

精神的に自立した人間の育成

—「教科する教科学習」と「人間道徳」の実践を通して—

本校では、数年を一単位に「期」を設定し、教育研究の土台となるテーマを掲げる。令和2年度から第8期の研究テーマ「学校を問い直す」を掲げた。学校において絶対に欠くことのできない中核的な要素を見極め、取捨選択し、学校は何をやるか考へてきた（詳しくは『研究報告5巻1号』p.7）。新学習指導要領の全面実施、GIGAスクール構想の実現、withコロナ時代の学校改革など様々なことが求められる今日において、この姿勢はより強く求められている。以下学校を問い直し続ける本校の研究の到達点を示す。本校ではどのような生徒をどのようなカリキュラムで育てようとしているのか。1～5で本研究の要点を示し、6以降で本研究の具体像を描いていく。

1 本研究の方向性 —この研究はどこに向かおうとしているのか—

本校では、全教育研究の実践を通して次の①と②で示した精神的に自立した人間の育成を目指す。

- ① 主体的かつ自律的に考え、判断し、行動すること、及び、多様性を認め尊重し、持続可能な社会の一員として生きることが、調和的に達成する人間
- ② 過去から連なる現在をよりよく生きることが、及び、予測困難な未来においてよりよい社会を創造することを、調和的に達成する人間

そして、そのような人間に備わっている教養を身に付け、省察性を高めるカリキュラムを開発する。そのために教養（世界を見つめ世界に関心を持ち世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢）を身に付ける教科学習を実践する。それは各教科ならではのおもしろさや魅力、その教科を学ぶ意義の実感につながる知¹のプロセス²に参加する教科学習である。同時に省察性（多様な他者や社会との関係の中で、「なぜそうなのか」「本当にこれでよいのか」「何があるべき姿なのか」を考え、自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質）を高める新領域である人間道徳を設置し、実践する。これらの実践を通して精神的に自立した人間の育成に資することができたかを実証的に研究する。

2 本研究の仮説 —この研究ではどのような仮説を立てているのか—

本校では、以下の3点を研究仮説としてカリキュラムの開発を進めている。

- 教養を身に付ける教科する教科学習と省察性を高める人間道徳を軸としたカリキュラムを開発することで、上記①、②に示した精神的に自立した人間を育てることができる。
- 教科学習において、各教科ならではのおもしろさや魅力、その教科を学ぶ意義の実感につながる知のプロセスに参加する教科学習（以下、教科する³教科学習）を実現することによって、世界を見つめ世界に関心を持ち世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢を身に付けた生徒を育てることができる。
- 人間道徳において、様々なプロジェクトを生徒主体で実施し、多様な他者や社会との関係の中で、自己の生き方・在り方を問い直すことによって、省察性を高めることができる。

¹ 人間が長い歴史の中で、築き上げてきた科学や文化、芸術における法則や概念、感性等の形式知も暗黙知も含んだ総体のこと。認識によって得られた成果である「知識」よりも広い意味をもたせるため「知」を用いた。

² 知のプロセスとは、知を生かすもしくは知をつくるプロセスのこと。詳細は p. 14.

³ 「教科する」という言葉は京都大学准教授の石井英真氏の考え方に基づいて用いている。その考え方に本校なりの捉えや実践を加えたものとして提案する。詳細は p. 14.

4 本校の教育課程 —目指す生徒像を実現するためのどのような教育課程を編成したのか—

(1) 3領域の教育課程

本校では目指す生徒像を実現するために、全体構想図のように教科学習、人間道徳を位置付け、特別活動を含めた3領域で教育課程を編成した。ここでそれぞれの領域が担う役割を整理する。

教科学習は、その教科ならではの知のプロセスに参加する教科学習であり、世界を見つめ世界に関心を持ち世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢を身に付けた生徒を育成する領域である。詳しくは教科する教科学習の具体の項で述べる (p.14)。

人間道徳は、様々なプロジェクトを生徒主体で実施し、多様な他者や社会との関係の中で、自己の生き方・在り方を問い直す領域である。また、教科で獲得した資質・能力を総合的に活用するなどして、問題解決で必要となる資質・能力を高める領域でもある。詳しくは人間道徳の具体の項で述べる (p.24)。

特別活動は、学校内の様々な社会集団の中で、集団生活の意義や行動の仕方を身に付け、人間関係の課題を見出しては解決するために話し合い、合意形成を図ったり意思決定をしたりすることを学ぶ領域である。

(2) 教育課程特例校

本校では、令和2年度より引き続き文部科学省指定教育課程特例校の認定を受け、特別な教育課程を設けている(表1)。具体的には、特別の教科 道徳(以下、道徳科)と総合的な学習の時間を統合し、人間道徳を設置する。

表1 令和2年度教育課程表

区分	各教科の授業時数									道徳の特別の授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	特別活動の授業時数	人間道徳の授業時数	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語					
第1学年	140	105	140	105	45	45	105	70	140	0 (-35)	0 (-50)	35	85 (+85)	1015
第2学年	140	105	105	140	35	35	105	70	140	0 (-35)	0 (-70)	35	105 (+105)	1015
第3学年	105	140	140	140	35	35	105	35	140	0 (-35)	0 (-70)	35	105 (+105)	1015
合計	385	350	385	385	115	115	315	175	420	0 (-105)	0 (-190)	105	295 (+295)	3045

※ () は学習指導要領等の教育課程の標準的な時数からの増減数

5-1 本研究主題設定の理由 —なぜ「精神的に自立した人間の育成」を目指すのか—

(1) 予測困難な世界

世界は不安定さや不確実さを増している。未来はますます予測が困難となっている。新型コロナウイルスの感染拡大は、予測が困難で不確かな未来社会の到来を象徴する出来事であった。新型コロナウイルスの感染拡大のような全世界を巻き込み、既存のシステムが通用しなくなる事態は、未来社会において繰り返されるであろう。ウイルスの感染爆発という形でなくても、予測が困難な事態を様々に例示できる。地球温暖化等を原因とする気候変動、世界人口の急速な増加と経済格差の拡大などが挙げられる。それらリスクが現実化して、社会全体を覆ったとき、ますます既存の価値観や常識は、通用しなくなる。人間はそのような未来社会を生きていくこととなる。

(2) 人間の可能性と危険性が增大する世界

一方人間の可能性は増大している。人間が生み出し築き上げてきたテクノロジーや社会システムを最大限に駆使し、人間は様々なリスクを克服しようとしている。いずれ人間は、新型コロナウイルスとも共存しながら、新しい日常を送ることになるであろう。しかし一つのリスクに対して、急速に発展を続けるテクノロジーや社会システムの使い方を誤れば、リスクはより顕在化し、人間の生活に破滅的なダメージを与えることになる。人間はこのような可能性と危険性をもち合わせた世界を生きている。

(3) 日本の現在の子どもたち

では、子どもたちは、どのように今を生きているであろうか。子どもたちは、現代社会の影響を受けながらも本質としては変わらない。愛情を求め、知的好奇心にあふれ、目の前の課題を解決しようと今を必死で生きている。しかし来る未来に向けた十分な準備ができていとは言えない。具体的には次の点で大いに問題を抱えている。それは図1で示す客体としての学習を身に付けてしまっている点である。また表2で示されるような未来社会の担い手である自覚が低い点^{6,7}である。

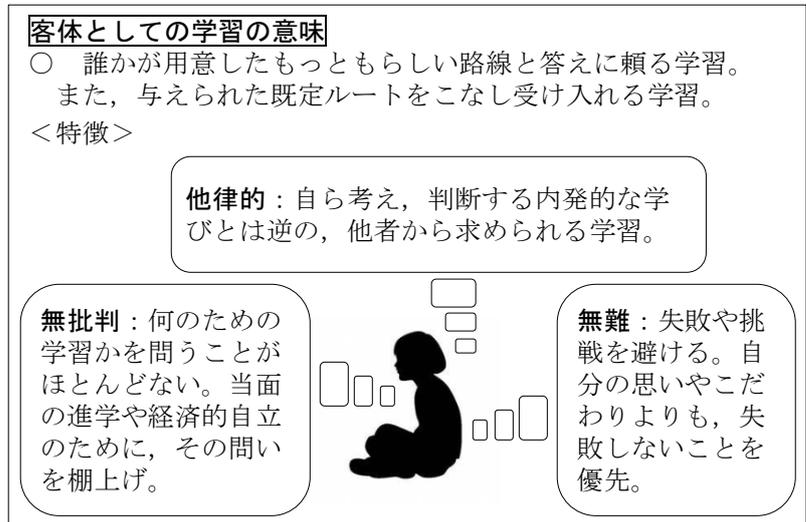


図1 現在の子どもたちの学習のイメージ

表2 現在の子どもたちや若者たちの意識

NO	質問項目	調査名	はい	いいえ
①	地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがある	全国学力・学習状況調査	39%	61%
②	自分は責任がある社会の一員だと思う	18歳意識調査	45%	55%
③	自分で国や社会を変えられると思う		18%	82%
④	社会課題について家族や友人など周りの人と積極的に議論している		27%	73%

(4) 未来を託される子どもたち

(1)(2)に示した世界を生きる、(3)に示した子どもたちに求められることは何であろうか。それは自らが生き残るために、また未来の世代に対して責任をもつために、来る未来に向けて主体的であることである。予測困難な未来社会に正対し、多様な他者と共生するための態度

形成を怠らない自覚と意志をもち、行動を起こしていく人にならなければ(1)の事態の前に、人間は敗れ去ることになる。また、自らの選り取りとする行為を俯瞰して吟味し、自己を絶対化せず、他者の考えを尊重するとともに、自らが正しければ孤立を恐れず、必要な場合には他者とも協力ができるとい人にならなければ、(2)で予見される誤った選択によって、人間は早々に自滅することになる。このような世界において、自ら考え判断し、他者と共に行動し、よりよい未来社会を創造する主体性を子どもたちは獲得しなければならない。

本校の教育目標は、今日においてなおいっそう重みを増す。自ら立ちつつ共に生きること、今日に生きつつ明日を志すことがあらためて重視される。(1)~(4)で記した問題意識に基づき、そして本校の教育目標の

⁶ 表2の①は「平成31年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査 調査結果資料【全国版/中学校】(2019年4月 N=977665(全国))より作成した。質問に対して中学生の60.6%が否定的に答えていることがわかる。この傾向はこの質問項目が導入された平成25年度から続いている。

⁷ 表2の②~④は日本財団主催の「18歳意識調査」(2019年12月 N=1000)より作成した。日本財団によると、この数値は、無作為抽出した17歳から19歳までの若者にインターネットによるアンケートを依頼し、有効回答が1000人に到達するまで実施した結果であるとしている(2020年5月18日聞き取り)。

実現を目指して「精神的に自立した人間の育成」を設定した。

5-2 本研究主題設定の理由 —なぜ精神的に自立した人間を育成するために教科する教科学習と省察性を高める人間道徳が必要なのか—

(1) 精神的に自立した人間と教科する教科学習との関係

自ら考え判断し、他者と共に行動し、よりよい未来社会を創造するためには、生産と消費をやみくもに繰り返す、流されるままに生活してはいけない。ぼんやりと目の前の世界を眺め、あふれる情報を受け入れるだけでは、世界に隷属して生きることになる。そこで子どもたちは世界を見る目を得て、世界に関与し、働きかけることのできる自由な主体となる必要がある。そのためには世界を認識する枠組みや道具（概念、理論、仮説等）を獲得したり、つくったり、生かしたりして世界に働きかけていく姿勢を身に付けなければならない。さらに刻々と更新され、予測が困難となっていく世界の中で、学び続け、学び直し、自らを教育する姿勢を身に付けなければならない。コロナ禍において学校で学ぶことができなくなったことを経験した今日において、学び続け、学び直し、自らを教育する姿勢の必要性はより鮮明になった。

本校では、世界を見つめ、世界に関心を持ち、世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢、すなわち教養を身に付けなければ、精神的に自立した人間を育成することはできないと考えた。これまでも重視されてきた教科学習の根幹を見失わず、教養を身に付けさせるため教科する教科学習を実践することとした（図2）。

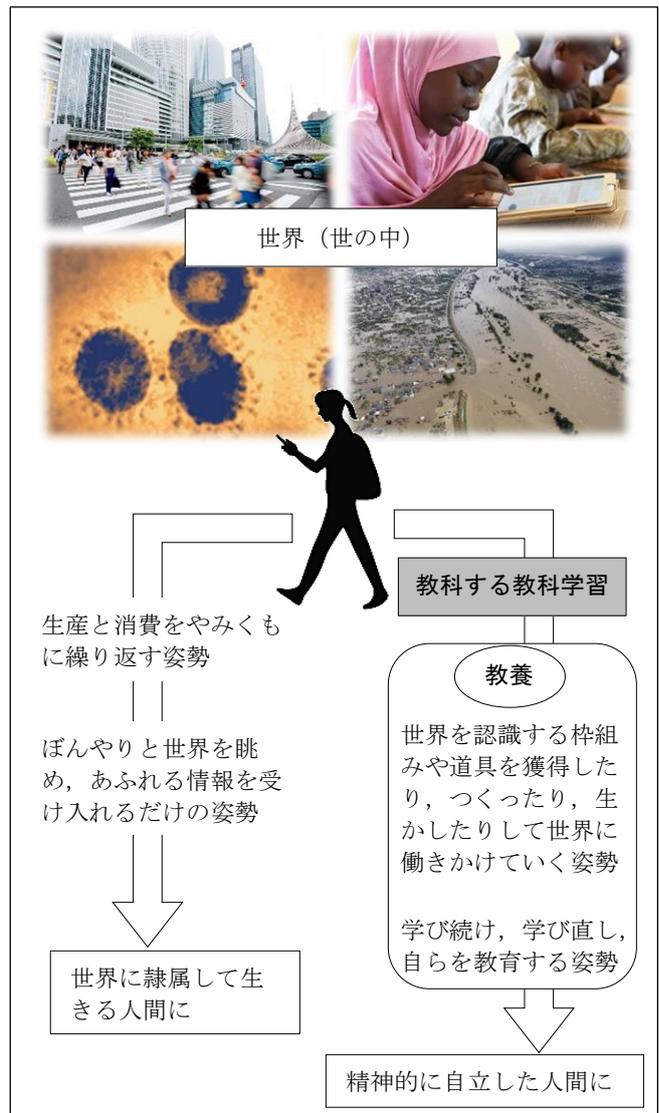


図2 教科する教科学習を実践する理由

(2) 精神的に自立した人間と省察性を高める人間道徳との関係

未来社会では、身に付けた知識や能力をどのように使うべきかを選択していくことがより重視される。その際に身に付けた知識や能力を「悪く」もしくは「無批判に」使うことを容認することはできない。その影響が人間の生き残りの問題にまで関わるからである。例えば世界を認識する枠組みや道具を駆使して、自動的に人間を殺害するAI兵器を開発するようなことは（実際は開発されているが）、あってよいことなのだろうか。まさに利己的に立ち居振る舞ったり、近視眼的に目の前のことに精一杯になったりするのではなく、その都度立ち止まって、自分や仲間や社会の未来に考えをめぐらせることが必要不可欠である。

このような思慮深さや行為しながら自らを省みることを重視する思想は、本校の教育目標にも示されている。それは「自ら立ちつつ共に生きること」、「今日に生きつつ明日を志すこと」という「つつ」の部分に明示されている。精神的に自立した人間を育てるためには、そのような思慮深さや行為しながら自らを省みる態度や性質を育む必要がある。

本校では、多様な他者や社会との関係の中で「なぜそうなのか」「本当にこれでよいのか」「何があるべき

姿なのか」を考え、自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質、すなわち省察性を高めなければ、精神的に自立した人間を育成することはできないと考えた。この態度や性質を高めるため新領域である人間道徳を実践することとした。

5-3 本研究主題設定の理由 —なぜ省察性を高めるため新領域を設置する必要があるのか—

本校では、省察性を高めることを主とする領域を設置しようと考えた。確かに省察性はすべての教育活動において高まるのが期待される性質や態度である。しかし本校では教科学習において、省察性を高めることを常に焦点化して追い求めるカリキュラム設計をするべきではないと考えた。なぜなら教科学習で省察性の育成を常に焦点化して追い求めることにより、教科で育成すべき資質・能力の育成がおろそかになることを危惧するからである。つまりコミュニケーション能力など汎用的な資質・能力を上乗せしたトリプルスタンダード以上の、四つの資質・能力を同時に求める教科学習になってしまうと考えたからである。

そこで本校では、意図的、重点的に省察性を高める領域を模索した。省察性を高めるためには、豊かな体験と効果的な振り返りの往還過程を設定し、自分事として多面的・多角的に複数の価値を調整する経験をさせる必要がある。そしてより重要なことは、現実的な問題解決が迫られる場面に立ち会い、行為しながら自ら考え、判断し、行動し、その体験を「なぜそうなのか」「本当にこれでよいのか」「何があるべき姿なのか」と仲間と共有して、自らの経験としていくことである。それらを実現するためには、失敗や試行錯誤が許容される十分な時間や立ち止まって自分たちを振り返る場面が保障された独自の領域が必要となったのである。

では、道徳科と総合的な学習の時間の2領域を残し、それらをつないで体験と振り返りの往還を意識すればいいのではないかと。すなわち総合的な学習の時間の中で出合った価値の葛藤などを、道徳科の学習内容と関連させるのである。しかし

それらは「実際にはつながらないことが多い」⁸と本校では考えている。また、それが実現したとしても、それだけでは十分ではないと考える。なぜなら活動している最中の省察への注目が弱くなるからである（図3）。

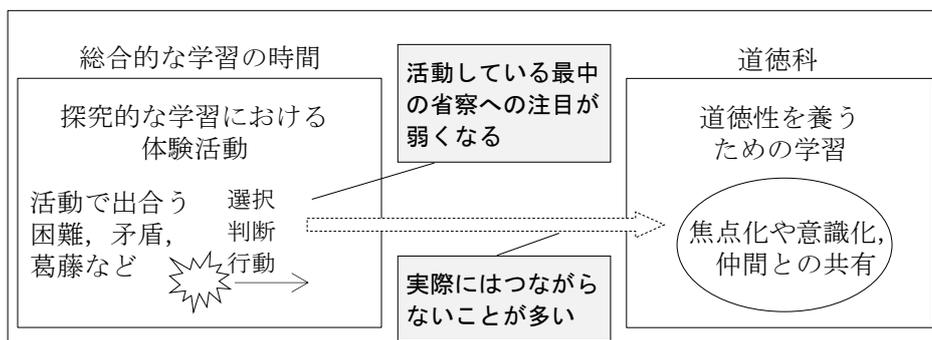


図3 総合的な学習の時間と道徳科で省察性を高める場合の課題

そこで生徒主体のプロジェクトなど、自分事になりやすい体験の中で、選択、判断、行動と問い直しが同時に行われることを前提とした領域が必要となったのである（図4）。

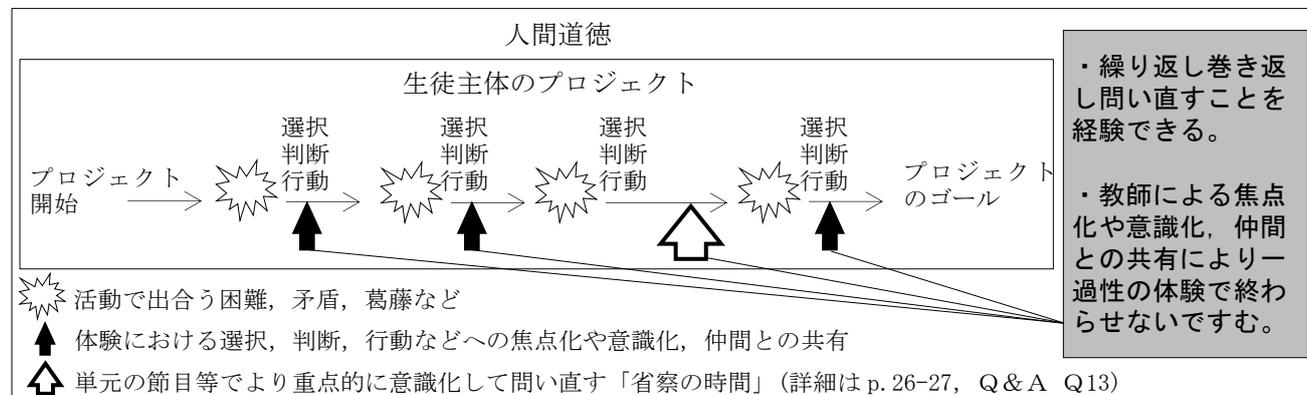


図4 人間道徳によって省察性を高める場合の長所

⁸ 香川大学教育学部附属高松中学校『未来を創造する学び コミュニケーション能力・創造的思考力を育む 新領域 創造表現活動の可能性』明治図書 2020年 p. 41.

このような領域ならば生徒は、繰り返し巻き返し、選択、判断、行動と問い直しを経験し、さらに教師による焦点化や意識化、仲間との共有により一過性の体験で終わらせないですむ。

このような理由から道徳科と総合的な学習の時間の性質をあわせもった新領域を設置する必要があると考えた。

6 精神的に自立した人間を育成するカリキュラム —具体的にどのようなカリキュラムなのか—

(1) 教科する教科学習の具体

ここでは教養（世界を見つめ世界に関心を持ち世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢）ある生徒を育成するために本校が実践する教科する教科学習の具体を示す。

① 教科する教科学習とは何か

教科する教科学習とは、各教科ならではのおもしろさや魅力、その教科を学ぶ意義の実感につながる知のプロセスに参加する教科学習である。

本校では教科する教科学習をこのように定義した。石井によれば、『教科する』(do a subject) 授業は、「教科の内容を学ぶ (learn about a subject) 授業」と対比されるところの「知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し、『教科の本質』をともに『深め合う』授業」⁹としている。本校ではこの考え方に、本校なりの捉えを加えたものとして教科する教科学習を提案する。

本校の定義に示した知のプロセスとは、「知を生かすもしくは知をつくるプロセス」を意味している。本校では、科学や文化、芸術が生み出した結果としての知識を覚えるという受け身のプロセスとは違った、知に働きかける主体的なプロセスという点に、まずは力点を置いた。

その上で「知を生かすプロセス」とは、現実的で複雑な実生活にその教科の概念や法則等を埋め戻して理解しようとしたり、現実世界の問題をその教科の複数の領域の概念や法則等を動員して解決しようとしたりする過程のこととする（図5）。

また、「知をつくるプロセス」とは、未知のことに対して問うては探り、暫定的に最良な仮説を生み出しては、それらを問い直して高めようとする過程のこととする（図6）。

このような知のプロセスの中で、特にその教科のおもしろさや魅力、学ぶ意義の実感につながる学び甲斐のある部分を大切に、生徒と教師が共に知のプロセスに参加する教科学習を、本校では教科する教科学習と設定した。

もちろん、知を生かすことや知をつくることは、実生活の場面でも専門的な研究の場面でも教室で学ぶ場面でも往還したり、同時に起こったりする。知のプロセスをどちらか一方に限定して考える必要はない。

さらにここで留意したいことは、教科する教科学習は授業デザインのあるべき姿を表したヴィジョン（全体構想）であり、場当たりの授業改善の手法ではないとい



図5 知を生かすプロセスの一例（技術・家庭科）

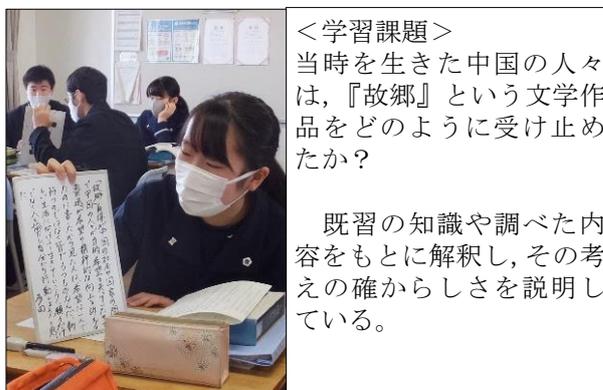


図6 知をつくるプロセスの一例（国語科）

⁹ 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準 2015年 p.39.

うことである。教科する教科学習というヴィジョンをもって、授業をデザインしていくとき、教科のカリキュラム全体、単元、一授業、授業の一場面のそれぞれが質的に高まると考える。

② どのように教科する教科学習を実現するか

本校では、教科する教科学習を実現するために、以下の3点を研究の重点として重視することとした。1点目は授業づくりのヴィジョンを全教師で共有することである。2点目はヴィジョンを見失わないようにするために、「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」と「その教科ならではの知のプロセス」、そして「その教科を学び終えたときの姿」を明示することである。3点目は各教科で教科する教科学習を実現する方略を示し、その方略を授業デザインを中心において実践を繰り返すことである。

i 研究の重点1 — 授業づくりのヴィジョンの共有

本校では、図7のBを教科学習における授業づくりのヴィジョンを示すイメージ図としたい。それは生徒と教師が生きた教材¹⁰を通して対象世界に向き合い、生徒は教師から問いかけられたり手ほどきを受けたりしながら、共に知のプロセスに参加していく教科学習を図化している。

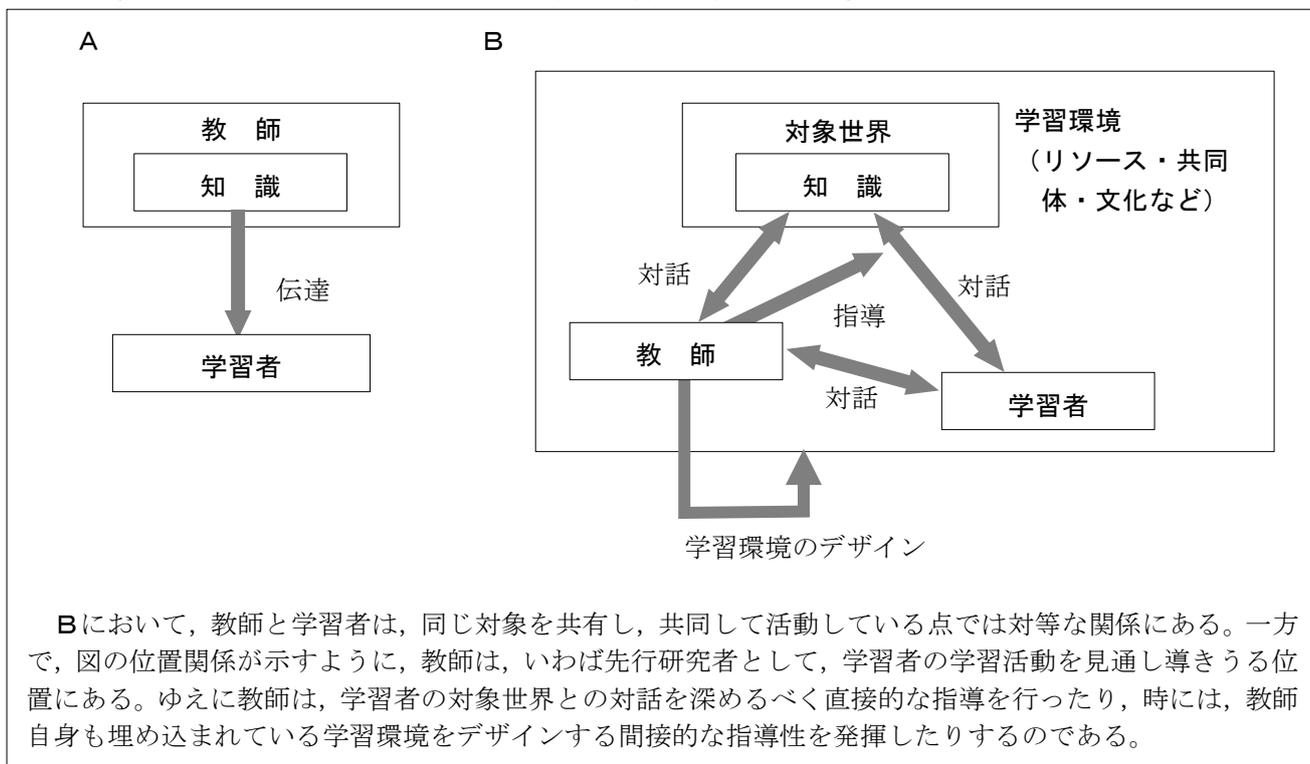


図7 学習者、対象世界、教師の関係構造¹¹

Aのような教師から生徒への垂直的な教え込みの関係では、生徒は教師の頭の中を学習することになりがちである。生徒は、教師が与えた知識や手順、答えのみを学習することになりやすい。一方、生徒同士だけの水平的な学び合いの関係では、向き合った対象世界の本質的なおもしろさやその教科ならではの知のプロセスを経験しないままになることがある。教材のどこにおもしろさがあるのか、どのようにその教科を学び深めていくのか、生徒同士だけで気付いていくことは難しい。そこで教師と生徒が共に対象世界と向かい合い、学び手として競り合うななめの関係を構築し、その教科の知を共に深め合うことが肝要である。

ここでもう少しBで起こっていることを確認しよう。Bでまず教師は、生徒をどのように対象世界と出合わせ、強く関与させるか、どのような問いで、ゆさぶりで生徒を夢中にさせるのか、意を注いでいる

¹⁰ 現実世界や科学や芸術、文化の世界のおもしろさ等を感じることにつながる教材という意味である。

¹¹ 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準 2017年 p.66. 図内の番号は①②であったものをA, Bに変更している。

う。教材研究によって教師が出合った対象世界の奥深さと、生徒が直接に対話を深められるよう、導いている。

また、Bで教師は、生徒にどのようなプロセスを味わわせるか考えているであろう。各教科の学習全体や単元、授業の中で生徒が味わうプロセスが、もしその教科ならではの知のプロセスでなければ、生徒は教科することを味わわないまま、何か別のプロセスを経験していることになる。教師は生徒が見せる姿が、その教科ならではの知のプロセスを味わっている姿なのかどうかを見取り、授業デザインを修正したり、変更したりする。

さらにBで教師は、生徒が自らを学び超えることを期待しているであろう。生徒は教師の導きや仲間との協働によって、対象世界と直接により深く対話していく。そのとき、生徒は教師の想定を超えた深い理解や鋭い問題解決、豊かな表現等を示すことが可能となる。Bでは、教師の考えを付度しない自治的な学びが保障されやすくなる。

ii 研究の重点2 — 「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」「その教科ならではの知のプロセス」「教科する教科学習を学び終えたときの姿」の明確化

教科する教科学習を実現するために「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」「その教科ならではの知のプロセス」「教科する教科学習を学び終えたときの姿」を示す。このように明確化する理由は、各教科が教科する教科学習を実践するときの骨格を見失わないようにしたいからである。

第一に「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」を明らかにしておかなければ、現象や世界をその教科の教材として切り取りそこなったり、生徒と教師の目線の先にあるものがその教科ならではの対象世界になっていなかったりする場合が生じる。さらには、その教科ならではのおもしろさや魅力、学ぶ意義を実感するために、またその教科ならではの知のプロセスに参加するために、まずは「その教科で生徒に向き合わせたい対象世界」を明確化しておくことが不可欠である（図8上）。

次に、「その教科ならではの知のプロセス」を明らかにしておかなければ、プロセス自体を生徒と教師が意識できず、その教科としてのおもしろさや魅力等の実感につながらない学びになる可能性がある。生徒自身が見通しをもって、その教科ならではの知のプロセスを試そうとすることもできない。教師がそのプロセスを見失わないためにも、かつ繰り返しそのプロセスを生徒に経験させていくためにも「その教科ならではの知のプロセス」を明確化することが必要である（図8中）。

最後に、「教科する教科学習を学び終えたときの姿」を明らかにするのは、中学校の教科学習の期限を意識し、生徒自身を教養ある生徒へと育てていく願いを忘れないようにするためである。生徒には教科学習で経験した知のプロセスを通して、科学や芸術、文化等が対象化して高めてきた幅広く奥深い世界を俯瞰し、その世界に

その教科で向き合わせたい対象世界

風景に埋もれた奇妙な小山。この小山そのものこの小山の背後にある構造的な社会的現象や概念に向き合わせる。
その教科ならではの知のプロセス

小山の表層の発掘、小山の分布図の作成、文献調査などから小山の正体を多学問的・多角的に考察させる。そして取り壊されそうになっている多くの小山の未来を構想させる。
教科学習を終えたときの生徒の姿
未知の社会的問題や事象に出合った場合に、社会諸科学者と同じような視点を用いて考える。そして既知の内容を生かしたり問い直したりして、未知の問題や事象に向き合い、関わる。この姿を願って社会科する教科学習を実践する。

図8 教科する教科学習の骨格（社会科の一単元を事例にして示した場合）

主体的に関わっていこうとする姿勢を身に付けてほしいと願う。その願いが各教科の「教科する教科学習を学び終えたときの姿」に込められる（図8下）。

以下表3に、本校各教科が明確化した教科する教科学習の骨格を示す。

表3 教科する教科学習の骨格

教科	向き合わせたい対象世界	その教科ならではの知のプロセス	教科する教科学習を学び終えたときの姿
国語科	言葉そのもの、作品等の言語文化を含めた言語生活	言葉そのものを追究したり、読みを深めたりするための探究的な課題のもと、言葉や作品と向き合い、多様な側面からの分析や言葉による解釈・吟味、他者との交流等を通して自己の考えを形成し、表現する。また、自らの知識や経験に照らして作品や文章の内容について批評したり、自己の考えを捉え直したりする中で、習得した知識や技能が言語生活とどう関わり、どう活用できるのかを考え、意識的・自覚的に蓄積することで、確かなものとする。	国語科を学び終えたとき、生徒は言葉に対する認識を深めたり、言語感覚を磨いたりして、言語運用能力を高めている。また、言語生活者として、蓄積した知識・技能を総合的に使うことの有用性を実感するとともに、我が国の言語文化に主体的に関わり、生涯にわたって豊かな言語生活を実現していこうとする態度や意欲を身に付けている。
社会科	素材やネタを空間軸・時間軸・社会軸の三次元の立体で切り取った、構造的な社会的事象や概念（民主主義社会の形成に寄与する本質的概念）	過去や他所、現代社会と対話し、その社会的事象の当時や地域の人々にとっての意味を探る。空間軸では位置や空間的な広がり、時間軸では時期や推移に着目し、多角的・多面的に考察し明らかにする。その上で、今における意味付けを行い、未来社会を探ろうとする一連の知的営みの過程である。	社会科を学び終えたとき、未知の社会的問題や事象に出合った場合に、社会諸科学者と同じような視点を用いて考えることができる。そして既知の内容（自己、共同体、科学の常識）を生かしたり問い直したりして、未知の問題や事象に向き合い、関わるができる。
数学科	日常生活や社会の事象、数学の事象	日常生活や社会の事象を理想化したり、抽象化したりして数学的に表現した問題にする。その問題を数学的に表現・処理して解決する。さらに、その解決の過程を振り返って、得られた結果の妥当性や意味を考察したり、類似の事象にも活用したりする。数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて一般的に成り立ちそうな事柄を予想して数学的に表現された問題にする。その問題をより特定なものに焦点化して表現・処理して解決する。その解決の過程や結果を振り返って、統合的・発展的に考察し、数学を体系化していく。	数学科を学び終えたとき、数学のよさを実感し、日常生活や社会、数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて数学の問題として捉えて考えようとするができる。
理科	自然の事物・現象	日常生活や社会の気付きや疑問をもとに課題を設定し、獲得している理論や知識をもとに仮説を練り上げ、観察、実験を行う。結果を客観的に分析、解釈し、科学的な根拠に基づいた論を組み立て、構築するプロセスを通して、課題や対象世界に対する理論や概念を獲得、構築する。	理科を学び終えたとき、自然についての理解が深まるとともに、日常生活や社会における事物・現象に対しての関心が広がり、獲得した知識や概念を用いて事象を見たり、説明したりすることができる。また、日常生活や社会での問題や疑問を科学的なプロセスをもとに検証し、科学的な根拠に基づいて賢明な意思決定ができる。

教科	向き合わせたい対象世界	その教科ならではの知のプロセス	教科する教科学習を学び終えたときの姿
音楽科	音, 音楽	音や音楽を形づくっている諸要素を知覚・感受し, 知覚と感受との関わりから音楽を捉える。そして, これまでの学習で学んだ音楽表現の共通性や固有性, 知識や技能を生かし, より深い創意工夫を表現したり, 音楽を様々な視点で解釈し評価したりすることで音楽に対する感性を豊かにしていく。	音楽科を学び終えたとき, 音や音楽, 音楽文化と主体的に関わり, 歌唱・器楽・創作・鑑賞などの音楽活動を通して, 音楽の楽しさ・よさ・喜びを経験し, より深く今後の生活を明るく豊かで潤いのあるものにすることができる。
美術科	美に関して人間が作り上げてきた概念や法則, 美術作品, 美術文化	表現と鑑賞を往還する。その中で, 視覚や触覚を中心に感性を働かせることで「美」に関する気づきを得たり, 「美」とは何かと問うたり, これまでの美術文化のなかで生み出されてきた概念や法則を理解したりする。それらを自己の中で整理したり他者と共有したりすることで, 対象や自己, 他者のよさ・価値をつくりだす。	美術科を学び終えたとき, 感性の働きを理解し, 日々の生活の中で感性とよりよいつきあい方をしようとする。美に対して, 自分なりの考えをもち, その後もよりよい考えに深めていくことができる。
保健体育科	運動・スポーツ, 健康・安全, 心と体	学習者自身が描く「～したい」「～になりたい」という想いや願いをもとに, 理想の動きと自己の動きとのズレを発見し, 動作的視点, 空間的視点, 時間的視点等から分析する。そして, ズレを修正するための方法を見出し, 試行し, 理想の動きに近づけていく。[体育分野]	保健体育科を学び終えたとき, 運動やスポーツの意義を理解し, 様々な関わり方ができるとともに, 自他の健康を保持増進するための適切な方法を選択・決定し, 実践することができる。
技術・家庭科	生活や技術, それらの背後にある概念や先哲の知恵	「毎日繰り返される生活の営み」や「生活を営むためのものや技術」を「なぜ」「どうしたら」の視点で見つめ, 自らの生活をよりよくするために, 自己の生活経験を振り返ったり, 新たな価値とつないだりしながら, 生活を工夫し創造しようとする。	技術・家庭科を学び終えたとき, 自分がどのように生きたいのか(暮らしたいのか)という願いをもち, 生活を見つめる目を広くする。そして, 様々な生活事象にはつながりがあることを自覚して, 知を総合しながら, よりよい生活とは何かを追究し, 主体的に生活を工夫し創造することができる。
英語科	英語の音声・語彙・表現・文法等の言語形式, その背景にある文化	英語を通し, 多様な価値や情報を含んだ内容を既習の単語や言語形式の知識や技能を生かして理解し, コミュニケーションの目的や場面, 状況に応じて自分の考えを形成して発信したり, 新たな価値を創造したりすることができる。	英語科を学び終えたとき, 言語知識や技能を身につけるとともに, 異文化への共感や寛容さ, 変化への順応力を高め, 英語を学ぶ意義を実感することで, 英語を学び続けることができる。

iii 研究の重点3 — 教科する教科学習を実現する各教科の方略

教科する教科学習を実現する各教科の方略は, 教科する教科学習というヴィジョンが共有された上で, 各教科の多様さと独自性が保障されていなければならない。各教科で示される方略が多様さや独自性を失うことなく, 実現可能であることも教科する教科学習を実践することのメリットである。それぞれの教科の過去の実践における成果や課題を加味しながら, 教養ある生徒の育成を目指して, 教科する教科学習をどのように実現するのか, その具体が各教科の方略で示される。

例えば, 数学科では「数学化を要する問題の設定」「見通しを立て, 数学化を促すための思考ツールの利用」「自己との対話を促す数学マップ」を数学科する教科学習を実現する方略としている。この方略によって生徒は, 日常生活や社会の事象, 数学の事象を理想化したり, 抽象化したりして数学的に表現した問題にする。

そしてその問題を数学的に表現・処理して解決する。さらに、その解決の過程を振り返って、得られた結果の妥当性や意味を考察したり、類似の事象にも活用したりするというプロセスを味わいやすくする。具体例を挙げれば、A3の用紙をB6に縮小する倍率を数学の問題として捉えて解決する経験をした生徒は、数学のよさを実感する。そして日常生活や社会の事象、数学の事象を数学的な見方・考え方を働かせて数学の問題として捉えようとする姿勢を少しずつ身に付けていくであろう。

また例えば、美術科では『美とは何か』と問い続けることを促すカリキュラム設定」「自身の変化への気づきを促す美術ファイルの活用」「発話の分類を意識した指導」を美術科する教科学習を実現する方略としている。この方略によって生徒は、美という捉えどころのない世界を認識可能な対象世界にする。そして美に関する概念や法則性それらを、自己の中で整理したり他者と共有したりすることで、対象や自己、他者のよさ・価値をつくりだすプロセスに参加する。このことによって美術科のおもしろさや魅力、学ぶ意義を実感するのである。実際、生徒は自画像の構想を練る中で美の概念や法則、美の文化に向き合い、自他の構想を比較、共有する中で新たな美をつくりだすであろう。また自画像を構想し、仲間と共有し、美の概念や奥深さに出会った生徒たちは、美術科を学び終えたとき、美に対して自分なりの考えをもち、よりよい考えに深めていくことを止めないであろう。

③ 教科の枠を超えて授業の質を高め合うために —どのように教科する教科学習を共有するか—

全教科で教科する教科学習を実現し、よりよい教科学習とするために、以下のような共通基盤をもつこととした。図9ア～シのような基本的な流れで授業をデザインすることで、学校全体として教科する教科学習を実践しやすくなり、そして教科の枠を超えてお互いの授業をよりよく高め合うことができると考える。

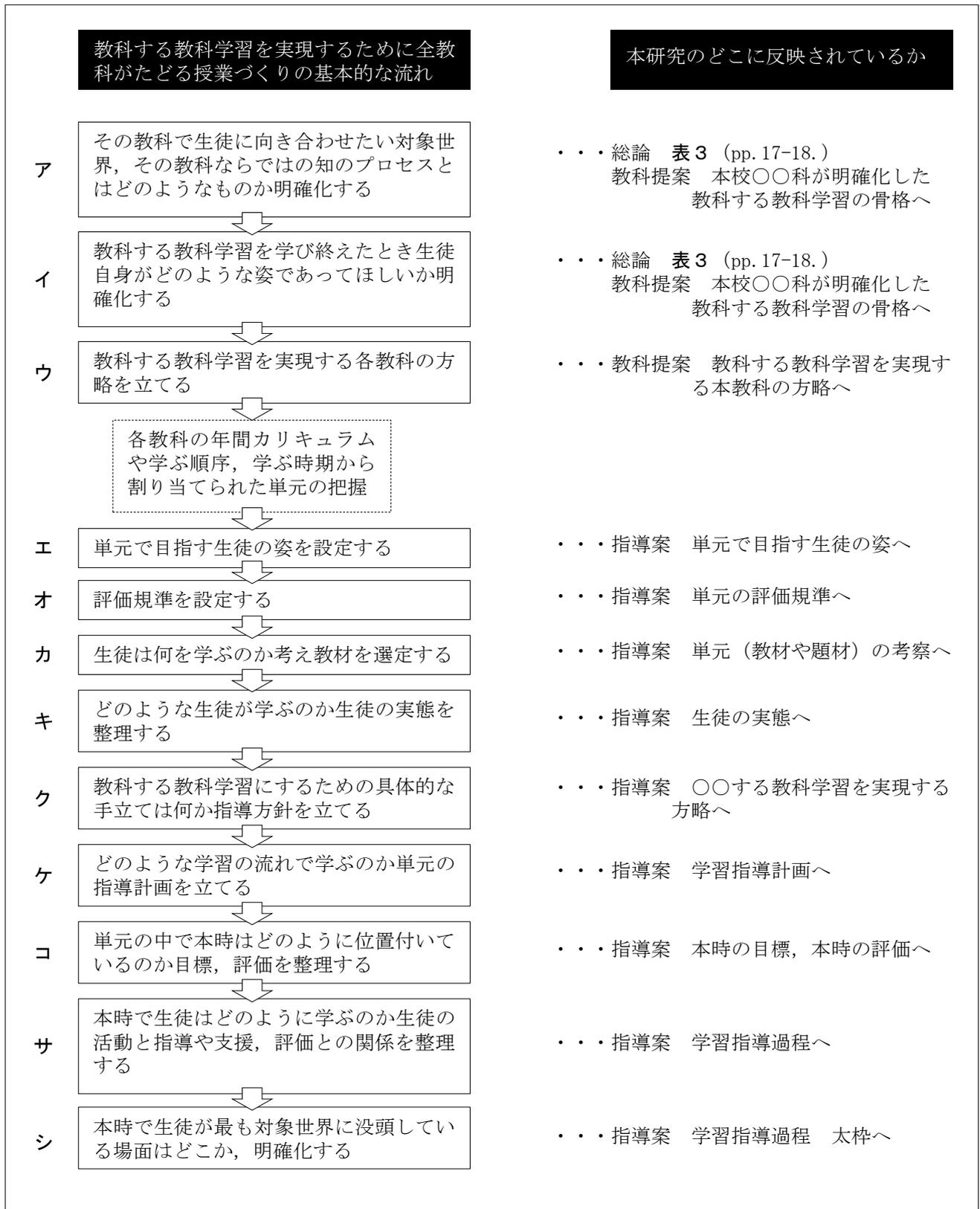


図9 教科する教科学習を実現するために全教科がたどる授業づくりの基本的な流れ

ここで図9ア～シは、一直線で流れているが、実際に授業をデザインするときは、教師の頭の中で各工程

が進んだり戻ったりしながら計画されていく。一方通行で考える必要はない。往復するほうが自然である。しかし基本的な流れを意識することで、教科する教科学習を実現するポイントを外さずに授業をデザインできると考える。

このような流れで授業を構想し、それが教科提案や指導案になっていくことで、ヴィジョンとしての教科する教科学習が学校全体の教科学習に貫かれる。結果として教科のカリキュラム全体、単元、一授業、授業の一場面のそれぞれを質的に高めることができると考える。

このような基本的な流れがより多くの先生方の目にとまり、教科する教科学習の実践が波及することを願う。

④ 教科提案・指導案の見方 一どのように教科する教科学習を本大会要項に表現しているか—

ここでは本大会要項の教科提案や指導案に、図9（教科する教科学習を実現するために全教科がたどる授業づくりの基本的な流れ）が、どのように表現されているかを示す（図10, 11）。

社会科

社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究する生徒の育成
—発見的学習過程を核とした三層構造の学びを通して—

I 研究主題について

1 本校の目指す社会科 一主題設定の理由—

(1) これまでの取組と課題

本校社会科では、平成28年度から領域をまたいだ探究によって複雑な社会的事象を解き明かし、自己の社会認識を再構築していく単元学習に取り組んだ。様々な成果が見られた一方で、社会的事象の本質を見出すと多くの視点からいかに深くアプローチするかという内容研究に重きを置くがゆえに、子ども研究の側面がやや疎かになった。そこで昨年度は、4年間の研究を継承しつつも、学習者自身の探究がより自律的に進められ、社会科学習の意味・意義を実感できる実践的な研究をしていく必要性があると考えた。そこで日常生活に近接した経験や体験を起点として引き出した子どもの素朴な疑問から切実な問いを立ち上げ、その疑問の解決に向けて粘り強く自律的に探究する一連の知的営みを経験させた。

その結果、生徒は自ら問いを立て仮説と検証、提案を繰り返して、民主主義社会の形成に寄与する本質的概念と向き合った。これにより社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究し続ける構えが生徒に見え始めた。しかし、以下2点が課題となった。1点目は、教師が民主主義社会の形成に寄与する本質的概念のうち、同一の概念ばかりを扱ったり、重要な概念を扱いそびれたりして、整理しきれていないことである。2点目は、着想・関連・根拠・傾向・法則等を発見する楽しさやおもしろさを味わうプロセスを経験させても、事実認識や関係認識の獲得にとどまり、その先の投影的認識に到達しない生徒が一定数見られたことである。

(2) 今年度の取組について

令和3年度は、昨年度の課題を克服すべく、以下の3点の実践によって本研究主題の具現化を図る。まず1点目は、あらためて本校社会科が生徒に出向かせたい世界と経験させたい知的営みを明確化し、三層構造の学びを成立させることである。社会的事象との関わりを見出し、その意味を追究するためにどのような本質的概念を抽出し、その概念にふさわしいどのような教材を切り出すか吟味したい。そしていくつかの概念を社会科全体のカリキュラムの中にどのように位置付けていくか事例を蓄積したい。2点目は、学習過程が、着想・関連・根拠・傾向・法則などを発見する楽しさやおもしろさを味わわせ、かつ投影的認識へと至るプロセスにするため、どのような性質の単元を貫く課題を設定すればよいか提案したい。3点目は、1点目と2点目を意識するがあまり過去の課題を繰り返すことがないよう、学習者自身の探究が自律的に進められる学習過程になるよう配慮したい。そのため教材と生徒がどのようなやり方で対話し、どのような素朴な疑問や切実な問いが立ち上がっているかに注目して授業をデザインしていくこととする。

2 教科する教科学習を実現するために

(1) 本校社会科が明確化した教科する教科学習の骨格

社会科で生徒に向き合わせたい対象世界	素材やネタを空間軸（時間軸・空間軸・社会軸）の三次元の立体で切り取った、構造的なある社会的事象や過去や他所、現代の意図を探る。	ア
社会科ならではの知のプロセス	社会的事象の当時や地域の人々にとつての意図を探る。時間軸では時期や推移に着目し、多角的に考察し明らかにする。その上で、今における意味付けを行い、未来社会を探ろうとする一連の知的営みの過程である。	イ
社会科する教科学習を終えたときの生徒の姿	社会科を学び終えたとき、未知の社会的問題や社会者と同じような視点を用いて考えること（共創、共同体、科学的常識）を生かしたり問いに向き合い、関わる事ができる。	ウ

現代社会に生まれている矛盾や困難をどう分析し、変革していくのかに関わる知や能力が民主主義社会の形成者として求められている。したがって学習者自身が知識を発見的に作り出せるプロセスを学びの中核に据える必要があると考えた。その知識や能力を道具として学習者自身が用いることで社会と関わり対話する。

(2) 教科する教科学習を実現する本教科の方路

① 素材やネタと民主主義社会の形成に寄与する主題の往復が豊かにできる教材の選定

選択した素材が民主主義社会の形成に寄与する主題につなげるために、以下の3点の基準を設定する。

- ・素材は地域や時代の社会構造との関連性において把握が可能
- ・素材は権力・環境・ジェンダー等の本質的概念を内包
- ・素材は子どもの経験や意識、問題関心と相応

このように教材（素材や主題）を選択することで、学習者による生活の論議と社会科学への論議との間の渡りや戻りをスムーズに保証する（図1）。

② 探究を自律的に行わせる仮説の生成とその吟味の工夫

素材やネタを通して学習者の知的好奇心を喚起し、現実の論議するのが、問いに対する仮説の生成である。単なる場面で設定した仮説が可視化され表現されたものであれば次の効果が期待できる。

- ・学習者の持っている既得の情報（経験・知識・考え）を十分に引き出す。
- ・学習課題を解いていく際に必要なデータを焦点化して収集する方向を示す。

今までは、予想の表出のみによって検証に入ることで教師主導に陥る場面もあった。初発の予想を内容的結論や方法の手順を含んだ仮説に練り上げる過程を疎かにしない。具体的には「もし～ならば～だろう。だから～を調べよう。」という発問で、子どもが荒削りでも思起したことを引き出し検証の自律化を促す。

③ 教材と学習者の三層構造（投影的認識→映像的認識→投影的認識）による関わり

第三層においては、大人でさえ解決できない社会的な問題を乗り越えて安易に解決の手段を探らせるのではない。生徒が主題に向かっていくように設定された単元を貫き問いに戻って子どもの生活や現代社会に引き付け考えさせる。そこで、学んだことの自分化や生活化が見られる言葉やつづきを教師が見逃さずにキャッチして全体に投げかけていくような単元学習を積み重ねていく。そこではしっかり学習者の社会認識の多様化を認めたい（図2）。

ア その教科で生徒に向き合わせたい対象世界、その教科ならではの知のプロセス

その教科で生徒に向き合わせたい対象世界、その教科ならではの知のプロセスとはどのようなものかを示している。

イ その教科を学び終えたときの生徒の姿

その教科を学び終えたとき生徒自身がどのような姿であってほしいかを示している。

ウ 教科する教科学習を実現する方路

教科する教科学習を実現する各教科の方路を示している。

図10 教科提案の見方

教室 連心館	第3学年2組 社会科学学習指導案 指導者 教諭						
1 単元名	市場の働きと経済 ～投資信託を開発する～						
2 単元で目指す生徒の姿	工 市場の働きや金融の仕組みがわかるようになる。そして金融と社会の持続的な発展を投資の背後にある歴史や国内外の経済とのつながりが認識できて未知の社会的事象との関わりを追究し、個人の豊かな人生と社会の持続的な発展を投資						
3 単元の評価規準	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 33%;">知識・技能</th> <th style="width: 33%;">思考・判断・表現</th> <th style="width: 33%;">主体的に学習に取り組む態度</th> </tr> <tr> <td>需要と供給の関係や市場の働き、金融の仕組み等基本的な経済活動の意義を理解している。新聞記事やニュース等から関連する資料を集め、読み取り、金融に関連する情報を調べる手法を身に付けている。</td> <td>経済の基本的な概念や法則を活用して、実際の社会における経済の仕組みやつながりについて、自ら積極的にプランや社会の持続的な発展の可能性を構想して表現している。</td> <td>主体的に市場の働きや金融の仕組み等を調べる活動に関わり、市場の動きや金融に関する事象に対して継続的に問いを立て検証しようとする。そして金融の概念を利用して自分と社会のよりよい未来像を考えようとしている。</td> </tr> </table>	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	需要と供給の関係や市場の働き、金融の仕組み等基本的な経済活動の意義を理解している。新聞記事やニュース等から関連する資料を集め、読み取り、金融に関連する情報を調べる手法を身に付けている。	経済の基本的な概念や法則を活用して、実際の社会における経済の仕組みやつながりについて、自ら積極的にプランや社会の持続的な発展の可能性を構想して表現している。	主体的に市場の働きや金融の仕組み等を調べる活動に関わり、市場の動きや金融に関する事象に対して継続的に問いを立て検証しようとする。そして金融の概念を利用して自分と社会のよりよい未来像を考えようとしている。
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度					
需要と供給の関係や市場の働き、金融の仕組み等基本的な経済活動の意義を理解している。新聞記事やニュース等から関連する資料を集め、読み取り、金融に関連する情報を調べる手法を身に付けている。	経済の基本的な概念や法則を活用して、実際の社会における経済の仕組みやつながりについて、自ら積極的にプランや社会の持続的な発展の可能性を構想して表現している。	主体的に市場の働きや金融の仕組み等を調べる活動に関わり、市場の動きや金融に関する事象に対して継続的に問いを立て検証しようとする。そして金融の概念を利用して自分と社会のよりよい未来像を考えようとしている。					
4 単元について	力 (1) 題材の考察 現代社会の特徴に「グローバル化」「情報化」「人生100年時代」があげられる。世界は急速につながりが増し、一国の経済やグローバル企業の業績が瞬時に影響を与え合うようになった。また日本は世界最高の長寿国となり、平均寿命は年々長くなること。そのような現代社会において、個として豊かに生きることと持続可能な社会の発展を目指すことを両立することが求められる。そのためグローバルな空間軸と長期的な時間軸を有した経済感覚を要となる。すなわち現代は、市場経済の基本的な考え方を理解するだけにとどまらず、グローバルな視点から人生100年時代の実像を理解して、個人と社会のよりよい未来を構想することが必要とされる。学習指導要領B私たちと経済(1)市場の働きと経済には「現代の生産や金融などの仕組みや働きを理解すること」とあり、かつての学習指導要領よりも踏み込んで金融について学習するよう求められている。 様々な経済的な事象がある中で本単元では金融商品を扱う。金融商品は銀行、保険会社、証券会社等が提供、仲介する株式や投資信託、保険等の商品のことである。金融商品は、近年大幅に種類が多様化し、需要も増した。株式や債券等を抱き合わせた投資信託はその代表である。投資信託と聞くと個人の資産形成に関するリターンとリスクが目向かいがちであるが、投資信託が社会全体に与えるメリット及びデメリットは見逃されやすい。投資信託をはじめ金融商品の背後にある歴史の流れや世界のがらに注目し、これらの金融商品との関わりを見出し、その意味や意義を追究することは、民主的で主体的な主権者の育成に向けた長期的な発展持続性という時間的つながりを考えさせ、未来社会を構想するにふさわしい題材である。						
	オ 単元の評価規準 3観点で示している。「目指す生徒の姿」が、育成すべき資質・能力の三つの柱に即した3観点で見取ると、具体的にどのようなことができるようになることなのかを示している。						
	カ 単元(教材や題材)の考察 本単元で生徒が学ぶことは何か。そして本単元の教材や題材を学ぶことが、生徒にとってどのような意味や意義があるのか。単元の考察を示している。						
	キ 生徒の実態 どのような生徒が学ぶのか。生徒の実態を示している。						
	ク 〇〇科する教科学習を実現する方略 教科提案に示した「教科する教科学習を実現する本教科の方略」を、本単元ではどのように取り入れ、具現化するのか。具体的な手立てや指導方針を示している。						

図11 指導案の見方 —1枚目, 2枚目—

(2) 人間道徳の具体

ここでは省察性（多様な他者や社会との関係の中で「なぜそうなのか」「本当にこれでよいのか」「何があるべき姿なのか」）を考え、自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとするその人の態度や性質）を高める人間道徳の具体を示す。

① 人間道徳とはどのような領域なのか

人間道徳¹²とは、様々なプロジェクトを生徒主体で実施し、多様な他者や社会との関係の中で、自己の生き方・在り方を問い直す領域である。また、教科で獲得した資質・能力を総合的に活用するなどして、問題解決で必要となる資質・能力を高める領域でもある。

人間道徳は道徳科と総合的な学習の時間の性質をあわせもった領域である。生徒はこの領域で省察性を主として高めながら、問題解決で必要となる資質・能力も高めていく。生徒はプロジェクトを企画、運営、振り返る形式の学習過程の中で体験と振り返りを繰り返し、多様な価値にふれたり、一つ一つの価値の意味深さに気付いたりしながら、最終的には自己の行動に引き付けて複数の価値を調整して、それらの価値を内面化していく。そのような過程や結果を振り返ることで、自己の生き方・在り方を考えることができ、それに伴い省察性が高まる。また、仲間や多様な他者と協働で地域や社会に働きかけるプロジェクトによって、問題解決で必要となる資質・能力を高めていく。特にプロジェクトにおいて、自分たちの想いを形にして表現していくことが効果的だと考える。

② 人間道徳の目的・目標 —人間道徳の目的・目標は何か—

生徒主体のプロジェクト型の学習過程を通して、自分、相手、対象の在るべき姿を考え、自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとする省察性を高める。また、問題を総合的に解決する能力を養う。そのことによって予測が困難な未来において、個人の豊かな人生とよりよい社会の形成を同時に実現しようとする生徒の育成を目指す。

人間道徳では、省察性を高めることを主な目的・目標とし、問題解決に必要な資質・能力が高まることも期待している。

③ 人間道徳の内容 —目標を実現するために生徒は何を学ぶのか—

生徒は人間道徳において、学年ごとのキーワード（1年生：自ら立つ、2年生：共に生きる、3年生：今日に生きつつ明日を志す）を基にして作られた大単元を貫く問いについて学ぶ。大単元を貫く問いに対してその時々、その生徒なりの思いをめぐらせたとき、必ず出合うであろう価値を、重点を置く価値として設定している。その価値は決して固定化された揺るぎない価値ではなく、現実の体験の中で出合う困難、矛盾、葛藤などを通してより意味のある価値として生徒の中に内面化する。つまり生徒はキーワードとそれを基にして作られた大単元を貫く問い、重点を置く価値、そして関わり合う価値や価値の葛藤などといった自己の生き方・在り方を問い直すために必要なことを学んでいくのである（表4）。

¹² 人間道徳という名称は、本校の過去の研究「人間科」の実践を踏まえ、学習を通して人間としてどう生きるべきか、どう在るべきかを常に考えてもらいたいという願いから設定していた。この願いが令和2年度からの新領域でもよりいっそう重視されたため、名称を変えず人間道徳を引き継ぐこととした。（詳細はQ & A Q11）

表4 ねらいと重点を置く価値

学年	ねらい	○重点を置く価値（重点を置く価値の捉え）
第1学年	「自ら立つ」ことを価値の中心に置き、「自ら立つとはどのようなことか」考え、判断し、行動し、振り返ることを通して、省察性を高めることをねらいとする。	<u>キーワード『自ら立つ』</u> ○ 自己理解 自分のものの見方や考え方に気付いたり、自分のよさや弱さを見つけたりして、自己と向き合い自分とはどのような人間なのかを問い続けること。 ○ 自己の在り方 集団の中での自分の役割と責任を自覚し、他者と協働することを通して、自己の在り方を問い続けること。
第2学年	「共に生きる」ことを価値の中心に置き、「共に生きるとはどのようなことか」考え、判断し、行動し、振り返ることを通して、省察性を高めることをねらいとする。	<u>キーワード『共に生きる』</u> ○ 相互理解 人にはそれぞれのものの見方や考え方があることを知り、互いの個性や立場、実態の違いを踏まえつつ、他者とのどのように関わればよいかを問い続けること。 ○ 多様性の尊重 それぞれの主義や価値観、取り巻く環境・文化などを理解し尊重しながら、多様な他者や環境・文化などとよりよく生きることの意味を問い続けること。
第3学年	「今日に生きつつ明日を志す」ことを価値の中心に置き、「今日に生きつつ明日を志すとはどのようなことか」考え、判断し、行動し、振り返ることを通して、省察性を高めることをねらいとする。	<u>キーワード『今日に生きつつ明日を志す』</u> ○ 自己探求 自己のかけがえのない個性を多様な他者や社会の中で生かし、磨き、未来の自己の生き方・在り方につなげていこうとするにはどうすればよいかを問い続けること。 ○ 未来創造 社会をよりよくするために今の自分には何ができるかを考えつつ、よりよい未来を実現するためにこれから先の未来で何をしていかなければならないかを問い続けること。

一方で未来をよりよく生きるために必要なことを学ぶ。それはプロジェクトを成功させるために重要な資質・能力である問題解決で必要となる資質・能力である。広く問題解決で必要となる知識及び技能、思考力、判断力、表現力、態度等を指している。ただし、このような資質・能力はプロジェクトの過程で自らつかみ取っていくものであり、生徒個々で異なってもよいものであると考えている。

④ 人間道徳の学習過程・方法 ―目標を実現するために生徒はどのように学ぶのか―

以下目標を実現するための基本的な条件を示す。

- プロジェクトを企画、実施、振り返る形式の学習で、85～105時間の大単元構想とする。
 - ・ 1年間の学習につながりがあり、なおかつ3年間の学びがつながっている。
 - ・ 学年団で活動を行うことを基本とする。
 - ・ 生徒主体でプロジェクトを進めていく。
 - ・ 仲間や学校外の多様な他者との交流により、多様な価値観にふれる機会を保障する。
 - ・ 地域や社会に働きかけるプロジェクトを進めていく。
- プロジェクト自体が生徒にとって熱中できるものとなるよう工夫する。
- キーワードから大単元を貫く問いを設定する。この大単元を貫く問いは、他者とは簡単に答えの一致しない、また、人生を通して問い続ける必要があるような問いである。

次に省察性を高めるための条件として、以下のようなことが考えられる。

- 体験と振り返りの往還を重視する。
- 単元の節目で設定されている「省察の時間」で自分の生き方・在り方を問い直す。
 - ・ これまでの活動を振り返り、自分の生き方・在り方について考える時間を設ける。
 - ・ 学習集団は学年団または学級等様々である。考えさせたい内容や振り返らせたいこと等を踏まえ、学習、集団の規模を設定する。全体で語り合ったり、考えさせたいことにつながる読み物資料、映像資料、外部指導者等を活用したりする。
- 自分、相手、対象が「なぜそうなのか」「本当にこれでいいのか」「何があるべき姿なのか」を考えさせる。最終的には自分の生き方・在り方につなげて、選択、判断、行動をさせる。この過程を記録したり、語り合ったりして表出させる。

さらに、どのような振り返りにすればよいか、単元の節目の「省察の時間」において省察性を高めるための手法を表5に示した。

表5 省察性を高めるための効果的な「省察の時間」にするために

振り返らせ方の視点	振り返りの方法	形態
自分はどうだったのか、相手はどうだったのか、働きかけた対象はどうだったのか、という視点でプロジェクトの企画段階、実施段階、実施後を問い直す。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒自身の発表、記録 ・ 教師からの問いかけ ・ 他者からのモニタリングなど 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学年団全員が集った全体会形式 ・ 学級単位の学級会形式 ・ グループ単位のミーティング形式 ・ 紙上交流 ・ 交流相手との直接対話など

ここで、「省察の時間」の具体例を紹介する。昨年度1年生の人間道徳では、グループで活動し、成果物を制作した後等の節目となる場面で、活動を通して感じたことや考えたことを振り返る時間をもった。その際、対話を促し、深めるための手立てとしてp4cを実施した。p4cとは、子どものための哲学（philosophy for children）と呼ばれる、生徒が自ら立てた問い（ワンダー）に対して、対話を通して考えを深める一連の活動である。本学年でも体験を通して感じた喜びや苦勞、葛藤等から生まれる「なぜ…なのか」「どうすれば…できるか」という気持ちを大切に、その疑問から生徒たち自らの言葉で問いを立てさせた。生徒はその問いに対して、意見交流をして他者の多様な考えにふれ、自分の生き方・在り方を考えることにつなげた（図12）。



図12 生徒が自ら立てた問い（ワンダー）に対して、対話を通して考えを深める p4cの様子

また、昨年度の2年生の人間道徳では、未就学児や高齢者と交流するプロジェクトの節目、節目に「多様な他者と共に生きるために大切なことは何か」について問い直し、それぞれの意見を仲間と交流させる時間をもった。生徒は交流を通して考えた多様な他者と共に生きるために大切なことをカードに記し、それを基に自分とは異なるグループの仲間と意見交流した（図13）。



図13 未就学児や高齢者と交流した後、大単元を貫く問いについて問い直す様子

このような「省察の時間」によって、生徒は大単元を貫く問いについての自己の考えの変化の有無や変化の過程、変化の理由を振り返ったり、仲間の多様な価値観を受けとめたりしていた。そして自己の生き方・在り方をより深く問い直す生徒の姿が見られた。

このような「省察の時間」が保障されていることで生徒は多面的・多角的に自分、相手、対象に対する自分の見方や考え方を見つめ調整し、次の行動に生かすことができるのである。

また、省察性を高める効果的な体験となるよう、どのような体験にすればよいかについて、重視したい点を表6に示した。

表6 省察性を高める効果的な体験となるよう重視したい点

重視したい点1	重視したい点2	重視したい点3
熱中し、生徒にとって自分事になっている度合いが高いこと	学校外の多様な他者との交流が十分に保障されていること	学校生活では出会うことができない内容であること

最後に、問題解決で必要となる資質・能力を高めるための条件として、以下のような条件を考えた。

- プロジェクトの特性¹³を意識してプロジェクトを実施させる。それを意識してプロジェクトを実施していくことにより、必然的に教科で育まれた資質・能力を含めた問題解決で必要となる資質・能力を、より生きて働くものとすることができる。
- 問題を解決する過程や問題を解決した後の振り返りの場において、問題を解決することにつながった教科で学んだことや問題解決で必要であった資質・能力を形成的に評価する。

例えば、昨年度3年生の「未来を彩るプロジェクト」では、「附中的未来予想図」というイベントを企画し、実行した。新型コロナウイルス感染防止対策も含め、生徒はプロジェクトを進めるうえで出会う問題を教科で学んだことや問題解決で必要となる資質・能力を活用して解決した。

本校では、図14のような過程をイメージして人間道德のプロジェクトをデザインすることにより、問題解決で必要となる資質・能力が高まると考えている。



図14 プロジェクトを進める過程において、問題解決で必要となる資質・能力が高まるイメージ図

¹³ ○期限が決まっている。○「成果物」を創造しなければならない。○チーム・マネジメントが必要である。○リスク・マネジメントが必要である。○コミュニケーション力が不可欠である。以上の5点。

⑤ 人間道徳の評価 —どのように評価するのか—

人間道徳は、表7の二つの観点で評価する。人間道徳では、省察性の高まりと問題解決で必要となる資質・能力の高まりを評価する。省察性については、自分事として多様な価値を吟味し、多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしているかを見取る。問題解決で必要となる資質・能力については、問題解決で必要となる資質・能力を、それぞれの生徒なりの活用させ方で、問題解決に当たろうとしているかを見取る。

表7 人間道徳の評価の観点

観点	省察性	問題解決で必要となる資質・能力
観点の趣旨	プロジェクトの成功に向けた活動や『省察の時間』に行う振り返りの場面において、自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしているか見取る。	プロジェクトの成功に向けた活動や表現の場において、問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとしているか見取る。
評価規準	自他との関わりから、自分事として多様な価値を吟味し、多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしている。	教科で育成された資質・能力を含め、問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとして活用している。

附高中の研究



Question 一覧

- Q 1 なぜ、学校を問い直すのですか？
- Q 2 精神的に自立した人間とは、どのような人間のことでですか？
- Q 3 教養をどのように捉えていますか？
- Q 4 世界とはどのような意味で使っていますか？
- Q 5 対象世界とは何ですか？
- Q 6 知のプロセスとは何ですか？
- Q 7 知のプロセスに参加する、の「参加する」とは、どのような意味ですか？
- Q 8 教科する教科学習に対して、教科しない教科学習はあるのですか？
- Q 9 教科する教科学習と学習指導要領はどのような関係ですか？
- Q 10 省察性とは何ですか？
- Q 11 どうして人間道徳という名称を付けたのですか？
- Q 12 人間道徳で生徒が行うプロジェクトとは何ですか？
- Q 13 「省察の時間」とは何ですか？
- Q 14 人間道徳における「重点を置く価値」とは何ですか？
- Q 15 人間道徳の大単元を貫く問いは、どのように設定しているのですか？
- Q 16 人間道徳は、どのように評価をしていますか？

Q 1

なぜ学校を問い直すのですか？

A 1

今日、学校は多くのことを抱え込み、限界であると指摘されます。今まで行ってきたこと、今行っていることを当たり前のこととして容認したり、必要とされる資質・能力を上乗せする形で育成することを引き受けたりせず、本当に必要なことは何なのか考えようとする必要があるのではないかと考えたからです。（総論 p.8 へ）



問い続ける私たちの姿を表したロゴマーク

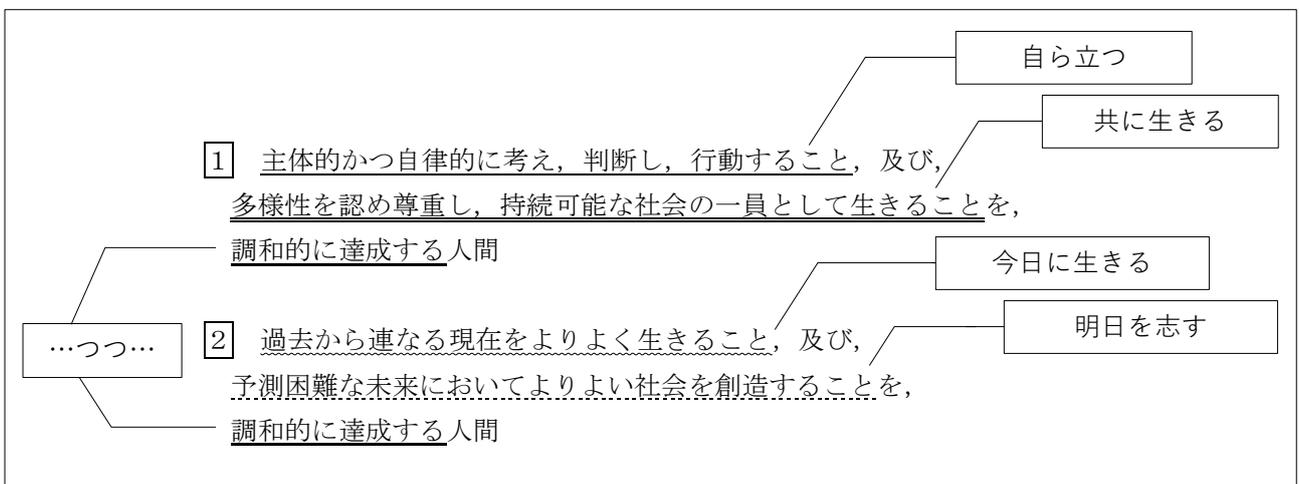
Q 2

精神的に自立した人間とは、どのような人間のことでですか？

A 2

自ら立ちつつ共に生き、今日に生きつつ明日を志す人間のことで。この人間像は、本校の目指す生徒像そのものです。（総論 p.8, p.9 へ）

総論では、自ら立ちつつ共に生き、今日に生きつつ明日を志す人間を下記の①、②のように肉付けし、全教員で共有しています。



Q 3

教養をどのように捉えていますか？

A 3

世界を見つめ世界に関心を持ち世界に働きかけ、自らを高め続ける姿勢のことです。（総論 p.8, p.12 へ）

教養には一般的に、社会生活を営む上で必要な文化に関する広い知識という意味があります。しかし本校では、知識をたくさんもっている物知り・博識という意味では、教養を捉えません。本校では、教科学習等で学んだことを生かして、世界を見つめ、世界に関心を持ち、世界に働きかけ、そして自らを高め続ける姿勢が教養であると考えています。



Q 4

世界とはどのような意味で使っていますか？

A 4

「世の中、人間社会の全体」という意味、もしくは「すべての有限な事物・事象の全体」という意味です。

地球上のすべての地域・国家という意味で世界を使っている場合もありますが、その場合は全世界、世界人口など言葉の意味が分かる文脈で使用しています。

Q 5

対象世界とは何ですか？

A 5

生徒が各教科学習で向き合う先にあるモノ・コトのことです。

モノ・コトには、その対象そのものとその背後にある広がりも含まれています。それを感じさせるために対象世界という言葉を用います。

Q 6

知のプロセスとは何ですか？

A 6

知を生かす，もしくは知をつくるプロセス（過程）のことです。（総論 p.14 へ）

「知を生かすプロセス」とは，現実的で複雑な実生活にその教科の概念や法則等を埋め戻して理解しようとしたり，現実世界の問題をその教科の複数の領域の概念や法則等を動員して解決しようとしたりする過程のことです。

「知をつくるプロセス」とは，未知のことに対して問うては探り，暫定的に最良な仮説を生み出しては，それらを問い直して高めようとする過程のことです。

Q 7

知のプロセスに参加する，の「参加する」とは，どのような意味ですか？

A 7

一員として加わり，行動を共にするという意味です。（総論 p.14 へ）

生徒は何らかの営みに常に「参加しています」。例えば，科学や芸術，文化の世界で生み出された結果としての知識のみを覚えさせる授業の場合，生徒は知を生かすもしくは知をつくるプロセスに参加しているのではなく，ほとんどの場合，その知識を効率よく暗記し，それをテスト等で効率よく再生するプロセスに参加しているだけなのです。大切なのは生徒の内的な経験として何に参加しているかを見取り，何に参加させたいかを考えて学びをデザインすることです。



Q 8

教科する教科学習に対して、教科しない教科学習はあるのですか？

A 8

あります。

教科書を進めるための教科学習や入試に合格させるための教科学習などです。その教師や生徒が何に参加しているかを考えるとよいと思います。教科書を進めるための教科学習は、与えられた範囲を網羅する作業に参加しています。入試に合格させるための教科学習は、入試に合格する競争に参加しています。教科する教科学習で生徒は、知を生かすもしくは知をつくるプロセスに参加しているのです。

Q 9

教科する教科学習と学習指導要領はどのような関係ですか？

A 9

学習指導要領に示された目標を実現しようとするとき、教科する教科学習というヴィジョン（全体構想）が効果的に働くという関係です。教科する教科学習というヴィジョンに基づいて授業をデザインすることで、学習指導要領に示された目標は当然実現できます。

Q 10

省察性とは何ですか？

A 10

多様な他者や社会との関係の中で「なぜそうなのか」「本当にこれでよいのか」「何があるべき姿なのか」を考え、自己の生き方・在り方を問い直して調整してこうとするその人の態度や性質のことです。（総論 p.8, p.12-13 へ）

本校では省察を「せいさつ」と読みます。そもそも辞書的な意味で省察は「自分自身を省みて、そのよしあしを考えること」とされています。しかし本校では、省察性に広い意味をもたせています。他者や社会との関係の中で出会う複数の価値を思慮深く調整しようとしたり、行為しつつ自らの言動を省みてよりよい選択、判断につなげていこうとしたりする態度も省察性には含まれていると考えています。

Q11

どうして人間道徳という名称を付けたのですか？

A11

学習を通して人間としてどう生きるべきか、どう在るべきかを常に考えてもらいたいという願いと過去の研究の経緯から名付けました。（総論 p.24 へ）

本校の過去の研究「人間科」における願いが、平成 27 年度から始まった「創造表現活動」の小領域「人間道徳」に引き継がれました。そしてこの願いが令和 2 年度からの新領域にもよりいっそう重視されたため、名称を変えず人間道徳を引き継ぐことにしています。

Q12

人間道徳で生徒が行うプロジェクトとは何ですか？

A12

大きな目標を集団で達成する事業のことです。

プロジェクトの特性には、以下の 5 点があります。

- 期限が決まっています。
- 「成果物」を創造しなければなりません。
- チーム・マネジメントが必要です。
- リスク・マネジメントが必要です。
- コミュニケーション力が不可欠です。

教師は、このような特徴を把握して生徒主体のプロジェクトをデザインする必要があります。



令和 3 年度の各学年のプロジェクト名

第 1 学年	自分発見プロジェクト
第 2 学年	ハート for us プロジェクト ～附中広場～
第 3 学年	Smile プロジェクト 3rd ～笑顔の創造～

Q13

「省察の時間」とは何ですか？

A13

人間道徳の節目、節目で設定される、自分の生き方・在り方について考える時間のことです。（総論 p.13, p.26 へ）

ただし本校では、省察性を高める場面を節目の「省察の時間」のみに限定していません。プロジェクトを進める中で困難、矛盾、葛藤等に出合うたびに生徒は、選択、判断、行動しながら自らを振り返っています。本校では、そのような活動している最中の省察の場面も、省察性を高める重要な場面と考えています。



単元の節目の「省察の時間」

「多様な他者と共に生きるために大切なことは何か」個々に表現するカードを用いて仲間と交流しています。



活動している最中の省察

未就学児と笑顔を共有するため、企画した遊びを体験してもらっています。生徒は園児の反応を見て、その都度「本当にこれでよいのか」などと省察するのです。

Q14

人間道徳における「重点を置く価値」とは何ですか？

A14

学年ごとのキーワードを基にして作られた大単元を貫く問いに対して、その時々、その生徒なりの思いをめぐらせたとき、必ず出合うであろう価値のことです。（総論 p.24-25 へ）

学年	キーワード	重点を置く価値
第1学年	『自ら立つ』	自己理解 自己の在り方
第2学年	『共に生きる』	相互理解 多様性の尊重
第3学年	『今日に生きつつ明日を志す』	自己探求 未来創造

Q15

人間道徳の大単元を貫く問いは、どのように設定しているのですか？

A15

人間道徳の学年ごとのキーワード（1年生：自ら立つ、2年生：共に生きる、3年生：今日に生きつつ明日を志す）を基に設定しています。この大単元を貫く問いは、他者とは簡単に答えの一致しない、また、人生を通して問い続ける必要があるような問いです。（総論 p.25 へ）

令和3年度の各学年の単元を貫く問い

第1学年	自ら立つとは何か。また、集団の中で、自分はどのように生きるべきか。
第2学年	共に生きるとは何か。他者との関わりの中で、自分はどのように生きるべきか。
第3学年	「今日に生きつつ明日を志す」とはどのようなことか。よりよい未来の実現に向けて、今何をしていくことが大切か。

Q16

人間道徳は、どのように評価していますか？

A16

人間道徳では、省察性の高まりと問題解決で必要となる資質・能力の高まりを評価します。省察性については、自分事として多様な価値を吟味し、多面的・多角的に自己の生き方・在り方を問い直して調整していこうとしているかを見取ります。問題解決で必要となる資質・能力については、プロジェクトの成功に向けた活動や表現の場において、問題解決で必要となる資質・能力をより生きて働くものとしているかどうかを見取ります。（総論 p.28 へ）

省察性についても問題解決で必要となる資質・能力についても、プロジェクトを進める中で形成的評価を行います。そして最終的には通知表に文章による総括評価も記して、生徒に振り返りを促します。

引用・参考文献

- 文部科学省 『学習指導要領（平成 29 年告示）』
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 総則編』東山書房 2017
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』教育出版 2017
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東山書房 2017
- 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』東山書房 2017
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室仮訳「OECD Education 2030 プロジェクトについて」
https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf 2020 年 1 月 29 日閲覧
- 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告 第 2 巻 第 2 号 学びの最適化—わかり・わかり合う学習活動』 1995
- 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告 第 2 巻 第 8 号 学びの最適化 21 世紀に求められる資質・能力の育成
を目指して—教科改変と総合教科「共生科」による教育課程の開発—』 2001
- 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告 第 3 巻 第 7 号 新しい時代の学びを拓く—これからの時代に求めら
れる力を育てるための、総合的な学習の教科化と必修教科の内容の見直しによる教育課程の研究開発—』 2009
- 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告 第 4 巻 第 3 号 未来を創造する学びの追求 学びの連続性で一人の学
習者を育てる教育課程の創造—考え抜く生徒が授業を変える—』 2015
- 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告 第 4 巻 第 7 号 未来を創造する学びの追求 これからの時代に必要な
資質・能力「コミュニケーション能力」「創造的思考力」を育成するための新領域「創造表現活動」を設置し、表現に
関する教育の充実をめざした教育課程の研究開発（4 年次）』 2019
- 香川大学教育学部附属高松中学校『研究報告 第 5 巻 第 1 号』 2020
- 香川大学教育学部附属高松中学校著 磯田文雄序『未来を創造する学び コミュニケーション能力・創造的思考力を育
む新領域 創造表現活動の可能性』明治図書 2020
- 香川大学教育学部附属高松小学校『創る 2 領域カリキュラムで子どもが変わる！教師が変わる！』東洋館出版社 2017
- 安彦忠彦『中学校カリキュラムの独自性と構成原理—前期中等教育課程の比較研究—』明治図書 1997
- 安彦忠彦『教育課程編成論 学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会 2006
- 安彦忠彦『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社 2014
- 安彦忠彦『私教育再生—すべての大人にできること—』左右社 2019
- 安彦忠彦『自己評価のすすめ—「自立」に向けた「自信」を育てる—』図書文化社 2021
- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準 2015
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準 2017
- 石井英真『未来の学校—ポスト・コロナの公教育のリデザイン—』日本標準 2020
- 石井英真『授業づくりの深め方「よい授業」をデザインするための 5 つのツボ』ミネルヴァ書房 2020
- 磯田文雄『教育行政—分かち合う共同体をめざして—』ミネルヴァ書房 2014
- G. ウィギンズ/J. マクタイ著 西岡加名恵訳 「理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法」
日本標準 2012
- 岡田涼(著), 中谷素之(著), 伊藤崇達(著), 塚野州一(著), 自己調整学習研究会(監修)『自ら学び考える子どもを育てる
教育の方法と技術』北大路書房 2016
- 木村裕・竹川慎哉編著『子どもの幸せを実現する学力と学校—オーストラリア・ニュージーランド・カナダ・韓国・中
国の「新たな学力」への対応から考える』学事出版 2019
- 木村裕『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践—開発教育研究の継承と新たな展開』東信堂 2014
- チャールズ ファデル, マヤ ビアリック, バーニー トリリング(著), 岸学(監修, 翻訳), 関口貴裕(編集, 翻訳)『21 世紀の
学習者と教育の 4 つの次元: 知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習』北大路書房 2016
- 西林克彦『間違いだらけの学習論—なぜ勉強が身につかないか—』新曜社 1994
- 日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版 2019
- 松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房 2010
- 松下佳代『資質・能力の新たな枠組み—「3・3・1 モデル」の提案—』『京都大学高等教育研究』 pp. 139-149. 2016
- 松下佳代『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房 2018
- マイケル・フラン, ジョアン・クイン, ジョアン・マッキーチェン著 松下佳代監訳 濱田久美子訳『教育のディープラ
ーニング—世界に関わり世界を変える—』明石書店 2020
- J. S. ミル著 竹内一誠訳『大学教育について』岩波文庫 2011
- 出口治明『哲学と宗教全史』ダイヤモンド社 2019