

令和5年度 研究報告書

道徳科を核としたカリキュラム・マネジメント

令和4年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

227-A9707 宮原 大輔

はじめに

これまで、目の前の子どもたちが、道徳的な問題を自分のこととして捉え、何がよいことなのか、どうすればいいのかと友達と納得するまで話し合い、よりよい生き方を見出していこうとする道徳科の授業を目指して授業研究に取り組んできました。道徳科の授業実践においては、道徳科と各教科とを関連させて単元を組み実践を進めてきましたが、実践するだけに留まり、評価と改善をどのように進めていけばよいか悩みを抱えていました。

また、A校での児童理解や教育相談の中で、自分のことに自信を持てなかったり、友達の思いを受け止められずにトラブルを起こしたりする子どもたちのことが話題に上がっており、教員間でこれらの課題をどうにかしたいという切実な思いがありました。しかし、学校全体として何から取り組んでいけばよいか暗中模索の状態でした。

これらのことから、自分自身の道徳についての学びを深めることや、学校全体の子どもたちの課題を解決していくために自分に何ができるかを考えるために、教職大学院で学びたいという思いが強くなりました。昨年度から、教職大学院で学ぶ機会をいただき、道徳科だけでなく、生徒指導、教育相談、学級・学校経営など、多岐にわたって学ぶことで、学級の子どもたちだけではなく、学校全体の子どもたちの道徳性を高めていかなければならないと思うようになりました。そこで着目したのが「カリキュラム・マネジメント」の考え方です。今まで、自分のような一教員はカリキュラム・マネジメントとは無縁であり、管理職が行うものだと考えていました。しかし、教員一人一人が学校を動かす主体となってカリキュラム・マネジメントを推進していくことで、子どもたちの資質・能力を育成することができると学び、これまで自分が取り組んできた道徳科と絡めて何かできないかと考えるようになりました。

しかしながら、研究に取り組み始めた頃は、自分自身がそうだったように、カリキュラム・マネジメントについての考え方や重要性が現場に浸透していないため、抵抗感や負担感を与えてしまうのではないかと思います。何から取り組んでいけばよいか悩む日々でした。そのような中、指導教員から、「先生たちがカリキュラム・マネジメントを『やってみよう』と思うことが大事ではないか」と助言をいただき、研究の方向性が見えてきました。また、子どもたちに育てたい資質・能力として、「非認知能力」を取り上げたところ、校長先生が学校経営案の中にその内容を入れてくださり、後押しをいただいたことで、思い切って研究に取り組むことができました。

本研究報告書は、教職大学院での2年間の学びを基にしながら、A校で取り組んだ研究の一端をまとめたものになります。諸先生方のご指導とご助言をいただき、さらなる改善につなげていきたいと考えています。

目次

はじめに

目次

研究報告書要旨

第1章 研究の目的

- 第1節 今日の教育課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4
- 第2節 研究主題について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 6
- 第3節 育成を目指す資質・能力と非認知能力・・・・・・・・ 7

第2章 研究の柱となる先行研究

- 第1節 総合単元的な道徳学習・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9
- 第2節 先行研究より
 - 1 総合単元的プログラム型道徳学習・・・・・・・・・・・・ 10
 - 2 道徳科の小単元構想を基にしたカリキュラム・マネジメント・・・・・・・・ 11

第3章 研究の仮説と方法

- 第1節 研究の仮説・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13
- 第2節 研究の方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13

第4章 研究の実際

- 第1節 育成を目指す資質・能力の明確化
 - 1 児童アンケートの実施・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14
 - 2 校内研修における育成を目指す資質・能力の洗い出し・・・・・・・・ 15
 - 3 学校教育目標との関連・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15
 - 4 育成を目指す資質・能力の共有・・・・・・・・・・・・・・・・ 16

第2節	道徳科を核とした教科横断的な単元構成	
1	単元計画シート	18
2	3年生の実践	19
第3節	学校全体を巻き込んだ実践へ	24
1	1年生の実践	24
2	6年生の実践	26
3	他学年の実践	30
4	持続可能な取り組みを目指して	31
第4節	児童アンケートの結果と考察	
1	5月と12月の児童アンケート結果の比較より	32
2	考察	35
第5章	研究のまとめ	
第1節	成果	
1	仮説①について（育成を目指す資質・能力の明確化）	37
2	仮説②について（道徳科を核とした教科横断的な単元構成）	37
3	仮説③について（評価と改善）	38
第2節	課題と改善の方向性	
1	課題	38
2	改善の方向性	39

おわりに

道徳科を核としたカリキュラム・マネジメント

令和4年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 学校教育実践高度化コース

227-A9707 宮原大輔

研究報告書要旨

「特別の教科 道徳編」学習指導要領解説によると、道徳科の年間指導計画の評価と改善を計画的に行うことと、道徳科と各教科等との関連を図った教科横断的な指導が必要であると述べられている。しかしながら、「年間指導計画の評価と改善までできていないのではないか」、「道徳科と各教科等との関連を図った教科横断的な指導が意図的・計画的に行われているのか」という疑問があった。そこで、道徳科を核としたカリキュラム・マネジメントを学校全体で推進し、年間指導計画を学年で協働しながらつくり、評価と改善まで行う PDCA サイクルを回し続けることによって、児童の資質・能力を育成していくことを目指す。

これまでの先行研究から、道徳科と各教科とを関連させた総合単元的な道徳学習に取り組んだ実践はあるものの、「評価」と「改善」の視点まで含めた実践とはなっていなかった。そこで、評価と改善まで含めたカリキュラム・マネジメントのあり方について研究を進めていくことにした。

本研究では、子どもの実態を基にしながら育成を目指す資質・能力を洗い出し、「〇〇っ子の育てたい力」として共有化することで、同じ目的に向かって実践に取り組むことができた。さらに、ICTを活用しながら「単元計画シート」を作成し、道徳科と各教科等とを関連させて単元を組んで実践することで資質・能力の育成に効果があることが見えてきた。また、教員も実践を通して、児童の成長を実感していることが分かった。そして、単元が終わった後、「一枚ポートフォリオ」での児童の記述を基にしながら、教員同士で実践を振り返る機会を設けて単元計画の見直しを行ったことで、次年度につなげることができた。一部の学年では、児童の資質・能力の育成のために、どのような実践を行なっていくとよいか教員同士で対話を重ねたことで、「評価」と「改善」まで取り組むことができ、PDCA サイクルを回すことができた。

今後は、学校全体で年度初めや長期休業中に年間指導計画を見直す時間を設定し、各学年で単元計画を作成することで共通理解を図るとともに、見直しを持って実践に取り組むことができるようにする必要

がある。また、年間を通して資質・能力を育成するための取り組みについて研究を進めていきたい。

第1章 研究の目的

第1節 今日の教育課題

「特別の教科 道徳編」学習指導要領解説によると、道徳科の年間指導計画の評価と改善を計画的に行うことと道徳科と各教科等との関連を図った教科横断的な指導が必要であると述べられている。道徳科においても、道徳性に関わる資質・能力の育成のために、カリキュラム・マネジメントの視点を踏まえた実践が求められていることが分かる。しかしながら、「道徳科の授業を実施するだけにとどまり、年間指導計画の評価と改善までできていないのではないか」「道徳科と各教科等との関連を図った教科横断的な指導が意図的・計画的に行われているのか」と筆者はこれまで疑問を持ち続けていた。

そこで、文部科学省の『令和3年度道徳教育実施状況調査 報告書』を見ると、「道徳教育の全体計画の作成に当たり留意した点」について、「校長の方針の下に、道徳教育の全体計画を作成した」(図1-1) という項目では、小・中学校全体で85.9%と高い割合の回答であるにも関わらず、「次年度の計画に生かすための評価の記入欄を設けた」という項目では小・中学校全体で11.4%と低い割合の回答となっている。そして、「道徳科の年間指導計画を活用しやすいものとするための工夫」(図1-2)によると、「年間指導計画の評価と改善を計画的に行った」という項目では、小・中学校全体で22.8%と低い割合の回答となっている。これらの結果から、ほとんどの学校で「計画」と「実践」まで行っているものの、次に生かすための「評価」と「改善」までは取り組まれていないことが分かる。

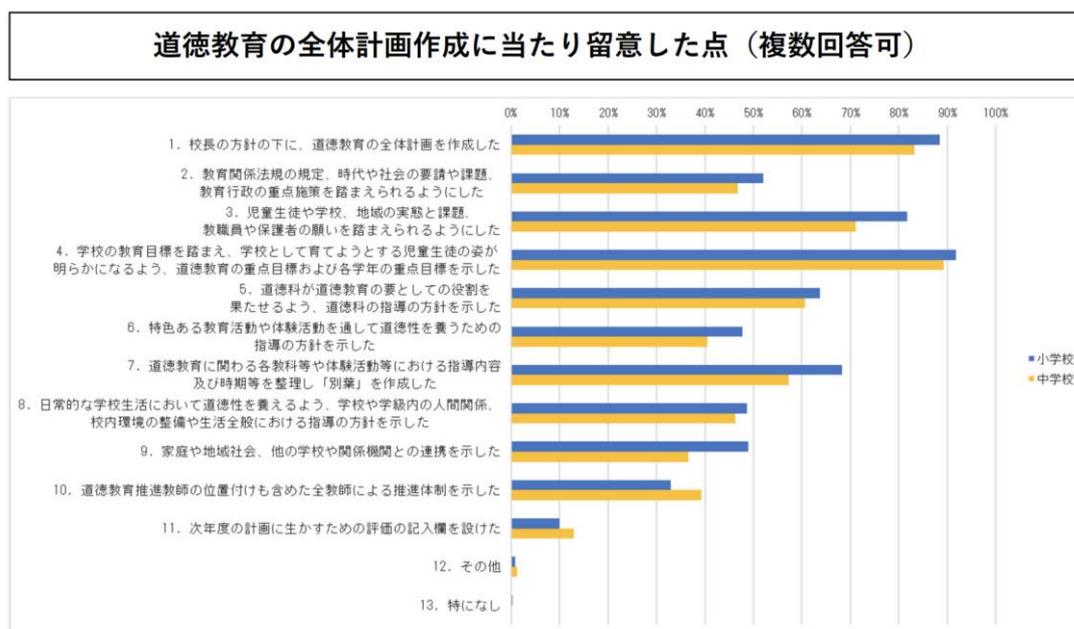


図1-1 『令和3年度道徳教育実施状況調査』の報告書より (出典：文部科学省)

道徳科の年間指導計画を活用しやすいものとするための工夫（複数回答可）

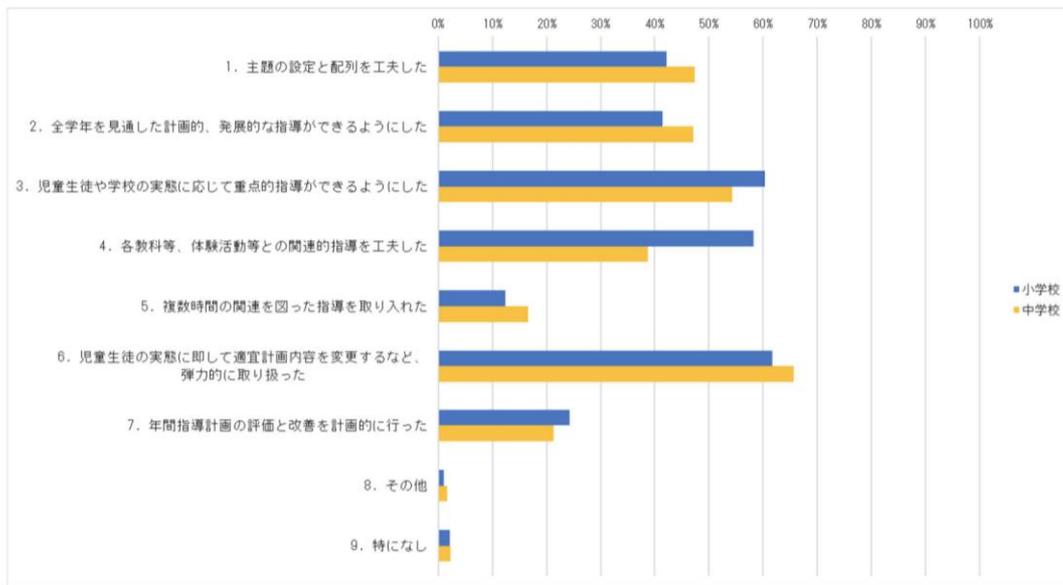


図1-2 『令和3年度道徳教育実施状況調査』の報告書より （出典：文部科学省）

また、令和5年度の4月、本校の学級担任の教員15人に対し、教科横断的な指導と年間計画の見直しについてのアンケートをとったところ、全ての教員が年間計画の見直しと教科横断的な指導に取り組んでいるとは言えない現状が分かった（表1-1、1-2）。

表1-1 教員アンケート（年間指導計画の見直し）

昨年度の道徳の年間指導計画について、行事や教科等との関連を考えて、教材の実施時期を入れ替えるといった変更を行ったかどうかをお尋ねします

実施時期	人数(人)
年度当初に行った	1
学期末に行った	4
年間を通して定期的に行った	7
年度当初と学期末にのみ行った	0
行っていない	3

表1-2 教員アンケート（教科横断的な取り組み）

昨年度、道徳を教科等や行事などと関連させて取り組まれたことはありますか？

	人数(人)
ある	11
ない	4

2つの原因が考えられる。1つ目は、学校全体で、何のために年間指導計画を見直すのかという共通理解ができていないことである。すなわち、資質・能力を育成するために児童の実態に応じながら年間計画を見直すのではなく、年間指導計画通りに実施することが目的化しているため、評価と改善まで行われていない。2つ目は、各担任が年間指導計画を見直し、道徳科の教材を入れ替えたり、教科横断的

な取り組みを行ったりしても、次年度に引き継ぐ場や方法がないため、取り組みが継続されないことである。このことについては、天笠（2020）が、「カリキュラム・マネジメントの観点から、互いにつながりのある営みとして、どこまで目的的であり、自覚的であったかといえば、否定的にならざるを得ない。すなわち、教育課程の編成・実施・評価をめぐって、相互の関連や脈絡の確保が乏しい中で、それぞれ個別的、部分的に進められていたというのが、実際の姿ではなかったか」と指摘している通り、カリキュラム・マネジメントがうまく機能していない状況だといえよう。このままでは、年間指導計画が形骸化し、道徳科での学びが実生活で生きて働くものとならない。さらには、今後ますます経験豊かな教員が減り、経験の浅い若手の教員が増える中で、優れた実践を継承し、発展させていくことが難しくなっていく。

だからこそ、学校全体で目指す資質・能力を明確化し、同じビジョンを共有しながら教育活動を行うだけでなく、児童の実態に応じて計画を常に更新し続ける必要がある。そこで、道徳科を核としたカリキュラム・マネジメントを学校全体で推進し、年間指導計画を学年で協働しながらつくり、評価と改善まで行うPDCAサイクルを回し続けていくことで、児童の資質・能力の育成を目指す。そのためにも、本研究では、評価と改善まで含めたカリキュラム・マネジメントの姿を提示する。

第2節 研究主題について

複雑で予想困難となっている社会を生き抜いていく子どもたちには、変化を前向きに受け止め、自分のよさを生かし、他者と協働しながら困難を乗り越え、豊かな人生を切り拓いていくことが求められる。そのためにも、他者とともによりよく生きていくための資質・能力を育む道徳教育の充実が欠かせない。道徳教育の要としての道徳科は、各教科で行われる道徳教育を補ったり、それを深めたり、相互の関連を考えて発展させ、統合させたりする役割を果たしている。そこで、道徳性に関わる資質・能力を育成していくために、道徳科を核として各教科等の特質を生かしながら教科横断的にカリキュラム開発を進めていく。

そこで、これまでのような、道徳科の授業を年間指導計画に沿って順番に行っていくだけではなく、教員同士で協働しながら、年間指導計画を「つくり」「動かす」必要がある。つまり、図1-3のようにPDCAサイクルを回す。具体的には、Pの計画では、児童の実態、育成を目指す資質・能力の明確化とその育成のために各教科等や行事などを関連させて計画を立てる。Dの実践では、授業のねらいなど児童の実態に応じて柔軟に変更しながら、計画をもとに授業実践する。Cの評価では、児童の学びの姿や振り返りの記述をもとに、変容を見取っていく。Aの改善では、実践を通しての気づきを基にしながら、計画を見直し、次につなぐことができるようにする。

このようなPDCAサイクルを、週や月のスパンで行う「短期的PDCAサイクル」、学期のスパンで行う「中期的PDCAサイクル」、1年間のスパンで行う「長期的PDCAサイクル」と回していく(図1-4)。そうすることで、児童の姿を見取りながら、何の資質・能力を育成すべきなのか、どのように計画を進めていくかということを学年で話し合う必然性が生まれ、同僚性の向上や教育の質の向上が期待できる。このように、児童の姿からカリキュラムを更新し続けることで、資質・能力の育成を目指していく。

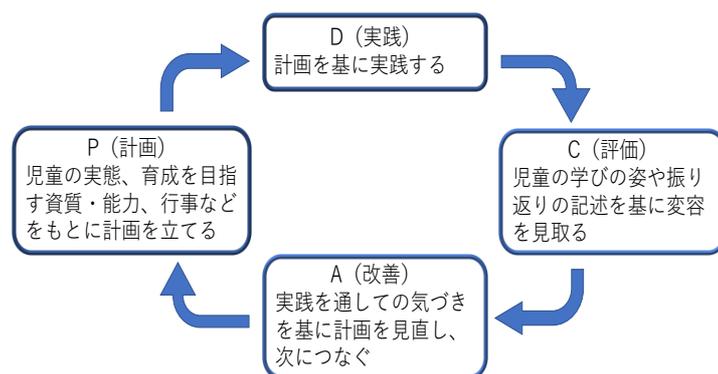


図1-3 PDCAサイクル

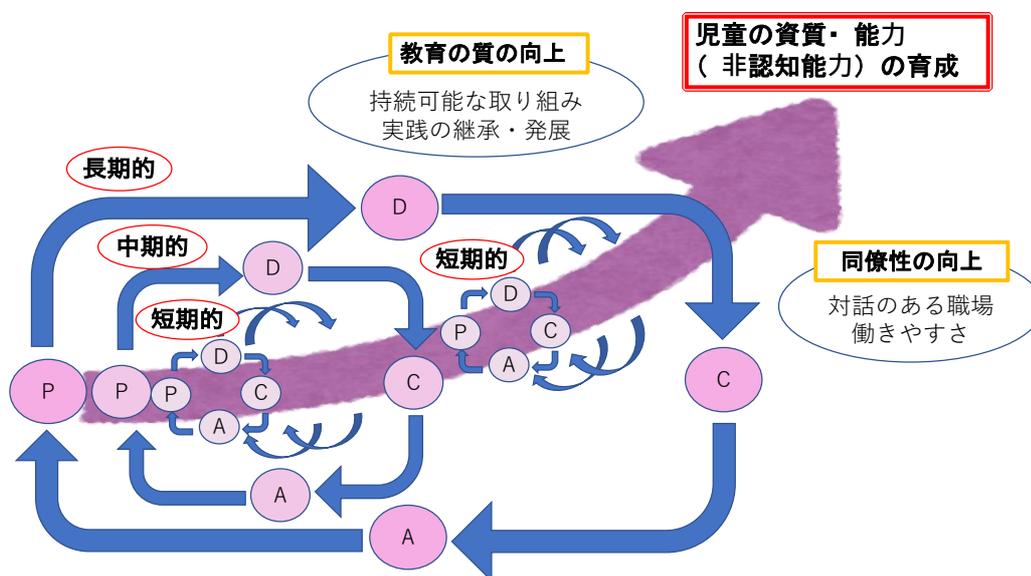


図1-4 カリキュラム・マネジメントのイメージ

第3節 育成を目指す資質・能力と非認知能力

A校では、児童の実態として、学力テストの点数は全国平均を上回り、認知面の課題は見られない。しかし、感情の調整がうまくできないために友達とトラブルを起こしたり、自分と友達を比べて

自信を無くしていたりと、テストでは測ることのできない「非認知能力」の育成が課題となっていた。非認知能力について、ヘックマン（2015）は、「意欲や、長期的計画を実行する能力、他人との協働に必要な社会的・感情的制御」と挙げており、これからの社会を生きていく子どもたちにとって必要な力として注目されている。そこで、本校の児童の実態を踏まえ、学校全体で育成を目指す資質・能力を非認知能力に焦点化し、取り組みを進めていくこととした。

この非認知能力は、道徳科で育む道徳性との関連性が高い。道徳科で高まった道徳性を実生活の中で生きて働くことができるように環境を整えることで、道徳的実践のできる子どもたちを育てることができる。例えば、道徳的実践の場として行事があるが、今まではそれを成功させることのみが目的化していた。そこで、道徳科を核として各教科や行事等と関連させ、非認知能力を育成する。

〈引用文献・参考文献〉

- 1) 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編』
- 2) 文部科学省（2022）『令和3年度道徳教育実施状況調査 報告書』
- 3) 天笠茂（2020）『新教育課程を創る学校経営戦略 カリキュラム・マネジメントの理論と実践』（ぎょうせい） p.61
- 4) 田村知子（2022）『カリキュラムマネジメントの理論と実践』（日本標準） p.44
- 5) ヘックマン(2015) 『幼児教育の経済学』（東洋経済） p.17
- 6) 小塩真司（2021）『非認知能力 概念・測定と教育の可能性』（北大路書房）

第2章 研究の柱となる先行研究

第1節 総合単元的な道德学習

本研究の柱となる考え方は、押谷（1999）が提唱した「総合単元的な道德学習」である。総合単元的な道德学習とは、「子どもが道德性をはぐくむ場を総合的に捉え、各教科や特別活動、総合的な学習の時間等の特質を生かして行われる道德的価値にかかわる学習を、道德の時間を中心に有機的なまとまりをもたせて子どもの意識の流れを大切にした道德学習ができるように計画していくこと」だと述べている。道德の時間は、各教科等における道德教育と密接な関連を図りながら、計画的・発展的な指導を行うことで「補充、深化、統合」する要としての役割を担っている。そのため、子どもたちの資質・能力を育成していくためには、道德科での学びと各教科等との学びを関連させ、教育活動全体で取り組んでいく必要がある。

また、押谷（2020）は、総合単元的な道德学習の意図について、「『総合単元的』という言葉は、既存の総合単元学習にこだわることなく、現実に即した多くの単元のくくりを考えながら、子どもたちの道德学習の多様なパターンに適応していくようなプログラムの開発を求めて使われている。また、『道德学習』という言葉は、子どもたち自らが道德性の育成を豊かに図り、かつよりよく生きることが主体的に考え、追い求める子ども主体の道德教育を推進する意図がある」と述べている。このことから、総合単元的な道德学習においては、子どもを主体とした道德学習を展開することを重視していることが分かる。

そこで、道德科と各教科等とを関連させて単元を組む際は、子どもの実態を把握し、どの資質・能力の育成を目指すのか、何の教材を取り上げると子どもたちが道德的な問題に対して自分事として考え続けることができるか、道德科での学びが各教科等でのどのような学びや経験と関連づけることができそうかといったことを考える必要がある。

具体的に、押谷は、総合単元的な道德学習の例として、いじめ問題を取り上げた事例を挙げている

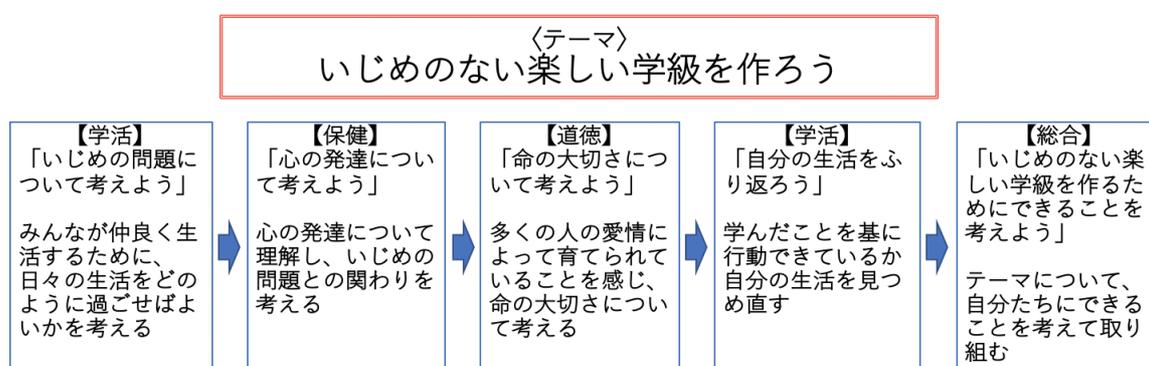


図2-1 押谷の総合単元的な道德学習の例（筆者が作成）

(図2-1). この事例から分かるように、テーマに則して各教科等を関連させ、つながりを持って捉えることができるようにするとともに、道徳的実践につなげていこうとする意図があることが分かる。

本研究においては、押谷の推める総合単元的な道徳学習の考え方を基にし、資質・能力を育成するという目的のために、道徳科と各教科等を関連させて単元を構想していく。

第2節 先行研究より

押谷の推める総合単元的な道徳学習を柱としながら、実践研究に取り組んだ2つの先行研究を取り上げ、それらの成果と課題から本研究の方向性を明らかにする。

1 総合単元的プログラム型道徳学習

齋藤(2020)は、「自己のよりよい生き方や在り方を自ら問い、学び、探究し続ける道徳的資質・能力の育成」の研究において、多文化共生時代を生きる上で鍵となる人権意識の覚醒を中核とした「総合単元的プログラム型道徳学習」を提案、検証している。人権教育を通して育てたい資質・能力を「知識的側面」・「技能的側面」・「価値的・態度的側面」の3つの側面から捉え、それらの育成を図ることによって「人権感覚」の涵養を図ることを目指している(図2-2)。そして、「人権教育単元プログラム」を学年ごとに開発し、実践することを通して、人権意識の涵養についての確かな手応えを感じることができたと成果を挙げている(図2-3)。一方で、「指導と評価」と「カリキュラム編成」が課題として挙げられていた。

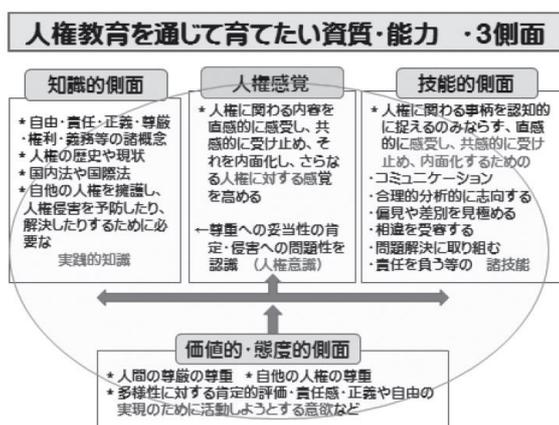


図2-2 人権教育を通して育てたい資質・能力(齋藤(2020)より転載)

5年 1学期 人権教育単元プログラム①	
単元名	世界の中の日本について考えよう (全5時間)
1	社会 「世界の中の日本を見てみよう」 日本の国土を構成する主な島々について調べ、北方領土、竹島、尖閣諸島など領土を巡る諸問題について考える
2	社会 「自然条件と人々の暮らし」 資料をもとに沖縄の暮らしについて調べ、抱える問題や人々の思いや願いについて考える
3	道徳 C「公正・公平・社会正義」 教材名「転校生がやってきた」 誰に対しても偏見をもつことなく、公正公平に正義の実現に努める態度を育成する
4	社会 「自然条件と人々の暮らし」 資料をもとに北海道について調べ、抱えてきた課題を捉え、人々の思いや願いについて考える
5	道徳 B「親切・思いやり」 教材名「ノンステップバスのできごと」 誰に対しても思いやりの心もち、相手の立場に立って親切にしようとする態度を育てる

図2-3 人権教育単元プログラム(齋藤(2020)より転載)

この研究においては、道徳科と他教科、総合を関連させて単元を構成し、資質・能力の育成を目指す取り組みが本研究と共通しており、研究の目的や方法、考え方が参考になるものであった。しかし、子どもの姿を通して指導者が実感したことを成果として述べているが、根拠となるデータがないため、なぜこの実践が有効だったといえるかが曖昧である。また、カリキュラム・マネジメントの視点

から実践を考えても、評価と改善の視点が述べられておらず、次にどのように生かしていくかも課題である。つまり、児童の変容を具体的な数値や記述から見取ることができるような評価の方法と、カリキュラムの改善まで見通した実践にしていく必要がある。

2 道徳科の小単元構想を基にしたカリキュラム・マネジメント

山田(2020)は「道徳科を要としたカリキュラム・マネジメントの推進に関する実践研究」において、道徳科を核にした小単元構想を基にしたカリキュラム・マネジメントを進め、生徒探究型の授業展開を目指すとともに、主体的・対話的で深い学びを実現すべく、3年間の教育実践を行なっている。この研究では、学校総体でカリキュラム・マネジメントを進めていくために、全教職員で中期的教育目標を共有したり、道徳推進教師のほか「スモール推進教師」を配置し校長の方針のもと、道徳推進教師の具体的な業務を「スモール推進教師」が実行に移すシステムを構築したりしている。また、総合的な小単元を構想し、リレー・ローテーション道徳の実施によってPDCAサイクルを確立しようとしている(図2-4)。

この研究においては、学校総体でカリキュラム・マネジメントに取り組むために、学校教育目標を共有することや、学期に一つ総合単元的な単元を計画し、一枚ポートフォリオ評価を活用していることが筆者の実践と共通している。しかし、カリキュラム・マネジメントを進めることで、教職員の意識が変わったという成果があるものの、実践についてどのような評価を行い改善につなげたのか、子どもの姿がどのように変容したのかということまでは明らかにされていなかった。児童の変容を見取り、実践をどう評価し改善につなげたのかを明らかにしていく必要がある。

これらの研究から、「評価」「改善」の視点まで含めた実践研究にすることで、PDCAサイクルを回すことができ、持続可能な取り組みになるのではないかと考えた。

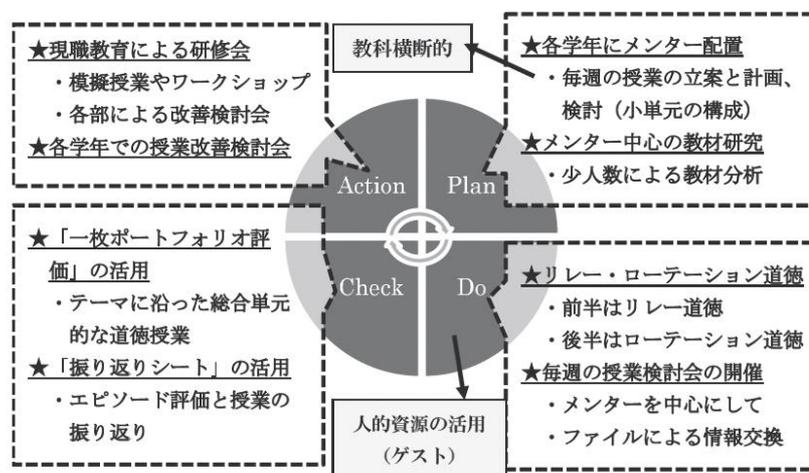


図2-4 道徳科を「要」とする小単元のPDCAサイクル(山田(2020)より転載)

〈引用文献・参考文献〉

- 1) 押谷由夫 (1999) 『新しい道徳教育の理念と方法 ―夢と希望と勇気をはぐくむ―』 (東洋館出版社)
p. 86
- 2) 西野真由美 (2020) 『道徳教育の理念と実践』 (NHK 出版) pp. 170-182
- 3) 齋藤道子 (2020) 「自己のよりよい生き方や在り方を自ら問い, 学び, 探究し続ける道徳的資質・能力の育成 ―総合・特活・各教科と道徳科との効果的連携による総合単元的プログラム型道徳学習の展開―」
- 4) 山田貞二 (2020) 「道徳科を要としたカリキュラム・マネジメントの推進に関する実践研究 ―小単元構想を中心として―」
- 5) 田沼茂紀 (2017) 『道徳科授業のつくり方 パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』 (東洋館出版社)

第3章 研究の仮説と方法

第1節 研究の仮説

研究の仮説は以下の通りである。

- (1) 学校教育目標と児童の実態、教師の願いを基に、育成を目指す資質・能力を明確化することで、全職員で同じ目的に向けて協働しながら年間指導計画を作成することができるだろう
- (2) 育成を目指す資質・能力と道徳科や各教科等との関連を洗い出し、教科横断的に単元を組んで実践することで、資質・能力の育成に寄与できるだろう
- (3) 児童の変容を見取る評価方法を工夫し、その結果を基にしながら実践を振り返り、修正した計画を蓄積することで、次につながる年間指導計画となるだろう

第2節 研究の方法

カリキュラム・マネジメントを進めていくためには、教員の共通理解が欠かせない。校内研修の中で、研究についての意図や具体的な取り組みの内容を伝える。また、主に3年部と連携して、以下のような手順で実践に取り組み、実践の成果を他学年に広げていく。

(1) 育成を目指す資質・能力の明確化

まず、育成を目指す資質・能力について、児童の実態を把握するためにアンケートを実施する。次に、その児童の実態を基にしながら、学校教育目標の達成のために、育成を目指す資質・能力について管理職と検討し、「〇〇っ子の育てたい力」の案を作成する。そして、校内研修において職員と案を検討し、育成を目指す資質・能力を明確化する。

(2) 道徳科を核とした教科横断的な取り組み

目指す資質・能力の育成のために、道徳科と各教科等や行事を関連させた単元を各学年で作成する。その方法として、単元計画シートを活用する。単元計画シートを基にしながら実践を行い、児童の実態に応じて柔軟に計画を変更していく。

(3) 評価と改善

児童の単元を通じた学びの足跡を残し、変容を見取ることができるよう一枚ポートフォリオを活用する。そして、児童の自己評価や記述をt検定とテキストマイニングで分析し、児童の資質・能力を育成することができたかを評価する。また、評価を基にしながら単元計画を見直し、ICTを活用して実践を蓄積していくことで、次年度も活用することができるようにする。また、12月に児童アンケートを実施し、児童の変容を見取る。

第4章 研究の実際

第1節 育成を目指す資質・能力の明確化

1 児童アンケートの実施

令和4年度の3月、実態を把握するため、非認知能力に関する資料で挙げられていた要素から10項目を選び、児童アンケートを実施した(図4-1)。まず、低学年の結果を見ると、肯定的に捉えている割合が全体的に高いものの、「感情調整」、「自尊感情」、「自己有用感」の3項目だけ90%に届いていない。次に、中学年の結果を見ると、「感情調整」と「自己有用感」について肯定的に捉えている割合が約70%となっており、他の項目より10%以上低くなっている。また、「批判的思考力」、「自尊感情」、「レジリエンス」、「主体性」について肯定的に捉えている割合が約80%となっている。高学年の結果を見ると、「自己有用感」について肯定的に捉えている割合が約60%と一番低いことが分かる。また、「感情調整」、「自尊感情」、「レジリエンス」について肯定的に捉えている割合が約70%となっている。これらの結果から、どの学年においても、「感情調整」、「自尊感情」、「自己有用感」が他の項目に比べて肯定的に捉えている割合が低いことが見てきた。さらには、学年が上がるに従って、各項目について肯定的に捉える割合が減少していくのが看過できない。

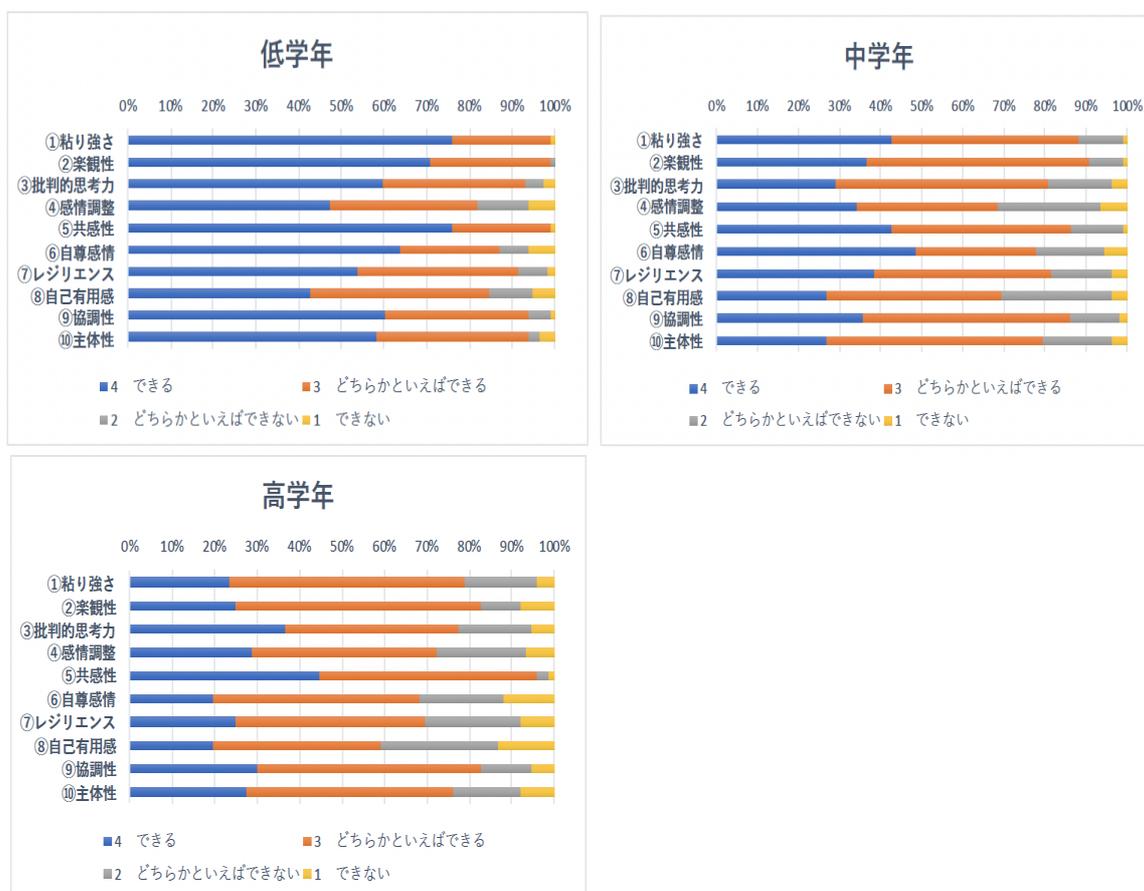


図4-1 児童アンケート(令和4年3月実施)

2 校内研修における育成を目指す資質・能力の洗い出し

以上のアンケート結果を基に、3月の最後の校内研修で、次年度に向け、学年ごとに育成を目指す資質・能力の洗い出しを行った。最初に、学年部で本年度の児童の姿を振り返り、どのようなところに課題が見られたかを出し合った。その次に、何ができるようになってほしいかという目指す児童の姿と、育成を目指す資質・能力は何かを検討した。ここでは、ICTを活用し、学年ごとに話し合ったことを熊本市教育委員会が導入したロイロノート（クラウド型授業支援アプリ）のシートにまとめられるようにし、各学年から出た意見を共有できるようにした（図4-2）。

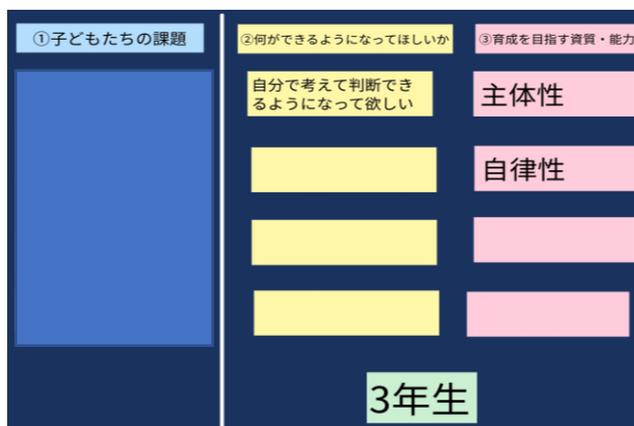


図4-2 次年度に向けた話し合いで使用したシート

次に、各学年から出た意見を集約し、表にまとめて整理した（表4-1）。

表4-1 各学年で出た意見を集約した表

子どもたちの課題	目指す子どもの姿	育成を目指す資質・能力
	<ul style="list-style-type: none"> 自分で考えて判断し、行動できる 周りの目を気にせず自分の意見を言える 	主体性 自己有用感 自律性
	<ul style="list-style-type: none"> 得意な分野は、自分が叫び張っていかうとする 聞くときにはしっかり聞く、メリハリのある態度 時間を守る。場に応じた言葉遣い 	主体性 社会性
	<ul style="list-style-type: none"> 自分の感情を自制して行動できる 	感情調整 自制心
	<ul style="list-style-type: none"> 失敗を恐れず、自信をもって挑戦する 自分の力で立ち直る 落ち込むようなことがあっても気持ちを切り替える 	挑戦意欲 レジリエンス 自尊感情
	<ul style="list-style-type: none"> 相手の立場に立って考えることができる 相手を思いやることができる 	共感性 協調性
	<ul style="list-style-type: none"> あるがままの自分を認め、自分が好きでいられる 	自尊感情
	<ul style="list-style-type: none"> 自分の苦手やできない部分も受け入れる 	柔軟性
	<ul style="list-style-type: none"> その人のよさを認める 	寛容 自己有用感

3 学校教育目標との関連

そして、4月、学校経営方針に基づき、学校教育目標の達成に向けて、表4-1を基にしながら、

どの資質・能力を育成していくのかを管理職と検討した。まず、中山(2020)の分類を基にしながら、自分を維持・調整するための能力である「自分と向き合う力」、自分を変革・向上するための能力である「自分を高める力」、他者と協調・協働するための能力である「人とつながる力」の3つの枠組みで整理した。次に、自分と向き合う力は、「自律性・感情調整・自尊感情」、自分を高める力は、「主体性・レジリエンス・自己有用感」、人とつながる力は、「共感性・協調性・社会性」と位置付けた(図4-3)。

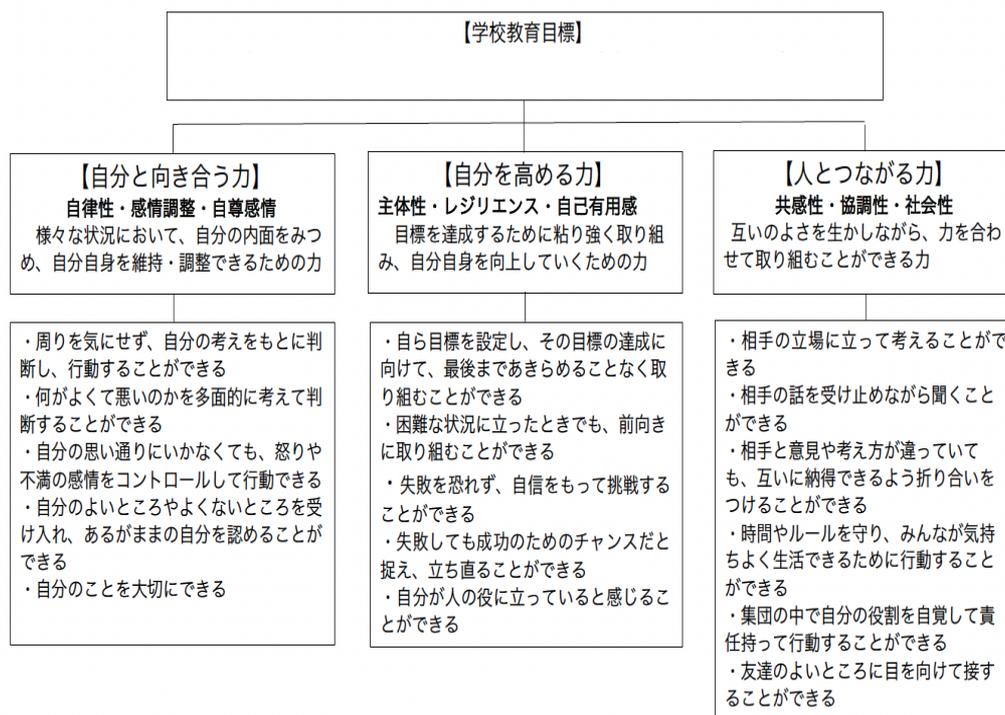


図4-3 学校教育目標の達成に向けた資質・能力の分類

5月の校内研修では、目指す資質・能力を育成していくためにカリキュラム・マネジメントを実施していくというゴールを共有し、カリキュラム・マネジメントを進めていくことに対する抵抗感を減らし、自分にもできそうだという思いを高めることを重視した。その中で、「〇〇っ子の育てたい9つの力」を検討し、共通理解を図った。検討後は、この9つの力を教員だけではなく、児童も自覚できるように、各担任が説明した上で教室に掲示するようにした(表4-2)。

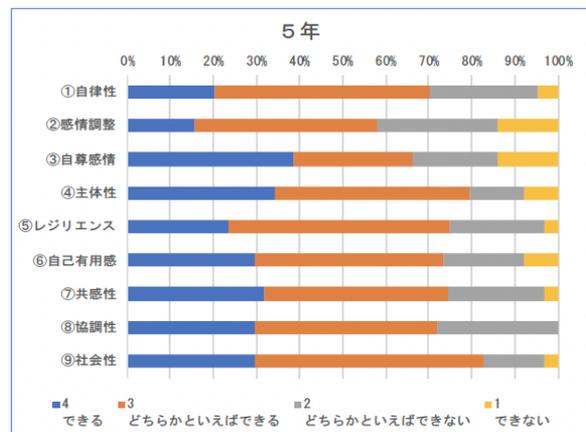
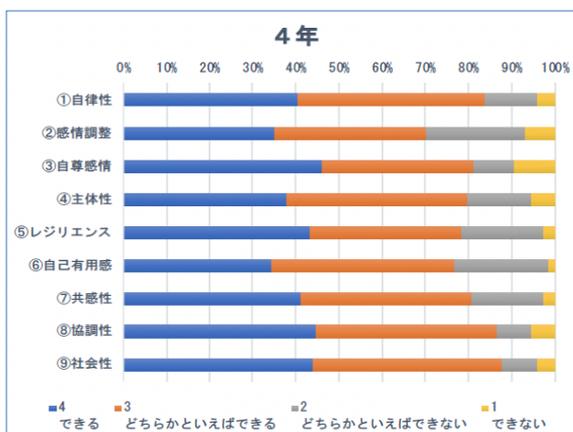
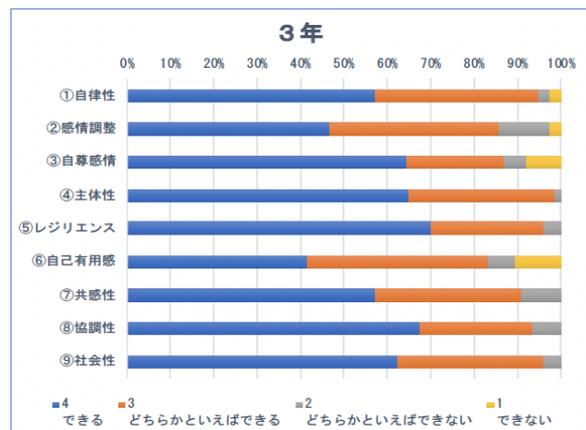
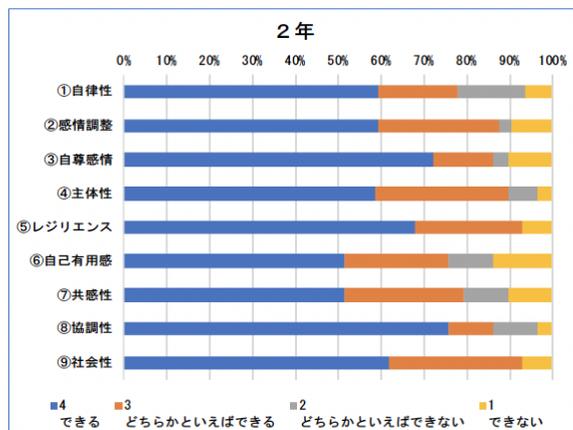
4 育成を目指す資質・能力の共有

5月中旬から下旬にかけて、9つの資質・能力について、令和5年度の児童の実態を把握するため、第1回目の児童アンケートを各学年で実施した(図4-4)。この結果を基にしながら、各学年で、単元を編成する際、主に育成を目指す資質・能力を定めるとともに、児童の実態に応じて実践を考えて

いくようにした。また、12月に第2回目の児童アンケートを実施し、その結果を基にして2学期までの取り組みについての評価と改善を行っていく。

表4-2 ○○っ子の育てたい9つの力

自分と向き合う力	自律性 (自分で決める)	まわりの目を気にすることなく、自分の考えをもとにして決めて、行動できる
	感情調整 (気持ちを落ち着かせる)	頭にきたときやイライラしたときに、まわりがいやな思いをしないように行動できる
	自尊感情 (自分が好き)	今の自分を好きになることができる
自分を高める力	主体性 (自ら行動)	自分で目標を立て、その目標をたっせいするために、さいごまで取り組むことができる
	レジリエンス (失敗しても立ち直る)	失敗しても成功のためのチャンスだと考えて、立ち直ることができる
	自己有用感 (人の役に立つ)	まわりの人や学級のために、自分のしていることが役に立っていると感ずることができ
人とつながる力	共感性 (相手を思いやる)	相手の思いをうけとめ、相手の立場に立って考えることができる
	協調性 (力を合わせる)	相手と考えがちがっても、なっとくするまで話し合い、力を合わせて取り組むことができる
	社会性 (相手とかかわる)	時間やルールをまもり、相手とのかかわわりを大事にしながら生活することができる



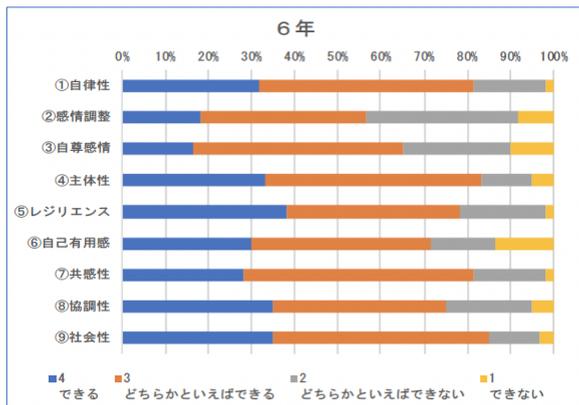


図4-4 5月の児童アンケート結果（1年生は除く）

第2節 道徳科を核とした教科横断的な単元構成

1 単元計画シート

目指す資質・能力を育成するため、どのようにカリキュラム・マネジメントをして取り組んでいくのか見通しが持てるように、筆者が運動会と関連させた単元計画シート（図4-5）を全学年分作成し、学年で単元計画シートを児童の実態に即して修正しながら取り組んでいくことができるようにした。

この単元計画シートを作成する際、育成を目指す資質・能力と単元の流れが一目で分かるようにすることと、シートの作成・修正が簡単にできるようにすることを心がけた。そのために、ICTを活用し、ロイロノートの思考ツールを使って単元計画シートを作成した。思考ツールを使うことで、単元の流れだけでなく、各教科等との関連も把握できる。このシートには、単元を通して学びを記録していく一枚ポートフォリオも入れており、印刷して使うことができるようにしている。なお、一枚ポートフォリオについては、次の実践で詳しく説明する。そして、実践を振り返る欄を設け、単元後によかった点や修正点などを書き込み、次年度、その記述を基にしながら実践できるようにした。なお、各学年の評価と改善については、次項の実践の中で明らかにする。

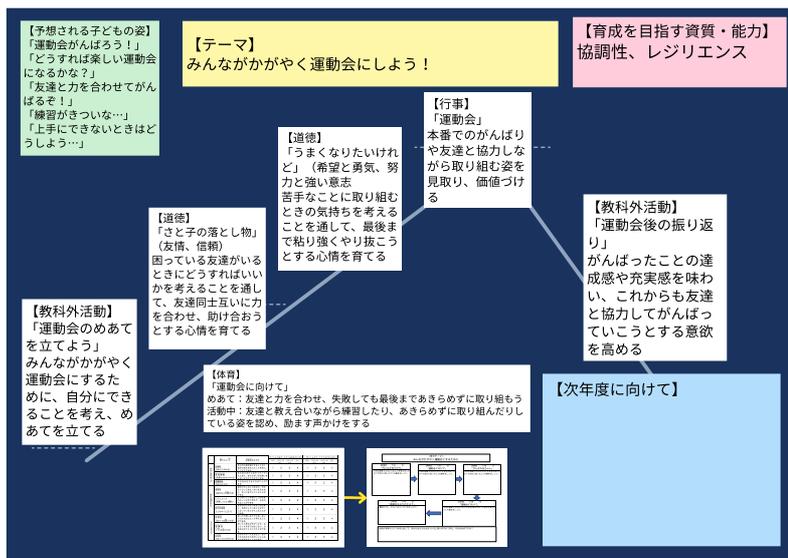


図4-5 筆者が作成した単元計画シート

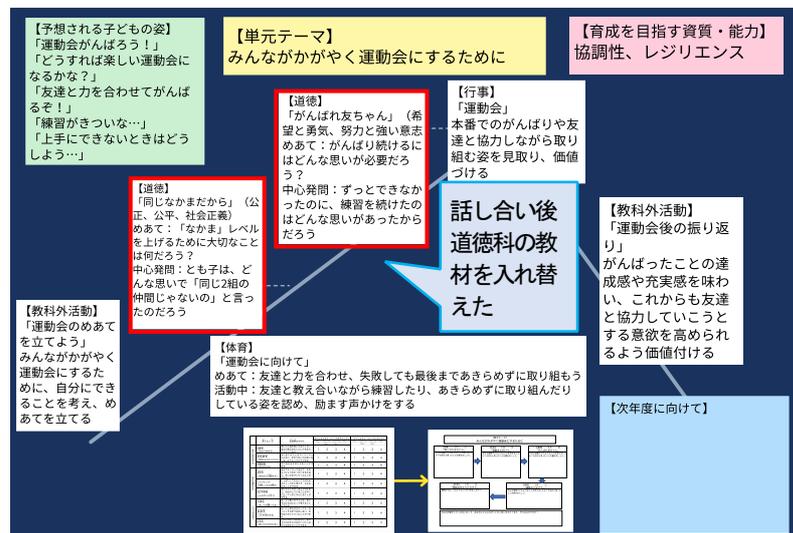


図4-6 3年部と話し合い修正を加えた単元計画シート

2 3年生の実践

対象は小学校3年生の69名、5月10～30日の期間で運動会に向けた単元を実施した。事前の打ち合わせの際、3年部と児童の実態、育成を目指す資質・能力、単元の流れについて検討した。その中で、道徳科の教材で運動会に関するものがあるため、教材を入れ替えた方がいいといった意見をもらい、単元計画シートを修正した。話し合い、作成したのが図4-6の単元計画シートである。また、展開案も思考ツールを用いて作成した(図4-7、4-9)。

実践においては、道徳科の授業は筆者が行った。その他の体育や特別活動については3年部の担任が行った。筆者から授業での児童の姿を担任に伝えたり、体育での児童の姿を聞いたり、3年部との対話を積極的に行うことで、共通理解を図りながら進めることができた。

第1時の道徳では、育成を目指す資質・能力の「協調性」に関連する内容項目である「公正、公平、社会正義」の教材を扱った。授業では、運動の苦手な光夫君をチームに入れたくない友達に対して、主人公のとも子が「同じ2組の仲間じゃないの」と言ったときの思いを問うた。「みんなでやらないと運動会じゃなくなる」と言う発言に対して、「光夫君が入ると負けてしまうかもしれないよ」と問い返すと、「仲間はずれをして勝つてもうれしくない」「負けても、みんなでやったことが思い出になる」といった発言が続き、「相手の気持ちを考え、仲間外れにせず協力し合う」というねらいに迫ることができた(図4-8)。

第2時の道徳では、育成を目指す資質・能力の「レジリエンス」に関連する内容項目である「希望と勇氣、努力と強い意志」の教材を扱った。逆上がりができない友ちゃんの心情曲線を描きながら「どうしてあきらめずに練習を続けたのだろう」と問うた。「練習をやめるとラクが手に入るけど、続けると、うれしさと、次に同じようなことになったときの心の支えになって2つ手に入る」「私ならやれると信じてがんばった」と、「諦めないで最後までやり抜く」というねらいに迫ることができた(図4-10)。

<p>【道徳】 「同じなから」 (公正、公平、社会正義)</p> <p>【ねらい】とも子の心情の変化について考えることを通して、自分の仲間手や考えで相手を受け入れることはいけないと気づく。それに対して同じように接していくとどうなる態度を育てる。</p>	<p>めあて：「なかま」レベルを上げるために大切なことは何だろう？</p>
<p>【導入】 3年〇組の「なかま」レベルが1〜10レベルのどのあたりかを問う</p> <p>なぜそう思うのかを聞き返したり、「なかま」レベルが上がると何が良くなるかを考えさせたりしてめあてにつなぐ</p>	<p>【キーワード】 「同じ2組のなかまじゃないの」</p> <p>【中心発問】 とも子は、どんな思いで「同じ2組の仲間じゃないの」と言ったのだろう</p> <p>「ひろしは光夫に対してどのように思っていたのだろう」と問い、その後、「とも子はどう思っていたか」と問う</p> <p>光夫に対し、「一緒にしたくない」「光夫がいたら負けてしまう」とマイナスの思いがあることを引き出す。そして、とも子の「入れないのはダメ」「入れたら負ける」という発言を聞き出す</p> <p>「仲間はずれはやっぱり良くない」「このままだと光夫君が悲しい思いをする」「協力して練習すればいい」という発言を引き出す</p> <p>「とも子は勝ちたいんじゃないの？」「負けてしまってもいいの？」と問い返す</p>
	<p>【挿絵】 最後の場面</p> <p>このクラスの「なかま」レベルは上がっているかな</p> <p>「みんな楽しそう」「協力しているから上がっている」と理由を引き出す</p> <p>授業で考えたことを通して、「なかま」レベルを上げるために大切なことは何だと思いましたが</p> <p>「協力する」「仲間ははずれにしない」「相手のことを考える」</p> <p>「どうしてそうすると「なかま」レベルが上がるの？」と問い返す</p> <p>今日の授業を振り返って大事だと思ったことを書きましょう</p>

図4-7 「同じなから」展開案

図4-8 「同じなから」板書の一部

<p>【道徳】 「がんばれ友ちゃん」 (希望と勇氣、努力と強い意志)</p> <p>【ねらい】友子があきらめずにつなぐ練習を続けた思いについて考えることを通して、できないことも無理な気持ちを持って続けることでできるよくなる態度を、あきらめずに努力していくとどうなる態度を育てる。</p>	<p>めあて：がんばり続けるためにどんな思いが必要だろう？</p>
<p>【導入】 うまくできないときや何回やってもできないときどうしていたかを問う</p> <p>あきらめず乗り越えられるのかという思いを持たせ、めあてにつなぐ</p>	<p>【挿絵】 時系列で貼っていく</p> <p>この前の体育の時間から逆上がりができた時の心情を簡単に聞いていく</p> <p>友子の心情の変化が分かるように、心情曲線を描いていく。できるよくなるまで、あきらめようと思っていたことや辛い思いをしていたことや勇気を引き出した、導入とつながり、自分達も同じ思いをしたことがあったかを問う</p> <p>【中心発問】 ずっとできなかったのに、練習を続けたのはどんな思いがあったからだろう</p> <p>「できるよになりたい」「あきらめたら後悔する」といった強い気持ちがあったことや、周りの変化について触れる子どもが考えが出たら、その考えも大事にする</p> <p>「できなくてもいいんじゃないの？」「あきらめなくても、がんばっていたことをみんなわかってくれるよ」と問い返す</p>
	<p>【挿絵】 最後の場面</p> <p>できたときは、どんな思いだったのだろう</p> <p>「やっとなかま」「嬉しい」といった達成感や高揚感、「次も練習しよう」といった次の練習への意欲などの発言を引き出す</p> <p>授業で考えたことを通して、がんばり続けるためにどんな思いが必要だと思ったかを問う</p> <p>「あきらめない」「絶対に続ける」「絶対できると信じて取り組む」</p> <p>「もうためた...」とあきらめそうになったらどうするの？」問い返す</p> <p>今日の授業を振り返って大事だと思ったことを書きましょう</p>

図4-9 「がんばれ友ちゃん」展開案

図4-10 「がんばれ友ちゃん」板書の一部

次に、実践を評価するため、一枚ポートフォリオを活用した。一枚ポートフォリオとは、堀（2019）が考案した児童の資質・能力を評価するために活用するシートのことである。表面（図4-11）には、育成を目指す資質・能力について、取り組み前と後に自己評価を行い、児童の変容を見取ることができるようにした。

	育てたい力	具体的なすがた	がくしゅうまえ・とりくみまえのじぶん				がくしゅうご・とりくみごのじぶん			
			できない	どちらかといは できない	どちらかといは できる	できる	できない	どちらかといは できない	どちらかといは できる	できる
自分と向き合う力	自律性 (自分でできる)	まわりの目を気にすることなく、自分の考えをもとにしてきめて、こうどうできる	1	2	3	4	1	2	3	4
	感情調整 (気持ちをおちつかせる)	あたまたきたときやイライラしたときに、まわりがいやな思いをしないようにこうどうできる	1	2	3	4	1	2	3	4
	自尊感情 (自分がすぎ)	今の自分をすぎになることができる	1	2	3	4	1	2	3	4
自分を高める力	主体性 (自分から行動する)	自分でもくひょうを立て、そのもくひょうをたっせいするために、さいごまでとりくむことができる	1	2	3	4	1	2	3	4
	レジリエンス (失敗しても立ち直る)	しっばいしてもせいこうのためのチャンスだと考えて、立ちなおることができる	1	2	3	4	1	2	3	4
	自己有用感 (人のやくに立つ)	まわりの人やがっきゅうのために、自分のしていることがやくに立っているとかんじることができる	1	2	3	4	1	2	3	4
人とつながる力	共感性 (あいてを思いやる)	あいての思いをうけとめ、あいてのたちばにたって考えることができる	1	2	3	4	1	2	3	4
	協調性 (力を合わせる)	あいてと考えがちがっても、なっとくするまではなしあい、力をあわせてとりくむことができる	1	2	3	4	1	2	3	4
	社会性 (あいてとかかわる)	じかんやルールをまもり、あいてのかかわりをだいじにしながら生活することができる	1	2	3	4	1	2	3	4

図4-11 児童が記入した1枚ポートフォリオ(表面)

単元後に、児童の自己評価について、取り組み前と後の結果を t 検定で分析を行った(表4-3)。今回重点的に取り組んだ、「レジリエンス」については、 $t(69) = -2.48, p < .01$ で有意差があり、「協調性」についても、 $t(69) = -4.11, p < .001$ で有意差があり、どちらも実施後の方が有意に高くなっていることが分かった。また、9つの項目のうち、7つの項目についても、実施後の方が有意に高くなっていることから、単元を組んで取り組んだ効果が表れていると言える。

表4-3 3年生の単元実施前と後の平均値及び t 検定の結果

	実施前(N=70)		実施後(N=70)		t値
	M	SD	M	SD	
自律性	3.36	0.7	3.61	0.66	-2.78 **
感情調整	3.23	0.85	3.44	0.67	-2.25 *
自尊感情	3.23	0.1	3.41	0.95	-1.39
主体性	3.23	0.77	3.59	0.67	-3.05 **
レジリエンス	3.22	0.73	3.53	0.71	-2.48 **
自己有用感	3.23	0.88	3.28	0.93	-0.32
共感性	3.23	0.76	3.56	0.73	-2.87 **
協調性	3.23	0.73	3.71	0.61	-4.11 ***
社会性	3.23	0.65	3.6	0.6	-3.17 **

*** $P < .001$, ** $P < .01$, * $P < .05$

裏面 (図4-12) は、単元を組んだ教科や行事について、毎時間の振り返りを書くことができるようにした。振り返りを一枚のシートにまとめて書くことで、道徳科での学びが他教科や行事での学びと関連づけられるようにするためである。実際に、図4-12の児童が書いた一枚ポートフォリオでは、第1時の道徳科「同じなかまだから」での振り返りで、「大切だと思ったことは、きょうりよく、どりよく、たすけあいです (後略)」と記述しており、次の体育での振り返りでは、「(前略) やつぱり、きょう力、どりよく、たすけ合いが大切なんだと思いました」と記述している。この記述から、道徳科での学びと体育での活動が結びつき、道徳的価値の理解が深まっていることが分かる。この児童の他にも、道徳科での学びと他教科や行事と関連づけて振り返りを書いていた児童が69人中35人いた。このことから、道徳科と各教科等を関連づけて単元を組むことの効果が表れていると言える。

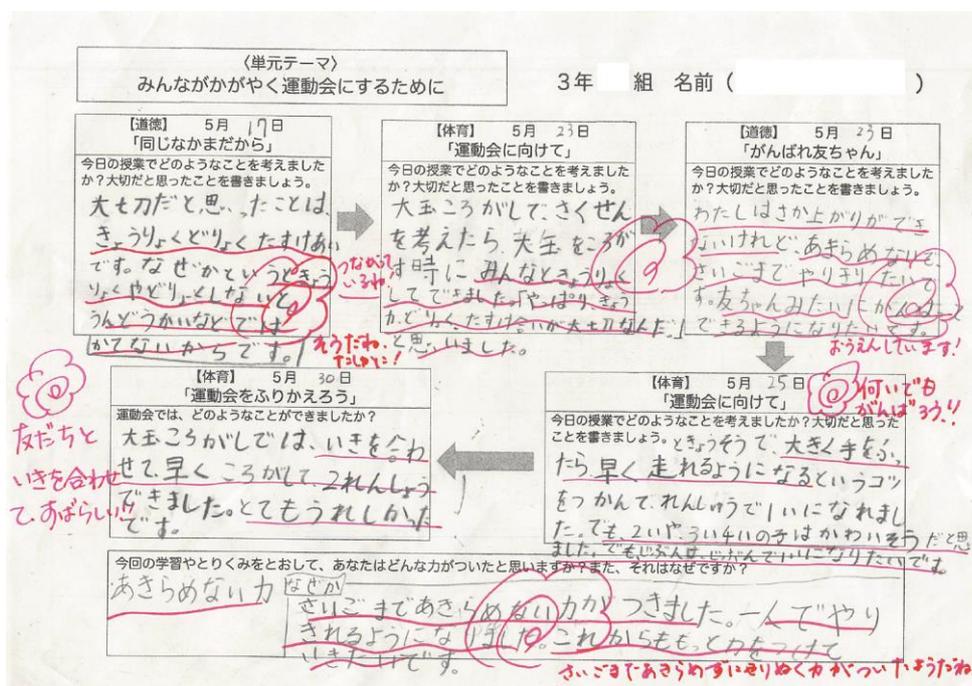


図4-12 児童が記述した1枚ポートフォリオ(裏面)

また、単元の最後に、自分自身が成長に気づくことができるように、単元を通してどんな力がついたらと思うかを書くことができるようにした。その、単元を通して身についたと思う力について児童が記述した文章を、計量テキスト分析ソフト「KH Coder」を用いて分析を行った。前処理を実行した結果、71の段落、102の文が確認された。また、総抽出語数は1,342語、異なり語数(何種類の語が含まれていたかを示す数)は230語であった。さらに、助詞や助動詞など一般的な語が除外され、分析対象となる頻出語として510語、異なり語数142語が抽出された。分析にあたり、出現回数による語の取舍選択は最小出現回数を「2」に設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を「100」に設定した。共起ネットワーク図では、強い共起関係ほど太く、出現回数の多い語ほど大きく描画され

る。語の色分けは媒介中心性によるものであり、色の濃いものほど中心性が高い。また、出現回数の多い語でも、他の語と強い共起関係がなかった語は、共起ネットワーク図上に表示されない。

これら頻出語のうち上位40語とその出現頻度を示したものが図4-13である。「力」(44回)、「あきらめない」(30回)、「協力」(24回)、「思う」(17回)の上位4つの語の出現回数が多い。また、「力」と「あきらめない」、「協力」とをつなぐ線が太く、関連が強いことが分かる。以上のことから、今回、育成を目指す資質・能力として重点的に取り組んだ「レジリエンス」と「協調性」について、児童自身がその重要性に気づくことができたと言える。

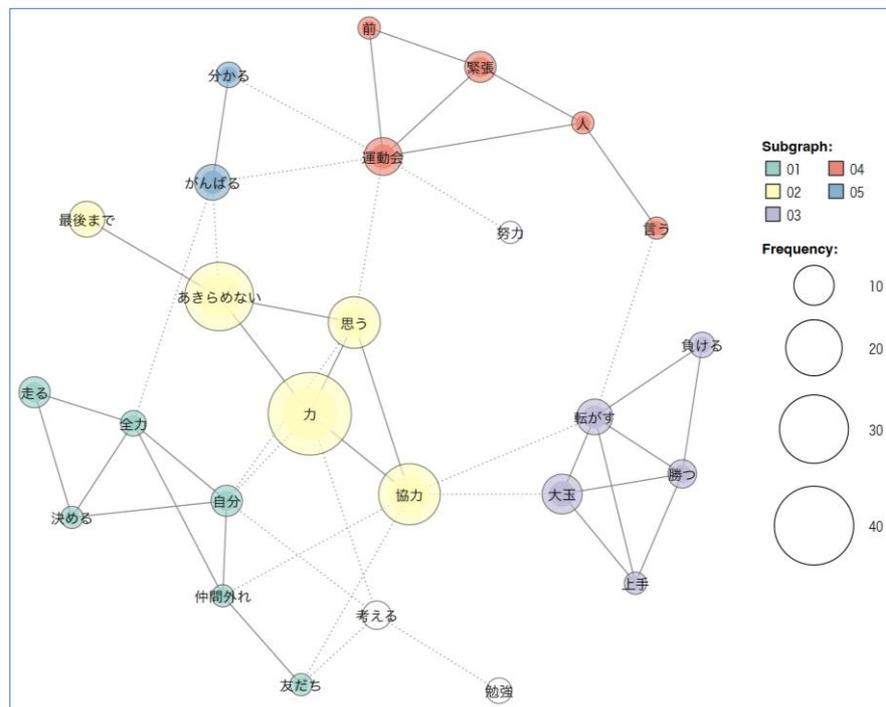


図4-13 テキストマイニングの分析結果

単元後に、単元計画シートへの追加と修正を行なった(図4-14)。まず、授業で使用したワークシートを追加した。次に、実践の成果として、1時間目の児童の思考の流れを生かし、2時間目のめあてを変更したことで、児童が

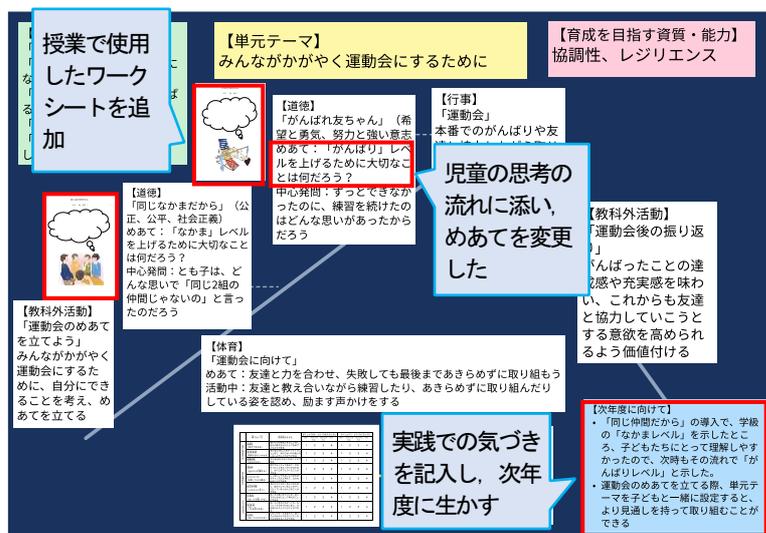


図4-14 次年度に向けて追加・修正した単元計画シート

問題意識をもって考えられたと意見が出された。

課題として、単元テーマを教師から提示したため、単元テーマを児童と一緒に設定すると、児童が見通しを持って取り組むことができたのではないかと意見が出された。このような、実践しての気づきを記入し、次年度につなぐことができるようにした。

第3節 学校全体を巻き込んだ実践へ

8月の職員会議で、3年生での実践の成果について説明を行なった。具体的な取り組みを知ることで、自分の学年でもできそうと受け止められた。あわせて、2学期の主な行事と関連する、育成を目指す資質・能力と内容項目を洗い出したものを提案し、夏季休業中の期間に単元を構想できるようにした(表4-4)。

表4-4 2学期の行事と関連する、資質・能力と内容項目の一覧

月	行事	育成を目指す資質・能力	内容項目
10月	6年修学旅行	自律性 協調性 社会性	善悪の判断, 自律, 自由と責任 節度, 節制 親切, 思いやり 友情, 信頼 相互理解, 寛容 規則の尊重 公正, 公平, 社会正義
	1年見学旅行	自律性 社会性	善悪の判断, 自律, 自由と責任 節度, 節制 公正, 公平, 社会正義 感謝 礼儀 友情, 信頼 相互理解, 寛容 規則の尊重
	2年見学旅行	自律性 社会性	善悪の判断, 自律, 自由と責任 節度, 節制 公正, 公平, 社会正義 感謝 礼儀 友情, 信頼 相互理解, 寛容 規則の尊重
11月	心かがやけ月間	主体性 自己肯定感 自己有用感	個性の伸長 希望と勇気, 努力と強い意志 勤労, 公共の精神 よりよい学校生活, 集団生活の充実 よりよく生きる喜び 自然愛護
	5年集団宿泊	自律性 協調性 社会性	善悪の判断, 自律, 自由と責任 節度, 節制 親切, 思いやり 友情, 信頼 相互理解, 寛容 規則の尊重 公正, 公平, 社会正義
	4年見学旅行	自律性 社会性	善悪の判断, 自律, 自由と責任 節度, 節制 公正, 公平, 社会正義 感謝 礼儀 友情, 信頼 相互理解, 寛容 規則の尊重
12月	3年見学旅行	自律性 社会性	善悪の判断, 自律, 自由と責任 節度, 節制 公正, 公平, 社会正義 感謝 礼儀 友情, 信頼 相互理解, 寛容 規則の尊重
	学習発表会	感情調整 自己有用感 協調性	相互理解, 寛容 勤労, 公共の精神 家族愛, 家庭生活の充実 よりよい学校生活, 集団生活の充実 感謝 親切, 思いやり 友情, 信頼

その後、各学年の先生たちと何度も対話を重ね、一緒に計画を立てた。実践後は、評価を基にしながら単元計画を振り返る場を設け、改善点を明らかにした。具体的な取り組みについて、低学年から1年生の実践、高学年から6年生の実践を報告する。

1 1年生の実践

対象は小学校1年生の62名、9月11日～10月13日の期間で見学旅行に向けた単元を筆者と1年部の担任で構想し実践した。重点的に育成を目指す資質・能力は「社会性」と「協調性」とし、道徳を4時間、特別活動を1時間関連させて実施する単元計画を立てた(図4-15)。実践は1年部の担任

が行なった。一枚ポートフォリオは、児童の発達段階を考え、重点的に育成を目指す資質・能力の自己評価と、授業の振り返りを片面のシートに書くことができるようにした（図4-16）。

単元後に、取り組み前と後の結果を t 検定で分析を行った（表4-5）。まず、今回重点的に取り組んだ社会性については、 $t(57)=-7.1, p<.001$ で有意差があり、実施後の方が有意に高くなっていることが分かった。このことから、社会性に関わる「規則の尊重」と「節度、節制」を見学旅行と関連させて単元を組んだことが有効であったと言える。しかし、「協調性」については、 $t(57)=-1.43, p>.005$ で有意差が見られなかった。

次年度に向けた振り返りの中で、成果としては、1年生の児童は、道徳科での学びを具体的な生活の場面につなぐことが難しいため、「学んだことを見学旅行にどう生かせそう？」と声をかけたことで、自分なりに考えて書くことができたことが挙げられた。課題としては、一枚ポートフォリオを実態に応じて書きやすくすることや、「協調性」で有意差が見られなかったことから、友達と協力する必然性が生じるような活動を仕組む必要があることである。

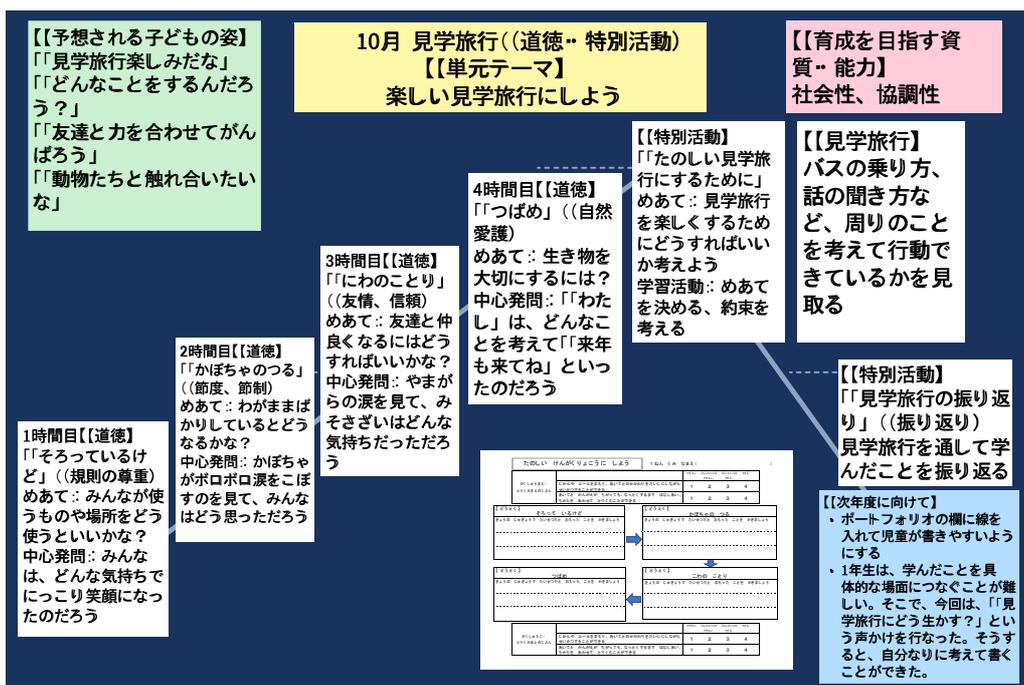




図4-16 1年生児童が記述した1枚ポートフォリオ

表4-5 1年生の単元実施前と後の平均値及び t 検定の結果

	実施前 (N=58)		実施後 (N=58)		t 値
	M	SD	M	SD	
協調性	3.66	0.76	3.76	0.43	-1.43
社会性	3.16	0.64	3.76	0.54	-7.1 ***

*** $P < .001$

2 6年生の実践

対象は小学校6年生75名、8月31日～11月2日の期間で修学旅行に向けた単元について、6年部の担任が作成した案を基にしながら構想し実践した。重点的に育成を目指す資質・能力は「主体性」と「共感性」とし、道徳を3時間、社会と国語、さらに総合を関連させて、およそ2か月にわたる単元計画を立てた(図4-17)。実践は6年部の担任が行なった。一枚ポートフォリオの裏面(図4-18)には、単元前と後に単元テーマである「世の中が平和になるために、自分に何ができると思いますか?」という問いに対して考えを書く欄を設け、変容を見取ることができるようにした。

まず、単元後に、取り組み前と後の結果を t 検定で分析を行った(表4-6)。今回重点的に取り組んだ、「主体性」については、 $t(60) = -2.28, p < .05$ で有意差があり、「共感性」についても、 $t(60) = -2.84, p < .01$ で有意差があり、どちらも実施後の方が有意に高くなっていることが分かった。また、9つ全ての項目についても、実施後の方が有意に高くなっていることから、単元を組んで取り組んだ効果が表れている

と言える。

次に、単元テーマの問いに対して単元前と後に児童が記述した文章を、「KH Coder」を用いて分析を行った。分析にあたり、出現回数による語の取捨選択は最小出現回数を「2」に設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を「100」に設定した。単元前の記述では、前処理を実行した結果、77の段落、79の文が確認された。また、総抽出語数は660語、異なり語数は173語であった。さらに、助詞や助動詞など一般的な語が除外され、分析対象となる頻出語として244語、異なり語数116語が抽出された。単元後の記述では、前処理を実行した結果、77の段落、97の文が確認された。また、総抽出語数は1,139語、異なり語数は243語であった。さらに、助詞や助動詞など一般的な語が除外され、分析対象となる頻出語として447語、異なり語数173語が抽出された。

これら頻出語のうち上位40語とその出現頻度を示したものが、単元前の図4-19、単元後の図4-20である。単元前の上位4つの語は、「戦争」(10回)、「平和」(9回)、「人」(8回)、「募金」(6回)となっている。単元後の上位4つの語は、「差別」(16回)、「人」(15回)、「戦争」(13回)、「自分」(11回)となっている。単元前と単元後を比較すると、単元前の「差別」という言葉は出現回数が4回に対し、単元後は16回となっており、出現回数の中でも一番多くなっている。また、単元前と後の両方で「相手」と「考える」の共起関係が出現しているが、単元前は1回の出現に対し、単元後は6回となっている。他にも、単元後のみ、「意見」「考え」「分かる」の共起関係にある3つの語が出現しており、具体的な記述を見ると、「自分と違う意見や考えでも広い心を持って受け入れる」「異なった意見を分かるまで聞く」と書かれていた。これらの結果から、重点的に取り組んだ「共感性」についての意識が高まっていることが分かる。しかし、「主体性」に関しては分析結果から把握できなかった。

次年度に向けた振り返りの中で、成果としては、児童の実態を見取りながら、単元の途中で「国際理解、国際親善」の視点も必要だと考え、「エルトゥール号」の教材を取り入れたことで、児童が世界との関わりに気づくことができたことである。課題は、一枚ポートフォリオの改善である。大単元を組んだ際に、学びの足跡を一枚の紙に残していくのは難しい。そこで、ICTを活用して、振り返りの記述をタブレットでスクリーンショットし、蓄積していくことができるようにするなどの工夫をしていく。

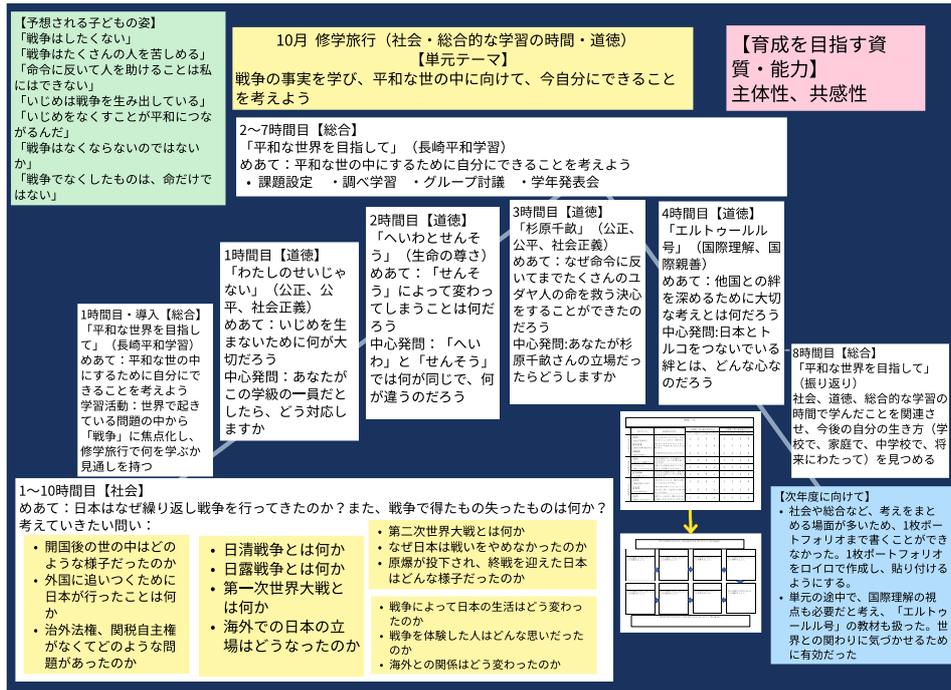


図4-17 6年生の修学旅行に向けた単元計画シート（改善後）

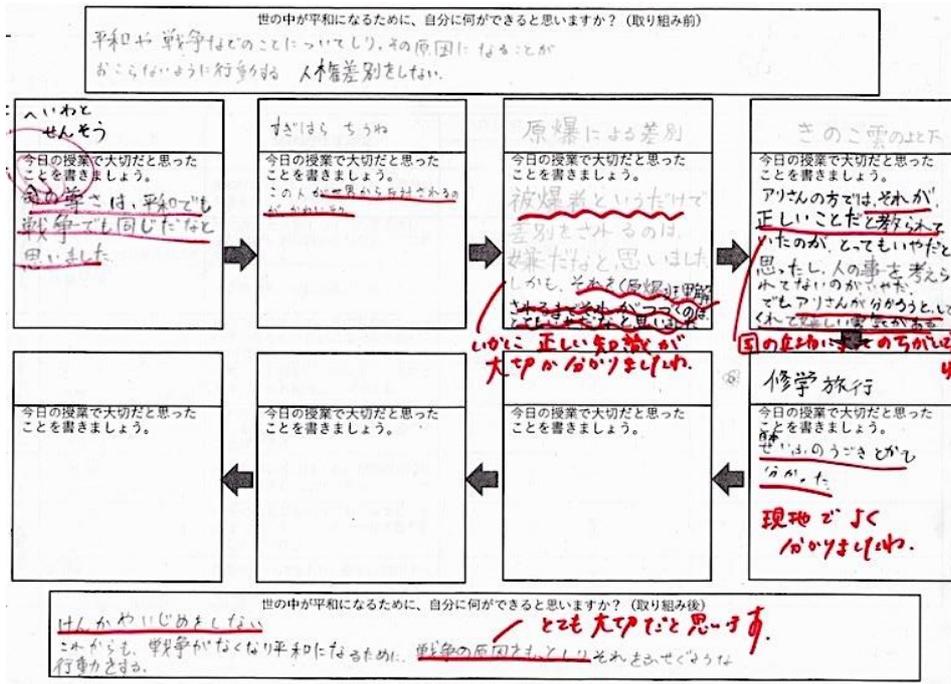


図4-18 6年生児童が記述した1枚ポートフォリオ

3 他学年の実践

2年生は、10月に見学旅行に向けて、重点的に育成を目指す資質・能力を「主体性」と「社会性」として単元を組み実践を行なった。単元後に、取り組み前と後の結果を *t* 検定で分析を行ったところ、「主体性」と「社会性」のどちらも実施後の方が有意に高くなっていることが分かった（表4-7）。このことから、単元を組んで取り組んだ効果が表れていると言える。

表4-7 2年生の単元実施前と後の平均値及び *t* 検定の結果

	実施前 (N=58)		実施後 (N=58)		<i>t</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
社会性	3.51	0.63	3.73	0.45	-2.36 *
主体性	3.4	0.7	3.64	0.61	-2.89 **

P*<.05,*P*<.01

4年生は12月に学習発表会、5年生は11月に集団宿泊に向けて単元を組み実践を行なった。この2学年については、一枚ポートフォリオの代わりに、学年で学習シートを作成して取り組んだため、*t* 検定での分析は行わなかった。課題として、一枚ポートフォリオの活用について、教科ごとに児童に書かせたい内容が違い、一枚ポートフォリオにまとめて書くことが難しいということが挙げられていたことから、学年や単元の内容によって柔軟に変更していく必要があることが分かった。

他にも、3年生が10～11月にかけて、「心かがやけ月間」に向け、重点的に育成を目指す資質・能力を「自尊感情」と「自己有用感」として単元を組み実践を行なった。単元後に、取り組み前と後の結果を *t* 検定で分析を行ったところ、「自尊感情」と「自己有用感」のどちらも実施後の方が有意に高くなっていることが分かった（表4-8）。このことから、単元を組んで取り組んだ効果が表れていると言える。さらに、5月の運動会に向けて取り組んだ単元では、*t* 検定の分析結果で「自尊感情」と「自己有用感」だけが有意差が見られなかったものの、この「心かがやけ月間」での実践では、どちらも有意差が見られたことから、重点的に育成を目指す資質・能力に焦点を当て道徳科と各教科等とを関連させて単元を組むことに効果があると言える。

表4-8 3年生の単元実施前と後の平均値及び *t* 検定の結果

	実施前 (N=68)		実施後 (N=68)		<i>t</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
自尊感情	3.21	0.83	3.74	0.44	-5.73 ***
自己有用感	2.9	0.69	3.54	0.58	-7.78 ***

****P*<.001

2学期は、どの学年も行事を中心としながら年間指導計画を見直し、道徳科と各教科等とを関連させて単元を組み実践を行ったことから、学校全体でカリキュラム・マネジメントが進んでいると言える。

4 持続可能な取り組みを目指して

これまでの紙媒体での年間指導計画の見直しでは、何をどのような根拠で変更したのか分からず、前年度の実践が引き継がれていかない。そこで、ロイロノートを活用し、その年に作成したデータをデジタルで保存することができるように、「実践ボックス」というフォルダを作成して各学年で実践を入れることができるようにした(図4-21)。このような仕組みを作ることにより、年度が変わっても、前年度までの実践を参考にしながら、児童の実態に合わせた計画の修正が容易にできる。さらに、他学年の実践を見ることもできるので、系統を意識しながら実践できる。

また、単元計画シートの作成が、誰でも簡単にできるように、単元計画シート作成の手引き(図4-22)を実践ボックスのフォルダに入れておき、いつでも参考にすることができるようにした。他にも、道徳の教材研究を行う上で参考になる資料を入れている。

これまでは、学級で閉じたままになっていた実践を、まずは学年で共有して実践するとともに、その実践を蓄積し、更新していくことができるようにする。そうすることで、実践の質が上がり、資質・能力の確実な定着が期待できる。



図4-21 実践を蓄積し、更新可能にする「実践ボックス」

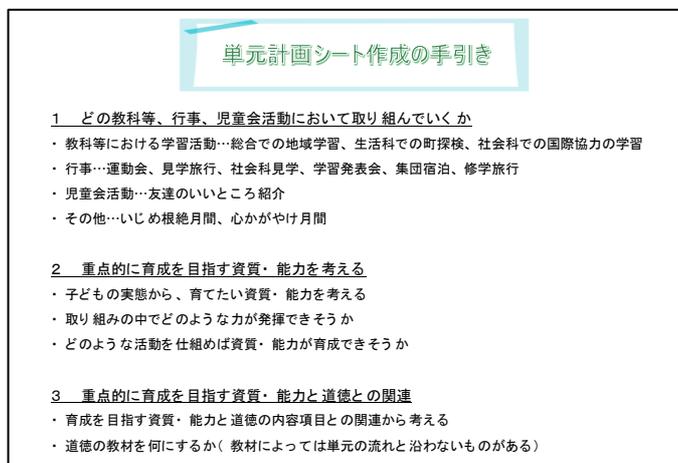


図4-22 単元計画シート作成の手引き(一部抜粋)

第4節 児童アンケートの結果と考察、各学年との振り返り

1 児童アンケートの結果

12月に、育成を目指す資質・能力について児童アンケートを実施した。5月の児童アンケートからの変化は以下の通りである。

【2年生】

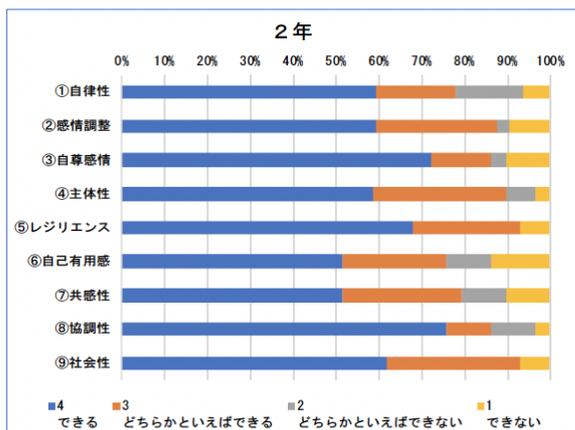


図4-23 2年生の児童アンケート（5月）

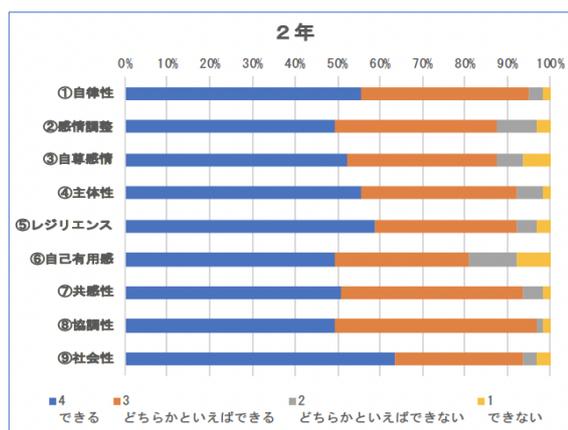


図4-24 2年生の児童アンケート（12月）

【3年生】

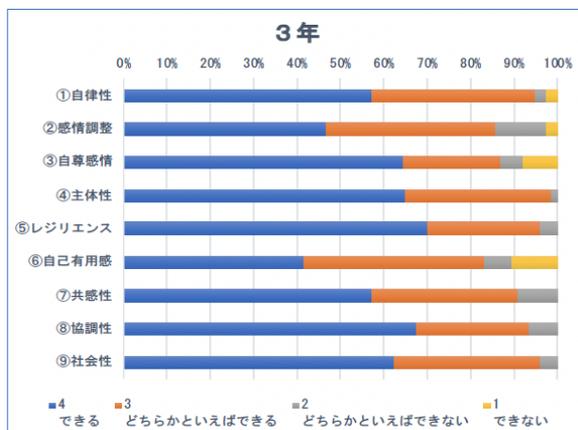


図4-25 3年生の児童アンケート（5月）

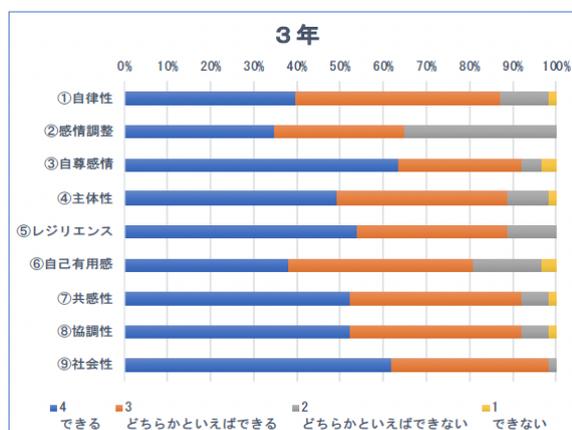


図4-26 3年生の児童アンケート（12月）

【4年生】

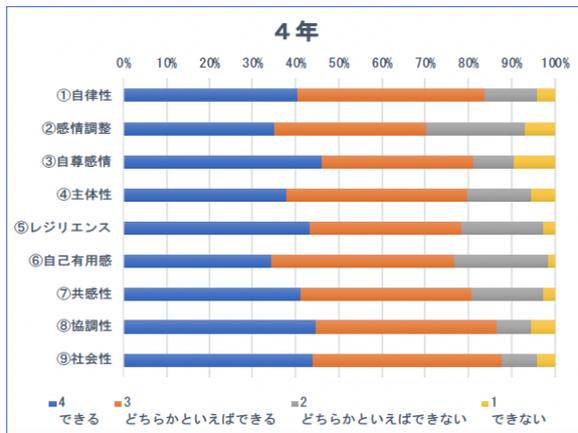


図4-27 4年生の児童アンケート（5月）

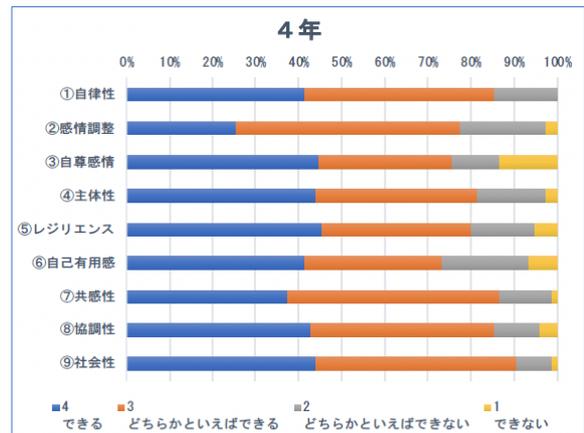


図4-28 4年生の児童アンケート（12月）

【5年生】

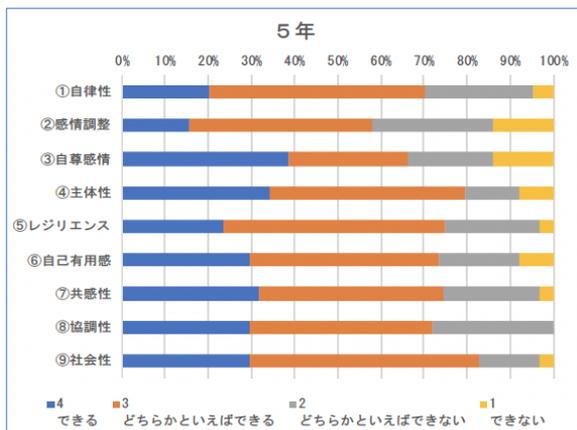


図4-29 5年生の児童アンケート（5月）

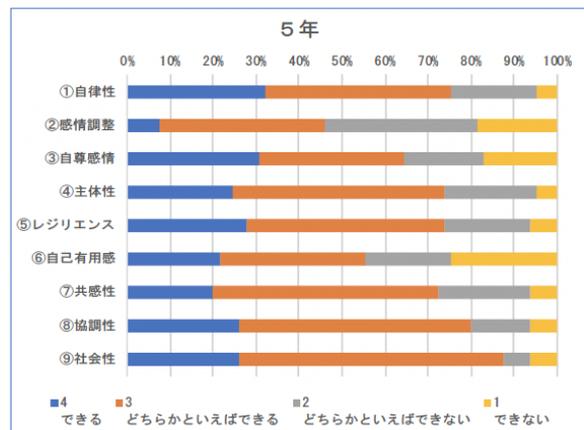


図4-30 5年生の児童アンケート（12月）

【6年生】

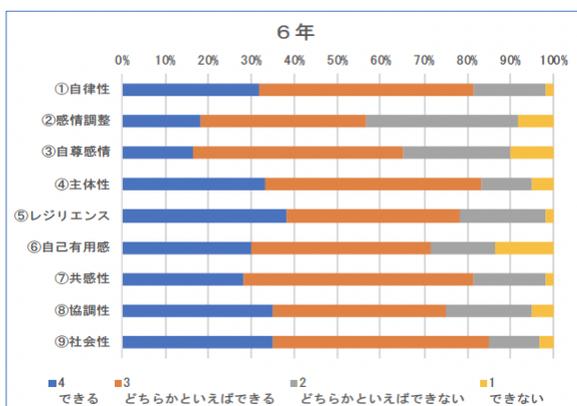


図4-31 6年生の児童アンケート（5月）

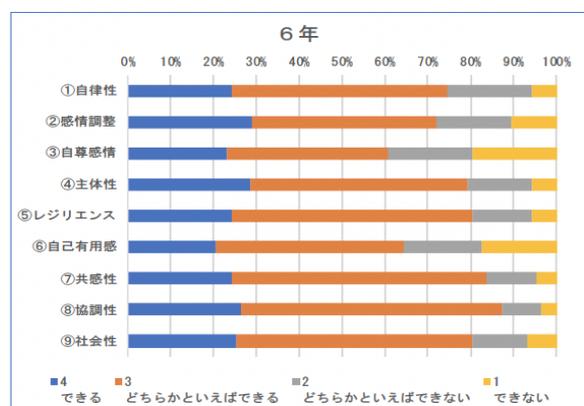


図4-32 6年生の児童アンケート（12月）

表4-9 肯定的に捉えている割合が5月から12月でどれだけ変化したかを表した表

単位：％

	2年	3年	4年	5年	6年
①自律性	17.1	-7.7	1.5	3.7	-7.0
②感情調整	-0.2	-20.6	7.1	-10.2	14.6
③自尊感情	1.1	6.0	-6.4	-0.9	-4.1
④主体性	2.4	-9.9	1.6	-4.0	-4.0
⑤レジリエンス	-0.8	-7.4	1.6	-1.4	2.1
⑥自己有用感	5.1	-2.4	-2.3	-16.3	-7.3
⑦共感性	14.3	0.9	6.9	0.8	2.2
⑧協調性	10.6	-1.7	-1.2	8.9	12.4
⑨社会性	0.5	2.0	4.2	5.7	-4.5

※ 肯定的に捉えている割合とは、自己評価の3と4を合わせた割合である

- ・ 9項目中、2年生は7項目、3年生は3項目、4年生は6項目、5年生は4項目、6年生は4項目で肯定的に捉えている割合が増えている。
- ・ どの学年も共通して肯定的に捉えている割合が増えている項目は「共感性」であることが分かる。特に、2年生は14.3％、4年生は6.9％と増加幅が大きい。
- ・ どの学年も共通して、肯定的に捉えている割合が減っている項目はないことが分かる。
- ・ 5学年中4学年、肯定的に捉えている割合が増えている項目は「社会性」であることが分かる。特に、5年生は5.7％と増加幅が大きい。
- ・ 5学年中4学年、肯定的に捉えている割合が減っている項目は「自己有用感」であることが分かる。特に、5年生は16.3％、6年生は7.3％と高学年の減少幅が大きい。
- ・ 5学年中3学年、肯定的に捉えている割合が増えている項目は「自律性」、「協調性」であることが分かる。「自律性」について、2年生は17.1％と増加幅が大きい。一方で、3年生は7.7％、6年生は7％と減少幅が大きい。「協調性」について、2年生は10.6％、5年生は8.9％と増加幅が大きい。
- ・ 5学年中3学年、肯定的に捉えている割合が減っている項目は「感情調整」、「自尊感情」、「主体性」、「レジリエンス」であることが分かる。「感情調整」について、3年生は20.6％、5年生は10.2％と減少幅が大きい。一方で、4年生は7.1％、6年生は14.6％と増加幅が大きい。

「自尊感情」について、4年生は6.4%と減少幅が大きい。一方で、3年生は6%と増加幅が大きい。「主体性」について、3年生は9.9%と減少幅が大きい。「レジリエンス」について、3年生は7.4%と減少幅が大きい。

2 考察

学年によって、各項目の肯定的に捉えている割合の増減がさまざまであることが分かる。肯定的に捉えている割合が増えた項目は、その学年が重点的に育成を目指す資質・能力として取り組んだ成果であると言える。しかしながら、肯定的に捉えている割合が減った項目もあり、この結果を基にしながら3学期に取り組みを考えていく必要がある。

また、本研究で取り組んだ3年生の実践において、「協調性」や「レジリエンス」、「自己有用感」といった重点的に育成を目指す資質・能力の向上が見られたものの、表4-9を見ると、肯定的に捉えている割合が減っていることが分かる。この結果から、本研究で取り組んだ実践は短期的なものであるため、向上した資質・能力が持続するための継続した取り組みが必要であると言える。

3 各学年との振り返り

この結果について、各学年と振り返りを行ったところ、教師の見取りと児童の自己評価との重なりやずれがあることが分かった。

重なっていたことは、例えば、2年生は「自律性」が約17.1%増えていることについて、児童が自分で考えて行動するようになってきたことや、「共感性」が約14.3%、「協調性」が約10.6%増えていることについて、相手の困りごとに寄り添う思いやりのある行動が見られるようになってきたということである。また、6年生は「感情調整」が約14.6%増えていることについて、友達関係のトラブルが少なくなり、周りの友達のことを考えて生活しているということや、「協調性」が約12.4%増えていることについて、学習発表会に向けて全員が協力しながら取り組み、すばらしい発表ができたことから、児童の姿に成長を感じたということであった。

ずれていたことは、5年生が「自己有用感」が約16.3%減っていたことについて、児童が学校の引越し作業の手伝いで、最後まで熱心に作業に取り組んでいたことなどから、みんなのために役に立とうとする思いを持っていると教師は見取っていたが、そのような結果になっていなかった。そこで、子どもたちががんばる姿を認め、褒める機会を増やしていくことが必要であると今後の手立てを考えることができた。他にも、3年生が全体的に肯定的に捉えている割合が減っていることについて、担任からは、単元を組んで取り組んだ実践により、掃除やボランティア活動に意欲的に取り組む姿が見られ、子どもたちの成長を感じていたことと、子ども同士で特に目立ったトラブルが起きているわけでもないことから、教師の見取りと子どもの自己評価とのずれに疑問を感じているようだった。肯定的に捉えて

いる割合が減った要因として、2年生時の3クラスから3年生で2クラスになり、人数が増えたことで環境が大きく変化したことや、11月の見学旅行が急遽12月に延期となり、見学旅行と学習発表会を並行して進めたことで、教師に余裕がなく、子どもへの対応が疎かになっていたことが結果に表れているのではないかということであった。このことから、一人一人を丁寧に見取り、ゆとりを持って対応していく必要があると子どもへの関わり方について考え直すことができた。

児童アンケートの結果を基にしながら、これまでの取り組みを見直したことで、3学期に向けての改善策を考えることができ、中期的PDCAサイクルを回すことができたと考える。

〈引用文献・参考文献〉

- 1) 中山芳一 (2020) 『家庭、学校、職場で生かせる！自分と相手の非認知能力を伸ばすコツ』(東京書籍) pp.30-36,143-163
- 2) 堀哲夫 (2019) 『一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』(東洋館出版社)
- 3) 樋口耕一・中村康則・周景龍 (2022) 『KH Coder OFFICIAL BOOK II 動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング ーフリー・ソフトウェアを用いた自由記述の軽量テキスト分析ー』(ナカニシヤ出版)

第5章 研究のまとめ

第1節 成果

1 仮説①について（育成を目指す資質・能力の明確化）

11月に実施した教員アンケート（表5-1）を見ると、年間指導計画を定期的に見直した理由として、「学校行事や学年行事、子どもたちの実態に合わせて授業を行うため」「行事や児童の実態に合わせて変更した」など、児童の実態を基にしながら計画を変更したという意見が出ていた。このことから、育成を目指す資質・能力を「〇〇っ子の育てたい力」として共有化したことにより、児童の実態に即した計画の重要性がより意識されていることが分かる。また、全ての学年で、カリキュラム・マネジメントが進められており、協働で計画を「つくり」「動かす」学校文化が築かれつつある。

表5-1 11月の教員アンケート（年間指導計画の見直し）

本年度、道徳の年間指導計画について、行事や教科等との関連を考えて、教材の実施時期を入れ替えるといった変更を行ったかどうかをお尋ねします。回答の理由もあればお書きください。

年度当初のみ行った（2人）	<ul style="list-style-type: none">・特別支援学級担任なので、交流学級の先生方がされていると思います。
年間を通して定期的に行った（13人）	<ul style="list-style-type: none">・授業で関連づけることで、取り組んだ。・時間割を立てる時に、行事などを考えて入れ替えを行ったから。・運動会、学習発表会、授業参観などとの関連を考慮して、学年で検討した。・学校行事や学年行事、子どもたちの実態にあわせて授業を行うため。・行事や児童の実態にあわせて変更した。・行事や研究授業、子どもの実態に合わせてから。・運動会や見学旅行と関連するために入れ替えました。・学校行事や教科と照らし合わせて、関連があるものについて入れ替えを行なった。・子どもたちの実態と行事等の関係によって、定期的に見直しました。・行事や学年での研究・取り組みと関連させて、子どもたちと力をつけていくため。・毎週学年会の時、時間割作成と同時に見直しを行った。・より授業が充実し、子どもたちの学びに繋がると思ったから。・授業が充実し、子どもの学びが深まると思ったから。

2 仮説②について（道徳科を核とした教科横断的な単元構成）

これまでの実践から、「単元計画シート」を作成し、教科横断的に実践することで資質・能力の育成に効果があることが見えてきた。また、教員アンケート（表5-2）から、「子どもの成長を実感できた」「教師自身も意識的に取り組むことができた」と意見が挙がっており、教員も実践を通して、児童の成長を実感していることが分かる。

表5-2 11月の教員アンケート（教科横断的な取り組み）

本年度、道徳を教科等や行事などに関連させて取り組まれたことはありますか？

ない (1人)	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳の授業は交流学級でしているため。
ある (14人)	<ul style="list-style-type: none"> ・見通してできたので、子どもたちの思いが深まった。計画しているので、プレずに進められた。 ・見学旅行に向けて道徳の学習と関連づけて取り組んだので、子どもたちへの意識づけとして大変有意義であった。 ・行事に各教科を使って何度も取り組むことができるので、子どもたち個人と集団どちらも成長できてよかった。行事がある時には単元計画を作って取り組みたいので、早めに準備しておく必要があると感じた。 ・年度当初に行っておかないと、計画の変更は大変。かと言って、他の資料を開拓するのはもっと大変。 ・運動会や見学旅行などの活動を意義あるものにするためにも、事前に計画を丁寧に立て、子どもたちにどんな力をつけたいかを考える ・行事や生活科の町たんけんなどに関連して取り組んだので、双方の理解が深まった。 ・学期に1回の実施が望ましいと思った。2学期に2つ計画しているが、重なったり、忙しかったりと大変になった。 ・見学旅行と絡めて授業を行ったことで子どもたちが身近に自分事として考えることができたのではないかと思います。 ・行事に向けての子どもたちの気持ちの高まりや考えの深まり、日常生活に照らした振り返りなどがしやすかったように思う。また、教師自身も意識的に取り組みができた。 ・運動会と修学旅行という大きな行事を軸に道徳の授業を入れ込んだことで、子どもたちも生活とリンクし、考えやすかったのではと感じました。またシートを活用したことで、子どもたちは、自分の成長を実感できたとし、学習内容も整理できたと思います。 ・行事に向かう姿勢や、やる気の向上に繋がり、子どもたちだけでなく私にとっても学びになりました。 ・より良い自分になることを考え、教科だけでなく家庭でも頑張る子が見られた。 ・振り返りを普段から行い、習慣化しておかないと、子どもたちにとってめんどうなものになる。 ・振り返りを習慣化しておかないと、子どもたちにとって負担に感じるんだなと思いました。しかし、振り返りを残さないと教科間の学びが子どもたちの中で結びつかないなと感じました。

3 仮説③について（評価と改善）

単元が終わった後すぐに、「一枚ポートフォリオ」での児童の記述を基にしながら、教員同士で実践を振り返る機会を設けたことで、成果と課題を明らかにすることができた。また、ICTを活用したことで、次年度に向けた「単元計画シート」への追加や修正まで行うことができた。

児童の資質・能力の育成のために、どのような実践を行なっていくとよいか教員同士で対話を重ねたことで、「評価」と「改善」まで見通しを持って取り組むことができ、少なくとも短期的にはPDCAサイクルを回すことができた。

第2節 課題と改善の方向性

1 課題

(1) 育成を目指す資質・能力について

前年度から児童の実態を把握し、その実態と教員の見取りを基にしながら育成を目指す資質・能力について話し合い、同じ目的を共有して進めてきたが、道徳科と各教科等と関連させて単元

を組んで取り組んだ実践以外で、この資質・能力を取り上げて実践に取り組み、評価・改善に向けて取り組んだ事例がなかった。また、教員の間でも、資質・能力を育成していくために、教育活動全体を通して取り組んでいこうとする共通理解が進んでいない。

また、単元を組んで実践した短期的な取り組みでは資質・能力の育成に効果は見られたものの、5月と12月に実施した児童アンケートの結果を比較してみると、12月の方が肯定的に捉えている割合が減っている項目もあり、中期的、長期的な視点での取り組みが必要であることが見えてきた。

(2) 年間指導計画の見直しについて

年度当初に年間計画の見直しを行っていないと変更が大変であるという意見や、道徳科と各教科とを関連させた単元を学期に2つ計画したことで、他の行事等との重なりから負担が増したという意見があった。やはり、見通しを持って取り組むことができるように、年間指導計画を見直す時間を確保することが課題である。

(3) 単元計画シートと一枚ポートフォリオについて

誰でも簡単に作成できるように内容を簡素化するだけでなく、データを蓄積していけるようにICTを活用して単元計画シートを作成したが、学年で初めから作成したのが一学年だけだった。

一枚ポートフォリオを活用したことで、児童の変容を見とることができて効果的だったという意見がある反面、学年によっては、他教科で使用するノートとの兼ね合いが難しく、思うように活用できなかったという意見があった。

単元計画シートと一枚ポートフォリオの作成については、筆者から提案はしたものの、学年任せになったところもあったため、学年間での取り組みに差が見られた。他にも、作成上の負担や使いやすさに課題があることが分かった。

2 改善の方向性

(1) 育成を目指す資質・能力について

年度初めと年度末に、育成を目指す資質・能力についての児童アンケートを実施し、その変容を見取りながら育成を目指す資質・能力についての項目を見直していく。そして、年度初めの校内研修で、各学年で重点的に取り組む項目やその項目の育成のために何ができそうかを話し合う場を設定する。

他にも、教育活動を通して、資質・能力を育成していくことが目的化するように、職員会議で提案する行事などの文書には、何の資質・能力の育成を目指すのかを明記するといった、教員の意識を高めるための手立てが必要である。教員が育成を目指す資質・能力を意識しておくこと

で、授業づくりや児童への声のかけ方などが変わってくるからである。

(2) 年間指導計画の見直しについて

年間指導計画を見直す時間を定期的に設定し、確実に実施できるようにしていく。年間を通して、見通しを持って実践に取り組むことができるように、まず、年度始めの校内研修で年間指導計画を見直す時間をとる。次に、職員会議の中で月行事についての確認があるが、その後の学年会で月行事を見ながら年間指導計画を見直す時間を設定することで、短期的なPDCAサイクルを回す。そして、夏季休業中、冬季休業中に、実施した計画を見直し、次の学期に向けての計画を立てるための校内研修の時間を設定することで、中期的なPDCAサイクルを回す。さらに、年度末の校内研修において、これまでの実践を振り返りながら年間指導計画を見直し、次年度に向けた計画を立てることで長期的なPDCAサイクルを回す。このように、年間指導計画を見直す時間をあらかじめ確保することで、教員が負担を感じることなく、カリキュラム・マネジメントを進めていくことができると考える。

(3) 単元計画シートと一枚ポートフォリオについて

上記の年間指導計画を見直すための校内研修の時間で、単元計画シートと一枚ポートフォリオを作成する時間を確保する。実際に自分たちで作成することで、学年で共通理解を図ることができるだけでなく、見通しを持って実践に取り組むことができる。その際、児童の資質・能力を育成するために単元計画シートや一枚ポートフォリオを活用するという目的を明確にして取り組み、作成することが目的化しないように留意する。

(4) まとめ

このカリキュラム・マネジメントは本年度からの取り組みであるため、学校文化として根付いていくためには、次年度からの取り組みが重要になる。児童の資質・能力を育成するという目的を年度当初に共通理解し、その目的の達成のために、学校全体で単元計画シートを作成、更新し続けることができるような仕組みを整えていく必要がある。

また、「〇〇っ子の育てたい9つの力」について、今回のように明示したのは初めての取り組みであるため、いつ、どのようなタイミングでこの資質・能力に着目させるか、担任によって戸惑いもあったと考える。校内研修等で、資質・能力を育成していくためのアイデアを出し合い、実践したことを共有する機会をとることで、教師の意識が高まると共に、指導力向上にもつながる。

そして、児童も「〇〇っ子の育てたい9つの力」について、意識しながら生活することができるように、児童会を中心に見直す場を設定する。まずは、児童たち自身で自分たちのよいと

ころと課題を考え、その上で「〇〇っ子の育てたい9つの力」について検討する。このように、自分たちが参画することによって、「〇〇っ子の育てたい力」が自分事となる。そうすることで、授業や行事の始めに、何の資質・能力が身につくかを意識して取り組むことができ、事後の振り返りにおいても自分の成長を自覚化することができる。

さらに、カリキュラム・マネジメントを進めていくためには、家庭や地域と連携して行なっていくことが欠かせない。そこで、「〇〇っ子の育てたい力」について、教師と子ども、家庭、地域が一緒になって検討し、改善していくための合議の場を設ける必要がある。そうすることで、四者が同じ方向を向いて取り組むことができると考える。

おわりに

子どもたちの資質・能力の育成を目指し、全校でカリキュラム・マネジメントに取り組む研究を進めてきましたが、先生方と同じ方向を向いて取り組むことで、同僚性の高まりを感じました。この研究に取り組んでよかったと思うことは、先生方と対話する機会が増え、子どもたちの成長と一緒に喜び合うことができたことです。また、「一緒にやろう！」と前向きな先生方ばかりで、互いに試行錯誤しながら取り組むことができ、自分自身も成長できたと感じています。

一方で、カリキュラム・マネジメントを進めていくために、変えていかなければいけないことも見えてきました。今回、先生方のご協力とご理解のおかげで研究を進めることができましたが、自分の見通しが甘く、急遽、校内研修や職員会議で時間をいただいたり、単元計画を見直すための時間を取っていただいたりと、負担をかけてしまったことを反省しています。先生方がゆとりをもって、カリキュラム・マネジメントに取り組むことができるための環境を整えるために、何を変えていくとよいかを次年度に向けて考えていきたいと思っています。

担当教官の先生方には、私の実践の不十分なところを、丁寧にご指導いただきました。また、私の実践について価値づけていただいたことで、自信を持って取り組むことができました。

最後になりましたが、このような貴重な機会を与えてくださいました皆様に深く感謝申し上げます。

教職大学院で2年間学び、その学びを現場に戻って実践するだけでなく、学年や学校全体に広げていくことがこれからの自分の役目だと強く感じています。そのために、これからも学び続けていきたいと思えます。ありがとうございました。

令和6年3月

熊本大学教職大学院生

教諭 宮原 大輔