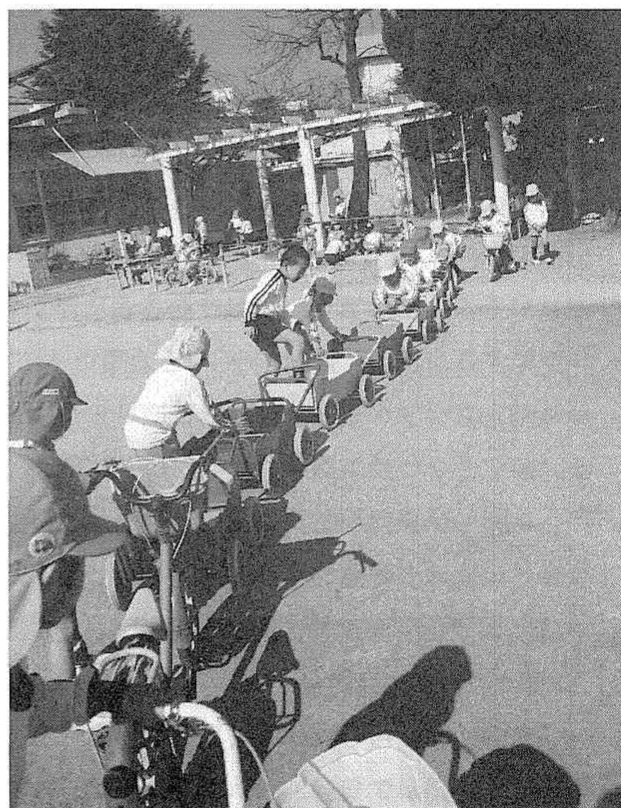


Nara Women's University

II. 「ねばり強く」思考する力を育てる教育課程:第一章: 幼・小・中等 連携カリキュラム編成における理念

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 奈良女子大学附属幼稚園 幼年教育研究会 公開日: 2010-07-06 キーワード (Ja): ねばり強さ, 異校種連携, 環境, 教育課程, 表現, 幼小接続 キーワード (En): 作成者: 松田, 登紀, 柿元, みはる, 阪本, 一英 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/1662

Ⅱ. 「ねばり強く」思考する力を 育てる教育課程



＜モノ＞とじっくりかかわる中で
「ねばり強く」思考する力を育てる

— 幼・小・中等 15年間を見通して —

Ⅱ 「ねばり強く」 思考する力を育てる教育課程

第一章 幼・小・中等連携カリキュラム編成における理念

1. 幼・小・中等連携カリキュラム編成にあたって

(1) 校種を越えたカリキュラムの編成に必要な「共通言語」と実践知の「言語化」

これまで、同大学の附属校園でありながら、独自の教育理念の下にカリキュラムを編成してきた本校園は、隣り合う校園として教育理念やその方法について知ってはいたものの、その互いの教育を理解するには至らなかった。例えば幼稚園教育でいえば、「自由選択活動」を教育として行っているということは異校種の教師も存知だが、その教育の意図までは理解できないため、「遊んでいるようにしか見えない」という。

本研究開発に取り組む以前には、それは異校種間で教育についての議論がなされていないためであり、今後、場を同じくして話し合う機会さえもてれば、理解しあえるだろうと考えていた。何故なら、各学校園で考える「目指す子ども像」が共通していたからである。

しかし本研究開発を進める中で、異校種における教育が理解しにくいのは、互いの教育について語る場をもっていない、ということではなく、各校種でそれぞれの言語、「幼稚園語」、「小学校語」、「中等教育学校語」をもっており、用いる言語に様々な位相があるのではないかと考えるようになった。例えば、「幼稚園語」における「環境」という言葉のもつ概念と、「小学校語」における「環境」という言葉のもつ概念は大きく異なっているのだが、そのことに気づかず議論を進めていき、話がかみあわないことに違和感を覚える、という具合である。しかしその根本的な問題に気づくまでは、それを正す術がなく、互いの教育が理解できずに終わっている、と思わざるを得ない状況だった。

加えて、明示化された互いのカリキュラムを基に実践を語り合っても、互いに理解できないもどかしさは、自らの実践をうまく「言語化」し、相手に説明できないもどかしさであると気づいた。我々実践者は、自ら経験を積むことで感覚的に得ていく「知」がある。この「知」は無自覚なものが多く、同じ校園（文化）の中では「言語化」せずとも理解しあえる実践が、異校園で語り合う際にはその漠然と得ている「知」を「言語化」せねば理解し得ないのではないかと考えた。自分では伝えているつもりであるにもかかわらず、理解されない状況はこうして生み出されているのだと知った。

これらのことから、互いの実践を見合い、同じ実践を見た上で語り合うことによって子どもを見る目を共有し、その上で幼・小・中等の「共通言語」をもつということが重要であり、それによってようやく幼・小・中等 15 年間を通したカリキュラムの共通土台を構築することができると思われる。

この3年間の研究の過程で、このことに気づき特に意識して「言語化」するようになったのは後半1年強のことであり、現在は同じ実践を見て「共通言語」を探りながら理解を進めている途中である。これまで無自覚であった実践知や文化を「言語化」し、自覚するという作業は並大抵のことではなく、これから先も時間のかかる作業であると思われる。そのため、本研究開発において編成した15年間のカリキュラムは未だ「未完成」であると思わざるを得ない。明示化されたカリキュラムは整っているように見えても、そこに表記されている言語が互いの校園で未共有であったり、同一の言葉を用い

ていても指している内容が異なっていたりすることも多々あるように思う。引き続き異校種での連携を進めるにあたって、今後も共通の土台づくりのために互いの教育を語り合う機会をもつ組織づくりを整えていかなければならない。

(2) カリキュラム表現

①実践から立ち上げるカリキュラム

本カリキュラムは、育てたい子どもの姿を幼・小・中等で共有することにより、15年間の子どもの発達の筋道を見通し、**もの好き**・**もの発見**・**もの探究**・**デキゴト論究**という4つの活動領域を「教育目標」「定義」「教育方法」「実践化の視点」「事例」「評価」で構成した。これは、子どもの実態からその移行の様相について研究し、それを基にカリキュラムを編成したことによる。

独創的で「ねばり強い」思考能力の育成には子どもが主体的に学習や活動に取り組むことが重要である（P.14「15年間にわたる教育課程の基本コンセプト―「自由選択」「体験」―参照）。本カリキュラムでは子どもたちが主体的に学習や活動に取り組むために、子どもから立ち上がった問いを大切に学習をすすめる教育方法をとっているのであるが、子ども自身が生きた時空間をどのような問いに変えて学習を創りだしていくのか、どのようにして他者と問いを共有し有機的に相互作用を生み出しながら学習を創りだしていくのかということ、連携カリキュラムの「実践化の視点」および「事例」によって示している（本紀要では「事例」を割愛）。これは、子どもと創っていく学習は一回性のものであり、二度と同じ時空間は現れないことからこのようなカリキュラム表現方法を選択したものである。

「評価」については、各校園での文化もあることから15年間でその観点は異なるが、各校園における子どもの姿に即して、一貫して「子どもを育てるための評価」を行っており、それについて示すこととした。

②事物認識発達の位相をふまえた柔軟なカリキュラム

本カリキュラムは、校種や学年、学習時間によって活動領域を設定するのではなく、子どもの事物認識発達の位相をふまえて編成している。つまり、子ども一人ひとりがどの位相に位置しているのかを教師は読み取り、教師は援助し指導し評価していくのである。従って、例えば子どもの学習によっては**もの発見**・**もの探究**活動領域の複合であることや、同じ学習時間をもっていても**もの好き**の活動領域に位置する学習を行う子どもと**もの発見**の活動領域に位置する学習を行う子どもがいる場合があることなども考えられる。

そのためカリキュラム表の事例は、異なる校種における同一活動領域の事例を示したり、各活動領域典型事例と共に移行期事例を示したりしている。（松田）

2. 幼・小・中等連携カリキュラムの全体構造

本研究開発では、幼稚園3歳児から中等教育6年生までの15年間を通して事物認識とその表現の発達を促すため、〈モノ〉と〈コト〉の質感や構造の探究に向けたコアとなる活動を新たなカリキュラムとして編成している。なお、文章中、事物の総称としては〈モノ〉と〈コト〉と表記し、活動や科目等の名称としては「もの」や「デキゴト」など子どもの目線や発達に応じた表現を用いている。

本カリキュラムで重点をおくのは、①探索－観察－表現という一連の活動のつながりであり、②自律性と徹底性と独創性の育成であり、③発達に基づく〈モノ〉から〈コト〉への時間的空間的拡張である。発達の拡張においては、幼小接続期、小学校中学年期、小中等接続期の三つの移行期に着目する。本研究では子どもの実態からその移行の様相について研究し、それを基にカリキュラムを編成した。

課題として、第一に、幼小接続期のカリキュラム連携を図り、包括的な学びを促す初等教育前半の教育課程を編成する。まず、幼稚園において園児が眼前の〈モノ〉に興味を抱くところから、教師の看取りと環境構成によって〈モノ〉への旺盛な好奇心に基づく自発的な探索活動を促し、徹底的に〈モノ〉を触り観て関わる習慣の形成へと導く。そして、幼稚園から小学校低学年にかけて〈モノ〉についての報告と表現活動において、教師の問いかけへの応答的活動から自主的活動への転換を促す。さらに〈モノ〉を介して他児とやりとりを形成し協同的に〈モノ〉に関わるようにする。以上を通して、集中力や持続力、表現意欲など徹底性を伴う「ねばり強い」思考能力の基礎と学びの協同性を育てる。

第二に、〈モノ〉の探究活動から、時間的にも空間的にも広がり構造のある〈コト〉に対する知的な活動へと至る教育課程を編成する。このため小学校と中等教育学校のカリキュラム連携を重視し、小学3年生あたりでの〈モノ〉への認識や表現の変化、小学校高学年から中等教育学校にかけての〈コト〉への移行、また〈モノ〉と〈コト〉の融合活動を視野において、教育課程を編成する。

第三に、子どもが個別に長期的に展開する自由研究活動に対して、自律性、徹底性、独創性の視点を取り入れ、評価のあり方も含めて評価方法を開発する。すなわち、それは、学びのサイクルや協同性に応じて、子どもたちの自律的でねばり強い探究を奨励し、子どもと社会にとってよりよい発達へと方向づけるための評価である。

以上の課題における仮説としては、次の4点があげられる。(図3参照)

- ①創造的でねばり強い思考能力は、言語など表現媒体の運用能力や読解能力だけでなく、探索能力、観察能力、そして表現能力に基づく。
- ②これらの能力は、周囲の世界と徹底的に関わり合う、「探る－観る－表す」というひとまとまりの活動において相互連関的に育成される。
- ③これらの能力は、眼の前の〈モノ〉に対する活動から、時間的空間的広がり構造を有する〈コト〉に対する活動へと向かう、発達の拡張によって高められる。(図1参照)
- ④独創性は、環境に対する子どもなりの能動的で徹底的な探究活動から豊かな個別経験を得ること、その経験を他者と共有しあうことによって育成される。

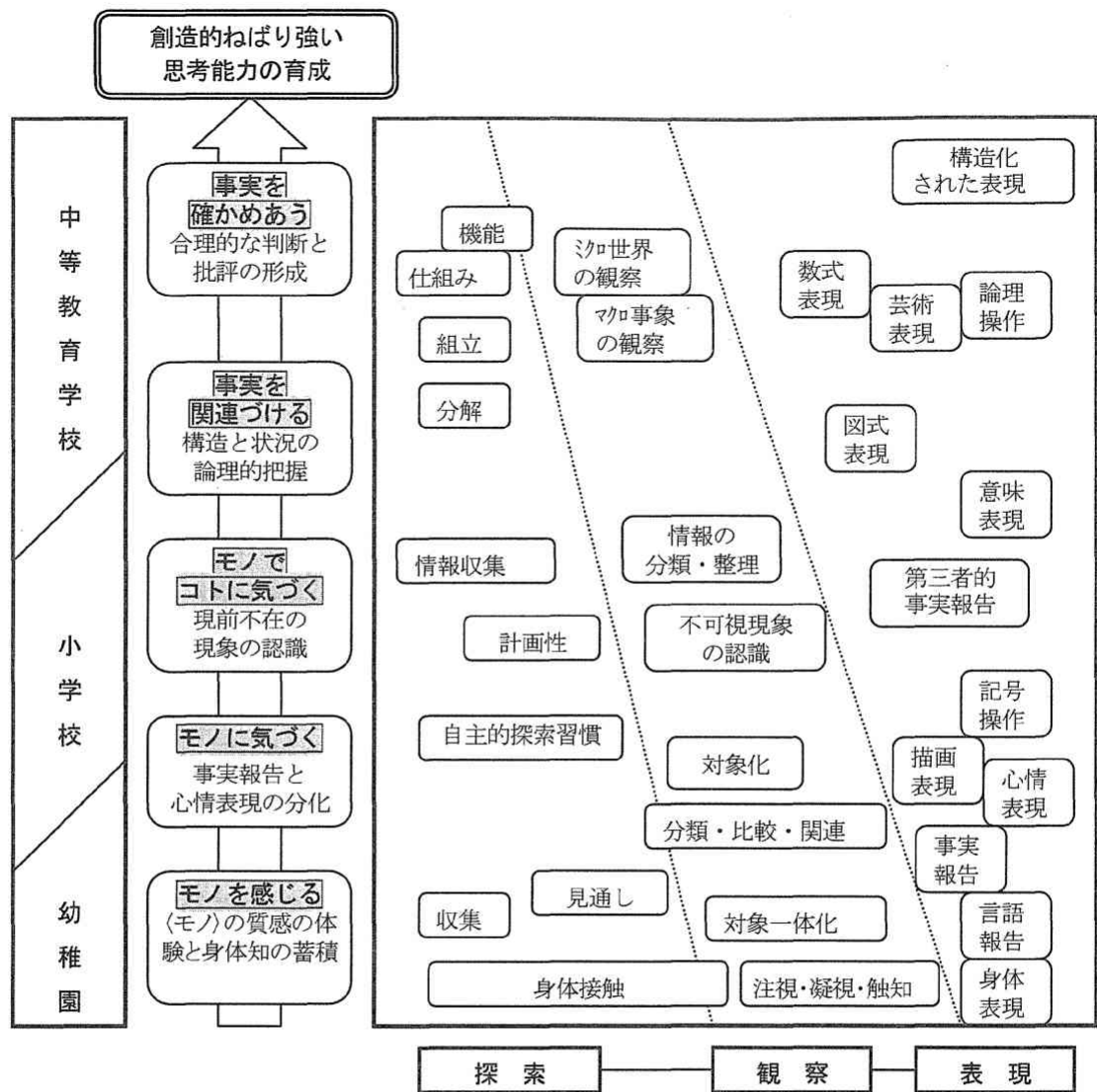


図3 15年間の事物探究活動で育つ事物認識とその表現形成

図3における「独創的でねばり強い思考能力の育成」の進行は、図1「事物認識発達位相をふまえた探究活動領域の15年間の展開」で示すところの活動領域(図中□囲み)にのっとり行なわれる(仮説③の展開)。図3と図1の対応は以下の表に示す通りとする。

表1 図3と図1の対応

15年間の事物探究活動で育つ事物認識とその表現形成(図3)	事物認識発達位相をふまえた探究活動領域の15年間の展開(図1)
モノを感じる	もの好き
モノに気づく	もの発見
モノでコトに気づく	もの探究
事実を関連づける 事実を確かめあう	デキゴト論究

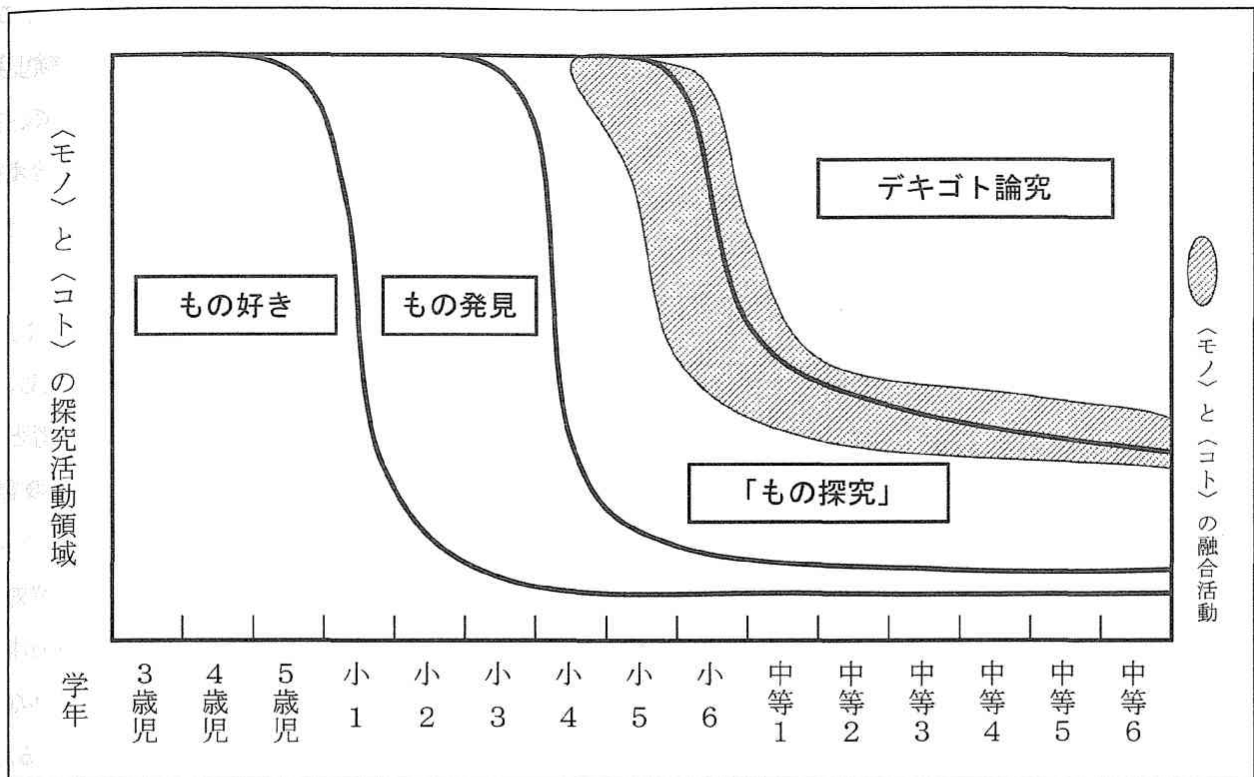


図1 事物認識発達位相をふまえた探究活動領域の展開（再掲）

幼稚園3歳児から中等6年生までの15年間のうち、最初の数年間の「探る－観る－表す」の連結活動として、**もの好き**（現前の事物への好奇心と感性的体験の育成）と、**もの発見**（事物の探究対象化と事物間の関連づけ）を導入する。**もの好き**と**もの発見**のどちらとも、「探る－観る－表す」の連結を重視して実施される。また**もの好き**から**もの発見**へは子どもの育ちに応じた緩やかで柔軟な移行を試みる。（図1参照）

小学校中学年以降、**もの好き**と**もの発見**を深化発展活動である**もの探究**に柔軟に移行する。さらに社会的出来事や種々の現象に着目する**デキゴト論究**も導入する。現前の出来事や日常的な出来事に対する「探る－観る－表す」活動から、自然現象や歴史的事象など時間的空間的広がり構造を有する出来事や現象に対する「探る－観る－表す」活動へと拡張し、深化させる。

3. 15年間にわたるカリキュラムの基本コンセプト — 「自由選択」「体験」 —

独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する新領域カリキュラムでは、「自由選択」及び「体験」をキーコンセプトとしてその教育を進めている。それぞれの段階でこれらがどのような学習形態で、内容で実施されているのかについては後のカリキュラム表に譲るとして、ここではその基本的な考え方について触れておきたい。

(1) 「自由選択」

このカリキュラムでは、①集中力や持続力、表現意欲など「ねばり強い」思考能力の基礎を育成し、②環境に対する子どもなりの能動的で徹底的な探究活動から豊かな個別経験を得、その経験を他者と共有しあうことによって独創性を育成すること、を目指している。本カリキュラムにおいて、この2点を満たす上で最重要視しているのは、子どもの自律した学習を作り出すこと、である。

例えば幼児に関して言えば、周囲の身近な環境に能動的に関わるためには、幼児が主体的に学習対象を選択できる教育環境（人的環境も含む）が必要となる。幼児が主体的に「遊び」という活動の中で快の情動を伴いつつ徹底的に対象物と関わりあう中で、対象物についてのかかわりの中から様々な経験を積み重ねていくことにより、結果的に対象物の情報を身体的に、また言語的に得ることとなる。そうした活動を幼児自身の内的動機付けによって繰り返していくことにより結果的に「集中力」や「持続力」などの能力を培う態度が養われることになると考えている。そしてまたその個別の経験を、最初は目の前にある<モノ>を媒介にして、そして次第に<コト>について、同一の経験を持たない他者ともその情報を共有しようとする。最初は自分本位の情報伝達であるものが、次第に他者の立場に立って他者の理解が得られるような表現を自分なりに身につけるようになる。個別経験を他者に理解してもらうためには自分の中で客観的な事実を理解する必要があり、その過程を経ることによって他者の経験を知識として得られるようになっていく。そうして学びあう態度が形成される中で子どもたちの独創性が育成されるのである。

それは、小学校以上の学習についても同様である。自ら<モノ>や<コト>とかかわり、「自分事」として捉え、子どもなりの発想や着想、好奇心や疑問をもってそれを様々な知識を組み合わせ、新たな「知」として自己の中で再構成し、様々な方法で表現していくのである。中等教育学校段階では、学習内容の高度化、専門化に伴い、教科の枠組みは強まるが、どのような教科であっても与えられた課題を単にこなすのではなく、その中で自分なりの「課題」を見つけ、自分なりに「知」を再構成し、自分なりに表現し、主体的に学習に取り組むのである。

結果的にこのような「力」をつけるためには、「探索—観察—表現」という一連の活動のつながりを繰り返す必要があるが、その教育環境に最もふさわしいと考えるのが「自由選択」である。子どもが「自由選択」する教育環境の枠組みは年齢に従って徐々に狭まっていくが、学習スタイルを形成した子どもは狭い教科の枠組みの中でも自ら「課題」を見つけ出して「ねばり強く」思考していく。

子どもが学習対象を「自由」に「選択」というと、学習対象が偏るのではないかという疑問もある。しかし、このことについては、教師は子どもたちの教育環境を整える立場であり教育環境そのものであるのだから、子どもたちの「自由」な「選択」について教育的な価値づけをし、導いていく

ことで、子どもが次に「自由」に「選択」する学習環境を作り出していくことは十分に可能であると私たちは考えている。「自由」という言葉は時に誤解を生むが、ここでいう「自由」とは、「子どもが主体的に、自主的に」という意味で子どもの側から見た「自由」、また「選択」とは、自分の責任で様々な背景を考慮して「選択」する、という意味での「選択」であると考えている。この「自由選択」で大切な考え方は、子どもの側の視点から学習を進めそれを教師が支えていくということである。

(2)「体験」

では、「体験」をキーコンセプトとした教育環境はどのような子どもの育ちを促すのだろうか。

年少児にとっては、周囲の環境とかがかわることが学習の第一歩であるため、当然ながら「体験」が重要視される。自ら「体験」することによって心が動き、表現意欲へとつながっていく。表現意欲をもつことによって表現活動がより促されることになり、その「体験」が表現活動を通じて他者に伝わっていく。

この表現活動が次第に言語交流となっていく。言語交流の形成で重要なのは、「自分の言葉で語って考える」ことによって、他者と情報を共有する、他者の情報も「自分事」として取り入れることによって「知」が得られる、ということである。大人の言葉である辞書や本の言葉をそのまま使うのではなく、いかに理解し「自分の言葉」にしていくのか、そこで大切になってくるのが「体験」である。「体験」を語る、ということは、そこに自己の「知」が集結する。自己の「知」を「自分の言葉」で語ることにより、他者にとって情報が理解しやすく共有しやすい状況が生まれる。「体験」とは、自己の「知」につながると同時に、他者の「知」ともつながりやすくする学習リソースなのである。学習者が「体験」によって「探索—観察—表現」したことについて言語情報として他者に伝えるということは、他者の「探索—観察—表現」も促し、それによって学習集団が高められていく。

当然、全ての「知」において「体験」することは不可能であるが、子どもの実態に応じて、少なくとも他者から得る情報としての「知」を共有し、「自分事」として捉え、自己の「知」を再構成するためには「体験」は欠かせない要素であると考えている。

こうした考え方を幼・小・中等で一貫して基にし、幼稚園では「自由選択活動」及び「みんなへのおしらせ」、小学校では「朝の会」・「自由研究」を軸とした活動、中等教育学校では「総合学習」及び「特別活動」を中心として新領域カリキュラムを展開している。 (松田)

4. 幼・小・中等 異校種間連携活動

本研究にあたって、私たちは校種間の連携活動として様々な実践に取り組んできた。実施にあたっては、園児・児童・生徒が交流していればよいとするのではなく、それぞれの活動に意義が見出せるように取り組むまいと考えた。そのため、子どもたちの交流の有無にかかわらず、各校種の教員がかかわって行う活動を連携活動と捉え、子どもたちの学びの協同性や、異校種の教師による子ども理解の深化、「独創的で『ねばり強い』思考能力の育成」などを念頭に組み組んで行きたいと考えた。初年度は、まず、異校種の交流活動に取り組むと同時に各種の基礎研究を立ち上げることから始めることにした。

初年度に始めた交流活動としては、「かがくのひろば」（幼一中等教育交流活動・小一中等教育交流活動）、「はてな？の広場」（幼一小交流活動（二年度以降は「なかよしひろば」））、「おたずね広場」（小一中等教育交流活動）が挙げられる。この他にも幼稚園児と小学生が一緒にお弁当を食べたり、小学校のなかよし集会に幼稚園児が参加したり、1年生と幼稚園児が一緒にどんぐり拾いに出かけたりと、機会を捉えていろいろな交流活動に取り組むように努めた。

また、基礎研究としては、事物にかかわる認識調査として『『空気鉄砲』を素材にした研究』や「言語報告の事例研究」、幼一小一中等と当附属に在学している児童生徒を抽出しての「15年間の育ちを見通す―抽出児童・生徒の記録より」の研究、附属幼稚園・小学校での学びが「独創的で『ねばり強い』思考能力の育成」に寄与しているかどうかを見極めるための「学習スタイルについてのアンケート」による研究などを始めた。

二年度以降は、運営指導委員会での指導に基づき、各種の連携活動が単発の取り組みで終わらないようにすることを念頭に、引き続き初年度の取り組みを深化継続することに努めた。

具体的には、初年度に取り組んだ「はてな？の広場」が一回限りの活動であったのを、二年度以降は一ヶ月前後の期間をかけて取り組むようにした。

「かがくのひろば」や「おたずね広場」は、三年間の継続の中で研究を深めるため、対象学年を統一して取り組むことにした他、「おたずね広場」については、初年度…中等教育学校の発表会に小学生が参加・二年度…中等教育学校生徒が小学校に出かけて発表・三年度…小学生の発表に中等教育学校生徒が質問と、様々な角度からの検討が可能になるよう取り組んだ。

事物にかかわる認識調査は、「空気鉄砲」を素材としたものに加え「ことばさがし」を素材とした調査も加えた他、事物認識の変容の過渡期にあると思われる小学校3年生での調査も加えて取り組んだ。また、小学校教師の幼稚園児への理解を深めることも鑑み、5歳児の認識調査を社会的生活、言語的生活、自然的生活、科学的生活、数理的生活、体育的生活、音楽的生活、造形的生活の各分野で順次行った。さらに、これらの認識調査の考察を経て、小学校入学当初の児童の認識調査を社会的生活、自然的生活、科学的生活・造形的生活・言語的生活・数理的生活の分野で実施した。

この他の各種の連携活動や基礎研究は、三年間の継続の中で研究が深まるよう取り組みを続けてきた。

三年間の主な取り組み

初年度

- 事物にかかわる認識調査「空気鉄砲」を素材として
(5歳児・小2・小4・中等2で実施)
- 事物にかかわる認識調査 言語報告の事例分析
- 15年間の育ちを見通す — 抽出児童・生徒の記録より
学習スタイルについてのアンケート
- 「はてな?のひろば」の実践～「かがくのひろば」の取り組み
- 「はてな?のひろば」の実践～幼小交流「なかよしひろば」の取り組み(秋の虫探し)
- 総合学習発表会「おたずね広場」の取り組み
(中等教育学校の「総合」の発表会に小学生が参加)

二年次

- 事物にかかわる認識調査 5歳児の認識調査
(社会的な生活・言語的生活・自然的生活・科学的生活・数理的生活の分野で実施)
- 事物にかかわる認識調査 「ことばさがし」の取り組み
(5歳児・小2・小4・中等2で実施)
- 学習スタイルについてのアンケート
- 評価研究
- 15年間の育ちを見通す
- 「かがくのひろば」の取り組み
- 「なかよしひろば」の取り組み
- 「おたずね広場」の取り組み
(中等教育学校の生徒が、小学校で「総合」の学習成果を発表)

三年次

- 「かがくのひろば」の取り組み
- 「なかよしひろば」の取り組み
- 「おたずね広場」の取り組み
(小学生の「自由研究」発表に、中等教育学校生徒が「おたずね」)
- 15年の育ちを見通す
- 中等6年「日本史」の事例研究
- 事物認識の質を汲み取る…「空気鉄砲」の取り組み
(小3で実施)
- 事物認識の質を汲み取る…「ことばさがし」の取り組み
(小3で実施)
- 事物にかかわる認識調査 5歳児の認識調査
(音楽的生活)
- 事物にかかわる認識調査 5歳児の認識を踏まえて小学校入学当初の取り組み
(社会的な生活・自然的生活・科学的生活・造形的生活・言語的生活・数理的生活の分野で実施)
- 学習スタイルについてのアンケート

(阪本)

5. 幼・小・中等連携カリキュラムの実際

独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程 —〈モノ〉と〈コト〉の探究活動領域内容—

校種	新設活動名	教育目標	活動の定義
幼稚園	「もの好き」	園児が眼前の〈モノ〉に興味を抱くところから、教師の看とりと環境構成によって〈モノ〉への旺盛な好奇心に基づく自発的な探索活動を促し、徹底的に〈モノ〉を触り観て関わる習慣の形成へと導く。	「モノを感じる」 —言語化以前の身体知の蓄積— 子どもたちが自らの体験を通して様々な〈モノ〉を「収集」したり、「いっぱいいる」「いっぱいある」ことを知ったりする位相。
幼小接続期 小学校	「もの発見」	〈モノ〉についての報告と表現活動において、教師の問いかけへの応答的活動から自主的活動への転換を促す。さらに〈モノ〉を介して他児とやりとりを形成し協同的に〈モノ〉に関わるようにする。	「モノに気づく」 —〈モノ〉についての報告 —〈モノ〉を介しての他者とのやりとり —〈モノ〉に探究価値を見出す ・もの好きにおいて「収集」を経験した後、いろいろな〈モノ〉があることを知った上で「分類」したり差異を知ったりする位相。 ・工程など、〈モノ〉を触るだけではわからないものについて学習したりする位相。
小中等接続期 中等教育学校	「もの探究」 「デキゴト論究」	現前の出来事や日常的な出来事に対する「探る—観る—表す」活動から、自然現象や歴史的現象など時間的空間的広がりや構造を有する出来事や現象に対する「探る—観る—表す」活動へと拡張し、深化させる。 また、「もの探究」と「デキゴト論究」のいずれにも集約される〈モノ〉と〈コト〉の融合活動についても取り組んでいく。	「モノでコトに気づく」 ・実験的なもの、科学的なもの、仮説の前提となる「予測」を立て、「試行」したりするところから、中等段階になると仮説を立てるようになっていく位相。 ・これまで結びつけなかったような関連性に気づき、別分野とのリンクが増加したり、視点を変えたり構造的に考えたりするようになる位相。 ・直接見たものではない内容、「デキゴト」についての言及を行うようになる位相。 「事実を関連づける」 「事実を確かめ合う」 ・歴史的なものや「関係」について考察したり、出来事の意味を考えたりするようになる位相。 ・「何が言えるのか?」「私達はどうか考えるのか」などと、自分自身とつなぎ合わせて「自分事」として問題を捉えられるようになる位相。

教 育 方 法		
コアとなる活動	異年齢活動	
	校種内連携	校種間連携
<p>「自由選択活動」 豊かな園環境（遊具、用具、教材、自然物など）を活かして教師が環境構成を工夫し、子どもが自由に活動を選択できる時間を設ける。</p> <p>「みんなへのおしらせ」 間食前の一時や全体活動、降園前の一時に、学級全体で今日の活動を振り返ったり、自分の活動したことや思ったこと、作ったものなどお知らせしたいことを教師や友達に知らせたり紹介したりする時間を設ける。</p>	○ なかよしクラブ	○ かがくのひろば（幼～中等連携活動） ○ なかよしひろば（幼～小連携活動）
<p>「自由研究」（まとまりのある探究活動） 子どもが興味を持って研究を重ね、知識を広げたり興味を深めたりして、探究力を培う学習</p> <p>【独自学習】長期休みに自由研究をする。 【相互学習】休み明けには、発表の時間を持つ。 【独自学習】調べ直しをする。 * 学級で追究する学習に発展する場合もある。</p> <p><「自由研究」を支える活動> 「朝の会」（日々の気づきの発表） 見つけたことや気づいたことを話す場。 （元気しらべ、日記発表、調べ直しの発表） 「日記」（一日の気づきやふり返りと明日へのめあて） 一日の学習生活をふり返り、文章で表現する。友達の自由研究発表から学んだことを記すこともある。</p>	○ なかよし集会（低学年・高学年）	○ かがくのひろば（小～中等連携活動） ○ おたずねひろば（小～中等連携活動）
<p>「総合学習」</p> <p>○ 1・2年 「探求」…フィールドワークを中心に据えたりサーチ学習の基礎になる能力、発表の基礎を身につけさせる。（集団・体験） ○ 3・4年 「環境学」「世界学」…フィールドワークを学習の中心とし、環境や国際理解をテーマに課題解決能力の育成をねらいとする。（集団・個人・体験・知識） ○ 5・6年 「テーマ研究」…自由選択科目。生徒個人の興味関心の強い分野においてこれまでの総合学習で習得した能力をより深めさせる。（個人・知識）</p> <p>各教科との往還 「総合学習」は教科との往還において位置づけられ、教科学習で獲得された知識は総合で生かされ、総合で身につけられたリテラシーは教科学習にも反映される。 例…社会科・国語科における「生徒討論」「発表」を中心にした授業展開 理科・数学科における、自分たちで発見する課題学習、自分たちで創造する実験 など</p>	○ ○ ○ 「学園祭」 SSH その他 「修学旅行」の企画、国際交流プログラムの取り組みなど	○ かがくのひろば（小～中等連携活動） ○ おたずねひろば（小～中等連携活動）

《様相表》

校種	新設活動名	教育実践化の視点
幼稚園	「もの好き」	<p>○身近な環境にある眼前の実在物との直接接触や直接観察を通して、〈モノ〉の質感を味わい〈モノ〉への興味を養うとともに身体知を蓄積する。</p> <p>○〈モノ〉の能動的探索経験を通して、〈モノ〉の機能や使い方に気づく。</p> <p>○見通しをもって〈モノ〉と関わり、必要に応じて教師や他児などに適切な援助要請を行うとともに、因果的な関わりなど〈モノ〉との関わり方の工夫を試行する。</p> <p>○他児や教師との関わりの中で、言語報告や遊びを通して〈モノ〉の質感を他者と共有することを試みる。</p> <p>○一対一から、一対多の対話として言語報告を行い、表現方法の拡張を試みる。</p> <p>○言語表現においては、体験したことをことばで表現する過程を通して、知識を明確化する。</p> <p>5歳児から小学校低学年にかけては、〈モノ〉についての事実報告と、自分の感想や意見などの心情表現との分化をはかる。</p> <p>○語彙力と言語運用能力の発達に先立つ表現方法として、さらには表現方法の拡張として、発達に応じた「ものづくり」を行う。</p> <p>様々な素材を用いたものづくりによって、以前に体験した〈モノ〉の再発見と素材の再発見を行う。</p> <p>また、見ることと手作業の調整において集中力と持続力の伴うイメージの実現を図る。</p> <p>ものづくり過程での言語表現や相互作用を通して、新たな探索と観察を可能にする。</p> <p>○ものづくりにおいては、他児との共通の目的や挑戦的な課題を創り出し、協力工夫して解決していく協同的な活動を行うようにする。</p> <p>○園や学校は家庭と連携して子どもの活動を支えられるよう、保護者の理解を啓発する。</p>
幼小接続期		<p>◆幼稚園から小学校への移行期の留意点</p> <p>子どもが新たな学校生活の流れや学習スタイルを獲得しやすいように、「もの好き」活動における「みんなへのおしらせ」を「もの発見」段階においても導入する。異なる環境においてもそれまでと同一の活動を行うことにより、十分に子どもが環境そのものに適応できるようにする。</p>
小学校	「もの発見」	<p>学習者を育てる</p> <p>○〈モノ〉を探究の対象として捉えるとともに、〈モノ〉に探究価値をみいだすことができるようにする。</p> <p>○〈モノ〉を探究する過程で、分類・比較・関連付けたりして、自分なりの考えをつくることができるようにする。</p> <p>■発表者を育てる</p> <p>○生活の中から事物・事象を見つけ、教室に持ち込む（話し合う）ことで、そこから工夫や追究へ目が向き、やがては自由研究に取り組むことができるようにする。</p> <p>○進んで身の回りの生活から追究したい物を見つけ、追究が楽しいと感じられる学習生活がつくれるようにする。</p> <p>○〈モノ〉の収集・分類・関連付けを試み、持続的な探究が可能となる独自のテーマを設定できるようにする。</p> <p>○「おたずね」を意識して発表物を準備し、「よさや工夫」を取り入れて発表するなど、発表の質が高まるようにする。</p> <p>■聞き手を育てる</p> <p>○発表者のよさを見つけることを意識して聴き、話し合いの質が高まるようにする。</p>
小中等接続期	「もの探究」	<p><もの探究></p> <p>学習者を育てる</p> <p>○小学校中学年において、〈コト〉（出来事や事象）についての「探る－観る－表す」活動に関心を持てるようにする。</p> <p>○小学校高学年から中等教育学校にかけては、〈モノ〉から〈コト〉への拡張過程として、観察可能な事象から社会のしくみなど抽象度の高い事象への移行、直接観察可能な自然現象から不可視的な科学事象への移行ができるようにする。</p> <p>○小学5～6年あたりから、〈モノ〉事象と〈コト〉事象の融合された視点が生まれるようにする。</p> <p>○客観的な思考の深まりに伴って、価値判断ができるようにする。</p> <p>■発表者を育てる</p> <p>○「探る－観る－表す」過程を積み重ねるなかで、新たな問いを見つけたり追究を深めたりすることができるようにする。</p> <p>○〈モノ〉についての事実と、自分の考えや心情記述との区別を図り、構造化された表現ができるようにする。</p> <p>■聞き手を育てる</p> <p>○互いの考えや思いを共有し、集団思考を通して、関連付け・補足・発展ができるようにする。</p>
中等教育学校	「デキゴト論究」	<p>◆小学校から中等教育学校の移行期留意点</p> <p>フィールドワークを中心に据えたリサーチ学習の基礎となる能力、発表の基礎を身につけさせる。「学び方を学ぶ」観点から「見る・観る」「聞く・聴く」「触れる・体験する」「調べる・伝える」能力の育成を目指す。</p> <p><デキゴト論究></p> <p>○出来事や事象に関する徹底的で多視点的な情報収集を行わせる。収集した情報やデータを読み解き、分類や分析を行い、関連づけを図り、事実として記述可能なことから出来事や事象を理解させる。</p> <p>○社会的な現象や出来事は、立場によって「事実」の認識が異なることを理解するとともに、記述の仕方や情報提示の仕方によって「事実」は操作可能であることに気づかせる。</p> <p>○種々の事象報告表現に関わり、報告文の読解や状況表現活動、事象表現活動、客観表現活動を重視する。</p> <p>○自然現象や科学的な現象については、継続的な自主的テーマをもち、観察、分類、仮説構成（帰納と演繹）、予測（演繹）、検証、報告という長期間の活動を促す。</p> <p>○描画や言語表現に加えて、現象の図式、数式による形式性と論理性的の高い表現の導入を試みる。</p>

評 価	
基本方針	観 点
<p>教師が子どもの成長や現状を看とることが評価の中心となる。</p> <p>複数の教師が短期・長期に看とった内容を記録・交流し合う。</p> <p>総合的に子どもの成長を援助するための評価である。</p>	<p>○〈モノ〉や〈コト〉との関わりの評価</p> <p>■〈一探る一観る一〉行為とそれらの連関を育てる評価</p> <p>環境に対する探索活動・〈モノ〉発見への評価</p> <p>興味・関心の対象の把握と興味・関心をもつこと自体への評価</p> <p>持続的・継続的観察への評価</p> <p>〈モノ〉の全体から部分への観点の移動や統合の評価</p> <p>〈モノ〉の材質や構造や仕組みへの着目の評価 ・ 五感の駆使と五感の分離への評価</p> <p>→質への着目、様々な観点での差異、類似性、共通性、同質性への着目</p> <p>→比較・分類・加算行為→量への着目、大小関係への着目、順序づけ行動</p> <p>〈モノ〉の変化(〈コト〉)、有用性、道具性の発見・利用の評価</p> <p>〈コト〉における変化、順序への気づきと理解への評価</p> <p>〈コト〉の個別性と共通性への気づきの評価→イベント、時間区分、曜日、月、日、季節、年の理解と活用</p> <p>■〈一表す一〉行為とその目的化とさらなる探索を育てる評価</p> <p>何かを他者に表現・報告しようとしていること自体への評価→感情・好み→体験・気持ち→〈モノ〉 〈コト〉→考えの表現</p> <p>多くの友だちの前で表現・報告しようとしていること自体への評価</p> <p>他者の発言を聞くこと・応答的反応の評価 →「おたずね」</p> <p>(上記〈探る一観る一〉の各事項の表現領域への移行の評価)</p>
<p>教師からの評価・「おたずね」による子どもどうしの評価・「めあてと振り返り」による自己評価が中心である。</p> <p>それぞれの観点で評定するのではなく、良さを認め褒め、伸ばすことを中心として、子どもの人間性を育成しようとする評価である。</p>	<p>学習者を育てる評価</p> <p>○新しい知識の獲得への評価</p> <p>○集団思考を通しての評価</p> <p>・直接経験的思考への評価→間接経験的思考への評価</p> <p>・感性的な見方への評価→理性的認識への評価</p> <p>○価値意識の高まりや価値判断能力への評価 ○追究への工夫や努力に対することへの評価</p> <p>■発表者を育てる評価</p> <p>○プレゼンテーション力</p> <p>声の大きさ 「おたずね」への受け答え</p> <p>読み上げる→メモを見ながら説明→資料(図表など)活用や実演を交えて説明など</p> <p>○着眼</p> <p>生活の中からの着眼・これまでの追究、友だちの発表、学習内容などに関連・継続・発展する着眼</p> <p>○工夫</p> <p>追究の持続や深まり・追究の方法の工夫・プレゼンテーション上の工夫など</p> <p>○論理性</p> <p>問いに対する予測と準備・真の問いを見つける</p> <p>発表内容の要旨の捉え、発表内容の構成など</p> <p>■聞き手を育てる評価</p> <p>関連づけたり発展させたりする「おたずね」や意見</p> <p>良さや新たな視点を引き出す「おたずね」や意見</p> <p>理解を深めたり補足したりする「おたずね」や意見</p> <p>これらのより良い「おたずね」に対する姿勢</p> <p>「おたずね」を核に広がる討論の中身</p>
<p>教師は、生徒が、社会とのつながりの中で自己を客観視できる成長段階にあることを考慮した評価を企画する。</p> <p>教師と生徒は、レポート、発表などを材料に、自己評価、相互評価、教師による評価を総合し、生徒の現状で身につけている力についての認識を共有する。生徒がさらに力を伸ばしていけるよう支援する評価である。</p>	<p>■経験事象における探求、課題発見、情報収集、報告、討論等の自律的活動形成とそれらの共同化に向けての評価</p> <p>・学校や日常での学びや経験に対して即時座席の視点を脱してメタ認知的に観ること(→自身を取り巻く状況の分析、課題発見)</p> <p>・課題発見、情報収集、討論において、多様な意見ややり方を発見または案出できること(それぞれの主張をもち表現できること)</p> <p>・多様な意見ややり方において対等な対話(討論)ができること</p> <p>・共同的な認識を形成するために、探索、情報収集、思考、表現を行い、それらにおいて協働し、論拠と議論を共有化できること</p> <p>■経験を超えた事象への探求、課題発見、情報収集、報告、討論等の自律的共同活動形成に向けての評価、そして、それらの活動を環境、世界、歴史という時間的空間的広がりや多重性に位置づけ社会的に共同化することに向けての評価</p> <p>・学校や日常での学びから、それらが位置づく時間的空間的に拡張されたグローバルな課題や歴史的課題への関心と理解、事象の時間的空間的構造への理解</p> <p>・それらの課題における自律的活動(所属集団内での課題発見、情報収集、討論、多様な意見ややり方の発見や案出、対話、共同的な認識形成)</p> <p>・社会的、文化的、歴史的集団間で異なる多様な意見ややり方の発見</p> <p>・自らの所属する集団での見方・考え方・論拠(「事実」)の相対化</p> <p>・通文化的な形式的事象構造への意識、形式的表現様式の可能性と限界への意識、論理への信頼と論理の限界への意識</p>