

# 学校間連携・学校－行政連携カリキュラムによる 生徒エージェンシーに関する実証的研究

－地域のウェルビーイングを最大化する，探究的な「町の幸福論」の授業実践を通して－

塩津 昭弘<sup>\*1</sup>・滝本 葉子<sup>\*\*</sup>・江良 友一<sup>\*\*\*</sup>・松尾 直博<sup>\*\*\*\*</sup>

## An empirical study of student agency through school-to-school and school-municipality collaboration in curriculum: Maximizing community well-being through inquiry-based “community’s well-being” initiatives

Akihiro Shiotsu\*, Yoko Takimoto\*\*, Tomokazu Era\*\*\* and Naohiro Matsuo\*\*\*\*

(Received September 29, 2023)

Student agency, the quality and ability for children to autonomously be motivated, think critically, and take responsible actions in their local community, is considered to be a cornerstone in the realization of individual and societal well-being. This research aims to investigate the significance of such an approach by comparing the outcomes of the inquiry-based “community’s well-being” initiatives during language and integrated study classes, conducted for primary 6th-grade students in Kumamoto City, involving their interaction with the local community and municipality to maximize community well-being. By comparing pre- and post-intervention results with a non-participating group, this study attempts to empirically validate the outcomes and reflect upon the implications of these efforts. The results of the statistical analysis show that this initiative, utilizing integrated study classes, positively influenced indices related to community engagement and the value of exchanging opinions with others. However, significant effects were not observed in indicators related to philanthropic attitude, future orientation, and self-efficacy. From these findings, it is concluded that while this initiative contributed to exploring solutions for enhancing community well-being and influencing the valuation of relationships with diverse others, it did not fully realize into implementing community development ideas, thus not leading to a sense of self-efficacy.

**Key words :** community development, student agency, well-being, primary school, inquiry-based-learning

### 1. 問題の所在と目的

子どもたちが自ら目標を立て計画し，試行錯誤しながら取り組み，振り返る過程は，自己効力感やレジリエンスを高めるために重要な教育活動である。「エージェンシー」あるいは日本では「主体性」とも翻訳されるこの概念は，社会構造に対する個人の行為の能動的側面を考慮しようと1970年代末より活発に議論されるようになった<sup>1)</sup>。エージェンシーは，OECDのEducation 2030プロジェクトにおいて考案された「学びの羅針盤 (Learning compass)」内でも，個人や社会のウェルビーイングの実現に核となる能力として位

置づけられており<sup>2)</sup>，これを言及しつつ策定された我が国の教育再生実行会議の第12次提言においても「自ら主体的に考え，責任ある行動をとることができるようになることが大切」であると重視されている<sup>3)</sup>。

同様に重要視されているのは，子どもたちが地域社会のことを自分事として捉え，問題を把握し考える力である。教育基本法第1条では「平和で民主的な国家及び社会の形成者として」必要な資質を備えた国民の育成を期して教育を行うこと，同法第2条では「主体的に社会の形成に参画し，その発展に寄与する態度を養う」と記されており，子どもが社会参画する資質・態度を養うことが重要な柱として掲げられている。上述した教育再生実行会議の提言においても，個人「一

<sup>1</sup> \*熊本大学大学院教育学研究科    \*\*東京学芸大学教育インキュベーション推進機構    \*\*\*熊本市教育委員会地域教育推進課  
<sup>\*\*\*\*</sup>東京学芸大学教育学部

人一人が自分の身近なことから他者のことや社会の様々な問題に至るまで関心を寄せ、社会を構成する当事者として自ら主体的に考えるようになることが求められており<sup>3)</sup>、令和の教育において不可欠な要素として認識されている。さらにOECDのE2030においても、若者は「前向きで、責任ある行動をとることができる、積極的に社会参画することができる市民となっていくためのスキルをつけなければならない」<sup>2)</sup>と述べられている。

このように、「社会」の構成者・当事者として社会参画する態度を育成するための「エージェンシー」は、21世紀社会の子どもたちに必要な鍵となる概念である。学校及び社会にはそれを育成するための教育実践が求められており、カリキュラム上のいかなる授業実践がエージェンシー育成に寄与するか、具体的な実践についての研究の蓄積が必要な時期となっている。

### 1.1 エージェンシーを育成する実践に関する先行研究

「エージェンシー」という概念には、さまざまな学問分野に根差した解釈がある<sup>4)</sup>。「簡単に言えば…行動する能力や可能性」<sup>5)</sup>、「社会構造の決定的な制約から…[独立した]自律的な行動能力」<sup>6)</sup>と資質・能力と捉える解釈もあれば、「自分の機能や生活環境に意図的に影響を与えること」<sup>7)</sup>、「私たちを取り巻く世界に対する能動的で生涯を通じた探究、関与、参加のプロセスを反映したもの」<sup>8)</sup>、人々が所有できるものではなくむしろ行うもの、達成するもの<sup>6)</sup>と、プロセスや起こした行動、達成するものといった現象と捉える論もある。OECDはこうした学術的議論を土台として、生徒エージェンシーの概念を「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」<sup>9)</sup>と説明する。

木村・一柳<sup>10)</sup>は、エージェンシーの学術的布置を明確化し、学習者のエージェンシーについて考察している。彼らは、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレの批判的意識の意識化に着目した。すなわち「抑圧的な状況の原因を考え、その状況を変革して新しい状況を創り出し、より良い存在としての人間性を追求する」という考え方が社会構造を変革する力であるとしている<sup>11)</sup>。社会構造の変革に向けた人間の意識的で意図的な行動をエージェンシーと捉え、これが世界の変革へと導く力であると述べている。これらの言説と、本取り組みによる授業を実践している熊本市の教育理念「豊かな人生とよりよい社会を創造するために、自ら考え主体的に行動できる人を育む」を踏まえ、本研究では、エージェンシーを「自ら考え主体的に行動できる資質・能力」と置く。

エージェンシーを育もうとする実践は、2000年代後半より日本でも開始され、その実践によってどのような資質や態度の変容が起きたかについての知見が少しずつ蓄積され始めている<sup>12), 13), 14), 15)</sup>。例えば、エージェンシーの育成は他者との人間関係の形成や協働する力の育成に有効であると言われている<sup>12), 13)</sup>。林らが、小学4年生の特別活動の実践（子どもたちが学級会で議題を出し、やることを決め、発表する実践）の前後に質問紙調査と定性的な記述に関する調査を実施したところ、子どもが学級の仲間を肯定的に見る「人間関係」の形成に意義を感じるようになり、聴く姿勢や主体的に学習に取り組む態度、社会参画において有意差がみられた<sup>12)</sup>。扇原らの研究においても、中学生のエージェンシー（例：子どもたちが、学習したことを生かして責任を持って行動したり選択することが出来る力）は「協働する力」（例：話し合いやグループ活動の中で、自分以外の人の意見を聞こうとしたり、自分とは意見が違う人とも、目標達成のために前向きに話し合いをすることができる）と有意な関係があることが明らかになっている<sup>13)</sup>。これらことから、本研究においても、子どもたちが他者と協働し関係性を価値づけることでエージェンシーを高める可能性が高いことが示唆される。

また、生徒エージェンシーは、よりよい社会への意識の高まりとも関連している<sup>13), 14)</sup>。扇原らが行った中学生への質問票調査では、中学生は、自身が勉強した内容を社会に還元しようという意識、そしてそのことが自身のウェルビーイングにつながるという意識を現出している可能性が示唆された<sup>13)</sup>。また、中学生は自分のみではなく、仲間や社会にとってより良い環境やウェルビーイングを高める意識を伸ばすことによって、生徒エージェンシーを高めている<sup>14)</sup>。これらの知見から、本実践における地域社会をより良くするための探究的活動が子どものエージェンシーに正の影響を与えることが期待される。

一方、生徒エージェンシーにおいて、「対立やジレンマに対処する力」<sup>9)</sup>を生徒たちに育むには、大人の本気、他者との出会いと協働探究の機会を明確に組織すること<sup>15)</sup>や、メタ認知力の獲得<sup>14)</sup>が必要であることも把握されている。地域探究及び国際的な協働活動を通して生徒エージェンシーの変容過程を捉えた三河内らの研究によると、ある高校生は、多様な価値観をもつ企業の大人、地域で本物の問題解決に挑んでいる大学生と対話するときに「『自分の思っていることが全く伝わらない』経験」をした<sup>16)</sup>。このときの苦しみ自身が自身の語彙力不足を認識させ、状況を把握するための省察的思考、自身の思考を問う批判的思考、新しいアプローチを作り出す創造的思考などのコンピテン

シーを育むこととなった。様々な実体と関わり、現場で行動する中で相互作用し自分の未熟さをメタ的に認知し、真剣勝負の大人や大学生との間で葛藤することによって対処する力が備わることが示唆されている。

このように、生徒エージェンシーの育成に寄与する実践の知見は近年増えつつあるが、多くは中学生が中心であり、小学生のエージェンシーの実証的先行研究は少ないのが現状である。

## 1.2 まちづくり、地域間、学校間、行政と連携する実践に関する研究

次に、地域創生やまちの活性化を目的の一つとする取り組みの先行研究を概観する。本実践のように学校間で合同授業を行った岡山県津山市（高校生）の授業実践<sup>17)</sup>、特別支援学校と小・中学校の居住地内交流<sup>18)</sup>、山形県の小小・小中連携、地域学習推進事例<sup>19)</sup>等が各地で実践されている。これらの実践と研究からは、他校の児童生徒と合同授業をもつことが児童生徒主体の探究型学習において意義をもつこと<sup>17)</sup>、障がい者理解や児童生徒の地域生活の基盤をつくり共生社会の形成にとって意味があること<sup>18)</sup>、小1・中1の壁を解消させ人間関係作りにも有効であること<sup>19)</sup>等の知見が得られている。また、コミュニティの人々が学校のクラブ活動、校外学習、読み聞かせ等をボランティアとして支援する取り組みは、健康教育やキャリア教育の充実に繋がり学校教育に貢献する<sup>20)</sup>。しかしながら、行政と複数の学校間で連携して行った教科横断的なまちづくりの取り組みを生徒エージェンシーの育成に用いて実証的に検討している研究は管見の限りない。

そこで本研究では、熊本市北区で小学6年生が地域コミュニティや行政と関わりながら地域のウェルビーイングを最大化する探究的な学習として国語と総合的な学習の時間において取り組んだ「町の幸福論クロスマイト」（以下、「町の幸福論」）の前後及び非対象群と比較することにより、その成果の実証を試み、本取り組みの意義について考察することを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 「町の幸福論」の概要

対象とするのは、熊本市北区全体で実践された「町の幸福論」に係る取り組みである。熊本市では、「教育振興基本計画」（2020～2023年度）を実施中であり基本理念に「豊かな人生とよりよい社会を創造するために、自ら考え主体的に行動できる人を育む」を掲げている。誰もが幸福を実感する社会を実現するために、人生や社会を切り拓く資質・能力を備え、地球規

模の課題解決に主体的に取り組むエージェンシーをもった子どもを育むことを目指し取り組んでいる。2019年には、OECD教育スキル局長による学校訪問や全教職員を対象にした講義等も行われており、エージェンシーの育成を目指して学校、地域社会、行政が連携し地域固有の教育カリキュラムをデザインし実践することに対し、最大限の重要性をもって取り組んでいる。

熊本市教育委員会は、2021年度以降毎年、オンラインイベント及び対面による講座等を集中展開する熊本エデュケーションウィーク（Kumamoto Education Week、以下、KEW）を主催している。熊本市の教育理念を広く社会と共有し、共に考えることを目指して行われているKEWでは、産官学から成る多様なステークホルダーとともに様々なコンテンツが企画・実施され、Web公開されている。そのうちのひとつとして2022年度に実施されたのが「町の幸福論」である。

「町の幸福論」は、6年生の国語の教科書（東京書籍）の教材名である。その単元を利用して、2022年10月から12月にかけて、子どもたちがまちづくりに参画することで地域コミュニティの活性化を図り、エージェンシーを持った市民の育成に繋げていくことを目的として、熊本市北区13校の小学6年、全23学級の国語（約10～13時）と総合的な学習の時間（約8～11時）を中心に行われた取り組みである。子どもたちの一部は市行政より自分の住む校区の資料・データを受領し、課題を把握し、まちづくりのアイデアを考案し、地域コミュニティや市行政に対してプレゼンテーションを行った（あるいは動画を送った）。行政側から参加したのは、主にまちづくりセンターと市街地整備課である。当時、北区長は本実践の展開について区を挙げて歓迎し、子どもの提出するアイデアの中でも実現可能性の高いものに関して具現化することも約束した。次年度予算に係る経費も計上している。実践準備段階では、教育委員会が教師と行政を繋ぎ、緩やかに意見交換する場（通称、「トークルーム」）を主催し（2022年8月～2023年1月、計5回）、行政からは熊本市の少子化対策、まちづくりの構想において学校や子どもたちに期待することが述べられた。教師側からはこの単元の過去の実践や苦勞したこと、行政に期待すること等が伝えられた。例えば、本実践が目指すこととして、以下のような発言がある。

○私たちには異動がありその地域に精通するには限界がある。柔軟な発想を持っている子どもたちからの視点や課題を聴きたい（熊本市行政U氏）。

○地域を盛り上げ、最終的には郷土愛、この地域のために何かしてくれる子どもになってもらいたい（教

師N氏).

○何か新しいものを作るというのではなく、今あるもの、現在の姿から将来のウェルビーイングを考えるというのが「町の幸福論」の著者(山崎氏)の考え(熊本市国語科の指導主事I氏).

○大人が本気で聴いてくれるだけで次に繋がると思う。何が一番大切で誰に伝えるのが一番効果的なのかも含めて学習の中に取り入れて頂けると生きた学習になる(熊本市総合的な学習の指導主事J氏).

子どもたちから出された89点のアイデアは、地域特産のスイカを使った世代間交流イベントや豊かな自然を保護するためのゴミ拾い、温泉のイベントを通して繋がるイベント等、地域の特性を生かしつつも現実的な活動を含む内容が多かった。途中、学級のアイデア発表にあたっては、各学級を遠隔会議システムで繋ぎ意見を交換する場(通称、「クロスミート」)が設けられた(2回実施:11月23学級966名,12月9学級347名)。熊本地震(2016年)により市内全校が1か月間学習出来ない環境となった熊本市では、復旧・復興の過程でICT整備が進められておりGIGAスクール構想よりも早い段階で全児童・生徒に通信と端末の貸与を行っている。教師への研修やサポート制度も充実した環境にある。そのように整備されたICTの有効活用を図ることも本実践では目指された。

## 2.2 対象と時期

「町の幸福論」に取り組んだ熊本市13校の小学6年生を対象として、2023年2月にアンケート調査を実施し回答を求めた。アイデア発表を行った児童数は計1,204名であるが、回答者数は567~569名であった<sup>註1</sup>。回答結果は、2022年4月時の対象校児童の回答及び全国調査の結果と比較した(令和4年度4月の全国調査の回答者数は979,102~978,865名、うち熊本市の対象校の回答者数は計834~838名)<sup>註2</sup>。

## 2.3 質問項目

令和4年度4月に実施された「令和4年度全国学力・学習状況調査」(以下、「全国調査」)の「児童質問紙」全69項目うち、(1)生徒エージェンシー及び教師による情動的支援に関する項目、(2)地域社会に関わる活動の状況等、(3)ICT機器の利用に関する項目、(4)総合的な学習の時間への取り組み姿勢に関する項目、の計4分野に関する質問を抜粋した(計12項目。表1参照)。

生徒エージェンシーに関する質問には、木村・一柳<sup>10)</sup>、Vaughn<sup>21)</sup>、下山<sup>22)</sup>、OECD<sup>15), 23)</sup>、Sharma<sup>24)</sup>、坂野・東條<sup>25)</sup>、Sprecher&Fehr<sup>26)</sup>、Damon et al.<sup>27)</sup>を参考として、アイデンティティ<sup>9), 22)</sup>、目的意識<sup>9), 10), 24)</sup>、自己効力感<sup>10), 25)</sup>、他者への博愛<sup>24), 26)</sup>、他者との関係性への価値付け<sup>23)</sup>、協同作業への価値付け<sup>23)</sup>等をエージェンシーを構成する下位概念と捉え、それらを含む質問項目を抽出した。(2)の地域社会に関わる

表1. 「町の幸福論」に参加した児童へのアンケート質問項目

対象とした調査項目	全国調査番号	対象とするエージェンシー下位概念・教師による支援・取り組み姿勢
1. 自分には、よいところがあると思いますか	7	アイデンティティ <sup>10), 21), 22)</sup>
2. 将来の夢や目標を持っていますか	9	目的意識 <sup>10), 21), 24)</sup>
3. 難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦していますか	11	自己効力感 <sup>10), 21), 25)</sup>
4. 人が困っているときは、進んで助けていますか	12	他者への博愛・目的意識 <sup>10), 24), 26)</sup>
5. 人の役に立つ人間になりたいと思いますか	15	他者への博愛・目的意識 <sup>10), 21), 24), 26), 27)</sup>
6. 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	17	他者との関係性への価値付け <sup>21), 23), 28)</sup>
7. 友達と協力するのは楽しいと思いますか	18	協同作業への価値付け <sup>21), 23), 28)</sup>
8. 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	8	教師による情動的支援 <sup>29)</sup>
9. 今住んでいる地域の行事に参加していますか	29	地域や社会に関わる活動の状況 <sup>30)</sup> 、地域のウェルビーイング <sup>21), 31), 32)</sup>
10. 地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか	30	目的意識 <sup>10), 24), 27)</sup> 、社会形成への主体的参画・規範意識の醸成 <sup>21), 32), 33)</sup>
11. 学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	36	ICTを活用した学習の有用性 <sup>30)</sup>
12. 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	45	総合的な学習の時間への取り組み <sup>30), 34)</sup>

活動の状況等に関しては、地域のウェルビーイングの思考<sup>30), 31), 32)</sup>、社会形成への主体的参画・規範意識の醸成<sup>32), 33)</sup> に関しての変化を探るために「今住んでいる地域の行事に参加していますか」と「地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか」の2問を選択した。(3)のICT機器の利用に関する項目に関しては、全国調査で該当する7項目のうち、ICT機器の利用が「勉強の役に立つと思いますか」という有用性に関する質問を選択した(1問)。(4)の総合的な学習の時間への取り組み姿勢に関しては、学習指導要領<sup>34)</sup>で着目されている「学習に対する興味・関心」に関する変化を知るため、「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」を選択した(1問)。

## 2.4 分析の方針

「全国」「熊本市 2022/4 月」「熊本市 2023/2 月」(実施後)の3群において、4段階評定についてどのような回答であったかを表2の「4段階回答結果」に示し、回答の仕方に違いがあるかを明らかにするためにカイ二乗検定を行い、どの群の間に差があるかを検討するために残差分析を行った。また、「1当てはまる」「2どちらか」として「当てはまる」を合計して肯定的回答、「3どちらか」として「当てはまらない」「4当てはまらない」を合計して否定的回答とまとめ、3群における両回答を表2の「2段階回答結果」に示した。群によって違いがあるのかを明らかにするためにカイ二乗検定、並びに残差分析を行った。いずれの分析においても期待値5を下回るセルは存在しなかったため、分析は全てカイ二乗検定を用いた。また、分析には統計解析向けプログラム言語のR(version 4.2.3)を使用した。

本論文は4名の著者から構成されている。第一・第三著者は「町の幸福論」の企画や準備(トークルームやクロスミートの主催)に携わっており、本研究ではその実践を共有しその知見を考察に繋げた。第二著者はきょうそうさんかくたんけんねっと(以下、KSTN)<sup>註3</sup>の研究者として考察及び執筆の役割を果たした。第四著者は、KSTNのステアリング・コミッティの一員であり、本論文では主にデータ解析の役割を果たした。

アンケート調査結果の考察に当たっては、この取り組みをKEWで公開している動画トランスクリプト、準備段階で教師と行政、教育委員会が悩みやねらいを共有したトークルームの動画トランスクリプト、対象児童や教師に配付された参考資料、子どものアイデア一覧リスト、国語の「町の幸福論」教科書教材をもとに著者間で考察した。

## 3. 結果

4段階評定について3群の間に差があるかのカイ二乗検定の結果、12項目中9項目で有意差( $p<0.05$ )がみられた。一方、肯定的回答・否定的回答について3群の間に差があるのかのカイ二乗検定の結果、12項目中6項目で有意差( $p<0.05$ )がみられた。

### 3.1 生徒エージェンシー及び教師による情動的支援に関する項目(1~10番)

#### (1) アイデンティティ・自己効力感・目的意識

「町の幸福論」に参加した子どものうち、「1. 自分にはよいところがあると思いますか」(全国調査7番)という質問に「当てはまる」と回答した子どもは35.1%と4月時の37.5%よりは減少しているものの、「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは43.6%であり4月時の38.1%より増加している。「当てはまる」と「どちらかと言えば当てはまる」を合計した肯定的な回答の割合(78.7%)で見ると、4月時(75.5%)よりも有意に増加している。(図1-1)

子どもたちの自己目標や将来的な目的意識を問う「2. 将来の夢や目標を持っていますか」(全国調査9番)という質問に「当てはまる」と回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合は55.0%、「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは24.1%であった。肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合(79.1%)は、全国の子どもの肯定的回答(79.8%)よりも少なく、4月時(78.9%)よりも微増しているものの、有意ではない( $\chi^2=0.62, p=0.73$ )。(図1-2)

「町の幸福論」に参加した子どものうち、「3. 難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか」(全国調査11番)という質問に「当てはまる」と回答した子どもは23.4%であり、4月時に回答した子ども(27.8%)よりも有意に減少している。しかし「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは45.9%であり4月時(41.0%)よりも有意に増加している。2段階法と比較すると、全国(72.5%)よりは少なく(69.2%)、4月時(68.8%)よりは微増している(有意)。(図1-3)

「4. 人が困っているときは、進んで助けていますか」(全国調査12番)という規範意識を問う質問に「当てはまる」と回答した子どもは42.9%、「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは49.0%であった。これら肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合(91.9%)は、全国平均(89.0%)や4月時回答(88.9%)よりも多い傾向にある( $\chi^2=4.97, p=0.083$ ) (図2-1)。同様に、「5. 人の役に立つ人間

表 2. 「町の幸福論」実践前 - 後 - 全国調査, 3 群の 4 段階及び 2 段階 (肯定群・否定群) 回答結果

No. 注	質問項目	%	4 段階回答結果				$\chi^2$	2 段階回答結果		$\chi^2$
			1 当てはまる 2 どちらかといえば、当てはまる 3 どちらかといえば、当てはまらない 4 当てはまらない					肯定的 回答	否定的 回答	
			1	2	3	4				
1 7	自分には、よいところがあると思いますか	全国	39.5%	39.9%	13.4%	7.2%	14.76*	79.4%	20.6%	7.67*
		熊本市 2022/4 月	37.5%	38.1%	16.5%	8.0%		75.5%	24.5%	
		熊本市 2023/2 月	35.1%	43.6%	15.1%	6.2%		78.7%	21.3%	
2 9	将来の夢や目標を持っていますか	全国	60.4%	19.4%	10.3%	9.9%	16.14*	79.8%	20.2%	0.62
		熊本市 2022/4 月	59.4%	19.5%	11.0%	10.1%		78.9%	21.1%	
		熊本市 2023/2 月	55.0%	24.1%	13.0%	7.9%		79.1%	20.9%	
3 11	難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦していますか	全国	27.6%	44.9%	22.4%	5.1%	13.84*	72.5%	27.5%	8.94*
		熊本市 2022/4 月	27.8%	41.0%	24.9%	6.3%		68.8%	31.2%	
		熊本市 2023/2 月	23.4%	45.9%	25.0%	5.8%		69.2%	30.8%	
4 12	人が困っているときは、進んで助けていますか	全国	44.9%	44.0%	9.3%	1.7%	15.23*	89.0%	11.0%	4.97
		熊本市 2022/4 月	46.3%	42.6%	9.1%	2.0%		88.9%	11.1%	
		熊本市 2023/2 月	42.9%	49.0%	5.6%	2.5%		91.9%	8.1%	
5 15	人の役に立つ人間になりたいと思いますか	全国	75.1%	20.0%	3.4%	1.5%	8.35	95.1%	4.9%	2.50
		熊本市 2022/4 月	72.3%	21.7%	4.2%	1.8%		94.0%	6.0%	
		熊本市 2023/2 月	71.5%	23.0%	3.9%	1.6%		94.6%	5.4%	
6 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	全国	30.6%	43.1%	19.8%	6.5%	29.46**	73.7%	26.3%	21.59**
		熊本市 2022/4 月	32.7%	42.5%	18.6%	6.2%		75.2%	24.8%	
		熊本市 2023/2 月	38.7%	43.4%	13.9%	4.0%		82.1%	17.9%	
7 18	友達と協力するのは楽しいと思いますか	全国	72.7%	21.4%	4.3%	1.6%	3.63	94.1%	5.9%	1.49
		熊本市 2022/4 月	73.8%	19.4%	5.1%	1.7%		93.2%	6.8%	
		熊本市 2023/2 月	73.5%	21.1%	4.2%	1.2%		94.6%	5.4%	
8 8	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	全国	46.4%	40.9%	9.4%	3.4%	15.77*	87.2%	12.8%	4.88
		熊本市 2022/4 月	44.7%	42.7%	10.4%	2.3%		87.3%	12.7%	
		熊本市 2023/2 月	43.4%	46.9%	7.1%	2.6%		90.3%	9.7%	
9 29	今住んでいる地域の行事に参加していますか	全国	23.4%	29.3%	23.6%	23.8%	68.71**	52.6%	47.4%	42.80**
		熊本市 2022/4 月	16.9%	24.9%	29.1%	29.0%		41.8%	58.2%	
		熊本市 2023/2 月	22.5%	34.3%	28.1%	15.1%		56.8%	43.2%	
10 30	地域や社会をよくするために何をすべきかを考えることがありますか	全国	17.7%	33.7%	31.1%	17.4%	78.15**	51.4%	48.6%	63.23**
		熊本市 2022/4 月	15.6%	31.7%	35.3%	17.5%		47.2%	52.8%	
		熊本市 2023/2 月	22.8%	44.5%	26.0%	6.7%		67.3%	32.7%	
11 36	学習の中で PC・タブレットなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	全国	65.7%	29.0%	3.6%	1.7%	8.91	94.7%	5.3%	3.59
		熊本市 2022/4 月	63.0%	32.0%	3.7%	1.3%		95.0%	5.0%	
		熊本市 2023/2 月	66.3%	30.2%	1.9%	1.6%		96.5%	3.5%	
12 45	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	全国	31.8%	41.0%	21.3%	5.8%	80.49**	72.8%	27.2%	55.61**
		熊本市 2022/4 月	36.9%	38.2%	21.3%	3.6%		75.1%	24.9%	
		熊本市 2023/2 月	43.8%	42.7%	10.7%	2.8%		86.5%	13.5%	

注：左側 No が本調査番号，右側 No が全国調査番号。\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01

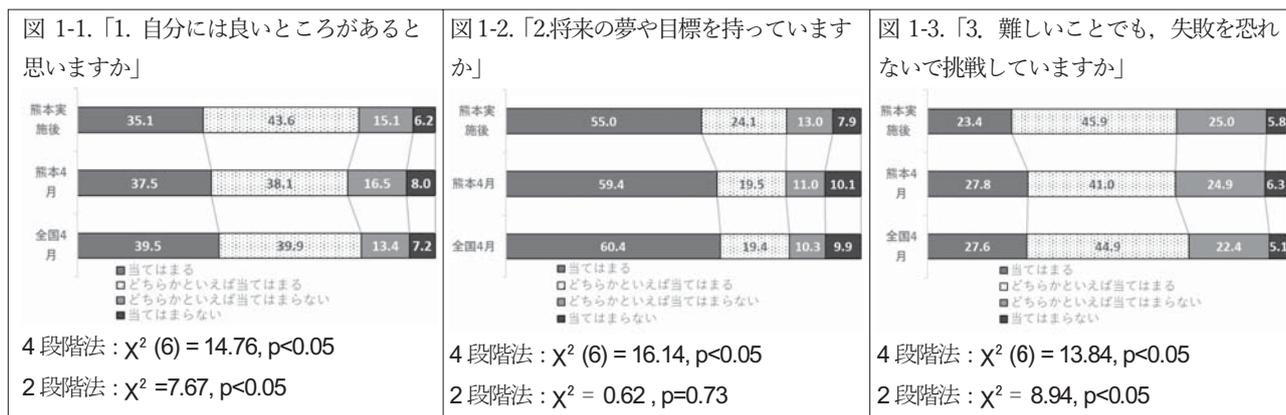


図 1. 「町の幸福論」アンケート調査結果 (図 1-1, 1-2, 1-3)

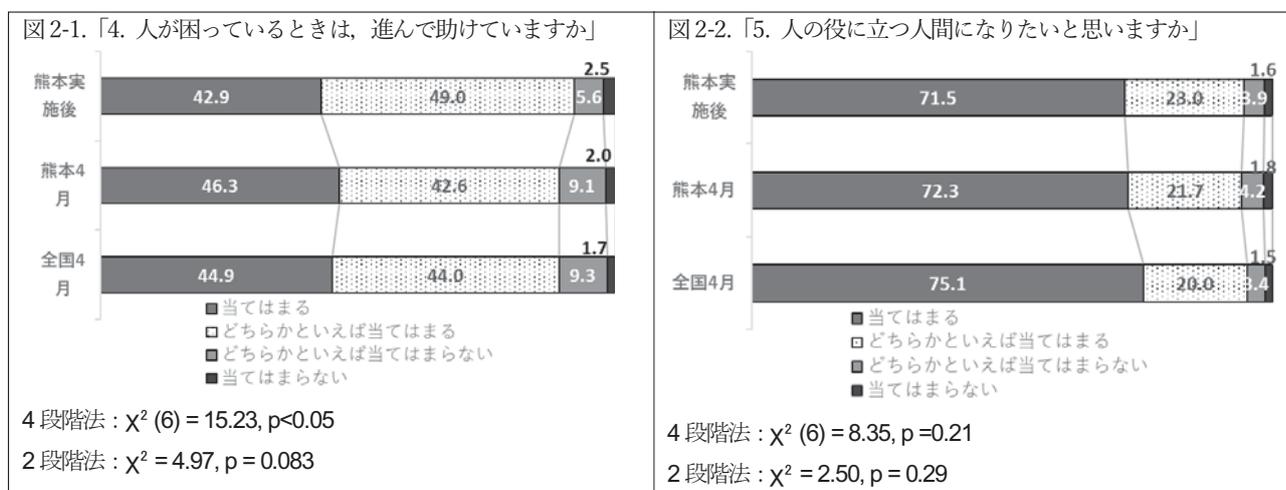


図 2. 「町の幸福論」アンケート調査結果 (図 2-1, 2-2)

になりたいと思いますか」(全国調査 15 番) という質問に「当てはまる」と回答した子どもは 71.5%, 「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは 23.0% と、肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合 (94.6%) は非常に多いが、4段階法、2段階法いずれにおいても有意ではない。(図 2-2)

(2) 他者との関係性への価値付け

「6. 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」(全国調査 17 番) に関しては、「当てはまる」と回答した子どもは 38.7%, 「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは 43.4% であった。肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合 (82.1%) は、全国の子どもによる肯定的回答 (73.7%) 及び 4 月時 (75.2%) よりも有意に増加している (図 3-1)。同じように、「7. 友達と協力するのは楽しいと思いますか」(全国調査 18 番) という協同作業への価値付けに対して「当てはまる」と回答した「町の幸福論」に参加した子どもは 73.5%, 「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは 21.1% と、肯定的に回答した割合

(94.6%) は非常に多いが、全国の子どもによる肯定的回答 (94.1%) 並びに 4 月時 (93.2%) と比較すると有意ではない ( $\chi^2(6) = 3.63, p = 0.73, \chi^2 = 1.49, p = 0.47$ ) (図 3-2)。これらのことから、熊本市の子どもたちは、従来より友達と協力することは楽しいと感じているが、「町の幸福論」に参加することで自分と異なる意見について考えることにより多くの子どもが意義を感じたことが理解される。

(3) 教師による情動的支援

「8. 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」(全国調査 8 番) の質問に対し、「当てはまる」と回答した「町の幸福論」に参加した子どもは 43.4%, 「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは 46.9% である。肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合 (90.3%) は、有意ではないものの ( $\chi^2 = 4.88, p = 0.087$ )、全国的な肯定的回答 (87.2%) や 4 月時の肯定的回答 (87.3%) よりも高く、本実践を通して教師から自己肯定感を得ている子どもが多いこと、そして教師が子どもを肯定的情動をもって支援することに寄与す

る傾向にあることが把握される。

(4) 地域への参画

「町の幸福論」に参加した子どものうち、「9. 今住んでいる地域の行事に参加していますか」(全国調査 29 番)に関しては、「当てはまる」と回答した子どもは 22.5%、「どちらかといえば当てはまる」と回答した子どもは 34.3%であった。肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合(56.8%)は、全国の子どもによる肯定的回答(52.6%)及び 4 月時(41.8%)よりも有意に多い(図 4-1)。「10. 地域や社会をよくするために何をすべきかを考える

ことがありますか」(全国調査 30 番)の質問に対しても、「当てはまる」と回答した子どもは 22.8%、「どちらかといえば当てはまる」と回答した子どもは 44.5%であり、肯定的に回答した子どもの割合(67.3%)は、全国(51.4%)及び 4 月(47.2%)よりも有意に多くなっている(図 4-2)。これらのことから、「町の幸福論」に参加した子どもたちは、全国の他地域及び 4 月時よりも自分の校区地域の行事に多く参加しており、かつ地域の人々の幸福を考えて多様なことを検討した経験を有していることが明らかとなった。

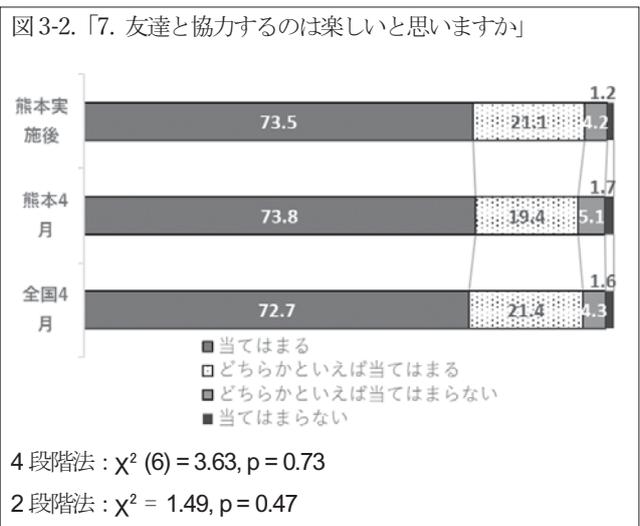
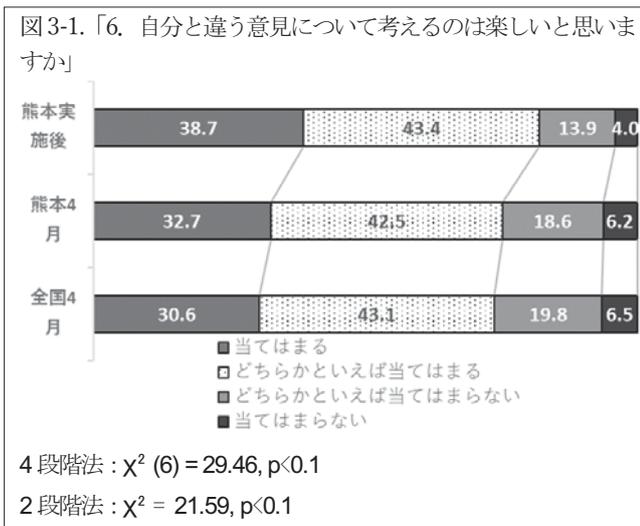


図 3. 「町の幸福論」アンケート調査結果 (図 3-1, 3-2)

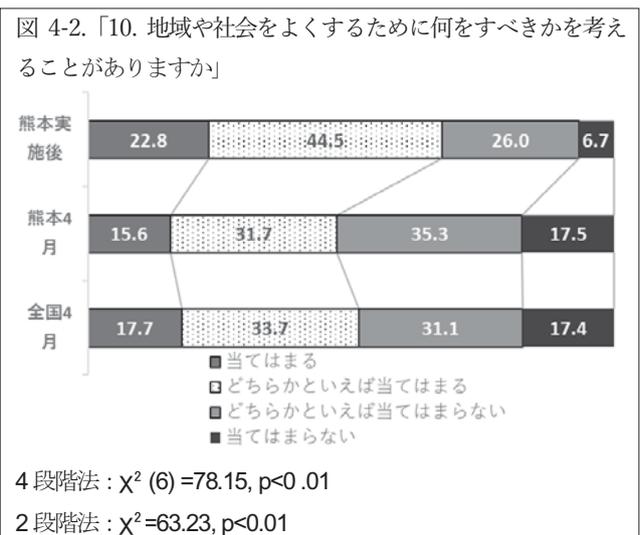
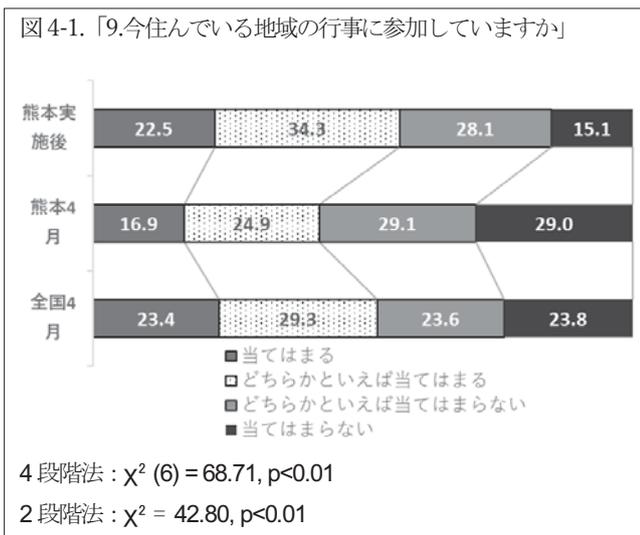


図 4. 「町の幸福論」アンケート調査結果 (図 4-1, 4-2)

3.2 ICT 機器の利用

「町の幸福論」に参加した子どものうち、「11. 学習の中で PC・タブレットなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか」(全国調査 36 番)に関し

ては、「当てはまる」と回答した子どもは 66.3%、「どちらかといえば当てはまる」と回答した子どもは 30.2%であった。肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合(96.5%)は、全国の子どもに

よる肯定的回答 (94.7%) 及び4月時 (95.0%) よりも多いが有意ではない ( $\chi^2(6)=8.91, p=0.18, \chi^2=3.59, p=0.17$ ). すでにGIGAスクール構想の開始から3年が経過しており, 全国的にも熊本市内にもICTが学習に活用されていることから顕著な変化は生じられなかったことが考えられる.

### 3.3 総合的な学習の時間への取り組み姿勢

「町の幸福論」に参加した子どものうち、「12. 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」(全国調査45番) に関しては、「当てはまる」と回答した子どもは43.8%, 「どちらかと言えば当てはまる」と回答した子どもは42.7%であった. 肯定的に回答した「町の幸福論」に参加した子どもの割合 (86.5%) は, 全国の子どものよる肯定的回答 (72.8%) よりも有意に多い. 実施前も (75.1%) と全国よりも多くの肯定的回答が見られているが, 「町の幸福論」参加後にはさらに有意に増加している. したがって, 従来より熊本市では問題解決型学習や発表の機会是他地域よりも多いことが把握されるうえ, 「町の幸福論」に参加した子どもたちは, この取り組みで自ら課題を探し, 情報収集や分析を行い, その結果を発表する機会を得たことが明らかとなった.

## 4. 考察

本調査の結果, 以下の3点において「町の幸福論」の生徒エージェンシー育成に関する成果と課題を検討する.

1点目は, 地域参加の質問 (9, 10番) 及び総合的な学習の時間の質問 (12番) 結果より, 本実践は, 地域社会を良くするため, すなわち地域のウェルビーイングを最大化するために6年の子どもが国語科及び総合的な学習の時間を活用し, 地域の課題とその解決策を探究することに貢献したということである. 社会への意識の高まりについては, 扇原ら<sup>13)</sup>が行った中学生への調査では確認されているが, このような実践を行うことにより小学校段階においても高まるのが本研究で明らかになった. 小林 (2015) は, 「今住んでいる地域の行事に参加していますか」(9番) の質問項目を, 幸福度の中の「地域・家族」の指標の一つとして捉えている<sup>31)</sup>. このことから, 本質問項目に肯定的な回答し, 行事に参加する子どもが増えたということは, それ自体, 地域の幸福度 (ウェルビーイング) を高めた, あるいは高める可能性をもたらしたと分析される. 多世代で共に社会を創ることは, 「地域の多面的幸福」<sup>32)</sup>の構成要素の一つにもなっており,

「町の幸福論」は国立研究開発法人科学技術振興機構らが目指す「多世代共創社会のデザイン」を具現化しているものとも捉えられる. また, 第4期教育基本振興計画において「6. 主体的に社会の形成に参画する態度の育成・規範意識の醸成」<sup>33)</sup>の指標の例として挙げられている「地域や社会をよくするために何をすべきか考える」(10番) が有意に増加したということは, 子どもたちが本実践を通して主体的に熊本市の社会形成に参画する態度を育み, 地域をより良くするための規範意識を高めたと言える. さらに, 自分が住んでいる町の行事に参加し (9番), 他者と考えを交差させ (6番) ながら, 地域や社会をよくするために何をすべきか考えた (10番) ことは, 平成29年改訂の学習指導要領の総合的な学習の時間の目標の一つである, 「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに, 互いのよさを生かしながら, 積極的に社会に参画しようとする態度を養う」<sup>34)</sup> ことに貢献していると思われる. 国語科の教材から端を発して総合的な学習の時間に展開し, 地域や行政との関わりを最大限生かした本事例は, 人口減少や過疎化が進む地域課題を子どもたちが真正面から受け止め社会の解決策を自分ごととして考案するエージェンシーの育成に有効的に機能したと言えるであろう.

2点目は, 他者との関係性への価値付けを表す回答 (6番) 結果より, 本実践は, 子どもたちが, クラスメートのみならず他校の子どもや教師, また熊本市の行政官やコミュニティの人たち, 自分と異なる多様な考え方を交錯させ地域課題について考えることに喜びを感じるようになった点において教育的意義をもたらしたということである. これは, 林ほか<sup>12)</sup>の研究結果とも類似しており, 小学生のエージェンシーの発達には人間関係の形成が影響を及ぼす知見を支持するものと言えよう. 生徒エージェンシーの研究者であるVaughn<sup>21)</sup>は, 子どもがグループや組織に所属し, 参加, 交渉, 相互作用を行う学習環境において, 子ども自身が自分の信念や願望について「交渉」したり, バランスを取ったりすることが, 実践の中で自分のアイデンティティを確立していく方法, つまりエージェンシーの重要な構成要素となると述べる. 本実践は, 学校内であっても, 子どもたちがまちづくりセンター等の行政官や地域の大人たちと「相互作用」を行ったことで, 異なる意見や立場から学び成長し, 自分というものの存在を省察させコミュニティ内に位置づけることに参与したと考えられる. また, 自己効力感研究の第一人者であるBanduraは, 自己効力感を高める方法の一つとして「代理体験」の重要性を挙げており, 自分と同じような人々が忍耐強く努力し成功する姿をみることは, 自分もそのようなことができるのだと考えるよう

になる<sup>35)</sup>と述べる。多様な他者と交わることによって自分自身の能力を判断すること、新しい知識、効果的な技術や方略を認知的に教わることによってよりよい方法を身に着けることが、自己効力感を上昇させる要素ともなるという。したがって、他者との関係性の価値づけが有意であったということは、本取り組みは子どもたちがお互いに学び合う過程で自己効力感を向上させることに貢献したと推量される。

一方で、3点目として、本実践が自分の住む地域コミュニティのウェルビーイングを検討する行為であったにも関わらず、他者への博愛・目的意識(4, 5番)の指標、将来の夢や目標を抱くという目的意識(2番)への指標への効果が見出せなかった点、かつ、困難に立ち向かいながらも目標に向かって邁進するレジリエンスや自己効力感(3番)を現わす指標の「当てはまる」が有意に減少している点より、大人社会の現実と直面し描いていたイメージを見失った対象喪失と本実践のプロセス(具現化する体験の不在)の影響が考えられる。

森は、子どもは愛着のある対象(人物やペットのみでなく心に取り込んでいる目標や自分の描くイメージ)を何らかの理由で喪失することでさまざまな心理的变化をもたらすと述べる<sup>36)</sup>。これは「対象喪失」と呼ばれる。たとえば自分の掲げた目標を達成出来ないと思ったとき、あるいは自分がこうあるべきだと思い描く自己イメージが壊れてしまう体験である。人間は未来に向けて何らかの目標を持ち、何らかの自己イメージを抱きつつ生きている。ところがいつも順風満帆とは限らない。何かにつまずいたり、何かの妨げにぶつかって目標を失ったり、大変な困難に出会ったり、誰かに蔑まれたりして自己イメージが碎かれる。これが一種の対象喪失、他人には気づきたい自己の内的対象の喪失なのである。

Banduraは、成功体験は個人の効力感に強固な信念を作りあげることが出来ると述べると同時に、成功体験の繰り返しによって強い効力感が生成された後は、失敗したとしても悪影響は軽減される可能性が高いと述べる<sup>37)</sup>。三河内らの研究でも、実践を通して現実社会の複雑性や障害を知り、自分の未熟さをメタ的に認知し葛藤することで「ジレンマに対処する力」が育まれることが示されていた<sup>15), 16)</sup>。困難に直面しても持続的な努力によって克服できることを経験によって知ることができれば、自発的な粘り強さ、つまりレジリエンスを強化することができるのである<sup>37)</sup>。

「町の幸福論」に取り組んだ子どもたちの多くは、そのアイデアを提出し交流はしたものの、結果として実際にやってみることなくこの実践を終えた<sup>註4)</sup>。自分たちの校区について調べ、問題を認識したものの、

まちづくりのアイデアを具現化することはなかった。これにより、子どもたちは「将来の夢や目標」を持って実現が難しい、という、いわば自己イメージの喪失を感じ、「対象喪失」に陥ったと考えられる。また、アイデアを具現化するため試行錯誤しながら失敗あるいは成功する体験がなかったことが、効力感の獲得に繋がらなかったとも考えられる。子どもたちが「地域や社会をよくするためにすべきことを考えた」ことは、「自分も地域社会の役に立てるのだ」という自己肯定感に変容することなく、つまり、困難(現実)に立ち向かうだけのレジリエンスの覚醒や育みには到らずに終えたのではないだろうか。

したがって、「町の幸福論」の今後の課題として、アイデアの発表のみでなく、誰に発表すれば効果的か、どのようにすれば具現化する実践になるかの方略を、子どもを含む関係者間で検討する必要があると思われる。実行力がより高まる中学や高校段階での実践、あるいは小中高連携も視野に入れればより具現化の可能性は高まるだろう。また、カリキュラム内の単発的な単元での実践だけではなく、学校行事や総合的な学習の時間の年間カリキュラムとして組み込むことで、具現化に向けた長期的な企画・準備を行うことが可能となる。さらに、子どもに地域社会のことを考えてもらう、という課題付与のみではなく、子どものエージェンシーの育成を本実践の目的の主軸に据え、教師と行政・コミュニティが一丸となってどのような過程・体験が「自ら考え主体的に行動できる資質・能力」を備えるために必要かを検討しながらカリキュラムをデザインする過程も必要であると思われる。

最後にもう1点の考察を加えると、この6年生の子どもたちは新型コロナウイルス感染症の影響を大きく受けてきた子どもたちである。木須・安川は、新型コロナウイルス感染症による休校やクラブ活動の停止、これまで目標にして頑張ってきたことが出来なくなった経験は、それだけでも子どもたちの心に対象喪失をもたらし、子どものレジリエンス、すなわち回復力や抵抗力に影響を与えていると示唆している<sup>38)</sup>。本実践の対象となった6年生は、コロナの影響により3年生の3月よりマスクの着用を義務付けられ、授業時の発言や校外学習等、様々な活動が制限されてきた。これまで目標にして頑張ってきたことが突然できなくなったり、学級での役割や友人関係における心理的居場所等、集団の中での自己イメージから離れ、孤独感を味わったりしたことによりアイデンティティの喪失<sup>39)</sup>を招いた可能性がある。OECD<sup>9)</sup>が説明するエージェンシーの構成要素には、所属感やアイデンティティも含まれており、コロナによるこれらの喪失も少なからず本結果に影響を与えたと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究は、熊本市北区の小学6年生が地域コミュニティや行政と関わりながら地域のウェルビーイングを最大化するための探究的な授業として実施された「町の幸福論」の取り組み前後と非対象群を比較することによって、その成果の実証を試み、意義を考察することを目的としたものである。

質問票調査の結果から、「町の幸福論」には、子どもたちが総合的な学習の時間で社会参画する態度を養い地域社会の課題解決を探究すること、そして地域の大人やクラスメートといった他者と関係を築き対話することに価値を見出す点において意義が認められた。前者に関しては、小学生であってもこのような実践を介して社会のウェルビーイングを実現することが出来ることが新たに証明された。

他方、他者への博愛や目的意識、自己効力感への効果は見いだせなかった結果からは、子どもたちが理想(アイデア)と現実(体験の不在)にギャップを感じ、思い描いていた自己イメージを喪失してしまった対象喪失が起きたと考えられる。失敗・成功体験の不在によりレジリエンスが獲得されなかったと推量され、子ども自らが試行錯誤する経験が不十分であったことが示唆される。しかしながら、熊本市北区全体を対象に、教科・学校・組織間を横断してこのような実践に取り組んだのは初めてであり、上述の成果と課題を確認したことの意義は大きい。今後も継続して改善・発展することで生徒エージェンシーの育成と地域のウェルビーイング双方の実現可能性が高まると思われる。

今後の研究課題として、本研究では実践前後の比較により子どもの変化を探したが、どのような過程や他者との関わりが子どもたちに協働の意味付けや社会参画の変化を促したのかは明らかになっておらず、それらとエージェンシーとの関連の検討が必要である。また、コミュニティや行政と深く関わった子どもとそうでない子どもの差異や文化的背景について定性的に探究する必要もあるだろう。さらに、子どもが成功・失敗を体験しつつも、自ら設定したゴール(=対象)を喪失せずにレジリエンスを高める方略について研究を蓄積して見極めることが欠かせないと考えられる。

## 謝辞

本研究の調査にご協力くださった熊本市小学校の教職員の皆様に感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、地域エコシステム Kumamoto EduAction (造語) 並びに東京学芸大学 OECD 日本共同研究プロジェクトの研究成果の一部である。

## 註

- 1) 対象13校にアンケート集計を依頼したが、回答は任意であり全ての学級で回答がない学校があったため、4月と比較してデータ数は減少しており、また全ての項目に回答していない児童が見られた。
- 2) 抽出した質問項目によって回答者数が異なる。
- 3) きょうそうさんかくたんけんねっととは、日本の子ども(生徒・学生)と大人(研究者含む)が未来の教育やウェルビーイングについてともに考えるネットワークの名称。OECD東北スクールを起点とし、福島・新潟・東京・北陸・熊本の5つの地域エコシステムが参画し、活動を行っている。
- 4) 「2.1 町の幸福論」の概要で述べている通り、実現性の高いものに関して具現化することが約束されていたものの、本実践終了後間もなく6年生は小学校を卒業しており、アイデアの具現化には到っていないのが現状である。

## 参考文献

- 1) 楠見友輔, 2018, 学習者の「媒介された主体性」に基づく教授と授業: 社会文化的アプローチの観点から, 教育方法学研究, 43, 49-59.
- 2) OECD, 2019a, OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Learning Compass 2030. (= 2020, 秋田喜代美ほか訳, OECD ラーニング・コンパス(学びの羅針盤) 2030, [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD\\_LEARNING\\_COMPASS\\_2030\\_Concept\\_note\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf)) (2023年9月15日閲覧)
- 3) 文部科学省, 2021, ポストコロナ期における新たな学びの在り方について(第12次提言), <https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/000119815.pdf>, p.1. (2023年9月15日閲覧)
- 4) Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. 2015, Teacher agency: an ecological approach. Bloomsbury, London, p.1.
- 5) Priestley & Biesta, 2015, 同上書, pp.21-22.
- 6) Biesta, G. & Tedder, M. 2006, How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement, Working paper 5, Exeter: The Learning Lives project. p.5.
- 7) Bandura, A. 2006, Toward a Psychology of Human Agency. Perspectives on Psychological Science, 1, 2, 164-180, p.164.

- 8) Schoon, I. 2018, *Conceptualising Learner Agency: A Socio-Ecological Developmental Approach*, the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. p.2.
- 9) OECD, 2019b, *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note: Student Agency for 2030*, p.4. (= 2020 秋田喜代美ほか訳, 2030年に向けた生徒エージェンシー, [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD\\_STUDENT\\_AGENCY\\_FOR\\_2030\\_Concept\\_note\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf), p.3.) (2023年9月15日閲覧)
- 10) 木村優・一柳智紀, 2022, 解放と変革の力としてのエージェンシーを再考する, *教師教育研究*, 15, 411-418.
- 11) 木村優, 2023, 生涯エージェンシー宣言-「自己実現」と「社会」の切り離せない関係, *教職研究* 2023.5, p.102.
- 12) 林 尚示・安井一郎・鈴木 樹・眞壁玲子, 2021, 小学校の学級活動でエージェンシーを育成するための指導方法の検討-学習指導案, 児童のワークシート, 教師へのインタビューの活用を中心として-, *教育実践学研究*, 24, 71-82.
- 13) 扇原貴志・柄本健太郎・布施梓・翁川千里・松尾直博, 2020a, 日々の学習を通して得られる中学生のウェルビーイングと生徒エージェンシー 東京学芸大学教育実践研究, 16, 159-169.
- 14) 扇原貴志, 柄本健太郎, 押尾恵吾, 2020b, 中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野, *東京学芸大学紀要総合教育科学系*, 71, 669-681.
- 15) 三河内彰子, 一柳智紀, 木村優, 長谷川友香, 秋田喜代美, 2020, 探究的な学びを通じた生徒 Agency の変容過程の検討-中高生の「語り」にもとづく発話分析とエピソード分析, *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 60, 663-681.
- 16) 三河内彰子ほか (2020), 同上書, p. 673.
- 17) 岡村健太・藤井邦臣・久常宏栄, 2022, 高等学校間連携による探究型授業実践の成果と意義-岡山県津山市内県立高等学校四校連携講座「地域創生学」の報告を通じて-, *九州ルーテル学院大学紀要*, 53, 19-27.
- 18) 加藤しお子・藤井慶博, 2017, 居住地校交流の現状と課題に関する研究-特別支援学校及び小・中学校の教員の意識調査と事例分析を通して-, *秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*, 39, 167-176.
- 19) 佐藤義紀, 2011, 地域とかかわり手をつなぐ 豊かな学校づくりを求めて-学校間連携の具体的実践と改善, *山形大学大学院教育実践研究科年報*, 2, 170-177.
- 20) Kozuma, S. 2019. *Japanese Government's priorities for education -Focusing on Relationships in School-Community Partnerships*, *福岡大学研究部論集 B 社会科学編*, 10, 67-73.
- 21) Vaughn, M. 2021, *Student agency in the classroom: Honoring student voice in the curriculum*, Teachers College Press, New York.
- 22) 下山晴彦, 1992, 大学生のモラトリアムの下位分類の研究-アイデンティティの発達との関連で-, *教育心理学研究*, 40, 2, 121-129.
- 23) OECD, 2017, *PISA in Focus 2017/78: Collaborative problem solving*. [https://www.oecd.org/berlin/publikationen/PISA\\_ProblemSolving\\_Ergebnisse.pdf](https://www.oecd.org/berlin/publikationen/PISA_ProblemSolving_Ergebnisse.pdf) (2023年9月15日閲覧)
- 24) Sharma, G., Yukhymenko-Lescroart, M., & Kang, Z. 2017, *Sense of Purpose Scale: Development and initial validation*, *Applied Developmental Science*, 22:3, 188-199
- 25) 坂野雄二・東條光彦, 1986, 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み, *行動療法研究*, 12, 1, 73-82.
- 26) Sprecher, S., & Fehr, B. 2005, *Compassionate love for close others and humanity*. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 629-651.
- 27) Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. 2003, *The development of purpose during adolescence*. *Applied Developmental Science*, 7, 3, 119-128.
- 28) 国立教育政策研究所, 2017, *OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年協同問題解決能力調査-国際結果の概要*, pp.82-85. (2023年9月15日閲覧)
- 29) OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en> (2023年9月15日閲覧)
- 30) 文部科学省・国立教育政策研究所, 2022, 令和4年度全国学力・学習状況調査 質問紙調査報告書, 児童生徒質問紙対応表, p.2.
- 31) 小林良彰, 2015, 子どもの幸福度, *ぎょうせい*.
- 32) 国立研究開発法人科学技術振興機構・社会技術研究開発センター, 2021, *多世代共創ハンドブック* <https://www.jst.go.jp/ristex/i-gene/results/handbook.html> (2023年9月15日閲覧)
- 33) 文部科学省, 2023, 第4期教育基本振興計画, pp. 53-55.
- 34) 文部科学省, 2017, *小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説-総合的な学習の時間編*, p.8.
- 35) Bandura, A. 1977, *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215. p.197.
- 36) 森 省二, 1995, *子どもの悲しみの世界-対象喪失という病理*, 筑摩書房, pp.22-23
- 37) Bandura, A (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.p.295
- 38) 木須千明, 安川禎亮, 2021, コロナ禍における子どもの心理的影響の一考察, *北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要: 教職大学院研究紀要*, 11, 13-20, p.19.
- 39) 小此木啓吾, 1979, *対象喪失 悲しむということ*, 中公新書.