

Nara Women's University

文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書

平成27年度 第1年次

幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2018-11-07 キーワード (Ja): 異年齢, 協働, 資質・能力, 生活, 探究, 幼小接続 キーワード (En): 作成者: 国立大学法人奈良女子大学附属小学校, 国立大学法人奈良女子大学附属幼稚園 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/5137

文部科学省研究開発学校

研究開発実施報告書

(平成27年度 第1年次)

研究開発課題

幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発

平成28年3月

国立大学法人奈良女子大学附属小学校

〒631-0024 奈良市百楽園1丁目7-28 TEL 0742-45-4455

国立大学法人奈良女子大学附属幼稚園

〒631-0036 奈良市学園北1丁目16-14 TEL 0742-45-7261

文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告書

(平成27年度 第1年次)

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第55条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。

したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものでないことに留意してお読みください。

目 次

はじめに	附属小学校校長 成瀬 九美	1
平成27年度 研究開発実施報告書（要約）.....		2
別紙1 奈良女子大学附属小学校 教育課程表（平成27年度）		12
別紙2 学校等の概要		13
I 研究開発の概要		14
II 研究開発の経緯		17
III 研究開発の内容		
1 幼児・児童の実態と「生活学習力」の育ち		18
2 「生活学習力」を育成するための実践 - 「なかよし探究」 -		
（1）初等教育前期（幼3～4歳期）の取り組み		22
（2）初等教育中期（幼5歳期・小1～2年）の取り組み		27
（3）初等教育後期（小3～6年）の取り組み		33
IV 実施の効果		
1 実践の効果		40
2 実践の評価		45
V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向		46

はじめに

国立大学法人奈良女子大学には、附属幼稚園、附属小学校、附属中等教育学校の3つの附属学校があります。これらの校園は学長のリーダーシップのもと、附属学校部として統括され、教育システム研究開発センターと連携しながら、組織的かつ体系的に、幼児・初等・中等教育における先導的な実践・研究を推進しています。平成18年度からの3年間、3校園は一体となって、文部科学省より『幼・小・中等15年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の開発』の課題で研究開発学校の指定を受けました。

この研究の発展として、附属幼稚園と附属小学校では、平成21年度からの3年間、『幼小一貫教育において「読解と表現をくつなぐ」論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発』の課題で研究開発学校の指定を受けました。附属幼稚園では、幼児の主体性・個性を重視する教育によって、幼児教育の先導的使命を担うことを、また、附属小学校では、子どもたちが自律的に学ぶ「学習法」の伝統を生かした実践的教育を行い、初等教育の改善に指導的役割を果たすことを目指しており、両校園は子ども主体の保育や学習を息長く実践しています。平成24年度からは初等教育中期課程（5歳・1年・2年）に異学年交流活動「なかよしひろば」の取り組みを開始し、異校種間の接続教育や一貫教育に焦点をあてた研究を継続してきましたが、このたび、『幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発』の課題に沿って、平成27年度からの4年間、研究開発を行うこととなりました。

本課題は、「生活学習力」というキーワードとし、「生活学習力」の育成に関して、5つの仮説を設定し、「生活学習力」育成の系統性や構造的なあり方を追究していきます。「生活学習力」の深化、発展する過程を明らかにすることにより、幼小一貫した教育課程の編成を目指していきます。具体的には、生活することと学ぶことが近接している初等教育に、「なかよしタイム」（幼3～5歳）、「なかよしひろば」（初等教育中期）、「なかよしラボ」（初等教育後期）という3つの異年齢活動を取り入れることによって、異年齢の子ども同士が協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる環境を整えます。そして、その環境の中に現れる子どもそれぞれのものごとに対する追究の仕方が異年齢の相互学習で刺激を受けながら時間をかけ積み重ね、多様な能力や個性的な才能として定着することを予想しています。

本報告書は平成27年度の研究成果をまとめたものです。運営指導委員の先生方や関係者の皆さまには、お忙しい中、委員会や公開研究会などさまざまな形でご指導・ご助言をいただきました。研究開発の初年度を無事に終えることができましたことに厚く御礼を申し上げます。

本課題が異校種間の接続教育・一貫教育に関する先導的な実践・研究となりますように、2年目に向けて教職員一同、より一層努力して参ります。私たちの研究開発にご関心をお寄せいただき、今後とも本研究にご支援をいただきますようお願い申し上げます。

奈良女子大学附属小学校 校長

成瀬 九美

平成27年度研究開発実施報告書（要約）

1 研究開発課題

幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発

2 研究の概要

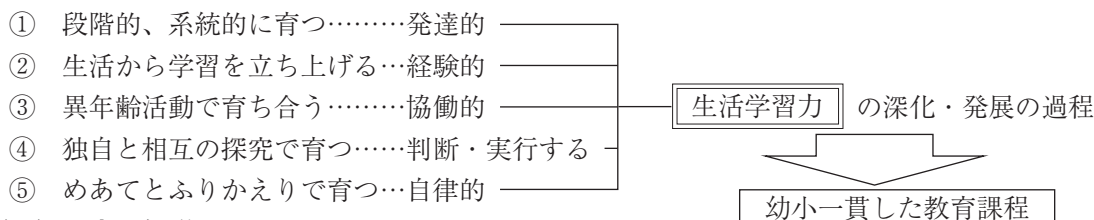
子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1）異年齢活動を積極的に導入し、2）個と協働の探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3）子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学習の「場」を構成し、4）「めあて」と「ふりかえり」を恒常的に行い、学びの自覚化を促し、自律的な「生活学習力」を育成する。④「生活学習力」について、量的質的变化に着目する評価方法を開発する。

3 研究の目的と仮説等

（1）研究の目的

本研究では、幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発を目的とする。

「生活学習力」の育成に関して、次の5つの仮説を設定し、「生活学習力」育成の系統性や構造的なあり方を追究する。「生活学習力」の深化、発展する過程を明らかにすることにより、幼小一貫した教育課程の編成を目指す。



（2）研究の仮説

仮説1 【学びと発達】

子どもの発達をふまえ、生活と対象との関係の質的变化を初等教育前期（幼3～4歳期）、中期（幼5歳期・小1～2年）、後期（小3～6年）の3期で捉えることによって、段階的、系統的に生活学習力を育てることができる。

仮説2 【生活と学習の往還】

生活から学びを立ち上げる環境をつくることによって、経験に根ざした問いをもち自ら解決するとともに、その学びを生活の中で見直し活かすことで、生活学習力を育てる生活経験カリキュラムを構成することができる。

仮説3 【学び文化の醸成】

異年齢活動環境を構成することによって、学び文化を醸成し、社会的責任と役割を伴う協働的な生活学習力を育てることができる。

仮説4 【学習の「場」の構成】

子どもの発達の質的变化に応じて「独自の探究」と「相互の探究」の往還が可能になる学習の「場」を構成することによって、判断・実行する生活学習力を育てることができる。

仮説5【学びの自覚化】

活動における「めあて」や「ふりかえり」の質を高めることによって、子どもの自律的な生活学習力を育てることができる。

(3) 教育課程の特例

- ・第1～2学年では、「国語」、「生活」、「特別活動」の一部を削減し、「なかよしひろば」の時間を設置。
- ・第3～4学年では、「国語」、「社会」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」の一部を削減し、第5～6学年では、「国語」、「社会」、「算数」、「理科」、「家庭」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」の一部を削減し、「なかよしラボ」の時間を設置。

4 研究内容

(1) 教育課程の内容

① 初等教育前期（3歳・4歳）の取り組み

A. 初等教育前期（3歳・4歳）における「生活」イメージの共有

初等教育前期では、生活経験カリキュラムを編成するにあたり、本期における「生活」とは何か、実際の子どもの姿から話し合いを重ねた。その結果、現時点では右図1～3のように捉えることとした。

従ってこの期における教師の援助では、子どもが自ら多様な体験することで身体知を蓄積し、経験的に理解することで生活を広げていく中で、心身の安定を図り自己発揮を十分にすること、こども自ら没入できる活動を創りだすことを支える環境を構成することが重要となると考える。

B. 生活経験カリキュラム－初等教育前期における「活動の履歴」－

では、子どもの多様な体験や自己発揮、それを支える教師の援助はどのようにしてカリキュラム化していくのか。今年度は試行的に「活動の履歴」を作成した。この「活動の履歴」は、現在の教育課程と、実際の子どもの姿から生まれた活動を活動後に一定期間ごとに可視化することにより、教師の無意識にもつ活動の意図やねらい、思いを言語化し自覚化することを促すと共に、子どもの心情・意欲・態度などの非認知能力の育ちや「見えない教育」と呼ばれる幼児教育で実際に行っていることを他者に伝える目的ももつ。

今年度は特に、教師がどのような意図をもって活動を支えたのか、子どもの育ちの中でも特に非認知能力と呼ばれる能力はどのように育ち、育てたいと教師は願っているのか、という点に焦点化して研究を進めた。

C. 学び文化の醸成－「なかよしタイム」－

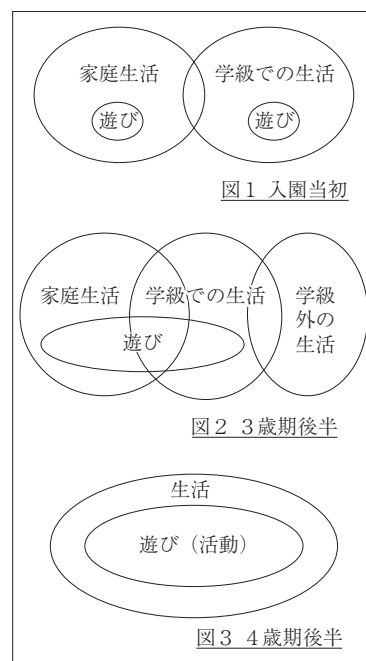
初等教育前期では、まずは自分の生活の安定ありきである。そのため、1学期には4歳児のみ5歳児との協同活動を体験し、9月より3歳児は4・5歳児との共同生活を体験する。これらを「なかよしタイム」とし、子ども達の社会生活の伝承の環境の一つとして位置付けた。

a. 「なかよしタイムⅠ」

4・5歳児で行う「なかよしタイムⅠ」では、3～4人のグループを教師が編成し、縄引きや箱積みなど同じ目的を共有するコーナー活動に取り組んだ。

b. 「なかよしタイムⅡ」

9月に3～5歳児で5人程度のグループを基本としたものを5グループ合併し、25人程度の異年齢学級で共同生活を行った。これらの活動により、子ども達は同年齢の子ども同士の生活では経験しないような活動や生活様式などに経験的に気づき、自らの生活に取り入れていくようになり、生活そのものの広がりが見られた。そこには、快も不快も含めた多様な感情体験が多く含まれることで、自らの安定した生活との往還により自律した生活と自己発揮も促すこととなった。



D. 初等教育前期における「場」の構成－「独自の探究」－

初等教育前期では、「独自の探究」を大切にし、様々な「自由選択活動」の場と「学級全体活動」の場、「みんなへのおしらせ」の場を環境として構成することにより、子ども達の多様な体験を保障している。また、教師はそこで「相互の探究」の基盤となるような子どもの経験のつなぎや集団意識の育成も心がけた。

E. 学びの自覚化につながる表現－体得と表現の循環－

自らの思いや体験を言語化することがまだ難しい時期にある初等教育前期においても、子ども達は遊びにめあてをもち、ふりかえっていることがわかった。子ども達は様々な情動体験を他者に伝えたいと言語化する他に、快の情動体験を繰り返すことによって子どもの意味ある経験へと自己を再構成するため表現している。大人から見れば無為だと思われる行動も、ちょっとしたつぶやきも、子どもの中では何かとつながり経験として蓄積されていることを理解し、自己の再構成を子ども自ら行える時間的物質的自由を保障したい。

② 初等教育中期（幼5歳・小1～2年）の取り組み

初等教育中期にあたる幼5歳・小1～2年では、「なかよし探究」の活動として「なかよしひろば」を設定して実践に取り組んだ。この「なかよしひろば」の活動は週2時間を設定し、1時間を幼5歳・小1～2年の三学年が集まって行う集会などの活動、もう1時間を学級ごとに行う準備の活動に充てることを基本とした。幼5歳・小1～2年の全幼児・児童が集まって行う「なかよしひろばの集会」は月に一回程度開催し、他の週は月組グループ星組グループに分かれて「月のひろば」「星のひろば」として活動するようにした。

【学び文化の醸成】をねらった場面として、幼5歳・小1～2年の三学年でつくる「なかよしひろばの集会」を設定した。この活動は、お世話役となる2年生が進行・放送・音楽・体操・会場・お世話などの係をつとめて集会の運営を行う。2年生が積極的に運営する姿などを見て、漠然とした憧れや目標を抱かせる。

また、「めあて」「ふりかえり」を定例化して行い【学びの自覚化】を促すとともに、常に「めあて」「ふりかえり」を考えることを習慣とすることで、学び文化の醸成をねらった。「めあて」「ふりかえり」の定例化により「自分たちの目的を意識し、達成のための手立てを工夫しようとする力」や「相手の感情を思いやりながら、自分の思いを効果的に伝えようとする力」「周りの状況を見て、どのような指示が必要かを判断する力」のような、資質・能力が育まれていくのだと考えている。

さらに、【生活と学習の往還】をねらい、栽培を中心とした活動を行った。日々の栽培活動という生活と、栽培していて出会う気付きや問題から始まる探究活動の中で【生活と学習の往還】の場面を作り出せると期待したのである。そして、栽培生活の中から出てきた問題の解決に向けて探究し、実際に活動を行う中で新たな体験や気付きを得るような【生活と学習の往還】を作り出すことができた。

しかし、このような栽培を中心とした生活の中での【生活と学習の往還】は、一番期待していた「栽培をする生活の中で出会った問題への探究」という面で、思っていたような成果が上がらなかったといえる。子どもたちが、「おいしいもち米を収穫する」ことを目指して活動する中で出会った問題は、幼5歳・小1年の子どもたちにとって、切実な問題とはならなかった。これらの問題を主体的に捉え、独自の探究や相互の探究を往還する【学習の「場」の構成】をすることは、主に2年月組の「総合的な学習」の時間に行われ、週2時間の「なかよしひろば」の枠組みの中で三学年が協働して行うことが難しかったと言える。

二学期の活動は、どの学年の子どもにも目的意識が共有できることを目指して、栽培活動から派生した創作的な活動に取り組んだ。月組グループはもち米収穫のお祭りをつくる活動、星組グループはジャンボカボチャの収穫につなげてハロウィンのパーティをつくる活動である。

ここでは、栽培活動での反省点を踏まえ、幼5歳・小1～2年の子どもたちが活動のイメージを共有できることを大切にしたい。そのため、月組グループでも星組グループでも、二学期のスタート時にまず、ハロウィンパーティやお米の収穫祭りのイメージを明確にする活動を行った。

また、小2年だけが活動をリードするのではなく、小2年がリードしながらも幼5歳・小1年が自分事として積極的に運営に参加できるような場をしくんでいくことが重要であることが見えてきた。そのことによって自然と独自の探究と相互の探究が往還する【学習の「場」の構成】が可能になるのだ。

初等中期の学びは、幼稚園のような「あそび」を主体にした活動にすべきなのか、小学校のような「学

習」を主体にした活動にすべきなのかという問題がある。しかし、本年度の取り組みを通して、この問題をいかに乗り越えるのかのヒントを得ることができた。「なかよしひろば」の活動は、子どもたちに様々な資質・能力を育むという視点で見るとべきであるということである。その資質・能力とは、例えば、「自分たちの目的を意識し、達成のための手立てを工夫しようとする力」や「相手の感情を思いやりながら、自分の思いを効果的に伝えようとする力」「周りの状況を見て、どのような指示が必要かを判断する力」のような、資質・能力であったり、「自分自身と比較しながら年少者の良さを認め、より良い自分を目指そうとする力」や、「相手がどのようにすれば喜んでくれるのかを創造する力」、「お祭り当日の状況を様々なデータ（短い時間でお祭りを実施する・一度に100人の子どもが活動する、等）から予測する力」や「(たくさんのお客さんを素早くさばく) という条件に合わせた手順を考える力」のような、資質・能力であったりする。このような子どもに育みたい資質・能力を明確にすることで、「あそび」と感じられてしまいがちな活動の捉え方も、ずいぶん変わってくるのかもしれない。次年度以降、「なかよし探究」のそれぞれの階梯に応じて、育むべき資質・能力を明確にするとともに、その評価の方法を究明していきたいと考えている。

③ 初等教育後期（小3～6年）の取り組み

「なかよしラボ」は、探究テーマが類似する異学年の子どもが集まってグループを作り、その中で知的な刺激を与え合ったり、アドバイスをし合ったりしながら長期にわたって独自の探究活動を進め、そのプロセスをまとめ、個人、グループまたは全体で発表する「なかよし探究」の集大成となる活動である。

今年度のなかよしラボの活動は、各担当教諭の専門性を生かしながら指導にあたることが出来るよう「ソーシャルラボ」「サウンドラボ」「アートラボ」「ジャパニーズラボ」「マテマチカラボ」「スポーツラボ」「ヘルスラボ」「フードラボ」「インターナショナルラボ」「サイエンスラボ」「マスマティクラボ」の11ラボを開いた。各ラボには、3年生から6年生まで各学年6～8名ずつ、計25名程度が在籍している。活動は基本として週に2時間である。

当初は、各ラボ内で6年生の人数に合わせて小グループを形成し、そのグループで研究テーマを決め、グループとして研究していくという構想を持っていた。しかし、自分の追究したい研究ができない児童も多く出てくることが考えられ、追究意欲の低下につながる恐れもあった。そこで、各自の決めたテーマについて、どのようなプロセスで追究を深めていくことが出来るかという点を重視して指導を行うこととした。よって、テーマは各自が自由に決められるようにした。これにより、子どもたちは自分のやりたい研究をすすめた。

「これでいいのか」「もっと良い方法はないか」などと問い直しながら学習や生活を行っていくことは「生活学習力」を育てる上で重要なことであると考えた。そこで、研究テーマを決めるにあたり、「そのことを研究することはあなたにとってどのような意味があるのか」ということを何度も問い直させた。

これまでの本校における子どもたちの自由研究をふりかえった時、「自由研究のための研究」や、興味のあることについて調べたことをまとめるだけに終わっている「お調べ学習」が多くみられた。これでは、知識や技能の習得にはつながっても、時間をかけて自分の生活をよりよく変えていこうとするような思考力や判断力は育たない。研究することで自分の生活がどのように変わるのか、どのような力がつくのかなどを意識した上で研究に取り組むことをねらいとした。

なかよしラボは11のグループに分かれ、そのグループ内でさらに異学年合同の小グループを形成し、その中で交流を重ね、研究を深め合った。明確なグループ分けはできていないが、上級生から下級生に対して、研究の進め方について助言する姿も見られた。また、まとめのレポート作成の過程で、下級生が上級生の書き方を参考にして書き進める姿も見られた。

一方で、「小グループ内のやり取りをより活発にするよう工夫すること」「指導教諭の見識を広げ、幅広い分野に対応できるようにすること」「なかよし集会での発表を3人しかできなかったこと」などの課題が上がった。3、4年生にとって、高学年と協同で学習をするのは初めての経験である。どのように異学年とのなかよしを深めればいいのか、また、自分の研究についても順調に進まないときはどうすればよいのかなど、不安なこともある。そんなとき、上学年のアドバイスが助けになっていることがよくわかる。その一方で、テーマの設定が生活につながっていないために役に立たないと感じる子や、調べるだけで終わってし

まったという感想をもつ子もあり、テーマのよりよい設定や、より踏み込んだ研究にするための支援が求められていることもわかる。これらは、全員が同じテーマで研究しているわけではないことから、子ども同士の交流だけでは限界があるように考える。そこで重要になるのが教師の支援である。ただ、実際には支援する教師の専門的知識の不足と、支援する児童数が多いため、十分に支援を行き届かせるのは困難であると感じた。

本年度の活動を通して、5・6年生が中心となって小グループでの学習を指揮しようとしていたことや、3・4年生がその姿により刺激を受けていたことがうかがえた。また、個人研究を重視したためにテーマは多岐にわたっており、小グループ内での学習は難しいものであったと予想されたが、それでも互いのアドバイスによって研究が深化した様子も見られた。

各リーダーのグループをまとめる能力や意欲の差はもちろんあるわけだが、違う研究テーマを持った異学年の児童が集う中で、様々な文化の継承が行われるということがこの1年の活動を通して見えてきた。

今年度は9月に、各ラボ内で、個人の研究について中間交流会を行った。これにより、自分の所属するラボでは個々がどのような研究をしているのかはわかるのだが、他のラボの様子は全く分からない。そこで、個々が夏休みまでの研究を模造紙1枚にまとめ、各学級に掲示をし、全体で見合うことのできる時間を設定した。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次	(1)「生活学習力」の育ちの系統性や構造を研究し、幼小一貫した教育課程を編成するための準備を行う。 ・初等教育前期（幼3～4歳）、初等教育中期（幼5歳・小1～2年）、初等教育後期（小3～6年）における「生活学習力」の育ちを明らかにするため、発達段階に応じて生活から活動や学びを立ち上げる環境を整える。 ・初等教育前期・幼5歳児において「生活学習力」の育ちを明らかにするため、「活動の履歴」を作成し、非認知能力の育ちやそれを支える活動について言語化する。 ・初等教育中期の生活経験カリキュラム開発のために、「やってみる」探究活動、「さんぽ」などの探索的な活動、「つくってみる」創作的な活動などを試行する。 ・初等教育中期において、自覚的な学びを促す遊びや活動や環境などを開発し、子どもが自分なりのめあてをもつ機会を設ける。 ・学習の場として「独自の探究」と「相互の探究」を構成し、子どもの学びや思考の質的变化と、判断・実行する「生活学習力」の関係を探る。 (2)「なかよし探究」の時間を試行し、課題設定や協働的活動の在り方について具体的な子どもの姿から検討する。 (3)「なかよし探究」や同年齢集団における具体的な子どもの姿から「生活学習力」の評価方法を検討する。

(3) 評価に関する取組

	評価方法等
第1年次	○「生活学習力」の育ちにかかわる実態調査を行う。 実施時期：6月、次年2月 対象学年：全学年（幼3歳児～小6年生） ・「生活学習力」にはどのような発達の特徴があるか、初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期の三つの段階で捉える。 ○初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期における活動場面での評価、長期時系列に見た成長過程の評価を行う ・同年齢集団及び異年齢集団での活動（「なかよし探究」）における、子どもの探究の

過程や成果を分析する。

- 実践事例を集積し、分析、検討し、「生活学習力」の評価方法を開発する手立てとする。
- 保護者－子ども－教師が評価を共有するために、懇談会や発表会、ポスターセッションなどによる相互評価の方法を開発・検討する。

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

① 幼児・児童への効果

A. 初等教育前期（3歳・4歳）「なかよしタイム」の効果

【異なる立場を経験し、自分の番を待つことに肯定的になったR子】

R子は、昨年のなかよしタイムは楽しそうに過ごしており、教えてもらった遊びやグループの友達と一緒にしたことを、普段の遊びに取り入れていた子どもである。しかし、今年、なかよしタイムが始まった頃には、R子は一輪車に乗ることに夢中になっており、学級全体活動もしたくない、ただ一輪車に乗っていたという様子であった。

R子のなかよしタイム のアンケートより（原文ママ） 10月22日（水）

（どんなことをしたか）

・みんなわかれて遊んだの…一輪車ちょっとだけしたの。で、少ししたらSちゃん（年少児）が音楽コーナーに行きたがってたからゆずったげた。

（困ったこと）

・少しだけ困ったの、少しだけ…どうしても一輪車したかったから困った。S先生（担任）の「かめぐみ」さんがよかった。悲しくなったらいいし…いつもの教室だし、一輪車も見えてすぐできるから。

通常保育でのエピソードより

11月4日（水）

R子は朝から一輪車の練習をしていた。しかし、この日はいつも一緒に一輪車に乗っている友達が欠席だったため、しばらくすると練習をやめて担任のところに来た。

R子が「一輪車、一人じゃつまらん。」と言って担任を誘いに来たので、担任が「そうなの。今日お友達お休みだもんね。先生はね、Mちゃんと、にんじゃごっこをしようって言って、しゅりけんを折っていたのよ。」と言うと、R子はしばらくぶつぶつ言っていたが、「それじゃあ、それに入ったげるから、後で一輪車やで!」「順番こね。」と言い、一緒に手裏剣を作り始めた。

年中児のR子のアンケートでは、「自分が譲った」と書いている。しかし、担当の教諭によると、年長児も年少児も一輪車に乗れないという状況で、乗れない年長児が泣いていても、年少児が独りで寂しそうにしている、R子は譲る様子を見せなかったという。担当教師がかなり丁寧に年少児や年長児の姿を伝えたが、一向に聞き入れる様子はなかった。教師があきらめて様子を見ていたところ、一輪車をしてから、自分で気持ちを切り替えて音楽コーナーに来たのだという。

グループの中で、したい遊びが分かれることはよくある。その際の子どもの選択は様々であるが、異なる立場でいろいろな友達の情動に触れることで、子どもたちは葛藤し、譲る・譲られるという経験をする。R子にとっては、この場で譲るということは、単なる人間関係的学び以上に大きなことだったようだ。この「順番こでしたいことをした。」という経験が、その後の通常保育で、自分の気持ちを少し譲って待とうという姿に、そして更なる経験の広がりにもつながったように思われる。

B. 初等教育中期（幼5歳・小1～2年）「なかよしひろば」の効果

栽培活動においては、特に夏休み中に、異年齢で同じ作物の生育を観察することによる効果が見られた。2年生から観察の方法やお世話の仕方を見て、1年生や5歳児も興味をもってカボチャの観察ができた。前回の観察時の様子と比較して、成長を確認できるようになった子もいた。1年生児童におけるその一例を以下に示す。

○7/16 「かぼちゃのおせわ」

きょうは、みずやりの とうばんじゃなかったけど、いもうとを おくりにいったので、B女ちゃん

と かぼちゃを見にいきました。2年生組のおにいさんに おしべのはなとめしべのはなを おしえてもらいました。めしべのはなは、おはなの したのほうが ふくらんでいると おしえてもらいました。じんこうじゅふんも おしえてもらって やってみました。まず おしべのはなをとって かふんをのこして はなびらをちぎって そのかふんを めしべの かふんにつけたら そのはなが かれて ふくらんでるところが かぼちゃになると しました。じんこうじゅふんをしたのが うれしかったです。(A女)

○8/18 「かぼちゃのかんさつ」

たのしい かぼちゃの かんさつにいきました。なぜたのしいかという、えをかいて イメージをじっくりかんがえられるし、このかぼちゃは、まえと どうちがうかなーと ながいじかん かんがえられるから ぼくは、たのしいです。たのしすぎて3かいも4かいも いきたくて たまりません。(C男)

1年生や5歳児は、2年生の模倣を通して学びを深め、生活への気づきを増やすことができた。

また、模倣にとどまらず、創作的な活動においては、目的意識を共有することによる効果が見られた。話し合い活動を設定することで、活動の見通しが立ち、目的意識が共有されるようになった。すると、ハロウィーンパーティーの準備の際、5歳児や1年生は自分の作りたいものを明確に意思表示するようになったり、「めあて」と「ふりかえり」をそれまでよりもしっかりと発表することが出来るようになったりした。こういった【学びの自覚化】が顕著になってくると、2年生にとっても、1年生や5歳児が自分たちの思っていた以上に、活動的で創造的な面があるということに気づくことができた。2年生児童のふりかえりを以下に示す。

○10/28 「カボチャのランタンづくりのふりかえり」

- ・うれしかったことです。いつもようちえんの子は「わからない、わからない。」と言っていたけれど、だい8回カボチャのランタン作りになると、「～がいい、～みたいにする」などと、やりたいことを言ってくれました。こっちもそのとおりにして、ようちえんの子が楽しんでくれました。(D女)
- ・だい8回ランタン作りのときでした。ようちえんのHちゃんが「かぼちゃさん、もっとこわくする。」と言い出したので、言うとおりに(カボチャの目や口の紙を切って)はりました。「べろべろべー。」と言ったので、べろをつけました。次も、「べろべろべー。」と言ったので、もうひとつべろをつけました。すると、「はなぢ!」と言ったのでびっくりしました。そしたら、べろ二つ、はなぢが出ているかぼちゃのランタンになって、ほんとにおもしろかったです。(E女)

創作的な活動においては、目的意識が共有されたことにより、年齢の垣根を越えてそれぞれの多様な発想がうまれた。それらを聞き合い、認め合いながら相手を理解するという効果も見られた。

「なかよしひろば」における異年齢交流の効果は、「なかよしひろば」とどまらず、他の活動にも繋がった。例えば、5歳児の事例では、夏休みに小学生と一緒にカボチャの水やりと観察記録を行ったその後、幼稚園で9月下旬にハツカダイコンを植え、水やりをして育てていくうちに、M児が遊びの中で紙にハツカダイコンをスケッチし、「ダイコンがおでこぐらい出ていました。」とM児の知っている言葉の中から観察したことを伝えようとしていた。小学生との栽培活動の経験から、見たことを口で伝えることが多かった5歳児が、絵に描いて知らせたり、大きさを伝える工夫をしたりしていることから、観察の視点や表現方法の広がりや学ぼう姿があった。また、ハロウィーンパーティーに向けてのお菓子の制作活動では、小学生が紙粘土に自分の水性絵の具を直接混ぜて色を付けていた。5歳児は初めての経験であったため、とても印象的で何回も楽しそうに作っていた。その経験から、年長児の制作活動で「ちとせあめ」作りをする時に、Y児から「紙粘土でちとせあめを作りたい。絵の具で色を付けたい。」という意見が出た。このように、「なかよしひろば」で経験したことを幼稚園の活動に活かして取り組むという【生活と学習の往還】から、他の学習の学びが深化されるという効果も見られた。

C. 初等教育後期(小3～6年)「なかよしラボ」の効果

異学年が集まる良さ

なかよしラボ(この児童はジャパニーズラボ所属)では、私は夏目漱石について研究しようと考えています。そんな中で、今は「坊ちゃん」を読んでいます。いよいよクライマックスというところに行

くのはもうすぐです。私は、名作「坊ちゃん」を読み、漱石の人生などともつなげていこうと思っています。(中略)

私はまだはっきりと見通しを立てていません。そこでもう一度ははっきりと入り口をはっきりさせたいので、これからの見通しを立てていこうと思います。

まず、入り口はというと、夏目漱石の人生を調べるということ。そして「坊ちゃん」を読み、そこから深めます。話をそこで一度まとめ、別の作品も読み深めます。そんな中で正岡子規や夏目漱石の人生とつなげていこうと思います。

私は、このラボを通して「読む・見る・感じる」力を高められたらよいなあと思っています。

この児童は、見通しを持って研究を進めようという意識があった。「生活学習力」というものを考える時、「計画を立てる」「見通しを持つ」ということは大切な要素だと考えている。

「夏目漱石」という人物に目を向け、その作品を読むこと自体にも意味はあるが、そこで終わるのではなく、自分の生活に生かすという視点で追究の方向を模索していた。この児童は、11月時点で次のようにこれまでのラボについてふりかえっている。

私は、夏目漱石の研究をしてきました。これまでに、漱石の人生と生きた時代について研究しました。いつもクラスみんなで国語の学習をやっているようにしていきました。私はこれまでの研究で、漱石は家庭的に様々な問題を抱えていて、しかも生きた時代は新しい文化が取り入れられて生活が変わった中で名作を創ってきたということがわかりました。そのような名作を今後も残していきたいと思いました。しかし、これをどうやって自分の力でするのかということのをこれから考えたいと思います。

ラボは、今年から取り入れられたものですが、とてもいい場だと思います。私は漱石について研究していますが、クラスでこのことを話し合うと3年間一緒に学んでいるので同じ感覚で話をしてしまいます。しかし、ラボでは3年生から6年生までの4学年が集まっているので、それぞれ違う視点で1つのことを考えることができます。私は3年生もいるので、6年生に向かって話す時よりも分かりやすく話すということを発表の時に考えました。例えば、「鎖国」という一言でも、これは6年生の教科書にしか載っていません。そのため、どのようなことなのか、何がきっかけでそうなったのかというようなことを1からすべて話しました。このようにして、自分がやっていることを何も知らない人に伝えるということで、自分をきたえることができます。3年生から集まるということにはちゃんと意味があるんだということを実感しました。

これからのラボ研究では、他の人のラボ研究ともつなげて研究していきたいと思います。私は漱石の研究をしていましたが、発表によって、他の人が漱石と共通点があるものを研究していることを知りました。そのため、「比較する」ということできるようにしていきたいと思います。つなげて考えるということ大切にしていきたいです。

この児童のふりかえりからは、「なかよしラボ」の取り組みについての良さが見えてくる。違う学級文化の交流である。この児童はいつも学級で行っている国語学習の進め方を用いて研究を進めた。そして、いつもの学級ならば、みんなが理解できることでもラボでは同じようにはいかない。別の学級では違った進め方をしているかもしれないし、違う視点を持って学習を進めようとする児童もいるからである。自分とは違った視点や切り口に出合えるのも異学年交流で行うラボの良さである。また、3年生などの下級生にはわかりやすく解説を交えながら話さないといけないことを通して、考えを伝えるときの相手への意識を高めることができている。同学年ばかり集まっている普通の学級よりも意識しなければならないのが異学年で集まる環境ならではのことである。

また、この児童が最後に述べている「比較する」や「つなげる」ということも、学級文化の交流とつながっている。この児童は、日ごろから学級での国語学習において「各場面を比較する」「言葉と言葉をつなぐ」「自分と作品をつなぐ」などの視点で学習を行っている。そのことを意識しながら、ラボでの研究にも生かそうとしている。また、別の児童の研究発表の中に、2人の作家の小説について比較した研究結果というものがあった。推理小説について、犯人の人数や職業、被害者の人数、読者に犯人がわかるのはどの時点かなど、おもしろい視点で比較研究していた。おそらくその発表からも「比較する」ということを自分の研究にも取り入れようと思ったのではないと思われる。

異学年が集まる環境では、上級生から下級生が学ぶということばかりではない。下級生から学ぶことも多

くある。また、下級生がいるからこそ普段は気づかなかったけれども、本来考えなければならぬことにも気づくことがある。

② 教師への効果

本研究開発の取り組みを通して、教師へどのような効果があったのか、初等教育前期・中期・後期の取り組みに合わせて考えてみた。

初等教育前期・中期にあたる幼児教育において、子どもの生活が重要であることは自明である。しかしその生活がどのように子ども達の中で生まれ体得され、そして確たるものになっていくのか、これまでは教師にとって感覚的な理解に過ぎなかった。本研究において、子どもの生活を丁寧に見とることにより、また異年齢活動を重ねることにより、子どもの様々な側面を知る手立てにもなった。担任教師は、異年齢学級を担当して、自らの保育を振り返る良い手立てとなった。また「ふりかえり」の資料に関しては、子どもたちの異文化を受容していく過程がわかる貴重な資料となった。また小学校における生活と学習の関係についてなど、9年間の子どもの育ちに見通しをもって子どもの育ちを支えることができるようになりつつある。

初等教育中期の取り組みを担当した教師への効果は、自分が担任する学年の子どもたちだけでなく、三つの学年の子どもたちが、どのように生活学習力へ目を向けようとしているのかという、異年齢の子どもの認識が同時にみられたことが、最大の効果だったと考えている。研究のスタート時は、三つの学年の活動をリードする2年生の担当教師が、自分の学年の子どもたちと、どのように活動を創ろうとするのかを試行錯誤して、計画を主導するように進めた。この時点での教師の意識は、担当する子どもたちの生活の中から問いを立ち上げ、いかに他の学年と共有していくかにあった。しかし、この進め方では、1年生や5歳児の子どもたちの心が沸き立つような問題意識は生まれてこなかった。上の学年が主導するのではなく、3つの学年が一緒に活動する中で問題意識が生まれるように、視点を変えていく必要を感じた。

初等教育後期の取り組みでは、子ども一人ひとりの独自の探求を深めるためのアプローチを、常に意識するようになったことが教師への効果だと言える。例えば、各ラボの子どもたちが自由にテーマを設定し追究を進めたのでは、深まりのない追究で終わってしまうことが想定される。そこで、子どもたちが設定したテーマを、どうすればその子にとって意味のある追究テーマにすることができるのかが、教師にとっての切実な問題となってきた。どのような手順でテーマを深めるのか、その子の身近な生活とテーマをどうかかわらせるのか、異年齢での交流を生かしながらテーマを深めるにはどうすればよいか等、それぞれの教師が深く考えるようになったと言える。

③保護者等への効果

幼稚園では、本研究を行うことにより、9年間の子どもの育ちを教師が保護者に丁寧に伝え、今現在の子どもにとって本当に必要な事とは何かを保護者自身に感じてもらうことを大切にしたい。その結果、目の前の子どもをしっかり見るようになった保護者が増えてきている。さらに、保護者に幼児の園生活のふりかえりについての聞き取りを協力していただいたことで、保護者自身が子どもの生活をより理解し、ふりかえる機会にもなっているようだ。

初等教育中期の保護者への効果としては、子どもたちが年少者に対する接し方を工夫する様子や、年少者から良い刺激を受けて頑張ろうとする子どもの様子を捉え、異年齢で探究活動を行うことの意義を理解してくださる方が増えてきている。

また初等教育後期では、探究テーマ設定の視点や探究の方向性を「ラボ」の活動で吟味し合ってきたことや、その結果より熱心に探究活動に取り組むようになった子どもの姿を、保護者が肯定的に捉えてくださっている。そのため、長期休業中等に、子どもの探究活動（現地調査や文献調査など）をより積極的に支えてもらうことができている。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

①研究全体について

・「生活学習力」の捉えの共有と生活経験カリキュラムの構成

実践を言語化するにあたり、目指す子どもの姿や、「生活学習力」について、今後、研究を進めていく中で系統的、構造的に見えてくるようにしたい。また、その研究の延長上に、カリキュラムの構成を進めていくようにしたい。

・WGの編成について

今年度は異年齢活動を実際に進めることを中心にWGを編成したが、来年度以降はカリキュラム委員会や評価委員会をつくり、研究を進めていくようにしたい。

・エビデンスの数値化に向けて

子どもの姿の丁寧な見とりの積み重ねと共に、エビデンスの数値化をどう示すのか、評価の研究を進めたい。

②「なかよしタイム」の問題点と今後の課題

時代が大きく変化し、大人も「生活」の意味するところを明確に捉えることが難しくなってきた。IT化、システム化が進み、経験する内容が、日々目まぐるしく変わっていく。子どもたちが生まれてから幼稚園に入園するまでのほんの短い「生活」も、多種多様となっている。人が、人として社会の中で生きていくための経験の有無も、個人によってかなり異なる。幼稚園という集団で生活を共にするにあたり、子ども一人ひとりの家庭生活の実態を園としてしっかり把握した上で、カリキュラムをどのように編成することが子ども達の育ちを支える生活の基盤を作り得るのが課題である。保護者とともに生活をどのように作っていくのか、考えていきたい。

③「なかよしひろば」の問題点と今後の課題

本年度、初等教育中期の「なかよしひろば」では、5歳・1年・2年の三学年が生活場面を共有し、そこから沸き起こる問題意識をもとに、個の探究や相互の探究を膨らませることを目指して取り組みを進めてきた。今年は、三学年が共有する生活場面として栽培活動を設定し「良い作物を育てたい」という子どもたちの情動にも働きかけながら、切実な問題意識の喚起を期待して活動を進めてきた。しかし、「良い作物を育てる」ためには、三学年全体で何が問題なのかを考えたり、具体的な解決策を決めたりする必要がある。このような時間を三学年で共有することは難しく、5歳や1年生の子どもと問題意識を共有しきれなかった。このような反省から、「ハロウィンパーティ」や「しゅうかくのおまつり」などの活動では、小グループごとに自分たちが作りたい物のイメージを共有させるようにした結果、5歳や1年生の子どもにも目的意識を生み出すことができたと考えている。しかし、いずれの場合にも、活動全体をリードする2年生が準備のための時間を多く取らなければならなかった。今後は、2年生が全体を主導する活動の他に、5歳・1年・2年の小グループの自由な活動の中で始まる探究活動にも、焦点を当てていく必要を感じている。

④「なかよしラボ」の問題点と今後の課題

今年度、初等後期の「なかよしラボ」は、「教師の専門性を生かした11のラボ編成」を行った。教師の専門性が生かされる場面も多くみられ、この点については非常に良かったといえる。一方、子どもたちの研究テーマが、どのラボに入るかによって制限されるという問題もある。人数の都合上、一つのラボには25名程度で編成されるため、必ずしも自分の興味のあることがらに沿ったラボに入れるとは限らない。

また、25名の研究を一人の教師が担当するにあたり、仮に25種類の研究テーマとなると、指導に限界があることが見えてきた。子どもたちの興味関心を優先しながらも、教師が丁寧に指導を行うことができる体制づくりを考える必要がある。

来年度に向けての具体策は、①担当教諭の人数を増やす。②研究テーマを初めから5程度に決めておいて、小グループ内で研究を深めていく、③大学や中等教育学校の先生など専門家と連携をする、④大学の研究室から学部生や院生などを派遣してもらって連携をする、などが考えられる。

また、子どもたちは、一年に一度、ラボを選ぶことができるが、同じラボにずっといることができるようにするのか、また、卒業までに4つのラボを経験する方がよいのかも、子どものアンケートを取りながら検討する必要がある。

別紙 1

奈良女子大学附属小学校 教育課程表（平成27年度）

	各教科の授業時数									道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	新設教科	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育						
第1学年	272 (-34)	—	136	—	85 (-17)	68	68	—	102	34	—	—	17 (-17)	68 (+68)	850 (0)
第2学年	280 (-35)	—	175	—	87 (-18)	70	70	—	105	35	—	—	18 (-17)	70 (+70)	910 (0)
第3学年	220 (-25)	60 (-10)	175	90	—	60	60	—	105	35	—	52 (-18)	18 (-17)	70 (+70)	945 (0)
第4学年	220 (-25)	80 (-10)	175	105	—	60	60	—	105	35	—	52 (-18)	18 (-17)	70 (+70)	980 (0)
第5学年	165 (-10)	95 (-5)	170 (-5)	100 (-5)	—	50	50	50 (-10)	90	35	35	52 (-18)	18 (-17)	70 (+70)	980 (0)
第6学年	165 (-10)	95 (-10)	170 (-5)	100 (-5)	—	50	50	50 (-5)	90	35	35	52 (-18)	18 (-17)	70 (+70)	980 (0)
計	1322 (-139)	330 (-35)	1001 (-10)	395 (-10)	172 (-35)	358	358	100 (-15)	597	209	70	208 (-72)	107 (-102)	418 (+418)	5645 (0)

学 校 等 の 概 要

1 学校名、校長名

学 校 名 ナ ラ ジョ シ ダイガク フ ソクシヨウガッコウ 奈良女子大学附属小学校 校長名 成瀬 九美

2 所在地、電話番号、FAX番号

所 在 地 奈良県奈良市百楽園1丁目7-28
 電話番号 0742-45-4455 FAX番号 0742-40-2160

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数、学級数

第1学年		第2学年		第3学年		第4学年		第5学年		第6学年		計	
児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数
70	2	69	2	66	2	68	2	74	2	74	2	421	12

4 教職員数

校長	副校長	主幹教諭	教諭	養護教諭	栄養教諭	非常勤講師	短時間勤務教諭	教務補佐	A L T	スクールカウンセラー	事務職員	司書	計
1	1	1	13	1	1	9	3	1	1	1	2	0	35

※ 校長は奈良女子大学生生活環境学部教授（併任） ※ スクールカウンセラーは幼小兼任

1 学校名、校長名

園 名 ナ ラ ジョ シ ダイガク フ ソクヨウチエン 奈良女子大学附属幼稚園 園長名 功刀 俊雄

2 所在地、電話番号、FAX番号

所 在 地 奈良県奈良市学園北1丁目16-14
 電話番号 0742-45-7261 FAX番号 0742-40-2161

3 学年・課程・学科別幼児・児童・生徒数、学級数

3歳児		4歳児		5歳児		計	
園児数	学級数	園児数	学級数	園児数	学級数	園児数	学級数
47	2	48	2	56	2	151	6

4 教職員数

園長	副園長	教諭	養護教諭	非常勤講師	短時間勤務教諭	実習助手	教務補佐	スクールカウンセラー	事務職員	司書	計
1	1	6	1	1	3	0	2	1	1	0	17

※ 園長は奈良女子大学文学部教授（併任） ※ スクールカウンセラーは幼小兼任

5 研究歴

(1) 文部科学省関係

平成18～20年度 研究開発学校指定

「幼・小・中等教育15年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の研究開発」

平成21～23年度 研究開発学校指定

「幼小一貫教育において「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発」

(2) その他

なし

I 研究開発の概要

1 研究開発課題

幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発。

2 研究の概要

子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1）異年齢活動を積極的に導入し、2）初等中期を中心に、協働的探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3）子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学習の「場」を構成し、4）「めあて」と「ふりかえり」を恒常的に行い、学びの自覚化を促し、自律的な「生活学習力」を育成する。④「生活学習力」について、量的質的变化に着目する評価方法を開発する。

3 研究の目的と仮説等

（1）研究の目的

本研究では、幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」を育成する教育課程の研究開発を目的とする。

- 1) 「生活学習力」とは、個別の探究と協働の探究を通して「生活・体験」と「活動・学習」とをつなぎ往還させることで導かれる力であり、かつ、様々な体験をする力や取り組み続ける力などの「多様な追究能力」や「個性的な才能」を導く力である。
- 2) 幼小一貫教育における生活経験カリキュラムを提案する。特に初等教育中期（5歳・1～2年）に焦点を当てる。探究的な活動や体験的な活動、創作的な活動などを通して、「生活・体験」から「活動・学習」を立ち上げるとともに、「活動・学習」から「生活・経験」を見直すことで、生活学習力を高めるカリキュラムを開発する。
- 3) 異年齢の子ども同士が協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる「なかよし探究」の時間を提案する。この「なかよし探究」は、「なかよしタイム」（幼3～5歳）、「なかよしひろば」（初等中期）、「なかよしラボ」（初等後期）と全期にわたり実施する。活動では、少人数の異年齢グループで生活にある問題に取り組む。協働的に課題を追究し解決を目指し、社会的な参加や役割の自覚化を促す。特に、初等中期の「なかよしひろば」は、幼稚園と小学校の活動と学びの文化を交流させる場であり、幼小の一貫した生活経験カリキュラムの要となる活動である。異年齢の相互学習で伝承される学びの文化は、子ども独自の探究にも活かされていくだろう。

（2）研究の仮説

「生活学習力」の育成に関して、次の5つの仮説を設定し、「生活学習力」育成の系統性や構造的なあり方を追究する。「生活学習力」の深化、発展する過程を明らかにすることにより、幼小一貫した教育課程の編成を目指す。

仮説1【学びと発達】

子どもの発達をふまえ、生活と対象との関係の質的变化を初等教育前期（幼3～4歳期）、中期（幼5歳期・小1～2年）、後期（小3～6年）の3期で捉えることによって、**段階的、系統的に生活学習力を育てることができる。**

本校園におけるこれまでの研究開発学校指定研究（平成18～20年・平成21～23年）により、子どもの思考力の質的变化は、初等教育前期（幼3～4歳）、中期（幼5歳・小1～2年）、後期（小3～6年）の3期で捉えられることが明らかになった。今回は、これまでの研究をふまえて、初等教育前期、中期、後期の3段階における生活学習力の展開と深化を検討する。

「生活学習力」

- ①**初等教育前期**においては、子ども自ら生活や活動を没入しながらつくり、得られる多様で豊富な体験を身体知や経験知として蓄積することで、生活学習力を育む。
- ②**初等教育中期**においては、自分の生活や活動に起こる体験や事象、立ち上がる情動を言語化するとともに、ふり返りや見直しなど生活や活動の構成を促す技能を高め、「おたずね」など他者との話題共有を促す言語交流を活用し、生活学習力を育む。
- ③**初等教育後期**においては、科学的思考や社会的関係性の認識に基づき、目的と意図をもって生活や活動を自ら組織化するとともに、探究の深化において体験や活動の価値づけを図り、学ぶ意欲や社会参加の意欲を引き出す生活学習力を育む。

仮説2【生活と学習の往還】

生活から学びを立ち上げる環境をつくることによって、経験に根ざした問いをもち自ら解決するとともに、その学びを生活の中で見直し活かすことで、**生活学習力を育てる生活経験カリキュラム**を構成することができる。

初等教育前期では、幼児は環境に直接働きかけ、自らの行為と環境の変化との関係を経験的に理解する。環境としては、多様な働きかけを可能にし、かつ継続してかかわれるように構成し、豊富な体験を保証する。

初等教育中期・後期では、子ども自身が知覚する生活環境は園・学校や家庭から地域や社会へと拡張していく。また、直接経験ばかりでなく、情報収集や他者の経験の伝聞などによって間接経験も得ようになる。充実した「生活・体験」に疑問や問いを発見し、活動において自ら解決を試みる。その学びの成果は生活に戻され、生活を見直し価値づけ直され活用される。生活の変化は、新たな疑問を生む。「生活・体験」と「活動・学習」とのこの循環的な作用が生活学習力を向上させる。また、子ども独自の生活や課題追究が、経験に応じた多様な追究能力を高め、個性的な才能を引き出し、後期においては生活環境の広がりとともに社会参加への意欲・関心をもたらすだろう。

仮説3【学び文化の醸成】

異年齢活動環境を構成することによって、学び文化を醸成し、社会的責任と役割を伴う**協働的な生活学習力**を育てることができる。

本研究において「なかよし探究」の時間を課程内活動として新設する。「なかよし探究」では、異年齢・異学年で編成された小集団を基本的な活動の単位として、協働的な活動を実施する。ねらいは、異年齢による学びの互惠性と、学ぶことにおける社会的責任や役割を経験するところにある。具体的には、一つには、学び合いや教え合いを経験し、学び文化を醸成・伝承させ、追究の技能を高めるとともに、探究の深化を経験する。そうした学び文化は、同年齢活動にも取り入れられ活かされることで、学校園全体の学び文化の質的向上が図られる。もう一つには、子どもなりに生活することや学ぶことの社会的責任や役割を経験する。そこには、初等前期から後期に向けて発達がある。初等教育前期から中期にかけては、グループ内での役割の果たし方や、グループ活動への責任を、葛藤や折り合いを含めて経験する。初等教育後期においては、それらに加えて、追究課題とのかかわりから、社会参加への意欲や、生活の改善に向けた提案などを行う。

階梯に応じて、次の3つの活動を編成する。

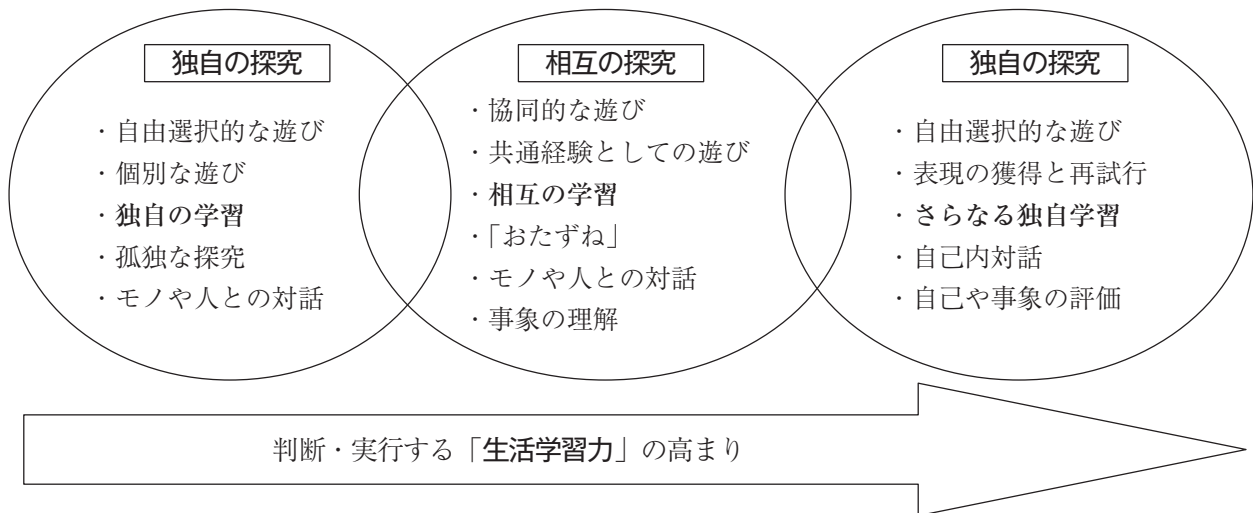
- ①**「なかよしタイム」(不定期)**：幼3～5歳による5名の小グループを単位として、自由選択活動や、共通課題に基づく全体活動を行い、「活動自体の協同形成」を経験する。
- ②**「なかよしひろば」(週2時間)**：幼5歳と小1～2年による3～4名の小グループを単位として、探索活動「さんぽ」や、協同制作などの創作的な活動、生活模倣的活動などを行い、「産出と探究の協同」を経験する。
- ③**「なかよしラボ」(週2時間)**：小3～6年による3～4名の小グループを単位として、生活の中で見つけた追究課題を各個人がもち、それぞれの研究活動を支援し合い、追究－発表－ふりかえりを恒常的にを行い、「貢献と価値共有の協働」を経験する。

仮説4【学習の「場」の構成】

子どもの発達の質的变化に応じて「独自の探究」と「相互の探究」の往還が可能になる学習の「場」を構成することによって、**判断・実行する生活学習力**を育てることができる。

本研究では、探究の深化のために、学習の「場」として、「独自の探究」の場と「相互の探究の場」を交互に、あるいは、並行して構成する。

「独自の探究」の場では、子どもは個別に自らの生活や環境を見つめ、関心や必要性のある課題や考えと向き合う。「相互の探究」の場では、自らのアイデアを仲間と交流させ、学びあう。仲間の反応から、自分一人では気づかなかった取組の良さや問題点、さらなる工夫や改善を要する点などを発見する。その後続く「独自の探究」では、「相互の探究」で得られた示唆などを個別に再検討し、活用する。つまり、「独自-相互-さらなる独自」の一連の展開は、自らの疑問を整理し考えを頭出しし（独自）、その可能性を試し（相互）、解決に向けた意思決定を行い実行する（さらなる独自）、という過程である。実際の学習の「場」の構成では、次のように、発達を見通した配慮が必要である。



仮説5【学びの自覚化】

活動における「めあて」や「ふりかえり」の質を高めることによって、子どもの**自律した生活学習力**を育てることができる。

「めあて」は、一人ひとりが学習や活動の見通しをもち、何について考えを深めるのか、明確にするものである。子どもは、めあてを口頭や文章で表現することで、各自の目標を設定し、活動を位置づけることを可能にする。めあての単位は、「この」授業といった即時の活動に向けたものと、中長期的な課題への関心や取組に関するものと両方ある。また、個人間で追究課題が異なる場合には、当初のめあては多様で多岐に渡るが、活動の進展に従い、集約、淘汰されたり、相互に関連づけられたりして、問題が焦点化される。共通課題が設定されている場合には、各自から出されるめあては、課題へのアプローチの多角性を示すこととなる。

「ふりかえり」は、どのような体験だったのか、どういう議論だったのか、何を学んだのか、この学習にはどのような意味があったのかなど、自らの体験や経験の意味や内容を確認、検討することである。子どもは活動をふりかえり、自分にとっての新たな学びや発見、仲間から提供された新たな視点などに気づいたり、それらを価値づけたりすることができる。「独自の学習」のふりかえりは、活動に対する自己評価であり、それは個人の探究を支えている。「相互の学習」のふりかえりは、集団としての探究を支えるものであり、「さらなる独自の学習」を動機づける。

実質的な「めあて」と「ふりかえり」は、学びの道筋や評価を表すものであり、子どもの学びを自覚化させる。子どもは恒常的に「めあて」と「ふりかえり」を行い、自律的に学びを組織していく。

II 研究開発の経緯

平成27年度（1年次）

月 日	研 究 の 概 要
3. 16	児童に向けて「なかよしラボ」の説明
4. 6	研究開発学校準備委員会、ワーキンググループ編成 （「なかよしタイム」、「なかよしひろば」、「なかよしラボ」）
4. 9	「なかよしラボ」WG、研究の方向についての研修
4. 14	「なかよしラボ」開始（3年～6年）
4. 23	職員研修 「生活学習力」とは何か、「なかよしラボ」における研究の進め方
4. 24	第1回「なかよしタイム」WG
4. 24	児童に向けて「なかよしラボ」の全体学習会
4. 24	第1回統括委員会 研究開発年間計画作成等
5. 8	「なかよしひろば」月のひろば開始
5. 15	「なかよしひろば」星のひろば開始
5. 15	第2回「なかよしタイム」WG
5. 19	文部科学省 研究開発学校連絡協議会（文部科学省）3名参加 平成27年度計画書について指導を受ける（湯川調査官・津金視学官）
5. 21	「なかよしタイムⅠ（4・5歳）」開始
5. 22	「なかよしひろば」の集会①（2年月組の企画：自己紹介）
5. 26	第2回統括委員会 実態調査Ⅰのためのアンケート内容等
6. 12	「なかよしひろば」の集会②（2年星組の企画：自己紹介）
6. 19	第3回「なかよしタイム」WG
6. 19	第3回統括委員会 研究開発計画書の修正等
6月中	実態調査Ⅰ アンケート実施（3歳～11歳） 初等教育前期・中期・後期ごとに
7. 3	平成27年度計画書修正版 提出
7. 3	「なかよしラボ」夏休みの計画をラボ内で交流
7. 16	第4回「なかよしタイム」WG
7. 28	第4回統括委員会 アンケート結果の考察、運営指導委員会の日程等
8. 18	第5回統括委員会 運営指導委員会の資料作成・準備等
8. 21	第1回 運営指導委員会（参加委員：富士原、松澤、県教委指導主事、市教委指導主事）
9. 4	第5回「なかよしタイム」WG
9. 4	「なかよしラボ」夏休みの研究成果をまとめる（模造紙）
9. 1	「なかよしタイムⅡ（3歳～5歳）」開始
9. 19	運営指導委員 奈須正裕先生の指導を受ける（東京）1名
9. 25	「なかよしひろば」の集会③（1年星組の企画）
9. 25	「なかよしラボ」夏休みの研究成果をまとめる（模造紙）
9. 28	第6回統括委員会 運営指導委員会、文部科学省実地調査の内容等
10. 2	「なかよしひろば」の集会④（5歳つき組の企画）
10. 9	第6回「なかよしタイム」WG
10. 16	「なかよしラボ」夏休みの研究 ポスターセッション
10. 28	第7回統括委員会 運営指導委員会の資料作成・準備、文部科学省実地調査の日程等
11. 4	運営指導委員 西岡加名恵先生の指導を受ける（京都）2名
11. 19	「なかよしひろば」星のひろば（ハロウィンパーティー）
11. 19	第2回 運営指導委員会（参加委員：神長、奈須、富士原、松澤）
11. 27	第7回「なかよしタイム」WG（兼研究会議）
12. 3	「なかよしタイム」、「なかよしひろば」月のひろば、「なかよしラボ」の参観
12. 3	文部科学省実地調査 津金美智子視学官による指導を受ける
12. 4	「なかよしひろば」月のひろば（収穫のお祭り）
12. 4	第8回統括委員会 自己評価書・平成28年度計画書の内容検討等
12. 8	平成27年度自己評価書・平成28年度実施計画書提出（文部科学省へ）

12.17	第8回「なかよしタイム」WG（兼研究会議）
12.18	「なかよしラボ」高学年なかよし集会での発表①（ジャパニーズ、ソーシャル）
1.13	研究開発学校 研究協議会（学術総合センター）3名参加 平成28年度計画書についての指導を受ける（藤江先生・湯川調査官・津金視学官）
1.15	第9回統括委員会 報告書作成、実態調査Ⅱの実施に向けて等
1.22	「なかよしひろば」の集会⑤（1年月組の企画）
1.22	「なかよしラボ」高学年なかよし集会での発表②（スポーツ、マテマチカ、フード）
1.29	「なかよしラボ」高学年なかよし集会での発表③（インターナショナル、ヘルス、アート）
2.2	第9回「なかよしタイム」WG（兼研究会議）
2.5	「なかよしラボ」高学年なかよし集会での発表④（サイエンス、サウンド、マスマテイク）
2.17・18	お茶の水女子大学附属小学校公開研究会に参加（無籐先生・富士原先生の指導を受ける）
2.26	「なかよしひろば」の集会⑥（2年生の学級発表）
2.26	第10回統括委員会 平成28年度研究計画等
2.29	第10回「なかよしタイム」WG
2月中	実態調査Ⅱ アンケート実施（3歳～11歳） 初等教育前期・中期・後期ごとに
3.17	アンケート集計及び結果の考察 実態調査Ⅰとの比較検討

Ⅲ 研究開発の内容

1 幼児、児童の実態と「生活学習力」の育ち

（1）実態調査の実施

遊び集団の消失、習い事や塾などによる早期教育、受験のための勉強に重きをおくあまり実体験の伴わない知識の詰め込み、子どもが自由に過ごせる時間の減少などが問題視されるようになって久しい。本研究を進めるに当たって、本校園の幼児、子どもの実態と「生活学習力」の育ちを把握するため、全園児、児童にアンケート調査を行った。その主な内容と結果、考察を記す。

<設問の主な内容>

- ・家庭での生活経験の具体的様子
- ・幼稚園・学校の活動と家庭生活のつながり
- ・遊びや学習への向き合い方や生じた問題解決に向けての態度
- ・友達のとかがわりや異年齢活動による育ち合いに対する考え など

以上の内容で、初等教育前期、中期、後期の各期ごとに子どもの発達段階に合わせた設問を用意した。

<実施の方法>

- ・3歳児から5歳児は、保護者への問いと、保護者に子どもから聞き取ってもらい記入する方法を併用し、1年生から6年生は、子どもが自分で記入する方法で実施した。

<調査の結果と考察>

幼稚園分は、保護者の思いが反映されていると感じられるものも多く、小学校分は一人一人の価値基準の違いがある。また、各期の発達段階や生活の違いを考慮した問い方にしたため、単純に学年比較はできないが、その中で捉えられた特徴を述べる。

- ・植物の栽培や生き物の飼育をしているという回答、社会の情報に関心をもっている、家庭で話題にすることが多いという回答が、何れの学年も60%以上で、予想以上に、実体験が積み重ねられている家庭、子どもが多い。
- ・「今、夢中になっていることはありますか」の問いに対して、中期では学年が上がるごとに「ある」の回答が減少、また、「自分たちで考えたりルールを工夫したりするような遊びをしていますか」の問いについては、1・2年生で「ない」「ほとんどない」の回答の割合が中・後期の他学年より高くなる。遊びから学習に活動内容が変化する時期に子どもが夢中になるもの、追求するものを模索する時期なのかと考える。
- ・高学年なるにつれ自由に好きなことができる時間や日が減っていくこと（5・6年生で自由に好きなことができる時間が0日の回答が30%）が気になる場所である。これは、中学受験を意識し塾通いが始まる

ことによるものと考えられる。

- ・学校以外で異学年でかかわる機会が、意外に多いと感じた（いずれの学年も60%前後）。これらは日ごろから本校園が異年齢の活動をカリキュラムに取り入れるとともに、保護者へ、その意義を啓蒙している結果と考える。また、「友達と過ごすこと」「異学年が合同で学習すること」の良さを感じている子どもが多いが、本研究を進めていく中で協働的な学習の捉えがどう変化していくのか追求していきたい。

この調査は、本年度2月に実施する結果と比較し、「生活学習力」の育ちを検討するとともに、来年度以降は、実施方法や調査内容を改善し定期的にも実施する予定である。

<実態調査の内容>

(前期)

1	平日、お子様が家で自由に使える時間は何時ぐらいですか。お風呂や食事など生活のための時間は入れません。	8	飼っていると答えた方にお聞きします。お子様は、その世話をしますか。
2	今、お子様が夢中になっていること（自分から毎日のように取り組んでいること）はありますか。	9	朝起きて家を出るまで、おうちの人に言わず自分からしていることに○をつけてください。起床 洗顔 歯磨き 着替え 食事 持ち物の準備 時間を見て幼稚園に間に合うように家を出る。
3	幼稚園以外で、異年齢の友達と一緒に遊ぶことがありますか？	10	様々な出来事について、お子様と話をすることがありますか？
4	家庭の中で手伝いをすることがありますか。	11	お子様が幼稚園の話をするとき、友達のことが出てくることがありますか？
5	家で何か植物を育てていますか。育てているものも書いてください。	12	自分で遊びを考えたり遊び方を工夫することがありますか？
6	育てていると答えた方にお聞きします。お子様は、その成長する様子を、よく見えていますか？	13	なかよしタイムで楽しかったことやうれしかったことがありますか？それはどんなことですか。
7	家で何か動物や虫を飼っていますか。飼っているものも書いてく	14	なかよしタイムで困ったことがありますか？それはどんなことですか？

(中期)

1	学校がある日、家で自由に使える時間は何時間ぐらいですか。お風呂や食事など生活のための時間は入れません。	9	朝、おきてから家を出るまで、おうちの人に言わず自分からしていることに○をつけてください。朝起きる 顔をあらう はみがき 着がえ 食事持ち物の準備 時間を見て学校に間に合うように家を出る
2	自分で遊びを考えたり、遊び方をくふうしたりすることがありますか。	10	スポーツや天気、じこなどニュースで聞いたことや、地域の話、家ぞくの話などの出来事を家族と一緒に話をすることがありますか。
3	学校以外で、学年のちがう友達といっしょに遊ぶことがありますか。	11	今、むちゅうになっていること（自分から毎日のように取り組んでいること）はありますか。それはどんなことですか。
4	家で、だいたい毎日する手伝いがありますか。	12	学校で友達と話をしたり一緒に過ごしたり学習したりしたことが、役に立ったなと思うことがありますか。
5	家で何か植物を育てていますか。育てている人は、何を育てているかも書いてください。	13	なにか学習をしたり調べているとき、なぜ、どうしてと思うことがよくありますか？
6	植物を育てていると答えた人に聞きます。あなたは、その成長する様子を、よく見えていますか。	14	13の質問で 1 よくある 2 時々ある と答えた人に聞きます。なぜ、どうしてと思った後、どうしますか。
7	家で何か動物や虫を飼っていますか。飼っている人は、何を飼っているかも書いてください。	15	なかよしひろばをして、よかったなと思うことがありますか。それはどんなことですか。
8	飼っていると答えた人に聞きます。あなたは、飼っている動物や虫の世話をしますか。	16	なかよしひろばをして、たいへんだな、こまったなと思うことがありますか。それはどんなことですか。

(後期)

1	1週間の中で、午後9時までの間に自分で自由に好きなことができる時間が2時間以上ある日は何日ありますか。	8	学校の学習で熱中することはありますか。
---	---	---	---------------------

2	家や学校で、自分たちで創りだしたり、ルールを工夫したりするような遊びをしますか。	9	学校の学習の中で、もっと知りたいと思ったことや、気になったことを、後からくわしく調べていますか。
3	学校以外で、異年齢の友だちと集団で遊んだり、活動したりすることはありますか。	10	今回のラボでの研究テーマはどのようにして決めましたか。
4	家で、日曜大工や家庭菜園など、何かを作ったり、生き物を飼育したりしますか。	11	今回のラボでの研究に対して、どのような気持ちで取り組んでいますか。
5	お家で、学校の学習（宿題や日記、独自学習、ラボの研究など）を、ゆっくり時間をかけて取り組んでいますか。	12	今回のラボでの研究は自分の生活を豊かにすると思いますか。
6	朝起きてから家を出るまで、準備や支度（したく）は自分でしていますか。	13	異学年が合同で学習することの良さはどのようなことだと思いますか。
7	社会の出来事に興味を持って、ニュースを見たり、聴いたり、新聞を読んだりしていますか。	14	異学年が合同で学習することの問題点はどのようなことだと思いますか。

(2)「生活学習力」の育ち

本校園は、子どもの発達段階から9年間を3期で捉えている。各期のエピソードや「ふりかえり」「日記」等から捉えた「生活学習力」の特徴を述べる。

<初等教育初期（幼3～4歳児）>

家庭生活だけでなく、社会生活（園生活）を自らの生活として実感し安定させる時期である。「活動」そのものが「生活・経験」であり、目の前の環境に自らかかわり多様で豊富な体験を蓄積することで「生活学習力」の基盤を育む時期である。

○エピソード1（3歳児 6月）

園行事の親子遠足で水族館に行く。そこで見たオオサンショウウオが印象に残った年長児が自分たちでもオオサンショウウオを作り「水族館ごっこ」を行う。そこに誘ってもらった年少児は、オオサンショウウオがすっかり気に入って、保育室で「オオサンショウウオだよ」とオオサンショウウオになって動いたり家庭でしたりした。教師は、その楽しむ様子を全面的に受け入れ、（援助したこと）

3歳児にとっては、オオサンショウウオはどちらかというと地味で強い印象を残すものではないと思われるが、自分でも見たオオサンショウウオが年長児によって再現されたことで、強く印象付けられ、自分なりのオオサンショウウオの表現につながったものと思われる。

「生活・体験の相」

・幼稚園での経験を家庭で再現したり、新しい遊びとして表現するなど、園生活と家庭生活を往復しながら、経験を深めていることがわかる。

「活動・学習の指向」

・見たこと、感じたこと、探索したことから楽しかったことや面白いと感じたこと（快の情動が動く体験）を繰り返し、そこで体得したことを活動の中で表現し、それを周囲の大人に認めてもらったり、共感してもらったり、言語表現してもらったりすることで、表現を繰り返し、自分の経験としていく様子が看とれる。

<初等教育中期（幼5歳児・1年・2年）>

家庭生活と共に幼稚園・学校という場を自分の生活の場として取り込み、更に出かけた先や地域の行事などに参加し生活の場が広がってくる。自分の生活を基盤とし十分に自己発揮する中で、生活の中に驚きや不思議さ、疑問などをみつけ、学びをたちあげることができるようになる。また、生活や活動におこる体験や事象、立ち上がる情動を言語化することが可能になり他者との言語交流も盛んになる時期である。

○エピソード2（5歳児 9月）

「なかよし集会」の帰り、月のたんぼの観察に行きそこでの会話である。小学校2年生の教師も来ていた。「何でCD、あるん?」「カラスとか来ないようにするためだよ。鳥は光るの嫌いだから。」「ヤゴみつけた、大きい!」教師「大きいのはギンヤンマかもしれんぞ。幼稚園に持って帰るか?お水のところある?」「あるある、池ある」「コイが食べたらどうする?」「カメの池にしたらいいや

ん。」「カメが食べるかも…」「でも、カメはザリガニ食べなかったから大丈夫じゃない?」「コイの池は、広いからどこ行ったか分からなくなる。」「カメの池にしよ、お部屋から近いし。」「幼稚園の田んぼにもヤゴいるかな?」

○エピソード3

稲刈りをした日の日記に、次のようなことを書く子が多くいました。

今日、イネカリをしました。そこで、私は「カマ」のちがいをを見つけました。それは、さいしょつかったカマは、はがツルツルしていたから切りにくかったけど、次に使ったカマは、はがギザギザになっていてすぐ切れました。だから、ギザギザになっている方が切りやすいと分かりました。

その後の子どもたちの探究で、稲刈り用の鎌は刃が鋸のようになっていることが分かりました。ギザギザがない方の鎌は、草刈り用のようでした。

「生活・体験の相」

・目の前の関心事や課題に対して、目の前の材料だけでなく過去の体験、聞いたこと、推測したことから考えている。課題解決のために、地域の人に話を聞いたり〇〇から情報を得るなど、生活の場の広がりや活動の広がりにつながっている。

「活動・学習の指向」

・お米に関心をもち続けながら、一人一人が自分なりの課題をもって探索、観察しそれを学級やなかよしひろばでお知らせする、話し合うなど、グループや学級の活動につなげている。
・うまくいかないことがあると、なぜ? どうするとよい? など、見通しをもって考えたり修正をしたりしながら、活動・学習を進めている。

<初等教育後期（3年～6年）>

生活の場は中期より、さらに広がりを見せる。生活の中から見つける驚きや疑問についても、身の周りのことはもちろん、新聞やテレビのニュース、インターネットを通して得た情報をもとに、立ち上げることが出来るようになる。また、研究課題と生活との結びつきを意識できるようになり、研究を深めることで、自らの生活を改善しようと考えられるようになってくる。

○エピソード4（5年生 6月）（方言について研究しようと考えた児童）

ある日、私はお父さんに「机かいて」と言われた。私が首をかしげるとお父さんは『「机持ち上げて」やな」と言い直した。お父さんは京都府の出身で、同じ関西なのにどうしてここまで違いが出てきてしまったのか気になった。今回、私はこの「方言」を調べることで、何をしたいかという、それぞれの地方の人の話を親身になって聞いてあげられる人になりたいということである。私はよく「聞き上手だね」と言われる。だけど、その言葉の意味を分かっていると、ただうなずいているだけの人になってしまうのでそうならないようにしたかったのである。

○エピソード5（6年生 6月）（擬音語・擬態語について研究しようと考えた児童）

擬音語・擬態語を使った文は、相手にとって分かりやすく、どんな状況なのかということが想像しやすくなります。例えば、「雨が降り始めた。」と「雨がポツポツ降り始めた。」という2つの文があるとします。「雨がポツポツ降り始めた。」という表現の方がどんな状況なのか、思い浮かびやすいでしょう。そのように、より文章を分かりやすくする擬音語や擬態語に興味を持ったからです。

これから卒業するまで書いていく日記や、物語創作・作文などに活用するために研究したいです。

「生活・体験の相」

・日常生活の出来事から、自分の生活を豊かに改善していこうという意識がはたらくようになっていく。また、「こんな人になりたい」「こんなことができるようになりたい」という具体的なイメージを持てるようになっていく。

「活動・学習の指向」

・実験や観察を繰り返しながら検証を行ったり、実際に専門家の指導を受けたり、話を聞きに行ったりするなど、課題追究の手段もより広がりを見せる。

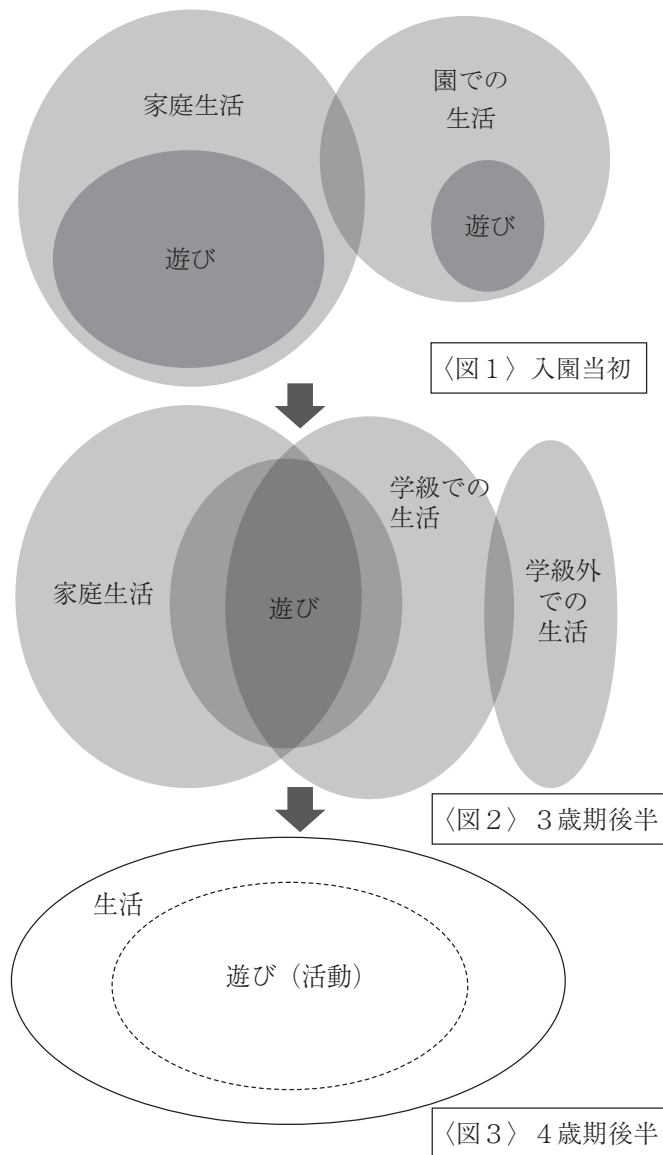
2 「生活学習力」を育成するための実践—「なかよし探究」—

(1) 初等教育前期（3歳・4歳）の取り組み

①初等教育前期（3歳・4歳）における「生活」イメージの共有

初等教育前期では、生活経験カリキュラムを編成するにあたり、本期における「生活」とは何か、実際の子どもの姿から話し合いを重ねた。その結果、現時点では右図1～3のように捉えることとした。入園して間もない子ども達にとって、家庭生活と社会（園）生活は異なる時間、空間、人、対象物であり、「異文化」である（図1）。そこから、子ども達は園での生活を体験し、自己の内で意味ある経験として位置づけていくことによって、没入できる対象としての遊びの広がりを含む「生活」を再構成していくのであるが、多くの子どもたちにとって園における自らの学級での生活が自らの生活となるのが3歳期後半である（図2）。この頃から異年齢活動である「なかよしタイム」を実施することで、学級での園生活を軸として園全体に視野が広がり、自らの生活範囲が空間的に広がったり、気持ちの切り替えや見通しがもてることによって様々な活動の時間的融通がきくようになっていく。そして、園生活が完全に自らの生活となるのが初等教育前期終盤の姿である（図3）。

従ってこの期における教師の援助では、子どもが自ら多様な体験することで身体知を蓄積し、経験的に理解することで生活を広げていく中で、心身の安定を図り自己発揮を十分にすること、子ども自ら没入できる活動を創りだすことを支える環境を構成することが重要となると考える。



②生活経験カリキュラム

—初等教育前期における「活動の履歴」—

では、子どもの多様な体験や自己発揮、それを支える教師の援助はどのようにしてカリキュラム化していくのか。今年度は試行的に「活動の履歴」（例：図4）を作成した。この「活動の履歴」は、現在の教育課程と、実際の子どもの姿から生まれた活動を活動後に一定期間ごとに図のように可視化することにより、教師の無意識にもつ活動の意図やねらい、思いを言語化し自覚化することを促すと共に、子どもの心情・意欲・態度などの非認知能力の育ちや「見えない教育」と呼ばれる幼児教育で実際に行っていることを他者に伝える目的ももつ。幼小一貫した教育課程を編成するにあたり、子どものどのような資質が初等教育前期で育っているのかをこのように言語化し、幼小で共有することは必要不可欠であるが常に課題でもある。

今年度は特に、教師がどのような意図をもって活動を支えたのか、子どもの育ちの中でも特に非認知能力と呼ばれる空間認知や時間感覚はどのように育ち、育てたいと教師は願っているのか、という点に焦点化して研究を進めた。

平成27年度 3年保育3歳児 V期 担任 松田・津村

期のねらい ○友の合う友達と一緒になかよし遊ぶ、一
○絵をかいたり好きなものを作ったりすることを楽しむ。

PTの空間の充ち分け
自分より下の子のスペースを作る。
(大人が子ども(保育士)のサポートをする)

10月4週	10月5週	11月2週(遠足・遠回)	11月3週	11月4週(1日のみ)	12月1週(3日)	12月2週(3日)	12月3週		
シ ル バ イ ウ イ ク で 一 週 す れ 十 八 後	(誕生会+1日) ○遊ぶために、帰るために身仕度をする。 ○先のお楽しみのために身仕度に気持ちを向ける。	＜片づけ＞ ○手伝い気持ちよさを味わう。 ・自分の片づけで周辺がきれいになることを気持ちいいと感じる。	＜自分で身仕度や食事前の準備をする＞生活に必要な動きが身につく。 ○自分で衣に何をするか思い浮かべて身仕度をする。	○自分の話をみんなが聞いてくれることを喜ぶ。	＜園庭を自分の遊びの場とする＞遊びの場を広げる。 ○広いお庭で遊ぶことを楽しむ。 ・先生と一緒に園庭に出かけ、砂遊びやゆらゆらなどをして楽しむ。	・自分から園庭に出かけ、すべり台やプレイングウォールなど、固定遊具で遊ぶことを楽しむ。 ・対先生で鬼ごっこやかくれんぼをする。	＜作ったものを使ってごっこ遊びをする＞遊びの中でイメージを膨らませたり、遊びのイメージの実現のために自分で作ることを楽しんだりする。 ○自分の作ったもので遊ぶことを楽しむ。 ・遊具の中で思いついたものを作る。 ・遊具ごっこ ・ヒーローごっこ ・お話し遊び ・サンタごっこ など	＜絵の具遊び＞ ○のびのびと絵の具で描くことを楽しむ。 ・絵の具の色、筆で描く感触を味わう。	＜楽器遊び＞ ○自分なりに音楽に合わせて楽器を鳴らすことを楽しむ。 ・鈴、カスタネット、ウッドブロックなどの楽器の音色に親しむ。
	＜身近な自然物に触れて遊ぶ＞自然物の中で実際に繰り返し触れ、その面白さや感触を楽しむ。 ○木の葉や木の葉などを集めて遊ぶ。 ・自然物の感触や秋の雰囲気を楽しんで遊ぶ。 ・はっぱを巻き上げたり蹴ったり踏みだしたりして感触を楽しむ。 ・どんぐりを転がしたり集めたり入れ物に入れたりして繰り返し遊ぶ。 ・芝滑りでバランスをとって滑ることを楽しむ。 ・自然物を飾って遊ぶ。	＜異年齢活動に慣れる＞通常保育とは異なる生活を感じ、自分の生活としていく。 ○なかよしタイムという行事を知り、安定して過ごし、楽しめるようになる。 ・なかよしタイムの先生に親しむ。 ・なかよしタイムの保育室に慣れ、自分の生活の場所となる。							

【主な行事】 遊園訓練(11/6) 秋の遠足(11/10) 親子で作ろう(11/25) クリスマスともかい(12/17)

〔図4〕「活動の履歴」例

③学び文化の醸成—「なかよしタイム」—

初等教育前期では、まずは自分の生活の安定ありきである。そのため、1学期には4歳児のみ5歳児との協同活動を体験し、9月より3歳児は4・5歳児との共同生活を体験する。これらを「なかよしタイム」とし、子ども達の社会生活の伝承の環境の一つとして位置付けた。

A. 「なかよしタイムI」

4・5歳児で行う「なかよしタイムI」では、3～4人のグループを教師が編成し、縄引きや箱積みなど同じ目的を共有するコーナー活動に取り組んだ。



「ニョキニョキのびろ」



「はこをたかくつもう」



「なわひき」

ねらい グループの友達と一緒にゲームをすることを楽しむ。

- ★友達と身体接触や直接的かかわりが増える内容（体を使う機会や相談する機会が含まれるもの）をゲームの環境として工夫することにより、自らの生活に意味ある友達として位置づくようにする。
- ★実際の個別の子どもの能力が問われる内容でなく、偶然性で勝敗が左右されるようなゲームの内容とし、子どもの意欲が高まるようにする。
- ★子ども自身が目的をもって主体的に活動に参加できるよう、ゲームのルールが単純でわかりやすいものにしたり、グループの友達と同じ目的をもつ活動を設定したりする。
- ★子ども自身が試したり工夫したりすることが楽しめるような活動を行う。

B. 「なかよしタイムⅡ」

9月に3～5歳児で5人程度のグループを基本としたものを5グループ合併し、25人程度の異年齢学級で共同生活を行った。これらの活動により、子ども達は同年齢の子ども同士的生活では経験しないような活動や生活様式などに経験的に気づき、自らの生活に取り入れていくようになり、生活そのものの広がりが見られた。そこには、快も不快も含めた多様な感情体験が多く含まれることで、自らの安定した生活との往還により自律した生活と自己発揮も促すこととなった。



平成27年度なかよしクラブ担当表

場所	組	9/10(木)	9/17(木)	10/6(火)	10/22(木)	11/5(木)	11/26(木)	11/27(金)	12/3(木)	12/8(火)	12/9(水)	1/14(木)	3/3(木)	3/14(月) お別れ会
時間内容等		10:40-11:00 聯合わせ	10:40-11:00	13:00- 13:30	9:00- 11:30	午前中	1日	1日	午前中	1日	1日	1日	1日	
行事等						いもほり ・時間差 ・開食後 お楽しみ会	集中		実地調査	集中			ひなまつり	司会 松田
つき組	かに	柿元 岩井	柿元 岩井	柿元 岩井	柿元 岩井	柿元 岩井	柿元 岩井	柿元 岩井	柿元 岩井	岩井	柿元	岩井	柿元	柿元
ほし組	ぺんぎん	越智 乾	越智 乾	越智 乾	越智 乾	越智 乾	越智 乾	岩井	越智	越智	岩井	越智	越智	越智
ひまわり組	かめ	角田 大谷	角田 大谷	角田 大谷	角田 大谷	角田 大谷	角田	大谷	大谷	角田	角田	角田	角田	角田
たんぽぽ組	いるか	松島 岡本	松島 岡本	松島 岡本	松島 岡本	松島 岡本	大谷	松島	松島	大谷	松島	松島	松島	松島
もも組	くじら	松田 糸山	松田 糸山	松田 糸山	松田 糸山	松田 糸山	勝谷	松田	松田	松田	勝谷	松田	松田	勝谷
ばら組	らっこ	津村 勝谷	津村 勝谷	津村 勝谷	津村 勝谷	津村 勝谷	津村	津村	勝谷	津村	津村	勝谷	津村	津村
コーナー1内容					リレー 大玉		運動コース1	運動コース2	運動コース3	バナナ鬼	バナナ鬼	わらべうた 遊び		
コーナー1担当					岩井 糸山		松田 岩井	越智 勝谷	津村 岩井	柿元 勝谷	松田 大谷	柿元 大谷	岩井 糸山	
コーナー2内容					音楽		ドリーム ルーム	ドリーム ルーム	ドリーム ルーム	楽器作り(演奏)	楽器作り(演奏)	カルタ・こま・ すごろく	音楽	
コーナー2担当					岡本		松島 岡本	角田 岡本	角田 岡本	松島 岡本	越智 岡本	津村 岡本	岡本	
絵本室 絵本室前	絵本 おはなしかい				大谷	保護者	保護者	保護者	保護者	保護者	保護者	保護者	大谷	
フリー					勝谷 乾		糸山・乾	糸山・乾	糸山・乾	糸山・乾	糸山・乾	糸山・乾	勝谷 乾	
保健室	養護	福西	福西	福西	福西	福西	福西	(勝谷)	福西	福西	福西	福西	福西	

④初等教育前期における「場」の構成－「独自の探究」－

初等教育前期では、「独自の探究」を大切に、様々な自由選択活動場を環境として構成することにより、子ども達の多様な体験を保障している。また、教師はそこで「相互の探究」の基盤となるようなこどもの経験のつながりや集団意識の育成も心がけている。

○自由選択活動

初等教育前期の子どもは、自ら環境に働きかけ、自らの行為と環境の変化との関係を経験的に理解する。そのような子どもの発達をふまえ、子ども達が主体的に多様な働きかけをすることが可能で、且つ継続してかかわれる環境を構成することがこの期においては重要となる。

そこで教師は、意図をもって教材の準備を行うが、その際には子どものみとり、遊びの見通し、教材性、時間的及び空間的配慮等をふまえた丁寧な環境づくりと共に、子ども達自身が教師の意図を越えて活動を創りだせる余地を必ず残しておくことが不可欠である。加えて教師は、これまでの子ども達の経験を把握し、子どもが自ら気づいて経験と対象つなげることで活動を創りだせるような環境構成を行うことが、子どもの遊びの深まりに大きく関係することをふまえる必要もある。



○学級全体活動

この期における学級全体活動は、子ども達の体験の幅を広げたり、自由選択活動のきっかけとしたりするための内容を教師が選択し学級全体で行うものであり、「相互の探究」とは一線を画する。例えば楽器で演奏をする学級全体活動では、学級で一つのめあてをもって活動する「相互の探究」ではなく、子ども一人一人が楽器で演奏する楽しさを味わったり音色を楽しんだり曲に親しんだりすることが目的となり、その体験を意味ある経験として個々の生活に位置づけた子ども達が自由選択活動の中でさらに楽器や曲、リズム遊びなどに親しんでいくことをねらう「独自の探究」ということである。

時には学級全体で友達と同じ体の動きをすることを楽しむ、一緒に過ごすことを楽しむなど、友達を意識させる活動を行うことにより、「相互の探究」の基盤である自己と他者の認識や共振の心地よさなどを感じさせることをねらうこともある。

○みんなへのおしらせ

初等教育前期では、教師と子どもの信頼関係づくりから始まり、自分が他者に伝えたい事柄ができることで、湧き上がる思いを教師に伝えたり、大好きな教師の話をおきくことが楽しいと実感したりすることを繰り返しながら、「みんなへのおしらせ」の場を設けていく。

最初は子ども達の話し方が一方的な思いを伝える話し方でも、異年齢活動において年長者の真似をしたり、自らの体験が広がり、深まるにつれて、他者への興味から他者に伝わる話し方を意識したり、他者の話を自らの体験につなげて理解したりすることにより、他者と言語交流する楽しさが味わえるようになっていく。

このようにして、初等教育前期において教師が子どもの発達をふまえながら「相互の探究」の基盤となる資質を育てる意識をもって環境を構成することにより、初等教育中期以降の生活学習力を支えている。

今年度の研究により、初等教育中期以降の「相互の探究」において、「自分事」として他者の話を聞くことの重要性を感じたが、そのために初等教育前期で育てたい資質については今後明らかにしたい。

⑤ 学びの自覚化につながる表現－体得と表現の循環－

自らの思いや体験を言語化することがまだ難しい時期にある初等教育前期においても、子ども達は遊びにめあてをもち、ふりかえっている。今年度はその姿を家庭と共有する試みとして、「なかよしタイム」後の家庭での子どもの姿及び発言を保護者に書き取ってもらった。

- ① M男（3歳児）降園後の子どもの様子 <異年齢活動で楽しんだことを実際に家で表現しながら習得する姿>
「家では、積み木をたくさん積み上げて遊んでいました。いつもと少し違う積み方をしていました。年長さんとカプ
ラをしたと言っていたので、なかよしタイムで遊んだ時の積み方なのかな？と思いました。」
- ② Y子（4歳児）
<普段なら人に譲ることが苦手なY子が、葛藤しながらも譲ったことで体験した活動を「楽しかった」と受け止めている姿>
「一輪車、ちょっとだけしたの。で、少ししたら年少さんのM子ちゃんが音楽コーナーに行きたがってたから譲った
げた。」「一輪車、楽しかったけど年少さんと行った音楽コーナーも楽しかった。」「少しだけ困ったの。少しだけ。ど
うしても一輪車したかったから困った。」
- ③ N男（4歳児） <まだ異年齢活動を異文化として受け入れにくい姿>
「おもしろくなかった。たんぼぼ組（通常学級）のお友達と過ごしたい。」
- ④ K男（3歳児） <異年齢活動を受け入れるきっかけとして教師に親しみを感じている姿>
「『お』はどう書くの？『ち』はどう書くの？『せんせい』ってかいて。ぺんぎん組のせんせい。」
- ⑤ O子（3歳児） <3歳児なりに他者との違いを感じ、どう調整したらいいかを考える姿>
「大きい組さんが好きな遊びと、O子ちゃんの好きな遊びは違うねん。」
- ⑥ K子（3歳児） <回を重ねる毎に、友達や教師への親しみから異年齢活動を受け入れ、自分の生活としている姿>
「なかよしタイムあるから、もう幼稚園行かない。」「男の子が怖い。」（10月6日）
「（グループの）O男さんと絵本の部屋で会ったよ。」「（担当の）先生にさよなら言えたんだー」（10月22日）

子ども達は様々な情動体験を他者に伝えたいと言語化する他に、快の情動体験を繰り返すことによって子
どもの意味ある経験へと自己を再構成するため表現している姿が明らかになった。大人から見れば無為だと
思われる行動も、ちょっとしたつぶやきも、子どもの中では何かとつながり経験として蓄積されていること
を理解し、自己の再構成を子ども自ら行える時間的物質的自由を保障したい。

⑥保護者との連携

初等教育前期では、子どもの育ちについての保護者の理解が必要不可欠である。子どもの思いに共感し、
子どもの力を信じて子ども自身が生活する実感をもつための子どもとのかかわり方から、コンテンツの詰め
込みを早期から行うことの弊害、自由選択活動の重要性、子どもの遊びの意味づけなど、教師と保護者が同
じ方向に向かい、子どもについて共通理解を深めることでより子どもの育ちが保障される。また、子どもの
初めての社会生活における成長の姿の見通しを保護者がもつことにより、保護者も安定して子どもと向き合
える。

今年度は新たな試みとして、異年齢学級での懇談会を行った。異年齢活動におけるねらいや子どもの姿を
保護者に伝えると共に、保護者同士も異学級の保護者とかわりあうきっかけづくりとなり、保護者自身が
子どもの育ちに見通しをもち、安心して「なかよしタイム」を迎えられるようになった。

（2）初等教育中期（幼5歳・小1～2年）の取り組み

初等教育中期にあたる幼5歳・小1～2年では、「なかよし探究」の活動として「なかよしひろば」を設
定して実践に取り組んだ。この「なかよしひろば」の活動は週2時間を設定し、1時間を幼5歳・小1～2
年の三学年が集まって行う集会などの活動、もう1時間を学級ごとに行う準備の活動に充てることを基本と
した。幼5歳・小1～2年の全幼児・児童が集まって行う「なかよしひろばの集会」は月に一回程度開催
し、他の週は月組グループ星組グループに分かれて「月のひろば」「星のひろば」として活動するようにし
た。本年度の一学期に取り組んだ「なかよしひろば」の活動は以下の表のようなものである。

「なかよしひろば」の活動の編成にあたっては、【学び文化の醸成】をねらった活動や【生活と学習の往
還】をねらった活動を意識的に取り入れて編成するとともに、それぞれの活動の中で「めあて」や「ふりか
えり」を定例化し【学びの自覚化】を促すようにした。

①【学び文化の醸成】をねらった集会などの活動

【学び文化の醸成】をねらった場面としては、幼5歳・小1～2年の三学年でつくる「なかよしひろばの集会」を設定した。この活動は、お世話役となる2年生が進行・放送・音楽・体操・会場・お世話などの係をつとめて集会の運営を行う、比較的フォーマルな活動だといえる。進行係がマイクを持って全体に呼びかける姿や、音楽係が種々の楽器を使って入場曲などの伴奏をする姿など、1年生や5歳児に「2年生になったら、あんな風に、集会を進行するんだ。」という漠然とした憧れや目標を抱かせる。また、2年生の児童にとっては、初等後期に行われる「高学年なかよし集会」でのさらなる活躍の土台として、学び文化を醸成していくことをねらった活動でもある。「月のひろば」や「星のひろば」は月組グループと星組グループに分かれているとはいえ、それでもそれぞれが約100人のグループとなる。そこで、それぞれをさらに3グループに分けて、30人程度をひとグループにして活動するようにした。活動内容の説明やめあて・ふりかえりの司会などは、2年生の進行係が進め、実際の活動は幼5歳・小1～2年の3～4人の小グループで行うようにした。ここでは、30人程度という比較的少ない人数の中で「めあて」「ふりかえり」を定例化して行い【学びの自覚化】を促すとともに、常に「めあて」「ふりかえり」を考えることを習慣とする、学び文化を醸成していくことをねらっている。さらに、3～4人の小グループで活動することは、これまで集団の中で埋もれていた一人ひとりの子どもたちの中に、「自分の担当の子がうまくできるように教えたい」や「僕の担当のおにいちゃんに教えてもらった」のような、異年齢ならではの期待や感情を喚起し、効果的に協働して学ぶための資質・能力を育むことができると考えて取り組んだ。

5/8	月のひろば	顔合わせ、自己紹介の練習
5/15	星のひろば 月のひろば	顔合わせ、自己紹介の練習、 カボチャの苗植え 田んぼの水入れ
5/22	なかよしひろばの集会（月の自己紹介）	
5/26	月のひろば	田植え
6/1	星のひろば	カボチャの苗植え
6/12	なかよしひろばの集会（星の自己紹介）	
6/19	月のひろば 星のひろば	田んぼのイネの観察 交流（幼稚園にて）
6/26	月のひろば 星のひろば	交流（幼稚園にて） 交流（小学校にて）
7/10	星のひろば	夏休みの水やりと観察のお話



○6/12 「なかよしひろばのしゅうかい」

今日、5時間目に「なかよしひろばのしゅうかい」がありました。星組のじこしょうかいのはっぴょうだったので、月組が聞かばんでした。なので、たのしくしずかにさせようと思いました。

ほかの人は、ねころがったりマットからはみ出してすわったり、人のマットに足をのけたりする子もいました。それで、やさしくちゅういをしました。やさしくちゅういしたのは、たのしくしたいからです。

やさしく、なんかいもちゅういしたけど、5さいさんも1年生も「つかれた～」みたいになっています。2年生のおねえさんは、いそがしいなあと思いました。

2年Y女児

○6/12 「なかよしひろ場のしゅう会」

「これから、第二回なかよしひろ場のしゅう会をはじめます。」

わくわくしていた、なかよしひろ場のしゅう会がはじまりました。前は、月組のおしゃべりがうるさかったけど、今回は、月組がしずかにできたのでよかったです。星組さんのはっぴょうは、大きな声ではっぴょうしているところがいいと思いました。1年生さんとようち園さんがしゃべっているとき、「今、

星組さんがはっぴょうしているから、しずかに聞いてね。」とNさんと私で注意したら、すぐにお山すわりをしてくれて、ほっとしました。つぎもがんばりたいです。 2年A女児

なかよしひろばの集会があった日の2年生の日記である。ここからは、「運営する2年生として、集会を成功させたい。」「そのために、5歳さんや1年生にうまく注意をしたい。」そんな気持ちから「やさしくちゅうい」したり、注意を聞いてくれて「ほっと」したりしていることが見て取れる。異学年で取り組むからこそ、その行事を成功させたいという期待や感情が高まり、その目的の達成へ向けての探究が始まっているのだと捉えられる。このような探究の中で、例えば、「自分たちの目的を意識し、達成のための手立てを工夫しようとする力」や「相手の感情を思いやりながら、自分の思いを効果的に伝えようとする力」「周りの状況を見て、どのような指示が必要かを判断する力」のような、資質・能力が育まれていくのだと考えている。

②【生活と学習の往還】をねらった栽培を中心とした活動

【生活と学習の往還】をねらった活動としては、本年度はまず、もち米の栽培（月組グループ）・ジャンボかぼちゃの栽培（星組グループ）などの栽培を中心とした活動を行った。日々の栽培活動という生活と、栽培していて出会う気付きや問題から始まる探究活動の中で【生活と学習の往還】の場面を作り出せると期待したのである。

例えば、月組グループでは小学校敷地内の一番幼稚園寄りに、新しく田んぼをつくり作業を進めていた。ところが、すぐ近くに水道などがなかったため、プールの水をみんなで田んぼまで運ぶことになった。小2年の係から幼5歳の子どもたちに、「プールの水を運ぶものを持ってきてください。」と連絡がいく。すると、そこから幼5歳の子どもたちの探究活動が始まる。「田んぼに水を運ぶのだから、きっと大きな入れ物がある。」と、ペットボトルやバケツ・お菓子が入っていた平べったい空き缶・大きなたらい等々、水を運べそうな様々な容器を集め始める。そして、実際にそれらの容器を持って小1～2年の子どもたちと一緒に田んぼの水入れを行った。比較的水を運びやすかったのは、やはり1Lや2Lのペットボトルである。それでも、2kgもの水を遠くまで運ぶのは疲れるので、小1～2年のお兄ちゃんお姉ちゃんに交代してもらいながら水を運ぶ姿が見られた。バケツも運びやすいのだが、当然とても重い。力持ちの2年生あたりが、5歳の子どもにいいところを見せようと、何度も降ろして休憩しながら運んでいた。たらいや平べったい空き缶はたいへんである。空き缶などはさほど重さはないのだが、何しろ少し傾くと水が動いてバランスが変わってしまう。戻そうとするとさらに水が移動して、ついにはほとんどこぼれてしまったりする。結局はお兄ちゃんお姉ちゃん任せになったり、放棄してペットボトルに乗り換えたりして運ぶ子どももいたようである。

このように、栽培生活の中から出てきた問題の解決に向けて探究し、実際に活動を行う中で新たな体験や気付きを得るような【生活と学習の往還】を作り出すことができた。

また、幼5歳・小1～2年の小グループで、田植えの植え残りの苗を観察したりイネの成長の様子を観察したりする活動も行った。ここでは、はじめは戸惑っていた幼5歳の子どもが、年長者の記録の様子を真似ながら自分でも観察記録をつくったり、年長者は年少者への手本となれるように、普段以上に丁寧な記録を



つくることができていたりもした。単独の学年で行う観察では得られないような学びの成果があったように感じている。このような観察を繰り返す中で、成長を確かめる方法として長さを測る方法があることや、イネの葉先の枯れ具合や害虫の食べ後に着目して観察する方法などに目を向ける体験を積むことができたと感じている。

○夏休みの水やりの後、5歳児に保護者が聞き取ってくださった内容

保護者 「夏休みだけど、お友達にお知らせしたいことある？」

5歳児 「小学生のお姉ちゃんたちとイネの観察をして、途中で水をあげませんでした。それはなんでかという、ひびわれをしたほうがいいと、小学生の人がいうからです。だって、根っこがどんどんのびて、そっちの方がぎゅっとくっつくので、風が来ても台風が吹いても雨が降っても、自分がのりみたいにくっつくように根っこがのびるから、結構丈夫なイネになってくれるからです。」

「今日は、阪本先生がいてびっくりしました。キリギリスが2年生のMちゃんのこと噛んで、だから、幼稚園でもキリギリスを見つけたら噛まれないように気をつけてください。キリギリスは、イネを食べるので、幼稚園のお米も気をつけてください。カマキリがいたらキリギリスを食べてくれるので、幼稚園の田んぼにもカマキリを入れてください。小学校の田んぼでもいいので、カマキリを入れてください。」

これは、夏休みにも続けていた幼5歳・小1～2年によるイネの観察とお世話の時のことを、保護者の方が幼5歳の子どもから聞き取ってくださった内容である。小2年の子どもが、「おいしいもち米を収穫したい」という願いに沿って探究している内容が、幼5歳の子どもにも伝わっていることが読み取れる。「おいしいもち米を収穫するには、『中干し』することでしっかりと根を張らせる」ことや、「イネの害虫の中にはキリギリスなどがいて、それを退治してくれる虫の中にカマキリがいる」などのことは、2年生の子どもたちの相互の探究の中で分かってきたことである。おそらく小2年の子どもたちは、一緒に観察や作業をしながら自分たちの探究の成果を幼5歳の子どもにも話して聞かせたのであろう。そうした内容を幼5歳の子どもなりに捉え、保護者の方に問われたときに幼5歳の仲間に伝えたいこととしてこのような内容を語っているのである。幼5歳の子どもなりに、2年生が伝えようとする中身を読み取り、難しい内容もよく理解しているし、「キリギリスはイネを食べるけれど、カマキリがやっつけてくれる」というような、子ども同士の中でこそ伝わりやすいことがあることも読み取れる。

しかし、このような栽培を中心とした生活の中での【生活と学習の往還】は、一番期待していた「栽培をする生活の中で出会った問題への探究」という面で、思っていたような成果が上がらなかったといえる。この幼5歳の子どもが小2年の子どもから受け取ったような探究の成果は、実は2年生の学級としての取り組みの中で生まれてきたものが多い。子どもたちが、「おいしいもち米を収穫する」ことを目指して活動する中で出会った問題は、例えば、イネは田んぼに種をまいて育てるのか？ 苗はどうやって育てたらいいのか？ 田んぼに肥料は入れるのか？ 田植えの仕方はどうか？ イネにはどんな害虫がくるのか？ 害虫をどうやって退治したらいいのか？ と次々と生まれてきた。小2年の子どもたちは、これらの問題を切実な問題としてとらえ、独自の探究を持ち寄り、相互に検討を重ねて試行錯誤しながら栽培活動に取り組んでいった。しかし、これらの問題は、幼5歳・小1年の子どもたちにとって、切実な問題とはなっていなかったのである。つまり、これらの問題を主体的に捉え、独自の探究や相互の探究を往還する【学習の「場」の構成】することは、主に2年月組の「総合的な学習」の中で時間をかけて取り組んでおり、週2時間の「なかよしひろば」の枠組みの中で三学年が協働して行うことが難しかったと言える。

③【生活と学習の往還】をねらった創作的な活動

一学期に取り組んだもち米やジャンボカボチャの栽培では、子どもたちが生活の中から見つけた問題に対して、3学年の子どもたちすべてが、夢中になって探究活動に取り組むまでの学習場を生み出すことはできなかった。それは、見つけ出した問題が、幼5歳や小1年の子どもたちにとって本当に解決したい切実な問題となっていなかったことや、3学年で行う「なかよしひろば」で取り組むのに適した活動と言えなかったからだと考えている。そこで、二学期の活動では、どの学年の子どもにも目的意識が共有できることを目

指して、栽培活動から派生した創作的な活動に取り組んだ。月組グループはもち米収穫のお祭りをつくる活動、星組グループはジャンボカボチャの収穫につなげてハロウィンのパーティをつくる活動である。

ここでは、栽培活動での反省点を踏まえ、幼5歳・小1～2年の子どもたちが活動のイメージを共有できることを大切にしたい。そのため、月組グループでも星組グループでも、二学期のスタート時にまず、ハロウィンパーティーやお米の収穫祭りのイメージを明確にする活動を行った。

子どもたちにとっては、最後のお祭りのイメージを思い描くことができるようになったことで、その後の個々の活動への見通しが持て、積極的に探究活動に向かうことが多くなっていったように感じている。

例えば、収穫のお祭りでは食べ物屋を開こうと考えているグループは、丸めたティッシュを千代紙で包んでキャンディーをつくったり、段ボールを丸切り抜き割箸をつけてペロペロキャンディーをつくったりと、子どもたちらしい発想で、様々に工夫した商品をつくろうと探究する姿が見られた。「月のひろば」の活動時間だけでは足りないため、小2年が幼5歳の子どもに、次までに作ってほしいものや持ってきてほしい材料のメモをつくり、持ち帰らせたりもしていた。すると、幼5歳や1年の子どもが面白いアイデアのお菓子をつくってきたり、小2年も気付かない材料を持ってきたりするようなことも出てきた。以前の栽培活動に比べても、明らかに幼5歳や小1年が主体的に探究活動を行い、結果として3学年が協働して探究できるようになってきたのである。幼5歳・小1年～2年の小グループの中で、どんなお店をつくるのかの構想を話し合い、そのお店をつくるために必要な商品や販売方法、くじ引きやおまけ商品の設定など、自分たちならではの工夫を考え合う中で、「自分のアイデアを生かしたい」というような感情も高まっていったのだと考えている。

やはり、小2年だけが活動をリードするのではなく、小2年がリードしながらも幼5歳・小1年が自分事として積極的に運営に参加できるような場をしくんでいくことが重要であることが見えてきた。そのことによって自然と独自の探究と相互の探究が往還する【学習の「場」の構成】が可能になるのだと感じている。

9/4	月のひろば 星のひろば	もち米収穫後の計画づくり ジャンボカボチャ収穫後の計画づくり
9/15	星のひろば	「ハロウィンのお菓子をつくろう」
9/25	なかよしひろばの集会	(1年星組の発表)
9/29	月のひろば	稲刈り
10/2	月のひろば 星のひろば	5歳月組企画(じゃんけん三角陣取り) (なかよしひろばの集会…5歳の企画に代えて実施) カボチャの収穫
10/23	星のひろば	ランタンづくり(ハロウィンに向けて)
10/27	星のひろば	仮装づくり①(ハロウィンに向けて)
11/6	月のひろば 星のひろば	収穫祭りの準備① 仮装づくり②(ハロウィンに向けて)
11/13	月のひろば 星のひろば	収穫祭りの準備② ハロウィンでお菓子をもろうためのお題決め
11/19	星のひろば	ハロウィンパーティー(運営指導委員会)
11/20	月のひろば	収穫祭りの準備③
12/1	月のひろば	収穫祭りの準備④
12/3	月のひろば	収穫祭りのお店づくり(文科省視察)
12/4	月のひろば	収穫のお祭り



○11/20 「月のひろば」

きょう「月のひろば」がありました。一年生のわかなちゃんが、おり紙をいっぱいおってきてくれて、犬やねこのおり紙もつくってきてくれたので、すごたすかりました。わかなちゃんが、なにかぼうみたいなをつくって来ていたので、なにかなと思ってみたら、わりばしにおり紙がまきつけてありました。みちるちゃんは、やっこさんを作っていました。わたしは、見てしかつけれないので「すごいな」と思いました。ゆきちゃんは、ハートを工夫してつくっていたので、工夫があってすごいなと思しました。それぞれのおり紙のとくぎなどがあって、すごいなと思しました。 2年 T 女児

○12/ 2 「おまつりのじゅんぴ」

ぼくのお店は「糸引っぱりくじ」です。ヒントはだかし屋の糸引きあめです。あめのかわりにガチャガチャのカプセルをつかいます。そのカプセルの中に紙のくじを入れます。けいひんは、どんぐり君やどんぐりごまやおり紙です。引いた糸がどれにつながっているかは、だれにも分かりません。みんな、ドキドキしながらやってくれたらいいです。 2年 I 男児

○12/ 2 「もう明日が前日じゅんぴ」

明日、「月のひろば」があって、そのひろばではお米のしゅうかくまつりのじゅんぴをします。ないようは、まずつくえの上にくじ引きのはこをおいて、かんばんをおいて、賞品をならべたりします。次にくじ引きのはこにくじを入れてかき回します。そして、れんしゅうをします。やり方は、ぼくがお客さんになってくじを引きます。何等かを1年生と5才さんに言います。そして、賞品をもらいます。これをくりかえしたら、賞品をわたすのが早くスムーズにできると思います。いよいよ、しゅうかくのおまつりなので、前日じゅんぴをしっかりやりたいです。 2年 M 男児

これらは、いずれも「月のひろば」の日の小2年の子どもの日記である。

T女児の日記からは、「いいお店をつくりたい」という強い感情を働かせて、幼5歳・小1～2年それぞれの子どもたちが、探究を持ち寄っていることが分かる。そして、T女児は、自分と比べながら年少者のがんばりや凄さを捉えていることも読み取れる。自分自身と比較しながら年少者の良さを認め、より良い自分を目指そうとする力を磨いているともいえる。

I男児は、自分の着想を生かして、他の「くじ引き屋」にはない、独創的なお店を作り出そうとしていることが読み取れる。そこには、「来てくれたお客さんをドキドキと楽しませたい」という強い感情や期待も働いている。だから、お客さんが喜んでくれそうな「どんぐり君やどんぐり独楽」という、とっておきの景品も準備している。相手がどのようにすれば喜んでくれるのかを創造する力を磨いているともいえる。

M男児は、目前に迫ったお祭りに向けて、当日の様子をイメージしながら必要なシミュレーションを行っている。「たくさんのお客さんが、一度に押し寄せるだろう」ことを予測し、それでも「成功させたい」という強い感情を働かせながら、そのために必要な手順をイメージし練習しようと考えていることが分かる。お祭り当日の状況を様々なデータ（短い時間でお祭りを実施する・一度に100人の子どもが活動する、等）から予測する力や、「たくさんのお客さんを素早くさばく」という条件に合わせた手順を考える力などを磨いているともいえる。

「収穫のお祭りをつくる」活動や「ハロウィンパーティー」といった活動は、従前の一般的な「学習」の観点からすれば遊びとしか捉えられない活動である。しかし、子どもたちが本当に楽しい遊びを創ろうと強い感情を働かせ、夢中になって取り組む活動を創ることができたとき、従前のいわゆる「学習」ではなし得ない、非常に大切な資質・能力が育まれるのだと考えている。



どんぐり君やどんぐり独楽

④「なかよしひろば」で育まれる資質・能力

初等教育中期（幼稚園の5歳から小学校の1・2年生）という時期の「なかよし探究」＝「なかよしひろば」の時間を、どのような活動にすべきかという問題は、長年幼小一貫教育に取り組んできている私たちの学校園においても、未だに大きな問題である。つまり、幼稚園のような「あそび」を主体にした活動にすべきなのか、小学校のような「学習」を主体にした活動にすべきなのかという問題である。本年度の「なかよしひろば」の取り組みの柱として栽培活動を取り入れたのは、単なる「あそび」ではなく、「学習」らしいことをしたいという意図も働いていた。「おいしいもち米」や「大きなカボチャ」を栽培するという課題を、様々な探究活動を通して解決していくという「学習」である。一方、「収穫のお祭りをつくる」「ハロウィンパーティーを開く」といった活動は、子どもたちが生き生きと取り組み確かな力をつけていると実感しながらも、結局「あそび」でしかないのではという思いがどこかに付きまとうのである。

本年度の取り組みを通して、この問題をいかに乗り越えるのかのヒントを得たような気がしている。「なかよしひろば」の活動は、子どもたちに様々な資質・能力を育むという視点で見るとべきであるということである。その資質・能力とは、例えば、「自分たちの目的を意識し、達成のための手立てを工夫しようとする力」や「相手の感情を思いやりながら、自分の思いを効果的に伝えようとする力」「周りの状況を見て、どのような指示が必要かを判断する力」のような、資質・能力であったり、「自分自身と比較しながら年少者の良さを認め、より良い自分を目指そうとする力」や、「相手がどのようにすれば喜んでくれるのかを創造する力」、「お祭り当日の状況を様々なデータ（短い時間でお祭りを実施する・一度に100人の子どもが活動する、等）から予測する力」や「（たくさんのお客さんを素早くさばく）」という条件に合わせた手順を考える力」のような、資質・能力であったりする。このような子どもに育みたい資質・能力を明確にすることで、「あそび」と感じられてしまいがちな活動の捉え方も、ずいぶん変わってくるのかもしれない。次年度以降、「なかよし探究」のそれぞれの階梯に応じて、育むべき資質・能力を明確にするとともに、その評価の方法を究明していきたいと考えている。

（3）初等教育後期（小3～6年）の取り組み

「なかよしラボ」は、探究テーマが類似する異学年の子どもが集まってグループを作り、その中で知的な刺激を与え合ったり、アドバイスをし合ったりしながら長期にわたって独自の探究活動を進め、そのプロセスをまとめ、個人、グループまたは全体で発表する「なかよし探究」の集大成となる活動である。

①担当教諭の専門性を生かした11のラボ編成

今年度のなかよしラボの活動は、各担当教諭の専門性を生かしながら指導にあたる事が出来るよう以下の通りに11のラボを開いた。各ラボには、3年生から6年生まで各学年6～8名ずつ、計25名程度が在籍している。活動は基本として週に2時間である。11のラボは次の通り。

- ・ソーシャルラボ ・サウンドラボ ・アートラボ ・ジャパニーズラボ
- ・マテマチカラボ ・スポーツラボ ・ヘルスラボ ・フードラボ
- ・インターナショナルラボ ・サイエンスラボ ・マスマティクラボ

②個人の追究したいことがらを重視

当初は、各ラボ内で6年生の人数に合わせて小グループを形成し、そのグループで研究テーマを決め、グループとして研究していくという構想を持っていた。しかし、そうすると、自分の追究したい研究ができない児童も多く出てくるのが考えられ、追究意欲の低下につながる恐れもあった。そこで、各自の決めたテーマについて、どのようなプロセスで追究を深めていく事が出来るかという点を重視して指導を行うこととした。よって、テーマは各自が自由に決められるようにした。これにより、子どもたちは自分のやりたい研究をすすめた。

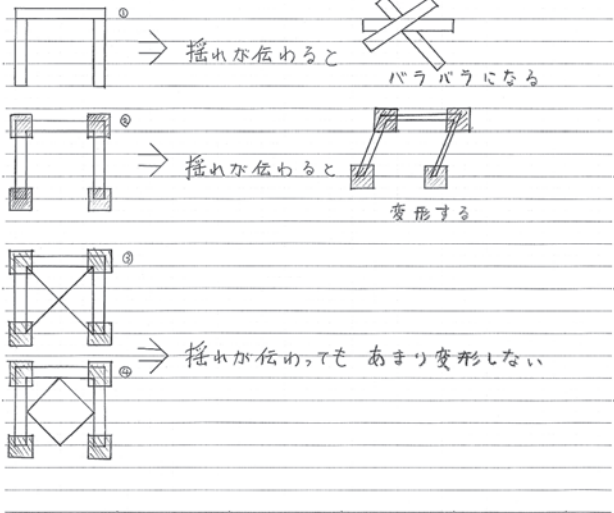
子どもたちがどのような研究をすすめていたのかについて、2つのラボの報告を紹介する。

— マスマティクラボ —

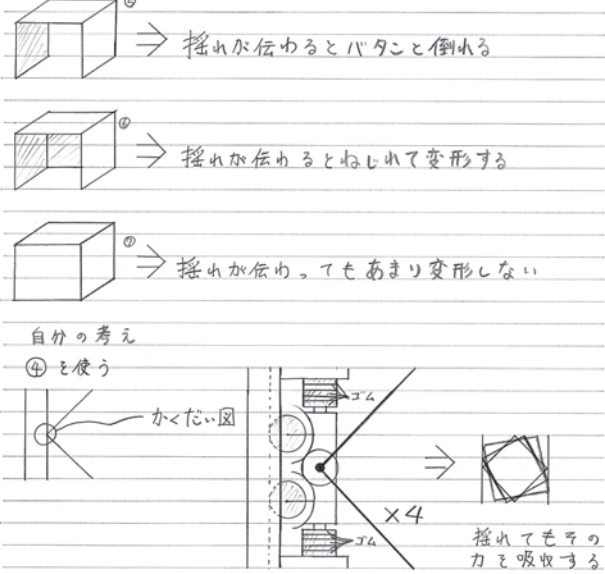
マスマティクラボでは、生活の中にある算数・数学的な事象に興味を持ち、調べ、自分の考えを付け加え

4月24日(金曜日)
 学習のふりかえり
 今日、ななよしラボについて改めて知りました。僕は最初とばされた資料を見て「なにが面白そうか」というの「どう？」と疑問に思っていました。しかし話を聞いてみると自分の考えや世界、イメージを表現して発表すると分かりました。自分の世界というのは自分はまだほっきりとしていないのでまた数回、くりに考えてみたいです。

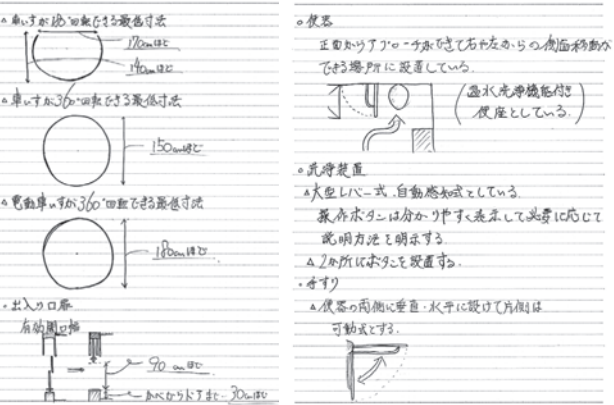
・耐震構造
 <線材が主体の構造>



<壁が主体の構造>



5月8日(金曜日)
 学習のふりかえり
 今日、ななよしラボの2日目、主にそうじの反省とラボのルール分けをしていきます。僕は建築をしようと思っていて一人ではやりとげられない所もあると思うのでグループで選ん合うことかなできるように相手のことについても意識しながらやっていきたいと思います。



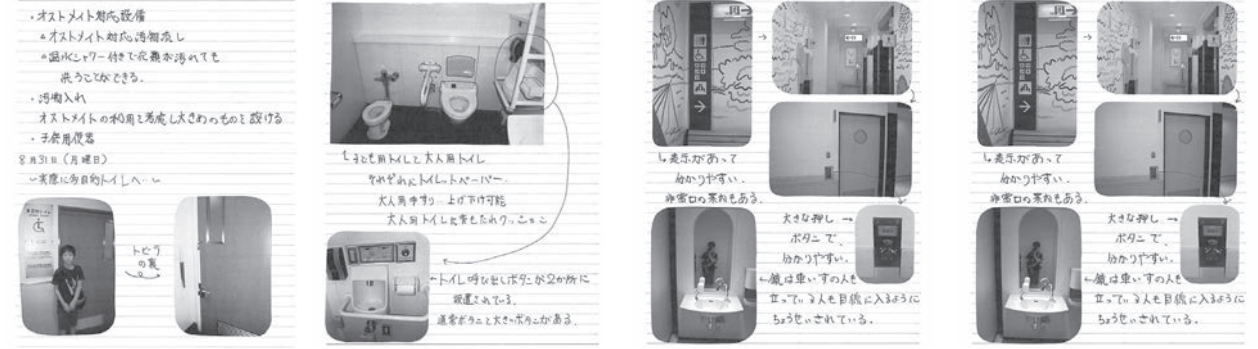
ながらまとめていくよう伝えてきた。6年生のT男は、耐震構造のしぐみに興味を持ち、調べ始めた。建築の特徴と強度をまとめ、自分の考えを付け加え、ゴムと線材に斜めの材料を加えることで地震に強い構造になるのではないかと仮定した。

T男は、耐震構造について学ぶ中で、人に優しいユニバーサルデザインが建築に取り入れられていることを知った。そして、ユニバーサルデザインの中でも、特にトイレに取り入れられている仕組みについて調べたいと考えるようになった。

まず、車椅子が回転するために必要な直径が150cm、電動車椅子では180cmであること、そのことから、入口のドアは壁から30cm以上離れていて、有効開口部が90cm異常でないといけなことを調べた。

そのほかにも、便器の位置や、洗淨装置、手すりなどに使われているユニバーサルデザインについても調べている。

ラボでの学びでは、調べたことをそのまま写して終わるだけにしないように伝えてきた。そして、夏休み



には、各自の研究内容に関わることで実際にお出かけして研究したり、実験方法を考えデータを集めてきたりするように話した。マスマティクラボの子どもたちの中には、紙で円柱を作り、縦1列、横1列、ピラミッド型に配置して糸を垂らし、どれだけの重さに耐えられるかを実験し考察した子や、水時計をペットボトルで作成した子、経度のほぼ等しい奈良市と串本町でそれぞれ北極星の仰角を調べ、地球の直径を計算から導き出した子などがいた。

T男は、ユニバーサルデザインが使われている多目的トイレのある場所を見つけ、実際に出かけてその仕組みについてラボノートにまとめた。

生活の中の算数・数学的な内容を小学生がを見つけ、研究や実験・考察などを行うことは難易度が高いと思われる。しかし、3年生から6年生までが数人ずつの小グループを作って研究内容について話し合い、助言を貰ったり上学年の良いところを参考にしたりする中で、研究の仕方の基礎的な部分が形成されてきているように感じている。

2年後・3年後に、現在の4年生や3年生に生活から研究材料を見つけ出す目が育ち、研究方法や実験の仕方について学びが深まっていくことを期待している。

— アートラボ —

アートラボでは、日々の生活の中から論題を設定する力、粘り強く解決に至る実行力、論理的に捉える思考力を養うために、身近な生活の中の造形的な不思議に気付くことに時間をかけ、建築・錯視・絵画・デザイン・色の5つのグループに分かれ、探求活動を行った。

錯視グループのA男は、校内の廊下に錯視画を設置することで、全校児童が自然に廊下を歩くように意識させたいと考えた。家の近くの道路に、舗装の色や材料を一部分だけ変え、凹凸があるように見せかけた「イメージハンプ」があることから、校内の廊下にイメージハンプを設置することにした。(※イメージハンプとは、ドライバーに注意をうながし、自動車の速度を落とさせるために設けた錯視画である。)夏休みに、家の近くの道路のイメージハンプを制作している会社に行き、①その道路に設置することにした理由、②その形の錯視画を選んだ理由と効果、③錯視画のパーツごとの距離と見え方についておたずねし、詳しく教えてもらった。9月に入り、それらを元にしたイメージハンプの制作に取り掛かった。

どこの廊下にどのような錯視画を設置したら効果的か実態調査し、理科室から体育館に続く長い廊下に、大きな穴が開いて見える錯視画を設置することに決めた。天候や時間帯によって廊下に差し込む光の具合が変わり、廊下の色が若干違って見えるため、何度も色合いを調整してどの時間帯でも違和感がないようにしたり、穴の深さや大きさを調整して、自然に歩きたくなるようにしたりして工夫した。イメージハンプの設置前と後でどのくらい変化があったかを調査し、効果についてまとめた。

デザイングループのB男は、日ごろからケーキ作りが趣味で、チョコレートケーキのデコレーションの違いによる購買意欲の変化を研究し、今後のケーキ作りに活かそうと考えた。いくつものケーキ屋さんを巡り、様々なチョコレートケーキの写真を撮影して全学年の子どもたちにアンケート調査することにした。9つのケーキの中から1つを選び、どの部分に惹かれたのかを調査し集計した後、惹かれた部分を組み合わせ、さらに魅力的なケーキになるように写真を加工し、何度もアンケート調査を行って、最も附小の子どもたちにとって魅力的なデコレーションとは何かを研究した。

このように、日々の生活の「形や色、イメージ」から探究活動を進める姿が見られた。

③ 何度も意味を問い直す

「これでいいのか」「もっと良い方法はないか」などと問い直しながら学習や生活を行っていくことも「生活学習力」を育てる上で重要なことであると考えます。

そこで、研究テーマを決めるにあたり、「そのことを研究することはあなたにとってどのような意味があるのか」ということを何度も問い直し、子どもたちにも考えさせた。

これまでの本校における子どもたちの自由研究をふりかえった時、「自由研究のための研究」や、興味のあることについて調べたことをまとめるだけに終わっている「お調べ学習」が多くみられた。これでは、知識や技能の習得にはつながっても、時間をかけて自分の生活をよりよく変えていこうとするような思考力や

判断力は育たない。研究することで自分の生活がどのように変わるのか、どのような力がつくのかなどを意識した上で研究に取り組むことをねらいとした。

(6年生のある児童の日記から 5月31日)

今、私はサイエンスラボに入っています。取り組んでいるテーマは、動物や犬の目と人間の目の違いについてです。しかし、以前、母に「本当にこのままでいいの。」と聞かれ、もう一度考え直してみると、やはり母の言う通り、(研究した)結果、どうなるのかということがあり、また、実験などもできずに、ただのお調べ学習になってしまいそうだったので、今からでももう一度テーマを変えることにしました。

新しいテーマは「植物染料」です。植物はとても私たちの身近なところにあり、また、母は雑貨や布関係の仕事をし、実験もできるので、とても良いテーマだと私は思います。(後略)

この児童は、自分の興味や関心に基づいて研究テーマを設定するのだが、追究することにどのような意味があるのか、それによって自分にどのような力がついて、その力がどのように生かされるのかを考えていた。

また、別の児童は、「擬音語・擬態語」について研究テーマに設定した。「擬音語」や「擬態語」を使うことにより、どのような効果があるのだろうかということを明らかにしようと考えた。そして、その研究結果を自分の日記や作文に生かそうと考えた。研究結果を自分の「書く」ことに生かそうとする明確な目的を持っていることを評価したい。

「方言」について調べた児童もいた。この児童は、「自分は聞き上手だと言われる」ということをきっかけにして、「人の話を親身になって聞ける人になりたい」→「でも方言のようにわからない言葉があると困る」→「方言について知りたい」と考えた。「聞き上手」と「方言」という繋がりについては、一見、薄いようにも思えるのだが、本人にとっては繋がっているようである。現在、まとめのレポートを作成中であるが、自分の「聞き上手」というところとの関係をどうつなげていくかが楽しみである。

テーマについて調べ、新たな多くの知識を得ることのみを最終的な目的とするのではなく、このように、研究を通して得たことを自分の生活に生かしていこうという目的を持って取り組むことが、とても大切なことなのである。

生活とのかかわりということについて、サイエンスラボの報告も紹介する。

— サイエンスラボ —

生活とのつながり

サイエンスラボでは、各自がテーマを決め観察・実験を取り入れた研究を進めた。「弟が卵アレルギーなので、卵や牛乳アレルギーの人でも食べられるプリンを作ってみたいです。」という動機をもち、寒天・豆乳を利用したプリン作りに挑戦した子どもは、夏休みを利用して分量を調節ながら実践を行うことができた。夏休み後の中間発表では、「プリンエッセンスを使って香りを出してみたらどうですか。」などのアドバイスをもらい新たに追求を進めることができるなど、夏休み期間だけで終了しない1年間継続した研究をすすめることで、異学年からのアドバイスをもらい、より妥当な方法を考え追求を進めることができていた。

ダイソー、ミニ四駆用の電池、その他市販電池のうちどの電池が長持ちするのかを研究した子どもがいる。この子どもは、ミニ四駆に興味があり、そこから電池に興味を持ったようだ。それぞれの電池をモーターにつなぎ、モーターが回転を終えるまでの時間を計測し続けた。

「僕は、エボルタが一番長持ちすると思っていたのですが、僕の予想に反してダイソーの電池が最も長持ちしました。もちろん個体差があるので正確ではないところもあるのですが今回はこのような結果になりました。」

発表を聞いた4年生の子どもから「モーターも消費するほどパワーが落ちると理科の学習で調べたことがあるのですが、今回の実験では影響はありませんか？」というおたずねがあった。科学好きの子どもたちが自分たちの好きなことを思いおもいに伝え合うことができていた。

U君の発表を聞いて、いつも私はパワージャンプ(電池の名称)を買っているのですがU君の発表では3位だったので、今度ダイソーの電池を買って私もパワージャンプと比べてみたいと思いました。

このようにふりかえりに記述する子や、中には「私は安くて長持ちするダイソーの電池を使おうと思います。」という発表をするように子どもたちの生活から調べたいことが生まれ、また生活へ活用できる学習ができています。

④ 異学年合同の編成

なかよしラボは11のグループに分かれ、そのグループ内でさらに異学年合同の小グループを形成し、その中で交流を重ね、研究を深め合った。その様子について、いくつかのラボの報告を紹介する。

— スポーツラボ —

ラボ内では、似たような研究テーマごとに4～6人の小グループを作った。小グループ内では、高学年の5、6年が話し合いや発表を引っ張った。いきなり全員の前で自分の研究内容を発表するとなると、緊張や自信のなさからなかなか活発な議論が生まれなかったが、小グループ内では、学年問わず、率直におたずねをぶつけ合ったり、アドバイスをし合ったりと生き生きとした関わり合いが生まれていたように感じる。

教員の専門分野により11ラボに分けた結果、学生時代に勉強したことを使って、子どもの研究に関わることができて良かった。しかし、ラボの中でも研究テーマが多岐にわたったため、どう指導して良いか戸惑う場面もあった。

子どもの様子としては、3、4年生は高学年とラボを通して関わるが増えたことにより、学習したり吸収したりしたことが多かったようだ。ノートのふり返しを見ても、「6年生のように分かりやすく発表したい」や「今日は6年生がお休みだったので、6年生になりきって話し合いを進めた」といった、高学年を意識したものが多かった。5、6年生は、自分の研究テーマと真摯に向き合い、「夏休み中は、毎日しっかり実験したい」、「実験結果をしっかり分析したい」との声が多かった。3、4年生の手本となるよう、自分の研究にしっかり取り組もうとした姿勢がうかがえる。

今年度は、ラボ内の3～6年生全員が一つひとつの研究テーマを持って活動したが、3、4年生が5、6年生のように研究を進めるのはなかなか難しいと感じた。スポーツラボでは、小グループ内で学年をこえた子ども同士の関わり合いをたくさん作ることで、5、6年生の姿を見ながら3、4年生が学習していく姿が多く見られた。これを利用し、例えば6年生の研究テーマに類似した子どもらをも一つの研究グループとして、個人よりもグループでの研究活動をさかんにした方が3、4年生は次年度以降の自分の研究に活かされるのではないかと感じた。

— ソーシャルラボ —

グループは環境に関する分野、歴史に関する分野（戦国）、歴史に関する分野（神話）、歴史に関する分野（縄文・弥生・奈良時代）、戦争に関する分野、地理や住所に関する分野、金銭に関する分野、産業に関する分野である。

夏休みには各自が研究テーマに関わる見学や調査を行った。夏休み明けには、研究の中間報告として模造紙に研究の成果をまとめ、一人一人が発表を行った。発表の際、おたずねされたことや答えられなかったことを今後の研究のヒントにするよう指導した。おたずねする側については、表面的なおたずねが多かったことが気になった。相手の研究分野が自分と違うため仕方ない部分もあるが、教師からの指導が必要もあることを感じた。

先述の通り、明確なグループ分けはできていないが、上級生から下級生に対して、研究の進め方について助言する姿も見られた。また、まとめのレポート作成の過程で、下級生が上級生の書き方を参考にして書き進める姿も見られた。

一方で、指導上、活動上の課題として以下の点が挙げられる。

- ・小グループ内のやり取りをより活発にするよう工夫すること
- ・指導教諭の見識を広げ、幅広い分野に対応できるようにすること
- ・なかよし集会での発表を3人しかできなかったこと

以上の3点について、来年度に向けた改善点を模索していきたい。

— インターナショナルラボ —

インターナショナルラボでは、夏休み前に決めていた研究目的が夏休みに研究をしていく中で興味あることに方向が変わり、目的から考察に至る過程にズレが生じてきている子が多く見られた。そのため、これまでの研究過程をレポートに書きまとめて整理した上で、研究を深めていくために、どこに焦点を絞っていけばよいかを考えさせた。

しかし、一人で考えてもなかなか目的のズレを修正し、研究を深めるためにどうすれば良いかが見つからない子どももいる。そこで、グループで話し合い活動を行い、目的と研究内容を照らし合わせ、不十分な点がないかを点検していくようにした。その上で、これまでの研究から更に探究したい内容に対して「～は、なぜ～だろうか」「～は、どうして～だろうか」という具体的な論題を立てて更に追究できるようにした。

ある3年生の児童が、国内にあるインターナショナル（海外とのつながり）について調べ、日本と海外がどのように関わってきているのかを研究しようと考えていた。そこで、長崎に焦点を当てて、現地にも行き、調べてきたことをまとめていった。しかし、長崎に行って興味がわいたのは、「出島で有名なもの」についてだったようで、そのことについて調べを進めてしまっていた。そこで、その児童は、異学年グループで、自分の研究が目的からずれてきているが、何を研究したらいいのかが分からなくなったことを伝えた。すると、高学年の児童達が、「テーマは何?」「何を知りたいと思っているの?」などおたずねをし、この児童の研究をどのように進めていけばよいかを考えてアドバイスを行っていった。そのことにより、この児童は、次に自分が探究する道を明確にすることができた。この児童は、そのときのことを次のようにふりかえっている。

僕は、インターナショナルラボで長崎についてしらべていきました。ただ、少しずれているところがありました。僕のグループのメンバーに手伝ってもらって、「出島のインターナショナルを探そう」になりました。目的から少しずれてしまったけど、失敗はせいこうのもとなので、メンバーに言ってもらったことを忘れずに研究をしていきたいです。すごく学べたのでよかったです。

また、ラボでの研究は、単なるお調べ学習にならないことを子どもたちは意識して研究を進めているため、このような話し合いも見られた。

児童A：それは、まだお調べ学習だけだと思いますが、他にどんなことをしようと思っているのですか？

児童B：調べたことを比べたいと思います。

児童C：調べる以外には、しないのですか。

児童D：私は、アンケートをしたらいいのではないかと思います。

児童B：例えば、どんなアンケートをとったらいいか、教えてください。

インターナショナルでは、現地に行くと言っても海外に行けるわけでもなく、実験や体験を取り入れることも難しい。そこで、子どもたちが、よく行っている研究方法が、観光スポットに行き、外国人観光客にアンケートをとったり、インタビューをしたりして、そこから分析していく方法である。より正確なデータとするために、100名にインタビューをした児童もいる。また、関係機関に事前連絡をしてから訪問をし、インタビューをさせてもらった児童もいる。その頑張りや研究結果、考察などを異学年で交流し、アドバイスし合うことにより、同学年では学び得なかったことを学び、自分の研究に生かそうとしている。異学年構成のラボの良さがここにあるのではないだろうか。

— マテマチカラボ —

<3年 I児 研究テーマ『算数オリンピック』>

ラボでは、自分のもったテーマについて調べました。私は「算数オリンピック」というテーマだったから、問題をとくようになって楽しかったし、算数のことをよく学んで、学習の時も役立つと思いました。3年生は、高学年と交流することは初めてで、わからないこともいっぱいあったから、いろいろ教えてくれる6年生がいて助かりました。(中略) 今年、調べてばかりだったので実験等にも挑戦してみたいです。

<4年 W児 研究テーマ『魔方陣』>

今までのラボは、自分の研究に役立っています。3～6年生からしっかりつけたしなどしてもらって、魔方陣のことについてよくわかりました。私が空想でかいた丸の魔方陣も、6年生が(実際に)

あると言ってくれました。そのことをふまえて、魔方陣のことがよくわかりました。

<4年 D児 研究テーマ『割合』>

今までのラボは、少し役に立ちました。計算は役に立ちましたが、サイコロの目が出る確率は、私はあまりサイコロを使わないので役に立っていません。だから役に立つことや身近に使うことをやった方が役に立つと思います。

3、4年生にとって、高学年と協同で学習をするのは初めての経験である。どのように異学年とのなかよしを深めればいいのか、また、自分の研究についても順調に進まないときはどうすればよいのかなど、不安なこともある。そんなとき、上学年のアドバイスが助けになっていることがよくわかる。その一方で、テーマの設定が生活につながっていないために役に立たないと感じる子や、調べるだけで終わってしまったという感想をもつ子もあり、テーマのよりよい設定や、より踏み込んだ研究にするための支援が求められていることもわかる。これらは、全員が同じテーマで研究しているわけではないことから、子ども同士の交流だけでは限界があるように考える。そこで重要になるのが教師の支援である。ただ、実際には支援する教師の専門的知識の不足と、支援する児童数が多いため、十分に支援を行き届かせるのは困難であると感じた。

— フードラボ —

ラボ内では、同じような研究テーマの子どもで小グループを作っている。グループ内で研究の交流をしたり、個別に自分の研究を進めたりしながら、ラボ活動を進めているが、そこには、よさと課題がみえてくる。

人間関係から見たよさは、他学年、他学級で構成されていることで、なかよしの幅が広がっていることである。下学年の子どもにとって上学年は、研究方法について教えてもらったり、探してきた資料で読めない漢字を尋ねたり、ノートの書き方などでアドバイスをもらったり、自分だけで解決できないことは相談しながら、研究を進めてきている。ラボの活動を通して信頼関係を築き頼れる存在となっている。そんな下学年のひた向きさを感じることは、上学年のやる気を高める刺激となっているように思う。ラボの時間以外の掃除時間など、一生懸命掃除に励む下学年の姿も上学年へのよい刺激となり、互いに意識し合うことで高め合える場面も見られる。

研究面から見たよさは、似たようなテーマであるため、お互いの内容が把握しやすく、グループ内交流の際は、互いに自分の研究をもとにして、おたずねや意見を伝えることができた。そのため、相手にとっても分かりやすく、また自分の学習に取り入れやすい形で意見交流することができたようだ。

しかし、逆にテーマが全く同じものになった「柿の葉ずし」グループでは、学年の発達段階で多少の方向性の差はみられるが、基本的な情報に関しては、ほぼ同一の資料を探し出していたり、同じ店で柿の葉ずし作りの体験をしたりしてきており、お互いに調べてくる内容やフィールドが重なってしまった。その中で、自分らしさを出しながら、どう研究を進めていけばいいのか、迷い出す場面がみられた。今年度は、個人探究がベースとなっているが、似たテーマを研究しているグループで一部を協同研究する場面があってもいいのかもしれないと感じた。

— サイエンスラボ —

3年生のある子たちは、中間発表後「これからどのように進めていけばいいのか困っています。」というおたずねを出した。6年生から「街中に見られる化石があったと思います。奈良ファミリーにも確かあったので調べてみてはどうですか？」や「誕生石が生まれた由来などを調べてみてはどうですか？」とアドバイスをもらいながら進めることができている。

また高学年は、「これは4年生の学習で習うのですが」と前置きしてから下の学年お子に分かりやすい説明をしようとする姿が見られるなど異学年だからこそ、丁寧に説明をしようとする態度が見られた。

各ラボの報告の様子からは、5・6年生が中心となって小グループでの学習を指揮しようとしていたことや、3・4年生がその姿により刺激を受けていたことがうかがえた。また、個人研究を重視したためにテーマは多岐にわたっており、小グループ内での学習は難しいものであったと予想されたが、それでも互いのア

ドバイスによって研究が深化した様子も見られた。6年生のある児童は次のように日記に記している。

(6年生のある児童の日記から 6月23日)

私は4月からフードラボのリーダーを受け持っています。ラボのリーダー(グループのリーダーも)は3年生から6年生の大勢をまとめます。それには強いあこがれを持っていました。(中略)

ラボでやることは一人ひとり違います。お菓子の人や和食の人、作り方の人・・・とテーマが大きく違います。そんな中でも、私は頭を柔軟にはたらかせて、いろいろな見方からアドバイスができるといいなあとと思います。

フードラボの最終回の時、「こんな楽しい研究ができてよかった。フードラボに入ってよかった。」と全員がいえるように、これからもリーダーとしてはたらかせたいです。

自分のしごとを見つめなおすことはいいことです。これからもしっかり考えてしごとをします。

各リーダーのグループをまとめる能力や意欲の差はもちろんあるわけだが、違う研究テーマを持った異学年の児童が集う中で、様々な文化の継承が行われるということがこの1年の活動を通して見えてきた。

⑤他のラボの様子を知る全体交流

今年度は9月に、各ラボ内で、個人の研究について中間交流会を行った。これにより、自分の所属するラボでは個々がどのような研究をしているのかはわかるのだが、他のラボの様子は全く分からない。そこで、個々が夏休みまでの研究を模造紙1枚にまとめ、各学級に掲示をし、全体で見合うことのできる時間を設定した。

(フードラボの報告より)

他のラボの研究内容を知ることができた研究交流の時間は、子どもたちにとってヒントをもらえる貴重な時間であったようだ。本ラボの研究では、グラフや表を用いたり、考察したりするという部分が弱かったこともあり、その部分を他のラボを通して気づくことができ、次のまとめに活かしたいと発言している子どもが多かった。また、自分の研究をみんなに知って欲しいと思っていた子どもにとっても、全体交流の機会はよかったと思う。

また、この交流以外に、高学年集会でも報告の機会を各ラボ1回ずつ設定した。

<5年 U 研究テーマ『時計について』>

ラボでは、一年間自由研究とはまた違った大きな研究をしています。今までは、本から文章を引っ張り出して発表しているだけでした。今年は、夏休みに実際に実験をしてみて、それをまとめる方法をしっかりと学ぶことができていると思います。実験などをまとめるのは難しいけれど、とても楽しいです。

<5年 K 研究テーマ『0について』>

(前略) ラボは、一年間続けてやります。だから深く研究できるし、責任をもって学習ができると思います。

<6年 T 研究テーマ『ジャムの比』>

今までのグループでは、集会発表に向けてなどだけで、テーマを決めたりや調べたりすることがそんなにできなかったが、ラボになってから、自分の調べたい、知りたいことに夢中になれた。(中略) 自分の知らない、くわしいことまでいろんな人の発表でわかってよかった。

5、6年生では、昨年までのなかよしグループとの違いを好意的に受け止め、自らの研究に打ち込む姿が見えてくる。やはり、子どもたちは自ら学びたいという願いをうちに秘めているのである。ただ、様々なことが要因で、その願いを満たすことができなかったのであろう。今回、ラボという枠組みを設け、学びの環境をある程度整えたことで、子どもの自ら学ぶ姿が、気持ちの上でも、行動の上でも現れてきたのだと考える。

IV 実施の効果

1 実践の効果

(1) 初等教育前期(3歳・4歳)「なかよしタイム」の効果

4歳児にとって、「なかよしタイム」は、昨年の経験がある。昨年は「お世話してもらおう」側であること

が多かった。今年、年長児に教えてもらったり、憧れをもって活動したりするとともに、年下の子どもたちに対しては年上としてしっかりかかわる場面もある。立場の変化について、以下のような子どもの姿が見られた。

【経験を広げ、自分の番を待つことに肯定的になったR子】

R子は、昨年のなかよしタイムは楽しそうに過ごしており、年上の子どもが遊びを教えてくれたことやグループの友達と一緒にしたことを、普段の遊びに取り入れていた子どもでもある。しかし、今年、なかよしタイムが始まった頃には、R子は一輪車に乗ることに夢中になっており、学級全体活動もしたくない、ただ一輪車に乗っていたいという様子であった。

R子のなかよしタイムのアンケートより（原文ママ） 10月22日（水）

（どんなことをしたか）

・みんなわかれて遊んだの…一輪車ちょっとだけしたの。で、少ししたらSちゃん（年少児）が音楽コーナーに行きたがってたからゆずったげた。

（困ったこと）

・少しだけ困ったの、少しだけ…どうしても一輪車したかったから困った。S先生（担任）の「かめぐみ」さんがよかった。悲しくなったらいいし…いつもの教室だし、一輪車も見えてすぐできるから。

通常保育でのエピソードより

11月4日（水）

R子は朝から一輪車の練習をしていた。しかし、この日はいつも一緒に一輪車に乗っている友達が欠席だったため、しばらくすると練習をやめて担任のところに来た。

R子が「一輪車、一人じゃつまらん。」と言って担任を誘いにきたので、担任が「そうなの。今日お友達お休みだもんね。先生はね、Mちゃんと、にんじゃごっこをしようって言って、しゅりけんを折っていたのよ。」と言うと、R子はしばらくぶつぶつ言っていたが、「それじゃあ、それに入ったげるから、後で一輪車やで！」「順番こね」と言い、一緒に手裏剣を作り始めた。

年中児のR子のアンケートでは、「自分が譲った」と書いている。しかし、担当の教諭によると、年長児も年少児も一輪車に乗れないという状況で、乗れない年長児が泣いていても、年少児が独りで寂しそうにしている、R子は譲る様子を見せなかったという。担当教師がかなり丁寧に年少児や年長児の姿を伝えたが、一向に聞き入れる様子はなかった。教師があきらめて様子を見ていたところ、一輪車をしてから、自分で気持ちを切り替えて音楽コーナーに来たのだという。

グループの中で、したい遊びが分かれることはよくある。その際の子どもの選択は様々であるが、異なる立場でいろいろな友達の情動に触れることで、子どもたちは葛藤し、譲る・譲られるという経験をする。R子にとっては、この場で譲るということは、単なる人間関係的学び以上に大きなことだったようだ。この「順番こでしたいことをした。」という経験が、その後の通常保育で、自分の気持ちを少し譲って待とうという姿に、そして更なる経験の広がりにもつながったように思われる。

（2）初等教育中期（幼5歳・小1～2年）「なかよしひろば」の効果

栽培活動においては、特に夏休み中に、異年齢で同じ作物の生育を観察することによる効果が見られた。2年生から観察の方法やお世話の仕方を見て、1年生や5歳児も興味をもってカボチャの観察ができた。前回の観察時の様子と比較して、成長を確認できるようになった子もいた。1年生児童におけるその一例を以下に示す。

○7/16 「かぼちゃのおせわ」

きょうは、みずやりのとうばんじゃなかったけど、いもうとを おくりにいったので、B女ちゃんと かぼちゃを見にいきました。2年生組のおにいさんに おしべのはなとめしべのはなを おしえてもらいました。めしべのはなは、おはなの したのほうが ふくらんでいると おしえてもらいました。じんこうじゅふんも おしえてもらって やってみました。まず おしべのはなをとって かふんをのこして はなびらをちぎって そのかふんを めしべの かふんにつけたら そのはなが かれて ふ

くらんでるところが かぼちゃになると しました。じんこうじゅふんをしたのが うれしかったです。(A女)

○8/18 「かぼちゃのかんさつ」

たのしい かぼちゃの かんさつにいきました。なぜたのしいかという、えをかいて イメージをじっくりかんがえられるし、このかぼちゃは、まえと どうちがうかなーと ながいじかん かんがえられるから ぼくは、たのしいです。たのしすぎて3かいも4かいも いきたくて たまりません。(C男)

1年生や5歳児は、2年生の模倣を通して学びを深め、生活への気づきを増やすことができた。

また、模倣にとどまらず、創作的な活動においては、目的意識を共有することによる効果が見られた。話し合い活動を設定することで、活動の見通しが立ち、目的意識が共有されるようになった。すると、ハロウィンパーティーの準備の際、5歳児や1年生は自分の作りたいものを明確に意思表示するようになったり、「めあて」と「ふりかえり」をそれまでよりもしっかりと発表することが出来るようになったりした。こういった【学びの自覚化】が顕著になってくると、2年生にとっても、1年生や5歳児が自分たちの思っていた以上に、活動的で創造的な面があるということに気づくことができた。2年生児童のふりかえりを以下に示す。

○10/28 「カボチャのランタンづくりのふりかえり」

- ・うれしかったことです。いつもようちえんの子は「わからない、わからない。」と言っていたけれど、だい8回カボチャのランタン作りになると、「～がいい、～みたいにする」などと、やりたいことを言うてくれました。こっちもそのとおりにして、ようちえんの子が楽しんでくれました。(D女)
- ・だい8回ランタン作りのときでした。ようちえんのHちゃんが「かぼちゃさん、もっとこわくする。」と言い出したので、言うとおりに(カボチャの目や口の紙を切って)はりました。「べろべろべー。」と言ったので、べろをつけました。次も、「べろべろべー。」と言ったので、もうひとつべろをつけました。すると、「はなぢ!」と言ったのでびっくりしました。そしたら、べろ二つ、はなぢが出ているかぼちゃのランタンになって、ほんとにおもしろかったです。(E女)

創作的な活動においては、目的意識が共有されたことにより、年齢の垣根を越えてそれぞれの多様な発想がうまれた。それらを聞き合い、認め合いながら相手を理解するという効果も見られた。

「なかよしひろば」における異年齢交流の効果は、「なかよしひろば」にとどまらず、他の活動にも繋がった。例えば、5歳児の事例では、夏休みに小学生と一緒にカボチャの水やりと観察記録を行ったその後、幼稚園で9月下旬にハツカダイコンを植え、水やりをして育てていくうちに、M児が遊びの中で紙にハツカダイコンをスケッチし、「ダイコンがおでこぐらい出ていました。」とM児の知っている言葉の中から観察したことを伝えようとしていた。小学生との栽培活動の経験から、見たことを口で伝えることが多かった5歳児が、絵に描いて知らせたり、大きさを伝える工夫をしたりしていることから、観察の視点や表現方法の広がりや学ぼう姿があった。また、ハロウィンパーティーに向けてのお菓子の制作活動では、小学生が紙粘土に自分の水性絵の具を直接混ぜて色を付けていた。5歳児は初めての経験であったため、とても印象的で何回も楽しそうに作っていた。その経験から、年長児の制作活動で「ちとせあめ」作りをする時に、Y児から「紙粘土でちとせあめを作りたい。絵の具で色を付けたい。」という意見が出た。このように、「なかよしひろば」で経験したことを幼稚園の活動に活かして取り組むという【生活と学習の往還】から、他の学習の学びが深化されるという効果も見られた。

(3) 初等教育後期(小3～6年)「なかよしラボ」の効果

異学年が集まる良さ

なかよしラボ(この児童はジャパニーズラボ所属)では、私は夏目漱石について研究しようと考えています。そんな中で、今は「坊ちゃん」を読んでいます。いよいよクライマックスというところに行くのはもうすぐです。私は、名作「坊ちゃん」を読み、漱石の人生などともつなげていこうと思っています。(中略)

私はまだはっきりと見通しを立てていません。そこでもう一度はっきりと入り口をはっきりさせたい

えで、これからの見通しを立てていこうと思います。

まず、入り口はというと、夏目漱石の人生を調べるとのこと。そして「坊ちゃん」を読み、そこから深めます。話をそこで一度まとめ、別の作品も読み深めます。そんな中で正岡子規や夏目漱石の人生とつなげていこうと思います。

私は、このラボを通して「読む・見る・感じる」力を高められたらよいなあと思っています。

この児童は、見通しを持って研究を進めようという意識があった。「生活学習力」というものを考える時、「計画を立てる」「見通しを持つ」ということは大切な要素だと考えている。

「夏目漱石」という人物に目を向け、その作品を読むこと自体にも意味はあるが、そこで終わるのではなく、自分の生活に生かすという視点で追究の方向を模索していた。この児童は、11月時点で次のようにこれまでのラボについてふりかえっている。

私は、夏目漱石の研究をしてきました。これまでに、漱石の人生と生きた時代について研究しました。いつもクラスみんなで国語の学習をやっているようにしていきました。私はこれまでの研究で、漱石は家庭的に様々な問題を抱えていて、しかも生きた時代は新しい文化が取り入れられて生活が変わった中で名作を創ってきたということがわかりました。そのような名作を今後も残していきたいと思いました。しかし、これをどうやって自分の力でするのかということのをこれから考えたいと思います。

ラボは、今年から取り入れられたものですが、とてもいい場だと思います。私は漱石について研究していますが、クラスでこのことを話し合うと3年間一緒に学んでいるので同じ感覚で話をしてしまいます。しかし、ラボでは3年生から6年生までの4学年が集まっているので、それぞれ違う視点で1つのことを考えることができます。私は3年生もいるので、6年生に向かって話す時よりも分かりやすく話すということを発表の時に考えました。例えば、「鎖国」という一言でも、これは6年生の教科書にしか載っていません。そのため、どのようなことなのか、何がきっかけでそうなったのかというようなことを1からすべて話しました。このようにして、自分がやっていることを何も知らない人に伝えるということ、自分をきたえることができます。3年生から集まるということにはちゃんと意味があるんだということを実感しました。

これからのラボ研究では、他の人のラボ研究ともつなげて研究していきたいと思います。私は漱石の研究をしていましたが、発表によって、他の人が漱石と共通点があるものを研究していることを知りました。そのため、「比較する」ということできるようにしていきたいと思います。つなげて考えるということ大切にしていきたいです。

この児童のふりかえりからは、「なかよしラボ」の取り組みについての良さが見えてくる。違う学級文化の交流である。この児童はいつも学級で行っている国語学習の進め方を用いて研究を進めた。そして、いつもの学級ならば、みんなが理解できることでもラボでは同じようにはいかない。別の学級では違った進め方をしているかもしれないし、違う視点を持って学習を進めようとする児童もいるからである。自分とは違った視点や切り口に出合えるのも異学年交流で行うラボの良さである。また、3年生などの下級生にはわかりやすく解説を交えながら話さないといけないを通して、考えを伝えるときの相手への意識を高めることができている。同学年ばかり集まっている普段の学級よりも意識しなければならないのが異学年で集まる環境ならでのことである。

また、この児童が最後に述べている「比較する」や「つなげる」ということも、学級文化の交流とつながっている。この児童は、日ごろから学級での国語学習において「各場面を比較する」「言葉と言葉をつなぐ」「自分と作品をつなぐ」などの視点で学習を行っている。そのことを意識しながら、ラボでの研究にも生かそうとしている。また、別の児童の研究発表の中に、2人の作家の小説について比較した研究結果というものがあった。推理小説について、犯人の人数や職業、被害者の人数、読者に犯人がわかるのはどの時点かなど、おもしろい視点で比較研究していた。おそらくその発表からも「比較する」ということを自分の研究にも取り入れようと思ったのではないかとと思われる。

異学年が集まる環境では、上級生から下級生が学ぶということばかりではない。下級生から学ぶことも多くある。また、下級生がいるからこそ普段は気づかなかつたけれども、本来考えなければならないことにも気づくことがある。

(4) 教師への効果

本研究開発の取り組みを通して、教師へどのような効果があったのか、初等教育前期・中期・後期の取り組みに合わせて考えてみた。

初等教育前期・中期にあたる幼児教育において、子どもの生活が重要であることは自明である。しかしその生活がどのように子ども達の中で生まれ体得され、そして確たるものになっていくのか、これまでは教師にとって感覚的な理解に過ぎなかった。本研究において、子どもの生活を丁寧に見とることにより、また異年齢活動を重ねることにより、子どもの様々な側面を知る手立てにもなった。担任教師は、異年齢学級を担当して、自らの保育を振り返る良い手立てとなった。また「ふりかえり」の資料に関しては、子どもたちの異文化を受容していく過程がわかる貴重な資料となった。また小学校における生活と学習の関係についてなど、9年間の子どもの育ちに見通しをもって子どもの育ちを支えることができるようになりつつある。

初等教育中期の取り組みを担当した教師への効果は、自分が担任する学年の子どもたちだけでなく、三つの学年の子どもたちが、どのように生活学習力へ目を向けようとしているのかという、異年齢の子どもの認識が同時にみられたことが、最大の効果だったと考えている。研究のスタート時は、三つの学年の活動をリードする2年生の担当教師が、自分の学年の子どもたちと、どのように活動を創ろうとするのかを試行錯誤して、計画を主導するように進めた。この時点での教師の意識は、担当する子どもたちの生活の中から問いを立ち上げ、いかに他の学年と共有していくかにあった。しかし、この進め方では、1年生や5歳児の子どもたちの心が沸き立つような問題意識は生まれてこなかった。上の学年が主導するのではなく、3つの学年が一緒に活動する中で問題意識が生まれるように、視点を変えていく必要を感じた。

初等教育後期の取り組みでは、子ども一人ひとりの独自の探求を深めるためのアプローチを、常に意識するようになったことが教師への効果だと言える。例えば、各ラボの子どもたちが自由にテーマを設定し追究を進めたのでは、深まりのない追究で終わってしまうことが想定される。そこで、子どもたちが設定したテーマを、どうすればその子にとって意味のある追究テーマにすることができるのかが、教師にとっての切実な問題となってきた。どのような手順でテーマを深めるのか、その子の身近な生活とテーマをどうかかわらせるのか、異年齢での交流を生かしながらテーマを深めるにはどうすればよいか等、それぞれの教師が深く考えるようになったと言える。

(5) 保護者等への効果

幼稚園では、本研究を行うことにより、9年間の子どもの育ちを教師が保護者に丁寧に伝え、今現在の子どもにとって本当に必要な事とは何かを保護者自身に感じてもらうことを大切にした。その結果、目の前の子どもをしっかり見るようになった保護者が増えてきている。さらに、保護者に幼児の園生活のふりかえりについての聞き取りを協力していただいたことで、保護者自身が子どもの生活をより理解し、ふりかえる機会にもなっているようだ。

初等教育中期の保護者への効果としては、子どもたちが年少者に対する接し方を工夫する様子や、年少者から良い刺激を受けて頑張ろうとする子どもの様子を捉え、異年齢で探究活動を行うことの意義を理解してくださる方が増えてきている。

また初等教育後期では、探究テーマ設定の視点や探究の方向性を「ラボ」の活動で吟味し合ってきたことや、その結果より熱心に探究活動に取り組むようになった子どもの姿を、保護者が肯定的に捉えてくださっている。そのため、長期休業中等に、子どもの探究活動（現地調査や文献調査など）をより積極的に支えてもらうことができている。

2 実践の評価

(1) 運営指導委員会

①実施概要

	第1回運営指導委員会	第2回運営指導委員会
日時	平成27年8月21日 13:30~16:00	平成27年11月19日 13:30~16:30
場所	奈良女子大学附属小学校集会室	奈良女子大学附属小学校集会室
参加者	<p>【運営指導委員】(敬称略)</p> 富士原紀絵(お茶の水女子大学) 北浦 義弘(奈良県教育委員会) 皿木 博幸(奈良市教育委員会) 松澤 淳一(奈良女子大学) <p>【大学関係】</p> 角田秀一郎(統括委員会委員長、附属学校部長) 西村 拓生(教育システム研究開発センター長) 天ヶ瀬正博、本山方子、梶田萬理子 (統括委員会) <p>【附属校園関係者】26名</p>	<p>【運営指導委員】(敬称略)</p> 神長美津子(國學院大學) 奈須 正裕(上智大学) 富士原紀絵(お茶の水女子大学) 松澤 淳一(奈良女子大学) <p>【大学関係】</p> 角田秀一郎(統括委員会委員長、附属学校部長) 西村 拓生(教育システム研究開発センター長) 天ヶ瀬正博、本山方子、梶田萬理子 (統括委員会) <p>【附属校園関係者】30名</p>
構成	○研究開発実施計画の概要説明(杉澤・柿元) ○平成27年度の研究の経過報告 「なかよしラボ」WG(西田) 「なかよしひろば」WG(阪本) 「なかよしタイム」WG(松田) ○指導と協議	○「なかよしひろば」(5歳・1~2年)の参観、「なかよしラボ」(3~6年)の参観 ○平成27年度の研究の経過報告 「なかよしラボ」WG(西田)、「なかよしひろば」WG(阪本・飯島)、「なかよしタイム」WG(松田) ○指導と協議

②指導内容

- ・**神長美津子先生**・「なかよしひろば」、「なかよしラボ」を参観して、幼小のつながりが一貫したという感想を持った。幼稚園で様々な体験や学びをした子どもたちが、小学生との交流しながら様々な経験を広げて活動を充実させることが、どのように学校生活につながるのかと、期待していた部分が見えてきた。個別の力や知識・技能などの、学びに向かおうとする力が育ってきている。
- ・**奈須 正裕先生**・これからは教育の高度化を目指す時代である。それはコンテンツ(教育内容)の量を増やすのではなく、認識や論理・仕組みを創っていくことが大切である。子どもが探究を進めるなかで、もっと深く知りたい、決着をつけたいことを追究していくと、すじ道がよりほんもので、多面的・多角的なものになる。そこにコンテンツがついてきて、追究の方法や表現の方法、論法などが高まっていく。
- ・**富士原紀絵先生**・生活経験カリキュラムについて、『構成の要素は、初等前期、初等中期、初等後期という軸と、テーマ、探究方法、到達成果等を一覧にまとめる』とあるが、これから実践を深めていく中で構成の要素をきちんと作り、スコープとシーケンスという考えで、カリキュラムの開発をしてほしい。
- ・**北浦 義弘先生**・仮説4は、主体的、協働的な学習のアクティブラーニングだと考える。追究の過程を子どもたちが学ぶことが、学び方を学ぶよい方法であると思う。問題解決力や人間関係の調整力や構築力、自立、自律する力が身に付けられれば、変化の激しいこれからの社会を生き抜く力になるだろう。
- ・**皿木 博幸先生**・仮説3で異年齢の集団での学習を新しい教科として提案していることに、魅力と可能性を感じた。どのような力が付いたのか、指導者の見取る力が必要である。評価について今後考えてほしい。

- ・松澤 淳一先生・非常に幅広い取り組みで大変であると思うが、素晴らしい研究だ。子どもの時に研究テーマを見つけて時間をとって研究を行うことは、後々につながる方法論として確立されるだろう。

V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向

1 研究全体について

①「生活学習力」の捉えの共有と生活経験カリキュラムの構成

実践を言語化するにあたり、目指す子どもの姿や、「生活学習力」について、今後、研究を進めていく中で系統的、構造的に見えてくるようにしたい。また、その研究の延長上に、カリキュラムの構成を進めていくようにしたい。

②WGの編成について

今年度は異年齢活動を実際に進めることを中心にWGを編成したが、来年度以降はカリキュラム委員会や評価委員会をつくり、研究を進めていくようにしたい。

③エビデンスの数値化に向けて

子どもの姿の丁寧な見とりの積み重ねと共に、エビデンスの数値化をどう示すのか、評価の研究を進めたい。

2 「なかよしタイム」の問題点と今後の課題

時代が大きく変化し、大人も「生活」の意味するところを明確に捉えることが難しくなっている。IT化、システム化が進み、経験する内容が、日々目まぐるしく変わっていく。子どもたちが生まれてから幼稚園に入園するまでのほんの短い「生活」も、多種多様となっている。人が、人として社会の中で生きていくための経験の有無も、個人によってかなり異なる。幼稚園という集団で生活を共にするにあたり、子ども一人ひとりの家庭生活の実態を園としてしっかり把握した上で、カリキュラムをどのように編成することが子ども達の育ちを支える生活の基盤を作り得るのが課題である。保護者とともに生活をどのように作っていくのか、考えていきたい。

3 「なかよしひろば」の問題点と今後の課題

本年度、初等教育中期の「なかよしひろば」では、5歳・1年・2年の三学年が生活場面を共有し、そこから湧き起こる問題意識をもとに、個の探究や相互の探究を膨らませることを目指して取り組みを進めてきた。今年は、三学年が共有する生活場面として栽培活動を設定し「良い作物を育てたい」という子どもたちの情動にも働きかけながら、切実な問題意識の喚起を期待して活動を進めてきた。しかし、「良い作物を育てる」ためには、三学年全体で何が問題なのかを考えたり、具体的な解決策を決めたりする必要がある。このような時間を三学年で共有することは難しく、5歳や1年生の子どもと問題意識を共有しきれなかった。このような反省から、「ハロウィンパーティー」や「しゅうかくのおまつり」などの活動では、小グループごとに自分たちが作りたい物のイメージを共有させるようにした結果、5歳や1年生の子どもにも目的意識を生み出すことができたと考えている。しかし、いずれの場合にも、活動全体をリードする2年生が準備のための時間を多く取らなければならなかった。今後は、2年生が全体を主導する活動の他に、5歳・1年・2年の小グループの自由な活動の中で始まる探究活動にも、焦点を当てていく必要を感じている。

4 「なかよしラボ」の問題点と今後の課題

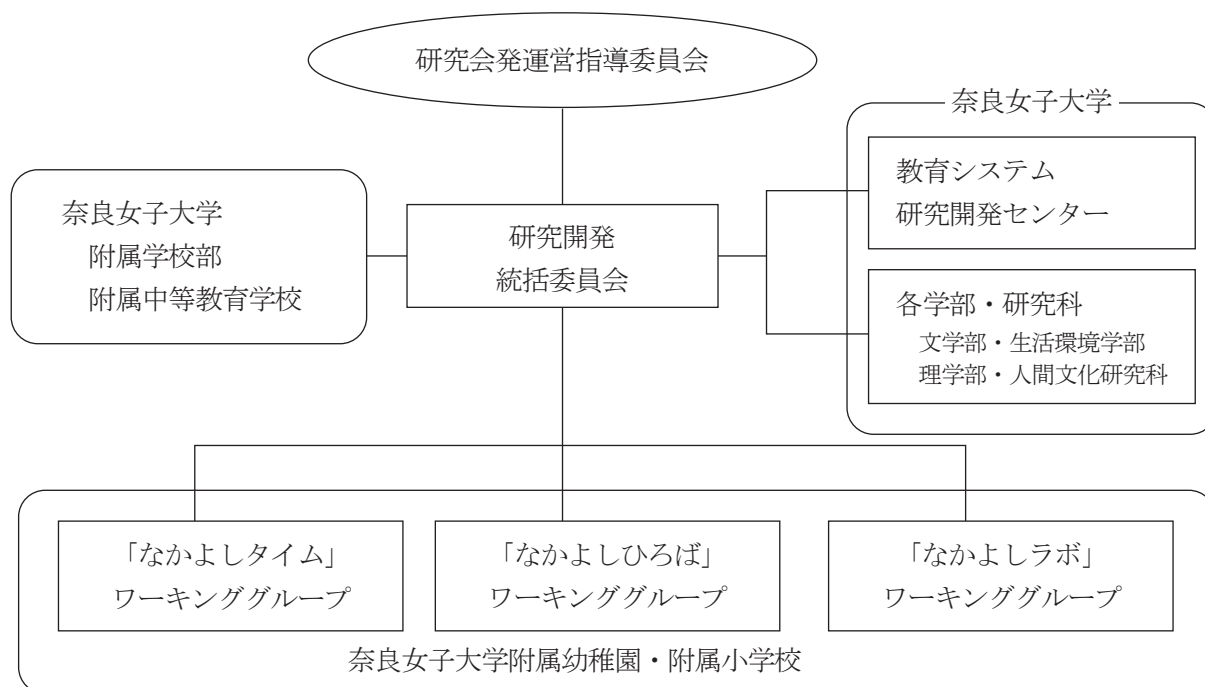
今年度、初等後期の「なかよしラボ」は、「教師の専門性を生かした11のラボ編成」を行った。教師の専門性が生かされる場面も多くみられ、この点については非常に良かったといえる。一方、子どもたちの研究テーマが、どのラボに入るかによって制限されるという問題もある。人数の都合上、一つのラボには25名程度で編成されるため、必ずしも自分の興味のあることがらに沿ったラボに入れるとは限らない。

また、25名の研究を一人の教師が担当するにあたり、仮に25種類の研究テーマとなると、指導に限界があることが見えてきた。子どもたちの興味関心を優先しながらも、教師が丁寧に指導を行うことができる体制づくりを考える必要がある。

来年度に向けての具体策は、①担当教諭の人数を増やす。②研究テーマを初めから5程度に決めておいて、小グループ内で研究を深めていく、③大学や中等教育学校の先生など専門家と連携をする、④大学の研究室から学部生や院生などを派遣してもらい連携をする、などが考えられる。

また、子どもたちは、一年に一度、ラボを選ぶことができるが、同じラボにずっといることができるようになるのか、また、卒業までに4つのラボを経験する方がよいのかも、子どものアンケートを取りながら検討する必要がある。

◆本年度研究組織



◆運営指導委員

氏名	所属	職名	備考（専門分野等）
無藤 隆 先生	白梅学園大学	教授	発達心理学、幼児教育論
神長美津子 先生	國學院大学	教授	教育学、就学前教育、保育原理
奈須 正裕 先生	上智大学	教授	教育心理学、動機づけ理論
西岡加名恵 先生	京都大学	准教授	教育方法学、カリキュラム論、教育評価論
富士原紀絵 先生	お茶の水女子大学	准教授	教育方法学、教育実践史、カリキュラム論
北浦 義弘 先生	奈良県教育委員会	指導主事	
皿木 博幸 先生	奈良市教育委員会	指導主事	
松澤 淳一 先生	奈良女子大学	教授	代数学、群論

◆研究開発統括委員会

職名	氏名	担当
理学部教授	角田秀一郎	統括委員会委員長・附属学校部長
文学部教授	西村 拓生	教育システム研究開発センター長
文学部准教授	天ヶ瀬正博	教育システム研究開発センター・ワーキンググループ
文学部准教授	本山 方子	ワーキンググループ
特任教授	椛田萬理子	教育システム研究開発センター
幼稚園副園長	飯島 貴子	附属学校部
幼稚園教諭	○柿元みはる	「なかよしひろば」ワーキンググループ
幼稚園教諭	松田 登紀	「なかよしタイム」ワーキンググループ
幼稚園教諭	越智 裕子	「なかよしひろば」ワーキンググループ
小学校副校長	谷岡 義高	附属学校部

小学校主幹教諭	堀本三和子	附属学校部
小学校教諭	杉澤 学	「なかよしひろば」ワーキンググループ
小学校教諭	阪本 一英	「なかよしひろば」ワーキンググループ
小学校教諭	○西田 淳	「なかよしラボ」ワーキンググループ
小学校教諭	河田慎太郎	「なかよしラボ」ワーキンググループ

◆本校園研究同人

附属幼稚園	園長	功刀 俊雄				
	副園長	飯島 貴子				
			柿元みはる	松島 英恵	角田三友紀	松田 登紀
			津村 樹理	越智 裕子	福西まゆみ	
附属小学校	校長	成瀬 九美				
	副校長	谷岡 義高				
			堀本三和子	杉澤 学	阪本 一英	西田 淳
			河田慎太郎	薄田 太一	中垣 州代	豊田 雅樹
			清水 聖	服部 真也	中村 征司	中野 直人
			飯島 真理	武澤 実穂	辻村 琳	太田原みどり

平成27年度 研究開発実施報告書（第1年次）

発行日 / 平成28（2016）年3月22日

発行者 / 国立大学法人奈良女子大学附属小学校

校長 成瀬 九美

〒631-0024 奈良市百楽園1丁目7-28 TEL 0742-45-4455

URL : <http://www.nara-wu.ac.jp/fusyo/Welcome-jp.html>

国立大学法人奈良女子大学附属幼稚園

園長 功刀 俊雄

〒631-0036 奈良市学園北1丁目16-14 TEL 0742-45-7261

URL : <http://www.nara-wu.ac.jp/kindergarten/index.html>

印刷所 / 共同精版印刷株式会社

〒630-8013 奈良市三条大路2丁目2-6 TEL 0742-33-1221(代)