

令和 6 年度研究開発実施報告書

(第 1 年次)

【別紙資料】

研究主題

未来の社会を創り出す子どもを育てる 概念ベースの探究カリキュラム開発

— 「未来探究科」で育む資質・能力と評価の明確化（1 年次） —

大阪教育大学附属平野小学校

目次

| | |
|----|---|
| 総論 | 1 |
|----|---|

A領域 地域社会を豊かにするには

| | |
|----------------------|----|
| 1年生 めざせ！がっこうマスター！ | 19 |
| 2年生 平野 GO! | 25 |
| 3年生 安全安心守り隊 | 31 |
| 4年生 祭りプロジェクト | 37 |
| 5年生 商店街を盛り上げようプロジェクト | 43 |
| 6年生 開会！附属平野小議会 | 49 |
| A領域 まとめ | 55 |

B領域 自然と共に生きるには

| | |
|--------------------|----|
| 1年生 いっしょに大きくなあれ | 59 |
| 2年生 いのちたくさん | 65 |
| 3年生 生き物ランド | 71 |
| 4年生 水プロジェクト | 77 |
| 5年生 SAVE! the いきもの | 83 |
| 6年生 3E プロジェクト | 87 |
| B領域 まとめ | 93 |

C領域 生活を豊かにする文化の担い手として

| | |
|---------------------|-----|
| 1年生 あつまれ！あそびのもり！ | 97 |
| 2年生 秋みつけ | 103 |
| 3年生 せっかく大阪市に来たんやから！ | 109 |
| 4年生 わははプロジェクト | 115 |
| 5年生 世界に誇る和食文化 | 121 |
| 6年生 バズれ！ニューカルチャー！ | 127 |
| C領域 まとめ | 133 |

D領域 だれもが健康に生きるために

| | |
|----------------------------|-----|
| 1年生 すきすきがいっぱい | 137 |
| 2年生 自分・家族・大ぼうけん | 143 |
| 3年生 Let's 健活 | 149 |
| 4年生 かっこいい大人プロジェクト | 155 |
| 5年生 Sports&Peace「平野オリンピック」 | 161 |
| 6年生 平野人権宣言 | 167 |
| D領域 まとめ | 173 |

研究開発の記録

| | |
|------------------|-----|
| 指導の記録 | 177 |
| ご指導・ご支援をいただいた先生方 | 183 |
| 研究同人 | |

総論

| | | |
|----|---------------|-------|
| 27 | 大阪教育大学附属平野小学校 | R6～R9 |
|----|---------------|-------|

令和6年度 研究開発実施報告書

1 研究開発課題

新教科「未来探究科」を創設し、探究的な学びの中で持続可能な社会の創り手となるための資質・能力を育成するとともに、各教科の学習を統合・横断したカリキュラム・マネジメントで教育課程全体を再編することを目的とする教育課程に関する研究開発に取り組む。

2 研究の概要

平和で、公正で、持続可能な社会の構築のためには、VUCA（予測困難で不確実、複雑で曖昧）社会への対応ができるとともに、自身も社会の一員としての自覚をもってより良い未来を思い描き、その実現に向けて能動的にアプローチし続けることができる資質・能力が必要である。一方で、学校教育では、社会的な要請から数え切れないほどの新しい学習内容が登場し、既存の学習内容に追加される傾向がある。そのため、学習内容が溢れている状態（カリキュラム・オーバーロード）であり、その解消が学校教育においては喫緊の課題となっている。そこで本研究では、新教科「未来探究科」を創設し、一人一人が社会の一員としての自覚をもって実現したい未来を描き、その未来の実現に向けて能動的にアプローチし続けることができる資質・能力を備えた子どもたちを育てるとともに、資質・能力を基盤とした各教科と横断・統合したカリキュラム開発を実施することでカリキュラム・オーバーロードを解消することを目的とし、その教育課程に関する研究開発を行う。（図1）

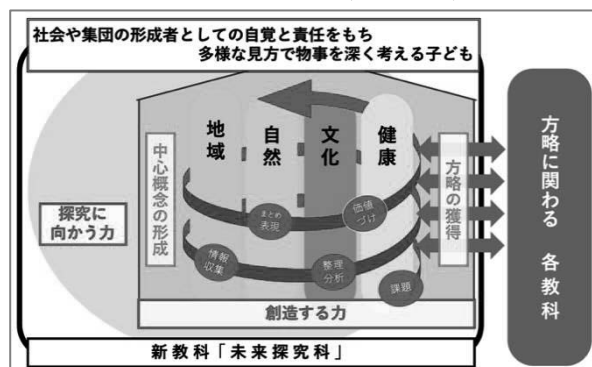


図1 研究構造図

3 研究の目的と仮説等

（1）研究仮説

- ① 「実用的で学問的な学び」をめざす「未来探究科」の学習を通して、社会や集団の形成者としての自覚と責任をもち多様な見方で物事を深く考えるための資質・能力「探究に向かう力」「創造する力」を育成することができるのではないか。

i) めざす子ども像と資質・能力

これからの社会は、より VUCA（予測困難で不確実、複雑で曖昧）な時代になると予測されている。その対応としては、まず、変わりゆく社会にどう対応していくかといった受動的な姿勢ではなく、どのような社会を作り上げていくかといった能動的な姿勢であることが必要であり、その姿勢がエージェンシーの理念にもつながっている⁽¹⁾。そして、社会を作り上げる際は、自身が有する「正しさ」という論理だけに頼ることなく、物事の背景にある相互関係性やそれぞれの有限性、自身と他者が捉える解釈の多様性等についての理解を深め、自身の捉え方を整えることが求められている⁽²⁾。そのためには、学問といった普遍的な知識から形成される概念や、複雑な事象の中で自覚的・意図的に思考スキルを活用して物事の本質を見出す方略が重要となると考え、これらをまとめて「実用的で学問的な学び」と定義した。以上のことから、「未来探究科」でめざす子ども像を『社会や集団の形成者としての自覚と責任をもち 多様な見方で物事を深く考える子ども』と設定した。そして、めざす子ども像か

ら未来探究科で育てたい学力の要素を「価値・概念・方略」の3つに分けて捉え、「探究に向かう力」と「創造する力」の2つの資質・能力を設定した^{(7)～(10)}。(図2)(表1)

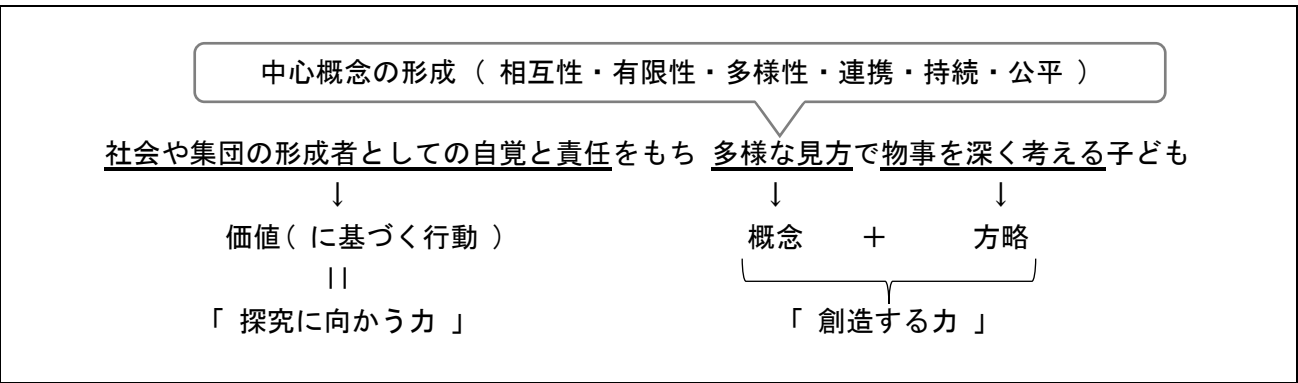


図2 めざす子ども像と資質・能力の設定

表1 未来探究科で育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 社会や自己のあり方を問い直しながら実生活・実社会の課題を見出し、多様な他者と協働しながら積極的に実生活・実社会に働きかけることができる。 |
| 創造する力 | 領域固有の豊富な知識やスキルを統合・横断させて、多様な見方・考え方を駆使しながら、実生活・実社会の事象の全体像を捉えて本質的に考えることができる。 |

ii) 探究のサイクル

「未来探究科」における学習の過程は、図3のとおり総合的な学習の時間の探究的な学習のプロセス（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現、価値づけ）に新たに「価値づけ」の時間を加えた一連の学習活動とした。この「価値づけ」の時間は、「自らの取組による成果と課題を見出し、自分の生き方・考え方を見つめ、人間的価値観を形成・再構築したり、取組内容や社会に対しての新たな意味や価値を見出し、社会的価値観を形成・再構築したりする時間」として、「まとめ・表現」の後に位置づけた。

「探究に向かう力」「創造する力」の資質・能力の根幹となるエージェンシーの理念⁽³⁾は、め

ざす子ども像における「社会や集団の形成者としての自覚と責任をもち」という部分に表れている。エージェンシーとコンピテンシーの関係について OECD(2019)は次のように述べている。

エージェンシーは生徒が未来を作っていくために必要なコンピテンシーを発達させる基礎である。生徒が学び、フィードバックを受け、自分の働きを振り返ることにより発達し得る。

これは、エージェンシーはコンピテンシーを発達させるものでもあり、振り返りによって発達するものといった捉えを示している。「価値づけ」の時間は、エージェンシーの2側面という振り返りによって発達する役割を担うことができる。そこで「未来探究科」においては、自らの学びや取組を中長期スパンで振り返る「価値づけ」の時間を改めて設定し、エージェンシーに関わる「社会や集団の形成者としての自覚と責任をもち」という価値づけを充実させることで、めざす資質・能力の育成をより確かなものへとすることができると考えた。

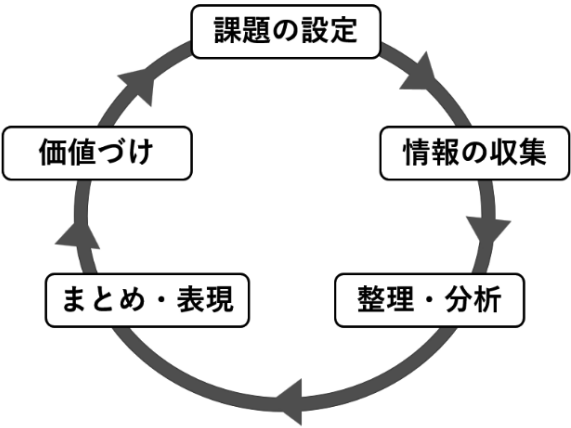


図3 探究のサイクル

② 各教科の学習内容を統合・横断しながら「未来探究科」のカリキュラムを編成することで、各教科の学習内容を削減することができるのではないかな。

i) カリキュラム編成について

未来探究科では、既存の各教科の学びから実用性のある学びを選出して『地域・自然・文化・健康』の4つを見出した。それらをA～D領域として設定し、各領域における「本質的な問い（中心概念に迫るための課題：表2で示す赤字部分）」を軸として6学年の系統を考え、学習内容（単元）を配列させた。「」で記入しているのが、「本質的な問い」をもとに、単元ごとに具現化した「キーワード」であり、そのキーワードを元に、各学年でプロジェクト学習を展開する。

表2 未来探究科の学習内容

| 領域 | A領域 地域社会を豊かにするには | B領域 自然と共に生きるには | C領域 生活を豊かにする文化の担い手として | D領域 だれもが健康に生きるために |
|------|--|---|---|--|
| 中心概念 | 豊かな地域社会は、地域の特色ある産業・風土・文化・歴史と関わり合いながら構築・維持される。 【相互性】 豊かな地域社会は、多様な人たちが互いに連携・協力することで構築・維持される。【連携】 | 自然と共に生きる社会は、限られた資源を有効活用し、全ての生命が存続するための条件やバランスを保つ。【有限性】 自然と共に生きる社会は、自然環境を守りながら科学技術を発展させる。【持続】 | 生活を豊かにする文化は、国・地域・時代の中でそれぞれの特徴がある。 【多様性】 生活を豊かにする文化は、より多くの人と共有しながらそれぞれで創造される。 【持続】 | 誰もが健康に生きる社会は、多様な価値観が認識され、一人一人が自分らしく生きる。【多様性】 誰もが健康に生きる社会は、全ての人の生命や権利が尊重される。 【公平】 |
| 6年 | 開会！附属平野小議会 「民主主義」 「議会制民主主義」の仕組みを知り、よりよい平野地域にするには、地域の特色から何をすれば良いのかを考え、議論し、地域へ働きかける。 | 3Eプロジェクト 「エネルギー」 地球温暖化の原因である大気汚染問題について調べ、その原因となっている発電等のエネルギー問題について考える。 | パズル！ニューカルチャー！ 「多文化」 世界の文化の衣食住について、様々なものに触れ、体験やその道の人々との交流を通して、融合した新しい文化について価値理解を深め、語る。 | 平野 人権宣言 「幸福」 様々な人々と語り合ってその人々の生き方や考え方を知ることや、実際にある身の回りの差別や生きづらさを無くすために活動することを通して、自分らしい生き方について考える。 |
| 5年 | 商店街を盛り上げようプロジェクト 「商売」 サンアレイ商店街を調査する活動を通して、サンアレイ商店街を活性化させるために自分たちができることを考え、働きかける。 | SAVE！the いきもの 「自然」 自然が豊かとはどういうことかを学び、多くの生き物が豊かに暮らせるような人の生き方やあり方を考え働きかける。 | 世界に誇る和食文化 「和文化」 和の文化の衣食住について、様々なものに触れ、体験やその道の人々との交流を通して、日本文化の価値理解を深め、語る。 | スポーツ&ピース「平野オリンピック」 「平和」 様々な人々とスポーツで交流したり、実際のスポーツイベントを企画・運営したりする活動を通して、自分や他者が自己実現に向けて努力することや支えることの意義を考える。 |
| 4年 | 祭りプロジェクト 「絆」 平野区の祭りはどんなものがあるのかを調べ、祭りを通して地域の伝統と支える人々を知り、自分たちが地域の一員としてできることを考え、働きかける。 | 水プロジェクト 「循環」 水がどのように届けられ、使った水がどのようになるのかを調べ、循環について考え、人や生き物にとっての水の大切さを考える。 | わははプロジェクト 「娯楽（笑いの文化）」 漫才や落語、喜劇等の芸能文化の鑑賞・創作体験を通して、大阪の「笑いの文化」の価値に気づき、発信する。 | カッコいい大人 プロジェクト 「仕事」 自分の身の回りや地域の様々な大人たちとの交流を通して、働くことの意味や意義を見出して自分の将来について考える。 |
| 3年 | 安全安心守り隊 「安心・安全」 地域の安全は誰が守っているのかを調べて、警察や消防の仕事を知り、地域の安全調査を通して、地域の安全とは何かを考える。 | 生き物ランド 「生態」 むしむしランドの生き物に触れ合いながら、飼育や栽培活動をし、調査を通して、様々な生き物に適した環境について考え、働きかける。 | せっかく大阪市にきたんやから！ 「名物」 名物について多面的に理解し、身の回りのおいしい文化に価値を見出して、それらの良さや特色を多くの人に感じてもらうと発信する。 | LET'S 健活 「健康」 より良い生活の仕方(食事・運動・睡眠・体の清潔さ・環境)について考え、自身で実践したり身近な人に働きかけたりする。 |
| 2年 | 平野GO！ 「街」 地域にはどんなお店があるのかを調べて、地域探検を通して地域のお店を知り、地域との関わりについて考える。 | いのち たくさん 「生命」 中等動物をグループやクラスで飼育したり、実がなるなど食べられる植物をグループで栽培したりして、生き物の大切さや、自分たちの生活との関係について考える。 | 秋 みつけ 「季節」 季節を感じる過ごし方や行事等の文化に触れたり参加したりしながら、自分たちの生活を彩っていることを感じ、季節の関わりを捉えて自分たちの過ごし方について考える。 | 自分・家族 大ぼうけん 「居場所」 過去や今の自分を振り返り、自分自身や家族のことについて考えたり、家族や身の回りの人への感謝を感じて働きかけたりする。 |
| 1年 | めざせ！がっこうマスター！ 「学校」 学校はどのような所でどのような人が関わっているのかを考え、小学校や小学校に関わっている人たちの大切さについて考える。 | いっしょに 大きなあれ 「生物」 ゲージに入る程度の小動物を個人や小グループで飼育したり、花がさく植物を個人で栽培したりして、生き物の大切さについて考える。 | あつまれ！あそびのもり！ 「遊び」 今や昔の遊びを調べたり、おじいちゃん、おばあちゃんに教えてもらったりしながら、楽しんだり、工夫して作り出したりする。 | すきすきがいっぱい 「自分」 自分の好きなもの・好きなことを追求したり、友だちの好きなもの・好きなことに触れたりすることで、自分や友だちには個性があることを考える。 |

少ない時数で豊かに学ぶためのカリキュラムを作成するために、4つの視点からカリキュラム編成を行った。

- ①コンテンツとコンピテンシーのセットで編成できるように概念ベースで整理する。各領域や単元において目標となる中心概念を設定する。
- ②中心概念の形成に関わる各教科の資質・能力については「未来探究科」の内容へ取り入れ、その概念を形成するための時数を各教科から「未来探究科」へ充てる。
- ③各教科の問題解決等の質を高める汎用性の高い資質・能力を探究的なスキルとして「方略」と捉え、その探究的なスキルを獲得するための時数を各教科から「未来探究科」へ充てる。
- ④全教科で本研究に取り組んでいけるようなカリキュラムの内容にする。

ii) 時数削減について

「未来探究科」の創設による時数削減については、カリキュラム編成の視点②と視点③の時数の充て方に分類して整理する。

視点②では、学びの対象となるコンテンツを未来探究科の中で共有して学びを進めることで、時数は各教科で学びを進める時より節約される効果が見込まれるという考えである。つまり、コンテンツの共有による時数削減である。単純に考えると、未来探究科の中で当該教科の学びが達成されるならその教科で扱われる時数は削減できるかもしれない。しかし、中心概念を形成するための探究的な学びがどれだけ時数が必要であるかは検証できていない。よって、一旦は未来探究科へと時数を充てた後に、探究的に学びを進めていく時数を明確にして、見出した余剰の時数については削減していきたい。よって、時数削減については本研究の3年次以降に取り組んでいく予定である。

次に、視点③の方略は探究のプロセスにおいて発揮される探究的なスキルとして獲得される各教科固有の資質・能力である。この教科固有の資質・能力が発揮・活用できる文脈（未来探究科における探究学習）で育成することにより、各教科の本質的な学びとして獲得され、深い学びが実現する。加えて、時間的余裕も生み出されることにより時数削減の可能性が見出せると考える。

- ③ 「プロジェクト学習」と「CT (Coordinate Time)」の2つの時間の循環により、探究学習における個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実をめざし、児童一人一人が自立した学習者として学び続ける子どもを育むことができる。

i) 「CT」の位置づけ

探究活動に取り組む児童は、没頭しながら多くのことを潜在的に学んでいる。それは探究する対象に関わる「概念」や「方略」だけでなく、「自己の特性」や「探究の仕方（学び方）」まで多岐にわたる。これらの潜在的な学びを明示化させることで、より確かな力となるはずである。そのためには、活動を振り返る時間を確保することはもちろんのこと、児童の認知や興味に合わせた振り返りのための環境を豊かに整えることが必要であると考えた。

それに「未来探究科」は、総合的な学習の時間のような各教科等で習得された学びを活用するのではなく、探究的な学習の過程で必要な知識や思考を習得していく、活用しながら習得する教科でもある。各教科での資質・能力の習得を前提としていないので、児童の習熟度も様々であり、学習保証の視点からも、より個別最適な学びの実現が求められる。

以上のことから、未来探究科では「プロジェクト学習」の後に15分間の「CT」を設定する日をつくることとした。探究活動に合わせて、潜在的な学びを明示化させたり、習得が未熟な学びをフォローしたりしながら、自己の学びを調整し、一人一人が自立した学習者となることをめざす。こうすることで、「CT」で獲得した学びを「プロジェクト学習」に活かし、さらにその成果を「CT」に還元するといったような好循環が実現し、探究活動が深まっていくと考えた。

ii) 「CT」の役割

個別最適な学びの時間となる「CT」の具体的な運用について、「指導の個別化」と「学習の個性化」から整理して示す。どちらにせよ、教師の支援としては、方略と教科の学びがどのように位置づいているかを示すことで、児童がデジタル学習支援を円滑に活用できるようにしたり、学習スペースの提供や認知スタイルに合わせた学習シートの設置等、児童の学びの多様性に合わせた学習環境を整備したりすることになる。

(ア)「指導の個別化」を意図した「CT」の運用

児童の特性や学習進度・学習到達度などに応じて、教師が定めた「(各教科における)個別スキルや領域スキル」を獲得し、方略を高めるための時間とする⁽⁴⁾。そのための学習プリントやデジタル学習支援⁽⁵⁾を活用して習得したり、自分で見出した学習(「未来版教科ノート」を書くイメージ)を進めたりする。自分の進度や到達度で学びを進めることで、それぞれの学びを保証することができると考える。

(イ)「学習の個性化」を意図した「CT」の運用

児童の「自己の特性」や「探究の仕方(学び方)」をふり返りながら、自分や仲間について考えたり次の時間の計画を立てたりする時間とする。プロジェクト学習での活動を丁寧に戻ること、自己理解や他者理解につなげたり次の活動につなげたりすることで、有能感・有用感を感じ、学習に前向きに取り組むことができると考える。

(2) 必要となる教育課程の特例

「未来探究科」の新設にあたり、以下のように教育課程を変更する。

- ①「生活科」「総合的な学習の時間」の70～105時間、「特別活動」における学級活動の時間の35時間の全授業時間数を「未来探究科」に充てる。
- ②「未来探究科」の概念と方略の獲得に関わる各教科の授業時間数を「未来探究科」に充てる。「国語科」の「書くこと」「話すこと・聞くこと」の内容は、方略の獲得に関わるものとして、全ての授業時間数を新教科「未来探究科」に充てる。
- ③「未来探究科」の中心概念の形成に関わる「特別の教科 道徳」の内容項目の授業時間数を「未来探究科」に充てる。
- ④ ①～③で充てた「未来探究科」の総授業時間数と「未来探究科」のカリキュラム実施のための必要授業時間数との差の授業時間数を削減する。

(3) 研究成果の評価方法

本研究におけるカリキュラム・マネジメントは、田村によって提案されたモデル⁽⁶⁾を参考に図4のように作成した。また、本研究成果の評価に関わる箇所を①～⑤で示している。それぞれの研究成果の評価方法もカリキュラム・マネジメントの構造要素として含め、新たなカリキュラム開発への営みとしてカリキュラム・マネジメントの実践に取り組む。図中①～⑤を簡単に示すと次のようになる。

- ① 学習評価を起点とした授業評価・単元レベルのカリキュラム評価
- ② カリキュラム全体のカリキュラム評価・カリキュラム実施のための資源や過程、コストを含むカリキュラム・マネジメント評価
- ③ 保護者や地域による学校評価や学校運営への参画・年2回の研究発表会による外部評価
- ④ 運営指導委員による外部評価
- ⑤ 大阪教育大学教員との共同研究によるカリキュラム評価・全国学力調査

※ 田村のカリキュラムマネジメント・モデルでは、大学教員との連携は③に位置づけられるが、本校は国立大学法人の附属学校であるため、⑤に位置づけている。

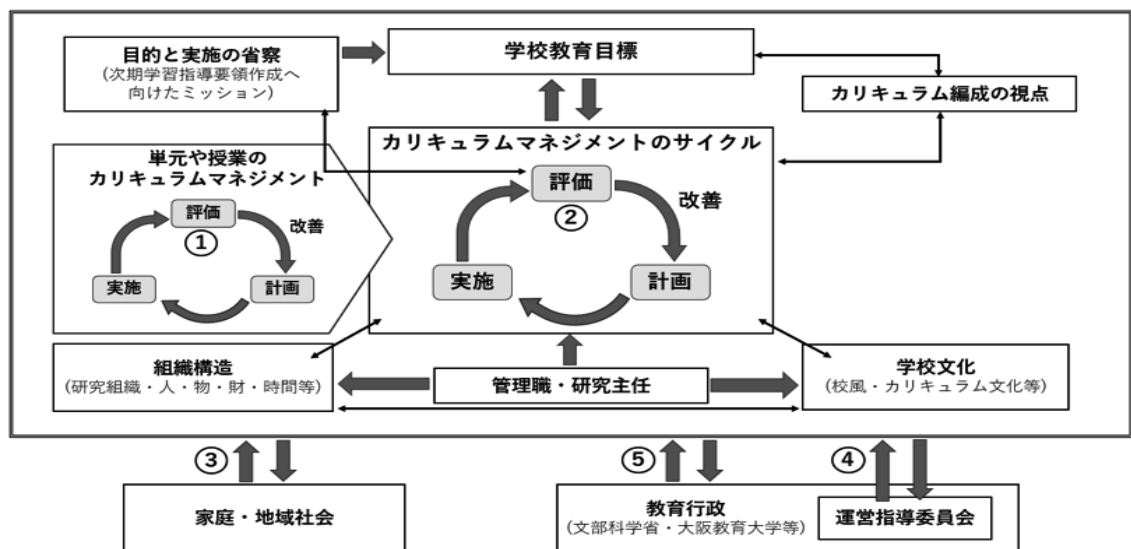


図4 本研究におけるカリキュラム・マネジメントの構造図

4 研究内容

(1) 教育課程の内容

— 「未来探究科」で育む資質・能力と評価の明確化（1年次）—

① 未来探究科の資質・能力

i) 未来探究科で育成する資質・能力「探究に向かう力」

「探究に向かう力」は、「人間性」と「探究する態度」の2つに分けられる。

「人間性」とは価値観のことであり、価値観はさらに「人間的価値観（個人の嗜好に近く、その人の行動や選択、意思決定に影響を与えるもの“～したい”）」と「社会的価値観（探究の対象や社会、または社会に対して自分がどうあるべきかといった正義や責任に近いもの“～であるべきだ”）」の2つの側面に分けて捉える。めざす子ども像の「社会や集団の形成者としての自覚と責任をもつ」姿は、形成された中心概念に自分なりの価値を見出し、2つの価値観の両側面から考え深め、より良い価値観を形成しようと考え直す姿である。

一方の「探究する態度」は、探究活動に取り組む姿や心構えのことであり、知識や思考スキルの要素も多少含めた情意として捉える。そのため「人間性」と同じく、学校の文化や環境などの影響も受けながらゆっくりと時間をかけて育む（涵養する）ものである。そこで、ウィギンズらをもとにした石井の考えを取り入れ⁽⁹⁾、学校教育目標「一人で考え人と考え最後までやりぬく子」に合わせて「探究する態度」を3つに分類した。

表3 「探究に向かう力」の中身

| | 観点 | キーワード | 子どもの姿 |
|--------|-----------|---------------|--|
| 人間性 | 人間的価値観 | 自己実現 | 自分の生き方・考え方を見つめて考え直す。 |
| | 社会的価値観 | 責任 | 探究の対象や社会のあり方、または社会に対しての自分のすべきことを考え直す。 |
| 探究する態度 | 一人で考える力 | 好奇心 自己効力 | 興味・関心をもって対象に関わり、自らの経験や各教科の学びを活かしながらより良く対象に働きかける。 |
| | 人と考える力 | 社会意識 対人スキル | 他者の視点で物事を考えたり共感したりして尊重する。 他者に積極的に関わり、より良い関係を築く。 |
| | 最後までやりぬく力 | 自己調整 | 自分なりの課題を見出す。 課題解決のために計画を立てたり過程を工夫したりする。 活動を振り返り、自分なりの新たな意味や価値を見出す。 |

ii) 未来探究科で育成する資質・能力「創造する力」

「創造する力」は、「概念」と「方略」の2つで構成される。

本研究では「概念」を「中心概念を核にネットワーク化された知識の集合体（概念的知識）」として捉えている。同時に「本質的な問いに対する答えを見出すために必要な知識の集合体」とも言える。そして、形成をめざす「概念」を具体化するために、各単元で「概念図」を作成している。

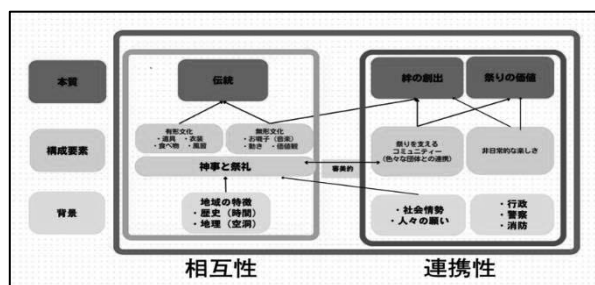


図5 概念図 (ex. 4年A領域)

本研究では、「方略」を「文脈に合わせて自覚的・意図的に活用できる(スキルを含む)思考力・判断力・表現力の総体」とであると定義している。学習指導要領の3観点で捉えると、「思考力・判断力・表現力」と「技能」を合わせたものが「方略」にあたる。そして「方略」は、未来探究科のめざす子ども像『物事を深く考える子ども』につながる部分である。めざす子ども像の『物事を深く考える』を具体的に表すと、『対象を多面的・多角的に捉えながら、目的に合わせて筋道立てて考えること』であり、私たちは、子どもの思考を『対象を多面的・多角的に捉える』といった思考するときの観点(見方)と、『目的に合わせて筋道立てて考える』といった思考する目的と手段(考え方)に分けて捉えている。

まず、「対象の捉え方」について、表4のように「方略の観点」を設定した⁽¹¹⁾。これらの観点で対象を捉えることで、対象についての理解を深め、新しい知識を生み出すことができると捉えている。

表4 方略の観点

| 方略の観点 | | 思考スキル |
|-----------------|--|---------------|
| 内側 (ミクロ) | 分解 (何に分けられるのか?) 意味 (何のためにあるのか?) 仕組み (どのような関係でつながっているのか?) | 比較・分類 関係づけ |
| 外のつながり (マクロ) | 分布 (どのように広がっているのか?) 経路 (何とどのようにつながっているのか?) 背景 (何にどのように支えられているか?) 影響 (何にどのような影響を与え与えられているか?) | 多面的・多角的 因果 |
| 過去 | 由来 (どのような道筋で今とつながっているのか?) 系統 (どのような原理でつながっているのか?) | 具体化・抽象化 |
| 未来 | 予想 (これからどうなるか?) 推論 (根拠にもとづくとどう考えられるか?) | 構造化 |

端的に表すと、「創造する力」とは、対象の全体像を捉え本質的に考えられるようになることであり、豊富な知識に裏付けられた社会の見方・考え方を獲得している状態である。これは、その分野においての知識と思考が一体となり、文脈に合わせて自在に変換・表現できる「熟達化」した状態とも言える。

「創造する力」の育成にあたっては、図6の左側「知識の獲得」と右側

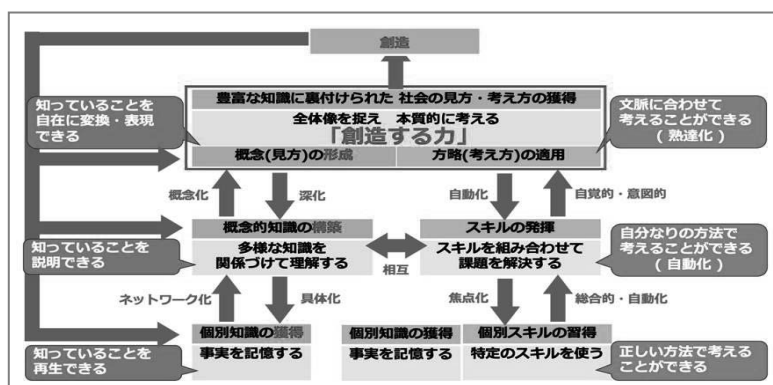


図6 「創造する力」の育成イメージ

「思考の高まり」において、3つの段階を往還させながらそれぞれが高まっていくものと捉えている。上にいくほど高次な状態ではあるが、下から順に高めていく(習得していく)ものだと考えるのは間違いである。なぜなら、児童はそれぞれの生活経験や学習で自分なりの概念や方略を持っている状態であり、多くの探究学習は、元々持っている概念や方略を発揮して対象と出会うことから始まるからである。そして、学習が進む過程で違った観点で考えて新たな知識を獲得し、獲得した知識はネットワーク化されて概念が捉え直されていく。このような概念の捉え直しが繰り返される中で、ある観点で考えることの良さを感じ、意図的にその観点で考えるようになるだろう。これが方略の適用である。方略が適用されると、意図的に知識のネットワークを広げることができ、より豊富な知識を獲得することができると考えている。

② 未来探究科の評価

未来探究科の総括的評価は、その特性上、真正の評価観を取り入れたパフォーマンス評価が中心となる⁽¹²⁾。そのため、一般的なテストや課題の提示などの評価のための活動を取り入れるのではなく、児童が課題解決に向かう一連の探究活動の中で、児童の変容を捉えて評価することが一番の理想である。しかし、課題解決に向かう一連の探究活動の中で児童の認知を見取することは非常に困難であり、評価の妥当性や信頼性に欠けることが懸念される。そこで、未来探究科では、児童が課題解決に向かう一連の探究活動の中で「探究のふりかえり」と名付けた短い評価課題に取り組む活動やこれまでの授業の姿勢を自己評価するといった評価のための活動を設定する。「探究のふりかえり」はプロジェクトの最後ではなく、探究を進める中で単元においての一定の価値・概念・方略が身につくであろうと想定できる場面(最終サイクルに入る直前・学びを活かしてアプローチする直前など)に設定する。そうすることで、「探究のふりかえり」の結果を次の学習に活かすことができ、形成的評価としても活用できる。

そして、未来探究科では、他教科と同じように「よくできる・できる・がんばろう」の3段階で観点別に評価する。このような観点別評価を取り入れた理由は、次の2つである。

1つめは「学力の捉え方」である。未来探究科で育成をめざすのは、実用性のある資質・能力である。この点においては、総合的な学習の時間と共通するところは多い。ただ、総合的な学習の時間とは異なり、未来探究科では各教科の学習内容を統合させながら、4領域で獲得をめざす概念を明確にして各学年の学習内容を系統立てている。そうすることで、実用性を踏まえながらも学問の系統性をもつ教科として位置けることができる。つまり、学問の系統性が明確であるため、3段階での観点別評価が可能となるといった捉えである。

2つめは「評価の捉え方」である。観点別評価の多くで、ルーブリックが用いられている。しかし、ルーブリックの活用が作成した教師だけに限られることが多く、ルーブリックの特徴である評価の共有や標準化がうまく活用されていないケースが多い。未来探究科では、ルーブリックを児童自身や活動に関わる保護者・外部講師にも必要に応じて共有し、評価する主体を教師だけに限定しないことをめざす。このように、

ルーブリックを活用することで評価する主体が拡張されることは、学校教育において大きな意味をもつ。まず、児童自身が評価する主体となることで、「学習の評価」である総括的評価に、自己評価や相互評価といった「学習のための評価」であ

表5 総括的評価の概要

| | 探究に向かう力 | | 創造する力 |
|-------|---|---------------|---|
| | 探究する態度 | 価値観 | 概念・方略 |
| いつ | 教師が設定した特定の期間 自己評価：単元末の価値づけの時間 | 総括的評価には含まれない。 | 一定の概念・方略が身につくであろうと想定できる場面(価値づけの時間) |
| 誰が | 教師(＋児童・仲間) | | 教師(＋活動に関わる他者) |
| 何で | 児童の姿 フィードバック面談 児童の自己評価プリント ※ 児童の自己評価に取り組む姿勢も含む | | 「探究のふりかえり」 児童の姿・成果物 |
| どのように | 教師の見取り 学校全体で作成した「探究する姿」をもとにした加点方式の評価 | | 「探究のふりかえり」の採点 教師の見取り＋共同探究者の見取り(加点) 各学年で作成した「ルーブリック」をもとにした評価 |

る形成的評価の側面も含まれることとなる。こうすることで児童の自己省察を深め、自律的な学習につなげることができる。次に、保護者・外部講師が評価する主体となることで、めざす姿が共有され、積極的に学校教育に関わることが可能となる。多くの人が積極的に関わることで、評価基準の見直しなどのルーブリック自体が更新され、授業改善につながる可能性も見出せる。これは、「学習の評価」である総括的評価に、授業改善といった形成的評価やカリキュラム評価の側面も含まれるということである。

つまり、未来探究科で3段階の観点別評価を取り入れることは、実用性を踏まえた学問の系統性を持った教科として未来探究科を位置けること。そして、総括的評価の中に形成的評価やカリキュラム評価の側面を取り入れることで、教育活動のより良いといった評価のあり方を模索するためである。

i) 「探究に向かう力」の評価

教師・保護者・地域といった学習に関わる多様な人々が考える「児童が探究する理想の姿」を集めて集計することで、本校としての「探究する姿」を決定する。この「探究する姿」は、低学年・中学年・高学年といった発達段階に分けられる部分と全学年に共通する部分の2つから構成する。年度末に多様な人々も含め、この「探究する姿」自体も捉え直しながらより多くの人と共有していきたいと考えている。(今年度は、まず校内で姿を共有・確立することに努める)。

表6 「児童が探究する理想の姿」の一覧

| | 児童が探究する理想の姿 | | |
|----|--|---|---|
| | 一人で考える | 人と考える | 最後までやりぬく |
| 全体 | <ul style="list-style-type: none"> 授業時間外でも取り組む。 生活と関連づける。 | <ul style="list-style-type: none"> 他者の考えを肯定的に受け入れたり、積極的に働きかけたりする。 | <ul style="list-style-type: none"> 事前に準備し時間内に片付ける。 あきらめずに学び続ける |
| 低 | <ul style="list-style-type: none"> ・<u>何度も繰り返し</u>挑戦する。 ・？(疑問)や！(気づき)を<u>たくさん</u>見つけ、話したり書いたりして伝えようとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「どう思う？」と意見を求めたり、「一緒にしよう！」と声をかけたりして、<u>友だちのことも考えて</u>関わる。 ・友だちの意見や活動の良さに気づく。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の<u>やりたいことを決めて</u>活動する。 ・<u>活動内容を自分の感情とともに</u>振り返る。 |
| 中 | <ul style="list-style-type: none"> ・<u>見通しを持って</u>挑戦する。 ・疑問や考えを<u>自分なりにまと</u><u>めて</u>書いたり話したりして伝えようとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分と相手の意見の共通点や相違点を考えながら<u>共感的</u>に関わる。 ・目標を共有し、グループで協力して活動する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・目標をもとに、<u>計画を立てて</u>活動する。 ・<u>活動の過程や自身(または対象)の変容</u>を振り返る。 |
| 高 | <ul style="list-style-type: none"> ・<u>捉え直し</u>ながら追求する。 ・自ら考えた問いや考察を<u>分かりやすく</u>話したり書いたりする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・一人一人の意見を尊重し、<u>建設的に(より良くしようと)</u>関わる。 ・目標や計画を共有し、自分の役割を意識して活動する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・課題を明確にし、目標や計画を<u>修正しながら</u>活動する。 ・活動の過程や結果を<u>多面・多角的に</u>振り返り、<u>次回につなげよう</u>とする。 |

「探究に向かう力」の総括的評価は、「児童が探究する理想の姿」が色濃く表出されると想定した場面を中心に、教師が見取ることで行う。また、プロジェクトの最後に次のような自己評価システムを設定する。これは、児童自身が教師や友だちと一緒に自身の学びの手応えを感じられる学習活動であり、学習活動と評価活動を一体的に行う試みである。

自己評価システム

- ① 児童が「プロジェクトのあゆみ」をもとに、学び（成長）を自己評価する。

② 教師と数名児童で「フィードバック面談」を行い、互いの学び（成長）を語り合う。

③ 児童が「プロジェクトのあゆみ」で自己評価を捉え直す。

(4:とてもできた 3:まあできた 2:少しできた 1:あまりできなかった)

| | 項 目 | 自 己 評 価 |
|---------|--|---------|
| 探究に向かう力 | 1. 「附小笑いフェスタ」に向けて、一生懸命に練習できた。 【一人で考える】 | 4 3 2 1 |
| | 2. 「附小笑いフェスタ」本番やそれに向かう練習では、友だちの良いところをたくさん見つけて伝えることができた。【人と考える】 | 4 3 2 1 |
| | 3. 学習のふりかえりや作文では、活動から考えたことや自分の成長をくわしく書くことができた。【最後までやりぬく】 | 4 3 2 1 |
| 創造する力 | 4. 「笑い文化」を通じて、人との仲が深めることができた。 | 4 3 2 1 |
| | 5. 「落語・漫才・新喜劇」の中で、言葉や表現の仕方を面白くすることができた。 | 4 3 2 1 |
| | 6. 「落語・漫才・新喜劇」の中で、自分らしさを表現することができた。 | 4 3 2 1 |
| | 7. 「笑い文化」の良さに気づき、生活の中で活かすことができそうだ。 | 4 3 2 1 |



「上」

プロジェクトのあゆみ

(ex. 4年C領域)

「下」

面談の様子

(ex. 1年C領域)

ii) 「創造する力」の評価

「創造する力」については、単元ごとに下のようなルーブリック(表7)を作成し、そのルーブリックをもとに学習の展開を構想するとともに、

「探究のふりかえり(図7)」を作成する。これは、各単元のキーワードについて、どのような知識をネットワーク化させて理解しているかを言葉や図で表出するものであり、「概念の理解・概念の活用(実用化)・行動の変容」の3つの視点で構成している。そして、単元途中で実施し、途中で修正しながら自身の変容に気づく手立て(形成的評価)としながら、総括的評価にもつなげる。

なお、現段階では「方略」における評価方法を明確にできておらず、未来探究科ではなく各教科内で評価することとなっている。来年度は、「方略」についての研究を中心に進め、評価方法も明確にして実践したい。

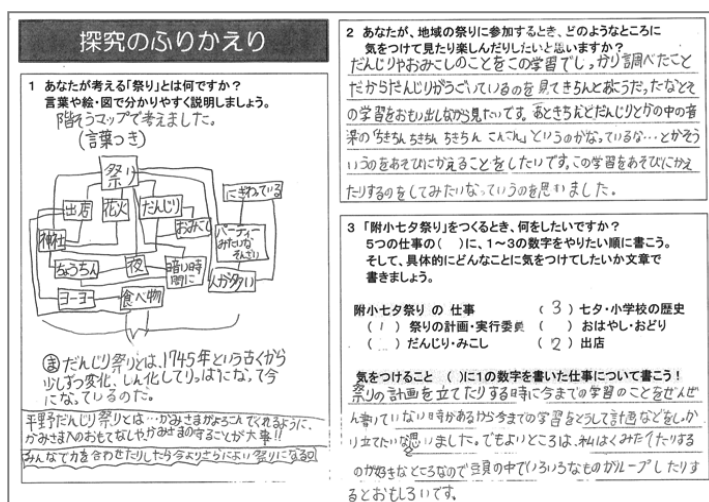


図7 探究のふりかえり (ex. 4年A領域)

表7 「創造する力」の評価基準 (ex. 4年A領域)

| 「創造する力」 評価基準 | | | |
|---|--------------|--|------------------|
| キーワード 絆 | 概念 方略 | ① 祭りの地域の特徴や社会情勢を背景とした理解【由来】 ② 祭りの審美的な創造物に価値を見出すことの理解【分解・意味】 ③ 祭りの成功・持続をめざすコミュニティの理解【分解・意味】 ④ 良い地域社会にするためのコミュニティや自分のあり方についての考え | |
| | | A | B |
| 祭りを3つ全ての観点から理解し、良い地域社会にするためのコミュニティや自分のあり方について考えることができる。 | | 祭りを2つの観点から理解することができる。 | 祭りを構造的に理解できていない。 |

(2) 研究の経過

| | |
|--------|--|
| 第 1 年次 | — 「未来探究科」で育む資質・能力と評価の明確化 — |
| | <p>① 各教科の学びを統合・横断するカリキュラム編成の手続き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新カリキュラムの実践と改善Ⅰ → 各領域の系統性(本質的な問いに対する答え)の確立 <p>② 「実用的で学問的な学び」を実現する探究学習の構想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2つの資質・能力「探究に向かう力」と「創造する力」の具体化Ⅰ ・評定方法(評定を決定する手続き)の検討Ⅰ【概念】 <p>③ 教員研修</p> <ul style="list-style-type: none"> ・単元づくり／評価 検討会 ・校内研究授業(各学年2本：計12本) → 講師を招待して助言をもらう ・先行研究実施校への視察 → 校内で情報を共有する <p>④ 研究成果の発信</p> <ul style="list-style-type: none"> ・春の公開授業(研究協力員のみ参加：授業公開／授業討議) ・秋の研究会(一般参加：授業公開／授業討議／講師による講演) ・研究発表会(一般参加：授業公開／授業討議／領域分科会／講師による講演) |

| | |
|------|--|
| 第2年次 | <p>— 「未来探究科」と「各教科」の関連を検討する —</p> <p>① 各教科の学びを統合・横断するカリキュラム編成の手続き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新カリキュラムの実践と改善Ⅱ → 方略として「各教科の思考」を統合・横断する手続きの明確化 <p>② 「実用的で学問的な学び」を実現する探究学習の構想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・2つの資質・能力「探究に向かう力」と「創造する力」の具体化Ⅱ ・評価方法(評価を決定する手続き)の検討Ⅱ【方略】 ・C T(コーディネーションタイム)の実施と検討 <p>③ 教員研修</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ 第1年次と同様に継続して実施 <p>④ 研究成果の発信</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「未来探究科実践校」の募集と実践のコーディネート ※ その他は 第1年次と同様に継続して実施 |
| 第3年次 | <p>— 「未来探究科」の4領域におけるカリキュラム編成の見直し —</p> <p>① 各教科の学びを統合・横断するカリキュラム編成の手続き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新カリキュラムの実践と改善Ⅲ → 領域ごとの概念・方略の整理と4領域を横断する学年テーマの見出し <p>② 「実用的で学問的な学び」を実現する探究学習の構想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自己評価システム」の完成【態度】 ・探究サイクルにおける指導ポイントの明確化 → 特に「価値づけの時間」と学習成果の示し方の検討 <p>③ 教員研修</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ 第1年次と同様に継続して実施 <p>④ 研究成果の発信</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ 第2年次と同様に継続して実施 |
| 第4年次 | <p>— 時数の見直しとカリキュラムの系統性と弾力性の検討 —</p> <p>① 各教科の学びを統合・横断するカリキュラム編成の手続き</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新カリキュラムの実践と改善Ⅳ → 「未来探究科」と「各教科」における時数の見直し <p>② 「実用的で学問的な学び」を実現する探究学習の構想</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自由探究」等の学習形態の整理と配列の検討 <p>③ 教員研修</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ 第1年次と同様に継続して実施 <p>④ 研究成果の発信</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「未来探究科」指導要領の作成 ※ その他は 第3年次と同様に継続して実施 |

(3) 評価に関する取組

| | |
|------|--|
| 第1年次 | <p>① 授業評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実践報告書の作成と検討 ※ 未来探究科の全実践(A領域:7月 C領域:12月 B・D領域:3月) ・教師アンケートの実施(毎回の研究会議) |
|------|--|

| | |
|------|--|
| | <p>② カリキュラム評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「探究に向かう力」における心理尺度の作成と実施(12月) ・研究内容「資質・能力」の見直し(7月に有識者と研究部) ・授業時数の見直し(7月・12月・3月) ・研究成果の検討と来年度のカリキュラム作成(3月に有識者と全職員) <p>③ 保護者や地域による外部評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者説明会の実施と意見の集約(4月・9月) ・保護者アンケートの実施と分析(12月) ・研究会等の実施(6月・11月・2月) <p>④ 大学や運営指導委員会による外部評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運営指導委員会(4月・11月・2月) |
| 第2年次 | <p>① 授業評価</p> <p>② カリキュラム評価</p> <p>③ 保護者や地域による外部評価</p> <p>④ 大学や運営指導委員会による外部評価</p> <p>第1年次を踏まえ継続して実施 (以下の評価を修正・付け加える)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「探究に向かう力」における心理尺度の実施と分析(12月) ・研究内容「各教科の思考」の見直し(7月に有識者と研究部) ・「未来探究科実践校」における質問紙調査 |
| 第3年次 | <p>① 授業評価</p> <p>② カリキュラム評価</p> <p>③ 保護者や地域による外部評価</p> <p>④ 大学や運営指導委員会による外部評価</p> <p>第2年次を踏まえ継続して実施</p> |
| 第4年次 | <p>① 授業評価</p> <p>② カリキュラム評価</p> <p>③ 保護者や地域による外部評価</p> <p>④ 大学や運営指導委員会による外部評価</p> <p>第3年次を踏まえ継続して実施 (以下の評価を修正・付け加える)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「未来探究科」指導要領の検討委員会を実施(11月・2月) |

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

児童・生徒への効果

毎年、継続的に取り組んでいる「学校アンケート」の結果から、今年度に大きな変化が見られた3つの項目を取り上げ、考察することとする。なお、未来探究科の「探究に向かう力」に合った児童の変容を効果測定できるような質問項目を現在模索中である。来年度には、それも合わせて効果を検証できるように準備を進めたい。

① 中・高学年において「発表意欲の高まり」が見られた。

学年が上がるにつれて発表が減っていく傾向にあったものの、中・高学年の発表意欲(行動)が高まり、その傾向が少なくなった。その要因として、未来探究科の4領域で学習を展開することで、昨年度より社会に働きかける(まとめ・発表の)機会が増えたことが考えられる。児童にとって、より充実感・達成感のある「学びの舞台」を設定していくことが重要である。

表8 「アンケート① 調べたことや考えたことをまとめたり発表したりしている」

| | | よくあてはまる | あてはまる | あまりあてはまらない | 全くあてはまらない |
|-----|----|---------|-------|------------|-----------|
| 低学年 | R5 | 44.5% | 34.4% | 17.7% | 3.3% |
| | R6 | 43.3% | 37.5% | 16.8% | 2.4% |
| 中学年 | R5 | 38.9% | 37.3% | 20.0% | 3.8% |
| | R6 | 41.0% | 37.8% | 19.8% | 1.4% |
| 高学年 | R5 | 25.3% | 31.2% | 36.6% | 7.0% |
| | R6 | 27.4% | 37.8% | 31.3% | 3.5% |
| 全学年 | R5 | 36.4% | 34.2% | 25.8% | 3.6% |
| | R6 | 37.4% | 37.7% | 22.5% | 2.4% |

② 低学年において「学習と生活の関連」が高まった。

低学年では「学習と生活の関連」が大きく高まり、学ぶことの実用性を実感する児童が増えている。「学問的で実用的な学び」をめざす未来探究科において、これは嬉しい結果である。学問的な内容を含めながらも、身の回りの生活から始まり、生活に活かしていくような学習となるように、今後さらに工夫していきたい。

表9 「アンケート② 学習したことは生活の中で役に立つと思う」

| | | よくあてはまる | あてはまる | あまりあてはまらない | 全くあてはまらない |
|-----|----|---------|-------|------------|-----------|
| 低学年 | R5 | 74.1% | 17.0% | 5.7% | 3.3% |
| | R6 | 77.4% | 21.6% | 0.5% | 0.5% |
| 中学年 | R5 | 73.5% | 24.3% | 2.2% | 0.0% |
| | R6 | 77.4% | 19.4% | 2.8% | 0.5% |
| 高学年 | R5 | 61.8% | 30.1% | 5.9% | 2.2% |
| | R6 | 55.2% | 34.8% | 9.0% | 1.0% |
| 全学年 | R5 | 70.0% | 23.5% | 4.6% | 1.9% |
| | R6 | 70.3% | 25.1% | 4.0% | 0.6% |

③ 全学年において「探究学習における主体性」が低くなった。

前身の「未来そうぞう科」は、1年間をかけて児童が見出した課題を解決する学習であった。それに比べて、未来探究科は、各教科との統合・横断する内容が含まれている（目標準拠の側面がある）ゆえに、学習において教師の介入・誘導が多くなっている。そのため、児童の「探究心」が薄れてしまったと考えられる。来年度は、教科との関連を意識しつつも、児童1人1人が課題を見出し、その解決に没頭できるような学習となるように、学習方法を工夫したい。

表10 「アンケート③ 未来探究科では自分のしたいことを一生懸命に取り組んでいる」

| | | よくあてはまる | あてはまる | あまりあてはまらない | 全くあてはまらない |
|-----|----|---------|-------|------------|-----------|
| 低学年 | R5 | 72.6% | 24.5% | 2.8% | 0.0% |
| | R6 | 75.8% | 20.3% | 3.4% | 0.5% |
| 中学年 | R5 | 77.2% | 19.6% | 2.7% | 0.5% |
| | R6 | 80.6% | 16.1% | 3.2% | 0.0% |
| 高学年 | R5 | 64.9% | 31.9% | 3.2% | 0.0% |
| | R6 | 59.2% | 36.7% | 4.1% | 0.0% |
| 全学年 | R5 | 71.6% | 25.3% | 2.9% | 0.2% |
| | R6 | 72.3% | 24.0% | 3.5% | 0.2% |

教師への効果

本校の教職員は、研究に対して前向きで熱心な先生方ばかりである。それは、概ね肯定的な回答が多い下の表からも読み取ることができる（表11）。特に、本研究の価値を全員が肯定的に捉えられていることが嬉しい。ただ一方で、研究の協働性において課題がある。これは、今年度は研究初年度ということもあって、研究内容や進め方を一方的に提示することが多くなってしまったことが要因であると考えられる。来年度以降は、まずは教職員1人1人が自分の思いを話しやすくなるように研究方法を工夫し、1人1人の思いから研究を形にしていきたい。

表 1 1 教職員の意識

| | よくあてはまる | あてはまる | あまりあてはまらない | 全くあてはまらない |
|--------------------------------------|---------|-------|------------|-----------|
| 【研究の価値】 未来探究科の研究は、価値ある研究だと思う。 | 72.2% | 27.8% | 0.0% | 0.0% |
| 【研究の意欲】 未来探究科の研究は、楽しいと思う。 | 27.8% | 55.6% | 16.7% | 0.0% |
| 【研究の実用性】 未来探究科の研究は、自身の授業力向上につながる。 | 44.4% | 44.4% | 5.6% | 5.6% |
| 【研究の推進方法】 研究会は、研究が進むように工夫されている。 | 50.0% | 44.4% | 5.6% | 0.0% |
| 【研究の協働性】 研究会は、1人1人の思いが大切にされている。 | 16.7% | 44.4% | 38.9% | 0.0% |

保護者等への効果

今年度は、保護者向けに「未来探究科の説明会」を学期に1回ずつ実施（合計3回）した。説明会に参加した保護者の方々からは概ね好評であり、未来探究科の概要や研究経過は、一定の理解が得られているものと感じている。この説明会は、来年度以降も継続して取り組んでいく予定である。また、それ以外の保護者についても、アンケートの結果から、未来探究科に関して肯定的に捉えている方が多いことが分かる（表12）。ただ一方で、未来探究科に価値を感じながらも、学力面で不安に思っている人がいることを忘れてはならない。自由記述欄には、「未来の時間が多すぎると思います。教科書レベル（基礎学力）の学習をもっとしてほしいです。」といったような記述が複数見られた。まずは「学力」の捉え方について、教職員と保護者間で共有するとともに、学力保証についての組織的な取組を早急に検討して実行することが求められている。

表 1 2 保護者の意識

| | よくあてはまる | あてはまる | あまりあてはまらない | 全くあてはまらない |
|---|---------|-------|------------|-----------|
| 【学習の価値】 未来探究科の学習は、これからの社会を生きていく上で、必要な教育だと思う。 | 64.0% | 33.0% | 3.0% | 0.0% |
| 【学習の意欲】 子どもは未来探究科の学習を楽しそうに取り組んでいる。 | 70.0% | 27.0% | 2.0% | 1.0% |
| 【学習の実用性】 子どもが未来探究科の学習で学んだことは、将来に役に立つと思う。 | 61.0% | 36.0% | 3.0% | 0.0% |
| 【学習への協力】 学年PTAや学習参観・参画、学校での講演会には積極的に参加している。 | 31.0% | 60.0% | 9.0% | 0.0% |

（2）実施上の問題点と今後の課題

「カリキュラム編成」と「授業づくり」の視点の混合

未来探究科は、「概念ベース」で各教科の学習内容を統合・横断しながら、280時間といった大きな学習を展開する教科である。このように、教育課程全体に関わってカリキュラムを編成する手続きが分からず、試行錯誤を何度も繰り返して今に至る。特に、今年度は「概念」の明確化・共有に多くの時間と労力を費やした。それは、抽象的な言葉や考え方を授業で具現化することが困難であったり授業によって違っていたりしたことが原因である。そのため、今後は研究を進めるにあたって扱う用語の抽象と具体の間の段階（抽象水準）を明らかにし、階層的に捉えられるようにすることが必要となると考えた。つまり、論上での整理と実際の授業をつなぐための細かな整理が必要であるということである。

また、1つの授業場面における児童の姿は、カリキュラムレベルから授業レベル（その中でも、学習内容・学習方法・教師行動など多岐にわたるもの）に至る様々な要因から成り立つものである。そのため、それぞれの授業の成果・課題を何の要因から見出すのが難しい。校内での研究授業で、カリキュラムと授業の双方から見取って考察することを試みたが、うまくいかなかった。来年度は、研究テーマを焦点化するとともに、カリキュラムと授業の双方の視点に分けて研究を進めようとする。

探究学習としての位置付け

未来探究科では、各教科の学習内容を統合・横断する性質上、授業で教師から問いを提示したり学びの道筋を示したりする場面が多くなってしまう現状があった。その結果、問いに対する児童の必要感や切実感が薄れることや、問いと答えを間が短くなったり課題がぶつ切りになってしまったりするなど、「探究感」が薄れてしまうことが危惧された。実際、前述したように、児童のアンケート結果でも、探究学習における主体性が低くなる結果となってしまった。そのため、来年度は、単元の始めに探究対象と出会い、児童が単元の課題を見出す時間を設定する。まずは課題を見出してから（0次サイクル）、対象に関する様々な知識を獲得し（1・2次サイクル）、最後に課題を解決するために行動を起こす（3次サイクル）。このように、未来探究科における「3段構成」の単元デザインを「問いのサンドイッチ構造」となるように変更することで、児童が問いを意識し、活動に浸りながら知識を獲得し、答えを見つけて行動できるようにしたい。

学力保証

未来探究科に統合した各教科の資質・能力の習得を、どのように保証していくかについても大きな課題である。前述したように、保護者の中には、学力保証について心配している人もいる。未来探究科は、各教科の資質・能力を発揮しながら探究活動を進める過程で、それぞれの資質・能力を習得することをめざしている。しかし、探究活動においては、必ずしも全ての児童が同じように資質・能力を発揮するわけではない。それは、児童の課題意識や児童1人1人の発揮できる資質・能力の個人差によって変わってくるためである。これらを踏まえると、未来探究科での学力保証は、探究活動の中心であるプロジェクト学習と並行させて特別に学習機会を設定する必要があると考えた。そのため、未来探究科では「プロジェクト学習」の後に15分間の「CT（コーディネートタイム）」を設定する日をつくることとした。探究活動に合わせて、潜在的な学びを明示化させたり、習得が未熟な学びをフォローしたりしながら、自己の学びを調整し、一人一人が自立した学習者となることをめざそうと考えた。来年度は、「CT（コーディネートタイム）」を中心に、学力保証について考える。

児童の変容を捉え方

今年度は、研究の成果をそれぞれの単元後に集団のまとまりとしての変容（学習の結果）を捉えた。ただ一方で、児童の変容する過程を捉えることはできなかった。そのため、各学級で抽出する児童を決めて単元を通じて変容を追っていく等、個人の変容の過程に着目して研究成果を捉えていく。児童の変容を中心としながら、研究の成果に関わるエビデンスの示し方についても、具体的に考えていきたい。

教師1人1人が思いを持って進められる研究方法の工夫

今年度は、研究に関する多くのことを新しく創り上げたため、研究についてトップダウンで示すことが多くなってしまった。また、新しいことばかりなので、研究や授業づくりにおいて先生方に大きな負担があった。働き方についても考える必要がある現代において、研究の効率化も欠かせない。そのため、今年度のカリキュラムや授業に関わるデータを的確に引き継げるようにすることで、今年度の知見を精査しながら来年度の研究が進められるようにしたい。また、研究組織や体制についても再度見直して、教師1人1人が思いを持って進められる研究の方法を模索していきたい。

【引用・参考文献・注釈】

- (1) 白井俊(2020)『OECD 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』ミネルヴァ書店, p. 63
- (2) 田村学・佐藤真久編著(2022)『探究モードへの挑戦』人言洞, p. 8
- (3) OECD(2019)生徒が自分の人生や周りの世界に対してポジティブな影響を与えうる能力と意思をもって
いるという概念にもとづいて、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」として定義。ラーニング・コンパスの中核的な概念。
- (4) 奈須正裕(2022)『個別最適な学びの足場を組む。』教育開発研究所, p. 128
- (5) 本校では、多彩な機能と AI 型ドリル、豊富なコンテンツによる児童の「主体的な学び」をサポートするデジタル学習支援サービスを活用している。児童は習熟度に応じて自動構成された問題を解くことで学力を向上できるだけでなく、自ら主体的に学ぶ力を育むことを目的とした機能も搭載されている。児童の取り組みは可視化されたデータで提供され、個に応じた指導にも活用できる。
- (6) 田村知子(2022)『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準, p. 49
- (7) 田村学(2021)『学習評価』東洋館出版社, p. 29
- (8) 石井英真(2015)『現代アメリカにおける学力形成論の展開・増補版』東信堂, p. 186
- (9) 国立教育政策研究所(2016)『資質・能力[理論編] 国研ライブラリー』東洋館出版社
- (10) H・リン・エリクソンら著、遠藤みゆきら訳(2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房

(7)～(10)を踏まえ、本校では次のように用語を定義し、共通理解を図った。

| | |
|-------|---|
| 資質・能力 | <ul style="list-style-type: none"> 対象が変わっても機能することが望ましい心の働き。 誰もが基本的に持っているものであり、それが特定の環境で経験を積み重ねることによって行動として表れてくる。【領域固有性】 学習内容についての「学び方」や「考え方」に関するもので「方法知」に近い。ただ、学習の導入時では、新しいことを学ぶ際に使える「潜在的な学ぶ力や考える力」であり、学習が進むにつれて「質の高い知識」やその学び方に対するメタ認知、ものの見方・考え方を含む総体となるとも捉えられる。 |
| 概念 | <ul style="list-style-type: none"> 世界を認識するために、人類が創造してきた見方。 思考力等を活用することによって、深められるもの。 概念を本当の意味で理解するには、この概念で「人類が何を明らかにしようとしてきたか(どのような問題を解こうとしてきたか)」を理解する必要がある。 Ex. 「哺乳類」…犬と牛など見た目は違うが、一緒にすると良さそうな特徴をもつものをまとめるために生まれた。 |
| 概念的知識 | <ul style="list-style-type: none"> ある概念を核として、様々な知識をネットワーク化させた集合体としての知識。 |
| 中心概念 | <ul style="list-style-type: none"> 本校で独自に設定した、社会的に実用性のある7つの概念。 ESD(持続可能な開発のための教育)が示す、持続可能な社会づくりの構成概念との関連が強く、「社会」を「環境構成」と「人の活動」の2側面から捉えることで、社会の全体像を捉えやすくなると考えた。 |
| 方略 | <ul style="list-style-type: none"> 文脈に合わせて自覚的・意図的に活用できる思考(考え方)。物事を本質的に考えるための視点を自覚的・意図的に持ち合わせた思考の習慣。 |
| 個別知識 | <ul style="list-style-type: none"> 事実に基づく知識・宣言的知識・手続き的知識など、「概念的知識」としてネットワーク化される要素となる1つずつの知識。 |

- (11) 太刀川英輔(2021)『進化思考』
- (12) ダイアン・ハート著、田中耕治監訳(2012)『パフォーマンス評価入門』ミネルバ書房

大阪教育大学附属平野小学校 教育課程表（令和6年度）

| | 各教科の授業時数 | | | | | | | | | | 特別の教科 である道徳 | 外国語活動 | 総合的な 学習の時間 | 特別活動 | 新教科 「未来探究科」 | 総授業時数 |
|------|----------------|---------------|---------------|---------------|-------------|---------------|--------------|-------------|--------------|-------------|----------------|-------------|---------------|-------------|-----------------|-------------|
| | 国語 | 社会 | 算数 | 理科 | 生活 | 音楽 | 図画工作 | 家庭 | 体育 | 外国語 | | | | | | |
| 第1学年 | 255 (-51) | | 129 (-7) | | 0 (-102) | 34 (-34) | 48 (-20) | | 98 (-4) | | 22 (-12) | | | 0 (-34) | 264 (+264) | 850 (0) |
| 第2学年 | 238 (-77) | | 151 (-24) | | 0 (-105) | 35 (-35) | 50 (-20) | | 101 (-4) | | 22 (-13) | | | 0 (-35) | 313 (+313) | 910 (0) |
| 第3学年 | 178 (-67) | 50 (-20) | 153 (-22) | 54 (-36) | | 35 (-25) | 50 (-10) | | 101 (-4) | | 21 (-14) | 19 (-16) | 0 (-70) | 0 (-35) | 319 (+319) | 980 (0) |
| 第4学年 | 184 (-61) | 22 (-68) | 154 (-21) | 85 (-20) | | 35 (-25) | 50 (-10) | | 101 (-4) | | 20 (-15) | 19 (-16) | 0 (-70) | 0 (-35) | 345 (+345) | 1015 (0) |
| 第5学年 | 137 (-38) | 68 (-32) | 165 (-10) | 34 (-71) | | 35 (-15) | 35 (-15) | 47 (-13) | 82 (-8) | 46 (-24) | 20 (-15) | | 0 (-70) | 0 (-35) | 346 (+346) | 1015 (0) |
| 第6学年 | 141 (-34) | 73 (-32) | 159 (-16) | 70 (-35) | | 35 (-15) | 35 (-15) | 40 (-15) | 82 (-8) | 38 (-32) | 17 (-18) | | 0 (-70) | 0 (-35) | 325 (+325) | 1015 (0) |
| 計 | 1461 (-328) | 208 (-157) | 911 (-100) | 243 (-162) | 0 (-207) | 209 (-149) | 268 (-90) | 87 (-28) | 525 (-32) | 84 (-56) | 122 (-87) | 38 (-32) | 0 (-280) | 0 (-209) | 1912 (+1912) | 5785 (0) |

※表は時数削減前のもの。4年間の研究開発学校としての研究を進めていくことにより、全学年で約600時間（未来探究科の総時数の約3割）の時数削減をめざす。

学校等の概要

1 学校名、校長名

大阪教育大学附属平野小学校

校長 山田 周二

2 所在地、電話番号、FAX番号

所在地 大阪府大阪市平野区流町1-6-41

電話番号 06 (6709) 1230

FAX番号 06 (6709) 2839

3 課程・学科・学年別・児童数、学級数

(小学校)

| 第1学年 | | 第2学年 | | 第3学年 | | 第4学年 | | 第5学年 | | 第6学年 | | 計 | |
|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|
| 児童数 | 学級数 | 児童数 | 学級数 | 児童数 | 学級数 | 児童数 | 学級数 | 児童数 | 学級数 | 児童数 | 学級数 | 児童数 | 学級数 |
| 105 | 3 | 103 | 3 | 105 | 3 | 104 | 3 | 105 | 3 | 102 | 3 | 626 | 18 |

4 教職員数

| 校長 | 副校長 | 教頭 | 主幹教諭 | 指導教諭 | 教諭 | 助教諭 | 養護教諭 | 養護助教諭 | 栄養教諭 | 講師 |
|-----|------------|------|------|------|----|-----|------|-------|------|----|
| 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 15 | 0 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| ALT | スクールカウンセラー | 事務職員 | 司書 | 計 | | | | | | |
| 1 | 1 | 2 | 0 | 31 | | | | | | |

5 研究歴

昭和46年度～昭和62年度 新しい基礎学力観とそれに基づく授業づくり

文部省研究指定校「ゆとりあるしかも充実した教育のための教育課程」(昭和50～51年度)

昭和63年度～平成7年度 自己を発揮し、自ら変容する子ども

平成8年度～平成13年度 豊かな人間性を育む教育課程の創造

平成14年度～平成19年度 確かな学びを創り出す学校

平成20年度～平成21年度 平野で育つ学び続ける子ども

平成22年度～平成24年度 学び合い活動を通して個の考える力を育てる授業づくり

平成25年度～平成27年度 学びを創り続ける子どもの育成

文部科学省インクルーシブ教育システム構築モデル事業(平成25年度)

(平野五校園：主体は大阪教育大学附属特別支援学校)

平成28年度～令和元年度 未来を「そうぞう」する子ども

文部科学省研究開発指定校(平成28年度～令和元年度)

令和2年度～令和5年度 子どもが未来を「そうぞう」する

文部科学省教育課程特例校(令和2年度～令和5年度)



A 領域

地域社会を豊かにするには

◇ 未来探究科 A 領域

めざせ！がっこうマスター！

1 年 貴志 亜賢・島 聡敏・道端 仁

1. 単元について

(1) 設定の理由

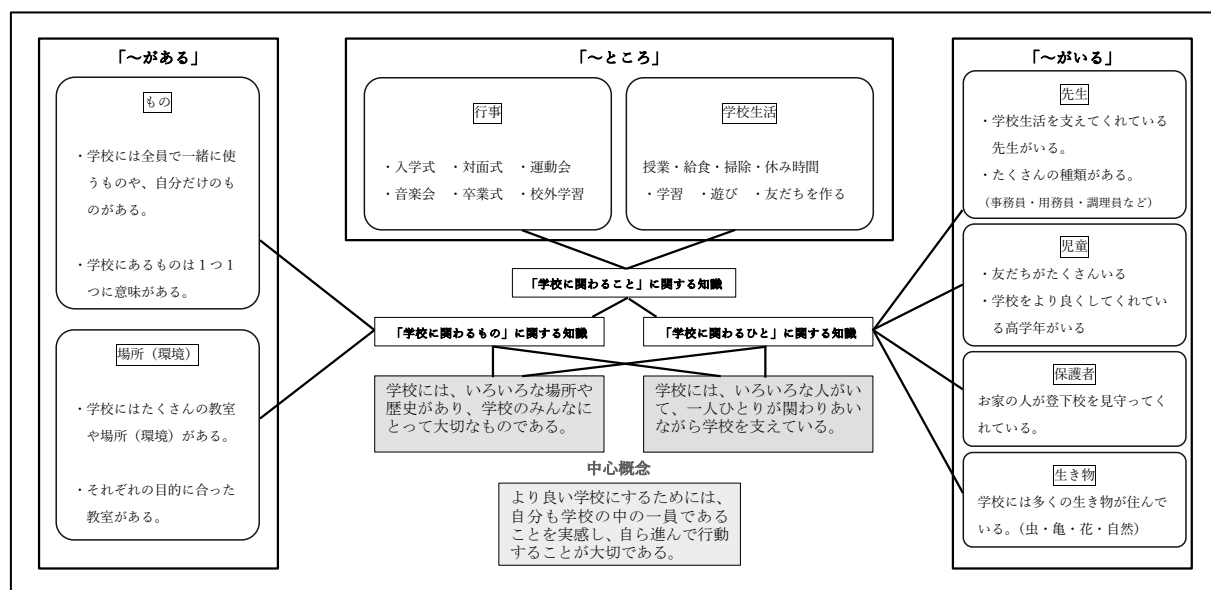
①A 領域における学年の位置付け

入学したばかりの児童に、「小学校ってどんなところ？」と聞くと、「理科室がある」「教室がある」「先生がいる」「虫がたくさんいる」「授業をするところ」「遊ぶところ」など期待を膨らませている意見が多く出たが、具体的な意味や価値まで理解している児童は少なかった。1 年生にとって、これから 6 年間通う小学校について詳しくなることは、大切なことであることと考えた。そこで、学校の「人」「もの」「場所」について興味・関心を持ち、自分たちで調べたり、先生にインタビューしたりするなど、学校探検や体験活動を多く取り入れ、詳しくなる活動を行う。その際に、学校には学級教室だけでなく、他にもたくさんの教室や、学習に必要な環境が整っていることを知り、それらの意味を自分たちの教室と比べながら特徴や違いなどに気づくことができる。また、担任以外の教職員とかかわる中で、自分の意識していないところにもたくさんの大人がいること、学校にいる大人は自分たちのことを考えてくれていることに気付くことができる。

このように、本単元は学校という社会を 1 年生なりに理解し「いろいろな人に支えられて、今の自分たちの学校生活がある」ことを理解することが大切となる。単元の終末には、自分たちの学校生活を支えてくれている人に感謝を伝える活動を行う。「どのようにすれば、より感謝を伝えることができるのか」は、他者の気持ちを考えてこそできるものである。このような活動から他者を思いやる気持ちを育成することも狙っていく。また、学校は、人と人が支え合いながら成り立っている組織であり、自分たちにも学校のためにできることはないかを考え、自分たちも学校を支える一員であることを自覚することを狙う。

②テーマの設定と中心概念の関わり

学校探検を通して、場所という【要素】を理解し、その場所にはそれぞれ、目的や人の役割があるということを理解する。例えば、理科室には実験器具があったり、家庭科室には調理器具があることなどを見たり、触れたりすることを通して、ものや場所の【意味や由来】を理解する。【意味】を理解していく中で、子ども達にとって学校内にお気に入りの場所ができていく。お気に入りの場所をもっとお気に入りのするために調べる活動を続けていく際に、場所と人には関係があるという【仕組み】に気づく。さらに、学校内の人（先生）と関わることで、どのように自分たちの学校生活を支えてくれているのかという【背景】を理解することができるようにしていく。その学習を通して、これから 6 年間の学校をつくっていく学校の一員として自覚を形成することが期待できる。



1 年生 A 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 学校にある「場所」の役割、「もの」の役割、「人」の役割を調べる活動を通して、自分たちにも何かできることはないか考え、学校の魅力を様々な人に伝えるために、実生活・実社会に働きかけようとすることができる。 |
| 創造する力 | 自分たちが、楽しく安全に学校生活を送ることができていることは、自分たちの生活を支えるための工夫がたくさんあり、その環境を支えてくれている「人」がいるおかげであることを理解し、学校の良いところを継続するために、自分も学校の一員として進んで行動することができる。 |

| 「探究に向かう力」 評価基準 | | |
|-------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・自分なりの？や！をできるだけ多く見つけ、話したり伝えようとしたりする。 (第1サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・友だちとの話し合いの活動を通して、新たな視点を獲得する。 (第2サイクル：情報の収集) | |
| 最後までやりぬく力 | ・活動内容を自分の感情や、思い・願いととも振り返る。 (第3サイクル：まとめ・表現／価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ねの基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|-----------------------|---|
| キーワード 学校 | 知識 方略 | ①学校にはたくさんの場所・環境があることの理解【意味・由来】 ②それぞれの目的にあった場所・環境があることの理解【仕組み】 ③様々な人がいて、それぞれに役割があることの理解【背景】 ④学校の一員として学校のためにできることについての考え |
| A | B | C |
| 学校を2つの観点から理解し、学校の一員であることを実感し、学校のためにできることについて考えることができる。 | 学校を2つの観点から理解することができる。 | 学校を構造的に理解できていない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定

②情報の収集

③整理・分析

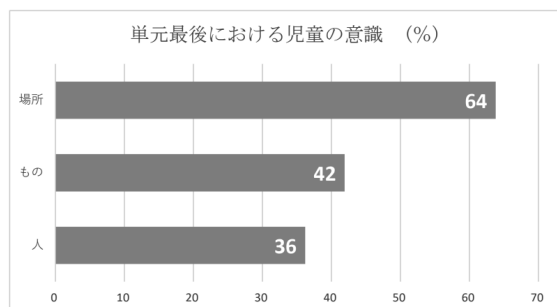
④まとめ・表現

⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|---|--|
| <p>1. 小学校ってどんなところだろう？</p> <p>①小学校はどんなところか考える。 学校について知っていることを共有する。 (人・もの・こと)</p> <p>②学校探検 2年生から学校マップをもらい、学校について興味を持つ。複数回の学校探検を通して、人に出会ったり、ものや部屋を見つけたりして、学校についての情報を集める。</p> <p>③学校で見つけたものスピーチやクイズを作る。 学校探検を通して、見つけたものや好きになったものを伝えるためにクイズやスピーチを作成する。</p> <p>④おうちの人に学校のことを発信しよう！ 学校探検を通して、学校の中で見つけたものや好きになったものを保護者に伝える。</p> <p>⑤小学校とは○○だ！（第1サイクルのまとめ）</p> | <p>本質的な問い 小学校はどんなところだろうか。</p> <p>②学校には、それぞれの目的にあった教室がある。</p> <p>②学校にはそれぞれの役割を持った、たくさんの先生がいる。</p> | <p>●国語科（統合：10h） 「文をつくろう」 「きいてつたえよう」 「みんなにはなそう」 「なんていうのかな」</p> <p>●図画工作科（統合：2h） 絵に表す活動「学校の場所を絵に描こう」</p> |
| <p>2. 学校のお気に入りの場所やものについて詳しくなろう！</p> <p>①お気に入りの場所やものを決める。 これまでの学校探検なども振り返り、自分自身のお気に入りの場所やものはなにか考える。</p> <p>②お気に入りについて詳しくなろう。 インタビューや探検を通して、お気に入りの場所やものについてもっと深く知る。</p> <p>③学校のお気に入り発表会の準備</p> <p>④学校のお気に入り発表会</p> <p>⑤小学校とは○○だ！（第2サイクルのまとめ）</p> | <p>本質的な問い 自分にとってお気に入りの場所はどこだろう。</p> <p>②学校にあるものには1つ1つ意味がある。</p> <p>②自分たちの好きなものには多くの人が関わっている。</p> <p>②③人それぞれに好きなものやお気に入りがある。</p> | <p>●国語科（統合：7h） 「小学校のことをしょうかいしよう」</p> <p>●図画工作科（統合：2h） 絵に表す活動「お気に入りの場所の絵を描こう」</p> |
| <p>3. 学校を支えてくれている人に感謝を伝えよう！</p> <p>①学校についてもっと詳しくなろう。 自分たちの学校生活（1日）を振り返り、学校について考える。</p> <p>②自分の好きなものや場所について、探究していく中で、関わってくれている人を知る。 給食が好き→給食調理員さん 外遊びが好き→用務員さん・警備員さん</p> <p>③自分の学校生活を支えてくれている人に感謝を伝える準備をしよう。 お手紙や制作物など、どのように感謝を伝えるかを考える。感謝を伝える相手のことを考えながら、準備を行う。</p> <p>④学校感謝祭</p> <p>⑤小学校とは○○だ！（第3サイクルのまとめ）</p> | <p>本質的な問い 学校のために自分にできることはなんだろうか。</p> <p>②たくさんの人が関わってくれて、支えてくれているおかげで今の学校生活がある。</p> <p>②③一人ひとりが関わり合いながら学校を支えられている。</p> <p>④自分たちも学校を支えている一員である。</p> | <p>●道徳科（統合：2h） 「感謝」 「より良い学校生活、集団生活の充実」</p> <p>●生活科（統合：25h）</p> <p>●特別活動（統合：8h）</p> |
| <p>単元でめざす姿</p> <p>よりよい学校にするために、友だちと考えながら、自分たちができることを進んで行動することができる。</p> | | |
| <p>予定時数 70h</p> | | <p>統合・横断時数 56h</p> |

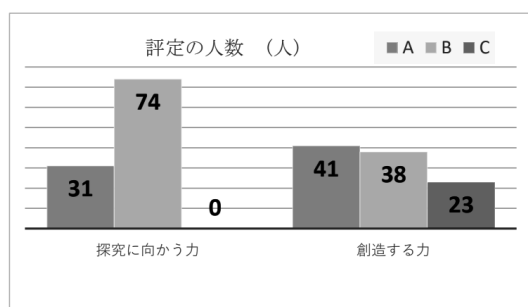
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



左のグラフのように、単元最後の作文(自由記述)では、学校にはたくさんの場所・環境があることの理解の記述が最も多くなった。具体的な内容としては理科室や英語ルーム、北運動場、むしむし村など普段、自分たちが使わないところを学習することで興味を持ち、記述する児童が多く見られた。また、場所を起点として、それぞれの目的にあった場所・環境があることの理解や、様々な人がいて、それぞれに役割があることの理解につながっていることがわかった。また、作文の中に絵を描くスペースがあったので、自分を描く児童も多いた。以上のことからテーマとして設定した「学校」の概念は、自分を中心に考えながら概ね形成されたと考える。

(2) 学習評価の分布



左のグラフでは、観点別での3段階評価の分布である。「探究に向かう力」に関しては、B評価が多く74名となった。第1サイクルでは「疑問・驚き」を探究のふりかえりに記述する児童が多かったが、第2サイクルでは「新しい視点」で獲得したい「場所・もの・人」に偏りがありA評価に至らなかった。一方、創造する力のほうは、当初設定した評価基準と子どもたちの実態に違いがあり、今後、評価とするポイントを再考する必要がある。

(3) 児童の変容

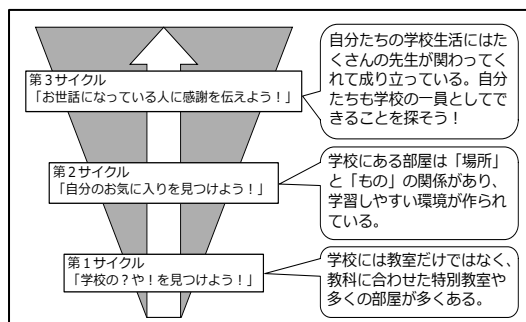
児童の変容が最も見られたのは、学校を支えてくれている人に対して感謝を伝える場面である。特に、学校を「場所」や「もの」と捉えていた子どもたちが、実は全て「人」が関わっていることを知り、関わる人すべてが自分たちのために行動していることを感じる事ができた。その後に、その人たちにどのようにしたら感謝を伝えることができるかを自分たちなりに考えた。学習後の児童のふりかえりでは「人」についての記述が多かった。また、2学期以降の学校生活でも、学習したことをもとに先生や関係する人に対しての話題が上がるなど、子どもたちの関心度は非常に高いと感じた。



3. 実践の考察

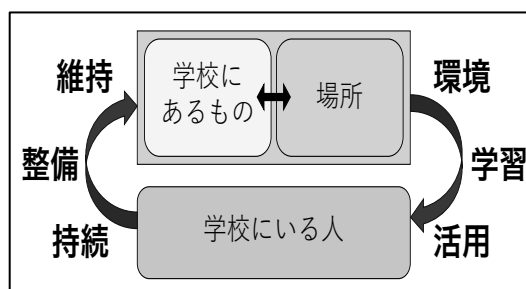
(1) 学習目標・内容

キーワードとして設定した「学校」の概念は、探究のふりかえりや単元最後の作文で言語化することに課題はみられたが、授業でのふりかえりやワークシートの記述などから見取ると概ね形成されたと考えられるため、学習目標・内容ともに妥当であったと考えられる。【場所・もの・人】の視点を持って探究を進め、「学校の？や！を見つける」第1サイクル、「自分のお気に入りの場所を見つける」第2サイクル、「学校でお世話になっている人に感謝を伝える」第3サイクルの3つのサイクルで構成し、右の図のように、学習が進むにつれて、多くの視点や知識を獲得することができていた。探究の対象が「学校」であることは、学習として設定していない日々の生活経験からも学習に繋げることができる良さを感じた。



また、すべての学習において、学校探検やインタビュー活動などの体験型学習を取り入れ、意欲的に学習に取り組めるような環境を設定したため、学習に意欲的に取り組む姿が多く見られた。

学校は右の図にあるように、ものと場所が関係しあっている環境が整っており、それらを活用しながら学習を行う。その学習環境を整備し、維持・持続していくのは学校にいる人の働きである。このような相互作用が成り立っていることを理解できるように目指したが、この相互作用を全児童が認識することはできなかった。



単元の学習を終えた時には、「自分も学校を支える一員であること」を自覚し、「学校のためにできること」を考えられる子どもを目指して学習を進めてきた。しかし、1年生の発達段階において、「自分ができることを考え行動する」ことはとても難しいことであるため、第3サイクルでは「学校感謝会」を設定し、他者に目を向けることで「学校の一員であること」「学校のためにできることがあること」を認識できている児童が多く見られた。

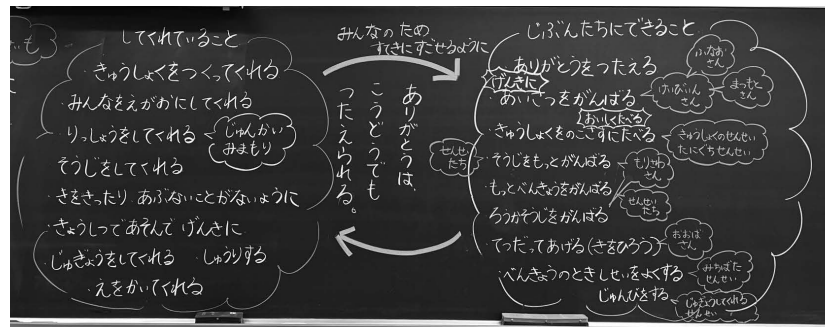
(2) 学習方法

第3サイクルの「学校感謝会」を取り上げて考察する。「学校感謝会」は児童が学校を支える一員である自覚を育むには効果的であったと考える。サイクルの導入には、「自分たちの学校生活に関わってくれている人」を考えた。その際には、担任や専科の先生など、授業で直接的に関わりのある先生だけでなく、警備員・給食調理員・用務員・事務員など間接的に関わりのある先生も自分の学校生活に関わってくれていることを認識できていた。先生のことをもっと深く知るために「仕事内容」「お仕事へのおもい」などをインタビューする活動を行った。そうすることで、先生の苦勞や学校に対する思い



「学校感謝会」を開催することを決めた。感謝を伝えたい対象の先生を思いながら、準備に取り組む様子が見られ、1年生なりに他者を意識できている様子も見られた。


る」「掃除をもっと頑張る」「元気に挨拶をする」など、普段の生活から頑張れることを考えることができた。このように、より良い学校生活にするために、自分はどうすればいいのか、またみんなの頑張りを知る



ことで、これから自分ができることを考える土台ができた。これを通して、学校は人と人が支え合いながら成り立っていることに気づくことができ、中心概念にせまれたと考えている。

「探究のふりかえり」について、2 点の課題
 があると感じた。

1点目は「問い方の難しさ」である。今回「学校とはどんなものか」という問いを設定した。絵や言葉の説明を使って上手に学校を説明できている児童もいたが、多くの児童が探究の振り返りについて難しさを感じている様子だった。学習のワークシート（自由記

| たんきゅうの ふりかえり | |
|---|---|
| <p>1 あなたが かんがえる 「がっこう」とは どんなものですか？</p> <p>「ゆげせい がっこうマ스터ー」の がくしあやと わかつたことを ことばを 2 回をも つかって わかりやすく かきましょう。</p> <p><i>がんじょうでいって、でも、おもしろいから。せんせいがやさしくて、みんなが楽しくて、しかも、いろいろなことが学べるからいいな。</i></p> | <p>2 あなたは らくそくしょうがつごろを どういう がっこうにしたいですか。</p> <p><i>たのしい、すぐそばにある、いろいろできる、 いびきがこころにいたい。</i></p> |
|  | <p>3 2 のつもんで考えた がっこうになるように しぶんができる ことは どんなことがありますか。</p> <p><i>いろいろなことをみんなでできるようにしよう。 をわたりあって、けんせいをよくして、 たい。</i></p> |

述)では、学校を様々な視点から考えることができている児童も、単元の振り返りでは、書くことが難しかったように感じた。次の実施の際には、1年生の発達段階にあった問いを考える必要があると感じた。

2点目は、実施するタイミングである。今回は単元の最後に1度だけの実施となってしまった。そうしたことによって、前でも述べたように普通の授業では、書くことができる児童が、書くことに困り、そのまま評価につながってしまうということがあった。これについては、複数回の実施や、面談評価を行うなど、改善する必要があると感じた。

平野 GO!

2年 天田 有香・大山口 辰也・松下 翔

1. 単元について

(1) 設定の理由

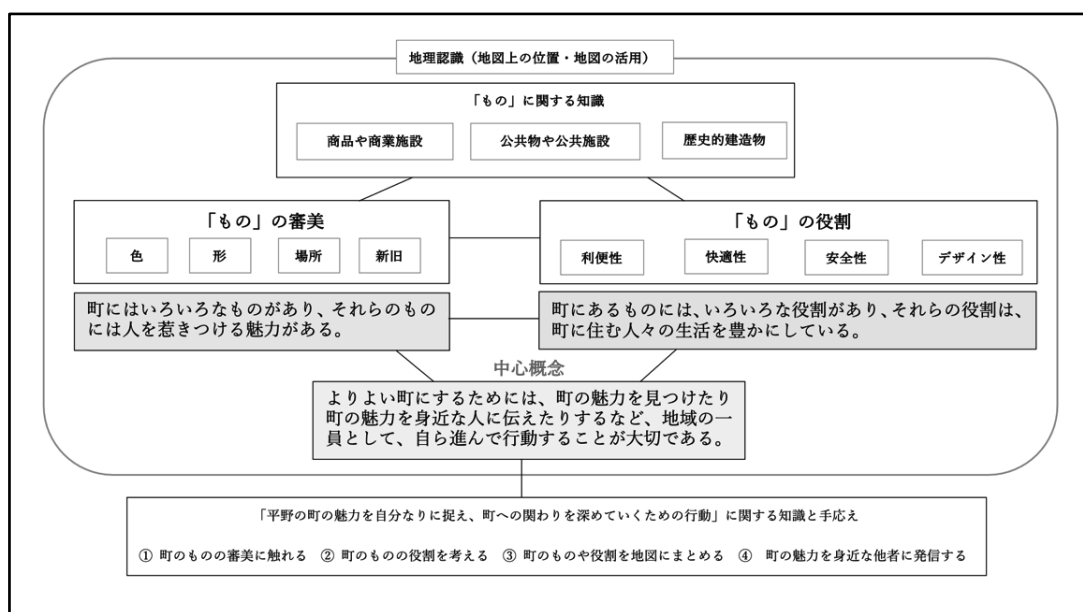
① A領域における学年の位置付け

現代の地方部では、就業機会の不足や地方の魅力の低下などが原因となり、都市部への人口流出という課題に直面している。さらに、衰退の恐れのある自治体は「消滅可能性都市」と呼ばれ、重大な社会問題となっている。地方部に限らず、都心部でも同様に、自治会や町内会の弱体化といった地域コミュニティの衰退や、人間関係の希薄化などの課題もある。井形(2019)は、これらの課題の根底には、「住民の地域に対する関心の低さ」があり、地域に対して無関心な住民が増えることが、無縁社会に繋がり、様々な地域の課題を進行させてしまう恐れがあると指摘している。このことから、小学校段階で、町を探索し、町の魅力に触れる活動を通して、「町の魅力とは何か。」という問いに対し、自分なりに考えを持てる児童を育てる必要があると考える。

本校には、電車やバスを利用して、違う地域から通学する児童が多くいる。このような実態だからこそ、共通の地域である「平野」を探究の対象として設定し、自分なりに町魅力を捉えさせたい。本校近隣地域の「平野郷」では、町全体を博物館にみたくて、地域に点在する昔ながらの店や町家、寺などを開放し、それぞれの特色を生かした展示を行っている。また、商店街を中心に、街並みや風景なども地域の特色がわかるように工夫されている。したがって、本単元ではこのような地域の特色を生かし、町を探索する活動を通して、好きなものを見つけたり、ものの役割について考えたりすることで、町の魅力について自分なりに考えを持てるようにしたい。

② テーマの設定と中心概念の関わり

自分なりに「平野の町とは何か。」という問いに対し、考えを深めるために、町魅力を町にある「もの」と「ものの役割」の2面から捉えることにした。まず「もの」について、「町探検」を通して、町にあるものを調べ、町にあるものの面白さを自分なりに捉える。そして、町探検で見つけた「もの」は地図にまとめ、ものの【分布】を捉える。次に、発見したものの共通点や相違点を【分類】し、ものには大きく4つの視点(役割)があることを理解する。さらに、獲得した4つの視点で再度、町探検を行い、町にあるものの【意味】を考える。町探検で得られた情報をもとに、町にあるものが町に住んでいる人にどのような【影響】を与えているかを考えたり、再度地図に書き表して【分布】をまとめたりしながら、「平野の町のよさとは何か」という問いに対し、自分なりの考えを深めていく。



2 年生 A 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 町にある「もの」の魅力や役割を調べる活動を通して、自分なりに町の魅力を見出し、町の魅力を様々な人に伝えるために、実生活・実社会に働きかけようとすることができる。 |
| 創造する力 | 町にある「もの」や「ものの役割」に関わる知識を統合・横断させて、町の魅力を様々な人に伝えるために、町の人への関わり方を考えたり、町の魅力を発信するための方法を工夫したりすることができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・調べたことを探検カードにたくさん書いたり、自分なりにまとめたりする。 (第1サイクル：整理・分析) | |
| 人と考える力 | ・調べてわかったことを地図にまとめ、協力して活動する。(第2サイクル：整理・分析) ・活動の過程や自身（または対象）の変容を振り返る。(第2サイクル：価値づけ) | |
| 最後までやりぬく力 | ・町を4つの視点で調べることの意味や自分たちが考えた町のよさをいろいろな人に紹介することの価値を感じている。(第3サイクル：価値づけ) | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|----------|--|
| キーワード 町 | 概念 方略 | ① 町にあるものの特徴に価値を見出すことの理解【意味】 ② 町にあるものの役割に価値を見出すことの理解【影響】 ③ 町にあるものの地理的な理解【分布】 ④ 自分なりに捉えた町の魅力についての考え |
| A | | C |
| 町を2つの観点から理解し、それらのものが人々の生活にどのような影響を与えているのか考えることができる。 | | 町を構造的に理解できない。 |

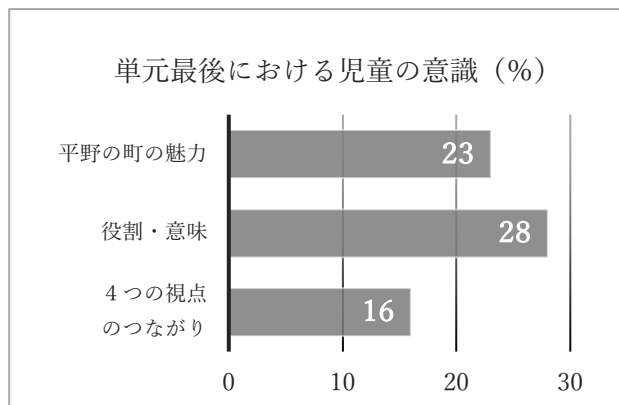
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|--|---|---|
| <p>1. 町の好きなものを見つけよう！</p> <p>①町にはどんなものがあるのかと課題を持つ。 平野郷の案内地図を見たり、実際に探検したりしながら、町にはどんなものがあるのか課題を持つ。</p> <p>②町探検をして、町にどんなものがあるか調べる。 町探検で自分の好きなものを見つける。</p> <p>③調べたことを地図や探検カードにまとめる。 (1) どこで何を見つけたか地図に表す。 (2) 探検カードを4つの視点(デザイン・安全・癒し・便利)で分類する。 (3) 分類してわかったことを地図にまとめる。</p> <p>④町で見つけた自分の好きなものについてスピーチする。</p> <p>⑤町のステキなところを作文にまとめ、第一サイクルの学びを振り返る。</p> | <p>本質的な問い 町にはどんなものがあるのかな？</p> <p>② 町探検をして、町にあるものを地図【分布】にまとめ、町の中にある自分の好きなものを見つける。</p> <p>③ 町には自分たちの好きなものがたくさんあることを探検カード【意味】にまとめ、町にあるもののおもしろさを理解する。</p> <p>⑤これまでの活動をふりかえりながら、町探検で見つけたものを作文にまとめること【意味】で、自分の中で捉えた町の魅力を表出できるようにする。</p> | <p>●国語科(統合:2h) 「みんなで話し会おう」</p> <p>●道徳科(統合:4h) 「礼儀」 「感謝」 「規則の尊重」 「勤労、公共の精神」</p> |
| <p>2. 町を詳しく調べよう！</p> <p>①町で見つけた自分の好きなものをもっと詳しく調べるとい課題を持つ。 詳しく調べたい観点を1つ選び、共通するものを選んだ者同士でチームを作る。</p> <p>②チームで町探検をして、選んだ視点で町にあるものを調査する。 町には役割を持つたくさんのものがあることを知る。</p> <p>③調べたことを地図や探検カードにまとめる。 (1) 自分たちの調べたものの役割について地図にまとめる。 (2) まとめた地図をもとにパンフレットを作成する。</p> <p>④町にあるものの役割について、自分なりに考えたことをスピーチする。</p> <p>⑤町にあるものの役割について、探究のふりかえりにまとめる。</p> | <p>本質的な問い 町にあるもののよさって何かな？</p> <p>②③町にあるものの役割について、観点ごとに地図にまとめ【分布】【影響】、町には役割を持つものがたくさんあることを理解する。</p> <p>④町にあるものの役割について、スピーチで表現することで、自分なりに考えた町にあるもののよさを捉えられるようにする。</p> | <p>●国語科(統合:8h) 「はたらく人に話を聞こう」 「町で見つけたことを話そう」 「かんさつしたことを書こう」 「くらべて伝えよう」 「ことばのアルバム」 「同じところ、違うところ」</p> |
| <p>3. 町の素敵なおとこを身近な人に伝えよう！</p> <p>①これまでの学習で見つけた町の素敵なおとこを身近な人に発信して、知ってもらおうという課題を持つ。</p> <p>②身近な人に町の素敵なおとこを発信する。 パンフレット: 附属幼稚園・商店街など ガイド: 保護者</p> <p>③発信してわかったこと(伝わったかどうかなど)を整理して、課題や解決の方法を練り直す。</p> <p>④「平野ステキフェスタ」の開催</p> <p>⑤イベントの成果・課題を考える。 町のステキなおとこについて作文にまとめ、単元の学びを振り返る。</p> | <p>本質的な問い 町の魅力って何かな？</p> <p>②町探検で発見したことや伝えたいことをパンフレットにまとめることで【分布】【影響】、町の魅力を理解する。</p> <p>⑤「平野ステキフェスタ」を振り返ることで、町のもののよさ(特徴・役割)と人との関わり【相互性・連携性】を理解し、自分なりに町の魅力を見い出す。</p> | <p>●国語科(統合:5h) 「たからものをしょうかいしよう」 「こんなことをしてるよ」 「ありがとうを伝えよう」</p> <p>●図画工作科(統合:2h) 「自分のまち」</p> <p>●生活科(統合:26h) ●特別活動(統合:8h)</p> |
| <p>単元でめざす姿 町にあるものの特徴や役割を理解し、町の魅力を自分なりに捉え、発信する姿</p> | | |
| <p>予定時数 70h</p> | | <p>統合・横断時数 55h</p> |

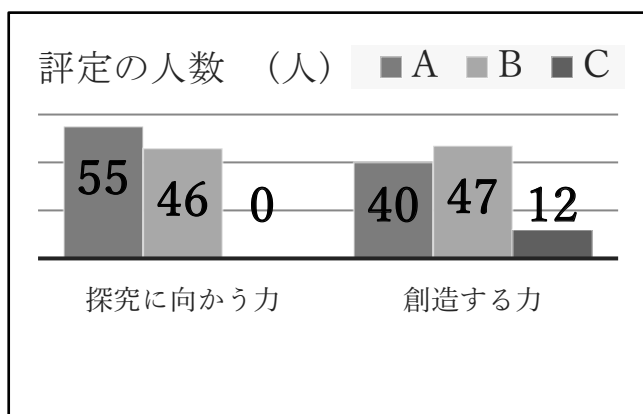
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



単元最後の作文（自由記述）では、「平野の魅力」について、62%の児童が記述していて最も多かった。しかし、その魅力について理由などを詳しく記述できている児童は、23%だった。具体的な内容としては、「平野の町は安全のものが多く、平和な町」「便利で人の生活が楽になるものがたくさんあって楽しい町」など、学習を通して、「平野の町の魅力」について考えたことが多く表出されていた。また、「安全」「便利」「デザイン」「癒し」の4つの視点でそれぞれの役割や意味について記述している児童は、28%だった。その中でも、調べた4つの視点は、繋がりがあり、それが町の魅力に繋がっていると記述している児童は、16%だった。「役割・意味」「4つの視点のつながり」については、毎授業後のふりかえりには、記述している児童が多かったが、作文への記述は少なかった。低学年という発達段階にも考慮し、こういった視点で記述をするのか明確にして、記述させる必要があったと考える。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階の分布である。A評価は、C評価は「創造する力」で12名となり、この12名については、「町のよさ」や「ものの意味や役割」について、町のよさが4つの内どれかは選択できているものの、短文での説明になっていたり、理由が明確に書けていなかったりする児童が多かった。「創造する力」の中身に関して、「探究のふりかえり」では、「②町にあるもの

の役割についての理解」が91名（90%）で最も多く「①町にあるものの特徴についての理解」が62名（61%）であった。「④町の魅力についての自分の考え」が最も少なく56人（55%）であった。「町にあるものの意味や役割」は概ね理解できているが、それらを統合して「町のよさ」として説明できる児童は少なかった。

(3) 児童の変容

| 学習前 | 第1サイクル後 | 学習を終えて |
|----------|----------------|------------------------------|
| 人が多く安全な町 | 大人が安全にしてくれている | 安全→人が住む→家がたくさん 区役所の人たちの工夫 |
| 楽しい町 | 「デザイン」「癒し」が多い町 | 病院やお寺がたくさんあり、人が幸せに暮らせる町 |
| 人が多い | 安全な町 | 平野の町は、人々を守りたいという気持ちがある |

学年の4分の3の児童が、電車やバスを利用して、違う地域から通学している。そのため、共通の地域である「平野」に対しても「よく知らない」という児童が多く、登下校時の様子から、「人がたくさ

んいる」「にぎやかな町」「家や店がたくさん」といったような認識しかなかった。また、平野地域に住む児童も今まで町の魅力を意識したことがなかったという児童もいた。第1サイクルで、町探検をし、町のものには役割があることを理解し、「安全」「便利」「デザイン」「癒し」の4つの観点で町について考えることができた。また、第2・3サイクルでは、さらにグループに分かれ、詳しく平野の町を探求し、町について考えることを通して、4つの観点のものそれぞれが関連していて、そこに人々の工夫や思いがあることに気付くことができた児童もたくさんいた。

(4) 外部評価

第3サイクルのまとめ・表現での「平野 GO ガイドツアー」では、これまでの学びを活かし、保護者の方を招待して、自分たちが捉えた町の魅力を紹介するガイドツアーを行った。保護者の方からのアンケートでは、「普段あまり意識しないものについてもよく伝えてくれた」「自分たちがわかったおもしろいものや便利なものをたくさん教えてくれて楽しかった」「ルールやマナーを守って活動できていた」など、これまでの活動を活かして発表できていることや校外学習の行い方について評価していただけの意見が多かった。



3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

学習する対象を「もの」に限定したことから、児童は好奇心から町に行きたいという気持ちが高まり、何度も町探検に行く中で、常に新しい発見をしていた。第1サイクルでは、見つけたものを探検カードに書き、交流することで、さらに町探検へ行きたいという思いが高まっていた。また、授業が進んでいく中で「安全」「デザイン」「いやし」「便利」の四つの役割に分類することを通して、「もの」への深い理解と思考ができ、自分なりに平野の町のよさや魅力を考えることができていた。「もの」をどのように捉えるかは児童一人一人のこだわりや考えが出ており、友達同士で他者の考えを聞き合うことで新しい視点に気づくことができていた。第二サイクルで書いた探究の振り返りを見ると、それぞれの視点があることによって、ものには役割があり、それらが人々の生活を豊かにしたり、町の魅力に繋がっていたりすることに気づくことができた。以上のことから、対象を「もの」に限定したことは、対象から体験的に学ぶことができており、児童の実態に合っていたと考える。

しかし、町に様々にある「もの」の背景にある「人」の思いや願い、考えに繋げていくのは難しかった。町のことを考えている人々に注目するのは難しかったため、第3サイクルで「もの」の役割や意味を紹介していく中で、不明確なことについて、いくつかのグループが関係している人にインタビューを行った程度にとどまっている。対象の背景にある様々な要素に目が向いていくような単元の展開を検討していく必要がある。

(2) 学習方法

本単元の学習方法として特筆すべきは「町探検」と「平野 GO! ガイドツアー」である。「町探検」は

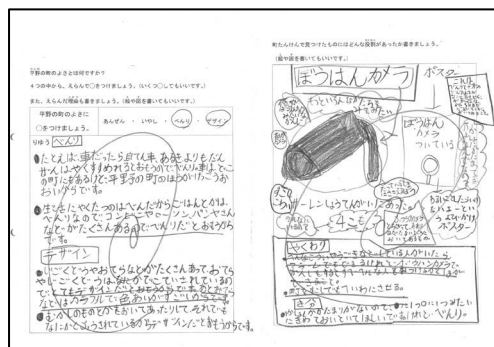
第1サイクルで4回、第2サイクルで2回行った。4回に分けて行ったことで、「大念仏寺」「全興寺」「杭全神社」「平野公園」といった平野郷の中心となるエリアを歩いて回ることができた。また、同じ道（例えばサンアレイ商店街やおも路地）を繰り返し歩くことも多かったので、児童の地理的な理解も育むことができたと考える。また、町探検で見つけた面白いものを探検カードに記録していた。児童にとっては、回を追うごとに探検カードが増えていくので、「もっといろいろなところへ行きたい!」「もっと面白いものを見つけない!」という意欲に繋がったと考えられる。また、第2サイクルでは「安全」「便利」「癒し」「デザイン」でチームを作り、チームで場所を決めて町探検する活動を行った。ここでは、1チームに1人以上保護者に引率してもらい、探検活動のサポートしてもらった。第1サイクルで繰り返し町探検を行っていたため、どのチームも予定していたルートを進んで探検活動を行うことができた。また、同じ場所でも視点を変えて探検することで、同じものでも見方によってはよさが違ったり、同じ場所でも見つかるものが違ったりと、町を構成する要素の理解や町の見方を深めることができた。

「平野GO! ガイドツアー」は、第3サイクルのまとめ・表現として行った。これは、自分たちがわかった平野の町のよさを保護者の方に知ってもらうために町を案内するという活動である。これまでは支えてもらってきた保護者の方を、今度は案内する側として迎える必要があるということに、児童はワクワクしている様子であった。そういった点では、相手意識や課題設定として、児童の意欲に有効な方法であったと考える。また、「ルート設定」と「探検活動」をサイクルごとに設定していたことは、自分たちで地図を見ながら歩くということにとっても有効に働いていたと考えられる。参加していただいた保護者からも、児童が地図を見ながらしっかり歩いていたと声掛けしてもらっている様子があった。

(3) 評価

「探究のふりかえり」に関して、「平野の町のよさとは?」という抽象的な問いと「見つけたものと役割は?」という具体的な問いの2つで評価を行った。

課題としては、2点ある。1点目は、設問についてである。設問1の意図としては、4つ全てを選択し、それらを統合させて記述している児童をA評価として想定していたが、特によいものに厳選して解答している上位層の記述があった。また設問



2については、複数のものを選び出し、詳しく説明している児童をA評価として想定していたが、これも1つのものに厳選して詳しく説明している上位層の記述があった。「平野の町のよさは何か?」という問いよりも、町にあるものの写真を提示し、それを4つの視点のどれかで説明させる問いの方が、どれだけ知識を得たのか、物事をどれだけ抽象的に見ているのかなどの記述を見取りやすいと考える。2点目は、C評価を受けた児童についてである。C評価の児童の記述を見ると、そもそも設問の読解力や書く力に問題があるように感じるので、これだけでの評価は難しいと感じた。実際の活動や成果物からも、「創造する力」を見取る時間を設定する必要があると感じた。

◇ 未来探究科 A 領域

安全安心守り隊

3 年 小森 悠弥・竹林 和之・巽 豊・豊山 裕美

1. 単元について

(1) 設定の理由

① A 領域における学年の位置付け

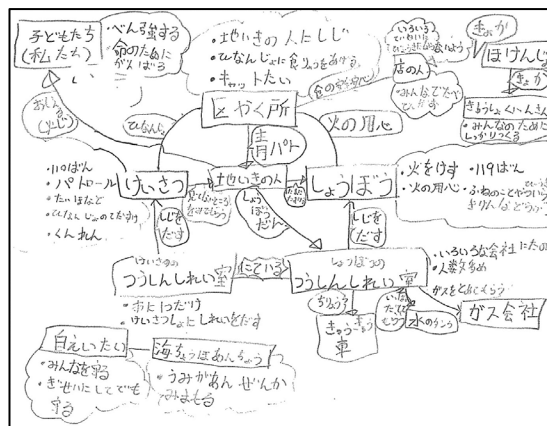
「地域社会を豊かにするには？」といった A 領域の本質的な問いに対して、3 年生では、「地域の人々が安心して暮らせる生活環境を作るために自分も連携・協力が必要だ」と気づくことができるよう学習を進める。そのために、「安全安心な社会が公的な機関の連携・協力によって成り立っている」という知識とともに、「安全安心な社会を形成するためには、一人一人の自治の意識(自分のこと、あるいは自分たちのことを自身で処理し治めること)が必要だ」という価値観を形成したい。単元の終末では、自分が属するコミュニティにおいて、安全安心を実現するための提案並びに働きかけを行い、よりよい社会の担い手としての自覚や責任感を醸成する。そしてその自分たちの自治活動が自分のコミュニティの安全安心に寄与できたのという成果と課題を振り返るプロジェクトは、自覚と責任ある未来社会の担い手としての素地となる学習であるとする。

② テーマの設定と中心概念の関わり

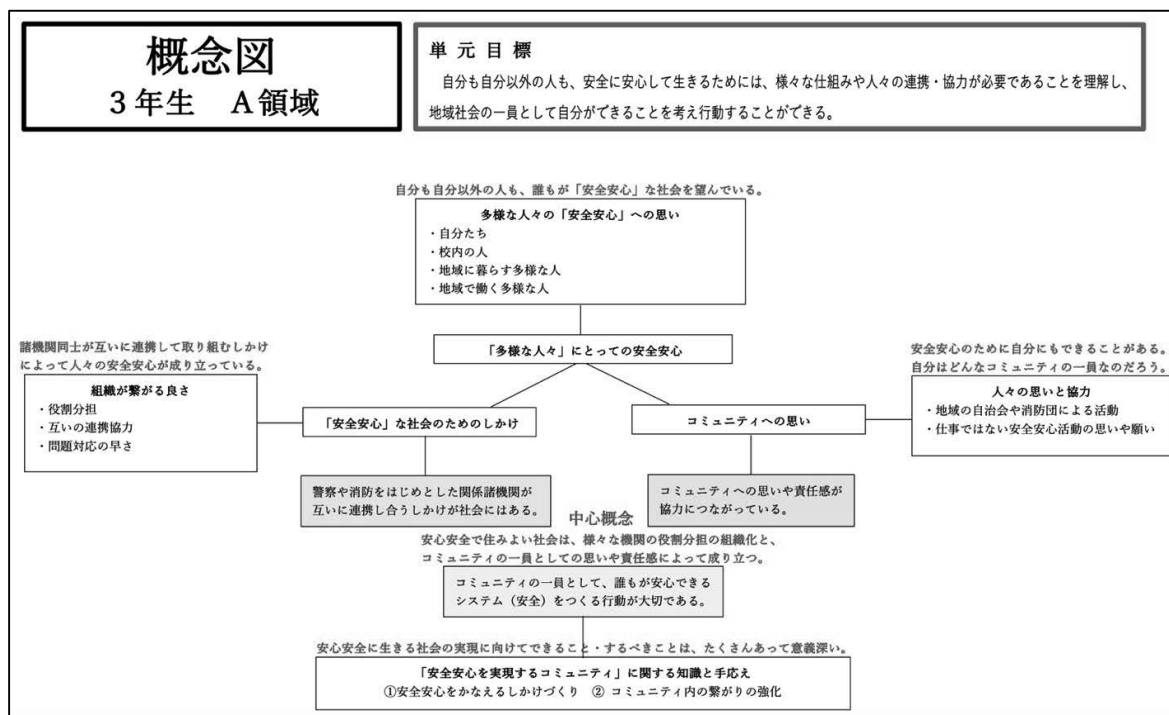
本単元では「安全安心で住みよい地域社会は、様々な機関の役割分担の組織化と、コミュニティの一員としての思いや責任感によって成り立つ」といった概念形成を目指す。まず前提として、「安全安心」な社会は誰もが望んでいることであり、目指すべきものだといった社会的価値に気づくことが大切である。第 1 サイクルで、学校周辺の地域の人への調査活動から分かった安全安心への意識や思いをもとにそれらを価値づけていく。

第 2 サイクルでは、地域社会の安全安心のために、関係諸機関（本単元では警察署や消防署などの公的な機関や地域自治組織を指す）がどのような役割で何のためにあるのか【意味】を考える。次に、様々な組織の繋がりを考え、「社会ネットワーク図」で示すことで、何とどのように繋がっているのかといった【経路】から、効率化や細分化といった、繋がるよさに気付くとともに、それが社会へどのような【影響】を与えているのかを考えていく。

そして、これらの概念理解を活かして自分たちの属するコミュニティの安全安心に寄与する活動を行うことで、安全安心を実現することの難しさや組織の連携・協力の大切さ、そして自治意識の必要性をより自分事として理解し、「コミュニティの安全安心の実現に、自分も連携・協力したい」といった人間的価値に迫る子どもの姿が見られると考える。



社会ネットワーク図



3年生 A領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 安全安心は関係諸機関同士の連携だけではなく、1人1人が自分の役割に気付き協力することによってよりよくなるものだという社会的価値観のもと、自分もコミュニティの一員としてできることを考えて行動しようとする。 |
| 創造する力 | 安全安心をかなえる社会ネットワークの在り方を捉え、連携による「安全安心」なコミュニティの実現について考え、働きかける。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・各組織の役割を調べ、整理する。（第2サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | ・「安全安心」を多面的に見て、考えたことを伝え合おうとする。（第1サイクル：価値づけ） | |
| 最後までやりぬく力 | ・自分の属するコミュニティにおける「安全安心」のための活動を考え、働きかける。（第3サイクル：まとめ・表現） ・活動の過程や自身（または対象）の変容について振り返る。（第3サイクル：価値づけ） | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|--------------------|--|
| キーワード 安全安心 | 知識 方略 | ① 諸機関の役割についての理解【意味】 ② 諸機関の連携についての理解【経路・影響】 ③ 安全安心の実現を目指す自治組織の理解【経路・影響】 ④ よりよいコミュニティに向けた活動や自分の在り方についての考え |
| A | B | C |
| 安全安心を2つの観点から理解し、コミュニティの安全安心を実現するための自分の在り方とその影響について考えることができる。 | 安全安心を2つの観点から理解できる。 | 安全安心を構造的に理解できない。 |

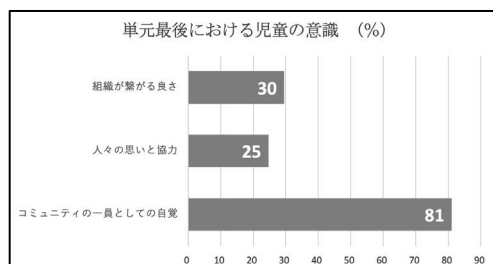
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|--|
| 1. 「安全安心」について知る ① 「安全安心」や「危険不安」について話し合う。 ・自分が生活の中で感じる「危険・不安」を想起し、「安全安心」とはどのようなものか話し合う。 ② 町の人はどのようなことに「安全安心」や「危険・不安」を感じているか調査する。 ・多様な人たちにアンケート調査を行う。 ③ 調査したアンケートを整理し、町の人たちが感じる「安全安心」や「危険・不安」を考える ・表にまとめた結果から、誰がどのような「安全安心」や「危険・不安」を感じているのか話し合う。 ④ 町の「安全安心」や「危険・不安」についてわかったことをまとめ、学年で交流する。 ・導き出した多様な人々の「安全安心」について他クラスと交流する。 ⑤ 「安全安心」とはどのようなものか考える。 ・「安全安心」について、捉えの広がり気付く。 | <div>本質的な問い 「安全安心」とは何か？</div> ① 多様な人への調査から【分解】し、「安全安心」は、体や心が危険や不安でないことだと理解する。 ⑤ 多様な人の思いを考え【経路】、「安全安心」は誰もが望んでいると理解する。 | ○算数科(横断：3h/全7h) 「表とグラフ」 |
| 2. 地域の安全安心がどのように実現されているのか理解する ① 「安全安心」を実現するために、誰がどのようなことをしているか話し合う。 ・関係諸機関の取り組みを予想し、質問を考える。 ② 「安全安心」を実現する人の取り組みや思いを調査する。 ・警察、消防、区役所にインタビューする。 ・地域の自治組織の人にインタビューする。 ③ 調査した人や組織の繋がりについて考える。 ・関係諸機関同士の繋がりを社会ネットワーク図に表し、自治組織の存在意義について考える。 ④ 「安全安心」を実現する仕組みを説明する。 ・安全安心を実現する仕組みについて話し合う。 ⑤ 「安全安心」について考えたことを話し合う。 ・これまでの学習を振り返る。 | <div>本質的な問い 地域の安全安心は、どのように実現されているのだろうか？</div> ③ 社会ネットワーク図をつくり【経路】、公的な組織に頼るだけでなく、自治組織の果たす役割は大きいと理解する。 ④ 多くの人や組織が役割を果たすことでの【影響】を考え、「安全安心」は連携・協力で成り立つことを理解する。 | ●国語科(統合：4h) 「メモを取りながら話を聞こう」 ○国語科(横断：2h/全8h) 「あらすじをまとめる」 ●社会科(統合：14h) 「安全なくらしを守る」 ●道徳科(統合：1h) 「感謝」 |
| 3. 安全安心なコミュニティを実現するには、どのようにすればよいだろうか？ ① 「安全安心」のために解決したいことを考える。 ・自分はコミュニティの一員として何ができるか、それをするとどうなるかを考える。 ② 自治会で提案し、会員の思いや意見を聞く。 ・活動内容とそれをする意味や良さを話し合い、活動の意義を明らかにしていく。 ③ 自治活動を決定する。 ・活動内容を決定する。 ④ 決定した自治活動を行う。 ・成果や課題を記録し、フィードバックを得る。 ⑤ A領域を振り返り、「安全安心」について学んだことについて話し合う。 ・価値づけ作文を書き、学習を振り返る。 | <div>本質的な問い 自分のコミュニティの安全安心のために大切なことは何か？</div> ① 自分の活動と活動を行う【意味】を考え、コミュニティの一員として、自分にもすべきことがあると理解する。 ⑤ 活動の【意味】や【影響】を振り返り、「安全安心」の実現にはコミュニティの一員としての自覚や責任感が大切であることを理解する。 | ●総合的な学習の時間(統合：17h) ●特別活動(統合：8h) |
| 単元でめざす姿 安全に安心して生きるためには、様々な仕組みや人々の連携・協力が必要であることを理解し、地域社会の一員として自分にできることを考え、行動することができる。 | | |
| 予定時数 70h | | 統合・横断時数 49h |

2. 実践の結果

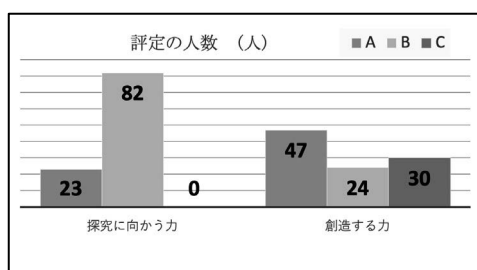
(1) 学習後の意識



左のグラフのように、単元最後の作文（自由記述）では、「コミュニティの一員としての自覚」についての記述が最も多くなった。具体的な内容としては「〇〇することで、こんなふうになった」「〇〇したけれど、まだまだ危険な場面は存在している」といった、公的な組織と自治組織の役割から学び、学んだことを活かして行った自分たちの広報活動や注意喚起活動に価値を感じている記述が多く見られた。また、今後の自分たちのあり方についての記述もあった。

例えば、「人との信頼を深めていきたい」「知ったことをいろいろな人に伝えたい」「まずは自分が安全安心のためのルールを守りたい」といった、安全安心を実現するための具体的な取組について考えられていた。第1・2サイクルを通して、自分たちの安全安心が様々な組織（人）によって守られている概念があるからこそ、自分たちが守るという概念を表出したと捉えることができる。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階評価の分布である。A評価に関しては、「探究に向かう力」が全体の30%ほどとなった。しかし、「創造する力」に関しては、A評価がほぼ半数程度の人数になる一方、B評価とC評価がそれぞれ全体の3割程度を占める結果となった。設問ごとに見ると、「概念の理解」について答えられた児童の割合が53%、「概念の活用」について答

えられた児童の割合が61%、「行動の変容」について答えられた児童の割合が73%という結果になった。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、自分たちが安全安心を実現するための取組を考え、実際に働きかけるための準備をした場面、さらには活動から学んだ場面であった。それまでは、安全安心を担っている組織についての知識や、その組織間の連携について理解をしたものの、自分たちが安全安心を担う存在であるという意識はあまりなかった。しかし、自治組織の人の活動内容や思いを知り、自分たちにもできることがあるのではないかと考えはじめ、どうすれば地域や学校の安全安心をかなえることができるのか、試行錯誤した。例えば、「学校での怪我を少なくする」ことに取り組んだグループは、廊下を走っていることが原因だと考え、危なそうな場所を自分たちで見つけ、注意喚起を行い、その活動の前後で、怪我による保健室の利用者数を比較した。結



果としては、利用者数は活動の前後で減少した。また、実際に地域に

「商店街では自転車を降りてください」という交通安全のチラシを配付して呼びかけた際、チラシをもらった人たちが自転車から降りて行動を変えてくださったことに、自分たちの安全安心活動の価値を感じるとともに、離れた場所で自転車に乗ってしまう人に、どうすればいいのかという課題も感じていた。このような活動から、自分たちが働きかけることによる影響を感じることができ、安全安心は守られているものではなく、自分たちが安全安心をつくっていく存在なのだという自覚をもつことにつながった。



(4) 外部評価

春の指定授業において、第2サイクルの整理・分析を見ていただいた参観者の意見から考察を述べる。成果として多かった意見は、社会ネットワーク図をもとに、各組織と自治組織の連携・協力の仕組みを子どもたちが話し合い、中でも自治組織の必要性を見出す姿が見られたことである。社会ネットワーク図を用いたことは、本単元で形成すべき概念に大きく繋がったと言える。

課題として最も多い意見は、子どもたちの話し合いに切実性（レリバンス）が感じられなかったということである。もっと子どもの生活の文脈で話し合い、接したことがある自治組織の人の思いに触れながら話し合うことが必要であった。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元は、「安全安心とは何か」といった安全安心そのものを深めるのではなく、「安全安心を実現するためには」といった地域社会の担い手としての価値観を形成する単元構成となった。概念図に「多様な人々にとっての安全安心」とあるように、安全安心は立場や状況によって多様にあることを子どもが広く捉えるだけとなり、「安全安心とは何か」といった安全安心そのものの概念を多面的に深めるまでには至らなかった。

単元最後の作文の分析結果から、「安全安心を実現するために大切なこと」といった実用的な概念や「自分たちも安全安心のために〇〇をしたい」といった自覚や価値観は概ね形成されたと考えられるため、その点では学習目標・内容ともに妥当であったと言える。それは、第2サイクルで獲得した「公的な組織の役割」「地域の自治組織の思いや活動」「安全安心は、組織同士の連携や人々の協力によって成り立つこと」の概念理解が、第3サイクルの児童の行動化に生かされるという、概念の練り上げによってなされたと考える。しかし、最も子どもの変容が見られた第3サイクルに十分な時間を確保できなかった。そのため活動計画を立てた際の、自分がすることがコミュニティにどのような影響を与えることができるのかという結果を、十分に検証し得なかったグループも存在した。自分が行った活動の価値について良かった点、良くなかった点を丁寧に振り返ることが、「安全安心」について実質陶冶として学ぶ意味に繋がると考える。また、第2サイクルの「組織の連携」について、「食の安全安心」という視

点でも情報収集を行なったが、これは単元でねらう「連携」の概念形成に必要ではなかった概念であったと考える。もちろん「食の安全安心」や「医療関係」も、人々の安全安心を守り実現しているという理解は大切だが、学習内容を焦点化しなければ、探究は深まっていけないことがわかった。探究を深めていく際には、内容をどう焦点化できるか教師が見通しをもっておくことが重要である。

(2) 学習方法

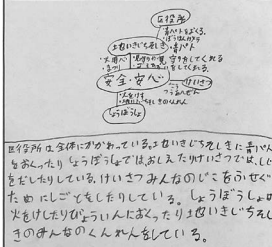
第3サイクルで行った「地域や学校への働きかけ」について考察する。単元終了後の児童の意識として最も多かったものが「コミュニティの一員としての自覚」であることから、児童が安全安心を実現するために活動したことは、地域社会の担い手としての価値観の形成に有効であったと考える。第2サイクルで見出した「すでに誰かが行っている活動を自分たちも行う意味」を3年生なりに考え、実行した結果と考える。

一方でこの活動の課題は、第2サイクルまでに形成した「地域の組織の連携」の概念が表出されにくかったことである。安心・安全の実現には「人との協力が必要だ。」や「組織の連携が大切だ。」と理解してはいるものの、誰か、もしくはどこかの組織と連携して問題の解決にあたる姿は少なかった。どちらかというと「問題行動をする人へ直接言葉がけをする」や「廊下を走らないようポスターを貼る」など、対象へ3年生自身が直接的あるいは掲示物を通して、間接的に関わり、問題を解決しようとする姿が多く見られた。「連携」の概念を活用するという点では、高学年の委員会活動へ働きかけたり、地域の諸機関と協力して取り組みを行ったりするなど考えることも必要だと考える。自らの働きかけだけでコミュニティの安心・安全は実現できるものではなく、3年生の働きかけで然るべき人や組織が適材適所で問題の解決にあたることもまた、連携の一つの形なのではないだろうか。

(3) 評価

「探究のふりかえり」に関して、設問（問い方）で課題がある。1点目は、設問1である。どんな組織が、安全安心をかなえているのかを問うたが、まず図に表すことができていない、また、その関係を言葉に表すことができていない児童が多かった。また、言葉で書いていても、その組織の説明をするだけで、組織間の連携を示すことができていない児童も多かった。

2点目は、設問2の「安全安心をかなえるために大切なことはなんですか。」という問いである。この設問では、概念の活用として、実生活との関連がどの程度分かっているのかを問うたが、「安全安心」という言葉の含む範囲が広く、児童にとっては、抽象化した内容（連携や思いやりなど）を答えるのか、具体的な行動（廊下を走らないようにする）を答えるのかが分かりにくかった。「連携」「協力」といったキーワードを設問で提示し、なぜそれが必要なのか、その理由を解答できるかどうかで採点しても良いのではないかと感じた。

| 探究のふりかえり | |
|--|--|
| 1 「安全安心」は、どんな組織がどのように関わり合っているのかを教えてください。 | 2 「安全安心」をかなえるために、大切なことはなんですか。 |
| 図を書いて、そのちかくに言葉や文を書き加えて説明しましょう。 | |
|  | 3 ① あなたが考えた「安全安心」は、どのようなことですか。 ② ①をかなえるために、あなたはどのようなことをする必要があると思いますか。 |

祭りプロジェクト

4 年 岡野 瑞穂・佐古 葵紀・島本 政志・渡邊 和也

1. 単元について

(1) 設定の理由

① A 領域における学年の位置付け

祭りが生み出す「絆」は社会科学の世界では「ソーシャル・キャピタル(社会関係資本)」と呼ばれており、「信頼・規範・ネットワーク」を指す。特に、本地域では「平野郷だんじり祭り」が伝統的に行われており、この地域の歴史・発展を語るうえで重要な意味を持っている。実際の「平野郷だんじり祭り」は、杭全神社を中心とする「神事」と9町のだんじり曳行による「祭礼」をあわせたものであり、世代や性別、旧住民と新住民といった違いを超えた多様な関係性を生み出す。このような祭りは、地域社会にとって『信頼できる「居場所」』として機能し、日常から離れて自分が生きていることを実感する空間となったり、「地域と自分(地域住民としての役割を明確にすること)」や「地域の住民同士(祭りの成功・維持をめざす人々の連携(コミュニティ))」をつなぐ特別な空間となったりしている。

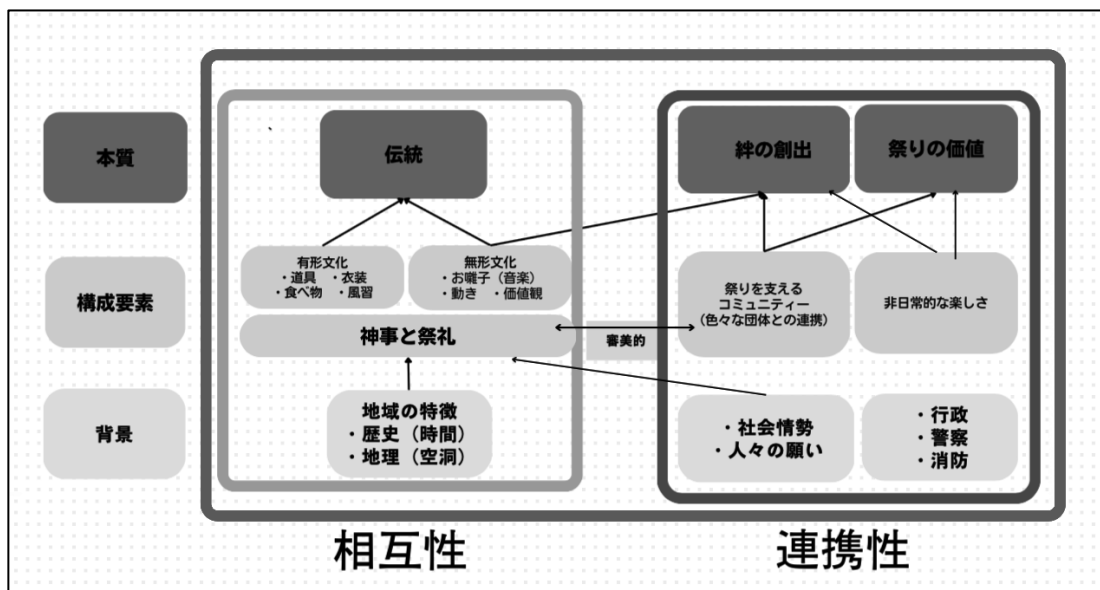
そこで本単元では、祭りを学習材とすることで、祭りが作り出す多様な地域の絆や、それらを含みこんだ祭りの文化(審美的な創造物)に触れることで、祭りが、その地域の特徴や社会情勢を背景とし、審美的な創造物と祭りの成功、持続を目指すコミュニティから成立するものであることを理解し、より良い地域社会にするためのコミュニティや自分の在り方について考えさせたいと考えた。祭りを文化(C 領域)ではなく、地域(A 領域)の学習内容とした理由は、祭りを通して地域社会のコミュニティや自分の在り方について考える学習だからである。

② テーマの設定と中心概念の関わり

テーマを設定する際に祭りを成立させる背景として平野地域の歴史や地理の特徴から生み出される「地域の特徴」、現代の「社会の情勢」、加えて現在の平野だんじり祭りを支える「行政や警察、消防」という祭りを外側でサポートしている行政から成り立っていると捉えた。

祭りの構成要素を大きく分類すると「神事」と「祭礼」に分けられ、それぞれに祭り文化(有形・無形)が存在する。これらの祭り文化は町の歴史や地理と関わり、その時代の社会情勢や背景によって常に変化するものである。子どもたちは実際に平野の町を歩き、その土地の特徴を感じながら、杭全神社やだんじり祭りの有形、無形文化をインタビューや現地訪問、調べ学習などを通して実感しながら学習する。

また、祭りには、祭りの成功・維持をめざす人々の連携、コミュニティが欠かせない。子どもたちはこれまで小学校には無かったお祭りである「附小たなばた祭り」の実現を目指して学習に取り組む。この学習活動の中で様々な他者との協働し、絆や祭りの価値を実感しながら学ぶ姿を期待している。



4年生 A 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 地域の祭りを通して、地域社会における絆のあり方を考え、多様な他者と協働しながら自分たちで計画・運営する祭りに積極的に取り組むことができる。 |
| 創造する力 | 「地域の歴史」や「祭り文化や祭りを成功・維持させるコミュニティの仕組みや人々の思い」を統合・横断させて、地域の祭りを理解し、自分たちが計画・運営する学校の祭りに活かすことができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・疑問や考えを自分なりにまとめて書いたり話したりして伝えようとする。 (第1サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・目標を共有し、グループで協力して活動する。(第2サイクル：まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・活動の過程や自身(または対象)の変容を振り返る。 ・地域社会に参画することの意義や、地域社会や所属する空間での絆の大切さを感じたりする。 (第2サイクル：まとめ・表現/価値づけ) | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|----------|--|
| キーワード 絆 | 知識 方略 | ① 祭りの地域の特徴や社会情勢を背景とした理解【由来】 ② 祭りの審美的な創造物に価値を見出すことの理解【分解・意味】 ③ 祭りの成功・持続をめざすコミュニティの理解【分解・意味】 ④ 良い地域社会にするためのコミュニティや自分のあり方についての考え |
| A | | C |
| 祭りを2つの観点から理解し、良い地域社会にするためのコミュニティや自分のあり方について考えることができる。 | | 祭りを構造的に理解できない。 |

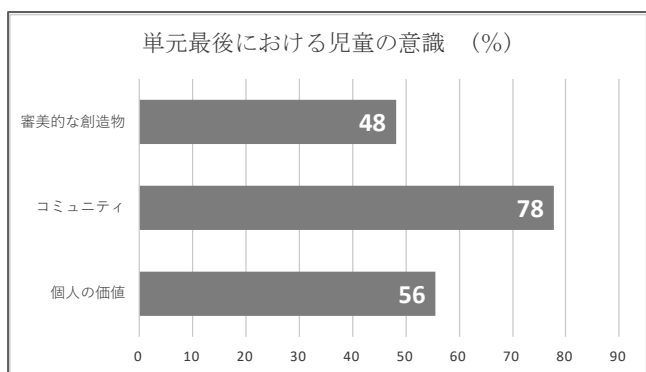
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科 (時数) |
|--|--|---|
| <p>1. 「平野郷だんじり祭り」を知ろう！</p> <p>①祭りのイメージを持つ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祭りについて知っていることを発表する。 ・小学校でやってみたい祭りについてアイデアを出し、イメージを持つ。 ・大阪府には、どんな祭りがあるのか調べる。 <p>②「平野郷だんじり祭り」について調べる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・年表を読み取り、祭りの由来を知るとともに、もっと知りたいこと(GTに質問したいこと)を考える。 ・GT(杭全神社：藤江さん)の出前授業①で、神社や平野郷の歴史と祭りの由来との関わりを知る。 ・だんじり祭りのニュース映像を見て、参加する人や観覧する人の祭りへの思いを知る。 ・GT(野堂東組：横田さん)の出前授業で、地車の詳細と移り変わりを調べる。 ・GT(野堂東組：？さん)の出前授業で、囃子方の役割や基本的なリズム、伝承方法を体験する。 ・GT(杭全神社：藤江さん)の出前授業②で、杭全神社の境内やふとん太鼓を見学しながら詳細を知る。 <p>③GT(地域)の人の話を KJ 法で整理し、改めて「祭りとは何か？」について考える。</p> <p>④今までの学びを踏まえて、「祭りとは何か？」について自分なりの答えを書いて発表する。</p> <p>⑤今までの学びをまとめる(探究のふりかえり)</p> | <p>本質的な問い お祭りとはどんなものかな？</p> <p>①自分たちが実際に参加した経験のあるお祭りについて伝え合ったり、書籍やインターネット等で調べたりすることを通して祭りには様々な種類があり、歴史があることを知る</p> <p>②年表資料の読み取りや見学やインタビューを通して、杭全神社の神事は1100年以上の歴史が、平野郷だんじり祭りは300年程の歴史があり、戦争などで中断されていた時はあったが多くの人々によって受け継がれてきたということを知る。</p> <p>GTとのやりとりやインタビューの経験から祭りは神事と祭礼の2つの要素から成り立ち、多くの人がそれぞれの役割を果たして維持され、関係性を構築する場として役立っていることを知る。</p> <p>④KJ法により祭りは「伝統・絆・楽しさ」の3つが大切であることを学ぶ。</p> | <p>●社会科(統合：10h) 「受けつがれてきた祭りや行事」</p> <p>●音楽科(統合：5h) 「和楽器を演奏しよう」</p> |
| <p>2. 「附小七夕祭り」をつくろう！</p> <p>①どんな祭りにしたいのかを考える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アンケートを作成、実施、集計、考察して全学年の祭りのイメージをつかむ。前サイクルの学びやアンケート結果をもとに、祭りの目的を決める。 <p>②グループに分かれて祭りの準備をする</p> <p>③「附小七夕祭り(ブレ)」を開催する(5・6年生)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・開催して気づいたことやアンケート結果をもとに、ブレ祭りの成果・課題を考察して本番につなげる。 ・アンケート結果をもとに、成果・課題を考える。 <p>④「附小七夕祭り」を開催する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「年長&1年」「2年」「3年」「自分たち&家族」の計4回繰り返して開催する <p>⑤プロジェクト全体を振り返る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3年生(次の世代)に成果・課題を伝えて継承する。 ・「サークルタイム」でプロジェクトの学びを語り合う。 ・作文を書く。 | <p>本質的な問い 私達にとってお祭りとはどんなものかな？</p> <p>①これら3つを伝えるため、自分たちが主体となった附小七夕祭りを開催しようとする。</p> <p>②自分のチーム以外の人との関わりを通して、祭りを運営するためには、チーム内の連携の他にも他チームとの連携も重要となることを知る。</p> <p>③アンケートを元にした二次元表の作成と読み取りを通して、活動の見直しの視点を調べる。</p> <p>④様々な対象に働きかけることによって実際に祭りの開催に取り組むことで、祭りは、人々が連携することで、維持・成功するものであり、多くの人の生きがい・交流の場となる欠かせない地域行事であるということを理解する。</p> | <p>●国語科(統合：6h) 「クラスで話し合って決めよう」</p> <p>●国語科(統合：6h) 「聞いてほしいなこんな出来事」</p> <p>○算数科(横断：4h/全6h) 「表のまとめ方を考えよう」</p> <p>●図画工作科(統合：5h) 立体に表す活動</p> <p>●道徳科(統合：4h) 「勤労、公共の精神」 「感謝」 「礼儀」</p> <p>●総合的な学習の時間(統合：17h)</p> <p>●特別活動(統合：8h)</p> |
| <p>単元でめざす姿 地域社会を豊かにする担い手として祭りを理解し、自分ができるところを考え働きかける。</p> | | |
| <p>予定時数 63h</p> | | <p>統合・横断時数 65h</p> |

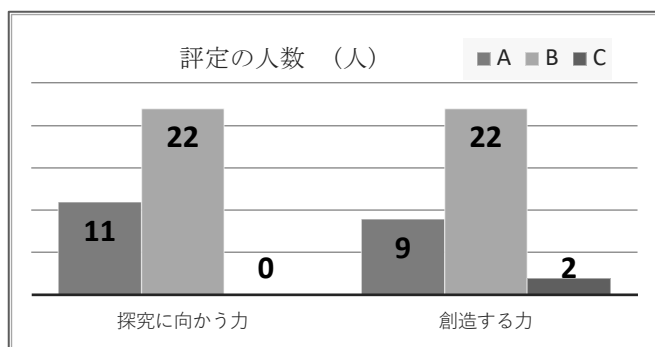
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



左のグラフのように、単元最後の作文(自由記述)では、コミュニティ(人とのつながり・連携)についての記述が最も多くなった。具体的な内容としては「人々の気持ちがつながり受け継がれて祭りが続く」や「仲間と協力して祭りを運営できた達成感」など、自分たちで祭りを実際に運営して感じたことが多く表出された。また、めざす価値観について明確に記述していた児童は7名であった。具体的には、「地域の人とつながっていきたく／たくさんの人と交流したい／町の活気を増やしたい」などといった地域社会への参画(社会的価値観)に関わる内容や、「人と助け合っていきたい／気遣いを大切にしたい」といった具体的な人との関わり方(人間的価値観)に関する内容であった。以上のことから、キーワードとして設定した「絆」の概念は、言語化することの課題はあるものの概ね形成されたと考えられる。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階評価の分布である。A評価は両観点ともに30%ほどと、バランスの良い結果となった。C評価は「創造する力」で2名となり、この2名ともに祭りの理解が出店のイメージのみでプロジェクトで学びを表出することができなかった。「創造する力」の中身に関して、「探究のふりかえり」では、評価基準「②

創造物の理解」が最も多く21名(62%)で「③コミュニティの理解」が13名(38%)だったが、「①地域の特徴や社会情勢の理解」が極端に少なく4人(12%)であった。「祭りが地域の特徴や社会情勢を背景として発展していること」の理解が不十分であった。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、やはり「附小七夕祭り」の本番である。特に1回目の「年長&1年生」から、2回目の「3年生」にかけて大きく変容した。概略を述べると、1回目を受けてそれぞれのグループでしっかり修正したこと、グループごとの連携がより形になったことである。それは、祭りの進行の仕方や来てくれた下級生の接し方といった祭りでの行動変化はもちろんのこと、祭りの前の掃除や準備についての行動も変化していた。どちらかと言えば、127



期生は「時間を意識して行動すること」や「児童自らで心構えを整えること」は苦手である。しかし、この時はいつもできなかった2つの課題を自らで解消していた。集団としての成長を感じた瞬間でもあった。



3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

キーワードとして設定した「絆」の概念は、言語化することの課題はあるものの概ね形成されたと考えられるため、学習目標・内容ともに妥当であったと言える。「探究のふりかえり(1回目)」では「②創造物の理解」が多かったことから分かるように、第1サイクルでは「地車やふとん太鼓・お囃子といった文化」に対する意識が強かったのが、実際に自分たちで祭りを開催する第2サイクルで「絆」の概念が形成され、意識化された。運営の役割を担う児童が中心になって連携・進行したこと、しかも対象を変えながら繰り返し開催したことで、その都度工夫・改善しながら自分たちの力で祭りを開催した経験や、本物の地車を全員で曳いた経験が、「絆」の概念形成に大きく貢献したと考えている。やはり「経験に勝る学びなし」である。そう考えたとき、学習目標・内容の妥当性は、本物を経験できるかどうか重要な要因となると考えられる。

一方で、概念化した「絆」を言語化することは不十分であった。祭りの固有性が強く、地域行事としての祭りといった「地域」の意識を持っている児童は少数であった。それは、「祭りが地域の特徴や社会情勢を背景として発展していること」の理解が不十分であったこととも関係する。今年度のプロジェクトでは、祭りの運営側となる地域の人としか接することができなかったことが要因であるかもしれない。警察や区役所などの「行政」から捉えた祭りの認識を知ったり、一般市民に祭りについてインタビューしたりして、違った立場の人の思いから多面的に祭りを捉える機会が必要である。

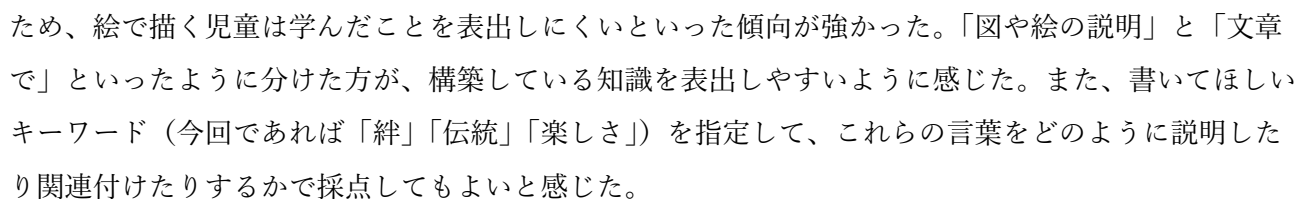
(2) 学習方法

最大のポイントである「附小七夕祭り」について考察する。児童に大きな変容が見られた要因として、児童にとって「適したサイズの」学びの舞台であったことが良かったと考えている。地域(校外)ではなく、校内で祭りを開催することによって対象の相手が下級生に絞られるとともに、場所を自由にアレンジできるので装飾等で本物の祭りの雰囲気を出すことが可能となる。本物に近づける環境構成は、学びの舞台を設定する上で重要であることに気づいた。また、繰り返し実施することや祭りを想定した練習が事前にできることなど、4年生児童にとって用意周到に準備ができることも大きい。つまり、本物に近づける環境構成で学びの舞台が整うとともに、事前の準備がしやすいなどの学びを助ける手立ても整っていたこととなる。このように、「真正さ」と「足場かけ」の双方の視点から考えて学びの舞台を設定することが、児童の成長に結びつくということが分かった。

ちなみに、ここでの「本物(真正)」とは、対象である「祭り」の構成要素を色濃く具現化する教師の探究によって実現可能となる。本プロジェクトでは、祭りの構成要素を「絆」「伝統」「個人的価値

次に、祭りに向かう準備について考察する。児童のアイデアに任せて出店内容等を決めていくのも良いが、意図的に他教科の学びを方略として活用できるように誘導することもできる。出店の景品を例に考えると、児童のアイデアに任した場合、「折り紙の製作物」が主流となった。祭りや七夕に関連した難しそうな製作物もあるが、作成に時間がかかり実際は現実的ではない。結局、数を揃えるために雑に（簡単に）できる景品が主流となり、景品の魅力が下がってしまう（学習材としてもお客としても）。そこで、景品として「祭りカード（写真や絵とともに祭りの説明を書き込んだ製作物＝国語科）」や「リアルな地車の塗り絵（＝図工科）」などこだわった1枚を印刷できるような表現活動を教師から複数提案して児童が選択できる形が良いと感じた。特に、方略に関しては教師が限定しすぎると児童の意欲を下げてしまうことも多い。魅力ある選択肢を複数用意できるかが重要である。

「探究のふりかえり」に関して、課題が2点ある。1点目は「単元最後に赤で書き直す」ことが難しいことである。多くの児童が少しの言葉を加えただけで、大幅に修正しようとした児童はいなかった。シート(型)が同じでも良いため、2回目は1枚目を見ながら別の紙に実施するほうが良いと感じた。2点目は、設問(問い方)である。今回、「文字や図や絵で…」と選択できるようにしてしまった



– 42 –

◇ 未来探究科 A領域

商店街を盛り上げようプロジェクト

5年 坂口 隆太郎・清水 大・藤井 義光・堀 渚

1. 単元について

(1) 設定の理由

①A領域における学年の位置づけ

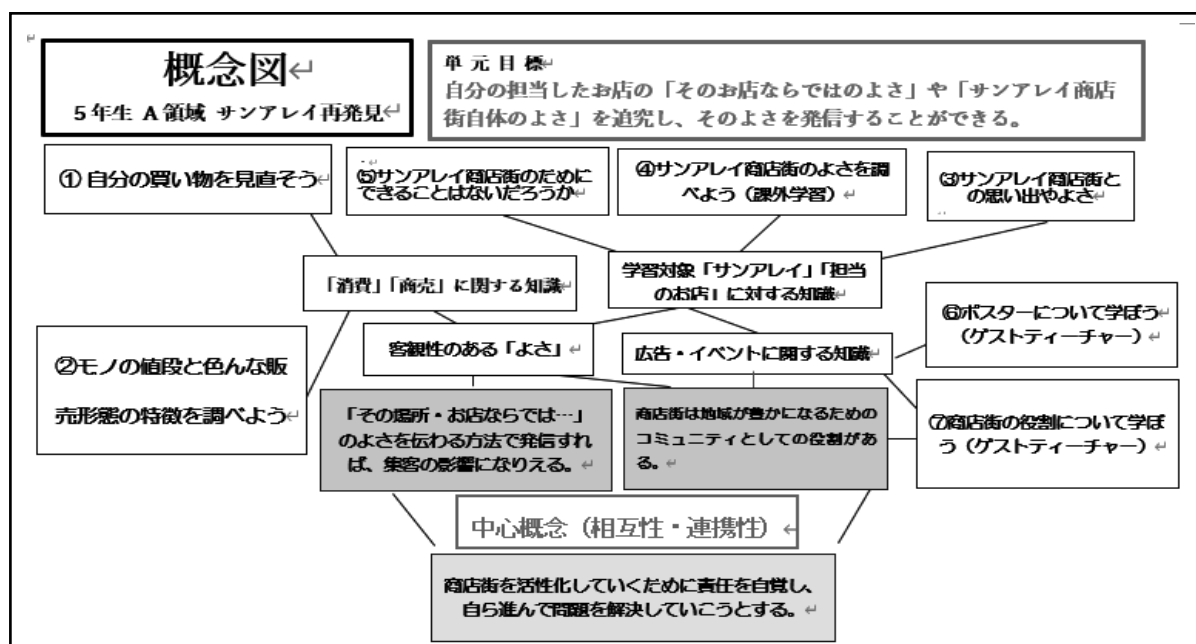
本校5年生は「サンアレイ商店街を盛り上げよう」という課題に取り組んだ。サンアレイ商店街は、本校から200mほど離れた位置にある、昔ながらの商店街である。かつては、電車の駅が商店街に隣接していたこともあり、人通りが多く、商店街には80店舗以上が軒を並べて栄えていたが、近年はその駅が廃止になったこともあり、今では30件程度に目減りしている。商店街の店舗数の推移は、全国では直近の30年間で10000から約4000程度に減ってきている。その原因としては、コンビニエンスストアの躍進、量販店の全国展開など、時代のニーズを捉えた販売形態が飛躍的に増えたことが大きい。また、ここ数年のネット販売の躍進は「利便性」に偏った小売業の選択を象徴しており、サンアレイを含む商店街はそれらの後塵を拝している感が否めない印象である。一方、本校は、サンアレイ商店街とは長年交流を続けてきた。町探検や職業体験の受け入れ先であったり、一緒にイベントを催したりといういわゆる教科横断的なプロジェクト型学習の学習対象として、本校児童との交流を深めていただいている。

②テーマの設定と中心概念関わり

それらの経緯をふまえ、本校児童が親しみを抱いているサンアレイ商店街を学習対象にすることで、児童が課題解決の意欲を持ったり持続したりしやすくなるのではないかと考えた。そこで単元を通したテーマを「サンアレイ商店街を盛り上げるために何ができるだろうか」と設定し、現在身近にある社会的な問題を児童の学習課題として共有することで、「真正の学習」(*1)の度合いが上がり、児童が主体性、責任性を伴った学習に取り組めるようになることをねらった。

本テーマに取り組むにあたっての中心概念は「相互性」「連携性」である。それらの概念を第1サイクルで「客(消費者)と店(販売者)の関係の成立」を学習することから始めるように試みた。消費者がお金を支払い、お店より物品・サービスを受け取る。この営みは客のニーズと店が提供する付加価値が一致したときに「リピーター・常連」という客層になる可能性が生まれる。このような概念の習得が、後の商店街を支援する活動に対して、単なる児童の感情移入(仲のいいお店の人たちのために応援したい)から発する活動ではなく、「商店街ならではのよさ」「商店街の他にはない強み」を訴えていこうとする真正性の高い活動を引き出すのに必要であると考えた。つまり、「相互性・連携性」を習得するのは第1サイクルであるが、ここで習得した「相互性・連携性」の概念が単元を通して繰り返し確認することができるように第2サイクルや第3サイクルを計画した。

(*1)「現代アメリカにおける学力形成論の展開」2011年 東信堂 石井英真 P276



5 年生 A 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 学習課題「商店街を盛り上げよう」に取り組むことを通して、商店街のお店の良さや商店街全体の良さを発見し、その良さをどのような方法によって周囲に伝えていくのがよいのかを他者と協力したり試行錯誤したりしながら考えたり実行しようとする。 |
| 創造する力 | 商店街の商売を「商品のこだわり」「コミュニケーションの良さ」「人の繋がりによるサービス」の観点から理解し、自分たちで考えた活動を通して、お店の良さや商店街全体の良さを発信することができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・疑問や考えを自分なりにまとめて、分かりやすく書いたり話したりしようとする。（第2サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | ・イベントに向けて、自らの役割を自覚し、互いの意見を取り入れながら協力して活動に取り組む。（第3サイクル：まとめ・表現） ・イベントに向けて交流活動を通して自らの取り組み方を見直したり、修正したりする。（第3サイクル：整理・分析） | |
| 最後までやりぬく力 | ・商店街の良さや魅力（商品・コミュニケーション・サービス）を自らの消費活動に生かそうとする。（第3サイクル：価値づけ） | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|----------|--|
| キーワード 商店街の商売 | 知識 方略 | ①商店街（店）の商品のこだわり（価格・質・産地）についての理解【仕組み】 ②商店街（店）の人の繋がりによるサービスについての理解【意味・予想】 ③商店街（店）のコミュニケーションの良さについての理解【経路・意味】 ④より良い買い物についての自分の考え |
| A | | C |
| 商店街の商売を①②③全ての観点から理解し、さらに、自分なりに魅力を考えることができる。 | | 商店街の商売を①か②しか理解できない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定

②情報の収集

③整理・分析

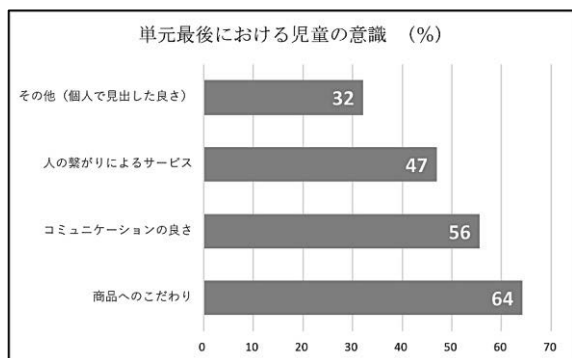
④まとめ・表現

⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|---|---|
| 1. 商売について考えよう ①自分の買い物について見つめ直す。 買い物をした経験から自分にとっての良い買い物、悪い買い物について振り返る。 商品の原価以外の費用について考える。 ②いろいろな店の集客サービスを調べる。 コンビニ、モール、百貨店、スーパー、商店街などの集客サービスについて調べる。 ③商店街が減ってきている理由を考える。 スーパーやコンビニが各地で増えているのに対して商店街が減った理由について考える。 ④地域の商店街のよさを考える。 4年生までの学習で関わってきた商店街のお店のよさを振り返ったり、商店街に行き、お客さんやお店の人にインタビューをしたりしてサンアレイのよさを調べたり考えたりする。 | ① 商品には材料費の他に、人件費、利益、光熱費、賃料、広告費などの費用が含まれている。広告サービスは、より多くのお客さんに来てもらうために大事な方法であることを理解する。(価格には意味がある)【意味】 ④ サンアレイ商店街の「強み」を、商店街のお客さんにインタビューすることで調査しとめる。【影響】 | ●国語科(統合:3h) 「知りたいことを聞き出そう」 ●算数科(統合:1h) 「割合のグラフ」 ●道徳科(統合:1h) 「勤労、公共の精神」 ●家庭科(統合:2h) 「生活をささえるお金と物」 |
| 2. お店のポスターを作ってサンアレイ商店街を盛り上げよう ①広告やチラシからそれぞれのお店の強みを考える。 百貨店・スーパー・コンビニの広告からそれぞれの強みを分析し、サンアイの強みは何かを考える。 ②広告の作り方について知る。 ゲストティーチャーを招いて、人目をひくポスターの作り方を知る。 ③商店街のお店にインタビューをして強みを調査する。 インタビューしたことをもとに「商品」「サービス」という観点で店の強みと弱みを整理、分析する。 ④お店の魅力を伝えるポスターを作成する。 キャッチコピーや写真を組み合わせ、お店の商品やサービスをポスターで表現する。お店の人からフィードバックをもらい、お店の魅力が伝わるものにする。貼る場所を考えて、効果を検証する。 ⑤学んだことを価値と結びつける ポスター作りを通して、商店街のお店の人と密な関わりをもつことができ、商店街のお店の商品やサービスの強みについて理解を深め、宣伝によってお客さんに興味をもってもらえることができるという手応えや楽しさを体感する。 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 本質的な問い 集客にはどんな工夫が必要 </div> ① インタビューの結果をまとめ、交流し、お店ならではのサービスや「なじみ」という人との付き合いが客を引きつけていることについて自分なりの意見をもつ。【仕組み】 ⑤ 「そこならではの…」のよさを発信することがポスターや広告の役割であることを理解する【影響】 | ●社会科(統合:3h) 「食生活を支える食料の産地」 ●図画工作科(統合:6h) 「ポスターを作ろう」 |
| 3. 商店街を盛り上げるために、自分たちができることを考えよう! ①商店街の役割について考える 「モノを売るお店」以外の目的で存在する施設やかざり、行事などについて調べ、 ②商店街を活性化させる取り組みについて調べ、自分たちにできることを考える。 ③自分たちにできる商店街をPRする方法を考える。 ④それぞれのお店にあったPR方法を考える。 (タウン誌による宣伝、商品開発、スタンプカードによる販売促進など)を考案し、提案することができる。商店街活性化のイベントとして、販売や説明の活動を商店街や区民ホールなどで行う。 ⑤商店街の活性化は自分たちとどのようなつながるのかを学んだことからふりかえる。 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 本質的な問い 集客にはどんな工夫が必要 </div> ① 既存のサービスやよさを他の方法で発信したり他のサービスを提案したりできないか。【影響】 ④ 「そこならではの…」のよさに「新しいよさ」が加わることで強くアピールすることができる。【影響】 ⑤ 商店街を活性化する活動は、商店街のよさを伝えていくために意味があったことを実感的に理解す。【意味】 | ●国語(統合:5h) 「地域のみりよくをつたえよう」 ●道徳科(統合:2h) 「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」 ●総合的な学習の時間(統合:17h) ●特別活動(統合:8h) |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> 単元でめざす姿 地域の一員として、商店街のよさを実感し、そのよさを他者に伝えることで街を活気づけようとしている。 </div> | | |
| 予定時数 70h | | 統合・横断時数 48h |

2. 実践の結果

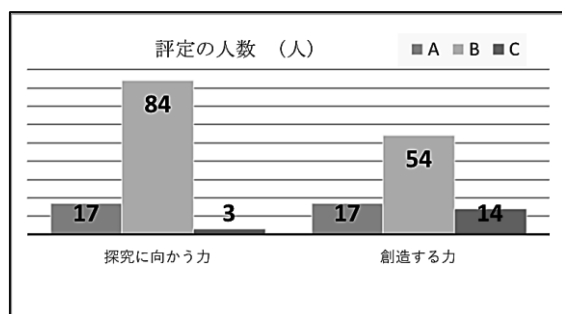
(1) 学習後の意識



価値づけの作文に見られる学習最後の児童の意識では「商品へのこだわり」が64%と最も多かった。第2サイクルでのお店のポスター作りの際にインタビューで、それぞれのお店の魅力を聞き出す際に商品のこだわりを聞き出していたことから、安さや品質に着目する記述が多かった。「コミュニケーションの良さ」では、お店の人とのコミュニケーションから買う人の喜びが生まれると、満足度や喜びに結びつけているものが見られた。

「その他」の項目では、「楽しんで買い物をする」、「自分が満足できるような買い物をする」ために「お店や商品を選ぶ」など、自分自身の買い物に活かす内容のものや、「みんなの憩いの場」「レトロ感」「お店の雰囲気」など商店街の良さを違う視点から捉えている記述も見られた。上記の3つの項目（商品・コミュニケーション・サービス）のいずれかの項目から関連付けて考えを深めている姿ともいうことができる。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階評価の分布を示している。「探究に向かう力」に関しては、A評価が84人と最も多く、内容としては、「協働」と「好奇心」を表出する姿が多く見られた。また、本単元では、「商店街の商売」において、「コミュニケーションの良さ」を最も子どもたちに獲得して欲しい概念として設定し

た。そのため、「創造する力」でC評価となった14名の児童については、商店街の良さを「商品の安さや質」あるいは「お店のサービス」のみの理解でしか見とることができなかった。これは、第1・2サイクルで、商売自体の概念や商店街にある、特定の店舗へのアプローチが中心となり、「商品」や「サービス」の概念が児童の中で大きな割合を占めていたのではないかと考えられる。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、自分たちが作成した商店街のお店のポスターをお店の人にチェックしていただいた時であった。それまで、児童は商店街の中で協力していただけるお店に何度も取材に行ったり、商品の味を確かめたりしてお店についての魅力や特長を調べていた。そして、各店舗の「こだわり」や「サービス」を学び、ゲストティーチャーの日下先生に教えていただいたように、お客さんの気を惹くようなキャッチコピーを考え、店の写真やイラストと組み合わせてポスターを作成した。同じ店を調べている児童同士で相互にポスターを見合い、改善もした上で、最終的にお店の人にチェックしてい

ただくこととなった。自信を持ってポスターを見てもらいに行った子ども達だったが、お店の人からはポスターに対してさまざまな注文が入り、改善のポイントが示された。「価格などの情報をもっと正確に」「店のおすすめがもっとわかるような写真を」など様々な意見があったが、その中でも最も子ども達が衝撃を受けていたのは、「安さを売りにするのではなく、産地や新鮮さを重視してほしい」という商品に対するものであった。これを聞いた児童たちは「お店の人は商品に対するこだわりをお客さんに知ってほしい」ということに気づき、お客目線の『安い店』ではなく、お店の人目線の『品質の良い店』という新たな視点をもって、ポスターを作り直すことができた。このことから、児童は商売をする上で大切な『商品、コミュニケーション、サービスに対するこだわり』の重要性を感じることができたと考えられる。



3. 実践の考察

(1) 学習目標・学習内容

本単元のキーワードである「商売」は、児童にとって身近ではあるが、その中身については「安ければ良い」というような安易な捉え方をしている児童も多い。そのため、「商売」を深めるという学習活動は、今後、消費者として消費活動を行っていく子ども達にとっては妥当なものであったと言える。

第1サイクルでは、「買い物」「商品」「販売形態でのメリットやデメリット」を扱うことで児童の日常生活と結びつけ「消費者」目線での理解を深めた。次の第2サイクルでは「商店街のお店」に着目し店の魅力について、「販売者」目線をふまえたポスター作りを通して、「商売」に大切な「商品」「コミュニケーション」「サービス」について考えを深めることができた。そして第3サイクルでは、商店街イベントで実際に集客し、商店街の魅力を伝える活動を通して「商店街の商売の（に関わる）面白さ、難しさ」を経験することができた。このように、身近な買い物から商売の面白さ、難しさを学んだことで、子ども達の「商売」に対する概念が深まり、自らの消費活動について主体的に考える機会に繋がったのではないかと考える。

しかし一方で、A領域の中心概念である「地域」とのつながりを見出すことはできなかった。これは、地域の中における商店街の存在意義や、商店街の困り感などを理解する場を十分に設定することができなかったことが要因であると考えられる。そのため、連合町内会や商店街の人々などの思い、街の人の商店街に対する意識調査などの、より多様な地域の方々のお話を聞いたり、区役所などの「行政」から捉えた認識を知ったりして、商店街が地域の中でどのような存在なのかを捉える機会が必要である。

(2) 学習方法

まず「ポスターづくり」について考察すると、店を深く学ぶにあたり非常に有効な手立てであったと考える。その理由としては、まず人の気を惹きつけるキャッチコピーを限られた文字数で考えなければいけないので、店の本質をしっかりと捉えようとしたことである。「美味しい」「安い」などのありふれた言

葉ではなく、見た人が笑ったり、驚いたり、疑問を持ったりするために、造語で表現を工夫したり、呼びかけるような言葉を使ったりなど、試行錯誤して店の魅力を表現することができた。

また、「サン盛りフェスティバル」のイベントでは、「運営・集客」「グルメ」「ツアー」「魅力発信」のグループに分かれ、実際の商店街に行って盛り上げるために活動を行った。実際の商店街で知らないお客さんに声をかけてうまくいかなかったり、商品を売るお手伝いしてお礼を言ってもらったりと、「商売」の良さや大変さを実際に体験できたことは非常に大きな経験であり、子ども達の「商売」に対する概念をより深めるものとなったと考えられる。



しかし、イベントにおいては、「集客」に課題があった。当日のイベントは盛り上がり、来て下さった方々に行ったアンケート結果も非常に良いものであったが、実際にイベントに参加してくれたのは 8 割が保護者であった。そのため、長期的に商店街を盛り上げたい子ども達にとっては、今回のイベントは大成功だと納得できるものにはならなかったと言える。より多くの一般のお客さんに来てもらうには、周知の準備や告知、また開催日を土曜にするなどの場の設定を工夫する必要があった。また、今回はお客さんにのみアンケートを行ったため、商店街の方々にとっても WIN-WIN なものとなっていたのかは定かではなく、子ども達が自らの活動を客観的に捉えるためにも、多様な方々からのフィードバックをいただく必要がある。

このような活動ができたのも、商店街の協力があったからこそである。そのため、体験ベースのダイナミックな活動を行っていくためには、普段から教員と商店街（地域）の方々とのコミュニケーションも非常に大事である。

(3) 評価

「探究のふりかえり」に関しては、第 3 サイクルのイベント終了後に実施したが、第 2 サイクルのポスターづくり後にすることで、より児童の変容が見られたと共に、学習のための評価に繋げることができたと考えられる。また、設問についても「商店街とは何か？」と抽象的に問うたため、児童が概念をしっかり表出できず、こちらも見とりにくい部分があった。そのため、「商品」「コミュニケーション」「サービス」のような概念に関わるキーワードを指定することでより児童の商店街に対する概念を表出、見とることができたのでは

はないかと考える。また、「探究に向かう姿」の評価に関しては、商店街の協力店（周辺の店も含む）を増やし、児童の割り当てを少なくすることができれば（例えば 20 店舗で 5 人前後）、お店の人からの評価ももらえ、より多くの大人と関わることができ、多面的な評価が実現するのではないかと考える。

児童の探究のふりかえり

5年生 商店街を盛り上げようプロジェクト

探究のふりかえり

① あなたが考える「商店街」とは、何ですか？
言葉や絵、図などを使って、分かりやすく説明しましょう。
人気や有名という事を気にせず、
お店の1人1人が商店街の事を大切にして
いる場所だと思いました。

② あなたが、今後買い物をする時に、大切にしたいことは何ですか？
下から選んで、□にチェックをつけましょう。
また、それを選んだ理由を、今回の学習で体験した事をふまえて、
くわしく書きましょう。

| | | |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 商品の安さ | <input type="checkbox"/> 商品の新鮮さ | <input type="checkbox"/> 商品の質 |
| <input type="checkbox"/> お店のサービス | <input type="checkbox"/> お店の人 | <input type="checkbox"/> お店のロココや人気 |
| <input type="checkbox"/> お店のサービス | | (複数可) |

理由
私は買い物は安しむ事が大切だと思って、
でも、ただで目的の物を買、てふつうに
買うだけじゃなく、にきまかいから、自分
の好きな物、しおりの物をかうからこそ
楽しい買い物になると思いました。

③ あなたは、「商店街」のイベントに向けて、どのような事を大切に
して活動を考えて取り組んでいましたか？
大切な事とその理由が分かるように、書きましょう。
自分の事だけを考えずにサンタレいの事を
第1に考えて、いづくにならない様に、
「周った事」を説明に入れて、いいかな。
(インターネットなど)を上手に
活用する事ができました。

開会！附属平野小議会

6 年 新井 己舟・塩根 航平・高田 遥・山崎 善和

1. 単元について

(1) 設定の理由

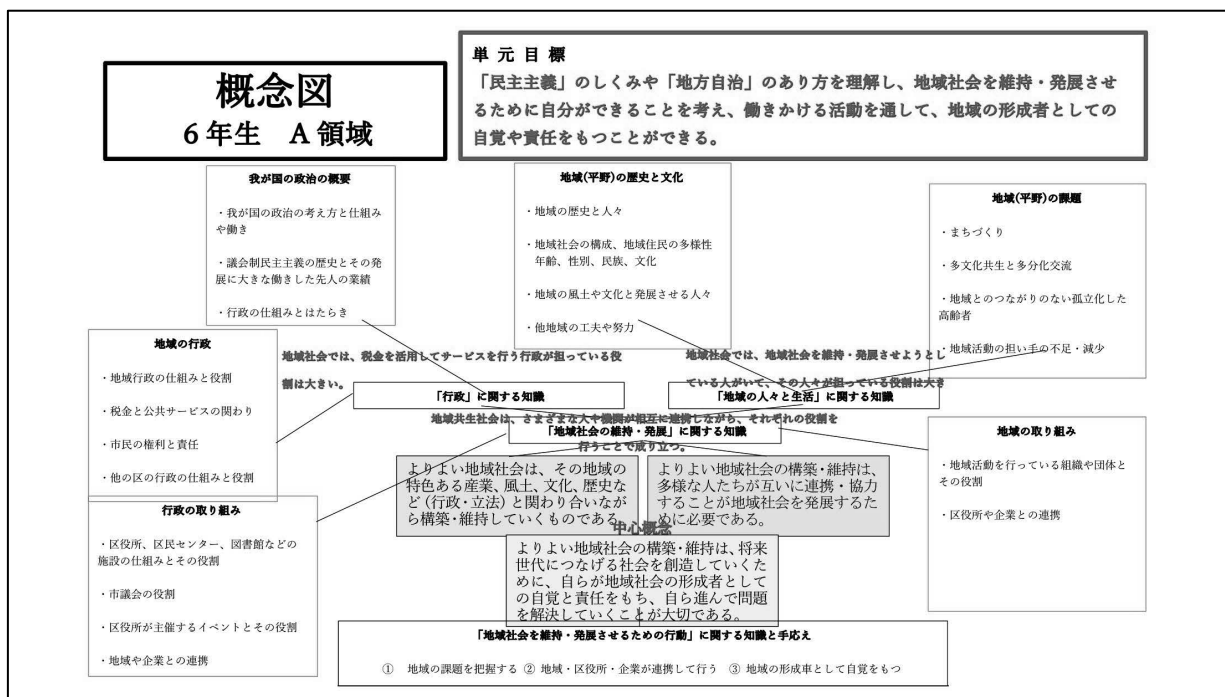
① A 領域における学年の位置付け

A 領域における第 6 学年を系統的にみると、「人・もの・こと」の 3 つを関連づけて、『地域社会を豊かにするには』という本質的な問いに対して、地域社会の政治や行政の役割を概念的に理解し、地域や地方の政治に関わり、人々の思いや願いを実現できるように連携するということを感じられるようにしていくことをねらいとしている。そのため、国や地域の政治体制や政治制度、地域の行政についての概念的知識を構築するために実際に地域社会を豊かにするために考えてつくられた施設や国の議会を行なっている国会議事堂や省庁に行き、見たり聞いたりする体験的な活動を充実させていき、中心概念にせまるテーマである「民主主義」についての理解を深めていく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

第 6 学年の A 領域のテーマは「民主主義」と設定した。現在、世界中のほとんどの国が、政治体制や政治制度に「民主主義」のシステムを採用している。また、「民主主義」は今や、理念としても体制としても個人の自由や権利を重んじる自由主義と並び、広く知られている。「民主主義」とは「人民が主権を持ち自らの手で自らのために政治を行う立場。人民自らの自由と平等を保障する生き方。」と定義される。平易な言葉で表すと「ものごとをみんなで決めましょう」ということである。この「民主主義」のもと、地方自治や地域の政治体制が敷かれている。さらに、「地方自治」や「地域自治」は、「民主主義」の基盤であり、地方自治や地域自治への参加を通じて住民が民主主義のあり方を学ぶという「民主主義の学校」と言われている。そこで、本単元では、よりよい地域社会を目指し、維持・発展させるために、基盤となっている「民主主義」をテーマにすることが適していると考えた。さらに、「地方自治」や「地域自治」の概念を育み、自分たちが住んでいる地域がよりよく維持・発展させるために地域の形成者として自覚や責任をもつことができるようにしていきたい。そして、この「民主主義」では多様な人たちが互いに連携し、協力していくことがよりよい地域社会の維持・発展には欠かすことができない。したがって、この「民主主義」をテーマとして学習を進めることによって、多様な人たちの連携と協力が必要だということの価値を見出せると期待できる。

本校では、バスや電車を利用して通学している違う地域から通学している児童が多数いる。したがって本校のある共通する地域である「平野区」を探究の対象の場として設定する。本校独自である自分たちの住んでいる地域と共通する探究の対象の場である「平野区」が違うというところを活かして共通の探究対象の場である「平野区」で養われた概念が将来、自分の住んでいる地域の維持・発展に関わる問題に対しても概念が転移し、将来的に地域の形成者として働きかけられるようにしていきたいと考える。



6年生 A領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 民主的に決めていく活動を通して、民主主義のあり方を考え、学校や地域の人々と協働しながら、課題の解決に向かって議論することができる。 |
| 創造する力 | 民主主義の仕組みや構造を理解して、価値や精神を捉え、学校や地域の課題を解決するために活かすことができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・疑問や考えを自分なりにまとめて書いたり話したりして伝えようとする。 (第2サイクル：情報の収集／整理・分析) | |
| 人と考える力 | ・目標を共有し、グループで協力して活動する。(第2・3サイクル：整理・分析／まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・地域社会に参画することの意義や、地域社会や所属する空間での絆の大切さを感じたりする。 (第3サイクル：価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|-------------------------------|--|
| キーワード 民主主義 | 知識 方略 | ① 民主主義の仕組みと構造の理解【方略】 ② 民主主義のよさに価値を見出すことの理解【概念】 ③ 民主主義の精神(平等と公平・自由)の理解【概念】 ④ よりよい地域社会にするために課題を見出し、自分たちにできることを考える |
| A | B | C |
| 民主主義の仕組みや構造を理解し、よりよい地域社会にするために課題を見出し、根拠をもとに考えることができる。 | 民主主義の仕組みや構造を理解し、価値を見出すことができる。 | 民主主義の仕組みや構造を理解できない。 |

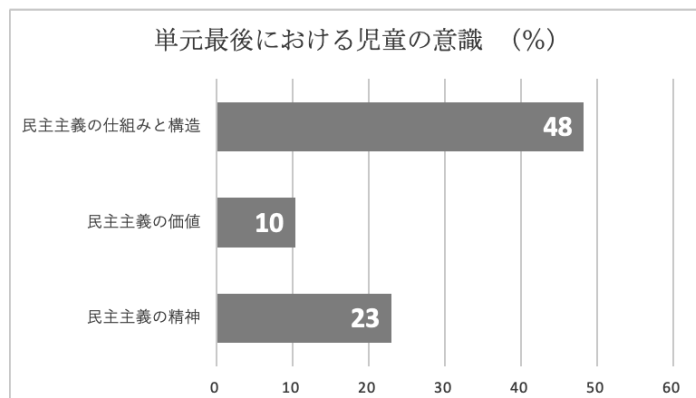
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|---|
| <p>1. いくのパークはどのようにしてできたのだろう？</p> <p>① 地域の役割に問いを持つ</p> <p>② いくのパークがどのようにできたのか調べる</p> <p>③ 行政の役割や関係する会議などからそれぞれの役割を知る ・構成図に表してそれぞれの役割を知る。</p> <p>④ 行政や地域の住民、会議などの役割を関係図に整理する ・それぞれの構成図を関係図に表して整理する。</p> <p>⑤ いくのパークのできた経緯と関係図を比較し、今までの学習を振り返る</p> | <p>本質的な問い 地域社会を豊かにするためにどのように行動すればよいのだろう。</p> <p>③ 行政や関わっている団体の関係を関係図にまとめて【経路】、それぞれの役割を理解する。</p> <p>⑤ 行政と住民とが協力し、相互に関わり合いながら民主的に決めていることを理解する。</p> | <p>●国語科（統合：5 h） 「たずね合って考えよう」 「意見を聞いて考えよう」 「発信しよう、私たちのSDGs」</p> <p>●社会科（統合：5h） 「わたしたちの願いと政治のはたらき」</p> |
| <p>2. 附属平野小学校に合う卒業記念品を皆で考えよう！</p> <p>① いくのパークのできた経緯をもとに卒業記念品を決めていく ・附属平野小学校に必要な卒業記念品はどのようなものなのか課題をもつ。</p> <p>② 附属平野小学校に必要なものを情報収集し、議会を開き、会議する ・議会のあり方や会議の仕方について知る。</p> <p>③ 議会を開いて会議で出てきた提案を抽象化し、視点を整理する。</p> <p>④ 整理・分析した視点をもとに卒業記念品を見直し、根拠とともに案にまとめて提案する。</p> <p>⑤ 自分たちがどのように卒業記念品を決めたのか振り返る。</p> | <p>①～③ 議会のあり方や会議の仕方について、いくのパークのできた経緯をもとに価値を見出したり、どのように行うとよいのかを理解する。</p> <p>③ 議会に出てきた案を抽象化し、視点を整理し【分解】【由来】根拠を見出していく。</p> <p>⑤ 民主主義のしくみと自治のあり方を理解する。</p> | <p>○算数科(横断：3 h／全6 h) 「資料の調べ方」</p> |
| <p>3. よりよい平野区にするためにできることを考えて議会を開こう！</p> <p>① いくのパークができた住民の思いをもとによりよい平野区にしていくためにどのようなことをすればよいのかという課題をもつ ・考えた内容を府庁に陳情書として提出するという目的意識をもつ。</p> <p>② 平野区の課題や特色を情報収集する</p> <p>③ 何をどのように行なっていくのか視点を整理・分析していく。</p> <p>④ 提案を陳情書にまとめる。</p> <p>⑤ 提案をもとに、学習を振り返る。</p> | <p>①～③ 平野区の特徴や特色と課題との関連を理解した上で、民主主義のあり方を構築していく。</p> <p>⑤ 地方自治や地域自治のあり方を考えて、民主主義の仕組みや地域社会の維持・発展について理解する。</p> <p>単元でめざす姿 地域を豊かにするためには、地域の政治に関わり、人々の思いや願いを実現できるように連携する。</p> | <p>●家庭科（統合：4 h） 「共に生きる地域での生活」</p> <p>●道徳科（統合：3 h） 「勤労、公共の精神」 「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」</p> <p>●総合的な学習の時間（統合:17h） ●特別活動（統合:8h）</p> |
| <p>予定時数 60 h</p> | | <p>統合・横断時数 45 h</p> |

2. 実践の結果

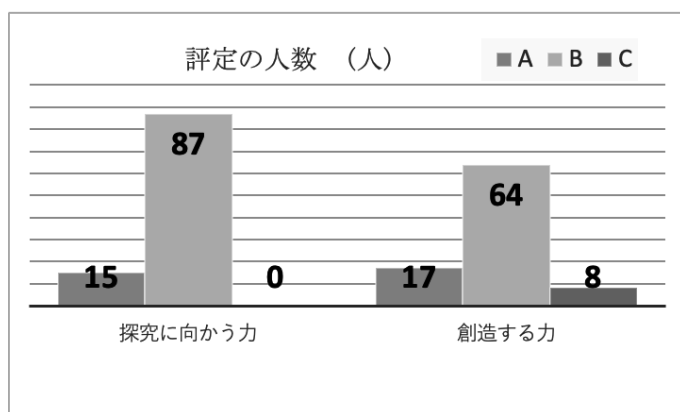
(1) 学習後の意識



左のグラフは、単元最後の作文（自由記述）の中で民主主義の理解を3観点で捉え、抽出したものを割合に表したグラフである。最も良多く、言語化として表出されたことは、民主主義の仕組みと構造についての記述であった。具体的な内容としては、「自分の意見だけではなく他の人の意見も尊重する」や「色々な人たちが関わってみんなで決めてい

くことが大切」、「色々な立場の人の意見を聞いてみんなで決めることが大切だと知りました」など、自分たちで地域の課題を見出し課題解決のために自分たちでできることを考えていく中で感じたことやわかったことが表出されていた。しかし、「民主的に決めることが大切だとわかった」や「民主的に決めることができた」など「民主的」という言葉自体はほとんどの児童が表出していたが、その内容について言語化できている児童は少なかった。また、目指す価値観については、「地域の住民の意見や考えを聞いて決めることが大事/地域をよりよくするために貢献したい」などといった地域社会への貢献、参画（社会的価値）に関わる内容や、「さまざまな人と関わって決めていく/みんなの意見を大切にしたい」といった人との関わり方（人間的価値）に関わる内容が表出されていた。以上のことからテーマとして設定した「民主主義」の概念は、内容を言語化することに課題はあるが、一定のイメージは形成されたのではないかと考える。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階評価の分布である。A評定は両観点とも約20%となり、探究に向かう力と創造する力とともにバランスのよい結果となった。C評定は創造する力において8名となり、表出されたことが、民主主義についての理解に関することよりも活動についての表出に偏りがあったことに起因すると考えられる。「創造する力」の内容の見取りに関わる

「探究のふりかえり」では、評価基準「②民主主義のよさに価値を見出すことの理解」に関する「自分の意見だけではなく、他の人の意見も尊重してみんなで決める。」、「少数派の意見も聞き入れながら、議論を重ねた上で多数決をする。」などといったことをかいている子どもたちが、最も多く55名（約58%）で「①民主主義のしくみと構造の理解」と「③民主主義の精神の理解」に関することは16名（約17%）、18名（約19%）と少ない結果となった。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、地域の課題を見出し、課題解決のためにできることを考える第3サイクルである。地域の課題を調べるときに、第1サイクルの「いくのパークがどのようにできたのか」を調べたときの行政の役割を想起し、活用している場面があった。そして地域の課題に対して、どのようなことを働きかけていくのかを第2サイクルの「卒業記念品を考える」ときに自分たちが展開した議論の仕方や議会の持ち方、根拠の大切さを考えている姿があった。

また、第1サイクルの終盤では、学級内での行動変化が見受けられた。それは、自分たちで学級の課題を見つけて課題解決していく姿である。数人の学級のまとめ役が困っていることや学級をよりよくするための意見を入れる目安箱のようなものを置き、集まった意見や考えをもとに、学級で話し合い、目標を決めていくということを自分たちで行なっていた。これは、みんなから意見や考えを出し合い、みんなで議論をし、みんなで決めていくという第1サイクルで学習した民主主義の基本的な仕組みを活かした行動であったと考える。



(4) 外部評価

外部評価としては、第3サイクルでゲストティーチャーとして行政の方や地域住民に来ていただき、発表するという形で行った。ここでは、第3サイクルまでに構築してきた「民主的」に決めていくということを活かして考えた、豊かな地域社会にするための行動を根拠とともに聞いていただいた。ゲストティーチャーからは、実現可能な現実的なことかどうかということや、実際にどのようにして進めていくのかということの助言をいただいたり、根拠を基に考えて「民主的」に決めてきた経緯を認めていただけた。この外部評価を基にもう一度振り返り、実現可能かどうか、また課題に対しての根拠の見直しをし、ブラッシュアップした上で陳情書に向けて再構築することができた。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

テーマとして設定した「民主主義」の概念は、単元最後の作文（自由記述）で内容を言語化することに課題はあるものの、それぞれの授業終末でのふりかえりや授業内での発言の中で表出している部分があり、教師側の体感的には、概ね形成されたと考えるため、学習目標・内容とともに妥当であったと言える。しかし、「地域」という対象に対しての中心概念である「相互性」、「連携性」を形成するということころまでは、不十分であったと考える。不十分だった理由は2点推察される。1点目は第3サイクルで地域に対しての活動が足りなかったことである。第2サイクルでの活動の中で第1サイクルでの活動を活かして、民主主義のしくみと構造に関して一定の形成がされたと考えると活動による経験が概念形

成に大きく関わっていると言える。このことから第3サイクルでの議会活動や公聴会活動などの活動経験をより一層充実することが大切だと考える。2点目は1点目と関連して地域の住民や行政、会社の人たちと接する機会が足らなかったことである。地域住民や行政、会社などの人たちとより一層接する機会を設けることで「民主主義」を政治という一側面だけではなく、社会の側面と経済の側面それぞれから多面的に捉えることができたのではないかと考える。

(2) 学習方法

中心概念の形成に最も深く関わる、第3サイクルについて考察していく。第1サイクルでの「いくのパーク」を例として、仕組みと構造について知り、第2サイクルでは学校を舞台として自分たちで模倣し、第3サイクルでさらに舞台を広げた地域に対して働きかけていくことで「民主主義」の概念の要素が構築していき、形成されていくと考えていた。これらのサイクルを展開していく中で思考の流れとしてスムーズに展開できたと考える。しかし、中心概念にさらに迫っていくためには、これらのサイクルを展開する中で、「関わる人」と「実践場面」をより一層充実させた展開にすることが大切だと感じた。具体的には、地域の住民や行政、店や会社を運営する人などの「関わる人」を充実させることで政治的側面だけではなく、社会的側面や経済的側面から多面的に捉えさせることが中心概念に迫る一つと考えた。また、本会議や公聴会、委員会会議など「実践場面」をさらに充実させることによって経験が積み重なり、学びの文脈がより「真正さ」に近づいたのではないかと考える。

(3) 評価

「探究のふりかえり」での課題として、想定していたよりも、言語表現として表出されなかったことが挙げられる。これは、2つの要因があると考えられる。1つ目は、設問（問い方）が妥当ではなかったことである。設問（問い方）を概念図と関連づけてテーマである「民主主義」の概念に関わる3観点（仕組みと構造・民主主義のよさ・民主主義の精神）のキーワードとなる言葉（多数決の原理と少数意見の尊重に関わる言葉や公平・平等・自由など）を入れて設問を考えることで表出しやすいのではないかと感じた。2つ目は、見直す機会がなかったことである。1回のみ「探究のふりかえり」だけではなく単元終末にもう一度見直す機会をつくることで修正したり、付け加えたりできたのではないかと考える。また、そのようにすることで概念の変容も見取ることができるのではないかと感じた。

評価に関しては、評価基準のルーブリックを概念図とともに作成し、探究のふりかえりを事前に作成しておくことが大切だと感じた。また、概念図とともに評価基準を作成しておくことで、事前に展開していく中での関わる人々への提示ができ、共に評価することで多面的に評価できると考える。このように概念図と評価基準、探究のふりかえりを関連づけて作成することで形成する概念と評価の一体化がより明確になると感じられた。

| 探究のふりかえり | |
|--|--|
| <p>① あなたが考える「民主的」な決め方というのは、どのような決め方ですか。言葉や図で説明しましょう。</p> <p>図 回 の 大 阪 市 の 学 校</p> <p>許可をもらう → 中心 → 住民など 意見を出し 意見と聞く</p> <p>・多数決などで決めるのではなく、まず、他の人の意見をアンケートなどで取り入れ、中心の人がまとめる。そして、まとめた意見を大阪市や学校などに提出して許可をもらうという方法だと、「民主的」に決められるのではないかなと思いました。 (住民などの意見を聞くとき、本当に、みんなにとって必要な物を卒業記念品などにできるから)</p> | <p>② あなたが何か決めるするとき、どのようなところに気をつけて決めますか。</p> <p>自分だけの意見で決めるのではなく、他の人の意見を得てから、その物が「必要か」「必要ないか」をしっかりと考えてから決める。みんなの意見も自分の意見も取り入れた物に「できると思うので、そこを気をつけたいです」。</p> |
| <p>③ よりよい平野区にするための政策を考えるときにどの視点をより大切にしますか。また、なぜか具体的にかきましよう。</p> <p>視座 <input type="checkbox"/> 安全安心 <input type="checkbox"/> 利便性 <input type="checkbox"/> 快適性 <input type="checkbox"/> エンターテインメント性 <input type="checkbox"/> ユニバーサルデザイン</p> <p>理由 高齢者についてのチームが、高齢者がよりよい生活を送れるようになり、利便性(便利)になると思っています。そこから、快適性やユニバーサルデザインにも関わってくると思いました。</p> | |

1. A領域全体の考察

(1) 学習目標・内容

各学年の学習目標・内容について、次の3つの視点を組み合わせて考察した。

- ① 中心概念(本質的な問い)に基づいて、どのような知識が構築できるか。
- ② 体験的な活動となるか。
- ③ 「人・もの・こと」の3つの関係(結びつき)を深められるか。

まずは、各学年の実践・考察をもとに、『地域社会を豊かにするには?』といったA領域における「本質的な問い」に対する答え(めざす中心概念を形成して行動する姿)を各学年で設定した。そうすることで、A領域の学習系統を下の表のように示すことができた。特に、赤字で示した学年においては、テーマを変更することにした。3年生は、「安心・安全」だったテーマを「安心」のみに絞ることにした。理由は、3年生の発達段階で双方を組み合わせながら学びを深めることが難しいと判断したためである。そうすることで、安心して暮らせる生活環境として「個人商店(店舗)・公共施設・地域コミュニティ(自治会)」におけるそれぞれの仕組みを理解するとともに、3つのつながりを考える学習が実現できると考えた。また5年生は、「商売」だったテーマを「産業(流通)」により大きなテーマにすることにした。そうすることで、それぞれの産業に関する理解から改めて地域社会を捉え直し、それぞれの産業の中で(もしくは違う産業と関連付けて)地域の価値を自分たちなりに見出す学習が実現できると考えた。また、6年生のテーマ「民主主義」において、「経済の自由化」に関する理解が必要である。その視点からも、5年生で多様な産業が経済でつながっていることを理解させたい。このように、「構築できる知識」を想定し、扱うテーマの範囲を調整することで学習目標・内容を修正した。

表1 A領域の学習系統

| 学 年 | テーマ | 本質的な問いに対する答え | 社会との関わり |
|-----|------------|--|-----------------|
| 6 年 | 民主主義 | 地域の政治に関わり、人々の思いや願いを実現させるために私たちも連携する。 | 社会を変える (変革) |
| 5 年 | 産業 (流通) | 地域の産業をつなげて、人々の思いや願いを実現させるために私たちも連携する。 | |
| 4 年 | 祭り | 地域の人々の思いや町の歴史を受け継ぎ発展させるために、私たちも連携する。 | 社会とつながる (参画) |
| 3 年 | 安心 | 地域の人々が安心して暮らせる生活環境をつくるために、私たちも連携する。 | |
| 2 年 | 町 | 町にある様々なものに意味があり、私たちの生活が支えられていることに気づく。 | 社会の広がり (知る) |
| 1 年 | 学校 | 学校にある様々なものに意味があり、私たちの生活が支えられていることに気づく。 | |

次に、低学年は「人・もの・こと」の中の「もの」との関わりを中心に体験することで、それぞれの結びつきを深められることが分かった。例えば、1年生の学習であれば、学校にある様々なものを試行錯誤しながら実際に使うことで、様々な学校にあるものの意味を自分なりに見出すことができるだろう。そ

こから、そのものを管理する教師や使う児童(人)・使って学習する教科や内容(こと)などを結びつけて深めることができる。3年生も、「安心できるもの・できないもの」といったような「もの」を中核に学習を構成する方が良いと考えられる。そして、4年生以上からは「祭り・産業・政治」といった「こと」を中核に「人・もの」のつながりを考えていく学習構成が考えられる。このように、「人・もの・こと」の中で何を中核にするかも系統立てて考えられる。

(2) 学習方法

各学年の学習方法をサイクルの位置付け(表)をもとに考察した。

表2 サイクルの位置付け

| 第1サイクル | 第2サイクル | 第3サイクル |
|--------|--------|--------|
| 生活場面 | 知識の構築 | 社会課題 |

まずは、ゴールとして位置づき、社会課題に対して働きかける第3サイクルから考察していく。

第3サイクルでは、それまでのサイクルの中で育まれた概念を活用し、「実践場面」としてダイナミックに活動することで、より文脈が真正なものとなり、学習の転移がされやすくなるのではないかと考えた。しかし、「地域社会をよりよくするためには」というA領域の本質的な問いに対して、地域との関わりがどこまで理解できていたかということに疑問が残った。それは、第3サイクル終わりの「作文」からは、子どもたちの意識として地域との関わりに関することが、あまり表出することがなかったからである。そこで、各学年のテーマとA領域の本質的な問いの対象である「地域」との関わりを明示的にカリキュラム展開していくことが必要だと考える。また、「関わる人」や「実践場面」をより一層「地域」と関連させることで「地域」との関わりを子どもたちが、より感じることはできないのではないかと考える。このことを踏まえて、第3サイクルのゴールの活動を決めていくことで、第2サイクルの学習が明確になってくると考える。「地域」との関わりを念頭に置いた活動を計画していくことで、第2サイクルでの知識の構築をどのように学習していけばよいのかが明確になっていくと考えられるからである。

第1サイクルでは、生活場面という位置付けにより、低学年は素朴概念や具体物からスタートすることが望ましいと考える。また、中・高学年では、既習の概念を使いながら課題設定を行うことでより自分ごととして捉えられ、探究する態度を育めるのではないかと考える。

教師も子どもたちも第1サイクルから第3サイクルのゴールの活動の見通しを持って学習していくことで、それぞれのサイクルの位置付けが明確となり、より充実したカリキュラムになるのではないかと考える。

(3) 評価方法

今回実施した「探究のふりかえり」と「作文」の2つの評価方法について、妥当性を考察した。

まず「探究のふりかえり」における各学年の評価規準を整理したところ、構築された知識の数で評価している学年もあれば、具体的な記述内容で評価している学年もあった。その大きな理由の1つが、全学年がほぼ同じ型で「探究のふりかえり」を実施し、発達段階を考慮していなかったことである。よって、発達段階を踏まえた問い方を検討する必要性があった。そこで、1～3年ではキーワードを与えた上で記

述させ、どのような概念的知識が構築されたかを評価し、4～6年ではキーワードは与えずに記述させて評価する方法を検討した。

次に「作文」においては、「探究のふりかえり」と評価が重なっていた点が課題として上げられた。「探究のふりかえり」の実施方法が明確ではなかったことから、「探究のふりかえり」の記述内容が十分でない児童を、「作文」での記述内容から再評価していたためである。そこで、2つの評価方法について、次の表のように整理した。

表3 未来探究科の評価方法

| 評価方法 (評価時期) | 評価内容 |
|---------------------|--|
| 探究のふりかえり (概念形成後) | キーワードに対する理解。 どのような概念的知識が構築されたか。 |
| 作文 (単元終末) | 中心概念の形成。 単元における本質的な問いに対して、どのような中心概念や価値観が形成されたか。 |

上記に加えて、A領域では実施していなかった「面談」についても今後運用していくことになるが、「何を」「どのように」評価するのかを明確にした上で運用していく必要がある。今回整理した「探究のふりかえり」と「作文」についても、運用しながら修正を重ねていく必要があると考える。



B 領域

自然と共に生きるには

◇ 未来探究科 B 領域

いっしょに 大きくなあれ

1 年 貴志 亜賢・島 聡敏・道端 仁

1. 単元について

(1) 設定の理由

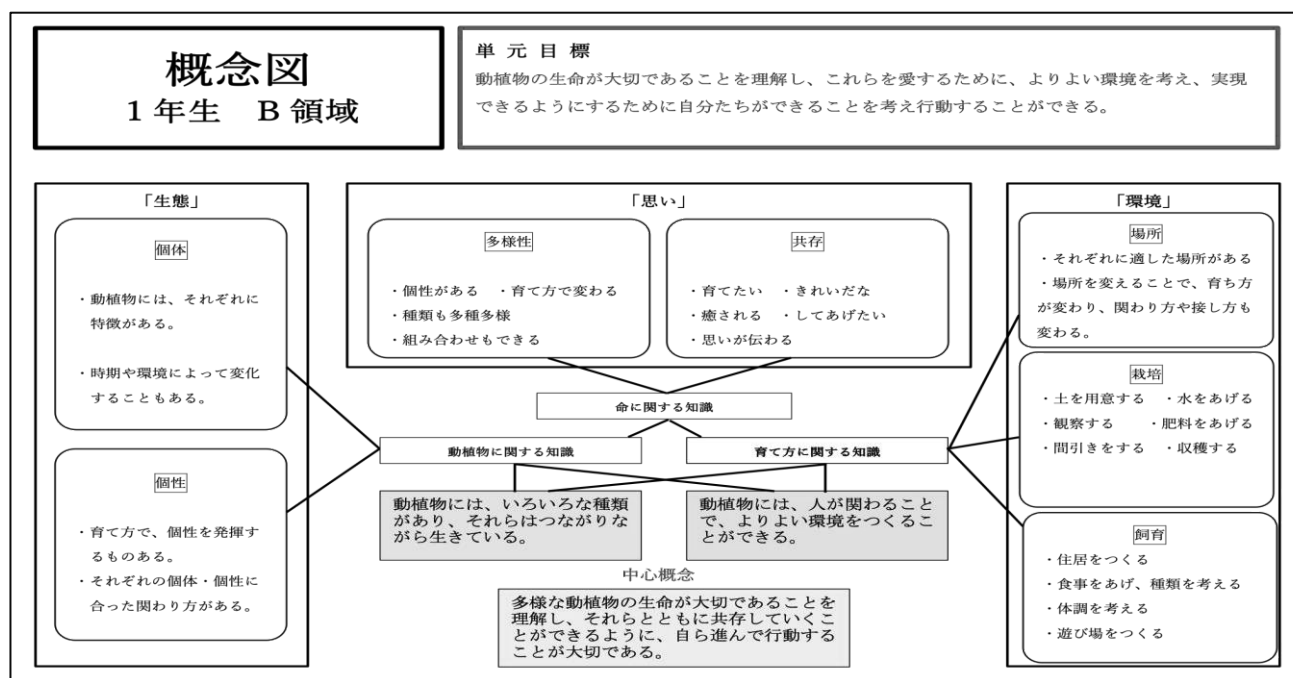
① B 領域における学年の位置付け

本校は自然がたくさんある学校である。また、昨年の 5 年生の調査では学校内にある池に大阪府で絶滅危惧種に指定されている生き物がいるぐらい、在来種、外来種も含めて多種多様な植物が生息している。そして、季節に応じて花が咲いたり、野草が生えたりするなど四季が感じられる場所がたくさんある。さらに、各学年で計画的に植物を育てているため、育てている花や野菜に誘われて虫が近づくため、それらを見て喜ぶ子どもたちの姿もあれば、虫が近づかないように工夫する子どもたちの姿もある。好き嫌いはあるにせよ、この自然を維持管理するのは、人間である。また、現在の学校の自然がベストであるとは言い難い。今ある自然を活かしながら、さらによりよくするために人の手を加えることで発展できると考えた。

そのために、本単元では探究の対象を「動植物」と大きく捉え、個人が設定したそれぞれの対象にさまざまな視点から体験的に関わったり調べたりすることを通して、動植物における生命の尊さや課題を見つけた際に問題解決能力を育成できると考えた。また、動植物の世話を通じて、子どもたちには思いやりや責任感を学べるように、子ども一人ひとりの気づきをもとに学習を進めていく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

本単元では、探究の対象を動植物とし、様々な視点から体験的に関わったり調べたりすることで、動植物が私たちの生活の中で深く関わっていることを捉え直す体験をしていく。これらの活動の中で、「多様性」と「共存」をキーワードに取り組んでいく。まず、「多様性」では、同じ種類であっても見方が違えば、一つひとつの個性を見出すことができると考える。その違いを見つけ、考え方を働かせることで大切にしようとする気持ちが芽生えると考えている。次に、「共存」では、動植物にとっても人間にとっても互いが必要であり、支え、支えられていることを実感できるようにしたい。そして、周りの環境をさらに良くしようとする思いを持ち、行動できるようにしたい。



1 年生 B 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 探究の対象である動植物に関する課題を見出し、関わる多くの他者と連携しながら、積極的に動植物に働きかけようとする。 |
| 創造する力 | 動植物の生命を守るために、より良い環境を見出したり、成長していくための環境を考えたり、より良い環境づくりを持続させていったりする方法を工夫することができる力。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・ 課題について、様々な視点で調べて、ワークシートにたくさん書く。 (第2・3サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・ 調べる時や考える時に、友だちと協力したり話し合ったりする。 (第2・3サイクル：整理・分析) | |
| 最後までやりぬく力 | ・ 学習のふりかえりでは、活動から考えたことをくわしく伝える。 (第2・3サイクル：まとめ・表現／価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|------------------------|---------------------------|---|
| キーワード 魅力 | 知識 方略 | ① 動植物の生命の理解【経路・影響】 ② 動植物の生態（個性・個体）の理解【背景・由来】 ③ 動植物の飼育環境の理解【背景・予想】 ④ 動植物も人間も共に支え、支えられていることの考え |
| A | B | C |
| ①～④の全ての観点から理解することができる。 | ①～④のうち2つ以上の観点で理解することができる。 | ①～④のうち1つの観点で理解することができる。 |

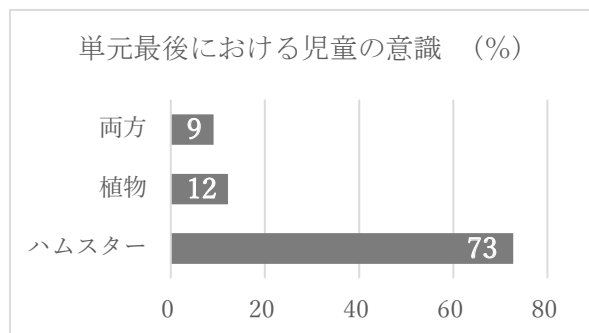
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|---|
| 1. アサガオで学校をカラフルにしよう！ ①学校にある自然を確認する ・学校探検を通して、学校にはどんな自然があるのかを発見し、伝え合う。 ②校外の自然を調べる ・長居植物園の校外学習を通して、学校との比較をする。 ③これからの学校の植物について考える。 ・もっと学校の植物をカラフルにできないか考え、伝え合う。 ・2年生からもらったアサガオの種を活用 ④アサガオを育て、観察やお世話をする。 ・自分自身のアサガオを思いを持って育てる。 ⑤学校をカラフルにするために表現する。 ・ブランターに色を塗り、学校のカラフルにしたい場所にブランターを置く。 | 本質的な問い 植物の成長のために自分にできることは何か。 ① 自分たちの周りには自然がたくさんあることを理解する。【分布】 ②③④ 人が工夫し働きかけることで、植物の育ち方がよくなることを理解する。【背景】 | ●算数科(統合:3h) 「おおきさくらべ」 ●道徳科(統合:3h) 「勤労,公共の精神」 「自然愛護」 |
| 2. 他の植物の成長を調べよう！(並行) ①他の植物に興味を持つ ・これから育てられる植物にはどんなものがあるか専門家に聞く。 ②植物を育てる準備をする ・自分が育てる植物を選び、育て方を知る。 ③植物を育てる ・観察、行動、振り返りを何度も行う。 ④植物を新1年生のために活用する ・自分たちの入学式の時にもたくさんの花で迎え入れてくれたことを振り返り、自分たちにできることはないか考える。 | ① 植物の育ちには、季節が関係していることを理解する。【経路・背景・影響】 ② 植物にはそれぞれ成長にあった育て方があることを理解する。【経路・背景・影響】 | ●国語科(統合:7h) 「ほんがたくさん」(1h) 「えにつきをかこう」(6h2) ●算数科(統合:3h) 「おおきさくらべ」 ●図画工作科(統合:4h) 粘土・絵に表す活動 「育てているお花の絵を描こう」 ●道徳科(統合:1h) 「自然愛護」 |
| 2. ハムスターを育てよう！(並行) ①教室で育てられる生き物は何か考える。 ・学校での飼育環境を考え、その視点から自分たちに育てられる動物を考える。 ②ハムスターと出会う。 ・ハムスターの生活や飼育について調べる。 ③ハムスターのより良い生活のために働きかける。 ・調べたことをもとにハムスターの環境を遊び、住居、食の視点から働きかける。 ④ハムスターのこれからについて考える ・年度末以降のハムスターについて考える。 ⑤動植物の成長を紙芝居などで表現する。 ・これまでの動植物を育ててきた動植物との学習を振り返って書く。 | 本質的な問い 動物のより良い生活のために、自分にできることは何か。 ① 動物を飼う時には、事前に環境などを考える必要があることを理解する。【影響】 ③ 飼育方法を工夫することで、小動物にとって生活が豊かになる。【背景・影響】 ⑤ 動植物を育てていく中で、小さな命があり動植物の生命を守っていくには、人間の力が必要であることを理解する。【背景】 | ●国語科(統合:1h) 「ほんがたくさん」(1h) ●道徳科(統合:2h) 「生命の尊さ」 ●図画工作科(統合:2h) 粘土 ●生活科(統合:25h) ●特別活動(統合:8h) |
| 単元でめざす姿 生き物が大切であることを理解し、ともに生きていくために自分ができるところを考え行動することができる。 | | |
| 予定時数 | 70h | 統合・横断時数 59h |

2. 実践の結果

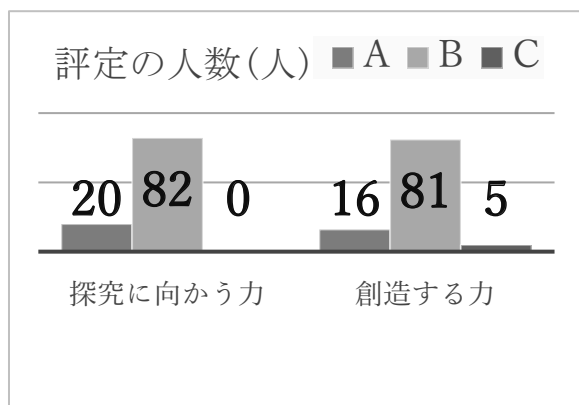
(1) 学習後の意識



左のグラフは、3月の最終週に取った作文をもとに作成（1クラスだけ抽出）したものである。その中で、学習を振り返って自由に書いた作文では、33名中23名がハムスターを選んでいた。内容では、出会い、名前の決め方、育て方、仕草など広範囲から選んでおり、小動物が子どもに与える影響が大きいことがわかった。また、植物を選んだ子どもは、4名とも自分が育てている花が、作文を書いた時点で咲いたこと

で選んでいることがわかった。そのことから、開花が子どもたちにとって大きな影響があることがわかった。作文では、絵を描く児童もあり、本物に近づけようと観察していた。このことから、自分の身近にあるものが大切なものであるという姿が見られた。

(2) 学習評価の分布



「探究に向かう力」については、A 評価 20 名、B 評価は 82 名、C 評価は 0 名であった。主に第3サイクルの価値付け作文で評価し、その他、フィードバック面談での発言、第2, 3サイクルでの情報収集及び整理分析、学習での取り組みの様子を加点対象として評価した。A 評価の児童については、価値付け作文において、生命の「魅力」というキーワードに関連付けて、これまでの学習や経験をまとめている児童を評価した。

「創造する力」については、A 評価を 16 名、B 評価を 81 名、C 評価は 5 名であった。主に第3サイクルの「探究のふりかえり」で評価した。A 評価の児童については、命、水、気温、栄養、育て方など「いのち」という概念の獲得、動物を育てる時に他者に説明できること、さらには、生き物に対して自分たちができるを理解していること、生き物が私たちのためにしていることを理解することにした。しかし、生きものが私たちにしていることを記述するところで書けない児童が多くいたので、問いの設定も含めて検討する必要がある。C 評価については、問いに対して説明不足であったので、こちらも問いの設定を検討していく必要がある。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、ハムスターとの出会いの場面であった。それまでは、アサガオをはじめとした「植物」を育てており、植物の成長のために、私たちはどのようなことができるのかということを考えてきたが、そこにハムスターという「動物」の要素が加わることで、子どもたちの「生命を大切にしよう」という意識がより強まっていった。例えば、ハムスターの育て方を本などで自主的に調べたり、自分から進んでハムスターのお世話をするようになったりと、誰かに言われてするのではなく、自ら生命を大切にしようという意識が芽生えていった。その結果、自分たちで育てている植物や動物は、大切に育てていかないと、その生命は失われてしまうことに気づくことができた。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

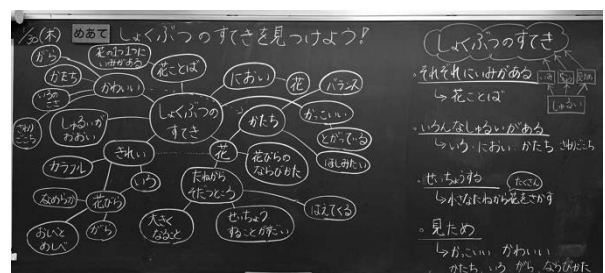
本単元では、動植物の生命が大切であることを理解し、ともに生きていくために自分ができることを考え行動することを目標としている。第1サイクルでは、学校をカラフルにするというゴールを設定し、アサガオを育てた。その活動の中で、植物を育てるためには「水」「日光」「栄養」など、植物の成長のためには、様々な要素が必要であるということに気づくことができた。第2サイクルでは、第1サイクルに引き続き植物を育てたのだが、ここでは、植物の専門家に秋から育てられる植物にはどのようなものがあるのかを尋ね、そのおススメの植物の中から児童がそれぞれ育てたい植物を選び、育てていった。それに加えて、第2サイクルではハムスターも同時に育てていった。ハムスターが豊かに生活できるように、どのようにお世話すべきかを自分たちで考え、「食」の観点からは、水やエサを与え、「住」の観点からは、砂の入れ替えやかじり木を与えるなど、児童が自らハムスターに働きかける姿が見られた。植物だけでなく、動物も含めた「生き物」のために自分にできることを考え、実践していく姿が見られたのが、第2サイクルの大きな特徴であると言える。第2サイクルにおいて植物と動物の両方に触れたことは、児童が「生命の大切さ」を理解する上で非常に効果的であったと感じた。

一方、やはり植物と動物の両方を同時に進めることはなかなか難しいと感じる部分があった。加えて、B領域は一年間を通して行う学習であり、他の領域も同時に進めていく必要があることもその難しさに拍車をかけた。また、第2サイクルでは時期の問題もあって植物を育てることが難しく、動物に関しても、もっと早い時期から育てても良いのではないかという見方もできる。これらの課題の改善として、1年間で2つの対象を同時並行で別グループで行うのはどうかと考えた。学級を植物チームと動物チームに分けて探究を進めていく。それぞれの対象への知識も深まることが考えられる。互いのチームの活動報告会を設けることで、相違点と共通点についても気づくことができると考える。第2サイクルの内容の実施時期は、今後検討が必要なのではないかと考えられる。

(2) 学習方法

第2サイクルのまとめ表現である「植物を新1年生のために活用する」を取り上げて考察する。植物の活用は2つの視点で学習を進めた。1つ目は、「来年入学してくる1年生のために何ができるだろうか」と考えた時に、自分たちの入学式を振り返り、2年生がたくさんのチューリップを並べて運動場を華やかに飾ってくれていたことを思い出す児童がいた。そのように自分たちが育てている花を綺麗に咲かせることで、1年生の入学を華やかにできるのではないかという活用である。2つ目は、教室の背面掲示である。入学した時には、2年生が1年間の思い出の絵を飾ってくれていた。これらを植物に置き換えて1年生の教室の中をたくさんの花の絵で飾ることができるのではないかと考えた。

背面掲示の作成にあたって「植物のすてきとは何か」を考える時間を設定した。児童はこれまでの学習を振り返りながら、考える姿が見られた。観察したこと、育ててきたこと、調べたことからウェビングマップを作成し、そこから抽象化していくことで、意味・種類・成長・見た目などのすてきがあることを見出した。これらのすてきなどところを取り入れながら、植物の絵を描き、背面掲示を作成するこ



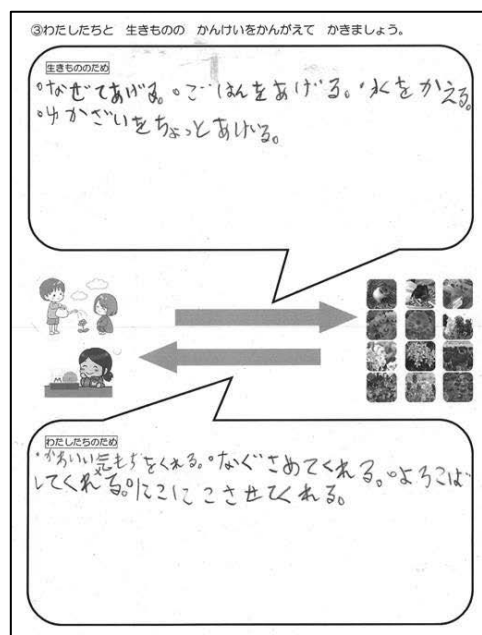
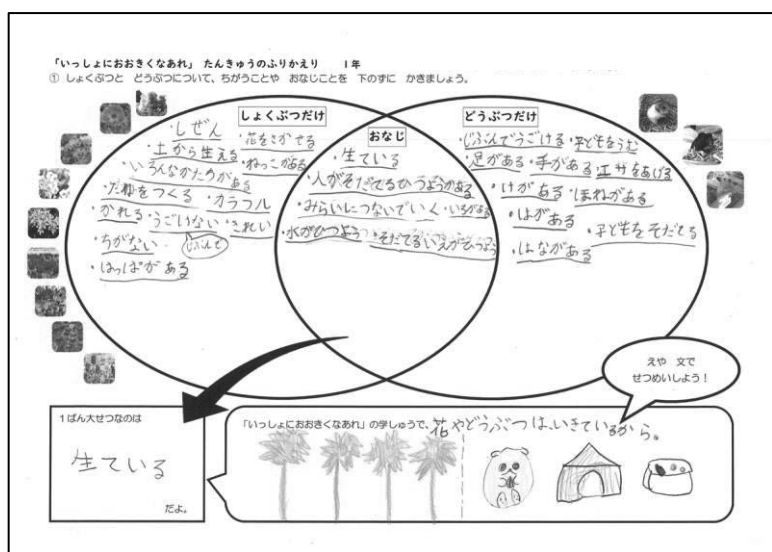
とに決めた。この過程を見ていると、第1サイクル、第2サイクルで多くの植物と関わることで、多くの児童が植物の魅力を確認できていることがわかった。1年生児童が植物の魅力を理解するには、飼育や観察など体験的な学習が有効的であると考える。

(3) 評価

B領域では、植物と動物の2つの対象を設定し、学習を進めてきた。そこで創造する力を見取る「探究のふりかえり」では、生き物についての理解をベン図（左下の図）を使って、植物と動物の共通点と相違点を記述する設問を設定した。記述内容を見ると、共通点には、「生きている」「死んでしまう」

「命がある」など、生き物の生命の理解の記述が多くみられた。また、相違点には、植物だけの特徴、動物だけの特徴を的確に書くことができていた児童が多くみられた。これらの内容を見ると、植物と動物の2つの対象から「生き物」についての知識を広げるのは有効的であったと考える。

また、3つ目の設問として、自分たちと生き物の相互関係を記述する設問（右下の図）を設定した。これについては、A領域の自分たちと先生の相互関係の知識を活用しながら、取り組む様子が見られた。しかし、「自分たちが生き物にできること」の記述はできるが、「生き物から私たちに返ってくること」の記述は少なかった。「お花を見ると気持ちが良くなる。」「ハムスターを見ると元気になる」と学習の中では理解はしている姿が見られていたが、文章での表出は難しいという課題が見られた。



◇ 未来探究科 B 領域

いのち たくさん

2 年 天田 有香・大山口 辰也・松下 翔

1. 単元について

(1) 設定の理由

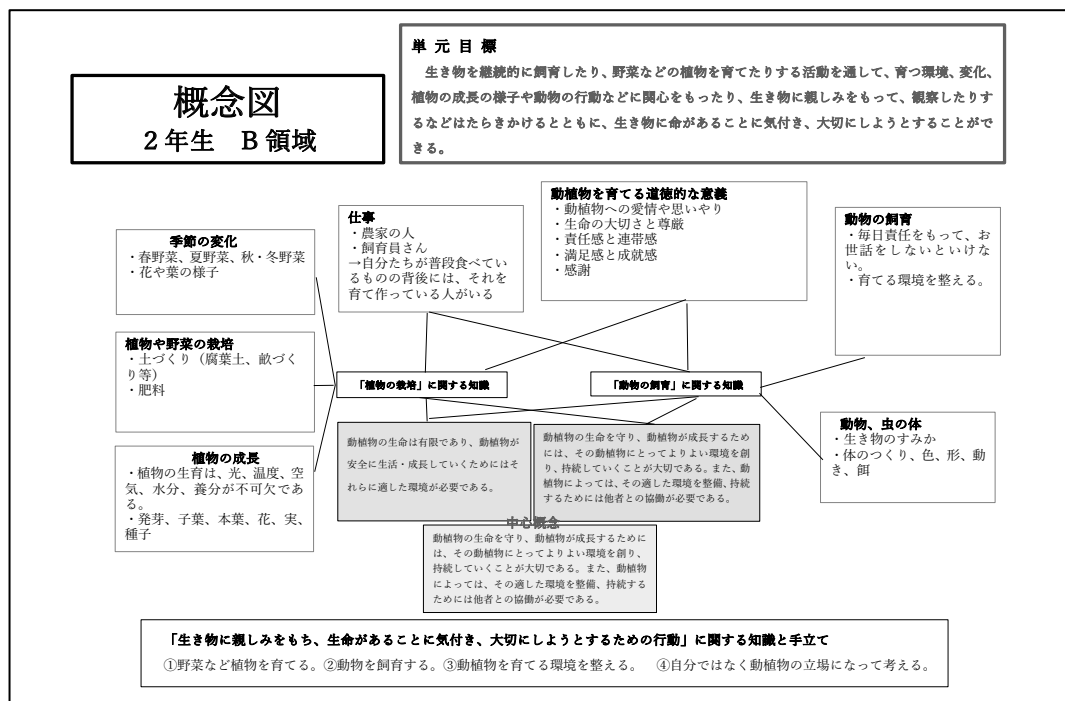
① B 領域における学年の位置付け

子どもたちがいのちの大切さを実感する機会は年々減少している。核家族化が進み、子どもたちが人の生や死に直面する機会は減少し、学校教育においても、動物を飼育する学校が減少しており、学校内外において、いのちの大切さを学ぶ機会がどんどん減っているのが現状である。

そこで、本単元では子どもたちにとって身近な「動物」や「植物」と触れ合ったり育てたりする活動を通して、「いのちの大切さ」を体験的に理解し、「いのちを大切にすることは」という問いに対し、子どもたち自身で考えを持ち、行動していくことができるようにしたい。2 年生の児童にとって、動植物の飼育・栽培活動は、生命の不可逆性（かけがえのなさ）や相互依存性（つながり）に直接触れられる体験であり、繰り返し継続的に関わり続けることで、自然と動植物に対し、共感や愛着が湧いてくると考える。このような体験的に形成される生命への関わりへの意欲や関心をもとに、中学年以降の自然との共存の理解の素地を養いたい。

② テーマの設定と中心概念の関わり

本単元で獲得させたい概念は、「有限性」と「持続」である。「有限性」とは、動植物の生命には限りがあるということである。この「有限性」を体験的に学ぶためには、動植物が安全に生活・成長していくための「環境」が必要であることを理解する必要がある。植物が大きく育ったり、動物が安心して過ごしたりするためにはどうすればよいか、子どもたちが動植物の環境に目を向けることによって、育てることの難しさや共に生活することの喜びに触れられると考える。「持続」とは、動植物の生命を守り、育てたり触れ合ったりするためにはよりよい環境をつくり続ける必要があるということである。よりよい環境をつくり続けるためには、動植物の立場に立って考え続ける愛情や思いやり、最後まで関わり続ける責任感、身近な他者との協力が必要である。2 年生において、身近な動植物との触れ合う学習を通して、生命の「有限性」や「持続」することの価値を体験的に学ぶことで、生命尊重の概念形成を図りたい。



2年生 B領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 動植物の飼育・栽培活動を行う中で、自分なりに触れ合うことや育てることの喜びを見出し、動植物のことを考えて自分の役割を決めて行動することができる。 |
| 創造する力 | 動植物の飼育・栽培に関わる知識を統合・横断させて、自然と共に生きるとはという問いに自分なりの考えを持ち、生物に対する関わり方を考えたり、飼育・栽培方法を工夫したりすることができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・調べたことを観察カードにたくさん書いたり、自分なりにまとめたりする。 (第1・2サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・調べてわかったことをポスターなどにまとめ、協力して活動する。 (第1・2サイクル：まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・動植物のことを考えて関わり方を工夫することの意味や、動植物が安心して過ごすことができることの価値を感じている。(第3サイクル：価値づけ) | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|----------|--|
| キーワード 生命 | 知識 方略 | ① 植物の成長に必要な環境に価値を見出すことの理解【影響】 ② 動物との関わり方に価値を見出すことの理解【影響】 ③ 動植物との共生に価値を見出すことの理解【影響】 ④ 自分なりに捉えた動植物との共生についての考え |
| A | | C |
| 生命を3つ以上の観点から理解し、動植物のことを考えて生活するためにはどうすればいいか自分なりに考えをもつことができる。 | | 生命を構造的に理解できない。 |

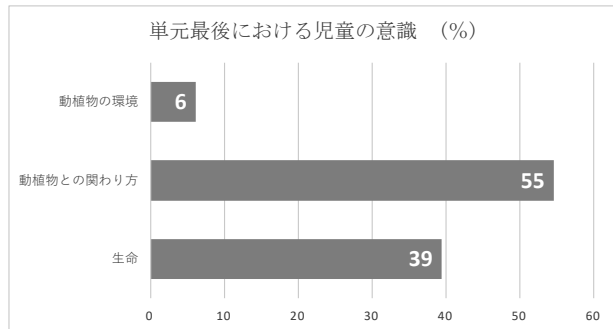
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|--|--|--|
| 1. 野菜を育てよう！ ① 「いのちたくさんの学校にしよう」という課題をもつ。 ・「手のひらを太陽に」の歌詞から生きていることの素晴らしさに気付く。 ② 学校にある「いのち」を調べる。 ・学校探検をし、学校の中にはどんな「いのち」があるのかを調べる。 ・調べたものを分類し、学校の自然について知る。 ③ 野菜を栽培する。 ・植木鉢で育てるもの、畑で育てるもの、季節にあったものなど考え、栽培する。 ④ 栽培の方法をまとめる。 ⑤ 野菜の栽培についてまとめ、第1サイクルの学びを振り返る。 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 本質的な問い 生命たくさんの学校にするためには？ </div> ① 生き物には、それぞれ1つずつ命があり、生きていることは素晴らしい。 ② 学校には、自然がたくさんあるが、もっと「いのちたくさん」の学校にしたい。 ③④⑤ 植物にも生命があり、生きているので、大切であると理解する。 | ●国語科(統合：9 h) 「話そう、2年生のわたし」 「かんさつしたことを書こう」 「ありがとうを伝えよう」 「くらべて伝えよう」 「2年生の本だな」 「同じところ、違うところ」 ●道徳科(統合：2 h) 「自然愛護」 ○算数科(横断：2 h／全4 h) 「表とグラフ」 ○算数科(横断：4 h／全8 h) 「長さ」「長さ(2)」 ○算数科(横断：2 h／全2 h) 「かさ」 ●図画工作科(統合：2 h) 「お花をみつけたよ」 |
| 2. ヤギを飼おう！ ① ヤギと出逢い、触れ合う。 ② ヤギについて調べる。 ・飼育員さんや幼稚園の先生にインタビューをしたり、図鑑や本などで調べたりして、ヤギを迎える準備をする。 ③ ヤギを飼う。 ・グループでヤギの世話をする。 ④ ヤギについてまとめる。 ⑤ ヤギを世話したことについてまとめ、第2サイクルの学びを振り返る。 | ① ヤギと触れ合うことで、生き物に親しみをもつ。 ② 動物を育てるには、環境を整備することも大切だ。動物を飼う責任感をもつ。 ③ 生き物に対して、愛情や思いやり、責任感をもつ。動物の成長や変化に気づく。 ⑤ 動物と触れ合うことで、愛着や親しみをもつことができ、生命は大切なものであることを理解する。 | ●国語科(統合：10 h) 「ビーバーの大工事」 「どうぶつカードをつくろう」 「本を調べる」 「本の中の友だち」 「図書館へ行こう」 「ことばのアルバム」 ●道徳科(統合：3 h) 「生命尊重」 |
| 3. 野菜やヤギの魅力を発信しよう！ ① みんなに「野菜」や「ヤギ」の魅力を発信するためにできることを考える。 ② 発信するために、「野菜」や「ヤギ」の魅力をもっと詳しく調べる。 ③ 調べてわかったことを整理するして、課題や解決の方法を考える。 ④ 「野菜」や「ヤギ」の魅力を発信する。 ⑤ 今までの学習を振り返り、「生命」について考える。 | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 本質的な問い 生命を大切にするととは？ </div> ①② ヤギや野菜の魅力を発信するためには、もっと詳しく調べることが必要であることに気付く。 ③④⑤ 自分たちの今までの活動を振り返りながら、「生命」の大切さについて、作文にまとめる。 | ●国語科(統合：6 h) 「みんなで話しあおう」 「じゅんじょ」 「こんなことをしてるよ」 「たからものをしようかいしょう」 ●生活科(統合：26h) ●特別活動(統合：9h) |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> 単元でめざす姿 動植物の生命を守り、育てたり触れ合ったりするためには、よりよい環境をつくり、動植物の立場に立って考え行動することができる。 </div> | | |
| 予定時数 70 h | | 統合・横断時数 75 h |

2. 実践の結果

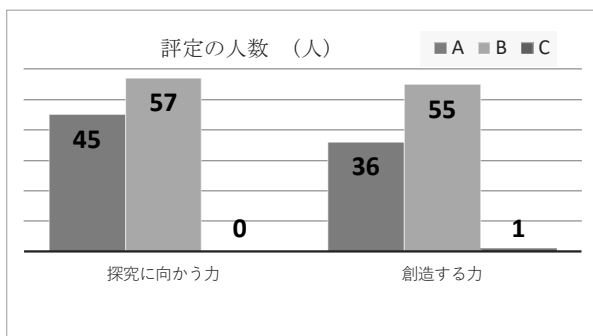
(1) 学習後の意識



第3サイクルの価値づけ作文の記述から、本単元で児童が意識していたことを「動植物との関わり方」「動植物の環境」「生命」と3つに分類することができた。ほとんどの児童が記述していたのが、「動植物との関わり方」である。「サクラ（本単元の学習で飼育していたヤギ）と仲良くなるためにはサクラの好きなことを調べて、お世話する」「野菜によっては水をあげすぎるとよくないこ

とがわかった」など動物の気持ちを理解しようとしたり、野菜に合わせて育てたりすることが大切だとまとめている児童が多かった。「動植物の環境」については、記述している児童が少なかった。当初は、動植物の安心できる環境についての理解を意識させたいと考えていたが、「サクラが安心して住める環境が大切」だと記述している児童が少なかったことから、環境づくりは子どもたちにとって飼育・栽培をする上では前提となっているため、あまり表出されなかったのではないかと考える。一方で、上位層ほど、「生命」というキーワードでまとめている様子が見られた。

(2) 学習評価の分布



「探究に向かう力」について、A 評価は 45 名、B 評価は 57 名、C 評価は 0 名であった。主に第3サイクルの価値づけ作文で評価し、その他、フィードバック面談での発言、第1、2サイクルの情報収集、ポスターづくり・発信での取り組みの様子を加点対象として評価した。A 評価の児童については、価値づけ作文において、「生命」というキーワードに関連付けてこれまでの経験をまとめられている児童を評価した。

「創造する力」については、A 評価は 36 名、B 評価は 55 名、C 評価は 1 名であった。主に第2サイクルで行った「探究のふりかえり」で評価した。A 評価の児童については、「探究のふりかえり」において、「動植物の環境」「動植物との関わり方」「動植物との共生」という3つの観点から、自分なりに考えを記述できている児童を評価した。またC評価については、探究のふりかえりなどの成果物が未提出だったためである。

(3) 児童の変容

本単元では、第1サイクルで野菜、第2・3サイクルの動物を対象としているため、サイクル進めごとに、子どもたちの「生命」というものに対する概念が広がっていったように感じる。

第1サイクルでは、自分の育てたい野菜から始まっているので、「自分の野菜を大きく育てたい」という思いを持っている児童が多くいた。そして、チームで野菜を育てる際も、「畑で育てるのだから植木鉢の時より大きく育てたい」と一生懸命活動する様子が見られた。

第2・3サイクルでは、サクラを迎える準備→出会い→幸せになってもらうためには？→サクラとの別れ（ふれあいセンターに帰る）という流れで学習を進めた。サクラが学校に来るというワクワク

感が、ヤギのことをもっと知りたいという欲求に繋がり、自主的にヤギのことを調べたりヤギが好きな野菜を家から持ってきたりする姿が見られた。

野菜の栽培とヤギの飼育を単元でまとめて行うからこそ、動植物を育てるための「環境づくり」「生育の条件」「対象の変化」を関連づけて捉えることができ、子どもたちも植物と動物を分けて捉えるのではなく、「生命」というまとまりで対象を捉えられたのではないかと考える。第3サイクルの植物と動物の比較の学習では、「どちらも成長して大きくなることがわかった」「どちらも地球で生きている」とふりかえりに書く児童の様子があった。また、D領域の学習が並行して行われていることで、その学習と関連づけて、「自分も動植物と一緒に、生命を託されている」と発言する児童もあり、領域ごとの学習を繋げている児童の姿も見られた。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元の目標は、動植物の飼育・栽培を通して、育つ環境、変化、植物の成長の様子や動物の行動に関心を持ち、観察したり対象にはたらきかけたりする中で、生き物に命があることに気づき、大切にすることができるということである。第1サイクルでは「野菜の栽培」、第2では「ヤギの飼育」、第3サイクルでは、「野菜とヤギの魅力発信」ということを中心として学習を行った。

第1サイクルでは、自分たちが育てたい野菜を栽培し、その後、チームで育てたいと野菜の栽培という形で進めた。自分の育ててみたい野菜を調べるところから始まったので、子どもたちも意欲的に調べたり、休み時間にも自主的に水やりを行ったりするなど、自分なりに大きく成長させたい思いを持って活動する姿が見られた。

第2サイクルでは、本校の動物小屋でも何か飼いたいという子どもたちの思いから、ヤギ（サクラ）の飼育を行った。本校の附属幼稚園で飼っているヤギの孫を飼育することによって、子どもたちはより愛着を持って飼育活動に取り組んでいた。また、子どもたちは飼育活動をして行く中で、「せっかく本校に來たのだからサクラにも幸せになってほしい」という思いを持つようになり、その思いを活動に繋げる姿が見られた。活動中盤は、サクラが幸せになるために、「えさ」「環境」「健康」「関わり方」というチームをつくり、チームでヤギに働きかけていくようにした。

第3サイクルでは、これまで飼育してきたヤギや栽培した野菜の共通点や違いを見出しながら、それらの魅力を発信する活動に取り組んだ。D領域の「自分・家族・大冒険！」の学習も関連させながら、「動物も植物もいのちが受け継がれている」と自分なりに考えたことを発表している児童もあり、「生命」というテーマで様々な学習を繋げながら取り組んでいる姿が見られた。

(2) 学習方法

第1サイクルでは、野菜の観察と栽培を中心に学習を行った。観察では、算数の長さや表とグラフの学習と教科横断させながら、自分なりに成長の記録を行うことができた。栽培では、ゲストティーチャーに来てもらい、苗の植え方や水やりの仕方など教えてもらいながら学習を進めることができた。

第2サイクルでは、ヤギが学校に来るまでに、事前にふれあい村の方に育て方を聞いたり、天王寺動物園に行って専門家に関わり方を聞いたりするなど、専門家へのインタビュー活動を充実させることができた。それらをもとに、サクラのガイドブックを作り、飼育活動に生かすこともできた。

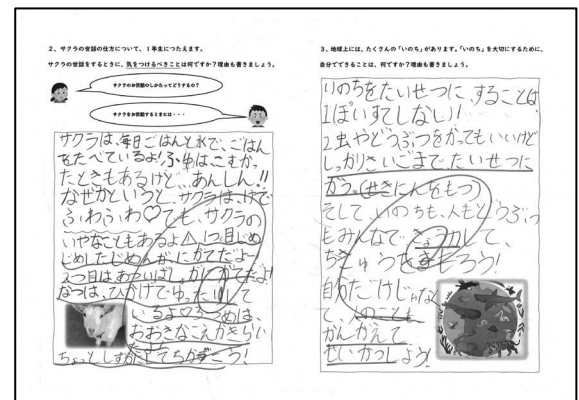
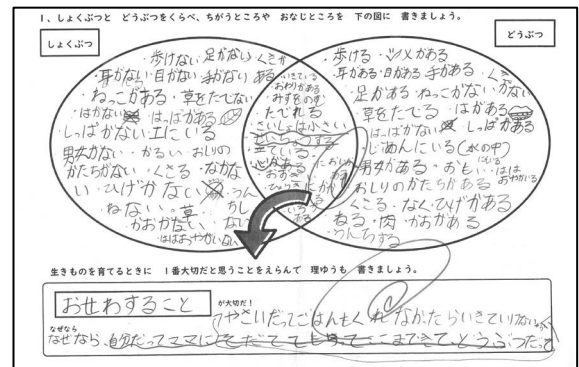
第3サイクルでは、サクラの魅力を伝えるためのポスター作りに取り組んだ。これまで飼育活動でわかったことを、チームで分担して記事にしたり写真を使ってわかりやすくまとめたりする姿があり、自

全体的に見ると、他領域に比べ他者への働きかけが上手くいかなかった。これはB領域が第2サイクル以降、週1回の活動となったことで野菜の栽培とサクラの飼育の2つの学習を進めることが難しくなってきたことが原因として考えられる。また他領域も同時進行で進んでいるので、時間の確保も難しい場面が多くあった。これを踏まえ、次回は対象を一つに絞ることや時間の確保を考慮する必要があると感じた。



本単元の「探究のふりかえり」では、①植物と動物の比較、②サクラのお世話仕方、③「いのち」を守るために、自分にできることという3つの観点で、子どもたちに記述させ、どのような知識が身についたのか見取りを行った。

ではないかと考える。これは、年間通して飼育・栽培を日常的に行ってきたからこそその成果ではないかと考える。②については、ほとんどの児童がこれまでの飼育の経験やガイドブックづくり、GT へのインタビューで調べたことを自分なりに記述していた。上位層は、生きるために必要なこととサクラの性格や好きなもの嫌いなものをあげながら関わり方について記述していた。下位層でも、小屋の掃除の仕方や餌のあげ方など経験したことを記述できている、経験したことを言語化することは、効果的であったと考える。③については、抽象的にまとめられている児童と具体的に記述している児童でかなり差があった。上位層では上の図で示している通り、「責任をもつ」「人も動物も協力する」といった内容でまとめられているが、下位層では、「植物には水をあげ、動物には餌をあげる」といった個別の知識を羅列して記述していた。つまり、「生命」というキーワードでこれまでの学習を概念化する場合、第3サイクルではもっと「生命」というキーワードをもとにこれまでの経験を言語化して紐づけていく必要があり、また概念化した知識をもとに再度活動を展開していく必要があるのではないかと考える。



生き物ランド

3 年 小森 悠弥・竹林 和之・巽 豊・豊山 裕美

1. 単元について

(1) 設定の理由

① B 領域における学年の位置付け

B 領域の本質的な問い「自然と共に生きるには」に対し、3 年生においては、生き物がもつ特徴や個性が生かされている「生態」と、それぞれの生き物に適した「周辺環境」の視点から探究する。そこで、「虫」に焦点化して学習を進める。虫は子どもたちの好き嫌いは様々あるが、多くの子どもたちが非常に高い関心をもつ生き物である。虫の生態を理解するためには、虫を取り巻く周辺環境を理解することが必要である。虫は様々な形で周囲の環境に溶け込むと同時に、多数の生物種とも相互作用しながら生活している。また、人は虫を生活に活かしたり、対立したりしながら暮らしている。人と虫が互いに心地よい環境で暮らすために自分たちに何ができるか考えながら、「自然と共に生きる」ために大切なことを見出していく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

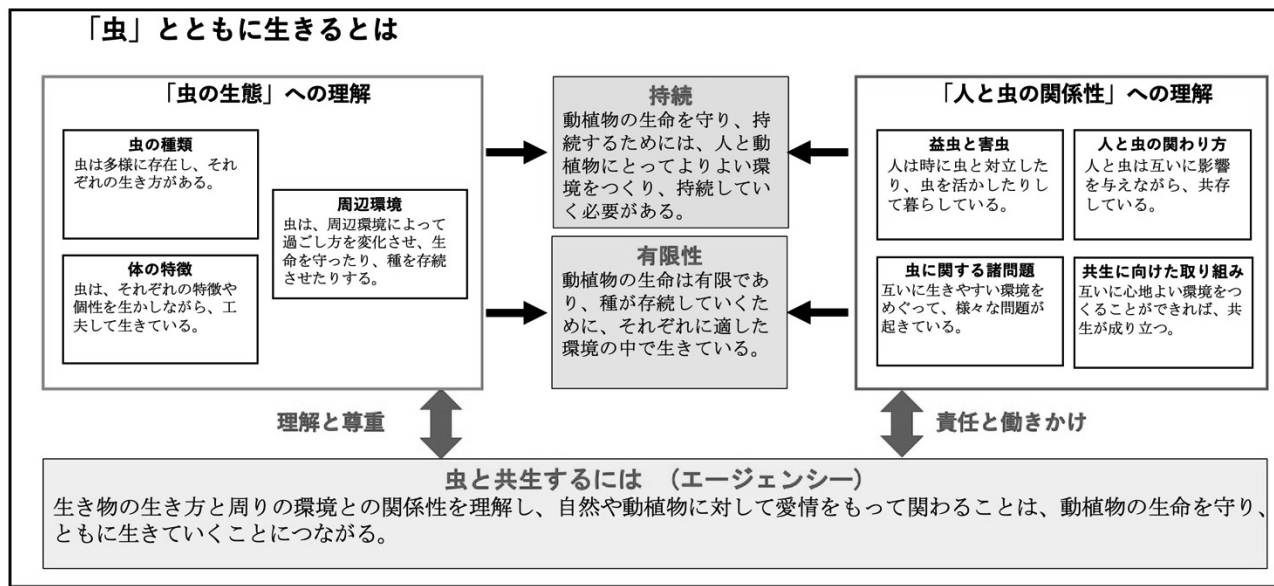
3 年生における有限性と持続の中心概念に迫るために、対象を「虫」に焦点化して探究を進めていく。虫は、生きるために環境の変化とともに姿や過ごし方を露骨に変化させる生き物である。また、人が生活していく上で、様々な場面で虫と関わることは避けられない。

この単元が他の領域と大きく違うのは、「生命に触れる」という点である。探究の前提として、子どもたちがすでにもっている虫への高い関心を、生命を大切にする心（価値観）にまで高めることが必要となる。実際に子どもが虫を捕まえ、育てることは、生命を持続させることにも生命を途絶えさせることにも繋がる。生命を持続させることの喜びと難しさ、そして動植物への愛情をもてるようにしたい。

また、単元で大切にしたいのは、「虫とは何か？（What）」という問いに対して見出す虫の種類や体に関する知識と、「なぜそこに虫がいるのか？（Why）」という問いに対して見出す周辺環境に関する知識の 2 つである。虫はそれぞれ特徴や個性を活かして多様に存在しており、周辺環境によって過ごし方を変化させ、生命を守ったり、種を存続させたりしている。これらの理解をもとに、「人と虫の関わり方」へと視野を広げ、共生について考えていく。人にとっての害虫問題や外来種などの社会問題はもちろんのこと、自分の生活で起こる虫トラブルも含め、共生は難しい課題である。特に子どもたちの身近な生活で起こる虫トラブルから「人は虫とどう生きるか？（How）」という問題意識を醸成し、それを解決するために活動しながら理解を深めていく。

近年、「駆除く棲み分けや予防」の考え方が大切にされている。あくまで人も虫も自然の一部であり、同じ生命をもっていることを理解した上で、被害を未然予防したり、ゆるやかな境界線をつくったりしてお互いにとってよりよい暮らしを続けていく共生のあり方の一つである。第 3 サイクルにおいて、自然や他者に働きかけるなかで、子どもたちなりに考える共生のために大切なことを見出していきたい。

| | |
|------------------------------|---|
| 概念図 3年生 B領域 | 単元目標 「虫」と関わりながら、「虫の生態」と「人と虫の関係性」について理解し、人と虫が共生するために自分にできることを考え行動することができる。 |
|------------------------------|---|



3 年生 B 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 虫と関わることを通して、生命の大切さに気づき、他者と協働しながら共生の在り方を考え、活動に取り組もうとしている。 |
| 創造する力 | 虫の生態や、人と虫の関係性を理解し、人と虫の共生の在り方を考えることができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・主体的に虫と関わり、気づきを伝えたり活かしたりする。（第1サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | ・目標を共有し、グループで協力して活動する。（第2・3サイクル：情報の収集） | |
| 最後までやりぬく力 | ・虫の命を大切にし、工夫して守っていかうとする。（第1・3サイクル：情報の収集） ・共生のために考えた活動を振り返り、自分なりの考えをもつ。（第3サイクル：価値づけ） | |
| A | | B |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 概ね基準を満たす。 |
| | | C |
| | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|----------|--|
| キーワード 生態 | 知識 方略 | ①生き物は多様に存在し、特徴や個性を活かして生活していることへの理解【分布】 ②虫は周辺環境の変化とともに、生き方を変化させ、生命を守ることへの理解【経路】 ③人と虫の関係性についての理解【影響】 ④生命を大切にし、虫と共生していくために自分にできることへの考え |
| A | | B |
| 「生態」を①～③の3つ全ての観点から理解し、④について考えをもつことができる。 | | 「生態」を①～③の中から2つの観点から理解することができる。 |
| | | C |
| | | 「生態」を構造的に理解できない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定

②情報の収集

③整理・分析

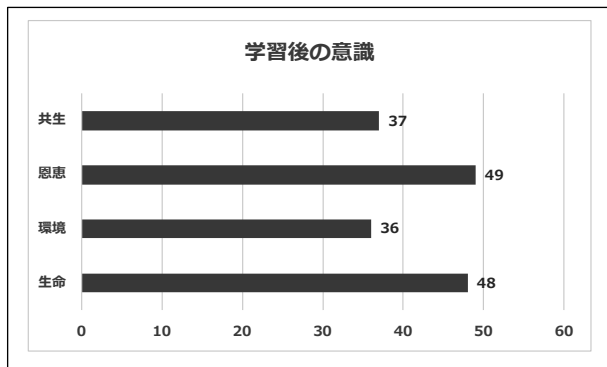
④まとめ・表現

⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|--|---|---|
| 1. 虫の生態について理解する。 ①虫のイメージを話し合い、興味をもつ。 ・生活経験から虫のイメージをウェビング図を用いて広げ、気になることを交流する。 ②虫の生態について調べる。 ・GTからの講話や虫採集、飼育を通して自分が気になる虫の生態を調べる。 ③虫を仲間分けする。 ・体の特徴、すみか、エサなど、様々な観点で弁別し、虫の多様性について話し合う。 ④「ムシできない虫レポート」を作る。 ・自分が特に気になる虫を選び、生態などをまとめた図鑑を作り、交流する。 ⑤虫のイメージの変化を話し合う。 ・初めてのウェビング図にイメージを加筆して虫に対するイメージの変容を自覚する。 | 本質的な問い 「虫」ってなんだろう？ ④虫は多様に存在し、それぞれ特徴や個性を活かして生きていることを理解する。【分布】 | ●理科(統合：18h) 「生き物を探そう」(4h) 「チョウを育てよう」(9h) 「昆虫の観察」(5h) ●道徳科(統合：1h) 「ツバメの赤ちゃん(自然愛護)」 |
| 2. 虫のいる周辺環境について理解する。 ①虫がいる場所、時期などに疑問をもつ。 ・春に比べ見られる虫が変化したことや、人の生活圏内に現れる虫など、気づきや経験から疑問をもつ。 ②虫のいる周辺環境について調べる。 ・虫が寄り付く植物について、調べる。(植物を育てる) ・虫の越冬について調べる。 ・人の生活圏内に現れる虫について、わけを調べる。 ③虫と周辺環境の関わりについて整理する。 ・虫と周辺環境の関わりを話し合う。 ④「なぜ虫はそこにいるのか？」について語る。 ・虫の生き方を話し合う。 ⑤ここまでの学びをまとめる。 ・探究のふりかえりを行い、概念形成を図る。 | 本質的な問い なぜ虫はそこにいるのか？ ④虫は、周辺環境によって過ごし方を変化させ、生命を守ったり、種を存続させたりすることを理解する。【経路・背景】 | ●理科(統合：12h) 「植物を調べよう」 ●道徳科(統合：2h) 「スチヌグスージ(生命の尊さ)」 「いただきたいのち(生命の尊重)」 |
| 3. 人と虫の共生について考える。 ①人と虫の共生について課題をもつ。 ・虫に助けられている面と虫に困っている面があることを理解し、虫との関わり方に課題をもつ。 ②人と虫はどう関わって生きているか、もっと調べよう。 ・世界で起こる虫に関わる問題をもっと調べる。 ・虫がもたらす自然環境への恩恵をもっと調べる。 ・虫から学ぶ科学技術の発展を調べる。 ③人と虫はどのように関わるべきか考え、活動する。 ・人と虫がどう関わっているか、どう関わるべきか考える。 ・害虫による被害を減らすために、活動する。 ④「人と虫がともに生きるには」について考えをまとめる。 ・ポスターに考えを表現する。 ・「いきものランド」ギャラリーにポスターを掲示する。 ⑤プロジェクト全体を振り返る。 ・「サークルタイム」でプロジェクトの学びを語り合う。 ・作文を書く。 | 本質的な問い 人は虫とどう生きるか？ ②虫の恩恵や科学技術の発展は、虫との共生につながることを理解する。【背景】 ③人は虫を活かしたり、対立したりして互いに影響を与えながら生活している。【影響】 ⑤虫による被害を予防したり、人と虫を棲み分けたりすることは、人と虫の共生につながることを理解する。【影響・予想】 | ●国語科(統合：11h) 「カミツキガメは悪者か」 ●道徳科(統合：2h) 「ホテルの引っこし(自然愛護)」 「百羽のツル(感動、畏敬の念)」 ●総合的な学習の時間(統合：17h) ●特別活動(統合：9h) |
| 単元でめざす姿 「虫」と関わりながら、「虫の生態と周辺環境の関わり」について理解し、人と虫が共生するために自分にできることを考え行動することができる。 | | |
| 予定時数 70h | | 統合・横断時数 72h |

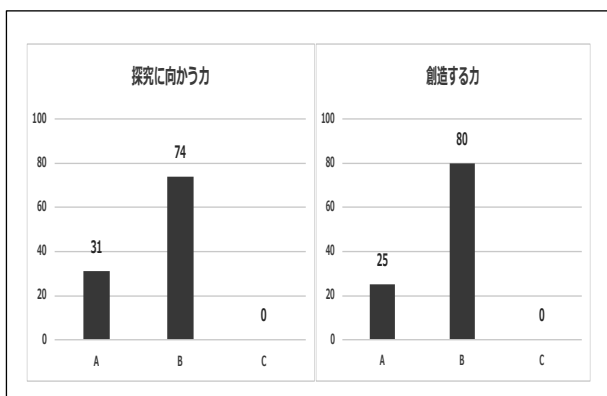
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



第3サイクル「価値付け」で行った作文の記述を分析すると、左のグラフのような結果となった。「恩恵」「生命」に関する記述が多く、次いで「共生」「環境」となった。この結果から、児童は学習を経て、「虫にはすごいところがある」という「恩恵」、「虫にも大切な命があるのだ」という「生命」に価値を感じていることが分かった。

(2) 学習評価の分布



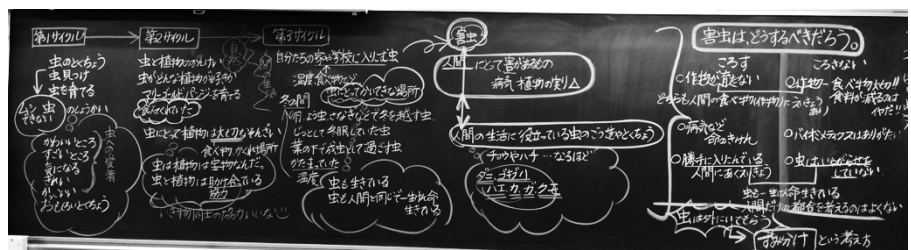
評定の人数は、左のグラフのような結果となった。「創造する力」に関しては、A評価が25名、B評価が80名となった。虫には多様な個性があり、周囲の環境に合わせて生活していることへの理解が見られたが、虫への関わりについて、メリット・デメリットの双方の観点から言及できている児童が少なかったことが、この結果に影響していた。

(3) 児童の変容

児童の変容が見られた場面は主に3つある。1つ目は、校内や校区にある公園、久宝寺緑地での虫見つけの活動による変容である。始めは虫に嫌悪感を抱いたり怖がったりしていた児童も、回を重ねるごとに他の児童に影響されながら積極的に虫見つけを行う姿がみられるようになった。また、久宝寺緑地でのGTとの活動は、自分が見つけた虫が普段馴染みのない虫であってもGTに名前や種類を教えてもらうことで、虫への理解が深まった。これらの活動を経て、全ての児童が自分のお気に入りの虫について語ることができ、虫に対する気持ちが肯定的に変容した第1サイクルとなった。

2つ目は、校内に生きる虫を自分たちの手で増やす活動による変容である。自然の中の虫を育てるためには、虫に必要な環境を学ぶ必然性が生まれる。しかしその中で、やはりうまく環境を整えることができず、死んでしまう虫が出てきた。その際、人間の都合で飼うことが、虫の命に影響を与えていることを知ることになった。また、虫が好む環境づくりのために、どんな植物を増やせばいいかを真剣に考え、自分たちが育てたマリーゴールドに虫が寄ってきて花や葉を食べている痕跡を見つけた際は、虫のために活動できた喜びや達成感を味わうことになった。

3つ目は、自分たちの生活に身近な虫（カやゴキブリ、ダニ、クモ等）とどう接するべきかを考えたことによる変容である。これま



での学びに加えて、人の食糧生産や科学技術の発展を支えている虫からの恩恵について学び、しかしながら自分たちの家や学校で一般的に害虫といわれる虫と出会った時、どうするのか、一人一人のこれからの行動に迫る話し合いとなった。その中で「棲み分け」によって虫の命を尊重できることに気づき、自分がこれから虫とどう生きていくか、「共生」の概念を獲得することができた。

(4) 外部評価

第3サイクルのまとめ・表現では、単元すべての学びを通して自分が虫に対してどのような思いや考えをもっているのかをポスターに表し、廊下に掲示した。見た人に感想を書いてもらったところ、「虫との共生が大切だとは分かったが、自分は虫が怖い。怖く感じないようにするには、どのように虫と接すれば良いのでしょうか」のような記述があった。B領域では、他者に提案するのではなく、自分のこれからの行動に活かすことをゴールに設定したが、次年度再考する。しかしながら「虫が苦手な人も、学びを通して、虫と共に生きることを受け入れているのが素敵だ。」「虫と共生するにはどうしたらいいかを考えて、大切に作る気持ちをこれからも続けていってほしい。」「害虫だと決めつけて追いやるのではなく、どうすれば共存できるのか、棲み分けられるのか、私も考えていきたい。」「虫と共存していくのも大切なんですね。キライ！と言わず、これからは少し虫に優しくします。」のように、児童が他者への働きかけを意識せずとも、他者の虫への考え方や行動に影響を与えたとも考えられる。



3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元は「虫との共生のために、自分にできることを考え、行動することができる」姿を目指した。

第1サイクル「虫ってなんだろう？」では、虫と親しむことで子どもが抱く虫のイメージの拡張や変容を図った。(3) 児童の変容にあるように、虫に対する思いは肯定的な方向へ大きく変容した。また、虫の生態について深く調べ、虫レポートにまとめたり分類したりすることで、虫の種類や体の特徴、食べ物、住む場所等の違いに着目し、「虫の種類ごとに体の違いがある。」や「同じ種類でも違いがある。」等、虫の多様性に気づき、さらに虫に対する問いに繋がった。

第2サイクル「なぜ虫は、そこにいるのだろうか？」では、虫を取り巻く周辺環境との関わりを理解することをねらった。夏から冬へと季節が変わるにつれて、学校で見られる虫の数や種類が変化したこと、そして生活経験から家や街中などの屋内に現れる虫がいることなど、季節や生息地に着目して、虫と周辺環境の関わりを探究したことで、有限性の理解に大きく繋がった。一方で、「周辺環境」をどこまで捉えるかが課題である。「周辺環境」とは、気温や日当たり、湿度、すみか、えさ、周りに生きる生物…など様々な要素がある。子どもたちが探究した周辺環境は、季節などの時間軸で虫を比較することが多かった。時間軸だけでなく、山や川、海辺、街中など、それぞれのエリアにいる虫を空間軸で比較することで、虫の共通点と相違点を見出し、「生態」への理解を深められるのではないだろうか。

第3サイクル「人は虫とどう生きるか？」では、虫に関わって起こる諸問題に対し、子どもたちなりの解決方法を見出し、そのために活動した。ここでの大きな課題は、虫とともに生きるといった課題意識が子どもの中で醸成されにくかったことである。虫に困った経験がある子どもは多かったものの、関わり方を変えようという意識はもちにくい。これまで探究してきた「虫の生態」から第3サイクルの

「共生」の視点まで変わることにより子どもの意識のギャップがあると感じた。そこで第0サイクルとして、虫に関わる諸問題を取り上げ、単元を通しての問いとして子どもが意識し、「虫の生態」を理解することが解決の糸口となるといった、単元を通したストーリーに必然性をもたせる必要がある。

探究の対象を虫に焦点化し、3年B領域のキーワードである「生態」についての理解を深めることで、有限性と持続の概念形成をねらったが、探究の対象を虫だけに絞ることは「生態」の捉えを狭めているとも言える。虫以外の生物も対象として、広く「生態」の理解に迫るのもよいかもしれない。

(2) 学習方法

本単元は、①「飼育・観察」といった実際に虫に触れ親しむ活動と、②「再現・検証」といった事象を科学的に確かめる活動を取り入れ、虫の「生態」を探究してきた。この2点について考察する。

①については、GTの虫博士との出会いをきっかけにグループごとに虫を採集・飼育・観察しながら、虫同士を比較するといった科学的な見方・考え方を働かせた。生き物の生命に触れる経験が虫へのイメージの変容に大きく繋がり、多様な虫の比較は「生態」の理解を深めることとなった。一方で、虫をたくさん集めることが目的になってしまう子どもも見られた。課題意識を共有することが必要である。また、虫の少ない季節での活動が難しく、書籍やネットでの調べ学習が中心となった時期があるのも課題である。

②については、第3サイクルでバイオミメティクス（生物模倣技術）について取り上げ、「本当にそんなにすごいのか？」と問題意識をもって再現・検証を行った。バイオミメティクスと一般的な技術を「比較する」ことで、虫の体の仕組みを理解することや虫の恩恵や虫への畏敬の念をもつことに繋がった。一方で、検証する上で最も大切な「条件を制御する」といった科学的な思考が、3年生段階では難しく、正確に検証できない子どもも見られた。

①と②の学習方法を経たことで、「生命を大切にしたい」や「虫の恩恵に感謝したい」など、特に価値観が強く表れた。本単元は、科学的な思考を軸として根拠を明らかにすること、そして本物に触れながら探究することが、価値観や概念の形成に大きく関わると言える。



(3) 評価

本単元では、第1サイクル「まとめ・表現」では、「ムシできない虫レポート」、第2サイクル「価値付け」では、探究のふり返し（第3サイクル「価値付け」にて加筆）、第3サイクル「まとめ・表現」では、「虫新聞」という3つの成果物を作成した。4月から3月までという長期間の学習であったため、学期ごとに成果物を作成し、学びをつなげていくことをめざした。

しかし、未来探究科における「創造する力」の評価に含めたものは「探究のふり返し」のみである。「ムシできない虫レポート」、「虫新聞」は、国語科における「分類」、「要約」という方略を活用できているかを評価し、国語科での評定に含めた。1年間学習したB領域だからこそ、年間を通じた学習評価のあり方を再考する余地があると考えられる。例えば1学期、2学期、3学期ごとに評価を行い、評定をつけるあり方などが考えられる。その際には「探究のふり返し」だけでなく、各サイクルで内容に準じたパフォーマンス評価を実施していくことで、年間を通じた学びを評価できるのではないだろうか。

◇ 未来探究科 B 領域

水プロジェクト

4 年 岡野 瑞穂・佐古 葵紀・島本 政志・渡邊 和也

1. 単元について

(1) 設定の理由

① B 領域における学年の位置付け

地球は「水の惑星」と言われるほど、豊かな水に恵まれている。そして水は、姿や形を変えながら地球全体を循環し、あらゆる生物や物質に直接的・間接的に影響を及ぼす資源である。特に日本は水が豊富な国であり、私たちは当たり前のように(特に意識を向けることなく)毎日たくさんの水を飲んだり使ったりしている。このように、水は生きるために欠かせない重要な資源であるものの、「健全な水循環」が概ね形成されている今の日本では、「水そのもの」について考える機会は驚くほど少ない。これは人々が長い時間をかけて、自然の水循環と人為的な水循環を結び付けてうまく機能させてきた成果である。一方で、自然災害などの不測の事態が起こり水循環の調和が乱れたとき、私たちは突如、水循環の有り難さを痛感することとなる。このように、未来の社会を創り出す上で水は重要な資源であり、「健全な水循環」の維持・発展に務めるべく大きな責任があると考えます。

そのため、本単元では、探究の対象を「水そのもの」とし、様々な視点から体験的に関わったり調べたりすることで、水が生きていく上で欠かせない資源であると捉え直し、自分たちの生活が自然環境と社会産業の両方によって形成される「健全な水循環」に支えられていることを児童に実感させたい。そして、安全で快適な生活は、自然環境の維持と産業の発展のバランスを考えることが大切だと気づき、自分なりに考えて行動できるようにしたい。

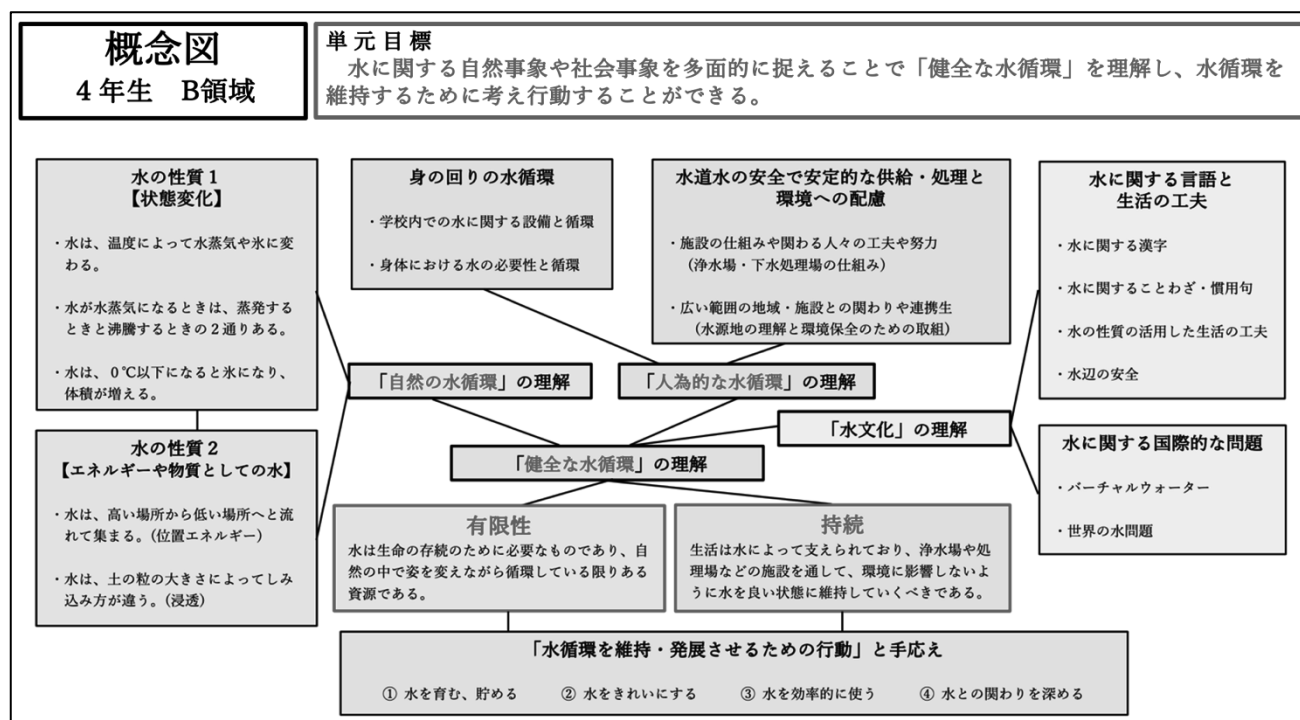
② テーマの設定と中心概念の関わり

本単元では、左のように知識を構築(ネットワーク化)させることで、B 領域でめざす「有限性」と「持続」の概念を形成させることをねらっている。特に「有限性」の概念形成において、本単元では「循環」をキーワードとしている。そして、水の「循環」として、『自然の水循環』と『人為的な水循環』の2つで構造化させて捉えさせようと考えた。

まず『自然の水循環』とは、長い時間をかけて水が地球全体をめぐっているといった理解である。例えば、私たちが普段飲んでいいる天然水は、森で育まれたり地下水で蓄えられたりしながら長い間かけて作られる。このように、水循環を地球全体といった空間的な視点・そして時間の経過といった時間的な視点の双方で捉えさせたいと考えた。

そして、この大きな自然の循環の一部分に『人為的な水循環』が存在している。『人為的な水循環』とは、水に関わる様々な施設や人々のおかげで、私たちは安全で快適な生活ができているといった理解である。これは、浄水場などの水に関わる施設が、科学技術を活用した様々な仕組みと働く人々の努力によって持続されていることを知ることである。

このような2つの視点から水を理解することは、水を自然事象と社会事象の両方から理解することであり、水の認識をより深められると考えた。さらに、水をより身近に感じ、自分事として探究できるよう「水の文化」の理解を加えることとした。このように、水を多面的に捉えられるようにすることで、理想とする「健全な水循環」に向けて考え、行動することできるだろうと考えた。



4年生 B領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 水に関する自然事象や社会事象について興味を持ち、積極的に調べたり対象に働きかけたりしようとする。 |
| 創造する力 | 水に関する自然事象や社会事象を多面的に捉えることで「健全な水循環」を理解し、水循環を維持するために考え行動することができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・「健全な水循環」の維持・発展のためにできることに考えて行動する。 (第3サイクル：課題の設定) | |
| 人と考える力 | ・目標を共有し、グループで協力して活動する。 (第2サイクル：情報の収集) (第3サイクル：まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・活動の過程や自身(または対象)の変容を振り返る。 (第3サイクル：情報の収集／整理・分析／価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|-----------------------|--|
| キーワード <h2 style="text-align: center;">循環</h2> | 知識 方略 | ① 水の性質の理解【影響】 ② 自然の水循環の理解【経路・影響】 ③ 人為的な水循環の理解【分解・意味・仕組み】 ④ 「健全な水循環」の維持・発展のためにできることの考え |
| A | B | C |
| 水を自然と産業の双方の事象(②+③)から理解し、「健全な水循環」の維持・発展のためにできることを考えることができる。 | 水を多面的な(複数の)事象から理解できる。 | 水を多面的な事象から理解できない。 |

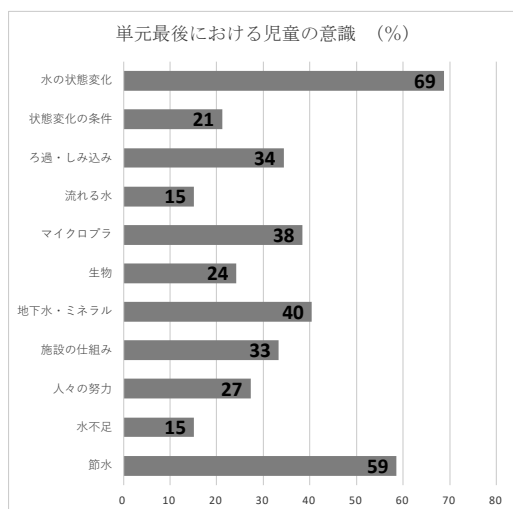
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|---|---|
| 1. 身の回りの水の存在を知ろう！ ①水のイメージを確認する 水から連想するものを伝え合う 学校水探検(校内フィールドワーク) で身の回りの水を探す ②身の回りの水について調べる 「水の言葉」調べ (漢字・ことわざ・慣用句) 「水蒸気」の実験 ③「概念地図」にまとめる ④新聞にまとめて友だちに伝える | 本質的な問い 水とは何か？ ② 水に関する言葉が多いことから、水は私たちの生活に欠かせないことを実感する。【意味】 ② 様々な実験から、水は「気体・液体・個体」と姿を変えることを理解する。【影響】 | ●国語科(統合：9h) 「漢字辞典」(2h) 「新聞を作ろう」(7h) ○算数科(横断：3h／全6h) 「折れ線グラフ」 ●理科(統合：14h) 「水のすがた」(8h) 「水のゆくえ」(6h) |
| 2. 水の循環について考えよう！ ①水循環を知る 「マイクロプラスチック問題」 「水循環すごろく」 ②水循環の仕組みを実感する 「水の飲み比べ」 「上下水道施設の見学」 「グループでの実験活動」 ③調べたことを整理する 「これまでの活動をまとめよう」 ④調べたことをまとめる 「水循環マップづくり」 ⑤調べたことをまとめる 「探究のふりかえり」 | 本質的な問い 水循環とは何か？ ①～④ 水は、時間をかけて水が地球全体をめぐることを理解する。 【経路】 ② 水道施設の見学から、様々な施設や人々が水循環を支えていることを理解する。【分解・意味・仕組み】 | ●社会科(統合：26h) 「人々の健康や生活環境を支える事業」 ●理科(統合：6h) 「地面を流れる水のゆくえ」 ●道徳科(統合：2h) 「自然愛護」 |
| 3. 水のために何ができるかな？ ①自分にできること(改善したい課題とそのための方法)を考える ②考えたことを行動に移して社会に働きかける ③働きかけたことを整理して課題や解決の方法を練り直す ④「アクアイベント」の開催 ⑤イベントの成果・課題を考える 「水とは何か？」を改めて考える | 本質的な問い 水循環のためにできることは？ ① 水にも国際的な問題や日本の課題があり、水循環を維持・発展させるために行動することが大切であることを理解する。 【経路】 1 自然の水をきれいにする取組 2 生活の水をより良く使うための取組 3 水との関わりを深める(親しむ)ための取組 | ●国語科(統合：9h) 「調べたことを報告しよう」 ●道徳科(統合：2h) 「自然愛護」 ●総合的な学習の時間(統合：17h) ●特別活動(統合：8h) |
| 単元でめざす姿 自然と共に生きるには、「健全な水循環」が大切であることを理解し、これらを持続・発展させるために自分ができることを考え行動することができる。 | | |
| 予定時数 70h | | 統合・横断時数 96h |

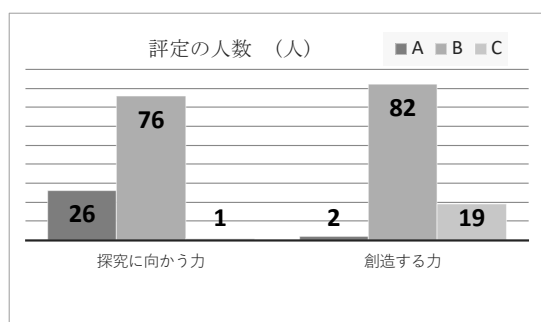
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



左のグラフのように、単元最後の作文(自由記述)では、水の状態変化に関する記述が最も多くなった。具体的な内容としては、蒸発や結露などの実験に関する学習活動のふり返りから、水循環に関わる自然現象としての水の状態変化に関する記述(ex.「水はいろいろなすがたに変化して地球全体をループしている」等。)まで多岐にわたる内容であった。そして、「水は…不思議・面白い・繊細である・姿を変える・無限と考えるようになった」等、水の性質に関わって水の捉え方が変容したと考えられる表現が多く見られた。水の性質の理解を発展させて、「自然の水循環」の理解が深まったと考えられる。一方で、浄水場などの水に関する施設における仕組みや人々の努力など、「人為的な水循環」に関しての理解は、あまり深まらなかったと言える。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階評価の分布である。「創造する力」において、設定していた評価基準が高すぎて、バランスの悪い結果となってしまった。水を自然と産業の双方の事象から理解すること(探究のふりかえりで表出すること)は、児童の実態と合っていないと考えられる。「水の性質」に関する知識を中心に、水循環を大まかに理解できているものの、具体的な知識を活用しながら多面的に捉えて説明することができなかった。

(3) 児童の変容

多くの児童は、実験の活動が大好きである。ここでは、印象的だった2名の児童のエピソードを紹介する。nは、もともと実験や工作などの活動が好きな児童である。水循環の中で気になったことを自由に調べる活動では、「ダム」に興味を持ち、ダムを作って泥水を流す実験を通してダムの働きを調べる活動に取り組んだ。自由に実験できることにワクワクしながら、発泡スチロールでダムを作る等、独自に活動を進める。nの思いが強すぎて、班で一緒に考えた計画とは違うことも多く、仲間ともよく対立した。普段であれば、意欲が下がったり飽きてしまったりして、ふらふらして違う活動をすることが多いが、この時は違った。ずっとダムの場所から離れず、実験を進めることができたのだ。また、他班と活動を交流する際には、自分が取り組んだダムの実験と関連付けながら、さらに水の性質の認識を深めることができた。

もう1名は、同じチームのhである。hは何事にも真面目ではあるが、特定の学習に対して「これが面白い!もっとしたい!」というような意欲的な意思を示すことのない児童であった。そのhが、ダムの実験で「もっとしたい!」とお願いに来ることがあった。班での活動では、前述したnなどの積極的な児童が中心に実験を進め、hは実験の条件を提案したり、結果を記録して考察したりする役割を進んで行っていた。実験の後半では、hが中心に計画を立てたのを他の児童が実験し、それをもとにhが中心に



考察する等、班の中心として活躍した。hは、この活動以降、本実践を非常に肯定的に捉えるようになり、プロジェクトの最後まで、本実践が時間割にあると喜ぶ姿が続けて見られた。

(4) 外部評価

本実践は、複数回（4月・11月・2月）にわたって様々な人に授業を公開した。公開する本時の授業場面によって、多少の違いはあったものの概ね肯定的な意見を多く頂いた。特に、水に対して多面的に捉えて学習を進める単元設定は好評であった。児童の興味・関心を中心としながら、水に対して自然事象・社会事象の双方を組み合わせることで、水に対する概念を深めることができることは、本実践の大きな成果と言える。しかし、一方で科学的な手続き（方略）に関して、複数のご指摘を頂いた。児童の興味・関心を中心とするため、実験の内容や方法が多岐にわたることで、それぞれの実験の条件制御等が曖昧になってしまう等、適切な実験手順でない場面が多々見られたことが原因である。科学的思考である実証性・再現性・客観性をどのように捉えて授業で具現化できるのか？ 未来探究科における方略を明確にする必要があると感じた。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本実践においては、「水の循環」を理解するために「科学的な方略」を中心に学習をデザインした。それは、端的に言えば「水に関する実験に繰り返し取り組み、水を多面的に捉えていく学習過程」であったということである。それは、昨年度の水プロジェクトで課題であった、ろ過や水のしみ込み・地下水・ミネラルといった「目には見えにくい地中での循環の動き」や「水の溶解」に関わる理解まで深まっているところからも明らかである。特に、水の性質に関する理解から水循環へと発展する展開は、児童の理解を深める上で、効果的であったと考えられる。ある児童は、「水はすがたを変える」といった表現で、水の状態変化だけでなく「使い方次第で、便利になったり、体に良かったり中毒にしたり、災害を起こしたりする。」といったように、水に関わる社会事象まで関連させて考えることができていた。これらのことから、自然の水循環を学習の中心としながら、科学的に水を捉えていく過程で、人為的な水循環を扱っていく展開が良いと考えられる。そう考えたとき、「水害に関わる内容」を取り扱うことも可能である。5年生理科「川の流れ」を先取りすれば、水の性質と社会事象を関連させながら学ぶことは効果的であると考えられる。また、今年度は、概念図にある「水の文化」に関しては、ほとんど扱うことができなかった。上記したように、自然の水循環を学習の中心とする場合は、カリキュラム的に入れ込むことは難しいと考える。

科学的に水を捉えていくことの良さを前述したが、一方で、理解が難しい内容が多くなりがちで「実験は楽しいのだけれど理解は十分ではない」といった児童に注意が必要である。また、児童の科学的な水の捉えをもとに、常に実生活や社会事象と関連させて拡張していくような教師の伴走が必要である。最後に、今年度は、水循環の事象を児童の興味に合わせて1つずつ切り取って扱うことしかできなかった。しかし、壮大な水循環そのものをダイナミックに再現するとなると、ワクワクしながら事象を再現し、協働的に創りながら実験を繰り返す活動になると考えられる。そして、完成したときには大きな達成感と共に、水循環を可視化して、誰もが実感できる作品となるのであろう。

(2) 学習方法

本実践では、科学的方略を軸として進めるため、体験活動の中でも実験する活動を中心として単元を展開させた。児童の変容で述べた通り、実験をすることで多くの児童の学習意欲を高めるなど「探究に向かう力」を高めることができた。そして、水や循環に関わる概念形成においても効果があったと考えている。やはり、実験して「自身の目の前で事象を確認すること」は、児童の情意面・認知面の双方に大きなプラスの影響を与ええると言える。

表1 水プロジェクトの活動一覧

| | サイクルの問い | 体 験 活 動 （ 下線部分が実験 ） | |
|--------|--------------------|--|---|
| | | 自 然 事 象 | 社 会 事 象 |
| 第1サイクル | 水とは何か？ | ・洗濯物を乾かす実験 ・水の状態変化と温度 | ・学校「水」探検 |
| 第2サイクル | 水循環とは何か？ | ・ろ過実験 ・水循環の中で興味を持ったものを 実験的に調べる活動 | ・浄水場、水道記念館、下水道科学館の見学 ・水の飲み比べ ・大和川河川事務局の人の話 水質検査の体験 |
| 第3サイクル | 水循環のために できることは？ | 自分で考えた（選んだ）水循環のための取組に関わる活動 ・池の水の水質管理 ・溝そうじ | ・へちまタワシの活動と普及 ・先進的なお皿の使用実験 ・節水の水の量調べ 等 |

一方で、実験の内容や方法が多岐にわたることで、それぞれの実験の条件制御等が曖昧になってしまう等、適切な実験手順でない場面が多々見られたことは、前述した通りである。しかし、この課題を解決するために、教師から実験方法を矯正しすぎることは避けたい。なぜなら、児童が協働的に話し合いながら実験方法を自己選択していくことに、大きな学びの可能性があると考えるからである。そこで、対象の理解と実験方法を合わせて、「触れる」→「試す」→「確かめる」の3段階で深めるものと考え、児童は実験を繰り返し、対象に関する知識と関わり方（実験方法）を同時に深めていくものだと捉えることにした。まずは対象を自由に扱って触れることで、対象に対する疑問が生まれる。疑問に持ったことを実験（試し）ながら、大まかな答えを持つ。その答えを確かめるために、条件を制御して実験し考察する。このように、段階を追って、実験の手続きも洗礼されていくものだと考えることができるのではないだろうか。そして、児童の必要感というのは、児童の対象を理解する過程と一致することで得られる学習意欲だと捉えることもでき、概念・方略・態度は、それぞれを連動させながら深めていくものと捉えることができる。

(3) 評価

本実践では、「創造する力」における学習の評価の算出方法を見直した。「創造する力」を「探究のふりかえり」をもとに見取るのは同じだが、見取る知識の抽象水準を変えて、より具体的な知識を観点として見取り、総合することで抽象的な知識を習得していると判断することにした。下の表は、抽象的な知識と構成する具体的な知識をまとめたものである。なお、これらは概念図で表したものと同じである。

表2 抽象的な知識とそれを構成する具体的な知識

| 水の性質 | 自然の水循環 | 人為的な水循環 |
|--|------------------------------------|--|
| ①状態変化（蒸発・水蒸気） ②状態変化の要因（温度） ③ろ過（染み込み） ④運搬・堆積 | ①生物 ②森・地下水（長い時間） ③マイクロプラスチック | ①施設の仕組み ②人々の努力・思い ③世界の水事情 ④活の仕方（節水） |

この算出方法を取り入れることで、児童の知識を階層的に捉えることが可能となり、より適切な学習の評価に近づいたと感じた。知識を階層的に捉えることで、児童が書いた「探究のふりかえり」を見取る際に、「特定の知識をより深めた記述」と「関連する知識を結びつけて全体像を捉えた記述」の双方を同時に見取ることが可能となる。そのため、知識を階層的に捉えることは、指導と評価の一体化につながると考えられる。ただ、前述したように、評価基準が児童の実態と合っていなかった。1年間をかけて、学んできた多くの知識をどのように表出させるか、評価方法は検討が必要である。

SAVE! the いきもの

5年 坂口 隆太郎・清水 大・末吉 さやか・藤井 義光

1. 単元について

(1) 設定の理由

① B領域における学年の位置付け

B領域の本質的な問い「自然とともに生きるには」に対し、5年生においては、生き物同士が様々な繋がりの中でお互いが関わり合っている「生物多様性」の視点から探究する。そこで、まず「自然とは何か」と自然自体について問い、焦点化して考えていくことで、日々、当たり前捉えている身の回りにある環境全体について「人が作れないすべてのもの」であり、自然の大きさや偉大さについて認識を改めていく。また、「豊かな自然」を考えていく中で、「すみか」や「食べる・食べられる」の関係で生き物が互いに関わりあっていることに気づき、自然観察やGTとの関わりから、多様な生き物が互いに関わっている「生物多様性」の重要性を理解していく。また、人の活動が原因で環境などが悪化することを知るとともに、人の適切な関わりで、再び自然を豊かにすることができる「里山活動」があることを知ることで、自分たちがどのように自然に関わっていけばいいかを考えながら、「自然とともに生きる」ために大切なことを見出していく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

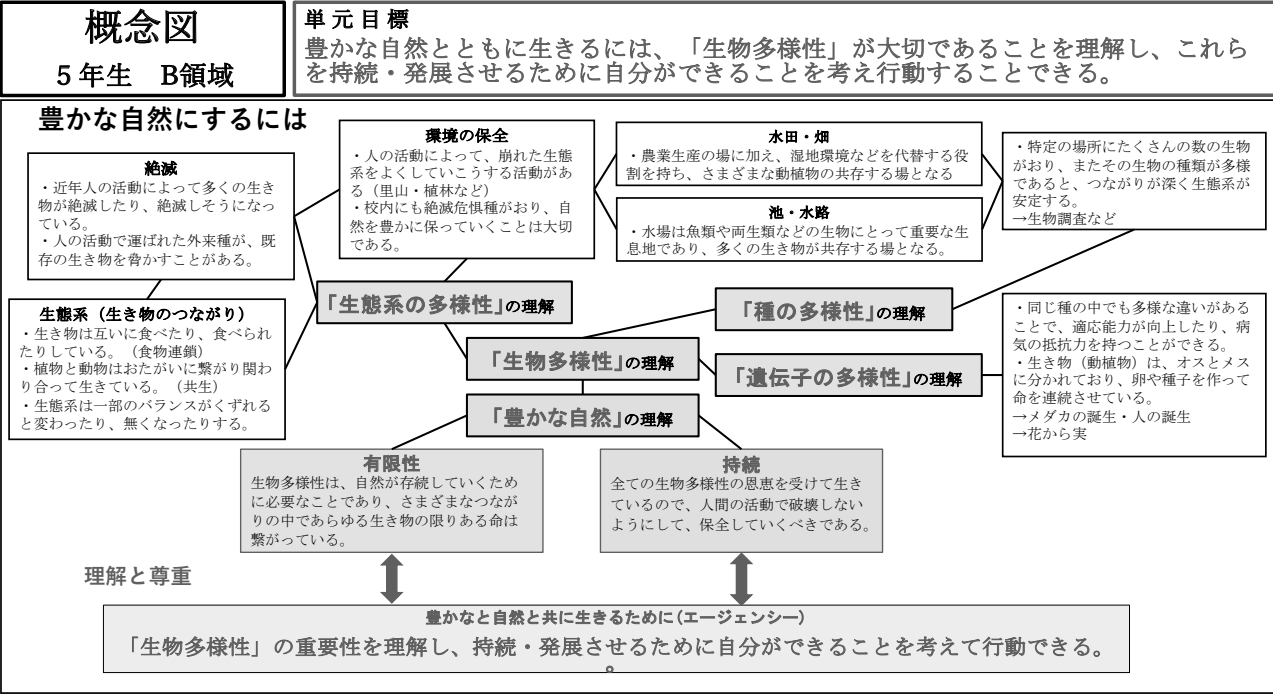
本単元では、概念図で示すように知識を構築していくことで、子どもたちにB領域で目指す「有限性」と「持続」の概念を「生物多様性」を中心とした自然や生き物との関わりの中で形成していきたい。「生物多様性」とは、地球上に存在する生物の多様性を示す概念であり、生態系、種、遺伝子のレベルでの多様性が含まれる。

「生態系の多様性」とは、森林、湿原、河川、海洋など、異なる環境に生息する生物群を指し、これらの生態系は、それぞれ独自の繋がりを持ち、相互に影響を与えあうということである。身近な例で言うと、ダッシュ村や附小池を含む校内の環境の中にも生態系は存在する。水田や畑など植物を昆虫が食べ、その昆虫を鳥が食べる。さまざまな動物の糞や死骸などが土に帰り、また植物の栄養になるといった具合である。

「種の多様性」とは、動植物、微生物などのさまざまな生き物の種の存在を指し、地球上には約3000万種の生物がいるとされ、これらの生物は互いに依存し合いながら生態系を形成しているということである。本校においても、さまざまな種の動植物が生息しており、互いに「食う食われる」「すみか」などの関係で互いに依存し合いながら生きている。

「遺伝子の多様性」とは、同じ種の中でも異なる遺伝子を持つ個体が存在し、これにより形態や生態が多様化することである。この遺伝的な違いは、種の適応能力や生存に重要な役割を果たす。同じ種でも多様な遺伝子が存在することで、特定の環境条件に適した個体が生き残り、繁殖する可能性が高まる。

生物多様性は、食料や水などの「生態系サービス」を与えてくれ、私たちの生活の基盤を支えている。また、地域の文化や伝統、景観にも生物多様性は関わっている。しかし、人間の活動による環境の悪化や気候変動が起きることで、生態系のバランスが崩れており、持続可能な未来を築くためには、生物多様性を保全していくことが最重要な課題といえる。



5年生 B領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 豊かな自然や、生物多様性について興味を持ち、積極的に調べたり対象に働きかけたりしようとする。 |
| 創造する力 | 生物多様性に関する自然事象を多面的に捉えることで生物多様性を保全するために考え行動することができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・自然について積極的に調べたり、関わったりしようとする。（第2サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | ・目標を共有し、グループで協力して活動する。（第2サイクル：情報の収集） | |
| 最後までやりぬく力 | ・生物多様性を保全する活動を振り返り、自分なりの考えを持つ。 （第2サイクル：まとめ・表現） | |
| A | B | C |
| 3つ以上の態度で加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|-----------------------------|--------------------------|------------------------|
| キーワード 生物多様性 | 知識 | ① 生態系の多様性の理解【仕組み・分布】 |
| | 方略 | ② 種の多様性の理解【影響・背景】 |
| | | ③ 遺伝子の多様性の理解【系統・分解】 |
| | | ④ 生物多様性の保全のためにできることの考え |
| A | B | C |
| ①～③の全ての観点を持ち、④の考えを持つことができる。 | 生物多様性を2つの観点から理解することができる。 | 生物多様性を構造的に理解できない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|---|
| 1. 自然について理解する ①自然のイメージを話し合い、興味をもつ ・生活経験から自然のイメージを想像し、イメージマップにまとめて交流する。 ②自然について調べる(活動) ・学校の自然について自分たちで探索し、自然が豊かかどうかを考える。 ・G Tとともに学校の中の池や畑を観察し、豊かな自然についての考えを深める。 ③自然についての考えを図にまとめて交流する。 ・共有ノートを用いて、グループでまとめた考えを他のグループと交流する。 ④自然に対する自分の考えを文章にまとめる。 ・これまで学んで、納得できたことや新たに気づいたことなど今の自分の考えを文章にする。 | 本質的な問い 自然ってなんだろう？ ① 自然と自然ではないものをそれぞれ比べながら意見を集約し、全体でまとめる【比較・分類・意味】 | ●国語科(統合: 4 h) 「どう考える? もしもの技術」 ●道徳科(統合: 3 h) 「真理の追求, 自然愛護, 生命の尊さ」 |
| 2. 豊かな自然にするために何ができるか考える ①豊かな自然にするために必要なことを知り、実現できるか考える。 ・G Tの話を聞き、自然=生物を豊かにするために、生物多様性の必要性を理解する。 ・学校の自然をより豊かにするためにはどうしたらいいかを考える。 ②里山について調べ、学校でできること実施する。 ・鶴見緑地に行き、里山で生物多様性をどのように意識して取り組んでいるか詳しく学ぶ。 ・学校の自然を里山の自然に近づけるために水田、畑、池グループに分かれて実践を行う ・畑に植えた野菜から、発芽や成長、結実といった、植物の一生について理解する。 ・池に生きるメダカのために、池を掃除したり水質調べたり、池の水でメダカを飼育して生態を理解する。 ・水田を整備し、稲を植えて成長させ、稲刈りをする。 ・生物多様性を保全する取り組みを調べ、校内の活動と関わらせて考える。 ③学んできた成果と課題を整理する ④生物多様性を保全する活動や取り組みを発表し、啓蒙する。 ⑤学習全体を振り返る。 | 本質的な問い 自然を豊かにするためにはどうすればいいのだろうか？ ② 里山がどのように自然を豊かにするかを調べ、生物多様性につなげて考える。【意味】 ② 生物多様性を保全するために、世界中で「FSC 認証」などがあることを知り、活動に繋げる【関係付け】 ③ グループごとに調べてきたことを共有し、要素をまとめる。【多面的・多角的】 ⑤ 自然を豊かにすることに価値を感じ、自分の人生の中に可能な形で取り組み続けようとする【推論】 | ●算数科(統合: 2 h) 「割合のグラフ」 「算数を使って外来生物について考えよう」 ○理科(横断: 19 h/全30 h) 「植物の発芽と成長」 「メダカの誕生」 「人の誕生」 「雲と天気の変化」 ○社会科(横断: 4 h/全6 h) 「森林と私たちの暮らし」 ●総合的な学習の時間(統合: 17 h) ●特別活動(統合: 9 h) |
| 単元でめざす姿 自然とともに生きるには、「生物多様性」が大切であることを理解し、これらを持続・発展させるために自分ができることを考え行動することができる。 | | |
| 予定時数 | 43 h | 統合・横断時数 58 h |

2. 実践の結果

本実践では、第2サイクルの②までの実践しかできておらず、評価や考察については、実践できた部分までのものとする。

(1) 学習後の意識

授業での話し合いや、プリントの振り返りなどから児童は主に「生態系の多様性」については理解できていた。実際に里山で自然を観察したり、畑や池など自然に関わったりする中で、「食べる・食べられる」の食物連鎖の関係や、共生の関係などさまざまな繋がりに気づき、動植物が相互に関わっていることがわかっていった。また、理科の学習（横断）の場面で発芽した植物や、飼育しているメダカ1匹1匹を、共通性や多様性の見方で観察していく中で違いが見られたことに驚いたり、「人も違いがあるね。」と共感したりしていた。これらのようなことから「遺伝子の多様性」についても理解が深まっていると考えられる。

また、生物多様性の保全のためにできることの手立てとしては①「FSC」や「MSC」などの認証マークの商品を選んで環境負荷を減らす活動。②地域の食材を選ぶ、省エネに気をつける、ゴミ拾いをするなどの実生活の中で工夫をする活動。③学校のダッシュ村に招いて自然に触れ合ってもらおう活動。の3つに意識は分かれた。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

第1サイクルが「自然ってなんだろう」という問いから授業を始めた。話し合う中で「人が作れないもの」「生きているものも生きていないものもある」「循環するもの」といったこれまで未来や理科の授業で学んできたことから考えを深めることができた。その後、GTに来てもらい、学校の自然について教えていただいたり、里山で自然観察をしたりする中で、外来種や在来種についても学び、「豊かな自然＝たくさんの生き物が心地よく生活できる環境・状態」のように考えをまとめた。

第2サイクルでは、豊かな自然＝「生物多様性」（全ての生物がもっている「個性」と「関わり」）と呼ぶことを知り、現在の日本（世界）で、生物多様性が減少し、絶滅する生き物が多いという事実を教えてもらった。そうして、里山で行っていた自然との関わりを学校でも行い、生物多様性の保全活動を行なっていった。そして、視野を日本や世界にも広げ、自分たち一人ひとりができることについて考えた。

(2) 学習方法

自然をより深く実感するために、GTに自然の話を聞いたり、生き物同士のつながりを丁寧に教えてもらったりすることができた。さらに、里山に見学に行くことで、コンパニオンプランツや、なにわの伝統野菜など新たなことをたくさん知ることができた。このように本物の自然を、専門家に教えていただくことで、実感を持った理解ができた。また、理科の「植物の発芽と成長」では、横断的な授業展開ではあったが、理科の学習テーマを「学んだことを里山にいかそう」として、学習に取り組んだために非常に意欲的に取り組む姿が見られた。

(3) 評価

本実践は第2サイクルの途中で単元を継続できなかったため、正式な評価を出すことができない。原因は年間を通してカリキュラム全体を見通せなかったことである。今後は全ての領域において、早めに見通しを持ち、全ての学習で子どもたちが学べるように単元を設定していきたい。

◇ 未来探究科 B領域

3E プロジェクト

6年 新井 己舟・塩根 航平・高田 遥・山崎 善和

1. 単元について

(1) 設定の理由

① B領域における学年の位置付け

2023年7月に国連事務総長アントニオ・グテーレスの記者会見発言で「地球沸騰化」と、この約200年で最も暑い夏を地球が迎えたことを表現した。地球環境は、長い目で見れば寒冷の時代、温暖な時代を繰り返しているが、人為的な気候変動を迎えたのは、地球の歴史上初めての経験である。私たち人類が、地球にすむ高等動物の位置づけで最も高位な存在として振舞うことが、今の環境破壊につながるようになったのは自明である。こういった「ものの見方」は、西洋的な価値観と東洋的な価値観の違いによって、見え方が異なってくる。環境問題に取り組む姿勢にもそれは表れている。

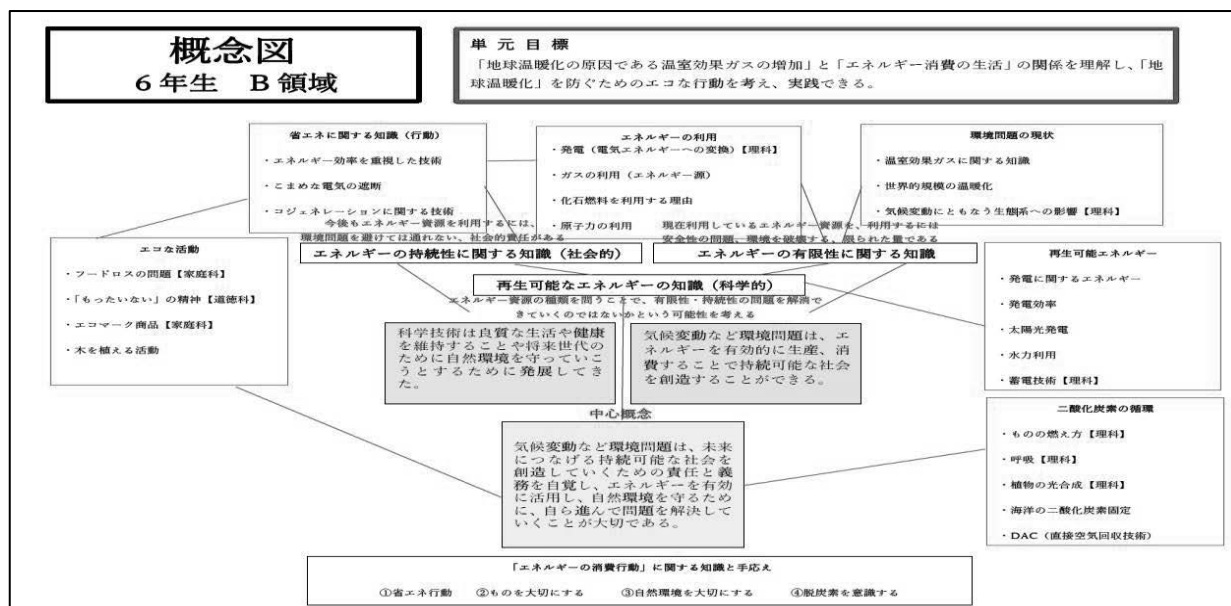
長らく温暖化自体を否定する動きがあったものの、1997年に国連気候変動枠組条約の第3回会議（COP3）で、ようやく温室効果ガスを削減する動きとして、京都議定書が採択された。日本で行われた会議の中でも、東洋的な思想をもとに宣言書の分析を行う研究（2009年：東邦大学科学基礎論研究 渡辺恒夫）もある。西洋的な「分析」を用いた科学を一部分で切り取るものの見方では、悪化した環境問題をよりよくするには、今までの生活の何かしらを我慢しなければならないといった考えに至り、環境問題を好ましく思わない見方につながっている。COP3では、二酸化炭素の排出国の上位であるアメリカが参加しなかったのも、こういった背景があるからと言われている。一方、西洋化が激しく産業や教育に食い込む現状の日本では、同様な考え方が一般的になっている。しかしながら、我々が住む日本では長らく東洋でも特殊なものの見方が伝統的に受け継がれている。それが、世界的に知られるようになったのが2005年の国連会議でのワンガリ・マータイの「MOTTA INAI」の演説である。元来、日本では3R（リデュース・リユース・リサイクル）といった生活様式があり、それが消費行動にも表れていたと、この演説にある。現在、「地球沸騰化」が叫ばれ、世界的にまずは温室効果ガスの削減、カーボンニュートラルの考え方などで、現状の生活水準を維持しながら、環境をこれ以上悪化させないように行動をとろうとしている。残念ながら、これらの行動は国ごとの取り決めで、様々な産業に政府・行政が働きかけ、あるいは法整備によって二酸化炭素の削減に向けた動きを強制しようとしている。官製の環境問題への取り組みでは、実際に地球に住む私たちが真剣にこの問題を真正面から受け取ろうとはしなく、結局のところ、我々人類一人ひとりが窮地に立たされないと真剣に考えられないのかもしれない。しかしながら、日本には伝統的なものの見方があり、それが環境問題を支えるベースとなることは、意外にもその良さに気づいていないものである。

そこで、第6学年では、環境問題に取り組むことは伝統的な考え方で、無理なくしてきた生活様式の良さに気づき、エネルギーを上手く利用しながらも環境を維持していく方策を自分なりに考え、実践できるような子どもを育てたい。

② テーマの設定と中心概念の関わり

本単元では、「エネルギーの消費行動の良さ」と「環境問題へ取り組むことの良さ」が二律背反的に扱われ、それぞれの価値観を見出し、そのバランスの崩れが環境問題の悪化につながっていることを繰り返してきたことを自覚できるような人間を育てたい。

そこで、第1サイクルでは地球温暖化が招いている環境変化が、自分の生活に影響を与えていることを実感するところから始める。温室効果ガスが季節を変化させ、過去を知らない子どもたちに、過去を知る活動を通して、現状が決して良くない環境にあることを知る。第2サイクルではエネルギーを「エネルギー利用の経路」と「生産と消費行動」の2面からとらえることで、よりよい消費行動につなげる基礎を養う。また、そこに環境の問題の現状の概念で囲むことで、エネルギー利用と環境問題を分けて考えることはできないといった認識を産むことができる。何かしらの比重が大きくなれば、何か別の問題が起きるといったように、子どもたちに1事象を多角的に考えるようにさせ、また人の心のはたらきがどのように影響するのかといったような、心理的な分析についても捉えさせるようにしたい。そして、第3サイクルでは、エネルギーの視点をベースに環境を守る、実際の調査活動やその分析を踏まえて、様々な課題に自分がどのように関わっていくかを実行できるようにする。



6年生 B領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 「地球温暖化の原因である温室効果ガスの増加」と「エネルギー消費の生活」の関係を理解し、エネルギーの大切さを考え消費行動に関する課題を見出し、エネルギー利用と安全で快適な生活を送るために、積極的に実生活・実社会に働きかけようとする力。 |
| 創造する力 | 「エネルギーの経路」と「消費型社会」に関わる知識を統合・横断させて、持続的な社会生活を送るために、地球環境と社会のあり方を考えたり、エネルギーに関わる課題を解決するための方法を工夫したりすることができる力。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|----------------------|
| 一人で考える力 | <ul style="list-style-type: none"> ・エネルギーと環境問題がどのように関係しているかを考えることができる。（第1サイクル：情報の収集／まとめ・表現 第2サイクル：価値づけ） | |
| 人と考える力 | <ul style="list-style-type: none"> ・友だちと調べたいテーマについて話し合い、課題解決に向けて協力して情報を集めることができる。（第2サイクル：情報の収集） ・エネルギー問題の解決に関わる社会へ向けた提案ができるように、チームで実験をしたり、データを集めたりし、まとめていくことができる。（第2サイクル：情報の収集、整理・分析／まとめ・表現） | |
| 最後までやりぬく力 | <ul style="list-style-type: none"> ・「地球温暖化防止」と「現実のエネルギー消費の問題」を関連させながら、自分は何ができるのかを考えることができる。（第3サイクル：情報の収集／整理・分析／まとめ・表現） | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組みに課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|--|--|
| キーワード エネルギー | 知識 方略 | <ul style="list-style-type: none"> ① 地球温暖化とエネルギーに関する理解【分解・意味】 ② 社会がどのようにエネルギー消費しているかを理解【意味・仕組み】 ③ 地球温暖化防止にどのようにアプローチしているかを理解【経路・影響】 ④ 地球温暖化を防止できる社会の実現に向けて、自分の生き方についての考え |
| A | B | C |
| 「エネルギー」に関する課題について、B評価の①②③から2つ以上理解し、維持しながらも科学技術などの発展のためにできることを考える（④）ことができる。 | 「エネルギー」を、温室効果ガス排出の視点と、消費する社会の視点、双方（①＋②）から理解し、「健全な地球環境」の維持（③）、関する課題について（①・②・③の中の2つ以上）理解できる。 | 「エネルギー」に関する課題について（①・②・③の中の2つ以上）理解できない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定

②情報の収集

③整理・分析

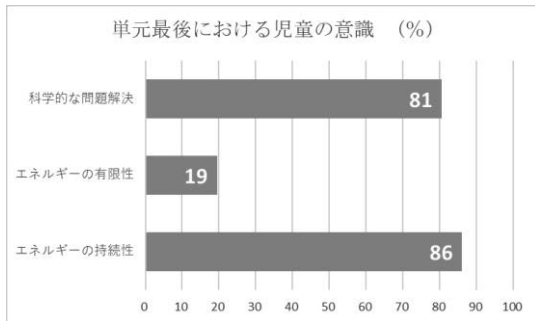
④まとめ・表現

⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|---|
| 1. 地球温暖化の原因が温室効果ガスであることを知る。 ①地球温暖化がすすんでいる事実気づく ・自然の中の変化から気温との関係を見出し、エネルギーに関連する地球温暖化に焦点を当て原因を考える。 ②地球温暖化について詳しく調べる ・地球温暖化の原因を情報収集し、エネルギーと関係があることを共有する。 ③調べたことをレポートにまとめる ・調べたことを分類してエネルギーとの関係をまとめて整理し、学んだことを短い言葉と絵や図で表現する。 ④レポートの内容を友だちに伝える ・学んだことをレポートにまとめて、学級の友だちに伝える。 ⑤生活を支えるエネルギーについて考える ・自分たちの生活を支えているエネルギーに対しての考えを振り返る。地球環境とエネルギーの関わりに気づく | 本質的な問い 地球温暖化を防ぐには？ ②理科で学習した二酸化炭素の動きをまとめ【分解・意味】、温暖化と二酸化炭素との関係を理解する | ●国語科（統合：3 h） 書く「発信しよう、私たちのSDG's」 ●理科（横断：8 h） 「ものが燃えるしくみ」 「ヒトや動物の体」 「植物のつくりとはたらき」 「発電と電気の利用：5 h」 ●理科（統合：5 h） 「発電と電気の利用：3 h」 「わたしたちの地球（1） ～生物どうしのつながり～」 ●道徳科（統合：4 h） 「真理の探究」 「自然愛護」 「生命の尊さ」 「希望と勇気」 ●総合的な学習（統合：4 h） |
| 2. 地球温暖化とエネルギーがどのように関わっているかを知る。 ①エネルギーと生活の関係に気づく ・地球環境とエネルギーの関わりを振り返り、エネルギーの使われ方に目を向ける。 ②エネルギーがどのように作られているかを調べる。 ・家庭での電力消費が、様々な方法で発電した電力と比べ、莫大なエネルギー消費であることを実感する。 ③エネルギーの使われ方について整理する ・エネルギーの使用量・使い方を整理し、エネルギーが自分の生活を支えていることに気づく。 ④自分のエネルギー消費について、ポスターにまとめる ・大量のエネルギー消費によって、自分の生活が支えられていることを知る。 ⑤学んだことを価値と結びつける ・エネルギーはを大量に使うことで豊かな生活が維持されている社会が、現在の環境問題を作り出したことを知り、人の生活自体が、大量の二酸化炭素排出と表裏一体であることに気づき、どのように使うかにつなげていく。 | 本質的な問い エネルギーを利用する生活とは？ ②③④理科で学習した二酸化炭素の動きをまとめ、ゲストティーチャーからの問題提起から【意味・仕組み】二酸化炭素とエネルギー消費の社会と自分自身の行動とを結び付けて考える。 | ●国語科（統合：1 h） 「たずね合って考えよう」 ●社会科（横断：2 h） 「産業の発展と人々の暮らしの変化」 ●理科（統合：11 h） 「わたしたちの地球（2） ～自然とともに生きる～」 ●道徳科（統合：3 h） 「自然愛護」 「生命の尊さ」 「希望と勇気」 ●家庭科（横断：8 h） 「持続可能な社会のために」 ●総合的な学習の時間（統合：7 h） ●特別活動（統合：4 h） |
| 3. エネルギーの利用と生活のバランスについて、何ができるかを実行する ①第3サイクルの課題を設定する ・第3サイクルでの「エネルギー」をどのようにどのように、環境と社会生活の発展とのバランスをとればよいかを考える。 ②エネルギー消費を抑えるような生活様式について実験や社会調査を行う ・エネルギーと人の関わりを主眼とした、エコ活動を調査する。 ③調べたことを分析し、発表内容を考える ・調べてきたことと、エコ活動を結び付ける。 ④社会にはたらきかける活動をする ・「エコフェスタ」を開催。 ⑤価値づけ作文を書く ・これまでの学習を振り返り、環境問題に直結するエネルギーに関する概念を広げる。 | 本質的な問い 地球環境を守るとは？ ②③エネルギー問題に主眼をおいて、調査活動を行い【経路・影響】自分がすることが社会にどのように寄与したり影響を与えるかを理解する。 ④⑤地球温暖化を防止できる行動を価値づけ作文に表し、自分の生き方を考える。 | ●国語科（統合：2 h） 「意見を聞いて考えよう」 ●社会科（統合：2 h） 「世界の環境保全に向けた取り組み」 ●総合的な学習の時間（統合：6 h） ●特別活動（統合：5 h） |
| 単元でめざす姿 「地球温暖化の原因である温室効果ガスの増加」と「エネルギー消費の生活」の関係を理解し、エネルギーの大切さを考え消費行動を見つめることができる。 | | |
| 予定時数 | 50 h | 統合・横断時数 75 h |

2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



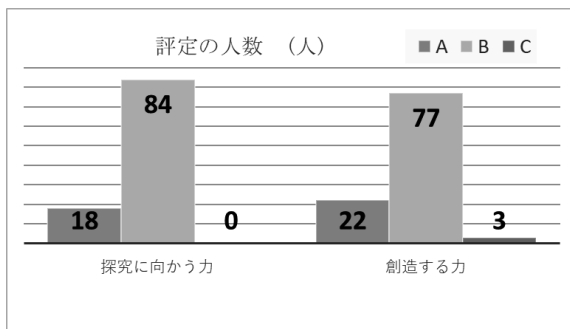
第3サイクル後の価値づけ作文の記述から「エネルギーの持続性」「科学的な問題解決」に関する記述が多かった。

本単元が、地球温暖化を防ぐために二酸化炭素の排出をどのように抑えるかが学習の柱になっているので、この2点についての記述が多くて当然である。前者は消費するエネルギーによる二酸化炭素の排出抑制の視点、後者はエネルギーを生み出す際に二酸化炭素を出さないための視点である。

この数字からもわかるように、多くの児童が普段の生活から無駄なことを省く行動の大切さと、今後の世の中では自然エネルギーの利用やより効率化してエネルギーを生み出す方法などが必要であると結論づけた両方の視点を持って記述されていることである。前者は第3サイクルでの交流、後者は第1サイクルでの学習によるところが大きいと感じられる。一方で、中心概念に関わる「地球に存在するエネルギー源」自体に着目する記述が少なかったことから、エネルギー利用の実態に関しては学習方法について課題があったといえる。

また、内容の記述ではなく「書きぶり」については、どの児童も意欲的で前向きな書き方になっていた。「自分ができる行動は小さなもの。」「現状の生活様式では到底解決できない問題である。」といった、冷静な見方をする児童もいたが、長期にわたる学習にも関わらず、ほとんどの児童の意欲は持続していたように作文から感じた。これは、学習の材の面白さによるものなのかは検証の必要がある。

(2) 学習評価の分布



探究のふりかえりからわかる「創造する力」の学習評価では、①地球温暖化とエネルギーに関する理解【分解・意味】は94%、②社会がどのようにエネルギー消費しているかを理解【意味・仕組み】は50%、③地球温暖化防止にどのようにアプローチしているかを理解【経路・影響】は56%と、中心概念に関わる知識理解の部分では集中して学習できた4月当初の①の内容については概ね

定着している。それを基礎にして実際の社会との関りになる②・③は、半数ぐらいの記述になっている。①よりも低下しているのは「実社会でのエネルギー消費に関わる部分が複雑な内容で学習範囲が多岐にわたること。」「学習期間が集中してとらなかったこと」「理科との関連がうすい時期に学習したこと」が考えられる。エージェンシーに関わる部分の④地球温暖化を防止できる社会の実現に向けて自分の生き方についての考えでは36%の記述があった。評価基準に照らし合わせてA評価がされている児童は27%であった。また「探究に向かう力（態度）」はA評価を満たす児童は18名であった。

(3) 児童の変容

第1サイクルの学習時に並行して行った理科「電気の利用と発電」では、純粋に電気エネルギーの利用が便利であることや、発電の面白さに関することが授業ノートに多く記載があった。特に手回し発電

機を用いて発電できる知識を獲得してから、手回し発電機が電力を生み出すことが、5年次の未来そうごう科で学んだ「防災」で役立つことをもとに、停電時に手回し発電で家庭の電気を賄えるといった考えに至っていると考えられる。そこで未来探究科で家庭用の電球を点灯させるために手回し発電を用いたところ、全く発電できないことを知り、電力量といった電気の大きさという概念を実感し、実際の社会で使われている電力と発電時に出る二酸化炭素が結びついてきた。学習のターニングポイントといってもよい部分で、何気なくスイッチを入れれば明かりが灯ることが、大量のエネルギー消費に繋がっていると多くの児童が認識できた。

第3サイクルでの価値づけでの記述からは、エネルギー消費の現状が二酸化炭素を出し続けることにつながるということが、確実に定着していたので、具体的な行動で二酸化炭素の排出低下を考えるようになっていた。社会的なアプローチや実社会とのつながりを意識したアプローチ、科学的なアプローチと大きく3つのグループに分けて探究活動を行った。2学期後半から学年末に至った長期的な活動だったので、間延び感はあるが子どもたちは自分ごととして調査活動に真剣に取り組んでいたように提出物のできからも想像できる。

(4) 外部評価

第1サイクルでゲストティーチャーから、地球温暖化の原因である化石燃料による発電とわたしたちのエネルギー消費の社会生活が関係している現状を示唆してもらった。ここから、発展させゲストティーチャーなどから改めて評価をもらう計画や、オープンな場所で様々な方に来てもらうエコフェスタを計画していたが、マネジメントの不備で実現させられなかった。校内で他学年への発表という形でエコフェスタを開いたが、評価をもらったという実感よりは感想どまりになる記述の方が多かった。しかしながら、その記述の約半数に自己評価が含まれており、自分たちが1年かけて行った調査活動の意義や価値を見出していた。

3. 実践の考察

地球温暖化防止とエネルギー消費に関する学習では

- ・エネルギーの消費と地球温暖化が密接に関係していることを理解すること（第1・2サイクル）
- ・地球温暖化を防止する、自分の行動を決めること（第3サイクル）

について、大きな成果があった。

(1) 学習目標・内容

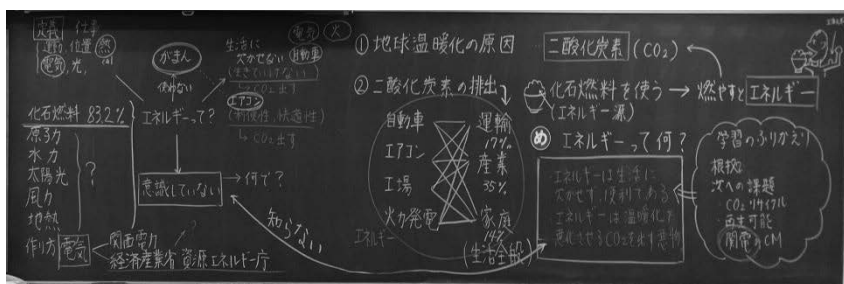
前者については「探究ふりかえり」からの記述で最もすぐれていたところである。後者については、見取りも含めると記述以上にどの子も真剣に学習に取り組んでいる姿が見られた。第1サイクルで学ぶ地球温暖化と温室効果ガスの関係をベースとして、第2サイクルでの地球温暖化とエネルギー消費に関する理解については、理科での横断される内容以外にも電気の基礎的な学習や二酸化炭素の排出・吸収の仕組みを学んでいたため、未来探究科以外にも学習に深みをもたらす要素が同時期にあったことが起因しているのではと考えられる。

一方で未来探究科と理科との関連が乏しいときに学んだ第2サイクルから第3サイクルにかけての学習では、未来探究科自体でしっかりした活動の柱を持たないまま学習に臨んでいたため、地球温暖化防止にむけた実社会の動きやアプローチ、エネルギー源の利用のされ方などについて不十分な理解に至ってしまった。(②③)

不十分な学習のままであったが、長期休みの期間を利用して自分が調べたいことを深めることができた。一方で全く調べることができていない児童もいたことから、マネジメントを上手く学校の学習時間内に収めることを意識しつつ、児童全員がしっかりした課題設定と調査する内容をはっきりとさせていかなければならない。

(2) 学習方法

計画段階で、エコフェスタを第3サイクルの大きな柱として外部評価をもらい、そこからその活動について第4サイクルでふりかえることを計画していた。外部評価については、子どもたちのふりかえりにもあるように、子どもたちの成果に対してきっちり評価をもらえる仕組みが必要であった。そして、年間を通じた活動の良さを生かして、校外学習をもっと取り入れることや、様々な専門家を呼ぶことが必要であった。今回は他領域の合間を縫うように、また、多くの行事がある中での活動であったので、より丁寧で一貫した学習方法を構築する必要がある。



一方で、学習自体は第3サイクルでエコフェスタを行うために、様々な調査活動をする事となった。科学的な視点を中心としたグループでは、「発電の工夫」「水力発電の利用」「動物のふんを活用

した堆肥と発生ガスの利用」など実験を通しての調査活動を行った。実験が成功に至らなくても、期待される結果にならない原因を考えるなど、科学的な見方が深まったといえる。

社会的な課題である「地産地消」「ごみ問題」「節水・節電」といった社会的な内容が、間接的にエネルギー消費を抑えることにつながる視点を持った「社会生活」を調査したグループは、多くの調査活動を計画することができた。

実際の身近な生活から「3R・5R」「エコバック」「家庭での節電」といったグループでは直接的にエネルギー消費を抑えることにつながり、呼びかけや具体性のある行動につながった。それぞれのグループで特色ある活動を行い、それを互いに評価する活動を行ったので、知識も広がり自分たちの活動に対するフィードバックももらったので、一定の成果はあったと思う。感想だけの評価にはなっているが、その感想にはほぼ全員がエネルギー消費をおさえることの記述があり、決して間違った学習ではなかったと言える。



(3) 評価

探究のふりかえりから知識の獲得は十分に見とれた。しかし、エネルギー源の有限性に関する記述が低く、実際の社会がどのようなエネルギー利用になっているかの部分について抜け落ちているので、知識が構造的につながっているようには感じていない。社会見学なども利用し、もっと多くの評価者と出会うきっかけを与え、探究ふりかえりを文章ではない図示できるシステムコンセプトマップの採用で、知識の構造化を見ながら、第2サイクル以降付け足していく方法をとるべきだったと感じている。一方で PMI の思考ツールを用いたので調査活動において、自分の立ち位置や進捗などは明確になった。

1. B領域全体の考察

(1) 学習目標・内容

各学年の学習目標・内容について、次の3つの視点を組み合わせて考察した。

- ① 中心概念(本質的な問い)に基づいて、どのような知識が構築できるか。
- ② 体験的な活動となるか。
- ③ 「生命の有限性」と「資源の循環性」を理解する概念構造として適切か。

まずは、各学年の実践・考察をもとに、『自然とともに生きるとは?』といったB領域における「本質的な問いに対する答え(中心概念を形成して行動する姿)」を各学年で設定した。そうすることで、B領域の学習系統を下の表のように示すことができた。特に、赤字で示した部分は、テーマを変更(検討)する必要があると考える。

表1 B領域の学習系統

| 学 年 | キーワード | 本質的な問いに対する答え | 自然との関わり |
|-----|---------|---|---------------------------------|
| 6 年 | エネルギー循環 | 地球は、太陽の光を源とするエネルギーを供給・変換することで成り立っていることに気づき、地球環境の保全のために、エネルギーを効率よく使うための科学技術の発展や生活の工夫に着目して行動する。 | 資源の循環性に気づき、環境の保全と科学技術の発展を両立させる。 |
| 5 年 | 炭素循環 | 地球に多様な姿で存在する炭素が、地球上や生物の間で循環していることに気づき、生態や気候のバランスを保つために取り組んだり、生活をより良くするために活かしたりする。 | |
| 4 年 | 水循環 | 地球に存在する水は、姿を変えながら地球全体を循環し、多様な生物やその環境に影響を与えていることに気づき、健全な水循環を維持するために行動する。 | |
| 3 年 | 生態 | 地球には、地域の環境によって多様な生物が関係し合って生きていることに気づき、それぞれの地域の環境を保全しようと行動する。 | 生物の多様性や命の有限性に気づき、それぞれの生物を尊重する。 |
| 2 年 | つながる命 | 地球には、同じ種類でも多様な個体差がある生物が子孫を残すことで命をつなぐことに気づき、1つ1つの命を尊重して次の世代につなごうとする。 | |
| 1 年 | 生き物 | 地球には、多様な種類の生物が存在することに気づき、多様な生物を知って自分なりに関わる。 | |

B領域においては、キーワードの大きな変更は必要ないと考えた。上の表で示すように、赤字部分は追記したり具体化したりして修正した学年があるのみである。2年生は、1年生との差異をより明確にするために、「個体差」や「子孫」といった認識を深めることから、「つながる命」に変更する。5年生は、「自然」といったキーワードから、もっと具体化させて「炭素循環」とした。4年生「水循環」と物質循環としては同じだが、水循環とは違い、科学的性質の変化を含めた「炭素循環」が適していると考

えた。6年生は「エネルギー」から「エネルギー循環」に変更した。他学年と同じように対象そのものではなく、動的であるイメージを持てるようにした。

1～3年生は、各学年で対象の生き物を限定しながら一斉形態で取り組んだ。例えば、2年生であれば、1学期に植物、2・3学期に動物と関わった。そうすることで、1つの対象の生き物と関わる期間が短くなることや、対象の生き物が変わる際に学びが分断されることで、概念が形成されにくいといった課題が見られた。そのため、来年度は、キーワードをそのまま対象の生き物を広げることにした。

1・2年生は、初めに児童自身に関わりたい生き物を選び、それをもとにグルーピングし、他グループと交流しながら年間を通して責任を持って関わるようなカリキュラムに変更する。そして、3年生は、昆虫だけでなく、植物や小さな水生生物等も対象とすることにする。

B領域は、概念構造も明確になってきた。「生命の有限性」と「資源の循環性」の2側面より、生物や資源についての認識を深めることで、自然環境の理解を深めるための系統を確立することができた。今後は、各実践を通して実証していきたい。

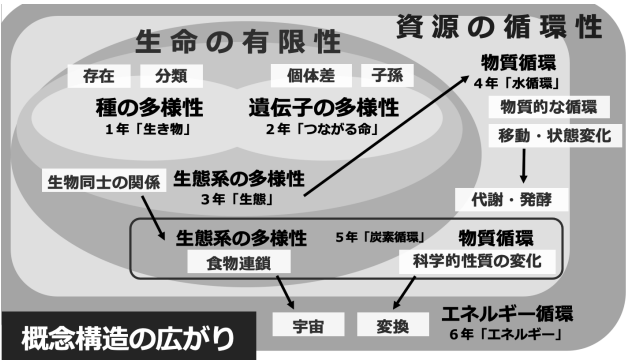


図1 B領域の概念構造

(2) 学習方法

各学年の学習方法をサイクルの位置付け（表）をもとに考察した。

表2 サイクルの位置付け

| 第1サイクル | 第2サイクル | 第3サイクル |
|--------|--------|--------|
| 生活場面 | 知識の構築 | 社会課題 |

B領域では、「自然と共に生きる社会とは」という本質的な問いに対して「何ができるのか」「どのようなことがあるのか」を考え、「有限性」「持続」という中心概念を形成されていくように単元を上記の各サイクルの位置付けを基に構成を考えた。

B領域のサイクルの特徴として年間カリキュラムがある。そこでこのカリキュラムの特徴を中心として全体を考察していくことにする。B領域では、自然を題材とする単元であり、季節性を持つことから年間カリキュラムにするということになった経緯がある。その経緯があり、B領域のみ他領域と並行して年間カリキュラムとして実践した。実践を終えて、年間カリキュラムに対して、成果と課題が見えてきた。まず、成果として1・2・3年生では動物の飼育や植物の栽培など、季節性が重視されるものを扱う学年にとって中長期的な観察や実験などができ、各学年の探究の振り返りに中心概念に関わることも多く表出されたことがある。成長や観察の過程に中長期的に触れることで、真正な体験ができたことに

起因すると考えられる。また、第3サイクルでの社会問題に対して働きかける学びの舞台でD領域と並行して学習を進めることによって概念の相互関係が生まれ、より豊かな学びとなる学年もあった。具体的には第2学年で、「生命」をキーワードにヤギの飼育を教材として学習を進めていく中で、D領域の「居場所」をキーワードとして「家族」に関する学びが深まったことがある。このようにB領域と他領域と相関することによって、領域ごとの中心概念が統合され充実した学びになるのではないかと考える。

一方で年間カリキュラムとして課題も見えてきた。年間カリキュラムであるが故にサイクルの回す難しさも感じられた。A・C領域の考察でもあったように真正な学びとして、体験活動や実験の充実が不可欠であると考えられる。その体験活動や実験が他領域と重複するとマネジメント上難しさを感じるものがあつた。また、学年によっては年間カリキュラムとしての必要性があまり感じられないことがあつた。たとえば、第4・6学年である。第4学年では、水を教材として「循環」をキーワードに中心概念を形成していく学習で、季節性の有用性が薄く、年間カリキュラムの必要性があまりなかった学年があつた。第6学年でも「エネルギー」をキーワードとして地球温暖化を教材に学習を進めてきたが、第6学年の場合も同様に感じられた。

この2つの課題の手立てとしてA・C領域同様に体験活動や実験の充実を図るためにカリキュラムの見通しを持ち、他領域のカリキュラムとの兼ね合いを踏まえて計画的に考えることが必要だと考える。また、全学年がB領域を年間カリキュラムとして扱うのではなく、学年によって他領域を年間カリキュラムとして扱うなど柔軟なカリキュラム編成を考えることも必要だと考えられる。

(3) 評価方法

2学期に実施したC領域の考察では、「探究のふりかえり」、「フィードバック面談」の2つを評価方法として整理した。今回は「探究のふりかえり」について考察した。

成果としては記述のさせ方の工夫が挙げられた。1学期のA領域、2学期のC領域の「探究のふりかえり」では、特に低学年でどのように記述させるかが課題となってきた。今回、低学年のB領域では植物と動物の2つが学習において関わる対象となっていたことから、その2つの共通点を書けるようにベン図を用いたところ、文章だけではなく単語でも書きやすいため記述する児童が増えたという結果が挙げられた。学習内容に合わせて「探究のふりかえり」の形式を考えていくことは重要であるといえる。

一方、学年が上がると文章記述の形が多くなるが、概念形成に欠かせないキーワードが出ていれば良いのかという疑問があげられた。そこで検討したのが「探究のふりかえり」の見取り方である。評価基準として設定した4つの観点に基づいて、「探究のふりかえり」の記述を学年ですり合わせながら評価しているが、学年によってその程度には差がある。今回4年生では表3のように見取る知識の抽象水準を変えている。

表3 4年生B領域「創造する力」の評価基準

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|----------|--|
| キーワード 循環 | 知識 方略 | ① 水の性質 の理解【影響】 ② 自然の水循環 の理解【経路・影響】 ③ 人為的な水循環 の理解【分解・意味・仕組み】 ④ 「健全な水循環」の維持・発展のためにできることの考え |
| A | | C |
| 水を自然と産業の双方の事象(②+③)から理解し、「健全な水循環」の維持・発展のためにできることを考えることができる。 | | 水を多面的な事象から理解できない。 |
| 水の性質 | | 人為的な水循環 |
| ① 状態変化(蒸発・水蒸気) ② 状態変化の原因(温度) ③ ろ過(染み込み) ④ 運搬・堆積 | | ① 施設の仕組み ② 人々の努力・思い ③ 世界の水事情 ④ 生活の仕方(節水) |

このように知識の抽象度を下げて具体的な基準をもっておくことで、記述1つ1つをすり合わせるよりも見取りやすく、児童が学習においてどのような知識を構築したのかより適切に評価することができたという成果が挙げられた。このような評価基準を作成すると、概念図の書き方も変わってくるだろう。抽象的な知識だけではなく、教科の知識も踏まえた具体的な知識も含めて、知識の階層を表した図になると、指導と評価の一体にもつながるのではないだろうか。次年度は「探究のふりかえり」の型だけではなく、見取り方についても検討していく必要がある。



C 領域

生活を豊かにする文化の担い手として

◇ 未来探究科 C 領域

あつまれ！あそびのもり！

1 年 貴志 亜賢・島 聡敏・道端 仁

1. 単元について

(1) 設定の理由

① C 領域における学年の位置付け

遊びとは、人間が生活するうえで心を満足させるものとして存在するものである。遊び研究の代表者としてホイジンガは「人間の本性はそもそも遊ぶことにある」（1938）と唱え、私たちが生活する中で日々を支えているものに文化というものがあり、人々は日々、遊ぶことでその文化を熟成したり、受け継いだり、そして変えたりしていると説いている。日本においては、幼児の教育や保育では遊びを通して子どもたちの成長を促す実践がされており、小学校の低学年でも授業の中で頻繁に「遊び」というキーワードが使われている。

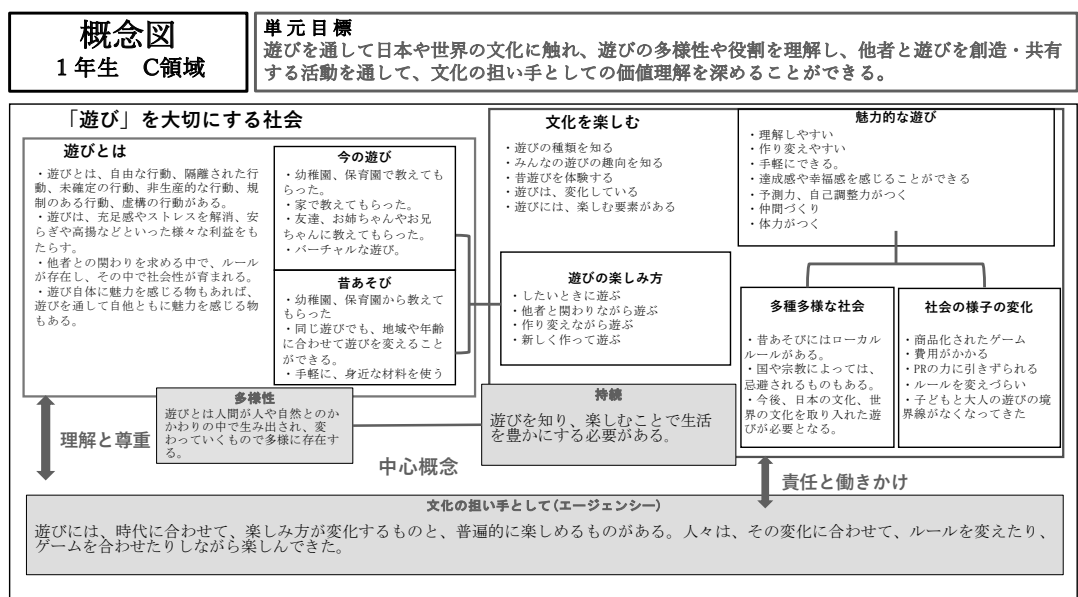
過去から遊びとは何かと問われてきた。本来は、遊ぶこと自体に目的はないはずであるが、教育と結び付けられることも多く、運動能力や友だちとの共同性や共感性、表現能力や認識能力、文化の発展にもつながっている。

今回の単元では、それぞれの子どもが知っている遊びに取り組むところから始まり、その遊びと一緒に遊ぶことで共通の体験ができる。さらに、昔の遊びを知ること、現在の遊びとの共通点や差異点を見つけ、受け継がれてきた理由も見いだせると考えている。そして、色々な遊びを体験した上で、他者と一緒に楽しく遊ぶにはどうしたらいいかを考え、発信していく。自分にとって遊びとはなにか、みんなにとって遊びとはなにか、遊びを通して文化の形成や変容を学んでいく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

子どもたちにとって、遊びとは日常生活の中に当たり前にあるものである。休み時間には、運動場に出て鬼ごっこや遊具で遊んだり、教室の中で折り紙やお絵かきをしたり、子どもたちの周りには多数の遊びが存在し、自然と自分の好きな遊びに夢中になる姿が見られる。日々の遊びを通して、友だちの輪を広げていく姿も見られる。これらの姿は、概念図にある多様性や持続の姿であると言える。しかし、子どもたちの生活の中に当たり前にある遊びの大切さや意味を意識して考えている児童はいないのではないか。そこで、体験的な学習を通して遊びの大切さや意味に気づき、これからの自分自身の遊びへの向き合い方などを考える時間を設定したいと考える。

遊びという文化は古くから続き、今でも当たり前のように存在するものである。子どもたちが遊んでいる遊びとは、少しずつ変化していきながらではあるが、古くからあるものや、新しく生み出したものなどがある。昔遊びや自分たちが遊んでいる遊びなどたくさんの体験を通して、共通点を見出していくことで、遊びの意味や遊びの力などを学習していくことができると考える。



1年生 C領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 自分たちが普段している遊びには、「他者を理解すること」「道徳心などの社会性」の力が自然と育まれていることを考え、もっと友だちの輪を広げるために積極的に他者に働きかけることができる。 |
| 創造する力 | 「身近な遊び」や「受け継がれてきた遊び」の良さを理解し、自分たちが企画する「あつまれ！あそびのもり！イベント」に活かすことができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・これまで経験してきた遊びや、初めてする遊びに取り組み、それぞれの良さを知る。 (第1・2サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・友だちとともに様々な遊びに取り組みそれぞれの良さを知る。(第1・2サイクル：情報の収集) ・教えてもらった遊びをもっと伝えるために協力することができる。(第3サイクル：整理・分析) ・イベントの開催に向けて、友だちとの話し合いの活動を通して、より良いものとなるように、新たな視点を獲得する。(第3サイクル：まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・身近な遊び、伝承遊びで獲得した知識を活用し、誰もが楽しめる遊びを考えることができる。 (第3サイクル：価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組み態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---------------------------|------------------------------|---|
| キーワード 遊び | 知識 方略 | ①遊びを通して、自分自身の生活を豊かにすることの理解【意味】 ②遊びを通して、自分と他者との生活を豊かにすることの理解【意味】 ③他者に合わせて、遊びを創意工夫することの理解【影響】 ④これからの自分にとって遊びの中で大切にしたいことについての考え |
| A | B | C |
| 遊びを①～④の全ての観点から理解することができる。 | 遊びを①～④のうち2つ以上の観点で理解することができる。 | 遊びを①～④のうち1つの観点で理解することができる。 |

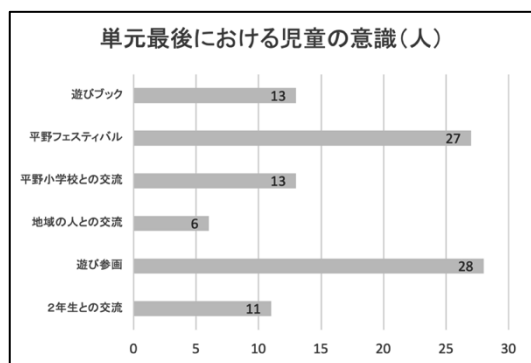
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|--|
| 1. みんなの遊びを体験しよう ①自分たちにとって遊びとはなにか ・なぜ遊ぶのかを考える ②実際に遊んでみよう ・みんなはどんな遊びが好きなんだろう？ 実際に遊んでみて、「楽しい」「体力」「協力」「考える」「達成感」の視点で分析する。 ③お気に入りランキングをつくろう ・実際に遊んだ経験を通して、好きになったものや、好きがより深まったものと考えて、ランキングを作る。 ④みんなに伝えよう ・お気に入りの遊びランキングを理由とともに発表する。 ⑤自分たちの遊びは○○だ ・遊ぶことで、どんないいことがあるんだろう？ | <div>本質的な問い 自分にとって遊びとはなんだろうか。</div> ② 遊びを体験して分析することで【意味】、遊びの必要性について考えることができる。 ④ それぞれの遊びランキングを聞くことで【意味】、遊びには色々な種類があり、好きな遊びにもそれぞれの思いがあることを理解する。 | ●国語科(統合:6h) 「よろしくね」 「こんなことしたよ」 ●算数科(統合:2h) 「いくつあるかな」 ●体育科(統合:6h) 「体づくり運動」 |
| 2. 受け継がれてきた遊びを体験しよう ①昔遊びを体験しよう ・昔はどんな遊びをしていたんだろう？ ②たくさんの大人に教えてもらおう ・高齢者、保護者たくさんの人から、昔遊んでいた遊びを教えてもらって体験をする。 ・経験したことのない遊び、経験したことのある、昔遊び、今も受け継がれている昔遊びと出会う。 ③遊びブックをつくろう ・遊びを経験するたびに、ルールや気持ちなどを絵や文章を使って1枚の紙に書き、蓄積していくことで、遊びブックを作る。 ④遊びブックを友だちと共有しよう ・友だちの遊びブックに書かれている遊びを実際にする。 ⑤遊びの力を考えよう ・探究のふりかえり ・「遊びの力とは～だ！なぜなら～から」 | <div>本質的な問い これまでの遊びとはどんなものだろうか。</div> ①② 実際に昔遊びを教えられたり、体験したりすることで【由来】、昔遊び・童歌・言葉遊びなどは、工夫が積み重ねられ、現在も遊ばれていることに気づく。 ③ 今まで遊んできた遊びに、1つルールを追加することで、新しい遊びに生まれ変わること気づく。 | ●国語科(統合:10h) 「おはなしをかこう」 ●音楽科(統合:6h) 「わらべうたで遊ぼう」 ●道徳科(統合:2h) 「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」 ●図画工作科(統合:4h) 絵に表す活動「遊びブック作り」 |
| 3. 遊びを工夫しよう ①みんなが楽しめる「あつまれ！あそびの森イベント」を考えよう ・今までたくさんの遊びを体験したけれど、みんなが楽しめるようにもっと工夫できるかな？ ②自分たちが知っている遊び、教えてもらった遊びの知識を取り入れながら、遊びを工夫しよう ・たくさんの年齢の人が遊べるには、どんな工夫があるかな？(2年生と同学年との違い) ③2年生との遊びに向けて、工夫したことを全員で共有し、より良いイベントになるように考えよう ④「あつまれ！あそびの森イベント」を企画し、2年生に体験してもらおう ・2年生と一緒に遊びを楽しむ。 ⑤遊びとは○○だ ・これまでの学びをふりかえり、遊びとはどんなものかを考える。 | <div>本質的な問い 遊びの力とはどんなものだろうか。</div> ① みんなが楽しめるためには発達段階に合わせ、ルールなどに工夫がいる。 ③④ 多くの他者とともに遊ぶことを通して新たな友だちの輪が広がっていることに気づく。【意味】 ⑤ 自分にとって遊びとは○○だ。 | ●算数科(統合:2h) 「かずしらべ」 ●体育科(統合:6h) 「体づくり運動」 ●生活科(統合:26h) ●特別活動(統合:9h) |
| <div>単元でめざす姿</div> 生活を豊かにする文化の担い手として、遊びの良さを感じ、多くの他者とともに遊びを楽しむことができる。 | | |
| 予定時数 70h | | 統合・横断時数 79h |

2. 実践の結果

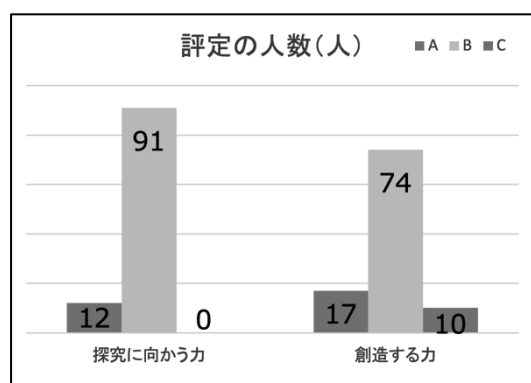
(1) 学習後の意識



左のグラフは、単元の最後に実施した「1 番遊びの良さを感じた学びの舞台」というアンケートをもとに作成した。グラフのように、平野フェスティバルと遊び参画を選択する児童が多くなった。具体的な内容として、平野フェスティバルでは「2～6 年生・保護者の人など多くの人と一緒に遊んでみんなが楽しんでくれたから、遊びっていいなと思った。」「遊びは楽しいからたくさんの人が来てくれているんだと思った。」など、多くの他者と関わることで遊びの良

さを見出している記述が多く表出された。遊び参画では「保護者の人たちが昔にしていた遊びは知らないものがたくさんあった。」「参画のおかげで初めて知った遊びがあって、楽しかった。」「教えてもらった遊びは休み時間にも遊んでいるから。」など、多くの遊びとの出会いを良さと感じた記述が多く表出された。このことから、それぞれ良さをを見出しているところに差はもちろんあるが、多くの他者との関わり・対象（ホンモノ）との出会いなどの体験的学習は有効であることがわかった。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での 3 段階評価の分布である。「創造する力」について C 評価が 10 人となった。評価基準における「自分の生活を豊かにすることの理解」のみの記述となってしまった児童が複数人見られたからである。探究のふりかえりでは「自分の生活を豊かにすることの理解」「他者との生活を豊かにすることの理解」の記述は多くあったが、「遊びの創意工夫」についての記述は最も少ない結果となった。しかし、探究に向かう力の C 評価は 0 人である。

つまり、評価基準の「誰もが楽しめる遊びを考えることができる」という観点について、姿としては表出することができていた児童が多くいた。姿では表出できているものの、学びをふりかえり、まとめる探究の振り返りでの表出は、1 年生の発達段階にとって難しかったのではないかと考えられる。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、第 2 サイクルで、保護者の方々に多種多様な昔遊びを教えてもらった場面であった。第 1 サイクルでは自分たちが既に知っている遊びを中心に遊んできたのに対し、この場面では、自分たちがあまり知らない昔遊びを中心に保護者の方々に教えてもらうことで、遊びの豊富さに児童は改めて気づくことができた。そして、自分たちの遊びの幅がさらに大きく広がったと言えるだろう。例えば、「はないちもんめ」を教えてもらったことで、休み時間にも行う児童が現れるなど、多種多様な遊びを日常生活の中で楽しむようになっていった。このように、児童がもつ遊びの引き出しが増えたからこそ、「こうすればもっと面白くなるのではないか。」と遊びを工夫しようとする気持ちが

児童の中に芽生えていった。これらの経験から、遊びは自分たちの手でいくらでも作り変えることができ、その数は無限大であるという気づきを得ることができた。

(4) 外部評価

児童がいろんな遊びを積極的に、全力で楽しむ姿がよかった。難しい遊びでも一生懸命取り組み、もし遊びの中でルールなどがわからないところがあれば積極的に保護者に聞きにいった。加えて、遊び方がわからない児童に遊び方やルールを伝えていた児童がいるなど、お互いを思いやる気持ちが素晴らしかった。勝ち負けを競う遊びでは、勝てば心から喜び、負ければ心から悔しがっており、勝ち負けも含めて遊びを楽しんでいた。一方で、全員で協力するような遊びでは、その遊びがうまく成功したら、その喜びをお互いに分かち合っていた。このような経験は、仲間意識を高めることにつながるのではないかと感じた。また、児童が自分たちでオリジナルの遊び方を見つける姿も見られ、教師の想定以上に遊びを探究する姿が見られた。

3. 実践の考察

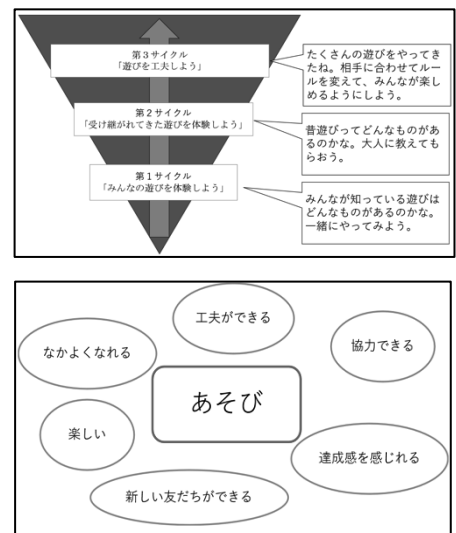
(1) 学習目標・内容

キーワードとして設定した「遊び」の概念は、探究のふりかえりや単元最後の作文で言語化することに課題はみられたが、授業でのふりかえりやワークシートの記述などから見取ると概ね形成されたと考えられるため、学習目標・内容ともに妥当であったと考えられる。第1サイクル、「みんなの遊びを体験しよう」第2サイクル、「受け継がれてきた遊びを体験しよう」第3サイクル、「遊びを工夫しよう」の3つのサイクルで構成し、右の図のように、学習が進むにつれて、多くの視点や知識を獲得することができていた。探究の対象が「遊び」であることは、子どもたちの生活経験から学習に繋げることができる良さを感じた。

また、すべての学習において、体験型学習を取り入れ、前向きに学習に取り組めるような環境を設定したため、学習に前向きに取り組む姿が多く見られた。

授業では右の図にあるように、遊びには構成する要素があり、それらを体験の中から感じられるように学習を行う。その主体となるのは、子どもたち自身であり、子どもたちが他者へと広げていく。また、学習を進めていく中で視点を増やしたり、統合させたりしながら理解することを目指した。

単元の学習を終えた時には、「遊びの魅力」を自覚し、遊びを通して、人と人とのつながりが広がることの概念獲得を目指して学習を進めてきた。しかし、1年生の発達段階にとって、「他者意識を持つ」ことについては全員の獲得は難しいことであるため、第3サイクルでは「あそびの森」を設定し、複数人で遊べるように設定することで、自分が楽しむには他者に目を向けることが大切であると考えられるようにした。

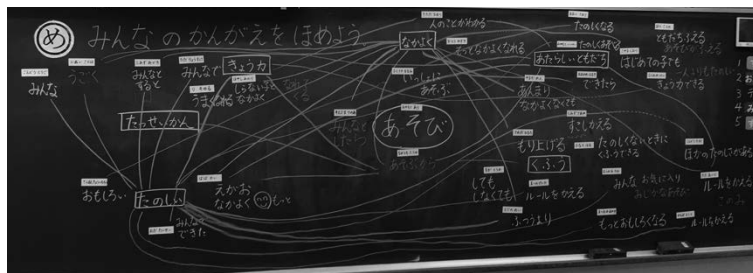


(2) 学習方法

第3サイクルの「あそびの森」を取り上げて考察する。「あそびの森」は、自分も含めた全員が楽しいと思えるように、相手に合わせて遊びを工夫する他者意識を育むには効果的であったと考える。サイクルの導入には、「誰と一緒に遊びたいか」を考えた。その際には、今まで関わってきた2年生や幼稚園の子どもたちなど、子どもだけでなく、保護者や地域の人など大人にも伝えたい、一緒に楽しみたいという願いがあった。さらに、今まで関わっていない人にも発信したいという思いがあり、他の学校の1年生や他学年にも学習を広げることができた。また、事前にアンケートを行うことで自分たちが学んできた遊びの中から、相手に合う遊びを選び、相手に合わせてルールを変えるようにした。そうすることで、お互いが楽しめることができていた。これらの学習を通して、遊んでいる時に状況に応じて臨機応変にルールを変えるなど、相手に合わせながらも、自分たちも楽しむにはどうしたらいいかを1年生なりに考えることができ、他者と自己の満足感を感じながら取り組む様子が見られた。



「あそびの森」の振り返りでは「協力できる」「工夫できる」「新しい友だちができる」「楽しくなれる」「仲間ができる」などのキーワードができてきた。遊びは一人でもできるが、他者と関わりながら遊ぶことで、たくさんの学びが得られることに気付くことができた。また、学習では、遊びを工夫することも大切であるが、受け継がれてきた遊び本来のよさも感じることができ、先人が遊びを探究し、追及してきた結果が今、受け継がれてきていることも知ることができた。このように、遊びとは、常に新しい視点が入りながら練られていき、楽しい遊びとして受け継がれていくものだということに気づくことができていた。

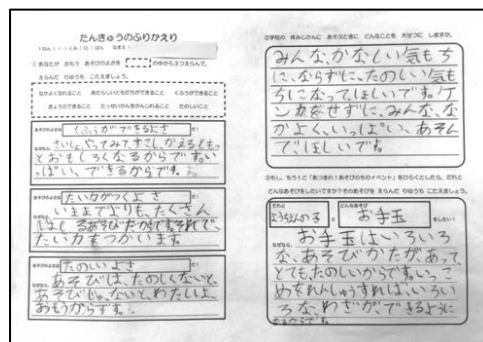


(3) 評価

「探究のふりかえり」について、A領域での課題を克服できるように考えた。

1点目の課題は「問い方の難しさ」である。今回「遊びとはどんなものか」という問いを設定した。キーワードをあらかじめ提示することで、子どもたちがその言葉を使って説明できるようにした。また1学期に比べて、語彙も多くなり自分の考えを説明できる児童が増えた。しかし、学習のワークシート（自由記述）では、遊びを様々な視点から考えることができていた児童の中でも、単元の振り返りでは、体験から学んだことを活かすことができない児童もいた。

2点目の課題は、実施するタイミングである。今回はサイクルごとに実施することとした。そうすることによって、体験から学んだことを活かせるようにしたが、その直近の体験からの学びが多くなり、結果、最後の探究のふりかえりだけで評価することになった。また、面談による評価では、教師が子どもたちの思いを確認する場として行ったが、子どもたちどうしの気づきが、本人の学びにつながり、学びによい影響を与えた。



◇ 未来探究科 C 領域

秋みつけ

2 年 天田 有香・大山口 辰也・松下 翔

1. 単元について

(1) 設定の理由

① C 領域における学年の位置付け

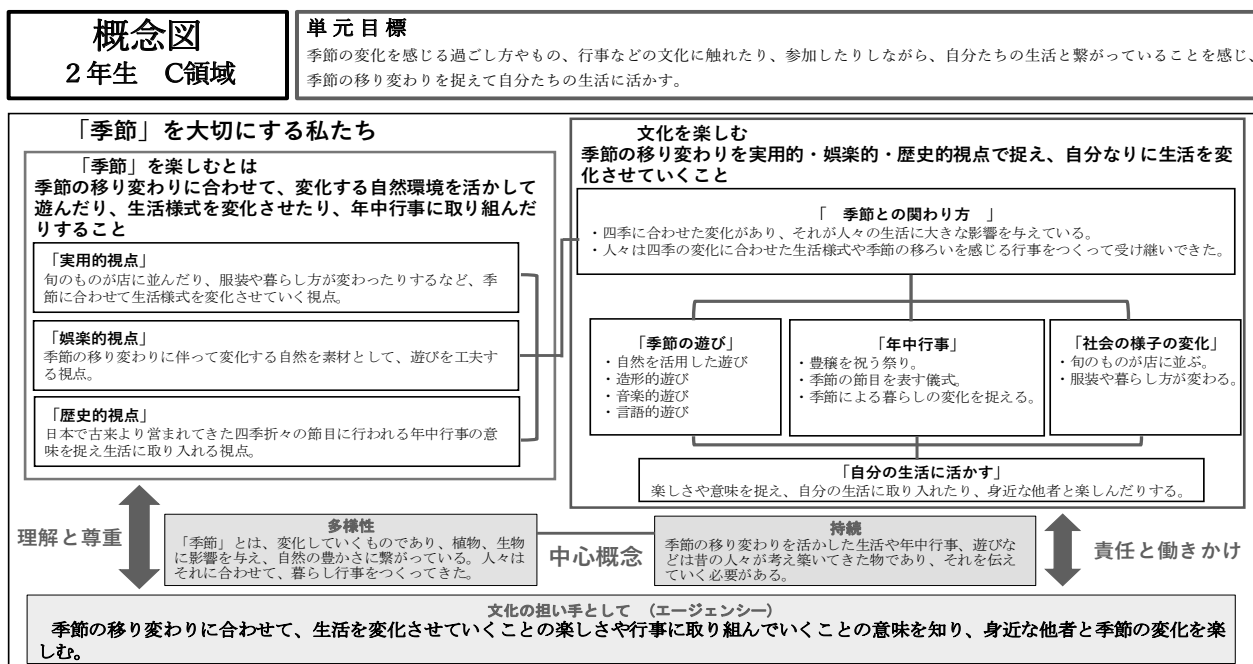
日本では古来より、四季という豊かな自然の変化とともに生活を営んできた。四季折々の節目に行われる年中行事は、「ハレ」の遊びとして人々の生活の中で、宗教や労働と結びついたものであり、子どもの遊びにも深く関わりを持っている。季節の変化と関連する子どもの遊びは、大きく 2 つに分けることができる。1 つは、年中行事型の遊びである。1 月はお正月、4 月は花まつり、7 月は七夕、10 月は月見などがあげられる。もう 1 つは自然とのふれあい型の遊びである。木の実遊びや木の葉遊び、雪遊びなど、季節によって変化する自然環境を生かしながら行う遊びである。このように日本の文化は四季の変化と深く関わりながら形成され、遊びの中で親しまれてきたと考えられる。

しかしながら、昨今の日本では、このように親しまれてきた季節の移り変わりを楽しむ生活が営まれているのだろうか。近年の日本の生活様式の変化や都市化により、季節の変化や年中行事といった日本の季節の移り変わりを楽しむ機会が減少しているように感じる。実際に、子どもたちと夏休みの思い出を話し合ったところ、遊園地やテーマパークで過ごした思い出を語る児童が多く、海や川といった自然での体験や夏祭りや盆踊りなどの行事について語る児童は少数であった。これらのことから、2 年生では文化との関わりのテーマを「季節」とし、遊びを通して、年中行事や自然の変化に触れることで、子どもたちの文化の担い手としての素地を育みたいと考える。

② テーマの設定と中心概念の関わり

本単元で獲得させたい概念は、「多様性」と「持続」である。「多様性」については、季節との関わりを通して、人々の生活が様々に変化し存在することと捉えた。「多様性」を支える 2 つの要素として、「有限性」と「相互性」がある。「有限性」は、季節には 4 つの区切りがあるということである。この「有限性」を学習の中で意識することによって、季節の変化を感じ取ったり、季節が移り変わっていくことの面白さを感じたりすることができると思う。「相互性」は季節の変化によって、人々の生活が変化することである。この「相互性」を学習の中で意識することによって、四季によって、季節の楽しみ方に違いがあることを感じたり、自然の恵みが人の生活を豊かにすることを感じたりすることができると思う。

「持続」については、文化の担い手となるためには、季節の変化を楽しむ、自分たちの生活の中に取り入れることと捉えた。2 年生において、生活の中心に遊びがあり、そのような遊びの中に自分たちが獲得した「多様性」という概念を取り入れていくことで、学習を終えても文化を自分の生活に取り入れていける子どもたちを育てたい。



2年生 C領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 季節の変化と自然・年中行事・生活の関係を知り、季節に合わせた生活の仕方や楽しみ方に価値を見出し、自分の生活に活かすことができる。 |
| 創造する力 | 季節の変化に関わる知識を統合・横断させて、自分たちに合った季節の楽しみ方を創り出すことができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | <ul style="list-style-type: none"> ・身の回りのものから秋のものを找出そうとする。（第1サイクル：情報の収集） ・自分で興味を持った事柄について調べようとする。（第2サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | <ul style="list-style-type: none"> ・調べてわかったことをまとめ、協力して活動する。（第2サイクル：整理・分析） ・活動の過程や自身（または対象）の変容を振り返る。（第2サイクル：価値づけ） | |
| 最後までやりぬく力 | <ul style="list-style-type: none"> ・年中行事を行うことの意味や季節の変化に合わせて生活を工夫することの価値を感じている。（第3サイクル：価値づけ） | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

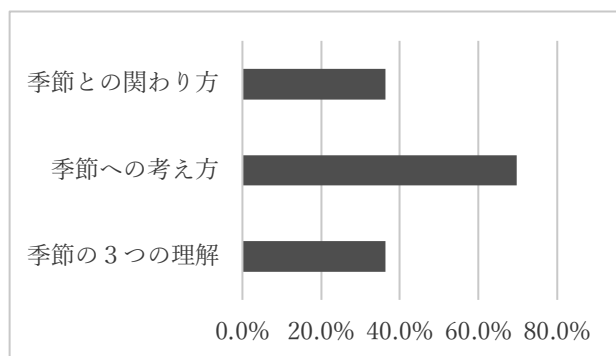
| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|------------------|--|
| キーワード <h2 style="text-align: center;">季節</h2> | 知識 方略 | <ol style="list-style-type: none"> ① 季節の変化に合わせて、生活様式を変化させることについての理解【影響】 ② 変化する自然を素材として遊びを工夫することについての理解【影響】 ③ 日本で古来より営まれてきた年中行事についての理解【意味・由来】 ④ 季節の変化を自分の生活に取り入れ、身近な他者と楽しむことについての考え |
| A | B | C |
| 季節を複数の視点から理解し、季節に合わせて生活を豊かにするためにどうすればいいか考えることができる。 | 季節を複数の視点から理解できる。 | 季節を複数の視点から理解できない。 |

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

– 105 –

2. 実践の結果

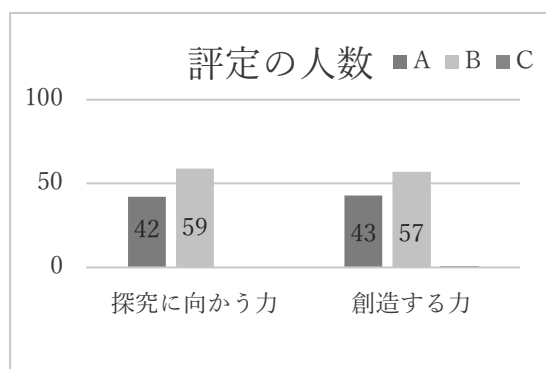
(1) 学習後の意識



本単元の後の児童の作文などを見ると、学習前よりも、季節への考え方が変化した児童が70%近くいたことから、多くの児童が学習の中で、季節への理解が深まったと考えられる。しかし、変わったきっかけや変化を深く捉えられている児童は少ない。これは、低学年という児童の実態として、自身の内面の変化について言語での表出が難しいことが考えられる。実用的・娯乐的・歴史的

視点で捉えることについて、個々の視点を深めることは多くの子が出来ていたが、それらをつなげて季節を捉えられている子が36%と少なかった。このことから、低学年の児童には、様々な視点から理解するよりも、一つの視点から自分なりの季節の捉えを深めるのが有効であると考えられる。また、季節との関わり方については、36%となっていて、自分がこれから季節をどのように活かしていくかについて考えられている児童は少ない。フィードバック面談においても、季節のことを話す児童が少なかったことから、季節と自分の生活をどのように結び付けるかを考えて、学習と進めていく必要がある。

(2) 学習評価の分布



「探究に向かう力」について、A 評価は 42 名、B 評価は 59 名、C 評価は 0 名であった。主に第3サイクルの価値付け作文で評価し、その他、フィードバック面談での発言や第3サイクルの「まとめ・表現」で行った「秋まつり（個人追求の発表会）」や「ファッションショー」での取り組み様子を加点対象として評価した。A 評価の児童については、価値付け作文において、自分で調べたいことと季節感（秋らしさ）を関連付けて記述して

いるものや、秋という季節について新たにわかったことやこれからやってみたいことについて記述しているものを評価した。

「創造する力」については、A 評価は 43 名、B 評価は 57 名、C 評価は 1 名であった。主に第二・三サイクルで行った「探究のふりかえり」で評価し、その他、第3サイクルの「まとめ・表現」で記述した「秋とはどのような季節か。」という問いについて自分の考えを書いたワークシートを加点対象として評価した。A 評価の児童については、秋に関連する知識（身近な生活上の物事など）や秋の楽しみ方、秋のおすすめのものを、実用的・娯乐的・歴史的視点から記述しているものを評価した。また C 評価については、探究のふりかえりなどの成果物が未提出だったためである。

(3) 児童の変容

児童は、「前は秋のものって少ないと思っていたけど、身近なところに秋のものがたくさんあるということが分かった」という記述が多く見られた。本校には、校庭にたくさんの自然があり、児童は日頃

から自然に親しんでいた。その経験と学習が結びついたことにより、日常を季節の変化という視点で見
る見方・考え方が児童の中に育っていると考えられる。ある子は、学習の中で通学路にはどんな秋の
ものがあるかを探しながら帰っていた。自宅近くでみつけたものは、お家の方に協力してもらい、写真で
撮って図鑑で調べて紹介していた。また、別の子は、お家の人と買い物に行った際に、スーパーマーケ
ットやコンビニなどの商品の中に秋のものがいないか探していた。このように、児童たちは授業だけで終
わるのではなく、自分の身の回りから秋を見出そうとする姿が見られた。

(4) 外部評価

第3サイクルのまとめ表現での「秋まつり」では、第1・第2サ
イクルの学習での学びを生かしながら、自分らしく秋を表現するた
めに、秋らしい衣装を作成し、「ファッションショー」を行い、衣装
だけでなく動きや音楽も工夫できるようにした。「秋まつり」に参画
してもらった保護者にアンケートをとった。アンケートからは、「カ
ラフルで秋らしい衣装と思い思いの動きで秋を表現できていた。」



「色とりどりの衣装が秋の季節を感じることができた。」「ランウェ
イが落ち葉いっぱい、音楽に合わせ、リズムを取り、それぞれの工夫を見て楽しかった。衣装に
込められたアイデアを見応えがあった。」「子どもたちや先生方の表情からこれまでのプロセスがとても
楽しかったことが伝わってきた。」「音楽の選曲と衣装のカラーセンスが良かった。ランウェイの落ち葉
と紅葉した大木と相まって秋を感じることができた。」「大人になると黒や紺などの常識に捉われがちだ
が、子どもたちの思い思いの色や形のファッションと笑顔にたくさん考えさせられた。」アンケートか
らは、ねらいとしていた「自分らしい秋をそれぞれ表現する」ということができていたという意見が多
かった。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元では、「季節感を感じて、季節を楽しむ子」の姿を目指し、日常の様々な場面で「季節」とい
う視点で物事を捉え直し、自分なりの「秋」を表現してきた。

第1サイクルでは、様々な「秋」との出会いを通して、秋とはどんなものがあるかを考えてきた。学
校や生活の中で、秋のものを見つけ、マインドマップにかきこんで秋のものを集めていくうちに、季節
のものに対する関心が高まっていった。

第2サイクルでは、それぞれテーマを設定して、自分の秋を追究していった。自身の関心のあること
を追究したことで、それぞれ個性的な方法で季節の変化について捉えることができていた。このことが
自分なりの「秋」を表現していく上での土台となっていたと考えられる。

第3サイクルでは、これまでの学習を活かして、自分にとって「秋」らしい衣装や動きを考えて表現
を行った。この活動を通して、これまでの学習を想起しながら自分らしい「秋」を表現する児童の姿が
見られた。

これらの学習を通して、児童は季節のものに関心を持ち、自分なりに「秋」を楽しもうとしていた。
一方で、テーマの設定や追究の仕方などで、児童により深まりには差が大きく出た。また、実際にどん

◇ 未来探究科 C 領域

せっかく大阪市に来たんやから！

3年 小森 悠弥・竹林 和之・巽 豊・豊山 裕美

1. 単元について

(1) 設定の理由

① C 領域における学年の位置付け

それぞれの地域には、必ず「名物」が存在する。名物は、その地域のもつ地理的な特徴や歴史等によって根付いた、地域特有の価値観や考え方が色濃くあらわれ、その地域で価値づけられたものであり、その地域の「文化」といえるだろう。また、その地域を象徴するものとして、他の地域の人にとっても価値を感じるものである。つまり、名物の価値は、自分たちの価値づけたものが、それを求める人々のニーズや名物を通したコミュニケーションによってさらに高まっていくものである。

本単元では、名物の範囲を自分の身近なものから大阪市まで広げ、そこに存在する多様な文化を理解し、それが表れた「大阪名物」を多様な他者に発信することで、大阪文化の継承者として大阪市への愛情や誇りをもつことができるようにしたい。

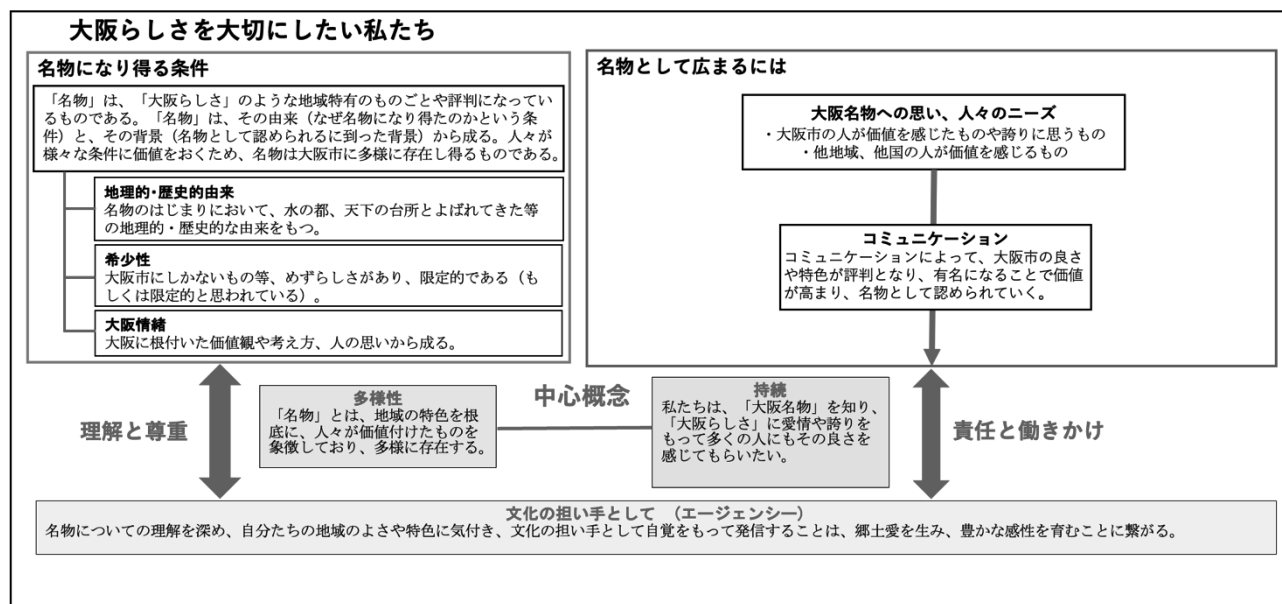
② テーマの設定と中心概念の関わり

まず、第1サイクルでは「大阪名物」と何か、一人一人が答えをもつために、「大阪市の特色」について探究する。あべのハルカスや天王寺周辺まち歩きといった体験から感じるものも組み合わせることで、多様な大阪の風土に気付くようにする。学習の振り返りには「せっかく大阪市に来たんやから！」の後に続く言葉を記述することで、大阪市への理解と共に一人一人がどんな特色に価値をおいているのかが表出される。そうした中で、大阪市の「素晴らしさ」や「大阪らしさ」という価値を感じ、「大阪名物」は、「おすすめ」や「自慢できるもの」であることに気付くのである。

では、どうすれば大阪名物とよべるのか。第2サイクルでは、実際に「大阪名物」とよばれるものを探究する。「パインあめ」「粉もん文化」「水都大阪」「土産文化」等、「大阪市らしさ」が色濃く表れる企業や団体と連携して、名物の【由来】（どのような道筋で名物となったのか）を学んでいく。複数の大阪名物を比較して共通点を見出すことで、名物は、大阪市の風土【地理的・歴史的な由来や大阪情緒】を構成要素として分解できることを学んでいく。このように、名物とはどのように生まれたのか、大阪市の文化史を知ることが、第2サイクルの概念形成の中心となる。名物といえば、一般的にメジャーな建物や施設、食べ物等に目が行きがちだが、価値があるものは「名物」となり得るといふ分析のもと、世の中には多様に名物が存在し得るといふ概念に繋げたい。

第3サイクルでは、自分の身近に存在している魅力ある事象に思いを馳せ、自分が価値を感じるもの、広めたいと感じたものを多様な他者へ伝える。地域に訪れた人が価値を感じ、コミュニケーションによって広まっていくことでさらに名物としての価値が高まると考える。第1サイクル、第2サイクルで獲得した知識や概念から、各々が考えた大阪名物を発信する活動を行いながら、人々のニーズやコミュニケーションによって、「名物」として価値を高めていく大切さを学んでいくのである。そうすることで、大阪市への愛情や誇りをもって、豊かな感性を育むことを目指す。

| | |
|------------------------------|---|
| 概念図 3年生 C領域 | 単元目標 名物について多面的に理解し、大阪らしさが表れる大阪名物に価値を見出し、大阪市がもつ良さや特色をもっと多くの人に感じてもらおうと発信する。 |
|------------------------------|---|



3年生 C領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 名物を通して、大阪市内に存在する多様な魅力に気づき、他者と協働しながら自分たちが誇れる名物を考える活動に積極的に取り組むことができる。 |
| 創造する力 | 名物にはその地域固有の文化が現れていて、それらが認められることによって成ることを理解するとともに、自分たちが価値をおいた大阪名物となり得る大阪土産を考案することができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・疑問や考えを自分なりにまとめて書いたり話したりして伝えようとする。 (第2サイクル：まとめ・表現) | |
| 人と考える力 | ・活動の過程や自身（または対象）の変容を振り返る。(第2サイクル：価値づけ) ・目標を共有し、グループで協力して活動する。(第3サイクル：まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・地域に存在する固有の文化の大切さを感じ、これからも守っていこうとする。 (第3サイクル：価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|-----------------------|---|
| キーワード 名物 | 知識 方略 | ①大阪名物が多様に存在することへの理解【分布】 ②大阪名物に現れている大阪の特色に関する理解【分解】 ③名物として成り立つための条件についての理解【背景】 ④名物を大切にし、発信していくために自分ができることへの考え |
| A | B | C |
| 名物を3つ全ての観点から理解し、大阪の名物についての自分なりの考えをもつことができる。 | 名物を2つの観点から理解することができる。 | 名物を構造的に理解できない。 |

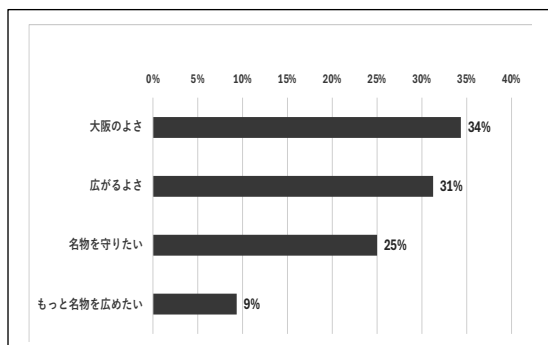
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|---|---|
| 1. 大阪市らしい人・もの・ことを知る。 ①大阪名物について話し合う。 ・生活経験から「せっかく大阪市に来たんやから」の後に続くものを想起し、交流する。 ②大阪の風土について見学調査する。 ・あべのハルカス・天王寺周辺の散策から感じたことや、教科書資料やインターネットで集めた情報をメモする。 ③「大阪らしさ」を分類整理する。 ・見学調査を通して知ったことや感じたことを多面的に出し合い、地理的・歴史的な特徴や雰囲気等を分類整理する。 ④「大阪らしさ」について、まとめる。 ・第1サイクルの学びを振り返り、「せっかく大阪来たんやから」の後に続く言葉で説明する。 ⑤第1サイクルを振り返る。 ・名物とは何かを考え、名物とは、その由来（なぜ名物になり得たのか）と、その条件（名物として認められるに至った背景）から見えてくるものであることに気付く。 | <p>本質的な問い 大阪市らしさ・大阪の凄さ(名物)ってどんなもの？</p> <p>③調べた大阪らしさを分類整理し【分布】、大阪らしさが多様に存在することに気付く。</p> | <p>○社会科(横断:13h/26h) 「わたしたちの大阪市」 「うつりかわる大阪市」</p> <p>●外国語科(統合:5h) 話すこと 聞くこと</p> |
| 2. 大阪名物の条件が分かる。 ①大阪名物の条件を予想する。 ・いつできたかなぜできたか等、名物の由来に関心をもつ。 ②大阪名物について調べる。 ・自分が大阪らしいと感じる名物、1つ1つの由来について、企業からの聞き取りやインターネットで調べる。 ③名物とよばれるための条件を考える。 ・集めた情報を根拠として、名物の条件は何かを考える。その際、多様な名物を分類整理する中で、条件を定める。 ④名物の由来をレポートにまとめ、学年で交流する。 ・「〇〇のひみつ」と称して名物について整理し、レポートにまとめ、学年で交流する。 ⑤今までの学びをまとめる(探究のふりかえり) ・探究のふりかえりを行い、概念をおさえる。 | <p>本質的な問い なぜ名物とよばれるのだろうか？</p> <p>③大阪名物がいつどのようにできたのか、こだわりはどのようなものなのか分類整理し【由来】、名物の条件が【地理的由来】【歴史的由来】【大阪情緒】のような要素に分けられる【分解】ことを理解する。</p> | <p>●国語科(統合:10h) 「調べたことを整理する」</p> <p>●国語科(統合:2h) 「分類・整理する(分ける)」</p> <p>●道徳科(統合:1h) 「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」</p> |
| 3. 大阪名物を多くの人に知ってもらう。 ①イチオシの大阪市名物を決める。 ・せっかく大阪市に来たんやから！に続く名物を決定する。 ②名物の良さが表れる大阪土産を考える。 ・似た「大阪らしさ」に価値をおいた者同士でチームになり、名物概念の根拠をもって開発を進める。 ③考案した大阪土産が大阪名物となるための改善点を話し合う。 ・大阪土産が、名物となり得るかを分析する。 ④考えた大阪土産を提案する。 ・企業に提案をしてフィードバックをいただく。 ・まちの人々に大阪の良さを伝える。 ⑤プロジェクト全体を振り返る。 ・「サークルタイム」でプロジェクトの学びを語り合う。 ・作文を書く。 | <p>本質的な問い どうすれば大阪名物が広まるのだろうか？</p> <p>②名物の条件を根拠に【推論】、大阪土産を考案する。</p> | <p>●図画工作科(統合:4h) 絵に表す活動</p> <p>●音楽科(統合:4h) 「学んだことをもとにかえうたをつくろう」</p> <p>●道徳科(統合:1h) 「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」</p> <p>●総合的な学習の時間(統合:17h)</p> <p>●特別活動(統合:9h)</p> |
| <p>単元でめざす姿 名物について多面的に理解し、大阪らしさが表れる大阪名物に価値を見出し、大阪市がもつ良さや特色をもっと多くの人に感じてもらうと発信する。</p> | | |
| <p>予定時数 70h</p> | | <p>統合・横断時数 66h</p> |

2. 実践の結果

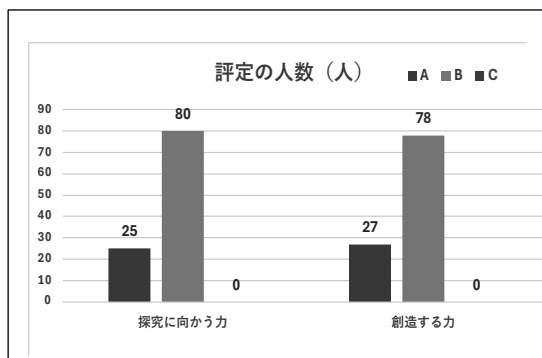
(1) 学習後の意識



左のグラフのように、単元最後の作文（自由記述）では、「大阪のよさ」「（名物が）広がっていくよさ」「名物を守りたい」といった記述が多く見られた。名物について学習を深めていくことで、大阪のよさに気づき、その大阪らしい名物を守り、広めていきたいと考えたようだ。「広がるよさ」については、「50 人の人に聞いてもらえた」「名物について分かってくれて、広めてくれると言ってくれた」など、発信する活動を通して、人から人へ伝わって

いく様子を見ることができ、そのことが手応えにつながったと考えられる。また、その活動で得た手応えから、「もっと名物を広めたい」と考えている児童もいた。その際に、「もっと名物について詳しくになりたい」「もっと伝える内容を強調したい」など、その名物についてどのようにアプローチするとより広めることができるのか、自分の視点で考えている記述も見られた。

(2) 学習評価の分布

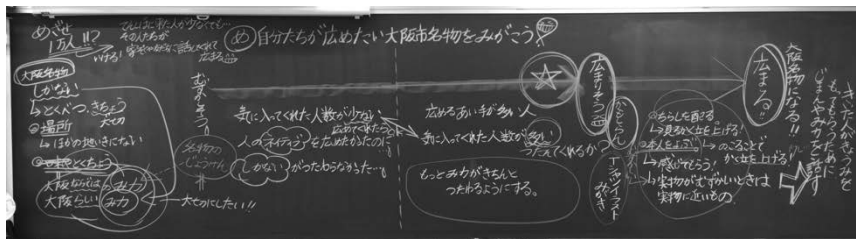


左のグラフは、観点別での3段階評価の分布である。A評価に関しては、「探究に向かう力」に関しては、全体の25%ほどとなった。「創造する力」に関しても同様に、A評価が全体の25%ほどとなった。C評価に関しては、本単元において、該当する児童はいなかった。「探究に向かう力」については、自分なりにではあるが、名物を発信する活動に取り組み、他者と協力して取り組む姿が見られた。また、「創造する力」については、大阪名物を構成する要素である「歴史」「希少性」「大阪情緒」の観点から、身近にある大阪名物を見出し、その大阪名物としての良さを理解し、発信することができていた。

また、「創造する力」については、大阪名物を構成する要素である「歴史」「希少性」「大阪情緒」の観点から、身近にある大阪名物を見出し、その大阪名物としての良さを理解し、発信することができていた。

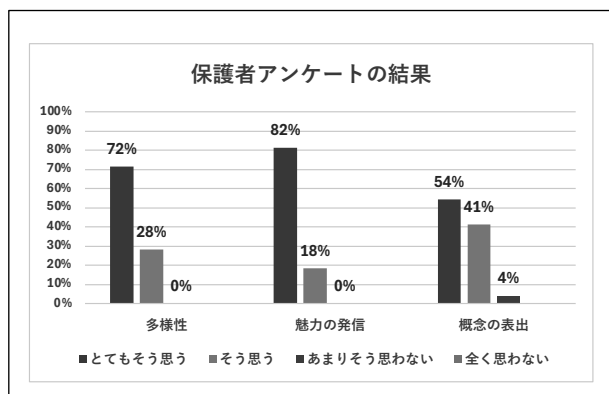
(3) 児童の変容

児童の変容が見られた場面は主に3つある。1つ目は、GT「いちびり庵（土産や）」の社長による講話や道頓堀での街頭インタビューによって名物についての概念が広がったときである。「あべのハルカス」「たこ焼き」等の、いわゆる「物」が名物であるという児童の素朴概念が、それらの活動によって「人（人のあたたかさ、優しさ、面白さ）」や「雰囲気」等が大阪らしさとして大切にされていることを知り、名物の多様性を自覚化していく一助となった。2つ目は、自分が魅力だと感じたことを名物にするための活動である。大阪市には魅力が多様に存在するが、それが本当に「名物」となるには、知った人々がそれに魅力を感じ、広めるかどうか、広まるかどうか、が大切である。板書のように、「名物になりそうだ」と思ったものが、「広まりそう、広まるかも」という感覚が、「広まる」と言えるためにもこのような発信活動がふさわし



いかを考えることで、名物になるための条件を色濃く強調しようとした場面であった。3つ目は、てんしば(公園)での発信活動である。特に、他府県他地域、外国の方から肯定的なフィードバックを得たことは、大阪市に存在する魅力が伝わることへの喜びとなり、これまでの学習への達成感を感じていた。ただし、全ての児童が他府県他地域の方と接することは難しかったため、場所や時間帯を再検討することが必要である。

(4) 外部評価



発信活動を見た128期生の保護者に、児童の発信活動について「名物となり得るものが大阪市に多様に存在することを理解していたか」「大阪市がもつ良さや特色を、多くの人に感じてもらおうとしていたか」

「発表内容に「地理的・歴史的由来」「希少性」「大阪情緒」が表れていたか」のアンケートを行った。グラフの結果によると、児童は大阪市に存在する隠れ名物ではないかと思われるような魅力あるものを見つけ出し、それに愛着をもって伝え、身近な地域に存在する

文化に価値を見出すことができたのではないかと考える。また、「実際に行ってみたくなったり実際に調べたりした」という言葉から、名物となるための第一歩である「広まり」にもアプローチできたと考える。その反面、概念の活用・表出にあたっては課題があり、意識して発信しているチームとしていないチームとの差があったという意見もあった。第3サイクルの情報収集においても第2サイクルのように、各チームで実際にその場所に行ったりその人に会いに行ったりして感じる探究活動によって、より概念を意識した発信になったのではないかと考える。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元は、大阪らしさが表れる大阪名物に価値を見出し大阪市がもつよさや特色を多くの人に広めることを通して、名物について理解し、文化の担い手として自覚をもって発信することをねらいとしている。児童の振り返り記述「大阪市の魅力が伝わって広まると思う、嬉しい」や、保護者の言葉「子どもたちの姿から、大阪市がすごく好きになっていることが伝わってきた」から、大阪市の魅力を「名物」と置き換え、文化の担い手としての自覚を高める学習内容は価値があったと考える。

一方で、大阪の魅力を発信する側（生産者）の立場として学習を広く展開したが、大阪の魅力を味わう側（消費者）の立場で文化に浸る体験活動は薄かったと感じる。文化は浸るものであり、繰り返し体験することで熟達化し、文化の担い手としての自覚が芽生えると考えられる。その点で言えば、広く浅い学習内容となったのではないかと考える。そこで例えば、探究の対象である大阪名物を「粉もん文化」とあえて絞ることで、たこ焼き作りやお好み焼き作りなどと食べ味わうことを繰り返し、熟達化しながら、生産者側と消費者側の双方の立場で浸ることができる。また、粉もん文化の背景にあるものを探究することが、結果として形成したい概念に繋がり、より深い探究学習が実現するのではないだろうか。

(2) 學習方法

本単元の学習活動として、重点を置いたのは、まずは第2サイクルの「名物に触れる調査活動」である。第2サイクルで大切にしたいのが、概念図に示す名物になりうる条件の3つの要素である。ゲストティーチャーによる講話や体験活動を「大阪の地理的歴史的由来」、「希少性」、「大阪情緒」を色濃く感じられるという条件で選別し行った。特に「とんぼりクルーズ」と「たこ焼き作り体験」は、本物の大阪の魅力を肌で感じ、また大阪への愛情を育みながら、名物の3要素を捉えることに有効であった。一方で、繰り返し体験し、熟達化していくことで、文化の担い手としての自覚や責任を高めていくことについては課題が残る。たった一度の体験活動で本当に責任をもって大阪のよさを守りたい、広めたいという意識が生まれたのかは課題が残る。先に述べたように、探究の対象を絞り、深い体験活動を通して深化させることが文化の担い手としての素地をより豊かに養うことができるのではないかと。

次に、第3サイクルの「名物の発信」では、「身近にある名物になりそうなもの（なってほしいもの）」を多様な他者へ広めることで、名物に近づける活動であるが、扱った対象が自分たちの身近なものであることで、より自分事として活動に取り組むことができた。保護者参画を行なったことで、これまでに見出した名物の3要素が、自分たちが広めたいものにどのように含まれているか練り直し、より大阪名物としての要素を際立たせた発信を行うことに有効であった。一方で、学習系統として「文化の発信」を担う段階であるが、大阪市にある人、もの、ことのよさを広める活動がA領域「地域社会を豊かにするには？」といった地域社会の活性化に寄与するような活動にも感じられた。文化を探究してきたC領域らしさを生かすためにも、プレゼン発表等のみならず名物を味わう（体験する）ことで広まっていく発信活動を行う必要があると考える。

(3) 評価

創造する力を見取る「探究のふりかえり」の課題を2つ述べる。まず、第3サイクルの活動後に設問2を赤字で加筆することで、名物を発信したことで感じられた手応えから、名物への思いをさらに多く記述する児童が増えたが、内容の深まりはさほど見られなかった。第3サイクルの前後で児童が変容・加筆することを見据え、発問を精査する必要がある。また、設問3では、名物が広まるために大切なことを問い、名物となるために特に大切にしたい名物の側面（概念図に示す名物となる条件等）について自分の考えを表出することをねらったが、SNS等の発信の手段提案や発信に使用児童も少なくなかった。いずれの課題も、保護者からのクすることで、発信の効率化や見せ方を価値づけるので、まるよさを児童が価値づけられるようにし、内容面での

[illegible]

探究に向かう力の評価は、「フィードバック面談」に改善の余地があると感じる。教師が事前に想定した「ひとりで考える」、「ひとと考える」、「最後までやり抜く」の3つの姿のルーブリックを、児童と共通理解した上で活動に取り組むことで、質の高い自己評価と面談が可能となると考える。

◇ 未来探究科 C 領域

わははプロジェクト

4 年 岡野 瑞穂・佐古 葵紀・島本 政志・渡邊 和也

1. 単元について

(1) 設定の理由

① C 領域における学年の位置付け

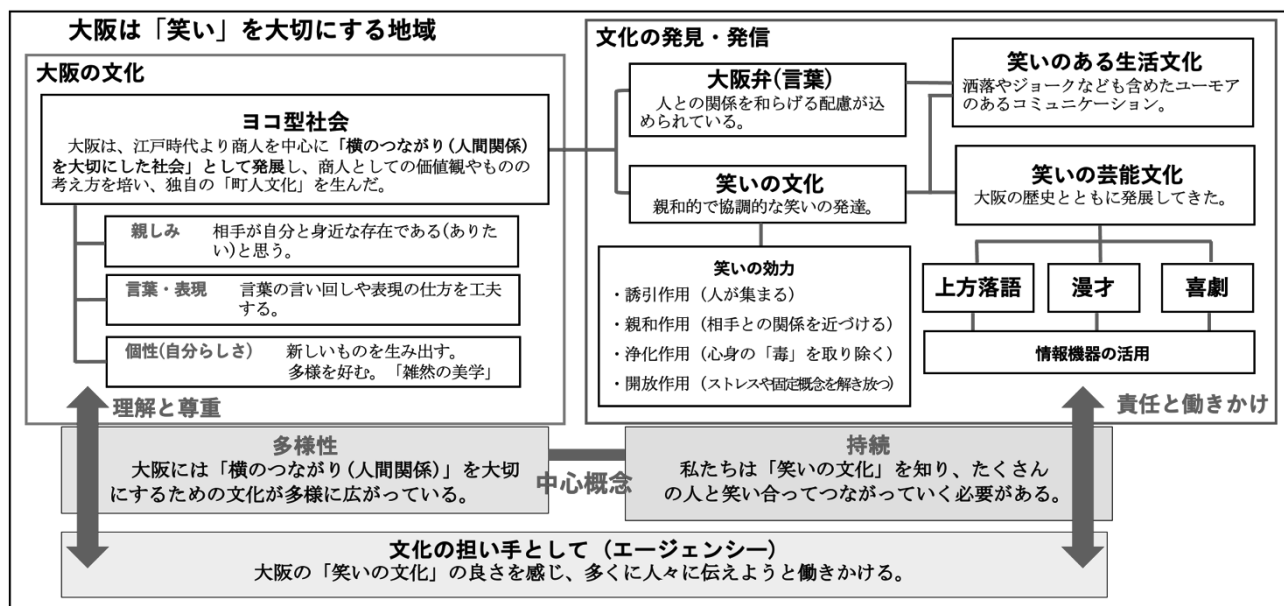
大阪には江戸時代に確立した伝統芸能としての「落語」、そして「俄（にわか）」「俄漫才」と呼ばれる郷土芸能を源流にもち次第に西洋文化の影響を受けてその様式が変化していった「漫才」、直接的なルーツを伝統芸能にはもってはいないが、喜劇に笑いの要素や登場人物の個性を入れ込んだ「新喜劇」といった芸能が存在する。これらは大阪人のアイデンティティの形成に深く関係している「笑いの文化」を支えており、落語は別としてテレビや劇場などを通して子ども達の生活に身近に存在している。

しかし、これまで学校教育で扱われることは意外にも少ないのが現状である。その理由は大きく 3 つあると考えられる。1 つめは一言に「笑い」と言っても、そこには様々な質のものが存在することが挙げられる。例えば心があたたまると「親和的で協調的な笑い」もあれば、他者の欠点を捉えて滑稽に表現することで得られるような笑い等もあり、その多様さゆえに学校教育で扱うことに難しさがあると言える。2 つめの理由として、「落語」「漫才」「新喜劇」で子どもたちが実践する内容と既存の各教科の学習内容の関連を見出すことが難しいこと、3 つめの理由として、教師に指導経験がほとんど無いということが挙げられる。

子ども達が取り組む各芸能に共通する特徴は、笑いやユーモアを大切にしていることが挙げられる。歴史的に大阪は江戸時代には商人や町人が力をもっていた都市であり、江戸の武家社会による上意下達の文化とは異なる「横の繋がり」を大切にする文化が存在した。このことから大阪の笑いは元々「言葉によるコミュニケーション」「相手を傷つけない言い回し」などを大切にしてきた。つまり大阪の笑い文化には人と人を結びつけたりする機能が存在していると考えられる。以上のことから本単元では各芸能を鑑賞したり創作したりする学習活動を通して、その面白さを実感し大阪の文化に豊かに関わる資質・能力の育成を目指す。

② テーマの設定と中心概念の関わり

「笑いの文化」は「多様性」と「持続」の 2 つの中心概念から、概念図のように捉えた。お笑い文化を「親しみ」「言葉・表現」「個性」の 3 つの多様性で構成しているものと捉えた。「親しみ」とは、笑いは立場や性別などに囚われることなく、あたたかい関係性を生み出すことを意味している。「言葉・表現に」とは、各芸能で使われる大阪の言葉や表現方法は異なっており、この点における多様性についても理解してほしいと考えている。「個性」とは、例えば落語において同じ演目であっても、人によって表現方法に違いが生まれ、それはその人の個性によるものと捉えている。「持続」とは「大阪ことば」や「大阪弁」を使用して表現する中で、その文化を、身体を通して学び、附小お笑いフェスタで地域の方や保護者に発信すること等で、子どもや参観者、地域社会において文化が持続されていくことだと考える。文化の担い手として大阪の「笑い文化」の良さを感じ、多くの人に伝えようと働きかける姿を期待している。



4 年生 C 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 笑いの文化「落語・漫才・新喜劇」を鑑賞したり実際にしたりすることに没頭し、多様な他者と協働しながら「附小お笑いフェスタ」を成功させようと取り組む。 |
| 創造する力 | 「落語・漫才・新喜劇」をするためのコツを考え、舞台芸能の面白さを理解するとともに、笑いの文化の価値を見出して伝えることができる。 |

| 「探究に向かう力(態度)」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・附小お笑いフェスタに向けて熱心に練習するなど、ゴールを見通して努力することができる。 (第3サイクル:情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・自分と相手の発表の共通点や相違点を考えながら共感的に関わる。 (第3サイクル:まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・活動の過程や自身(または対象)の変容を振り返る。 (第2サイクル:情報の収集)(第3サイクル:価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|-----------------------------------|---|
| キーワード お笑い文化 | 知識 方略 | ① 親しみの理解【影響】 ② 言葉・表現の理解【分解・意味・仕組み】 ③ 個性(自分らしさ)の理解【意味】 ④ 笑い文化の良さに気づき 生活の中で活かそうとする考え |
| A | B | C |
| 笑いの文化の価値を多面的(①・②・③の全て)理解し、生活の中で活かそうとする。 | 笑いの文化の価値を多面的(①・②・③の中の2つ以上)に理解できる。 | 笑い文化の価値を多面的(①・②・③の中の2つ以上)に理解できない。 |

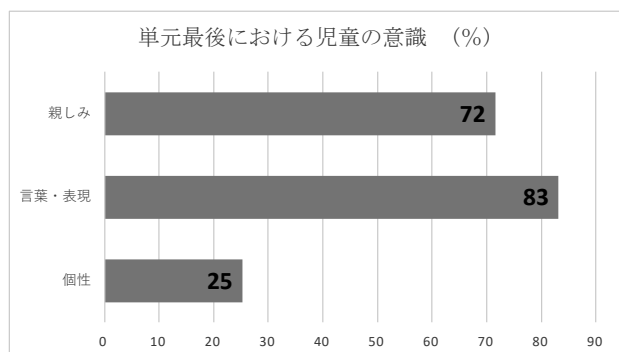
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|------|---|
| <p style="text-align: center;">本質的な問い 「大阪の笑い文化とは私たちにとってどのようなものだろうか？」</p> <p>1. 「お笑い文化」を知ろう！</p> <p>①お笑いについて知っていることを発表する</p> <p>②大阪にある様々なお笑いを調べる</p> <p>○落語とはどういうものかを学ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・落語家の落語を鑑賞する ・落語の歴史的・文化的背景を知る ・落語に関わる人の思いを知る <p>○漫才とはどういうものかを学ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・漫才の歴史的経緯について知る。 ・万歳楽の歴史的・文化的背景を知る。 <p>○新喜劇とはどういうものかを学ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新喜劇を鑑賞（ビデオ）する ・新喜劇の歴史的・文化的背景を知る。 ・新喜劇に関わる人の思いを知る。 <p>③3つの活動に共通する要素（大阪弁・笑いの文化）を見つけ、その要素について詳しく知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・共通した要素である「言葉」について注目し、大阪ことばや大阪弁について調べる <p>④大阪ことば辞典をつくる（各クラス）</p> <p>⑤学びをまとめる（探究のふりかえり1）</p> <p>2. お笑いにチャレンジ！</p> <p>①3つのグループ（落語、漫才、新喜劇）に分かれてさまざまな台本を調べ、取り組んでみたい台本を決める。</p> <p>②各グループでどのような練習が必要か計画を立てる。</p> <p>③実践しながらゲストティーチャーのアドバイスを受け改善点を見つけつつ、その芸能の特徴や良さを見つける。</p> <p>④グループ内での発表し修正するという活動を繰り返す。</p> <p>3. 「附小お笑いフェスタ」を開こう</p> <p>①お笑いフェスタに向けての計画づくり</p> <p>②チラシづくり</p> <p>③フェスタに向けて練習する。専門家からの指導を受ける（桂九雀さん）</p> <p>④校内でプレフェスタを実施する。</p> <p>④イベントの宣伝・開催</p> <p>④附小お笑いフェスタの発表（クレオ大阪）</p> <p>⑤プロジェクト全体を振り返る（活動）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「サークルタイム」学びを語り合う。 ・学びをまとめる（探究のふりかえり2） ・ふりかえり面談 ・価値づけ作文を書く。 | | |
| <p>単元でめざす姿</p> <p>生活を豊かにする文化の担い手として大阪の「笑いの文化」の良さを感じ、多くの人に伝えようと働きかける。</p> | | |
| <p style="text-align: center;">予定時数 70 h</p> | | <p style="text-align: center;">統合・横断時数 76 h</p> |

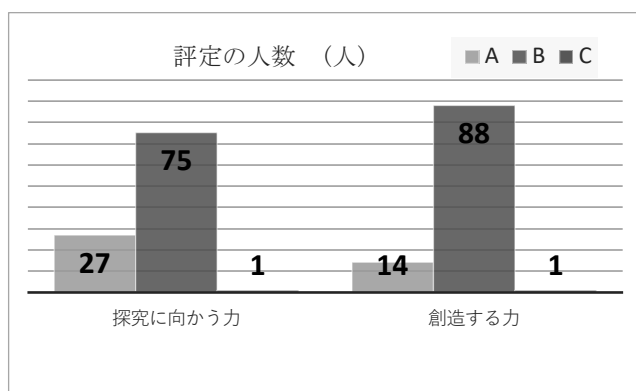
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



単元最後の作文(自由記述)では、「親しみ」と「言葉・表現」についての記述が多かった。具体的な内容としては、『お笑い文化は(披露する)自分も(観てくれる)お客さんも明るくハッピーになるもの』や『笑い合うことでみんなが仲良くなる』といった「親しみ」に関する記述、『漫才はあいづちや体の向きが大切だ』といった話し方のスキルや『大阪弁は面白くて色々な言葉がある』といった方言などの「言葉・表現」に関わる記述が多かった。

(2) 学習評価の分布



左のグラフは、観点別での3段階評価の分布である。想定より「創造する力」でのA評価が少なかった。「探究のふりかえり」では、「親しみ」77%「言葉・表現」72%であるものの「個性」31%の表出に留まった。作文の結果と同じく、多くの児童が「お笑い文化」を「親しみ」と「言葉・表現」の2つから理解できたが、「個性」の理解までは届かなかったと考えられる。つまり、「お笑い文化」における「個性」の理解の不十分さが、A評価が少なくなった原因である。

(3) 児童の変容

第1サイクルも意欲的であったが、「落語・漫才・新喜劇」の3つに分かれて活動する第2サイクル以降では、多くの児童がそれまでと比べものにならないほど夢中になって取り組む姿が見られた。そして、児童にとって特に大きな経験となったのが「附小お笑いフェスタ」である。一人一人が練習してきた芸を舞台上で披露するといった経験そのものが、大きな自信へとつながったようである。その後の「平野フェスティバル」まで1時間の練習しか取らなかったものの、多くの児童が「附小お笑いフェスタ」の課題を修正し、「平野フェスティバル」の舞台をよりよいものにする姿が見られた。また、最後の「ふりかえり面談」でも、『発表してよかった。人前で話す勇気がついた。』等、舞台発表の経験をしたからこそその有能感を話す児童が多かった。



(4) 外部評価

「秋の研究会」で落語チームの第3サイクル【情報の収集】の学習を公開した。その後の授業討議会では、参会者から「お笑い文化を学んで伝える」といった学習内容を肯定的に捉える意見が多かった。特に「実際にやってみることで学びが深めていたこと」や「一人一人が個別の課題を持ち(ウェビングマップにまとめ)ながら、互いにアドバイスし合う姿が見られたこと」等、児童がお笑い文化

に浸り、協働しながら上達をめざす姿を褒めて頂いた。一方で、未来探究科の評価方法の妥当性や統合した教科の資質・能力をどのように保障するかが不透明であるといったご指摘も頂いた。

また、2学期末の懇談会では、驚くほど多くの保護者から称賛の声を頂いた。特に「それぞれの発表が個性的でありながら、完成度が高かったことに感動した」といった意見が多く、「附小お笑いフェスタ」の経験を保護者自身も大きく価値づけてくれていることを実感した。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元では、「落語・漫才・新喜劇」を自己選択し、実際にやってみて披露することで、その世界に没入することができた。それにより、社会科で学ぶような知識としての文化の良さとは異なり、「やってみる」といった体験知を通して良さを感じるというC領域としての学習価値を感じた。そういった意味でも、「クレオ大阪南」の本物の舞台で披露するといった設定が良かった。児童は、舞台に立つために何度も練習して「言葉・表現」を磨き、大きな舞台で緊張しながら披露して観た人たちに笑ってもらうことで「親しみ」を感じたのだ。

では、どうして「個性」の理解は不十分であったのか。2(3)に述べたように、大人からみれば「個性あふれる発表」であったのだが、児童の意識は薄かった。本単元では、舞台発表の準備として、めくり台(芸名)、背景画、衣装、出囃子、演技構成(ネタ・演目)のそれぞれを児童1人ずつが製作したり教師やゲストティーチャーが用意したりした。そして、舞台発表に関わる様々な要因が組み合わさり、個性あふれる1つの舞台が完成した。そのため、暗黙知的には「個性」について認識していてもおかしくない環境であった。ここで1つ考えられるのは、その舞台を児童がどれだけ客観的に捉えられていたのかである。客観的に捉えるためには、「自身の舞台発表の自己分析」が欠かせないだろう。後で動画を観るだけでなく、自分の舞台1つ1つの解説を書いたり話したりして伝えるような学習活動が必要であったのかもしれない。このように、概念的知識を構築するためには「客観的・俯瞰的な視点での理解」が重要であると痛感した。

他にも、今回の実践を通して「お笑い文化」は非常に教育的価値が高いことを実感した。理由としては次の3つである。

1つめは、やり遂げた後の達成感が大きいことである。「お笑い文化」には、「人を笑わせる」といった明確な目標があり、その目標の達成を舞台に立ちながら感じられる。つまり、明確な即時的フィードバックを得ることができるのである。しかも、自分の個性を活かしたり表現を工夫したりと自分の創意が受け入れられた結果、笑いが起こるのであって、その瞬間に自身を認めてもらっている(温かくて嬉しい)感覚を得ることができる。

2つめは、特別な道具等が必要ないということである。「言葉・表現」の工夫が中心であり、笑わせるための知識を習得し、何度も練習すれば、ある程度誰もが面白い舞台にすることができる。練習すればするほど上手くなっていく手応えも感じることもできるし、普段の日常生活にも活かしやすい良さもある。

3つめは、4年生の発達段階に合っていることである。笑わせるための知識や表現力が必要なため、高学年が向いている。しかし一方で、高学年は見られることに強い抵抗を示す児童が増えてしまうだろう。思春期に入りつつある4年生は、見られることの恥ずかしさを持つものの、幼さも合わせ持っている。始めは抵抗を示していた児童も数名いたが、ほぼ全員が『やっていくうちに楽しくなってきた』と話してくれた。そう考えると、「知識や表現力」と「恥ずかしさ」のバランスが、4年生はちょうど良い。

これら3つの理由は、「お笑い文化」の3つの側面「親しみ」「言葉・表現」「個性」と大きく関わっている。つまり、文化の本質的なところに、教育的価値が見出すことができるのが「お笑い文化」

である。ただ、一方で教師がある程度の専門的な知識を持っていなければ指導が難しいといったデメリットもある。「お笑い文化」と言っても、「落語・漫才・新喜劇」で違う特徴を持っている。学習の過程で3つの側面をそれぞれの文化に合わせてどう強調していくかで、児童の学びは大きく異なってくるように感じた。そう考えると、特にC領域は教える側の専門的な知識や技量が、他領域よりも色濃く必要となってくるのかもしれない。

(2) 学習方法

紙面が限られてきたため、ここでは本単元の構成を考える上で課題だと感じたことに焦点化し、次の4つについて述べておく。1つめが「大阪言葉」の取り扱いである。本単元では、第1サイクルに「お笑い文化の鑑賞」と「大阪言葉を調べてまとめる学習」に取り組んだ。「大阪言葉を調べてまとめる学習」自体は、価値のあるものなのだが、「お笑い文化」の理解と組み合わせるわけではなく、個別の事象としての理解で終わってしまったような印象を受けた。つまり、第1サイクルの学びが、第2サイクル以降に活かされにくい状況となってしまった。代案としては、「大阪言葉」をなくし、第1サイクルで「お笑い文化の鑑賞」において「自由探究」を設定する(「落語・漫才・新喜劇の何が面白いのか?」といった課題をそれぞれで追究するような)単元構成が考えられる。2つめが「ゲストティーチャー」の問題である。本単元では、桂九雀さんと白川さんの2人をゲストティーチャーとして複数回にわたってご指導頂いた。本物の落語を鑑賞できること、直接指導してもらえることで、落語チームの児童を中心に大きな学びとなった。しかし、新喜劇・漫才には、それぞれの専門家を呼ぶことができず、担当教師の指導のみで進めた。可能であれば、それぞれの専門家からご指導頂く機会があればよい。ただ、一方で本実践を一般化するためには「ゲストティーチャーを呼ばなくてもできる指導の工夫」が必要である点も留意すべきである。3つめが「舞台芸能」の取り扱いである。本物の経験にこだわって発表の場を舞台にしたが、「舞台の仕組み」や「細かくある舞台でのルール・マナー」の学習までできなかった。事前に舞台を見学して説明を聞くような機会や、舞台の仕事に就く人にゲストティーチャーとして教えてもらう等の学習が考えられる。舞台について知ことは、自分たちの芸をもっと磨こうとする意欲や活動の見通しにもつながるに違いない。

(3) 評価

本単元では、第1サイクルと第3サイクルの「価値づけの時間」に、探究のふりかえりを実施した。学びが異なるので、2回の「探究のふりかえり」は違うものを作成した。児童はどちらも熱心に取り組み、当然ながら2回目の方が良い結果となった。2回目の「探究のふりかえり」に方略として獲得した「新聞の見出し」の書き方を活用するような設問を取り入れた。各教科の思考を未来探究科の中でどのように見取っていくかは、今後の課題である。

評価に関して特筆すべきなのは、「落語・漫才・新喜劇」の熟達した技能は、評価の対象としてふさわしいのか?といった疑問が残ったことである。なぜなら、3(1)で、「…体験知を通して良さを感じることに、C領域としての学習価値を感じた。」と書き記したものの、「創造する力」として評価したのは、探究のふりかえりでの記述(言語化された知識)であり、矛盾しているように感じたからである。頭(認知面)でお笑い文化の良さを理解することも必要だが、身体そのもので具現化している姿こそ、文化を深く理解していると言えるのではないだろうか。そう考えると、C領域は、文化を体現化している姿そのものをパフォーマンスとして見取る必要があるのかもしれないと感じた。

世界に誇る和食文化

5 年 坂口 隆太郎・清水 大・藤井 義光・堀 渚

1. 単元について

(1) 設定の理由

① C 領域における学年の位置付け

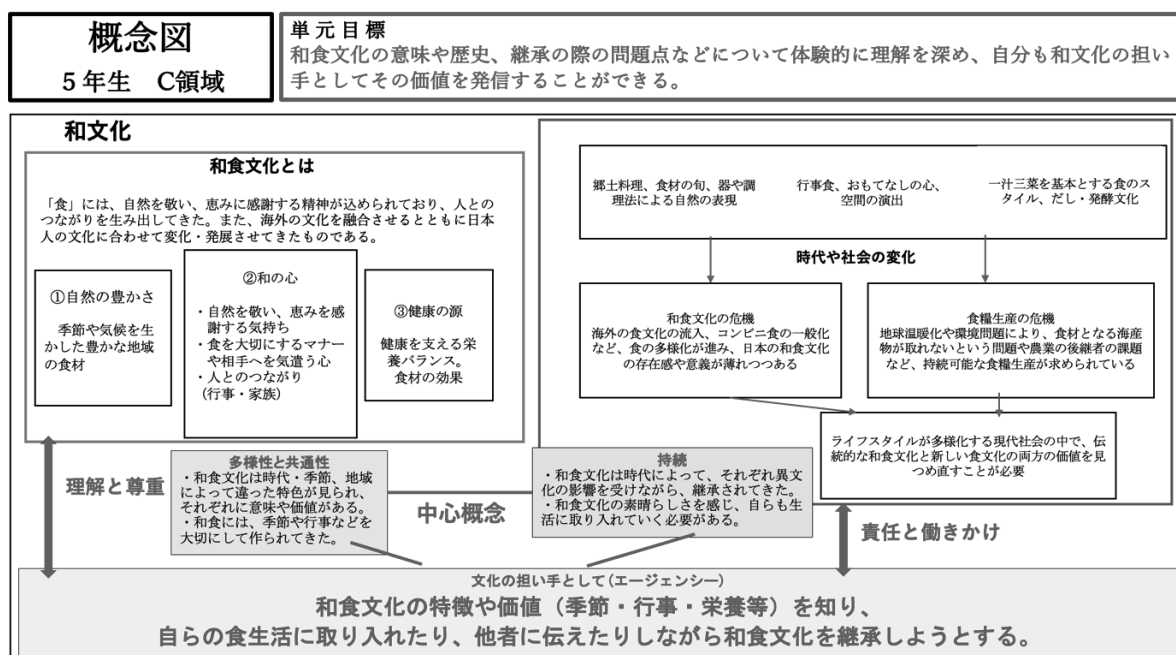
第 5 学年では C 領域の系統である「継承・発展」にあたる探究の対象として「和食文化」を扱う。それは、自然や風土、その土地の生活があらわれ、我々日本人の願いや心が込められたものとして日本を象徴する文化である。食は毎日の生活を支え、健康を維持するのに欠かせない。食卓を囲み、家族や人と人を繋ぐ、社会性の機能を果たしている。和食は縄文時代に土器を使用した調理の製法が生まれ、和食が形作られた起源をもち、歴史とともに日本人の身体に根付いてきた。現代においても、祝い事や日本料理店では和服などが着用されて伝統との調和が保たれており、空間の設えとしての和室、掛け軸や器、生花など書道、華道、陶芸、雅楽など様々な文化との関わりがある。このような他の文化との関わりが深いことから、「食」を中心として「衣」や「住」などの文化が「和文化」として統合される学びを構想する。

領域の系統性をいかに述べる。低学年では、工夫して自分たちの生活の中に取り入れることができる文化の側面（楽しむ）があり、自然、季節、年中行事との結びつきから学んだことが活かされると考えられる。中学年では、地域の文化の特色について主体的に見出す活動が中心である（発見・発信）。また、郷土料理には、地域の風土に根付いたものがある。文化の価値を認識し、担い手としての自覚をもって伝えることで文化が受け継がれていく。また、和食文化には海外からの影響も多分に見受けられる（継承と発展）。これまでの学年の学びを受け、次学年につながる単元となるように設定した。

② テーマの設定と中心概念の関わり

和食文化には時代、季節、地域によって違った特色が見られ、それぞれに意味や価値がある。このような文化の「多様性」とともに、そこには収穫や無病息災など先人たちの願いが込められており、受け継がれてきたという「共通性」を理解することが文化を多面的・多角的に捉えることにつながる。このような「多様性と共通性」を中心概念としておさえたい。また、和食文化は時代によってそれぞれ異文化の影響を受けながら継承されてきており、その価値を感じ、自らも生活に取り入れていくことで文化として継承・発展してきた。このような理解が「持続性」の中心概念として形成されたいと考える。

現代における文化継承の課題として、食の多様性による和食文化の衰退が挙げられる。ユネスコの無形文化遺産に登録されたが、文化の価値が認められたと同時に、守らなければならないと捉えられているともいえる。他にも、食料自給率の低下や農産業を支える人口の減少、温暖化による食糧生産の問題など、社会を背景にする問題も多い、このような状況であるからこそ、文化を支える様々な人と関わりながら、体験を通して文化の価値を実感し、継承して発信していく担い手となってほしいと考える。



5 年生 C 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 和食文化に関わる人との関わりや体験から和食文化を捉えなおし、自分の生活の中に持続可能なかたちで取り入れ、受け継いでいこうとする。 |
| 創造する力 | 多様化する食文化の中で和食文化がおかれる衰退的な状況とそのものがもつ価値を捉え、今の和食文化に特別な価値のある新しい提案を付け加え、他者に伝えることができる。 |

| 「探究に向かう力(態度)」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・話し合いや調査を通して身の回りの食文化について捉え直そうとする。(第1サイクル:情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・それぞれの意見を尊重し、自分自身の考えを深めようとしている。(第2サイクル:まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・課題を意識しながら、目標や計画を確認し、修正して活動しようとする。(第3サイクル:まとめ・表現) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組み態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---------------------------------------|---|---|
| キーワード | 知識 方略 | <p>① 和食文化と季節や気候、地域との結びつきに対する理解【経路】</p> <p>② 和食文化に見られる食や人に対する感謝の気持ち、込められた意味の理解【由来】</p> <p>③ 和食文化が私たちの健康な食生活を形作っていることに対する理解【影響】</p> <p>④ 和食文化を自分の生活に取り入れ、新たな価値を見出すことについての考え</p> |
| A | B | C |
| 自然の豊かさ、和の心、健康の源の3つの観点を関連付けて捉えることができる。 | 自然の豊かさ、和の心、健康の源のうち2つの観点を関連付けて捉えることができる。 | 自然の豊かさ、和の心、健康の源を関連付けて捉えることができない。 |

(3) 単元計画

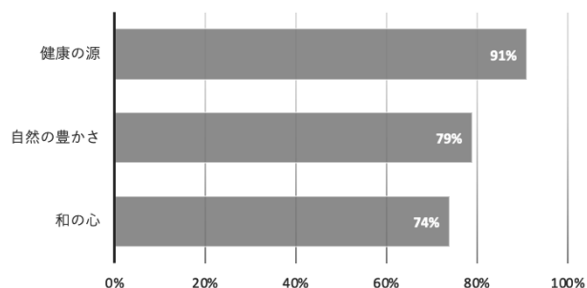
※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|---|---|
| 1. 身の回りの食生活を見つめ直そう。 ①自分たちの食生活の送り方を捉える。 ・ 外食するならどのようなメニューがいいかについて話し合い、和洋中などの分類の仕方を考える。 ・ 和食とは何かについての問題意識をもつ。 ②「和食(文化)とは何か」について調べる。 ・ ハンバーグやラーメンなどは和食に入るのか、和食が示すものについて話し合う。 ③「和食文化の特徴や問題点」について調べる。 ・ ユネスコ無形文化財に登録された理由を探り、和食文化の特徴について調べる。 ・ 和食文化がどのようにして受け継がれ、発展してきたかその起源や歴史、郷土料理と地域の自然の関係、年中行事と食材の関係、健康を支える栄養面などを調べる。 ・ 家族(祖父母、親)に、昔の食生活や、現在どのように和食を取り入れているのかを聞き、価値や課題点を教えてもらう。(保護者参画) ④和食文化の価値とこれからの課題を共有する。 ・ 和食文化について理解を深めたことを整理する。 ⑤これまでの学習をふりかえる。 | 本質的な問い 和食文化は受け継いでいかないといけないのだろうか。 ① 身の回りの食には様々な種類があり、多様化が進んでいる。【仕組み】 ② 和食は、一汁三菜の組み合わせや箸で食べることを基本としている。外国から入ってきたものも日本に合うように変化してきた【由来】 ③ ・和食には自然や季節が関係しており、地域の文化や年中行事などと結びつき人々の願いが込められている【意味】健康な生活を支える栄養バランスにも優れている【影響】 ・食の多様化が進み、和食文化の存在が薄れつつある【推論】 ④ 和食文化を見つめ直し、その保護・継承が必要。【推論】 ⑤ 和食文化を受け継ぐには一人一人の取り組みが必要。【推論】 | ●国語科(統合: 2 h) 「文化を受けつぐことについて考えよう」 ●国語科(統合: 4 h) 「読書の世界を広げよう」 ●国語科(統合: 4 h) 「問題を解決するために話し合おう」 ●道徳科(統合: 2 h) 「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」 「感動、畏敬の念」 |
| 2. 和食文化を体験して深く学ぼう ①和食文化を受け継いだり、伝えたりするためには、何を学ばないといけないかを考える。 ②和食文化をどのように自分たちの生活の中に取り入れられているか考える。 ・ 和食文化に携わる人から、食文化(発酵のしくみ・生活に取り入れる工夫、)について学ぶ。(GT) ③和食文化を体験・体感する活動を行う。 ・ 発酵の仕組みを生かした調理、だしによって生まれるうまみについて調理実習を通して体験する。(GT) ・ 和食料理店で和食文化(おもてなし、季節を感じさせる工夫、繊細で美しさの表現)を体験する。(校外学習) ④和食文化の継承とその課題について考える ・ 日本の和食文化継承への持続的な取り組みについて考え(GT)、文化継承の課題について、和食の特徴を時代の変化と照らし合わせ、捉え直す。 ⑤これまでの学習をふりかえる。 ・ 探究のふりかえりを行い、自分が捉えた和食文化とこれから自分が取り組みたいことについて考える。 | ②③ 和食は、地域の自然、風土を活かして食材を使用し海外から伝わったものでも、日本で独自の発展を遂げているものがある【分布・由来】 ④ 環境問題や後継者問題も関わっており、和食を食べられることは当たり前前のことではなくなっている。【経路・背景・影響】 | ●算数科(統合: 3 h) 「データから傾向を読み取ろう」 ●算数科(統合: 1 h) 「割合のグラフ」 ●社会科(統合: 4 h) 「のりの養殖」 ●社会科(統合: 4 h) 「これからの食料生活」 ○家庭科(横断: 3 h/全6 h) 「生活を支えるものやお金」 |
| 3. 和食文化を守るために、自分たちができることを取り組もう ①自分も和食文化を受け継ぐ1人として、どのようなことに取り組むか、どんな人に伝えたいかを考える。 ②個人の探究課題を設定し、計画を立てる。 ③それぞれの探究課題について調べ、実践しながら、伝える内容を精選していく。 「だし文化」「食文化」「和の世界」の3つのジャンルに分かれ、「自然の豊かさ」「和の心」「健康の源」「文化を受け継ぐ(持続性)」の視点を追究し、提案性のある取り組みとなるように調べ、実践を重ねる。 ④和食文化の魅力を伝える「おもてなし」の会を開く。 ・ これまで学んできた視点を総合的に表現し、多学年の保護者やこれまで教えてもらった方に伝える。 ⑤これまでの学習をふりかえる。 | 本質的な問い 和食文化を受け継ぐためには、私たちはどのようなことを続けていく必要があるのだろうか ② ライフスタイルが変化した中で、ますます和食文化の価値が感じられなくなっていくのではないかと【予想】 ③④ 和食や洋食など多様化する食文化の中でそれぞれの良さを取り入れることが大切。【推論】 ⑤ 和食文化の価値を感じ、自分の生活の中に持続可能な形で取り入れることが大切。【推論】 | ●国語科(統合: 6 h) 「和の文化を発信しよう」 ●国語科(統合: 4 h) 「資料を見て考えたことを話そう」 ●国語科(統合: 1 h) 事実と考え ●図画工作科(統合: 2 h) 鑑賞 ●音楽科(統合: 9 h) 「日本の音楽を味わおう」(3h) 「日本の歌を歌おう」(3h) 「和楽器を演奏しよう」(3h) ●家庭科(単元を通して統合: 10 h) 「食べて元気に」 ●総合的な学習の時間(統合: 18h) ●特別活動(統合: 9h) |
| 単元でめざす姿 生活を豊かにする文化の担い手として自分の生活に取り入れる。 | | |
| 予定時数 70 h | | 統合・横断時数 86 h |

2. 実践の結果

(1) 学習後の意識

単元最後における児童の意識

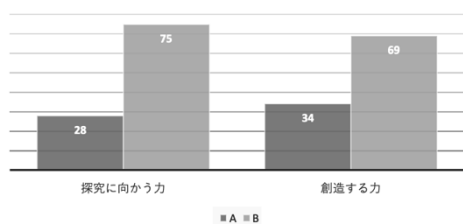


「探究のふりかえり」において和食文化を自分の言葉で説明したり、受け継ぐ際にどのようなことを生活に取り入れたりするかという項目を設け、学習後の児童の意識を見とった。健康の源が 91%と最も多かった。洋食と比較した際の油脂類の少なさや栄養バランスの良さ、ゲストティーチャーから学んだだしに含まれる栄養、保護者と語り合った際の日本人の体にあった和食の良さなど、栄養面について多面的に捉えることができたことが

大きかったのではないかと考えられる。和の心については 74%と、他の要素と比べると少なくなっていた。行事との関連性や食材や家族に感謝する心について言及されていたが、個人探究の際に調理を主とするものを探究の対象に扱う児童が多かったため、学んだことを伝える際に栄養や食材の旬などに着目しやすかったためだと考えられる。和の心については、単元構成によってより意識づけることも必要であった。

(2) 学習評価の分布

評価の人数（人）



創造する力の A 評価は 20%、探究する力は 35%の分布となった。創造する力が A の評価の児童は自然の豊かさ、和の心、健康の源の 3 つの側面から和食文化を捉えることができているとともに、日常での取り入れる実践や文化を受け継ぐ視点をもつことができた児童である。家庭など授業外での取り組みや調理、プレゼン発表、学んだ価値を捉えることなど、総合的に学びを深めることができていた。探究する力では、研究の動機や

目的を一人ひとりがもった段階で、それぞれの探究をスタートさせたことで、自分ごとの学びとなったと考えられる。

(3) 児童の変容

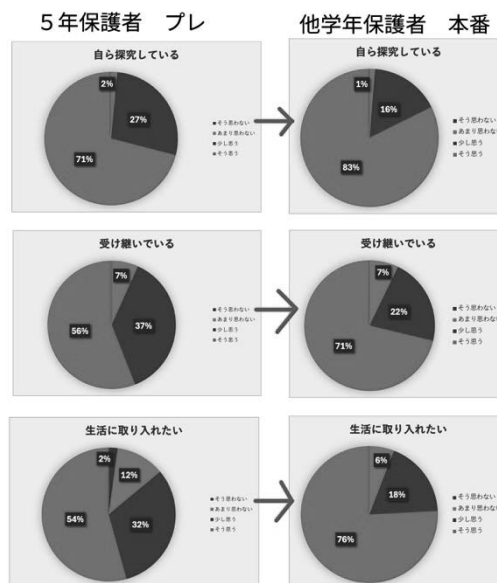
第 3 サイクルでのサークルタイムで語り合った際、学ぶ前の考えでは、「洋食の方が好きで、和食にあまり興味がなかった。味も薄くてあまり好きではなかった。」「うまみ調味料を使った料理を食べていた」という声が多かった。それが、「自分で料理を作ってみることで、和食には人の思いが詰まっているということが実感できた。」「だしの栄養について学んだことで、日本を感じられるようになったし、だしを使った料理を食べるようになった。」「がんこ平野郷店の校外学習で、飾り包丁のことを知り、自分でもできるようになった。器や着物の和の文化にもつながることを知り、日本人ってすごいと思うようになった。」など自分の考えや行動の変化・変容を自分に大きな影響を与えた体験と照らし合わせながら振り返っていた。家でお母さんと買い物に行った際に、旬のものを買おうと伝えたり、自分でだしを取った料理を作ったりするようになったという声が上がリ、普段の生活の中での意識が高まり、受け継ぐ姿勢を持った児童が多かった。

(4) 外部評価

和食文化について学んだことを発信する場として、プレ活動で5年生の保護者、本番として他学年の保護者を対象として設定した。これは、普段料理を作り和食文化を受け継ぐ存在であり、普段顆粒だしを使っている人にだしの良さを伝えたい、和食についてあまり考えていない人に考えて欲しいという児童の思いから出たものである。

それぞれのアンケート項目の「そう思う」の割合を比較すると「自ら探究している」が71%から83%、「和食文化を受け継いでいる」が56%から71%、「生活に取り入れたいと思った」が54%から76%へと向上していた。各グループに評価シートを書いてもらい、そのフィードバックを受けて発表内容を改善した成果が2回目に現れていたことが伺える。2回目の肯定的な評価はいずれも9割を超えていたので、3つの観点で児童の姿が発揮されていたことがうかがわれる。

ゲストティーチャーとして携わってくださった方からは、「懐紙に着眼点を持ってきてくれたのは飲食店にとってとても嬉しいです。家庭ではなかなかできないことだと思います。日本独自の文化だと思うので広めて欲しい。」「かつお、こぶ、煮干し、しいたけの出汁がよく取れていてびっくりしました。それぞれの出汁の効用が調べられていたので、そこに旨み成分を加えたらなぜ出汁が美味しいのかに触れられると思います。」などと児童にフィードバックを返していただいた。様々な人と関わる中で実の場、文化継承としての学びが価値づけられていった。



3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

児童の変容をもたらした要因として、和文化の中でも、和食文化を中心に据えて探究を進めたことが挙げられる。日常生活に密着した内容であり、料理を作ったり、味わったりと体験し実践しやすい題材であった。和文化の中でどのようなことを学びたいかアンケートを事前にとったが、興味や関心が高いものであった。また、保護者の協力も得やすく、大人も子どもも普段の食を一緒に学び、見つめ直すことができる内容であった。だしの取り方やうまみ調味料の違いなど、ともしれば大人も和食に対して考えることが少なく、食の多様化が進む中で、衰退する和食文化の価値を学ぶことは意義のあるものであったといえる。

(2) 学習方法

児童の変容をもたらした要因として、学習方法の観点からは質の高い多様な体験的な学びと個人探究が挙げられる。

① 質の高い多様な体験的な学び

がんこ平野郷店の校外学習では、だしを効かせた料理や旬の食材を使った料理そのものの素晴らしさはもちろんであるが、児童たちはその料理を引き立たせる器や懐紙、音楽などの存在に気づかされることとなった。和食器の使用、飾り包丁の技



◇ 未来探究科 C 領域

バズれ！ニューカルチャー！

6 年 新井 己舟・塩根 航平・高田 遥・山崎 善和・吉松 智昭

1. 単元について

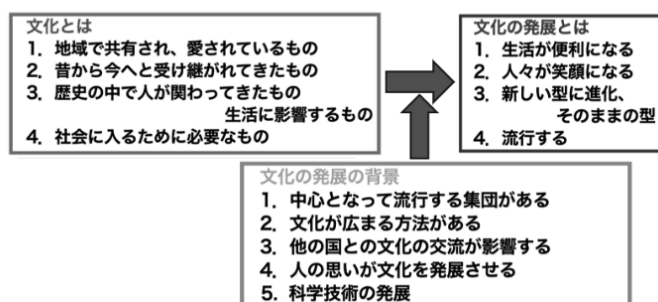
(1) 設定の理由

① C 領域における学年の位置付け

C 領域における第 6 学年を系統的に見ると、文化の地域的な範囲を世界まで拡大した上で「文化を大切に社会」を自分の中で概念的に理解し、「文化の担い手」として「何ができるのか」「どのような人になるべきなのか」の問いに対する回答ができることが望まれる。文化の地域的な範囲が世界まで拡大されたことにより、より文化の多様性を理解し、尊重しながら、文化を発展していく社会について探究していく必要がある。ゆえに、世界の文化を理解する際には、体験的な活動や芸術鑑賞の機会を充実して、世界の多様な文化を尊重できるようにする。そのような体験の中で、疑問に思ったことを歴史的な視点から調査し、文化の発展の背景にあるものを理解するとともに、文化の多様性についても理解できるようにする。そのような文化に対する基本的な態度を基に、本単元における本質的な問いにせまっていくようにする。

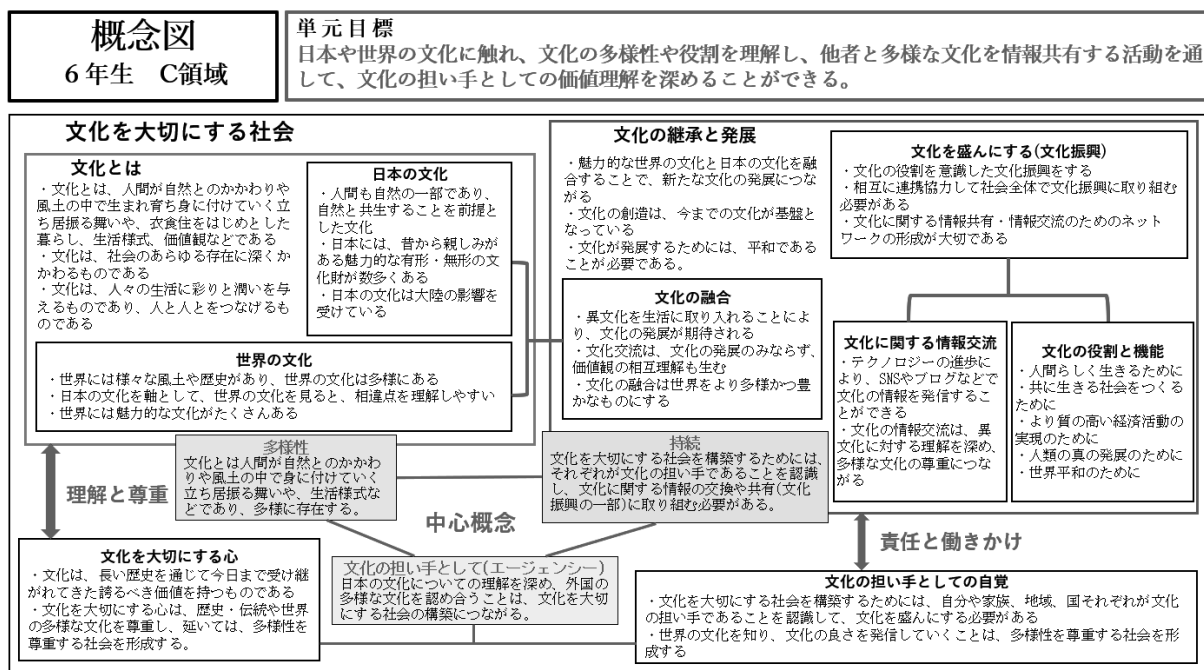
しかしながら、未来探究科は今年度から新設された新教科であり、系統的なカリキュラムといっても本学年の 6 年生の児童にとって、「文化」に対する概念の形成は各教科の学びの積み重ねのみである。そこで、本単元では、第 1 サイクルで日本の文化の発展を歴史的に調査していくことで、「文化とは？」

「文化の発展とは？」「その背景には何があったのか？」ということについてまとめ、第 2 サイクル以降の外国の文化についての概念形成の枠組みとして獲得することにした。



② テーマの設定と中心概念の関わり

第 6 学年の C 領域のテーマは「多文化」である。文化の多様性を世界にまで拡大し、これからの文化の継承と発展のための文化振興を意識して社会に働きかけるテーマとして適している。日本の文化自体が、大陸の文化を生活に取り入れ発展してきたものである。文化の融合というと大袈裟かもしれないが、他地域の文化を真似したり、取り入れたりすることで生活がより豊かになるように発展してきた。文化の歴史的背景の理解と多文化への尊重によって、児童なりの文化振興に取り組めることを期待したテーマ設定である。また、文化振興のための情報交流（ツール）として SNS やブログを活用する。近年、文化の情報交流によって、「バズる」というインターネット上での話題の拡散が流行している。この流行と文化振興の意味についても理解しながら、「文化を大切に社会」「文化の担い手として」ということに自分なりの答えがもてるようになることが本単元における目標となる。



6年生 C領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 外国の文化を積極的に発信することを通して、文化を盛んにするあり方について考え、これからの文化の担い手としての自覚をもって何ができるかを考えようとする。 |
| 創造する力 | 文化の多様性や役割を理解し、他者と融合文化を創造・共有する活動を通して、文化の担い手としての価値理解を深めることができる。 |

| 「探究に向かう態度」 評価基準 | | |
|-------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | <ul style="list-style-type: none"> 課題解決を見通して、日本の文化史について調べようとする。(第1サイクル：情報の収集) 課題解決を見通して、自分が決めた国の文化について追究しようとする。(第2サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | <ul style="list-style-type: none"> 文化の特徴と文化の発展の背景について協働的に整理・分析する。(第2サイクル：整理・分析) 協働して、外国の文化の情報を発信する。(第3サイクル：情報の収集～まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | <ul style="list-style-type: none"> 文化振興(第3サイクル)までの見通しをもって課題を設定する。(第2サイクル：課題の設定) これまでの取り組みを振り返り「文化を大切にする担い手として」どう生きていくべきかを考える。(第3サイクル：価値づけ) | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|----|--|
| キーワード | 概念 | ① 国の文化の特徴や発展を歴史的な背景から理解【背景】 ② 国の文化の特徴や発展を異文化による融合からの理解【経路・影響】 ③ 文化の役割と機能を意識した文化の発展の仕組みを理解【意味・仕組み】 ④ 文化の担い手として文化の継承・発展を意識し生活を豊かにしていこうとする考え |
| 多文化 | | 方略 |
| A | | C |
| 文化の発展の仕組みを多面的な視点(①+②)から理解し、文化を大切にする社会の担い手として、文化の役割を意識しながら、何をすべきか考えることができる。 | | 文化の発展の仕組みを多面的な視点(①+②)から理解できる。 |
| | | 文化の発展の仕組みを一面的(①or②)にしか理解できない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定

②情報の収集

③整理・分析

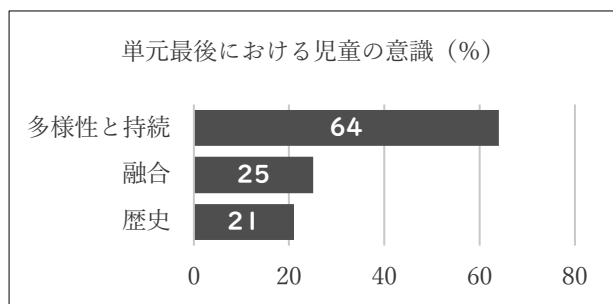
④まとめ・表現

⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|--|--|---|
| <div>1. 文化の発展についてまとめよう</div> <div>①「文化」のイメージを確認する</div> <div>・「文化」というワードから連想することを書き出して、伝え合う。</div> <div>②日本の文化について調べる。</div> <div>・日本の文化史調べ</div> <div>・日本の文化体験（校外学習）</div> <div>③日本の文化について調査したことを整理していく。</div> <div>・日本の文化を「文化と関連していること」、「文化を大切にしていること」について分類して整理していく。</div> <div>④日本の文化についてわかったことをコンセプトマップ（概念地図法）にまとめ、友だちと交流する。</div> <div>・「文化を大切にする社会」についてコンセプトマップにまとめる。</div> <div>⑤「文化を大切にする」とはどういうことなのか考える。</div> <div>・「文化」とは何なのか自分なりにまとめる。</div> <div>・「文化を大切にする」とは、どのような社会なのか？自分たちにできることは何なのか考える。</div> | <div>本質的な問い</div> <div>文化を大切にする社会とは？その文化の担い手としての生き方とは？</div> <div>②～④</div> <div>文化史から日本の文化の特徴を整理・分析し、コンセプトマップにまとめること【経路・背景・影響】を通して、日本の文化は大陸の影響を受けているや文化が栄えるためには、平和であることが必要であることを理解する。</div> <div>⑤文化史の学び(過去)と文化の継承・発展（未来）を結び付け【由来・予想】、現代における文化を大切にする社会について考えをまとめる</div> | <div>●国語科(統合：3 h)</div> <div>「古典芸能への招待」</div> <div>●国語科(統合：5 h)</div> <div>「プレゼンテーションをしよう」</div> <div>●社会科(統合：10 h)</div> <div>「文化史」</div> <div>○音楽科(横断：4h/全8h)</div> <div>「和楽器を演奏しよう」</div> <div>「日本の音楽を味わおう」</div> |
| <div>2. 異文化を知ろう！</div> <div>①文化を大切にしていけるためには何か考える。</div> <div>・他の国や地域の文化を知って、発信していく見通しをもつ。</div> <div>②海外の文化を調査する。</div> <div>・特定の外国の文化を体感する。</div> <div>・課題を意識して自分で決めた外国の文化を調べる。</div> <div>③調査したことを整理する。</div> <div>・発信したい国の文化の特徴や発展の経緯を整理分析する。</div> <div>④発信したい国の文化の特徴・発展をまとめる。</div> <div>・第1サイクルで作成したコンセプトマップと比較しながら調査した国の文化の特徴と発展についてまとめる。</div> <div>⑤調べた文化の情報発信にどんな意味や価値があるのか、日本の文化にとってどのような効果があるのかを考える。</div> <div>・課題をふりかえり、作成したコンセプトマップを見ながら発信する内容を考える。(キャンディーチャート)</div> | <div>②～④</div> <div>外国の生活、音楽、芸術等の文化を体感し、その国文化を調査すること【経路・背景・影響】を通して、多様な文化を尊重する態度を高め、異文化に対する理解と日本文化への影響を理解する。</div> <div>⑤多様な文化の尊重による文化融合の意味とその発信による社会的影響を結び付けて考えること【影響・予想】を通して、第2サイクルの学びとこれからの活動内容を価値づけする。</div> | <div>●社会科(統合：6 h)</div> <div>「つながりの深い国々のくらし」</div> <div>●図画工作科(統合：4 h)</div> <div>絵や立体に表す活動</div> <div>○音楽科(横断：2h/全4h)</div> <div>「外国の音楽を味わおう」</div> |
| <div>3. バズれ！ニューカルチャー！</div> <div>①外国の文化やその取り入れ方・アレンジをたくさんの人に知ってもらうことの意味を考える。</div> <div>・第2サイクルの情報を発信していく見通しをもつ。</div> <div>②たくさんの人に知ってもらい、理解を得る方法を調べる。</div> <div>・発信する意図が伝わるための表現方法を調べる。</div> <div>③紹介する文章や画像・動画を作成する。</div> <div>・ニューカルチャーをバズらすための紹介文を考える。</div> <div>・海外へ発信するための簡単な英文を作成する。</div> <div>④情報発信をしながら、よりよい周知の方法へ改善していく。</div> <div>・社会の反応を評価して、発信内容を改善していく。</div> <div>⑤これまでの取り組みを振り返り、文化を大切にする社会について考えをまとめ、文化の担い手として出来ることを考える（本時）</div> <div>・文化振興とバズる関係について考える。</div> <div>・文化を大切にする社会とその担い手としてどう生きていくべきか考える。</div> | <div>②～④</div> <div>外国の文化の良さを発信すること【影響・分布】を通して、文化の役割・機能を理解した上での、SNSを活用した情報の発信による文化振興の在り方を理解する。</div> <div>③ニューカルチャーを紹介するための文章を英語で表現する。【外国語科】</div> <div>⑤今までの取り組みから、文化を大切にする社会について捉えなおし【仕組み】、文化の担い手としての生き方について考える。【推論】</div> <div>単元でめざす姿</div> <div>歴史・伝統や多様な文化を尊重し、文化の継承と発展のための文化振興に努める。</div> | <div>●外国語科(統合：2h+4h)</div> <div>「異文化理解」</div> <div>●道徳科(統合：6 h)</div> <div>「伝統と文化の尊重, 国や郷土を愛する態度」</div> <div>「国際理解, 国際親善」</div> <div>「感動, 畏敬の念」</div> <div>「礼儀」</div> <div>●総合的な学習の時間(統合：18h)</div> <div>●特別活動(統合：9h)</div> |
| 予定時数 | 【全60 h + 約9 h (CT)】 | 統合・横断時数 73 h |

2. 実践の結果

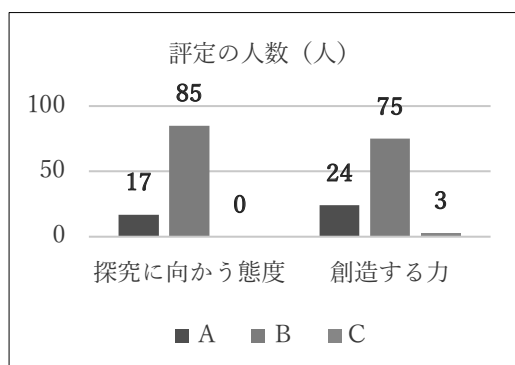
(1) 学習後の意識



単元最後の意識調査の作文では左のグラフのような結果となった。本単元で一番のねらいとしている多文化共生の理念（多様性）と文化の発展・継承のための社会への働きかけ（持続）に関する概念形成は64%と高い意識が見られたことは成果となる。多様性のみの記述であれば、75%以上ともっと高い割合になる。融合と歴史について作文には4割程度し

か表れていないが、児童の学びの姿（授業中の言動）からは意識の高さが見られた。文化を理解することは歴史を知ることから始まることや、文化の発展の背景には文化の融合があることについては十分に意識して学習を進めてきた。この意識調査の作文ではC領域の本質的な問いである「生活を豊かにする文化の担い手として」という題で書かせたことがこの結果の要因の一つであると考えられる。また、本単元における探究で身につけたことや成長したことを記述している児童も1割程度いた。

(2) 学習評価の分布



2つの資質・能力の評価分布は左のグラフのような結果となった。「探究に向かう態度」のC評価はいなかった。どの児童も主体的な態度に現れていた。しかし、A評価の児童が少ない。これは、「探究に向かう態度」を構成している3観点において全てにA評価であるという評価基準が妥当でない可能性がある。児童の能動的な態度の実際の見取りと評価との乖離を感じる。評価基準の妥当性についても学校全体で検討していく必要がある。「創造する力」においては、「探究の

ふりかえり」とコンセプトマップの併用で妥当性の高い見取りができたと考えられる。

(3) 児童の変容

単元全体で大きく児童の姿で変容が見られたのは、第2サイクルの課題設定後と第3サイクルの課題設定後である。第2サイクルの課題設定後の変容は、外国の文化に視野を広げたことにより、自分の興味のある国や文化のジャンルについて積極的に調べ、まとめたことにある。自己決定権のある学習展開による意欲の向上もあるが、第1サイクルによる価値づけにおいて、社会の文化の発展にどのように働きかけていくかという見通しをもつことによる、目的の明確化が影響していると思われる。第3サイクルの課題設定後の変容は、SNSによる情報発信の動画作成の過程にある。動画作成による表現方法への意欲やSNSを活用することで社会からのレスポンスの実感にこれまでにない充実感や積極性が見られた。学習の過程では情報発信する目的を見失わないように支援しながら、視聴者側の受け取り方を考えた動画作成に取り組むことができていた。こちらも、第2サイクルの価値づけにおける次サイクルの目的の明確化が影響していると考えられる。



3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元における学習目標は、多文化というキーワードから多文化共生の理念となる多様性の尊重と文化の発展・継承（持続）のために社会に働きかける責任を中心概念として構成した。その概念図は、学年の役割を包括したものであり、実践の結果からも妥当性の高いものであったと考える。しかし、単元構成や学習内容において3つの課題を見出している。

1つ目は、第1サイクルの位置づけである。本単元では、日本の文化史から文化の発展について概念化し、その方略としての枠組みについても概念形成することとしてはとても意義のある活動となった。しかし、本来ならそこまでを第5学年までに系統的に学んできているはずなので不要になる。来年度はそれも加味して、第1サイクルを短縮化するか、即多文化へアプローチしていくかは検討する必要がある。2つ目は、社会へのアプローチ方法としてのSNSである。現代における文化の流行を象徴している「バズる」、「SNS」等のワードとしては、必然性もあり現代社会における課題も見出しやすい。しかし、アプローチ方法としては社会からのフィードバックは弱く、時間もかかる。SNSと共に多様なアプローチ方法の検討がいる。3つ目は、多文化の学びの対象として、世界の国々か文化のジャンルのどちらがよりねらいにせまることができたかということである。両者とも良い点があるが、概念をどのようなプロセスで形成していくかに大いに関係していることがわかった。本実践では、児童の思考の変容に合わせて学級ごとにその両者に分かれてしまったが、単元構成自体も大きく影響するため、事前の学年での検討が必要であったと考える。

(2) 学習方法

第1サイクルにおいては、本質的な問いに対する答えを見出すための概念形成が主になった。これは、「文化とは?」、「何をもって発展なのか?」というような問いに対して、それぞれの素朴概念に統一性が無いため、ある程度の言葉の定義や枠組みが必要となるからである。この意識は児童も感じていたため、スムーズに文化の発展について考えていくことへの課題設定ができた。学習方法としては、文化史を時代ごとのエキスパート学習と文化の発展の背景の共通性を見出すジグソー学習を主として取り入れた。思考ツールも活用し、文化の発展についての関係づけや構造化も表すことができた。成果としては、目的に合わせた学習形態と思考ツールの活用による対話の焦点化によって、協働をより円滑に進めることができた。

第2サイクルでは、第3サイクルのSNSでの情報発信を見据えて外国の文化について探究する活動である。自分の興味ある国や文化について調べる前に、学年全体でコリアタウンの韓国文化やアボリジナルアートを通したアボリジナル文化について学んだ。体験的な学びや実際に見学したり、ゲストの話を聞いたりしてわかったことをまとめることができた。その後の外国の文化について調べている時も、実際に体験したり、調べに行ったりして、文化の特徴・歴史・影響という視点でまとめていくことができた。成果としては、全体学習で学びの対象を調べる視点を獲得し、第1サイクルでのまとめ方（思考ツール）を活用することができた。つまり、学び方を学ぶことで、より個人や少人数の探究活動になったときにでも、充実した学びになるとともに後に共有しやすい表現となっていた。課題としては、探究活動が個人や少人数になったときの体験的な学びが家庭学習に頼ってしまったことである。個人の探究においても体験的に調査できる場所への校外活動やゲストティーチャーの準備が必要であった。

第3サイクルは文化の発展につながるように、社会へ情報発信をする内容である。ツールとしてSNSを活用した。主にInstagramとX（旧Twitter）における発信であり、第2サイクルでの学びを2分程度の動画にまとめ発信した。初めての動画撮影、編集作業と現代の社会における流行の象徴的な

SNS による働きかけに意欲は高まり、目的に応じた動画構成を考えることができた。しかし、活動の価値づけが「閲覧数」と「いいね」の数でしか評価できないことに気づき、直接的な対話による働きかけの重要性に気づくことができた。その後の平野フェスティバルでは、異学年の児童や保護者に対しての発信に満足している姿もあった。ここからも、目的に応じた情報発信方法も SNS のみに絞らず、多様な方法のメリットを共有して、組み合わせた方がより手ごたえを感じられ、ねらいにせまった価値づけができたかもしれないという課題が見えた。

最後に価値づけの時間についての考察である。このような学びの過程の要所(価値づけの時間)で、第1サイクルでは、文化の発展の背景を現代社会に置き換えることにより、第2サイクル以降の現代におけるアプローチを見通して次サイクルの課題設定へとつなげることができた。第2サイクルでは発信内容(第2サイクルの学び)とその発信による影響を明確にすることで、次サイクルの課題設定へとつなげることができた。これは、本質的な問いに答えるための探究において、各サイクルの学びに意味や価値を見出す価値づけの時間は、それぞれが課題を更新していくために肝要な関所となることがわかる。つまり、児童の変容はサイクルが重なるほど大きくなり、これはサイクルが進むほど社会への働きかけが大きくなることと、課題設定前の価値づけの時間が大きく影響していると考えられる。

(3) 評価

「探究に向かう態度」は、評価基準に示している場面を主に見取ることができた。本単元における成果としては、指導者の評価の妥当性を高める機会をつくることができたことである。1つは児童の自己評価である。第1サイクルの課題設定のときに、「探究に向かう態度」のめざす姿を共有し、児童と共に自己評価表を作成した。各サイクルの価値づけ時に自己評価を入れることで、児童自身は学びの振り返りから自身の強みと弱みや成長を自覚することができた。意識調査の作文にも自己の成長に価値を見出せたことを記述している児童もあり、人間的価値づけに効果があると共に指導者の評価に自己評価を加味することができた。2つめは、フィードバック面談である。学習のための評価としてのフィードバックを主とした目的であるが、児童の意欲の濃淡や背景が対話の中でより詳しく知ることができ、「探究に向かう態度」の3観点の評価の妥当性を高める根拠を得ることができた。

「創造する力」においては、「探究のふりかえり」の見取りより評価した。成果としては3つある。1つ目は、単元構成のための概念図がより具体で学年の役割に沿った構成で作成できていれば、評価基準が明確になることである。2つ目は、評価基準が明確になれば「探究のふりかえり」における問い方や見取り方が明確になることである。3つ目は、学びの履歴に知の構造化されたものがあれば、「探究のふりかえり」と併せて見取ることができ、より妥当性が高まることである。本単元では学びの履歴としてまとめ・表現の時にコンセプトマップで文化の発展を表している。これを併用することを前提とすることで、「探究のふりかえり」の問い方を工夫でき、「探究のふりかえり」のみの点で見る評価より、妥当性が担保できる。しかし、課題としては「探究のふりかえり」の見取りが主となるため、そこでの記述が不十分であれば評価としては低くなってしまう。「創造する力」の見取りとしては、「探究のふりかえり」で問うている要素を普段のワークシートに入れ込みながら、学びの履歴としての成果物(パフォーマンス)とポートフォリオで評価することが妥当性も高く、評価の機能としても適している。

(4:とてもできた 3:できた 2:少しできた 1:できなかった)

| | 項 目 | 評 価 |
|---------|---|---------|
| 一人で見える | 身近なことや社会との関わりから課題を見出す | 4 3 2 1 |
| | 課題解決を意識して、視点を絞って情報を収集する | 4 3 2 1 |
| | 図や表を使ってわかりやすく表したり、根拠をもって分析したりする | 4 3 2 1 |
| | サイクルの終わりに、わかったことや新たな疑問を明確にして、次の課題設定に生かす | 4 3 2 1 |
| | 自分の中で大切に思っていることを明確にする | 4 3 2 1 |
| 人しる | 友だちの意見を聞くときには、自分の考えと比較しながら聞き、相違点や共通点を明らかにする | 4 3 2 1 |
| | 自分の意見を積極的に伝える | 4 3 2 1 |
| | 相手の考えを共感的に聞き、取り入れる | 4 3 2 1 |
| | 協働的に活動するときは、役割分担を決めて、効率よく取り組む | 4 3 2 1 |
| 最後で振り返る | 課題を把握して、その解決に向けての見通しをもち、計画を立てる | 4 3 2 1 |
| | 納得がいかない時や理解できない時は、休み時間や家の時間を使って調べる | 4 3 2 1 |
| | まとめた内容を他者に積極的にわかりやすく伝える | 4 3 2 1 |
| | 自己評価・他者評価を見返し、自分の成長を見つける | 4 3 2 1 |

1. C領域全体の考察

(1) 学習目標・内容

各学年の学習目標・内容について、次の3つの視点を組み合わせて考察した。

- ① 中心概念(本質的な問い)に基づいて、どのような知識が構築できるか。
- ② 体験的な活動となるか。
- ③ 「人・もの・こと」の3つの関係(結びつき)を深められるか。

まずは、各学年の実践・考察をもとに、『生活を豊かにする文化の担い手として?』といったC領域における「本質的な問いに対しての答え(中心概念を形成して行動する姿)」を各学年で設定した。そうすることで、C領域の学習系統を下の表のように示すことができた。特に、赤字で示した部分は、テーマを変更(検討)する必要があると考える。

表1 C領域の学習系統

| 学 年 | テーマ | 本質的な問いに対する答え | 文化との関わり |
|-----|--------------------|--|--|
| 6 年 | 多文化 (失われる文化) | 多文化をその文化の背景や心のあり方なども含めた全体を多面・多角的に捉え、自らが実感した文化の意味や価値をいろいろな人に発信して生活に活かそうとする。 | 日本や世界の文化を多面・多角的に捉えて、 <u>内面化</u> する。 |
| 5 年 | 和食(限定) (和文化 全般) | 和食(和文化)をその文化の背景や心のあり方なども含めた全体を多面・多角的に捉え、自らが実感した文化の意味や価値をいろいろな人に発信して生活に活かそうとする。 | |
| 4 年 | お笑い文化 | お笑い文化(地域の無形文化)を習得しようとする多様に広がっていくことに気づき、いろいろな人に発信して一緒に楽しむ。 | 地域文化を追求して多様に広がることを知り、いろいろな人に <u>発信して一緒に楽しむ</u> 。 |
| 3 年 | 名物 1つに限定 | 名物(地域の有形文化)を追求すると多様に広がっていくことに気づき、いろいろな人に発信して一緒に楽しむ。 | |
| 2 年 | 季節 | 季節を多様な方法で表現して楽しむことができることに気づき、いろいろな人たちと一緒に楽しむ。 | 多様な物・行為を体験的に知り、身近な文化を親しい人と <u>一緒に楽しむ</u> 。 |
| 1 年 | 遊び | 多様な遊びを経験したり遊びを工夫したりすることで楽しみが無限に広がることに気づき、親しい人たちと一緒に楽しむ。 | |

今年度の3年生は、「大阪市の名物」を多様に扱って「名物」の概念的な理解をねらった。一方で5年生は、和文化の中で「和食」に限定して「和文化」の概念的な理解をねらった。多様に扱うことで、テーマについて多面・多角的に考えることができたり、児童の興味・関心に合わせて探究する対象を選択して活動できたりする。しかし、その反面で1つの対象を繰り返し体験・追求することが難しくなる。「文化に浸ること」は、全学年で大切にしたいポイントであるため、3年生の「名物」も、1つに

限定する方が望ましいと考える（大阪の名物として「たこ焼き」に限定する案あり）。一方で、5年生が「和食」に限定するべきかと、いった疑問もある。6年生の「多文化」で様々なジャンルの文化を扱っているため、6年生との接続を考えると、5年生で「和文化全般」を扱う方がよい。しかし、文化全般を扱うことよりも、限定した方が繰り返し体験・追求することができ、概念的に深く理解することができる。文化を学習する上で、文化全般を扱うべきか限定するべきか…。これは、先行研究を見返すなど私たちの知見を深め、検討する必要がある。

C領域の「本質的な問いに対しての答え」では、全学年で共通して「文化に楽しみ楽しむこと（自己変容）」が前提であることが明確となった。そのため、社会に働きかける活動は、自己変容のための手段となる（児童が学んだことを発信することで獲得した知識を再構築し、概念化する）。『生活を豊かにする文化』として、実生活と関連しつつ深く学ぶことで、児童それぞれの意味や価値が多様に広がり、自分の生活が豊かになるような学習をめざしたい。その視点で考えると、6年生の単元名にある「バズれ！」は相応しくないとと言える。「文化に楽しみ楽しむこと（自己変容）」をめざすためには、繰り返し体験・追求する活動が欠かせない。児童がそれぞれの思いに合わせて繰り返し体験・追求できる授業マネジメントをどう実現させるかが重要となる。そのため、活動場所の割り振り等、学校全体で検討すべきことは多い。

「人・もの・こと」の3つの関係から、「文化との関わり」を次のように系統立てた。

低学年では、身近な生活に関わる「もの・こと」が多様にあることを理解する。中学年では、地域文化に関わる「もの・こと」を追求することで多様（個性的）に広がることを理解する。高学年では、国の文化に関わる「もの・こと」の背景や心のあり方なども含めた全体を多面・多角的に捉えて理解する。そして、低学年では「身近な人」と一緒に楽しむ。中学年では「いろいろな人」に発信して一緒に楽しむ。高学年では「いろいろな人」に発信して生活に活かそうとする。

(2) 学習方法

各学年の学習方法をサイクルの位置付け（表）をもとに考察した。

表2 サイクルの位置付け

| 第1サイクル | 第2サイクル | 第3サイクル |
|--------|--------|--------|
| 生活場面 | 知識の構築 | 社会課題 |

C領域では、生活を豊かにする文化の担い手として「何ができるのか」「どのような人になるべきなのか」という本質的な問いに対しての概念が形成されるように各サイクルの位置付けを基に単元構成を考えた。その中で、まず、単元のゴールとして位置づき、社会に働きかける第3サイクルから考察していく。

第3サイクルでは、それまでのサイクルの中で育まれた概念を活用し、社会問題や社会課題に対し、

「実践場面」としてダイナミックに活動することで、文脈が社会的実践に近づき、より真正なものとなり、学習の転移がされやすくなるのではないかと考える。しかし、各学年の実践より、実践場面である第3サイクルでの舞台や発信方法が限定的になっている学年があり、「生活を豊かにする文化の担い手として」何ができるのか、また、どのようなことができるのかという本質的な問いに対して文脈が限定的になっているのではないかということに疑問が残った。例えば、第6学年での第3サイクル終わりの価値付け作文から、「生活を豊かにする文化の担い手として」何ができるのか、また、どのようなことができるのかということに対して第3サイクルの舞台や発信方法の限定的なことばかりが表出し、多様に捉えられていなかったからと考えるからである。そこで、第3サイクルでの発信する舞台や発信方法、発信する回数を多様にし、多面的・多角的に捉えていくことが大切であると考え。

また、サイクル内のカリキュラムの時数の多少を発達段階に応じて、低中高学年で分けていくことが必要であると考え。それは、第1サイクルと第2サイクルでの概念形成の過程において、知識の構築が机上のものになってしまったことにある。各学年の実践より第2サイクルでは、体験活動や経験を基にして知識を構築し、概念形成へと向かっていたが、第1サイクルでは、机上に留まっていたと考える。第1サイクル、第2サイクルでの概念形成における過程をもう少し活動探究に重点を置き、児童が体験活動をしたり、ゲストティーチャーなどからの話を聞いたりしながら探究していくことが豊かな概念形成ができ、第3サイクルでの実践場面において多様な働きかけができるのではないかと考える。このように、発達段階を鑑みて、第1サイクルと第2サイクルの概念形成の過程において、カリキュラムの長短を柔軟に考えていく必要があるのではないかと考える。

(3) 評価方法

実施した「探究のふりかえり」、「価値づけ作文」、「フィードバック面談」の3つの評価方法について、妥当性を考察した。

まず、「探究のふりかえり」については、1学期(A領域)の考察から発達段階に合わせた記述の仕方を見直して実施した。1,4,5年生ではキーワードを、2,5,6年生ではマップを用いて記述したが、やはり1～3年生ではキーワードを用いて記述させる方が良いという結果になった。特に1年生では、キーワードを与えるだけではなく、選択肢としてキーワードを与え、選んだ理由を記述させる方が良いのではないかという意見もあった。発達段階に合わせて、どのような概念的知識が構築されたのかを評価することのできる「探究のふりかえり」を作成していく必要がある。

次に、「価値づけ作文」については、子どもが取り組む意欲は高いものの評価には含めないとしている。内容は「探究のふりかえり」と重なる部分もあるため、どのように扱っていくのかを検討していく必要がある。

最後に、「フィードバック面談」については2学期(C領域)から実施したが、どの学年でも子どもが単元を通して何を思ったかを話すことができ、実施には肯定的だった。実施形式としては、例えば4年生では漫才チームについてはそのペアで話すなど、教師と子どもの1対1で行うのか、複数人のグループで行うのか、単元の活動や取り組みに応じて柔軟に変更するのが良いのではないかと判断した。

以上3つの評価方法について、それぞれには成果と課題はあるものの、価値づけの時間にかかる時間数が多くなっているという懸念があった。そこで、どの時期に何を行うのか、次の表のように整理した。

表3 未来探究科の評価方法

| 評価時期 | 評価方法 |
|--------|--|
| 第1サイクル | 実施しない |
| 第2サイクル | 探究のふりかえり①、フィードバック面談 |
| 第3サイクル | 探究のふりかえり② (価値づけ作文は評価には含めないが第3サイクルで実施) |

「探究のふりかえり②」については、第3サイクルで加筆または修正を行う。低学年での加筆修正は難しいと想定されるため、新たに書く方法をとる。「価値づけ作文」については、評価には入れないが、紀要での意識調査を図る手立てとして実施する。「フィードバック面談」については、今回第3サイクル末に行なっていたが、フィードバックとしての機能を高めるため第2サイクル末に実施する。

加えて、3つの評価方法だけではなく、学びの舞台でのパフォーマンス評価も取り入れることができるのではないかという案が出された。特に「創造する力」については、現状「探究のふりかえり」の記述での評価方法しかなく、パフォーマンス評価も取り入れた方がより評価しやすいのではないかと考えられる。パフォーマンスとなると方略の部分も関わるため、方略の整理をすすめながら、パフォーマンス評価の方法についても明確にしていく必要がある。



D 領域

だれもが健康に生きるために

◇ 未来探究科 D 領域

すきすきがいっぱい

1 年 貴志 亜賢・島 聡敏・道端 仁

1. 単元について

(1) 設定の理由

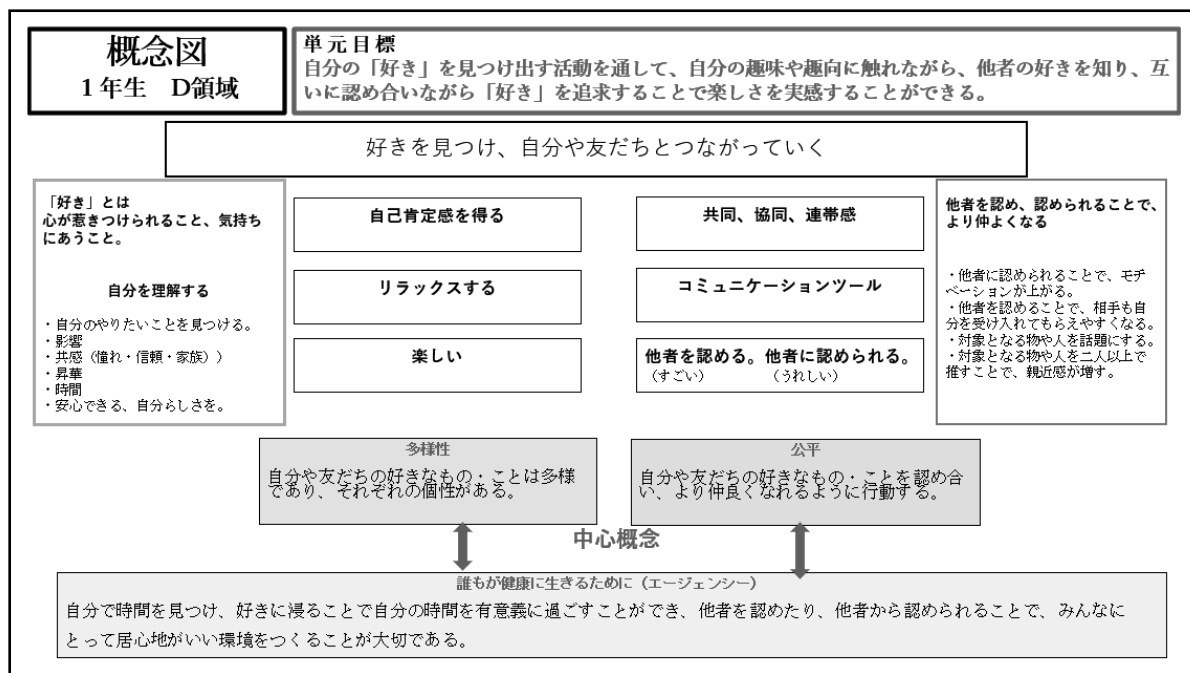
① D 領域における学年の位置付け

OECD がまとめた「2021 年 年間労働時間」の調査によると、日本の全就業者平均の 1 人当たりの年間労働時間は 1607 時間で、勤務日数を 250 日とすると、1 日の労働時間が 6.4 時間という結果となった。そこに、人によっては準備や通勤が加わり、食事や睡眠を加えると好きに使える時間は短くなる。子どもたちに置き換えても同様で、自分本意で行える時間は意外と少ない。学校に 7 時間弱も在校し、自分の余暇を満足している児童は、クラスで約 39% であった。近年、推しという言葉が一般的になっているが、意味としては、「他の人にすすめること。または、人にすすめたいほど気に入っている人や物」である。推し活動を行っている人にとって、主体的に自分の趣味に時間を使うことで自分を認識し、自分の生きがいになっているに違いない。そこで、子どもたちが自分の好きを見つけた、気付いたりするなかで、それらの「すき」が自分にとってどんなものなのかを考え、今まで何気なくしていたことが自分にとって大切な時間であったことに気付いたり、友だちの好きを知ることによって興味を持ったりすることが、これからの社会を生き抜くための礎となると考える。

そのため、本単元では、探究の対象を「すき」とし、様々な視点から考えたり体験したりしながら、好きだと感じるができるものを見つけ出し、自分たちの生活の基盤になっていくものであることを児童に実感させたい。そして、自分のペースで楽しいと思える、リラックスできる、自己肯定感が得られる自分が居心地いいと思える時間、場所、人を見つけてほしいと考えている。

② テーマの設定と中心概念の関わり

本単元では、次の概念図のように繋げていくことで、D 領域で目指す「多様性」と「公平」の概念を形成できるようにしている。「多様性」の概念形成においては、「楽しい」「すごい」をキーワードにしている。子どもたちが発する「楽しい」「すごい」を掘り下げながら、その楽しさが向上できるように、または続くように対象物を選んでいく必要がある。一方、「公平」の概念形成においては、「うれしい」をキーワードにしている。たとえ、同じ好きであっても理由は違うかもしれない。相手の考え（好き）を知ろうとすることが、受け入れる一歩であると考え。このように、誰もが自分らしく生きるために他者の中で個性を発揮しながら認め合い、より仲よくなれるように自分なりに考えた行動ができるような学習となると考えた。



1年生 D領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 家庭や地域、学校などで好きを見つけ出し、友だちの好きを知り、認め合いながら、それぞれの好きを追求していこうとする。 |
| 創造する力 | 楽しいを掘り下げながら、さらに楽しくできるように工夫したり、自分のペースで楽しんだりすることができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|-----------------------------------|------------------------|
| 一人で考える力 | ・好きについて調べる。（第1サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | ・好きの伝え方を考える。（第1サイクル：情報の収集/まとめ・表現） | |
| 最後までやりぬく力 | ・好きを追求する。（第2サイクル：まとめ・表現/価値づけ） | |
| A | B | C |
| 3つの態度で、2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|------------------------|---------------------------|---|
| キーワード 個性 | 知識 方略 | ① 自分の「好き」の理解【分解・意味・仕組み】 ② 自分の「個性」の理解【影響】 ③ 自分の好きなのところの理解【影響】 ④ 好きが向上・継続するためにできることの考え |
| A | B | C |
| ①～④の全ての観点から理解することができる。 | ①～④のうち2つ以上の観点で理解することができる。 | ①～④のうち1つの観点で理解することができる。 |

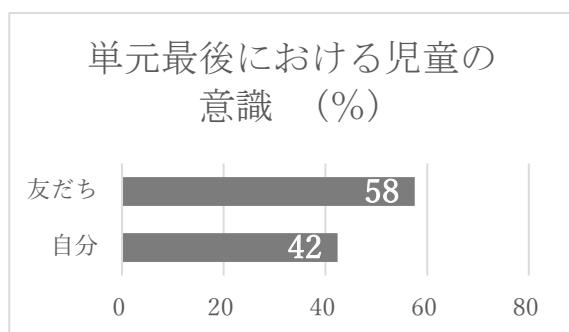
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|--|
| 1. 自分の好きを広げていこう ①好きのイメージを確認する ・好きから連想できるものを出す ②生活体から好きについて 食べ物、スポーツ、勉強など理由も書く。 ③一枚の紙にまとめる ④絵に描いて友だちに伝える ⑤友だちに伝えて、自分の気持ちはどのように変わったのかを考える | 本質的な問い 自分の好きなものは何か？ ② 好きなものを考えて、自分のことを理解する。 ③ 好きを分類することで、好きが自分の心のどのくらいの割合を占めているのかを考える。 ④ 他者に伝え、感想をもらうことで自分の好きを確認する。 | ●国語科(統合：15h) 「すきなきょうかをはなそう」 「おもいだしてかこう」 ●道徳科(統合：1h) 「個の伸長」 |
| 2. 自分の好きを伝えよう。みんなの好きを知ろう。 ①自分の好きを決める ②好きに浸ってみる(活動) ・「体験しよう」 ③自分のすきを表現できる方法を考える(活動) ・方法や理由などをまとめる。 ④すきすき発表会をおこなう(活動) ・参画で保護者に伝える ⑤自分の好きをふりかえる(活動) ・「探究のふりかえり」 | 本質的な問い 個性を認め合いながら、友だちとの交流で居心地のいい場にするために自分ができることは何か？ ① すきすきブックで気付いたことや、感じたことを活かしながら、好きなものを考えて、自分のことを理解する。 ② 実際に体験することで、好きになったきっかけや、気持ちを感じることができるようになる。 ③ 自分が体感した感覚や好きになった考えを表現することで、自分の考えや思いをまとめることができるようになる。 ④ 他者に伝え、感想をもらうことで自分のすきを確認する。 | ●国語科(統合：9h) 「1年かんのおもいでブック」 ●道徳科(統合：1h) 「個の伸長」 ●生活科(統合：26h) ●特別活動(統合：9h) |
| 単元でめざす姿 生活を豊かにする文化の担い手として自分や友だちの好きなもの・ことを楽しみ、お互いに認め合いながら、今後も「すき」を追及することができる。 | | |
| 予定時数 45h | | 統合・横断時数 61h |

2. 実践の結果

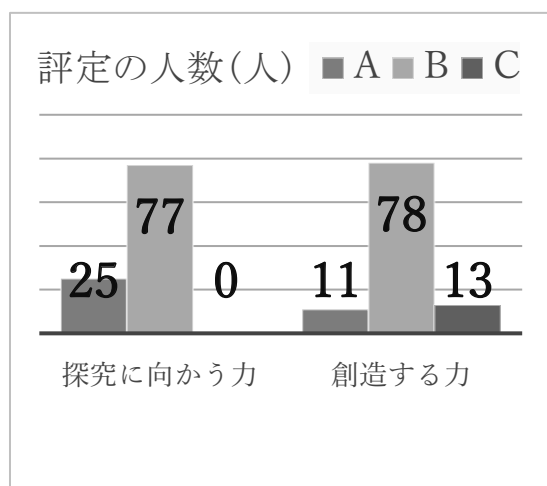
(1) 学習後の意識



左のグラフは、3月の最終週に取った作文をもとに作成（1クラスだけ抽出）したものである。学習を振り返って子どもたちが自由に書いたものである。その中で、33名中19名が友だちとの関係について記述していた。また、12名がさらに自分の好きを広めたいと答えた。例えば、本単元で行ったすきすき発表会で得た他者からの肯定的な発言があり、その子自身によい影響を与えたことがうかがえた。さらに、他の学年の子や、保護者からも参

加してほしいという意見や、参加していないおじいちゃんやおばあちゃんにも聞いてほしいという意見があった。そして、自分と友だちとの違いを認識した記述もあり、違いや個性を知る機会になった。

(2) 学習評価の分布



「探究に向かう力」について、A評価が25名、B評価が77名、C評価が0名であった。主に第2サイクルの価値付け作文で評価し、その他、フィードバック面談での発言、第1・2サイクルの情報収集、すきすき発表会に向けての準備・発信での取り組みの様子を加点対象として評価した。

「創造する力」については、A評価が11名、B評価は78名、C評価は13名となった。主に、第2サイクルで行った「探究のふりかえり」で評価した。A評価の児童については、自分分析ができていること、自分のことを他者に紹介すること、これから自分らしく生きていくためにで

きることをまとめていることを評価した。この学習を通して、好きなものを考えることで自分や友だちの趣味や趣向を比較することができ、好きの幅が広がった。また、自分らしく生きていくためにどんなことができるかを問いでは、自分の力だけでなく他者の影響も大きいと記述する児童もあり、他者を意識していることがわかった。C評価が13名となった理由としては、探究のふりかえりの問い方に影響があったとみられ、今後の問いの設定を検討していく必要がある。

(3) 児童の変容

児童の変容が最も見られたのは、作成したすきすきブックを用いた交流や、すきすき発表会で友達の好きを知ることができた場面であった。友達と交流するまでは、自分の好きをどんどん追求していくことに注力していたが、すきすきブックを見せ合って友達と交流する場面では、他者の好きに視点を広げ、「こんな好きもあるのか。」と、いろいろな好きが存在していることを理解することができた。そして、「好きが同じだったら心が通じ合っているように感じる」と考える児童が現れた。そこで、「もし好きが違ったら心は通じ合っていないのか。友達にはなれないのか。」という問いを投げかけたところ、

子どもたちは答えを出せないでいた。しかし、すきすき発表会を通じて、「好きを知ること、その人のことがわかってくる」と気づくことができた。その結果、児童は「人によって好きが違っているのは当然のことであり、仲良くなるために大切なのは、どんな好きであれ、その相手の好きを知ること」であると理解することができた。

(4) 外部評価

第2サイクルのまとめ・表現の「すきすき発表会」には、児童だけでなく保護者の方々にも見に来ていただいた。見に来ていただいた保護者からは、「自分の好きを一生懸命伝えようとする姿勢が素晴らしい。」「自分の好きを楽しそうに発表する姿が素敵だった。」「一人一人の工夫や個性が見られて面白かった。」「といった肯定的な意見をいただいた。その一方で、「人数が多いのでどうしても限られた数しか見ることができなかった。」「学級によって発表の方法に差が生じてしまっていた。」「運動場での発表は、児童が遊びに夢中になってしまい、発表者が誰かわからなくなってしまう。」「といったご指摘もいただいた。運営面に関するご指摘が多かったため、いただいたご意見をもとに、次年度はより良い「すきすき発表会」にしていきたい。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元は、キーワードを「自分」と設定し、単元最後の児童の姿として自分の個性の理解していることを目指し学習を進めた。1年生にとって個性を理解することは難しいため、「好きなもの」に焦点を当てた2サイクルの学習計画を立てた。

単元の初めには、自分の好きなものをウェビングマップで広げた。この段階で、児童ごとに大きな差があることが見受けられた。そこで、第1サイクルは、好き好きブックを作成し、自分の好きを見つけることを目標とした。第2サイクルは、第1サイクルで見つけた好きなものや、ウェビングマップで書いていた好きなものを他者に発信する活動を行った。

これらの学習を通して、自分の「すき」を見つけたり、発信することに楽しみながら学習をする様子が多くの児童から見られた。一方で、個性という点には深く追求することができなかった。

(2) 学習方法

第1サイクルの「すきすきブック」を取り上げて考察する。「すきすきブック」は児童が自分の好きを見つけることは有効的であったと考える。すきすきブックは、1ページごとにテーマが設定されており、自分の好きなものを書いていく活動である。テーマには「食べ物」「生き物」「スポーツ」「遊び」など多くの児童のウェビングマップにも記述のあった表出しやすいものから、「お正月」「気持ち」「お手伝い」など考えたことのない「好き」を見出すようなテーマを設定した。これらのテーマは2つの視点を持って選択している。

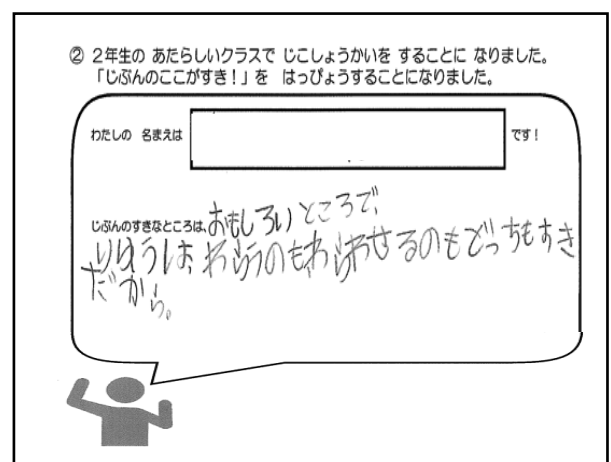
1つ目は、児童の生活経験である。好きを見つけるに



これらの活動を行なっていく中で、ウェビングマップにはなかった好きを新たに獲得することができていた。また、作成した好き好きブックを交流することで、人それぞれの好きなものがあることや、好きなものと同じでも好きな理由が違うことに気づけている児童が多くいた。しかし、8つの知能については、児童に共有することの難しさや活用することの難しさから課題が残った。改善としては、すきすきブックの作成後に8つの知能についての学習をして、どの知能を伸ばしていきたいか、そのためには何をしていくと良いかなどを考えることが挙げられる。1年生の学習内容としては、難しいかもしれないが、個性をテーマとした学習としていいのではないかと思う。

創造する力を見取る「探究のふりかえり」の1つ目の設問（左下の図）として、単元の目標であった「自分ってどんな人？」という自分の個性が表出される問いを設定した。記述内容を見ると、やはり「～が好き」といった、「好き」の記述が多くみられた。中には、「明るい」「字がきれい」「サッカーが得意」など、多面的に自分の個性を表出することができている児童も見られたが、「好き」の表出に留まっている児童も見られた。これは、学習内容を「好き」に焦点を当てすぎたことが原因と言える。

このように個性の理解については、児童により差が大きく出る結果となった。



◇ 未来探究科 D 領域

自分・家族・大ぼうけん

2 年 天田 有香・大山口 辰也・松下 翔

1. 単元について

(1) 設定の理由

① D 領域における学年の位置付け

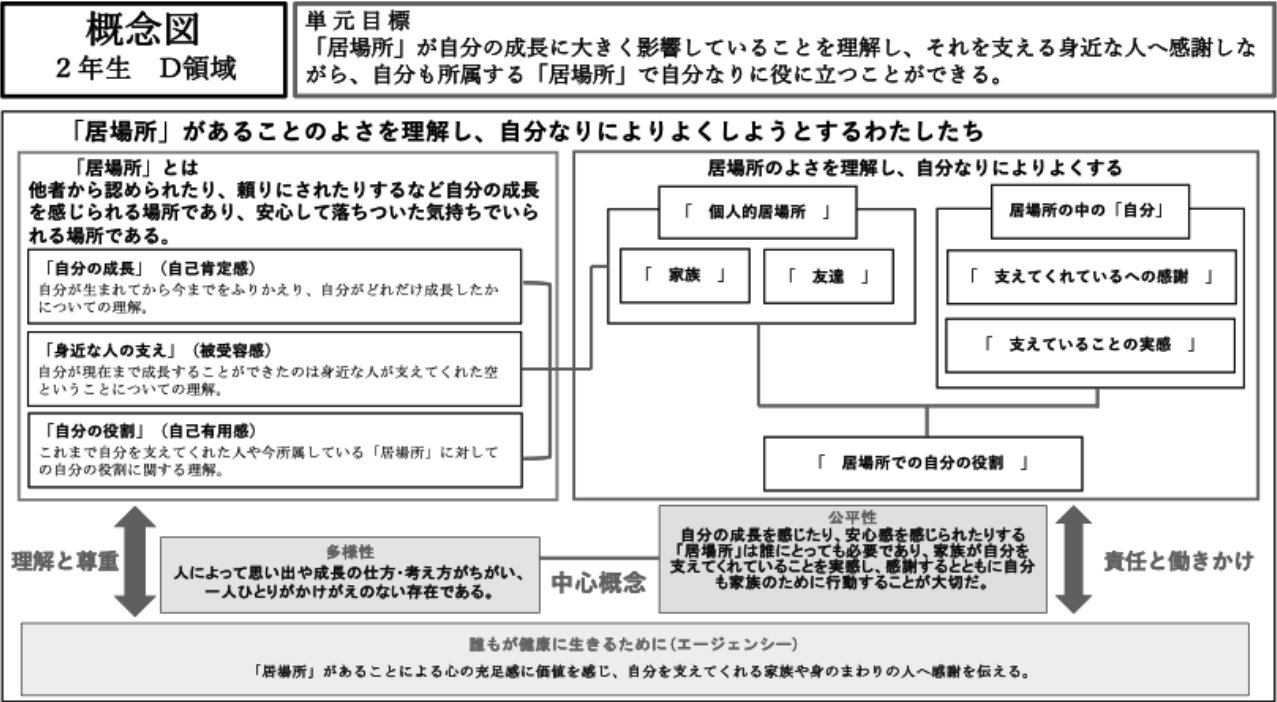
子どもたちにとって、家庭は生活の場であり心の居場所である。「家庭」は、児童が初めて出会う集団であり、児童にとってみんなで生活する共同体である。社会の多様化とともに、家庭や家族の在り方は、多種多様なものとなっているが、家庭は生活の基盤である。家族は児童にとって、もっとも身近な存在である。しかし、小学校低学年の子どもは家庭に依存性が高く、家族もあまりにも身近な存在であるため、その大切さに思い至らないことが多く、してもらって当たり前という意識がある。

本単元では、自分自身や今までの自分の成長を振り返り、これまでの生活や自分自身の成長を支えてくれた家族や身近な人々の存在に気づき、支えてくれた人々に感謝のきもちをもたせたい。また、家族についても学習することで、積極的に役割を果たし、自分も家族の一員として、自分のできることをしようとする意欲を高めることができるようにしたい。

② テーマの設定と中心概念の関わり

「居場所」とは、「多様性」と「公平性」という 2 つの中心概念から構成できると捉えた。「多様性」とは、人によって思い出や成長の仕方・考え方は多様であるが、一人一人がかけがえのない存在であることを意味する。「公平性」とは、自分の成長には、自分を支えてくれている家族がいることを実感し、感謝するとともに自分も家族の一員であることを自覚し、家族ために行動することが大切だと分かることである。

本単元では、各サイクルで学ぶ対象を「自分」「家族」「家族の中の自分の役割」と設定している。「自分」を探究する際には、自分の得意なことや好きなものを再認識したり、友達や家族など身近な他者からいいところを伝えてもらったりすることを通して、子どもたちが自分の個性を捉え、それらを交流する中で「多様性」を感じられるようにしたい。「家族」を探究する際には、自分たちがここまで成長してこられたのは、家族の存在があったからだと理解する一方で、自分たちが大きく成長することで家族にも影響を与えているということを感じられるようにしたい。このような、「自分」も含めた「家族」という共同体は互いに支え合っているということを理解することで、「公平性」の概念を獲得できると考える。「家族の中の自分の役割」を探究する際には、これまでの学習で獲得した「多様性」や「公平性」という概念理解を踏まえ、自分にできることは何かということを考え、実際に行動しながら、家族と共に生きることとはどういう事なのか、2 年生なりに言語化し表出させていきたいと考えている。



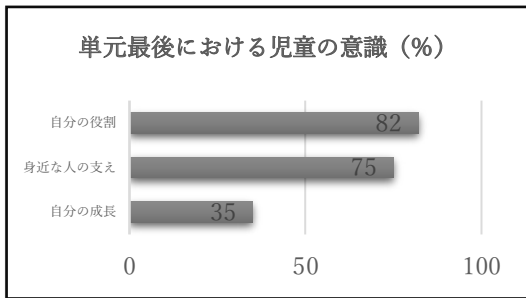
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|--|--|---|
| 1. 自分がどんな人なのか知ろう! ①「自分ってどんな人?」という課題をもつ。 (1)絵本「ニセモノをつくるには」を読み、課題を設定する。 ②自分について考え・調べる。 ③調べたことを整理する。 ④調べたこと・考えたことを「わたし図鑑」にまとめる。 (1)自分の好きなもの、苦手なもの (2)いいところ見つけ(自分・友達) (3)まわりの人から見た自分【インタビュー】 (4)生まれる前～今までの成長【インタビュー】 (5)わたしの居場所 (6)わたしの木 ⑤自分についてわかったことを作文にまとめ、第1サイクルの学びを振り返る。 (1)自分ってどんな人?【本時】 (2)価値付け作文 | <div>本質的な問い 「自分」ってどんな人かな?</div> <p>②③④【由来】【意味】 「自分の好き・嫌い」「いいところ見つけ」「まわりの人から見た自分」など今の自分について振り返る。また、生れる前から今までの成長を振り返ることで、まわりの人たちが今まで支えがあったことに気付く。</p> <p>⑤これまでの活動をふりかえりながら、自分の成長などを作文にまとめる。人によって思い出や成長の仕方・考え方がちがいで、一人一人がかけがえのない存在であることを理解する。【多様性】</p> | <p>●国語科(統合:7h) 「町で見つけたことを話そう」 「はなしたい、ききたい、好きなこと」 「たからものをしょうかいしよう」 「こんなことをしてるよ」</p> <p>●図画工作科(統合:2h) 絵に表す活動「自分自身を表すコラージュをつくろう」</p> <p>●道徳科(統合:3h) 「個性の伸長」 「希望と勇気、努力と強い意志」</p> |
| 2. 家族について考えよう! ①「家族ってなんだろう?」という課題をもつ。 (1)自分図鑑をふりかえり問いを立てる。 ②家族についてくわしく調べる。 ③調べたことを整理する。 (1)家族の1日を調べる。【衣食住を中心に】 (2)保護者へインタビュー【家事を中心に】 (3)GTへインタビュー【家族が増える】 ④「家族が、自分にとってどんな存在なのか」考え、まとめる。 ⑤探究のふりかえりにまとめる。 | <div>本質的な問い 「家族」ってなんだろう?</div> <p>②～⑤ 家族についてインタビューし、調べ、家族について知ること、これまでの自分の成長を支えてくれていたことを気付く。</p> <p>⑤自分は家族にとってかけがえのない存在であり、共に支え合っている。【公平】</p> | <p>●算数科(統合:3h) 「時刻と時間(2)」</p> |
| 3. 家族のためにできることを考えよう! ①これまでの学習から、自分のできることを考える。 ②考えたことを行動に移し、働きかける。 ③考えたことを整理して、課題や解決の方法を練り直す。 ④「心ばっかばか感謝祭」の開催 ⑤これまでの学習を振り返る。 (1)ほめほめ会議 (2)価値付け作文 | <div>本質的な問い これから自分ができることは何かな?</div> <p>②自分たちなりに家族の幸せを意識しながら行動し、家族のためにできることを増やす。 ③行動してみてわかったことを整理・分析し、感謝祭の計画をする。 ④自分たちが行動して実感したことをスピーチにまとめ、発表する。 ⑤自分たちの活動をふりかえりながら、自分ができたことや友達の良かったところを伝え合い、作文にまとめる。</p> | <p>●国語科(統合:7h) 「話そう、2年生のわたし」 「みんなで話し合おう」 「ありがとうを伝えよう」 「ことばのアルバム」 「じゅんじょ」</p> <p>●音楽科(統合:7h) 「感謝を伝える歌を歌おう」</p> <p>●道徳科(統合:1h) 「家族愛、家庭生活の充実」 「感謝」</p> <p>●生活科(統合:27h) ●特別活動(統合:9h)</p> |
| 単元でめざす姿 家族が自分を支えていることに感謝し、自分も家族のために行動し、自分の役割について考えることができる。 | | |
| 予定時数 70h | | 統合・横断時数 66h |

2. 実践の結果

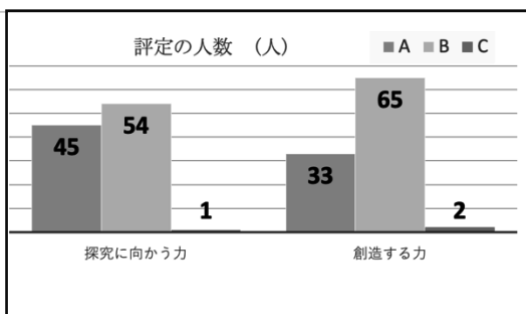
(1) 学習後の意識



第3サイクルの価値づけ作文の記述から、本単元で児童が意識していたことを「自分の成長」「身近な人の支え」「自分の役割」と3つに分類することができた。ほとんどの児童が記述していたのが、「身近な人の支え」「自分の役割」である。「お母さんは、家族のためにしてくれていることしかない。しかも何年も続けている」「いつでも私のことを応援してくれている」など家族に支えてもらっている

ことを自覚し、これから自分も家族のためにお手伝いなど自分のできることをしていきたいとまとめている児童が多かった。「自分の成長」については、記述している児童が少なかった。第1サイクルの「自分ってどんな人？」で「自分の好き嫌い」や「自分のいいところ」の取り組みからの記述が多く、「自分の成長」を記述している児童が少なかったことから、今まで成長してこれたのは、「身近な人の支え」があったことが前提となっているため、あまり表出されなかったのではないかと考える。

(2) 学習評価の分布



「探究に向かう力」について、A 評価は 45 名、B 評価は 54 名、C 評価は 1 名であった。主に第3サイクルの価値づけ作文で評価し、その他、フィードバック面談での発言、第1、2サイクルの情報収集でのインタビューなど取り組みの様子を加点対象として評価した。

「創造する力」については、A 評価は 33 名、B 評価は 65 名、C 評価は 2 名であった。主に第3サイクルで行った

「探究のふりかえり」で評価した。A 評価の児童については、「探究のふりかえり」において、「自分の成長」「身近な人の支え」「自分の役割」という3つの観点から、自分なりに考えを記述できている児童を評価した。またC評価については、探究のふりかえりなどの成果物が未提出だったためである。

(3) 児童の変容

児童の変容が見られた場面は主に2つある。1つ目は、第1サイクルの「自分ってどんな人？」の学習場面である。自分を探究することで、改めて自分自身を見つめ考えることで、自分では気付かなかった新しい自分に気付くことができ、自己肯定感を高めることができたのではないかと考える。例えば、「自分のいいところ見つけ」の活動では、自分のいいところを一つも見つけることができない「自分がわからない」という児童もいたが、友達から「自分のいいところ」を書いたカードをもらったことで、「自分にいいところがある」と自信をもつことができた振り返っていた。その後の自分の探究の活動にも意欲的に取り組むことができるきっかけとなっていた。

2つ目は、第1～3サイクルの「身近な人（家族）の支えについて」の学習の場面である。普段の生活の中で、今まで意識せず、当たり前だと思っていたことは、全て家族のためにしてくれていて、自分たちが支えられていることを自覚することができ、感謝の気持ちを持つことができた。また、「自分の成長のインタビュー」や「家族からの手紙」で、家族の思いや願いを知ること、家族にとって自分が大切な存在であり、今まで見守ってくれていること、自分も家族の一員として「自分は何ができるの

か」を考え、これから自分も支えていきたいと考えることができた。

(4) 外部評価

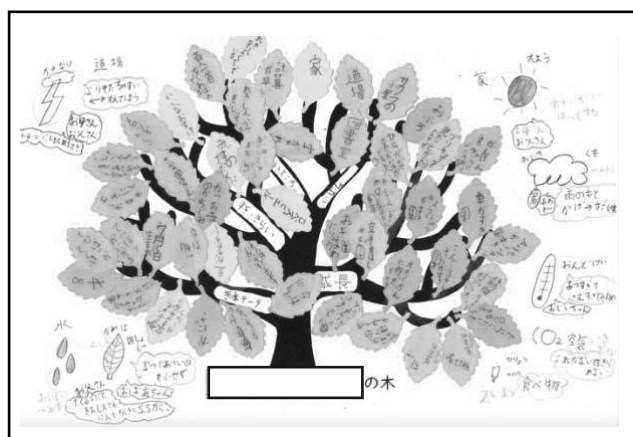
「2月の研究発表会」で第1サイクル【価値付け】の学習を公開した。第1サイクルの問いである「自分ってどんな人？」の価値付けの時間として、今まで自分自身についての学びを「わたしの木」にまとめた。植物の成長と自分の成長を重ね、植物の成長に、太陽・水・空気などが必要であるように、自分の成長にも周りの人の支えが必要であることを自覚させることができた。その後の授業討議会では、参会者から「木に自分の成長を喩えるという手立てが有効であった」「単元構成がわかりやすく、絵本からの導入とそれをもとにした図鑑づくりもストーリー性があり、よかった」「B領域の野菜の栽培との繋がりも見られた」という意見をいただいた。ただ、本単元のキーワードである「居場所が家族とは限らない。」また、「場所としての居場所なのか、人との関わりの中での居場所なのか」といった意見も頂いた。また、第3サイクルのまとめ表現での「心ポカポカ感謝祭」では、参画してもらった保護者にアンケートをとった。アンケートからは、「普段の日常では当たり前になっていることが、親子、共にいろいろと考えるきっかけになったと思います。」「毎日忙しくて、つい生まれた時のことや、小さい頃からの積み重ねの成長だということを忘れてしまいがちだけど、今回こういう機会を設けていただいて、親子で感謝の気持ちを確認できたことがとても嬉しく、有り難かったです。」「家族との絆や子どもたち自身が親とどのように関わり毎日を過ごしているのかを知ることができた内容ではないかと思います。」という肯定的な意見をたくさん頂いた。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

本単元の目標は、「居場所が自分の成長に大きく影響していることを理解し、それを支える身近な人へ感謝しながら、自分も所属する居場所で自分なりに役立つことができる」である。自分自身やこれまでの自分の成長を振り返り、これまでの生活や自分自身の成長を支えてくれた家族や身近な人々の存在に気づき、支えてくれた人々に感謝の気持ちをもたせたいと考えた。児童にとって「居場所」は、「家庭」「学校」「友達」「習い事」等いろいろある中で、2年生の児童が一番身近である「家族」に絞り、学習を進めた。

第1サイクルでは、自分について考え、「自分の好き・嫌い」「自分のいいところ」「自分の居場所」「自分の成長」などについて考えた。本単元のテーマでもある「わたしの居場所」では、「自分が安心できる場所」であり、また、安心できる環境や人も大きく関わっていると考えることができた。最後に、自分の今までの成長を「わたしの木」としてまとめ、その成長には身近な人の支えがあることに気付くことができた。



第2サイクルでは、一番身近である家族について考え、家族が自分たちをどのような思いで、どんなことをして支えてくれているのかをインタビューや手紙から考えた。特に、家族からの手紙を読んだ時には、嬉しそうな表情を浮かべ、何度も読み返す姿が見られた。家族の思いや日々の大変さを知ったことで、自分も家族のためにできることはないかと考えることができた。しかし、家族に支えてもらって

いることのみのインタビューになったため、第1サイクルの自分の探究のように、家族の探究を行なっても良かったのではないかと考える。

第3サイクルでは、自分を支えてくれている家族に感謝し、自分も家族の一員であることを自覚し、家族のために自分にできることを考え行動することに取り組んだ。お手伝いの中から1度だけでなく、毎日続けられることを考え、取り組んだ。毎日実行することで、お家の人の大変さや感謝の気持ちをより実感することができたと考える。最後に、取り組んだことをもとに、「心ポカポカ感謝祭」を行い、日頃の感謝の気持ちを保護者の前でスピーチと歌で披露した。

(2) 学習方法

本単元の学習活動として、重点を置いたのは、第1サイクルでは、「自分ってどんな人？」という問いのもと、「自分の好き・嫌い」「自分のいいところ」「自分の居場所」「自分の生い立ち」など、自分自身について探究し、学習を進めた。「自分自身の成長」とは、人によって思い出や成長の仕方・考え方は多様であるが、一人一人がかけがえのない存在であることを意味する。

第二サイクルでは、「家族の支えについて知る」学習である。「家族の1日」と「自分の1日」を比較させ、家族が自分たちのためにどれだけの時間を費やし、支えてくれているのかを自覚することができた。また、保護者に一人一人子どもたちへ向けて、手紙を書いてもらった。

第三サイクルでは、「家族の一員として自分にできることを考える」活動である。「お手伝いチャレンジ」として、自分たちができることを考え、毎日、取り組んだ。1回で終わるのではなく、毎日取り組むことで、おうちの人の日頃の大変さを実感し、より感謝の気持ちをもつことができた。

(3) 評価

本単元の「探究のふりかえり」では、①自分について②家族の支えについて③自分の役割について、という3つの観点で、子どもたちに記述させ、どのような知識が身についたのか見取りを行った。

①については、概念図に示した「自分の成長」「身近な人の支え」「自分の役割」について記述させた。「自分の成長」では、生まれた時から現在までを時系列にまとめ、できるようになったことを記述している児童もいた。しかし、第1サイクルの「自分の好き・嫌い」や「自分のいいところ」など「自分の成長」ではなく、「自分について」の記述のみの児童も少なくなかった。探究のふりかえりの記述の仕方や「自分の成長」という視点で、第2サイクルの「わたしの木」をまとめさせるなどの工夫が必要であったと考える。また「身近な人の支え」も支えてもらっている人だけの記述で終わっているため、「誰にどんな支えをしてもらっているか」の記述ができるような工夫が必要であった。

「自分の役割」については、「家族のために自分ができること」が「自分の役割」として捉えられていない児童もいたため、学習の中でしっかりと捉えさせる必要があった。②については、「自分の1日」と「家族の1日」を比較して表にまとめ、「家族のためにしてくれていること」を記述させた。家族の人たちにどれだけ支えてもらっているのかを捉えることができた児童がいた。ただ、「家族にしてくれていること」表からの抜き出しのみになってしまう児童もいた。③については、家族のためにできることを自分のできる範囲で考え、記述できている児童がほとんどであった。

◇ 未来探究科 D 領域

Let's 健活

3 年 小森 悠弥・竹林 和之・巽 豊・豊山 裕美

1. 単元について

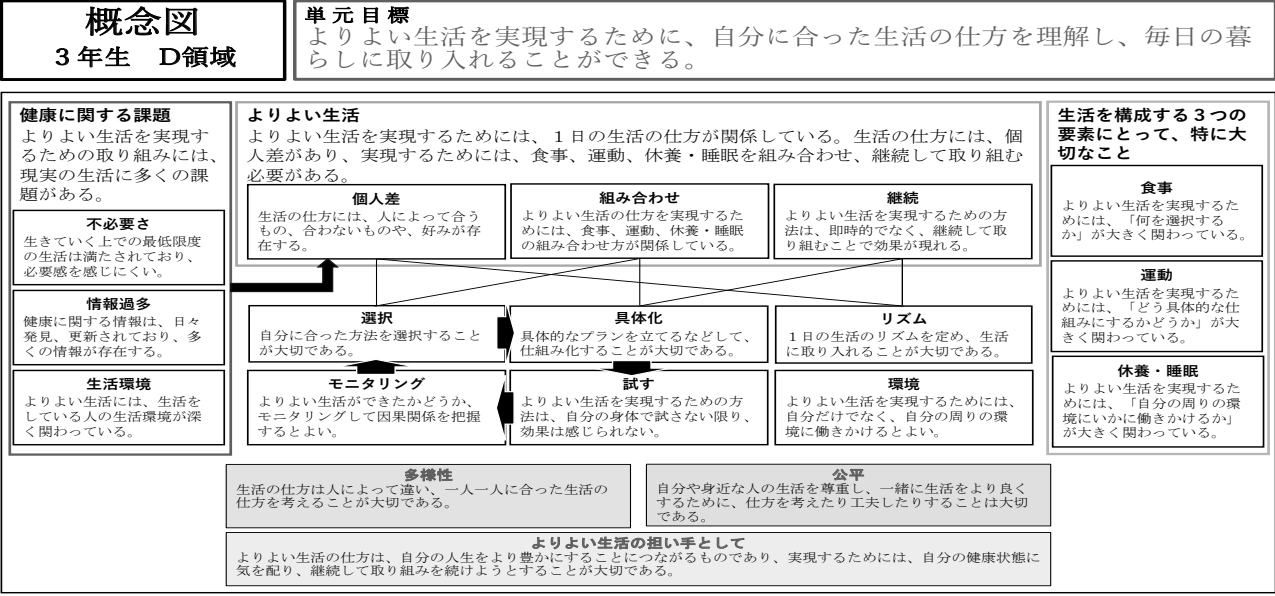
(1) 設定の理由

① D 領域における学年の位置付け

「健康」であることは、多くの人がそうであることを望み、日々の生活からその実現に向けて取り組まれているものである。例えば、栄養バランスが整った食事を摂る、日常的に運動を行うなどである。また、スーパーマーケットに並んでいる商品に、「脂質〇〇%カット!」「コレステロール〇〇%オフ!」などのキャッチコピーが強調して書かれていたり、睡眠の質を高めるための寝具のコミーシャルが流れていたり、スポーツジムが至る所に建設されていたりすることを目にすることも多い。このようなことから、「健康」を実現するための手段は、多くの人から求められているものであることが読み取れる。一方で、日々新しい情報が生まれ、それが発信され続けている現状もあり、「健康」について情報過多になっている状況が見受けられる。このような社会を生きていく子どもたちにとって大切なことは、「健康」について、自分にあった情報を見分ける力であると考え。そのためには、今あるものを見つめ直し、「本当に自分に合ったものなのか?」と批判的に捉え、自分にとっての「健康観」を形成していく経験が必要である。本単元においては、子どもたちが漠然と抱いている「健康観」を捉え直し、今の自分に合った方法を見つけること、そして、「健康」を実現する方法は、人によって個人差があるということ、組み合わせる必要があること、継続する必要があること、その4点を実感させ、自分なりに自らの「健康観」へアプローチすることをねらった。

② テーマの設定と中心概念の関わり

「本単元のテーマは、「よりよい生活をめざして」とした。「よりよい生活」とは、それぞれの人によって感じ方が異なるものである。しかし、「よりよい生活」は誰もが望んでいるものである。その「よりよい生活」を支える土台になるものは「健康」である。「健康」でないと、自らが思い描いた生活を送ることもままならなくなるため、人類が誕生してから、「健康」の達成に向けて、不斷の努力がなされてきた。「健康」の達成を実現するためには、3つの要素が必要になる。その3つの要素とは、「身体的健康」「精神的健康」「社会的健康」の3つである。本単元では、その3つの要素のうち、「身体的健康」に焦点を当て、「よりよい生活」の仕方は個人によって異なり、実現する方法は多様に存在するが、その中から自分に合った方法を身につけることの大切さ、そして、「よりよい生活」は誰もが望んでいるものであり、その実現に向けて、それぞれの人に合った方法を大切にすることを掴ませたい。そして、「よりよい生活」の実現に向けて行動していくことで、自分や他者の人生をより豊かにすることにつながることを実感し、その取組を日々改善し、継続していくことで「健康」が実現し、「よりよい生活」に近づいていくことを捉えさせたい。



3年生 D領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | よりよい生活を実現するために、自分や他者に合った生活の仕方を探し、提案しようとしている。 |
| 創造する力 | よりよい生活を実現するためには、自分に合った生活の仕方が大切であると理解し、毎日の生活に取り入れやすくなる方法を提案することができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・自分が考える健康になるための方法をまとめて書いたり話したりして伝えようとしている。 (第2サイクル：まとめ・表現) | |
| 人と考える力 | ・みんなを健康にするための方法について、グループで協力し、活動している。 (第3サイクル：情報の収集／整理・分析) | |
| 最後までやりぬく力 | ・みんなを健康にするために、計画を立てて活動しようとしている。(第3サイクルを通して) ・健康についての活動を通して、自身の変容を振り返っている。(第3サイクル：価値づけ) | |
| A | | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|---|----------|--|
| キーワード | 知識 方略 | ① それぞれの人に合った健康になるための方法についての理解【意味】 ② 健康と食事、運動、休養・睡眠の3つの要素との関連についての理解【仕組み】 ③ 健康になるための方法は継続する必要があることへの理解【影響】 ④ 人々の健康を実現することへの自分なりの考え |
| A | | C |
| 健康について3つ全ての観点（①・②・③）から理解し、健康を実現するための自分なりの考えをもつことができる。 | | 健康を多面的に理解できない。 |

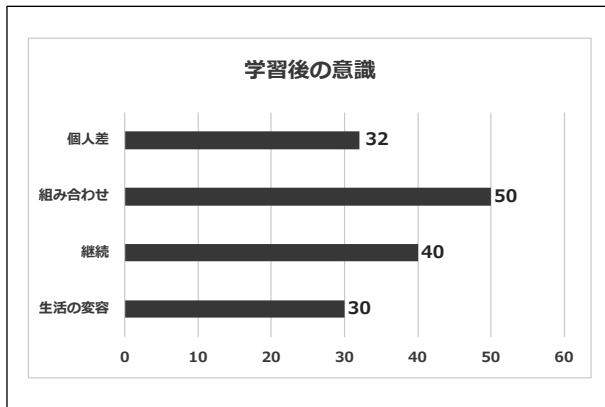
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|--|---|--|
| <p>1. 健康には、食事、運動、休養・睡眠の3つの要素が関係していることを理解する。</p> <p>①健康についてイメージを広げる。 ・「健康」について知っている知識を出し合う。</p> <p>②健康について調べる。 ・運動、食、休養・睡眠に関する社会的諸課題について知る。 ・関心のあるテーマについて個人探究を深める。</p> <p>③健康について調べた内容を整理する。 ・健康について分かったことを整理する。</p> <p>④健康になるために必要な要素をまとめる。 ・健康新聞を作成する。</p> <p>⑤自身の変容を振り返る。 ・単元の開始時と現在を比較し、振り返る。</p> | <p>本質的な問い 生活で気を付けるべきことって何だろう？</p> <p>②健康になるための課題やそれを解決する方法は多岐に渡っていることが分かる。 【分解】 ②～④ 健康には、3つの要素（食事、運動、休養・睡眠）が関係していることが分かる。 【仕組み】 健康になるためには、生活のリズムを整えることが大切であることが分かる。 【仕組み】</p> | <p>●体育科（統合：4 h） 「毎日の生活と健康」</p> <p>●道徳科（統合：2 h） 「ゆうすけの朝」 「こうすけならだいじょうぶ」</p> |
| <p>2. 健康になるための方法を試す。</p> <p>①自分が健康になるための計画を立てる。 ・自分の生活振り返りシートを記入する。 ・自分健康プロジェクトを立案する。</p> <p>②様々な条件や方法を試し、調査する。 ・食事、運動、休養・睡眠のチームに分かれ、様々な条件で試す。</p> <p>③調べたことを整理する。 ・健康になるための方法を整理する。</p> <p>④自分に合う方法をまとめる。 ・健康パンフレットを作成する。</p> <p>⑤今までの学びを振り返る。 ・探究のふりかえりをする。</p> | <p>本質的な問い 健康になるためには、どのような方法がいいのだろう？</p> <p>②～④ 健康になるための方法は、3つの観点（時間、環境、楽しさ）によってより生活に取り入れやすいものになることを理解する。 【経路】 ④健康になるための方法について理解する。【影響】</p> | <p>●国語科（統合：8 h） 「考えの理由を明らかにして書く」</p> <p>●体育科（統合：6 h） 「体づくり運動」</p> |
| <p>3. 他者の健康の実現に向けて、方法を提案する。</p> <p>①自分にできることを考え、計画を立てる。 ・身近な人に健康アンケートをとる。 ・みんな健康プロジェクトを立案する。</p> <p>②計画を立てた活動を実行し、自分と他者の感じ方の共通点、差異を調べる。 ・自分が考えた条件や方法が、他者にとってはどう感じるのか調べる。</p> <p>③調べたことをもとに、活動を練り直す。 ・プロジェクトの内容を見直す。</p> <p>④Let's 健活イベントを行う。 ・その人に合った健康になるための方法を提案する。</p> <p>⑤イベントの成果・課題を振り返り、改めて健康を実現するために自分ができることを考える。 ・サークルタイムや価値付け作文で、自分の学びを振り返る。</p> | <p>本質的な問い みんなの健康を実現するためには？</p> <p>②～④ それぞれの人に合った健康になるための条件や方法を見出すことが大切であると実感する。【意味】</p> <p>⑤健康を実現するためには、自分自身を大切に、日々改善、継続することでなされるものであることを理解する。 【背景】</p> | <p>●国語科（統合：10 h） 「話の組み立てや話し方をくふうする」</p> <p>●算数科（統合：2 h） 「表やグラフから読み取る」</p> <p>●総合的な学習の時間（統合：19 h） ●特別活動（統合：9 h）</p> |
| <p>単元でめざす姿</p> <p>健康を実現するために、自分に合った生活の仕方を理解し、毎日の暮らしに取り入れ続けられるように、自己調整しようとする。</p> | | |
| <p>予定時数 45 h</p> | | <p>統合・横断時数 60 h</p> |

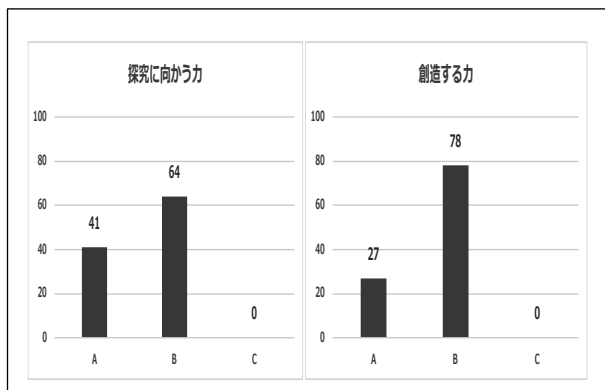
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



価値付け作文の記述内容からみた、児童の学習後の意識は左のグラフのような結果となった。最も多かったものは、食生活、運動、休養の3つの要素どれも大切である、という「組み合わせ」に関する記述であった。また、イベントを通して健康になるための方法を提案したものの、それを継続していかなければ、健康を実現することはできない、という記述も多く見られた。

(2) 学習評価の分布

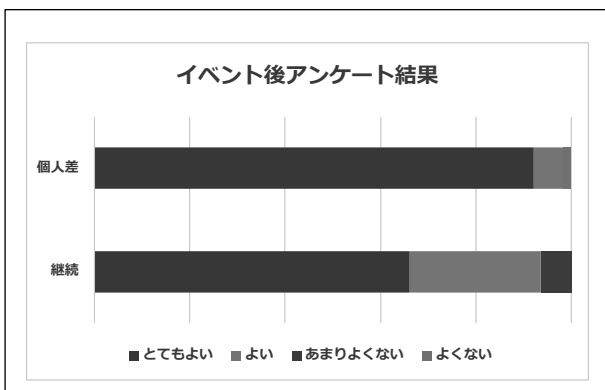


評価の人数は、左のグラフのような結果となった。「探究に向かう力」については、単元を通じて、健康について学びを深めていこうとする姿、他者に寄り添った提案をしようとする姿が見られた。一方、探究のふり返しから評価した「創造する力」については、「個人差」「組み合わせ」「継続」の健康を実現するための3つの条件を全て理解できた児童は少数であった。

(3) 児童の変容

児童の変容を知るために、保護者に学習前後での児童の変容についてアンケートを行った。多かった意見としては、「生活の中で健康についてのアドバイスをとてもしてくれるようになった。」など、自分だけでなく、普段の生活から家族に対して働きかけるようになったようだ。また、「以前よりも積極的に体を動かすようになった。」「食べすぎたら、運動しようとか言っていて健康に気を使うようになった。」「お菓子の食べ過ぎを注意していた。」など、自分自身の生活を省みて、実際に生活を改善しようとする姿が見られたようだ。

(4) 外部評価



第3サイクル「まとめ・表現」で行った健活イベントに参加した保護者アンケートを分析すると左のグラフのような結果となった。「個人差」が示している内容は、相手の生活の仕方に合わせた提案ができているか、「継続」はその提案が続けられそうかを表しており、どちらの項目についても、肯定的な回答が多く、児童の活動としては妥当なものであったと言える。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

単元でめざす姿は、「健康を実現するために、自分に合った生活の仕方を理解し、毎日の暮らしに取り入れ続けられるように、自己調整しようとする」姿である。

第1サイクルでは、「生活で気を付けるべきことって何だろう？」という問いについて探究した。冬休みや家庭学習期間を利用して、自分の生活にどんな課題があるか、解決するためにはどんな方法があるか調べる活動を行った。「まとめ・表現」で行った健康新聞には、健康に過ごすために生活で気を付けるべきことを記すことができていた。

第2サイクルでは、「健康になるためには、どのような方法がいいのだろう？」という問いについて探究した。食生活、運動、休養のチームに分かれ、実際に健康になるための方法を自分で試すことで、健康法への知識を深め、理解することをねらった。それぞれのチームで、五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）や身体感覚を通して体験することで、その健康法の持つ価値を自分の身体を通して実感することができた。運動では、運動カードに試してみて感じた運動の強度（きつい、楽）などを表現したり、食生活では、市販のジュースに入っている砂糖の量を実際に再現して試飲したり、休養では、主に睡眠時間や睡眠環境等につながる取り組みを、休み時間や家で試し、その効果について分析する活動を繰り返したりした。

第3サイクルでは、「みんなの健康を実現するためには？」という問いをもって探究した。対象を自分たちだけでなく、保護者の方に拡張し、健康の実現に寄与することをめざした。実際に保護者の方にイベントを通して、健康法を提案することで、健康を実現するためには、「個人差」「組み合わせ」「継続」の3つの条件が必要になることを実感した。改めて、他者と関わることによる、身体感覚の共有という面での学びが大きいものであると感じた。運動では、一緒に運動を行うことで、その人に合っているかどうかを肌で感じ、提案する運動を変える姿、休養では、作成した問診票を通して、他者の悩みに共感し、その人に合った提案をしようとする姿が見られた。一方、食生活では、一部のグループで試飲を行ったが、多くのグループが身体感覚を伴わない提案になっていたため、効果を体感できるような提案内容にする必要があったと感じる。

単元を通して、「健康を実現するために、自分に合った生活の仕方を理解し、毎日の暮らしに取り入れ続けられるように、自己調整しようとする」という姿は概ね見られたと感じる。一方で、健康法は生活に密着したものであるため、短期間では変化が見られにくいという側面がある。真の意味で、健康法の良さを実感するためには、一月単位、一年単位での変容を追うような学習である必要を感じる。

(2) 学習方法

学習方法については、3チームに分かれての探究活動、働きかけの対象を保護者としたこと、「対話」に重点を置いたことの3点について考察を行う。

まずは、チームに分かれての探究活動である。健康には、食生活、運動、休養という3つの要素があ

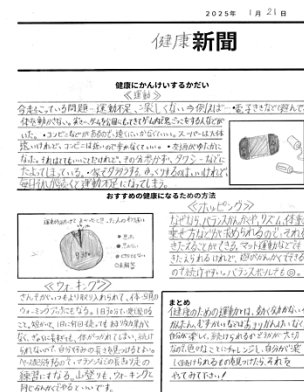


図1 健康新聞



図2 運動カード

る。そのため、探究を深める際には、3つのチームに分かれて学習を行った。成果としては、自己選択していることにより、それぞれの児童の興味関心に沿って学習が進められる点である。もちろん、選択するものは自分が好きなものもあれば、課題に感じているものもある。それらを自分から選ぶことで、「実際に生活に取り入れてみたい」「効果を確かめてみたい」という思いを引き出すことができた。課題としては、学習する内容に偏りが生じることである。食生活、運動、休養の個々の深まりは見られたが、それぞれが学んだ内容を伝え合い、お互いが学び合う場面は限定されていたため、実体の伴わない、「知っている」レベルの知識の習得に留まってしまった。



次に、対象についてである。第3サイクルに行った健活イベントでは、対象を全学年の保護者とした。保護者という自分たちの身近な存在でありながら、生活の仕方が異なる他者を対象にすることで、「健康にしたい」という児童の思いを引き出すことをねらった。また、児童は子どもながら保護者の生活の仕方をよく観察しており、どういった点で問題があるかを具体的な生活場面から想起しやすい点も選んだ理由の一つである。実際のイベントでの関わりを見ても、「自分たちが学んだことを聞いてほしい!」という思いと同じくらい「これからも健康に過ごしてほしい!」という思いが見られた。

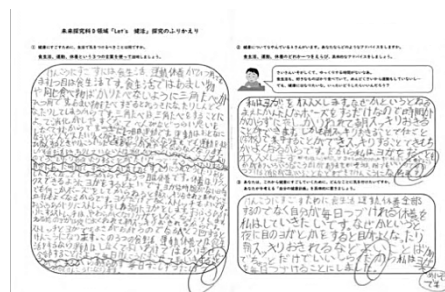


次に、「対話」についてである。自分に合った生活の仕方は人それぞれ異なる。そのため、いくら自分に合う健康法だとしても、それが他者にとって合う健康法である保証はない。そこで、「相手の思いに寄り添った提案をすること」を関わり方の主眼に置きイベントを企画した。イベントでは、保護者の思いに寄り添い、生活場面に関する質問をしながら提案をする姿が多く見られた。一方で、中には発表形式になり、一方的に伝えるだけの活動になっている児童もいた。欲求充足が先行する3年生の発達段階を考えると、必要充足を求める今回の活動に難しさを感じる児童もいたことは確かである。発達段階を踏まえ、児童の欲求、思いにより沿う形での単元計画が必要であると感じた。



(3) 評価

本単元では、第2サイクルと第3サイクルの「価値付け」の時間に探究のふり返しを実施した。なお、第3サイクルについては、第2サイクルに児童が記入したものに加筆する形式で行った。加筆する形式を取ったことにより、第2サイクルまでの自分の実感から理解している児童、イベントで他者と関わることによって理解が深まった児童の双方を見取ることができた。



一方で、まとめの活動であるイベントでは、「他者の思いを引き出し、その内容に応じた提案をする」ことに取り組んだが、その場面でいくらよい姿があったとしても、評価に反映されにくい現状がある。方略として身につけたスキル（この場合であれば対話スキル）を、評価に反映させていく必要がある。概念と主要スキルを抽出し、児童の姿で具体化することをめざしていきたい。

◇ 未来探究科 D 領域

かっこいい大人プロジェクト

4 年 岡野 瑞穂・佐古 葵紀・島本 政志・渡邊 和也

1. 単元について

(1) 設定の理由

① D 領域における学年の位置付け

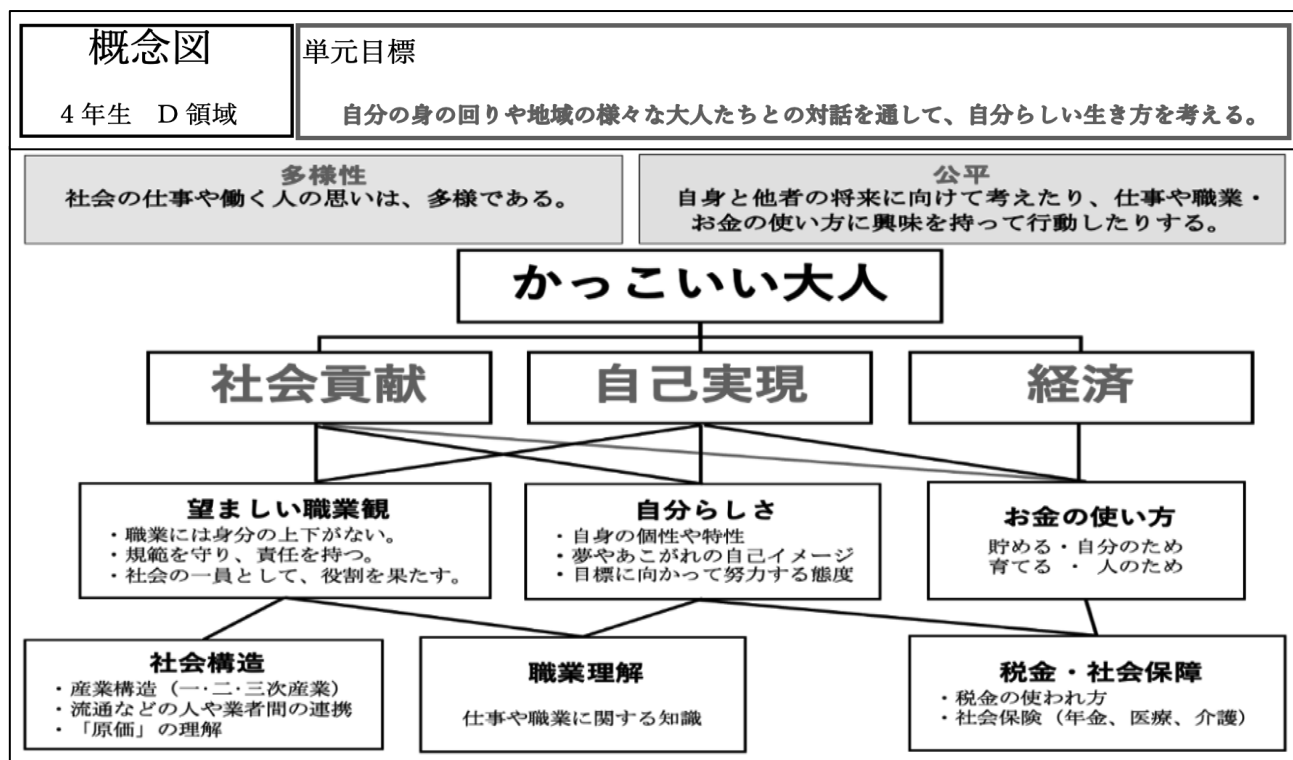
4 年生は、自己の認識が広がる発達時期である。具体的には 10～12 才にかけては一般的に、自己を多面的に把握し、他者との比較によって自己への否定的な見方をしたり、他者への同調や同一視が強まったりする時期であるとされている。そのため、自己への否定的な見方が進み始める 4 年生で、自分らしい生き方を考える学習に取り組むことは、発達段階からも適していると言える。しかし、4 年生と言えば「二分の一成人式」といった行事に代表されるように、生き方を考える深さや体験活動よりも、発表する内容の方が重視されてしまう風潮もある。そこで、本実践では、自分らしい生き方を考えるための体験活動や単元の構成を模索し、提案したい。

「自分らしい生き方」の捉えについて説明する。人は、他者や社会との関わりの中で職業人・家庭人・地域社会の一員等、様々な役割を担いながら生きている。これらの役割は、生涯という時間的な流れの中で変化しつつ積み重なり、つながっていく。そう考えると、「働くこと」は職業としての行為だけでなく、自分の役割を果たして活動することによって社会や人に関わることであり、その関わり方の違いこそが「自分らしい生き方」となる。この考え方をもとに、本実践では「働く=社会を支える」と置き換えて児童に捉えさせ、「社会貢献」「自己実現」「経済」の 3 側面から捉えさせる。

本単元では、自分の身の回りや地域の様々な大人たちとの対話を通して、自分らしい生き方を考える探究活動に取り組む。社会や人との関わりから生き方を捉えることで、普段の自分の生活が社会や多様な人のおかげで成立していることに気づくとともに、自己実現を通して自分も社会や人を支えようと考えられる児童を育成したい。周りに目を向け、自分とも向き合うことで、自分と社会（または他者）を互恵的な関係で結んで考えることであり、まさに D 領域がめざす「身体的・精神的・社会的にも良好な状態」であると考えている。この単元で、社会は様々なつながりによって構造されていると気づくだろう。それは小学校生活とも結び付けることができる。仲間と協力して活動することを通して、人との関わりが大切であることや、集団の中で自分の力を発揮することの喜びを感じ、そこから社会と自分との関わりを考えられるようになってほしい。また近年、働くことの意義を見出せない若者が増えている。何のために働くのかは人それぞれであり、正解はない。子どもたちには将来、自分自身が納得できる答えを見つけることができるようになってほしい。

② テーマの設定と中心概念の関わり

第 1 サイクルで、働くことは社会を支えるということであり、様々な人がそれぞれの価値を見出して働いているということを理解させていく。保護者(身近な大人)や農家の方にインタビューをして、働くことの価値を感じさせたい。働く大人としてまず一番身近な保護者に、働くことの意味や価値、楽しさや厳しさを語ってもらうことで、職業観を育ませたい。第 2 サイクルでは、職業体験や大人へのインタビュー活動を通して、働くことの面白さや難しさを実感し、自分なりに働くことの価値を見出していく。その後、職業体験先の方・これから就職する大学生と、働くことの価値について話し合う。自分なりに見出した職業や働くことの価値をもとに「スピーチ」で保護者に伝えさせたい。



4年生 D領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|--|
| 探究に向かう力 | 自分の身の回りの地域の様々な大人たちとの対話を通して、自分らしい生き方を考えることができる。 |
| 創造する力 | 自己実現を通して自分も社会や人を支えようと思えることができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・「自己実現」「社会貢献」「経済」の3側面から自分なりに働くことの価値を見出すことができる。 (第2サイクル：情報の収集) | |
| 人と考える力 | ・自分と相手の発表の共通点や相違点を考えながら自分自身の考えを深めることができる。 (第2サイクル：まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・活動の過程や自身の変容を振り返る。(第2サイクル：価値づけ) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ねの基準を満たす | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|--|
| キーワード 仕事 | 知識 方略 | ① 自己実現の理解【意味】 ② 社会貢献の理解【意味・影響】 ③ 経済の理解【意味・仕組み】 |
| A | B | C |
| 働く価値を多面的(①・②・③の全て)理解し、生活の中で活かそうとする。 | 働く価値を多面的(①・②・③の中の2つ以上)に理解できる。 | 働く価値を多面的(①・②・③の中の2つ以上)に理解できない。 |

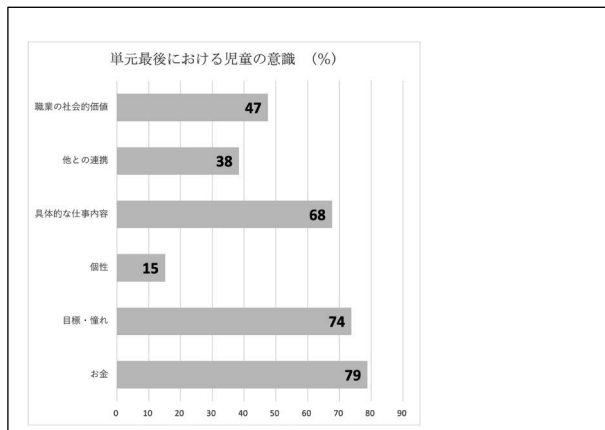
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|---|
| 本質的な問い 人はなぜ働くのか？ | | |
| 1. 人は、なぜ働くのか？ ①働くことはどういうことなのか、思っていることを発表する ②働くことについて調べる ・保護者（身近な大人）に「人は、なぜ働くのか」インタビューをする ・農家の方にインタビューをする（G T） ③インタビューをして分かったことを共有する ・インタビューをして分かったことを分類して整理する。 ④「カッコいい大人像」の名刺を作る ⑤今までの学びをまとめる（探究のふりかえり） | ①～⑤ 人が働くことは、「自己実現」「社会貢献」「経済」の3側面から成り立っていることを理解する。 | ●国語科(統合：9 h) 「話を聞いて質問しよう」 ●社会科(統合：10 h) 「産業構造の理解」 農家の方の出前授業 ●道徳科(統合：4 h) 「公正、公平、社会主義」 「勤労・公共の精神」 |
| 2. 職業体験 ①グループに分かれて職業体験先について調べる ②各グループで職業体験先の施設・店舗の人が、どのようにつながって社会貢献しているか、図に表す。 各グループで作成した図から、共通点や独自の点を見出す。 グループに分かれて職業体験をする。 ③職業体験の考察 ④職業体験先の施設・店舗の人・大学生と「人は、なぜはたらくのか？」考えを交流する ⑤今までの学びをまとめる（探究のふりかえり） ⑥「スピーチ」で体験して感じたことを保護者に伝える ⑦活動全体を振り返る（活動） ・「サークルタイム」でプロジェクトの学びを語り合う。 ・作文を書く。 | ①～⑤ 「自己実現」「社会貢献」「経済」について実際に体験することを通して理解する。 身の回りの地域の大人たちとの対話を通して、自分らしい生き方を考える。 ④⑤ 社会や人との関わりから生き方を捉えることで、普段の自分の生活が社会や多様な人のおかげで成立していると気づく | ●国語科(統合：4 h) 「調べたことをほうこくしよう」 「お願いやお礼の手紙を書こう」 「聞いてほしいな、こんな出来事」 ●総合的な学習の時間(統合：19h) ●特別活動(統合：11h) |
| 単元でめざす姿 自分の身の回りや地域の様々な大人たちとの対話を通して、自分らしい生き方を考える。 | | |
| 予定時数 43 h | | 統合・横断時数 57 h |

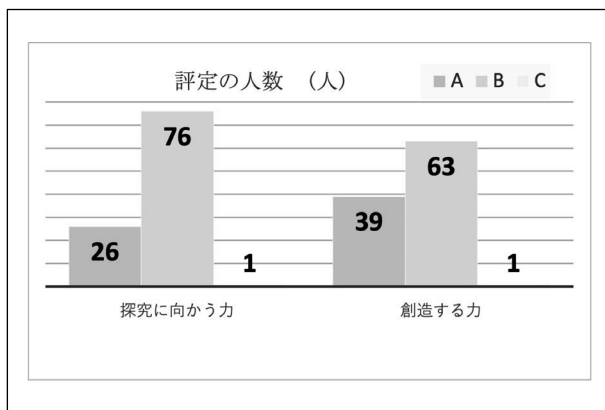
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



具体的な仕事内容は職業体験に行く前に調べていたのでよく理解できていた。他との連携とも調べてはいたが、学習後の意識は低かった。お金の意識も高かったが、自分のため、人のため貯めるという項目を設けていたためだと考えられる。個性が低かったのは、仕事に対する意識を自分ごととして考えられていなかったためだと思われる。

(2) 学習評価の分布



グラフから、人が働く意味は、「自己実現」「社会貢献」「経済」の3つに要素があることと、それぞれの理解はほとんどの児童ができていた。学習を通して、自分なりに大切にしたいものを見つけていた。

(3) 児童の変容

第1サイクルでは、身近な大人である保護者に「なぜ人は働くのか」というテーマでインタビューに取り組んだ。まず家庭でまずインタビューをした。その時点で、「自己実現」「社会貢献」「経済」の3つの要素があると理解した。次に様々な職業の保護者に体育館に来てもらい、グループでインタビューを行った。全く違う職種でも、共通点があることに気が付いた。そして、家庭でのインタビューで気が付いていた「自己実現」「社会貢献」「経済」の3つの要素は、どれか一つが大切なのではなく、どの要素もつながりがあることに気がつくことができた。例えば、自己実現を叶えているだけに見えても、その行動が社会貢献になっており、経済にもつながっているということである。その後、職業体験先が社会とどのようにつながっているか調べた。どの仕事もその仕事だけで成り立っているものではなく、様々な職業とつながっていることに気づくことができた。さらに、仕事をするには資格が必要なものもあることも分かった。資格が不要な職業もあるが、働く大人はみな学び続けており、その姿の素晴らしさを見出した。

第2サイクルでは、職業体験をし、大学生と同じテーマで意見交流をしたところ、「たくさんの人とつながるため」「いろんな人がつながって世の中が成り立っている」「仕事にはそれぞれ担当があって、必要のない人はいない」という考えが加わった。その後、学習全体を通して、はじめは生活のために働

いていると考えていた子どもたちも、それだけではなく働くとは、自分を見つめ直すこと・相手(お客さん)の気持ちによりそうこと・周りをよく見て先を見通して動くこと等、様々なことに気が付いた。それは遠い未来のことではなく、今から意識できることであり、学習後、意識して生活しようとする態度が見られた。

(4) 外部評価

本時では、職業体験先の仕事が、社会とどうつながっているか、それぞれ調べたことを交流した。共通点や、その職業独自の点等、さまざまあった。その中で、本時では、「資格」について注目した。

外部評価は、「公立より恵まれた環境にいる附属の子どもたちに、資格に注目させると将来資格を持たない人を下に見てしまうのではないか」という懸念があった。

実際の子どもたちの振り返りでは、「資格があってもなくても、働いている大人は学び続けていてカッコいい」「資格は、自分ができることの幅が広がり、社会貢献につながる」「資格があってもなくても仕事はがんばれる」という結果だった。

3. 実践の考察

(1) 学習目標・内容

キーワードとして設定した「社会貢献」「自己実現」「経済」の3つのキーワードを視点に、子どもたちはインタビューや職業体験に取り組んだ。学習が進み、子どもたちの発言や探究のふりかえりからは「その職業における社会的価値」「その仕事と他の仕事の比較」「職業の具体的理解」「お金の使い方も含んだ自分らしさ」という下位項目を理解していたことが読み取れた。ただし、今回、自分自身の個性をどう職業に活かしていくのかということについては、ほとんどの児童が言及しておらず、課題があった。この結果を考察すると、D領域は3学期の学習に配当されており実施期間が短いためであることと、他の領域と異なり、子どもたちが「祭りプロジェクト」や「わははプロジェクト」のように、外の現実に働きかける場面があまりないため、自分ごとになりづらい部分があるためだと考えられる。

(2) 学習方法

学習方法での大きなポイントは2つある。1つめは第1サイクルにおいて、子どもたちが関わる大人を「保護者」や「第一産業に従事する方」に焦点化したことである。「保護者」はさまざまな職種で働いており、子どもたちにとっては比較的身近な大人のため、臆すること無くインタビューに取り組むことができた。また複数回にわたって取り組む中で、インタビュー方法や内容の質的な高まりが見られた。また第一産業に関わる方(農家)へのインタビューが挙げられる。子どもたちの生活において、農家の方と接する機会はほとんど無い。農家の方へのインタビューにより、子どもたちが日常生活ではほとんど知ることがなかった、第一産業が自分たちの社会を支えており、無くてはならないものであること、農家の方がよりよい農業、安定的な農業を実現するために、さまざまな施設や機器にお金を投資していることを知った。

これらの保護者や農家の方へのインタビューを通して、働く意味やその目的、仕事をする中での考えの価値観の変容などを知ることができた。働くとは、決して自分だけのために取り組むものではなく、他者や社会のために働くという「社会貢献」の側面があることを知った。またこの「社会貢献」と強く

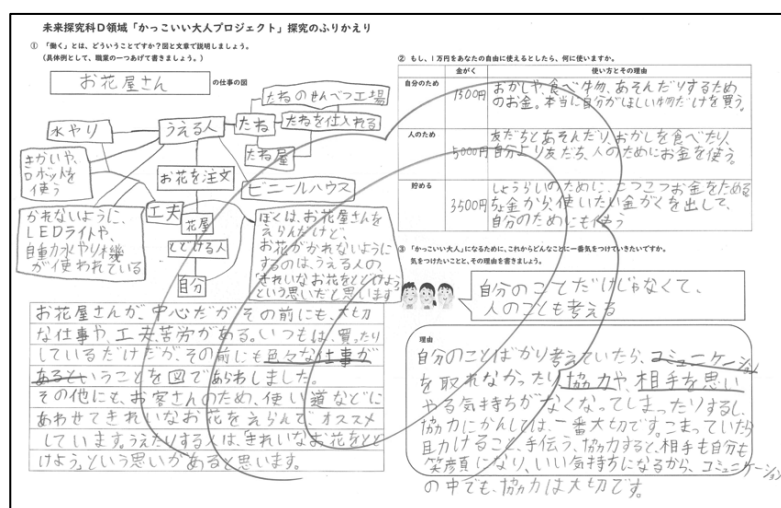
関連づきながら「自己実現」が実現していることを知った。

2つめのポイントとして、模擬的にお金を何に使うのかというシュミレーションを取り入れた。具体的には20万円という初任給を得た場合にどのようにお金を使うのかというシュミレーションをしながら、実際の生活ではどのような費用が必要となってくるのか、自分や友だちが、何に価値をおき、お金を使用するのかということを模擬的に楽しみながら学習することができた。このことで、それぞれの子どもたちの価値観の違いや、

3つめのポイントは「職業体験」である。ここでは学校周辺に存在する様々な職業（コンビニ、八百屋、お菓子販売店、病院、薬局、介護施設、郵便局、銀行等）を訪問し、それぞれの職業における「社会貢献」「自己実現」「経済」体験し、その学びを交流し、共有化した。このことにより、一見、違いが大きな職業においても関連性を見出し、「カッコいい大人」とはどういったものなのかということについて考えることができた。具体的には最後のスピーチ発表では、ある児童が「喫茶店で働いてみて、医者との共通点を見つけました。それはまず衛生的だということです。喫茶店のお店の中はとても衛生的で、来る人に安心感や心地よさを与えています。病院でも一緒だと思います。またそのことにすごいプロ意識をもっていることが共通点だと思います」という発言していた。

(3) 評価

これは児童Aの「探究のふりかえり」である。①『働く』とはどういうことですか?という設問に対して、図と文章で構造的に示している。具体的には職業体験先の「花屋（生花販売店）」を中心に捉えながら、「うえる人」「お花を注文」「花屋」「とどける人」「自分」「たねのせんべつ工場」というように生花販売店を中心に他の職業とのつながりを理解していることが読み取れた。更に、職業の具体的な仕事内容とともに、その工夫



「かれないようにLEDライトや自動水やり機が使われている」や、従事する方の思いについても理解していることが読み取れその職業と関連のある仕事を把握していることが読み取れた。

評価方法については課題があった。具体的には「②もし、1万円をあなたの自由に使えるとしたら、何に使いますか?」という設問を設定し、子どもたちの経済の理解を評価しようとした。しかし、「自分のため」「人のため」「貯める」という3つの観点を既にしており、子どもたちは自分の考えを反映させて記述はしているものの、その自由度が少なく、本単元の学習成果の見取りをするにはやや十分ではなかったと言える。

◇ 未来探究科 D 領域

Sports&Peace 「平野オリンピック」

5 年 坂口 隆太郎・清水 大・末吉 さやか・藤井 義光

1. 単元について

(1) 設定の理由

① D 領域における学年の位置付け

第5学年ではD領域「だれもが健康に生きるために」にあたる研究の対象として「平和」を扱う。これまでの学習で主に自分の健康について学んできているが、「平和」は集団を対象とするので、世界の平和という大きな捉え方から、クラスや家族の平和など身近な社会まで、平和の条件や、実現するためにはどうすればいいかななどを幅広く考える必要がある。

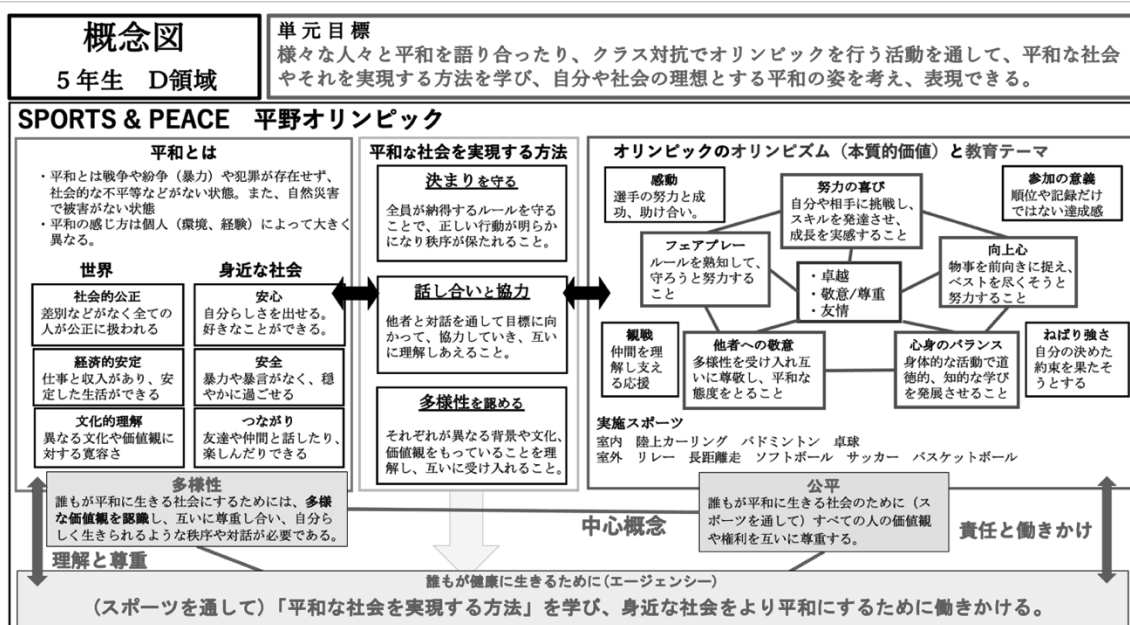
領域の系統としては、低学年では、自分の好きなことを追求したり、家族に感謝したりすることを通して、自分自身を理解したり、居場所を確認したりと「精神的な健康」についての系統となっている。中学年では「身体的な健康」について生活や習慣を見直すことから考えたり、「社会的な健康」の一つとして仕事（をする大人）という面から将来の自分が社会でどのように貢献するかなどの考えを深めたりしてきた。それをふまえ第5学年では、「自分」を中心に健康とらえ、実社会を形成する様々な「平和」について身体的、社会的な健康から考えを深めていく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

日本に生きる子どもたちにとって「平和」は「戦争」の対義語のように感じられ、戦争や紛争、子どもたちにとって大きな社会的不安（軽犯罪や暴動）のない日本の社会は、平和な状態だと感じられている。そこで、世界ではなく自分たちの周り、実生活での身近な社会が本当に健康的で「平和」な状態なのかを考える。話し合いを通して【全ての人の「多様性」を受け入れることができるのか】また、【みんなが他の人に対していつも「公平」な態度をとることができるのか】といった視点で身近な社会の平和についての問題点に気付いていく。また、保護者や日本語学校の留学生さんに協力してもらい、他の人が考える「平和」についての捉え方に触れることで、平和についての見方を広げ、『安心で安全でかつ繋がりのある状態』が平和であることだと実感できるようにしていきたい。

このように、子どもたちは「平和」を捉え直していく中で、より理想的な平和な状態を実現したいと考える。そこで本学習では、「平和の祭典」としてスポーツを通した国際平和に貢献している「オリンピック」を学びの対象とする。また、(国に見立てて)クラス対抗で行うことによって、スポーツを通した平和についての考えが深まっていくと考えられる。詳しく述べると、「卓越性」「尊重/敬意」「友情」といったオリンピズムの価値を中核に置きながら、スポーツ(競技)について学び、練習を重ね、実際に試合(記録会)と観戦をすることを通して、平和を実現するために必要な「決まりを守る」「多様性を認める」「対話と協力」を自分たちで理解することができると思う。

このように、実際の活動を通して平和を大切にし、自らが積極的に「身近な社会をより平和にするために働きかける」ことができるようなエージェンシーを育てていきたい。



5年生 D領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | クラス対抗の「オリンピック」を通して「平和な社会を実現する方法」を見出し、身近な社会をより平和にするために働きかけようとする。 |
| 創造する力 | 現在の状況を踏まえ、より平和な社会を実現する方法として、決まりを守る、多様性を認める、対話と協力が大切であることを理解し、平和の価値を見出して伝えることができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|--|------------------------|
| 一人で考える力 | ・話し合いやスポーツを通して身の周りの平和について捉え直そうとする。 （第2サイクル：情報の収集） | |
| 人と考える力 | ・平和について、それぞれの意見を尊重し、自分自身の考えを深めようとしている。 （第2サイクル：整理・分析） | |
| 最後までやりぬく力 | ・課題を意識しながら、目標や計画を常に確認・修正して価値を伝えようとする。 （第2サイクル：情報の収集/整理・分析/まとめ・表現） | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある | 概ねの基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|-------------------------------------|----------------------------|--|
| キーワード 平和 | 知識 方略 | ① 「決まりを守る」についての理解【方略】 ② 「話し合いと協力」についての理解【方略】 ③ 「多様性を認める」についての理解【方略】 ④ 平和の大切さに気づき身近な社会を平和にしていこうとする考え |
| A | B | C |
| 平和の価値を多面的に①・②・③の全て理解し、生活の中で生かそうとする。 | 平和の価値を多面的に①・②・③の中の2つ理解できる。 | 平和の価値を多面的に①・②・③の中の2つ理解できない。 |

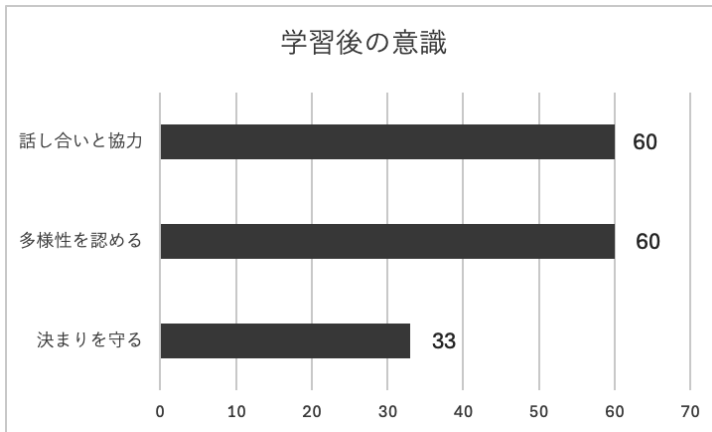
(3) 単元計画

※ ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科(時数) |
|---|--|--|
| 1. 平和とは何かについて情報を集めてまとめる ①平和について考える ・世界の平和や身近な社会(クラス)の平和を考える ・平和な社会が続いていくにはどうすればいいか考える。 ②平和について、いろいろな人から話を聞いて調べる ・保護者にインタビューをとり、家庭内や勤め先、地域の中などの身近な社会の平和について聞き取る(活動) ・日本人学校の方にインタビューをして、平和についての考えを交流する(活動) ③平和な社会を実現するための方法をまとめて、 ④自分ができることを考える ・平和の構成要素から、理想の平和な社会にするために自分ができることを考える。 ⑤これまでの学習を振り返る ・第1サイクルを振り返り、探究の振り返りを書く。 | 本質的な問い 「平和」とは何だろう ①「平和と平和じゃない状態」「世界と身近な社会」をそれぞれ比べながら意見を集約し、全体でまとめる。【比較・分類・意味】 ③平和じゃない状態(現状)から平和な状態(理想)にするために自分たちでできること(方法)について考える。【因果・構造化】 ④自分の選んだできること(方法)を用いることで身近な社会がどのように(よく)変化するかを考える。【予想】 | ●外国語科(統合:2h) 「Hello,everyone」 「My hero is my brother」 ●体育科(統合:2h) 「心の健康」 |
| 2. 平和な社会を作るためのスポーツ(オリンピック)を通して大切なことを考えよう。 ①平和な社会を実現するための方法を考える ・平和のための様々な取り組みの中から、『平和の祭典』と言われるオリンピックに着目し、オリンピックの精神や教育テーマと平和な社会とのつながりを考える。 ・スポーツの種目を決め、クラスの代表を決める。 ②「平野オリンピック」を開催するために、スポーツの良さや平和との関わりを学び、練習を重ねる ・保護者の方にGTとして来てもらい、スポーツの良さや難しさについて教えてもらい、価値を考える。 ・選んだスポーツについて、自ら練習したり、チームで相談し、連携したりすることで、そのスポーツの良さがつまったPR動画を作り、考えを深める。 ・留学生の方々や、保護者とスポーツを通して、親善試合に取り組む。 ・平野オリンピックを開催し、実践・観戦する。 ③「平野オリンピック」を実践して得た結果や感想を整理し、平和との関係を考える ・オリンピックの実践を通して得られた「平和との関わり」についてチームごとに整理し、全体で交流をする。 ・平和な社会を作るためにどうすればいいと思うかをサークルタイムで自分の考えを交流する。 ④平和な社会にするための自分の考えと行動をまとめる ・平和な社会にするために、クラス(や家庭)がどのような状態になればいいのか、自分ができることをまとめて留学生と交流したり、保護者に対して平和についてのスピーチを行ったりしてフィードバックをもらう ⑤これまでの活動を振り返る ・学習全体を振り返り、平和な社会にしていけるために自分ができることを作文にまとめる。 | 本質的な問い (オリンピックを通して)「平和な社会」は実現できるのだろうか ①オリンピックやスポーツが平和とどのように関わっているかを考え、【意味】、より平和な社会を実現するにはどうすればいいかを考える。【原理】 ②スポーツについて、ルールや技能の確認をし、プレーの魅力について調べ、スポーツについての理解を深める。【仕組み】 スポーツと、平和な社会を実現する方法との関わりを見出す。【関係づけ】 これまでの工夫や、意気込みを観客に説明して試合を行う。【由来・予想】 ③平和な社会を実現する方法について、さまざまな体験談を聞き、要素をまとめる【多面的・多角的】 ④スポーツの体験を踏まえて、今後の身近な社会で自分ができること(平和な社会を実現する方法)を考えてまとめる。【推論】 ⑤平和な社会を実現する方法に価値を感じ、自分の人生の中に可能な形で取り入れようとする。【推論】 | ●国語科(統合:1h) 「読書の世界を広げよう」 ●国語科(統合:4h) 「提案します、1週間チャレンジ」 ●体育科(統合:14h) 陸上運動、ボール運動 ●外国語科(統合:2h) 「This is My town」 ●外国語科(統合:2h) 「My hero is my brother」 ●道徳科(統合:6h) 「善悪の判断,自立,自由と責任」 「公正,公平,社会主義」 「よりよく生きる喜び」 「規則の尊重」 「友情信頼」 ●図画工作科(統合:4h) 「ポスターを作ろう」 ●総合的な学習の時間(統合:18h) ●特別活動(統合:9h) |
| 単元でめざす姿 (スポーツを通して)「平和な社会を実現する方法」を学び、身近な社会をより平和にするために働きかける。 | | |
| 予定時数 45h | | 統合・横断時数 64h |

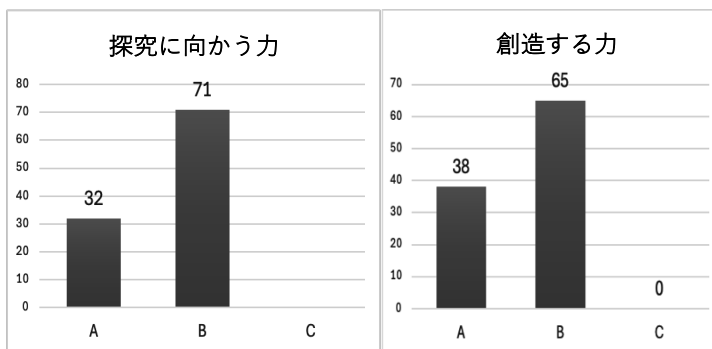
2. 実践の結果

(1) 学習後の意識



価値づけ作文の記述内容から見た児童の学習の意識はグラフのようになった。最も多かったのは「多様性を認める」と「話し合いと協力」を合わせた内容であった。オリンピックを通して、チーム内外で衝突したり、問題を解決したりした経験が要因であると考えられる。また「決まりを守る」が低かった理由として、学習期間が短く、試合の回数(時数)も少なかったことが原因と考える。

(2) 学習評価の分布



探究に向かう力は、A 評価が 30% になった。これはスポーツを通して上達したいという向上心が話し合いや、個人での努力の持続に貢献したことが考えられる。また、平野オリンピックの大会本番で、声掛けや励まし、スポーツマンシップが見られたことに感動した児童が多くいた。そこで平和な

な状態の大切さに気づいたことから、スポーツ以外の実生活・実社会に意欲的に生かしていこうとする姿が多く見られたと考えられる。創造する力も A 評価が 35% ほどになった。これは、平和の 3 つの要素が、オリンピック(スポーツ)を通して子ども達に浸透したことが考えられる。

(3) 児童の変容

単元の導入時に「平和」について考えを交流した。その際には戦争や犯罪、災害や飢餓といった世界的な規模の「平和ではない状態」をイメージする子どもが多く、また「平和」についても幸せや安全、穏やかといった漠然とした印象しか持っていないことがわかった。その後、身近な社会(クラス・学年など)が「平和」かどうかについて話し合っただけでなく、仲間はずれなどをせず、協力したり、違いを認め合ったり、決まりを守っていくことで「平和」な社会が実現できるのではないかと考えた。その後、日本人学校の(アジア圏の)留学生との交流や、オリンピックを通して平和についての考えを深めていった。そうすることで「苦手な人はいるけど認めて、しゃべっていききたい。さらに…仲が深まったら良いと考えました」と多様性を自ら認めようしたり、「昔はお母さんに来られないために決まりを守っていたけど…決まりを守ることは、自分の安全、みんなの安全のために大切で、絶対に平和につながります」と決まりを守る意味を体験から理解したり、「協力することで仲を深めることができ、チームの中で平和が生まれました。」と協力する大切さを実感したりするような姿が多く見られた。学習後は、日常的なクラスの活動や、話し合いの中で「平和」を意識して発言・行動している姿が多く見られるようになった。

(4) 外部評価

本單元では、留学生の交流で1回、保護者参画で1回の計2回の外部評価を行った。

留学生との3回目の交流の時に、これまで学んできた「スポーツを通して平和を実現するために大切なこと」について意見交換を行った。それぞれクラスのスポーツのメンバーに分かれ、これまでの練習や大会などで経験してきたことをもとに、大切だと思ったことを短い文章にまとめて紹介し、留学生の方からコメントや意見をもらい、考えを深めることができた。

また、2つ目は、保護者に参画していただき、「身近な社会を平和にするために自分ができること」について発表した。保護者の方々には「なぜそう思ったの?」「具体的にどんな場面でそれをするの?」など考えがより深まるような質問をしていたいただき、交流した後はアンケートを書いてもらってフィードバックをもらうことができた。



3. 実践の考察 (○成果と●課題)

(1) 学習目標・内容

第1サイクルの本質的な問い『『平和』とは何だろう』

○平和に対しての認識を深めることができた。

「平和」という聞いたことはあるが、定義しようとするとき難しい言葉について、『平和な状態⇔平和ではない状態』という軸と『世界的な社会⇔身近な社会』という軸を意識して整理しながら、平和について考えることで、あやふやな認識だった平和の意味をしっかりとみつことができた。

第2サイクルの本質的な問い「(オリンピックを通して)平和な社会は実現できるのだろうか」

○複数の視点からオリンピックを開くことで視野が広がり、平和な状態、平和ではない状態を体感的に理解することができた。

スポーツをする選手（プレーヤー）としての視点で、計画を立てて練習や練習試合を重ねてチームワークを育み、技能の向上を目指すことができた。また、自分の出番ではない時は、観戦者として自クラスのチームを応援することができた。さらに、審判も自分たちで行うことで、ルールを覚える必然性が生まれると共に、ルールの適用の仕方によって選手に不満が生まれたり、反対に満足感を与えたりすることを理解することができた。さらに、自分たちで計画や、応援などの場の設定などの運営することで、平野オリンピック全体を俯瞰的に捉えて進めることができた。



○オリンピックを通して平和について考えることで考えを深めることができた。

平和について話し合いや意見の交流だけでなく、実際にさまざまな立場になって、大会をすることで、平和を実現する方法に加え、オリンピックの教育テーマである「向上心」「フェアプレイ」「努力の喜び」「他者への敬意」「心身の健康」についても実感を伴って理解することができた。そうすることで、実体験をもとにした平和を実現する方法を考えることができた。

●平和を実現する方法が混同してしまう子どもが若干名出てしまった。

本単元では、時数的な制限もあり、全体を2サイクルで設定した。そのために、オリンピック後の「スポーツを通して社会を平和にする方法」とそれを踏まえた「身近な社会を平和にする方法」を分けて考えられず、同じような内容になってしまった。これを回避するためには、第3サイクルにして、オリンピックと実生活での場面をしっかりと分ける必要がある。

(2) 学習方法

○保護者や留学生の方にインタビューをして平和についての考えを深め、広げることができた。

第1サイクルにおいて平和がどのような状態なのか、どうすれば平和な社会になるかといった内容について、クラスで話し合いを重ねたが、子どもたちの環境が似ているせいもあり、なかなか考えが広がらない場面があったが、保護者や留学生の意見を聞くことで新たな考えを知れたり、自分たちとの共通点を見つけて、方法に自信を持ったりすることができた。

○オリンピックの種目として、スポーツを複数用意したことで、運動が苦手な子どもも積極的に参加することができた。

今回は野外で行う、ソフトボール、サッカー、長距離走(1500m 走)、リレー、バスケットボールの5つの種目に加え、バドミントン、卓球、カーリングの3つの室内種目を設定した。スポーツの幅を広げてから希望を取ったことで、スポーツを決める際に希望が重複することが少なく、ほとんど全ての子どもが希望する種目でスポーツをすることができた。そのため、どの種目においても、クラス間で実力の差があったとしても、非常に積極的に活動を行うことができた。

(3) 評価

本単元の評価については、探究のふりかえり、ワークシート、授業での姿などを組み合わせて行った。

探究のふりかえりは、第1サイクルの終わりに書いたものを評価したのだが、第2サイクルの終わりに、加筆などをすれば、実感を伴って学んだことを書けるのではとも思ったが、スピーチ原稿やふりかえり作文、自己評価シートなど、書くものが非常に多かったため、本単元では見送った。

また、フィードバック面談では、頑張ったことや自分の中での概念の変容について非常に意欲的に伝えてくれる子どもが多いので、評価に活かす方法を考えていきたい。

◇ 未来探究科 D領域

平野人権宣言

6年 新井 己舟・塩根 航平・高田 遥・山崎 善和

1. 単元について

(1) 設定の理由

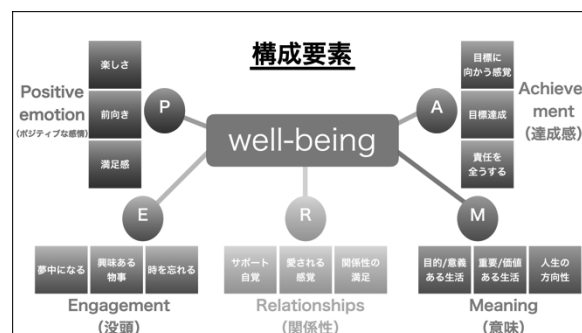
① D領域における学年の位置付け

昨今、“well-being”の重要性が言われている。多様性の尊重への意識、コロナ禍でいっそう高まった心身の健康や働き方への意識などが高まっている現代社会の背景が影響している。“well-being”という言葉が登場したのは、1946年に採択された世界保健機関憲章の「健康」の定義において、「健康とは、病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた（well-beingな）状態にあることをいう」（日本WHO協会仮訳）というところからである。“well-being”は「幸せ」と訳されることが多いが、瞬間的な幸せを表す“happiness”とは違い、持続的な幸せを表している。

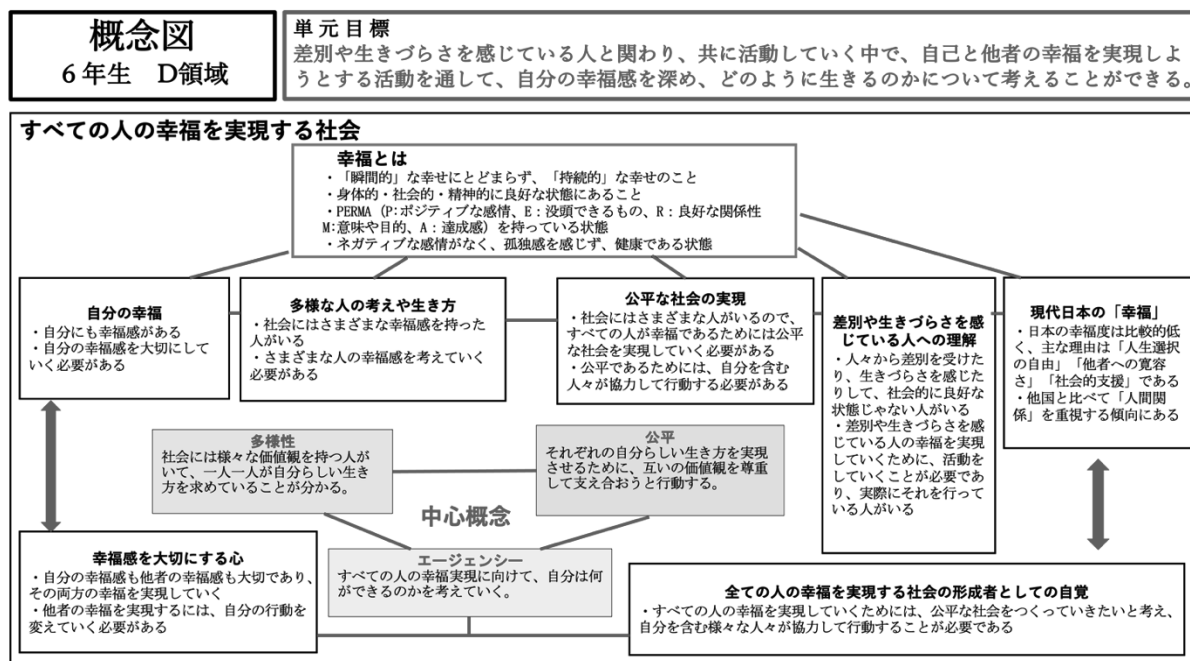
第6学年では、この“well-being”（身体的・精神的・社会的に満たされている生き方）を「幸福」として捉え、自分を含めたすべての人が「幸福」になるためには何が必要なのかを考え、自分ができることを考え、実践していく子どもを育成していく。

② テーマの設定と中心概念の関わり

ポジティブ心理学の創始者であるマーティン・セリグマン博士は、“well-being”を科学として理論的に測るための5つの要素「PERMA（P：ポジティブな感情、E：没頭 R：関係性、M：意味、A：達成感）」を提唱した。この理論は自他の幸福感を理解するのにとても役立つと考える。



そこで、第1サイクルでは、「幸福」とは何かについて考え、「幸福」の種類を分類することで、いろいろな幸福感があり、人によって違うことを理解できるようにしていく。具体的には、自分の「幸福」について語り合い、様々な「幸福」の形（多様性）について知ることができるようにする。また、他者と語り合った後に、自分の「幸福」をまとめることで、自分の幸福感についても深められるようにしていく。第2サイクルでは、差別や生きづらさを感じている人にスポットを当て、その人たちの「幸福」の実現について考えていく。部落解放同盟や区役所、地域の施設等など、人々の「幸福」をつくっている人と関わり、話を聞いたり、共に活動したりする中で、自分にできることを考え、提案する活動を行う。そういった活動を取り入れることで、自分を含めたすべての人が「幸福」になるための社会の実現（公平）をしたいという意欲をもつようにする。第3サイクルでは、「平野人権宣言」という学びの舞台を設定し、自他の幸福について自分はどう向き合っていくのか、これから自分はどう生きていくのかを友だちや下級生、保護者、教職員などに宣言する。これらの活動を通して、「幸福」について多面的に理解し、「幸福」になるために必要なものを見出し、その実現に向けて自分がどう生きていくのかを考え、実行していく子どもを育成していく。



6 年生 D 領域 概念図

(2) 育成する資質・能力

| | |
|---------|---|
| 探究に向かう力 | 「幸福」になるために必要なものについて多様な他者と協働しながら考え「幸福」な社会を実現するために自分ができることを積極的に考えることができる。 |
| 創造する力 | 「幸福」になるために必要なものを見出し、その実現に向けて自分はどう生きていくのかを考え、宣言することができる。 |

| 「探究に向かう力（態度）」 評価基準 | | |
|--------------------|---|------------------------|
| 一人で考える力 | ・自分の幸福感について考えることができる。(第1サイクル：情報の収集／まとめ・表現／価値づけ) | |
| 人と考える力 | ・友だちや保護者、教職員、地域の人など幸福感を共有し、自他の幸福感を深めることができる。 (第1サイクル：情報の収集) ・公平な社会を実現しようとしている人々と共に活動していく中で、すべての「幸福」の実現に向けて考えることができる。(第2サイクル：情報の収集／まとめ・表現) | |
| 最後までやりぬく力 | ・すべての人の「幸福」の実現に向けて、自分は何ができるのかを考えることができる。 (第3サイクル：情報の収集／整理・分析／まとめ・表現) | |
| A | B | C |
| 3つの態度で2つ以上の加点がある。 | 概ね基準を満たす。 | 取り組む態度に課題があり、改善が見られない。 |

| 「創造する力」 評価基準 | | |
|--|---|--|
| キーワード | 知識 方略 | ① 自分の幸福感に関する理解【分解・意味・仕組み】 ② 多様な人の幸福感に関する理解【分解・意味・仕組み】 ③ 公平な社会の実現についての理解【経路・影響】 ④ 「幸福」な社会の実現に向けて、自分はどう生きていくのかについての考え |
| A | B | C |
| 「幸福」の多様性 (①or②)、公平な社会の実現 (③) の両方を理解し、「幸福」な社会の実現に向けて自分の考え (④) をもっている。 | 「幸福」の多様性 (①or②)、公平な社会の実現 (③) の両方を理解できる。 | 「幸福」の多様性 (①or②)、公平な社会の実現 (③) のどちらかを理解できない。 |

(3) 単元計画

※ ①課題の設定

②情報の収集

③整理・分析

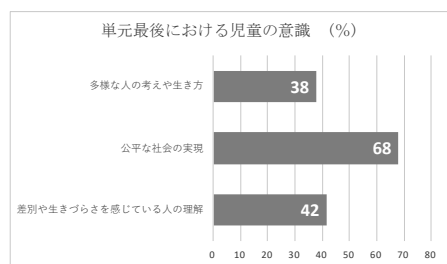
④まとめ・表現

⑤価値づけ

| 未来探究科の活動 | 児童の姿 | 統合・横断する教科 (時数) |
|---|--|---|
| 1. 自分も含めた様々な人の幸福感について知る。 ①単元の見通しをもつ。 ・「幸福」になるために必要なものについて考え、単元の見通しを立てる。 ②様々な人の「幸福感」について知る。 ・自分はどんなことに幸福を感じるのかについて考える。 ・友だちや保護者、教職員、地域の人などと「幸福」を感じることを交流する。 ③幸福感を分類する。 ・幸福を感じる行為が、ポジティブな感情になる理由について考え、その理由を分類することで、「幸福」とは何かを考える。 ④自分の「幸福感」についてまとめる。 ・自分が「幸福」に感じることにについて、文や図に表すことで、自分の「幸福感」について考える。 ⑤価値づけ作文を書く。 ・第1サイクルを振り返り、価値づけ作文を書く。 ・作文を交流することで、「幸福」になるために必要なものを考える。 | <p>本質的な問い 「幸福」になるために、必要なものは何か。</p> <p>③これまで聞き取ったみんなが「幸福」を感じることにについて、その行為がポジティブな感情になる理由を考え【意味】、その理由を整理する【分解】ことで、多様な幸福感を理解する。 ④整理・分析したことを踏まえ、自分が幸福を感じる行為がポジティブな感情になる理由を文や図に表す【仕組み】ことで、自分の幸福感を深める。</p> | <p>●社会科（統合：2 h） 「武士による政治の安定」 「国力の充実をめざす日本と国際社会」</p> <p>●道徳科（統合：2 h） 「善悪の判断、自律、自由と責任」 「規則の尊重」</p> |
| 2. 公平な社会を作っていくために、自分は何をしようかについて考える。 ①第2サイクルの課題を設定する。 ・部落問題の実態について調べ、差別や生きづらさを感じている人について考え、第2サイクルの課題を設定する。 ②公平な社会を実現しようとする人々と関わる。 ・部落解放同盟、区役所、地域の施設等の人の話を聞き、共に活動をする。 ③公平な社会を実現していくために、自分にできることを考える。 ・聞いたことや活動してきたことを整理・分析し、自分にできることを考える。 ④自分が考えたことを提案する。 ・公平な社会を実現していくために、自分ができることを提案し、フィードバックをもらう。 ・自分たちの活動を振り返り、公平な社会を実現していくために必要なことをまとめる。 ⑤第2サイクルを振り返る。 ・活動報告会を行い、差別や生きづらさを感じている人が「幸福」になるためにどうすればいいかについて考える。 ・自分も含め、様々な人が「幸福」になるために、自分がやっていくことを考える。 | <p>②③④⑤ 公平な社会を実現しようとしている人の話を聞いたことから、自分にできることを考え【影響】、フィードバックをもらい、再考する【経路】ことで、公平な社会について理解する。</p> | <p>●国語科（統合：8 h） 「話し合って考えを深めよう」 「社会教育施設へ行こう」</p> <p>●社会科（統合：2 h） 「新しい日本へのあゆみ」 「明治の新しい国づくり」</p> <p>●理科（統合：3 h） 「てこのはたらき」</p> <p>●道徳科（統合：2 h） 「公正、公平、社会主義」</p> |
| 3. 自他の幸福について自分はどう向き合っていくのか、これから自分はどう生きていくのかを宣言する。 ①第3サイクルの課題を設定する。 ・幸福を実現していくために、自分がどう生きていくのかについて考え、宣言したいという意欲をもつ。 ②宣言内容を考える。 ・これまでの活動や作文、探究の振り返りをもとに、自分の生き方を考え、宣言として表す。 ③自分が伝えたいキーワードを考える。 ・友だちと宣言を交流し改善していく中で、自分が伝えたいキーワードを考え、一文に表す。 ④「平野人権宣言」を行う。 ・考えたことを、友だち、5年生、保護者、教職員、GTの前で宣言し、フィードバックをもらう。 ⑤価値づけ作文を書く。 ・サークルタイムでこれまでの学習を振り返り、「幸福」になるために必要なことについての作文を書く。 | <p>②③④ 自分なりの「人権宣言」を作る活動を通して、「幸福」な社会の実現に向けて、自分はどう生きていくのかを考える。</p> | <p>●国語科（統合：7 h） 「どう立ち向かう？もしもの世界」</p> <p>●道徳科（統合：1 h） 「よりよく生きる喜び」</p> <p>●総合的な学習の時間（統合：18h） ●特別活動（統合：9h）</p> |
| <p>単元でめざす姿 「幸福」について多面的に理解し、「幸福」になるために必要なものを見出し、その実現に向けて自分がどう生きていくのかについて考える。</p> | | |
| <p>予定時数 70 h</p> | | <p>統合・横断時数 54 h</p> |

2. 実践の結果

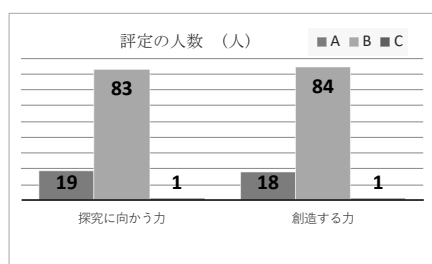
(1) 学習後の意識



単元最後の作文では、「公平な社会の実現」に関する記述が多かった。具体的には、「偏見をなくすためには、まずはみんなが知っていくことが大切」「いろいろな人の幸福のサイクルを回せるよう、小さなことでも確実にその人の心の支えになることを実行していく」といったような記述である。「乳児院の子どもも特別扱いするのではなく、みんなと同じように接する」「被差別

部落の人の中にも部落差別と積極的に闘っている人、自分が出身者であることを隠したい人など様々である」といったような『差別や生きづらさを感じている人の理解』に関する記述、「自分は没頭しているときに一番幸福だけど、みんなそれぞれ違うから、それを考えていくことが大切」といったような『多様な考えや生き方』に関する記述も見られたが、『公平な社会の実現』についての記述が圧倒的に多く、この学習を通してそれについて意識づけられた児童が多かったと考えられる。

(2) 学習評価の分布



探究に向かう力、創造する力のA評価は共に20%弱であった。創造する力は、多様性、公平の両方を理解することがB評価の条件である。この2つについては、ほとんどの児童が授業で行った内容を理解することができていた。さらにそこからA評価になるためには、「幸福」な社会の実現に向けて、自分の考えをもち、どのように生きていくのかを考えられていることが条件である。

それは、授業で行った内容に留まらず、具体的に自分の生活において、学んだことを転用しようとしている姿である。想定よりもA評価が少なかったが、それはこの単元での学習と自分の生活をうまく繋げることができなかった児童が多いことが理由であると考えられる。

(3) 児童の変容

単元の導入時に「幸福」になるために必要なものについて考える活動を行ったが、『多様性』については、「健康であること」、「心が満たされていること」など、抽象的な内容が多かった。『公平』については「他の人と協力して、みんなが幸せになる」という内容もあったが、具体的にどうすればよいのかについては出てこなかった。それが、学習を重ねていくことで、「世代や人それぞれによって幸福感が違う」ことや「幸福は楽しいだけでなく、人との関係や生きる意味が隠れている」こと、さらに「幸福は瞬間的なものを指すのではなく、持続していくものを指す」ことなどに気づくことができた。また、「みんなの幸福をつくるためには、みんなで助け合っていくことが必要」など、『多様性』と『公平』について深く理解していく姿が見られた。「幸福」について、「幸福のサイクル」、「幸福のかけら」、「幸福のレシピ」など、自分たちで言葉を作ってその実現に向けて説明する姿や、「学級のみんなが幸福になるためにどうすればいいか」を日記に書いたり、みんなに提案したりする児童もいて、単元以前よりもその概念をしっかりと深め、その実現のために自分がどのように行動していけばいいかを考えるようになったと言える。

(4) 外部評価

本単元では2回の外部評価を行った。

1つ目は、第2サイクルの公平な社会の実現に向けて、自分たちが考えたことをゲストティーチャーに提案し、フィードバックをもらった場面である。例えば「差別をなくす取り組みをする人々」と関わるチームでは、地域の銭湯がより活性化するための具体的な提案を行った。ゲストティーチャーからは「考えたことを実行すれば、よりよい交流の場となる。そうすることで差別をなくすだけでなく、その人の幸福の一部をつくることができる。小さなことだが、持続させることが大切。」と言っていた上で、「差別についても、幸福についても、人それぞれ違うから、そのことも考えながらやっていかないといけない。」というアドバイスをいただいた。

2つ目は、これからの自分の生き方について保護者や教職員、下級生に宣言し、フィードバックをもらった場面である。「みんながつくっていく『幸福』が一喜一憂するようなものではなく、いいことも嫌なこともあった上で、長い目で見た時のものであったのがとてもいい。」や「今回学んだことと、自分のこれまでを振り返った宣言になっているのがとてもよかった」など、これまでの単元での学びが評価されている声が多かった。一方で「笑顔を重視するなら、他の職業の方がいいのでは？」などの声もあり、学びとこれからの自分をうまく繋げられていないことがわかり、さらにその辺りを深めていく必要があることがわかった児童もいた。

3. 実践の考察

以上から、この実践の成果としては、大きく次の3つが挙げられる。

- ・多様性と公平について、十分に理解することができた。
- ・『公平な社会の実現に向けて』の意識が高い。
- ・自分の生活の中で「幸福」を実現しようとしている姿が一定数見られる。

課題としては、大きく次の2つが挙げられる。

- ・『多様な人の生き方や考え方』、『差別や生きづらさを感じている人への理解』への意識が低い。
- ・『学びとこれからの自分との繋がり』が不十分である。

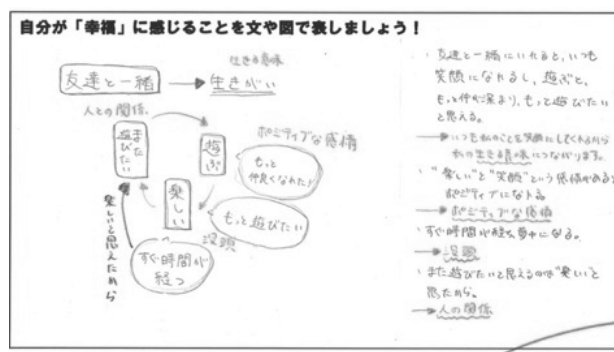
これらの要因を「学習目標・内容」「学習方法」「評価」という項目ごとに、考察していく。

(1) 学習目標・内容

先に成果として挙げた3つをもたらしした要因として、「幸福」を持続的なもの（well-being）として捉え、単元を進めていったことが考えられる。瞬間的なものと捉えれば、その場その場で何をするのかという部分的な自分の行動になってしまうが、持続的なもの、つまりそのサイクルをつくっていくということに注目することで、それをつくっていくための自分の行動が、小さなことでも持続的なこと、そして一貫性のあるものとなり、これからの自分の生き方に繋がる内容になったと考える。

(2) 学習方法

本単元では、“人と関わる”場面を取り入れた。第1サイクルでは、「幸福を語る会」を開き、友だち、教員、保護者、地域の人などと語り合うことで、様々な人の幸福感を知り、それを分類し「幸福」を



整理することで、自分がどうすれば「幸福」になるのかについて深めることができた。そこからさらに、「幸福」になる過程はサイクルになっている、つまり持続が大切であることに気づくことができ、このような幸福のサイクルをつくることの重要性を理解することができた。第2サイクルでは、みんな

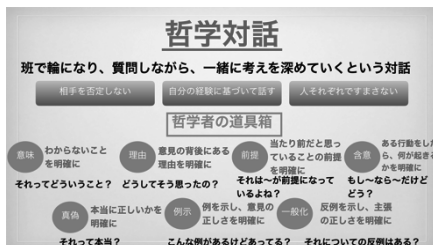


の「幸福」をつくる人々と関わった。『差別をなくす取り組みをする人々』『行政からみんなの幸福をつくる人々』『地域でみんなの幸福をつくる人々』の3チームに分かれ、その人たちの話を聞き、実際に一緒に活動を行い、自分たちが考えたことを提案する活動を行った。さらに価値づけの場面では、3チームそれぞれの活動報告会を行い、み

んなが「幸福」になるために必要なことを抽象化する活動を行った。

以上のような“人と関わる”体験活動を通して学ぶことで、多様性と公平について、十分に理解することができ、特に第2サイクルの実際にみんなの「幸福」をつくっている人と関わる体験活動は充実していたため、『公平な社会の実現に向けて』の意識が高まったと考えられる。

では、『多様な人の生き方や考え方』『差別や生きづらさを感じている人への理解』への意識が低いのはなぜか。第1サイクルの活動で自他の幸福感の理解や、自分の「幸福」になる過程への理解というキラキラした部分に終わってしまったためであると考えられる。例えば、ここで自他の「幸福」がぶつかる場面のロールプレイングを取り入れたり、身近に生きづらさを感じている人はどのような人かを考えたりするという活動をさらに取り入れることで、意識は高まったのではないかと考える。



『学びとこれからの自分の生活との繋がり』については、主に問答法を用いて対話し、考えを深めていく「哲学対話」を何度か行い、自分が「幸福」をつくるためにどう生きていくのかについて深める活動を行った。一定の効果はあったものの、まだまだ不十分であったため、対話の質を上げたり、さらに回数を重ねたり他の方法を考えたりすることで、改善していく必要がある。

(3) 評価

本単元の評価については、探究のふりかえり、価値づけ作文、自己評価シート、ワークシート、授業での姿、面談などを組み合わせて行った。

大きく課題となったのは、探究のふりかえりについてである。すべての人が「幸福」になるためには何が必要かを図や文で表すのだが、多様性への理解について書いた児童は約70パーセントに留まった。他の評価物では表れているものの、探究のふりかえりで表れていないのには大きく2つの理由が考えられる。

1つ目は、設問が妥当ではなかったことである。「幸福とは何か」「人々はどのようなときに幸福を感じるのか」など、設問を別に設ける方が多様性について表出しやすいのではないかと考えた。

2つ目は、実施時期である。探究のふりかえりは、第2サイクルの価値づけ後に1回行ったが、直前での活動から考えたことを書く児童が多かったからではないかと考える。サイクルごとに探究のふりかえりを行ったり、価値づけ作文を探究のふりかえりとして評価するようにしたりするなど、様々な選択肢の中から適切なものを選んでいく必要がある。

1. D 領域全体の考察

(1) 学習目標・内容

各学年の学習目標・内容について、次の3つの視点を組み合わせて考察した。

- ① 中心概念(本質的な問い)に基づいて、どのような知識が構築できるか。
- ② 体験的な活動となるか。
- ③ 「生命の有限性」と「資源の循環性」を理解する概念構造として適切か。

まずは、各学年の実践・考察をもとに、『誰もが健康に生きるために？』といったD領域における「本質的な問い」を『誰もが幸福に生きるために？』に変更する。それは、WHOの健康の定義（肉体的にも精神的にも社会的にもすべてが満たされた状態）で進めていたが、その健康の定義に、より主観的な意味（自分自身がそう感じるといった実感）を含めた方が適していると考えた。D領域における『健康』は、そこで、『健康』よりも『幸福』の方がふさわしいと考え、D領域の「本質的な問い」を『誰もが幸福に生きるために？』に変更した。そして、それに伴って各学年のキーワードを全て変更した。学習内容について大きな変更はないものの、キーワードが変わっているため、来年度は、昨年度の学習内容をもとに軽重をつける必要はあると考える。「対象社会への主体的な関わり」を軸として、自分の幸福から社会全体の幸福へと広がっていくような系統を具体化したい。

表1 D領域の学習系統

| 学 年 | キーワード | 本質的な問いに対する答え | 対象社会への主体的な関わり |
|-----|-------|--|-----------------|
| 6 年 | 人権 | 社会には様々な価値観を持つ人がいることに気づき、地域の多様な立場の人と互いに尊重して語り合ったり協働したりしながら、差別をなくす社会の実現に向けて行動する。 | 地域社会の共生に向けた働きかけ |
| 5 年 | 平和 | 社会には様々な立場の人がいることに気づき、互いに尊重しながら共に競ったり交流したりすることの意義を感じて行動できる。 | |
| 4 年 | 仕事 | 社会の仕事や働く思いは多様であることに気づき、自分や他者の将来に向けて進んで考え行動する。 | 地域社会での自立・貢献 |
| 3 年 | 生活習慣 | 一人一人に合った生活習慣があることに気づき、自分や地域の人々の健康的な生活のためにできることを考えて行動する。 | |
| 2 年 | 役割 | 一人一人に居場所があって役割がある、かけがいのない存在であることに気づき、それぞれの居場所で自分の見出した役割を全うしようとする。 | 身近な空間での自他の認め |
| 1 年 | 個性 | 自分や友だちにはそれぞれの個性があることを理解し、互いに認め合いながら、様々な人と親しくなる。 | |

(2) 学習方法

各学年の学習方法をサイクルの位置付け（表）をもとに考察した。

表2 サイクルの位置付け

| 第1サイクル | 第2サイクル | 第3サイクル |
|--------|--------|--------|
| 生活場面 | 知識の構築 | 社会課題 |

D領域では、「誰もが健康に生きるためには」という本質的な問いのもと「何ができるのか」「どのようなことがあるのか」を考え、「多様性」「公平」という中心概念を形成されていくように単元を上記の各サイクルの位置付けをもとに構成を考えた。

ここでは、学びの舞台を中心に考察していく。このD領域では、各学年の第3サイクルの学びの舞台として各学年のキーワードをもとに学習を進めていく中で、自分のことを語るという学びの舞台の設定が多く見受けられた。それは、学習内容が自分の生き方に関する内容が大きく、個で始まり、個に戻るという学習展開によることが要因と考えられる。生き方を自分語りするという学びの舞台を保護者やゲストティーチャー、他学年などに聞いてもらい、フィードバックしてもらう学年が多かったが、聞いてもらう側の設定をあまり意図的ではなく、マネジメント重視で設定してしまうことがあった。したがって、聞く側のメリットやフィードバックの内容を構造的に組み込むことができず、価値づけの時間などで個に戻るということが弱かったと感じられた。そこで、特に高学年の学びの舞台に対してのフィードバックをする側を意図的に関連する他学年に設定することでフィードバックをする側にも多角的・多面的な視点で捉え、次年度の学年の学習イメージを持つことができるのではないかと考える。学習に関連して意図的に設定できるように模索していく必要があると考えられる。

また、未来探究科として「実用的で学問的な学び」を目指している。この「学問的な学び」であることから、他教科との相互関係を明確にし、他教科のアプローチと関連したパフォーマンス課題の立て方を考えなければならない。それが、第3サイクルでの学びの舞台において他教科との相互評価につながってくるのではないかと考える。そして、各サイクルの価値づけの時間を単元全体で「線」で見られるようにすることによって再構築されていき、単元終末の価値づけ作文が「点」としてではなく、「線」で捉え、探究に向かう力や創造する力の表出が、充実した内容となるのではないかと考える。

(3) 評価方法

同時期に実施したB領域と同様に「探究のふりかえり」について考察した。B領域でも記述のさせ方について触れたが、今回課題としてあげられたのが『価値づけ作文』には様々な知識を結びつけて記述できているが、『探究のふりかえり』ではそのような記述が見られにくい」という点である。そこでD領域では1年間の「探究のふりかえり」も踏まえて、「探究のふりかえり」の形式について考察した。

B領域では低学年においてベン図を用いたことの効果があげられた。文章記述だけではなく、思考ツ

ール等を用いて知識を再構築させていく形式にすることは「探究のふりかえり」の作成における1つの視点となるだろう。一方、知識の再構築という点から考えると、今回のD領域は学習を通して自分について捉え直していく側面があるため、思考ツールで説明的に記述させるよりも、自分自身がどう考えたかについて記述させる方が良いのではないかという意見があった。先述した「探究のふりかえり」と「価値づけ作文」での記述の様子をみても、キーワードについて説明させるような形式になっている。「探究のふりかえり」よりも、「価値づけ作文」のように学んだことを大きくふりかえって自分の思ったことを記述できる方が結果としてはD領域には合っていたのではないだろうか。つまり、領域の学習内容に合わせてどのように知識を再構築させていくかが重要となる。そこで各領域の「探究のふりかえり」において児童に記述させる内容を次の表3のように整理した。

表3 各領域における「探究のふりかえり」で記述させる内容

| 領域 | 記述させる内容 |
|------|------------------------|
| A 領域 | 社会の仕組みについての説明、社会課題への提案 |
| B 領域 | 自然や科学に関わる事象についての説明 |
| C 領域 | 体験を通して感じた文化についての価値 |
| D 領域 | 自分自身の思いや主張 |

このような形式だけではなく、「探究のふりかえり」を記述するまでの授業のあり方についても課題があげられた。「探究のふりかえり」を記述する際になっていきなり知識を再構築せることを考えるのではなく、適切なタイミングで繰り返しその機会を設定しておくことも重要だろう。加えて、中長期で学習をふりかえる「価値づけ」の時間を経た上で記述する「探究のふりかえり」であるため、それまでの学びをふりかえり、自分が次にやりたいことを考えられるような充実した「価値づけ」の時間をとれているかどうか、「探究のふりかえり」での記述内容に大きく関わると考えられる。

1年間4つの領域で「探究のふりかえり」を実施してきた。次年度も「探究のふりかえり」と「フィードバック面談」の2つは継続していくが、「探究のふりかえり」については形式や見取り方を練り直していく必要がある。知識の再構築については発達段階も関わるため、改めて各学年の実態や学習内容も踏まえて検討していきたい。さらに、方略と関わらせながらパフォーマンス課題及びパフォーマンス評価も具現化していく必要がある。指導と評価の一体として学習内容と照らし合わせながら、評価方法を具体化していくことをめざす。

研究開発の記録

令和6年度 研究開発 指導の記録

第1回運営指導委員会 4月24日

大阪教育大学 理事副学長 峯 明秀 先生（運営指導委員長）

京都大学 准教授 石井 英真 先生

青山学院大学 教授 益川 弘如 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|---|---|
| <p>石井先生</p> <p>① 教科の中で、トピック、事实的知識、生活的概念、科学的概念の違いを整理し、中心概念をよりメタなものとしていく必要がある。</p> <p>② 方略について、もともとの概念ベースにおける横断的な概念として整理する。メタに考えてつなげていく、認識が変われば行動が変わるという考え方。トピック×スキルでどういう認識を育てていきたいか。</p> <p>③ 中心概念が独特。徳目的になっている。</p> <p>④ システム思考の考え方。因果関係、時系列。</p> | <p>・めざす子ども像を、価値・概念・方略の3つに分けて捉え、資質・能力を設定。</p> <p>・概念＝見方、方略＝考え方として、2つが組み合わさった「創造する力」として整理。何より「概念」の定義や共通理解が不足しているため、早急に共通理解を図る必要がある。</p> <p>・4領域それぞれの中心概念ではなく、4領域から実用性のある概念として相互性・有限性・多様性・連携・持続・伝承・公平の7つの概念を規定し、中心概念として整理する。</p> |
| <p>益川先生</p> <p>① 創造する力と価値の関係性。創造する力をどう使っていくか、どう創造していくか。</p> <p>② 各教科にどう戻っていくか。4つの領域で大事な考え方や深さをどれだけ学べるか。</p> | <p>・方略の観点を設定。</p> |

第1回文部科学省ヒアリング 6月18日

文部科学省教育課程課 清水さま ほか 2名

お茶の水女子大学 富士原 紀絵 先生

学校法人桐蔭学園/桐蔭横浜大学 溝上 慎一 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>溝上先生</p> <p>① 未来探究科の目的とは？</p> <p>② 教科に戻る視点が弱い。</p> | <p>・7つの中心概念を中心に、様々な関係する知識をネットワーク化させ、大きな知識の集合体(概念的知識)として物事を理解することを大切にしているため、目的は中心概念の形成。様々な知識をネットワーク化させることを通して、物事を様々な視点で考える子どもを育てられると考えている。カリキュラム・オーバーロードをコンテンツの整理によって解消していくことも1つの目的。</p> <p>・未来探究科には、探究を教科よりになりたいという思いもこめている。「水」についての学習で例えると、自然事象の水(理科)と、人為的な水循環(社会)を学ぶことになるが、教科という枠組みで分かれているものを未来探究科で統合させることで、教科を超えた深い学びがあると考えている。</p> <p>・中心概念を通して整理されたものが教科に帰り、カリキュラムや授業の作り方が各教科でも使えるようになっていくような紐づけをしていきたい。</p> |
| <p>富士原先生</p> <p>① 未来探究科と教科との関係が分からない。</p> | |
| <p>文科省によるまとめ</p> <p>① 文科省の定める3つの資質・能力と、7つの中心概念がどのように違うのか。</p> <p>② 未来探究科でやることにどのような意義があるのか。カリキュラム・オーバーロードが解消されるのか。</p> <p>③ 未来探究科と各教科をどう紐づけていくか。</p> | |

石井 英真 先生 オンライン打ち合わせ 7月12日

京都大学 准教授 石井 英真 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>① 子どもたちの活動がどうせり上がっていくか？エッセンシャルクエスチョンを考えることが大切。</p> <p>② 概念という言葉を使いすぎ。</p> <p>③ 未来探究科として筋を通していけば評価もシンプルになる。任された舞台、途中の努力、成果は出なくてもふりかえりでの試行錯誤や成長を紐づけて。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・「本質的な問い」の定義を明確にする。そして、「本質的な問いにつながる本時の課題」として、抽象的な問いである「本質的な問い」と具体的な課題（発問）を分けて考える。 ・中心概念はそのままにし、「中心概念」以外で「概念」をできるだけ使わずに整理する。単元における知識の核となる概念を「キーワード」と呼ぶこととする。 ・方略を設定して、パフォーマンス課題とできるような活動を組み込みたい。 |

益川 弘如 先生 オンライン打ち合わせ 7月24日

青山学院大学 教授 益川 弘如 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>① 概念は見方？概念は知識。ある事実を起点とした時、そこに含まれる関連知識が概念。</p> <p>② 子どもに身につけてほしい力として考えて、領域固有の深い概念的知識と、それをうまく使って新しいものをうみだすための方略として整理する方がシンプル。</p> <p>③ 探究のふりかえりはやることに価値があるのでそのまま。総括的評価を形成的評価に近づける研究にしてはどうか。概念と方略に分けてかけるもの。</p> <p>④ サイクルの図の改善。創造の活動の結果また概念的知識を構築するというような、循環的な図があっても良い。</p> <p>⑤ 方略の観点は整理する方が良い。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・概念や方略の捉え方や表記、サイクルの図の再考。「概念＝見方、方略＝考え方」を廃止。 ・「探究のふりかえり」を継続して実施し、総括的評価を形成的評価に近づける学習評価の研究として取り組む。 ・「創造する力」の図を修正する。具体の個別知識と知識のまとまりや概念といった抽象水準の知識とを往還させて相互に高まるイメージを持つ。 ・方略の具現化を急ぐべきである。 |

木原 俊行 先生 視察 9月3日 / 語る会 10月9日

四天王寺大学 教授 木原 俊行 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>① 4領域や、特に7つの中心概念をどのような過程で設定したのかを明確にした方が、一般の先生にとっても分かりやすいのではない。一般の先生にどのようなメッセージを伝えたいのかを意識する。</p> <p>② 観点としての最後までやりぬく力のキーワードが「自己調整」でいいか？</p> <p>③ 全学年同様な形で4領域の実施、綺麗にいくのか？無理がないか？</p> <p>④ 学習内容の系統か、資質・能力の系統かで掲示物をつくると良い。或いは子どもの意見を取り入れて(そのプロセスも公開し)カリ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・一般の先生に向けて、焦点を絞って分かりやすく説明していきたい。 →木原先生：未来探究科とは何か？現在の教育課程のどこからひっぱってきたか？なぜ必要か？未来そうぞう科とどう違うか？今日話していた中庸は分かると思う。特に時数は気になる。 ・総合における子どもの文脈(④)よりも、学術的な各教科の深まりをねらいたい。総合と各教科の間に立つような教科をそのまま一般の先生にも輸出したいという思いがある。 →木原先生：カリキュラム研究としては時代錯誤。 |

| | |
|---|--|
| <p>キュラムをつくっていくことも面白そう。</p> <p>⑤ 方略とワークシートの構成・板書の整合性をとる必要がある。高学年ならキーワードを出しても。子どもが意識できるように。</p> <p>⑥ 概念や方略がどこまで意識化されているかが分かる指導案の型にしていく。 特に、(2)実践の概要と(4)単元計画の項目と内容のすり合わせ、本時の展開の項目と内容のすり合わせ、(3)育成する資質・能力の書き方の検討が必要。</p> <p>⑦ 探究のふりかえりの定義は？ パフォーマンス評価なのか？</p> <p>⑧ 公開する授業として、「本質的な問い」や価値づけに迫る部分を参会者は見たいのではないか。ただし、ポスターをみると、価値づけの時間の実践は果たしてそれで良いのかどうか疑問はある。</p> | <p>・今後パフォーマンス評価にしていきたいが、今はその課題として。書くことには意味があるという助言もあるため残していきたい。まとめ・表現を大きくしていきたい。</p> <p>→木原先生：「～とは？」は小論文。文脈をもったものに。4年なら祭の計画書など。或いは学力調査のB問題のような文脈を含んだ穴埋めか。総合と各教科の間に立ちたいなら両方か？外部評価と兼ね合わせるか？何より、「質の高い学びとは、内容や中心概念を絞り、何度も方略を繰り返すこと」意図的な繰り返しが必要である。</p> <p>・指導案の表記は、秋指定授業までに早急に修正する。実践の概要をなくし、評価の項目を修正。本時の展開の項目を修正。</p> |
|---|--|

田村 知子 先生 語る会 10月29日

大阪教育大学 教授 田村 知子 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|---|---|
| <p>① 最終的な紀要は未来探究科の学習指導要領になる。カリマネについて、どう結びつけているかを明確に表していく必要がある。教科を統合・横断したメリットを、今の子どもたちの記述や様子を根拠に説明していく必要がある。</p> <p>② これは教科でやるべき！という部分を明確にしていくことも成果としては重要。</p> <p>③ 未来探究科が教科でカバーできない何をカバーしているのか？探究してこそ学べる内容とは？</p> <p>④ めざす子ども像における「多様な見方」とは？いろんな教科のレンズをかけかえていくことなのか、中心概念が眼鏡になるのか？中心概念は各教科の中にも入っていたものがあるのではないか。</p> <p>⑤ 総合的な学習の時間ではなく、未来探究科にする意義は？280 時間を総合的な学習の時間と教科の横断でもできるのではないか？</p> <p>⑥ 未来探究科において、教師側から教えるべきものはあるか。</p> | <p>① 各教科は元々概念と方略がセットになっている。それらを分解して未来探究科の4領域にあてがうことの成果を今後見出していく。</p> <p>② 各教科でやるべき、未来探究科でやるべき、の線引きを検討していく。</p> <p>③ 体験的な学習による実践的・実用的な学びと学問的な学びを合わせることを押し出していく。</p> <p>④ 中心概念と各教科の見方・考え方を整理していく。</p> <p>⑤ 総合的な学習の時間とは違い、具体的におさえていくべき知識や技能を明確にしているところが教科ならではの。</p> <p>カリキュラム研究の成果、授業の成果の出し方は？ →今のカリキュラムではできないことをやる、オーバーロード以外にも、各教科、総合的な学習の時間だけではできない教科の独自性を出していくこと。具体的に、こういう概念や方略、価値観が子どもたちに身についたと実証していくこと。例えば、理科だけでエネルギーについて学ぶよりも、未来探究科でエネルギーについて学んで、こういう利点があったと、実践を通して証明していく。</p> |

第2回運営指導委員会 11月9日

大阪教育大学 理事副学長 峯 明秀 先生（運営指導委員長）

甲南女子大学 教 授 村川 雅弘 先生

青山学院大学 教 授 益川 弘如 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|---|---|
| <p>① 全国の公立学校で実践できることも想定してすすめていく必要がある。子ども用より、教師用の教科書を作るイメージで、時数や内容、教材を示していく。</p> <p>② 授業で創造する力を育てるとはどういうことなのか、まとめると良い。</p> <p>③ 授業の中で教師が子どもの豊かな活動をどのようにみとめるのか。評価を再検討すると良いのではないかと。評定よりも、中間的に、診断的にみていく方向性もあるのではないかと。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ 未来探究科に教科の内容と時数をどのように入れ込んでいるか今後説明できるように準備をすすめている。 ・ 4年間の研究の成果としてどのように未来探究科の概念図や単元をつくっていくのか、過程を成果として示せるようにする。 ・ 地域の公立小学校への貢献における授業支援のシステムを活用し、未来探究科の1領域をそのままパッケージとして実践してもらえるように検討する。 ・ 創造する力（図も含む）、評価について検討する。 |

田村 学 先生 語る会 11月21日

文部科学省初等中等教育局主任視学官 田村 学 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>① 今の研究が将来の教育課程に大きく関わることを意識して研究をすすめていくべき。</p> <p>② 授業において、どこに着眼し、何を組み立てればよいかを意識する。その上で、概念から態度にいくには、手応えを得ることが必要になる。</p> | <p>① 教科との関わりを「資質・能力ベース」で丁寧に明らかにする必要がある。</p> <p>② 価値づけの時間で、学びの手応えを感じられるように、実践をふり返りながら、「自己評価システム」を検討する。</p> |

溝上 慎一 先生 語る会 11月28日

学校法人桐蔭学園 理事長/桐蔭横浜大学 教授 溝上 慎一 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>① 主体的で対話的で深い学び、社会に開かれた教育課程は欠かせない。対話と探究は義務教育において必要。</p> <p>② 未来探究科は総合的な学習なのか？総合的な探究なのか？総合的な学習を含みながら発展させるのであれば、総合的な学習で大切にしているところ（探究の過程、教科の資質・能力を相互に関連づける、実社会・実生活で活用できる教科を越えた資質・能力、<u>自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成</u>）は欠かせない。となると、本質的な問いからはじまるのは違うのではないかと。本質的な問いは教科の話である。身近な疑問からはじまり、社会的な学問へとしていくのが課題の設定。</p> <p>③ 教科横断として学年の系統を踏まえて組まれたプログラムとしての学習内容は良い</p> | <p>① 「主体的で対話的で深い学び」の実現は、未来探究科でも同じである。学習環境や学習規律が、学習の基盤となるため、引き続き全学年で力を入れて指導する。</p> <p>② 未来探究科において、「課題発見」をどこまでダイナミックに行うのかは課題となっている。児童が「自分の追究したいことを選んで取り組むような機会（＝自由探究）を単元上に意図的に設けている学年もあるが、多くの場合で「課題解決のアプローチが違う」程度であり、「課題発見」とは言えない。</p> <p>→ 溝上先生：その自由探究を単元の最初に持ってくることは可能か？ 単元始めにそれぞれで試行錯誤して課題を見出したものを学級全体で解決していこう！といった展開も考えられる。</p> <p>③ 教科としての目標標準と探究のバランスを取りたい。そのために、「本質的な問い」にあるような「問い」</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| が、中心概念から学習内容を設定していくのは探究らしくないのではないかな。 | を持つことを始点として探究が始まり、「問い」を更新しながら深められるような単元の展開にしたい。 |
|--------------------------------------|---|

第3回運営指導委員会 2月8日

大阪教育大学 理事副学長 峯 明秀 先生（運営指導委員長）

甲南女子大学 教授 村川 雅弘 先生

青山学院大学 教授 益川 弘如 先生

大阪教育大学 准教授 八田 幸恵 先生

オブザーバー 国立教育政策研究所 白水 始 先生

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|--|---|
| <p>① 概念ベースの探究カリキュラムにすることで教科感が出て、探究感が弱くなっていないか。以前は、子どもが「自分からやりたい！」と湧き上がる気持ちがあった。3サイクル構造は良いが、子どもが大事なところ（プロジェクトの本質）が見えずにサイクルがすすんでいる。</p> <p>② 本質的な問いを「本質的な問いにせまる本時の課題」として具体化する発想は良い。しかし、授業者によって抽象と具体の距離感が様々である。どのように具体的な問いを設定するのか、手続きを明確に。</p> <p>③ アブストラクト・ナンセンス（中身が無く抽象的過ぎるため無意味であること）に気をつける。抽象な概念と具体の子どもの姿をどう結びつけたり往還させたりするかが大切である。</p> <p>④ 集団のまとまりとしての変容だけでなく、子ども1人1人の変容を見取って伝えることも大切。学級で3名を抽出して変容を追っていくのはどうか。</p> <p>⑤ 知識の構造化だけでなく、「体験の構造化」を考えてはどうか。また、単元における全ての振り返りを自身で構造化させてまとめる「知の総合化」の実践を参考にしてはどうか。</p> <p>⑥ 総合して終わりではなく、総合して使うことが大切ではないか。使う場面をいかに設定するかが大切である。</p> <p>⑦ 討議会が授業討議になっており、カリキュラムの討議ができていない。カリキュラムについて吟味する時間や工夫が必要。</p> | <p>① サイクルごとではなく、単元の始めに課題をつかんでから、いろいろな知識を習得し、そして課題の解決を実行する。「サンドイッチ構造」のような単元デザインを検討する。</p> <p>② 問いを次の4段階として設定する。上の方が抽象的で下の方が具体的である。授業場面において4つを段階をうまく組み合わせながら活用していくことで、抽象な概念と具体の子どもの姿を往還させることができるのではないかな。</p> <p>領域 : 本質的な問い 単元 : 単元の問い サイクル : サイクルの問い 本時 : 本質的な問いにせまる本時の課題</p> <p>③ 「個別の知識を結びつけて抽象化させること」に重きを置いてしまっているようにも感じる。子どもたちに、より具体的な姿としてどう表出させるかといった具体化も同じように検討していく。</p> <p>④ 来年度以降は、各単元ごとに学力の上位・中位・下位層から1名ずつ抽出児童を決定し、変容を追うことでカリキュラム評価につなげる。</p> <p>⑤ 学びの舞台で、各教科の資質・能力を含めた力を使うのか…など、単元のどの場面でのどのような資質・能力を習得・発揮するのか、資質・能力ベースで単元デザインを構想・検証するような手続きを見出す必要がある。おそらく、体験を資質・能力ベースで明示することができれば、体験の構造化も可能となるかもしれない！？</p> |

| 指導・助言事項 | 対応・改善 |
|---|---|
| <p>① 先取り学習について。「種まきと回収」のイメージで、子どもの原体験になるように行おうと良いのではないかと。時数が減る可能性もあり、「回収」の段階ではより深いところまで学問的に学べる可能性がある。</p> <p>② 座学ベースの学習だけではなく、体験ベースの学習において知識を発揮できるようにさせると良いのではないかと。</p> <p>③ カリキュラムを評価するとはどういうことか。どのような方法で行うのか。 主に、目標にもとづく評価、目標にとらわれない評価、マネジメントの評価の3つがある。マネジメント評価には誰でも実現できるか、持続できるかという視点もある。評価の方法としては、本来1単元、1行事レベルで行うがアンケートを取る方法もある。記述内容がどこまで一致するかを判断したり、自己採点の点数のズレから対話したりすることができる。</p> | <p>① 資質・能力を踏まえて、必要に応じて先取り学習を取り入れる。ただし、先取り学習において、時数の削減はしないものとする。</p> <p>② 体験を通して知識を獲得させるだけではなく、知識を発揮することを目的とした体験活動も組み込む。その活動は細かく繰り返すことが望ましいのかもしれない。また、未来探究科において、国語科の「書く」活動の単元をどの場面で組み込むのが最も効果的なのか、タイミングを検討する必要がある。</p> <p>③ カリキュラムの研究として、どのように評価していくか、学習評価、授業評価、カリキュラム評価、カリキュラム・マネジメント評価、学校評価の段階を踏まえ、評価方法を模索していく。 教師だけではなく、企業や専門家等の視点も取り入れて、よりダイナミックに評価する方法を取り入れる。</p> |

以上

■ ご指導・ご支援をいただいた先生方

※50 音順

| | | | | |
|---------------------|--------|-----|----|----|
| ○京都大学 | 准教授 | 石井 | 英真 | 先生 |
| ○関西福祉科学大学 | 教授 | 馬野 | 範雄 | 先生 |
| ○四天王寺大学 | 教授 | 木原 | 俊行 | 先生 |
| ○国立教育政策研究所初等中等教育研究部 | 総括研究官 | 白水 | 始 | 先生 |
| ○大阪教育大学 | 教授 | 田村 | 知子 | 先生 |
| ○文部科学省初等中等教育局 | 主任視学官 | 田村 | 学 | 先生 |
| ○大阪教育大学 | 准教授 | 八田 | 幸恵 | 先生 |
| ○堺市立上神谷小学校 | 校長 | 藤木 | 敦史 | 先生 |
| ○お茶の水女子大学 | 教授 | 富士原 | 紀絵 | 先生 |
| ○青山学院大学 | 教授 | 益川 | 弘如 | 先生 |
| ○学校法人桐蔭学園/桐蔭横浜大学 | 理事長/教授 | 溝上 | 慎一 | 先生 |
| ○大阪教育大学 | 理事副学長 | 峯 | 明秀 | 先生 |
| ○甲南女子大学 | 教授 | 村川 | 雅弘 | 先生 |
| ○大阪教育大学 | 特任講師 | 森本 | 和寿 | 先生 |
| ○大阪教育大学 | 特任准教授 | 四辻 | 伸吾 | 先生 |

■ 文部科学省研究開発学校指定に関わる運営指導員

| | | | | |
|---------|-------|----|----|--------------|
| ○大阪教育大学 | 理事副学長 | 峯 | 明秀 | 先生 (運営指導委員長) |
| ○京都大学 | 准教授 | 石井 | 英真 | 先生 |
| ○大阪教育大学 | 准教授 | 八田 | 幸恵 | 先生 |
| ○青山学院大学 | 教授 | 益川 | 弘如 | 先生 |
| ○甲南女子大学 | 教授 | 村川 | 雅弘 | 先生 |

■ 研究同人

| | | | | | | |
|----|-------|-----|--------|------|--------|-------|
| 校長 | 山田 周二 | 副校長 | 南 千里 | 主幹教諭 | 吉松 智昭 | 渡邊 和也 |
| | 天田 有香 | | 新井 己舟 | | 板倉 こなみ | 大山口辰也 |
| | 岡野 瑞穂 | | 貴志 亜賢 | | 小森 悠弥 | 坂口隆太郎 |
| | 佐古 葵紀 | | 塩根 航平 | | 島 聡敏 | 島本 政志 |
| | 清水 大 | | 末吉 さやか | | 高田 遥 | 竹林 和之 |
| | 巽 豊 | | 谷口 恭子 | | 豊山 裕美 | 藤井 義光 |
| | 堀 渚 | | 松下 翔 | | 道端 仁 | 山崎 義和 |

令和6年度
研究開発実施報告書(第1年次)
【別紙資料】

発行日 令和7年3月31日
発行者 大阪教育大学附属平野小学校
代表者 山田 周二
〒547-0032 大阪市平野区流町1-6-41
TEL:06-6709-1230 FAX:06-6709-2839

印刷／正栄堂印刷株式会社