

研究ノート

知的探究と社会的、情動的学習を統合した 指導に関する事例研究

A case study on integrated instruction combining intellectual inquiry and
social-emotional learning

金津琢哉*

Takuya KANAZU

キーワード：富山市立堀川小学校，CASEL，生活科，総合的な学習の時間

Key Words：Horikawa Elementary School in Toyama City，CASEL，
Living Environment Studies，Integrated Studies

要約

本研究は富山市立堀川小学校の著書を分析し、知的探究と社会的、情動的学習の統合的指導の事例を検討する。堀川小学校は1959年から2024年までの65年間にわたり16冊の著書を出版し、教育研究を継続してきた。SEL（社会的・情動的学習）が目指す五つのコンピテンス領域（自己への気付き、自己管理、責任ある意思決定、関係性のスキル、社会的な気付き）に着目し、これらの記述が堀川小学校の著書にどのように現れるかを分析した。

その結果、1960年代から社会的、情動的学習への言及が増加し、1970年代に顕著な拡大が見られた。特に、自己への気付きや社会的な気付きが増加し、1984年までに責任ある意思決定を除く四つのコンピテンスが出現した。社会的、情動的学習の着眼が増加した背景や、責任ある意思決定の出現が遅れた理由をさらに解明する必要がある。

Abstract

This study analyzes the publications of Horikawa Elementary School in Toyama City and examines case studies of integrated instruction combining intellectual inquiry and social-emotional learning (SEL). Horikawa Elementary School has published 16 books over 65 years, from 1959 to 2024, continuing its educational research. The analysis focuses on how the five competency areas targeted by SEL (self-awareness, self-management, responsible

* 東海学園大学教育学部教育学科

decision-making, relationship skills, and social awareness) are reflected in the school's publications.

As a result, references to social-emotional learning increased from the 1960s, with a notable expansion observed in the 1970s. In particular, self-awareness and social awareness increased, and by 1984, four of the five competencies, excluding responsible decision-making, had appeared. Further investigation is needed to understand the background of the increased focus on social-emotional learning and the delayed emergence of responsible decision-making.

1 研究の目的及び方法

本研究は、生活科・総合的学習における知的探究が社会的・情動的な学習指導と統合的に実施される事例を富山市立堀川小学校（以下、堀川小学校）の著書から抽出し、分析・考察することを目的とする。

令和7（2025）年7月4日、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に置かれた教育課程企画特別部会（第10回）では、豊かな学びに繋がる学習評価の在り方が議論された。同日付の教育新聞（web版）で「主体的態度は評定に入れず 次期指導要領の学習評価で方針」という署名記事が出た（藤井孝良, 2025）。現行の学習指導要領では「学びに向かう力、人間性等」のうち、感性や思いやりなど観点別評価になじまないところを除いた上で、観点別評価では「主体的に学習に取り組む態度」を評価することになっている。「主体的に学習に取り組む態度」は、学習指導要領改訂後のワーキンググループで二つの評価の視点「粘り強さ」「自己調整」が示された。「粘り強さ」については形式的な勤勉さの評価に留まる例が散見され、「自己調整」については振り返りによる評価が行われるが教師の負担が大きく、教師の期待する表現を子供が過度に意識する傾向がみられる。「主体的に学習に取り組む態度」も目標に準拠した評価を採用し、結果として評定を左右するため、評価理由の客観的な説明が容易な定量的材料を用いざるを得ないという背景がある。そのため、「主体的に学習に取り組む態度」を評価はするが評定から外す案が検討されているのである。

平成29年告示小学校学習指導要領解説総則編によると、「学びに向かう力、人間性等」は情意や態度に関わる資質・能力として、次のように多岐にわたる要素が列挙される。

- 国語を尊重する態度、自然を愛する心情、音楽を愛好する心情、家庭生活を大切にすることなど、各教科等において育む態度
- 自己の感情や行動を統制する力
- よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度
- 自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力

- 多様性を尊重する態度，互いのよさを生かして協働する力
- 持続可能な社会づくりに向けた態度，リーダーシップやチームワーク
- 感性，優しさや思いやり

そのため、「学びに向かう力，人間性等」とは結局どのような資質・能力なのかという全体像を把握しづらくなっている。また，近年注目されているウェルビーイングやエージェンシーとの関係についてもはっきり示されない。前回改訂時の中教審答申では、「学びに向かう力，人間性等」についてどのように評価するのがあいまいなままとなっていたと言えよう。

2025年9月19日に教育課程企画特別部会で示された『論点整理(案)』では，学習指導要領の改訂と学習評価の検討がセットで実施されている。「学びに向かう力，人間性等」を分かりやすく示すため，構成要素が「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」「学びを方向付ける人間性」の四つに再整理された。その上で，先述のとおり「主体的に学習に取り組む態度」を各教科で目標準拠評価として行うのではなく，教育課程全体を通じた「個人内評価」として行う方法に改めることが検討されているのである。

そもそも「学びに向かう力，人間性等」のような非認知的能力のみを他の資質・能力と切り離して評価する考えは妥当とは言えない。『論点整理(案)』でも，思考力・判断力・表現力等は知識や技能を活用して課題を解決するために必要な力であり，問題発見・解決や，考えの形成・表現，思いや考えを基にした意味や価値の創造といった過程で発揮されるものであり，「学びに向かう力，人間性等」の四つの要素と親和性が強いとされている。「学びに向かう力，人間性等」の構成要素について，今後の議論でその内実が明確になることを期待したい。

状況的学習論（レイヴ・ウェンガー，1993）や活動理論（エンゲストローム，2020）などの学習論では，学習が全人格的なものとみなされる。DeSeCoによって採択されたコンピテンスの基礎となるモデルも，包括的（ホリスティック）で動的なものであった（松下佳代，2010，ライチェン・サルガニク 2006）。人格の認知的側面と非認知的側面は不可分であり，学校教育においても認知的能力と非認知的能力の調和的な育成が極めて重要である。

本研究においては，知的探究と社会的・情動的な学習指導の調和的，統合的な在り方について検討するため，堀川小学校の文献を分析する。その際，中野真志(2022)を参照したい。中野は，「学術的，社会的，情動的な学習の協働」Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) の活動に着目し，「CASEL の輪」という理論的枠組みを紹介している。「CASEL の輪」の中心には SEL (Social, and Emotional Learning) が目指す五つの相互関係的なコンピテンス領域(自己への気付き，自己管理，責任ある意思決定，関係性のスキル，社会的な気付き)が位置付けている。研究者により，五つのコンピテンスの訳語が異なるが，本研究では中野の訳語に従い，便宜的に以下のように記号を付す。

A. 自己への気付き

- B. 自己管理
- C. 責任ある意思決定,
- D. 関係性のスキル,
- E. 社会的な気付き

五つのコンピテンス領域に関連する記述を堀川小学校の著書から検索する。堀川小学校の著書に着目する理由は、いくつか挙げられる。まず、冊数が多い。次に、知的探究と社会・情動的な学習との統合的な指導事例が、堀川小学校ですでに明らかになっている(金津琢哉, 2024)。発表された時期が1959年から2024年までの65年間に限定され、冊数が多く世に出ていることも理由となる。継続して定期的に著書を出し続けている公立の小学校は、他に例がない。

堀川小学校の著書を分析した先行研究には、堀川小学校の授業研究の形成過程に着目した高橋純一・坂井誠亮(2020)がある。また、関口敏美(2013)は堀川教育百年のあゆみ編集委員会による『堀川教育百年のあゆみ』(1973)を拠る所に、明治期から第2の著書『授業の改造』までの歴史的経緯をまとめた。両者とも授業研究や歴史的背景について論じており、本研究のように認知的能力と非認知的能力の調和的な育成を視点に堀川小学校の著書の分析に取り組んだ研究は管見の限り見られない。

2 富山市立堀川小学校の著書

堀川小学校は、大正4(1915)年に富山県師範学校女子部附属小学校代用となり、戦後は昭和24(1949)年に富山大学教育学部協力学校となるなど、教育実習生の受け入れ等の教師教育に寄与してきた。同校では、教育研究実践発表会が5月中旬～6月上旬に毎年のように開催され、昭和4(1929)年に第1回が開かれて以来、令和7(2025)年で第96回を迎えた。堀川小学校は地方の公立小学校でありながら実践を踏まえて教育研究を継続している。

堀川小学校は、昭和30(1955)年に中部日本初等中等教育社会科研究集会の会場校となった。それを契機として社会科を軸に研究を深めた成果をまとめる形で、昭和34(1959)年に『授業の研究』が明治図書から出版されることとなる。堀川小学校は公立の小学校だが、在籍する教員が共同で執筆して2025年の時点で16冊もの著書を出版してきた。発表された時期は1959年から2024年までの65年間である。以下に発表年順に列挙する。

- ①『授業の研究：子どもの思考を育てるために』1959(昭和34)年、以下全て明治図書から出版されている。
- ②『授業の改造：子どもの思考を育てるために』1962(昭和37)年
- ③『授業創造の過程：教育内容の革新をめざして』1966(昭和41)年
- ④『授業の開発：創造性の教育を求めて』1968(昭和43)年
- ⑤『個の成長：可能性の開発をめざして』1973(昭和48)年

- ⑥『自立性の開発』1978(昭和53)年
- ⑦『生きかたが育つ授業(上巻)理論編』1984(昭和59)年
- ⑧『生きかたが育つ授業(中巻)実践編/下学年』1984(昭和59)年
- ⑨『生きかたが育つ授業(下巻)実践編/上学年』1984(昭和59)年
- ⑩『自己実現をはかる授業』1994(平成6)年
- ⑪『個と歩む：くらしをつくる子どもとともに』2000(平成12)年
- ⑫『子どもの学びと自己形成：子どもの危機を救うこれからの評価観』2006(平成18)年
- ⑬『子どもが自分を生きる授業：自己変革を促す校内研修』2009(平成21)年
- ⑭『子どもの追究を拓く教育：ことばとの出会いから学びが始まる』2015(平成27)年
- ⑮『個の学びと教育』2018(平成30)年
- ⑯『自己をひらく：「個別最適な学び」「協働的な学び」を育む学校文化と授業』2024(令和6)年

筆者は、2019年に堀川小学校で知的探究と社会・情動的学習との統合的な指導が行われる様子を観察し、授業者の政二亮介教諭からの資料提供等の支援を受けて2024年に解釈をまとめた。

政二教諭の学習指導では、目的をもって他者と共に課題解決に向かう児童の姿が見られ、知的、社会的、情動的な学習が統合的に実現していた。政二教諭は、食品ロスを出したくないにもかかわらず、出さざるを得ない現状や実態を理解することで、消費行動や欲求と生産者や販売者との関係について考える姿を指導目標に設定した。実現した児童の姿は「考える」を超えて、知れば知るほど見えてくる矛盾に抗して粘り強く考えようとし、互いに考えを交わしてよりよい道を探りたいと願い、身近なところから実際の行動に移すものであった。言い換えれば、考えたいと思える環境が政二学級には整えられていたと言えよう。

政二学級では、朝の健康観察を含んで行われる「くらしの時間」に、児童が葛藤を含む自己認識を語り、教師と他の児童からの接近と応答により、情動を行動によって管理しようとする筋の通った思考及び態度【A. 自己への気付き】が引き出された。それらの対話の文脈と強固に結び付いた言葉を用いて、他者の葛藤を我がこととして考えたり、応答したりする行動を促す教師の働きによって、【E. 社会的な気付き】のコンピテンスが育成された。重要なのは、上記のコンピテンスの育成が、食品ロスに関する問題解決に伴って実行されていたという点である。「くらしの時間」に引き続いて行われた食品ロスに関する問題解決学習では、知的、社会的、情動的な学習指導の統合によって【C. 責任ある意思決定】のコンピテンスが発動し、よりよい社会の共同構築に向けて参画する行為主体性(agency)とみられる様子も観察された。児童の言葉から見えてきたのは、素直な情動と知的認識の高まりの統合的発動だった。それにより、社会事象の相互連関を俯瞰する視点の提供が可能となった。繰り返しになるが、社会情動的学習と知的探究とが同時に指導された事実が重要である。

前述の特長は、堀川小学校の他の教室でも頻繁に観察できる。政二教諭のみに見られる現象で

はない。そのため、毎年五月末に開かれる研究発表会には全国から多くの人々が集まり、教師の導きによって児童が真剣に学び合う姿を目の当たりにして教育の在り方について熱心に議論している。

堀川小学校は公立小学校なので、県内や市内の学校との人事交流、異動がある。にもかかわらず、質の高い教育研究を継続・発展させるために、歴代の在籍教職員の不断の努力が想像できる。いつ頃から政二教諭に見られるような学習指導と児童の様子が見られるようになったのか。このことを明らかにするため、堀川小学校が継続して出版した文献から関連する記述を検索していくこととする。記述の有無、記述の量等の変化を量的に整理・分析し、その結果について考察する。考察は主にその結果がなぜ生じたのか等の要因を解明することとし、可能であれば原因の遡及を試みたい。

文献調査は二次的な方法となり、記述された内容をそのまま事実と断定できない場合もある。しかし、記述に現れるということは、背景となる考えかたをする人が存在した証であると言える。少なくとも、現在の堀川小学校の特徴は、いつ頃から現れたのか、そのおおよその時期を知ることにはできる。

3 堀川小学校の著書に見られるコンピテンス関連領域の出現回数

SELが目指す五つの相互関係的なコンピテンス領域(自己への気付き、自己管理、責任ある意思決定、関係性のスキル、社会的な気付き)の出現の有無を、堀川小学校の著書を古い順に検索し、大きな変化が見られるかどうかを確かめていった。本研究においては、堀川小学校の特徴がいつ頃から顕れたのかという疑問に焦点を当てるため、大きく変化した1980年代までを分析と考察の対象とする。その結果は表1のとおりとなった。

表1 SELが目指すコンピテンス関連領域の出現回数

	A	B	C	D	E	書名	発行年	
1	0	0	0	0	0	授業の研究	1959	昭和34年
2	1	0	0	0	0	授業の改造	1962	昭和37年
3	2	0	0	0	0	授業創造の過程	1966	昭和41年
4	1	0	0	0	3	授業の開発	1968	昭和43年
5	2	4	0	1	0	個の成長	1973	昭和48年
6	7	6	0	2	1	自立性の開発	1978	昭和53年
7	15	7	0	4	11	生きかたが育つ授業	1984	昭和59年

【A. 自己への気付き】に関連する記述が1962(昭和37)年から継続的に出現し、1978(昭和53)年を境に急増した。続いて【E. 社会的な気付き】、【B. 自己管理】、【D. 関係性のスキル】に関連する記述が1960年代末から1970年代初めにかけて少しずつ出現し、いずれも増加傾向であった。

【C. 責任ある意思決定】に関連するとみられる記述は、1984(昭和59)年まで見出せなかった。

変化の兆しは1962(昭和37)年に顕れ、1970年代に明らかな増加傾向を見て取ることができる。1960年代にどのような熟成がなされ、1970年代にどのような順に何が語られるようになり、1980年代の成熟を迎えたのか。次節で記述の具体事例を引用して考察を加える。

4 堀川小学校の著書(1984年まで)に見られるコンピテンス関連領域に関する記述

(1) 『授業の研究』(1959)

最初の著書『授業の研究』には、SELが目指すコンピテンス関連領域に関する記述を見出せなかった。児童の思考を育てる授業を実現するため、詳細な授業記録をもとに解釈研究が進められた様子が、豊富な事例を引いて丁寧に記述される。理論の記述にも事例の記述にも、質の高い知的探究の様子は紹介されるが、社会情動的な学習に関連する記述は見られない。

高川義治校長(当時)は「はしがき」を、次のように書き出している。「一人一人の子どもの考えには、それぞれに根拠がある。どんなつまらない発言の中にも、その子どもの過去の学習経験や生活経験が織り込まれているのであって、どの子どもも、それぞれに、その子なりに独自の考え方の背景を背負って、個性的に問題に対決しているのである。学習指導は、まず、このような、子どもの考え方の特質を認め、その言い分をすなおにきき入れることからはじめなければならない。」これが、わたくしたちの過去四カ年の研究をとおして、切実に感じた教育体験であります。」

高川校長(当時)の記述に典型的に見られるように、児童の個性的な問題解決の在り方を、生活経験も含めた背景まで視野に入れて明らかにしていこうという研究の骨格と方向性は、同書で一貫して見られる。このような堀川小学校の基本的な研究姿勢が、やがては知的活動のみならず、社会情動的な学習も視野に入れざるを得なくなる遠因となったのではないか。

(2) 『授業の改造』(1962)

第2の著書『授業の改造』では、【A. 自己への気付き】に関連する記述が出現する。当該箇所を引用する。「子どもの思考体制」を説明する中で、「全体的であるというのは、(略)単に理知的にだけ作用するというのでもなく、情意をも含めて、全体としてはたらく」(p.18)と述べている。理知的つまり知的な学習場面であっても、情意をも含めて考えざるを得ないという教師の側の気付きが語られている。情動的な面も含めて学習の記録を解釈せざるを得なくなったと理解できる。【A. 自己への気付き】は、「自分の感情、思考、価値観、そしてそれらが状況を越えてどのように行動に影響するかを理解するコンピテンス」である(中野真志, 2022)。それは、自信や決意について確かな感覚をもちながら自分の長所と限界を認識するところまでを視野に入れて育成される。

『授業の研究』に引き続き『授業の改造』でも序文を寄せた重松鷹泰は、当時、名古屋大学で

授業分析と相対主義的關係追究方式 (R.R. 方式) の研究に取り組んでいた。既述の「子どもの思考体制」は R.R. 方式の研究によって 1955 年からいくつかの類型が順次明らかになり、1965 年の『R.R. 方式:子どもの思考体制の研究』によってまとまった形で示された。重松の指導を受けたとみられる堀川小学校でも、授業分析の方法を用いて児童の思考の働きについて明らかにすることが目指された。

前節で指摘した堀川小学校の研究姿勢は、第2の著書でも堅持されることとなる。事実をふまえて解釈が深まれば、「子どもの生活経験・学習経験を大切に育て、個性的・主体的な問題を持って問題場面に対決することを重視し」(p.21)、「積極的・発動的・意欲的な学習態度」(p.22)にも目を向けざるを得なくなる。生活経験が学習経験に先んじて挙げられ、児童の思考の働きに迫ろうとする。

児童の興味をひきつけ、そのことの解決に全力を集中する姿が見られるのがよい授業だと語られる。よい授業にはよい問題が必要であり、よい問題が生まれるには「畑を耕す」ことが必要である。「畑を耕す」(p.207)には、児童の意識の盲点を見ぬき、児童の意識の背後にあって盲点を形づくっている原因を追究する教師の児童理解が前提となる。その上で、カリキュラムの構成を工夫し、教科と諸行事を綿密に関連付け、適切な資料を準備し、学習環境を整備する。児童の現実をふまえて、学級独自のねらいを定めて「畑を耕す」というのである。このように、児童の実態把握が重視される。

今後の方向を述べる中で、「人間形成という教育の目標からみて指導はどのようであればならないか」(p.236)という問いが提示される。教科や道徳の学習で、児童の学習の構えや考え方や思考の発展する様相について引き続き明らかにしていく方針が語られる。そして、教科や道徳と特別活動とのかかわりについても視野に入るとされる。明確に、社会情動的な学習について言及されてはいないが、全人的な教育を念頭に置き、児童の学習研究を志向する姿勢が、後に社会情動的な学習への着眼を促す素地となったと考える。

(3) 『授業創造の過程』(1966)

第3の著書でも【A. 自己への気付き】に関連する記述が引き続き出現する。「追究のすじみちとその要因」について記述される中で、次のように書かれている箇所がある。

「子どもの追究は、さまざまであり、考えのすじみちは子どもによって異なっている。このことは、それぞれの子どもの感情や概念、価値観、さらに思考操作のしかたなどの要因によって、さまざまならえ方をしてくるからである。」(p.242) 児童の個性的な思考に迫る際、「感情」を考慮すると明確に記述された。さらに「価値観や感情の持ちこみかた」という見出しが設定される。そこでは「せんとく」の学習を例に「洗たく物に対する感情や用途による価値観がはたらいで、洗たく物の分類とその使い方の方向性」に追究がなされる様子が説明される。その中で、「教材に対してもっている子どもの感情や価値観がどのようにはたらきかけるかを考慮にいれないで

は、子どもの追究方向がみえてこないし、教材の構造もまたとらえられない」(p.243)と主張される。

このことから、児童の感情を考慮して知的活動を方向付け、教材を構造化するという考え方が見て取れる。このような考え方によって学習指導されるとき、児童は自ずと自分の感情、思考、価値観を意識せざるを得なくなるだろう。

(4)『授業の開発』(1968)

第4の著書で、【E. 社会的な気付き】に関連する記述が初めて出現する。

【E. 社会的な気付き】は、社会的に構成される「態勢」への着眼という形で以下のように記述される。「前著『授業創造の過程』において、分節内構造という考えかたをうちだしている。(中略)分節を構成する要因はたんに論理だけの吟味ではないことに気づいた。(中略)論理と論理のつきつめのなかに生みだされる雰囲気は、学級ごとにちがひ、それぞれ異なった態勢を持っている。そのような態勢が論理をみかえしたり、飛躍的な発展をおこさせるという事例をいくつも経験してきたのである。(中略)論理のかみ合いが、人間相互のふれあいとしてどのような態勢を作りだし、その態勢がひとりひとりの発展にどのようににはねかえるかということなのである。」(p.12)

この説明は児童に見出される論理の吟味にとどまらない。論理と論理のつきつめの中に生み出される雰囲気は学級ごとに違い、それぞれ異なった「態勢」をもっているという。論理の吟味という知的探究に関与する学習者集団には、それぞれの集団に固有の「態勢」が生みだされるというのである。さらに、それぞれの集団に固有の「態勢」によって、知的探究に関与する学習者の個人的な探究にどのように影響するかという問題も考慮される。

【E. 社会的な気付き】は「他者の立場を理解し共感するコンピテンス」である。他者の見方で考えたり、他者の長所を認めたりして、共感と思ひやりが実証される。それと同時に、他者の感情に関心を示し、他者への感謝の気持ちを理解する(中野真志, 2022)。これらの表れを伴ってこそ、社会的に構成される「態勢」が検討されうる。よって、【E. 社会的な気付き】への着眼が上記引用箇所によって証されたとみなすことができる。

堀川小学校では、問題解決学習により、児童の知的探究を深めようとしている。そのため、授業記録の分析・解釈が徹底される。その結果、知的探究を生み出す児童の個性的背景を考慮せざるを得なくなる。例えば、その子がどのように発想を得るかと考えるとき、自分の経験や調査によって得た情報も重要だけれど、他者の存在が重要な要素だという認識に至る。それを「媒介の発見」と表現している。「対象に迫る立場を認めあう——それは妥協や同調を意味するのではない——ことから、それぞれが自分の立場を再確認し媒介を発見し、媒介とする考えや立場との相違をみだし自分の問題をさらに根強いものにする」(p.230)。「媒介の発見」は表面的には協働的な学びの様相となり、それはSELの【E. 社会的な気付き】に関する指導と言える。

さらに、「わたしたちは、子どもの考えを孤立したものとしてみないで、考えの関連としてとらえることが授業を深め、子どもの創造的姿勢を伸長させると考えるのである。」(p.248)という記述から、形式的な話し合いではなく、「考えの関連」を念頭に置いた話し合いの実現を目指していることがわかる。

(5)『個の成長』(1973)

第5の著書で【A. 自己への気付き】、【B. 自己管理】そして、【D. 関係性のスキル】が出現した。

この著書では、「教科や特別活動などの面から子どもをとらえるのではなくて、子どもの内がわから目標をつくりだしていかなければ」(p.2)のように教科カリキュラムの限界を乗り越えようとする記述が見られる点を特徴として指摘できる。「子どもの自立性」や「やる気」とか「意欲」といったものが、直接的には、教科指導の目標としてかけられていないという事実」が指摘され、「子どもをとらえるための尺度が小さすぎた」と自らの研究を厳しく振り返ったうえで、「子どもにとっては、学ぼうという意欲がさきにあって、教科はその次になる(中略)追究の中にはその子なりの生きかたがかかわっていることを知る」(p.12-13)との主張は、非認知的能力への着眼と言えよう。

「児童の内がわから目標をつくりだす」という立場によって、これまでより明確に児童の情動への着目が明示されるようになる。「子どもの追究は、教材との出あいにおける情動を基点にして、問題の連続過程として具体化していく」(p.14)や、「子どもにとって、学習は、やはり全人格を投じての追究行為であり、その子の生きかたが表現されているとみなければならない。(中略)子どもの性格や情動などと切り離して考えるということは、避けなければならないと考えている。」(p.26)などの例に情動が語られる。これらの情動への着目を【A. 自己への気付き】の表れとみなすことができる。

また、これまでの授業中の記録を基にした叙述を拡大し、「子ども相互の話し合いは授業という限定された中だけでなく、生活のすべてに広がっていく」(p.19)のように生活全般の話し合いを含めて児童の学習状況に迫ろうとする。

追究に行き詰まった児童は、教師を含む周囲に働きかけざるを得なくなり、ときに真剣な話し合いになる。相談を持ちかけられた子供は例外なく、その友達のために真剣に考えようとする。それは、相談された側にも、その内容をとおして自分の考えを深めようとするという契機があるからだ。そんなときに、「目と目の合図で、そしてちょっとした表情によって意志を伝えあっている」と記述される。この部分は、かなり高度な【D. 関係性のスキル】の発動であり、それを活かして指導にあたる教師の知見であると考えられる。なぜなら、【D. 関係性のスキル】は健全で支援的な関係性を確立して維持し、多様な諸個人と諸集団に関する状況を効果的に操縦する力であり、肯定的な関係性を築き、力を合わせて問題解決に取り組む姿を実現する非認知的能力を言うから

である(中野真志, 2022)。

この著書では【B. 自己管理】に関連する叙述も見られる。それは、情動や社会性も含めて全人的な把握によって生じた問題を解決しようとする児童の原動力について考察する過程で出現している。「一般には、子どもの成長をたんなる知識量の増大だけではかろうとしがちである。けれども、ほんとうの意味の成長は、知識量だけではなくて、行動する力とでもいえるものではないか」と述べ、問題解決に向かう原動力を「行動する力」と表現している。知識量と比較して「量におきかえることのできない力」(p.19)としているのは、現在で言う非認知的能力とほぼ同じ意味であろう。「行動する力」は、SELが目指す五つの相互関係的なコンピテンス領域のうち【B. 自己管理】に近い。なぜなら、【B. 自己管理】は目標を達成するために、異なる状況で効果的に自分の情動、思考、行動を管理する力であり、自分の情動を管理したり、イニシアチブをとるために勇気を出したり、個人的、集団的な行為主体性を実証する能力を言うからである(中野真志, 2022)。

当時の堀川小学校では「自己開拓の訓練」が言われたが、それは「学習を含め、教育活動全体を通して、子どもに育てていくべきことは、素朴であっても自分の力で自分に即した仕事を選び、自分の精いっぱいのかふうをしながら、仕事を完結させていく力」(p.33)を育てる方法であった。それにより、他人に依存する考え方を徹底的に捨てさせるというのである。自分の追究に責任をもつ体制、安易な妥協を許さない追究の構えは、「追究の情動と強く関連している」(p.32)と考えられた。これらはまさに【B. 自己管理】を具現した児童の姿であろう。

(6)『自立性の開発』(1978)

第6の著書『自立性の開発』では、これまでに出現したC以外のコンピテンスがいずれも最大数出現している。

第6の著書では自立性をテーマにして、自立性を育てるために、例えば「追究動機」について考察を深めている。その結果、追究動機とは初発の動機づけにとどまらず、問題をさらに掘り下げて新たな課題を見つけ、自ら求め、自ら究めようとする持続性を持ったエネルギーを誘発することを重視すべきだとの考えに至る。持続性を持ったエネルギーを誘発した結果、児童は意欲をもち、粘り強く追究する。意欲を強く自覚的にする決め手は、「子どもの心に感動をともなった疑問を生ませていくこと」(p.13)だとされる。

追究動機の発生には情動や意欲への着眼が必要であり、「興味とか関心という情動的な発想が追究を促進する」(p.215)と明示される。これは、第2の著書『授業の改造』から継続して【A. 自己への気付き】について言及された流れの到達点と言える。

第5の著書で初出の【B. 自己管理】について、第6の著書でも引き続いて言及される。児童が自らの可能性をみつめ自らに挑んでいく「自己開発の構え」(p.9)という用語は、前著の「自己開拓の訓練」と似通っているが意味は異なる。それは自らの力を信じ、自ら努力し、工夫するこ

とによって成しとげていく態度であり、より自立性が強調されたと言える。「自己開発の構え」は追究の構想が深められ持続されていく姿であり、粘り強さの表れでもある。「自己開発の構え」は【B. 自己管理】がはたらいっている姿と言ってよいだろう。

話し合いの質が高まるにつれて、【D. 関係性のスキル】に関する記述が増える。例えば、「子どもが学習の場を通して相互に磨き合うことが可能となるには、それぞれのもつ個性が互いに関連をもち、それぞれの考えかたや学習のしかたが検討され吟味されるからである」(p.32)という説明がある。それぞれの児童が個性的に問題追究しているため、互いに関連をもち、考え方や学習の仕方が検討され吟味される必然が生まれるというのである。

堀川小学校の話し合いに対する考え方は、次のような説明にも表れる。「子どもたちが互いに関連をもつということは、全体の前に自己の考えかたを鮮明に打ち出すことにより、他から反応を受け、その反応を自己の考えの中に取り込む場合と、逆に反応に対してますます自己の考えを強固にしていく場合と、さらに、自己の考えかたに不安をもち再検討に迫られるときなどがあるようである。いずれの場合においても子ども各自が、自らの考えをゆすり新しい方向を求めて動き出すための個と全体の働きかけ合う場であり、その意味において極めて重要である。」(p.33)個人が問題を追究し、個人が他者に働きかける必然が生じたとき、個人と他者の働きかけと働き返しが生まれる。それが堀川小学校で行われる話し合いなのである。知的活動と深く結び付いて【D. 関係性のスキル】にも教師の目が向けられていることがわかる。

堀川小学校の児童は持ち味を生かしながら追究を進め、同時に全体とのかかわりの中で自己の追究の吟味や見直しを図りながらその方向性を求めるよう指導される。教師は「個と全体が互いにかかわり合うということは「個は常に全体へどのように位置づくか」ということを志向している」(p.35)と考えて児童を導く。このような教師の考え方は【E. 社会的な気付き】を含むのではないか。それは「多様な背景、文化、文脈を有する者たちを含む他者の立場を理解し共感するコンピテンス」を言うからである。他者の見方で考えたり、他者の長所を認めたりするなどをはじめとして、異なる状況における行動のより幅広い歴史的・社会的規範を理解し、家族、学校、地域社会の資源と支援を認める行為を含む(中野真志, 2022)。

持ち味を生かす児童の追究は多様となろう。多様な様相を見せる児童の共通性をどのように見出すのか。「共通性とは、個が生きようとして全体にはたらきかけ、その全体の中で個が正常な位置を確保しようとしたときに生じる志向の方向とでもいうべきもの」(p.35)とされる。ここで言う「全体の中で個が正常な位置を確保しようとしたときに生じる志向」も【E. 社会的な気付き】に含まれると考える。

多様に追究する児童相互の共通性について「連帯の意識や共存の感情」(p.35)と結び付ける記述もある。「共存の感情」は重松鷹泰が初等教育の四つの原理の一つとして位置付けている。(重松 1971) 重松の言う「共存の感情」は堀川小学校の研究内容に少なからず影響していると思われる。

るが、本研究では堀川小学校の著書に限定して検討する。

(7) 『生きかたが育つ授業（上・中・下）』（1984）

第一の著書が出て 20 年あまり経過して、第 7 の著書『生きかたが育つ授業』が世に出る。これは全 3 冊のボリュームがあり、堀川小学校の研究の充実ぶりがうかがえる。SEL のコンピテンス関連記述はさらに増大している。特に、【A. 自己への気づき】と【E. 社会的な気づき】の増加が顕著に見られた。

最も出現数の多かったのが【A. 自己への気づき】に関連する記述である。「思考や行動のありかたは、情動に導かれて具体化する」(p.18), 「Sa さんの自己への強い執着心のようなもの」(p.33), 「生きかたにかかわる切実な情動」(p.55) など、このコンピテンスに関する記述は一貫して出現している。

【B. 自己管理】は、これまでで最多の出現数だった。「自己を大切にづらぬく構え」(p.33), 「自他のちがいを自己吟味にむけていった」(p.40), 「自力で考えぬこう、ゆきづまっても、安易に妥協しないという自己への挑戦の姿勢」(p.72) という言葉に表れる考え方は、状況に応じて自らの情動、思考、行動を管理する【B. 自己管理】のコンピテンスに関連する。

【D. 関係性のスキル】も、これまでで最多の出現となった。「授業におけるいろいろな反応は、対人関係としての反応を含み、コミュニケーションのありかたを変えていく」(p.107) という記述に【D. 関係性のスキル】に関連する考え方が典型的にみられる。この他、「学年的なちがいはあるが、いわば、仲間同士のかかわりの中に相手を受け入れ、自分もまた認められようとする心のかよい合いがなくては集団としての高まりが期待できない」(p.127) のように、質の高いコミュニケーションを生み出す「承認と受容のありかた」について厳しく検討される部分も、健全で支援的な関係性を育む教師の指導姿勢の表れと言えよう。

【A. 自己への気づき】の次に多く出現するのが、【E. 社会的な気づき】に関連する記述だった。第 7 の著書『生きかたが育つ授業』では、「授業とは生きかたのかかわり合う社会状況」(p.19) と規定している。教科の学習を生きかたの表れ、生きかたそのものと考えるのである。そうすると、授業は学級社会や学級文化の形成過程であり、自己実現の場であると考えることができる。このような観点から、授業は集団カウンセリングの場であるとも表現される。当時の堀川小学校では、授業で見られる話し合いを「受容、承認、支援の社会をつくりだしている」(p.19) と解釈される。そのように考えると、「話し合いに参加することは、話し合いによって何かが得られるという話し合いと学級社会への信頼感に支えられ、自己をたしかめたいとする意欲にみちた態度のあらわれでなくてはならない」(p.149) ということになる。このように堀川小学校では、個の追究を軸に集団で鍛え合い、【E. 社会的な気づき】が促されるのである。

個人の探究が深ければ深いほど他者との相違や拮抗が鋭くなる。それを見越して「話し合いの中からこの話題の先々の展開を鋭く洞察し、お互いの学習を深めていくための、あるいは、生き

がいとしてのひとり学習を生かすことが生き甲斐であることを訴える」(p.149) 児童の発言記録が提示される。このように【E. 社会的な気付き】は他者や所属集団への認識の質を高めると考えられる。ここでは、社会的な気付きを「他の人たちを意識するゆとり」(p.149)と表現し、「教科の学習をも生きかたとしてとらえ、人間と人間とのかかわりの間に深まりをとらえようとしている子ども社会を見る思いがする」(p.149)と解釈している。

5 分析・考察のまとめと残された課題

SELが目指すコンピテンス領域関連記述の出現回数の推移を概観すると、およそ三つの時期に区分できそうである。三つの区分を仮に萌芽期、拡張期、円熟期と名付け、下記の表に整理する。

	書名	特徴	発行年		区分
1	授業の研究	思考の特徴、思考の発展の具体相を観察・調査	1959	昭和34年	萌芽期
2	授業の改造	子どもの思考体制・問題解決学習を語る文脈で生活経験・学習経験の全人的把握(情動への着眼の萌芽)	1962	昭和37年	
3	授業創造の過程	感情(≡【A. 自己への気付き】)を考慮して追究を方向づけ教材を構造化	1966	昭和41年	拡張期
4	授業の開発	社会的に構成される「態勢」(≡【E. 社会的な気付き】)に着眼(媒介の発見)	1968	昭和43年	
5	個の成長	情動(≡【A. 自己への気付き】)、生活全般の話し合い(≡【D. 関係性のスキル】)、行動する力、求める喜び・感動、自己開拓の訓練(≡【B. 自己管理】)	1973	昭和48年	円熟期
6	自立性の開発	追究動機(≡【A. 自己への気付き】)、自己開発の構え(≡【B. 自己管理】)、個性が互いに関連(≡【D. 関係性のスキル】)、全体の中で個が正常な位置を確保する志向の方向(≡【E. 社会的な気付き】)	1978	昭和53年	
7	生きかたが育つ授業	生きかたにかかわる切実な情動(≡【A. 自己への気付き】)、自己を大切に貫く構え、自己吟味(≡【B. 自己管理】)、承認と受容のありかた(≡【D. 関係性のスキル】)、授業は生きかたのかかわり合う社会状況(≡【E. 社会的な気付き】)	1984	昭和59年	

SELが目指すコンピテンス領域を指標として用いることにより、堀川小学校の著書に現れる社会情動的な学習への言及が次第に増加していることが明らかとなった。もともと社会情動的な学習を含み込んだ研究だったわけではなく、当初は全く見られなかった。しかも、1970年代に著しく社会情動的な学習に関する記述が増大していることも分かった。また、1984年まで【C. 責任ある意思決定】のみ出現が認められなかった。

上記の結果から、残された課題として以下の二点が明確になった。

まず、【A. 自己への気付き】→【E. 社会的な気付き】→【D. 関係性のスキル】及び【B. 自己管理】の順に、SELの目指すコンピテンス領域に関する着眼が次第に増加した理由を、堀川小学

校の文献に即してさらに詳細に分析し、明らかにする必要がある。序文を寄稿した重松鷹泰は「共存の感情」や「個性的追究」という独特の用語をたびたび使用している。堀川小学校の著書と共通するこれらの用語を頼りに、大学研究者からの影響等も視野に入れて検討を進めたい。

SELの目指す相互関連的コンピテンス領域を参考に堀川小学校の1984年までの文献を調査したところ、【C. 責任ある意思決定】のみ出現が認められなかった。2019年の堀川小学校政二教諭の学級での観察ではこのコンピテンスの表れとみられる児童の言動が見られた。どうして【C. 責任ある意思決定】のみが遅れて出現するのか、理由を明らかにする必要がある。

本報告は令和5～7年度科学研究費基盤研究(C)(課題番号23K02456, 代表:中野真志)「生活科における知性と社会性と情動の学習に関する研究」の成果の一部である。

引用・参考文献

- 金津琢哉, 2024. 総合的な学習の時間を軸とする知的探究と社会的、情動的な学習との統合. In: 中野真志・加藤智編著, 資質・能力時代の総合的な学習の時間. 三恵社. 91-107.
- 重松鷹泰, 上田薫, 1965. R.R. 方式: 子どもの思考体制の研究. 黎明書房.
- 重松鷹泰, 1971. 初等教育原理. 国土社.
- 関口敏美, 2011. 堀川小学校の教育実践と伝統. 真宗総合研究所研究紀要 30: 72-87.
- 高橋純一, 坂井誠亮, 2020. 富山市立堀川小学校における授業研究の形成過程に関する研究—充実期と発展期に焦点を当てて—. 北海道教育大学紀要教育科学編 70(2): 121-132.
- 中央教育審議会教育課程企画特別部会, 論点整理(案). 文部科学省. 2025-09-19.
https://www.mext.go.jp/content/20250919-mxt-kyoiku-000044946_03.pdf, (参照 2025-10-29).
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 2006. キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして. 立田慶裕監訳, 明石書店.
- 中野真志, 2022. アメリカにおける社会性と情動の学習(SEL)—「学術的、社会的、情動的な学習の協働」(CASEL)を中心に—. 愛知教育大学教職キャリアセンター紀要(7): 159-166.
- 藤井孝良, 主体的態度は評定に入れず 次期指導要領の学習評価で方針. 教育新聞. 2025-07-04.
<https://www.kyobun.co.jp/article/2025070401>, (参照 2025-10-29).
- 堀川小学校, 1959. 授業の研究: 子どもの思考を育てるために. 明治図書.
- 堀川小学校, 1962. 授業の改造: 子どもの思考を育てるために. 明治図書.
- 堀川小学校, 1966. 授業創造の過程: 教育内容の革新をめざして. 明治図書.
- 堀川小学校, 1968. 授業の開発: 創造性の教育を求めて. 明治図書.
- 堀川小学校, 1973. 個の成長: 可能性の開発をめざして. 明治図書.
- 堀川小学校, 1978. 自立性の開発. 明治図書.
- 堀川小学校, 1984. 生きかたが育つ授業(上巻)理論編. 明治図書.
- 堀川小学校, 1984. 生きかたが育つ授業(中巻)実践編/下学年. 明治図書.

堀川小学校, 1984. 生きかたが育つ授業(下巻)実践編/上学年. 明治図書.

松下佳代, 2010. 新しい学力は教育を変えるか. ミネルヴァ書房.

文部科学省, 2018. 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編. 東洋館出版社.

ユーリア・エンゲストローム, 2020. 拡張による学習 完訳増補版: 発達研究への活動理論からのアプローチ.

山住勝弘訳, 新曜社.

レイブ, J・ウェンガー, E., 1993. 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 佐伯胖訳, 産業図書.