

「主体性」を軸とした教育の転換

対話から生まれ、実践とともに広がる
佐賀市の挑戦



佐賀市教育委員会 教育長
丹宗 成一 たんそう せいいち

1954年、佐賀県生まれ。佐賀県の県立高等学校理科教諭を経て、佐賀県教育庁教育政策課課長、佐賀県教育庁学校教育課課長、佐賀県立致遠館中学校・高等学校校長を歴任。2023年11月から現職。

はじめに

「主体性」と「自主性」は、何が違うのか。学校教育ビジョンの策定に向けた議論は、この問いから始まりました。

この問いに向き合う中で見えてきたのは、主体性と自主性が明確に区別されないまま、これまでの教育の中で用いられてきたという実態でした。私たち大人自身が受けてきた教育や指導の経験がそれぞれの教育観の基盤となっており、日々の実践の中で、主体性と自主性を十分に区別しないまま用いてきた面もあったのではないかと考えています。

だからこそ、その違いを改めて問い直すことが、教育の在り方そのものを見つめ直す契機になると考えました。

本市では、この点について次のように整理しています。

「自主性」とは、与えられた枠組みの中で自ら進んで取り組むこと、「主体性」とは、するかしないかも含めて、自分の意思で考え、判断し、行動し、その結果にも向き合うことです。

本市では現在も、学校現場とともに対話を重ねながら、この問いに向き合い続けています。

本稿では、本市が進めてきた学校教育ビジョンについて、その策定の背景や対話を重ねてきたプロセス、学校現場での実践、さらに部活動改革とのつながりまで、相互の関連を踏まえながら紹介します。



主体性をどう捉えるか

近年、社会の在り方は大きく変化しています。工業化社会では「知識の習得」が、インターネット社会では「活用・応用力」が重視されてきました。

そして、これからの超スマート社会（Society5.0）においては、主体性を発揮しながら、社会にどのように関わり、何を生み出していくのかを自分ごととして考える「当事者意識」が一層重要になると考えています。

そのため、学びの在り方も、あらかじめ定められた方法や正解に向かうだけのものから、子ども自身が学び方や関わり方を選択し、試行錯誤を重ねていくものへと転換していく必要があります。

子どもたちは本来、自分なりに考え、選び、行動しようとする力を持っています。そうした力が発揮されるためには、自ら考え、決めて、行動した結果を自分で受け止める経験を積み重ねていくことが重要です。

こうした経験の積み重ねは、主体性をより確かなものにし、自分の在り方や社会との関わりを考える力へとつながっていきます。

本市では、子どもたちの目指す姿を見据えて学校教育ビジョンを策定し、その最上位目標を「子どものwell-beingの実現」としました。これは、「私も」「あなたも」「今も」「未来も」、一人一人が自分らしく輝くことを大切に、自分だけでなく他者や将来も含めた幸せを目指すものです。

その実現に向けて、自律（自分で考え、自分で決めて、自分で動き出す力）、尊重（対立やジレンマを乗り越え、合意形成する力）、創造（新しい価値を生み出す力）という三つの力を育み、子どもたちの主体性を高めたいと考えています。

主体性を高める上で重要となるのが、教師も含めた大人の関わり方です。本市では、その役割を「教える」ことから「支援することへと捉え直し、子どもに寄り添いながらともに歩む『伴走支援』を大切にしています。

ここでいう「支援」とは、子どもにすべてを任せる「放任」とは異なります。子どもが安心して挑戦できる環境を整えるとともに、うまくいかなかったときやつまづいたときには、次の一歩につながるヒントや選択肢を示していくことです。

例えば、「どうしたの？」「あなたは どうしたい？」「私に何かできることはある？」といった問いかけを通して、子どもの考えを引き出し、その意思決定を支える関わりを重

対話から生まれ、実践とともに広がる
佐賀市の挑戦

視しようと考えています。



『支援』とは『放任』ではない。子どもが安心して挑戦できる環境を整え、つまづいた時にはヒントや選択肢を示すこと。これが『支えられている安心感』を生む。

佐賀市学校教育ビジョン事例集をもとに作成

こうした関わりは、子どもに「支えられている」という安心感をもたらし、失敗しても再び立ち上がり、前へ進もうとする力を育んでいきます。

校長会を起点とした 理念共有と対話のプロセス

こうした考え方を教育現場へとつなげていくために、本市が重視したのが、理念をどのようなプロセスで共有していくかという点でした。

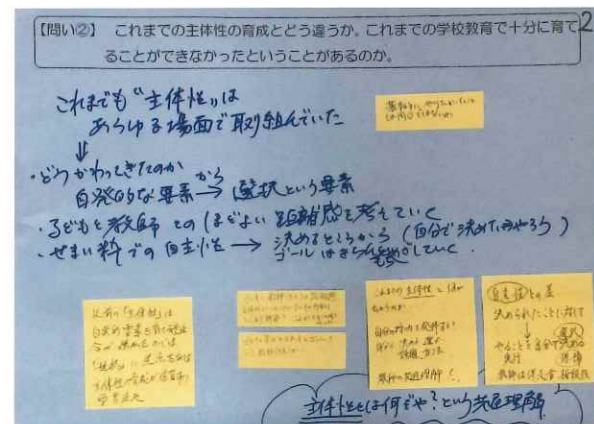
令和6年4月、教育委員会内において学校教育ビジョンの検討を開始するにあたり、策定アドバイザーと指導主事を中心に対話を重ねました。それぞれが関わってきた学校現場の実情や課題を持ち寄りながら、「主体性を発揮するとはどういうことか」という具体的なイメージをすり合わせていきました。



教育委員会内での検討記録（第2回検討会）

その上で、令和6年11月の校長会において学校教育ビジョンの素案を提示しましたが、その際には完成された方針として一方的に示すのではなく、問いの形で提示することを意識しました。校長会からの意見も踏まえながら表現を見直し、議論を重ねる中で、令和7年3月に学校教育ビジョンを策定しました。

さらに特徴的であったのは、その後の校長会の動きでした。同年8月には、校長会が主体的に研修会を企画・実施し、各学校での受け止めや実践を踏まえた対話の場を設けました。主体性という言葉の捉え方自体も校長ごとに異なる中で、それぞれの学校の実情に照らしながら、「自分の学校ではどのように実践していくか」を考え、教職員にどう伝えていくかについて話し合う取組が進められました。



校長会主催研修会での検討記録（R7）

その結果、多くの学校において、学校教育目標や校内研究テーマと関連付けながら、教職員と対話を重ねてビジョンを具現化するための校内研修が実施されるようになりました。このように本市では、教育委員会と校長会が対話を通してビジョンを共に形づくり、さらに各学校で咀嚼し直していくプロセスそのものを重視しています。

モデル校による実践と横展開

理念が教育の現場において意味を持つためには、それが具体的な実践として表れていくことが不可欠です。本市では、学校教育ビジョンの考え方をもとに、各学校における実践を進めるとともに、その中でも、モデル校の取組を代表的な例として位置付けながら、理念を具体

の教育活動として形にしてきました。

モデル校である佐賀市立高木瀬小学校では、学校教育ビジョン策定以前から、「このままの教育でよいのか」という問題意識が教職員に共有されていました。しかし、理念には共感できても、日々の指導や学校運営といった各論になると、教職員それぞれの教育観の違いから認識のずれが生じ、「総論としては理解できるが、具体になると難しい」という状況が見られていました。

そこで同校では、まず、教師自身の意識改革から取組を始めました。時代に合った教育への転換が必要であるという「危機感の共有」、主体的に生きる子どもたちの援助者であるという「基本理念の確認」、そして「日々の関わり方の見直し」という段階を踏みながら、学校全体で方向性を揃えていきました。



対話型校内研修の様子

その関わり方の一つの指針として示されたのが、「伴走支援1・2・3」です。



「伴走支援1・2・3」

同校では、対人援助の視点から、教師が問いかけを通して、子どもの意思決定を引き出し、その選択を支える

関わりを行うための合言葉として「伴走支援1・2・3」を使っています。

たとえ、児童の選択が教師の考えと異なるものであっても、それを受け止め、その実現に向けた支援を行うという姿勢が共有されました。

こうした教職員の関わりの変化が、子どもたちの意識に変化をもたらしました。「自分で考え、自分で決めて、自分から行動する」という合言葉のもと、学校生活に対して「こうしたい」「変えたい」といった声が子どもの中から生まれ、自分たちの生活やルールについて主体的に考え、提案する姿が見られるようになりました。

しかし、こうした実践は決して順調に進んできたわけではありません。「どこまで子どもに委ねてよいのか」「それは主体性なのか、それともわがままなのか」といった葛藤が教職員の中に生じたのも事実です。

この点について、同校では、「命・人権・法律」に関わる部分は大人が責任をもって守らせる一方で、それ以外の部分については、子どもが考え、選択する余白を意図的に確保するという考え方を共有しました。つまり、「ここまでは守る」「ここからは自分で考える」という“ルールと余白の境界”を明確にすることで、主体性を発揮できる土台を整えていったのです。



高木瀬小学校における考え方（職員の共通理解）

さらに、こうした取組は、授業や行事といった教育活動全体の問い直しへと広がっていきました。「学びは誰のものか」、「ルールは何のためにあるのか」、「行事は誰のものか」といった問いを起点に、既存の教育活動を見直し、子どもが意思決定する場面を意図的に設定する取組が進められました。

その象徴的な事例が、子ども主体で創り上げた卒業式です。

同校では、まず「卒業式は誰のためのものか」という問いから出発し、これまでの在り方を子どもたち自身が見つめ直すことから取組が始まりました。従来の卒業式のねらいや式次第、運営の実態を共有した上で、「どのような卒業式にしたいか」という願いや意見、改善点を子どもたちが出し合い、整理していきました。

その過程では、「保護者席は卒業生席の近くに配置したい」「退場時に家族と関わる時間をつくりたい」といった具体的な提案が生まれました。

子どもたちの願い・意見・改善点

旅立ちのこぼれ（よびかけ） ・5年生に、歌を歌ってほしい。	会場づくり ・一人1枚、思い出の写真を会場にかざりたい。
旅立ちのこぼれ（よびかけ） ・時間を短縮するために、一人一人のセリフをなくす。 （声をそろえて言うなど）	入退場 ・リコーダー演奏での入場は、大変だったので、CDでよい。
感動 ・保護者へのメッセージ動画を作る	練習時間 ・クラスごとに練習するなどして、回数を減らしてほしい。

子どもたちから出た意見集約（一部抜粋）

しかし、それらをそのまま実現するのではなく、「なぜそうしたいのか」「関わる人にどのように納得してもらうか」といった視点から、理由を言語化し、他の児童や教職員、関係者と対話を重ねながら検討が進められました。

例えば、式辞の時間を見直す提案においては、「話をなくしたいのではなく、卒業式後の時間を充実させたい」という目的を明確にし、複数の案を比較しながら再検討を行うなど、単なる要望にとどまらない合意形成のプロセスが見られました。

また、会場レイアウトや在校生の関わり方についても、「自分たちの願い」と「現実的な制約」との間で葛藤を経験しながら、よりよい形を模索していきました。

このように、卒業式の改革は、式の内容や進行を変更すること自体が目的ではなく、子どもたちが自ら問いを立て、考え、対話し、折り合いをつけながら一つの形を創り上げていくプロセスそのものに大きな意義があります。その結果として、卒業式は「見せる式」から「自分たちで創り上げる意味のある式」へと転換が図られました。

本市では、モデル校だけでなく、市の研究委嘱校においても、対話を通して考えを深める授業づくり、ICTを活用した学びの可視化、学び合いを基盤とした集団づくりなど、それぞれの学校の課題に応じた多様な実践が展開されています。また、佐賀市教育研究所では、全国学力・学習状況調査の結果をもとに、本市の学校教育ビジョンの具現化のための授業実践にも取り組んでいます。

これらの実践を整理・分析し、事例集として発信することで、市全体への横展開を図っています。ここで重視しているのは、「何を行ったか」という結果だけでなく、「どのような問いから出発し、どのように実践が変容していったか」というプロセスの可視化です。

このように、本市では、問い直しから始まる実践の転換と、その共有による横展開を通して、教育観の転換を市全体へと広げていくことを目指しています。

主体性を軸とした部活動観の転換 — 佐賀モデル

これまで述べてきた学校教育ビジョンの考え方は、教科学習や学校行事にとどまるものではなく、子どもたちが関わるすべての学びの場において一貫していく必要があります。その一つが、部活動です。

現在、全国的に部活動の地域展開が進められる中、少子化の進行や教職員の負担、活動の持続可能性といった課題が指摘されています。

本市においても、こうした動きを踏まえながら、まずは子どもたちの声に基づいて現状を捉えることから始めました。実施したアンケートからは、「主体的に取り組めていない」「活動時間が長い」といった課題が明らか

となり、子どもたち自身が十分に考え、選び、行動する機会が保障されていない状況が見えてきました。

主体性の課題

部活動において「**全く自分たちで決めていない**」生徒が**21.0%**（全国22.3%）いる。そのうち**90%以上**（全国72.4%）がより主体的に取り組みたいと考えている。

活動時間の課題

活動時間について運動部+学校以外の習い事の年間活動時間は**782時間/年**（全国744時間/年）。年間の授業時間数（※845時間）に近い時間を費やしている。

※授業1時間を50分として換算した参考値

「佐賀モデル」パンフレットより（R8.4）

こうした実態を踏まえ、本市では令和6年度より、部活動の在り方を見直す取組として「佐賀モデル」を進めています。

佐賀モデルとは？

地域クラブへの展開を見据え、無理なく新しい環境へ移行するための土台づくり

生徒が「**より主体的に**」活動する！

指導者（顧問）との対話を通して、部内の役割や練習時間、練習内容等を**自己決定する機会を保障**し、活動の**内容や量を調整する力**を育成。

活動時間を「**週8時間程度**」に！

※文部科学省のガイドラインでは週11時間程度
ただ時間を短縮するのではなく、**限られた時間をどう使うかを生徒自身が考える文化**を育てることを重視。

「佐賀モデル」パンフレットより（R8.4）

佐賀モデルは、単に部活動の活動時間を短縮することや、部活動を学校から地域へ移行すること自体を目的とするものではありません。目指しているのは、部活動においても、子どもが主体性を発揮する経験を積み重ねることができる環境を整えることです。

具体的には、活動時間の適正化や指導者の関わり方の見直しを通して、子ども自身が活動の目的や内容に向き合い、「どのように取り組むか」「何を大切にするか」を考え、選択する場面を生み出していくことを重視しています。

●活動の目的・ポイントを最初に示す

- ・最初に活動の目的やポイントの説明
- ・何を意識して取り組むかを共有した上で活動

●限られた時間の使い方を共に考える

- ・活動時間を踏まえ、目標設定や優先順位を確認
- ・「今日は何を大切にするか」を考えさせる関わり

●指導者（顧問）は我慢して見守り、必要な場面で関与

- ・日常的には生徒の判断を尊重
- ・安全面の確保や方向性の整理が必要な場面で助言・修正

●選択肢を示した上で生徒に委ねる

- ・メニューや進め方について、いくつかの選択肢を提示
- ・その中から生徒が選び、話し合って決定する形

●つまづいた場面で問い返し・示唆を与える

- ・思うように進まないときも、指導者（顧問）がすぐに答えを出さず、生徒の考えや思いを引き出す

指導者アンケートに見る佐賀モデルの実践ポイント（R7.12）

また、段階的に地域クラブ活動へと展開していく中で、多様な活動機会を確保し、子ども一人一人の興味・関心や状況に応じた選択が可能となる環境づくりを進めています。

このように、本市では、学校教育ビジョンにおいて大切にしている「主体性」の考え方を、部活動という領域においても一貫して位置付け、子どもが自ら考え、決めて行動する経験を広げていくことを目指しています。

おわりに

本市が進めてきた学校教育ビジョンの策定や部活動改革は、いずれも、策定して終わり、制度を整えて終わりというものではありません。教育の在り方は、一度形をつくれば完成するものではなく、子どもたちや学校現場の実態と向き合いながら、問い直し、見直し、よりよいものへと練り上げていく営みであると考えています。

そのため、本市では、教育委員会が一方的に方針を示すのではなく、学校現場や子どもたちの声に耳を傾け、対話を重ねながら取組を進めてきました。校長会をはじめとした主体的な動きや、各学校での実践は、こうした対話の中から生まれてきたものです。

また、教育を取り巻く環境は大きく変化しており、生成AIの進展により、従来の学びの在り方は見直しが求められています。こうした時代においては、「何を学びたいのか」「何をできるようになりたいのか」といった問いを持ち、自ら学びに向き合う姿勢がこれまで以上に重要になります。だからこそ、私たちは「子どものwell-beingの実現」という最上位の目標に立ち返り、その実現に向けて何が必要かを問い続けていく必要があります。

本市が進めている一連の取組は、個別の施策の積み重ねではなく、「主体性を育む教育」への一体的な転換であると捉えています。理念を共有し、問い直し、実践し、それを広げていく。その循環をいかに生み出していくかが重要です。

子どもたちの今と未来の双方を見据えながら、子どもたちが主体性を発揮する経験を積み重ね、その一人一人が社会の当事者として生きていくことができるよう、これからも学校現場とともに対話を重ねながら、取組を進めてまいります。

【引用・参考文献】

- ・内閣府総合科学技術・イノベーション会議「Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」（令和4年）
- ・文部科学省「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（令和6年）
- ・文部科学省「教育課程企画特別部会 論点整理（ポイント 詳細版）」（令和7年9月25日）

