

# 香川大学教育学部附属高松小学校における

## 研究開発第1年次の成果と課題

—児童に対するアンケート調査からの検討—

岡田 涼 ・ 黒田 拓志\* ・ 石井 都\* ・ 橋 慎二郎\*  
(発達臨床) (附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松小学校)

堀場 規朗\* ・ 山西 達也\* ・ 長町 裕子\*\* ・ 藤田 篤志\*\*\*  
(附属高松小学校) (附属高松小学校) (香川県教育センター) (観音寺市立大野原小学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

\*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校

\*\*760-0004 香川県高松市西宝町2-4-18 香川県教育センター

\*\*\*769-1611 香川県観音寺市大野原町大字大野原1905 観音寺市立大野原小学校

## Results and Issues of the First Year of Research and Development in the Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University: Examination through the Children's Rated Questionnaire

Ryo Okada, Hiroshi Kuroda\*, Miyako Ishii\*, Shinjiro Tachibana\*, Norio Horiba\*,  
Tatsuya Yamanishi\*, Hiroko Nagamachi\*\* and Atsushi Fujita\*\*\*

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 5-1-55 Ban-cho,  
Takamatsu 760-0017*

*\*\*Kagawa Prefectural Education Center, 2-4-18 Saiho-cho, Takamatsu 760-0004*

*\*\*\*Onohara Elementary School, 1905 Onohara, Onohara-cho Oaza, Kanonji 769-1611*

**要 旨** 本論文では、附属高松小学校における研究開発1年次の成果と課題について、児童に対するアンケート調査から検討した。成果として、研究開発で育みたい3つの資質・能力が向上する方向性が示され、同学年の学級での経験と異学年による縦割り学級での経験の両方が重要となることが示された。一方で、課題として、教科学習と創造活動との関連が十分に認識されていない可能性が考えられた。

**キーワード** 研究開発学校 創造活動 自律 共感・協同 創造

### 問題と目的

香川大学教育学部附属高松小学校（以下、附

属高松小学校）は、平成25年度から文部科学省による研究開発学校の指定を受け、独自のカリキュラムの研究開発に取り組んでいる。研究開

発学校制度とは、「教育実践の中から提起される諸課題や、学校教育に対する多様な要請に対応した新しい教育課程（カリキュラム）や指導方法を開発するため、学習指導要領等の国の基準によらない教育課程の編成・実施を認める制度」（文部科学省，2014）であり、この制度のもとでこれまで様々なカリキュラムが提案され、検討がなされてきた（三石，2009）。附属高松小学校では、『分かち合い，共に未来を創造する子どもの育成～新領域「創造活動」を核とした2領域によるカリキュラムの構想～』を研究主題として設定し，自分みがきの教科学習と自分づくりの創造活動という2つの領域からなるカリキュラムを構想している<sup>1)</sup>。自分みがきの教科学習は，従来の9教科に外国語科を加えた10の教科からなり，「ひと・もの・こと」に対する見方・考え方を求める態度を育成する。自分づくりの創造活動は，従来の教科外活動である道徳，特別活動，総合的な学習の時間に相当する新領域であり，児童が自己の生き方・在り方を深化させることを目指す。

今回の研究開発において新たに提案する創造活動では，同学年による学級集団での学級創造活動と1年生から6年生までの異学年による集団での縦割り創造活動から構成される。学級創造活動では，個々の児童の思いや願いに基づいた課題を設定し，個人での追求を中心として活動する。一方，縦割り創造活動では，縦割り学級で目指す目標を共有しながら，プロジェクトとして活動を進めていく。児童は，2つの集団に所属しながら，創造活動に取り組むことになる。2つの集団に所属することの長所として，①複数の教師とかわることになる，②安心できる居場所をもつことができる，③学級集団での学びと縦割り集団での学びが往還的に働く，という点が挙げられる（香川大学教育学部附属高松小学校，2014a）。2つの集団に所属することで，より多様な価値観をもつ他者との協同的・共感的なかわりが保障され，そのかわりあいを通して，児童は自己の生き方・在り方を深化させ，価値を創造していくことができる。

今回提案されているカリキュラムは，これまでの附属高松小学校の研究実践の蓄積の延長上にある。附属高松小学校では，道徳と特別活動を統合したふれあい学習において，他者との共感・協同のなかでの道徳性や社会性の育成をめざし，また探究を主とする楷の木活動において，児童の主体性を育成することをめざしてきた（田中・香川大学教育学部附属高松小学校，2013）。今回の創造活動では，ふれあい学習と楷の木活動の長所を組み合わせることで，多様な他者との共感・協同のなかで主体的に価値を創造する活動を行うことをねらいとしている。

新たなカリキュラムの開発を通して，「分かち合い，共に未来を創造する子どもの育成」をめざしている。そのために，カリキュラムのなかで育むべき力として，3つの資質・能力を設定している（香川大学教育学部附属高松小学校，2014a）。1つめの資質・能力は，「夢や憧れをもち，自律的に学び続ける力」である。これは，「現在の自己の姿と目指す自己の姿を明確にもち，目指す自分や解決したい課題に夢や憧れをもち，追求し続ける力」と定義され，自己を律する力といえる。2つめの資質・能力は，「「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力」である。これは，「自分や多様な他者，状況等を肯定的に受け入れるとともに，自他の課題を解決しようと自分の考えをきちんと表しながら他者と協同して問題を解決していく力」と定義され，他者と協同的・共感的に関わる力であるといえる。3つめの資質・能力は，「創造的に問題を解決し，価値を創造する力」である。これは，「自分にとっても他者（社会・集団）にとってもよりよい問題解決の見通しや方略を見出したり，そこでの価値や活動を創造したりする力」と定義され，新たな価値を生み出す力であるといえる。創造活動を核とする今回のカリキュラムのなかで，これら3つの資質・能力を育むことによって，「分かち合い，共に未来を創造する子ども」を育成し得るということが，研究開発における全体的な仮説であり，また新たなカリキュラムに基づく教育実践上の目標で

もある。

研究開発の1年次を終え、初等教育研究発表会や学内の現職教育の場では、多くの成果と課題が見出されている(香川大学教育学部附属高松小学校, 2014b)。本論文では、1年次において2回にわたって児童に実施したアンケートの回答をもとに、研究開発1年次の成果と課題について検討する。

## 方法

### 調査対象者

附属高松小学校の1年生～6年生児童645名(男子327名, 女子318名)に質問紙への回答を求めた。欠席や記入漏れなどで欠損値がみられた児童のデータを省き、最終的に591名(男子302名, 女子289名)を分析対象とした。

### 実施時期

調査は2回にわたって行った。1回目は2013年10月に実施し、2回目は2014年2月に実施した。

### 質問紙

①3つの資質・能力 3つの資質・能力に関する児童の自己評価を尋ねた。項目作成において、まず3つの資質・能力の定義から要素を抽出してキーワード化を行った<sup>2)</sup>。そして、抽出されたキーワードについて、関連する心理学の諸概念を参考にしながら文章化していった。文章化にあたっては、児童が回答するうえで複雑になりすぎないように、簡便な表現とすることに留意した。作成された項目は、各資質・能力につき3項目の計9項目であった。なお、運営指導委員会での指導をもとに、1回目から2回目にかけて表現を一部修正した部分がある。回答方法は、「1:まったくあてはまらない」「2:あまりあてはまらない」「3:すこしあてはまる」「4:よくあてはまる」の4件法であった。

②2つの学級での積極的経験 附属高松小学校において、例年用いられている学校評価の項目をもとに、同学年の学級(以降、「普通の学

級」とする)と異学年の学級(以降、「縦割り学級」とする)における積極的経験を尋ねる項目を作成した。「わたしが活躍できる場所があります」「わたしがアイデアを出す場所があります」「自分の意見が言えます」の3項目を設定し、「普通の学級」と「縦割り学級」に区別して評定を求めた。なお、運営指導委員会での指導をもとに、1回目から2回目にかけて表現を一部修正した部分がある。回答方法は、「1:まったくあてはまらない」「2:あまりあてはまらない」「3:すこしあてはまる」「4:よくあてはまる」の4件法であった。

### 手続き

担任教員から児童に質問紙を配布し、回答を求めた。なお、低学年児童においては、回答に困難な部分があると考えられたため、担任教員が質問項目を読み上げ、質問内容を説明するなど適宜回答のサポートを行った。

## 結果

### 3つの資質・能力

3つの資質・能力に関する項目について、1回目と2回目ごとに各項目の肯定率と平均値を算出した(Table 1)。肯定率は、各項目に対して「すこしあてはまる」もしくは「よくあてはまる」を選択した児童の割合を示す。肯定率をみると、1回目と2回目のいずれにおいても、「教科の授業で学んだことを、創造活動のときに役立てている」を除いて、すべての項目で75%を超えており、2回目においては80%を超えていた。2回の肯定率について、クロス表を作成し、McNemarの検定を行ったところ、「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」と「④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる」について、1回目から2回目にかけて肯定率が高まっていた(Figure 1, 2)。また、平均値については、「⑧教科の授業で学んだことを、創造活動のときに役立てている」を除いて、1回目と2回目のいずれにおいても3点を

Table 1 3つの資質・能力に関する項目の肯定率と平均値, 標準偏差

	1回目			2回目			$\chi^2$ 値	<i>t</i> 値	効果量
	肯定率	平均値	標準偏差	肯定率	平均値	標準偏差			
①同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、おたがいにはげましあったり、応援しあいながら学んでいる	86.80	3.38	0.78	87.99	3.39	0.77	0.41	0.20	0.01
②学校での学びに、興味をもって自分からとりくんでいる	78.51	3.17	0.84	81.73	3.18	0.83	2.40	0.49	0.02
③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている	84.26	3.40	0.86	89.85	3.59	0.77	10.34***	4.99***	0.21
④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる	81.39	3.28	0.84	86.13	3.36	0.81	7.29**	2.25*	0.09
⑤授業で教わったことや調べたことについて、自分なりに考えている	76.99	3.15	0.90	80.37	3.16	0.82	2.44	0.34	0.01
⑥友だちといっしょに学ぶときに、友だちがどうしたいとおもっているかを考えている	79.70	3.18	0.83	80.03	3.20	0.83	0.01	0.43	0.02
⑦友だちのがんばりを、自分のことのようによこべる	82.06	3.26	0.86	83.42	3.29	0.85	0.45	0.87	0.04
⑧教科の授業で学んだことを、創造活動のときに役立てている	69.54	2.97	0.94	69.37	2.97	0.94	0.00	0.12	-0.00
⑨同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、いっしょに何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている	83.42	3.38	0.86	86.13	3.40	0.81	1.71	0.49	0.02

注. 「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」は、1回目は「③「こうなりたいな」という自分の姿を、おもい描いている」であった。  
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

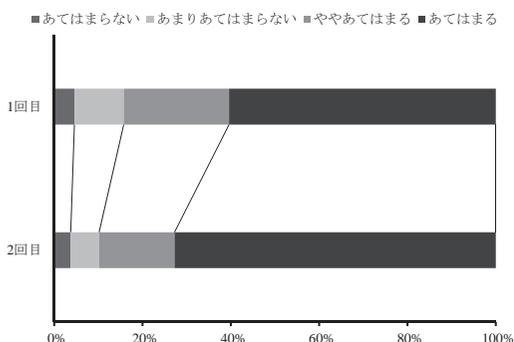


Figure 1 「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」の回答分布

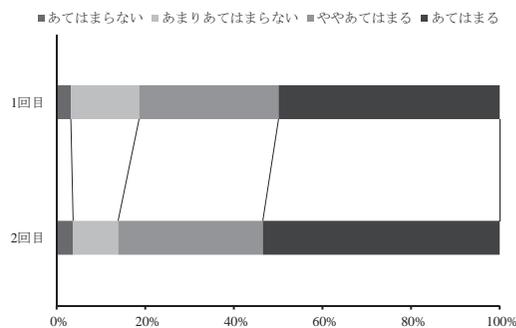


Figure 2 「④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる」の回答分布

超えていた。2回の平均値について対応のある *t* 検定を行い、効果量 (*d*) を算出した。効果量は、2回目の値から1回目の値を引いた差得点を算出し、その差得点の平均値を差得点の標準偏差で割った値として定義した(大久保・岡田, 2012)。その結果、「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」と「④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる」の平均値が1回目から2回目にかけて有意に高まっていた。効果量は、それぞれ.21, .09であった。

3つの資質・能力ごとに3項目ずつの平均得点を算出し、それぞれ「律する力」得点、「関わる力」得点、「生み出す力」得点とした。各

得点の範囲は1点から4点である。1回目と2回目の平均値を算出し、対応のある *t* 検定を行った (Table 2)。その結果、律する力については、1回目から2回目にかけて有意に高まっていた。効果量は.12であった。

### 2つの学級での積極的経験

普通の学級と縦割り学級での経験に関する項目について、1回目と2回目ごとに各項目の肯定率と平均値を算出した (Table 3)。肯定率は、各項目に対して「すこしあてはまる」もしくは「よくあてはまる」を選択した児童の割合を示す。肯定率をみると、1回目と2回目のいずれにおいても、すべての項目で70%を超え

Table 2 3つの資質・能力と2つの学級での積極的経験の変化

	1回目		2回目		t値	効果量
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
律する力	3.32	0.63	3.39	0.61	2.81**	0.12
関わる力	3.20	0.66	3.24	0.67	1.41	0.06
生み出す力	3.20	0.68	3.22	0.66	0.58	0.02
普通の学級での積極的経験	3.07	0.77	3.04	0.80	0.83	-0.03
縦割り学級での積極的経験	3.04	0.80	3.05	0.82	0.10	0.00

\*\* $p < .01$ 

Table 3 普通の学級と縦割り学級での積極的経験に関する項目の肯定率と平均値、標準偏差

	1回目			2回目			$\chi^2$ 値	t値	効果量
	肯定率	平均値	標準偏差	肯定率	平均値	標準偏差			
①普通の学級で、わたしが活躍できることがあります	74.79	3.07	0.88	73.60	3.04	0.90	0.26	0.62	-0.03
②縦割り学級で、わたしが活躍できることがあります	74.45	3.05	0.90	73.43	3.05	0.93	0.16	0.00	0.00
③普通の学級で、わたしがアイデアをだすところがあります	72.42	3.03	0.91	72.59	3.01	0.92	0.00	0.36	-0.01
④縦割り学級で、わたしがアイデアをだすところがあります	71.91	3.02	0.92	70.90	3.00	0.93	0.13	0.50	-0.02
⑤普通の学級で自分の意見がいえませ	74.28	3.11	0.92	72.76	3.08	0.94	0.49	0.97	-0.04
⑥縦割り学級で自分の意見がいえませ	72.76	3.06	0.96	72.42	3.09	0.95	0.01	0.74	0.03

注. 項目の「わたしが」の部分は、1回目は「自分が」であった。

ていた。2回の肯定率について、クロス表を作成し、McNemarの検定を行ったところ、いずれの項目についても有意な偏りはみられなかった。また、平均値については、1回目と2回目のいずれにおいても3点を超えていた。2回の平均値について対応のあるt検定を行い、効果量を算出した。その結果、いずれの項目にも有意な差はみられず、効果量も絶対値.04以下の小さな値であった。

普通の学級と縦割り学級ごとに3項目ずつの平均得点を算出し、それぞれ「普通の学級での積極的経験」得点、「縦割り学級での積極的経験」得点とした。各得点の範囲は1点から4点である。1回目と2回目の平均値を算出し、対応のあるt検定を行った (Table 2)。しかし、いずれについても有意な差はみられず、効果量も絶対値.03以下の小さな値であった。

## 2つの学級での積極的経験と3つの資質・能力との関連

2つの学級での積極的経験と3つの資質・能力との関係について、両者の相関係数を算出した (Table 4)。3つの資質・能力と2つの学級

で積極的経験とのあいだには、1回目と2回目のいずれにおいても中程度の有意な正の関連がみられた。また、3つの資質・能力についても、2つの学級での積極的経験についても、1回目と2回目の得点のあいだには中程度の有意な正の相関がみられた。

2つの学級での積極的経験が3つの資質・能力に及ぼす影響について、パス解析を用いて検討した。適合度は、 $\chi^2(20) = 122.64$  ( $p < .001$ )、CFI = .97、RMSEA = .09であり、一定の値が示されたため、モデルを採択した。結果をFigure 3に示す。1回目においても2回目においても、2つの学級での積極的経験が多いほど、3つの資質・能力が高くなっていた。

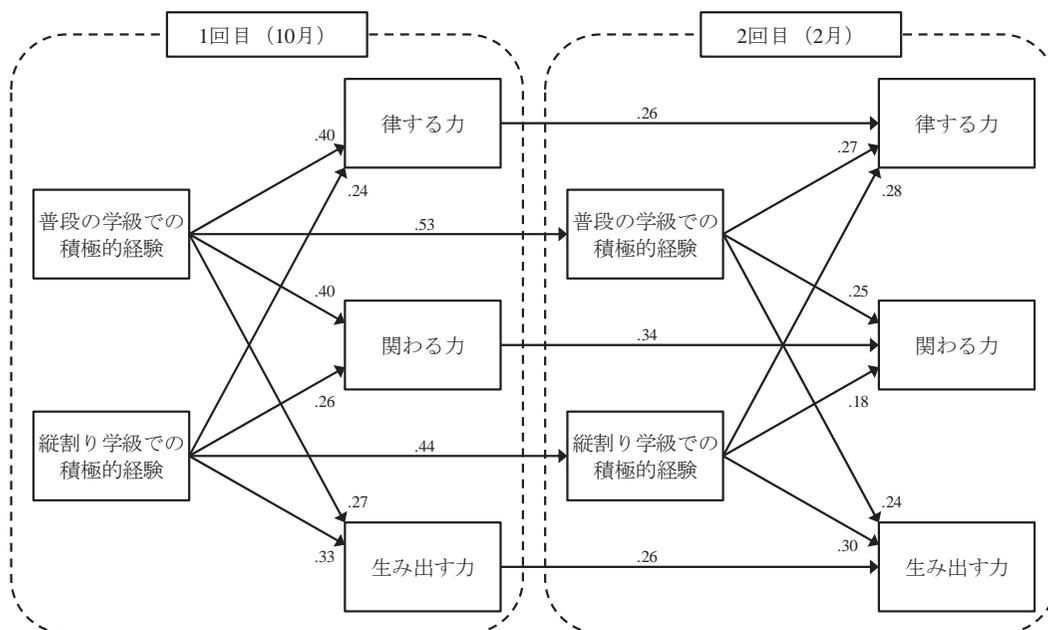
## 考察

本論文では、附属高松小学校における研究開発1年次の成果と課題について、児童に実施したアンケートの結果から検討した。研究開発で育成しようとしている3つの資質・能力について、児童の自己評価を求めた。アンケートにおける評価項目の作成およびデータ解析は、心理

Table 4 3つの資質・能力と2つの学級での積極的経験との相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 律する力（1回目）									
2. 関わる力（1回目）	.66								
3. 生み出す力（1回目）	.67	.65							
4. 普通の学級での積極的経験（1回目）	.54	.55	.46						
5. 縦割り学級での積極的経験（1回目）	.47	.50	.49	.58					
6. 律する力（2回目）	.51	.49	.45	.38	.33				
7. 関わる力（2回目）	.51	.56	.49	.34	.33	.71			
8. 生み出す力（2回目）	.46	.46	.50	.33	.32	.69	.72		
9. 普通の学級での積極的経験（2回目）	.34	.41	.33	.57	.38	.51	.48	.49	
10. 縦割り学級での積極的経験（2回目）	.29	.39	.30	.37	.48	.50	.45	.50	.60

注. 相関係数はすべて0.1%で有意であった。



注. 外生変数間および誤差間の共分散は図から省略した。パス係数はすべて0.1%で有意であった。

Figure 3 2つの学級での積極的経験と3つの資質・能力との関連についてのパス解析結果

測定的な手法を用いて行った。本研究で明らかにされた主要な知見は、①今回提案する新たなカリキュラムによって3つの資質・能力が育まれ得ること、②3つの資質・能力の成長・発達にとって、普通の学級と縦割り学級の2つの学級での経験が寄与すること、の2点である。この2点について、以下に考察する。

### 3つの資質・能力について

今回の研究開発でめざしている3つの資質・能力について、1年次においてもその成長の方向性を示唆する結果が得られた。3つの資質・能力に対応する項目について、9項目中8項目で、1回目の10月時点で肯定率が75%を超えていた。特に、「夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力」を尋ねる項目である「①同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、おたがいにはげ

ましあったり、応援しあいながら学んでいる」  
「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」、「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力」を尋ねる項目である「④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる」、「創造的に問題を解決し、価値を創造する力」を尋ねる項目である「⑦友だちのがんばりを、自分のことのようによこべる」「⑨同じ学年の友だちや違う学年の友だちと、いっしょに何かを作りあげたり、新しい発見をしたりしている」については、肯定率が80%を超えていた。研究開発1年次において、児童は比較的早い段階から今回想定している3つの資質・能力の成長可能性を伺うことができたといえる。また、2回目の2月時点では、9項目中8項目で肯定率が8割を超えた。特に、「夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力」を尋ねる項目である「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」と、「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力」を尋ねる項目である「④わたしと違う意見をもっている友だちとも、協力していっしょに学んでいる」については、1回目から2回目にかけて肯定率、平均値とも統計的に有意な上昇がみられた。効果量の値自体は必ずしも大きいものではなかったが、1回目において高得点を示していたことを考えれば、意味のある上昇であるといえる。教科学習と創造活動における学びや仲間とのかかわりのなかで、自己の目標や夢を少しずつ明確にしていくとともに、さまざまな学年の仲間と協同的にかかわる姿勢を身に付けることができるようになっていったものと考えられる。

また、3つの資質・能力ごとの得点を算出し、年度内の変化を調べたところ、「夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力」が有意に上昇していた。創造活動では、同学年や異学年の仲間と協力しながら、子ども自らが活動を計画し、展開させていく機会が保障されている。そういった自己決定や選択の機会を与えることは、子どもの自律的な学習意欲を高めるとされている(Deci & Ryan, 2000; 鹿毛, 2007)。創造活動

において主体的に活動を決定し、選択を行う経験を積み重ねることで、「夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力」が高まったものと考えられる。

## 2つの学級での積極的経験と3つの資質・能力との関連について

普段の学級と縦割り学級の両方での積極的経験が、3つの資質・能力の高さに影響していた。パス解析の結果では、1回目においても2回目においても、2つの学級での積極的経験がそれぞれ3つの資質・能力と有意な関連を示した。普段の学級で自分の意見やアイデアを出せるという経験をすることによって、3つの資質・能力が高まると考えられる。この結果は、同学年集団で行われる教科学習と学級創造活動での学びの経験の重要性を示すものである。さらに、普段の学級での積極的経験に加えて、縦割り学級での積極的経験も3つの資質・能力に影響していた。すなわち、異学年の仲間とともに活動する縦割り創造活動のなかで、自分を表現したり、活躍できたりする経験が、3つの資質・能力の成長や発達に重要な役割を果たしていると考えられる。このことからいえるのは、普段の学級における学習経験と縦割り学級での経験の両方が、3つの資質・能力の成長や発達にとって重要な役割を果たしているということである。今回の研究開発においては、同学年での学習を主とする教科学習と、同学年と異学年でのかかわりを含む創造活動の2領域からなるカリキュラムを構想している。2つの学級での多様な他者とのかかわりあいの経験が往還的に機能することで、3つの資質・能力が成長していくものといえる。

## 今後の課題とまとめ

調査の結果から明らかになった研究開発2年次以降の課題として、以下の2点を挙げたい。1点目に、教科学習と創造活動とのつながりが、児童にとって必ずしも十分に感じられていない可能性が考えられる。「創造的に問題を

解決し、価値を創造する力」を尋ねる項目である「⑧教科の授業で学んだことを、創造活動のときに役立っている」については、1回目、2回目とも肯定率と平均値がやや低めであり、また年度内での変化もみられなかった。今回開発に取り組んでいるカリキュラムでは、教科学習と創造活動の2領域が相互に往還的に働きあうことで、「分かち合い、共に未来を創造する子ども」を育むことを意図している。しかし、今回の調査の結果からは、児童の自己評価として2つの領域のつながりが十分に感じられていない可能性が示唆される。一方で、創造活動においては、教科学習で学んだ知識や技術を直接的あるいは表面的に役立ることが求められているというのではないともいえる。教科学習で学んだ知識を、個々の子どもが自分なりに内在化し、それらが生きた知識として創造活動で発揮されることが望ましい。その場合、児童本人にとっては、教科学習の内容が創造活動で役立てられているという実感は、必ずしも意識されている必要はないかもしれない。教科学習と創造活動の往還なはたらきがどのようにあるべきか、またそのための方策はどのようなものであるかについて、カリキュラムの視点と個々の授業づくりの視点の両面から検討していくことが必要である。

2点目に、2つの学級での積極的経験について、肯定率が7割代に留まっていた。普通の学級と縦割り学級での積極的経験に関する項目の肯定率は、1回目においても2回目においてもすべて70%代であった。この肯定率の値は、十分に高いとみなし得るものであり、7割の児童がそれぞれの学級で活躍の場や意見を出す場をもつことができているということになる。全体的には、普通の学級で行われる教科学習や創造活動においても、縦割り学級での創造活動においても、児童が積極的に活動する授業が展開されているといえる。一方で、3割弱の児童は自分の意見やアイデアを出すことが難しいと感じており、そのことが3つの資質・能力の育成を抑制している可能性はある。また、2つの学級での積極的経験どうしの相関係数は、中程度の

正の値を示していた。つまり、いずれの学級でも積極的に活動できている児童と、いずれの学級でもあまり自分の意見やアイデアを出すことができない児童に分かれている可能性が推察される。それぞれの学級において児童が積極的に活動できるような場を設定していくとともに、それぞれの学級が往還的にはたらき得る実践のあり方について考えることが必要である。

以上のように、本論文では児童に対するアンケート調査から、研究開発1年次の成果と課題を明らかにした。ここで示唆された内容は、児童の自己評価によるデータを量的に分析した結果として得られたものであり、成果と課題の1つの側面を捉えたものに留まる。教育実践において見出された子どもの具体的な姿と照らし合わせることで、2年次以降の研究開発を進めていくことが必要である。

#### 脚注

- 1) 研究課題の背景やカリキュラムの詳細な内容については、香川大学教育学部附属高松小学校(2014a)を参照のこと。
- 2) 研究開発が進む過程で、3つの資質・能力の定義自体も少しずつ変更してきている。そのため、質問項目の内容も現段階における定義とややずれる部分や項目がある。ただし、今回作成した項目の内容は、3つの資質・能力の定義に明記されていなくても、その重要な要素を示すものであるため、ここで作成された項目をもって3つの資質・能力を評価することとする。また、3つの資質・能力の名称についても、2年次にはそれぞれ「学び続ける力」、「関わる力」、「創造する力」と称することが提案されている。

#### 引用文献

- Deci E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-determination research*. NY, Rochester: Rochester University Press.
- 香川大学教育学部附属高松小学校 (2014a). 研究紀要2013
- 香川大学教育学部附属高松小学校 (2014b). 平成25

年度初等教育研究発表会要項

鹿毛雅治 子どもの姿に学ぶ教師―「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」 教育出版

三石初雄 (2009). 2000年代末の研究開発学校でのカリキュラム開発の動向 教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報, 8, 54-63.

文部科学省 (2014). 研究開発学校制度  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenkyu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/index.htm)) (2014年5月26日)

大久保街亜・岡田謙介 (2012). 伝えるための心理統計―効果量・信頼区間・検定力― 勁草書房  
田中耕治・香川大学教育学部附属高松小学校  
(2013). パフォーマンス評価で授業改善～子どもが自ら学ぶ授業づくり7つの秘訣～ 学事出版