

「どう生きるか」教育課程研究開発のプロセスに関する整理

Organizing the “How We Live” Curriculum Research and Development Process

干場康平¹, 小笠原淳², 丸山早苗³, 今村光章⁴, 長倉守⁵HOSHIBA Kohei¹, OGASAWARA Jun², MARUYAMA Sanae³,
IMAMURA Mitsuyuki⁴, NAGAKURA Mamoru⁵

[キーワード Keyword]	「どう生きるか」, 教育課程, 研究開発, 検討の経過
[所属 Institution]	^{1,2,3} 岐阜大学教育学部附属小中学校 (Gifu University Faculty of Education Affiliated Compulsory School System (Elementary-Junior High)), ⁴ 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University), ⁵ 岐阜大学大学院教育学研究科 (Graduate School of Education, Gifu University)

[要旨 Abstract] 本稿は、岐阜大学教育学部附属小中学校において令和2年度から開発・実践されている新領域「どう生きるか」について、これまでの研究開発の経過を整理し概観することを目的としている。研究紀要等における構成に着目し、本研究開発の議論の経過について概観するとともに、研究開発に係る枠組みの実装化に焦点を当て、議論の進展の具体的状況を明らかにした。また、研究主任の立場から研究開発の状況について省察を加え、議論の内情について記述した。本稿の整理を研究開発最終年度である令和6年度における検討に繋げていきたい。

1. はじめに

本稿の目的は、岐阜大学教育学部附属小中学校において令和2年度から開発・実践されている新領域「どう生きるか」について、これまでの研究開発の経過を整理し概観することである。本附属小中学校は、令和2年度に義務教育学校となったのを契機として、令和6年度にかけて文部科学省から研究開発学校の指定を受け、どう生きるかを中核とした教育課程の開発に取り組んでいる。どう生きるかは、従来の道徳科と総合的な学習の時間、生活科の時間を併せて授業時数を創出し、自己実現に向かう資質・能力の育成を目指す創造的なプロジェクトである。令和2年度はコロナ禍の影響によりパイロットプランの実施に留まったため、実質的には令和3年度を初年次として議論を本格化させた。令和3年度における研究構想や実践を整理したものに干場他(2021)があるが、今年度は研究開発の3年目を迎え、児童生徒の学びの状況をもとに研究開発に進展が見られている。そこで、本稿では令和2年度からの研究開発の経過を整理し、どう生きるかの開発に関する議論の特性を明らかにするとともに、研究開発最終年度である令和6年度における検討の足場としたい。なお、研究開発学校における取組を議論の経過に着目して紹介した先行研究は、管見の限り見られない。よって、研究開発の経過に着目する本稿の特質として指摘しておきたい。

本稿の以下の内容構成については、まず2節では研究紀要等における構成に着目し、本研究開発の議論の経過について概観する。その上で3節では、研究開発に係る枠組みの実装化に焦点を当て、議論の進展の具体的状況を記述する。続く4節では、研究主任の立場から研究開発の状況について省察を加えることとする。

2. 研究紀要等における構成の経過

表1では、研究紀要等における構成の経過を示した。令和2年度は研究開発実施計画書、3年度は同実施報告書、4年度と5年度は各年度の研究紀要をもとに整理した。各年度の研究紀要等を比較検討し、内容項目として「A 研究開発の背景」、「B 研究開発の枠組み」、「C 枠組みの実装化」、「D 成果と課題 今度の方向性」の4つを析出した。

「A 研究開発の背景」については、どの年度においても今日的・社会的背景や学校教育目標、児童生徒の実態をもとに、新領域設置の必要性や課題意識を共有している。「B 研究開発の枠組み」については、令和2年度の段階で、育成を目指す資質・能力や内容構成について論点が提示され、経時的に議論の進展がみられる。とりわけ令和4年度と5年度には、2年度の論点や3年度の議論を踏まえ、研究開発の方向性や教育課

表 1 研究紀要等における構成

検討項目		R5 (三年次)	R4 (二年次)	R3 (一年次)	R2 (〇年次・申請段階)
A 研究開発の背景	今日的・社会的背景	1 主題設定の理由	1 はじめに	1 研究開発の概要	1 研究開発課題
	学校教育目標	(1) 本校の教育目標	2 研究主題について	1 研究開発課題	2 研究の概要
	児童生徒の実態	(2) 児童生徒が生きるこれからの社会	(1) 児童生徒たちが生きるこれからの社会	2 研究開発の概要	3 研究の目的と仮説等
		(3) 自己有用感や自己実現への意欲	(2) 児童生徒の実態	3 研究の目的と仮説等	(1) 研究仮説
	(4) 価値観の多様化	(1) 自己有用感や自己実現への意欲の低下	(1) 研究仮説	(1) 研究の目的	(7) 自己有用感や自己実現への意欲の低下
		(2) 価値観の多様化と矮小化	(7) 自己有用感や自己実現への意欲の低下	(4) 狭小的知識や狭小的価値観に留まる児童生徒の増加	(4) 狭小的知識や狭小的価値観に留まる児童生徒の増加
B 研究開発の枠組み	研究開発の方向性	2 自己実現に向かう児童生徒の姿	3 自己実現に向かう児童生徒の姿	② 研究仮説	② 研究仮説
	教育課程の構成	3 育みたい資質・能力	4 育みたい資質・能力	(2) 必要となる教育課程の特例	(2) 必要となる教育課程の特例
		4 研究仮説		(3) 研究成果の評価方法	(3) 研究成果の評価方法
		5 教育課程の構成	5 本校の教育課程の構成	4 教育課程について	4 研究計画等
		(1) 実社会・実生活をテーマにした探究的な学び		(1) 編成した教育課程の特徴	(1) 教育課程の内容等
		(2) 事柄や価値そのものを議論する学び		① 自己実現に必要な資質・能力	① 自己実現に必要な資質・能力
		(3) 自分と社会の未来に夢と責任をもてる学び		② 新領域「どう生きる科」の目標	② 新領域「どう生きる科」の教育内容
	6 新領域「どう生きるか」	6 どう生きる科	③ 新領域「どう生きる科」の9年間での資質・能力を育てていくための探究領域（「学びのカテゴリー」）	③ 新領域「どう生きる科」の評価方法	
	7 どう生きるかの目標と成立条件	7 どう生きる科の目標			
C 枠組みの実装化	資質・能力、コンテンツの実装化	8 研究内容	8 研究内容	Ⅲ 研究開発の内容	
		(1) 研究内容1 教育課程	(1) 研究内容1 教育課程の内容	1 新領域「どう生きる科」のカリキュラム開発	
		① 自己実現に向かうための資質・能力の整理	自己実現に向かう資質・能力の整理	(1) 資質・能力の細項目化	
		ア (一年次) 自己実現に向かうための資質・能力の細項目化	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	(2) 「学びのカテゴリー」の設定	
		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	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	(3) 教材性と切実性を視点とした授業デザイン	
		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	(2) 研究内容2 「どう生きる科」の構築		
		② 「学びのカテゴリー」の設定	① 学びのカテゴリーの設定		
		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	(7) 学びのフィールドの広がりや意図したカテゴリーの設定		
		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が期待した学びのカテゴリー	② 指導計画の作成		
		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	(7) 年間指導計画の作成		
			(4) 単元シートの作成		
		③ 指導計画の作成			
		ア 年間指導計画			
	イ 単元シート				
学習過程・指導の充実	(2) 研究内容2 指導の充実	③ 単位時間における指導			
	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				
学習評価の充実	(3) 研究内容3 学習評価	④ 子供の姿の見届け			
	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				
D 成果と課題 今後の方向性	成果と課題	9 成果と課題	(3) 研究内容3 評価に関する取組	Ⅳ 研究開発の結果及びその分析	
	今後の方向性	① 児童生徒への効果（アンケート調査から）	① 児童生徒への効果	1 児童生徒への効果	
		② 教師への効果	(7) 児童生徒による自己評価	(1) 質問紙調査の作成	
		ア アンケート調査から	(4) 教師による評価	(2) 実施の結果と仮説	
		イ インタビューから	② 教師への効果	(3) 児童生徒の姿から（教師の評価）	
		③ 保護者への効果	③ 保護者への効果	3 教師への効果	
	ア アンケート調査から		保護者への効果		
今後の方向性	10 今後の研究開発の方向	9 今後の研究開発の方向	V 今後の研究開発の方向		

「どう生きるか」教育課程研究開発のプロセスに関する整理 干場康平・小笠原淳・丸山早苗・今村光章・長倉 守
 程の構成を踏まえ、どう生きるかの目標や特性等の概要を明確に整理のうえ提示している。令和5年度において最も議論の深化が顕著であったのは「C 枠組みの実装化」である。令和4年度までの検討を基盤として具現化がいっそう進展した。資質・能力及びコンテンツの実装化、学習過程・指導や学習評価の充実といった、「B」におけるどう生きるかの理念や本質について授業実践への翻案を念頭に実装化に向けた視点が並んでいる。これらは、議論の中核として授業研究を重ね、どう生きるかを巡る各職員の実践経験や実践知を基盤に、大学関係者等の助言を手繰り寄せつつ、詳細かつ精緻に総括している点が特徴的である。教育課程開発において実践者として実装化の議論を重視する姿勢が表れている。そこで次節では、「C」の枠組みの実装化に着眼し、研究開発の経過をより明らかにする。

3. 枠組みの実装化に関する検討の経過

3.1 資質・能力、コンテンツの実装化

3.1.1 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。

一年次には、自己実現に向かうための資質・能力の細項目化について検討した。表2は、一年次における「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」を細項目化したものである。

表2 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	

指導計画を立てる際、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。

そこで二年次には、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について検討した。表3に示すように、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。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、児童生徒の内面の状態も描くことで、児童生徒の姿を見届ける視点が明確になった。しかし、授業実践を通じて、資質・能力の発揮の姿は一様でないことが職員間で課題となり、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3 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 ・異く ・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

三年次には、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について整理した。前年度の課題を踏まえ、表4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・能力を育てていくことを考えた。

なお、特別支援教育においては、表4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

表4 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、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時にも、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(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(課題)別グループ内の考えの共通点や相違点をみだしながら、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選出し、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。						

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。その段階も行っ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。

3.1.2 「学びの 카테고리」の設定

自己実現に向かうための資質・能力の育成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 카테고리」を設定した。学びの 카테고리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。

一年次には、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 카테고리について検討した。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5)。

表5 一年次「学びの 카테고리」

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	植物 人	動物 人	食品口ス	まぶり	文化	幸せな生き方	

しかし、カテゴリの絞り過ぎ(例えば5年生「食品ロス」)により、毎年、同様の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、自分ごとの学びになっていかぬことが課題となった。

二年次には、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 カテゴリを 検討した。一年次の課題であった探究の幅をもたせ、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、表6のように学びの カテゴリを変更した。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

表6 二年次「学びの 카테고리」

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	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	遊び・生活づくり	地域・情報	進路・余暇

表7 三年次「学びの 카테고리」

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	

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

3.2 学習過程・指導の充実

3.2.1 学習過程の整理

二年次までは、探究サイクルをベースとした学びの確立について検討した。

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。

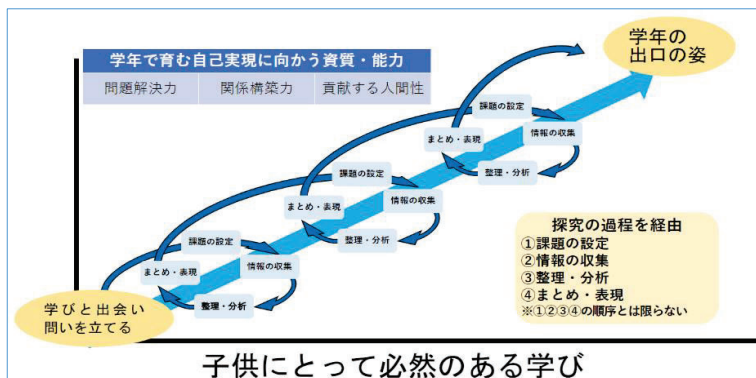


図2 二年次までの「どう生きるか」学習過程

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ていた(図2)。

三年次においては、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について検討した。前年度までの研究の蓄積を踏まえ、学習過程を整理したのが図3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3に示したとおり、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。これにより、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

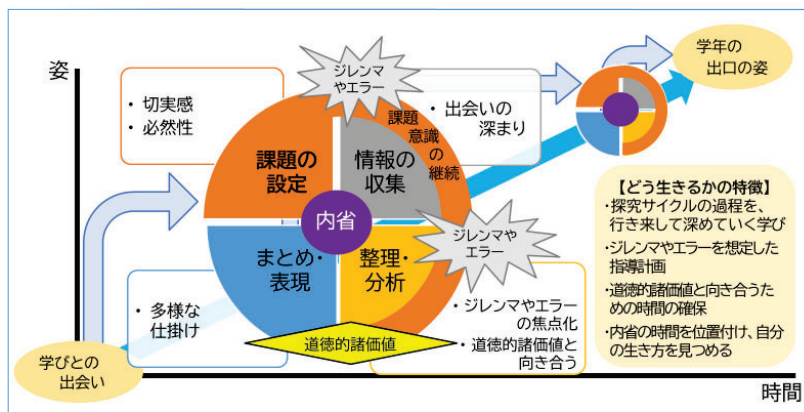


図3 三年次「どう生きるか」学習過程

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り、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、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り、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。

3.2.2 各々の過程の充実を図るための指導・援助

三年次においては、上述の学習過程の整理を基盤に、各過程の充実を図る検討を重点的に重ねた。まず、課題の設定についてである。児童生徒が探究課題を設定する場合、課題に切実感や必然性がなければ、児童生徒は他人ごとのように考えたり、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

「どう生きるか」教育課程研究開発のプロセスに関する整理 干場康平・小笠原淳・丸山早苗・今村光章・長倉 守
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・援助を考える。

例えば、学校内外の人に実際に会い、ものを実際に見る場面を設定し、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。まずは活動の経験により、出会うであろう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。

次に、情報の収集についてである。一般的には、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り、課題の設定の時に出会った人や、実際に見たものとの関わりを深めることにより、考え方や価値に気づき、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4）。

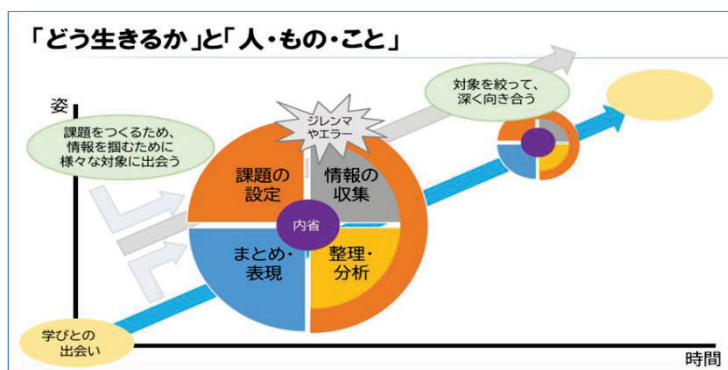


図4 どう生きるかにおける「人・もの・こと」との関わり

また、誰に出会いたいかに留まらず、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。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。その中では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合せて準備する。対話では設定していた課題を見直し、修正の時間も位置付け、学びに柔軟性をもたせる。さらには、収集し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に促すことや、専門家の考えを鵜呑みにせず「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行っていく。

続いて、整理・分析についてである。課題の設定や、情報の収集の際に、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、児童生徒が出会ったジレンマやエラーを収集しておく。課題の解決には、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り、その道筋を描いておく。その際、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じた解決を願っている。整理・分析では、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の設定が大切となる。

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、個人やチームの各調査を共有する場を設定し、手段の有効性を分析、判断する場面をつくる。その際、その手段は「願い」の実現につながるか吟味したり、道徳的諸価値に基づいて、有効なものかを判断したりする。例えば、「命を大切にするとどうすることか」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。

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、児童生徒が自分ごと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明確にした挙手など、意見や考えが交流可能な手立てが考えられる。さらに、話合いの出口を想定し、拡散的な終末に向かうのか、収束させる方向に向かうのかを明確にし、展開させていく必要がある。そして、整理・分析により、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。その際、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た思考と、常に立ち返り、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。

次に、まとめ・表現についてである。課題の設定の際に、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、課題の設定時からの協力者に学習の成果を伝え、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。プロジェクト活動の場合は、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。

最後に、内省について触れておく。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し、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。内省の仕方を次のように整理し、絶えず自分を見つめられるよう時間を確保する。

- 「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

3.3 学習評価の充実

3.3.1 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かを見届けるための指標が必要である。どう生きるかにおける探究的な学びは、それぞれ展開や出口の形が異なるため、全職員による資質・能力の育成の検証は、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たい。そこで、目標となるパフォーマンスを収集・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・能力の理解や、育成方略を全職員で共有する方法として、ルーブリックを用いた評価方法を採用した。

探究的な学びでは、学習者自身による問いの設定が重視され、単一の作品で適切なルーブリックの作成は困難である。そこで、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。三年次より作成を開始したため、十分に実践的な使用状態には至っていないが、単元の終末ごとにルーブリックを見直し、評価表の充実を通じて全職員で資質・能力を発揮した姿が共有できるようにする。

3.3.2 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を具体的に振り返り、成果の実感や、課題の改善につなげるため、また、教師が資質・能力を見届けるためにポートフォリオを活用する。

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各担任が作成している。1年生や2年生は、振り返りの記録が難しい。一方、学びの対象と繰り返し関わる中で多くを発見し、自分の思いや考えを生み出していく。動画の撮影や絵日記の記述

などによりそれらを可視化し、児童の内面を素直に表す記録を残すようにした。3年生以降は、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た(図5)。また、記録の意味が感じられるように、授業の終わりに必ず書くといった形式的な記録ではなく、書く必然が生まれたときに書くことを徹底したり、児童生徒同士で書いたものを見合う機会を設けたりすることも心掛けた。ポートフォリオの活用により、ルーブリック評価表と連携し、指導と評価への好影響や、児童生徒同士の相互評価への活用を目指した。また、ICTを活用してデジタル化された学びの蓄積(スタディ・ログ)も進めている。

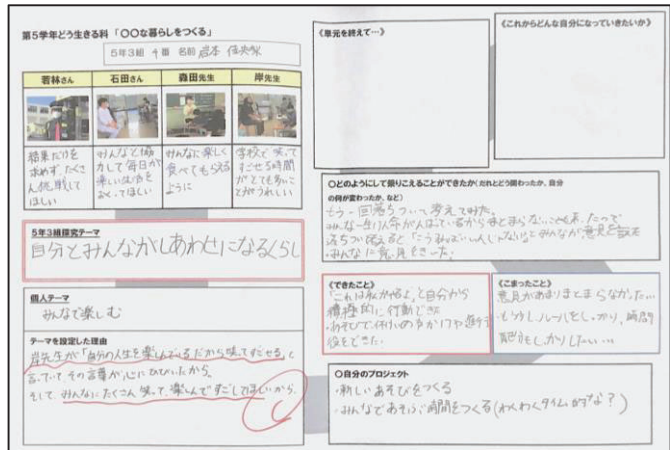


図5 どう生きるか 振り返りワークシート

4. 研究開発に関する省察

4.1 研究開発当初の状況

令和2年度における研究開発学校は、コロナ禍の影響により「0年次扱い」となった。他方、年度当初には教育課程の中にどう生きる科が位置しており、探究的な学びの開発にチャレンジできる喜びがあった。令和2年度においては、どう生きる科の学びを通して育成する資質・能力を「主体的な問題解決力」「協働的な関係構築力」「社会に貢献する人間性」として、それらを総括して自己実現に向かう資質・能力と設定されていた。10月に全校研究会で研究授業を実施する運びとなり、第6学年「まちづくり」で公開した。そこから明らかになったことは、教師が自分の立てた構想や指導計画に沿ってのみ学習活動を展開しようとするのではなく、子供たちの置かれているリアルな状況を理解し子供のリアル感に寄り添って指導を考えていくことこそが、自分ごとで考え、自分の課題を乗り越えていくことにつながるのだということ、実践を通して感じた。このことは、教師としての意識が大きく変わる学びとなった。

令和3年度には、自己実現に向かう資質・能力や「学びのカテゴリー」について重点的に検討した。研究職員会などにおいて議論を重ねた。学びのカテゴリーについては、当初は「テーマ」としていたが、運営指導委員会や本学連絡協議会での議論をもとに「学びのカテゴリー(探究領域)」とした。また、自己実現に必要な資質・能力を育成することを目標にしたコンピテンシーベースの学びにおいても、児童生徒が学ぶコンテンツによってその効果は変わってくるといった指摘を踏まえ、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て上述の表5に示したカテゴリーを設定した。設定で意図したことは、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・能力を育むことができるものとしたことである。さらに設定に関わり、全職員で作成することを目指し、チームリーダーを3名配置し、そのリーダーを中心に3チームの小集団(1～9年生所属の先生方が集まった縦割り集団)で9年間の出口を見据えて、それぞれが理想とする学びのカテゴリー(探究領域)を、実践をしながら見えてきた子供の姿を根拠に作り上げ、そのできたものをチームリーダーと研究部で合わせて検討した。

4.2 令和5年度(三年次)の研究開発

令和5年度の重点課題として、「学習過程をはっきりさせること」「学習評価をどうするか」を掲げた。「学習過程」については、総合的な学習の時間で使われている探究サイクルを基盤とし、キーワードを全職員で共有することで、昨年度までは各学年が各々で進めていた学びについて、全校である程度揃えた形で進められるようになり、全校研究会等の議論を深めることにつなげることができた。また、運営指導委員会の議論を踏まえ、探究活動の深まりについて年間を通して全職員で共有できたことも、「どう生きるか」の学習過程を考える上で大きな成果につながった。これらについては、全職員の自由記述のアンケートから「自分

の指導を見直す経験になった」や「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」という声が聞こえ、教師の指導観や指導技術に好影響を与えたことにつながったと考えられる。

「学習評価」についても、ポートフォリオを蓄積していくことと、ルーブリック評価表を用いることをセットで行うことで、「自己実現に向かうための資質・能力」に対する指導と評価を結び付けた体制を整えることができる程度できた。今後、内容の充実を図るとともに、実践の段階で児童生徒とめざす姿を共有しながら、児童生徒が自己評価もできるようにしていく。また、ポートフォリオのさらなる修正や文言の検討を行っていくことを考えている。

一方で、児童生徒に対して行った質問紙調査の結果を見ると、資質・能力が身に付いたかどうかについて肯定的な回答の伸びが見られなかった。資質・能力が身に付いたという実感をもつ児童生徒が増えなかったことが示唆される。また、全職員の自由記述のアンケートでは、指導計画や授業方略に関する課題意識が多く見られた。以上から、教師が指導計画に課題意識をもったまま授業に臨むことで、適切な価値付けなどが十分でなく、児童生徒が成長したという実感を得ることにつながっていないと仮説を立て、最終年次に向けてこの課題解決に向けて取り組んでいこうと考えている。

別の視点から、児童生徒と教師がめざす姿の共有が不十分であることも考えられた。児童生徒にはめざす姿を学年の発達に合わせて分かりやすい言葉で共有すること、教師間でさらに具体的な児童生徒の姿で共有する営みを大切にすることで、児童生徒と教師との間で、学びの目標を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ていくことを考えている。

他方、児童生徒も教師も安心して学びに向かっているという手ごたえを感じていたために、研究内容を教師や児童生徒と共有していく難しさを感じた。前述の重点課題に加え、資質・能力の定義や「どう生きるか」の目標など、それぞれの文言は整理して分かりやすくしたつもりだったが、全職員への浸透を念頭に教師との対話を今まで以上に行い、研究を進めていきたい。

5. おわりに

本稿の目的は、岐阜大学教育学部附属小中学校において令和2年度から開発・実践されている新領域「どう生きるか」について、これまでの研究開発の経過を整理し概観することであった。そこで、研究紀要等における構成に着目し、本研究開発の議論の経過について概観するとともに、研究開発に係る枠組みの実装化に焦点を当て、議論の進展の具体的状況を明らかにした。また、研究主任の立場から研究開発の状況について省察を加え、研究開発における議論の内情について記述した。とりわけ令和5年度においては、「C 枠組みの実装化」に関する議論の進展が顕著であった。令和4年度までの検討を基盤として「B」におけるどう生きるかの理念や本質について授業実践への翻案を念頭に実装化に向けた視点が充実した。これらは、議論の中核として授業研究を重ね、どう生きるかを巡る各職員の実践経験や実践知を基盤に、大学関係者等の助言を手繰り寄せつつ、詳細かつ精緻に総括している点が特徴的である。研究主任の省察からも教育課程開発において実践者として実装化の議論を重視する姿勢が表れている。令和6年度については、「C」における学習評価の充実から、「D」における児童生徒への効果や教師への効果という点を明らかにできるような研究にしていきたい。

参考文献

- 岐阜大学教育学部附属小中学校 (2020) 令和2年度研究開発計画書
 岐阜大学教育学部附属小中学校 (2022) 令和3年度研究開発報告書
 岐阜大学教育学部附属小中学校 (2022) 令和4年度研究紀要
 岐阜大学教育学部附属小中学校 (2023) 令和5年度研究紀要
 干場康平・岩田尚之・大坪雅詩・柳沼良太 (2022) 新領域「どう生きる科」の構想と実践—岐阜大学教育学部附属小中学校の挑戦—、岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究・教師教育研究、24、pp.161-170