

**令和 6 年度
「特別の教科 道徳等の学校の取組
と児童生徒の自己有用感等の関係に
関する調査研究」**

調査報告書

令和 7 年 3 月

株式会社 リベルタス・コンサルティング

目次

第 1 章 調査概要	1
1-1 調査目的	1
1-2 調査概要	2
1-3 先行研究の整理	3
第 2 章 学校の取組と児童生徒の取組の関係分析	4
2-1 分析使用データ	4
2-2 基本分析	7
2-3 多変量解析	22
第 3 章 時系列分析	43
3-1 時系列変化	43
3-2 固定効果モデルによる分析	47
第 4 章 訪問調査	52
4-1 対象校の抽出	52
4-2 自己有用感等の向上に寄与する取組	53
4-3 考察	76
第 5 章 まとめ	78
5-1 基本分析	78
5-2 パス解析分析	78
5-3 時系列分析	79
5-4 訪問調査による分析	79
第 6 章 参考資料	81
6-1 学校の道徳教育等の指導等別のクロス集計	81
6-2 パス解析分析（対象児童生徒数が 20 名以上の学校のみ）	121

第1章 調査概要

1-1 調査目的

令和5年度の全国学力・学習状況調査の質問調査の結果を活用した調査研究(※)において、特別の教科 道徳に関する設問と児童生徒の自己有用感等に関する設問との間に相関が見られることが明らかになった。すなわち、特別の教科 道徳での学びが、児童生徒の自己有用感等に影響を与えている可能性がある。また、主体的・対話的で深い学び、総合的な学習の時間、学級活動に関する設問についても、児童生徒の自己有用感等に関する設問との相関が見られた。

自己有用感等を養うことについては、学校の教育活動全体で行う道徳教育の目標である、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことと密接に関連すると考えられる。

こうした調査研究の結果も踏まえ、今後の特別の教科 道徳等の取組の充実に資するための分析を実施する。

(※) 令和5年度文部科学省委託事業「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（専門的な知見を活用した高度な分析に関する調査研究）」のテーマC「令和5年度全国学力・学習状況調査の児童生徒質問紙調査（うち、挑戦心、達成感、機関意識、自己有用感、幸福感等）」（以下、令和5年度調査、という）

1-2 調査概要

以下の調査を実施した。

1-2-1 全国学力・学習状況調査の再分析

平成 31～令和 6 年度に実施された全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について分析し、特別の教科 道徳を中心とした学校の教育活動全体で行う道徳教育が、児童生徒の自己有用感等に影響を与えている可能性について検証を行った。

具体的には、以下の 2 つの分析を行った。

(1) 学校の取組と児童生徒の取組の関係分析

令和 6 年度に実施された全国学力・学習状況調査の質問調査の結果にを基に、学校の取組と児童生徒の取組について、それらの関係性を分析し、特別の教科 道徳を中心とした学校の教育活動全体で行う道徳教育が、児童生徒の自己有用感等に影響を与えている可能性について検証を行った。(単年度の分析)

(2) 時系列分析

平成 31 年度から令和 6 年度の全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について時系列に分析し、特別の教科 道徳を中心とした学校の教育活動全体で行う道徳教育が、児童生徒の自己有用感等に影響を与えている可能性について検証を行った。

1-2-2 現地調査

1-2-1 の分析から「学校の取組に関する設問と児童生徒の自己有用感等に関する設問との間の相関が特に高い」「児童生徒の自己有用感等に関する設問に肯定的に回答している割合が特に高い」などの結果を示した学校、教育委員会等を選定する。選定された学校、教育委員会等に対して訪問調査等を行い、どのような取組が児童生徒の自己有用感等の向上に寄与している可能性があるかについて具体的に分析した。

小学校 5 校、中学校 5 校を訪問した。

1-3 先行研究の整理

令和5年度の調査研究から、児童生徒質問紙の分析によって下記が明らかになっている。

- 小学校・中学校ともに、児童生徒の「主・対・深」¹「総合・学活・道徳」²の取組状況と「自己有用感等」³の間には正の相関が見られる。ただし、「主・対・深」「総合・学活・道徳」の取組状況ごとの相関係数の違いは大きくなく、「主・対・深」「総合・学活・道徳」の質問項目間の類似性が高いことが影響している可能性がある。
- 小学校、中学校ともに、児童生徒の「主・対・深」「総合・学活・道徳」に関する取り組みはSES・学力の高低に関わらず、いずれの層の「自己有用感等」にも一定程度有効な可能性がある。また、SESや学力による交絡は深刻なバイアスに繋がっていない。

ただし、先行研究では、

- 児童生徒の「主・対・深」「総合・学活・道徳」の個々の関係と、「自己有用感等」の関係をみていない。
- 学校の「主・対・深」⁴「総合・学活・道徳」⁵の取組と、児童生徒の「主・対・深」「総合・学活・道徳」の学びの状況、「自己有用感等」の関係をみていない。

上記の点を踏まえて、分析を行う。

¹「主・体・深」とは、主体的・対話的で深い学びのことであり、児童生徒質問調査の「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」カテゴリーの質問項目をいう。

²「総合・学活・道徳」は、児童生徒質問調査の「総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳」カテゴリーの質問項目をいう。

³「自己有用感等」は、児童生徒質問調査の「挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等」カテゴリーの質問項目をいう。

⁴学校質問調査の「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」カテゴリーの質問項目をいう。

⁵「総合・学活・道徳」は、学校質問調査の「総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳の指導方法」カテゴリーの質問項目をいう。

第2章 学校の取組と児童生徒の取組の関係分析

令和6年度に実施された全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について分析し、特別の教科 道徳を中心とした学校の教育活動全体で行う道徳教育が、児童生徒の自己有用感等に影響を与えている可能性について検証を行った。

2-1 分析使用データ

学校質問調査の「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」「総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳の・指導方法」と、児童生徒の自己有用感等、および主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況、総合的な学習の時間・学級活動・特別の教科 道徳の関係について分析する。

使用する変数は、下記の通り。

(1)学校質問調査

①主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況

30	学習指導において、児童〔生徒〕一人一人に応じて、学習課題や活動を工夫しましたか
31	学習指導において、児童〔生徒〕が、それぞれのよさを生かしながら、他者と情報交換して話し合ったり、異なる視点から考えたり、協力し合ったりできるように学習課題や活動を工夫しましたか
32	授業において、児童〔生徒〕の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしましたか
33	授業において、児童〔生徒〕自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか
34	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか
35	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか

②総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科 道徳の・指導方法

36	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしていますか
37	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、学級生活をよりよくするために、学級会〔学級活動〕で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行っていますか
38	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、学級活動の授業を通して、今、努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の児童〔生徒〕が意思決定できるような指導を行っていますか
39	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、特別の教科 道徳において、児童〔生徒〕自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしていますか

※①②あわせて以下、「道徳教育等の指導等の取組」という。

(2)児童生徒質問調査

①挑戦心、達成感、規範意識、自己有用感、幸福感等（以下、「自己有用感等」という。）

9	自分には、よいところがあると思いますか
10	先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか
11	将来の夢や目標を持っていますか
12	人が困っているときは、進んで助けていますか
13	いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
14	困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか
15	人の役に立つ人間になりたいと思いますか
16	学校に行くのは楽しいと思いますか
17	自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか
18	友達関係に満足していますか
19	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
25	地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか

※25については、「地域や社会に関わる活動の状況等」のカテゴリの質問。

②主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組、総合的な学習の時間、学級活動、特別の教科道徳（以下、道徳教育等での学び）

29	5年生まで〔1，2年生のとき〕に受けた授業で，自分の考えを発表する機会では，自分の考えがうまく伝わるよう，資料や文章，話の組立てなどを工夫して発表していましたか
30	5年生まで〔1，2年生のとき〕に受けた授業では，課題の解決に向けて，自分で考え，自分から取り組んでいましたか
31	5年生まで〔1，2年生のとき〕に受けた授業では，各教科などで学んだことを生かしながら，自分の考えをまとめる活動を行っていましたか
32	5年生まで〔1，2年生のとき〕に受けた授業は，自分にあった教え方，教材，学習時間などになっていましたか
33	学級の友達〔生徒〕との間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，新たな考え方に気付いたりすることができていますか
34	学習した内容について，分かった点や，よく分からなかった点を見直し，次の学習につなげることができていますか
35	授業で学んだことを，次の学習や実生活に結びつけて考えたり，生かしたりすることができると思いますか
37	授業や学校生活では，友達や周りの人の考えを大切にして，お互いに協力しながら課題の解決に取り組んでいますか
38	総合的な学習の時間では，自分で課題を立てて情報を集め整理して，調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか
39	あなたの学級では，学級生活をよりよくするために学級会〔学級活動〕で話し合い，互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか
40	学級活動における学級での話し合いを生かして，今，自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか
41	道徳の授業では，自分の考えを深めたり，学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいますか

2-2 基本分析

2-2-1 クロス集計分析

学校の「道徳教育等の指導等の取組」と児童生徒の自己有用感等の関係の概観を把握するために、「道徳教育等の指導等の取組（学校質問調査）」を表側、児童生徒の「道徳教育等での学びの状況」「自己有用感等」を表頭にしたクロス集計を実施した。

本集計では、1校を1サンプルとして集計しており、学校質問調査の「道徳教育等の指導等の取組」に関する質問項目について、選択肢別に児童生徒質問項目の「道徳教育等での学び」「自己有用感等」の質問項目において、児童生徒が最も肯定的な選択肢である「当てはまる」と回答した割合を算出した。

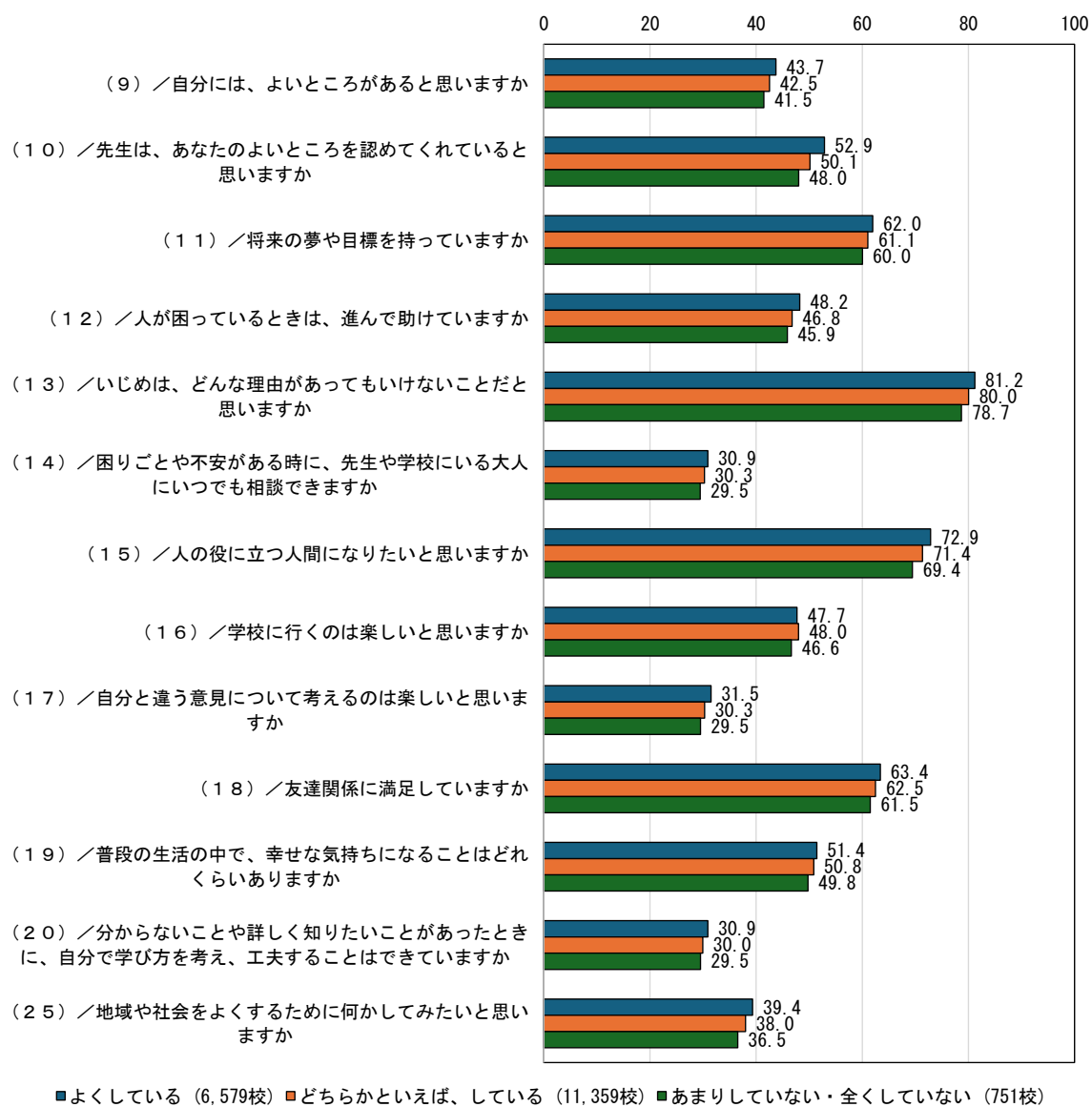
学校の「道徳教育等の指導等の取組」については、4件法で示されているが、いずれの質問も最も否定的な選択肢（「全く行わなかった」「全くしていない」）については、ほとんどの学校で選択されていなかった（全体の1%未満）。そこで、4件法の選択肢のうち、否定的な選択肢の2つについては合算して集計する。

質問数が多いため、まず「道徳教育等での学びの状況」のうち「39 調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、特別の教科 道徳において、児童〔生徒〕自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしていますか（以下、「39 道徳の取組」）」と、児童生徒の「道徳教育等での学びの状況」「自己有用感等」のクロス集計結果のグラフを掲載する（その他の学校の取組のクロス集計結果は、参考資料として巻末に掲載する）。

その結果、小学校、中学校共に、「39 道徳の取組」を行っている学校は、児童生徒の「自己有用感等」「道徳教育等での学びの状況」の各質問項目において、「当てはまる」と最も肯定的に回答している割合が高い（ただし、中学校の「11 将来の夢や目標を持っていますか」については、その差は1ポイント未満であるものの、「39 道徳の取組」を「あまりしていない・全くしていない」学校で、「当てはまる」と回答した割合が高い）。

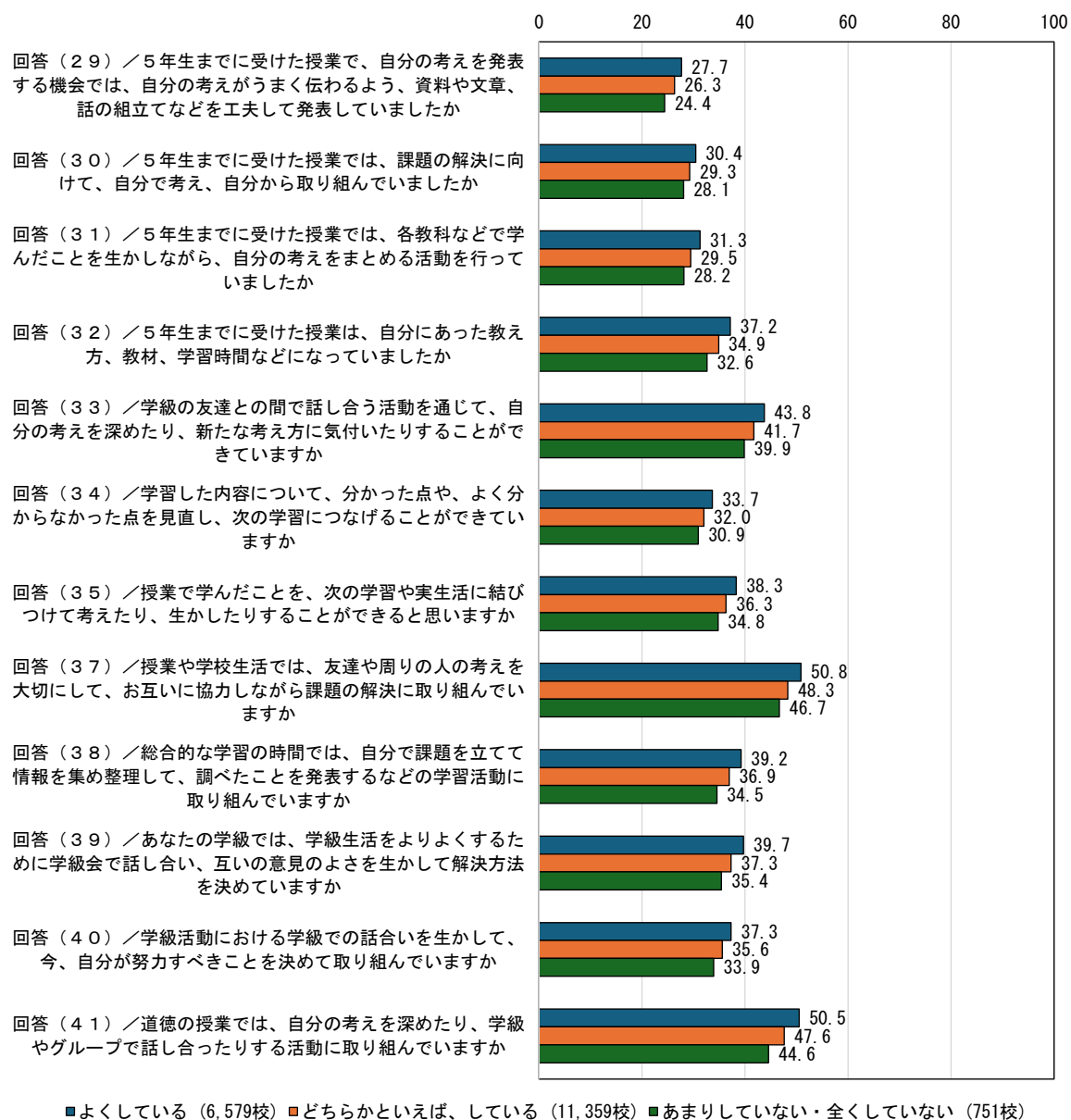
また、「39 道徳の取組」を「よくしている」学校は「あまりしていない・全くしていない」学校と比べ、小学校では児童の「自己有用感等」の各項目は1～3ポイント程度、「道徳教育等での学びの状況」の各項目は2～6ポイント程度、高い。中学校では児童の「自己有用感等」の各項目は0～3ポイント程度、「道徳教育等での学びの状況」の各項目は1～10ポイント程度、高い。

図表 2-1 【学校「(39) 特別の教科 道徳」別】児童の自己有用感等（小学校）



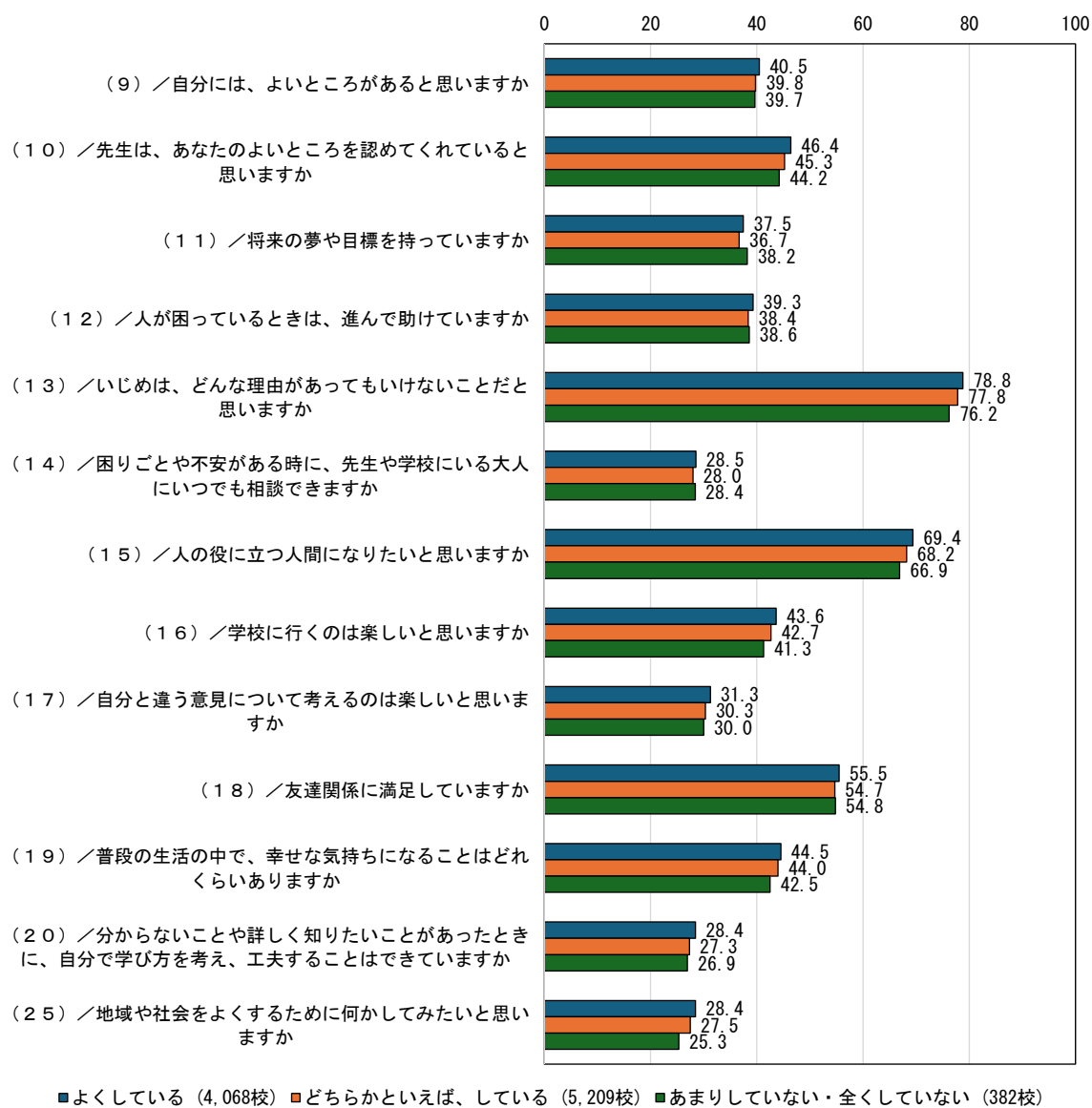
※各項目、「当てはまる」と回答した割合

図表 2-2 【学校「(39) 特別の教科 道徳」別】児童の道徳教育等での学びの状況（小学校）



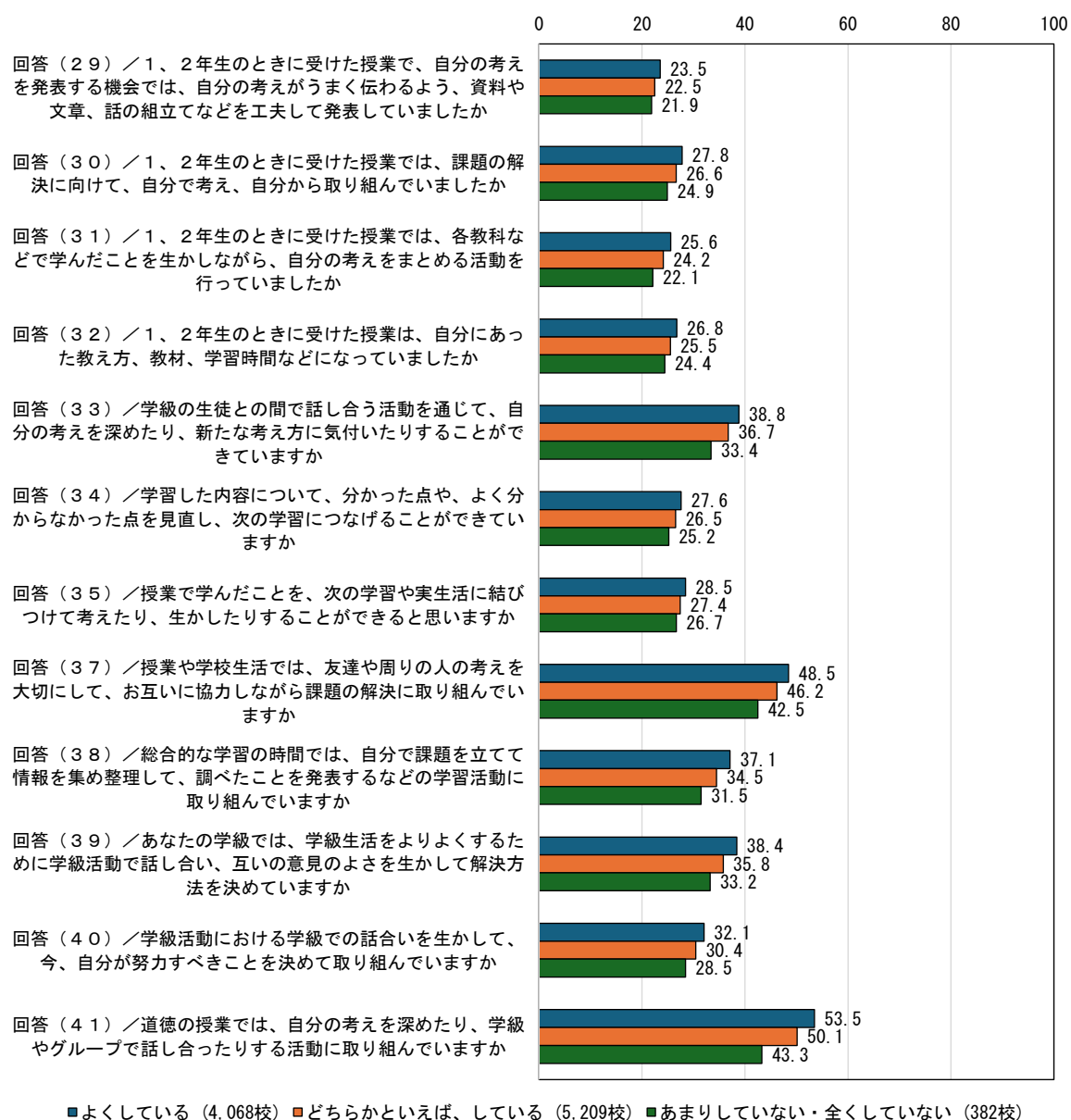
※各項目、「当てはまる」と回答した割合

図表 2-3 【学校「(39) 特別の教科 道徳」別】生徒の自己有用感等（中学校）



※各項目、「当てはまる」と回答した割合

図表 2-4 【学校「(39) 特別の教科 道徳」別】生徒の道徳教育等での学びの状況（中学校）



※各項目、「当てはまる」と回答した割合

次に、学校の「道徳教育等の指導等の取組」の各項目について、「よく行った/よくしている」学校と「あまり行わなかった・全く行わなかった/あまりしていない・全くしていない」学校の児童生徒の「自己有用感等」「道徳教育等での学び」の各項目に「当てはまる」割合の差分を示した。

その結果、小学校では1項目⁶、中学校では2項目⁷を除き、「よく行った/よくしている」学校の方が、児童生徒の「自己有用感等」「道徳教育等での学び」に「当てはまる」割合が高い。また、児童生徒の「自己有用感等」に「当てはまる」割合より、「道徳教育等での学び」の「当てはまる」割合において、「よく行った/よくしている」学校と「あまり行わなかった・全く行わなかった/あまりしていない・全くしていない」学校の差が大きい。

⁶学校「(33) 児童自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか」×児童「(16) 学校に行くのは楽しいと思いますか」

⁷学校「(30) 生徒に応じて課題などを工夫しましたか」×生徒「(17) 自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか」「(18) 友達関係に満足していますか」

図表 2-5 学校の道徳教育等の指導等の取組別 児童の自己有用等の「当てはまる」割合

(「よく行った/よくしている」学校と「あまり行わなかった・全く行わなかった/あまりして
いない・全くしていない」学校の差分) (小学校)

		児童質問紙											
		(9) 自分には、よいところがあると思いますか	(10) 先生は、あなたのよいところを認めてくれていますか	(11) 将来の夢や目標を持っていますか	(12) 人が困っているときは、進んで助けていますか	(13) いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか	(14) 困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか	(15) 人の役に立つ人間になりたいと思いますか	(16) 学校に行くのは楽しいと思いますか	(17) 自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか	(18) 友達関係に満足していますか	(19) 普段の生活の中で、幸せな気持ちになることがよくありますか	(25) 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか
学校質問紙	(30) 児童に応じて課題などを工夫しましたか	2.6	6.3	1.3	2.8	2.0	2.0	1.9	1.4	2.9	1.7	1.9	3.1
	(31) 児童が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	1.9	1.6	0.7	1.4	0.8	0.4	0.8	0.8	1.6	0.7	0.6	1.5
	(32) 児童の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	4.5	5.5	1.9	3.9	2.9	0.7	3.7	0.7	3.4	2.4	2.3	3.2
	(33) 児童自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	3.7	4.7	0.8	3.4	1.8	0.8	3.3	-0.0	2.8	2.1	1.6	3.0
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	3.3	5.1	1.1	3.1	1.9	1.4	2.6	0.5	2.6	2.1	1.9	3.2
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	2.8	5.5	0.9	3.4	2.5	1.3	2.7	0.3	2.7	2.0	1.7	3.1
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	2.4	3.7	0.8	2.2	2.3	0.7	2.2	0.4	1.9	1.2	0.9	2.7
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	3.6	4.9	1.7	3.5	2.7	1.2	3.7	0.1	1.9	2.5	1.6	3.1
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、児童が意思決定できる指導をしていますか	4.0	6.1	2.2	3.7	3.1	2.5	3.4	0.0	2.6	2.2	2.4	4.0
	(39) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	2.3	4.9	2.0	2.4	2.5	1.4	3.4	1.1	2.0	1.9	1.7	2.8

※5 ポイント以上の差分に網掛け

図表 2-6 学校の道德教育等の指導等の取組別 児童の道德教育等での学びの状況の「当てはまる」割合（「よく行った/よくしている」学校と「あまり行わなかった・全く行わなかった/あまりしていない・全くしていない」学校の差分）（小学校）

		児童質問紙											
		(29) 5年生までの授業で、自分の考えを発表する時は、うまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てを工夫しましたか	(30) 5年生までの授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか	(31) 5年生までの授業では、各教科で学んだことを生かして、自分の考えをまとめていましたか	(32) 5年生までの授業では、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていましたか	(33) 学級の友達と話し合う活動で、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりしていましたか	(34) 学習した内容で、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができましたか	(35) 授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけたり、生かしたりすることができますか	(37) 授業や学校生活では、友達や周りの人の考えを大切に、協力しながら課題の解決に取り組んでいますか	(38) 総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め、整理し、発表する学習活動に取り組んでいますか	(39) 学級生活をよりよくするために学級会で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか	(40) 学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか	(41) 道德の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動をしていますか
学校質問紙	(30) 児童に応じて課題などを工夫しましたか	3.8	2.9	4.1	5.1	4.2	3.5	3.8	4.5	5.2	4.9	3.7	4.3
	(31) 児童が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	3.9	4.2	5.0	5.5	6.5	4.9	4.9	7.7	7.1	7.2	5.4	8.0
	(32) 児童の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	4.2	4.4	5.3	6.6	5.7	4.1	4.4	6.2	6.4	6.0	4.5	6.9
	(33) 児童自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	3.6	4.4	4.9	5.0	5.1	4.1	3.8	5.7	6.7	6.0	4.4	5.8
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	3.3	3.7	4.7	5.1	5.0	3.9	4.4	5.3	6.1	5.2	4.2	5.0
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	3.0	3.4	4.2	4.8	4.4	3.6	4.2	5.0	5.6	5.2	4.0	4.9
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	2.4	2.5	3.5	3.8	3.6	3.0	3.2	4.3	7.2	4.6	3.5	4.6
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	2.3	3.6	3.8	4.6	5.4	4.1	4.0	6.6	4.4	8.1	4.6	5.7
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、児童が意思決定できる指導をしていますか	2.8	3.8	4.3	5.4	4.9	4.2	3.9	5.9	4.8	7.4	4.8	5.7
(39) 道德において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	3.3	2.4	3.1	4.5	3.9	2.7	3.5	4.2	4.7	4.3	3.4	6.0	

※5 ポイント以上の差分に網掛け（小数点第二位を四捨五入して表記。5.0 で網が掛かっていないものは 5.0 未満）。

図表 2-7 学校の道徳教育等の指導等の取組別 生徒の自己有用等の「当てはまる」割合

(「よく行った/よくしている」学校と「あまり行わなかった・全く行わなかった/あまりして
いない・全くしていない」学校の差分) (中学校)

		生徒質問紙											
		(9) 自分には、 よいところ があると思 いますか	(10) 先生は、あ なたのよい ところを認 めてくれ ていますか	(11) 将来の夢や 目標を持 っています か	(12) 人が困っ ているとき は、進んで 助けていま すか	(13) いじめは、 どんな理 由があつ てもいい ことだと思 いますか	(14) 困りごとや 不安がある ときに、先 生や学校に いる大人に いつでも相 談できます か	(15) 人の役に立 つ人間にな りたいと思 いますか	(16) 学校に行く のは楽しい と思いま すか	(17) 自分と違う 意見につい て考えるの は楽しいと 思いますか	(18) 友達関係に 満足してい ますか	(19) 普通の生活 の中で、幸 せな気持ち になること がよくあり ますか	(25) 地域や社会 をよくする ために何か してみたい と思いま すか
学 校 質 問 紙	(30) 生徒に応じて課題などを工夫しましたか	4.4	1.8	0.6	1.6	1.4	0.9	0.9	2.5	-0.1	-0.4	1.5	2.5
	(31) 生徒が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	3.4	-0.1	2.6	2.4	1.1	3.6	4.0	2.7	1.6	2.9	2.3	3.2
	(32) 生徒の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	4.3	1.9	1.9	1.9	1.4	2.7	2.9	2.9	0.1	2.0	1.9	2.8
	(33) 生徒自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	2.4	0.9	0.8	1.4	1.4	1.8	1.8	2.6	0.7	1.5	2.4	2.4
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	2.4	0.9	0.8	1.4	1.4	1.8	1.8	2.6	0.7	1.5	2.4	2.4
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	3.2	0.9	0.7	1.3	1.3	1.4	1.5	3.1	0.8	1.2	1.9	2.6
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	2.0	0.5	1.1	1.4	0.6	0.8	1.0	1.3	1.4	1.1	1.2	1.7
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	3.8	-0.7	2.1	2.7	0.1	2.4	3.7	1.7	2.4	2.4	1.8	2.8
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、生徒が意思決定できる指導をしていますか	3.8	0.5	1.5	2.9	1.1	2.7	2.4	1.5	2.0	2.1	1.4	2.0
	(39) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	2.2	-0.8	0.7	2.6	0.1	2.5	2.4	1.3	0.7	2.0	1.5	3.1

※5 ポイント以上の差分に網掛け

図表 2-8 学校の道徳教育等の指導等の取組別 生徒の道徳教育等での学びの状況の「当てはまる」割合（「よく行った/よくしている」学校と「あまり行わなかった・全く行わなかった/あまりしていない・全くしていない」学校の差分）（中学校）

		生徒質問紙											
		(29) 1、2年生 の授業で、 自分の考え を発表する 時は、うまく 伝わるよう、 資料や文章、 話の組立てを 工夫しましたか	(30) 1、2年生 の授業では、 課題の解決に 向けて、自分で 考え、自分から 取り組みました か	(31) 1、2年生 の授業では、 各教科で学んだ ことを生かして、 自分の考えを まとめていま したか	(32) 1、2年生 の授業は、自 分にあった教 え方、学習時 間などになっ ていましたか	(33) 学級の友達と 話し合う活動 で、自分の考 えを深めたり、 新たな考え方に 気付いたりし ていましたか	(34) 学習した内容 で、分かった点 や、よく分から なかった点を見 直し、次の学 習につなげるこ とができました か	(35) 授業で学んだ ことを、次の 学習や実生活に 結びつけたり、 生かしたりする ことができます か	(37) 授業や学校生 活では、友達や 周りの人の考え を大切に、協力 しながら課題の 解決に取り組ん でいますか	(38) 総合的な学習 の時間で、自分 で課題を立てて 情報を集め、整 理し、発表する 学習活動に取 組んでいますか	(39) 学級生活をより よくするために 学級活動で話し 合い、互いの意 見のよさを生か して解決方法を 決めていますか	(40) 学級活動にお ける学級での話 合いを生かして、 今、自分が努力 すべきことを決 めて取り組んで いますか	(41) 道徳の授業で は、自分の考え を深めたり、学 級やグループで 話し合ったりす る活動をしてい ますか
学 校 質 問 紙	(30) 生徒に応じて課題などを工夫しましたか	1.5	2.5	3.8	3.4	1.5	1.8	3.4	4.2	3.4	2.3	3.2	2.8
	(31) 生徒が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	3.7	4.3	3.4	6.4	3.3	2.2	7.0	7.6	7.9	4.4	7.8	5.1
	(32) 生徒の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	3.2	4.2	4.0	5.1	2.4	2.9	6.3	5.4	6.0	3.3	6.2	4.3
	(33) 生徒自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	3.2	3.7	4.1	4.7	2.9	2.1	4.8	6.2	5.6	3.8	5.5	4.2
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	3.2	3.7	4.1	4.7	2.9	2.1	4.8	6.2	5.6	3.8	5.5	4.2
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	2.7	3.3	3.2	4.0	2.7	2.0	4.4	6.4	4.9	3.0	4.6	3.7
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	1.6	2.3	2.6	4.0	1.6	1.0	4.4	8.2	4.9	2.2	5.4	3.4
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	2.5	3.6	2.6	6.4	3.0	2.0	5.9	5.3	7.5	3.9	7.0	4.3
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、生徒が意思決定できる指導をしていますか	2.1	2.8	2.3	4.8	2.1	1.8	5.2	5.0	6.1	3.9	5.9	3.7
	(39) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	2.9	3.5	2.3	5.4	2.4	1.8	5.9	5.6	5.2	3.6	10.2	4.2

※5 ポイント以上の差分に網掛け（小数点第二位を四捨五入して表記。5.0 で網が掛かっていないものは 5.0 未満）。

2-2-2 相関係数分析

学校の「道徳教育等の指導等の取組」の各項目と、児童生徒の「自己有用感等」「道徳教育等での学びの状況」の各項目の「当てはまる」割合について、相関分析を行った。

その結果、学校の「道徳教育等の指導等の取組」と児童生徒の「道徳教育等での学びの状況」については、ほとんど全ての項目が相関係数が 0.1 前後で統計的に有意なことから、2 者間に有意な弱い正の相関があるといえる。学校の「道徳教育等の指導等の取組」と児童生徒の「自己有用感等」については、小学校の「(10) 先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか」との相関係数を除いて、相関係数 0.1 を超えるものは無く、「道徳教育等での学びの状況」ほどの相関関係はないといえる。

令和 5 年度の先行研究において、児童生徒の「自己有用感等」の「道徳教育等での学びの状況」に正の相関がみられたことも踏まえると、学校の「道徳教育等の指導等の取組」は、児童生徒の「道徳教育等での学びの状況」を通じて、児童生徒の「自己有用感等」に緩やかな影響を与えている可能性が伺える。

図表 2-9 学校の道徳教育等の指導等の取組と児童の自己有用等の相関係数（小学校）

		児童質問紙											
		(9) 自分には、 よいところ があると思 いますか	(1 0) 先生は、 あなたのよ いところを 認めてくれ ていると思 いますか	(1 1) 将来の夢 や目標を 持っていま すか	(1 2) 人が困っ ているとき は、進んで 助けていま すか	(1 3) いじめは、 どんな理由 があっても いけないこ とだと思 いますか	(1 4) 困りごとや 不安があ る時に、先 生や学校 にいる大 人にいつ でも相談で きますか	(1 5) 人の役に 立つ人間 になりたい と思いま すか	(1 6) 学校に行 くのは楽 しいと思 います か	(1 7) 自分と違 う意見に ついて考 えるのは 楽しいと 思います か	(1 8) 友達関係 に満足し ています か	(1 9) 普通の生 活の中 で、幸 せな気持 ちにな ることが よくあ ります か	(2 5) 地域や社 会をよ くするた めに何 かしてみ たいと思 います か
学 校 質 問 紙	(3 0) 児童に応じて課題などを工夫しましたか	.049**	.111**	.026**	.052**	.058**	.039**	.043**	.074**	.064**	.038**	.035**	.064**
	(3 1) 児童が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	.074**	.106**	.036**	.077**	.068**	.023**	.078**	.087**	.074**	.049**	.044**	.069**
	(3 2) 児童の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	.073**	.095**	.029**	.064**	.057**	.026**	.069**	.087**	.068**	.051**	.036**	.059**
	(3 3) 児童自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	.074**	.091**	.021**	.066**	.048**	.020**	.076**	.073**	.063**	.043**	.035**	.063**
	(3 4) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	.057**	.081**	.020**	.056**	.049**	.029**	.055**	.068**	.052**	.041**	.038**	.057**
	(3 5) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	.052**	.089**	.019*	.061**	.061**	.026**	.058**	.065**	.056**	.041**	.033**	.059**
	(3 6) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	.049**	.072**	.019*	.045**	.051**	.016*	.052**	.045**	.046**	.030**	.020**	.057**
	(3 7) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	.067**	.097**	.036**	.072**	.079**	.040**	.082**	.067**	.047**	.047**	.037**	.069**
	(3 8) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、児童が意思決定できる指導をしていますか	.068**	.105**	.036**	.069**	.079**	.049**	.078**	.068**	.055**	.043**	.046**	.073**
	(3 9) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	.041**	.079**	.037**	.047**	.056**	.024**	.064**	.050**	.042**	.035**	.025**	.048**

**1%水準で有意。*5%水準で有意。

相関係数 0.1 以上に網掛け

図表 2-10 学校の道徳教育等の指導等の取組と児童の道徳教育等での学びの状況の相関係数
(小学校)

		児童質問紙											
		(29) 5年生までの授業で、自分の考えを発表する時は、うまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てを工夫しましたか	(30) 5年生までの授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか	(31) 5年生までの授業では、各教科で学んだことを生かして、自分の考えをまとめていましたか	(32) 5年生までの授業では、自分にあつた教え方、教材、学習時間などについて気付きがありましたか	(33) 学級の友達と話し合う活動で、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりしていましたか	(34) 学習した内容で、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができましたか	(35) 授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけたり、生かしたりすることができていると思いますか	(37) 授業や学校生活では、友達や周りの人の考えを大切に、協力しながら課題の解決に取り組んでいますか	(38) 総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め、整理し、発表する学習活動に取り組んでいますか	(39) 学級生活をよりよくするために学級会で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか	(40) 学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか	(41) 道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動をしていますか
学校質問紙	(30) 児童に応じて課題などを工夫しましたか	.082**	.063**	.084**	.102**	.085**	.071**	.076**	.088**	.099**	.091**	.078**	.081**
	(31) 児童が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	.080**	.086**	.105**	.107**	.120**	.094**	.089**	.128**	.119**	.125**	.100**	.136**
	(32) 児童の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	.077**	.083**	.094**	.110**	.102**	.075**	.082**	.101**	.099**	.104**	.079**	.100**
	(33) 児童自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	.081**	.095**	.102**	.101**	.107**	.086**	.081**	.113**	.124**	.115**	.088**	.111**
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	.065**	.074**	.088**	.094**	.091**	.074**	.082**	.092**	.101**	.088**	.075**	.084**
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	.060**	.069**	.081**	.089**	.082**	.071**	.079**	.089**	.096**	.088**	.075**	.084**
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	.057**	.055**	.071**	.079**	.078**	.061**	.067**	.084**	.129**	.088**	.067**	.080**
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	.062**	.078**	.080**	.098**	.102**	.084**	.080**	.121**	.089**	.141**	.094**	.103**
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、児童が意思決定できる指導をしていますか	.063**	.079**	.085**	.106**	.097**	.082**	.082**	.111**	.089**	.133**	.093**	.099**
	(39) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	.056**	.045**	.063**	.079**	.070**	.057**	.067**	.080**	.075**	.074**	.059**	.096**

**1%水準で有意。*5%水準で有意。

相関係数 0.1 以上に網掛け

図表 2-11 学校の道徳教育等の指導等の取組と生徒の自己有用等の相関係数（中学校）

		生徒質問紙											
		(9) 自分には、 よいところ があると思 いますか	(10) 先生は、 あなたのよ いところを 認めてくれ ていると思 いますか	(11) 将来の夢 や目標を 持っていま すか	(12) 人が困っ ているとき は、進んで 助けていま すか	(13) いじめは、 どんな理由 があっても いけないこ とだと思い ますか	(14) 困りごとや 不安があ る時に、先 生や学校 にいる大 人にいつで も相談で きますか	(15) 人の役に 立つ人間 になりたい と思いま すか	(16) 学校に行 くのは楽 しいと思 いますか	(17) 自分と違 う意見に ついて考 えるのは 楽しいと 思います か	(18) 友達関係 に満足し ています か	(19) 普通の生 活の中 で、幸せ な気持ち になるこ とがよく ありま すか	(25) 地域や社 会をよく するために 何かした いと思 いますか
学 校 質 問 紙	(30) 生徒に応じて課題などを工夫しましたか	.032**	.091**	.047**	0.012	.043**	.037**	.020*	0.020	.066**	-0.01	-0.01	.060**
	(31) 生徒が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	.066**	.073**	0.01	.051**	.046**	.028**	.071**	.064**	.078**	.033**	.049**	.065**
	(32) 生徒の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	.044**	.071**	.033**	.032**	.047**	.030**	.053**	.054**	.066**	0.01	.038**	.054**
	(33) 生徒自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	.040**	.030**	-0.01	0.017	.021*	.021*	.036**	.043**	.049**	.027**	.033**	.036**
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	.046**	.045**	.022*	0.017	.037**	.031**	.041**	.038**	.060**	0.01	.033**	.055**
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	.042**	.063**	.024*	0.018	.037**	.029**	.036**	.033**	.076**	0.02	.025*	.062**
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	.031**	.047**	0.02	.023*	.038**	0.012	.027**	0.020	.045**	.035**	.023*	.045**
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	.047**	.076**	0.00	.049**	.071**	.028**	.066**	.070**	.061**	.053**	.059**	.068**
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、生徒が意思決定できる指導をしていますか	.049**	.084**	.022*	.049**	.074**	.035**	.065**	.055**	.051**	.050**	.051**	.054**
	(39) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	.025*	.042**	0.017	.031**	.055**	0.017	.055**	.043**	.038**	.028**	.031**	.052**

**1%水準で有意。*5%水準で有意。

相関係数 0.1 以上に網掛け

図表 2-12 学校の道徳教育等の指導等の取組と児童の道徳教育等での学びの状況の相関係数
(中学校)

		生徒質問紙											
		(29) 1、2年生の授業で、自分の考えを発表する時は、うまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てを工夫しましたか	(30) 1、2年生の授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか	(31) 1、2年生の授業では、各教科で学んだことを生かして、自分の考えをまとめていましたか	(32) 1、2年生の授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていましたか	(33) 学級の友達と話し合う活動で、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりしていましたか	(34) 学習した内容で、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができましたか	(35) 授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけたり、生かしたりすることができそうですか	(37) 授業や学校生活では、友達や周りの人の考えを大切に、協力しながら課題の解決に取り組んでいますか	(38) 総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め、整理し、発表する学習活動に取り組んでいますか	(39) 学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか	(40) 学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか	(41) 道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動をしていますか
学校質問紙	(30) 生徒に応じて課題などを工夫しましたか	.076**	.036**	.062**	.092**	.074**	.037**	.044**	.069**	.083**	.067**	.050**	.060**
	(31) 生徒が情報交換しあい異なる視点で考え、協力できるように課題などを工夫しましたか	.091**	.097**	.109**	.081**	.133**	.086**	.061**	.134**	.138**	.143**	.089**	.130**
	(32) 生徒の様々な考えを引き出し、思考を深めるような指導をしましたか	.085**	.076**	.092**	.078**	.096**	.060**	.055**	.110**	.104**	.106**	.068**	.106**
	(33) 生徒自ら課題を設定し、解決に向けて話し合い、まとめ、表現する活動をしましたか	.071**	.064**	.082**	.050**	.103**	.062**	.040**	.093**	.116**	.111**	.068**	.105**
	(34) 習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善をしましたか	.091**	.076**	.087**	.089**	.095**	.067**	.050**	.092**	.118**	.106**	.080**	.100**
	(35) 各教科で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かせる機会を設けましたか	.086**	.065**	.080**	.073**	.088**	.067**	.048**	.090**	.123**	.097**	.070**	.088**
	(36) 総合的な学習で、課題設定からまとめ・表現に至る過程を意識した指導をしていますか	.075**	.047**	.066**	.059**	.097**	.046**	.027**	.095**	.176**	.106**	.056**	.106**
	(37) よりよい学級生活のため、互いの意見を生かして解決方法を合意形成できる指導をしていますか	.073**	.073**	.086**	.067**	.139**	.077**	.055**	.127**	.103**	.153**	.092**	.132**
	(38) 今、努力すべきことを学級での話し合いにより、生徒が意思決定できる指導をしていますか	.063**	.068**	.076**	.062**	.111**	.062**	.054**	.114**	.100**	.132**	.093**	.116**
	(39) 道徳において、題材を自分自身の問題として捉え、考え、話し合う指導をしていますか	.045**	.059**	.071**	.054**	.094**	.053**	.046**	.097**	.098**	.097**	.070**	.142**

**1%水準で有意。*5%水準で有意。

相関係数 0.1 以上に網掛け

2-3 多変量解析

学校の「道德教育等の指導等の取組」と、児童生徒の「道德教育等での学び」、児童生徒の「自己有用感等」について、3者の関係を分析する。なお、本節以降の分析は、公立のみ・特別支援学校除いた分析とする。

2-3-1 因子分析による質問項目の分類

3者の関係を分析するにあたり、児童生徒の「自己有用感等」に関する質問は12項目、「道德教育等での学びの状況」に関する質問は12項目、学校の「道德教育等の指導等の取組」の取組に関する質問は10項目と各質問の数が多いことから、それぞれのカテゴリー内の項目を因子分析することにより、共通の因子を持つ項目に分類する作業を行った。因子分析の結果により各変数間の関係を検討する。

(1)児童生徒

児童生徒の「自己有用感等」、「道徳教育等での学びの状況」に関する質問について因子分析を行った⁸。結果は、以下の通り。

- 児童生徒の自己有用感等は、小・中共に2つの因子（「自己有用感・幸福感因子」「挑戦心、他者理解・協働因子」）に分類できる（ただし、2つの相関関係は高いことに、以降の分析で留意は必要）。
- 児童生徒の「道徳教育等での学び」についての因子分析を行ったところ、因子は1つであった。

図表 2-13 因子分析結果（自己有用感等）

	小学校（児童）		中学校（生徒）	
	自己有用感・幸福感因子	挑戦心、他者理解・協働因子	自己有用感・幸福感因子	挑戦心、他者理解・協働因子
回答（9）／自分には、よいところがあると思いますか	0.549	0.069	0.573	0.049
回答（10）／先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか	0.504	0.103	0.517	0.117
回答（11）／将来の夢や目標を持っていますか	0.104	0.273	0.106	0.277
回答（12）／人が困っているときは、進んで助けていますか	0.018	0.579	0.038	0.583
回答（13）／いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか	0.040	0.361	0.001	0.361
回答（14）／困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか	0.497	0.065	0.494	0.093
回答（15）／人の役に立つ人間になりたいと思いますか	-0.019	0.677	-0.031	0.678
回答（16）／学校に行くのは楽しいと思いますか	0.512	0.124	0.639	0.053
回答（17）／自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか	0.175	0.418	0.184	0.333
回答（18）／友達関係に満足していますか	0.578	-0.108	0.642	-0.125
回答（19）／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	0.638	-0.045	0.659	-0.036
回答（25）／地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか	-0.097	0.724	-0.071	0.670
因子抽出法：最尤法 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転 小：3回の反復で回転が収束。 中：6回の反復で回転が収束。				
因子間の相関係数	0.650		0.607	

⁸児童生徒質問紙の「自己有用感等」「主・対・深」「総合学習・学級活動・道徳」の各項目の学校内の級内相関係数（ICC）をみたところ、いずれも0.05未満であった。そのため、マルチレベルモデルの想定は不要（個人単位の影響と学級単位の影響を切り分けた分析は不要）と想定して分析している。

(2)学校

- 学校の道徳教育等の指導等の取組による因子分析を行ったところ、2つの因子（主・対・深と総合学習、学級活動）に分類された。道徳については、どちらの因子にも含まれている。ただし、2つの相関関係は高く、「主・対・深と総合学習」に取り組む学校の方が、「学級活動」も取り組んでいる傾向にある。

図表 2-14 因子分析結果（学校の道徳教育等の指導等の取組）

	小学校（児童）		中学校（生徒）	
	主・対・深と総合学習	学級活動	主・対・深と総合学習	学級活動
回答（30）／調査対象学年の児童に対して、前年度までに、学習指導において、児童一人一人に応じて、学習課題や活動を工夫しましたか	0.681	-0.036	0.646	-0.021
回答（31）／調査対象学年の児童に対して、前年度までに、学習指導において、児童が、それぞれのよさを生かしながら、他者と情報交換して話し合ったり、異なる視点から考えたり、	0.674	0.046	0.666	0.056
回答（32）／調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業において、児童の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしましたか	0.675	0.066	0.684	0.033
回答（33）／調査対象学年の児童に対して、前年度までに、授業において、児童自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取	0.670	0.024	0.656	0.037
回答（34）／調査対象学年の児童に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか	0.761	-0.054	0.739	-0.033
回答（35）／調査対象学年の児童に対して、前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか	0.668	0.023	0.670	0.019
回答（36）／調査対象学年の児童に対して、総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしていますか	0.405	0.197	0.353	0.249
回答（37）／調査対象学年の児童に対して、学級生活をよりよくするために、学級会で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法等を合意形成できるような指導を行っていますか	-0.069	0.887	-0.065	0.906
回答（38）／調査対象学年の児童に対して、学級活動の授業を通して、今、努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の児童が意思決定できるような指導を行っていますか	0.071	0.743	0.038	0.779
回答（39）／調査対象学年の児童に対して、特別の教科 道徳において、取り上げる題材を児童自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしていますか	0.356	0.290	0.290	0.324

因子抽出法：最尤法 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転
小：3回の反復で回転が収束。 中：3回の反復で回転が収束。

因子間の相関係数

0.656

0.640

2-3-2 パス解析分析

次に、学校の道德教育等の指導等の取組が、児童生徒の道德教育等での学びの状況や自己有用感等にどのような影響を与えているかを分析する。

学校の道德教育等の指導等の取組、児童生徒の道德教育等での学びの状況、児童生徒の自己有用感の3者について、2-2の分析結果を踏まえて、学校の取組⇒児童生徒の状況⇒児童生徒の自己有用感等という構造であることを仮説におき、パス解析分析により検証を行う。分析は、引き続き学校単位で行う。

(1)変数の設定

因子分析の結果を踏まえて、各質問の分類を行う。

まず、学校の道德教育等の指導等の取組については、因子分析で「主・対・深」と「総合学習」、「学級活動」、「道德（特別の教科 道德）」で傾向が異なっていたことを踏まえ、「主・対・深・総合」「学級活動」「道德（特別の教科 道德（以下、教科 道德）」の3つに分類する。

児童生徒の道德教育等での学びの状況については、因子分析では因子は1つとなっていたが、特別の教科 道德など、個別の授業・取組の影響について分析することを念頭におき、学校の取組と同じく「主・対・深・総合」「学級活動」「教科 道德」の3つに分類することとする。

児童生徒の自己有用感等については、因子分析の結果を踏まえ、「自己有用感・幸福感」「挑戦心、他者理解・協働」の2つに分類する。

なお、各質問項目の統合方法は、因子得点を使用するのではなく、各質問の平均点（1～4点）を使用している。

その他、統制変数として、学校の道德教育等の指導等の取組と同じ層に、「対象学年の児童生徒数」と「社会経済的背景（SES）」を投入する。SESとして自宅の蔵書数を用いた。また、国語・算数/数学の平均正答率を、児童生徒の道德教育等での学びと同じ層に投入した。

学校の取組

主・対・深・総合	30	学習指導において、児童〔生徒〕一人一人に応じて、学習課題や活動を工夫しましたか
	31	学習指導において、児童〔生徒〕が、それぞれのよさを生かしながら、他者と情報交換して話し合ったり、異なる視点から考えたり、協力し

		合ったりできるように学習課題や活動を工夫しましたか
	32	授業において、児童〔生徒〕の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をしましたか
	33	授業において、児童〔生徒〕自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか
	34	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか
	35	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、前年度までに、各教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか
	36	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしていますか
学級活動	37	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、学級生活をよりよくするために、学級会〔学級活動〕で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行っていますか
	38	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、学級活動の授業を通して、今、努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の児童〔生徒〕が意思決定できるような指導を行っていますか
教科 道徳	39	調査対象学年の児童〔生徒〕に対して、特別の教科 道徳において、児童〔生徒〕自らが自分自身の問題として捉え、考え、話し合うような指導の工夫をしていますか

児童生徒の状況

主・対・深・総合	29	5年生まで〔1, 2年生のとき〕に受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していましたか
	30	5年生まで〔1, 2年生のとき〕に受けた授業では、課題の解決に向

		けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか
	31	5年生まで〔1, 2年生のとき〕に受けた授業では、各教科などで学んだことを生かしながら、自分の考えをまとめる活動を行っていましたか
	32	5年生まで〔1, 2年生のとき〕に受けた授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていましたか
	33	学級の友達〔生徒〕との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりすることができていますか
	34	学習した内容について、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができていますか
	35	授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけて考えたり、生かしたりすることができると思いますか
	37	授業や学校生活では、友達や周りの人の考えを大切に、お互いに協力しながら課題の解決に取り組んでいますか
	38	総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか
学級活動	39	あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級会〔学級活動〕で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか
	40	学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか
教科 道徳	41	道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいますか

自己有用感等

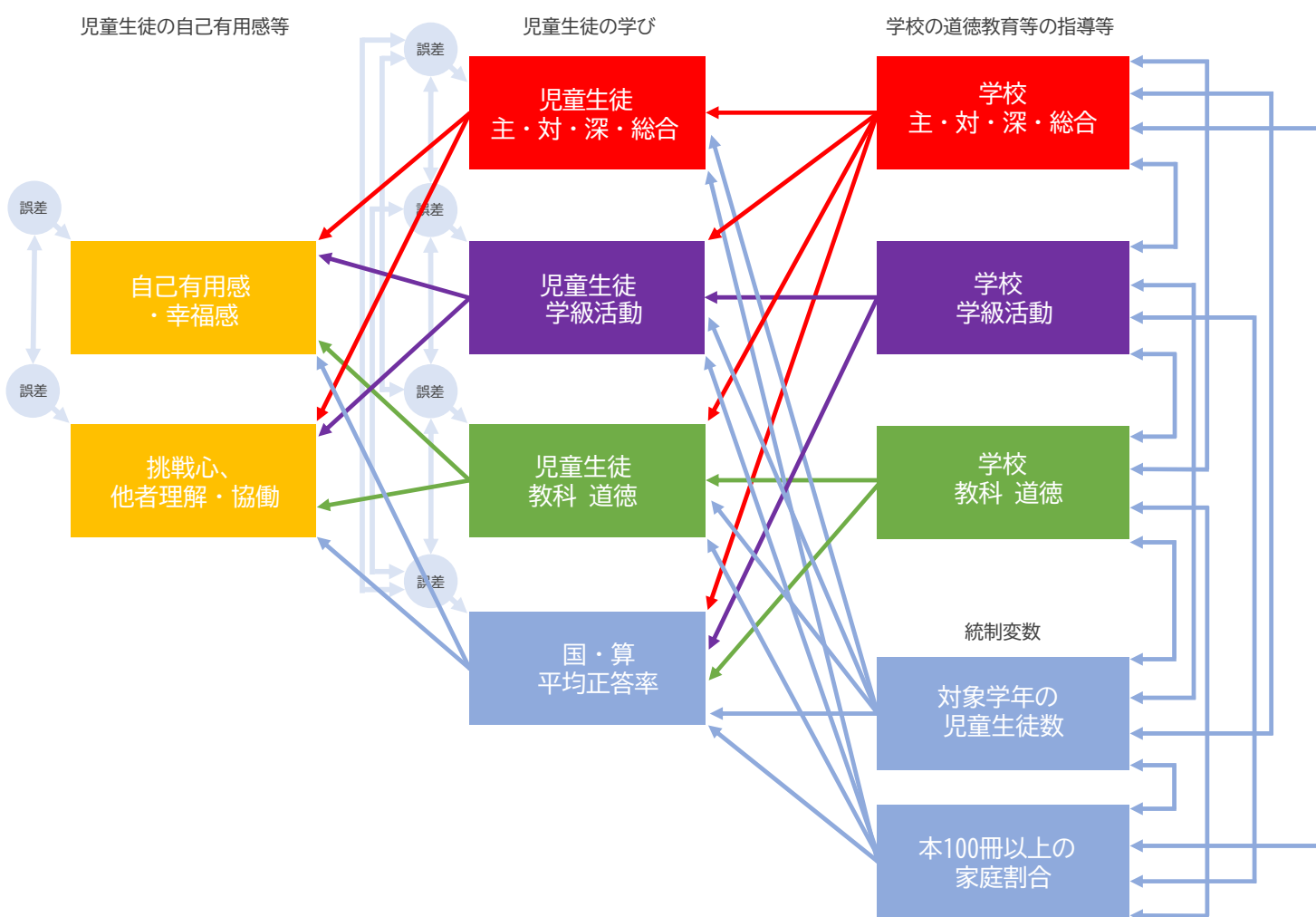
自己有用感、幸福感	9	自分には、よいところがあると思いますか
	10	先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか
	14	困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか
	16	学校に行くのは楽しいと思いますか

	18	友達関係に満足していますか
	19	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
挑戦心、他者理解・協働	11	将来の夢や目標を持っていますか
	12	人が困っているときは、進んで助けていますか
	13	いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
	15	人の役に立つ人間になりたいと思いますか
	17	自分と違う意見について考えるのは楽しいと思いますか
	25	地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか

(2) 仮説モデルの設定

以下の図のような関係を仮説とし、パス解析で検証を行う。なお、「学校の道德教育等の指導等の取組」と「児童生徒の道德教育等での学び」の関係については、学校の「主・対・深・総合」は、児童生徒の「学級活動」「教科 道德」に影響があると想定しパスを引いている。学校の「学級活動」「教科 道德」から他の2つの学びへのパスは想定していない。

図表 2-15 パス解析 仮説



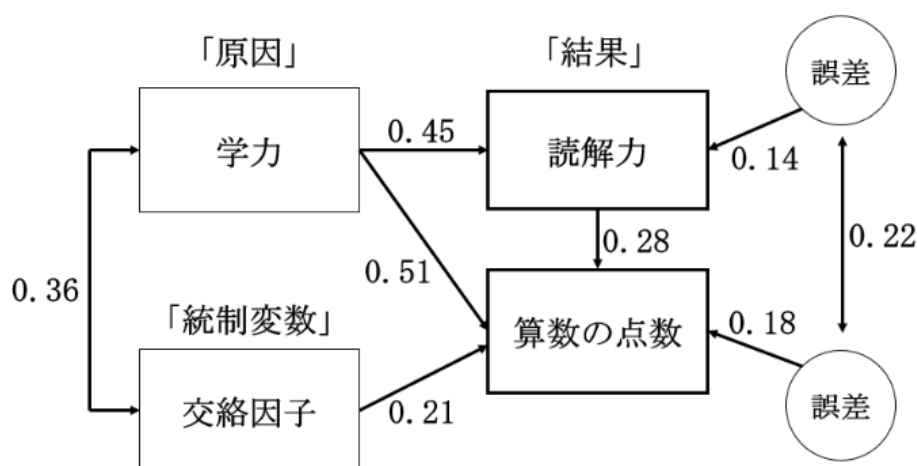
(参考) パス解析について

1) パス解析とは

パス解析とは、変数間の因果関係の仮説をパス図によって表現する多変量解析分析手法の 1 つである。

具体的には、分析者が因果関係の仮説として設定したモデルを以下のようなパス図で表現し、**パス係数**（以下、**係数**）を用いて原因が結果に与える影響の大きさを評価する。例えば、下記の図であつたら、学力→読解力の間の矢印にかかれた数字（0.45）が係数にあたる。

図表 2-16 パス図のイメージと使用される図形や矢印の説明



観測変数：実際に測定された変数（今回の分析の場合、学校質問紙、児童生徒質問紙の質問を使用する）	
片矢印：因果関係を表現 ・線の始点に当たる変数が説明変数、矢印の終点が目的変数	
両矢印：相関関係を表現	
誤差：円で囲まれる（矢印の先がついた変数のみと関連） パス図中の変数以外に、目的変数へ影響し得るその他の要因	

2) 観測変数の種類

- ・目的変数：パス解析を行う際の、影響を受ける側の変数のことをいう。
- ・説明変数：パス解析を行う際の、影響を与えている側の変数のことをいう。

- ・統制変数：目的変数と説明変数の関係を明確にするために統制する必要がある変数。パス解析では、統制変数の影響を取り除いても、説明変数が目的変数に影響を与えているかを調べることを目的にモデルに投入する。

この他、目的変数には必ず誤差がつけられる。誤差は、説明変数以外に影響を及ぼす要素をあらわしている。

3) 係数の種類

説明変数が増減した場合に目的変数がどれくらい増減するかを表す数値を係数と呼ぶ。係数には、非標準化係数（本報告書では、単に係数と呼ぶ）と標準化係数がある。

係数は、変数のデータをそのまま分析したものになる。例えば、「学力→算数」の係数(0.51)は、学力の値が1単位（単位は変数の内容による）増えると、算数の点数が0.51点増加することを意味している。

ただし、係数では、「読解力」と「算数の点数」のように、1単位の内容が異なる変数間での比較はできない。変数間の影響力を比較したい場合は、標準化係数を用いる。標準化係数は、おおむね-1から1の値をとり、絶対値が大きいほど影響力が大きい。

また、係数で示す変数間の影響が、統計的に意味のあるものかどうかについては、有意性の検定を行う。有意水準5%で検定を行い有意だったもののみ、基本的には影響があるとみなして解釈を行う。

4) 効果の種類

係数が、原因となる変数から結果となる変数への影響力を表しているが、パス解析では直接的な影響力（直接効果）だけでなく、間接的な影響力（間接効果）も算出できることが特徴の1つである。さらには、直接効果と間接効果の総和を総合効果と呼ぶ。

それぞれの効果の算出方法は、以下の通り（数値は、前頁の図を例にしている）。

直接効果：「学力」⇒「算数の点数」 0.51

間接効果：[学力]が「読解力」への影響を介した「算数の点数」への影響

$$0.45 \times 0.28 = 0.126 \quad (\text{構成する2つのパスの積})$$

総合効果：直接効果と間接効果の総和 $0.51 + 0.126 = 0.636$

5) 目的変数の説明力

矢印の終点にある目的変数（読解力、算数の点数）が、このモデルでどれだけ説明できているかを表す指標として、**決定係数（ R^2 ）**がある。決定係数は、分析に用いた変数で、目的変数をどれくらいの割合説明できているかを表す。決定係数が 0.116 の場合、11.6%説明できるという意味になる。この値は、社会科学における研究においては、必ずしも大きくなく、0.1～0.3 程度のものも多い。

6) モデルの適合度

分析したモデル全体がデータをどの程度反映しているかを測る指標として、適合度指標がある。パス解析の適合度をみる指標として、以下のものがある。

	基準	解釈
GFI	≥ 0.9	1 に近いほどモデルの適合度が高く、仮説の構造が妥当である、と解釈できる。
AGFI	≥ 0.9	GFI を自由度で除した指標。1 に近いほどモデルの適合度が高く、仮説の構造が妥当である、と解釈できる。
RMSEA	< 0.1 (< 0.05)	0 に近いほどモデルの適合度が高く、仮説と実際のデータの乖離度合いが低い、と解釈できる。
CFI	≥ 0.9 (≥ 0.95)	1 に近いほどモデルの適合度が高く、仮説と実際のデータの乖離度合いが低い、と解釈できる。

[参考文献]

狩野裕. 構造方程式モデリングは、因子分析、分散分析、パス解析の すべてにとって代わるのか？ 行動計量学 29(2): 138-159, 2002.

星野 崇宏, 岡田 謙介, 前田 忠彦. 構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について：展望とシミュレーション研究による新たな知見 行動計量学 32(2): 209-235, 2005.

Cohen, J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1988.

総務省統計局 なるほど統計学園 複数の変数の関係性を見る

https://www.stat.go.jp/naruhodo/10_tokucho/hukusu.html

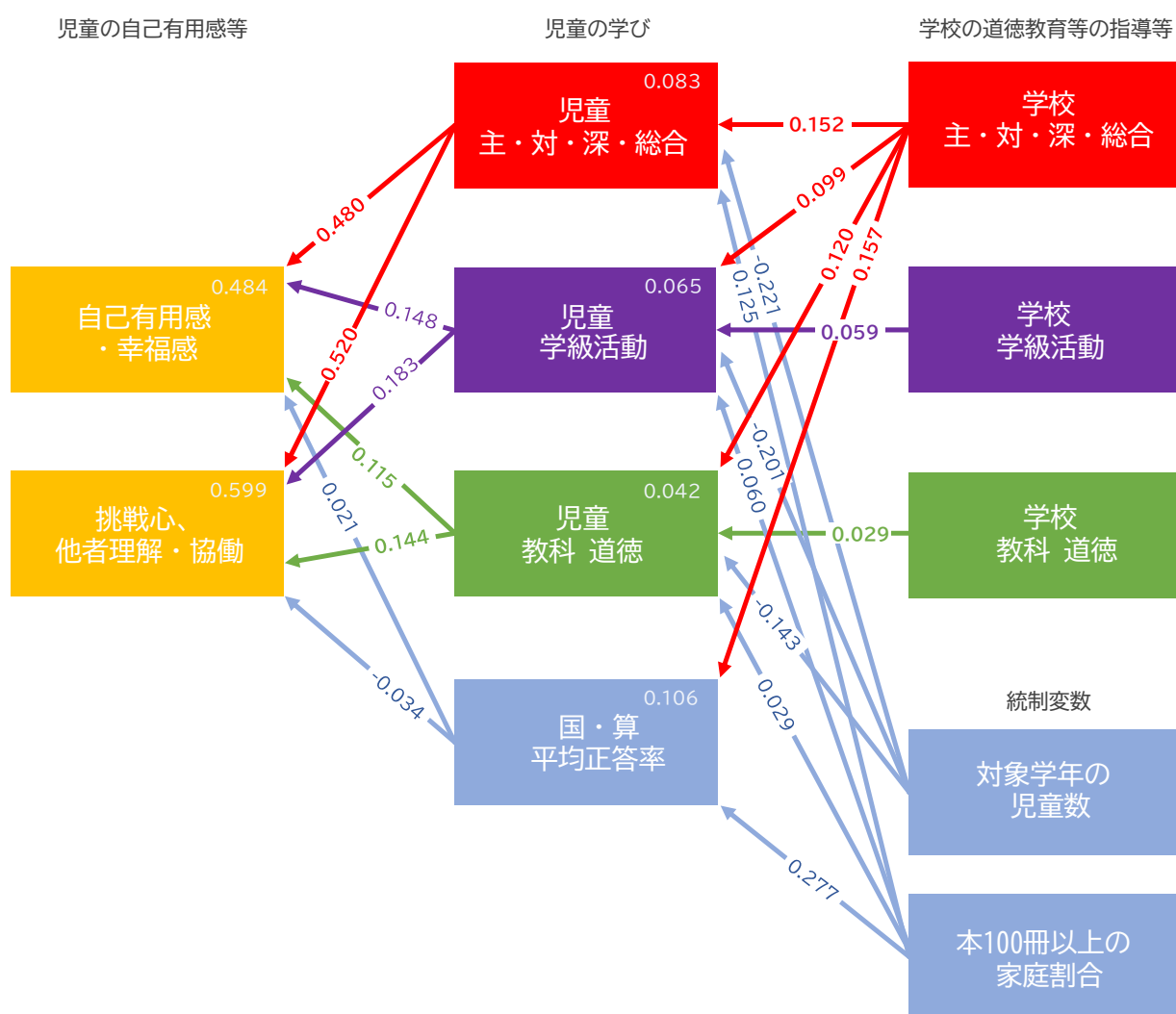
(3)分析結果

分析結果は、次の通り。

①小学校

小学校のモデルは、以下の図表の通り。適合度指標については、GFI、AGFI、CFI が 0.9 以上、RMSEA が 0.05 以下となっており、モデルの適合度は十分だといえる。

図表 2-17 パス解析結果（小学校：公立のみ。特別支援学校除く）



※数字は、標準化係数。白抜き文字は、決定係数。

※矢印は 5%水準で有意のもののみを表記した。また、相関（両矢印）は省略。

※上記に記載していない値については、次頁の表を参照のこと。

影響（片矢印）

			係数	標準化係数		決定係数
児童：主・対・深・総合	<---	学校：主・対・深・総合	0.068	0.152	**	0.083
児童：主・対・深・総合	<---	対象学年の児童数	-0.022	-0.221	**	
児童：主・対・深・総合	<---	本100冊以上の家庭割合	0.002	0.125	**	
児童：学級活動	<---	学校：主・対・深・総合	0.056	0.099	**	0.065
児童：学級活動	<---	学校：学級活動	0.026	0.059	**	
児童：学級活動	<---	対象学年の児童数	-0.025	-0.201	**	
児童：学級活動	<---	本100冊以上の家庭割合	0.001	0.060	**	
児童：教科 道徳	<---	学校：主・対・深・総合	0.069	0.120	**	0.042
児童：教科 道徳	<---	学校：教科 道徳	0.013	0.029	**	
児童：教科 道徳	<---	対象学年の児童数	-0.018	-0.143	**	
児童：教科 道徳	<---	本100冊以上の家庭割合	0.000	0.029	**	
国・算：平均正答率	<---	学校：主・対・深・総合	2.794	0.157	**	0.106
国・算：平均正答率	<---	学校：学級活動	-0.071	-0.005		
国・算：平均正答率	<---	学校：教科 道徳	0.187	0.014		
国・算：平均正答率	<---	対象学年の児童数	-0.038	-0.010		
国・算：平均正答率	<---	本100冊以上の家庭割合	0.140	0.277	**	
自己有用感・幸福感	<---	児童：主・対・深・総合	0.467	0.480	**	0.484
自己有用感・幸福感	<---	児童：学級活動	0.114	0.148	**	
自己有用感・幸福感	<---	児童：教科 道徳	0.087	0.115	**	
自己有用感・幸福感	<---	国・算：平均正答率	0.001	0.021	**	
挑戦心、他者理解・協働	<---	児童：主・対・深・総合	0.416	0.520	**	0.599
挑戦心、他者理解・協働	<---	児童：学級活動	0.116	0.183	**	
挑戦心、他者理解・協働	<---	児童：教科 道徳	0.090	0.144	**	
挑戦心、他者理解・協働	<---	国・算：平均正答率	-0.001	-0.034	**	

**は1％水準で有意、*は5％水準で有意

相関（両矢印）

			係数	標準化係数	
学校：主・対・深・総合	<-->	学校：学級活動	0.124	0.569	**
学校：主・対・深・総合	<-->	学校：教科 道徳	0.117	0.517	**
学校：主・対・深・総合	<-->	対象学年の児童数	-0.056	-0.071	**
学校：主・対・深・総合	<-->	本100冊以上の家庭割合	0.256	0.042	**
学校：学級活動	<-->	学校：教科 道徳	0.133	0.465	**
対象学年の児童数	<-->	学校：学級活動	-0.078	-0.079	**
対象学年の児童数	<-->	学校：教科 道徳	-0.037	-0.036	**
対象学年の児童数	<-->	本100冊以上の家庭割合	5.372	0.194	**
本100冊以上の家庭割合	<-->	学校：学級活動	0.112	0.015	*
本100冊以上の家庭割合	<-->	学校：教科 道徳	0.174	0.022	**
児童：学級活動（誤差）	<-->	児童：教科 道徳（誤差）	0.033	0.628	**
児童：学級活動（誤差）	<-->	国・算：平均正答率（誤差）	0.323	0.204	**
児童：主・対・深・総合（誤差）	<-->	児童：学級活動（誤差）	0.032	0.786	**
児童：主・対・深・総合（誤差）	<-->	児童：教科 道徳（誤差）	0.027	0.661	**
児童：主・対・深・総合（誤差）	<-->	国・算：平均正答率（誤差）	0.345	0.277	**
児童：教科 道徳（誤差）	<-->	国・算：平均正答率（誤差）	0.364	0.223	**
挑戦心、他者理解・協働（誤差）	<-->	自己有用感・幸福感（誤差）	0.004	0.293	**

**は1％水準で有意、*は5％水準で有意

標準化総合効果

	学校			児童生徒				統制変数	
	主・対・深・総合	学級活動	教科 道徳	主・対・深・総合	学級活動	教科 道徳	国・算 平均正答率	対象学年の 児童生徒数	本100冊以上の 家庭割合
自己有用感・幸福感	0.105	0.009	0.004	0.480	0.148	0.115	0.021	-0.153	0.078
挑戦心、他者理解・協働	0.109	0.011	0.004	0.520	0.183	0.144	-0.034	-0.172	0.071

適合度指標

標本数	18,205
GFI	0.997
AGFI	0.987
RMSEA	0.032
CFI	0.997

a) 標準係数による比較

■学校の道徳教育等の指導等の取組」と「児童の道徳教育等での学び」の関係

- ・「学校の道徳教育等の指導等の取組」と「児童の道徳教育等での学び」の関係を標準化係数で見ると、「学校：主・対・深・総合」→「児童：主・対・深・総合」が 0.152、「学校：学級活動」→「児童：学級活動」が 0.059、「学校：教科 道徳」→「児童：教科 道徳」が 0.029 と正の影響がみられ、いずれも有意となっている。また、「学校：主・対・深・総合」は、「児童：学級活動」に 0.099、「児童：教科 道徳」に 0.120 と影響を与えている。
- ・学校の 3 つの取組を比較すると、「学校：主・対・深・総合」からのパスによる標準化係数が最も大きく、児童の 3 つの学びに特に大きい影響がある取組であることがわかる。
- ・次に、「児童の道徳教育等での学び」と「自己有用感等」の関係をみると、3 つの学びは、いずれも自己有用感等に正の影響があるといえる。「自己有用感・幸福感」と「挑戦心、他者理解・協働」に対し、「児童：主・対・深・総合」はそれぞれ 0.480、0.520、「児童：学級活動」は 0.148、0.183、「児童：教科 道徳」は 0.115、0.144 となっている。

■正答率との関係

- ・「学校の道徳教育等の指導等の取組」のうち、「学校：主・対・深・総合」は正答率に正の影響を与えている（標準化係数：0.157）。
- ・「児童の道徳教育等での学び」の「自己有用感等」への影響と比較して、「正答率」の「自己有用感等」への影響は小さく、特に「挑戦心、他者理解・協働」に対してはマイナスとなっている。

■SES（家庭の蔵書数）との関係

- ・SES は、「児童の道徳教育等での学び」に影響している。標準化係数で⇒「主・対・深・総合」が 0.125、⇒「学級活動」が 0.060、⇒「教科 道徳」は 0.029 となっている。
- ・「学校の道徳教育等の指導等の取組」と比較した場合、学校の 3 つの取組の標準化係数はそれぞれ 0.152、0.059、0.029 と同程度となっている。「児童の道徳教育等での学び」に対しては、学校の取組が社会経済的背景による差と同程度以上の影響があることがうかがえる。

■児童数について

- ・児童数が「児童の道徳教育等での学び」にマイナスに影響しており、児童数が少ない学校ほど「児童の道徳教育等での学び」の得点が高くなることを表している。標準化係数の絶対値も大きく（⇒「主・対・深・総合」が-0.221、⇒「学級活動」が-0.201、「教科 道徳」は-0.143）、「児童生徒の道徳教育等での学び」への影響が大きいことがわかる。
- ・なお、小規模の学校を分析から除外した場合、「児童の道徳教育等での学び」への影響は小さくなる（児童数 20 人未満の学校を除外した場合、⇒「主・対・深・総合」が-0.033、⇒「学級活動」が-0.083、「教科 道徳」は-0.056。分析結果は、参考資料 6-2 に掲載）。一方で、他の変数の標準化係数は大きく変わらないことから、学校規模に関わらず「学校の道徳教育等の指導等の取組」から「児童の道徳教育等での学び」への影響、「児童の道徳教育等での学び」から「自己有用感等」への影響があることがわかる。

b) 総合効果について

- ・総合効果から、各変数の児童の「自己有用感等」に対する影響度を比較する。「児童の道徳教育等での学び」が標準化係数の値が大きく、特に児童の「主・対・深・総合」が、⇒「自己有用感・幸福感」が 0.480、⇒「挑戦心、他者理解・協働」が 0.520 と高い。また、児童の「学級活動」（それぞれ 0.148、0.183）、「教科 道徳」（それぞれ 0.115、0.144）についても一定の影響があることがわかる。
- ・学校の取組についても、「主・対・深・総合」「学級活動」「教科 道徳」3 つあわせて、⇒「自己有用感・幸福感」に 0.118 ($0.105+0.009+0.004$)、⇒「挑戦心、他者理解・協働」に 0.124 ($0.109+0.011+0.004$) であり、効果がみられる。社会経済的指標である家の本の数と比較しても数値が高く、児童の自己有用感等は、社会経済的背景で差が生じるものの、学校の取組によってそれ以上の影響を与えることができると推察される。

- ・児童数については、全学校を対象とした分析では係数が大きいものの、児童数 20 人以上に限った分析では影響が小さいことがわかる。

c) 係数による分析

- ・「学校の道德教育等の指導等の取組」の回答が、全て 1 段階あがった場合、「児童の道德教育等での学び」の回答がどうなるかを係数から試算する。児童の回答は、「主・対・深・総合」が平均 0.068、「学級活動」が平均 0.082 ($0.056 + 0.026$)、「教科 道德」が平均 0.082 ($0.069 + 0.013$)、あがることとなる。今回の分析に用いた対象サンプルの 1 学校あたりの対象児童数は 52 名であることから、例えば「教科 道德」について、学校の取組が 1 段階あがった場合は、52 名のうち 4.3 名の児童の「教科 道德」の回答が 1 段階あがることになる。

d) 決定係数、相関係数からみた分析

- ・「児童の道德教育等での学び」の 3 つについては、決定係数が 0.1 を下回っており、モデルとしてはやや説明力が弱いといえる。また、「児童の道德教育等での学び」の 3 つの各項目間の誤差相関がいずれも 0.6~0.7 と高い。学校の取組や統制項目（学校規模、SES）だけでは説明できない児童の道德教育等での学びを説明する共通の要因の存在があることが伺える（全国学調では把握できていない項目）。
- ・「自己有用感等」の 2 つの項目は、決定係数が 0.4~0.6 と高くなっており、説明力が高いモデルといえる。（ただし、本モデルでは、「児童の道德教育等での学びの状況」⇒「自己有用感等」の因果関係を想定して分析しているが、今回の分析で因果関係が立証されていたわけではないことには留意が必要である。）

e) まとめ

全体でみると、学校の児童数や社会経済的背景、学力を統制しても、「学校の道德教育等の指導等の取組」は、「児童の道德教育等での学び」に影響を与えている。さらに、「児童の道德教育等での学び」が良いと、「自己有用感等」も高いという仮説通りの結果となったといえる。

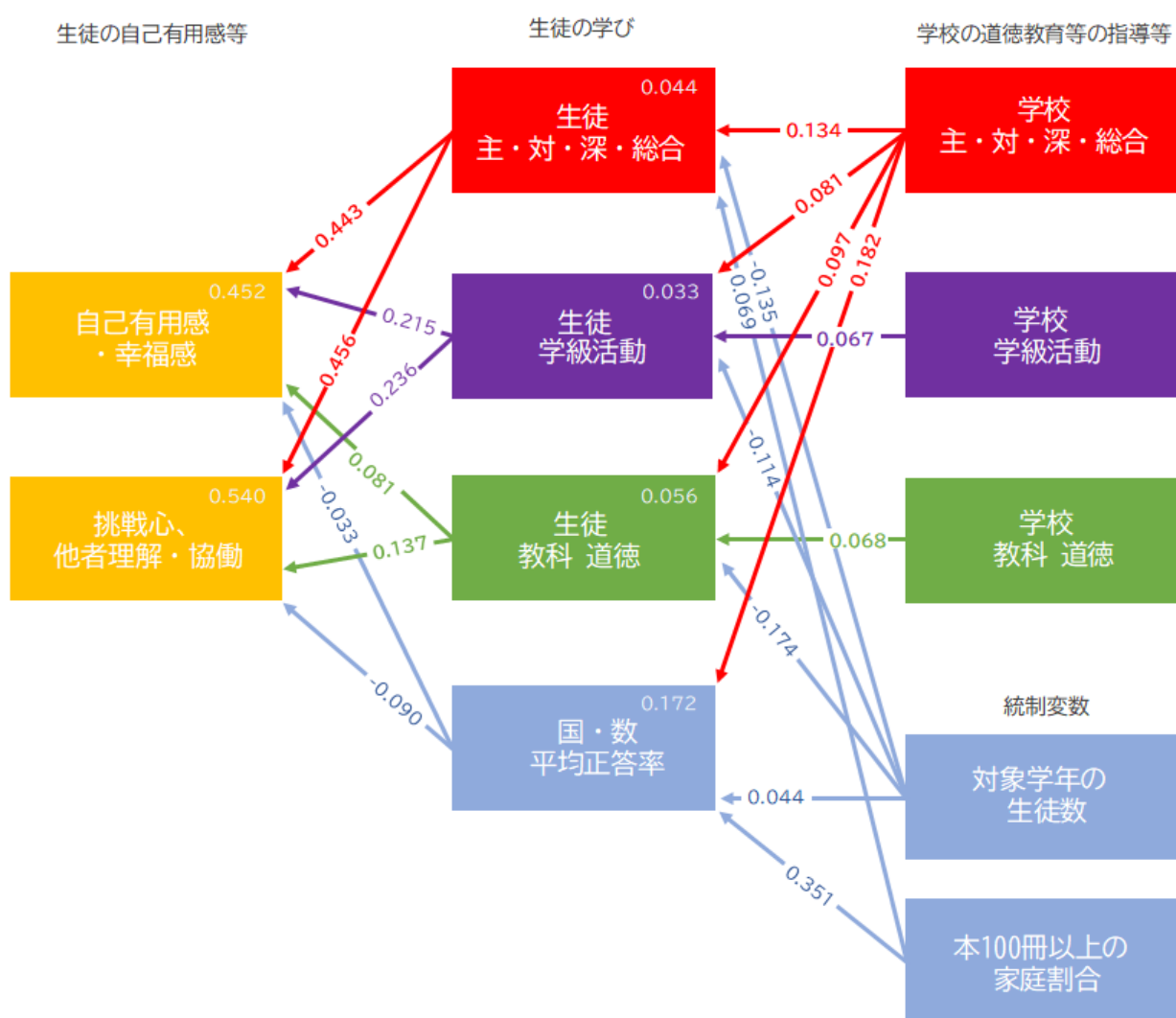
「正答率」が「自己有用感等」への影響は小さいことから、児童の自己有用感等を高めていくためには、学力向上のための指導とは別に、「学校の道德教育等の指導等の取組」が重要だということがわかる。また、児童の自己有用感等は、社会経済的背景で差が生じるものの「学校の道德教育等の指導等の取組」の状況によっては、それ以上の影響を与えることができると推

察される。

②中学校

中学校のモデルは、以下の図表の通り。適合度指標が GFI、AGFI、CFI が 0.9 以上、RMSEA が 0.1 以下となっている。RMSEA が 0.05 を超えており、小学校のモデルと比較するとやや適合度は落ちるものの、モデルの適合度は十分だといえる。

図表 2-18 パス解析結果（中学校：公立のみ。特別支援学校除く）



※数字は、標準化係数。白抜き文字は、決定係数。

※矢印は 5%水準で有意のもののみを表記した。また、相関（両矢印）は省略。

※上記に記載していない値については、次頁の表を参照のこと。

影響（片矢印）

			係数	標準化係数		決定係数
生徒：主・対・深・総合	<---	学校：主・対・深・総合	0.051	0.134	**	0.044
生徒：主・対・深・総合	<---	対象学年の生徒数	-0.010	-0.135	**	
生徒：主・対・深・総合	<---	本100冊以上の家庭割合	0.001	0.069	**	
生徒：学級活動	<---	学校：主・対・深・総合	0.041	0.081	**	0.033
生徒：学級活動	<---	学校：学級活動	0.026	0.067	**	
生徒：学級活動	<---	対象学年の生徒数	-0.011	-0.114	**	
生徒：学級活動	<---	本100冊以上の家庭割合	0.000	-0.013		
生徒：教科 道徳	<---	学校：主・対・深・総合	0.047	0.097	**	0.056
生徒：教科 道徳	<---	学校：教科 道徳	0.025	0.068	**	
生徒：教科 道徳	<---	対象学年の生徒数	-0.015	-0.174	**	
生徒：教科 道徳	<---	本100冊以上の家庭割合	0.000	-0.017		
国・数：平均正答率	<---	学校：主・対・深・総合	3.212	0.182	**	0.172
国・数：平均正答率	<---	学校：学級活動	0.082	0.006		
国・数：平均正答率	<---	学校：教科 道徳	0.016	0.001		
国・数：平均正答率	<---	対象学年の生徒数	0.144	0.044	**	
国・数：平均正答率	<---	本100冊以上の家庭割合	0.226	0.351	**	
自己有用感・幸福感	<---	生徒：主・対・深・総合	0.402	0.443	**	0.452
自己有用感・幸福感	<---	生徒：学級活動	0.150	0.215	**	
自己有用感・幸福感	<---	生徒：教科 道徳	0.058	0.081	**	
自己有用感・幸福感	<---	国・数：平均正答率	-0.001	-0.033	**	
挑戦心、他者理解・協働	<---	生徒：主・対・深・総合	0.364	0.456	**	0.540
挑戦心、他者理解・協働	<---	生徒：学級活動	0.144	0.236	**	
挑戦心、他者理解・協働	<---	生徒：教科 道徳	0.087	0.137	**	
挑戦心、他者理解・協働	<---	国・数：平均正答率	-0.002	-0.090	**	

**は1％水準で有意、*は5％水準で有意

相関（両矢印）

			係数	標準化係数	
学校：主・対・深・総合	<-->	学校：学級活動	0.125	0.561	**
学校：主・対・深・総合	<-->	学校：教科 道徳	0.110	0.475	**
学校：主・対・深・総合	<-->	対象学年の生徒数	-0.093	-0.099	**
学校：主・対・深・総合	<-->	本100冊以上の家庭割合	0.372	0.078	**
学校：学級活動	<-->	学校：教科 道徳	0.135	0.456	**
対象学年の生徒数	<-->	学校：学級活動	-0.082	-0.068	**
対象学年の生徒数	<-->	学校：教科 道徳	-0.048	-0.038	**
対象学年の生徒数	<-->	本100冊以上の家庭割合	3.069	0.119	**
本100冊以上の家庭割合	<-->	学校：学級活動	0.297	0.049	**
本100冊以上の家庭割合	<-->	学校：教科 道徳	0.195	0.031	*
生徒：学級活動（誤差）	<-->	生徒：教科 道徳（誤差）	0.025	0.632	**
生徒：学級活動（誤差）	<-->	国・数：平均正答率（誤差）	0.228	0.166	**
生徒：主・対・深・総合（誤差）	<-->	生徒：学級活動（誤差）	0.024	0.765	**
生徒：主・対・深・総合（誤差）	<-->	生徒：教科 道徳（誤差）	0.018	0.607	**
生徒：主・対・深・総合（誤差）	<-->	国・数：平均正答率（誤差）	0.281	0.268	**
生徒：教科 道徳（誤差）	<-->	国・数：平均正答率（誤差）	0.278	0.212	**
挑戦心、他者理解・協働（誤差）	<-->	自己有用感・幸福感（誤差）	0.003	0.272	**

**は1％水準で有意、*は5％水準で有意

標準化総合効果

	学校			児童生徒				統制変数	
	主・対・深・総合	学級活動	教科 道徳	主・対・深・総合	学級活動	教科 道徳	国・数 平均正答率	対象学年の 生徒数	本100冊以上の 家庭割合
自己有用感・幸福感	0.079	0.014	0.005	0.443	0.215	0.081	-0.033	-0.100	0.015
挑戦心、他者理解・協働	0.077	0.015	0.009	0.456	0.236	0.137	-0.090	-0.116	-0.005

適合度指標

標本数	8,979
GFI	0.99
AGFI	0.954
RMSEA	0.062
CFI	0.987

a) 標準係数による比較

■学校の道徳教育等の指導等の取組」と「生徒の道徳教育等での学び」の関係

- ・「学校の道徳教育等の指導等の取組」と「生徒の道徳教育等での学び」の関係を標準化係数で見ると、「学校：主・対・深・総合」→「生徒：主・対・深・総合」が 0.134、「学校：学級活動」→「生徒：学級活動」が 0.067、「学校：教科 道徳」→「生徒：教科 道徳」が 0.068 と正の影響がみられ、いずれも有意となっている。また、「学校：主・対・深・総合」は、「児童：学級活動」に 0.081、「生徒：教科 道徳」に 0.097 と影響を与えている。
- ・学校の 3 つの取組を比較すると、「学校：主・対・深・総合」からのパスによる標準化係数が最も大きく、生徒の 3 つの学びに特に大きい影響がある取組であることがわかる。
- ・次に、「生徒の道徳教育等での学び」と「自己有用感等」の関係をみると、3 つの学びは、いずれも自己有用感等に正の影響があるといえる。「自己有用感・幸福感」と「挑戦心、他者理解・協働」に対し、「生徒：主・対・深・総合」はそれぞれ 0.443、0.456、「生徒：学級活動」は 0.215、0.236、「生徒：教科 道徳」は 0.081、0.137 となっている。

■正答率との関係

- ・「学校の道徳教育等の指導等の取組」のうち、「学校：主・対・深・総合」は正答率に正の影響を与えている（標準化係数：0.182）。
- ・「正答率」の「自己有用感等」への影響は 2 項目ともマイナスとなっている。他の項目と比較して絶対値も小さく、影響は小さいといえる。

■SES（家庭の蔵書数）との関係

- ・SESは、「生徒の道德教育等での学び」のうち⇒「主・対・深・総合」のみが統計的に有意に影響している。標準化係数では0.069である。
- ・「学校の道德教育等の指導等の取組」と比較した場合、学校の「主・対・深・総合」の標準化係数は0.134であり、学校の取組の方が影響が大きい。「生徒の道德教育等での学び」に対しては、学校の取組が社会経済的背景による差以上の影響を持っていることがうかがえる。

■生徒数について

- ・生徒数が「生徒の道德教育等での学び」にマイナスに影響しており、生徒数が少ない学校ほど「生徒の道德教育等での学び」の得点が高くなることを表している。標準化係数の絶対値も大きく（⇒「主・対・深・総合」が-0.135、⇒「学級活動」が-0.114、「教科 道德」は-0.174）、「生徒の道德教育等での学び」への影響が大きいことがわかる。
- ・なお、小規模の学校を分析から除外した場合、生徒の「主・対・深・総合」への影響がやや小さくなっているが、「学級活動」「教科 道德」への影響は大きくなっている（生徒数20人未満の学校を除外した場合、⇒「主・対・深・総合」が-0.092、⇒「学級活動」が-0.129、「教科 道德」は-0.211。分析結果は、参考資料6-2に掲載）。なお、小規模の学校を分析から除外しても、他の変数の標準化係数は大きく変わらないことから、ある程度以上の規模の学校をみてもこれまでみた分析の傾向は変わらないといえる。

b) 総合効果について

- ・総合効果から、各変数の生徒の「自己有用感等」に対する影響度を比較する。「生徒の道德教育等での学び」が標準化係数の値が大きく、特に生徒の「主・対・深・総合」が、⇒「自己有用感・幸福感」が0.443、⇒「挑戦心、他者理解・協働」が0.456と高い。また、児童の「学級活動」（それぞれ0.215、0.236）、「教科 道德」（それぞれ0.081、0.137）についても一定の影響があることがわかる。
- ・学校の取組についても、「主・対・深・総合」「学級活動」「教科 道德」3つあわせて、⇒「自己有用感・幸福感」に0.098（ $0.079+0.014+0.005$ ）、⇒「挑戦心、他者理解・協働」に0.101（ $0.077+0.015+0.009$ ）であり、効果がみられる。
- ・社会経済的指標である家の本の数や学力は、生徒の自己有用感等への影響は小さい。

c) 係数による分析

- ・「学校の道德教育等の指導等の取組」の回答が、全て1段階あがった場合、「生徒の道德教育等での学び」の回答がどうなるかを係数から試算する。生徒の回答は、「主・対・深・総合」が平均0.051、「学級活動」が平均0.067 ($0.041+0.026$)、「教科 道德」が平均0.072 ($0.047+0.025$)、あがることとなる。今回の分析に用いた対象サンプルの1学校あたりの対象児童数は96名であることから、例えば「教科 道德」について、学校の取組が1段階あがった場合は、96名のうち6.9名の生徒の「教科 道德」の回答が1段階あがることになる。

d) 決定係数、相関係数からみた分析

- ・「生徒の道德教育等での学び」の3つについては、決定係数が0.1を下回っており、モデルとしてはやや説明力が弱いといえる。また、「生徒の道德教育等での学び」の3つの各項目間の誤差相関がいずれも0.6~0.7と高い。学校の取組や統制項目（学校規模、SES）だけでは説明できない生徒の道德教育等での学びを説明する共通の要因の存在があることが伺える（全国学調では把握できていない項目）。
- ・「自己有用感等」の2つの項目は、決定係数が0.4~0.6と高くなっており、説明力が高いモデルといえる。（ただし、本モデルでは、「生徒の道德教育等での学びの状況」⇒「自己有用感等」の因果関係を想定して分析しているが、今回の分析で因果関係が立証されていたわけではないことには留意が必要である。）

e) まとめ

全体でみると、学校の生徒数や社会経済的背景、学力を統制しても、「学校の道德教育等の指導等の取組」は、「生徒の道德教育等での学び」に影響を与えている。さらに、「生徒の道德教育等での学び」が良いと「自己有用感等」も高いという仮説通りの結果となったといえる。

小学校と同様に、「正答率」が「自己有用感等」への影響は小さいことから、生徒の自己有用感等を高めていくためには、学力向上のための指導とは別に、「学校の道德教育等の指導等の取組」が重要だということがわかる。

第3章 時系列分析

平成 31 年度から令和 6 年度の全国学力・学習状況調査の質問調査の結果について時系列に分析し、道徳教育等での学びが、児童生徒の自己有用感等に影響を与えている可能性について検証を行った。

3-1 時系列変化

3-1-1 自己有用感等

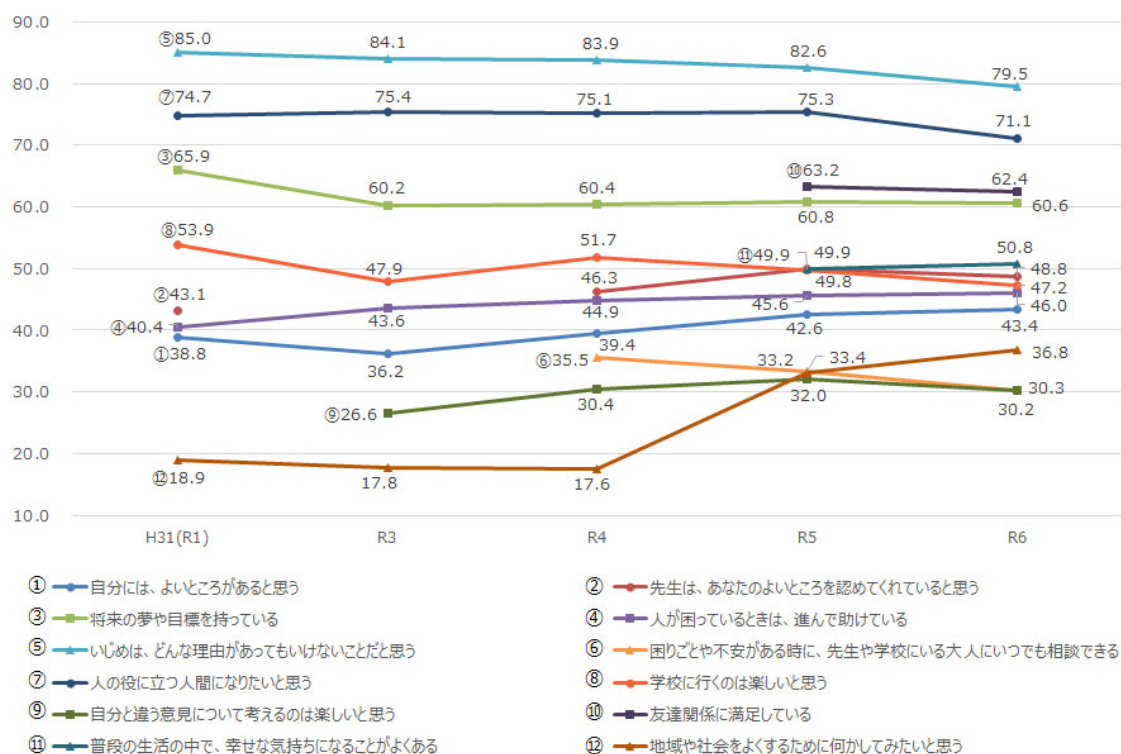
平成 31 年度から令和 6 年度にかけて、以下の児童生徒質問調査の項目について、最も肯定的な選択肢であるの「当てはまる」の回答割合が高まっている。特に、「地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか」が令和 5 年度から高くなっていることがわかる。

一方で、「将来の夢や目標を持っている」については、小学校・中学校共に、5 ポイント以上低下している。

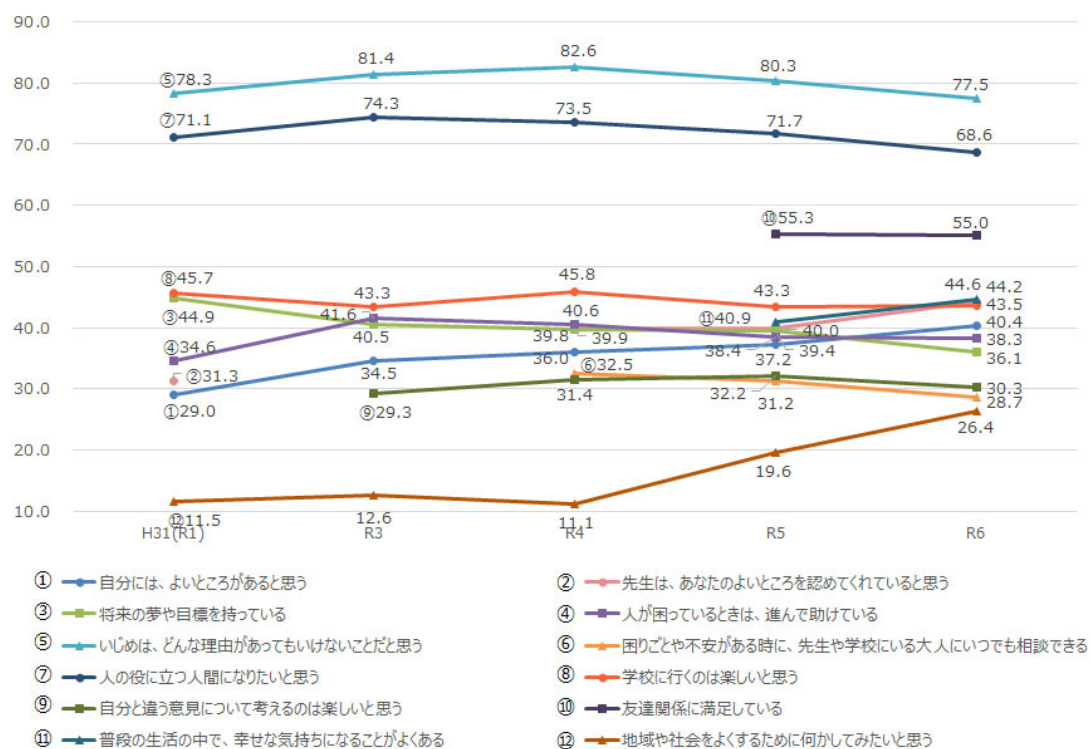
図表 3-1 児童生徒の自己有用感等の項目のうち、
平成 31 年度から令和 6 年度で高まった項目（当てはまる割合が 5 ポイント以上増）

- | |
|----------------------------------|
| 9) 自分には、よいところがあると思いますか（中学校のみ） |
| 10) 先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか |
| 12) 人が困っているときは、進んで助けていますか |
| 25) 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思いますか |

図表 3-2 児童の自己有用感等の変化（あてはまるの割合）



図表 3-3 生徒の自己有用感等の変化（あてはまるの割合）



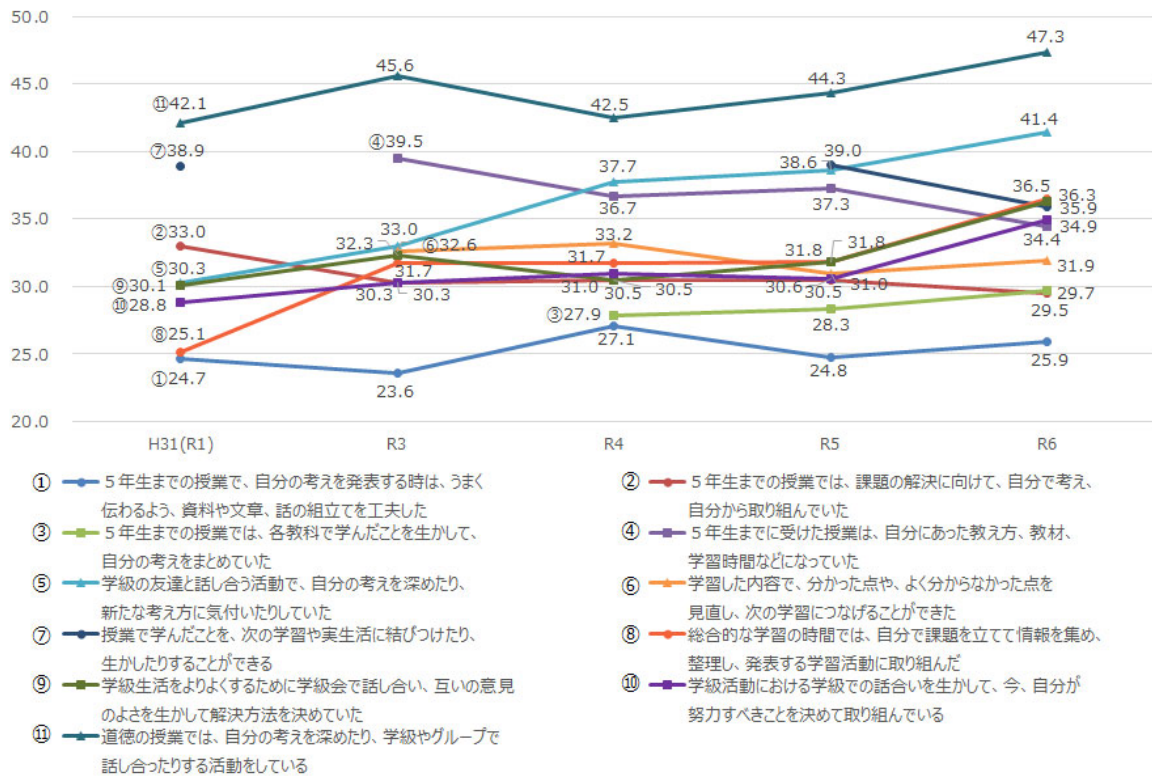
3-1-2 児童生徒の道徳教育等での学びの状況

平成 31 年度から令和 6 年度にかけて、児童生徒の道徳教育等での学びの状況について、特に以下の 5 項目において、最も肯定的な選択肢であるの「当てはまる」の回答割合が高まっている。話し合い活動に関連する項目が高くなっていることがわかる。

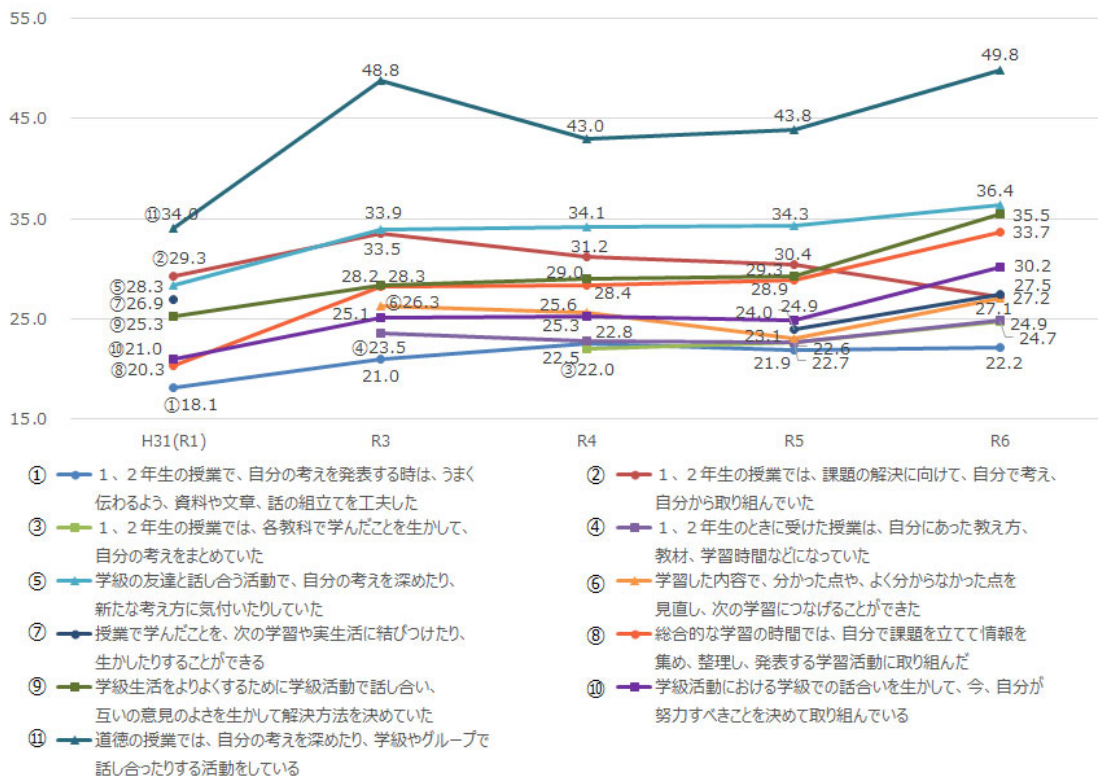
図表 3-4 児童生徒の道徳教育等での学びの状況の項目のうち、
平成 31 年度から令和 6 年度で高まった項目（当てはまる割合が 5 ポイント以上増）

- | |
|---|
| 33) 学級の友達〔生徒〕との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりすることができていますか |
| 38) 総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか |
| 39) あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級会〔学級活動〕で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか |
| 40) 学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか |
| 41) 道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいますか |

図表 3-5 児童の道徳の取組等の変化（あてはまるの割合）



図表 3-6 生徒の道徳の取組等の変化（あてはまるの割合）



3-2 固定効果モデルによる分析

児童生徒の道德教育等での学びの時系列変化と、自己有用感等の時系列変化の関連について分析を行う。同じ学校において、児童生徒の道德教育等での学びが時系列で変化した場合、自己有用感等もあわせて変化しているのかについて多変量解析で検証を行う。

分析手法は、パネルデータ（同一の対象を継続的に記録したデータ）の分析で使われる代表的な分析手法のひとつである固定効果モデルを用いる。個体間（今回の場合は学校）の差異を統制し、個体内の時間変化変数のみを分析対象とするモデルである。使用する変数が、全て時間による変化量となる。固定効果モデルでは、時間一定の個体差（例えば、都市部と地方など学校の立地条件）の影響を除外することができる。

主・対・深の取組や、総合的な学習の時間、学級活動、教科 道德の話合い活動について、コロナ禍の影響を考慮しなくて済むように、平成 31 年度と令和 6 年度の 2 時点の変化を分析する（最小二乗法を使用）。

目的変数は、前章と同じように自己有用感を「自己有用感・幸福感」と「挑戦心、他者理解・協働・規範意識」の 2 つに分類したものを使用する。ただし、平成 31 年度と令和 6 年度では、調査項目も変わっているため、同じ質問項目である下記の項目を使った。「自己有用感・幸福感」と「挑戦心、他者理解・協働・規範意識」、それぞれ下記の各質問の平均点（1～4 点）を使用した。

自己有用感等

自己有用感・幸福感	9	自分には、よいところがあると思いますか
	10	先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか
	16	学校に行くのは楽しいと思いますか
挑戦心、他者理解・協働・規範意識	11	将来の夢や目標を持っていますか
	12	人が困っているときは、進んで助けていますか
	13	いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思いますか
	15	人の役に立つ人間になりたいと思いますか
	25	地域や社会をよくするために何かしてみたいと思います

	か
--	---

説明変数についても、前章と同じ項目を用いたが、平成 31 年度と令和 6 年度では、調査項目も変わっているため、同じ質問項目である下記の項目を使った。

児童生徒の取組

主・対・深・総合	29	5 年生まで〔1, 2 年生のとき〕に受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していましたか
	30	5 年生まで〔1, 2 年生のとき〕に受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいましたか
	33	学級の友達〔生徒〕との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、新たな考え方に気付いたりすることができていますか
	35	授業で学んだことを、次の学習や実生活に結びつけて考えたり、生かしたりすることができると思いますか
	38	総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか
学級活動	39	あなたの学級では、学級生活をよりよくするために学級会〔学級活動〕で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法を決めていますか
	40	学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいますか
道徳	41	道徳の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいますか ※平成 31 年度生徒のみ「1, 2 年生のときに受けた道徳

		の授業では、自分の考えを深めたり、学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいたと思いますか」
--	--	--

また、統制変数として、児童生徒数、就学援助を受けている児童生徒の割合（平成 31 年度調査において、家庭の本の数の質問がないため、社会経済指標として代わりに用いた）、を使用する。

変数は、全て時間による変化量を使用している。例えば、「特別の教科 道徳」であれば、「令和 6 年度の「特別の教科 道徳」の得点-「平成 31 年度の「特別の教科 道徳」の得点を使用している（値は、-3～3 の間となる）。

分析結果は、下記の通り。

図表 3-7 固定効果モデル (H31 と R6 の 2 時点比較)

小学校(学校単位) 固定効果モデル(最小二乗法)

説明変数		自己有用感・幸福感得点		挑戦心、他者理解・協働得点	
		係数	* 標準化係数	係数	標準化係数
統制 変数	第6学年の児童数	0.00		0.00 *	-0.01
	就学援助を受けている児童の割合	0.00 **	-0.02	0.00 **	-0.02
児童 の取 組	児童の主・対・深、総合学習への態度	0.39 **	0.36	0.31 **	0.42
	児童の学級活動への態度	0.21 **	0.24	0.15 **	0.24
	児童の道徳への態度	0.13 **	0.15	0.07 **	0.13
	(定数)	-0.10 **		0.02 **	
	調整済み R ² 乗	0.453		0.501	
	N数	17,836		17,836	

**は1%水準で有意、*は5%水準で有意

中学校(学校単位) 固定効果モデル(最小二乗法)

説明変数		自己有用感・幸福感得点		挑戦心、他者理解・協働得点	
		係数	* 標準化係数	係数	標準化係数
統制 変数	第3学年の児童数	0.00	0.00	0.00	0.00
	就学援助を受けている生徒の割合	0.00	-0.01	0.00 **	0.04
生徒 の取 組	生徒の主・対・深、総合学習への態度	0.30 **	0.28	0.33 **	0.42
	生徒の学級活動への態度	0.25 **	0.30	0.16 **	0.25
	生徒の道徳への態度	0.09 **	0.11	0.03 **	0.05
	(定数)	-0.01 **		-0.01 **	
	調整済み R ² 乗	0.375		0.432	
	N数	8,764		8,764	

**は1%水準で有意、*は5%水準で有意

分析結果から、以下のことがいえる（表における係数、標準化係数、R² 乗（決定係数）の見方は 2 章のパス解析と同様）。

- 「児童生徒の道徳教育等での学び」が高くなった学校は、児童生徒の「自己有用感」等が高まっている。時間不変の学校固有の要因（例えば立地など）とは関係なく、道徳教育等での学びを行うようになった学校で、児童生徒の自己有用感等も高くなっていることがわかる。
- また、小学校の「挑戦心、他者理解・協働・規範意識」を除き、児童生徒数の変化は、自己有用感等に影響を与えていない。小学校の「挑戦心、他者理解・協働・規範意識」についても標準化係数は極めて小さく影響はほとんどない。2 章においては、児童生徒数が「自己有用感」等に対して影響がみられたが、これは、人数そのものではなく、例えば児童生徒数が多い地域/少ない地域（都市部/地方等）等の地域特性が影響していた可能性がある。
- また、就学援助割合の変化も標準化係数は小さい。外的要因の変化が児童生徒の自己有用

感等に与える影響より、児童生徒の道德教育等での学びの状況の変化の方が、自己有用感等への相関関係が強いことがわかる。

- ただし、本分析は、対象となる児童生徒が平成 31 年度と令和 6 年度で異なることには注意が必要。また、中学校において小学校と比較して、「教科 道德」の係数が小さいが、平成 31 年度の質問紙では中学校のみ「1, 2 年生のときに受けた道德の授業では、」との限定がつけられており、その影響がある可能性もある。

平成 31 年度から令和 6 年度にかけて、児童生徒の「地域や社会をよくするために何かしてみたい」や自己有用感等のいくつかの項目が上昇していた。また、児童生徒の道德教育等での学びについては、話し合う活動に関連する項目を実施している割合が高くなっていた。

多変量解析（固定効果モデル）による分析の結果、平成 31 年度から令和 6 年度にかけて、「児童生徒の道德教育等での学び」の実施割合が高くなった学校では、児童生徒の自己有用感も高くなっていることがわかった。児童生徒が道德等で話し合う活動が行われるようになっており、それが自己有用感等を高めることにつながっていると推測される。

第4章 訪問調査

質問調査における学校の取組や児童生徒の自己有用感等に関する回答状況に特徴が見られる学校、教育委員会等の取組についてヒアリング調査を行う。どのような取組が児童生徒の自己有用感等の向上に寄与している可能性があるかについて分析する。

4-1 対象校の抽出

その年・その児童生徒で、たまたま自己有用感等が高かった、ということがないように、継続的な取組や効果がみられる対象を抽出する。そこで、①市町村単位で児童生徒の自己有用感等が高い地域、②数年間同じように自己有用感等が高い地域（設問の変化が少ない R4～6 の 3 年間をみる）の条件を満たす地域の中から、特に児童生徒の自己有用感等が高い学校を抽出する。

具体的には、以下の基準でデータを抽出した。

- ・公立校のデータのみを用いて分析
- ・全国学力・学習状況調査を 200 名以上受験している市区町村（270 件程度）から抽出
- ・児童生徒調査から「自己有用感・幸福感」か「挑戦心、他者理解・協働・規範意識」の得点が高い市区町村を抽出
 - 2 か年以上高い市区町村
 - 小学校、中学校共に高い市区町村
- ・児童生徒の「児童生徒の道德教育等での学び」の得点が高い市区町村
- ・国語の正解率と比較して、「自己有用感・幸福感」「挑戦心、他者理解・協働・規範意識」の得点が高い市区町村（国語正答率を説明変数、有用感等を目的変数とする単回帰分析を行い、その予測値より実測値が高い市町村を抽出。）

その結果、5 市区町村（小学校 5 校、中学校 5 校）の調査対象校を抽出した。

- ・ヒアリング実施時期（令和 7 年 2 月～令和 7 年 3 月）

4-2 自己有用感等の向上に寄与する取組

4-2 以降では、現地調査結果を踏まえて、児童生徒の自己有用感向上に効果的な指導方法等についてみていく。

4-2-1 児童生徒の自己有用感等の醸成にむけた学習環境づくり

今回調査したヒアリング対象校では、児童生徒が安心して学ぶことができ、自己有用感等の向上に寄与するような学習環境づくりを意識的に行っていた。

(1) 肯定的に相手を受け止める場づくり

児童生徒が相手を肯定的に受け止めることを意識的に行う場づくりや取組が行われている。

① 学級集団づくり（小学校）

市全体で「学級集団づくり」に力を入れている。10年以上前から学級集団をアセスメントするツールを導入している。1学期の早い段階に、児童生徒にアンケートを行い、学級の状態を把握する。その結果から児童の人間関係の状態を把握し、例えば疎外感のある児童には早めにケアするなど、よりよい学級状態にもっていくための対応をしている。毎学期、アセスメントを実施、学級集団の状況を分析して、その結果を学級経営に役立てる。

アセスメントを実施するだけでなく、どのように分析したらいいか、分析結果をどのように活用したらいいかについても市主催の研修や校内研修で学ぶ機会がある。また、分析や結果を受けての対応について、教員同士の教え合い・学びあいも活発に行われている。研修など、いろいろな立場の先生からノウハウを教えてもらう機会が多くある。

この他、市主催の講演が年4回行われているが、テーマの1つが学級集団づくりとなっている。

② 「心があたたかくなる関わり合い」に関する取組（中学校）

心があたたかくなる取組を、学校として「M 中学校 Heart-warming Relationship (MHR)」と名付け、生徒皆で実践している。M 中学校の哲学となっている。生徒は、普段から MHR を意識して学校生活を送っており、MHR に関係することを行うのが当然だと考えている。お互いの感謝の気持ち、うれしい気持ちなどを伝え合うのを恥ずかしがらずに行っている。

教員も、学校を「お互いに認める、認め合う」「認めてもらえる空間」となるように意識して

学校づくりを行っている。実践の 1 つとして、令和 3 年度から全授業科目のカリキュラムに MHR の考えを反映するようにした。学習活動に協働的な学びを入れ、より他者との関わりが生まれるようにしている。カリキュラムでは、各教科等（特別活動や部活動を含む）の「学び方（指針）」と各月の「関連する学習内容や活動」の欄に、どのように MHR の要素を組み込んでいくかを記載している。体育祭や学校祭なども含め、全ての活動にも MHR の観点からのねらいを入れている。

例えば、ある科目では他者の考えに対して意思表示する「ハンドサイン」を取り入れ、他者の思いや考えを受け止めた上で、自分の考えを伝えられるようにしている。また、振り返りでは「他者の意見で、自分に役立った点」を紹介したり、ワークシートにまとめたりすることで、肯定的な価値付けの機会をつくり、自己有用感・自己肯定感の向上につながるようにしている。

別の科目では、授業の振り返りワークシートに「なるほど（他人の考えでよかった点を見つけて書く）」「さらに（それを受けて自分で頑張ることを考える）」の他者と自分の 2 つの視点を入れるようにしている。

また、各学年の道徳科の初回の授業では、「MHR」とは具体的に何かを話し合う。MHR が、単なる概念ではなく、各生徒が自分のこととして捉えられる機会を設けている。

③特別活動等の充実（小学校）

集会活動や行事、委員会活動等では、児童が自分たちで考えて主体的に活動することを大事にし、できたことを認める関わりを大事にしている。また、低学年から、帰りの会で「今日頑張った友達」「友達のよいところ」を発表する機会を設けている。人を認めることや、人から認められたり褒められたりするとうれしいという気持ちが、低学年の時から強くなっている。

さらに「ハート・トゥ・ハート集会」を行っている。「自分のよいところを見つけよう」「学級のよいところを紹介しよう」「学校のよいところを見つけよう」等、毎年テーマを決めて取組を行い、その成果を各学級の代表が全校児童の前で発表する。令和 6 年度のテーマは「あいさつ」。どうやったら学校全体であいさつを盛り上げることができるのかを学級で話し合い、学級ごとに取り組み、アンケートを取って取組の成果を確認した。

この取組の結果、児童が大きな声であいさつをするようになった。子供たちのみんなで目標に向かっていく力、活動と一緒にがんばる力を教員は感じる事ができた。

④その他（話を聞く、お互いを否定しない雰囲気づくり）

ヒアリングを行った対象の学校では、「お互いを否定しない雰囲気づくり」を意識的に行っていた。何を発言しても大丈夫という空間を作ることで、対話が促進される学びの場を形成しようとしていた。

- ・どの授業、活動でも話し合いを基本としている。計画し、話し合い、実践し、振り返るサイクルを行っている。小学校 1 年生の時から、友達の意見を否定せず認め合うような雰囲気づくりを行っている。児童は互いの発言や問いを大切にする意識をもっており、それに対し、どの教員も児童の発言をきちんと拾い上げる意識をもって接している。
また、対話は、話すことに意識が行きがちだが、児童には人の意見をしっかり聞くことを意識させている。教員は「この意見についてどう思う」、「この意見の続きを話してみて」など、児童の発言を次に繋げる発問を意識して行うようにしている。（小学校）
- ・中学生にとって「発言を笑われる」ことはとても重いことだが、今の 3 年生は「笑われない」という雰囲気を作れたのがよかった。教員も、生徒のがんばりに対して「あいつは、こんなすごいんだよ」と認めるようにしてきた。これによって、生徒も、色々なことに思い切って挑戦できている。（中学校）

（2）教員に相談しやすい環境づくり

（1）でみた児童生徒同士の関係だけでなく、児童生徒と教員の間においても、肯定的な受け止めを行うよう意識的にしている学校もあった。これにより、児童生徒にとっては、教員に相談しやすい状況となっている。

①生徒が相談しやすい環境づくり（中学校）

学校方針として、ここ 10 年、教員は「生徒に丁寧に接する」「生徒に対して肯定的な反応をする」を継続的に実践してきた。教員のスタンスとして、生徒のよさを認めて、励ましていくことを意識している。例えば何か問題が発生しても、問題行動の事実だけを見るのではなく、生徒の家庭環境も含めた問題の背景や生徒の心情などを含めて、深く生徒理解をするようにしている。このような実践の成果もあり、教員と生徒の心の距離は近く、生徒も何か困ったことがあったら教員にすぐ相談に来る。

また、複数担任制を行っている。1つの学級を複数の担任が受け持っており、朝の会や学級活動なども交代で行う。これにより、教員の相性の問題などで生徒が相談しにくい場合でも、もう1人の担任に相談でき、生徒が相談しやすい環境となっている。教員の方も、複数の担任が生徒を見ているので、生徒の変化などにも気が付きやすい。何か問題が発生しても、どちらかの担任がすぐに対処するようにしている。複数担任制で、生徒の問題なども少なくなっている。

②教員に相談しやすい体制づくり（小学校）

不安や心配ごとがある児童については、早めに相談にのることができるように心がけている。また、学級間や異学年での交換授業を行い、色々な教員と接することができるようにしたり、校長室を開放し、校長先生とも話ができるようにすることで、多くの教員が児童と接することができるようにしている。

（3）成果の見える化

この他、ヒアリング対象校では、児童生徒の成長やがんばったことについて見える化し、児童生徒の自信につながるよう意識的に取り組んでいた。

①児童生徒のよいところを意識的に褒める

教員が児童生徒と接する際は、児童生徒のよいところを意識的に褒める、認めることを意識しているケースが多く見られた。

- ・教員は、児童に対して「こうしなさい」というような上からの命令・指示ではなく、認め、励ましながら接することを意識している。（小学校）
- ・教員が児童の見本となる行動を心掛けた。例えば、「ありがとうの言葉をちゃんと言う」「感謝の気持ちを表す」などを率先して行った。また、よい行動ができている児童を見つけたら、その場で「皆の前で褒める」ことを意識的に行った。その際、6秒以内に褒めることや本当によい行動の時に本気で褒めるよう厳選するよう留意した。なお、褒める際には、教員が「自分はそう思う」という姿勢とし、児童にその価値観を強要しないように気を付けている。（小学校）

- ・教員同士の情報交換チャットに「いいところみつけチャット」がある。児童のよいところを発見したら、チャットに書き込み教員間で共有する。他の教員も、対象の児童に声掛けをして褒めるようにし、児童のよい行動の価値づけをしている。また、月1回の職員会議では、気になる児童などについて情報共有し、どのような対応をするかを全教員で共有している。教員によって対応が異なることが起こらないようにしている。(小学校)

②成果の積極的な発信

児童生徒ががんばった活動を見える化し、意識的に評価するようにしていた。これにより、児童生徒の自己有用感を高めるようにしている。

- ・生徒の活動を「見える化」するようにし、地域の人に生徒ががんばっている姿を見てもらうようにしている。例えば、プランターに花を植えて地域に飾る活動では、生徒がキャラクターをデザインして活動のシンボルとした。このキャラクターを掲載した看板をつくり地域の方にも見てもらうようにしている。また、各プロジェクトの代表的な活動は、中学校のHPに掲載している。活動の様子を写真をとって、文章とともに掲載し、生徒の活躍の様子を具体的に紹介している。さらには、生徒の地域活動を、県が主催する賞に応募している。このように取組を見える化し、生徒の活動が評価してもらえるようにしている。(中学校)
- ・「自学(家庭学習)ノートコンクール」を行っている。自学ノートが充実している生徒を表彰するとともに、職員室前にノートを飾っている。この他、「ちょこっと掲示」として、部活動、勉強などのわかりやすい頑張り以外にも、多様な価値を認めたいと考え、教科の成果物を校内に掲示し、肯定的な相互評価の場が生まれるようにしている。(中学校)
- ・地域で頑張っている生徒を応援しよう、がんばっている生徒についての情報発信をしよう
「地域でがんばっている生徒の表彰」を開始した。学校運営協議会との共同で実施し、学校長と学校運営協議会会長の連名で、生徒に表彰状が送られる。地域(各区長を通じてアナウンス)や保護者にアナウンスをし、がんばっている生徒がいたら応募してもらう仕組みを作った。「休みの日に通学路のゴミ拾いボランティアをしていた」「登下校の挨拶が元気だった」など、これまで20名程度の生徒が表彰された。表彰状は、学校の玄関にも飾られている。将来も地元に残る生徒が多いので、地域に役立つ人材の育成を目指している。地域の人から認めてもらっている、褒めてもらっていることを「見える化」する取組である。(中学校)

4-2-2 主体的・対話的で深い学びを実現するための取組

今回調査した小学校 5 校・中学校 5 校のヒアリングでは、いずれの学校も、児童生徒の自己有用感等の醸成に影響の大きい主体的・対話的で深い学びを実現するための取組が行われていた。主体的・対話的で深い学びの実現を行う中で、児童生徒の自己有用感等も醸成されていた。

(1) 人間関係づくりや対話のためのスキル獲得の取組

ヒアリングをした多くの学校において、児童生徒が対話的な学び、協働的な学びを行うための土台作りとして、人間関係づくりや対話のためのスキル育成を重視して行っていた。

① 人間関係プログラム（小学校）

市内のすべての学校が行う「人間関係プログラム」は、小学校 3 年から中学校 1 年生まで各学年 9 時間実施する（各学期はじめに 3 時間）。小学校から中学校まで小中一貫の系統的・継続的なカリキュラムの下、人と接する際に必要な基本的スキルを学習する。人の話の聞き方や、人と人との関わり方、話し合い方、断り方などコミュニケーションについての基礎を学ぶ。

児童の中には、引っ込み思案な子、人と積極的に関われない子もいる。人と接する際に必要な基本的スキルをゲーム感覚で身につけながら、クラスメイトと関わる機会にもなっている。

この他、学校では、人と人の折り合いの付け方、人と人の意見を聞いてまとめ上げるという社会で必要な力を、児童が授業や学校生活を通して学べるように意識している。相手の話を最後まで遮らないで聴く、否定せず聴く、という傾聴の姿勢を持つように児童には教えている。全て聞いた上で、相違点を伝えたり、間違いを正したりするように教えている。

② 人間関係プログラム（中学校）

市が実施している「人間関係プログラム」は、小学校 3 年から中学校 1 年生まで各学年 9 時間実施している（各学期に 3 時間ずつ）。

市の用意したテキストを用いて、相手とトラブルなく自分の意思を伝える技術などを学ぶ。どの教員も「人間関係プログラム」を教える機会がある。そのため、各教員は、プログラムで教える内容や技術（例えば、アイスブレイキングなど）を、普段の授業でも自然と活用している。また、生徒も、小学校の時から「人間関係プログラム」を行ってきたので、自然と人間関係に関する技術が身に付いている。

「人間関係プログラム」の授業で人に接するのに必要な態度や技術を学ぶだけでなく、「人間関係プログラム」で習うことが大事だということが、教員や生徒に共有されている。このことは、授業や学校生活において生徒の対話が活発に行われている重要な要因となっていると思われる。

③コーチング研修（小学校）

学校独自の取組みとして、外部講師を招いてのコーチングの教職員研修を年に数回行っている。外部講師を中心とした相談会の形式で、傾聴の基本を学ぶ。教職員は、「話すより、相手の話を聞く」「児童ができたなら認める、褒める」といったコーチングの基本的な手法を身に付ける。

教員は、コーチングで身につけたことを活かして、子供の主体的な学びを引き出している。例えば、子供の良い考えを褒めたり認めたりした後、さらに「では、どうすればいいと思う？」と繰り返し投げかけ、児童が自分の言葉で考えられるようにする。この流れを授業でも意識して行っている。

このコーチング研修は希望する保護者も受けることができるようにしていることに加え、令和6年度は、就学時健診時におこなう新入学児童の保護者を対象とした子育て講座として全保護者に参加してもらった。学校と家庭が同じ視線点で子供に接することができる環境づくりを目指している。

④勉強に興味を持たせるための取組、他人の気持ちを理解する取組（小学校）

他人の気持ちを学ぶための取組を行った。例えば、いじめ問題についてのロールプレイを行った。児童の間でもおこりがちな無視について取り上げ、「相談に対して話を聞いてあげない」というシチュエーションを実際にやってもらい、人に話を聞いてもらうことの良さや、聞いてもらえない時のつらさを理解できるような機会を設けた。また、アメリカのドッキリ番組（英語のメニューを読めない客に対して、店員が強い口調で責め立てるというもの）を見せて、周囲の人はどう行動するべきかについて考えさせた。

また、学級会では、ブレインストーミングの話し合いを良く行っている。話し合いが活発になるように、話し合いに関するスキルについても児童に教えている。例えば、I トーク（自分はどう思うかを話すこと）、Yes, But for、反対意見に対する折り合いのつけ方などの話し合いのスキル

について、児童に教えた後に話し合いを行うようにしている。さらに、相手の意見を尊重し、一回受け止めてから自分の意見を伝えるよう指導している。

児童同士の対話が続くように、ワールドカフェ方式を用いることもある（話し合うメンバーを変えながら、4～5人の小グループで話し合いを続ける方式）。まずグループになり話し合い、その後、他のグループに行って話す担当と、他のグループから来た人と話す担当に分かれて交流する。その際、「グループ内での話し合いで必ず質問をする」「他のチームと話すとき、最初にその質問内容は開示しない」というルールを設けた。それぞれのグループで同じ質問が出て、それを自分のグループに持ち帰るとより対話が活発になる。これにより、児童は、皆同じようなことを考えている、大事なことは共通している、ということに気が付くことができる。すると、児童の中に「さらに聞きたい」「伝えたい」という気持ちが生まれてくる。このようにして話したいという気持ちが生まれてくると、児童の声もだんだん大きくなり、対話が活発になっていく。このような仕掛けをいろいろな教科でも行っている。

⑤トークタイム（小学校）

毎週水曜日に、市の研究テーマである「自ら学ぶ子どもの育成」を踏まえて、全校で「トークタイム」をしている。提示された16のテーマについての「ミニ討論会」や、1枚の絵を全員で見て、気付いたことや考えたことを自由に話す対話型鑑賞会「アートゲーム」を行う。ミニ討論会では対話力の向上、アートゲームでは問いを見付ける力・表現力等を養うことを目的に実施。教員は口を挟まず、児童が自由に発言するように促している。

⑥話すスキルを身につける取組（小学校）

週1回木曜日の朝、15分程度、話すスキルを身に付けたり、関係づくりを行うための取組を全学級で実施している。いくつかテーマを決めてペアで話し合いを行ったり、アドジャン（グー(0)、指1本～指5本までの6種類で「アドジャン」のかけ声とともに出すジャンケンをし、全員の出した数を合計する。出た合計数の欄に記載してある「お題」で一人ずつ順に話をする。）をしたりする。

⑦ペアトーク（中学校）

対話力を身に付ける活動として、毎日の朝の会で2、3分程度、ペアトークを行っている。

100 個のテーマがあり、そのテーマについて 2 人 1 組でトークを行う。「飼うなら犬？ネコ？」
「自由とは何か？」など相手のことを聞きたくなるテーマで行っている。自分の考えを相手に
伝える練習の機会とするとともに、お互いの心を開いてクラスメイト同士の関係づくりをする
ための機会にもなっている。

(2)児童生徒の主体的な学びの推進

本ヒアリングの対象校では、児童生徒が主体的に学びに向かうことができるよう、授業改
善に取り組む学校が多かった（特に小学校）。また、この取組が、児童生徒の自己有用感に寄
与しているという実感を持っている学校が多く見られた。

①児童中心の学びへの転換（小学校）

これまでの授業では、教員が児童に説明し、児童が板書を写す時間が多くなりがちな授業ス
タイルだった。数年前からは、教員の講義主導の授業から、児童の学びを中心とした問題解決
型学習へと学習スタイルの転換を図っている。

児童が課題に対して自ら方法を選び、自分で学びながら解決するスタイルを授業に取り入れ
ている。児童は、「得意な友人に聞いてみる」「インターネットで情報を調べてみる」「前に習っ
たことを見直してみる」など、様々なやり方で課題を解決するようになっている。

また、わからないことがあったら自分の席を立てて友達に質問しに行くなど、友達と話し合
いながら学習を進めても良いこととしている。なお、授業中に児童がお互いの席に行き話合い
をしてもよい時間帯を定めており、これを「意味のある立ち歩き」と位置づけている。

さらに、単元の中で、児童主体でできそうなものについては、児童が中心となって授業を進
めたり、単元内自由進度学習を行ったりした。

6 年生が総合的な学習の時間で行っている「市の魅力向上プロジェクト」もこの学習スタイ
ルで行っている。児童は、グループまたは個人で、主体的に活動のテーマを決める。例えば、
今年度は「畑の土が乾いたら教えてくれるセンサーをマイクロビットを使って制作」「市の魅
力を伝える映像づくり」等である。教員は探究的な学びのサポートを行い、児童は、分からな
いことを友達やゲストティーチャー（大学教授に遠隔で指導を受けている）に相談しながらプ
ログラムを進めていく。最後には、児童が調べたり考えたりしたことをまとめ、ゲストティー
チャーにプレゼンテーションした。また、市内の小学校同士でオンラインによる発表をした。

なお、「子供の主体的な学び」を実現するためには、各授業においてゴールを明確にすること

が重要である。学習計画としてゴールが見えると、児童も課題に向かって自ら学ぼうとする。

②子供主体の探究サイクルを意識した授業（小学校）

令和5年度から、市全体で「夢をかなえる学びのプロジェクト」に取り組んでいる。個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実を目的に、子供主体の授業を推進している。全ての授業において、探究のサイクルを意識している。子供たちが学びを受け身で行うのではなく、自分たちでやらないと授業が進まない授業を行う。

例えば、1つの単元において、最初の知識習得段階では教師が授業を行うが、活用の場面や同じ単元の後半では、児童がどのように学ぶかを自分で考えて進める（例：比例・反比例の授業で、比例は教師が教えるが、反比例は子どもたちがどう学ぶのかを自分で考えて決める）。1人で学んでもよいし、友達同士で学んでもよい、教員に聞いてもよい。勉強の仕方を自分で決める。学んだ後には、「どうやって学んだのか」について、児童は教員にフィードバックを行う等、振り返りを必ず入れている。

当初は、「どこまで児童に任せていいのか」という不安が教員にはあったが、やってみると、児童は思った以上に自ら学び、楽しそうに勉強をしている。児童の学ぶ姿勢も見られるようになってきた。目的・目当てに向かって、児童は自分たちで学ぼうとしている。また、わからない時は教員や友達に聞くなどするようになり、子どもたち同士の交流が増えた。自分で納得してから次に進むため、学習の理解が深まっているように見える。

なお、授業を進めるにあたり、児童同士の交流の機会は必ず入れている。自分1人で勉強した場合でも、他の子に学んだことを説明してもらいなどして、学びを深めるようにしている。これを「アップデートタイム」と名付けており、例えば「20分で3人にわかったことを説明してください。質問しあってください」というルールを設けている。個別で学んだことを、対話を通じて深めるようにしている。

今までは、友達に聞きに行くのは良くないことであるという意識を児童が持っていたが、今は聞きに言っていと認識できており、意見交換が活発になっている。

③子供が自分で決めることを大切にする授業づくり（小学校）

令和4年度から市の小中学校全体で「自ら学ぶ子どもの育成」をテーマに研究を行っている。これを受けて本小学校では、「子どもが決める授業づくり」を学校方針として授業等の様々な

活動に取り組んでいる。

例えば、授業での課題解決や調べ学習などを行う時、児童が自身の学習スタイルや課題の難易度等に合わせ「1人で行う」「グループを作って行う」「先生に聞きながら行う」などの方法をそれぞれの児童が決めて取り組むようにしている。調べた結果をどう表現するかも、それぞれの児童が決める。そのために、学級経営では、学習規律の確立と互いを尊重し、認め合える学習集団の形成に努めている。また、自分にふさわしい課題だったのか、解決方法や表現方法が適切だったのかなど、学習の振り返りを大切にし、一人一人の振り返りを教師が見取り、学びを価値付けたり次時への見通しをもたせたりするようにしている。子供たちが興味・関心に基づく課題を解決していく時間（ひまわりタイム）を設定し取り組んでいる。例えば、総合的な学習の時間と合わせ、ある児童は、「本をきっかけに、自分の興味のあることを調べる」というテーマの活動を行った（本を読んで興味があることを調べる→本を通じて感じた疑問をもとに問を立てて何をすべきか考える→実際にしてみる）。ある児童は、差別をテーマに調べ、「差別はなぜなくなるのか？」という問いを立てた。差別をなくすことを世界に訴えることが重要だと考え、どうやったら皆に伝えることができるかを考えて、パンフレットやポスターづくりを行った。また、ドップラー効果について興味をもった児童たちは、台車の上にタブレットを乗せて、自分たちでドップラー効果を起こす実験を行い、ドップラー効果には速さと聞く位置が重要だということを発見した。このように、自分のやりたいことも、やったことをどう表現するかも児童が自分たちで決めている。

4年生以上の授業では、児童から学習リーダーを選んでいる。授業の単位によっては、学習リーダーが教員役となって授業を進める。例えば、話合いの進行を児童が行ったり、課題の説明を児童が行ったりして、授業を進める（困った時は教員も助ける。）。学校では、授業の進め方についてのガイドブックを用意しており、児童はガイドブックを参考にしながら授業を行う（最近はガイドブックなしでできるようになっている）。全員の児童が、何かしらの教科の学習リーダーになる。自分たちで何をやるか決めるので、児童は非常にやる気になっている。

④子供の主体性を中心とした教育（小学校）

主体的に行動できるようにするためには、段階的な経験が必要である。活動や行動を児童が「選ぶ」経験を通して、「考える」ことができるように意識して授業を行っている。例えば、体育の授業では、チームで作戦を考える課題を出す。低学年では、自分たちでは作戦を考えることができ容易ではないので、教員がいくつかの作戦を示し、児童たちはその中から作戦を選ん

で決めていく。いくつかの選択肢から考えて選んだ経験があると、学年が上がり同じ種目を行うときは、今度は自分たちで作戦を考えることができる。このような経験を積み重ねることで、「選ぶ⇒考える」をできるようにしていく。

⑤生徒主体の授業（中学校）

令和 5 年度から、市が児童生徒主体の授業を推進している。研究指定を受けて本校でも職員全員で取り組んでいる。「3 つのチャレンジ取組」として、以下の取組を各教科の実態に合わせて行っている。

1) 各授業の前には、生徒個人が授業のめあてを設定する。2) 授業では、教員の全体指導に加え、生徒の自己学習の時間を設ける。自己学習は、個人、友人とのグループ学習、教員に聞くなど、生徒の自主性によって学習方法を柔軟に選択できる。3) 毎授業終わり 5 分前に授業の振り返り時間を設け、授業時間内に分かったこと、キーワード、次回の課題を振り返りシートに書く。

2) については、教科によって異なる部分もあるが、授業の中で 10-15 分程度（多い時には 30 分程度）を自己学習の時間とし、協働学習・グループ学習の機会を設ける。

取組を始めた当初は、教員にも生徒にも戸惑いはあったが、今は慣れつつある。友人への相談や教員への質問などもスムーズにできるようになっており、取組が定着してきた。

従来の教員の説明中心の授業でも、演習の時間はあったが、問題を解くのに時間がかかる生徒は問題を解ききれないこともあった。現在の授業スタイルにしたことで、生徒は自分が設定した課題を解き終えることができるようになってきている。また、教員の説明を聞いて終わりではなく、自分でわかるまで考えようとする生徒が増えたように思える。

⑥主体的な学びの認識の統一（小学校）

ここ数年、「子どもの主体的な学びを重視する」ことを念頭においた研究をした。校内研究をする中で、「子供の主体的な学び」とは何かについて、教員同士の認識がバラバラだとわかった。そこで、主体的な学びについての認識統一を図っていった。「たくさん発表する」ことが主体的な学びであると認識していた教員もいた。だが、そうではなく「児童が課題に向かって自ら学ぼうとする」ことが主体的な学びだという認識の統一が図られた。また、児童が学ぼうとする力を引き出すサポートをすることが教員の重要な役割であることも認識を一致させた。

子どもの主体的な学びのために、学びのゴールを明確にし、児童が何をやる授業なのかを理解した上で、そのゴールにどう向かうかを児童自身で考えることを意識させた。

⑦授業が楽しいものだと認識してもらう工夫（小学校）

現在の6年生が3年生の時、児童数の関係で2クラスが1クラスになった。生活環境の変化から、児童が勉強に集中できなくなった。そこで、4年生に進級した時、最初の1週間を使い、児童に勉強に興味をもってもらう取組を行った。

例えば、国語の授業では「桃太郎のお話を15字でまとめみよう」、算数であったら「70円持っていて40円のものを買ったらおつりはいくらでしょう（残りはではなく、おつりはなので0円、10円などいろいろな答えが考えられる）」など、わかりやすく、かつ児童が気になって授業に目を向けるような問いかけを児童にして、授業は楽しいものであるという認識をもってもらようにした。

⑧その他の例（学校生活での児童生徒の主体性の重視）

ヒアリングした学校の教員は、児童生徒が学校生活において主体性を発揮できるように意識していた。児童生徒だけで全てを達成できるわけではないが、児童生徒が自分で達成できたと実感できるような環境を整えたり、児童生徒の自主的な取組を促したりする等、教員が工夫を行っていた。

- ・生徒の主体性を重視し、生徒が活躍できる場を意識的に作ってきている。例えば、生徒会活動では、立候補者の公約について任期中に達成できるよう教員が支援する。また、学校行事の実行委員会では、「生徒の立案した企画」を尊重し、教員は生徒の活動を支援する。ただし、生徒が最初から計画を立て実行するのが難しい場合もある。その際には、教員が生徒の声を生かしながら、主体的な活動を支援できるようにしている。素直な生徒も多い。「チャレンジしたい」という気持ちはあっても行動までは結びつかない生徒も多い。そのような時には教員は、生徒が行動にうつせるように丁寧な支援を行う。（中学校）
- ・地域活動の内容は、校長先生と生徒（生徒会役員等）が話し合い、地域の実態や課題を出し合いながら、生徒が取り組みたいことを大切に決めている。校長から生徒に、いろいろな質問を投げかけて、生徒のやってみたいという気持ちを引き出していく。提案を具体化してい

く中で、地域の関わる方にも相談を行っている。必ず生徒ができる内容とし、生徒に主体となって動いてもらうが、教員も積極的なサポートを行う。

取組みは、まず活動の中心となる生徒（生徒会役員等）が取り組んでみる。体験した生徒が、その体験を全校生徒に話すことで、取組を全校に広げていく。例えば、コットンプロジェクトでは、まず生徒会役員のうち本プロジェクトのリーダー役が企業での種植えに参加し、コットンプランテーションの賃金が安価な理由（児童労働の問題）や有機肥料の安全性などを体験から理解する。また、体験を行った生徒は、授業などでもリトルティーチャーとして活躍することができる。（中学校）

- ・学校行事の内容など、子供たちと話し合って決めるようにしている。子供たち同士で話すように促し、最後は子供が「自分たちで決めた」という実感をもって、意欲的に取り組むことができる。（小学校）
- ・学校行事などでは、児童の主体性を尊重した活動をしている。例えば、修学旅行や卒業式などでは、各実行委員が各クラスから意見を募り、その意見を踏まえて物事を決めている。6年生は、学年便りも、児童が話し合いながらタイトルを決めていった。児童がどうしたいかという気持ちを教員が引き出しながら、学校行事などが児童にとって自分ごととなるようにしていく。教員が準備している部分もあるが、児童が自分でやると達成感を味わえるように工夫している。（小学校）
- ・学校全体に、生徒主体で活動させようという校風がある。委員会活動などでは、教員は、まず生徒に「学校生活をよりよくするためにどんなことができるか」など意見を聞くようにしており、生徒も真剣に考えて取り組む。学級会の話し合いなども生徒中心で行う。教員は方向性は示すが、生徒が自分で決めた、やり切ったと感じられるようになることを重視している。生徒に達成感をもたせて、次の行動につながるようにしている。教員は、生徒主体の学級活動や委員会活動等について、見守ることを大切にしているが、必要に応じて指導助言をしている。（中学校）
- ・活動の歩調は児童によって異なるが、児童が向いている方向はみな同じだと感じる。その要因として、毎年、主な活動についてはやることが決まっており、児童も先輩の姿を見て、次は何をやるのかがわかっているからこそ、見通しをもち、自らの役割を自覚することができる。（小学校）

(3)学年を超えた連携による取組

今回のヒアリングでは、学年、あるいは学校種を超えた活動に力を入れる学校もいくつか見られた。上の学年は下の学年の見本となることで、認められ・感謝されることで、自己有用感が芽生える。また、下の学年は、上の学年という自分の目指すべき役割のモデルを認識することができている。

①クラスバディー制度（兄弟学級）（中学校）

各学年4学級であり、1～3年の同じクラスが、クラスバディー（縦割り活動・チーム）を組んでいる。学校行事もクラスバディーで活動することが多い。

例えば、体育祭では、1組～4組のクラスバディー対抗で行われる。行進パフォーマンスや応援合戦などの種目は、異学年合同のクラスバディー単位で行われる。3年生の競技を1年生が応援するなど、生徒は熱心に取り組んでいる。異学年でもクラスバディー間の団結は強い。合唱祭も、クラスバディー単位で練習を行う。合同練習（中間発表）の機会を設け、上級生が下の学年にレクチャーなどを行ったり、お互いのアドバイスをしたりする。体育祭や合唱祭の後には、バディークラスタイムを設けている。3学年一緒に振り返りを行い、頑張ったことを称え合っている。

1年生の時に2、3年生からしてもらったよかったこと、嬉しかったことを、今度は自分が2、3年生になったときに、下の学年にしてあげたいという気持ちが生まれている。先輩だから威張るということもなく、自分が先輩たちから受けた優しさ、あたたかさを後輩たちに伝えていく、手渡していくことがよき伝統となっている。異学年の交流は盛んで、お互いに感謝の気持ちを伝えたり、卒業式などはメッセージカードを送ったりしている。

②異学年との交流、異学年の中でのリーダー体験（小学校）

6年生が中心となって全校で「全校遊び」を行っている。週2回、昼休みのうち15分を「全校遊び」とし、保健体育委員会が、その日にやること（ドッジボール、輪投げとけん玉など）を決めて、全ての学年で一緒に（もしくは縦割り班ごとに）遊ぶ。全学年で楽しめることを優先して内容を決めており、例えば、1、2年生も参加できるようにルールを変更していく。1、2年生もできるように難しいことはしないなど、6年生は、全学年でできるようにするにはどうしたらいいかを考え、全学年で楽しめるように工夫をする。さらに、6年生は、下の学年に対する声かけも積極的に行う。

また、「全校遊び」では、保健体育委員会の児童は「めあて」と「振り返り」を決めて実施するようにしている。

6年生は人数が少ないため、学級会も、学級生活だけではなく、学校をよくするためにはどうしたらいいかという話し合いも行われる。「下の学年をよくしていくために」「下の学年にわかりやすく伝えるために」というテーマの話し合いが行われている。

6年生達は「全校のことを考える」という意識をもっており、1～5年生の1人1人の顔もわかるので具体的な話し合いになっている。6年生は、責任感を持って話し合いをしている。

③小中連携（中学校）

中学校と同じ校舎に小学校が併設されている（他の小学校2校から入学する生徒もあり、1小1中ではない）。中学校と小学校の距離の近さを活かして、中学生と小学生の連携活動を活発に行っている。

例えば、中学校の生徒会の委員が、小学校の児童と学び合う取組を行っている。図書委員は児童に読み聞かせを行い、給食委員は児童に歯磨きの仕方を教えている。また、児童会と生徒会が中心となって、挨拶運動を行っている。毎週水曜日の朝、正門に立って登校する児童生徒に挨拶をし、異年齢（校種間）交流が進んでいる。中学校の生徒は、小学生の活動をサポートすることで小学校の児童や教員から感謝されている。

中学生は、小学生の面倒をみることで小学生や小学校の教員から感謝される。ありがたいと言われること、教員からやっていることを評価されることで自己有用感が高まっていると思われる。一方で、小学生は中学生の姿をみて学ぶことができる。また、中学校に入学することに対する不安も減ると思われる。

この経験を踏まえ、令和6年度は、入学時の中学1年生に対する様々な指導を中学3年生が行った。中学1年生の給食指導、清掃指導などを、各委員会の3年生が行った。3年生が1年生の模範となることができ、3年生にとっても自信となる活動となった。

（4）地域との連携による取組

地域活動に力を入れる学校もあった。地域活動により、異世代を含む多くの人と関わりを持つことが、自己有用感等の獲得等につながっていると考えられる。

①生徒が中心となった地域活動（中学校）

コロナ禍にあり、「生徒の主体的な態度の不足」「学習意欲の不足・学力の 2 極化」「コロナ禍での地域交流不足」が課題であると考えた校長は、令和 2 年度より、地域とのつながりを創出し自己有用感を高める取組を開始した。特に、生徒の「伝え合う力」の育成を目指し、生徒が他者との「つながり協働する」活動を通じて、自身の行動に価値づけを行い、自己有用感を高めることを意識した。

校長が生徒会等の生徒と話し合いを行い、生徒が中心となって以下のような活動を行った。

①挨拶運動：生徒会が中心となって行った。朝、駅に生徒が立ち、駅の利用者に挨拶を行う。

春 3 回、秋 3 回の計 6 回の挨拶を行っている。自校の生徒だけでなく、近隣の小学校、高校にも声をかけ一緒に活動している。2 年目からは、生徒の活動に賛同した保護者会やまちづくり推進協議会からの参加もあり、80 人規模の参加者が集まっている（うち中学校からは 30 人程度の生徒・教職員が参加）。

②マリフレンドプロジェクト：これまで実施していた海岸地区への遠足に、地域貢献や SDGs 活動を目的とした「海岸のゴミ拾い活動」を追加した。さらに、ゴミを使ったアート作品を創っている地域在住の外国人アーティスト、海洋美化活動を行う中学校 OB を講師に招き、海洋ゴミを使った美術作品作りも行った。作成したアート作品は、道の駅や温泉施設に飾っている。

③コットンプロジェクト：地元企業が取り組むコットンプロジェクト（オーガニックコットンを栽培し、収穫した綿花を原料に用いた生地でベビー肌着を仕立て、地元の赤ちゃんにプレゼント）に、生徒会活動として全校体制で参加。生徒会が呼びかけ、全校で綿花の種を植えた。また、栽培した綿花の一部は、家庭科の作品作り（キーホルダーづくり）にも使用している。さらに、栽培した綿花の苗と種を、体育祭に来校した保護者や地域住民らに配布するなど、活動成果を地域にも広げている。

④活動指針の宣言：中学校が創立 30 周年を迎えるが、コロナ禍で式典の開催は難しかった。そこで、生徒会を中心に、生徒自身が持続可能な目標として 5 つの活動指針（「先手挨拶」「心地よい反応」「満点学習」「感謝の連鎖」「地域に貢献」）を考え、その指針を 30 周年クリアファイルに掲載し、地域全戸に配布した。生徒がやろうと考えている行動を、地域に示した。

②ひまわりプロジェクト（小学校）

総合的な学習の時間を中心に行っているひまわりプロジェクトは、14 年前からおこなっている。ひまわりを育てて、種から搾油し、ひまわり油を作り販売する活動である。令和 5 年度からアントレプレナーシップの要素を組み入れ、プロジェクトを成功させるための資金をどうするかを 5・6 年生が考えた。

地域の人たちから投資してもらうことを予算獲得の方法として考え、地域の人を小学校に招いてプレゼンを行った。地域の人から「普通の企業では投資には利益も考える必要がある」ことを指摘され、そこで油を採るだけでなく、関連グッズを作成し販売することを考えた。キーホルダーや地域の染技術を用いたハンカチを制作した。

（5）その他の工夫点

児童生徒の自己有用感等の醸成に影響の大きい主体的・対話的で深い学びを実現するための工夫点として、以下のようなことが行われている。

①ICT を活用した話し合い活動の活性化

1 人 1 台端末の普及に伴い、ICT を活用し、話し合い活動を活性化させているケースも多く見られた。

- ・ ICT の導入が、児童主体の学びのスタイルを後押しした。学習の結果をタブレットにまとめて友達と見せ合って共有するなど、話し合いの深化につながっている。1 人 1 台端末が浸透し、教員もノートと板書、タブレットの使用場面の使い分けができるようになってきた。（小学校）
- ・ タブレットの協動的な学びのためのアプリでは付箋機能を使い、児童みんなで付箋に意見を書き込んでいく形式の話し合い活動を行った。その際、教員は違う色の付箋でコメント（発問）をしていった。児童は、教員のコメントを見ながら、どのような質問をするといいのか、コメントする時には何を気を付けていくべきかを学んでいった。（小学校）
- ・ 何か意見を書かなければいけない時、どうしたらいいかわからない児童もいる。その場合、友達の意見を参考にできるようにしている。ただし、丸写ししてしまうのではなく、友達の意見を参考にしつつ自らの意見をつくることができるように留意している。例えば、意見が浮かばない場合は、最初の 2 分間だけ友達の意見を参考にしていよいよというルールとし、

最初だけは他の児童のタブレットの書き込みを見ることができるようにする。これにより最初は友人のコメントを真似しながらも、最後の部分は自分で考えなければ書けないようにしている。(小学校)

- ・1人1台端末によって、探究サイクルの学習が深まった。これまでのノートのみの学習では、児童同士が見あったり、教員が児童の書いていることを把握することが難しかった。また、黒板に児童の意見を書いていく場合には、時間がかかり書ける人数も限られていた。そこで、タブレットを活用することで、教員も個々の児童が書いていることを把握できるし、児童同士も書いている内容を見あいしやすくなる。クラス全員がタブレットに書いて、その内容を共有しながら学習を行うことができるようになった。(小学校)
- ・児童は、ICTを学習ツールとして使いこなしている。また、発言はなかなかできない児童でも、ICTによって考えを示せるようになったという利点がある。ICTがない時は、1, 2名の良く発言する児童と教員のやり取りしか発生しない場合もあったが、ICTが普及したことにより、発言ができない児童の考えにも触れることができるようになった。ICTに書き込まれた内容を教員が取り上げることで、クラス全体にその考えを共有することができる。また、児童同士もICTを通じて考えを共有できるようになった。(小学校)

②取組の各教科への展開、カリキュラム整備

自己有用感が高まる取組を教科と連携させ、教科活動に発展させているケースもみられた。

- ・地域と連携する活動を教科と組み合わせたカリキュラムとして整理している。これによって、地域活動との関係をカリキュラム上で見える化することで、教員の異動などがあっても継続的に地域活動ができるように仕組みを整えている。例えば、コットンプロジェクトでは、育てて収穫した綿を、家庭科の授業で機織りに使用し、キーホルダーづくりを行う。マリンプロジェクトであれば、海岸で拾った流木で美術の作品作りに活用し、さらに外国人アーティストに英語でプレゼンテーションを行う(英語の授業、技術の授業(プレゼン資料づくり)と連動させる)。(中学校)

4-2-3 特別の教科 道徳における工夫点

ヒアリングでみられた特別の教科 道徳において自己有用感等を醸成するのにつながる取組について紹介する。

(1)自分の考えを表現する、深めるための工夫

道徳科の授業において、児童生徒が自分の考えを表現し、深めることができるような工夫が行われている。特に、授業中の発言だけでなく、書くことで児童生徒全員に考え、表現する経験を積ませている。また、その考えについて、互いに話し合うことで深めていた。

- ・道徳科の授業で使用している振り返りシートでは、「最初に」「考えを深めよう」「これから」の3つを書くようになっている。「最初に」では、問いに対して最初に感じたことを書く、「考えを深めよう」では話し合いを通して考えたことを書く、「これから」では話し合いを通じて出た考えを、どう自分事としていくかを書く。(中学校)
- ・道徳科の得意な先生が中心となって、板書の書き方、児童の発言の受け止め方、発言を受けての返し方、書く活動の重視などについての校内研修を実施し、教員で共有した。
また、道徳では、児童が自分の考えを書くことを重視している。道徳科の授業でも話し合いを重視しているが、よく考え、言葉に表現する時間も大事にしている。発表が苦手な児童でも、意見を書くことで、自分の考えを表現できている。書くという経験は他の教科にも生きているし、他の教科での積み重ねが道徳科でも生きている。(小学校)
- ・道徳科の授業は、「①教材を読む」⇒「②それぞれ考えを書く」⇒「③その考えを取り上げみんなで話し合う」という流れで行っている。このうち、③の過程において、先生がまとめるのではなく、児童に4人程度のグループを組ませて、さらに話し合わせるという試みを行った。話し合いを経て、自分が最初と比べてどう変容したかを考えることに重点をおいている。(小学校)
- ・道徳科の授業では、「考えて欲しい課題について、児童がちゃんと考えるようにする」ことに力点を置いている。道徳の授業は、答えがなく、児童個人個人が考えることが重要になる。授業では、児童が発表した意見をまとめていくが、それと同時に個々人がどう考えているのかを重視する。振り返りシートに、児童それぞれに意見を書いてもらい、それぞれの児童がどう考えたかをみる。
また、道徳科の授業でも、児童同士の話し合いの時間は確保するようにしている。話し合いでは「意見が否定されない」ことは基本としており、これにより話し合いが活発になっている。(小学校)

(2)対話や話し合いの活性化、他人の意見を聞くための工夫

児童生徒同士の話し合いや ICT の活用により、他人の意見を聞く機会を増やしていた。

- ・ 道徳の授業において、冒頭に「道徳の授業は、何でやるのか？」を生徒に問うようにしている。答えは「生き方を学ぶこと」であり、そこには正解、不正解はないことを伝えている。そのことで、道徳の授業は「何を言っても良い場」を生徒に認識してもらう。(中学校)
- ・ 道徳科の授業の進め方は、教科書内にある問いに対して、生徒が意見を出していく。これまでは、紙ベースのワークシートを活用していたが、現在はタブレットのスプレッドシートを活用している。タブレットを活用することで、他の生徒の意見も知ることができる。生徒から出た意見を 1 枚のシートにまとめ、オンラインホワイトボードに書き出して意見を集約していく。(中学校)
- ・ これまでの道徳科の授業では、①教材を読んで、その内容について各自で考える。⇒②子供たちが意見を言う⇒③意見に対し、教師がさらに問いかけを行う(例：差別は良くない←でも、現実ではなくなるね)⇒④さらに意見を言ってもらって学級で考えを練り上げていく、といったプロセスであった。子どもの主体的な学びの取組に力を入れ始めてから、②の部分において、他の友達はどう考えたかというのを友達に聞きに行く、お互いの意見を言い合う、というプロセスが生まれた。今までの道徳の授業では、授業で発言する何人か児童の意見が中心となって意見がまとめられていたが、今は個々の児童がそれぞれに他の友達の意見を聞きに行く。友達の話聞いて、児童同士で話を広げられるようになってきている。また、学級の雰囲気として「否定せずに認め合う」といった姿勢があるのも大きい。友達の意見を聞いて考えるようになったため、アウトプットの量も増えた。最後に書かせるまとめの文章でも、「友達の考えを聞いて考えが変わった」「こういう考えもあるんだなとわかった」など、いろいろな意見があることをわかるようになった。授業が盛り上がった時は、授業が終わっても、道徳科での課題について子供たちが話を続けていることもある。(小学校)
- ・ 道徳科の授業は、ワークシートを使って、自分の考えを書いていく。グループワークで授業を進め、ホワイトボードを使って、発表なども行う。(小学校)
- ・ ここ 2,3 年、道徳の授業でも ICT (タブレット) の使用が進んでおり、良い効果をもたらしている。これまでの授業だと、教員が読み物を読んで、それに対して限られた生徒が発言し、最後に振り返りを書く、というスタイルだった。これが、ICT を導入したことにより、誰も

が授業中に意見を表すことができるようになった。さらに、その意見を生徒同士で見合うことが可能になった。生徒が、他のいろいろな生徒の意見を知らることができるようになった。また、これまでの手を挙げての発言だと、まとまった「正論」ばかりが出る傾向にあったが、生徒全員が意見を表すことで、人としての弱さや葛藤といったものもでてくるようになった。さらに、ICT を使ってアンケート機能を使うことで、様々な意見があることを数値化してみせることもできる。生徒が、世の中には様々な意見があることを知らることができるようになった。(中学校)

(3)道徳科の授業の複数の教員による実施

担任の教員が道徳科の授業を受け持つだけでなく、ローテーションや複数担任制などにより、複数の教員から道徳科の授業を受ける機会を設けている学校もあった。これにより、児童生徒の視野が広がる。

- ・本校は、複数担任制をとっており、道徳科の授業も、1 クラスに対し複数教員が交代で授業を受け持つ。担任以外にも、学級主任が道徳の授業を行うこともある。そのため、どの教員でも道徳の授業を受け持つことができるようになっている。(中学校)
- ・担任の授業とは別に、教員ローテーション授業を行っている。3 年生を受け持つ 9 名の教員が 1 人 1 テーマ授業を行う。ローテーション授業は年間 9 回ある。教員ローテーション授業では、それぞれの教員の授業の進め方も異なっている。

例：A 先生（テーマ：白川郷に魅せられて）は、この授業で生徒に考えて欲しいこと（例：地域で大事にしていきたいものに対し、1 人 1 人がどう関わっていくと良いか）に対して、1 人の生徒に質問をし、その回答を受けて、また別の生徒に質問をするという会話のキャッチボール方式で授業を進めている。その際、普段はあまり発言しない生徒にも話を振って、話を引き出す等に行っている。また、発言が少ない生徒の発言に対して、良いところを評価してあげ、また発言するような動機づけをしている。(中学校)

(4)道徳科の授業の成果の見える化

道徳科の授業の計画や成果（ふりかえりシート）を掲示することにより、児童生徒が他の児童生徒が、道徳科の授業を通じてどのような考えに至ったのかを把握できるようにしている。

- ・校務分掌とは別に、教員主体のプロジェクトチームが立ち上がっており、管理職以外の教員は何かのチームに参加している。このうち「豊かな心」チームの提案として、道徳科の授業の見える化を行った。年間 35 時間ある道徳科の授業について、各クラスの授業計画を職員室に貼り出すようにした。さらに、授業の進捗状況をチェックし書き込んでいる。毎月、道徳科の授業がどの程度進んでいるか確認し、滞っている場合は管理職が声をかける。各教室にも、年間の授業計画と授業後の「道徳科の記録（A4 1 枚）」を貼りだしている。道徳科の記録には、使用した教材、ねらい、関連写真などを記載している。各教室で、どの程度、道徳科の授業が進み、どんな内容の授業をしたかがわかるようになっている。

この取組により、道徳科の授業の計画的な指導が進み、道徳科の授業の重要性の認識が教員や生徒の間で深まった。教員だけでなく、生徒も道徳の授業の進捗状況や今後の授業の内容を把握するようになっている。（中学校）

- ・道徳科では「ふりかえりシート」を使って学習している。「今までの自分を振り返って」「道徳で学んだこと、考えたこと」「これからどうしていきたいか」を書かせると共に、話し合いを経て授業の最初と比べて自分がどう変化したか、今後どう生かしていくかを書く。また、各クラスに「あったかコーナー」という道徳の「ふりかえりシート」を掲示するスペースを設けている。児童全員が見ることができるので、友人から意見をもらうことができる。（小学校）

（5）他の取組との連携

道徳科の授業を単独で行うだけでなく、例えば地域の活動と結び付けるなど、学校における教育活動全般と連携させる取組が行われていた。

- ・道徳科の授業と、生徒の地域活動とを結びつける取組を行っている。例えば、グリーンカーテン活動を行っているが、これと道徳の「命のあさがお」の授業と結びつけている。また、北方領土に関する活動に参加した生徒が、全校道徳授業でその結果を話すなど、平和学習などとも連携させている。道徳も読み物教材を基にした学習をするだけでなく、体験学習と結びつけることで効果が上がっていると思う。（中学校）

4-3 考察

(1) 自己有用感等の向上に向けて

児童生徒の自己有用感等が継続的に高い市町村から小中学校を抽出しヒアリングを行ったところ、いずれの学校も、児童生徒の自己有用感等の醸成にむけた学習環境づくり、自己有用感等に影響の大きい主体的・対話的で深い学びを実現するための取組が行われていた。

学習環境づくりとしては、「肯定的に相手を受け止める場づくり」「教員に相談しやすい環境づくり」など、学校を児童生徒が受け入れられる環境とすることに意識がおかれていた。さらに、意識的に褒めたり、活動の成果を地域等に発信するなど、児童生徒のがんばりの見える化に力を入れていた。

また、主体的・対話的で深い学びを実現するための取組として、「人間関係づくりのためのスキル獲得の取組」「児童生徒の主体的な学びの推進」「学年を超えた連携による取組」「地域との連携による取組」など、人間関係づくりのための基本を身に付けさせた上で、児童生徒一人一人に活躍の場や役割を与え、やり遂げ、達成感を得るような工夫が行われていた。

特別の教科 道徳においても、同様の意図をもった取組が行われており、「自分の考えを表現する、深めるための工夫」「対話や話し合いの活性化、他人の意見を聞くための工夫」「複数の教員による道徳授業の実施」「道徳授業の成果の見える化」などによって、児童生徒の自己有用感等の醸成につなげていた。

国立教育政策研究所「生徒指導リーフ 「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？」⁹では、自己有用感とは「自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」と他者からの評価やまなざしを強く感じることで育つことが示されている。自己有用感が、自己の達成感に加え、他者からの受容・評価を通じて育っていくことが示されている。今回のヒアリング対象校においても、児童生徒が達成感と他者からの受容・評価を得る機会を意識的に設けており、そのことが自己有用感の醸成に繋がっていることが伺える。さらには、主体的・対話的で深い学びの取組や、特別の教科 道徳での活動においても、児童生徒が達成感を得る機会、他者からの受容・評価を得る機会が含まれており、そのことが自己有用感等の醸成につながっているということが推察できる。

⁹ <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>

(2)主体的な学びを推進する上での教師の役割

ここまで、児童生徒の主体的な学びを推進することが、一人一人の児童生徒の自己有用感等を向上させる事例を紹介してきた。一方で、児童生徒が自ら学びに向かうことに加えて、各教科等で育成を目指す資質・能力が確かに育成されているかについても、常に意識を向けておくことが重要といえる。その際に欠かせないのが、教師の指導性の発揮であった。教師の指導性は、児童生徒の視点に立つて行うことを前提に、一人一人の児童生徒の特性に応じること、環境や状況を整える間接的な指導を含むものとして豊かに捉えることが大切である。その上で、以下のような指導性の発揮を意識することが重要であったことが今回のヒアリング調査からわかった。

①学習過程における指導性の発揮

授業は、およそ導入、展開、終末の学習過程によって構成される。それぞれの場面において、主体的な学びを実現し、資質・能力を育成していくための指導性の発揮が求められる。例えば、導入場面では、問いや課題、見通しなどを明らかにし、活動の目的や方向性を児童生徒が自覚できるようにすることが大切になる。展開場面では、他者との価値ある対話を用意すること、どの児童生徒も学習方法を自在に使いこなせるようにすること、学習環境を整えることなどが考えられる。終末場面では、知識の精緻化や自己変容への気づき、学びの手応えの実感などのために、文字言語による丁寧な振り返りを行うことなどが考えられる。

②単元構成における指導性の発揮

単元をどのように構想し、計画するかは教師の発揮すべき重要な指導性である。例えば、教師が主導し学習活動を規定する場面と児童生徒が決定したり選択したりする場面を位置付けて単元を構成することが考えられる。また、児童生徒の選択には、学習対象、学習方法、学習形態などが様々に存在し、何を教師が主導し、児童生徒の意思決定にどの程度任せるかが重要といえる。児童生徒に委ねればよいというわけではなく、主体的な学びの実現と資質・能力の育成に向けて、子供の実態や発達、教科や単元の特性、育成を目指す資質・能力などを視野に入れて丁寧に計画し実施することが求められる。

今回ヒアリングした学校においても、このような指導性を発揮しながら、主体的な学びを推進するための工夫が行われていた。

第5章 まとめ

これまでの調査分析から、以下のことが明らかになった。

5-1 基本分析

- ✚ クロス集計で、学校の「道徳教育等の指導等の取組」の各項目と児童生徒の「自己有用感等」「道徳教育等での学び」の関係をみた。その結果、小学校では1項目、中学校では2項目を除き、道徳教育等の指導等の取組を「よく行った/よくしている」学校の方が、児童生徒の「道徳教育等での学び」「自己有用感等」に「当てはまる」割合が高い。この傾向は、「道徳教育等での学び」で、より顕著である。
- ✚ 学校の「道徳教育等の指導等の取組」と児童生徒の「道徳教育等での学び」の相関係数は、0.1 前後で統計的に有意なことから、2 者間に有意な弱い正の相関があるといえる。

5-2 パス解析分析

- ✚ 学校の「道徳教育等の指導等の取組」と、児童生徒の「道徳教育等での学び」、児童生徒の「自己有用感等」の3者の関係について、パス解析を用いて分析した。なお、学校の「道徳教育等の指導等の取組」と児童生徒の「道徳教育等での学び」は、「主・対・深・総合」「学級活動」「教科 道徳」の3つに分類した。自己有用感等は、「自己有用感・幸福感」と「挑戦心、他者理解・協働」の2つに分類して分析を行った。
- ✚ 分析の結果、学校の児童生徒数や児童生徒の社会経済的背景、学力を統制しても、「学校の道徳教育等の指導等の取組」は、「児童生徒の道徳教育等での学び」にプラスの影響を与えている。さらに、「児童生徒の道徳教育等での学び」が良いと、「自己有用感等」も高かった。
- ✚ 学校の「主・対・深・総合」の取組は、児童生徒の「主・対・深・総合」の学びだけではなく、児童生徒の「学級活動」や「教科 道徳」の学びにも正の影響を与えている。
- ✚ 国語・算数（数学）の「正答率」は「自己有用感等」への影響は小さく（あるいはマイナスに働いており）、児童生徒の自己有用感等を高めていくためには、学力向上のための指導だけではなく、「学校の道徳教育等の指導等の取組」が重要だということがわかる。
- ✚ また、分析からは、児童生徒の自己有用感等は、特に小学生のうちは社会経済的背景で

差が生じるものの、「学校の道德教育等の指導等の取組」が、社会経済的背景の差以上の影響を与えることができる可能性が示唆された。

- ✚ なお、「児童の道德教育等での学び」の3項目は相関関係が強く、今回、分析で用いた学校の取組や統制項目（学校規模、SES）だけでは説明できない児童の道德教育等での学びを説明する共通の要因の存在があることが伺える（全国学調では把握できていない項目の可能性が高く、要因を明らかにすることは今後の課題といえる）。

5-3 時系列分析

- ✚ コロナ禍以前の平成31年度と比べ、令和6年度では、児童生徒が話し合う活動（総合的な時間、学級活動、特別の教科 道德を含む）に取り組んでいる割合が高い。
- ✚ 固定効果モデルによる分析の結果、平成31年度から令和6年度にかけて、「児童生徒の道德教育等での学び」が高くなった学校では、児童生徒の自己有用感も高くなっていることがわかった。児童生徒が道德等で話し合う活動が行われるようになっており、それが自己有用感等を高めることにつながっていると推測される。
- ✚ なお、2章においては、児童生徒数が「自己有用感」等に対して影響がみられたが、児童生徒数の変化は、「自己有用感」等に対して影響がほとんどみられなかった。このことは、自己有用感等への影響は、児童生徒数そのものではなく、例えば児童生徒数が多い地域/少ない地域（都市部/地方）等の地域特性が影響していた可能性も考えられる。地域特性等、今回の分析で用いた変数以外の「児童生徒の道德教育等での学び」や「自己有用感等」の要因を探ることは、今後の研究上の課題といえる。

5-4 訪問調査による分析

- ✚ 市町村単位で児童生徒の自己有用感等が継続的に高い地域から小中学校を抽出しヒアリングを行ったところ、いずれの学校も、児童生徒の自己有用感等の醸成にむけた学習環境づくり、自己有用感等に影響の大きい主体的・対話的で深い学びを実現するための取組が行われていた。
- ✚ 学習環境づくりとしては、「肯定的に相手を受け止める場づくり」「教員に相談しやすい環境づくり」など、学校を児童生徒が受け入れられる環境とすることに意識がおかれていた。さらに、児童生徒のがんばりの見える化に力を入れていた。
- ✚ また、主体的・対話的で深い学びを実現するための取組として、「人間関係づくりのため

のスキル獲得の取組」「児童生徒の主体的な学びの推進」「学年を超えた連携による取組」「地域との連携による取組」など、人間関係づくりのための基本を身に付けさせた上で、児童生徒一人一人に活躍の場や役割を与え、やり遂げ、達成感を得るような工夫が行われていた。

✚ 特別の教科 道徳においても、同様の意図をもった取組が行われており、「自分の考えを表現する、深めるための工夫」「対話や話合いの活性化、他人の意見を聞くのための工夫」「複数の教員による道徳授業の実施」「道徳授業の成果の見える化」などによって、児童生徒の自己有用感等の醸成につながっていた。

✚ 先行研究では、自己の達成感と他者からの受容・評価を通じて自己有用感が育っていくことが示されている。今回のヒアリング対象校においても、児童生徒が達成感と他者からの受容・評価を得る機会を意識的に設けており、そのことが自己有用感の醸成に繋がっていることが伺える。さらには、主体的・対話的で深い学びの取組や、特別の教科 道徳での活動においても、児童生徒が達成感を得る機会、他者からの受容・評価を得る機会が含まれており、そのことが自己有用感等の醸成につながっているということが推察できる。