学習者が主体的に社会と対話するカリキュラムの創造　(2)
—「岐阜市のよりよいまちづくり」を事例にして—

Creating a curriculum in which learners actively interact with society (2)
- A case study of "Better town development in Gifu City"-

岐阜大学　須本　良夫　(Yoshio SUMOTO)
岐阜大学附属小中学校　干場　康平　(Kouhei HOSHIBA)

１.はじめに

2017 (平成 29) 年告示版学習指導要領[1]において，主体的な学びを育むということは大きな柱となった。改訂の過程のなかで主体性とは言わずに，ある期間は，active learning という言葉が用いられた。active learning という言葉の投げかけは，ある程度のインパクトを与え，これからは学習者にとって能動的な学びが求められる時代が必須になるという情報が巷に流れた。初等教育では，その時点で多くの授業で活動的な学びは実施されていたが，やはりワードのもつ意味に翻弄され，新しい教育を進める必要性に狼狽したところも見られた。その反動からか社会では活動主義に傾斜しすぎているという風評が覆い始め，主体的・対話的で深い学びというキーワードに言い換えられた。この変換により学習指導要領の改訂で本来求めていた active　learning は，主体的に対話を重ね，深い学びへと向かうものであるということが明らかになった。

そもそも学校現場では，教育目標や特別活動などでは主体的という言葉よりも，類義語である自主的という言葉をもちいてきた。あえて主体的という以上，自主的との言葉の射程の違いをはっきりとさせる必要がある。言葉の意味を辞書やビジネス書等を参考にまとめると次のようになる。

自主的	他からの干渉や保護を受けることなく，明確になっているやるべきことを，他者に言われる前に率先して自らやること。
主体的	何をやるかは決まっていない状況であっても，自分で考え，判断し行動をするということ。

類義語と言ってもよいが，与えられた状況で遂行するか，その状況さえ作りだすのかの違いが表現されてくる。こうした姿は，欧米のビジネスサイトなどではより顕著であり，有能なリーダーや意思決定力の育成の大切さを説明するため active に前置詞を付け，proactive・preactve・inactve と明確に目指す姿を分類し，具体化して紹介されることが多い。当然，主体性の育成ということであれば，教室や，学校用の力の育成をするわけではなく，将来に通用する proactive な探究者を育てたいわけである。

そこで本稿では，改めて主体性について考え，岐阜大学で実施されている「どう生きる科」の単元構成や実際の授業からその育成について捉えなおしてみたい。

２．主体性を育む環境と要素

より良い主体性を求めるには，主体性が発揮されるための要素を学校全体のカリキュラムの中で育てる必要がある。そうでなければ，9 年間の「どう生きる科」の学習が学習者にとって満足のいく学びとして達成されにくくなる。そこで主体性を育む要素とはどのようなものか，心理学研究の成果をもとにした動機づけや当事者性，教科教育学の成果である問いなどから各要素についてまとめていく。

(1) 動機づけ（自己決定理論）

主体性を育成しようと思う時，学習者の心理に及ぼす動機付けについてさけることはできない。これまでは学習者自身の興味や好奇心によって自発的にある行為を成し遂げようとする内発的動機付けが大切と

されてきた。また，内発動機付けに刺激された行為に，賞罰など外発的な動機を持ち込んだ場合，学習者の行為は次第に薄れていくアンダーマイニング効果などが指摘されてきた。そのため，学習者の内発的な所での刺激を教育現場でも育成しようとしてきたが，実際には外発的な部分や内発的な部分を巧みに刺激していることも明らかにされている。例えばデシとライアン（Deci ＆ Ryan, 1985）[(2)]による自己決定理論は，既に多くの心理学者によって精緻化が進んできた。鹿毛雅治[(4)]や速水敏彦[(5)]によれば，外発と内初という動機づけにも詳細に分析すれば，自律性や自己決定性などが多く含まれていることが報告されている。速水は自己決定理論の説明において，「他律的な動機づけから自律的な動機づけへの連続性を考えれば，それは他者からいわれてやむを得ずやるといった段階から自分なりにやる意味や価値を理化し納得してからやるという段階への移行であり，それは社会化の過程に他ならない。」とも述べている。主体的な学びを考えていくうえで，近年の心理学の研究の成果である動機付け研究を再吟味し授業過程と組み合わせ，学習者の社会化の学びの過程を学習できるようにすべきである。

(2) 見通しをもつ問いの発見

授業において，一時的な行動を見ただけで，主体性が育成できたとはいえない。ある期間を通し，具体的目的を達成するために，学習者自身が何をなすべきかと自覚し見通しをもつためには，自らが問いを生成するようになることである。教師の用意した学習問題―ゴールを意識した資料―予定調和のゴールという学びが続けば，学習者も教師も安心はできるが，学習者の記憶からは剥落する。そして学習とはそういうものと誤解をしてしまう。社会に出た時，そもそもの問題は何か，ゴールはなにかを一人で考えられないままでは，真の主体性の育成とならない。つまり，動機付けにささえられた問いの発見の研究と授業構成について，改めて学習者の意識を重視する必要がある。様々なスタイルの授業を設定し，学習者自らが問題の設定から問題解決の見通しをもつよう繰り返せば，経験知は深化し，主体性も育成できる。

(3) 当事者意識を保証する工夫

問いの発見ともかかわるが，社会の問題解決を考えるには，当事者としての意識を抱かせることである。教科学習を学ぶ場合，教科書や教師の用意した学習内容が，学習者にとって意味のある学びだと感じられるとは限らない。学習者が自分との関係性の中で自律的に考えられるようになることが大切である。

また，指導案に記された学習内容は面白そうなのに，授業では教師の伝えたい気持ちが強くなってしまう授業も多くある。学習者は教師の意図をくみ取り授業用の自分の意見を発表をするが，真の主体的な状況とはいいがたい状況の学習がさえることが多く，設定された状況下の中だけの学びを続けている。これが続けば，次第に学習者のやる気も削がれ，主体性は影をひそめることになりかねない。

(4) セーフティーな学びの環境

様々な問いを学習する中で，学習者が考え，判断し，行動したことが，間違ったり，失敗したりすることもある。それだけに，社会を学ぶ社会科学習の場では，民主的で安全な空間を保っていなければならない。日ごろの小さな問いの解明においても，「なぜ…あなたはそう思ったの」「あなたならどうする」と投げかけ，考えることに間違いはないということを実感させることである。学習者は，小さな積み重ねでも自分を取り巻く環境が，意見を認めあえる空間なのかを敏感に感じている。主体性を育む教科の指導としては，大事な要素である。

３　岐阜大学附属小中学校の実践から

(1)　社会へ参加することで見つめる「自分ごと」を求める「どう生きる科」

学校教育は，自分の足で立って，自分の頭で考える子どもを育てることが大切である。それは，学習において様々な人・もの・ことに対して「自分ごと」として判断し考え行動していく過程の中でこそ育つことである。本来，判断し考えていくための土台の一つとなるものが道徳的な価値の存在である。

道徳が教科化になる以前，実際の道徳の授業では道徳的価値を教えるために，教材の中に登場する人物の気持ちに迫り，同化・異化をながら共感的に話し合いを行っていくというスタイルがスタンダードな道

徳とされてきた。もちろん即効性を求める時間ではないため，潜在的に染み入るように道徳的実践力や道徳性を学ぶことが目指されてきたともいえる。しかし，道徳が教科化になる背景の中で文部科学大臣は次のようなメッセージを伝えた。

「これまでの道徳教育は，読み物の登場人物の気持ちを読み取ることで終わってしまっていたり，「いじめは許されない」ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちと言われてきました。

現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには，「あなたならどうするか」を真正面から問い，自分自身のこととして，多面的・多角的に考え，議論していく「考え，議論する道徳」へと転換することが求められています。」(2)

中心はいじめ問題への対応なのかもしれないが，道徳教育の問題点は端的に指摘された。もちろん教科化になっての大きな変化は，学習者の議論を促す授業が増えたことが挙げられるだろうが，年間計画を基に，資料（教科書や新聞記事，自作の書物など）を用いて，「自分だったら‥‥」や「登場人物はきっとこんな気持ちだったのかもしれない‥‥」と道徳的な価値について議論をしたり考えたりするものが中心であった。資料を用いる道徳のよさは，普段経験することができない状況に対して，判断したり考えたりする機会をもてることである。よさもある反面，学習者にとっては，やはり自分の状況とかけ離れた世界（アンリアル）に資料が存在し，学習者はいったん資料世界と現実世界をつなぎ合わせないといけない。つまり，道徳的な価値について判断したり考えたりしていくが，「自分ごと」と捉えることが難しく，学習後も依然として自分につなげて実践していくことが容易でないことも多々あった。先の大臣メッセージにあるような「あなたならどうするか」を真正面から問うような場面は少ないままの授業も多数存在するであろう。

今回実践として取り上げる「どう生きる科」は，岐阜大学附属小中学校が総合的な学習の時間と道徳の学習を統合した新領域の時間である。

新領域「どう生きる科」は，学習者が，社会にあるリアルなテーマ（課題）を探究する過程で出会う乗り越えなければいけない壁について考えぬくことが大きな一つの特徴である。社会にある課題は，自分たちが教室で簡単に考えるよりも様々な要素が絡んでいる。実際の社会では解決すべき方法とは言えないようなことであっても，対応する社会の窓口では子どもたちが考えたことだからと受け入れられることもある。そのために社会の問題を解決した気になっている子どもたちも多くいるのも事実ではないだろうか。それでも問題があるなら社会へ参加し，道徳的な価値を基にして，社会と自分を往還する学びの過程は大切なことであるのは言うまでもない。「どう生きる科」だからこそ，社会と自分を往還しながら，安易な題解解決ではなく，何度も修正や吟味を行い，道徳性や道徳的実践力を習得し，自分の頭で考えられることを実感できることがある。

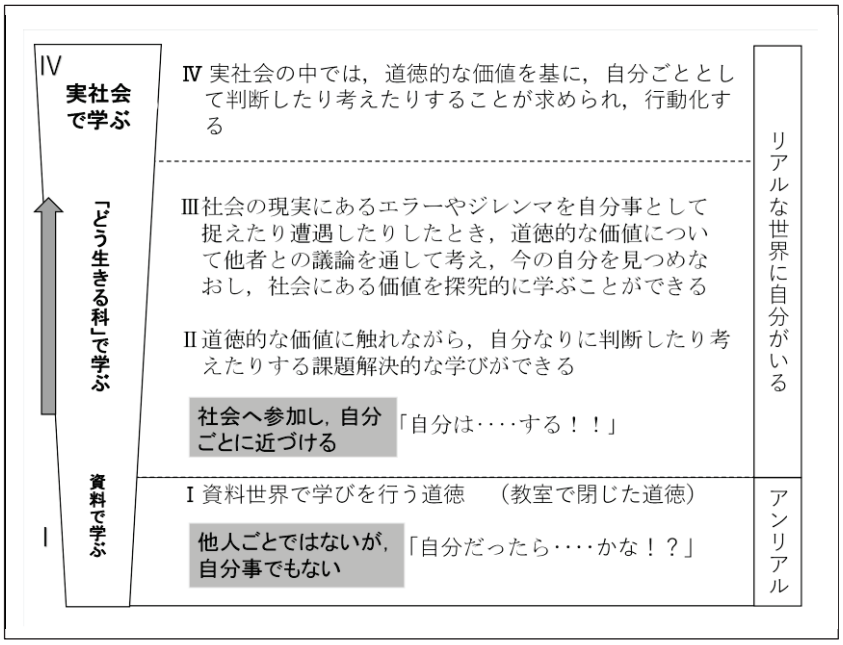

図１　実社会につながる

この「どう生きる科」の学びが道徳的な価値について判断したり，考えたりするために主体性を育む環境

と要素がどのような効果をもたらしているのかを述べていく。

⑵ 指導の実際　（詳細単元計画　図２）

① 単元「岐阜市　よりよいまちづくり」課題づくり

６年生の「どう生きる科」では岐阜市のよりよいまちづくりについて学習を進めた。

「岐阜市」に設定したことは，児童にとって最も身近で「自分ごと」として考えられる範囲であることが理由である。「自分ごと」として人・もの・ことと出会い，道徳的な価値について判断したり考えたりしながら探究的に学んでいくことを願い位置付けた。

本単元のテーマ「岐阜市　よりよいまちづくり」を児童に位置付けたとき，児童が「自分ごと」として学ぶことができるように次のような「学習の歩み方」を確認した。

- 自分や仲間の思いや考えを大事にして，工夫して歩んでいこう。
- みんなが考えたことは，それがいつも上手くいくとは限らない。しっかりと受け止めて，次にどうするのかを考えて歩んでいこう。
- 学びを進めていくときに，もし課題が見つかったり，葛藤することがあったりしたら，そのままにせずに立ち止まり，どうすることが大切なのかを納得した上で歩んでいこう。

上記のことを大切にして学習をスタートし，岐阜市長と話をすることとなった。この詳細については，別掲ですでに述べているので詳細は割愛する。

市長が発した「人々の幸せ」という言葉に児童が反応し，「人々の幸せ」という言葉の意味について話し合った。話し合う中で，人々の幸せを考えることこそ，市長の言うまちづくりを行う上でとても大切なことであると児童の意見はまとまった。そこで本単元の探究的課題を「人々の幸せとは何か？」とし，常に頭に置きながら学習を進めていくことにした。

児童の市長の話し合い，探究課題の設定をする話合いをみて，本単元「岐阜市　よりよいまちづくり」は次のような魅力を改めて授業者も見いだせた。

- 「まちづくり」は，教師自身も未知の世界であり，児童自身の思いや考え（自分ごと）を大切に「まずやってみよう」とどんどん挑戦していく過程を生み出すことができる。
- 児童は，「まちづくり」というリアルな環境の中で活動することができるため，自分ごととして挑戦していくことや失敗体験，葛藤を経験することができる。
- 「まちづくり」に関わると，人々が様々な環境下の中で生活を営んでいることが見えてくる。その方達との触れ合いは，児童にとって教室の中では感じることのできないかけがえのない体験となる。
- 「まちづくり」は，決して一人の力では成し遂げることができない状況が必ず出てくる。それが，まちづくりに関わる人や学級の仲間と知恵を出し，力を合わせるなど，「学び合い」につながる。

② 夏休み以降：各プロジェクトと動機づけ　道徳性の育成にむけて

夏休み前の市長との対話を通して，児童は「人々の幸せ」とは何かをよく考えるようになった。夏休みも「幸せ」について家族や色々な方に聞いたり，自分で考えてみたりして，そのことを夏休み明けにみんなでまとめて整理した。自分たちの考えを，調べてきた根拠を基に話し合って整理していくと「人々の幸せは人それぞれある。だからこそ，そこに生きる人たちの幸せにあった方法でまちづくりをしていくことが大切なのだ。」という形でまとまった。

さらに，岐阜市をよりよくするために自分が取り組んでみたいプロジェクトを考え，学級の仲間に提案をした。そして，今後取り組む三つのプロジェクトチームを作った。

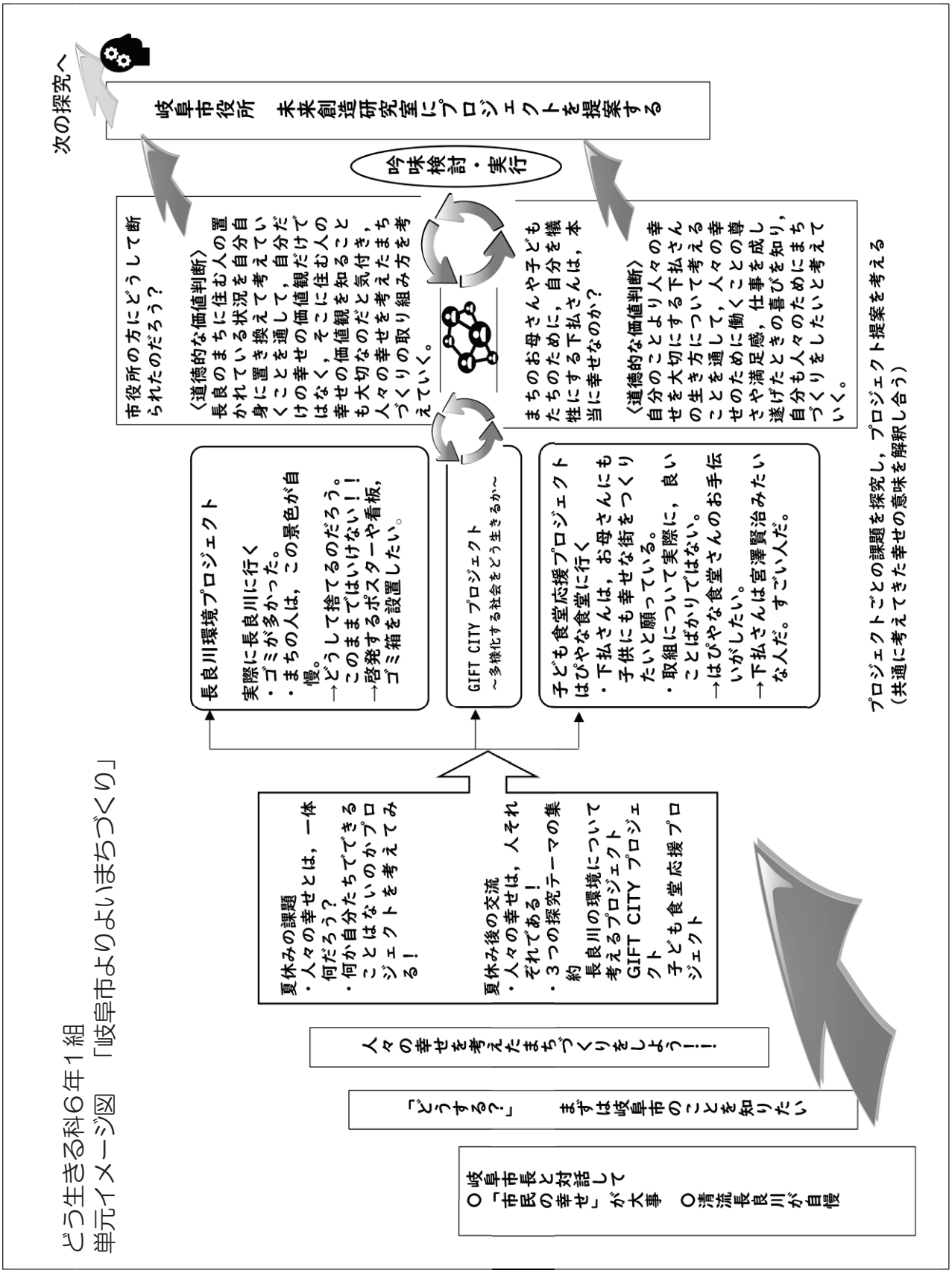

図２　どう生きる科６年生　単元イメージ

〔子供食堂応援プロジェクト〕

はぴやな食堂で働くＳさんとＴさんとの関わりを大切にして，子ども食堂を応援したい。

〔GIFT　CITY プロジェクト〕

それぞれが求める幸せと，それぞれができることを大切にして，人と人をつなぎ互いに幸せになるプロジェクトを提案したい。

〔長良川環境プロジェクト〕

岐阜市の人たちの自慢である「清流長良川」に関わってまちづくりをしたい。

それぞれのチームの取り組みは，情報共有しながら，困った時には何かがあったときは必ず全員で話し合って方向を具体的に決めていこうということになった。プロジェクトの取り組みの様子を以下に示す。

子供食堂応援プロジェクトでは，娘が二人いるＳさんとの交流から始まった。柳ヶ瀬商店街を一緒に歩きながら様々なことをお互いに話していった。Ｓさんとの関わりの中で，子供食堂をしているＳさんの幸せは，お母さんや子供の笑顔を見ることだということを知り，その生き方に共感と尊敬を抱きつつも，子供食堂を続けていくことの難しさも目の当たりにした。次の様子は，Ｓさんとの交流学習から帰ってきたときの児童の様子である。

児童：Ｓさんは，宮澤賢治みたいな人やった。本当に自分のことより周りの人の幸せを一番に考えるところがすごいなと思ったし，自分には中々できないと思った。

児童：Ｓさんは家族との時間を削っているし，子供食堂を続けるのは大変だとも言っていたのに本当に幸せなのかなあ。僕は幸せでないと思う。応援していいことなのかな。

児童：続けるべきことだと思うし，それがお母さんや子供たちの幸せになるのならば，続けていく必要はあるでしょう。‥‥

児童が，「Ｓさんにとってそれは本当に幸せと言えるのか？」を考える様子が分かる。それは自然と探究的な課題に立ち返る場面だといえる。そのときの児童の葛藤は次のようである。

> Ｓさんは「お母さんや子供たちの笑顔を見られること」を幸せと言っているが，お金のこと（子供食堂は赤字のはず）やＳさんの家族のことを考えると自己犠牲をしているＳさんは，苦労ばかりで本当に幸せなのかが分からない。

そこで教師は，探究的な課題「人々の幸せを考えたまちづくりをしよう」に向かう児童に対して，Ｓさんという一人の方の幸せについて考えていく話し合いを位置付けた。児童は，「幸せとは何か」を常に頭に据えて，道徳的な価値（今回の話し合いでは，相互理解，寛容，親切，思いやり，勇気と希望，努力と強い希望など）に触れながら意見を出し合い考え，議論していった。話し合いを通して，ある児童は図３のように振り返りにまとめた。

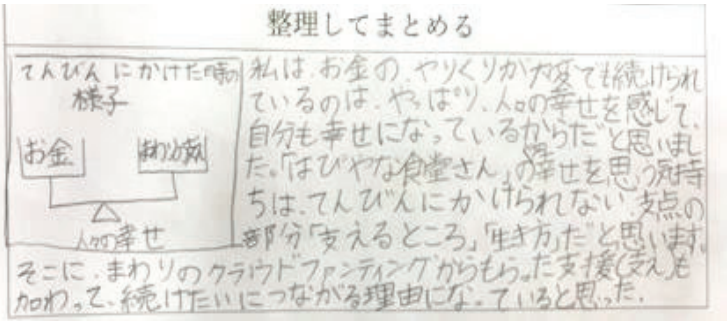

図３　児童ふりかえりのコメント

ここでは，他者の幸せについて考えていったが，実際に共に歩もうとしているＳさんだからこそ，より身近に感じて「自分ごと」として，判断し考えていくことができたといえる。

「長良川環境プロジェクト」では，児童が，「市長さんが言ってみえた清流長良川を一度しっかりと見たい。」と話し，実際に行くことになった。行く前に「もし，ゴミが落ちていたらどうしよう。」という児童の考えもあったので，軍手やゴミ袋を持って行ったが，実際は児童が想像していた以上にゴミが落ちていた。児童はゴミを拾いながら，「どうしてこんなことをするのだろう？」という思いが

出てきた。また，近くを通るまちの方や同じようにゴミを拾っていた市役所の方と触れ合う機会があり，会話を通して，まちの人がどれほど長良川の景色を自慢に思っているのかを肌で感じることができた。学校に戻るバスを待つバス停で，児童が待ちきれず話し合い始めた。

児童：出会った長良のまちの人，僕たちがゴミを拾っていたことをとっても喜んでくれてすごく嬉しかった。本当に長良のまちの人は長良川が好きなんだ。それがよく分かった。

児童：さっきゴミ拾いの時に出会ったまちの人は，長良川の近くに住む私たちは絶対にゴミを捨てないと言っていたし，そこからでも分かる。

児童：どうして捨てちゃうんだろう。僕は絶対に捨てない。あんなにきれいな川だし。たくさんの鮎が泳いでいたし。金華山に岐阜城もセットで長良川の景色がとってもよかったし。

児童：うちでは，友達と遊ぶときに外で何かを食べると分かっていたら，お母さんが出かけるときに，必ず小さな袋を持たせてくれる。ゴミを捨てないのは当たり前の感覚なんじゃないかなあ。

児童：確かに‥‥捨てる人の気持ちってどんな気持ちなのかなあ。どうしたら長良川にゴミを捨てないで，みんなできれいにできるのだろう。みんなで考えてみたい。

児童：私は，絶対に看板を設置したり呼びかけをしたりしないとゴミを捨てることは減らないと思う。さっきここにいるみんなでＩさん（ゴミ拾いの途中で出会った市役所の方）にも話したけれど，みんなで看板やゴミ箱を設置したらいいんじゃないかな。

児童は，道徳的な価値(上記の場合だと自主・向上心，思いやり・感謝，相互理解・寛容，自然愛護，社会参画，郷土愛など)に触れながら，「僕は（私は）～したい。」と「自分ごと」として判断したり考えたりしていることが分かる。さらに，C児の下線部にあるように「どうしたら長良川にゴミを捨てないで，みんなできれいにできるのだろう。」「ゴミ箱を設置したらいいんじゃないかなあ。」という問いや思いが生まれた。学校に戻ってからそのことを情報共有すると，全員が考えたい課題となった。この課題から学びが進み，新たに教師が位置付けた授業展開と，そこから児童がどのように考えて学んだのかを記す。

③　道徳的な価値について考える授業の実際

ここで述べる授業は，「長良川環境プロジェクト」のチームを中心にのべていく。

「長良川環境プロジェクト」は，実際に長良川のゴミの量の多さを目の当たりにした児童が，「なんでそんなことをするのだろう」「考えられない」と憤りを感じていた校外学習で，市役所（道路建設課）のＩさんに出会った所から本格的に始動していく。そこから，児童とＩさんとの交流がはじまった。児童から「(啓発のために）ゴミを捨てないでほしいという看板やゴミ箱を設置したいです。」と陳情をし，Ｉさんも「市役所に持ち帰って検討してみます。」と返事をくれた。

後日，「土木事業課の方につないだので，窓口に来てください。」とメールをもらった。

時間外であるため，担任が土木事業課のＮさんに会いに行った。回答は，「かわいい子供たちに何かあったときの責任を取らせるのは申し訳ない。前例のないことですので，難しいです。」ということであった。１時間半ほど看板の設置をお願いしたが，やはり結果は難しいとのことであった。

児童も予想とは違う結果となり落胆した。仕方ないとあきらめた児童もいたが，このままではいけない，もう一度看板やゴミ箱の設置をお願いしたいという児童が数多くいた。その後の学習は，児童の問いである「どうしたら長良川のゴミは減るのだろうか」を考えていく中で，看板やポスターを設置することが必要であるという思いが再燃した。

児童の願いを受け，担任は交渉役として，再度，土木事業課のＮさんと話し合った。そこでＮさんから「長良川に住むまちの人が本当に望んでいることなのですか。」と問われた。そのことをきっかけに担任は，「市役所の言われた言葉の意味は一体何なのか？」と「今後，長良川環境プロジェクトを進めていくために大切なことは何だったんだろうか？」という，道徳的な判断に迫る時間として位置づけられると考え，急遽単元構成を切り替えて，議論をする時間を挿入することにした。

○本時の目標

主体的な問題解決力	協働的な人間関係構築力	社会に貢献する人間性
「人々の幸せを考えたまちづくり」に立ち返りながら，市役所の方にどうして看板作りやゴミ箱の設置を断られたのかを考えることを通して，自分に何ができるのか，どうすべきなのかを考え，困難を乗り越えて行動しようとしている。**(自主･向上心)**	「人々の幸せを考えたまちづくり」に立ち返りながら，市役所の方の思いや長良川のまちに住む人の思い，一緒に学習する仲間の考え方を共感的に理解し，長良川のまちに住む人々の幸せについて何ができるのかを考え，共に歩んでいこうとしている。**（思いやり・感謝・相互理解・寛容）**	「人々の幸せを考えたまちづくり」に立ち返りながら，長良川に住む人々の幸せを願ったとき，どのようなことをしていくことが大事なのかを考えて新たな方向性で支えようとしている。**（自然愛護・社会参画・郷土愛）**

※上記の（　　）は主に関連する道徳的価値項目

○道徳的な価値判断に関わって

長良のまちに住む人の置かれている状況を自分自身に置き換えて考えていくことを通して，自分だけの幸せの価値観だけではなく，そこに住む人の幸せの価値観を知ることも大切なのだと気付き，人々の幸せを考えたまちづくりの取り組み方を考えていく

B（主として人との関わりに関すること）７（親切，思いやり）

○本時の展開

展開	学習活動
自分を表出する	**１．ここまでの児童の学びを確認する。** Q どうしたら長良のまちの人にとって大切な長良川をきれいに守っていくことができるのだろうか？ ・長良川をきれいにすることが長良のまちに住む人の願いだから，長良のまちの人々にとって看板やゴミ箱を設置することは必要だと思う。 ・長良のまちに住む松原さんも，この長良川の景色を見ることを幸せに感じている。ゴミが落ちていると悲しい気持ちになると言っていたから，ゴミをなくさなければならない。市役所の方にもう一度お願いをして看板やゴミ箱を設置したい。
立ち止まり考える	**２．児童の思いや考えが，新たな価値観にぶつかる。** みんなの思いや考えを伝えにもう一度，市役所に行ってみた結果，また断られた。 そのとき市役所の方に「本当にそれは長良のまちの人の要望ですか？」と言われた。 Q 市役所の方の言っていることは，何を意味しているのだろうか？
立ち止まり考える	※「長良のまち住む人の要望ですか？」という意味を考えるため，長良に住む人の意識アンケート結果を提示する。 **（６年１組）** 看板やごみ箱を置いた方が良いか？ 置かないでほしい：　6% 置いた方がよい　　：86% 迷っている　　：　7% ⟺ **（長良のまちに住む人）** 看板やごみ箱を置いた方が良いか？ 置かないでほしい：　100% 置いた方がよい　　：　0% 迷っている　　：　0% ・自分たちは，長良のまちの人のことを考えてのことだったけれど，長良の人たちは本当に望んでいないことだったんだ。 Q 人々の幸せを考えたまちづくりを考えたとき，どんなことを大切にしていかなければならないのだろうか。 ・「人々の幸せ」は人それぞれだからこそ，自分たちの思いや考えだけで進めていくのではなくて，そこに住む人の思いや願いを知ってまちづくりを進めていかなければないということが大切だと思う。 ・「長良のまちに住む人の幸せ」を一番に考えて，取組を見直さなければならない。一度ながらのまちの人に話を聞いてみたい。そこから考え直した方が良い。
整理	**３．今日学んだことを整理してまとめる。** **４．「学びの足跡」に今日のことを書き足しつなげていく。**

〇後半の授業記録（一部）

児童：その人の立場に立ったりして考えていくことが先で，その理由は，前に考えたように，それぞれ人によって幸せは違ったり，地域によっては私たちの考える幸せと違ったりする場合もあって，例えば長良川でいうと，私たちにとっては，きれいにすることが幸せかもしれないからゴミ箱を設置した方がいいと思っていたけど，地域の人たちにとっては，その景色を残したいという思いがあったりして，そうやって幸せというのは違っているから，それぞれの立場に立って，それぞれの意見を聞いていく必要があると思った。

児童：うんと私も〇〇さんと同じで，その人の立場に立って考えていくことも必要だと思って，今回で言うと「人々の幸せを考えたまちづくりをしよう」という（探究的な）課題なんだけど，人々の幸せっていうと今回でいうと長良川の人たちのことで，その人たちの立場に立って考えていくことが必要です。その人たちの意見を聞くことで，その人の思っていることをしっかり分かったりすることができるから，そういうことをすることは必要だと思います。

児童：私も長良川の付近に住む人や観光客の人たちの思いを大切にした方がいいと思って，理由は，前長良川に行ったときに，カメラを持って写真を撮っている人がいて，そういうところに，自分たちのゴミ箱を置きたいという思いだけで，勝手に決めたり，考えて勝手に提案したりしてしまっては，その人の思いが達成できないと思って。長良川の人や観光客の人のきれいであってほしいという思いと，私たちの思いがどうしても違ってきてしまっているから，長良川の人の思いを考えることが大切だと思いました。

児童：もっとまちの人の意見を聞いて，考えていくことが大切だと思う。聞いてみたい。

これらの児童の発言からは，「長良のまちの人の立場に立つ（道徳的な価値でいうと親切，思いやり）」という思いが大事だと「自分ごと」として，判断し考えていることが分かる。さらに，下線部にあるように，道徳的な価値に触れて判断したり考えたりすることで止まらずに，「長良のまちの人の声を聞きに行きたい」と次にどうするのかまで考えて実践につなげることができた。この学び方こそ，どう生きる科が目指している「自分ごと」として判断したり考えたりする探究的な学習過程である。

４．おわりに

(1)　動機づけと主体性を育む問いの生成

主体性を育む環境と要素として，①動機づけ②見通しをもつ問いの発見③当事者意識を保証する工夫④セーフティーな学びの環境についてふりかえってみたい。

附属小中学校のどう生きる科は，図２で示したように指導者のコーディネートにより，学習者の意図を大切にしながら単元が構成されている。その際，カリキュラムとしては大きなテーマは決定しているが，そのテーマへの迫り方は，現時点で各学年や学級の自由さが認められている。

きっかけは市のことだから市長さんと話がしたいという素朴な動機であるが，単元が進むにつれ市がどうあればよいかを市の一員として学習者の内面で新たな動機が発動している。これは，未熟な子どもたちが，既に存在している市民や環境という社会への新規参入者として，一方的に自分たちが考えた地域の環境問題の解決が実は市の職員や地域住民からしてみれば，ありがた迷惑なことでしかなかったために，何が解決なのかという価値と規範を対話し繰り返し思考しようとした姿といえる。まさに学習者にとって，社会化が進んでいたといえるであろう。

こうした動機を内面に向かわせたのが，思考を促す問いであり，教師がなにを話し合う問いにすればよいかが判断された結果である。自分たちがしっかり考えた案が，壁に跳ね返されるという失敗経験も用意されており，話し合いの価値を高めていると言える。ごみ箱を置くか・置かないかの背後にある価値と表面的な解決方法が結びついていると言える。

一方で，より詳細な子どもの変容の状況やデータがとり切れていないのも事実である。これから岐阜大

学附属小中学校がどう生きる科で，どのような評価を残し研究成果の根拠とするかは考えていかねばならない。

(2)　教師としての構えの深化

最後に，この単元の実践を通して，教師サイドから見た単元構成の原則をまとめておく。

本稿の中でも登場しているが，どう生きる科のように，問題解決の中で道徳性も考える場面を育成しようと思えば，学習者である児童・生徒の思考と教材研究の成果がいかに重なり合うかを考えられているか，または，ずれが生じてたとしてもそれに気がついて修正する能力と時間があるかが重要になってくる。

学習者は，社会の現実にある問題を道徳的な価値について判断したり考えたりするために，失敗や葛藤から動機を感じとり学びに成長することになる。しかし，教材研究の中で，学習者が失敗や葛藤を感じるであろうなという部分を見つけられるような教材研究をしていなければ，社会のもつ教材力を生かすことにはならない。

また，失敗や葛藤となる問題を見つけ出し，さらには教材研究がしっかりとできたとしても，学習者自身の思考が一本のドラマのように流れる構成ができなければ，せっかくの意欲もやらされる学習感が出てしまい消沈してしまう。そのためには，伏線となる仕掛けや，学びの過程で出てくる失敗や葛藤となる問題に出会う仕掛けをきちんと設計できるかが重要になってくる。

本単元では，たまたま市役所の方が学習者への壁となったことで，道徳性を考えるきっかけが見つかったが，探究テーマにそうした課題を用意できるかが今後のカリキュラム作りの上で学校として蓄積をしていかねばならない点である。

同時に学校カリキュラムの観点から言えば，学習者の意欲は継続をしているが，オープンエンド化をしてしまうような場合，どういった終わらせ方をする方法があるのかも研究材料であると言える。今回のような約半年のプロジェクトで，岐阜市の何かが良くなるとは思えない。個々の学習者にとっては将来に向かって継続する意欲は残るであろうが，次年度の学びに何を残し，継続した学びとしてくのか。教師間の連携を含めて，取り組んでいかねばならない課題である。

他の「どう生きる科」の実践も含め，子どもの力の変容と評価や単元の構成方法の原理など，これからも継続してこの取り組みの変化を見続けていきたい。

【引用・参考文献】

(1) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年３月告示）」東洋館出版社，2018
(2) Deci, Edward, Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* Springer US
(3) 後藤崇志，川口秀樹，野々宮英二，楠見孝，子安増生「自律的動機づけと動機づけ調整方略の双方向的関係」，心理学研究，2017
(4) 鹿毛雅治『学習意欲の理論：動機づけの教育心理学』金子書房，2013
(5) 速水敏彦『内発的動機づけと自律的動機づけ：教育心理学の神話を問い直す』金子書房 ，2019
(6) 須本良夫・干場康平・林賢太郎「９年一貫の教科横断的カリキュラム に関する研究　―創設期の岐阜大学附属小中学校の取り組みを通して―」岐阜大学教育学部研究報告　人文科学，2020
(7) 松野博一「いじめに正面から向き合う「考え，議論する道徳」への転換に向けて（文部科学大臣メッセージ）」https://www.koho2.mext.go.jp/205/voice/205_02.html　平成28年11月18日　文部科学大臣