

自己実現に向かう児童生徒の育成（第二年次）

1 はじめに

本校は、岐阜大学教育学部附属小学校および中学校を前身として、令和2年4月に小・中学校が一体となった義務教育学校「岐阜大学教育学部附属小中学校」となり、本年度で3年目となる。教育理念「人間教育」のもと、教育目標である「独歩」「信愛」「協働」の具現を目指して日々教育活動に取り組んでいる。

なかまのしあわせとわたしのしあわせのために、自ら学び続ける「独歩」、自分を律しつつ、他人と協調する「協働」、他人を思いやる心や、身の回りのものに敬意をもち、貢献しようとする「信愛」は時代が変わっても、変わることはない価値を示している。

また、令和2年度から文部科学省指定の「研究開発学校」として、予見不可能な未来を自分らしく生きるため、一人一人が「自分はどうか生きるか」を問い続け、納得解や最適解を求め、自己実現していかうとする力と人間性の育成を目的とした義務教育9年一貫の教育課程の研究開発に取り組んでいる。

2 研究主題について

（1）児童生徒たちが生きるこれからの社会

情報化が進み、社会の在り方が変化し続けるこれからの時代は、常識や価値観の移り変わりが激しくなる。こうした時代を生きていくには、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。このことは、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。

常識も価値観も移り変わりの激しい時代においては、多様な他者の価値観を理解し、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、人任せにするのではなく、自分の力で幸福を実現していくことが求められている。

（2）児童生徒の実態

①自己有用感や自己実現への意欲の低下

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。日本において平成25年度の結果と

（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%

比べると、どちらの質問についても、肯定的に回答した若者の割合は減少している。これらの結果から、日本の若者たちの自分への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）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」「どちらかという当てはまると」「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内、「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、自分は人の役に立ちたいという思いはあるが、なかなか行動に移すことができていることが分かる。本校の結果も同じようになり、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。

子供たちの自己有用感を高めるためには、子供たちのもっている「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。

（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%

②価値観の多様化と狭小化

本校に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）こうする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。

その原因の一つに生活環境の変化があると考えられる。中央教育審議会においても「近年の都市化、核家族化等により地縁的つながりの中で子育ての知恵を得る機会が乏しくなったことや個人重視の風潮、テレビ等マスメディアの影響等による人々の価値観の大きな変化に伴い、親の家庭教育に関する考え方にも変化が生じている。」と言われている。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、これまで行な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・実生活のようなリアルな場で体験させ、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。

これらのことから本校は、研究主題を「自己実現に向かう児童生徒」とし、この姿に迫るため、自己実現に必要な資質・能力を育む義務教育9年間を一貫した教育課程を構築することとした。そして、本研究主題に迫ることが、本校の学校教育目標、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。

3 自己実現に向かう児童生徒

今後の情勢、今の児童生徒たちの実態から、「自己実現に向かう児童生徒」を私たちは、次のように考えた。

自己実現に向かう児童生徒

- 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

4 育みたい資質・能力

また、自己実現に向かう児童生徒の姿に迫るために、児童生徒に育みたい資質・能力を「自己実現に向かう資質・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) 自己実現に向かう資質能力

自己実現に向かう資質・能力		
問題解決力	関係構築力	貢献する人間性
どんな状況でも自分を成長させるためには何ができるのかを考え行動することができる	他者を受容して共感的に理解し 他者と自分の幸せのために何ができるのかを考え 困難を乗り越えることができる	自分らしさを生かし 他者や社会を受け入れ 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事ができる

5 本校の教育課程の構成

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児童生徒の資質・能力を(表3)にもあるように、「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。

また、これらの三つの資質・能力を育むためには、次の三つの場が必要であると考えた。

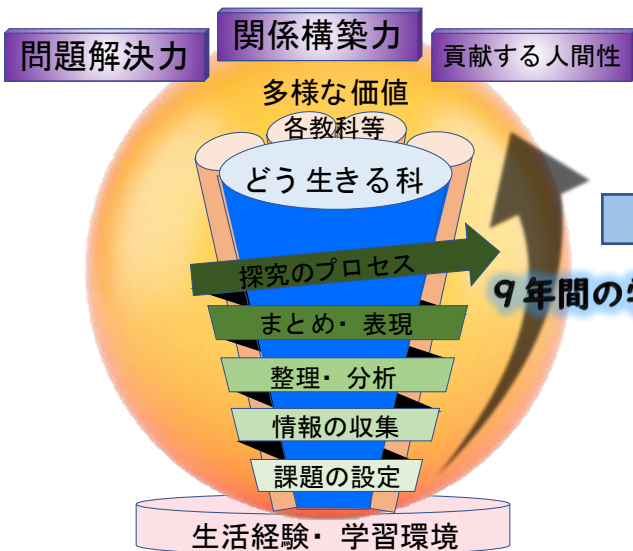
一つ目は、実社会・実生活にあるテーマに対して探究的に学ぶ場のことである。

二つ目は、その探究の中で起こる「エラー」や「ジレンマ」に対して道徳的な議論を繰り返し、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、行動することができる場である。「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、「ジレンマ」とは、二つ以上の価値で葛藤することと本校では定義している。

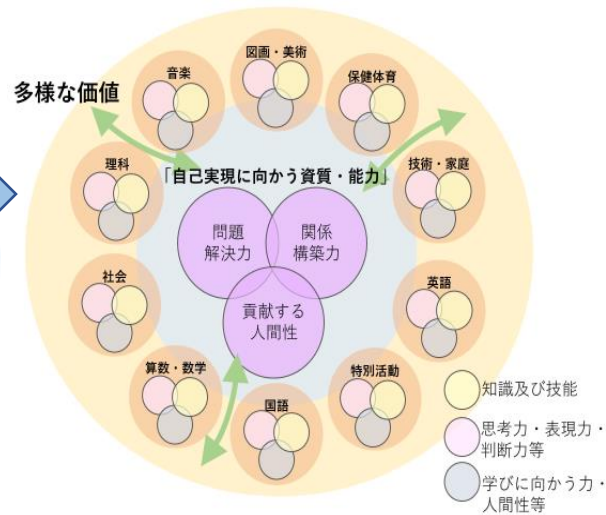
三つ目は、児童生徒が自身の変容や成長を自覚することにより、自分らしさを生かし、他者や社会を受け入れながら、自分と社会の未来に夢と責任をもって行動する場である。

そこで、三つの資質・能力を直接的に育むため、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「どう生きる科」を創設した。

(図1、図2)のように、本校で育みたい資質・能力は、学習指導要領の三つの柱で構成されるものと捉え、「どう生きる科」及び各教科等を系統的かつ横断的に紡いでいくことのできるよう教育課程の構成を整理した。



(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てていく。

6 どう生きる科

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・能力を育むために、新領域として「どう生きる科」を設定した。「どう生きる科」では、学習内容として、実社会・実生活をテーマにした探究的な学びを設定する。探究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エラーやジレンマを乗り越えるために議論する活動を中心に行う。

「どう生きる科」は、本研究の教育課程の中で、軸となるものである。さらに、「どう生きる科」や各教科、その他の領域を含め、「自己実現に向かう資質・能力」を全教育活動を通して育むことを目指すこととする。

7 どう生きる科の目標

「どう生きる科」の目標は、次の通りである。

実生活や実社会の課題を自分ごととして解決する過程で起こるエラーやジレンマを乗り越えるために、自己の在り方や生き方についての考えを深め、道徳的諸価値を基に、主体的・協働的に最適解や納得解を導いていくことを通して、自己実現に向かうための資質・能力を次のように育成することを目指す。

- 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。

8 研究内容

本校で目指す児童生徒に迫るためには、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、新領域「どう生きる科」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」をさせていくことが大切である。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、研究内容を右の三つとした。

【研究内容1】

教育課程の内容

自己実現に向かう資質・能力の整理

【研究内容2】

「どう生きる科」の構築

(1) 学びの Kategorii の設定

(2) 指導計画の作成

(3) 単位時間における指導

(4) 子供の姿の見届け

【研究内容3】

評価に関する取組

(1) 研究内容1 教育課程の内容 自己実現に向かう資質・能力の整理

自己実現に向かう資質・能力を「どう生きる科」で直接的に育みつつ、教科等横断的に育てていくためには、教師の指導や、児童生徒の姿を評価に反映させていく必要がある。そのために、三つの資質・能力を授業づくりや、実際の授業の中での児童生徒の姿を基に見直していく必要がある。

①三つの資質・能力「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」の細項目化

一年次の研究では、「自己実現に必要な資質・能力」の中の「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「貢献する人間性」を細項目化した。(表4) そのことで教師の指導と見届けの充実を図った。

(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おう力 ・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	

その結果、指導計画を立てる際、教師が位置付ける一つ一つの学習活動に意図性や計画性をもたせて実践することが多くなった。しかし、それぞれの力を発揮している姿の捉えが教師によって違い、その力を育むことができたのか否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。

②「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」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を描き出した。(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、教師の児童生徒の姿を見届ける視点が明らかになった。

(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

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発達の段階により違いがあ

り、学年の発達段階に応じてさらに、児童生徒が資質・能力を発揮している姿を描き切ることが必要となった。そこで、(表6)に示すようにより段階的に三つの資質・能力を育ていくことを考えた。

(表6) 学年の発達段階に応じた三つの資質・能力を発揮している姿

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
問題解決力	自分の願いをもち、願いを達成するために必要な事柄を判断し、行動することができる。	問題を見だし、問題を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。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	問題を見だし、問題が解決できなかった時にも、その要因から新たな解決方法を考えて行動することができる。	
関係構築力	相手のよさや受け止め、共に活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(共に向かう)	お互いのよさや、願いを理解し、仲間を受け止めて活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(分かち合う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)	相手の立場や気持ちを想像し、相手に応じて歩み寄りながら活動に向かい、エラーやジレンマを乗り越えることができる。(寄り添う)
貢献する人間性	自分で、仲間と一緒にできるようなったことに気付くことができる。自分のよさを生かして活動を創造している。	仲間の成長やよさに気付き、仲間の長所を生かして活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	周りのひと・もの・ことよさに気付き、そのよさを生かしながら、周りのひと、もの、ことをよりよくする活動を創造している。	

(2) 研究内容2 「どう生きる科」の構築

①「学びのカテゴリー」の設定

自己実現に必要な資質・能力を育成することを目標にしたコンピテンシーベース(資質・能力)の学びにおいても、児童生徒が学ぶコンテンツ(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と考えた。

(ア) 学びのフィールドの広がりを意図したカテゴリーの設定

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)

(表7) 一年次「学びのカテゴリー」

学年	1・2・3	4	5	6	7	8・9
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・6年生	特別支援学級 7年生	特別支援学級 8年生	特別支援学級 9年生
カテゴリー	野菜栽培体験 仲間との遊び	野菜の育て方	情報 学校の周りの地域		進路 余暇	

実際の授業では、第5学年「食品ロス」の学びにおいて、休校中に給食の牛乳が大量廃棄されている事実をきっかけとして、乳牛の牧場に行くことになった。そこで、牛と触れ合い、乳牛を育てる人の思いを知ることができた。(写真1) 児童は、第4学年で、飼育を通して動物の命の大切さについて学んできたため、牛の命について考え始め、食品ロスという社会問題に対して、切実感をもって解決案を考えることができた。しかし、職員で1年間の実践を振り返ったときに、「食品ロス」



(写真1) 第5学年 学びのカテゴリー「食品ロス」

と問題をしぼり過ぎてしまうことにより、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ため、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。そこで、児童にとってさらに探究の幅をもたせるために、二年次は「食品ロス」を「暮らし」として、よりよい暮らしをつくるために自分の周りの環境に目を向け、そこにある問題を児童自ら見だし、解決していくことができるようにした。

(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から4年生				特別支援学級 5から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	

このように、他学年の「学びのカテゴリー」についても、1年の終わりに実践の中での児童生徒の姿をもとに職員で話し合い、「児童生徒にとって学びのカテゴリーの内容は適切であったか。」「前学年との学びのつながりがあったのか。」という視点で見直しをした。

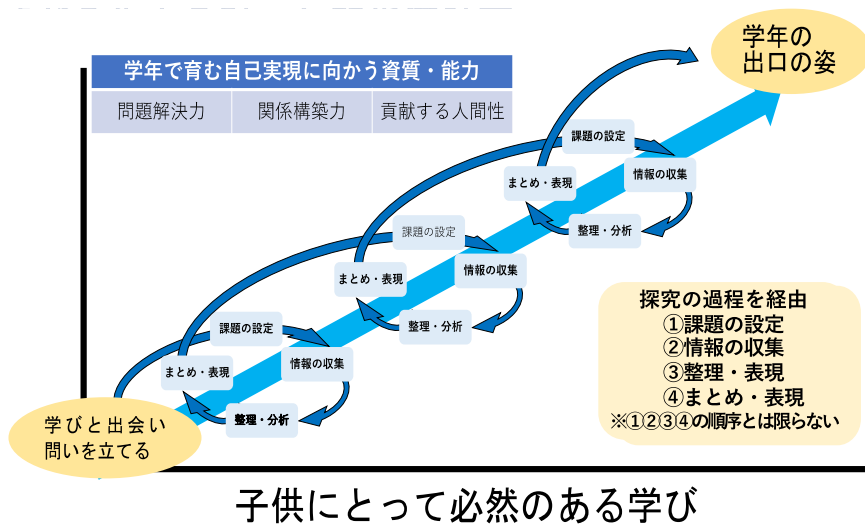
②指導計画の作成

「自己実現に向かう資質・能力」は、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。そこで、年間の指導計画、単元指導計画を次のように作成した。(表 8)

(ア) 年間指導計画の作成

「自己実現に向かう資質・能力」を意図的に育むために、学年の発達の段階に応じて指導していく必要がある。つまり、「自己実現に向かう資質・能力」を具体化し、内容を整理し、年間の単元を構成し、系統的、計画的に資質・能力を育てていくことができるようにする。

どう生きる科では、各学年の学びのカテゴリーを通して育む資質・能力を明確にして、学年の目標を設定する。そして、右の図のように、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、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した。(図 3)



子供にとって必然のある学び

(図 3) 年間指導計画の作成

また、9年間を通して自己実現に向かう資質・能力を育むためには、各学年の学びがつながらなければならない。バランスよく仕組み、各教科等と関連付けることで、様々な教科等で学んだことを生かして教科等横断的に学び、自分や他者、社会を知り、自分はどう生きるとか問い続けることができると考えた。(図 4)

③単位時間の指導

単位時間における目指す授業像を明確化するために大切にすることは、次のことである。

単位時間において育む資質・能力、資質・能力を発揮している児童生徒の姿、資質・能力を育成するための手立て

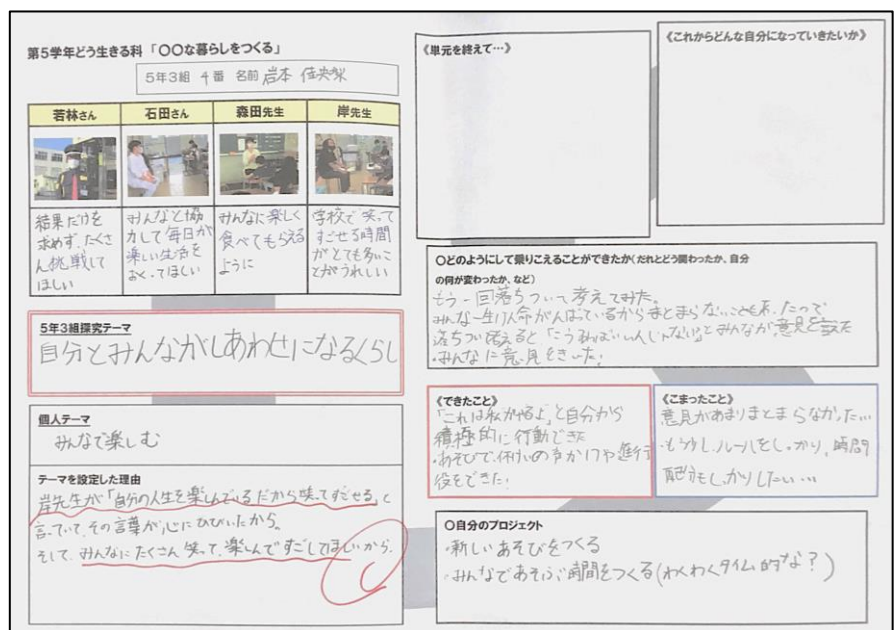
- ・自己実現に向かう資質・能力の位置付け
- ・自己実現に向かう資質・能力を発揮している児童生徒の姿の位置付け
- ・自己実現に向かう資質・能力を育む具体的な手立ての位置付け

導入、展開、終末という学習過程を考え、どの場面でどのような資質・能力が発揮されるか、発揮されていない児童生徒にはどのように手立てを講じるとよいかを考え、毎時間授業を行っていくことで、自己実現に向かう資質・能力を育むことができると考えた。

④子供の姿の見届け

どう生きる科を通して三つの資質・能力の伸長を評価するためにポートフォリオによる評価を行っていく。単位時間の終末、単元末、または、児童生徒の探究が一区切りしたところで、児童生徒自身が自分の学びを振り返って、探究を通して学んだことや、これから自分はどうしていきたいのかをワークシートにまとめるようにした。(写真2)

ワークシートについては、各学級で活動が異なるため、各担任が児童生徒の実態に応じて、学びを振り返ることができるように作成している。



(写真2) どう生きる科 振り返りワークシート

(3) 研究内容3 評価に関する取組

①児童生徒への効果

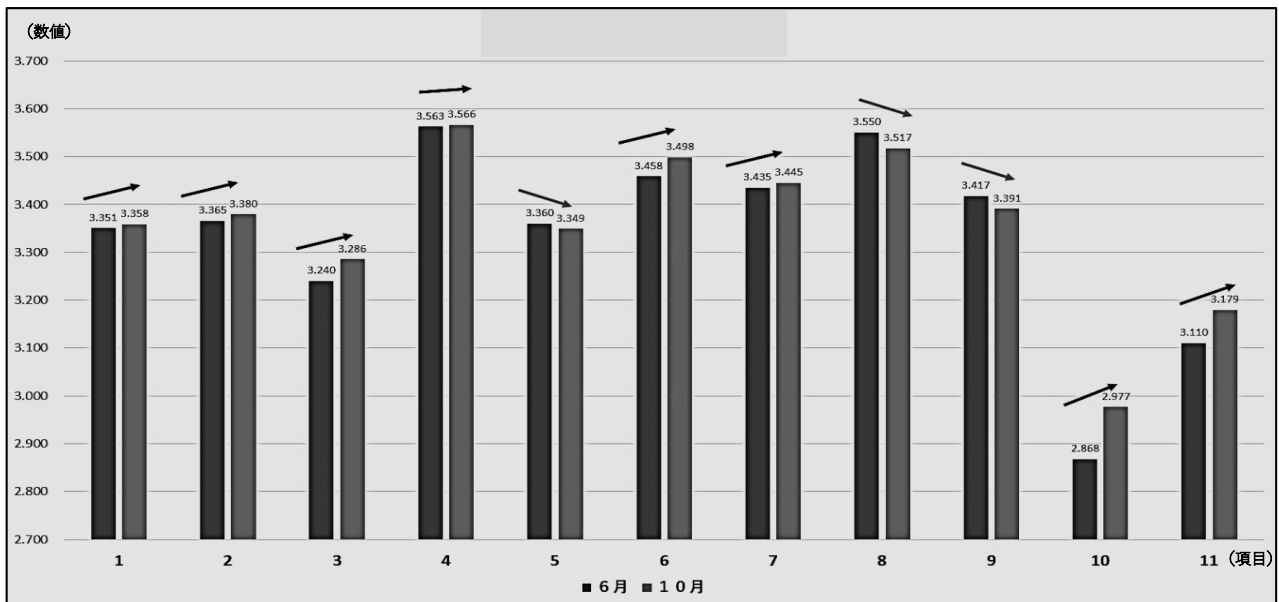
(ア) 児童生徒による自己評価

研究開発一年次は、年度ごとの児童生徒の達成度を測るだけでなく、経年での調査結果を分析していくこととした。調査をする上で、本研究が検証したい成果を想定するため、「自己実現に向かう児童生徒の育成」に向けて義務教育期間で、学びの蓄積とともに変容が見られるよう質問項目を位置付けた。質問項目は、自己実現に向かう資質・能力を発揮している姿に合わせて設定した。(表9)

質問項目が記載されている質問紙をもとに、数字(4当てはまる・3どちらかという当てはまる・2どちらかという当てはまらない・1当てはまらない)と記述で回答する自己評価アンケートを行う。研究計画としては、これを経年で実施し、児童生徒の実態や学習の効果に関わる成果と課題を考察することで、研究開発の改善につなげることを目的とした。

(表9) 質問紙調査 調査項目

「どう生きる科」における学習の効果を測定するための「自己評価アンケート」質問項目	
① 学校や普段の生活の中で、問題を解決する方法を自分で考えて行動することができていますか。 ② 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。 ③ 問題解決する中で、様々な見方や考え方をもち、取り組むことができていますか。 ④ 相手と活動するとき相手の思いや考えを受け入れながら、聞くことができていますか。 ⑤ 自分の気持ちや考えが相手に伝わるように、伝え方を工夫していますか。 ⑥ 周りの人との考え方や感じ方の違いを大切に、力を合わせて取り組んでいますか。	⑦ お互いのよさや得意なことを認め合い、生かすことができていますか。 ⑧ 生活している中にある様々な物事について、興味をもったり、気になったりすることはありますか。 ⑨ 誰かを進んで助けたり、支えたりしていますか。 ⑩ 地域や社会のために進んで貢献していますか。 ⑪ 人や社会に貢献することを通して自分の成長を実感することはありますか。 ⑫ あなたにとって大切にしたい生き方は何ですか。そのわけもくわしく教えてください。(記述)
※数字は質問紙番号	
問題解決力 (①②③)	関係構築力 (④⑤⑥)
貢献する人間性 (⑦⑧⑨⑩⑪)	



(図6) 自己評価アンケートの結果

図6の「自己評価アンケートの結果」から分かるように、児童生徒の意識としては、最大値4(当てはまる)に対して平均値が3以上(どちらかという当てはまる)の項目が多く見られる。それは、どう生きる科の学びの達成度としては、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、「どう生きる科」の実践において、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ことを意味している。今後は、新領域「どう生きる科」の学びにおいて、教師が意図的・計画的に貢献する場面を学習活動に位置付け、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。

(イ) 教師による評価

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

(問題解決力に関わって)

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

(関係構築力に関わって)

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

教師：葉っぱを虫に食べられた子がいる。みんなはどう思うかな。

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

児童：「大切な野菜が食べられないように、虫を退治しないといけない」と記述

教師：ここまで話し合ってきたけれど、みんなはどうしたいかな。考えてみよう。

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

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

(貢献する人間性に関わって)

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

〈第9学年「幸せな生き方」を通しての生徒の語り〉

昔からモノをつくることに興味があって、建築士とかエンジニアとか、そういう関係の仕事に興味がありました。今年、東京オリンピックの開会式を見て、映像の凄さ・・・映像にかけている時間と

か技術とかを見て衝撃を受けて、映像系の仕事やりたいなって思って、最近はプログラミングのサイトとか学べるサイトとかそういうのに入って考えたり、実際につくってみたりしています。

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

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

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

②教師への効果

「どう生きる科」のカリキュラム実践を通して、教師にどのような効果がみられたのかについて、授業研や実践の振り返りをもとに検証した。次に示すのは、どう生きる科を実践している教師（若手教諭、中堅教諭）の感想である。

〈第2学年担当 若手教諭（教員5年目）〉

私は「どう生きる科」の実践を通して、大きく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「やってみたい」という意欲をこれまで以上に大切にできるようになったことです。「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「かの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」と問いかね、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、「見付けたこと・気付いたこと」だけの報告から「〇〇になっているのは、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できるようになったことです。夏野菜づくりで、個の願いを大切にすることで、子供たちがより意欲的に活動や学習に向かっていく姿を見ることができました。そこで、次の単元や他教科でもグループ活動や個の活動を多く設定するようになりました。さらに、子供たちが個で活動しているだけでは、仲間と活動する切実性がない場合もあるため、仲間と関わる切実性をもたせるため、意図的に場を設定したり、教師から声をかけるタイミングを考えたりするようになりました。

〈第9学年担当 中堅教諭（教員16年目）〉

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

しかし、研究授業を公開することが決定した頃から、「どう生きる科」との向き合い方が少しずつ変わっていききました。研究部や学年のメンバーと単元を見直した際、「まずは育みたい資質・能力を具体化し、その資質・能力が育成される過程をつくっていこう。」という大きな見通しをもつことから始めました。これにより毎時間、子供たち一人一人はどのような思いをもっているのかを大事に考えていきました。日々このように「どう生きる科」を実践していると、いつの間にか子供と共に私も探究していました。子供たちと一緒に「どうしたらよいのか」と悩んだり、ときには一人の探究者として意見を伝えたりし始めたのです。私はこれまで一方的に学びを位置付ける傾向がありましたが、生徒一人一人が自分らしく探究していく学びをつくるためにコーディネートできるようになっていきました。そんな自

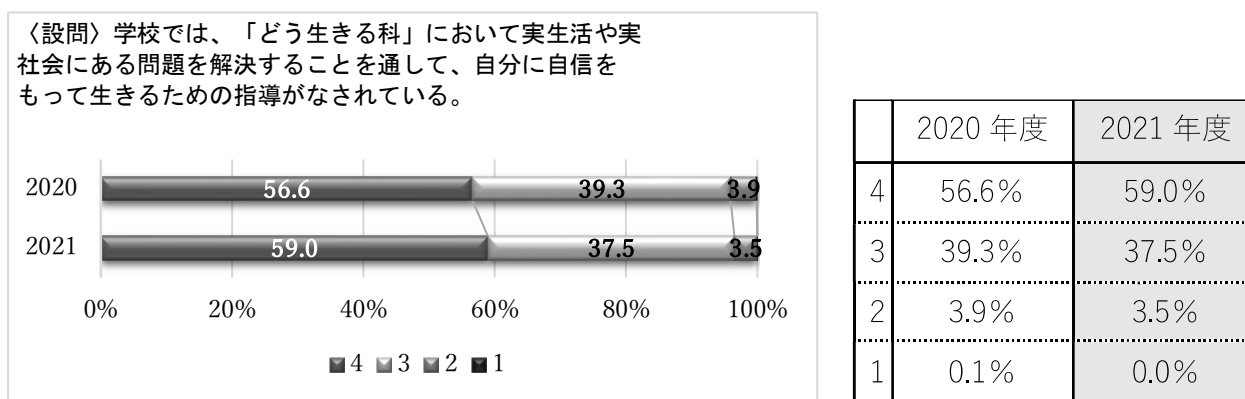
分を振り返ってみると、今まで以上に教師の私自身もワクワク、ドキドキして学習が楽しくなってきたのはこの頃からであると思います。また外部講師との出会いを、子供たちの人生にプラスにしていきたいと考えることができるようになりました。この「どう生きる科」の学びは、子供自身だけでなく私自身も様々なことを考えるきっかけをつくってくれました。これからは、「どう生きる科」だけでなく自分の専門教科でも挑戦していきたいと思います。

どう生きる科の実践にあたり、本校が目指す児童生徒像をイメージし、資質・能力を効果的に育成するための手立てを考え、教材のもつ価値をよく考えて単元を構想した。

前年度の実践における児童生徒の実態を情報交換することで、より個の願いに寄り添った取組ができた。このように、「どう生きる科」の実践は、教師としての構えの変化や成長を促す効果も期待することができる。さらに外部講師を招くにあたり、事前の打合せを綿密にすることで、児童生徒の思いや願いに沿った学びにつなげることができた。

③保護者への効果

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



(図7) 保護者アンケートの結果

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

- ・自発的に考えることや、興味・関心をもって動くための気づきを、小さいながらも少しずつ積み重ねているように思います。
- ・自分の意見だけでなく友達の見解もたくさん聞き、また自分の意見を言うということを繰り返す中で、考えを深めていけるのが素晴らしいなと思っています。また、そこで出てくる疑問にすぐに答えてしまうのではなく、様々なアプローチをすることで、子供自身が学びを深めていくという経験をさせてもらっています。
- ・子供が生きていく中で大切な力を付けさせてもらっているので、これからも様々な経験を通してどう子供が成長していくのか楽しみにしています。
- ・お互いのよさを認め合い、成長している姿が見受けられます。個々を大切にしながらも仲間と共に学び、成長して欲しいと願います。
- ・他校にはない一つの学習としてとてもよいのだと感じております。様々な事柄に取り組む我が子

を見ていると確実に成長につながっています。一年ごと一回り成長していくのを見ていると内容もその学年ごとに合っているのだと感じます。

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

9 今後の研究開発の方向

どう生きる科において、各学年の学びのカテゴリーを再設定し、それぞれの学年でどう生きる科で育む資質・能力を明確にしたことで、単元や単位時間の役割を焦点化して、児童生徒の主体的な学びを実践を通してデザインすることができた。今後は、「自己実現に向かう姿」に関わって、9年間の出口の姿や各学年の発達の段階から、9年間を見通したカテゴリーの再検討や、各学年で目指す資質・能力を捉え直し、整理して実践を積み重ねていきたい。

教科においては、本年度、「自己実現に向かう資質・能力」を教科等横断的に育むものと捉え、各教科等で資質・能力を育むための手立てを考えて実践を行うことができた。今後は、各教科等の実践を充実させながら、より効果的な手立てを考えたり、整理したりして、資質・能力を育むことができるようにしていきたい。また、「自己実現に向かう資質・能力」を育むにあたって、各教科等の役割についても明確にしていきたい。

「自己実現に向かう資質・能力」の評価については、質問紙調査を行った結果から、「どう生きる科」の学びを通して、児童生徒に「自己実現に向かう資質・能力」を育むことができていることが分かってきた。今後は、同じ質問で児童生徒、教師による調査を行い、それぞれの意識の違いと、その要因を分析することで、教育課程等の修正点を考えていきたい。さらに、どの学年においてもパフォーマンス評価を用いることにより、児童生徒に「自己実現に向かう資質・能力」を育むことができたのか、さらに児童生徒の学ぶ意欲や目的にあったカテゴリーや教材を探すため、その評価を見取ることができるようにしていきたい。

《参考文献》

- (1) 文部科学省 『学習指導要領解説 総則』
- (2) 内閣府 『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』
- (3) 大杉昭英 『中央教育審議会答申全文と読み解き解説』
- (4) 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』
- (5) 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』
- (6) 白井俊「エージェンシー、資質・能力とカリキュラム」『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』
- (7) 石井英真『授業づくりの深め方』
- (8) 高橋純『学び続ける力と問題解決』
- (9) 新潟県上越市立大手町小学校「本質に迫る問いを生み出すカリキュラム・マネジメント」『探究力』
- (10) 小塩真司「概念・測定と教育の可能性」『非認知能力』
- (11) 教育調査研究所「子どもが主体的に学びを深める学校教育の在り方」『変革の時代の学校教育を展望するⅡ』

