位でウェルビーイングを意識した指導

や活動を展開することは、計画の理念を実践へと具体化するための重要な一歩となるでしょう。

### 3. 「学級力」概念とウェルビーイングの親和性

#### 3.1 「学級力」の概要

筆者が提唱する「学級力」とは、学級という小さなコミュニティの中で、教師と子どもたちが協力し合いながら、相互に学びを高め合う力を指す概念です。学級力には、「子ども間の関係性の質」「学級としての目標やルールとの共有度」「子どもたちの主体性と協働意識」など、多面的な要素が含まれます。たとえば、休み時間に自然と助け合う姿や、話し合い活動を通じて建設的に意見を交わす姿などは、学級力が育まれた状態といえます。これらが活発に機能する学級では、一人ひとりの子どもが自己の存在価値を実感し、安心感のもとで成長を遂げやすいことが明らかになっています。

近年、学校現場では「学級崩壊」「いじめ問題」「不登校の増加」など、さまざまな課題がクローズアップされてきました。その要因には多角的な背景がありますが、一つには子ども同士、あるいは教師と子どもとの間に十分な信頼関係が構築されていないことや、目標やルールの共有が不十分であることが挙げられます。これに対して、学級力を高めるための方策としては、子どもたち自身が意見を出し合い、ルールづくりや行事の企画に参加する「子ども主体」の活動を推進することが効果的です。

### 3.2 ウェルビーイングとの共通点

学級力が高い状態とは、子どもたちが心理的に安全を感じ、互いに尊重し合い、学びに向かう意欲が高まる状況とも言えます。これはウェルビーイングの概念と密接に結びついています。具体的には、学級力の高さが「人間関係の質」「自己肯定感」「主体性の発揮」といった領域を支えることで、子どもたちのウェルビーイングが高まると考えられます。

#### ○ 人間関係の質とウェルビーイング

学級でのポジティブな人間関係は、子どもたちが安心して自己を表現し、仲間から受容・承認される土壌を育てます。こうした関係性は、子どもたちが学校での日々の生活に充実感や楽しさを見いだす大きな要因となります。

#### ○ 自己肯定感とウェルビーイング

学級力がある環境では、子どもたちは互いのよい点や得意な部分を認め合い、励まし合うことが自然に行われやすくなります。評価が「優劣」を決めるためのものだけでなく、成長を促すための過程として位置づけられれば、「自分は存在していてよい」「自分にもできることがある」という実感を子どもたちが得やすくなります。こうした自己肯定感の高まりは、ウェルビーイングの核心的要素です。

#### ○ 主体性の発揮とウェルビーイング

「子ども主体」の学習活動や学級づくりを促すことによって、子どもたちが自ら考え、行動する喜びを体験できます。自分たちの意

見が学級運営に反映されると、子どもたちは「自分たちの学級は自分たちがつくっている」という意識をもつようになり、責任感や協力意識が高まります。これは学級力を高めるだけでなく、子どもたちのウェルビーイングをさらに向上させる原動力となります。

### 3.3 学級力向上がもたらす教育的意義

学級力を高め、ウェルビーイングを促進する取り組みは、子どもたちの学習意欲を高めるだけでなく、生活全般への充実感を育む効果も期待されます。学級内でのポジティブな経験は、たとえば学習成果や達成感につながるだけでなく、コミュニケーション能力やリーダーシップ力の育成に役立ちます。また、子どもたちが「自分たちの学級をよりよくする」という共通のゴールに向かって協働することで、社会においても不可欠な協働的問題解決の力を身につけることができます。

さらに、学級力が高い環境では、教師自身の指導がスムーズに運びやすくなります。子ども同士の関係が良好であるほど、いじめやトラブルなどに割かれる時間が減り、そのぶん授業や他の活動に集中できる時間が増えるからです。また、子どもたちが主体的に問題解決に動くようになれば、教師も過度な負担を抱えずに済むため、教師のウェルビーイングにも好影響が期待できます。

このように学級力とウェルビーイングは相乗的に高め合う関係にあり、その親和性は高いといえます。次に、実際に学級力を意識した子ども主体の学級づくりである「学級力向上プロジェクト」を取り上げ、その具体像を示していきます。

## 4. 子ども主体の学級づくり“学級力向上プロジェクト”とは何か？

### 4.1 学級力向上プロジェクトの背景

「学級力向上プロジェクト」とは、学級力を高めることを主眼に置き、子どもたち自身が学級経営に積極的に参画し、主体的に学級をつくり上げていく取り組みを指します。学級経営と言うと、従来は教師がルールを決定し、それを子どもたちが守るという構図になりがちでした。しかし、学級力向上プロジェクトでは、子どもたちが主体的に学級の課題を見つけ、解決策を話し合いながら実行していくプロセスそのものを重視します。その結果、子どもたち一人ひとりが「自分は学級の大切な一員である」という意識をもち、互いに協力し合う関係性を培っていくことが期待されます。

### 4.2 プロジェクトの主な特徴

#### ○ 子どもたちのニーズや課題意識を起点とする

学級のどこに課題があり、どんな改善を望むのかを、学級活動の中で「スマイルタイム」と称して子どもたち自身に考えさせます。教師はそれをうまく引き出し、整理・明確化する役割を担います。「休み時間の過ごし方がマンネリ化している」「クラスメイト同士の関係が浅い」「意見を言いにくい雰囲気がある」など、子どものリアルな声をプロジェクトの起点とするのです。

#### ○ 学級力アンケートと学級力レーダーチャートの活用

これまでの特別活動での話し合い活動と異

なる点は、学級力向上プロジェクトでは、学級改善のための子どもたちの話し合いが効果的な合意形成に至るように、学級の状況を子どもたちがアセスメントする学級力アンケート（図1）と、その結果を可視化する学級力レーダーチャート（図2）を活用できることです。学級力アンケートには、学年発達によって領域や項目が少しずつ異なりますが、目標達成力、自律実践力、対話持続力、協調維持力、安心実現力、規律遵守力などの領域に10項目から24項目の自己評価項目が含まれています。小学校低学年から高等学校まで、合計7種類のアンケートが用意されていて、エクセルで作成したレーダーチャート作成プログラムも無償で提供されています。

学級力アンケート

年 組 番

名 前

第 回 ( 月 )

このアンケートは、私たちの学級をよりよくするためにみんなが意見を出し合うものです。それぞれの項目の4～1の数字のあてはまるところに、一つずつ○をつけましょう。

4：とてもあてはまる 3：少しあてはまる 2：あまりあてはまらない 1：まったくあてはまらない

**目標をやりとげる力**

①目標 みんなで決めた目標やめあてに力を合わせてとりくんでいる学級です。 4-3-2-1

②役割 自分たちの学習や生活をよくするための話し合いや活動をしている学級です。 4-3-2-1

③役割 褒めや励ましの活動に責任を持ってとりくむ学級です。 4-3-2-1

**話をつなげる力**

④傾聴 発言している人の話を最後までしっかりと聞いている学級です。 4-3-2-1

⑤つながり 友だちの話を傾聴・返答・受けついたり、つなげるように発言している学級です。 4-3-2-1

⑥積極性 話し合いの時、考えや意見を述べ出し合う学級です。 4-3-2-1

**友だちを支える力**

⑦支え合い 勉強・運動・そらじ・習字などで、教え合いや助け合いをしている学級です。 4-3-2-1

⑧仲直り すなおに「ごめんね」と言って、仲直りができる学級です。 4-3-2-1

⑨感謝 「ありがとう」を伝えている学級です。 4-3-2-1

**安心を生む力**

⑩傾聴 友だちのよいところやがんばっているところを伝えている学級です。 4-3-2-1

⑪尊重 友だちの心を傷つけることを言ったり、からかったりしない学級です。 4-3-2-1

⑫仲直り だれでも選んだり、グループになつたりすることができる学級です。 4-3-2-1

**きまりを守る力**

⑬学習 授業中にむだなおしゃべりをしない学級です。 4-3-2-1

⑭生活 ろうかを見らない、あいさつをするなど、学校のきまりを守っている学級です。 4-3-2-1

⑮規律 校外ではひとのめいわくにならないように考えて行動できる学級です。 4-3-2-1

図1 学級力アンケート（小学校高学年版）  
出典『NEW学級力向上プロジェクト』サイトより金子書房

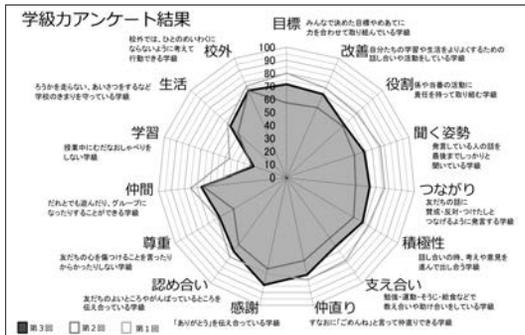


図2 学級力レーダーチャート(小学校高学年版)  
 出典『NEW学級力向上プロジェクト』サイトより金子書房

○ 話し合い活動・ワークショップの重視  
 子どもたちのアイデアを引き出し、学級づくりに反映させるために、グループワークやワークショップ形式の活動を行います。簡単な例として、ブレインストーミングで自由に意見を出し合ったり、少人数グループでポスターに課題解決案を書き出したりすることが挙げられます。こうした場を設けることで、子どもたちは自分の考えが尊重されることを実感しやすくなり、当事者意識が芽生えます。

○ 共同で立案し、共同で実行する  
 学級をよりよくするためのアイデアが出たら、全員で「本当に実行できるか」「どのように協力するか」を検討し、具体的な計画を立てます。このとき教師の役割は、子どもたちが考えたプランを整理したり、必要に応じてアドバイスをしたりする「ファシリテーター」としての関わり方が中心です。計画が決まったら、子どもたちが主体的に実行し、振り返りを行うまでをサポートしていきます。

○ 成果だけでなく、プロセスに焦点を当てる

プロジェクトの成果（例えば、学級目標の達成や行事の成功）だけに目を向けるのではなく、そこに至るまでの子どもたち同士の話し合いや協力のプロセスを大切にします。失敗や試行錯誤を振り返る中で、子どもたちはより深い学びを得ます。プロセスを共有することで、全員が「一緒に乗り越えた」という実感を持ち、学級の一体感が高まるのです。

### 4.3 プロジェクト実践の具体例

たとえば、ある学級で学級力レーダーチャートの結果をもとにして、「クラスのみんなが安心して過ごせる環境をつくろう」という目標を掲げたとします。その場合、子どもたちは話し合いの中で「休み時間に仲の良い友だち同士だけで遊んでしまう子が多い」「トイレや廊下でふざけて大きな声を出す場面がある」といった課題を挙げました。そこで子どもたちは、自分たちで班を越えて交流できるゲームを考案し、誰でも参加しやすい遊びを企画する等のアイデアを実行します。教師はその実施に必要な道具の準備や安全管理の補助をするなどのバックアップ役となり、成功と失敗を見守りながら、最後に振り返りをサポートします。

このような学級力向上プロジェクトでは、単に教師の指示に従うだけでなく、子どもたちが自ら課題を見つけ、話し合い、実行し、評価・改善を繰り返すという、R-PDCA（診断・計画・実行・評価・改善）と呼ばれる主体的なプロセスを経験できることが最大の特徴です。その積み重ねこそが、子どもたちのウェルビーイングを根幹から支え、新たなステップへと導くエネルギーになると考えられます。

## 5. 学級力向上プロジェクトで子どもたちがウェルビーイングを高める

### 5.1 プロジェクトがもたらすウェルビーイング向上のメカニズム

前節で紹介した「学級力向上プロジェクト」は、子どもたちの主体性や協働意識を高めるだけでなく、結果としてウェルビーイングを促進する効果が期待されます。そのメカニズムとしては、以下の点が挙げられます。

#### ○ 自己効力感（Self-efficacy）の向上

子どもたちが自分のアイデアを学級づくりに活かし、実際に改善が起こる経験を重ねると、「自分にもできる」という自信が育まれます。自己効力感の向上は、他の学習活動や学校生活全般に対しても意欲を高め、主体的な行動を生み出す原動力となります。

#### ○ ポジティブな人間関係の形成

プロジェクトを通じて意見交換や共同作業を続けることで、子ども同士のコミュニケーションが活発化します。互いの得意分野や個性を理解し合い、協力することで絆が深まり、学級内の人間関係がより良好になります。その結果、子どもたちが安心して過ごせる環境が生まれ、いじめや孤立の防止にもつながります。

#### ○ 自己肯定感の醸成

プロジェクトの過程で教師や仲間からの承認を得る機会が増えることで、「自分は認められている」という感覚が高まります。特に、失敗や躓きがあっても、それを共有し合い、次に活かすプロセスで学級の仲間から励まし

やサポートを受ける経験は、自己肯定感を強く育むきっかけとなります。

#### ○ 学級改善への学習意欲・探究心の増大

ウェルビーイングが高まると、子どもたちは主体的・意欲的に学級改善に取り組むようになります。ポジティブな学級風土では、子どもたちは安心して質問したり、好奇心を表に出したりできるため、探究心を深めることが可能です。これが子ども主体の学級づくりを基盤にした教科学習においてもプラスの効果をもたらし、学校全体の教育成果の向上にも寄与するでしょう。

### 5.2 教師の役割とファシリテーション

学級力向上プロジェクトを成功に導き、子どもたちのウェルビーイングをさらに高めるためには、教師のファシリテーションが重要です。教師は決して“指示・管理者”として振る舞うのではなく、“プロセスの伴走者”として関わることが求められます。具体的には以下のようなポイントが挙げられます。

#### ○ 話し合いの場を設計・促進する

子どもたちが主体的に議論し、アイデアを練る場をどのように設定するかがカギとなります。グループ分けの方法やルールづくりを工夫し、なるべく多様な意見が出やすい仕掛けを用意することがポイントです。

#### ○ 一人ひとりの声を尊重する

発言量の偏りや特定の子どもに意見が集中するのを防ぎ、全員が何らかの形で参加できるように配慮します。サイレント・ディスカッションなどを取り入れることで、口頭では

発言しづらい子どもにも考えを表明する機会を与えるなど、多様なアプローチを行います。

#### ○ 肯定的なフィードバックと適切なアドバイス

子どもたちが生み出したアイデアや挑戦を、まずは受容し、そこにある良さを言語化して伝えます。改善が必要な点については、頭ごなしに否定するのではなく、どうすればより良くなるかを一緒に考える姿勢が大切です。こうした過程を通じて、子どもたちは「教師は自分たちを信じてくれている」「失敗しても否定されない」「自分たちが主役なんだ」という安心感を得ます。

### 5.3 プロジェクトの効果測定と今後の課題

学級力向上プロジェクトによるウェルビーイングへの効果を明らかにするためには、定期的な振り返りや評価が欠かせません。具体的には、以下のような方法が考えられます。

#### ○ アンケートやルーブリックによる子ども自作の自己評価

既存の学級力アンケートに加えて、「学級の雰囲気」「友だちとの関係」「自分自身の意欲や安心感」などを自己評価する簡易アンケートを子どもたちが主体的に作成・実施し、変化を追跡します。

#### ○ 教師による観察記録や児童生徒の日記

日々の活動の中でどのようなやり取りが行われているかを教師が定期的に記録し、子どもが書く日記や振り返りコメントと照らし合わせることで、客観的・主観的両面からの評価を試みます。

#### ○ 継続的な話し合いと共有

プロジェクトの一環として、教師と子どもたちが定期的に振り返りの話し合いを行い、学級の状況を確認し合うことで、問題が生じた際に迅速に対応できます。

今後の課題としては、学級力向上プロジェクトをより長期的かつ計画的に実施するためのカリキュラム設計や、保護者・地域を巻き込んだ取り組みへと発展させるための仕組みづくりが挙げられます。また、学級力やウェルビーイングの概念自体が、学校全体として共有され、教師同士で協力して取り組める環境づくりも求められます。

## 6. これからの実践づくりへの期待

本論文では、学級づくりを通じて子どもたちのウェルビーイングを高める意義と、その具体的な方策として「学級力向上プロジェクト」を提案してきました。ウェルビーイングの向上は決して特別な施策だけで達成できるものではなく、学級という日常的な場面での関わりや対話を通して徐々に育まれるものです。だからこそ、教師が一方向的に指導するのではなく、子どもたちの主体性を引き出す学級づくりが重要になります。

本論文でお示したプロセスや実践例を参考にしながら、各学校や学級の実態に合わせた取り組みを検討していただければ幸いです。ウェルビーイングを高める学級づくりは、子どもたちの心身を健やかに育むだけでなく、社会においても求められる多様性への理解や協働的な問題解決力を養う場となります。その結果、生涯にわたる子どもたちの豊かな人生の基盤を築くことにつながるでしょう。

**【参考文献】**

- 1 田中博之編著『学級力向上プロジェクト3』金子書房、2016年
- 2 今宮信吾・田中博之編著『NEW学級力向上プロジェクト』金子書房、2021年
- 3 磯部征尊・田中博之編著『NEW学級力向上プロジェクト2』金子書房、2024年  
<https://www.kanekoshobo.co.jp/book/b648936.html>

**【参考ウェブサイト】**

- ・ <https://sites.google.com/view/jscci/home>  
日本学級力向上研究会
- ・ [https://www.riso-ef.or.jp/classroom-competency\\_top.html](https://www.riso-ef.or.jp/classroom-competency_top.html)  
公益財団法人理想教育財団 学級力向上プロジェクト
- ・ <https://www.kanekoshobo.co.jp/news/n58897.html>  
『NEW学級力向上プロジェクト2』資料ダウンロード

# いじめを未然に防止する教職員の組織文化・風土 -「トラウマに配慮したアプローチ」を取り入れた学校組織開発の意義-

宮古 紀宏

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官（副センター長）

## はじめに

児童生徒は、一人ひとりが身を置く学習環境との相互作用を経て、発達していく。児童生徒の発達には、様々な側面があり、学力といった認知的な機能に関する側面もあれば、コミュニケーションや自己調整といった社会性ないしは感情に関する側面もある。これらの各側面を総合的、全人的に発達させることは、ひいては、児童生徒の現在、および、将来のウェルビーイングにも関わることであり、それゆえ、児童生徒それぞれが身を置く学習環境をいかに良好なものにしていくかといった支援が求められる。

また、児童生徒の発達に影響を与える学習環境もミクロやメゾ、エクソ、マクロといった視点でみると、学級・学校や家庭、地域等が挙げられる。つまり、これらのコミュニティそれぞれについて、良好な学習環境づくりをすることが、児童生徒の発達支援の中核になるといえる。

本稿では、主に、学校における学習環境、すなわち、学校風土に視点を据える。学校風土とは、端的に言えば、児童生徒や教職員、保護者といった学校コミュニティのメンバーが、「学校とのつながり」や安心・安全感（いじめ等の被害や課外を含む）、学校で行

われる教育、環境条件といった学校の学習環境の状態や質をどのように認識しているかを意味する。とりわけ、学校にいじめ等がある場合、児童生徒の安心・安全感は脅かされ、学習にもマイナスの影響を与えうる。また、いじめ被害は、トラウマ体験として、児童生徒の発達に対して、長期的にネガティブな影響をもたらす可能性があることも指摘されている。そのため、本稿では、学校風土とともに、いじめにも着目する。国立教育政策研究所の研究をレビューするとともに、それを再分析しいじめの実態について述べるとともに、いじめの未然防止、早期発見及び対処に学校として適切に対応するために、海外でも注目されている「トラウマに配慮したアプローチ」を概観し、それに基づく学校組織開発の意義について述べる。

## 1. 生徒の学習環境(学校風土)と教職員の組織文化・風土との関連

(1) 「学校とのつながり」といじめの加害との関連、「学校とのつながり」を育む要因

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターでは、2019年度から2021年度にかけて「生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究」（以下「学校指導体制調査研究」とす

る。)を実施した。これは、ある二市の中学校40校の生徒と教員を対象に、2019年に1回、2020年と2021年はそれぞれ2回の計5回、学習環境(学校風土)に関する質問紙調査を実施したものである。

研究の目的は、いくつかあるが、海外(主に米国カリフォルニア州)の先行研究を踏まえて、学校風土に関する質問紙を作成し、学校風土の鍵概念の一つである生徒の学校への愛着や所属意識である「学校とのつながり」の育成が、いじめの加害行為を抑止しうるかを検証することや、「学校とのつながり」を促進させる学校保護要因(特に、教員によって変化させることができる動的要因)を検証すること、また、「学校とのつながり」を含む学校風土に関連する各要因に肯定的な影響を及ぼす教職員の組織文化・風土について検証したものである。

この「学校指導体制調査研究」の分析結果については、2022年3月に「『生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究(令和元年度調査)』中間報告書」<sup>1</sup>、そして、2024年3月に「『生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究(令和2・3年度調査)』最終報告書」<sup>2</sup>として取りまとめられている。

「中間報告書」及び「最終報告書」では、「学校とのつながり」と生徒指導上の諸課題、中でも生徒のいじめ加害の抑止との関連について、「学校とのつながり」が強いほど、あらゆる行為類型(暴力を伴わないいじめや暴力を伴ういじめ、ネットいじめなど)のいじめ加害経験がない傾向にあることが示された。また、この「学校とのつながり」を促進させ

る学校保護要因として、生徒が教師に対して温かみや思いやりを実感(「教師支援」)し、教師が自分を守ってくれる存在であると認識すること(「保護的規律」)で、学級の雰囲気改善され、学級環境が良好なものとなること、そして、学級環境の改善によって、「自己有用感」や、役割活動への責任感や他者の尊重といった「社会的態度・行動」に肯定的な影響が及ぼされ、結果的に学校への所属感や愛着としての「学校とのつながり」意識を生徒に育むことにつながることを示された。

これは、いじめの未然防止といった学校風土の改善に取り組むうえでの留意点として、教員による生徒への教育活動(例えば、いじめの防止に関する教育プログラム等)の前提として、そもそも生徒が学校と学校にいる大人(教職員)をどのように認識し、経験しているかが重要であるとする知見を提供するものといえる。

## (2) 教職員の組織文化・風土に関する知見

「中間報告書」及び「最終報告書」では、生徒調査と教員調査とを関連させた分析等も行われている。その結果、教員による学校の教育活動の評価(主に、生徒指導や教育相談、授業改善)は、生徒の「学校とのつながり」やそれに関連する要因と一定の相関関係が見られることが明らかになった。つまり、教員による学校の生徒指導や教育相談、授業改善に関する自校の評価が、肯定的であれば、生徒の側も「学校とのつながり」やそれに関連する要因について肯定的である傾向があった。

そして、教員による学校の生徒指導や教育相談、授業改善に関する評価の背景要因につ

いても検証されており、それには、生徒に関する「情報共有」と、学校の課題や方針等への「共通理解」が影響を与えている可能性があること、さらに、「情報共有」と「共通理解」については、同僚や管理職、生徒、保護者との広範な「関係性」が影響している可能性があること、そして、この教員を取り巻く「関係性」を良好とするために、「学び合い」の取り組みの充実や工夫がありうるとしている。

この調査における「学び合い」は、決して授業研究といった大掛かりで、フォーマルな取り組みのみを想定したのではなく、教員一人一人が、周囲から生徒指導や教育相談、保護者対応、日々の授業等について、どれだけサポートを得られやすいか、そして、そのサポートを通して、気づきを得て、学びにつながられているかということを表したものである。

つまり、生徒の「学校とのつながり」をはじめ、それに関連する要因に対し、肯定的な影響を与える教職員の組織文化・風土の特色として、教職員同士のインフォーマルな教え合いや学び合い、支え合いの土壌を形成する意義を示唆する結果であったといえる。良質な生徒指導や教員相談を実践するうえでは、それを担う、教職員一人一人が、管理職や同僚から尊重され、理解され、必要な時に支援を得られていることが重要で、後述する「トラウマに配慮したアプローチ」でも、ケアを提供する支援者が管理職や同僚等から尊重されているという実感の大切さを強調するものである。

学校風土を良好なものとしていくためには、生徒の側から見た学習環境の視点だけでなく、

教職員の側から見た職場環境の視点の重要性にもあらためて気付かされる結果となっている。

## 2. 「学校指導体制調査研究」のデータの再分析によるいじめの実態

本節では、「学校指導体制調査研究」で得られたデータを再分析し、二市の中学校40校という限られた対象であるが、生徒を直接対象とした質問紙である特性を生かしていじめの実態の一部を明らかにしたい。

「学校指導体制調査研究」における生徒調査では、いじめの被害経験について、以下の8つの質問項目(表1)と、それらに「ぜんぜんされなかった」、「今までに1~2回くらい」、「1か月に2~3回くらい」、「1週間に1回くらい」、「1週間に何度も」という5つの選択肢をそれぞれ設定し、調査をしている。本節では、前述の「学校指導体制調査研究」を通して得られた計5回のデータを用いて、「中間報告書」と「最終報告書」では中心的に扱われていない生徒のいじめ被害経験に焦点を当てて、行為類型ごとのいじめ被害経験の実態とその推移、また、中学校3年間を通した個々の被害経験について、再分析を行った。

選択肢について、「ぜんぜんされなかった」と回答した者を「いじめ被害経験なし群」、その他の4つのいずれかを選択した者を「いじめ被害経験あり群」として、8つのそれぞれの行為類型ごとにいじめ被害経験率を表したものが図1から図8である。

なお、2019年度の調査は12月に、2020年度と2021年度の調査はそれぞれ7月と12月に実施した。2019年度の12月の調査では、「あなたは、今の学年になってから、次のようなこ

とを学校の友達のだれかからどのくらいされましたか。」と現在の学年になった4月から12月の調査時点までの間のいじめ被害経験を問うている。

一方で、2020年度と2021年度の7月の調査では、「あなたは、今の学年になってから、次のようなことを学校の友達のだれかからどのくらいされましたか。」、また、2020年度と2021年度の12月調査では、「あなたは、夏休みが終わってから、次のようなことを学校の友達のだれかからどのくらいされましたか。」と問うており、7月と12月のそれぞれの調査で、いじめ被害経験を夏休み前と後で分けて、調査している。

そのため、2019年度の調査と、2020年度と2021年度の調査との単純な比較はできない（2019年度の調査では4月から12月の調査時点までの約9か月の間のいじめ被害経験を聞いているが、2020年度と2021年度の第1回目の調査は4月から7月の約4か月、2020年度と2021年度の第2回目の調査は夏休み後の9月から12月の約4か月の間のいじめ被害経験を確認しているため）。

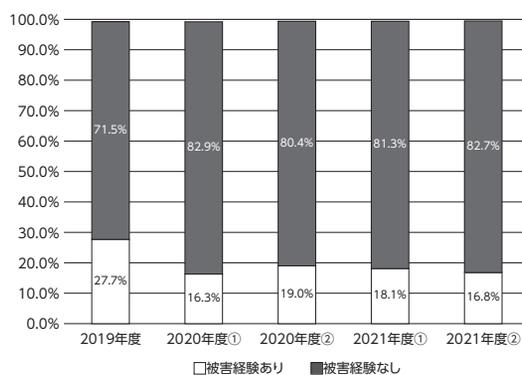
表1 いじめ被害経験に関する8つの質問項目

- ・仲間はずれにされたり、無視されたり、影で悪口を言われたりした。
- ・からかわれたり、冷やかされたり、悪口やおどし文句、いやなことを言われたりした。
- ・軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして、たたかれたり、けられたりした。
- ・ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした。

- ・お金や物をとりあげられたり、物を買わされたりした。
- ・物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりした。
- ・いやなことや恥ずかしいこと、危険なことを、されたり、させられたりした。
- ・パソコンやスマートフォン、携帯電話などで、いやなことをされた。

上記の留意点を踏まえた上で、まずは、8つの行為類型ごとのいじめ被害経験率の実態と推移について以下に述べる（図1～図8）。

「仲間はずれにされたり、無視されたり、影で悪口を言われたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は27.7%で、2020年度から2021年度は16.3%から19.0%の間であった。



	2019年度	2020年度①	2020年度②	2021年度①	2021年度②
被害経験あり	4,779(27.7%)	2,928(16.3%)	3,359(19.0%)	3,230(18.1%)	2,924(16.8%)
被害経験なし	12,354(71.5%)	14,860(82.9%)	14,200(80.4%)	14,504(81.3%)	14,395(82.7%)

図1 「仲間はずれにされたり、無視されたり、影で悪口を言われたりした。」の被害経験率

「からかわれたり、冷やかされたり、悪口やおどし文句、いやなことを言われたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は27.5%で、2020年度から2021年度は18.0%から20.0%の間であった。

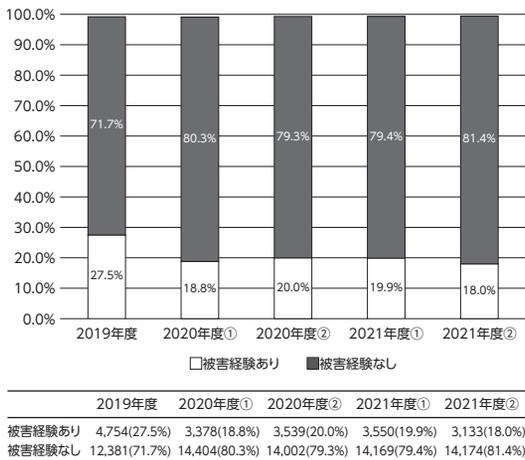


図2 「からかわれたり、冷やかされたり、悪口やおどし文句、いやなことを言われたりした。」の被害経験率

「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして、たたかれたり、けられたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は15.3%で、2020年度から2021年度は9.6%から11.2%の間であった。

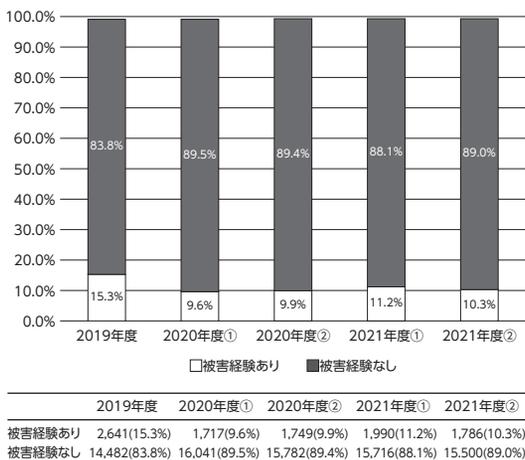


図3 「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして、たたかれたり、けられたりした。」の被害経験率

「ひどくぶつかられたり、たたかれたり、

けられたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は6.4%で、2020年度から2021年度は3.7%から4.5%の間であった。

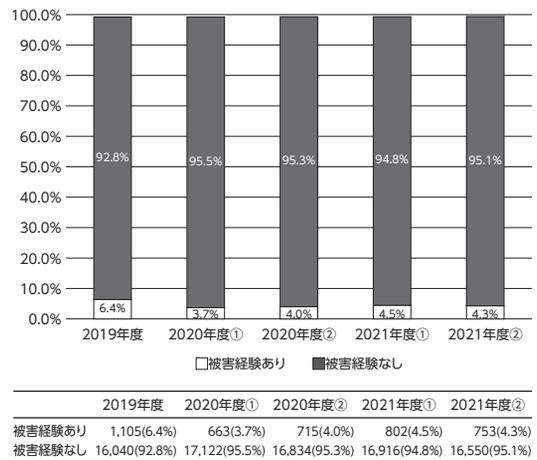


図4 「ひどくぶつかられたり、たたかれたり、けられたりした。」の被害経験率

「お金や物をとりあげられたり、物を買わされたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は2.2%で、2020年度から2021年度は1.2%から1.3%の間であった。

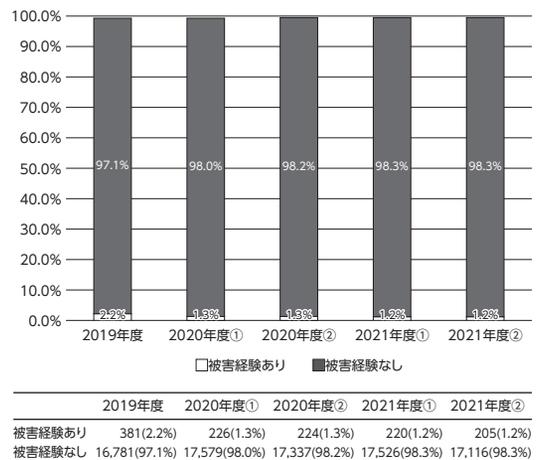
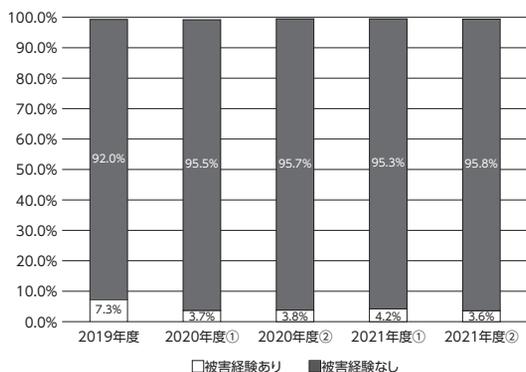


図5 「お金や物をとりあげられたり、物を買わされたりした。」の被害経験率

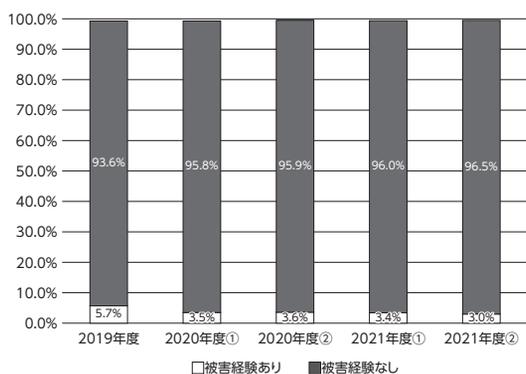
「物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は7.3%で、2020年度から2021年度は3.6%から4.2%の間であった。



	2019年度	2020年度①	2020年度②	2021年度①	2021年度②
被害経験あり	1,264(7.3%)	669(3.7%)	670(3.8%)	743(4.2%)	632(3.6%)
被害経験なし	15,893(92.0%)	17,126(95.5%)	16,891(95.7%)	16,990(95.3%)	16,684(95.8%)

図6 「物を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりした。」の被害経験率

「いやなことや恥ずかしいこと、危険なことを、されたり、させられたりした。」ことの被害経験率は、2019年度は5.7%で、2020年度から2021年度は3.0%から3.6%の間であった。



	2019年度	2020年度①	2020年度②	2021年度①	2021年度②
被害経験あり	985(5.7%)	630(3.5%)	630(3.6%)	610(3.4%)	526(3.0%)
被害経験なし	16,169(93.6%)	17,175(95.8%)	16,933(95.9%)	17,126(96.0%)	16,796(96.5%)

図7 「いやなことや恥ずかしいこと、危険なことを、されたり、させられたりした。」の被害経験率

「パソコンやスマートフォン、携帯電話などで、いやなことをされた。」ことの被害経験率は、2019年度は5.5%で、2020年度から2021年度は3.0%から3.5%の間であった。



	2019年度	2020年度①	2020年度②	2021年度①	2021年度②
被害経験あり	943(5.5%)	634(3.5%)	581(3.3%)	592(3.3%)	520(3.0%)
被害経験なし	16,212(93.8%)	17,174(95.8%)	16,983(96.2%)	17,157(96.2%)	16,800(96.5%)

図8 「パソコンやスマートフォン、携帯電話などで、いやなことをされた。」の被害経験率

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターでは、この「学校指導体制調査研究」を実施した二市とは別の市で20年以上にわたり「いじめ追跡調査」を実施してきた。

「いじめ追跡調査」においても「仲間はずれ、無視、影口」や「からかい、冷やかし、悪口」といった「暴力を伴わないいじめ」の被害経験率が他の行為類型よりも高い傾向が見出されてきたが、「学校指導体制調査研究」で得られたデータからも、「暴力を伴わないいじめ」が他の行為類型よりも被害経験率が高い傾向であった。

いずれの行為類型においてもいじめ被害経験率の割合は、2019年度が高く、2020年度以降は2019年度よりも低い傾向が見られた。2020年は、新型コロナウイルス感染症の登場

と拡大により、休校や分散登校等の措置がなされたことや、対面での活動が大きく制限されたために、生徒間の接触も減り、いじめの被害経験率が低下した可能性がある。これは文部科学省の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」においても令和2年度調査は、いじめの認知件数が減少しており、新型コロナウイルスとの関連が示唆されている。だが、先にも述べたように、「学校指導体制調査研究」では、2019年度の調査は、2020年度や2021年度のそれぞれ各2回の調査で問うているいじめ被害経験の期間と違いがあり、単純に比較することはできない。

次に、「学校指導体制調査研究」の2019年度から2022年度の計5回の調査について、転校せずに全ての調査に参加した生徒（つまり、2019年度に中学校1年生、2020年度に中学校2年生、2021年度に中学校3年生で、計5回の調査に参加）のデータを突合したところ、4,484名であった。この4,484名の計5回の調査のデータを用いて、いずれの行為類型のいじめ被害経験も「ぜんぜんされなかった」と回答した者（計5回の調査の全てにおいていじめ被害経験なし）と、いずれかの行為類型でいじめ被害経験について「ぜんぜんされなかった」以外の選択肢を1回以上選択した者（計5回の調査のいずれかでいじめ被害経験あり）とを集計した結果が表2である。

計5回の調査の全てにおいていじめ被害経験がなかったものは、1,582名であり、35.3%であった。一方、計5回の調査のいずれかでいじめの被害経験があったものは、2,902名であり、64.7%であった。

これは、中学校3年間において、6割以上

のものが、被害経験の頻度は異なるものの、何かしらの行為類型のいじめ被害にしていることを示しており、あらためて、いじめがどの生徒にも起こりうるものであることを示唆する結果といえよう。

	回答者数(割合)
計5回の調査のいずれかでいじめ被害経験あり	2,902(64.7%)
計5回の調査の全てにおいていじめ被害経験なし	1,582(35.3%)

表2 計5回の調査の全てに回答した生徒のいじめ被害経験の有無

### 3. 「トラウマに配慮したアプローチ」を取り入れた学校組織開発の意義

2013年に成立、施行されたいじめ防止対策推進法のもとで、文部科学省は「いじめの防止等のための基本的な方針」（以下「国の基本方針」とする。）を策定している。いじめ防止対策推進法制の要点の一つに、学校はいじめの防止、早期発見及び対処についての責務を有しており、そのために、学校いじめ基本方針を作成して、いじめに対して組織的に対応することが挙げられる。

前述のように、いじめと学校風土は密接な関連がある。児童生徒が学校というコミュニティに安心・安全を感じられ、その健全な発達への支援を保証するためには、実効的にいじめの防止等ができる学校組織開発が求められる。ここでいう学校組織開発は、いじめ防止対策推進法第22条において必置とされた「学校いじめ対策組織」という校務分掌上のハード面を機能させるという意味にとどまらず、「学校指導体制調査研究」で明らかとなった学び合いや教え合い、支え合いといった教職員の良好な関係性というソフト面をいかに機能させるかという視点を含むものである。

いじめ被害の経験は、1回限りのものであれ、継続的なものであれ、個人差はあるもののトラウマティックな経験になりうる。前節で扱ったのは、一部の地域の中学校に限定したデータであるが、中学校3年間を通して、いじめの被害経験は6割以上に及ぶものであった。かねてから、いじめは誰にでも、どの学校でも起こりうるものとされてきたが、この事実は、多くの子供（ないしは、大人も含めて）が、大なり小なり何かしらの傷を背負って生きていることを意味しているともいえる。

このような現状に鑑み、海外では、被害経験等によるトラウマへの理解や対応、支援者の専門性の向上等を組織的に組み込む意義が強調されている。例えば、米国では、連邦保健福祉省により、2014年に、「トラウマに配慮したアプローチ」(Trauma-Informed Approach) について、支援者や関係機関間でその概念の共通理解を図ることを目的に、その概念モデルと合わせて手引きが作成されている。

「トラウマに配慮したアプローチ」は、行動やメンタルヘルスの問題への支援に直接的に関係する分野の支援者や関係機関、例えば、医療や保健、福祉、司法の分野だけを対象とするものではなく、そこには学校教育分野も含まれる。

この手引きでは「トラウマに配慮したアプローチ」は、主要なトラウマの原則を組織文化に取り入れるものであるとしている。具体的には、トラウマの広範な影響や回復のための道筋、トラウマの兆候や症状等の知識について、組織における方針や決定、手順、実践等に統合していくことを意味し、それゆえ、

組織のあらゆる側面、領域に機能させるために、全ての職員（学校でいえば全ての教職員）を対象としている。それは、あらかじめ決められた実践や手順を一律に行うものではなく6つの重要な原則を組織開発に組み込むことを意味している。

この6つの原則とは、安心・安全を感じる環境を構築すること (Safety)、信頼関係を形成し意思決定等で透明性を担保すること (Trustworthiness and Transparency)、互いに助け合う仕組みをつくること (Peer Support)、メンバー全員が意思決定等に参画し協働する関係を築くこと (Collaboration and Mutuality)、自信をもって発言し選択できる環境を構築すること (Empowerment, Voice, and Choice)、お互いの多様性を尊重すること (Cultural, Historical, and Gender Issues)、である。これは、児童生徒、または、教職員のいずれか一方に対するものではなく、児童生徒や教職員、さらには、保護者や地域といった学校コミュニティのあらゆるメンバーに対するものであると捉えることが妥当である。これらの原則を踏まえた学校組織開発を行うことが、トラウマ体験に関連するいじめの防止等を学校コミュニティ全体で行う上で、指針になりうるのではないだろうか。

〈参考文献〉

- 1 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2022）「『生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究（令和元年度調査）』中間報告書」,pp.1-146。  
【全体版】 [https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/20220322-a.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20220322-a.pdf)  
【概要版】 [https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/20220322-s.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20220322-s.pdf)
- 2 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2024）「『生徒指導上の諸課題に対する実効的な学校の指導体制の構築に関する総合的調査研究（令和2・3年度調査）』最終報告書」,pp.1-260。  
【全体版】 [https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/20240423-a.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20240423-a.pdf)  
【概要版】 [https://www.nier.go.jp/04\\_kenkyu\\_annai/pdf/20240423-s.pdf](https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/pdf/20240423-s.pdf)
- 3 Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014) . *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. SMA 14-4884) . Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

# 子供の健やかな学びと教師の働きがいを 創り続ける

田村 知子

大阪教育大学 大学院連合教職実践研究科 教授

---

## 1. はじめに

2024年12月25日、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」、中央教育審議会への諮問が行われました。諮問文では、「世界に冠たる我が国の初等中等教育は、質の高い教師の努力と熱意に支えられ、大きな成果を上げ続けて」きたと高く評価をしました。しかし、学ぶ意義を見出せない子供の増加、幸福度の低さ、不登校や多様な背景を持つ子供への支援不足といった、子供に関わる近年の深刻な課題があることを指摘し、その対応への必要性を述べています。社会全体の課題や変化の影響が大きいため、学校の教職員の献身的な努力にも関わらず、健やかな学びや育ちのための環境が十分ではない子供たちが存在するということです。本稿では、学校現場において取り組み可能な観点で、ウェルビーイングの創造を考えたいと思います。

## 2. ウェルビーイングへの注目- 国内外の動向

まず、近年注目度が上がっているウェルビーイングの概念について簡単に説明します。ウェルビーイングとは身体的・精神的・社会的に良い状態にあることをいい、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義など将

来にわたる持続的な幸福を含むものとされています（中教審答申：2023）。「主観的幸福感と客観的な生活・社会環境の両面に着目した価値観（櫻井2022:1）」であり、さらに、個人のみならず、個人を取り巻く場や地域、社会が持続的に良い状態であることを含む包括的な概念です。

20世紀は経済成長による社会の発展がめざまされましたが、それが人々の幸福に必ずしも直結しているわけではないことが明らかになり、さらには気候変動を始めとして、経済成長がもたらす負の影響が強く意識されるようになりました。そこで、2007年、OECD世界フォーラムで、経済成長に偏重した従来の尺度（GDP）に変わる、社会発展を測定する尺度の開発の必要性が宣言されました。2008年にジョセフ・スティグリッツ（ノーベル経済学賞受賞）を委員長とする「経済パフォーマンスと社会の進歩の測定に関する委員会」が発足し、社会と個人の実態をより包摂的に測定するために、主観と客観の両面から生活の質（Quality of Life、QOL）を測る複数の指標を組み合わせる「ダッシュボード」が提案されました（スティグリッツ報告書）。そして、OECDは2011年、「よりよい暮らしイニシアチブ」を発足させました。教育においては、経済協力開発機構（OECD）の「ラー

ニング・コンパス2030」で、個人と社会のウェルビーイングは「私たちの望む未来（Future We Want）」であり、社会のウェルビーイングは共通の「目的地」と述べられました。

日本でも、2010年、「新成長戦略」において、「幸福度に直結する、経済・環境・社会が相互に高め合う、世界の絆となる次世代の社会システムを構築し、それを深め、検証し、発信すべく、各国政府及び国際機関と連携して、新しい成長及び幸福度（well-being）について、調査研究を推進し、関連指標の統計の整備と充実を図る」ことが盛り込まれ、「幸福度に関する研究会」が発足しました。2017年には「経済財政運営と改革の基本方針（通称、骨太方針）」に「人々の幸福感・効用など、社会のゆたかさや生活の質（QOL）を表す指標群（ダッシュボード）の作成に向け検討を行い、政策立案への活用を目指す」ことが盛り込まれました。2021年には11府省庁で「Well-beingに関する関係府省庁連絡会議」が設置され、Well-beingに関する取り組みの推進に向けて、情報共有・連携強化・優良事例の横展開がめざされています。

### 3. 教育振興基本計画/日本発の「調和と協調」のウェルビーイング

文部科学省においては、第3期教育振興基本計画（2018～2022年度）において「自分には良いところがあると思う児童生徒の割合（客観指標）」等のウェルビーイングの指標が設定されました。2023年6月に閣議決定された「教育振興基本計画」では、「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が提起

され、「多様な個人それぞれが幸せや生きがいを感じると共に、地域や社会が幸せや豊かさを感じられるものとなるための教育の在り方」「幸福感、学校や地域でのつながり、利他性、協働性、自己肯定感、自己実現等が含まれ、協調的要素と獲得的要素を調和的・一体的に育む」といった「日本発の調和と協調（Balance and Harmony）に基づくウェルビーイングを発信」することが謳われました。

「日本社会に根ざしたウェルビーイング」は、内田由紀子氏の文化的幸福観研究の成果が強く反映されたもので、日本的（アジア的でもある）特徴が強調されています。内田（2022）によれば、欧米では主体性や自尊心、独立を価値とする自己観を保持する傾向が強いものに対して、日本では、社会と自己の一体化や相互協調を重視する自己感を有する者が多いといいます。内田は、このような文化的自己観を二分法的に捉える危険性を指摘しつつ、文化は主観的幸福感の基盤となると論じています。そして、現在の日本には、「個の独立」と「他者との協調」が過度に対立する場面が見られると指摘します。そして、日本の心のあり方を「独立性と協調性の二階建てモデル」、すなわち、長く根付いてきた協調性が一階の基礎部分、その上の二階部分に、公平で自由な競争等に対応する独立性が増設された、というモデルが適合的だと論じています（内田2022:122-125）。

そして、教育振興基本計画では、個人が獲得・達成する能力や状態に基づくウェルビーイング（獲得的要素）を重視する欧米的な文化的価値観に対し、日本は「利他性、協働性、社会貢献意識など、人とのつながり・関係性に基づく要素（協調的要素）が人々のウェルビ

ーイングにとって重要な意味を有している」としています。日本社会に根ざしたウェルビーイング」の要素として、「幸福感（現在と将来、自分と周りの他者）」「学校や地域でのつながり」「協働性」「利他性」「多様性への理解」「サポートを受けられる環境」「社会貢献意識」「自己肯定感」「自己実現（達成感、キャリア意識など）」「心身の健康」「安全・安心な環境」が例示されました。このような「獲得的要素」と「協調的要素」を「調和的・一体的に育む」という「日本発」のウェルビーイングの考え方を国際的に発信しようと謳われました。

#### 4. 自らの言葉でウェルビーイングを紡ぐ機会を

これまで述べてきたとおり、ウェルビーイングは学校教育においても実現をめざすものとして明確に位置付けられ、ウェルビーイングを測定するための指標が国内外で開発されてきました。全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙調査の項目の中にも、ウェルビーイングに関わる項目が設けられ、要因の分析もされています。令和5年度のデータを使用した内田らの分析によれば、主観的幸福感「学校に行くのが楽しいと思いますか」「普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか」の平均値は、小学生3.37、中学生3.26（「当てはまる（1）」「どちらかといえば当てはまる（2）」「どちらかといえば当てはまらない（3）」「当てはまらない（4）」の四段階）。これらの説明要因としては「友達関係」が最も高く、ついで「教師サポート」でした。小学生では「各教科について、授業の内容が理解でき、

好きだと感じている、あるいはそれらが大切であり、将来の役に立つと感じていることが、主観的幸福感にとって重要」と考えられる結果でした（内田ら2024）。これらは、私たちも日頃から感覚的・経験的に実感していることですが、それがデータからも証明されました。

このように、ウェルビーイングに関する国内外の研究が発展しているわけですが、本稿では、まずは学校関係者、特に教職員を中心とした大人たちが、国内外の研究成果を参考にしつつも、子供たちにとっての「ウェルビーイングとは何か」を問い、考え、自分たちの言葉でそれを紡ぐ重要性を主張します。ウェルビーイングは客観的側面と主観的側面の両方を含む概念ですから、その答えには本質的に私たち自身の主観が反映されます。変化の激しい時代において価値観は多様化しており、個人によってウェルビーイングの捉え方も多様でしょう。また、教育にエビデンスが求められる昨今は、「客観的であれ」というメッセージが溢れていますので、自らの主観を表現することを躊躇い、「客観的」とされる「答え」が欲しくなることがあります。特に、多忙を極めたり心身の疲労が蓄積したりすると、外部から与えられた「権威ある」何かを無批判に受け入れたいことがあるかもしれません。そして、生成AIに尋ねれば、何かしら確からしそうな答えを得ることもできます。しかし、毎日、子供の学びと生活に全人的に関わっている教員たちは、思考停止には陥らず、子供たちの現在と将来のウェルビーイングとはどのようなものなのか、と同僚や仲間と共に探求したいものです。

もちろん、これまでも学校関係者は子供た

ちの現在と将来のウェルビーイングを（ウェルビーイングという概念を使わなくても）願って日々の教育活動に従事してきました。その願いは、学校の教育目標や学級目標などにも込められているはずです。私は四半世紀にわたりカリキュラムマネジメントを研究し、多くの実践事例に出会い、現場の先生方と一緒にカリキュラムマネジメント実践づくりにも携わってきました。そのプロセスで、学校の教育目標を教職員全員で共創したり、あるいは納得感を持って目標の共有化ができた時、学校がポジティブな方向に力強く推進される場面に何度も出会ってきました。

## 5. 教員や関係者のウェルビーイング

ところで、教育振興基本計画には、学習者のウェルビーイングのためにも、教師自身のためにも、教師のウェルビーイングを確保することの必要性を指摘しています。ウェルビーイングを含めて、学校の教育目標をしっかりと考え共有することの意義を論じておきます。

まず、教職員の働き方改革の観点です。目標の明確化は、重点的に取り組むことを選択です。裏返せば、「行わないこと」の選択でもあります。従って、それらは学校で実現可能なレベルの「働き方改革」の指針ともなりえます。児童生徒のウェルビーイングを学校の教育目標の策定にあたり、学校の役割を再考し、学校、家庭、地域、行政、その他の関係者がそれぞれ取り組むべきこと/取り組んだ方がよいこと、その役割分担と連携協働も考えたいものです。

次に、教職員の「働きがい改革」の観点です。教職員一人ひとりの授業実践とそれらの相互作用の集積がその学校のカリキュラムで

す。教職員をはじめとした学校関係者に納得感をもって共有された学校の教育目標は、当該校の教育活動に筋を通すこととなります。教職員にとって、学校の教育目的・目標は、自らの能力と時間と努力を注ぐ方向性を明確にするものです。仮に80歳まで生きるとすれば、人生は4000週間です。時間は、命そのものです（パークマン2022）。自らのかけがえない「命の時間」を使うに値する対象について問いを立てることは、教員人生におけるウェルビーイングを自分自身で問うことでもあります。教育の目的・目標は、教職員として個性と能力の発揮の方向性を示します。教職員が学校の教育目標やビジョンに納得できれば、働く意義をより強く感じられるでしょう。そして、児童生徒の成長とウェルビーイングに対する自身の貢献を確認できれば、手応えややりがい、即ち「働きがい改革」につながります。そのためには、教育目標に応じた評価の視点や機会、管理職をはじめ、同僚や関係者、児童生徒等からの（特にポジティブな）フィードバックが得られる工夫（アンケート、授業研究や学期末反省会等の機会に行う教育目標に則った話し合い、日常的な観察とフィードバック等）ができるとういでしょう。

そして、社会関係資本の観点です。目的・目標の共有は、組織に連帯を生み出し、学校全体の一体感を醸成します。「チーム学校」が唱導されて10年が経過しました。「チーム」は多義的な用語ですが、チームの基本的条件には、達成すべき目標の存在や目標達成に向けたメンバーらの相互依存と協力関係が含まれます（山口2008）。チームには、達成すべき目標が欠かせません。目標やビジョ

ンには、人と人をつなぎ、学校文化を形成する機能があります（デール&ピターソン1997）。目標・ビジョンが校舎の至る所に掲示され、職員会議の資料や生徒や保護者等への配布物に書き込まれ、学校行事や日常の教育活動において語られたりすることで、それらは学校の合言葉のように根付いていき、関係者の学校への所属感や一体感が生まれれば、学校文化となっていくます。

筆者は、学校の教育目標の共有（可能であれば共創）の有効性を目の当たりにしてきました（田村2011、2022他）。多様な関係者の声を聴きながらも、学校の教育目標を最終的に決定するのは、校長を責任者とする、学校の教職員です。「予測不可能」といわれる時代だからこそ、他者が未来を描いてくれるのを待つのではなく、ビジョンを自ら紡いでいくことには意義深いことです。子供たちに幸せな人生と明るい未来の社会を切り拓いてほしいと願う教育者であるからこそ、協働して学校のビジョンを紡ぐ姿を見せたいものです。

## 6. 子供の意見の表明-子供たちがウェルビーイングを考え創り出す主体となる機会-

ここまでは、教職員が子供たちのウェルビーイングを考え、学校の教育目標とも関連づけて考えることの大切さを述べました。しかし、特に「今ここ」の幸せについては、当事者である子供自身の願いに耳を傾ける必要があるでしょう。学校の教育目標をウェルビーイングの観点から策定したり共有したりする際、児童生徒自身がそのプロセスに関わることが考えられます。特に「主観的幸福観」の要素に関しては、児童生徒自身が、どのよう

な状態が自分にとって幸福なのか、自身の主観を見つめてみることは、将来にわたってウェルビーイングな人生を追求していくために有用な経験だと思われます。

そもそも、児童生徒には、自分自身のウェルビーイングを追求する権利があります（日本国憲法第13条「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利」）。そして、令和5年4月1日施行の「こども基本法」には、こども施策の基本理念として第3条に次のように記されています。

三 全てのこどもについて、その年齢及び発達に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること。

四 全てのこどもについて、その年齢及び発達に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮されること。

## 7. 自らと自分たちのウェルビーイングを考えるために

ウェルビーイングを考えるための枠組み（図1）を考えてみました。横軸は個人と社会や周りの人々）です。今次教育振興基本計画に示された「日本社会に根ざしたウェルビーイング」は、内田由紀子氏の文化的幸福観研究の成果が反映され、「ウェルビーイングの獲得的要素と協調的要素を調和的・一体的に育む日本発」の「調和と協調（Balance and Harmony）」に基づくウェルビーイングの考え方が提起されています。個人が幸せ

であるためには、個人が生きていく社会が持続可能で人権が守られた民度の高い社会であることが必要ですから、他者や社会全体のウェルビーイングを追究することは欠かせません。ただし、もともと同調圧力が高い日本社会においては、協調性を過度に強調することは慎重になる必要があるでしょう。教育振興基本計画も「組織や社会を優先して個人のウェルビーイングを犠牲にするのではなく、個人の幸せがまず尊重されるという前提に立つことが必要」と述べています。

縦軸は、現在と将来です。従来は、（特に受験での成功を強く意識する場合）、よりよい将来の人生、成功のためには、今を犠牲にしても我慢して努力することが強調することが多かったように思います。ひいては、それが児童生徒の自尊感情の低さや不登校の一因とさえなってきました。一方、私はイギリスで、保護者たちが、「最近、今現在ウェルビーイングであればいい、と言って学習に力を入れない学校がある」と批判している場面に立ち会ったことがあります。どちらも、現在と将来を二項対立的に捉え、一方に偏った例です。教育振興基本計画では、個人のウェルビーイングを「支える要素」として、学力、学習環境、家庭環境、地域とのつながり、社会情動的スキルやいわゆる非認知能力の育成が挙げられています。

ただし、子供たちにこの枠組みで考えさせることは難しいかもしれません。発達段階によっては、特に、将来のウェルビーイングを考えることは難しいでしょう。そこで、まずは、今現在の自分にとっての幸せを考えることから始めてはいかがでしょうか。図2は、ユネスコのハッピースクールの取り組みで紹介

された、「幸せ」を考える枠組みです。逆に「不幸せ」を考えるための枠組みも紹介されています。そして、次の段階は、自分だけでなく、家族、友達、学級、学校のみならず、地域の方々にとっての幸せを考える、と広げていくということが考えられます。

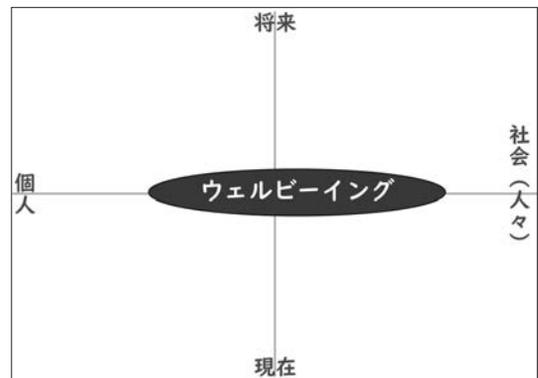


図1 ウェルビーイングを考える枠組み(田村)

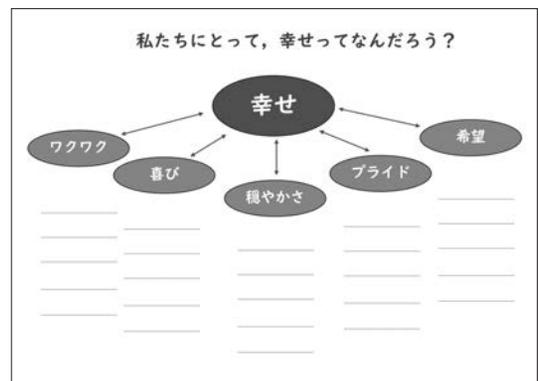


図2 幸せを考える

出典) UNESCO2021より (筆者訳出)

なお、子供たちの中には、家庭内暴力などの厳しい生育環境の影響によって、自分にとって何が「快」で何が「不快」なのかが感覚的にわからない、幸せを考えることが難しいという子供たちもいます。大阪市立田島南小学校(前生野南小学校)の「生きる教育」の

実践は、子供たちに、「あなたがとても大切」と伝え、自分の体や心を大切にする方法を教える「虐待予防教育」や、「子どもの権利条約」に学ぶ授業などを丁寧に体系化したカリキュラムであり、子供たちのウェルビーイングの感覚や知識、スキルを育てていく上で非常に参考になります（西澤哲・西岡加名恵監修、小野太恵子・木村幹彦・塩見貴志編著2022）。

繰り返しますが、ウェルビーイングの追求は私たちの人権です。子供も教職員も関係者も、自分自身と社会のウェルビーイングという価値を自分自身の言葉で紡ぎ、自分自身の学びと生活の中で追求するプロセスを実現し、その中で価値観とスキルを育て上げていくことは正面から取り組む課題です。私は、カリキュラムマネジメントを専門としていますが、カリキュラムマネジメントは単なる「計画表作成」ではありません。私たちが実現したい価値を協働的に深く考え、カリキュラムと授業をデザインし、日々の実践の中で追求する営みです。先生方が、その営みの仲間を増やし、共にウェルビーイングという価値を追求する自律性と能力を掴み続け育み続けるために、私も微力ながら研究と実践を重ねていきます。

#### 〈引用文献〉

- ・ O.パークマン著、高橋璃子訳『限りある時間の使い方』かんき出版、2022
- ・ T.E.デール&K.D.ピターソン著、中留武昭監訳『校長のリーダーシップ』玉川大学出版部、1997
- ・ 中央教育審議会「次期教育振興基本計画について（答申）（中教審第241号）2023年5月
- ・ 西澤哲・西岡加名恵監修、小野太恵子・木村幹彦・塩見貴志編著『「『生きる』教育」——自己肯定感を育み、自己と相手を大切にする方法を学ぶ（第1巻）』日本標準、2022年
- ・ 櫻井義秀「第1章 ウェルビーイングとライフコース」櫻井義秀編著（2022）『ウェルビーイングの社会学』北海道大学出版会、2022年、1-18
- ・ 田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい、2011年
- ・ 田村知子編著『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準、2022年
- ・ 内田由紀子『これからの幸福について-文化的幸福観のすすめ』新曜社、2022
- ・ 内田由紀子・奥田麻衣子「令和5年度全国学力・学習状況調査ウェルビーイングに関する分析報告書—学校という「場」のウェルビーイングの醸成に向けて—」2024年[https://www.mext.go.jp/content/20240625-mxt\\_oseisk02-000036677-13.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240625-mxt_oseisk02-000036677-13.pdf)（最終閲覧日:2025年1月9日）
- ・ UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, Happy schools guide and toolkit: a resource for happiness, learners' well-being and social and emotional learning, 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380325>（2023/12/23閲覧）
- ・ 山口裕幸『チームワークの心理学』サイエンス社、2008

# 笑顔あふれるウェルビーイングな学級づくりを目指して

浦谷 裕樹

武蔵野大学ウェルビーイング学部 准教授

## 1. そもそも「ウェルビーイング」って何？

### 1-1 認知度が急上昇！「ウェルビーイング」の現在

近年、巷で聞くようになってきた言葉「ウェルビーイング」。詳しい意味はわからないけど、何となく「幸せ」を指しているのかな、と思っている御方も多いのではないのでしょうか。電通の1万人調査によると、「ウェルビーイング」という言葉の認知度は2022年に20.8%、2023年に25.4%、2024年に31.1%と、この3年は年約5%ずつ上がってきています<sup>[1]</sup>。これは何年か前の「SDGs」の認知度と同じような傾向の上がり方で、近い内に「ウェルビーイング」は「SDGs」並みに知られる言葉になる可能性があります。この「ウェルビーイング」とは、そもそもどんな意味で、なぜ注目されるようになってきたのでしょうか。簡単にひも解いていきましょう。

### 1-2 ウェルビーイングとは？

ウェルビーイングの歴史をひも解くと、1946年に設立された世界保健機関（WHO）の憲章に行き当たります。そこには広義の健康の定義として、

“Health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not

merely the absence of disease or infirmity.”

「健康とは、肉体的、精神的及び社会的に完全に良好な状態であり、単に疾病または病弱の存在しないことではない」（厚生労働省の訳）

とあります<sup>[2]</sup>。すなわち、ウェルビーイングとは「体と心と社会のよい状態」のことで、一言でいえば「幸せ（な状態）」であるといえます。ただし、英語の“happiness”とは少し異なります。“happiness”は一時的な幸せを指していますが、ウェルビーイングはもっと長続きする人生における様々な面を総合した幅広い意味での幸せを指しています。

### 1-3 ウェルビーイングの注目度が上がった2つの理由

このウェルビーイングが近年、注目されてきたのには2つの理由があります。学問的な理由と社会的な理由です。

学問的な理由は、1980年代以来、心理学の分野で幸せな状態に関する分析研究が盛んになってきたことが挙げられます。ここ20年ほどは研究論文数が急激に増えてきていて、その研究成果として、幸せな人は創造性が3倍高く、生産性が30%ほど上がり、欠勤率や休職率が下がり<sup>[3]</sup>、より健康で、寿命が4～

10年長くなることなどがわかってきました<sup>[4]</sup>。さらに企業ベースで見ると、幸せな従業員が多いと売上や粗利益をはじめ、企業価値や収益性も上がることがわかってきています<sup>[3, 5]</sup>。

また、社会的な理由としては、20世紀の終わり頃から人々の価値観がモノの豊かさから心の豊かさへと移ってきたことが挙げられます。内閣府の調査によると、1980年代まではモノの豊かさや心の豊かさは同じくらい大切に考えられていましたが、バブル崩壊後はその差が徐々に開いていき、近年は心の豊かさがモノの豊かさの倍くらい大切だと思われるようになってきました<sup>[6]</sup>（※コロナ禍では若年層を中心に差が縮まったようです<sup>[7]</sup>）。そんな中、「心豊かに持続的な発展を目指したい」という人々の思いが、SDGsやウェルビーイングへの注目へと形を伴って現れてきたと言えるでしょう。

## 2. 学校におけるウェルビーイングの現状

### 2-1 教育とウェルビーイングの蜜月関係

こういった幸せの効果に対する理解の深まりや時代の流れの要請から、2020年前後より企業や政府がウェルビーイングな経営や施策を次々と取り入れ始めました。今やその潮流が教育界にも流れ込み、2023年6月に閣議決定された第4期教育振興基本計画（図1）では「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が二つのコンセプトのうちの一つとして掲げられるまでに至りました<sup>[8]</sup>。世界的な教育の方向性を指し示すOECD Learning Compass 2030（学びの羅針盤2030）にも「ウェルビーイングが教育の目的である」と掲げられており<sup>[9, 10]</sup>、今やウェルビーイングがポストSDGsの世界的な目標になるのではないかという見方が出てきています。

## 2つのコンセプト

### 持続可能な社会の 創り手の育成

- 将来の予測が困難な時代に、未来に向けて自らが社会の創り手となり、持続可能な社会を維持・発展させていく人材を育てる
- 主体性、リーダーシップ、創造力、課題設定・解決能力、論理的思考力、表現力、チームワークなどを備えた人材の育成

### 日本社会に根差した ウェルビーイングの向上

- 多様な個人それぞれが幸せや生きがいを感じるとともに、地域や社会が幸せや豊かさを感じられるものとなるよう、教育を通じてウェルビーイングを向上
- 幸福感、学校や地域でのつながり、協働性、利他性、多様性への理解、社会貢献意識、自己肯定感、自己実現等を調和的・一体的に育む

2030年以降、日本の教育にもウェルビーイングが導入される

図1 第4期教育振興基本計画（2023年6月に閣議決定）

2-2 子どもたちのウェルビーイングの現状  
 そんな中、日本の子どもたちの現状を見てみると、2020年のユニセフによる調査では、「日本人の子どもの精神的な幸福度は先進新興国の中で最低水準」であることがわかりました<sup>[11]</sup>。これは家庭内暴力やいじめ、不登校、受験戦争などの要因が影響していると考えられます。また、PISA2022（世界規模の学習到達度調査）では、学力面は順位を上げて世界トップレベルであったものの、ウェルビーイング面は、「『家族からのサポート』を受けられていると感じている子どもの割合が参加国中最低」「『自律学習を行う自信がない』と回答した子どもが非常に多い」「自己有用感、人生の意義・目的、人生に対する満足感が最低レベル」と多くの課題があることが浮き彫りになりました。「日本の生徒は学校への所属感が高い」という良い面もあり

ましたが、不登校の生徒は調査自体に参加していないので、現状を正確に把握しているとは言えない部分もあります<sup>[12]</sup>（※ PISAの調査対象は15～16歳の生徒です）。

### 2-3 教員のウェルビーイングの現状

一方、教員の現状はどうなっているのでしょうか。パーソル総研による調査では、職業生活のウェルビーイング度は全国の正社員よりもやや高かったものの、人生のウェルビーイング度は全国の就業者よりもやや低いことがわかりました（図2）。このことから教員は他の就業者に比べて仕事のために私生活を犠牲にしている傾向があることが窺われます。また、内訳を見ると20代の教諭や教頭・副校長のウェルビーイング度が低いことがわかっています<sup>[13]</sup>。

愛媛大学大学院教育学研究科の露口健司教

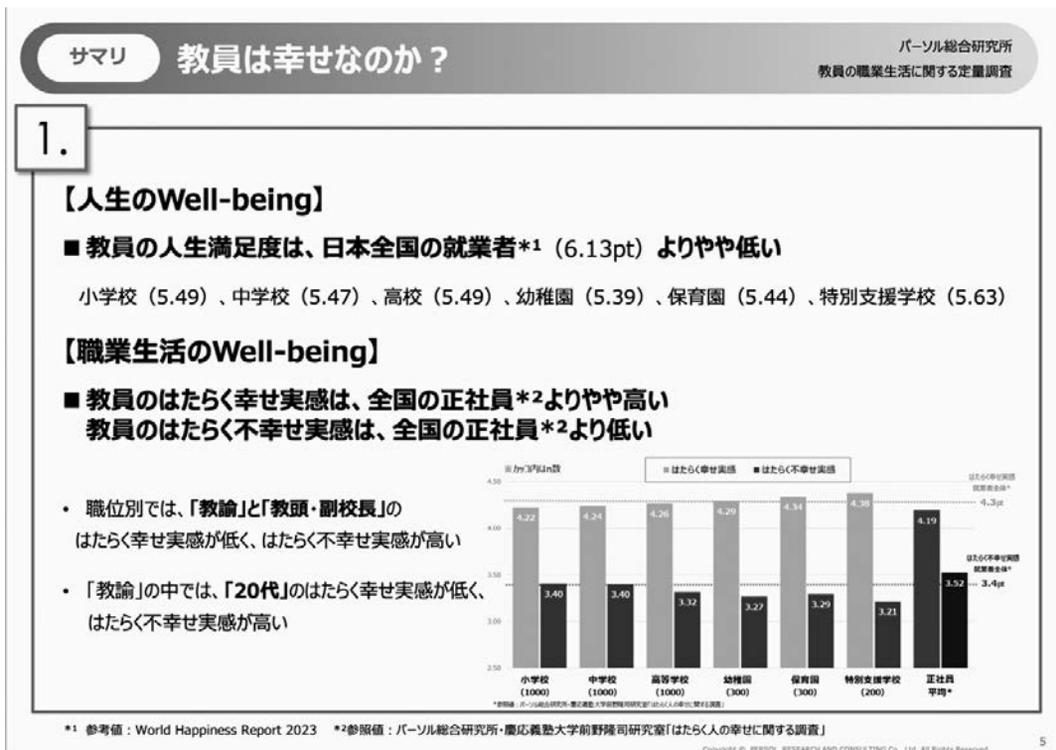


図2

授は著書『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』の中で、「時短ありきの働き方改革を押し進めると、若手教員に困難をもたらす」と警鐘を鳴らしています。若手教員は時間をかけることでスキルや自信を深めていくのにも関わらず、時短のみを追い求めると業務量過重状態に陥り、さらに先輩教員に相談しようにも皆帰ってしまっていたら、すべてを一人で抱え込むこととなります。その結果、主観的幸福感やワーク・エンゲイジメントが下がり、抑うつ傾向が上がり、休職・離職してしまう可能性が高まるとのことです。そのことから、教員の働き方改革においては、信頼関係を基盤とした「働きがい」と「働きやすさ」の両立を目指すのが望ましいとしています<sup>[14]</sup>。

このように、日本の子どもたちと教員のウェルビーイングの現状はあまり芳しくないようですが、どうすれば幸福度を高めることができるのでしょうか。そのために知っておきたいのが、日本人の幸福度に関わる「幸せの4つの因子」です。

### 3 日本人の幸せのカギを握る「幸せの4つの因子」

#### 3-1 「幸せの4つの因子」とは？

ウェルビーイング研究においては、長続きしない幸せと長続きする幸せがあることがわかっています。長続きしない幸せは経済学用語で「地位財」と呼ばれているお金、地位、モノなど、他人と比較できるものから得られる幸せです。地位財は手に入ると一時的に幸福度が上がるのですが、しばらくすると手に入る前の幸福度に戻っていきます。一方、長続きする幸せは「非地位財」と呼ばれている

精神的、身体的、社会的に良好な状態から得られる幸せ、すなわちウェルビーイングのことです。前野隆司教授〔慶應義塾大学大学院教授・武蔵野大学ウェルビーイング学部長〕らが、この中の心の幸せ（精神的な状態）を日本人1500名のデータを用いて分析したところ、幸せには4つの因子があることがわかりました<sup>[15]</sup>。

「幸せの4つの因子」の一つ目は「やってみよう」因子です。自己実現と成長の因子で、やりがいや強みを持ち主体性が高い人は幸せ、ということを表す因子です。二つ目は「ありがとう」因子です。つながりや感謝、あるいは利他性や思いやりを持つことが幸せであることを表す因子です。三つ目は「なんとかなる」因子です。前向きかつ楽観的で、何事もなんとかなると思えるポジティブな人は幸せだという因子です。最後は「ありのまま」因子です。独立性と自分らしさを保つこと。自分を他者と比べすぎず、本来の自分らしさをしっかりと持っている人は幸せであるという因子です。

#### 3-2 幸せの4つの因子の高め方

この4つの因子をバランスよく高めていくことで幸福度を高めることができるのですが、どうすれば4つの因子を高めることができるのでしょうか。

まず「やってみよう」因子ですが、夢や目標を持つことは幸せに通じます。また、ワクワクするときめき体験は幸福度を高める効果が抜群です。自分自身を含め、子どもたちが夢や目標を持ち、ワクワクすることに気づけるように促すことがポイントとなります。また、視野が広い人は幸せなので、子どもたち

の視野を広げて、授業等でしていることがどのように夢や目標につながるかを気づかせてあげるのもよいでしょう。

二つ目の「ありがとう」因子はつながりを深めることで高められます。まずは教員間のコミュニケーションを増やして、お互いの話をよく聞くようにしてつながりを深めます。それとともに、子どもたちの話もさえぎることなくしっかりとよく聞き、孤立感や孤独感を感じないように「いつも見守っているよ」と安心感を与えます。また、何事にも感謝できる心を育てあげるとよいでしょう。

三つ目の「なんとかなる」因子は、幸せであるかのように考え、振る舞うことで培うことができます。笑顔をつくる機会を増やしたり、胸を張って堂々と歩いたりするなど、形から入るのも幸福度を高めるのに有効です。言葉もそうです。「どうせ私なんか」「私にはできません」「でも、だって」など、ネガティブな言葉が先に出る人がいますが、ネガティブに考える人は幸福度が低い傾向があります。ですので、自分の欠点を気にするよりも、よいところを拡大したり、「落ち着きがない」→「行動力がある」というようにネガティブなことをポジティブに言い換えたり、他人の悪口ではなく、よいところを伝え合う雰囲気をつくったりするようにしましょう。

四つ目の「ありのままに」因子は、独立性と自分らしさを保つこと。自分の好きなことや得意なことを伸ばしていき、自分らしい強みをつくっていくのがお勧めです。すると、自分は自分、他者は他者、と考えられるようになっていき、他人の目がそれほど気にならなくなり、幸福度が上がっていきます。

この幸せの4つの因子を応用して、笑顔と

活気に満ちたウェルビーイングな学級づくりをした好事例を紹介します。

#### 4 笑顔あふれるウェルビーイングな学級のつくり方

##### 4-1 ウェルビーイングな学級づくりの好事例

横浜市公立小学校教諭の山田将由先生は一教員として学級のウェルビーイングを高め続けています。山田先生はよりよい授業をするために、常日頃から脳科学やコーチング、ウェルビーイング研究などをベースにしたモチベーションの高め方や学習法を学び、簡単に効果のある教育メソッドを開発して、日々の教室運営に活用しています。これまでに模擬授業全国大会で2度優勝し、独自に開催している勉強会や研修会には全国から多くの教諭が参加するなど、その成果は広く認められています。その教育メソッドの中から学級のウェルビーイングを高める取り組みを3つ紹介します<sup>[16]</sup>。

##### 1. ごきげん言葉

先述の日本人の幸福度を高める「幸せの4つの因子」（1. やってみよう因子、2. ありがとう因子、3. なんとかなる因子、4. ありのままに因子）のそれぞれの因子を高める言葉をたくさん模造紙に書いて、教室に貼りだします（※ごきげん言葉の例は下記の表をご参照ください）。そして、毎朝子どもたちにその中から好きな言葉を10個選んで声に出してもらいます。ただ口にするだけでも元気がでてきますが、大きな声で言ったり、動きをつけたり、感情を入れたりすると、より効果があります。朝からウェルビーイングな言葉が教室に溢れ、教室の空気が軽くなります。

## 【ごきげん言葉の例】

やってみよう言葉	ありがとう言葉	なんとかなる言葉	ありのまま言葉
いいね	ありがとう	ツイてる！	人は人、自分は自分
すごい！	やさしいね	きっとよくなる	俺はできる奴だな
やるぞお	元気だね	次があるさ	好きこそものの上手なれ
ナイス	楽しいね	まっいいか	みんなちがってみんないい
うれしい	かわいいね	こういうこともある	私は愛されている
楽しみ	いっしょに行こう	ここからスタート	私には私の役割がある
全集中	友だちになろう	だから人生は面白い	心はどこまでも強くなる
ヤッター	〇〇が上手だね	一寸先は光	ありのままの自分が好き
おもしろそう	がんばってね	おわりよければすべてよし	自分の道は歩いてはじめて道になる
ヨシッやろう	またあそぼうね	私は守られている	理想をもち信念に生きよ

2. 『ウェルビーイングの魔法』の読み聞かせ  
前野隆司教授が山田先生らと共著で出した『99%の小学生は気づいていない!?ウェルビーイングの魔法』<sup>[17]</sup>の読み聞かせを行います。『ウェルビーイングの魔法』には全部で10回分のエピソードがあるので、10回に分けて読み聞かせをしていくと、自然と楽しく10回繰り返してウェルビーイングの考えを学ぶことができます。各エピソードの中には幸せの4つの因子に関連したワークがあり、「読み聞かせ」と「ワーク」に取り組むと、ちょうど45分位になります。

## 3. 毎月クラスパーティー

毎月1回行うクラスパーティーの企画や準備を子どもたちに進めてもらいます。クラスパーティーの開催日が決まったら、役割一覧を書きだし、希望制で役割を決めて、全員が一つは役割を持つようにします。その後、クラスパーティーでしたい取り組み内容を出してもらい、それらの時間配分を決めて、あとは子どもたちに任せます。当日は取り組みの時間が

伸びないように、時間厳守で進めていきます。

## 【役割の例】

司会、はじめの言葉、おわりの言葉、かざり、プログラム、誕生日の人へのプレゼント、お笑い、クイズ、占い、ゲーム、劇、歌、ダンス、ピアノ、マジック、特技、応援団、盛り上げ団など

## 5 子どもたちの幸せには「教員の幸せ」が不可欠

5-1 教員が幸せになると、子どもたちも幸せになる

ウェルビーイング学の研究結果の中に「幸せは伝染する」という法則があります<sup>[18]</sup>。教職をしていると、「子どもが幸せになれば、自分も幸せになる」と考えがちですが、様々な研究結果からそのベクトルの向きは逆であることがわかりました。科学的には、「教員が幸せになると、子どもたちも幸せになる」が正しい向きなのです。

教員が幸福度を高めるには、前述の幸せの

4つの因子を自ら高めることが肝要ですが、その前にまず「ウェルビーイングについて知る」ことが第一歩となります。伊藤邦雄・一橋大学CFO教育研究センター長による1万8千名以上の会社員を対象とした調査で、「ウェルビーイングについて知っている会社員の方が幸福度が高い」ことがわかりました。このことからウェルビーイングについて知り、理解を深めることで、幸福度が高まることがわかります<sup>[19]</sup>。これは知ることで、ウェルビーイングを意識するようになり、より幸せになるように思考や行動を変えていくからだと考えられます。ですので、まずはウェルビーイングについて学ぶことが必要です。本論文もそのための一助にはなりますが、もっと詳しく知りたい場合は、ウェルビーイング関連の書籍を学ぶとよいでしょう。年々ウェルビーイングに関する本は増えてきていますので、自分に合った内容のものを選ぶとよいと思います。私はウェルビーイングの基本的な理論や実践方法を伝える際に、近年の全体像がよくまとまっている『ウェルビーイング』という書籍<sup>[20]</sup>を活用しています。

### 5-2 はじめの一步は「自分のウェルビーイング度を知ること」

また、「自分のウェルビーイングの状態を知る」のも大切です。定期的に自分のウェルビーイング度を調べることで、取り組んでいる内容がウェルビーイング的に自分に合っているか、違っているのかがわかります。ウェルビーイング度の調査方法ですが、参考までにWeb上でできるものの例を挙げると、個人向けの「幸福度診断 Well-Being Circle」<sup>[21]</sup>や、働いている人向けの「はたらく人の幸せ

／不幸せ診断」<sup>[22]</sup>といった無料サイトがあります。教職員向けとしては、ウェルビーイング学会の学校教育分科会（前野隆司教授が理事長を務めている）で、メンバーと共に「5分でできる教師のためのウェルビーイングチェック」を開発し、全国の学校に無償で提供しています。こちらは学校単位での複数の教員を対象とした調査となっています。また、QRコードから参画できます。これら以外にもウェルビーイング度を調べるための様々なアンケート調査がありますので、自分に合ったものを活用してほしいです。



※ウェルビーイング学会  
ならびに武蔵野大学ウェ  
ルビーイング学部の研究  
の一環として実施してい  
ます。

### 5-3 日本の教育をウェルビーイングに！

本稿を最後までお読みくださり、ありがとうございます。これを機に、さらにウェルビーイングについて学び、自らのウェルビーイングを高めつつ学級に合った取り組みを続け、ますます笑顔にあふれるウェルビーイングな学級づくりに勤しんでいただけたら幸いです。やがて、その影響は学校全体、地域全体、そして全国へと広がり、日本の教育がウェルビーイングなものになっていくことでしょう。一日も早く、そんな日が訪れることを願い、ウェルビーイング教育の研究と普及に尽力していきます。

〈参考文献〉

- [1] 電通、第18回「ウェルネス1万人調査」を実施 (2024/9/9)  
<https://www.dentsu.co.jp/news/release/2024/0909-010773.html>
- [2] 【厚生労働省】世界保健機関憲章（昭和26年06月26日条約第1号）  
[https://www.mhlw.go.jp/web/t\\_doc?dataId=97100000](https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=97100000)
- [3] 『ハーバードビジネスレビュー』2012年5月号「幸福の戦略」（ダイヤモンド社）
- [4] Ed Diener, Micaela Y. Chan; Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity, APPLIED PSYCHOLOGY: HEALTH AND WELL-BEING, 3 (1), pp.1-43, 2011
- [5] De Neve, J.-E., Kaats, M., & Ward, G; Workplace wellbeing and firm performance. Wellbeing Research Centre, 2023
- [6] 50ページ目-国民生活に関する世論調査（令和元年6月調査）  
<https://survey.gov-online.go.jp/r01/r01-life/zh/z21-2.html>
- [7] 物の豊かさより心の豊かさを求めている日本人でしたが、コロナ禍で大きな変化があったようです（内閣府調査の令和版）  
<https://www.dm2.co.jp/blog/16746>
- [8] 第4期 教育振興基本計画（リーフレット）  
[https://www.mext.go.jp/content/20230928-mxt\\_soseisk02-100000597\\_07.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230928-mxt_soseisk02-100000597_07.pdf)
- [9] OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030  
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD\\_LEARNING\\_COMPASS\\_2030\\_Concept\\_note\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf)
- [10] The OECD Learning Compass 2030  
<https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>
- [11] ユニセフ報告書「レポートカード16」発表～先進国の子どもの幸福度をランキング～  
<https://www.unicef.or.jp/news/2020/0196.html>
- [12] キーワードはウェルビーイングと探究学習 — 「PISA2022」が示す日本の教育改革の現状と課題  
[https://www.manabinoba.com/event\\_reports/023006.html](https://www.manabinoba.com/event_reports/023006.html)
- [13] 教員の職業生活に関する定量調査  
<https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/data/teacher-well-being.html>
- [14] 『教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革』 露口健司, 教育開発研究所, 2024
- [15] 『幸せのメカニズム 実践・幸福学入門』 前野隆司, 講談社, 2013
- [16] 『先生のためのウェルビーイング入門』 山田 将由, Kindle, 2023
- [17] 『99%の小学生は気づいていない!? ウェルビーイングの魔法』 前野隆司/中島晴美/山田将由/岸名祐治, Z会, 2023
- [18] 『つながり～社会的ネットワークの驚くべき力～』 ニコラス・A・クリスタキス/ジェイムズ・H・ファウラー, 講談社, 2010
- [19] 幸せや働きがい 見直す時代に～第1回日経統合ウェルビーイング調査～  
<https://bizgate.nikkei.com/article/DGXZQOLM14E20014122023000000>
- [20] 『ウェルビーイング』 前野隆司/前野マドカ, 日本経済新聞出版, 2022
- [21] 幸福度診断Well-Being Circle

<https://www.lp.well-being-circle.com/>

※ [1]、[2]、[6]～[13] [19]

2024年12月7日取得済

[22] はたらく人の幸せ／不幸せ診断

<https://rc.persol-group.co.jp/thinktank/spe/well-being-survey/>

※ 2024年12月16日取得済

# 児童はどのようなときに幸せを感じるのか

## －幸福感研究から見えてきたもの－

野村 あすか

名古屋大学心の発達支援研究実践センター 准教授

令和5年6月に第4期教育振興基本計画（中央教育審議会，2023）が閣議決定され、次期計画のコンセプトとして「2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の作り手の育成」および「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が盛り込まれた。ここでのウェルビーイングは、「身体的・精神的・社会的に良い状態にあること。短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な幸福を含む概念」と定義され、「幸福感、学校や地域でのつながり、利他性、協働性、自己肯定感、自己実現等」を含むものとされている。学校現場において子どもたちの抱える課題が多様化・複雑化していると言われて久しいが、改めて、多様な子どもたちのウェルビーイングに着目することの重要性が高まっていると言える。本稿では、ウェルビーイングが包括的な概念であることを鑑み、その一側面である幸福感に焦点を当てる。幸福感に関する研究動向を概観したうえで、小学校高学年を対象とした調査の結果を紹介し、わが国の児童の幸福感の特徴および幸福感研究の知見を活かした児童への支援のあり方について考察する。

### 1. 幸福感に関する研究動向と課題

人々が幸福であるかどうかは、どのように

把握することができるのであろうか。幸福度や幸福感に関する近年の調査では、各種統計データなどの客観的指標、対象者自身の回答などの主観的指標、あるいはその両者が用いられるが、筆者が専門とする心理学分野では人々が抱く幸福感（主観的幸福感：subjective well-being）を扱うことが多い。これまで行われてきた研究は、幸福感がどのような構成要素からなるのかを明らかにし、幸福感を測定するための尺度を開発する研究や、幸福感の要因を探る研究など多岐にわたる。幸福感の構成要素や尺度開発に関しては、単一因子からなる「人生満足度尺度」の開発（Diener et al., 1985）、快楽の達成と苦痛の回避からなるヘドニック・アプローチと、人生の意味や自己実現に焦点を当てたユーダイモニック・アプローチ（Ryan & Deci, 2001）に基づく研究、①人格的成長、②人生における目的、③自律性、④自己受容、⑤環境制御力、⑥積極的な他者関係の6つを構成要素とする心理的ウェルビーイング（Ryff, 1989）に関する研究、PERMAモデル（Seligman, 2012）の提起などが代表的である。なお、PERMAとは、①ポジティブ感情（Positive & Pleasant emotion）、②物事への関与（Engagement）、③関係性（Relationship）、④意味・意義

(Meaning)、⑤達成 (Achievement or Accomplishment) の5つの頭文字を合わせたものである。提唱者のSeligmanは、そのときの状況によって変化する幸福ではなく持続的幸福 (Flourish) を目指すためには、この5つの要素を高めることが必要であるとしている。

以上のような主観的幸福感に関する研究は成人を対象としたものが多いが、得られた知見がそのまま子どもに適用できるかどうかについては検討の余地が残されている。子どもの幸福の構成要素を明らかにするためには、子どもが何をもって、あるいはどのようなときに幸福だと感じるのかを子どもに直接尋ねることも求められるだろう。本邦では、子どもの主観的幸福感に関する研究は未だ少ない現状にあるが、以下では小学校高学年児童に対して行われた研究の一例を紹介する。

## 2. 児童にとっての幸福とは

### (1) 児童の幸福と不幸の構成要素

筆者ら (野村, 2023; 二宮, 2023) は、「幸せ」および「不幸せ」に関して記述形式で回答を求めることを通じて、児童の視点からみた幸福と不幸の構成要素を検討した。調査協力者は小学校4～6年生の日本人児童 (469名/439名)、日本在住の外国人児童 (110名/97名)、フィンランド人児童 (247名/247名)、モンゴル人児童 (120名/103名) であった (括弧内は幸福感/不幸感の項目に回答した人数を示す)。日本在住の外国人児童は、近年わが国の教育現場において増加の一途をたどっており、日本語指導をはじめとした対応が課題となっているが (文部科学省, 2024)、ウェルビーイングに着目した

支援の重要性も指摘されている (野村他, 2019)。フィンランドは教育や福祉が充実しており、近年では世界幸福度ランキング (Helliwell et al., 2024) で1位を獲得している国である。モンゴルは日本と同じく東アジア圏に位置する国であるが、農耕民族・遊牧民族としての生活様式が残る地域もあるため、児童の価値観についても日本と異なる部分があると考えられる。調査は成人の幸福感研究 (大山, 2012) を参考にして文章完成法形式で実施した。本研究では3項目を作成したが、本稿では「わたしがしあわせなとき……です」「わたしがふしあわせなときは……です」の2項目を取り上げる。計量テキスト分析 (樋口, 2020) により、各群において特徴的に抽出される語を把握した。

まず幸福感については、4群ともに「家族」「友達」「一緒」という語が多く認められた。日本人児童は、家族や友人などの身近な他者と遊んだり話したりするとき、おいしいものを食べる時、ゲームなど好きなことをするとき、入浴や睡眠などに幸せを見出していた。日本在住の外国人児童には、日本人児童と同様に遊ぶことや食べることに関する記述が認められた。また、家族や友人と出かける時、本を読む時、音楽を聞くときなども挙げられた。フィンランド人児童は日本人児童と同様に、好きなことができる時に言及していたほか、試験で良い成績を取るとき、学校をはじめとしたさまざまな場面で何かがうまくいくときや、良いことや素敵なきっかけが起るときが幸せだとしていた。モンゴル人児童には「お父さん」「お母さん」をはじめとした家族成員にかかわる記述が多く、家族と一緒に何かをするときに幸せを感じて

いることが窺われた。また、試験で満点を取るときといった学業上の達成に関わる記述も認められた。

続いて不幸福感については、4群ともに「友達」「けんか」「いじめ」という語が多く認められた。日本人児童は、宿題、テスト、マラソンなど学校生活に関することや、これらを含めて何か嫌なことをしなければならないとき、家族や先生から怒られるときなどを多く挙げていた。日本在住の外国人児童も同様に、家族から怒られるときに言及していたほか、友達から悪口を言われたり仲間外れにされたりするときや、家族の仲が悪いときなどが不幸だと考えていた。フィンランド人児童は、自身や身近な他者の病気や死など何かよくないことが起こるときや、物事がうまくいかないときが不幸だとしていた。モンゴル人児童には、試験で悪い成績をとったときや、それに付随して大人から怒られるとき、一人でいるとき、家族と一緒にいられないときや家族の仲が悪いときといった記述が多く認められた。

## (2) 「児童用幸福感尺度」作成の試み

小嶋・中坪(2024)は、子どもの幸福感は成人とは異なる要素からなる可能性があり、成人を対象として構築された幸福感の理論や尺度をそのまま子どもに適用することには問題があるという立場のもと、児童用幸福感尺度の作成を試みている。小学校5・6年生を対象として、「あなたが幸せを感じるときは、どんなときですか」「幸せを感じるために大切だと思うことを教えてください」という質問項目の回答を求めることによって尺度項目の候補を抽出し、最終的に3因子、12項目か

らなる尺度が作成された。第1因子は「快活・反復の幸福因子(うれしいね因子)」であり、笑う、遊ぶ、おいしいものを食べるなど、日常生活の中で繰り返し経験する快活な状況を表す項目からなる。第2因子は「充足・保有の幸福因子(あんしんだね因子)」であり、今の生活に満足していることや、家族や信頼できる人と一緒にいると落ち着くことなど、生活の充足に関わる他者の存在や資質の保有を表す項目からなる。第3因子は「道徳・心得の幸福因子(すてきだね因子)」であり、他者への思いやりや優しい気持ちをもつことといった社会規範に沿うことや、それらを身につけていることを表す項目からなる。作成された尺度項目の特徴としては、12項目中4項目が他者との関係にかかわる項目であったことが挙げられている。このことについて、児童の幸福にはRyff(1989)における「積極的な他者関係」の位置づけが大きいと考察されている。また、小学校高学年は、Piagetの提唱する発達段階における具体的操作期から形式的操作期への狭間の時期である(中垣, 2011)。そのため、成人の幸福感尺度において用いられるような一般的・抽象的な項目のみならず、より具体的かつ自分視点の思考が反映された「快活・反復の幸福因子」のような項目が見出された可能性があることについても言及されている。

## 3. 児童の幸福感研究からの示唆

ここまでで紹介した研究の結果を踏まえて、以下では、日本の児童の幸福感について考える上での着眼点を提示するとともに、幸福感研究の知見に基づく児童への支援のあり方について考察する。なお、紹介した研究は必ず

れも小学校高学年段階の児童を対象としているため、得られた知見が小学校低学年の児童や中学生以上の生徒にも適用可能であるかどうかは、発達段階を考慮しながら検討することが必要である。

#### (1) 重要な他者との関係に着目すること

筆者らの幸福感・不幸福感に関する調査(野村, 2023; 二宮, 2023)では、家族や友人といった重要な他者とともに過ごすことが、児童にとってある程度普遍的な幸福の形であることが明らかになった。また、小嶋・中坪(2024)が作成した児童用幸福感尺度においても、他者との関係にかかわる項目が全体の3分の1を占めていた。発達段階からみると、小学校高学年頃は、家庭生活を基盤にしながらも徐々に同性・同年代の友人関係が広がる時期にあたる。このことも踏まえると、成人の幸福感の構成要素の中でも「積極的な他者関係」(Ryff, 1989)や「関係性(Relationship)」(Seligman, 2012)にあたる要素が、児童の幸福感においては特に重視されていると考えられた。

一方で、友人とのけんかやいじめなど、築き上げてきた関係性に何らかの亀裂が入るような事態は、国や文化を超えて不幸福感につながりやすいことも明らかになった。また、大人からの影響力も未だ大きい時期であるため、親や教師から怒られることも不幸福感に結びつきやすいと考えられた。なお、日本人児童はモンゴル人児童などと比べると、一人でのときや誰かと一緒にいられないときを不幸せと捉えることは少ないようであった。日本人児童にとって一人の時間がどのような意味をもつのかについては、後述する日常生活の状

況も踏まえながら理解を深める必要がある。

#### (2) 日常生活に着目すること

筆者らの調査において、日本人児童は、家族や友人と遊ぶときや話すとき、おいしいものを食べるとき、好きなことをするときといった日常生活の一コマを幸福なひとときとして捉えていた。また、小嶋・中坪(2024)の尺度においても、同様の内容からなる「快活・反復の幸福因子」が見出されていた。わが国の児童の幸福を考えるうえで、日常生活における快の状況や「ポジティブ感情」(Seligman, 2012)に着目することは有用であると言える。なお、日本人児童の中には、入浴や睡眠の時間が幸福であると捉えている者もいた。東アジアの文化的特徴として、覚醒度の低い感情が幸福感として認識されやすいことが指摘されているが(Uchida & Ogihara, 2012)、日本の児童の日常生活におけるゆとりについて再考することも求められるだろう。

ところで、子どもたちにとっては学校生活もまた日常である。学校生活において大きな位置を占める学業や成績に関わる記述は、フィンランド人児童やモンゴル人児童に多く認められた。二宮(2023)は、フィンランド人児童の場合は学業上の成功・失敗が達成感や自信といった内的要因を介して、モンゴル人児童の場合は家族からの評価といった外的要因を介して幸福感および不幸福感に影響している可能性があるとしている。日本人児童については、不幸福感に関する記述の中で、宿題、テスト、マラソンなど、学校生活の一場面に関する記述が認められた。二宮(2023)の考察を参照すると、これらは前述の達成感や評

価値とは異なり、嫌なことややりたくないことを強制されているという意味合いが強いようである。以上のような児童の幸福感・不幸感の特徴を踏まえながら、わが国の学校教育のあり方を再考することもまた必要であるかもしれない。

### (3) 特別なニーズのある子どもの幸福感に着目すること

昨今の教育現場では、不登校やいじめ、発達の偏り、言語や文化の違い、あるいは虐待や貧困といった家庭の事情など、子どもと子どもを取り巻く環境に関わる課題が山積している。このような課題に対しては、さまざまな情報を統合して個々の子どもの特徴を見立てた上で、学校内外の資源を有効に活用しながらチームで支援にあたることが求められる。子どもの見立てにあたっては、個々の子どもが抱える課題に着目することのみならず、これまでに紹介してきた幸福感研究の知見も踏まえながら、どのようなときに幸せを感じるのか、好きなことは何か、誰と一緒にいると安心するのかといった自助資源や援助資源についても、本人や関係者への聞き取りなどを通じて把握していくことが有用であると考えられる。

筆者らの調査における日本在住の外国人児童に着目すると、特に幸福感においては日常生活の一場面が挙げられるなど、日本人児童との共通点が多く認められた。保護者のルーツや日本滞在期間など、それぞれの児童の背景は多種多様であることを考慮する必要があるものの、日本人児童との相違点のみならず共通点に着目することは、共生を考えるうえでの大切な視点になるのではないだろうか。

一方で不幸感については、少数ながら「仲間はずれ」や「悪口」といった気になる記述が認められた。すでに学校現場ではさまざまな取り組みがなされているものと考えられるが、支援者側としては改めて、ルーツの違いによるいじめ問題などへの感度を高めていく必要があるであろう。

なお、日本在住の外国人児童の中には日本語指導の必要な児童が多数存在する（文部科学省, 2024）。筆者らの調査においても、文章での記述に難しさを抱える児童がいることが窺われた。彼らの幸福感および不幸感については、個別のインタビューや描画などの言語を介しない方法を通じて、今後より詳細に検討することが求められる。

### 〈付記〉

本稿で紹介した調査研究の一部は、JSPS 科研費16K04352・20K14219の助成を受けて実施したものである。

### 〈引用文献〉

- 中央教育審議会（2023）．教育振興基本計画  
Retrieved December 6, 2024, [https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt\\_soseisk02-100000597\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf)
- Diener, E., Emmons, R., Lausen, J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2024). *World Happiness Report 2024*. University of Oxford: Wellbeing Research Centre
- 樋口 耕一（2020）．社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— [第2

- 版] KH Coder オフィシャルブック ナカニシヤ出版
- 小嶋 佑介・中坪 太一郎 (2024) . 児童用幸福感尺度の作成および信頼性・妥当性の検証 心理学研究, 95, 242-251.
- 文部科学省 (2024) . 令和5年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について Retrieved January 4, 2025, from [https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_4.pdf)
- 中垣 啓 (2011) . ピアジェ発達段階論の意義と射程 発達心理学研究, 22, 369-380.
- 二宮 有輝 (2023) . 子どもたちの幸福感の国際比較: 「文章完成法」から②—子どもたちにとって不幸せとは— 松本 真理子・野村 あすか (編) 外国にルーツをもつ子どもたちの学校生活とウェルビーイング—児童生徒・教職員・家族を支える心理学— (pp. 82-93) 遠見書房
- 野村 あすか (2023) . 子どもたちの幸福感の国際比較: 「文章完成法」から①—子どもたちにとって幸せとは— 松本 真理子・野村 あすか (編) 外国にルーツをもつ子どもたちの学校生活とウェルビーイング—児童生徒・教職員・家族を支える心理学— (pp. 72-81) 遠見書房
- 野村 あすか・松本 真理子・鈴木 伸子・稲垣 美絢・坪井 裕子・森田 美弥子 (2019) . 日本における外国人児童のウェルビーイングに関する研究—日本語能力との関連から— 学校メンタルヘルス, 22, 60-70.
- 大山 泰宏 (2012) . 何が人を幸福にし何が人を不幸にするのか—国際比較調査の自由記述分析— 心理学評論, 55, 90-106.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001) . On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989) . Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Seligman, M. E. (2012) . *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Uchida, Y. & Ogihara, Y. (2012) . Personal or interpersonal construal of happiness: A cultural psychological perspective. *International Journal of Wellbeing*, 2, 354-369.

# 不登校等児童生徒への支援の充実に向けて

～全ての児童生徒の「主体的な学び」の実現に向けた多様な選択肢と自己決定を意識した教育活動の推進～

## 渡邊 美佳

広島県教育委員会事務局 個別最適な学び担当 不登校支援センター長

### はじめに

文部科学省から公表された「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると、全国の小・中学校と高等学校（全日制・定時制）の不登校児童生徒は、合わせて41万人を超えることが明らかになった。また、同調査においては、学校が不登校児童生徒について把握した事実としては、小・中学校においては、「学校生活に対してやる気が出ない等の相談があった」（32.2%）が最も多く、続いて「不安・抑うつ等の相談があった」（23.1%）が続き、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出が見られた」も15.2%という結果であった。さらに、小・中学校の不登校児童生徒のうち、学校内外の機関等や担任等から相談・指導等を受けているのは95.8%であることが分かった。逆に言えば、4.2%の児童生徒は、学校内外の機関等や担任等から相談・指導等を受けていないことになる。

これらの児童生徒はどういう状況にあるのであろうか。不登校等児童生徒の学びの場をどのような形で確保していくかが喫緊の課題である。

広島県教育委員会においては、令和3年度に事務局内に不登校支援センターを設置し、

不登校等児童生徒への支援の充実（全ての児童生徒の「主体的な学び」の実現に向けた多様な選択肢と自己決定を意識した教育活動の推進）に向けて取り組んでいる。

本稿においては、これまで取組を進めてきた6つの取組の中から、不登校SSR推進校への支援と、県教育支援センター（SCHOOL“S”）による支援について紹介する。

#### 不登校支援センターの取組

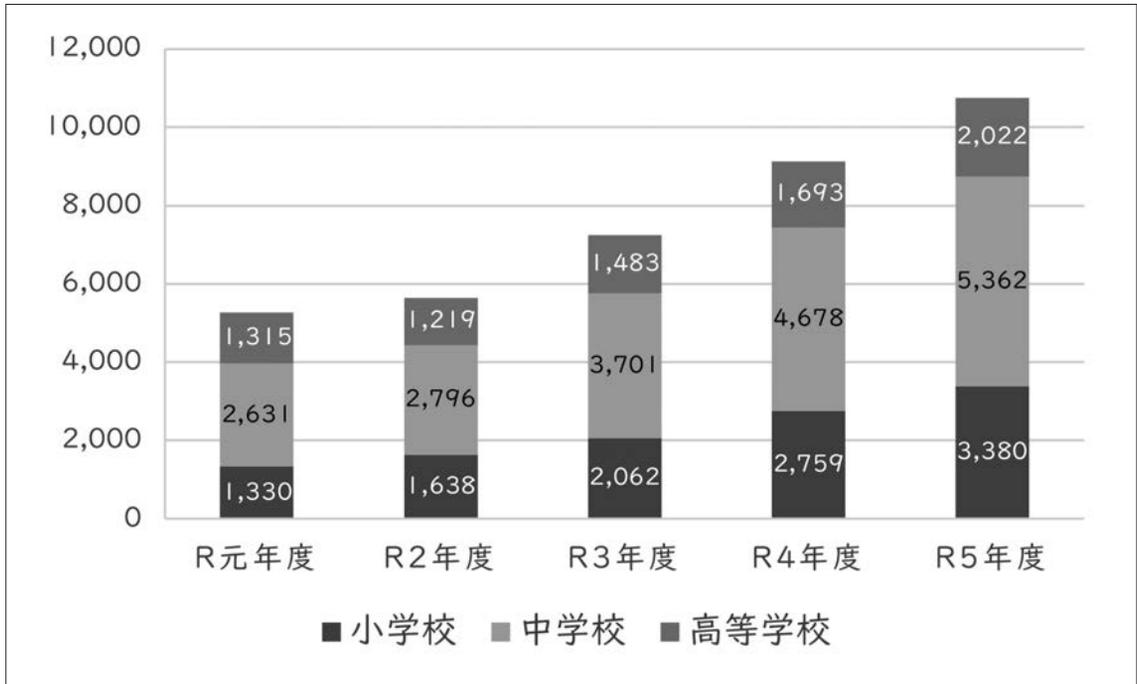
- (1) 不登校SSR(スペシャルサポートルーム)推進校への支援
- (2) 県教育支援センター(SCHOOL“S”)による支援
- (3) 高等学校における不登校生徒等への支援の在り方研究
- (4) ひろしま学びプログラム(マナプロ)の実施
- (5) フリースクール等民間団体との連携体制の構築
- (6) 教職員研修等の実施

### 1. 広島県の不登校児童生徒の現状

広島県の不登校児童生徒数は小・中学校で8,742人、高等学校（全日制・定時制）では2,022人、計10,764人となり、過去最多となった（グラフ1参照）。また、学校が不登校児童生徒について把握した事実についても、全国と同様の傾向が見られ、不登校という状態にある児童生徒は様々な状況下にあることが

分かる。不登校という状態にある児童生徒だけでなく、新たな不登校を生み出さないためにも、全ての児童生徒に対する適切な指導や必要な支援を行うことが必要であり、そういった不登校等児童生徒への支援の在り方・考

え方の理解を広めていくことで不登校等児童生徒が社会とのつながりをもちながら社会的自立にむけて成長していくことを支援する取組を推進することが重要である。



グラフ1 広島県の不登校児童生徒数の推移

## 2. 不登校SSR（スペシャルサポートルーム）推進校（以下「推進校」）への支援

広島県における学校内へのSSRの設置による不登校等児童生徒への支援は、令和元年度、県内11校の推進校から取り組み始め、令和6年度は42校まで拡充して取組を進めている。推進校には教員を加配措置し、その教員は不登校等児童生徒支援コーディネーター（以下「支援Co」とする）として、学校全体の教育相談をコーディネートする役割を担うとともに、SSRに常駐し、SSRで育て

たい力として設定した二つの力の育成に向け、児童生徒の成長の過程における伴走者として支援している。また、県教育委員会の指導主事が定期的に学校を訪問（とりわけ新規校には週1回）し、組織的な学校体制の構築やSSRの設置及び運営等のサポートをしている。

**不登校SSR推進校における取組内容等****(1) 組織的な学校体制の構築**

- ア 不登校等児童生徒支援会議の開催
- イ 情報を共有するシステムの構築
- ウ 関係機関等との連携体制の整備

**(2) SSRの設置及び運営等**

- ア 安全であり、安心できる居場所とするための環境整備
- イ 成長する場としていくための個別サポート計画の作成
- ウ 多様な選択肢の提供と自己決定を意識した教育活動の推進

**(3) SSRにおける成果等の学校全体への普及**

- ア 児童生徒と教職員との信頼関係の構築
- イ 望ましい集団づくりの推進
- ウ 個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実

**(4) 中学校区としての一体的な取組の推進**

- ア 校区内連携
- イ 中学校区の支援体制
- ウ 合同研修会の実施

**(5) SSRの周知及び成果等の発信**

- ア SSRの周知
- イ 取組の成果等の発信

**SSRで育てたい力**

- 相談する力
- 自分の強みを知り、生かす力

**(1) 組織的な学校体制の構築**

推進校において、教育相談にかかる担当として支援Coを校内組織に位置付け、教育相

談コーディネーターを担い、不登校等児童生徒の状況や取組方針、具体的な取組方法等を共有するためのシステムを構築している。具体的には、支援Coが中心となり、週1回程度、定期的に不登校等児童生徒支援会議を開催している。支援会議を定期的に開催することで、不登校等児童生徒の現状だけではなく、支援することによる変化の有無などを振り返ることができる。また、複数の関係者で支援の方向性や内容の再検討を行うことで、不登校等児童生徒の好ましい変化が見られた姿を教職員が意識的に捉えることができている。

**(2) SSRの設置及び運営等**

SSRを利用する児童生徒にとって、安全であり、安心できる居場所、成長できる場としていくため、教室環境等を整備するとともに、個々の児童生徒の状況等をまとめた個別サポート計画を策定し、具体的な学習支援等を行っている。

ア 安全であり、安心できる居場所とするための環境整備

不登校等児童生徒の中には、これから起こることへの不安を訴える児童生徒も多くいる。「あなたが過ごしやすい部屋を用意したから、いつでもおいで」と言われても、児童生徒は、「どんな部屋なのか」、「どこでどう過ごせば良いのか」などと考え、入室することをためらうことがある。また、その不安を言葉で表現することが苦手な場合も多い。支援CoはSSRを利用する可能性がある児童生徒と一緒に環境整備を行いながら、児童生徒がなんとなく感じている不安と児童生徒にとっての安心との折り合いのポイントを探しつつ、

### 不登校等児童生徒支援会議（以下「支援会議」とする）

内 容：不登校等児童生徒の状況の共有・取組方針や具体的な取組方法等の検討・協議

メンバー：管理職、支援 Co、生徒指導主事（生徒指導担当）、特別支援教育コーディネーター、学年主任、関係学級担任、養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー等

児童生徒にとってSSRが安全であり、安心できる居場所となるよう工夫（写真1）をしている。



写真1 SSR（スペシャルサポートルーム）の様子

イ 成長する場としていくための個別サポート計画の作成

SSRを利用する全ての児童生徒がそれぞれの状況に応じて成長していくためには、まずは、アセスメントを実施し、個々の状況、その状況に至っている要因を探っていくことが必要である。さらに、アセスメント結果を踏まえ、児童生徒本人や保護者の願い、個々

の状況等を踏まえた長期目標を設定するとともに、長期目標に向けたスモールステップの短期目標を設定する。また、短期目標については、その目標を達成するための具体的な手立てや評価（いつ、誰が、どこで）をあわせて検討することが必要であり、これらをまとめて記載した個別サポート計画（図1参照）を作成している。個別サポート計画については、支援Coが中心になって作成するとともに、継続的な支援となるよう、不登校等児童生徒支援会議等において十分に協議すること、当該児童生徒及びその保護者に説明し、共通理解を図る必要がある。

個別サポート計画を活用することで、支援CoはSSR内で児童生徒と支援Coと一緒に活動をしながら、児童生徒の「昨日」と「今日」の様子の違いに目を向け、その違いは児童生徒の環境のどのような変化に起因するものなのかを分析し、「今日」の児童生徒にどのような声をかけるのか、常に意識することができ、児童生徒の様子から、次の支援内容等を検討するというサイクルを構築することとなる。また、児童生徒の成長を校内の教職

員の共有につなげていくことができるのである。

	学年 組	氏名	学級担任名 (作成者)
児童生徒の状況	状況		
	合理的配慮		
	関係機関 (診断機関等)		
	その他		
本人の意向		保護者の意向	
長期目標			
指導の実際			
開始日	短期目標 (行動内容)	手立て	評価 【いつ、誰が、どこで評価するか】

図1 個別サポート計画

ウ 多様な選択肢の提供と自己決定を意識した教育活動の推進

SSRで1日をどのように過ごすかについて

ては、多くの推進校において、児童生徒の在籍学級の時間割やSSR独自の行事や取組を中心におきつつも、児童生徒と支援Coが相談しながら時間割を決めている（変更したい場合も同様）。児童生徒は、支援Coと相談しながらも多様な選択肢から、最終的には自分で決定していくことを繰り返すことで、社会的自立に向けて必要と考える「相談する力」の育成を目指している。

具体的なSSRでの学習活動については、推進校、また、個々の児童生徒によって様々である。SSRでの具体的な学習活動をいくつか紹介する（写真2・写真3参照）。

教科の学習	在籍学級の授業をオンラインで視聴する。 ワークやドリルを活用して前の学年までの学習内容を学び直す。	
SSR個展	児童生徒が自ら興味をもったことを調べてまとめたり、自分が得意なこと（イラスト作成等）に取り組んだりしている。	 <p>写真2 生徒の作品で個展を開催</p>
高校へ進学した先輩に学ぶ会	高校に進学した先輩（SSR利用）を招き、高校生活や中学校在籍時の話を聞き、自分の目標をより明確にしたり、受験や高校生活への不安を解消したりする。	
先生お手伝いサービス	教職員から仕事を募り、請け負った生徒が中心となり、SSR内でスケジュールを立てたり、分担したりして仲間と協力しながらやり遂げる。	 <p>写真3 卒業式のしおり作成の依頼</p>
イベント企画・実施	児童生徒の「やりたい」の発信から「やるために」どうしたらよいか、目的は何か、誰に協力を依頼するのか、当日の運営の分担は、などをSSR内で話し合い、実施する。	

学習のつまづきにより、自信をなくしたり、不安を感じたりしている児童生徒に現在の理解にあった教材を提供することで児童生徒が「分かった。」「できた。」を実感でき、次の学習への意欲につなげていく。また、児童生徒の好きなこと・得意なことを教職員が認めることで、児童生徒が継続して活動に取り組むことができる。SSR個展では、教職員からの評価（いいねマークや一言コメント）があることで、児童生徒と直接会うことができなくても、教職員が見守っていることを伝えることができ、児童生徒の安心感につながった。高校へ進学した先輩に学ぶ会は、SSR利用生徒が先輩を迎える準備を行い、先輩の話を聞くことだけではなく、事前・事後の取組までをプロジェクト化して行うことで、どの部分で参加するかを生徒自身が考えて選択することができた。先生お手伝いサービスでは、仕事内容を分担する必要がある、安心できる小集団で協働するという体験を行うことができた。依頼した教職員から「ありがとう」と言われることで児童生徒の自己有用感の醸成にもつながったと考える。

これらの学習支援等は、教科の学習につながる効果を期待するだけでなく、不登校等児童生徒の社会的自立に向けた支援につながっていると考えている。

### （３）SSRにおける成果等の学校全体への普及

SSRにおける支援の考え方や方法等、その成果等については、全ての児童生徒への支援に生かすことで、新たな不登校を生じさせない取組につなげていくことが大切である。

支援CoとSSR利用児童生徒の間には信頼関係の構築が欠かせない。SSRの少人数

での活動を通して、支援Coと児童生徒、児童生徒同士の信頼関係が少しずつ構築されていく。この信頼関係の構築は、全ての学級に必要なことであり、その過程も基本的には同様であると考えている。支援CoのSSRでの児童生徒への関わり方を不登校等児童生徒支援会議や校内研修において話題にし、適切な支援やカウンセリングのスキル等、校内の教職員の指導力の向上につなげている。

また、SSRにおける学習支援のあり方として、児童生徒一人一人の特性や興味関心等には違いがあることを前提としてとらえ、一斉指導を前提としたカリキュラムだけではなく、児童生徒一人一人に応じて、自らに最適な方法や進め方を選択できる学習活動に取り組む機会を提供することについては、各教科等のどの学習においても必要な考え方であり、さらに、学校全体で、社会奉仕活動、異年齢交流等の体験活動及び人間関係トレーニングを充実させることで、社会性を育み、児童生徒間の絆を強め、望ましい集団を育成することは新たな不登校を生じさせない取組として欠かせないものであると考えている。

### （４）中学校区としての一体的な取組の推進

不登校SSR推進校における組織的な学校体制の構築、SSRの設置・運営等に向けた取組、新たな不登校を生じさせない取組の成果等について、推進校の同一中学校区で共有し、同一中学校区内の全ての児童生徒の支援に生かしていけるよう、支援Coが中学校区内の学校を月に1回程度巡回し、情報連携を進めている。また、合同研修会を行うなど、推進校の取組の成果等を生かした支援方針等の共有化を図っている。



思える環境とはどのような環境かを不登校S  
SR推進校での取組の知見を活用し児童生徒  
自身が活動の場を選択できるような環境づく  
りを行った（写真4・写真5参照）。



写真4 プレイルーム（SCHOOL“S”）



写真5 学習室（SCHOOL“S”）



写真6 オンライン利用のための機器を整備

## （2）オンラインでの利用ができる機器の整備

児童生徒は、来室か、オンラインでの利用  
を選ぶことができ、併用も可能である。オン  
ラインを活用（写真6参照）することによっ  
て、「自宅からの距離が遠い」、「新しい環  
境への不安感が強い」、「対面でのコミュ  
ニケーションが苦手」といった、  
SCHOOL“S”への来室が困難な自宅等に  
いる児童生徒がSCHOOL“S”スタッフと  
つながりをもつことができている。

カメラ、マイクのON・OFFは、自分で選  
択することとしており、画面ONで参加した  
り、マイクをONにして声を出したりして参  
加する児童生徒はほとんどいないが、チャ  
ット上で、スタッフや、利用児童生徒相互に活  
発なコミュニケーションが見られる場合もあ  
る。

## （3）日常的な活動の様子

来室利用の児童生徒については、持参した  
学習課題に取り組んだり、農業やスポーツな  
どで協働的な活動にチャレンジしたりしてい  
る。中には、自分がやりたいことを企画し、  
スタッフと相談しながら、実現に向けて仲間  
を募ったり、スケジュールを考えたりして活  
動をしている児童生徒もいる。また、令和6  
年度からは、自分が取り組んでみたいメニ  
ューを選んで探究的な活動に取り組む時間  
を設けている。また、オンライン利用の児童  
生徒への支援については、少しずつつな  
がりをもっていくために、どの児童生徒も  
参加しやすいような話題（季節や行事の  
話題や好きなものや得意なこと）を  
スタッフから提供し、話しやすい環境を  
つくっている。こういった取

組を通して、チャットでの応答が増えたり、児童生徒同士でやりとりが見られたりし、オンライン上での交流も増えてきている。さらに、来室した児童生徒が活動している様子（さつまいもの苗植えや夏祭りの準備など）をオンライン上へライブ配信し、来室利用とオンライン利用の児童生徒が交流する場を設ける取組も行った。いも掘りや夏祭りの実施日を告知したところ、オンラインのみの利用だった児童生徒が、実施日に来室する姿も見られている。これは、来室とオンラインでの支援を一つの場所で同じスタッフが行っていることの利点であり、不登校等児童生徒への支援の一つの方法として有効であるととらえている。

#### （４）SCHOOL “S” における支援の在り方・考え方

SCHOOL “S” における児童生徒への支援に当たっては、児童生徒がどのような状況にあるのか、これまで学校等でどんな支援を行ってきたのかということと共有し、支援の在り方について検討している。また、活動状況等については、学校と共有し、児童生徒が在籍する学校や地域とのつながりを絶つことなく、学校とSCHOOL “S” とが協力し合いながら、児童生徒の支援の輪を広げ、強めていくことが不登校等児童生徒の社会的自立に向けた成長のために必要であると考えている。

## 4. おわりに

本稿で紹介した不登校S S R推進校や県教育支援センター（SCHOOL “S”）の取組を通して、児童生徒にとって社会とつながりをもつこと、そして児童生徒が社会とのつなが

りを維持しながら次の居場所を見つけていくことが社会的自立には重要だと改めて感じている。全ての児童生徒が学びにアクセスできる状態にあるために、これまでの取組の普及に努め、全ての学校において、不登校等児童生徒への支援の在り方・考え方についての理解を図っていくことが必要である。

社会や人とのつながりがもちにくい児童生徒が「もう一度、社会や人と関わってみよう。」と思えるよう、私たち支援者があきらめずに手を携えて取り組み、児童生徒とともに成長していきたい。

#### <引用文献・参考文献>

・文部科学省（2024年）

「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm)

・広島県教育支援センター

「SCHOOL “S” による支援の概要」

<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/site/kyouiku17/school-s.html>

# これからの学校の価値の最大化を考える －教育課程や授業を生かす教育環境としての学校施設－

堀井 啓幸

常葉大学 特任教授

## はじめに

コロナ禍で出された中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現－」（2021年1月）では、「教育環境」という言葉が少なからず見て取れる。例えば、「3. 2020年代を通じて実現すべき『令和の日本型学校教育』の姿」の一つとして、「(3) 子供の学びや教職員を支える環境」が挙げられており、ICT環境の整備とともに、以下のような記述がある。少し長いが引用してみよう。

「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現に向けて、また、平常時はもとより、災害や感染症の発生等による学校の臨時休業等の緊急時においても、不安なく学習を継続できる安全・安心な教育環境の確保に向けて、ICTの活用環境と少人数によるきめ細やかな指導体制の整備、老朽化対策やバリアフリー化、トイレの乾式化・洋式化、空調設備の設置等の学校施設の整備等により、新しい時代の学びを支える学校教育の環境が整備されている。」

ここで指摘される「学校教育の環境」としての学校施設の重要性については、これまでの教育振興基本計画同様に、2023（令和5）

年6月に閣議決定された第4期教育振興基本計画においても教育政策目標の柱の一つとして示されている。本稿では、これからの学校の価値の最大化を図るための「教育環境」として、これまであまり取り上げられてこなかった学校施設の現状と在り方について、写真等も提示しながら若干の考察を試みたい。

## 1. 「社会に開かれた教育課程」や授業を生かす教育環境としての学校施設

学校施設とは、一般的に、小学校設置基準9条（校舎に備えるべき施設）及び10条（その他の施設）の規定による、教室、図書室、保健室、職員室や校舎、運動場、体育館などの学校施設として固定的な不動産物件を指す（中学校・高校も同様）。ただし、教育条件としての学校施設には、建物に付帯する稼働的な設備や備品など、いわゆる学校設備も含まれる。

これら学校施設は、建築としての独自の表現を持つと同時に、その主たる機能として各種の教育作用に表現の場を準備・提供し、教育活動それぞれに固有な教育的可能性を開くという二重の構造を持っている。

学校経営の研究・実践においては、とりわけ人的条件にかかわって、人事・組織開発や教授学習法などが主な対象となってきた。し

かし、学校経営を「学校における教育実践を、人的・物的・財政的条件の最適の組み合わせにより効率的・能率的に促進する機能を受けもつ」営為（牧昌見、1981）と捉えるならば、人的・物的条件の両面にまたがる実践の充実、すなわち、人的条件だけではなく、学校施設の面からも学校を改善していくことが求められる。

たとえば、学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の観点からの授業改善を中心的な課題としているが、1クラスの人数は少なくなってきたものの、一般的に4間×5間（約64㎡）の教室は、能動的な活動に必ずしも適した条件とは言えないのではないかと。コロナ禍で、感染拡大を防ぐために必要な「新しい生活様式」が指摘される中で、一人一台端末の確保や「新しい生活様式」に関わって、教室用机の大きさとともに学級規模によっては空間的な余裕がない状況についても改善・充実が求められる（写真1：教科書や教材で一杯になっている机）。



中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」（2015年8月26日）には、「社会に開かれた教育課程」のポイントがわかりやすく示されている。

① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、

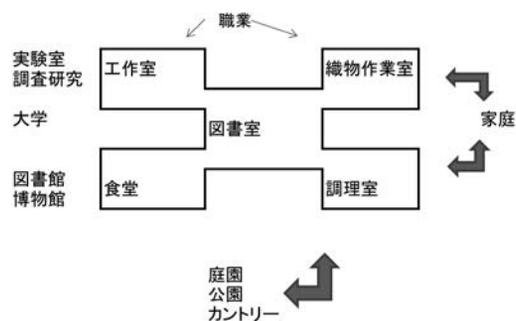
よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと

② これからの社会を創りだしていく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り開いていくために求められる資質・能力とは何かを教育課程において明確化し育んでいくこと

③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずにその目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること

「社会に開かれた教育課程」を具現化するためには、こうした俯瞰的な視点をもって学校の諸条件を見直すことが必要であり、学校施設も基本設計からそのあり方を検討することが求められる。

その点、J・デューイが『学校と社会』（宮原誠一訳岩波文庫、1957年、市村尚久訳講談社学術文庫、1998年）において示した社会に開かれた学校の観念図は示唆的である。



図：社会に開かれた学校（J・デューイ『学校と社会』所収の図より）

デューイは、子どもの経験が閉じられたも

のにならないためには学校（制度）をより大きな社会全体の一部として眺めなければならないとして、学校と図書館、学校と公園（自然環境）、学校と大学（専門的研究）などとの関わりを図で示している。この図はデュエイの教育理念を具象化したものであるが、「社会に開かれた教育課程」を具現化する学校経営の在り方を考えるとき、メディア・センターとして、また、児童生徒の居場所としての図書館の位置づけや家庭・地域との連携の在り方などの重要性を示唆している。

デュエイは、伝統的な注入主義を打破するために子どもの自発性や自主性を重視したが、学習指導要領でも、「主体的・対話的で深い学び」の観点からの授業改善を中心的な課題としており、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのアクティブ・ラーニングの重要性を指摘している（前掲「論点整理」）。「社会に開かれた教育課程」を実践するには、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等多様な教育方法が可能な学校施設や子どもの安全を前提にした地域に開かれた学校施設が求められている。

## 2. 学校施設整備のこれまでとこれから

臨時教育審議会第2次答申（1986年4月23日）で「教育環境の人間化」の観点に立って教育条件の改善を図る必要性とその具体的方策として教育方法の多様化に応じられる学校建築に改善することなどが提言され、国の学校施設補助事業においても量から質へ学校施設整備への転換が図られるようになった。ちなみに、「社会に開かれた教育課程」に関わりそうな国の学校施設整備事業には、現在、質的な学校施設整備に関わって、次のような

補助事業がある。

〈新增築に関わる整備事業〉

・地域・学校連携施設整備事業（1/3補助）  
学校の教育活動に家庭及び地域の活力をより積極的に導入、活用していく観点から、学校に保護者や地域住民の意向を把握、反映するための意見交換や交流等の場を整備する事業に対し補助する。

・学校施設複合化推進事業（1/3補助）。学校施設を高機能化、多機能化するとともに、地域の生涯学習活動等の拠点となるよう他の文教施設や福祉施設との複合化を図ることに伴い必要となる開放部分について補助する。

〈改築に関わる整備事業〉

・教育内容・方法の変化等に適合させるための内部改造工事（余裕教室を活用した特別教室や多目的スペース等へ転用するための補助や余裕教室を転用して、既設校舎の高機能化、多機能化を図り、併せて、生涯学習のニーズにも応えるための補助）。

特に、教育方法の多様化に関わって、1984（昭和59）年に「義務教育諸学校施設費国庫負担法」の中に多目的スペースの整備を国庫負担の対象とする改訂が行われ、これによって多目的スペースが急速に普及した。

前述した中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現－」（2021年1月）を踏まえて、文部科学省では、学校施設の在り方に関する調査研究協力者会議が最終報告「新しい時代の学びを実現する学校施設の在り方について－Schools for the Future『未

来思考』で実空間の価値を捉え直し、学校施設全体を学びの場として創造する－」をまとめている（2022年3月）。

この報告書では、「第3章 新しい時代の学びを実現する学校施設の在り方」として、これからの学校施設を考える「未来志向」の視点として、以下の4点を挙げている。

- ① 学校は、教室と廊下それ以外の諸室で構成されているものという固定観念から脱し、「学校施設全体を学びの場」として捉え直す。廊下も、階段も、体育館も、校庭も、あらゆる空間が学びの場であり、教育の場、表現する場、心を育む場になる。
- ② 教室環境について、単一的な機能・特

定の教科等に捉われず、横断的な学び、多目的な活動に柔軟に対応していく視点（柔軟性）をもつ。

- ③ 紙と黒板中心の学びから、1人1台端末を文房具として活用し多様な学びが展開されていくように、学校施設も、画一的・固定的な姿から脱し、時代の変化、社会的な課題に対応していく視点（可変性）をもつ。
- ④ どのような学びを実現したいか、そのためにどのような空間を創り、それをどう生かすか、関係者が、新しい時代の学び舎づくりのビジョン・目標を共有する。すなわち、学校がどこでも学びの場となるユビキタスな学校施設の在り方が示唆されて



写真2：壁のない教室



写真3：オープンスペースを活用した学習環境



写真4：メディアスペースでの学習

いる。

このような視点で、学校施設整備を行っている学校も少なからずある。

1978年に全面改修してオープンスクールとして「個別化・個性化教育」に取り組んできた東浦町立緒川小学校ではこうした視点をも

った学校施設を現在も活用して教育実践が行われている（写真2、3、4）。こうした学校では、教室以外にも机や椅子が置いてあり、どこでも主体的に学べる環境がある。

ただし、全国的にみると、学習形態の多様化、学習の個別化・個性化を目指した多目的

スペースは必ずしも積極的に活用されているとはいえない。アクティブ・ラーニングの授業で子どもの内なる世界を広げたり、深めたりするには、情緒的な安定や落ち着きのある学習空間が必要であり、多目的スペースを必ずしも必要としないという声もあるが、それなりに整備された学校の施設・設備が使われないのは人的・物的条件の両面から学校経営が捉えられていない現状も象徴している。

また、これまで多目的スペースや情報機器などの設備があまり活用されてこなかった理由として、使い手としての教師の学校施設観というべき心理的要因が大きいことも指摘されている。例えば、サンダースは、教師による教室の使い方実験を通して、「教師の環境にたいする感受性をみがくための教育や訓練が行われないかぎり、教室のレイアウトにおける、変革の価値は疑わしい」と指摘している（Sanders, D.C. 1958）。つまり、学校施設・設備がよく整備されたとしてもそれに対する教師の意識が変革されない限り、学校施設を有効に活用することはできないということである。

これらの視点は、J・デューイが「実験学校」の実践に関わって、大学で教えらるべき教育学科の授業として、学校施設の意味を考える「教育物理」の必要性を唱えたことと密接に関わっている。「社会に開かれた教育課程」や子どもたちの能動的な学習を促すためにはこれまでの教師の「当たり前」を問いなおす俯瞰的な学校建築学的視点の学修も必要になる。

### 3. 教育学と建築学の間（あいだ）

建築計画学では、学校建築の立脚点を「児

童・生徒の学校における学習・生活の現実や、学校に対する地域社会のニーズに置くべき」

（上野淳『学校建築ルネサンス』鹿島出版会、2008年、3頁）と捉えており、それゆえ戦後の建築計画学は、「学校を『教育の場』から解き放つ」（吉武泰水『建築計画学への試み』鹿島出版会、1987年、98頁）という革新性を有してきたといえる。長倉康彦著『開かれた学校－そのシステムと建物の変革－』

（NHKブックス、1973年）は、教育経営学の研究者においても広く読まれ、閉じられた学校経営に対して、これからの学校の在り方として開かれた学校経営について少なからず示唆を与えた。ある意味で子ども中心主義に立つ建築計画学の考え方が教育改革を主導し、教育実践にも少なからず影響を与えてきたのである。

しかし、自律的な学校経営が求められる現在においてもヒト・モノ・カネに関わる条件は「学校経営以前の問題」とされ、その点、学校や教職員が経営主体の条件をほとんどもちえていない状況がある。学校施設は、ヒト・モノ・カネに関わる教育条件の最たるものといえるだろう。また、学校教育において、教師の視点と子どもの視点のどちらを優先させるかといえば、子どもの視点が優先されるかもしれないが、実際には二者択一的なものではない（拙稿「学校施設と教育活動－教師の学校施設観を中心に－」『日本教育経営学会紀要』第29号、1987年）。学校の安全に関していえば、事件や災害が起こると学校や教師に重い責任が問われる中で、ソフトとしての教師の対応をレジリエントするハードとしての学校施設の在り方が問われるべきである（拙稿「東日本大震災と学校建築－レジリエ

ンスをもたらす学校施設の再検討－」教育と時間研究会『ジャーナル 教育と時間』第23号、2019年）。

OECD（TALIS：国際教育指導環境調査）のデータに明らかなように、日本の教師の1週間当たりの勤務時間は53.9時間と世界で最も長い（中学校教師2013年調査結果であり、2018年調査では56時間とさらに長くなっている）。にもかかわらず、子どもと向き合う時間が少なくなっているという現実がある。そして、精神疾患による離職教師も増えている。これからの学校の価値の最大化を考えるためには、日本建築学会で賞を授与された学校施設が教師にとって必ずしも「使い勝手」がよいとはいえないこともあるという事実を子どものみならず教師の視点や学校の置かれた状況も含めてトータルに分析し、これからの学校施設整備に生かす横断的な研究と実践が求められる。

〈引用文献・参考文献〉

- ・文部科学省  
令和の日本型学校教育の構築をめざして－全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現－  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)  
小学校設置基準（平成十四年三月二十九日文部科学省令第十四号）
- ・Sanders,D.C.,Innovation in Elementary School Classroom Seating,Bureau of Laboratory Schools Publication NO.10. 1958、R.ソマー著  
穂山貞登訳『人間の空間』鹿島出版会1972年171頁に所収の論文
- ・牧昌見『学校経営と校長の役割』ぎょうせい、

1981年、88頁

- ・日本建築学会編『オーラルヒストリーで読む戦後学校建築』学事出版、2017年
- ・拙稿「教育活動に学校建築生かす視点を－『社会に開かれた教育課程』と学校建築（上）－」『内外教育』2018年2月27号、時事通信社、6～7頁
- ・拙稿「命を守るインフラとしての整備を－『社会に開かれた教育課程』と学校建築（下）－」『内外教育』2018年3月6日号、時事通信社、12～13頁
- ・横山俊祐「教育の変革を支える学校施設の計画・しつらえ」日本教育政策学会『日本教育政策学会年報 第29号 公共性と協働性を支える学習/教育空間』学事出版、2022年、10～24頁

# 生徒が生き生きと学ぶ授業のために

言語活動が活発になる工夫と生徒の資質・能力を伸ばす授業づくり～中学校・国語科～

田口 尚希

横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校 教諭

## 1. はじめに

「〇〇さんの考え面白いね。もう一回言ってみて!!」

「先生、□□さんの考え方が参考になったので、クラス全体に共有していいですか」

授業の中で、生徒たちが互いに刺激し合い、考えを広げ深めていく。生徒が生き生きと学び、資質・能力を伸ばし合う。国語科として、そのような授業を目指していきたい。

そこには教師が生徒の主体性を引き出す工夫、また生徒の資質・能力を伸ばすための計画的な指導が必要である。

例えば、学校のグランドデザインやカリキュラム・マネジメント。その学校や地域の特色。指導と評価の一体化。教科、横断的な学び。系統的な学習指導。教師には、言語活動の場をつくることと共に、計画的に資質・能力を育てる授業づくりをしていく必要がある。

それらを踏まえたうえで、生徒が生き生きと学び、資質・能力を伸ばすために、

1. 言語活動が活発になる指導の工夫
2. 生徒に資質・能力を身に付ける学習の系統性を意識した実践

この2つの事柄を中心に、実際に中学校で授業を実践している立場で話を進めていく。

## 2. 言語活動が活発になる指導の工夫

言語活動の中では、少しの発問の仕方の違いや教師の声掛けによって、生徒の取り組みは大きく変わる。授業の計画とともに、学級の環境づくりや教師の指導の工夫は重要である。生徒が安心して言語活動ができる環境を作る指導のコツをいくつか紹介する。

### (1) 交流を活発にする工夫

(i) 「なに考えた？」から話し始める交流グループでの話し合いがなかなか始まらない、お互いに意見を言うのを尻込みしてしまう。学級によってはそのような場面もあるだろう。グループの中で口火を切って自分の考えや意見を伝えるのは大人でも躊躇するものである。

言語活動の最初が活発に始まらないときは、このように伝えている。

「自分から話したくない人は班の人に『ねえねえ、なに考えた？』と質問をしましょう。質問された人は必ず答えてください。」

そう伝えてから、話し合いをスタートする。するとクラス全体が一斉に「ねえねえ、何考えた？」と一言目を発することとなる。

口火を切ることができれば、徐々に話し合いや意見の交流が活発になっていく。

(ii) 意見交流の時、相手の話を「そうだね」と受け入れてから話す

自分の発言を他者に否定されることや発言が間違っていることを恐れて、発言ができない生徒も多くいる。

そこで、話し合いの中で、相手の考えを修正する時や、自分と違う考えである時は「そうだね」と相手の話を受け入れるように伝えている。

たとえ相手の意見が誤っている時も、「そうだね。でもここに書いてあることを考えると、このように捉えた方がいいんじゃないかな。」と言うように伝えている。

自分の意見が相手と違っている時も「そうだね。」と、一旦相手の考えを取り入れることで、反対の意見があったり、間違いを修正したりするときも言語活動が円滑に進む。

相手を認め、敬意をもつ。生徒にとってより良い授業が学級風土に影響を与える。

(iii) 成果物の交流 アイコンタクトで座席を移動する

作文などの成果物を互いに読み合う時のコツである。作品を回したり、生徒自身が順番を作って移動をしたりするとそれぞれの読むスピードが違うので、うまくいかないことが多い。

また、文章を読む相手を指定するといつも同じ相手になったりするなど、配慮をしなければならない。

ICTを活用して成果物を読み合うときも交流のたびに違う相手を指定しなければならず、

読む成果物の数を決めてしまうと生徒によって進捗のばらつきが大きくなる。

そのため、文章の読み合いの時に、このような交流方法を取ることがある(図1、2)。

①自分の座席に作品を置き、自分の座席以外のところに座る。



②読み終わったら静かに立つ。



③周囲を見回して、同じように立っている生徒を見つけ、目と目を合わせて頷く。



④互いの席を交換し移動する。

このような方法を取ることで、以下のような効果があると感じている。

- ・慌てず自分のペースで読むことができる
- ・番号を指定していないため、様々な生徒の意見と交流することができる
- ・アイコンタクトなど非言語によるコミュニケーション能力を育てる

最初は気恥ずかしそうにしていた生徒もいたが、何より、生徒同士の交流が活発になり、意見を言うときや、学級活動など普段の学校生活にも良い影響があると感じている。



図1、2 アイコンタクトでの席の交流の様子

(2) 言語活動を「実験の場」と捉えさせる  
言語活動において発表や成果物の作成で失敗を恐れる生徒、理解力があるがあまり工夫をせず無難な取り組みになってしまったりする生徒もいる。

言語活動の中で様々なことを試してみたり、時に失敗しながら自己調整をしたりして仲間と共に学んでほしい。

そこで、生徒たちが言語活動をイメージしやすいように理科や数学の「仮説→実験→検証→考察」をモデルとして提示している(図3)。

国語での言語活動が「実験」や「検証」にあたると考えると工夫や取り組みが活発になる生徒が多い。

文章や発表のよし悪しではなく、どのように工夫をしたか、交流の中でどのように考えたかに、生徒が視点を置いて学習をすることができるからだと考える。

さらに学校内で、数学や理科や社会などの教科と連携をして同じような認識をもつと、言語活動のレベルで教科の連携をとることができる。

言語活動	国語	数学・理科
見通し	どのような工夫ができるか	仮説
↓	↓	↓
行動	文章の記述	実験
↓	↓	↓
↓	仲間とのコメント、成果物の交流	検証
↓	↓	↓
振り返り	振り返り	考察

図3 言語活動の整理

### 3. 生徒たちが笑顔になる！ 資質・能力が身に付く国語科の授業

#### (1) 学びのプランの活用

授業の中で、生徒が生き生きと活動する上で、生徒の主体性を引き出せるような授業づくりが必要である。

そのために生徒自身が、「どのような資質・能力を育成する授業なのか」「どのような言語活動をするのか」「どのように評価をするのか」を生徒と共有することは必要不可欠である。これらを生徒と共有し合うために、授業の中で「学びのプラン」を活用している。

生徒と身に付けたい資質・能力(指導事項)、言語活動、評価を共有することで、生徒自身が、この單元ではどこに力を入れれば良いかが明確になり、生徒の主体性を引き出すことができると考える。また、欠席の生徒

がいた場合も前時にどのような学習をしたかがわかるなど生徒の学習支援にも役立っていると感じる。

また授業の中で、書くことや話すことの記述などの段階で、生徒が自分の情報の整理が不十分だと気づき、前の学習に立ち返ったりするなどする姿が見て取れる。また学習の見

通しをもてるため、目標を明確にして学習を進められている。

生徒自身が学びを自らマネジメントをする上でも有効だと感じている。

下記に示す「学びのプラン」は、横浜国立大学名誉教授高木展郎が、作成した事例である。

### 中学国語 学びのプラン

#### 1) 単元名

教材名や言語活動を単元名とするのではなく、この単元で育成すべき資質・能力の重点となる事項を「単元名」とする。具体的な教材名は、単元名のあとに『』で示す。

#### 2) 何ができるようになるか（単元の評価規準：単元で身に付けたい資質・能力）

「単元の評価規準」を示すことで、「単元の目標」を、表記する必要はない。

単元の評価基準を、そのまま引用して示す場合と、生徒が読んでも分かりやすい表現にする場合とがある。いずれの場合も、生徒を「主語」にした、具体的な表現にして示す。

生徒が読んでわかるような平易な文章で、具体的に記述する。

教師は、単元のはじめに、「学びのプラン」の具体的な説明を、生徒に丁寧に行う。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
学習指導要領国語の「2内容」に示されている「知識及び技能」の事項から、評価規準を、教材の内容に合わせて、生徒に分かるように具体的に記述する。① 文末は「～している」とする。 (例：～を理解している/～の知識を身に付けている/～の技能を身に付けている等)	学習指導要領国語の「2内容」に示されている「思考力、判断力、表現力等」の事項から評価規準を記述する、教材や題材の内容に合わせて、生徒に分かるように具体的に記述する。② 文末は「～している」とする。 国語に関しては、冒頭には、当該単元で指導する領域名を明記する。	③左の①の「知識・技能」を身に付けたり、②の「思考・判断・表現」を「～しよう」としたりしていることに向けた粘り強い取り組みを行う中で、自分の学習を調整しようとしている。

#### 3) この単元で学習すること

月日	次 時	何を学ぶか(身に付けたい資質・能力と評価方法)	どのように学ぶか(具体的な学習活動)
	第一次 1	・この単元の学習の過程で生徒が身に付けるべき資質・能力として設定した観点の具体的評価規準を、生徒が「身に付けたい資質・能力」として、評価方法と共に具体的に示す。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この「学びのプラン」を活用して、必ず単元のはじめに学習の「見通し・期待」を丁寧に説明し、「身に付ける資質・能力」の内容を、生徒に確認し、理解させる。</li> <li>・「学習の内容」は、評価規準と対応し、それぞれの時間に生徒が行う活動の具体として示す。</li> <li>・時間ごとの主たる「学習活動」を、生徒の立場から分かりやすく示す。</li> <li>・学習評価する三観点以外には、生徒が行う活動の記述は、できるだけ控える。学習活動を詳細に書きすぎないようにする。(学習評価の対象となる活動のみに絞って示す。それにより、教師によって異なる活動を記入しないことにより、「学びのプラン」の使い回しが可能となる。)</li> <li>・学習のまとまりを整理して、単元全体の学習がどのように組織されているかについて、生徒にとって分かりやすく示す。</li> <li>・国語科では、「思考力・判断力・表現力等」を育成し、「思考・判断・表現」の評価を実現するための学習活動として、言語活動は必ず取り上げる。</li> <li>・「振り返り・省察」は、「見通し・期待」に対して行うものであり、「見通し・期待」と対応していることを生徒に確認する。</li> </ul>
	第二次 2	・この単元で「身に付けたい資質・能力」を、単元の授業の流れの中で、いつ、どのように身に付けるのかを示す。	
	第三次 3	・「主体的に学習に取り組む態度」の評価は、その単元での学習を通して育成する資質・能力であるので、単元の学習の過程の終盤で行うことが一般的である。	
	第三次 4	・評価は1時間だけで行う場合だけでなく、数時間にまたがる場合もあり得る。 ・評価の内容は、複数回繰り返す場合もある。	

©高木展郎 2024

(2) 生徒への資質・能力を身に付ける、  
学習の系統性を意識した実践

(i) 実践1 学習の系統性とカリキュラム・マネジメントを意識した学習

生徒の資質・能力をより効果的に伸ばせる方法として、指導事項を系統的に学習していくことを提案する。

中学校2学年の指導事項では、「話すこと」「書くこと」「読むこと」の各領域で「論理の展開・文章の構成」について触れている。また「論理の展開」については『中学校学習指導要領 解説 国語科編』の「国語科の改訂の趣旨及び要点」「学年の目標」でも触れている。

さらに横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校の学校教育目標の「論理的な思考力の育成」とし、課題探究活動に力を入れていて「実験計画を立てる」「論文を読む」「レポートを書く」といった場面を多く設定し、論理的な考え方や相手に伝わる話し方や書き方の育成に力を入れている。

そこで、各領域で系統的に資質・能力を育成することと、本校のカリキュラム・マネジメントを意識した「論理の展開・文章の構成」の資質・能力の育成を意識した学習として、①「聞くこと」→②「読むこと」→③「話すこと」→④「書くこと」と、各領域で系統的に「論理の展開・文章の構成」の学習をしていく指導計画を立てた(図4)。

◎学習の系統性に対する視点  
各領域の学習を系統的に配列した授業の検討

論理の展開・文章の構成の資質・能力について  
中学校学習指導要領 解説 国語科編  
P6 国語科の改訂の趣旨及び要点  
P16 学年の目標  
P40～ 各学年の指導事項

学習指導要領の指導事項 → 汎用性のある資質・能力にするための手立て  
→・3領域「話すこと」「書くこと」「読むこと」の系統的なアプローチ・指導事項に対して多面的な考え方、多様な捉え方を身に付けさせる  
・中学3年間の指導事項の系統性を意識する

◎カリキュラム・マネジメントに対する視点  
学校の育てたい生徒像に即した学習の検討  
教科のカリキュラム・マネジメントに基づいた単元学習の検討

本校の学校教育目標  
「広い視野、高い視点、多面的な見方を身に付けさせ、物事に対する柔軟な思考力・解析力を培い、論理的頭脳を養う」

本校の学校の特徴  
課題研究学習に力を入れている(サイエンススタディーズ)  
〈具体的な場面〉  
・研究論文を読む ・実験データをまとめる ・仮説を立てる、推論する  
・口頭発表をする。 ・レポート・ポスターにまとめる

→論理的な考え方 他者に伝わる文章構成の工夫

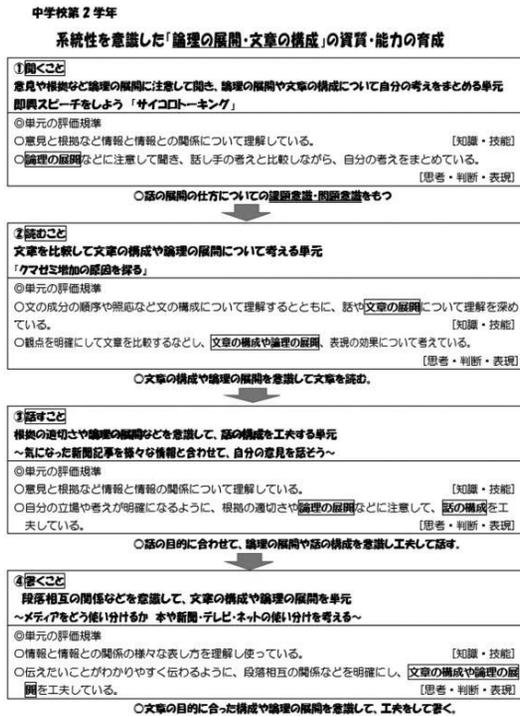


図4 系統性を意識した「論理の展開・文章の構成」の資質・能力の育成

具体的な単元の学習としては、①「聞くこと」の学習では、スピーチの話題や内容によって構成や展開を変えると効果的であることを意識できるよう、互いに即興スピーチをしようを通して、スピーチのテーマや内容の違いによって、有効な構成や有効な場面を考える学習を行った。文章の構成(頭括・双括・尾括)について、班で一つのスライドにまとめ、今後の「話すこと」「書くこと」「読むこと」の学習に活用できるようにした(図5)。

②「読むこと」の学習では、「観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること」の資質・能力の育成を目的として、報告

文「クマゼミ増加の原因を探る」「生物が記録する科学—バイオリギングの可能性」(国語2光村図書)を用いて、なぜ筆者がこのような文章の構成・論理の展開を選択したかを考えた。

## ①聞くこと

①聞くこと の単元を通して、考えた構成や展開を、  
②③④各領域の学習を通して考えを深めていく

1班	頭括	尾括	双括			
メリット	何を話したのかがわかる	根拠を強調できる	論点を強調できる	主張が強く伝わる	どちらの主張も伝えているのがわかる	
デメリット	話が長いと忘れる	根拠が複雑だとわかりにくい	最後が気になる	情報のバリエーションが少ない	全く同じ展開(強くなる)にならない	
有効な場面	結論が抽象的な時	根拠によって結論を具体化する	結論が具体的な時	インパクトを与えたいとき	生徒会選挙の時	長時間話す時
意見と根拠の関係	意見を強調したいとき		根拠から入るとOK	意見と根拠の関係がわかりやすい	根拠が少ないときに使える	自分の主張(結論・根拠)を強調したいとき

5班	頭括	双括	尾括			
メリット	具体的内容(根拠)が一目でわかる	意見を強調して説く	話しやすい	結論を特に主張できる	結論の強さがわかる	
デメリット	長くなる	具体的内容がまとまらない	少し堅くなる	話が長くなる	結論と根拠が分らない	結論を主張する場面がある
有効な場面	結論を早く話したいとき	話の内容(具体的)を一層強調したいとき	ビジネス(議決とか)の発表をするとき	研究発表	スピーチで話すとき	話の内容が豊富で、面白く、最後(結論)で、面白く、印象的であるとき
意見と根拠の関係	具体例を強調できる	意見を強く主張できる			結論は印象に残る	最後の印象が強い

図5 ①「聞くこと」の学習を通して文章の構成について考えた生徒のスライド

③「話すこと」の学習では、「自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫すること」の資質・能力の育成を目的として、新聞記事や投書に対して自分の意見をもち、その根拠や反対意見を想定しながら、自分の意見が伝わるように文章の構成や論理の展開を工夫する学習を行った(図6)。その際、

「文章の構成や論理の展開」を明確にできるようにスピーチメモを作成している。(図7) さらにスピーチの際に互いにスピーチメモを提示し合うことで、互いの「文章の構成や論理の展開」を評価できるようにした(図8)。

④「書くこと」の学習では、「伝えたいことがわかりやすく伝わるように、段落相互の関係などを明確にし、文章の構成や展開を工夫すること」の資質・能力の育成を目的として、「メディアをどのように使い分けるべきか」についての意見文を書くことを通して、文章の目的に合った「文章の構成・論理の展開」の仕方について考える単元を設定した。

学習の成果として、これまで生徒たちは文章の構成について、どの場面でも双括法が有効だと思っていたが、単元を進めるにつれて、主張を伝えたいのか、具体例を伝えたいのかといった内容と目的や、文章の種類や話す場面などに合わせた文章の工夫が必要だと考えるなど深く考える姿が見て取れた。また、論理の展開についても、根拠の種類によって順番を変えること、具体例としては実体験と事実を入れるとよいこと、賛否が分かれる意見や根拠を設定する場合は反論を入れる方がよいことなど、考えを深めていることが見て取れた(図9)。

### ③ 話すこと

**根拠の適切さや論理の展開などを意識して、話の構成を工夫する単元**  
～気になった新聞記事や投票を様々な情報と合わせて、自分の意見を話そう～学びのプラン

2年( )組( )番( )

知識・技能	思考・判断・表現 話すこと	主体的に学習に取り組む態度
② 意見と根拠など情報と情報の関係について理解している。(2ア)	② 「話すこと」において、自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫している。(A1イ)	④ 左記の「知識・技能」を達成したり、「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに当たり張り取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。

◎単元学習の実践(時間) 及び数字は評価規程 ○学習活動

第1・2時 新聞記事に対して関連する情報を集める。

○学びのプランを話し、学習の見通しをもつ。この学習に有効な論理の展開、文章の構成を考える。

○気になった新聞記事や投票に対して、気になった点・疑問点・調べたい点などを考える。

○インターネットや図書館、他の新聞を活用して、情報を調査しまとめていく。

第3・4時 情報をもとに自分の立場を決め、発表構成メモを考える。①②③【記述の確認・分析】

○様々な情報をもとに自分の考えをもつ。

○根拠の適切さや論理の展開に注意して、「発表構成メモ」を作成する。

○「発表構成メモ」の内容を、班で交流・検討する。

○仲間の意見をもとに「発表構成メモ」を推敲する。

●発表メモを作るうえで、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫したこと、考えたこと。【評価②】

第5・6時 発表を聞き合い、意見を交流する。単元を振り返る。②③【記述の分析】

○Google jamboardの「発表構成メモ」を提示しながら発表し、互いの発表の根拠の適切さや論理の展開、話の構成を評価し合い、互いの考えを交流する。

○スピーチの振り返りをドキュメントにまとめ、互いの意見を共有・交流する。

○単元の振り返りを行う。

●単元全体を通して論理の展開や文章の構成について工夫をしたことや考えたこと。【評価③】

図6 ③「話すこと」の学習の学びのプラン

### 生徒のスピーチ構成メモの例

図7 ③「話すこと」の学習のスピーチ構成メモ



図8 ③「話すこと」の生徒の学習の様子

(ii) 実践2 領域内の系統性を意識した協働的な学習

本単元は「書くこと」オの指導事項を目的とした言語活動に向けて、2学年「書くこと」「ア題材設定の理由・内容の検討→イ構成の検討→ウ記述→エ推敲→オ共有」と学年の学習の系統性をもって、既習事項を確認しながら学習を進められるようにした。

また、主体的で対話的で深い学びの実現を目指し、班での交流を意識的に設定している。「題材の検討→ピラミッドチャートの作成→文章の記述→他校と文章の交流→コメントに対する相談」と各学習場面で交流をすることで、多様な考えがでるだけでなく、学習を同じ班で進めるため、「オ共有」の段階で互いの文章に対して的確な助言ができると感じた。また意見の交流を計画的に設定することは、「努力を要する」状況(C)にあたる生徒への支援としても、他者の考えに触れて学習のイメージをもてるため有効な手立てだと感じた(図10)。

B書くこと 中学校第2学年の活動

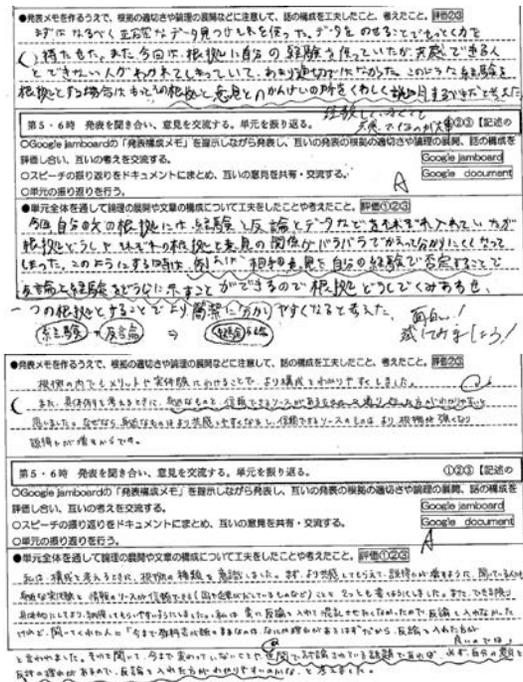
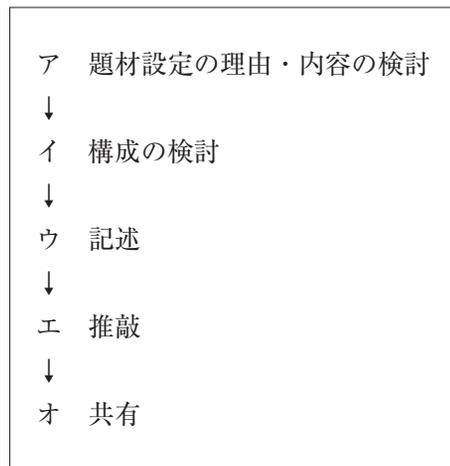


図9 ③「話すこと」の学習の振り返り

## 互いの紹介文の交流を通して、自分の文章の良い点や改善点を考える単元

パンフレットやネット検索ではわからない学校の魅力を紹介する文章を書き、交流を通して効果的な具体例や表現を考えよう

**学びのプラン**

2年( )組( )番( )

<p>①単元目標(この単元を通して身に付けたい力) <b>何が出来るようになるか</b></p> <p>○表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章の良い点や改善点などを見出すこと。 ○具体と抽象など情報と情報の関係について理解すること。</p> <p>②言語活動別 多様な考えが出来る事情について意見を述べたりなど、自分の考えを書く活動。</p>								
<p>③評価規準</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>知識・技能</th> <th>思考・判断・表現【書くこと】</th> <th>主体的に学習に取り組む態度</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>① 具体と抽象など情報と情報の関係について理解している。</td> <td>② 「書くこと」を通して、表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章の良い点や改善点などを見出している。</td> <td>③ 左の①の「知識・技能」を身に付けたり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。</td> </tr> </tbody> </table>			知識・技能	思考・判断・表現【書くこと】	主体的に学習に取り組む態度	① 具体と抽象など情報と情報の関係について理解している。	② 「書くこと」を通して、表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章の良い点や改善点などを見出している。	③ 左の①の「知識・技能」を身に付けたり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。
知識・技能	思考・判断・表現【書くこと】	主体的に学習に取り組む態度						
① 具体と抽象など情報と情報の関係について理解している。	② 「書くこと」を通して、表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章の良い点や改善点などを見出している。	③ 左の①の「知識・技能」を身に付けたり、②の「思考・判断・表現」を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとしている。						
<p>④単元学習の実践(時間)○学習活動 ◆学習のポイント <b>どのように学ぶか</b></p>		<p>評価(内)学習は評価規準</p>						
<p><b>第1・2・3時 具体と抽象などの情報の関係について確認し、情報を整理する</b></p> <p>○学習の見通しをもつ。 ○紹介文における、意見と根拠、具体と抽象など情報と情報の関係について確認をする。 ○練習課題で文章を作成する。目標に向けて、良い文章はどのようなものかを考える。 ○自分の学校の特徴やいい所、体験などの情報を書き出す。 ○ピラミッドチャートを用いて、「つまり」「なぜなら」という言葉を活用して、自分の伝えたい情報を抽象化して整理し、グループで共有する。</p>		<p>①知識・技能 ワークシート</p>						
<p><b>第4・5・6時 紹介文を作成し、他校の生徒の文章にコメントを書く。</b></p> <p>○説明や具体例とその効果、具体と抽象の情報を整理して、文章の構成を考える。(体験や具体例を書き加えよう) ○私が思う学校の魅力を紹介する文を作成する。 ○学校の紹介文の「まとめ」をかきつけて、他校の生徒と文章を交流する。 ●<b>区別</b>他校の生徒が書いた学校紹介文のまとめを考えたり、コメントをしだりする。 ①適切な具体例や体験が入っているか ②読み手がイメージできる表現か ③文章にどのような工夫がされているか を検討し、コメントをする。</p>		<p>③主体 学びのプラン</p>						
<p><b>第7時 コメントを基に、互いの文章の表現の工夫やその効果について、グループで検討をする</b></p> <p>○他の生徒からのコメントを参考に、自分の書いた文章の良い点や伝わらなかった点、改善点を考える。 ○互いの表現の工夫やその効果について、グループで検討をする。</p>		<p>④思・判・表 ワークシート</p>						
<p><b>第8時 自分の文章の良い点や改善点を分析する。</b></p> <p>○自分の文章の良い点や改善点を見出す。 ○単元の振り返りを行う。</p>		<p>⑤主体 学びのプラン</p>						
<p>意見に対する具体例・体験の工夫や表現とその効果について、 <b>どのように学んだか</b></p> <p>●文章を書く上で考えたこと、悩んだこと。 <b>第4時</b></p>								
<p>意見に対する具体例・体験の工夫や表現とその効果について、</p> <p>●他者からのコメントやグループでの話し合いを通して、考えたこと、気が付いたこと。 <b>第7時</b></p>								
<p>●読み手からの助言などを踏まえ、意見に対する根拠(具体例や体験など)の工夫とその効果について考える学習を通して、工夫したこと、気づいたこと、考えが変わったこと、今後活かせることなどを記録しよう <b>評価③</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>								

図10 学びのプラン 「書くこと」の系統性を意識した学習

○実の場の設定

学校パンフレットに載せる紹介文として、具体例や実体験を根拠とする意見文を書くということを生徒に提示した。学校パンフレットには、学校の理念や特徴、設備といった基本的な情報は既に書いてあるため、生徒自身の実体験から具体例や意見を考え、紹介文とすることを生徒と共有した(図11)。

今回の单元では、横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校2年生と緑園義務教育学校8年生(中学2年生)が互いの文章を読み合い、助言をし合う場を設定した。

各校によって学校ホームページに載せる学校紹介文の作成や行事の紹介文の作成を互いに読み合うなど、様々な場面設定を考えることができる。

②具体例を基にした抽象的な意見の整合性を確かめていくことに対する、生徒が考える手助けになることを目的としている。



図11 学校パンフレットの見本

○生成AIで作成した文章の提示

学校の魅力を伝える紹介文における具体例やエピソードの必要性を生徒が理解できるように、生成AIで作成した学校紹介文を生徒に提示をした(図12)。生成AIで作成した文章には具体例やエピソードが載らないことから、学校生活を体験している自分たちにしか書けない文章を書くことなどに生徒が意識を向けること、また今後、生成AIを活用するうえでの特性を知る機会とした。

緑園義務教育学校の後期課程には、様々な特徴や魅力があります。

- 充実した課程内容**  
後期課程は、通常の授業とは異なるプログラムを実施しています。例えば、実践的な科学実験や芸術活動など、普段の学校生活では体験できないようなプログラムを提供しています。  
私は後期課程の一環で、市内の美術館への見学に参加しました。美術館内では、現代アートなど興味深い作品を見学し、その後は自分で作品制作に取り組みました。普段にはできないような経験ができ、大きな刺激となりました。
- 友達との交流**  
通常の学期とは違い、様々な学校から集まった生徒たちが参加するため、新しい友達と出会うチャンスがあります。私は、後期課程で知り合った友人たちと一緒にアクティビティに参加し、とても楽しい時間を過ごしました。
- 自己成長の機会**  
後期課程では、個人の興味や能力に合わせたプログラムが用意されています。例えば、英会話やPCスキルアップなど、自己成長につながるプログラムが用意されています。自分自身の能力をさらに高めるいい機会となりました。  
緑園義務教育学校の後期課程は、新しい体験や友達との出会い、自己成長の機会がたくさんしかも、夏休み、冬休みにプログラムが用意されているため、普段の学校生活とは違う刺激を受けた一方に一度参加してみることをおすすめします。

図12 生成AIで作成した学校紹介文

○ピラミッドチャートの活用

学校の魅力となる情報と具体例や体験となる情報を整理する際に、右のようなピラミッドチャートを活用した(図13)。「つまり」「なぜなら」といった言葉を用いて、具体的な情報と抽象的な情報を行き来することで、①情報を整理し考えを深めていくこと、

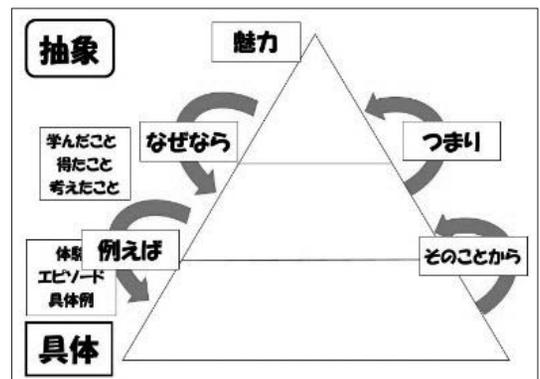


図13 ピラミッドチャート

○良いモデル文、改善が必要なモデル文の活用  
 文章の作成の前や交流の前などに、モデル文やコメント例を生徒に提示した（図14）。生徒が育成を目指す資質・能力を意識した活動ができるようになることや言語活動のイメージをもち、主体性をもって学習に取り組むことを目的とした。

横浜サイエンスフロンティア高等学校附属中学校の魅力は、仲間たちと高めあって学びができることです。

この学校にはたくさんの実験室と設備があります。例えば実験室は、○個もあります。屋外実習室で、エピソードや具体例×意見と具体例が合っているか

実は授業も魅力的です。全ての授業で対話的な学習が行われているので、読み手が想像できる内容となっているか

の課題に対して、みんなで話し合い、検討をしながら授業を進めていきます。この学校に集まった個性的な人たちが、お互いの意見を交わし合いながら授業を作っていきます。

図14 モデル文とコメントの例

○ICTを活用した交流

意見と具体例（体験・エピソードなど）が繋がっているか、自分の学校以外の人イメージできない表現を使っていないか、などを確認するために、他校との交流をした。その際、ICTを活用し、ネットワーク上で文章とコメントの交流を行った。

○意見を隠した文章の交流とアドバイスの交換

他者の文章を読む際に、あえて学校の魅力を隠して交流をしている。根拠となる具体例やエピソードを基に意見を予想しながら読むことで、情報の関連性や表現の工夫としての具体例や説明と意見が合っているか、効果的に用いることができているかを、生徒たちが自然と考えられるようにした（図15）。

私にとってのこの学校の魅力は「」です。それを感じたのは入学した一ヶ月後の五月の初め、部活を決める時期の出来事です。数多くの部活がある中、私はバドミントン部に仮入部に行きました。私にとって中学校の先輩は少し怖い存在。私は先輩たちの練習をただ見ていることしかできませんでした。しかし、そんな私の気持ちを察してくれたかのように、先輩が「一緒に打ちませんか。」と声をかけてくれました。また、入部してから終わったあとも「困っているプレーはない？」「一緒に近くの地区センターにうちに行こう」と声をかけてくれました。同学年でなくても親しくしてくれることに、とても嬉しく思っています。私がこの学校の魅力を感じた、もう一つの出来事は、

図15 意見を隠した文章の交流

○個から集団、集団から個を意識した振り返り

自分自身が考えを深める場面と他者からの意見を求める場面を明確にして、生徒が学習を進められるように意識をした。文章の作成や助言を基に自分の文章の良い点や改善点を考える活動の際にも、まずは「自分の考えをもつ」→「他者と意見を交流する」→「自分の考えを深める」というように、個と集団の学びを行き来することを意識した（図16）。

	意見と具体例や体験の関係は適切か	読み手がイメージができる表現か	文章にどのような工夫がされていると感じたか
1	「 <input type="text"/> 」という文が、具体例としてはまだ抽象的だと思いました。どのようなことに心が動いたのかを書くことによりよくなると思います。	STという言葉がわからなかった。その学校の設備だと思つたので、具体的な言葉にすると良いと思います。	具体例を2つ挙げて、異なる視点から意見を支えるようにしていると考えた。
2	校内で見かける光景を入れているので詳しく分かりました。	「それを象徴するもの」などの表現があるのでイメージしやすかったです。	双括弧だったので説明を踏まえた上での結論などで魅力が伝わりやすいように工夫されていました。

図16 生徒が書いたアドバイスの一例

#### 4. おわりに

「生徒が生き生きと学ぶ授業、笑顔になる授業」という言葉は一見すると、生徒の興味・関心を引き出すような言語活動と捉えられることがある。しかし、国語科の教師として、それに加えて、生徒たちが互いに刺激をし合い、互いの資質・能力を伸ばしていく計画的な授業づくりを目指していきたい。

生徒たちの取り組みや学習の姿勢は、少しの発問の違いや声掛けなどで変わってくる。今後も生徒たちと共に、言語活動が活発になる指導の工夫、生徒が資質・能力を身に付ける単元学習を考え、実践していきたい。

#### <参考文献>

高木展郎（2024）「学びのプラン」『令和6年度第53回全日本中学校国語教育研究協議会 第67回全関東地区中学校国語教育研究協議会神奈川大会』

11

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語科編』

# 子どもたちによる子どもたちのためのルールづくり ～小学2年生の実践から～

岩坂 尚史

お茶の水女子大学附属小学校 教諭

## 1. はじめに

子どもたちにとって学校という存在はどのようなものなのだろうか。学校生活を送る際には、各教科で学習内容が規定されているがゆえに、時間割として制約を受けることになる。また、宿題や提出物などのタスクが多数存在する。学校の役割として、基礎的な学力の習得だけでなく、社会性や人間性の育成も目指されることから、当然と言えば当然ではある。子どもたちは、この現状が当たり前として受け入れ、問い直せぬまま過ごしているのだろうか。自分のやりたいことや自由が制限されていると捉えてはいないのだろうか。

日常生活の大半を過ごす学校という場でも、自由に自分らしく自身を表出し、自分の思いを叶えられる場所であってほしいと願う。それが子どもたち一人ひとりの笑顔があふれる学級につながっていくのだと思う。

しかし、異なる他者が集う学校の場において、子どもたちみな自由奔放に生活をしていたら集団生活や学校生活がままならない。自身のやりたいことを思い通りに行き気持ちよく過ごすことはもちろん、共に過ごす他者も気持ちよく過ごせるようにしなければならない。

そのために、学級内には様々なルールが存在している。ルールにより学校生活の中で子

どもたちの自由と平等が担保される。しかし、子どもたちが不公平だと感じないようにするため、円滑に学校生活を送るため、教員の慣れ親しんだやり方で学級経営を行うために提示したルールもあるのではないだろうか。

そこで、学級のルールを子どもたち自身の思いが反映されたものにするために、共に考え、コーディネートしていきたい。この過程でつくられたルールに基づいて生活していくことは、自分たちにとって居心地が良い場所となり、より自分らしさが発揮されることになるのではないだろうか。そして、自分たちでつくったルールだからこそ、それを尊重し意識しながら生活を送っていくことにつながっていくと考える。

本稿では、年間を通して小学校2年生が自分たちでルールをつくっていく意義やその方法、実践事例について述べていく。

## 2. 低学年で自分たちでルールをつくっていくことの意義

### (1) 集団の利益を踏まえたルールづくり

意義の一つ目は、低学年の子どもたちが自分たちでルールをつくっていくことは、法や制度においての適正な手続きの原理やその存在自体の重要性の理解につながっていくことである。

手がかりとなるのは、ロールズが提唱した道徳性発達三段階の考え方である（資料1）。道徳性は、「権威の道徳性」段階から「集団の道徳性」へ、そして「原理の道徳性」と発達していくというものだ<sup>1</sup>。

「権威の道徳性」の段階の子どもたちは、そもそもルールとは、権威者が与えるものであり、家庭や学校でのルールを重視しそれに従うものだと捉えている。よって、集団での話し合いをするために必要となる手続きを飲み込めないこと、教室の仲間の利益や希望や都合に目が向かないこと、ルールづくりに意味を感じないといったことが特色としてあげられる。

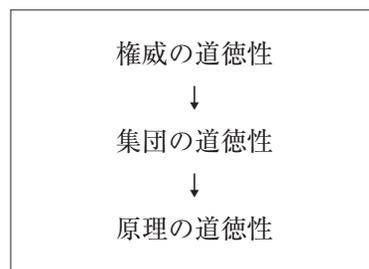
「集団の道徳性」の段階の子どもたちは、「集団の利益」をふまえて、自らルールづくりに向けた話し合いができる。個人の利益や希望も「集団の利益」の範囲内で追求するようになり、ルールづくりにおいて必要になる基準（公平性や目的合理性）や適正な手続き（全員参加と同意の原則、他者に圧力をかけてはいけないことなど）を理解できる。教師の決めたルールでも、これらの基準に合致しないものには批判できる。

そして「原理の道徳性」の段階になると、正義の諸原則をしっかりと意識し、その実現に向けて自律的な行動ができるようになっていく。ルールを決める手続きや、ルールに違反した者を罰する手続きの基準についても、原理的レベルから意識して議論ができるようになっていく。

年長的に権威の道徳性段階にある低学年の子どもたちが、社会生活の中である程度の年齢がくれば「権威の道徳性」から脱して「集団の道徳性」の段階に到達できる可能性もあ

る。一方で、「集団の道徳性」の段階に成長するのは、集団で生活する中でルールづくりが必要になったその時からであり、逆にそうした機会がなければ、何歳になっても道徳性はその段階に到達しないと考えることもできる。

本稿では、後者の立場にたち、学級という場は小さな社会であるという環境を最大限に活かし、子どもたち同士でルールをつくっていくことができるようにする。そして、ルールづくりにおいて「集団にとってよりよいルールをつくるべき」ということは、誰もが社会生活を通じて自然に理解していくものと捉えることなく、ルールをつくる体験を通して「集団の利益」を理解していくことを目指す。これらの経験が、原理の道徳性の段階への移行をよりスムーズにすることになると考える。



資料1 道徳性発達の三段階

## （2）民主的な空間の担い手へ

意義の二つ目は、子どもたちと教師が共に学び、民主的で公正な社会を実現する場となっていくことである。

子どもたちの思いが反映されたルールをつくっていくということは、お互いを認め、それぞれの思いや考えを聴き、尊重する必要がある。様々な声を聴きそれを認め合えるようになると、「そういう視点もあるのか」と自

身の世界が開かれる。さらにその声を聴くという楽しさにつながり、好循環が生まれ、より民主的な空間へとようになっていく。教員も子どもたちの素朴な発想に驚き、尊重し、共に学んでいくようになる。

### (3) 社会をつくっていかうとする気持ちの涵養

意義の三つ目は、自分たちの思いが反映されたルールができていくという成功体験が、社会に関わっていかうとする思いにつながるということである。

先の10月の衆院選の投票率は53.85%と全体でも5割台、18歳19歳の投票率（小選挙区）は43.06%と更に低い結果となった<sup>2</sup>。報道では「投票してもどうせ何も変わらない」という若者の言葉が紹介されることもある。また、自国の将来について「良くなる」と解答した人の割合は日本が15.3%、自分の行動で国や社会を変えられると思うと解答した人の割合45.8%とどちらも6カ国中最下位の結果であった<sup>3</sup>。

人は、行動によって目的を達成したり、利益を得たりできると判断したことが動機となると考えられる。子どもたち一人ひとりが行為主体となり、自分の意見を出せて、自分の意見が取り入れられ、クラスのルールが出来ていくという経験をするのが、次の一歩となる。これを繰り返すことで、社会に関わっていく市民の育成につながっていくのではないだろうか。

## 3. ルールづくりを子どもたちと行っていく上で大切にしたいこと

### (1) ゆっくり時間をかけて聴き合う

子どもたちとルールを決めるのは容易なこ

とではない。対立する意見にはそれぞれの主義主張が込められており、それを聴き合い、さらに意見を出していくことは、合意形成を難しくする。どのような決定が公正であり公平であるかなど、なるべく多くの人が納得するための案を考え、自分たちの思いが反映されたルールをつくっていくことは時間がかかるということの実感を目指したい。

### (2) 安心・安全な空間

自分たちの思いが反映されたルールをつくっていくには、自身の思いを表出できる安心・安全な関係性の構築が必要不可欠である。そこで、学校全体で大切にしているサークル対話（資料2）を重視する。クラスのメンバーが輪になって座り、体と体が触れ合うような距離感で、話したいことがある人が語る空間・時間である。語り手は生活経験に基づく自分の興味関心や気づき等を自由に語る。聴き手も自由に語り手の当時の状況や思いを深掘りしたり、問いを投げかけたりして寄り添う。お互いが聴き合うことをじっくり継続して行っていくことで、安心して自分の思いを語り、子どもたち同士が互いに影響し合い学び合う関係性の構築を目指す。

#### サークル対話

- クラス全体が輪になって座り、生活の中で経験したことなどを伝え合う。
- 自分の思ったことや感じたこと、疑問に思ったこと聴き合う。



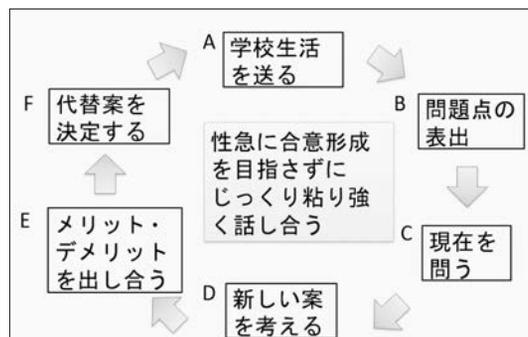
『安心して自分を出せる』『聴き合える』をベースにして生活を見つめ、よりよい生活をつくっていく

#### 資料2 サークル対話の様子と意図

### (3) 学習過程

自分たちの思いが反映されたルールをつくっていく際の過程が資料3である。学校生活を送る中で（A）、自覚はしていないが子ど

もたち同士の思いがずれているような話題を子どもたちに提示する（B）。この段階での教員の役割は非常に重要で、給食当番や掃除、休み時間の過ごし方などに目を配り、子どもたち同士の思いに相違があるような事案がないかアンテナをはらなければならない。そして、子どもたちに「この件についてどう思っているの？」と投げかけ、子どもたちの思いをきいていく（C）。次は、どんな新しい案があるかについて自由に出し合い（D）、それぞれの案についてメリット・デメリットはないかを共に考えていく（E）。たくさんの案を取り上げると、どの案について話しているか焦点がぼやけてしまう。また、たくさんのメリット・デメリットを整理するのが難しい。よって、子どもたちの雰囲気を感じながら、少しずつ絞っていき徐々にコーディネートをしていくことに留意しなければならない。次は、代替案の決定である。複数の案についてメリット・デメリットを出し合い対立点がある程度つかめた後は、教員の思いも含めたるべく多くの子どもたちが納得いくような中間点のような代替案を提示し、決定していく（F）。ここで気を付けなくてはならないことは「先生が言っているからこのルールになった」とならないようにすることである。すなわち、教員の権威性を薄め、同調圧力とならないような提案である。その後はこの過程の繰り返しである。その新しい案で学校生活を送りつつ、サークル等で「今のルールで問題はない？」と問いながら今の生活を客観視することができるようにする。以上の過程を通して、子どもたちの思いが反映されたルールを共につくっていく。



資料3 子どもたちの思いが反映されたルールをつくるための学習過程

#### 4. 実践の履歴

(1) このルールどうなっているの？ (4月)

年度当初、子どもたちに学校生活のルールについて聞いてみると「なぜそのようなルールになっているかはわからない」、「先生が言っていたから」という感覚で「ルールは教師に提示されるもの」と捉えていた様子だった。「権威の道德性」段階の学齢であるから、当然といえば当然なのかもしれない。

そこで、日常生活に対する思いを引き出すため、「学校で過ごしていて迷っていること」について子どもたちに聞いてみた（資料4）。すると、「竹馬で遊んでよい範囲はどこなのか」、「（校庭にある）池や畑はどこまで入っていいの？」といった学校全体に関わる疑問が出てきた。また「（掃除分担の）つくえの人は、運び終わったら本を読んでいい？」「魚の皮は残したことになる？」等の給食時や、「人の本は借りて読んでいいの？」等の休み時間での疑問が出てきた。

子どもたちなりにルールについてどう捉えているかが少しずつ見えてきたところで、子どもたちの疑問を「学校全体でできまっていること」、「ルールとして決まっているかわか

らないが、なんとなくだめなこと」、「自分たちで決めていいこと」と整理し、ルールに対する子どもたちの意識変容をねらった。その後は、「自分たちで決めていいこと」の中から、「牛乳がのこっているままおかわりをしていいか」、「ラーメンのスープや魚の皮は残してもおかわりできるか」等、子どもたちの思いを引き出し、ルールをつくっていった。

学校全体に関わること 自分たちだけで決められないこと	クラス内のこと 自分たちで決めていいこと
<ul style="list-style-type: none"> <li>○竹馬をしてもいい場所は？</li> <li>●ライオン池の生き物をとつてもいいの？</li> <li>○木はのぼつてもいいの？</li> <li>●畑に入つてもいいの？</li> <li>○一年生のトイレはつかつていいの？</li> <li>●となりの教室に入つてもいいの？</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○人の本をかりて読んでもいいの？</li> <li>●デザートはいつ食べてもいいの？</li> <li>○魚の皮は残したことになるの？</li> <li>●「ねりけし」は作つていいの？</li> </ul>
<p>子どもたちの素朴な疑問を出せる環境づくり ルールは自分たちで作れることへの理解</p> 	

資料4 子どもたちのルールに対する素朴な疑問

### (2) デザートどうする？ (7月)

その中でも、子どもたちにとって関心が高く、意見が分かれたのは「デザートをいつ食べるか自分で決めていいか？」という対立だった(資料5)。「一口ぐらいいいじゃん」という声に対して「好きなものだけ食べて、後ののは残してわがままだ」といった個人の感覚の違いに関するものから、「先生に決められるのはいやだ」と学校生活でも行為主体でありたいと感じさせられる発言、「給食が残るともったいない」「つくっている人はどういう気持ちになるか」という自分たちだけでなく栄養教諭や調理員さんの立場や、食品ロスにつながるような発言も垣間見えた。少しずつ自分たちが生活のルールをつくる主体となっていき、自分たちがよりよく生活するために自分たちでルールを出し合つて決めていいという理解になっていったと考える。

いい	だめ(さいごにたべる)
一口ぐらいいいじゃん。 最初に味見したい。	おなかがふくれて給食が残る。残るともったいない。
ご飯でおなかいっぱいになっておいしく食べられない。	好きなものだけ食べて、わがままにつながる。
給食を残さなつたらいいんじゃない？	
先生にいつ食べるかを決められるのはイヤだ	

資料5 デザートをいつ食べるかについての思い

### (3) まだまだ解決したい疑問 (9月)

二学期も、日常生活に対する思いを引き出すと、いろいろ出てきた(資料6)。その中で、一番の関心事は「○○しないと△△するぞ」であった。自分たちでルールをつくるといっても、人間の尊厳という絶対的な価値を侵害することは許されない。脅しはダメだと厳しく律しつつも、なぜそういうことになっているかの原因を分析するため子どもの真意を問うてみた。すると「一緒にかえりたいから、一緒にかえらないと△△するぞって言っちゃったことがある」「こっちがお願いを聞いても、(相手が) お願いを聞いてくれないから」といった本音を聞くことができた。すなわち、子どもたちは一種の契約や交換条件を提示しているつもりで言っているのではないかと読み取れた。このような声は想定外で、子どもたちから学んだ瞬間であった。「気持ちはよくわかつたけど、絶対してはいけないことはあるね」と締めくくつた。子どもたちは「○○しないと△△するぞ」には相手の思いがふくまれていること、他者の思いや状況を踏まえて立ち止まり考える必要があるということ、自分の思いの伝え方が重要だとい

こと、絶対やってはならないことがあることなどを理解したのではないだろうか。

- そうじの中に本を読んでいいか
- 「○○しないと、△△するぞ」と言われるのがいやだ。ルールがほしい
- 教室移動の時の並び方
- 授業中にもものを取りに行っていていいか
- やりたいことをやっていいか
- サークルの座席はどうすべきか等々

#### 資料6 解決したい疑問

#### (4) 牛乳パックの片付けどうする？(10月)

給食後、床に牛乳パックが落ちていたことや、誰が片付けるかで口論になっていたことを受けて、どういう片付け方にしていけばいいのかを投げかけた(資料7)。すると、牛乳パックをたたんで一つにまとめて片付ける人を毎日じゃんけんで決めるという方法(A)については、片付ける人が少なくてすむというメリットがでた。一方で、じゃんけんで負けた時に悔しい気分になるというデメリットが出た。各自がそれぞれ片付けるという方法(B)については、各自で片付けるため、決める時間もかからないし、ケンカにもならないというメリットがでた。一方で、ゴミがかさばってしまうというデメリットもでた。曜日毎に担当を決めるという方法(C)については、誰がやるかが決まっているのでケンカにならないというメリットがでた。一方で、それを決める時間もつたいないというデメリットもでた。

この話し合いを受けて、「自分たちのやりたいように生活班それぞれでやりたい片付け方をしてはどう？」と代替案を提示すると賛成の声が多数上がった。

ただ、生活班が4人なので、そもそも決め

ることが難しい。2対2に分かれた場合はどうするか。3対1になった際は多数派の意見が通るのか。多数決は難しいから4人で一斉にじゃんけんをするのか。各曜日の担当の決め方は、じゃんけんなのか希望制なのか。週5日を4人でどう回すのか。2回やらなければいけない人をどうやって決めるのかななどである。これらの難しさを把握しつつもあえてファミリーに委ねることにした。するとあるファミリーでは「2回やらなければならない人を先に決めて、その人が希望の二つの曜日を選べる」方法に決まったという。子どもたちなりに4人が納得する案を考え、アイデアの工夫があることに子どもたちの創造性の素晴らしさと頼もしさを感じた。

片付け方	メリット	デメリット
【A】毎日じゃんけんで決める	1人がまとめて片付ける	負けた人がくやしけんかになる
【B】各自で片付ける	けんかにならない 時間がかからない	ごみ(のかさ)がふえる
【C】曜日毎に担当を決める	分かりやすい まとまる(ゴミが減る) けんかにならない	(決めるのに)時間がかかる 人のを片付けるのに抵抗がある

#### 資料7 片付け方とメリット・デメリット

#### (5) サークル(対話)の発表者の決め方どうする？(12月～3月)

##### ①経緯

サークル(対話)とは文字通り輪になって座り、生活経験に基づいた自身の興味関心や気づきなど、伝えたいことを聴き合う時間である。「自分の思いは聴いてもらえる、言っている」と安心・安全な空間につながってほしいという願いから、本学級では毎日のように継続して行っている。

サークルは子どもたちの思いを取り入れながら行っているため、進め方は様々である。

年度当初、一年生時に各クラスで行っていた方法をざっと聞き「とりあえず、最初の発表者を日直が指名し、発表者が次の発表者を当てるというやり方でやってみましょう」と提案し行ってきた。

子どもたちの様子を見ていると、毎回複数人が手を挙げるので、誰を指名するのかを日直が相談して決めている。ある日、発表者のC1児が手を挙げている子の近くに行き「だいたいどんな話？」と耳打ちで聞き、それぞれの話の概要をつかんでから発表者を決定した。教員も「その決め方、(人間関係ではなく、内容で決めているから)いいね」と反応したことも相まって、その方法が広がっていった。権威性が発揮されてしまったのかもしれない。

毎日のように継続してサークルを行っていると、席の座り方などサークルの運営について問題点や疑問点が上がり、その都度話し合いをしてきた。そして、二学期の終盤、改めてサークルのルールをどうすべきかと問うてみた(資料8)。まずは、現状のサークルの運営状況を座り方(A)、最初の発表者の選び方(B)、次の発表者の決め方(C)、準備の仕方という視点で整理した(D)。その中でどれを問題として感じているかを聞いたところ、「次の発表者の決め方(C)」が圧倒的多数であった。サークル開始時にお話したい子が手を挙げ、二人の日直が相談して決める。発表した子が、次に話したい子のところへ行き、耳打ちで概要をつかんで指名していく。年度当初から行っていた決め方に疑問を感じていた子どもが多数いたことが明らかとなった。

次に、「次の発表者の決め方」の案につい

て聞き、その選び方の理由を聞いた(資料9)。すると「話したい人が複数人いると活動終了時に当てられなかった人は話せない。それはかわいそうだから、次のサークルはその人から当てていく」という案(資料9-④)や、「男子が発表者だと次の発表者として男子を選ぶ傾向があるから、男子が話したら次は女子をあてたほうがいい」という案(資料9-⑤)が出た。また、「話の概要が自身の興味とつながり面白かったから話を聞いて発表者を選ぶ」という現状のやり方(資料9-⑥)に賛同を示す声や、「話したい時に予約表に書くことにより確実に自分の番が回ってくる」という一年生時に行っていた「予約表」(資料9-⑦)に支持するという声もあがった。これらの話し合いを踏まえ、「予約表を作成し発表をしていく」という代替案を提示し、子どもたちにOKをもらい、三学期は進めていくことになった。

<p>【A】1つのサークルベンチに生活班(ファミリー4人)がすわる。</p> <p>【B】日直が最初に話す人を決める。</p> <p>【C】その当て方は、「適当に当てる」「お話を聞いてから当てる」等</p> <p>【D】ベンチを出したり片付けたりするのは、やってくれる人がやる</p>	<p>子どもたちの問題意識は「当て方」だった。</p> 
--	---

資料8 サークル対話の現状と問題意識

## ② 予約表の再検討

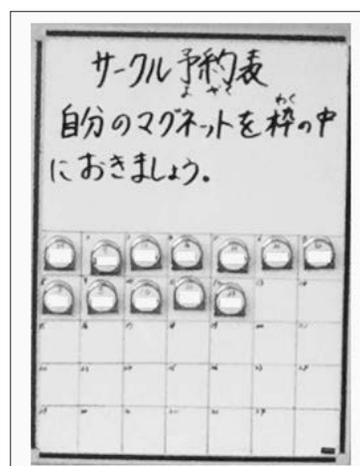
一ヶ月間「予約表」を行ってきたので、クラスの子どもたちの願いがある程度反映されたこの方法の良さあしを問うた。子どもたちは、なかなかサークルの順番が回ってこない中で、ネームマグネット(資料10)を張り直して調整することに不満を漏らした。それを受けて教員が「『お話をきく』だったら、より話したい人が話せるんじゃないの?」と

## 資料9 それぞれの案と方法

㉗ お話しをきく	今の現状の選び方。
㉘ 当てられなかった人	朝のサークルで話せる人は3人ほどなので挙手した人の多くが話せない。次回はリセットせず、挙手していた人の中から当てていく。
㉙ 交互（こうご）	男児が発表者だと女児を当てる。逆に同じ。
㉚ 予約表（よやくひょう）	希望者がネームマグネットをはり、その順に話していく。
㉛ くじ	学級で使用している出席番号が書かれたくじを引く。
㉜ 支持が少なかった案	いい子順、丸が多い順、番号順。

問うと、それについても「ズルだ!」「わがままで!」という声があがった。子どもたちは決め方に対して個人の感情や操作が入り違う決定になっていくことについて公正じゃないと捉え不満を持つ傾向があるのではないかと感じた。その後C2児が、「いろんなやり方を試してみたい」と発言した。教員も含め周りが賛同し、次の決め方は何がいいかを聞いていくことにした。すると、男子が話したら次は女子という「交互」（資料9-㉙）誰が当たるかわからない「くじ」（資料9-㉛）や、といった決め方が再度出され、授業時間を終えた。

前時を受けて、子どもたちから、話したいという気持ちはあるが、ズルが起きることについて不満を持っているように感じられた。そこでどのような決め方が「嫌な気持ち」がしないのか。どのような決め方が自分の「願い」がかなうのかという視点を中心に話し合っていくことにした。「他のやり方も試してみたい」という発言があったことから、「くじ」「交互」「当てられなかった人」の決め方に対する「嫌な気持ち」「願い」について話し合いを進めて行った。



資料10 予約表の具体

## ③ ロールプレイによる実感的な理解

「交互」について、C3児が「つまらない。男子が女子を指名して、実際にサークルをやると3人ぐらいだから、今日は当たらないとわかっちゃう。」という発言をした。その意味を実感的に理解するため、「交互」や「当てられなかった人」になった際どう運用されるかと、協力者を募り、ロールプレイを行った。「交互」の場合、ある女児からスタートして、次は男児。その次は女児となるから、C3児が言ったように、話し終わった男児がもう指名されることはないからつまらなくて

「願い」は小になる。次に「当てられなかった人から当てる」も行った。すると、同様に発言した人は指名されることはないからつまらないという声があがった。さらにロールプレイ中に、「お話をきく」のように誰を選ぶか迷う状況になり、「当てられなかった人の中から好きな人を当てる」といった交友関係や「休み時間とかに次当ててねとか言われそう」という交渉によって指名がなされる「ズル」が起きるのではないかという声が上がった。結果、「交互」「当てられなかった人」は「願い」が小、「嫌な気持ち」大ということになった。

④話し合いはムダだったのか？

「くじ」のよさについても「嫌な気持ち」や「願い」という視点で検討した。その後、C4児はどのやり方がいいかをみんなに聞いてみたいと言った。その際のプロトコルが資料11である。

C4：「予約表」抜きで、3つの中（「くじ」「交互」「当てられなかった人」）でえらぶ。

T：どれがいいかって、聞いてみるっていうこと？ あ、聞いてみる？ 「お話」は抜き、「予約表」も抜き、この3つでだったらどれかということね？ どれか決まった？

CC：うん！

T：あ、決まってるんだ？ あ、そうなの？ すんなりいくんだ。「くじ」がいいという人？（数える）あ、結構多め。半分くらい。交互がいいっていう人？（約4分の1）当てられなかったという人が

いいという人は？ あ、半分、その半分半分ずつぐらいですね。じゃ、これ（くじ）でいきますか。

CC：えー…。

C5：予約表でありよくない？

T：予約表でいい？

CC：うん、予約表でいい。

C4：結局こんなに議論してさ、また同じ結果。

TT：確かに、何時間話し合ってきたんだと、確かに。確かに。意味無いの、この話し合いは？

C5：でも、予約表でよくない？

資料11 話し合いを受けて再検討

「お話」や「予約表」以外の決め方を試すためにどのやり方を決めるのかという趣旨で授業を進めてきた。その中でC5は「予約表ありでいいのではないかと異議を申し立てた。それに対してC4は「予約表抜きで決め方を話し合ってきたのに、その予約表があることになるのであれば、今までの時間が『無駄』と反応した。これは、子どもたちが自由に表現できているからこそその的を射た発言であった。

5. おわりに

年間を通して、子どもたちの思いが反映されたルールづくりを共に考え行ってきた。その成果を年度末に行った子どもたちのふりかえりから考察したい。成果の具体は、クラスのみんなが納得する意見にむけて話し合えたか(2.-(1)集団の利益を踏まえたルールづくり)。その中で、他者との違いを認め安心し

て自分を出せたか(2.-(2)民主的な空間の担い手)。そして、よりよいルールに向けて粘り強く話し合いができたか(2.-(3)社会をつくっていかうとする気持ちの涵養)である。

「どんなルールにしたいかは、人によって違うと思いますか」という問いについては、「とてもそう思う」が20人、「まあそう思う」が13人だった。この結果から子どもたちは、自分と他者は考え方が違うと捉えているとわかる。すなわち、違いを認め尊重し、クラスみんなが納得できるような案を考えてこれからの学校生活を送っていくことにつながっていくのではないだろうか。

「ルールについての話し合いや、ルールをみんなで作るときは楽しかったですか」という問いについては、「とてもそう思う」が14人、「まあそう思う」が14人、「あまり思わない」が5人、「全然思わない」が5人だった。また、「ルールは自分たちで作りたいですか」という問いについては、「とてもそう思う」が15人、「まあそう思う」が12人、「あまり思わない」が6人、「全然思わない」が0人であった。この結果から、それぞれが納得いく案を考えるために長い話し合いを行うというルールをつくる過程をポジティブに捉え、集団の利益を意識し自分たちでルールをつくっていかうとする意識が芽生えていると考えられる。そして、将来、参画する気持ちや身近なコミュニティや社会に関わりを持とうとし、変えようとする行動の一步につながっていくことが言えるのではないだろうか。

「サークルやルールづくりの授業をして話せるようになったと思いますか」という問いについては、「とてもそう思う」が11人、「ま

あそう思う」が16人、「あまり思わない」が5人、「全然思わない」が2人だった。この結果から、クラスが安心安全で居心地が良い民主的な空間となり、安心して自分を出せるようになっていっているということが言えるのではないだろうか。以上、具体的な成果が現れたと考えている。

また、「きまったルールを守ろうという思いになりましたか」という問いについては、「とてもそう思う」が28人、「まあそう思う」が8人、「あまり思わない」が1人、「全然思わない」が0人であった。この結果から、自分たちの思いが反映されたルールだからこそ、しっかり守っていかうという気持ちが芽生えているのではないだろうか。

自分たちの思いが反映されたルールを自分たちで作り、だからこそそのルールを守ることができる。そのルールづくりの際は、行きつ戻りつしながらも他者との違いを楽しむ。クラスみんなの利益を考えながらルールをつくっていったことは、今後子どもたちが、社会生活を行う上での集団の利益を意識してルールをつくっていかうことや社会へ関わっていく態度形成につながっていったと考える。そしてなにより、子どもと教師が共に楽しみ考えることを通して居心地のよい民主的な空間をつくっていかうことができたと思う。引き続き、子どもたちにとって学校が自分を出せて安心して笑顔で過ごせるような場になるために、子どもたちと共に歩んでいきたい。

〈参考文献〉

- ・ 岩坂尚史・渡部達也・岡田了祐・三浦朋子  
(2022) 「低学年における法教育の可能性と課題  
—小学校二年生がクラスのルール作りに挑む—」  
法と教育学会『法と教育』13巻
- ・ 東京新聞2024年11月12日 6面
- ・ 日本財団 (2024) 『18歳意識調査「第62回-国や  
社会に対する意識(6カ国調査)-報告書』

# ウェルビーイングの向上を図るために ～算数・数学教育を通して～

石綿 健一郎

世田谷区立梅丘中学校 校長

---

## はじめに

令和5年6月に閣議決定された第4期教育振興基本計画では、二つのコンセプトとして、『持続可能な社会の創り手の育成』と『日本社会に根差したウェルビーイングの向上』が示された。ここでは、ウェルビーイングの概念として「身体的・精神的・社会的に良い状態であること」、「持続的な幸福」、「多様な個人がそれぞれ幸せや生きがいを感じる」、「個人を取り巻く場や地域、社会が幸せや豊かさを感じられる良い状態」などが例として挙げられている。特に『日本発・日本社会に根差したウェルビーイングの向上』として、「自己肯定感や自己実現などの獲得的な要素」と「人のつながりや利他性、社会貢献意識などの協調的な要素」が示され、獲得的な要素と協調的な要素の両者を調和ある形で向上させていくことが強調されている。これを受け、これからの学校教育においては、児童・生徒がそれぞれの人生をよりよく生きるための資質・能力を身に付けることが目標の一つとなると考えることができる。本稿では、ウェルビーイングの向上を算数・数学の授業の中でどのように実現していくことができるのか、その可能性を検討していきたい。

現行の学習指導要領では、「主体的・対話

的で深い学び」、「確かな学力」が重視されている。また、中央教育審議会の令和3年度の答申では、令和の日本型学校教育として、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」を目指すとしている。算数・数学の授業を通して、主体的・対話的で深い学び及び個別最適な学び・協働的な学びを実現し、確かな学力を育てていくことは、ウェルビーイングの獲得的な要素と協調的な要素の両者を調和ある形で向上させていくことにつながると考える。そのため具体的な方策について、次の三つの項目に分けて、それぞれ検討していきたい。

1. 学習者を主体とした学び（個別最適な学びを目指して）
2. 多様な他者との学び（協働的な学びを目指して）
3. 確かな学力の育成

### 1. 学習者を主体とした学び（個別最適な学びを目指して）

現行学習指導要領は小学校では令和2年度より、中学校では令和3年度、高等学校では令和4年度より全面実施となり、それぞれ5年目、4年目、3年目を迎えている。新型コロナウイルスによる休校を経て急速に進んだICT化の波も一定の成果を上げ、一人一台の

端末の配備が整いつつある。それに伴い、GIGAスクール構想と相まった授業改善も進んでいる。また、それと並行して、これまでの教師主導による一斉講義型の授業から、学習者が主体となる授業への転換が求められている。ウェルビーイングの獲得的要素「自己実現」を目指す上では、生徒が受け身の姿勢で授業に臨むよりも、学習の主体者となって積極的に授業に参加するようにならなければならない。

ここで、算数・数学の授業で育成できるウェルビーイングの要素について考えてみたい。個人が獲得・達成する能力や状態に基づくウェルビーイング（獲得的要素）として、「理解する喜び」または「問題を解いたときに得られる喜び」が挙げられるのではないだろうか。生徒の「分かった」という表情を、算数・数学の授業を行ったことがある教員であればだれもが思い浮かべることができるだろう。この生徒の表情、あるいは「分かった」という感覚は特に算数・数学の授業において多く得られるものではないだろうか。算数・数学を学んできた教員自身もこの「分かった」という感覚を幾度も経験してきているはずである。この経験は、自己肯定感や自己実現にもつながる。どんなに小さなことでも自分の力で問題を解決するという経験や、結論を得ることができるという経験を持つことは大切である。算数・数学はこの体験が多く得られる教科といってもよいだろう。

しかし、どんな問題でも解けば自己肯定感や達成感を得られるというものではない。学習者にとって簡単な問題(難易度が低いと感じる問題)では、解いた際に喜びを得ることはあまり期待できない。ともすれば、多くの

問題を解くことを苦行ともいえる単純作業と感じてしまうこともあるだろう。反対に学習者にとって難易度があまりに高く、「解けない」と感じてしまう問題にばかり出会ってしまうと今度は諦めの気持ちが強くなり、自己肯定感は下がってしまう（この経験も誰もが持つものであろう）。

問題を解くことによって自己肯定感を得る（ウェルビーイングの向上を目指していく）ためには、学習者にとって適度な（頑張れば解決できると思える）難易度の問題や課題が必要である。学習者の習熟の状況を見極め、その学習者にとって最も適切な課題を設定することが指導者の役割といえるだろう。試行錯誤しながら問題を解決する経験を持つことは大きな自己肯定感を得ることにつながる。また、試行錯誤しながら問題を解いたという経験が、次により困難な事柄に対したときに「頑張れば解決できる」「工夫すれば解決できる」と思えることや粘り強く物事に取り組む姿勢を持つことにつながる。そして、多くの課題解決の経験を持つことで、学習者自身が自分の能力を把握し、自分自身にとって適切な課題を見極めることができるようになる。そのことがウェルビーイングの獲得的要素として求める「自己実現」につながると考える。

次に算数・数学の授業における「主体的な学び」に求められるものについて改めて振り返ってみたい。学習指導要領における「学びに向かう力、人間性」及び評価の観点としての「主体的に学習に取り組む態度」に該当する教科の目標を見ると、小学校算数科では、「数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に

活用しようとする態度を養う」、中学校数学科では、「数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に活かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする態度を養う」、高等学校数学科では、「数学の良さを認識し積極的に数学を活用しようとする態度、粘り強く考え数学的論拠に基づいて判断しようとする態度、問題解決の過程を振り返って考察を深めたり、評価・改善したりしようとする態度や創造性の基礎を養う」としている。特に教科として特徴的であるのは、「粘り強く考える」、「解決の過程を振り返って評価・改善する」という部分である。

前述のように問題に取り組み、粘り強く考えて正答に至る経験はウェルビーイングの獲得的要素である自己肯定感につながる。問題解決の過程を振り返って評価・改善する力をつけていくことは、自己実現を図っていく上で必須の能力といえる。算数・数学の授業において「主体的な学び」を実現していくことはウェルビーイングの向上に向けても重要であるといえる。

粘り強く学習に取り組むためには、学習者にとって目標が明確であることも重要である。今何を学んでいるのか、何を身に付けるのかということが明確でなければ、学ぶ意欲を維持していくことは難しい。学習の目標を明確にし、生徒にそれを意識させるためには生徒自身に目標を考えさせることが有効である。毎時間の授業においても前時の学習を振り返り、本時の目標を生徒に考えさせる。何回か行っていくうちに生徒自身が適切な学習目標を立てることができるようになる。目標を立てる力を身に付けることによって、問題演習

等においても生徒自身がそれぞれ自分にとっての目標を立てることができるようになる。例えば、10問の計算問題のうち、10問正解を目標とする生徒もいれば、5問目まで取り組むことを目標にする生徒もいるなど、それぞれの習得状況にあった目標をそれぞれが立てられることが理想ともいえる。その意味で、A I型のドリル教材の活用も個別最適な学びの実現には有効である。GIGAスクール構想によって、一人一台の端末配備が進んでいる現在こそ実践できる方法も積極的に取り入れていきたい。

主体的に学ぶ態度を育成し、学習者を主体とした個別最適な学びを授業において実践していくことでウェルビーイングの獲得的要素である自己実現や自己肯定感を育てていくことができる考える。

## 2. 多様な他者との学び（協働的な学びを目指して）

次に、人とのつながり・関係性に基づくウェルビーイング（協働的要素）について考えたい。先述の通り、現行の学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が重視され、算数・数学の授業においても、対話を取り入れた活動が多く試みられている。まさにこの対話的活動こそが協働的要素である協働性や利他性に結びつくものである。単元や学習内容により、対話的な活動の取り入れやすさは異なるが、積極的に話し合い活動等は実践していきたいものである。現行の学習指導要領より、再編整理された「データの活用」の領域では、他の領域に比べ、対話的な活動を取り入れやすい。特に一つの正解に定まらない題材、見方によってさまざまな主張を行うこ

とができる題材では、話し合い活動や班活動を行うことが効果的である。自分とは異なった考え方に触れること、視点を変えた見方があることに気づくことは、算数・数学を学ぶ上でも非常に重要である。

他者の視点や考え方に触れることで、互いに認め合い、尊重し合う気持ちも醸成される。これは算数・数学の授業に限ったことではないが、協働する機会を多く持つことで、ウェルビーイングの協調的要素である協働性や利他性、多様性への理解が育まれると考えられる。

従来の授業の中でも学び合いの活動は取り入れられてきた。特に図形領域では、一つの問題について様々な解き方を考えたり、発表し合ったりする活動はこれまでも盛んに行われてきた。

一つの問題で様々な解き方を考える理由は何だろうか。一つには様々な解法を知り、身に付けることで理解を深めるという理由があるだろう。また、他の解法でも同様の解答が得られることを確かめることで、答えの正しさを確かめるという側面も理由の一つとして考えられる。これらはウェルビーイングに照らして考えれば、獲得的要素といえるだろう。

一方で、自分では気づかなかった解法を知るということは、自分にはない他者の考えを知るということでもある。同じ図、同じ問題を見ても人によってとらえ方が異なるということに気づくことは、多様性の理解にもつながる。一般的に多様性とは、人それぞれの特性や思考の違いを指すことが多いが、事象のとらえ方にも個人個人の違いが現れるはずである。ものの見方にも人それぞれ多様なものがあるだろう。そのことに触れる機会を持つ

ことは他者との違いや多様性を受け止め、理解することにつながる。算数・数学の問題のとらえ方、解き方にも多様性は現れるのではないだろうか。

話し合い活動や班活動での協働的な学びの実践は、中学校や高等学校よりも小学校の方が進んでいる。算数以外の教科においても「賛成です」や「質問です」、「付け足しです」といった共通の話型を用いて話し合い活動がスムーズに進むようにしていたり、「司会」、「記録」などの役割分担を明示し、児童もそれを理解したうえで活動を進めたりしている。学習者が、今自分が何をしているのか、どの段階にいるのかということ振り返ったりしながら学習を勧められるように配慮をしておくことは重要である。

中学校や高等学校では、話し合い活動がまだ盛んにおこなわれているとは言い難い。話し合い活動を中心とした授業展開に不安を感じている指導者もいる。しかし、近年の生徒の多くは小学校で話し合い活動を経験してきた。話し合い活動には生徒の方が慣れてきている可能性もある。積極的に取り入れていきたいものである。学習者である児童・生徒が話し合いを取り入れた学習の形態を身に付けると、協働的に学習を進めることが当たり前になる。これには、単に一つの教科の枠組みだけでなく、他の教科でも同様な授業形態を取り入れることが必要だろう。

小学校と中学校の連携した教育活動を行っている自治体は多い。相互の授業参観や共同の協議会等での意見交換を通して、共通した話型の使用や話し合い活動の方法等を取り入れ、発展させていくこともできるだろう。

対話的な活動を取り入れ、協働的な学びを

実践していくことで、生徒はウェルビーイングの調和的要素である、協働性や利他性を身に付け、多様性の理解を深めることができる。

### 3. 確かな学力の育成

文部科学省の資料では確かな学力を「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」と説明している。主体的に個別最適な学びに取り組み、対話的で協働的な学びを進めることによって深い学びを実現することができる。また、算数・数学の学習によって身に付けたい「数学的な見方や考え方」は、小学校算数科では、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること」、中学校数学科では、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」、高等学校数学科では、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的、体系的に考えること」とされている。論理的思考力を養うことが算数・数学教育の大きな目的の一つであるともいえる。

ウェルビーイングの概念の一つとして「身体的・精神的・社会的に良い状態あること」が示されている。何をもちょう良い状態と判断するかは人それぞれの感じ方であるともいえる。しかし、感覚的なものだけで判断してよいのだろうか。何をもちょう良いとするのか、一人の人にとって良い状態が他の人にとって良い状態といえるのか、多くの人にとって良い状態とはどのようなものか。これらのこ

とを考え、判断するためには、論理的思考力は必須のものといえる。そして、その論理的思考力を養うことの多くは算数・数学教育に期待されるだろう。論理的に判断すること、主体的に行動し、判断する力を身に付けることは、算数・数学教育における深い学びの実現、確かな学力の獲得によってなされると考える。

### 4. まとめ

ここまで、算数・数学教育におけるウェルビーイングの向上について、「学習者を主体とした学び（個別最適な学びを目指して）」、「多様な他者との学び（協働的な学びを目指して）」、「確かな学力の育成」の三つの項目に分けて検討をしてきた。「学習者を主体とした学び」からは、ウェルビーイングにおける獲得的要素である「自己実現」、「自己肯定感」が、「多様な他者との学び」からは、協調的要素である「協働性」、「利他性」、「多様性の理解」が育まれることを述べた。また、深い学びを通じて「確かな学力」が育成されることで、ウェルビーイングな状態（良い状態）を判断する力を養うことができることを述べた。

算数・数学教育における、「主体的・対話的で深い学び」を実践し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現することで、ウェルビーイングの獲得的要素と協調的要素の両者を調和ある形で向上させていく「日本発・日本社会に根差したウェルビーイングの向上」が実現できると考える。

全く新しいものを打ち出そうということではない。これまでの実践をウェルビーイングの向上という観点で改めて振り返ることによ

って、授業改善の上でも、さらなる資質向上の上でも、児童・生徒にとって必要なもの、よりよい変化をもたらすものが見えてくるはずである。

〈引用・参考文献〉

- ・小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編（2018） 日本文教出版
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 数学編（2018） 日本文教出版
- ・第4期教育振興基本計画（2023）文部科学省
- ・小学校学習指導要領（平成29年告示）（2018）東洋館出版
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）（2018）東山書房
- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説数学編理数編（2019）学校図書
- ・文部科学省資料 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/korekara\\_c.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara_c.htm)

# 単元内・単元間で学びが繋がる理科の授業実践

－小学校第4学年「雨水の行方と地面の様子」と「天気の様子」に着目して－

## 弓削 侑記

倉敷市立玉島小学校 教諭

### 1. はじめに

#### 1) これからの理科の価値を考える

近年の複雑化、高度化する社会に対応するために、教育界では様々な資質・能力がキーワードとしてあげられるようになってきた。そして、学校現場では、そのようなキーワードが出てくるたびに対応を迫られ、数年間取り組んだと思えば、また新たなキーワードが出てくるといった、ある種、「教育のいたちごっこ化」が起きているといえる。このようなサイクルは、教育とは「社会に対応できる」「社会で活躍できる」人材を育成すべきといった考えが根底にあるといえよう。確かに社会に対応できる、活躍できることは、社会にとっては有益であろうし、また個人にとっても、それを幸せだと捉える人もいるだろう。しかしながら、個人にとっての幸せはそれだけではないはずである。

本実践では、この個人にとっての幸せを、「自己変容できること」「自己変容を喜べること」と捉える。つまり、社会に対応できる、活躍できることが幸せであるといった、ある種、社会で統一された到達的な側面を重視するのではなく、社会で統一されない多様な個人の意思に価値を置く変容的な側面を重視する教育を目指したいということである。本

稿は、このような問題意識からスタートした実践について紹介させていただくものである。

#### 2) 自己変容を重視した理科

自己変容を重視した理科において、近年注目されている授業モデルとして、モデリングに基づく学習が挙げられる。モデリングに基づく学習は、図1に示すようにモデル（仮説や考え）の構築、評価、修正のサイクルによって学習が展開されるという特徴を持つ。そして、このような学習では、一度構築したモデル（仮説や考え）に対し、何度も繰り返し評価、修正を行いながら、より良いモデルを創り出そうとする継続的な活動が中心となるとされている（川崎ら、2024）。言い換えるならば、自身の考えの修正を繰り返すことを前提とした学習モデルであり、この部分に自己変容という側面が色濃く表れることになるのである。



図1 モデリングに基づく学習の流れ

後述する授業実践を行った小学校第4学年「雨水の行方と地面の様子」や「天気の様子」で説明するならば、これまで（筆者も含めて）の授業では、水は高い所から低い所へ

流れる、砂の粒の大きさにより水のしみこみ方が変わる、水は蒸発するといった各知識を各時間において問題解決的に学習することが多かった。確かに、このような学習は、1時間内という単位でみれば、授業前後に児童の考えの変容があったともいえる。しかしながら、単元内もしくは単元間という単位でみたならば、必ずしも各知識が児童の中で繋がっているとはいえず、各知識が個別に独立して獲得されていた。つまり、単元前後で考えが「変容」したというよりは、単元前後で知識を複数「獲得」したという側面が強調されるといえる。

一方、モデリングに基づく学習では、個別の知識を独立して獲得するのではなく、各知識間の繋がりを意識しながら考えを継続的に修正（変容）していくことを目指す学習である。実践内容については後述するが、図2に示すような単元の初めに自身が持っている雨水についての考えが、現象との出会いや他者との考えのやりとり、実験結果を通して自身の考えの不十分な部分に気づくことで徐々にかつ継続的に修正され、その結果、単元の終盤には図3のような考えを構築していくことになる。

そして、このような学習により、単元を通して、もしくは単元間を通して、自身の変容を実感することができ、その変容を喜ぶことに繋がっていくと考えられる。また、本特集テーマの副題「わかりやすい授業づくりと笑顔があふれる学級づくりを通じて」との関連を述べるならば、このような学習では、知識同士の繋がりが「わかる」だけではなく、自身の考えの不十分な部分が「わかる」ようになる。そして、これらがわかることで自身の

考えが修正されていくこと、また、それにより現象を説明できるようになることで、このような学習を楽しみ、「笑顔」があふれる授業に繋がっていくと考えられる。

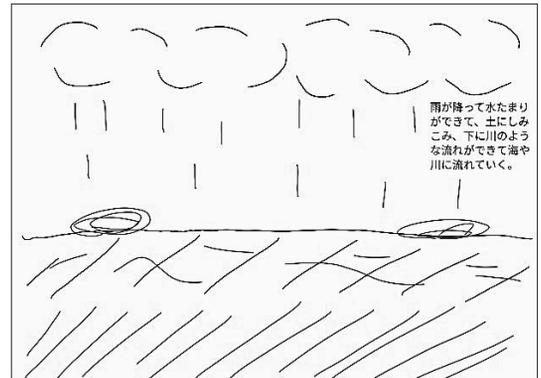


図2 第一次第1時に児童が記述した考え例

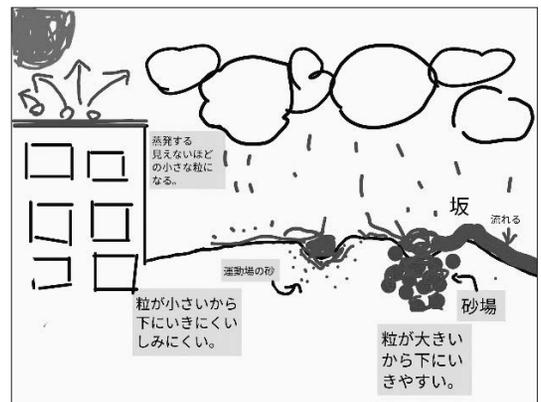


図3 第三次第2時に児童が記述した考え例

## 2. 授業実践

### 1) 単元構成と授業展開

以上のような学習を、第4学年の「雨水の行方と地面の様子」と「天気の様子」の水の蒸発と結露に関わる内容を組み合わせて実践を行った。

モデリングに基づく学習を展開するためには、まず児童に何を説明するためのモデルを構築、評価、修正させるかを決める必要がある。

る。これについては、気象に関わる単元の中心的な概念である「水の循環」に関する概念を選定した。つまり、前述の単元の学習内容を水の循環としての学習として位置づけるということである。一方、水の循環のような概念は、基本的には学習後に形成されるものであるため、学習前・中の児童が「水の循環に関するモデルを作りたい」という思いを持つことは考えづらい。このため、この水の循環に関する概念に向かうようこれらの学習に共通する問いを設定した。具体的には「水はどこからきて、どこへいくか」「それは何によってもたらされるか」という問いである（川崎、2024）。このような問いを一貫して追求することで、「児童は水の移動についてのモデルを作りたい」「この水は次にどこへいくのか知りたい」といった思いを持ち続けることができる。そして、このような問いで追究を続けることで、結果として水の循環の概念の形成に繋がっていくと考えられる。

このような問いに基づき一貫して継続的に水の移動（もしくは循環）について追究できるように計画した単元構成が表1である。

表1 単元構成

次	時	問い
		モデル（考え）の主な修正箇所
一	1	雨はどこからきて、どこへいくか ・運動場に落ちた雨水は、どこへいくか ・水は高い所から低い所へ流れていくのか 雨は高い所から低い所へ流れ、集まる
	2	
	3	
二	1	集まった水はどこへいくか 粒の大きさにより、砂（砂場）は地面の下にしみこみやすく、土（運動場）はしみこみにくい
	2	
三	1	しみこまない水はどこへいくか 蒸発して空気中に出ていく
	2	
	3	
四	1	雨はどこからきて、どこへいくか（まとめ） 水害をモデルを使って考える

なお、第四次のみ、モデルの修正ではなくこれまでの学習のまとめ及び、モデルを使って水害について考える学習活動（モデルの使用）を行っている。

このような単元構成で学習を進めるにあたり、各授業を次のような流れで進める。

- ①各学習の「水はどこからきて、どこへいくか」に関わる考えをモデルとして表現する（モデルの構築）
- ②モデルを実験・観察により検証する（モデルの評価）
- ③モデルの修正を行う（モデルの修正）

このため、第一次第1時及び第四次第1時を除き、基本的には、授業の導入時は、前時までに構築したモデルに着目し、そのモデルの曖昧な部分や不十分な部分に着目するところから学習が展開される。例えば、第二次第1時の導入では、雨は高い所から低い所へ流れ、集まるはずなのに、凹んでいて他の場所よりも低くなっている場所（砂場）に水がたまっていないことを取り上げ、現状のモデルではその現象を説明できないことを自覚させる。そして、その現象を説明できるモデルを構築するために、実験・観察を行い、モデルの修正を行うといった流れとなる。

以降においては、2024年10～11月に小学校第4学年1クラス（30名）を対象に行った授業の実際について述べる。

## 2) 授業の実際

### 【第一次第1時】

本単元の導入は、「雨はどこからきて、どこへいくのか」と教師が児童に問うことから始めた。この問いに対して多くの児童は、空や雲から雨が降ってきて、地面に落ちると発

言したため、地面に落ちた後に雨はどこへ行くのかと問い直した。このようにして、「運動場へ落ちた雨水はどこへ行くのだろうか」という問いを設定した。雨水の動きについて、児童は、地面に雨が落ちた後は、水たまりになると答えたり、溝に向かって流れていくなど様々に答えたりした。そこで、その考えを図にかき表すように伝え、児童は学校に配置されてある児童学習用PCを使って図を作成した(図4、図5)。次に、地面に落ちた雨水は、多くの児童が予想をたてたように、水たまりになったり溝へ流れたりしているのか、確認するために、雨が降っている運動場へ出た。そこで、降ってきた雨が、地面に落ちて、水たまりになったり、運動場の端の溝に向かって流れていったりする様子を観察し、児童は雨水の行方について写真を撮った(図6)。

【第一次第2・3時】

前時に観察した結果や、撮影した写真を共有した後、まずは、雨水が流れている場所や雨水が集まっている場所(水たまり)を取り上げた。そして、なぜ雨水が流れたり雨水が集まっていたりするのかを尋ねると児童は、坂になっているからと答え、さらにその坂は地面の高低差によって生まれ、その高低差が

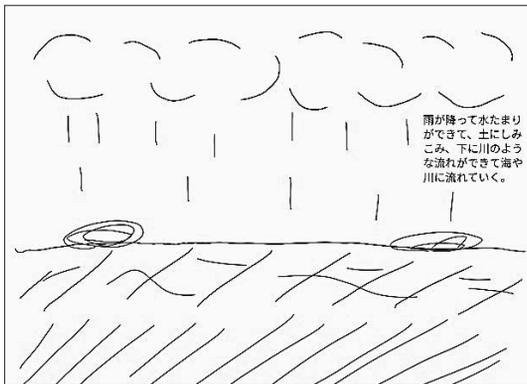


図4 第一次第1時のモデル例(図2再掲)



図5 図を作成している児童の様子



図6 観察している児童の様子

あることで水が流れると考えた。このため、問いとして「水は高い所から低い所へ流れていくのか」を設定した。その後、運動場へ行き、水が流れている場所や水たまりができてい場所を高低差を調べる活動を行った(図



図7 実験している児童の様子

7)。その結果、雨水は高い所から低い所へ流れたり、集まったりすることを確認した。その後、児童は作成しているモデル図に、雨水が高い所から低い所へ水が流れている様子やへこんでいる場所へ集まっている様子が表せるようモデルを修正し、本時を終えた(図8)。

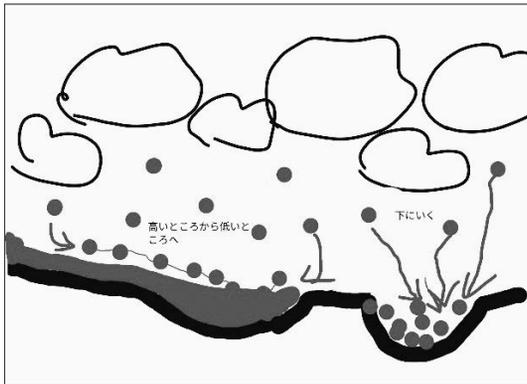


図8 第一次第3時のモデル例

【第二次第1時】

第一次第1時に運動場を観察した時に児童が撮影していた運動場と砂場の写真を提示した。そして、二つの写真を比較させ、同じように凹んでいても、運動場では水が溜まっていて、砂場では水が溜まっていないことを確認することで、なぜ同じようにへこんでいても水たまりが出来る所と出来ない所があるのかという疑問を生じさせた。この疑問に対して、児童は砂場の土は運動場の土と違って、土の粒が大きいことが関係していると答えた。この土の粒の大きさが、水たまりができないことにどう関係しているのかを更に尋ね、土の粒の大きさとそれによって雨水がしみ込む速さが違うことに着目できるようにした。そして、児童は各自の考えをモデル図に書き込んだ(図9)。その後、各自の考えをクラス内で交流し、粒の大きさと水がしみ込む速さ

を調べる実験方法を計画し、本時を終えた。

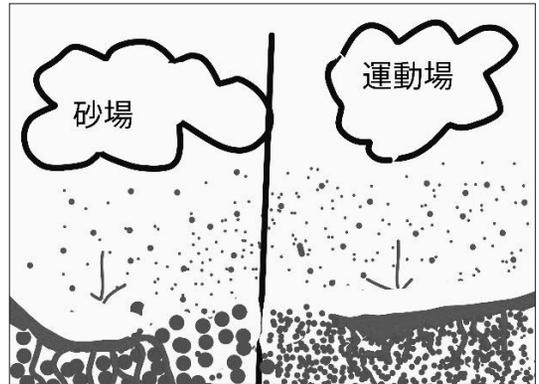


図9 第二次第1時のモデル例

【第二次第2時】

前時に計画した実験を行い、運動場と砂場の土の粒の大きさと水がしみ込む速さを比較した。その結果、粒の大きい砂場の土の方が粒の小さい運動場の土と比べて、水がしみ込むスピードが速いことが分かった。そこで、水たまりができる所は土の粒の大きさが小さく、砂場のようにへこんでいても水たまりが出来ないところは土の粒の大きさが大きいという結論を導き出した。ここで再度、児童が作成しているモデル図に、運動場と砂場で地面の土の粒の大きさが違うことやそれによって水がどのように地面にしみ込んでいくのかをかき込んだ(図10)。



図10 第二次第2時のモデル例

【第三次第1時】

導入時に今までのモデル図を基に、児童同士で雨水の行方について交流を行い、振り返りをした。そして、第一次第1時に児童が見つけていた近隣の高校の屋上に溜まっている雨水の写真を提示した。その後、この雨水は今でも残っているのかを問い、今ではその雨水はなくなっていることから、いったい雨水はどこへ行ったのかとその水の行方について児童はそれぞれに考え始めた。その際、今まで学習した運動場や砂場とは違って、その場所がコンクリートであること、坂道もなく平らであることを確認した上で、この雨水の行方を考えるよう促した。つまり、この導入により、しみこまない水はどこへいくかという問いを設定し学習をスタートさせた。そこで、児童らは、各々のモデル図にコンクリートの場所を付け加え、水の行方について考え始めた(図11)。

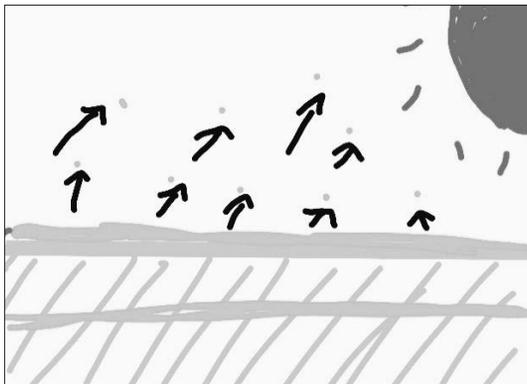


図11 第三次第1時のモデル例

その後のクラス内の交流で、児童らが、「流れも浸み込みもしないということは、右にも左にも下にも行かないなら上に水が行くしかない」、「見えないけれど水が上に上がっていったはずだ」、「日光によって水が姿を変えて上がっていると思う」などと発

言した。そこで、まずは、日光にあてるという条件で、コンクリートの上の雨水が見えない状態になって上に行っていることを確かめるための方法を話し合った。その結果、ビーカーの口をラップで覆い、日光にあてるという実験を行うこととなった。

【第三次第2時】

導入時に今までのモデル図をもとに、今確かめたいことを確認した。そして、実験の結果より、ラップに水滴がついていることから、水は見えない状態で上に上がっていることを確認した。しかし、ラップに水滴がついているにも関わらず、水の量がほとんど減っていないことを取り上げその原因を尋ね、児童はビーカーの中で起こっている水の動きについてモデル図を用いて考えた。すると、水が空気中に出ていくためにはビーカーの上が開いていないといけないことに気が付き、ラップをしないビーカーとラップをしたビーカーを使って、再度水が減るのかどうかを確認することとなった。他にも、日光が必要であることを強調している児童もいたため、日光が必要かどうかについても実験を行った。このように様々な実験を行い、流れも浸み込みもしない雨水は、上に行っている、つまり、蒸発

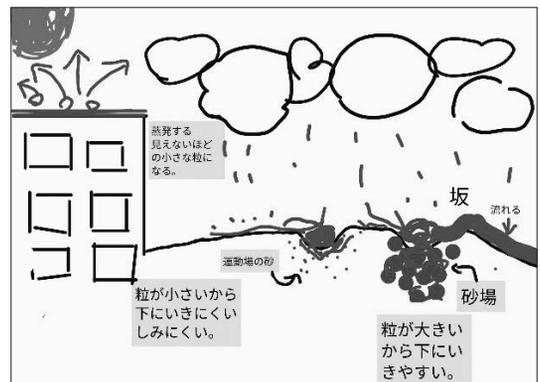


図12 第三次第2時のモデル例(図3再掲)

しているという結論を導き出した。そこでまた、児童が作成しているモデル図に、流れも浸み込みもしない雨水が空気中へ行っていることを書き込んだ(図12)。

#### 【第三次第3時】

冷蔵庫から冷えたビーカーを取り出すと、ビーカーの周りがくもるので、これは何がついているの?と尋ねた。すると、水滴が付いていることに気づき、前時で学習した蒸発した水分が空気中に水蒸気として存在し、それが冷やされて出てきたことを確認した。

#### 【第四次第1時】

児童は、各自作成しているモデル図に、水の行方や地面の様子について今まで学習したことを書き込んだ。矢印を使用したり、土の粒の大きさを変えたりするのに加えて、その様子を説明する文字も書き入れていた。

また、このモデル図を使って、自然災害が起きるメカニズムを理解できるのではないかと考えた。そこで、児童らに雨水が原因で起こる自然災害を尋ねると、土砂崩れ、浸水、洪水などがあがった。このため、それらの自然災害の中でまずは土砂崩れを例に、土砂崩れはなぜ起こるのか、作成しているモデル図をもとに考えた。土砂崩れは、空から地上にふってくる雨の矢印が多いこと、そして地面に落ちた後その水は粒の小さい土の中で、水が速くしみ込むことができず、雨水が地表に溜まったままになっている矢印をたくさんかき、表面が水を含んで土が緩くなり土砂崩れとなるという災害になるまでのメカニズムを話し合うことができた。他にも洪水のメカニズムについても、空から降ってきた大量の雨水が溝に向かって流れていっても、流れ切らなくて逆流している様子を溝から逆向きの矢

印で示すなどして、話し合うことができた(図13)。

最後に、水によって起こる災害は、前時までに学習していた水の行方を表すモデル図のどこかの矢印が多くなったり、逆向きになったりして起こることをまとめて終わった。



図13 第四次第1時のモデル例

#### 3) 実践をふり返って

本実践では、これまで述べてきたような学習により、単元を通して、もしくは単元間を通して、自身の変容を実感することができ、その変容を喜ぶことに繋がっていくと考えた。また、本特集テーマの副題「わかりやすい授業づくりと笑顔があふれる学級づくりを通じて」との関連を述べるならば、このような学習では、知識同士の繋がりが「わかる」だけではなく、自身の考えの不十分な部分が「わかる」ようになる。そして、知識同士の繋がりがわかり、自身の考えが修正されていくこと、また、それにより現象を説明できるようになることを楽しみ、「笑顔」があふれる授業に繋がっていくと考えていた。

単元最後の振り返りの記述を見てみると、例えば、図14のように、「さいしょとさい後の(モデル)をくらべると、どんどんレベルがあがって…略」( )内は筆者

加筆)のように、自身の変容を自覚する記述がみられる。また、図15のように、「モデル図を書くとかわりやすくべんきょうできました」とあり、その後の記述を見ても、複数の知識が関連づけられていったことがわかる。

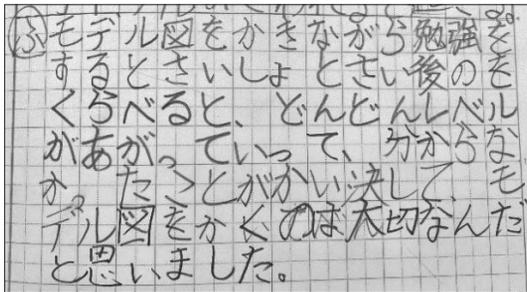


図14 単元最後の振り返りの記述例1

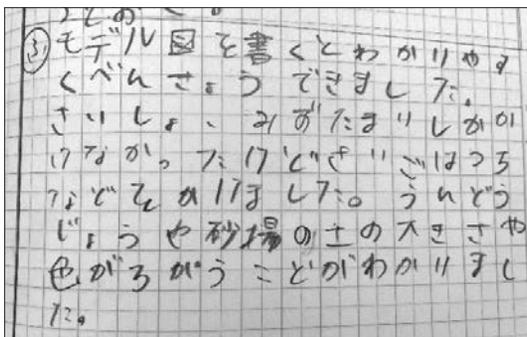


図15 単元最後の振り返りの記述例2

また、授業中の様子についても、進んで実験や発表、話し合いを行う姿も数多くの場面でみられた。図16は、第三次第1時の導入において、前時までには作成したモデルでは説明できない現象が提示された時、そのモデルを進んで修正し、児童同士で話し合う姿の様子である。紙幅の都合上掲載することができないが、他にも、自分の考えをもとに実験方法を進んで計画する姿、運動場の水のゆくえを楽しみながら追っていく姿等、もっと学びたい、もっと知りたいという児童の思いを様々な場面で確認することができた。



図16 授業中の様子

以上の記述例や授業中の様子から、本実践を通して、自身の変容を実感し、その変容を喜んだり、知識同士の繋がりや自身の考えの不十分な部分が「わかり」、また、自身の考えを修正したり、その考えを使って説明したりすることを楽しんだりしていることがわかる。

今回取り組んだ実践のように、児童が自己の変容を実感したり、それを喜んだりするような学習が継続的に展開されることで、児童一人ひとりが日々の生活を楽しむことに繋がると考えている。本実践にはまだまだ多くの課題が残されているものの、今後もこのような点を重視した理科教育に取り組んでいきたい。

#### 附記

本実践は、SSTA（ソニー科学教育研究会）岡山支部で検討した内容に基づいている。

#### 〈参考文献〉

- 川崎弘作・雲財寛・中村大輝・中嶋亮太・橋本日向  
(2024)：小学校理科において知的謙虚さをどのように育成するか—生命領域におけるモデリングに着目して—、科学教育研究、48(2)、72-86。  
川崎弘作(2024)：各領域の本質的な「問い」から次期学習指導要領を考える、日本理科教育学会全国大会発表論文集、23、66。

# 生徒の声をもとにした授業づくり

加藤 潤也

相模原市立内出中学校 教諭

## 1. はじめに

私は、授業を通じて、生徒たちが自分の本当の気持ちや考えを伝え合い、人間関係を構築することを目指している。そのため、お互いの考えを認め合う風土作りを心がけている。授業では、生徒の考えを共有したり、定期的に授業アンケートを実施したりし、「生徒の声」をもとに授業作りを行っている。今回、私自身の様々な実践を通して、「生徒の声をもとにした笑顔あふれる授業実践」を紹介したい。

## 2. 授業実践

授業を行うにあたって、私が大切にしていることは、生徒の実態を踏まえた授業作りである。これは当然のことながら、非常に難しいと感じている。特に、異動した際に、その難しさを痛感した。それまでうまくいっていた授業が、全く機能しなくなり、「笑顔あふれる授業」どころか、「わからない授業」「つまらない授業」となってしまう経験をした。しかし、私は「笑顔あふれる授業」を実現するために、定期的に授業アンケートや生徒の振り返りなどをもとに、生徒一人ひとりの声に耳を傾け、生徒の興味関心や学力といった実態に合わせて、様々な実践を行ってき

た。以下に、その実践を紹介する。

<授業イメージ>



(1) コミュニケーションを行う上での目的や場面、状況の設定の工夫

教科書の題材は「偉人」であった。生徒の実態を踏まえると、社会的な話題であり、かつ「偉人」という題材は、生徒にとって身近に感じ、自分事として捉えることが難しいと考えられた。そこで、「偉人」が過去に行ってきたことや、多くの人に影響を与えてきたという視点から教科書を捉え直し、「自分に影響を与えた人物」というテーマに変更した。さらに、生徒により身近で自分事になりやすいよう、「私の推し」という言葉を用い、興味・関心を高めた。ALTによる「あなたの推しを教えてほしい」という導入は、生徒の学習意欲を高める効果があった。単元末の振り返り記述には、「英語が苦手でも好きなことを好きなように伝えられて楽しい」や「ALTに書いた内容に対するコメントをもらったことが嬉しかった」といった記述が見

られ、題材の工夫が生徒の「紹介したい」という意欲を維持し続けたことが伺えた。

## (2) 単元の振り返りシートの活用・共有

振り返りシートには、「単元の目標」「評価規準」「自己目標設定」「単元の流れ」「授業の振り返り」という項目を入れ、単元の最初に配信している。

### ア 単元の自己目標設定

単元の目標達成に向けて、どんな内容を伝えたら喜んでもらえるか、伝えられるようになったら嬉しいかといった視点で自己目標の設定を行っている。生徒はそれぞれ目標に沿った形で設定を行うが、中には、目標を立てることに支援を必要とする生徒もいる。そのため、目標に沿った内容や、「自分事」として捉えているような記述内容を全体で共有している。さらに、目標達成に向けて「意識したい点を2点設定する」のように数を設定し、生徒が書きやすい工夫も行っている。

1. 単元の自己目標を設定しよう！

(1) 単元の自己目標の設定（こんな内容を単元の終わりに伝えられたら嬉しいなど）

---

(2) 単元の自己目標を達成するために、何に努力したり意識したりすればよいですか。2つ書きましょう！

### イ 単元の見通し

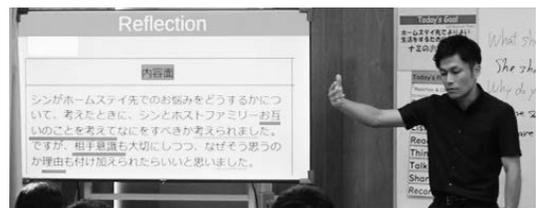
3. 単元の主な学習内容と課題

	主な内容	教科書との関連
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界の多くの政治家や活動家に影響を与えたガンディーについて知る。</li> <li>「私の種し」を知りたがっているタテンダ先生に紹介する文を考えよう！</li> </ul>	扉
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>ガンディーについて紹介する英文を読んで、タテンダ先生に、「私の種し」について、紹介する文を書こう！</li> </ul>	Scene 1

振り返りシートには単元の計画を示すだけでなく、掲示物を作成し、「見える化」している。これにより、学習内容を振り返ったり、次への見通しを持ったりできるような手立てを行っている。これは、生徒のアンケート結果からも裏付けられる。



「黒板の上に単元の流れを示した方がよい」という質問に対して、97.4%の生徒が肯定的な回答を示し、「単元で学ぶ内容（単元の流れ）を最初に共有することで学習がしやすくなる」という質問に対しては、61.2%の生徒が肯定的な回答を示した。



また、前時の復習をする際には、生徒の振り返りシートを共有している。生徒は、友達の振り返りを読むことで、新たな学び方や表現方法を発見したり、目標に沿った振り返りを共有・評価されたりすることで、より意識的に振り返りを行い、自己調整能力を高めてきている。同時に、振り返りを共有されていることで、生徒自身が授業を作り上げているという実感を持つことができ、学習意欲も向上する。しかし、一方で、「共有された内容をどのように活かしたらいいかわからない」という声も聞かれるため、具体的なイメージを持つことができるような指導も重要である。

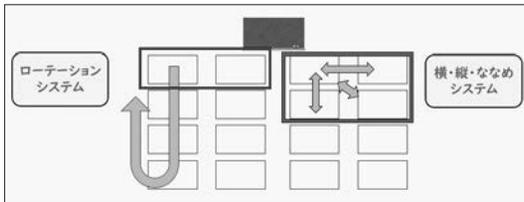
## (3) 協働的な学び

個人で考えた内容をより深く、広くしていくためには、他者の考えを聞くことが、英語に限らず、大切なことだと考えている。これは、私自身の英語の授業を通した目標でもあ

る「人間関係の構築」にもつながると考えている。その様々な手段として、やり取りする工夫を行っている。

ア やり取りの形態

①ペアワーク

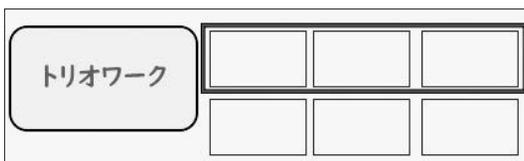


ペアをローテーションさせながら、繰り返しやり取りを行うことで、各ペアで学んだことを次のペアに生かすことができる。

<生徒の声>

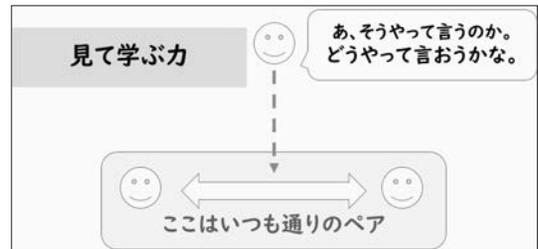
- 2人組の方が話しやすい。
- 相手の内容を深く知ることができる。
- 質問をできるだけ長くできるし、ゆっくり質問を返したりできる。
- 2人だとすぐに会話が途切れてしまう。

②トリオワーク



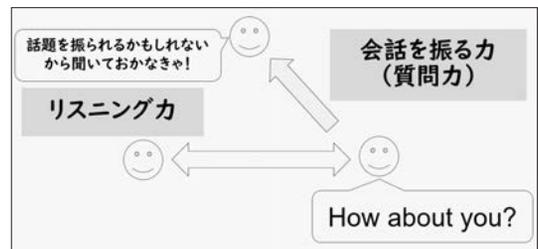
トリオワークは、次の3枚のスライドのイメージ「見て学ぶ力」「リスニング力×会話を振る力」「会話に切り込む力」という視点で指導を行い、生徒自身も対話を継続・発展させるために、それらの視点を意識しながら取り組んでいる。

<スライド1>見て学ぶ力



ペアでのやり取りは従来通り行うが、3人目の生徒は、自分のターンが来るまでの間に、話す内容や表現を考える時間と捉え、準備を進めることができる。

<スライド2>リスニング力×会話を振る力



ペアでやり取りしていた生徒は、3人目の生徒に会話を振ることで、質問力をつけることができる。また、3人目の生徒は、質問に答えるためには会話を聞かなければならないため、リスニング力の向上も期待できる。

<スライド3>会話に切り込む力

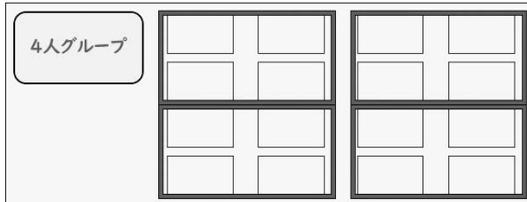


3人目の生徒に対しては、ただペアの会話を聞いたり、質問が振られたりするのを待つだけでなく、自分から会話に切り込むことができる。

<生徒の声>

- 2人よりも会話の幅が広がる。
- たくさんの人の伝え方とかが聞けるから。
- 3人いることによって、会話の質が高まったり内容をより深められたりするから。
- 3人や4人だと喋らない時間ができる人が出てしまうから。

③4人組



本校では、学校全体で4人グループでの話し合い活動が中心となっている。そのため、教室の座席も、常に4人グループで学習できるように配置されている。この学習形態により、生徒たちは、困った時に誰かが助けられるという心理的な安心感を得ている。実際に、多くの生徒から「誰かに相談できるから安心する」といった声が聞かれる。

<生徒の声>

- 人数が多いほうがわからないときフォローし合える。
- みんなで楽しくやったほうが身につくと思う。
- 4人いれば、3人英語が苦手でも1人得意な人がいればカバーできるから。
- 4人だと2人と2人で話してしまったりする。

既出の①～③のように、生徒の実態や課題に応じて、やり取りする形態を替えている。

イ 座席の配置について

授業では、毎回席替えを実施している。これは、生徒同士の関係性を深め、新たな人間関係の構築や、多くの友達から学ぶ機会を作る目的としている。このような狙いのもと、「毎回座席を替えることは楽しい」という質問に対し、80.3%の生徒が肯定的に捉えている。その理由として「様々な人とコミュニケーションが取れる」「新しい友達ができる」などが挙げられた。また、82.8%の生徒は席替えが「学習に効果的」と回答し、「異なるペアとの会話で、自分の足りない部分を補える」といった意見が多く見られた。これらの結果から、生徒は席替えを通して、単に「楽しい」と感じるだけでなく、「学習効果」も実感していることがわかる。教師が意図的にコミュニケーションの機会を設けることで、生徒は他者との交流を通して、自分の足りない部分を補い、学習意欲を高めていると考えられる。

(4) 共有・feedback

私は、共有を通して、お互いの考えを認め合う機会を大切にしている。主な共有の仕方は、教師が生徒の発話や記述を取り上げて認めたり、生徒同士で認め合ったりなど、お互いの良いところ、マネしてみたいと思えることを様々な場面で共有するように心がけている。これは、おそらく授業に限らず、教育活動全般に通じるものがあるのではないかと考えている。子どもたちの成長は、ある1つの教科が頑張っても難しい部分がある。学校全体として、子どもたちの成長、とりわけ、笑

顔あふれる学級、学校を作っていくためには、お互いに認め合えるような取組(実践)をしていく必要がある。その1つが教科指導だと考えている。その英語の授業で行っている共有の具体的な実践について2つ紹介する。

ア 板書の構造化による共有(話すことややり取りの実践)

板書を左から質問の仕方、内容面、言語面の3つの視点に分け、どんな質問をして、どんな内容を話せばいいのか、また、どんな表現を使って話せばいいのかを構造的に可視化している。板書される内容としては、基本的にはすべて生徒の発話や記述、そして、問いによるものである。そのようにすることで、自分たちで授業を作っているという意識になり、「自分事」になりやすい。

質問の仕方	内容面	言語面
<p>Which seasons do you like? Why do you like it? What do you like to do? Have you ever...? What did you do? What else do you do?</p>	<p>He can like beautiful pictures. So, it will be a good memory for him. He enjoys swimming and sunbathing. Wearable is enjoying ice cream. It must be beautiful. I see. Autumn leaves. It is an event that is held in Japan.</p>	<p>Yokohama is many good places. Air is clean, so we can relax.</p>

①質問の仕方

例えば、相手意識を持ったやり取りしたりするためには、相手の好みやニーズ、経験などの情報を得ることが必要である。そのため、当該情報を引き出す質問を考えさせる。また、聞き手が話し手の発話内容に関連した質問をすることが、話し手の話す内容を広げたり深めたりすることにつながるため、関連質問を考えさせる。これらの質問は、全体に口頭で共有するとともに、特に汎用性のあるものについては板書する。

②目的・場面・状況を視点とした内容面の指導

目的・場面・状況に応じた内容となっている発話を内容面コーナーに板書で共有し、生徒がその良さを理解できるように内容を説明している。

③言語面の指導

3つの視点(「単語→文」、「正確さ」、「パラフレーズ」)で指導を行っている。その際、教師が一方向的に教えるのではなく、まず、生徒に考えさせ(学習調整)、既習事項を想起させる工夫を行っている。また、汎用性のある表現などを意図的に取り上げている。

①「単語→文」  
Yokohama → I recommend Yokohama.

②「正確さ」  
Yokohama is many good places.  
→ Yokohama has many good places.

③「パラフレーズ」(空気おいしい)  
Air is clean, so we can relax.

(※実際の生徒の発話より)

このような板書による共有について、生徒に行ったアンケートの結果、90%以上の生徒が、板書を【質問の仕方】【内容面】【言語面】の3つの視点に分けることに肯定的な回答を示した。「多くの質問ができるようになった」(質問の仕方)、「自分の考えを深めることができた」「どんな表現や内容を話せばいいのかわかった」(内容面)、「表現力や正確さにつながった」(言語面)など、肯定的な記述が多く見られた一方で、「みんな同じような内容になってしまう」(内容面)、「質問文をWhy do you ~?と短くするのではなく、全文書いてほしい」(質問の仕方)といった課題も指摘された。生徒の実態に

じて、質問文や生徒の発言を全文板書するのか、キーワードのみとするのかなど、工夫していく必要がある。

#### イ ALTからのfeedback

ALTは内容面と言語面の2つの視点でfeedbackを行っている。内容面については、生徒の発言や記述に対してコメントをしたり、内容を深めたり広げたりするための「質問」をしたりする。言語面については、主に英文の「正確さ」についてfeedbackする。生徒からは、「ALTからのコメントをもらい、嬉しかった。」「自分の考えたことがALTに伝わり、自分の英語の勉強に対するモチベーションが上がり、英語が楽しくなった。」「ALTにチェックをしてもらい、表現の幅が広がった。」「ALTからコメントをもらうことで、内容が広がったり深まったりした。」と肯定的に捉えている生徒が多い。一方で、ALTに対して、ハードルが高いと感じている生徒も少なからずいた。

### (5) ICT機器の活用について

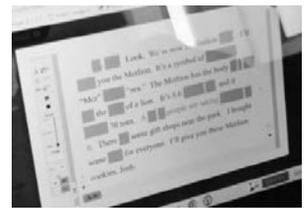
#### ア 学習者用デジタル教科書の活用

まず、学習者用デジタル教科書を導入した学期末に「教室の授業でデジタル教科書を使うようになって勉強が楽しいと感じるようになった。」というアンケートを実施したところ、56.5%の生徒が肯定的な回答を示した。この導入により、自分のペースで音声を読み、練習したり、単語の意味を確認したりすることが可能になり、従来の一斉指導では対応できなかった個々のニーズに応じた学習が可能になった点は、非常に大きいのではないかと考える。

右の写真は、英文を読み進めている生徒の様子である。英語に対して苦手意識を持っているが、学習者用デジタル教科書があることで、自分で単語の読み方や意味を確認して読み進めている姿が多く見られるようになった。



また、マスク機能を用いた音読練習では、「自分のレベルに合わせて取り組める上に、ただ音読練習するより楽しい」という生徒の声が聞かれる。このことから、学習者用デジタル教科書は生徒の学習意欲を高めていると言える。学習者用デジタル教科書のアンケートでは、「発音がわからなかったときに、先生に聞かなくても自分だけでわかる」「教科書の下線を引いた部分を全員で確認できるのが良い」など、多くの肯定的な意見が寄せられた。このように、学習者用デジタル教科書は、生徒一人ひとりに最適な学習環境を提供し、自律的な学習者の育成を促進する上で有効なツールであると言える。



#### イ AIを活用した教材作成及び、生徒が活用するAIの活用アイデア例

AIを活用して、3つの視点で教材作成の実践を行った。まず、共通することとして、教科書のテキストデータをAIに読み込ませた上で、プロンプトを設定している。生徒にとって初見の文章は、負担を感じさせるが、一度読んだ内容と似ていれば、使われている語彙や表現が似ているため、読みやすくなる。

##### ①教科書の題材に関連したリーディング資

## 料の作成

教科書の題材は「ガンジーの功績」である。教科書では、「非暴力の抗議運動は、ガンジーが残した遺産であり、ネルソン・マンデラ、マーティン・ルーサー・キングJr.やダライ・ラマといった著名な指導者に影響を与えた」と記述されている。しかし、この英文だけでは、ガンジーの考え方がどのように影響したのか具体的に把握することは難しい。そこで、教科書本文（ガンジーの伝記）をもとに、3人の伝記を作成した。これにより、ガンジーの教えがどのように影響していたのかを発見することができた。国や当時の困難はそれぞれ異なっていたが、生徒は、彼らが非暴力で問題を解決しようとしたことを知り、ガンジーの偉大さを改めて認識する機会となった。このような関連性の高い題材について、生徒からは、「題材に関連した資料は、考えさせる文章が多く、考えを深めたり広げたりすることができる」「今までガンジーや偉人について、どのように影響を与えたのかよくわからなかったが、今回の単元でそれぞれの強い思いが、人々の心を動かすということがよくわかり、考えが広がった」といった声が聞かれた。関連した題材を読むことで、生徒は思考を深め、視野を広げることができたと言える。また、「題材に関連した資料を読むことは、考えを深めたり広げたりすることができる」という質問に対しては、91.4%の生徒が肯定的な回答を示した。

### ②レベル別にリーディング資料の作成

教科書の題材では、「日本で災害の被害に遭った外国人の体験談」という2つのケース（家での地震、旅行中の地震）を扱っている。そのため、別のケース（場面設定：祭り、学

校など）をプロンプトで設定したり、語数や扱う語彙や表現なども設定したりすることで、生徒の実態に合わせた教材を作成したり、生徒が自分のレベルに合わせた資料を選んで読むことが可能となる。

The screenshot displays a user interface for selecting reading materials. It features four cases, each with a title, a word count, and a list of vocabulary words with their Japanese meanings. Case 3 is titled '祭り' (Festival) with 100 words. Case 4 is '学校' (School) with 75 words. Case 5 is 'カフェ' (Cafe) with 50 words. Case 6 is 'ホテル' (Hotel) with 30 words. Each case includes a small text snippet and a list of words like 'festival', 'school', 'cafe', and 'hotel' with their respective Japanese translations.

このような生徒のレベルに応じた題材について、生徒は「教科書と同じレベルで慣れているから読みやすかった」と、教科書本文を生かすことの良さを実感している。また、「一人ひとりのレベルに合わせて学習ができ、学習意欲や個々のレベルが向上すると思う」と、英文の量を選択できることで、学習意欲を高めることにつながっていることも分かった。「自分に合った英文の量を読める教材があった方が良い」という質問に対しては、93.5%の生徒が肯定的な回答を示している。

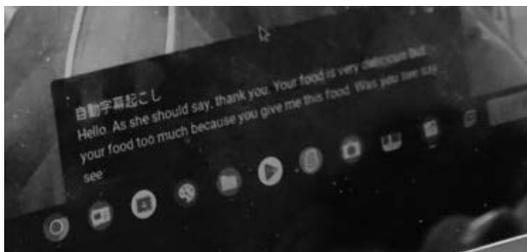
### ③生徒の興味関心に合わせたリーディング資料の作成（授業アイデア例）

教科書の題材は「パラリンピックスポーツ」であり、車椅子テニスの選手が取り上げられている。この題材において、「競技」をキーワードとし、生徒の興味・関心のある競技を選択し、プロンプトで入力する。そうすることで、生成された資料は、生徒の興味関心に合致し、かつ教科書本文と類似した表現であるため、生徒にとってハードルは下がり、かつ、内容によりいっそう興味を持って読み

進めることができるのではないだろうか。

上記①～③の授業実践及び授業アイデア例から、今後、期待する姿としては、生徒自身が自分の興味やレベルに合わせてプロンプトを作成し、教材を作り出すことである。これにより、生徒は学校だけでなく、家庭においても英語に触れる機会を自ら作り出すことが期待される。

#### ウ 自動字幕起こし機能の活用



英語でのやり取りの授業である。やり取りを録画し、自動字幕起こし機能を使って自分自身の発話内容や表現を客観的に把握させた。特に、動詞の抜け漏れや発音の誤りなど、自身の言語表現の誤りに気づき、修正しようとする姿が見られた。生徒からは、「自分の発話が正確に文字起こしされているのを見て嬉しい」「発音が正しくできているという自信が得られる」といった声が聞かれ、この機能を活用することで、生徒は自己評価能力を高め、学習意欲も向上させている。つまり、この機能は、生徒が自身の英語学習を客観的に評価し、改善していくための有効なツールである。

#### エ ICTを活用した「働き方改革」

##### ①自作教材の作成

AIを活用することで、教科書の英文と似た教材を探したり、自作したりと膨大な時間を費やしていた教材研究が、プロンプトを入力するだけで、様々な教材を容易に作成でき

るようになった。

##### ②「話すこと（やり取り）」のパフォーマンステストの採点

今まで録画した生徒の発話を聞いてメモを取りながら採点を行っていたが、自動字幕起こし機能を活用することで、音声に加えて、ある程度、文字でも表示されるようになった。そのため、繰り返し聞いて採点するということが少なくなった。現在、私たちは、教科指導のみならず、校務分掌の仕事など多岐にわたる。そのような中で、AI機能を活用することで、「働き方改革」につながり、生徒の実態に合わせた指導や、生徒と向き合ったりする時間が増えた。

### 3. おわりに

「笑顔あふれる授業」にするためには、目の前にいる生徒たちの実態を踏まえ、私たちが教材研究や授業を「ワクワク」しながらできているかどうかが大切である。きっと私たちが「こんな導入や内容にしたら興味を持ってくれる。」という気持ちで臨まなければ、生徒はおもしろくない。私たちの「ワクワク」が「笑顔あふれる授業」につながっていき、よりいっそう学習意欲の向上につながっていくと考える。もちろん、うまくいかないこともたくさんあるが、その時に、「今日の授業どうだった？」と『生徒の声』を聞いてみるのが大切ではないか。それがまさに自分への「答え」だと考える。今回、「わからない授業」「つまらない授業」から始まった実践であったが、生徒の声をもとに、試行錯誤しながら授業実践を行ってきた。現在は、一人一台端末の時代であり、指導の幅も以前に比べて広がってきている。このチャンスを

生かしながら、日々、新しいことに挑戦し、自分の持っている引き出しを増やし、それらを「生徒の実態や目的に合わせて」活用していくことが大切ではないか。

〈参考文献〉

「中学校英語科における技能統合型の言語活動の指導～読んだことに基づいて話すこと「やり取り」～」



# 家庭教育の未来と挑戦 ポスト・コロナとAI時代の視点から

山田 正樹

全日本家庭教育研究会本部 教育対話主事

## 1. はじめに

近年の新型コロナ禍は、社会・学校・家庭それぞれの教育環境に大きな変化をもたらした。さらに、AI技術の急速な進展が家庭教育にも影響を与えつつあり、保護者の意識や教育へのアプローチが新たな形に変わり始めている。本稿では、コロナ禍を経た家庭教育の変化と、生成AIなどの先進技術がもたらす影響を整理し、今後の家庭教育支援のあり方について考察する。

## 2. コロナ禍を経た 社会・学校・家庭の変化

### (1) 社会の変化

コロナ禍によりオンライン化が進み、多くの企業でリモートワークが導入された。これに伴い、通勤頻度が減少し、ハイブリッドワークが普及する中で、働き方が柔軟になり、仕事の効率や生活の利便性が向上した。一方で、オンラインショッピングやデリバリーサービスの急拡大により、物流業界では過剰労働や人手不足が深刻な課題となっている。

また、コロナ禍と平行して出生率の低下がさらに進み、日本社会は高齢化と労働力不足という大きな課題に直面している。

### (2) 学校の変化

学校では長期にわたる休校があり、オンライン授業やデジタル教材の導入が急務となった。GIGAスクール構想による一人一台端末の配付も一気に進み、ICT教育が急速に普及した一方、インターネット環境の整備状況や保護者のサポートには格差が生じた。

教室では感染対策が求められ、集団活動や対面での交流が大きく制限された。マスク生活により授業での発言機会や児童・生徒間のコミュニケーション、協働学習が減少した。

私が校長として勤めていた最後の1年間（2021年度）は、5月まで休校が続いた年である。マスク生活で子どもたちの笑顔が減り、あいさつの声が小さくなった。教室での発言機会の減少とともに発言意欲も低下し、影響の大きさを危惧した。だからこそ「コロナ禍だから仕方ない」とあきらめるのではなく、「コロナ禍でもできることを工夫しよう」と、全教職員と子どもたちで取り組んだ。

多くの学校でも新しい活動の創造に意欲的に取り組んだ。これは、これからの時代に必要な力（変化の激しい社会や未来の不確実性に柔軟に対応して自ら新しい価値を創造する力、他者と協働して多様な視点を取り入れながら課題を解決していく力）を育成しようとする取り組みであり、今後もその育成が強く求められている。

### (3) 家庭の変化

コロナ禍の影響で在宅勤務やリモートワークの時間が増えたことにより、家族が同じ場所で過ごす時間が大幅に増加した。家族間のコミュニケーションや家族一緒に遊んだり料理や趣味を楽しんだりする機会も増え、親子のつながりが深まった。親が子どもの学習を

サポートする機会も増え、積極的に関わられるようになった。

しかし、これらの関わりが負担となり、教育サポートが難しい家庭や環境が整っていない家庭では、学習の格差を生む原因となった。

一人一台配付されたタブレットを家庭に持ち帰ることが増え、家庭学習での活用もできるようになった。これに伴い、家庭でのデジタルリテラシーの向上やインターネットの安全な利用方法に関する教育の必要性も高まった。インターネット環境が整っていない家庭へのサポートも必要になった。

コロナが落ち着いてきたころには、出勤す

る日数が増えた。母親が職場復帰したり新たに職を得たりする家庭も多くなった。そのため、子どもと関わる時間が短くなることへの不安の声も多く聞かれるようになった。

### 3. 家庭教育に関する意識の変容

ここで、以下の2つの調査から、家庭教育に関する保護者の意識の変容をみてみる。

#### 調査A

「家庭教育と親子関係に関する調査研究」  
(2016)

調査対象は、全国各地から21自治体の46校。小学3年生・5年生・中学2年生の児童生徒

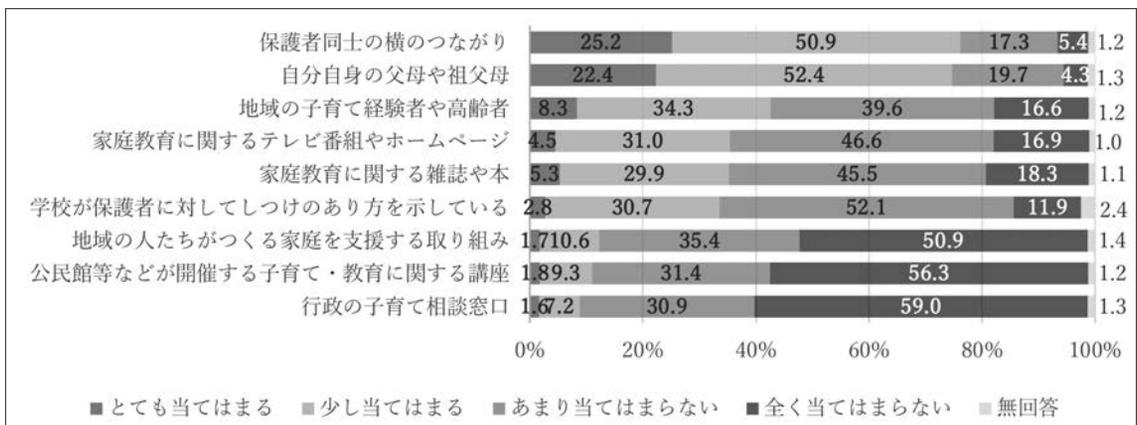


図1 保護者が家庭教育に関する情報を得る方法 (2016年)

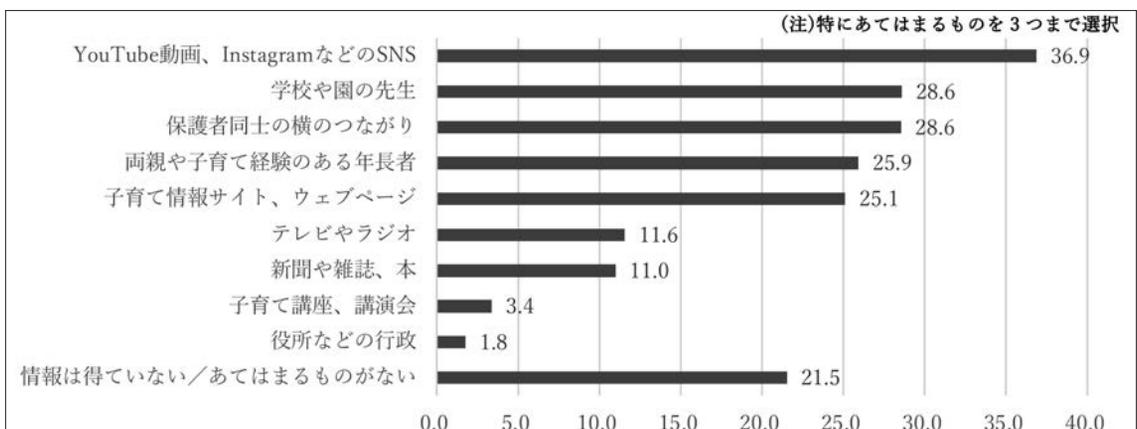


図2 子どもとの関わり方について情報を得る方法 (2024年)

と保護者、及び教職員。

## 調査B

「子育ての意識・状況調査」(2024)

対象は、2歳～小学4年生の子どもの保護者約1,000人へのインターネット調査。

### (1) 自身に近い人から情報を得ている (2016年調査)

図1は、2016年に実施した調査Aより、保護者が家庭教育に関する情報をどのように得ているかをまとめたグラフである。

「とても当てはまる」「少し当てはまる」を合計した回答を多い順にみると、「保護者同士の横のつながり(76.1%)」、「自分自身の父母や祖父母(74.8%)」、「地域の子育て経験者や高齢者(42.6%)」である。いずれも人との関わりの中で情報を得ていることが分かる。

この調査では、佐藤晴雄氏(日本大学教授※当時)がさらに次のような分析もしている。

- ・ 8割以上の保護者が「家庭の教育力が不十分だ」と考えている。
- ・ 3割の保護者は我が子のしつけに自信を持っていない。特に、給与所得者に自信のないものが多くみられる。おそらく、回答者の母親も給与所得者である共働き家庭のため、我が子とふれあう機会が少ないことがその原因と考えられる。

多くの家庭では家庭の教育力に不安を持ち、特に共働き家庭ではその傾向が強いことが分かる。年々、共働き家庭の割合が増えている今、親子関係や家庭教育への支援の必要性がさらに高まっている。

### (2) ネットを介した方法で情報を得ている (2024年調査)

図2は、2024年に実施した調査Bより、子どもとの関わり方について、どんなところから情報を得ているかを表したグラフである。

一番多かったのは「YouTube動画、InstagramなどのSNS」(36.9%)である。次いで、「学校や園の先生」(28.6%)、「保護者同士の横のつながり」(28.6%)、「両親や子育て経験のある年長者」(25.9%)と続く。

この2つの調査は調査項目等が同じではないため、単純な比較はできないが、2016年は多くの保護者が「人との関わり」の中で情報を得ていたが、2024年は「YouTube動画やInstagramなどのSNS」から情報を得る保護者(36.9%)がとても多くなっていることが分かる。「子育て情報サイトやウェブページ」から情報を得る保護者(25.1%)を含めれば、多くの保護者がインターネットを介して情報を得ていることが分かる。

一方で、「情報を得ていない／あてはまるものがない」が全体の2割強(21.5%)である。「どこにも相談するところがない」「どこに相談したらよいか分からない」のだとすれば、子育ての孤立化が大変心配である。

### (3) 時間が少ない中でもよい親子関係を築くポイント

私たち教育対話主事は、子育てに関する講演会での質問やポピー会員からの教育相談にお答えしている。その中で「仕事で忙しく、子どもと関わる時間が短いことが心配」という不安の声がよく聞かれる。

前述の調査B(2024)によれば、平日に子

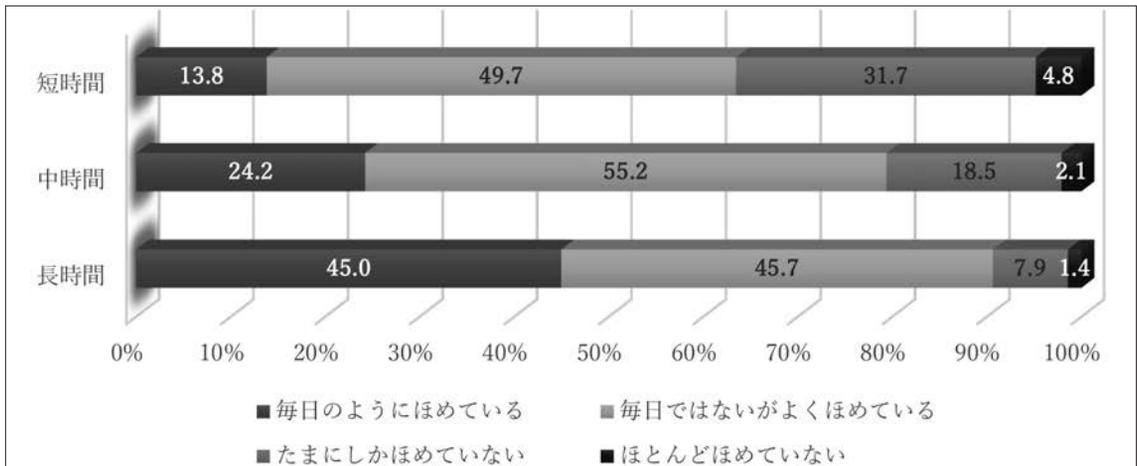


図3 子どもと関わる時間別 子どもをほめる頻度

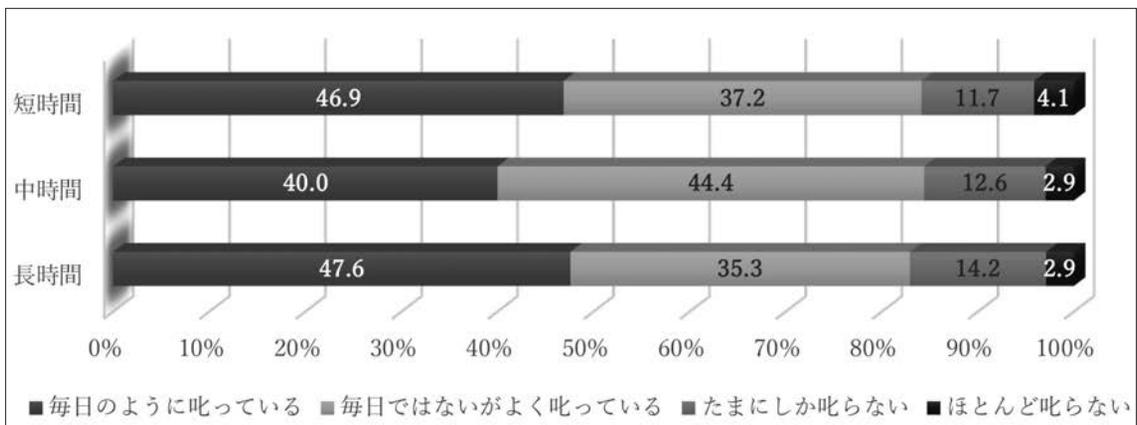


図4 子どもと関わる時間別 子どもを叱る頻度

子どもと関わる時間が1時間未満の保護者は、幼児高学齢…35.9%、小学校低学年…45.5%、小学校中学年…51.7%と増えている。

子どもと関わる時間別に、子どもをほめる頻度（図3）と叱る頻度（図4）をみると、関わる時間が短くなるとほめる頻度が減るが、叱る頻度はあまり変わらないことが分かる。

一方、図5は、親子で楽しい時間（親子で読書を楽しむ、散歩する、買い物に行く、季節の行事などを楽しんでいる）を持っている

保護者の「ほめる」傾向を分析したグラフである。子どもと関わる時間の長短に関係なく、楽しい時間を持っている保護者は、子どもを（毎日のように、またはよく）ほめていることが分かる。

図6は、関わる時間が少ないがほめている保護者と関わる時間が長いがほめていない保護者について、子どもが悩みを相談してくれるかを比較したグラフである。

これらのことから、たとえ関わる時間が短くても子どもをほめていると、よい親子関係

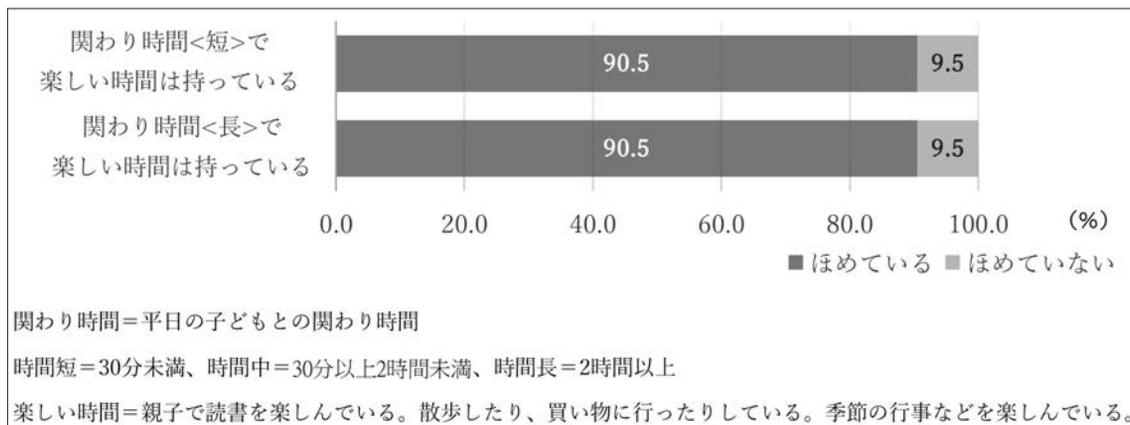


図5 楽しい時間を持っている保護者の「関わり時間とほめることの関係」

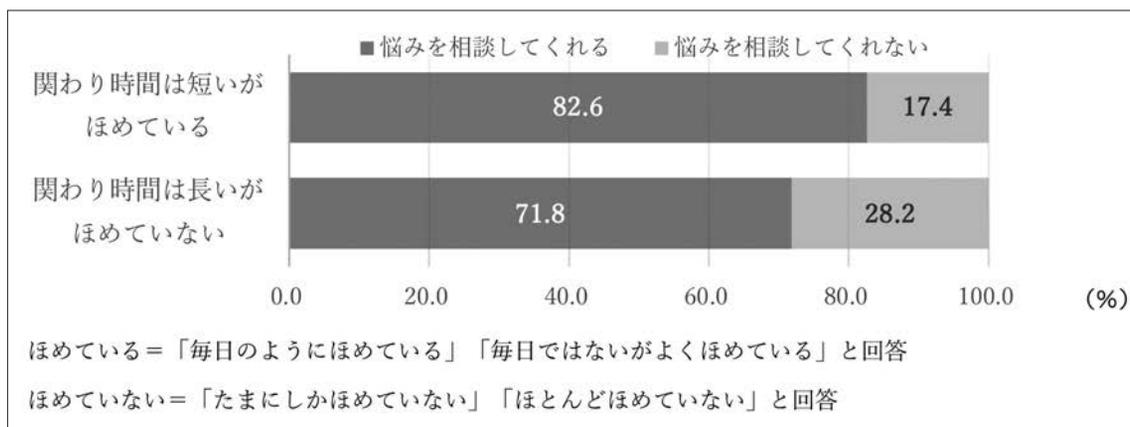


図6 関わり時間の長さ、ほめる、悩み相談のクロス集計

を築ける傾向にあることが分かる。

子どもと関わる時間が短いことを不安に感じている保護者には「たとえ子どもと関わる時間が短くても楽しい時間を持ち、ほめることを心がければ、よい親子関係を作れます」と伝えることで、少しでも不安を解消し、自信を持って子どもと関わってほしいと思う。

以上のことを踏まえた上で、驚くべきスピードで世界に広まりつつある「生成AI」と今後の家庭教育支援について、次項で考えてみたい。

#### 4. 生成AIの家庭教育への関わり未来予想

現在の生成AIには、さまざまな課題や考慮すべき点がある。また、親と子の温かい関わりや信頼関係は、人間の本質であり、生成AIが「親」に代わることは決してできない。

それでも、温かい家庭教育をサポートするための道具のひとつとして、生成AIの可能性は広がっていくであろう。

そこで、「生成AIの家庭教育への関わり」の未来について考えてみたいと思う。

### (1) 個別最適化された学び

生成AIは、子ども一人ひとりの習得状況を正確に蓄積し、学び方の特性、興味、得意不得意、性格、その日の気分までも分析し、最適化された教材や学習方法を提供する。これにより、子どもは自分に合った教材や学習方法で、かつ、自分のペースで効果的に学ぶことができる。

### (2) リアルタイムの学習サポート

生成AIは、子どもが質問や悩みをもったとき、適宜ヒントやアドバイス、励ましのサポートなどをして、学びが途切れないようにする。

丸付け（採点）は、初めは生成AIが自動で行うが、少しずつ子ども自身が採点したり、その結果から次に取り組むべき課題を自分で決められたりできるようにサポートする。

### (3) 遊びながら学ぶ新しいアプローチ

生成AIは、学ぶ時の子どもの状況に合わせて、遊びながら学ぶ新しい手法（ゲームやアプリケーション等）を提案する。子どもたちが楽しみながら学び、自発的に取り組む姿を引き出す。

### (4) 学びの場の拡張

生成AIは、オンラインプラットフォームを通じて、さまざまな学びの場を提供する。AR技術を発展させた体験型の学びでは、自宅にいながら五感（視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚）で体験でき、学びの場が大きく広がる。

さらにオンライン上のVR空間に協働学習の場を作る。共通するテーマで集まった子どもたちが、課題を共有したり、議論を深めた

りできるようにする。テーマは、子どもたちの興味を引き、実現できそうなものを数多く準備する。時には、専門家やアドバイザーとつないだり、公的機関や企業等に提案したりすることもサポートする。

### (5) 感情の理解とメンタルサポート

生成AIは、発達した感情認識技術を活用して子どもの感情を理解し、子どもの気持ちに寄り添ったアドバイスや励ましを伝える。加えて、ストレスや不安に対するサポートを通してレジリエンス（回復力）も高める。

### (6) 自律した学習者の育成

生成AIは、初めは子どもに最も適した教材や学習方法、学習プランを作成し提案する。その後少しずつ、子どもが自分で選択できるように複数のプランを提示したり、子ども自身がプランニングできるように提案したりして、自律した学習者を育成するサポートをする。

### (7) 親子のコミュニケーションの強化

生成AIは、子どもの学習状況を随時保護者に報告する。取り組みの結果だけでなく、どのようにして苦手克服に取り組んだのか、子どものがんばりも伝える。毎日の生活で忙しい保護者にとっては、子どもの様子が分かるとともに、何をどうほめるかなどの参考になる。また、子どもが学んでいる内容について話し合うためのテーマや質問を提案することで、より前向きな会話を促進する。

一緒に楽しめる遊びやおすすめの外出先の提案もする。それらは、よりよい親子関係を築く上での選択肢として活用でき、親子のコ

コミュニケーションを深める役割を果たす。

#### (8) 家庭教育の質の向上

生成AIは、家庭教育に関する最新情報やアドバイスを提供し、家庭教育の質を向上させる。保護者の悩みや相談を24時間いつでも受け、親子関係や子どもの状況等も加味した適切なアドバイスを即座に伝える。状況に応じて教育や医療の専門家へのアプローチも勧める。保護者にとっては、困ったときや悩んだときにすぐに相談できる存在である。

保護者同士の情報共有やコミュニティ形成の場を紹介し、悩みを共有し合い、支え合う関係の構築をサポートし、保護者が自信を持って子どもと向き合うことができるようにする。

#### (9) 保護者のサポート

「親が幸せなら子どもも幸せ」である。仕事に関するスキルアップやリスキリングの情報を提供したり、趣味や好きなことで楽しめるようにサポートしたりする。保護者が安心して充実した生活を送ることが、子どもへのポジティブな関わりにつながる。

### 5. 教育対話主事として 今後取り組みたいこと

社会の変化や技術の発達等で時代が変わっても、家庭の役割は変わらない。家庭の役割は、いつの時代も、愛情と安心感の中で子どもに自己肯定感や社会性を育み、生活習慣や価値観を身につけさせることにあり、健やかな成長と自立を支えるものである。

一方、家庭教育の方法や価値観、子育てに関する情報を得る方法は変化している。デジ

タル端末の普及や働き方の多様化により、新しい形の対応が求められるようになった。

こうした変化に柔軟に対応していくことが、私たちにとって重要な課題である。

#### (1) オンラインやSNSを活用した家庭教育支援

現代の保護者が家庭教育に関する情報を得る手段として、YouTubeやInstagramなどのSNSが主流となっている。そのため、私たち対話部でも情報提供を進めている。

今後も、SNSコンテンツやホームページ等をさらに活用し、家庭教育に関する情報を分かりやすく提供していきたい。動画やビジュアルで、家庭ですぐに実践できるアドバイスやアイデアを共有し、家庭教育における孤立感も解消できるよう支援をしたい。

#### (2) 10分よりそい運動のさらなる促進

忙しい家庭が増える中、親子関係の質を向上させるためには、「少しの時間でも楽しい時間を持ち」「ほめる」ことが重要である。そのために、改めて、「10分よりそい」を力強く伝えていきたいと思う。一緒に楽しむことやほめることの重要性に関する具体的なアドバイス、保護者が無理なく続けられる家庭教育の目標等を伝え、家庭教育の実践が達成感を伴うものとなるよう支援していきたい。

#### (3) 保護者間のコミュニティ形成支援

保護者は、講演会などで話を聞くこともさることながら、保護者同士のつながりの中で悩みを共有したり体験談を聞いたりすることを求めている。そこで、保護者同士の交流を促進するイベントやオンラインフォーラムを

多方面で企画する中で、情報交換や相互支援の場を増やしたいと思う。各支部との連携に加え、地域の団体とのコラボも進めているが、その中で、子育ての経験や知識を共有する場を設け、家庭教育に関する不安の軽減や日々の成長が楽しみな子育てにつなげられるようにしていきたい。

#### (4) 教育相談のさらなる充実

近年、私たち教育対話主事が対応している『教育相談』が減少している。保護者の悩みが少なくなっているのなら嬉しいことであるが、実際はどうなのだろう。

子どもとの関わり方について「情報は得ていない／あてはまるものがない」が21.5% (図2)である。子育ての孤立化の現れだろうか。私たちが対応している『教育相談』を知らない保護者も一定数いる。

困ったり悩んだりしたときに、すぐに相談できる場所があり、気軽に相談できるようにすることはとても重要である。

より多くの人に『教育相談』を知ってもらうために、さまざまな場面で告知するとともに、WEBサイト上の「あるある相談室」(保護者が抱える家庭教育の悩みや質問とその答えをまとめたページ)の一層の充実を進めたい。

#### (5) 生成AIの活用

今、生成AIを活用した『教育相談システム』の実現を模索している。もちろん教育対話主事が直接、電話やオンラインで相談者とコミュニケーションを取ることが基本になるが、保護者が24時間いつでも気軽に相談できるメリットは大きい。実現する上での課題は

多いが、できるだけ早く実現できたらと思う。

一方、生成AIが日常的に利用される時代において、家庭教育でもAIの活用方法やリテラシー教育の習得が求められる。保護者がAIツールを子どもの学びにどのように役立てるか、また過度な依存を防ぐためにバランスを取る方法や効果的な活用方法について、教育対話主事としてアドバイスを提供していきたい。

#### (6) 教育支援の多様化

発達障害や学習障害のある子どもや不登校の子どもが増えており、それぞれの家庭環境に応じた柔軟な教育支援が必要である。私たちもこうした家庭と関わる機会を積極的につくり、家庭を支援する情報を丁寧に発信していきたいと思う。

## 6. 終わりに

少しでも多くのご家庭に全家研の願いを伝えるために、これまでの活動を進めつつ、時代に合った新しい取り組みを創設し、情報を発信し続けていかなければならないと、改めて強く感じている。

#### 〈参考文献〉

- ・日本教材文化研究財団／調査研究No.63  
「家庭教育と親子関係に関する調査研究」  
(2016)  
URL : <https://www.jfecr.or.jp/wp-cms/wp-content/uploads/2023/11/chosa63.pdf>
- ・「令和6年度 子育て意識・状況調査分析」  
(全日本家庭教育研究会 ポピー教育対話部／協力：  
公益財団法人 日本教材文化研究財団)



# ■公益財団法人 日本教材文化研究財団 定款

## 第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

## 第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
  - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
  - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
  - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
  - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
  - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

## 第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならない。基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始ま

り翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
  - (2) 事業報告の附属明細書
  - (3) 貸借対照表
  - (4) 正味財産増減計算書
  - (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
  - (6) 財産目録
- 2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。
- (1) 監査報告
  - (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
  - (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
  - (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

## 第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置

く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

- 2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。
- 3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。
  - (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
  - (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
  - (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）
- 4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。
- 5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。
  - (1) 当該候補者の経歴
  - (2) 当該候補者を候補者とした理由
  - (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
  - (4) 当該候補者の兼職状況
- 6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。
- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
  - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
  - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
  - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終

のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。

- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
- 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

## 第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。

- (1) 理事及び監事の選任及び解任
- (2) 理事及び監事の報酬等の額
- (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
- (5) 定款の変更
- (6) 残余財産の処分
- (7) 基本財産の処分または除外の承認
- (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招

集を請求することができる。

(議 長)

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決 議)

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
- (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (3) 定款の変更
- (4) 基本財産の処分または除外の承認
- (5) その他法令で定められた事項

3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

## 第6章 役員

(役員の設定)

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
  - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律(平成18年法律第48号)に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事(理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。)とする。

(役員を選任)

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。

3 専務理事は、理事長を補佐する。

4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。

5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員の任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

(1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき

(2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

## 第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

## 第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

## 第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

## 第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

- 2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。
- 3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。
- 4 前項以外の職員は、理事長が任免する。
- 5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 毅一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事 (理事長)	平澤 興
理事 (専務理事)	堀場正夫
理事 (常務理事)	鯉坂二夫
理事 (常務理事)	渡辺 茂
理事 (常務理事)	近藤達夫
理事	平塚益徳
理事	保田 與重郎
理事	奥西 保
理事	北島織衛
理事	田中克己
監事	高橋武夫
監事	辰野千壽
監事	工藤 清

賛助会員規約

- 第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員（以下「会員」という）とする。
- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費（以下「会員」という）を納めるものとする。

(1) 法人および団体会員	一口30万円以上
(2) 個人会員	一口6万円以上
(3) 個人準会員	一口6万円未満
- 第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。
- 第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことがらについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。
- 第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。
  - (1) 脱退
  - (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
  - (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
  - (4) 除名
- 第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。
- 第7条 会員が次の各号（1）に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。
  - (1) 会費を滞納したとき
  - (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
  - (3) この法人の名誉を傷つけたまたはこの法人の目的に反する行為があったとき
- 第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。
- 第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 11名

(令和7年3月1日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	銭谷 眞美	令和6年6月7日 (理事長就任 R.4.6.22)	重	法人の代表	元文部科学事務次官 東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免 利也	令和6年6月7日	重	事務総括	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	令和6年6月7日	重	理科教育	国立教育政策研究所名誉所員 広島大学名誉教授
常務理事	中川 栄次	令和6年6月7日	重	財務	(株)新学社取締役会長
理事	北島 義斉	令和6年6月7日	就	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	清水 美憲	令和6年6月7日	重	数学教育学論	筑波大学人間系教授
理事	田中 博之	令和6年6月7日	重	教育工学	早稲田大学教職大学院教授
理事	原田 智仁	令和6年6月7日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授
理事	山本 伸夫	令和6年6月7日	就	財務	(株)新学社代表取締役社長
監事	曾根 博幸	令和6年6月7日	就	財務	大日本印刷(株)執行役員経理本部長
監事	平石 隆雄	令和6年6月7日	重	財務	(株)新学社取締役総務・経理部長

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	令和3年6月11日	重	教育心理学・発達心理学 学校教育	東京大学名誉教授 学習院大学教授
評議員	浅井 和行	令和4年6月13日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学理事・副学長
評議員	安彦 忠彦	令和4年6月13日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	稲垣 応顕	令和6年6月7日	重	社会心理学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月3日	就	教育・社会系心理学 教育学	東京学芸大学名誉教授 東京家政大学教授
評議員	亀井 浩明	令和4年6月13日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	坂元 章	令和4年6月3日	就	社会科学・心理学 科学教育・教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井 茂男	令和4年6月13日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学名誉教授
評議員	佐藤 晴雄	令和6年6月7日	重	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	帝京大学教育学部長・教授
評議員	佐野 金吾	令和4年6月13日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	東京家政学院中・高等学校長
評議員	下田 好行	令和4年6月13日	重	国語教育 教育方法	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木由美子	令和6年6月7日	重	社会科学・教育学 社会科学教育	広島大学理事・副学長
評議員	高木 展郎	令和4年6月13日	重	国語科教育学 教育方法	横浜国立大学名誉教授
評議員	堀井 啓幸	令和6年6月7日	重	教育環境 教育学論	常葉大学特任教授
評議員	前田 英樹	令和4年6月13日	重	フランス思想 言語	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	令和4年6月13日	重	英語教育学	広島大学名誉教授
評議員	峯 明秀	令和4年6月13日	重	社会科教育学	大阪教育大学理事・副学長
評議員	吉田 武男	令和4年6月13日	重	道徳教育 家庭教育論	筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授

(50音順)

## 研究紀要第54号（令和6年度）

---

令和7年3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地1

☎03(5225)0255 FAX 03(5225)0256

<https://www.jfecr.or.jp>

---

ISSN 0288-0245

印刷（株）天理時報社