

令和7年度 研究報告書

学校がすべての子どもたちの居場所となるために

～学校における対話空間の構築に着目して～

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

241-A9708 豊田愛

令和7年度 研究報告書

学校がすべての子どもたちの居場所となるために

～学校における対話空間の構築に着目して～

指導教員

苫野 一徳 准教授

濱平 清志 シニア教授

令和6年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

241-A9708 豊田愛

目次

目次

研究報告書要旨

第1章 課題設定の背景と研究の目的

第1節 課題設定の背景	1
第2節 文部科学省における子どもの居場所作りに関する取り組み	6
第3節 研究の目的	8

第2章 研究の方法

第1節 先行研究について	11
(1) 学校に今求められているもの	11
(2) 「居場所」の定義	14
(3) 「対話空間」とは何か	16
第2節 調査方法	19
(1) 研究対象	19
(2) 調査概要	19
(3) 分析方法	22

第3章 研究実践の結果と考察

第1節 質問紙調査の結果	23
第2節 インタビューの結果	25
第3節 考察	29

第4章 研究の成果と今後の課題

第1節 研究の成果	35
第2節 今後の課題	37

参考文献	43
------	----

あとがき

学校がすべての子どもたちの居場所となるために
～学校における対話空間の構築に着目して～

令和6年度入学
熊本大学大学院 教育学研究科
教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

241-A9708 豊田愛

研究報告書要旨

本研究は、学校における子どもの居場所づくりに着目し、すべての子どもが安心して過ごすことのできる学校環境の在り方を明らかにすることを目的として進めてきた。居場所を「個人が心理的に安心・安定して過ごすことができ、集団や他者との関係性の中で役割や所属感をもち、他者とのつながりを実感しながら、自らの存在が受け入れられていると感じられる場、または人間関係」と定義し、「安心・安定」「役割・所属」「つながり」「存在・受容」の4つの要素を指標として、質問紙調査およびインタビュー調査を行った。

質問紙調査の結果から、すべての項目において肯定的な回答が多数を占め、学校生活を全体として前向きに捉えている生徒が多いことが明らかとなった。特に、全項目において「そう思わない」と回答した生徒がいなかった点は、学級が生徒にとって排除的な場ではなく、一定の安心感が保障された空間であることを示唆している。

一方で、「どちらともいえない」「あまりそう思わない」といった回答も一定数存在しており、すべての生徒が等しく強い居場所感を抱いているわけではないことも浮かび上がった。

インタビュー調査においては、多くの生徒が「学校は楽しい」「友達といるのが楽しい」「先生のおかげ」と語った背景には、教員や友人との間に築かれた信頼関係が存在していることが明らかになった。こうした信頼関係は、一方的な指導や管理によって形成されるものではなく、日常の授業や生活の中で、生徒の思いや考えが受け止められ、言葉として交わされる対話の積み重ねによって培われてきたものだと考えられる。また、生徒が学校や学級を肯定的に語る際、「先生が話を聞いてくれる」「意見を言っても否定されない」「友達が受け止めてくれる」といった表現が多く見られたことは、対話を通して自己が尊重されているという感覚が育まれていることを示している。

本研究において、対話は特定の授業場面に限定されるものではなく、学級経営や行事、日常的な関わりを含む、すべての教育活動の中で意識的に設けられる必要があることが明らかとなった。対話が継続的に積み重ねられることで、生徒は他者との関係性の中で自らの役割や居場所を実感しやすくなると考えられる。また、子どもの居場所は一律ではなく、生徒一人一人によって感じ方や必要とする形が異なることが明らかになった。その一方で、教員が「信頼できる大人」として子どものそばに存在し、対話を基盤とした関係性を築いていくことは、すべての子どもにとって共通して重要な支えとなり得ることが示唆された。

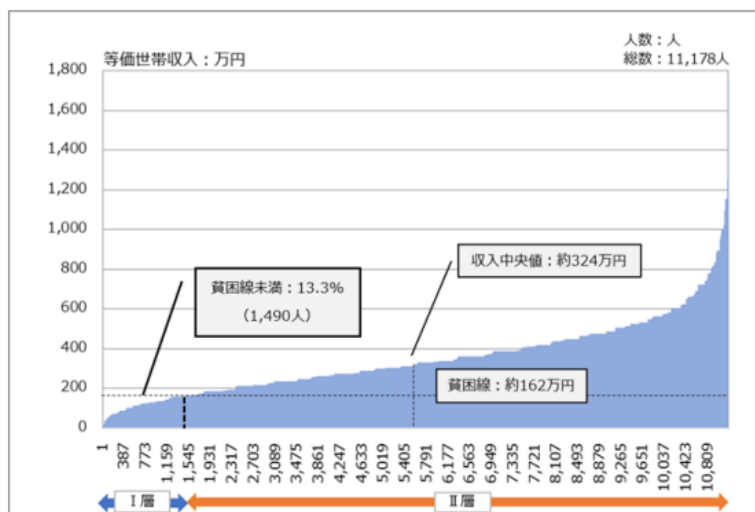
第1章 課題設定の背景と研究の目的

第1節 課題設定の背景

現代の日本社会において、子どもを取り巻く環境は極めて深刻な状況にある。厚生労働省等の資料によれば、子どもの相対的貧困率は約11.5%に達し、約9人に1人が経済的困難の中にある。また、文部科学省（令和6年度）の調査では、小・中学校における不登校児童生徒数が約35万3,970人と過去最多を更新した。さらに、いじめの認知件数の増加や少年による凶悪犯罪、年間400人を超える小中高生の自殺など、子どもたちの心身の安全を脅かす指標は枚挙にいとまがない。

かつて「平和で豊かな国」と称された日本において、これほどまでに多くの子どもたちが閉塞感や生きづらさを抱えている事実は、教育の在り方を根本から問い直す契機となっている。

本来、「貧困」は古くからある基本問題の1つである。松本¹によると、19世紀の終わりごろからイギリスで貧困に対する実証的な研究が盛んに行われるようになった。資本主義の発展に伴って格差が拡大し、労働者の貧困が顕著になってきた。1960年代半ばに社会保障制度の存在にもかかわらず大量の貧困が存在するといった研究が登場し、貧困は改めて社会的関心を集めるようになったと言われている。日本では2009年に相対的貧困率を公表するまで貧困率を把握しておらず、「豊かさのひずみ」として議論される傾向があった。2000年前後に貧困の問題に関する社会的関心が高まり、2013年には、「子どもの貧困対策の推移に関する法律」が成立した。貧困問題に関心を持つ人は増えてきているが実践と研究の双方でまだ蓄積が浅い段階であると述べている。



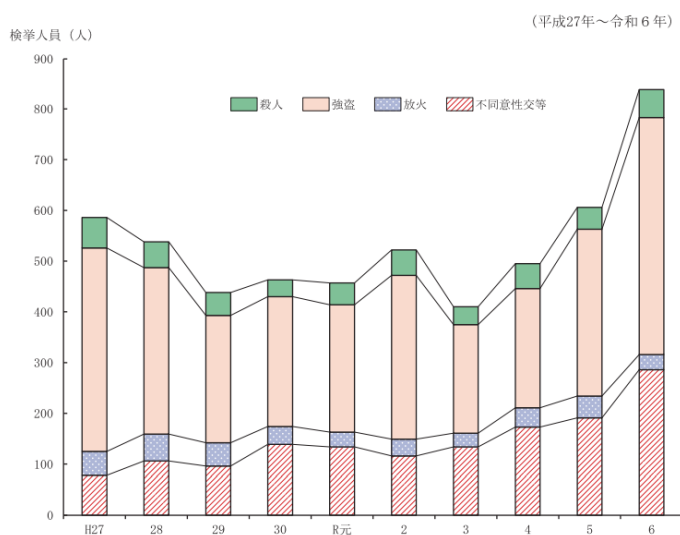
（図1）熊本県の世帯の経済状況

（出典）令和5年熊本県子どもの生活に関する実態調査

『令和5年熊本県子どもの生活に関する実態調査』²では、「内閣府の令和3年子供の生活状況調査分析報告書の手法を参考に、本調査の相対的貧困率を算出し、貧困線を下回る層に属する回答者をI層、それ以外の回答者をII層と区分のうえ、集計・分析を行った結果、全体におけるI層の割合は13.3%（前

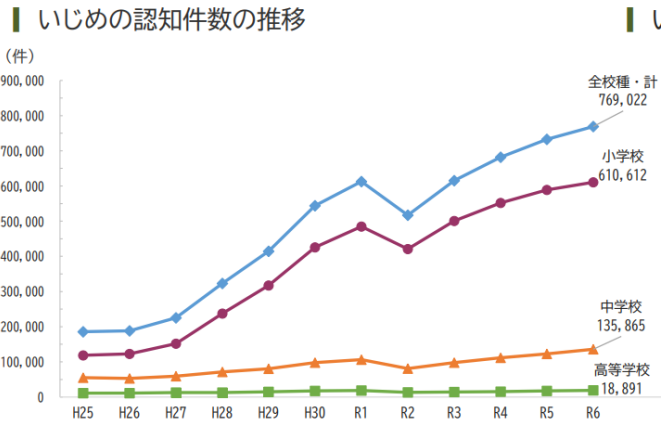
回 H29 年：15.0%)、ひとり親世帯における I 層の割合は 40.9% (同：43.8%) であった。参考として、内閣府の同報告書における貧困線を下回る層 (本調査では I 層) の割合は 12.9% であり、ひとり親世帯における同割合は 50.2% となっている。」と示されている。熊本県では、全国の相対的貧困率より 0.4% ほど高い割合であることが分かる。図 1 で示した世帯の経済状況は、子どもの生活環境や教育環境にも大きな影響を与えている。日本の教育学研究では、相対的貧困が子どもの主観的幸福感や自尊感情の低下と関係するという研究が実施されている。相対的貧困は単なる収入水準だけでなく、支援不足や社会的な剥奪感と関連し、心理的側面に影響を与える可能性がある (嘉瀬、2022³)。また、相対的貧困は収入格差による影響にとどまらず、社会的排除や機会の不平等を通じて子どもの発達や学習機会にも影響を及ぼす。日本発達心理学会の研究では、相対的貧困が子どもの社会的排除を引き起こし、親のストレスや孤立を通じて子どもの健全な育成を妨げる仕組みが論じられている (阿部、2012⁴)。

そして、警視庁が出している『令和 6 年中における少年の補導及び保護の概況』⁵における、過去 10 年間に凶悪犯で検挙した刑法犯少年を図 2 で示している。図 2 からは、検挙数が令和 4 年から上がり続け、過去最多の令和 6 年には 838 名が検挙されており、犯罪の中でも強盗の検挙数が年々増え続けていることが分かる。昨今、目先の利益を手に入れるため、少年が「闇バイト」に安易に応募し、特殊詐欺や強盗等の重大な犯罪に加担してしまうことが大きな社会問題となっている。現在、社会的に「闇バイト」という用語が使用されているが、これは単なるアルバイトなどではなく犯罪行為である (警視庁、2024⁶)。子どもたちの間にも SNS が普及していることにより、多種多様な人間と関わるのが容易になった。それによって、「闇バイト」の募集を SNS で使っているケースもある。それによって、子どもたちが知らない、想像もしないうちに犯罪に関わってしまうこともある。



(図 2) 凶悪犯で検挙された少年の推移

(出典) 令和 6 年中における少年の補導及び保護の概況 p 5

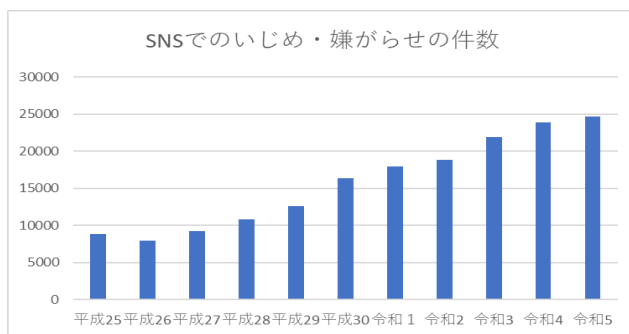


(図3) いじめの認知件数

(出典) 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 p 7

『令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要⁷⁾』によると、いじめの認知件数は年々上がっており、不登校生徒の総数も過去最多となっている。他にも小中高生の自殺者は413人に上り、いじめや子どもの自殺防止対策が取られている。

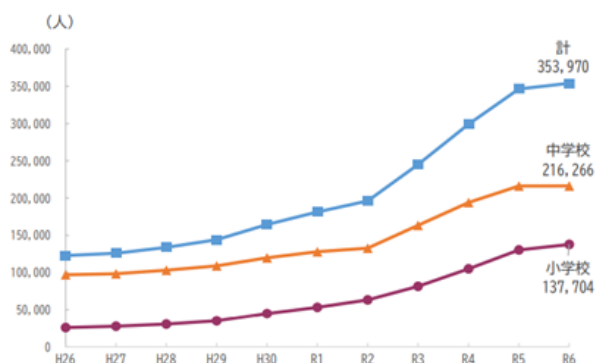
図3ではいじめの認知件数を示している。「令和6年度末時点で解消していたいじめは585,349件(前年度567,710件)であり、解消率は76.1%(前年度77.5%)と、前年度に比べてやや低下した。初期段階にいじめを認知し早期対応を行ったことや、学校いじめ対策組織等による組織的な対応を行った結果、いじめが一定数解消できていると考えられる一方、SNS上のいじめなどの見えづらく解消が確認しにくい事案や、1月以降に発生したため解消の定義の「3か月」を経過しない事案の増加、安易にいじめを解消したとせず丁寧に取り組む傾向等があると考えられる。」と資料内に示されていた。小・中学校及び特別支援学校におけるいじめの内容は、「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」が最も多く、続いて「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。」が多かった。高等学校においては、「冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。」が最も多く、続いて「仲間はずれ、集団による無視をされる。」が多かった。他にも「パソコンや携帯電話等で、ひぼう・中傷や嫌なことをされる。」の件数は全体で27,365件であり、引き続き増加傾向にある。平成25年から令和6年までのSNS関連のいじめ・嫌がらせの件数は図4の以下の通りである。



(図4) SNSでのいじめ・嫌がらせの件数

(出典) 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 p 11
資料をもとに筆者が作成したもの

不登校児童生徒数の推移



(図5) 不登校生徒の推移

(出典) 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 p22

図5では不登校生徒の推移を示している。「不登校児童生徒数が増加した背景として、児童生徒の休養の必要性を明示した「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」の趣旨の浸透や、コロナ禍以降の保護者や児童生徒の登校に対する意識の変化、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する早期からの適切な指導・必要な支援や、生活リズムの不調等を抱える児童生徒に対する指導・支援に係る課題があったこと等が考えられる。不登校児童生徒数の増加率が低下した背景として、チーム学校による丁寧なアセスメントや個々の児童生徒に応じた学習支援の充実、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等の専門的な知見を有する人材の活用、校内外の教育支援センターの設置をはじめとした多様な学びの場や保護者への相談支援や情報提供の充実、一人一台端末を活用した心の健康観察による早期把握等が考えられる。」ことが示されている。不登校児童生徒について把握した事実は、小・中学校においては、「学校生活に対してやる気が出ない等の相談」(30.1%)が最も多く、続いて「生活リズムの不調に関する相談」(25.0%)、「不安・抑うつ等の相談」(24.3%)、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出」(15.6%)の順で多かった。不登校児童生徒について把握した事実は、高等学校においては、「学校生活に対してやる気が出ない等の相談」(26.9%)が最も多く、続いて「生活リズムの不調に関する相談」(26.2%)、「不安・抑うつ等の相談」(16.0%)、「学業の不振や頻繁な宿題の未提出」(12.8%)の順で多かった。

	小学校	中学校	高等学校	合計	(人)
R1年度	4	91	222	317	
R2年度	7	103	305	415	
R3年度	8	109	251	368	
R4年度	19	123	269	411	
R5年度	11	126	260	397	
R6年度	7	112	294	413	

(表1) 児童・生徒の自殺者の推移

(出典) 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要 p40

表1では自殺者の推移を示している。児童生徒の自殺者の推移を受けた対策が次のように記載されている。

小・中・高等学校から報告のあった自殺した児童生徒数は 413 人（前年度 397 人）であり、極めて憂慮すべき状況である。

自殺対策については、児童生徒の自殺者数がこの数年高止まりの危機的な状況であること、子どもに係る自殺対策が社会全体で取り組むことを基本として行なわなければならないこと等を基本理念に明記した改正自殺対策基本法が成立したこと等を踏まえ、文部科学省においては、今後、学校が医療機関等と連携し、自殺のリスクを抱えた児童生徒への対応を組織的かつ速やかに実施するためのガイドラインを作成する。また、令和 8 年度概算要求において、当該ガイドライン等の内容を踏まえた自殺のリスクを抱えた児童生徒への早期対応に係る留意点について示す教職員向け研修動画の作成や、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカー等を活用した教育相談体制の充実等に要する経費を計上しており、併せて、今後、「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針」の改訂とその内容についての周知・徹底を進めるとともに、1 人 1 台端末の活用等による心の健康観察等による SOS の早期発見に引き続き努め、児童生徒の自殺の未然防止に取り組む。

上記の様々なデータからいじめや不登校、凶悪な犯罪や自殺者が増え続けていることが分かる。こういった状況において、児童生徒の些細な行動を見逃さず、きめ細やかな学校での指導が求められている。

こうした課題を背景に、近年注目を集めているのが「第三の居場所（サードプレイス）」という概念である。村上（2024）⁸によれば、本来安らぎの場であるはずの「第一の居場所（家庭）」は、虐待や貧困、ヤングケアラーといった問題によりその機能を失いつつある。また、「第二の居場所（学校）」も、いじめや過度な学力競争の場と化し、子どもにとって必ずしも安心できる場ではなくなっている。こうした背景から「第三の居場所」という言葉が注目されてきているが、詳しくは以下のように言及している。

家庭を「第一の居場所」、学校を「第二の居場所」としたとき、「第一の居場所」である家庭においては児童虐待や「子どもの貧困」、ヤングケアラーなどの問題があり、「第二の居場所」である学校ではいじめや学力競争などの問題があって、どちらも心地よい場所、安心できる居場所とは言えなくなっている状況がある中で、家庭でも学校でもない、子どもや若者が安心して自分の存在を確認できる場所として「第三の居場所」—カタカナ語で言えば「サードプレイス」)—への社会的な関心が高まっているというわけである。

（中略）

以前は子ども・若者向けの公的な施設がつくられる際に、その施設がねらいとする機能として語られていた「第三の居場所」であったが、2010 年代半ば以降、「子ども食堂」のような経済的に困窮した子どもに向けた施設の特徴としてその機能が語られるようになり、コロナ禍になって以降は不登校の子どもも施設に通う対象としてしばしば言及されるようになったという推移を見て取ることができる。

家庭を「第一の居場所」、学校を「第二の居場所」と位置づけた上で、家庭では児童虐待や貧困、ヤングケアラーといった問題が存在し、学校ではいじめや過度な学力競争などにより、必ずしも安心できる居場所となっていない現状を指摘している。その中で、家庭や学校とは異なる、子どもや若者が安心し

て自分の存在を確認できる場として「第三の居場所」への社会的関心が高まっていると述べている。たくさん子どもたちにとって、家庭でも学校でもない「第三の居場所」が、子どもの自己肯定感を育むセーフティネットとして重要な役割を担うようになった。しかし、地域における支援が広がりを見せる一方で、子どもたちが一日の大半を過ごす公教育の場、すなわち「学校」そのものの居場所性をいかに回復させるかという問いは、依然として大きな課題として残されている。

さらに近年では、「第三の居場所」は子ども・若者向けの公的施設に限らず、「子ども食堂」のような経済的困難を抱える子どもを対象とした場や、不登校の子どもを支援する施設にも広がりを見せている。熊本市においても、子ども食堂は約 86 か所で運営されており、地域における重要な支援拠点となっている。イオンやファミマでも「子ども食堂」を開催する取り組みが行われている。

このように、家庭や学校において様々な問題が複雑に絡み合う中で、「第三の居場所」を必要とする子どもたちは増加している。こどもを取り巻く環境の厳しさが増える中で、多様な居場所が存在することにより子どもの自己肯定感や将来の希望を持てると考えられている。その中でも筆者は子どもたちが日常的に多くの時間を過ごす第二の居場所である「学校」がまず子どもたちの居場所となると子どもたちのよりよい生活につながるのではないかと考えた。こども家庭庁の「こどもの居場所作りに関する指針」⁹では、学校を子どもたちが安心して過ごせる場にする必要があると言及されている。学校が単なる知識伝達の場にとどまらず、子どもたちが自身の存在を認められ、他者とつながる「居場所」として機能することは、困難を抱える子どもたちの救いとなるだけでなく、全ての児童生徒のよりよい生活と成長に直結するものである。

学校を「居場所」へと変容させるためには、物理的な環境整備のみならず、そこでの人間関係や活動の質を問い直さなければならない。学校における居場所作りの核となるのは、子どもたちが安心して自己を表現し、他者と通じ合える「対話」の成立である。

本研究では、この「対話」が行われる場を、授業、休み時間、掃除時間、給食や行事、生活指導など、学校における「全ての教育活動」に潜在するものと捉える。学校内のあらゆる場面を「対話空間」としていかに整え、機能させていくか。本研究では、学校が子どもにとっての真の居場所となるための条件を、対話空間の構築という視点から紐解くことを課題設定の出発点とする。

第 2 節 文部科学省における子どもの居場所作りに関する取り組み

近年、子どもたちの不登校やいじめ、心理的困難の増加を受け、文部科学省を中心として、子どもの居場所作りに関するさまざまな取り組みが進められている。文部科学省は、すべての児童生徒が安心して学ぶことのできる環境を整備することを目的として、「誰一人取り残されない学びの保障」に向けた施策を打ち出している。

平成 28 年 12 月には、全ての児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保が図られるようにする「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会

の確保等に関する法律」が成立した。(以下、「教育機会確保法」という。) 文部科学省の出しているリーフレットには「教育機会確保法」について『学校以外の場で行う多様な学習活動の重要性について書かれており、不登校の子供たちに対する支援や夜間中学における就学の機会の提供等を規定している法律である。』と述べられている。

その具体的な取り組みとして文部科学省は令和5年3月に『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策(COCOLOプラン)』¹⁰を策定した。「COCOROプラン」とは、「Comfortable, Customized and Optimized Locations of learning」の略称であり、「快適で個別化され最適化された学びの場」を意味する。「COCOROプラン」の中心となる目標は以下の通りである。

- 1 不登校の児童生徒全ての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整える
- 2 心の小さなSOSを見逃さず、「チーム学校」で支援する
- 3 学校の風土の「見える化」を通して、学校を「みんなが安心して学べる」場所にする

一つ目は、不登校の児童生徒すべての学びの場を確保し、学びたいと思った時に学べる環境を整えることである。二つ目は、心の小さなSOSを見逃さず、「チーム学校」として支援することである。三つ目は、学校の風土の「見える化」を通して、学校を「みんなが安心して学べる」場所にしていくことである。

他にも、「COCOROプラン」に示される「つながりのイメージ」は、不登校の児童生徒を中心に、学校内の教職員や専門スタッフ、さらに家庭や地域、外部機関が重層的につながる支援を表している。ここでは、不登校の対応を個々の教員に委ねるのではなく、学校内外が連携する支援を保障しようとする方針を示している。また、学校復帰を唯一の目標とせず、多様な学びの場を選択肢として位置付けている点に従来の不登校対策からの転換が見られる。

一方、子ども家庭庁においても、「子どもの居場所作りに関する指針」が策定され、子どものニーズに応じた多様な居場所の提供を目指す方針が示されている。子ども家庭庁のリーフレットでは、こども食堂や学習支援など、さまざまな子どもの居場所作りの取り組みが進められている現状を踏まえ、こうした取り組みを推進する観点から、国としての基本的な考え方を示すものとされている。また、子どもの居場所作りを推進する視点として、「ふやす」「つなぐ」「みがく」「ふりかえる」という四つの観点が整理されており、子どもの声を丁寧に聴きながら居場所作りを進めていくことの重要性が示されている。子どもの居場所作りを推進する視点を以下のようにまとめている。

こどもの居場所作りを推進するに当たり基本的な4つの視点として整理

- ①「ふやす」～多様なこどもの居場所がつくられる
- ②「つなぐ」～こどもが居場所につながる
- ③「みがく」～こどもにとって、より良い居場所となる
- ④「ふりかえる」～こどもの居場所作りを検証する

また、「子どもの居場所作りに関する指針」では、子どもが居場所を感じることに私たち大人が居場所

作りをすることに隔たりがあることを示し、子どもの声をしっかり聴きながら居場所作りを行っていくことの重要性を示している。

以上のように、国レベルでは子どもの居場所作りに関する施策が一定程度整備されつつある。しかし、これらの取り組みは主として不登校やいじめへの対応を中心としており、学校に在籍するすべての子どもが日常的に「居場所」を感じられているかという視点については、なお検討の余地が残されている。この点を踏まえ、学校という場における子どもの居場所作りを改めて問い直す必要がある。

第3節 研究の目的

本研究の目的は、学校における子どもの居場所作りに着目し、すべての子どもが安心して過ごすことのできる学校環境の在り方を明らかにすることである。

近年、不登校の児童生徒への支援に関する取り組みや研究は一定程度進められてきた。一方で、学校に通ってはいるものの、違和感や生きづらさを抱えながら日々を過ごしている子どもたちの存在は、必ずしも注目されているとは言えない(杉本・庄司 2006)。¹¹こうした子どもたちは、外からは問題が見えにくく、支援の対象からこぼれ落ちやすいという課題がある。古市(1991)¹²によれば、実際に不登校状態に陥っている児童・生徒の背後には、登校はしているものの、学校に対して強い嫌悪感あるいは忌避的感情を抱いている児童・生徒がその何倍もの数で存在し、登校することにも強い忌避的感情を抱いている生徒が高率の割合で存在していることが示されている。

筆者自身の不登校経験から、学校に「行けない」状態に至る以前の段階で、子どもが感じる違和感や孤立感に目を向けることの重要性を強く感じている。そこで本研究では、不登校の児童生徒に限定するのではなく、学校に在籍するすべての子どもを対象とし、学校が子どもにとってどのようなときに「居場所」として感じられるのかを検討する。

以上を踏まえ、本研究では、学校という場において教員の関わりや学校環境が子どもの居場所意識にどのような影響を与えているのかを明らかにし、子どもたちが「学校をより良い場所である」と感じられるための手がかりを得ることを目的とする。

また、学校教育には、学力の保障にとどまらず、子ども一人一人が社会の中で自分の存在意義を実感し、主体的に生きていくための基盤を育むことが強く求められている。文部科学省「教育課程企画特別部会 論点整理1 2030年の社会と子供たちの未来」¹³では、学校の意義について次のように述べている。

学校とは、社会への準備段階であると同時に、学校そのものが、子供たちや教職員、保護者、地域の人々などから構成される一つの社会でもある。子供たちは、学校も含めた社会の中で、生まれ育った環境に関わらず、また、障害の有無に関わらず、様々な人と関わりながら学び、その学びを通じて、自分の存在が認められることや、自分の活動によって何かを変えたり、社会をよりよくしたりできることなどの実感を持つことができる。

このように、学校は単なる知識や技能の習得の場ではなく、子どもたちが他者との関わりの中で学び、自らの存在が認められる経験を積み重ねる「社会そのもの」として位置づけられている。さらに文部科学省は、こうした経験が子どもたちの社会的意識の形成につながることを指摘している。

そうした実感は、子供たちにとって、人間一人一人の活動が身近な地域や社会生活に影響を与えるという認識につながり、これを積み重ねることにより、地球規模の問題にも関わり、持続可能な社会づくりを担っていこうとする意欲を持つようになることが期待できる。学校はこのようにして、社会的意識や積極性を持った子供たちを育成する場なのである。

また、子どもたちが社会とのつながりの中で学び、自らの人生や社会をよりよく変えていくことができるという実感を持つことは、貧困をはじめとする生活上の困難を乗り越える力とも深く関係している。

子供たちが、身近な地域を含めた社会とのつながりの中で学び、自らの人生や社会をよりよく変えていくことができるという実感を持つことは、貧困などの目の前にある生活上の困難を乗り越え、貧困が貧困を生むというような負の連鎖を断ち切り未来に向けて進む希望と力を与えることにつながるものである。

このような観点から、文部科学省は、学校が社会や世界と接点を持ち、多様な人々とつながりながら学ぶことのできる「開かれた環境」であることの重要性を強調している。

子供たちに、新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を育むためには、学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々とつながりを保ちながら学ぶことのできる、開かれた環境となることが不可欠である。

さらに、東日本大震災からの復興や人口減少下における地域課題への対応を例に挙げ、社会に開かれた学校での学びが、子どもたちの生き方や地域社会の活性化につながることを示されている。こうした考え方は、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）の理念とも共通しており、身近な課題に主体的に向き合う学びが、地球規模の課題解決につながることを期待されている。

以上を踏まえると、学校は、子どもたちにとって現実の社会との関わりの中で日常生活を築く場であると同時に、未来の社会を創造するための準備段階としての役割を担っていると言える。

学校は、今を生きる子供たちにとって、現実の社会との関わりの中で、毎日の生活を築き上げていく場であるとともに、未来の社会に向けた準備段階としての場でもある。

このような学校観に立つとき、子どもたち一人一人が安心して過ごし、自分らしく存在できる「居場所」として学校が機能しているかどうかは、極めて重要な課題である。本研究は、こうした問題意識の

もと、学校における居場所の在り方に着目し、その実態と課題を明らかにすることを目的としている。

まとめると、学校は、子どもたちが現実社会との関わりの中で日常生活を築く場であると同時に、未来の社会を創造するための基盤を育む場である。今後は、俯瞰的かつ総合的な視点から、新しい学校生活の在り方や求められる教育・授業、教科等の在り方を探究していくことが重要である。

また、学校は、子どもが「ここは自分がいて良い場所だ」と感じながら、社会と出会い、社会をつくる側へと成長していくための居場所だと言えるだろう。学校が居場所になれば、子ども一人一人が安心して自己を表現し、存在を承認される中で、他者や社会との関係性を築き、主体的に社会へ参画していく力を育成する場となる。それとは逆に、学校が居場所として機能しない時、子どもは学校に通っていたとしても、安心感や所属感を得られず、社会とのつながりを実感することが難しくなる。

「学校」という場所が誰かにとって排除される場所とならないように、本研究では子どもの居場所を紐解きながら居場所作りについて考えていきたい。

以上を踏まえ、本研究では、「学校における対話空間は、子どもの居場所意識の形成にどのような影響を与えているのか」という研究課題を設定する。特に、授業内における教員と生徒、生徒同士の対話の在り方に着目し、子どもが安心感・所属感・受容感・つながりをどのように実感しているのかを明らかにすることを目指す。

次章では、本研究における調査方法および分析の枠組みについて述べる。特に、本研究で用いる「居場所」の定義および「対話」の概念を整理した上で、調査の具体的手続きを明らかにする。

第2章 研究の方法

第1節 先行研究について

(1) 学校に今求められているもの

学校制度は、社会の在り方や国家の要請と密接に結びつきながら形成・変容してきた。初期の教育は、家庭や地域共同体における生活実践の中で行われ、知識や技能は経験的・口承的に継承されていた。しかし、文字の発明と国家・宗教制度の成立に伴い、教育は次第に体系化され、特定の役割を担う人材を育成するための装置として制度化されていく。

古代文明においては、ギリシアやローマ、中国に見られるように、学校は主として神官、官僚、哲人、専門職を育成する場であり、教育の対象は社会的に限定されたエリート層であった。読み書きといった学習ではなく、優秀な兵士を育てるための訓練が行われていた。

中世では、宗教革命を経て、イギリスやドイツでは、聖書を読むために母国語学校の設立が進められた。また、都市学校の設立も進められ、暗記中心の詰め込み型の教育が行われた。そのころ、ヨーロッパでは、教育は教会や修道院を中心に担われ、神学やラテン語など宗教的知識の習得が中心となった。

これまでの時代の教育は権威ある知の伝達を目的とし、学習者の主体性や相互的な学びは重視されておらず、自己の問いや意味を形成する主体としての側面は十分に保障されてこなかった。

西洋では 1717 年のプロイセン王国ではフリードリヒ・ヴィルヘルム一世が民衆学校への就学を義務付け、学校教育が民衆の間に普及した。イギリスでは、上級階級の子弟向けの学校から、産業革命時に子どもたちを学校へ通わせようという風潮が広まった。フランスでは、宗教教育が中心に行われていたが、フランス革命後国民を育てる公教育の組織化が行われた。アメリカでは、子ども取り巻く社会状況の悪化から格差や学校差別が見られたが、分け隔てなく教育を受けられる「コモン・スクール」が構想され、無償の学校が普及した。日本では、江戸時代に地域や人々の間で藩校や寺小屋、私塾が行われていたが、国として統一的な学校制度は成立していなかった。明治・大正期に今日につながる学校教育制度が確立され、1946 年の日本国憲法で教育の機会均等が保障された。

各国では、上記のように教育の制度が変化し続けていることが分かる。近代に入り、国民国家の形成と産業化が進展すると、学校は大衆教育を担う制度として再編される。19 世紀以降の公教育制度は、国民に共通の言語、知識、価値観を浸透させることを目的とし、義務教育、学年制、一斉授業といった制度的枠組みが整備された。

第二次世界大戦後、教育は民主主義社会を支える基盤として再定義される。日本においても、戦後教育改革を通して、教育は国家のための手段ではなく、個人的人格形成と社会参加を支える権利として位置づけられた（文部省、1947¹⁴）。

この転換により、教育においては「主体的に考え、判断し、他者と協働する市民」の育成が重視されるようになる。しかし、制度としての学校は依然として一斉授業や画一的評価を基盤としており、民主主義の理念と教育実践との間には緊張関係が存在していた。

20 世紀後半以降、産業構造の変化や価値観の多様化が進む中で、学校に求められる役割は大きく変化

する。単一の正解を効率的に伝達する教育では、複雑で不確実な社会に対応できないという認識が広がった。戦後教育改革では民主主義社会の担い手の育成が重視され、教育は権利として制度化された。義務教育の強化や学制の整備が進んだ。

21世紀に入り、産業構造の変化と社会の多様化に対応するため、単なる知識伝授の教育から問題解決力・コミュニケーション能力・協働性・社会的能力などを育てる方向へと変化していった。OECDは「キー・コンピテンシー」や「ラーニング・コンパス 2030」を通して、生徒が自ら目標を設定し、振り返り、社会に働きかける力、すなわち「生徒エージェンシー」を教育の中核に据えている(OECD, 2019¹⁵)。

この生徒エージェンシーを育むためには、学習を教員による一方的な指導として捉えるのではなく、教員と生徒が共に学びを構築する営みとして再構成する必要がある。その際に不可欠となるのが「対話」である。

さらに、教員と生徒が共有された目標に向かって協働する関係性は、「共同エージェンシー」として概念化されている。これは、生徒のみならず、教員、保護者、地域社会が相互に関与し合いながら学びを支える枠組みを示しており、学校を閉じた制度から、開かれた対話的空間へと転換する視座を提供している。

このように、学校に求められる目的は社会の変化とともに変わってきたことが分かる。学校に求められるものが知識の伝達から子どもたちの様々な能力を育成し教員と生徒が共に学ぶものに変化していった。このときの「共に学ぶ」という点において、「対話」が必要不可欠になる。

今の学校に求められているものは「主体的・対話的で深い学び」の深化であり、次期学習指導要領で最も重視されている方向性は、単なる知識の習得ではなく、自ら課題を見つけ、他者と対話しながら考え、深く理解する学びを行うことが柱として示されている。

「主体的」：自分で学習の方向性を設計し粘り強く取り組む

「対話的」：仲間や教員、地域と考えを交換し合う

「深い学び」：知識を関連付け、応用できる力を育てる

上記で示した「主体的・対話的で深い学び」を重視した学びのプロセスの中で、他者（仲間・教員・地域の人）との対話を通して考えを広げ、深めていくことが重視されている。対話は学校内だけで完結せず、地域や企業、大学等との連携学習という形でも進められる。実社会に開かれた学びとして、実践的に自分の意見を表明したり、地域の人と対話したりする経験が重視される。

他にも教育学研究では、「対話」を単なる会話ではなく、学び・理解・自己形成のプロセスそのものと捉えられている。池野(1981)¹⁶は学校教育と対話を「対話と教授の両極的全体の教育構造」として捉え、人間形成の核心として対話があることを主張している。寺下(2017)¹⁷も対話の本質を教育の中心に据え、対話は自己肯定と共に相互理解を促すプロセスであると分析している。また、Rupert Wegerifの「Dialogic Education (対話的教育)」の理論では、教育は知識伝達だけでなく異なる視点を開く対話空間の形成であるとされる。これは学習者が自分自身の立場を越えて他者と意味を共創するプロセスを重視するものだ。Zheng(2025)¹⁸によるレビュー論文では、対話を基盤にした教育(dialogue-based teaching)は、生徒の学習成果・思考力・協働スキルの向上に寄与すると報告されている。García-Carrión

他(2020)¹⁹のレビューでは、対話的教授法は学習成果だけでなく社会的包摂・批判的思考・コミュニケーション能力の発達にも寄与することが示される。これは教育心理学の知見と連動しており、伝統的な単一的講義方式より学習者参加型であることが強調される。

また、「学校」という言葉に注目し、語源をさかのぼると「スコレー」と「ルードゥス」だと言われている。「スコレー」とは「暇」「余暇」という意味を持つギリシャ語である。働いていない自由な時間のことを指す。「スコレー」を語源とする学校とは労働をしない、労働をさせない場所ということになる。実利性を求める労働社会は不安定さが強く、危機や危険と隣り合わせであるが、このような実利的な社会から一歩引いたところにあるのが「スコレー」という場所であった。また、「ルードゥス」とは、ラテン語で「遊び」と「学校」を表す言葉である。遊びとは文化に先立つものであり、生存に関わらない一切の行為のことである。「スコレー」も「ルードゥス」この2つの語源的考察からすれば、学校は労働ではない何かをすることを指している。労働することに必要な知識や技能ではなく人間として必要な道徳や倫理、数学や地球の状態や生き物について学ぶところが「学校」である。

これまで学校の歴史や学校という言葉の起源から見つめ直してみたが、学校はこれまで、知識や技能を効率的に伝達する場として位置づけられてきた。近代学校制度の成立以降、学校は国家や社会が求める人材を育成する装置としての性格を強く持ち、学力形成や規範意識の涵養を中心的な役割として担ってきた。このような学校観においては、教育内容の習得や学習成果が重視され、子ども一人ひとりの感情や主観的な経験は周縁化されがちであった。

しかし近年、学校を取り巻く社会状況の変化に伴い、学校の役割そのものが再検討されている。様々な変化から現代の学校の在り方について論点整理では、「社会に開かれた場としての学校」として、学校は社会の準備段階であるだけでなく、児童・生徒・教職員・保護者・地域が共に学ぶ小さな社会そのものであることを示している。また、子どもたちは学校の中で多様な人と関わり、自分の役割や影響を実感しながら学ぶ場であるべきであると位置づけられている。「生涯学習の基盤としての学校」として現代の社会では一生学び続ける力が必要とされるため、学校は単なる知識の場所ではなく、学び方・考え方を学び、他者との協働の力を育む場所として再定義されている。学校を「社会への準備段階」とあると同時に、「学校そのものが一つの社会である」と位置づけており、学校を単なる学習の場ではなく、子どもが他者と関係を結びながら生活する場として捉えている。この視点は、学校における人間関係や経験の質が、子どもの成長に大きな影響を与えることを示唆している。

また、不登校やいじめ、学校不適応といった課題が顕在化する中で、「学校が誰にとっても通う価値のある場所となっているのか」という問いが強く投げかけられている(酒井、2019²⁰)。学校が学習の場として機能していても、子どもが心理的に安心できず、自分の存在を肯定的に感じられない場合、学校は排除の場となりうる。

こうした問題意識から、近年の先行研究では、学校を「居場所」としてどのように再構築するかが、重要な論点として扱われている。

(2) 「居場所」の定義

「居場所」という言葉が社会的に注目されるようになったのは、1980年代後半からである。岩川(2021)²¹は、この言葉が「喪失感が引き寄せたことば」だと言及している。生きづらさの感覚に「居場所がない」という深いところがフィットしたと考えられている。社会構造の変容に伴う生きづらさや、存在への不安(=居場所のなさ)が顕在化したことで、この言葉は広く浸透した。また、岩川は居場所の原点として次のように言及している。

憲法 25 条が「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する」と言うとき、その「健康で文化的な最低限度の生活」のなかに、「居場所」という項目は入るかどうか。「居場所」を、豊かな生活が成り立った上での贅沢な悩みとみるかぎり、それが「最低限度の生活」に入ることはないだろう。

しかし、「居場所」を人間が人間として、私が私として存在しうる場所と定義するかぎり、それは生産活動や文化活動や政治活動の権利以前の「存在することそのものへの権利」という、権利の原点を意味することになる。

生産も文化も政治も、あらゆる活動は、本来、人間が人間として、私が私として存在しうる関係性を土台にしてこそ、ゆたかに成り立つのだと言える。そういう存在の关系的基盤が崩れ去ればそれらの活動は発展しえないし、たとえ表面的には高い水準に達しているように見えたとしても、そこにほんとうに人が生き生きとする場はつくられないからだ。

その意味では、「居場所」とは、人権の原点であると同時に、社会の場づくりの原点だということもできる。「居場所」とは、人びとに原点への立ち返りを呼びかけることばなのである。

岩川は、居場所を単なる贅沢な悩みではなく、日本国憲法第 25 条の「健康で文化的な最低限度の生活」の基盤をなす、人間が人間として存在するための「権利の原点」であると位置づけている。すなわち、居場所とは、あらゆる社会活動や生産活動の土台となる「关系的基盤」そのものと言える。

教育分野においては、1980年代の不登校問題の深刻化に伴い、学校外の「居場所」としてのフリースクールの活動が先駆的な役割を果たした(安斎、2003²²)。その後、1992年の文部省報告²³において学校内における「心の居場所」作りの必要性が公的に指摘され、2004年には文部科学省の「子どもの居場所作り新プラン」²⁴によって、学校内外における居場所作りが国の施策として本格化することとなった。だが、居場所の定義については、これまで多くの研究者が多角的な視点から論じてきたが、いまだ確定した一義的な定義は存在しない。初期の定義では、「心理的な安心感」が重視されていた。文部省(1992)は「児童生徒が存在感を実感することができ、精神的に安心していることのできる場所」とし、上野(1992)²⁵も「安心して身を置くことのできる場所」と定義した。

その後、1990年代後半からは、より実証的な分析が進んだ。「居場所」の主な視点は以下の通りである。

- 存在的視点：自分が「いること」の基盤であり、自分が自分であることを確認・実感できる場(北山、

1993²⁶：小澤、2000)²⁷。

- 社会的・役割的視点：自分らしくいられるだけでなく、その場で必要とされ、役に立っているという感覚を持てる場（田島、2000²⁸）。
- 関係的・所属的視点：落ち着きや安定感に加え、所属感や保護されている感覚、他者からの受容を伴う場（藤竹、2000²⁹：久保・西村、1993³⁰）。

また、富永・北山（2001）³¹は、居場所を「受容的環境」「連帯感」「役割」「安心感」の4因子からなる尺度として整理した。これらの先行研究を概観すると、「安心・安定」が居場所の必要十分条件であるのに対し、「他者からの承認」や「役割・充実感」は居場所をより豊かに構成する重要な特徴（十分条件）であると捉えることができる。

以上の先行研究の知見、および藤原（2009）³²による居場所の構造化に関する研究を踏まえつつ、筆者は学校現場での実践的知見に基づき、居場所を再定義する。近年、学校教育において「居場所」の重要性が指摘されており、不登校支援のみならず、すべての児童生徒が学校を安心して過ごせる場として捉える視点が求められている。居場所の概念については、先行研究において多様な定義がなされているが、その共通点として、心理的側面、社会的側面、他者との関係性、自己の存在の承認といった要素が含まれていることが指摘されている。

藤原の「居場所の定義についての研究」では、居場所が単なる物理的な場所にとどまらず、心理的・社会的意味をもつ概念であることが整理されている。藤原は、居場所を個人が安心感を得られ、自らの存在が認められ、他者との関係性の中で意味づけられる場として捉えており、居場所が人と人との関係性の中で形成されるものであることを示している。

筆者が学校現場で児童生徒と関わる中で痛感したのは、登校の有無にかかわらず、「ここは自分がいて良い場所だ」という感覚を持たない子どもが少なからず存在することである。逆に、たとえ困難を抱えていても、自分にしかできない役割があり、他者から存在を認められたとき、児童生徒は学校を「居場所」として認識し始める。

したがって、本研究では居場所を「個人が心理的に安心・安定して過ごすことができ、集団や他者との関係性の中で役割や所属感を持ち、他者とのつながりを実感しながら、自らの存在が受け入れられていると感じられる場、または人間関係」と定義する。

この定義に基づき、学校における教育活動を分析する際の指標として、以下の四つの構成要素を設定する。

1. 【安心・安定】 居心地がよく、精神的に安心・安定していられる場、もしくは人間関係
2. 【役割・所属】 役割が与えられ、所属感や満足感が感じられる場
3. 【つながり】 他者や社会とのつながりが感じられる場
4. 【存在・受容】 自己の存在感や受容感を感じることができる場

本研究では、これら四つの要素（心理的、社会的、関係的、存在的側面）が、学校のあらゆる教育活動（授業、休み時間、行事、部活動等）においてどのように機能しているかを検討していく。また、子

どもの「居場所」への注目は、次のような不登校問題に発する。1980年代、学校に居場所がない子どもたちのための「居場所」として誕生したフリースクールが現在の「居場所」への関心の起源であるといわれている（安齋、2003；住田、2003）。1992年には、文部省学校不適応対策調査研究協力者会議が「登校拒否不登校問題について一児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して一」という報告を出し、学校内での「心の居場所」づくりの必要性が指摘された（文部省、1992）。さらに2003年には、文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課が「子どもの居場所作り新プラン」（生涯学習政策局子どもの居場所作り推進室、2004）により、国の施策として学校外での「居場所」作りが行われるに至った。このように子どもの「居場所」は、「居場所」がないことへの注目から、学校内外において「居場所」を作るという動きに進展しつつあるそのような中で、「居場所」を実証的に分析していく動きが、1990年代後半から見られるようになるが、課題も多い。まず、居場所という言葉の定義であるが、「児童生徒が存在感を実感することができ、精神的に安心して居ることのできる場所」（文部省、1992）、「安心して身を置くことのできる場所」（上野、1992）というように、単に「人がいる居場所」という辞書的な意味だけではなく、様々な解釈や意味づけがされている。しかし、いまだ定義は確立しておらず、使用者によって異なっているのが現状である。

また、学校における居場所研究では学級や学校が子どもにとって心理的安全性を備えているかどうか重視されている。子どもが失敗や不安を抱えたままでも受け止められ、自己を表現できる環境は、学習意欲や自己肯定感の形成に密接に関わる（中村、2018³³）。一方で、居場所は固定的なものではなく、人間関係や状況によって揺らぎやすい性質を持つ点も指摘されている。

本研究で再定義した居場所感とその四つの要素は、居場所を心理的側面、社会的側面、関係的側面、存在的側面から捉えるものであり、児童生徒が学校生活の中で居場所を形成していく過程を包括的に捉えるための枠組みであると考えられる。本研究では、この定義をもとに、学校における居場所作りの在り方について検討していく。

このように、居場所とは「そこにいることが許されている」という感覚に加え、「自分が必要とされている」「他者とつながっている」という主観的経験によって成立する概念である。本研究では、学校を子どもにとっての居場所として捉え、その形成に影響を与える要因として「対話」に着目する。

(3) 「対話空間」とは何か

本研究において居場所を、「個人が心理的に安心・安定して過ごすことができ、集団や他者との関係性の中で役割や所属感をもち、他者とのつながりを実感しながら、自らの存在が受け入れられていると感じられる場、または人間関係」定義した。また居場所を構成する四つの要素を以下のように設定した。

【安心・安定】 居心地がよく、精神的に安心・安定して居られる場、もしくは人間関係

【役割・所属】 役割が与えられ、所属感や満足感が感じられる場

【つながり】 他者や社会とのつながりが感じられる場

【存在・受容】 自己の存在感や受容感を感じることができる場

これらの定義と要素はいずれも、個人が他者との関係性の中で自己を認識し、位置づけていく過程と深く関わっている。

特に、精神的な安心感や受容感、所属感といった感覚は、一方的に与えられるものではなく、他者との相互的な関わりの中で形成されるものである。そのため、居場所が成立するためには、他者との関係性が可視化され、意味づけられる過程が必要であり、その中核に位置づけるのが対話であると考えられる。

対話を通して自己の思いや考えを表出し、他者から受け止められる経験は、自己の存在が認められているという感覚を生み出す。また、他者の語りに耳を傾けることは、相互理解を促し、人間関係の安定や信頼の形成につながる。さらに、対話の積み重ねによって役割意識や集団への参加感が育まれ、他者や社会とのつながりを実感することが可能となる。

以上のことから、本研究で定義した「居場所」の成立には、対話が不可欠な要素であると考え、本研究では学校における「対話」に着目し、その意義と機能について明らかにする。「対話空間」とは、対話の成立する場を指すと考え、まずは、「対話」とは何かについて先行研究をもとに説明することにする。

「対話」という言葉を国語辞典で引くと、「向かい合って話すこと」「単なる会話ではなく、相手の考えを理解し合おうとしながら話すこと」などと説明されている。日本の学習指導要領においては「主体的・対話的で深い学び」が推奨されており、生徒が自ら考え、表現し、他者と意見を交流しながら理解を深めていく学びの在り方が重視されている。すなわち、単なる知識の伝達にとどまらず、教員と生徒、生徒同士のコミュニケーションを通して思考を広げ、深める学習が求められていると言える。

だが、現場における「対話」の解釈は多義的である。本研究では、対話を単なる知識伝達的手段や、勝敗・結論を競うコミュニケーションとして捉えるのではなく、安心感や受容感を生み出す「場」の生成過程として考えることとする。

その理論的枠組みとして、量子物理学者デヴィッド・ボーム³⁴ (David Bohm) の対話論を採用する。ボームは、ダイアログ (dialogue) の語源がギリシャ語の「dialogos (言葉の意味を通して流れる)」にあることに着目し、対話を次のように捉えている。

この語源から、人びとの間を流れている『意味の流れ』という映像やイメージが生まれてくる。これは、グループ全体に一種の意味の流れが生じ、そこから何か新たな理解が現れてくる可能性を伝えている。(Bohm, 1996/中川訳、2007)

ボームによれば、対話とは個人の意見を一方的に伝達する営みではなく、集団の中に「意味の流れ」を生み出し、そこから新たな気づきが創発される過程である。この「意味の共有」こそが、個人を集団の中に繋ぎ止め、居場所を形成する紐帯となると考えられる。

このように、現代の日本の教育において「対話」は重要な概念として位置づけられているが、「対話」とは具体的にどのような営みを指すのかについては、さまざまな捉え方が存在する。対話を単なる意見交換や会話としてではなく、「意味が人々の間を流れる過程」として捉え、個々人の考えが一方的に伝達されるのではなく、集団全体の中で意味が共有され、相互作用を通して新たな理解が生まれる可能性が強調されている。

さらにボームは、「対話」を近接する概念である「ディスカッション」と対比し、ディスカッションが意見の対立や優劣を前提とし、勝敗や結論の正しさを競う側面を持つのに対し、対話は勝者と敗者を生まない協働的な営みであることについても言及している。語源的に「叩き壊す」「分析する」という意味を持つ「ディスカッション」は、異なる視点を解体し、自説の正当性を競う「勝敗のあるゲーム」に近い。対して「対話」においては、勝利を目的とする者は存在しない。ボームは、対話においては「誰かの間違いが発見されれば、全員が得をすることになる」と述べている。これは、他者の欠点や差異を排除するのではなく、それらを含めて集団全体の豊かさとして受容する空間である。このような敗者を作らない「対話」こそが、学校において子どもたちが「ありのままの自分でいてよい」と感じるための心理的安全性（居場所感）の基盤となる。

第2章第1節「(1) 学校に今求められているもの」でも触れたように、現代の日本に求められている教育は、子どもが自ら考え、他者と対話し、深く理解するプロセス（主体的・対話的で深い学び）である。その中で対話は、日常の授業・生活・学校行事・地域連携の中で「学びの一部」として位置づけられ、言語化・合意形成・振り返りが重要視される。対話を通じて自己の思いを表出し、他者に受容される経験は、自己肯定感や存在感を生み出す。また、他者の語りに耳を傾ける相互理解の営みは、人間関係に信頼をもたらし、集団への所属意識を醸成する。すなわち、本研究が定義する「居場所」の成立には、「対話」が不可欠な要素であるといえる。

そして、居場所の4要素である「安心・安定」「役割・所属」「つながり」「存在・受容」は、日常的な対話の質によって支えられている。生徒が「自分の意見を否定されない」「そのままの自分を受け止めてもらえる」と感じる経験は、対話の過程における心理的安全性の確保から生まれる。対話とは、特定の正解を導き出すための手段ではなく、一人の主体として「考えを持つ存在」であることを相互に承認し合うものである。

また、「対話」は単なる情報のやり取りではなく、相手の考えや感情を受け止めながら意味を共に生成していく営みである（バフチン、1986³⁵）。教育における対話もまた、教師が一方的に知識を伝達する活動とは異なり、教師と子ども、あるいは子ども同士が相互に関わり合いながら理解を深めていく過程を指す。近年の教育研究では、対話を通して学びが深まるだけでなく、子どもの心理的安全性や所属感が高まることが指摘されている（佐藤、2012³⁶）。特に、意見の正誤ではなく、考えの背景や感じ方が尊重される対話は、子どもが自己を受容されていると感じる契機となる。

本研究において用いる「対話空間」とは、授業中の発言場面に限定されるものではない。対話空間が授業というフォーマルな場面に限定されず、休み時間、清掃活動、給食の時間、あるいは廊下での日常的な挨拶といった「非定型な場面」における教員の応答的な関わりこそが、子どもにとっての「心の居場所」を形成する基盤となる。教師と子どもの日常的な声かけ、子ども同士のやり取り、沈黙や表情の読み取りを含めた関係性全体を指す概念として捉える。対話空間が成立している状態とは、子どもが安心して発言や表現ができ、たとえ意見が異なっても否定されないという信頼感が共有されている状態である。

これらの場面における対話は、評価や指導の文脈から切り離された「存在そのものへの肯定」として機能する。教員が子どもの些細な変化や SOS をキャッチするのは、こうした日常の偶発的な対話の積み重ねがあるからに他ならない。

このような対話空間は、子どもが「ここにいてよい」と感じる居場所意識の形成に深く関与していると考えられる。したがって、学校における対話空間の在り方を明らかにすることは、学校を排除の場ではなく、子どもにとっての居場所として再構築するための重要な視点である。

本研究では、課題設定の段階から教員が対話空間を意図的に工夫し、整えることによって、生徒の居場所感や安心感がどのように形成されるのかに着目する。そのため、多くの時間を過ごす授業内での対話を中心に分析を進めていく。

第2節 調査方法

(1) 研究対象

本研究では、A 中学校第3 学年に在籍する1 学級を対象として調査を行った。対象者の人数は30 名（当日欠席者4 名）。質問紙調査は対象学級の30 名全員に行った。インタビュー調査は、質問紙調査の結果から選定した10 名に行った。調査にあたっては、研究の目的を事前に説明し、参加は任意であること、回答内容は研究目的以外に使用しないことを伝えて実施した。

(2) 調査概要

本研究では、質問紙調査およびインタビュー調査を組み合わせた混合的手法を用いた。まず、居場所の定義をもとに居場所を構成する4つの要素に基づいて生徒が学校をどのように感じているか把握を行う質問紙調査を実施した。質問紙調査における回答の結果を踏まえて選抜した、10名の生徒にインタビュー調査を行った。

質問紙調査は7月8日のホームルームで行い、インタビュー調査は11月14日に実施した。

居場所感とは、児童生徒の主観的な感じ方に強く依存する概念であり、数値による把握だけではその背景や意味づけを十分に捉えることが難しい。そこで本研究では、質問紙調査によって居場所の全体的傾向を把握した後にインタビュー調査を行った。インタビュー調査では、個々の生徒の具体的な経験や語り、学校への本音を聞くことを通して生徒が学校をどのように感じているのかを聞き取ることに、生徒がより学校を居場所と感じるためにはどうしたら良いか発見することを目指す。

1. 質問紙調査

本研究の質問紙調査では、「学校における対話空間は、子どもの居場所意識の形成にどのような影響

を与えているのか」という研究課題を設定のもと、特に、授業内における教員と生徒、生徒同士の対話の在り方に着目し、子どもが安心感・所属感・受容感・つながりをどのように実感しているのかを明らかにすることを目指す。質問紙調査の詳細については下記の通りである。

(実施日時) 7月8日 帰りの会
(実施場所) A中学校 3年B組教室
(対象者) A中学校 3年B組 30名

(概要) 質問紙調査は、学級全体における居場所感の傾向を把握するとともに、インタビュー調査対象者を選定するための基礎資料として位置づけた。また、質問紙調査は、前節で示した本研究における居場所の定義に基づき作成した。居場所を構成する四つの要素である「安心・安定」「自分らしさ」「他者との関係性」「役割・受容感」に対応する項目として、以下の四項目を設定した。

1. 学校では安心して過ごすことができている。
2. 学校または学級では自分らしく過ごすことができる。
3. 学校では生徒同士や先生たちと安心して話す機会がある。
4. 学校では自分の役割があり、自分の存在が認められていると感じる。

質問紙調査は、居場所の実態を量的に測定すること自体を主目的とするのではなく、インタビュー調査の対象者を選定するための基礎資料として位置づけた。そのため、質問項目は前節で示した居場所の定義に基づき、「安心・安定」「自分らしさ」「他者との関係性」「役割・受容感」という四つの要素に対応する最小限の項目で構成した。実際に使用した質問用紙は以下の通りである。ここでは、インタビュー者の抽出を行うため、記名式で行った。

このアンケートは学校がすべての子どもたちの居場所となるための研究の一環として行います。本当はクラス全員と時間を取って話したいですが、アンケートの結果をもとに今回は5人から10人の人に話を聞きたいと考えています。アンケートで答えてくれたこと、話してくれた内容はほかの先生や大人に話すことは絶対ないのので、安心して答えてください。ご協力をお願いします。

- ① 学校では安心して過ごすことができている。
(そう思わない 1・2・3・4・5 そう思う)
- ② 学校または学級では自分らしく過ごすことができる。
(そう思わない 1・2・3・4・5 そう思う)
- ③ 学校では生徒同士や先生たちと安心して話をする機会がある。
(そう思わない 1・2・3・4・5 そう思う)
- ④ 学校では自分の役割があり、自分の存在が認められていると感じる。
(そう思わない 1・2・3・4・5 そう思う)

(写真1) 実際に使った質問紙

質問紙調査では、各項目について、「1:そう思わない」から「5:そう思う」までの5件法による回答を求めた。そこから、すべて5に回答した生徒から1名、すべての項目を5または4で回答している生徒から3名、すべての項目で5または4または3で回答している生徒から3名、すべての項目を4また

は3で回答している生徒から2名、すべての項目で4または3または2で回答している生徒から1名、選定した。選定した基準は異なる項目に1に近い回答をしていたことである。インタビュー対象者は、居場所感の高低や感じ方の違いを多角的に把握するため、すべての項目に高い評価を示した生徒だけでなく、一部の項目に低い評価や揺れを示した生徒も含めて選定した。これにより、居場所を肯定的に捉える生徒と、必ずしもそうではない生徒との感じ方の違いや背景を比較的に検討できると考えた。

2. インタビュー調査

本研究における、インタビュー調査は、生徒が学校についてどのように感じているのか、質問紙調査では分からなかった生徒の学校への本音を聞くこと、そして学校が生徒にとってより居場所になるためにはどうしたら良いのかを発見すること、この2点を目的として実施する。インタビュー調査の詳細は以下の通りである。

(実施日時) 11月14日 5時間目自習時

(実施場所) A中学校 生徒会室

(対象者) A中学校 3年B組 Hさん Iさん Jさん Kさん Lさん Mさん Nさん Oさん
Pさん Qさん 以上10名

(概要) 質問紙調査の結果を踏まえ、児童生徒が学校や学級を居場所としてどのように捉えているのかを、より具体的に把握するため、インタビュー調査を行った。すべて5に回答した生徒から1名、すべての項目を5または4で回答している生徒から3名、すべての項目で5または4または3で回答している生徒から3名、すべての項目を4または3で回答している生徒から2名、すべての項目で4または3または2で回答している生徒から1名インタビューを行った。インタビューでは、質問紙の各項目に関する回答理由や、学校生活の中で安心感や所属感を感じた具体的な場面について尋ねた。インタビューは、質問項目によって一定の枠組みを保ちつつ、生徒一人ひとりの語りを柔軟に引き出すことができる半構造化インタビューの形式で実施した。インタビューの内容は以下の通りである。

- ・自分の回答についての質問
- ・学校生活についての質問
- ・学校が今よりも多くの生徒が居心地の良い場所になるためにどのような工夫をしたらよいと思いますか？
- ・あなたにとって学校とはどのような場所だと感じますか？
- ・どうしたらもっと学校が過ごしやすくなると思いますか？
- ・学校でどのような機会があれば他の生徒や先生たちと安心して話すことが出来ると思いますか？
- ・どのような授業だと自分らしく過ごすことが出来ると思いますか？

(3) 分析方法

質問紙調査の結果については、各項目の回答傾向を把握するために単純集計を行った。その結果をもとに、インタビュー対象者は、居場所感の高低や感じ方の違いを多角的に把握するため、すべての項目に高い評価を示した生徒だけでなく、一部の項目に低い評価や揺れを示した生徒も含めて選定した。

インタビュー調査については、質問紙調査の結果を踏まえて、発言内容をもとに、安心感、所属感、他者とのつながり、自己受容感に関する記述を抽出し、本研究で設定した居場所の四要素との関連を検討した。

以上の分析を通して、第1章で示した「学校における居場所作り」および「対話空間の意義」という研究目的に照らし、生徒の居場所感に影響を与える要因を明らかにする。

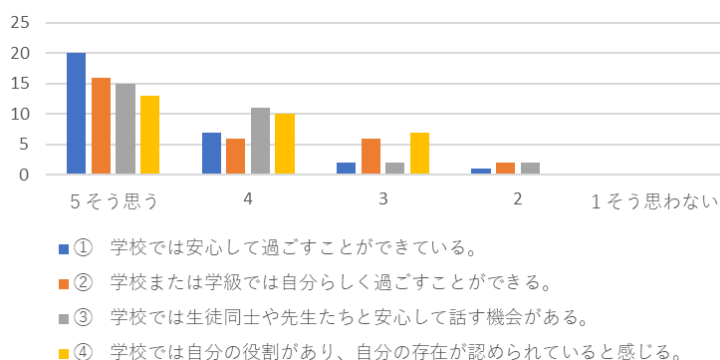
第3章 研究実践の結果と考察

第1節 質問紙調査の結果

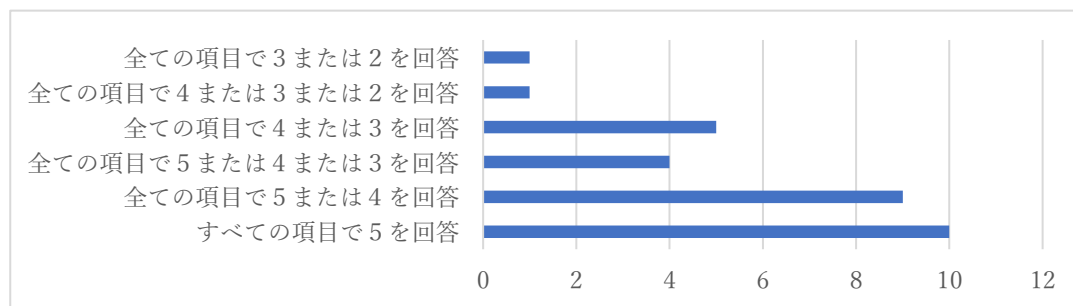
第2章第2節の研究の方法を踏まえて、質問紙調査を行った。質問紙調査の結果は以下の通りである。

	5 そう 思う	4	3	2	1 そ う 思 わ な い
① 学校では安心して過ごすことができている。	20	7	2	1	0
② 学校または学級では自分らしく過ごすことができる。	16	6	6	2	0
③ 学校では生徒同士や先生たちと安心して話す機会がある。	15	11	2	2	0
④ 学校では自分の役割があり、自分の存在が認められていると感じる。	13	10	7	0	0

(表2) 項目ごとの質問紙調査の結果 質問紙調査の結果をもとに筆者が作成



(図6) 項目ごとの質問紙調査の結果 質問紙調査をもとに筆者が作成



(図7) すべての項目での回答頻度 質問紙調査をもとに筆者が作成

質問紙調査の結果からは、4項目すべてにおいて肯定的回答（「5 そう思う」「4」）が多数を占めていることが分かる。特に、「学校では安心して過ごすことができている」（①）や「生徒同士や先生と安心して話す機会がある」（③）については、高い割合で肯定的に捉えられており、学級全体として学校生活を前向きに受け止めている様子がうかがえる。

表2、図6、図7で示した結果を全体的に見て、4項目すべてにおいて「5 そう思う」「4」を回答した生徒が多数を占めており、学級全体として学校生活を肯定的に捉えている生徒が多いことが分かる。特に「1 そう思わない」は全項目で0人であり、強い否定的認識をもつ生徒はいない点は重要である。

一方で、「3」「2」と回答した生徒も一定数存在しており、安心感や自己受容感が十分に行き届いていない層が存在することも示唆される。特に、「自分らしく過ごすことができる」（②）や「自分の存在が認められていると感じる」（④）では、「3」と回答した生徒は他の項目よりも多く見られた。このことから、表面的な安心感の背後に、個人差が存在している可能性が示唆される。

各項目に分けて詳しく質問紙調査の結果を分析すると以下のことが分かった。

「（1） 学校では安心して過ごすことができている。」では、「5」「4」の合計は27名と最も高く、多くの生徒が学校を安心できる場として認識している。学級の人間関係や生活環境が、基本的には安定していることがうかがえる。ただし「3」「2」と回答した3名については、安心感が十分とは言えない可能性がある。

「（2） 自分らしく過ごすことができる。」では、「5」「4」は22名で、①よりやや低い。安心して過ごさせてはいるものの、自分らしさの発揮という点では課題が残ることが分かる。「3」「2」が8名いることから、周囲への配慮や同調意識により自己表現に難しさを感じている生徒の存在が考えられる。

「（3） 学校では生徒同士や先生たちと安心して話す機会がある。」では、「4」が11名と多く、「5」と合わせると26名に達している。対話の機会自体は比較的確保されているといえる。一方で、「安心して話す」ことが必ずしも「自分らしく過ごす」ことに直結していない点は注目すべきである。

「（4） 学校では自分の役割があり、自分の存在が認められていると感じる。」では、「5」「4」は23名であるが、「3」が7名と比較的多い。これは、学級内での役割意識や承認感に差があることを示している。安心感や対話の機会があっても、必ずしも全員が「必要とされている」と感じられているわけではないことが分かる。

この結果から、本学級は、安心して過ごせる環境や対話の土台は概ね整っている一方で、「自分らしさの発揮」「役割意識や存在承認」といった点においては、生徒間で感じ方に差が生じていることが明らかになった。

第2節 インタビューの結果

第2章で示した研究の方法に基づいて質問紙調査の結果をもとに10名にインタビューを行った。10名に行ったインタビューの内容は以下の通りである。

以下の記述では * は筆者の質問 ・ は生徒の回答を示している。

【全ての項目に5を回答したHさん】

* 学校は楽しいか？

・ 学校は楽しい。

* どんな時に楽しいと感じるか？

・ 普通に過ごしていて楽しいと感じる。

* どんな授業が思い出に残っているか？

・ 学べてよかったものも新しく知れることも全部の教科である。特に社会や理科、国語。

* どうしたらもっと学校が過ごしやすくなると思うか？

・ 相手に気遣いができる。思いやりがあると良いと思う。

* 今のクラスはどうか？

・ アクティブなクラス。たまに落ち着きがなく、自分がついていけないときがある。

* 今後どうしたらもっと良いクラスになると思うか？

・ もっと仲良くなる機会があると思う。話をする機会や授業で話し合う機会があると良い。

【全ての回答に5または4を回答したIさん】

* 学校は楽しいか？

・ 楽しい。友達と話すのが楽しいしみんな仲良し。

* もっと過ごしやすい学級になるためにはどうしたら良いか？

・ 今結構うるさいときがあって、友達が集中できなかったときがあった。他人に迷惑が掛からないようにできたらよいと思う。

* あなたにとって学校はどんな場所か？

・ 勉強をする場所であり、思い出を作る場所。

* どうしたらもっと学校が過ごしやすくなると思うか？

・ 自分しか見えてない人が多い。だからうるさいから、周りを見るためのお話を先生たちからしてほしい。

【全ての項目に5または4を回答したJさん】

* 学校は楽しいか？

・ 楽しい。友達といたり空間が楽しい。

* みんなが学校楽しくするためにどうしたら良いか？

・ 周りへの配慮を高めると良いと思う。

- *今の学級ではできているか？
- ・できている。「やめよう」って言える。
- *あなたにとって学校とはどんな場所か？
- ・勉強と友達との交流。
- *みんなが過ごしやすい授業とはどんなものか？
- ・静かに学べる授業。G先生は静か。T先生は楽しい。

【全ての項目に5または4を回答したKさん】

- *学校は楽しいか？
- ・楽しい
- *それはなぜか？
- ・テンションの高い友達があるから。3年間で一番居心地が良い。
- *居心地良いのはなぜか？
- ・K先生が担任だから。
- *K先生は何かほかの先生と違うところがあるか？
- ・楽しさの圧がある。
- *みんなが学校を過ごしやすくするためにどうしたらよいか？
- ・バスを作る
- *それはなぜか？
- ・学校に行くのに走らなくていいから
- *どんな授業が印象に残っているか？
- ・K先生のバレエの授業。自分が得意なものもあるし、上手くできて楽しかった。

【全ての回答に5または4または3を回答したLさん】

- *学校は楽しいか？
- ・学校が楽しい。
- *何が楽しいか？
- ・友達といることが楽しい。
- *どうしたらもっと過ごしやすくなると思うか？
- ・みんながみんなを思いやるといいと思う。
- *どんな授業だと自分らしく過ごせるか？
- ・みんなと話し合う。印象的な授業は国語。
- *あなたにとって学校はどんな場所か？
- ・勉強がメイン。人とのかかわりを学ぶ場所。

【全ての項目に5または4または3を回答したMさん】

- *学校では生徒同士や先生たちと安心して話をする機会があるか、という項目に3がついていたけど、

どうしてか？

・何を言われているかわからないし、信頼できない。先生に相談したことない。先生同士で言われてたりしたら嫌だし、ずっと自分を知っている人がいない。 K先生は信用している。みんないい先生だけど。

* みんなが学校を良い場所だと思うにはどうしたら良いか？

・今の学級は、「いじり」が多い。特に男子が。いじられたらいやだし、相手の気持ちを考えずに言ってしまうところがある。言われた方はきつい。楽しいとふざけてしまうところがよくない。

* 印象に残っている授業はなにか？

・最近だと調理実習は楽しかった。行事のまとまりはすごい。授業での発表は多い。

* どうしたらもっとよい（過ごしやすい）クラスになると思うか？

・自由なのは良いと思うけど、行き過ぎるから注意が必要。これからの自分たちのために行ってくれることをよく聞いて、ちゃんとやらないといけないといけないことはしないとけない。頑張った人と楽しい人の差が激しくなっている。もう少し頑張ってもらいたい。

【全ての項目に5または4または3を回答したNさん】

* 自分らしく過ごせているか？

・過ごせている。

* それはなぜか？

・ありのままに楽しめている。

* もっとクラスの人が自分らしく過ごせるようになるためにはどうしたら良いと思うか？

・みんなが自分の気持ちをちゃんと言う。

* あなたにとって学校とはどんな場所か？

・学校は学んだり友達と遊んだり、社会で生きていく上で大事なことを学べる場所。

【全ての項目に4または3を回答したOさん】

* 「自分らしく過ごすことが出来る。」「自分の役割があり、自分の存在が認められていると感じる。」という項目で3だったけどどうしてか？

・家と学校の自分は違う。家では気にせず何でも話せているけど学校だと嫌がられないかなって気にしすぎるから本当の自分とは違うかもしれない。

* 学校の先生で信頼して話せる人はいるか？

・K先生やI先生は話しやすい。

* 学校は居心地良いか？

・楽しいけどたまに少し全体で何かをする雰囲気的时候に嫌でも進むから自分の気持ちを言う機会がないこともある。

* みんなが居心地よくなるためにはどうしたらいいと思うか？

・突っ走りすぎないといいと思う。

* 何の授業ではみんな協力できたと感じられたか？

- ・数学。
- *それはなぜか？
- ・問題解いて教え合うことができたから。色々な人に解き方を聞けるから。
- *あなたにとって学校とは、どんな場所か？
- ・一人というか、教え合って勉強する場所。

【全ての項目に4または3を回答したPさん】

- *学校はどう？もう卒業だね。
- ・早かった。
- *学校では自分らしく過ごしてるか？
- ・何が自分らしいのか分からない。無意識に自分らしく過ごせているかもしれない。
- *みんなが自分らしく過ごせるにはどうしたらいいと思うか？
- ・思いやりがあって、否定ばかりしないと良いと思う。みんな最初から成長していると思う。
- *あなたにとって学校とはどんな場所か？
- ・友達と会えるし行事だと高め合える。家と比べて人数が多いから社会性を学べる場所だと思っている。

【全ての項目に4または3または2を回答したQさん】

- *最近学校どうか？
- ・メンタルが不安定。体調が悪い。
- *クラスは居心地良いか？
- ・居心地良いけどうるさいときもある。
- *もっと居心地がよくなるためにはどうしたら良いか？
- ・もっと配慮することが大切。
- *どんな授業がみんなで協力できたと感じたか？
- ・合唱コンクールは楽しめた。指揮をしたけど、みんなでまとめられたし、思い入れがある。
- *あなたにとって学校はどんな場所か？
- ・勉強したり、人間関係を学んだり、日々学ぶことがある。人との関係や礼儀、何か一つに向かってみんなで頑張ろうとすることを学べる。

事前にとった質問紙調査の結果からは、多くの生徒が「学校で安心して過ごすことができる」「自分らしく過ごすことができる」「生徒同士や教師と安心して話す機会がある」と肯定的に捉えていることが分かる。特に①～③の項目では「5」「4」の回答が大半を占めており、本学級において学校が一定程度、心理的安全性のある場として成立していることが示唆される。また④の「自分の役割や存在の承認」についても否定的な回答は見られず、完全ではないものの、多くの生徒が自分の居場所を感じながら学校生活を送っていると考えられる。

そしてインタビュー調査の結果を通して、生徒が学校を「居場所」だと感じる要因は、主に以下の点

に集約できる。

第一に、友人関係の存在である。多くの生徒が「友達といることが楽しい」「友達と話す空間が楽しい」と語っており、友人との日常的な関わりが学校での安心感や楽しさにつながっていることが明らかになった。学校は単に学習の場であるだけでなく、人とつながることができる場として、生徒にとって重要な意味を持っている。

第二に、安心できる教師の存在である。特定の教師の名前を挙げて「信用している」「話しやすい」「担任だから居心地が良い」と述べる生徒が複数おり、教師との信頼関係が生徒の居場所感を支えていることが分かる。教師の関わり方や雰囲気づくりが、生徒の心理的安全性に大きく影響していることが示された。

第三に、自分らしさを発揮できる授業や活動である。話し合い活動、教え合いのある授業、得意なことを生かした体育、行事での役割などを通して、「自分が活躍できた」「みんなで協力できた」と感じた経験が、学校を肯定的に捉える要因となっていた。特に、互いに意見を聞き合ったり、協力して課題に取り組んだりする場面は、生徒にとって居心地のよさにつながっている。

一方で、「いじりが多い」「うるさくて集中できない」「本当の自分を出すのは少し不安」といった声も見られた。しかし、これらの発言からは、学校そのものを否定しているのではなく、「もっと思いやりがあればよい」「周りを見られるようになれば、さらに良くなる」といった前向きな改善意識が読み取れる。このことは、生徒が学校を「よりよい居場所にしたい場」として捉えていることの表れであると考えられる。

以上のことから、生徒にとって学校が居場所であるかどうかは、先行研究から導き出した居場所を構成する4つの要素である「安心・安定」「役割・所属」「つながり」「存在・受容」の中でも特に、「【安心・安定】安心できる人間関係（友人・教師）」があること、「【役割・所属】自分の存在や役割が感じられる経験」があることによって生徒が学校を居場所と感じやすいことが分かった。

また、上記の4つの他にも、学校を学びの場と捉えている生徒が多く、授業など学校の教育活動では他者と協力したり、自分の意見や考えを言い合ったり教え合ったりする機会を「楽しい」と感じている姿が見られた。そこで、「自分らしく関われる学習や活動の機会」があることにより、より居場所を感じやすいことが明らかになった。インタビューを通して、生徒一人ひとりの感じ方の違いはあるものの、多くの生徒が学校を「安心して過ごし、他者と関わりながら成長できる場」として肯定的に捉えており、本研究における「学校を居場所として捉える視点」の有効性が示されたといえる。

第3節 考察

本研究は、学校内のあらゆる場面を「対話空間」として捉え、その在り方が生徒の居場所意識の形成にどのような影響を与えているのかを明らかにすることを目的としてきた。そのため、居場所を「個人が心理的に安心・安定して過ごすことができ、集団や他者との関係性の中で役割や所属感を持ち、他者

とのつながりを実感しながら、自らの存在が受け入れられていると感じられる場、または人間関係」と定義し、【安心・安定】【役割・所属】【つながり】【存在・受容】の4要素から捉え、質問紙調査およびインタビュー調査を実施した。

質問紙調査の結果から、対象学級では4つのすべての要素において肯定的な回答が多数を占めており、生徒の多くが学校生活を全体として前向きに捉えていることが明らかとなった。特に、「学校で安心して過ごすことができる」「自分らしく過ごすことができる」「生徒同士や教師と安心して話す機会がある」といった項目において「5」「4」の回答が大半を占めていた点は、学級が一定の心理的安全性を備えた空間として成立していることを示している。「学校は楽しい」「友達といるのが楽しい」「先生のおかげ」と語った背景には、教員や友人との間に築かれた信頼関係が存在している。こうした信頼関係は、一方的な指導や管理によって形成されるものではなく、日常の授業や生活の中で、生徒の思いや考えが受け止められ、言葉として交わされる対話の積み重ねによって培われてきたものだと考えられる。A中学校では登校時、休み時間や給食時に教員が生徒に対して声掛けをする様子が見られた。「いつも私たちを見てくれている」という安心感や信頼につながると考えられる。

また、すべての項目において「そう思わない」と回答した生徒がいなかったことは注目すべき点である。これは、対象学級が生徒にとって排除的な場ではなく、少なくとも否定的経験によって学校そのものを拒否する状態には至っていないことを示唆している。この結果は、学校が居場所として機能するための「最低限の基盤」が形成されていることを意味すると考えられる。

一方で、「どちらともいえない」「あまりそう思わない」といった中間的な回答も一定数存在しており、すべての生徒が同じ強度で居場所感を抱いているわけではないことも明らかとなった。この点は、居場所が一律に成立するものではなく、個々の生徒の関係性の質や経験の積み重ねによって左右されることを示している。これらの生徒は、表面的なトラブルはないものの、教員や他者との深い【つながり】を実感できていない可能性がある。

この結果は、居場所が単に「学校に在籍していること」や「友人がいること」だけでは成立せず、日常的な関係性の質、特に対話のあり方が大きく影響していることを示していると考えられる。

インタビュー調査の結果から、生徒が学校を居場所として捉える要因は、主に①友人関係、②安心できる教師の存在、③自分らしさを発揮できる授業や活動、の三点に整理することができる。

第一に、友人関係の存在である。多くの生徒が「友達といるのが楽しい」「話す時間が楽しい」と語っており、日常的な関わりそのものが安心感や学校生活の肯定的評価につながっていることが分かる。ここから、学校が学習の場であると同時に、人とつながる場として生徒に意味づけられていることが読み取れる。

第二に、安心できる教師の存在である。特定の教師に対して「信用している」「話しやすい」「担任だから居心地が良い」といった言及が複数見られたことは、教師との信頼関係が生徒の居場所感を支える重要な要因であることを示している。これは、教師の存在が単なる指導者ではなく、「話を聞いてくれる他者」として位置づけられていることを意味している。

第三に、自分らしさを発揮できる授業や活動である。話し合い活動や教え合いのある授業、体育や行事での役割経験を通して、「自分が活躍できた」「みんなで協力できた」と感じた経験が、学校を肯定的に捉える契機となっていた。特に、互いの意見を聞き合い、協力して課題に取り組む場面は、生徒にと

って居心地のよさや所属感につながっていることが明らかになった。

インタビューにおいて多くの生徒が「先生が話を聞いてくれる」「意見を言っても否定されない」「友達が受け止めてくれる」と語ったことは、対話を通して自己が尊重されているという感覚が育まれていることを示している。対話は単なる意見交換ではなく、「自分の存在が他者に認められている」という感覚を生徒にもたらず営みであるといえる。

本研究で定義した居場所の要素のうち【存在・受容】は、こうした対話経験と深く結びついている。岩川（2006）が指摘するように、評価や成果から切り離された対話の積み重ねは、生徒が「そのままの自分でいてよい」と感じる基盤を形成する。本研究の結果からも、意見を言っても否定されない、話を聞いてもらえるという経験が、生徒の居場所感の中核を成していることが示唆された。

また、A 中学校において1年次から「自治」を目標とした学級づくりが行われていた点も重要である。自治的な学級運営では、生徒同士の話し合いや意見調整が不可欠であり、その過程自体が対話空間として機能する。こうした経験を通して、生徒は「自分は集団の一員として必要とされている」「役割をもって参加している」という感覚を獲得し、【役割・所属】や【存在・受容】の意識を高めていると考えられる。

以上より、学校における対話空間は、生徒の安心感、所属感、受容感、つながりを相互に支え合う基盤として機能しており、居場所意識の形成に重要な役割を果たしていることが明らかとなった。

本論からは外れるが、「居場所作り」の観点から特色のある学校作り・学級作りを行う学校を訪問する機会があった。自身の学びのために苦野准教授の指導の下、名古屋市の学校に訪問し、学校における「居場所作り」の具体的な実践や、その背景にある教育観から学校における居場所作りの多様な在り方を学ぶことが出来た。

名古屋市の小中学校訪問を通して得られた知見は、本研究では得ることのできない貴重なものであったため、ここに付記しておきたい。

令和7年1月16日に名古屋市八幡中学校と名古屋市山吹小学校に訪問し、授業見学を行った。名古屋市八幡中学校では当時（令和6年度）の校長である高橋幸夫校長先生にお話を伺った。また、名古屋市山吹小学校では当時（令和6年度）4年生の担任をしていた西澤佳代子教諭の学級を見学し、お話を伺った。訪問したいずれの学校でも、子ども一人一人の存在を尊重し、関係性を基盤とした学校づくりを重視していた。訪問で得た学びについては以下に記している。

（名古屋市立八幡中学校）

八幡中学校の高橋幸夫校長先生（令和6年度当時の勤務校）には『主体的に思考し表現する集団』～誰もが楽しいと感じる学校を目指して～という最上位目標をもとに、時代の変化に対応する公立中学校の挑戦について話を伺った。既存の校則や慣習を生徒自らが問い直し、再構築するプロセスが重視されていた。これは、「自分の活動によって社会を変えられる」という実感を育む実践そのものである。生徒が学校運営の主体となることで、学校が「与えられた場」から「自分たちがつくる社会」へと変容する過程を確認できた。他にも、チーム担任制を採用しており、教員が生徒をチームとして見ていく体制がなされている。担任の先生と会うか合わないかを気にしなくてよくなったので学校に来るのが楽しくな

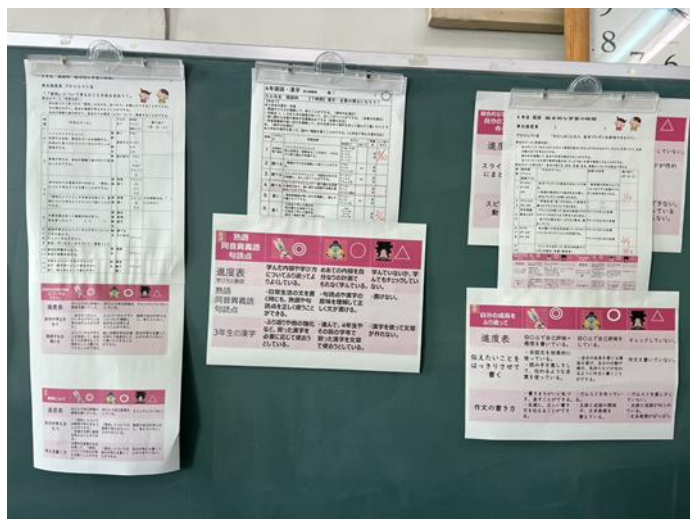
った、先生も考え方が違うから多くの考えに触れることができるなど生徒から声が上がっている。また、思考・判断・表現力テストや朝のスタディタイムなど学び方改革が行われている。デジタル採点も導入しており、教員の仕事を減らすことや個別最適化された自分に見合ったテスト直し、学習調整などの改善を図っている。サークル活動も行っており、生徒の「やりたい」を具現化したeスポーツ大会やプログラミングなど多岐にわたっている。このように、生徒が自分自身のやりたいことや希望を自己決定でき、それを実現できる仕組みがあった。このことにより不登校生徒が0名になり、多方面から生徒の居場所作りが行われていた。

(名古屋市立山吹小学校)

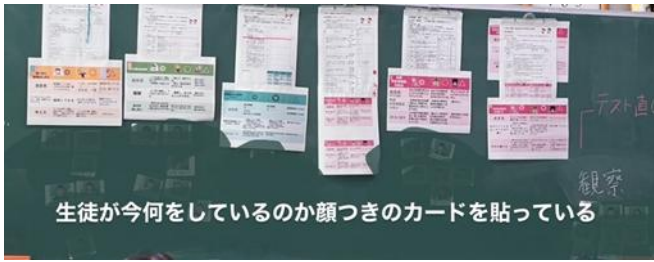
山吹小学校の西澤先生(令和6年度当時の勤務校)には子どもたちに学びの自由を渡し、子どもたち自身でできるようになることを目標とした自由進度学習や合意形成の仕方について話しを伺った。自由進度学習は、一律の学びからの脱却を図り、子ども一人一人の学習速度や関心を尊重するものである。教科別の課題が与えられ、子ども自身が何を学ぶか決めて学習を進めることができる(写真2、3)。子どもたち全員が自分のやるべきことを明確に自覚し主体的かつ意欲的に学ぶ姿を見ることが出来た。例えば、小学校4年生では「雪」についての言葉調べを行う課題をしている児童は教科書やインターネットを使用して調査している姿が見られた。他にも校庭に葉っぱの調査に行っている生徒など黒板に個人の名前のプレートを貼り、自分たちが今何をしていてどこにいるのかが一目でわかるような仕組みがされていた(写真4)。課題が達成されたら先生に提出し次の課題の範囲を自分たちで確認したり、学習の計画を先生に提出したりするほかに、児童同士で教え合ったり確認し合ったりしながら学習を進めていく姿も見られた。また、教室内の空間づくりを工夫されており、自分たちの学習の場所を自分たちで決められる工夫がされていた。子供たちが自らの状態に合わせて場所を選択できる環境が整えられていた。「個」が尊重される学習形態と環境設計は、多様な背景を持つ子供たちが排除されない居場所作りの要諦であると言える。

4年国語・漢字 単元課題表 組()			
たん元名 国語科 【7時間】漢字・言葉の博士になろう!			
【めあて】			
★4年生の漢字・言葉			
・熟語のでき方を理解して、使うことができる。(漢字の広場⑤)			
・句読点(、)の打ち方の原則を知って、正しく打つことができる。(言葉の広場⑤)			
・書に関する言葉の意味や言葉集めができる(言葉の文化)			
・同音異義語の使い分けを理解して、文や文章の中で漢字を正しく読み書きしたりできる。(漢字の広場⑥)			
★3年生の漢字を使って、話の一場面を書くことができる。(3年生で学んだ漢字⑥)			
時間	つけたい力	学習目標	かだい 教科書など 印刷資料
1	主体的に取り組む	【インストラクション】 学ぶ内容は、複数あることを知り、どのように取り組むか計画する。	P78～P80 P102～ P103 P112～ P114
2	調べる	・熟語のでき方を理解して使うことができる。	P78～ P79 プリント①
3	調べる	【インストラクション】・句読点の打ち方を理解し、正しく打つことができる。	P102～ P103 プリント②
4	調べる	【インストラクション】・書に関する言葉の意味を知り、書に関する詩歌や言葉を集めることができる。	P110～ P111 ロイロに提出
5	書く	・同音異義語の使い分けを理解し、読み書きしたりできる。	P112～ P113 プリント③
6	書く	・3年生で学んだ漢字⑤ 町の様子を説明できる。 ・3年生で学んだ漢字⑥ 話の一場面を書くことができる。	P80 プリント④ P114 プリント⑤

(写真2) 山吹小単元計画表



(写真3) 山吹小黒板に課題の計画表が貼ってある様子



(写真4) 山吹小学校 YDS 時の黒板の様子

八幡中学校における校則や慣習を生徒自身が問い直す取り組みは、生徒を単なる「指導の対象」ではなく、「学校をつくる主体」として捉える教育観に基づいている。このような環境では、対話は意見表明の手段にとどまらず、「自分の言葉が学校を動かす」という実感を生徒にもたらし、学校を「与えられた場所」から「自分たちの居場所」へと転換させている。

また、チーム担任制やサークル活動など、多様な関係性の中で生徒が自分に合ったつながりを選択できる仕組みは、特定の人間関係に依存しない安心感を生み出している。これは、居場所が単一で固定的なものではなく、複数存在しうるという重要な示唆を与えている。生徒会に所属する生徒へのインタビューを行い、生徒会主体で行っている自動販売機の設置・運営について話を伺った。先輩方から受け継ぎ、学校生活がよりよくなるための自動販売機の運営として、自動販売機で買ったペットボトルのキャップを集める取り組みを実施していた。また、体育大会や文化祭は全ての生徒が楽しめるような競技やプログラムを考案していた。行事を生徒目線で行うことや、生徒が自分で考え、判断し、行動する機会がたくさんあることによって学校の楽しさや大人への安心感・信頼感から、多くの生徒が学校を居場所だと感じられると実感した。他にも、生徒に対し「高橋校長先生はどのような存在か」という問いを投げかけたところ、「変えることを恐れず、生徒の意見を真摯に聴く、情熱を持った人物」という趣旨の回答が複数得られた。この結果は、学校における教員の在り方が、生徒の居場所感形成に決定的な役割を果たしていることを示唆している。生徒が「意見をしっかりと聞いてくれる」と感じることは、単なるコミュニケーションの成立を超え、生徒自身が「自分の考えや存在が、学校という組織において価値あるものとして認められている」という実感に直結する。このような教員の応答的な姿勢こそが、本研究で定義した【存在・受容】を支える基盤となっている。「変えることを恐れない」という生徒の声は、教員が現状維持に固執せず、生徒のニーズに合わせて環境を柔軟に改善しようとする姿勢の現れである。こうした「柔軟なリーダーシップ」は、生徒に「ここでは声を上げれば環境が変わるかもしれない」という希望を与え、学校に対する心理的安全性を高める。

また、山吹小学校における自由進度学習や学習空間の選択は、子ども一人一人の状態やペースを尊重する対話的な環境設計である。教師がすべてを管理・統制するのではなく、子どもと対話を重ねながら学びを委ねることで、子ども自身が「自分で選び、決めている」という主体感を獲得していた。この主体感こそが、学校を「管理の場」ではなく「自分が生きる社会」として認識する基盤となっている。学習環境が個別最適化されており、自己決定を尊重することで学級が子どもにとって居心地の良い場所になることが分かった。

そして、西澤先生が担任として特に気をつけていることは、生徒の話を聞き合意形成を図ることだと

おっしゃっていた。トラブルが起きた時、「どうして欲しかった?」「何があった?」と子どもの思いをまずは聞きとったり、共に生活する中で不都合が出てきたら、児童の発言から自分たちでどのように生活していくのか話し合ったりしながら子どもたちと向き合っていた。教員が学びや学級の子どもたちを主導するのではなく、生徒の学びを教員がサポートしており、児童全員自分のやるべきことを明確に自覚し、主体的かつ意欲的に学習に取り組む姿が見られた。そして児童同士で助け合い、「〇〇ちゃんしているところ違うよ」「それ今するときじゃないよ」「みんなで頑張ろう」といった言葉をかけ合いながら児童が児童に教え合う姿を見取ることが出来た。その様子を写真6、7で示している。



(写真5) 八幡中学校での学校改革の取り組み



(写真6) 山吹小教室内の畳のスペースでの様子 (写真7) 山吹小 YSD 時の教室の様子

以上の名古屋市の小中学校視察を通して、居場所作りは特定の活動や制度によって成立するものではなく、学校全体の教育観や日常的な関係性の積み重ねによって形成されるものであることと、学校における対話は、生徒の居場所意識を形成するための不可欠な要素であること、生徒が多く触れ合う学校での大人(教員)の存在は、子どもの居場所感にも影響を与えることが明らかになった。生徒が日常的に接する教員が「対等な対話のパートナー」として存在し、信頼関係を構築することは、不登校傾向にある生徒を含むすべての生徒にとって、学校を「心の安寧の場」へと変容させる極めて重要な要素であり、信頼できる大人の存在により、「自分はここにいていいんだ」という感覚を生徒に感じさせることが出来るのではないかと考えた。対話は、生徒に安心感と信頼感をもたらし、自分の存在が受け入れられているという実感を育てる。その積み重ねが、学校を「来なければならない場所」ではなく、「いてもよい場所」「自分らしくいられる場所」へと変えていく。

第4章 研究の成果と今後の課題

第1節 研究の成果

本研究の目的は、学校における子どもの居場所作りに着目し、すべての子どもが安心して過ごすことのできる学校環境の在り方を明らかにすることであった。本章では、第3章までに得られた調査結果から研究の成果として、学校における居場所作りの在り方について総合的に考察する。

本研究は、学校内のあらゆる場面を「対話空間」として捉え、それをいかに整え、機能させていくかという視点から、学校が子どもにとっての真の居場所となるための条件を明らかにすることを目的としてきた。特に、授業内における教員と生徒、生徒同士の対話の在り方に着目し、生徒が学校についてどのように感じているのか、質問紙調査では分からなかった生徒の学校への本音を聞くこと、そして学校が生徒にとってより居場所になるためにはどうしたら良いのかを発見することをインタビューでは目指した。

質問紙調査の結果から、対象学級では多くの生徒が学校生活を肯定的に捉えており、学校が一定程度、心理的安全性のある場として成立していることが示唆された。

インタビュー調査を通して、生徒が学校を居場所だと感じる背景には、友人関係や安心できる教師の存在、そして自分らしく関われる授業や活動があることが明らかになった。特に、生徒の語りの中に多く見られた「話を聞いてもらえる」「否定されない」「受け止めてもらえる」といった表現は、対話を通して自己が尊重されているという感覚が育まれていることを示している。これらの結果から、対話は単なる発言機会の確保ではなく、生徒の【存在・受容】や【安心・安定】を支える根幹的な営みであると位置づけることができる。

以上のことから、本研究の成果は、学校における「対話」を、単なる会話や指導技法としてではなく、生徒の居場所意識を支える基盤的な空間として捉え直し、その具体的な意味と機能を明らかにした点にある。

第一に、学校を居場所として捉えるための視点として、【安心・安定】【役割・所属】【つながり】【存在・受容】の4つの要素から居場所を構造的に整理し、これを用いて実際の学級の教育活動を分析した点である。これにより、「居場所」という抽象的概念を、生徒の経験や語りに即して可視化することが可能となった。

第二に、質問紙調査およびインタビュー調査の結果から、対話的な関わりが、生徒の安心感や受容感、所属感を支えていることを実証的に示した点である。特に、生徒が「話を聞いてもらえる」「否定されない」と感じている背景には、日常的に積み重ねられた対話の存在があり、それが学校を肯定的に捉える要因となっていることが明らかとなった。

第三に、学級全体としては肯定的な雰囲気形成されていても、生徒によって居場所感には差があることを示し、居場所が一律には成立しないことを明らかにした点である。この結果から、居場所は制度や活動の整備だけでは保障されず、生徒一人ひとりとの関係性の質、とりわけ対話の在り方が大きく影響していることが示唆された。

第四に、対話空間は授業内の話し合い活動に限らず、学級経営や日常的な関わりを含む、学校生活全

体の中で形成されるものであることを示した点である。対話が特定の場面に限定されるのではなく、学校内のあらゆる教育活動に通底する営みとして位置づけられる必要性を明らかにした。

他にも、「安心して話せる関係性」と教員の存在が居場所作りにおいて必要不可欠となること、居場所作りを支える学校全体のシステムとしての対話を整えること、この2点の重要性に気づけたことも今回の研究における成果と言える。インタビュー調査では、生徒同士だけでなく、教員との関係性についても重要な示唆が得られた。「先生に相談したことがない」「信頼できるか分からない」と感じている生徒がいる一方で、「この先生なら話せる」と具体的な名前を挙げる生徒も存在していた。

このことは、教員の存在が生徒の居場所感に大きな影響を与えていることを示している。安心して話せる大人が身近にいるという感覚は、生徒が学校を「自分の居場所」と認識する上で不可欠である。先進校視察においても、教員同士の関係性や教育観が、生徒への関わり方に影響し、学校全体の心理的安全性を高めている様子が確認された。

したがって、居場所作りは個々の生徒への支援にとどまらず、教員集団の関係性や学校文化全体を含めた取り組みとして捉える必要がある。

また、先進校視察で見られた実践は、居場所作りが特定の活動や制度によって成立するものではなく、学校全体の教育観や日常的な関係性の積み重ねによって形成されるものであることを示していた。生徒主体の学校改革、教員同士の対話的な研修、学習の個別化や協働的学びの工夫などは、いずれも生徒が「自分は大切にされている」「自分はこの場においてよい」と感じる基盤となっている。特別な活動だけでなく、日常の些細なやり取りこそが、不登校傾向にある生徒や孤独感を感じている生徒の SOS をキャッチする「アンテナ」として機能することを実証した。指導者としての「教える対話」から、伴走者としての「聴く対話」への転換が、学級全体の心理的安全性を高めることを明らかにした。

以上のことから、本研究は、学校を誰にとっても排除されない居場所としていくためには、対話空間を意図的・継続的に構築していくことが不可欠であることを示し、今後の教育実践に対して具体的な示唆を与えるものである。

また、本研究を通して、対話は特定の授業場面に限定されるものではなく、学級経営や行事、日常的な関わりを含む、すべての教育活動の中で意識的に設けられる必要があることを強く感じられた。対話が継続的に積み重ねられることで、生徒は他者との関係性の中で自らの役割や居場所を実感しやすくなると考えられる。

一方で、研究を進める中で、すべての子どもが学校を居場所として感じているわけではないという現実、改めて向き合う必要性を強く感じた。表面的には問題が見えにくい学級であっても、心の内を十分に表出できていない生徒が存在する可能性は否定できない。だからこそ、対話の機会を意図的に設け、生徒一人ひとりが「話したい」「聞いてほしい」と思える相手や場を学校の中につくっていくことが重要である。

第2節 今後の課題

第1節研究の成果で述べたように、本研究から、学校における対話空間が生徒の居場所意識の形成に肯定的な影響を与えていることが示された一方で、いくつかの課題も明らかとなった。

一点目に、質問紙調査において「どちらともいえない」と回答した生徒の存在である。表面的には大きな問題が見られない学級であっても、すべての生徒が同程度の居場所感を抱いているわけではない。この点から、今後は「居場所が成立していない生徒」に焦点を当て、どのような関係性や対話の不足が背景にあるのかをより詳細に分析する必要がある。

二点目に、生徒の居場所感には個人差があるという点である。質問紙調査においては肯定的な回答が多数を占めていたものの、「どちらともいえない」「あまりそう思わない」と回答した生徒も一定数存在していた。この結果は、同じ学級・同じ教育活動の中においても、生徒一人ひとりが感じている安心感や受容感、つながりの程度が異なっていることを示している。したがって、学級全体の雰囲気が良好であることのみをもって、すべての生徒に居場所が成立していると判断することはできない。

三点目に、対話の質をどのように高め、持続可能な実践として学校全体に広げていくかという課題である。対話は自然発生的に成立するものではなく、教師の関わり方や学級文化によって大きく左右される。今後は、教師の専門性や校内研修との関連、学校組織として対話をどのように位置づけていくかについても検討が必要である。

他にも、学校は「楽しい場所」であるという表層的安定と、その内側にある揺らぎがあると考えられる。質問紙調査およびインタビュー調査の結果から、対象学級の多くの生徒が学校生活を「楽しい」「友達といることが好き」と肯定的に捉えていることが明らかになった。学級全体として明るく活気があり、人間関係も良好であるという認識は、生徒の回答から一貫して見られた。

しかしその一方で、インタビュー調査では、「うるさいときがづらい」「いじりが多い」「自分の気持ちを言えない」「本当の自分を出せない」といった声も確認された。これらの発言は、学級が一見安定しているように見えても、すべての生徒が同じように安心して過ごせているわけではないことを示している。

このことから、学校の居場所性は「楽しさ」や「明るさ」といった表層的な雰囲気だけでは測れず、その内側にある個々の生徒の感じ方や、発言のしやすさ、受け止められ方といった要素を丁寧に捉える必要があると考えられる。

最後に、居場所を揺るがす要因としての「他者理解の不足」があると考えられる。質問紙調査で「どちらともいえない」と回答した生徒の存在からインタビュー調査を通して、学級の課題として浮かび上がったのは、「他者理解の不足」であった。このことから、すべての子どもが等しく学校を居場所だと感じているわけではないという課題も浮き彫りとなった。この点は、特定の学校や学級に限らず、多くの学校現場に共通する課題であると考えられる。生徒の発言には、「自分しか見えていない人が多い」「周りへの配慮が足りない」「いじりの境界線が曖昧である」といった指摘が繰り返し見られた。

学級の親密さや楽しさは、本来、居場所感を高める要素である。しかし、それが過度に強まることで、一部の生徒にとっては居心地の悪さや心理的負担へと転化する可能性があることが示唆された。特に、静かに過ごしたい生徒や慎重に発言したい生徒にとっては、学級の盛り上がりや「合わせなければならない空気」として作用し、本音を抑制する要因となっていると考えられる。

このような状況は、学校に「物理的には在籍しているが、心理的には居場所を感じにくい生徒」が存在することを示しており、居場所作りを考える上で重要な視点である。

特に、表立った困難を示さない生徒や、自ら思いを表現することが少ない生徒ほど、居場所感の揺らぎが見えにくい傾向にある。そのような生徒の存在を捉えるためにも、授業内の対話だけでなく、日常の何気ないやり取りや個別の関わりを通して、生徒の内面に触れていくことが重要である。

こうした居場所感の差異に丁寧に向き合うためには、生徒一人ひとりをよく知り、継続的に対話を重ねていくことが不可欠であるという課題が挙げられる。居場所は、制度や活動を整えるだけで自動的に成立するものではなく、日常的な関係性の中で、生徒が「理解されている」「受け止められている」と感じられるかどうかによって左右される。そのため、教師が生徒の表情や言葉、態度の変化に目を向け、意識的に話を聞き、対話を重ねながら向き合っていく姿勢が求められる。

以上のことから、今後の課題として、対話空間を学級全体に一律に広げるだけでなく、生徒一人ひとりの感じ方や背景を踏まえながら、個に寄り添った対話の在り方を模索していく必要があるといえる。生徒と向き合い続ける姿勢そのものが、学校を誰にとっても排除されない居場所としていくための重要な条件である。

補足にはなるが、今回の研究の成果と課題をまとめる中で、昨年末に A 中学校で道徳の授業を行う機会を得た。「対話」や「居場所作り」に着目し、本研究を進めてきたため、学級での対話が生まれる道徳の授業を行うことを許可していただいた。事前の質問紙調査およびインタビュー調査から、生徒は「他者と話す機会があること」によって、自分の考えを受け止めてもらえる感覚や、学級の一員として存在を認められているという感覚を得ていることが明らかになった。特に、自分の意見が正しいかどうかに関わらず発言できる場があることや、他者の考えを知る経験が、生徒の自己受容感の向上や仲間意識の形成につながっていることが示唆された。

これらの結果を踏まえ、授業内において生徒同士が安心して意見を共有できる対話空間を意図的に設定する必要があると考えた。そこで、本実践では、班活動および全体での話し合いの場において、勝敗や結論を目的とするディスカッションではなく、互いの考えを尊重しながら意味とともに探究する哲学対話を取り入れることとした。

哲学対話は、共通理解を見出すことを目的とし、生徒一人ひとりが感じたことや考えたことを自由に表現し、それを手がかりとして集団全体で思考を深めていく営みである。このような対話の在り方は、生徒が安心して発言できる環境を保障するとともに、他者との関わりの中で自己の存在を肯定的に捉える経験を促すと考えられる。

厚生労働省の提案型研修・広報制度である通称「とびラボ」³⁷で哲学対話を行う勉強会が開かれた。哲学対話を広く行っている永井玲衣さんは講演で「哲学とは「なぜだろう?」「それって?」というモヤモヤに立ち止まって考える営みだと考えている。何かを考えているけれどそれを表現する場所がない、言えるところがない、というのが現代の社会なのかもしれない。そのため、哲学対話では「対話をする」ということにこだわっている。」と語っている。そして続けて、「対話とは、おそらく「互いにききあう」ことなのではないかと捉えている。緊張する場であったり、急いでいる場や失敗が許されない場だと、私たちは考えたり聞いたりするのが難しい。その点を踏まえて、今日は「ここならばいてもいいかな」と思える場所を一緒に作りたい」と語っていた。

今回の道徳の授業では、生徒が日ごろなかなか話せないことをゆっくりと時間を取って話していく哲学対話で、「聞く」ことに重きを置き、一つのことをみんなで考える機会を作りたいと考えた。本研究では、対話空間を意識した道徳の授業実践として、班および学級全体での哲学対話を中心に据え、授業を行った。実際に授業を行った授業の詳細は以下の通りである。

(実施日時) 12月4日 4時間目

(実施場所) A中学校 3年B組教室

(対象者) A中学校 3年B組 28名(欠席者6名)

(単元) 光村図書 中学道徳③ 32 「学び」の本質を探ろう

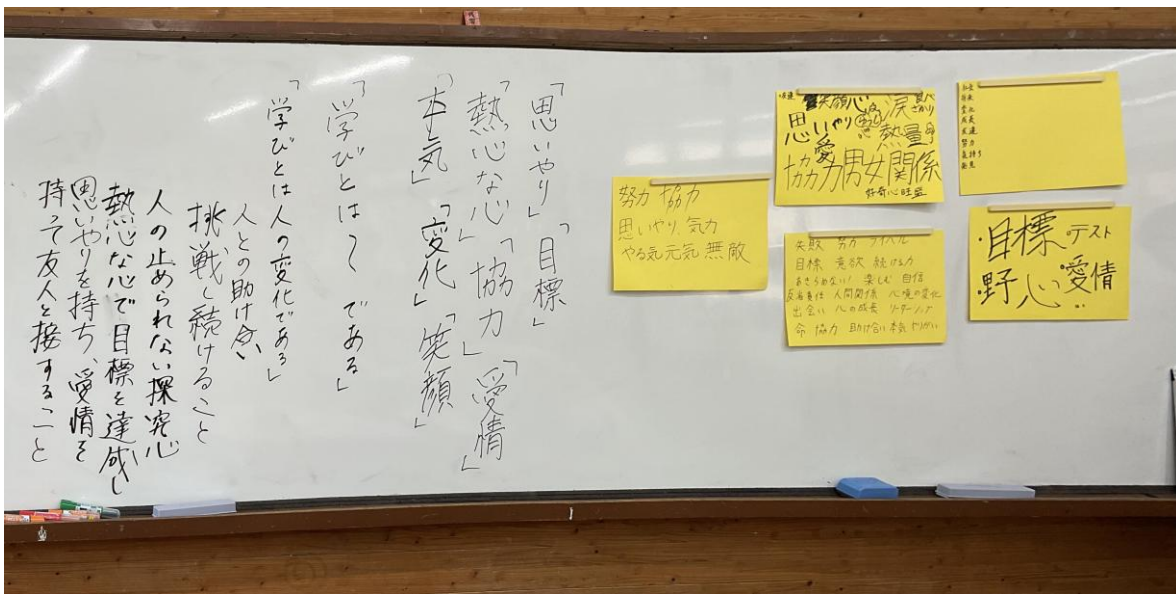
(授業の流れ)

- ・インタビューで「みんなにとって学校とはどんな場所か」という質問に対してほとんどの生徒が「学ぶところ」と回答したことを確認する。(最初は全員で円になって話をしていく。インタビューで生徒から頻発している「学び」とは何かについて発問していく。「対話を楽しむ」雰囲気作りに努める。)
- ・今日のルールと流れを確認する。(「話す人は風船を持つ」「相手を否定しない」というルールを確認する。)
- ・班に分かれて「学んだと思った出来事」を紙に書きだす。(大きめの紙を何枚か配っておいて、自由に使うように指示する。「学んだと思った出来事」については具体的に言葉にする。)
- ・全体で一つになってどんな事例が出たかシェアする。
- ・班になって事例からキーワードを考える。(似た言葉との違いについても対比させながら考えさせる。)
- ・全体でシェアする。
- ・班になってこれがなかったら「学び」とは言えないというキーワードを探す。
- ・キーワードを紙に書いて黒板に貼る。
- ・全体で学びとは何かについて言語化していく。
- ・今日の感想を言い合う。

道徳の授業において、学級全体で意見を交流する話合いの場を意図的に設定した。その結果、多くの生徒が生き生きと自分の考えを表現する姿が見られた。また、生徒は他者の意見を聞く中で、自分の考えとの相違点に気づいたり、複数の意見を整理・統合しようとしたりする様子が観察された。これらのことから、話合いの場を設けることは、生徒の主体的な思考や対話を促進する上で有効であることが示唆された。

具体的に授業内で生徒から「学び」とは以下のような意見が挙げられた。

- ・コミュニケーション力を上げること
- ・互いを知ること
- ・生きていくためのマナーを知ること
- ・学校では友達の大切さを学ぶことが出来る
- ・普段の授業でも新たな発見がある
- ・大きな行事とかクラスマッチなどみんながその同じ目標に進むこと



(写真8) 道徳授業時の黒板の様子



(写真9) 授業中の様子

今回の道徳の授業では、「学びとは何か」というテーマのもと、哲学対話を行った。これにより、3年B組では、「学び」とは、「人との助け合い」「挑戦し続けること」「人の止められない探究心」「熱心な心で目標を達成し、思いやりを持ち、愛情をもって友人と接すること」の4つにまとめることが出来た(写真8)。「学び」というテーマの下で、「愛情」「助け合い」や「思いやり」「笑顔」といった言葉が生徒からの意見として挙げられた。このことは、生徒は学びを「誰かと関わること」「共に過ごすこと」「互いに支え合うこと」と結び付け、他者との関係性の中で成立する経験として捉えていると考えられる。

これは、3年B組の生徒が「何を学んだか」よりも「どのような関係性で学んだか」に価値を見出しているように思える。3年B組の生徒がこのように考えることが出来たのも、日ごろからの対話を欠かさないA中学校の先生方や生徒同士での信頼関係が形成されているからではないかと考えられる。ま

た、授業内では、自分の意見を言うところや相手の意見を聞くところのメリハリがついており、相手の意見を通して自分の考えの幅を広げ、合意形成を図る姿も見取ることが出来た（写真9）。

居場所作りは、特定の制度や活動を導入すれば達成されるものではなく、日常の授業や生活の中で、どのような言葉が交わされ、どのように他者と関わることができるかという、関係性の質の問題である。本研究が示したように、学校を対話空間として捉え直すことは、誰一人排除されない学校作りを実現するための重要な視座である。単に「楽しい」「仲が良い」環境を整えることではなく、生徒一人ひとりが安心して自分を表現し、他者と関わることのできる関係性と「対話空間」を構築することで学校が子どもたちの居場所となり得ることが分かった。

本研究を通して、居場所は子どもによって多様であり、その形も感じ方も一様ではないことが明らかとなった。しかしながら、そうした多様性の中にあっても、教員が「信頼できる大人」として存在することは、すべての子どもにとって重要な共通基盤となり得ることが示唆された。教員が子どもから「この人になら話してもいい」「ここでは自分を出しても大丈夫だ」と感じられる存在になることは、教員として担うことのできる重要な役割の一つである。また、対話が生まれやすい環境や、互いの違いが尊重される話し合いの仕方を整えることも、教員が主体的に取り組むことのできる実践である。

本研究におけるインタビュー調査や名古屋市の小中学校視察からは、生徒が安心感や受容感を抱く背景には、「話を聞いてもらえた経験」「否定されずに受け止められた経験」「困ったときに頼れる大人がいるという感覚」が存在していることがうかがえた。これらは、特別な支援や制度によってのみ生み出されるものではなく、日常的な対話のあり方、すなわち教員の関わり方によって形成されるものである。

このことから、居場所作りには教員と生徒との信頼関係が必要不可欠になると感じた。筆者は大学院で「何を言うのかではなく、誰が言うかが指導では大切になる。この誰になれるように頑張りなさい。」という言葉が印象的であった。ここでいう「誰か」は教員と生徒の信頼関係から成り立つものであると考えられる。そしてこの信頼関係は「対話」の中から生まれていく。だが、ただ話すだけでは信頼関係は生まれにくい。どのような話をすればよいのか、どんなタイミングで対話をする時間を取るのか、対応の仕方や話し方を教員として、一大人として学び続けていきたい。

また、筆者の担当教科である国語科は、他教科と比べても対話と親和性の高い教科である。物語文や説明文、詩や随筆などの教材には、登場人物の思いや筆者の意図を読み取る過程で、「正解が一つではない問い」が多く含まれている。この特性は、生徒一人一人の感じ方や考え方が尊重される対話空間を生み出しやすい。例えば、登場人物の行動や心情について意見を交わす場面では、「なぜそう思ったのか」「どの言葉からそう考えたのか」を問い返すことで、意見の違いが否定ではなく多様性として扱われる。こうした対話の積み重ねは、生徒に「自分の考えを言ってもよい」「違っていても受け入れられる」という安心感をもたらす、居場所意識の形成につながる。

このように工夫をした授業を行うことを心がけることで、授業における対話は、生徒に安心感を与えるだけでなく、「自分には役割がある」「誰かの学びに関わっている」という感覚を育てる可能性をもっている。他者の意見を受けて考えが深まったり、自分の発言が誰かの理解につながったりする経験は、生徒にとって集団の一員としての実感をもたらす。国語の授業を「言葉を学ぶ場」ととどめず、「言葉を通して人とつながる場」として位置づけ直すことが、居場所作りにおいて重要である。

本研究は、筆者自身の不登校経験という原点から出発している。すべての子どもたちが「学校は自分が居て良い場所だ」と心から思える学校・学級の実現に向け、対話空間の質的向上を今後も追求し続けたい。その中で、対話が機能しにくい場面や、生徒が声を上げにくい状況にどのように働きかけていくか、また教員側の対話的力量をどのように支援・育成していくかといった点が挙げられる。対話を軸とした居場所作りの実践と検証を重ねていく。

今後、教育現場に立ち、担任として学級を担う立場になった際には、生徒にとって「何かを話したいときに思い浮かぶ存在」であることを目指したい。そのためには、4月当初のように生徒同士がまだ本音を言い合えない時期に、どのような時間や活動を設定し、どのように信頼関係を築いていくのかを、生徒とともに考えていく必要があると考える。対話は一方的に与えるものではなく、学級集団の中で共に創り上げていく営みである。

本研究で得られた視点を自身の教育実践の中で検証し続けるとともに、対話空間の在り方について、実践と研究の往還を通してさらに深化させていきたい。

参考文献

- 1 松本伊智朗 『子どもの貧困ハンドブック』 かもがわ出版、2016年11月、ページ3、4、5
- 2 熊本県子ども家庭福祉課 『令和5年熊本県子どもの生活に関する実態調査』 2024年
- 3 嘉瀬正之・若島孔文 『相対的貧困が子どもの自尊感情と主観的幸福感に及ぼす影響-支援とはく奪指標の観点から-』 東北大学大学院教育学研究科心理支援センター研究紀要 (WEB) 2022年、ページ253-265
- 4 阿部彩 『「豊かさ」と「貧しさ」：相対的貧困と子ども』 発達心理学研究 23巻4号 2012年、ページ362-374
- 5 警視庁生活安全局人身安全・少年課 『令和6年中における少年の補導及び保護の概況』 2025年
- 6 警視庁生活安全局人身安全・少年課 『犯罪実行者募集の実態～少年を「使い捨て」にする「闇バイト」の現実～』 2023年
- 7 文部科学省 『令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要』 2025年
- 8 村上純一 『子ども・若者の「第三の居場所」論に関する一考察』 立教大学、生活科学研究 Bulletin of Living Sciences 巻46 2024年、p.97-101
- 9 子ども庁『こどもの居場所作りに関する指針』 2023年
- 10 文部科学省 『誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策 COCOROプラン』2023年
- 11 杉本希映・庄司一子 『中学生の「居場所」と学校適応との関連に関する研究』 日本教育心理学会第47回総会発表論文集 2006年
- 12 古市裕一 『小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因』 カウンセリング研究 = Japanese journal of counseling science 日本カウンセリング学会編集委員会 編 24(2) 1991年、ページ123-127
- 13 文部科学省 初等中等教育分科会「教育課程企画特別部会 論点整理1 2030年の社会と子供たちの未来」 2022年
- 14 文部省 「教育基本法」 1947年
- 15 OECD 「OECDラーニングコンパス」 2019年
- 16 池野正晴 『学校教育における「対話」視点導入の意義』 教育哲学研究 1981 巻43号 1981年 ページ47-62
- 17 寺下明『教育の原理としての「対話」について』 東北福祉大学教職研究 巻2016 2017年、ページ35-43
- 18 Zheng, Y. 『A Systematic Review of Dialogue-Based Teaching』 2025年
- 19 García-Carrión, R. 他『Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning』 2020年
- 20 酒井朗 『学校を問い直す－排除と包摂の教育社会学』 岩波書店 2019年
- 21 岩川直樹 『居場所という原点－目的志向の活動から存在思考の場づくりへ－』 子どもの権利研究 = Children's rights journal 子どもの権利条約総合研究所 編 (8) 子どもの権利条約総合研究所

2006年、ページ4-9

- 22 安斉智子 『「居場所」概念の変遷』 ミネルヴァ書房 2003年
- 23 文部省中学校課 『登校拒否（不登校）問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して—』 学校不適応対策調査研究協力者会議報告書 教育委員会月報 1992年
- 24 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課 『子どもの居場所作り新プラン』 教育委員会月報 2004年
- 25 上野ひろ美 『「居場所」（身体）と「関わり」（対話）—共同感情の組み換え—』 現代教育科学 10 1992年、ページ28-30
- 26 北山修 『日本の臨床の深層第3巻 自分と居場所』 岩崎学術出版 1993年
- 27 小澤一仁 『居場所』 福村出版 2000年、ページ285
- 28 田島彩子 『青年期の心の居場所—居場所感覚と抑うつ感—』 日本心理臨床学会第19回大会発表論文集 2000年
- 29 藤竹暁 『居場所を考える』 至文堂 2000年、ページ47-57
- 30 久保武・西村秀明 『不登校の再検討』 教育史料出版会 1993年
- 31 富永幹人・北山修 『青年期と「居場所」』 2003年
- 32 藤原 靖浩 『居場所の定義についての研究』 西宮：関西学院大学教育学会、教育学論究 Educational studies review 教育学論究編集委員会 編(2) 2010年、ページ169-177
- 33 中村尚史 『学校における居場所と子どもの発達』 ナカニシヤ出版 2018年
- 34 デヴィット・ボーム 『ダイアログ 対立から共生へ 議論から対話へ』 英治出版株式会社 2007年、ページ24-46
- 35 パフチン.M 『ことばの詩学』 水声社 1986年
- 36 佐藤学 『学びの共同体—学校で何が変わるか』 岩波書店 2012年
- 37 厚生労働省 『広報誌「厚生労働」』 2023年12月号