

34	広島大学附属三原中学校 外2校	27～29 (延長指定校)
----	-----------------	---------------

## 平成 29 年度研究開発自己評価書

### I 研究開発の内容

#### 1 教育課程

##### (1) 編成した教育課程の特徴

本学校園は、新領域「希望(のぞみ)」及び「希望(のぞみ)視点の保育」と「保育・教科」との関連を図りながら幼小中の接続期を重視した12年間一貫の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資質・能力及び態度・価値観の体系的な育成をめざしている。

平成24年度から3年間の研究で、発達段階を踏まえた社会的自立を促すためのより適正な学年区分の検討を行ってきた。そして、平成27年度から、これまでの3・6・3の学年区分ではなく、社会的自立に向けた発達の特徴と「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」等の現学校教育での課題を踏まえ、12年間における幼小中の接続期を意識した入門期(年少・年中)、幼小接続期(年長・1年・2年)、中間期(3年・4年)、小中接続期(5年・6年・7年)、最終期(8年・9年)の新たな5つの学年区分を再構成して取り組むこととした。

この学年区分に従って、新領域「希望(のぞみ)」及び「希望(のぞみ)視点の保育」と「保育・教科」にまたがる「教育活動全般の教育課程の開発」を推進している。その全体像を教育課程構造図(図1)に示す。

なお、新領域「希望(のぞみ)」及び「希望(のぞみ)視点の保育」と「保育・教科」、「道徳」、「特別活動」との関係を表1のように整理している。

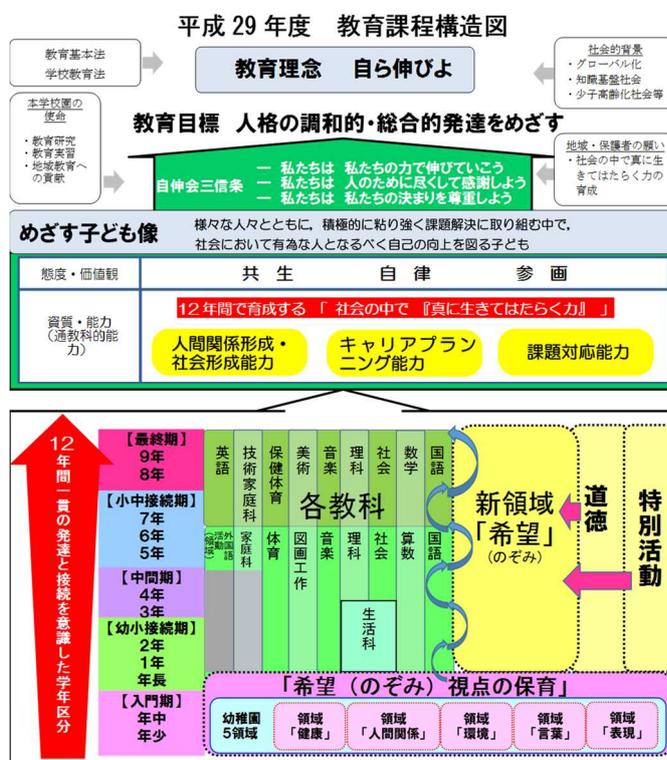


図1 教育課程構造図

表1 新領域「希望(のぞみ)」及び「希望(のぞみ)視点の保育」と「保育・教科」、「道徳」、「特別活動」との関係

	新領域「希望(のぞみ)」及び「希望(のぞみ)視点の保育」との関連
保育・教科	「希望(のぞみ)」や「希望(のぞみ)視点の保育」で培う資質・能力を「通教科的能力」として位置付け、「通教科的能力と関連的に育む保育・教科の本質に根ざした資質・能力表」を作成し、「希望(のぞみ)」と「保育・教科」の関連を明らかにしている。
道徳	道徳の時間の『自らの「生き方」「あり方」について考えること』の一部を新領域「希望(のぞみ)」に包摂し、新領域及び日常の活動を「価値の実践化の場」とすることを意図している。新領域で取り扱う内容については、今年度「向上心・個性の伸長」を重点項目として設定して取り組んでいる。そして、実践したその行動に関して、子ども同士で考え、議論するなど「希望(のぞみ)の発展・重点学習」を道徳の時間(25時間)の中に位置付ける。
特別活動	特別活動に関しては、児童会・生徒会活動及び学校行事の一部を新領域と関連付けて構成するとともに、学級活動に配当されている時数と内容の一部を新領域に当てることとした。また、これらの内容については、体験的活動と関連付けた学習としたり、実践的な「指導」「活動」を行い、児童生徒が自己指導力を発揮できるようにしたりするよう考慮した。本年度は、「学級活動の内容のうち、『希望(のぞみ)』で取り扱うもの」を見直し、内容項目をさらに絞り込む。また、25時間の学級活動において、「希望(のぞみ)」と関連して『集団と自分を見つめる時間』を設定する。

また、幼稚園での保育は、小中学校にて実施する新領域「希望(のぞみ)」の学習の素地となる資質・能力を養う場ととらえている。つまり、「希望(のぞみ)視点の保育」とは、新領域「希望(のぞみ)」の視点をもとに、幼児期において社会的自立への芽生えとなる子どもの姿を実現する保育のことである。

以上のような保育・学習活動を実現するため、平成24年度から教育課程を次のように改変している。

- ①幼稚園においては、幼稚園教育要領に定められた5領域をもとに、「希望（のぞみ）」の視点にかかわる活動を設定。
- 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（各10時間）を削減し、3～6年で総合的な学習の時間の時数（70時間）を削減して、新領域「希望（のぞみ）」（1年54時間、2年55時間、3～6年90時間）を設置。
- ③中学校においては、全学年で道徳及び特別活動の一部の時数（各10時間）、総合的な学習の時間の時数（1年50時間、2・3年70時間）を削減して、新領域「希望（のぞみ）」（7年70時間、8・9年90時間）を設置。

(2) 教育課程の内容は適切であったか

昨年度は、主に異学年交流にかかわる活動・単元を中心に、カリキュラムの焦点化に取り組んだ。そこで今年度は、異学年交流以外の全活動・単元について、「希望（のぞみ）」における12年間の学びの連続性に主眼をおいて各学年区分のねらいや指導内容等の検討・修正を行った。その結果、異学年区分間の教員同士の連携や交流が促進され、指導方法等についての相互理解の深化や一貫性を伴った教育実践の推進につながった。さらに、「希望（のぞみ）」の単元における思考・スキル等については、幼稚園までの「未分化」の段階から小学校での「分化」の段階を経て、中学校での「統合」の状況に至るといふ各学年区分の発達の特徴に着目して整理し、各学年区分における指導の重点を表2のように整理した。特に、異校種間の接続にあたる「幼小接続期」においては、これまでの実践データをもとに接続期に育成する資質・能力や指導内容、時期等を具体的に設定した「幼小接続期カリキュラム」を作成・実施したことで、円滑な接続を促す保育や授業づくりが明確にすることができた。

表2 「希望（のぞみ）」各学年区分の活動（幼稚園）・単元（小・中学校）における指導方針

学年区分	活動（幼稚園）・単元（小・中学校）における指導方針
入門期	初めての体験が多く、自己と他者の視点が未分化であるため、やりたいと思ったことをやってみることができるように援助し、多様な体験を積み重ねられるようにする。
幼小接続期	経験が少なく、自己の視点から徐々に他者の視点に立って考えることができるようになるため、主には学級・学年への貢献を図る単元を構成し、小さなことをコツコツと粘り強く取り組むことにチャレンジさせる。
中間期	経験を生かしてさらにできることを広げることができるようになるため、年下の子どもとかかわる等、立場を変えて物事を考えることのできる単元を構成し、年上の子どもや教師等の支援をうけながら、これまでやってもらったことを振り返り粘り強くチャレンジさせる。
小中接続期	事前の計画に加え、臨機応変な判断を必要とするなどのより高度な課題を解決できるようにするために、校外における体験学習等と関連させた単元を構成する。そして、これまでの学習で得た「知識・経験・人間関係づくり・道具の使い方・思考スキル・環境の生かし方」等と関連付けて解決方法を考え、自分たちの力で目標を達成できるようチャレンジさせる。
最終期	小中接続期で培った資質・能力を自分たちのためだけでなく、社会に貢献することにかかわるようになるために、勤労・平和・福祉など身近な社会や世界と自分との関係をみつめ、自分たちにできることを考え、経験を統合して問題解決に取り組めるようチャレンジさせる。

(3) 授業時間等についての工夫

【幼稚園】

「希望（のぞみ）視点の保育」の年間活動例を各期に設定し、時期に応じた環境・援助が具体的なものとなるようにした。

【小学校・中学校】

昨年度、12年間一貫のカリキュラム開発に向けて、校種・学年を超えた合同授業を設定するために、シラバスを再編成した。時期や指導時数、学習内容に応じて、教務主任を中心に基本の時間割をベースにして週ごとの時間割を作成し、「希望（のぞみ）」の時間を集中的に行うなどの工夫を行った。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

社会的自立の基礎となる資質・能力及び態度・価値観を育むための12年間一貫カリキュラムを編成するにあたり、平成27年度より幼小中の接続期を意識した新たな学年区分に再構成した。

その際、「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」等の現学校教育での課題を踏まえ、入門期（年少・年中）、幼小接続期（年長・1年・2年）、中間期（3年・4年）、小中接続期（5年・6年・7年）、最終期（8年・9年）の5つの学年区分に再構成した。この学年区分に従って、次の①②に重点的に取組、領域「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」と「保育・教科」にまたがる12年間一貫カリキュラムの全体構造を明らかにした。

①「希望（のぞみ）」の指導方法

ア 12年間一貫における学年区分の特徴を生かした取組

イ 道徳の時間の一部を新領域「希望（のぞみ）」に組み入れた取組

■道徳プロジェクトチーム

・10時間分の道徳の時間を新領域「希望（のぞみ）」に組み入れたことによる効果の検証

ウ 特別活動の時間の一部を新領域「希望」に組み入れた取組

■特別活動プロジェクトチーム

・10時間分の特別活動を新領域「希望（のぞみ）」に組み入れたことによる効果の検証

エ 12年間の成長を見通す評価方法

・12年間一貫ループリックに基づく系統的な評価方法への修正・改善

・事故を主体的に変容させる OPPA の活用

②保育・教科の指導方法

ア 12年間の系統を踏まえた教科の本質に根ざした資質・能力の育成

イ 各教科に応じた「主体的に自己を変容させる評価方法」の開発

(2) 指導方法等は適切であったか (○成果, ●課題)

①「希望（のぞみ）」の指導方法にかかわる成果と課題について

ア 12年間一貫における学年区分の特徴を生かした取組について

○異学年交流以外の全活動・単元について、「希望（のぞみ）」における12年間の学びの連続性」に主眼をおいて各学年区分のねらいや指導内容等の検討・修正を行った。その結果、異学年区分間の教員同士の連携や交流が促進され、指導方法等についての相互理解の深化や一貫性を伴った教育実践の推進につながった。

●本学校の「希望（のぞみ）」取組の特色として、「希望（のぞみ）」で育んだ資質・能力を、保育・教科の通教科的能力として位置付け、汎用させることが挙げられる。しかし、保育や各教科の資質・能力を育成する指導方法との関連については、分析が十分に行われていない。今後は、希望「（のぞみ）」で培った指導方法を、子どもたちの発達を踏まえた教科指導や児童・生徒指導、自治活動の指導の改善などに活かして総合的に検証し、それらの汎用性について明らかにしていく。

イ 道徳の時間の一部を新領域「希望（のぞみ）」に組み入れたことについて

○「希望（のぞみ）」に取り入れた道徳の姿はどうあるべきかについて、本来の道徳のめざすものと「希望（のぞみ）」のめざすものを考えながら、学習方法や学習内容を見つめ直し、修正・改善することができた。具体的には「希望（のぞみ）プログラム」を小学校1年生～中学校9年生までで作成できた。作成する過程で、道徳の時間をどこに位置付けるかを考えることは、その単元において育みたい資質・能力及び態度・価値観は何であるかを問い直すことであった。その単元のゴールでめざすべき姿を具体的に描き、そこから逆向きに「希望（のぞみ）」の学習内容や指導方法を考えることができた。また、ゴールでめざす姿を見取るためには、どのように評価するとよいかを考えることができた。実際の授業では、子どもたちにその単元を貫く問いを投げかけ、体験的な活動の準備をする場面では、「なぜ～するのか」などその活動の意味を問いながら取り組むことができた。

●実践的体験的な活動がその内容に含まれているために、その単元でどんな力を育むかよりも、限られた時間の中でその活動をする準備などに時間が必要な状況が引き続き課題である。つまり、その活動の意味を一人一人がじっくり考え、その活動で育みたい道徳的な価値についての意見交流や議論に時間をかけることができてない実態がある。そこを改善すべく、どの単元でもどのような道徳の時間をとればよいかを試行錯誤した。しかしながら、通常道徳の時間以上に「価値の実践の場」をより深く振り返ったり、考えたりする授業展開がいかにあるべきかを考えることが難解であった。また、実践例を評価と一体化して考えることも残された課題である。

ウ 特別活動の時間の一部を新領域「希望」に組み入れたことについて

○各学年で10時間分の特別活動の時間を新領域「希望（のぞみ）」にどのように組み入れているかを具体的に示した単元計画である希望プログラムを作成することで、単元の中にどのようなねらいをもち、単元のどの場面で道徳や特活と関連させた時間をもつかを見えるようにすることができた。このことにより、「個」や「集団」を意識した集団活動を明確に位置付け、実施することができた。さらに、OPP（ワンプージポートフォリオ）やワークシートを活用することで、単元を通して見られた個や集団の変容を、教師が見取ったり子どもが実感したりすることができた。

●単元の計画段階で設定した特別活動の実施時間や内容にこだわりすぎると、「希望（のぞみ）」において変容していく個や集団の実態に合わない場面も見られたため、子どもたちの様子を見極めながら、流動的に単元を再構成していくことも必要であった。さらに、個々によって活動に対する意識

などの違いが生じ、一律に十分な成果が得られないこともあったため、個に応じた適切な支援も必要であった。また、1時間単位で示されない特別活動と関連する時間も単元の中に当然あり、希望(のぞみ)に取り入れた10時間分の特別活動全体の可視化が難しいことも課題として挙げられる。

## エ 12年間の成長を見通す評価方法

- 昨年に引き続き3つの資質・能力について12年一貫ルーブリック表にめざす子どもの姿を設定している。OPPA(ワッページポートフォリオアセスメント)を活用した自己評価活動により、学ぶ意義や自己効力感を引き出し、自己の変容の記述から課題を把握できるようにするなど、主体的に自己を変容させる力を高めることをめざした。幼稚園では発達段階に応じた振り返りを工夫したり評価時期を増やしたりすることで、子どもたちの自信が高まった姿が見られた。小学校ではルーブリック評価の指標を三段階としたり、評価時期を増やしたりすることで、自分の変容や学びの継続効果を見取ることができた。中学校ではOPPAの活用により自己評価活動を高めることができた。また他者評価活動を通して、自己評価の視点を振り返り新たな視点を獲得することなどにつながった。
- 幼稚園では自己評価が困難な時期であるため、主体的に自己を変容させることにつながる体験をさらに検討し、その環境構成及び援助を明らかにすることで、幼・小接続期の自己を変容させる評価につなげていく。小学校では毎時間の評価に時間や労力を費やしているため、実際の運用に即した効率化を図る必要性があることと、この期の子どもたちに効果的な他者評価についての追究が必要である。中学校では自己評価が全体的に甘くなる傾向がありよい評価をする生徒が多く見られた。特に語彙力に課題がある生徒は同じ言葉を繰り返しているため、思考の質という点に関しては変化が見にくい。OPPAの教員の負担はかなり大きいものである。自己評価活動と他者評価活動をうまく融合し、さらに適切な評価方法として改善をしていくことが課題である。

## ②保育・教科の指導方法にかかわる成果と課題について

### ア 12年間の系統を踏まえた教科の本質に根ざした資質・能力の育成について

- 今年度は研究の重点の一つとして、「通教科的能力と関連的に育む教科の本質に根ざした資質・能力」(以下「資質・能力」)の見直しとともに、授業の実際とのかかわりをより明らかにするため、保育・各教科で共通の単元や領域を設定し、焦点化した学習カリキュラムを構築し保育・授業の改善に取り組んだ。その結果、系統的に単元や領域同士のつながりが見えやすく、細分化した12年の系統性を明らかにすることができ、「教科学力」と本学校園で育成をめざす「資質・能力」の関連を踏まえながら指導を行うことができた。児童・生徒側も課題意識をもって主体的に取り組む姿が見られた。具体的には、表3のような指導方法の改善とその成果が報告されている。

表3 保育・教科部における指導方法の改善とその効果(抜粋)

部会	改善した指導方法	指導の効果
保育	・9つあった「資質・能力」を6つにしぼって取り組んだ。『工夫する力』や『生活の場を整える力』などの育成に向け、子どもたちの興味、関心を的確にとらえるとともに、資質・能力の育成につながる援助を行った。	・子どもたちが必要なものを自分たちなりに考えたり試したりする姿や、やってみたことを取り入れようとする姿が見られた。
算数・数学科	・小学校ではキャリアプランニング能力、中学校では課題対応能力を中心に課題意識を持たせて取り組んだ。	・3年生の「あまりのあるわり算」では、日常生活での余りについて焦点をあてたところ、給食時間やグループ分けをする等の中で全体の数を見て「余りが出そう」や「ぴったり分けられそう」という発言が多く見られた。
体育科	・「よい動き」という概念があいまいだったため、「力動」「空間」「時間」の三視点で分析できるように具体化を図った。	・特に「空間」の視点を中心とした授業を各学年で行ったところ、低学年では敵をかわす動きを身に付けたり、作戦を考えたりする力が身に付き、高学年ではコートを広く活用しながら攻め作戦を立てたり、そのためにどのような力や練習が必要かを考えるなど自発的に課題を生み出すことができ、中学校では自ら空間を生み出す動きも加わり高度な動きも身に付けていくことができた。

- 一方、表4のような課題や改善策も挙げられている。保育・各教科部で、焦点化した単元や領域がどの学年でも同時期に指導を計画しているわけではなく、年度が始まって年間指導計画を見直す必要が出てくる教科があった。また、3つの「資質・能力」やそれに関連する教科学力の捉えが外部の方から見たときに必ずしも分かりやすいものにはまだなっていない現状がある。今後は、各部会の取組から、共通した課題を整理してとらえ、他教科間で生かしあうなどし、育成すべき資質・能力と教科学力に対応する効果的な指導方法のあり方を明らかにしていく。

表4 保育・教科部における課題と改善策（抜粋）

部会	課題	改善策
国語	・入門期に問いを貫き読み深めるということに難しさがある。	・子どもたちの問いをつなげたり、登場人物に同化しながら問いを発見したりするなど発達段階に応じた問いの持たせ方を工夫する。
音楽科	・発達段階が上がるにつれて、個人の技能の差が大きくなっていく。想いはあっても技能が伴わない場合に、この満足感が得られにくい。	・音楽づくり・創作に必要な技能を、その度立ち返らせながら、音楽づくり・創作に必要な音楽の基礎的能力を定着させていくとともに、表出された音や音楽が、自己表現の表れであるとして、形式を重視した機械的な音楽づくり・創作にならないように、個々の想いを大事にしながら指導していく。

イ 各教科に応じた「主体的に自己を変容させる評価方法」の開発について

○保育・各教科部で、「主体的に自己を変容させる評価方法」を昨年度に引き続き、評価方法の開発に取り組んできた。保育では、その素地として「自分のしたことを振り返られるような体験」「認められる喜びや達成感が味わえるような体験」ができるよう、友だちの優しいところを子どもが紹介できる場を設けたり、なぜそうするのかをクラス全体の場で紹介できる機会を設けたりすることができた。また、小中学校ではルーブリックを評価の指標としたパフォーマンス評価やOPPシート、自己評価シートや振り返りシートなどを通して自己の学びや変容を認識させるとともに、教師から生徒への助言が具体的になり、評価基準表を使ってより質の高いノートを作成する生徒も増え、さらに次への課題をもつ姿も見られた。

●評価に対する妥当性を高めるため、児童・生徒の自己評価能力やメタ認知能力を高めていく必要がある。だが、本時や単元における「自己の変容や成長」を記述することが難しい児童・生徒もおり、評価基準表を児童・生徒自身が十分活用できていない面もある。また、ルーブリックを作成する時間やそれに基づく評価に時間が費やされ、OPPシート自体をより使いやすいものに改善するなどの効率化を図っていく必要が今後もある。しかしながら「主体的に自己を変容させる評価」を保育・各教科全体で意識して取り組むという方向性は効果を上げているため継続していきたい。

## II 実施の効果

### 1 児童・生徒への効果

#### (1) 評価の方法と結果

幼稚園は、子どもが好きな遊びを見つけて遊んでいる時の一人一人の様子から「希望（のぞみ）」で育てる資質・能力（通教科的能力）を4段階の評定に照らし合わせて評価した。この4段階は、評定2を年少修了時、評定3を年中修了時、評定4を年長修了時までをめざす姿として設定している。評価は、一人一人のエピソード記録に基づいて判断した。この評価を4月と7月に行い、子どもの変容を分析し、効果を検証した（表5・6）。価値観については、昨年度の重回帰分析の結果より「自律」「共生」「参画」の全ての価値観が「キャリアプランニング能力」「人間関係形成・社会形成能力」「課題対応能力」の全ての資質・能力と複雑に関連し合っていることが明らかになったため、3つの資質・能力全てが育まれ行動として表れた姿を、「自律」「共生」「参画」の価値観の芽生えが育まれている状態ととらえた。そこで、3つの資質・能力の4段階評定の合計をもとに、価値観の変容を学年ごとに分析し、その要因について、エピソード記録をもとに検証した。

小中学校は、4月と7月に1年生から9年生の児童生徒を対象に「希望（のぞみ）」の学習による意識の変容を見取るために質問紙調査を行った。質問項目は、「希望（のぞみ）」において育成する資質・能力及び態度・価値観に対応する内容の設問に当てはまるか否かを4段階で回答する形式（4＝あてはまる、3＝ややあてはまる、2＝あまりあてはまらない、1＝あてはまらない）とした。調査結果について、質問項目ごとの肯定的回答の割合や、資質・能力及び態度・価値観ごとにまとめた質問項目の肯定的回答の割合の平均を算出したものをもとに、各区分や各学年の資質・能力及び態度・価値観に関する結果について分析した。1年生から9年生の結果は表7に示す通りである。各学年区分単位で見たときに、3つの資質・能力について児童・生徒質問紙結果の肯定的回答は7月時点において、最終期を除くすべての学年区分において80%以上の肯定的回答を示している。また、3つの態度・価値観については、「自立」「共生」については、7月時点において各学年区分とも80以上の肯定的回答を示している。一方、「参画」については、小中接続期部会以外は4月に比べて7月の方が肯定的回答の割合が増えている。これに加え、単元における子どものワークシート、振り返りや感想、関係者への手紙、授業者の見取りや対話に基づく所感により、資質・能力及び態度・価値観の変容を見取り、子どもたちへの効果を検証した。「(2)「希望（のぞみ）」で育成する3つの資質・能力及び3つの態度・価値観の変容」(P.6)では、これらをもとに、学年ごとにその状況について報告するものである。また、図5は、幼稚園における4段階の評定別割合

と小中学校における4段階の児童生徒質問紙調査の段階別割合をグラフにしたものである。この回答における4～1段階の割合の変化とあわせて、子どもの発言や様子、記述等の質的な変容を分析した。

表5 資質・能力にかかわる幼児の変容 (差: 10月-5月)

能力	評定	尺度	年少			年中			年長		
			4月	7月	差	4月	7月	差	4月	7月	差
キャリアプランニング能力	4	みんなのためになることを見つけて、どうしたらいいか考え、自分(たち)で進んで行動することができる。	0%	0%	0%	0%	0%	0%	43%	67%	+24%
	3	みんなのためになることを見つけてやってみて、周りから認められることに喜びを感じることができる。	0%	0%	0%	0%	27%	+27%	10%	20%	+10%
	2	みんなのためになることをやってみて、周りから認められることに喜びを感じることができる。	6%	65%	+59%	87%	67%	-20%	47%	13%	-34%
	1	自分のことで精いっぱい周りに思いが及ばない。	94%	35%	-59%	13%	7%	-6%	0%	0%	0%
人間関係形成・社会形成能力	4	いろいろな相手に対して(同年齢、異学年、教師など)相手の様子を見ながら、相手の思いを聞いたり、自分の思いをくわしく伝えたりすることができる。	0%	0%	0%	0%	0%	0%	17%	43%	+26%
	3	相手によっては(気の合う友だちや教師など)相手の様子を見ながら、相手の思いを聞いたり、自分の思いを伝えたりすることができる。	0%	6%	+6%	4%	50%	+46%	60%	54%	-6%
	2	相手によっては(教師や気の合う友だちなど)自分の思いを伝えることができる。	24%	53%	+29%	83%	50%	-33%	23%	3%	-20%
	1	他者と関わろうとせず、他者に自分の思いを伝えようとする。	76%	41%	-35%	13%	0%	-13%	0%	0%	0%
課題対応能力	4	自分の目的に向かって、さらにいろいろな方法を試したり、自分の考えた方法を繰り返し返したりして改良していく。(前提:友だちと一緒にでも、ひとりでもいい。)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	37%	47%	+10%
	3	自分の目的に向かって、いろいろな方法を試したり、自分で考えた方法を繰り返したりする。	0%	24%	+24%	0%	37%	+37%	60%	53%	-7%
	2	自分の目的に向かって、対象に興味を持って自分で考えたり、友だちと同じ方法を試したりする。	18%	52%	+34%	97%	63%	-34%	3%	0%	-3%
	1	躊躇してやらなかったり、あきらめたりする。	82%	24%	-58%	3%	0%	-3%	0%	0%	0%

表6 価値観にかかわる幼児の評定の変化

学年	価値観の変容(7月-4月)	人数	全体に対する割合
年少(17名)	+5	1	6%
	+4	1	6%
	+3	0	0%
	+2	8	47%
	+1	6	35%
	0	1	6%
年中(30名)	+3	3	10%
	+2	9	30%
	+1	14	47%
	0	3	10%
	-1	1	3%
年長(30名)	+3	3	10%
	+2	6	20%
	+1	14	47%
	0	7	23%

表7 児童生徒質問紙調査結果(4月・7月)肯定的回答の割合(%)の変化 ※小数点以下を四捨五入

資質・能力	時期と差	1年生	2年生	区分全体	3年生	4年生	区分全体	5年生	6年生	7年生	区分全体	8年生	9年生	区分全体
キャリアプランニング能力	4月	94%	88%	91%	93%	93%	93%	95%	93%	92%	93%	87%	88%	88%
	7月	92%	91%	92%	95%	91%	93%	95%	88%	82%	88%	91%	86%	88%
	7月-4月	-2%	3%	0%	2%	-2%	0%	0%	-5%	-10%	-5%	4%	-2%	1%
人間関係形成・社会形成能力	4月	71%	86%	79%	94%	86%	90%	95%	89%	89%	91%	89%	91%	90%
	7月	85%	85%	85%	90%	89%	90%	92%	93%	81%	89%	83%	86%	84%
	7月-4月	14%	-1%	7%	-4%	3%	0%	-3%	5%	-8%	-2%	-6%	-5%	-6%
課題対応能力	4月	84%	80%	82%	89%	87%	88%	91%	80%	84%	85%	81%	79%	80%
	7月	89%	85%	87%	90%	88%	89%	90%	83%	75%	83%	81%	74%	78%
	7月-4月	6%	5%	5%	1%	1%	1%	0%	3%	-8%	-2%	0%	-4%	-2%
態度・価値観	時期と差	1年生	2年生	区分全体	3年生	4年生	区分全体	5年生	6年生	7年生	区分全体	8年生	9年生	区分全体
自律	4月	93%	84%	88%	88%	88%	88%	95%	88%	90%	91%	86%	84%	85%
	7月	86%	90%	88%	95%	88%	92%	95%	85%	80%	87%	85%	81%	83%
	7月-4月	-7%	7%	0%	7%	-1%	3%	-1%	-2%	-10%	-4%	-1%	-3%	-2%
共生	4月	84%	90%	87%	92%	88%	90%	95%	85%	88%	89%	87%	84%	86%
	7月	89%	89%	89%	93%	89%	91%	94%	86%	80%	87%	89%	84%	87%
	7月-4月	5%	-1%	2%	1%	1%	1%	-2%	1%	-8%	-3%	2%	0%	1%
参画	4月	78%	67%	72%	66%	61%	64%	78%	63%	52%	65%	41%	53%	47%
	7月	84%	67%	76%	72%	62%	67%	68%	65%	56%	63%	51%	49%	50%
	7月-4月	6%	0%	3%	6%	1%	3%	-11%	2%	3%	-2%	10%	-3%	4%

(2) 「希望 (のぞみ)」で育成する3つの資質・能力及び3つの態度・価値観の変容

①入門期 (年少・年中) における変容

ア 資質・能力について

キャリアプランニング能力	年少	4月当初は身支度など自分のことに精一杯の様子だったが、丁寧に寄り添いながらやり方を伝えていったことで、自分のことは自分でしようとする姿が増えてきた。また、トイレのスリッパ揃えやお弁当運びなど進んで頑張る姿が見られ、いいこと見つけで取り上げると、自信となり、友だちのためにもっとやってみようと思欲が高まってきている。
	年中	4月頃は、園生活に慣れることが精一杯な子どもの姿が多かったが、まずは自分自身のこと一つひとつ丁寧に取り組めるように教師がかかわっていく中で、7月頃には園生活にも慣れ、見通しをもって生活する姿が見られるようになった。また、「いいことみつけ」をしていく中で、絵本を並べやスリッパ揃えなど、クラスのために行動しようとする子どもの姿も増えた。
人間関係形成・社会形成能力	年少	入園当初は、保護者から泣いて離れられない姿や教師のそばから離れず友だちとかわることに不安を感じて思いを出さない姿が見られた。そこで、同年齢の友だちと一緒に物づくりや色水遊びなどができるコーナーを設けたり、かわりをつないだりすることで、友だちに作ったものを見せたり、自分の思いを言葉で伝えたり、誘い合って遊びに行ったりする姿が見られるようになった。
	年中	4月頃は、新しい環境に不安もあり、教師や気の合う友だち以外にはなかなか自分の思いを伝えることができない子どもが多かった。また、友だちにされて嫌だと感じたことをなかなか伝えられない子どもが多かったが、自分の言葉で思いが伝えられるように教師がかかわったり、見守ったりしていく中で、7月頃には嫌だと感じたことも「〇〇されるのは嫌だったよ」などと自分の思いを言葉で伝える姿が増えた。
課題対応能力	年少	4月当初は、新しい環境に不安を感じ、「やってみよう」という気持ちはあっても躊躇してしまう姿が見られた。やりたい気持ちに寄り添いながら教師も一緒に遊びこ加わったり、年中児と同じ場で遊びをする機会を設けたことで、年中児のやり方を見てまねをしたり、十分な時間を保障したことで、自分なりに考えたり気付いたりする姿が見られ、あきらめずに夢中になって遊ぶ姿が見られるようになった。
	年中	子どもが興味をもったことに諦めずに取り組めるように環境援助の工夫をしたり、子どもの思いを支える教師のかかわりをしていく中で、苦手だなと感じていたことにも友だちと一緒に挑戦したり、繰り返しやってみようとしたりする姿が見られるようになった。

イ 態度・価値観について

自律・共生・参画	年少では、幼稚園生活に慣れてきた6月頃より作ったものや楽しかった遊びを伝える「紹介タイム」や友だちのために行動している姿を紹介する「いいことみつけ」などの振り返りのひと時を大切にしてきた。自分の作ったものや友だちのためにしたスリッパ揃えなどのよいところを教師や友だちに認められることが自信となり、もっと作ってみたい、もっと友だちのためにやってみようという意欲が膨らんできている。
	年中では、4月頃は、自分のことで精一杯な子どもの姿が多かったが、少しずつ園生活にも慣れ、周りの様子に気付けるように教師がかかわっていく中で、次第に友だちを意識していく姿が見られるようになった。また、お弁当運びや絵本並べなど、クラスのお手伝いを意欲的に取組、身近な友だちのためになることをやってみる喜びを感じ、さらにもっと友だちのためにやってみようという思いが育まれつつある。

②幼小接続期 (年長・1年・2年) における変容

ア 資質・能力について

キャリアプランニング能力	年長	年下の友だちの片付けを進んで手伝う姿や倉庫の遊具を丁寧に並べる姿などを認めていくとともに、なぜそうするのかをクラス全体の場で紹介できる機会を設けた。次第に“自分たちもやろう”と思う子どもが増え、みんなのためできることを進んで行動するようになった。
	1年	気が向いたときのみ係の仕事をしていた子どもに、自分で企画・運営する会を開催させたことで、仲間の喜ぶ姿を見る機会が生まれ、その充実感から意欲的に係の仕事に取り組むようになった。自分の担う役割だけにとどまらず、先輩の姿を真似て新たな役割を見出そうとする子どもの姿もあった。
	2年	1年生との交流を通して、自分たちの行為が相手にとって本当に親切な行為だったか、やさしさの押しつけになっていなかったかと振り返り、日常生活に生かそうとする姿が見られた。
人間関係形成・社会形成能力	年長	自分の思いを伝える場や話し合いができる場を設けていくことで、自分の思いを伝えたり、相手の思いを聞いたりしながら、話し合いをする姿が増えた。一方で、相手の思いを受け入れていることが多く、自分の思いがあるものの相手に伝えにくそうにする姿も見られる。
	1年	少しずつ自分を客観的に見られるようになりつつあるため、肯定的な回答の割合が下がってきている。2年生との交流を経て、年長児との交流をスタートさせたことで、先輩のように年長児のペアと接したいという思いをもつことができ、交流の中で相手を気遣って順番を譲ったり、ゆっくり待ったりする姿が多く見られた。
	2年	1年生の思いに寄り添いながら、活動計画や内容を考えたり、2年生同士で話し合っ役割を決めたりすることを通して、交流会での1年生との関わり方を考えるようになった。また、2年生同士の間の中にも、相手の思いを考えて行動する姿が見られた。

課題対応能力	年長	“できるようになりたい”と思うような運動遊び、自分がイメージするものを“作りたい”と思うような製作遊びを取り入れ、粘り強く取り組む姿、工夫している部分をしっかりと認めていった。このことが自信となり、“難しい”と感じたことにも意欲的に挑戦するようになった。
	一年	仲間のアドバイスや教師の手助けをもらいながら、自分のやってみたいことを形にしようと試みている。係活動の学習では、継続できるようにチェック表のアイデアを形にしたり、年長児との交流の学習では、設計図からものづくりをしたりするときに、その姿が多く見られた。
	二年	自分たちで考え、計画を立てた活動を実施し、振り返りを通して成果や課題を明らかにしようとする姿が見られるようになった。課題に対して、もう一度挑戦する意欲を引き出し、機会を設けることで、活動を見直してよりよいものにしようとする姿が見られた。

### イ 態度・価値観について

自律	年長	一年・二年	自分ではがんばってやってみたことをクラスで紹介し、みんなに見てもらって認められた体験が、子どもにとっては自信につながった。これにより、友だちにやり方を進んで教えようとする姿や相手の考えを認めたり相手のことを思って行動したりする姿が見られるようになってきた。
共生			「なりたい自分」を常に意識することが難しく、活動のたびに「ねらい」と「なりたい自分像」を確認した。そのことで、大きくねらいから逸れることなく学習が進められるようになり、「なりたい自分」に近づこうとする姿が見られるようになってきた。
参画			交流に向けた遊びのルールを話し合う中で相手のことを気遣った発言が見られ、相手の気持ちを尊重しようとする姿が見られるようになってきた。話すことに抵抗を感じている子どももいるが、伝え合うことを楽しんでいる子どもが少しずつ増え、話し合いに参加する大切さに気付けるようになってきた。
			学級や学校の課題を見出し、進んで解決していこうとする子どもはまだ少なく、個人の課題の解決に気持ちが向いているようである。共生の価値観とのつながりを意識しながら、集団に目を向けさせて、実践を重ねていく必要がある。

### ③中間期（3年・4年）における変容

#### ア 資質・能力について

キャリアプランニング能力	三年	学校のために何ができるか、自分でやろうと決めた目標に向かって活動することができた。活動を振り返ることで、だんだんと自分を客観的に見つめられるようになってきた。その結果、自分の役割や仕事に責任をもって取り組み、学校のみんなが気持ちよく生活できるように考えることができるようになった。
	四年	幼稚園年長児との交流を通して、「なりたい自分」について、吟味させることを通して、「なりたい自分」という目的に対して、ステップアップしていくための目標を立てることが出来るようになった。また、8年生が4年生の時に、幼稚園児だった自分たちにかかわってくれたことをヒントにし実践することで、上級生としての関わり方や、8年生になった時の自分のあり方についても考えることができた。
人間関係形成・社会形成能力	三年	活動を重ねていくうちに、自分の考えよりも「みんなが気持ちよくすごすことができる」を優先して考え取り組むことができるようになってきた。グループやクラスで課題解決に向けて話し合う場面では、友だちの意見に賛同したり折り合いをつけたりしながら進めていくことができた。
	四年	園児は、自分たちにとっていわゆる「絶対的弱者」であり、何かをしてあげたいという自分の思いを十分に発揮できる幼稚園年長児との交流はとても楽しみなものであり、「守るべきもの」といったような保護者的な立場を経験することが出来た。また一人の園児に対して、二人以上で交流するため、同学年間でもチームワークのような協力体制が芽生え、園児とかかわることができるようになった。
課題対応能力	三年	計画→実践→課題発見→改善を繰り返し行うことで、徐々によりよい活動になった。活動ができていない場合については、具体的な根拠を見つけ、その原因の改善案をグループや全体で話し合うことができるようになった。
	四年	園児との交流において、発達段階が全く異なるので、園児の行動が理解できずに対応に悩んでいる場面も見られた。具体的には、今まで一緒に遊んでいたのに、園児が何を思ったのか、いきなり違うことを始めたり、勝手にどこかへ行こうとしたりすることがあり、その対応に困っている場面も見られたが、どうやったら園児を楽しませることができかを相談し考える姿を見ることができた。その結果、園児を自分たちに合わせるのではなく、自分たちを園児に合わせることに気付き、接することができるようになった。

### イ 態度・価値観について

自律	ワークシートに本時の全体のめあてや個人のみめあてを設定することで、「なりたい自分」を常に意識し、課題が出てきてもあきらめずに取り組むことができた。3年生はクラスみんなのため、学校みんなのために、4年生は年長児のために、それぞれ「喜んでもらいたい」という意識をもって活動をし、人の役に立つことに喜びを感じるできるようになった。
共生	課題解決に向けて同学年の友だちとペアやグループ、また学級や学年全体で話し合う場面では、自分の考えをしっかりと伝えたり、相手の考えに賛同したりして、話し合いを進めることができるようになった。また、折り合いをつけないと活動が進まないことも理解しながら全体での動きができるように話し合いを進める姿も見られた。また、4年生は年長児との交流もあり、年齢の開いた上学年として、相手の気持ちに合わせながら、活動を楽しむ姿も見られた。
参画	学校のためにできることを見つけて主体的に活動したり、交流のねらいに合わせてよりよい方法を考えて実行したりしていたが、「よりよい集団をめざす」「主体的に問題を見つける」などの参画の態度・価値観と結び付けてとらえることが難しかったと考えられる。今後は、参画の態度・価値観を意識させながら、身近な集団の役に立つことを意識した取組を進めていくようにする。

#### ④小中接続期（5年・6年・7年）における変容

##### ア 資質・能力について

キャリアプランニング能力	五年	「校外宿泊学習」では、特に野外炊飯を通して、班の一員として調理に取り組む自覚や、野外炊飯を成功させるために自分の仕事に対する責任感を高めるとともに、班のために働くことの意義や大切さを実感できるようになった。
	六年	班別自主研修をはじめとする修学旅行の活動は、一人の力だけではなしえないものが多いことに気付く、協力することの大切さや周囲の人への感謝の気持ちをもつことができるようになった。特に、普段の生活の中で当たり前存在であった家族と離れることで、その大切さに気付くことができた。
	七年	上級生に疑問や不安を話したりすることで、自分たちができる努力を具体的に知ることができた。また、上級生が相手のことを考えながら自ら行動している姿を見ることによって、目標に向けて日ごろから努力していこうという意識が高まっている様子が見られるようになった。
人間関係形成・社会形成力	五年	「校外宿泊学習」では、各活動を通して生まれた課題の解決に向け、誰とでも進んで関わり、仲間のよさを感じ、ともに協力したり、高め合ったりすることができるようになった。
	六年	班別自主研修の計画を立てる中で、自分が希望する見学地を主張するものの、班での話し合い活動で建設的に考えをまとめたり、仲間の考えを受け止めたりしながら、見学地や体験活動の選定を行う姿が見られた。
	七年	8年生の対応が自分たちを気遣ったものになっていたことに感動したり、相手の立場を考えながら意見を作っていることに気付いたり、笑顔で誰とでも話せる8年生から目標とする姿を見つけられることが多かった。
課題対応能力	五年	「校外宿泊学習」では、自ら目標を決め、活動の実施に向けた話し合い、計画、準備、運営をする活動を通して、課題解決の手順や方法を学び、最後まで責任をもって活動できるようになった。
	六年	修学旅行に臨むにあたって、子どもたちは「見通しをもつ」という目標を立てて活動に取り組み、いろいろな状況を想定しながら計画を立てることができた。また、現地での予期せぬ問題にも臨機応変に対応し、集合時刻を守って集まることができた。
	七年	8年生の段取りの良さや活動時間を守ってできているということ、また、8年生は臨機応変に相手意識をもって行動し、どうすればよくなるのかを班の全員で考えることができていたということなどを学んだ。

##### イ 態度・価値観について

自律	「なりたい自分」について、OPPの振り返りなどで自分の思いを綴ってきたことで、自分の課題を見つめ、その課題を乗り越えていくためにどうすべきかを考えることができるようになった。
共生	「希望」の学習の中で、リーダーとフォロワーの立場を経験することや、クラスを超えたグループ活動に取り組むことで、様々な立場における見方や考え方に触れることができた。その結果、相手の立場に寄り添い、心を配りながらかかわることの大切さに気付けた。
参画	「希望」の学習において課題を自分たちで考え、その解決に向けて計画・立案・実行・修正のPDCAサイクルを繰り返し経験してきたことにより、学校行事などにおいても主体的に取り組んだりする姿が見られた。

#### ⑤最終期（8年・9年）における変容

##### ア 資質・能力について

キャリアプランニング能力	八年	ヒロシマからオキナワそして世界への学習では、平和について改めて学習し深く考えることを通して、平和についての思いを自らの生き方、あるべき姿に重ね合わせ、そのような姿になるために自分たちにできることを考えようとする姿が見られた。
	九年	Peace Project in Hiroshima 2017に向けて事前準備を進める中で、グループでの協力の必要性を感じ、時間内に自分たちで決めた目標を達成することができた。碑の英語による説明や平和について英語で伝えられる準備をするなど、見通しをもって行動する姿が見られるようになった。加えて、文化的背景の異なる外国の先生方との交流を経ることで、海外の文化に興味を持つ生徒の姿が見られた。
人間関係形成・社会形成力	八年	わくわくWORK 職場体験プロジェクトでは、「勤労」というキーワードをもとに、様々な立場の人とかかわる中で、人間関係や社会形成について理解を深めた。働く上で大切なことをあらゆる体験から学び考え、日々の生活の中でその力を身に付けていくために何をすべきかを考え、行動に移す姿が見られた。
	九年	Peace Project in Hiroshima 2017の学習において、自分の考える平和について、外国の先生方と直接英語でコミュニケーションをとりながら考えを深める経験が、それまでの準備段階で生じた困難を上回る達成感につながり、次の福祉体験に生かそうとする姿が見られた。また、外国の方との交流の際には、言葉によるコミュニケーションだけでなく、身振り手振りといったノンバーバルな方法を活用する姿が見られた。
課題対応能力	八年	園児・小学生との交流活動では、「園児さんを笑顔にするためにはどうすればよいか」という課題に対し、個人や集団に足りないことや改善すべき点について考え、試行錯誤し、PDCAサイクルで実施・改善を繰り返していく中で、課題の解決・目標の達成に向けて協力して努力する姿が見られた。
	九年	Peace Project in Hiroshima 2017の取組を、目標を決めて計画的に行っていた。また、実施当日には事前の計画を当日の状況に合わせて臨機応変に対応する柔軟な姿が見られた。加えて、異なる文化的背景を持つ外国の先生方と英語で平和について語り合うために、平和を語る視点や提示する話題にまで気を配りながら学びを深めようとしていた。平和に対する思いを語り合った際には、その共通する部分や異なる点について考えようとしていた。

## イ 態度・価値観について

自律	3年間の学習の積み上げにより、自ら問いを持ち、調べ、仲間と交流をし、その問いを再構築することで深い学びとなっている。なりたい自分を設定し、社会の一員としてどうあるべきかを真剣に考え、行動しようとする態度が育まれている。
共生	一人一人が平和について自分なりの考えを持ち、事前に仲間と交流することを通して、具体的な平和に対する考えを深めることができ、これから共にグローバルな社会を生きていく仲間や異なる他者を尊重し、理解しようとする態度が育成された。
参画	「Peace Project in Hiroshima 2017」の取組では、交流の計画や準備の段階で、英語による表現活動やコミュニケーションの難しさを感じていたが、班員同士の英語を使った説明練習や話し合いを重ねるごとに、プロジェクトを成功させようという気持ちが高まっていった。

### 2 教師への効果

7月下旬、本学校園の教職員に対して、4段階での回答形式（4＝あてはまる、3＝ややあてはまる、2＝あまりあてはまらない、1＝あてはまらない）の意識調査を実施した。本年度は基本的には昨年度までの継続研究であるが、「『価値観の育成』は重要だと思う。」の項目に関しては肯定的評価が100%であり、全教職員が価値観の育成に関して共通理解をもって研究を進められていることが確認できた。しかし、「研究開発に関する取組を通じた子どもの変容を、実証的なデータ（事実）で説明できる。」については、昨年度に続き57%と肯定的評価が低かった。これは、質問紙による調査やOPPAによる評価により、子どもの実態を把握することはできてはいるが、子どもの変容を説明できる実証的なデータとして活用するまでは至っていないととらえていることが考えられる。今後は、質問紙調査やOPPAを子どもの変容を見取るためのデータとして活用しながら、実態に応じた指導と評価となるようにさらに研究を進める。

### 3 保護者等への効果

今年度も、全学年で「希望（のぞみ）」及び「希望（のぞみ）視点の保育」の参観日を設定したり、「研究開発だより」を年間6回程度発行したりすることで、保護者への理解を図ってきた。そして、参観後に保護者への質問紙調査を実施した。幼小中の保護者全体としては、ほぼ全ての質問項目で、80%以上の肯定的回答を得た。特に、『「希望（のぞみ）」の学習の内容に興味がある』、『「希望（のぞみ）」の学習で子どもたちに、人とかかわる力がついていると感じる』の項目では90%を超える肯定的回答を得、保護者の「希望（のぞみ）」の学習への関心が高く、その効果について、非常に好意的に受け止められている。また、質問項目ごとに見ると、『「希望（のぞみ）」の学習で子どもたちに、目標に向けて計画的に学ぶ力がついていると感じる』88.6%、『「希望（のぞみ）」の学習で子どもたちは、学ぶことの意義を感じることができていると思う』86.7%と、「希望（のぞみ）」の学習で学ぶ力や学ぶことの意義を感じているととらえられている。校種別に見ると、昨年度と比較して幼小は肯定的回答が微増したのに対して、中学校は87.4%（H28）から91.0%（H29）となり、肯定的回答率が増加し、中学校の保護者への理解が伸びる結果となった。このように今年度は、広報活動だけではなく、特に保育・授業参観の中での子どもの様子からも、保護者が子どもの成長を実感し、興味をもつことができたのではないかと考える。

## Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

「希望（のぞみ）」については、自己の生き方を考え、実践する子どもの育成をめざすために、「希望（のぞみ）」と道徳・特別活動を関連させた「希望プログラム」を小学校1年生から中学校9年生までのすべての学年において計画・実施し、12年間の系統の整理や実施の効果の検証をより効果的に行うことができた。また、保育・教科部においても、「通教科的能力と関連的に育む保育・教科の本質に根ざした資質・能力」について保育・教科の固有性や12年間の系統をふまえながら、幼小中の教員が連携し、実践事例を通してお互いに検証しあうことができた。その中で、次の問題点及び今後の課題が明らかになっており、今後さらに検証を進めていきたい。

それは、研究のまとめにむけた重点取組の焦点化についてである。各部や部会において12年間一貫の系統を整理したカリキュラムの開発や系統性のある評価方法の研究を推進する中で見えてきた課題を統合して、相互の関連を図った改善の方向性を明らかにして取り組む必要がある。たとえば、希望「（のぞみ）」で培った指導方法を、子どもたちの発達を踏まえた教科指導や児童・生徒指導、自治活動の指導の改善などに活かして総合的に検証し、それらの汎用性について明らかにする、通常の道徳の時間以上に「価値の実践の場」となる授業展開の工夫、子どもたちの様子を見極めながら、流動的に単元を再構成する柔軟性、主体的に自己を変容させることにつながる、自己評価活動と他者評価活動を融合させた評価方法の実践、評価に必要なメタ認知能力やスキルや語彙を増やす指導と教職員、保護者アンケートの肯定的回答の割合の高い質問項目の見直し（記述の追加等）による研究開発の理解の拡大等である。