第Ⅰ部
基本構想







未来を拓く力の育成（附属学校園共通主題）

研究主題

持続可能な社会の形成に向け，自らを活かす生徒の育成
～すべての生徒が伸びる学びの追求～

（３か年研究　最終年次）

１　本附属学校園における研究の方向性

愛媛大学は，大学憲章において「豊かな創造性，人間性，社会性を備え，次代を担う自覚と誇りを持つ優れた人材を社会に送り出すことを最大の使命とする。」と謳っている。このことは，附属学校園で軌を一にして果たすべき使命でもある。この使命を果たすべく，教育学部附属学校園では，「未来を拓く力の育成」を共通主題として掲げ研究実践をすすめている。附属の各学校園は，学校段階も異なり，子どもたちの持つ特性も違う。だからこそ，各学校園の特性及び学校園間の系統性や連続性を踏まえて，それぞれの発達段階や子どもたちの特性に応じて，一人一人の「未来を拓く力」をどう捉えればよいのか，そして「未来を拓く力」を育むにはどのようにすればよいのかを連携して研究・実践を積み重ねてきた。

２　中学校研究主題設定の理由

(1)　なぜ「持続可能な社会」を意識した研究が必要なのか？

1992年の国連環境開発会議（地球サミット）で，持続可能な開発のための教育の重要性とその取組の指針が示された。さらに持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルクサミット）に関わって，2005年から2014年の10年間を「持続可能な開発のための10年」いわゆる「ＥＳＤ（Education For Sustainbale Development）の10年」とすることを日本が提案し採択された。

ＥＳＤの目標については，2006年３月に「国連持続可能な開発のための教育の10年」関連省庁連絡会議が示した「実施計画」（以下「ＥＳＤの10年実施計画」）に次のように書かれている。

> ＥＳＤの目標は，すべての人が質の高い教育の恩恵を享受し，また，持続可能な開発のために求められる原則，価値観及び行動が，あらゆる教育や学びの場に取り込まれ，環境，経済，社会の面において行動の変革をもたらすことです。

この目標を実現するため，我が国では，外務省，ＪＩＣＡ，環境省，文部科学省，日本ユネスコ国内委員会など政府機関が担当し，民間でもＥＳＤ－Ｊ（「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議）などのＮＰＯ，日本ユネスコ協会などの団体が関わってきた。また，学習指導要領の中に「持続可能」という言葉が登場するなど，学校現場でもＥＳＤは色濃く反映された。

このようにＥＳＤ，すなわち，「持続可能な社会の形成を意識した行動の変革を求める教育」「持続可能な社会の担い手を育む教育」は，我が国において，官民一体となって進められてきた動きであり，また，国際連合またはユネスコといった国際機関を中心に世界的に進められてきたものである。こうした動きは，裏返すと，現代における持続可能性への危機が深刻な状況であり，「持続可能な社会」つまり「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく，現代の世代のニーズを見たすような社会づくり」（ＥＳＤの10年実施計画）の実現が人類の喫緊の課題となっていることを物語っている。

国連が定めた「ＥＳＤの10年」は2014年で最終年を迎えた。しかし，現在においても「持続

可能性の危機，人類の課題」とされるもののほとんどが，いろいろな要素が複雑に絡み合い，簡単には解決できない状況にある。こうした状況を踏まえ，先の「ＥＳＤ世界会議」（2014年11月名古屋市，岡山市）においても，これからのＥＳＤ推進の方向性とそのアクションが様々議論され，「持続可能な社会」の実現に向け，教育の重要性が再認識された。

このような情勢の中で，本附属学校園の共通目標に掲げた「未来を拓く力」を，義務教育の最終段階を担う本校では「持続可能な社会の形成に向け，主体的に行動できる力」と捉え，この力が育つための効果的・効率的な学習活動を展開することが，先に述べた本附属学校園の使命を果たすことにつながると考えた。

(2) どのような子どもを育てていくのか？

持続可能な社会を形成するためには，目先のことだけに心を奪われ，自分の利益のために生きるのではなく，社会全体を見渡す広い視野と先を見通す力，物事の本質を見抜く力を持たなければならない。と同時に，周りを自分と同じように大切に思える豊かな心を培う必要がある。さらに，「今ここにいる自分」のみならず，人・自然・社会とのつながりの中で「これから生きていく私」を自覚しながら，「社会参加」ではなく，自らを活かして「社会参画」できる人間を育成する必要がある。さらに，予測できない事態に対応できる資質や能力までも求められている。

このような観点から，「主体的に持続可能な社会の形成に参画できる」ためには，次の「自立」及び「共生」の力を育まなければならないと考えた。[1]

【持続可能な社会を形成するための「自立」の力】
- ○ 広い視野で物事を客観的に判断する力
- ○ 問題の本質を見抜く力
- ○ 理想の自分や社会の姿を思い描く力
- ○ 実現に向け粘り強くチャレンジし続ける力
- ○ 課題解決にむけ，自ら考え，見通しを持って解決する力
- ○ 解決の過程や結果を振り返って修正・改善する力
- ○ 自分の気持ちや考えを表現し，伝える力

【持続可能な社会を形成するための「共生」の力】
- ○ 多様な価値観を認める力
- ○ 互いの個性を尊重する力
- ○ 社会の形成者としての自覚を持ち，他と協調しながら自ら進んで行動する力
- ○ 現在，そして将来にわたり社会的・経済的に公正な社会を築こうとする力

これらの力については，これまでの研究実践の成果から，次のことが明らかになっている。

① 「自立」と「共生」の力は，それ単独で育てることは難しく，それぞれの力が相互補完的に高まっていく。
② 「自立」と「共生」の力が確かな行動力として発揮されるためには，自尊感情が豊かに醸成されなければならない。

これらの成果や本校生徒の実態等[2]を踏まえるとともに，愛媛大学が定める教育理念に基づき，研究１年次から本校の教育目標と望ましい子ども像を次のように設定し，実践研究を積み重ねてきた。

(本校の教育目標と望ましい子ども像)

【教育目標】　自立と共生の力をもつ生徒の育成
【望ましい子ども像】 ○　真理を求める探究心をもって，物事を多面的・多角的に考察し，その学びを楽しもうとする ○　自信と誇りをもって，可能性に挑戦し続けようとする ○　豊かな感性や表現力と他者を尊重する心をもち，積極的に自己を開いて他者に働き掛けようとする

持続可能な社会を形成するためには，「１から10」を正確迅速に処理できる能力よりも，「０から１」を生み出す力こそが重要である。ここに掲げた子ども像は，前述した「自立」と「共生」の力が育った生徒の姿であり，「０から１」を生み出す人間の姿であると考える。すなわち，持続可能な社会の形成に向け，自らを活かして「社会参画」するうえでの基盤となる資質や能力を持った人間の姿だと考える。本校では，これらの生徒の姿を一つ一つの教育活動で具現化することにより，持続可能な社会の形成のために主体的に行動できる人間の育成に資することができると考えたのである。

(3)　これまでの研究の歩みをどのように生かすのか？

教育実践研究は，階段を一段一段駆け上がるように成果が上がるようなものではなく，繰り返し繰り返し実践を反復し，その反復の中に発見や再創造を創出しながらこそ，はじめてその成果が上がるものである。したがって，前研究主題のもとで培ったものが，螺旋形で高まっていくような実践研究を積み重ねなければならないと考えている。

本校では，2010年から研究主題「持続可能な社会を築くための，自立と共生の力を育む指導」を研究テーマに掲げ，本校の教育活動をＥＳＤの視点で捉え直し，「人と人とのつながり」「人と自然とのつながり」「人と社会とのつながり」を重視する教育活動を展開し，大きな研究成果を上げることができた。[3] しかしながら，次の点のような課題も挙げられた。

(前研究主題での課題)

３年間の生徒の育ちには大変大きなものがあった。一方で，多くの生徒が育っていく中で，仮に行き詰まっている生徒が生じてしまうと，集団の中では，相対的に「異質の存在」となりやすく，疎外感が強くなる恐れがある。すべての生徒が伸び悩みや行き詰まりを感じることなく，生き生きと自分を発揮できる学びの場を創造していかなければならない。

このことから，本校の教育目標，及び，望ましい子ども像に迫るためには，次の点には特に留意して研究・実践を進めなければならないと考えた。

(研究実践の要諦)

○　すべての生徒の確かな行動力としての「自立と共生の力」を着実に育む教育活動の展開 →子ども像の「○○しようとする」が育つ，効果的な教育活動の研究・実践 ○　伸び悩みや行き詰まりを感じる生徒を出さない学習指導の工夫 →これまでよりもさらに質の高い学び合いの場の創造

以上のように，今日の教育的課題，本校の教育目標と望ましい子ども像，これまでの研究成果や課題を踏まえ，研究主題を「持続可能な社会の形成に向け，自らを活かす生徒の育成～すべての生徒が伸びる学びの追求～」とし，研究実践を進めることとしたのである。また，先に挙げた「自立」や「共生」の力は，次期学習指導要領の枠組み作りに向けて文部科学省内にて開かれた「中

央教育審議会教育課程企画特別部会」(2015年８月）等において今後，教科を横断してその育成が求められているものばかりである。このような「自立」と「共生」の力が「すべての生徒」に育つ方策について，各教科領域で具体的に明らかにしていくことは，大変意義深いことだと考える。

３　これまでの研究の成果

次の表１は，研究１年次に各教科領域において展開された研究実践の一部を，研究主題を具現化するための柱とした，①授業の質をいかに高めるか，②いかに学びの集団を形成するか，に沿ってまとめたものである。

表１　研究１年次　各教科領域で展開された実践事例（一部）

教科領域	研究主題の具現化に向けたアプローチ（一部） (①授業の質をいかに高めるか　②いかに学びの集団を形成するか)
国　語	①　見方や考え方，価値観の多様性を実感させる学習指導方法の工夫 ②　自分が感じたことや自分なりの表現を生き生きと発揮させるとともに，その良さから学び合う場の充実
社　会	①　多面的・多角的に追究させることのできる問題解決的な学習の展開 ②　各自の学習成果の可視化とそれを互いに活かし合える学習活動の充実
数　学	①　問題解決に粘り強く取り組むことができる題材及び学習指導方法の工夫 ②　学んだり高まったりした見方や考え方を発揮・共有させる手立ての工夫
理　科	①　探求意欲を継続させる学習課題の設定や主体的な学びを引き出すための学習指導の工夫 ②　コミュニケーションボードの活用等による集団で学び合う活動の充実
音　楽	①　学習内容を活用して音楽表現をさせる学習指導の工夫 ②　自分たちの手で音楽を作りあげる体験の積み重ね
美　術	①　豊かな感性の育ちを目指した，感情やイメージを直感的に捉えさせる視覚的アプローチ ②　積極的に自己を開いて他者に働きかけることを促進する，ICTを活用したビジュアルコミュニケーション
保健体育	①　運動の本質的な魅力に触れさせることにより，運動有能感を高める授業展開 ②　各自及び相互の成長を促す，ICT活用による視覚的なフィードバック
技　術	①　自己学習力及び社会や環境との関わりの中で物事を判断する力を育成する学習活動の展開 ②　問題解決学習における小集団学習の効果的・効率的な設定とICTの活用
家　庭	①　問題解決的な学習の効果的な位置付けと思考の過程や結果を見取りやすくするワークシートの工夫 ②互いの気付きを活かす学習指導方法の工夫
英　語	①　より豊かな自己表現を実現する表現活動の展開 ②　互いの良さを認め合ったり，協力し合ったりする場の充実
行く河	①　心の能力を高める学習活動の展開 ②　傾聴トレーニングや間接的に自分を見つめさせる活動の効果的な設定

研究２年次は，研究主題を具現化するための二つの柱を，①「育てる」から「育つ」への教師の指導観の転換，②互いの自尊感情を醸成する学びの創造とし，表２のような教育活動（一部）を展開した。

表２　研究２年次　各教科領域で展開された実践事例（一部）

教科領域	研究主題の具現化に向けたアプローチ（一部） ①「育てる」から「育つ」の教師の指導観の転換 ②　互いの自尊感情の醸成を醸成する学びの創造
国　　語	①　思考の深まりや広がりの過程，及び，自他の異同を明確に捉えさせる学習指導の工夫 ②　他者の学習成果を活かし合う学習指導の工夫と他者との関わりについて振り返ることのできる場面の充実
社　　会	①　問題解決的な学習において，習得したことを活用し合い新たな学びをを生み出す学習過程や学習形態の工夫 ②　各自の学習成果の可視化とそれを互いに活かし合える学び合いの場面の工夫・改善
数　　学	①　学んだ数学的な見方や考え方を明確にさせ，活用させやすくする学習指導の工夫 ②　多様な考えをつなぐ集団での学び合いの場面の充実
理　　科	①　探求意欲を継続させる学習課題の設定や主体的な学びを引き出すための学習指導の工夫 ②　関わり合いから学び合いへの学習の転換と生徒が成長を実感できる評価の工夫
音　　楽	①　学習した内容や技能を活用する教材選択や題材構成の工夫 ②　生徒どうしの関わり方を中心に，自主的な活動が行える場の設定と自己評価場面の充実
美　　術	①　生徒自らが感覚を働かせることができる，視覚的アプローチを生かした学習展開 ②　自分自身に向き合わせるとともに，高い評価意識で他者と関わり合わせることのできる，鑑賞活動におけるコミュニケーション活動の充実
保健体育	①　内発的動機付を高めるための教材・授業展開の工夫 ②　総合的に運動有能感を高める授業づくり，及び，仲間とともに「できる喜び」や仲間への感謝の気持ちを感じさせる学習活動の展開
技　　術	①　多面的・多角的な視点から思考を深めることのできる，生活と社会を関連付ける題材の工夫と授業改善 ②　考えや情報を整理し，共有情報から学び合わせるためのコンテンツマネージメントシステムの開発
家　　庭	①　他校種や社会人と連携した学習活動の実施 ②　学習成果や学習感想を共有する場面の工夫
英　　語	①　生徒の主体性を引き出し，学習内容の真の理解を促進する学習指導方法の工夫 ②　ペアや小集団で協力して学習の目的を達成したり，課題を解決する経験の積み重ねと互いのよさを認め合う活動の充実
行く河	①　レジリエンスを高める意思決定スキルの習得を図る学習，及び，生徒のニーズに基づくアサーショントレーニングや傾聴トレーニングの実施 ②　共同体感覚を育む話合い活動，及び，シェアリング場面の工夫改善

これらを含め，各教科領域において多様な実践がなされた。これらの実践を重ねたことにより，自らを活かすことが，課題の解決，及び，よりよい集団（社会）の形成につながり，自己の成長につながる，との実感を多くの生徒に持たせることができた。このことは，「望ましい子ども像」に掲げた「○○しようとする生徒」を育成する上で大きな意味を持つ。それは，「自分を活かす」ことが，「自らの学び」や「他者の学び」にとって非常に大切であることを認識できるようになったからである。「自分を活かす」ことの意味や意義への自覚の高まりを生徒にもたらしたことは，ＥＳＤの目標に掲げられた価値観や行動の変革に資する成果であるとも言える。こ

れらのことから，「自らを活かす」ことによって「自らが育つ」ことを重視した教育活動を展開することが，本校の研究主題を具現化する上での確かな実践であることを明確にすることができた。

また，各教科領域に共通して，自らが習得した知識や概念，技能等を引き出し，活用したことに対して，生徒が学ぶ楽しさを感じていること，なおかつ，活用したことによって集団に貢献できたことを認知したとき，自尊感情が大いに醸成されるとともに，さらに学ぶ意欲が高まり，自らのもつ力を発揮している（しようとしている）状況を見取ることができた。このことから，生徒が「活用」することを促進させることが，「学ぶ楽しさ」を味わわせたり「確かな行動力が育つ」学びを展開するうえでは非常に重要な要素であることへの認識を私たちはさらに高めることができた。

4　今年次研究の内容

研究主題が求めるところは，教育の「質」と「平等」の同時追求である。「質」と「平等」の同時追求とは，「生徒一人残らず，教科等の目標をＥＳＤの視点を踏まえた質の高い次元で達成させる」ということであり，生徒一人一人の持つ資質や能力を引き出し，そして拡大する，すなわち，「活きてはたらく確かな行動力としての『自立』と『共生』の力が育つ学びを一人残らず保障する」ということである。これが「すべての生徒が伸びる学び」ということである。しかしながら，本校が採用している生徒の事態調査「生徒理解ための調査Multi(マルチ)」(大阪心理出版)等を分析（2015年６月）した結果，次のような課題が明らかとなった。

○　全校生徒のうち15％の生徒（研究１年次に１年生であった３年生は11％）が，資料中の評価３以下であり，伸び悩みや行き詰まりを感じている恐れがある。
○　３年生で上記に該当する生徒は，１年時からやや固定化されている。
○　伸び悩みや行き詰まりを感じている恐れのある生徒の多くは，「不安感」・「自己否定感」を抱えており，「外向性」や「行動性」（自らの力を活かそうとする意欲や態度）の数値が低い。
○　「外向性」や「行動性」は，本校が掲げた望ましい子ども像の「○○しようとする」と大きく関わっているものであり，「自らを活かす」という観点から考えれば，その伸びがさらに求められる。

「自己」の視点からの集計結果（2015年６月実施）

「自己」の視点数値（％）の分布

対　象	評価						
	10～9	8～7	6～5	4	3	2	1
全　校	18	26	30	11	10	3	2
３年生	19	28	34	9	9	1	1
全　国	11	26	33	12	10	5	3

評価の数値が低いほど，注意が必要な状態であると考えられる。この「自己の視点」の評価が右に偏る（全体的に数値が低い）集団は，一般的に「ゆきづまりを感じている」おそれがあり，全体的に「無気力な感じ」がする。

「自己」の視点を構成する各要素　数値（％）の分布

要素	対象	評価						
		10～9	8～7	6～5	4	3	2	1
①不安感	全校	11	26	32	14	8	7	3
	３年生	11	32	24	15	10	3	5
	全国	14	23	34	13	8	6	3
②自己否定感	全校	16	22	38	11	7	3	2
	３年生	17	26	37	12	6	1	1
	全国	11	24	39	12	7	5	2

要素	対象	評価				
		5	4	3	2	1
③外向性	全校	7	25	39	23	6
	３年生	9	25	38	24	5
	全国	8	26	37	23	7
④行動性	全校	4	17	42	27	11
	３年生	5	19	48	21	4
	全国	8	23	40	22	7

※　①・②の項目については，数値が低いほど「不安感」や「自己否定感」が強く，③・④の項目については，数値が高いほど「外向的」で「行動性」が高いとされる。

資料　「自己」（自分を見つめる）の視点からの生徒の実態

そこで，これらの課題やこれまでの研究実践の成果を踏まえ，本校研究主題を具現化するために，次の３点を特に重視し，研究実践を進めることとした。

(1) 「育てる」から「育つ」への教師の指導観の転換
(2) 自尊感情を醸成する学びの積み重ね
(3) 持続可能性を見据えた「自己－他者－社会」観が育つ教育活動の展開

(1) 「育てる」から「育つ」への教師の指導観の転換

ア 「育てる」から「育つ」とはどのような教育の質的転換を意味するのか？

本校のこれまでの研究実践は，主に「何を教えるか」（教育内容），「どう教えるか」（教育方法），「どう学ばれるか」（教育評価）の三位一体的な教育研究アプローチが進められてきた。この教育研究アプローチにおいては，主として「分からないこと」を「分かる」ようにする授業をいかに開発していくかという問題意識で研究が進められてきた。確かにこのアプローチは教師の授業力の向上に効果的で実効性のある研究手段であった。しかし，こればかりでは，知識や概念を習得させることは可能であるが，変化の激しい時代に生きてはたらく確かな力を育むことができるのかは疑問である。現に，そういう研究視点で創り上げられた授業や学校行事等では「育てる」ことができない生徒が存在していることも事実である。

そこで，研究視点として，教えられる側の状況に応じて，「育てる」から「育つ」へとシフトした教育を創造することが必要だと考えた。例えば，既成の知識を注入することから，自らの力で知識を獲得できるように「育つ」，型どおりに表現することから，その型を破り自分の表現を獲得できるように「育つ」，このような教育の質的転換を図るのである。つまり，生徒なりに内在する資質や能力をいかに引き出し伸長させるかということを重視しようというのである。

このような，生徒に潜在している自ら「育つ」力に注目した，「教える」から「育てる」，そして，「育つ」への「教育的まなざし」の転換は，「経験」と「指導」，「受動的学び」と「能動的学び」という相反する座標軸の中でその像を捉えることができる。（図１）[4]

ゾーンＡは，それなりの量を教えられる半面，知識中心の学びであるため，生徒にその知識や考え方が定着するためには，その先の主体性を伴う経験が必要となってくる。ゾーンＢは，指導的な立ち位置の教師が教えたい内容を生徒に経験を通じながら捉えさせるスタイルであり，ゾーンＣは，経験を通じた能動的な学び（気付き）によって理解を深め，定着を図る学習スタイルである。つまり，「『育てる』から『育つ』への教師の指導観の転換」とは，教えられる側の状況に応じて，「教授型の指導」（ゾーンＡ）から「生徒を育てる」（ゾーンＢ）へ，そして「生徒が育つ」（ゾーンＣ）へと教育実践をシフトしていくということである。このとき教師が意図しなければならないことは，ゾーンＢでは生徒の主体性を引き出し，ゾーンＣでは生徒の主体性を大いに発揮させ

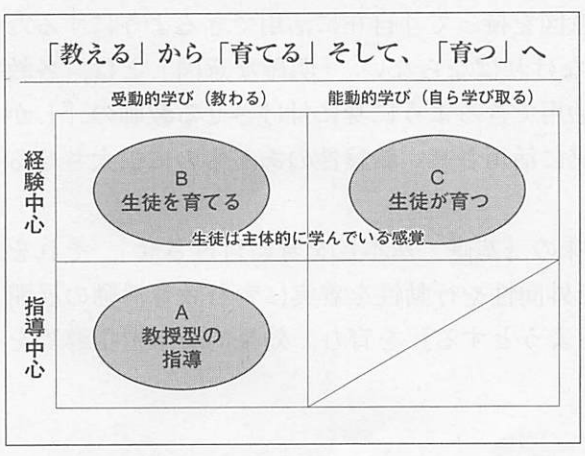


図１

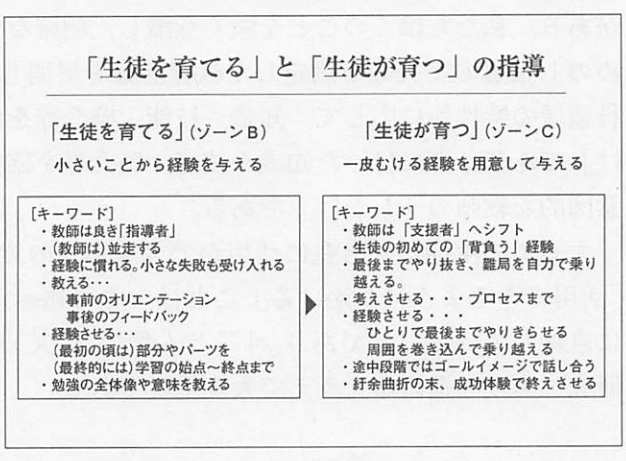


図２

るということである。「育てる」から「育つ」への指導観の転換の具体を図2[(5)]に示した。

この，「育てる」から「育つ」への指導観の転換には重要な要素がある。それは，「自分ごと」としての意識であり，これは当事者意識ともいえる。ＥＳＤの目標は，一人一人の価値観や行動の変革にある。つまり，一人一人が持続可能性の危機的状況を「自分ごと」として捉え，その解決のために，持続可能な社会の実現を目指して考えたり行動したりすることが求められている。この意味においても，目の前の課題を認識し，それに対して「自分ごと」としての意識を持って主体的に解決しようとする学びを構成しない限りは，「育つ」あるいは「社会参画」にはつながってこない。

また，「育てる」から「育つ」の教師の指導観の転換といっても，「教師が何もせずに子どもたちがどんどん追究し，学びを深めていく」という魔法のようなことを求めているのではない。平成20年1月の中教審答申において学習指導要領の改善の方向性として「③基礎的・基本的な知識・技能の習得」が示され，また，これを受けた学習指導要領総則では「…基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ，これらを活用して課題課題を解決する…」とある。今一度，この学習指導要領の趣旨を踏まえて学習活動を吟味し，「生徒が育つ」ために必要な「基礎・基本」を，確実に習得させる際の教師が「教える」ことの重要性を認識した上で，「生徒が育つ学校とは？」「生徒が育つ授業とは？」という問いを常に持って研究実践を進めなければならない。

イ　自在に活用させるためには何が必要か？

「持続可能な社会の形成に向け自らを活かす」ためには，身に付けた「基礎・基本」を自在に活用できなければならない。しかし，このことについて，市川伸一氏は，著書「考えることの科学」（1997年　中公新書）の中で興味深いことを述べている。

> 私たちの日常的な推論は，抽象的で一般的な形式に沿って行われるのではなく，領域固有性を持っている。（中略）つまり，それぞれの領域ごとの知識を使って，前提を解釈したり，推論を補ったりする。そのために領域が違うと形式上まったく異なる推論をすることがよくある。そしてまた，ある一定の推論様式を訓練したとしても，なかなか他の領域でそれが使えるようにはならないのである。（P22）
>
> 問題を解いた経験が他の問題の解決を促進するということは，心理学では転移という現象で扱われてきた。自然に類推が生じて転移がうまく起こるのはけっこう難しいことが実験的に確かめられている。（P146）

つまり，知識，技能，概念等を自在に活用できるようになることは「けっこう難しい」ということである。本校生徒の実態としても各教科領域において，前単元で身に付けたはずの知識，技能，概念等を，今日のこの授業，あるいは他の教科領域の学習ではなかなか活用できないといった姿がある。私たちはこのことを強く意識し，明確な意図を持って「自在に活用できるようにするための」指導の工夫等を設定した教育活動を展開しなければならない。「明確な意図」とは，各教科領域の特性等に応じて，知識，技能，概念等を活用できるように身に付けさせる教師の「しかけ」であり，身に付いた知識や技能，概念等を確実に活用させ，転移性のあるものに拡大させる意図的な教師の「しかけ」である。

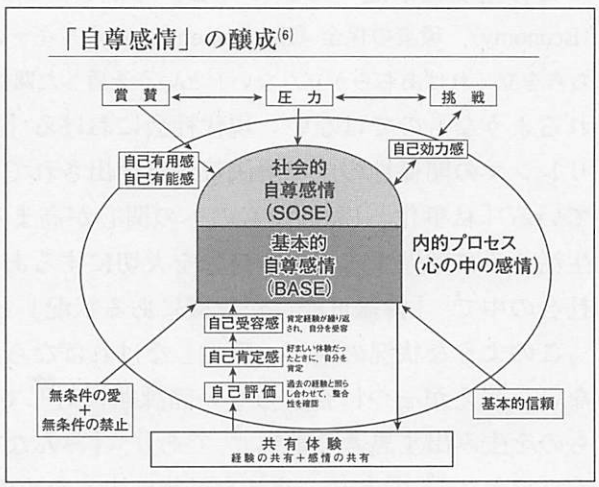
すべての生徒に「自在に活用ができる本当の意味の『基礎・基本』を身に付けさせ」，それを「活用できるようにしかける」ことは，先に述べた外向性や行動性を着実に育む教育活動の展開に直結していることであり，「子ども像の『○○しようとする』を育む，効果的な学習指導等を研究・実践を進める」うえで大変重要である。

以上のように，『「育てる」から「育つ」への指導観の転換』の意図するところは，すべての生

徒がそれぞれに内在するものを，活きてはたらく確かな行動力としての「自立」と「共生」の力にまで伸ばすために，必要なことは「教え」，同時に「自分ごと」としての意識を持たせ，そしてそれらを生徒自身が自在に活用していく中で「生徒が育つ」学習活動を創造するところにある。

そして，身に付けた「自立」と「共生」の力を発揮して「主体的に持続可能な社会の形成に参画」するためには，それらの力を発揮することを支える精神的エネルギーが同時に育たなくてはならない。その精神的エネルギーの根源が，これまでの研究実践の成果（P10）からも明らかにした通り「自尊感情」である。

(2) 自尊感情を醸成する学びの積み重ね



前述の通り，「自立」と「共生」の力が確かな行動力として発揮されるためには，自尊感情が豊かに醸成されなくてはならない。このことは，本校のこれまでの研究実践のみならず，本附属学校園で共通して明らかにしていることでもある（自尊感情が醸成されるほど，自信を持って行動したり進んで努力できたりする，など）。また，自尊感情を醸成するためには，学びの過程において，自分のよさや成長を認知させることの積み重ねが有効であることも明らかにしている。したがって，生徒が自らの学びを振り返る場面において，メタ認知方略を工夫するなど，その充実を図ることは大切である。これに加え，本校では，他者との関わり合う場面において互いの自尊感情が醸成される学びも重視し，各学習活動を展開する。

「人間は社会的動物」（アリストテレス）であり，「人は常に他者とともに学ぶ存在」（佐伯胖）である。(7) つまり，人は，他者とともに社会を創りその中で生きる動物であり，また，その他者との関わり合いの中でこそ成長する生き物だということである。ならば，研究主題を具現化するためには，他者との関わり合いの中で他者とともに，持続可能な社会の形成に向け，自分を活かそうとする精神的エネルギーもまた育つ「しかけ」が必要だろうと考える。

社会学者のC・H・クーリーは自我を「自己感情」として捉え，その「自己感情」が「鏡に映った自我」として他者の認識や評価を想像を通じて知ることによって形作られるものとしている。つまり「他者」は「私」を理解する「鏡」の役割をしており，その「鏡」によって「自己感情」は形成されるというのである。「自己感情」が他者（「鏡」）によって形成されるものである以上，その「鏡」の質が大変重要である。この意味において，「自尊感情を醸成し合う学び」は，質の高い学び合いができる場の創造（P11【研究実践の要諦】）という観点から見て非常に重要なファクターといえる。他者と学ぶ場である学校において，各学級集団が互いの自尊感情を醸成し合うような学び合いができる集団となれば，前述した「一人残らず，教科等の目標をＥＳＤの視点を踏まえた質の高い次元で達成」する学び自体が促進されると考える。また，情報化社会の進展等により「学びのドーナッツ論」（佐伯胖）で語られた２人称世界（YOU世界）が大きく変化した現代において，このことは極めて重要である。学校において，



自分のよさや成長を他者（社会的）に認められ，自尊感情が醸成されることの積み重ねは，「持続可能な社会」の形成に向けた確かな行動力としての「自立」と「共生」の力を支えるエネルギーが育つことに直結していると考える。

(3) 持続可能性を見据えた「自己－他者－社会」観が育つ教育活動の展開

2006年に出されたＥＳＤの10年実施計画（「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」）では，「環境の保全，経済の開発，社会の発展を調和の下に進めていく」ことの重要性が述べられている。しかし，これらはトリレンマ［３Ｅのトリレンマ……経済の発展（Economy），環境の保全（Enviroment），エネルギーの確保（Energy）の３つは相互に影響し合いながら「こちらを立てればあちらが立たない」という矛盾した関係になっている。］の関係性にあり，簡単に調和が図れるようなものではない。現代社会における「人類の課題」とされるもののほとんどが，このトリレンマの関係性の中で解決策が見い出されていないのが現実である。さらに近年拍車がかかっている「私事化」（私的なものへの関心が高まるあまり，個が社会や集団への関わりを弱め，私生活のみに隠遁する傾向や自分を大切にするあまり，自己利害の追求だけが突出する傾向）する社会の中で，「持続可能性が危機にある状況」となっている。

このような状況の中で，重視しなければならないのは，これから遭遇するかもしれない正解のない，答えが一つに定まらない諸課題に対して，「多様なものがつながり合って新たなよりよいものを生み出す思考の重視」[8] であり，「みんなで相談しながら創造的によりよく問題解決していくプロセス」[9] であり，それを可能にするための，「まずは一人一人がひるまず責任を持って自己の考えや思いを述べ，少しでもよりよい解を見いだしていこうとするという考え方や生き方」[10] である。ただ，ここで注意すべきなのは，あくまでも「よりよい」であって「理想」ではないということである。このことはＥＳＤに関する研究会や会議でも度々強調されることである。誰しも「理想の社会」が実現されることに異議を唱えることはない。しかし，それは自分にとっての「理想」であって，他者にとっては「不満しか抱けない」ものかも知れない。話合い等の折り合いがつかない場合，課題の解決がなかなか見いだせない場合，往々にして「自分にとっての理想」同士をぶつけあっている。「持続可能な社会」とは，誰かだけの理想ではなく，どの世代の誰にとっても，「よりよい」ものである必要がある。

この「よりよい」考え・行動を選択するためには，その「手掛かり」として，持続可能性を踏まえた確かな「自己―他者―社会」観が育っていることが必要となる。また，この「持続可能性を見据えた『自己―他者―社会』観」は，ＥＳＤの目標に掲げられた，持続可能な社会の形成に求められる原則や価値観を生徒各個人に形成するうえでの基本となるものである。したがって，本校では，一つ一つの授業の中でこれにアプローチしていく必要があると考えたのである。

ここまで，本校の研究主題を具現化するためには，①「育てる」から「育つ」への転換，②自尊感情を醸成する学びの積み重ね，③持続可能性を見据えた「自己－他者－社会」観の育ち，が大切であることを述べてきた。では，これらを効果的・効率的に実現するにはどのような手段があるのだろうか。私たちはこれを「『きょうどう』の精神が発揮される学び」に求めたのである。

(4) 「きょうどう」の精神を発揮する学びの創造

人は他者とともに社会を形成しないと生きていけない。しかも，生徒がこれから形成する社会は，持続可能性を踏まえた「よりよい」社会でなければならない。「よりよい」社会を形成するためには，自他の主張の異同を見いだしながら，互いの主張が少しずつでも受け入れられ，その帰着として社会全体も「よりよい」方向に向かう最善策を考え，合意形成をし，その合意を実現

するために行動することが必要である。このような視点に立った時，研究主題を具現化するためには，学習活動における生徒同士が関わり合う（学び合う）場面が，重要なカギを握るということが言える。本校では，この場面において「きょうどう」の精神を発揮させることを重視した学習活動を展開することにより，研究主題の具現化を図ろうとするのである。

「きょうどう」の精神とは，［一心同体の「共同」・一致団結する「協同」・役割を重ね合う「協働」］の三つの精神であり，具体的には次の通りである。

【共同】　目的を達成するために，自分や仲間の私事的なことを出さずに自分を活かす
【協同】　目的を達成するために，他者とともに，みんなで力を合わせながら自分を活かす
【協働】　全体の目的に応じて，与えられた役割を演じ切ることにより自分を活かす

「『きょうどう』の精神を発揮する学び」とは，これら三つの「きょうどう」の精神を，学習のねらいに応じて発揮させながら，生徒同士を関わり（学び）合わせるものである。では，なぜ，これらの精神を発揮する学びが，研究主題を具現化するための手段であるのか。

「きょうどう」の精神を発揮する学びは，いずれも，自分を活かして「よりよさ」（集団・問いの解・表現・思考・価値観など）を志向（思考）するものである。つまり，三つの「きょうどう」の精神を発揮する学びは「他者とともに，よりよい社会を創り出す」あるいは「他者ともに，よりよい解を導き出す」ための，３パターンの自分の活かし方を会得させる学びであると言うことができる。まず，この点から言えば，「きょうどう」を明確にし，その精神を発揮させることにより，「よりよい社会を形成するために（よりよい解を導き出すために）自分が身に付けたものをどのように活かすべきなのか」についての意識を生徒に持たせやすくなる，ということが挙げられる。

また，ＥＳＤの観点から言えば，研究主題を具現化するためには，各学習活動が，持続可能な社会の形成に向け，生徒の価値観や行動の変革（あるいはより確かにすること）をもたらすものでなければならない。したがって，各学習活動においては，この視点に立って，学習のねらいや問い（目的）を吟味し，それに応じた関わり（学び）合いの仕方を意識させ，その指導を適切に行い，思考ツールを整え，その学びを振り返る場面を充実させる必要がある。その際，どのような「きょうどう」の精神を発揮させるのかを教師が明確にして学習を構成することにより，生徒が関わり（学び）合う場面を中核にして，学習活動におけるすべての局面を有機的に結び付けることができる。そのことにより，生徒一人一人が責任を持って，他者とともに「よりよさ」を追求するために自分を活かしきり，そして，それを通して持続可能な社会の形成に資するべく成長した姿をメタ認知させる学習活動を確実に構成することができるのである。

以上のことから，「きょうどう」の精神を発揮する学びを構成することにより，前述した①「育てる」から「育つ」への転換　②自尊感情を醸成する学び　③持続可能性を見据えた「自己－他者－社会」観の育ちにアプローチできると考えたのである。さらに，「○○のために自分を活かす」ことに着眼した三つの「きょうどう」の精神を発揮する学びは，「自分のため」にという視点のみならず，「誰かのために」という視点で学ぶことにつながり，ひいては自分は「周りに支えられている」という感覚のみならず，さらにそこから，きっと自分は「だれかを支えている」という認識の転換につながるものであると考える。この「きっと自分はだれかを支えている」との認識を生み出す学びは，確かな行動力としての『自立と共生の力』が育つ学びを構成するうえでは大変重要な要素だといえ，また，様々な違いのある生徒どうしが，自己を活かし合い，伸ばし合う集団となるための根幹となる認識だと考える。

ここで重要なのは，この三つの「きょうどう」精神を発揮する学びは，Ｐ11で述べた【研究実践要諦】にある「子ども像の『○○しようとする』が育つ」ための方策であり，伸び悩みや行き

詰まりを感じる生徒を出さないための手段としての，これまでよりもさらに質の高い学びのデザインである。何の意図や工夫もなく，ただ生徒同士を関わらせただけでは，P15(1)～(3)の具体となるはずもない。何のための「きょうどう」の精神を発揮する学びであるのかを十分に吟味したうえで，指導の工夫を設定することが重要である。また，「精神」とあるように，生徒にもその意図や目的を十分に理解させたうえで，学習に臨ませる必要がある。

5　研究計画

本研究主題のもとでの研究を３か年研究とし，次のように研究計画を立てた。

(３年間の研究)

研究年次	研　　究　　方　　法
１年次	○　各教員が，研究主題のもと研究テーマを設定し研究・実践行う。一つの研究に対して，教育学部大学教員１名以上と共同研究を進める。
２年次	○　１年次の研究の成果と課題を集約し，学校全体としての研究の焦点化を図る。これを基に，研究の深化を図る。 ○　各教科領域の研究テーマに対する評価を行い，研究をよりよいものにしていくとともに学校の研究主題に対する研究の評価内容や方法を検討する。
３年次	○　２年次の研究成果と課題を基に，さらに研究の深化・統合を図る。 ○　学校の研究主題に対する研究の評価を行う。

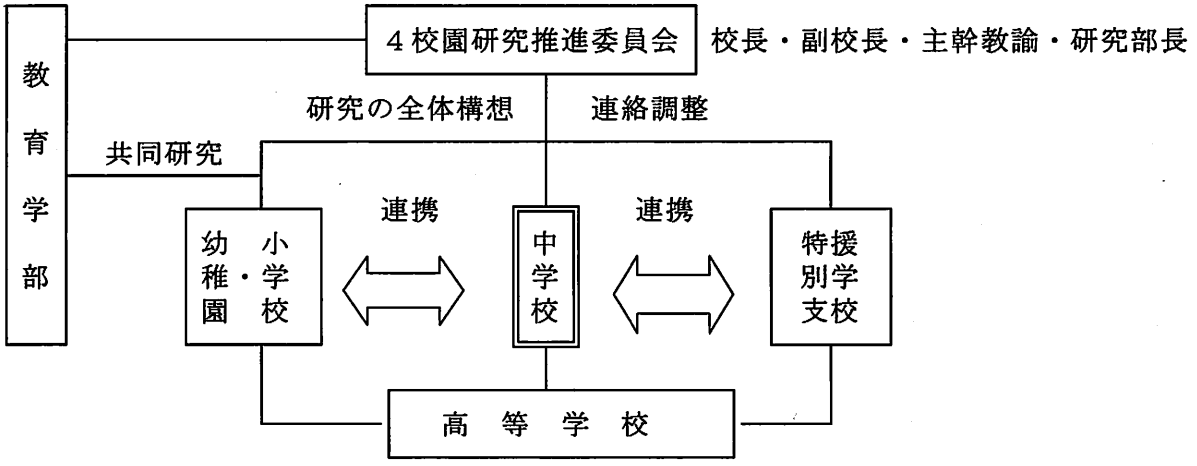
最終年次の本年次もこれまで同様に，研究主題を具現化する研究テーマを各教科領域で設定するとともに，それを基盤として各個人においても研究テーマを設定し研究・実践を行う。教科領域毎に「持続可能な社会を形成する上で土台となる資質や能力」とはどのようなものか，また，生徒がそれらを習得，活用しながら，確かな行動力としての「自立」と「共生」の力がすべての生徒に育つ教育活動を展開するためには，何をどうすることが必要なのか（Ｐｌａｎ），それを可能にするため各単元等でどのような指導の工夫を設定し，実践するのか（Ｄｏ），そして，それが授業（単元・題材）で確かに育ったのかどうか，さらには，何がうまくいってうまくいかなかったのか（Ｃｈｅｃｋ），どのようにすればよかったのか（Ａｃｔｉｏｎ），という問いを常に持って実践していかなくてはならない。以下のＰＤＣＡサイクルを機能させ，すべての教科領域で実践的な研究の推進と授業の質の向上を目指した。

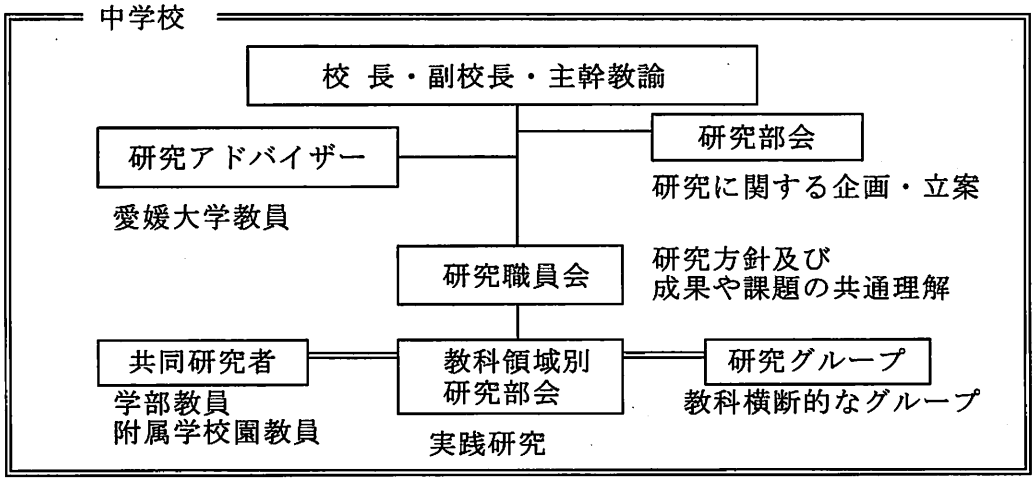
(本年次の研究)

時　期	研　　究　　内　　容	サイクル
４～５月	研究テーマ（各領域・各個人）の設定 研究計画書の作成	Ｐｌａｎ
５月	校内研修会１（中旬）※ 全校体制の授業研究 校内研修会２（下旬）※ 外部から講師を招いた学習会	
５～９月	年次研究授業の実施	Ｄｏ
７～11月	研究紀要の作成	Ｃｈｅｃｋ
11～２月 ２月19日 ～３月	研究大会に向けた授業準備 第95回　愛媛教育研究大会（中学校の部） 研究の総括と次年次研究の展望	Ａｃｔｉｏｎ

6　研究組織

今年次も各教科領域を基盤として研究を進めた。その際，これまで以上の連携を強く意識しながら，本附属校園や大学教員との共同研究を進めることにより，研究実践の客観性を高め，質の向上を図った。さらに，校内での教科横断的な研究グループを組織し，全教員が研究主題等への共通理解を図りながら研究ができる体制を整えた。





7　教科領域別研究テーマ

教科領域	研　究　テ　ー　マ
国　語	仲間との関わり合いの中で表現力を高める学習指導の工夫
社　会	社会にふみだす「知」の形成 —学び合い，互いに考えを広げ深める学習活動を通して—
数　学	数学的な見方や考え方を高める学びの創造
理　科	すべての生徒が主体的に学ぶ理科学習の展開 —仲間との学び合いを通して—
音　楽	音故知新！　幸せ感じる音楽の力
美　術	豊かな感性を刺激する視覚的アプローチの研究 —ＩＣＴを活用したビジュアルコミュニケーションを目指して—
保健体育	運動・スポーツの主体的な実践者の育成

技　術 家　庭	社会の変化に対応し，持続可能な社会の実現を目指す生徒の育成
	技術分野：生活の技術を見つめ，学び合いを通して主体的に行動する生徒の育成
	家庭分野：自分を含めたみんなの幸せをみんなで目指す家庭科学習の展開
英　語	仲間との関わりの中で，すべての生徒が主体的に学ぼうとする英語授業
行く河	生徒が自分らしく生き抜くための支援

※「行く河」は，生徒の自立の心を育むことをねらいとし，教育心理学からの理論的・実践的アプローチを教科横断的に設定するものである。

※　なお，次ページの図は，ここまで述べてきたことを中心に，本校の研究構想をまとめたものである。

注

(1)「『自立』及び『共生』の力」は，OECD DeSeCoプロジェクトの「知識基盤社会で生きていくためのキー・コンピテンシー」やＥＳＤ－Ｊが提唱する「価値観」・「育みたい能力」・「学びの方法」を参考に設定

(2) 2012愛媛大学教育学部附属中学校研究報告集（研究紀要）ｐ219～228

(3) 2010～2012愛媛大学教育学部附属中学校研究報告集（研究紀要）を参照

(4) 博報堂大学編（2014）「『自分ごと』だと人は育つ」日本経済新聞出版社ｐ87を参考に作成

(5) 同　ｐ71を参考に作成

(6) 近藤卓「自尊感情と自己肯定観」（ほんの森出版『月刊学校教育相談」2011，８月号）　より

(7) 佐伯胖（1995）「『学ぶ』ということの意味」岩波書店

(8) 多田孝志「授業で育てる対話力―グローバル時代の『対話型授業』の創造」（2011年）教育出版

(9) 清宮普美子・北川達夫「対話流　未来を生みだすコミュニケーション」（2009年）三省堂

(10) 中央教育審議会　教育課程企画特別部会　論点整理（2014年）より

第Ⅱ部
教科領域別研究





