

令和3年度 研究開発実施報告書

岐阜大学教育学部附属小中学校

(第1年次)

2 1	学校名 岐阜大学教育学部附属小中学校	R2～R6
-----	--------------------	-------

令和3年度研究開発実施報告書

I 研究開発の概要

1 研究開発課題

将来、今以上に不確実で変化の早い時代の中においても、一人一人がなりたい自分を考え、自分の能力を発揮し、自分や他者のために創造的に生きていく、まさに自己実現に向かう姿の育成を目指した義務教育9年一貫の教育課程の研究開発。

2 研究開発の概要

自己実現に向かう姿を育むために必要な資質・能力を「知識・技能」「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」とし、「学ぶ」と「生きる」の融合をコンセプトに、全ての教育活動で効果的に育成していく教育課程の研究開発を目指して、今年度は、以下のことについて取り組んだ。

- 自分や他者、社会を知り、「自分はどう生きるか」と探究しながら、自己実現を目指していく新領域「どう生きる科」を創設する。
- 新領域「どう生きる科」の内容として、実社会・実生活をテーマにした探究的な学びを設定する。
そこから生まれた問いや、学校や社会の中にある現代的課題、特別活動や生活上の人間関係でのジレンマを議論し、自己実現へ向かう学びを連続的・発展的に行う。
- 新領域「どう生きる科」の効果的な運用のため、義務教育9年間の教科の指導時期・内容等に必要修正を行う。

3 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

①研究の目的

本校は、教育目標を「独歩・信愛・協働」とし、教育理念「人間教育」を基軸に、子供たちが人生をよりよく生き、幸せを実感できるようになる教育とは何か、そして教師は何をすべきなのかを常に考え歩んできた。そして今も、大切な子供たちに私たちがすべきことは何かを問い続け、教育活動を行っている。本校の言う「幸せ」とは、大きく3つのことを大事にした生き方につながる。一つ目は「自分らしく」である。かけがえのないたった一度の人生だからこそ、自分の頭で考え、自分の足で立ち、歩めること、つまり「自分らしく」生きることは幸せであると言える。二つ目は「人とのつながり」である。私たちは生活や社会の中において、周りに様々な人の存在がある。その人たちと出会い、何かができることは、自分を豊かにし、感動、喜び、勇気、大切な思い出を与えてくれるからである。三つ目は「貢献できること」である。「ここに居てよかった」、「自分ってこんなすてきなところがある」と自身の存在価値を見出すには、誰かや何かの役に立ち、自己有用感が高まる必要があると考えたからである。

私たちの未来社会は、変動があり、不確実で、複雑で曖昧な時代が続くと言われている。さらに、急激な高齢化や人口減少、空洞化する産業経済、貧困化する若年層、広がる格差、社会の幼児化、エネルギー問題、環境問題など対応しなければならない課題が山積みになっている。このような多くの困難やたくさんの課題がある未来社会だからこそ、より一層、子供たちが自分も、共に生きる周りの人々も、幸せな人生を実感できるように、自己実現に向かうための資質・能力の育成を目指していくことが大切であると考えた。(※ここでいう「自己実現」の「自己」とは、「個人と社会との調和において成り立つ自分」を意味している。)

(ア) 自己有用感や自己実現への意欲の低下

本校児童生徒の実態を令和3年度全国学力・学習状況調査の質問紙から以下のような結果が得られた。

令和3年度全国学力・学習状況調査の結果	
人の役に立つ人間になりたいですか 「当てはまる」と答えた人数の割合	
本校6年生(全105名)	80%
本校9年生(全153名)	76%
人が困っているときは、進んで助けていますか 「当てはまる」と答えた人数の割合	
本校6年生(全105名)	50%
本校9年生(全153名)	54%
難しいことでも、失敗を恐れずに挑戦していますか 「当てはまる」と答えた人数の割合	
本校6年生(全105名)	23%
本校9年生(全153名)	21%
自分には、よいところがあると思いますか 「当てはまる」と答えた人数の割合	
本校6年生(全105名)	38%
本校9年生(全153名)	43%
将来の夢や目標を持っていますか 「当てはまる」と答えた人数の割合	
本校6年生(全105名)	62%
本校9年生(全153名)	46%

これを分析すると、児童生徒は、自分は人の役に立ちたいという思いはあるが、なかなか行動に移すことができていることが分かる。このことは、全国の結果からも同様に見取ることができ、本校の児童生徒に限らず全国の小中学生に同じことがいえるといつてよいだろう。

さらに、学校が抱える問題として、不登校やいじめといった事柄は現在でも増加傾向にあり、本校も例外ではない。文部科学省初等中等教育局児童生徒課「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」より詳細をみると、暴力行為等は中学3年生になると減少傾向にあるが、「進路を意識する時期」ということが大きく関わっていると考えられる。しかし、不登校については、中学3年生になっても減少することなく、むしろ学年が上がるにつれて増加している。不登校の理由は一概に言い切ることができないが、中学3年生になって進路を意識する時期となったからといって真に行動が変わることは難しいということが分かる。

(イ) 狭小的知識や狭小的価値観に留まる児童生徒の増加

先ほど述べたように、本校にも生徒指導上の諸課題はある。特に児童生徒間のトラブルを自分たちで解決することができずにずっと悩んだり、こじれたりする事例が多い。その中で「自分は悪くない。」「〇〇が悪い。」「自分は(よいと信じて) こうしたのに〇〇は分かってくれない。」など、狭小的知識による考えや狭小的価値観に留まってしまう姿も見られる。

その原因の1つに生活環境の変化があると考えられる。中央教育審議会においても「近年の都市化、核家族化等により地縁的つながりの中で子育ての知恵を得る機会が乏しくなったことや個人重視の風潮、テレビ等マスメディアの影響等による人々の価値観の大きな変化に伴い、親の家庭教育に関する考え方にも変化が生じている。」と言われている。本校でも少子化、核家族化、共働き家庭の増加、子供の生活の変化等が進んでいる。だからこそ、児童生徒の発達段階に応じた家庭や地域社会で経験することが望ましい生活体験、社会体験、自然体験などを実社会・実生活のようなリアルな場でできるように、学校教育に取り入れていく必要がある。

また、もう1つの原因として、これまでの学びがあくまで1つの教科、領域で閉じていたことがある。例えば、社会科の学習において、大きな功績を残した人物の行為に対する共感的理解を促す

ことによって、その人物の生き様を学び、自分自身の生き方について考える契機となり得る授業実践を行ってきた。しかし、児童生徒が学習する内容は、単元で取り上げられた人物の立場、価値観に留まることが多いため、それらを無批判に受容して終わる学習に留まることが多い。人物の努力や工夫といった教育上の理想的な生き方について迫ることはできるものの、児童生徒は人物の努力を認めて学びを終えることになってしまうため、現代社会を生きていく中で見られるような価値の葛藤や価値の選択に迫られることはない。教科や領域の学びを実社会・実生活で生かすことができる教育課程の編成が必要である。

(ア)(イ)のような学校教育の問題は小学校、中学校だけで取り組んでも解決はしない。自己実現については、一般的に12歳から15歳の時期が、自分自身のアイデンティティを確立し、大きく成長する時期であるといわれている。児童生徒は、この時期に自分とは何か、自分は何を目指していくとよいのか、といったことを自問自答しながら自分自身の価値観を更新し、自己実現に向けて取り組んでいこうとする。その自問自答の足場となるのが児童生徒の生活経験や学習経験であり、12歳に至るまでの学びが大きく関わってくるものと考えられる。キャリア教育でも小学校と中学校でうまく関連を図ることができなければ、その効果は薄れてしまう。

これらのことから本校は、願う「自己実現に向かう児童生徒」に迫るため、自己実現に必要な資質・能力を育む義務教育9年間を一貫した教育課程を構築する。これが本研究の目的である。

② 研究仮説

自己実現について、樟本ら⁽¹⁾、畠山ら⁽²⁾の研究結果から、自己実現傾向の高い児童生徒は、攻撃行動が少なかったり、向社会的行動が多かったりすることが明らかにされている。自己実現を図る上で、周囲の者たちや社会のことを知り、自己有用感をもってそれらとしなやかに関わっていくことは重要な条件であると示唆される。

自己有用感について、栃木県総合教育センター⁽³⁾の研究では、栃木県の児童生徒を対象に自己有用感の状況を調査した結果、本校や全国の傾向と同様に、学年が上がるにつれ、自己有用感が低下している傾向が見られている。また、自己有用感の構成要素を「存在感」「承認」「貢献」の3つの要素で構成されていることを明らかにし、そのうち学級において「存在感（他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感）」が相対的に低いことが示されている。

この「存在感」を高め、自己有用感を育てていく手立てとして、他者（学級の仲間、教師、家族など）からの認めや、行事等の成就感を味わうことが効果的であると言われている。しかし、児童生徒たちの周りの環境も変化しており、常に他者からの認めがあるという保証がなくなっている。これからは、他者からの認めだけでなく、自分で自分に問うたり、自分で自分を認めたりすることも必要であると考えられる。このように自分はどうしたいのかと見つめたり、どうしたからよかったのかと振り返ったりする、児童生徒が主体的に自己の存在感を確かめる行為に目を向けている実践は多くない。そこで、児童生徒が自分や他者、社会などを視点に問いをもち、自分自身に問い続け、自分のキャリア形成や自己実現に向けて、自分で選択・行動していく学びを新領域「どう生きる科」を設けて実践・研究する。以上のことを達成するために新領域「どう生きる科」のカリキュラムには次の要素を取り入れる。

○実社会をテーマにした探究的な学び

キャリア形成や自己実現に向かうためには、自分や他者、社会を知り、自分の立場や状況を把握することが必要である。そこから自分に必要なものが何かを考え、それを得るためにはどうしたらよいのかを判断し、行動していくことが重要となる。そこで、自分や他者、社会をテーマにした探究的な学びを位置付ける。具体的な例として、「命」というテーマから自分という存在について探究したり、SST等の心理教育プログラムを通して他者を理解したりする学びである。また「まちづくり」というテーマからGlobal、SDGsやSTEAM教育の視点から社会を見つめ直したり、そうして知ったことから児童生徒が住む地域の課題について考えたりするような学びも想定される。こうい

った探究的な学びのテーマを、9年間を通してバランスよく仕組み、特別活動や各教科と関連付けていくことで、様々な教科で学んだ考え方を生かして教科横断的に学び、自分や他者、社会を知り、自分はどう生きるのかと考えていくことができると考える。

○事柄や価値そのものを議論する学び

児童生徒は、どう生きる科や教科等の探究的な学びを通して「それでいいのか」と誰かに問いたくなるようなことや、「そんな考えもあるのか」と新しい考えに出会うだろう。これらのことをきっかけに、「本当にそれが大切なのか」「自分はどちらがいいのか」と問いをもち、自分や他者、社会のためにはどんな事柄や価値こそ大切にしなければいけないのかを考える学びを位置付ける。自己実現に向かう児童生徒を育てていくためには、児童生徒が自ら大切にしなければならぬものを見出していく必要がある。さらに、事柄や価値そのものを議論することが、道徳の目標である道徳的实践力を育成することにもつながると考える。こういった議論を行い、他者と深く考え、妥協した解ではなく共通理解を見出す活動は、自己実現のために必要なことであると考えます。



このことは、新領域「どう生きる科」だけではなく、上の図のように「各教科」、「特別活動」など、全ての教育活動で育成する。さらに、その中で自分が学んだことを累積し、自身の姿容や成長を自己評価できるようにする。これを、義務教育9年間で一貫して行う。この自己評価の累積が自己実現に強く結びついていくと考えている。

また、本校は、特別支援学級を設置している。特別支援教育においては、児童生徒が願いをもって精一杯活動し、他者と関わることを有益であると感じられるよう、新たな体験をしたり、自分の好きなことを追究したりするような主体的な生活を送っている。そのため、上述した内容を個の特性や生活経験に応じて柔軟に展開していく。自分の願いをもって、活動に没頭する充実感や身近な仲間や教師と一緒に活動する楽しさを味わう時期から始まり、学校内外に視野を広げ、学級の仲間や地域へ願いや活動を発信したり、多くの人から認められたり、感謝されたりする経験を味わえるようにする。さらに、作業学習で育む勤労観とも関連付け、余暇活動にも着目し、状況に応じてどう過ごしていくかを考えられるようにし、実社会で生きていく力を育てていく。

以上を踏まえて、本研究の仮説を以下のように定める。

- 実社会・実生活にあるテーマに対して探究的で創造的な学びを位置付けることで、児童生徒は自己実現に向けて、どんな状況でも「自分はどう生きるか」を考え、判断し行動することができ、自己実現に向かう児童生徒を効果的に育成することができる。
- 他者と共に実社会・実生活にある問いやジレンマに対して道徳的な議論を繰り返すことにより、他者を受容して共感的に理解し、他者と自分の幸せのために何ができるのかを考え、行動につなげる実践的な道徳性を養うことができる。
- 探究を支える「DST：どう生きる科スキルトレーニング（人間関係構築力や道徳的価値観の育成を目指す）」の時間を必要な場で位置付けることによって、児童生徒は必要な道徳性を身に付け、探究的な学びの質を高めることができる。
- 9カ年にわたり、社会で活躍し貢献する多様な分野の人々と出会う中で、キャリア形成の蓄積をし、それをキャリアパスポートに反映させていくことで、児童生徒は多様な価値観から自分の生き方を見つめ、目標をもって学び続けることができる。

- 児童生徒が自身の変容や成長を実感することにより、自分らしさを生かし、他者や社会を受け入れながら、自分と社会の未来に夢と責任をもって行動しようとすることができるようになる。
- 「どう生きる科」「各教科」「特別活動」全ての教育活動で自己実現に向かう児童生徒を育成するためのカリキュラムづくりの方法原理や、教師の指導原理を見出し、実践していくことで、児童生徒の資質・能力を効果的に育成することができる。

《引用・参考》

- (1) 樟本千里・伊藤順子・山崎晃「幼児・児童の自己制御機能と自己実現との関連」『広島大学大学院教育研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』52、363-369、2004
- (2) 畠山美穂・倉盛美穂子・山崎晃「幼児の自己実現—社会的行動との関連から」『幼年教育研究年報』23、43-48、2001
- (3) 栃木県総合教育センター「高めよう！自己有用感～栃木の児童生徒の現状と指導の在り方～」（平成25年3月）

（２）必要となる教育課程の特例

- ・ 現行「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」に定められていない新領域「どう生きる科」を創設すること。
- ・ 新領域「どう生きる科」の年間時数は下の表の通りである。道徳と総合的な学習の時間、生活科の時間を併せて生み出す。

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第7学年	第8学年	第9学年
136 時間	140 時間	105 時間	105 時間	105 時間	105 時間	85 時間	105 時間	105 時間

（３）研究成果の評価方法

- 新領域「どう生きる科」を通して4つの資質・能力の伸長を評価するための方法を開発し、年度内に複数回実施する。その際に、これまでの本校の研究を通して蓄積してきたポートフォリオによる評価、他の先行研究を参考にする。
- その時々々の活動や、その成果、課題等を累積して自身の変容や成長を自己評価できるようにし、中・長期的な振り返りや将来への展望等の記述を分析・調査する。
- 児童生徒、保護者、教師へのアンケートを実施し、様々な視点から見た児童生徒の変容や、新領域「どう生きる科」の内容や活動について調査する。
- 学年部会、研究部会、研究推進委員会、附属学校支援委員会、運営指導委員会において「どう生きる科」の学びの在り方（探究領域、学習内容、学習活動、評価方法等）について協議を行い、学習にとって、「自分ごと」で探究し、ジレンマやエラーを乗り越えていこうとする自己実現に向かう学びであったかの評価を行う。
- 教育研究会を開催して、実践者や研究者等の有識者から評価を得る。

4 教育課程について

（１）編成した教育課程の特徴

本校の研究開発は、「自己実現に向かう」という主題に向けて、「知識・技能」「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」という資質・能力を育むことを目的とし、教育課程および教育方法、評価等についての研究開発を行うものである。以下に、「資質・能力」「目標」「探究領域」の視点から、本校が研究開発学校として着目する内容について示す。

① 自己実現に必要な資質・能力

本校では、創立以来「人間教育」を理念としている。よりよい社会の形成者として教育目標を「独歩」「信愛」「協働」とし、教育することを重視してきた。しかし、本校児童生徒の実態として、自己有用感や自己実現への意欲の低下、狭小的知識や狭小的価値観に留まる児童生徒の増加という課題がみられる。

そこで、研究仮説をもとに、「知識・技能」「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献

する人間性」の4つを資質・能力として設定した。さらに「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」は、細項目として資質・能力の捉えを具体化した。また、児童生徒がこれらの資質・能力を発揮して学ぶときには、以下の道徳的諸価値についても関連すると考えた。

知識・技能	主体的な問題解決力	協働的な関係構築力	貢献する人間性
〈知識〉 学習者が事実に対して、学びを通して概念形成し、原理・一般化したもの。	どんな状況でも自分で何ができるのかを考え、困難を乗り越えて行動することができる。	他者を受容して共感的に理解し、他者と力を合わせて考え、行動することができる。	自分らしさを生かし、自分や他者、社会を受け入れ、自分と社会をよりよくするために行動している。
〈技能〉 ・知識を活用する技能 ・実用的な技能	〈細項目〉(上記を構成する要素) 【問題解決のプロセスを歩んでいく力】 ・問題発見する力 ・計画する力 ・意思決定する力 ・実行する力 ・自己を省察して、調整する力 【よりよい解決のために必要な力】 ・批判的思考力 ・ジレンマやエラーを乗り越える力 ・納得解や最適解に導く力	〈細項目〉(上記を構成する要素) ・相手のことを共感的に理解する力 ・自分の考えを相手に理解してもらう力 ・合意形成に向かう力 ・リーダーシップ ・マネジメント力	〈細項目〉(上記を構成する要素) ・感性、芸術性を大事にして様々なことに興味・関心がもてる態度 ・他者や社会に貢献しようとする態度 ・自己有用感の高まり
	関連する道徳的諸価値 自主・自律、誠実、創意工夫、個性の伸長、真理の探究、創造など	関連する道徳的諸価値 相互理解・寛容、親切・思いやり、感謝、友情・信頼、集団生活の充実など	関連する道徳的諸価値 公正・公平・社会正義、社会貢献、公共の精神、自然保護、生命尊重、よりよく生きる喜び、感謝など

②新領域「どう生きる科」の目標

以下に示すのは、自己実現に必要な4つの資質・能力を効果的に育成する新領域「どう生きる科」の目標とその成立条件である。

<p>【どう生きる科の目標】 本領域の目標は、次の通りである。</p> <p>実生活や実社会の課題を自分ごととして解決する過程で起こるジレンマやエラーを乗り越えるために、自己の在り方や生き方についての考えを深め、道徳的諸価値を基に、主体的・協働的に納得解や最適解を導いていくことを通して、自己実現に向かうための資質・能力を次のように育成することを目指す。</p> <p>(1)探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な事実に対して概念形成し、原理一般化した知識や、その知識を活用する技能、または実用的な技能を習得することができるようにする。</p> <p>(2)実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するなど、どんな状況でも自分で何ができるのかを考え、困難を乗り越えて行動する「主体的な問題解決力」を育むことができるようにする。</p> <p>(3)他者を受容して共感的に理解し、他者と力を合わせて考え、行動することができる「協働的な関係構築力」を育むことができるようにする。</p> <p>(4)自分らしさを生かし、自分や他者、社会をよりよくするために行動しようとする「貢献する人間性」を養う。</p> <p>【成立条件】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒が、課題を「自分ごと」として捉えながら探究していく単元構想であること。 ・児童生徒は、探究的な学びを通して起こるジレンマやエラーに対して、道徳的諸価値を基に「自分ごと」で考え、判断し、行動しようとする学びであること。 ・道徳的諸価値を「自分ごと」で置き換えて理解したり、望ましい人間関係構築のためのスキ

ルを習得・活用したりする探究的な学びを意図的・計画的に位置付けていること。

- ・学習者の4つの資質・能力を育成する目的に対する手段として、学習過程が位置付けられていること。
- ・学習者の「生き方」に刺激を与える社会に生きる人々と出会い、多様性や創造性につなげることできる機会が意図的・計画的に位置付けられていること。
- ・教科等の学びを「どう生きる科」の学びで実践的に活用する教科等横断的な位置付けがなされていること。（どう生きる科と教科等の関連）
- ・将来へのキャリアプラン構築の土台の育成を目指すことができるように、学年の発達の段階を考慮した9年間の系統的・発展的な学びが実現されていること。

このように、自己実現に必要な4つの資質・能力を育成するために創設された新領域「どう生きる科」の目標を位置付けることで、教科、領域の教育課程との違いを明らかにし、教職員の共通認識のもとで授業実践を行うことを目指した。

③ 新領域「どう生きる科」の9年間で資質・能力を育んでいくための探究領域（「学びのカテゴリー」）

I 部		II 部			III 部
1・2・3	4	5	6	7	8・9
植物 人	動物 人	食品ロス	まちづくり	文化	幸せな生き方
自分の鉢で花を育てる（1年）ことから、畑で野菜を育て（2年）、学校のような場所で1年中花を咲かせる（3年）。それぞれの植物を育てる過程で、成長の喜びを味わうとともに、自然界の問題や課題と向き合い、対策を考え、乗り越えていく。	アヒル・ウサギ・ニワトリの飼育活動を通して学ぶ。植物の命を育て、守ってきたからこそ「動物の命」を大切にしたい飼育活動にする。命の尊厳と素晴らしさ、はかなさを学び、かけがえのない命と向き合う「生きる土台」をつくる。	命を育て、守ってきた子供たちが、給食は命をいただいている事実を学ぶ。「命を大切にするとは、食べ物を大事にすることではないか」、身近な給食から社会の「食品ロス問題」を考え、できることを模索し、行動していく。	身近な問題「食品ロス」を通して視野を広げた子供たちが「まち」を学ぶ。「まち」に出かけ、目にする多様な問題と向き合おうとするとき、そこに暮らす人々の思いに触れる。その思いを踏まえて、「まち」に貢献できるよう行動していく。	まちづくりを通して生まれた視点（自分、みんな、環境）から見えてくる文化の大切さを学ぶ。私たちの社会を形成してきた文化と向き合い、未来にどうつながるのかを考え、持続可能な取組を考え、行動していく。	実生活や実社会で、様々な問題に取り組み、仲間と共に解決を図る。その過程で、自分もみんなも幸せに生きるためには「自分はどうか生きるべきなのか」と自己実現に向かって、一人一人が自信をもって歩みだしていく。

自己実現に必要な資質・能力を育成することを目標にしたコンピテンシーベースの学びにおいても、児童生徒が学ぶコンテンツによってその効果は変わってくる。そこで、児童生徒の興味・関心や生活環境などの実態、発達段階を考慮し、9年間の探究領域（「学びのカテゴリー」）を設定した。設定で意図したことは、発達段階に応じて、9年間の学びが児童生徒にとって切実感があり、未来社会に必要な体験や経験を通して、「自分はどうか生きるか」を探究し、資質・能力を育むことができる学びの題材としたことである。

5 年次研究計画

第一年次	<p>本校における既存の研究成果と課題を基にした実践の継続及び、先行研究や先進校視察を踏まえた理論研究を通して、新領域「どう生きる科」において育みたい資質・能力を決め出し、作成したカリキュラムに基づいて実践・研究を行う。</p> <p>① 「どう生きる科」の単元構想（学びのカテゴリーに基づいた単元計画）と授業づくりの方法原理を見出す。</p> <p>② 目指す児童生徒の姿の明確化</p> <p>③ 教育課程の編成と実施</p> <p>④ 評価方法の開発（児童生徒、保護者、教師へのアンケート及びインタビュー）</p>
第二年次	<p>第一年次に作成したカリキュラムに基づいて実践・研究を行う。</p> <p>① 「どう生きる科」、4つの資質・能力を効果的に育成するための9年間カリキュラムづくりの方法原理や指導原理を見出す。</p> <p>② 自己実現に向かう児童生徒の育成を目指した「どう生きる科」と関連した「教科」の研究実践</p> <p>③ 教育課程の編成の実施と見直し</p> <p>④ 評価方法の改善</p>

第三年次	<p>第二年次に作成したカリキュラムに基づいて実践・研究を行う。</p> <p>① 「どう生きる科」、「教科」、「特別活動」の9年間カリキュラムづくりの方法原理と指導原理を見出す。</p> <p>② 自己実現に向かう児童生徒の育成を目指した「どう生きる科」と関連した「特別活動」の研究実践</p> <p>③ 教育課程の編成の実施と見直し</p> <p>④ 評価方法の改善</p>
第四年次	<p>第三年次に作成したカリキュラムに基づいて実践・研究を行う。</p> <p>① 「どう生きる科」、「教科」、「特別活動」の9年間カリキュラムづくりの方法原理についてまとめる。</p> <p>② 「どう生きる科」、「教科」、「特別活動」の9年間カリキュラムにおける指導原理をまとめる。</p> <p>③ 教育課程の編成の実施と見直し</p> <p>④ 研究の評価</p>

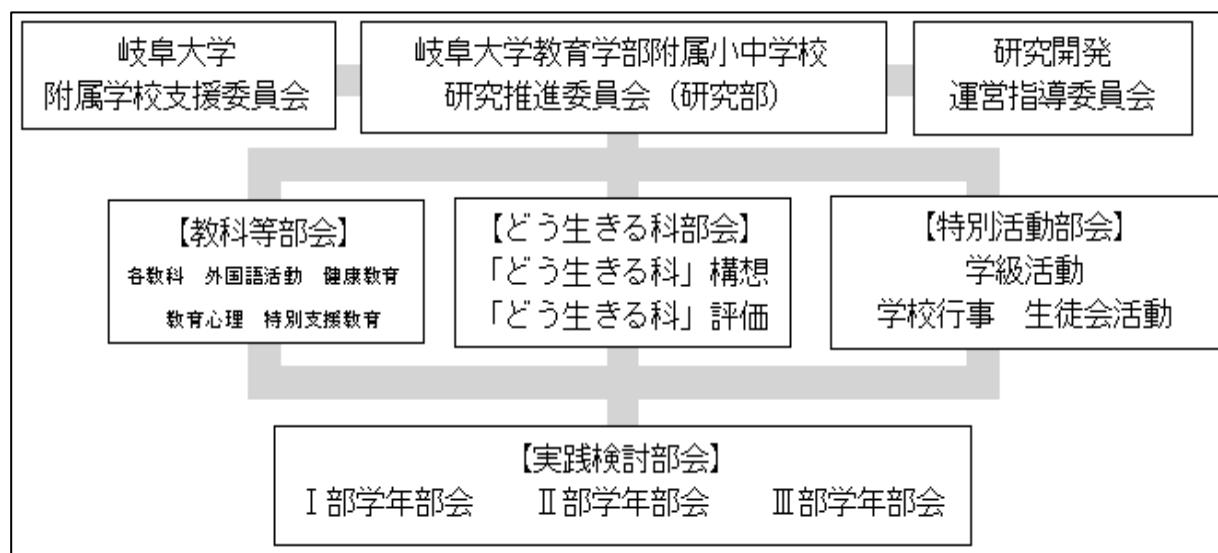
6 年次評価計画

第一年次	<p>① 児童生徒アンケートの作成・実施・分析</p> <p>② 児童生徒の中にある意識について知るために、映像や音声による記録とインタビューと分析</p> <p>③ アンケート等のデータの数値と児童生徒の成長が本校の教育活動の効果によるものなのか因果関係を分析し、成果と課題を明らかにする。</p> <p>④ 本校職員や保護者、教育関係者から研究開発に関する意識調査を行う。</p> <p>⑤ 定期的に教職員の研究に関する意識調査・自己省察を行う機会を位置付ける。</p> <p>⑥ 評価計画の作成・実施</p>
第二年次	<p>① 児童生徒アンケートの実施・分析（経年で比較）</p> <p>② 児童生徒の中にある意識について知るために、映像や音声による記録とインタビューと分析（経年で比較）</p> <p>③ アンケート等のデータの数値と児童生徒の成長が本校の教育活動の効果によるものなのか因果関係を分析し、成果と課題を明らかにする。（経年で比較）</p> <p>④ 本校職員や保護者、教育関係者から研究開発に関する意識調査を行う。</p> <p>⑤ 定期的に教職員の研究に関する意識調査・自己省察を行う機会を位置付ける。</p> <p>⑥ 評価計画の変更・作成・実施</p>
第三年次	<p>① 児童生徒アンケートの実施・分析（経年で比較）</p> <p>② 児童生徒の中にある意識について知るために、映像や音声による記録とインタビューと分析（経年で比較）</p> <p>③ アンケート等のデータの数値と児童生徒の成長が本校の教育活動の効果によるものなのか因果関係を分析し、成果と課題を明らかにする。（経年で比較）</p> <p>④ 本校職員や保護者、教育関係者から研究開発に関する意識調査を行う。</p> <p>⑤ 定期的に教職員の研究に関する意識調査・自己省察を行う機会を位置付ける。</p> <p>⑥ 評価計画の変更・作成・実施</p>
第四年次	<p>① 児童生徒アンケートの実施・分析（経年で比較）</p> <p>② 児童生徒の中にある意識について知るために、映像や音声による記録とインタビューと分析（経年で比較）</p> <p>③ アンケート等のデータの数値と児童生徒の実際が教育活動の効果によるものなのか因果関係を分析し、成果と課題を明らかにする。（経年で比較）</p> <p>④ 本校職員や保護者、教育関係者から研究開発に関する意識調査を行う。</p> <p>⑤ 定期的に教職員の研究に関する意識調査・自己省察を行う機会を位置付ける。</p> <p>⑥ 評価計画の変更・作成・実施</p>

7 研究組織

研究開発課題に対して全校を挙げて取り組むことができるように以下の図にあるように研究組織を構成した。特に「どう生きる科」のカリキュラム開発の過程を充実することができるように、研究推進委員会（研究部）を中心に「どう生きる科指導部会」との連携を図ったり、全校での校内研修を開催し、研究の進捗を共有したり、カリキュラムづくりを共同で行ったりする場を設定した。

(1) 研究組織の概要



(2) 研究担当者（研究主任の氏名には○印を付すること）

職 名	氏 名	担当学年・担当教科
統括校長	古賀 英一	
校長	宮川 浩司	
教頭	西野 美佳	1～4年担当
教頭	各務 至	5～7年担当
教頭	淀川 雅夫	8、9年担当
研究主任	○干場 康平	7年・国語
どう生きる科推進部長	浅井 洋佑	8年・数学
どう生きる科推進副部長	北川 基洋	4年・国語
研究部員	林 賢太郎	6年・社会
研究部員	栗本 麻衣	5年・国語、教育心理
研究部員	上原 純	4年・理科
研究部員	藤井 祐矢	9年・特別支援教育、理科

Ⅱ 研究開発の経緯

月	内容 ■授業研究会 ◆校内研修 ○支援委員会 ◎運営指導委員会
4	<ul style="list-style-type: none"> ・研究推進委員会（昨年度の研究開発の成果と課題、研究開発課題の確認、研究計画の検討） ◆校内研修（研究開発課題・研究計画・研究内容の発信、どう生きる科単元構想図の作成依頼） ◆校内研修（資質・能力の指導と評価に関わって）
5	<ul style="list-style-type: none"> ・研究推進委員会（児童生徒の自己評価アンケートの検討、研究構想の確認） ○附属学校支援委員会（主に新領域「どう生きる科」と教科との関連について、教科部との連携を依頼） ・文部科学省研究開発連絡協議会（主に資質・能力に関わって、どう生きる科と総合的な学習の時間、道徳との違いに関わって） ◎第1回研究開発運営指導委員会（主に研究構想について） ・研究推進委員会（資質・能力に知識・技能を加えること、資質・能力の細項目化について検討） ◆校内研修（資質・能力に知識・技能を加えること、資質・能力の細項目化について発信）
6	<ul style="list-style-type: none"> ・研究推進委員会（どう生きる科全校研究会の授業提案について検討） ◆校内研修（主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善） ・どう生きる科全校研事前研究会（どう生きる科全校研究会の授業提案について質疑・応答・共有） ■どう生きる科全校研究会【検証授業】 授業者 松井さやか教諭（第2学年2組）「わくわく やさい 大きくせん」 講師 三島晃陽校長（郡上市立郡南中学校・運営指導委員会） ・研究推進委員会（どう生きる科の目標と成立条件について、教科研究会についての検討）
7	<ul style="list-style-type: none"> ・教科研究会【グループ研】 ・研究推進委員会（教育研究会に向けた計画の提案、夏季研修の在り方について検討） ◆校内研修（実践の成果と課題を明らかに、協議を通してカリキュラム開発に反映する） 講師 三島晃陽校長（郡上市立郡南中学校・運営指導委員） 講師 柳沼良太教授（岐阜大学・附属学校支援委員） 講師 古賀英一統括校長（本校）
8	<ul style="list-style-type: none"> ・研究推進委員会（研究構想の提案について検討） ・研究開発学校運営指導委員会（主に児童生徒にとって「切実感」のあるコンテンツにすべきと助言いただく）
9	<ul style="list-style-type: none"> ◆校内研修（どう生きる科カリキュラム開発について共有：「学びのカテゴリー」について、教材性と切実性の視点を意識した授業デザインについて、探究テーマについて） ・研究推進委員会（教育研究会に向けての計画の再検討、どう生きる科全校研究会について共有）
10	<ul style="list-style-type: none"> ■各学年における授業実践【検証授業】（動画を撮影し、実践をポートフォリオ形式でまとめる） ・研究推進委員会（教科研究について） ・どう生きる科全校研事前研（どう生きる科全校研究会の授業提案について質疑・応答・共有） ■どう生きる科全校研究会【検証授業】 授業者 大羽淳也教諭 「SDGs～身近なことで自分たちにできること～」 講師 河野麻沙美准教授（上越教育大学） 講師 三島晃陽校長（郡上市立郡南中学校・運営指導委員）
11	<ul style="list-style-type: none"> ☆教育研究会（全体会：研究構想の提案・質疑・応答、各分会：実践提案・質疑・応答） 講師 田村知子教授（大阪教育大学・運営指導委員） 講師 河野麻沙美准教授（上越教育大学） 講師 三島晃陽校長（郡上市立郡南中学校・運営指導委員） ・研究推進委員会（教育研究会を振り返り、今後の研究開発の在り方を検討する）
12	<ul style="list-style-type: none"> ・研究推進委員会（教育研究会を振り返り、今後の研究開発の在り方を検討する）

	◆校内研修（各部で、教育研究会までの実践を振り返り、今後の研究開発の在り方を協議する）
1	◆校内研修（各部で協議した内容をまとめ、今後の研究開発のスケジュールを発信） ・研究推進委員会（運営指導委員会、附属学校支援委員会での提案について、保護者アンケートについて） ◆校内研修（資質・能力の系統表を作成するための協議※各学年→学年主任と研究部）
2	◆校内研修（「学びのカテゴリー」の再設定について協議※各チーム→チームリーダーと研究部） ◎第3回研究開発運営指導委員会（主に「学びのカテゴリー」に関わって） ・文部科学省研究開発連絡協議会（今年度の研究開発の内容に関わって） ◆全校校内研修（来年度実施する年間指導計画作成のための手順、視点の共有） 講師 河野麻沙美准教授（上越教育大学） 講師 三島晃陽校長（郡上市立郡南中学校・運営指導委員）
3	◆校内研修（年間指導計画の完成に向けて協議※各学年→研究部）

Ⅲ 研究開発の内容

1 新領域「どう生きる科」のカリキュラム開発

（1）資質・能力の細項目化

自己実現に必要な資質・能力の中で、特に「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」の3つを細項目化した。それは、児童生徒のどんな力をどのような学習活動で育むのか、教師の意図的・計画的な指導と見届けを可能にし、それが資質・能力を効果的に育成することにつながると考えたからである。実際の授業実践を通して見えた児童生徒の姿をもとに検証していく。

（2）「学びのカテゴリー」の設定

児童生徒が、どう生きる科の学びに対して切実感をもって取り組めるかどうかは、学びの質に大きく影響する。そこで、各学年の発達段階を考慮することはもちろん、児童生徒が興味・関心や問題意識をもつことができるように、これまでの学年での学びで習得した知識・技能が次の学年の学びに生かされる9年間の「学びのカテゴリー（探究領域）」設定した。実際に年間の実践を振り返り、児童生徒の姿から検証していく。

（3）教材性と切実性を視点とした授業デザイン

- ・児童生徒の願いを出発点とし、学びを「自分ごと」として探究できるよう、「教材性」と「切実性」を視点とした授業デザインを行った。
- ・「教材性」とは、教材に内在している価値を教師が見出し、児童生徒が、ジレンマやエラーを乗り越えようと学び、資質・能力を育むことができるものである。
- ・「切実性」とは、児童生徒が、学ばずにはいられないものであり、興味・関心をもって学びに向かえるものである。
- ・「教材に内在する価値」とは、教材のもつ学びの可能性を示している。その視点から、教師はコンテンツや問いを児童生徒と共有し、自己実現に必要な資質・能力を育成するために意図的・計画的な単元を構想していく。
- ・児童生徒の願いをもとに、「自分ごと」として学ぶことができているか、資質・能力が育まれているのかを見取り、授業デザインを更新していく。

上記のことをもとに実践を行い、授業デザインの在り方を検証していくこととした。

2 I部の実践事例

(1) 授業実践から(第4学年)

①本実践の単元「人の命、動物の命」

○本単元の切実性

- ・ 命は身近なものであり、児童らは幼い頃から「大切なもの」という感覚が身に付いている。
- ・ 1～3年生までの学校生活でも、様々な人や植物と関わりながら、命を大切にしている。
- ・ しかし、命に対する考え方や価値観は多様であり、命に関する概念に迫った経験のある児童は少ない。
- ・ I部の最高学年であるこの一年で、命と向き合い、命を大切にするために自分はどうするかを決め出すことが大切であると考え。

○本単元の教材性

- ・ 4年生は、ウサギ、ニワトリ、アヒルの飼育活動をしており、体験を通して命と向き合う場を設定することができる。
- ・ 探究を通途中で決意したことを、仲間との関わりや飼育活動の中で生かすことができる。
- ・ 医療従事者や獣医師、動物愛護に携わる方、大学で生物の研究をされている教授など、命に関わる専門家と対話を仕組むことで、多様な考えを受け入れ、児童らは自己の考えを広げたり、深めたりすることができる。

この単元を通して、以下のように4つの資質・能力が育まれることを目指している。

知識・技能	医療従事者や獣医師会、生物学の大学准教授などと出会いながら、専門的な言葉や事実を理解し、様々な活動や対話をしていくことで、命に対する考えを再構築することができる。
主体的な問題解決力	「命とは何か。」「命を大切にするために何をすべきか。」を考え、進んで情報を取り入れ、命を大切にするための行動を実行することができる。
協働的な関係構築力	「命とは何か。」「命を大切にするために何をすべきか。」を考え、仲間や専門家の考えを受け入れたり、取り入れたりしながら、自分の考えを広めたり深めたりすることができる。
貢献する人間性	「命とは何か。」「命を大切にするために何をすべきか。」を考え、命の大切さに気づき、自分だけでなく、家族や仲間、飼育している動物たちの命を大切にするための行動を決め出し、実行している。

② 本時「飼育している動物は本当にしあわせなの？」に関わって

本単元は、命に関する疑問から始まった。4月に3冊の本「わたしはひろがる」(2010岸 武雄)「わすれられないおくりもの」(1986 Susan Varley)「ちいさな あなたへ」(2008 Alison MacGhee)を読み聞かせたことで、「命ってなんだろう。」「しあわせに生きるってどういうことだろう。」「どうして生き物は歳をとったり、死んでしまったりするのだろう。」など、様々な疑問が生まれた。

それらを解決していくために、同じ疑問を抱いたメンバーでチームを作り、チーム別の探究を行った。初めは、チーム内で対話をしたが、自分たちだけでは分からないことが多く、専門家に話を伺うことを決めた。児童が考える「命の専門家」の中から、浜松市精神保健福祉センターの方や岐阜大学教育学部理科教育(生物)須山准教授、岐阜市いのちの電話相談センターの村瀬さんなど多くの方との対話を位置付けた。浜松市精神保健福祉センターの鈴木さんとの対話では、どうして「いのちをつなぐ手紙」という事業を行っているか、たくさんの方と命を通してつながっているからこそ感じることを聞くことができた。また、自分たちが疑問に感じていることを質問し、専門家でも分からないことがあることや、立場によって考え方が異なることも実感できた。

それでも、学校生活の中では、仲間を傷つけ、相手の命を大切にできないことも起きてしまう。そこで、立ち止まりながら、「自分の命と仲間の命を大切にすること」について考えを再構築してきた。岐阜大学の須山准教授との対話では、人だけでなく、動物にも命があるという視点

を与えていただき、考えを広めた。さらに、動物病院の獣医師、動物愛護に携わる方との対話を仕掛けたことで、人の命から動物の命へと探究テーマが進んだ。

動物の命について考えていく中で、学校での役割として担っている飼育活動にも変化が表れた児童もいる。一方で、「当番活動として、与えられた仕事をこなす。」という捉えに留まっている児童もいる。そこで、本時は、「飼育小屋で暮らす動物たちは幸せなのか。」という問いについて議論し、動物たちの命も大切にすることを見つめ直し、次にすべきことを考える学びを目指した。

③本時の指導計画

○本時の目標

知識・技能	主体的な問題解決力	協働的な関係構築力	貢献する人間性
医療従事者や獣医師会、生物学の大学准教授などの言葉や事実を想起しながら、命に対する考えを再構成することができる。	「飼育している動物は幸せか。」を考え、進んで情報を取り入れ、命を大切にするための行動を決め出すことができる。	飼育している動物は幸せなのか、仲間や専門家の考え方を受け入れたり、取り入れたりしながら考えを深めていくことができる。	「飼育している動物は幸せか。」を考え、動物たちが幸せになるために行えることを決め出し、実行しようとする。

○道徳的な価値判断に関わって

「飼育している動物たちは本当に幸せなのか。」という問いを考えることを通して、動物たちの命を大切にするためには、動物たちが幸せに生きることが大切だと気づき、動物たちがより幸せになるためにすべきことを決め出すことができる。[D(主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること)19(自然愛護)]

○本時の展開

展開	学習活動	資質・能力の育成に関わって
導入	<ol style="list-style-type: none"> 1. 獣医師や保健所の対話の中で学んだことを確認する。 <ul style="list-style-type: none"> ・獣医師や保健所の人たちはすごく動物のことを大切にしていたよ。 ・動物たちを大切にしたいという思いはみんな一緒だった。 ・動物たちの命を大切にしているから、きっと、動物たちは幸せだと思う。 ・学校で飼育している動物たちも幸せなのかな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・獣医師や保健所の方の思いと、自分たちが飼育している動物を関係付けて考えられるように、専門家との授業を想起するように促す。
展開	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">飼育している動物たちは本当に幸せなのだろうか。</div> <ol style="list-style-type: none"> 2. 自分たちが飼育している動物たちは幸せかを考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・屋根もあるし、毎日えさをもらえるから幸せだと思うよ。 ・ぼくたちが頭を撫でたり、だっこをしたりして、愛情を注いでいるから野生の動物よりも幸せだと思う。 ・いつも同じえさだから、わたしだったら嫌だな。 ・糞がきれいに掃除されていないときがあるから100%幸せだとは言えない。 ・すぐ近くにお母さんがいるのに、柵で仕切られていて寂しいから幸せではないと思う。 3. それぞれの立場での考えを交流しながら共通理解を見いだす。 <ul style="list-style-type: none"> ・今は100%幸せだとは言えなくても、自然にかえしたら生きていけないと思うよ。 ・飼育小屋で生活することが「幸せだ」と、動物たちが思えるように飼育の仕方をもっと工夫したい。 ・どうしても掃除だけで飼育活動が終わってしまうから、もっと早く掃除をして、たくさん外で遊べる工夫がしたいな。 ・飼育の仕方のアドバイスを専門の人からしてもらいたいな。 4. 動物の幸せのために、自分がすべきことを決める。 <ul style="list-style-type: none"> 「今、動物たちは幸せでないから、『自然にかえすべきだ。』と思っていたけれど、飼育の仕方を工夫すれば、今よりも幸せになれるかなと思いました。まずは、飼育の専門家に相談したいです。」 	<ul style="list-style-type: none"> 【知識を活用する技能】 ・議論する上での立場を明確にするために、自分は動物たちがどれくらい幸せかどうか判断する。 ・別の立場で考えている児童の思いを受け入れている児童を価値付ける。【合意形成に向かう力】 ・共通理解を見いだすために、「飼育活動で大切にしたいことは何だったかな。」と改めて問い、自分たちの願いを整理しながら、動物たちを今よりも幸せにしていきたいことを確かめる。 ・命を大切にするために、外部講師から教わった内容とつなげて考えを構築している児童を価値付けて、全体へ広める。 【知識を活用する技能】 ・議論を通して見いだした共通理解を基に、自分が飼育活動やこれからの生活で大切にしたいことを実践できるように、それぞれの考えをまとめる場を位置付ける。 【自己決定する力】
終末		

(2) 授業の実際

- ・授業前に、ポートフォリオや対話を通して児童の実態を把握した。ここでは、動物たちの幸せについて問題意識をもっている児童や「飼育している動物をもっと幸せにしてあげたい。」という切実性を抱いている児童がいることが分かった。
- ・授業の導入では、「飼育している動物たちは幸せか。」と問うと、幸せだと捉えている児童、そうでない児童、どちらの側面もあるという児童に分かれたため、それぞれの立場の思いや考えを共有する場を位置付けることにした。

- ・それぞれの立場で、自分の考えの理由を説明する際、実体験やこれまでの飼育活動での動物の様子などを根拠として自分の考えを伝える姿が多く見られた。
- ・自分とは反対の考えである仲間の意見を聞くときは否定するのではなく、頷きながら聞く姿が見られたことから、自分の考えを一度批判的に捉えようとする「批判的思考力（主体的な問題解決力）」や、「相手のことを共感的に理解する力」「自分の考えを相手に理解してもらう力（協働的な関係構築力）」が発揮されていると感じた。
- ・動物が幸せかどうかを交流していく過程で、「もっと幸せになってほしい。」という願いは、全員に共通していることだと確認できた。ここでは、協働的な関係構築力の「合意形成する力」を育むことができたと考えた。
- ・授業を計画している段階で、細項目を意識して資質・能力を設定したことで、対話をしている中で意図的に価値付けることができたり、方向付けしたりすることができた。
- ・一方で、合意形成に向かっていくときは、教師が主導となって対話を進め、誘導的になってしまったようにも思えた。4年生の児童が自分たちの力で合意形成に向かって話し合うために必要なことは何かを、発達段階を踏まえながら考えていきたい。

（3）実践を振り返って

- ・児童にとって、4月から担当している飼育活動と探究テーマをつなげて捉えることができるため、切実性のある単元となった。また、「命とは」について概念形成を繰り返し行い、自己のあり方を見つめる機会を位置付けたことで、動物や仲間を大切にするような行動を決意したり、実行したりすることができた。
- ・探究していく中で、本やインターネットだけでは納得することができない問いがあれば、児童が自ら専門家とつながるといった機会をつくることができた。
- ・専門家を見つけ出し、対話をお願いすることも探究のプロセスと考え、子供たちと一緒に行った。しかし、専門家の話によっては、児童の求めている内容とは異なる場合もあった。このことから教師は、丁寧に打合せを行い、児童の目的に合った対話を仕組む場を設定する必要があると感じた。
- ・一年間の探究を通して、自分はどのように生きていくのか（どんな行動をしていくのか）を決意したことを書きまとめたり、学級の仲間の前で語ったりした。そのとき、これまでの探究の過程でお世話になった専門家の方も招き、オンライン上ではあるが、児童の決意を聞いていただくことができた。児童にとっても、探究をまとめるときに改めて専門家の方々にお礼を伝えることができた。
- ・決意を書きまとめたことで一人一人の考えの変容を可視化することができたので、自己の概念の深まりを実感することができた。
- ・日常生活の中で、決意したことが実行できているかどうかを見届けることができたことから、その場で価値付けたり、声かけができたしたりした。
- ・決意を語る様子を動画にまとめ、保護者にも参観いただいた後、保護者から児童へ手紙を書いていただいた。児童は、一番身近な人からたくさんの愛情を注いでもらっていることを実感し、さらに決意を固めることができたように見えた。
- ・「学びのカテゴリー」を「動物」として位置付けたことは4年生の実態や、活動内容に適しているといえる。しかし、今年度は探究の始まりを「人の命」からとしたが、「動物の命」から始めることで、探究の始まりから強い切実性をもって取り組むことができると感じた。
- ・また、昨年度までに子供たちがどのような探究をして、どんなエラーやジレンマと向き合ってきたのか詳細を把握しないままどう生きる科を進めてしまった。今後は、教員の中での情報共有を行い、確かな根拠をもって学習活動を位置付けていきたい。

3 II部の実践事例

(1) 授業実践から(第5学年)

①本実践の単元「みんなが幸せな食環境」

○本単元の必然性

- ・4年生では「命」について探究し、動物や人の命の大切さや尊さについて学んだ。その児童にとって、「命をいただく」行為である「食」を取り巻く環境を探究のフィールドとすることで、より昨年度までの学びを生かした学びができると考えた。
- ・毎日自分たちが食べている物、それにつながる「命」「人」「資源」について知り、考えることで、自分を見つめ、これからの生き方を考えることができると考えた。

○本単元の教材性

- ・毎日の給食で出る牛乳は児童にとって身近な食材である。その牛乳が、コロナ禍の休校で大量のロスが出た。その問題に目を向けることで、児童から必然的に問いが生まれやすくなり、「食品ロス」の単元の中で身に付けたい資質・能力を育むための材として適していると考えた。
- ・動物の命の大切さや、消費する自分たちの思いだけでなく、生産(酪農)に携わる人の思いに目を向けることができるよう、岐阜農林高等学校や酪農家と連携し、実際に現場を見学したり、相手と対話をしたりする機会を設定した。
- ・それらの体験の中で、児童の理想と現実の違いから生まれるジレンマについて対話する場を設定することで、道徳性が育まれるようにした。
- ・社会科や家庭科の食の学び、算数の数量の学習や、国語の「話す・聞く」「コミュニケーション」ともつなげることで、教科横断的に学びを深めることができるようにした。

この単元を通して、以下のように4つの資質・能力が育まれることを目指している。

知識・技能	身近な食品が、どのように作られ、自分たちの「食」がどんな人たちに支えられているかについて知ることができる。
主体的な問題解決力	自分の願いの実現に向けて、計画・実行を繰り返し、失敗にも向き合いながら、前向きに行動できる。
協働的な関係構築力	仲間や実社会に生きる人の考えを共感的に受け入れ、それぞれの願いの実現に向けて共に活動できる。
貢献する人間性	願いの実現に向け行動し、他者と関わることが、人に貢献することや自分の成長につながることを実感できる。

③ 本単元について

コロナ禍での給食用牛乳の大量ロス。1本の牛乳からどんなことが見えてくるのかを考える中で、児童から「命」「人」「資源(ロス)」の3つの視点が生まれた。そこから児童にいくつもの問いが生まれた。その問いの答えを求めて個人探究を行う中で、牛乳はたくさんの人が携わって私たちの元に届いていることを知る。牛乳生産の過程を知り「牛がかawaiiそう。」という考えも児童から聞かれた。そうするうちに、本やインターネットで調べただけでは分からない問い、自分一人では答えを出せない問いが出てきた。それらを児童同士で交流する中で、「命」「人」「資源」が繋がっていることに気づき、探究テーマが生まれた。(探究テーマ「みんなが幸せな食環境とは何か?」)

児童の「実際に酪農に携わっている人から話を聞きたい」という願いのもと、岐阜農林高等学校や酪農家を訪問。実際に現場を見て、酪農に携わる方と語り合う。児童はそれらの体験や対話を通して、「経済動物」などの言葉や知識を知り、「命をいただく」ことの現実を知る。酪農家から「みんなの命を守ってくれるお医者さんのように僕たちも牛を育てることでみんなの食(命)を支えている。」と話を聞いたことで、「牛がかawaiiそう。」から、「牛は本当に幸せな

のか。」「でも、牛は経済動物だから野生では生きられない。」「牛乳が採取できないと乳製品が食べられない。」「でも牛乳は毎日大量に廃棄されている。このままの状態が続いたらどうなるの。」と、自分たちの理想と現実の違いからジレンマが起こった。このジレンマと向き合い乗り越えるために、対話を重ねた。その中で、「高校生や酪農家はとても愛情をもって牛のお世話をしていた。」「僕たちにできるのは、命をいただいている感謝を忘れず、少しでもロスが出ないような行動をすることだ。」と、食環境を支える一員として自分はどの行動するか考えるようになる。

夏休みに一人一人が家庭で自分にできるプチプロジェクトに取り組んだ。できるだけ食品ロスが出ないような工夫を考え実行し、成功の実感を得たようだった。ところが、給食の時間に学級の食缶を見ると大量の残菜があることに児童は気が付く。「このままでいいのだろうか。」児童の理想と現実の違いから新たなジレンマが起こった。

③本時の指導計画

○本時の目標

知識・技能	主体的な問題解決力	協働的な関係構築力	貢献する人間性
食品ロスを減らすためにどのような取り組みがされているのかを知り、考えのもとにすることができる。	クラスの願いの実現に向けた活動を考えることで、工夫点を見出しよりよい方法を考えることができる。	仲間との対話を通じて、私たちの食環境を取り巻く人々や仲間の思いや願い、立場を共感的に理解し、活動を考えることができる。	社会や学校内、学級内の実態を知り、自分たちにできることを考えることができる。

○道徳的な価値判断に関わって

それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や考え方があることに気付き、それを踏まえて活動を構築しようとしていくことができる。【B(主として人との関わりに関すること) 11相互理解】

○本時の展開

展開	学習活動	資質・能力の育成に関わって
導入	<p>1. 給食の残菜をどうしていきたいのか確認する</p> <ul style="list-style-type: none"> このままではだめだ。食べられる人が食べよう。 減らしてもしっかり食べよう。 しっかり食べきるためにみんなで分けよう。 みんなで頑張ってみよう。 <p>A</p> <p>2. それぞれの立場の仲間の思いを知る</p> <ul style="list-style-type: none"> コロナ対策もしなくちゃいけない。 不安をもっている子もいるかもしれない。 <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> 残ってしまうことは仕方ないのではないかな。 時間も限られているし仕方がないよ。 <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> 食べるのが苦しい。 食べきりたい気持ちはあるが食べられない。 全部食べきるのは厳しいな。 <p>D</p>	<p>○前時の意識から、児童の実態を捉える。</p> <p>A. 自分は食べきれないし、残菜をなくす取り組みをしたい</p> <p>B. 自分は食べきれないが、取り組みを進めてよいか心配</p> <p>C. 自分は食べられないし、残っても仕方がない</p> <p>D. 自分は食べられないし、取り組みを進めるのは不安</p> <p>○頑張ったら残菜を無くせるといふ高い理想をもった児童(A区分)を意図的に指名した上で、無理に食べることが苦しい児童(D区分)の思いを全員が知る仕掛けを設定する。【ジレンマやエラーを乗り越える力】</p>
展開	<p>みんなが幸せな食環境にするにはどうしたらいいだろう。</p> <p>3. みんなが幸せに給食を食べるにはどうしたらいいか考える</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の物を自分で取ってみたらどうかな。 コロナ対策もあるし配膳するときはその子にあった量に調節するのはどうかな? 自分で減らして食べられる人に食べてもらおう。 誰にでもできることがあるから一口でも食べてみようよ。 食べられないのは仕方がないし残しちゃうときもあるけど作ってくれる人や命に感謝して食べたらどうかな。 みんなで一つではなく自分たち一人一人に合わせた目標を作ったらどうかな。 自分たちでできたことを全校に発信できたらもっと減るのかな。 	<p>○いろいろな立場の仲間の思いや考えを知り、どうしたら全員が納得できる活動になるかを考えるよう促す。【相手のことを共感的に理解する力】</p> <p>○仲間の意見を聞きながら、自分の意見の変容が分かるように名札を動かして自分の立場や考えを表明できるようにする。【意思決定する力】</p>
終末	<p>4. 自分には何ができるか考える</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分は残さず食べられるから、みんなにおいしく食べられる方法を伝えたい。 自分が食べられる量に調整してもらいたい。 どうしても残ってしまうものを何か活用できないか考えたい。 全校での残菜を減らすために1組の取り組みを広めたい。 	<p>○仲間との対話を通して、自分は何ができるのかを考えて決める場を設ける。【納得解へ導く力】</p>

(2) 授業の実際

- ・授業の導入では、以下の4つの区分を黒板に位置付けて、児童が自分の立場を認識する時間を作った。児童は、自分の立場(区分)を確認して、ネームプレートを黒板に貼った。

【A区分】 ① 食べられる ② 取り組みをしたい	【B区分】 ① 食べられない ② 取り組みをしたい
【C区分】 ① 食べられる ② 取り組みが不安	【D区分】 ① 食べられない ② 取り組みが不安



- ・A、B、C、Dの4つの区分にいる児童を意図的に指名して、それぞれの立場における思いや考えを共有する場を位置付けた。そうすることで、児童は自分と違う立場の思いや考えに触れることができ、考えが広がったり深まったりした。
- ・ある児童は、給食を絶対に残してはいけないと強く思っていたが、違う立場の人の気持ちを知ることによって、給食を残してはいけないという思いから、みんなで工夫して残債を無くしていく方法を見つけたいという思いに変容していった。

(3) 実践を振り返って

- ・教室の中で考えるのではなく、実際に足を運んで体験する学習を意図的・計画的に位置付けた。例えば大井牧場や県立岐阜農林高等学校に行き、乳牛に触れたり、育てている方と対話を行ったりする機会をつくったことで、多面的・多角的に物事を捉えて考えることができた。
- ・第4学年時に「命の尊さ」を学んだことを踏まえ、単元の導入をすすめた。「この牛乳を通して何が見えるか。」という問いから始め、児童が話し合う中で様々な疑問を生み出した。児童は、その話合いを通して、給食にも出る牛乳が様々な人が紡いでできた食品であることや、牛の命ともつながっていることに気付き、食品の大量廃棄について切実な問題として捉えるようになった。
- ・乳牛が牛乳を作るためだけに育てられ、その後は肉牛として出荷される事実を知り、「牧場の方は、本当にそれでよいと思っているのだろうか。」というジレンマを抱えることになった。そこで、乳牛を育てている農林高校生との対話を設定した。対話を通して、児童は、牛は経済動物あることを知るとともに、育てている高校生も牛の命を大切に思うからこそ、常に葛藤しながら育てていることを学んだ。そうした学びを通して、児童は牛乳を飲めることはありがたいことなのだ実感し、自分にできることは、まずは牛乳を感謝の気持ちをもって飲み、給食の牛乳の飲み残しを減らすことが大切だと全校に呼びかけた。このように、自分なりの納得解を見出し、ジレンマを乗り越えようとすることができた。
- ・単元の出口では、児童が食品ロス問題に対して取り組んできたことを、これまで関わってきた方へ発表する時間を設けた。児童は、取組の成果や課題を発表する中で、自分たちの思いを伝える工夫をした。発表を聞いた大井牧場や県立岐阜農林高等学校、岐阜市役所の方々からも評価をいただき、自分たちの自信につながった。
- ・「食品ロス」というカテゴリーは第5学年の実態に合っていると思われる。命からのつながりや子どもたちが知る新しい視点がしっかりとある。教科との関連においても、社会科の食糧生産や工業、環境問題など、どう生きる科とつながる学習がたくさんあり、効果的な学びとなった。
- ・「命は何よりも尊く大切な物、守らなければならない。」だけではなく、「私たちのために失われる命がある、命を貰わなければ生きていけない。」という新しい概念を形成したことで、「幸せな食環境」を考えることにつながった。
- ・プロジェクト学習や個の活動を行ってきたが、児童一人一人の動きが違うので、把握を行うのが難しかった。これはどの学年でも言えることではないだろうか。今後も評価の在り方については検討が必要であると感じた。

4 Ⅲ部の実践事例

(1) 授業実践から(第8学年)

①本実践の単元「幸せ×テクノロジー」

○本単元の切実性

- ・昨年度は「働くとは何か」をテーマに探究をしてきた。生徒は自分の興味や関心のある働き方に目を向けて学ぶ中で、働く意味や喜びだけでなく夢や目標をもつこと、よりよい働き方(生き方)とは何かを自分なりに考えまとめていった。
- ・「身近に感じた「幸せ」は何かを夏休みの課題とし、学校再開後に全体で共有した。そこで見えてきた共通点は、「幸せ」と「テクノロジー」に関係があるということだった。このことは生徒にとって、興味・関心があり、今の自分の生活と直結している部分も多くあるため、より切実感をもち、「自分ごと」として学んでいくことができる。

○本単元の教材性

- ・「テクノロジー」とは、社会生活を支える便利で豊かなものである。しかし、一方で新たな問題や混乱、格差を生み出すこともある。本単元では「テクノロジー」を中心とした探究において、思いやり、感謝や礼儀、生命尊重などテクノロジーの課題にも目を向け、道徳的な価値について対話することで、自分の生き方を見つめる場面を設定する。
- ・探究を通して「『テクノロジー』をどのように使い、生かすのか」というテーマに生徒はたどり着くことが予測される。その解決に向けて自ら考え、行動する中で、テクノロジーに関わる外部企業への協力を要請したり、見て終わるのではなく、実際に体験していく環境を設定したりすることで、自己実現に必要な資質・能力を育むことができる。

この単元を通して、以下のように4つの資質・能力が育まれることを目指している。

知識・技能	自分の身近な生活が、どのようなテクノロジーに支えられているか、自ら調べ理解し、そのよさを身近な生活に生かす方法を考えることができる。
主体的な問題解決力	「テクノロジーとどのように向き合えば、生活をよりよいものにすることができ、幸せになれるのか」ということを、多面的・多角的に考えたり行動したりすることで、乗り越えることができる。
協働的な関係構築力	仲間や実社会に生きる人の考えを共感的に受け入れ、それぞれの願いや考えを調整しながら、テクノロジー生かした幸せの実現に向けた活動に取り組むことができる。
貢献する人間性	テクノロジーを生かした幸せの実現に向けた活動を通して、テクノロジーへの興味を高め、貢献することの喜びを実感したり、自分の生き方につなげて考えようとしたりする。

②本単元に関わって

昨年度は「働くとは何か」をテーマに探究を行った。生徒は自分の興味や関心のある働き方に目を向けて探究する中で、働く意味や喜びだけでなく、夢や目標をもって働くことの大切さなどを学びながら、その人の生き方にも迫ることができた。そして、「働く」とは、生きるためにお金を稼ぐだけでなく、人や社会を豊かにしたり幸せにしたりするための営みであることに気付いていった。

今年度の学びの κατηγοリーは「幸せな生き方」である。この抽象的な題材を基に学んでいくため、まず、夏休みに「幸せ」と感じた出来事や体験を一人一人がまとめ、交流することで具体化を図った。交流を通して、生徒は、家族と触れ合う時間をもてたことや、東京オリンピック・パラリンピックで感動的な場面に出会ったことなど、様々な「幸せ」があると気付いた。そして、「幸せ」のさらなる具体化を図るために、出来事や体験の何に「幸せ」を感じたのか、グループで話し合う場を設けた。生徒は、「幸せ」には自分の充実感や満足感から生まれた「幸せ」と、仲間や家族との関わりや支えの中で生まれた「幸せ」があることに気づき、生徒の感じる「幸せ」が具体化されていった。

次に、その「幸せ」の多くがテクノロジーによって支えられていることに目を向けさせるために、総務省の作成した動画「Connect future ～5Gでつながる世界～」を視聴する機会を位置付けた。この動画には、最新のテクノロジーによって今よりもさらに便利で豊かになった社会が描かれている。動画を見た生徒は、自らが考えている「幸せ」と動画の世界の中にある「幸せ」にギャップを感じたことから「テクノロジー」に対して疑問をもち、このことから「機械による幸せは本当に幸せ？」という探究テーマ(問い)を創り出した。

この探究テーマに迫るために、生徒は小グループで計画を立ててきたが、その計画は実社会にある「テクノロジー」を具体的に捉え、深く探究するものではなかった。そこで、教師は、夏休みに「幸せ」と感じた出来事や体験を交流する中で出てきたプロジェクトマッピング・ARについて、岐阜工業高校の生徒に実演してもらい、実際に機械やテクノロジーを体験する場を設定することにした。

本時は、実際のプロジェクトマッピング・ARに触れた生徒の「楽しかった」「面白かった」という感情と探究テーマとの間にある違いについて、対話を行うことにした。新しい「テクノロジー」の創造が人々の生活を豊かにすることや、人間として生きる喜びについて深く考え、「テクノロジー」のもつ二面性を深く探究するための興味や関心を高めていくことをねらった。

③本時の指導計画

○本時の目標

知識・技能	主体的な問題解決力	協働的な関係構築力	貢献する人間性
自分の身近な生活が、どのようなテクノロジーによって、便利で快適になり、幸せな生活につながっているか、理解することができる。	テクノロジーの進展がもたらす幸せと新たな問題について把握し、人間としてよりよく生きることについて、多面的・多角的に考えることができる。	人間らしく生きる喜びという視点に対する自分の考えや価値観を仲間と伝え、ともに、仲間の考えや価値観を尊重しながら比較し、対話することができる。	自分自身の考えや価値観を大切にしながら、テクノロジーについて、人間らしく生きる喜びという視点から更に興味や関心をもつことができる。

○道徳的な価値判断に関わって

テクノロジーの進展がもたらす楽しさや便利さは人間らしく生きることや、よりよく生きることにつながるのか対話することを通して、人間らしく生きることの喜びに気づき、さらにテクノロジーと幸せの関係について多面的・多角的に考え、よりよい社会の実現に努めたいと興味や関心を高めることができる。

【D（主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること）22（よりよく生きる喜び）】

○本時の展開

展開	学習活動	資質・能力の育成に関わって
導入	<ol style="list-style-type: none"> 1. プロジェクションマッピング・ARを体験した感想を交流し発表する。 <ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクションマッピングを自分でつくる体験をしてみても楽しかった。 ・ARはスマートフォンがあれば自分でもできることを知って、自分でもやってみようと思った。 2. プロジェクションマッピング・ARを体験した時と、総務省作成の「Connect future ～5Gでつながる世界～」を視聴したときの相違点をグループでまとめ、問いをつくる。 <ul style="list-style-type: none"> ・身近にあって、使ったことのある物は怖く感じないけれど使ったことのないものには怖さを感じる。 ・プロジェクションマッピング・ARは楽しむ物だけれど、5Gは人間の仕事がなくなるほど便利すぎる物だから怖い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった点や面白いと感じた点を掘り下げ、テクノロジーへの興味や関心を高められるようにする。 【興味・関心がもてる態度】 ・各グループで交流した感想を全体にも広げ、テクノロジーの良さや魅力を共有できるようにする。 【共感的に理解する力】 ・共通点や相違点を問うことで、テクノロジーのよさだけでなく問題点に着目する機会をつくり、人間らしさについて、多面的・多角的に考える土台をつくる。 【批判的思考力】
展開	<p>プロジェクションマッピング・ARは楽しいと感じたのに、5Gを本当にしあわせ？と感じるのはどうしてなのか。</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. テクノロジーの進展がもたらす楽しさや便利さ、怖さについて対話し、人間らしさについて深く考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・テクノロジーは、私たちの生活を豊かで、よりよい物にしているから、楽しく感じるし、幸せにつながっているものだと思う。 ・テクノロジーがどんどん進化することによって、私たちの生活はどんどん便利になっているから、幸せにもなっていると思うけれど、やっぱり怖い部分もある。 ・人間らしいかと言われると迷う。テクノロジーは人間がよりよい生活を送るために生まれてきた物で、幸せになったと思うけれど、一方で人間らしさをなくしてしまっている部分もあると思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思う人間らしく生きるとはどんなことなのか話し合うことで、互いの価値観や考えの違いに触れる機会をつくる。 【共感的に理解する力】 ・人間らしく生きることと幸せはどのような関係にあるのか考える場を設け、探究テーマとの関わりをもつ機会とする。 【問題発見する力】 ・探究している各グループで対話する時間を設定し、人間らしく生きるという視点やテクノロジーの正の面と負の面を調べ、考えるなど、探究の視点を広げたり、本時の学びを経て、どのような新たな問いができたりしたか、共有する。 【相手に理解してもらおう力】
終末	<ol style="list-style-type: none"> 4. これからの探究に活かしたいことを考える。 <ul style="list-style-type: none"> ・今日考えたみたいなのに、実際に見て使ってみないと分からないことがたくさんある。自分で調べるだけでなく、作った人や使っている人に話を聞く機会がほしい。 ・人間らしさは幸せと近い感じがする。これから人間らしさと言う視点でも考えていきたい。 	

（2）授業の実際

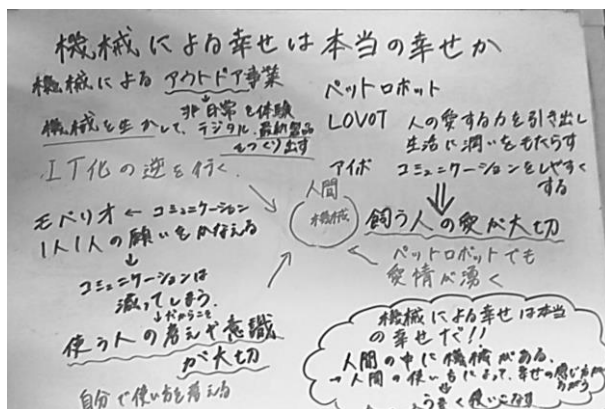
- ・ARなどのテクノロジーは、自分たちが楽しむだけに使うのではなく、医療や福祉などの幅広い分野で使われることを知り、その可能性について着目し、考えを深めていった。また、人の暮らしを豊かにしていくための機械の使い方や、幸せと言えるようにするためには、どの世代でも使えるようにしていく必要があるという新たな視点を見つけることができた。

- ・探究テーマ「機械による幸せは本当の幸せか。」に関わって各グループで対話を行い、以下のような問いをもち、次の学習活動への見通しをもつことができた。

- ・ペットロボットに愛情をもてるのか。
- ・デジタル化された社会の中で、なぜ「アウトドア ブーム」が起きているのか。
- ・折りたたみ式のスマートフォンってどうなっているのか。
- ・無人販売を進めることで、人間の雇用は奪われないのか。
- ・手づくりのよさって何か。
- ・未来のコミュニケーションってどうなっていくのか。
- ・機械に頼りすぎることなく自分の力で生きていくことが大切なのではないか。

(3) 実践を振り返って

- ・探究テーマに関わった「問い」をもち、「何を明らかにしたいか」「どんな人に話を聞きたいか」などを考えていく学習活動を位置付けた。そのことで生徒が自分で必要な学びを選択することができ、それが計画を立てて活動することにつながった。
- ・企業に協力していただき、折りたたみ式スマートフォンの体験授業を実施した。実際に自分の目で見て確かめることで、「こんなスマートフォンが欲しかった。」「最新の技術ってこうやって生まれているのだ。」とテクノロジーの進展を不安に感じていた生徒の思考に変化が生まれ、多角的・多面的に物事を捉えるきっかけになった。
- ・本実践では、単元のまとめとして、探究テーマ「機械による幸せは本当に幸せか。」について、一人一人が学んできたことをもとに対話（4人ずつ）した。右の写真はその対話をメモしたホワイトボードの一つである。このグループでは「機械はもう人間の中にある。」と表現した。この表現の意図を紐解いていくと、機械と人間は密接な関係で、機械の使い方、関わり方が幸せに生きることに繋がるとたどり着いたということであった。



- ・今年度は、社会科で実施している p 4 c (子どもの哲学 philosophy for children) の形式を用いて、どう生きる科での対話活動を行った。生徒にとって p 4 c 対話をすることは日常であり、対話を楽しむことが根付いている。生徒はこの自分の思いや考えを話せる対話によって、自分の考えをより深いものにしてきたのではと考えている。今後も、教科横断的な視点をもって本校で育みたい資質・能力を効果的に育成する学習活動を考えていきたい。
- ・「将来の生活や社会を豊かにしていくためにはAIは便利で有効である。」と理解したが、同時に「人間とは何か。」という問いやジレンマに向き合った。そこで、ロボットを製作する企業の方と対話しながら「人間にしかできないこと」について考え、「進化するテクノロジーを賢く活用することの大切さ」について学ぶことができた。
- ・生徒の興味・関心に基づいて、講師に依頼をかけ、授業を設定したことが、生徒にとって必然のある学びとなった。しかし、教師が講師の手配を継続的に行うことの難しさ感じた。今後は、組織体制で人材、施設等を手配していくことが必要であると考えている。

5 特別支援部の実践事例

(1) 授業実践から (第8学年)

①本実践の単元「附属カフェを開こう」

○本単元の必然性

8年4組の生徒は、自分で見たり聞いたり体を動かしたりする活動など、体験することを通して学びを深めてきた。これまでの「進路」に関わった学習では、学校調べを行い、卒業後の進路、将来自分が働くことについて目を向け始めてきている。その生徒が、単元の初めに行う職業調べでは、仕事について興味・関心をもち、「もっと知りたい。」「自分もやってみよう。」という思いをもち始めた。

このような生徒の実態として、昨年度、先輩が開いた「附属カフェ」に客として参加した経験から、自分自身も「自分たちもカフェを開きたい。」「仕事をしたい。」という思いがある。一方で、生徒にとって、働くことは「楽しいから」「自分のため」と捉えているのみで、「誰かのため」「社会のため」とは考えていない。

そこで、本単元では、生徒の実態と思いから、生徒がカフェを開くという職業体験活動を通して、「お客さんに喜んでもらいたい。」と目に見えた相手のために、試行錯誤しながらお店の準備をしたり、接客をしたりする。そこで客が喜ぶ姿を目の当たりにし、働くことの意義ややりがいを実感をもって学ぶことにつながると考えた。

○本単元の教材性

- ・接客を受けることは、生徒自身が経験したことのある身近なもので、生徒が自分の目指す姿をイメージして、計画・実行していくことができる。
 - ・一人一人が自分の役割をもって取り組むことで、毎時間のめあてを自己決定し、主体的に活動に取り組むことができる。
 - ・客と直接関わることで相手意識をもって取り組むことができ、人のために働くという実感を味わうことができる。
 - ・カフェでの活動は、1人ではできないことであり、仲間と関わる切実性があるため、仲間にアドバイスしたり、仲間の姿を認めたりすることができる。
 - ・カフェを開くにあたって必要な力を身に付けるために、他教科において学ぶ場を意図的に設定することができる。
 - ・活動の過程の中で、生徒は、勤労の尊さや意義について、実感を伴った学びをすることができたり、誰かのために行動することへの価値を見出したりすることができる。
- ↓
- ・生徒自身がカフェを開くための計画をし、願いと見通しをもって活動していくために、実際にカフェに行ったり、働く人に話を聞いたりする活動を位置付ける。
 - ・生徒が自分自身の活動を振り返り、次の課題を見つけて取り組んでいくことができるように、自分たちの接客の様子を動画で見たり、カフェに来てもらったお客さんの感想を聞いたりする場を位置付ける。
 - ・「お客さんに喜んでもらいたい。」という願いをもち、「めあてを決める→やってみる→振り返る」という単位時間の中で、試行錯誤しながら仲間とカフェを開催する機会を複数回設定する。
 - ・仲間と関わり合い、同じ願いに向かって取り組んでいくことができるように、仲間のよさを認め合ったり、アドバイスし合ったりする場を位置付ける。

この単元を通して、以下のように4つの資質・能力が育まれることを目指している。

知識・技能	カフェの店員として、接客に必要な手順とお客さんに喜んでもらえる接客の仕方を理解することができる。
主体的な問題解決力	カフェの練習や開催時の自分の姿を振り返ることで、自分のめあてを自己決定し、そのめあてを達成するために努力することができる。
協働的な関係構築力	自分の考えを仲間に伝えたり、仲間の考えを受け入れたりしながら、仲間と活動に取り組むことができる。
貢献する人間性	体験活動を通して、自分や社会との繋がりを感じながら、お客さんや社会の人々のために、意欲的に活動に取り組もうとする。

④ 本単元に関わって

生徒は、職業調べを行い、世の中には様々な仕事があることを知った。その中でも、生徒自身の外食経験や昨年度上級生から招待されたカフェでの経験から、「自分たちもカフェを開いて働

いてみたい。」と思うようになった。

生徒たちがどんなカフェにしたいのかを話し合う中で、「お客さんに喜んでもらえるカフェを開きたい。」という共通の願いが生まれた。そこで、生徒は、お客さんに喜んでもらうためにはどんな準備をすればよいかを学ぶために、実際にカフェに行き、お店の方にインタビューをした。インタビューを通して、カフェを開くまでに必要な準備は何かを知るとともに、お店の人が常にお客さんのことを考えた店づくりをしていることを知り、「自分たちのお店も、見学したお店のように、来てくれたお客さんみんなが喜んでくれるカフェにしたい。」という願いをもった。

生徒は早速、カフェの開店に向けての計画をし、準備を行った。常にお客さんのことを考えて、カフェを開くために必要な物品を仲間と協力して準備したり、接客の役割とその仕方について話し合ったりした。接客練習では、自分たちの姿を撮った動画を見直し、よかったところと改善点を見付け、それを生かしてまた練習するということを繰り返し行った。

準備が進み、接客の流れまでが一通り自分たちでできるようになると、生徒から「早くカフェを開店して、お客さんに来て喜んでもらいたい。」と声があがるようになった。そこで、昨年度の自分たちが招待してもらった経験から、下級生をカフェに招待することにした。後輩が喜んでカフェを利用する姿から、喜びややりがいを感じることができ、たくさんのお客さんに来てほしいという思いになった。

勢いの出てきた生徒は、昨年度自分たちを招待してくれた上級生を招き、カフェ体験をしてもらうことにした。生徒はきっと認めてもらえるだろうと思っていた。しかし、上級生からは、ねぎらいの言葉こそはあったが、お店作りや接客についての改善点を指摘されてしまうことになった。生徒は、「このままでは喜んでくれないお客さんがいるかもしれない。」「今よりも、もっとお客さんが喜んでくれるカフェにしたい。」という願いから、何を改善すればよいか切実感をもって話し合った。

本時は、前時の振り返りをもとに、自分たちの接客を改善するために練習を行う。生徒たちは、「もっとお客さんに喜んでもらいたい。」という願いをもち、前時を振り返って、自分でめあてを決め、それに向かって練習を進めていく。練習では、仲間と互いによさを認め合ったり、アドバイスし合ったりしながら行っていくことにした。

③本時の指導計画

○本時の目標

知識・技能	主体的な問題解決力	協働的な関係構築力	貢献する人間性
・お客さんに喜んでもらえるカフェにするために、自分の役割を理解して、行動することができる。	・これまでの、自分の姿を振り返り、自分の本時のめあてを決定し、めあてを達成するために努力することができる。	・仲間のめあてを理解して、仲間にかける言葉を考えながらアドバイスをすることができる。	・「お客さんに喜んでもらうために」という、カフェを開く願いに立ち返りながら、自分の姿を向上させることができる。

○抽出生徒について

	A	B
生徒の実態	様々な活動において、目標に向かって意欲的に取り組むことができる。相手の気持ちを考えた言動をとることが苦手である。	任された仕事に責任をもって取り組むことができる。自分で目標を決めて、それに向かって努力することには弱さがみられる。
本時目指す姿	仲間のめあてを理解して、仲間のよさを見つけたら、アドバイスしたりすることができる。(協働的な人間関係構築力)	自分の本時のめあてを決定し、めあてを達成するために努力することができる。(主体的な問題解決力)

○道徳的な価値判断に関わって

よりよいカフェづくりのための接客の練習を通して、自分の考えや意見を仲間に伝えることや仲間の意見を受け入れていくことの大切さに気づき、仲間と声をかけ合って活動に取り組むことができる。

[C(主として集団や社会との関わりに関する事) (11) 相互理解、寛容]

○本時の展開

展開	学習活動	資質・能力の育成に関わって	Aへの手立て	Bへの手立て
導入	<p>1. 前時先輩をカフェに招待した時のよかったことや改善点を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お客さんに食べ物間違えずに持っていくことができた。 ・「いらっしやいませ。」を言っている子と言っていない子がいた。 ・おつりを間違えてしまった。 	<p>○前回の振り返りにおいて、色々な意見が出たことを取り上げ、よりよいカフェづくりをするためには、仲間と意見を伝え合うことが大切であることを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・カフェを開く目的を確認し、前時、よかったことを継続させたり、改善点を直したりしていくことが、「お客さんに喜んでもらう。」ということにつながることをおさえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前回のカフェの時の自分や仲間の様子を思い出すために、写真や前時あげられた意見を示す。 ・カフェを開く目的を確認し、前時、よかったことを継続させたり、改善点を直したりしていくことが、「お客さんに喜んでもらう。」ということにつながることをおさえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時のよかったところと、改善点を黒板に掲示し、そこにネームプレートを貼ることで、自分のめあてを自分で決定することができるようにする。
展開	<p>お客さんに喜んでもらえるカフェをつくらう</p> <p>2. 次のカフェに向けて、自分のめあてを決めて、準備をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今日は、みんなと一緒に大きな声で「いらっしやいませ。」と言えるようにしたい。 ・食べ終わったおぼんを片付けることを忘れないようにしたい。 ・自分のことだけでなく、仲間の様子も見て、困っている仲間がいたら声をかけるようにしたい。 <p>3. 練習し、仲間（お店の役割）のよかったところや改善点を伝える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・〇〇さんは、前よりも大きな声で「いらっしやいませ。」と言っていたね。 ・△△さんは、おつりを間違えないように気を付けていたね。 ・□□さんは、僕にやることを教えてくれたから忘れずにできたよ。 <p>4. 本時の活動を振り返る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今日は、「いらっしやいませ。」と「ありがとうございました。」を大きな声で言えたよ。 ・みんなで意見を出し合ったことをもとにみんなで頑張って練習をしたので、次回先生たちにカフェに来てもらうのが楽しみです。 	<p>【貢献する人間性】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時のよかったところと、改善点を黒板に掲示することで、それをもとに自分のめあてを自分で決定することができるようにする。 <p>【問題解決力】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・黒板に貼られている仲間のめあてに沿って、相手にアドバイスする姿を価値付ける。 <p>【人間関係構築力】</p> <p>○練習中や練習後に、仲間へアドバイスする姿や仲間のアドバイスを聞き入れてよりよくしようとする姿を即時評価する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・本時の活動の振り返りでは、①お客さんに喜んでもらえるカフェづくりのために、仲間と一緒にめあてに向かって取り組めたこと（4つの資質能力）とともに、②その過程において、仲間から自分の意見を伝えたり、仲間の意見を受け入れたりすることができたこと（道徳的な価値判断）を価値付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・練習の際に、「〇〇さんは今何をしているかな？」と仲間の様子に目をむけるように働きかける。 ・練習の際には動画を撮り、映像を見ながら自分や仲間の姿を振り返ることができるようにする。 ・仲間へ声をかけながら練習に取り組んでいた具体的な姿を上げ、カフェをよりよくするために、仲間と協力することができたことを言葉で伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時のよかったところと、改善点を黒板に掲示し、そこにネームプレートを貼ることで、自分のめあてを自分で決定することができるようにする。 ・自分のめあてを意識して取り組む姿をその場で価値付ける。 ・練習において動画を撮り、映像を見ながら自分の姿を振り返ることができるようにする。 ・練習の様子や仲間の意見を取上げ、自分のめあてに向かって練習に取り組めたことで、カフェをよりよくすることにつながったことを言葉で伝える。
終末				

(2) 授業の実践

- ・ 9年生の先輩からのアドバイスをもとに一人一人が目標を立て、9年生にお客さん役として参加してもらい練習を行った。振り返りでは、仲間からの評価に加えて、お客さんの立場からの感想やアドバイスを受けた。
- ・ 生徒は、前回の第9学年の先輩からのアドバイスをもとに、「言葉遣いを優しくすることをがんばります。」「姿勢を正して接客します。」と、具体的に学習の目標を決めた。
- ・ 実際の練習では、「いらっしやいませ。こちらへどうぞ。」「〇〇でよろしかったでしょうか？ごゆっくりどうぞ…」 「〇〇円です。レシートのお返しです。ありがとうございました。」など、学習目標を意識して、言葉遣いと姿勢に気を付けながら学習することができた。
- ・ 教師は、資質・能力を細項目化した内容を各学習活動に位置付けたことで具体的な声掛けによる指導と見届けを行うことができた。
- ・ 感想交流では、第8学年の生徒が「よくなったところや、まだまだなところを教えてください。」と、自分たちから感想を求め、第9学年が「あいさつの声が明るくなったし、深く礼をしていたところがよかった。」「一人もふらふらとせず、しっかり立っていたのがよかった。」と感想を話した。この感想は、生徒が本時の目標としていたところと重なったため、生徒の中で喜ぶ姿が見られた。また、「お客さんが手をあげていても、対応までの時間がかかったところがあった。」という指摘を受けた。その指摘の内容は具体的であり、その場で一緒に過ごしたからこそその内容であったため、生徒の中には頷きやメモを取る様子などがあり、その指摘に納得しているようであった。

- ・ 生徒は、授業の終末、以下のような振り返りを行った。

「〇〇さんの姿勢がとてもよかった。意識していたことが分かった。」

「〇〇さんが、落ち着いて接客していた。周りの様子を見ると、もっとよくなると思う。」

「忙しいときもあるけど、次はお客さんへのあいさつをみんなで揃えることを意識したい。」

他者を認めることや目標をもって取り組むことが生徒の課題としてあったが、上記からこの授業を通して成長が見られたことが分かる。さらに、振り返る機会を通して、自分の成長を自覚したり、次への学習への見通しをもったりすることができた。

(3) 実践を振り返って

- ・ 生徒の願いに基づいて学習の内容や進め方を決めることで、生徒自身が切実感をもって学習に取り組むことができた。それにより、問題発見する力や計画を立てる力が身についた。
- ・ 単元や単位時間における学習は、生徒が困っていることや改善したいことに基づいた切実感のある目標設定から始まり、練習、本番、振り返りの学習のサイクルを繰り返し行った。
- ・ 自分たちの願いの実現や切実感のある目標の達成のために、教師が「これからどうしたいですか。どうすればよいと思いますか。」と問い、生徒が考えた活動を位置付けた。仲間と話し合ったり、カフェを見学したり、上級生からのアドバイスをもらう活動を行う中で、より実社会に近づいた切実感のある目標が生まれた。
- ・ 生徒の願いに立ち返りながら、切実感を大切に学習を進めることで、生徒は「願いの実現のためには自分はどう行動すればよいか。」と考え続け、仲間と問題点や問題を解決するための方法を話し合い、協働しながら自分たちの姿を高めることができた。
- ・ 児童生徒の願いを共有する場を設定し、誰のために活動を行うのかを明らかにした。願いに立ち返りながら、相手を意識した活動を進めることで、自分から他者に貢献しようとする姿につながった。
- ・ カフェを開くことを通して体験的に学ぶことによって、「働くこと」を概念的に理解することができた。学習前、生徒は「働くことは、楽しいけど大変で自分の生活のため」と捉えていたが、自分の行動が相手を喜ばせることにつながっていると実感したり、一緒に働く仲間と声をかけあって協力して取り組むことで大切さを実感したりしたことで、誰かのために働く喜びや、働く上で必要となる責任や協力を体感した。生徒の「働くこと」への考えが広がった。
- ・ 生徒の実体験を基に、教師が意図的に道徳的な価値に基づいた話し合いを位置付けたことで、生徒自身が道徳的な価値を基に自分で考え、判断し、行動することができた。
- ・ 児童生徒の切実感を大切に活動を進め、今後も展開していくために、教師の専門性をさらに発揮して、扱うコンテンツの種類を増やすなど教師の教材性の幅をさらに広げていく必要がある。
- ・ 第9学年の出口の姿を見据え、各学年で育む資質・能力を明確にし、教師が共有することで、より第9学年の出口の姿に迫ることができると考えている。児童生徒が、どの段階まで資質・能力を育むことができたのか、評価の在り方を明らかにする必要がある。

IV 研究開発の結果及びその分析

1 児童生徒への効果

(1) 質問紙調査の作成

研究開発一年次の今年度は、運営指導委員会のご指導・ご助言、研究推進委員会での検討を通して、年度ごとの児童生徒の達成度を測るだけでなく、経年での調査結果を分析することとした。調査をする上で、本研究が検証したい成果を想定すべく、「自己実現に向かう児童生徒の育成」に向けて義務教育期間で、学びの蓄積と共に変容が見られるよう質問項目を位置付けた。質問項目は、自己実現に必要な資質・能力の細項目に合わせている。さらに、義務教育期間の児童生徒は発達段階に大きな差異が見られるため、Ⅰ部は平仮名を用いて、具体的で簡易なものとした。Ⅱ部・Ⅲ部は漢字を含めた抽象的で広く捉えられるものとし、最後の項目には、記述するところを付け加えた。そして児童生徒が回答するにあたり、質問項目がイメージしやすいよう、実施の際は教師の補助説明も行うことにした。

新領域「どう生きる科における学習の効果を測定するための「自己評価アンケート」質問項目

- | | |
|--|---|
| ① 学校や普段の生活の中で、問題を解決する方法を自分で考えて行動することができていますか。 | ⑦ お互いのよさや得意なことを認め合い、生かすことができていますか。 |
| ② 学校や普段の生活の中で、上手いいかないことがあっても、あきらめずに最後までやり抜くことができていますか。 | ⑧ 生活している中にある様々な物事について、興味をもったり、気になったりすることはありますか。 |
| ③ 問題解決する中で、様々な見方や考え方をもち、取り組むことができていますか。 | ⑨ 誰かを進んで助けたり、支えたりしていますか。 |
| ④ 相手と活動するときに相手の思いや考えを受け入れながら、聞くことができていますか。 | ⑩ 地域や社会のために進んで貢献していますか。 |
| ⑤ 自分の気持ちや考えが相手に伝わるように、伝え方を工夫していますか。 | ⑪ 人や社会に貢献することを通して自分の成長を実感することはありますか。 |
| ⑥ 周りの人との考え方や感じ方の違いを大切にしながら、力を合わせて取り組んでいますか。 | ⑫ あなたにとって大切にしたい生き方は何ですか。そのわけもくわしく教えてください。(記述) |

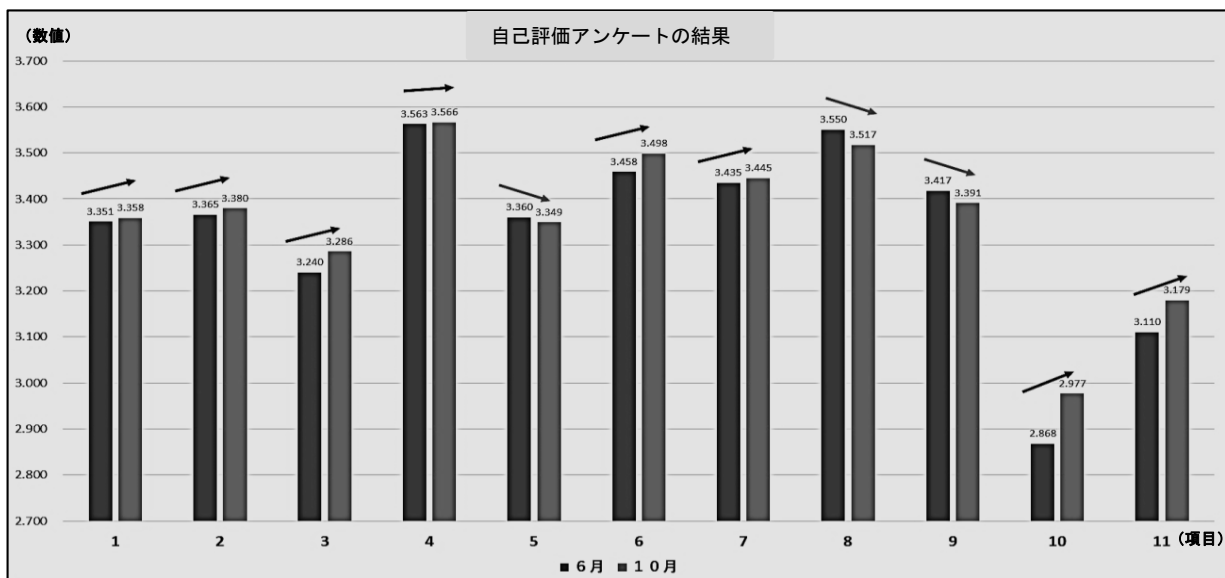
※数字は質問紙番号

主体的な問題解決力(①②③)、協働的な関係構築力(④⑤⑥)、貢献する人間性(⑦、⑧、⑨、⑩)

【実施期間】2020年6月中旬(実施済n=1004)・10月中旬(実施済n=1004)・3月(予定)

上記の質問項目が記載されている質問紙をもとに、数字(4当てはまる・3どちらかというのと当てはまる・2どちらかというのと当てはまらない・1当てはまらない)と記述で回答する自己評価アンケートを行った。このアンケート調査は、年内で3回実施(6月・10月・3月)し、1年間の児童生徒の実態と学習の効果を見ていく。研究計画としては、これを経年で実施し、児童生徒の実態や学習の効果に関わる成果と課題を考察することで、研究開発の改善につなげることを目的としている。

(2) 実施の結果と仮説



- ・「自己評価アンケートの結果」から分かるように、児童生徒の意識としては、最大値4（当てはまる）に対して平均値が3以上（どちらかという当てはまる）の項目が多く見られる。それは、どう生きる科の学びの達成度から見ると、全体的に高い傾向にあるといえる。
- ・項目⑩「地域や社会のために進んで貢献していますか。」では、平均値が6月（2.868）から10月（2.977）にかけて伸びは見られたものの、結果の数値は3を下回っている。このことは、「どう生きる科」実践において、児童生徒自身の貢献する活動や、活動を通して貢献したという実感がもてる場面の工夫が足りていない部分があったことを意味している。今後は、新領域「どう生きる科」の学びにおいて、教師が意図的・計画的に貢献する場面を学習活動に位置付けたり、さらに貢献できたという自覚を促す振り返りの機会をつくらなければならない。
- ・11項目中8項目は数値に伸びが見られたが、項目⑤、⑧、⑨は数値が下がっていることが分かる。その中でも、項目⑨「誰かを進んで助けたり、支えたりしていますか。」は、先述した項目⑩と関連しているところであり、同様に貢献する機会とその振り返りの充実を図っていく。
- ・項目⑤「自分の気持ちや考えが相手に伝わるように、伝え方を工夫していますか。」は、プレゼン活動やプロジェクト活動、考え・議論する活動などで、相手に話す場面を想定している。児童生徒は、その場面において、自分の理想とする伝え方ができていないという実感があつたのではないかと考えられる。「どう生きる科」の学びは、人との関わりが多いのが特徴としてある。そのため、児童生徒は、自分が伝えたことに対する相手の反応が気になるのは当然である。だからこそ教師は、児童生徒が自信をもって伝えることができるように、そこまでの過程を工夫して位置付けていく必要がある。例えば、国語科との関連を図り、発達段階に合った伝え方を指導したり、児童生徒の伝え方を丁寧に評価することで、学びの自覚を促したりするなどである。
- ・項目⑧「生活している中にある様々な物事について、興味をもったり、気になったりすることはありますか。」は、「どう生きる科」の自分ごととして探究していく学びに必要な「切実性」と大きく関わっていると捉えられる。実際に、今年度のどう生きる科実践において、児童生徒の切実感をどう生み出すのかは、常に話題にあがり、そのことは教師の悩みどころでもあった。今後、教師はどう学びを仕掛けていくと児童生徒が切実感をもつのかについて検討していく必要がある。

（3）児童生徒の姿から（教師の評価）

児童生徒の授業の様子と授業前、授業後に記録したものを基に、資質・能力が育まれているかどうかを検証した。以下はその検証した事例である。

〈主体的な問題解決力に関わって〉

- ・第5学年「食品ロス」では、「食」と向き合う中で、「食品の大量廃棄を減らして、みんなが幸せな食環境にしたい。」という願いの実現に向けて、計画・実行・対話を繰り返すことで、児童は自ら工夫点を見出し行動する姿があつた。児童が社会における問題を「自分ごと」として捉え直し、探究していく姿が見られる実践となった。
- ・第6学年「まちづくり」では、児童は近隣の商店街の見学を通して、壁の落書きを消すなどして住みやすいところにすれば、もっと愛される「まち」になると考えた。児童は、商店街の方に連絡を取り、「落書きを消す運動」を提案することができた。また、エレクトロニクスメーカーの方から省エネについて学び、それを生かして夏休みに家庭で省エネ作戦を試み、成果を報告したり、新しい商品開発の提案をしたりする取組もあつた。そうした学びを生かし、SDGsの視点から岐阜市の「省エネのまちづくり」にかかる提案をするグループもあつた。

〈協働的な関係構築力に関わって〉

- ・第2学年「わくわく野菜大作戦」では、児童が「野菜の葉を食べる虫をどうすればよいか。」というジレンマを抱いた。以下は、「生命の尊重・自然愛護（道徳的な価値）」について考え・議論した記録である。

教師：葉っぱを虫に食べられた子がいる。みんなはどう思うかな。

児童：すごく悲しい気持ちになると思う。病気にならないか心配になる。虫を退治したいけど、虫も食べないと死んじゃうから、どうしたらよいのだろうと思いました。

児童：「大切な野菜が食べられないように、虫を退治しないといけない」と記述

教師：ここまで話し合ってきたけれど、みんなはどうしたいかな。考えてみよう。

児童：「大切な野菜が食べられないように、虫を退治したい」「虫を逃がす」と記述
仲間と「虫が来たときに逃してあげよう」と確認し合う。

授業後のインタビューでは、「（虫を）見つけたら近くに逃してあげたい。（虫が野菜を食べるのは）生きるためにしていることで仕方がない。虫にも命があって退治してはいけないと思った。」（道徳的価値：生命の尊重・自然愛護）と答えており、学習を通して、虫の命の尊さや大切さに気付き、野菜も虫も大切にしたい野菜づくりをしようと考え、実践することができた。このことから、児童のジレンマに寄り添い、考え・議論することを通して、道徳的価値を育むことができた。

〈貢献する人間性に関わって〉

- ・第5学年では、食品の大量廃棄の問題について、社会や学校、学級での実態を知り、自分でできることを考えて実行した。その取組を通して、食環境を支える一員として貢献できた喜びを味わうことができた。
- ・第7学年「文化」では、着物文化に興味をもった生徒が、着付けの方との対話を通して、着物の美しさ、着物文化がなくなりつつあるという事実を知り、自分たちにできることを考え、着物のよさを伝える活動につなげた。

〈第9学年「幸せな生き方」を通しての生徒の語り〉

昔からモノをつくることに興味があって、建築士とかそういうエンジニアとか、そういう関係の仕事に興味がありました。今年、東京オリンピックの開会式を見て、映像の凄さ・・・映像にかけている時間とか技術とかを見て衝撃を受けて、映像系の仕事やりたいなって思って、最近はプログラムのサイトとか学べるサイトとかそういうのに入って考えたり、実際に試してみたりしています。

僕が「どう生きる科」で学んだことは、自分がモノをつくりたいってことだけでなく、「相手目線」になって利用者が本当に必要なのか求めているのか。それで自分やみんなの生活がよくなるのかっていう、そういう「相手目線」になることを学びました。僕がものをつくる職に就けたとしても、その相手の目線にならなければモノをつくったとしても、売れなかったり相手も使ってくれなかったりすると、僕にとっても相手にとってもよいものにならない。仮に職に就いたら、相手にとっても、僕にとってもよいモノをつくりたいです。

まだ、将来やることは明確じゃないし、やりたいことも、将来変わっているかもしれませんが、でも僕が将来でも大切にしたいなって思っていることは、「相手意識」です。自分だけで考えないことです。僕が描く未来は、やっぱり「相手を思う」ことです。人類がそれぞれ思いやって支え合ったりできる。そういう未来がよいです。

この生徒は、義足を作っている方や、染色業の方と出会い、SDGsの活動をはじめた。そこでは自分のしたいことをするだけでなく、それを使う方の思いを大切にすることを学んだ。このように「どう生きる科」を通して、児童生徒は自己の生き方を考えることができた。

2 教師への効果

今年度の「どう生きる科」のカリキュラム実践を通して、教師にどのような効果がみられたのかについて、授業研や実践の振り返りをもとに検証した。以下に、明らかになったことを示す。

- ・ どう生きる科の実践にあたり、本校が目指す児童生徒像をイメージし、資質・能力を効果的に育成するための手立てを考え、教材のもつ価値をよく考えて単元を構想した。
- ・ 前年度の実践における児童生徒の実態を情報交換することで、より個の願いに寄り添った取組ができた。
- ・ 外部講師を招くにあたり、事前の打合せを綿密にすることで、児童生徒の思いや願いに沿った学びにつなげることができた。
- ・ 次に示すのは、どう生きる科を実践している教師（若手教諭、中堅教諭）の感想である。

〈第2学年担当 若手教諭（教員5年目）〉

私はどう生きる科の実践を通して、大きく3点のことで自分が成長したと感じています。

1点目は、子供の願いや「やってみたい」という意欲をこれまで以上に大切にしようになったことです。「僕の野菜をこんなふう育てたい。」という子供の願いを具体化し、看板に位置付け、野菜ブック（ポートフォリオ）で願いに対しての今を記録したことで、子供たちが常に願いを意識して学習活動に取り組むようになりました。このことから、子供自身が願いをもち、その願いを意識して活動・学習することの大切さを改めて実感しました。

そこで、次の単元である「かこのまたちけんたい」の学習では、町探検に行く度に子供たちに「何のために町探検に行くのか」と問いかけ、子供の願いを具体化していく営みを大事にできました。そうすることで、子供たちの願いが町探検を行うごとに広がっていくのを実感しました。このような子供の願いを大切にしたい学びを繰り返すことで、子供たちの町探検への意欲も高まり、目的をもって活動するため、見ている視点や気づきの質が高まり、「見付けたこと・気付いたこと」だけの報告から「○○になっているのは、こんな理由があるからではないか。」と自分の考えをもち表現できるようになってきました。

2点目は、子供が自分の頭で考えてやってみたり、失敗したりする過程を大切に「待つ」ようになったことです。夏野菜づくりでは、子供たち個々の願いを大切に、個の探究活動の時間を長く位置付けました。そうすると、今までついつい口を出してしまっていた自分から、より子供のつまずきや次の行動にどう対応しようかという想定ができるようになりました。さらに子供は自分の頭で考えて行動することを大事にできるようになってきました。

3点目は、一人一人の願いに応じて、複数のグループや個人で活動する場を積極的に設定できるようになったことです。夏野菜づくりで、個の願いを大切にすることで、子供たちがより意欲的に活動や学習に向かっていく姿を見ることができました。そこで、次の単元や他教科でもグループ活動や個の活動を多く設定するようになりました。さらに、子供たちが個で活動しているだけでは、仲間と活動する切実性がない場合もあるため、仲間と関わる切実性をもたせるため、意図的に場を設定したり、教師から声をかけるタイミングを考えたりするようになりました。

〈第9学年担当 中堅教諭（教員16年目）〉

どう生きる科の学習をどのように進めていけばよいのかわからず苦しんだことがありました。特に「子供の問いから学びを出発する」ことを大切に学習プロセスにより、子供に学びを委ねることが常に不安で、自分からの指示が多くなったり、情報を提供するようになっていたりしていました。

しかし、研究授業を公開することが決定した頃から、どう生きる科との向き合い方が少しずつ変わっていききました。研究部や学年のメンバーと単元を見直した際、「まずは育みたい資質・能力を具体化し、その資質・能力が育成される過程をつくっていきましょう。」という大きな見通しをもつことから始めました。これにより毎時間、子供たち一人一人はどのような思いをもっているのかを大事に考えていきました。日々このようにどう生きる科を実践していると、いつの間にか子供とともに私も探究していました。子供たちと一緒に「どうしたらよいのか」と悩んだり、ときには一人の探究者として意見を伝えたりし始めたのです。私はこれまでは一方的に学びを位置付ける傾向がありましたが、生徒一人一人が自分らしく探究していく学びをつくるためにコーディネートできるようになっていきました。そんな自分を振り返ってみると、今まで以上に教師の私自身もワクワク、ドキドキして学習が楽しくなってきたのはこの頃からであると思います。また外部講師との出会いを、子供たちの人生にプラスにしていきたいと考えることができるようになりました。このどう生きる科の学びは、子供自身だけでなく私自身も様々なことを考えるきっかけをつくってくれました。

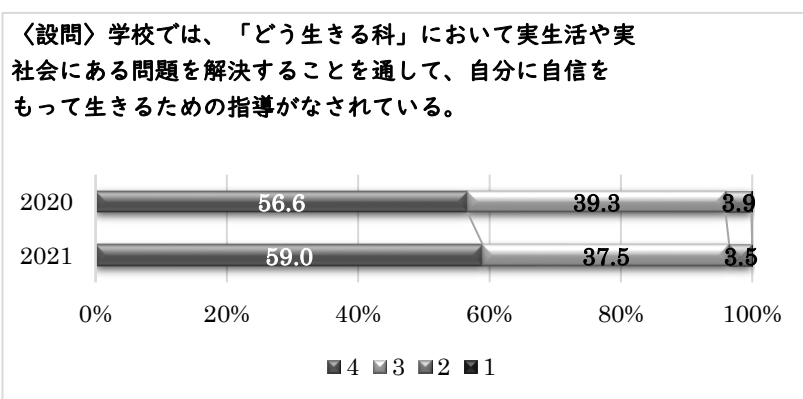
これからは、どう生きる科だけでなく自分の専門教科でも挑戦していきたいと思っています。

このように、「どう生きる科」の実践は、教師としての構えの変化や成長を促す効果も期待することができる。

3 保護者への効果

「どう生きる科」カリキュラムは、保護者の理解や協力を得られた上で実践していくことにより、学びの効果は高まる。そこで、保護者が「どう生きる科」とどのように関わり、どう捉えているのか。また、「どう生きる科」に対して何を期待しているのかについて調査し、カリキュラム開発に生かしたいと考えた。以下は、教師による実践の振り返りや、保護者アンケートの結果をもとに検証し、まとめたものである。

- ・第3学年では、花を育て始める際に、児童の主体性を大切にするため自分で育てたい花を決めた。そこで、児童が自分で花を選ぶことができるように、休日に花屋やホームセンターなどに行って購入するよう保護者をお願いした。保護者はその意図を理解し、ともに考えてくださった。このように、どう生きる科で大切にしている学びを保護者に理解いただき実践できた場面が多くあった。
- ・第4学年「人の命、動物の命」の単元では、命と携わる専門家との授業を計画した。その際、児童が「お医者さんやお坊さんは、どのように命のことを考えているのか知りたい。」という願いをもった。その言葉を聞いた別の児童が、「僕の家族は〇〇の仕事をやっているよ。聞いてみるね。」と答えたところから、保護者を外部講師とした授業が実現した。そのとき、あらかじめ児童の疑問を伝え、話していただきたい内容を共有したことで、児童の命に対する概念が広がる貴重な授業となった。その講師からも「子供たちの素朴な考え方から、私自身多くのことを学ばせていただいた。今後、仕事をしていくときの参考にさせていただきます。」というお言葉をいただくこともできた。この後、「私の家族の仕事は□□だよ。」といった児童の声から、保護者が外部講師となる魅力的な授業をいくつも実施することができた。
- ・第6学年「まちづくり」では、近隣の商店街の魅力を感じた児童が、休日に自分の家族を誘って買い物、飲食、遊びに行ったり、店主の思いを知ろうとインタビューに出かけたりした。保護者の学びに対する理解と協力により、どう生きる科の学習時間外における児童生徒自身の自発的な探究活動の機会が増えた。



	2020年度	2021年度
4	56.6%	59.0%
3	39.3%	37.5%
2	3.9%	3.5%
1	0.1%	0.0%

- ・学校評価に関わる保護者アンケートにおいて「学校では、どう生きる科において実生活や実社会にある問題を解決することを通して、自分に自信をもって生きるための指導がなされている。」という設問（4当てはまる・3どちらかという当てはまる・2どちらかという当てはまらない・1当てはまらない）に対して、保護者の約9割が、「どう生きる科」について、前向きな捉えをもっていることが分かった。

以下に示すのは、アンケートにおいて、新領域「どう生きる科」に対する思いを保護者が記述したもの（抜粋）である。

- ・自発的に考えることや、興味・関心をもって動くための気づきを、小さいながらも少しずつ積み重ねているように思います。いつもありがとうございます。
- ・自分の意見だけでなく友達の見聞もたくさん聞き、また自分の意見を言うということを繰り返す中で、考えを深めていけるのが素晴らしいなと思っています。また、そこで出てくる疑

問にすぐに答えてしまうのではなく、様々なアプローチをすることで、子供自身が学びを深めていくという経験させてもらっています。

- ・子供が生きていく中で大切な力を付けさせてもらっているので、これからも様々な経験を通してどう子供が成長していくのか楽しみにしています。
- ・自発的に学べる子もいれば、逆に消極性も目立ちやすい学習だと思います。自発的に考えを進められる子に特化した内容だなと思うときがあるので、もっと簡単な課題や学びでもいいのではないかなと思うこともあります。
- ・お互いのよさを認め合い、成長している姿が見受けられます。個々を大切にしながらも仲間と共に学び、成長して欲しいと願います。
- ・学級通信で、何を行うのかは分かるが、どのように進めているのか、「どう生きる科」の内容を知りたい。授業参観でも見られたら、よいと思う。
- ・自宅では学べないとても重要な学習をいただいていると思います。
- ・他校にはない一つの学習としてとてもよいものだと感じております。様々な事柄に取り組む我が子を見ていると確実に成長につながっています。一年ごと一回り成長していくのを見てみると内容もその学年ごとに合っているのだと感じます。

数値の結果と同様に、記述の内容からも、本校の保護者が「どう生きる科」に期待していることが分かる。これらのことから、家庭での会話の中で、どう生きる科について話すことが多くあり、保護者は、そのときの子供の表情や言動に、学びの充実を感じたことが数値や記述等に表れていると考えられる。今後は、保護者に広く学びの様子を公開し、学校と家庭が連携して、自己実現に向かう児童生徒の育成を目指していきたい。

V 今後の研究開発の方向

1 資質・能力の系統表を作成し、9年間で自己実現に向かう姿を育成

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第7学年	第8学年	第9学年
感性、芸術性を大事にして様々な事に興味・関心をもてる態度	身近な人・もの・ことに触れ、関わろうとしている。	身近な人・もの・こと・場所・自然に触れ、関わろうとしている。	人・もの・こととの出会いから、願いをもって関わろうとしている。	人・もの・こととの出会いから、新たな価値に気づき、願いをもって関わろうとしている。	社会の様々な事柄について課題意識をもち、解決しようとしている。			社会の様々な事柄について課題意識をもち、解決する過程で、よりよい自己の生き方を見つめようとしている。	
他者や社会に貢献しようとする態度	自分や身近な人が笑顔になるように、進んで関わろうとしている。	自分や身近な人が喜ぶように、進んで関わろうとしている。	自分や身近な人が喜ぶように、自分のできることを考えて行動しようとする。	相手が幸せになるように、自分のできることを考え、行動しようとしている。	相手の立場や意見を受け入れ、みんなのためにできることを考えて行動しようとしている。	他者の立場や意見を受け入れ、社会のためにできることを考えて行動しようとしている。		様々な立場に立ち、社会のためにできることを考えて行動しようとしている。	
自己有用感の高まり(自己評価)	自分ができるようになったことを実感できる。	自分ができるようになったことや仲間ができるようになったことを認め合うことができる。	自分が行動したことで、相手が喜んでくれることを実感できる。	自分が行動したことが、相手の幸せにつながっていることを実感できる。	自分が行動したことが、相手の幸せや、よりよい社会につながっていることを実感できる。			自分が行動したことが、相手の幸せや、よりよい社会につながっていると実感し、自信をもつことができる。	

【資質・能力の系統表（一部抜粋「貢献する人間性」）】

今年度、自己実現に必要な資質・能力の中の「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」を細目化した。そのことで教師の指導と見届けの充実を図った。その結果、指導計画を立てる際、教師が位置付ける一つ一つの学習活動に意図性や計画性をもたせて実践することが多くなった。このことから、細目化は、教師の意図的・計画的な指導と見届けの充実を可能にし、それが自己実現に必要な資質・能力の効果的な育成につながったといえる。

しかし、課題も明らかになった。細項目化した内容が児童生徒の発達段階に応じたものではないことが実践を通して見えてきたのである。その課題に対して、私たち教師は児童生徒の発達段階に応じた資質・能力を発揮する姿を描き、それを第1学年から第9学年にかけて系統的に位置付けて指導と見届けを行う必要性を感じている。そこで、11月の教育研究会の後、本校職員で、ここまでの実践を基に、自己実現に必要な「資質・能力の系統表」を作成した。

研究開発2年次は、児童生徒の資質・能力を系統的に捉え、児童生徒の実態に応じた指導と評価を工夫したり、児童生徒自身が資質・能力の系統表を確認しながら自己省察することができる機会を位置付けたりするなど有効活用していきたい。また、実践を通して見えてきた児童生徒の姿をもとに、「資質・能力の系統表」自体を、より実態に応じたものへと更新していく。

2 自己実現に向かう児童生徒の育成を目指した「学びのカテゴリー」の再設定

自己実現に必要な資質・能力を育成することを目標にしたコンピテンシーベースの学びにおいても、児童生徒は学ぶ対象となるコンテンツによって、その学習効果は変化する。そこで、児童生徒の興味・関心や生活環境などの実態、研究開発1年次の「どう生きる科」実践で取り扱ったコンテンツを見つめ直し、9年間の探究領域（「学びのカテゴリー」）を再設定した。再設定の意図は、9年間の学びが児童生徒にとって切実感があり、未来社会に必要な体験や経験を通して、「自分はどう生きるか」を探究し、資質・能力を育むことができる学びの題材としたことである。今後は、実践を通して、児童生徒にとって学びとなるものへと修正していく。

どう生きる科の「学びのカテゴリー」									
学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	7年生	8年生	9年生
カテゴリー	あそび	野菜	花	動物	暮らし	まちづくり	多様性	働く	生きる
ねらい	「あそび」を通して、周りの人と仲良くするために、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	「野菜」を育て、収穫の喜びを味わうことを通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	「花」を栽培し、全校を花でいっぱいにする活動を通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	飼育している動物たちの「命」と向き合うことで、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	身近な暮らしにある問題の発見、解決を通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	身近なまちの問題を発見し、解決していく中で、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	多様性についての問題や自分の意識を振り返ること、自分がどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	働くことの意味や願い、そこで自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	自分でテーマを見つけて、どう生きるかを探究し、資質・能力を育む。
時数	136時間	140時間	105時間	105時間	105時間	105時間	85時間	105時間	105時間
学年	特別支援学級 1・2年生		特別支援学級 3・4年生		特別支援学級 5・6年生		特別支援学級 7年生	特別支援学級 8年生	特別支援学級 9年生
カテゴリー	野菜栽培体験 仲間との遊び		野菜の育て方			情報 学校の周りの地域		進路 余暇	
ねらい	仲間と一緒にできる喜びや働く楽しさを味わうことを通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。		野菜を育て、収穫の楽しさ、持ち帰った家族の笑顔を感じることで、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。			仲間とともに栽培している野菜や学校の周りの地域についての情報収集・情報発信を通して、人と関わりを楽しみ、社会の中で自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。		自分の描く夢や希望をもとに実社会とつながる進路や生き方を充実させる余暇活動について探究し、自己実現に向かうための資質・能力を育む。	
時数	70時間		70時間			70時間		70時間	70時間

3 自己実現に必要な資質・能力の育成を目指した「年間指導計画」の作成、提示、実施、検証

今年度の実践を通して、各部ごとに、教師が本音で語り合う場を設定した。そこで多くの教師が共通として挙げた言葉は「見通し」であった。「見通し」をもつことは、教師にとって、学習活動のアイディアを生み、指導と見届けが充実するものとなる。そこで、「見通し」をもつために、どう生きる科の年間指導計画を作成することにした。2月中旬に「全校校内研修」を開催し、運営指導委員の三島晃陽校長、上越教育大学の河野麻沙美准教授に年間指導計画の手順や視点をご助言いただいた。そこで学んだ視点を基に、各学年でこれまでの1年間の実践を振り返り、児童生徒の実際の姿を基にしながら、年間指導計画作成を行った。

研究開発2年次は、各学年の年間指導計画の作成者が、新しく実践を始める職員に対して、作成した年間指導計画を提示し、引き継ぎを行う。次に提示を受けた学年の授業者は、その年間指導計画を基に、単元構想図を作成し、実施する。そして、実践を通して見えた児童生徒の姿を根拠に検証を行い、年間指導計画の在り方を問うたり、加筆・修正を行ったりするなど改善を図っていく。

4 新領域「どう生きる科」と教科との関連

今年度も「どう生きる科」と教科との関連において、以下のような実践が見られた。

- ・第5学年国語科「自分の目的に応じて文章を引用し、図表を用いて書くこと」「文章と資料を結び付けて読むこと」の活用場面の内容を、どう生きる科の素材で学習を進めた。また、発表に向けてまとめたポスターには、使用した資料の出典が記された。
- ・第8学年数学科「データ活用」は、学期末に学習する予定の単元であったが学期初めに移動した。教科等横断的な視点からカリキュラムを見直すことで、どう生きる科の学習で調査したデータを正確な図表に表すことが可能となった。このように、教科等で学んだ内容は、どう生きる科では状況に応じて手段や考える根拠となる場合があった。

上記のように、来年度も教科等横断的な取組を継続していく。本校としては、どのような場合に「教科の一部時数」を「新領域の時数」へと移行すべきなのか、その基準を見定めていきたい。現時点では、「教科の内容の一部を削って新領域にあてる。」という考え方ではなく、「教科の内容の一部を、新領域の探究の文脈に沿って教える。」といった、いわゆる指導場面を移し替える、という考え方や、「新領域の探究のプロセスに沿って、活用・発揮される資質・能力を効果的に育む。」といった観点に立って、暫定的な移行の構想を立てている。

教科との関連における評価の在り方については、他の研究開発学校においても課題点として上げられることが多い。本校は、これまで「どう生きるか科」に関わって授業してきたのは学級担任だけであったが、教科との関連がある場面では、教科担任が実際の学習活動に関わっていくという体制を図っていきたい。そうすることで、教科担任が教科としての評価も適切にできるのではないかと考えている。

運営指導委員一覧

氏名	所属	職名	備考（専門分野等）
石井 英真	京都大学大学院 教育学研究科	准教授	教育方法、教育評価
高橋 純	東京学芸大学 教育学部	准教授	情報教育、ICT活用
田村 知子	大阪教育大学連合 教職実践研究科	教授	カリキュラム・マネジメント
別府 哲	岐阜大学教育学部	学部長	教育心理、発達心理学
益子 典文	岐阜大学教育学部	教授	認知科学、問題解決
須本 良夫	岐阜大学教育学部	附属小中学校 統括長	教科教育
服部 晃幸	岐阜県教育委員会 学校支援課	教育主管	教育課程
森 保	岐阜県立 岐阜工業高等学校	校長	中高大連携・STEAM教育
三島 晃陽	郡上市立郡南中学校	校長	総合的な学習の時間
藤田 忠久	岐阜市立岐阜小学校	校長	総合的な学習の時間

教員一覧

統括校長	古宮	賀川	英浩	一司	教	論	三林	輪	佳賢	祐郎
校長	西	野務	美	佳	教	論	三河	橋合	直	哉
I部教頭	各	川	雅	至	教	論	岩	崎野	真	理
II部教頭	淀	田	由	夫	教	論	早	下	英	之
III部教頭	沖	田	雄	香	教	論	丹	場	洋	輝
主幹教諭	山	合	一	朗	教	論	干	井	侑	平
教諭	佐	倉	佑	介	教	論	浅	藤	康	佑
教諭	富	井	雄	亮	教	論	伊	坪	洋	潤
教諭	鳥	賀	周	介	教	論	大	尾	雅	詩
教諭	岸	田	崇	吾	教	論	平	森	龍	平
教諭	浅	村	詩	史	教	論	金	松	夕	貴
教諭	須	田	真	音	教	論	兼	開	敏	明
教諭	古	藤	尚	江	教	論	土	村	敏	真
教諭	岩	藤	里	之	教	論	野	羽	琢	磨
教諭	佐	嶋	さ	英	教	論	大	橋	淳	也
教諭	千	井	や	か	教	論	高	合	美	亮
教諭	松	下	和	弥	教	論	河	吉	章	保
教諭	宮	木	俊	裕	教	論	豊	藤	蒼	孝
教諭	高	川	舞	子	教	論	佐	寺	真	馬
教諭	下	山	翔	乙	教	論	小	尾	実	子
教諭	杉	原	菜	純	教	論	長	田	華	亮
教諭	上	中	希	帆	教	論	石	井	祐	映
教諭	田	西	美	美	教	論	藤	田	裕	矢
教諭	葛	川	基	洋	教	論	森	加	菜	代
教諭	北	本	麻	衣	養	論	莊	新	敦	摘
教諭	栗	平	良	平	養	論	新	井	敦	子

21 令和3年度 研究開発実施報告書（1年次）

2022年3月24日 発行

発行者 岐阜大学教育学部附属小中学校

〒500-8482 岐阜県岐阜市加納大手町74番地

電話 058-271-3545 FAX 058-271-1816

ホームページアドレス <http://www.fuzoku.gifu-u.ac.jp>