

令和 7 年度

地域における孤独・孤立対策に関する
NPO 等の取組モデル調査 事業報告書

令和 7 年 6 月 27 日～令和 8 年 2 月 10 日

一般社団法人エンドオブライフ・ケア協会

目次

令和7年度 地域における孤独・孤立対策に関する NPO 等の取組モデル調査 事業報告書	1
はじめに — 本報告書の位置づけと構成について —	3
第1章 事業の背景と問題意識 — 「声になる前の苦しみ」への着目—	4
1-1. 本事業が出発点とした「問い」	4
1-2. 孤独・孤立が「深刻化してから支援される」構造	4
1-3. 子ども・若者における「助けを求められない苦しさ」	5
1-4. 未然予防・一次予防としての教育的アプローチ	5
第2章 事業設計と実施概要 — 学校・居場所・ネットワーキングを一体で捉える—	6
2-1. 事業設計の考え方	6
2-2. 実施体制と役割分担	6
2-3. 学校における授業実施の概要	8
2-4. 学校外の居場所での実践と意見交換	8
2-5. 他地域とのネットワーキングの位置づけ	10
2-6. 実施数・参加者数等の概要	11
第3章 学校における実践と分析 — 児童生徒の感想文記述と教諭インタビューから見えた変化—	12
3-1. 目的	12
3-2. 方法	12
3-3. 結果	14
3-5. 観察された変化の特徴	15
3-6. 本分析から得られた示唆	16
第4章 考察 — 孤独・孤立の一次予防に関する示唆—	17
4-1. 短期的指標では捉えにくい変化	17
4-2. 関係性の中で立ち上がる予防的支援	17
4-3. 学校・居場所・地域をつなぐ視点	18
第5章 限界と今後の展望 — 一次年度に向けて—	18
5-1. 本事業の限界	18
5-2. 今後の検討課題	19
おわりに — 事業を通して見えてきたこと—	19
Appendix (資料編)	20
A-1. 授業プログラム概要	20
A-2. 児童生徒感想文分析ならびに教諭インタビュー分析	21
A-3. 児童・生徒感想文 (一部)	49
A-4. 参考資料・関連成果物一覧	51

はじめに

— 本報告書の位置づけと構成について —

本報告書は、令和7年度 内閣府「地域における孤独・孤立対策に関する NPO 等の取組モデル調査事業」の一環として、一般社団法人エンドオブライフ・ケア協会（以下、ELC）が実施した取組の概要と、実施を通じて得られた示唆を整理し、今後の展開可能性を共有することを目的として作成した。

本事業では、子ども・若者の孤独や孤立が顕在化・深刻化してから支援につなぐのではなく、「声になる前の苦しみ」に気づき、日常の関係性の中で支えが立ち上がる可能性に着目した。背景となる問題意識および ELC の考え方の詳細は第1章に示す。

本文では、事業設計と実施内容、ならびに学校現場での「折れない心を育てる いのちの授業」実施後の児童生徒の記述と教諭インタビューの分析から得られたポイントを中心に記載する。分析は外部研究者が実施し、詳細な方法・データ・付表等は Appendix（付録）に整理した。本文では要点を中心に記し、必要に応じて付録を参照できる構成とした。

第1章 | 事業の背景と問題意識

— 「声になる前の苦しみ」 への着目 —

1-1. 本事業が出発点とした「問い」

本事業が出発点としたのは、孤独や苦しみが顕在化・深刻化した後に「支援の対象」として捉えられるのではなく、その手前の段階で、どのような関わりや環境があれば、孤立が深まることを防ぎうるのかという「問い」である。

特に子どもや若者においては、「困っている」「助けてほしい」と言葉にすること自体が難しく、苦しさがあっても周囲に気づかれぬまま抱え込まれてしまうことが少なくない。その結果、支援制度や専門的な支援につながる以前に、関係の中で孤立が深まっていく構造が生じている。

私たちは、こうした状況に対し、支援を求める力を高めることだけを目的とするのではなく、苦しみが声になる前の段階で、身近な関係の中に「支え」が立ち上がる可能性に着目した。

ここでいう「支え」とは、必ずしも特定の人や専門職に限られるものではない。友人や大人との関係に加え、本、音楽、自然、将来の夢、自分で選択できるという感覚など、子ども自身がアクセス可能な多様なリソースを含んでいる。

私たち ELC は限られたいのちと向き合うホスピスの現場での実践から、たとえ解決が難しい苦しみを抱えていても、誰かに「わかってもらえた」と感じたり、自分の中にある支えに気づいたりすることにより、人は穏やかさを取り戻す可能性があることを学んできた。さらに私たちは、苦しみを「なくすこと」だけを目指すのではなく、その経験をどのように捉え、意味づけ直すことができるかによって、人が感じる孤独感や行き詰まりの在り方は変わりうると考えてきた。

本事業では、こうした考え方を基盤として、子ども自身が自分や周囲の苦しみに気づき、それを一人で抱え込まずに関係の中で扱っていくための視点や関わり方を、学校や学校外の居場所という日常の場において育むことを目指した。

1-2. 孤独・孤立が「深刻化してから支援される」構造

問題が可視化される以前の段階においては、本人が感じている違和感や苦しさは周囲に共有されにくく、また本人も言葉にできないまま、孤独や孤立が進行していくケースが少なくない。

このような構造のもとでは、支援は常に「後追い」になりやすい。また、問題が可視化されて以降の段階からの支援では、本人にとっても周囲にとっても負荷の高い対応が求められる。孤独・孤立対策を

考える上では、深刻化した状態への対応だけでなく、その手前の段階で何が起きているのかを意識する視点が必要である。

1-3. 子ども・若者における「助けを求められない苦しさ」

子どもや若者においては、苦しみを抱えていてもそれを適切に表現することが難しい場合が多い。自分の感じているつらさが何によるものなのかを整理できなかつたり、「こんなことで相談してはいけないのではないか」「弱いと思われたくない」「迷惑をかけたくない」といった思いから、周囲に打ち明けることをためらったりすることがある。

また、大人から見てはっきりとわかる兆しがない場合、子どもや若者の内面で生じている苦しさは見過ごされやすい。結果として、本人が孤独感・孤立感を深めながらも、支援につながらない状態が長期化することがある。

子どもや若者の孤独・孤立は「本人の声が上がらない」こと自体が課題と言える。つまり、声が出る以前の段階でどのような関係性や環境が必要なのかが問われている。

1-4. 未然予防・一次予防としての教育的アプローチ

本事業の狙いは、単発の授業による子どもたちの変化を測ることではない。子どもを取り巻く関係性や環境の中で、「声になる前の苦しみ」に応答できる土壌をどのように作りうるのかを模索することである。

孤独・孤立対策を、問題が発生してから対応するものとしてのみ捉えるのではなく、未然予防・一次予防の観点から考えることが重要である。一次予防とは、課題が深刻化する前の段階で、本人や周囲が気づき、対処できる力や関係性を育む取り組みを指す。

学校や地域の居場所は、子どもや若者にとって日常的に関わる場であり、特定の困難を抱えた人だけでなく、誰もが参加することができる。そのような場において、自分や身近な人の苦しみに気づき、それを一人で抱え込まないための視点や関わり方を学ぶことは、孤独・孤立の予防に資する可能性があると考えられる。

そこで本事業では、支援を「する側／される側」という一方向の関係性に限定せず、日常の双方向の関係性の中で「わかってもらえた」と感じる経験や、「支え」に気づくプロセスに着目し、教育的アプローチを通じた一次予防のあり方について検討を試みた。

第2章 | 事業設計と実施概要

—学校・居場所・ネットワーキングを一体で捉える—

本章では、第1章で示した問いを受け、「声になる前の苦しみ」に日常の関係の中で応答するための具体的な実践を、どのように設計し実装したのかを整理する。学校での授業実施を中核に据えつつ、学校外の居場所での実践や、他地域の関係者との意見交換を組み合わせることで、単発の取組にとどまらず、継続的に支え合いが育つ環境づくりを意図した。

2-1. 事業設計の考え方

孤独や孤立への対応は、深刻化してから支援につながりになりがちである。しかし本事業では、苦しみが大きくなる前の段階に着目し、日常の関係性の中に支えが立ち上がることを目指して設計した。

特に、子どもや若者の場合、自ら「困っている」「助けてほしい」と言葉にすることが難しく、周囲から見えにくいまま孤立が深まることが少なくない。そこで事業では、一次予防の視点を中心に据え、制度や専門支援が届く前段階での関係性の形成を重視した。

本事業の目的は、子ども自身が自分や身近な人の苦しみに気づき、日常の関係の中で支え合う力を育むことである。単発の介入による効果ではなく、日常の中に「わかってくれる人」が少しずつ増える関係性を育てることを通して、孤独・孤立の未然防止につながる土台を育てることを目指した。

具体的な取り組みとして、関東近郊を主な対象とした学校における授業実施を中心に据えた。授業を通じて得られた学びや気づきが、その場限りの体験にとどまらず、日常生活の中でどのように受け止められ、活かされていくのかを把握するため、授業後には教諭へのインタビューを行い、現場での変化や課題についての聞き取りを行った。

さらに、学校外の居場所との意見交換や、他地域で既に実践を重ねてきた関係者とのネットワーキングを組み合わせる設計とした点に本事業の特徴がある。学校・居場所・地域を切り分けるのではなく、それぞれが相互に参照し合うことで、支え合いが継続する環境をどのように育て得るかを模索した。

2-2. 実施体制と役割分担

本事業は、ELCが全体の企画・運営を担い、学校や居場所、外部研究者、地域関係者との協働によって実施した。

本事業実施体制

- 【講師】折れない心を育てるいのちの授業 認定講師
- 【プロジェクト総括】千田恵子（ELC）
- 【調査・分析】千葉宏毅（北里大学医学部）
- 【報告書】千田恵子（ELC）、千葉宏毅（北里大学医学部）
- 【プログラム監修】小澤竹俊（ELC）

(1) 学校での授業実施

学校での「折れない心を育てる いのちの授業」は、ELC が中心となって企画し、認定を受けた複数名の講師が実施した。

授業の実施にあたっては、各校の教諭や管理職と事前に打ち合わせを行い、学年構成や学校の状況に応じた形で調整した。

(2) 教諭インタビューと調査設計

授業実施後、1～2 か月を目安に行った教諭へのインタビューについては、外部研究者が調査設計および分析の主体となって実施した。質問項目の設計や聞き取りの進め方は研究者が主導し、授業後の子どもの様子や教諭の関わりの変化について、質的に把握することを意図した。

ELC は、事業の背景や現場状況を研究者と共有したうえで、質問項目案のレビュー（表現の明確さや現場での尋ねやすさ等）を行い、必要に応じて改善提案を行った。また、日程調整や連絡などの実務面を担い、調査が円滑に進むよう支援した。

聞き取りの実施は研究者が中心となって行い、ELC は状況に応じて一部のインタビューに同席した。同席にあたっては、事業の趣旨説明や事実関係の補足など、聞き取りを支える役割にとどめ、教諭が率直に語れる環境への配慮を優先した。

このように、実践・研究・運営の役割を明確に分担しつつ、相互に連携する体制を構築することで、実践知と分析知の双方を蓄積することを目指した。

(3) 学校外の居場所との意見交換

学校外の居場所における実践については、教諭へのインタビューとは異なり、研究対象としての調査ではなく、今後の連携可能性や実践の広がりを探るための意見交換として位置づけた。

居場所運営者との対話では、授業内容への受け止めや、居場所の日常活動の中でどのように学びを活かし得るか、また今後の協働の可能性について意見を交わした。これらは研究者による分析対象とはせず、実践的な学びの共有として整理している。

(4) 他地域とのネットワーキング

関東近郊での授業実施を主軸としながら、他地域ですすでに行われている取組や、これから広がる可能性のある地域との意見交換の場を設けた。これらは、今年度の成果を相対化し、次年度以降の展開や地域間での学び合いを後押しすることを目的としたものであり、本報告書では「ネットワーキング」として位置づけている。

なお、このネットワーキングは、事業評価そのものではなく、実践知の共有と今後の展開可能性を探るための補助的な取り組みとして実施した。

2-3. 学校における授業実施の概要

学校での授業は、主に関東近郊の小学校・中学校を対象に実施した。授業は原則として45分×2コマ構成とし、対象となる学年や発達段階に応じて、問いの投げかけ方、ワークの進め方、対話の比重などを調整して行っている。

授業内容は一律ではなく、事前に学校側との打ち合わせを行い、学年構成やクラスの雰囲気や踏まえたと上で進行方法を調整した。ただし、既存の学校の取組との接続を前提としたカリキュラム編成を行うものではなく、あくまで授業そのものの中で、子ども自身が自分や周囲の苦しみに気づき、言葉にし、聴き合う体験を得ることを重視した。

授業では、苦しみを「解決すべき問題」として扱うのではなく、「誰かにわかってもらえたと感じること」「苦しみを通して支えに気づくこと」によって生じる変化に焦点を当てた。子ども同士、あるいは大人との関係の中で支え合いが生まれ得ることを体感的に学ぶ構成としている。また、知識の伝達や正解を示すことを目的とするのではなく、子ども一人ひとりが自分の感じていることや考えを大切にしながら参加できるよう、対話や振り返りを重視した進行を行った。発言の有無や量を評価することはせず、発言しない選択も含めて尊重される場づくりを意識している。

また、授業実施そのものに加えて、授業後1~2か月後に教諭へのインタビューを実施し、授業がその後の子どもたちの様子や学級運営にどのように受け止められ、活かされているかを確認した。これらのインタビューおよび感想文の分析は外部研究者が担当しており、その詳細な分析結果については、後章およびAppendixにて扱う。

2-4. 学校外の居場所での実践と意見交換

学校での授業実践に加え、学校外の子どもの居場所に関わる関係者との意見交換を行った。

学校外の居場所においては、授業そのものを子どもたちに実施することを主目的とするのではなく、子どもを日常的に支えている大人や支援者とともに、「声になる前の苦しみにどう気づくか」「支え合い

をどのように継続していくか」といった問いについて、実践知を共有する場として位置づけた。これは、学校とは異なる文脈にある居場所の実践と照らし合わせることで、授業で示された考え方が日常の関係の中でどのように受け止められ得るのかを相対化する試みでもあった。

今年度は、認定 NPO 法人鎌倉あそび基地、認定 NPO 法人第 3 の家族、認定 NPO 法人 Learning for All の 3 団体と連携し、それぞれの現場特性を踏まえた意見交換や研修、トライアルを行った。それに先立ち、3 団体の運営者や支援者が授業を自ら体験する機会を設け、「折れない心を育てる いのちの授業」で扱っている考え方や関わり方を、自身の実践と照らし合わせて捉えてもらうことを重視した。

認定 NPO 法人 Learning for All の居場所の職員からは、授業や意見交換を通じて、日常の関わりをふりかえる声が聞かれた。

ある職員は、「反復」の話が強く印象に残ったと述べている。これまで、子どもから苦しさの吐露があった際には、「それはつらかったね」「どう思ったの?」「なぜそう感じたの?」と質問を重ねることで相手を理解しようとしてきたが、そうした関わりが、かえって子どもにとってはストレスになったり、本心を明かしくくしてしまう場合があることに気づいたという。また別の職員からは、「苦しみには解決が難しいものもある」という前提に立ち、その場合には、「苦しみがあってもおだやかでいられる支え」が大切だという考え方が、居場所のあり方と重なるものとして受け止められたとの声があった。

これらの感想は、日頃の実践の中で大事にしてきた関わりを、あらためて言葉にし直す機会となっていたことを示している。また、「特定の状態にある方だけでなく、今を不自由なく過ごせている人にもぜひお話を聞いてほしい」と強く感じた。「中高生の気持ちが揺らぎやすいとき、心が傷つきやすい時期の方たちにも聞いてほしい」との意見も寄せられた。

認定 NPO 法人鎌倉あそび基地との連携では、学校とは異なる文脈における実施の難しさと可能性が共有された。学童やフリースクールは、子どもが「学び」に向かう準備が整っている場とは限らず、遊びや関係性の流れの中にある。そのため、低学年の子どもたちに、いわゆる授業形式で伝えること自体が難しい場面もあったが、大学生が子どもたちとともに遊びを通して関係を築く中で、少しずつ心を開いていく様子が見られた。

職員からは、「大人の支援員が行うのと、歳の近い大学生が関わるのでは意味が違う。大学生が実践することで、子どもにとってのロールモデルになる」という声も聞かれた。実際に、授業をきっかけに、大学生の一人が継続的に居場所に関わるようになった事例もあり、「授業」という形に限らず、身近な「わかってくれる人」になる経験そのものが、関係の中で積み重なっていくことの大切さが共有された。

また、元利用者の高校生親子にも別の回で参加いただいた。特に、「他人の苦しみをすべて理解することはできないが、それでも本人が『わかってくれた』と感じる可能性がある」という点や、否定や評価を加えずに言葉を反復する関わり方についての説明には、授業中、深くうなづく様子が印象的であっ

たと職員が振り返っている。その後の様子については、何かが劇的に変わったというより、「自分が思っていたことが言語化されてほっとした」という感想があったという。

認定 NPO 法人第 3 の家族は、オンラインを中心とした裏の居場所を提供している。同法人との意見交換では、かつての利用者である若者を対象に、オンラインとオフラインのハイブリッド型で授業を実施した。ここでは、対象となる若者層にどのような言葉や表現が届きやすいかについて具体的なフィードバックが寄せられたほか、今後はオンラインでの実施も視野に入れながら、どのような形であれば継続的につながり続けられるのかについて意見交換が行われた。

これらの居場所との意見交換は、即時的な変化や成果を確認することを目的としたものではない。むしろ、学校での授業実践を一度きりの取組として終わらせるのではなく、異なる現場の視点を持ち帰り、それぞれの文脈の中で試行や工夫を重ねていくための対話の機会として位置づけられていた。

2-5. 他地域とのネットワーキングの位置づけ

(1) 本事業にネットワーキングを組み込んだ背景

関東近郊での授業実施を主軸としつつ、既に他地域で実践を重ねてきた関係者との意見交換を意図的に組み込んだ。これは、学校や居場所、地域特性が異なっても、「声になる前の苦しみに気づく関係」を育てるという共通課題に対して、どのような工夫や困難があるのかを参照する必要があると考えたためである。

また、本事業を単年度・単発の授業実施に終わらせず、次年度以降の展開を見据えた設計とするためにも、ネットワーキングを重要な要素として位置づけた。

(2) ネットワーキングの内容と実施形態

ネットワーキングは、他地域で既に実践を行っている関係者との意見交換として計 5 回実施した。大阪市では市教育委員会関係者との意見交換を行い、東大阪市では来年度以降の教育委員会経由での展開を見据えたトライアルとして授業を実施し、関係者との対話を行った。

岡山県倉敷市では、認定講師が校長を務める小学校での授業実施を契機に、来年度以降の市内小中学校への紹介を目的として、教育委員会関係者や市内他校の教諭を招いた意見交換の場が設けられた。

沖縄県では、医学生が「折れない心を育てる いのちの授業」をきっかけにサークルを立ち上げ、互いの拠り所となる居場所づくりを行っている実践や、講師認定・次世代への継承、他校への広がりについて共有があった。一方で、地域の学校での授業機会が広がるなか、授業が平日日中に行われることによる担い手確保の難しさなど、継続に向けた課題についても意見が交わされた。

また、名古屋市では、企業経営者が立ち上げた子どもの居場所を訪問し、これを機に、今後は現地の

認定講師による定期的なイベント開催を通じて継続的につながっていく試みが開始された。

(3) ネットワーキングを通じて得られた示唆

ネットワーキングを通じて、地域や場の違いはあっても、「苦しみをわかってくれるのは同じ経験をした人とは限らず、身近で気づき、評価せずに聴いてくれる関係が支えになり得る」「子どもの苦しみに最初に気づくのは子どもである可能性があり、子どもが実践できることは大切」「そばにいる大人もまた、子どもの苦しみに気づき関わることを学ぶ機会になる」という認識が共有された。また、「機会が広がることを期待する一方で、担い手となる講師が平日日中学校に伺うことへの課題」も共有された。学校単体ではなく、居場所や地域団体、専門職とのゆるやかな連携が、継続的な支え合いを成立させる上で重要であることが改めて確認された。

さらに、鹿児島市喜入町や北海道中頓別町のように、発達段階を通じた教育や学校づくりの構想段階から本プログラムの考え方と親和性の高い実践も確認されており、こうした取組は今後の中長期的な展開を考える上で重要な示唆を与えている。

2-6. 実施数・参加者数等の概要

本事業期間における主な実施数は以下のとおりである。

- 関東近郊の小学校・中学校での授業実施：6校
- 学校外の居場所での授業実施と意見交換：3か所
- 授業実施回数：26回
- 授業参加者数：1,050人
- 教諭へのインタビュー実施数：5件（19人）
- 他地域とのネットワーキング（意見交換）：5回

数値は本章に集約して整理し、事業全体の規模感を把握できるようにした。

第3章 | 学校における実践と分析

—児童生徒の感想文記述と教諭インタビューから見えた変化—

本章では、「折れない心を育てるいのちの授業」を学校現場で実施した結果について、児童生徒による感想文記述および授業後1～2か月後に行った教諭インタビューをもとに、その変化を探索的に整理する。

本事業は、孤独や苦しみが深刻化してから支援につなぐのではなく、声になる前の段階で周囲が気づき、関係の中で支え合う力を育むことを目的として設計されている。学校は多くの子どもが日常的に過ごす場であり、同世代の関係性や教諭との関わりを通じて、苦しみや支えに関する学びが生活の中に浸透しうる重要なフィールドである。

本調査の分析は外部研究者が独立して実施した。調査設計、データ収集、分析はいずれも研究的妥当性に配慮して行われた。実践側は、質問設計のレビューや調査実施における背景情報の共有を通して協力した。

以下に、児童生徒の感想文および教諭インタビューの分析結果の概要を示す。詳細な分析過程および逐語データはAppendixに収録した。本章の知見は、次章以降で、学校・居場所・地域を横断した実践の意義を考察するための基盤となる。

3-1. 目的

令和7年度内閣府「孤独・孤立に関わるNPO等の事例調査」の一環として、ELCが実施した「折れない心を育てるいのちの授業」が、児童・生徒にどのような内的変化をもたらしたのかを探索的に検討したものである。特に、授業直後の感想文および1～2か月後の教諭へのインタビューを通じて、孤独・孤立の予防に資する可能性を質的に整理することを目的とした。

3-2. 方法

本調査では、実証主義的な効果検証ではなく、仮説生成を主眼に置いた質的研究に近い方法を採用した。関東圏の小学校5・6年生および中学校1～3年生を対象に授業を実施し、授業後に無記名・自由記述による感想文を回収した。感想文は①授業の感想、②自分の支え、③誰に聞いてほしいかの3項目で構成され、本分析では主に①の記述を対象とした。

分析には、授業目標とコンピテンシー（単なる知識の有無ではなく、知識・技能・態度を統合した「総合的な能力」）に基づいて作成した6観点×4水準のルーブリック（できるようになってもらいたい

特定の事柄について、構成要素ごとに基準を示したレベルを説明したマトリクス)を用い、児童・生徒の記述を段階的に読み込み、該当箇所を抽出・分類した。併せて、学年別(5年・6年)、校種別(小学生・中学生)の集約比較を行った。

また、授業後約1~2か月後に、担任教諭等への半構造化インタビューを実施し、オープンコーディングを通じて変化の認知を整理した。

●児童・生徒の感想文を解析する「6観点×4水準のループリック」

観点	Lv.0 表出無し	Lv.1 気づき	Lv.2 考察・自己省察	Lv.3 行動・将来性
1. 自分の苦しみに気づく	自分の苦しみに対する記述なし	困った・悲しかった体験を述べる	苦しみの中身を言語化し、「解決できる/できない」などの区別に触れる	苦しみを振り返り、今後の向き合い方を考えている
2. 自分の支えに気づく	支えについての言及なし	周囲の人や出来事への感謝を述べる	支えとなる関係性や選択肢、夢など具体的に言及	自ら支えを意識し活用しようとしている
3. 自分が「わかってもらえた」経験	他者との関係性の記述なし	わかってくれる人がいた経験を述べる	その存在が自分にどのような影響を与えたか考察	自らも「わかってくれる人」になりたいと行動
4. 聴く姿勢(反復・沈黙など)	聴くことの言及なし	人の話を聴くことの大切さに触れる	どう聴くか(反復・沈黙など)に具体的に触れる	実際に使ってみた/使いたいという意思表示
5. 他者の苦しみに気づく	他者への関心の記述なし	苦しんでいそうな誰かに言及する	その人の状況や気持ちを想像し寄り添う姿勢	具体的な支えの言葉・行動に移している
6. 自分を肯定しそのまま良いと思える	自己評価・自己認識なし	誰かの役に立てたらうれしいと記述、もしくは自分は役に立てなかったと感じた体験の言及	その経験が自分にどのような影響を与えたか考察、役に立てなくても意味があったと捉え直す視点	自分の存在や行動を肯定しようとする姿勢、「これでよい」と思える安心感を他者にも向ける

3-3. 結果

学校（種別）	学年	時期	感想文調査		インタビュー調査	
			データ 有無	対象者数(児童・生徒) 分析件数／在籍数	データ 有無	対象者数 (教諭)
A（中学校）	3	7月	あり	82／92 ^{注1)}	あり	1
B（小学校）	6	7月	あり	130／130	なし	-
C（小学校）	5、6	9月	あり	212／238	あり	8
D（小学校）	6	9月	あり	69／80	あり	3
E（小学校）	5	11月	あり	22／24	あり	1
F（中学校）	2	12月	なし	- ^{注2)}	あり	6
計6校				515／697		19

注1) A中学校においては、1、2年生にも同授業を実施したことによって173件のデータ（在籍199中）の提供を受けたが、本報告では便宜上、3年生分のみ扱った。今後1、2年生を含めた解析を行う予定である。

注2) F中学校の感想文は228件のデータの提供を受けた。今後解析の予定である。

（1）児童生徒による感想文記述の分析概要

小学校5年と6年の比較では、6年生において全体的にLv2以上の記述割合が高く、授業内容を理解した上で自己や他者の状況に当てはめて言語化できる児童が多い傾向が示された。特に「聴く姿勢（反復等）」や「他者の苦しみに気づく」といった観点では、6年生の方が具体的な方略や行動予測を伴う記述が多かった。一方で、「支えに気づく」「わかってもらえた経験」では5年生の方が高い水準の記述割合を示し、身近な体験や感情への素直な接続が生じやすい可能性が示唆された。

小学生と中学生の比較では、中学生において「自分の苦しみに気づく」観点のLv3割合が高く、苦しみを切実な自己課題として深く言語化できる層の存在が確認された。一方で、「他者の苦しみに気づく」ではLv0に偏る傾向がみられ、自己内省の深化と引き換えに、他者への視線が言語化されにくい構造が示唆された。これに対し小学生では、「反復」「助けたい」といった支援行動志向の記述が比較的多く、授業で示された枠組みを実践可能なスキルとして取り込みやすい特徴が見られた。

小学生 (n=433) vs 中学生 (n=82) のルーブリックによる記述の表出

	Lv.0 表出無		Lv.1 気づき有		Lv.2 自己省察有		Lv.3 行動性 将来性有	
	小	中	小	中	小	中	小	中
観点 1：自分の苦しみに気づく	149	44	128	10	124	9	32	19
観点 2：自分の支えに気づく	169	24	94	34	97	14	73	10
観点 3：わかってもらえた経験	230	22	128	26	44	25	31	9
観点 4：聴く姿勢（反復等）	136	27	119	19	131	26	47	10
観点 5：他者の苦しみに気づく	168	49	80	23	128	4	57	6
観点 6：自分を肯定しそのままで良いと思える	184	45	129	22	91	12	29	3

(2) 教諭インタビュー分析概要

教諭たちへのインタビュー分析では、205 のタグから 70 のサブカテゴリ、36 のカテゴリが生成された。これらは、①苦しみの構造理解と自己理解の深化、②支えの再認識、③相談・表現行動の出現、④他者への気づきと関与、⑤関係性の調整スキルの成熟、⑥教諭による支援実装、⑦授業の普遍化可能性といった変化に集約された。教諭たちは、児童・生徒がネガティブな感情を表現するようになったこと、友人同士で相談・聴こうとする態度が生じたこと、教諭自身の声かけや関わり方が変化したことを認知していた。

3-5. 観察された変化の特徴

(1) 「折れない心を育てるいのちの授業」による変化

- A. 苦しみの構造理解と自己理解が深まる（認知・内省の変化）…主に児童・生徒
- B. 支え（リソース）の発見と再配置（支えの認識の変化）…主に児童・生徒
- C. 相談・表現行動の心理障壁の低下と出現（外化・相談の変化）…児童・生徒と教諭
- D. 他者への気づきと関与行動（ピアサポート・関係行動の変化）…主に児童・生徒
- E. 関係性の“距離感スキル”が育つ（調整・配慮の成熟）…児童・生徒と教諭
- F. 支援実装（授業を日常の関わりへつなぐ変化）…主に教諭
- G. 受講の拡張・普遍化（誰に届けるか／社会的波及）…児童・生徒と教諭

(2) 今後のさらなる検討が必要な点（変化や効果を明示する上での課題や限界）

- H. 変化の検出・一般化の難しさ（評価上の限界）
- I. 授業デザイン・教材の適合課題
- J. 現場制約と実践のバランス（構造的困難）

3-6. 本分析から得られた示唆

考察・仮説への言及

本分析から、「折れない心を育てるいのちの授業」は、児童・生徒が苦しみの構造を理解し、自身の経験を俯瞰的に捉え直す認知的プロセスを促進した可能性が示唆された。この過程を通じて、曖昧だった感情が言語化され、経験知が意味づけられることで、他者への関心や「役に立ちたい」という内的動機づけへと接続していく構造が見て取れた。

また、「聴く姿勢（反復・沈黙）」という具体的方略を体験的に学ぶことで、援助行動の見通しが形成され、いざという場面での関与や、適切な距離を保った関わりが可能になると考えられる。これらの点から、本授業は、深刻化する前段階での孤立・孤独への予防的介入として機能する可能性を有すると推定される。

* * *

本章では、外部研究者による探索的分析を通して、「折れない心を育てるいのちの授業」が、児童・生徒の内的な気づきや表現、他者との関係の持ち方に、一定の変化をもたらしていた可能性が示された。また、教諭たちの語りからは、子どもたちの変化に加え、教諭自身の関わり方や支援の在り方にも影響が及んだことがうかがえた。

これらの変化は、短期的な行動変容や数値化された「効果」として捉えにくい一方で、日常の関係性の中に静かに浸透していく性質をもっていると考えられる。また、子どもたちの家庭環境やそれまでの生育上の経験によっても一律の反応にはならない。とはいえ、困難が深刻化してから介入するのではなく、声になる前の苦しみに気づき合える関係を育むという本事業の目標に関して、本章の分析はその方向性を裏づける示唆を含んでいる。

次章では、本章で示された変化や示唆を手がかりに、本事業が孤独・孤立対策としてどのような意味を持ちうるのか、また、学校・居場所・地域をつなぐ実践としてどのような可能性と課題があるのかについて、考察を行う。

第4章 | 考察

—孤独・孤立の一次予防に関する示唆—

4-1. 短期的指標では捉えにくい変化

授業を通じて、子どもや教諭の中に次のようなプロセスの兆しを確認された。

- 苦しみや違和感への「気づき」
- それを言葉にしようとする試み
- 関係の中での関わり方を捉え直す動き

これらは、短期的な指標や単発の授業介入では捉えにくいですが、孤独・孤立の未然予防や一次予防を考えるうえで重要な変化である。

本分析は、介入の効果量や因果関係を検証することを目的としたものではなく、児童生徒の感想文や教諭へのインタビューを通して、実践の中で生じていた変化の様相を記述的に整理することを目的としている。

孤独や孤立は、問題行動や不適応として顕在化する以前の段階から、認知や関係の揺らぎとして現れている可能性がある。本取組は、そのような初期の変化に目を向ける視点の重要性を示唆している。

4-2. 関係性の中で立ち上がる予防的支援

授業やその後の関わりを通じて、

- 自身の苦しさや違和感を言葉にしようとする姿勢
- 聴いてもらえる経験への意味づけ
- 周囲の人の気持ちや状況への視線

といった語りが、子どもや教諭の中で見られ始めていた。

これらの変化は、個人の内面だけで完結するものではなく、周囲との関係の中で徐々に立ち上がる性質を持つ。孤独・孤立もまた、個人の問題として突然生じるものではなく、関係が少しずつ細っていく過程の中で形成される側面を持つことが示唆される。

今回の授業は、子どもたちの困難を直接解決することを目的としたものではなく、関係の中で苦しみを捉え直す視点を共有することに主眼を置いている。その意味で、孤独・孤立が固定化する前段階に働きかける実践として位置づけることができる。

4-3. 学校・居場所・地域をつなぐ視点

学校は、子どもたちの日常に最も近い場である一方で、すべての困難や孤立を学校単体で抱えきくことは難しい。教諭の語りからも、子どもとの関わり方を見直す契機が生まれる一方で、それを日常の実践として継続していく難しさが示されていた。

一方で、学校外の居場所や地域の関係者との意見交換を通じて、異なる文脈の実践を参照する機会が生まれた。こうした対話は、授業で共有された考え方が日常の関係の中でどのように位置づけられるのかを捉え直す契機となっていた。

本取組は、学校・居場所・地域を包括的に結びつける完成したモデルを示すものではない。むしろ、学校単体では完結しない現実を前提としながら、どのような視点や関係性が支援を現場に根づかせていくのかを検討するための試みである。

本取組で観察された変化は限定的なものであるが、孤独・孤立への対応を「問題が顕在化してからの支援」ととどめるのではなく、日常の関係の中での一次予防として捉え直す視点の重要性を示唆している。

第5章 | 限界と今後の展望

一次年度に向けて一

5-1. 本事業の限界

本事業には、いくつかの限界がある。第一に、学校で実施した授業はいずれも短期・単発の介入であり、時間の経過に伴う変化や、日常生活の中での持続的な影響を追跡できていない。孤独・孤立の予防を考えるうえでは、本来、中長期的なプロセスを視野に入れた検討が必要である。

第二に、児童生徒の感想文および教諭へのインタビューはいずれも質的データであり、結果を一般化することには限界がある。特に教諭へのインタビューについては、本事業への協力に前向きな学校・教諭が対象となっている可能性があり、現場全体を代表するものではない。

第三に、実施の多くが平日日中であったため、担い手の確保や地域への広がりという点では一定の制約があった。また、学校外の居場所における実践や意見交換は重要な要素であったが、研究的調査として体系的に実施されたものではない。

以上の点から、本事業で得られた知見は限定的なものであり、孤独・孤立対策としての有効性を断定するものではない。

5-2. 今後の検討課題

本取組を通じて、いくつかの重要な検討課題が浮かび上がった。

第一に、授業をきっかけとして、その後の日常の中で子どもや教諭の認知や関係性がどのように変化していくのかを継続的に捉えていく必要がある。

第二に、子ども側の変化だけではなく、教諭や大人の関わり方が見直されていく過程にも注目する必要がある。今後は、大人や支援者の変化をどのように捉え、支えていくかという視点も重要となる。

第三に、子ども同士の支え合いが、どのような条件のもとで日常の関係に根づいていくのかについても、継続的な検討が求められる。授業を単発の体験にとどめず、学校外の居場所や若者の担い手と連携しながら、関係が継続していくための支援設計を模索していく必要がある。

おわりに

―事業を通して見えてきたこと―

本事業を通して、孤独や孤立が「困っている」「助けてほしい」という言葉になる前の段階から、関係性の中に兆しとして現れている可能性が、複数の実践と語りから示唆された。とりわけ子ども・若者の苦しみは、必ずしも明確な言語として表現されるとは限らず、日常の関係の中に滲み出ることがある。

「折れない心を育てる いのちの授業」は、解決を急ぐのではなく、苦しみを捉え直す枠組みと、否定や評価を加えずに聴く関わり方（反復・沈黙を含む）を共有し、本人が「わかってもらえた」と感じられる体験や、自分の支えに気づく視点を育てることをねらいとして実施してきた。外部研究者による分析では、児童生徒の記述における「気づき」や「関わろうとする意図」の表出、ならびに教諭の観察としての相談・表現行動の変化や、授業概念の共通言語化の試みが整理された。

本報告書は、限られた期間と対象の中で得られた知見を、今後の実践や検討に向けた仮説として整理したものである。学校・居場所・地域といった異なる場をつなぎながら、日常の関係の中で小さな支えが循環していく可能性を示す一つの手がかりを提供する。今後も、現場の状況に応じた実践と検討を重ね、孤独・孤立の予防につながる学びとして発展させていきたい。

Appendix（資料編）

A-1. 授業プログラム概要

1. プログラムの基本情報

- 名称：折れない心を育てる いのちの授業
- 対象：学校（小中高大専門学校）・居場所・企業など（※学年・学校状況に応じて調整）
- 実施時間：原則 90 分（45 分×2 コマが基本）
- 実施形態：対面またはオンライン、クラス・学年・学校単位など（※講師派遣型／育成型）
- 実施者：エンドオブライフ・ケア協会 認定講師

2. 授業の全体構成

以下の流れを基本として構成されている。内容や進行方法は、対象学年の発達段階や学校の状況に応じて調整している。

- レッスン1 苦しみから支えに気づく
 - なぜ人は自分や他者を傷つけるのか？
 - 解決できる苦しみと解決が難しい苦しみ
 - 穏やかになれる理由・支え：支えとなる関係、選ぶことができる自由、将来の夢
- レッスン2 苦しむ人を前にしてわたしにできること
 - わかってくれる人がいるとうれしい
 - 聴くこと
- レッスン3 自分を認め大切にする
 - どんなときに自分を認め大切に思えるか
 - 自分が誰からも必要とされていないと感じる苦しみ
 - Nana さんの詩（病がくれた勇気/カラー）

3. 授業で大切にしている講師のあり方・関わり方

本授業では、講師の専門性や経験を一方的に伝えるのではなく、参加者が自分の感じていることを安心して言葉にできる場をつくることを重視している。そのため、講師は以下のような方針に基づいて授業を進行している。

- 講師自身もまた、苦しみを抱えながらも支えとともに生きる一人の人間である
 - 講師は、成功や正解を示す存在として振る舞うのではなく、自身も苦しみから学び続けている過程にあることを、自己紹介などで、必要に応じて、率直に伝える。
- 講師自身が参加者にとっての「わかってくれる人」になる
 - 答えを教えるのではなく、問いを共有し、考えたり感じたりする余白を大切にする。
 - 参加者の背景や感じ方の多様性を前提とし、講師自身の価値観で決めつけない。
 - 参加者の発言をそのまま受け止め、否定や評価、講師の主観的解釈を加えない。
 - 言わない自由・書かない自由を尊重する。

A-2. 児童生徒感想文分析ならびに教諭インタビュー分析

「折れない心を育てるいのちの授業」による小・中学生、および教諭への影響に関する探索的調査

令和7年度 内閣府「孤独・孤立に関わる NPO 等の事例調査」の一環として、一般社団法人エンドオブライフ・ケア協会によって実施された、学校における予防教育として実施された「折れない心を育てるいのちの授業」の後に、小学校の児童、中学校の生徒らがどのような影響を受けたか、また1～2か月の観察期間を経たのち、教諭らが感じ取った変化や可能性について調査を行ったので以下に報告する。

北里大学医学部 医学教育研究部門・講師

千葉 宏毅

2026年1月29日

I 方法

本報告においては、「折れない心を育てるいのちの授業（以下、授業）」を行った際の、小中高生の内的変化を科学的手法に基づいて探索し、授業における変化と思われる一端を整理することを主たる目的とした。ここでは実証主義的な言及は避け、仮説生成を焦点としている。今回、明確な研究デザインや方法論まで採用しないまでも、質的研究（Qualitative Study）に近い形でデータを収集し分析を行った。医学教育、および教育心理に精通した外部研究者に調査・解析を委託し、本事業を主催したエンドオブライフ・ケア協会の主観的解釈からあえて距離をおく手続きを取った。

I-1 対象者

関東圏（主に神奈川県内）の複数の小学校の5、6年生の児童、および中学校1～3年生の生徒とし、校数は10校程度を目標とした。また当該小、中学校の教諭も対象とした。

小学校、中学校の選定においては、エンドオブライフ・ケア協会、および当該協会の関係者の活動を知っていた学校関係者へ直接参加を呼び掛けた。

I-2 実施期間

2025年7月～2025年12月の間に行った授業を対象とした。

I-3 データタイプとデータ収集方法

I-3-1 児童・生徒の感想文

各学校の道徳や総合の時間等の正課の一環として「いのちの授業」を実施した後、児童・生徒らは、自由意思のもとに無記名で感想文を書いたものを指定用紙で提出した。感想文における項目は以下のとおりである。

- ①よろしければ、感想を教えてください。感じたこと、気づいたこと、これからやってみようと思ったことなど、どんなことでも構いません。

②あなたにはどんな支えがありますか。もし、よかったら教えてください。

③「折れない心を育てるいのちの授業」は、どんな人にきいてほしいですか。

回答後は担任教諭が回収し、PDFにデジタル化したものをエンドオブライフ・ケア協会担当者へ送付し、その後研究者とファイルストレージを用いて共有した。PDFの感想文は児童・生徒らの手書きであることから、テキストデータに打ち直し、学校ごと、学年ごと、①～③別にデータ化した。

I-3-2 教諭へのインタビュー

授業の約2ヶ月後を目安に、児童・生徒にどのような変化が認められたかについて、授業を受けた児童・生徒の担任や学年主任の教諭へのインタビュー調査を行った。インタビューの日程は、エンドオブライフ・ケア協会事務局で行い、研究者との日程調整を行った。

授業の目標（参考1）やコンピテンシー（参考2）、本事業申請時の仮説（参考3）を基に研究者とエンドオブライフ・ケア協会担当者との議論を経てインタビュー項目を設定した（参考4）。協力意思のある教諭には、事前にインタビュー項目を送り、聞き取りたい内容を知らせた。インタビューは、研究者、担当者が対象小中学校に出向き、授業を行ったクラスの担任教諭や学年主任教諭に対し、1対1の半構造化インタビュー（In depth - Semi structured Interview）または、複数の教諭に対して同時に聞き取りを行うインタビュー（FGI：Focus Group Interview）のいずれかを行った。インタビュー参加者は原則として授業を行ったクラスの担任全員としたが、教育業務の都合に鑑み参加可能な教諭のみとした。インタビュー時は、対象者に確認後、可能な範囲でICレコーダーによる録音を行い、同時にメモで記録を残した。ICレコーダーの音声はすべて文字起こしを行った。録音の同意が得られない場合は聞き取り内容のメモのみを残した。

I-4 データ分析方法

I-4-1 児童・生徒の感想文を用いたルーブリック評価

事前に設計した授業の到達目標（参考1）、コンピテンシー（参考2）を基に、研究者とエンドオブライフ・ケア協会担当者で事前に協議し、児童・生徒の変化を捉える「ルーブリック（Rubric）」を分析用として作成した（参考5）。ルーブリックは6つの観点（1. 自分の苦しみに気づく、2. 自分の支えに気づく、3. 自分が「わかってもらえた」経験、4. 聴く姿勢（反復・沈黙など）、5. 他者の苦しみに気づく、6. 自分を肯定しそのままが良いと思える、という4つのレベル（Lv.0：記述無し、Lv.1：気づきの記述有、Lv.2：考察や自己省察有、Lv.3：行動予測性、将来への言及有）のマトリックスで表したものである。

テキストデータ化した児童・生徒の感想文内で表出された文について、ルーブリックの観点、レベルに対応するものを抽出した。抽出にあたっては感想文を段階的に読み込み、ルーブリックに該当する記載の有無を判定した。同時に仮説として挙げた内容がどれほど指示できるかを考察した。ルーブリックを用いた抽出と形跡、仮説の適合度の考察を基に、共通概念をまとめた。また学校やクラスを超えて5年 vs 6年、小学生 vs 中学生といった集約した視点から、観点とレベルの出現数を記述し比較した。その後、さらに研究者による原文読み込みと照らし合わせた解釈を行った。

I-4-2 教諭へのインタビュー

インタビュー質問項目ごと、すべての教諭の発話からキーワードを含む一文にタグ付け（タイトル付

け)を行った。その後、複数のタグに対し意味内容や類似概念を集約しコードをつけた(オープンコーディング)。さらに各コード間の意味内容を集約し、サブカテゴリを生成した。内容によって複数のサブカテゴリを集約できる場合には、さらに抽象度の高い大カテゴリを生成した。最終的に授業後の変化として教諭が感じた内容に集約した。

I-5 倫理的配慮

授業実施前に、各小・中学校の担当教諭に対して本事業の主旨を説明した上で、児童・生徒らの感想文を収集すること、1～2か月後に教諭へのインタビューを行う点について同意を得た(文書同意の取得)。ただし学校の判断や制約により協力が困難な場合は事前に申し出てもらい、可能な範囲のデータ収集に留めた。

正課の授業の一部として実施したため、当該授業そのものはすべての児童・生徒を対象に実施したが、①児童・生徒の感想文の提出は自由意思に基づくものであること、②感想文が学習の評価や成績決定に一切関係がないこと、③個人を特定できない状態で感想文を扱うこと、書く内容や分量に制限がないこととした。また教諭を対象としたインタビューへの協力においても同様に、協力は自由意思に基づくものであること、分析や結果の公開にあたっては、教諭個人や学校が特定されない状態で処理されることとした。

感想文の収集後、研究者・担当者はすべての児童・生徒の感想文を読み、テキストデータ化する際に記載されていた個人と思われる氏名や、地域、学校名を連想させる表記がある場合はすべて削除し、個人や学校を特定できないように処理した。

プロジェクトの目標



本プロジェクトでは、子どもが支え合いを学び、実践することで孤独孤立を予防する「折れない心を育てるいのちの授業」を首都圏やフリースクール等へ展開する。その目標は、身近な関係性のなかで自然なケアの循環(苦しみに気づく→声をかける→聴く→安心が生まれる→その子も他者を気にかけて声をかけるようになる…など)を育むことを目指すものである。また地域実装と他地域への波及のパターンを探る(関係者とのディスカッションを通じて次年度への参考とする)。

参考1 到達目標

達成するためのコンピテンシー(柱となるもの)



<1:自分の苦しみや支えに気づく>

- 自分の苦しみやイライラに気づき、希望と現実の開きを言葉にすることができる
- 自分が苦しくてもがんばれる理由(支え)に気づき、言葉にすることができる

<2:信頼できる人に助けを求める>

- 自分が苦しいときに、信頼できる人に話してみようと思う
- 自分が苦しいときに、信頼できる人に話してみることができる(★)

<3:他者の苦しみに気づく・関わる>

- 周囲の人の「しんどそうだな」に気づくことができる(★)
- 苦しみを聴いてくれる人がいるとうれしいことを知り、自分も声をかけてみようと思う
- 実際に声をかけることができる(★)
- 話を聴くことの大切さを知り、自分も話を聴いてみたいと思う
- 否定せずに話を聴くことができる(★)

<4:支え手になる意欲>

- 自分も誰かの支えになりたいと思う

★:授業直後には表れにくいので、授業後1~2か月の行動観察や関係者インタビューを行う。

参考2 コンピテンシー

仮説:OKプロジェクトの授業が生む変化等



- 1.講師やまわりの安全な関係性の中で「話してもいい」と感じたとき、子どもはそっと自らの苦しみを語り出す。
- 2.その言葉は否定されずに受けとめられ、「わかってくれる人がいる」という安心感が生まれる。
- 3.ふりかえりを通じて、自らが過去に“支え”によって頑張れたことに気づく。
その支えには以下の3つのタイプが見られる:
 1. 支えとなる関係(人やものや場など、大切なつながり)
 2. 選ぶことができる自由
 3. 将来の夢や希望
- 4.その経験が、「今度は自分が誰かの支えになりたい」という意欲につながる。
子どもたちは自然なかたちで“支える存在”へと成長し始める。
- 5.その一歩として、「誰かの話を聴く」「優しさを返す」「認定講師として関わる」などの行動変容が見られる。
- 6.結果として、“子ども同士で気づき、声をかけ、支え合う”というケアの循環が生まれ、孤独・孤立の予防において本質的かつ文化的なアプローチとなる。

参考3 プロジェクトによる変化の仮説

授業のあと、これまでの間に

1. 自分のネガティブな気持ちを表現するようになった事例があったらその様子を教えてください。 確かな事例を確認できなくとも、先生の感覚としてそう感じる状況があれば、その話でもかまいません。
2. 〇〇があるから（あれば）大丈夫、頑張れる、といった子どもの自分なりの支えとなるものを表現した事例があればその様子を教えてください。 確かな事例を確認できなくとも、先生の感覚としてそう感じる状況があれば、その話でもかまいません。
3. 子ども同士で相談しあったり、もしくは悩みを打ち明けたり、逆に聞いてあげるような出来事があればその様子を教えてください。 確かな事例を確認できなくとも、先生の感覚としてそう感じる状況があれば、その話でもかまいません。
4. 子どもが周囲の子どもの大変さに気が付いたり、気づいたあとに声がけをするような事例があればその様子を教えてください。 確かな事例を確認できなくとも、先生の感覚としてそう感じる状況があれば、その話でもかまいません。
5. クラス全体の様子、もしくはクラスの一部のグループに、変化を感じることがあればその様子をお教えてください。
6. 先生自身が授業をどのように感じたか率直な印象をお教えてください。
7. 先生ご自身が、授業後に意識的に変えたこと（態度や言葉）があればお教えてください。
8. 先生から見て、子ども達以外でこの授業を誰に聞いて欲しいと思いますか。

参考4 教諭対象インタビュー項目

観点	Lv.0 表出無し	Lv.1 気づき	Lv.2 考察・自己省察	Lv.3 行動・将来性
1. 自分の苦しみに気づく	自分の苦しみに対する記述なし	困った・悲しかった体験を述べる	苦しみの中身を言語化し、「解決できる/できない」などの区別に触れる	苦しみを振り返り、今後の向き合い方を考えている
2. 自分の支えに気づく	支えについての言及なし	周囲の人や出来事への感謝を述べる	支えとなる関係性や選択肢、夢など具体的に言及	自ら支えを意識し活用しようとしている
3. 自分が「わかってもらえた」経験	他者との関係性の記述なし	わかってくれる人がいた経験を述べる	その存在が自分にどのような影響を与えたか考察	自らも「わかってくれる人」になりたいと行動
4. 聴く姿勢（反復・沈黙など）	聴くことの言及なし	人の話を聴くことの大切さに触れる	どう聴くか（反復・沈黙など）に具体的に触れる	実際に使ってみた/使いたいという意思表示
5. 他者の苦しみに気づく	他者への関心の記述なし	苦しんでいそうな誰かに言及する	その人の状況や気持ちを想像し寄り添う姿勢	具体的な支えの言葉・行動に移している
6. 自分を肯定しそのまま良いと思える	自己評価・自己認識なし	誰かの役に立てたらうれしいと記述、もしくは自分は役に立てなかったと感じた体験の言及	その経験が自分にどのような影響を与えたか考察、役に立てなくても意味があったと捉え直す視点	自分の存在や行動を肯定しようとする姿勢、「これでよい」と思える安心感を他者にも向ける

参考5 ルーブリック

II 結果

授業を実施した6校のうち、小学校4校（B、C、D、E）、中学校2校（A、F）の計6校を分析した。それぞれ実施した時期、感想文の有無、感想文数、インタビュー実施、教諭の人数に関する結果は以下の表1にまとめた。各学校の都合、研究者や担当者の都合により、すべての学校で感想文と教諭インタビューの両方がそろった形で実施できたわけではない。

学校（種別）	学年	時期	感想文調査		インタビュー調査	
			データ 有無	対象者数(児童・生徒) 分析件数／在籍数	データ 有無	対象者数 (教諭)
A（中学校）	3	7月	あり	82／92 ^{注1)}	あり	1
B（小学校）	6	7月	あり	130／130	なし	-
C（小学校）	5、6	9月	あり	212／238	あり	8
D（小学校）	6	9月	あり	69／80	あり	3
E（小学校）	5	11月	あり	22／24	あり	1
F（中学校）	2	12月	なし	^{注2)}	あり	6
計6校				515／697		19

表1 調査対象校別の対象および収集データ

注1) A中学校においては、1、2年生にも同授業を実施したことによって173件のデータ（在籍199中）の提供を受けたが、本報告では便宜上、3年生分のみ扱った。今後1、2年生を含めた解析を行う予定である。

注2) F中学校の感想文は228件のデータの提供があった。今後解析の予定である。

以下に、感想文データを得た各学校・学年に対し、ルーブリックを判定基準とした抽出結果を示した。小学校B6年、C5年、6年、D6年、E5年、中学校A3年の順に示す。各学校、学年の特徴、および本プロジェクトで示した仮説の適合度を示した。また5年と6年生、小学生と中学生での違いや特徴について示した。

II-1 ルーブリックを用いた学校・学年ごとの感想文の解析

II-1-1

B 小学校 6 年 ルーブリックによる記述の表出 (累積: B 小学校 6 年 1~130/n=130)

観点\Lv	Lv.0 表出 無	Lv.1 気づき 有	Lv.2 自己省察 有	Lv.3 行動性 将来性有
観点 1: 自分の苦しみに気づく	32	41	42	15
観点 2: 自分の支えに気づく	46	34	38	12
観点 3: わかってもらえた経験	71	34	17	8
観点 4: 聴く姿勢 (反復・沈黙など)	42	34	41	13
観点 5: 他者の苦しみに気づく	14	23	61	32
観点 6: 自分を肯定しそのままが良いと思える	31	38	47	14

特徴

B 小 6 年 (n=130) の感想文をルーブリックに当てはめた結果、最も顕著だったのは「他者の苦しみへの気づき (観点 5)」が高水準に集中している点であった。観点 4 は Lv.2: 41 件と最頻であり、「反復」「沈黙」「魔法の言葉」など授業の語彙定着が明確であった。一方 Lv.3 は限定的で、意味理解より実践意欲段階にある児童が多い。反復・沈黙・間を取る・否定しない等の“具体的な聴き方の技法”の理解より先に「これからやってみたい」という実行意図の表出が見て取れた。観点 5 も Lv.2: 61 件、Lv.3: 32 件で、「苦しんでいる人がいたら支えたい」「寄り添いたい」という支え手志向が広く確認された。

一方で、観点 3 (わかってもらえた経験) は Lv.0 が 71 件と最多であり、「自分がわかってもらえた具体的な経験」を語る記述は相対的に少なかった。これは、授業後の自由記述という特性上、子どもが自己開示の経験を直接書くよりも、授業で学んだ対応 (反復・沈黙など) を中心に書く傾向が強かったことを示している。

また、観点 2 (自分の支えに気づく) も Lv.0 が 46 件と一定数みられ、支えの重要性理解はあっても「自分の支え」として明確に言語化されない層が存在していた。

総じて B 小 6 年では、OK プロジェクトが意図する「苦しむ人への関わり方」が、学年集団として強く学習されており、授業の成果としては“支える行動の準備性”が広く形成されたと整理できる。

仮説の適合度

B 小 6 年の感想文全体からは、特に「支える側としての意欲の生成」および「聴く・反復するという行動変容 (認知~意図)」が強く支持される結果となった。観点 4 (聴く姿勢) と観点 5 (他者の苦しみへの気づき) が高水準であったことは、授業が子どもたちに「苦しむ人に対して何ができるか」を具体

的に理解させ、さらに「実際にやってみよう」とする意志につながっていることを示している。これは仮説④（支え手になりたい）および仮説5（関わる行動変容）を強く裏付ける。

また、仮説1（苦しみの再定義）についても、観点1が Lv.2：42件、Lv.3：15件であり、「希望と現実の開き」「解決できる苦しみ／解決が難しい苦しみ」といった授業概念の内在化は一定程度確認できた。ただし、観察できる行動レベルでの「語りだす」は文章中に限定的であることから仮説に対する適合は「中程度」と整理するのが妥当かもしれない。

「わかってくれる人がいる」という認識は多く確認できたが、「自分がわかってもらえた経験」の具体的表出が少ない。仮説2の「安心感」まで得られた、という点については記述が少ないことから強く支持するとまでは言いにくい。次に観点2ではLv.0が35.4%比較的多いが、Lv.2以上が一定数あるため、支えの理解は形成されつつ自分の支えとして確信的に語れる層が一部存在していることから、仮説3（過去の支えにより頑張れたことの気づき）は、部分的な適合があると言える。これは授業効果の不足というより、感想文の中では“語りとして出にくい種類の変化”である可能性が高い。最後に仮説4～6の支え合いの循環と文化形成は、支え手志向の広がりから「萌芽的には支持される」といえる。ただし、学級・学校全体としての変化までを個人の感想文から直接確認するには限界があり、現時点では支え合いの起点となる意欲と技法が育った段階として整理するのが適切である。

II-1-2

C 小学校5年 ループリックによる記述の表出（累積：C 小学校5年 1～112/n=112）

観点\Lv	Lv.0 表出 無	Lv.1 気づき 有	Lv.2 自己省察 有	Lv.3 行動性 将来性有
観点1：自分の苦しみに気づく	35	56	19	2
観点2：自分の支えに気づく	57	1	19	35
観点3：わかってもらえた経験	64	24	14	10
観点4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	44	33	27	8
観点5：他者の苦しみに気づく	84	0	15	13
観点6：自分を肯定しそのままで良いと思える	64	41	6	1

特徴

C小5（112名）は、授業内容の中心概念（苦しみ＝希望と現実の開き、支え、反復）が多くの児童に届いており、特に「支え」への理解・再認識が強く表れていた。「心に残った」「苦しみについて学んだ」などの受け止めが主流であった。観点1のLv2（19名）では「希望と現実の開き」「解決できる／

解決が難しい苦しみ」など概念として整理して理解している記述が確認できた。Lv3（2名）は少数で、概念理解を越えて自分の生活の中で扱う視点（目標設定・現実調整など）まで言及している児童も一部見られた。全体として、概念理解は広く届いたが深い再構成（Lv3～）までは一部に限られた。

観点2「支え」の獲得・再発見は、Lv3が35名と比較的多く、「支えがあるから大丈夫」「支えを大切にしたい」「苦しい時は支えを思い出す」など、支えを行動・方針として活用しようとする記述が目立った。一方でLv0が57名と多く、文章内で支えに触れていない児童も一定数いた。「支え」の言語化の有無は差が出やすいが、支えの理解が児童の希望等につながっていることは明確といえる。

観点3「わかってくれる＝聴いてくれる」はLv0が64名と多い一方、Lv2～3が合計24名あり、「わかってくれる人がいると嬉しい」「聴いてくれる人」などの価値づけが一定数に定着している。また観点4はLv2（27名）+Lv3（8名）=35名で、反復・沈黙・語尾に「ね」など、具体技法として取り出している児童が多いのが特徴であった。“相手の言葉を否定せずそのまま返すことが相手を認めることにつながる、という理解”よりも先に「使える技法＝反復」として印象に残っている児童が多く、授業の教育的メッセージが実践技法として受け取られた。

観点5「他者の苦しみに気づく」は、Lv0が84名と多数だったが、Lv2（15名）+Lv3（13名）=28名が「困っている人を助きたい」「寄り添いたい」など明確に他者に向けた記述を示した。観点6の「自己肯定・自尊感情」は、Lv0（64名）+Lv1（41名）が大半で、「自分を認める」「自分の存在」などの記述まで書いた児童は少数（Lv2=6名、Lv3=1名）であった。授業の“内面の言語化”よりも、支え・反復・他者対応など外向きの学びとして定着しやすい傾向が示唆された。児童の中には、授業を自分の学び”から“他者への支援”へ展開できている層が一定数存在した。

仮説の適合度

観点1（苦しみへの気づき）でLv1～2が多数（75名）：「苦しみとは何か」を考える入口は広く成立している。適合度は高めといえる。また観点2「支え」は「二極化」しLv3が35名いる一方、Lv0が57名：感想文内に支えを書いた児童は強く定着しているが、書かない児童も多い。そのため適合は中程度といえる。技法（反復）の定着は「高」適合で、観点4でLv2以上が35名：「反復」語尾に「ね」「沈黙」など、具体的に再現可能な学びとして残っていることから、適合は高いといえる。観点5でLv2、3が計28名：「困っている人に使いたい」へ転換できる児童は一定数いる。他者支援（観点5）は中程度の適合といえる。自己肯定感や自尊感情（観点6）は弱い適合で、Lv2以上が7名であり自己肯定感や自尊感情を描写する児童は少なかったことから、適合は低～中程度といえる。総じて、C小5の特徴として言えることは、強みとしては「反復（聴き方）」が“実践知”として残る（観点4が比較的高い）、そして「支え」を実感し、前向きになった児童が一定数いる（観点2のLv3が多い）という点である。一方今後の伸びしろと言える点は、自己肯定感や自尊感情（観点6）は文章化が少なく、深まりが限定的であること、他者の苦しみへの気づき（観点5）への展開は一部に留まるため、今後期待される点である。

II-1-3

C小学校6年 ループリックによる記述の表出（累積：C小学校6年 1～100/n=100）

観点\Lv	Lv.0 表出 無	Lv.1 気づき 有	Lv.2 自己省察 有	Lv.3 行動性 将来性有
観点 1：自分の苦しみに気づく	63	10	27	0
観点 2：自分の支えに気づく	40	41	11	8
観点 3：わかってもらえた経験	48	45	5	2
観点 4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	21	29	34	16
観点 5：他者の苦しみに気づく	53	36	9	2
観点 6：自分を肯定しそのままで良いと思える	64	29	7	0

特徴

C小6年の特徴は、授業内容を「理解した」「印象に残った」と記述とともに、技能としての“聴く姿勢（反復等）”の内面化にも結びついている結果が見て取れた。実際、観点4はLv0が21件、Lv1が29件と他の観点より低く、Lv2が34件・Lv3が16件と、反復や沈黙といった対応を「使える行動」として言語化できた記述が多くみられた。

「支え」および「わかってもらえること」に関する記述として、観点2はLv0=40件、Lv1=41件、Lv2=11件、Lv3=8件であり、支えに関しては“気づき”が一定数成立している。さらに観点3でもLv1=45件が多く、他者との関係の中で「わかってもらえること」に意味を見出す記述が多いともいえる。

ただし、自己の苦しみの言語化は十分に広がっているとは言い難い。観点1はLv0=63件が最多であり、苦しみに気づきが「概念の理解」に留まり、自己経験や状況に落とし込んだ内省まで至らない例が多いと解釈できる。自己肯定感・自尊感情（観点6）も同様にLv0=64件、Lv1=29件であり、「役に立つ感覚」「自分を認める」方向への発展は限定的であった。

他者の苦しみに気づき（観点5）は中程度の到達を示している。Lv1=36件、Lv2=9件、Lv3=2件であり、「苦しむ他者はいらる」という認知は多いが、他者の状況を具体的に想定し、適切な関わりまで構想する記述はまだ少数である。

総じて「聴く姿勢（反復等）」内面化、対人・対応スキルの意識化が見えた一方で、課題は、自己の苦しみや自己肯定感・自尊感情に関する内省、また他者理解も具体的な関わりは限定的であった。

仮説の適合度

本データは、「授業が生む変化の仮説的プロセス」のうち、中盤（支えの再発見・わかってもらえた経験の価値づけ）までは一定の支持があるが、後半（技能としての反復の獲得や、自己肯定感・自尊感情の上昇）には十分な支持が集まっていないと評価できる。

適合が比較的強いのは、支えの気づき（観点2）とわかってもらえた経験（観点3）である。観点2はLv1～Lv3が計60件（41+11+8）であり、支えを「ある」と認識し始めた層が多数派となっている。観

点3もLv1が45件と大きく、「わかってもらえた経験」に意味を見出す基盤が形成されていることを示す。

一方で、仮説の中核となる「苦しむ人を前にして私にできること（反復等）」の技能化可能性はまだ弱い。観点4はLv0が94件であり、反復を“知っている”から“使える”へ移行したと判断できる記述はほぼ見られない。これは、授業が知識理解としては受け止められても、実践スキルとしての内面化・再構成が起りにくい段階であることを示唆する。

また、自己肯定感・自尊感情（観点6）についても、Lv0=64件、Lv2以上は7件、Lv3は0件であり、授業経験が「自分を認める」「自分には価値がある」といった再定義にまで届いた事例は限られる。したがって本学年では、仮説は「支え・理解の重要性の獲得」までは概ね適合するが、「技能獲得と自己肯定感・自尊感情の深化」という最終段階においては適合度が低いと言える。

II-1-4

D 小学校6年 ルーブリックによる記述の表出（累積：D 小学校6年 1～69/n=69）

観点\Lv	Lv.0 表出 無	Lv.1 気づき 有	Lv.2 自己省察 有	Lv.3 行動性 将来性有
観点1：自分の苦しみに気づく	9	21	27	12
観点2：自分の支えに気づく	10	16	28	15
観点3：わかってもらえた経験	39	22	5	3
観点4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	21	18	22	8
観点5：他者の苦しみに気づく	3	15	42	9
観点6：自分を肯定しそのままで良いと思える	6	20	31	12

特徴

D小6年（n=69）の感想文をルーブリックに当てはめた結果、「自分の内側（苦しみ・支え）への理解」と「他者を支える姿勢（聴く技法）」が、比較的バランスよく同時に立ち上がっている点である。具体的には、観点1（自分の苦しみに気づく）はLv.2：27件、Lv.3：12件と高水準であり、授業で提示された「苦しみ＝希望と現実の開き」という枠組みが、単なる知識に留まらず、子ども自身の経験や生活の実感に結びついて理解されていることが示唆された。また観点2（自分の支えに気づく）はLv.2：28件、Lv.3：15件とさらに高く、支え（家族・友人・夢・自由・好きなもの等）を具体化しながら「支

えがあることで穏やかになれる／頑張れる」という意味づけが多く確認された。

同時に、観点4（聴く姿勢）も Lv.2：22件、Lv.3：8件と比較的高く、反復・沈黙・否定しない・ゆっくり聴くなどの「支える技法」が認知され、日常生活に持ち帰る意図（これからやってみよう）が表出していた。さらに、観点6（自己肯定感・自尊感情）も Lv.2：31件、Lv.3：12件と一定数みられ、学習によって「自分にもできる」「役に立てる」「勇気を出してみる」などの前向きな自己像が形成される様子が読み取れた。一方で観点3（わかってもらえた経験）は Lv.0：39件が最多であり、多くの児童は「わかってくれる人が大切」という理解を持ちながらも、それを「自分の経験として具体的に語る」記述は相対的に少なかった。

したがってD小6年では、授業の成果が特に“自己理解（苦しみ・支え）と、支援技法の獲得（聴き方）”として表出しやすい構造であると整理できる。

仮説の適合度

仮説1（苦しみの表出）と仮説2（わかってくれる人の存在と安心感）の適合が確認できる結果となった。観点1がLv.2～Lv.3に分布していることから、子どもたちは「苦しみ」を漠然とした嫌な感情として捉えるのではなく、希望と現実の開き、解決可能性という視点で整理し直し、さらに支えの存在によって心の安定が得られることを、自分の生活と結びつけて理解していると考えられる。また 仮説⑤（聴く・関わる行動変容：反復・沈黙など）も強く支持される。観点4のLv.2～Lv.3が76.9%と多く、児童が「苦しむ人に何ができるか」を、技法として言語化し行動意図へと接続できていることが示された。加えて 仮説4～5（支え手になろうとする意欲、変容）も想起レベルで適合と言える。観点6はLv.2中心で「助けたい」「寄り添いたい」「支えになりたい」という姿勢が学年集団として共有されていることが確認された。

一方で観点2、3の分布からは、わかってくれた人の存在に支えられたことの安心感の記述は、学習結果として一部一般論としてあるものの、自分の経験としての具体性を語る児童は少なくことから、感想文という形式では表出されにくい可能性が高い。このため、仮説3は“変化はあるが書かれにくい領域”として慎重に解釈することが妥当である。

最後に 仮説4～6（支え合いの循環と文化形成）は萌芽的に支持される。D小の記述には「この授業を広めたい」「多くの人に聞いてほしい」といった波及志向も含まれており、個人内の変化に留まらず他者や集団への広がりが示唆される。ただし、学級文化としての定着（循環の実態）を感想文から直接判断するには限界があるため、現段階では支え合いの循環を生む準備が形成された段階と評価できる。

II-1-5

E小学校5年 ルーブリックによる記述の表出（累積：E小学校5年 1～22/n=22）

観点\Lv	Lv.0	Lv.1	Lv.2	Lv.3
	表出 無	気づき 有	自己省察 有	行動性 将来性有

観点 1：自分の苦しみに気づく	10	0	9	3
観点 2：自分の支えに気づく	16	2	1	3
観点 3：わかってもらえた経験	8	3	3	8
観点 4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	8	5	7	2
観点 5：他者の苦しみに気づく	14	6	1	1
観点 6：自分を肯定しそのままで良いと思える	19	1	0	2

特徴

E小5では、授業内容の中でも特に「反復（主語を本人にして、本人が伝えた言葉をそのまま返す）」という対話技法の学習が最も明確に定着している様子がうかがえる。観点3においてLv3が8件

（36.4%）と最多の言及があり、「言葉を繰り返すことで相手が安心する」「否定せず受け止める」といった援助的コミュニケーションを実行に移す構えが具体的に言語化されている点が特徴である。

一方で、観点2（自分の支えの気づき）についてはLv0が16件と多く、支えの種類や構造（関係／選択の自由／将来の夢）まで整理して捉える記述は相対的に少ない。ただし少数ながら「支えがあると穏やかになれる」等の形でLv3に達する記述も確認され、内容理解の層が二極化している可能性がある。

また観点1（苦しみ＝希望と現実の開き）ではLv2が9件、Lv3が3件であり、概念理解は一定程度成立している。ただし日常場面への具体的な接続や自己の状況への精緻な当てはめは限定的であり、理解は「知識としての把握」に留まる例も見られる。

観点4（聴く姿勢）に関してはLv0が最多（36.4%）であるものの、Lv2が7件、Lv3が2件で、合計で40.9%は意味理解、自己省察から将来的な言動の出現可能性を思わせる記述が含まれた。

観点5（他者の苦しみに気付く）と観点6（自己肯定感・自尊感情）は、全体として表出は弱い傾向にあり、特に観点6はLv0が19件であった。したがってE小5は、「技法を知った／使えそう」という学習反応は強いが、「誰に／どのように支援するか」という生活への応用水準は、まだ到達していない可能性がある。

仮説の適合度

E小5年における仮説は「部分的に適合」といえる。とくに、授業が援助的コミュニケーション（反復・否定しない）への理解と使用意図を高めるといふ仮説部分は強く支持される。その理由は、観点3のLv3が8件（36.4%）と多く、知識習得「わかった」に留まらず、「実際にやってみたい」「使って助けてみたい」という形で表現されている点にある。また観点4の聴く姿勢について、将来的な実践の期待を思わせる記述も表現されている。

一方で、授業が自己受容（自分を認め大切にする）や、支えの構造理解を通じた安定化まで連鎖的に促すという仮説部分は、本データからは確認することが難しい。E小5では「支えの再編」や「自己理解の深化」よりも先に、対人的な“声かけの型”の獲得が前面化した反応になったと解釈できる。

以上より、E小5年では本仮説のうち、（反復中心の）コミュニケーション技能の獲得段階、他者への応用可能性は指示できる。一方で自己理解・支えの再構造化の具体化には至らない可能性がある。

II-1-6

A 中学校 ルーブリックによる記述の表出（累積：A 中学校3年 1～82/n=82）

観点\Lv	Lv.0 表出 無	Lv.1 気づき 有	Lv.2 自己省察 有	Lv.3 行動性 将来性有
観点1：自分の苦しみに気づく	44	10	9	19
観点2：自分の支えに気づく	24	34	14	10
観点3：わかってもらえた経験	22	26	25	9
観点4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	27	19	26	10
観点5：他者の苦しみに気づく	49	23	4	6
観点6：自分を肯定しそのままが良いと思える	45	22	12	3

特徴

A中3年では、授業内容（苦しみ＝希望と現実の開き、支え、反復）を言葉として理解・要約できている記述（観点1～3）が比較的多いことが特徴である。特に観点1ではLv3が19件と一定数存在し、授業で提示された枠組みを自分の生活経験に結びつけて再構成している記述が見られた。

一方で観点5、6はLv1.2に集中し、授業を踏まえた自己認知・自己肯定（自己を認め大切にする）を明示的に表現する記述はやや少ない傾向がある。中学生段階では自己評価や自己否定が背景にありながらも、それを言語化して肯定へ転換する表現は出にくいことが示唆された。また自身の苦しみに関する生活上の経験（部活の失敗、受験にむけた準備等）に対する苦しみの解釈や捉え直しに、集中的に意識が向くことがありうる。

観点2（自分の支えの気づき）はLv1が最多であり、「支えが大切」「支えがあると穏やか」など概念理解はしているが、自分の支えの具体化や構造化（Lv2～Lv3）には差がある状態である。

観点3（わかってもらえた経験）ではLv2が25件あり30%以上が自身の経験に触れていた。観点4の反復を“使う”技法への言及はLv0が27件と多いが、Lv2、3の合計は36件（43.9%）と一定数確認ができたが、「使いすぎると不自然」など、技法を相対化する記述がLv3として確認され、中学生特有の批判的理解が見られた。

総じて、A中3年では「授業内容を理解し整理する力（理解の深さ）」は比較的観察される一方、自己の内面変容（自己肯定・自己受容）を文章化する側面は弱く、他者へ向けた行動へ結びつくためには、おかれた状況の影響の変化、時間経過も必要であることが推測された。

仮説の適合度

本データは、授業で提示された「苦しみ概念理解 → 支えへの気づき → 他者への関わり方（反復） → 自己の回復・自己肯定」という流れのうち、前半（概念理解・対人スキル理解）の支持は中程度～高いと判断できる。観点1～3でLv2～Lv3が一定数確認されるためである。しかし後半に位置づく自己肯定・自己受容（観点6）がほぼLv0、1に集中していることから、仮説が想定する「自己を認め大切にす」方向の内面変容は、本データで言及するのは難しい。

したがって本学年では、仮説全体としては部分的に支持されるが、特に“自己への転回”に関するプロセスは弱い支持にとどまると推察できる。一方で、自分の苦しみをわかってもらえた経験（観点3）のLv2が厚いことから、「中学生では自己にむけられた肯定より先に、自己の気づきが先に外在化されやすい」という仮説の再生成となる。

II-2 ルーブリックを用いた学年比較による感想文の解析

III-2-1 小学5年（n=134）vs 小学6年（n=299）のルーブリックによる記述の表出

	Lv.0 表出無		Lv.1 気づき有		Lv.2 自己省察有		Lv.3 行動性 将来性有	
	5年	6年	5年	6年	5年	6年	5年	6年
観点1：自分の苦しみに気づく	45	104	56	72	28	96	5	27
観点2：自分の支えに気づく	73	96	3	91	20	77	38	35
観点3：わかってもらえた経験	72	158	27	101	17	27	18	13
観点4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	52	84	38	81	34	97	10	37
観点5：他者の苦しみに気づく	98	70	6	74	16	112	14	43
観点6：自分を肯定しそのままで良いと思える	83	101	42	87	6	85	3	26

小学校5年 vs 6年の違い（分母：5年=134、6年=299）、より高次の自己省察や他者へ向けた活用については、6年の記述の割合が多い。

1) 観点1：自分の苦しみに気づく

Lv1（5年 41.8% vs 6年 24.1%）

Lv2（5年 20.9% vs 6年 32.1%）

Lv3（5年 3.7% vs 6年 9.0%）

6年は「苦しみの存在に触れる（Lv1）」よりも、希望と現実の開きとして理解し、構造化して述べる（Lv2～3）割合が多い。

2) 観点2：自分の支えに気づく

Lv0（5年 54.5% vs 6年 32.1%）

Lv1 (5年 2.2% vs 6年 30.4%)

Lv2 (5年 14.9% vs 6年 25.8%)

Lv3 (5年 28.4% vs 6年 11.7%)

6年は「支えを活用する (Lv3)」より、支えに気づき直し・言語化する (Lv1~2) が中心になっている (=“支えがある”は言うが、どのように活かすかの具体的表出は乏しい)。

3) 観点3：わかってもらえた経験

Lv0 (5年 53.7% vs 6年 52.8%)

Lv1 (5年 20.1% vs 6年 33.8%)

Lv2 (5年 12.7% vs 6年 9.0%)

Lv3 (5年 13.4% vs 6年 4.3%)

6年では「わかってくれる人の存在 (Lv1)」の語りの割合が比較的認められたが、存在の影響への言及 (Lv2)、自らわかってくれる人になりたい (Lv3) の記述は少ない。

4) 観点4：聴く姿勢 (反復等)

Lv0 (5年 38.8% vs 6年 28.1%)

Lv1 (5年 28.4% vs 6年 27.1%)

Lv2 (5年 25.4% vs 6年 32.4%)

Lv3 (5年 7.5% vs 6年 12.4%)

5年では人の話を聴くことの重要性に言及している割合が見られるが、6年ではさらに「どう聴くか (反復や沈黙)」「実際に使用する」の表現の割合が5年より多い。

5) 観点5：他者の苦しみに気づく

Lv0 (5年 73.1% vs 6年 23.4%)

Lv1 (5年 4.5% vs 6年 24.7%)

Lv2 (5年 11.9% vs 6年 37.5%)

Lv3 (5年 10.4% vs 6年 14.4%)

6) 観点6：自分を肯定しそのまま良いと思える

Lv0 (5年 61.9% vs 6年 33.8%)

Lv1 (5年 31.3% vs 6年 29.1%)

Lv2 (5年 4.5% vs 6年 28.4%)

Lv3 (5年 2.2% vs 6年 8.7%)

観点5、6ともに、学んだことを「知識」に留めず「実践方略」として理解できる割合は6年が多い。

5年生と6年生の違いは何か

5年 (n=134) と6年 (n=299) を割合で比較すると、6年では全体に Lv2 以上の表出割合が多く、授業内容を理解・言語化し、自分にとってどのようなものに思い及ぶことができる児童がいる可能性がある。また観点5、6など他者とのかかわりにおいても、同学年での占める割合は低いものの、Lv2、3で5年生との差が感じられる。観点4においても反復を具体的方略として捉える傾向が強まる。一方で観点2「自分の支えに気づく」はLv3が28.4%vs11.7%、観点3「わかってもらえた経験」もLv2、Lv3とも5年の記述割合が高い傾向にあった。6年は概念理解の成熟が進み他者の苦しみに意識が向いているが、一方で自分の体験や心情への内省に個人差がある可能性が示唆された。

II-2-2 小学生 (n=433) vs 中学生 (n=82) のルーブリックによる記述の表出

	Lv.0 表出無		Lv.1 気づき有		Lv.2 自己省察有		Lv.3 行動性 将来性有	
	小	中	小	中	小	中	小	中
観点 1：自分の苦しみに気づく	149	44	128	10	124	9	32	19
観点 2：自分の支えに気づく	169	24	94	34	97	14	73	10
観点 3：わかってもらえた経験	230	22	128	26	44	25	31	9
観点 4：聴く姿勢（反復・沈黙など）	136	27	119	19	131	26	47	10
観点 5：他者の苦しみに気づく	168	49	80	23	128	4	57	6
観点 6：自分を肯定しそのままで良いと思える	184	45	129	22	91	12	29	3

1) 観点 1：自分の苦しみに気づく

中学生は Lv3 が 23.2% (19/82) と高く、小学生の 7.4% (32/433) を大きく上回る。中学生は「苦しみ」をより切迫感のある自己課題として言語化できている可能性が高い。一方で中学生は Lv0 も 53.7% (44/82) と高く、深い内省に到達する層と未記述層の二極化が示唆される。

2) 観点 2：自分の支えに気づく

小学生の方が Lv3 が 16.9% (73/433) と高く、中学生は 12.2% (10/82) にとどまる。中学生は「支え」を挙げられても、それを“自分の回復に効く資源”として深く言語化するより、現実的・距離感を伴って表現する傾向があると考えられる。

3) 観点 3：わかってもらえた経験

中学生は Lv2 が 30.5% (25/82) で、小学生の 10.2% (44/433) より高い。つまり中学生の方が「わかってもらえた／わかってもらえなかった」の経験を、より具体的な対人経験として捉えている。一方、小学校は Lv0 が 53.1% (230/433) と多く、経験を出せない（または書かない、書けない）層が厚いことから、言語能力の成長過程も関係する（他の観点にも当てはまる）。

4) 観点 4：聴く姿勢（反復等）

中学生は Lv0 が 86.6% (71/82) と突出し、Lv3 は 0% (0/82) である。小学生は Lv3 が 14.3% (62/433) あり、反復をスキルとして「やってみたい／使える」と表現する割合が相対的に高い。中学生では、技法の“理解”よりも「距離を取る」「簡単ではない」などの抑制的・現実的な反応に寄っている可能性がある。

5) 観点 5：他者の苦しみに気づく

小学生は Lv2 29.6% (128/433)・Lv3 が 13.2% (57/433) が一定数あるが、中学校は Lv0 が 59.8%

(49/82) に偏り、Lv3 は 7.3% (6/82) であった。中学生は相手の苦しみに気づこうとする“態度”は意識しても、文章で他者の苦しみに具体的に踏み込む表現が抑制されている可能性がある。

6) 観点 6：自分を肯定しそのままが良いと思える

小学生は Lv1～Lv2 が厚く (Lv1 29.8%・Lv2 21.0%)、中学生は Lv0 が 54.9% (45/82) と高い。中学生は「自分を肯定する」記述が、書きにくい／慎重になりやすい学齢段階であることが反映されている可能性がある。

小学生と中学生の違いは何か

小学生 (n=433) と中学生 (n=82) を比較すると、中学生は観点 1：自分の苦しみに気づくにおいて Lv3 が 23.2% (19/82) と高く、小学校の 7.4% (32/433) を大きく上回った。中学生は苦しみをより切実な自己課題として深く言語化できる層が一定数存在する。一方で中学生は観点 5 (他者の苦しみに気づく) Lv0 が 59.8% (49/82) と、他者理解・気づきの文章化があまり多くなかった。小学生では観点 4 の Lv3 が 10.9% (47/433)、観点 5 の Lv3 が 13.2% (57/433) と一定数みられ、授業内容を「他者の支え」へ接続する記述が比較的生じやすい構造が示唆された。

中学生は「自分の苦しみに (観点 1)」の深い言語化 (Lv3) が増える (23.2%) 一方、「他者の苦しみに気づく (観点 5)」は Lv0 にやや偏りやすい。小学生は、授業で提示された枠組み (支え・反復) を「やってみよう」「助けてほしい」として取り込みやすく、スキル志向・支援志向の記述が比較的伸びる構造が見えた。

Ⅲ 折れない心を育てるいのちの授業を受けたあとの児童・生徒の変化に関する教諭へのインタビュー調査から

授業後 1～2 か月後に実施した教諭へのインタビューから、教諭たちが感じる児童・生徒の変化を聞き取りまとめた。質問項目ごとにタグ (標題) 付け、コード化、カテゴリ化を行った。単一のサブカテゴリについては、サブカテゴリ＝カテゴリの構造として、そのまま示した。

分析の結果、「1. 自分のネガティブな気持ちを表現するようになった変化」は、20 標題 (タグ)、9 サブカテゴリ、4 カテゴリに集約された。「2. ○○があるから (あれば) 大丈夫、頑張れる、といった子どもの自分なりの支えとなるものを表現した変化」は、19 標題 (タグ)、8 サブカテゴリ、4 カテゴリ、「3. 子ども同士で相談しあったり、もしくは悩みを打ち明けたり、逆に聴いてあげるような変化」は、25 標題 (タグ)、9 サブカテゴリ、5 カテゴリ、「4. 子どもが周囲の子どもの大変さに気が付いたり、気づいたあとに声がけをするような変化」は、25 標題 (タグ)、8 サブカテゴリ、3 カテゴリ、「5. クラス全体の様子、もしくはクラスの一部のグループの変化」は、25 標題 (タグ)、8 サブカテゴリ、4 カテゴリ、「6. 先生自身が授業をどのように感じたか」は、30 標題 (タグ)、10 サブカテゴリ、4 カテゴリ、「7. 先生ご自身が、授業後に意識的に変えたこと (態度や言葉)」は、34 標題 (タグ)、10 サブカテゴリ、6 カテゴリ、「8. 先生から見て、子ども達以外でこの授業を誰に聞いて欲しいか」は、27 標題 (タグ)、8 サブカテゴリ、6 カテゴリに集約された。

計 205 のタグ（標題）が付けられ、そこから 70 のサブカテゴリが生成され、さらに 36 のカテゴリに集約された。

カテゴリに※で示したコードは、教諭たちが感じた不確実な印象、批判的な印象、困難に感じた印象について示したものである。

1. 自分のネガティブな気持ちを表現するようになった変化		
<p>「例えば生活ノート連絡書みたいなやり取りするようなノートがあるんですけども、みんな日記のようなことで書いていたりとかする中で、ちょっと悩みじゃないですけど一言本当に簡単にこれとかどうしたらいいですかっていうような言葉は・・・」</p>		
カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
苦しみの認知的理解	“苦しみの構造理解”によって救われた感覚	「苦しみの構造を理解する」
		「気持ちの正体がわかる」
		「客観視できる」
	目標設定の調整・現実的な努力へ切り替える	「目標を調整する」
		「実現可能なゴール設定」
	感情のコントロール・自己調整感の芽生え	「感情を整える」
苦しみ表現の多面化	「モヤモヤ」を出せた反応	「小さな違和感を言う」
		「相談行動の発生と増加」
		「感情の共有が日常化」
	苦手・できなさの「苦しさ」を言語化	「できない悔しさを言う」
		「理想と現実の開きを語る」
	気持ちを書くことによる表現	「書く量が増える」
		「言いにくいことを文章で表す」
	比較で苦しむ気持ちの表現	「容姿の劣等感の吐露」
		「完璧主義による苦しさ」
	解決よりも“吐き出し”	解決よりも“吐き出し”
「解決より表現が先」		
「安心する場としての相談」		
表面化の逆説性※	表面化の逆説性	「相談できていることで、より教師から見えにくい」

2. ○○があるから（あれば）大丈夫、頑張れる、といった子どもの自分なりの支えとなるものを表現した変化

「人間関係っていうところで悩む部分がある反面、やっぱりその人間関係で支えられているというかやっぱり友達だったりとか、何かやっぱり横の繋がり・・・」

カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
自分の周りの「人」の支えの認識	友達・仲間とのつながりが支え	「友達がいるから頑張れる」
		「絆・仲間の存在」
		「遊ぶ予定が登校の動機」
	家族の支えの再認識	「家族の存在の再確認」
		「話を聞いてもらう／抱きしめられる安心」
「支えがあれば乗り越えられるという理解」		
内省による支えの探求	個々の好きなものが生活の支え	「推しが支え」
		「未来の楽しみがあるから耐えられる」
	頑張るために“自分の楽しみ”も入れる	「勉強だけでなく好きなこともやる」
		「頑張り方の調整」
生活行動からの支えの見い出し	生活の中の“手の届く楽しみ”が登校を動かす	「給食が楽しみ」
		「好きな食べ物が支え」
	学校の中にもポジティブな居場所・動機がある	「好きな授業があるから行ける」
		「学びより体験型活動が救い」
	行動を起こす引っかかりの気づき	「登校のきっかけ」
「気分を上げるスイッチ」		
支えに関する外化把握の困難さ※	支えに関する外化把握の困難さ	「日記・ワークシートに現れる」
		「教師の観察可能性の限界」
		「語りの機会不足」

3. 子ども同士で相談しあったり、もしくは悩みを打ち明けたり、逆に聞いてあげるような変化

「いのちの授業がっていうところかわからないですけど、それこそ受験だったりとか進路っていうところも近づいてきてる中でそういう話をお互いにしてるのはちょっと進路の相談っていう・・・」

カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
変化の認知と行動発生	変化の認知と行動発生	「異変への感受性」
		「自然な声かけ」
		「子ども同士で解決を試みる」
表出・非表出の相談行動	友人同士での人間関係相談	「友達同士の間関係相談」
		「相談が表に見えやすい子もいる」
		「先生に聞く前に友達に相談」
		「進路不安の共有」
	相談の場・相手を選ぶ	「相談は見えにくい」
		「高学年ほど秘匿性が高い」
「日記が貴重な手がかり」		
相談行動・方法の段階性の発生	難しいケースは教師へ相談	「子ども同士では難しい対人問題」
		「教師への介入依頼」
	相談の階層化：解決困難なら教師へ	「解決できない線引き」
		「相談ルートを選択」
	第三者を介した関係修復	「関係断絶の修復」
		「謝罪の言語化」
「教師介入を伴う和解プロセス」		
支援の集団的行動	教え合い・伴走支援	「苦手の自己開示」
		「教える・教えられる関係」
		「成果が出て相互に喜ぶ」
	苦手な子を孤立させないための“集団の工夫”	「苦手の子を守る工夫」
		「集団で支える配置戦略」
授業に関わらない日常的な相互援助※	授業に関わらない日常的な相互援助	「内的悩みは共有されにくい」
		「聞き役が自然発生するのは稀」
		「日常的な助け合いとの重なり」

4. 子どもが周囲の子どもの大変さに気がついたり、気づいたあとに声がけをするような変化

「年末に友人の自傷行為に関する相談が生徒からあった。友人→教師→親といった流れで、事前に対応ができたというケースがあった。」

カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
気づきのアンテナと声がけの表出	異変への気づきと声かけ	「元気がないことに気づく」
		「様子を見て一声かける」
	「とりあえず声をかけてみる」行動の増加	「声かけの増加」
		「声をかけることが普通になる」
		「小さく関わってみる」
	“たわいもない関わり”で近づく	「心配の言葉より雑談」
		「自然な接近方法」
	大変な子との関係の試行錯誤	特定の子への“関わり方の調整”
「踏み込みすぎない工夫」		
「関わりの試行錯誤」		
「声かけの加減を学ぶ」		
継続的な関わりと行動”		「不登校の子を放っておかない」
		「学校外での関わり」
		「関心を持ち理解しようとする」
		「危険を知った後の相談行動」
“頑張る子のしんどさ”への寄り添い		「落ち込みに寄り添う友人」
		「授業が共感を促進したという解釈」
		「負けた悔しさの表現」
表に出さなくておく「気かけ」		“声かけが正解とは限らない”という理解
	「相性・信頼関係が重要」	
	「役割分担が暗黙にある」	
	「見守るという支援」	
	希望と現実の開きとしての受け止め	「学校に来れない背景の理解」
		「不登校への見方の変化」
		「希望と現実の開きへの共感」

5. クラス全体の様子、もしくはクラスの一部のグループの変化

「例年よりも『先生、聞いて』が多い印象がある。1回の授業でも刷り込まれた感じがある。」

カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
------	--------	--------

意識された会話	「まず声をかけてみる」行動の増加	「関わりの第一歩が増える」
		「声をかけるハードルが下がる」
		「気づいたら声をかける」
	言葉を出す前の“ワンクッション”	「言い方を考える」
		「衝動的に言い返さない」
		「配慮ある言語化」
	「先生、聞いて」の増加	「教師への相談が増える」
		「気持ちを外に出す行動が増える」
		「授業内容が残っている」
	話す子が“聴く側”に回る変化	「聴き方が変わる」
		「相手の話を受け止める」
		「反射的な返答が減る」
援助的な雰囲気づくり	差が出る場面での援助	「技能差への寛容さ」
		「教え合いが成立する」
		「上手い子が偉そうにならない」
		「協同学習の促進」
	気づこうとする空気の強まり	「空気としての思いやり」
		「異変への感受性」
関わり方の深浅の調整	関わり方の深浅の調整	「相談相手の選択」
		「関係性の境界線」
		「踏み込みすぎない判断」
集団変化の一般化の難しさ ※	集団変化の一般化の難しさ	「集団変容の限界」
		「個人差の大きさ」
		「過大評価しない姿勢」

6. 先生自身が授業をどのように感じたか

「解決策をいうことが正しいことと思っていたようだが、ただ傾聴、聴くということだけでも大きな支えになることは、大きな学びになった」

カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
わかりやすさと実践のしやすさ	キーワードが“落ちやすさ”を作る	「キーワードが理解を支える」
		「概念の足場」
		「覚えやすい枠組み」
	自然なやり取りができた	「自然に会話できた」

		「子どもがやれる」
		「予想以上の成果」
	腑に落ちる感覚	「ケース学習の有効性」
		「体感的に学べる形が良い」
	道徳・アサーション教育との 接続性	「道徳との接続」
		「アサーションとの接続」
		「社会的スキル教育」
		「関係性を築く学び」
『解決策提示＝ 正しい』という 思い込みの	『解決策提示＝正しい』とい う思い込み	「支援＝解決という思い込み」
		「傾聴の価値に気づく」
		「支える行為の再定義」
個人の発達・経 験差を平準化し た授業設定 ※	個々の経験と教材設定のバラ ンス	「自分ごと化の個人差」
		「教材使用の雰囲気調整」
	個やクラスによる受け止めの 多面性	「情緒的負荷が高い」
		「学級特性に左右される」
		「学年適合の検討」
	抽象概念の理解に個人差	「抽象理解の個人差」
		「教材の多層化が必要」
		「具体と抽象のバランス」
	教師側の運営工 夫の必要性※	外部性のメリットと運営リス ク
「授業運営のコントロールの難しさ」		
「場の乱れリスク」		
反応の多様性を教師が受容		「ふざけは起こる」
		「想定範囲内として受け止める」
		「集中が切れる」
		「活動型授業の難しさ」

7. 先生ご自身が、授業後に意識的に変えたこと（態度や言葉）

「きっかけとなった先生が作ってくれた苦しみのスライド、支えのスライドをずっと教室にも貼っている。」

カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
現場での授業内 容の実践	「反復」を用いた応答	「繰り返して返す」
		「理解の確認」
		「受け止めの可視化」

	「希望と現実の開き」の共通言語化	「教師自身も救われる」
		「授業の言葉を援用する」
		「希望と現実の開きで整理する」
		「共通言語としての概念」
		「学年差の意識」
自らが支えとなる意識の強化	解決を急がず“共に考える”姿勢へ（伴走的支援）	「解決を急がない」
		「共に考える」
		「問題の未解決性を認める」
		「伴走する支援」
	子どもの弱さを肯定し、一緒に取り組む	「できないを認める」
		「弱さの肯定」
		「一緒にやる」
		「支援者として並走する」
関わるきっかけの拡大	気軽に話せる関係が増え、悩みの早期把握に	「雑談の増加」
		「相談の入口が広がる」
		「悩みの早期発見」
		「信頼関係の強化」
	“苦しみのサイン”に敏感になる（表情・様子を見る）	「表情の変化を見る」
		「サインへの感受性」
	「声かけのきっかけを探る」	
継続的に思い出せる掲示・仕掛け	継続的に思い出せる掲示・仕掛け	「掲示による定着」
		「視覚的な想起の支援」
		「授業効果の継続」
教育環境による制約※	関わりの時間不足	「時間がない」
	教育としての実践の難しさ	「反復技法の難しさ」
		「意識はあるが実践困難」
		「実装の障壁」
変化の確からしさに対する自覚のしにくさ※	変化の確からしさに対する自覚のしにくさ	「変化を自覚していない」
		「言語化が難しい」
		「関わりは元々状況依存」
		「変えたと言い切れない」

8. 先生から見て、子ども達以外でこの授業を誰に聞いて欲しいか。

「落ち込んでいる人や子だけではなく、広めていくことで結果として救う人をさらに広

めていくのではないかと思った。」		
カテゴリ	サブカテゴリ	タグ（標題）
家族などの近い人	親に聞いてほしい	「親に届けたい」
		「家庭の関わりが変わる」
		「親の理解が子に影響する」
		「親子で受講もあり」
	“母親”への言及が多い	「母親の大変さに気づく」
		「家族への共感」
		「子どもが家族の支えになる」
		「家族内で聴く姿勢が生まれる」
子どもたちを取り巻くまわりの年上	中高生にも必要	「思春期に適合」
		「中高生向けの可能性」
		「年齢層を広げる」
	教師（同僚・管理職）など大人に聞いてほしい	「教員研修として有用」
		「教職員の共通理解」
		「管理職にも必要」
現に苦しみを抱える子やその親	現に苦しみを抱える子やその親	「不登校の子への支援」
		「不登校家庭への支援」
		「支援施設での実施」
対象の普遍性	対象の普遍性	「普遍的な授業内容」
		「対象を絞らない」
		「広げることで救いが増える」
当事者に直接届けることへの慎重さ	当事者に直接届けることへの慎重さ	「直接当てると負担」
		「フィルターが必要」
		「届きすぎて傷つく可能性」
より近いもの支えの強化	より近いもの支えの強化	「専門職でなくても支えになる」
		「身近な友人の傾聴」
		「日常の支援力を上げる」

これまでの一連の分析から、授業による変化として教諭に認知されたものは以下のように集約できる。

1) 「折れない心を育てるいのちの授業」による変化

- A. 苦しみの構造理解と自己理解が深まる（認知・内省の変化）…主に児童・生徒
- B. 支え（リソース）の発見と再配置（支えの認識の変化）…主に児童・生徒
- C. 相談・表現行動の心理障壁の低下と出現（外化・相談の変化）…児童・生徒と教諭
- D. 他者への気づきと関与行動（ピアサポート・関係行動の変化）…主に児童・生徒

- E. 関係性の“距離感スキル”が育つ（調整・配慮の成熟）…児童・生徒と教諭
- F. 支援実装（授業を日常の関わりへつなぐ変化）…主に教諭
- G. 受講の拡張・普遍化（誰に届けるか／社会的波及）…児童・生徒と教諭

2) 今後のさらなる検討が必要な点（変化や効果を明示する上での課題や限界）

- H. 変化の検出・一般化の難しさ（評価上の限界）
- I. 授業デザイン・教材の適合課題
- J. 現場制約と実践のバランス（構造的困難）

IV 本プロジェクトの目標に則した効果の推定

▶ スタートは「苦しみに気づく」から

上記から、本プロジェクトが目指す「子どもたち同士で“気づく”、“支える”」ことによる、孤独・孤立関する予防効果について考察する。児童・生徒らの感想文内容や表現から推察できることは、個々の精神的成長の違いや言語能力の差の大きさ、個々の感受性という個人要因や一部環境要因がある中でも、「“気づく”、“支える”」の効果の一端があったと推測できる。その理由として、苦しみの理解、自分の経験への当てはめ、メタ認知を形成したことによる過去起きた経験を俯瞰できたことが大きい。そして俯瞰できたことで自己経験の意味付けが再構築され、自分だけで理解できなかったモヤモヤ、イライラといった種々の苦しみと関連する感情が言語化され、自身の納得を伴って経験知から形式「知」へと転換された経過が生じたと言える。この過程を経ることで、私も誰かのモヤモヤ、イライラを認め、聴いてあげたいという内的動機付けにつながった様子が見て取れた。

▶ 相手にとってわかってくれる自分になりたい

さらに、授業で学んだ「わかってくれる人は聴いてくれる人」や、聴くということは「反復」や「沈黙」が重要であるといった技法にも触れ、ロールプレイを基に体験的に学習することによって、自分が誰かのモヤモヤ、イライラを聴いてあげられる見通しが児童・生徒に芽生えたと考えられる。この見通しは実践の可能性を後押しする重要な役割を持っている。これらの学習によって、周囲に苦しんでいる人の苦しみをキャッチし、「自分が役に立ちたい」と思う気持ちを強化することになる。一方で学年が低い場合は、習ったことを試してみたい、という単純動機も強く表れることから、感想文中にも多く記述された結果となった。

▶ それぞれのプロセスを経て腑に落ちる

小5～中3という身体的、精神的にも差があり、特に言語の表出、表現という点でも個人差がある時期を考慮しても、多くの児童・生徒が自分の周りの人を助けたいという利他の思考過程が見られた。利

他に至るプロセスとしては、①過去に経験した自分の苦しみがあり、その認識と整理によって、他者に向く場合と、②（経験の浅さもあり）深刻な苦しみが思い当たらず、教義として重要性を認識したことで自分の身近な誰かに向く場合とがあるように思えた。

▶ いざという時に関われる＝予防的

同時に、自分が助けたいけど助けるのが難しいと気づいた場合に、苦しんでいる相手と上手に距離感をとること、友人や大人（教師、親等）に助けを求めることの心理的障壁も下がるように思われる。この授業によって苦しみに対する認知的プロセスが築かれたことで、より深刻な場面に対してこそ、予防的効果を発揮する可能性がある。これまでは、助けたいけどどうしたらいいかわからない、という理由から援助的な関わりから遠ざかってしまったとしても、この授業によって苦しみの概念理解、支えの重要性、援助や関わり方を身につけ、実際に支える行動を促進する見込みがあると推定できる。

A-3. 児童・生徒感想文（一部）

本事業参加者である児童・生徒が授業後に書いた感想文を、個人が特定できない形で一部抜粋する。

- 私は今 あまり人に話したくない事情を抱えています。無意識に自分を責めてしまったり 相手を傷つけてたりと やらかしてばかりでした。でもその時に話を聞いてすごく安心しました。正直 話してもいいなと思いました。みんなに理解してもらえるか怖くて話せないこともあるけど、勇気ももらえました。（小5）
- 私はこの授業をして嫌な気持ちがなくなりました。理由は 嫌な気持ちをどんどん書いていったら、嫌な気持ちがなくなりました。一番大事だなと思うのは希望と現実です。希望と現実を比べてみました。そしたら自分の気持ちは こんなだったんだと思いました。言えなかった気持ちがこうなんだと自分で初めて知りました。いつも心が傷ついたままで自分の気持ちなんて考えていませんでしたが自分の気持ちを考えるようにしました。（小5）
- まだ切り替えられていないですが、この授業を受けてこの思いは無駄ではないんだなと思うことができました。はるさんの話が出て自分も同じことを思うことが何回もあったな と共感することができました。自分やじゅんやさん 他にも色々な悩みを持っている人に寄り添うような人になりたいです。この授業で学んだことを活かせるようにすると、周りを見て困っている人々がいたら積極的に話を聞いてあげたいなと思いました。（中3）
- 今苦しいけどそれは自分を強くしたり成長したりする意味があると思います。その時は苦しくてもこれをしたからこうなるからと予想して次はこうしようと 学ぶことができ 成長できると思いました。自分の悩みを話したくても話せないのは映像でも言っていた わかってないからだと思うけど、わかってくれたと思うには 一言でも口に出してみるのが大切だと思います。話を聞くときは反復を使おうと思います。何がどうしてとたたみかけて聞かずに落ち着いて相手に話してもらうことが大事だということが分かりました。（中3）
- 先生が言ってくれた言葉や 今回の集会で自分が2年半 やってきたことは 結果こそ実らなくて苦しい思いをしても、何かしらの意味はあって そこまでの道のりには苦しいことや イライラすることもあったけどそれ以上に チームメイトの役に立ち 感謝もあったりなどの楽しさが多かったんだと思いました。この思いは楽には解決できないだろうけど今回の集会を通して 人への感謝 や 次にある受験に向かって頑張っていこうと思いました。（中3）
- あともう少しでというところで負けてしまって、もちろん 相手も強かったし 最後まで諦めずにできたので 悔いはないけど、でもやっぱり自分もいっぱい ミスってしまってすごい落ち込んだし、みんなのところに行って一番手だけ不甲斐なさを感じて 泣いてしまって、でもみんな自分のミスもあることも認めてくれて それに加えてでも最後まで諦めないで 粘ったしこんな楽しい試合できて嬉しかったとペアの子が言ってくれて 自分がいたからここまで来れたんだって言ってくれてる気

がしてすごく嬉しかったです。(中3)

- 自分も今つらくて泣きたくて悩んでいた時があったから、「わかってるよ」って言われたら「何がわかってるの？」って怒りたくたのはよくわかります。なので、反復の寄り添う話し方がわかってくれてる気がして気がすこし軽くなれると思います。悩んでいたときの自分にこれを言ってあげたいです。(小6)
- 何回か相談されたことがあったけど、そこからトラブルが起きたことがあって、それで私はわかってあげれてなかったなと思った。私もわかってくれなくて、トラブルは起こらなかったけど、悲しいという気持ちが大きくなったことがあった。(小5)
- 私のクラスにも悩んでいるのかなと思う子がいます。その子に今日学んだ 反復を使って話を聞いてみようと思います。できるだけ最後までしっかりと聞いてあげたいです。(小5)
- 私にぴったりの授業だと思いました。私は、今の自分が大嫌いです。なんなら、死にたいと思っています。なぜなら、勉強も運動もできず、この学校友達は3人くらいしかいません。学校生活もうまくやっていけません。そんな時、いのちの授業がありました。身近にはこんなに、心の支えになるものがあるということを知りました。心の支えは身近にあると実感しました。(小6)
- 正直言って 私は自分が誰よりも嫌で毎日毎日この世から早く消えたいと思ってました。さらにはその気持ちを抱いているのは自分だけなのだろう、周囲から見れば本当に怖い気持ちだと思って 抱え込んでいましたが、今回の授業で同じような気持ちを持つ人がたくさんいると知って安心しました。(小6)
- こんな私でもこの世にいていいんだ、生きていていいんだと思いました。前まで いなくなりたいかかった、消えたかった 気持ちが自分の支えを考えることで一変し、生きていきたい 死にたくないという前向きな気持ちが芽生えてきました。ここから先まだ何が起こるかかわからないけどどれだけの辛いことが 待ち構えているのかかわからないけど、何かあったら この授業と心の支えを思い出して前へ進んでいきたいと思いました。(小6)
- 少し前に「私なんか・・・」と自分も感じたことがあって人に言えなかったけど それは苦しかったからとわかって、ほんの少し気持ちが軽くなるように感じました。これからやってみたいことは、苦しそうな人がいたら手を差し伸べる、声をかけることをやってみたいと思った。将来の夢が「カウンセラーの人になること」なので とても勉強になって 将来に一步近づけるような時間でした。いつか夢を叶えて苦しい 人の力になったりやってくださった授業をしたりする人になって色々な人を救える人になりたいと もっと強く感じることができました。(小6)

A-4. 参考資料・関連成果物一覧

本事業において作成・整理された成果物および関連資料については、以下のポータルサイトに集約して公開している。

〈事業成果ポータルサイト〉

URL：<https://endoflifecare.or.jp/posts/show/9794>

本ポータルサイトでは、

- ・本事業で制作した冊子
- ・事業実施内容および関連情報（本報告書）
- ・内閣府「孤独・孤立対策に関する NPO 等の取組モデル調査」における事例集掲載内容を一覧できる形で整理している。

本報告書は、これらの成果物や取組を横断的に整理・考察したものであり、ポータルサイトに掲載された各資料を補完する位置づけにある。

なお、各資料の著作権および利用条件については、個別の記載に従うものとする。

令和7年度

地域における孤独・孤立対策に関する
NPO等の取組モデル調査 事業報告書

令和8年2月

一般社団法人エンドオブライフ・ケア協会

〒105-0001 東京都港区虎ノ門 3-7-1 TOKYU REIT 虎の門ビル 6階

TEL：03-6435-6404