

令和6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

① 資質・能力について

- ・ 自分や他者、社会を知り、「自分はどう生きるか」と探究しながら、自己実現を目指していく新領域「どう生きるか」を教育課程に創設した。
- ・ 育みたい資質・能力を「自己実現に向かうための資質・能力」とし、それを構成するのは「問題解決力」「関係構築力」「貢献する人間性」の3つであるとした。
- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」は、学習指導要領における学習の基盤となる資質・能力と捉え、学習指導要領に書かれている資質・能力の三つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」と、「どう生きるか」で中心的に育みたい「自己実現に向かうための資質・能力」を、系統的かつ横断的に紡いでいくことができるよう教育課程の構成を整理した。

② 資質・能力を育む場について

- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」を育むためには、次の三つの場が必要であると考えた。一つ目は、実社会・実生活にあるテーマに対して探究的に学ぶ場である。二つ目は、その探究の中で起こるジレンマやエラーに対して道徳的な議論を繰り返し、他者の価値観を受容して共感的に理解し、他者と自分の幸せのために何ができるのかを考え、行動する場である。なお、本校においてジレンマとは、二つ以上の価値で葛藤すること、エラーとは、児童生徒にとって探究の中でうまくいかないこと、乗り越えるべき壁と定義している。三つ目は、児童生徒が自身の変容や成長を自覚することにより、自分らしさを生かし、他者や社会を受け入れながら、自分と社会の未来に夢と責任をもって行動する場である。
- ・ 三つの場を設定し、「自己実現に向かうための資質・能力」を直接的に育むため、総合的な学習の時間、生活科、特別の教科道徳を「どう生きるか」に充て、次のとおりに目標を設定した。

「どう生きるか」の目標

実生活や実社会の課題を自分ごととして解決する過程において、ジレンマやエラーを乗り越え、自己の在り方や生き方についての考えを深め、個人の体験や経験、客観的な情報や科学的根拠、道徳的諸価値を基に、主体的・協働的に納得解や最適解を導いていくことを通して、自己実現に向かうための資質・能力を育成する。

- (1) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現するなど、どんな状況でも自分で何ができるのかを考え、困難を乗り越えて行動する「問題解決力」を育むことができるようにする。
- (2) 他者を受容して共感的に理解し、他者と力を合わせて考え、行動することができる「関係構築力」を育むことができるようにする。
- (3) 自分らしさを生かし、自分や他者、社会をよりよくするために行動しようとする「貢献する人間性」を養う。

③ 資質・能力が発揮されている姿と教師が見届ける視点について

- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いたかどうかを全職員が同じように見届けるようにするために、見届ける視点の整理を行った。
- ・ 授業や生活の中で児童生徒が資質・能力を発揮している姿として表1のように描き、児童生徒がどのような姿をめざすのかについて明らかにした。同時に教師が見届ける視点を整理することで、めざす児童生徒の姿の共有をしやすくした。
- ・ 児童生徒が資質・能力を発揮している姿は様でないことが教師間における姿の共有の上で課題となり、学年の発達の段階に応じて、児童生徒が資質・能力を発揮した姿をさらに詳しく描いた。(表2)

(表1) 「自己実現に向かうための資質・能力」が発揮されている姿と、教師が見届ける視点

自己実現に向かうための資質・能力	資質・能力が発揮されている姿	教師が見届ける視点
問題解決力	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の問題をもち、問題を解決するために考え、判断し、行動する ・あきらめずに最後までやりぬく ・今の自分に満足することなく、自分の考えをさらに広げ、深める 	<ul style="list-style-type: none"> ・学んだことを生かす ・思いや願いをもつ ・問題を発見する ・活動を計画する ・計画を実行する ・思いや願い、考えを貫く ・批判的に捉え、判断する ・自分のアプローチを柔軟に変えていく
関係構築力	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の考えを理解し、対話を通して人・もの・こととのジレンマやエラーを乗り越える 	<ul style="list-style-type: none"> ・学んだことを生かす ・寄り添う ・折り合いをつける ・分かち合う ・共に向かう
貢献する人間性	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の長所と短所、相手が行っていることやものごとの価値に気づき、相手や社会に対して敬意をもって自分にできることを考え行動する 	<ul style="list-style-type: none"> ・学んだことを生かす ・自分を認める ・相手や社会へ敬意をもって働きかける ・新しいものを創り出す

(表2) 学年の発達の段階を踏まえた「自己実現に向かうための資質・能力」が発揮された姿

	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
問題解決力	学級の仲間と共通の願いをもち、願いを達成するために、行動することができる。	学級の仲間と共通する、または、問題別グループで問題を見だし、解決するための方法を考えて、問題解決に向かって行動することができる。(探究の形・サイクルを身に付ける)	問題別グループで問題を見だし、問題が解決できなかったときにも、多様な考え方をもとに、問題解決に向かい続けることができる。(探究活動に必要な資質・能力を身に付ける)	個人で問題を見だし、自立した探究(問題解決のために計画から実行・振り返りまでを行う)ができる。					
関係構築力	人・もの・ことと深い関わりをつくることができる。また、学級の仲間と考えを分かち合いながら、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。	情報をもっている人に出会い、関係を作りつつ、情報を集めることができる。また、学級や願い(課題)別グループ内の考えの共通点や相違点を見いだしながら、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。	情報をもっている人に出会い、関係を作りつつ、情報を集めることができる。また、問題別グループ内で建設的な話し合い活動を通して、考えの折り合いをつけることを通して、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。	課題解決に必要な人を自ら選択し、関係を作りつつ、情報を集めることができる。また、考えや価値観の違いが生じたときは、話し合い活動を通して合意形成に向かうことで、ジレンマやエラーを乗り越えることができる。					
貢献する人間性	「(他者のために)できた!」「うれしかった!」といった実感を得ることができる。	活動を振り返って、どうしてよかったのかを自ら考えることができる。どうすれば貢献できるかを考えることができる。	貢献できる活動を自ら行おうとする。						

- ・ なお、特別支援教育においては、表2のような姿を描くことは困難であると考え、個々の実態に合わせためざす姿を描き、その姿に迫るために、どんな資質・能力を身に付けていけばよいか、段階を示すようにした。その段階も、エレベーターのように順番に上がっていくのではなく、行ったり来たりを繰り返しながら成長していくことも加味して描くようにした。

④ 「学びのカテゴリー」について

- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」を育成することを目標にした学びにおいて、児童生徒の興味・関心や生活環境などの実態、発達の段階を考慮し、自分や他者、社会をテーマにした探究領域「学びのカテゴリー」を設定した。
- ・ 「学びのカテゴリー」を発達の段階を踏まえて9年間通してバランスよく仕組み、各教科等と関連付けて学んでいくことで、実社会・実生活をテーマに探究的に学ぶ中から生まれるジレンマやエラーを児童生徒が乗り越え、自己実現へ向かう学びを連続的・発展的に行うことができるようにした。
- ・ 実践を重ねていく中で、児童生徒一人一人が自分にあったテーマを見付けるには、それまでの生活経験等が必要となり、多くの時間が必要であることが明らかとなった。そこで、第8・9学年は、「社会に生きる」という2年間の探究テーマとした。（表3）

（表3）「学びのカテゴリー」

通常学級									
学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	7年生	8年生	9年生
カテゴリー	あそび	野菜	花	動物	暮らし	まちづくり	社会	社会に生きる	
ねらい	あそびを通して、周りの人と仲良くするために、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	野菜を育て、収穫の喜びを味わうことを通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	花を栽培し、全校を花でいっぱいにする活動を通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	飼育している動物たちの「命」と向き合うことで、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	身近な暮らしにある問題の発見、解決を通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	身近なまちの問題を発見し、解決していく中で、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	社会についての問題を見出し、解決していく中で、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。	多様な価値が在る社会の中で、自分はどう生きるかを考え、行動していくために、自分でテーマを見つけて探究し、資質・能力を育む。	
特別支援学級									
学年	1・2年生		3・4年生		5・6年生		7年生	8年生	9年生
カテゴリー	遊び・生活づくり				地域・情報			進路・余暇	
ねらい	仲間と一緒にできる喜びや生活をつくっていく楽しさを味わうことを通して、自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。				学校の周りの地域についての情報収集・情報発信を通して、人と関わりを楽しみ、社会の中で自分はどう生きるかを探究し、資質・能力を育む。			自分の描く夢や希望を基に、実社会とつながる進路や生き方を充実させる余暇活動について探究し、資質・能力を育む。	

⑤ 構成概念について

- ・ 探究活動には知識及び技能は必要である。研究開発二年度当初までは、現行の三つの自己実現に向かうための資質・能力と並列で「知識・技能」が定義されていたが、カリキュラムの特徴から、毎年学習内容が変化していくため、知識・技能をまとめる作業は、実態に合わないものになってしまう。そこで、概念という形でまとめることで、各カテゴリーで必要な知識及び技能を整理しようとした。構成概念をはっきりさせることによって、カテゴリーの学びをはっきりさせることができ、自己実現に向かう児童生徒を育みやすくなる考えた。
- ・ 学年に付き、二つの構成概念を設定し、一つは、児童生徒が身に付けてほしい「人・もの・こととの関わり方・態度」に関する構成概念とし、もう一つを各カテゴリーの「探究の過程」において必要だと考えられる構成概念として整理した。（表4）

(表4) 「どう生きるか」で設定した構成概念一覧

学年	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	7年生	8年生	9年生
人・もの・こととの関わり方・態度	試行錯誤	献身性			共感			社会参画	
探究の過程	充実感		有限性		多様性			ウェルビーイング	

学年	特別支援学級 1～4年生	特別支援学級 5～7年生	特別支援学級 8～9年生
人・もの・こととの関わり方・態度	繰り返し関わる		関わりを広げる
探究の過程	充実感		将来

(2) 教育課程の構成は適切であったか

① 資質・能力について

- ・ 年度当初から、各種教育計画や指導部提案などに、「自己実現に向かうための資質・能力」を發揮しためざす姿が明記されるようになり、教師間でも、これらの資質・能力をどう育めばよいかの視点で討議が深まるようになった。この様子から、「自己実現に向かうための資質・能力」が学校全体で浸透したことが分かり、資質・能力の設定は適切であったといえる。
- ・ 教師と児童生徒の間での共有を図るために、めざす姿を、学年の発達に合わせて分かりやすくし、教室に常掲した。そのことによって、そのことによって、教師と児童生徒が同じ目標に向かって学びを進められるようになった。

② 資質・能力を育む場について

- ・ 「実社会・実生活にあるテーマに対して探究的に学ぶ場」に関わって、各学年に「学びのカテゴリー」を設定し、それに基づいて指導計画を立てることが教師の中で定着した。また、探究サイクルをベースに単元指導計画の改善が定着し、児童生徒も教師も常に探究テーマを意識しながら学びを進める姿が見られるようになった。以上の結果から、「実社会・実生活にあるテーマに対して探究的に学ぶ場」は適切に設定されたといえる。
- ・ 「探究の中で起こるジレンマやエラーに対して道徳的な議論を繰り返し、他者の価値観を受容して共感的に理解し、他者と自分の幸せのために何ができるのかを考え、行動する場」に関わって、全ての学級において、年間指導計画や単元指導計画を立てる中で、ジレンマやエラーを乗り越える場面がどのように表れるのかをできる限り想定し、明記するようになった。また、1単位時間の授業を考える際も同様に、ジレンマやエラーを乗り越える場面とそれを乗り越えるために必要な道徳的諸価値を想定して授業に臨むようになった。児童生徒は、ジレンマやエラーにぶつかったとき、道徳的諸価値に基づいて、議論したり判断したりし、納得解や最適解を求めていく姿が多く見られるようになった。以上のことから、「ジレンマやエラーに対して他者と道徳的な議論をする場」は適切に設定されたといえる。
- ・ 「自分と社会の未来に夢と責任をもって行動する場」に関わって、児童生徒が自身の変容や成長を自覚するために、内省の時間を位置付け、自分の生き方を見つめられるようにした。各学年で適切な時期に適切な手法を用いて設定した結果、自らの学びとこれからの生き方を結び付けて考えていく児童生徒の姿が見られるようになった。以上のことから、「自分と社会の未来に夢と責任をもって行動する場」は適切に設定されたといえる。

③ 資質・能力が発揮されている姿と教師が見届ける視点について

- ・ 学年の発達段階に合わせた資質・能力を発揮している姿を描く過程を経て、特に授業研究会において、目の前の児童生徒の姿と、事前に整理したこれらの姿を照らし合わせて、具体的な姿に基づいて討議を深めることができた。
- ・ また、指導計画を立てるときに、研究開発という特性で生じる、どのように計画を立てればよいか不安であるという声に対して、教師全員に「自己実現に向かうための資質・能力」が発揮されている姿や見届ける視点と共に、(2)－①で示した教室掲示を活用することによって、ある程度不安を解消することができた。

④ 「学びのカテゴリー」について

- ・ I部(第1～4学年)は、野菜や動物といった実物と向き合うカテゴリーを設定していることから、児童は常に対象に興味・関心をもって学びを進めることができていた。また保護者に対するアンケートの結果から「どう生きるか」の学びを家庭で話す割合は増加しており、学校と家庭が連携して児童を育てる点からもこのカテゴリーは適切であったといえる。
- ・ II部(第5～7学年)は、校内での身近な関わりから社会との関わりと視野を広くしていく学びへと移していくためのカテゴリーを設定した。宿泊研修を含んだフィールドワークと話し合い活動を繰り返す中で、児童生徒たちは、興味・関心に合わせた探究テーマを設定し、主体的に学びを進めることができていた。第7学年は、研究開発一年次「文化」、二・三年次「多様性」、四年次「社会」というカテゴリーの変遷を経た。いずれのカテゴリーでも対象が広範囲に渡るので、生徒の興味・関心に合ったテーマが立てやすいよさがあるが、指導構想が描きにくく出口の姿が定まらない、生徒の学びの見届けが不十分になるといったと難しさを感じる教師の声が聞かれた。
- ・ III部(第8・9学年)は、第8学年の大阪研修と第9学年の東京研修を軸として、生徒自身の探究テーマをもとに研修の計画から実行、振り返りまで、出来る限り生徒たちの手で作っていかこうとする指導計画を描くことができた。第8学年では、探究テーマを設定する時間や、宿泊研修や各種体験等を通して得られた新たな知識を基に探究テーマを修正する過程を仕組むことができた。第9学年では、2年間で指導計画を立てることにより、より深く探究していくことができた。
- ・ 以上のことから、「学びのカテゴリー」を設定して、探究的な学びを進めることは適切であるといえる。学校の実態や児童生徒の学びの様子などから、各学年における「学びのカテゴリー」が学年に見合ったものであるか、検証を基に設定することが大切であるといえる。

⑤ 構成概念について

- ・ 各学年の学びのカテゴリーで身に付けたい構成概念という形でまとめたことで、各カテゴリーに必要な知識及び技能がはっきりした。そのことによって、教師の指導計画を立てる際に、何をすればよいか分らないといった不安の解消に大きな影響を与えた。学びを進める中で核となる内容がはっきりしたことで、授業で扱う内容が精選され、自己実現に向かうための資質・能力をより効果的に育むことに寄与した。

(3) 授業時間等についての工夫

- ・ 生活科と総合的な学習の時間、特別の教科道徳の総時間数を、「どう生きるか」に充て実施した。各学年の時間数については、表5のとおりである。なお、前期課程は1単位時間45分、後期課程は1単位時間50分で行っている。
- ・ 第5学年から第9学年で行う宿泊研修の時間数に「どう生きるか」の時間数を充て、宿泊研修

の内容を、「どう生きるか」の探究の内容と関連させることで、児童生徒の探究の場を広げ、さらに多様な人と関わるができるようにした。

(表5) 各学年の「どう生きるか」の時間数

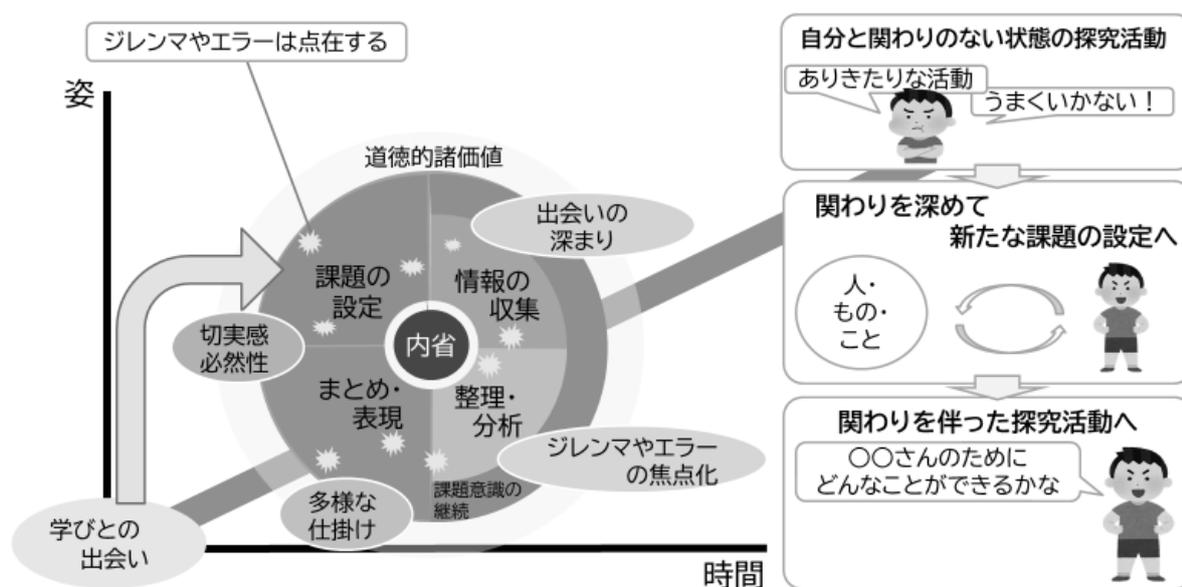
第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	第7学年	第8学年	第9学年
136時間	140時間	105時間	105時間	105時間	105時間	85時間	105時間	105時間

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

① 「自己実現に向かうための資質・能力」を育む学習過程

- ・ 「どう生きるか」の学びをはっきりさせ、総合的な学習の時間との差異を明確にして指導にあたるため、「どう生きるか」の学習過程について、探究サイクルをベースとして明らかにしようとした。指導計画を立てる上で意識したいことを「切実感や必然性」「出会いの深まり」といったキーワードとして設定し、全職員で共有した。
- ・ 年度当初、「どう生きるか」の学習で、学年に応じた「人・もの・こと」に出会い、探究活動を始めるが、課題解決のための方法がありきたりな活動しか思い浮かべない児童生徒の実態が見られた。
- ・ そこで、第1単元では、児童生徒は、出会った「人・もの・こと」と関わりを深めていくことを主たる目的とし、うまくいかなかった経験をもとに、新たな課題を設定しようとする時期であるとした。
- ・ 第2単元以降、新たな探究活動に入るときに、児童生徒は、第1単元で関わりを深めたことによって、対象に合わせた課題の解決方法やプロジェクト活動を主体的・協働的に考えるようになることをめざした。
- ・ 以上のような学習過程を経て、関わりを伴った探究活動の実践をめざした。(図2)



(図2) 「自己実現に向かうための資質・能力」を育む学習過程

②-1 年間指導計画の作成

- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」を発達の段階に応じて意図的・計画的に育むために、年間指導計画を次のように作成した。
- ・ まず、各学年の「学びのカテゴリー」を通して育む「自己実現に向かうための資質・能力」を

明確にして、学年の目標を設定することと同時に、学年間のつながりを意識するためにカテゴリーの設定理由を明記した。その後、前年度までの実践の蓄積を基に、学びの基盤となる道徳的諸価値を整理した。そして、学年の最初の学びの出会いの姿、学年終末の出口の活動の姿から、児童生徒が自分ごととして探究していくプロセスを描き、単元配列を行った。

- ・ また、各教科等の内容との関連も明確にすることで、教科等で学んだ様々なことを生かして教科等横断的に学ぶことを教師が意識できるようにした。

②-2 単元シート（単元指導計画）の作成

- ・ 年間指導計画と同様に、「自己実現に向かうための資質・能力」を発達の段階に応じて意図的・計画的に育むために、単元シートを次のように作成した。
- ・ まず、単元において育みたい「自己実現に向かうための資質・能力」を描くようにした。その上で活動内容を考えるが、その活動を行うときに想定される姿も同時に描くようにした。
- ・ また、活動内容や年間指導計画で整理した道徳的諸価値を基に、児童生徒がどのようなジレンマやエラーに出会うのかを想定し、学習過程に合わせて併記できるようにした。
- ・ 「加筆修正欄」「実際の姿」の欄を設けて、実際の授業を行ったときの児童生徒の発言や、行った活動を記録することができるようにし、それによって実際の授業がどう修正されたのかが分かるようにした。そうすることで、次の単元、来年度の実践につなげるようにした。

②-3 単位時間の指導

- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」を育むため、単位時間におけるめざす授業像を描くために必要な要素を整理した。
- ・ まず、年間指導計画や単元指導計画で位置付けた「自己実現に向かうための資質・能力」に基づいて、本時の目標を具体的な姿で描いた。
- ・ 次に、ジレンマやエラーを乗り越えるために必要な道徳的諸価値を想定した。
- ・ そして、本時の中で「自己実現に向かうための資質・能力」を発揮している児童生徒の姿を描き、それを見届ける方法を具体的にした。
- ・ さらに、「自己実現に向かうための資質・能力」を育むための手立てを位置付けた。

③ 児童生徒の姿の見届け

- ・ 「自己実現に向かうための資質・能力」が育まれたかを評価するために、全校でポートフォリオに記述する内容を統一し、児童生徒の思考を評価しやすくできるように整理した。また、学習のまとめりごとに内省する時間を位置付け、発達の段階に合わせて児童生徒自身が学びを振り返り、探究を通して学んだことや、自分の生き方についての考えをまとめた。
- ・ また、ルーブリック評価法を取り入れ、各学年が目標となるパフォーマンスを集め、検討し、整理することによって、自己実現に向かうための資質・能力がどのようなものであるか、どう育めばよいかを全職員で共有できるようにした。

(2) 指導方法等は適切であったか

① 「自己実現に向かうための資質・能力」を育む学習過程について

- ・ 学習過程をはっきりさせ、その中で大切にしたいキーワードを設定することによって、総合的な学習の時間や特別の教科道徳との違いを踏まえながら学習計画を立てることができた。
- ・ 課題解決のための方法がありきたりな活動しか思い浮かべられない児童生徒の実態が見られたことが明らかになったことで、「どう生きるか」の学習過程を改善するための視点を獲得ことができ、各担任が探究の対象との関わりを深めていくことを軸において、指導計画を立てる

ように修正することができた。

② 指導計画の作成と単位時間の指導について

- ・ 年間指導計画や単元指導計画の中で、「自己実現に向かうための資質・能力」を発揮している姿を具体的に描くことで、資質・能力を発揮しているのかを教師が的確に捉え、児童生徒の意識や思考の流れに沿って探究活動を進めることができた。
- ・ 単元シートの「加筆修正欄」と「実際の姿」欄を設定することで、願う児童生徒の姿と実際の姿とを比較しながら指導計画を見つめ、児童生徒の思考や行為を大切にしながら学習を進めることができた。児童生徒の意識や思考に沿った学びを展開することができた。

③ 児童生徒の姿の見届けについて

- ・ ポートフォリオを蓄積していくことと、ルーブリック評価表を用いることで、「自己実現に向かうための資質・能力」に対する指導と評価を結び付けた体制を整えることができた。また、(2) - ①で示した教室掲示を活用することによって、教師が授業中、常に「自己実現に向かうための資質・能力」を発揮した姿を確かめながら、児童生徒と向き合うことができ、そのことが評価をより具体的に適切に行うことにつながった。

II 実施の効果

1 児童・生徒への効果

- ・ 表6は、令和6年7月に実施した「自己実現に向かうための資質・能力」に関する児童生徒質問紙調査の結果である。なお、表中の()内の数値は前年度からの増減を表している。
- ・ 肯定的な回答(「とてもそう思う」と「そう思う」を合わせたもの)の割合は、「問題解決力」「関係構築力」の項目では、全校児童生徒の9割以上が、「貢献する人間性」でも8割以上が肯定的な回答をしている。この割合は、令和4年度から令和6年度までほぼ同じ水準であり、多くの児童生徒は、「自己実現に向かうための資質・能力」を授業場面や日常生活、地域や社会の中で発揮していると考えており、「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いたという実感を児童生徒がもっているといえる。特に「地域や社会のために自分にできることをしていますか。」の質問に対して、令和3年度から3年続けて増加しており、児童生徒がもっている「人の役に立ちたい。」という思いを行動に移そうとしていることが読み取れる。

(表6) 「自己実現に向かうための資質・能力」に関する児童生徒質問紙調査結果

質問項目	「とてもそう思う」+「少しそう思う」			
	R3.10	R4.11	R5.11	R6.7
【問題解決力・主体性】学校や普段の生活の中で、問題を解決する方法を自分で考えて行動することができますか。	94%	93%(+1)	94%(+1)	94%(±0)
【問題解決力・粘り強さ】学校や普段の生活の中で、上手くいかないことがあっても、あきらめずに最後までやり抜くことができますか。	91%	92%(+1)	92%(±0)	93%(+1)
【問題解決力・アプローチの多様性】いろいろな考え方で、問題を解決することができますか。	88%	89%(+1)	89%(±0)	90%(+1)
【関係構築力・他者理解】相手と活動するときに相手の思いや考えを分かろうとしながら、聞いていますか。	96%	94%(-2)	95%(+1)	94%(-1)
【関係構築力・対話の仕方】自分の気持ちや考えが相手に伝わるように、伝え方を工夫していますか。	91%	90%(-1)	90%(±0)	91%(+1)
【関係構築力・協働性】周りの人との考え方や感じ方の違いを大切に、力を合わせて取り組んでいますか。	94%	93%(-1)	92%(-1)	92%(±0)
【貢献する人間性・自他の価値】お互いのよさや得意なことを認め合い、生かすことができますか。	92%	93%(+1)	93%(±0)	94%(+1)
【貢献する人間性・積極性(他者)】誰かを進んで助けたり、支えたりしていますか。	92%	94%(+2)	92%(-2)	92%(±0)
【貢献する人間性・積極性(社会)】地域や社会のために自分にできることをしていますか。	74%	77%(+3)	78%(+1)	81%(+3)
【貢献する人間性・自己有用感】人や社会に貢献することを通して自分のよさを実感することはありますか。	84%	81%(-3)	85%(+4)	84%(-1)

2 教師への効果

- ・ 表7は、令和6年11月に実施した「自己実現に向かうための資質・能力」に関する教師質問紙調査の結果である。なお、表中の（ ）内の数値は前年度からの増減を表している。
- ・ 全体的に「自己実現に向かうための資質・能力」を育むことができていると実感している。質問紙調査の結果を本校の勤務年数によって分類して比較検討をしたところ、勤務年数4年目以降の教職員は勤務年数1～3年目に比べ、数字を低く評価していることが分かった。考えられることとして、研究を重ねることによって、児童生徒のめざす姿に対して、より高いものを期待するようになってきている可能性がある。
- ・ 積極性（社会）・自己肯定感の項目で、令和6年度の回答が大きく増加していることから、地域や社会のために自分にできることができるカリキュラムを適切に実行することにより、その経験から自分の良さを実感することができるという貢献する人間性の資質・能力を育むことができていると、自信をもって答えられる教職員が増加したことが成果である。
- ・ 一方で「粘り強さ」の項目が大きく減少している点について、教師の自由記述の中に「どう生きるかの授業時間内で『そんなの不可能だ』『受け入れられない』と不機嫌になり泣き出す児童がいた」という回答があった。児童生徒と共に学習内容を考えていくどう生きるかの学習過程は、児童生徒の特性や、探究していく学習内容によって、解決困難な学習に捉えてしまい、学習自体を諦めてしまう姿もあった。これらの姿を目の当たりにした教師は、粘り強さの点で課題を感じていると考えられる。
- ・ 質問紙調査と同時に行った自由記述からは、児童生徒も教師もワクワクしながら学習に臨み、生き生きとした姿が見られたことについて肯定的に捉えている教師が多くいた。さらに、目の前の児童生徒の姿を基に、自分事として考えられる児童生徒、自分たちから提案し動く児童生徒、自分たちでどうしたら解決できるかを考える児童生徒の増加、願いの実現に向けて動く児童生徒が増えたことを挙げていた教師も多数であった。また、自分自身の指導について見直すよききっかけとなったと捉えている教師も見られた。

(表7) 「自己実現に向かうための資質・能力」に関する教師質問紙調査結果

「とてもそう思う」+「少しそう思う」	R4.11	R5.11	R6.11
主体性	98%	86% (-12)	93%(+10)
粘り強さ	98%	86% (-12)	76%(-5)
アプローチの多様性	84%	82% (-2)	83%(+7)
他者理解	93%	98% (+5)	86%(+5)
対話の仕方	79%	70% (-9)	83%(+16)☆
協働性	90%	93% (+3)	83%(±0)
自他の価値	92%	93% (+1)	93%(+7)
積極性(他者)	98%	98% (±0)	95%(+5)
積極性(社会)	59%	55% (-4)	76%(+29)☆
自己有用感	85%	77% (-8)	90%(+26)☆

3 保護者等への効果

- ・ 次ページ表8は、令和6年7月に実施した「自己実現に向かうための資質・能力」に関する教師質問紙調査の結果である。なお、表中の（ ）内の数値は前年度からの増減を表している。
- ・ 自己有用感を除く全ての資質・能力に関する質問に対して8割以上が肯定的な回答をしている。また自己有用感の項目についても、年々増加しており、令和6年度では7割を超える保護者が

肯定的な回答をしている。これらの結果から、「自己実現に向かうための資質・能力」が身に付いていると保護者が実感しているといえる。

(表8) 「自己実現に向かうための資質・能力」に関する保護者質問紙調査結果

「とてもそう思う」+ 「少しそう思う」	R3.10	R4.11	R5.11	R6.7
話題になる	77%	75%(-2)	79%(+4)	75%(-4)
大切である	96%	98%(+2)	99%(+1)	98%(-1)
主体性	83%	90%(+7)	91%(+1)	88%(-3)
粘り強さ	84%	83%(-1)	86%(+3)	84%(-2)
アプローチの多様性	76%	89%(+13)	90%(+1)	90%(±0)
対話の仕方	70%	79%(+9)	85%(+6)	80%(-5)
協働性	91%	88%(-3)	92%(+4)	92%(±0)
積極性(他者)	87%	87%(±0)	89%(+2)	88%(-1)
自己有用感	58%	67%(+9)	68%(+1)	71%(+3)

Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

令和6年11月に教職員を対象に行った自由記述アンケートの結果と、過去の研究開発の検証結果を中心に、「どう生きるか」の実施上の問題点と今後の課題について以下のようにまとめた。

【指導計画時について】

- ・ 指導計画を立てるときや実際に指導する場面で、どのように計画を立てればよいか分からないといった声が聞こえたり、この授業でよいのかといった自問をしながら進めていて不安であったりするという声が多くあり、指導計画の立案段階から児童生徒が学んでいる具体的な姿をイメージすることなど、教職員で特別な仕組みが必要である。
- ・ 新領域であるという特性があるため、授業を構想することに難しさを感じたり、児童生徒への指導をどこまで行ってよいか戸惑ったりする教師がほとんどであること。また、教師間もしくは教師と児童生徒間で、めざす姿を共有し、同じ目標に向かって学びを進めていく必要があるが、それにはかなりの時間を要すること。が挙げられる。

【道徳的諸価値について】

- ・ 一つの道徳的諸価値のみにしか目を向けず、授業中に出てきた他の道徳的諸価値に対して対応しきれていなかったり、教師が想定していなかった道徳的諸価値に対して、適切な対応をするのが難しかったりすることがある。

【人材・予算について】

- ・ 本校の特殊性もあり、地域人材・外部講師の確保に難しさを感じる教職員が多くおり、人材バンクの整備が必須である。また、謝礼などの費用が多くかかることが、このカリキュラムを実施する際に難しさがある。

【日常生活との関連について】

- ・ 日常生活の姿に結びついていないという回答が多く見られ、日常生活への転化が課題として残る。