

令和6年度研究開発実施報告書

I 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、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、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。

II 研究開発の概要

自己実現に向かうために必要な資質・能力を「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」とし、全ての教育活動で効果的に育成する教育課程の研究開発を目指して、以下について取り組む。

- 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「どう生きるか」を創設する。
- 新領域「どう生きるか」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「エラー」や、学校や社会にある現代的課題、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。
- 「自己実現に向かうための資質・能力」を系統的かつ横断的に育成することを目指した「どう生きるか」の9年間カリキュラムをつくる。

III 研究開発の経緯

1 年次研究計画

第一年次	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。 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いだす。 ② 目指す児童生徒の姿の明確化 ③ 教育課程の編成と実施 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）
第二年次	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。 ① 三つの資質・能力を効果的に育成するための9年間のカリキュラムづくり 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「各教科等」の研究実践 ③ 教育課程の編成の実施と見直し ④ 評価方法の改善
第三年次	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。 ① 三つの資質・能力を育むための9年間カリキュラムの修正・加筆・見直しと実践の収集 ② 児童生徒の資質・能力についてのアンケート等による実態調査を基にした「どう生きるか」の「学びのカテゴリー」の見直しと、各学年の実践の積み上げ ③ 「どう生きるか」の学びの蓄積及び学習評価方法の確立 ④ 第二年次に準備した、児童生徒・保護者・教師によるカリキュラム評価の継続実施と、カリキュラムの検証

第四年次	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。
	① 「どう生きるか」の実践研究の継続
	② 「どう生きるか」の9年間カリキュラムにおける指導原理のまとめ
	③ 研究の評価、成果と課題をまとめたものを提案発表
	④ 児童生徒の自己評価と保護者・教師による評価方法の継続

2 年次評価計画

第一年次	① 児童生徒アンケートの作成・実施・分析 ② 児童生徒の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 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、成果と課題を明確化 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の実施 ⑤ 研究に関する定期的な意識調査・自己省察を行う機会の位置付け ⑥ 評価計画の作成・実施
第二年次	① 児童生徒・保護者・教師のアンケートの検討・実施・分析（経年で比較） ② 児童生徒の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） ③ 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 ④ 研究に関する定期的な意識調査・自己省察を行う機会の位置付け ⑤ アンケート結果の分析から、アンケートの内容項目について見直し ⑥ 児童生徒の資質・能力についてのアンケート結果から、本校の教育活動の効果の検証と、カリキュラムの改善、評価方法（パフォーマンス評価、自己評価方法）の検討
第三年次	① 児童生徒・保護者・教師のアンケートの検討・実施・分析（経年で比較） ② 児童生徒の自己評価データの蓄積と、資質・能力についてのアンケートのデータから本校の教育活動の効果を検証 ③ 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 ④ 定期的の研究に関する意識調査・自己省察を行う機会の位置付け ⑤ 児童生徒の資質・能力についてのアンケート結果から、本校の教育活動の効果の検証と、カリキュラムの改善、評価方法の改善
第四年次	① 児童生徒・保護者・教師のアンケートの実施・分析（児童生徒・保護者は全学年を対象に7月実施・分析、経年で比較） ② 児童生徒の自己評価データの蓄積と、資質・能力についてのアンケートのデータから本校の教育活動の効果を検証、また、研究の成果と課題についてのまとめ（運営指導委員と連携し、研究の成果と課題を明確化）

3 第四年次の取組の経緯（7月まで、8月以降予定）

月	日	曜	内容 ■授業研究会 ◆校内研修 ○支援委員会 ◎運営指導委員会
4	4	木	・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（全体研究構想の確認、年間指導計画・第1単元の計画作成）
	12	金	・研究推進委員会（研究推進委員会、運営指導委員会の計画）
	26	金	・研究推進委員会（全校研究会の指導案検討）
5	1	水	◆校内研修（各学年の指導構想を深める）
	14	火	■どう生きるか全校研究会【検証授業】

			授業者 窪田泰三教諭（第5学年1組）「自分たちの暮らしを見つめる」 講師 横山真一統括校長
6	14	金	・研究推進委員会（運営指導委員会の確認、指導案等の様式検討）
	21	金	◎第一回研究開発運営指導委員会（授業提案と指導助言） 第1、2学年部会 授業者 舟橋和恵教諭（第1学年1組）、鈴木香子教諭（第2学年2組） 講師 石井英真准教授（京都大学大学院教育学研究科・運営指導委員） 第3、4学年部会 授業者 北村佳之教諭（第3学年1組）、下川舞子教諭（第4学年1組） 講師 藤田忠久元校長（岐阜市立岐阜小学校・運営指導委員） 第5、6学年部会 授業者 伊藤暢宏教諭（第5学年3組）、青木笙悟教諭（第6学年3組） 講師 菱川洋介准教授（岐阜大学教育学部） 林日佳理助教（岐阜大学教育学部） 第7学年部会 授業者 今西賀寿真教諭（第7学年1組）、平尾龍平教諭（第7学年2組） 講師 西野真由美総括研究官（国立教育政策研究所・運営指導委員） 第8学年部会 授業者 磯谷直毅教諭（第8学年1組）、岡田春香教諭（第8学年3組） 講師 長倉守准教授（岐阜大学教育学部） 第9学年部会 授業者 大塚光朗教諭（第9学年2組）、浅井拓也（第9学年3組） 講師 三島晃陽教育主管（岐阜県教育委員会・運営指導委員） 特別支援教育部会 授業者 江口隆寛教諭（第3・4学年4組）、土生雄一（第9学年4組） 講師 別府哲教授（岐阜大学教育学部・運営指導委員）
7	2	火	◆校内研修（全校研究会、及び運営指導委員会で指導を受けたことの共有、指導計画の見直し、第2単元の構想）
	4	木	・アンケートの実施（対象：児童生徒、保護者、教師）～12日（金）まで
	19	金	・研究推進委員会（次回校内研修の内容検討、教育研究会に向けての成果物についての確認、質問紙調査の進捗状況確認）
	26	金	◆校内研修（進捗状況の共有、どう生きるか第2単元の検討、教育研究会授業の検討）
8	30	金	・研究推進委員会（教育研究会の詳細確認、研究構想の提案）
9	19	木	◎第二回研究開発運営指導委員会（授業提案と指導助言） 第1、2学年部会 授業者 上原純教諭（第1学年3組）、桐山裕也教諭（第2学年3組） 講師 今村光章教授（岐阜大学教育学部・運営指導委員） 第3、4学年部会 授業者 岩田尚之教諭（第3学年2組）、田中雄也教諭（第4学年3組） 講師 藤田忠久元校長（岐阜市立岐阜小学校・運営指導委員） 第5、6学年部会 授業者 窪田泰三教諭（第5学年1組）、干場康平教諭（第6学年2組） 講師 益子典文教授（岐阜大学教育学部）

			菱川洋介准教授（岐阜大学教育学部） 林日佳理助教（岐阜大学教育学部） 第7学年部会 授業者 今西賀寿真教諭（第7学年1組）、平尾龍平教諭（第7学年2組） 講師 西野真由美総括研究官（国立教育政策研究所・運営指導委員） 第8学年部会 授業者 磯谷直毅教諭（第8学年1組）、岡田春香教諭（第8学年3組） 講師 長倉守准教授（岐阜大学教育学部） 第9学年部会 授業者 大塚光朗教諭（第9学年2組）、浅井拓也（第9学年3組） 講師 三島晃陽教育主管（岐阜県教育委員会・運営指導委員） 特別支援教育部会 授業者 江口隆寛教諭（第3・4学年4組）、土生雄一（第9学年4組） 講師 鈴木祥隆助教（岐阜大学教育学部）
	27	金	・研究推進委員会（運営指導委員会における指導の取りまとめ）
10	25	金	・研究推進委員会（教育研究会リハーサル）
11	2	土	☆教育研究会（研究構想提案、どう生きるか授業公開、分科会、シンポジウム） 第1、2学年部会講師 今村光章教授（岐阜大学教育学部・運営指導委員） 第3、4学年部会講師 藤田忠久元校長（岐阜市立岐阜小学校・運営指導委員） 第5、6学年部会講師 菱川洋介准教授（岐阜大学教育学部） 第7学年部会講師 高橋純教授（東京学芸大学教育学部・運営指導委員） 第8学年部会講師 長倉守准教授（岐阜大学教育学部） 第9学年部会講師 三島晃陽教育主管（岐阜県教育委員会・運営指導委員） 特別支援教育部会講師 鈴木祥隆助教（岐阜大学教育学部） シンポジウム シンポジスト 石井英真准教授（京都大学大学院教育学研究科・運営指導委員） 西野真由美総括研究官（国立教育政策研究所・運営指導委員） 益子典文教授（岐阜大学教育学部・運営指導委員）
12	6	金	・研究推進委員会（教育研究会振り返り）
1	8	水	・研究推進委員会（研究開発フォーラムでの発表内容について）
			・研究開発フォーラム参加
2	28	金	・研究推進委員会（次年度に向けて①）
3	14	金	・研究推進委員会（次年度に向けて②）

Ⅳ 研究開発の内容

1 研究の目的と仮説

（1）研究の目的

① 本校の教育目標具現のために

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、児童生徒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、児童生徒に必要な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。本校が考える「幸せ」とは、大きく三つのことを大事にした生き方である。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。私たちの周りには様々な人がいる。その人たちとの出会いを通して、感動、喜び、勇気、大切な思い出などを得て、人生を豊かにできる。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」と誰かや何かの役に立ち、自己有用感が高め自身の存在価値を見いだすのである。

以上の三つのことを大事にした生き方を児童生徒に歩んでもらうための教育を本校は推進している。

② これからの社会を児童生徒が生き抜くために

児童生徒が生きていくこれからの社会は、情報化がいつそう進み、社会の在り方そのものも変化し続ける。こうした時代を生きていくには、自ら社会やテクノロジーの進化に対応しつつ、情報を取捨選択し、新しい知識を取り込み、そして活用していく必要がある。そのためには、生涯にわたって学び続けられるかどうかが鍵になる。また、テクノロジーの飛躍的な進化を背景として、経済や文化など社会のあらゆる分野でのつながりが国境や地域を超えて活性化し、多様な人々や地域同士のつながりはますます緊密さを増してきている。こうしたグローバル化が進展する社会では、多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を創り出していくことが重要である。

常識も価値観も多様化する時代においては、多様な価値観を理解し、他者と協働しながら目的に応じた納得解や最適解を見いだしていくことが求められている。そして、よりよい社会と人生を創り出していくためには、人任せにするのではなく、自分の存在意義を感じながら、自分で幸福を実現していくことが求められている。

以上のような社会を児童生徒が生き抜いていくための資質・能力を身に付けていくための教育が必要であると考える。

③ 自己有用感を高めるために

内閣府による我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（対象：各国 13 歳から 29 歳までの男女）（表Ⅳ－１）では、「うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む」の質問に「そう思う」と答えた日本の若者の割合は 10.8%であり、調査した国の中でも低いことが分かる。また、同じ調査の「自分には長所があると感じている」の質問についても、調査を行った国の中で最下位となっている。平成 25 年度の結果と比べると、どちらの質問についても、肯定的に回答した日本の若者の割合は減少している。

令和 4 年度の内閣府「こども・若者の意識と生活に関する調査」（表Ⅳ－２）では、「うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む」の質問に対し、「そう思う」と答えた割合が平成 30 年

（表Ⅳ－１）

平成 30 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査

うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む	
各国	そう思う
アメリカ	42.3%
フランス	41.8%
イギリス	32.7%
ドイツ	29.4%
韓国	24.2%
スウェーデン	23.6%
日本	10.8%

自分には長所があると感じている	
各国	そう思う
アメリカ	59.1%
ドイツ	42.8%
イギリス	41.7%
フランス	39.5%
韓国	32.4%
スウェーデン	28.8%
日本	16.3%

（表Ⅳ－２）令和 4 年度 こども・若者の意識と生活に関する調査

うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む（※）	
年齢	そう思う
10～14歳	35.1%
15～39歳	16.3%

※ 10～14歳は「がんばって取り組む」

度の調査に比べ、若干の増加が見られるが、割合が低い傾向は引き続き変わらないことが分かる。これらの結果から、日本の若者たちの自身に対する自己有用感が低下していると言える。

本校児童生徒についても令和6年度全国学力・学習状況調査(本校6年生100人、9年生98人対象)(表Ⅳ－3)の質問紙から次のような結果が得られた。それぞれの項目に対して「当てはまる」「どちらか」というと当てはまる」「どちらかという当てはまらない」「当てはまらない」と回答した児童生徒のうち、「当てはまる」と回答した児童生徒の割合を全国、岐阜県、本校で比べたものである。全国、岐阜県の結果から、児童生徒は、人の役に立ちたいという思いがあることは分かる。一方で児童生徒の実態として、なかなか行動に移すことができていない姿がしばしば見られる。このことが、「自分には、よいところがある」という数値の低さにつながって

(表Ⅳ－3) 令和6年度
全国学力・学習状況調査

	本校	岐阜県	全国
人の役に立つ人間になりたいと思いますか			
6年生	77%	70%	71%
9年生	82%	71%	69%
自分には、よいところがあると思いますか			
6年生	52%	42%	43%
9年生	40%	42%	41%
将来の夢や目標を持っていますか			
6年生	56%	58%	61%
9年生	45%	37%	36%

いると考えられる。本校児童生徒においても同様の傾向が見られ、自己有用感が低いと推察できる。

児童生徒の自己有用感を高めるためには、児童生徒がもっている「人の役に立ちたい。」という思いを行動に移し、実現していく体験活動が必要である。そして、その活動の中で「難しいことも自分で解決することができた。」「自分にも人や社会のためにできることがある。」という満足感を得ることで、自己有用感を高めることができると考える。

④ 多様化・狭小化する価値観に適応するために

本校においても生徒指導上の諸課題はある。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。」「〇〇はこういう子だから（考えだから）仕方ない。」など、自分とは違う価値観に対する排他的な姿が見られることもある。

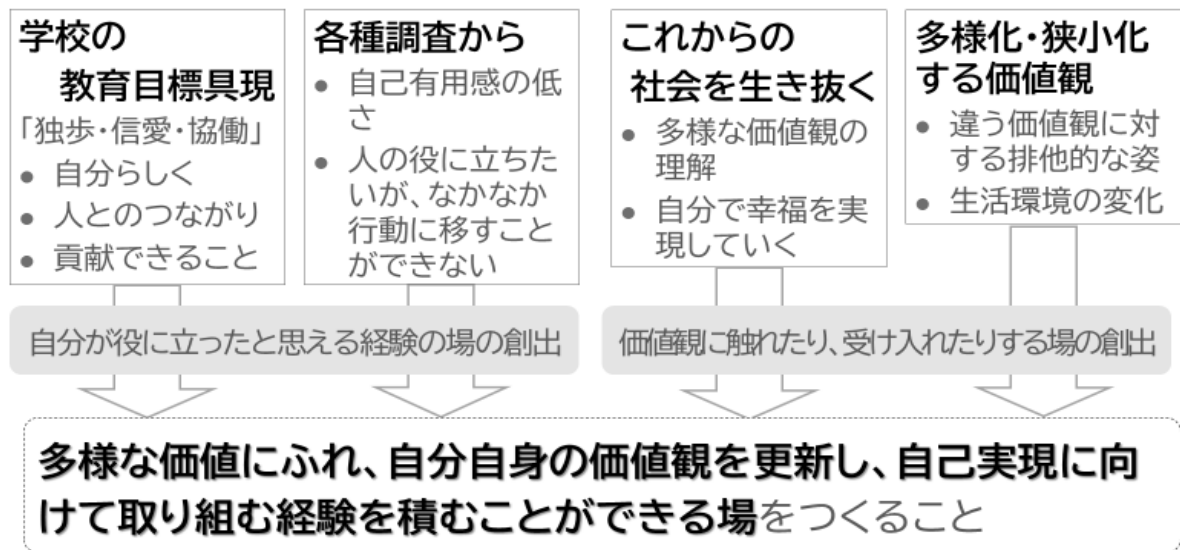
その原因の一つには生活環境の変化がある。中央教育審議会（平成8年）においても「近年の都市化、核家族化等により地縁的つながりの中で子育ての知恵を得る機会が乏しくなったことや個人重視の風潮、テレビ等マスメディアの影響等による人々の価値観の大きな変化に伴い、親の家庭教育に関する考え方にも変化が生じている。」と久しく言われている。生活環境の変化により、個人のもつ価値観が多様化し、その許容量が狭小化している。本校でも少子化、核家族化、共働き家庭の増加、児童生徒の生活の変化等が進んでいる。だからこそ、これまで行ってきた教科等における日常の中での生き方追究のみならず、児童生徒の発達に段階に応じて、家庭や地域社会で経験することが望ましい生活体験、社会体験、自然体験などを学校教育に取り入れ、実社会・実生活のような現実的な場面で体験させ、自分の生き方を考えることができるようにする必要がある。

①～④から、児童生徒の自己有用感を高めるためには、「人の役に立ちたい。」という思いを行動に移し、実現していく体験活動の場を設定することが必要であると考えた。活動の中で「難しいことも自分で解決することができた。」「自分にも人や社会のためにできることがある。」という満足感や充実感を得ることで、自己有用感を高めることができる。体験活動の場を設定するとは、これまで行ってきた教科等における日常の中での生き方追究のみならず、児童生徒の発達に応じて、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、自然体験などを学校教育に取り入れることである。

また、体験によって、多様な価値観に触れたり、受け入れたりすることができる。価値観に触れたり、受け入れたりすることを通して、自分の生き方を考え、よりよく生きるためにはどうすればよいかを問い続け、自分らしく生きることができるようにする。

そこで、「予見不可能な未来社会において、自分らしく生きるため、一人一人が『自分はどう生きるか』を問い続け、納得解や最適解を求め、学び続けること」を「自己実現（※）に向かう」とし、本校において定義し、本校の研究主題を「自己実現に向かう児童生徒の育成」とした。自己実現に向かうために必要な資質・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とで、児童生徒自身も、共に生きる周りの人々も、幸せな人生を実感できることを目指し、本校の教育目標、教育理念である「人間教育」につながると考えている。

（※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。）



図IV-1 研究の目的

（２） 研究仮説

（１）の目的を達成するための手立てとして、他者（学級の仲間、教師、家族など）からの認めや、行事等の達成感を味わうことが効果的である。また、他者からの認めだけではなく、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。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といった、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実践・研究する。このカリキュラムには、次の３つの要素を取り入れる。

① 実社会・実生活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。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、各教科等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。

② 事柄や価値そのものを議論する学び

児童生徒は、自分や他者、社会などを視点に問いをもって進める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おうだろう。これらのことをきっかけに、「本当にそれが大切なのか」「自分はもうどうしたらいいのか」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。自己実現に向かうために必要な資質・能力を育んでいくためには、児童生徒が自ら大切にしなければならないものを見いだ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、道徳科の目標である道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度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納得解や最適解を見いだす活動は、自己実現のために必要なことであると考ええる。

③ 自分と社会の未来に夢と責任をもてる学び

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身近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、自己有用感を育んでいく手立てとして、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。

このことから、学校生活の中で、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機会が保障されていると、自己有用感や自己実現への意欲の高まりはある程度期待できる。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障がなくなっている現状がある。これからは、他者からの認めだけではなく、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える。そこで、このカリキュラムに自分を見つめたり、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、自身の変容や成長を自覚することを位置付けることにより、自分らしさを生かし、他者や社会を受け入れながら学びを進め、自分と社会の未来に夢と責任をもつことができるようになると思う。

これらのことは、このカリキュラムだけではなく、各教科等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蓄積し、自身の変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。この自己評価の蓄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、他者と関わることに有益であると感じられるよう、新たな体験をしたり、自分の願う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打ち込んだり、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ったりする時期から始まり、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ための力を育んでいく。

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、自己実現に向かうために必要な資質・能力を実践的な場面で育成することができる。
- 実社会・実生活にある「ジレンマ」や「エラー」に対して、他者と共に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。
- 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。
- 9年間にわたり、多様な分野や社会で活躍し貢献する人々との出会いを通して、キャリア形成していくことで、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。
- 全ての教育活動で、自己実現に向かうために必要な資質・能力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だし、実践していくことで、児童生徒の自己実現に向かうために必要な資質・能力を効果的に育成することができる。

なお、本校において「ジレンマ」とは、二つ以上の価値で葛藤すること、「エラー」とは、児童生徒にとって探究の中でうまくいかないこと、乗り越えるべき壁と定義している。

《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 教育課程の特例

(1) で設定した学びの実現に向かって、本研究では、「自己実現に向かう児童生徒」を願い、学校教育全体で直接的に育むために、「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「どう生きるか」を創設する。「どう生きるか」は、本研究の教育課程の中で軸となるものであり、各教科や領域を含め、全教育活動で自己実現に向かうために必要な資質・能力を育むことを目指すものである。

「どう生きるか」の年間時数は表Ⅳ－４のとおりである。生活科、総合的な学習の時間、特別の教科道徳の時間の総時数を「どう生きるか」に移行する。

(表Ⅳ－４) 各学年の「どう生きるか」の年間時数

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 編成した教育課程の特徴

(1) 資質・能力について

① 自己実現に向かう児童生徒の姿

主題設定の経緯を含め、今後の情勢や児童生徒の実態から、私たちは自己実現に向かう児童生徒を次のように考えた。

- 自分の願いをもって、願いを達成するために学び続ける子
- 他者の考え方に共感し、人・もの・こととのジレンマやエラーを解決していく子
- 自分のよさを生かして、人や社会に貢献していく子

② 「自己実現に向かうための資質・能力」の整理

ア 研究開発一年次における「自己実現に向かうための資質・能力」

①の姿に迫るために必要な資質・能力を「自己実現に向かうための資質・能力」とし、その定義を試みた。

研究開発一年次では、「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。

(表Ⅳ－５) 研究開発一年次における「自己実現に向かうための資質・能力」

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、学びを通して概念形成し、原理・一般化したもの。 〈技能〉 ・知識を活用する技能 ・実用的な技能	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。

その結果、指導計画を立てる際、教師が計画する学習活動に意図性や計画性をもたせて実践することができた。しかし、それぞれの力を発揮した姿の捉えが教師によって違うこと、その力を育むことができたのかを全体として共有することができないという課題が残った。また、これらの資質・能力と学習指導要領に示されている三つの資質・能力との差異や関係性について、議論を重ねつつ明示することを試みたが、論理的に説明できるところまでには至らなかった。

イ 研究開発二年次～四年次における「自己実現に向かうための資質・能力」

まず、「自己実現に向かうための資質・能力」と学習指導要領に示されている三つの資質・能力との差異や関係性について、「自己実現に向かうための資質・能力」は、学習指導要領における学習の基盤となる資質・能力と捉え、学習指導要領に書かれている資質・能力の三つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」と、「どう生きるか」で中心的に育みたい「自己実現に向かうための資質・能力」を各教科等に系統的かつ横断的に紡いでいくものとした。

また、研究開発一年次では「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」の四つとしていた資質・能力を「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」の三つであるとした(表Ⅳ－６)。

(表Ⅳ－６) 研究開発二年次～四年次における「自己実現に向かうための資質・能力」

問題解決力	関係構築力	貢献する人間性
実社会や実生活の中から問いを見だし、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。	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。	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。

「知識・技能」を外した理由は、探究的な学びには知識及び技能は必要であるが、カリキュラムの特徴から、毎年学習内容が変化していくため、どのような知識・技能が必要であるかをまとめても、次年度には参考程度の情報になってしまい、労力の割に合わないものになってしまうからである。そこで、構成概念という形でまとめることで、各カテゴリーで必要な知識及び技能を整理しようとした。構成概念をはっきりさせることによって、「自己実現に向かうための資質・能力」を育むために必要な要素であり、資質・能力を育みやすくなると考えた。

③ 「どう生きるか」の目標

「自己実現に向かうための資質・能力」を直接的に育むため、Ⅳ－１－（２）研究仮説で設定した三つの要素を取り入れた学びの場として新領域「どう生きるか」について、次のとおりに目標を設定した。

「どう生きるか」の目標

実生活や実社会の課題を自分ごととして解決する過程において、ジレンマやエラーを乗り越え、自己の在り方や生き方についての考えを深め、個人の体験や経験、客観的な情報や科学的根拠、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・能力を育成する。

- （１）実社会や実生活の中から問いを見いだし、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「問題解決力」を育むことができるようにする。
- （２）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「関係構築力」を育むことができるようにする。
- （３）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。

④ 自己実現に向かうための資質・能力を発揮している姿の整理

①で考えた自己実現に向かう児童生徒の姿に迫るために必要な資質・能力を「どう生きるか」で直接的に且つ、教科等横断的に育むためには、教師の指導や学習評価を児童生徒の姿を基に考えていく必要がある。そのために、①の姿をより具体的に、実際の授業の中で資質・能力を発揮した姿として描くことを目指した。

ア （研究開発一年次）自己実現に向かうための資質・能力の細項目化

研究開発一年次では、「自己実現に向かうための資質・能力」として設定した四つの資質・能力のうち、「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」について細項目に分けて示し、児童生徒の姿として捉えようと試みた。（次ページ表Ⅳ－７）

その結果、教師が指導計画を立てる際に、児童生徒の姿をイメージするための参考資料として利用することはできた。しかし、それぞれの細項目の裏付けが不十分であることや、それぞれの力を育むことができたかどうかの評価を全職員が同じように見届けたり、共有したりすることができないという課題が残り、より具体的な児童生徒の姿として示す方向性を確認した。

(表Ⅳ－７) 三つの資質・能力の細項目化（研究開発一年次）

自己実現に向かう 資質・能力	資質・能力の細項目	
主体的な 問題解決力	【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 ・最適解や納得解に導く力
協働的な 関係構築力	・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	
貢献する人間性	・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	

イ （研究開発二年次）自己実現に向かうための資質・能力を発揮している姿と、その内面に働く子供の状態の描き出し

(表Ⅳ－８) 三つの資質・能力及び資質・能力が発揮されている姿（研究開発二年次）

自己実現に向かう ための資質・能力	資質・能力が発揮されている姿	教師が見届ける視点
問題解決力	・自分の問題を持ち、問題を解決するために考え、判断し、行動する ・あきらめずに最後までやりぬく ・今の自分に満足することなく、自分の考えをさらに広げ、深める	・思いや願いをもつ ・問題を発見する ・活動を計画する ・計画を実行する ・思いや願い、考えを貫く ・批判的に捉え、判断する ・自分のアプローチを柔軟に変えていく
関係構築力	・他者の考えを理解し、対話を通して人・もの・こととのジレンマやエラーを乗り越える	・寄り添う ・折り合いをつける ・分かち合う ・共に向かう
貢献する人間性	・自分の長所と短所、相手が行っていることやものごとの価値に気づき、相手や社会に対して敬意をもって自分にできることを考え行動する	・自分を認める ・相手や社会へ敬意をもって働きかける ・新しいものを創り出す

研究開発二年次の研究では、研究開発一年次の課題から、細項目化した力を、授業や生活の中で児童生徒が資質・能力を発揮している姿として描き直し、児童生徒がどのような姿を目指すのかについて明らかにしようとした。また、「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いたかどうかを全職員が同じように見届けるようにするために、「教師が見届ける視点」として整理を行った。

こうすることで、教師が授業の中でどのような姿を目指すのかが明確になった。また、児童生徒が資質・能力を発揮しているときの教師が児童生徒の姿を見届ける視点を明らかにしたことで、授業研究会等で、その視点に基づく論点で討議することがしやすくなり、授業の質を高めることにつながることができた。

しかし、授業実践をしていくと児童生徒が資質・能力を発揮している姿は様でないことが職員間の姿の共有の上で課題となり、学年の発達の段階に応じて、児童生徒が資質・能力を発揮し

た姿をさらに詳しく描くことが必要となった。

ウ （研究開発三年次～）学年の発達に合わせた自己実現に向かうための資質・能力を発揮している姿の整理

研究開発三年次の研究では、前年度の課題を踏まえ、表Ⅳ－９に示すようにより学年の発達の段階に合わせた三つの資質・能力を発揮している姿を描き、それを踏まえて各学年で指導計画を立て、資質・能力を育んでいくことを考えた。

なお、特別支援教育においては、表Ⅳ－９のような姿を描くことは困難である。一人一人の実態に合わせた目指す姿を描き、その姿に迫るために、どんな資質・能力を身に付けていけばよいか、段階を示すようにする。その段階も、エレベーターのように順番に上がっていくのではなく、行ったり来たりを繰り返しながら成長していくことも加味して姿を描くようにしている。

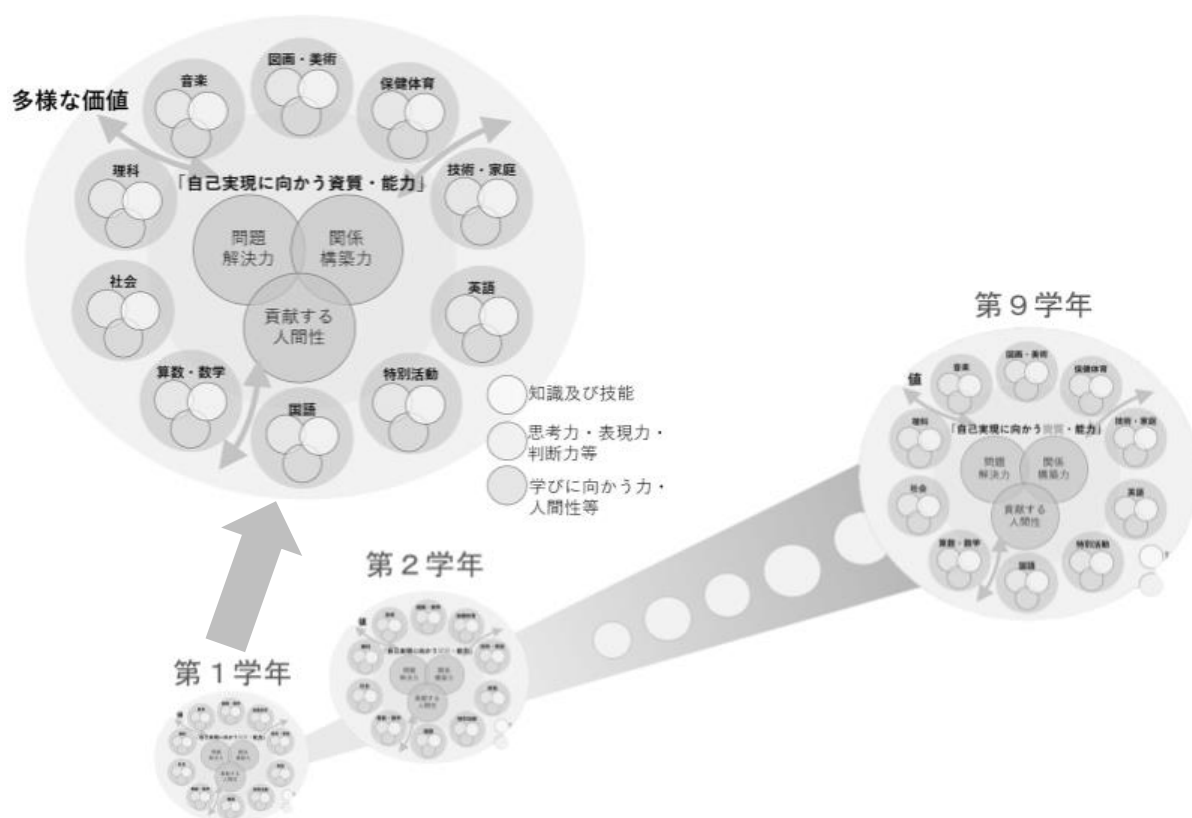
（表Ⅳ－９）学年の発達に合わせた三つの資質・能力が発揮されている姿（研究開発三年次）

	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
問題解決力	学級の仲間と共通の願いをもち、願いを達成するために、行動することができる。	学級の仲間と共通する、または、問題別グループで問題を見だし、解決するための方法を考えて、問題解決に向かって行動することができる。(探究の形・サイクルを身に付ける)	問題別グループで問題を見だし、問題が解決できなかったときにも、多様な考え方をもちに、問題解決に向かい続けることができる。(探究活動に必要な資質・能力を身に付ける)			個人で問題を見だし、自立した探究(問題解決のために計画から実行・振り返りまでを行う)ができる。			
関係構築力	人・もの・ことと深い関わりをつくることができる。また、学級の仲間と考えを分かち合いながら、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。	情報をもっている人に出会い、関係を作りつつ、情報を集めることができる。また、学級や願い(課題)別グループ内の考えの共通点や相違点を見いだしながら、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。	情報をもっている人に出会い、関係を作りつつ、情報を集めることができる。また、問題別グループ内で建設的な話し合い活動を通して、考えの折り合いをつけることを通して、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。			課題解決に必要な人を自ら選択し、関係を作りつつ、情報を集めることができる。また、考えや価値観の違いが生じたときは話し合い活動を通して合意形成に向かうことで、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。			
貢献する人間性	「(他者のために)できた!」「うれしかった!」といった実感を得ることができる。			活動を振り返って、どうしてよかったのかを自ら考えることができる。どうすれば貢献できるかを考えることができる。			貢献できる活動を自ら行おうとする。		

（２）資質・能力を育む学習内容について

① 教育課程の構成

本校で育みたい資質・能力について、学習指導要領の三つの資質・能力との関係性を整理し、「どう生きるか」及び各教科等を系統的かつ横断的に紡いでいきながら育んでいくことができるように構成した。さらに、その中で自分が学んだことを蓄積し、自身の変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。この自己評価の蓄積が自己実現に強く結び付いていくと考えている。（次ページ図Ⅳ－２）



(図Ⅳ－２) 「どう生きるか」の教育課程の構成

② 「学びのカテゴリー」について

「自己実現に向かうための資質・能力」を育成することを目標にした学びにおいて、児童生徒の興味・関心や生活環境などの実態、発達の段階を考慮し、自分や他者、社会をテーマにした探究領域「学びのカテゴリー」を設定した。

「学びのカテゴリー」を発達の段階を踏まえて9年間通してバランスよく仕組み、各教科等と関連付けて学んでいくことで、実社会・実生活をテーマに探究的に学ぶ中から生まれる「ジレンマ」や「エラー」を児童生徒が乗り越え、自己実現へ向かう学びを連続的・発展的に行うことができるようにした。

この「学びのカテゴリー」の妥当性について、毎年 of 年度末に「カテゴリーは児童生徒の学びに適したものになっているか」を発達の側面、切実感や自分ごととして捉えろといった意欲の側面、9年間の系統性の側面などから検討を重ねた。

ア (研究開発一年次) 切実感があり、具体から抽象へ進化することを意図した「学びのカテゴリー」

(表Ⅳ－10) 研究開発一年次「学びのカテゴリー」

学年	1～3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	植物 人	動物 人	食品ロス	まちづくり	文化	幸せな生き方	

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 5～7年生	特別支援学級 8～9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

研究開発一年次、「学びのカテゴリー」を設定するに当たり意図したことは、発達の段階に応じて、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、「自分はどう生きるか」を探究し、資質・能力を育てることができる学びの題材としたことである。また、題材の配列は学年とともに、具体から抽象に内容が進化すること、身近な人・もの・ことから広い空間で多様な人々と関係を作っていくように学びのフィールドの広がりを考慮して前ページ表Ⅳ－10のように設定した。

1年間の実践を振り返ったときに、カテゴリーをしばり過ぎてしまうこと（例えば5年生「食品ロス」）により、毎年、同じ実践の繰り返しになってしまい、児童自ら問題を発見し解決していくことが難しく、児童にとって自分ごとの学びになっていかないことが課題として浮かび上がった。

イ （研究開発二年次）自分ごととして捉え、児童生徒が自ら学びのフィールドを広げることを期待した「学びのカテゴリー」

（表Ⅳ－11） 研究開発二年次 「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	遊び	野菜	花	動物	暮らし	まちづくり	多様性	働く	生きる

学年	特別支援学級 1～4年生	特別支援学級 5～7年生	特別支援学級 8～9年生
カテゴリー	遊び・生活づくり	地域・情報	進路・余暇

研究開発二年次では、研究開発一年次の課題であった学びを自分ごととして捉え、かつ探究の幅をもたせ、児童生徒が自ら学びのフィールドを広げられるようにするために、表Ⅳ－11のように「学びのカテゴリー」を変更した。

年度末の振り返りでは、実践の中での児童生徒の姿をもとに話し合いを行った結果、各学年において、それぞれ設定した課題を自分ごととして捉える姿が増えてきた。一方、9年生の後期の学習において、進路選択の時期と重なって時間的制約があり、目指す児童生徒の姿に迫りきることができないといった課題が見られた。

ウ （研究開発三年次）発達の段階や系統性を踏まえて見直した「学びのカテゴリー」

（表Ⅳ－12） 研究開発三年次 「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	遊び	野菜	花	動物	暮らし	まちづくり	多様性	社会に生きる	

学年	特別支援学級 1～4年生	特別支援学級 5～7年生	特別支援学級 8～9年生
カテゴリー	遊び・生活づくり	地域・情報	進路・余暇

研究開発三年次は、前年度の課題を踏まえ、8・9年生2年間で1つのテーマで進めるように変更し、表Ⅳ－12のようにした。特に8年生は9年生までを見越したゆとりのあるカリキュラムを仕組むことができ、課題発見の場面や課題設定の場面で時間を使って、生徒にとって自分ご

とになる課題を設定することができた。

一方で、7年生の実践は、いろいろな人に出会って個人追究をする形でカリキュラムを進めたが、多様性という言葉で学習内容をくくろうとしたとき、困難な場面が多かったこと。また、文化・見た目・性差などを7年生の学びで、途中から焦点が当たっていた内容であったが、それらは、7年生に限らず扱うべきものであるといった反省が見られた。さらに、「多様性」は一つ知ったからそれでよいというものではなく、いろいろなものを包括して知っていくことが大切になると考えるが、学習を進めていく上では、対象を絞って活動していくことになる。いろいろな人がいる社会に出ることを考えていく8年生、9年生の学びにつなげていくための「学びのカテゴリー」の必要性も反省点として挙がっていた。

エ （研究開発四年次）構成概念と区別を明確にし、より学びの系統性を意識して見直した「学びのカテゴリー」

研究開発四年次は、課題を踏まえ、第7学年のカテゴリーを「多様性」から「社会」に変更した。

第7学年の学びの性質を「社会を構成する多様な人々に焦点を当てていく」「社会を知る」こととし、人との関係を探究していくことは、社会に向かう入り口であると考え、社会について学べば学ぶほど、いろいろな社会があることに気付くように計画を立てていく。そうすることで、第8・9学年の学びの性質である「社会全体に目を向けていく」「社会をどう生きていくのか考える」ことにつながりをもたせることができる。

「社会」という言葉の捉えが多様であるところが検討の中で話題になった。さらに、教科「社会科」との区別を説明することが求められることも予想された。本校では、社会科における「社会」は「人と人がつながった隙間にあるもの。政治。」と説明し、「どう生きるか」における「社会」は「人と人が集まって生活する場所。子供たちが生きていく場所。世の中。」と説明することで差別化を図ろうとした。

「多様性」の要素についても、「どう生きるか」の学びを考えた上で欠かすことができない。そこで、後述する構成概念の一つとして定義することで、学びに組み入れるようにした。

（表Ⅳ－13）四年次「学びのカテゴリー」とそのねらい

通常学級									
学年	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
カリ-	あそび	野菜	花	動物	暮らし	まちづくり	社会	社会に生きる	
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。	社会についての問題を見出し、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。	多様な価値が在る社会の中で、自分はどう生きるかを考え、行動していくために、自分でテーマを見つけて探究し、資質・能力を育む。	
特別支援学級									
学年	第 1 ・ 2 学年		第 3 ・ 4 学年		第 5 ・ 6 学年		第 7 学年	第 8 学年	第 9 学年
カリ-	遊び・生活づくり				地域・情報			進路・余暇	
ねらい	仲間と一緒にできる喜びや生活をつくってい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。				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基に、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、資質・能力を育む。	

③ 構成概念について

探究活動には知識及び技能は必要である。研究開発二年次当初までは、現行の三つの自己実現に向かうための資質・能力と並列で「知識・技能」が定義されていたが、カリキュラムの特徴から、毎年学習内容が変化していくため、知識・技能をまとめる作業は、実態に合わないものになってしまう。そこで、概念という形でまとめることで、各カテゴリーで必要な知識及び技能を整理しようとした。構成概念をはっきりさせることによって、カテゴリーの学びをはっきりさせることができ、自己実現に向かう児童生徒を育みやすくなると考えた。

(表Ⅳ－14) 「どう生きるか」で設定した構成概念一覧

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
人・もの・こととの関わり方・態度	試行錯誤	献身性			共感			社会参画	
探究の過程	充実感		有限性		多様性			ウェルビーイング	

学年	特別支援学級 1～4年生			特別支援学級 5～7年生			特別支援学級 8～9年生		
人・もの・こととの関わり方・態度	繰り返し関わる			関わりを広げる			生きがい		
探究の過程	充実感						将来		

上段は児童生徒が身に付けてほしい「人・もの・こととの関わり方・態度」に関する構成概念である。下段は各カテゴリーの「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念である。

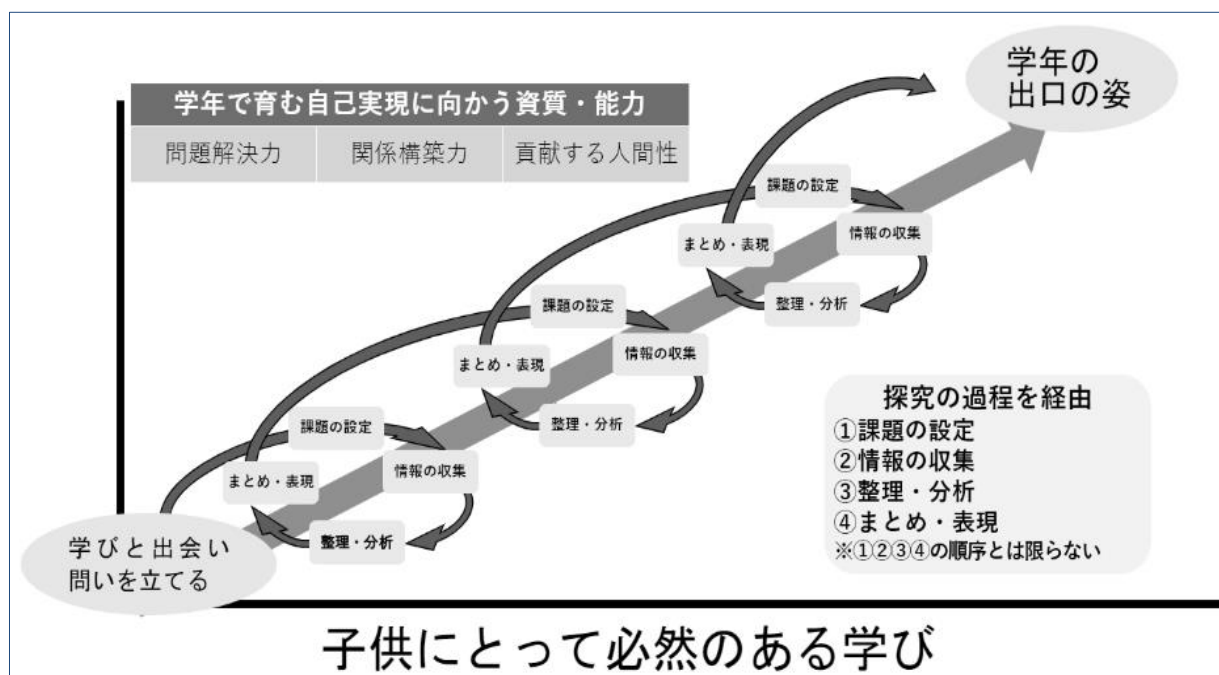
(表Ⅳ－15) 「どう生きるか」で設定した構成概念の定義

学年	概念名	定義
1	試行錯誤	願いを実現するために、いろいろなことを試すこと
1・2	充実感	やりきった後には、よかったなあと感じられること
2～4	献身性	自分の生活の中に「人・もの・こと」を据え、その対象に力を尽くすこと
3・4	有限性	命には限りがあること
5～7	共感	他者の体験・考え・主張などを、自分のことのように感じる
5～7	多様性	違いと同じを認識できたり、違いを越えた同じを実現したりすること
8・9	社会参画	社会の様々な事柄に興味をもち、自分の思いや考えを提案したり、様々な活動に自ら関わったりすること
8・9	ウェルビーイング	どうすればすべての人が、肉体的、精神的、そして社会的に満たされ、よりよい状態を実現できるか考え、行動すること
特1～7	充実感	やりきった後には、よかったなあと感じられること
特1～4	繰り返し関わる	「人・もの・こと」に繰り返し関わっていくこと
特5～7	関わりを広げる	様々な「人・もの・こと」へ、関わっていく対象を広げていくこと
特8・9	生きがい	体験を通して、「役に立ったなあ」や「自分はこんなことができるんだ」と感じられること
特8・9	将来	これからの進路や生活のために必要な知識・技能、及びそれに関わる

④ 学習過程の整理

ア （～研究開発二年次）探究サイクルをベースとした学びの確立

「どう生きるか」の学びは、実社会・実生活をテーマにした探究的な学びである。そこで、総合的な学習の時間等の基盤となっている「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の過程を回していく、いわゆる探究サイクルをもとに、「どう生きるか」の学びを確立しようとした。その過程の中で「子供にとって必然のある学びとは何か」「道徳的諸価値を指導の中にどう位置付けていくのか」などの、どう生きるかとしての学びの色付けを行った。（図Ⅳ－３）



（図Ⅳ－３） 二年次までの「どう生きるか」学習過程

イ （研究開発三年次）「どう生きるか」の学習過程における特徴の整理

前年度までの研究の蓄積を踏まえ、「どう生きるか」の特徴が分かるように学習過程を整理しようと試みた。

まず、「どう生きるか」の学びの特徴を大きく三つに整理した。

一つ目は、「どう生きるか」は探究サイクルの過程を行き来して深めていく学びである。最初に課題の設定は行うが、それを単元の出口まで進めていくのではなく、情報の収集や整理・分析を行っているときにも課題を見直して修正していく学びであるとした。これによって、児童生徒は切実感や必然性をもって学びを進められると考えている。

二つ目は、「ジレンマ」や「エラー」を想定した学びである。実際に体験して集めていく形の情報の収集や集めた情報を比較したり分類したりしながら整理・分析を進めていく中で、児童生徒は「ジレンマ」や「エラー」にぶつかる。これは、偶然出会うものも存在するが、教師がある程度想定した「ジレンマ」や「エラー」であることによって、その後の学びをより深いものにしていくようにする。

三つ目は、道徳的諸価値と向き合うための時間を確保した学びである。「どう生きるか」の目標は、問題解決の過程で生じる「ジレンマ」や「エラー」を乗り越えるために、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目指している。教師は、「ジレンマ」や「エラー」を乗り越えるために必要な道徳的諸価値を想定し、それを単元計画の中に位置付け、道徳的諸価値を基に考える時間を十分に確保することによって、児童生徒は自ら納得解や最適解を導くことができるようにする。

そして、探究サイクルの枠組みは維持した中に、内省という過程を位置付けた。内省を位置付けることにより、児童生徒が主体的に自己の存在感を確かめる行為を通して、自身の変容や成長を自覚することにより、自分らしさを生かし、自分と社会の未来に夢と責任をもてるような人になることを目指す。内省は単元の構造によって、内容のまとまりごとに位置付けるものであり、どの学習過程でも行う可能性がある。また、内省の仕方も、発達の段階に合わせて、学習活動の振り返りを行ったり、今後の生き方について自分自身を見つめたりするなど多岐にわたる。

ウ （研究開発三年次～）「自己実現に向かうための資質・能力」を育む学習過程

「どう生きるか」の学びをはっきりさせた上で、総合的な学習の時間との差異を明確にして指導にあたるため、「どう生きるか」の学習過程について、探究サイクルをベースとして明らかにしようとした。指導計画を立てる上で意識したいことを「切実感・必然性」「出会いの深まり」「『ジレンマ』や『エラー』の焦点化」「多様な仕掛け」「内省」というキーワードとして設定し、全職員で共有した。

（ア） 切実感・必然性

児童生徒が探究課題を設定する場合、その課題に切実感や必然性がなければ、児童生徒は他人事のように考えたり、課題意識を単元の終わりまで継続させたりすることが難しく、学びを深めることはできない。そこで、切実感や必然性が生まれるように、例えば、学校内外の人に実際に会ったり、ものを実際に見たりする場面を設定し、児童生徒が願いや疑問をもてるように事前に視点や出会う目的を学級全体で確認する。その裏側で、教師は意図的な出会いを仕組むために、出会う人に学びの目的などを事前に伝えておくといった手立てを講じる。

カテゴリーが野菜や花、動物といったものであれば、前年度からの引継ぎを利用し、「〇年生のようにやってみたい。」という憧れから出発することも考えられる。そして、まずは活動をやってみることによって、おそらく出会うであろう数多くのジレンマやエラーから学びを深めていくといった学習計画を描くこともできる。

学年が上がるにつれて、具体物から抽象的なカテゴリーに変化していくので、学びの出発の仕方は異なってくる。例えば、「〇〇（カテゴリー名）とは？」の発問からブレインストーミングを行い、思考ツールを使ってまとめる活動を位置付け、ブレインストーミングから出た児童生徒が感じている疑問や、「もっとこうしたい」という願いを出発点として「どうして〇〇を学びたいのか」「〇〇のために何ができるのか」と問うことによって、今後の学びを進められるようにする。また、児童生徒の願いを実現するためにプロジェクト活動を立ち上げ、学習の出口の像をはっきりさせる工夫も考えられる。

（イ） 出会いの深まり

一般的に情報の収集と聞くと、観察や体験、本やインターネットを手段として想像するが、どう生きるかの学びは、自己の生き方を見つめる学びであるので、課題の設定の時に会った人や、実際に見たものと関わることで深めていくことによって、考え方や価値に気付き、自分の生き方と比べたり、自分の中へ取り入れたりするようにしていく学びをつくる。

そのために、学び始めは様々な対象に出会うことから始めるが、学びを進めていくうえで、児童生徒が自ら対象を選び、願いの実現に向かって何をすればよいかを確かめながら情報を集めていくことで、相手意識や目的意識の醸成を行う。

また、誰に出会いたいのかだけではなく、目的や方法、内容までの計画や今後の見通しを児童生徒で考え、準備や出会いを児童生徒が中心に進めることで、自分ごととして捉えることができることを目指し、発達の段階や学びの進度などを見極め、適切に指導・援助できるようにする。その中

で、事前に児童生徒の疑問を講師に伝えるなど、出口を見据えながら、講師との対話の中身についてよく打ち合わせすることで、児童生徒のもっている課題についての対話ができるように準備する。そして、対話をする中で、自分たちが設定していた課題を見直し、修正できるような時間も位置付け、学びに柔軟性をもたせることも意識する。

また、集めた情報を、自分たちの生活や生き方と結び付け、児童生徒が実践したり、社会に参画したりする糸口を得られるような意見を集められるように促すことや、専門家の考えを鵜呑みにするのではなく、「自分だったら…」 「計画に合わせて考えると…」 など、批判的思考を尊重する指導も合わせて行っていく。

（ウ） 「ジレンマ」や「エラー」の焦点化

課題を設定するときや、情報を収集するときに、児童生徒は数多くの「ジレンマ」や「エラー」に遭遇する。教師は、児童生徒がどんな「ジレンマ」や「エラー」に出会ったのかを集めておき、どう乗り越えていくのかの道筋を描いておく。児童生徒が設定した課題を解決するためには、収集した情報を整理・分析する際に、「ジレンマ」や「エラー」を乗り越える必要がある。そのときに、道徳的諸価値をもとに、事柄や価値そのものを議論する学びを通して解決してほしいと願っている。つまり、整理・分析の学習過程では、教師と児童生徒は「ジレンマ」や「エラー」の焦点化を図り、道徳的諸価値と向き合う時間をつくることが大切となると考えている。

まずは、自分の考えを整理するために、思考ツールを用いたり、探検マップや探検図鑑を作成したりするなど工夫の仕方を学ぶ必要がある。その中でグラフを使って視覚的に捉えやすいようにしたり、探究前の素朴な考え、広がった考え、深まった考えを追記したりすることで、内容が充実するようにする。

さらに、個人やチーム毎に調べてきたものを共有する場を設定し、どんな手段がより有効なものかを分析、判断する場面をつくる。そのときにその手段は「願い」の実現につながるかどうかを吟味したり、道徳的諸価値に基づいて、有効なものであるかを判断したりする。例えば、「命を大切にすることはどうすることか」など道徳的諸価値そのものを問いとして考えたり、「そもそも、なぜ落書きを消す必要があるのか」といった課題の設定自体に立ち返って考えたりするときに、道徳的諸価値に基づいて考えられる。

学級全体で話し合って納得解や最適解を導くときには、教師のかじ取りを効果的に行い、児童生徒が自分事として考えられるようにする。例えば、曖昧な質問・発言・根拠や、要点がつかめない発言に対して教師が問い返したり、問い直したりすることや、児童生徒が考えの立場をはっきりさせて挙手することなど、意見や考えが交流できるような手立てが考えられる。さらに、この話合いの出口を想定したときに、拡散的に終わらせるように向かうのか、収束させる方向に向かうのかをはっきりさせて、展開させていく必要がある。

そして、整理・分析したことで、新たな問いを見つけ情報の収集をさらに続けたり、次の専門家との対話の計画を立てるなど、活動への見通しをもったりできるようにする。見通しをもつ中で大切にしたいのは、課題の設定時に考えた探究テーマの筋に沿って考えられているかと、常に立ち返るところはどこかを明確にしておくことや、これからの自分の生き方について考える材料やきっかけは何かを明確にしておくことである。

（エ） 多様な仕掛け

課題の設定をする際に、自分の願いの実現に向けて何をすればよいのかを考えているので、今まで集めてきた情報をもとに実行する学習過程が、まとめ・表現に当たる。単に新聞やポスターを作って、仲間に発表するだけでない、多様な仕掛けが考えられる。

この過程で大切にしたいのは、学年の発達や実態に合わせた形であること、相手意識・目的意識

をもたせて活動を仕組むことである。特に、課題の設定時から協力してくれた人に学習の成果を伝え、その人から感想や評価をもらい、達成感を味わう活動は効果が見られる。

プロジェクト活動を立案している場合は、ロードマップを作成し、逆算的に計画を立てられるようにしたり、活動に向けての計画（いつ・どこで・なにを・どうするのか）を具体化したりすることを児童生徒と共有し、何時間、何に使えるか、児童生徒が見通すことができるようにする。児童生徒が見通しをもつために、教師が見通しをもち、できる限り突発的な変更や大人の都合による変更がないようにすることも求められる。

（オ） 内省

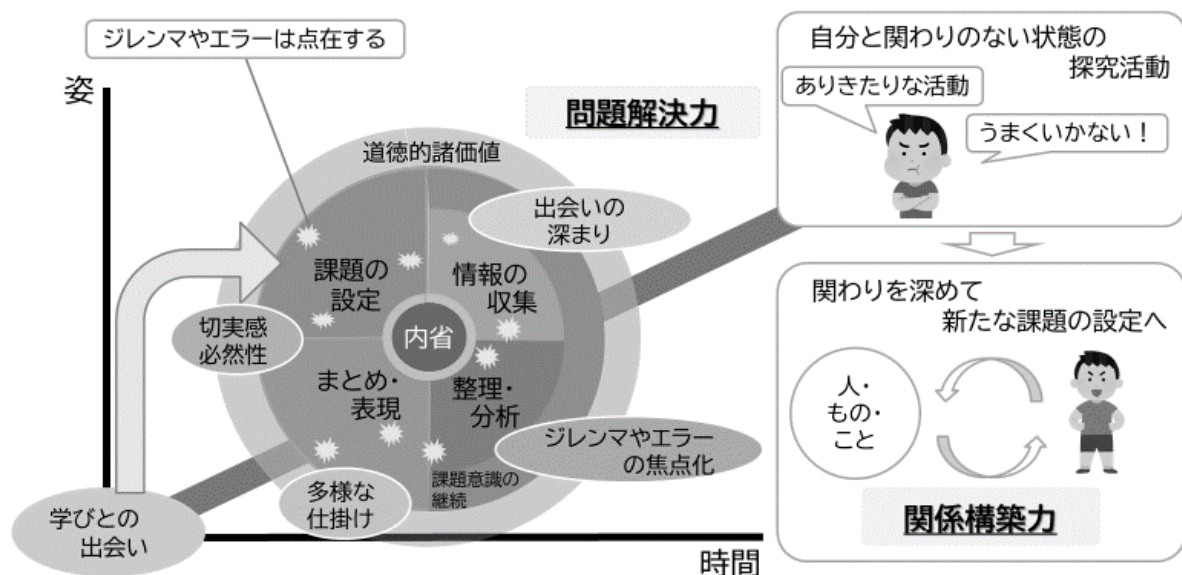
探究サイクルの枠組みを維持した中に、内省という過程を位置付けた。内省を位置付けることにより、児童生徒が主体的に自己の存在感を確かめる行為を通して、自身の変容や成長を自覚する。そうすることにより、自分らしさを生かし、自分と社会の未来に夢と責任をもてるような人になることを目指す。内省は単元の構造によって、内容のまとまりごとに位置付けるものであり、どの学習過程でも行う可能性がある。また、内省の仕方も、発達の段階に合わせて、学習活動の振り返りを行ったり、今後の生き方について自分自身を見つめたりするなど多岐にわたる。

児童生徒が主体的に自己の存在感を確かめることができるように、まず、内省の目的を児童生徒と共有する。内省の内容は、学習活動の振り返り・自分の思い・願い・目標・考え方まで多様である。

内省の仕方を次のように整理し、学習で絶えず自分を見ることができるよう時間に確保する。

- 「できたこと」「できなかったこと」は何かを整理する
- 「なぜできたのか」「どうしてできなかったのか」を考える
- 「計画のどの段階に問題があったのか」と見返す
- 「修正する必要があることは何か」「どのように修正するのか」と振り返る
- 「次はどうするのか」「自分はどうしたいのか」と先を見る
- 「仲間のどの意見が参考になりそうか」「どのような意見が心に刻まれたのか」と仲間の姿から得られるものを見つける
- 「自分だったら…」と自分に置き換えて考える など

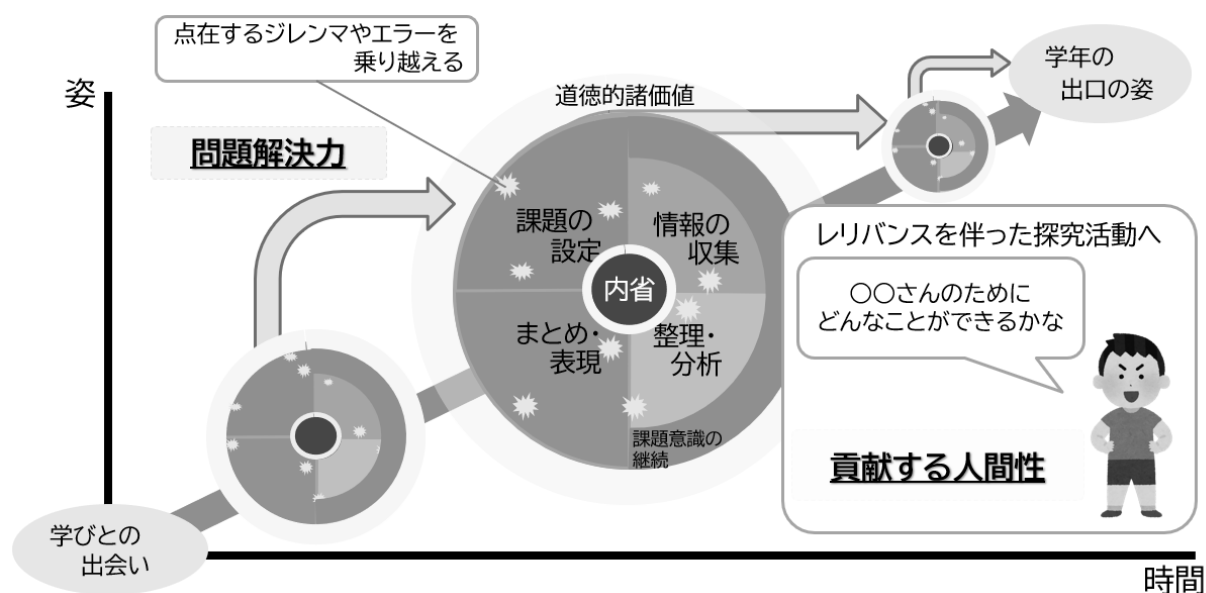
（カ） 自分との関わり（レリバンس）を高める



（図Ⅳ－４）「自己実現に向かうための資質・能力」を育む学習過程（第１単元）

「どう生きるか」の学習で、学年に応じた「人・もの・こと」に出会い、探究活動が始めるが、課題解決のための方法がありきたりな活動しか思い浮かべない児童生徒の実態が見られた。そこで、第1単元（4月から7月までを想定）では、児童生徒は、出会った「人・もの・こと」と関わりを深めていく（レリバンスを高めていく）ことを主たる目的とし、うまくいかなかった経験を基に、新たな課題を設定しようとする時期であるとした。（前ページ図Ⅳ－4）

第2単元以降、新たな探究活動に入るときに、児童生徒は、第1単元で関わりを深めていく（レリバンスを高めていく）ことにより、対象に合わせた課題の解決方法やプロジェクト活動を主体的・協働的に考えるようになり、レリバンスを伴った探究活動の実践ができるようになる。関わりを深めていく（レリバンスを高めていく）ために、「人・もの・こと」と関わり続けていくことによって、相手と親密になり、相手のことを知ることができる。親密になることで、相手が困っていることや悩んでいることなどの本音が聞けるようになる。本音を聞けるようになることで、相手のために「何かできないかな。」という相手意識を伴った行為を考えることができるようになる。この過程を経ることによって、課題がより必然性のあるものになったり、プロジェクト活動が充実したりする。また、内省するときも、対象を思い浮かべながら行うことができるので、内省がより具体的になり、充実したものになると考える。（図Ⅳ－5）



（図Ⅳ－5）「自己実現に向かうための資質・能力」を育む学習過程（第2単元以降）

（3）指導計画について

① 年間指導計画の作成

「自己実現に向かうための資質・能力」を発達の段階に応じて意図的・計画的に育むために、年間指導計画を次のように作成した。（次ページ図Ⅳ－6）

まず、各学年の「学びのカテゴリー」を通して育む「自己実現に向かうための資質・能力」を明確にして、学年の目標を設定することと同時に、学年間のつながりを意識するためにカテゴリーの設定理由を明記した。その後、前年度までの実践の蓄積を基に、学びの基盤となる道徳的諸価値を整理した。そして、学年の最初の学びの出会いの姿、学年終末の出口の活動の姿から、児童生徒が自分ごととして探究していくプロセスを描き、単元配列を行った。

また、各教科等の内容との関連も明確にすることで、教科等で学んだ様々なことを生かして教科等横断的に学ぶことを教師が意識できるようにした。

資質・能力の設定 学年のカテゴリーを通した学びの中で育む資質・能力を設定	
カテゴリーの設定理由 学年間のつながりの明確化	
学びの基盤となる道徳的諸価値 学びの中で、考え、判断する基となる道徳的諸価値の設定	
活動内容 子供にとって必然ある学びになるように、1年間の出口の姿を描き、単元を配列	
各教科等とのつながり どう生きるかと各学教科等の内容のつながりを明確化	

② 単元シートの作成

1年3組 単元シート		本単元の目標		
		問題解決力	関係構築力	貢献する人間性
単元名 いきものとなかよし (30)	四季の自然と触れ合いながら遊ぶことを通じて、自分のしたい遊びを見つけ出し、よりよい遊びになるように工夫することができるようになる。	自分のしたい遊びを仲間へ伝えたり、仲間の考えや意見を受け入れられたりしながら、自分や仲間が楽しむことができる遊びを見つけることができるようになる。	願いに合った遊びを目標とするを通して、自分や仲間とよりよくなつき、そのよさを仲間や関係者へ伝えたりすることができるようになる。	
画の役割 ○春の自然と触れ合い、お気に入りの生き生きとした景色を見つけて、仲間と一緒に遊ぶ。 ○お気に入りの生き生きについて、観察し調べたりとれたりする。 ○加納姉妹公園へ行き、自然生かした遊びを考え、実際に遊ぶ。	○夏の自然と触れ合い、特徴を図や言葉でまとめる。 ○春の自然の姿を見つける。 ○加納姉妹公園へ行き、仲間を誘って遊ぶ。	○秋の自然と触れ合い、気持づかいを自分なりにまとめ、表現する。 ○冬の自然と遊ぶことを考え、自分や仲間が楽しめる遊びになるように工夫する。	○冬の自然と触れ合い、発見した事実を基として観察の事実をまとめる。 ○夏とめたことを仲間へ他学年の仲間へ伝える。	
加納姉妹公園 ・加納姉妹公園でしたい遊びを見つける。 ・加納姉妹公園で見た生き生きをまなこ、情報や図表に伝える。	・同じ遊びを計画した仲間と一緒に遊ぶ。 ・見つけた生き生きを、色や数、大きさなどの見比べを通じて観察し、自分なりに記録する。			
自分の探究力 ・ペンギンの羽毛のどまてで飛ぶやってみる。 ・ゴキウサを音で鳴らして遊ぶ。 ・ゴキウサカードでクイズカードを作る。 ・加納姉妹公園でアゲキがしをする。 ・アサガサの成長を調べる。	・アサガサの育ちの色をくわえて仲間と比べる。 ・加納姉妹公園にいる虫の種類や数を調べ、事柄と比較する。	・植物の色が変わり、枯れていたり、発見した虫の種類が変わっていたりすることを知り、 ・他学年や他学年の仲間を誘って、計画した遊びを実行する。	・季節によって生き物の種子が変わることや、自分たちの楽しめる遊びがたくまげであること、読書や動画にしてみてもよい。 ・まとめたことを仲間へ伝える。	
夏の探究力 ・自然の音でかくはんぽを画しきかた。 ・ゴキウを 30 以上とった。 ・次も虫をつかいたい。	・アサガサできれいな色葉ができたか箱の底でやってみる。 ・加納姉妹公園には夏がくきんいた、5月よりもバグが増えた。			
1年3組 ●●● 4/10	■やりたい遊びが見つからない。 ■思っていたアサガサが成長しない。 ■虫の生き生きの観察でよいね。 ●見つけた虫を持って帰りたいけれど、自然のことに預けておいてあげたい気持ちもあって悩む。	■計画したことが思うようにならない。 ●思った仲間が来ない。 ■計画していたこともおもしろくないことがあって、その遊びを優先しよう。 ●自分がしたいこと、仲間がしたいことが一致しない。		

活動内容

児童生徒にとって切実感や必然性のある学びになるように、出口の姿を描き、姿に迫るための活動内容の設定
実際の姿を基にした活動内容の見直し(加筆修正欄に記入)

ジレンマやエラー

児童生徒の学びの中で出会うジレンマやエラーの想定

道徳的諸価値を基に考え、判断、議論し、納得解や最適解を導き出す姿

まず、単元において育みたい「自己実現に向かうための資質・能力」を描くようにした。その上で活動内容を考えるが、その活動を行うときに想定される姿も同時に描くようにした。

また、活動内容や年間指導計画で整理した道徳的諸価値を基に、児童生徒がどのような「ジレンマ」や「エラー」に出会うのかを想定し、学習過程に合わせて併記できるようにした。

「加筆修正欄」「実際の姿」の欄を設けて、実際の授業を行ったときの児童生徒の発言や、行った活動を記録することができるようにし、それによって実際の授業がどう修正されたのかが分かるようにした。そうすることで、次の単元、来年度の実践につなげるようにした。

③ 単位時間の指導

「自己実現に向かうための資質・能力」を育むため、単位時間における目指す授業像を描くために必要な要素を整理した。

(1) 目標

「怪我を少なくするためにはどうするとよいのか」について対話する活動を通して、自分と異なる立場の考えに共感しながらよりよい暮らしをつくりたいという願いを基に、仲間に自分の意見を伝えることができる。(関係構築力)

本時 (12/40)

活動内容 (○教師の発問・予想される児童生徒の発言)	○教師の手立てと見届け
1 これまでの歩みを振り返り、共有する。 問い 怪我を少なくするためにはどうするとよいのか。 ○問いについてこれまで話をしてきた中でのみんなの考えを共有しよう。 ・怪我がない方が幸せだと思います。だから、休み時間の遊びの内容を制限したり、遊ぶ時間を整理して学年別で選んだりするといいたいと思います。 ・みんなと遊ぶことが自分にとって学校生活での楽しさになっているから、休み時間は必ず外で遊びたい。時間を減らすのも遊びの種類が減るのいやです。 ・怪我をしないことも大切だから、遊びを制限することで防ぐという対策もわかります。でも、学校生活の中でたくさん遊ぶことが大切だと思っている子もいるから、その子の考えも大切にあげたいからどうしたらいいかわからない。 2 自分の立場を明らかにする。 ※いろいろな立場の人と交流する中で自分の考えを整理して、立場を明らかにする。 ※自ら他者とつながり、自分の席でワークシートに考えをまとめたりして、自分の立場で話ができるようにする。 3 自分の立場を明らかにした上で、全体交流をする。 ・やっぱりみんなと思いきり遊ぶことで仲良くなれるし、楽しい気持ちになれるから、今のまま遊びたいです。 ・怪我から学ぶこともあるから、大きな怪我が起きないようにするために呼びかけたり、小さな怪我が起きたときにはどうしたらよいかを考えてたりしていく一人一人になるための取組を一緒に考えていきたいと思います。 ・遊んでいるときに、わざとではないのだけれど自分が怪我をさせてしまったことがあります。怪我をする子も辛いけれど、怪我をさせてしまう方も同じように辛いです。だから、そうならないように私たちが危険だと思ったところに声をかけたり、見守ったりすることを始めたいと思います。 4 本時の学びの振り返りをワークシートに書く。 ・私は最初、怪我があるを幸せじゃなく遊ぶ時間を減らした方がよいと考えていたけれど、そうではなくて今の学校生活の中で遊ぶことで幸せを感じている人の立場も大切にしたいと思いました。だから、遊ぶ時間を減らさずに、怪我を減らす方法を考えていきたいと思います。	○自分の考えや、自分とは異なる考えをもった仲間の意見を再確認するために、これまで話をしてきた内容について交流する場を位置付け。 ○「～さんの意見で自分が納得できるところはどこだろうか」と問うことで、仲間の意見に共感できるようにする。 ○順いに立ち返って発言することができるように「その活動することが本当によりよい生活をつくることにつながるのか」と問う。 ○それぞれの意見のよさや仲間の思いを理解した上で、それでも決めきれない時には、「このままだと怪我を少なくすることができなくて、自分たちの生活をよりよくしたいという願いを達成することができないけれどどうしたらいいか」と問う。 目標に迫った姿をどのように見届けるか 情報収集したことや仲間の考えを聞いて、自分とは異なる立場の考えに共感したり、その上で自分の考えを仲間に伝えたりしている。 (関係構築力) ・発言の様子やワークシートの記述から見届ける。

本時の目標

A(学習活動)を通して、B(道徳的諸価値)を基に、C(資質・能力を発揮した姿)を具体的に示す

目標に迫った姿をどのように見届けるか

「自己実現に向かうための資質・能力」を発揮した姿を示し、どの場面で、どのように見届けるかを具体的に示す

(図Ⅳ－8) 単位時間の指導 (指導案)

まず、年間指導計画や単元指導計画で位置付けた「自己実現に向かうための資質・能力」に基づいて、本時の目標を具体的な姿で描いた。描き方は、一単位時間の学習活動の中で、どのような「ジレンマ」や「エラー」が生じるかを想定し、それらを乗り越えるために必要な道徳的諸価値をはっきりさせて、「自己実現に向かうための資質・能力」を発揮した姿を詳しく示す形とした。また、本時の中で描いた「自己実現に向かうための資質・能力」を発揮している児童生徒の姿を見届ける方法も具体的に示した。さらに、「自己実現に向かうための資質・能力」を育むための手立てを位置付け、教師が意図的に育んでいることを分かるようにした。(図Ⅳ－8)

(4) 学習評価について

① 系統性を意識したポートフォリオの活用

「どう生きるか」を通して児童生徒が自分の探究活動の実態を具体的に振り返り、成果を実感したり、課題の改善につなげたりするため、また、教師が「自己実現に向かうための資質・能力」をどのくらい育むことができたのかを見届けるためにポートフォリオを活用した。

ポートフォリオの基本となるワークシートについては、各学級で学習活動が異なるため、児童生徒の実態や学年の発達に応じて学びを振り返ることができるように各学級担任が作成した。

例えば、第1学年及び第2学年は、自己課題や課題に対するメモ、振り返りを記録していくことは難しい。しかし、学びの対象と繰り返し関わる中で、多くの発見をしたり、自分の思いや考えを生み出したりしていく。その発見や自分の思いや考えが可視化できるように、動画を撮ったり、絵日記を書いたりして、児童の内面が素直に表現された記録を残していくようにした。

(表Ⅳ－16) 第1学年児童のポートフォリオ (動画で記録したものを文字に起こしたもの)

(A児)

授業の内容	振り返り
9月の遊びの計画	私は、9月の加納城址公園で、木の実のお店屋さんをやりたいです。
9月の遊びの振り返り	私は、9月に楽しかったことは木の実でお店屋さんごっこです。

	だけど、木の実はいっぱいあったけど、お店屋さんごっこはあまりできませんでした。 だけど、楽しかったです。
10月の遊びの計画	私が次やりたいことはお花摘みです。どうしてかというと、お花がきれいだからです。
10月の遊びの振り返り	私は、同じ木の実でお店屋さんチームの友達と一緒に遊べて楽しかったです。いっぱい木の実が採れました。
11月の遊びの計画	私が11月の遊びにしたいものは秘密基地です。どうしてかというと、おもしろそうだからです。 私が工夫したいことは、知らない秘密基地をさがすことです。
11月の遊びの振り返り	私は、秘密基地でおうちをつくったり、飾り付けをしたりして楽しかったです。

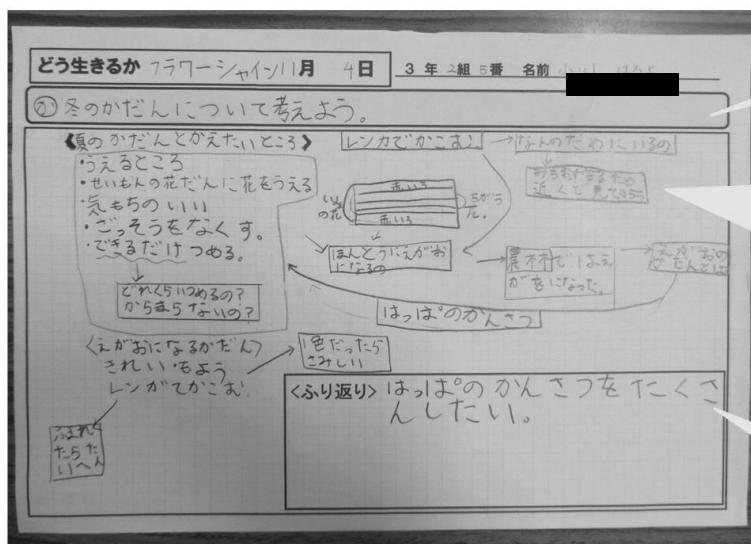
(B児)

授業の内容	振り返り
9月の遊びの計画	僕は、加納城址公園で虫捕りをしたいです。
9月の遊びの振り返り	僕が一番楽しかったことは、花を集めたり、実を集めたりしたことです。
10月の遊びの計画	加納城址公園では、自然旅おにごっこをやりたいです。そのわけは、いっぱい（一緒に遊ぶ）友達がいるからです。
10月の遊びの振り返り	僕が加納城址公園でやりたいことは木登りです。どうしてかというと、何か木登りが楽しそうだったからです。
11月の遊びの計画	次やりたいことは、虫さがし・観察です。今度の虫さがし・観察で工夫したいことは、虫をいっぱい捕まえて、虫眼鏡を使って一匹一匹いっぱい観察したいです。
11月の遊びの振り返り	今日、加納城址公園で楽しかったことは、自然旅ごっこで「ひつつきボンボン」をいっぱい付けられたことです。

前ページから続く表Ⅳ－16は第1学年の実践である。第1学年の授業の終わりに次の遊びの計画や遊んだ後の振り返りを自分のタブレット端末に話しかける形で記録を残した。A児は公園に木の実がたくさん落ちていたことを覚えていて、今度遊びに行くときには、木の実を使った遊びをしたいという願いをもっていた。木の実がたくさんあったけれども、上手く遊べなかったことが分かる。学級担任は、そこで、遊び方に対して支援を入れることで、お店屋さんのチームの友達と一緒に遊ぶことができ、充実感に浸ることができた。B児は虫捕りや自然旅おにごっこという遊びを計画していたが、振り返りでは必ずしもその遊びを行っていないことが分かる。そこには、目の前に広がる楽しい遊びに目移りする様子であったり、仲間と共に遊びに夢中になることで、遊びの内容が変化していったことが容易に想像できる。このように、ポートフォリオの残し方を工夫することで、児童の学びを具体的に捉えることができた。

第3学年以降は、発達の段階に応じて、自己課題や課題に応じたメモ（自身の行動とその内面、納得したこと、新たな問い、生じた「ジレンマ」や「エラー」、新たな発見、新たな出会い等）、課題に対する振り返りを記録していくようにした。同時に、記録する意味が感じられるように、記録をすることが学びの中に位置付いている環境づくりにも心掛けた。

ポートフォリオを活用することで、次に示すルーブリック評価表と連携し、指導と評価に好影響を与えたり、児童生徒同士の相互評価に生かしたりすることを目指した。

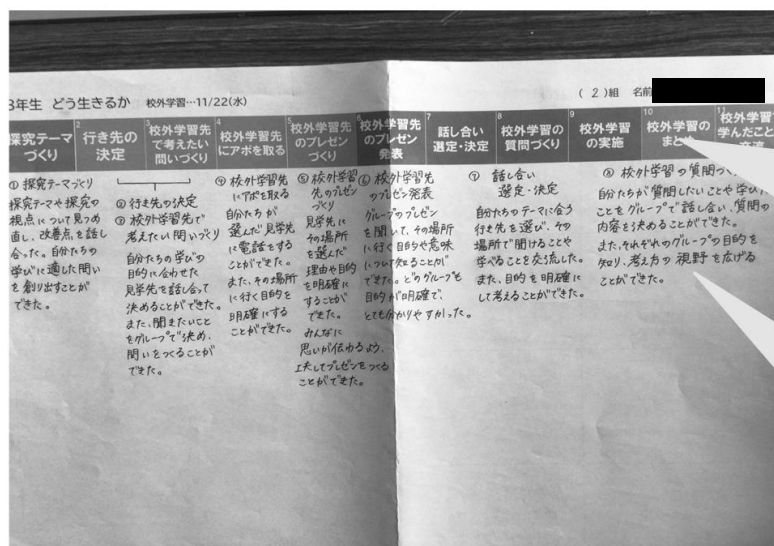


自己課題

課題に応じたメモ
本時の場合、花壇づくりに必要な条件、それに対する疑問や新たな課題が書かれている。

課題に対する振り返り

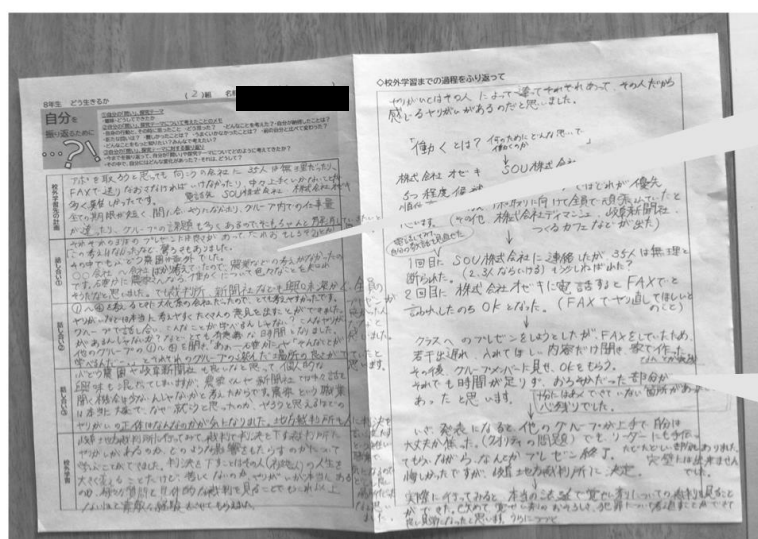
(写真Ⅳ－１) ポートフォリオの例 (第３学年)



校外学習を実施するために必要な過程を明記することで、生徒が見通しをもって活動に取り組むことができる。

振り返り
その時に行動したこと
とその値打ちを合わせ
て書くことにより、価値
に気付く。

(写真Ⅳ－２) ポートフォリオの例 (第８学年)



振り返り
自分の気持ちを素直に
書く。

課題に応じたメモ
ところどころに振り返
りを記述していく。

(写真Ⅳ－３) ポートフォリオの例（第８学年）

写真Ⅳ－１～３はポートフォリオの具体例である。課題に応じたメモを取るときにどうすれば分かりやすく、また自分の思考を整理しやすくまとめることができるかを指導したり、学びの振り返り（内省）もどのように記述すればよいかを合わせて指導したりすることを意識した。その結果、下学年では、振り返り（内省）の記入欄を設け、振り返り（内省）をすることははっきりさせて記述したほうがよいことが書きやすく、学年が上がるにつれて、授業の終わりにだけ振り返り（内省）をするのではなく、即時的に内省ができるようにすることを促し、振り返り（内省）の欄を設けずに多様な振り返り（内省）ができるように配慮した。

② 「どう生きるか」の特性に合わせた学習評価（ルーブリックの作成）

資質・能力が育まれたかどうか、年間を通してどのように児童生徒は成長したのかを見届けるための指標が必要である。「どう生きるか」で設定される探究的な学びは、それぞれ展開や出口の形が異なるため、全職員で資質・能力が育まれたかどうかを検証することは、画一的な方法、例えば、点数化（いわゆるペーパーテスト）や学年統一の作品による評価には馴染まない。一方で、教師の単なる主観による評価に陥ることも避けなければならない。

そこで、目標となるパフォーマンスを収集し、整理すれば、全職員で理解が進むと考え、「自己実現に向かうための資質・能力」がどのようなものであるか、どう育めばよいかを全職員で共有できる方法として、ルーブリックを用いた評価方法を採用した。

探究的な学習の場合、学習者自身が問いを設定することが重視され、単一の作品で適切なルーブリックを作ることは困難であるため、「どう生きるか」のルーブリック評価表は、各学年年間１枚とし、「自己実現に向かうための資質・能力」である「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」ごとに３段階（素晴らしい・よい・がんばろう）とした。（次ページ表Ⅳ－１７参照）

単元の終わりごとに、ルーブリック評価表の見直しを行うことで、学習評価の充実を図るとともに、全職員で資質・能力を発揮した姿を共有することに努めた。

(表Ⅳ－17) ルーブリック評価表の一例 (第7学年)

	問題解決力	関係構築力	貢献する人間性
3 (素晴らしい)	自分が考えたことだけでなく、講話で知ったことや調べて分かったこと、実際に話したことなどの具体的な根拠を元に、他者の考えや価値観を尊重しながら、客観的な事実を踏まえて自分の考えを書くことができる。(2)にプラスして、具体的な根拠が加わる。) - 講師の話聞いてなりゆきやその時の感情で、動物を飼ってはいけないということが多かった。不妊手術など、動物にとっても嫌なことでもあると思うけど、それ以上に動物にとっても楽しいことや嬉しいことを最大限にしてあげて、その生き物の命を背負えるようにしたい。 - 高齢者の方たちの話を聞いて、その大変さを知ることができた。例えば、財布からお金を出しづらかったり、字が書きづらかったりすることが分かった。これまではレジャーなどで、高齢者の人たちにイライラしている自分がいたけど、次からは、少し待って、何か手伝えるようにしようと思う。 - 外国人の方と実際に対話をしてみて、自分が思った以上に言葉の壁が厚いということが分かった。話がもっとよく伝わるように、「やさしい日本語」を、意識して使えるように心がけようと思うた。	実社会で活動する人や仲間の考えを聞いたり、自分の考えを筋道立てて伝えたりする中で、対立やジレンマに対して、互いに納得できる考えを創り出し、双方の考えを取り入れたりしながら自分の考えをもって、他者のために活動することができ。(2にプラスして相手との納得解をつくったり、相手を受け入れたりする表記が示されている。) - 岐阜駅には、多様性に対応するためのたくさんさんの配慮や設備があった反面、京字ブロックの上に駐輪する人がいるなど、市民の思いややりが行き届いていないところが見つかった。たくさんの方がよりよく生き残る工夫を増やすだけでなく、自分たちの意識を変えていきたい。そのために、ぼくはまず、仲間の話をよく聞くことから行動を始める。さらに、そのような方たちの話を直接聞きたいと思った。 - 岐阜市には英語や韓国語などの、外国の言葉での案内があった。しかし、岐阜市にはベトナム人ブラジル人が多いことが分かった。英語が読めない人たちのために、それらの言葉をもっと掲示したいと思ったし、なぜその表記がないのかももっと知りたいと思ったので、インターネット調べてみたが、答えがなかった。もっと詳しく調べてみたい。	自分や身近な社会のよさに気づき、よりよい社会にするために努力する人々に敬意をもちながら、自分ができることを、仲間や社会に生きる人々と共に行動しようとしている。(2にプラスして、誰かの役に立ちたいという思いを表現しながら、それを行動への要因としてつづけている。) - 私にとっても、戦争、子供兵、地雷などの言葉は自分には関係ないと思っていた。しかし、今世界中では子供兵となつて、戦争に参加している子供がいることを知り、自分たちとの違いを感じた。私たちは、今このような現状がある中で、知ることや考えること、感じることで、そして自分なりに動くことが大切だと思った。私は、はがきの書き損じで、募金ができることを知ったので友達に呼びかけながら、みんなをやってみてみたい。 - 障がい者の方たちも色々な人がいて、その人の中身まで見れていなかったから、人の中身を見ようとしたら多様性につながると思う。偏見をもたず、誰もが生活しやすい環境にするために、ポスターを作つて掲示することなどを通して、人から偏見をなくすための活動をしてみたい。
2 (よい)	他者の考えや価値観を尊重しながら、自分の知識だけを踏まえて、考えや思ったことなどを書くことができる。 - 不妊手術など、動物にとっても嫌なことをすることもあると思うけど、それ以上に動物にとっても楽しいことや嬉しいことを最大限にしてあげて、その生き物の命を背負えるようにしたい。 - 高齢者が大変だということは何となく分かってはいたつもりだった。その方たちの立場に立って行動できる人になりたいし、もっと多くのことを調べていきたいと思った。 - 外国人の方たちが日本に住んでいて、満足している人が多いと考えていた。しかし、その方たちに対する差別もあることが分かり、日本人はより外国籍の方のことを理解した方がよいと思った。	実社会で活動する人や仲間の考えを聞いたり、自分の考えを筋道立てて伝えたりしながら、自分の考えをもって他者のために活動することができ。 - 外国人の方に話を聞いて、これから色々な視点をもって物事を見るようにしたいと思った。それを学校の生活に生かしたいし、自分の周りの外国人の方ともうまく接していきたい。外国人ではないが、実際に班の仲間と対話する中で、相手の意見を理解しようと、要点をメモすることができた。 - 障がいのある方々の話を聞いて、私は周りをよく見ていきたいと思った。たとえば、電車などで席を譲るなど、その人のためになることをするために、気付いたら声をかけていきたいと思ったので、自分の周りの人を意識するようにしている。	自分や身近な社会のよさに気づき、よりよい社会にすることを具体的に考えて行動しようとしている。 - 高齢者の立場になつて高齢者体験を体験してみると、普通にできることも、年をとるとあまり出来なくなることが分かった。なので、今の生活で自分自身にできる勉強や友達関係をよくすることなど、毎日を大切に生きていきたい。 〇〇さんは障害をもつていても、大変なことを頑張ろうとしている。自分も苦手な勉強や食べ物の好き嫌いなどから逃げず、多くのことを頑張っていこうと思う。 - 高齢者の方は、体の都合で動きにくいということを実感した。コピー機やバスの乗車時に、高齢者の方たちが困っているのを見たら助けるようにしたいと思った。また、その意識をもつて、普段からそのような方を探すことをやっていきたいと思った。
1 (がんばろう)	自分の考えや思ったことなどを書くことができる。 - 動物が殺処分されてかわいそう。 - 外国人の困り感を知れてよかった。 - 自分にとつて当たり前なことが、普通ではないことが分かった。 - 外国人には優しくしないといけないから、今度会ったらそうしたいこうと思うた。)	実社会で活動する人や仲間の考えを聞いたり、自分の考えを伝えたりしながら、自分の考えをもって活動することができ。 外国人の方に話を聞いて、もっとその内容を知りたいと思ったので、インターネットで調べることができよかった。この講話を聞いて、障がいのある方々の話を聞いて、大変さが伝わった。この講話を聞いてためになったからよかった。分かったことをメモで残すことができたので、役立てていきたい。	自分や身近な社会のよさに気づき、自分ができることを考えようとしている。 - 自分の近くにも外国人や高齢者がいて、接することもあるの、なるべく優しくしていきたいと思った。 - 講話を聞いた〇〇さんのお話が大変さが分かった。体に障がいがあるというところは大変なことなので、自分自身にできることを探していきたい。 - 今日対話した〇〇さんは、一生懸命頑張って活動をしていることが分かった。とてもすごいと思った。
0	活動が行われていない。	活動が行われていない。	思いがもてていない。

③ 教師と児童生徒が共有するための教室掲示の常掲

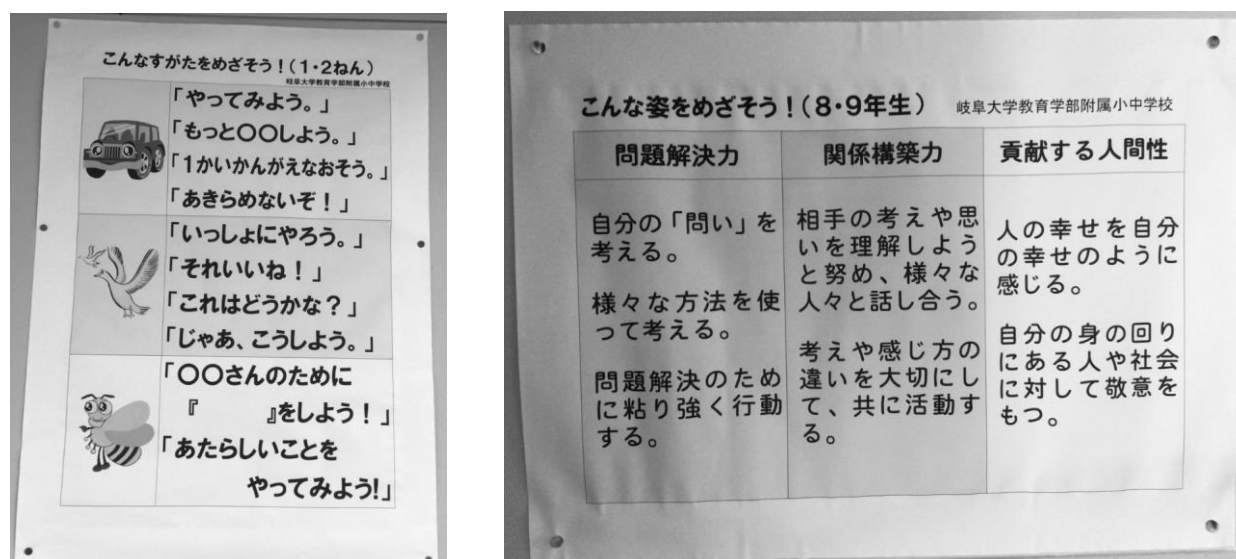
令和5年度の教師への質問紙調査の中で、「どう生きるか」の指導を進めていく上で資質・能力が付いているかどうか、自身の指導方法が正しいかどうか不安であるという気持ちをもつ教師がかなり多くいることが明らかになった。教師が不安な気持ちのまま指導を続けることにより、児童生徒に対して適切な価値付けを行うことができず、児童生徒が資質・能力が伸びたことの自覚につながらないと考えた。

この教師も子供も不安な中で学びを進めている状態は、学びの目標を教師も子供も分かっていないことであると捉えた。これまでに「目指す子供の姿」「資質・能力」「発揮してされている姿」「教師が見届ける視点」「学年別の発揮した姿」等を明らかにしてきたが、この仕組みや内容が教師に分かりづらいことが見えてきた。

そこで、不安が解消された状態で学びを進めるために、教師も子供も何のためにどう生きるかの学びをするのが共有されており、同じ方向を向いて学びを進めている状態をつくり出す必要があると考え、教師と児童生徒が共有できる目標となる言葉を、いつも見える状態（掲示物として常掲してある状態）にしようとした。

まず、目標となる言葉をループブリックの記述語を基にして、それぞれの学年の児童生徒が分かるような言葉に置き換えることを試みた（写真Ⅳ－4、次ページ表Ⅳ－18参照）。そして、それらの言葉を用いて教師と児童生徒が共有を進め、「こういう力（自己実現に向かうための資質・能力）を付けるために、こんな学びをしているよ。」「この学びを続けていけば、将来の〇〇につながるよ。」という説明を学年に応じた形で行ったり、「どう生きるか」の学びの場面だけでなく、日常生活の中でも掲示に基づいて児童生徒に価値付けたりするようにした。

さらに、いつも見える状態にしておくことで、教師がどんな力を育てているのかを意識して授業に臨むことや、振り返り（内省）の場面などで、どの程度効果があがっているか子供が自覚できるようにする。

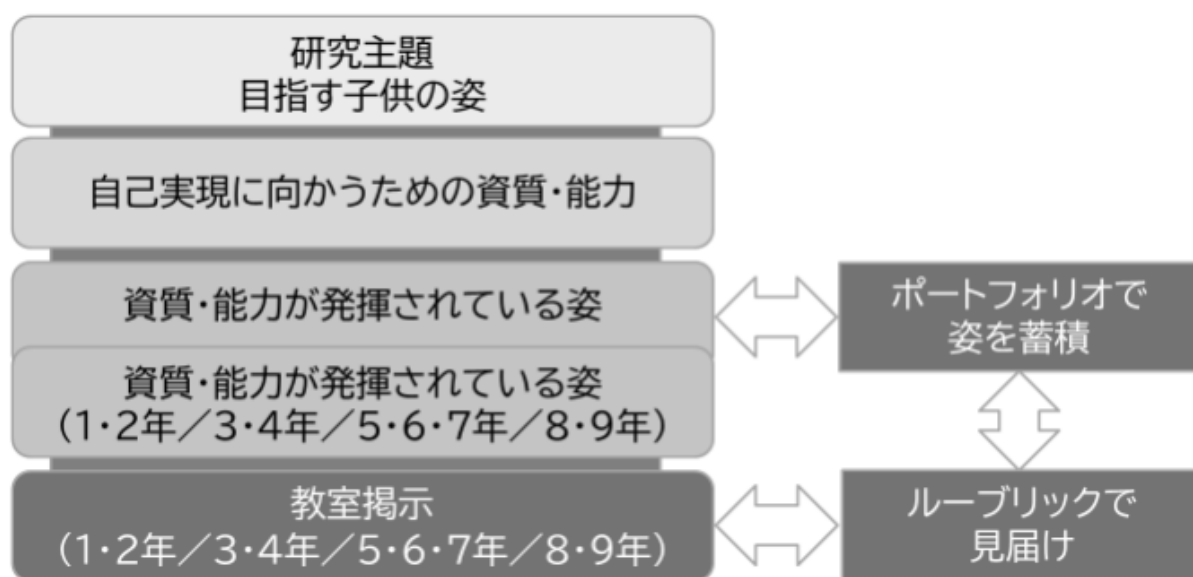


（写真Ⅳ－4）常掲してある教員と児童生徒が共有するための教室掲示
（左：第1・2学年、右：第8・9学年）

(表Ⅳ－18) 教員と児童生徒が共有するための教室掲示一覧

	第1・2学年	第3・4学年	第5～7学年	第8・9学年
問題 解決力	「やってみよう。」 「もっと〇〇しよう。」 「1回かんがえなおそ う。」 「あきらめないぞ!」	・問題を見付ける。 ・解決する方法を考える。 ・あきらめず何度も行動 する。	・自分の問いをもつ。 ・問題解決に向けて自分 なりの願いをもつ。 ・問題をどのように解決 すればよいか考える。 ・問題解決のために粘り 強く行動する。	・自分の「問い」を考える。 ・様々な方法を使って考 える。 ・問題解決のために粘り 強く行動する。
関係 構築力	「いっしょにやろう。」 「それいいね!」 「これはどうかな?」 「じゃあ、こうしよう。」	・相手の考えや気持ちを 理解する。 ・お互いが気持ちよく行 動する。	・自分の考えを伝える。 ・願いや考えを聞いて、 それに対して感想をも つ。 ・考え方や感じ方の違い を大切に、活動する。	・相手の考えや思いを理 解しようと努め、様々 な人々と話し合う。 ・考えや感じ方の違い を大切に、共に活動す る。
貢献する 人間性	「〇〇さんのために』 をしよう!」 「あたらしいことをやっ てみよう!」	・お互いのよさに気づき、 自分にできることを見 付けて行動する。	・互いのよさや頑張り を認め合う。 ・自分の周りにおける人 や社会のために考えて 行動する。	・人の幸せを自分の幸 せのように感じる。 ・自分の身の回り にある人や社会に 対して敬意をもつ。

「どう生きるか」の目標を具現化するために、整理したものの関係を図に表すと、図Ⅳ－9のようになる。研究主題や目指す子供の姿は抽象的な表現であり、そこから下へ降りていくにつれて、より児童生徒の姿が具体的になっていく。児童生徒の姿をポートフォリオとループリックを用いて見届け、資質・能力が適切に身に付いているかどうかを検証していく。



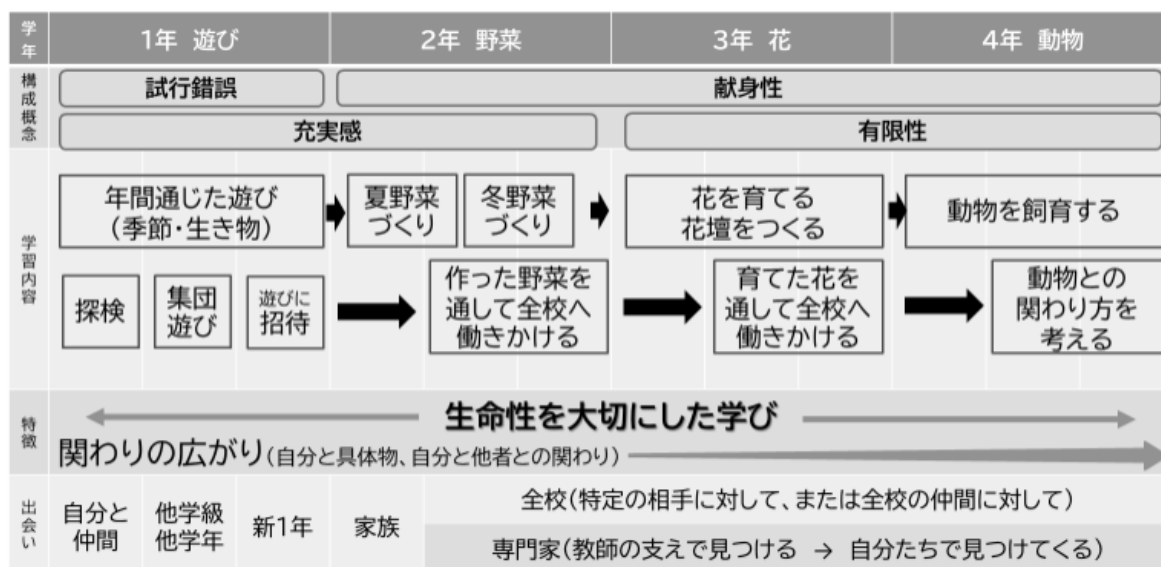
(図Ⅳ－9) どう生きるかの目標を教師と児童生徒で共有し、学びを進めるために準備したもの

4 I部（第1学年～第4学年）で実践した教育課程の内容

(1) I部のカリキュラム全体像

I部（第1学年～第4学年）のカリキュラムの特徴は、第1学年は遊ぶ活動、第2学年は野菜をつくる活動、第3学年は花を育てる活動、第4学年は動物を飼育する活動を年間通じて行い、最初は育てたり飼育したりするなど、対象に深く関わる（レリバンスを高める）活動が中心となる。そして、学びが進むにつれて、それらの対象を通して全校に働きかけるといった学習内容に発展していくのが特徴である。（次ページ図Ⅳ－10）

また、生命性（体験のあとになって、「ああ！」とか「おお！」としか、言葉にならざる表現でしかこの世界につなぎ留められない溶解体験）を大切にしたい遊びや栽培・飼育体験によって、生きている世界との連続性を生み出し、喜びを抱かせることをねらいとしている。



(図Ⅳ-10) I 部 (第1学年～第4学年) のカリキュラム全体像

(2) 第1学年の実践

① 第1学年のカテゴリーの設定

第1学年では、「どう生きるか」との出会いの学年であるため、以下の二点を大切にしてカテゴリーを設定した。一つ目は、幼児期までの経験と円滑に接続できることである。二つ目は、身近な人や自然と関わりをもちながら探究できることである。これらを大切にして、第1学年のカテゴリーを「遊び」と設定し、探究を進めることとした。

② 第1学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

願いに合った遊びを目指すことを通して、よりよい遊びになるように工夫したり、自分ができることを考えたりし、やり切ることができるようにする。

(イ) 関係構築力

遊びの中で生じる「ジレンマ」や「エラー」に対して、より願いに合った遊びに近付けるための話し合い活動を通して、仲間の考えを肯定的に聞き、よりよい考えを生み出し、活動することができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

願いに合った遊びを目指すことを通して、自分のよさに気付き、自分や仲間が幸せになるための方法を考え、仲間と共に行動しようとする態度を養う。

③ 第1学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

試行錯誤・・・【定義】願いを実現するために、いろいろなことを試すこと

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

充実感・・・【定義】やりきった後には、よかったなあと感じられること

④ 第1学年の実践の具体的内容

(ア) 単元「いきものとなかよし」について

岐阜大学教育学部附属小中学校から南へ 500m ほど進むと、加納城址公園がある。江戸時代、加納藩の藩主家の居城であった城跡であり、国の史跡に指定されている。公園と呼ばれているが、ブランコや滑り台といった遊具は無く、約 15000 m²の広大な土地に草木が生い茂り、四季の変化に伴って生き物が表情を変える豊かな自然に包まれた場である。

また、本校の児童は、30ヶ所を超える就学前教育機関から入学してくる。どの就学前教育機関でも遊びを大切にしているが、その遊び方や内容、子どもたちの経験は多様である。遊ぶ意義や教育的意義が重視された遊び、遊びこむことを大切にした遊びなどがある。そのため、入学当初は、児童が経験し培われてきた感性や知識及び技能は様々であった。

加えて、岐阜市内等の異なる区域から通学してくるため、入学当初から児童全員で共有できるような「わたしたちのお気に入りの場所」が無いことも本校の特徴である。そのため、年度始めに学年全員で加納城址公園へ行き、近くに魅力的な公園があることに気付くことができるよう計画した。

初めて加納城址公園に行ったのは、5月上旬である。4月の「どう生きるか」の単元「がっこうであそぼう」では、学校の運動場を散策した。タンポポやサクラを見たり、ダンゴムシを捕まえたりしながら、児童が春の自然を肌で感じることができた。「もっと、たくさんの生き物と出会えそうな公園へ行こう」と教師が提案し、一回目の校外学習ではあえて遊びの計画を立てずに公園へ向かった。その理由は二つある。一つは教師が児童の実態を掴むためである。もう一つは、遊びを制限するのではなく、各々が遊びたいように遊んでよいことを実感させるためである。

校外学習で公園へ着くと、すぐに走り回る児童、虫さがしを始める児童、どう遊んでよいかわからず何となく仲間についていく児童など、児童の様子は多様であった。また、一人で木の幹にある樹洞をじっと見ている児童がいる一方で、5、6人で集まり、長いU字型の木の枝をブランコとして順に集団で遊びながら楽しさを共有している児童も見られた。このように動と静、個と集団のコントラストが観察できた。

力強く根を張り、空高くまで背を伸ばす大木に触れ、自然と一体化している「溶解体験」に没入する児童、気の合う仲間と好きな遊びを共有することで他者（集団）との境界が溶けたように遊びこむ児童の姿が見られるこの加納城址公園との出会いは、彼らの心に残るものであったと見取ることができる。何故なら、遊び終えた後の振り返りで、「みんなと実がついている木を揺らして、木の実を落として遊んだのが楽しかったよ」「昨日、雨が降ったから木に（雨の）雫のかざりがついていてきれいだったよ」という声があったからだ。「自然を生かした遊びをする」「加納城址公園だからこそできる遊びをする」ことを、これからの単元で大切にしていきたいという願いを教師と児童が共有して本単元がスタートした。

本単元は毎月、加納城址公園へ行くことで、四季の変化による自然の移り変わりを体感できることも魅力の一つである。年間を通して遊びを繰り返し体験することで、遊びが更新され、生き物の変化があることにも気付き、「生」を感じたり、加納城址公園が児童一人一人にとって愛着のある場所になったりするのである。

繰り返し加納城址公園で遊び、様々な気付きを獲得していくことで、7月からは遊びを計画して向かうように試みた。前回と同じ遊びをしながらより楽しくなるように工夫する姿や、仲間の遊びを真似て自分の好きな遊びを見つけたり、気の合う仲間と遊ぶ楽しさを見いだしたりする姿を目指したためである。

また、どの月でも必ず同じ場所で集合写真を撮り教室に掲示した。そうすることで、単元を振り返りながら自然の変化を可視化できるからである。さらには、児童が自分自身の変容も気付くことができるからでもある。3月には、児童が「加納城址公園は、わたしたちのお気に入りの場所」と感じ、次年度の新一年生に紹介したくなるような姿も想定した。

(イ) 児童の遊びの変容が見られた場面

児童の遊びは多様である。遊ぶ回数を重ねたり、季節が変わったりするごとに新たな気付きがあり、児童が計画した通りに遊ばない姿もあった。

児童Aは、歴史への興味関心が強い児童である。普段の休み時間も「侍ごっこ」という遊びをしていた。そこで、7月の計画を立てるとき、迷わずに「侍ごっこ」と決めた。自然を生かした遊びにするため、「草木に隠れながら・・・」と呟いていた。当日、彼の手には段ボールを切り抜いた自作の刀があった。

しかし、授業が始まると、普段の休み時間と違って一緒に「侍ごっこ」をする仲間がいなかった。他の児童は大地を駆け回りながら蝶を追いかけたり、「秘密基地づくり」と称して茂みの中に向かってしまったりしていたのだ。教師が、「今日はどうする」「別の遊びに変えてもいいんだよ」声をかけると、児童Aは刀を置き、茂みの中へ入って行った。児童Aが計画に固執せず、自分が楽しめる遊びに没入できるよう、柔軟に修正できるように声をかけた。

9月の遊びを計画するとき、児童Aは「木登り」を計画した。教師が、「落ちると危ないね。大きな怪我をしてしまう遊びは難しいね」と伝え、児童Aは「ヘルメットを持っていけばよさそうだ」と、遊びを実現するために工夫し、家へ帰って両親の許可をもらってきた。

そして、遊びの当日、児童Aは木登りができそうな木を見付け、ヘルメットを被りながら登り始めた。同じ遊びを選択していた仲間と一緒に登ることができるよう、ロープの端を枝に巻きつけ、次に登ってくる仲間へもう一方の端を渡していた。一緒に登ったときの笑顔は、まさに自然や他者（集団）との境界が溶けた「溶解体験」の瞬間であった。

児童Aは10月と11月も木登りをした。ロープがないときは蔓をさがして引き抜き、ロープ代わりに用いた。自然の中で遊びこむからこそ、自分の願いを実現するために問題を解決しようとする力が養われた。

他の児童は、「木の実でお店屋さん」「お花を摘んでお花屋さん」「秘密基地」「虫さがし」「自然旅ごっこ」と称した遊びを展開してきた。どの遊びも、自然を生かしながら一人一人の個性が表出された遊びであった。季節によって思いどおり遊べなかったときは、別の遊びを見いだしたり、計画を修正したりする柔軟に工夫する姿も見られた。

(ウ) 「ジレンマ」や「エラー」と道徳的諸価値による価値判断が見られた場面

本単元の中での最大の「エラー」は「計画通りの遊びができない」ことである。この「エラー」を乗り越えるときには問題解決力が発揮される。一方で、「ジレンマ」を乗り越えるときには、主にこれまでの経験や体験、道徳的諸価値を基に判断していく。

「木の実でお店屋さん」をしていた児童Bは同じ遊びをしている児童C、児童Dと木の実を探していた。センダンの木の下に緑色の木の実が落ちていることに気付くと目を輝かせながら拾い始めた。少しすると、木の実が落ちていた場所のすぐ上にセンダンの枝が伸びていてたくさん実っていることに気付いた。三人とも「これを落とせば実がいっぱい手に入る」と考えていた。児童C、Dはジャンプして掴もうとしたり、落ちている枝を拾い、何とか落とせないか試行錯誤したりしていた。その中で、児童Bはやや躊躇っているように見えたため、次のような対話をした。

〈木の実を採ることに躊躇う児童Bと教師の対話〉

教 師： どうして採ろうとしないのかな。一緒に採ったらどう。

児童B： だって、かわいそうだもん。

教 師： そっか。何がかわいそうなの。

児童B： 木だよ。だって、一生懸命（実を）つくったのに、こんなに採ったらかわいそうだと思うの。

教 師： たしかにそうだね。でも欲しいもんね。きっと、他の二人も木の実が欲しいから採ろうとしているよね。二人にも話してみよう。

児童Bの中にある「木の実を採って遊びたい」という願いと「命ある植物を大切にしたい」という願いの間で葛藤していることが分かった。どちらの思いにも共感したうえで、児童C、Dに児童Bの思いを伝えた。もちろん、「どう生きるか」の学習では、道徳的諸価値を教師が押し付けたり、強い誘導をかけたりすることは極力避けている。教師も、児童とともに探究をする伴走者だからである。三人は短い話合いの中で、「他の場所に落ちている木の実を探そう」という全員が納得する結論を見だし、別の場所へ移動していった。

6月の遊びでは、児童Eがひたすらダンゴムシを探していた。遊びを終える頃には両手いっぱいにダンゴムシを捕まえていた。ダンゴムシをもつ児童Eを見た周りの児童が、「そんなに捕まえてどうするの」と問うと、児童Eは「ダンゴムシを持ち帰りたい」と伝えた。児童Eは長い時間をかけて捕まえたダンゴムシを逃すことが惜しかったのだ。家や学校で飼いたいという想いもあった。けれど、仲間と話し合う中で、「最後まで飼えなくてダンゴムシが死んでしまうかもしれない」という結論に至り、生き物の命を大切に判断をし、ダンゴムシを元いた場所に戻した。

同様に、お花摘みをしていた児童が必要以上に花を摘もうとしなかったり、柵を越えたり石畳に登ったりしないという公園の約束を守ったりしている姿を見たとき、「～と願っていたのに、どうして～しないの？」と教師が問い続けることで児童が価値判断した基準を自覚させることができた。その判断を価値付けたり、全体に広めたりすることも資質・能力を育成していく一つの手立てだと考察できる。

(エ) 生命性を深めた学びの場面

児童Fは、秘密基地をつくって遊ぶチームの一人であった。これまでの授業では、丘の中腹にある茂みの中で、他の仲間に見られないような場所を秘密基地のベースとしていた。しかし、今回は公園の中でも人目につくところに生えている木を拠点に、同じチームの児童と遊びに没入していた。児童の背の高さほどにある樹洞が児童Fを魅了したのだ。その樹洞に、公園中で拾ってきたお気に入りの紅葉した葉やくねくねとした螺旋状の枝をぶら下げたりして遊んでいた。これまでの秘密基地遊びとは異なった遊び方であったが、自然の中に溶け込みながら遊びこむ様子を見ると、この大木が児童Fにとって特別な、愛着のあるものとなったことが想像できた。児童Fが、この大木と一体化した「溶解体験」の瞬間であった。

児童Gは、この日「虫さがし」をしていた。同じチームの仲間とともに、自然の中を散策して虫をさがしていたが、しばらくすると、彼は満面の笑みで教師の前に現れた。そのズボンと靴には大量の「くつつきボンボン」（アレチヌスビトハギの種子のこと）が付いていた。「見て！くつつきボンボンがいっぱい！」と、周りの子に自慢しながらケラケラと笑い合っていた。児童Gは、10月の授業でも同様の遊びをしており、「前よりもくつつきボンボンが減ったな」と季節による変化を実感していた。

10月の授業後は、学校へ帰り、業間や昼休みの時間を全て費やしてアレチヌスビトハギの種子を取り除いていた。それでも取り切れず、家へ帰った後、母親とも一緒に取った。それだけ大変な思いをした経験があるにも関わらず、この日も草むらの中に自ら入っていき、ズボンの色が分からなくなるくらいいっぱいにアレチヌスビトハギで遊んできた。「この後、取るのが大変だな」「おうちの人に何て言われるかな」といったことを考えることなく、ひたすら自然と一体化する遊びに没入していた。そして、そのズボンを近くの仲間や授業者、同行した他の教師に見せたり、ズボンを擦り付けて「くつつきボンボン」を移し変えたりすることが何よりも楽しかったようだ。

おそらく、上述のような体験は、社会生活を営む上で役に立つ有用な知識や技能ではないだろう。しかし、この日の振り返りでは、「今日楽しかったことは、くつつきボンボンをつけたことです」と語った。気の合う仲間と好きなことをして楽しめたこの瞬間、児童Gはきっと「生きるに値する時間が人生にある」ことを実感したに違いない。10月の時とは違う花を見つけて喜んだり、思うように虫を見つけられず別の遊びに切り替えたり、仲間と一緒に自然の中へ溶け込んでいく児

童（＝生命性を大切にしたい学びに向かう児童）をたくさん見ることができた。

⑤ 実践の検証

繰り返し加納城址公園へ通ったが、どの季節に公園を訪れても児童たちは自然遊びに没入した。行く度に新たな気付きがあり、いつも児童たちは「もう終わりなの」「もっと遊びたい」と声を漏らしていた。遊びの場が教室や学校内だけでなく、自然に触れられる加納城址公園に設定したことが、児童の主体的に遊ぶ姿につながっている。

また、保護者から、連絡帳や電話で「どう生きるか」に関わるコメントをもらった。

まず、連絡帳でのコメントは、ゴールデンウィーク後であり、以下の内容であった。

「息子が、『どうしてもゴールデンウィークに加納城址公園へ行きたい。お母さんたちに見せたいものがある』と言うので、家族で行ってきました。自然に包まれてとても素敵な場所でした。何より、息子が嬉しそうにクラスの子たちと遊んだ内容を説明してくれて、とても嬉しかったです。」

児童が言葉ではうまく説明できないような体験を家族と共有したくて、どうしても現地へ行きたいという児童の思いが溢れていたに違いない。

次に、別の保護者からは、電話で「大変素敵な経験をさせていただいて感謝しています。私の知らない娘の姿を知ることができました。地域にママ友がいますが、このような教育活動を小学校でされていることは聞いたことがありません。とても意義のあるものだと思います。」というお話をもらった。加納城址公園へ行く度に、「くっつきボンボン」を付けて帰ってきたり、服を汚してきたり、遊びに必要な道具と一緒に準備したりすることは、保護者にとって負担は小さくないはずである。しかし、それ以上に遊びこむことから得られる感情や学びには、教育的価値があることに保護者が気付いたと思われる。

また、遊びが計画通りいかないときがあっても、諦めずに楽しむことができるよう工夫する力や、仲間と協働して遊ぶ力、自然や仲間を大切にしようとする人間性が養われた。それらの力が、他の教育活動、体育的行事や学級遊びの中でも発揮された。

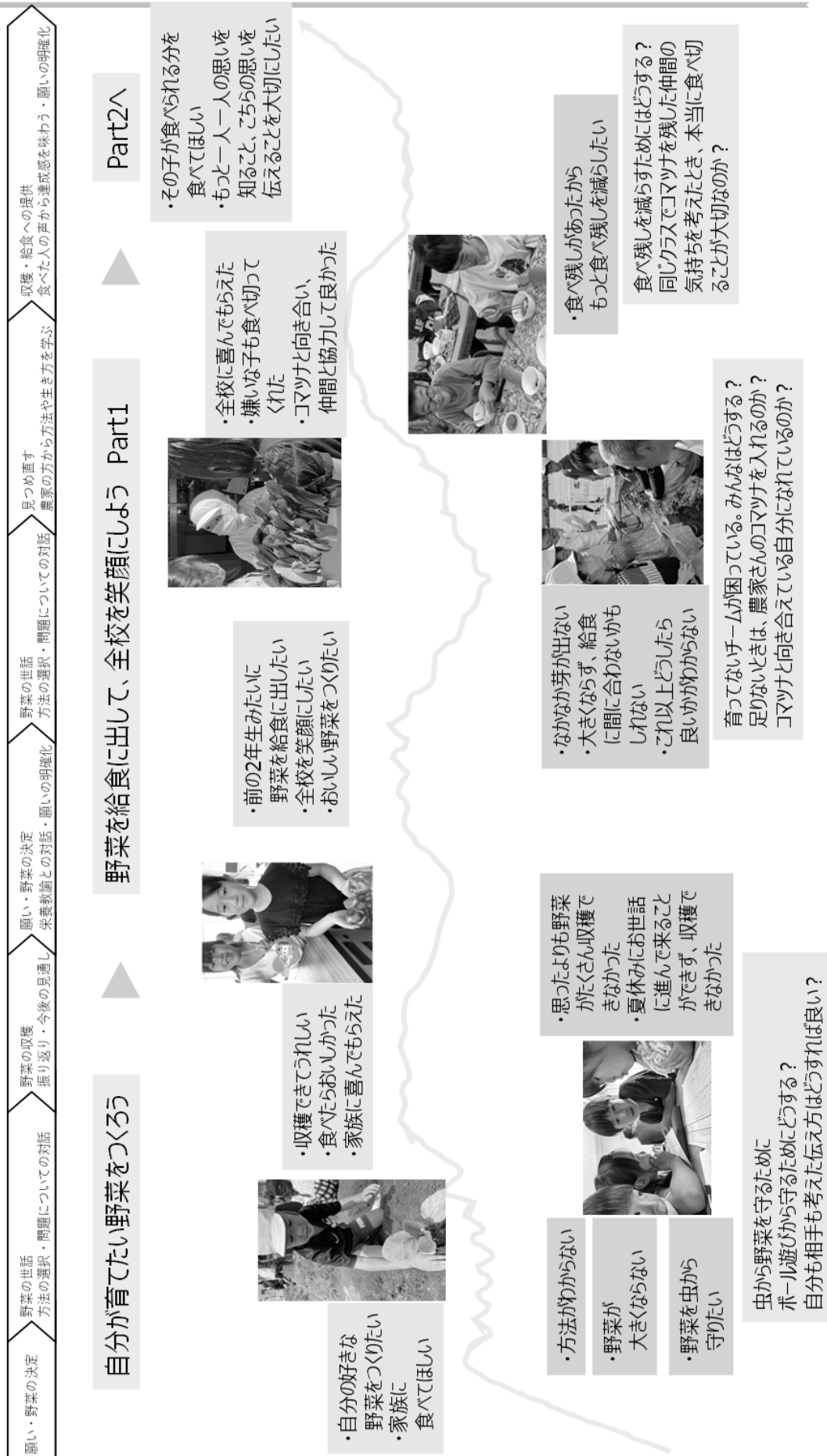
本校のスタートカリキュラムでは、新領域「どう生きるか」の学習において、児童の姿を各教科の概念で見取ったり、教科で育む資質・能力と結び付けたりするだけではなく、幼児期の学びの上に実践を積み重ねることを大切にしてきた。だからこそ、児童が主体的に探究したり、ときには仲間とともに共主体となったりしながら、「生命性」を深める教育活動を展開することができた。また、何度も加納城址公園を訪れ、自然との境界が溶けていく体験を繰り返すことで、公園に対して愛着が湧き「わたしたちのお気に入りの場所」となった。

この活動の留意点として、まずは、安全面への配慮は十分にしていける必要があることである。これまでの実践で大きな怪我をすることは無かったが、加納城址公園は整地されたような公園ではないため、安全に遊ぶことができるよう、長袖長ズボンを推奨したり、遊び方によってはヘルメットを持参したりすることが必要である。

また、遊びを計画する時間と振り返る時間を設けてきたが、それらの方法には、それぞれの視点や実施するタイミングなどにおいて検討の余地がある。児童が遊びに没入するときこのような時間を位置付けると、児童と公園の間に境界がつくられてしまう。言葉にならざる体験をどのような形で振り返り、次の遊びや日常生活につなげていくことができるのか、検討が必要である。

2年生 どう生きるか「野菜」

(3) 第2学年の実践 (図Ⅳ-11)



① 第2学年のカテゴリーの設定

第1学年では、「遊び」を通して、自分が興味・関心をもった対象に楽しみながら関わり、自分の世界を広げてきた。第2学年では、「野菜」をカテゴリーと設定した。「野菜」というコンテンツが、児童にとって身近であり、収穫や食べたときの喜びを味わえたり分かち合えたりできるよさが、児童の発達段階に適していると考えたからである。一人一人が願いをもち、試行錯誤をしながら探究を進めた先に、「できた」「やってよかった」という達成感を味わうことで、探究することのよさを実感する子を生み出したい。

② 第2学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

願いに合った野菜を栽培する活動を通して、見通しをもちながら試行錯誤を続けたり、実現可能かどうかを立ち止まって考えたりし、やり切ることができるようにする。

(イ) 関係構築力

願いに合った野菜を栽培する中で生まれたジレンマやエラーについて考える活動を通して、解決するために必要なことを伝え合い、よりよい考えを生み出し、活動できるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

願いに合った野菜を栽培する活動を通して、育てる喜びや人を幸せにする良さに気付き、自他のために行動する態度を養う。

③ 第2学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

献身性・・・【定義】自分の生活の中に「人・もの・こと」を据え、その対象に力を尽くすこと

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

充実感・・・【定義】やりきった後には、よかったなあと感じられること

④ 第2学年の実践の具体的内容

「自分が好きな野菜を育てたい」「家族に食べてもらいたい」といった、何のために育てるのか、誰に食べてもらいかをはっきりさせて野菜づくりを始めた。野菜を育てるための知識（例えば、畝の作り方や野菜の植え方）を調べ、土づくりや畝作り、野菜の苗植えを進めた。世話を続けて行う中で、よりよい世話の方法を考え、自分で選択して世話を続ける活動、畑に入ってくるボールからどうやって野菜を守るかを考える活動、鳥や虫から野菜を守るために何ができるのかを仲間と話し合う活動などを通して、願いの実現に向かっていく。そして、自分の手で育ててきた野菜を収穫し、収穫できた喜びや家で野菜を食べておいしかった実感を得ることで、これまでの取り組みを前向きに捉え、野菜づくりに対する充実感を得ることができた。

夏休み以降は、4月の児童の願いの中の言葉から「全校のために野菜を育てるプロジェクト」を実施することを決めた。給食に自分たちが収穫した野菜を使ってもらうために、調理室の見学や栄養教諭や調理員との対話を通して、食の安全を守る思いに気付いたり、より安全で美味しい野菜づくりを目指すために、外部人材と出会い、新たな解決方法を知ったりした。しかし、収穫された野菜が実際には虫に食べられていたため、全て使うことができず、給食で提供する量が足りていなかった事実を知り、その問題をどう乗り越えるかを考える場面も経験した。改めて収穫した野菜を栄養教諭や調理員に確かめて認めてもらい、これまでの取組の達成感を味わうことができた。

年度末には1年生と一緒に収穫体験をしたり、野菜の栽培の工夫を伝えたりする活動を通して、一緒に活動する1年生の言葉や嬉しそうな様子から、自分の成長を実感した。

「夏の花がきれいに咲いた。でも、咲かない花や、倒れている花もあった。」

「どの花もよく見えるように、背の高さを考えて植えた。」

「雑草がちよこ生えていたり、水やりを忘れてしまったりすることもあった。」

「たくさん花は咲いたけど、あまり見てもうえなかった。」

「冬の花壇は、たくさんの人に見てもらい、笑顔になってほしい。」

「どこをどう改善すればよいか分からない。」

「芽が出ない花や、枯れてしまった花があったのはなぜだろう。」

「土を耕している花壇に、みんなが入っ
てしよう。」

「お知らせに行ったり放送で呼びかけたりして
も、まだ入る人がいるからどうしよう。」

「フェスティバルを開いて、たくさん
の人を笑顔にしよう。」

「花が元気な状態じゃないと、みんなが
笑顔にならない。冬の花を大切に育てて、
花壇を冬の花で一杯にしよう。」

「花を見てくれた人に、何かプレゼント
したい。夏の花を使ってしおりを作った
り、枯れた実の中にできた種をラッピング
したりしよう。」

出会い



ジレンマ
エラー



どう
乗り越えたか



出口の姿

「農林高校の生徒や先生からアドバイ
スをもらおう。」

「花の様子をよく見て、水の量や肥料をあげる
時期に気を付けよう。」

「農林高校のように、花の間隔を考慮して植えると、
花壇がきれいに見えるよ。」

「花のことを知ってもらおう工夫をしよう。」

「花についての本や、クイズ、ポスターなどを
作って、花に興味をもってもらおう。」

「たくさんの人が花を見てくれる
といいな。」

「フェスティバルに来てくれた人に喜んでもらうため
に必要な物は何か？」

「花のことを知ってもらうためにできることはある？」

「次の3年生に、どのよう花を引き継いでい
くかな？」



・冬の花壇は、夏の花壇よりもきれいな
花をたくさん咲かせたい。

「みんなの願い、はかなった？」

「人を笑顔にする花壇でん花壇？」

・1年生がまた花壇に入っていたよ。

「1年生は花のことをどのくらい知っているの？」

① 第3学年のカテゴリーの設定

第2学年では、野菜栽培で試行錯誤を繰り返し、願いをもちながら仲間と共に活動することのよさを味わってきた。第3学年では、花の栽培を通して自分の願いだけではなく、他者の考えを受容しながら活動を進めることを大切に、人のためになる経験を積むとともに、自分や仲間を幸せにする方法について探究していく。これまでの学びの過程とつながりをもちつつ、他者や自然についてより理解を深めることができ、児童の自己実現に向かうために必要な資質・能力を効果的に育むことができると考え、カテゴリーを「花」と設定した。

② 第3学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

花の栽培を通して出会った問いをもとに、自分や仲間の幸せを生み出すために自分にできることを考え、やりきることができるようにする。

(イ) 関係構築力

花の栽培を通して、仲間の考えを肯定的に聞いたり自分の考えを相手や目的を意識して伝えたりしながら、ジレンマやエラーに対する互いに納得できる考えを生み出し、活動することができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

花の栽培や様々な人との触れ合いを通して、自分の長所や仲間の頑張りに気付き、自分や仲間の幸せを生み出す方法を考え、仲間と共に行動しようとする。

③ 第3学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

献身性・・・【定義】自分の生活の中に「人・もの・こと」を据え、その対象に力を尽くすこと

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

有限性・・・【定義】命には限りがあること

④ 第3学年の実践の具体的内容

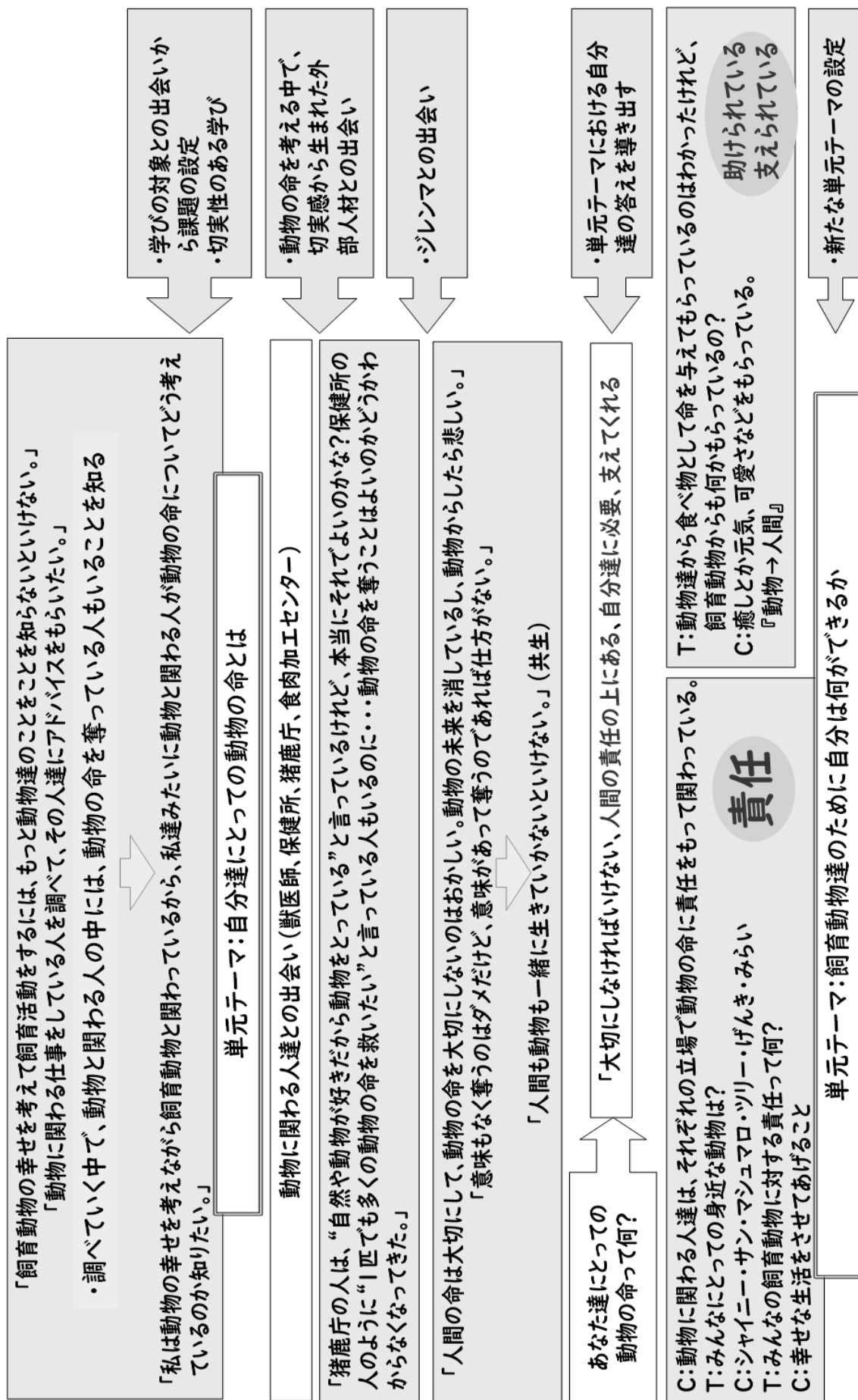
4年生から引き継いだ花壇や「かぞく」（異年齢集団）の4年生にもらった種をどうするか考えることから出発した。それらに加え、自分たちが調べて育てたいと願いをもった花を育てようとした。間引き、暑さ対策、水不足対策、虫対策、茎が折れてしまった花に対するケアなど様々な困難を乗り越えるために、また、全校の仲間を楽しんでもらうためによりよい花壇を作るために、必要な情報を集めたり、専門家に電話をして聞いて解決しようとしたりした。

花で仲間を笑顔にするために、イベントを計画したり、フラワーアレンジメントを作成したり、フォトスポットを校内に設置したりする活動を計画した。実際に活動した後に、振り返りを行い、自分のチームの活動を見直し、さらに明るく元気にするための活動を考え、準備を進めるといった探究サイクルを回していった。

年度末の締めくくり活動として、2年生や4年生を対象とした「思いを受け継ぐ会」を計画した。2年生には、来年度の花壇づくりや花を育てる活動に対する心構えを伝えること、4年生には、一年間の活動を通して学んだことや感じたことを含めて、感謝の思いを伝える内容をまとめ、自分自身の成長を実感できるようにした。

どう生きるか『動物』 4年3組の実践

(5) 第4学年の実践 (図Ⅳ-13)



① 第4学年のカテゴリーの設定

第3学年では、花の生命の美しさや尊さを実感してきた。そんな児童だからこそ、飼育動物に対する生命の重みと育てることへの責任を強く感じることをできると考えた。第4学年では、飼育活動を通して、「自分の願い」から「自他の願い」というように視野を広げることで見えてきた問題の解決を目指して、今まで以上に飼育動物と関わり、動物のために自分は何ができるかを試行錯誤し、対話をする中で、動物の幸せを考え、自分はどうすべきかを探究した。

② 第4学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

動物や人との関わりを通して出会った問いをもとに、自分や仲間、動物達が幸せに生きるために自分にできることを考え、やり切ることができるようにする。

(イ) 関係構築力

動物との関わりや動物に携わる人との交流を通して、根拠を基に自分の考えを伝えたり、仲間の考えを肯定的に聞いたりしながら、ジレンマやエラーに対して互いに納得できる考えや最適解を生み出し、活動することができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

自分と他者、自分と動物との関わりから、命の尊さやこれからの自分の生き方を見つめ直し、自分らしく行動しようとする態度を養う。

③ 第4学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

献身性・・・【定義】自分の生活の中に「人・もの・こと」を据え、その対象に力を尽くすこと

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

有限性・・・【定義】命には限りがあること

④ 第4学年の実践の具体的内容

年度始めは、飼育活動のやり方を確かめ、自分たちだけでスムーズに飼育活動ができるようにすることと、動物との距離を縮めるために、動物と関わりを増やしていくことを目指した。その活動の中で、どんなことを大切に活動していくとよいのか、飼育活動でうまくいっていないことは何かを話し合い、改善する方法を交流した。

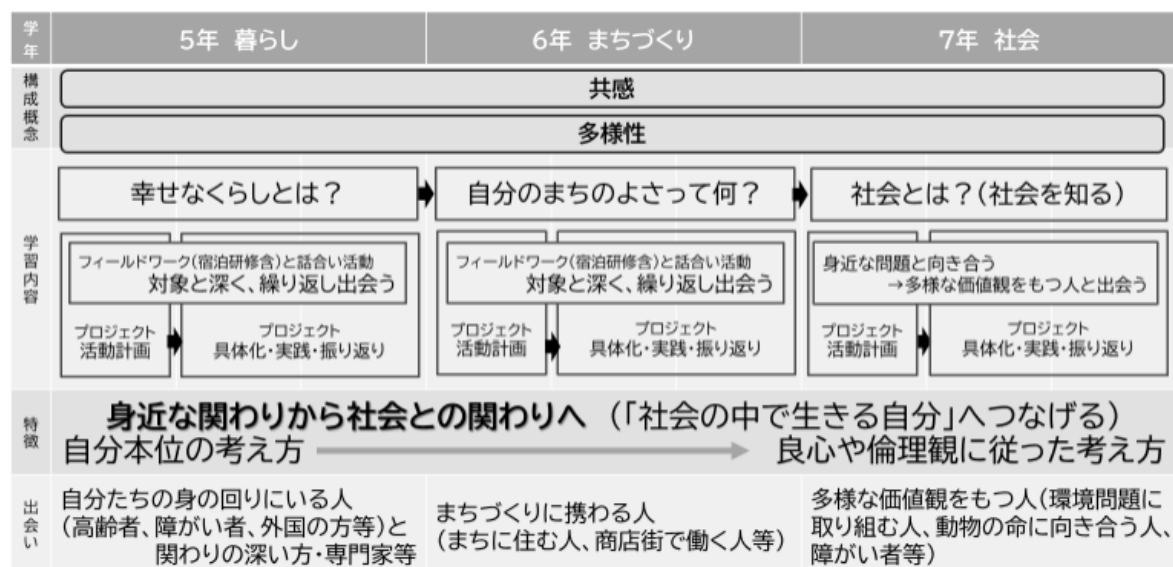
動物たちの命や幸せを考えたとき、自分たちは動物に対してどんなことができるのか考え、個人やチームで調査活動を進める中で、動物に関わる人の中には、動物の命を奪っている人の存在を知り、「自分たちにとって動物の命とは」というテーマを設定し、探究活動を深めていった。

獣医師、猪鹿庁（里山を保全するために活動している団体）、岐阜市保健所の職員、動物園の飼育員など、動物と関わる仕事をしている人の講話から、動物との関わり方について学び、「動物の命」とは何か、を考えた。児童は「『命を大切にする』という思いは、同じだけれど、考え方や関わり方はそれぞれ違うことが分かりました。」「『好きだから動物の命を奪う』という猪鹿庁の方の考え方はよく分かりません。」という考えをもち、命に対する考えを深めていくことができた。それと同時に、飼育している動物たちにも目を向け、こうしたいという思いをもち、動物たちに対する様々な工夫を行動に移していった。

年度の終わりには、3年生に飼育動物の引き継ぎを行う際に、1年間の学びを振り返り、「動物の命に対して責任をもって関わること」、「自分たちが動物たちを飼育してあげているのではなく、動物たちからも癒されたり、元気をもらったりという形で、助けられたり、支えられたりしてわたしたちは生きていること」を伝えることができた。

5 II部（第5学年～第7学年）で実践した教育課程の内容

（1）II部のカリキュラム全体像



（図Ⅳ－14）II部（第5学年～第7学年）のカリキュラム全体像

II部（第5学年～第7学年）のカリキュラムの特徴は、第5学年は身近な人の暮らしを見つめる活動、第6学年はまちづくりに携わる人やその社会を見つめる活動、第7学年は多様な価値観をもつ人とその人たちが住む社会に見つめる活動を年間通じて行い、宿泊研修を含んだフィールドワークと話し合い活動を繰り返して、学びを深めていく指導計画を立てていくところである。

I部は主に校内での活動が中心であったが、II部は、身近な関わりから社会との関わりへと視野を広くしていく学びへと移していく。年度の始めに計画したプロジェクト活動を修正したり、実践して振り返ったりすることを通して、自分の在り方や生き方を見つめられるようにしていく。

（2）第5学年の実践

① 第5学年のカテゴリーの設定

第5学年では、自分や身近な人の「暮らし」をみつめていく中で、地域にいる様々な人の暮らしに興味・関心を抱くようにする。そして、地域の人々と繰り返し関わることを通して、児童の中に願いが生まれ、プロジェクトが立ち上がる。そのプロジェクト活動で、新たに見つけたり、出会ったりした事実から問題を見だし、解決に向けて、主体的・協働的に学びを進める。

② 第5学年で育みたい資質・能力

（ア）問題解決力

暮らしを見つめ、よりよい暮らしを創造していく中で、自分で課題を立て、自分にできることを何かを考え判断し、解決に向けて実行することができるようにする。

（イ）関係構築力

暮らしを見つめていく中で、また、ある人の暮らしをよりよくするためのプロジェクト活動の目的に応じて、他者とつながり、自分の考えを発信したり、他者の考えに共感したりしながら、互いに納得できる考えを生み出し、活動につなげることができるようにする。

（ウ）貢献する人間性

暮らしにおける問題を「自分ごと」のように思い、少しでもその暮らしをよりよくするお手伝い

児童は、4月の授業参観で「自分たち子供世代と大人（親）世代とでは、暮らしのイメージが違うのだろうか」という問いの解決のために保護者にインタビューを行った。インタビューを通して得た情報を学級全体で共有し、整理・分析の時間にまとめていくことにした。この時間の振り返り

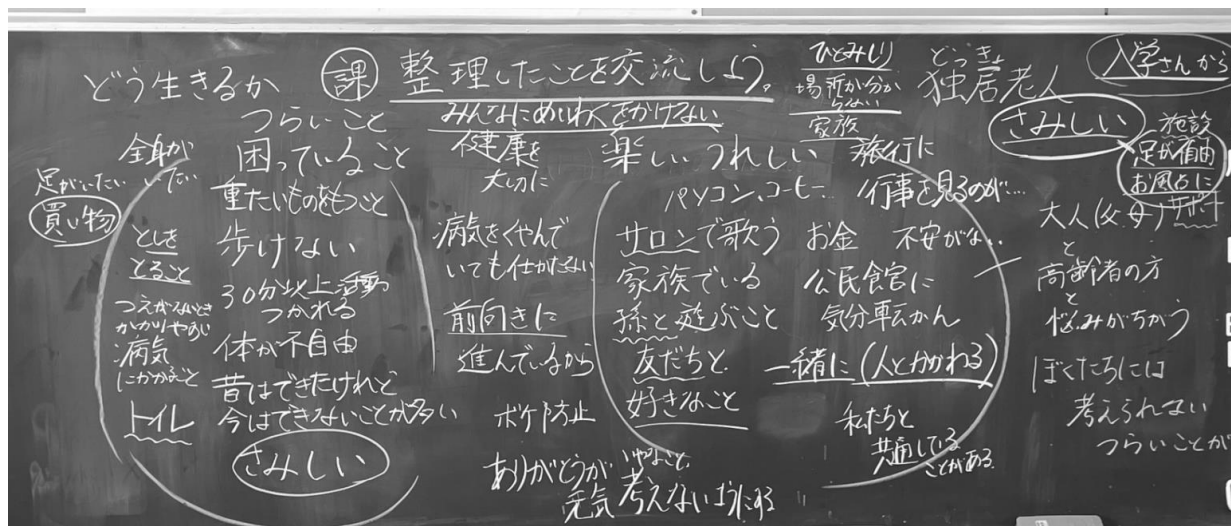
で児童は学級の仲間に次のように語った。

児童H：今日はみんなでゲットした大人世代の情報と子供世代とを比べて、共通点・相違点で整理したんだけど、そこから私が見えてきたことは、自分たち子供の暮らしのイメージって、自分のことについてが多いけれど、親は自分のことよりも家族の幸せを願っていることが分かりました。このことから、子供と親は立場が違うから、暮らしのイメージが違うのかもしれないと思いました。

児童I：そう思うと、子供、親まで見てきたから、次はおじいちゃんおばあちゃんの暮らしについて知ってみたい。立場がまた変わるから暮らしも違うかも。

このように、児童は「高齢者の暮らしとは」という新たな問いをもつことができた。しかし、学校に高齢者の方が来校する機会はめったにない。どのようにして情報の収集を行うべきか困る児童に、教師は「おじいちゃんおばあちゃんに会って話を聞くために、学校の外に出てみませんか」と加納の町にフィールドワークに出る機会を促すことを試みた。すると児童は、「早く外に出て、高齢者に会って話を聞いてみたい」と話が盛り上がっていった。その後、フィールドワークへ出て、「高齢者いきいきサロン」の活動に参加し、高齢者と一緒に体操したり、歌ったりして距離が近くなったところで、インタビューする機会を得た。児童は、自分たちから生まれた問いを解決する活動だけあって、積極的に高齢者と関わり情報の収集を行った。

(イ)「情報を整理して交流しよう」(情報の整理・分析～新たな課題の設定)



(写真Ⅳ－6) 情報の整理・分析 (板書)

フィールドワークの後、教室にて収集した情報を整理・分析する活動を行った。学級の仲間で情報を共有し、整理・分析すると、児童の中で、「おじいちゃんおばあちゃんはとっても幸せだと言っていた」「体が年老いてきたけれど、今は好きなことに時間をいっぱい使えと言っていて、とても幸せそうだった」など高齢者もとても幸せな暮らしをしているのだとまとめはじめた。しかしそのとき、ある児童が次のように語った。

児童J：ちょっと待って、私は高齢者の方はみんな幸せだとは思わない。確かに幸せな人もいるけれど。私のおじいちゃんは、去年までは、とっても元気なおじいちゃんだったのだけれど、今年になってから急に体が不自由になって、「つらい」とか「苦しい」とか言っていて、前のおじいちゃんとは変わっちゃった。私から見て、今は幸せとはいえない。だから体の不自由な高齢者の方の暮らしは、(高齢者いきいきサロンにいた方とは) また違うんじゃないかなと思います。

児童K：確かに、高齢者の暮らしをもっと知るためにも、体が不自由なおじいちゃんおばあち

やんに会って話を聞いてみたいです。

児童L：仲良くなった〇〇さん（外部講師）にお願いしたら、そういう高齢者の方とつないでもらえるのかなあ。お願いしたい。電話できるかなあ…。

ある児童が、「体の不自由な高齢者の暮らしとは？」という新たな問いを生み出した。その問いの解決に向けて、フィールドワークで出会った外部講師に電話で連絡し、体の不自由な高齢者とつないでほしいとお願いをすることにした。そして、学校から歩いて 12 分ほどの場所にある高齢者施設を紹介してもらった。紹介してもらった児童は、問いを解決するために高齢者施設へ学びに行くことを自分たちで決めた。

高齢者施設を訪問した児童は、そこで初めて施設にいる高齢者と話した。高齢者は、一人一人違った様子であった。話しかけても答えが返ってこない人や、自分の孫やひ孫ぐらいの子供たちがきてくれたと笑顔で話す人や、一緒に遊んだり話をしたりすることが嬉しくて、涙を流して喜ぶ人もいた。児童は初め、一度会って話を聞いて問いを解決しようとしていた。しかし、悲しそうな様子の人や喜んでくれた人の表情が忘れられず、「また行きたい。もっと一緒に過ごしたい」と活動の振り返りで話す児童が多くいた。そこで次回も高齢者施設へフィールドワークに出かけることにした。

このように、4月から5月にかけて、児童の問いを大事にしながらフィールドワークを実施したことによって、児童は自らの問いを解決すべく、学びの対象を「自分」から「親」、そして「高齢者」と変えていった。知的な興味・関心のまま歩み、自ら定めた学びの対象であるだけに、「もっと知りたい、もっと関わりたい。」という願いが自然と湧き起こっていることが、児童が学習で話す振り返りの内容や、楽しみにしている様子が分かる生活日記の記述などから伺うことができた。

（ウ）プロジェクト活動を決めよう（整理・分析～まとめ・表現）

毎週水曜日に、高齢者と継続的に関わることができた児童は、高齢者の本音を聞きたいと仲良くなることを目指した。一緒にあやとりをしたり、絵を描いたり、肩を揉んだり、また、施設職員と一緒に自宅を訪問して、施設までの道のりを一緒に散歩したりしながら会話を弾ませていった。

継続的に関わることを通して、児童と高齢者との距離は近くなり、お互いが毎週水曜日を楽しみにするようになった。次第に児童に心を許すようになった高齢者から、これまで「楽しいよ」「嬉しい」と話していた内容とは異なり、「つらい」「さみしい」という言葉が出てくるようになった。

その後、収集した内容を学級で共有し、整理・分析していたときの話合いの場面である。

児童M：僕は、昨日〇〇さん（高齢者）と話をしていたのですが、〇〇さんが「つらいときがある。」「さみしいことがたくさんある。」って話してくれて、僕はその言葉が今も頭から離れません。

児童N：私も同じで。私の場合は□□さんが「毎日つまらない」って言っていました。□□さんのことを思うと、一緒にいてとても悲しくなりました。

（中略）

児童O：じゃあ。私たちがおじいちゃんおばあちゃんの幸せな時間を少しでもつくるお手伝いをしようよ。

児童P：うん。それ名案だ。おじいちゃんとおばあちゃんを僕たちで幸せにしようよ。

話合いの場面から、高齢者と継続的に関わることを通して、前はおじいちゃん、おばあちゃんと呼んでいた児童は、高齢者の名前と呼ぶほど、心の距離が近くなっていったことが分かる。さらに、話合いの内容から高齢者の問題に対して自分たちにできることはないかと考えている様子から、児童にとってこの学びの切実性が高まってきているといえる。

そして、児童は、「おじいちゃんとおばあちゃんの幸せな時間をつくるお手伝いをしたい」と願い、プロジェクト活動を行うことにした。

プロジェクト活動の内容は、高齢者と関わる中で決めていった。例えば、片方の腕がない高齢者

に関わる児童は、その高齢者のために何かしたい気持ちが高まってきているものの、話しかけても返答がないことに難しさを感じていた。「〇〇さんは、どんなことが楽しいのかなあ」という問いが解決できないままだった。しかし、「認知症の方は、自分の言葉にするまでに時間がかかるから、そのときは、ゆっくり待ってあげるとよい。」という知識及び技能を習得した児童は、習得したことを活用しようと、話しかけた後、返答をすぐに求めるのではなく、顔に耳を近づけてずっと待つことにした。すると、自分の名前や好きな色、困っていること、自分が今やってみたいことなどを話してくれるようになった。そして、児童は「最近運動ができなくなった。腕が無くて、ボールが投げられなくなった。ボールをとばしたい。」という願いを聞き、そのニーズに応えたいと切に願い「ボールとばしプロジェクト」を立ち上げて活動することになった。

児童は、自発的に施設の方に声をかけ、ボールをとばせるようにするための方法を相談した。施設職員から握力がないため、ボールが握れないこと、補助しながらであれば引っ張ることはできると意見をもらった。児童は施設職員と一緒に、ボールをとばせる方法について考えた。児童は教室に戻ると、直ぐに考えてきたことを基に、ボールとばしの器具を試作して、ボールをとばしてみた。そして、引っ張ってボールをとばせる筒状の器具を完成させた。（写真Ⅳ－７）

児童は、施設でボールとばしプロジェクトを実行した。片方の腕のない高齢者は紐を引っ張ってボールをとばすことができた。その後、その人は、時間が経ってから「ありがとう」と児童に伝えた。児童は、嬉しそうな表情を浮かべた。

このように、学級の個々の児童のプロジェクト活動は、特定の相手を設定して継続的に関わり続ける中で、相手のニーズを探り、試行錯誤しながらそのニーズに合ったプロジェクトを行う認識の中で行われた。児童は、「相手のニーズに応じたプロジェクトを行うことで、暮らしの中に幸せな時間をつくるお手伝いできた」という実感をもつことができた。



（写真Ⅳ－７）器具の試作をする児童

⑤ 実践の検証

成果の一つ目は、「児童の問いを大事にしたフィールドワーク」の実現である。このフィールドワークにおいて、児童がどこに行っても「高齢者の暮らし」の本質と向き合える場づくりが必要不可欠だと考えた。そこで、外部人材と空間（どこに誰がいるのか）と時間（いつ何をしているのか）を調整してフィールドワークの環境づくりを行った。その結果、児童は主体的な判断のもと、自分の足で校外に出て、高齢者の暮らしの現実を知ることができた。また児童が、自分の知りたい情報を自分の目で、自分の手足で収集したことで、高齢者の暮らしについての自分の問いが解決し、また新たな問いが生まれることにもつながった。

二つ目は、児童が高齢者の暮らしに対して切実な学びとなっていくための「学びの対象との継続的な関わり」を生み出したことである。施設にいる高齢者と児童が、毎週一緒に遊んだり話したりして、同じ時間を過ごすことができる環境を実現することで、児童は高齢者と互いに名前を呼び合い、楽しく過ごせる関係をつくることができた。高齢者は児童に心を許し、心を許した高齢者の「つらい」「さみしい」という声を、児童は自分ごととして受け止めて、何かできることはないかと強い思いをもつことができた。まさに児童にとって高齢者の暮らしについてというテーマが切実な学びとなっていったことがいえる。

三つ目は、高齢者自身の問題を自分ごとと捉え、願いをもち、主体的にプロジェクト活動を立ち上げることができた点である。児童がプロジェクト活動を通して、高齢者のニーズに応じた本質的

な探究ができるようにと、外部人材と協力して、児童が「外部人材との協働的探究学習」を行える環境づくりを行った。そうしたことで、児童だけでは知り得ることができなかった知識及び技能を習得・活用・発揮することにつながり、答えのない問いに対して納得解や最適解を導き出す経験がたくさんできた。

課題として、児童が求める学習内容に応じた地域人材の人数の確保が不可能な場合が挙げられる。児童数に対して地域人材の人数が足りず、複数の児童の求めるタイミングが重なったとき、協働的探究学習が成立することが難しい場面もあった。児童の学びに効果をもたらす人材数の確保が課題である。

(3) 第6学年の実践 (図IV-14)



第6学年ではカテゴリーを「まちづくり」とし、対象の範囲を地域に広げて探究的活動に取り組む。その過程において、子供は、学校からさらに外にある地域に関わる人・自然・文化へと認識を広げ、地域の人々の幸せを考え、自分のできることは何かを考え、行動していく。

第5学年では、学校生活の身近な暮らしにある「人・もの・こと」に繰り返し関わりながら、探究的活動に取り組んできた。

① 第6学年のカテゴリーの設定

第5学年では、学びのカテゴリーを「暮らし」として、ある人の暮らしを見つめる中で見えてきた問題の解決を通して、一人一人の暮らし方が違えば、生きがいも違うことを学んできた。その学習経験が、第6学年の「まちづくり」において、まちにある問題を解決していくときに、そのまちに住む〇〇さんのことを頭に思い浮かべながら、切実な思いでまちづくりを行うという本質を極める探究の実現につながると考えた。

② 第6学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

まちの「人・もの・こと」をみつめ、問題を発見し、その問題を解決するために、自分で課題を立て、自分にできることを何かを考え判断し、解決に向けて実行することができるようにする。

(イ) 関係構築力

まちの「人・もの・こと」をみつめていく中で、よりよいまちづくりをする目的に応じて、他者とつながり、自分の考えを発信したり、他者の考えに共感したりしながら、互いに納得できる考えを生み出し、活動につなげることができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

まちで発見した問題を「自分ごと」のように思い、少しでもそのまちの「人・もの・こと」をよりよくしたいと心から願い、実際に動き出そうとする態度を養う。

③ 第6学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

共感・・・【定義】他者の体験・考え・主張などを、自分のことのように感じる

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

多様性・・・【定義】違いと同じを認識できたり、違いを越えた同じを実現したりすること

④ 第6学年の実践の具体的内容

「岐阜のまちをよりよいまちにしたい」という探究テーマを設定し、まず、岐阜のまちについてどう思うか、岐阜駅に訪れた人にインタビューをする活動を行った。同時に宿泊研修先の奈良や京都で、「奈良のまち」「京都のまち」についてどう思っているか、観光客や地元で働く人、地元に住んでいる人にインタビューし、集めた情報を比較することで、「岐阜のまち」についての良さと課題を明らかにしようとした。

インタビュー活動で得た情報から「『岐阜の自然が豊かである』と言われているのはなぜか」と問いをもった。そこで、岐阜市の自然に目を向けると、豊かな自然として長良川や金華山があることに気付いた。児童は「岐阜の自然が豊かである」と言われている理由は何かを探るために、実際に金華山の七曲登山道やめい想の小径登山道へフィールドワークに出掛けていった。実際に登山をして気付いた発見を学級で共有する中で、この自然が豊かな山をどのように管理しているのかを直接聞いてみたいという願いをもった。そこで、岐阜森林事務所で働く人から、どのような仕事しているのかを聞いたり、自分たちの疑問を質問したりすることで解決を図ろうとした。ある児童は「この自然が豊かな山を守るために、わたしたちができることはないですか」と尋ねた。返ってきた答えは「力や知識がないから、ゴミ拾いくらいしかない」というものであり、児童は大きな衝撃を受けた。

この出会いを通して、児童たちは、実際にゴミ拾い活動を行うだけでなく、自然が豊かな山を守ることを啓発するリーフレットやポスターを作成して、近隣の施設に置かせてもらったり、貼らせてもらったりする活動をつくり出し、実行することができた。

(4) 第7学年の実践 (図Ⅳ-15)



(このプレゼン内容は、カテゴリー「多様性」の時に作成したものです。)

① 第7学年のカテゴリーの設定

第6学年では、「人と人とのつながり」や「自然」について考えることを通して、地域の幸せにつながるまちづくりについて探究を続けてきた。第7学年ではカテゴリーを「社会」とし、対象の範囲を地域に広げて探究的活動に取り組む。その過程において、生徒は、まちからさらに外にある地域に関わる人・自然・文化へと認識を広げ、対話活動や実践を通して、社会を創ることの意義について考え、自分にできることは何かを考え、行動した。

② 第7学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

人々との関わりを通して生み出された問いをもとに、自分で課題を立て、自分にできることは何かを考え判断し、解決に向けて実行することができるようにする。

(イ) 関係構築力

様々な人の意見や仲間の考えを肯定的に聞いたり、自分の考えを筋道立てて伝えたりしながら、対立やジレンマに対して、互いに納得できる考えを創り出したり、双方の考えを取り入れたりしながら活動することができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

自分や身近な社会のよさに気づき、よりよい社会にするために努力する人々に敬意をもちながら、自分にできることを考え、仲間と共に行動しようとする態度を養う。

③ 第7学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

共感・・・【定義】他者の体験・考え・主張などを、自分のことのように感じる

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

多様性・・・【定義】違いと同じを認識できたり、違いを越えた同じを実現したりすること

④ 第7学年の実践の具体的内容

まず、「社会」とは何かをイメージし、話合いや若狭での宿泊研修での漁師の方との対話を通して、生徒たちの知的な興味・関心を広げようとした。

若狭での宿泊研修での漁師の方との対話では、「食」を通して自分たちと漁師の方がつながっていることに気づき、漁師の方の思いに存分に触れた。生徒は漁師の方との対話の中で「残さず食べてほしい。」という思いを語ったところに注目し、「自分たちの身の回りの食に関わっている人はどんな思いなのか」を知りたいと願った。

たくさんの人たちと出会うことで、たくさんの価値観に出会い、「食」に関して自分たちはどうしていけばよいかを考える場面を設定した。集めてきた情報を整理し、食べ物を「残さず食べる」方がよいのか、「残したい。」という思いや「残す文化」を大切にすべきなのかを議論した。

議論を通して、「フードロス」という社会問題に目を向けることになった。自校のフードロスについて、自分たちにできることは何かを話し合い、自分たちが考えた取組を全校に発信するための準備を行った。

発信する活動を終えて、自分たちの周りには「食」以外でつながっている社会もあることに気づき、新たな課題をもつことができた。

6 Ⅲ部（第8・9学年）で実践した教育課程の内容

（1）Ⅲ部のカリキュラム全体像



（図Ⅳ-16）Ⅲ部（第8・9学年）のカリキュラム全体像

Ⅲ部（第8・9学年）のカリキュラムの特徴は、学級単位で実施する探究から、個人の課題をベースにしたテーマ別グループ探究へ移行する指導計画を2年間かけて行うところである。年間を通して学級の仲間と対話を繰り返しながら学んでいくために設定する探究テーマ（サブテーマ）や探究の視点を設定して、宿泊研修や校外学習、話し合い活動を繰り返して、学びを深めていく指導計画を立てていく。（図Ⅳ-16）

Ⅱ部で社会の仕組みやその中で生きる人々を知ること、Ⅲ部では、様々な人が生きる社会の中で自分はどのように生きていくのかを進路選択を含めて見つめられるようにする。

（2）第8学年の実践

① 第8学年のカテゴリーの設定

第8・9学年の学びのカテゴリー（探究領域）は、図Ⅳ-16に示すとおり「社会に生きる」である。生徒は第7学年までに、様々な問題と出会い、解決していく過程で、自分を取り巻く社会で生きる人々は、いろいろな見方や考え方をもちて生きていることを理解しながら学んできた。自分の得意なことや苦手なことが認識できるようになり、自分の将来のことも考える時期である。第8学年では、これまで学んできたことを生かし、多様な価値観をもつ人が生きる社会で「自分はこれからどう生きていきたいのか？」を考え、自身の将来を見据える。将来を考える中で、自分に必要なものや磨くべきこと等を模索し、判断し、それらを確立させるため行動する姿を具現させたいと考えた。

② 第8学年で育みたい資質・能力

（ア）問題解決力

実社会や実生活の中にある問題に対する問いを生み出し、その問いを解決するために何ができるか、様々な視点や立場から考え行動することができるようにする。

（イ）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踏まえた上で、他者と協働しながら納得解や最適解を導こうとすることができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

自分や社会を見つめ直し、社会に生きる人々に敬意をもちながら、自分にできることを考え、他者と共に社会のために行動しようとする態度を養う。

③ 第8学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

社会参画・・・【定義】社会の様々な事柄に興味をもち、自分の思いや考えを提案したり、様々な活動に自ら関わったりすること

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

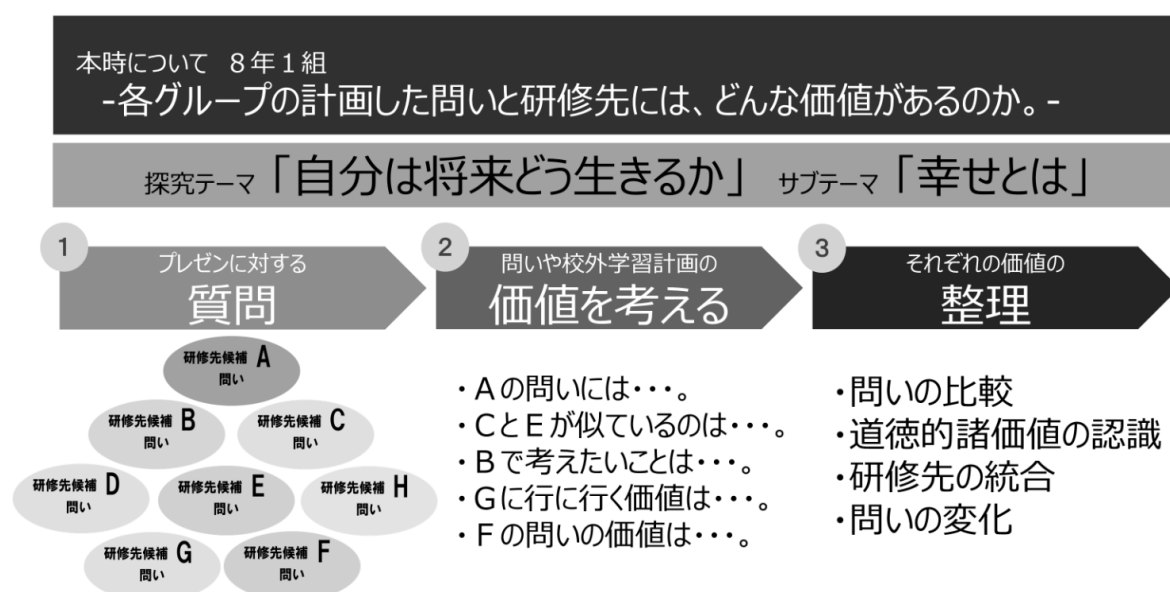
ウェルビーイング・・・【定義】どうすればすべての人が、肉体的、精神的、そして社会的に満たされ、よりよい状態を実現できるか考え、行動すること

④ 実践の具体的内容（8年1組）

(ア) 幸せとは（課題の設定）

8年1組では、「大阪には何があるか」という視点をもって、大阪研修に出かけ、町工場で働く人との出会いや様々な施設での体験活動から「誰もが幸せな社会とはどんな社会か」という探究テーマを作り出した。

「幸せとは何か」を仲間と対話するなかで、本当の幸せとは何かを深く考え、社会にも目を向け、地域の特産品の開発に副業で取り組む人や長良川の自然環境の保護に取り組む人とも「幸せとは何か」を対話してきた。もっと幸せについて様々な視点から考え、自分の生き方を考えることができるように、仲間と問いを創り出し、探究した。（図Ⅳ－17）



（図Ⅳ－17） 8年1組実践概念図

(イ) 校外学習先を決める（情報の収集～整理・分析）

問題解決力の育成を企図し、各グループの問いと校外学習計画には、どんな価値があるか話し合うことを通して、学級の探究テーマ「自分は将来どう生きるか」との関連を基に、どの価値から探究テーマに迫るとよいか考える場を設定した。

生徒は探究テーマ「自分は将来どう生きるか」を基に、将来の生き方や幸せに生きるとはどういうことかを考えている。そこで、仲間の話を聞くことで何を考えることができるのか、選んだ校外

学習先へ行くことにどんな意味や価値があるのかを考え、行き先を決めることをねらった。

本時に生徒は、ただ行きたいという思いだけでなく道徳的諸価値も交えて話すようになった。例えば、大日コンサルタントへ行きたいグループは、鵜飼大橋の建設を通して伝統と今をどう共存させるか、と伝統や岐阜についてとも言及した。このグループは1回目の校外学習で、「名古屋へ行きたい」という思いから始まったために校外学習先が決まらず、何もできなかった。その失敗から、自分たちの願いを「伝統とどう関わっていくかを考えたい」と明確にし、行く意味や価値について語った。2回目の校外学習を計画したことで、1回目の校外学習までの行程が教材となり、グループの問いを考え直すきっかけとなった。

しかし、本時でその問いが他のグループに理解されない場面があった。それは、探究テーマが「自分が」どう生きるかを考える主観になっており、自分に関わりのないものであると、理解しようとはするが、そこへ行く必然が失われてしまうからである。その後の校外学習先を選定する際にも、生徒が規準とする視点がなく、「食べるところへ行きたい」と気持ちの面が上回ってしまうことがあった。教師の探究テーマに沿ってほしいという思いと、生徒の「〇〇したい」という意見がかみ合わず、折り合いをつけるのが難しかった。

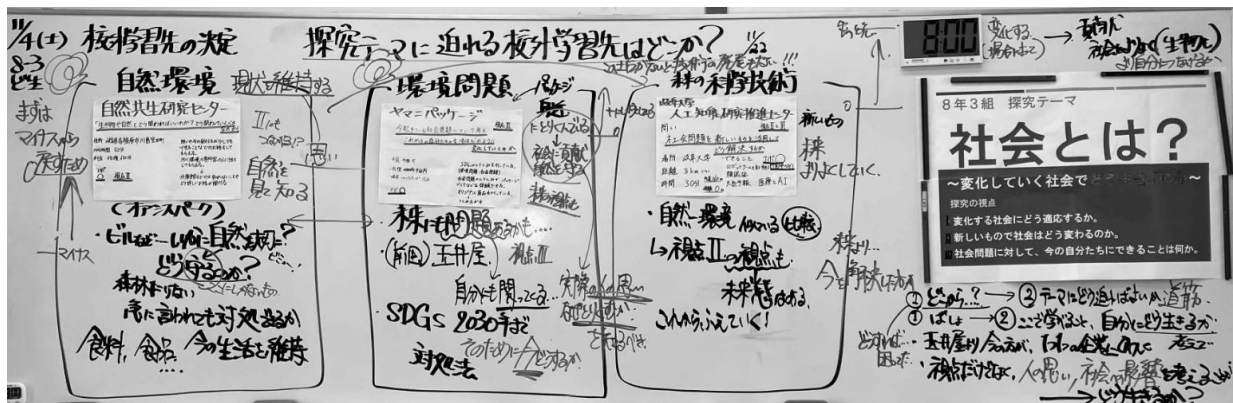
実践の中で、探究テーマや視点の設定を丁寧に行うことで、生徒の校外学習先の選択がよりスムーズになったのではないかと考える。生徒の考えたいことを、丁寧に一緒に考えることで、「幸せ」の定義が共有され、それを拠り所として考えることができたのではないかと考える。

⑤ 実践の具体的内容（8年3組）

（ア） 社会とは何か（課題の設定）

8年3組では、「自分はどんな関わりの中で生きているか」の視点をもって大阪研修へ赴き、様々な体験活動を行う中で社会に生きる人々と出会い、「変化していく社会の中で自分はどう生きるか」という学級の探究テーマを設定した。テーマを設定する過程で「社会とは何か」を仲間と対話し、自分を取り巻く社会にアプローチできる多様な視点に気付くことができた。どのような視点からどんな問いをもち、どんな研修先を選択すれば、自分が生きていく社会を捉えることができるのかを協働的に考え、自分の生きる「社会」と、その社会でどう生きるかを見いだそうとした。

（イ） 変化していく社会の中で自分はどう生きるか？（情報の収集～整理・分析）



（写真IV-8） 8年3組の実践における板書構造

問題解決力の育成を企図し、学級の探究テーマ「変化していく社会の中で自分はどう生きるか？」に迫るための校外学習先を2つ選定することを通して、その校外学習先に行くまでの時間や距離など現実的な条件を考慮した上で、最も学級の探究テーマに迫ることのできる問いと活動を見だし、全員が納得できる校外学習先を選定する場を設定した。その際には、各校外学習先に備わる道徳的諸価値に着目した議論を展開させた。写真IV-8は本時における板書構造であるが、「自然環境」「環境問題」「科学技術」といったよりよい社会の創造に関する視点や、「社会をよりよく」「自

然を守る」「人の思い」といった自分自身の生き方に関わってくる道徳的諸価値を板書している。議論では、道徳的諸価値を前面に立てながらそれらを比較し、「ジレンマ」を浮き彫りにする中で協働的な検討を重ね、納得解を導いた。すなわち、単に目的地を選定するのではなく、生徒自身及び学級において重視したい社会や生き方に関わる道徳的諸価値を納得解として導出し、それに付随する結果として目的地が選定されたと理解することが可能である。こうした本時は、探究的な学びの過程に「ジレンマ」や道徳的諸価値を織り込み、「どう生きるか」の学びを深めたといえる。

生徒はまず三つまで絞られた提案が探究テーマに迫るために必要な場所なのかを考えた。「自分の生活に直結する自然を守るためには自然を知るべき」「自然破壊が昔に比べて増加傾向にある現状を打開するため考えるべき」「科学技術はこれから更に発展し、自分の生活に直結してくるため学ぶべき」との答えを見いだした。

提案された場所と探究テーマとの繋がりは明らかになったものの、三つともに価値があると感じているからこそ二つに絞ることは難航した。「どうやって二つに絞る？」と生徒に問うたとき、「二つの場所自体に繋がりがあった方がいい。僕はこれがいいって思うけれど、みんなにも聞いてみたい。」との声が上がリ、近くの生徒で対話する時間を設けた。そうすることで個々の考えが表出され、「自然と環境は密に繋がり、自然が守られていないと科学技術は発展しない」との理由から、人工河川を用いて環境保全研究に取り組む自然共生研究センターと環境問題に会社をあげて取り組むヤマニパッケージに行くことに決定した。

決定後は「1回目の行き先を決めた時の自分と、今（2回目）の行き先を決めた時の自分とを比べる」視点を与えた上で決定までの過程を振り返った。「問題の解決に向かうための道筋が分かってきた」と話す生徒や「校外学習等で学ぶことが自分自身にどう生きてくるのか？という視点で考えることができた」と探究テーマに迫ることを通して自分の生き方を考えようとしている生徒が見られた。

⑥ 実践の検証

第8学年の実践の成果として、次の三つが挙げられる。

一つ目は、問題解決力との関連において、探究テーマ（サブテーマ・探究の視点）を生徒と創り上げることで、どのように探究していくかを生徒と共有できたことである。これについては、校外学習を自分たちで選定する場面において、探究テーマにどのように迫るか、どの探究の視点から考えているのか、どんな価値があるのかを考える姿があった。また、探究テーマに迫っていることを生徒が自覚できるように、探究のサイクル全体を振り返る「まとめ」を実施した。自分たちの探究のよかったところ、課題を把握する姿があった。

二つ目は、関係構築力において、生徒が探究テーマと自分の興味や関心を関連付けて、学ぶ意味や意義を見いだすことができたことである。校外学習先に電話をかけてアポイントメントを取った上で、仲間に校外学習先をプレゼン発表する場面では、教材との出会いや関係、学ぶ意味や意義を、生徒が探究テーマを基につくる姿があった。また、校外学習では、事前に考えた質問を基に対話やインタビュー活動を行い、相手の思いや願いを共感的に聞いたり、相手の立場に立って考えたりする姿があった。

三つ目は、貢献する人間性との関連において、生徒が探究の中で内省する場面を意図的に位置付けることができたことである。「幸せとは何か」「働くとは何か」「社会とは何か」を対話する活動を、単元の入り口と出口で実施した。その中で、8年生になった頃の自分と、今の自分（8か月後）を比較しながら内省して、どのような変容があったか、どうして変わったのかポートフォリオなどを参考に深く考える姿があった。

一方、課題としては、次の二つが挙げられる。

一つ目は、実社会・実生活の中にある「ジレンマ」や「エラー」を生徒が実感し、納得解や最適

解を導く過程の充実である。生徒が感じている、もしくは思い悩んでいることを丁寧に見取り、学級全員で考える機会を設けたり、専門家などに話を聞く機会を柔軟に作ったりしたい。そのためには、時間数の確保や予定調整などがタイムリーに行えないといった問題もある。ICT の活用はもちろんであるが、実際に現地に赴き、対面で会話をする経験も大切である。双方のよさを生かしながら、「ジレンマ」や「エラー」と向き合う時間を大切にしていきたい。

二つ目は、生徒の探究に対する教師の支援の在り方の工夫である。教科とは違う支援の在り方が必要で、教師の探究をガイドする手立てを更に工夫する必要がある。具体的には、生徒の考えたいこと、伝えたいことを教師が聞き分けたり、整理したりすることである。また、生徒の発言や記述を道徳的諸価値などの視点から見取り、個の成長を価値付けるなどの手立てを工夫していくことが必要である。

9年「未来に生きるか どう生きるか」

問題解決力	関係構築力	貢献する人間性
自分の考えについて、多面的多角的に吟味していくなかで、自己の生き方を見つめ、よりよい生き方について探求しようとする。	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踏まえた上で、相手と協働して納得解や最適解を導こうとすることができるようにする。	社会の様々な事柄や他者の生き方について関心をもち、生き方に触れる過程で、よりよい自己の生き方を見つめようとする態度を養う。

第一期「私たちの生きる未来とは」

《生徒の考え》
社会問題には様々なものがあり、また一つの解決策で、すべての問題が解決するようなことではないと感じた。しかし、それぞれの問題は、一人ひとりの意識で変えられる部分もあり、私たちのこれらの生き方が重要なのだと考えた。それぞれの分野で活躍する人たちの生き方が参考になった。まだそれぞれの問題への探究が十分でないので、問題を整理して、自分がさらに探究していきたいことを考えていきたい。



《問い》
私たちの生きる未来はどのような未来か。明るい未来か、暗い未来か。これからの生活を見つめる中で、現在でも課題になっていることは何か。

《生徒の考え》
明るい未来になる部分もあるが、暗い未来になる部分もある。現代社会の抱える課題とはどのようなことがあるのか、詳しく知りたい。

《手立て》
東京研修の中で、社会問題に取り組むリディアバという団体と出会い、ワークショップを通じて、どのような社会問題があり、解決するにはどうするといったの考えをきっかけを与える。

《テーマ分け》
・男女格差の問題・世界の貧困問題
・世界の環境問題・共生の問題
・生命の問題
の5つに分かれて、探究活動を行う。



第二期「未来をどう生きる (男女格差の問題チーム)」

《今後の動き》
雇用・家庭生活・賃金の問題はつながっていることが分かった。自分たちの生活に直結することなので、どのような生き方を自分が見たいか。また、パートナーとの折り合いの付け方をどのようにするといったのか。社会制度として、より良い方法はないのか考えていきたい。



《手立て》
岐阜市女性センターの方や岐阜大学の専門家に話を聞き、自分たちがさらに探究したいことについてポスターを作成し、ポスターセッションを行う。

《問い》
男女にはそもそも差があるのか。その差はどのようなものか。すべての差はなくなっていくのか。あってもいい差はないのか。

《考え》
・あつていい差 (身体的な差、男らしさ・女らしさなどの良い面、宗教・文化的な差)
・なくしたほうがいい差 (人から押し付けられる考え方、当たり前にある性別への意識)
・なくさないといけない差 (男女間にある役割の固定概念、職業や賃金の差別)

《問い》
差をなくすことがよりよい生活につながるのか。性別による役割分担により、社会生活が成り立っている事実との関わり

ジレンマ

① 第9学年のカテゴリーの設定

第8学年までに、様々な人との関わりや様々な問題との出会いを通して、多様な価値観をもつ人が生きる社会で「自分はこれからどう生きていきたいのか」について考えてきた。第9学年は、自分の進路を考える時期で、自分の未来や生き方についてさらに深く考え始めている。これまで学んできたことを生かし、自分の未来や生き方が満たされたものになるように社会と関わり、その中で自分をどう生かすかを考え、自分の生き方を見つめ直していきたいとこのカテゴリーを設定した。

② 第9学年で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

実社会や実生活の中にある問題に対する問いを解決するために何ができるか様々な視点や立場から考え、よりよい生き方となるよう行動することができるようにする。

(イ) 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踏まえた上で、他者と協働しながら納得解や最適解を導こうとすることができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

自分や社会を見つめ直し、社会に生きる人々に敬意をもちながら、自分にできることを考え、他者ととともに社会のために行動しようとする態度を養う。

③ 第9学年で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

社会参画・・・【定義】社会の様々な事柄に興味をもち、自分の思いや考えを提案したり、様々な活動に自ら関わったりすること

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

ウェルビーイング・・・【定義】どうすればすべての人が、肉体的、精神的、そして社会的に満たされ、よりよい状態を実現できるか考え、行動すること

④ 第9学年の実践の具体的内容

年度の始めに、私たちの「生きる未来」について、「私たちの『生きる未来』は明るいのか、暗いのか」「これからの生活を見つめる中で、現在でも課題になっていることは何か」を考えることから始めた。生徒は「明るい未来になる部分もあるが、暗い未来になる部分もある。現代社会の抱える課題とはどのようなことがあるのか」と考え、宿泊研修先である東京にて、「男女格差の問題」「世界の貧困問題」「世界の環境問題」「共生の問題」「生命の問題」とテーマ別にワークショップへ参加した。それを通して、ある生徒は「社会問題には様々なものがあり、また一つの解決策で、すべての問題が解決するようなことではないと感じた。しかし、それぞれの問題は、一人ひとりの意識で変えられる部分もあり、私たちのこれからの生き方が重要なのだと考えた。それぞれの分野で活躍する人たちの生き方が参考になった。まだそれぞれの問題への探究が十分でないので、問題を整理して、自分がさらに探究していきたいことを考えていきたい。」とまとめた。

東京研修後も例えば、男女（雇用と家庭生活）のチームでは、「男女にはそもそも差があるのか。その差はどのようなものか。すべての差はなくさないといけないのか。あってもいい差はないのか。」という問いを立て、男女の間にある不当な「差」に注目してテーマ別に探究学習を進めた。途中、岐阜市女性センターの人や岐阜大学の専門家に話を聞いたり、自分たちがさらに探究したいことについてポスターを作成し、ポスターセッションを行ったりした。

年度末には、これからの未来を自分はどう生きていきたいか考え、プレゼンテーションを作成し、8年生に対して自分の未来への展望を語った。

7 特別支援教育部で実践した教育課程の内容

(1) 特別支援教育部のカリキュラム全体像

部	Ⅰ部		Ⅱ部		Ⅲ部	
学年	第1・2学年	第3・4学年	第5・6学年	第7学年	第8学年	第9学年
学びの カテゴリー	遊び・生活づくり		地域・情報		進路・余暇	
構成概念	繰り返し関わる		関わりを広げる		生きがい	
	充実感				将来	
関わり の 広がり	個 身近な大人 → 学級 → 4組の仲間 交流学級・学年 → 学校 → 身近な地域 → 岐阜市や 岐阜県... → 進路 将来のこと					
特徴	児童・生徒が、それぞれの生活場面において、願いをもち、周囲の人・もの・ことと関わることを有益だと感じながら、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姿を目指す					
主な 道徳的 諸価値	よりよい学校生活	友情・信頼	感謝	郷土の伝統と 文化の尊重 郷土を愛する態度	向上心 個性の伸長	希望と勇気 克己と強い意志

(図Ⅳ－19) 特別支援教育部のカリキュラム全体像

① 特別支援教育部のカテゴリーの設定

第1・2学年では、自分一人で願いをもって遊ぶところから、学級、学年へと、遊ぶ仲間が広がる。遊ぶ仲間が広がることで、一緒に取り組むよさを感じる。遊ぶ過程において、仲間と仲良く遊ぶためにどうするとよいか、よい姿をまねして、願いを実現していくことを目指す。

第3・4学年では、自分が育てたい作物を作り、収穫したものを仲間と共有する活動を通して、自分の活動は自分だけでなく、周りの仲間も喜ぶことができることを経験する。その経験をもとに、仲間とよりよい関係をつくるために自分にできることはないかを自分なり考え、その願いを実現していく。

第5・6学年では、今までの学年までで、自分たちの願いに基づいて身近な仲間や教師と関わることの楽しさを少しずつ感じ始めてきた児童たちが、地域の施設や人との関わりをもつことで、興味関心を広げたり、地域に愛着をもったりすることを目指した。第7学年では、地域の範囲をさらに広げ、岐阜市を探索する活動を通して、地域の良さに気付き、地域への愛着を感じられるようにした。そして、自分の興味関心を広げること、地域への愛着をもつことが、第8・9学年での「進路・余暇」の学習に繋がっていくことを意図した。

第8学年では、職業生活に必要な自己理解（得手不得手や特性など）を深めたり、自分の適性に気付いたりすることができるようにすることを目指す。職業体験や職場見学等を通して、やりがいや充実感、達成感を感じるとともに、職業の意義を知り、将来を見通した進路を考えることができるようにする。様々な余暇活動を仕組み、仲間と一緒に活動することを通して、興味を広げたり、自己選択や自己決定をしたりすることができるようにする。

第9学年では、卒業後の進路先や職業について調べることを通して、自分の進路について理解をする。その中で興味をもった職業について体験することを通して、働くことの意義や、やりがいを学んでいく。また、仲間と一緒に様々な余暇活動を行うことを通して、自分の好きな時間を有意義に過ごす楽しさも味わっていく。ときには身近な人と相談しながら、自己選択、自己決定することを通して、自分の将来の生き方を考えていくことを目指す。

② 特別支援教育部で育みたい資質・能力

(ア) 問題解決力

第1・2 学年	自分の願いをもって、遊び方や遊ぶものを考え、思う存分遊びに取り組み、楽しむことができるようにする。
第3・4 学年	自分の願いをもって、遊びを決めて実行したり、どんな野菜を作り、収穫した野菜をどうしたいかを考えたりできるようにする。
第5・6 学年	学校の周りを探検する中で、疑問に思ったことを解決しようとすることができるようにする。
第7学年	地域の人や場所について興味・関心をもち、願いの実現に向けて取り組むことができるようにする。
第8学年	自分の願いをもち、願いの実現に向けて、自分で考えて行動することができるようにする。
第9学年	自分の目指す姿を決めることを通して、願いをもって活動に取り組むことができるようにする。 願いの実現に向けて試行錯誤することを通して、よりよい自分になるために自己選択をして、行動することができるようにする。

(イ) 関係構築力

第1・2 学年	仲間や教師と一緒に遊び、仲間と関わることのよさを感じたり、仲間や教師と親しみ、関りを深めたりすることができるようにする。
第3・4 学年	仲間や先生と相談し、役割分担をするなどして協力しながら活動に取り組むことができるようにする。
第5・6 学年	自分の好きなことや仲間の好きなことを知り、みんなの思いを大切にして行先や活動内容を決めることができるようにする。
第7学年	願いの実現に向けて、仲間や教師と一緒に活動に取り組むことができるようにする。
第8学年	願いの実現に向けて仲間と一緒に活動に取り組み、よりよい方法を見つけて行動することができるようにする。
第9学年	自分や仲間のよさや課題を知ることを通して、自他の願いの実現に向けて助言し合いながら取り組むことができるようにする。 仲間と共に活動に取り組む意義を感じることを通して、相手や場面に相応しい言動をとることができるようにする。願いの実現に向けて試行錯誤することを通して、よりよい自分になるために自己選択をして、行動することができるようにする。

(ウ) 貢献する人間性

第1・2 学年	交流学級や特別支援学級の仲間を遊びに招待し、遊びを進めながら一緒に楽しもうとする態度を養う。
第3・4 学年	交流学級の仲間や特別支援学級の仲間へ自らはたらきかけ、ともに楽しもうとする態度を養う。
第5・6 学年	地域を探索する中で、関わった人々への感謝の気持ちを持ち、相手のために活動しようとする態度を養う。
第7学年	地域の人や地域の良さに気付き、地域への愛着、感謝する心情や態度を養う。
第8学年	自分と社会とのつながりを実感し、生活に生かそうとする態度を養う。 人とつながって生きていることに気付き、社会の一員として何ができるかを考えて行動する態度を養う。
第9学年	体験的な学習を通して、自分と社会とのつながりを実感し、自分の生活に生かそう

	とする態度を養う。 企業の人やお客さんに関わることを通して、仲間や社会で生活する人が喜ぶ方法を考え、仲間と共に行動しようとする態度を養う。
--	---

③ 特別支援教育部で形成したい構成概念

(ア) 「人との関わり方・態度」に関する構成概念

学年	概念名	定義
1～4	繰り返し関わる	「人・もの・こと」に繰り返し関わっていくこと
5～7	関わりを広げる	様々な「人・もの・こと」へ、関わっていく対象を広げていくこと
8・9	将来	これからの進路や生活のために必要な知識・技能、及びそれに関わること

(イ) 「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念

学年	概念名	定義
1～7	充実感	やりきった後には、よかったなあと感じられること
8・9	生きがい	体験を通して、「役に立ったなあ」や「自分はこんなことができるんだ」と感じられること

(2) 特別支援教育部（第8学年）の実践の具体的内容（次ページ図Ⅳ－20）

まず、将来の夢について交流する中で、仕事について目を向け、インターネット・本・インタビューを通して、どんな仕事があるか、調べた。さらに、職場見学する会社や体験したい職業について調べ、職場見学では、詳しく見てみたいことや質問したいことを考え、働く人の様子や思いなどを知ることを確かめた。また、卒業後の生き方についての見通しをもつために、進学先（例えば、高等特別支援学校・特別支援学校高等部など）や一般就労や就労支援事業所（A型・B型）の雇用形態や仕事内容などについて調べた。それらを通して、見学や体験した職業と自分の得手不得手や特性と比べて、考えることができるようにした。見学先を決定する際も、自ら行き方を調べたり、電話でアポイントメントを取ったりする活動も取り入れた。

見学した就労支援事業所や特別支援学校の活動の中から、今度は、実際に体験したい活動を話し合った。窓ふきの活動の基本的な手順や方法を調べ、活動を繰り返し行うことで、「できた!」「きれいになった」「前よりもきれいになった」「スクイジーを拭くのを忘れる」「なんか線が入る」「力を入れすぎている気がする」といったことに気づき、よりよい方法を確かめた。

この窓ふき活動を、校内の至る所で実際に行い、評価を得ることを繰り返した。例えば、他の特別支援学級の教室で実践したときに認めてもらったときには、生徒は「色んな先生がほめてくれて嬉しい」「窓が一番きれいだと言われて、すごく嬉しかった」という充実感を得ることができた。

また、清流高等特別支援学校ビルクリーニング班の先輩の話を聴いて、「やっぱり、力を入れすぎると音が鳴るんだ」「4つのポイントに気を付けてやってみよう」など、自分たちの活動をよりよくするためのポイントを知ることができた。

これらの活動を繰り返していく中で、学校内で活動したい場所を考える姿が見られるようになり、

「8年生の教室をやりたい」「学校の汚い窓を探してやりたい」「お母さんにやってほしいって言われたから、大掃除の時にやろうと思う」といった、貢献したいという態度につなげることができた。

出会い

活動する→見つめ直す(エラー・ジレンマ)

広げる

エスパール (就労)

【見学のポイントを明らかにする】
 「掃除の人が食事場を黙々と丁寧に拭いていてすごいと思った」
 「時間をかけてもくもく掃除をしていた。僕も見習いたい」
 【見学時の録音した生の声を聞き、もう一度確認する】



羽島特別支援学校

【見学のポイントを明らかにする】
 「下駄箱や窓をふいていた。プロの人が使う道具を使っていた」
 「床はトレッシュャーを使うんだ」
 「窓ふきをやってみたい」
 【校内で挑戦する活動を決める】

今できること～働く人になるために

- ・おちこまないで、きりかえる。
- ・さい後まで、やりとげる。
- ・自分でやりとげる。
- ・言葉づかいに気をつける。
- ・失敗しても、きりかえる。

道具

「早く使いたい。やってみたい」
 【道具の使い方と手順を伝える】
 【実際に見本を見せる】
 「低いところは、(棒を)取った方がやりやすいと思う」

3回の活動場所

8年4組→体育館→生徒玄関
 【活動後に感想の時間を設ける】
 「できた!」「きれいになった」
 「前よりもきれいになった」
 「スクイジーを拭くの忘れる」
 「なんか線が入る」
 「力を入れすぎてる気がする」
 【先生からの評価をお願いする】
 【活動のめあてを決める】



窓ふきのめあて

- ・よごれを確認しながらやる。
- ・気をぬかずに集中してやる。
- ・力加減を考えながらやる。
- ・はしまでていいねいにやる。
- ・かどまできれいにする。

活動の場所

5・6年4組→7年4組
 【評価をお願いし、一番きれいな窓を生徒に伝える】
 「色んな先生がほめてくれて嬉しい」
 「窓が一番きれいだと言われて、すごく嬉しかった」

【他者評価から、友達のやり方を見て学ぶ】
 【見るポイントを伝える】
 友達の様子から

「集中をしていた」
 「スクイジーをしっかり拭いていた」
 「水滴がまだついていっているときに、何回も拭いていた」

清流高等特別支援学校
 ビルクリーニング班

先輩の話から

「そうなんだ」
 「やっぱり、力を入れすぎると音が鳴るんだ」
 「4つのポイントに気をつけてやってみよう」

学んだことを活かす
 【毎時間、活動前に4つのポイントを確認する】
 「体を使ってやると音がしなかった」
 「ワイパーの角を合わせるのは、やっぱり難しい」
 「前よりきれいにできるようになった気がする」

貢献する

【学校内で活動したい場所を考ええる】
 【授業参観で活動し、保護者からの願いを聞く】
 「8年生の教室をやる」
 「学校の汚い窓を探してやりたい」
 「お母さんにやってほしいって言われたから、大掃除の時にやろうと思う」

V 研究開発の結果及びその分析

1 児童生徒への効果

(1) 調査方法

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、「学習・生活アンケート」という名称で質問紙調査を実施した。方法は、Microsoft Forms を使い、児童生徒はタブレット端末を用いて回答する形で実施した。

質問紙調査の内容を表V－1に示した。これらの質問に対し、「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法で回答を求めている。この質問紙調査は毎年同時期に実施し、比較ができるようにしているが、研究開発一年次から二年次にかけて内容の見直しを行っている。その結果、文章の記述等を児童生徒に分かりやすくなるように修正した部分があるが、調査内容に大きな差はないとし、経年比較の材料として扱っている。

(表V－1) 児童生徒質問紙調査項目

資質・能力	ラベル	質問
問題解決力	主体性	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。
	粘り強さ	学校や普段の生活の中で、上手く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。
	アプローチの多様性	いろいろな考え方で、問題を解決することができていますか。
関係構築力	他者理解	相手と活動するときに相手の思いや考えを分かろうとしながら、聞いていますか。
	対話の仕方	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。
	協働性	周りの人との考え方や感じ方の違いを大切にして、力を合わせて取り組んでいますか。
貢献する人間性	自他の価値	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。
	積極性（他者）	誰かを進んで助けたり、支えたりしていますか。
	積極性（社会）	地域や社会のために自分にできることをしていますか。
	自己有用感	人や社会に貢献することを通して自分のよさを実感することはありますか。

(2) 結果

次ページの表V－2は「自己実現に向かうための資質・能力」に関する児童生徒を対象とした質問紙調査の結果である。児童生徒の回答のうち、「とてもそう思う」または「少しそう思う」と回答した割合（以下「肯定的な回答」とする）の合計である。

結果は、「問題解決力」「関係構築力」の項目では、全校児童生徒の9割以上が、「貢献する人間性」でも8割以上が肯定的な回答をしている。また、増加した項目や減少した項目の傾向を分析したが、学年によって大きく異なり、全体的な傾向を示すことはできなかった。

(表V-2) 「自己実現に向かうための資質・能力」に関する児童生徒質問紙結果

質問項目	肯定的回答			
	R 6	R 5	R 4	R 3
【問題解決力・主体性】	94%(±0%)	94%(+1%)	93%(-1%)	94%
【問題解決力・粘り強さ】	93%(+1%)	92%(±0%)	92%(+1%)	91%
【問題解決力・アプローチの多様性】	90%(+1%)	89%(±0%)	89%(+1%)	88%
【関係構築力・他者理解】	94%(-1%)	95%(+1%)	94%(-2%)	96%
【関係構築力・対話の仕方】	91%(+1%)	90%(±0%)	90%(-1%)	91%
【関係構築力・協働性】	92%(±0%)	92%(-1%)	93%(-1%)	94%
【貢献する人間性・自他の価値】	94%(+1%)	93%(±0%)	93%(+1%)	92%
【貢献する人間性・積極性(他者)】	92%(±0%)	92%(-2%)	94%(+2%)	92%
【貢献する人間性・積極性(社会)】	81%(+3%)	78%(+1%)	77%(+3%)	74%
【貢献する人間性・自己有用感】	84%(-1%)	85%(+4%)	81%(-3%)	84%

表中の()内の数値は前年度からの増減を示す。

(3) 考察

肯定的な回答の割合は、令和4年度から令和6年度までほぼ同じ水準であり、多くの児童生徒は、「自己実現に向かうための資質・能力」を授業場面や日常生活、地域や社会の中で発揮していると考えており、「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いたという実感を児童生徒がもっているといえる。特に「地域や社会のために自分にできることをしていますか。」の質問に対して、令和3年度から3年続けて増加しており、児童生徒がもっている「人の役に立ちたい。」という思いを行動に移そうとしていることが読み取れる。

2 教師への効果

(1) 調査方法

教師の研究開発実践に対する捉えを明らかにし、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、「教職員アンケート」という名称で質問紙及び自由記述調査を実施した。方法は、Microsoft Formsを使い、教師用PCまたはタブレット端末を用いて回答する形で実施した。

質問紙調査の内容を表V-3に示した。これらの質問に対し、「あてはまる」「どちらかという」とあてはまる」「どちらかという」とあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で回答を求めている。研究開発一年次は実施しなかったが、児童生徒・保護者と同じ視点で調査することにより、経年比較と共に、対象の違いによる比較・分析ができるようにするために、研究開発二年次からこの質問紙調査を実施し、経年比較ができるようにした。

(表V-3) 教師質問紙調査項目

資質・能力	ラベル	質問
問題解決力	主体性	子供は、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。
	粘り強さ	子供は、学校や普段の生活の中で、上手く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。
	アプローチの	子供は、いろいろな考え方で、問題を解決することができていま

	多様性	すか。
関係構築力	他者理解	子供は、相手と活動するときに相手の思いや考えを分かろうとしながら、聞いていますか。
	対話の仕方	子供は、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。
	協働性	子供は、周りの人との考え方や感じ方の違いを大切にして、力を合わせて取り組んでいますか。
貢献する人間性	自他の価値	子供は、お互いのよさや得意なことを認め合い、生かすことができますか。
	積極性（他者）	子供は、誰かを進んで助けたり、支えたりしていますか。
	積極性（社会）	子供は、地域や社会のために自分にできることをしていますか。
	自己有用感	子供は、人や社会に貢献することを通して自分のよさを実感することはありますか。

合わせて令和5年度には自由記述調査として、「どう生きるかの実践を通して、よかったと思うこと」「どう生きるかの実践の中で、困ったこと・困っていること」を聞き、成果と課題の分析につなげた。

（２）結果

① 質問紙調査

表Ⅴ－４は「自己実現に向かうための資質・能力」に関する教師を対象とした質問紙調査の結果である。教師の回答のうち、「あてはまる」または「どちらかというにあてはまる」と回答した割合（以下「肯定的な回答」とする）の合計である。

肯定的な回答の割合について、年々減少している。令和4年度から令和5年度については「主体性」「粘り強さ」の2項目で大きく減少し、令和5年度から令和6年度については「他者理解」「協働性」「自己有用感」の3項目で大きく減少している。児童生徒の質問紙調査の結果と比べて、数値が大きく下回っているのは、「対話の仕方」「積極性（社会）」の2項目であり、この傾向は令和4年度から3年間変わっていないことが分かる。

（表Ⅴ－４）「自己実現に向かうための資質・能力」に関する教師質問紙結果

質問項目	肯定的回答		
	R 6	R 5	R 4
【問題解決力・主体性】	83%（－3%）	86%（－12%）	98%
【問題解決力・粘り強さ】	81%（－5%）	86%（－12%）	98%
【問題解決力・アプローチの多様性】	76%（－6%）	82%（－2%）	84%
【関係構築力・他者理解】	81%（－17%）	98%（＋5%）	93%
【関係構築力・対話の仕方】	67%（－3%）	70%（－9%）	79%
【関係構築力・協働性】	83%（－10%）	93%（＋3%）	90%
【貢献する人間性・自他の価値】	86%（－7%）	93%（＋1%）	92%
【貢献する人間性・積極性（他者）】	90%（－8%）	98%（±0%）	98%
【貢献する人間性・積極性（社会）】	47%（－8%）	55%（－4%）	59%
【貢献する人間性・自己有用感】	64%（－13%）	77%（－8%）	85%

表中の（ ）内の数値は前年度からの増減を示す。

② 自由記述調査

令和5年度に行った自由記述調査について、「どう生きるかの実践を通して、よかったと思うこと」の回答の一部を以下に示す。

子供たち同士で折り合いをつけて話をしようとする児童が増えた。対象が動物だったため、授業時間外でも積極的に活動する姿が見られ、身近な存在として関わっていくことができた。
まちの人の反応を受けて、何度も話し合いを重ねていくことで、まちづくりが自分ごとになった瞬間を見たとき、感動した。自分たちで「エラー」を乗り越えたり、「ジレンマ」を共有して何度も話し合いをしてひとつにまとめた経験を繰り返したりすることで、子供たちが諦めずに話し合う姿が他教科でも見られるようになった。
子供たち自身が楽しみながら学び、生き生きとしている。
子供を学びの主体に置くことができ、学校の教育目標や三つの資質・能力を明確に育むことを意識できた。また、思考を捉え、日々教師も試行錯誤し、力を伸ばすことができた。
自分も子供と悩みながら探究を進めることができ、自分の中の視野も広げることができた。

「どう生きるかの実践の中で、困ったこと・困っていること」の回答の一部を以下に示す。

「どう生きるか」の授業の仕方の正解(ないのかもしれない)が分からない。
自分のやっている授業が本当に「どう生きるか」なのかが、今の段階では分からない。
突発的な動きや願いが予想しにくく、活動がぶれてしまうことがあった。
先が見通せないこと。自分の印象としては、一度走り出すと、意外に修正が効かない。方向性は良かったか？一人一人に力が付いたのか？一年かけてやっただけのものが残ったのか？そういった思いが残る。
明確なものがないため、主観で評価することになること。児童の達成感というか、何をゴールにすればいいのかの設定が難しい。
「どう生きるか」の授業で資質・能力は育まれているかもしれないが、それが日常生活に反映されていない。

(3) 考察

質問紙調査の結果から、全体的に「自己実現に向かうための資質・能力」を育むことができているという実感はある程度感じているが、年々その実感が薄れてきていると考えられる。質問紙調査の結果を本校の勤務年数によって分類して比較検討をしたところ、勤務年数4年目以降の教職員は勤務年数1～3年目に比べ、数字を低く評価していることが分かった。考えられることとして、研究を重ねることによって、児童生徒の目指す姿に対して、より高いものを期待するようになってきている可能性がある。

また、「対話の仕方」「積極性(社会)」の2項目で、児童生徒の肯定的な回答に比べ大きく低いことから、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る点や、子供は、地域や社会のために自分にできることをしている点について資質・能力を育むことができていると自信をもって答えることができていることが課題であるといえる。特に、地域や社会への貢献については、児童生徒の肯定的な回答が増加しているのを踏まえると、教師の自信のなさが顕著であるといえる。

自由記述の結果からは、教師が児童生徒の「どう生きるか」の学びを楽しんでいる様子や積極的に学ぼうとする様子、目指す姿に向けて粘り強く取り組む様子を捉えていること、「どう生きるか」の指導を通して、教師の指導観、指導技術にもよい影響を実感していることが窺える。このことから、教師としての構えの変化や成長を実感する一定の効果があったといえる。

一方で、指導計画を立てるときや実際に指導する場面で、どのように計画を立てればよいか分からないといった声が聞こえたり、この授業でよいのかといった自問をしながら進めていて不安であったりするという声が多くあり、指導計画の立案段階から児童生徒が学んでいる具体的な姿をイメージすることなど、引き続き改善を図るべきことと考えている。

また、時間の制約や謝礼などの費用について、自由さがなくことや、日常生活の姿に結びついていないという回答も見られ、このような側面からも実践の改善点として整理する必要があるといえる。

3 保護者への効果

(1) 調査方法

保護者の実感から、研究開発の成果と課題を考察することで、今後の改善につなげることを目的とし、「保護者アンケート」という名称で質問紙調査を実施した。方法は、Microsoft Forms を使い、アンケートフォームのURL及びQRコードを全家庭に送信し、回答を求める形で実施した。

質問紙調査の内容を表V-5に示した。これらの質問に対し、「あてはまる」「どちらかという」とあてはまる」「どちらかという」とあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で回答を求めている。この質問紙調査は毎年同時期に実施し、比較ができるようにしているが、研究開発一年次から二年次にかけて内容の見直しを行っている。その結果、文章の記述等を分かりやすくなるように修正した部分があるが、調査内容に大きな差はないとし、経年比較の材料として扱っている。また、資質・能力とは異なるが、「『どう生きるか』で学んでいることは、お子さんとの会話の中で話題になりますか。」「『どう生きるか』の学びは大切だと思いますか。」の質問も合わせて聞いている。

(表V-5) 保護者質問紙調査項目

資質・能力	ラベル	質問
問題解決力	主体性	お子さんは、自分で考えて行動することができていますか。増えてきましたか。
	粘り強さ	お子さんは、うまくいかないことがあっても、最後までやりぬくことが増えてきましたか。
	アプローチの多様性	お子さんは、興味をもったことを調べたり、他の人に聞いたりするなど、自分の考えをひろげる姿が増えてきましたか。
関係構築力	対話の仕方	お子さんは、自分の気持ちや考えを他の人にうまく伝えることができていますか。
	協働性	お子さんは、周りの人との違いも大切にして、力を合わせる場面は増えてきましたか。
貢献する人間性	積極性（他者）	お子さんは、誰かのために進んで行動する場面は増えてきましたか。
	自己有用感	お子さんは、自分のよさを話すことができますか。

(2) 結果

表V-6は「自己実現に向かうための資質・能力」に関する保護者を対象とした質問紙調査の結果である。保護者の回答のうち、「あてはまる」または「どちらかという」とあてはまる」と回答した割合（以下「肯定的な回答」とする）の合計である。

(表 V-6) 「自己実現に向かうための資質・能力」に関する保護者質問紙結果

質問項目	肯定的な回答			
	R 6	R 5	R 4	R 3
家庭で話題になるか	75% (－ 4 %)	79% (＋ 4 %)	75% (－ 2 %)	77%
「どう生きるか」は大切であると思うか	98% (－ 1 %)	99% (＋ 1 %)	98% (＋ 2 %)	96%
【問題解決力・主体性】	88% (－ 3 %)	91% (＋ 1 %)	90% (＋ 7 %)	83%
【問題解決力・粘り強さ】	84% (－ 2 %)	86% (＋ 3 %)	83% (－ 1 %)	84%
【問題解決力・アプローチの多様性】	90% (± 0 %)	90% (＋ 1 %)	89% (＋ 13%)	76%
【関係構築力・対話の仕方】	80% (－ 5 %)	85% (＋ 6 %)	79% (＋ 9 %)	70%
【関係構築力・協働性】	92% (± 0 %)	92% (＋ 4 %)	88% (－ 3 %)	91%
【貢献する人間性・積極性 (他者)】	88% (－ 1 %)	89% (＋ 2 %)	87% (± 0 %)	87%
【貢献する人間性・自己有用感】	71% (＋ 3 %)	68% (＋ 1 %)	67% (＋ 9 %)	58%

表中の () 内の数値は前年度からの増減を示す。

肯定的な回答は、全ての質問に関して 7 割以上に達している。「『どう生きるか』は大切であると思うか」については、ほぼ 100% の保護者が肯定的な回答をしている。また「自己有用感」の項目では、令和 3 年度から年々増加している。

(3) 考察

「『どう生きるか』は大切であると思うか」については、ほぼ 100% の保護者が肯定的な回答をしており、「どう生きるか」の理念に賛同していただき、教育活動を支援していただいていることが分かる。各種通信や学級懇談会、Web ページ等で取り上げる頻度を増やしたことで、児童生徒が目指す姿を教師と共有すると共に、保護者の間でも理念が浸透していったと考えられる。

資質・能力が身に付いているかどうかについても肯定的に捉えている傾向が見られ、児童生徒の評価や教師の評価に比べ、児童生徒の姿から、「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いていると保護者が実感しているといえる。

4 質問紙調査の総合的考察

児童生徒の質問紙調査の結果から、児童生徒と保護者において「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いたという実感につながっていると考えられる。教師も全体的に「自己実現に向かうための資質・能力」を育むことができているという実感はある程度感じているが、児童生徒の肯定的な回答に比べ、項目によって差が大きいものがある。

「どう生きるか」は、新領域であるという特性があるため、授業を構想することに難しさを感じたり、児童生徒への指導をどこまで行ってよいか戸惑ったりする教師がほとんどである。だからこそ、教師間で今まで以上に具体的な児童生徒の姿で共有していくことを進めていく必要があると考え、特に第四年次では、その点に重きを置き、取り組んできた。例えば、児童生徒には目指す姿を学年の発達に合わせて分かりやすい言葉で示して共有することで、教師と児童生徒の間で共有できる仕組みを整え、同じ目標に向かって学びを進められるようにしたこと (IV- (4) -③参照) は、重点に対する取組の一つである。質問紙の結果は、短期間の実践ということもあり伴わなかったが、中長期的な視点に立てば、これらの取組は浸透していくであろうと考えている。

5 総括

以上の研究内容を仮説に照らし合わせて検証した結果をまとめると、次の通りになる。

- ① 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、児童生徒は学びを通して、「自分はどう生きるか」を考え、判断し行動する態度を身に付けることができ、自己実現に向かうために必要な資質・能力を実践的な場面で育成できる。さらに効果的に育むために、保護者への情報提供をより多くすることで、学校と家庭が同じ歩みの中で進めていくことが必要である。
- ② 実社会・実生活にある「ジレンマ」や「エラー」に対して、他者と共に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。課題として、授業中に出てきた教師側が想定していなかった道徳的諸価値に対して、適切な対応をすることが難しいことがある。
- ③ 「どう生きるか」の学びを通して、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ようになる。
- ④ 9年間にわたり適切にカリキュラムを編成し、多様な分野や社会で活躍し貢献する人々との出会いを設定することを通して、児童生徒は多様な価値観に触れることができ、その経験を通して自分の生き方を見つめる機会を得て、自分にとって必要なことは何かを確かにして、目標をもって学び続けることができるようになる。
- ⑤ 全ての教育活動で、自己実現に向かうために必要な資質・能力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いだし、実践していくことで、児童生徒の自己実現に向かうために必要な資質・能力を効果的に育成することができる。課題として、新領域であるという特性があるため、授業を構想することに難しさを感じたり、児童生徒への指導をどこまで行ってよいか戸惑ったりする教師がほとんどであること。また、教師間もしくは教師と児童生徒間で、目指す姿を共有し、同じ目標に向かって学びを進めていく必要があるが、それにはかなりの時間を要すること。が挙げられる。

① 実社会・実生活をテーマにした探究的な学びについて

(児童生徒への質問)

「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。」

私は、住んでいる人の願いを大切にしまちづくりをしたいと思った。わけは京都の研修の時に住んでいる人の願いを一番に考える事が大切だと学んだから。私は、住んでいる人の願いを大切に作る生き方を大切に「どう生きるか」を学びたいと思う。

違いを認め合うことを大切にしたい。去年の「どう生きるか」で学んで、違いを理解し、認め合うことで誰もが過ごしやすい社会に近づくようになったから。

私は人との繋がりを大切に生きていきたい。今年は「人、もの、こととの繋がり」を大切にしていって宿泊研修や「どう生きるか」などで人などにつながっていく中で自分の視野がどんどん広がっていると思うから。

広い視野と様々な視点を持って物事を考え、すぐに行動することを大切にしたい。多様性という言葉をよく聞いて、自分の価値観だけで判断するのではなく、他の人の考え方も認め合うことも大切だし、何かあった時にはすぐに行動できるような行動力も必要だと思ったから。

「学びのカテゴリー」の内容を踏まえ、自分ごととして捉えている児童生徒が多くいることが記述から分かる。自分から他者・社会へ視野が広がっていくことを自覚したり、自分と他者・社会のつながりを大切に、自分の生き方について言及したりする内容も見られた。これらの記述から、実生活・実社会をテーマにした「学びのカテゴリー」を設定すること、「学びのカテゴリー」に合わせた探究的な学びを進めていくことは、児童生徒の自己実現に向かうための資質・能力を育むこ

とにつながっているといえる。

（保護者への質問）「本校の「どう生きるか」の学びについて、ご意見をお聞かせください。」

普段の授業のような勉強ではなく、実践して体験して学ぶので記憶に残ったり、育てたものを自分で食べたりして満足度も上がったり、楽しみながら学べるので、進んで取り組めるので、色々考えて吸収してくれると良いなあと思っています。
ひとりっ子ということもあり、家庭では子ども同士で揉まれる環境にありません。高齢の家族の中にいるだけに、どう生きるかの時間は子どもたちや先生、専門家や地域の皆さんの色々な意見を知り、考えて行動する貴重な機会になっています。かぞくでの活動と並行してこのような学びの場をもうけていただいていることに感謝しております。国語や算数と異なり、0点か100点かの世界でない、のびのびとした時間が、本人にとっては学校生活の清涼剤となっています。
「楽しい」ということが子どもの学びに何より重要なことだと思います。いつも飼育している動物の写真や絵を見せてくれたり、様子を教えてくれたりするので、子どもが楽しく取り組んでいるのだろうと安心しています。
野菜や花を育てたり、ウサギやニワトリなど生き物のお世話をしたりするとき、言葉でコミュニケーションが取れない状況で、どうするのが良いのかを調べる時には専門の先生に教えていただく過程で想像する力、また自分一人ではなく仲間と共に取り組む力などが育っているのだと思います。これからも「どう生きるか」の取り組みで成長してくれるのを楽しみにしています。
息子がいつも「どう生きるか」の授業の話をしてくれるのですが、自分達が小学生の頃に比べて主体的に動いているな、自分や友達の意見もうまく取り入れて活動しているなという印象です。学校外でも自分の意見をしっかり言語化して相手に伝えられるのは、「どう生きるか」や学校生活で培ったものなのかなと思います。
のびのび地域に出掛けて行ったりして、取り組めることをありがたく感じています。生の体験に勝るものはなく、どんどん他の人から、地域から学んできてほしいです。
地域の方や、さまざまな年代の人との交流を通して人とのつながりを大切にしているのがとてもいいなあと感じます。その出会いのなかでいろいろなものをキャッチしてほしいと願います。

保護者は「どう生きるか」の学びについて、児童生徒が話すことを中心に知ることがほとんどである。特に1～4年生までの学びについては、「野菜」「動物」といった目に見える対象を扱っており、児童が話す機会も多く、保護者もその学びについて好意的に受け取り、児童の成長を感じ取っている記述が多く見られた。反対に、学年が上がるにつれ、抽象的な内容が多く、児童生徒が学校の学びを家庭に持ち込んで、一緒に考える機会があり、大変嬉しく思うと回答する家庭もあれば、児童生徒が学校であったことを話すことが少ない家庭では、「学校からの情報がほしい」という記述も見られた。課題は残るものの、総じて、実生活・実社会をテーマにした探究的な学びは、保護者の理解を得ることができているといえる。

② 事柄や価値そのものを議論する学びについて

（児童生徒への質問）

「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。」

自分の意見を大切にできて、いろいろな人たちの意見も大切にできる生き方したいです。理由は自分の意見も大切だし、他の人の意見も大切だからです。
他の人に任せて意見を考えてもらったりする他人事よりも自分ごとで考えること
大切にしたいのは、人とたくさん話して、人とたくさん関わる生き方です。理由は人とたくさん話して関われば、その人の困っている事や、望んでいる事が分かってきて、それを解決しようとするのが大切だと思うからです。

人の話をしっかりと聞いて、相手が安心できるようにする生き方です。相手や自分のためになるからです。特に、Aさんは人の話をしっかりと聞いていて、だれもが安心できるような状態にしています。わたしも見習いたいと思ったからです。
自分で考えることを大切にしたい。相手の考えに縛られ続けるのではなく、自分の考えをもつことに意味があると思うから。

他人の話を聞く、他人の意見を大事にする、他人とたくさん話すといった、他者を尊重したい生き方をしたいと回答する児童生徒は数多く見られた。また、あらゆる問題を他人事にせず、「自分の考え・意見をもつこと」が大切にしたい生き方であると回答する児童生徒も見られた。一方で、「自分の意見を押し通すことも必要である」といった内容を回答している児童生徒が若干いることが気がかりであった。

（保護者への質問）「本校の「どう生きるか」の学びについて、ご意見をお聞かせください。」

家で、どう生きるかの時間の出来事をたくさん話してくれるようになりました。野菜をベランダのプランターで育て始め、学校ではこうしているよと教えてくれます。家族で図書館に調べに行くなど、家庭においても有意義なものになっています。
どう生きるかの授業の中ではクラスメートと相談したり、自分たちで調べたり試行錯誤しながら学ぶことができていくようで、良いと思います。その学びが家でも活かせるといいと思います。
人間成長としてその学年、年齢において身に付けておく事が必要であろうと思われることに、常に取り組みされている様を感じている。議題があれば必ず話し合う。答えを模索しそれに必ず皆で向かう。大人でもやれていない事が多いと感じる事をこの年齢で挑戦し続けている。
グループディスカッションやディベートなどで主体性や協調性、表現力が築かれつつあると感じます。学んだことを社会に生かせる様な思考力や判断力、豊かな人間性を期待します。
毎回様々なテーマの中で子ども達が自分で考え体験し何が出来るかを考えて話合って、行動している姿に驚いています、ありがとうございます。

保護者の回答の中には、試行錯誤する様子、話し合う様子について言及するものが多く、議論を繰り返す学びについては、肯定的な評価を得たといえる。道徳的諸価値に関する記述は少なく、保護者からの回答では、実践的な道徳性が養われたかどうかを判断することは難しい。

全ての学級において、年間指導計画や単元指導計画、1単位時間の授業を考える中で、「ジレンマ」や「エラー」を乗り越える場面がどのように表れるのか、それを乗り越えるための道徳的諸価値にはどのようなものが考えられるのかをできる限り想定した。児童生徒は、「ジレンマ」や「エラー」にぶつかったとき、道徳的諸価値に基づいて、議論したり判断したりし、納得解や最適解を求めていく姿が多く見られていた。以上のことから、「『ジレンマ』や『エラー』に対して他者と道徳的な議論をする場」は適切に設定されたといえる。

③ 自分と社会の未来に夢と責任をもてる学びについて

（児童生徒への質問）

「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。」

周りの人から尊敬される人、さりげなくゴミを拾ったり、何事にも行動できたりする人、自分から行動できる人を目指していきたいです。いっぱい助けてくれるお母さん・お父さんみたいな人になりたいです。
いろんな人が困っていた時に助けられるように生きていきたいです。どうしてかという、人が困っていた時に助けるとお互いが嬉しくなるし、どんな人でもできないものがあるので、そこで助けて協力して生きていけるようにしたいからです。
自分が目指すもの、求めたいものそれがなんなのかをはっきりさせ、それに向かって日々努力

すること。

回答の数は限られているものの、自分の生き方について、夢を語り、そのためにはどのようなことが必要であるかに目を向けている児童生徒もいる。様々な人たちに出会う中で、自分の生き方のモデルになる人に出会えたり、身近な人のよさを再発見し、憧れを抱いたりする児童生徒の回答も見られた。

（保護者への質問）「本校の「どう生きるか」の学びについて、ご意見をお聞かせください。」

3年生くらいまでは、大変大人しく、どちらかと言うと受動的だったのに、生き物や植物のお世話を通して、自分がどう接しているかや、毎日の出来事、頑張ったことなどよく話をしてくれるようになりました。子どもを通して、「どう生きるか」の学習の素晴らしさを日々感じております。

色々な分野について自分の意見を持ち、深く考える時間となっているので、すごく大切な授業になっていると家でも嬉しそうに話しています。これから社会に出ても自分と向き合い、切り拓くための力がつくと思います。

自分の将来について真摯に考えたり、社会との共生を小さい頃から学び、考えたりする大切な機会となっていると思います。なかなか課題に対する答えを導き出すのは難しく、手応えを感じるとまではいかないこともあると思いますが、大人になってから気付くこともあるのでは、とったりもします。

保護者の回答から、小さい学年では、自分が「どう生きるか」の学びでどのようなことを頑張っているのかを中心に伝えていること、学年が上がるにつれて、「どう生きるか」の学びに対して、自分はどのような考えや意見をもっているのか、どのような将来を描いていくのかについて、家庭で話題になっていることが分かった。児童生徒の回答と同様に、「どう生きるか」の学びを通して、自分の将来や夢をもつことや、それに対する責任についてまで考えることができているといえる。

④ 多様な価値観から生き方を見つめ、目標をもって学び続けることについて
（児童生徒への質問）

「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。」

すべての生き物が幸せな生き方です。この地球に住んでいるすべての生き物が大切にされて幸せになっていれば戦争なども起きないと思うし、すべての生き物が幸せに暮らせていれば世界がもっと明るくなると思うからです。

相手のことを意識し、自分も相手も幸せに過ごせる生き方です。理由は、自分と相手との関わりが大切だと思うし、社会に出ても必要なものだと感じるからです。

たくさんの人を明るい気持ちにされられる人です。誰も嫌な思いをしないために、自分の行動でたくさんの人を笑顔にできたら素敵だと思うからです。

仲間の幸せのために自分ができることを精一杯行い、貢献する生き方です。人に優しくし、誰かのために働くという生き方は社会で必要になると思うからです。

誰よりも努力する。そうすると自分に自信がつき、物事が楽しく感じる。余裕ができ、周りに目を向けることができる。人からではなく自分からやってみたい。

①～③のように、具体的な生き方ではないが、「（自分が）幸せに過ごしたい」「（他者が）幸せに過ごせるために自分ができることをしたい（貢献したい）」と、自分の生き方をみつめる記述は、ほとんどの児童生徒ができている。「どう生きるか」の学びで触れる多様な価値観が、児童生徒の生き方を見つめることに影響を与え、どうすればその生き方を実現できるのかまで考えるきっかけになっているのは、確かである。

(保護者への質問)「本校の「どう生きるか」の学びについて、ご意見をお聞かせください。」

我が子は3年生なので、3年生までしか分かりませんが、遊びも野菜も花も、大変興味をもって取り組めたようです。特に野菜については私も知らないようなことまでたくさん調べて教えてくれ、今は野菜がどのような状況なのかを目をキラキラさせながら話してくれました。3年生になっても、家の畑で自分だけで野菜を育てています。勉強では学べない、大切なことを学べていると思います。

何か問題が起きた時に自分でどうしたら良いのかを考えて行動する、自主性がだいぶついてきたかな？と思います。問題があった時でなくても、自分が何かをしたい時にどうすれば出来るかやこれがしたいからこれが必要だ等、考えたり調べたりすることが増えたと思います。この先今までよりそういった機会が増えていくと思うのでこのまま自分で考えて調べてということが続けていけたらと思います。

向上心、希望と勇気、感謝、礼儀、相互理解、思いやりなど、沢山ある学びの基礎を一人一人が1つでも多く身につける事ができれば、今後、社会に出た時必ず生かす事ができると思います。子供達にとってとても重要で大切な学びだと思います。

保護者からの回答の中には、現在「どう生きるか」で学んでいる内容や学び方が、今は困難なものであっても、将来必ず役に立つという構えで、肯定的に捉えているものが多く見られた。

⑤ 資質・能力を効果的に育成することについて

(児童生徒への質問)

「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。」

仲間の気持ちを考えて接することです。どうしてかと言うと、相手が嫌だと思う接し方をすると、相手はもちろん、自分も嫌な思いに必ずなるからです。そして、仲間の気持ちを考えて接すると、相手も、自分も気持ちがいいからです。だから、私は友達と接する時は仲間の気持ちを考えて接したいです。

難しい問題もみんなで協力して成功することが大事。

理由は、1人で解決出来ないものも、仲間と協力すれば解決出来るものもあると思うので、今やり始めた、全力プロジェクトも、みんなで協力出来たらいいなと思いました。

人と助け合って生きていきたい。人と助け合うことで、人との関係もよくなるし、仲間と課題にとりくむことで達成感が得られる。

目の前のチャンスは必ず逃さずに、いろんなことに挑戦して自分の成長につなげること。

自分が今まで挑戦した時、自分の成長につながるものが多かったから。たくさんのに挑戦して、後からやれば良かったって思わないようにしたいから。

自己実現に向かうための資質・能力「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」に関わるような回答をしている児童生徒も多く見られた。上記の回答例にあるように、「いろんなことに挑戦して自分の成長につなげる(問題解決力)」「仲間の気持ちを考えて接する(関係構築力)」という回答であったり、「貢献したい」という言葉を用いた回答も多く見られたりした。これらのことから、「どう生きるか」のカリキュラムを適切にデザインすることで、自己実現に向かうための資質・能力が効果的に育まれているといえる。

(保護者への質問)「本校の「どう生きるか」の学びについて、ご意見をお聞かせください。」

動物のことを考えて色々しているが死んでしまうので、皆がどう生きるかで色々見たり触れたりすることがストレスで死んでいるのではないかと家で話してくれました。(餌だけあげている近くの幼稚園のウサギは元気だから)親としては命について考える良い経験になっていると思いますが、本人はどう生きるかが動物にとって良くないのではと葛藤があるようです。

主体的に行動できることはとても良いことだが、周りの友達の意見もしっかり聞くことができる。自分とは違う意見も肯定的に受け止めることができるようになった。

相手の話を聞いたり、周りを見ながら、気持ちを汲みつつも、きちんと自分の意見を伝えたりできるようになって、少しずつ成長してきていること、段取りをして前もって取り組めるようになってきていることを実感しています。

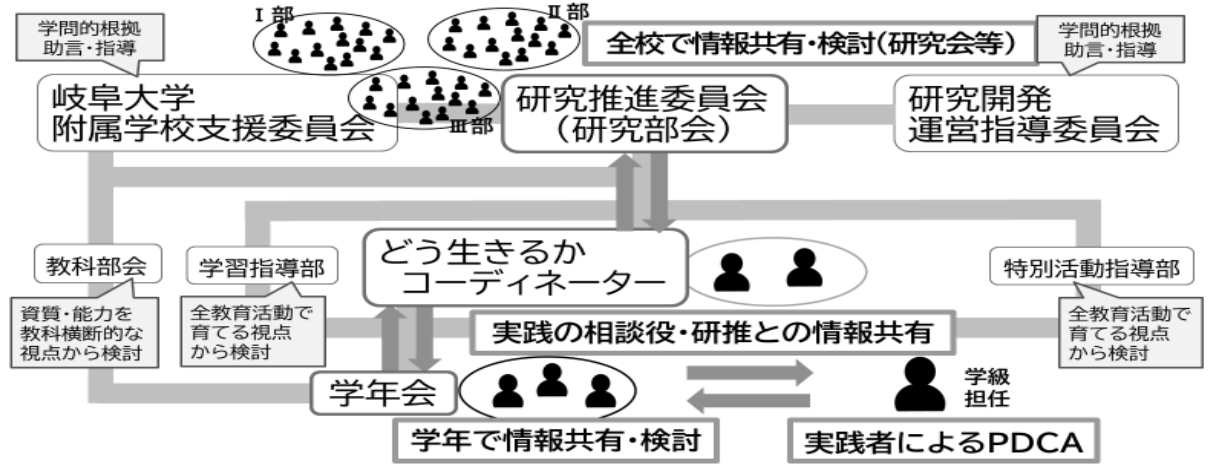
学校全体で、誰かのために、何かのために、行動するという力がとても養われていると思います。学校祭でもそのように実感しました。

児童生徒の回答と同様に、「自分から課題・問題を解決しようとする姿」「相手の話をしっかり聞こうとする姿」「誰かのために、何かのために、行動しようとする姿」が家庭でも見られていることが、保護者の回答からも分かる。さらに、学校行事との関連について回答するものもあり、全教育活動で資質・能力が育まれ、発揮されていることが浸透しつつあるといえる。

これらから、適切にカリキュラムをデザインすることで、自己実現に向かうための資質・能力が効果的に育まれているといえる。

VI 研究組織

1 組織概要図



2 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	教授	情報教育、ICT活用
西野真由美	国立教育政策研究所 教育課程研究センター	総括研究官	道徳教育、特別活動、カリキュラム開発
益子 典文	岐阜大学	副学長	教育工学、科学教育
山田 雅博	岐阜大学教育学部	学部長	初等中等教育学、数学科教育
今村 光章	岐阜大学教育学部	副学部長	幼児教育、保育学、環境教育、教育思想
別府 哲	岐阜大学教育学部	附属小中学校統括長	教育心理、発達心理
三島 晃陽	岐阜県教育委員会事務局 教育総務課	教育主管	総合的な学習の時間
堀 秀樹	岐阜県立岐阜工業高等学校	校長	高等教育担当
藤田 忠久	岐阜市立岐阜小学校	元校長	総合的な学習の時間