

26	京都教育大学附属京都小中学校	R5～R7
----	----------------	-------

令和7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

- (ア) 外国語科（英語）を第1学年から実施
- (イ) 各教科・領域で育てた資質・能力を活かす場として、生活科と総合的な学習の時間における9年間の系統的な繋がりを持たせた新たな学習内容を設定
- (ウ) 技術・家庭科を第3学年から実施
- ・第3学年から第6学年の各教科（国語・算数・社会・理科）のプログラミングに関する学習内容を技術科の学習する内容として再編する。
- ・第3学年より、家庭科の学習内容を発達段階に応じて実施するとともに、食育とプログラミング学習を柱とした新たな学習内容を設定する。
- (エ) 理科と技術科の学習内容の整理と系統性の強化
- ・第8学年理科の物理分野と第8学年技術科の電気分野の学習内容を整理した。
- (オ) 第6・7学年社会科の学習内容の系統性の強化

(2) 教育課程の内容は適切であったか

- (ア) 外国語科（英語）を第1学年から実施

本校では、本研究における編成した教育課程の以前より、第1学年からの外国語（英語）を実施している。これまでの英語科による研究経過からも、第1学年からの外国語科（英語科）学習は言語能力習得の面で大きな効果が生まれていると考えている。（図1、図2）

本校では中高等部においてTOEFL PrimaryやJuniorを実施し、実践的な英語運用能力を高めることを目標にしている。教育振興基本計画で掲げられたCEFRの目標においても、中学3年でCEFR A1以上を60%以上とする目標に対し、本校は100%が達成し、さらに8年生で81%、9年生では86%がCEFR A2に到達している成果が得られている。また、初等部（1年生から4年生）においても希望者を募り、TOEFL PrimaryやJuniorの実施を行っている。

初等部では、まず英語特有の音を楽しむことから始めている。日本語にはない音もALTの発音することばをまねる機会を大切にすること

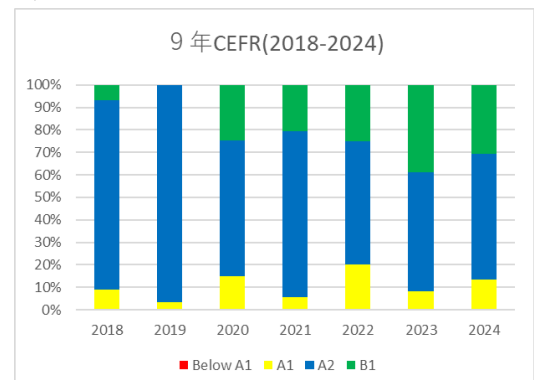


図1：本校2018－2024 TOEFL Primaryにおける第9学年CEFRの推移結果

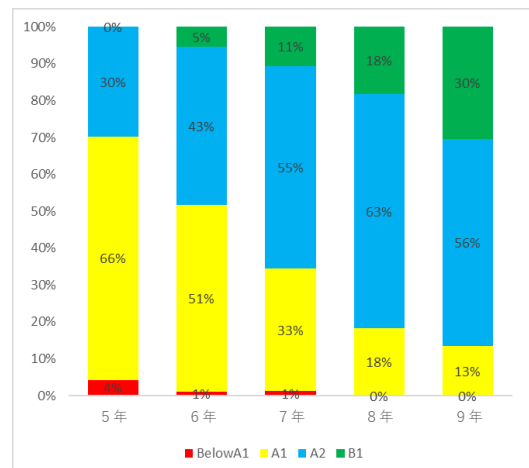


図2：第5～9学年のCEFR評価の割合

で、自然な形で英語の音に慣れ親しんでいる。その中でも話すことの必然性を意識し、思わず話したくなる場面をできるだけ多くもてるようにしている。具体的には、伝えたいことをどうすれば伝えられるか思考させ、つたない表現でも単語やジェスチャーなどを工夫することで、伝わったという経験を大切にしたいと考えている。

中等部では、1～4年で培った英語らしい発音やイントネーションを十分に生かしながら、「自分の口で言って伝える」力を大切にしてきた。特に7年生では、文字を書いたり読んだりする活動に偏りすぎないように単元を設計し、音声での表現の機会を意図的に多く取り入れている。「書けることは言えることにつながり、読めることは聞き取れることにつながる」という方向性を軸に、4技能を相互に関連づけた学習を進めてきた。今後はこの学びをさらに発展させ、生徒自身が英語を聞いたり話したりする場面に抵抗なく取り組み、英語でのやり取りに主体的に参加できる姿を目指していく。授業では、教師の問いかけに対して英語で応答したり、友人同士で英語によるやり取りを交わしたりすることを通して、積極的にコミュニケーションを取る姿を育みたい。また、相手意識を大切にし、言いよどみながらも伝えようと試行錯誤する経験を積み重ねることで、互いの思いや考えを英語で伝えようとする態度を育てていきたい。

高等部では、それまでの英語学習で得てきた力を最大限に発揮して自分の考えや気持ちを伝えることをより多く設定してきた。様々な文章に出会う機会を提供し、自分の思いを伝えるために効果的な話の構成が選べるようになってきた。特にプレゼンテーションでは相手を意識して使う言葉やスピードを変化させるだけでなく、適切なインタラクションを行いながら話す力がついてきている。また棒読みの英語ではなく、自分の感情を越えに載せて話すことも次第にできつつある。さらに英語を学ぶことばかりに意識を向けず、英語を使って発信したり新しい情報を得たりすることにも取り組んできた。英語での発表や海外のニュースを見ることで、使える英語として身につけてきたと考えられる。

以上のことから、本校では1年生から9年生までの子ども達が意欲を持ち、間違いを恐れず、適切なサポートを受けながら着実に自己表現を学んでいけるような教育活動に取り組んだ。そのようなねらいのもと編成した教育課程における効果については、図1の定量的な効果に留まらず、子ども達が主体的に学ぼうとする日頃の授業に対する姿勢や態度にも表れている。

(イ) 各教科・領域で育てた資質・能力を活かす場として、生活科と総合的な学習の時間における9年間の系統的な繋がりを持たせた新たな学習内容を設定

教科等横断的な学習活動が各教科等で育てられた資質・能力を結び付けていく重要な活動であり、さらにそれらを統合して発揮していく場として、総合的な学習の時間を位置づけた。

「総合的な学習の時間」をカリキュラムの中核として位置づけることには、生徒たちが未来の社会で求められる力を育むという観点からも大きな意義があり、適切な教育課程であると考ええる。3年生から9年生までの総合的な学習の時間では、各学年でテーマを設け教科の学びを超えた、複雑な現実的な課題や体験的な活動に取り組んだ。教科等統合的な学びを実現することで、生徒は知識をただ覚えるのではなく、それを統合し応用する力を身につけることができたと考ええる。また、生徒が自ら問いをたて探究するプロセスは、主体性を育むとともに、思考を深める経験をもたらした。

さらに、総合的な学習の時間は、現実社会とのつながりを意識させる重要な場である。地域社会や文化・伝統、専門家との連携を通じて、生徒は学校という枠を超えた実社会での学びを体験し、自分が社会の一員であることを実感することができる。このような学びが、本校が掲げる8つの資質・能力を含む、将来にわたって必要となるスキルを育てる。また、生徒一人ひとりの興味や関心に応じた多様な学びが可能であり、それが学習意欲を高め、持続的な学びへとつながっていく。

（ウ 技術） 第3学年からの技術科の実施

新たに小学校において取り入れられている「プログラミング学習」は、学習指導要領においても様々な教科等において実施することが可能とされている。しかし、プログラミング学習が様々な教科に散在している状態では、スキルの習得や活用場面などそれぞれの学びの系統性が不十分となるおそれがあると考えた。そのため、資質・能力をベースにしてプログラミング学習を捉え、各教科に散在している学習内容を小学校の技術科として再構築することで、3年生から7年間の系統的な学びが可能になるような教育課程を構築できた（表1）。

表1 初・中・高等部における、技術科学習内容の大枠

	初等部	中等部	高等部
学習内容	ICT機器の初歩的な扱い方を含めた、情報に関わる基礎的な学習を行う。情報モラルに関しては、生活の場面と関連させながら学習を進める。プログラミングでは、ブロック型プログラミングツールを使い、基本的なプログラム処理の考え方を身につける。	情報に関わる基礎的な学習を行い、技術的側面とモラル的側面の学習を進め、理解を深める。プログラミングでは、簡易的なプログラミング言語を使用し、プログラミングの基礎を学習する。	情報に関わる基礎的な学習を継続しながら、情報セキュリティやモラル、情報スキルなどを含めた情報リテラシーの学習をする。また、プログラミングにおいては、基礎的な学びから適切に選択し活用できるという段階に移行していく。

（ウ 家庭） 第3学年からの家庭科の実施

初等部3、4年生のカリキュラムは、これまで5、6年生で行ってきた内容を3～6年生の4年間で習得するように再構成したものである。3、4年生のうちから自らの経験を伴って感じている事柄を、教科の学習として無理なく学べる内容として、次のような単元を初等部3、4年生（年間17時間）で実施した。そうすることで、自らの生活を見つめ直すとする視点を、生徒たちに気づかせたり、生活をよりよく変えていこうとする動機と機会を与えたりする学びとなった（表2）。

表2 家庭科第3・4学年の学習内容

3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・「私の生活、大発見！」 ～自分のできそうな家庭の仕事を見つけよう～ ・「おいしい楽しい調理の力」 ～旬の野菜といも～ ・「食べて元気！ご飯とみそ汁」 ～五大栄養素と体内での3つの働き、だしの取り方～ ・「持続可能な暮らしへ」 ～品質、環境、分別収集のマーク～ ・「冬を明るく暖かく」 ～暖かい着方、主な暖房器具～
4年生	<ul style="list-style-type: none"> ・「見つめてみよう生活時間」 ～生活時間を有効に使おう～ ・「おいしい楽しい調理の力」 ～京野菜について知ろう～ ・「夏をすずしくさわやかに」 ～夏の住まい方、手洗いで洗濯をしよう～ ・「物を生かして住みやすく」 ～身の回りをきれいにしよう～ ・「私の生活、大発見！」 ～お茶をいれてみよう～

また、他教科での学習内容における家庭科との関わりを整理すると、第1学年から9年間のつながりを見取ることができる。例えば、家庭科を教科として学習する前の段階である第1・2学年については、生活科や道徳科の学習を通して、自分の生活や身の回りのことに興味をもち、考える土台を身に付ける。第3学年以降に学習していく家庭科の内容につなげて、さらに学習を深めることができると考えた（表3）。

表3 家庭科・住生活分野における「見方・考え方」に着目した学びの系統図

住教育の 学 年	【人と住まいの空間と構成】 家族の生活やくつろぎ・団らんなど、 住まいと生活や文化との関係、住まい の役割や家族の生活行為に対応した 空間や構成を学習する。	【住まいと環境】 住まいの安全や防災、また清潔で健康的な住まい方を知り、自然環境の住まいへ の生かし方や環境と共存した住まい方や工夫について学習する。		【住まいと社会】 自分らしい住まい方の工夫や、まちづくり の取り組みなど、住まいと社会のつながり を学習する。
		防災・安全	健康・快適	
1・2年生	(生活)・じぶんでできることをしよう ・いえのひとといっしょにしよう	(道徳)安全に気を付ける	(道徳)・身の回りを整える ・安全に気を付ける	(生活)・まちでたんけん大はっけん ・もっともっとまちたんけん
3・4年生	(家庭科)私の仕事と生活時間 (社会)県内の伝統や文化、先人の働き	(道徳)安全に気を付ける (理科)・太陽と地面の様子・天気の様子 ・空気と水の性質・金属、水、空気と温度	(家庭科)・物を生かして住みやすく① ・夏をすずしくさわやかに① ・冬を明るくあたたかく① (理科)・風やぐも動き	(社会)・身近な地域や市区町村の様子 ・県内の特色ある地域の様子
5・6年生	(家庭科)・私の生活大発見! ・気持ちがつながる家族の時間 ・見つめてみよう 生活時間 (図画工作)・わたしのお気に入りの場所 ・わたしのソーラーハウスをつくらう	(理科)・天気の変化 ・流れる水の働きと土地の変化	(家庭科)・物を生かして住みやすく② ・夏をすずしくさわやかに② ・冬を明るくあたたかく② (図画工作)・流れる風をつかまえて	(家庭科) あなたは家庭や地域の宝物 (社会) 我が国の国土の自然と国民生活
7・8・9 年生	(家庭科)これからの家族とわたし ・住まいのはたらき・現代の住まい方 ・気候風土に合わせた住まい ・住まいに必要な空間・生活行為に必要な空間 ・空間のさまざまな使い方・伝統的な住まい (社会)・世界各地の人々の生活と環境 ・世界の様々な地域・日本の諸地域 ・日本の地域的特色と地域区	(家庭科)・災害への備え ・家庭内事故への備え ・防火対策 防犯対策 (理科)・大地の変化 ・気象のしくみと天気の変化	(家庭科)・自然と共にある伝統的な住まい ・空気環境の安全対策 (保健体育)・健康な生活と病気の予防 ・健康と環境	(家庭科)・家庭生活と地域のかかわり ・誰もが住みやすい環境をめざして
(家庭科)持続可能な住生活をめざして				

(エ) 理科と技術科の学習内容の整理と系統性の強化

上記(イ)に関連するが、本校では、7～9年生の総合的な学習の時間において“エネルギー”を主題とした取り組みを行った。エネルギーについて自分事として捉えることを目標とし、第7学年では、エネルギーに関連した知識を蓄える、第8学年では、蓄えた知識から深く考察し周りに発信する、そして第9学年では、これまで学んだことを相手(1～8年生までの生徒や高校生、大人など)を設定し知識や考え方等について還元するというところを行った。エネルギーについて正しく理解するためには、理科や技術科の授業で学習する科学的な知識や思考の正しい理解が必要不可欠である。また、電気や放射線に関わる内容や、発電に関わる内容については理科と技術で重なっている学習内容もある。エネルギーという主題を通じると、理科と技術科の学習内容の整理が行いやすく、より深い学びや教科横断的な学びつながった効果が得られた。

(オ) 社会科 歴史的分野の6～9年生での通史カリキュラム

本校社会科では、5年生から9年生までの歴史教育カリキュラムを大きく組み替えた。古代から現代までの通史を6年生の後半から9年生までの間に組み込むこととした。6年生の前半では、歴史を学ぶことの意義を考え、主体的な学びを保証する学びの始まりとして「歴史入門」という新単元を設定した(表4)。

6年生からの通史にすることにより、ゆとりのある中で単元を構成し、探究的な課題のもと、生徒たちが学びに浸っていく時間を確保することができるようになった。

表4 社会科におけるカリキュラムの整理

	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年
4年	身近な地域や市町村の様子	郷土育の確立	我が国の国土の様子と国民生活	わたしたちの願いを実現する政治	世界と日本の地域構成 各地の人々の生活と環境	日本の地域的特色と地形	近代の日本と世界
5年	人々の健康や生活環境を支える事業	人々の健康や生活環境を支える事業	我が国の農業や水産業による食料生活	歴史入門	世界と日本の地域構成 各地の人々の生活と環境	日本の諸地域	現代の日本と世界
6年	自然災害から人々を守る活動	自然災害から人々を守る活動	我が国の国土の自然と国民生活	歴史入門	現代までの日本②	近世の日本②	私たちが現代社会
7年	府内の伝統や文化、先人の働き	府内の伝統や文化、先人の働き	我が国の産業と伝統と文化の関わりについて	グローバル化する世界と日本の役割	世界の諸地域	地域の在り方	私たちが現代社会
8年	府内の特色ある地域の様子	府内の特色ある地域の様子	我が国の国土の自然と国民生活	古代までの日本①	近世の日本①	日本の近代化 ②二度の世界大戦	私たちが現代社会
9年							

また、5年生～9年生までの間で歴史人物スピーチコンテストを行い、他学年の発表を聴き合うことを通して、より多面的な見方・考え方の育成につながったと考察している。

(3) 授業時間等についての工夫

- ・外国語科（英語）の年間授業時数を、第1学年で68時間、第2～4学年で70時間を設定する。
- ・生活科の年間授業時間を第1学年で34時間減、第2学年で年間35時間減とし、減じた時間を外国語科（英語）の授業時数に充当する。
- ・外国語活動の時間は実施せず、外国語科（英語）の授業に移行する。
- ・外国語科（英語）の授業として、第1学年で年間34時間、第2～6学年で年間35時間は、朝の時間に週3日15分間の英語モジュール学習を実施する。
- ・総合的な学習の時間の時数拡充について、第5・6学年理科の授業時数は年間10時間増、第7学年の授業時間数を年間20時間増とする。また、第7学年の国語の表現・コミュニケーションの活用場と位置づけ15時間減としている。
- ・技術科（情報領域）を第3・4学年で年間18時間、第5学年で年間35時間、第6学年で年間30時間を設定し、学びの連続性と発展性を高めるために、第7・8学年で年間10時間増とする。
- ・家庭科の授業時数として、第3、4学年で年間17時間設定し、第5学年で年間20時間減の40時間、第6学年で年間14時間減の41時間とし、第3学年から第6学年の4年間で学習内容が網羅できるようにする。
- ・社会科の歴史的分野の6～9年生の通史カリキュラムについては、授業時間等の変動はせず、既存の授業時間数内での単元や授業内容の整理によるカリキュラム・マネジメントを行っている。
- ・第6・7学年の歴史分野を2年間で学習できるように学習内容を整理し、第7学年の授業時数を年間15時間減とする。
- ・第8学年理科10時間減とし第8学年技術科10時間増とする。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

編成した教育課程を実施していくには、多岐に渡る教科等にわたるため、指導および評価の実施過程において、一貫性が失われ、系統性の確保が困難となる恐れがある。そのため、指導者が、どのような視点で各教科等の指導や評価を行うかが重要である。そこで、図3のように、資質・能力の育成や活用をベースとした“教科等横断的視点”と“教科等統合的視点”の2つの視点を定めた。

各教科で育まれる資質・能力を円の中心とし、教科横断的視点から教科等統合的視点へと広がっていく学習指導デザインの中で、生徒の資質・能力を育てていく。教科等横断的視点は、複数の教

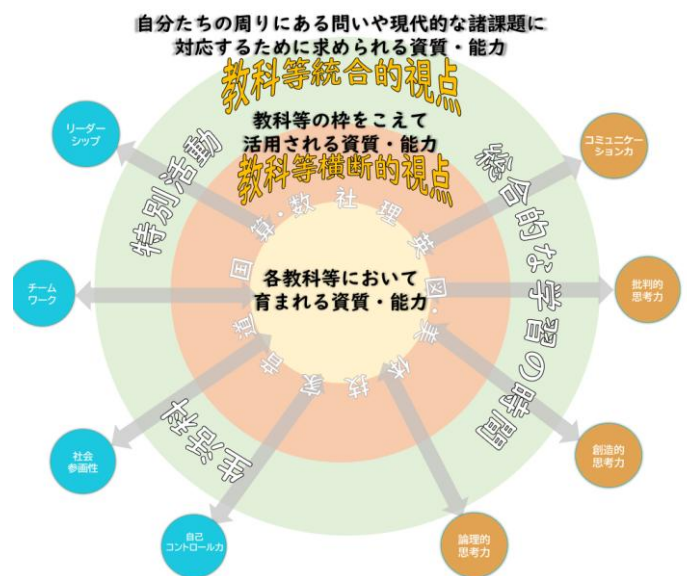


図3： 資質・能力を育む、学習指導デザインの視点

科の内容を相互に関連付けて学習することを目指す。教科ごとの枠組みは保ったまま、それらの教科を「横断」してつなげるアプローチとして位置付ける。このアプローチでは、個々の教科が持つ知識やスキルを相互に補完し合う形で学ぶため、それぞれの教科の学びをより深めることが目指される。

教科等統合的視点は、複数の教科の内容を統合し、教科の枠組みを超えた一つの学びのテーマとして扱うアプローチとして位置付ける。教科の内容や枠を超えて一つの学習テーマに基づいて学習が進められるため、教科間の知識や資質・能力が一体となって実社会の課題に取り組む力を育成させることが期待できる。また、各教科で身に付けた資質・能力を統合して発揮する場としても位置付けられる。さらに、図2の矢印の方向が示すように、教科統合的視点が最高到達点ではなく、教科統合的視点からまた各教科に戻ったり、教科等横断的視点を行き来したりと、その視点を様々に往還しながら資質・能力が育まれていくと考えている。また、特別支援学級の教育課程における「教科を合わせた指導」（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習）はまさしくこれにあたる。

（２）指導方法等は適切であったか

編成された教育課程の課題に対し、“教科等横断的視点”と“教科等統合的視点”の2つの視点を定めたことは、学習指導や学習評価において、一貫性を担保し、資質・能力を育み活用することに対して適切であると評価できる。それは、各教科の専門性を活かしつつ、教科の枠組みを超えた現代的な諸課題の解決に直結する学びであると考えている。

また、教科統合的視点からまた各教科に戻ったり、教科等横断的視点を行き来したりと、その視点を様々に往還しながら資質・能力が育まれていくという学習指導デザインは、子ども達の動機づけにつながると同時に、獲得した知識を活用することで得られる生きた知識へと学びが深化していくことについても評価できる。そして、特別支援学級における「教科を合わせた指導」においては、多様な生徒の実態に寄り添うことができることで、より包括的な学びへと向かうことができると考えられる。

Ⅱ 実施の効果

1 児童・生徒への効果

各教科において育てたい資質・能力が育ち、それを活かすことができれば、学びに向かう力が高まるという考えのもと、自己調整学習の理論に基づいた「動機づけ」に関するアンケート調査（表5）を全校生徒約850名を対象に継続的に年に1回11-12月頃に行い、研究成果の評価を続けている。今年度でこのアンケートも7回目にわたる。このアンケートについては、因子分析によって有効性を確認した上で使用し、得られた結果を、主体的な学びの原動力となる「自己効力感」、「価値づけ」、「同一化的動機づけ」、「内発的動機づけ」の観点で分析し、生徒の主体的な学びの状況を客観的に捉えた。このアンケートはリード文を各学習のまとまりに合わせて変えることが可能であり、汎用性も高く、個々の内面の学びに向かう力を客観的に捉えることができる。

表5 主体的な学びのアンケート質問内容

番号	質問内容
1	学校の学習内容を理解する自信がある。
2	学校の学習に取り組んでいく自信がある。
3	学校の学習は、得意なほうだと思う。
4	学校で知識を多く身につけることは大切だと思う。
5	解決するのが難しい出来事について、今まで知らなかったことが、わかるようになるのは楽しいと思う。
6	テレビやインターネット等で流れている情報について、学校の知識をもとに、一度、考え直してみることは大事なことだと思う。
7	解決するのが難しい出来事に関して、いろいろな疑問をもつことはおもしろいと思う。
8	解決するのが難しい出来事について、自分のふだんの生活に結びつけてみることは大事なことだと思う。
9	解決するのが難しい問題について、実際に確かめて、事実を知ることは楽しいと思う。
10	解決するのが難しい出来事について知ると、ふだんの生活の役に立つことが多いと思う。
11	解決するのが難しい問題について、いろいろと自分で詳しく調べてみたいと思う。
12	解決するのが難しい出来事について知った事実は、人に伝えることが重要だと思う。
13	解決するのが難しい問題について、実際に確かめて、いろいろと考えを深めることが楽しいと思う。
14	解決するのが難しい問題について、自分の言葉で説明できることが大切だと思う。
15	ある教科の知識や考え方を、他の教科の学習でも、積極的に活用したいと思う。
16	学校で学んだことは、物事が正しいか、誤っているかを判断するときに役に立つと思う。
17	学校で学んだ知識や考え方をもとに、人と意見交換をするのが楽しいと思う。
18	解決するのが難しい出来事について、実験で確かめてみることは、大事なことだと思う。
19	解決するのが難しい問題について、その証拠を考えながら、話し合うのがおもしろいと思う。
20	学校で学んだ知識をもとに、自分の周りのことについて、正しいか誤っているか、考えることは大切だと思う。

アンケート結果を基に指標分析を行ったところ、表6のような結果が得られた。

2019年度は、本校の研究開発指定1年目に当たり研究が指導する前の段階であり、研究が本格的に始動したのは2020年度からである。また、2021年度はコロナ禍最後の年度あり、2023年度はコロナ禍から日常の学校生活が完全に戻った年度である。

なお、特別支援学級はアンケート調査を通した評価に難しさがあることから、教員集団による「複数の目」で見取り、情報交換を通して生徒を分かろうとすることとしている。そして、その生徒理解をもとにして、特別支援学級として主体性を育む授業づくりの視点を掲げて研究を進めている。

表6 主体的な学びのアンケート調査結果（2019年度～2025年度）

学年	自己効力感								価値づけ								同一化								内発的							
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
1	-	4.19	-	4.34	4.63	4.47	4.54	4.59	-	4.72	-	4.70	4.75	4.87	4.86	4.83	-	4.47	-	4.46	4.70	4.70	4.57	4.70	-	4.35	-	4.40	4.59	4.57	4.71	4.65
2	-	4.40	-	4.33	4.29	4.27	4.48	4.12	-	4.85	-	4.77	4.83	4.81	4.86	4.72	-	4.58	-	4.46	4.52	4.58	4.61	4.44	-	4.50	-	4.31	4.47	4.46	4.51	4.41
3	-	4.05	-	4.24	4.28	4.32	4.21	4.18	-	4.49	-	4.84	4.73	4.80	4.87	4.73	-	4.20	-	4.52	4.48	4.44	4.42	4.28	-	4.14	-	4.39	4.42	4.40	4.51	4.25
4	-	4.13	-	4.24	4.09	4.26	4.36	4.12	-	4.48	-	4.65	4.69	4.55	4.77	4.69	-	4.21	-	4.46	4.31	4.42	4.47	4.29	-	4.17	-	4.36	4.25	4.37	4.48	4.21
5	-	4.15	-	3.90	4.06	3.87	4.03	4.09	-	4.64	-	4.61	4.51	4.55	4.53	4.53	-	4.23	-	4.13	4.27	4.23	4.07	4.10	-	4.22	-	3.99	4.15	4.15	4.13	4.07
6	-	3.95	-	3.81	3.94	3.89	3.95	4.09	-	4.37	-	4.32	4.45	4.48	4.38	4.60	-	3.98	-	3.91	4.10	4.10	3.88	4.03	-	4.03	-	3.94	4.00	3.95	4.06	3.97
7	-	3.61	-	3.46	3.38	3.74	3.84	3.56	-	4.25	-	4.06	4.27	4.44	4.43	4.45	-	3.83	-	3.71	3.83	3.91	3.96	4.04	-	3.88	-	3.58	3.90	3.86	4.11	3.93
8	-	3.71	-	3.62	3.45	3.43	3.52	3.95	-	4.36	-	4.36	4.27	4.25	4.27	4.44	-	3.91	-	3.85	3.85	3.95	3.74	4.06	-	3.87	-	3.85	3.91	3.92	3.81	3.98
9	-	3.47	-	3.60	3.54	3.76	3.80	3.73	-	4.14	-	4.22	4.28	4.16	4.49	4.32	-	3.65	-	3.84	3.84	3.91	4.10	4.03	-	3.56	-	3.81	3.80	3.78	4.08	3.94
平均	-	3.96	-	3.95	3.96	4.00	4.08	4.05	-	4.48	-	4.50	4.53	4.55	4.61	4.59	-	4.12	-	4.15	4.21	4.25	4.20	4.22	-	4.08	-	4.07	4.17	4.16	4.27	4.12

本校の研究成果を捉える上で、表6を以下の3つの視点で分析を行った。

- 【分析Ⅰ】各項目における全体平均の年度ごとの推移
- 【分析Ⅱ】第9学年における年度ごとの各項目の変容
- 【分析Ⅲ】同一集団における（2025年度時点で第9学年）における各項目の経年変化

【分析Ⅰ】

表7 各項目における全体平均の年度ごとの推移データ

年度	自己効力感	価値づけ	同一化	内発的
2018				
2019	3.96	4.48	4.12	4.08
2020				
2021	3.95	4.5	4.15	4.07
2022	3.96	4.53	4.21	4.17
2023	4	4.55	4.25	4.16
2024	4.08	4.61	4.2	4.27
2025	4.05	4.59	4.22	4.12

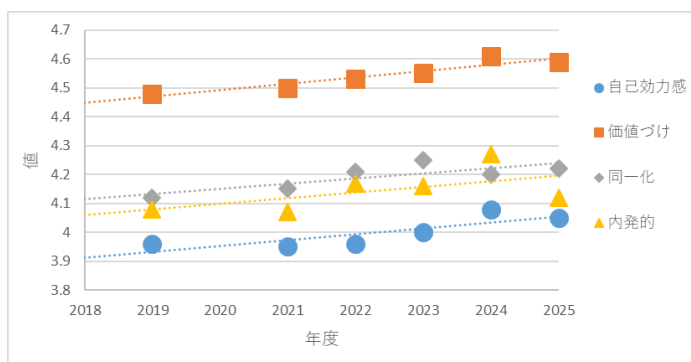


図4：各項目における全体平均の年度ごとの推移図
(Excelにより表7のデータを図式化)

各項目における全体平均の推移を捉えると、2019年度から2025年度へ向けて、「自己効力感」「価値づけ」「同一化」「内発的動機付け」のすべての項目でスコアが微増または安定したと考える（図4）。「価値づけ」の値は年度が変化しても高く安定していることが強みであり特徴的である。

一方で、特に自己効力感については、年度が経るごとに微増または安定傾向であるが、他の3つの項目と比べて低い値が出ている。自分ならできるという、自分に対しての自信や信頼が充実していない結果であると考えられ、改善の余地がある。

【分析Ⅱ】

表8 第9学年における年度ごとの各項目の変容データ

年度	自己効力感	価値づけ	同一化	内発的
2018				
2019	3.47	4.14	3.65	3.56
2020				
2021	3.6	4.22	3.84	3.81
2022	3.54	4.28	3.84	3.8
2023	3.76	4.16	3.91	3.78
2024	3.8	4.49	4.1	4.08
2025	3.73	4.32	4.03	3.94

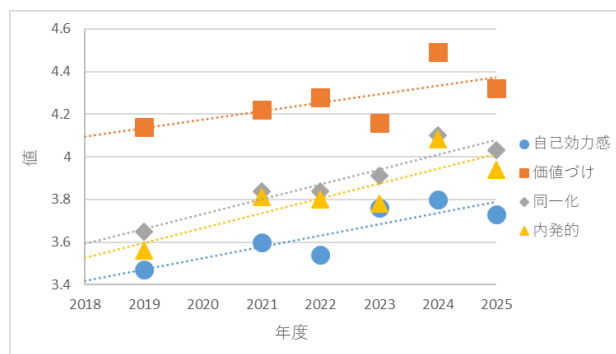


図5 第9学年における年度ごとの各項目の変容図
(Excelにより表8のデータを図式化)

本研究の取り組みの成果が、本校最高学年である9年生にどのように表れるのかということが、研究成果の1つの指標と言える。全体的な傾向について、全ての項目において、2019年度から2025年度にかけて、スコアが緩やかに上昇している傾向が見られる（図5）。これは、第9学年の生徒が主体的に学ぶ力を年々高めている可能性を示唆する。

【分析Ⅲ】

表9 同一集団における（2025年度時点で第9学年）における各項目の経年変化データ

年度	自己効力感	価値づけ	同一化	内発的
2018				
2019	4.05	4.49	4.2	4.14
2020				
2021	3.9	4.61	4.13	3.99
2022	3.94	4.45	4.1	4
2023	3.74	4.44	3.91	3.86
2024	3.52	4.27	3.74	3.81
2025	3.73	4.32	4.03	3.94

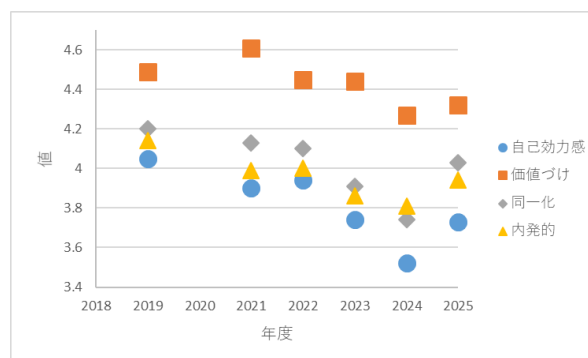


図6 同一集団における各項目の経年変化図
(Excelにより表9データを図式化)

図6から3年生から8年生まで各項目の値は下降傾向にあると読み取れる。これは、思春期を迎えるにあたり学びに対する動機づけが難しくなっていくことを示していると考ええる。しかし、9年生になると下降のピークからの回復傾向がみられる。これは、高校受験や将来への展望という目的意識により学びに対する動機づけが高まっていくことを示していると考ええる。

2 教師への効果

教職員への学校アンケートの研究に関する質問項目における推移を分析してみると、本研究が始まってから理解が高まっているという結果が得られた。これまでの研究によって資質・能力が具体化され、共通理解が高まった結果、それらを生活・総合的な学習の時間の中で活用・発揮していく場面をイメージしやすくなったのではないかと見える。

各教科等の学びを見取る際に、単元や小単元とどのような資質・能力が特に関わっていそうか指導者はイメージしやすくなったことで、指導の質が変わり、より丁寧な評価へとつながったと考えられる。

3 保護者等への効果

生活・総合的な学習の時間の中での体験活動においての協力体制や積極性、理解度が高まったと感じる。各学級の面談や授業参観、学級懇談会等の保護者との対話の場において、子どもが家庭でも学校での学びを積極的に話してくれるようになったというお声や、主体的に学習に取り組もうとしている姿が増えたというお声を多くいただいた。そして、本校文化祭等で保護者も巻き込んで、グループワークや発表に参加したり、ポスターセッションで質問や意見を出したりといった活動の様子が多く見られた。そのような対外的な取り組みが本研究を通じて増えたことで、保護者は子どもたちの学びをより捉えやすくなったと同時に、学校での学びが社会にどのように活かされていくのかを意識する機会が増えたのではないかと考察している。学校の取り組みに対する肯定的な意見や協力体制や理解度の向上はそのような意識変革によって生じた行動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

主体的な学びアンケート結果によると、初等部（３年生）の数値から中等部（５年生～７年生）の数値が、特に「内発的動機づけ」と「自己効力感」が横ばいもしくは低下している。また、中等部（７年生）から高等部（８年生）の際にも低下が見られる。これには様々なことが起因していることが考えられる。初等部から中等部へと移行する時期において、本校では校舎が変わるとともに、学校生活環境が変化する。また、学年を経るごとに、学習内容が難化したり教科担任制が本格的に始まってきたりと、学習環境においての変化も生じてくる。そして、中等部から高等部への変化は思春期の生徒の割合が増えてきたり、教科担任制の慣れが生じてきたりと、生徒自身が考える学ぶ価値や目的といったものが変化し、心が揺れ動いている時期であるという結果ではないだろうかと考える。したがって、この時期の生徒たちに学びの意義や楽しさをより感じられるようなカリキュラムが工夫できる余地もあるのではないかと考えられる。例えば、初等部段階でも、中等部での学びをより意識した単元や活動を工夫・改善していくこと（縦のつながり）ができるだろう。中高等部においては、総合的な学習の時間を中核とした他教科等の結びつき（横のつながり）を生徒の中にもより明確に意識づけ、学びの価値を実感できるよう、単元構成や自己で学びを調整する力のより一層の向上を目指すような指導方法の工夫・改善が課題といえる。

教育課程を資質・能力ベースで考え、各教科等の指導と評価を見直し再構築することや、生活・総合的な学習の時間の中で各教科で育んだ資質・能力を活用・発揮させるといったカリキュラムについてはこれまでの研究経過で一定の成果があげられたと自負している。しかし、一方で、資質・能力がどのように育まれたのか生徒の学びを見取るという難しさに直面した。特に学びに向かう力、人間性等を具体化した、本校で提案している、“リーダーシップ、チームワーク、社会参画性、自己コントロール力”についての学びの見取りやそれらの資質・能力が育まれたかどうかの評価は難しいという問題があがった。教師側からの指導方法や子どもの活動形態にどうしても視点が置かれ、子ども達の心の内側にある学びやそれに伴う行動の変容といった、資質・能力の高まりを見取り、評価することはまだまだ研究途上であると考えられる。

本校は義務教育学校であり、９年生は高校受験を控えている。そのため、学年が上がるにつれ、定期テストや受験で点数を獲得するという側面の学力向上を強く求めている生徒や保護者がいる。資質・能力を育成したり、発揮したりするという教育課程の転換における各教科授業は、子どもを主役とし学習を進めるという観点から、指導の過程や、見取り、評価にどうしても時間がかかることが多い。そのため、一問一答的な時間効率の良い知識・理解を特に求めているような生徒の学習への動機づけとのギャップが生じ、学習に対するパフォーマンスが低下してしまうような問題も子どもの学ぶ姿勢や表現から見受けられた。学習に対する動機づけは様々であるとともに、好き嫌い、得意不得意も様々である。一斉指導や個別指導を上手く織り交ぜながら、学習者である「子どもをいかに主役に置き、学校教育でどのように教師が関わって教育していくのか」、まさに「転換点」に来ているように考える。そして、それには指導者の専門的知見や技能の一層の向上が必要となるという課題が生じる。

参考文献・引用文献

- 1) 足立彰、「中等教育における『造形あそび的活動』を起点とした授業展開の可能性について」、日本美術教育学会学術研究大会三重大会（2018）
- 2) 安彦忠彦編著、「子どもの発達と脳科学～カリキュラム開発のために～」、勁草書房（2012）
- 3) 安彦忠彦著、『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり～人格形成を見すえた能力育成をめざして～』、図書文化（2014）
- 4) 安彦忠彦編、「新版カリキュラム研究入門」、勁草書房（1985）
- 5) 石井英真著、「授業改善 8 つのアクション」、東洋館出版社（2018）
- 6) 伊藤崇達、神藤貴昭、「自己効力感、不安、自己調整学習方略、学習の持続性に関する因果モデルの検証」、『日本教育工学雑誌』27 巻 4 号収録、2004
- 7) 石井英真著、「授業づくりの深め方―「よい授業」をデザインするための 5 つのツボ―」、ミネルヴァ書房（2020）
- 8) 井庭崇 編著「クリエイティブ・ラーニング 創造社会の学びと教育」、慶應義塾大学出版会（2019）
- 9) 今西竜也、他、「英語教育における小中高の接続と連携」、関西英語教育学会研究大会（2015）
- 10) 今西竜也、「小中一貫校におけるモジュール学習について～指導者および学習環境に配慮した教材の開発～」、日本児童英語教育学会関西支部英語活動研究会（2015）
- 11) H・リン・エリクソン、ロイス・A・ラニング、レイチェル・フレンチ著、遠藤みゆき・ペアー・真理子訳「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（2020）
- 12) OECD（経済協力開発機構）、「THE FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS Education in 2030」
- 13) 大坪 治彦、奥山 茂樹、「小中一貫教育における効果的な教育課程編成のあり方：義務教育学校制度創設との関係と鹿児島県における課題」、鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要特別号 6(2016)
- 14) OECD 教育研究革新センター 編著、「創造性と批判的思考 学校で教えることの意味はなにか」、明治書店（2023）
- 15) 外務省、「JAPAN SDGs Action Platform」
- 16) 樺山敏郎 著「個別最適な学び・協働的な学びを実現する「学びの文脈」」、明治図書（2022）
- 17) 國原信太郎、「『句会』を通して養う論理的批評力と思考力」、京都教育大学国文学会誌 45 号（2018）
- 18) 小塩真司著・編集「非認知能力：概念・測定と教育の可能性」北大路書房（2021）
- 19) C. ファデル、M. ビアリック、B. トリリング著、岸学監訳「21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元 知識、スキル、人間性、そしてメタ認知」、北大路書房（2016）
- 20) 白井俊著、「OECD Education2030 プロジェクトがえがく 教育の未来」、ミネルヴァ書房（2020）
- 21) ジョン・ハッティ著、山森光陽監訳「教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化」、図書文化（2018）
- 22) 田中治彦、奈須正裕、藤原孝章、「SDGs カリキュラムの創造」、学文社（2019）
- 23) 谷口和成、上田綾希子、野ヶ山康弘、「科学推論課題(SRTs)による児童・生徒の認知レベルの評価と課題」、日本物理学会講演概要集 66(1-2)、428、（2011）

- 24) 田村学著、「『深い学び』を実現するカリキュラム・マネジメント」、文溪堂(2019)
- 25) 田村学 編著、紫胡の会著、「生活・総合 資質・能力の育成と学習評価」、東洋館出版社(2022)
- 26) チップ・ウッド著、「成長のものさし」、図書文化(2008)
- 27) 中山芳一著、「教師のための「非認知能力」の育て方」、明治図書(2023)
- 28) 西岡加名恵、石井英真著、「教科の『深い学び』を実現するパフォーマンス評価」、日本標準(2019)
- 29) 野ヶ山康弘、河合晋司、小西かおり、竹間光宏、小澤雄生、垂井由博、「資質・能力を育成する義務教育におけるカリキュラム・マネジメントー小学校技術科の位置づけと具体的な実践例ー」、日本義務教育学会紀要4号 p57-62(2021)
- 30) 野ヶ山康弘、岡田努、「生徒の意欲を喚起する授業デザインの構築と検討1ー福島と共に学ぶ放射線教育ー」、日本科学教育学会年会発表論文集(2018)
- 31) 野ヶ山康弘、谷口和成、「粒子概念の系統的カリキュラムに関する検討」、京都教育大学教育実践研究紀要17号 p105-115(2017)
- 32) 野ヶ山 康弘、谷口 和成、伊藤 崇達「生徒の意欲を喚起する授業デザインの構築Iー震災復興期の福島から学ぶー」京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第1号 pp101-109(2019)
- 33) 野ヶ山康弘、谷口和成、野原大輝、辻秀人、垂井由博、岡本幹、「持続可能な社会を目指して：附属間異校種連携による学びの保障」、日本教育大学協会研究年報39号 p.149-156(2021)
- 34) 藤原さと著「探究する学びをつくる：社会とつながるプロジェクト型学習」、平凡社(2020)
- 35) 坂東舞、野ヶ山康弘、小西亜弥、谷口和成、「低学年における認知促進プログラムに関する研究1ー英国CASEプログラム『Let's Think!』の実践ー」、日本理科教育学会近畿支部大会(2017)
- 36) 藤岡達也 編著、「よくわかる STEAM 教育の基礎と実例」、講談社(2022)
- 37) 平田豊誠、小間翠、野ヶ山康弘、小川博士、「電流概念と電気エネルギー概念の区別を実感できる電気回路モデルの開発と効果検証」、日本理科教育学会全国大会(2017)
- 38) 文部科学省、「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」
- 39) 文部科学省、「新学習指導要領」(平成29年3月公示)
- 40) 文部科学省、「小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)・総則・関係資料」