

平成26年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

社会的自立の基礎となる能力・態度及び価値観の体系的な育成のための、幼小中一貫の新領域による自己開発型教育の研究開発

2 研究の概要

幼稚園から中学校にまたがる新領域「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」を中心とした幼小中一貫自己開発型教育によって、社会的自立の基礎となる能力・態度及び価値観の体系的な育成を図る。具体的には、①自分と向き合う活動の実施によるキャリア形成能力の自律的・統合的育成、②学校内外のリソースを生かした「生き方」に関する体験的活動、③幼小中全期間を通じた基礎的・汎用的能力の育成に取り組む。検証は、[1]能力・態度及び価値観の形成状況の評価、[2]学力に関する調査（小中学生を対象）による実施単元及びカリキュラムの効果測定、アンケート評価や外部評価による。これらを踏まえ、今後の幼児教育・義務教育段階における求められる人材育成の在り方に対する提言を行う。

3 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

幼小中一貫の新領域による自己開発型教育を開発実践することにより、社会的自立の基礎となる能力・態度及び価値観を体系的に育成することができるであろう。

本研究では、「何のために学ぶのか」「学習を通して、人としてどのようにになりたいのか」ということが意識されるにはどうすればよいのかを特に重視している。そこで、子どもの姿を次のように設定した。

様々な人々とともに、積極的に、粘り強く課題解決に取り組む中で、社会において有為な人となるべく自己の向上をはかる子ども

このような子どもの育成のために、小学校・中学校に新領域「希望（のぞみ）」を、幼稚園に「希望（のぞみ）視点の保育」を設定した。

(2) 教育課程の特例

- ① 幼稚園においては、教育課程そのものを変更することなく「希望（のぞみ）視点の保育」を行う。
- ② 小学校においては、全学年で道徳及び特別活動の一部の時数を削減し、3～6年で総合的な学習の時間の時数を削減して新領域「希望（のぞみ）」を設置。（別紙参照）
- ③ 中学校においては、全学年で道徳及び特別活動の一部、総合的な学習の時間の時数を削減して新領域「希望（のぞみ）」を設置。（別紙参照）

4 研究内容

(1) 教育課程の内容

①「希望（のぞみ）」の目標

「めざす子ども像」の実現に向け、「希望（のぞみ）」においての目標を次のように設定した。

自己についての理解を図り、自己の生き方・在り方についての具体的な目標や課題を明らかにする中で、社会的自立に資する基礎的・汎用的能力を育てるとともに、社会の形成者として必要な態度及び価値観を養う。

②「希望（のぞみ）」の目標を達成するための3つの方策

- ア 3つの学習領域（学びの領域）[「自分づくり」から、「つながり」から、「もの・こと」から]を設定
- イ 小学校・中学校では自分と向き合う活動、幼稚園では伝え合う喜びが実感できる環境・援助の実施
- ウ 学校園内外のリソースを生かした「生き方」に関する体験的活動の実施

③平成26年度の取り組み

ア 目標構造の改善

- ・ 研究の目的を再確認し、10年後・30年後・50年後のますます情報化・グローバル化し多様化しているであろう社会をたくましく生きるために必要な力、態度・価値観は何かを整理し、焦点化して取り組む。
- ・ 新たに各学習領域の「内容（テーマ）」を位置づけ、具体的内容を整理する。
- ・ 「〇〇の価値を感じて～な能力を発揮する」というように示し、育てたい力と態度・価値観を一体的にとらえ、目標の達成に向けた取り組みを実施する。

イ 学習領域（学びの領域）を関連付けた大単元の実施

平成26年度は、「自分づくり」からを中心に他の単元を関連付けた大単元を編成して、めざす子ども像の実現をめざしていく。学習領域（学びの領域）「自分づくり」からは、本学校園の自伸会信条である「自ら伸びよ」に向かうものであり、「つながり」からと「もの・こと」からはその最終ゴールである「自分づくり」からにつながっていく素地となっていく特性を持っているという考え方によるものである。

ウ 積極的に粘り強く学習に取り組ませる学習展開の工夫

児童・生徒が「自己開発」のための学習方法を習得し自ら活用できるよう、各学習領域（学びの領域）における有効な学習サイクルを明らかにし、それを活用しながら大単元の開発を行い、積極的に粘り強くねらいに迫るようにする。また、これまでの「自分と向き合う活動」「人的リソースの活用」の実践事例を参考に、さらに効果的な導入を工夫する。

エ 評価計画・評価方法・検証方法の改善

各活動や単元における基礎的・汎用的能力及び態度・価値観の育成状況について、指導計画に沿って計画的に評価を実施し、ねらいに即した実施の効果を明示できるようにする。

オ「希望（のぞみ）」を生かした教科指導の充実

1) 共通研究テーマによる関心・意欲・態度の向上を図る実践と検証

教科部会共通テーマを「学ぶ意義を感じながら課題に粘り強く取り組む子どもの育成」とし、研究開発でめざす子ども像の実現に向け、本校の教科指導上の課題である関心・意欲の向上に向けて取り組む。

2) 「希望（のぞみ）」と教科との横断的な単元開発について

教科における専門的な学習内容を生かすなどし、「希望（のぞみ）」単元と教科との内容面での関連を図り、「希望（のぞみ）」のねらいがより効果的に達成できるよう横断的な単元開発に取り組む。

3) 「希望（のぞみ）」での学習を教科指導に生かす取り組みの探索

「希望（のぞみ）」で身につけた様々な学習の内容や方法を教科において活用することにより、教科指導の充実を図ることができると推察される内容について整理し、今後に備える。

カ 新領域「希望（のぞみ）」に内包した道徳・特別活動の効果の検証

小学校・中学校の「希望（のぞみ）」の時間では、10時間分の道徳・特別活動の内容を内包し、シラバス及び単元指導計画に内容やねらいを明記し、単元全体を通してその内容項目が定着できるように指導を行

ってきた。さらに、本年度は道徳、特別活動の内容を「希望（のぞみ）」に内包した効果について、児童・生徒アンケートや、記述及び教師の観察等によって見とり、実践事例に示すことで明らかにしていく。

キ 幼児期の子どもたちの「自分づくり」から

幼児期の子どもたちの「自分づくり」からを意識した活動の対象は、思いや考えを伝え合う中で自分と相手の気持ちの違いに気づいて、折り合いをつけながら遊ぶようになってくる年長後期とし、目標を『いろいろな人とかかわる中で、自分の気持ちと相手の気持ちの違いに気づき、自分なりに行動することを通して「自分」を意識するようになる』とした。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次	(1) 研究開発に係る基礎調査・調整の実施 ①教育課程、校務等における新領域開発上の調整 ②「成長意識」「自己改善」等に関する児童生徒の意識調査を実施 (2) カリキュラム開発 ①教育・研究構想案作成 ②研究開発運営指導委員会による事前評価・中間評価の実施（7・11・2月） ③資質・能力の具体化・焦点化 ④活動・単元及び教材、学習指導法の研究開発、活動・単元実践試行 ⑤評価方法に係る研究 ⑥公開研究会の開催 ⑦初年度実践の評価 (3) 初年度研究開発の評価及び第2年次研究計画案作成 ①研究の成果と課題の明確化 ②教育・研究構想案修正 ③次年度教育課程試案及び年間計画案作成
第2年次	(1) カリキュラム開発 ①前年度作成カリキュラムの通年実施 ②研究開発運営指導委員会による中間評価の実施 ③活動・単元及び教材、学習指導方法の研究開発 ④公開研究会の開催 ⑤第2年次実践の評価 (2) 第2年次研究開発の評価及び第3年次研究計画案作成 ①研究の成果と課題の明確化 ②教育・研究構想案修正 ③次年度教育課程試案及び年間計画案作成
第3年次	(1) 改善カリキュラムの実施 ①前年度修正カリキュラムの通年実施 ②公開研究会の開催 ③第3年次実践の評価 ④研究開発運営指導委員会による最終評価の実施 (2) 評価及び成果に基づく提言 研究報告書の作成

(3) 評価に関する取組

	評価方法等
第1年次	(1) 試行実施活動・単元における効果測定（適宜） ①試行活動・単元における各能力（能力要素）に係る行動尺度を作成 ②作成した尺度に基づく児童生徒のパフォーマンス評価を実施（小中学校） ③観察による幼児の評価を実施（幼稚園） ④各調査の設問に対する因子分析の実施による単元設定の焦点の明確化 (2) 内部評価（質問紙調査・教員対象） (3) 外部評価（7・11・2月 研究開発運営指導委員会）

第2年次	(1) 実施カリキュラムの効果測定 (適宜) ①追加・修正実施活動・単元における能力要素評価の実施 ②態度変容に係る指標を作成，児童生徒の観察評価を実施 (小中学校) ③観察による幼児の評価を継続して実施 (幼稚園) ④児童生徒の意識変容及び「成長意識」「自己改善」等に関する自己効力感の測定を実施 (2) 一般学力調査 (5月，小2～6年，中1～3年)，全国学力調査 (3) 内部評価 (質問紙調査・教員対象) (4) 外部評価 (7・11・2月 研究開発運営指導委員会)
第3年次	(1) 改善カリキュラムの効果測定 ①能力要素評価，態度変容に係る評価の継続実施 ②児童生徒の職業意識・勤労意識に係る意識変容及び「成長意識」「自己改善」等に関する自己効力感の測定を継続実施 (小中学校) ③観察による幼児の評価を継続して実施 (幼稚園) (2) 一般学力調査 (5月，小2～6年，中1～3年)，全国学力調査 (3) 内部評価 (質問紙調査・教員対象) (4) 外部評価 (7・11・2月 研究開発運営指導委員会)

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

① 幼児・児童・生徒への効果について

ア 評価の方法

小中学校は，5月と7月末に児童生徒を対象に，「希望 (のぞみ)」の学習による意識の変容を見とるため質問紙調査を行い，質問項目ごとの肯定的回答の割合及び，質問項目を因子ごとにまとめた平均の肯定的回答の割合を算出した (表1)。併せて，児童生徒の記述や教師の見とりをもとに，各学年の単元を構成する学習領域に係る力や価値観の状況について分析した。なお基礎的・汎用的能力は (5=あてはまる，4=ややあてはまる) を，価値観については (4=とてもあてはまる，3=少しあてはまる) を肯定的回答とした。

幼稚園は，基礎的・汎用的能力について，5月と7月に幼児一人ひとりを因子ごとの尺度により，3段階 (3=能力が育まれている，2=能力が育まれつつある，1=能力が育まれていない) で評価した。また，態度・価値観については，5月と7月に幼児一人ひとりの内面を行動，仕草，表情などから見とり，2段階 (a=価値観が育まれている，b=価値観が育まれていない) で評価した。

表1 平成26年度児童生徒質問紙調査結果 (5月・7月) 肯定的回答の割合の変化 (平均)

	(差:7月-5月)	1年生		2年生		3年生		4年生		5年生		6年生		7年生		8年生		9年生		全体	
		7月	差	7月	差	7月	差	7月	差	7月	差	7月	差	7月	差	7月	差	7月	差	7月	差
基礎的 汎用的能力	自己理解・ 自己管理能力	83	-5	86	2	77	-9	71	4	74	-5	92	7	91	-1	82	12	81	-1	82	1
	人間関係形成・ 社会形成能力	83	4	83	1	84	-3	74	3	82	0	82	5	83	-1	71	2	76	6	79	2
	課題対応能力	89	8	84	0	81	-9	71	-5	77	1	83	5	75	2	61	-3	76	6	77	1
	キャリアプラン ニング能力	94	5	92	2	95	6	91	3	91	1	91	2	89	3	83	4	83	1	89	3
態度 価値観	自律	93	-2	82	-7	89	-4	81	-10	89	0	92	1	90	10	77	-5	86	3	86	-1
	共生	95	4	93	5	95	-1	89	-2	90	-2	94	3	93	-1	91	4	90	3	92	1
	参画	91	4	82	-2	91	-1	75	-6	82	7	84	1	81	-0	74	-2	79	13	81	2

イ 各学習領域（学びの領域）で育てる基礎的・汎用的能力と態度・価値観の変容

【学習領域（学びの領域）「自分づくり」からにおける変容】※小中のみ

1) 基礎的・汎用的能力「自己理解・自己管理能力」について

<小学校・中学校における状況>

小中学校では、「自己理解・自己管理能力」に係る7月の肯定的回答の割合は5月と比べ、1%増加している。

「自己理解・自己管理能力」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

8年生	12%増加している。それは、単元を通して課題解決に向けて積極的に粘り強く取り組むことができるような学習活動を設定してきたことが要因ではないかと考える。「お兄さんお姉さんといっしょ」の単元の学習の始めには、園児や4年生の役にたてる自分をイメージして活動に臨んだ。しかし、実際に園児や4年生に踊りを教えながら長期的に関わる過程のなかで、自然発生的に予期せぬ課題が生まれた。その機会を逃さず、それぞれの課題解決に向けて生徒各自が試行錯誤しながら粘り強く取り組む活動を仕組んだことは、生徒が自ずと役割と責任を自覚することにつながり、「情判断力」を高める上で有効であったと考える。
-----	---

2) 態度・価値観「自律」について

<小学校・中学校における状況>

小中学校では、「自律」に係る7月の肯定的回答の割合は5月と比べ1%減少している。

「自律」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

2年生	7%減少している。その原因として、7月の段階では、2回目の交流会をやりきったという思いが強く、次の新たな活動の内容を具体的にイメージしたり目標をもったりすることができていなかったことが挙げられる。一方、児童の目標設定に対する考え方を第1時と第9時において比較してみると、第9時では自己の目標の質に目を向け、1年生の立場に立って考えながら「なりたい自分」に向かってさらに高次のものを追究していこうとする姿を見とることができた。つまり、子どもたちなりに自己を客観的にみつめる力が伸びたからこそ、自己の力に対して高次の目標を設定してその達成のために努力しようとする姿が生まれて厳しく現状を分析する子どもが増えたため、「自律」に関する肯定的回答が減少したと考える。
-----	--

【学習領域（学びの領域）「つながり」からにおける変容】

1) 基礎的・汎用的能力「人間関係形成・社会形成能力」について

<幼稚園における状況>

「人間関係形成・社会形成能力」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

年少	「他者を理解する力」については、評価1が61%減少しており、他者に思いを伝えようとする姿が増えてきているということである。この要因としては、入園当初は思いが言葉にならず、友だちを押しつけてでも奪い取る姿や思い通りにならないと手が出てしまう姿が見られたが、人的リソースである教師のかかわりにより、安心感をもつとともに友だちとかかわるときの言葉やルールを理解し、教師や友だちと一緒になら譲ることができるようになってきた。そのためこのように変化していったと考えられる。
----	---

<小学校・中学校における状況>

小中学校では、「人間関係形成・社会形成能力」に係る7月の肯定的回答の割合は5月と比べ2%増加している。

「人間関係形成・社会形成能力」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

4年生	「相手の気持ちを考えながら、声をかけたり関わったりすることができる。」が、13%増加している。これは、幼稚園年長児と交流する中で、ペアの年長児の立場に立って考え、喜んでもらえるためにはどうすればよいかを毎時間考えて実践することを積み重ねてきたことで、相手の気持ちを考えることができたという実感を得ることができたためであると考えられる。
-----	---

2) 態度・価値観「共生」について

<幼稚園における状況>

「共生」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

	「共存共生の重視」について、評価aが29%増加し、価値観が育まれてきているといえる。当初は、自分のしたい遊びを見つけれず、集団の中でも不安を感じる姿がよく見られていた。そこ
--	--

年中	で教師が寄り添ってかわり、安心感をもつようになったことで、したい遊びを見つけ、その中で同学年の友だちとつながり、やりとりをするのが楽しいと感じる姿が増えてきた。そのため、このように変化している。
----	---

<小学校・中学校における状況>

小中学校では、「共生」に係る7月の肯定的回答の割合は5月のものと比べ1%増加した。

「共生」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

9年生	「共存共生の重視」のうち「自分の考えを出して話し合おうとしている。」の肯定的回答の割合が16%（7月88%）増加した。これは、各教科の授業の中で、自主発表の場面を設定して進めていることに関連していると考えられる。また、班活動やペア活動など、他者と相談して学習課題を見つけていく授業形態を取り入れた指導の効果であるとも考えられる。
-----	--

【学習領域（学びの領域）「もの・こと」からにおける変容】

1) 基礎的・汎用的能力「課題対応能力（向上性、計画立案力）」
「キャリアプランニング能力（学ぶことや働くことの意義の理解）」について

<幼稚園における状況>

「課題対応能力（向上性）」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

年中	数値が全体的に肯定的になっており、自分なりに繰り返し考えたり試したりする姿が増えたと捉える。要因として、子どもたちがやってみたくと思ったことを教師と一緒にやりながら、試したり考えたりして夢中になれる遊びの環境を整えていったためと考えられる。
----	--

<小学校・中学校における状況>

小中学校では、「課題対応能力・キャリアプランニング能力」に係る7月の肯定的回答の割合は5月に比べ、それぞれ1%・3%増加した。

「課題対応能力・キャリアプランニング能力」に係る結果が顕著な学年の分析は次のとおりである。

7年生	平和公園校外学習を通して学んだことや平和への思いを発信しようという学習を行った。「計画立案力」が5月（67%）から7月（62%）と5%減少した。どのように発信するか表現方法を自分たちで考える段階では、自分たちの計画立案に不足しているものに多く気づき、その難しさをやったことが、数値の減少に見られたと考える。また、「向上性①（最後まであきらめずに物事に取り組むことができる）」については5月（78%）から7月（83%）と5%増加し、「向上性②（新たに挑戦してみたいことがある）」が5月（73%）から7月（79%）と増加した。表現方法を練り合うなかで、WEBページで発信するという考えにまとまったが、このような取り組みは生徒にとって初めてであり、挑戦したいという気持ちを高めたのではないかと考えられる。
-----	---

2) 態度・価値観「参画」について

<幼稚園における状況>

「参画（自己の向上の重視）」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

年長	評価aが27%増加し、価値観が育まれてきていると言える。これは、自分の中にやりたいことに向けての目標を決めるようになり、それに向けて友だちととりくむようになったことや、興味が続くような環境やかかわりがあったためと考えられる。
----	--

<小学校・中学校における状況>

小中学校では、「参画」に係る7月の肯定的回答の割合は5月に比べ、それぞれ2%増加した。

「参画」に係る結果が顕著な学年についての分析は次のとおりである。

6年生	「学びの尊重①（問題解決の計画を立てようとしている）」が5月（77%）から7月（81%）、「学びの尊重②（なぜ学ぶのかを考えようとしている）」が5月（83%）から7月（89%）と増加した。事後の学習では、計画することの大切さを多くの班が自分たちの学びとしていた。「自分たちはしっかり調べていたつもりが京都では実践するのが難しかった」「中国トラベルの方にてつだってもらいながら計画を立てたけど、まだ調べが浅くて難しかった」などの児童の記述からは、情報収集や計画立案を綿密にしたつもりでも現実には上手くいかないといったという思いを読みとることができる。児童は、計画を立てることの大切さとともに、その難しさも感じる事ができたと考えられる。
-----	--

②教育課程の内容について

ア 学習領域（学びの領域）を関連付けた大単元の開発

めざす子ども像の実現に向け、今年度は学習領域（学びの領域）「自分づくり」からを中心に他の単元を関連付けた大単元を編成して取り組んだ。この取り組みについての効果及び学年の特徴について述べる。尚、幼稚園では、学習領域（学びの領域）「つながり」からと学習領域（学びの領域）「もの・こと」からの互いの視点を生かしながら総合的に活動を行った。

<幼稚園における状況>

幼稚園の年少、年中、年長前期は、学習領域（学びの領域）「つながり」からと学習領域（学びの領域）「もの・こと」からの互いの視点を生かしながら総合的に活動を取り入れていくようにした。どの学年においても態度・価値観の評価a（価値観が育まれている）、基礎的・汎用的能力の評価3（能力が育まれている）が5月から7月にかけて伸びている。

年少・年中においては、今後も「もの」を介して「人」とかかわっていけるようにしたり、「人」を介して「もの」とかかわっていけるようにしたりする環境構成や援助を行っていきたい。この時期に「人」とかかわる楽しさ、「もの」に繰り返しかかわり、いろいろなことに気づく面白さを味わえるようにしていきたい。

年長においては、これからも自分たちの目的に向かって友だちと力を合わせて取り組めるようにしていく必要があると考える。それは、目的に向かって取り組む中で問題が生じた時に、一人ではなく一緒に考えている友だちがいるからこそ、あきらめずに取り組むことにつながり、更には力を合わせて取り組むことの楽しさを実感することにつながっていくからである。こうした積み重ねがあって1年生の「希望（のぞみ）」の学習で見られたように、子どもたちが友だちの意見に興味をもって耳を傾けたり、友だちに信頼を寄せたりするようになっていくのではないかと考える。

<小学校・中学校における状況>

小中学校における状況については児童生徒質問紙調査（表1 p. 4）における児童生徒の自己評価を得点化（基礎的汎用的能力：5～1点、態度・価値観：4～1点）し、学年の得点平均の状況（5月と7月との差）について調査した。また実践事例による児童生徒の記述等及び教師の見とりによって分析した。

○小学校：低学年

1年生は「自分づくり」からと「つながり」から、2年生は「自分づくり」からと「もの・こと」からの関連を図った単元を実施した。

1年生は、5月に比べ7月の得点が0.1ポイント以上向上した項目が、5項目あり、単元では目標としていない「参画」についての価値や課題解決・キャリアプランニングに関する力も向上している。

2年生は、5月に比べ7月の得点が0.1ポイント以上向上した項目が、3項目あり、単元では目標としていない「共生」についての価値や人間関係形成能力も向上している。

低学年においては、1・2年生で若干の違いはあるが、いずれも、「希望（のぞみ）」の学習に全力で取り組み、がんばったことやうれしかったことを素直に自己評価に反映していると思われる。今後も、2つ程度の学習領域で構成した単元を実施し、目標の単純明快な取り組みを進めていきたい。

また、低学年の「希望（のぞみ）」では、具体的な活動や体験を通して、身近な人々とのつながりや、生活について考え、自分のよさに気付き、「なりたい自分」をめざして意欲を持って取り組ませているため、「自立の基礎を養う」ことを目標とした生活科と共通するところが大きい。しかし、「希望（のぞみ）」では、児童の実態を踏まえた目標・内容について、1年間を通して長期の単元を設定し、重点的に取り組むことができるという特徴がある。そのため、今後は、生活科との連携を密にし、「希望（のぞみ）」の特徴を生かした単元指導計画を作成していくことが必要である。

○小学校：中学年

3年生は「自分づくり」からと「つながり」からと「もの・こと」から、4年生は「自分づくり」からと「つながり」からの関連を図った単元を実施した。

3年生は、5月に比べ7月の得点が0.1ポイント以上向上した項目は1つで、単元の目標としていないキャリアプランニングに関する力であった。また、0.1ポイント以上低下した項目が4つあった。

4年生は、5月と7月の得点差に0.1ポイント以上の変化の見られた項目はなかった。

中学年においては、友だちや相手の様子を見て、どうしたらよいか考えて行動しようとしていたり、その状

況を自己評価できるようになったりしている。そのため、「つながり」からや「もの・こと」からの学習領域と関連させながら、「なりたい自分」について考えさせることが有効であると考え。またこの時期のこのような活動の中で、自己肯定感の低い児童に対し、教師が積極的にかかわりの手本を見せながら、仲間とつなげ、自己の良さに気付かせることの大切さについても実感している。

○小学校：高学年

5年生は「自分づくり」からと「つながり」から、6年生は「自分づくり」からと「もの・こと」からの関連を図った単元を実施した。

5年生は、5月と7月の得点差に0.1ポイント以上の変化が見られた項目はなかった。

6年生は、5月に比べ7月の得点が0.1ポイント以上向上した項目は課題対応能力1つであった。

高学年においては、大単元の「希望（のぞみ）」を実施する中で、責任ある立場や役割の自覚による自己評価の向上や、相手の反応を判断基準とした評価と改善ができるようになった姿が見られた。また、集団で課題解決に取り組む中で、「自分がやりたいこと」と集団が望んでいることのギャップに気付き、「今、みんなのために何が必要か」を優先して考え、折り合いをつけていこうとするリーダー的な思考ができるようになってきている児童もいる。一方で、自己中心的な思考や行動に留まっている児童もいるが、仲間の支えを生かしながら少しずつ頑張っている姿が報告されている。

このような状況から、高学年では学力面だけでなく、基礎的・汎用的能力や態度・価値観についても差が顕著になっていると考えられる。しかし「希望（のぞみ）」における3つの学習領域を関連させた大単元の中で、体験的な活動や人的リソースとの出会いをもとに、仲間との支え合いや、個で探究する活動を取り入れながら、どの子もその状況に応じた取り組みができ、「自分と向き合う活動」ができるよう教科スキル等の活用を工夫した単元開発を進めていくことが大切になってくると考える。

○中学生

7年生は「自分づくり」からと「つながり」から「もの・こと」から、8・9年生は「自分づくり」からと「つながり」からの関連を図った単元を実施した。

7年生は、5月と7月の得点差に0.1ポイント以上低下した項目が2つあった。

8年生は、5月と7月の得点差に0.1ポイント以上増加した項目が1つあった。

9年生は、5月と7月の得点差に0.1ポイント以上増加した項目が5つあった。

中学生においては、「なりたい自分」と「現実の自分」の両方を把握し、「希望（のぞみ）」の体験的な学習や課題解決の過程で、人間関係づくり等の自分の苦手を克服しようと頑張っている姿が報告されている。中学生では、各自の価値観によって自己評価の規準に係る個人差が大きくなっていくようだが、9年生になると結果だけでなく、自己の誠実な取り組みの状況や、相手の反応によって総合的に判断できるようになっているのではないかと考える。このような傾向から、中学生、特に8年生から9年生にかけては、少し高い目標にチャレンジさせ、成功経験だけでなく、失敗もさせながら、他者との関係の中で「なりたい自分」をめざし、実践力の向上を実感させるような取り組みが必要であると考え。

イ 教科と「希望（のぞみ）」との関連を図った効果

【教科共通のテーマによる関心・意欲・態度の向上を図る実践について】

小中学校では、「関心・意欲」の変化を測るため、児童生徒質問紙調査を5月と7月に実施した。昨年度同様の「〇〇（教科名）の学習は『好きだ』『大切だ』『役に立つ』」の3項目に、今年度は「学習に『粘り強く』取り組んでいる」を加え、各教科部会が研究対象とする延べ28クラスで行った。その結果、全ての質問項目において、全教科の肯定的回答の平均値が増加した（「好きだ」75→78、「大切だ」87→91、「役に立つ」85→89、「粘り強く」71→77 単位%）。

【「希望（のぞみ）」と教科との横断的な単元開発について】

本年度は、教科内容との関連を図り、教科の専門性を「希望（のぞみ）」に生かすよう取り組んだ。各学年の実践事例には、効果があった事例として次のような関連付けが報告されている。

- ・国語：自分を見つめて感想を書くことや、相手に分かりやすく伝えること、話し合い活動におけるスキルなどを活用（複数学年）
- ・生活科：調べたことをまとめたノートを希望（のぞみ）の時間に活用（2年生）
- ・社会科：留学生との交流において、経済面・文化面等から日本と他国との共通点や相違点を考えることに活用（5年生）
- ・美術：デザイン行動に関する知識やスキルを平和アピール作品等に活用（7年）

- ・家庭科：幼児期の心身の発達等に関する知識を幼稚園児との交流時に活用（8年）
- ・英語：ピースプロジェクトにおける英語表現全般の活用（9年）

【「希望（のぞみ）」での学習を教科指導に生かす取り組みについて】

今年度は、「希望（のぞみ）」で身につけた様々な学習の内容や方法を教科において活用することにより、教科指導の充実を図ることができると推察される内容について整理し、次年度以降の研究に備えることとした。そのため、各教科部会から、「活用してみたい学習の内容や方法」「活用の構想」「予想される実施の効果」と今年度中の「実施計画」について構想を出し合った。この構想については、次年度構想において活用する予定である。

ウ 道徳の時間との関連を図った効果

教職員への意識調査によると、「道徳の時間を『希望（のぞみ）』に移行したことに意義を感じている。」に対する肯定的回答は82.6%であった。その理由としては、「道徳的実践力を育てるという観点において、体験を通して心情を育み、場に応じた判断を求める場面があることで、道徳的実践意欲が高まり具体的に行動化できる。」というものが主なものであった。

エ 特別活動との関連を図った効果

教職員の意識調査によると「特別活動の時間を10時間移行したことに意義を感じている」に対する肯定的回答は78.2%であった。その理由としては、「希望（のぞみ）」の各単元の中に集団で思考したり活動したりする特別活動的な場面が多々含まれ、「希望（のぞみ）」の要素である「なりたい自分」と集団の中での自分を関連づけて捉えることで、個の成長が集団を高めるという相乗効果となることが実感されてきたことが挙げられる。

③教師への効果

研究にあたっては、3つの学習領域「自分づくり」から、「つながり」から、「もの・こと」からの3部会を編成し、幼稚園・小学校・中学校の教師がそれぞれの部会に分かれて所属するとともに、部会間の連携を図りながら保育・授業を計画実施してきた。7月末に「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」を担当している、していないにかかわらず、すべての教職員に対し昨年度同様の設問に当てはまるか否かを5段階で回答する形式（5＝あてはまる、4＝ややあてはまる、3＝どちらともいえない、2＝あまりあてはまらない、1＝あてはまらない）で意識調査を依頼し、39名から回答を得た。肯定的回答（5・4）の状況についての結果は次のとおりである。

研究3年目となる今年度、80%をこえているものは、「『なりたい自分』に近づくための学習は、子どもたちに必要だと思う。（教師の意識態度）」（97.4%）、「『希望（のぞみ）』の学習でめざす子どもの姿を説明できる。（教師の意識態度）」（87.2%）、「『価値観の育成』は重要だと思う。（教師の意識態度）」（87.2%）である。これらは昨年度も80%をこえており、新領域の研究開発を通して子どもを育てていく教師の意識態度が高くなっていると考えられる。また年度ごとに高くなっているものは、「研究開発に関する取り組みを通して、子どもが成長したと感じる場面がある。（教師の児童・生徒への理解）」（H24：60.0%→H25：69.4%→H26：76.9%）、「研究開発に関する実践にあたって、一人ひとりの子どもと関わって話そうとすることが増えた。（教師の意識態度）」（H24：23.3%→H25：38.2%→H26：48.7%）であった。教師が目指す子どもの姿を明確にもち、意図的に子どもと関わり、評価を行ってきた成果であると考えられる。

一方、「教科の実践の改善に役立っている。（教師の考え方、指導方法の改善）」（56.4%）、「道徳・特別活動の実践の改善に役立っている。（教師の考え方、指導方法の改善）」（30.7%）は、研究初年度と比べて増加はしているものの、昨年度の結果と比べると低くなっている。本年度は教科と「希望（のぞみ）」との関連の在り方について、研究開発委員会・全体研究部会において、時間を割いて協議した上で、方向性を示し、教科部会への取組を依頼してきた。しかし4割を超える教職員が指導方法の改善と結びつけたととらえるに至っていない。今後は、各部会に対し、丁寧に方向性を示したうえで、実際の授業研究上での実践の検証を依頼していく必要があると考える。

④保護者への効果

今年度も昨年に引き続き全学年で「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」参観日を実施

することや、「研究開発だより」を年間6号程度発行することで保護者への理解を図ってきた。参観後に行った質問紙調査では、平成25年度と比較すると「学習内容に興味がある」（肯定的回答 H25「80%」→H26「81%」）「子どもたちにどのような力が付くか興味がある」（肯定的回答 H25「89%」→H26「91%」）は変わらず保護者の関心の高さが伺える。また、「子どもたちに力が付いたと感じる」について「あてはまる・ややあてはまる」が平成25年度の53.4%から今年度61%に伸びた。今後、さらに子どもたちにどのような力が付いているのか、保護者が実感できるような取り組みや情報提供が必要であると考えられる。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

①「保育・教科」と新領域「希望（のぞみ）」の幼小中12年間一貫のカリキュラム開発

平成26年度は、「希望（のぞみ）」のねらいやよさを教科指導へ広げるため「学ぶ意義を感じながら課題に粘り強く取り組む子どもの育成（向上性）」を共通テーマとし全教科部会で取り組んだ。また、「希望（のぞみ）」と教科との内容の関連を図り、教科の専門的な知識や技能を活用することにより、「希望（のぞみ）」のねらいの達成がより効果的となる横断的な単元開発を行った。

その試みは、「希望（のぞみ）」でつけたい力「向上性」を教科にも広げた取り組みであったが、相互の関連性については完全に実証することはできていない。

今後は「希望（のぞみ）」における体験的な活動で育成してきた「自ら学ぶ力」「他者に働きかけたり、理解したりする力」「ねばり強く学びに向かう力」等を通教科的な能力として位置づけた取り組みについて模索していきたく考える。そして、各教科独自の資質・能力とその基盤にある汎用的な資質・能力（例えば、「意欲・関心・態度」「思考・判断・表現」）を整理し、「希望（のぞみ）」と双方向に関連させた12年間の一貫カリキュラムの開発に取り組んでいきたい。

また、幼児については、幼児期から児童期への発達萌芽期ととらえ、「希望（のぞみ）視点の保育」と小学校低学年の教科で習得する資質・能力及び知識の関係をとらえながら実践研究をすすめていきたい。

②幼小中12年間一貫の「発達と接続」を意識した適切な学年区分による仮説検証

研究2年目以降、「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」の目標構造を検討するたびに、現学年区分の適正が検討課題となったが、優先課題への取り組みを先行させたため、本格的な協議には至っていない。

今後は、実施の効果や発達段階を再考し、「小1プロブレム」「中1ギャップ」や「就学前教育と義務教育との接続」等の課題を踏まえた幼小中一貫教育のあるべき姿として、自己開発型教育に有効な学年区分を仮説検証する必要がある。また、この学年区分に沿った「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」の目標構造を再構成する。さらには、①に示したように「教科（領域）」を含めた全教育課程において「つけたい資質・能力及び態度・価値観」を整理し、12年間の一貫カリキュラムの開発に取り組んでいきたい。

③幼小中12年間の成長を見とることができる評価方法の開発

評価規準・評価方法については、3年間模索し続けた結果、小中学校全体では、つけたい力や価値観に対応した「希望（のぞみ）」アンケートを作成し実施・分析することができた。また、各学年では単元指導計画における評価計画を充実させ、事前事後の量的変化や児童生徒の記述等や教師の見とりによる質的な変化について、検証することができるようになった。

幼稚園においては、今年度、新たに量的評価を取り入れ、基礎的・汎用的能力に関しては、尺度を作成し、その尺度を基に幼児一人ひとりを3段階で評価して実施の効果について分析を行うことができた。

今後は、前述した「希望（のぞみ）」と「教科」における12年間を一貫とするカリキュラムマネジメントが不可欠となってくる。そのためには、「希望（のぞみ）」と「教科」でつけたい資質・能力を整理し、新たな学年区分に応じる12年間の成長を見通した評価規準とそれに即したパフォーマンス課題及びルーブリックを作成し、系統性のあるパフォーマンス評価を実施していくことが必要である。また、幼児・児童・生徒に、わかりやすく活動・単元の目標やねらいを示し、途中での形成的評価を適切に行うことにより、子どもの資質・能力を測定を行い、軌道修正を加えながら学習を進めていきたい。そして、簡素化、体系化し、活用しやすい形に改善することで、教育課程の改善を生かす評価法の開発を目指していきたい。