

# 香川大学教育学部附属高松小学校における研究開発

## 第2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\* ・ 橘 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)

玉木 祐治\* ・ 堀場 規朗\* ・ 山西 達也\*  
(附属高松小学校) (附属高松小学校) (附属高松小学校)

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

## Results and Issues of the Second 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\*, Yuji Tamaki\*,  
Norio Horiba\* and Tatsuya Yamanishi\*

*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*

**要 旨** 本論文では、附属高松小学校における研究開発第2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。分析の結果から、①3つの資質・能力に関する児童の自己評価は第2年次においても高いこと、②普段の学級と縦割り学級の両学級での積極的経験が3つの資質・能力にかかわっていること、③6つの創造された価値に対する児童の自己評価は高いこと、が示された。研究開発第2年次の成果と課題について論じた。

**キーワード** 研究開発学校 カリキュラム 創造活動 資質・能力

### 問題と目的

学校における教育活動を考えるうえでは、教育課程(カリキュラム)の視点が不可欠である。現行の学習指導要領においては、教育課程全体を通して教育成果をあげることを目指すという立場をとっており、教科や活動を単体ではなく

その背景にある教育課程を全体的に捉えることが必要である(天竺, 2013)。

香川大学教育学部附属高松小学校(以下、附属高松小学校)では、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、新領域「創造活動」を核とする新たなカリキュラムの開発に取り組んでいる。研究開発学校制度は、

「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）である。附属高松小学校が提案するカリキュラムでは、これまでの教科と教科外活動を再編し、独自の2領域を想定している。その2領域は、教科学習と創造活動である。教科学習は、これまでの9教科に外国語科を加えた10教科からなる領域である。創造活動は、これまでの道徳、特別活動、総合的な学習の時間を統合した領域である。3つを統合することによって、①多様な価値観や背景をもつ集団との望ましい人間関係づくりや探究的な活動を通すこと、②問題解決に取り組む主体的な態度や共感的・協同的に「ひと・もの・こと」と関わろうとする実践的な態度を養うこと、③自己や集団にとって必要な価値を創造する見方・考え方を育てること、をねらいとしている（香川大学教育学部附属高松小学校、2015）。

創造活動は、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の活動を進めていく。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が、2つの集団に所属することの長所として、①複数の教師とかわかることになる、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、2014）。

今回提案されているカリキュラムにおいては、「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」が教育目標として想定されている。そして、その目標のために育むべき3つの資質・能力が想定されている（香川大学教育学部附属高松小学校、2015）。資質・能力の1つ目は、

『学び続ける力』であり、「夢や憧れをもち、自律的に学び続ける力」である。2つ目は、『関わる力』であり、「「ひと・もの・こと」へ共感的・協同的に関わる力」である。3つ目は、『創造する力』であり、「問題を解決し、知や価値を創造する力」である。これら3つの資質・能力を通して、「分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成」を目指している。

また、研究開発第2年次から、3つの資質・能力につながる6つの創造された価値が想定されている（香川大学教育学部附属高松小学校、2015）。6つの創造された価値は、「探究的・意欲的に続ける」「節度を守り、自制する」「相手の立場に立つ」「尊敬し、感謝する」「よりよく変える」「視野を広げる」であり、それぞれの資質・能力に2つずつの価値が対応している。これらの価値は、カリキュラムにおいて創造されることが期待される価値内容である。必ずしも道徳的価値に限定されるものではなく、問題解決の過程で創造される自分にとって意味のある価値を指すものとして設定されている。同時に、創造活動における評価指標や支援の観点として用いることができるように、3段階からなる評価基準（発達の道筋）が設定されている。

附属高松小学校の研究開発は、平成25年度から始まり、今年度（平成27年度）において第3年次を迎えている。研究開発における成果と課題を把握し、カリキュラムの特色や教育成果を明らかにするためには、多面的な効果検証が不可欠である。多くの研究授業と討議を経て、カリキュラムのあり方やその成果と課題について検討が行いながら研究が進められている。加えて、心理測定的な手法を用いて、量的な効果検証も行われている。岡田・黒田・石井・橘・堀場・山西・長町・藤田（2014）は、研究開発第1年次の成果と課題について、児童に対するアンケートの結果を分析することで探っている。その結果として、次の2点が明らかにされた。1つ目に、新たに開発しているカリキュラムによって3つの資質・能力が高まる可能性が示された。2回にわたって実施したアンケートで

は、3つの資質・能力に関する項目に対する児童の自己評価は高く、また得点や肯定的回答の割合が年度内にも高まっていた。児童の自己評価という点での妥当性の問題はあまるものの、回答の傾向は3つの資質・能力の高まりを示唆するものであった。2つ目に、3つの資質・能力に対して普段の学級と縦割り学級の両方での経験が寄与することが示された。年度途中と年度末のいずれの時点においても、普段の学級での積極的経験と縦割り学級での積極的経験の多さが、3つの資質・能力の高さと関連していた。2つの学級において、意見を述べたりアイデアを出すといった経験を児童に保証することが、3つの資質・能力の育成にとって重要であることが示唆されたといえる。

本論文では、研究開発第2年次の成果と課題について、児童に対するアンケートの数量的な分析結果から検討する。第2年次において、児童の自己評価的視点で、3つの資質・能力および6つの創造された価値がどの程度身についているのかを明らかにするとともに、第1年次からの経年的な変化についても検討する。

## 方法

### 調査対象者

附属高松小学校の1～6年生児童635名に質問紙への回答を求めた。欠席や記入漏れなどで、2014年度のデータに欠損値のみられた児童のデータを省き、最終的に564名（男子280名、女子284名）を分析対象とした。

### 調査時期

調査は2回にわたって行われた。1回目は2014年10月に実施し、2回目は2015年2月に実施した。また、比較のために、2013年度に行った2回の調査データも用いた。

### 質問紙

①3つの資質・能力 2014年度に見直しが行われた3つの資質・能力の概念的な定義に合致するように尺度項目を作成した。全9項目中、7項目は2013年度に作成された項目（岡田他、2014）から選定し、その他の2項目は新たに作

成した。9項目を3つの資質・能力の定義や内容に照らして再編成した。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：ややあてはまる」「4：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 2013年度に用いた6項目を用いた。同学年の学級（以下、「普段の学級」とする）と異学年の学級（以下、「縦割り学級」とする）のそれぞれにおいて、「活躍できることがあります」「わたしがアイデアを出すところがあります」「自分の意見がいえます」の3項目について評価を求めた。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：ややあてはまる」「4：あてはまる」の4件法であった。

③6つの創造された価値 3つの資質・能力につながる6つの創造された価値について、それぞれ1項目ずつの計6項目を作成した。それぞれの価値について、発達の道筋③として示されている児童の様子を項目として表現した（香川大学教育学部附属高松小学校、2015）。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：ややあてはまる」「4：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。①②については、普段の学級において実施し、③については縦割り学級で実施した。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るため、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。回答は記名式であった。

## 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

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			
『学び続ける力』									
①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	80.50	3.13	0.84	81.38	3.19	0.83	0.22	1.59	0.07
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	77.48	3.09	0.85	78.01	3.12	0.85	0.08	0.81	0.03
③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている『関わる力』	91.13	3.64	0.73	89.01	3.57	0.80	2.40	2.17*	-0.09
④自分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	86.88	3.36	0.78	86.35	3.34	0.77	0.09	0.43	-0.02
⑤友だちと協力するときに、自分のおもったことをきちんと伝えている	82.80	3.30	0.83	86.17	3.32	0.78	3.65	0.46	0.02
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『創造する力』	82.45	3.23	0.82	83.51	3.25	0.78	0.30	0.53	0.02
⑦友だちといっしょに「どうすればよいか」を考えて、「こうしたい」という願いをかなえている	78.01	3.18	0.89	79.96	3.21	0.85	0.95	0.74	0.03
⑧教科の授業や創造活動で学んだことを、まいにちの生活に役立てている	77.13	3.12	0.89	77.84	3.15	0.85	0.10	0.85	0.04
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	83.16	3.36	0.88	84.57	3.34	0.82	0.56	0.49	-0.02

\* $p<.05$ 

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75%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、いずれの項目についても有意な変化はみられなかった。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、すべての項目で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 (*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)。「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」の平均値が1回目から2回目にかけてわずかに低くなっていた ( $t(563) = 2.17, p<.05, d = -0.09$ )。

次に、3つの資質・能力に関する9項目のうち、2013年度と共通する7項目について、4時点(2013年10月、2014年2月、2014年10月、2015年2月)での平均値を比較した。2013年度のデータをもつ2014年度の2～6年生のデータを分析に用いた。4時点分のデータについて、時点を要因とする分散分析を行なっ

た。なお、項目ごとに人数は異なる。その結果、『学び続ける力』に関する項目「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」( $F(3,1386) = 4.33, p<.05$ )、「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」( $F(3,1386) = 8.27, p<.01$ )については、時点の効果が有意であった(Figure 1)。項目②については、2013年10月が2014年10月より高かった。項目③については、2014年2月と2014年10月が2013年10月より高かった。『関わる力』に関する項目については、有意な差はみられなかった。『創造する力』に関する項目では、「⑧教科の授業や創造活動で学んだことを、まいにちの生活に役立てている」( $F(3,1380) = 6.34, p<.01$ )、「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」( $F(3,1386) = 3.68, p<.05$ )で時点の効果が有意であった(Figure 2)。項目⑧については、2014年10月と2015年2月が2014年2月より高く、項目⑨については2013年10月と2014年2月が2015年2月より高かった。

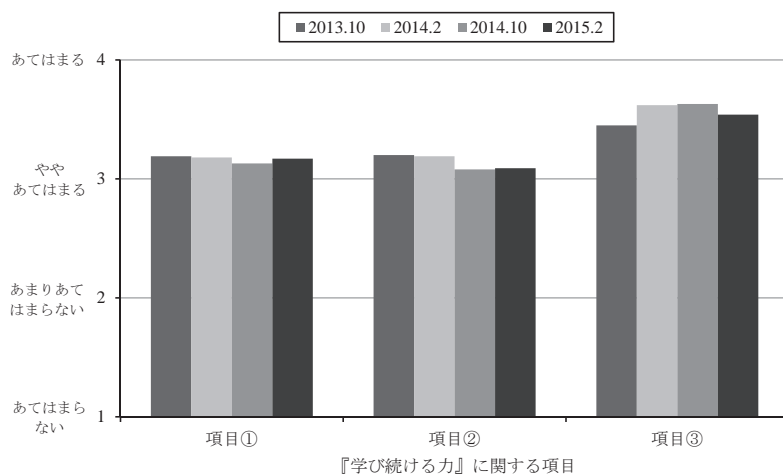


Figure 1 『学び続ける力』に関する項目の平均値の推移

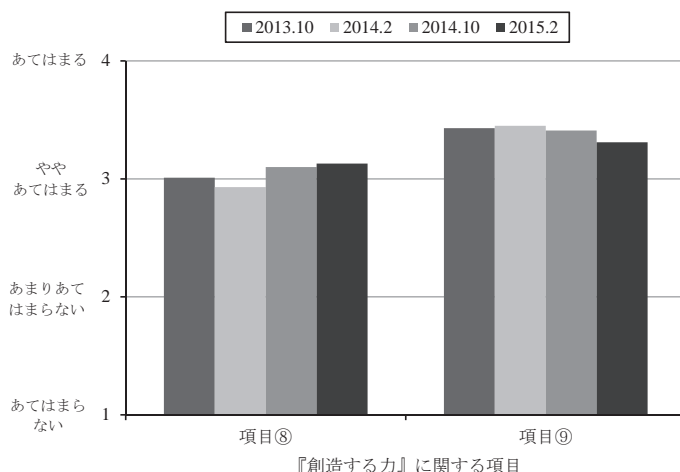


Figure 2 『創造する力』に関する項目の平均値の推移

## 2つの学級での積極的経験

普段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 2）。肯定率をみると、普段の学級に関する項目では、1回目の「③普段の学級で、わたしがアイデアをだすところがあります」を除いて70%を超えていた。縦割り学級に関する項目については、2回目の「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」を除いて、肯定率は60%台であった。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、

「②縦割り学級で、わたしが活躍できるところがあります」（ $\chi^2(1) = 5.97, p < .05$ ）, 「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」（ $\chi^2(1) = 6.60, p < .05$ ）の偏りが有意であり、1回目から2回目にかけて肯定率が低くなっていた。また、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、「②縦割り学級で、わたしが活躍できるところがあります」（ $t(563) = 3.33, p < .01, d = -0.14$ ）, 「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」（ $t(563) = 2.54, p < .05, d = -0.11$ ）について、1回目から2回



Table 2 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	<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普通の学級で、わたしが活躍できるところがあります	71.63	2.96	0.89	72.52	2.99	0.86	0.16	0.71	0.03
②縦割り学級で、わたしが活躍できるところがあります	67.55	2.90	0.97	62.06	2.76	0.92	5.97*	3.33**	-0.14
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	69.33	2.95	0.93	72.34	3.00	0.89	1.73	1.14	0.05
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	63.65	2.86	0.98	57.80	2.75	0.96	6.60*	2.54*	-0.11
⑤普通の学級で自分の意見がいえます	73.23	3.13	0.95	73.58	3.09	0.93	0.03	0.85	-0.04
⑥縦割り学級で自分の意見がいえます	65.07	2.91	1.00	62.06	2.85	0.97	2.05	1.45	-0.06

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ 

Table 3 6つの創造された価値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「じぶんの夢をかなえるためには、どうしたらいいかな」と考えて行動している	80.32	3.10	0.83	79.43	3.15	0.84	0.18	1.21	0.05
②「まわりの人のために、じぶんは何ができるかな」と考えて行動している	86.52	3.27	0.71	85.82	3.23	0.73	0.14	1.11	-0.05
③じぶんのことだけではなく、「みんなはどうしたいとおもっているかな」と考えて行動している	82.09	3.20	0.80	82.62	3.15	0.75	0.07	1.15	-0.05
④「すてきだな」「ありがたいな」とおもいながら、いろいろな人や出来事とかかわっている	86.17	3.33	0.77	86.35	3.34	0.74	0.01	0.09	-0.00
⑤まえよりすこしでも、じぶんが成長できるようにがんばっている	91.49	3.52	0.69	90.60	3.50	0.70	0.30	0.73	-0.03
⑥「他にもっとよいやり方はないかな」と考えるようにしている	85.46	3.31	0.79	83.69	3.24	0.81	0.81	1.69	-0.07

目にかけて有意に低下していた。

### 6つの創造された価値

6つの創造された価値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)。肯定率をみると、2回目の「①「じぶんの夢をかなえるためには、どうしたらいいかな」と考えて行動している」を除いて、いずれも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、いずれの項目についても有意な変化はみられなかった。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、すべての項目で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 (*d*) を算出した。しかし、いずれの項目についても有意な変化はみられなかった。

### 3つの資質・能力と2つの学級での積極的経験との関連

3つの資質・能力について、それぞれ3項目ずつの合計得点を算出し、学び続ける力得点、関わる力得点、創造する力得点とした。また、2つの学級での積極的経験について、学級ごとに3項目ずつの合計得点を算出し、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。調査時期ごとに、3つの資質・能力の得点と2つの学級での積極的経験の得点の相関係数を算出した (Table 4, 5)。その結果、いずれの時期においても、3つの資質・能力と2つの学級での積極的経験とは正の関連があった。次に、調査時期ごとに2つの学級での積極的経験を説明変数、3つの資質・能力を目的変数とする重回帰分析を行った (Table 4, 5)。その結果、いずれの時期においても、2つの学級での積極的経験の両方が3つの資質・能力の高さと関連していた。普通の学

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, 重回帰分析の結果(1回目)

	『学び続ける力』		『関わる力』		『創造する力』	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
普通の学級での積極的経験	.56	.45	.57	.43	.51	.36
縦割り学級での積極的経験	.45	.19	.48	.23	.47	.26
説明率		.34		.36		.30

※相関係数, 標準偏回帰係数はすべて1%水準で有意であった。

Table 5 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, 重回帰分析の結果(2回目)

	『学び続ける力』		『関わる力』		『創造する力』	
	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$	<i>r</i>	$\beta$
普通の学級での積極的経験	.57	.45	.58	.45	.54	.38
縦割り学級での積極的経験	.47	.22	.50	.24	.50	.29
説明率		.36		.38		.35

※相関係数, 標準偏回帰係数はすべて1%水準で有意であった。

Table 6 3つの資質・能力と6つの創造された価値の相関係数

	『学び続ける力』		『関わる力』		『創造する力』	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
探索的, 意欲的に続ける	.41	.40	.33	.38	.33	.38
節度を守り, 自制する	.40	.42	.39	.42	.36	.41
相手の立場に立つ	.33	.37	.34	.40	.28	.35
尊敬し, 感謝する	.29	.36	.32	.35	.35	.35
よりよく変える	.34	.36	.31	.34	.30	.33
視野を広げる	.27	.35	.32	.35	.32	.37

※相関係数はすべて1%水準で有意であった。

級と縦割り学級を比べると, 標準偏回帰係数の値は縦割り学級での積極的経験よりも普通の学級での積極的経験の方がやや大きかった。

### 3つの資質・能力と6つの創造された価値との関連

調査時期ごとに, 3つの資質・能力の得点と6つの創造された価値との相関係数を算出した(Table 6)。その結果, いずれの時期においても, 3つの資質・能力は, 6つの創造された価値項目すべてと正の相関を示した。

### 考察

本論文では, 附属高松小学校における研究開発第2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を分析することで検討した。

本研究で示された主な結果は, ①3つの資質・能力に関する児童の自己評価は第2年次においても高いこと, ②普通の学級と縦割り学級の両学級での積極的経験が3つの資質・能力にかかわっていること, ③6つの創造された価値に対する児童の自己評価は高いこと, であった。以下, この3点について考察する。

#### 3つの資質・能力

今回の研究開発で想定している3つの資質・能力について, 児童の自己評価は全体的に高かった。いずれの項目についても, 1回目と2回目ともに肯定的な回答をした児童の割合は75%以上であった。特に, 『学び続ける力』に関する項目である「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」については, 2回とも肯定率はほぼ9割であり, ほとんどの

児童が自分なりの夢や目標をもって活動に取り組んでいることが窺える。この項目については、1回目から2回目にかけて肯定率と平均値の若干の低下が認められたが、その差は極めて小さい値であり、ほぼ変化はないものとみることができる。また、『関わる力』に関する3項目については、いずれも肯定率が8割を超えていた。多くの児童が、日常の活動において、同学年の仲間や異学年の仲間と共感的、協同的に関わることができていると考えられる。

第1年次から共通する項目については経年変化を調べた。全般的には、いずれの項目も第1年次から一貫して高い平均値を示しているものの、やや変化がみられた部分もあった。たとえば、『学び続ける力』に関する項目である「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」については、若干平均値が低くなっていた。一方で、「③「こうなりたいな」という夢やもくひょうをもっている」については、第1年次の10月時点よりも第2年次になって平均値が高まっていた。縦割り創造活動においては、年間を通して1つのプロジェクトに取り組んでいるが、第2年次における変更点としてプロジェクトのテーマを決める際の要件を児童に提示するということを行った（香川大学教育学部附属高松小学校，2015）。そのことで、児童にとっては前年度に比してテーマ設定がやや困難に感じられたかもしれない。その一方で、年間の見通しをもちやすくなったという肯定的な面があった可能性がある。こういった点を反映して、興味に関する評定がやや低下し、夢や目標といった面が高まったと考えられる。

また、『創造する力』に関する項目では、「⑧教科の授業や創造活動で学んだことを、まいにちの生活に役立てている」は、次第に平均値が高まってきている一方で、「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」は、やや平均値が低下していた。項目⑧について、2領域からなるカリキュラムの試行が2年目ということで、教師はカリキュラムにおける2領域の位置づけや関連性、意義等をより明確

に把握するようになったものと考えられる。そのことが日常での児童に対する指導のあり方に反映され、児童の回答に表現されたのかもしれない。項目⑨については、先述のように縦割り創造活動におけるプロジェクトのテーマ設定の要件が導入されたことで、児童にとって活動がやや高度なものになり、学年間での役割分担が難しくなり、平均値が若干低くなったことが考えられる。ただし、これらの平均値の変化はいずれも大きいものではなく、以前として高い値を維持している点が重要である。

## 2つの学級での積極的経験と3つの資質・能力との関連

2つの学級での積極的経験と3つの資質・能力との関連を調べたところ、いずれの時点においても両学級での積極的経験の多さが、3つの資質・能力の高さと関連していた。これは、第1年次において示された結果と同様である（岡田他，2014）。仲間との協同的な学びのなかで、自分の意見を受け入れてもらったり、活躍ができたという経験は、さらに学びたいという意欲や仲間と関わりたいという意欲を高めることになるだろう。また、仲間と協同的に課題に取り組む、その場で自分なりのアイデアを出すという経験は、新たなものを共に作り上げていくことができるという自信につながるものと思われる。普段の学級と縦割りの学級のそれぞれにおいて、自分の意見やアイデアを述べるという機会を保証することが、3つの資質・能力の成長にとって重要であるといえる。

## 6つの創造された価値

第2年次から設定された創造された6つの価値について、児童の自己評価は全体的に高かった。いずれの項目についても、肯定的な回答をした児童の割合はほぼ8割を超えていた。特に、『創造する力』との関連が想定されている「よりよく変える」にあたる項目「⑤まえよりすこしでも、じぶんが成長できるようにがんばっている」では、2回とも肯定率が9割を超えていた。また、6つの創造された価値は、いずれも3つの資質・能力と有意な関連を示した。これらのことから、教科学習と創造活動の2領



域からなるカリキュラムにおいて、児童は活動のなかで価値を創造し、そのことが資質・能力の成長につながっていると考えられる。

#### 今後の課題とまとめ

調査の結果から示唆される課題として、以下の2点を挙げたい。1点目に、縦割り学級での積極的経験の肯定率がやや低かったことである。縦割り学級での積極的経験に関する3項目は、いずれも1回目において肯定率が7割を切っており、1回目から2回目にかけても若干の低下がみられた。また、第1年次での肯定率および平均値(岡田他, 2014)と比べても、やや低くなっている。縦割り学級での積極的経験が3つの資質・能力と関わることを考えれば、いかにして多くの児童が縦割り学級での活動を有意義に過ごすことができるかを検討していくことが重要であるといえる。創造活動の時間における活動の具体的なあり方の支援と同時に、縦割り学級の経営という視点を意識することが必要かもしれない。

2点目に、創造された価値の肯定率に変化がみられなかったことである。6つの創造された価値に関する項目の評定は、1回目からかなり高かった。このこと自体は、提案しているカリキュラムのなかで児童が価値を自分なりに創造できていることを示しており、肯定的な結果であるといえる。一方で、価値という内容考えた場合に、年度途中の10月時点から変わらずに高い肯定率を示したという点には、やや注意が必要かもしれない。今回のカリキュラム、特に縦割り創造活動においては、1年間という長期間にわたるプロジェクトを通して次第に価値を創造していくというプロセスを想定している。そうであるならば、活動の進展とともに1回目から2回目にかけて創造された価値の評定が高まるはずである。ここで想定されている価値について、児童がどのように捉えているかをより具体的に探っていくことが必要である。

以上のように、研究開発第2年次においても、十分な教育成果を示す結果が得られた。第3年次以降も継続的に検討していく必要があるが、現時点においては概ねカリキュラムで想定

している方向性で児童の資質・能力が高まっているといえる。ただし、本論文で検討したのは、あくまで児童の自己評価による側面のみであった。教育実践において見出される子どもの具体的な姿や教師の実践に対する振り返り等と照らし合わせながら、第3年次以降の研究開発を進めていくことが求められる。

#### 引用文献

- 天笠 茂 (2013). カリキュラムを基盤とする学校経営 ぎょうせい  
香川大学教育学部附属高松小学校 (2014). 研究紀要 2013  
香川大学教育学部附属高松小学校 (2015). 研究紀要 2014  
文部科学省 (2015). 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)) (2015年5月13日)  
岡田 涼・黒田拓志・石井 都・橘慎二郎・堀場規朗・山西達也・長町裕子・藤田篤志 (2014). 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— 香川大学教育実践総合研究, 29, 75-83.  
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