

自己実現に向かう児童生徒の育成（第三年次）

1 主題設定の理由

（1）本校の教育目標

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、大切な児童生徒に私たちがすべきことは何かを問い続け、教育活動を行っている。本校の言う「幸せ」とは、大きく三つのことを大切にした生き方につながる。一つ目は「自分らしく」である。かけがえのないたった一度の人生だからこそ、頭で考え、自分の足で立ち、歩めること、つまり「自分らしく」生きることは幸せにつながるからである。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からである。三つ目は「貢献できること」である。誰かの役に立ち、自分の存在価値を見出すことで、自己有用感が高まり、よりよく生きていこうとするからである。

（2）児童生徒が生きるこれからの社会

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。

（3）自己有用感や自己実現への意欲

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（平成30年度 対象：各国13歳から29歳までの男女）（表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」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。これらの

表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%

結果から、日本の若者たちの自身に対する満足感の低下から自己有用感も低下していることが分かる。

本校児童生徒についても過去の質問紙調査（令和4年度全国学力・学習状況調査、本校6年生105人・9年生105人対象、表2）から次のような結果が得られている。「当てはまる」と回答した児童生徒の割合を全国、岐阜県、本校で比べた結果から、児童生徒は、自分は人の役に立ちたいという思いはあるが、なかなか行動に移すことができていないことが分かる。本校の結果も同じようになっており、本校の児童生徒においても自己有用感が低いということが推察できる。

（4）価値観の多様化

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、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。

（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が必要であると考え、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。また、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、それらを体験させることによって、多様な価値観を受け入れることにつながり、自分の生き方をよりよく考えることができるようにする必要がある。

ゆえに、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、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とした。そして、本研究主題に迫ることが、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。

「自己実現に向かう」とは、「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」と本校では定義している。

2 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。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○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、他者と協働し問題を解決していく子 ○自分のよさを生かして、人や社会に貢献していく子 |
|---|

表2 令和4年度全国学力・学習状況調査

令和4年度全国学力・学習状況調査の結果			
	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	79%	75%	75%
9年生	73%	74%	73%
難しいことでも、失敗を恐れなくて挑戦していますか			
6年生	28%	27%	27%
9年生	29%	21%	21%
自分には、よいところがあると思いますか			
6年生	38%	39%	39%
9年生	43%	38%	36%
将来の夢や目標を持っていますか			
6年生	61%	59%	60%
9年生	41%	40%	39%

3 育みたい資質・能力

自己実現に向かう児童生徒の姿に迫るために育みたい資質・能力を「自己実現に向かうための資質・能力」とし、その中に「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」を設定した。(表3)

表3 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、行動することができる。	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。

4 研究仮説

設定した自己実現に向かうための資質・能力を育むために、次のような研究仮説を立てた。

○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の資質・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、行動につながる実践的な道徳性を養うことができる。
○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。
○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。
○全ての教育活動で自己実現に向かうための資質・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の資質・能力を効果的に育成することができる。

5 教育課程の構成

学習指導要領(平成29年告示)では、育成を目指す資質・能力を「知識及び技能」の習得と「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養という三つの柱で記している。各教科等の目標及び内容はこの三つの柱に沿って再整理されている。また、学習の基盤となる資質・能力として、言語能力、情報活用能力、問題解決・発見能力等が挙げられ、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るように明記されている。学習指導要領は、従来の教科等の内容を、資質・能力の三つの柱で整理して教育課程を編成するとともに、学習の基盤となる資質・能力等を教科等横断的な視点に立って育成する構造となっている。

本校は自己実現に向かうための児童生徒の資質・能力として、「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」の三つを設定している。これは、学習指導要領における学習の基盤となる資質・能力と捉えることができる。そして、これらの資質・能力を育むためには、次のような学びが必要であると考えた。

(1) 実社会・実生活をテーマにした探究的な学び

自己実現やキャリア形成のためには、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

児童生徒は探究的な学びを通して、また「それでいいのか」と誰かに問いたくなるようなことや、「そんな考えもあるのか」と新しい考えに出会うだろう。これらのことをきっかけに、「本当にそれが大切なのか」「自分はどうしたらいいのか」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の資質・能力を育てていくためには、児童生徒が自ら大切にしなければなら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、道徳の目標であるよりよく生きるための基盤となる道徳性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られる。

(3) 自分と社会の未来に夢と責任をもてる学び

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きている。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できることも必要であると考えられる。このよう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考える。

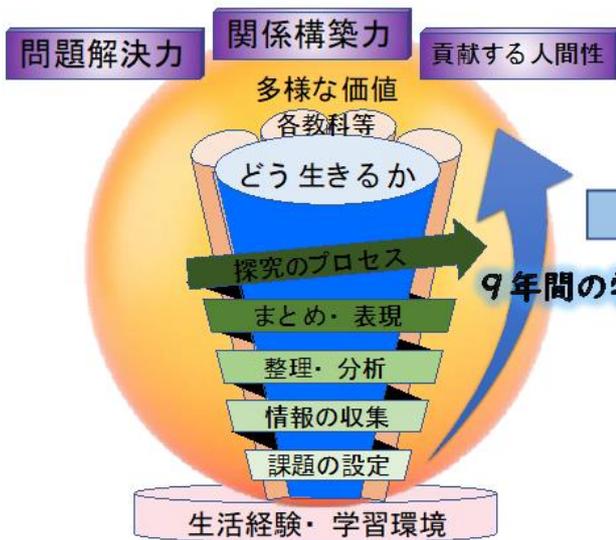
以上の学びの実現に向かって、本研究では、「自己実現に向かう児童生徒」を願い、学校教育全体で三つの資質・能力を直接的に育むために、総合的な学習の時間、生活科、特別の教科 道徳の時間を充て、新領域「どう生きるか」を創設した。

6 新領域「どう生きるか」

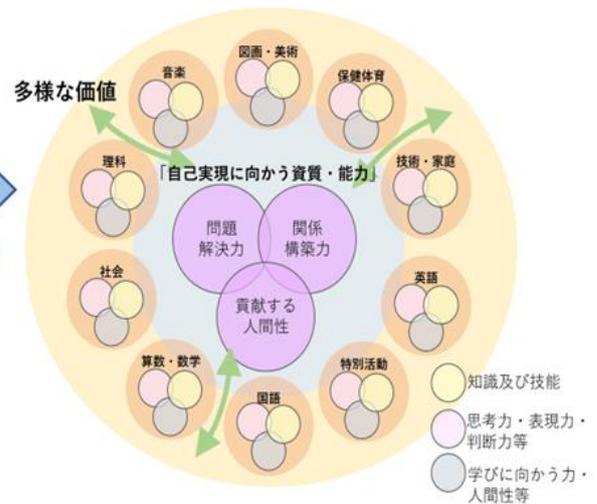
「どう生きるか」は、本研究の教育課程の中で軸となるものであり、各教科や領域を含め、全教育活動で「自己実現に向かうための資質・能力」を育むことを目指すものである。

学習内容は、「5 教育課程の構成」の(1)～(3)までの学びを具体化するものであり、実社会・実生活をテーマにした探究的な学びを設定し、その中で生まれた問いや、学校や社会の中にある現代的課題、特別活動や生活上の人間関係でのジレンマやエラーを乗り越えるために、道徳的諸価値を基にして議論する活動を取り入れる。この議論を通して、他者の価値観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、行動できることを考える。「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本校では定義している。

次ページの図1・2のように、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ながら育てて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。



(図1) 本校の9年間の教育課程の構成



(図2) 本校の1年間の教育課程の構成

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

7 どう生きるかの目標と成立条件

以上の構想をふまえ、どう生きるかの目標と成立条件を以下のようにまとめた。

【目標】

新領域「どう生きるか」の目標は、次のとおりである。

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、行動することができる「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。

【成立条件】

- ・学習者の「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」を育成する目的に対する手段として、学習過程が位置付けられていること。
- ・学習者の「生き方」に影響を与える社会に生きる人々と出会い、学びにつなげることできる機会が意図的・計画的に位置付けられていること。
- ・児童生徒が、課題を「自分ごと」として捉えながら探究していく単元構想であること。
- ・児童生徒は、探究的な学びを通して起こる「ジレンマ」や「エラー」に対して、道徳的諸価値を基に「自分ごと」で考え、判断し、行動しようとする学びであること。
- ・教科等の学びを実践的に活用する教科等横断的な位置付けがなされていること。（「どう生きるか」と教科等の関連）
- ・将来へのキャリアプラン構築の土台の育成を目指すことができるように、学年の発達の段階を考慮した9年間の系統的・発展的な学びが実現されていること。

8 研究内容

本校で目指す児童生徒の姿に迫るためには、これまでの教育課程を児童生徒の姿を基に問い直していくこと、「どう生きるか」において資質・能力を育てていくために年間、単元、単位時間における「目標ならびに指導と評価の一体化」を図ることが大切である。その上で、意図的に指導・援助、評価を行っていかなくてはならない。そこで、研究内容を以下の通りとした。

(1) 研究内容1 教育課程

- ① 自己実現に向かうための資質・能力の整理
- ② 「学びのカテゴリー」の設定
- ③ 指導計画の作成

(2) 研究内容2 指導の充実

- ① 学習過程の整理
- ② 各々の過程の充実を図るための指導・援助
 - ア 課題の設定
 - イ 情報の収集
 - ウ 整理・分析
 - エ まとめ・表現
 - オ 内省

(3) 研究内容3 学習評価

- ① どう生きるかの特性に合わせたルーブリックの作成
- ② 系統性を意識したポートフォリオの活用

(1) 研究内容1 教育課程

① 自己実現に向かうための資質・能力の整理

自己実現に向かうための資質・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、実際の授業の中で資質・能力を発揮した姿を描くことを目指した。

ア (一年次) 自己実現に向かうための資質・能力の細項目化

「自己実現に向かうための資質・能力」である「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」を細項目化した。(表4)

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。

表4 三つの資質・能力の細項目化(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 (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

二年次の研究では、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た。(表5)

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、児童生徒の内面の状態も描くことで、教師が児童生徒の姿を見届ける際の視点が明らかになった。

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一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。

表5 三つの資質・能力及び資質・能力が発揮されている姿(二年次)

自己実現に向かう資質・能力	資質・能力が発揮されている姿	子供の内面の状態(教師が見届ける着眼点)
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	・学んだことを活かす ・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 ・貫く ・批判的思考 ・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、対話を通してひと、もの、こととの対立やジレンマを乗り越える	・学んだことを活かす ・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	・学んだことを活かす ・自分を認める ・相手や社会への敬意 ・創造性

ウ (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

三年次の研究では、前年度の課題を踏まえ、表6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

表6 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(三年次)

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9
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、課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、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時にも、多様な考え方をもとに、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(自ら問題解決のための計画から実行・振り返りを行う)ができる。					
関係構築力	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、学級の仲間の考えを分かち合いながら、エラーやジレンマ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、学級や願いの(課題)別グループ内の考えの共通点や相違点をみいだしながら、エラーやジレンマ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、課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、エラーやジレンマ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、エラーやジレンマ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。						

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6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。

② 「学びのカテゴリー」の設定

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も、児童生徒が学ぶ内容によってその効果は変わってくる。そこで、児童生徒の興味・関心や生活環境などの実態、発達の段階を考慮し、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、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、教科等で学んだことを生かして横断的に学び、自分や他者、社会を知り、自分はどう生きるのかと学び続けていくことができる考えた。

ア (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

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、発達の段階に応じた、9年間の学びが児童生徒にとって切実感があり、未来社会に必要な体験や経験を通して、「自分はどう生きるか」を探究し、資質・能力を育むことができる学びの題材としたことである。また、題材の配列は学

表7 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	まじり	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

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設定した。(表7)

しかし、1年間の実践を振り返ったときに、カテゴリーをしぼ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なった。

イ (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

二年次では、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8)のように学びのカテゴリーを変更した。

表8 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	まじり	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

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 (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

三年次は、前年度の課題を踏まえ、8・9年生2年間で1つのテーマを進めるように変更した。(表9)

表9 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	遊び	野菜	花	動物	暮らし	まぶり	多様性	社会に生きる	

以上のように、毎年の年度末に「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る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ている。

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	遊び・生活づくり	地域・情報	進路・余暇

③ 指導計画の作成

自己実現に向かうための資質・能力は、学年の発達の段階に応じて計画的に育む必要がある。そのために、指導計画に発達の段階に応じて、意図的に資質・能力を位置付けるとともに、単元の構成を工夫することが大切であると考えた。そこで、年間指導計画、単元指導計画(単元シート)を次のように作成した。

ア 年間指導計画(図3)

自己実現に向かうための資質・能力を系統的、計画的に育むために、資質・能力を具体化し、内容を整理し、年間の単元を構成することで、学年の発達の段階に応じて指導しようと考えた。

まず、各学年の学びのカテゴリーの設定理由を踏まえて、各学年の育む資質・能力を目標として設定する。そして、学年の学びの出会いから出口の活動まで、児童生徒が探究していくプロセスを描き、どのような単元をいつ行うことが、資質・能力を育むためには効果的であるかを考えて単元配列を行い、年間指導計画を作成する。

また、学びの基盤となる道徳的諸価値を設定することで、事柄や価値そのものを議論する学びを教師が意図的に仕組んだり、各教科等の内容と関連付けて、様々な教科等で学んだことを生かしてどう生きるかの学習をより深いものにしたりを考えた。

1年3組 年間指導計画 【学びのカテゴリー】:遊び (全136時間)

第1学年の目標	(1)問題解決に関わって 思いを持った学びを振り返ることができ、よりよい学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、やり続けることができるようになる。 (2)関係構築に関わって 遊びの中で学ぶシリンダでエピソードに対して、より思いを持った学びに活かすための話し合い活動を通して、仲間を尊重し、意見を聞き出し、活動することができるようになる。 (3)貢献する人間に関わって 思いを持った学びを振り返ることができ、自分のよさを発揮し、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。													
カテゴリー設定の理由	子供たちは、小学校入学前までに遊びを通して、自立心や個性性が養われてきた。入学後大きく環境が変わる子供たちの安心感を高めることができるように、遊びという活動を継続していく。また、遊びそのものが子供たちにとって楽しく、面白いという性質がある。「自分ができるところを」「自分の長所を活かす」など、本校の第1学年で取り組んでいる。													
学びの基盤となる道徳的諸価値	誠実、助善・親切、思いやり、取組、信頼、他者の尊重、よりよい学校生活、集団生活の充実、生命の尊厳、自然の保護													
学びを構成する要素	楽しさ 人 関心 仲間 集団 学校 体験 自然 多動 工夫 協議 決まり 遊び 達成感													
月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月		
単元名(科目)	いそいそとあそぼう(136時間)													
主な学習活動	<table border="1"> <tr> <td>を家よ 收しり 集いよ ま遊び び遊 び見 に 付 け る た め の 工 具 や 紙 や</td> <td> 1. 遊び道具の準備・整理 2. 遊びのルール作り 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの振り返り 5. 遊びの感想を共有 6. 遊びの思い出作り 7. 遊びの楽しさを伝える 8. 遊びの楽しさを伝える 9. 遊びの楽しさを伝える 10. 遊びの楽しさを伝える 11. 遊びの楽しさを伝える 12. 遊びの楽しさを伝える </td> </tr> </table>												を家よ 收しり 集いよ ま遊び び遊 び見 に 付 け る た め の 工 具 や 紙 や	1. 遊び道具の準備・整理 2. 遊びのルール作り 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの振り返り 5. 遊びの感想を共有 6. 遊びの思い出作り 7. 遊びの楽しさを伝える 8. 遊びの楽しさを伝える 9. 遊びの楽しさを伝える 10. 遊びの楽しさを伝える 11. 遊びの楽しさを伝える 12. 遊びの楽しさを伝える
を家よ 收しり 集いよ ま遊び び遊 び見 に 付 け る た め の 工 具 や 紙 や	1. 遊び道具の準備・整理 2. 遊びのルール作り 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの振り返り 5. 遊びの感想を共有 6. 遊びの思い出作り 7. 遊びの楽しさを伝える 8. 遊びの楽しさを伝える 9. 遊びの楽しさを伝える 10. 遊びの楽しさを伝える 11. 遊びの楽しさを伝える 12. 遊びの楽しさを伝える													
設定されるシリンダ【思考的諸価値】	<table border="1"> <tr> <td> 1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有 </td> <td> 1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有 </td> </tr> </table>												1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有	1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有
1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有	1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有													
人材活用	<table border="1"> <tr> <td> 1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有 </td> <td> 1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有 </td> </tr> </table>												1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有	1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有
1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有	1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有													
指導者との関係	<table border="1"> <tr> <td> 1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有 </td> <td> 1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有 </td> </tr> </table>												1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有	1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有
1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有	1. 遊びの楽しさを共有 2. 遊びの楽しさを共有 3. 遊びの楽しさを共有 4. 遊びの楽しさを共有 5. 遊びの楽しさを共有 6. 遊びの楽しさを共有 7. 遊びの楽しさを共有 8. 遊びの楽しさを共有 9. 遊びの楽しさを共有 10. 遊びの楽しさを共有 11. 遊びの楽しさを共有 12. 遊びの楽しさを共有													

資質・能力の設定
学年のカテゴリーを通じ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

図3 どう生きるか 年間指導計画

イ 単元シート（図4）

年間指導計画を基に、より具体的な活動や姿を描いたものが単元シートである。本単元の目標や活動内容、児童生徒の想定される姿を記述するが、この単元シートの特徴的なところは、まず、「加筆修正欄」や「実際の姿」を書く欄を設けているところである。どう生きるかの学びは、学習者の生き方に影響を与える社会に生きる人々と出会い、学びにつなげることで課題を自分ごととして捉えながら探究していく学びであり、教師の指導計画や想定と異なる学びなることも少なくない。そこで、加筆修正欄を設定しておくことで、教師が柔軟に指導計画を修正してよいことを示している。こうすることによって、教師が無意識のうちに教師自身が描いた指導計画に乗せようとするのを防ぐこともねらっている。同時に加筆修正欄や実際の姿に学びの記録を残すことによって、次年度以降の実践の参考にすることもできる。

また、どう生きるかは事柄や価値そのものを議論する学びである。その場面をジレンマやエラーとしてより具体化して記述することで、教師が意図的に指導し、児童生徒は、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けるようにすることをねらった。

単元名 「あらいとげんきの力を伝えよう」 ～にわとり動物園をつくらう～ (40)	本単元の目標		
	問題解決力	関係構築力	貢献する人間性
5年次単元 加筆修正欄 「加筆修正欄」に必要なら追加記述する。	問題解決力 ・「加筆修正欄」に必要なら追加記述する。	関係構築力 ・「加筆修正欄」に必要なら追加記述する。	貢献する人間性 ・「加筆修正欄」に必要なら追加記述する。
実際の姿 「実際の姿」に必要なら追加記述する。	問題解決力 ・「実際の姿」に必要なら追加記述する。	関係構築力 ・「実際の姿」に必要なら追加記述する。	貢献する人間性 ・「実際の姿」に必要なら追加記述する。
エラー 「エラー」に必要なら追加記述する。	エラー ・「エラー」に必要なら追加記述する。	エラー ・「エラー」に必要なら追加記述する。	エラー ・「エラー」に必要なら追加記述する。

資質・能力の設定

単元を通して育む資質・能力の具体化

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

子供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

図4 どう生きるか 単元シート

(2) 研究内容2 指導の充実

① 学習過程の整理

ア (二次次まで) 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」

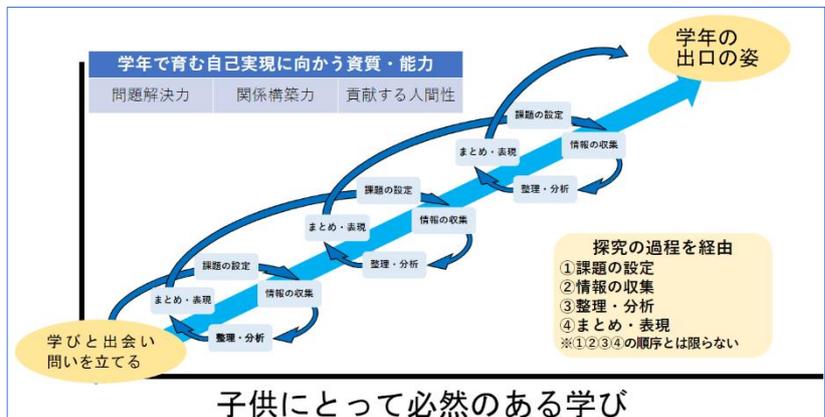


図5 二次次までの「どう生きるか」学習過程

「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ていた。(図5)

イ (三年次) 探究の過程の役割を明確化し、内省を加えたどう生きるかの特徴が分かる学び

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たのが、図6である。

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。図6に示した通り、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ことを明確にした。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けるようにする。

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学びである。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もの可能性がある。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。

② 各々の過程の充実を図るための指導・援助

ア 課題の設定

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な指導・援助を考えていきたい。

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

どう生きるかの学習過程

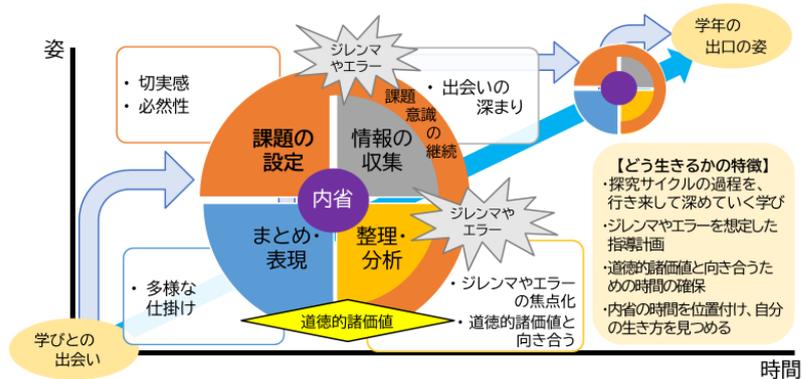


図6 三年次「どう生きるか」学習過程

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 情報の収集

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。

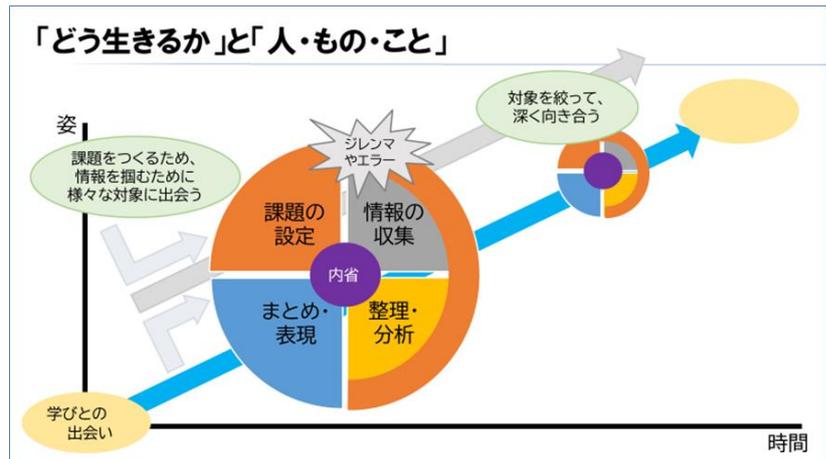


図7 どう生きるかにおける「人・もの・こと」との関わり方

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。（図7）

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、社会に参画したりしていけるような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 整理・分析

課題を設定するときや、情報を収集するとき、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

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 まとめ・表現

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

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ことを目指すために、まず、内省の目的を児童生徒と共有する。内容は学習活動の振り返りに始まり自分の思い・願い・目標・考え方まで多岐にわたるが、内省の仕方を次のように整理し、学習で絶えず自分を見つめられるように時間を確保する。

- 「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

(3) 研究内容3 学習評価

表10 ルーブリック評価表(4年生問題解決力の例)

① どう生きるかの特性に合わせたルーブリックの作成

資質・能力が育まれたかどうか、年間通してどのように児童生徒は成長したの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、学年1枚・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。(表10)

今年度より作成を開始したため、まだまだ実践的に使える状態には至っていないが、単元の終わりごとに職員でルーブリックの見直しを行うことで、評価表の充実を図るとともに、全職員で資質・能力を発揮した姿が共有できるようにしていく。

	問題解決力
3 (素晴らしい)	<p>自分達の飼育活動に対して、飼育の在り方や動物への関わりについて問題意識をもち、動物の幸せを願って、飼育活動を見直すことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 飼育のやり方が分からないまま飼育活動をすると動物達のストレスがかかってしまう。ストレスがかからないようにするために、餌やりや掃除の方法を確認した。 ・ 飼育の仕方が分からなかったけれど、もっと動物のことを知りたい、動物と関わりたいと願い、命を大切にしたい飼育活動ができるようになった。 ・ 最初は動物に触れなかったけれど、動物の幸せを願って、関わっていくうちに、飼育のやり方が分かって、触れるようになった。 ・ 動物が怖くて触れなかったり、飼育がいい加減だったりしたけれど、動物の気持ちになって飼育をしようと考え、忘れずに飼育活動ができるようになった。
2 (よい)	<p>自分達の飼育活動に対して、飼育の在り方や動物への関わりについて問題意識をもち、飼育活動を見直すことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 4月は動物たちの気持ちを考えずに自分の気持ちで飼育していたけれど、今は動物たちの気持ちを考えて飼育できるようになった。 ・ 4月の時は、何をしようか分からなかったけれど、今は前よりも何をしたらよいのか考えて飼育活動ができている。 ・ 最初は飼育活動ができるか不安だったけれど、今では飼育活動に自信をもってできるようになった。 ・ 最初は、「これやって。」と言われたことだけをやっていたけれど、今では動物のことを考えて飼育活動ができるようになった。 ・ 初めは、動物と触れ合うことが怖かったけれど、人に教えてもらったり、農林高校の人たちからコツを教えてもらったりして動物に触れるようになった。
1 (がんばろう)	<p>飼育活動を見直すことができる。 自分のできたことや分かったことが書けている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 色々な動物のことが分かった。 ・ 飼育活動の手順がよく分かった。 ・ 長靴が揃っていないのはよくないと思う。
0	行われていない。

・ は予想される児童生徒の振り返り

一年次は、6月と10月の2回実施し、数値の平均値を求めた。(図8)から分かるように、児童生徒の意識としては、最大値4(当てはまる)に対して平均値が3以上(どちらかという当てはまる)の項目が多く見られた。それは、どう生きるかの学びの達成度としては、全体的に高い傾向にあるといえる。しかし、項目⑩「地域や社会のために進んで貢献していますか。」では、平均値が6月(2.868)から10月(2.977)にかけて伸びは見られたものの、結果の数値は3を下回っている。このことは、実践において、児童生徒自身の貢献する活動や、活動を通して貢献したという実感がもてる場面の工夫が足りていなかったと考えられる。今後は、教師が意図的・計画的に貢献する場面を学習活動に位置付け、さらに貢献できたという自覚を促す振り返りの機会をつくる必要があると考えた。

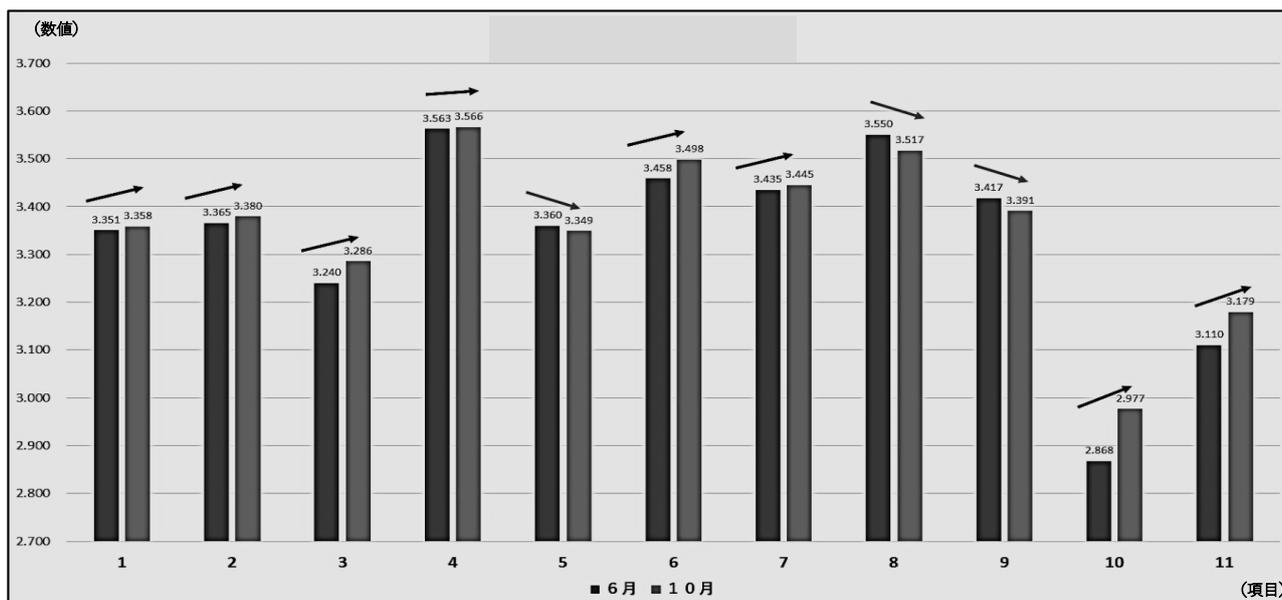


図8 一年次の児童生徒の質問紙アンケート結果 (R3.6とR3.10実施)

二年次は同じ項目で教師や保護者へも回答を求めた。また、分析においては、平均値を求めるのではなく、「当てはまる」と回答した割合で比較することとした。(表12)

表12 二年次のアンケート調査結果 (R4.12実施)

	質問項目	児童生徒		教師	保護者
		R3	R4	R4	R4
問題解決力	【主体性】質問項目①	44%	54% (+10)	13%	38%
	【粘り強さ】質問項目②	49%	53% (+4)	26%	66%
	【アプローチの多様性】質問項目③	42%	50% (+8)	28%	33%
関係構築力	【他者理解】質問項目④	63%	62% (-1)	10%	
	【対話の仕方】質問項目⑤	46%	53% (+6)	28%	25%
	【協働性】質問項目⑥	58%	59% (+1)	33%	41%
貢献する人間性	【自他の価値】質問項目⑦	56%	60% (+4)	49%	27%
	【積極性(他者)】質問項目⑨	50%	60% (+10)	8%	32%
	【積極性(社会)】質問項目⑩	31%	41% (+10)	13%	36%
	【自己有用感】質問項目⑪	41%	46% (+5)	26%	18%

児童生徒の結果を見ると、関係構築力の「他者理解」に関する項目以外で「当てはまる」と答えた児童生徒の割合は増えており、自己実現に向かうための資質・能力を自覚することができている児童生徒が増えつつあると言える。しかし、貢献する人間性について肯定的に解答した児童生徒の割合は増加し

たとは言え、40%台の項目も依然として残っており、引き続き課題である。

そこで、肯定的に回答する割合の低かった「地域や社会のために自分にできることをしていますか」「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」について「そう思う」ではなく「どちらかとそう思う」と答えた生徒にそう答えた理由を直接尋ねた。

- どう生きるかでは、柳ヶ瀬商店街のために貢献することができたけど、自分の住んでいる地域では、人や社会に貢献することができていない。（7年生）
- 人や社会に貢献することが自分のよさではないと思う。自分のよさがあるから、人や社会に貢献しているわけではないから。（9年生）

二年次の7年生では、商店街を盛り上げるための活動を行っており、9年生では、生きることの価値観について考えてきた。これらの理由から、どう生きるかの授業の中での社会に貢献しているように見える活動が、児童生徒にとって、人や社会に対して貢献しているということにつながっていないということが分かった。今後の指導計画をつくる上で、このことを意識する必要がある。

② 教師への効果

ア アンケート調査から

表12で分かるように、児童生徒、保護者よりもほとんどの項目で低くなっている。原因として考えられることは、どう生きるかの授業は行っているけど、そこで自己実現に向かうための資質・能力を育てているのかが分からないという自信のなさから、このような結果になったのではないかと考えられる。つまり、職員間での資質・能力の共有が弱かったと言える。

この状態が続けば、教師による児童生徒の姿の価値付けも適切に行うことができず、前述の児童生徒の貢献する人間性の回答の低さにもつながっていくと考えられる。日常からどう生きるかの学びの姿について交流を深めたり、8-(3)-①で説明したルーブリックを活用して、教職員間で自己実現に向かうための資質・能力を発揮した姿の共有を進めたりする必要がある。

イ インタビューから

〈第2学年担当 若手教諭（教員5年目）〉

私は「どう生きるか」の実践を通して、大きく三点のことで自分が成長したと感じています。

一点目は、子供の願いや「やってみよう」という意欲をこれまで以上に大切にすることになったことです。「僕の野菜をこんなふうに育てたい。」という子供の願いを具体化し、看板に位置付け、野菜ブック（ポートフォリオ）で願いに対しての今を記録したことで、子供たちが常に願いを意識して学習活動に取り組むようになりました。このことから、子供自身が願いをもち、その願いを意識して活動・学習することの大切さを改めて実感しました。

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

二点目は、子供が自分の頭で考えてやってみたり、失敗したりする過程を大切に「待つ」ようになったことです。夏野菜づくりでは、子供たち個々の願いを大切に、個々の探究活動の時間を長く位置付けました。そうすると、今までついつい口を出してしまっていた自分から、より子供のつまずきや次の行動にどう対応しようかという想定ができるようになりました。さらに子供は自分の頭で考えて行動することを大事にできるようになってきました。

三点目は、一人一人の願いに応じて、複数のグループや個人で活動する場を積極的に設定するようになったことです。夏野菜づくりで、個々の願いを大切にすることで、子供たちがより意欲的に活動や学習に向かっている姿を見ることができました。そこで、次の単元や他教科でもグループ活動や個々の活動を多く設定するようになりました。さらに、子供たちが個で活動しているだけでは、仲間と活動する切実性がない場合もあるため、仲間と関わる切実性をもたせるため、意図的に場を設定したり、教師から声をかけるタイミングを考えたりするようになりました。

「願いを意識して活動・学習することの大切さ」「願いを具体化していく営みを大事にしていくこと」「考えてやってみたり、失敗したりする過程を大切に『待つ』ようになったこと」「切実性を

もたせるため、意図的に場を設定したり、教師から声をかけるタイミングを考えたりすること」など、どう生きるかの学習を通して、教師としての力量が高まっていることを実感できる者もいる。アのアンケート調査で分析したように、教師の自信のなさが払拭できる動きをつくっていく必要がある。

③ 保護者への効果

ア アンケート調査から

どう生きるかのカリキュラムは、保護者の理解や協力を得られた上で実践していくことにより、学びの効果は高まる。前掲の表 12 から、ほとんどの項目で 50% を切っており、保護者に自己実現に向かうための資質・能力が育てているかどうか、まだ十分に伝わっていないことが分かる。

また、学校評価に関わる保護者アンケートにおいて「学校では、どう生きるかにおいて実生活や実社会にある問題を解決することを通して、自分に自信をもって生きるための指導がなされている。」という設問（4 当てはまる・3 どちらかという当てはまる・2 どちらかという当てはまらない・1 当てはまらない）を設けて、2020 年度から経年比較をした結果が表 13 で

表 13 学校では、どう生きるかにおいて実生活や実社会にある問題を解決することを通して、自分に自信をもって生きるための指導がなされているか。

	2020 年度	2021 年度	2022 年度	2023 年度
4	56.6%	59.0%	50.3%	50.1%
3	39.3%	37.5%	46.5%	47.8%
2	3.9%	3.5%	3.0%	2.1%
1	0.1%	0.0%	0.2%	0.0%

ある。約 9 割が、どう生きるかについて、前向きに捉えてもらっていることが分かる一方、「当てはまる」と答えた割合が減っており、理念等が十分に浸透しているとは言い切れない。保護者に情報発信を積極的に行っていくと共に、広く学びの様子を公開し、学校と家庭が連携して、自己実現に向かう児童生徒の育成を目指していきたい。

イ 自由記述から

表 14 保護者アンケート（R4.12）自由記述の分析

アンケート調査と同時に「探究的な学び『どう生きるか』に期待していること『どう生きるか』の学びについてどのように思われているか」について自由記述での回答も求めた。記述された文章と、その文章内にどのような単語が数多く書かれたのかを取り出し、分析した。（表 14）

1～4 年生の保護者は、「仲間」「他者」といった言葉が多く、他者との関わりについて期待している記述が多く見られた。これらから関係構築力に関わることに期待していることが分かる。5～7 年生の保護者になると、「自主性を

1～4 年生		5～7 年生		8・9 年生	
単語	出現回数	単語	出現回数	単語	出現回数
期待	34	期待	21	社会	14
仲間	29	行動	20	期待	9
行動	27	意見	14	考え	8
意見	26	学び	13	授業	8
身	24	科	13	将来	7
考え	22	社会	12	身	6
学び	17	身	12	行動	6
解決	14	大切	12	仲間	6
他者	12	機会	11	学び	5
体験	12	成長	9	成長	5

ってもらいたい」「社会を生き抜く力を身に付けてほしい」という記述が見られ、問題解決力に関わることに期待していることが分かった。さらに、8・9 年生の保護者では、「社会」という言葉が比較的多くなり、将来のことや貢献することについての記述が多く見られる特徴があった。これらから貢献する人間性に期待していることが分かった。

以上のことから、本校で考えている自己実現に向かうための資質・能力を身に付けることは、保護者の期待していることと一致していることも分かった。

10 今後の研究開発の方向

以上を踏まえ、今後の研究開発において、以下のことを重点に進めていきたいと考える。

- 自己実現に向かうための資質・能力を発揮した姿を集約することにより、全職員で資質・能力を発揮した姿の共有を進めていき、目指す姿をはっきりさせた上で、指導できるようにする。これを進めることにより、ルーブリック評価も充実することにつながり、指導と評価を一体化させて学びを進めることができる。
- 道徳的諸価値との向き合い方について、どの場面でどのような手立てを打てばよいかといった実践の収集と手立ての確立を目指す。実践を収集することで、ジレンマやエラーをどう乗り越えていくのかを教師がある程度想定することができ、指導の充実を図ることができる。
- ポートフォリオの利活用を推進し、学年の発達や学習内容に合った情報の蓄積の仕方を確立する。単に記録を残すのではなく、自分の足跡を見つめながら学びを深めていく児童生徒に育ててほしい。
- 内省の時間の手立ての充実を図る。どう生きるかは、自分の生き方について考える学びであり、内省の時間を充実させることは、どう生きるかの目標を達成させることに直接つながる。
- 保護者への情報発信および、協働の場を設定する。保護者へのアンケート調査で分かった通り、自己実現に向かうための資質・能力を学校だけでなく家庭でも育める場としたい。学習計画によっては、保護者が積極的に参加する場をつくり、共に学んでいけるようにすることも考えられる。

《参考文献》

- ・ 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 号 p43-48 2001
- ・ 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 号 p363-369 2004
- ・ OECD 教育研究革新センター「学習の本質 —研究の活用から実践へ」明石書店 2013
- ・ 大杉昭英「中央教育審議会答申全文と読み解き解説」明治図書出版 2017
- ・ 文部科学省「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編」「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編」2018
- ・ 内閣府「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」2019
- ・ マーガレット・ハリス、ガート・ウェスターマン「発達心理学ガイドブック 子どもの発達理解のために」明石書店 2019
- ・ 白井俊「ECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 —エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—」ミネルヴァ書房 2020
- ・ 石井英真「授業づくりの深め方」ミネルヴァ書房 2020
- ・ 小塩真司「非認知能力 概念・測定と教育の可能性」北大路書房 2021
- ・ 教育調査研究所「変革の時代の学校教育を展望するⅡ 子どもが主体的に学びを深める学校教育の在り方」2021
- ・ 高橋純「学び続ける力と問題解決」東洋館出版社 2022
- ・ 新潟県上越市立大手町小学校「探究力 —本質に迫る問いを生み出すカリキュラム・マネジメント—」ぎょうせい 2022