

## 平成27年度 研究開発実施報告書・第3年次

### 研究開発課題

「社会的な知性」を培うための幼・小・中一貫教育による  
知の循環型教育システムの研究開発

平成28年3月

新潟大学教育学部附属幼稚園  
新潟大学教育学部附属長岡小学校  
新潟大学教育学部附属長岡中学校

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第79条において準用する第55条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。

したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものでないことに留意してお読みください。

新潟大学教育学部附属長岡校園では、平成22年度から平成24年度の研究開発の指定期間を、さらに平成25年度から平成27年度まで延長して研究開発に取り組んできました。平成22年度からの3年間の第1次研究、平成25年度からの3年間の第2次研究としています。本報告書は、第2次研究における第3年次の取組について、これまでの6年間の研究を踏まえて記述されています。

# 目 次

平成 27 年度研究開発実施報告書（要約）	1
平成 27 年度研究開発実施報告書	
I 研究開発の概要	1 1
1 研究開発課題	1 1
2 研究開発のねらい	1 1
3 研究仮説	1 1
4 研究開発の内容	1 2
5 研究開発実施の結果	1 8
II 研究開発の経緯	2 4
1 研究開発の取組の経緯	2 4
2 評価に関する取組の経緯	2 5
3 平成 27 年度研究開発の経緯	2 6
III 研究開発の内容	2 8
1 教育課程の内容	2 8
2 研究方法	3 2
3 幼小中一貫教育研究を進めるための組織づくり	4 8
4 教育課程の適切さ	5 0
IV 研究開発実施による効果	5 8
1 児童・生徒への効果	5 8
2 教師への効果	7 4
3 保護者等への効果	7 6
V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向	7 9
1 問題点	7 9
2 今後の課題	7 9
平成 27 年度研究開発の自己評価書	8 0
別紙 1 教育課程表	
別紙 2 学校等の概要	

## 平成 27 年度研究開発実施報告書（要約）

### 1 研究開発課題

「社会的な知性」を培うための幼小中一貫教育による知の循環型教育システムの研究開発

### 2 研究の概要

これからの時代に必要となる「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」ととらえ、それを具体的に明らかにする。持続可能な社会を構築するには、知の循環型社会が基盤となるとされていることから、学校教育において「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには「知の循環型教育」が基盤となるという前提の下、それがシステムとして機能するカリキュラムを次の視点から開発する。

- ①「社会創造科」の充実：「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには、既存の教科等の枠組みにとらわれず、それ相応の学習や活動の場が必要であるとする立場から、新教科「社会創造科」を設置する。そして、「知の循環型教育システム」を担う「社会創造科」の実践を確かなものにし、それを基に基準カリキュラムを開発する。
- ②幼小中一貫カリキュラムの整備：「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」とする立場からカリキュラムの具体を明らかにする。その際、教科等の教育課程の内容ごとに、はぐくむべき資質・能力を具体化するとともに、幼小中12年間の発達段階の視点から資質・能力の発展を描き出す。
- ③「協働型学習」の充実：「知の循環」は協働的な営みの中で実現されるとする立場から、カリキュラムを計画し実践するための方法として、「協働型学習」を開発する。

### 3 研究の目的と仮説等

#### (1) 研究仮説

「知の循環」における協働的な学びに着目して、幼小中12年間の一貫による以下の取組を行うならば、互いに尊重し合う人間関係をつくり、学んだ知識や培ってきた力を生かしながら、人々の暮らしや環境、社会の諸問題へ目を向け、持続可能な社会を創り上げるために、自ら考え、判断し、実践することのできる主体的な子供をはぐくむことができるであろう。

現在、世界規模で様々な問題が山積しており、持続可能な社会を創り上げることが重要な課題である。国内では、グローバル化や情報化、少子高齢化等、社会の急激な変化にともない、高度化、複雑化する諸課題への対応が必要とされる社会へ移行している。今後は一層、個々が自立し他者と協働しながら実社会の様々な問題に立ち向かい、持続可能な社会を創り上げることに主体的にかかわることが求められる。そのために、子供が発達段階に応じて実社会へ参加し「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくんでいくことが重要となる。持続可能な社会を構築するには、知の循環型社会が基盤となるとされていることから、学校教育において「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには「知の循環型教育」が基盤となると考えられる。そこで、このことを前提とし、はぐくむべき資質・能力を具体化した上で、「知の循環型教育」がシステムとして機能するカリキュラムを幼小中一貫教育という長期的な視野に立って開発することとした。

当校園が考える「社会的な知性」とは、そのような資質・能力、すなわち、現代社会の様々な問題に主体的にかかわりながら、従来の枠組みにとらわれず、新たな発想で他者と手を携えながら解決していける人が備えるべき問題解決能力である。そのような資質・能力がはぐくまれている子供の姿を「主体的な人間の形成」という当校園の教育理念の下で設定し、その実現を目指して、上記の仮説を立てた。

#### <取組の内容と期待する成果>

- ①新教科「社会創造科」において、カリキュラムの位置付けや学習内容、評価方法等を検討するとともに、地域の人の活用を効果的に図る。このことにより、第1次研究で作成した「社会創造科」学習指導要領をさらに整備し充実させることが可能となる。

- ②「社会的な知性」としての資質・能力を明らかにし、幼小中12年間を、学年をまたいだ五つのステージ（第1ステージ：幼稚園3歳児～5歳児前半、第2ステージ：幼稚園5歳児後半～小学校2年生、第3ステージ：小学校3・4年生、第4ステージ：小学校5年生～中学校1年生、第5ステージ：中学校2・3年生）で構成し、幼・小・中の教員間で乗り入れ指導を行いながら、校種間の接続期を中心に一貫カリキュラムの改編を行う。このことにより、各校種の教員の子供理解が進み、12年間の学びを系統立てて編成することが可能となる。
- ③「協働型学習」を位置付けた単元を開発するとともに、単元を構成する視点を明らかにする。このことにより、進んで自分の考えを発信したり他者の考えを取り入れたりして、互いに尊重し合いながら課題をよりよく解決していく子供をはぐくむことが可能となる。

## (2)教育課程の特例

各教科等の時数及び総合的な学習の時間を削減し、新教科「社会創造科」を以下のように設置する(表1)。「社会創造科」では、主に幼・小の教員間、小・中の教員間で乗り入れ指導を実施する。また、身の回りや地域の人と深くかかわることや、学び方や地域に暮らす人たちが生みだし受け継いできた知識を重視する。さらに、生活科の「かかわりへの関心」以上に「かかわること」を重視し充実させる。そして、「持続可能な社会の創造」の視点から学習内容を規定することにより、「総合的な学習の時間」で例示される現代的課題に特化させる(学校教育法施行規則第50条、第72条【教育課程の編成】)。

表1 新教科「社会創造科」時数

学年	生活	総合的な学習の時間	国語	社会	特別活動	「社会創造科」
小学校1年	▲102		▲30			132
小学校2年	▲105		▲30			135
小学校3年		▲70	▲15	▲10		95
小学校4年		▲70	▲15	▲10		95
小学校5年		▲70	▲15	▲10		95
小学校6年		▲70	▲15	▲10		95
中学校1年		▲50	▲5	▲5	▲5	65
中学校2年		▲70	▲5	▲5		80
中学校3年		▲70	▲5	▲5		80

(注) ▲は現行学習指導要領で定められた時数から削減して「社会創造科」に充てる時数

## 4 研究内容

### (1)教育課程の内容

「知の循環型教育システム」を次のようにとらえ、以下①～③の視点からカリキュラム開発に取り組んだ。

当校園では、「知の循環型教育システム」を、子供が集団の構成員として、自らの問題意識に基づいて考え学んだことを様々な人に還元したり、様々な人から学んだことを自らの学び方や人とのかかわり方等に活用したりする営み、すなわち「互恵的なかかわり」が、教師の意図的・組織的な指導・支援のもと、子供たちによって主体的に展開されるカリキュラムととらえた。このようなカリキュラムを開発して、これまで当校園が通常の授業等において同年齢・同学年の仲間同士の「互恵的なかかわり」によって実現してきた「知の循環」を、以下のA～Cの三つを設定し実現させる。

**A 同学年における知の循環**：学校の同学年との「互恵的なかかわり」によって、子供の中の知を子供同士が成長にともなって繋いでいく形で実現される知の循環。子供は仲間から学び、自らの知識や経験等を仲間に還元する。

**B 異年齢・異学年における知の循環**：学校の中の先輩と後輩との「互恵的なかかわり」によって、学校や子供の中の知を子供同士が成長にともなって繋いでいく形で実現される知の循環。子供は先輩から学び、やがて自らの知識や経験等を後輩に還元する。

**C 学校と地域社会の間における知の循環**：子供と学校や地域の人との「互恵的なかかわり」によって、学校周辺にある様々な教育的環境を学校が繋いでいく形で実現される知の循環。子供は、地域に出て貢献し、地域の人には自らの知識や経験等を学校や子供に還元する。



当校園の研究の経緯、子供の実態、さらに社会の状況を踏まえて、本研究では「社会的な知性を培う」を研究主題とした。「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」と定義し、その資質・能力をはぐくむために、新教科「社会創造科」の設置、三つの資質・能力と五つのステージの設定、協働型学習の組織を行った。

## ① 新設教科「社会創造科」

### ア 「社会創造科」設置の趣旨

多様な価値観から生じる環境問題や経済格差等、様々な問題を抱える現代社会において、現在の生活レベルを維持しつつ、次の世代も含めた全ての人々に、より質の高い生活をもたらす社会を開発していかなければならない。そのためには、「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を、様々な立場の人との交流を通して育成する必要がある。そのような資質・能力とは、現代社会の様々な問題に主体的にかかわりながら、従来の枠組みにとらわれず、新たな発想で他者と手を携えながら解決していく問題解決能力である。そこで、当校園では、様々な問題に立ち向かって、「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」が子供たちにはぐくまれるように、身の回りや地域に対する認識を深め、これからの社会を創り上げる態度を培うために、「社会創造科」を設置した。

### イ 「社会創造科」ではぐくむ資質・能力

「社会創造科」ではぐくむ資質・能力は、「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」である。それは、現代社会の様々な問題に主体的にかかわっていくという意味での「自己を推進すること」、そのような問題に、様々な他者と手を携えながら取り組んでいくという意味での「相互に交流すること」、そのような問題を解決するために、従来の枠組みにとらわれず、新たな発想を具現していくという意味での「新たに開発すること」である。これら三つの資質・能力は、身の回りや地域で現実に行き起きている問題について、「持続可能な社会の創造」の視点から探究する中で働く。また、そこで実際に活動している人たちと解決する実践や、それに接近する体験の中で働く。そして、そのような実社会へ参加し、資質・能力を働かせる経験を積み重ねることによって、それらの資質・能力ははぐくまれると考えられる。

### ウ 「社会創造科」の目標

身の回りや地域の人と深くかかわりながら、「持続可能な社会の創造」の視点に立って、実践的かつ探究的に学習・活動を通して、「自己を推進すること」「相互に交流すること」「新たに開発すること」という三つの資質・能力をはぐくむとともに、身の回りや地域に対する認識を深め、これからの社会を主体的に創り上げる態度を育てる。

### エ 「社会創造科」の学習内容

上記いで述べた資質・能力を子供が働かせながら習得・活用する学習内容を以下のように設定した。

- |  |
|--|
| I 持続可能な社会を創り上げるための重要概念                     |
| A 人を取り巻く環境（自然・文化・社会・経済等）に関わる概念             |
| ・「有限性」「多様性」「相互性」の視点からとらえる意味等               |
| B 人（集団・地域・社会・国等）の意思や行動に関わる概念               |
| ・「連携性」「責任性」の視点からとらえる意味等                    |
| II 持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能                   |
| A 「自己を推進すること」に関わる技能                        |
| ・自己評価の仕方、目標設定の仕方、計画立案の仕方等                  |
| B 「相互に交流すること」に関わる技能                        |
| ・他者理解の仕方、目標を共に設定したりビジョンを共有したりする方法、話し合いの仕方等 |
| C 「新たに開発すること」に関わる技能                        |
| ・情報の把握・分析の仕方、思考を可視化するツールの使い方、プレゼンテーションの仕方等 |

### オ 「社会創造科」の指導方法

「社会創造科」は、発達段階に応じて実社会へ参加することを通して、資質・能力を働かせて、学習内容を習得・活用することを目指す。それを、当校園では以下のように設定している。

発達段階	実社会への参加	活動例
第2ステージ (5歳児後半～小2)	身の回りの人と共に遊んだり活動したりして、ひと・もの・ことへの愛情を感じ、愛着をもつ。	・身近な自然、人、社会に触れる遊びや活動
第3ステージ (小3・4)	地域の人とかかわり、ひと・もの・ことへの愛情・愛着を深め、それらを守るうとする。	・身近な地域の人々の思いや願いをとらえるインタビュー ・身近な地域の人々の活動への協力
第4ステージ (小5～中1)	地域の問題を様々な立場からとらえ、その問題に対して地域の人と共に考え、解決策を提案する。	・地域の人々の思いや願いをとらえるインタビュー ・問題の解決に向けた地域の人との話し合い
第5ステージ (中2・3)	地域の問題解決に向けて、地域の人と手を携えて実際に取り組む。	・地域の人とのプロジェクトの共同企画・実施 ・問題に対する考えの提案・発信

「社会創造科」における「実社会への参加」を、以下の問題解決のプロセスとしてとらえる。

「出会う・気付く」→「調べる・問題をもつ」→「考える」→「行動する」→「評価する」

このプロセスは段階的・直線的に進行するとは限らず、前の過程に戻って進むこともある。「実社会への参加」の様相は、特に「考える」「行動する」過程に強く表れる。子供が発達段階に応じて、各過程で働かせることが期待される資質・能力を明確にして、単元を計画する。

## カ 「社会創造科」の評価方法

「社会創造科」の評価では、子供が資質・能力を働かせている様相や学習内容を習得・活用している姿を見取るため、定量的な評価ではなく、質的な評価がふさわしい。「資質・能力の育成において統合的・文脈的アプローチをとる場合、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価を活用することが望ましい」（中央教育審議会初等中等教育分科会 平成27年8月26日）とする立場に立ち、当校園では主にポートフォリオによる評価を行っている。

### ② 「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージの設定

#### ア 三つの資質・能力について

当校園では、「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を主に「自己とのかかわり」「他者とのかかわり」「対象世界とのかかわり」の視点から、次の三つでとらえ直し、それらは問題解決の過程ではぐくまれるとしている。これらを具体的にとらえるために、それぞれに観点を設定している（表2）。

表2 三つの資質・能力と観点

三つの資質・能力	観点	観点の見解
<b>自己を推進すること</b> 自己を見つめ、ひと・もの・ことへの愛情・愛着をもち、見通しをもって問題解決に取り組み、よりよい自分をつくること。	自己の認識	あるがままの自己の姿を見つめ、自己を伸長したり改善したりする視点を前向きにとらえること。
	価値の認識	ひと・もの・ことのもつよさをとらえるとともに、それを生かしたり守ったりしていこうとする愛情や愛着をもつこと。
	立志・計画	あるべき姿やなりたい自分を思い描き、それに向かう強い心をもち、実現に向けて目標や見通しを立てたり段取りをしたりすること。
	責任の遂行・粘り強い取組	引き受けたことやしなければならぬことを確実に実行すること。また、あきらめずに取り組んでいくこと。
<b>相互に交流すること</b> 対話を通して他者とかかわり、他者と共に問題解決に取り組み、よりよい人間関係をつくること。	他者の認識	あるがままの他者の姿を見つめ、その個性をとらえるとともに、その人の気持ちや考え、立場を思いやること。
	志の共有	あるべき姿やなりたい自分への思いを共感的に理解し、重なる思いを強くしたり、互いのずれを克服しようとしたりすること。
	他者との協力	集団の構成者としての互いの立場や役割を理解し、目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
	対話や議論への参加	話題や議題について実りのある話し合いができるように、参加意識をもって話し聞き合うこと。
<b>新たに開発すること</b> 自ら考えたり、他に考えを求めたりして、問題解決に取り組み、現状を突破するために、対象との新たなかかわりをつくること。	現状の把握・分析	現実の事象や現象を多面的にとらえるとともに、その背景や原因、仕組みを明らかにしていくこと。
	熟考	現状を打破するための方法について、様々な知識を探索していろいろ考えたり、知識を組み合わせるなどして筋道立ててよく考えたりすること。
	創造	新しい問題や課題を掘り起こしたり、解決の新しい形を描き出したり、新しい解決方法や考え方を生み出したりすること。
	発信	表現方法を工夫して、自らの思いや願い、考えを効果的に表すこと。

そして、幼児教育・各教科等・「社会創造科」で、それぞれの特性（本質）を踏まえて重点を置く観点を決めている。例えば、算数・数学科が「自己を推進すること」という資質・能力を「立志・計画」の観点から「数学的な問題やその解決方法を見直し振り返ること」としているように、それぞれで重点を置く各観点から資質・能力を具体化している。また、「社会創造科」では、新設の理念や経緯を基に、どの観点も踏まえて三つの資質・能力を広くはぐくむことにしている。

#### イ 五つのステージの設定の趣旨

子供の資質・能力が萌芽し、はぐくまれるようにすることは、必ずしも、同年齢・同学年を視点とした段階設定によるとは限らない。むしろ、子供の認識と社会性等の発達段階に着目することが必要であると考える。また、社会に出てからは、異年齢や様々な立場の人とかかわることが通常であり、そのような場や関係から、人は多くを学び成長する。これまでの当校園の取り組みを振り返ると異年齢・異学年の子供たちがかかわって、学び、成長している場がある。例えば、伝統的に行われている当校園の幼小中合同運動会である。この行事を通して、年齢が下の子供は上の子供に憧れをもち、年齢が上の子供は下の子供に思いやりをもって楽しめる活動となるように創意工夫し企画・運営する経験を積んでいる。

以上、認識と社会性等の発達の視点から、当校園では、同年齢や同学年によって設定する同年齢集団の他に、年齢や学年をまたいで設定する異年齢集団が重要であると考えている。この後者の集団や段階を、当校園では「ステージ」と呼ぶこととしている。

## ウ 五つのステージの設定について

「小1プロブレムの解消」や「中1ギャップの解消」に対応するために、幼小接続、小中接続をできるだけ円滑に行う。そのため、12年間で適切に区切るステージを設定する上で、まず、幼稚園5歳児後半と小学校1年生、小学校6年生と中学校1年生を同じまとまりにした。これにより、乗り入れ指導や合同活動・学習が可能になり、幼稚園5歳児後半にとっては共同遊びを学習へ接続できること、中学校1年生にとっては、自己肯定感の高まりという利点が生まれると考えた。また、設定した以外の学年はどのようなまとまりを作ればよいかについては、校園の授業実践、認知や社会性の発達に関する先行研究を基に検討した。その結果、幼稚園5歳児後半と小学校1年生のまとまりに小学校2年生を加える、小学校3・4年生のまとまりをつくる、小学校5年生を小学校6年生と中学校1年生のまとまりに加える、中学校2・3年生のまとまりをつくることとした。そして、それぞれを第1～5までのステージとし五つのステージを設定した。

### ③ 「協働型学習」の組織

#### ア 「協働型学習」の趣旨

「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を働かせながら、他者と手を携えて問題の解決に取り組む経験は、「社会創造科」だけでなく、他教科等の授業においても広く積み重ねることが重要である。また、そのような経験の質は、授業の実施の方法に影響されると考えられる。そこで、当校園では、「知の循環」における協働的な営みに着目し、「知の循環型教育システム」としてのカリキュラムの実践を「協働型学習」という方法によって実現することを目指すこととした。

#### イ 「協働型学習」の定義

当校園では、「協働」を「子供が、互いに問題の解決や願いの具現のために取り組む過程を共有する中で、資質・能力を働かせながら互恵的にかかわっている様相」としている。なお、「互恵的にかかわっている様相」（以下「互恵的なかかわり」）とは、「自分が相手に尋ねたり伝えたりしたことで、自分が相手に役に立ったことを自覚したり、相手の考えややり方に納得したりして、互いにプラスの影響を受け合っている様相」を指し、これが実現される場面を「協働」場面とする。つまり、「協働型学習」とは、「協働」場面が位置付く学習である。ただし、幼児教育では、「協働」場面が位置付く体験活動とする。

#### ウ 「協働型学習」による授業設計の視点

どのような資質・能力の表出をどの場面で特にねらうのかを、「社会創造科」では問題解決のプロセスの中に、各教科等では、主に次の例のような問題解決のサイクルの中に示す。

(算数・数学科) 「問題をもつ」→「見通しをもつ」→「解決する」→「振り返る」

そして、単元や題材及び問題解決のサイクルに「協働」場面を位置付けて、計画を作成し実施する。これまで「協働」場面を構成する五つの要素（□場面・目的意識、▢交流相手、▣交流させるもの、▤交流方法・形態、▥記録方法）に着目して手だてを講じ、「互恵的なかかわり」を構想してきた。

要素1	場面・目的意識
要素2	交流相手
要素3	交流させるもの
要素4	交流方法・形態
要素5	記録方法

### (2) 研究の経過

平成22～24年度の第1次研究に引き続き、平成25～27年度まで第2次研究を進めてきた。

第1次研究	平成22年度	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の創設・実践</p> <p>当校園の教育理念と社会の要請の視点から、四つの資質・能力（自己推進力・人間関係構築力・問題解決力・開発力）を設定し「社会創造科」を新設した。「持続可能な社会に関する認識・態度」「つなぎ創りだす技法・技能」を身に付けるための単元を、各ステージで開発した。そして、問題解決のプロセスを基に、異学年や地域の人と互恵関係をつくりながら問題解決をする実践を積み重ね「学習指導要領（暫定版）」を完成させた。</p>
	平成24年度	<p>②幼小中一貫カリキュラムの編成</p> <p>四つの資質・能力をはぐくむために幼児教育・各教科等は、思考力・判断力・表現力の観点から資質・能力を設定した。子供が資質・能力を働かせて問題解決に取り組む姿を幼・小・中の各実践で実現することができ「資質・能力系統表」と「年間単元配列表」を完成させた。一方、「社会的な知性」は汎用性があると仮定し、「社会創造科」と各教科等との間でどのように関連的かはぐくまれていくのか追究を試みたが、十分に明らかになることはできなかった。</p> <p>③「協働型学習」の開発・実践</p> <p>「協働型学習」の要件となる「協働」場面をつくるための手だてを、五つの要素（場面・目的意識、交流相手、交流させるもの、交流方法・形態、記録方法）の視点から講じ、実践を通して明らかにしてきた。そして、「協働」場面を位置付けた単元や題材を多く提案した。一方、教師が自ら単元や題材を「協働型学習」として構想するために、必要となる五つの要素を一般化することには課題が残った。</p>

第2次研究	第1年次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの仮説立案</p> <p>①「社会創造科」の充実 各単元を異年齢の仲間や地域の人と行う「協働型学習」として構想し、乗り入れ指導を取り入れながら実践した。全ての「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の完成には至らなかった。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 新たに設定した資質・能力を基に、幼児教育・各教科等・「社会創造科」の「資質・能力発展表」（暫定版）を作成した。「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の完成には至らなかった。</p> <p>③「協働型学習」の充実 各教科等における「協働型学習」の単元を構成する視点として、主に「協働」場面に向かうための目的意識をもつ状況を明らかにした。</p>
	第2年次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの検討</p> <p>①「社会創造科」の充実 各単元を異年齢の仲間や地域の人と行うかたちで「協働型学習」を構想し、乗り入れ指導を取り入れながら実践した。教科の特徴を分析し学習内容を見直し「学習指導要領」の改訂、「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の一部を完成させた。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の資質・能力の再検討を受け、「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」の一部を完成させた。</p> <p>③「協働型学習」の充実 「協働」場面に向かう目的意識をもつ状況づくりを意識して実践した。「協働型学習」による単元構成の視点として、問題解決のサイクル及び単元・題材への「協働」場面の位置付け方を一部明らかにすることができた。</p>
	第3年次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の充実 第2年次で設定した学習内容をもとに、「学習指導要領」「学習指導要領解説」「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」を完成させた。また、これまでの「社会創造科」の実践事例を網羅した「実践事例集」を完成させた。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の資質・能力をこれまでの実践や発達特性から再検討し、「資質・能力発展表」を修正した。そして、「資質・能力発展表」「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」を完成させた。</p> <p>③「協働型学習」の充実 「協働」場面に向かう状況づくりやそれを生み出す手だてを意識して単元や題材を構想して実践を行った。これまでの実践を踏まえ、「協働」場面の組織の仕方について一般化を目指した。</p>

### (3) 評価に関する取組

第2次研究	平成22年度―24年度	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の創設・実践 四つの資質・能力及び「持続可能な社会に関する認識・態度」「つなぎ創りだす技法・技能」を身に付けるための単元を、各ステージで開発しその妥当性を検討し評価した。また、問題解決のプロセスを基に、異学年の仲間や地域の人と互惠関係をつくりながら問題解決に取り組む実践を評価した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの編成 幼児教育・各教科等は、思考力・判断力・表現力の観点から資質・能力を設定した。子供が資質・能力を働かせて問題解決に取り組む姿を幼・小・中の各実践の妥当性を検討し評価した。</p> <p>③「協働型学習」の開発・実践 「協働型学習」の要件となる「協働」場面をつくるための手だてを、五つの要素（場面・目的意識、交流相手、交流させるもの、交流方法・形態、記録方法）の視点から講じ、実践を通して検討し評価した。</p>
	第1年次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの仮説立案</p> <p>①「社会創造科」の充実 主に異年齢の仲間と深くかかわる「協働」場面を分析した。各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及び個人の記録を参照して、子供の資質・能力の表出について評価した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 新たに設定した資質・能力を基に、幼児教育・各教科等・「社会創造科」の資質・能力を設定し、妥当性を検討した。</p> <p>③「協働型学習」の充実 幼児教育・各教科等・「社会創造科」において、実践を行い、子供が「協働」場面に向かう目的意識をもつことができたか、子供の目的意識がどのような状況や教師のどのような手だてと関係しているかについて協議した。</p>
	第2年次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの検討</p> <p>①「社会創造科」の充実 主に異年齢の仲間や地域の人と深くかかわる「協働」場面を分析した。各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及びポートフォリオを参照して、子供の資質・能力の表出について評価した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の「資質・能力発展表」・「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」の作成の進捗状況を点検した。質問紙調査（子供・保護者）を基に、資質・能力の育成の視点から、子供の学びの姿を分析した。</p> <p>③「協働型学習」の充実 実践を振り返って「協働」場面の単元や題材への位置付け方を明らかにし、その視点から単元の構想を検討し実践を行い、「協働」場面において、子供の目的意識がどのような手だてと関係しているかについて協議した。</p>

第 3 年 次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の充実 主に異年齢の仲間や地域の人と深くかかわる「協働」場面を分析した。各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及びポートフォリオを参照して、子供の資質・能力について評価した。また、「社会創造科」学習指導要領と実践事例から、「社会創造科」学習指導要領解説を作成し妥当性を検討した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の「資質・能力発振表」・「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」の妥当性を検討し完成させた。質問紙調査（子供・保護者）を基に、資質・能力の育成の視点から、子供の学びの姿を分析した。</p> <p>③「協働型学習」の充実 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の実践を行い、「協働」場面において、子供の目的意識がどのような状況や教師のどのような手だてと関係しているか、「協働」場面での有効な交流相手や組織、教材について協議した。</p>
------------------	--

## 5 研究開発の成果

### (1) 実施による効果

#### ① 園児・児童・生徒への効果

##### ア 子供への質問紙調査の結果から

##### ○総合的学習で育てられるとする学力が比較的良好な育成状況にある

「日本生活科・総合的学習教育学会 総合的学習で育った学力調査」が2014年1～3月に実施され、同年6月14日に結果が公開された。本調査は、質問紙調査法（郵送法）を4件法、46項目で行われた。附属長岡中学校が対象校に選ばれた中学校調査は、全国の「総合的な学習の時間」の趣旨に沿った学習を推進している学校から抽出した先進11校の中学2年生（1539名）を対象としている（対象者は本年度高校1年生である）。当校の生徒に、「総合的学習」という表現のある質問には「社会創造科」に置き換えて回答するよう指示した。また、2014年度と2015年度の中学2年生についても同じ調査を行い、年度間の比較を行った（ただし、調査の実施は、2014年度の中2に関しては2015年の4月、2015年度の中2に関しては2015年の11月に行った）。結果は、どの年度の調査も、全ての項目において11校の平均値を上回った。このことから、総合的学習で育てられるとする学力が、附属中学校は比較的良好な育成状況にあるといえる。

全国平均との差が特に大きい項目を見たところ、多くが『学習方法に関すること』と『学習活動に関すること』であった。また、『自分自身に関すること』の中では「意思決定」の項目、『他者や社会に関すること』の中では、2013年度は「社会参画」、2014年度は「他者理解」、2015年度は「協同」の項目が比較的高かった。「社会創造科」の観点から考察すると、附属中学校が『学習方法に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「社会創造科」の学習内容Ⅱ「持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能」の指導の成果と考えられる。また、「社会参画」及び『学習活動に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「発達段階に応じた実社会への参加」の経験が影響していると考えられる。さらに、「他者理解」「協同」の項目が高いのは、身近な地域の人々とのかかわりの中で「相互に交流すること」という資質・能力を働かせて学習を進めることで得た達成感や満足感から、互恵的なかかわりを実感しているためと考えられる。

##### ○資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られる

当校園で設定した資質・能力を働かせたと考えられる行為を、どの程度の子供が自覚しているかについて見るための「実態調査質問紙調査」を平成27年11月に実施した（全幼児・児童・生徒）。第2次研究で新設した項目のデータに正確確率検定を行った結果、4歳児の「責任の遂行・粘り強い取組」を除く全ての項目において、肯定的評価が否定的評価よりも有意に高かった。このことは、多くの子供が、三つの資質・能力を働かせたと考えられる行為を自覚していて、資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られることを示している。

##### ○上のステージでは、「新たに開発すること」という資質・能力が比較的高い

「実態調査質問紙調査」は、当校園とほぼ同規模で長岡市小・中連携事業のモデル地区の指定を受けて取り組んだ経験がある市立A小・中学校にも、同時期に実施してきた。当校園とA小・中学校の結果を比較では、4「あてはまる」、3「だいたいあてはまる」、2「あまりあてはまらない」、1「あてはまらない」として、平均値を比較した。最終段階である中学3年では、全23項目のうち、19項目で附属中学校の平均値がA中学校の平均値

よりも高かった(附属中3年, n=111, A中学校中3年 n=55)。また, t分布による母平均の差の検定を行った結果, 12項目で附属中学校の方が有意に高く, 「新たに開発すること」に多く集まっていた。このことは, 学んだことを「発表」するだけでなく, 様々な人の考えを参考にして問題解決の方法を考え, 他者に役立つように「提案」することを大切にしている「社会創造科」が「新たに開発すること」の資質・能力と関係があると推測される。

### ○「社会創造科」や「協働型学習」が社会への関心を高めている

「実態調査質問紙調査」の結果から因子分析(n=591)を行うと, 4つの因子が抽出された。それは『自己を推進すること』と『相互に交流すること』の両方の要素があるもの「新たに開発すること」「社会創造科の実践」「社会への関心」である。また, 各ステージでパス解析を行ったところ, 第3ステージでは, 「新たに開発すること」の資質・能力が「社会創造科の実践」へと関連しながら, 「社会への関心」へと結び付く傾向がある。これは, 「社会創造科」で自然環境を教材としている単元で, 身近な地域の人の思いや願いをとらえることや地域の活動への協力をして実社会へ参加していることの成果であると示唆される。

また, 第4, 5ステージでは第3ステージで見られなかった「新たに開発すること」と「社会への関心」の因子の結び付きがみられた。共分散分析から「新たに開発すること」のパスとして, 授業の様相に関する要素と結び付く傾向がある。これは, 当校園の「互恵的なかわり」に軸を置いた「協働型学習」によるものと示唆される。

## イ「社会創造科」における実際の活動や授業から

### ○「互恵的なかわり」による知の循環が実現されている

#### 【第2ステージ(幼5歳児後半, 小1)「社会創造科」「つくって あそんで なかよしに」の実践】

本実践では, 小学1年生がグループごとに遊びをつくり, 園児に紹介した(立志・計画, 他者との協力, 発信)。紹介された園児は, 一緒に遊びたいと願った。折り紙遊びでは, 1年生から折り紙を折ってもらえずに終了時刻を迎えて泣き出した園児がいた。その様子を見た1年生は「時間内に行うにはどうしたらよいか」について話し合い, 「折ってあげるのではなく, 一緒に折るようにすれば一度に多く遊べる」と考えた(現状の把握・分析, 他者の認識)。次の活動で1年生は, 手本を見せたり難しいところを折ってあげたりした。園児は1年生と一緒に折り, 時間内に完成すると笑顔を見せた(他者の認識, 価値の認識, 他者との協力)。このことは, 幼稚園5歳児と小学1年生の「互恵的なかわり」が実現されており, 異年齢・異学年における知の循環が実現されたといえる。

#### 【第4ステージ(小6, 中1)「社会創造科」「山古志の人々の生き方から自分たちの生き方を考えよう」の実践】

本実践では, 小学校6年生は, 山古志地域(以下山古志)で生活する人々から話を聞き, 「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」という思いや願いに触れた(他者の認識)。そして, 山間部地域について調べる中で, 山間部地域で生活する人々の思いや願いを伝えるために自分ができることを考えたいという思いをもった(価値の認識, 他者の認識)。自分たちができることを考え, 紹介ポスターやパンフレットの原案をつくる(立志・計画, 現状の把握・分析)と, 以前に山間部地域で生活する人々とかかわった経験がある中学1年生に意見を聞きたいという思いをもった(志の共有)。小学生は, 中学生からのアドバイスを基に, 自分の原案を直した(対話や議論への参加, 他者との協力, 熟考, 創造)。また, 中学生は, 小学生の真摯な態度に感心したり, 話し合いを肯定的に受け止めたりした。その後, 小学生は修正したポスターやパンフレットに「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」という思いや願いを込めたことを山古志の人々に伝えた(価値の認識, 責任の遂行, 粘り強い取組, 発信)。また, 山間部地域で生活する人々は自分たちの思いや願いが伝わったことを感想として述べた。これらのことは, 小学6年生と中学1年生, 小学校6年生と山間部地域の人との間で「互恵的なかわり」が実現されており, 異年齢・異学年における知の循環, 学校と地域社会の間における知の循環が実現されたといえる。

### ○学習内容の実感的な理解が実現されている

#### 【第3ステージ(小4)「社会創造科」「栖吉川の今と未来」の実践】

本実践では, 治水のために川原の土砂を取り除く工事による栖吉川の生態系の変化を, 地域振興局の方と協働しながら調査をする活動を行った。子供たちが, 川と川岸と河原の環境が関係していることに気付く姿(相互性), 生き物の生態と季節の変化の関係に気付く姿(有限性), 川と地域の関係に気付く姿(連携性)は, 川をテーマに生き物や地域振興局の方に働きかけた結果表れたものである。そして, 自分たちが生き物について調べたことが, 実際の工事にも反映され, 生き物の環境を壊さない形で工事が進んだことは, 学習の有用感を高めることにつながった。このことは, 小学4年生と地域振興局の方との間で「互恵的なかわり」が実現されており, 学校と地域社会の間における知の循環が実現されたといえる。

## ○他教科等の内容を移譲して指導する観点から

### 【第4ステージ(中2)中学社会科単元「世界と比べた日本の地域的特色」の移譲に基づく実践】

本実践は、中学校社会科学習指導要領に示された学習内容「(2)日本の様々な地域 イ世界と比べた日本の地域的特色(イ)人口」を第4ステージ「社会創造科」単元「考えよう わたしたちの地域 長岡のこれから」に移譲して実践した。自分の地域の近い将来の少子化問題にどのように関わっていけばよいのかを追求した。子育てしやすいまちづくりを目指して地域の子育て支援施設で、施設職員や利用者とかかわることの意味を見いだしたり、どのような姿勢や態度で少子化問題や地域の子育て支援に向き合っていくかについて考えを深めたりした。

生徒は人口ピラミッドや統計図などについて基礎的な知識・技能を習得し、それを活用しながら様々な地域や時代の人口の実態をとらえた。また、現在の日本や身近な地域の人口の実態をとらえ、原因と影響について仮説を立て、様々な資料やインタビュー調査などから明らかにしていった。この活動の背景には、身近な地域の問題をしっかりと考えたいという主体的なとらえ(資質・能力「自己を推進すること」)がある。そして、これらの活動を通して生徒は、人間の営みはいつまでも同じように続くわけではなく、限界もあるのだということ(有限性)や少子化の原因には様々な要素があるということ(多様性)ことを、実感をもって理解することができた。

以上のように、「社会創造科」学習指導要領に基づく実践では、学習内容を「社会創造科」に移譲して習得を図ることができた。これらのことより、「『社会創造科』の充実」が図られたといえる。

### ウ 幼児教育・各教科等における実際の活動や授業から

「『協働型学習』の充実」を裏付けるものとして、幼児教育の遊びにおいても各教科等の授業においても、子供が「協働」場面の中で、進んで自分の考えを発信したり他者の考えを取り入れたりして、問題や課題をよりよく解決している過程を示すことができた。

## ② 教師への効果

### ア 当校園の教師への質問紙調査の結果から

当校園で特に乗り入れ指導にかかわった教員を対象に、「社会創造科」の実践を振り返って質問紙調査(平成27年11月)を実施した。その結果から、次のことがまとめられる。

○合同活動・授業を行うことで、同年齢の仲間とのかかわりでは見られない園児・児童・生徒の姿が見られること。

○教員だけでなく、異校種の園児・児童・生徒が、立場の違いを理解しようとしながらかかわること。

これらは、乗り入れ指導を通して、異年齢・異学年・異校種の子供理解が進んだことを示すものであり、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

### イ 幼児教育・各教科等・「社会創造科」における各実践の省察から

「協働型学習」による授業設計の要素を意識して、単元や題材を構想して実施することができた。その際、単元や題材への「協働」場面の位置付け方を、教科部で検討して共有したことも単元や題材を構想する上で役立った。幼稚園においては、普段の遊びと「社会創造科」とでは、教師が園児たちへの声かけの質が異なることと、そのことが園児や児童のかかわり方の質の違いに関係することを、教師自身が意識することができた。以上のように、「『協働型学習』の充実」及び「『社会創造科』の充実」が図られた。

### ウ 組織運営面の省察から

研究開発部を中心に各教科部と連携して研究を推進してきた。具体的には、校種間の教師の乗り入れ指導や共同研究等を円滑に進めるために、教務主任と連携して校種間で時程を調整し、校園合同研修やステージ部会等を「主題・課題の設定」→「カリキュラムの設計」→「カリキュラムの実践」→「カリキュラムの省察」をスパイラルに進める一連の「カリキュラム開発過程」に位置付けて進めてきた。このような組織による運営があってこその一貫教育研究といえる。

## ③ 保護者等への効果

### ア 保護者への質問紙調査の結果から

保護者から見た自分の子供の様子について回答してもらう質問紙調査を平成27年11月に実施し、特に三つの資質・能力に関わる設問を抽出して整理し分析した。データに正確確率検定を行った結果、全ての項目において、肯定的評価が否定的評価よりも有意に多かった。数回の授業参観、日頃の学校からの通信や家庭での会話等を通じての評価ではあるが、多くの保護者が子供の成長について望ましい方向に向かっていることを受け

止めているといえる。また、この質問紙には、「『社会創造科』を学習して、地域のよさや取組に目を向けるようになった」「授業では、仲間とかかわりながら、生き生きと学んでいる」という項目があることから、多くの保護者が「社会創造科」の価値や「協働型学習」の意義を受け止めていることもうかがえる。

以上のことは、「『社会創造科』の充実」「幼小中一貫カリキュラムの整備」「『協働型学習』の充実」を裏付けるものである。

## イ 教育研究協議会参加者質問紙調査から

平成 27 年度教育研究協議会(5 月 27 日開催)の参加者にマークシートと記述による質問紙調査を実施した(回答率約 40%)。結果から、「協働」場面に向かう状況をつくる三つの手だてについては、その有効性が複数の教科で見えてきた。また、「協働」場面における手だてについては、特に要素③や⑤に関わる手だて(「協働」場面で用いる教材や教具)の有効性が複数の教科で認められている。このことから、当校園で設定している「協働」場面における活動の組織は、子供が主体的・協働的に学習をするための一つの方針として提案性があるといえる。このことは、「『協働型学習』の充実」を裏付けるものである。

## ウ 「社会創造科」にかかわった地域の人への質問紙調査等の結果から

「社会創造科」で第 5 ステージの生徒が企画・提案して活動を共に行った地域の人(実践数 47)を対象に、活動を振り返って回答する質問紙や聞き取りによる調査を実施した(依頼数 31, 返答率 68%)。結果から、「社会創造科」が、自ら携わっている事業に子供の主体的なかかわりを必要としている人にとってよい機会となっていたり、自らの職業の本質をとらえ直す機会となっていたりしていることがうかがえた。これらのことは、地域の人と生徒との「互恵的なかわり」を示している。また、「社会創造科」がその活動にかかわった地域の人にとって、子供の力や自らの職業の本質や使命をとらえ直す機会を与え得ることを示している。

以上のことは、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

## ④ 当校園のこれまでの 6 年間の研究の教育的価値

当校園のこれまでの実践研究の成果は、中央教育審議会(平成 27 年 8 月 26 日)で示された「教育課程企画特別部会 論点整理」への整合が認められる。例えば、「社会創造科」において、地域の人々との互恵的なかわりを築きながら知が循環し内容を充実してきたことは、「子供たちにとって、人間一人一人の活動が身近な地域や社会生活に影響を与えるという認識」「社会に開かれた教育課程」を実現し、「1. 2030 年の社会と子供たちの未来(1)新しい時代と社会に開かれた教育課程」を具現している。また、発達段階を考慮してステージを設定していることや、学校の教育目標、各教科の意義、コンピテンシーなどをもとに、資質・能力を設定していることは、「自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等を高めること」「学校教育を通じて育むべき資質・能力を教育課程全体の構造の中でより明確に示すこと」を実現し、「1. 2030 年の社会と子供たちの未来(2)前回改定の成果と次期改定に向けた課題」の解決の一つの方法と考えられる。

さらに、各教科等で、問題解決のサイクルを設定し授業を行っていることや、「協働型学習」の設定は、学習内容を使ってどのように社会・世界と関わるかや「対話的な学び」「主体的な学び」「『アクティブ・ラーニング』の視点からの学習・指導方法の改善」を実現している。また、「2. 新しい学習指導要領が目指す姿(3) 育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向について」の具体的な方向を示している。

## (2) 実施上の問題点と今後の課題

### ① 問題点

「社会創造科」の内容を一般公立校に十分に普及できていない。さらに普及するためには、指導資料や教科書を作成し活用を図る必要がある。

### ② 今後の課題

- ・運営指導委員や大学の先生から、研究についての助言を常にいただくことに努めること。
- ・当校園で設定した三つの資質・能力と学習指導要領との関連を図ること。
- ・「社会創造科」の成果を分かりやすく一般公立校に示すこと。

## 平成 27 年度研究開発実施報告書

### I 研究開発の概要

#### 1 研究開発課題

「社会的な知性」を培うための幼小中一貫教育による知の循環型教育システムの研究開発

#### 2 研究のねらい

これからの時代に必要となる「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」ととらえ、それを具体的に明らかにする。持続可能な社会を構築するには、知の循環型社会が基盤となるとされていることから、学校教育において「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには「知の循環型教育」が基盤となるという前提の下、それがシステムとして機能するカリキュラムを以下の3点から開発する。

##### (1)「社会創造科」の充実

「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには、既存の教科等の枠組みにとらわれず、それ相応の学習や活動の場が必要であるとする立場から、新教科「社会創造科」を設置する。そして、「知の循環型教育システム」を担う「社会創造科」の実践を確かなものにし、それを基に基準カリキュラムを開発する。

##### (2)幼小中一貫カリキュラムの整備

「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」とする立場からカリキュラムの具体を明らかにする。その際、教科等の教育課程の内容ごとに、はぐくむべき資質・能力を具体化するとともに、幼小中12年間の発達段階の視点から資質・能力の発展を描き出す。

##### (3)「協働型学習」の充実

「知の循環」は協働的な営みの中で実現されるとする立場から、カリキュラムを計画し実践するための方法として、「協働型学習」を開発する。

#### 3 研究仮説

「知の循環」における協働的な学びに着目して、幼小中12年間の一貫による以下の取組を行うならば、互いに尊重し合う人間関係をつくり、学んだ知識や培ってきた力を生かしながら、人々の暮らしや環境、社会の諸問題へ目を向け、持続可能な社会を創り上げるために、自ら考え、判断し、実践することのできる主体的な子供をはぐくむことができるであろう。

現在、世界規模で様々な問題が山積しており、持続可能な社会を創り上げることが重要な課題である。国内では、グローバル化や情報化、少子高齢化等、社会の急激な変化にともない、高度化、複雑化する諸課題への対応が必要とされる社会へ移行している。今後は一層、個々が自立し他者と協働しながら実社会の様々な問題に立ち向かい、持続可能な社会を創り上げることに主体的にかかわることが求められる。そのために、子供が発達段階に応じて実社会へ参加し「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくんでいくことが重要となる。持続可能な社会を構築するには、知の循環型社会が基盤となるとされていることから、学校教育において「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには「知の循環型教育」が基盤となると考えられる。そこで、このことを前提とし、はぐくむべき資質・能力を具体化した上で、「知の循環型教育」がシステムとして機能するカリキュラムを幼小中一貫教育という長期的な視野に立って開発することとした。

当校園が考える「社会的な知性」とは、そのような資質・能力、すなわち、現代社会の様々な問題に主体的にかかわりながら、従来の枠組みにとらわれず、新たな発想で他者と手を携えながら解決していける人が備えるべき問題解決能力である。そのような資質・能力がはぐくまれている子供の姿を「主体的な人間の形成」という当校園の教育理念の下で設定し、その実現を目指して、上記の仮説を立てた。

## ○取組の内容と期待する成果

- ①新教科「社会創造科」において、カリキュラムの位置付けや学習内容、評価方法等を検討するとともに、地域の人の活用を効果的に図る。このことにより、第1次研究で作成した「社会創造科」学習指導要領をさらに整備し充実させることが可能となる。
- ②「社会的な知性」としての資質・能力を明らかにし、幼小中12年間を、学年をまたいだ五つのステージ（第1ステージ：幼稚園3歳児～5歳児前半、第2ステージ：幼稚園5歳児後半～小学校2年生、第3ステージ：小学校3・4年生、第4ステージ：小学校5年生～中学校1年生、第5ステージ：中学校2・3年生）で構成し、幼・小・中の教員間で乗り入れ指導を行いながら、校種間の接続期を中心に一貫カリキュラムの改編を行う。このことにより、各校種の教員の子供理解が進み、12年間の学びを系統立てて編成することが可能となる。
- ③「協働型学習」を位置付けた単元を開発するとともに、単元を構成する視点を明らかにする。このことにより、進んで自分の考えを発信したり他者の考えを取り入れたりして、互いに尊重し合いながら課題をよりよく解決していく子供をはぐくむことが可能となる。

## 4 研究開発の内容

当校園の研究の経緯、子供の実態、さらに社会の状況を踏まえて、本研究では「社会的な知性を培う」を研究主題とした。「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」と定義した。その資質・能力をはぐくむために、研究開発課題である「知の循環型教育システム」を以下のように考え、「同学年における知の循環」「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域の間における知の循環」の実現を目指した。

また、「①新教科『社会創造科』の設置（「社会創造科の充実）」「②三つの資質・能力と五つのステージの設定（幼小中一貫カリキュラムの整備）」「③『協働型学習』の組織（「協働型学習」の充実）」を行い、カリキュラム開発に取り組んだ（次頁図1-1）。

当校園では、「知の循環型教育システム」を、子供が集団の構成員として、自らの問題意識に基づいて考え学んだことを様々な人に還元したり、様々な人から学んだことを自らの学び方や人とのかかわり方等に活用したりする営み、すなわち「互恵的なかかわり」が、教師の意図的・組織的な指導・支援のもと、子供たちによって主体的に展開されるカリキュラムととらえた。このようなカリキュラムを開発して、これまで当校園が通常の授業等において同年齢・同学年の仲間同士の「互恵的なかかわり」によって実現してきた「知の循環」を、以下のA～Cの三つを設定し実現させる。

**A 同学年における知の循環**：学校の同学年との「互恵的なかかわり」によって、子供の中の知を子供同士が成長にともなって繋いでいく形で実現される知の循環。子供は仲間から学び、自らの知識や経験等を仲間に還元する。

**B 異年齢・異学年における知の循環**：学校の中の先輩と後輩との「互恵的なかかわり」によって、学校や子供の中の知を子供同士が成長にともなって繋いでいく形で実現される知の循環。子供は先輩から学び、やがて自らの知識や経験等を後輩に還元する。

**C 学校と地域社会の間における知の循環**：子供と学校や地域の人との「互恵的なかかわり」によって、学校周辺にある様々な教育的環境を学校が繋いでいく形で実現される知の循環。子供は、地域に出て貢献し、地域の人からは自らの知識や経験等を学校や子供に還元する。



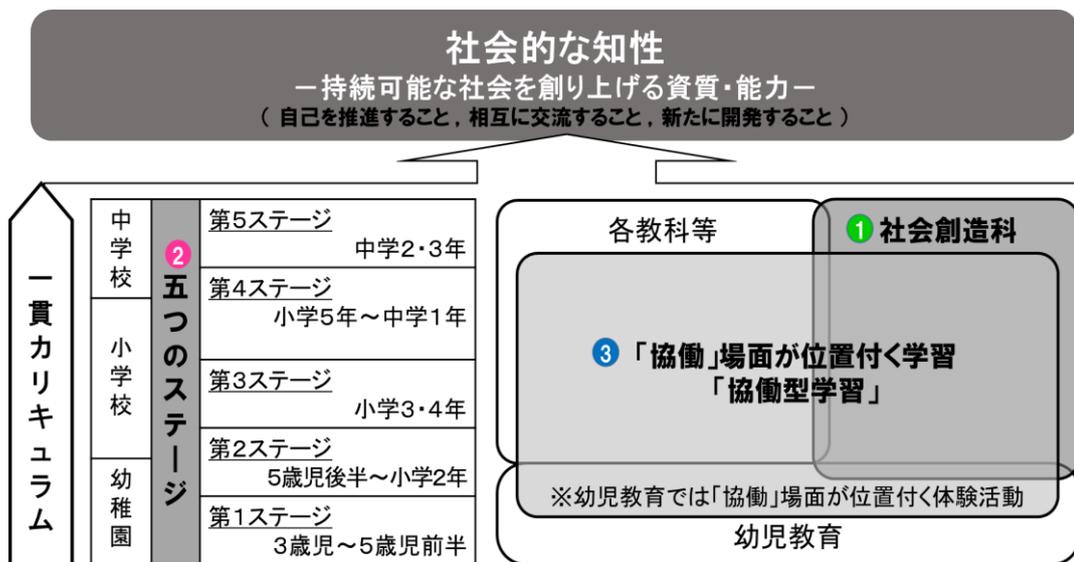


図 1-1 当校園のカリキュラム開発の構造

## ① 新設教科「社会創造科」の設置(「社会創造科の充実」)

### ア 「社会創造科」設置の趣旨

多様な価値観から生じる環境問題や経済格差等, 様々な問題を抱える現代社会において, 現在の生活レベルを維持しつつ, 次の世代も含めた全ての人々に, より質の高い生活をもたらす社会を開発していかなければならない。そのためには, 「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を, 様々な立場の人との交流を通して育成する必要がある。そのような資質・能力とは, 現代社会の様々な問題に主体的にかかわりながら, 従来の枠組みにとらわれず, 新たな発想で他者と手を携えながら解決していく問題解決能力である。そこで, 当校園では, 様々な問題に立ち向かって, 「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」が子供たちにはぐくまれるように, 身の回りや地域に対する認識を深め, これからの社会を創り上げる態度を培うために, 「社会創造科」を設置した。

### イ 「社会創造科」ではぐくむ資質・能力

「社会創造科」ではぐくむ資質・能力は, 「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」である。それは, 現代社会の様々な問題に主体的にかかわっていくという意味での「自己を推進すること」, そのような問題に, 様々な他者と手を携えながら取り組んでいくという意味での「相互に交流すること」, そのような問題を解決するために, 従来の枠組みにとらわれず, 新たな発想を具現していくという意味での「新たに開発すること」である。これら三つの資質・能力は, 身の回りや地域で現実に行き詰っている問題について, 「持続可能な社会の創造」の視点から探究する中で働く。また, そこで実際に活動している人たちと解決する実践や, それに接近する体験の中で働く。そして, そのような実社会へ参加し, 資質・能力を働かせる経験を積み重ねることによって, それらの資質・能力ははぐくまれると考えられる。

### ウ 「社会創造科」の目標

身の回りや地域の人と深くかかわりながら, 「持続可能な社会の創造」の視点に立って, 実践的かつ探究的に学習・活動をすることを通して, 「自己を推進すること」「相互に交流すること」「新たに開発すること」という三つの資質・能力をはぐくむとともに, 身の回りや地域に対する認識を深め, これからの社会を主体的に創り上げる態度を育てる。

## エ 「社会創造科」の学習内容

上記②で述べた資質・能力を子供が働かせながら習得・活用する学習内容を以下のように設定した。

<b>学習内容Ⅰ 持続可能な社会を創り上げるための重要概念</b> <b>A 人を取り巻く環境（自然・文化・社会・経済等）に関わる概念</b> ・「有限性」「多様性」「相互性」の視点からとらえる意味等 <b>B 人（集団・地域・社会・国等）の意思や行動に関わる概念</b> ・「連携性」「責任性」の視点からとらえる意味等 <b>学習内容Ⅱ 持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能</b> <b>A 「自己を推進すること」に関わる技能</b> ・自己評価の仕方、目標設定の仕方、計画立案の仕方等 <b>B 「相互に交流すること」に関わる技能</b> ・他者理解の仕方、目標を共に設定したりビジョンを共有したりする方法、話し合いの仕方等 <b>C 「新たに開発すること」に関わる技能</b> ・情報把握の仕方、情報分析の仕方、プレゼンテーションの仕方等
---

## オ 「社会創造科」の指導方法

「社会創造科」は、発達段階に応じて実社会へ参加することを通して、資質・能力を働かせて、学習内容を習得・活用することを目指す。それを、当校園では以下のように設定している。

発達段階	実社会への参加	活動例
第2ステージ (5歳児後半～小2)	身の回りの人と共に遊んだり活動したりして、ひと・もの・ことへの愛情を感じ、愛着をもつ。	・身近な自然、人、社会に触れる遊びや活動
第3ステージ (小3・4)	地域の人とかかわり、ひと・もの・ことへの愛情・愛着を深め、それらを守ろうとする。	・身近な地域の人の思いや願いをとらえるインタビュー ・身近な地域の人の活動への協力
第4ステージ (小5～中1)	地域の問題を様々な立場からとらえ、その問題に対して地域の人と共に考え、解決策を提案する。	・地域の人々の思いや願いをとらえるインタビュー ・問題の解決に向けた地域の人との話し合い
第5ステージ (中2・3)	地域の問題解決に向けて、地域の人と手を携えて実際に取り組む。	・地域の人とのプロジェクトの共同企画・実施 ・問題に対する考えの提案・発信

「社会創造科」における「実社会への参加」を、以下の問題解決のプロセスとしてとらえる。

「出合う・気付く」→「調べる・問題をもつ」→「考える」→「行動する」→「評価する」

このプロセスは段階的・直線的に進行するとは限らず、前の過程に戻って進むこともある。「実社会への参加」の様相は、特に「考える」「行動する」過程に強く表れる。子供が発達段階に応じて、各過程で働かせることが期待される資質・能力を明確にして、単元を計画する。

## カ 「社会創造科」の評価方法

「社会創造科」の評価では、子供が資質・能力を働かせている様相や学習内容を習得・活用している姿を見取るため、定量的な評価ではなく、質的な評価がふさわしい。「資質・能力の育成において統合的・文脈的アプローチをとる場合、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価を活用することが望ましい」（中央教育審議会初等中等教育分科会 平成27年8月26日）とする立場に立ち、当校園では主にポートフォリオによる評価を行っている。

## ② 「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージの設定

（幼小中一貫カリキュラムの整備）

### ア 三つの資質・能力設定の趣旨

当校園では、持続可能な社会を創り上げるために必要となる一般的な資質・能力を設定し、その資質・能力をはぐくむカリキュラムを開発することに取り組んだ。これらの資質・能力は、問題解決の過程ではぐくまれるとする立場から、その資質・能力の内容を定めた。その際、これまで当校園が重視して

きた資質・能力を基にするとともに、様々な教育機関や研究者の視点からも再検討した。その結果、主に「自己とのかかわり」「他者とのかかわり」「対象世界とのかかわり」を視点に、次の三つを設定することにした。

**「自己を推進すること」      「相互に交流すること」      「新たに開発すること」**

この資質・能力は、それぞれ相互に関連しながらはぐくまれる。また、資質・能力を「～力」と表現せずに、「～すること」と表現しているのは、問題や課題を解決する中で、子供が資質・能力を働かせる姿の表出をとらえる意図からである。

## イ 三つの資質・能力について

各教科等において三つの資質・能力をはぐくむためには、それらがどのような資質・能力であるのかを明らかにし、共通理解をする必要がある。そこで、各資質・能力を多面的に分析し、資質・能力をとらえる観点を以下のように設定した(表1-1)。

例えば、算数・数学科が「自己を推進すること」という資質・能力を「立志・計画」の観点から「数学的な問題やその解決方法を見通し振り返ること」としているように、それぞれで重点を置く各観点から資質・能力を具体化している。また、「社会創造科」では、新設の理念や経緯を基に、どの観点も踏まえて三つの資質・能力を広くはぐくむことにしている(次頁表1-2)。

表1-1 三つの資質・能力と観点

三つの資質・能力	観点	観点の見解
<b>自己を推進すること</b>  自己を見つめ、ひと・もの・ことへの愛情・愛着をもち、見通しをもって問題解決に取り組み、よりよい自分をつくること。	自己の認識	あるがままの自己の姿を見つめ、自己を伸長したり改善したりする視点を前向きにとらえること。
	価値の認識	ひと・もの・ことのもつよさをとらえるとともに、それを生かしたり守ったりしていこうとする愛情や愛着をもつこと。
	立志・計画	あるべき姿やなりたい自分を思い描き、それに向かう強い心をもち、実現に向けて目標や見通しを立てたり段取りをしたりすること。
	責任の遂行・粘り強い取組	引き受けたことやしなければならないことを確実に実行すること。また、あきらめずに取り組んでいくこと。
<b>相互に交流すること</b>  対話を通して他者とのかかわり、他者と共に問題解決に取り組み、よりよい人間関係をつくること。	他者の認識	あるがままの他者の姿を見つめ、その個性をとらえるとともに、その人の気持ちや考え、立場を思いやること。
	志の共有	あるべき姿やなりたい自分への思いを共感的に理解し、重なる思いを強くしたり、互いのずれを克服しようとしたりすること。
	他者との協力	集団の構成者としての互いの立場や役割を理解し、目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
<b>新たに開発すること</b>  自ら考えたり、他に考えを求めたりして、問題解決に取り組み、現状を突破するために、対象との新たなかかわりをつくること。	現状の把握・分析	現実の事象や現象を多面的にとらえるとともに、その背景や原因、仕組みを明らかにしていくこと。
	熟考	現状を打破するための方法について、様々な知識を探索していろいろ考えたり、知識を組み合わせるなどして筋道立ててよく考えたりすること。
	創造	新しい問題や課題を掘り起こしたり、解決の新しい形を描き出したり、新しい解決方法や考え方を生み出したりすること。
	発信	表現方法を工夫して、自らの思いや願い、考えを効果的に表すこと。

表 1-2 幼児教育・各教科等・「社会創造科」ではぐくむ資質・能力で重点を置く観点

三の順・勸	観点	総論	概論	国語	社会	理科	音楽	図画	算数	体育	道徳	学活
自己を推進 すること	自己の認識	◎	○	○	◎	○	○	◎	○	○	◎	○
	価値の認識	◎	◎	◎	◎	○	◎	○	◎	○	○	○
	立志・計画	◎	○	○	○	◎	◎	○	◎	◎	◎	○
	責任の遂行・ 粘り強い取組	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
相互に交流 すること	他者の認識	◎	◎	○	○	○	○	○	◎	○	○	○
	志の共有	◎	○	◎	○	○	◎	◎	◎	○	○	◎
	他者との協力	◎	○	○	◎	◎	○	○	○	◎	◎	○
	対話や議論 への参加	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
新たに開発 すること	現状の把握・ 分析	◎	○	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○
	熟考	◎	○	○	○	○	◎	○	◎	○	○	○
	創造	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎
	発信	◎	○	◎	○	○	○	◎	○	○	◎	○

\* 重点を置く観点は◎で表示。基本的には全ての観点を全ての教科ではぐくむ。

### ウ 五つのステージの設定の趣旨

子供の資質・能力が萌芽し、はぐくまれるようにすることは、必ずしも、同年齢・同学年を視点とした段階設定によるとは限らない。むしろ、子供の認識と社会性等の発達段階に着目することが必要であると考えられる。また、社会に出てからは、異年齢や様々な立場の人とかがかわることが通常であり、そのような場や関係から、人は多くを学び成長する。これまでの当校園の取組を振り返ると異年齢・異学年の子供たちがかかわって、学び、成長している場がある。例えば、伝統的に行われている当校園の幼小中合同運動会である。この行事を通して、年齢が下の子供は上の子供に憧れをもち、年齢が上の子供は下の子供に思いやりをもって楽しめる活動となるように創意工夫し企画・運営する経験を積んでいる。

以上、認識と社会性等の発達の視点から、当校園では、同年齢や同学年によって設定する同年齢集団の他に、年齢や学年をまたいで設定する異年齢集団が重要であると考えている。この後者の集団や段階を、当校園では「ステージ」と呼ぶこととしている。

### エ 五つのステージの設定について

「小1プロブレムの解消」や「中1ギャップの解消」に対応するために、幼小接続、小中接続をできるだけ円滑に行う。そのため、12年間を適切に区切るステージを設定する上で、まず、幼稚園5歳児後半と小学校1年生、小学校6年生と中学校1年生を同じまとまりにした。これにより、乗り入れ指導や合同活動・学習が可能になり、幼稚園5歳児後半にとっては共同遊びを学習へ接続できること、中学校1年生にとっては、自己肯定感の高まりという利点が生まれると考えた。また、設定した以外の学年はどのようなまとまりを作ればよいかについては、校園の授業実践、認知や社会性の発達に関する先行研究を基に検討した。その結果、幼稚園5歳児後半と小学校1年生のまとまりに小学校2年生を加える、小学校3・4年生のまとまりをつくる、小学校5年生を小学校6年生と中学校1年生のまとまりに加える、中学校2・3年生のまとまりをつくることとした。そして、それぞれを第1～5までのステージとし、学年をまたいだ五つのステージを設定した。

## オ 五つステージの特徴について

当校園では、幼小中12年間を区切る五つのステージの主な特徴を以下のように設定している（表1-3）。

表1-3 五つのステージの主な特徴

校種	ステージ	学年	主に認知の特徴	主に社会性の発達の特徴	主にかかわり方の特徴
中学校	5	中3	第4ステージよりも抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話す。	第三者的に仲間に助言することができる。	目的や課題の達成のために仲間と行動を共にする。
		中2			
小学校	4	中1	ある程度抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話そうとする。	仲間と役割分担をして行動できる。	仲間の気持ちや立場を考えながら活動や学習を進めることができる。
		小6			
	3	小4	これまでの自己の経験や既習の学習内容をもとに思考していくとする。	気の合う仲間と集団を形成し始める。	仲間の気持ちや置かれている状況を考えながら活動や学習を進め始める。
		小3			
2	小2	文脈の支え・適切な支援があれば、学年相応の内容やそれ以上の内容に対して、具体的操作を基にした思考が可能な時期である。	興味関心が同じ仲間と集団を形成する。	適切な支援があれば、仲間の気持ちを考えながら活動や学習を進めることができる。	
	小1				
幼稚園	1	5歳後	文脈の支え・適切な支援・環境構成等があれば、具体的操作が可能になる時期である。	遊びによる集団とのかかわりが徐々に芽生え始める。	自分中心に物事を考えている。
		4歳前			
	1	4歳			
		3歳			

### ③ 「協働型学習」による授業設計（「協働型学習」の充実）

#### ア 「協働型学習」による授業設計の趣旨

「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を働かせながら、他者と手を携えて問題の解決に取り組む経験は、「社会創造科」だけでなく、他教科等の授業においても広く積み重ねることが重要である。また、そのような経験の質は、授業の実施の方法に影響されると考えられる。そこで、当校園では、「知の循環」における協働的な営みに着目し、「知の循環型教育システム」としてのカリキュラムの実践を「協働型学習」という方法によって実現することを目指すこととした。

#### イ 「協働型学習」の定義

当校園では、「協働」を「子供が、互いに問題の解決や願いの具現のために取り組む過程を共有する中で、資質・能力を働かせながら互恵的にかかわっている様相」としている。なお、「互恵的にかかわっている様相」（以下「互恵的なかかわり」）とは、「自分が相手に尋ねたり伝えたりしたことで、自分が相手に役に立ったことを自覚したり、相手の考えややり方に納得したりして、互いにプラスの影響を受け合っている様相」を指し、これが実現される場面を「協働」場面とする。つまり、「協働型学習」とは、「協働」場面が位置付く学習である。ただし、幼児教育では、「協働」場面が位置付く体験活動とする。

#### ウ 「協働型学習」による授業設計の視点

どのような資質・能力の表出をどの場面で特にねらうのかを、「社会創造科」では問題解決のプロセスの中に、各教科等では、主に次の例のような問題解決のサイクルの中に示す。

（算数・数学科）「問題をもつ」→「見通しをもつ」→「解決する」→「振り返る」

そして、単元や題材及び問題解決のサイクルに「協働」場面を位置付けて、計画を作成し実施する。これまで「協働」場面を構成する五つの要素（Ⅰ場面・目的意識、Ⅱ交流相手、Ⅲ交流させるもの、Ⅳ交流方法・形態、Ⅴ記録方法）に着目して手だてを講じ、「互恵的なかかわり」を構想してきた。

要素1	場面・目的意識
要素2	交流相手
要素3	交流させるもの
要素4	交流方法・形態
要素5	記録方法

## 5 研究開発実施の結果

研究のねらいと照らし合わせて研究開発実施による効果が認められたことを次のように整理した。

効果の対象	研究のねらい 評価の方法	「社会創造科」の充実	幼小中一貫カリキュラムの整備	「協働型学習」の充実
園児 児童 生徒	子供への質問紙調査	総合的な学習の時間との学力比較 ((1)①)	資質・能力の育成状況((1)② ③④)	
	「社会創造科」の実践	異年齢・異学年における知の循環 ・学校と地域社会との間における 知の循環((1)⑤) 学習内容の実感的理解((1)⑤)		互恵的なかかわり((1)⑤)
	幼児教育・各教科等の実践	同学年における知の循環((1)⑤)		互恵的なかかわり((1)⑤)
教師	教師への質問紙調査	「社会創造科」の理念の実感的理 解((2)①)	子供理解((2)①)	
	各実践の省察	子供への働き掛けの質の違いを 教師が意識((2)②)		「協働」場面に關わる授業設計の視点 の意識化((2)②)
	組織運営面の省察	ステージ部会等の推進((2)③)	校園全体研修等の推進((2)③)	教科部会等の推進((2)③)
保護者 等	保護者への質問紙調査	「社会創造科」の価値の理解((3)①)	子供の成長の実感((3)①)	「協働型学習」の価値の理解((3)①)
	研究会参加者質問紙調査			「協働型学習」の価値の理解((3)②)
	社会創造科に関わった地域 の人	児童・生徒の心身の「成長」に与 える影響の理解((3)③)	児童・生徒の心身の「成長」に 与える影響の理解((3)③)	

### (1) 園児・児童・生徒への効果

#### ① 総合的な学習の時間との学力の比較

##### 総合的な学習で育てられるとする学力が比較的良好な育成状況にある

「日本生活科・総合的学習教育学会 総合的学習で育った学力調査」が平成26年1～3月に実施され、同年6月14日に結果が公開された。当校の生徒に、「総合的学習」という表現のある質問には「社会創造科」に置き換えて回答するよう指示した。また、平成26年度と平成27年度の中学2年生についても同じ調査を行い、年度間の比較を行った（ただし、調査の実施は、平成26年度の中2に関しては平成27年の4月、平成27年度の中2に関しては平成27年の11月に行った）。結果は、どの年度の調査も、全ての項目において11校の平均値を上回った。このことから、総合的学習で育てられるとする学力が、附属中学校は比較的良好な育成状況にあるといえる。

全国平均との差が特に大きい項目を見たところ、多くが『学習方法に関すること』と『学習活動に関すること』であった。また、『自分自身に関すること』の中では「意思決定」の項目、『他者や社会に関すること』の中では、平成25年度は「社会参画」、平成26年度は「他者理解」、平成27年度は「協同」の項目が比較的高かった。「社会創造科」の観点から考察すると、附属中学校が『学習方法に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「社会創造科」の学習内容Ⅱ「持続可能な社会を創り上げる活動に關わる技能」の指導の成果と考えられる。また、「社会参画」及び『学習活動に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「発達段階に応じた実社会への参加」の経験が影響していると考えられる。さらに、「他者理解」「協同」の項目が高いのは、身近な地域の人々とのかかわりの中で「相互に交流すること」という資質・能力を働かせて学習を進めることで得た達成感や満足感から、互恵的なかかわりを実感しているためと考えられる。

#### ② 資質・能力について

##### 資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られる

当校園で設定した資質・能力を働かせたと考えられる行為を、どの程度の子供が自覚しているかについて見るための「実態調査質問紙調査」を毎年11月に実施した（全幼児・児童・生徒）。第2次研究で新設した項目のデータに正確確率検定を行った結果、4歳児の「責任の遂行・粘り強い取組」を除く全ての項目において、肯定的評価が否定的評価よりも有意に高かった。このことは、多くの子供が、三つの資質・能力を働かせたと考えられる行為を自覚していて、資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られることを示している。

### ③ 長岡市立 A 小・中学校との比較

#### 「新たに開発すること」という資質・能力が比較的高い

「実態調査質問紙調査」は、当校園とほぼ同規模で長岡市小・中連携事業のモデル地区の指定を受けて取り組んだ経験がある市立 A 小・中学校にも、同時期に実施してきた。当校園と A 小・中学校の結果を比較では、4「あてはまる」、3「だいたいあてはまる」、2「あまりあてはまらない」、1「あてはまらない」として、平均値を比較した。最終段階である中学3年では、全23項目のうち、19項目で附属中学校の平均値が A 中学校の平均値よりも高かった(附属中3年, n=111, A 中学校中3年 n=55)。また、t 分布による母平均の差の検定を行った結果、12項目で附属中学校の方が有意に高く、「新たに開発すること」に多く集まっていた。このことは、学んだことを「発表」するだけでなく、様々な人の考えを参考にして問題解決の方法を考え、他者に役立つように「提案」することを大切にしている「社会創造科」が「新たに開発すること」の資質・能力と関係があると推測される。

### ④ 因子分析の結果から

#### 三つの資質・能力は相互に関連しながら育まれていると考えられる

#### 社会創造科の実践が社会への関心へ結び付く傾向がある

「実態調査質問紙調査」の結果から因子分析を行うと、4つの因子が抽出された。それは「自己を推進することと相互に交流することの両方の要素があるもの」「新たに開発すること」「社会創造科の実践」「社会への関心」である。また、各ステージでパス解析を行ったところ、第3ステージでは、「新たに開発すること」の資質・能力が「社会創造科の実践」へと関連しながら、「社会への関心」へと結び付く傾向がある。これは、「社会創造科」で山や川等を教材としている単元で、身近な地域の人々の思いや願いをとらえることや地域の活動への協力をして実社会へ参加していることの成果とあると示唆される。

また、第4、5ステージでは第3ステージで見られなかった「新たに開発すること」と「社会への関心」の因子の結び付きがみられた。共分散構造分析から「新たに開発すること」のパスとして、授業の様相に関する要素と結び付く傾向がある。これは、当校園の「互恵的なかわり」に軸を置いた「協働型学習」によるものと示唆される。

### ⑤各教科等・「社会創造科」における実際の活動や授業から

#### 「協働型学習」で互恵的なかわりが生まれ、知が循環していると考えられる

#### 【第5ステージ(中2)技術・家庭科(技術分野)エネルギー変換にかかわる技術-ロボット製作-の実践】

高得点を獲得するロボットを製作するために、高得点である缶アイテムをどのように集め、さらに紙アイテムをどのように得点するかについて考えが似通っている生徒でグループを編成し、製作を進めた。その後、他のグループと行った交流試合で表出した課題について、グループで話し合い、さらなるロボットの性能向上を目指して解決策を探った。子供たちは、高得点である缶アイテムが安定するためのアイデアを考え実践し、その効果を確認した。交流試合を繰り返すことで見えてきた課題について、これまでのロボット製作から予想できる対応策をあわせて提案したり、対応策に対して交流試合の感覚を生かしながら具体的に提案をしたりしている。これらの姿は技術・家庭科で設定した「相互に交流すること」や「新たに開発すること」の資質・能力を働かせながら、互恵的なかわりがある姿ととらえられる。このことは、「同学年における知の循環」が実現されたといえる。

#### 【第2ステージ(幼5歳児後半,小1)「社会創造科」「つくって あそんで なかよしに」の実践】

本実践では、小学1年生がグループごとに遊びをつくり、園児に紹介した(立志・計画,他者との協力,発信)。紹介された園児は、一緒に遊びたいと願った。折り紙遊びでは、1年生から折り紙を折ってもらえずに終了時刻を迎えて泣き出した園児がいた。その様子を見た1年生は「時間内に行うにはどうしたらよいか」について話し合い、「折ってあげるのではなく、一緒に折るようにすれば一度に多く遊べる」と考

えた（現状の把握・分析，他者の認識）。次の活動で1年生は，手本を見せたり難しいところを折ってあげたりした。園児は1年生と一緒に折り，時間内に完成すると笑顔を見せた（他者の認識，価値の認識，他者との協力）。このことは，幼稚園5歳児と小学1年生の「互恵的なかわり」が実現されており，異年齢・異学年における知の循環が実現されたといえる。

#### 【第4ステージ(小6, 中1)「社会創造科」「山古志の人々の生き方から自分たちの生き方を考えよう」の実践】

本実践では，小学校6年生は，山古志地域（以下山古志）で生活する人々から話を聞き，「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」という思いや願いに触れた（他者の認識）。そして，山間部地域について調べる中で，山間部地域で生活する人々の思いや願いを伝えるために自分ができることを考えたいという思いをもった（価値の認識，他者の認識）。自分たちができることを考え，紹介ポスターやパンフレットの原案をつくる（立志・計画，現状の把握・分析）と，以前に山間部地域で生活する人々とかかわった経験がある中学1年生に意見を聞きたいという思いをもった（志の共有）。小学生は，中学生からのアドバイスを基に，自分の原案を直した（対話や議論への参加，他者との協力，熟考，創造）。また，中学生は，小学生の真摯な態度に感心したり，話を肯定的に受け止めたりした。その後，小学生は修正したポスターやパンフレットに「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」という思いや願いを込めたことを山古志の人々に伝えた（価値の認識，責任の遂行，粘り強い取組，発信）。また，山間部地域で生活する人々は自分たちの思いや願いが伝わったことを感想として述べた。これらのことは，小学6年生と中学1年生，小学校6年生と山間部地域の人との間で「互恵的なかわり」が実現されており，異年齢・異学年における知の循環，学校と地域社会の間における知の循環が実現されたといえる。

#### 「協働型学習」で互恵的なかわりが生まれ，学習内容の実感的理解がされていると考えられる

#### 【第3ステージ(小4)「社会創造科」「栖吉川の今と未来」の実践】

本実践では，河川工事前後の栖吉川の変化を地域振興局の方と協働しながら調査をする活動を行った。子供たちが，川と川岸と河原の環境が関係していることに気付く姿（相互性），生き物の生態と季節の変化の関係に気付く姿（有限性），川と地域の関係に気付く姿（連携性）は，川をテーマに生き物や地域振興局の方に働きかけた結果表れたものである。そして，自分たちが生き物の生態について調べたことが，治水のために川原の土砂を取り除く工事にも反映され，生き物の環境を壊さない形で工事が進んだことは，学習の有用感を高めることにつながった。このことは，小学4年生と地域振興局の方との間で「互恵的なかわり」が実現されており，学校と地域社会の間における知の循環が実現されたといえる。

#### 【第5ステージ(中2)中学社会科単元「世界と比べた日本の地域的特色」の移譲に基づく実践】

本実践は，中学校社会科学学習指導要領に示された学習内容「(2)日本の様々な地域 イ世界と比べた日本の地域的特色 (イ)人口」を第5ステージ「社会創造科」単元「考えよう わたしたちの地域 長岡のこれから」に移譲して実践した。子育てしやすいまちづくりを目指して地域の子育て支援施設で，施設職員や利用者とかかわることの意味を見だし，これからどのような姿勢や態度で少子化問題や地域の子育て支援に向き合っていくかについて考えを深めた。

生徒は人口ピラミッドや統計図などについて基礎的な知識・技能を習得し，それを活用しながら様々な地域や時代の人口の実態をとらえた。また，現在の日本や身近な地域の人口の実態をとらえ，原因と影響について仮説を立て，様々な資料やインタビュー調査などから明らかにしていった。この活動の背景には，身近な地域の問題をしっかりと考えたいという主体的なとらえ（資質・能力「自己を推進すること」）がある。そして，これらの活動を通して生徒は，人間の営みはいつまでも同じように続くわけではなく，限界もあるのだということ（有限性）や少子化の原因には様々な要素があるということ（多様性）ことを，実感をもって理解することができた。

## 【第2ステージ(小2)「道徳」「生き物のためには(自然愛護)」の実践より】

本主題では、教師が提示した資料の続きを子供が考えたもの(創作話)を基に、仲間と交流しながら自分の経験と照らし合わせて身近な生き物とのかかわり方について考えを深めていくことで、道徳的实践意欲を高めていく姿を目指した。そのために、創作話の内容を「お話マーク」に可視化し、仲間と比較する場を設定した。そして、創作話をペアで読み合い、仲間の創作話を読んで感じたことを基に生き物についての幸せについて全体で話し合う活動を組織した。その後、自分と生き物とのかかわり方について考えたことをこれからの生活の中でどのように生かしていくかまとめたり話し合ったりする場を設定した。このことにより、道徳的価値の自覚を深め、これからの生き方の中で生かしながらよりよい自分を求め続ける子供の姿が見られた。

以上のように、各教科等・「社会創造科」の実践では、「協働型学習」で互恵的なかかわりが生まれ、知が循環され、学習内容の実感的理解がなされていると考えられる。これらのことより、「『社会創造科』の充実」「『協働型学習』の充実」が図られたといえる。

## (2) 教師への効果

### ① 当校園の教師への質問紙調査の結果から

#### 子供理解、「社会創造科」の理念の実感的理解がされている

当校園で特に「社会創造科」の乗り入れ指導にかかわった教員を対象に、実践を振り返って質問紙調査(平成27年11月)を実施した。その結果から、次のことがまとめられる。

○合同活動・学習を行うことで、同年齢の仲間とのかかわりでは見られない子供の姿が見られること。

○校種による指導の違いや、異校種の子供の発達性の違いを理解しようとしながらかかわること。

これらは、乗り入れ指導を通して、異年齢・異学年・異校種の子供理解が進んだことを示すものであり、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

### ② 幼児教育・各教科等・「社会創造科」における各実践の省察から

#### 「協働」場面に関わる授業設計の意識化がされている

#### 子供への働き掛けの質の違いを意識している

各教科等においては、「協働型学習」の要素を意識して、単元や題材を構想して実施することができた。その際、単元や題材への「協働」場面の位置付け方を、教科部で検討して共有したことも単元や題材を構想する上で役立った。また、幼児教育においては、普通の遊びと「社会創造科」とでは、園児たちへの声かけの質が異なることと、そのことが園児や児童のかかわり方の質の違いに関係することを、教師自身が意識することができた。以上のように、「『協働型学習』の充実」及び「『社会創造科』の充実」が図られた。

### ③ 組織運営面の省察から

#### 各種研修会を組織的に運営したことにより研究が推進されている

研究開発部を中心に各部と連携して研究を推進してきた。具体的には、校種間の教師の乗り入れ指導や共同研究等を円滑に進めるために、教務主任と連携して校種間で時程を調整し、校園合同研修やステージ部会等を「主題・課題の設定」→「カリキュラムの設計」→「カリキュラムの実践」→「カリキュラムの省察」をスパイラルに進める一連の「カリキュラム開発過程」に位置付けて進めてきた。このような組織による運営があつてこその一貫教育研究といえる。

<各種研修会の設定>

校園全体研修	幼・小・中職員全員が参加して研修	各校園別研修	幼・小・中に分かれて研修
ステージ部会	各ステージで「社会創造科」の運営について打合せ	教科部会	幼児教育、各教科等、「社会創造科」に分かれての研修
プロジェクト部会	教育研究協議会運営の打ち合わせ	研究開発部会	研究開発部の打ち合わせ

### (3) 保護者等への効果

#### ① 保護者への質問紙調査の結果から

##### **子供の成長が実感され、「社会創造科」「協働型学習」の価値の理解がされていると考えられる**

保護者から見た自分の子供の様子について回答してもらう質問紙調査を平成 27 年 11 月に実施した。調査は、小学 1 年生から中学 3 年生の保護者を対象とした。回答は 4 件法とした。特に三つの資質・能力に関わる設問を抽出して整理し分析した。項目ごとに肯定的評価（「4. あてはまる」と「3. だいたいあてはまる」）をした回答者数と否定的評価（「2. あまりあてはまらない」「1. あてはまらない」）をした回答者数の分かれ方について、正確確率検定を行った。結果、すべての項目において、肯定的評価が否定的評価よりも有意に多かった。数回の授業参観、日ごろの学校からの通信や家庭での会話等を通じての評価ではあるが、多くの保護者が子供の成長について望ましい方向に向かっていることを受け止めているといえる。また、質問の内容から、「社会創造科」の価値や「協働型学習」の意義を多くの保護者が受け止めていることもうかがえる。これまでの第 1・2 年次でも同様の結果がみられている。以上のことは、「『社会創造科』の充実」「幼小中一貫カリキュラムの整備」「『協働型学習』の充実」を裏付けるものである。

#### ② 教育研究協議会参会者質問紙調査から

##### **「協働型学習」の価値の理解がされていると考えられる**

当校園では、毎年行われる教育研究協議会の参会者にマークシートと記述による質問紙調査を実施している。平成 27 年度（5 月 27 日開催）の教育研究協議会参会者質問紙調査の結果は以下のようになっている。（回答率約 40%、主に「協働型学習」について意見をいただいている）。

##### **【肯定的な意見】**

- 「協働」場面での「思考の可視化」「課題の設定」「場の設定」の手だての有効性が、見えてきている教科がある。
- 交流する際の教具を工夫することが、「相互に交流すること」の資質・能力を働かせることにつながる。
- 「協働」場面での思考の可視化は、「協働」による自己の変容を自覚することにつながる。

##### **【改善を要する意見】**

- 子供が必要感や見通しをもつための手だてになっていたかを各教科で再検討する必要がある。
- 交流相手を意図的に設定するか、自由な交流の場を設定するか、状況によって判断する必要がある。
- 「協働」場面における交流形態が状況によって適切であるか再検討する必要がある。

実際の「協働」場面を参観していただき、「協働」場面として成立していたか、あるいは子供にとって有効だったかについて意見をいただいている。「協働型学習」についておおむね肯定的な意見をいただいているが、いくつか改善点も示していただいている。毎年、参会者質問紙調査をもとに「協働型学習の組織」の改善に努めている。このことより、「『協働型学習』の充実」が図られている。

#### ③ 「社会創造科」にかかわった地域の人への質問紙調査等の結果から

##### **子供の心身の「成長」に与える影響の理解がされていると考えられる**

平成 26 年度「社会創造科」第 5 ステージの生徒が企画・提案して活動を共に行った地域の人（実践数 47）を対象に、活動を振り返って回答する質問紙や聞き取りによる調査を実施した（依頼数 31、返答率 68%）。

結果から、「社会創造科」が、自ら携わっている事業に子供の主体的なかかわりを必要としている人にとってよい機会となっていたり、自らの職業の本質をとらえ直す機会となっていたりしていることがうかがえた。これらは、地域の人と生徒との「互恵的なかわり」を示している。また、「社会創造科」がその活動にかかわった地域の人にとって、子供の力や自らの職業の本質や使命をとらえ直す機会を与え得ることを示している。「直接結果に出る有益性よりも子供の学びへの有益性を尊重することが重要である」とする考え方を共有できたことは、教師にとっても「社会創造科」の学習を考える上で有意義であった。以上のことは、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

#### (4) 当校園のこれまでの6年間の研究の教育的価値

当校園のこれまでの実践研究の成果は、中央教育審議会（平成27年8月26日）で示された「教育課程企画特別部会 論点整理」への統合が認められる。例えば、「社会創造科」において、地域の人々との互恵的なかかわりを築きながら知が循環し内容を充実してきたことは、「子供たちにとって、人間一人一人の活動が身近な地域や社会生活に影響を与えるという認識」「社会に開かれた教育課程」を実現し、「1. 2030年の社会と子供たちの未来(1)新しい時代と社会に開かれた教育課程」を具現している。また、発達段階を考慮してステージを設定していることや、学校の教育目標、各教科の意義、コンピテンシーなどをもとに、資質・能力を設定していることは、「自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等を高めること」「学校教育を通じて育むべき資質・能力を教育課程全体の構造の中でより明確に示すこと」を実現し、「1. 2030年の社会と子供たちの未来(2)前回改定の成果と次期改定に向けた課題」の解決の一つの方法と考えられる。

さらに、各教科等で、問題解決のサイクルを設定し授業を行っていることや、「協働型学習」の設定は、学習内容を使ってどのように社会・世界と関わるかや「対話的な学び」「主体的な学び」「『アクティブ・ラーニング』の視点からの学習・指導方法の改善」を実現している。また、「2. 新しい学習指導要領が目指す姿(3)育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向について」の方向を示している。

#### (5) 実施上の問題点と今後の課題

##### ① 問題点

「社会創造科」の内容を一般公立校に十分に普及できていない。さらに普及するためには、指導資料や教科書を作成し活用を図る必要がある。

##### ② 今後の課題

- ・運営指導委員や大学の先生から、研究についての助言を常にいただくことに努めること。
- ・当校園で設定した三つの資質・能力と学習指導要領との関連を図ること。
- ・「社会創造科」の成果を分かりやすく一般公立校に示すこと。

## II 研究の経過

平成 22～24 年度の第 1 次研究に引き続き、平成 25～27 年度まで第 2 次研究を進めてきた。

### 1 研究開発の取組の経緯

<p>第 1 次研究</p>	<p>平成 22 年度</p> <p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の創設・実践</p> <p>当校園の教育理念と社会の要請の視点から、四つの資質・能力（自己推進力・人間関係構築力・問題解決力・開発力）を設定し「社会創造科」を新設した。「持続可能な社会に関する認識・態度」「つなぎ創りだす技法・技能」を身に付けるための単元を、各ステージで開発した。そして、問題解決のプロセスを基に、異学年や地域の人と互恵関係をつくりながら問題解決をする実践を積み重ね「学習指導要領（暫定版）」を完成させた。</p> <p>24 年度</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの編成</p> <p>四つの資質・能力をはぐくむために幼児教育・各教科等は、思考力・判断力・表現力の観点から資質・能力を設定した。子供が資質・能力を働かせて問題解決に取り組む姿を幼・小・中の各実践で実現することができ「資質・能力系統表」と「年間単元配列表」を完成させた。一方、「社会的な知性」は汎用性があると仮定し、「社会創造科」と各教科等との間でどのように関連的にはぐくまれていくのか追究を試みたが、十分に明らかになることはできなかった。</p> <p>③「協働型学習」の開発・実践</p> <p>「協働型学習」の要件となる「協働」場面をつくるための手だてを、五つの要素（場面・目的意識、交流相手、交流させるもの、交流方法・形態、記録方法）の観点から講じ、実践を通して明らかにしてきた。そして、「協働」場面を位置付けた単元や題材を多く提案した。一方、教師が自ら単元や題材を「協働型学習」として構想するために、五つの要素を一般化することには課題が残った。</p>
<p>第 2 次研究</p>	<p>第 1 年次</p> <p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの仮説立案</p> <p>①「社会創造科」の充実</p> <p>各単元を異年齢の仲間や地域の人と行う「協働型学習」として構想し、乗り入れ指導を取り入れながら実践した。全ての「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の完成には至らなかった。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備</p> <p>新たに設定した資質・能力を基に、幼児教育・各教科等・「社会創造科」の「資質・能力発展表」（暫定版）を作成した。「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の完成には至らなかった。</p> <p>③「協働型学習」の充実</p> <p>各教科等における「協働型学習」の単元を構成する視点として、主に「協働」場面向かう目的意識をもつための状況を明らかにした。</p>
<p>第 2 年次</p>	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの検討</p> <p>①「社会創造科」の充実</p> <p>各単元を異年齢の仲間や地域の人と行うかたちで「協働型学習」を構想し、乗り入れ指導を取り入れながら実践した。教科の特徴を分析し学習内容を見直し「学習指導要領」の改訂、「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の一部を完成させた。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備</p> <p>幼児教育・各教科等・「社会創造科」の資質・能力の再検討を受け、「資質・能力を位置付けた年間単元配列表」の一部を完成させた。</p> <p>③「協働型学習」の充実</p> <p>「協働」場面向かう目的意識をもつ状況づくりを意識して実践した。「協働型学習」による単元構成の視点として、問題解決のサイクル及び単元・題材への「協働」場面の位置付け方を一部明らかにすることができた。</p>
<p>第 3 年次</p>	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の充実</p> <p>第 2 年次で設定した学習内容をもとに、「学習指導要領」「学習指導要領解説」「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」を完成させた。また、これもまでの「社会創造科」の実践事例を網羅した「実践事例集」を完成させた。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備</p> <p>幼児教育・各教科等・「社会創造科」の資質・能力をこれまでの実践や発達特性から再検討し、「資質・能力発展表」を修正した。そして、「資質・能力発展表」「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」を完成させた。</p> <p>③「協働型学習」の充実</p> <p>「協働」場面向かう状況づくりやそれを生み出す手だてを意識して単元や題材を構想して実践を行った。これまでの実践を踏まえ、「協働」場面の組織の仕方について一般化を目指した。</p>

## 2 評価に関する取組の経緯

第1次研究年度	平成22年度   24年度	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の創設・実践 四つの資質・能力及び「持続可能な社会に関する認識・態度」「つなぎ創りだす技法・技能」を身に付けるための単元を、各ステージで開発しその妥当性を検討し評価した。また、問題解決のプロセスを基に、異学年の仲間や地域の人と互惠関係をつくりながら問題解決に取り組む実践を評価した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの編成 幼児教育・各教科等は、思考力・判断力・表現力の観点から資質・能力を設定した。子供が資質・能力を働かせて問題解決に取り組む姿を幼・小・中の各実践の妥当性を検討し評価した。</p> <p>③「協働型学習」の開発・実践 「協働型学習」の要件となる「協働」場面をつくるための手だてを、五つの要素（場面・目的意識、交流相手、交流させるもの、交流方法・形態、記録方法）の視点から講じ、実践を通して検討し評価した。</p>
第2次研究年度	第1次   2年次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの仮説立案</p> <p>①「社会創造科」の充実 主に異年齢の仲間と深くかかわる「協働」場面を分析した。各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及び個人の記録を参照して、子供の資質・能力の表出について評価した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 新たに設定した資質・能力を基に、幼児教育・各教科等・「社会創造科」の資質・能力を設定し、妥当性を検討した。</p> <p>③「協働型学習」の充実 幼児教育・各教科等・「社会創造科」において、実践を行い、子供が「協働」場面に向かう目的意識をもつことができたか、子供の目的意識がどのような状況や教師のどのような手だてと関係しているかについて協議した。</p>
第2次研究年度	第2次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの検討</p> <p>①「社会創造科」の充実 主に異年齢の仲間や地域の人と深くかかわる「協働」場面を分析した。各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及びポートフォリオを参照して、子供の資質・能力の表出について評価した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の「資質・能力発展表」・「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」の作成の進捗状況を点検した。質問紙調査（子供・保護者）を基に、資質・能力の育成の視点から、子供の学びの姿を分析した。</p> <p>③「協働型学習」の充実 実践を振り返って「協働」場面の単元や題材への位置付け方を明らかにし、その視点から単元の構想を検討し実践を行い、「協働」場面において、子供の目的意識がどのような手だてと関係しているかについて協議した。</p>
第3次研究年度	第3次	<p>◎「社会的な知性」を培うための知の循環型教育システムの提言</p> <p>①「社会創造科」の充実 主に異年齢の仲間や地域の人と深くかかわる「協働」場面を分析した。各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及びポートフォリオを参照して、子供の資質・能力について評価した。また、「社会創造科」学習指導要領と実践事例から、「社会創造科」学習指導要領解説を作成し妥当性を検討した。</p> <p>②幼小中一貫カリキュラムの整備 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の「資質・能力発展表」・「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」の妥当性を検討し完成させた。質問紙調査（子供・保護者）を基に、資質・能力の育成の視点から、子供の学びの姿を分析した。</p> <p>③「協働型学習」の充実 幼児教育・各教科等・「社会創造科」の実践を行い、「協働」場面において、子供の目的意識がどのような状況や教師のどのような手だてと関係しているか、「協働」場面での有効な交流相手や組織、教材について協議した。</p>

### 3 平成 27 年度研究開発の経緯

日	研修会及び部会	主な検討、協議内容	日	研修会及び部会	主な検討、協議内容
3/6	研究開発部会 1	研究の方向、研究会の提案内容	5/20 (水)	校園全体研修 5	全体発表
3/13	研究開発部会 2	保育・活動・指導案形式、体制作り		各校園別研修	幼稚園研修 (保育案検討)
3/20 (金)	プロジェクト部会	H27 研究会について	5/22 (金)	研究開発部会 18	研究会最終確認
	研究開発部会 3	プロジェクト部会報告	5/27 (水)	教育研究協議会	保育、授業公開 全体発表、分科会、講演会
3/23 (月)	研究開発部会 4	全体発表作成方針、社創研究計画	6/5 (金)	研究開発部会 19	協議会報告・アンケートの結果の集約と分析
3/24 (火)	研究開発部会 5	研究会・分科会のもち方	6/12 (金)	研究開発部会 20	研究協議会報告、アンケート集約
3/26 (木)	研究開発部会 6	事前打合せ、プロジェクト部の活動	6/19 (金)	研究開発部会 21	3 年次研究について
3/31 (火)	研究開発部会 7	社会創造科、紀要・要項、2 次案内	6/23 (火)	各校園別研修	中学校研修 (研究会単元のまとめ)
4/1 (水)	校園全体研修 1	総論 組織、保育・活動・指導案形式	6/24 (水)	校園全体研修 6	協議会報告・アンケートの結果の集約と分析
4/2 (木)	研究開発部会 8	全体研を受けて、紀要・要項		各校園別研修	幼稚園研修 (事例検討)
4/3 (金)	教科部会	研究会単元構想検討	6/26 (金)	研究開発部会 22	研究計画形式、前期保育・活動・指導案形式
	プロジェクト部会	活動内容検討	7/1 (水)	各校園別研修	幼稚園研修 (研究計画の成果と課題 紀要研について)
	各校園別研修	幼稚園研修 (今年度の研究の方向)	7/3 (金)	研究開発部会 23	H28 研究会の持ち方、社創計画
4/7 (火)	研究開発部会 9	総論 全体発表、プロジェクト部会報告	7/8 (水)	校園全体研修 7	紀要研課題について
4/9 (木)	研究開発部会 10	総論 全体発表、保育・活動・指導案形式	7/15 (水)	校園全体研修 8	研究課題について
4/10 (金)	各校園別研修	小学校グループ研修 (研究会単元構想検討)	7/17 (金)	研究開発部会 24	H28 総論
		中学校グループ研修 (研究会単元指導案検討)		各校園別研修	幼・かかわりの様子について
4/14 (火)	各校園別研修	小学校研修 (提案研)	7/31 (金)	研究開発部会	乗り入れ計画、H28 総論
		中学校研修 (新任研指導案)	8/4 (火)	研究開発部会 25	H28 研究会の持ち方、社創計画
4/15 (水)	校園全体研修 2	研究会の内容、運営、全体発表		各校園別研修	幼稚園研修 (研究会のまとめ)
	各校園別研修	幼稚園研修 (資質・能力発展表)		教科部会	研究計画
4/16 (木)	研究開発部会 11	総論、全体発表、想定問答集		ステージ部会	社会創造科打ち合わせ
	各校園別研修	小学校研修 (新人研)	8/5 (水)	研究開発部会 26	研究回運営の反省、H28 総論
4/17 (金)	各校園別研修	小学校研修 (新人研)		プロジェクト部会	運営計画
4/21 (火)	研究開発部会 12	全体発表、プロジェクト部会進捗状況確認	8/10 (月)	校園全体研修 9	紀要研保育・活動・指導案形式
4/22 (水)	校園全体研修 3	研究評価、全体発表		各校園別研修	中学校グループ研修 (紀要研単元構想)
	各校園別研修	幼稚園研修 (事例検討)	8/19 (水)	研究開発部会 27	紀要研の進め方
		小学校グループ研修 (研究会単元構想検討)		各校園別研修	小学校グループ研修 (紀要研単元構想)
中学校研修 (研究会単元指導案検討)		中学校グループ研修 (紀要研単元構想)			
4/23 (木)	研究開発部会 13	全体発表、	8/20 (木)	校園全体研修 10	紀要研の進め方
4/24 (金)	研究開発部会 14	全体発表、研究会準備確認	8/21 (金)	プロジェクト部会	活動の反省
4/27 (月)	各校園別研修	中学校グループ研修 (指導案検討)		教科部会	研究計画
4/30 (木)	各校園別研修	小学校グループ研修 (活動案検討)		ステージ部会	社会創造科打ち合わせ
5/1 (金)	研究開発部会 15	紀要最終校正、全体発表、想定問答集		研究開発部会 28	プロジェクト部会報告、研究評価
5/7 (木)	各校園別研修	幼稚園研修 (保育案検討)		各校園別研修	幼稚園研修 (研究計画、資質能力発展表)
5/8 (金)	研究会事前打合せ	指導者・司会者・協力者との打合せ	8/25 (火)	各校園別研修	幼稚園研修 (4 歳児保育案検討)
5/11 (月)	研究開発部会 16	事前打合せを受けて、研究会単元のまとめ	8/27 (木)	教科部会	紀要研構想検討
5/12 (火)	各校園別研修	小学校グループ研修 (活動案検討)		ステージ部会	社会創造科打ち合わせ
		中学校グループ研修 (指導案検討)	8/28 (金)	研究開発部会 29	H28 総論、紀要構想
5/13 (水)	校園全体研修 4	全体発表、研究会単元のまとめ		各校園別研修	小学校研修 (全体研事前検討)
	各校園別研修	幼稚園研修 (保育案検討)	9/1 (火)	各校園別研修	小学校グループ研修 (第 1 クール事前検討)
	プロジェクト部会	研究会準備確認	9/4 (金)	研究開発部会 30	H28 総論、運営指導委員会に向けて
5/15 (金)	研究開発部会 17	全体発表、想定問答集	9/9 (水)	教科部会	研究計画、資質・能力発展表

9/9 (水)	ステージ部会	社会創造科打ち合わせ	11/26 (木)	各校園別研修	幼稚園研修 (3歳児紀要研)
	各校園別研修	幼稚園研修 (4歳児保育案検討)		各校園別研修	小学校研修 (第4クール自主公開研)
		小学校グループ研修 (第2クール事前検討)	11/27 (金)	各校園別研修	幼稚園研修 (3歳児紀要研協議会)
		中学校グループ研修 (紀要単元構想検討)	11/30 (月)	各校園別研修	小学校研修 (第4クール本時)
9/11 (金)	研究開発部会 31	運営指導委員会に向けて	12/4 (水)	研究開発部会 35	自己評価報告書検討
9/14 (月)	運営指導委員会 1	研究開発の取組について		各校園別研修	小学校研修 (第4クール分析会)
9/16 (水)	ステージ部会	社会創造科打ち合わせ	12/9 (水)	校園全体研修 13	実施報告書、自己評価書
	各校園別研修	中学校グループ研修 (紀要単元指導案検討)		各校園別研修	幼稚園研修 (事例検討)
9/17 (木)	各校園別研修	幼稚園研修 (4歳児紀要研・協議会)	12/10 (木)	教科部会	研究計画、資質・能力発展表
9/19 (金)	各校園別研修	中学校グループ研修 (紀要単元指導案検討)	12/16 (水)	各校園別研修	幼稚園研修 (紀要研究成果と課題、紀要作成について)
9/24 (木)	教科部会	研究計画、資質・能力発展表			中学校グループ研修 (紀要構想の確認)
9/25 (金)	各校園別研修	小学校研修 (全体研本時・分析会)			研究開発部会 36
9/28 (月)	各校園別研修	小学校研修 (第1クール自主公開研)	12/25 (金)	研究開発部会 37	実施報告書について
9/30 (水)	各校園別研修	小学校研修 (第1クール本時)	1/6 (水)	校園全体研修 14	H28 総論について
		中学校グループ研修 (紀要単元指導案検討)			教科部会
10/2 (金)	研究開発部会 32	協働型学習、五つのステージ		各校園別研修	中学校グループ研修 (紀要検討①)
10/5 (月)	各校園別研修	小学校研修 (第1クール分析会)	1/7 (木)	各校園別研修	幼稚園研修 (紀要検討①)
10/9 (金)	研究開発部会 33	紀要原稿形式	1/8 (金)	研究開発部会 38	研究発表準備
	各校園別研修	小学校研修 (第2クール自主公開研)	1/13 (水)	<b>研究開発学校研究協議会</b>	<b>研究開発実施報告 (フォーラム) 及び報告に対する指導、助言</b>
10/14 (水)	各校園別研修	小学校研修 (第2クール本時)	1/14 (水)	各校園別研修	中学校グループ研修 (紀要検討②)
		幼稚園研修 (5歳児保育案検討)	1/15 (金)	研究開発部会	H28 総論の成果と課題
10/16 (金)	各校園別研修	小学校研修 (第2クール分析会)	1/19 (火)	研究開発部会 39	H28 総論, H28 研究会のもち方
		中学校研修 (中間検討会)	1/22 (金)	研究開発部会 40	H28 総論, H28 研究会のもち方
10/19 (月)	各校園別研修	中学校研修 (中間検討会)	1/29 (水)	各校園別研修	幼稚園研修 (紀要検討②)
10/21 (水)	校園全体研修 11	社会創造科学数指導要領	2/1 (月)	各校園別研修	小学校全体研修 (中期研について)
	プロジェクト部会	H27 活動の振り返り	2/3 (水)	校園全体研修 15	H28 総論, H28 研究会のもち方
	各校園別研修	幼稚園研修 (5歳児保育案検討)		プロジェクト部会	H28 研究会準備
		小学校グループ研修 (第3クール事前検討)	各校園別研修	幼稚園研修 (H27 研究成果の確認とH28の研究の方向について)	
10/23 (金)	各校園別研修	幼稚園研修 (5歳児紀要研・協議会)	2/5 (金)	研究開発部会 41	H28 総論, 実施報告書進捗状況確認
		中学校グループ研修 (紀要振り返り)	2/10 (水)	各校園別研修	中学校グループ研修 (紀要検討③)
11/9 (月)	運営指導委員会 2	研究開発の取組, 実施報告書	2/12 (金)	研究開発部会 42	H28 総論
	各校園別研修	小学校グループ研修 (第4クール事前検討)	2/15 (月)	各校園別研修	小学校グループ研修 (中期研進捗状況確認)
11/11 (水)	校園全体研修 12	運営指導委員会報告, パス解析・因子分析	2/17 (水)	各校園別研修	幼稚園研修 (事例検討)
	各校園別研修	幼稚園研修 (3歳児保育案検討)	2/19 (金)	研究開発部会 43	報告書, 実施計画書進捗状況確認
11/12 (木)	各校園別研修	小学校研修 (第3クール自主公開研)		各校園別研修	幼稚園研修 (H28 研究の見通し)
11/13 (金)	研究開発部会 34	運営指導委員会を受けて	2/24 (水)	各校園別研修	小学校全体研修 (中期研のまとめ)
11/17 (火)	各校園別研修	小学校研修 (第3クール本時)	2/26 (金)	研究開発部会 44	新年度研修日程, 開発部引き継ぎ
11/18 (水)	ステージ部会	社会創造科打ち合わせ			
11/19 (木)	各校園別研修	小学校研修 (第3クール分析会)			
11/20 (金)	各校園別研修	幼稚園研修 (3歳児保育案検討)			
11/24 (火)	各校園別研修	小学校研修 (全体研事前検討)			

### Ⅲ 研究開発の内容

第1章で示したように、研究開発課題を基に、以下のような研究のねらい、研究仮説を設定した。

#### 研究開発課題

「社会的な知性」を培うための幼小中一貫教育による知の循環型教育システムの研究開発

#### 研究のねらい

これからの時代に必要となる「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」ととらえ、それを具体的に明らかにする。持続可能な社会を構築するには、知の循環型社会が基盤となるとされていることから、学校教育において「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには「知の循環型教育」が基盤となるという前提の下、それがシステムとして機能するカリキュラムを以下の3点から開発する。

##### (1) 「社会創造科」の充実

「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには、既存の教科等の枠組みにとらわれず、それ相応の学習や活動の場が必要であるとする立場から、新設教科「社会創造科」を設置する。そして、「知の循環型教育システム」を担う「社会創造科」の実践を確かなものにし、それを基に基準カリキュラムを開発する。

##### (2) 幼小中一貫カリキュラムの整備

「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」とする立場からカリキュラムの具体を明らかにする。その際、教科等の教育課程の内容ごとに、はぐくむべき資質・能力を具体化するとともに、幼小中12年間の発達段階の視点から資質・能力の発展を描き出す。

##### (3) 「協働型学習」の充実

「知の循環」は協働的な営みの中で実現されるとする立場から、カリキュラムを計画し実践するための方法として、「協働型学習」を開発する。

#### 研究仮説

「知の循環」における協働的な学びに着目して、幼小中12年間の一貫による以下の取組を行うならば、互いに尊重し合う人間関係をつくり、学んだ知識や培ってきた力を生かしながら、人々の暮らしや環境、社会の諸問題へ目を向け、持続可能な社会を創り上げるために、自ら考え、判断し、実践することのできる主体的な子供をはぐくむことができるであろう。

### 1 教育課程の内容

#### (1) 研究主題「社会的な知性を培う」の設定

##### ① 主題設定の理由

##### 当校園の実態

附属長岡校園は、昭和37年に三校園が住吉校舎へ移転して以降、幼・小・中の連携教育への取組を進めてきた。当時の押見虎三三校園長は、校園教育理念を「主体的な人間の形成」とした。これを受けて、幼稚園では遊びを通して、「ひと・もの・こと」への愛情・愛着を体験的に身に付けることを、小学校では人や社会とのかかわりの中で主体的に問題を解決していく個の確立を、そして、中学校では義務教育の最終段階として社会を興すための力と気概を育てることを目標としてきた。いずれの目標も、身の回りや社会とのかかわりを重視してきた。

## 現代社会が抱える問題

現在、世界規模で様々な問題が山積しており、持続可能な社会を創り上げることが重要とされている。それは、自然環境の変化の問題やエネルギーの問題、民族紛争の問題、領土の問題、経済の摩擦や格差の問題などとして現れ、自然と人間との関係や、民族間の関係、国家間の関係などに亀裂が生じたり均衡がとれなかったりして、国際社会を維持したり発展させたりすることが危ぶまれているからである。その上、国内では、グローバル化や情報化、少子高齢化など、社会の急激な変化にともない、高度化、複雑化する諸課題への対応が必要とされる社会へ移行している。

## 知の循環型教育

多様な価値観から生じる様々な問題を抱える現代社会において、当校園で求められているのは、現在の生活レベルを維持しつつ、次の世代も含めた全ての人々に、より質の高い生活をもたらす社会の開発、つまり持続可能な社会を創り上げていくことである。そのために、子供が発達段階に応じて実社会へ参加し「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくんでいくことが重要となる。持続可能な社会を構築するには、知の循環型社会が基盤となるとされていることから、学校教育において「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」をはぐくむためには「知の循環型教育」が基盤となると考えられる。

## 上記から

当校園では、このような現代社会の様々な問題に主体的にかかわりながら、従来の枠組みにとらわれず、新たな発想で他者と手を携えながら解決していける人材を育成する必要があると考えている。そこで、このような人材が備えるべき問題解決能力を「社会的な知性」として以下のようにとらえ、「社会的な知性を培う」を研究主題に掲げて、平成22年より第1次研究に、平成25年より第2次研究に取り組んでいる。

### 「社会的な知性」＝持続可能な社会を創り上げる資質・能力

また、そのような資質・能力がはぐくまれている「目指す子供の姿」を、「主体的な人間の形成」という当校園の教育理念の下、次のように設定し、その実現を目指している。

### 多様な見方・考え方や立場から物事をとらえ新たな関係を創っていく子供

なお、当校園では、持続可能な社会を創り上げるために必要となる一般的な資質・能力を設定し、その資質・能力をはぐくむカリキュラムを開発することに取り組む。これらの資質・能力は、問題解決の過程ではぐくまれるとする立場とし、その資質・能力の内容を整理した。その際、これまで当校園が重視してきた資質・能力を基にするとともに、様々な教育機関や研究者の視点からも再検討した。その結果、次の三つを設定することにした。

### 「自己を推進すること」 「相互に交流すること」 「新たに開発すること」

この資質・能力は、それぞれ、主に「自己とのかかわり」「他者とのかかわり」「対象世界とのかかわり」を視点に設定しているが、明確に区分されてはぐくまれるものではなく、何らかの重なりがあって相互に関連してはぐくまれると考えられる。また、資質・能力を「～力」と表現せず、「～すること」と表現しているのは、問題や課題の解決する中で、子供が資質・能力を働かせる姿でどのように表出されるかをとらえる意図があるからである。

## ②本研究「社会的な知性を培う」における「知」の循環とは

当校園では、「知の循環型教育システム」を、子供が集団の構成員として、自らの問題意識に基づいて考え学んだことを様々な人に還元したり、様々な人から学んだことを自らの学び方や人とのかかわり方等に活用したりする営み、すなわち「互恵的なかかわり」が、教師の意図的・組織的な指導・支援のもと、子供たちによって主体的に展開されるカリキュラムととらえた。このようなカリキュラムを開発して、これまで当校園が通常の授業等において同年齢・同学年の仲間同士の「互恵的なかかわり」によって実現してきた「知の循環」を、以下の三つを設定し実現させる（次頁図3-1）。

### ア 同学年における「知」の循環

学校の同学年との「互恵的なかわり」によって、子供の中の知を子供同士が成長にともなって繋いでいく形で実現される知の循環。子供は仲間から学び、自らの知識や経験等を仲間に還元する。

### イ 異学年・異年齢における「知」の循環

学校の中の先輩と後輩との「互恵的なかわり」によって、学校や子供の中の知を子供同士が成長にともなって繋いでいく形で実現される知の循環。子供は先輩から学び、やがて自らの知識や経験等を後輩に還元する。

### ウ 学校と地域の間における「知」の循環

子供と学校や地域の人の「互恵的なかわり」によって、学校周辺にある様々な教育的環境を学校が繋いでいく形で実現される知の循環。子供は、地域に出て貢献し、地域の人は自らの知識や経験等を学校や子供に還元する。



図 3-1 学校で実現したい知の循環型教育システム

## ③「社会的な知性を培う」ための方法

当校園の研究の経緯、子供の実態、さらに社会の状況を踏まえて、本研究研究主題「社会的な知性を培う」ための方法として、「新教科『社会創造科』の設置」「三つの資質・能力と五つのステージの設定」「『協働型学習』による授業設計」に取り組んだ（次頁図 3-2）。

### ア 新設教科「社会創造科」

新設教科「社会創造科」を設置し、カリキュラムの位置付けや学習内容、評価方法等を検討するとともに、地域の人の活用を効果的に図る。このことにより、第 1 次研究で作成した「社会創造科」学習指導要領をさらに整備し充実させることが可能となる。

### イ 「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージの設定

社会的な知性」としての資質・能力を明らかにし、幼小中 12 年間で、学年をまたいだ五つのステージ（第 1 ステージ：幼稚園 3 歳児～5 歳児前半、第 2 ステージ：幼稚園 5 歳児後半～小学校 2 年生、第 3 ステージ：小学校 3・4 年生、第 4 ステージ：小学校 5 年生～中学校 1 年生、第 5 ステージ：中学校 2・3 年生）で構成し、幼・小・中の教員間で乗り入れ指導を行いながら、校種間の接続期を中心に一貫カリキュラムの改編を行う。このことにより、各校種の教員の子供理解が進み、12 年間の学びを系統立てて編成することが可能となる。

### ウ 「協働型学習」による授業設計

「協働型学習」を位置付けた単元を開発するとともに、単元を構成する視点を明らかにする。このことにより、進んで自分の考えを発信したり他者の考えを取り入れたりして、互いに尊重し合いながら課題をよりよく解決していく子供をはぐくむことが可能となる。

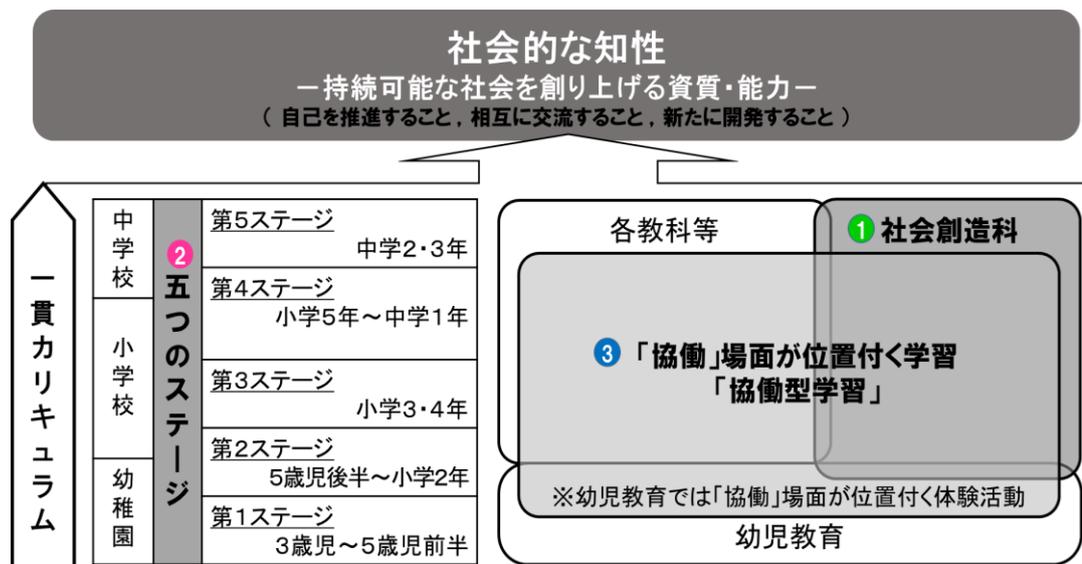


図 3-2 当校園のカリキュラム開発の構造

## (2) 「社会的な知性を培う」の教育課程

幼児教育・各教科等・「社会創造科」の全てで、当校園で設定した資質・能力をはぐくんでいく。また、発達の特徴に応じて協働型学習を行っていく。各校園では、以下のような教育課程を編成し、評価・改善を図ってきた。

### 幼稚園

#### ○教育課程の内容

- ・ 三つの資質・能力の素地をはぐくむ
- ・ 5歳児後半から「社会創造科」において、幼児と児童との遊びを通して行う。

#### ○評価について

- ・ 遊びの中で見られた幼児の姿を集積し、「社会創造科」で設定した三つの資質・能力の素地と妥当性を評価する。
- ・ 幼稚園教師と小学校教師とで、指導案作成、リフレクションを行い、「協働型学習」における幼児と児童の学びを集積し、カリキュラムの妥当性、幼小接続期の在り方を評価する。

### 小学校

#### ○教育課程の内容

- ・ 「社会創造科」を中心として、三つの資質・能力をはぐくむとともに「社会創造科」で設定した学習内容（Ⅰ・Ⅱ）を習得する。その際、第12学年では、生活科の全時数と各教科等の一部の時数から充て、履修時数は第1学年132単位時間、第2学年135単位時間とする。第3学年から第6学年では、総合的な学習の時間の全時数各教科等の一部の時数から充て、履修時数は95時間とする。
- ・ 「社会創造科」では、「協働型学習」を行い、地域の人とともに地域の問題を解決する授業を組織する。
- ・ 第5・6学年においては、中学校第1学年との「協働型学習」を行う。

#### ○評価について

- ・ 児童・教師・保護者・地域の人に実施したアンケートや児童の学びの姿から「社会創造科」の教育的効果について評価する。
- ・ 児童・教師・保護者・地域の人に実施したアンケートや「協働型学習」における児童と幼児、児童と生徒の学びの姿から、カリキュラムの妥当性、幼小、小中接続期の在り方を評価する。

## 中学校

### ○教育課程の内容

- ・「社会創造科」を新設し、持続可能な社会に関する認識・態度、持続可能な社会を創り上げるための資質・能力をはぐくみ、「社会創造科」の学習内容を身に付ける。その際、各学年共に総合的な学習の全時数と各教科等の一部の時数から充て、履修時数は第1学年65単位時間、第2・3学年80単位時数とする。
- ・「社会創造科」では、「協働型学習」を行い、地域の人と一緒に地域の問題を解決する活動を組織する。
- ・第1学年において、小学校第5・6学年との「協働型学習」を行う。

### ○評価について

- ・生徒・教師・保護者・地域の人に実施したアンケートや生徒の学びの姿から「社会創造科」の教育的効果について評価する。
- ・生徒・教師・保護者・地域の人に実施したアンケートや「協働型学習」における児童と生徒の学びの姿から、カリキュラムの妥当性、小中接続期の在り方を評価する。

## (3) 教育課程の特例

各教科等の時数及び総合的な学習の時間を削減し、新設教科「社会創造科」を以下のように設置する(表3-1)。「社会創造科」では、主に幼・小の教員間、小・中の教員間で乗り入れ指導を実施する。また、身の回りや地域の人と深くかかわることや、学び方や地域に暮らす人たちが生みだし受け継いできた知識を重視する。さらに、生活科の「かかわりへの関心」以上に「かかわること」を重視し充実させる。そして、「持続可能な社会の創造」の視点から学習内容を規定することにより、「総合的な学習の時間」で例示される現代的課題に特化させる(学校教育法施行規則第50条、第72条【教育課程の編成】)。

表3-1 新設教科「社会創造科」時数

学年	生活	総合的な学習の時間	国語	社会	特別活動	「社会創造科」
小学校1年	▲102		▲30			132
小学校2年	▲105		▲30			135
小学校3年		▲70	▲15	▲10		95
小学校4年		▲70	▲15	▲10		95
小学校5年		▲70	▲15	▲10		95
小学校6年		▲70	▲15	▲10		95
中学校1年		▲50	▲5	▲5	▲5	65
中学校2年		▲70	▲5	▲5		80
中学校3年		▲70	▲5	▲5		80

(注) ▲は現行学習指導要領で定められた時数から削減して「社会創造科」に充てる時数

## 2 研究方法

### (1) 新設教科「社会創造科」

#### ①社会創造科新設の経緯

環境保全、経済資源、エネルギー、貧困、人権、紛争等、世界は多様な価値観の相違に基づく問題を多く抱えている。また、ボーダレス化、グローバル化が加速し、私たちの社会全体に大きな影響をもたらしている。さらに、日本国内では、戦後の日本が作りあげた政治・社会のシステムは不景気、産業構造の変化、地域コミュニティの変化、災害の影響等により大きく変容してきている。

私たちは今、複雑で多岐にわたる様々な問題に直面し、将来の生活に不安を抱いている。しかし、私たちが望むのは、将来の世代にわたっても誰もが安心して、幸福に暮らすことのできる社会である。上記のような問題を解決し、持続可能な社会を地球規模で創りあげていくことが求められている。

教育界では、PISA型学力、知識基盤社会、生きる力等がキーワードとなってその重要性が謳われている。また、教育基本法が改正され、品川区をはじめとする教育特区で地域発信の教育改革が推し進められている。こ

の背景にあるものは、複雑で多岐にわたる問題を抱え、急激に変化する現代社会を生き抜くことのできる人材の育成である。もちろん、この人材育成と持続可能な社会を創りあげていくことの理念に共通する点は多い。

しかし、学校現場では、学力の低下、小学校から中学校に進学した時に不登校・いじめなどが増える「中1ギャップ」、同様に小学校入学段階での「小1プロブレム」等が問題となっている。学校や家庭環境の変化に伴って人との関係がうまく作れず、協力しながら互いの力を発揮して、問題を解決することができない子供が増えてきていることが原因の1つと考えられる。

このような現状を打破し、持続可能な社会に創り変えるには、ある個人の力によるものではなく、専門的な知識や技能を有する人と人々が手を携え、尊重し合い、互いにもつ知識や経験といった「知」と「知」を授受したり、獲得した「知」を生かしたりしながら新たな発想のもと、問題を解決していくことが重要である。そのためには、①様々な問題を自分のこととしてとらえ、困難を乗り越えながら粘り強く解決していく資質・能力、②他者の立場や考えを尊重し、互いに協力し合える良好な関係を築く資質・能力、③これまでにない発想で問題を解決し、新たなものを創造していく資質・能力、持続可能な社会の在り様を常に思い描き、その実現を目指す認識・態度が不可欠であり、これらをはぐくむための教科が必要である。

そこで、人と人々が手を携え、「知」と「知」を授受したり、獲得した「知」を生かしたりしながら実践的に問題を解決し、新たな社会を創造していくような資質・能力等をはぐくむ教科の新設を構想した。

総合的な学習の時間では、学習指導要領に国際理解、情報、環境、福祉・健康などが内容として例示されており、これらについて教科の枠を超えて総合的、横断的に学習することや探究的な学習を進めていくことが求められている。また国連は、日本が提案した「持続可能な開発のための教育の10年」を受け、持続可能な開発の実現に必要な教育への取組を積極的に推進している（平成17年～平成26年）。日本の「ESDの10年」実施計画は、ESDを「一人ひとりが、世界の人々や将来世代、また環境との関係性の中で生きていることを認識し、行動を変革するための教育」と定義している。このESDの理念を受け、地域を活動の場とし、学習のプロセスに問題解決の過程を位置付け、「社会を創り上げる」ための「学習内容」を明確に規定した教科、社会創造科を新設することとした。

## ②「社会創造科」ではぐくむ資質・能力について

持続可能な社会を創り上げるために必要な資質・能力を中心的にはぐくむための教科として「社会創造科」を新設した。「社会創造科」ではぐくむ資質・能力は、「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」である。それは、現代社会の様々な問題に主体的にかかわっていくという意味での「自己を推進すること」、そのような問題に、様々な他者と手を携えながら取り組んでいくという意味での「相互に交流すること」、そのような問題を解決するために、従来の枠組みにとらわれず、新たな発想を具現していくという意味での「新たに開発すること」である。これら三つの資質・能力は、身の回りや地域で現実には起きている問題について、「持続可能な社会の創造」の視点から探究する中で働く。また、そこで実際に活動している人々と解決する実践や、それに接近する体験の中で働く。そして、そのような実社会へ参加し、資質・能力を働かせる経験を積み重ねることによって、それらの資質・能力ははぐくまれると考えられる。

## ③「社会創造科」学習指導要領

以降に示すのは、「社会創造科」の学習指導要領であり、これをもとに実践を積み重ねてきた。

### 「社会創造科」学習指導要領

#### 第1 目標

身の回りや地域の人と深くかわりながら、持続可能な社会の創造の視点に立って、実践的・探究的に活動・学習をすることを通して、「自己を推進すること」「相互に交流すること」「新たに開発すること」という三つの資質・能力をはぐくむとともに、身の回りや地域に対する認識を深め、これからの社会を主体的に創り上げる態度を育てる。

## 第2 内容

実践的・探究的に活動・学習することを通して、習得・活用する学習内容を以下のように設定する。

### I 持続可能な社会を創り上げるための重要概念

A 人を取り巻く環境（自然・文化・社会・経済等）に関わる概念

- ・有限性の視点からとらえる意味
- ・多様性の視点からとらえる意味
- ・相互性の視点からとらえる意味 等

B 人（集団・地域・社会・国等）の意思や行動に関わる概念

- ・連携性の視点からとらえる意味
- ・責任性の視点からとらえる意味 等

### II 持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能

A 「自己を推進すること」に関わる技能

B 「相互に交流すること」に関わる技能

C 「新たに開発すること」に関わる技能

## 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、学習内容やはぐくむ資質・能力、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。
- (2) 学習内容は、一つの単元で全てを網羅するのではなく、年間の単元配列の中で全てを網羅できるよう、計画すること。
- (3) はぐくむ資質・能力についても、単元ごとに重点を置く資質・能力を定めること。単元ごとに軽重をつけながら年間を見通してはぐくむことができるよう、計画すること。
- (4) 身の回りや地域との接点をもちつつ、多様な人々となつながりをもつことができるような指導計画を立てることで、「社会に開かれた教育課程」の実現に努めること。
- (5) 指導の基盤とする問題解決のプロセスを描き、各プロセスに子供が働かせると期待される資質・能力を明確にして、そのための具体的な活動を適切に位置付けて計画を作成すること。

なお、問題解決のプロセスは以下の過程とする。

**「出会う・気付く」→「調べる・問題をもつ」→「考える」→「行動する」→「評価する」**

- (6) 各プロセスではぐくむ資質・能力及び学習内容、そのための活動の関係を明確にすること。
- (7) 各学校においては、学年や年齢の区分によって、学習の母体を定めること。その際、異校種同士や異学年同士による合同授業や、乗り入れ指導などの効果が期待できる場面を位置付けるように検討すること。

2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 各学校において定める学年や年齢の区分によって、学習内容の具体を定めること。
- (2) 地域の実態を踏まえ、持続可能な社会の創造の視点の獲得が見込めるテーマを設定して、教材及び題材をつくり、社会参画の意識を高めること。
- (3) 問題解決のプロセスにおいては、他者と協働して問題を解決し、新たな価値を生み出していく学習活動が行われるようにすること。その際、身近な地域を含めた社会とのつながりの中で、様々な立場の人と協働して取り組む活動を位置付けること。
- (4) 教師の意図、子供の願い、地域の人々の期待等を総合的に考えて指導計画を作成し実践するとともに、地域や子供の実態に応じて実践を修正すること。

## ア 「社会創造科」の学習内容

「社会創造科」では、持続可能性の視点から物事や事象について考え、身近な地域をフィールドにして、身の回りの異年齢の人や地域の様々な立場の人とともに実践的で探究的な学びを通して資質・能力をはぐくむことをねらっている。当校園のこれまでの実践から、活動の中で生徒が獲得した認識についてまとめると、「循環」「共生」「独自性」「多様性」「交流」「平和」などの考え方に関するものがあげられた。それらをさらに整理するために、社会創造科と共通する理念をもつ ESD（持続可能な発展のための教育）について国立教育政策研究所がまとめた「学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究[最終報告書]」を参考にして分析したところ、最終報告書に示された六つの「持続可能な社会づくり」の構成概念（有限性、多様性、相互性、公平性、連携性、責任性）のうち、五つの構成概念（有限性、多様性、相互性、連携性、責任性）と大きく重なることが明確となった。なお、重なりが見られなかった公平性については、共に社会創造科で設定している身に付けるべき資質・能力に該当するものがないため、意識した実践が行われてこなかったからであると考えられる（学習内容Ⅰ）。

また、前述の国研の最終報告書では、ESDの学習指導過程に関して「持続可能な社会づくりに関する課題を見だし、それらを解決するために必要な能力や態度を身に付けることを通して、持続可能な社会の形成者としてふさわしい資質や価値観を養う」という枠組みを示している。ここで言われている「必要な能力や態度」は、当校園で設定している三つの資質・能力の働きと重なりが認められる。これは、「必要な能力や態度」を獲得することは、三つの資質・能力を働かせて身に付けることに置き換えて考えることが可能であることを示唆しているため、軽重をつけながら三つの資質・能力の観点と照らし合わせて、二つ目の学習内容を「持続可能な社会を創り上げる活動に関する技能」として設定することにした（学習内容Ⅱ）。

<b>学習内容Ⅰ</b>  「持続可能な社会づくり」の構成概念	<b>A 人を取り巻く環境（自然・文化・社会・経済など）に関わる概念</b> 有限性（自然・文化・社会・経済は限りある事物から成り立っていること） 多様性（自然・文化・社会・経済は多種多様な事物から成り立ち、多種多様な現象が起きていること） 相互性（自然・文化・社会・経済は互いに働き掛け合っていること）など <b>B 人（集団・地域・社会・国など）の意思や行動に関する概念</b> 連携性（持続可能な社会では多様な主体が力を合わせていること）、 責任性（持続可能な社会では多様な主体がよりよい社会に対して責任をもち、それを果たしていること）など
<b>学習内容Ⅱ</b>  持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能	<b>A 「自己を推進すること」に関わる技能</b> 自己評価・振り返りの仕方、目標設定、計画立案の仕方など <b>B 「相互に交流すること」に関わる技能</b> 他者理解の仕方、目標を共に設定しビジョンを共有する仕方、話し合いの仕方、アンケートの仕方など <b>C 「新たに創造すること」に関わる技能</b> 情報把握の仕方、情報分析の仕方、プレゼンテーションの仕方等 など

## イ 「社会創造科」の指導方法

「社会創造科」は、発達段階に応じて実社会へ参加することを通して、資質・能力を働かせて、学習内容を習得・活用することを目指す。それを、当校園では次のように設定している。

発達段階	実社会への参加	活動例
<b>第2ステージ</b> (5歳児後半～小2)	身の回りの人と共に遊んだり活動したりして、ひと・もの・ことへの愛情を感じ、愛着をもつ。	・身近な自然、人、社会に触れる遊びや活動
<b>第3ステージ</b> (小3・4)	地域の人とかかわり、ひと・もの・ことへの愛情・愛着を深め、それらを守ろうとする。	・身近な地域の人への思いや願いをとらえるインタビュー ・身近な地域の人への活動への協力
<b>第4ステージ</b> (小5～中1)	地域の問題を様々な立場からとらえ、その問題に対して地域の人と共に考え、解決策を提案する。	・地域の人への思いや願いをとらえるインタビュー ・問題の解決に向けた地域の人との話し合い
<b>第5ステージ</b> (中2・3)	地域の問題解決に向けて、地域の人と手を携えて実際に取り組む。	・地域の人とのプロジェクトの共同企画・実施 ・問題に対する考えの提案・発信

「社会創造科」における「実社会への参加」を、以下の問題解決のプロセスとしてとらえる。

「出会う・気付く」→「調べる・問題をもつ」→「考える」→「行動する」→「評価する」

このプロセスは段階的・直線的に進行するとは限らず、前の過程に戻って進むこともある。「実社会への参加」の様相は、特に「考える」「行動する」過程に強く表れる。子供が発達段階に応じて、各過程で働かせることが期待される資質・能力を明確にして、単元を計画する。

### ウ 「社会創造科」の評価方法について

「社会創造科」の評価では、子供が資質・能力を働かせている様相や学習内容を習得・活用している姿を見取るため、定量的な評価ではなく、質的な評価がふさわしい。「資質・能力の育成において統合的・文脈的アプローチをとる場合、パフォーマンス評価やポートフォリオ評価を活用することが望ましい」（中央教育審議会初等中等教育分科会 平成27年8月26日）とする立場に立ち、当校圏では主に評価規準と具体例を作成、ポートフォリオによる評価を行っている（詳細は資料7、資料実践事例集を参照）。

#### ポートフォリオ評価計画例 社会創造科「第5ステージ 中3 まちづくり（防災）」（一部）

	学習内容（Ⅰ、Ⅱ）の獲得と資質・能力（○）の評価規準	規準をクリアしている具体例
出会う・気付く	【○自己の認識】～自分の日常を振り返り、防災の意識や知識についてとらえる 【○価値の認識】～防災の大切さについてとらえる	・思った以上に防災の意識が低いことがわかった。防災には予防・対策・復旧が大切で、私たちも自分にできる防災について考えていく必要があるな
	【ⅡC視点を明確にした調査方法】～どこで何を調査したいのか明確な目的をもって調査する 【○現状の把握・分析】～ハザードマップをもとに、地域ごどのような問題点があるか明らかにする	・フィールドワークノートに、「高齢者の逃げやすさ」などの視点が明確に記入されている ・私たちがいたら気にならないけれど、高齢者が避難すると考えると、この段差が危ないと思う。
	【ⅠA多様性】～地域では様々な防災の取組がある 【ⅠA責任性】～防災にかかわる人は、安全な地域を実現するために一生懸命取り組んでいる 【ⅠA連帯性】～地域の人、防災に協力し合って取り組んでいること 【ⅡBメモのとり方】～目的意識をもって講話を聞いて端的にメモを取ること 【○価値の認識】～安全な地域を創造するために防災が大切な役割を果たすことをとらえる 【○他者の認識】～防災にかかわる地域の人々の思いや願いをとらえる	・メモシートに「防災意識を向上させるための取組」などの聞きたい内容が明記されている ・「防災意識→イベントや広報でのPR」「☆防災に市民が参加できる機会の増加」など、疑問への答えについて記号を用いたり、端的な言葉で表現したりしている ・安心して安全な地域を作るために、いろいろな立場の人が、強い思いをもち協力して様々な取組を行っているのだな。
調べる・問題をもつ	【ⅠA多様性】～防災の取組について、いろいろな立場の人が様々な活動を行っていること 【ⅡC情報の集め方】～インターネットや広報誌などの活用方法 【○現状の把握・分析】～防災の取組についていくつかの情報源から、より詳細な情報を集めること	・ハザードマップは行政が作成しているけれど、地域や小中学生も自分たちの住む地域を調査し、自分たちなりのマップを作成したりしているのだな。
	【ⅡCアイデアの出し方】よさを伸ばす方策と、課題を克服する方策の両面から考える 【○創造】～新しい視点で、地域の防災の取組を考えること	・ハザードマップで浸水区域はよく分かるが、子供にはわかりづらい。イラストや吹き出しなどを活用した新たなハザードマップをつくりたいな。
考える	【ⅠB責任性】～安心・安全な地域のために、自分たちにできる防災を考えている 【○立志・計画】～地域の防災に役立ちたいと願い、目標をもって取組を進めること 【○熟考】～防災意識を高めるため、学んだことや生活経験を結集して解決策を考えること	・子どもの防災意識を高めるためには、子どもにわかりやすいハザードマップを作ることが大切。そのためには、マップに見やすさを意識して、子ども目線で必要な情報を書くことが大切だな。
	【ⅡB依頼の仕方】～何のために、何を依頼したいのかを明確に、失礼のないように伝える 【○他者との協力】～問題解決に向け、どのように地域の人の協力を仰ぐかを考えること	・危機管理室の方に、もう一度ハザードマップについて聞きたい。自分たちが考えているマップの特徴をしっかりと伝え、アドバイスをもらう時間をとってもらえるかな。
	【ⅠB連帯性】～防災の取組を進めるために、地域の人々の協力が大切であることを感じている 【ⅡB企画分析の方法】～思考ツールを活用して企画の練り上げを行う 【○責任の遂行・粘り強い取組】～企画の不備を素直に受け入れ、あきらめずに改善を図ろうとすること 【○他者の認識】～防災に取り組む地域の人々の考えを大切にすること 【○志の共有】～願いを地域の人と共有し、心を合わせて安全な地域を作ろうとすること 【○他者との協力】～地域の人とともに防災に取り組むこと 【○対話や議論への参加】～地域の防災に向けた話し合いに主体的に臨む	・積極的に自分たちの考えを伝えおかげで、ハザードマップの作成について、自分たちだけでは分からない専門的な視点ももらった。自分たちの考えには足りないところが多かったが、意図は評価してもらえた。アドバイスを生かしてよいものにしていきたい。
行動する	【ⅠB責任性】～地域の人々のアドバイスを生かしてさらに良い取組を考えようとする 【ⅠB連帯性】～地域の人々のアドバイスを生かし、共に取り組む防災計画を立てている 【ⅡC企画書の書き方】～5W1Hなど、実行に移すための具体的な手立てが書かれている 【○他者との協力】～仲間や地域の人とともに取り組む内容を企画書に記載すること 【○熟考】【○創造】～地域の人や仲間の考えを最大限生かしながら、新たな企画を立てること	・どこに、どのようにアドバイスが生きているか、地域の人との協力をどのように描いているか、企画は具体的で実現可能なレベルか、などを、企画書①と比較して見取る
	【○自己の認識】～企画に関する自分の考えの深まりを自覚すること 【○価値の認識】～企画の価値を自覚すること	・今までは意識しなかったけれど、ハザードマップを作るのはとても難しい。けれど、地域の安全をみんなが意識し、いざというときに備えるために絶対に必要なものだ。

## (2)「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージの設定

### ① 三つの資質・能力の設定

当校園では、持続可能な社会を創り上げるために必要となる一般的な資質・能力を設定し、その資質・能力をはぐくむカリキュラムを開発することに取り組んだ。これらの資質・能力は、問題解決の過程ではぐくまれるとする立場から、その資質・能力の内容を定めた。その際、これまで当校園が重視してきた資質・能力を基にするとともに、様々な教育機関や研究者の視点からも再検討した。その結果、主に「自己とのかかわり」「他者とのかかわり」「対象世界とのかかわり」を視点に、次の三つを設定することにした。

「自己を推進すること」	「相互に交流すること」	「新たに開発すること」
-------------	-------------	-------------

この資質・能力は、それぞれ相互に関連しながらはぐくまれる。また、資質・能力を「～力」と表現せずに、「～すること」と表現しているのは、問題や課題を解決する中で、子供が資質・能力を働かせる姿の表出をとらえる意図からである。

### ② 三つの資質・能力について

各教科等において三つの資質・能力をはぐくむためには、それらがどのような資質・能力であるのかを明らかにし、共通理解をする必要がある。そこで、各資質・能力を多面的に分析し、資質・能力をとらえる観点を以下のように設定した(表3-2)。

表3-2 三つの資質・能力と観点

三つの資質・能力	観点	観点の見解
<b>自己を推進すること</b>  自己を見つめ、ひと・もの・ことへの愛情・愛着をもち、見通しをもって問題解決に取り組む、よりよい自分をつくること。	自己の認識	あるがままの自己の姿を見つめ、自己を伸長したり改善したりする視点を前向きにとらえること。
	価値の認識	ひと・もの・ことのもつよさをとらえるとともに、それを生かしたり守ったりしていこうとする愛情や愛着をもつこと。
	立志・計画	あるべき姿やなりたい自分を思い描き、それに向かう強い心をもち、実現に向けて目標や見通しを立てたり段取りをしたりすること。
	責任の遂行・粘り強い取組	引き受けたことやしなければならないことを確実に実行すること。また、あきらめずに取り組んでいくこと。
<b>相互に交流すること</b>  対話を通して他者とかかわり、他者と共に問題解決に取り組む、よりよい人間関係をつくること。	他者の認識	あるがままの他者の姿を見つめ、その個性をとらえるとともに、その人の気持ちや考え、立場を思いやること。
	志の共有	あるべき姿やなりたい自分への思いを共感的に理解し、重なる思いを強くしたり、互いのずれを克服しようとしたりすること。
	他者との協力	集団の構成者としての互いの立場や役割を理解し、目的に向かって力を合わせて取り組むこと。
	対話や議論への参加	話題や議題について実りのある話し合いができるように、参加意識をもって話し聞き合うこと。
<b>新たに開発すること</b>  自ら考えたり、他に考えを求めたりして、問題解決に取り組む、現状を突破するために、対象との新たなかかわりをつくること。	現状の把握・分析	現実の事象や現象を多面的にとらえるとともに、その背景や原因、仕組みを明らかにしていくこと。
	熟考	現状を打破するための方法について、様々な知識を探索していろいろ考えたり、知識を組み合わせるなどして筋道立ててよく考えたりすること。
	創造	新しい問題や課題を掘り起こしたり、解決の新しい形を描き出したり、新しい解決方法や考え方を生み出したりすること。
	発信	表現方法を工夫して、自らの思いや願い、考えを効果的に表すこと。

例えば、算数・数学科が「自己を推進すること」という資質・能力を「立志・計画」の観点から「数学的な問題やその解決方法を見直し振り返ること」としているように、それぞれで重点を置く各観点から資質・能力を具体化している。また、「社会創造科」では、新設の理念や経緯を基に、どの観点も踏まえて三つの資質・能力を広くはぐくむことにしている（表3-3）。

表3-3 幼児教育・各教科等・「社会創造科」ではぐくむ資質・能力で重点を置く観点

三の類・勸	観点	社会	幼児	国語	社会	算数	理科	音楽	図画	美術	体育	保健	道徳	学活
自己を推進 すること	自己の認識	◎	○	○	◎	○	○	◎	○	○	◎	○	◎	○
	価値の認識	◎	◎	◎	◎	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○
	立志・計画	◎	○	○	○	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	○	○
	責任の遂行・粘り強い取組	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
相互に交流 すること	他者の認識	◎	◎	○	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	○
	志の共有	◎	○	◎	○	○	◎	◎	◎	○	○	◎	◎	○
	他者との協力	◎	○	○	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	○	○
	対話や議論への参加	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
新たに開発 すること	現状の把握・分析	◎	○	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○	○	○
	熟考	◎	○	○	○	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○
	創造	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	発信	◎	○	◎	○	○	○	◎	○	○	○	◎	○	○

\*重点を置く観点は◎で表示。基本的には全ての観点を全ての教科ではぐくむ。

### ③ 五つのステージ設定について

現代の課題である「小1プロブレムの解消」や「中1ギャップの解消」に対応するために、幼小の接続、小中の接続をできるだけ円滑に行う。そのため、12年間を適切に区切るステージを設定する上で、まず、幼稚園5歳児後半と小学校1年、小学校6年と中学校1年生を同じまとまりにした。これにより、乗り入れ指導や合同活動・学習が可能になり、幼稚園5歳児後半にとっては遊びを学習へ接続できること、中学校1年生にとっては、自己有用感の回復という利点が生まれると考えた。そこで、設定した以外の学年はどのようなまとまりを作ればよいかについては、主に認知や社会性の発達に関する先行研究を基に検討した。その結果、幼稚園5歳児後半と小学校1年のまとまりに小学校2年を加える、小学校3・4年のまとまりをつくる、小学校5年を小学校6年と中学校1年のまとまりに加える、中学校2・3年のまとまりをつくることとした。そして、それぞれを第1～5までのステージとし、学年をまたいだ五つのステージを設定した。

### ④ 各ステージの設定理由

#### ア 第2ステージ

認知発達や社会性の発達から考えると、幼稚園5歳児頃から「共同遊び」が始まる。また、小学校1年生頃から「主観的役割取得（相手の視点を理解することができる）」ができるようになってくる。幼稚園児と小学生の合同学習を行うことで、小学校1年生が年長者としての役割を果たし、学びの中で、5歳児の共同遊びを学びへとつなげていくことが考えられる。小学校2年生も認知や発達の点から考えると、幼稚園5歳児や小学校1年生にとって年長者となり、相手の視点を考えた学習を展開することが可能になる。そこで、幼稚園5歳児と小学校1・2年生を同ステージとして位置付け、遊びから学習への緩やかな接続期として考えた。

## イ 第3ステージ

認知発達の点から、小学校3・4年生と小学校5年生には、具体的操作期から形式的操作期へ向かう点で差異がある。また、小学校4年生頃は、学習の抽象度が高まり9歳の壁（10歳の壁）が存在する。さらに、小学校5年生頃からメタ認知が発達していく。

社会性の発達の点から、小学校3年生頃から、「二人称相応的役割取得（他者の視点に立ちながら自分の思考や行動を内省できる）」ができるようになり、これまでの小学校1・2年生との仲間とのかかわりが異なってくる。また、ギャングエイジの始まりであり、特定の仲間と集団を形成し始める。

これらのことから、同傾向の小学校3・4年生を同ステージとして位置付け、小学校高学年への接続期として考えた。

## ウ 第4ステージ

小学校5・6年生から中学校1年生にかけては自己有用感が低下する時期である。しかしながら、中学校1年生頃から、「三人称相互的役割取得（第三者的視点をとることができる）」ができるようになり、中学校1年生が小学校5・6年生の学習に対して、第三者的立場からのアドバイスや指摘をすることが可能になる。そのため自己有用感の回復が見込まれると考える。

認知発達の点からは、形式的操作期の始まりであり、ある程度抽象的な議論ができるとともに、メタ認知も発達し、推論的な思考も可能になる時期である。

そこで、小学校5・6年生と中学校1年生を同ステージとして位置付け、学習の高度化、自己有用感の回復の時期として考えた。

## エ 第5ステージ

中学校2・3年生について、発達の個人差が縮まり、形式的な操作も安定してくる。すなわち、ある程度同等な議論や学習の展開が可能になると考え、同ステージとして位置付けた。

## ⑤五つのステージの特徴

認知や社会性の発達から各ステージの特徴は以下の通りである。

### ア 第1ステージ（年少，年中，年長前半）

第1ステージは、以下の特徴が挙げられる。

- ・自己理解の点から、カテゴリー的自己規定が始まる時期である。
- ・他者理解の点から、自己中心的役割取得が始まる時期である。
- ・認知発達の点から、前操作期の時期である。

また、環境を通しての教育、自由保育などの特質から、この時期を初等教育の準備段階としてとらえるのではなく、12年間を通してはぐくむ資質・能力の基礎になる部分として位置付ける。

### イ 第2ステージ（年長後半，小1，小2）

第2ステージは、以下の特徴が挙げられる。

- ・自己理解の点から、比較による自己規定が始まる時期である。
- ・他者理解の点から、自己中心的役割取得から主観的役割取得へ変化する時期である。
- ・認知発達の点から、具体的操作期が始まる時期である。

また、小1プロブレムといった現代の課題があり、幼児教育と接続するという視点から、年長後半も第2ステージに含むことで、遊びや学習の緩やかな接続を図ることができると考える。

### ウ 第3ステージ（小3，小4）

第3ステージは、以下の特徴が挙げられる。

- ・他者理解の点から、二人称相応的役割取得ができる時期である。
- ・認知発達の点から、具体的操作期の終末であり、形式的操作期へ向かう時期である。
- ・社会認識の発達の点から、場面的思考と推論的思考が混在している時期である。

また、インフォーマルな集団をつくる傾向がある段階であり、仲間とのかかわりが密になる時期である。さらに、「9歳の壁（或いは10歳の壁）」といわれる課題が存在する。

## エ 第4ステージ（小5，小6，中1）

第4ステージは，以下の特徴が挙げられる。

- ・他者理解の点から，二人称相応的役割取得が進んでいく時期である。
- ・認知発達の点から，形式的操作期へ向かう時期である。
- ・メタ認知が発達し始める時期である。
- ・社会認識の発達から，推論的思考の時期である。

また，心身の発達に個人差が生まれ，自己有用感が低下する時期である。さらに，「中1ギャップ」といった現代の課題があり，初等・中等教育を接続するという視点から，中学校1年生も第4ステージに含むことで，学習内容の緩やかな接続を図ることできると考える。

## オ 第5ステージ（中2，中3）

第5ステージは，以下の特徴が挙げられる。

- ・自己理解の点から，対人的意味づけが始まる時期である。（12～13歳頃）
- ・他者理解の点から，三人称相応的役割取得ができる時期である。（12～13歳頃）
- ・認知発達から，形式的操作が安定してきて，抽象的な推論ができはじめる時期である。
- ・社会認識の発達から，推論的思考の時期である。

また，心身の発達に個人差が縮まり，自己有用感が回復してくる時期である。

## ⑥五つのステージと資質・能力との関連

上記の各ステージの特徴からの子供の具体的な姿と資質・能力との関連は下表（表3-4）のようになる。なお，この具体的な特徴は，先行研究と校園で設定した，資質・能力発展表をもとに作成した。

表3-4 子供の具体的な姿と資質・能力との関連

自己を推進すること (P) 相互に交流すること (M) 新たに開発すること (N) その他 (・)

第1ステージ	3	年少	P 自己は，単純にバラバラな特徴の集合として理解されている。（例：妹がいる，野球が好き） P 自分の意思でコントロールする。 M 自分の視点と仲間の視点をほぼ同一とみている。
	4	年中	M 一人で遊んでいる。遊ぶものは一緒。しかし，別々に遊んでいる。 M ものの貸し借りはできる。しかし，別々に遊んでいる。 M 仲間の身体的特性と心理面とを区別することは苦手である。
	5	年長前	M 自分の見方と仲間の見方は同じであるととらえている。 N 自己の見方への固執が強い。 ・ 質問に誘発されて頭に浮かんだ場面を基に思考をする。 ・ 経験していることは分かり，それを基に推理する。
第2ステージ	5	年長後	P 自己は，仲間や規範などとの比較で理解されている。（例：人より背が高い，他の人より絵が上手） P 自分で考えて自分で行動する。 P 計画作りの重要性に気付き，決めたことをやり抜こうとする。 P 自発的に自分のことをやろうとする。
	6	小1	M 自分の視点と仲間の視点を区別して理解する。しかし，双方を関連付けることは苦手である。 M 仲間の意図と行動を区別して考えられるようになる。行動が意図的かそうでないかを考慮できる。 M 表面的な行動から感情を判断することがある。
	7	小2	M 同じ目的に向かい，役割を分担できる。 M 身近なことへの興味関心をもつ，役割の必要性を知る。 N 具体物を使つての論理的思考が可能になる。 ・ 質問に誘発されて頭に浮かんだ場面を基に思考をする。 ・ 経験していることは分かり，それを基に推理する。

第3ステージ	8	小3	<p>P 自己は、仲間や規範などの比較で理解されている。(例：人より背が高い、他の人より絵が上手)</p> <p>P やればできることを経験し、がんばろうとする。</p> <p>P 人の内省を正しく理解するのは限界があることを認識できるようになる。</p> <p>M 仲間の視点に立って、自分の思考や行動について内省できる。</p>
	9	小4	<p>M 同じ目的に向かい、役割を分担できる。</p> <p>N 具体物を使つての論理的思考が可能になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自律意識が芽生え、遊び仲間の集団が自発的に形成される。</li> <li>・ 既存の認知的枠組みが充実し、その限界が認識される移行期である。</li> <li>・ 場面を越えて事象について推理し始める。(推理は必ずしも論理的とはいえない)</li> </ul>
第4ステージ	10	小5	<p>P 自己は、仲間や規範などの比較で理解されている。(例：人より背が高い、他の人より絵が上手)</p> <p>P 自我に目覚め始める。</p> <p>P 自分はこうなりたい、こうである、という自我同一性(アイデンティティ)を獲得する。</p>
	11	小6	<p>P 自分は自分である、ということに気づく。</p> <p>P 責任をもち、自分の力で課題を解決しようとする。</p> <p>P 個性を理解し、発揮しようとする。</p>
	12	中1	<p>M 同じ目的に向かい、役割を分担できる。</p> <p>N 仮説に基づいて結論を導くことができるようになる。</p> <p>N 抽象的一般的な思考が可能となる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生理的平衡の変化が人格全体の不安定に結び付く。</li> <li>・ 精神的動揺を示すことが多くなる。</li> <li>・ 経験や想像によって思い浮かんだ場面を越えていろいろな可能性について推論できる。</li> <li>・ 社会全体の制度や仕組みを考えながら物事を整理して説明できるようになる。</li> </ul>
第5ステージ	13	中2	<p>P 自己は、仲間との相互交渉のあり方を特徴付けるものとして理解されている。(例：判断力があって頼りになる、強いので頼られる)</p> <p>P 自分と仲間以外の第三者的視点をとることができるようになる。</p> <p>M 同じ目的に向かい、役割を分担できる。</p>
	14	中3	<p>M 社会の一員として、自らの存在を意識し、責任を果たそうとする。</p> <p>N 形式的操作がすらすらできるようになり始める。</p> <p>N 抽象的な推理ができるようになり始める。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経験や想像によって思い浮かんだ場面を越えていろいろな可能性について推論できる。</li> <li>・ 社会全体の制度や仕組みを考えながら物事を整理して説明できるようになる。</li> </ul>

以上③～⑥をもとにして、当校園では、校園の授業実践や認知、社会性の発達等から子供の特徴を再度分析し、五つのステージの特徴を設定した(次頁表3-5)。

表3-5 五つのステージの主な特徴

校種	ステージ	学年	主に認知の特徴	主に社会性の発達の特徴	主にかかわり方の特徴
中学校	5	中3	第4ステージよりも抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話す。	第三者的に仲間に助言することができる。	目的や課題の達成のために仲間と行動を共にする。
		中2			
小学校	4	中1	ある程度抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話そうとする。	仲間と役割分担をして行動できる。	仲間の気持ちや立場を考えながら活動や学習を進めることができる。
		小6			
	3	小4	これまでの自己の経験や既習の学習内容をもとに思考していこうとする。	気の合う仲間と集団を形成し始める。	仲間の気持ちや置かれている状況を考えながら活動や学習を進め始める。
		小3			
2	後	小2	文脈の支え・適切な支援があれば、学年相応の内容やそれ以上の内容に対して、具体的操作を基にした思考が可能な時期である。	興味関心が同じ仲間と集団を形成する。	適切な支援があれば、仲間の気持ちを考えながら活動や学習を進めることができる。
		小1			
幼稚園	1	5歳前	文脈の支え・適切な支援・環境構成等があれば、具体的操作が可能になる時期である。	遊びによる集団とのかわりが徐々に芽生え始める。	自分中心に物事を考えている。

⑦ 資質・能力発展表例

以下は、上記⑥を反映させて作成した各教科等の資質・能力発展表例である。

社会科資質・能力発展表（例 社会科）			
資質	自己を推進すること	相互に交流すること	新たに開発すること
能力	社会的事象にかかわっていくこと	仲間とともに社会的事象に対する解釈を深めていくこと	自分と社会的事象との新たな関係を見いだすこと
観点	「自己の認識」「価値の認識」	「他者との協力」	「現状の把握・分析」「創造」
特徴	かかわっていく社会的事象が時間的・空間的に拡張していく姿をえがいた。	働かせる思考力が「比較→関連付け→公正な判断」と発展していく姿をえがいた。	発達段階により、社会的事象の把握の仕方が発展していく姿をえがいた。
第3ステージ 小3・4	地域社会の社会的事象について、既存の経験や知識を生かしながら考え、事象にかかわっていく。	地域社会の社会的事象について、自他の解釈を仲間と比較しながら話し合う。	地域社会の社会的事象を異なる側面からとらえ、新たな関係を見いだす。
第4ステージ 小5・6 中1	社会的事象について、既存の経験や知識を生かしながら考え、事象に対するとらえ方の不十分さに気づき、事象にかかわっていく。	社会的事象について、自他の解釈を仲間と比較し、関連付けながら話し合う。	社会的事象を多面的・多角的にとらえ、新たな関係を見いだす。
第5ステージ 中2・3	社会的事象について、既存の経験や知識を生かしながら考え、より広い視野から事象に対するとらえ方を見直していく必要性に気づき、事象にかかわっていく。	社会的事象について、自他の解釈を仲間と比較し、関連付け、公正に判断しながら話し合う。	社会的事象をより広い視野から多面的・多角的にとらえ、新たな関係を見いだす。

### ⑧ 資質・能力を位置付けた年間単元(題材)配列表例

以下は、上記⑦を反映させて作成した各教科等の資質・能力発展表例である。

資質・能力を位置付けた単元配列表 (例 第3ステージ社会科)

学年	単元	「協働」場面の位置付け	表出が期待される主な資質・能力		
			自己を推進すること	相互に交流すること	新たに開発すること
小3	つながりのある学校のまわりの地域	日曜日の市民体育館に来ていた大勢の人たちはどこから来ているのかを明らかにする場面	日曜日に学校のまわりの地域にある施設を利用している人について、自分の経験や知識を生かしながら考え、事象にかかわっていく。	複数の事象を比較しながら、日曜日に学校のまわりの地域にある施設を利用している人が多い理由について話し合う。	学校のまわりの地域には施設を利用する様々な地域の人々が訪れていることを見いだす。
	もっと知ろう長岡市	長岡駅前に人が多く集まる理由について明らかにする場面	長岡駅前に人が多く集まることについて、自分の経験や知識を生かしながら考え、事象にかかわっていく。	複数の事象を比較しながら、長岡駅前に人が多く集まる理由について話し合う。	長岡駅前は長岡の玄関口となっていて古くから長岡の中心として栄えていることを見いだす。
	沼地でのれんこんづくりのしごと	大口れんこん農家が収穫しにくいだるまを育てている理由について明らかにする場面	れんこん農家の工夫を、生活経験や野菜作りの学習で得た知識を生かしながら考え、事象にかかわっていく。	複数の事象を比較しながら、れんこん農家が収穫しにくいだるまを育てている理由について話し合う。	れんこん農家は、願いをもち、自然とたたかいながらしごとをしていることを見いだす。
	見付けようお店の工夫	スーパーマーケットで同じ商品がいろいろな場所に置いて売られている理由について明らかにする場面	スーパーマーケットにおける商品の並べ方の工夫を、自分の経験や知識を生かしながら考え、事象にかかわっていく。	複数の事象を比較しながら、スーパーマーケットで同じ商品がいろいろな場所に置いて売られている理由を話し合う。	わたしたちの消費生活は、消費者の願いと販売者の工夫により成り立っていることを見いだす。
	長岡の大花火大会を受けつぐ人々	長岡の人々が大会を続けている理由について明らかにする場面	長岡の人々が大会を続けている理由について、既有的経験や知識を生かしながら考えている。	複数の事象を比較しながら、長岡の人々が大会を続けている理由について話し合う。	長岡の大花火大会には、平和と長岡の復興・繁栄への願いがこめられていることを見いだす。
小4	私たちのくらしとごみ	長岡市のごみ処理の量が減っている理由を明らかにする場面	長岡市内のごみ処理の量が減っている理由について、既有的経験や知識を生かしながら考えている。	複数の事象を比較しながら、長岡市内のごみ処理の量が減っている理由について話し合う。	長岡市の廃棄物処理の対策や事業が市民の良好な生活環境の維持と向上に役立っていることを見いだす。
	私たちのくらしと水	浄水場にプールのような池がたくさんある理由を明らかにする場面	浄水場にプールのような池がたくさんある理由について、既有的経験や知識を生かしながら考えている。	複数の事象を比較しながら、浄水場にプールのような池がたくさんある理由について話し合う。	長岡市の飲料水確保に対策や事業が市民の健康な生活の維持に役立っていることを見いだす。
	災害を防ぐ	地震に備えた品物に食料がない理由を明らかにする場面	災害備蓄品を用意している意味を、既有的経験や知識を生かしながら考えている。	複数の事象を比較しながら、地震に備えた品物に食料がない理由について話し合う。	市役所の人たちは、まず自助、共助、最後に公助という考え方で地震に対する備えをしていることを見いだす。
	交通事故を防ぐ	市内の事故や事件の件数が減ってきている理由を明らかにする場面	市内の事故や事件の件数が減少していることについて、既有的経験や知識を生かしながら考えている。	複数の事象を比較しながら、市内の事故や事件の件数が減ってきている理由について話し合う。	警察や関係機関で働く人々が協力して、市民の安全な生活を守っていることを見いだす。
	わたしたちの新潟県	新潟県の特徴について明らかにしていく場面	新潟県の特徴についてのとらえの不十分さに気づき、事象にかかわっていく。	複数の事象を比較しながら、新潟県の特徴について話し合う。	新潟県内は特色ある地域が集まっていることを見いだす。

### (3) 「協働型学習」の組織

#### ① 「協働型学習」の趣旨と定義

「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を働かせながら、他者と手を携えて問題の解決に取り組む経験は、「社会創造科」だけでなく、他教科等の授業においても広く積み重ねることが重要である。また、そのような経験の質は、授業の実施の方法に影響されると考えられる。そこで、当校園では、「知の循環」における協働的な営みに着目し、「知の循環型教育システム」としてのカリキュラムの実践を「協働型学習」という方法によって実現することを目指すこととした。

当校園では、「協働」を「子供が、互いに問題の解決や願いの具現のために取り組む過程を共有する中で、資質・能力を働かせながら互恵的にかかわっている様相」としている。なお、「互恵的にかかわっている様相」（以下「互恵的なかかわり」）とは、「自分が相手に尋ねたり伝えたりしたことで、自分が相手に役に立ったことを自覚したり、相手の考えややり方に納得したりして、互いにプラスの影響を受け合っている様相」を指し、これが実現される場面を「協働」場面とする。つまり、「協働型学習」とは、「協働」場面が位置付く学習である。ただし、幼児教育では、「協働」場面が位置付く体験活動とする。

#### ② 「協働型学習」による授業設計

どのような資質・能力の表出をどの場面で特にねらうのかを、「社会創造科」では問題解決のプロセスの中に、各教科等では、主に次の例のような問題解決のサイクルの中に示す。また、どのような資質・能力のはぐくみをどの場面で特にねらうのかを、各教科等では「問題解決のサイクル」（図3-3）に、社会創造科では「問題解決のプロセス」に明記して、研究計画に示した。

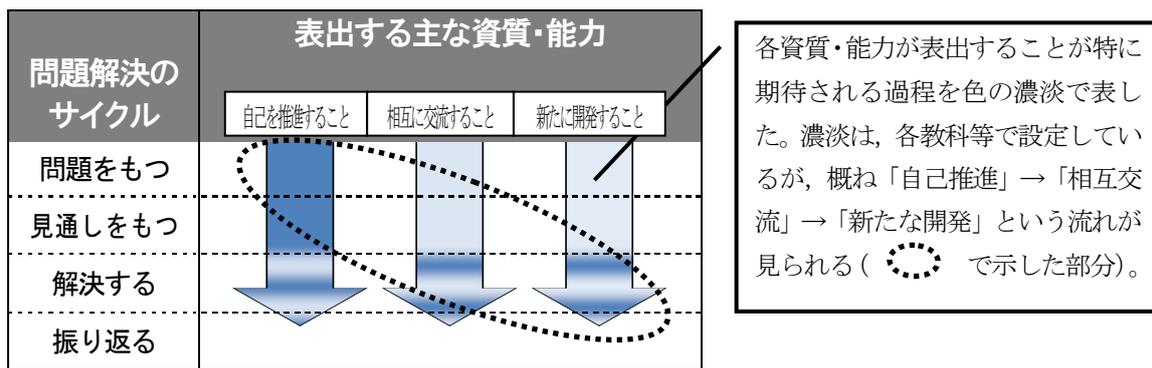


図3-3 各教科等における問題解決のサイクル（例 国語科）

#### ③ 「協働」場面の手だて

単元や題材及び問題解決のサイクルに「協働」場面を位置付けて、計画を作成し実施する。これまで「協働」場面を構成する五つの要素（Ⅰ場面・目的意識、Ⅱ交流相手、Ⅲ交流させるもの、Ⅳ交流方法・形態、Ⅴ記録方法）に着目して手だてを講じ、「互恵的なかかわり」を構想してきた(表3-6)。

表3-6 「協働」場面を構成する五つの要素と教師の手だて

要素1 「場面・目的意識」	その場面に「協働」を位置付けた理由や「協働」に向かう時の子供の目的意識を示す。
要素2 「交流相手」	どのような考え・立場の人と交流させるかを示す。
要素3 「交流させるもの」	子供の考えや思いが表出されたものを示す。
要素4 「交流方法・形態」	交流に有効な方法や形態を示す。
要素5 「記録方法」	交流における子供の思考を可視化する方法を示す。子供の思考を促したり、子供の変容を子供自身や教師が把握したりする方法ともなる。

## ア 要素1「場面・目的意識」に関すること

子供が、「協働」場面に向かう目的意識をもつためには、少なくとも以下の三つのような状況があることが明らかとなった。また、このような状況を生み出すための手だても実践から明らかにした。

### ・目的意識をもつための重要な状況

<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供が、不確かさを感じる状況</li> <li>・子供が、一人で解決することに困難を感じる状況</li> <li>・子供が、自分と他者とが共通した願いや目的でつながっていることを感じる状況</li> </ul> <p>※これらの状況は、あくまでも「協働」場面に向かう目的意識をもちやすいということである。複数の状況の重なりや繋がりがあがる場合もある。</p>
---

### ・状況を生み出す手だての重要な視点

<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題設定の工夫</li> </ul> <p>※どのような特徴をもつ課題を設定したらよいか。</p>	<p>考えが複数存在する課題、既習の学習がそのまま適用できない課題、条件によって解が異なる課題</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・場の設定の工夫</li> </ul> <p>※どのような場を設定したらよいか。</p>	<p>伝える相手を具体化する場、生活と関連付ける場、目標設定する場</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・思考の可視化の工夫</li> </ul> <p>※子供の思考をどのように可視化するとよいか。</p>	<p>自分の立場の明確化、絵や図、数値などでの可視化</p>

## イ 要素2「交流相手」に関すること

子供が「協働」場面に向かう目的意識をもつための三つの状況や、習得させたい学習内容、また子供の発達段階などを考慮し、どのような交流相手を設定することが「協働」場面の実現に有効であるかを考え、手だてを講じる。

特に、子供が感じている状況（要素1）とかわる三つの状況）に着目し、どのような状況の時に、どのような交流相手を設定することが有効なのか、実践を通して傾向を探ってきた。その結果、特に小学校において、子供が、状況を克服したり、強化したりしていくために、どのような相手との交流を求めるとかを丁寧に見取った結果、表3-7のような傾向が見られた。このことは、子供の主体的な学びや交流する必然性という視点で考えたときに、「協働」場面における要素2「交流相手」を構想する上で、非常に有効な視点の一つであるといえる。

表3-7 「協働」場面に向かう状況と要素2「交流相手」との関係

要素2交流相手 「協働」場面に向かう状況	要素2「交流相手」との関係	
	同じ考え・立場・テーマ等	異なる考え・立場・テーマ等
不確かさを感じる	○	◎
一人で解決困難	○	◎
共通の目的や願い	◎	○

※◎は、特に有効な実践が多く見られたもの。○は少数の実践が見られたものを指す。

## ウ 要素4「交流方法・形態」に関すること

交流方法・形態は、発達段階や学習の状況に応じて授業の中で適切に設定できるようにする必要がある。そのため、以下のように、発達段階や学習の状況を考慮した要素団の設定を行った。

### ・第2ステージ

自分の考えを伝えたり聞いたりすることが少人数グループでは難しいため、主に隣同士の子と交流させる等、教師の配慮によるペアでの交流を行う。

### ・第3ステージから

他者の視点に立って自分の思考や行動について内省できる段階になることから、少人数グループでの交流を行う。尚、交流相手が固定的になってしまうことがあるため、交流相手については、意見が偏らないようにする等、教師が配慮することが望ましいと考える。

### ・第4ステージ後半から

子供の自由選択による交流を行うことも有効であると考えられる。これは、自分で学習の状況に応じて自分が必要な情報を獲得しようとしたり、特定の仲間に意見を求めたりすることができるようになるからと考える。

### ・第5ステージ

ペアや少人数グループ、子供が選択する自由交流を含めて子供が形態を選択していけるようにする。

尚、全体での話し合いについては、主に第2・3・4ステージでは、ペアや少人数グループでの交流の後に設定する。これは、子供同士の話し合いだけでは十分に学習内容の獲得や資質・能力の高まりが保障されない場合もあるからである。まとめると、下表(表3-8)のようになる。

表3-8 発達段階や学習の状況を考慮した要素団の設定

形態 ま ステージ	ペア (教師の配慮) →全体	少人数グループ (教師の配慮) →全体	ペアや 少人数グループ (教師の配慮)	ペアや 少人数グループ (子供の自由選択)	子供が 形態を選択
2	○				
3	○	○			
4	○	○	○	○	
5	○	○	○	○	○

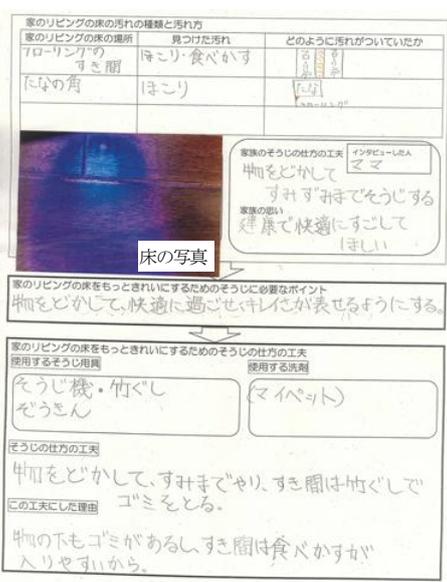
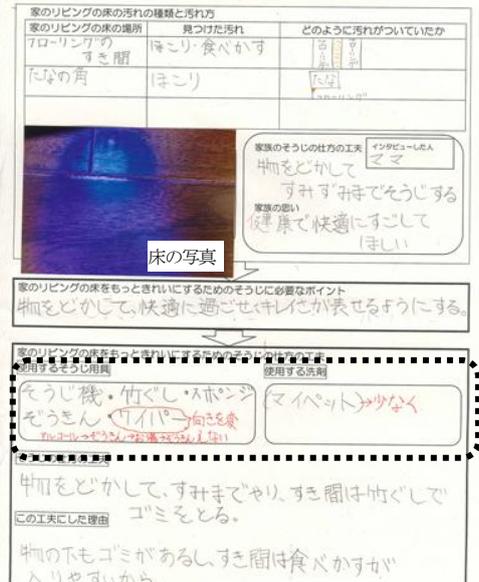
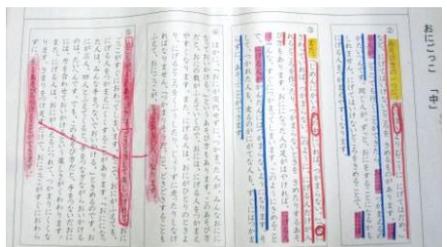
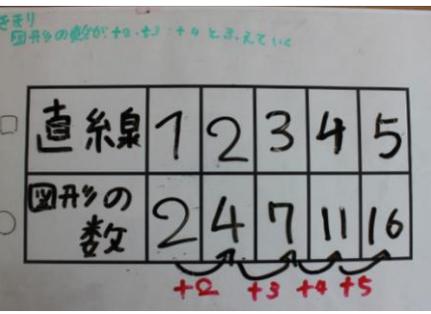
また、次の点に留意している

- ・必ずしもここに示された通りに設定するというわけではない。
- ・示したものの以外で有効な形態があるか各教科等で探っていく。
- ・各ステージの後半については、場合に応じて次のステージで示されている形態で行ってもよい。  
(例えば小学2年生後半で、少人数グループを行う等)

各教科等の特性や自身の実践、日常の授業を踏まえて、このような視点から手だてを講じることは、子供同士の円滑な交流を生み出し、資質・能力の働きを促すために有効であった。

## オ 要素3・5に関すること

要素3「交流させるもの」と要素5「記録方法」について、各教科等や単元、題材の特性に応じて、「協働」場面を生み出すために有効な手だてを探ってきた。各教科等の実践における、ワークシートや記録紙等の要素5の手だてを分析したところ、要素3とのかかわりで、次のような特徴が見られることが明らかになった。

	要素3	要素5
<p>①要素3の 修正・加筆の例</p> <p>小学校第5学年 家庭科</p> <p>「私と家族の生活を 快適にするそうじ」</p>	<p>コンセプトマップ</p>  <p>清掃の仕方の工夫とその根拠を記述させた。それを用いて、同じ問題を感じている仲間と交流させた。子供たちは清掃の仕方の工夫と根拠を伝え合いながら話し合うことができた。</p>	<p>「協働」後のコンセプトマップ</p>  <p>仲間との交流後に、見直した清掃の仕方の工夫とその根拠を赤字で修正させた。このことにより教師は互恵的なかわりの有無を見取り、子供たちは考えの変容を自覚することができた。</p>
<p>②要素3の 集約の例</p> <p>小学校第2学年 国語科</p> <p>「面白さを伝える 書き方をさぐろう ～『おにごっこ』～」</p>	<p>教材文 (B4 サイズ)</p>  <p>教材文「おにごっこ」の「中」の4と5段落は分けられるのかを、個人で接続語や主語を色分けした。それを用いて、ペアで話し合った。子供たちは「中」の分け方の根拠や理由を明確にして話し合うことができた。</p>	<p>拡大教材文 (B2 サイズ)</p>  <p>共有の拡大教材文を用意し、ペアで話し合いながら、根拠となる記述に線を引いたり、書き込んだりした。このことにより教師は互恵的なかわりの有無を見取り、子供たちは考えの変容を自覚することができた。</p>
<p>③「協働」場面の 振り返り例</p> <p>小学校第4学年 算数科</p> <p>「ともなって変わる 量」</p>	<p>仲間と完成させた表</p> 	<p>教師が振り返りの視点を示す。(①自分自身のこと②仲間のこと③分かったこと・次回の学習)</p> <p>「子供の振り返り」</p> <p>「最初きまりがわからなかったけど、AさんやBさんが表にするといいよと言ってくれて、きまりを見つけることができました。次回はCさんがいっていた中心を通っていない円にきまりがあるかはっきりさせたいです。」</p> <p>①②③のような資質・能力の表出が見られる。このことにより教師は互恵的なかわりの有無を見取り、子供たちは考えの変容を自覚することができた。</p>

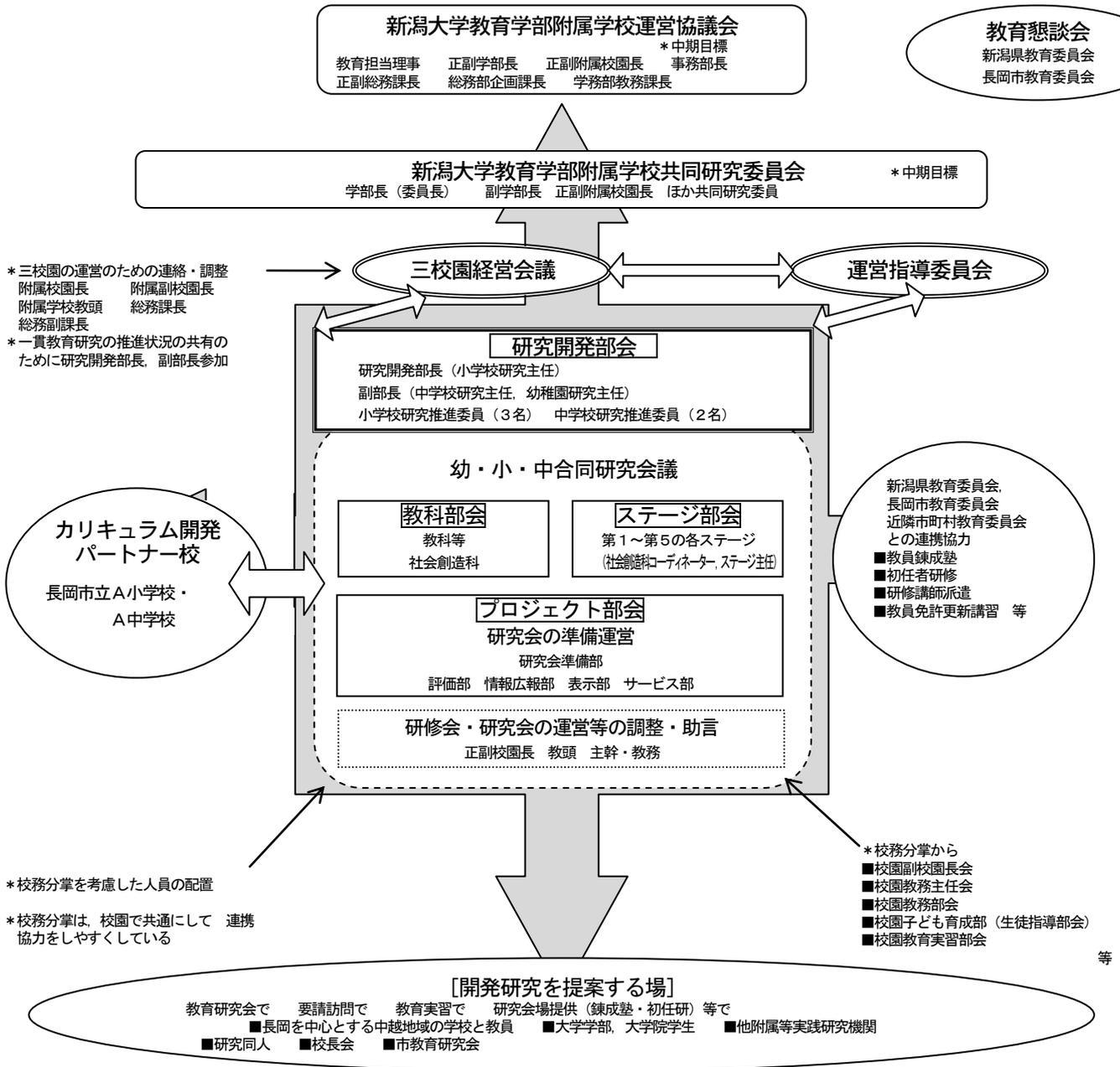
「協働」場面で、要素3「交流させるもの」をどのように用いるのかを考慮し、上記の三つの視点から要素5「記録方法」を構想することは、子供同士の交流を、授業のねらいに接近させるための重要な手だてとなる可能性がある。

### 3 幼小中一貫教育研究を進めるための組織づくり

一貫教育研究を進めるにあたり、幼・小・中の研究組織の一本化を図った。また、「国立大学附属学校の新たな活用方策」を受けて、校園外の他の機関との連携を強めるように配慮した。

#### (1) 研究組織全体図

- ・運営指導委員として、新潟大学教育学部や他の大学や機関から7名の指導委員から協力をいただいている。
- ・カリキュラム開発パートナーとして、長岡市立A小学校・同中学校を位置付けている。いずれも小中一貫・連携教育に取り組んでいる学校である。成果や課題の共有を通して一貫教育の在り方を創り上げた。



※ 『研究開発実施計画書』より抜粋

## (2) 校園研究組織

一貫教育研究を進めるにあたり、以下のように組織を改めた。

### ① 研究開発部

校園全体の研究を推進する。また、各プロジェクト部を担当開発部員が補佐する。

各部とその構成	主な活動内容
主任会 (研究開発部長) (幼、小、中研究主任) ※部長がいる場合は副任	研究開発部長の提案する総論を検討し、研究の論を構築する。検討した総論を、開発部員で共有した後、全体研で提案する。前期研（紀要研）前に全体に提案し、紀要実践で得た知見を総論に反映する。また、研究開発実施報告書の作成を担当する。研究開発部長、幼・小・中の各1名の開発部員で構成する。
カリキュラム検討部 (主任会以外の研究開発部員)	校種間の乗り入れ及び、各教科等・社会創造科の研究実践であがってくる知見を整理し、総論に反映する作業等を行う。主任会に参加する以外の開発部員で構成する。
日程作成担当 (小副任)	研修日程を作成し、開発部会及び全体研に示す。

### ② 教科部会

各部とその構成	主な活動内容
教科部	研究計画を作成する。資質・能力を検討する。「協働型学習」に関する紀要実践及び執筆を行う。
社会創造科部	研究計画を作成する。資質・能力を検討する。社会創造科内での幼小、小中といった校種間の乗り入れをどのように行うことが効果的であるかを探る。「協働型学習」に関する紀要実践及び執筆を行う。

### ③ プロジェクト部

研究運営に関する部署。評価部・研究会準備部・サービス部・看板、表示部・情報広報部の五つの部から構成されている。幼・小・中各職員がいずれかに所属する。

各部とその構成	主な活動内容
評価部	研究の評価及び、研究協議会の評価を行う。また、多くの評価を集積しておく。各校種の開発1名ずつ、教務部1名ずつ、小中各2名ずつで構成する。 <u>必要に応じて部会を開催する。</u>
研究会準備部	各プロジェクト部を統括する。研究会運営全般の運営を統括し、運営計画を発行する。プロジェクト部会の運営を行う。
サービス部	・ 参会者へのサービス：バッグ、湯茶、シート、休憩スペース等 ・ 研究会運営関係：大学の先生授業、講座打ち合わせ、各種使用機器の管理、調整
看板、表示部	・ 看板、演題、ポスターの作成、各種案内表示の作成、掲示（会場案内図も含む） ・ 教育関係機関リストの整理→研究会の際に県内外の教育機関への広報、教育関係誌への掲載
情報・広報部	・ 情報関係：HPの管理、運営、研究会web申込、FAX申込、学生、院生招致、バス手配、校園共有サーバーの管理 ・ 広報関係：名刺作成、配布、学生用封筒作成、案内状、要項・紀要の作成、発送

### ④ 各種研修会の設定

幼・小・中職員が、それぞれの各教科等の研究、「社会創造科」の運営、指導案検討等を行う研修の場を設けた（毎週水曜日を校園全体の研修日とした／年間15回程度）。

校園全体研修	幼・小・中職員全員が参加して研修	各校園別研修	幼・小・中に分かれて研修
ステージ部会	各ステージで「社会創造科」の運営について打合せ	教科部会	幼児教育、各教科等、「社会創造科」に分かれての研修
プロジェクト部会	教育研究協議会運営の打ち合わせ	研究開発部会	研究開発部の打ち合わせ

## 4 教育課程の適切さ

### (1) 「知」の循環型教育システムによる「知」の循環の様相

#### ① 「同学年における知の循環」からいえる適切性

幼児教育・各教科等・社会創造科では、開発してきたカリキュラムのもとで主に「同学年における知の循環」をねらっている。この知の循環は、授業の中で、互恵的なかかわりを実現することで達成されるところとする。このために、「協働型学習」を行い互恵的なかかわりが生まれるように授業を組織していく。なお、持続可能な社会を創り上げる資質・能力の具体である三つの資質・能力がどのような姿であられるのか見取り、評価している。以下に第5ステージ（中学校第2学年）技術・家庭科（技術分野）の実践を例に挙げる。（他の実践については、資料6及び資料8を参照されたい）

#### 技術・家庭科（技術分野）第5ステージ（中学校第2学年）

**題材名** エネルギー変換にかかわる技術 - ロボット製作 - の実践

#### 実践の概要

目的を果たすためにはどのようなロボットを製作すればよいかを考えてきた生徒は、自らのアイデアとは違う発想を生かして製作を進めてきた生徒と話し合いたいと思うようになった。そこで教師は異なるアイデアの生徒同士でグループを編成し、製作の度合いを深めさせた。交流することで生徒は自らのアイデアのよさを感じたり、改善すべき点を見つけたりしながら製作を続けた。その後も他のグループと交流試合を行いながらロボット製作を進めて、ロボットコンテストでも好成績をあげた。

#### 本題材におけるはぐくみたい資質・能力

本題材においては、自らの生活と関連をはかり、授業を通して考えたことが他者との協働場面を通してさらに磨かれることを期待する。「最適な生活の仕方を自ら選択すること」については「立志・計画」，「自他の生活の仕方を伝え合い見直すこと」については「他者との協力」，「自分の生活に関連付けながら生活の仕方を工夫すること」については「創造」を重視していく上で、自らの考えた機構やアイデアが精選され、仲間と協力しながら製作するロボットに反映されることを期待する。

	自己を推進すること	相互に交流すること	新たに開発すること
	最適な生活の仕方を自ら選択すること	自他の生活の仕方を伝え合い見直すこと	自分の生活に関連付けながら生活の仕方を工夫すること
第5ステージ はぐくみたい 資質・能力	仲間からのアドバイスや仲間の生活の仕方のよさ、実験や観察、調査で明らかにしたことから、自分の生活の問題を解決する工夫について根拠を基に選択すること。	仲間の生活を考えてアドバイスしたり、自分の生活に合わせて自分の生活の仕方を見直したりすること。	自分の生活に合わせてよりよくなるように生活の仕方を工夫すること。



本題材で はぐくみたい 資質・能力	ロボコンのルールを踏まえ、製作が可能なので効率的なロボットを選択すること。	ロボットに対する考えやアイデアを伝え合い、よりよいものになるように検討すること。	ロボットの設計・製作においてルールを踏まえながら、製作における変容において根拠をもつこと。
-------------------------	---------------------------------------	--	---

#### 題材の目標

高得点を得るために必要なロボット製作のアイデアを考え、レギュレーションに沿ってロボットを製作することができる。

## 題材計画と「協働」場面の位置付け

本題材ではより高得点となるロボット製作を目標とし、既有知識をもとに個人で活動を進めた。そこで生徒は自らのアイデアを確かめたいと思うようになった。ここで教師は異なるアイデアの生徒でグループを組み、ロボットを検討するよう指示した。その検討をもとに目標を達成するロボット製作を進めた。

その後、構造が似通った生徒同士でグループを組み、できあがたロボットで交流試合を行った。交流試合をうけてどのような改善をすべきか検討を重ねる場面に「協働」場面を位置付ける。

1次 身のまわりで活躍するロボットを考えてみよう。(6時間)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際に企業で取り組んでいる会議の様子を見て、製品を開発することについて考えてみよう。(新潟県内企業の映像など)</li> <li>・さまざまな部品製作を行い、ロボットの基礎をつくろう</li> </ul>		
2次 どうしたらより高得点を得ることができるロボットを製作することができるか追究しよう(10時間)		
問題解決のプロセス	子供の状況と教師の主な手だて	表出する資質・能力
問題をもつ	・レギュレーションを確認して高得点をとるための方法を考えよう。	自ら選択すること 伝え合い見直すこと 生活の仕方を工夫すること
見直しをもつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・考えた方法をもとにロボットを製作しよう。</li> <li>・これまでの機構の学習を生かしてロボットの製作を続よう。</li> <li>◎違う考えのもとつくられたロボットを見て、工夫した点を見つけてみよう。</li> </ul>	
解決する	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎交流試合を通じてロボットの精度を高めて完成させよう。</li> <li>①場面・目的意識:交流試合をすることによってロボットのよいところ改善するところを見つける。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><b>不確かさを感じる状況</b> ここまで製作したロボットの有効性を、交流試合を通して実感し、より高得点を獲得できるロボットにしたいという覆いを抱く。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>② 交流相手：高得点をとるためのアイデアが違う生徒</li> <li>③ 交流させるもの：製作したロボット</li> <li>④ 交流方法・形態：要素②を満たしたグループ</li> <li>⑤ 記録方法：ロボットの变化，考えの変容が分かるワークシート</li> </ul>	
新たな問題を見いだす	◎交流試合で得た考えをもとに改良したロボットの機能を確認めよう。	

## 授業の実際(一部)

より高い得点を獲得するロボットを製作するために、高得点である缶アイテムをどのように集め、さらに紙アイテムをどのように得点するかについて考えが似通っている生徒でグループを編成し、製作を進めた。その後、他のグループと行った交流試合で表出した課題について、グループで話し合い、さらなるロボットの性能向上を目指して解決策を探った。以下は4試合の交流試合の結果を受けて、課題解決のために意見を交流させている様子である。

B1： 試合してみて、やっぱり（アイテムを得点する）安定性。
A1： うん、そう、安定性、どういう状況でも安定性。
A2： ①缶をつかむ部分のスポンジはいいよね、効果が見える。
B2： 効果が出ているよね ②他の点で（性能を）UP させるために（スポンジを作業部に）もうちょっと補強
A3： してみようか？
B3： （しばらくスポンジをつけ、作業部に改良を加えた後、ロボットの走行部を見ながら）ここにも何かつ けたくない？
B4： ③ここはL字型がいい。
T1： Bさんは何でそう思ったの？
B5： 試合をやってみて、④紙が思ったよりじゃまで…、（紙を）どかすために。
T2： なるほど。
C1： やっぱ、ぶつかったりするし、紙が邪魔だからそれを何とかしないとじゃん。
B6： （L字型のパーツが）でかすぎたら…そうしたら紙が前に出ちゃう。
A4： （しばらくロボットを操作して）⑤じゃあ、（手で大きさを示しながら）これくらいのサイズは？
C2： それいい、それいいわ。
A5： 缶の周りに（紙を）置くチームには対抗できるだろう、これで、押しながら点も取れるんじゃない？



A たちは、高得点である缶アイテムが安定するためのアイデアを考え実践し、その効果を確認した(①)。この点について B は納得し、さらによくするように提案しながら作業している(②)。また、B は交流試合を繰り返すことで見えてきた課題(④)について、これまでのロボット製作から予想できる対応策(③)をあわせて提案している。その後 C は対応策に対して交流試合の感覚を生かしながら具体的に提案をしている(⑤)。

これらの姿は技術・家庭科で設定した「相互に交流すること」や「新たに開発すること」の資質・能力を働かせながら、互恵的にかかわっている姿ととらえられる。このことは、「同学年における知の循環」が実現されたといえる。

## ②「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域の間における知の循環」からいえる適切性

幼児教育・各教科等・社会創造科では、開発してきたカリキュラムのもとで主に「異年齢・異学年における知の循環」と「学校と地域の間における知の循環」をねらっている。これらの知の循環は、授業の中で、互恵的なかかわりが実現することで達成されると考える。このために、合同活動・学習において「協働型学習」を行い互恵的なかかわりが生まれるように授業を組織していく。なお、持続可能な社会を創り上げる資質・能力の具体である三つの資質・能力がどのような姿であられるのか見取り、評価している。以下に第2ステージ(幼稚園5歳児・小学校第1学年)社会創造科、第4ステージ(小学校第6学年・中学校第1学年)社会創造科の実践を例に挙げる。(実践の詳細については、資料6を参照されたい。)

### 「社会創造科」第4ステージ(小学校第6学年・中学校第1学年)

**単元名** 「山古志地域(山間部地域)の人々の生き方から自分たちの生き方を考えよう」

#### 実践の概要

本単元では、山古志で生活する人々の思いや願いに共感し、自分ができるところを考え実践していく子供の姿を目指した。そのために、震災後の人口減少や高齢化が進んでいる山古志の人々の話を聞き、「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」という山古志の人々の思いや願いに触れる場を設定した。子供は、自分たちも山古志をPRしたいと考え、パンフレット等の原案をつくった。それを、レーダーチャートを使って五つの観点から評価させた。すると、子供は原案の不十分な点に気付き、改善したいと考えた。そこで、中学1年生からもレーダーチャートで評価してもらった。そして、互いの評価の相違点を比較しながら、原案の改善点について話し合う活動を組織した。その結果、自分の原案をどのように改善したらよいか見通しをもち、山古志の人々の思いや願いがより伝わるようなパンフレット等をつくり上げることができた。そして、地域のよさを見つめ直し、これからの自分自身と地域とのかかわり方を考える姿が見られた。

#### 本単元におけるはぐくみたい資質・能力

	自己を推進すること	相互に交流すること	新たに開発すること
第4ステージ はぐくみたい 資質・能力	地域の問題に対して、それにかかわる人の思いや願い、考えをふまえ、現状をとらえ、地域のよさを見いだしたり、地域の問題を解決に向けて、自分で活動の目標や計画を立てたりする。	地域の問題解決に向け、それにかかわる人や仲間の思いや願い、考えを大切にしたり、互いに考えを出し合ったりしながら力を合わせて取り組む。	地域の問題に対して、様々な知識や情報を収集し、それらを組み合わせ、根拠のある解決方法を考え、試行錯誤しながら解決を試みる。
本単元で はぐくみたい 資質・能力	山古志の人々の思いや願いに共感し、山古志の人々や地域のために自分ができるところを見いだしたり、実行していこうと計画を立てたりする。	山古志の人々の思いや願い、自分の生活する地域のために考えた自分ができるところを、仲間や地域の人に伝えたり、一緒に考えたりする。	山古志の人々の思いや願いに共感し、それに自分がどのようにかかわっていきけるか、試行錯誤しながらできるところを見いだして実行する。

## 単元の目標

山古志で生活している人々の思いや願いについて話し合う中で、地域のよさを生かし、そこに住む人々の思いや願いに触れることで共感し、地域の人々が地域のよさに愛着をもっていることに気づき、自分が生活する地域のよさを見つめ直していこうとする意欲を高めることができる。

## 単元計画と「協働」場面の位置付け

本単元では、「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」という山古志の人々の思いや願いに触れ、その思いや願いに共感し山古志のよさをPRしていこうとする姿を目指している。そのために、山古志の人々の思いや願いに寄り添い、自分ができることについて検討していく際、仲間や地域の人と互いの考えを交流させたいと願った場面で「協働」場面を位置付ける。

1次 山古志やそこに住む人々の生き方を考えよう(11時間)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>山古志咖喱(やまこしカレー)って何だろう。</li> <li>山古志咖喱や「多菜田(地元の食材を使った農家レストラン)」について五十嵐さんに聞いてみよう。</li> <li>山古志について調べてみよう。</li> <li>◎「多菜田」や錦鯉の養殖施設、角突き牛管理牛舎を訪ねて話を聞いてみよう。</li> <li>山古志の人々から聞いたことをまとめよう。</li> </ul>		
2次 山古志の人々のためにできることを考えよう(9時間)		
問題解決のプロセス	子供の状況と教師の主な手だて	表出する資質・能力
出会う・気付く	・山古志の人々の思いや願い、考えのためにできることはあるだろうか。	自己を推進 すること
調べる・問題をもつ	・考えたことの本案をつくろう。	相互に交流 すること
考える 「協働」場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の本案は、山古志の人々の思いや願いに沿っているだろうか</li> <li>1場面・目的意識：小学6年生が作成した本案について、小学6年生と中学1年生が共通のレーダーチャートで評価する場を設定する(思考の可視化の工夫)。</li> <li>不確かさを感じる状況 小学6年生が、自分の考えた本案について自分と中学1年生の評価に相違点があることを見だし、そのことについて話合いたいと意欲を高めている。</li> <li>◎中学生から意見をもらって、本案を見直していこう。</li> <li>2交流相手：以前かかわったことのある小学6年生と中学1年生。</li> <li>3交流させるもの：小学6年生の本案について評価したレーダーチャート。</li> <li>4交流方法・形態：小学6年生2～3名、中学1年生3名で話し合う活動を組織する。</li> <li>5記録方法：自分の考えの変容を記録するワークシート。</li> </ul>	新たに開発 すること
行動する	・自分たちの考えを見直して作成しよう。	
3次 考えたことを伝え、実践しよう(8時間)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>◎見直した自分の考えを山古志の人々に伝えよう。</li> <li>自分の考えを修正し、ポスターやパンフレットで発信しよう。</li> <li>自分たちの学習を振り返ろう。</li> </ul>		

## 授業の実際（一部）

小学校6年生は、山古志地域（以下山古志）で生活する人々から話を聞き、思いや願い、考えに触れた（他者の認識）。そして、山古志について調べる中で、そこで生活する人々の思いや願い、考えを伝えるために自分ができることを考えたいという思いをもった（価値の認識、他者の認識）。自分たちができることを考え、山古志紹介ポスターやパンフレットの原案をつくる（立志・計画、現状の把握・分析）と、以前に山古志で生活する人々とかかわった経験がある中学1年生に意見を聞きたいという思いをもった（志の共有）。小学6年生は、中学1年生からのアドバイスを基に、自分の本案を修正した（対話や議論への参加、他者との協力、熟考、創造）。また、中学生1年生は、小学生の真摯な態度に感心したり、話し合いを肯定的に受け止めたりした（異年齢・異学年における知の循環）。その後6年生は、修正したポスターやパンフレットに込めた思いや願い、考えを山古志の人々に伝えた（価値の認識、責任の遂行、発信、粘

り強い取組)。また、山古志で生活する人々は自分たちの思いや願い、考えが伝わったことを感想として述べた(学校と地域の間における知の循環)。

これらの姿から、小学6年生は、資質・能力を働かせながら、中学1年生や山古志で生活する人々との間で「互恵的なかわり」が実現されており、「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域の間における知の循環」が実現されたと言える。

## 「社会創造科」第2ステージ(幼稚園5歳児・小学校第1学年)

単元名 「つくって あそんで なかよしに～ようこそ『なかよし楽しいランド』へ～」

### 実践の概要

本単元では、小学1年生(以下1年生)と幼稚園年長児(以下もり組)とが、1年生がつくった遊びと一緒に遊ぶ。その中で、1年生は少し年上の立場として、相手のことも考えた遊びやかかわり方が大切なことを見いだす姿を目指した。自分たちがつくった遊びと一緒に遊び、もり組の子の感想を聞く場を設定することで、1年生はもり組の子の願いも受け入れながら遊びをつくる必要感をもった。つくった遊びで遊ぶ際には、もり組の子が自由に遊びを選択できるようにした。このように、もり組の子の遊びに対する願いを聞いたり、多くのもり組の子とかかわったりできるようにしたことで、かかわる相手のことも考えた遊び方やかかわり方が大切なことを見いだしていくことができた。

### 本単元におけるはぐくみたい資質・能力

	自己を推進すること	相互に交流すること	新たに開発すること
第2ステージ はぐくみたい 資質・能力	身の回りの「ひと・もの・こと」に繰り返しかかわることを通して愛情・愛着をもったりそのよさを見いだしたりする。	自分の思いや願い、考えだけでなく、仲間にも思いや願い、考えがあることを知り、大切にすること。	身の回りの「ひと・もの・こと」にかかわる問題に対して、仲間の考えを聞きながら、よりよい考えをつくる。
本単元で はぐくみたい 資質・能力	もり組と1年生とが遊びながら繰り返しかかわることを通して仲間やつくった遊びに愛情・愛着をもったりよさを見いだしたりする。	一緒に行う遊びについて、自分の思いや願い、考えだけでなく、仲間の思いや願い、考えを知り、自他の願いを伝え合いながら遊ぶ。	一緒に行う遊びについて、仲間の考えを聞きながら、より楽しい遊び方やかかわり方を考える。

### 単元の目標

もり組の子たちの願いも取り入れながら1年生が遊びをつくったり、一緒に遊んだりする中で、もり組の子たちと楽しく遊ぶには、1年生として相手のことも考えた遊び方やかかわり方が大切なことに気づき、これからも一緒に楽しい生活をつくっていかうと意欲を高めることができる。

### 単元計画と「協働」場面の位置付け

本単元では、1年生がつくった遊びでもり組の子と一緒に遊ぶ中で、相手のことも考えた遊び方やかかわり方が大切なことを見いだす姿を目指している。そのために、つくった遊びでもり組の仲間に紹介する。そして、どうしたら自分もり組の子も楽しく遊べるかについて話し合う。一緒に楽しく遊べる見通しをもったところで、実際につくった遊びと一緒に遊ぶところに「協働」場面を位置付ける。

#### 1次 幼小自由交流で楽しく遊ぼう(5時間)

- ・これまでの幼小自由交流を振り返ろう。
- ◎もっと楽しい自由交流にするにはどうしたらよいか。
- ・楽しく遊べる遊びを考えて、1年生でつくろう。
- ・幼小自由交流で楽しく遊べたか振り返ろう。

2次 自分もり組の仲間も楽しめる遊びをつくろう(4時間)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・もり組の仲間を楽しかった遊びを聞こう。</li> <li>◎一緒に楽しく遊ぶにはどんな遊びや遊び方がよいか。</li> <li>・もり組の仲間と一緒に楽しく遊べる遊びをつくろう。</li> </ul>		
3次 もり組の仲間と、つくった遊びで一緒に遊ぼう(5時間)		
問題解決のプロセス	子供の状況と教師の主な手だて	表出する資質・能力
出会う・気付く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「楽しそう」「やりたい」と思ってもらえるように紹介しよう。</li> </ul>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">自己を推進 すること</div> <div style="text-align: center;">相互に交流 すること</div> <div style="text-align: center;">新たに開発 すること</div> </div>
調べる・問題をもつ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・紹介した遊びを振り返ろう。</li> <li>①場面・目的意識：遊びの説明を絵と文で表し、1年生ともり組の子とが、感想を伝え合う活動を組織する。 (思考の可視化の工夫)</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">       共通した願いや目的でつながっていることを感じる状況        1年生も、もり組の子も「もっと一緒に遊びたい」と意欲を高めている。     </div>	
考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どうしたら一緒に楽しく遊べるだろうか。</li> </ul>	
行動する 「協働」場面	<ul style="list-style-type: none"> <li>◎自分も仲間も楽しめるように一緒に遊ぼう。</li> <li>②交流相手：もり組の子と1年生。</li> <li>③交流させるもの：1年生のつくった遊びに対する楽しく遊ぶための願い。</li> <li>④交流方法・形態：もり組の子供たちにしたい遊びを選択させ、1年生と一緒に遊ぶ場を設定する。</li> <li>⑤記録方法：一緒に遊んだ楽しさや喜びを交流させ、ワークシートに振り返りを記述させる。</li> </ul>	

#### 授業の実際（一部）

1年生がグループごとに遊びをつくり、もり組の仲間を紹介した（立志・計画、他者との協力、発信）。紹介された園児は、一緒に遊びたいと願った。折り紙遊びでは、1年生から折り紙を折ってもらえずに終了時刻を迎えて泣き出した園児がいた。その様子を見た1年生は「時間内に行うにはどうしたらよいか」について話し合い、「折ってあげるのではなくて、一緒に折るようにすれば一度に多くの仲間が遊べる」と考えた（現状の把握・分析、他者の認識）。次の活動で1年生は、手本を見せたり、難しいところを折ってあげたりしながら一緒に遊んだ。もり組の子供たちは1年生と一緒に折り、時間内に完成すると笑顔を見せた（他者の認識、価値の認識、他者との協力）（異年齢・異学年における知の循環）。

これらの姿から、幼稚園5歳児と小学1年生との間で「互恵的なかわり」が実現されており、「異年齢・異学年における知の循環」が実現されたと言える。

## (2) 幼小中一貫による協働型学習カリキュラムに基づく資質・能力の高まり

幼児教育・各教科等・社会創造科では、開発してきたカリキュラムのもとで、互恵的なかわりが実現することで知の循環が達成されるとねらっている。このために、授業において「協働型学習」を行い互恵的なかわりが生まれるように授業を組織していく。その際、教師は、五つの要素をもとに、「協働」場面を組織する。また、持続可能な社会を創り上げる資質・能力の具体である三つの資質・能力がどのような姿であられるのか見取り、評価している。

以下に第2ステージ（小学校第2学年）「道徳」の実践を例に挙げる。

（他教科の実践については、資料8を参照されたい）

### 「道徳」第2ステージ(小学校第2学年)

主題名 「生き物のためには（自然愛護）」

## 実践の概要

本主題では、教師が提示した資料の続きを子供が考えたもの（創作話）を基に、仲間と交流しながら自分の経験と照らし合わせて身近な生き物とのかかわり方について考えを深めていくことで、道徳的実践意欲を高めていく姿を目指した。そのために、創作話の内容を「心の表情カード」に可視化し、仲間と比較する場を設定した。そして、創作話をペアで読み合い、仲間の創作話を読んで感じたことを基に生き物にとっての幸せについて全体で話し合う活動を組織した。その後、自分と生き物とのかかわり方について考えたことをこれからの生活の中でどのように生かしていくかまとめたり話し合ったりする場を設定した。このことにより、道徳的価値の自覚を深め、これからの生き方の中で生かしながらよりよい自分を求め続ける子供の姿が見られた。

## 本單元におけるはぐくみたい資質・能力

	自己を推進すること	相互に交流すること	新たに開発すること
	自己を理解すること	自分と仲間との感じ方・考え方に違いがあることを認め合うこと	道徳的価値を見いだしたり再構築したりすること
第2ステージ はぐくみたい 資質・能力	自分の生活や体験とつなげて問題場面をとらえたり、自分のこれからの生活に生かそうとしたりする。	主人公の気持ちや言動の理由について、自分と仲間の感じ方・考え方が違うことがわかる。	自分の生活と照らし合わせて、道徳的価値を見いだすこと。
本主題で はぐくみたい 資質・能力	身近な生き物とのかかわりについて、自分の生活や体験とつなげて問題場面をとらえたり、生き物のことを考えてかかわることをこれからの生活に生かそうとしたりする。	オオカマキリを飼うか逃がすか自分と仲間との感じ方・考え方は違うことがわかる。	自分達の都合ではなく生き物のことを考えて接することが大切であることを見いだす。

## 単元の目標

飼っていて元気がなくなった生き物に対してどうするとよいのか仲間と検討する中で、自分たちの都合ではなく生き物のことを考えて接するとよいことに気づき、これからの生活の中で身近な生き物を大切にしようとする意欲を高めることができる。

## 単元計画と「協働」場面の位置付け

本主題では、ペアで創作話を紹介し合い、その後全体で創作話を基に主人公が生き物のためにどうするとよいか話し合い、生き物のことを考えて接することが大切であることを見いだしていくところに「協働」場面を位置付ける。

問題解決のサイクル	子供の状況と教師の主な手だて	表出する主な資質・能力
問いをもつ	・「たくやさん」は、どんなことに悩んでいるのだろう。	
見通しをもつ	・「逃がす」と「飼い続ける」のよさはどんなことだろう。	
解決する	◎「キリちゃん」を逃がした方がよいかこのまま飼う方がよいか。 <b>1</b> 場面・目的意識：創作話の内容を「お話マーク」に表す。そして、それぞれの表情のところにネームプレートを貼らせて思考を可視化させる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <b>不確かさを感じる状況</b>              仲間との感じ方・考え方にずれを感じ、自分の考えを伝えたり仲間の考えを聞いたりしたいと意欲を高めている。           </div> <b>2</b> 交流相手：「逃がす」か「飼う」の解決策が同じで「心の表情カード」が異なる子同士→解決策が異なる子同士。 <b>3</b> 交流させるもの：創作話と「心の表情カード」。 <b>4</b> 交流方法・形態：ペア（互いの創作話を読み合う）→全体 <b>5</b> 記録方法：資質・能力に基づく3つの観点（分かったこと、仲間の考えでよいと思ったこと、これからがんばりたいこと）での振り返り。	
実践への意欲化を図る	・生き物を大切にするために、自分はどうなことができるのかまとめよう。	

## 授業の実際（「協働」場面）

問題解決のサイクル	子供の状況と教師の主な手だて
問いをもつ	資料の概略 「とべなくなったオオカマキリ」 「たくやさんが見つけたオオカマキリ。しかし羽が傷ついていてとべないオオカマキリだった。「キリちゃん」と名前を付けて熱心に世話をしていたたくやさんだったが次第に「キリちゃん」の元気がなくなっていく。仲間から、「逃がした方がよいのでは。」「自然に帰しても鳥に食べられてしまうかも。」と言われ、どうすればよいかわからなくなった。」
見通しをもつ	・たくやさんはどんなことに悩んでいるのだろう。 ◎キリちゃんを逃がした方がよいのか、このまま飼う方がよいのか。
解決する ＜協働場面＞	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たくやさんがこの後どうするか続きを考えよう。</li> <li>・創作話の内容について、みんなが分かるように表そう。</li> </ul> <p><b>要素1</b>に関わる手だて</p> <p><b>思考の可視化</b></p> <p>資料の続きを子供が創作し、その話の内容を「表情カード」に表す。そして、それぞれの表情の所にネームプレートを貼らせる。</p> <p><b>不確かさを感じる状況</b></p> <p>仲間との感じ方・考え方にずれを感じ、自分の考えを伝えたり仲間の考えを聞いてみたいと意欲を高めている。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間と創作話を読み合い、自分と同じところや自分にはないよいところを見つけよう。</li> </ul> <p><b>要素2</b>に関わる手だて</p> <p>「逃がす」か「飼う」の解決策が同じで「表情カード」が異なる子同士→「逃がす」か「飼う」の解決策が異なる子同士。</p> <p><b>要素3</b>に関わる手だて</p> <p>創作話と「表情カード」。</p> <p><b>要素4</b>に関わる手だて</p> <p>ペアで自分の創作話を仲間に紹介したり、仲間の創作話を聞いてもらって自他の同じところや異なるところについて話し合う。その後仲間と交流して感じたことや創作話を基に全体で話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・キリちゃんにとってどんなことが幸せなのだろう。</li> <li>・生き物を大切にするために自分はどんなことができるのかまとめよう。</li> </ul> <p><b>要素5</b>に関わる手だて</p> <p>創作話や「表情カード」。(仲間との話し合いの中で随時修正・追加)</p>
実践への意欲化を図る	・生き物を大切にするために、自分はどんなことができるのか、まとめよう。

資料「とべなくなったオオカマキリ」(自作)を読み、飼いや逃げた方がよいのか、資料の続きを子供が考え(創作話)、内容を「心の表情カード」に可視化した。そして、それぞれどのような「お話マーク」になったのか、黒板に自分のネームプレートを貼らせ、立場を明らかにさせた。



T1: どんな顔になったの?磁石はついていく?  
(子供がネームプレートをそれぞれ選んだ「お話マーク」のところに貼っていく。)  
T2: では黒板見て。どう何か思ったことある?  
C1: 逃がすが多い。  
C2: 逃がすで紫の顔は変。  
C3: 「飼う」で嬉しい顔のAさんのお話がよく分からない。  
T3: よく分からないのね。これからどうする?  
C4: お話聞いてみたい。  
T4: 誰の話?  
C5: Aさんの。  
C6: Bさんの。  
T5: 同じ「逃がす」なんだけれど違う顔の人に聞いてみたいんだね。最初に「飼う」なら「飼う」で顔が違う人、「逃がす」なら「逃がす」で顔が違う人のところへ行ってみよう。その後「飼う」「逃がす」が違うお話の人のところへ行くでよいかな。「飼う」人なら「飼う」人、「逃がす」人なら「逃がす」人で相手を選んでお話を読み合ってみよう。

相手を代えながらペアで創作話を交流した後、全体で仲間の創作話のよいと感じたところについて話し合った。

その後、オオカマキリの「キリちゃん」を通して生き物にとっての幸せについて話し合った。自分の経験をもち出しながら考え、長生きすることや自分のすみかで暮らすこと、卵を産んで子孫を残すことが生き物にとっての幸せであることに気付いていった。そして、そうした生き物にとっての幸せを考えながら、生き物を大切にしたい自分ができるかわり方を具体的に見いだしていく姿が見られた。

#### IV 研究開発実施による効果

##### 1 児童・生徒への効果

###### (1) 総合的な学習の時間に関する質問紙調査の比較結果から

「日本生活科・総合的学習教育学会 総合的学習で育った学力調査（平成 26 年 1～3 月）」の結果と、当校生徒（平成 25～27 年度の中学 2 年生）との比較で、附属中学校はすべての項目（表 4-1）において 11 校の平均値を上回った。このことから、総合的な学習の時間で育てられるとする学力が、附属中学校は比較的良好な育成状況にあるといえる。

表 4-1 「日本生活科・総合的学習教育学会 総合的学習で育った学力調査」の質問項目

の部分は、特に平均の差が大きかったところ

大項目	小項目	番	質問項目	全国平均	平成 27 年度	全国平均との差	平成 26 年度	全国平均との差	平成 25 年度	全国平均との差
					当校 中学2年 平均		当校 中学2年 平均		当校 中学2年 平均	
学習方法に関すること	課題設定	1	日常生活の中で「知りたいな」と思うことや「不思議だな、なぜだろう」と思うことがある。	1.69	1.60	0.09	1.32	0.37	1.49	0.2
		2	何か分からないことや困ったことがあった時に、どこに問題があるかを考えることができる。	1.94	1.65	0.29	1.53	0.41	1.63	0.31
		3	課題解決の筋道を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる。	2.22	1.85	0.37	1.81	0.41	1.8	0.42
	収集分析	4	解決したいことを、書籍やインターネット等を使って調べることができる。	1.59	1.49	0.10	1.18	0.41	1.33	0.26
		5	解決したいことを、電話やメール、インタビューでたずねることができる。	2.36	1.84	0.52	1.90	0.46	1.86	0.5
		6	収集した情報が正しいかどうかについて考えることができる。	1.97	1.65	0.32	1.61	0.36	1.74	0.23
		7	課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる。	1.89	1.57	0.32	1.44	0.45	1.59	0.3
	思考判断	8	収集した情報を関連づけて、比較したり、推測したりして考えを広げることができる。	2.06	1.69	0.37	1.64	0.42	1.61	0.45
		9	課題の原因や状況等を理解して、自分の考えを持つことができる。	1.92	1.60	0.32	1.58	0.34	1.5	0.42
		10	課題を解決するときに、何から始めれば良いか優先順位を付けることができる。	1.94	1.71	0.23	1.52	0.42	1.6	0.34
		11	課題の解決のために、複数の方法を考えることができる。	2.04	1.74	0.30	1.69	0.35	1.69	0.35
	表現省察	12	相手や目的に合わせて、自分の考えを根拠を明確に整理して表現することができる。	2.1	1.72	0.38	1.68	0.42	1.7	0.4
		13	学習の仕方や進め方を振り返り、次の学習や生活に生かすことができる。	2.06	1.65	0.41	1.68	0.38	1.64	0.42

大項目	小項目	番	質問項目	全国平均	平成 27 年度	全国平均との差	平成 26 年度	全国平均との差	平成 25 年度	全国平均との差
					当校		当校		当校	
					中学2年平均		中学2年平均		中学2年平均	
自分自身に関すること	意思決定	14	人とは異なる意見でも、自分の考えを状況に応じて伝えることができる。	2.04	1.69	0.35	1.72	0.32	1.58	0.46
		15	自分の考えに責任を持ち、自分がすべきことを決定できる。	1.97	1.68	0.29	1.57	0.40	1.68	0.29
	計画実行	16	課題解決に向けて、見通しをもって行動できる。	2.08	1.76	0.32	1.70	0.38	1.72	0.36
		17	自分の役割を自覚し、計画的に行動できる。	1.96	1.65	0.31	1.57	0.39	1.63	0.33
		18	失敗しても、もう一度挑戦したり、最後までやり遂げたりしようとする。	1.84	1.65	0.19	1.48	0.36	1.59	0.25
	自己理解	19	自分の良いところや得意なことをあげることができる。	2.01	1.85	0.16	1.91	0.10	1.82	0.19
		20	自分は、地域や社会から必要とされていると思う。	2.48	2.17	0.31	2.36	0.12	2.2	0.28
		21	学習や生活での気づきを、自らの改善につなげている。	2.07	1.78	0.29	1.67	0.40	1.73	0.34
	将来展望	22	自分の将来について考えることがある。	1.56	1.41	0.15	1.35	0.21	1.36	0.2
		23	興味や関心のある職業をいくつか上げることができる。	1.62	1.61	0.01	1.54	0.08	1.47	0.15
		24	人の役に立てる人になりたい。	1.4	1.30	0.10	1.28	0.12	1.33	0.07
	他者や社会に関すること	他者理解	25	異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う。	1.66	1.45	0.21	1.39	0.27	1.43
26			異なる立場や考え方の良いところを見つけることができる。	1.82	1.48	0.34	1.41	0.41	1.55	0.27
協同		27	話し合いのときに、班やクラスの見意見をまとめることができる。	2.31	1.88	0.43	2.09	0.22	1.99	0.32
		28	互いの良いところや違いを認め、協力することができる。	1.75	1.60	0.15	1.42	0.33	1.43	0.33
		29	異なる意見から得た気づきを生かして、考えを発展させることができる。	1.99	1.62	0.37	1.68	0.31	1.6	0.39
共生		30	環境への影響を考えて、行動することができる。	1.92	1.55	0.37	1.59	0.33	1.66	0.26
		31	人や生き物の生命を守り、ともに生きようと思う。	1.59	1.52	0.07	1.29	0.30	1.38	0.22
		32	自分の生活だけでなく、社会全体のことを考えたいと思う。	1.87	1.59	0.28	1.56	0.31	1.62	0.25
社会参画		33	地域社会の一員として、自分にできることはないかと考えたことがある。	2.09	1.78	0.31	2.00	0.09	1.77	0.32
		34	社会や地域の課題解決に向け、主体的に活動したいと思う。	2.12	1.83	0.29	1.90	0.22	1.68	0.45
社会関心		35	日本国内で起きている出来事について、自分で調べたり、考えたりすることがある。	2.11	1.75	0.36	1.72	0.39	1.87	0.24
		36	世界で起きている出来事について、自分で調べたり、考えたりすることがある。	2.14	1.89	0.25	1.75	0.39	1.89	0.25

大項目	小項目	番	質問項目	全国平均	平成 27 年度	全国平均との差	平成 26 年度	全国平均との差	平成 25 年度	全国平均との差
					当校		当校		当校	
					中学2年平均		中学2年平均		中学2年平均	
学習活動に関すること	価値認識	37	総合的な学習の時間は生きていく上で大切なことを学んでいると思う。	1.85	1.54	0.31	1.49	0.36	1.31	0.54
		38	総合的な学習は楽しい。	1.95	1.72	0.23	1.71	0.24	1.6	0.35
		39	総合的な学習は、何を勉強しようとしているのか分からない。	2.79	3.02	-0.23	3.18	-0.39	3.1	-0.3
	学習意欲	40	総合的な学習に一生懸命取り組んでいる。	1.88	1.59	0.29	1.56	0.32	1.47	0.41
		41	教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている。	2.24	1.84	0.40	2.04	0.20	1.83	0.42
		42	総合的な学習は、今まであまり考えなかった問題に取り組んでいる。	1.94	1.77	0.17	1.67	0.27	1.4	0.54
	価値認識	43	教科の学習と総合的な学習はつながっていると感じる。	2	1.80	0.20	1.87	0.13	1.78	0.23
		44	総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う。	2.21	1.68	0.53	1.45	0.76	1.47	0.74
	学習意欲	45	家族と総合的な学習について話すことがある。	2.64	2.24	0.40	2.24	0.40	2.02	0.62
		46	総合的な学習で取り組んでいる課題について、新聞やテレビなどで見たり聞いたりしたことがある。	2.23	1.83	0.40	1.97	0.26	1.93	0.3

#### 備考

平成 25 年度中学 2 年生は平成 25 年 11 月、平成 26 年度中学 2 年生は平成 27 年 4 月、平成 27 年度中学 2 年生は平成 27 年 11 月に実施

全国平均との差が特に大きい項目は、『学習方法に関すること』と『学習活動に関すること』であった。また、『自分自身に関すること』の中では「意思決定」の項目、『他者や社会に関すること』の中では、平成 25 年度は「社会参画」、平成 26 年度は「他者理解」、平成 27 年度は「協同」の項目が比較的高かった。「社会創造科」の観点から考察すると、当校が『学習方法に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「社会創造科」の学習内容Ⅱ「持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能」の指導の成果と考えられる。また、「社会参画」及び『学習活動に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「発達段階に応じた実社会への参加」の経験が影響していると考えられる。さらに、「他者理解」「協同」の項目が高いのは、仲間や身近な地域の人々とのかかわりの中で「相互に交流すること」という資質・能力を働かせて学習を進めることで得た達成感や満足感から、互恵的なかかわりを実感しているためと考えられる。

#### (2) 児童・生徒への実態把握質問紙調査の考察から

当校園で設定した資質・能力を働かせたと考えられる行為を、どの程度の子供が自覚しているかについて見るための「実態調査質問紙調査（次頁表 4-2）」を子供対象に毎年 11 月に実施した（幼稚園児については、参考までに保護者に回答を依頼した）。

表 4-2 当校園で作成した実態調査質問紙調査

※下表は第 5 ステージ質問項目。ステージごとに質問項目の言葉は替えている(実際の実態把握質問紙調査については資料 10 を参照されたい)。

	Q	1 次研究と 2 次研究との共通項目	Q	2 次研究で新たに設定した項目
自己を推進する	自己認識力 01	自分のいいところを日常生活で発揮できている。	自己の認識 12	自分のよいところも悪いところも分かり、自分自身の成長に向かって長所をどのように伸ばしていくか、短所をどのように改善していくか考えている。
	責任遂行力 02	係や当番の仕事（委員会活動を含む）では、自分で考えて毎日取り組んでいる。	価値の認識 13	地域や社会のひとやもの、ことに興味・関心をもち、そのよさが分かり、大切にしている。
	価値認識力 03	新聞やテレビのニュースで知った問題を、自分の生活とつなげて調べたり、考えたりしている。	立志・計画 14	理想の自分や地域を目指し、強い心をもって、目標や見通しを立てて修正を重ねながら活動に取り組んでいる。
相互に交流すること	対話力 04	一緒に活動する仲間うまく話している。	責任の遂行・ ねばり強い取組 15	状況に応じて自分の役割や責任を確実に果たしている。また、うまくいかないことがあってもあきらめずに取り組んでいる。
	調和力 05	授業や話し合い活動において、いろいろな意見を受け入れながら、解決している。	他者の認識 16	相手の長所や短所が分かり、相手の立場や気持ちを思いやっている。
	共生力 06	仲間と協力しながら、気持ちよく生活できるようにしている。	志の共有 17	相手の思いに共感したり、違いを認めたりしながら集団の目標を決めて、活動に取り組んでいる。
新たに開発する	問題把握力 07	新聞や本、ニュースを見て、「どうしてこんなことが起きるのだろう」と考えている。	他者との協力 18	集団の中で互いの立場や役割を理解し、目的に向かって力を合わせて、活動に取り組んでいる。
	論理的思考力 08	授業や話し合い活動において、問題を考えるとき、理由（根拠）を明らかにしている。	対話や議論への参加 19	目的を達成するために、建設的に話し合いに参加したり、工夫して話し合いを進めたりしている。
	企画力 09	社会的な問題を解決するための活動を、自分（たち）で考えている。	現状の把握・ 分析 20	出来事や物事をいろいろな面から考えることや、それが生まれたわけを考えることを大事にしている。
	実践力 10	社会的な問題を解決するための活動を、実践している。	熟考 21	問題に対して、様々な考えや知識をもとに、いろいろ試したり、筋道立てて考えたりしている。
	発信力 11	社会的な問題を解決するために、自分（たち）が実践した内容や方法、思いや考えを広めている。	創造 22	問題をよりよく解決するために、新しい解決方法や考え方を生み出したり、その過程で新たな課題を見いだしたりしている。
			発信 23	表現方法を工夫して、自らの思いや願い、考えを効果的に表している。

全 23 項目のうち、第 2 次研究で新たに設定した 12 項目 (Q12~Q23) において、項目ごとに肯定的評価（「4. あてはまる」「3. だいたいあてはまる」）をした回答者数と否定的評価（「2. あまりあてはまらない」「1.

あてはまらない)をした回答者数の分かれ方について、正確確率検定を行った。その結果、平成25年度はすべての項目で、平成26年度は、4歳児の「Q15 責任の遂行・粘り強い取組」「Q17 志の共有」「Q21 熟考」を除いたすべての項目で、平成27年度は、4歳児の「Q15 責任の遂行・粘り強い取組」を除いたすべての項目で、肯定的評価が否定的評価よりも有意に高かった。このことは、多くの子供が、三つの資質・能力を働かせたと考えられる行為を自覚していて、資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られることを示している。

表 4-3 平成 25 年度(第1年次)の結果

「自己を推進すること」に関して											
	第1ステージ		第2ステージ		第3ステージ		第4ステージ			第5ステージ	
	幼4歳	幼5歳	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
自己の認識 (Q12)	23vs1 .0000**	25vs1 .0000**	62vs7 .0000**	60vs2 .0000**	66vs5 .0000**	52vs1 .0000**	50vs11 .0000**	70vs7 .0000**	83vs35 .0000**	98vs20 .0000**	106vs8 .0000**
価値の認識 (Q13)	24vs0 .0000**	26vs0 .0000**	64vs5 .0000**	58vs5 .0000**	64vs5 .0000**	48vs5 .0000**	56vs5 .0000**	71vs5 .0000**	99vs18 .0000**	105vs13 .0000**	98vs16 .0000**
立志・計画 (Q14)	22vs2 .0000**	24vs2 .0000**	65vs3 .0000**	57vs2 .0000**	67vs4 .0000**	46vs2 .0000**	51vs10 .0000**	71vs6 .0000**	97vs20 .0000**	101vs17 .0000**	96vs18 .0000**
責任の遂行・粘り強い取組 (Q15)	16vs7 .0931 <sup>+</sup>	26vs0 .0000**	67vs2 .0000**	58vs5 .0000**	66vs5 .0000**	49vs4 .0000**	56vs5 .0000**	72vs5 .0000**	109vs9 .0000**	106vs11 .0000**	106vs8 .0000**
「相互に交流すること」に関して											
	第1ステージ		第2ステージ		第3ステージ		第4ステージ			第5ステージ	
	幼4歳	幼5歳	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
他者の認識 (Q16)	24vs0 .0000**	26vs0 .0000**	63vs5 .0000**	60vs2 .0000**	68vs3 .0000**	48vs5 .0000**	55vs6 .0000**	72vs5 .0000**	108vs10 .0000**	108vs10 .0000**	107vs7 .0000**
志の共有 (Q17)	17vs6 .0347*	25vs1 .0000**	57vs12 .0000**	55vs8 .0000**	70vs1 .0000**	43vs10 .0000**	55vs6 .0000**	71vs5 .0000**	106vs10 .0000**	106vs12 .0000**	107vs7 .0000**
他者との協力 (Q18)	21vs3 .0003**	26vs0 .0000**	59vs10 .0000**	61vs2 .0000**	65vs6 .0000**	47vs6 .0000**	58vs3 .0000**	73vs4 .0000**	109vs9 .0000**	109vs9 .0000**	112vs2 .0000**
対話や議論への参加 (Q19)	22vs2 .0000**	24vs2 .0000**	63vs6 .0000**	60vs2 .0000**	62vs9 .0000**	44vs9 .0000**	51vs10 .0000**	70vs7 .0000**	100vs18 .0000**	105vs13 .0000**	104vs9 .0000**
「新たに開発すること」に関して											
	第1ステージ		第2ステージ		第3ステージ		第4ステージ			第5ステージ	
	幼4歳	幼5歳	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
現状の把握・分析 (Q20)	21vs3 .0003**	24vs2 .0000**	60vs9 .0000**	52vs10 .0000**	62vs9 .0000**	45vs7 .0000**	52vs9 .0000**	70vs7 .0000**	95vs23 .0000**	100vs18 .0000**	104vs10 .0000**
熟考 (Q21)	18vs6 .0227*	24vs2 .0000**	61vs8 .0000**	59vs4 .0000**	67vs4 .0000**	43vs10 .0000**	54vs6 .0000**	72vs5 .0000**	104vs13 .0000**	102vs16 .0000**	104vs10 .0000**
創造 (Q22)	22vs2 .0000**	26vs0 .0000**	60vs8 .0000**	57vs6 .0000**	61vs9 .0000**	43vs10 .0000**	54vs7 .0000**	73vs4 .0000**	104vs14 .0000**	101vs17 .0000**	102vs11 .0000**
発信 (Q23)	24vs0 .0000**	26vs0 .0000**	56vs13 .0000**	55vs8 .0000**	65vs6 .0000**	46vs7 .0000**	50vs11 .0000**	70vs7 .0000**	98vs19 .0000**	104vs13 .0000**	102vs12 .0000**

表 4-4 平成 26 年度(第 2 年次)の結果

「自己を推進すること」に関して											
	第 1 ステージ		第 2 ステージ		第 3 ステージ		第 4 ステージ			第 5 ステージ	
	幼 4 歳	幼 5 歳	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
自己の認識 (Q 1 2)	15vs 0 .0001**	26vs 1 .0000**	55vs 4 .0000**	49vs16 .0001**	57vs 1 .0000**	60vs 9 .0000**	38vs16 .0038**	53vs 9 .0000**	101vs18 .0000**	95vs17 .0000**	105vs12 .0000**
価値の認識 (Q 1 3)	15vs 0 .0001**	26vs 1 .0000**	49vs 9 .0000**	55vs 8 .0000**	52vs 7 .0000**	60vs 9 .0000**	42vs12 .0000**	54vs 7 .0000**	106vs13 .0000**	95vs17 .0000**	108vs 9 .0000**
立志・計画 (Q 1 4)	15vs 0 .0001**	27vs 0 .0000**	55vs 4 .0000**	55vs 9 .0000**	56vs 3 .0000**	62vs 6 .0000**	40vs13 .0003**	46vs14 .0000**	94vs24 .0000**	88vs23 .0000**	109vs 8 .0000**
責任の遂行・粘り強い取組 (Q 1 5)	11vs 4 .1185ns	22vs 5 .0015**	56vs 4 .0000**	55vs 9 .0000**	55vs 4 .0000**	59vs 9 .0000**	42vs12 .0000**	56vs 6 .0000**	107vs12 .0000**	96vs16 .0000**	108vs 9 .0000**
「相互に交流すること」に関して											
	第 1 ステージ		第 2 ステージ		第 3 ステージ		第 4 ステージ			第 5 ステージ	
	幼 4 歳	幼 5 歳	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
他者の認識 (Q 1 6)	14vs 1 .0010**	27vs 0 .0000**	54vs 2 .0000**	57vs 5 .0000**	55vs 3 .0000**	59vs 9 .0000**	42vs11 .0000**	54vs 7 .0000**	112vs 6 .0000**	102vs10 .0000**	111vs 6 .0000**
志の共有 (Q 1 7)	10vs 5 .3018ns	23vs 3 .0001**	48vs 9 .0000**	48vs15 .0000**	56vs 3 .0000**	57vs12 .0000**	39vs15 .0015**	57vs 5 .0000**	108vs11 .0000**	102vs10 .0000**	112vs 5 .0000**
他者との協力 (Q 1 8)	13vs 2 .0074**	24vs 2 .0000**	56vs 3 .0000**	49vs16 .0001**	53vs 4 .0000**	61vs 8 .0000**	42vs12 .0000**	58vs 3 .0000**	109vs10 .0000**	103vs 9 .0000**	113vs 3 .0000**
対話や議論への参加 (Q 1 9)	12vs 3 .0352*	24vs 3 .0000**	50vs 8 .0000**	55vs 8 .0000**	54vs 4 .0000**	54vs15 .0000**	38vs16 .0038**	54vs 8 .0000**	103vs 6 .0000**	96vs16 .0000**	108vs 9 .0000**
「新たに開発すること」に関して											
	第 1 ステージ		第 2 ステージ		第 3 ステージ		第 4 ステージ			第 5 ステージ	
	幼 4 歳	幼 5 歳	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
現状の把握・分析 (Q 2 0)	15vs 0 .0001**	25vs 2 .0000**	50vs 9 .0000**	52vs13 .0000**	54vs 5 .0000**	50vs17 .0001**	39vs14 .0008**	48vs14 .0038**	97vs21 .0000**	89vs23 .0000**	106vs11 .0000**
熟考 (Q 2 1)	11vs 4 .1185ns	21vs 6 .0059**	51vs 9 .0000**	53vs 9 .0000**	54vs 5 .0000**	55vs13 .0000**	41vs12 .0000**	48vs13 .0000**	103vs16 .0000**	94vs18 .0000**	106vs11 .0000**
創造 (Q 2 2)	14vs 1 .0010**	23vs 4 .0003**	50vs10 .0000**	59vs13 .0000**	55vs 4 .0000**	56vs13 .0000**	42vs12 .0000**	48vs13 .0000**	101vs18 .0000**	90vs21 .0000**	105vs12 .0000**
発信 (Q 2 3)	15vs 0 .0001**	25vs 2 .0000**	48vs14 .0000**	55vs 8 .0000**	55vs 3 .0000**	57vs12 .0000**	37vs17 .0091**	53vs 9 .0000**	107vs12 .0000**	85vs27 .0000**	110vs 7 .0000**

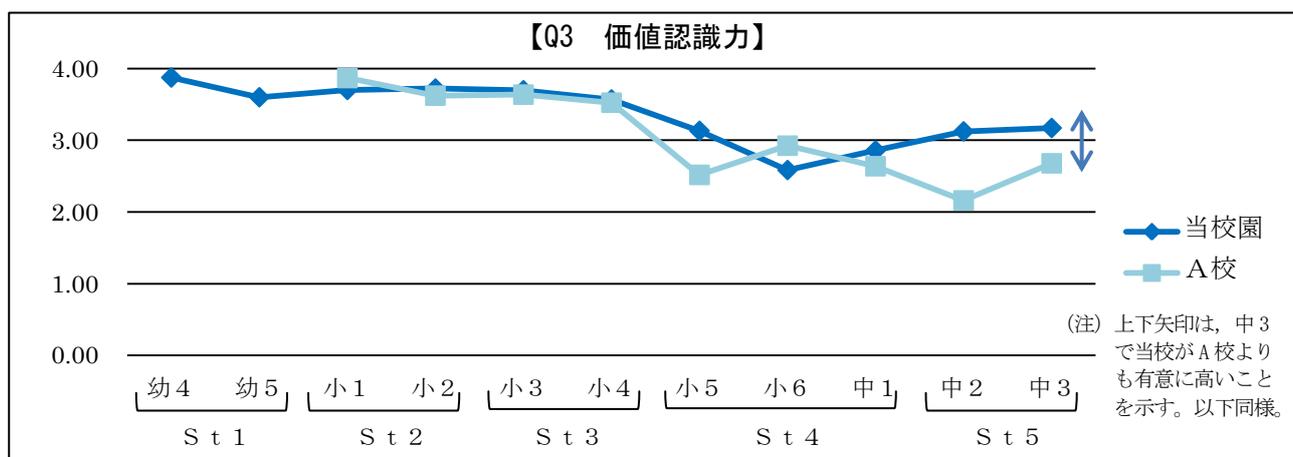
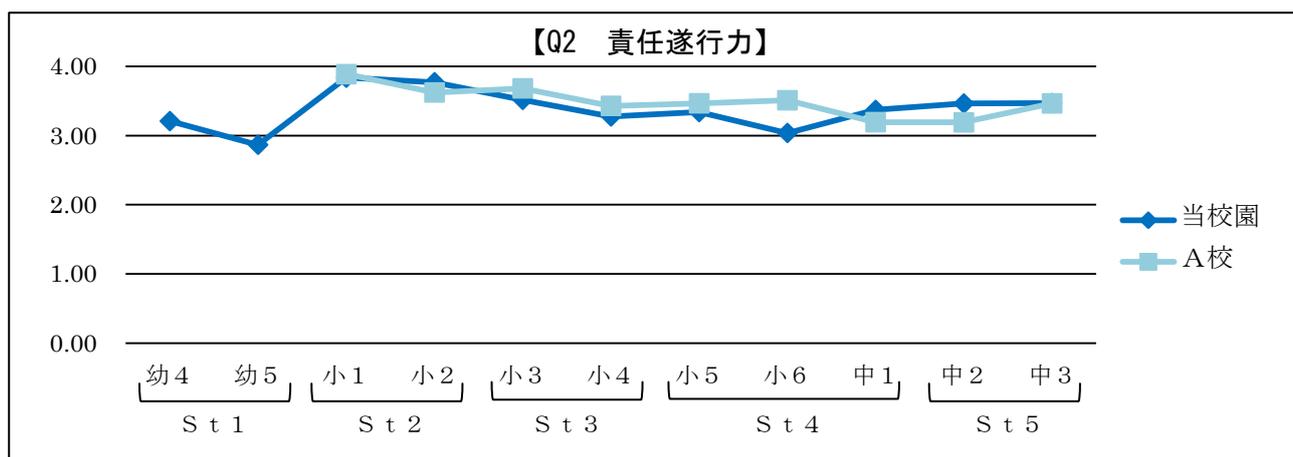
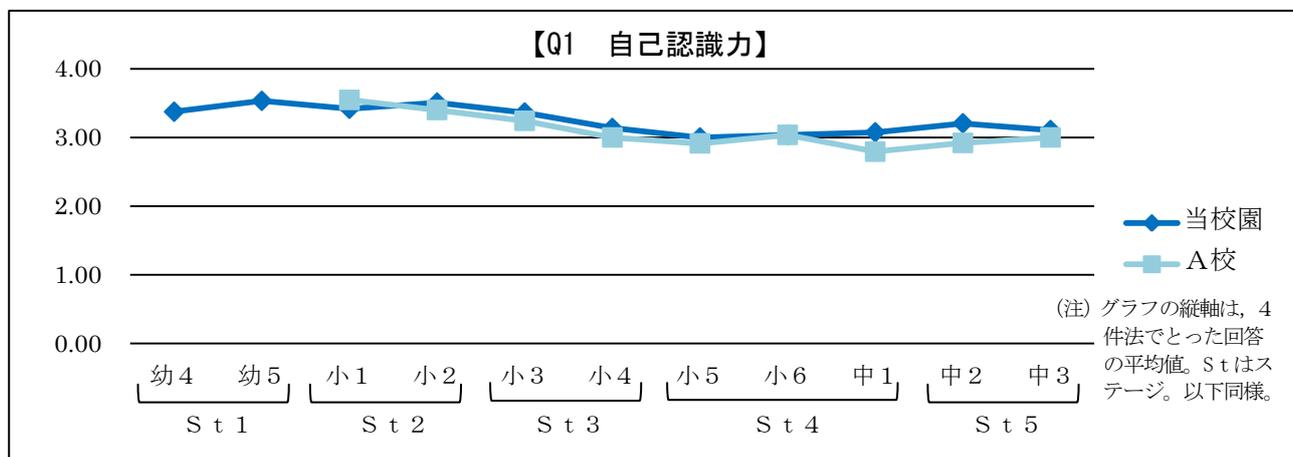
表 4-5 平成 27 年度(第 3 年次)の結果

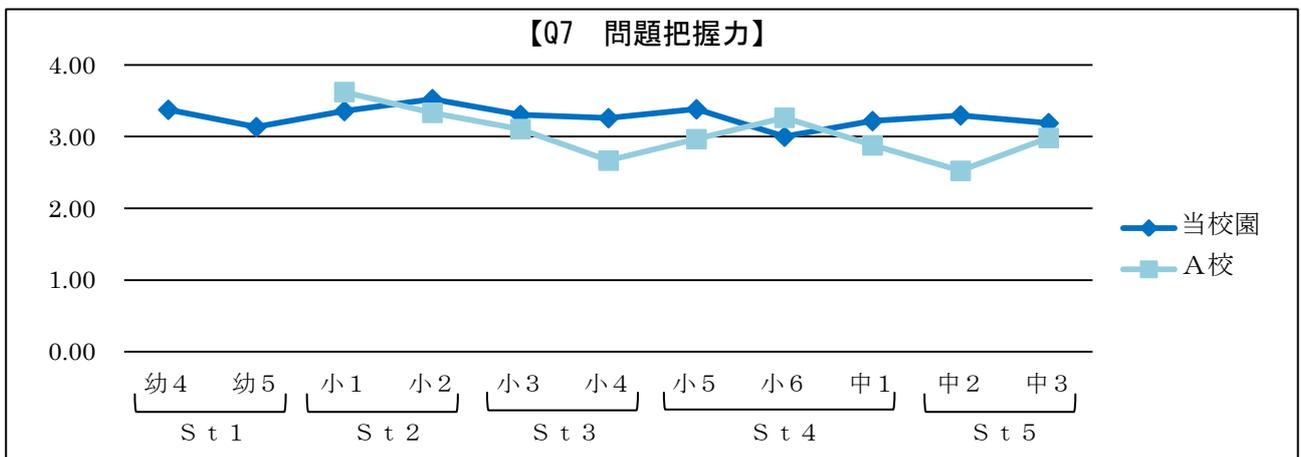
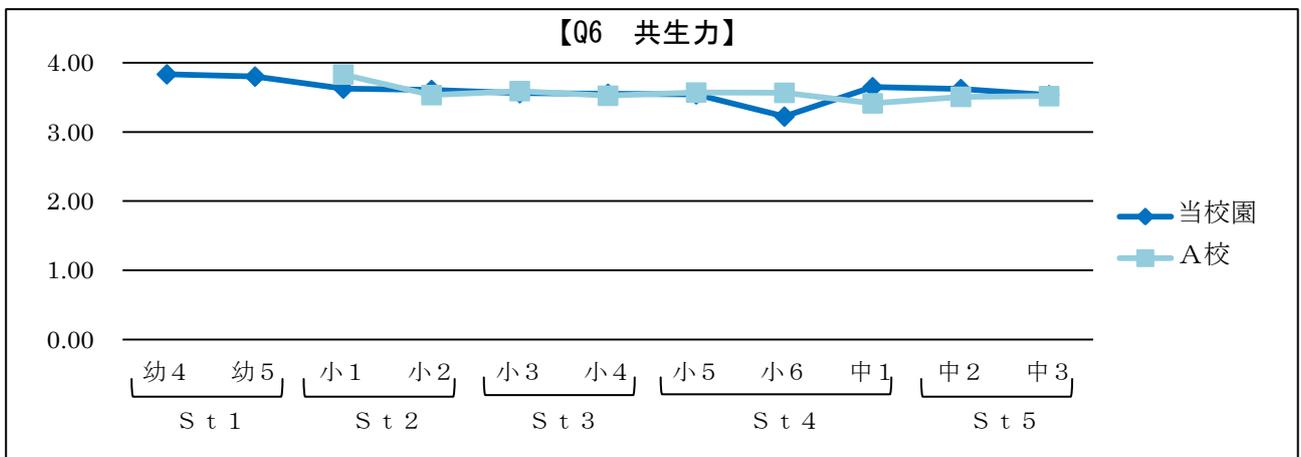
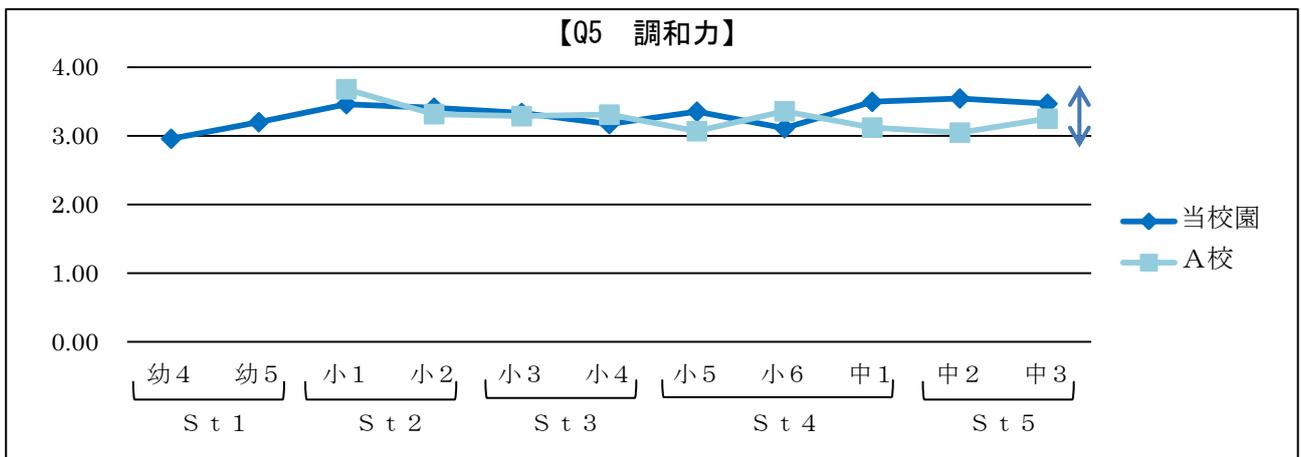
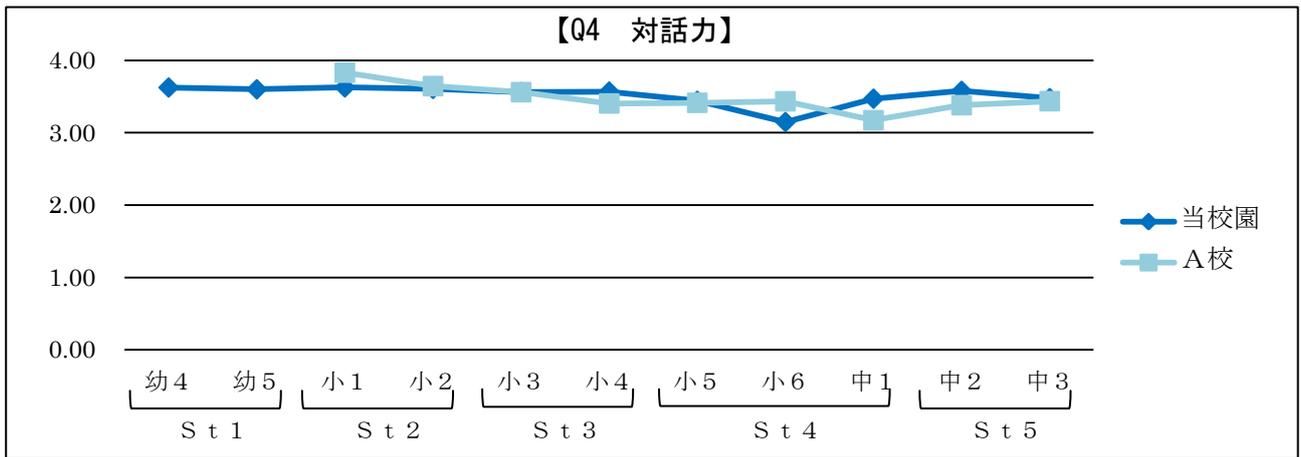
「自己を推進すること」に関して											
	第 1 ステージ		第 2 ステージ		第 3 ステージ		第 4 ステージ			第 5 ステージ	
	幼 4 歳	幼 5 歳	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
自己の認識 (Q12)	24vs 0 .0000**	15vs 0 .0001**	57vs10 .0000**	58vs 3 .0000**	60vs 6 .0000**	57vs 1 .0000**	52vs16 .0000**	41vs13 .0002**	98vs21 .0000**	108vs13 .0000**	96vs15 .0000**
価値の認識 (Q13)	24vs 0 .0000**	15vs 0 .0001**	63vs 4 .0000**	52vs 8 .0000**	56vs10 .0000**	55vs 3 .0000**	62vs 6 .0000**	46vs 8 .0000**	104vs15 .0000**	111vs10 .0000**	98vs13 .0000**
立志・計画 (Q14)	24vs 0 .0000**	14vs 1 .0010**	63vs 4 .0000**	56vs 5 .0000**	62vs 4 .0000**	56vs 2 .0000**	51vs17 .0000**	39vs15 .0015**	102vs17 .0000**	108vs13 .0000**	97vs14 .0000**
責任の遂行・粘り強い取組 (Q15)	16vs 8 .1516ns	12vs 3 .0352*	61vs 6 .0000**	51vs 10 .0000**	59vs 7 .0000**	51vs 7 .0000**	61vs 7 .0000**	47vs 7 .0000**	106vs13 .0000**	111vs10 .0000**	99vs12 .0000**
「相互に交流すること」に関して											
	第 1 ステージ		第 2 ステージ		第 3 ステージ		第 4 ステージ			第 5 ステージ	
	幼 4 歳	幼 5 歳	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
他者の認識 (Q16)	23vs 1 .0000**	15vs 0 .0001**	60vs 7 .0000**	57vs 4 .0000**	58vs 8 .0000**	52vs 6 .0000**	62vs 6 .0000**	47vs 7 .0000**	114vs 5 .0000**	112vs 9 .0000**	102vs 9 .0000**
志の共有 (Q17)	19vs 5 .0066**	12vs 3 .0352*	60vs 7 .0000**	48vs12 .0000**	59vs 6 .0000**	54vs 4 .0000**	66vs 2 .0000**	47vs 6 .0000**	111vs 8 .0000**	110vs11 .0000**	102vs 9 .0000**
他者との協力 (Q18)	24vs 0 .0000**	13vs 2 .0074**	60vs 7 .0000**	54vs 6 .0000**	61vs 5 .0000**	55vs 3 .0000**	60vs 8 .0000**	46vs 8 .0000**	113vs 6 .0000**	113vs 8 .0000**	102vs 9 .0000**
対話や議論への参加 (Q19)	21vs 3 .0003**	13vs 2 .0074**	63vs 4 .0000**	56vs 4 .0000**	60vs 6 .0000**	51vs 7 .0000**	56vs11 .0000**	44vs 9 .0000**	107vs12 .0000**	107vs14 .0000**	98vs13 .0000**
「新たに開発すること」に関して											
	第 1 ステージ		第 2 ステージ		第 3 ステージ		第 4 ステージ			第 5 ステージ	
	幼 4 歳	幼 5 歳	小 1	小 2	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3
現状の把握・分析 (Q20)	24vs 0 .0000**	14vs 1 .0010**	58vs 9 .0000**	56vs 4 .0000**	59vs 7 .0000**	48vs10 .0000**	53vs15 .0000**	38vs16 .0038**	95vs24 .0000**	104vs17 .0000**	99vs12 .0000**
熟考 (Q21)	22vs 2 .0000**	14vs 1 .0010**	58vs 9 .0000**	54vs 6 .0000**	58vs 8 .0000**	55vs 3 .0000**	62vs 6 .0000**	46vs 7 .0000**	95vs24 .0000**	109vs12 .0000**	101vs10 .0000**
創造 (Q22)	23vs 1 .0000**	14vs 1 .0010**	58vs 9 .0000**	51vs 9 .0000**	57vs 9 .0000**	51vs 7 .0000**	57vs11 .0000**	44vs10 .0000**	99vs20 .0000**	108vs13 .0000**	102vs 9 .0000**
発信 (Q23)	24vs 0 .0000**	14vs 1 .0010**	56vs11 .0000**	51vs 9 .0000**	59vs 7 .0000**	50vs 8 .0000**	59vs 9 .0000**	44vs10 .0000**	105vs14 .0000**	109vs12 .0000**	99vs12 .0000**

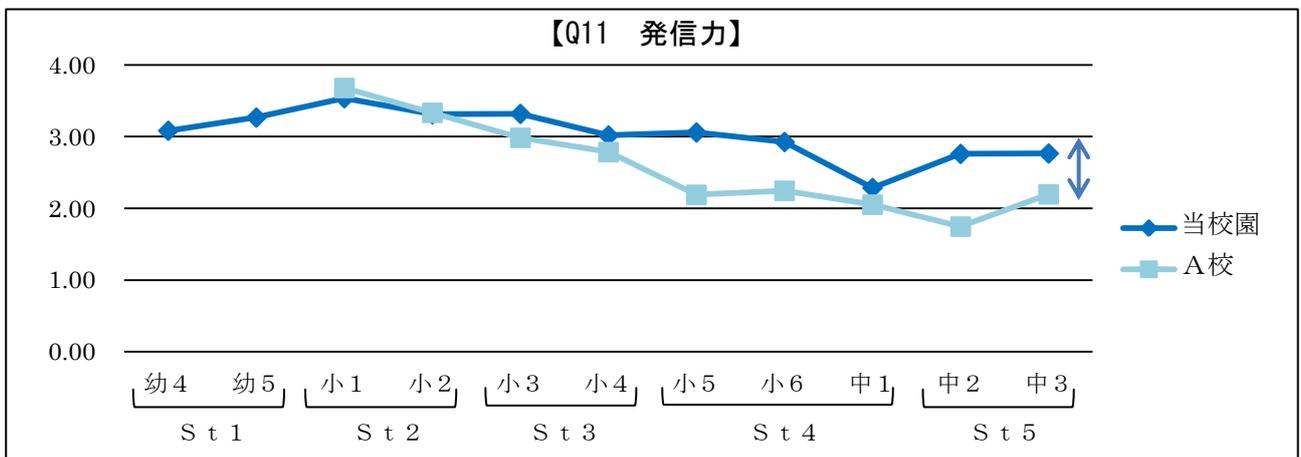
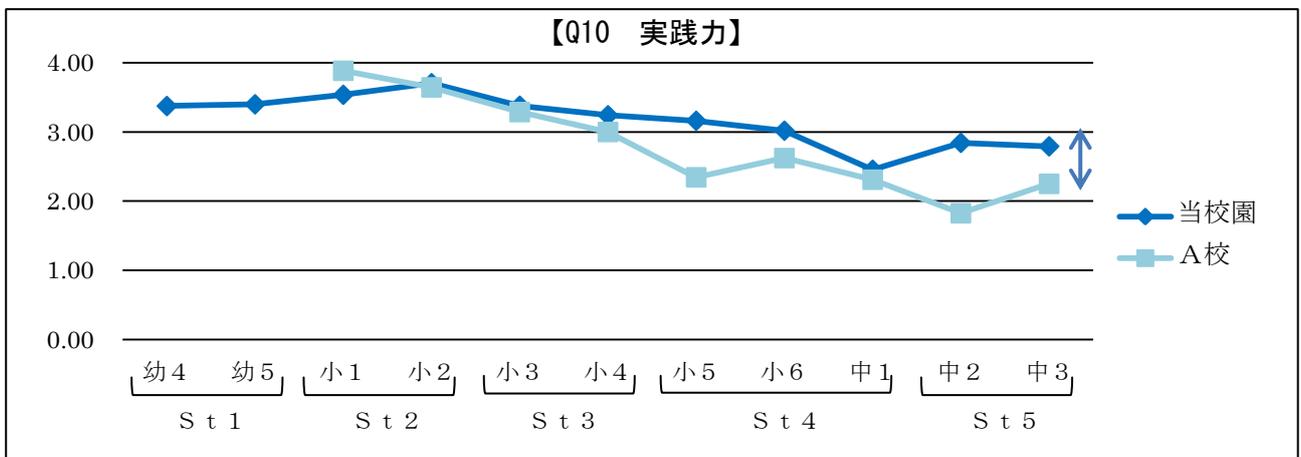
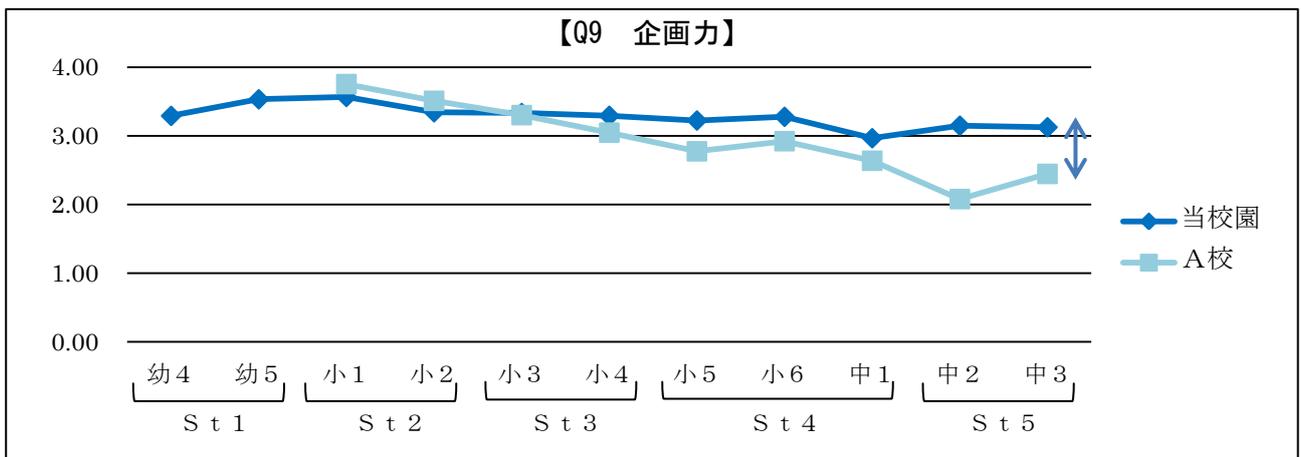
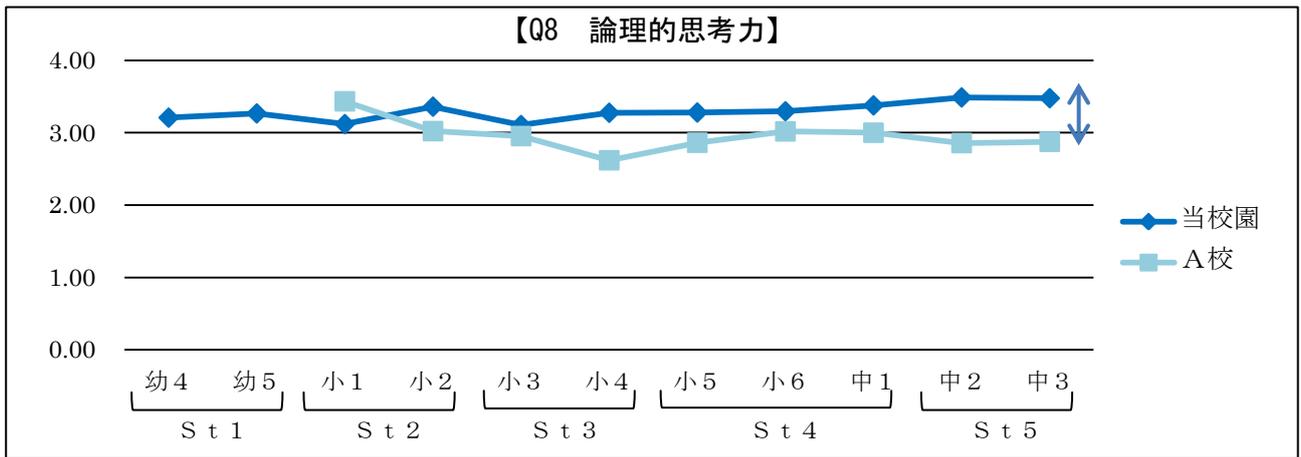
### (3) 実態把握質問紙調査の比較結果から

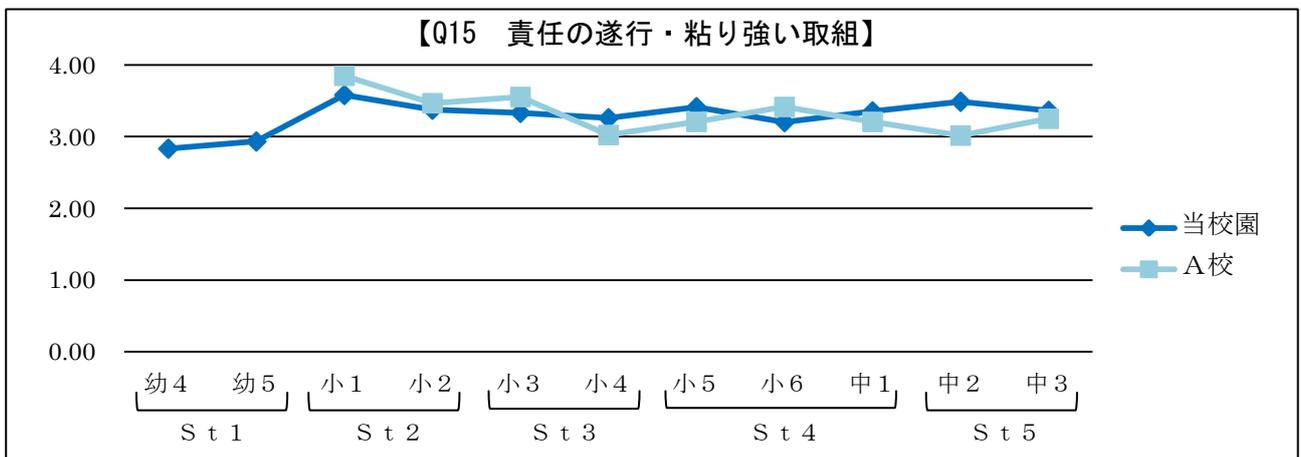
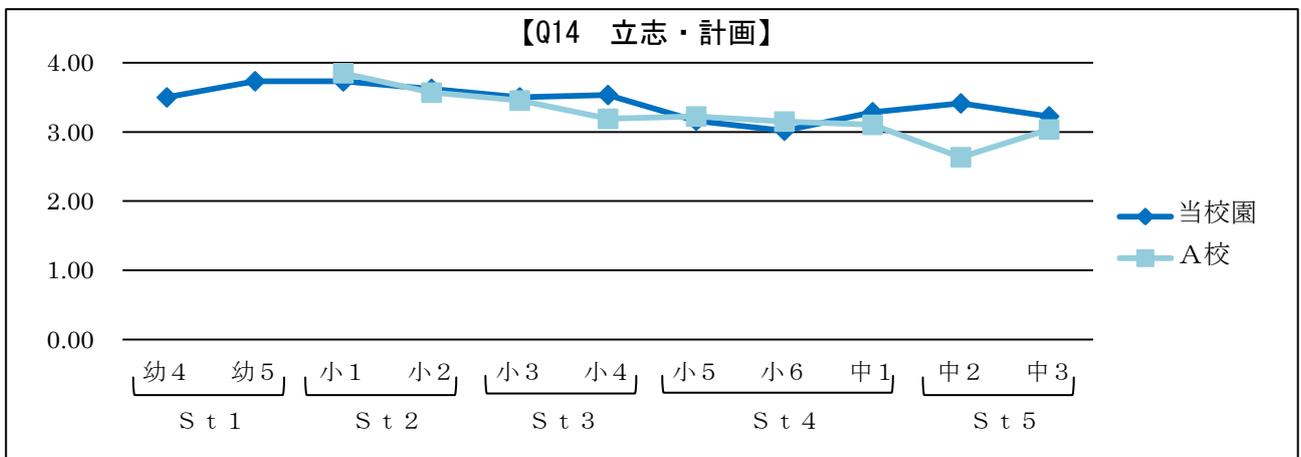
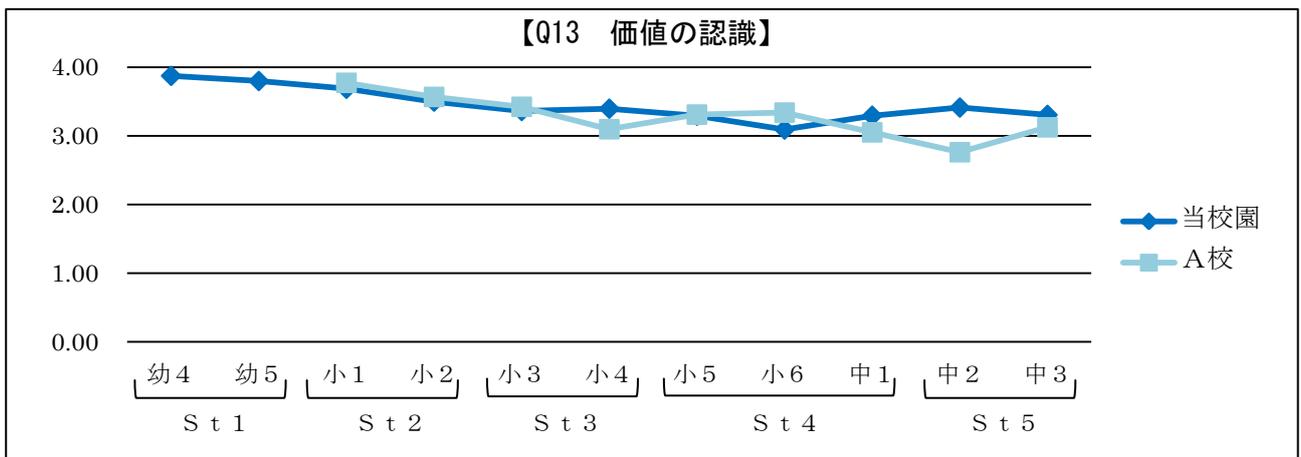
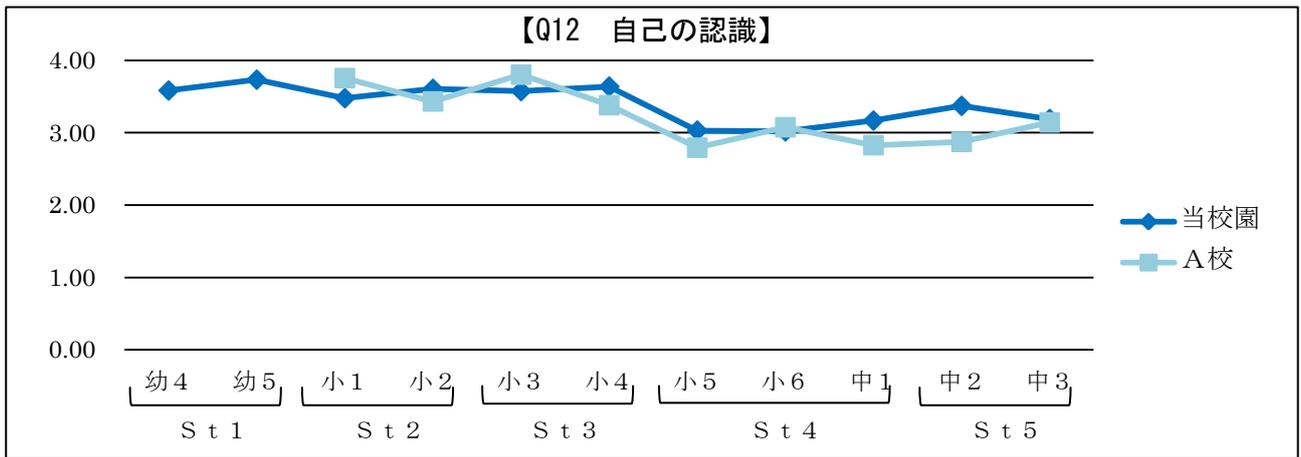
この質問紙調査は、当校園とほぼ同規模で長岡市小・中連携事業のモデル地区の指定を受けて取り組んだ経験がある市立 A 小・中学校にも、同時期に実施してきた。平成 27 年度質問紙調査の内容において、「当校園と A 小・中学校の結果を比較では、4 点「4. あてはまる」、3 点「3. だいたいあてはまる」、2 点「2. あまりあてはまらない」、1 点「1. あてはまらない」として、平均値を比較した。最終段階である中学 3 年では、全 23 項目のうち、19 項目で附属中学校の平均値が A 中学校の平均値よりも高かった(附属中 3 年、

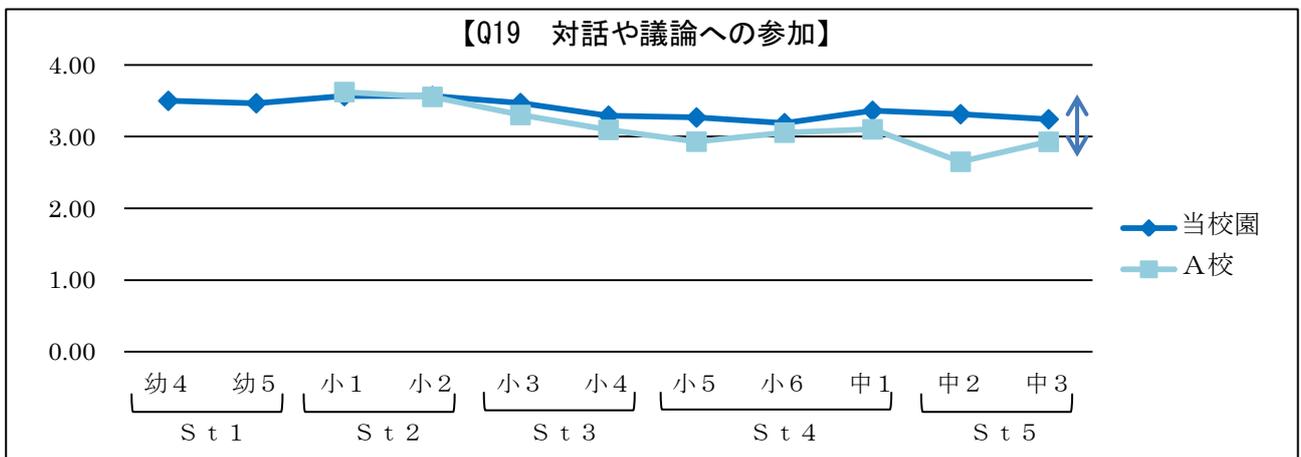
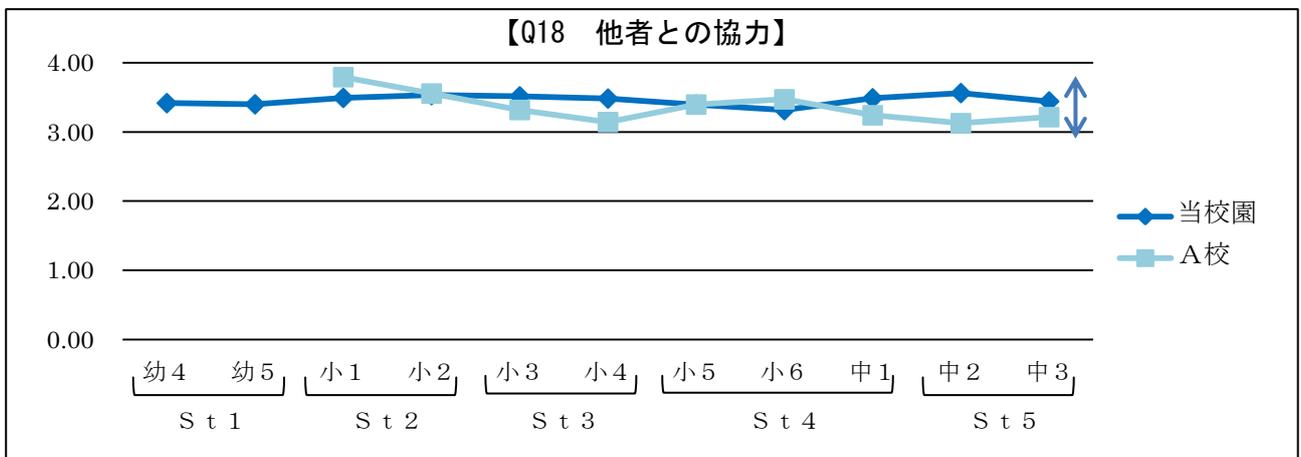
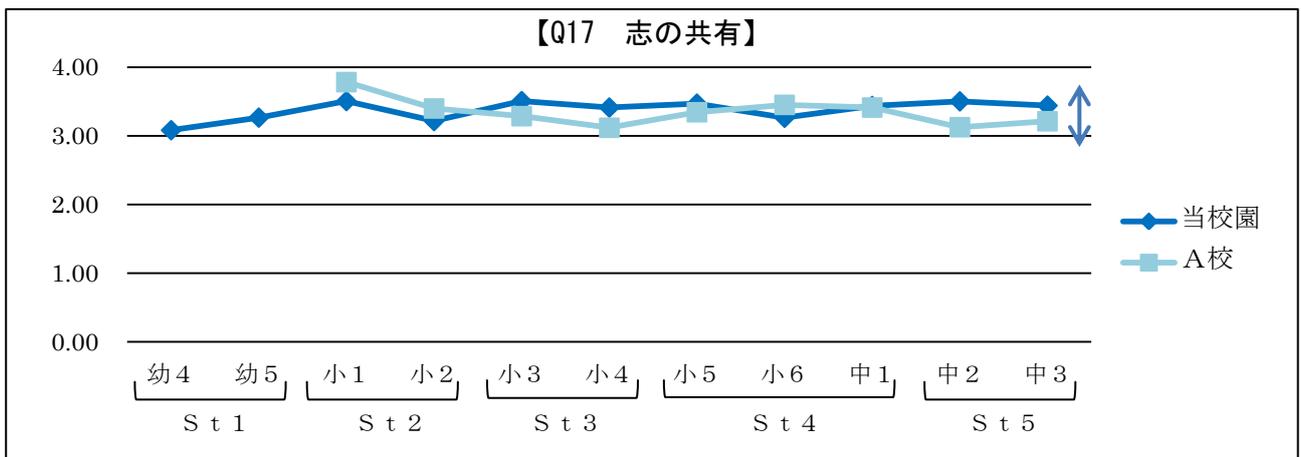
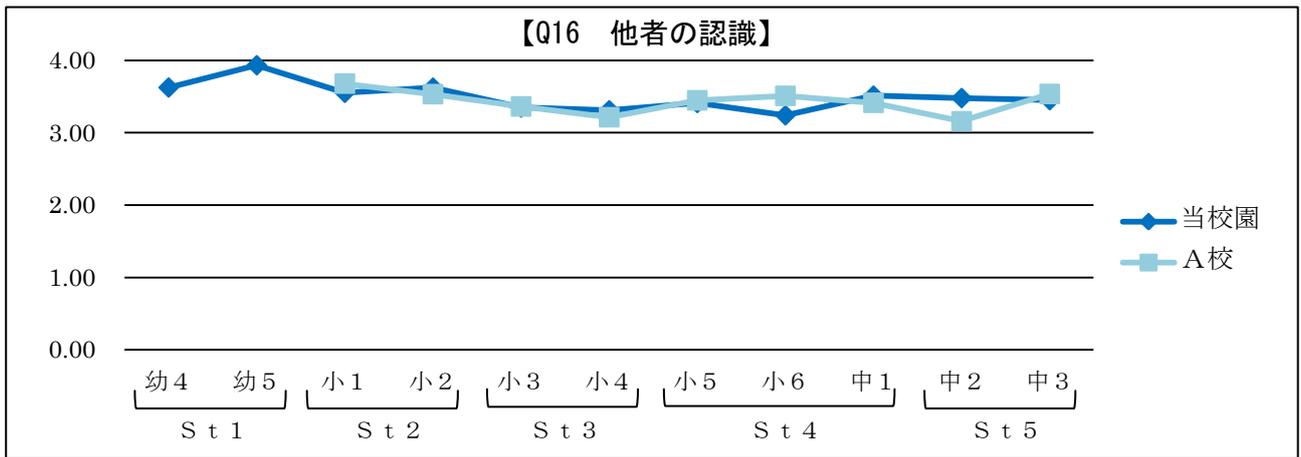
n=111, A 中学校中3年 n=55)。また, t 分布による母平均の差の検定を行った結果, 12 項目で附属中学校の方が有意に高かった。具体的には, Q3, 5, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22 で有意に高かった。特に Q3, 8, 9, 10, 11, 20, 22 の差が大きく, 「新たに開発すること」に多く集まっていた。このことは, 学んだことを「発表」するだけでなく, 様々な人の考えを参考にして問題解決の方法を考え, 他者に役立つように「提案」することを大切にしている「社会創造科」が「新たに開発すること」の資質・能力と関係があると推測される。

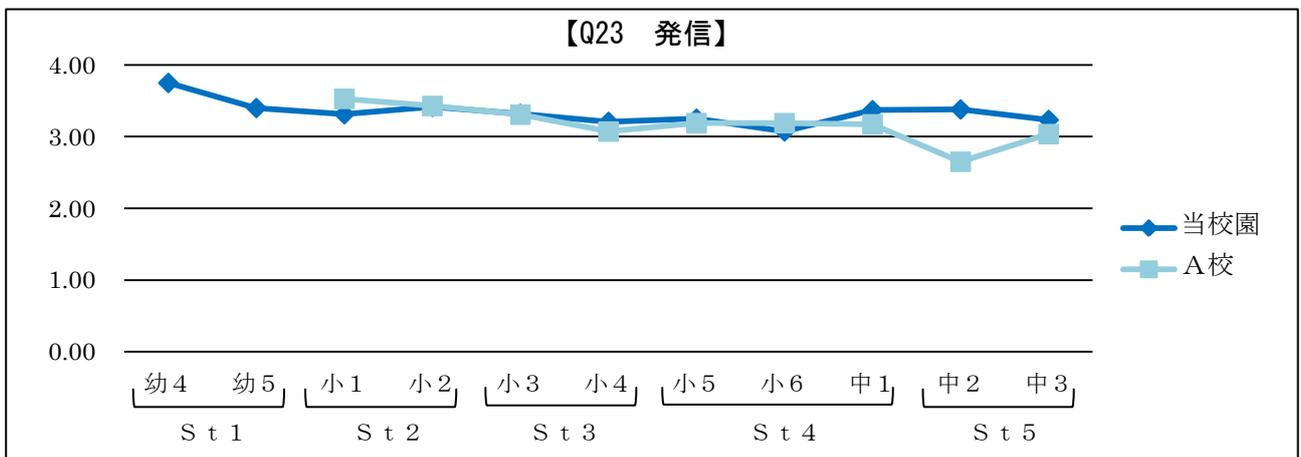
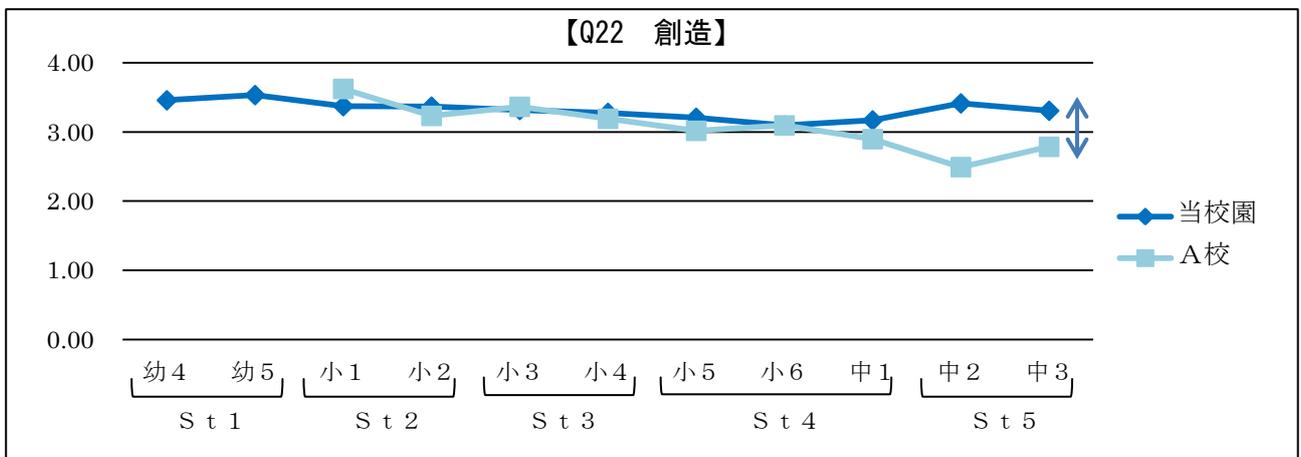
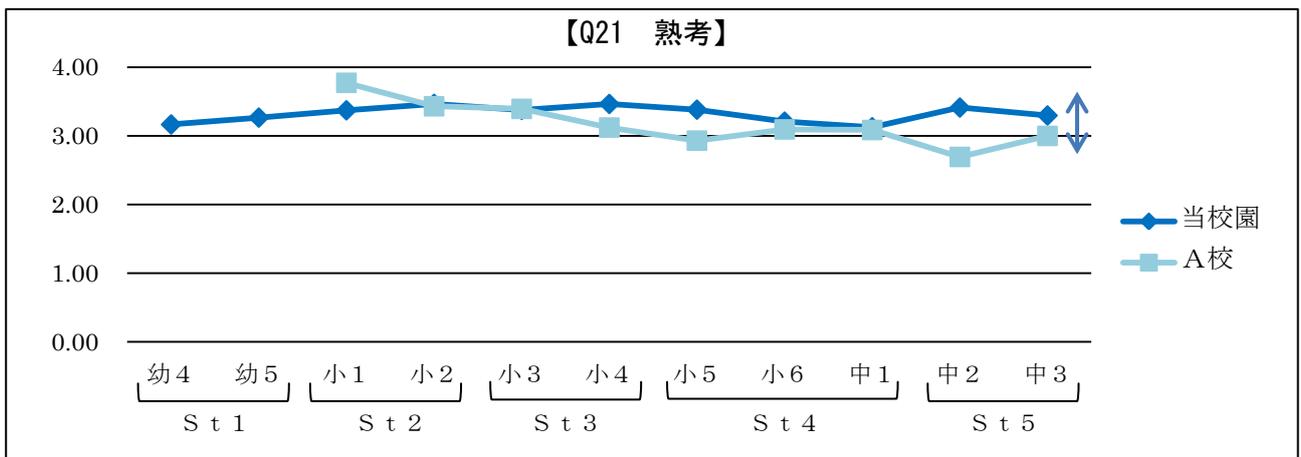
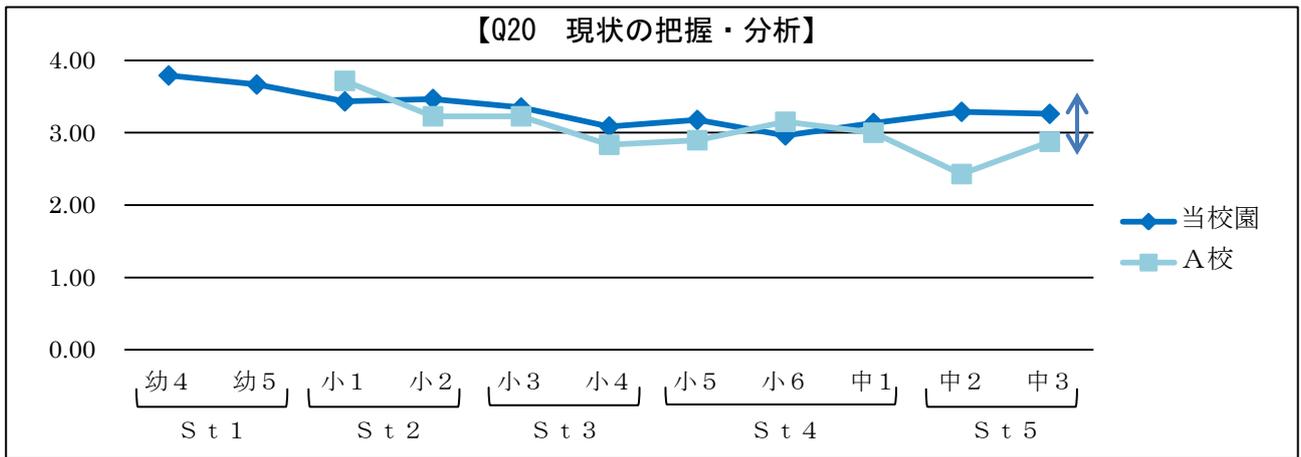












#### (4) 実態把握質問紙調査の因子分析結果から

この質問紙調査の結果から因子分析 (n=591) を行うと、4つの因子が抽出された (表 4-6)。それは「自己を推進することと相互に交流することの両方の要素があるもの」「新たに開発すること」「社会創造科の実践」「社会への関心」である。また、各ステージでパス解析を行ったところ、次のような結果が得られた (図 4-1, 4-2, 4-3)。なお、第 1 ステージは「社会創造科」を実施していないため、また、第 2 ステージは 11 月現在の 5 歳児で「社会創造科」を実施していないため、本分析の対象から外している。

表 4-6 因子分析の結果

質問項目	因子			
	1	2	3	4
	相互交流・(相互交流)	新たに開発	社会創造科の実践	社会への関心
第 2 次研究からの新設項目 Q12 自己の認識	.822	-.214	.033	.108
第 1 次研究からの共通項目 Q 1 自己認識力	.782	-.197	.024	.086
第 1 次研究からの共通項目 Q 2 責任遂行力	.568	.110	-.085	-.006
第 1 次研究からの共通項目 Q 4 対話力	.497	.274	-.071	.033
第 2 次研究からの新設項目 Q16 他者の認識	.492	.352	-.018	-.199
第 2 次研究からの新設項目 Q15 責任の遂行・粘り強い取組	.435	.294	.051	-.047
第 2 次研究からの新設項目 Q17 志の共有	.427	.395	.037	-.055
第 2 次研究からの新設項目 Q13 価値の認識	.379	.258	.078	.094
第 1 次研究からの共通項目 Q 8 論理的思考力	-.131	.698	-.069	.155
第 1 次研究からの共通項目 Q 5 調和力	.099	.651	-.011	-.016
第 2 次研究からの新設項目 Q23 発信	.275	.489	-.026	.037
第 2 次研究からの新設項目 Q21 熟考	.070	.448	.091	.212
第 2 次研究からの新設項目 Q18 他者との協力	.377	.448	.029	-.044
第 2 次研究からの新設項目 Q22 創造	-.091	.334	.057	.085
第 1 次研究からの共通項目 Q10 実践力	-.077	-.025	.923	.029
第 1 次研究からの共通項目 Q11 発信力	.033	-.061	.820	-.028
第 1 次研究からの共通項目 Q 9 企画力	.073	.230	.531	-.010
第 1 次研究からの共通項目 Q 3 価値認識力	.091	.028	.066	.659
第 1 次研究からの共通項目 Q 7 問題把握力	-.029	.231	-.042	.537

(注) 主因子法・プロマックス回転

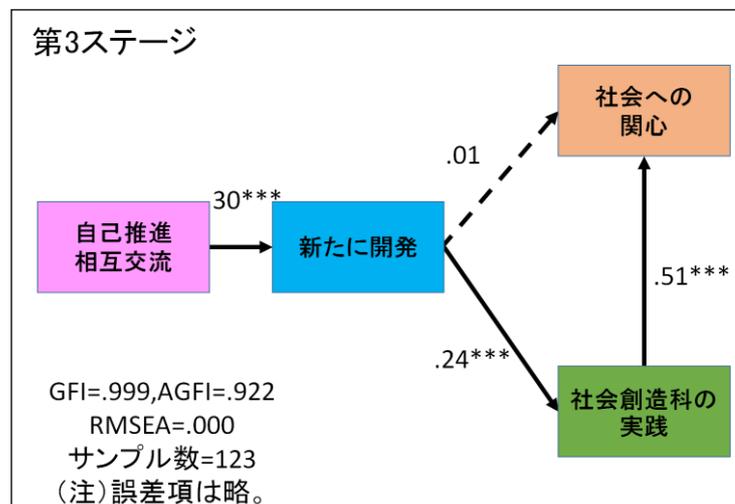


図 4-1 第 3 ステージパス図

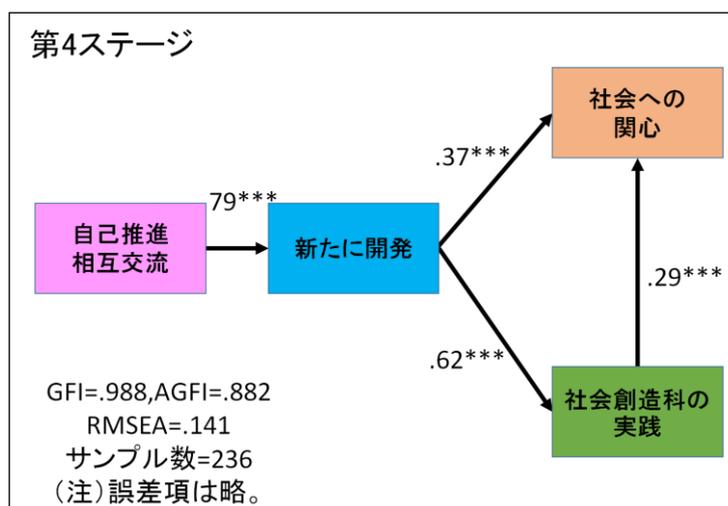


図 4-2 第 4 ステージパス図

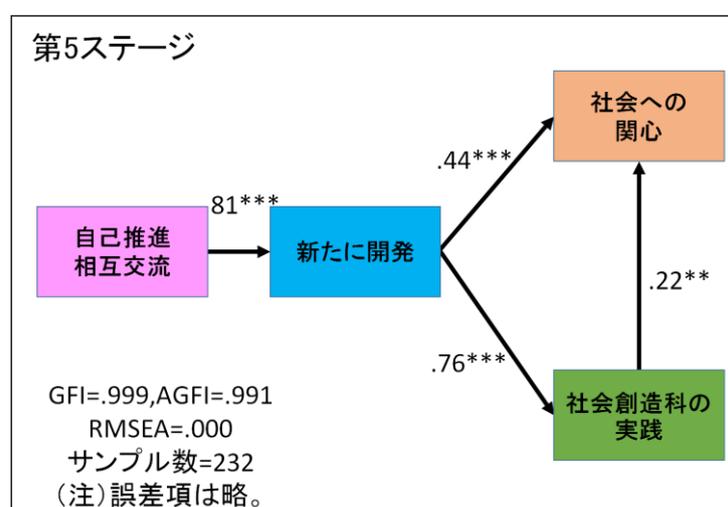


図 4-3 第 5 ステージパス図

上記の図から、どのステージでも有意なプラスの関係が確認される。このことから、「自己を推進すること」「相互に交流すること」を通して「新たに開発すること」に働きかけ、「新たに開発すること」を通して「社会創造科の実践」に働きかけ、「社会創造科の実践」を通して「社会への関心」に向かう傾向があることが分かる。これは、三つの資質・能力を位置付けた「協働型学習」の単元設定と整合的(Ⅲ(3)②図 3-3)であることから、「協働型学習」の成果を示しており、「社会的な知性」として設定した資質・能力は知の循環システムの中ではぐくまれ、最終的に社会への関心へ向かうことが示唆される。なお、第3ステージは、他のステージのように資質・能力が直接社会への関心へと結び付いていないが、「社会創造科」の学びを通して、社会へ関心が向くと考えられる。

すなわち、今後は資質・能力の位置付け方を一層意識して計画・実践すること、「社会創造科」の実践のように実際の状況の中で積み重ねながら、学習を進めていくことが示唆される。

#### (5) 実態把握質問紙調査の共分散構造分析から

第4, 5ステージでは第3ステージで見られなかった「新たに開発すること」と「社会への関心」の因子が結び付く傾向がある。共分散構造分析(次頁図 4-4, 4-5)から「新たに開発すること」のパスとして、Q5「受容」、Q8「根拠」、Q21「熟考」、Q22「創造」、Q23「発信」と結び付く傾向がある。これは、当校園の「互恵的なかわり」に軸を置いた「協働型学習」によるものと示唆される。

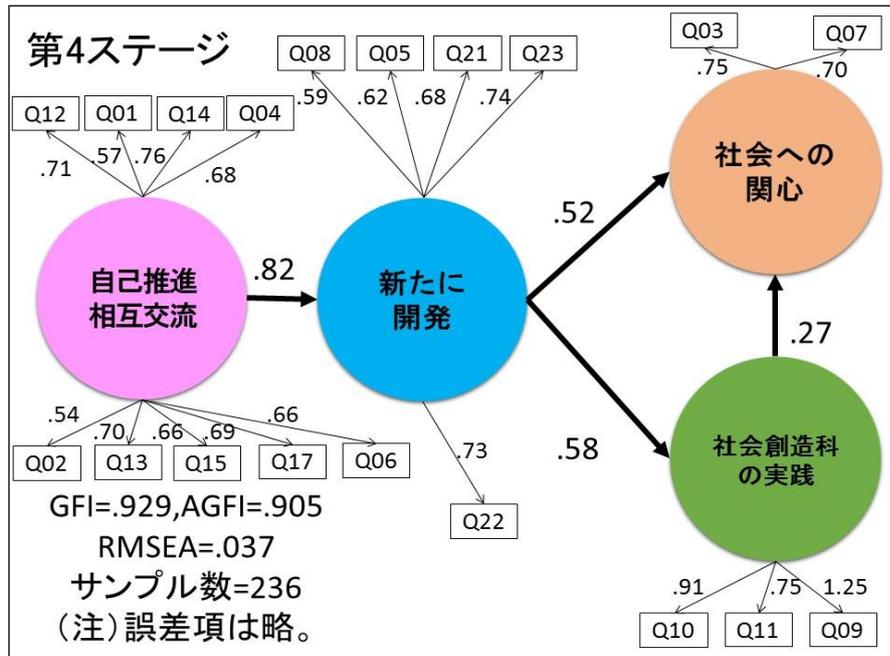


図 4-4 第 4 ステージの共分散構造分析図

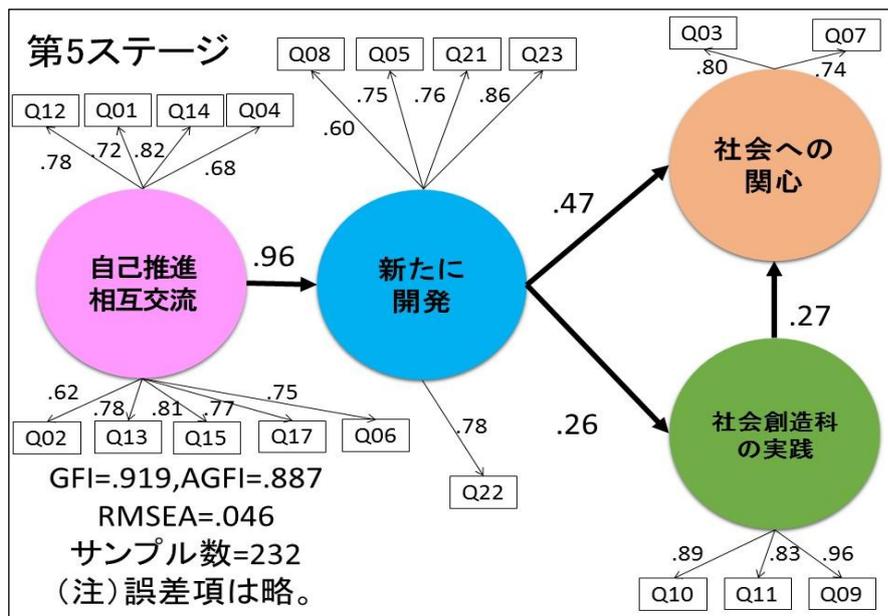


図 4-5 第 5 ステージの共分散構造分析図

#### (6) 幼児教育・各教科等・「社会創造科」における実際の授業から

「社会創造科」における実際の活動や授業から「互恵的なかわり」による「同学年における知の循環」「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域社会の間における知の循環」が実現されていることについては、「Ⅲ4 (1) ①の技術・家庭科の実践」「Ⅲ4 (1) ②『社会創造科』の実践」で述べている。また、「『協働型学習』の充実」を裏付けるものとして、保育の遊びにおいても各教科等の授業においても、子供が「協働」場面の中で、進んで自分の考えを発信したり他者の考えを取り入れたりして、問題や課題をよりよく解決している過程については、「Ⅲ4 (2) の『道徳』」で述べている（その他の実践については、資料6及び資料8を参照されたい）。

## (7) 各種学力検査の結果の考察

平成 27 年度の NRT 学力検査では、偏差値が各教科とも平均 60 前後であった（国語：小学 2 年～中学 3 年は 57.3 と 62.3 の間，社会：中学 1 年～3 年は 59.2 と 61.7 の間，算数・数学：小学 2 年～中学 3 年は 56.4 と 63.9 の間，理科：中学 1 年～3 年は 57.9 と 61.4 の間，英語：中学 2 年～3 年は 62.4 と 63.1 の間）。昨年度と比較すると，学年間で多少の増減は見られたものの，現状を維持している。

CRT 検査では，全国平均に比べ高い数値を維持しており，多くの学年で NRT 学力検査と同様の傾向が見られる（資料 9）。

以上のことは，国語や社会で「社会創造科」に移譲した内容がある中でカリキュラムを実施しているが，基礎的・基本的な内容の定着は図られていることを示している。

よって本研究にあたり，資質・能力を設定し，「協働型学習」を基にしたカリキュラム開発，授業改善等を推進している中，一定の学力を維持できていると考える。

## 2 教師への効果

### (1) 教師への質問紙調査の結果から

当校園で特に「社会創造科」の乗り入れ指導にかかわった教員を対象に，実践を振り返って質問紙調査（平成 27 年 11 月）を実施した。その結果は，下表（表 4-7）のようになった（詳細は資料 11）。

表 4-7 平成 27 年度 教師への質問紙調査の結果

設問 1 「社会創造科」の授業を通して，自らの子供観や教育観等について振り返って考えさせられたことや，変わったこと等があれば書いてください。 【「社会創造科」による教師自身への影響】			
回答の観点	目指す資質・能力	発達段階に応じた実社会の実体への参加	
子供の観について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域をフィールドとして主体的学習が進められることで，一貫教育で培われてきた資質・能力の高まりを感じる。(3名)</li> <li>・年長者とかかわる中で，知識を得て，将来への憧れを抱き，仲間意識をはぐくんでいく。(1名)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供の姿から，身近な環境や人とかかわりから学ぶことの大切さに改めて気付くことができた。(3名)</li> </ul>	
教育観について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・育むべき資質・能力を明確にして学習を展開していること。(2名)</li> <li>・異学年や外部の方とかかわる有効性が見えてきた。(2名)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実社会とかかわることやアイデアが社会に生かされることが，子供の意欲を喚起する。(2名)</li> <li>・地域に根ざした題材を探ることの大切さと，子供と学習を創っていく面白さを感じた。(2名)</li> <li>・その他(1名)</li> </ul>	

設問 2 「社会創造科」を生活科や総合的な学習の時間と比較して，子供たちにとってよいと思うことがあれば書いてください。 【「社会創造科」の価値の理解】			
目指す資質・能力がはぐくまれることよきに関して	発達段階に応じて実社会の実体へ参加することよきに関して		
	対象世界とかかわり	地域の人とかかわり	異年齢・異学年とかかわり
<ul style="list-style-type: none"> <li>・資質・能力を設定することで，活動や評価なども考えることができる。一貫カリキュラムによる 12 年間で資質・能力をはぐくんでいくこと。(3名)</li> <li>・学習内容が明確にされたことで，ステージによる異学年交流や 12 年間の学び，これが「持続可能な社会の創造」につながっている。(2名)</li> <li>・テーマ，学習，活動がある程度担任の裁量に任されていること。(1名)</li> <li>・その他(3名)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域を大切にして主体的に学習が進められていること。ESD との関連から，学習の最後に発信や提言を行っていること。(4名)</li> <li>・自分の考えが来年度に生き，将来的にはふるさとを大切にすることになると希望をもたせることが社会創造科にはできる。(1名)</li> <li>・その他(2名)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の方とかかわりながら考えていくことができる。(2名)</li> <li>・相手(企業先)の願いや困り感に対して，自分たちもかかわりたいと子供たちが進んで創造していく教科。(1名)</li> <li>・その他(1名)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・異学年交流を通して，上学年は思いやりをもって接することができるし，下学年は憧れをもって接することができる。(5名)</li> <li>・園児に関しては，「ひと・ものこと」への愛着をはぐくむことができる。(1名)</li> <li>・同学年・異年齢・社会が互恵的にかかわることを目指す理想の活動。(1名)</li> </ul>

設問3 合同活動・授業のよさについて感じたことを書いてください。

【合同活動・授業、乗り入れ指導のよさ】

- 異校種職員の学びに関する相互理解を図ることができる。
- 同年齢集団では変わらない立場が先輩になったり、後輩になったりして活動を進めることで、知識や経験から得る学びはもちろん、立場を変えてかかわることで得る学びは変わってくると思う。かかわりの面で子供の成長を図ることができる。
- 中学生は、わずか一年でも年上としての自分の有用感を感じることができる。来年一緒に中学校生活を送る仲間なのだという実感を持たせることができれば、さらに目的意識も高まる。小学生にしても、中学校入学への不安要素が取り除かれる機会になる。
- 後輩に良い影響を与えられる先輩になろうと、子供たちが努力をする。学ぶ大きな原動力となる。

設問4 「社会創造科」の授業を行って、難しいと感じたり問題だなと思ったりしたことがあれば書いてください。

【「社会創造科」の難しさ】

【活動の組織面】 教科の発展性、系統性。

地域の問題との出合わせ方について、子供にとって必然性を生み出すための工夫。

【校園外の運営面】 校外学習を計画する際、相手先と本校園とが時間的・物理的に都合のよい時間と場の設定。

【校園内の運営面】 異校種による合同授業のための打ち合わせの時間の確保や他のステージや他のテーマの活動が見えにくい。

設問1～3に対する回答から、実際の子供の姿を通して「社会創造科」の理念や指導方法が実感的に理解されていることがうかがえる。これは、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。また、子供がもつ本来的な有能性や可能性を見いだしていることもうかがえる。これは、乗り入れ指導を通して教員の子供理解が進んだことを示すものである。

一方、設問4に対する回答から、子供が共に活動するグループの数、活動形態、グループがかかわる地域の人、それらをつなぐ教師の運営等の視点から、活動の組織の仕方を検討する必要があると考える。

## (2) 組織運営面の省察から

研究開発部を中心に各部と連携して研究を推進してきた。具体的には、校種間の教師の乗り入れ指導や共同研究等を円滑に進めるために、教務主任と連携して校種間で時程を調整し、校園合同研修やステージ部会等を「主題・課題の設定」→「カリキュラムの設計」→「カリキュラムの実践」→「カリキュラムの省察」をスパイラルに進める一連の「カリキュラム開発過程」に位置付けて進めてきた。このような組織による運営があつてこその一貫教育研究といえる。

## 3 保護者等への効果

### (1) 保護者への質問紙調査の結果から

保護者から見た自分の子供の様子について回答してもらった質問紙調査を平成27年11月に実施した。調査は、小学1年生から中学3年生の保護者を対象とした。回答は4件法とした。特に三つの資質・能力に関わる設問を抽出して整理し分析した。次頁表4-8は、項目ごとに肯定的評価（「4. あてはまる」と「3. だいたいあてはまる」）をした回答者数と否定的評価（「2. あまりあてはまらない」「1. あてはまらない」）をした回答者数の分かれ方について、正確確率検定を行った結果を一覧にしたものである。なお、幼稚園については、子供の「実態調査アンケート」を、発達段階を考慮して保護者に回答してもらっているため、その結果を用いた。当校園の幼児教育における三つの資質・能力の設定の観点から、それぞれ設問1, 2, 3を代表するものであるため、それを参考までに載せた。

表 4-8 保護者の質問紙調査の設問と肯定的評価の偶然確率

「自己を推進すること」に関して

設問 1：(幼稚園) 自分の好きなものややりたいことを見付けている。  
 (小学校) 学習で自分の力を高めようと粘り強く努力している。  
 (中学校) 家庭では、進路や将来のことを話題にする等して、家庭学習に取り組んでいる。

「相互に交流すること」に関して

設問 2：(幼稚園) 家族や友だちとかかわるよさや楽しさを感じている。  
 (小学校) 話し合いで、仲間とかかわりながら、最後まで自分の考えをよりよくしようとした。  
 (中学校) 授業では、仲間とかかわりながら、いきいきと学んでいる。

「新たに開発すること」に関して

設問 3：(幼稚園) 工夫して新しい遊び方を生み出している。  
 (小学校) 「社会創造科」を学習して、地域(地域の人・場所・ものなど)のよさに目を向けるようになった。  
 (中学校) 「社会創造科」を学習して、地域(長岡)のよさや取り組みに目を向けるようになった。

	第1ステージ		第2ステージ		第3ステージ		第4ステージ			第5ステージ	
	幼4歳	幼5歳	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
設問 1	24vs 0 .0000**	15vs 0 .0000**	56vs 5 .0000**	40vs14 .0005**	53vs12 .0000**	50vs 8 .0001**	50vs15 .0000**	42vs 9 .0000**	84vs27 .0000**	92vs29 .0000**	87vs12 .0000**
設問 2	23vs 1 .0000**	15vs 0 .0000**	54vs 3 .0000**	45vs 9 .0000**	52vs10 .0000**	55vs 1 .0000**	58vs 5 .0000**	44vs 6 .0000**	107vs 4 .0000**	114vs 5 .0000**	96vs 3 .0000**
設問 3	23vs 1 .0000**	14vs 1 .0010**	49vs11 .0000**	44vs 7 .0000**	55vs 7 .0000**	52vs 6 .0000**	58vs 6 .0000**	45vs 6 .0000**	92vs19 .0000**	110vs 9 .0000**	88vs 9 .0000**

(注) 上段:度数(肯定的評価数vs否定的評価数),下段:両側確率,\*\*は1%水準で有意差が認められることを示す

表 4-8 から、すべての項目において、肯定的評価が否定的評価よりも有意に多かった。

数回の授業参観、日ごろの学校からの通信や家庭での会話等を通じての評価ではあるが、多くの保護者が子供の成長について望ましい方向に向かっていることを受け止めているといえる。また、質問の内容から、「社会創造科」の価値や「協働型学習」の意義を多くの保護者が受け止めていることもうかがえる。これまでの第1・2年次でも同様の結果がみられている。以上のことは、「『社会創造科』の充実」「幼小中一貫カリキュラムの整備」「『協働型学習』の充実」を裏付けるものである。

(2) 教育研究協議会参会者への質問紙調査の結果から

当校園では、毎年行われる教育研究協議会の参会者にマークシートと記述による質問紙調査を実施している。平成 27 年度(5 月 27 日開催)の教育研究協議会参会者質問紙調査の結果は以下のようになっている。(回答率約 40%、主に「協働型学習」について意見をいただいている)。

【肯定的な意見】

- 「協働」場面での「思考の可視化」「課題の設定」「場の設定」の手だての有効性が、見えてきている教科がある。
- 交流する際の教具を工夫することが、「相互に交流すること」の資質・能力を働かせることにつながる。
- 「協働」場面での思考の可視化は、「協働」による自己の変容を自覚することにつながる。

【改善を要する意見】

- 子供が必要感や見通しをもつための手だてになっていたかを各教科で再検討する必要がある。
- 交流相手を意図的に設定するか、自由な交流の場を設定するか、状況によって判断する必要がある。
- 「協働」場面における交流形態が状況によって適切であるか再検討する必要がある。

実際の「協働」場面を参観していただき、「協働」場面として成立していたか、あるいは子供にとって有効だったかについて意見をいただいている。協働型学習についておおむね肯定的な意見をいただいているが、いくつか改善点も示していただいている。毎年、参会者質問紙調査をもとに「協働型学習の組織」の改善に努めている。このことより、「『協働型学習』の充実」が図られている。

### (3) 「社会創造科」にかかわった地域の人への質問紙調査の結果から

平成26年度「社会創造科」第5ステージの生徒が企画・提案して活動を共に行った地域の人（実践数47）を対象に、活動を振り返って回答する質問紙や聞き取りによる調査を実施した（依頼数31、返答率68%）。

以下は、その結果の一部である。

・今、はじめてのママが困っている。小さい時から赤ちゃんに触れることは、親になった時の不安を減らすことにつながる。だから、イベントをするときには、中学生に来てもらいたいという思いがあった。スタッフ側の考えではなくて、中学生が考える企画に期待した。生徒の企画は、「参加した中学生と若い親子との交流」の視点でとてもよかった。今後は、「どうやって中学生を呼ぶか」。私たちもそれは、課題としている。

（長岡市子育て支援施設センター）

・利用者の皆さんが、いつもと違う笑顔を見せていました。若い方たちと接することによって、元気がもらえると思います。もし、来年度もご協力いただけるならば、レクリエーションも担当してみませんか。

（Sコミュニティーセンター）

・私共も子供たちと議論し何かをしようという試みは初めてでしたが、子供たちの様々な意見や考えを聞くことで、リサイクルの本質・大切さを再認識することができました。（資源回収に取り組む株式会社E商店）

・今回の活動では、会社経営に直接役に立った事はありませんでした。可能性はあると思いますが、それよりも過程を学んでもらう事が大切だと思います。

（A紙器工業株式会社）

これらの記述から、「社会創造科」が、自ら携わっている事業に子供の主体的なかかわりを必要としている人にとってよい機会となっていたり、自らの職業の本質をとらえ直す機会となっていたりしていることがうかがえた。これらは、地域の人と生徒との「互恵的なかかわり」を示している。また、「社会創造科」がその活動にかかわった地域の人にとって、子供の力や自らの職業の本質や使命をとらえ直す機会を与え得ることを示している。「直接結果に出る有益性よりも子供の学びへの有益性を尊重することが重要である」とする考え方を共有できたことは、教師にとっても「社会創造科」の学習を考える上で有意義であった。以上のことは、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

### (4) 当校園のこれまでの6年間の研究の教育的価値

当校園のこれまでの実践研究の成果は、中央教育審議会（平成27年8月26日）で示された「教育課程企画特別部会 論点整理」への整合が認められる（上段は当校園の取り組み、下段は対応する論点整理における項目とキーワードやセンテンス）。

「社会創造科」では、地域の人々との「互恵的なかかわり」を築きながら「知の循環」が行われている。このことは、自分たちの活動が社会をよりよくしていることを実感することにつながっている。例えば、第3ステージ「栖吉川の今と未来」では、子供たちは、「洪水を防ぐ河川工事を行っても生き物のすみかを残してほしい」と願った。地域振興局の方は、その考えを受け入れ、川岸の植物だけ残るように工事を行った。他のステージでも身近な地域社会を題材として実践を行っている。

#### 1. 2030年の社会と子供たちの未来

##### (1) 新しい時代と社会に開かれた教育課程

- ・子供たちにとって、人間一人一人の活動が身近な地域や社会生活に影響を与えるという認識
- ・社会に開かれた教育課程

発達段階を考慮してステージを設定している。このことは発達の課題を乗り越えることに有効である。例えば、中学校1年生は、小学校5・6年生への学習における行動の中でリーダー的な振る舞いを行い、自己肯定感を高めている。

また、全ての教育活動での資質・能力のはぐくみや『社会創造科』の実践により「社会への関心」が高まっている結果が出ている。

## 1. 2030年の社会と子供たちの未来

### (2) 前回改定の成果と次期改定に向けた課題

- ・自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低い。
- ・学校教育を通じて育むべき資質・能力を教育課程全体の構造の中でより明確に示す。

「社会創造科」は、答えがない問題に取り組み、地域の人と手を携えながら自分たちなりの結論を導き出している。例えば、地域の問題に対して、自ら情報を集め、それらをもとに自分なりの結論を導き出していく必要がある。それを支えるものとしてカリキュラムの構成を行い、子供たちが、試行錯誤しながら、より妥当な考えや行動、より有効な考えや行動を子供たちが導き出せるようにしている。

## 2. 新しい学習指導要領が目指す姿

### (2) 育成すべき資質・能力について

- ・様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力が必要となる。

実態把握質問紙調査の分析結果から、当校園で設定している「資質・能力」「社会創造科」への実践「社会への関心」との関係があることが見いだされた。これは、当校園のカリキュラムの構造の妥当性を示していると考えられる。

また、各教科等で問題解決のサイクルを設定し主体的な授業が実現されている。例えば、算数・数学科を例にすると「問題をもつ」「見通す」「解決する」「振り返る」のサイクルである。この中で、子供たちは、自ら問題を発展させ追求している。また、「協働型学習」の中に位置付く「協働」場面は、学習者同士の対話的活動が組織される。このことは言語活動の充実につながるとともに、子供たち同士の互恵的なかわりが生まれる。これらのことは実践→評価を繰り返し、改善を図っている。

## 2. 新しい学習指導要領が目指す姿

### (3) 育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向について

- ・「何を知っているか」という知識の内容を体系的に示した計画に留まらず、「それを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」までを視野に入れる。
- ・対話的な学び
- ・主体的な学び
- ・「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習・指導方法の改善

幼稚園5歳児と小学校1・2年生、小学校5・6年生と中学校1年生で「社会創造科」の合同活動・授業を行い、互恵的なかわりが実現されている。

例えば、幼稚園児にとっては、遊びから学びへの接続になっている。また、小学生にとっては、年下の子たちの気持ちをくみ取りながら学習を進めることが、他者との協力を促すことに働いていることである。このようなことが意図的・計画的に行われている。

## 5. 各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性

### (1) 各学校段階の教育課程の基本的な枠組みと学校段階間の接続

## V 研究開発実施上の問題および今後の研究開発の方向

### 1 問題点

新設教科「社会創造科」は、学習指導要領・学習指導要領解説等・資質・能力を位置付けた単元配列表など、授業を構成するために必要なものは完成させることはできた。しかし、指導資料や教科書など授業を進めるに当たっての資料が、十分にそろっているとはいえない。社会創造科の成果を今後も校園に生かしていくためや一般公立校にも参考にしてもらうためには、授業に必要な資料の作成、及びこれまでの授業の資料を蓄積していく必要がある。

### 2 今後の課題

以下次年度に向けて現在の課題から、次年度に向けての改善の方向を示す。

#### (1) 研究推進上の課題と改善の方向

- ・「社会創造科」や「協働型学習」のさらなる取組に時間を使うことが必要である。そのために、各会議の内容を見直し精選する。また、研究の組織を再編し、連絡調整がスムーズになるようにする。
- ・これまで「社会創造科」の担当のみが、公開授業を行っていた。その他の職員も「社会創造科」の公開授業を増やし、互いに情報の交流を行う。また、運営指導委員会の方（或いはそれに準ずる方）に、公開授業に参観していただき、取組についてご指導をいただく。

#### (2) 研究内容面での課題と改善の方向

- ・当校園の三つ資質・能力は、論点整理と視点が若干異なっている。そのために、今後示されるであろう新学習指導要領と関連を図りながら、修正を行っていく。また、他の研究の知見も参考にしながら、資質・能力やカリキュラムの在り方について、さらに研究を深めていく必要がある。
- ・学校職員では、調査方法や内容の集約など限界がある。特に量的評価については、そのために、大学の研究者から指導をいただきながら、研究の評価（特に統計的な処理）を行う。また、量的評価に用いる質問紙調査等は、質問項目を見直し、曖昧な回答が出ないように努める。
- ・幼小中は、一貫カリキュラムでつながったが、地域の大学や高校などの機関との連携を行うことができなかった。そのための方法について提案していくことを検討していく。
- ・社会創造科の学習内容 I（有限性、多様性、相互性、連携性、責任性）は、各教科等に還元されていない。各教科等の授業で社会創造科の学習内容 I の視点を取り入れた授業を試験的に行う。
- ・社会創造科の目的は「持続可能な社会を創り上げるための資質・能力をはぐくむこと」である。しかし、その社会のベースとなる環境に関するテーマの割合が少なかった。今後は、環境に関わることをテーマにした社会創造科の単元をさらに開発していく。
- ・合同活動・授業については、接続期を中心としたものがほとんどだった。附属長岡校園の立地条件を生かし、接続期以外の交流も提案していく。

## 平成 27 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

当校園の研究の経緯, 子供の実態, さらに社会の状況を踏まえて, 本研究では「社会的な知性を培う」を研究主題とした。「社会的な知性」を「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」と定義した。その資質・能力をはぐくむために, 研究開発課題である「知の循環型教育システム」を図 1 のように考え, 「同学年における知の循環」「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域社会の間における知の循環」の実現を目指した。また, ①新教科「社会創造科」の設置, ②三つの資質・能力と五つのステージの設定, ③「協働型学習」の組織を行い, カリキュラム開発に取り組んだ(図 2)。



図1 学校で実現したい知の循環型教育システム

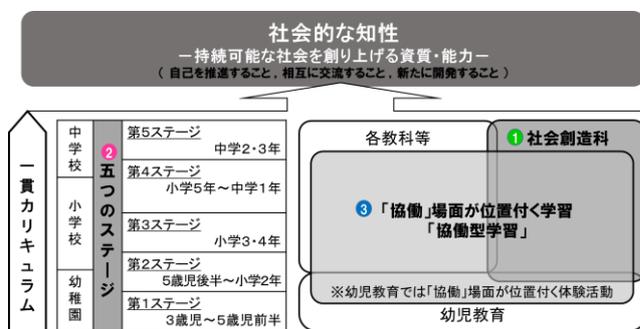


図2 当校園のカリキュラム開発の構造

##### ①新設教科「社会創造科」

当校園では, 様々な問題に立ち向かって, 「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」が子供たちにはぐくまれるように, 身の回りや地域に対する認識を深め, これからの社会を創り上げる態度を培うために, 「社会創造科」を設置している。そして, 「持続可能な社会を創り上げる資質・能力」を主に「自己とのかかわり」「他者とのかかわり」「対象世界とのかかわり」の視点から, 次の三つでとらえ直している(以下)。

「自己を推進すること」「相互に交流すること」「新たに開発すること」

これらの資質・能力は, そこで実際に活動している人たちと解決する実践や, それに接近する体験の中で働く。そのため, 実社会へ参加し, 資質・能力を働かせる経験を積み重ねていく。そこで, 教科としての目標を設定することはもちろん, 以下のように学習内容を設定した。

- |  |
|--|
| I 持続可能な社会を創り上げるための重要概念                       |
| A 人を取り巻く環境(自然・文化・社会・経済等)に関わる概念               |
| ・「有限性」「多様性」「相互性」の視点からとらえる意味等                 |
| B 人(集団・地域・社会・国等)の意思や行動に関わる概念                 |
| ・「連携性」「責任性」の視点からとらえる意味等                      |
| II 持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能                     |
| A 「自己を推進すること」に関わる技能                          |
| ・自己評価の仕方, 目標設定の仕方, 計画立案の仕方等                  |
| B 「相互に交流すること」に関わる技能                          |
| ・他者理解の仕方, 目標を共に設定したりビジョンを共有したりする方法, 話し合いの仕方等 |
| C 「新たに開発すること」に関わる技能                          |
| ・情報の把握・分析の仕方, 思考を可視化するツールの使い方, プレゼンテーションの仕方等 |

##### ②「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージの設定

###### ・三つの資質・能力について

当校園では, 三つの資質・能力を具体的にとらえるために, それぞれに観点を設定している。また, 幼児教育・各教科等・「社会創造科」で, それぞれの特性(本質)を踏まえて重点を置く観点を決めている(表1)。

表1 幼児教育・各教科等・「社会創造科」ではぐくむ資質・能力で重点を置く観点

三の観点	観点	社会	労働	国語	社会	数学	理科	音楽	図画	家庭	体育	保健	道徳	学活
自己を推進 すること	自己の認識	◎	○	○	◎	○	○	◎	○	○	◎	○	◎	○
	価値の認識	◎	◎	◎	◎	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○
	立志・計画	◎	○	○	○	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	○	○
	責任の遂行・粘り強さ取組	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
相互に交流 すること	他者の認識	◎	◎	○	○	○	○	◎	○	○	○	○	○	○
	志の共有	◎	○	◎	○	○	◎	◎	◎	○	○	◎	◎	○
	他者との協力	◎	○	○	◎	◎	○	○	○	◎	◎	◎	○	○
	対話や議論への参加	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	◎
新たに開発 すること	現状の把握・分析	◎	○	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○	○	○
	熟考	◎	○	○	○	○	◎	○	◎	○	○	○	○	○
	創造	◎	◎	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	発信	◎	○	◎	○	○	○	◎	○	○	○	◎	○	○

\* 幼児教育・各教科等・「社会創造科」で重点を置く観点は◎で表示。基本的には全ての観点を全ての教科ではぐくむ。

・五つのステージの設定について

当校園では、幼小中12年間を区切る五つのステージの主な特徴を以下のように設定している（表2）。

表2 五つのステージの主な特徴

校種	ステージ	学年	主に認知の特徴	主に社会性の発達の特徴	主にかかわり方の特徴
中学校	5	中3	第4ステージよりも抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話す。	第三者的に仲間に助言することができる。	目的や課題の達成のために仲間と行動を共にする。
		中2	ある程度抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話そうとする。	仲間と役割分担をして行動できる。	仲間の気持ちや立場を考えながら活動や学習を進めることができる。
小学校	4	中1	ある程度抽象的な議論や推論的な思考も可能になり、論理的に物事を話そうとする。	仲間と役割分担をして行動できる。	仲間の気持ちや立場を考えながら活動や学習を進めることができる。
		小6	これまでの自己の経験や既習の学習内容をもとに思考していこうとする。	気の合う仲間と集団を形成し始める。	仲間の気持ちや置かれている状況を考えながら活動や学習を進め始める。
	3	小4	これまでの自己の経験や既習の学習内容をもとに思考していこうとする。	気の合う仲間と集団を形成し始める。	仲間の気持ちや置かれている状況を考えながら活動や学習を進め始める。
		小3	文脈の支え・適切な支援があれば、学年相応の内容やそれ以上の内容に対して、具体的操作を基にした思考が可能となる時期である。	興味関心が同じ仲間と集団を形成する。	適切な支援があれば、仲間の気持ちを考えながら活動や学習を進めることができる。
幼稚園	2	小2	文脈の支え・適切な支援があれば、学年相応の内容やそれ以上の内容に対して、具体的操作を基にした思考が可能となる時期である。	興味関心が同じ仲間と集団を形成する。	適切な支援があれば、仲間の気持ちを考えながら活動や学習を進めることができる。
		小1	文脈の支え・適切な支援があれば、学年相応の内容やそれ以上の内容に対して、具体的操作を基にした思考が可能となる時期である。	興味関心が同じ仲間と集団を形成する。	適切な支援があれば、仲間の気持ちを考えながら活動や学習を進めることができる。
	1	5歳後	文脈の支え・適切な支援・環境構成等があれば、具体的操作が可能になる時期である。	遊びによる集団とのかかわりが徐々に芽生え始める。	自分中心に物事を考えている。
		4歳前	文脈の支え・適切な支援・環境構成等があれば、具体的操作が可能になる時期である。	遊びによる集団とのかかわりが徐々に芽生え始める。	自分中心に物事を考えている。
		3歳	文脈の支え・適切な支援・環境構成等があれば、具体的操作が可能になる時期である。	遊びによる集団とのかかわりが徐々に芽生え始める。	自分中心に物事を考えている。

③ 「協働型学習」の組織

「知の循環」における協働的な営みに着目し、「知の循環型教育システム」としてのカリキュラムの実践を「協働型学習」という方法によって実現することを目指すこととした。当校園では、「協働」を「子供が、互いに問題の解決や願いの具現のために取り組む過程を共有する中で、資質・能力を働かせながら互恵的にかかわっている様相」としている。なお、「互恵的にかかわっている様相」（以下「互恵的なかかわり」）とは、「自分が相手に尋ねたり伝えたりしたことで、自分が相手に役に立ったことを自覚したり、相手の考えややり方に納得したりして、互いにプラスの影響を受け合っている様相」を指し、これが実現される場面を「協働」場面とする。つまり、「協働型学習」とは、「協働」場面が位置付く学習である。ただし、幼児教育では、「協働」場面が位置付く体験活動とする。

(2) 教育課程の内容は適切であったか

① 「同学年における知の循環」からいえる適切性

【第5ステージ(中2)技術・家庭科(技術分野)エネルギー変換にかかわる技術-ロボット製作-の実践】

より高い得点を獲得するロボットを製作するために、高得点である缶アイテムをどのように集め、さらに紙アイテムをどのように得点するかについて考えが似通っている生徒でグループを編成し、製作を進めた。その後、他のグループと行った交流試合で表出した課題について、グループで話し合い、さらなるロボットの性能向上を目指して解決策を探った。以下は4試合の交流試合の結果を受けて、課題解決のために意見を交流させている様子である。

B1: 試合してみて、やっぱり(アイテムを得点する)安定性。	
A1: うん、そう、安定性、どういう状況でも安定性。	
A2: ①缶をつかむ部分のスポンジはいいよね、効果が見える。	
B2: 効果が出ているよね、②他の点で(性能を)UPさせるために(スポンジを作業部に)もうちょっと補強してみようか?	
A3: (しばらくスポンジをつけ、作業部に改良を加えた後、ロボットの走行部を見ながら)ここにも何かつけたくない?	
B3: ③ここはL字型がいい。	
T1: Bさんは何でそう思ったの?	
B4: 試合をやってみて、④紙が思ったよりじゃまで…、(紙を)どかすために。	
T2: なるほどー。	
B5: やっぱ、ぶつかったりするし、紙が邪魔だからそれを何とかしないとじゃん。(L字型のパーツが)でかすぎたら…そうしたら紙が前に出ちゃう。	
C1: (しばらくロボットを操作しながら)⑤じゃあ、(手で大きさを示しながら)これくらいのサイズは?	
B6: それいい、それいいわ。	
A4: 缶の周りに(紙を)置くチームには対抗できるだろう、これで、押しながら点も取れるんじゃない?	

Aたちは、高得点である缶アイテムが安定するためのアイデアを考え実践し、その効果を確認した①。この点についてBは納得し、さらによくするように提案しながら作業している②。また、Bは交流試合を繰り返すことで見えてきた課題④について、これまでのロボット製作から予想できる対応策③をあわせて提案している。その後Cは対応策に対して交流試合の感覚を生かしながら具体的に提案をしている⑤。これらの姿は技術・家庭科で設定した「相互に交流すること」や「新たに開発すること」の資質・能力を働かせながら、互恵的にかかわっている姿ととらえられる。このことは、「同学年における知の循環」が実現されたといえる。

## ②「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域の間における知の循環」からいえる適切性

### 【第4ステージ(小6・中1)単元名「山古志地域(山間部地域)の人々の生き方から自分たちの生き方を考えよう」の実践より】

この実践からは、以下のような子供の姿が見られている。

小学校6年生は、山古志地域(以下山古志)で生活する人々から話を聞き、思いや願い、考えに触れた(他者の認識)。そして、山古志について調べる中で、そこで生活する人々の思いや願い、考えを伝えるために自分ができることを考えたいという思いをもった(価値の認識,他者の認識)。自分たちができることを考え、紹介ポスターやパンフレットの原案をつくる(立志・計画,現状の把握・分析)と、以前に山古志で生活する人々とかかわった経験がある中学1年生に意見を聞きたいという思いをもった(志の共有)。小学生は、中学生からのアドバイスを基に、自分の原案を直した(対話や議論への参加,他者との協力,熟考,創造)。また、中学生は、小学生の真摯な態度に感心したり、話し合いを肯定的に受け止めたりした(異年齢・異学年における知の循環)。その後、小学生は修正したポスターやパンフレットに込めた思いや願い、考えを山古志の人々に伝えた(価値の認識,責任の遂行,粘り強い取組,発信)。また、山古志で生活する人々は自分たちの思いや願いが伝わったことを感想として述べた(学校と地域の間における知の循環)。

これらのことは、小学6年生は、資質・能力を働かせながら、中学1年生や山古志の人々との間で「互恵的なかかわり」が実現されており、「異年齢・異学年における知の循環」「学校と地域社会の間における知の循環」が実現されたといえる(以下実践の概要)。

<b>単元の目標</b> 山古志で生活している人々の思いや願い、考えについて話し合う中で、地域のよさを生かし、そこに住む人々の思いや願い、考えに寄り添いながら自分ができることに取り組むとよいことに気づき、山古志の人々や地域の魅力を発信するために、自分ができることを考えて実行していこうとする意欲を高めることができる。	
<b>単元の学習内容</b> I「連携性」…山古志の人々は同じ思いをもち、互いに力を合わせて生活していること 「多様性」…山古志には関牛、錦鯉など様々なよさや魅力があること 「責任性」…山古志の人々の思いや願い、考えに沿うように自分たちに出来ることを考えて実行すること II「メモのとり方」「計画・立案の仕方」「自己評価・振り返りの仕方」	
<b>気付け出す・出合う・気付き</b>	<b>小学6年生が、山古志を訪れ、そこで生活する人々から話を聞く中で、人々がもつ思いや願い、考えに触れた。</b> 「山古志地域の五十嵐さんは、「震災時の支援に対する感謝」や「自分たちの地域のことを多くの人に知ってもらいたい」と願い、山古志の特産物のカグラナンパンを利用したメニューの開発に取り組んだ。失敗するかもしれないことに挑戦してすごい。もっと山古志について知りたい。」(振り返りより)【他者の認識】
<b>問題を調べる・もつ</b>	<b>山古志について資料を使ったり、さらに話を聞いたりする中で、そこで生活する人々のために自分ができることを考えたいという思いをもった。</b> 「錦鯉や牛をととても大切に思い、地震に負けずにこれらのことを大切にしている。山古志にはよいところがたくさんあるからPRしていきたい。」(振り返りより)【価値の認識,他者の認識】
<b>考える</b>	<b>自分たちができることについて考え、山古志をPRするためのポスターやパンフレットの原案をつくり、中学生から意見を聞きたいという思いをもった。</b> 「原案ができた。中学生から意見を聞いて、山古志の人々の思いや願い、考えがより伝わるように付け足したりまとめたりしたい。」(振り返りより)【立志・計画】【志の共有】【現状の把握・分析】 <b>小学6年生の子供たちは、中学生のアドバイスを熱心にメモに残したり、自分から質問したりした。</b> 小6ももった意見を基にして直したい。山古志の人からも意見をもらいたい。 中1「たっくさんのメモをとってくれて嬉しかった。とても充実した話し合いができた。」(振り返りより) <b>【他者との協力】【対話や議論への参加】【熟考】【創造】</b> <b>異年齢・異学年における知の循環</b>
<b>行動する</b>	<b>中学生の意見を基に修正したポスターやパンフレットを山古志の人々に伝えた。</b> 小6「山古志の人から『自分たちの地域のことを真剣に考えてくれてありがとう』と言われてとても嬉しかったし、役に立てたと感じた。」 山古志の方「真剣に考えてくれたことが何より嬉しい。山古志を知る人が増えると嬉しい。」(振り返りより)【責任の遂行・粘り強い取組】 <b>【他者の認識】【価値の認識】</b> <b>学校と地域社会の間における知の循環</b> その後、完成させたポスターやパンフレットを市役所の掲示板や山古志の施設に届けた。
<b>評価する</b>	<b>自分たちの取組を振り返り、評価した。</b> 「山古志の人たちがとても喜んでくれて、やってよかった。地域のよさを大切にする生き方を学ぶことができた。自分たちの地域にもよいところがある。今まで自分の地域にはあまり関心がなかったけど、地域のよさを大切にしていきたい。」(振り返りより)【自己の認識】【価値の認識】

## (3)授業時間等についての工夫

小・中学生が合同で活動を行ったり、校外学習の充実を図ったりするために、小・中学校3校時の授業開始時刻を揃えた。また、第2ステージは、「社会創造科」を午前中に行い、第4ステージは、木曜日5・6校時に授業時間を揃えた。なお、他のステージでも「社会創造科」の授業時間を揃えた。さらに、「社会創造科」の授業の運営、準備等について検討するステージ部会、各教科等の運営、計画等について検討する教科部会を定期的に設けた。

## 2 指導方法・教材等

### (1)実施した指導方法等の特徴

#### ①新設教科「社会創造科」

「社会創造科」は、発達段階に応じて実社会へ参加することを通して、資質・能力を働かせて、学習内容を習得・活用することを目指す。それを、当校園では下のように設定した。

発達段階	実社会へ参加	活動例
第2ステージ (5歳児後半～小2)	身の回りの人と共に遊んだり活動したりして、ひと・もの・ことへの愛情を感じ、愛着をもつ。	・身近な自然、人、社会に触れる遊びや活動
第3ステージ (小3・4)	地域のひととかわり、ひと・もの・ことへの愛情・愛着を深め、それらを守ろうとする。	・身近な地域の人の思いや願いをとらえるインタビュー ・身近な地域の人の活動への協力
第4ステージ (小5～中1)	地域の問題を様々な立場からとらえ、その問題に対して地域のひとと共に考え、提案する。	・地域の人の思いや願いをとらえるインタビュー ・問題の解決に向けた地域のひととの話し合い
第5ステージ (中2・3)	地域の問題解決に向けて、地域のひとと手を携えて実際に取り組む。	・地域のひととのプロジェクトの共同企画・実施 ・問題に対する考えの提案・発信

「社会創造科」の評価は、問題解決の過程での子供の姿や振り返りから、資質・能力が働いたかを見取った。また、単元の途中や終末ではポートフォリオをまとめて、資質・能力を働かせた様相、それによって得た学習内容を整理させ、資質・能力を働かせた様相や、学習内容を習得・活用した姿を見取った。

#### ②「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージ

当校園では、三つの資質・能力を幼児教育・各教科等・「社会創造科」で位置付け、その表出を実現した。また、五つのステージの段階ごとで、三つの資質・能力を設定した。

#### ③「協働型学習」の組織

どのような資質・能力の表出をどの場面で特にねらうのかを「社会創造科」では、問題解決のプロセスの中に示した。

**（問題解決のプロセス）「出合う・気付く」→「調べる・問題をもつ」→「考える」→「行動する」→「評価する」**

このプロセスは段階的・直線的に進行するとは限らず、前の過程に戻って進むこともある。「実社会へ参加」の様相は、特に「考える」「行動する」過程に強く表れる。子供が発達段階に応じて、各過程で働かせることが期待される資質・能力を明確にして、単元を計画した。

また、各教科等では、問題解決のサイクルの中のどの場面でどのような資質・能力の表出を特にねらうのかを示した。

**（例：算数・数学科 問題解決のサイクル）「問題をもつ」→「見通しをもつ」→「解決する」→「振り返る」**

そして、単元や題材及び問題解決のサイクルに「協働」場面を位置付けて、計画を作成し実施する。

幼児教育・各教科等・「社会創造科」では、これまで「協働」場面を構成する五つの要素（□場面・目的意識、○交流相手、△交流させるもの、◇交流方法・形態、㊦記録方法）に着目して手だてを講じ、「互恵的なかわり」を構想してきた。

### (2)指導方法等は適切であったか

#### ①新設教科「社会創造科」について

「社会創造科」が設置されている全てのステージで実践を行い、各種質問紙調査（子供・教師・保護者・地域の人等）の分析結果及びポートフォリオを参照して、子供の資質・能力について評価した。また、「社会創造科」学習指導要領、「社会創造科」学習指導要領解説、実践事例集等を作成し、妥当性を検討し完成させた。なお、問題解決のプロセスについては、「1(2)②」の「社会創造科」の実践で示している（以下実践の一部を示す）。

#### ア【第3ステージ（小4）「社会創造科」「栖吉川の今と未来」の実践より】

本実践では、河川工事前後の栖吉川の変化を地域振興局の方と協働しながら調査をする活動を行った。子供たちが、「川と川岸と河原」の関係に気付く姿（相互性）、生き物の生態と季節の変化の関係に気付く姿（有限性）、川と地域の関係に気付く姿（連携性）は、川をテーマに生き物や地域振興局の方に働きかけた結果表れたものである。そして、自分たちが生き物について調べたことが、実際の工事にも反映され、生き物の環境を壊さない形で工事が進んだことは、学習の有用感を高めることにつながった。このことは、小学4年生と地域振興局の方との間で「互恵的なかわり」が実現されており、学校と地域社会の間における知の循環が実現されたといえる。

#### イ【第4ステージ 中学社会科単元「世界と比べた日本の地域的特色」の移譲に基づく実践より】

本実践は、中学校社会科学学習指導要領の「(2)日本の様々な地域 イ世界と比べた日本の地域的特色 (イ)人口」を第4ステージ「社会創造科」「考えよう わたしたちの地域 長岡のこれから」に移譲して実践した。生徒は、人口ピラミッドなど基礎的な知識を習得し、それらを活用しながら日本や地域の人口の実態をとらえた。また、少子化の原因と影響について仮説を立て、資料やインタビュー調査などから少子化の要因を明らかにしていった（多様性）。さらに、子育てしやすいまちづくりを目指して、地域の子育て支援施設の職員や利用者と互恵的にかかわることで、これからどのような姿勢や態度で少子化問題や地域の子育て支援に向き合っていくかについて考えを深めた（学校と地域社会の間における知の循環）。そして、この学習を通して、人間の営みはいつまでも同じように続くわけではなく、限界もあるのだということ（有限性）を理解することができた。

#### ②「社会的な知性」としての三つの資質・能力と五つのステージの設定について

幼児教育・各教科等・「社会創造科」では、6年間の実践・評価を積み上げ、三つの資質・能力を位置付け、五つのステージで適切に区切った「資質・能力発展表」「資質・能力を位置付けた単元・題材配列表」を完成することができた。

### ③ 「協働型学習」の組織について

これまでの実践を通して、「協働型学習」の組織の仕方として、以下のような知見が得られた。

○第1年次研究:要素①場面・目的意識に関わって、子供が「協働」場面に向かう目的意識をもちやすい状況には、少なくとも以下の三つがあることを見いだした。

- ・子供が、不確かさを感じる状況
- ・子供が、一人で解決することに困難を感じる状況
- ・子供が、自分と他者とが共通した願いや目的でつながっていることを感じる状況

○第2年次研究:要素①場面・目的意識に関わって、子供が「協働」場面に向かう目的意識をもつための三つの状況を生み出す上で、各教科等の実践から、少なくとも以下の三つの視点から手だてを講じることが重要となることが見えてきた。

- ・課題設定の工夫
- ・場の設定の工夫
- ・思考の可視化の工夫

○第3年次研究:各教科等の実践から、子供が「協働」場面に向かう目的意識をもつための三つの状況に対して、「協働」場面の組織に有効な要素②交流相手が見えてきた。子供たちは、「不確かさを感じる状況」では、「同じ考え・立場・テーマ等」から「異なる・立場・テーマ等」へ向かって交流しようとする人が多い。また、「一人で解決することが困難な状況」「共通の目的や願いを感じる状況」では、それぞれ「異なる・立場・テーマ等」「同じ考え・立場・テーマ等」での交流が多い。

要素②交流相手 「協働」場面 に向かう状況	同じ考え 立場 テーマ等	異なる考え 立場 テーマ等
不確かさを感じる	○	◎
一人で解決困難	○	◎
共通の目的や願い	◎	○

※◎は、実践で頻度が高かったところ。○は、実践があったところ。

#### ○その他

- ・要素②交流させるものに関しては、各教科等が主に考え・立場等を可視化するものを提案している。
- ・要素②交流方法・形態に関しては、これまでの実践から発達段階に応じて設定している。
- ・要素②記録方法に関しては、各教科等から「協働」場面の記録の残し方や、振り返り等有効な手だてが提案されている。

### 【第2ステージ(小2)「道徳」「生き物のためには(自然愛護)」の実践より】

問題解決のサイクル	子供の状況と教師の主な手だて
問いをもつ	資料の概略 「とべなくなったオオカマキリ」 「たくやさんが見つけたオオカマキリ。しかし羽が傷ついていてとべないオオカマキリだった。「キリちゃん」と名前を付けて熱心に世話をしていたたくやさんだったが次第に「キリちゃん」の元気がなくなっていく。仲間から、「逃がした方がよいのでは。」「自然に帰しても鳥に食べられてしまうかも。」と言われ、どうすればよいかわからなくなった。」
見通しをもつ	・たくやさんはどんなことに悩んでいるのだろう。 ◎キリちゃんを逃がした方がよいのか、このまま飼う方がよいのか。
解決する <「協働」場面>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・たくやさんがこの後どうするか続きを考えよう。</li> <li>・創作話の内容について、みんなが分かるように表そう。</li> </ul> 要素①に関わる手だて 思考の可視化 資料の続きを子供が創作し、その話の内容を「表情カード」に表す。そして、それぞれの表情の所にネームプレートを貼らせる。 <b>不確かさを感じる状況</b> 仲間との感じ方・考え方にずれを感じ、自分の考えを伝えたり仲間の考えを聞いてみたいと意欲を高めている。 ・仲間と創作話を読み合い、自分と同じところや自分にはないよいところを見つけよう。 要素②に関わる手だて 「逃がす」か「飼う」の解決策が同じで「表情カード」が異なる子同士→「逃がす」か「飼う」の解決策が異なる子同士。 要素③に関わる手だて 創作話と「表情カード」。 要素④に関わる手だて ペアで自分の創作話を仲間を紹介したり、仲間の創作話を聞いたりして自他の同じところや異なるところについて話し合う。その後仲間と交流して感じたことや創作話を基に全体で話し合う。 ・キリちゃんにとってどんなことが幸せなのだろう。 ・生き物を大切にするために自分は何ができるのかまとめよう。 要素⑤に関わる手だて 創作話や「表情カード」。(仲間との話し合いの中で随時修正・追加)
実践への意欲化を図る	・生き物を大切にするために、自分は何ができるのか、まとめよう。

資料「とべなくなったオオカマキリ」(自作)を読み、飼いつけた方がよいのか逃がした方がよいのか、資料の続きを子供が考え(創作話)、内容を「お話マーク」に可視化した。そして、それぞれどのような「お話マーク」になったのか、黒板に自分のネームプレートを貼らせ、立場を明らかにさせた。

T1: どんな顔になったの? 磁石はついていく? (子供がネームプレートをそれぞれ選んだ「お話マーク」のところに貼っていく。)
T2: では黒板見て。どう何か思ったことある?
C1: 逃がすが多い。
C2: 逃がすで紫の顔は変。
C3: 「飼う」で嬉しい顔のAさんのお話がよく分らない。
T3: よく分からないのね。これからどうする?
C4: お話聞いてみたい。
T4: 誰の話?
C5: Aさんの。
C6: Bさんの。
T5: 同じ「逃がす」なんだけれど違う顔の人に聞いてみたいんだね。最初に「飼う」なら「飼う」で顔が違う人、「逃がす」なら「逃がす」で顔が違う人のところへ行行って、その後「飼う」「逃がす」が違うお話の人のところへ行くでよいか。 「飼う」人なら「飼う」人、「逃がす」人なら「逃がす」人で相手を選んでお話を読み合ってみましょう。

相手を代えながらペアで創作話を交流した後、全体で仲間の創作話のよいと感じたところについて話し合った。

その後、オオカマキリの「キリちゃん」を通して生き物にとっての幸せについて話し合った。自分の経験をもち出しながら考え、長生きすることや自分のすみかで暮らすこと、卵を産んで子孫を残すことが生き物にとっての幸せであることに気付いていった。そして、そうした生き物にとっての幸せを考えながら、生き物を大切にしたい自分ができるかかわり方を具体的に見いだしていく姿が見られた。

## Ⅱ 実施の効果

### 1児童・生徒への効果

#### (1) 実施による効果

##### ① 園児・児童・生徒への効果

##### ア 子供への質問紙調査の結果から

##### ○ 総合的な学習の時間で育てられるとする学力が比較的良好な育成状況にある

「日本生活科・総合的学習教育学会 総合的学習で育った学力調査（2014年1～3月）」の結果と、当校生徒（2013～2015年度の中学2年生）との比較で、附属中学校はすべての項目（表3）において11校の平均値を上回った。このことから、総合的な学習の時間で育てられるとする学力が、附属中学校は比較的良好な育成状況にあるといえる。

全国平均との差が特に大きい項目は、『学習方法に関すること』と『学習活動に関すること』であった。また、『自分自身に関すること』の中では「意思決定」の項目、『他者や社会に関すること』の中では、2013年度は「社会参画」、2014年度は「他者理解」、2015年度は「協同」の項目が比較的高かった。「社会創造科」の観点から考察すると、当校が『学習方法に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「社会創造科」の学習内容Ⅱ「持続可能な社会を創り上げる活動に関わる技能」の指導の成果と考えられる。また、「社会参画」及び『学習活動に関すること』の項目が高いのは、少なくとも「発達段階に応じた実社会への参加」の経験が影響していると考えられる。さらに、「他者理解」「協同」の項目が高いのは、身近な地域の人々とのかかわりの中で「相互に交流すること」という資質・能力を働かせて学習を進めることで得た達成感や満足感から、互恵的なかかわりを実感しているためと考えられる。

表3 「日本生活科・総合的学習教育学会 総合的学習で育った学力調査」の質問項目

大項目	小項目	質問項目	大項目	小項目	質問項目
学習方法に関すること	課題設定	1 日常生活の中で「知りたいな」と思うことや「不思議だな、なぜだろう」と思うことがある。	他者や社会に関すること	他者理解	25 異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う。
		2 何か分からないことや困ったことがあった時に、どこに問題があるかを考えることができる。			26 異なる立場や考え方の良いところを見つけることができる。
		3 課題解決の筋道を予測し、課題を解決するための計画を立てることができる。			27 話し合いのときに、班やクラスの意見をまとめることができる。
	収集分析	4 解決したいことを、書籍やインターネット等を使って調べることができる。		協同	28 互いの良いところや違いを認め、協力することができる。
		5 解決したいことを、電話やメール、インタビューでたずねることができる。			29 異なる意見から得た気付きを生かして、考えを発展させることができる。
		6 収集した情報が正しいかどうかについて考えることができる。			30 環境への影響を考えて、行動することができる。
		7 課題の解決に役立つ情報かどうかを考えながら、情報を集めることができる。			31 人や生き物の生命を守り、ともに生きようと思う。
	思考判断	8 収集した情報を関連づけて、比較したり、推測したりして考えを広げることができる。		共生	32 自分の生活だけでなく、社会全体のことを考えたいと思う。
		9 課題の原因や状況等を理解して、自分の考えを持つことができる。			33 地域社会の一員として、自分にできることはないかと考えたことがある。
		10 課題を解決するとき、何から始めれば良いか優先順位を付けることができる。			34 社会や地域の課題解決に向け、主体的に活動したいと思う。
	表現省察	11 課題の解決のために、複数の方法を考えることができる。		社会参画	35 日本国内で起きている出来事について、自分で調べたり、考えたりすることができる。
12 相手や目的に合わせて、自分の考えを根拠を明確に整理して表現することができる。		36 世界で起きている出来事について、自分で調べたり、考えたりすることができる。			
13 学習の仕方や進め方を振り返り、次の学習や生活に生かすことができる。		37 総合的な学習の時間は生きていく上で大切なことを学んでいると思う。			
自分自身に関すること	意思決定	14 人とは異なる意見でも、自分の考えを状況に応じて伝えることができる。	学習活動に関すること	価値認識	38 総合的な学習は楽しい。
		15 自分の考えに責任を持ち、自分がすべきことを決定できる。			39 総合的な学習は、何を勉強しようとしているのかわからない。
	計画実行	16 課題解決に向けて、見通しをもって行動できる。		学習意欲	40 総合的な学習に一生涯取り組んでいる。
		17 自分の役割を自覚し、計画的に行動できる。			41 教科で学習したことを生かして、総合的な学習で調査や分析をしている。
		18 失敗しても、もう一度挑戦したり、最後までやり遂げたりしようとする。			42 総合的な学習は、今まであまり考えなかった問題に取り組んでいる。
	自己理解	19 自分の良いところや得意なことをあげることができる。		価値認識	43 教科の学習と総合的な学習はつながっていると感じる。
		20 自分は、地域や社会から必要とされていると思う。			44 総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う。
		21 学習や生活での気付きを、自らの改善につなげている。			45 家族と総合的な学習について話すことがある。
	将来展望	22 自分の将来について考えることがある。		学習意欲	46 総合的な学習で取り組んでいる課題について、新聞やテレビなどで見たら聞いたりしたことがある。
		23 興味や関心のある職業をいくつか上げてあげることができる。			
		24 人の役に立てる人になりたい。			

(注) 着色部分は、特に評価が高かった項目。

##### ○ 資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られる

当校園で設定した資質・能力を働かせたと考えられる行為を、どの程度の子供が自覚しているのかについて見るための「実態調査質問紙調査（表4）」を子供対象に平成27年11月に実施した（幼稚園児については、参考までに保護者に回答を依頼した）。

表4 当校園で作成した実態調査質問紙調査 ※下表は第5ステージ質問項目。ステージごとに質問項目の言葉は替えている。

	Q	1次研究と2次研究との共通項目	Q	2次研究で新たに設定した項目
自己を推進すること	01	自分のいいところを日常生活で発揮できている。	12	自分のよいところも悪いところも分かり、自分自身の成長に向かって長所をどのように伸ばしていくか、短所をどのように改善していくか考えている。
	02	係や当番の仕事（委員会活動を含む）では、自分で考えて毎日取り組んでいる。	13	地域や社会のひとやもの、ことに興味・関心をもち、そのよさが分かり、大切にしている。
	03	新聞やテレビのニュースで知った問題を、自分の生活とつなげて調べたり、考えたりしている。	14	理想の自分や地域を目指し、強い心をもって、目標や見通しを立てて修正を重ねながら活動に取り組んでいる。
15			状況に応じて自分の役割や責任を確実に果たしている。また、うまくいかないことがあってもあきらめずに取り組んでいる。	

相互に交流すること	04	一緒に活動する仲間うまく話をしている。	16	相手の長所や短所が分かり、相手の立場や気持ちを思いやっている。
	05	授業や話し合い活動において、いろいろな意見を受け入れながら、解決している。	17	相手の思いに共感したり、違いを認めたりしながら集団の目標を決めて、活動に取り組んでいる。
	06	仲間と協力しながら、気持ちよく生活できるようにしている。	18	集団の中で互いの立場や役割を理解し、目的に向かって力を合わせて、活動に取り組んでいる。
19			目的を達成するために、建設的に話し合いに参加したり、工夫して話し合いを進めたりしている。	
新たに開発すること	07	新聞や本、ニュースを見て、「どうしてこんなことが起きるのだろう」と考えている。	20	出来事や物事をいろいろな面から考えることや、それが生まれたわけを考えることを大事にしている。
	08	授業や話し合い活動において、問題を考えるとき、理由（根拠）を明らかにしている。	21	問題に対して、様々な考えや知識をもとに、いろいろ試したり、筋道立てて考えたりしている。
	09	社会的な問題を解決するための活動を、自分（たち）で考えている。	22	問題をよりよく解決するために、新しい解決方法や考え方を生み出したり、その過程で新たな課題を見いだしたりしている。
	10	社会的な問題を解決するための活動を、実践している。	23	表現方法を工夫して、自らの思いや願い、考えを効果的に表している。
	11	社会的な問題を解決するために、自分（たち）が実践した内容や方法、思いや考えを広めている。		

全 23 項目のうち、項目ごとに肯定的評価（「4. あてはまる」「3. だいたいあてはまる」）をした回答者数と否定的評価（「2. あまりあてはまらない」「1. あてはまらない」）をした回答者数の分かれ方について、正確確率検定を行った。その結果、4 歳児の「Q15 責任の遂行・粘り強い取組」を除いてすべて、肯定的評価が否定的評価よりも有意に高かった。このことは、**多くの子供が、三つの資質・能力を働かせたと考えられる行為を自覚していて、資質・能力を働かせたと考えられる行為が多くの子供に見られることを示している。**

### ○上のステージでは、「新たに開発すること」という資質・能力が比較的高い

この質問紙調査は、当校園とほぼ同規模で長岡市小・中連携事業のモデル地区の指定を受けて取り組んだ経験がある市立 A 小・中学校にも、同時期に実施してきた。当校園と A 小・中学校の結果を比較では、4 点「4. あてはまる」、3 点「3. だいたいあてはまる」、2 点「2. あまりあてはまらない」、1 点「1. あてはまらない」として、平均値を比較した。最終段階である中学 3 年では、全 23 項目のうち、19 項目で附属中学校の平均値が A 中学校の平均値よりも高かった（附属中 3 年、n=111、A 中学校中 3 年 n=55）。また、t 分布による母平均の差の検定を行った結果、12 項目で附属中学校の方が有意に高かった。具体的には、Q 3, 5, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22 で有意に高かった。特に Q3, 8, 9, 10, 11, 20, 22 の差が大きく、「新たに開発すること」に多く集まっていた。このことは、**学んだことを「発表」するだけでなく、様々な人の考えを参考にして問題解決の方法を考え、他者に役立つように「提案」することを大切にしている「社会創造科」が「新たに開発すること」の資質・能力と関係があると推測される。**

### ○「社会創造科」や「協働型学習」が社会への関心を高めている

この質問紙調査の結果から因子分析（n=591）を行うと、4 つの因子が抽出された。それは「自己を推進することと相互に交流することの両方の要素があるもの」「新たに開発すること」「社会創造科の実践」「社会への関心」である。また、各ステージでパス解析を行ったところ、次のような結果が得られた（図 3）。なお、第 1 ステージは「社会創造科」を実施していないため、また、第 2 ステージは 11 月現在の 5 歳児で「社会創造科」を実施していないため、本分析の対象から外している。

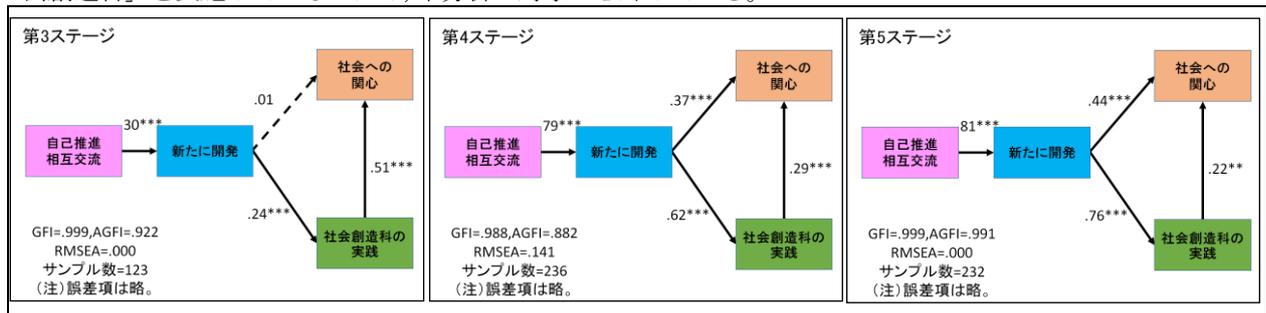


図3 第3～5ステージのパス図

上記の図から、第 3 ステージでは、「新たに開発すること」の資質・能力が「社会創造科の実践」へと関連しながら、「社会への関心」へと結び付く傾向がある。これは、「社会創造科」で山や川等を教材としている単元で、身近な地域の人の思いや願いをとらえることや地域の活動への協力をして実社会へ参加していることの成果であると示唆される。

また、第 4, 5 ステージでは第 3 ステージで見られなかった「新たに開発すること」と「社会への関心」の因子の結び付く傾向がある。共分散構造分析（次頁図 4）から「新たに開発すること」のパスとして、Q5「受容」、Q8「根拠」、Q21「熟考」、Q22「創造」、Q23「発信」と結び付く傾向がある。これは、当校園の「互恵的なかわり」に軸を置いた「協働型学習」によるものと示唆される。

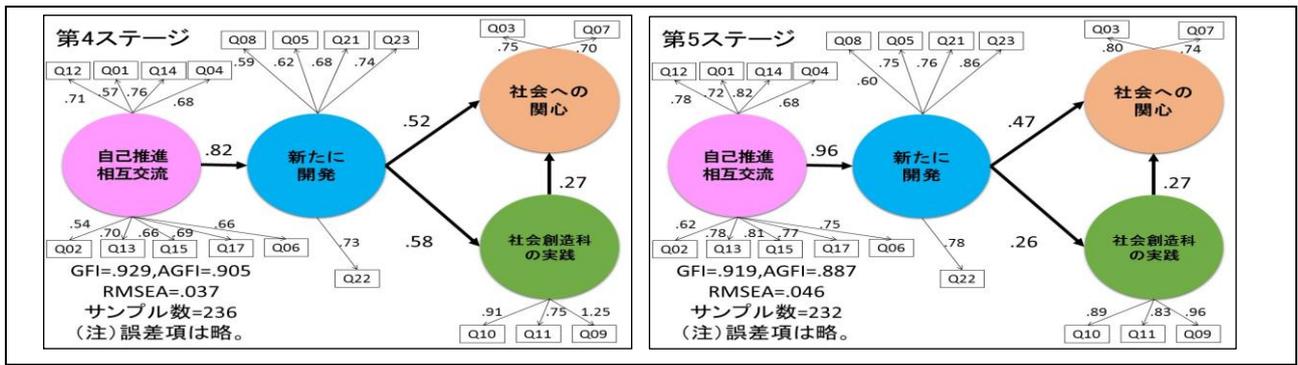


図4 第4.5ステージの共分散構造分析図

### イ 「社会創造科」における実際の活動や授業から

「社会創造科」における実際の活動や授業から「互恵的なかわり」による「知の循環」が実現されていることについては、「1 (2) ①の技術・家庭科の実践」「1 (2) ②の『社会創造科』の実践」「2 (2) ①の『社会創造科』の実践」「2 (2) ③の『道徳』の実践」で述べている。

### ウ 幼児教育・各教科等における実際の活動や授業から

「『協働型学習』の充実」を裏付けるものとして、保育の遊びにおいても各教科等の授業においても、子供が「協働」場面の中で、進んで自分の考えを発信したり他者の考えを取り入れたりして、問題や課題をよりよく解決している過程を示すことができた。

## 2 教師への効果

### ①当校園の教師への質問紙調査の結果から

当校園で特に「社会創造科」の乗り入れ指導にかかわった教員を対象に、実践を振り返って質問紙調査(平成27年11月)を実施した。その結果から、次のことがまとめられる。

- 合同活動・学習を行うことで、同年齢の仲間とのかかわりでは見られない子供の姿が見られること。
- 校種による指導の違いや、異校種の子供の発達性の違いを理解しようとしながらかかわること。

これらは、乗り入れ指導を通して、異年齢・異学年・異校種の子供理解が進んだことを示すものであり、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

### ②幼児教育・各教科等・「社会創造科」における各実践の省察から

各教科等においては、「協働型学習」による授業設計の要素を意識して、単元や題材を構想して実施することができた。その際、単元や題材への「協働」場面の位置付け方を、教科部で検討して共有したことも単元や題材を構想する上で役立った。また、幼児教育においては、普段の遊びと「社会創造科」とでは、園児たちへの声かけの質が異なることと、そのことが園児や児童のかかわり方の質の違いに関係することを、教師自身が意識することができた。以上のように、「『協働型学習』の充実」及び「『社会創造科』の充実」が図られた。

### ③組織運営面の省察から

研究開発部を中心に各部と連携して研究を推進してきた。具体的には、校種間の教師の乗り入れ指導や共同研究等を円滑に進めるために、教務主任と連携して校種間で時程を調整し、校園合同研修やステージ部会等を「主題・課題の設定」→「カリキュラムの設計」→「カリキュラムの実践」→「カリキュラムの省察」をスパイラルに進める一連の「カリキュラム開発過程」に位置付けて進めてきた。このような組織による運営があつてこその一貫教育研究といえる。

## 3 保護者等への効果

### ① 保護者等への効果

#### ・ 保護者への質問紙調査の結果から

保護者から見た自分の子供の様子について回答してもらう質問紙調査を平成27年11月に実施した。調査は、小学1年生から中学3年生の保護者を対象とした。回答は4件法とした。特に三つの資質・能力に関わる設問を抽出して整理し分析した。次頁表5は、項目ごとに肯定的評価(「4. あてはまる」と「3. だいたいあてはまる」)をした回答者数と否定的評価(「2. あまりあてはまらない」「1. あてはまらない」)をした回答者数の分かれ方について、正確確率検定を行った結果を一覧にしたものである。なお、幼稚園については、子供の「実態調査アンケート」を、発達段階を考慮して保護者に回答してもらっているため、その結果を用いた。当校園の幼児教育における三つの資質・能力の設定の観点から、それぞれ設問1, 2, 3を代表するものであるため、それを参考までに載せた。

表5 保護者の質問紙調査の設問と肯定的評価の偶然確率

「自己を推進すること」に関して  
 設問1：(幼稚園) 自分の好きなものややりたいことを見付けている。  
 (小学校) 学習で自分の力を高めようと粘り強く努力している。  
 (中学校) 家庭では、進路や将来のことを話題にする等して、家庭学習に取り組んでいる。

「相互に交流すること」に関して  
 設問2：(幼稚園) 家族や友達とかかわるよさや楽しさを感じている。  
 (小学校) 話し合いで、仲間とかかわりながら、最後まで自分の考えをよりよくしようとした。  
 (中学校) 授業では、仲間とかかわりながら、いきいきと学んでいる。

「新たに開発すること」に関して  
 設問3：(幼稚園) 工夫して新しい遊び方を生み出している。  
 (小学校) 「社会創造科」を学習して、地域(地域の人・場所・ものなど)のよさに目を向けるようになった。  
 (中学校) 「社会創造科」を学習して、地域(長岡)のよさや取り組みに目を向けるようになった。

	第1ステージ		第2ステージ		第3ステージ		第4ステージ			第5ステージ	
	幼4歳	幼5歳	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
設問1	24vs0 .0000**	15vs0 .0000**	56vs5 .0000**	40vs14 .0005**	53vs12 .0000**	50vs8 .0001**	50vs15 .0000**	42vs9 .0000**	84vs27 .0000**	92vs29 .0000**	87vs12 .0000**
設問2	23vs1 .0000**	15vs0 .0000**	54vs3 .0000**	45vs9 .0000**	52vs10 .0000**	55vs1 .0000**	58vs5 .0000**	44vs6 .0000**	107vs4 .0000**	114vs5 .0000**	96vs3 .0000**
設問3	23vs1 .0000**	14vs1 .0010**	49vs11 .0000**	44vs7 .0000**	55vs7 .0000**	52vs6 .0000**	58vs6 .0000**	45vs6 .0000**	92vs19 .0000**	110vs9 .0000**	88vs9 .0000**

(注)上段:度数(肯定的評価数vs否定的評価数),下段:両側確率,\*\*は1%水準で有意差が認められることを示す

表5から、すべての項目において、肯定的評価が否定的評価よりも有意に多かった。

数回の授業参観、日ごろの学校からの通信や家庭での会話等を通じての評価ではあるが、多くの保護者が子供の成長について望ましい方向に向かっていることを受け止めているといえる。また、質問の内容から、「社会創造科」の価値や「協働型学習」の意義を多くの保護者が受け止めていることもうかがえる。これまでの第1・2年次でも同様の結果がみられている。以上のことは、『社会創造科』の充実」「幼小中一貫カリキュラムの整備」「協働型学習』の充実」を裏付けるものである。

②外部からの評価

ア 教育研究協議会参会者質問紙調査から

当校園では、毎年行われる教育研究協議会の参会者にマークシートと記述による質問紙調査を実施している。平成27年度(5月27日開催)の教育研究協議会参会者質問紙調査の結果は以下のようになっている。(回答率約40%、主に「協働型学習」について意見をいただいている)。

<p>【肯定的な意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○「協働」場面での「思考の可視化」「課題の設定」「場の設定」の手だての有効性が、見えてきている教材がある。</li> <li>○交流する際の教具を工夫することが、「相互に交流すること」の資質・能力を働かせることにつながる。</li> <li>○「協働」場面での思考の可視化は、「協働」による自己の変容を自覚することにつながる。</li> </ul> <p>【改善を要する意見】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎子供が必要感や見通しをもつための手だてになっていたかを各教科で再検討する必要がある。</li> <li>◎交流相手を意図的に設定するか、自由な交流の場を設定するか、状況によって判断する必要がある。</li> <li>◎「協働」場面における交流形態が状況によって適切であるか再検討する必要がある。</li> </ul>
--

実際の「協働」場面を参観していただき、「協働」場面として成立していたか、あるいは子供にとって有効だったかについて意見をいただいている。協働型学習についておおむね肯定的な意見をいただいているが、いくつか改善点も示していただいている。毎年、参会者質問紙調査をもとに「協働型学習の組織」の改善に努めている。このことより、「協働型学習』の充実」が図られている。

イ「社会創造科」にかかわった地域の人への質問紙調査等の結果から

平成26年度「社会創造科」第5ステージの生徒が企画・提案して活動を共に行った地域の人(実践数47)を対象に、活動を振り返って回答する質問紙や聞き取りによる調査を実施した(依頼数31,返答率68%)。以下は、その結果の一部である。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・今、はじめてのママが困っている。小さい時から赤ちゃんに触れることは、親になった時の不安を減らすことにつながる。だから、イベントをするときには、中学生に来てもらいたいという思いがあった。スタッフ側の考えではなくて、中学生が考える企画に期待した。生徒の企画は、「参加した中学生と若い親子との交流」の視点でとてもよかった。今後は、「どうやって中学生を呼ぶか」。私たちもそれは、課題としている。(長岡市子育て支援施設C)</li> <li>・利用者の皆さんが、いつも違う笑顔を見せていました。若い方たちと接することによって、元気がもらえると思います。もし、来年度もご協力いただけるならば、レクリエーションも担当してみませんか。(Sコミュニティセンター)</li> <li>・私共も子供たちと議論何かをしようという試みは初めてでしたが、子供たちの様々な意見や考えを聞くことで、リサイクルの本質・大切さを再認識することができました。(資源回収に取り組む株式会社E商店)</li> <li>・今回の活動では、会社経営に直接役に立った事はありませんでした。可能性はあると思いますが、それよりも過程を学んでもらう事が大切だと思います。(A紙器工業株式会社)</li> </ul>
--

これらの記述から、「社会創造科」が、自ら携わっている事業に子供の主体的なかかわりを必要としている人にとってよい機会となっていたり、自らの職業の本質をとらえ直す機会となっていたりしていることがうかがえた。これらは、地域の人と生徒との「互恵的なかわり」を示している。また、「社会創造科」がその活動にかかわった地域の人にとって、子供の力や自らの職業の本質や使命をとらえ直す機会を与え得ることを示している。「直接結果に出る有益性よりも子供の学びへの有益性を尊重することが重要である」とする考え方を共有できたことは、教師にとっても「社会創造科」の学習を考える上で有意義であった。以上のことは、「『社会創造科』の充実」を裏付けるものである。

### ③当校園のこれまでの6年間の研究の教育的価値

当校園のこれまでの実践研究の成果は、中央教育審議会（平成27年8月26日）で示された「教育課程企画特別部会 論点整理」への対応が認められる。

<p>「社会創造科」では、地域の人々との「互恵的なかわり」を築きながら「知の循環」が行われている。このことは、自分たちの活動が社会をよりよくしていることを実感することにつながっている。例えば、第3ステージ「栖吉川の今と未来」では、子供たちは、「河川工事を行っても生き物のすみかを残してほしい」と願った。地域振興局の方は、その考えを受け入れ、川岸の植物だけ残るように工事を行った。他のステージでも同様な実践が行われている。</p>	<p>1. 2030年の社会と子供たちの未来 (1) 新しい時代と社会に開かれた教育課程 ・子供たちにとって、人間一人一人の活動が身近な地域や社会生活に影響を与えるという認識 ・社会に開かれた教育課程</p>
<p>発達段階を考慮してステージを設定している。このことは発達的な課題を乗り越えることに有効である。例えば、中学校1年生は、小学校5・6年生への学習における行動の中でリーダー的な振る舞いを行い、自己肯定感を高めている。 また、全ての教育活動での資質・能力のはぐみや「『社会創造科』の実践」により「社会への関心」が高まっている結果が出ている。</p>	<p>1. 2030年の社会と子供たちの未来 (2) 前回改定の成果と次期改定に向けた課題 ・自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低い。 ・学校教育を通じて育むべき資質・能力を教育課程全体の構造の中でより明確に示す。</p>
<p>「社会創造科」は、答えがない問題に取り組み、地域の人と手を携えながら自分たちなりの結論を導き出している。例えば、地域の問題に対して、自ら情報を集め、それらをもとに自分なりの結論を導き出していく必要がある。それを支えるものとしてカリキュラムの構成を行い、子供たちが、試行錯誤しながら、より妥当な考えや行動、より有効な考えや行動を子供たちが導き出せるようにしている。</p>	<p>2. 新しい学習指導要領が目指す姿 (2) 育成すべき資質・能力について ・様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力が必要となる。</p>
<p>実態把握質問紙調査の分析結果から、当校園で設定している「資質・能力」「『社会創造科』への実践」「社会への関心」との関係があることが見いだされた。 これは、当校園のカリキュラムの構造の妥当性を示していると考えられる。</p>	<p>2. 新しい学習指導要領が目指す姿 (3) 育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向について ・「何を知っているか」という知識の内容を体系的に示した計画に留どらず、「それを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」までを視野に入れる。 ・対話的な学び ・主体的な学び ・「アクティブ・ラーニング」の視点からの学習・指導方法の改善</p>
<p>各教科等で問題解決のサイクルを設定し主体的な授業が実現されている。 例えば、算数・数学科を例にすると「問題をもつ」「見通す」「解決する」「振り返る」のサイクルである。この中で、子供たちは、自ら問題を発展させ追求している。また、「協働型学習」の中に位置付く「協働」場面は、学習者同士の対話的活動が組織される。このことは言語活動の充実につながることも、子供たち同士の互恵的なかわりが生まれる。これらのことは実践→評価を繰り返し、改善を図っている。</p>	<p>5. 各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性 (1) 各学校段階の教育課程の基本的な枠組みと学校段階間の接続</p>
<p>幼稚園5歳児と小学校1・2年生、小学校5・6年生と中学校1年生で「社会創造科」の合同活動・授業を行い、互恵的なかわりが実現されている。 例えば、幼稚園児にとっては、遊びから学びへの接続になっている。また、小学生にとっては、年下の子たちの気持ちをくみ取りながら学習を進めることが、他者との協力を促すことに働いていることである。このようなことが意図的・計画的に行われている。</p>	

## Ⅲ 実施上の問題点と今後の課題

### ① 問題点

「社会創造科」の内容を一般公立校に十分に普及できていない。さらに普及するためには、指導資料や教科書を作成し活用を図る必要がある。

### ② 今後の課題

- ・運営指導委員や大学の先生から、研究についての助言を常にいただくことに努めること。
- ・当校園で設定した三つの資質・能力と学習指導要領との関連を図ること。
- ・「社会創造科」の成果を分かりやすく一般公立校に示すこと。

新潟大学教育学部附属長岡小学校 教育課程表 (平成 27 年度)

	各教科の授業時数									道徳	外国語活動	特別活動	総合学習的な時間	社会創造科	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						
第1学年	276 (-30)		136		0 (-102)	68	68		102	34		34		132 (+132)	850 (0)
第2学年	285 (-30)		175		0 (-105)	70	70		105	35		35		135 (+135)	910 (0)
第3学年	230 (-15)	60 (-10)	175	90		60	60		105	35		35	0 (-70)	95 (+95)	945 (0)
第4学年	230 (-15)	80 (-10)	175	105		60	60		105	35		35	0 (-70)	95 (+95)	980 (0)
第5学年	160 (-15)	90 (-10)	175	105		50	50	60	90	35	35	35	0 (-70)	95 (+95)	980 (0)
第6学年	160 (-15)	95 (-10)	175	105		50	50	55	90	35	35	35	0 (-70)	95 (+95)	980 (0)
計	1341 (-120)	325 (-40)	1011	405	0 (-207)	358	358	115	597	209	70	209	0 (-280)	647 (+647)	5645 (0)

新潟大学教育学部附属長岡中学校 教育課程表 (平成 27 年度)

	各教科の授業時数									道徳	特別活動	総合学習的な時間	社会創造科	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	技術・家庭	保健体育	外国語					
第1学年	135 (-5)	100 (-5)	140	105	45	45	70	105	140	35	30 (-5)	0 (-50)	65 (+65)	1015 (0)
第2学年	135 (-5)	100 (-5)	105	140	35	35	70	105	140	35	35	0 (-70)	80 (+80)	1015 (0)
第3学年	100 (-5)	135 (-5)	140	140	35	35	35	105	140	35	35	0 (-70)	80 (+80)	1015 (0)
計	370 (-15)	335 (-15)	385	385	115	115	175	315	420	105	100 (-5)	0 (-190)	225 (+225)	3045 (0)

## 学校等の概要

## 1 学校名, 校長名

ニイガタダイガクキョウイクガクブフソクヨウチエン  
新潟大学教育学部附属幼稚園

園長 笠井 直美

ニイガタダイガクキョウイクガクブフソクナガオカシヨウガッコウ  
新潟大学教育学部附属長岡小学校

校長 小林 日出至郎

ニイガタダイガクキョウイクガクブフソクナガオカチュウガッコウ  
新潟大学教育学部附属長岡中学校

校長 加藤 茂夫

## 2 所在地, 電話番号, F A X 番号

〒940-8530 新潟県長岡市学校町1丁目1番1号

	電話番号	F A X 番号
附属幼稚園	0258-32-4192	0258-37-3705
附属長岡小学校	0258-32-4191	0258-32-9397
附属長岡中学校	0258-32-4190	0258-32-6340

## 3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数, 学級数

## 附属幼稚園

3歳児		4歳児		5歳児		計	
園児数	学級数	園児数	学級数	園児数	学級数	園児数	学級数
15	1	25	1	15	1	55	3

## 附属長岡小学校

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										
67	2	61	2	66	2	58	2	68	2	54	2	374	12

## 附属長岡中学校

第1学年		第2学年		第3学年		計	
生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数
119	3	123	3	116	3	358	9

## 4 教職員数

	校園長	副校園長	教頭	主幹教諭	指導教諭	教諭	養護教諭	栄養教諭	常勤講師	非常勤講師	ALT (非常勤)	スクール カウンセラー	専務職員	計
幼稚園	1	1	0	0	0	3	1	(1)	0	3	0	0	(5)	9
小学校	1	1	1	1	1	13	1	1	0	2	2	0	(5)	24
中学校	1	1	1	1	1	11	1	(1)	0	8	2	1	5	33