

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28年度 第2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、多様な能力や个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/10935/5138 |

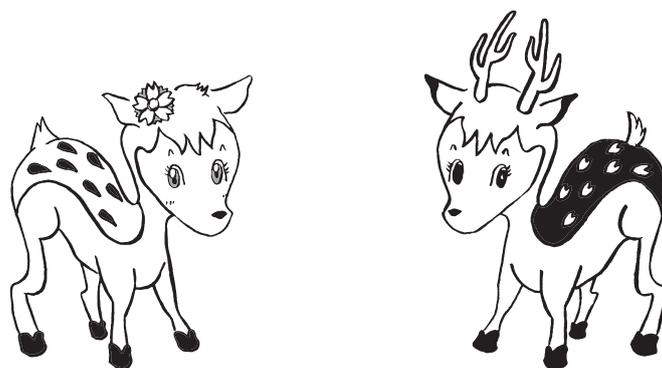
文部科学省研究開発学校
研究開発実施報告書

(平成28年度 第2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29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

文部科学省研究開発学校 研究開発実施報告書

(平成28年度 第2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28年度 研究開発実施報告書 (要約) | | 2 |
| I 研究開発の概要 | | 12 |
| II 研究開発の経緯 | | 15 |
| 1 第1年次 | | |
| 2 第2年次 | | |
| III 研究開発の内容 | | |
| 1 「生活学習力」の具体化 | | |
| (1) 「生活・体験」と「活動・学習」の捉え | | 17 |
| (2) 「生活学習力」を育てる五つの力 | | 18 |
| 2 「生活学習力」を育成するための教育課程 | | |
| (1) 教育課程の編成について | | 19 |
| (2) 指導方法の特徴 | | 21 |
| (3) 「なかよし探究」の実践 | | |
| ① 「なかよしタイム」の実践 | | 23 |
| ② 「なかよしひろば」の実践 | | 28 |
| ③ 「なかよしラボ」の実践 | | 32 |
| 3 「生活学習力」を育成する評価方法の開発 | | |
| (1) 「生活学習力」と「学びを育てる評価」 | | 36 |
| (2) 「学びを育てる評価」の実際 | | |
| IV 実施の効果 | | |
| 1 実践の効果 | | 40 |
| 2 実践の評価 | | 48 |
| V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向 | | 49 |

はじめに

国立大学法人奈良女子大学附属幼稚園と附属小学校では、平成24年度から初等教育中期課程に異学年交流活動「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に着手しました。この研究は平成27年度に文部科学省研究開発学校の指定を受けることとなり、現在私たちは研究課題『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』に取り組んでいます。研究のキーワードは「生活学習力」です。「生活学習力」の育成に関する5つの仮説を設定し、4年間をかけて「生活学習力」育成の発達をふまえた構造的なあり方を追究しています。

本報告書は研究2年目にあたる平成28年度の研究成果をまとめたものです。今年度は、「なかよしタイム」（初等教育前期. 幼3～5歳）、「なかよしひろば」（初等教育中期. 5歳～小2）、「なかよしラボ」（初等教育後期. 小3～小6）という3つの異年齢活動が季節の移り変わりや幼稚園と小学校の年間行事の中に溶け込み始めたことを実感する1年でした。昨年11月には公開研究会を開催し、子どもたちの活動の様子を多くの参会者の方々にご覧いただくことができました。「タイム」の仲間は本来の学級とはもうひとつ別の、居心地の良い遊び集団として認識され始め、「ひろば」ではリーダー役を任されている2年生が奮闘しています。また「ラボ」では、子どもたちにラボに対するイメージが浸透し、自分のテーマと友だちのテーマとの類似や相違を受け入れ探究し合う環境が整い始めています。

私たちはこの研究課題を進めるための研究組織として、「タイム」「ひろば」「ラボ」の3つのワーキンググループと独立させて、カリキュラム委員会と評価委員会を設けています。両委員会は「なかよし探究」の活動で育つ子どもたちの力を系統的に明らかにしたうえで、その力を評価する方法の開発を目指しています。今年度、カリキュラム委員会は記録や観察をもとにエピソードを抽出し、その環境にかかわった教師の振り返りを織り交ぜて共有し、幼小一貫した生活経験カリキュラムに取りまとめる作業を具体的に進めました。また評価委員会は学力を評定する評価ではなく、「生活学習力」を育む評価方法の開発に向けて保護者アンケートの結果も加味しながら作業を進めています。

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。研究開発の第二年次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。

3歳から11歳までの成長過程をみつめる試みは、子ども主体の保育や学習を長く実践してきた私たちだからこそ取り組める研究課題であると自負しております。異年齢集団に居て他者から学ぶあるいは他者のあとをついてゆきながら学ぶ体験が次の発達のステージでどのような力となって現れるのかについて、子どもたちのプロセスを丁寧と追いながら研究を進めて参ります。

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、3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28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

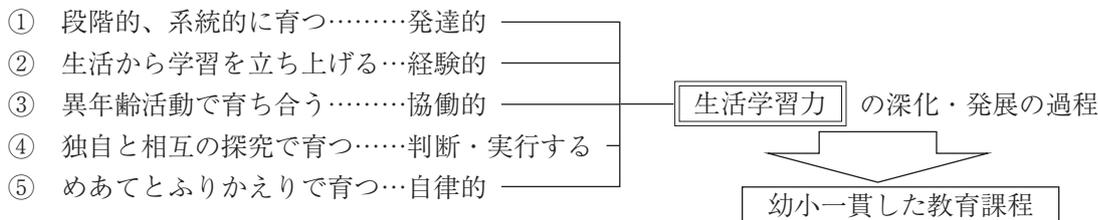
子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1）異年齢活動を積極的に導入し、2）個と協働の探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3）子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学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

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。



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。

(2) 教育課程の特例

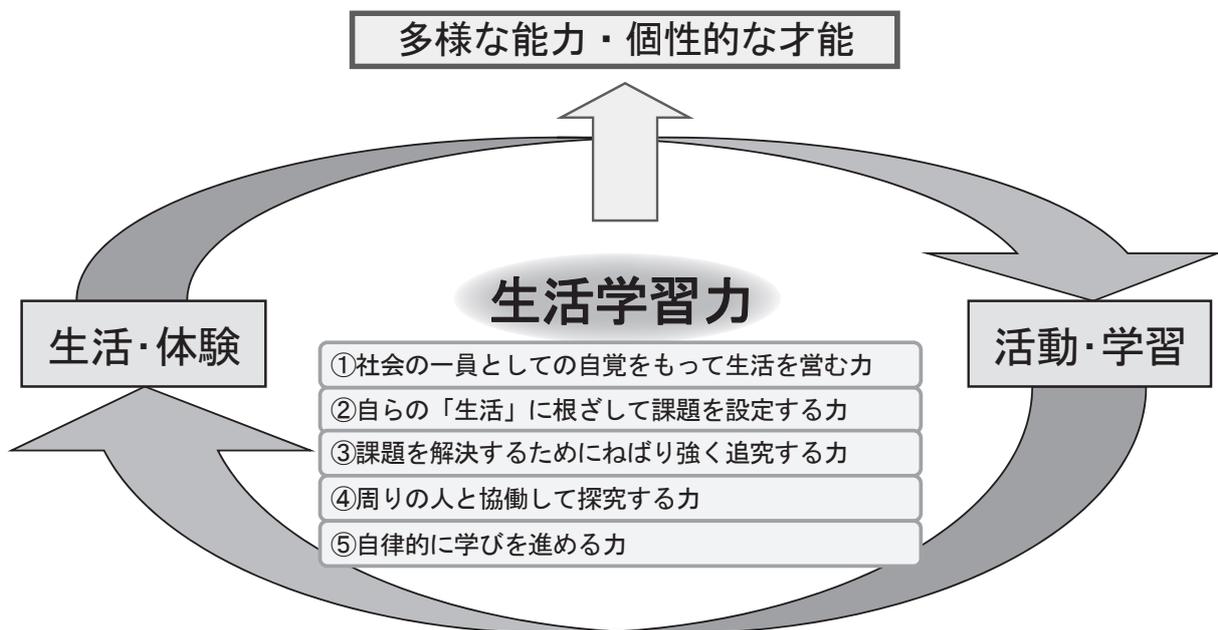
第1～2学年では「国語」「生活」「特別活動」の一部を削減し、「なかよしひろば」の時間を設置。第3～4学年では「国語」「社会」「特別活動」「総合的な学習の時間」の一部を削減し、第5～6学年では「国語」「社会」「算数」「理科」「家庭」「特別活動」「総合的な学習の時間」の一部を削減し、「なかよしラボ」の時間を設置。

4 研究内容

(1) 教育課程の内容

① 生活学習力の具体化

「生活学習力」とは、「多様な能力」や「個性的な才能」の発揮を目指して、自律的で協働的な探究を通して「生活・体験」と「活動・学習」とをつなぎ往還させることで育まれる力である。すなわち、自分や自分の周りの生活を見つめ、生活を向上させようとする動機から問題を設定し、その問題を解決するために具体的な計画を立て、長期にわたってねばり強く追究して生活を変えていく力を意味する（下図①～⑤）。



② 教育内容・方法

- ① 幼小一貫した教育課程を、指導と評価を一体化して捉え、表1の三つの軸で表現する。
- ② カリキュラムにおける「活動による学び」に異年齢集団による探究活動「なかよし探究」を設定する。

A 「なかよしタイム」

① 「なかよしタイム」のねらい

- 時間・空間・人間関係・ものなど、通常とは異なる社会組織の文化を経験する中で自己発揮をする
- 友達と同じ目的をもち、力を合わせる楽しさを味わい、協同して探究する文化を経験する
- さまざまな立場や情動を味わい、なかよしタイムの学級や友達に親しみをもつ

② 「なかよしタイム」実施方法

「なかよしタイムⅠ」（5～6月）

4歳児・5歳児で3～4人のグループを編成し、活動コーナーにおいて目的を共有し、試行錯誤しながら探究する。

「なかよしタイムⅡ」（9月～3月）

3歳児～5歳児で2～3人のグループを基本とし、複数グループで24人程度の異年齢学級を編成する。その中で1日の生活を共にしながら、自分なりの見通しをもって、友達と一緒に試行錯誤しながら探究する。

表1「生活学習力」を育む幼小一貫カリキュラム

| 区分 | 年齢 | めざす子どもの姿・評価 | 学びの源 | | 活動による学び | | 自律的な学び | | |
|--------|----|---|---|--|--|---|----------|-------------|---------------|
| | | | 生活 | | 生活から 学習・活動へ | 学習・活動 から生活へ | 学び 文化 | 学習の場 の構成 | めあてと ふりかえり |
| | | | 生活の仕方 | 生活圏(範囲) | | | | | |
| 初等教育前期 | 3 | ○生活の仕方を知り、安定して生活する。 ○多様な経験をしながら諸感覚を働かせ、自己発揮する。 ○友達とつなぐあてをもち、共に活動することを喜ぶ。 | 自ら身を置き、思いを巡らせ、より望ましくしようとする「生活」を、学びの源として捉える軸 | なかよしタイム | 新設領域「なかよし探究」を中心とした活動の軸 ○三つのスコープから成る。 ・「生活から学習・活動へ」:「生活・体験」に根ざして課題を見つけ「学習・活動」の課題とする。 ・「学習・活動」:その課題を「学習・活動」として協働して解決していく。 ・「学習・活動から生活へ」:「学習・活動」で得られた成果を、さらなる「生活」「体験」の改善に反映させていく。 | 「活動による学び」を自律的に推進させる経験を表す軸 ○自律的に学びを進める力を育成するために、三つの下位スコープを立てた。 ・異年齢の子どもの間で起こる「学び文化」の形成と伝承 ・「学習の場の構成」:独自の探究と協働して行う探究を相補的に行い、学びを深化させる。 ・「めあてとふりかえり」:年齢に応じた質的变化を示す。 | | | |
| | 4 | | | | | | | | |
| 初等教育中期 | 5 | ○各時間や活動のめあて、見直しをもちながら生活する。 ○生活の中から課題を見つけ、経験を活かしたり友達と協力したりして学習や活動に取り組む。 ○相手の立場を思いやりながら、積極的に自分を表現する。 ○お互いの良さを認め、自分たちの生活をよりよくしようとする。 | ○自立し、学級・学校の一員、更には社会の一員としての自覚をもって生活を営む力(安定、自立・自律、自己発揮、主体性など)を育成するために、安定して自己を発揮しながら、自分や自分の身の回りの生活を豊かにしていく経験について「生活の仕方」と「生活圏」を下位スコープとして表す。 | なかよしひろば | ○自らの「生活」に根ざして課題を設定する力(気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張など)、課題を解決するためにねばり強く追究する力(見直し、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、知識、技術・技能など)、周りの人と協働して探究する力(表現、発信、受容、応答、自己調整、状況判断、柔軟性など)を育成するための経験を表す。 | ○加えて、この軸においては、自律的に学びを進める力を高めるために、他者や社会との関係性の中で自己を捉える経験や、言語化、メタ認知など自己評価を促す経験や、学びを組織化する経験を位置づけていく。 | | | |
| | 6 | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | | | |
| 初等教育後期 | 8 | ○生活の中で疑問に思ったことや調べてみたいと思ったことから課題を見つけ、その課題について、計画的に「独自の探究」を進め、粘り強く解決しようとする。 ○自らの探究について、常に「ふりかえり」と「めあて」をもち、自律的に課題に向き合おうとする。 ○探究で得た成果を、さらなる「生活・体験」に活かし、生活をより深く捉えようとする。 ○異年齢の相互の学び合いを通して、より分かりやすく伝えようとしたりおたずねをしたりして、互恵的に学びの深化を図る。 ○社会の一員としての自覚をもつ。 | なかよしラボ | ○自らの「生活」に根ざして課題を設定する力(気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張など)、課題を解決するためにねばり強く追究する力(見直し、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、知識、技術・技能など)、周りの人と協働して探究する力(表現、発信、受容、応答、自己調整、状況判断、柔軟性など)を育成するための経験を表す。 | ○加えて、この軸においては、自律的に学びを進める力を高めるために、他者や社会との関係性の中で自己を捉える経験や、言語化、メタ認知など自己評価を促す経験や、学びを組織化する経験を位置づけていく。 | | | | |
| | 9 | | | | | | | | |
| | 10 | | | | | | | | |
| | 11 | | | | | | | | |

③「なかよしタイム」活動内容

- どの活動も、子どものかかわりよりも試行錯誤を生む内容を検討し、「探究」を重視した。
- 学級での「協同活動」にテーマをもたせ、継続して探究できる内容とした。
- 自由選択活動では活動コーナーを設け、保護者や小学校の教師・地域の方とのかかわりをもった。
→結果、昨年度よりも子どもが異年齢の活動で自己発揮できるようになり、3歳児も主体的に活動に参加するようになった。また、異年齢の友達との親しみ具合が深まり、かかわりも増えた。

④「なかよしタイム」で育てたい資質・能力

- 多様な立場の人や様々な空間、スケジュールなどを体験する中で、葛藤を味わったり気持ちに折り合いをつけたりし、状況や相手に合わせて自分の気持ちや振る舞いを調整する資質・能力
- 通常とは異なる人や空間・時間の中で、異文化に適応し、自分の居場所を見つけ、自己発揮する資質・能力
- 異年齢での共同生活の中で憧れや愛情を感じ、相手の行動を自らの生活に取り入れ、生かそうとする資質・能力
- 友達と共通の目的のために、試行錯誤しながら最後まであきらめずに粘り強く取り組む資質・能力

B「なかよしひろば」

今年度の「なかよしひろば」では、「5歳・1年・2年の子どもが遊びを通して、探究することの楽しみを味わう～異年齢の学びの文化を創る～」ことを目標にして取り組んだ。

①「なかよしひろば」の指導目標

- 異学年（初等中期の発達期）の子どもが主体的、協働的に問題解決や探究活動を進めて、学び文化をつくることができるようにする。
- 「なかよしラボ」につながる問題発見の力、問題解決の力、追究力、ねばり強さを身に付けられるようにする。
- 同学年や異学年の友だちの思いを理解して活動することができるようにする。

②活動の実際

- 自分がやりたい活動を選択し、やりたいことが同じ子ども、5歳・1年・2年混合のあそびグループを組織する。
- 担当教員の人数を考慮して、グループの数を決める。
- 各グループで、2年生が中心となって遊びの計画を立て、グループごとに遊び追究をする。
- グループで成果をまとめて発表して、みんなであそびを楽しむ。
- 1年・幼稚園年長児については、途中でのグループ変更も認める。

③「なかよしひろば」の活動段階

これまでの「なかよしひろば」の活動を通して、次の5つの活動段階があることが分かってきた。

| | |
|------|--|
| I期 | ・興味関心が共通する子どもが集まってグループを組織し、互いを知り合う。 ・活動場所、サポートしてくれる先生、材料・道具類など、活動環境に馴染む。 |
| II期 | ・やりたいこと（どんな遊びをつくりたいのか、どんな研究をしたいのか、どんなものをつくりたいのかなど）を話し合い、活動の方向を探る。 |
| III期 | ・やりたいことが具体的な形として見え始め、活動の方向を成員間で共有する。 ・やりたいことを理解して、素材を集めたり、必要な道具を製作したりする。 ・活動の見通しを持ち、役割分担を相談する。 |
| IV期 | ・やりたいことを、段階的、積層的に実行する。 ・遊びや研究を見せ合い他のグループの友だちからアドバイスやアイデアを受けて遊びや研究を改善する。 |
| V期 | ・グループの友だちと、他のグループの人と、遊びを楽しむ。 ・遊びや活動の成果を、展示会や発表会を計画して発表する。 |

④「なかよし探究」で育つ「生活学習力」

今回の活動内容が「遊び」をテーマにしていたことで、幼稚園児にも活動内容が想像しやすかった。また、自分で「遊び研究」のグループを選ぶことができたため、グループの活動に対する意欲は高かった。普段の遊びで取り組んでいることを異年齢活動の場でも発揮できた。

C「なかよしラボ」

「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12ラボの編成

今年度の活動は、各担当教諭の専門性を生かしながら指導にあたるよう、以下の12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23～24名が在籍している。活動は基本として週2時間である。

| | | | | | |
|----------|--------|--------------|-----------|-----------|---------|
| ・ソーシャルラボ | ・音ラボ | ・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 | ・くらしラボ | ・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 | ・からだラボ |

②課題設定の難しさ

「なかよしラボ」では、身の周りの生活を見つめ、生活を向上させようとする動機から問題を設定する力を育てようと考えている。しかし、児童は自分の生活と繋がった課題を設定するという事に苦労する。それは、自分の興味のある事柄と、自分の生活との繋がりを見つけれないために、研究の目的が明確にできないことが多いからである。興味はあるのだが、そのことを詳しく調べることによって自分の何がかわるのか、ためになることは何か、そこが明確になりにくい。そこで、今年度は課題設定について、各ラボで工夫していこうということになった。

③「個人の探究」と「学び文化の醸成」

自分の興味ある事柄について探究し続けることを優先させテーマを決めると、「異学年での協働的な活動」や、「相互の探究」を充実にくくなる現状が見られた。どのように両立させるのかという点が今後の課題である。

④「学びの自覚化」

粘り強い探究活動の継続には、「めあて」をもって活動し、事後に「ふりかえり」を行うことが大切である。「めあて」は、一人一人が学習や活動の見通しを持ち何について考えを深めるのかを明確にするものである。「ふりかえり」は、どのような活動や学習だったのか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。

③ 評価方法

本研究開発では、子どもの多様な能力や個性的な才能を見出し、子ども自身がそれを自覚し伸ばせるような「学びを育てる評価」を可能にする評価方法について開発し、幼小一貫して適用することを目指している。

①教師による子どもの評価

○パフォーマンス評価 「生活学習力」の評価の観点を作成するため、実際の学習場面（発表やおたずねなど）での教師の評価を言語化し、検討した。3歳から11歳まで一貫した評価の観点からルーブリック作成を試みている。

○ポートフォリオによる評価 子ども自身が追究の成果を発表し集団で吟味し、その追究の良さを共有する営みに着目し、子どもによる日々の活動の記録や収集資料、作品、レポートなどをもとに行った。

○生活学習力アンケート 子どもの生活の実態を把握するためのアンケートを7月に実施した。またこれを実施しフィードバックすることによって、より子どもの生活学習力が高まるように、保護者との懇談も行った。

②子ども自身・子ども同士の評価

子ども自身、子ども同士の評価は、自分の「めあて」に対する「ふりかえり」から、「おたずね」、協働して探究する学習集団における友達への意見など、学習の様々な局面で実質的には行われている。それを可視化していくために、子ども自身の評価軸を明らかにしたい。そこで、教師が支える学習環境の中で子ども自身が内的に作り上げた評価基準により互いを評価し合っている見えない評価システムを捉え、可視化していくことを検討した。

③子ども－保護者－教師による評価の共有

「なかよし探究」の保護者参観や懇談の機会のほか、子どもの日記などを通して、三者間で評価を共有している。子どもの日記に保護者がコメントを寄せるケースでは、保護者が子どもの追究を後押しされているのが分かる。

④教師による学習及び保育の評価

各教師による「なかよし探究」の記録に基づき、活動を省察し次回の計画を作成した。子どもの育ちを子どもの姿から評価し、各なかよし探究WGで共有し、中期的に活動を改善した。生活学習力アンケートを実施し、長期的な子どもの育ちをふまえて、環境構成及び学習システムの改善を行った。

(2) 研究の経過

| | 実施内容等 |
|----------------|--|
| 第一年度 (二七年度) | (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。 ・異年齢の少人数縦割りグループによる探究活動「なかよし探究」の時間を新設し、「なかよしタイム」（幼3～5歳）、「なかよしひろば」（幼5歳・小1～2年）・「なかよしラボ」（小3～6年）の取り組みを進める。 ・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」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。 |

| | |
|----------------|---|
| 第二年度 (二八年度) | <p>第一年度の計画を修正、拡充し、本格的に実施する。</p> <p>(1) 「生活」の概念整理及び「生活学習力」の発達の系統性を明らかにする。 ・育てたい資質や能力を明らかにしながら、多面的に「生活学習力」を分析する。</p> <p>(2) 幼小一貫した生活経験カリキュラムを作成し、試行する。 ・「なかよしラボ」で取り上げているテーマや、「なかよしひろば」、「なかよしタイム」の活動の実際の姿から、カリキュラムの構成を進める。</p> <p>(3) 「なかよし探究」を改善する。 ・一年目の課題を基に、より子どもの協働的・自発的な活動が行われるように、それぞれの「なかよし探究」の進め方を改善する。</p> <p>(4) 各教科や幼稚園5領域との関連および有機的相互関係を検討する。 ・生活経験カリキュラムを構成するとき、幼稚園の5領域と、小学校の各教科との関連を見通しながら、関係性を持たせるようにする。</p> <p>(5) 子どもの「学びを育てる評価」を開発する。 ・「学びを育てる評価」の観点を整理し、ルーブリックを作成する。 ・子ども自身・子ども同士の評価について、場面及び評価軸について検討する。 ・一年次と同じ内容で実態調査を行い、さらにいろいろな活動の質を高めるための要点に関して評価を進める。</p> |
|----------------|---|

(3) 評価に関する取組

| | | 実施内容等 |
|------|------|---|
| 二七年度 | 第一年度 | <p>○「生活学習力」の育ちにかかわる実態調査（「生活学習力アンケート」6月・2月、全学年対象）を行う。 ・「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。</p> <p>○校園内研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。</p> <p>○外部評価（公開研究会・運営指導委員会・評議委員会等）を実施し、研究成果を公表し評価を得る。</p> |
| 二八年度 | 第二年度 | <p>○「生活学習力」の育ちにかかわる実態調査（「生活学習力アンケート」7月、全学年対象）を行い、第一年度研究成果の評価とカリキュラムの改善を行うと共に、児童及び保護者にフィードバックを行う。</p> <p>○校園内研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。</p> <p>○外部評価（公開研究会・運営指導委員会・評議委員会等）を実施し、研究成果を公表し評価を得る。</p> |

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

① 初等教育前期（幼3歳～4歳）の効果

- ・3歳児が生活の場を広げ、さらに異年齢活動の場においても安定して自己発揮をするようになった。
- ・異年齢の友達の様子を見ながら、共通の目的に向けて自分なりに課題を見つけ、取り組むようになった。

事例1 異年齢集団の中で自己発揮をし、主体的に活動する（なかよしタイムⅡ：いるか組）

| <p>観察日:平成28年11月中旬 場所:保育室 観察者:鎌内 菜穂 5歳児:A 4歳児:B 3歳児:C 教師:T</p> | | |
|--|---|---|
| <p>11月9日 いるか組では「机をうめよう」というゲームに取り組んだ。グループに1台机を用意して、保育室にある全ての物で机を物でうめていき1番早く机をうめられたグループが勝ちとなる。このゲームは、1学期に実施されたなかよしタイムⅠで4・5歳児が取り組んだものであり4・5歳児はルールがよくわかっている。そこで、細かなルールは知らせずに取り組み、3歳児が同じグループの2人をモデルとしていかに取り組むか、また4・5歳児がどれほど3歳児をリードするのかも観察することにした。</p> | | |
| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
| <p>Tの「よいはじめ!」の合図でまずはBが勢いよくままごとコーナーのところへ走っていく。続いてA、Cがついて行く。Bはついてきた2人のことを気にせずままごとのレジスターを手に取って机に並べに返る。Aはその様子を思案するような表情で見つめ、周りを見渡す。少し大きめのウレタン積み木に他のグループの子どもが集まっているのを見つけ、取りに行く。CもAについて行き積み木を手に取る。Aが積み木を机に並べるとCもその隣に積み木を並べる。Aが小さな机上積み木を持って来るとCも同じようにそれを取りに行き隣に並べる。</p> <p>Bは忙しそうにハンガーを手に取ってみたり、絵本を運んだりカセットテープのケースを持って来たりしてどんどん並べている。机が物でどんどうまってくるのとCは「できてきたかも!」と嬉しそうにつぶやいている。Tが「あとここにも隙間あるね、あと少し。」と声をかけると、Aはスズランテープを持って来て隙間においてみる。その様子をBとCは見つめており「できた!」と喜んでいる。Aはすぐさま「座って!できたから!」とBとCに座るように指示をする。</p> | <p>・Bは1学期のなかよしタイムⅠで取り組んだことをよく覚えていて、使えそうなものを自分で探している。</p> <p>・Bが何を運ぶのかAやCはわからなかった様子を見に来た。</p> <p>・Aはもう少し大きさのある物を探したかった。周りを見てウレタン積み木に気が付いた。</p> <p>・CはAの行動をモデルにしてゲームに参加している。</p> <p>・BはAとCが何をしているかは、あまり気にしていない。とにかく「机をうめよう」と必死になっている。</p> <p>・Cはルールが次第にわかってきて「机がうまる」ことを嬉しく思った。</p> <p>・Aは隙間に合わせておくことができる素材のものを選んで持ってきた。</p> | <p>・Bは以前の自分の経験を思い出し、今自分ができることに取り組む。</p> <p>・CはAを真似ることで、ゲームのルールを理解していき活動への自分なりの参加をしようとしている。</p>  <p>・Aはより大きなものがよいと判断しウレタン積み木を選択した。</p> <p>・Cは活動の目的が明確になってきたことで、喜びを感じている</p> |

| | | |
|---|---|---|
| しかし、別グループの友達に「ここあいてるやん！」と小さな隙間を指摘されてしまう。AはBとCに画用紙の切れ端を渡す。BとCは黙々と渡された画用紙の切れ端を隙間に並べていく。まだうまらない隙間をAは見つめていた時に、別グループの5歳児が「どんぐりいいやん！」と言って持って行く。それを聞いたAはどんぐりの傍に置いてあった千日紅を手にとり隙間に並べていく。 | ・BもCも具体的にAから指示を出されたわけではないが、隙間におくべきものだと自分で判断して行動している。 ・Aは周りの様子も気にとめていたことで、自分達に必要な情報を得ることができた。 | ・3人の目的が共有され、BとCが今すべきことが指示がなくてもわかる。 ・Aは自分達の活動の全体像を見通し、隙間をうめるのに必要となる物の大きさを把握しイメージして物を選択している。 |
|---|---|---|

11月10日 翌日は保育室全体にシートを敷き、保育室にある物と自分が寝転がることでシート全面をうめるというゲームを行った。自分が寝転がるというルールが増えたこと以外は前日のゲームとやり方は変わらない。ただし競争ではなく、大きなシートをいるか組全員でうめることを目的とした。そこに自分が寝転がることでより活動に参加している意識をどの学年にももってもらいたいと考えた。

| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
|---|--|--|
| <p>AもBもCもそれぞれがいろいろな物を運んで並べている。早々と「できた！」とAが言いに来るので、Tが出来上りの様子を見に行く。AがBとCに「ここで足曲げて寝て」「こっちだよ」と指示を出している。3人が寝転がっているところをTが写真にとって画像を見せると3人が寝転がった足元が大きく空いている。</p> <p>「まだやったな」とAが言い、またそれぞれが並べられそうなものを探しに行く。</p> <p>Cがお菓子の箱を見つけて戻ってくる。そしてそれをただ置くだけではなく、手でぺったんこに潰して置いている。シートに置くとTやAに「見て！青いとこ（シート）見えないよ。」と嬉しそうに話す。</p> | <p>・ルールが変わらないことで、Cも昨日より自分で物を運んでくるができる。 ・Aは2人をリードして活動をすすめている。</p>  <p>・Cは自分なりに考えをもって行動している。</p> | <p>・それぞれの子どもが主体的に活動に参加している。</p> <p>・CはAを前日に真似ることで得ていったルールややり方を、自分の中に取り入れて生かしている。 ・Cは箱を潰す方が面積が大きくなることを感覚的に得ている。</p> |

【考察】

- ・4・5歳児がルールをよく理解している活動をなかよしタイムⅡで取り入れたことで、特に4歳児が余裕をもって活動に参加することができた。そのことによって3歳児はモデルとなる存在が2人いることとなり、ルールを説明しなくても3歳児なりに見て真似る中で遊び方を体得することができたと考えられる。
- ・ルールが変わらない活動を2日間続けて行ったことで、3歳児もより主体的に取り組むことができたといえる。また前日に真似ることのできたことを自分なりに生かせる活動を設定することで、Cのような姿が見られたと考えられる。

②初等教育中期（幼5歳・小1年～2年）の効果

- ・日常生活で誰しもが聞いているであろう「雨の音」に注目し、自分達で表現してみようという課題を設定するなど、生活の中から課題を見つけている。
- ・同じ場面を共有し、異年齢の友達と一緒に探究したことで、その後も引き続き課題を解決するために、グループで粘り強く取り組む姿が見られた。
- ・異年齢の友達と活動する中で、グループ全体を見渡し、相手に合わせて活動を修正しながら進めるなど協働して探究する姿勢が育ってきている。



事例2 生活の中から課題を見つけ、探究する（なかよしひろば：音グループ）

| 観察日：6月下旬 天候：雨 観察者：角田三友紀 年長：A1、A2、A3 1年：B1、B2、B3 2年：C1、C2 教師：T | | |
|---|--|---|
| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
| <p>音グループは、「自然の音を聴いて、それを再現する楽器を作る」という活動を進めている。</p> <p>C1が「今日は晴じゃないけれど、雨の音を聴いて進めます」と言い、活動が始まる。雨は小降りである。戸口のところに、汲み置きの水の入ったバケツがあり、そこに雨がポツポツ落ちている。C1は耳を澄ませ、その音を聴いている。Tが「どこかでもっと音が聴こえる。」と言うと、C1は排水溝を指さし、「ここ。」と言い、A1の背中に手を添えて、「ここよ。」とよく音が聴こえるところにつれていってやる。C1はしゃがみ、耳に手を添えて音を聴こうとする。A1も同じように耳に手を添え、音を聴こうとする。</p> <p>雨の音を聴いたグループは、部屋に戻り、ペットボトルやストロー、割りばしなどを使って、楽器を作っている。そのうちに、雨が強く降り出す。Tが「大雨だ。」と声を上げると、多くの子どもが外へ雨の様子を見に行く。低学年運動場の倉庫の上に打ち付ける雨や土手を流れる雨の様子を見る。A2「滝だ、滝だ、滝だあ！」C2は傘をさし、B1を入れてやる。C2「すごいよ。」A3「こんなの初めて！」 B1がビーズやどんぐりの入ったペットボトルを、忙しく振る。Tが</p> | <p>・「風や葉の音を音楽にしたい」という思いが2年生にはあったが、第一回目この日の活動時は雨であった。そこで「雨」を「自然」と捉え、活動を進めることにした。（この先の活動で、「自然」は「天気の変化」として捉えられ、『おとのものがたり』が作られていく。）</p> <p>・初めは雨の様子を見ていたが、バケツに落ちる際に雨が音を立てていることに気づき、その音を目と耳で捉えようとする。</p> <p>・小さい音を聴く時には、耳を聳てるというしぐさが伝承されている。</p> <p>・雨の強さによる違いを目と耳で感じている。</p> <p>・これまでの生活経験の中で知っている雨の様子と比較している。</p> <p>・作っている楽器の振り方を変えることで、雨の強さを表そうとしている。</p> | <p>・この日は雨なので、戸外の自然の中でも雨の音を選んで聴こうとする。</p> <p>・雨がどこで見えるか、聴こえるかを自分なりに探し、より聴こえやすい方法で聴こうとする。</p> <p>・自分の聴いている音を、グループの友達に知らせ、共有できるようにする。</p> <p>・雨の降り方による様子や音の違いに気付く。</p> <p>・自分のこれまでの生活経験とつなげ、それとの違いに気付く。</p> <p>・感じたり気付いたりしたことを自分の持っている楽器の振り方を変えることで表そうとする。</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>「そのくらい音かな、大雨って!」という、B1 はより一層強く振ってみせる。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・より強い雨を表現するために、動きを工夫している。 | |
| <p>C1 が、「いっせい、のーで!」と音頭をとり、みんなで一齐に音を鳴らすことにする。一齐にペットボトルを振る。少ししてB2 が左右に振っていたペットボトルを、左の手のひらに当ててバン、と鳴らし始める。T が「すごい音。さっきの雨みたい。」と言うと、A2 は「もう、幼稚園体みぐらい!」と言う。それを聞いて、C1 が、「最後はみんなですごい雨の音出してみようか。」と言う。「みんな、いっせい、のーでやるよ!」「いっせい、のーで!」左右、上下いろいろな楽器を振りながら、音を立てている。T が「すごい音だ。よかった、雷鳴らなくて。」と言うと、B3 が「雷か。B2 ちゃん、雷鳴らしてよ。」B2 はさっき自分がしたやり方のことを言われていると気付かず、楽器を振る。それを見たC1 が、A1 にささやくと、A1 がペットボトルの側面を叩いて、雷の音を出す。B3 は、ペットボトルに割りばしをのせ、輪ゴムで止めて、割りばしを小さく出し入れすることで音を出している。T が「ちっちゃい雨?」と聞くと、B3 は「ちっちゃい雷」という。それを聞いてA2 が、足を踏み鳴らす。T 「足で雷ね!」A2 はさらにジャンプして踏み鳴らし、「おっけい雷!」と言う。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・振ることで雨の音を表そうとしている。 ・違う音の鳴らし方を考え、試している。 ・生活経験(大雨による休園)を思い起こし、音のイメージを広げている。 ・全員で鳴らすことで大きな音になることを体感し、共有している。 ・友達が出した音のおもしろさに気付いて、それを生かすこと(役割分担)を提案している。 ・違うペアの友達が話していることに関心を持ち、やりとりがうまくいっていないときには、それに応じて采配し、一緒に活動を進めようとしている。 ・これまでと違ったやり方で、音を探し、表そうとする。 ・見たり聞いたりした音のイメージを全身で表そうとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「雨の音」のイメージを楽器を一齐に鳴らすことで共有する。 ・楽器の違う鳴らし方を試す。 ・生活経験と音のイメージをつなげる。 ・大雨の音を表すことを共有し、全員で一齐にすることで表現しようとする。 ・より大きな音が鳴る方法を試しながら考える。 ・自分の考えを提案する。 ・違うペアの友達の考えにも関心を持ち、協力して実現しようとする。 ・これまでの活動と対比する音に気づき、自分なりに試す。 ・友達のしていることを受けて、自分なりの表現方法を探る。 |

【考察】

- ・音グループでは、2年生の「自然の音を聴いて、作った楽器で音楽を作りたい」というイメージから活動が始まっている。金魚が口をパクパクする音、風の音、木の葉のさざめき、砂の上を歩く時の音など、初めは「自然の音」のとらえ方も様々であったが、この日「大雨」を共に体感したことは大きく、その後の活動では「おとのものがたり」として天気の変化を音で表そうという活動にまとまっていつている。
- ・この日の活動では、特にC1 が、グループ全体を見渡し、相手に合わせて活動を修正しながら進めたり、他のグループでうまくいっていないことをフォローしたり、全員と一緒に活動できるようなきっかけを作ったりと、リーダーシップを発揮している姿が見られた。
- ・楽器を作るに当たっては、2年生はストロー、紙コップなど素材による音の違いを意識し、一種類の材料で作ろうとする様子が見られたが、1年生、年長児は様々な素材のものを入れて楽しむ様子が多く見られた。その後、1年生は振り方や叩き方を変えることで音の違いが出ることに気づき、それを年長児が真似する姿が見られるようになって、全体としては鳴らし方によって音の違いを表す方向に進められている。
- ・この活動は、テーマが生活と密着し、自由度が高いという良さがあり、異年齢・普段と違う仲間の中でも共通の土台で話がしやすく、それぞれの子どもの年齢や技術に合わせて工夫したり、合奏をしたりすることで一体感や協同感が得られやすいように思われた。
- ・自分の好きな遊びを選んでいることで、年齢によらず個人の力をいかせる場面が見られ、それを異学年の友達に受け入れてもらうことが自信となって、「なかよしひろば」の時間をとても楽しみにし、自己発揮ができるようになった子どももあった。

③初等教育後期(小3～6年)の効果

- ・「つなひきの研究」という個人研究が、ラボ内の協力を得ることで共通課題が設定され、協働による研究へと広がった。
- ・つなをひく体験をもとにして一人ひとりが自分の考えをつくり、最も力が入る引き方を探ったり、数値をもと論理的に思考したりして考え合うことができた。



事例3 個人研究から協働による研究への広がり(なかよしラボ:マスマティック)

| | | |
|---|--|--|
| <p>観察日:平成28年11月1日(火) 観察者:河田慎太郎 3年:A 4年:B 5年:C 6年:D 教師:T</p> | | |
| <p>活動の様子</p> <p>この日の活動は、つなひきの必勝法を考えることである。運動場に出て実際につなを持ち、ひき方の工夫を考えノートに書いた。</p> <p>つなをひき合い、アイデアを出し合う。 D1「腰を落としてってよく言われるよ、できるだけ体を倒してみよう」 B1「倒しすぎると、すべっておしりがついてしまうなあ」実際に計測する。</p> | <p>教師のみとり</p> <p>(漠然とした内容でなく、大まかであっても全員が共有できるように数値化できるところは数値化させたい。メジャー、教師用ものさしや分度器など必要なものを話し合い、運動場に持ち出して実験、実測した。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動会でのつなひきの体験より、力が入るひき方のイメージはできているが、言語化はできていない。 | <p>「生活学習力」とのかかわり</p> <ul style="list-style-type: none"> ・つなへの力の伝え方のイメージ。 ・体の傾きでつなをひく力が違ってくることを知る。 |

| | | |
|---|--|--|
| <p>D2 「角度が40度より小さくなるとすべっているよ」</p> <p>力が入るひき方をしている子どもを紹介し、良さを考える。 T 「C1さんのひき方が、とても上手です。どこがちがうのかなあ」 T がつなを支え、C1がひく。 A1 「体が前を向いている」 B1 「目は上の方を見ている」 C2 「つなの位置が低いなあ」 実際に計測する。 D1 「地面から80cmくらいの高さだよ」 C1に対して、5年生2人がつなひきで挑戦するが敵わない。まわりで見ている子どもたちは、C1の良いところをノートにまとめる。</p> <p>学びのふりかえりをする。 D3 「ふりかえりを言ってください」 C3 「つなのひき方はC1さんが上手でした、ぼくたち2人でひっぱっても、下にひかれるかんじでした。また、僕は右手と左手を近づけると力が入るように思いました。」 T 「近づけるとは、どのくらいの距離ですか」 C3 「僕は、こぶし四つぶんくらいあけるのがひきやすかったです。」</p> <p>次時は、今回まとめた内容について話し合い共有化する。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・目分量でも計測できるが、実際に測る体験を大切にしていた。 ・自分がやっているひき方との違いを見て、それぞれの良さを考えている。 ・ノートに書くことにより、気づいたことを整理することができる。また、次時の相互学習（深め合い）の時に論理的に説明できていた。 ・「下にひかれるかんじ」が具体的である。 ・「右手と左手を近づける」を具体的にしている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・体の傾きを教師用分度器で計測する。（分度器の中心をつま先に合わせる。分度器の目盛りを読む） ・体の向きや、顔の向きなど、様々な観点で考えている。 ・友だちの新しい観点到に注目する。 ・C2のつぶやきから、実際に計測する動きにつながる。 ・強さの比較 ・自発的に確認の行動がおきる。 <ul style="list-style-type: none"> ・手を離してひく、手をくっつけてひく、肩幅ほどに開いてひく。実際の体験から自分に合ったひき方を発見している。 ・自分のこぶしにたとえる。 |
|---|--|--|

【考察】

- ・マスマティックラボでは、算数に関わる探究を進めている。1回目の個人探究を終え、2回目の個人探究（1回目の探究をさらに深める子ども、新たな題材で探究を行う子どもがいる）の題材について話し合っている中、4年生児童の「つなひきの上手なひき方」のテーマが目をつけた。個人研究であったが、ラボ内で協働して研究したい意欲が子どもたちから生まれた。そこで、個人研究の前にラボ全体でつなひき研究をすることとなった。
- ・運動会でのつなひきは練習時間も短く、あまりじっくり考えて戦っていたわけではないようである。実物をつかって体験し、ノートに書きあらわすことにより、漠然としたイメージから様々な観点で捉え具体的な作戦へと変容した。
- ・友だちと比べ、よりよい方法を考え、実際にやってみることで自分の考えを作り出すことができた。
- ・目的（後日他のラボとつなひきをして勝負）が一つであるため、3年生から6年生まで協力して研究できた。
- ・次時の話し合いで、各個人が気付いたことや見つけたことを話し合った。理由をつけて話したため、マスマティックラボとしての共通の作戦となることができた。

② 実施の効果をふまえた「教師への効果」

初等教育前期では、異年齢活動によって「社会性」の他に「探究」の視点をもつことによって、子どもの活動の深まりや育ちの側面が見えるようになった。加えてこのことで、これまでになく異年齢の友だちとの関係も深まりを見せた。また、5歳児のリーダー性よりも3歳児の主体性に視点をシフトすることにより、協同活動で子どもの活動が今までになく面白いものとなった。

初等教育中期では、幼稚園5歳児、小学校1・2年生それぞれの教師が、学習や活動の進め方や子ども理解について考え合う時間を多くもった。校種を越えて互いの教育観を話し合うことで、共に初等教育中期の子どもの学びを支える教師の援助や手立て、協働のあり方を考える機会となった。また、互いの子どものみとりを共有することで、初等教育中期の子どもの育ちを多面的に捉えようとする意識をもつようになった。

初等教育後期では、一年次の反省に基づき、個々の子どもに「どのようにテーマを持たせるのか。」という点に留意して取り組みを進めるようになった。つまり、相互の探究を機能させるためには、どのように個々の探究テーマを見つけさせるのかという問題である。このことを意識することで、ラボ全体での問いとその解決に向けた個々のテーマという観点が、教師の中に根付いてきている。

③ 実施の効果をふまえた「保護者等への効果」

幼稚園 子ども自身が生活をつくることの重要性が保護者に理解され、子どもの園での姿が主体的になり、自己発揮するようになった。「なかよし探究」での葛藤を成長の一過程と捉えていただけのようになり、安心して子どもを見守ってもらえるようになった。「なかよしタイム」のクラスで懇談会を行うことで、保護者同士の交流も広がり、子どもの育ちに見通しがもてるようになった。また「なかよしひろば」では、子どもが意欲的に参加することで、保護者も子どもの学ぶ姿を認めたり、ひろばの活動に関連する素材を子どもと一緒に用意したりするなど、より子どもの学びを支えてもらえるようになった。保護者理解があるからこそ、子どもの学びがより深まり、幼稚園と小学校間で垣根なく交流することができ、互いの存在が身近に捉えられるようになってきている。

小学校 「なかよし探究」の活動を始めるにあたって、その趣旨を保護者にも理解してもらえるように努めてきている。子どもの実体験や実験・観察などを支えようとする保護者も増えてきている。ひろばやラボを保護者が参観する機会を模索することで、さらに理解を進めていきたい。

(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」の具体化

今年度、教育課程において「生活・体験」と「学習・活動」を往還させることで育まれる資質・能力について整理し、「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」の三つの軸で表現した。今後は幼小一貫教育において多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」の具体化を目指し、子どもたちの実際の育ちから検討を重ねる。

○研究組織の改善

実践を基に研究を推進していくにあたり、研究組織の再編成を検討する。具体的には、①委員会やWGを構成する構成員について、担当学年や兼任業務等をふまえて検討し、より幼小の協働した研究組織を目指す。②実働する「なかよし探究」のWGとカリキュラム・評価各委員会とのよりよい連携を図る組織を再編成する。

② 教育課程及び評価について

○実践から立ち上げる教育課程

今年度は幼小9年間を一貫した教育課程の軸について研究を進めてきた。次年度は事例を組み込むことで実践と照らし合わせながら、9年間の系統性を図る。

○教師の指導法及び援助と評価の一体化

「生活学習力」を育むための教師の指導方法及び援助について、指導の手立てとしてまとめていく。ここでは指導と子どもを育てる評価を一体化して捉え、評価方法としても提案したい。

○パフォーマンス評価の実施とルーブリックの改善

今年度作成したルーブリックを運用してパフォーマンス評価を実施し、子どもの生活学習力の育ちを可視化する。

○追跡研究

子どもの育ちを継続してみとる追跡研究の方法を検討し、本研究の育ち上がりの姿を検証する手立てとする。

③ 「なかよし探究」について

○「なかよしタイム」（初等教育前期・5歳）では、異年齢活動によって育つ生活学習力がより活きるための指導計画について改善を図る。

○「なかよしひろば」（初等教育中期）では、①独自の探究にも焦点を当てる展開も視野に入れていく。②行事や子どもの興味の持続性、実際の活動時間などを考慮し、運営日程をさらに工夫したい。

○「なかよしラボ」（初等教育後期）では協働による探究の充実を図る指導方法について全体で共有し進めていく。

別紙 1

奈良女子大学附属小学校 教育課程表（平成28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ゾクショウガッコウ 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 F A X 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 |
| 68 | 2 | 69 | 2 | 68 | 2 | 66 | 2 | 67 | 2 | 75 | 2 | 413 | 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 | 11 | 1 | 1 | 9 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 34 |

※ 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ゾクヨウチエン 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 F A X 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 |
| 48 | 2 | 46 | 2 | 48 | 2 | 142 | 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 | 5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 18 |

※ 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

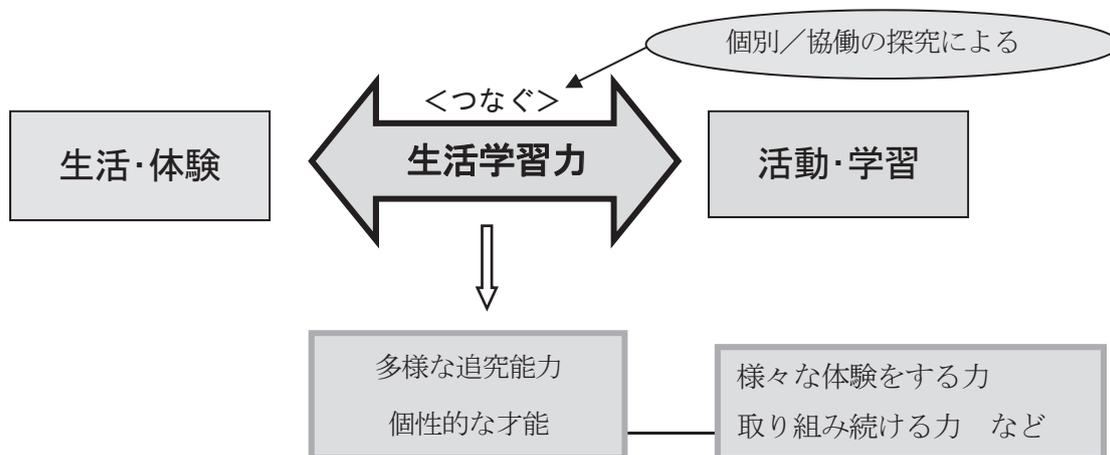
子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1) 異年齢活動を積極的に導入し、2) 初等中期を中心に、協働的探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3) 子ども独自の探究と子ども間相互の探究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、独自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、「多様な能力」や「個性的な才能」を導く力である。実質的には、自分や自分の周りの生活を見つめ、生活を向上させようとする動機から問題を設定し、その問題を解決するために具体的な計画を立て、長期にわたってねばり強く追究して生活を変えていく力を意味する。



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。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・体験」を見直すことで、生活学習力を高める幼稚園から小学校までの9年間を見通した生活経験カリキュラムを開発する。

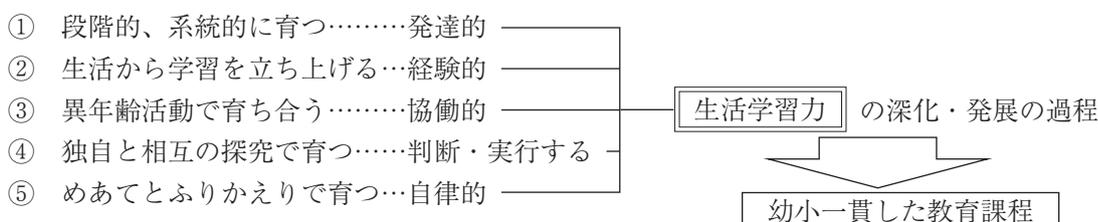
③異年齢の子どもが協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる「なかよし探究」の時間を提案する。この「なかよし探究」は、「なかよしタイム」（初等教育前期）、「なかよしひろば」（初等教育中期）、「なかよしラボ」（初等教育後期）と全期にわたり実施する。「なかよしタイム」では、同年齢の友達との生活では経験しないような活動や生活様式などに気づき、多様な情動体験を得ると共に自律した「生活」につな

げていく。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。異年齢の協働的な活動や学習で伝承される学びの文化は、そこから発展する「なかよしラボ」での子ども独自の探究に活かされると考えている。初等後期の「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つくり、その中で知的な刺激を与え合ったり、アドバイス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て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。少人数の異年齢グループで生活の中に存在する問題に切り込み、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。

なお、本研究で取り上げる生活とは、子どもの日常生活、園や学校での活動（遊び）や学習を含めたすべての生活を指すものである。また、園生活の主な部分は遊びであるが、本研究では多くを「活動」と表記し、幼小一貫した概念整理を目指している。

(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。

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、子ども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、子どもが心身の安定を図り自己発揮をするよう、多様な子どもの働きかけを可能にし、かつ、継続してかわられるように構成し、豊富な体験を保証すると共に、子ども自らが創り出す活動の土台となる生活づくりを目指す。

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るようになる。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・関心をもたらしだそう。

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。

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）
- ②「なかよしひろば」（週2時間）
- ③「なかよしラボ」（週2時間）

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、学び合う。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。

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。

「ふりかえり」は、どのような活動や学習だったのか、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。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。

「めあて」「ふりかえり」の質が段階的に高まることで、生活と学習のつながりが強化され、自律した生活学習力を育成することが可能になるだろう。

（3）必要となる教育課程の特例

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) 研究成果の評価方法

①生活学習力の評価課題の実施

子どもの「生活学習力」の深化、発展を検討するために、評価課題を作成し、実施する。内容は、次の5点から成る。

- ・段階的、系統的に育つ発達的な生活学習力について
- ・生活から学習を立ち上げる経験的な生活学習力について
- ・異年齢活動で育ち合う協働的な生活学習力について
- ・独自と相互の探究で育つ探究的な生活学習力について
- ・「めあて」と「ふりかえり」で育つ自律的な生活学習力について

②実践・活動状況調査

本研究における実践や活動状況（自由選択活動・全体活動・異年齢協働活動・学級学習活動など）の検討に向けて、随時、実態調査を行い、活動記録の分析や表現分析などを行う。短期的には指導評価として活用し、長期的には活動毎の達成過程の多項目評価を蓄積し、生活学習力の育成に及ぼす実践の影響を検討する。具体的には、期間の区切りごとにそれぞれの子どもの活動・学習過程をふりかえり、生活経験カリキュラムの成果を実践にフィードバックする方法を工夫する。また、ポートフォリオ評価を活用して、子どもの日常生活や、課題遂行力、仲間との関係性形成などと結びつけた生活学習力にも目を向け、生活経験カリキュラムの評価を行う。

③研究開発の遂行に関する評価

研究課題である「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」の適切性や進捗状況について、公開研究会を開催し、教育研究者や、幼稚園・保育園・こども園や小学校などの教育関係者に検討していただく。

④異年齢協働活動「なかよし探究」の評価

「なかよし探究」の時間の設定の成果について、発達の差異のみえる協働的な学びの場として機能しているか、学び文化の醸成や伝承が行われ生活学習力が高まったかどうか、という観点から、取り組みの事前と事後を比較し、検討する。実態調査や、活動記録や表現の分析のほか、パフォーマンス評価やルーブリック、アンカー作品の作成など効果的な評価方法を模索し、子どもが自立して目標に向かうように評価を活用する。

⑤子ども－保護者－教師による評価の共有

子どもと保護者と教師の三者が評価を共有するために、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する。

II 研究開発の経緯

1 第1年次

第1年次は、奈良女子大学教育システム開発センターや附属学校部の協力のもと、以下のような体制で行った。

| |
|--|
| 統括委員会……………運営、研究の方向検討、各WGの報告から研究の統括、など |
| ワーキンググループ…「なかよしタイム」WG、「なかよしひろば」WG、「なかよしラボ」WG |
| 「なかよし探究」の活動の計画、評価、資料作成など |

- 「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った。
 - ・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た。
 - ・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を図った。

- ・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し、異学年活動の学びや「生活学習力」の育ちを捉えた。
 - ・異年齢の少人数縦割りグループによる探究活動「なかよし探究」の時間を新設し、「なかよしタイム」（幼3～5歳）、「なかよしひろば」（幼5歳・小1～2年）、「なかよしラボ」（小3～6年）の取り組みを進めた。
 - ・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ちやすくした。
 - ・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」の関係を探った。
- 「なかよし探究」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した。どの学年の子どもも主体的にめあてをもって取り組める活動内容の工夫、教師が丁寧に指導できる体制作り、テーマ設定時の工夫、家庭と連携や新たな取り組みについての保護者へのフィードバックなどが、課題となった。
- 「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」の評価方法を検討した。
- 「生活学習力」の育ちにかかわる実態調査（「生活学習力アンケート」6月・2月、全学年対象）を行い、「生活学習力」の発達の特徴について、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た。
- 校園内研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行った。（外部評価：運営指導委員会8月21日・11月19日、文部科学省実地調査12月3日、評議委員会3月5日）

2 第2年次

| | |
|-----------|--|
| 統括委員会 | 運営、研究の方向検討、各WGの報告から研究の統括、など |
| ワーキンググループ | 「なかよしタイム」WG、「なかよしひろば」WG、「なかよしラボ」WG 「なかよし探究」の活動の計画、評価、資料作成など |
| カリキュラム委員会 | 教育課程開発 |
| 評価委員会 | 評価方法の開発 |

- 「生活」の概念整理及び「生活学習力」の発達の系統性を明らかにするため、実際の子どもの学びの姿から、育てたい資質や能力を検討し、多面的に「生活学習力」を分析した。
- 「なかよしラボ」で取り上げているテーマや、「なかよしひろば」、「なかよしタイム」の活動の実際の姿から、カリキュラムの構成を進めた。「生活学習力」を育成するための教育課程の試案を作成し、「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」の三つ軸を設定した。
- 1年目の課題をふまえ、活動をより協働的・自律的にするために、「なかよし探究」の進め方を改善した。その結果、より主体性が発揮され、異年齢などで協同して探究する姿が多く見られるようになった。
- 生活経験カリキュラムを構成するとき、幼稚園の5領域と、小学校の各教科との関連を見通しながら、関係性を持たせるようにし、「なかよし探究」の学びが各教科や日常の生活や活動にどう生かされるかを記録した。
- 以下の通り、子どもの「学びを育てる評価」を開発した。
- ・「学びを育てる評価」の観点を整理し、ルーブリックを作成する。
 - ・子ども自身・子ども同士の評価について、場面及び評価軸について検討する。
 - ・1年次と同じ内容で実態調査を行い、さらにいろいろな活動の質を高めるための要点に関して評価を進める。
- 「生活学習力」の育ちにかかわる実態調査（「生活学習力アンケート」7月、全学年対象）を行い、第一年次研究成果の評価とカリキュラムの改善を行うと共に、児童及び保護者にフィードバックを行う。
- 校園内研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。（外部評価：運営指導委員会8月5日、公開研究会11月19日、文部科学省実地調査12月3日、評議委員会3月に予定）

Ⅲ 研究開発の内容

1 「生活学習力」の具体化

(1) 「生活・体験」と「活動・学習」の捉え

本研究では、「生活学習力」を以下のように定義している。

「多様な能力」や「個性的な才能」の発揮を目指して、自立的で協働的な探究を通して「生活・体験」と「活動・学習」とをつなぎ往還させることで育まれる力。すなわち、自分や自分のまわりの生活を見つめ、生活を向上させようとする動機から問題を設定し、その問題を解決するために具体的な計画を立て、長期に渡ってねばり強く追究して生活を変えていく力。

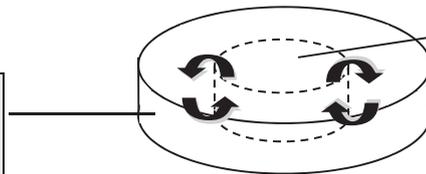
本研究で大切にしていることは、子ども自身の生活に根差した問いをもつことである。用意された活動や与えられた課題ではなく、子ども自らが興味関心を持ち、主体的に活動・学習を進め問題を解決していくことで自分の生活を向上させ、また、新たな問題を見つける、その往還の中で「生活学習力」が育ち、その結果「多様な能力」や「個性的な才能」が育まれると考える。

幼児期は生活そのものが遊びであると言われるように、初等教育前期では、「生活・体験」と「活動・学習」を区別して捉えることは難しい。生活そのものを活動と同様に探究し、様々な直接体験を重ねることで生活を再構成し、家庭だけでなく園も自分の生活の場となり、自らがかわる対象や経験を広げていくと考える。初等教育中期では、生活そのものを活動と同様に探究するが、生活の場が広がったり、直接体験だけでなく聞いたこと読んだことなどの間接体験も自分の体験として取り入れたりするようになる。また、興味関心事を自分の問題として生活から取り出し客観的に捉えられるようになり、「生活・学習」と「活動・学習」が分化し始める。初等教育後期では、人的つながりや歴史など目に見えないものも自分の情報として取り入れられるようになり、生活が広がったり深まったりする。客観的思考の高まりや様々な追究の方法を得て、「活動・学習」は、「生活・体験」とは分化して自分の見通しや計画の中で進められるようになる。

初等教育前期

生活・体験の相

直接経験
家庭の経験



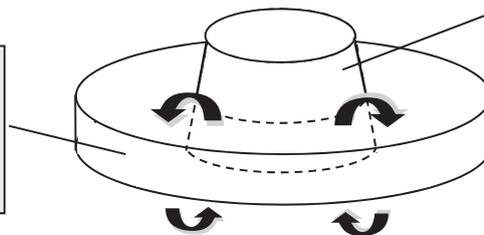
活動・学習の指向

探索・観察・表現
行為と情動
事実や反応の理解
活動の創造

初等教育中期

生活・体験の相

直接経験・間接経験
家庭の経験
地域の環境



活動・学習の指向

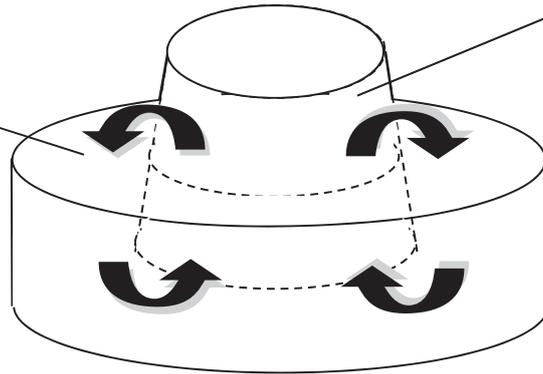
探索・観察・表現
行為と情動
事実や反応の理解
見通しのある思考
構想の実行と修正

初等教育後期

活動・学習の指向

生活・体験の相

直接経験・間接経験
家庭の経験
地域の環境
人的つながり
歴史文化の風土
社会の問題

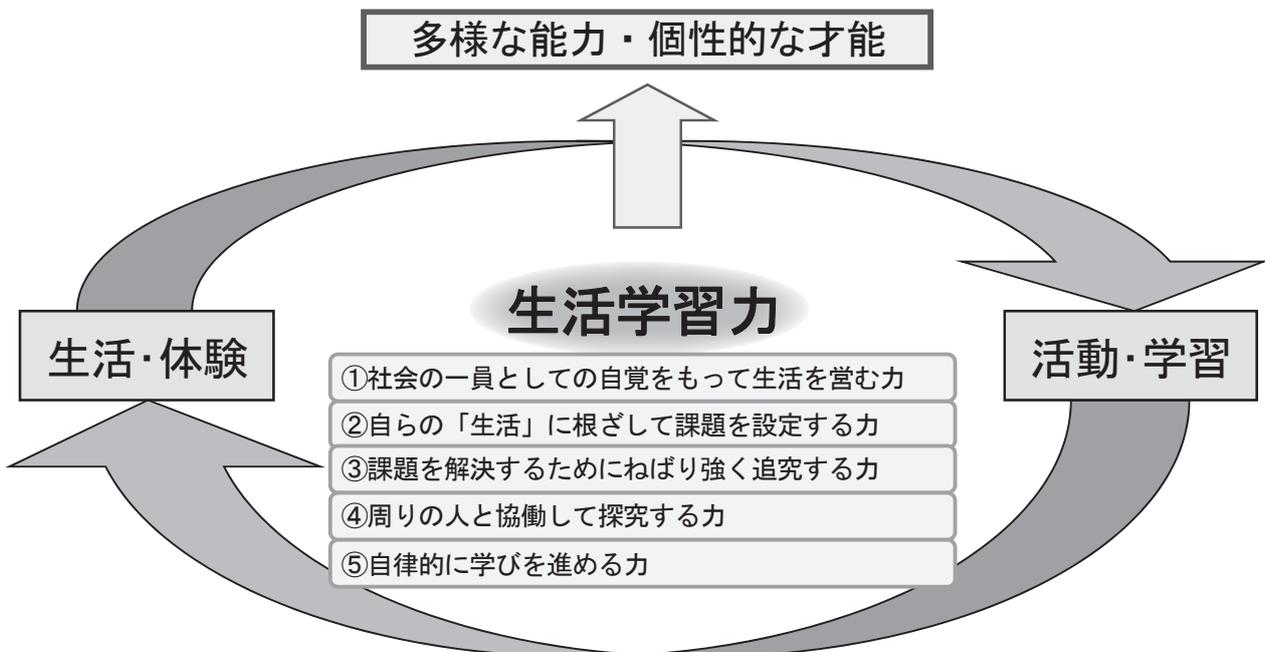


体験の情動的表現
事実の理解と記録
情報分析と多様な伝達
見通しのある思考と判断
構想の実行と改善
文化の創造

(2) 「生活学習力」を育てる五つの力

「生活学習力」は単に知識・技能の習得ではなく、それらをどうつなげるか、何のために使うか、どの方法を選択するか、学びを深めるため他者とどのように協働するかなど、生涯を通じて必要になってくる力である。幼小9年間の育ちを見通し、各期でどのような姿が「生活学習力」につながるか、実際の子どもの姿から検討した。そして、以下のように「生活学習力」を育てる力を次の5項目で表した。

- ①社会の一員としての自覚をもって生活を営む力（安定、自立、自律、自己発揮、主体性など）
- ②自らの生活に根差して課題を設定する力（気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張など）
- ③課題を解決するためにねばり強く追究する力（見通し、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、知識、技術・技能など）
- ④周りの人と協働して探究する力（表現、発信、受容、応答、自己調整、状況判断、柔軟性など）
- ⑤自律的に学びを進める力（「学び文化」の形成と伝承、他者や社会との関係性の中で自己を捉える力、学びを組織化する力、言語化、メタ認知など）



「生活・体験」と「活動・学習」を往還することで五つの力が育まれ、そこから「多様な能力」や「個性的な才能」が伸びていくと捉えた。

2 「生活学習力」を育成するための教育課程

(1) 教育課程の編成について

① 教育課程の特徴

- ・ 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。
- ・ 「生活・体験」と「学習・活動」の往還に基づき、スコープとして「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」の三つの軸を設定した。

表1 「生活学習力」を育む幼小一貫カリキュラム

| 区分 | 年齢 | めざす子どもの姿・評価 | 学びの源 | | 活動による学び | | 自律的な学び | | |
|--------|----|---|--|--|--|--|---------------------------|--|---------------|
| | | | 生活 | | 生活から 学習・活動へ | 学習・活動 から生活へ | 学び 文化 | 学習の場 の構成 | めあてと ふりかえり |
| | | | 生活の仕方 | 生活圏(範囲) | | | | | |
| 初等教育前期 | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ○生活の仕方を知り、安定して生活する。 ○多様な経験をしながら諸感覚を働かせ、自己発揮する。 ○友達と同じめあてをもち、共に活動することを喜ぶ。 | 自ら身を置き、思いを巡らせ、より望ましくしようとする「生活」を、学びの源として捉える軸 | なかよしタイム | 新設領域「なかよし探究」を中心とした活動の軸 | <ul style="list-style-type: none"> ○三つのスコープから成る。 ・「生活から学習・活動へ」:「生活・体験」に根ざして課題を見つけ「学習・活動」の課題とする。 ・「学習・活動」:その課題を「学習・活動」として協働して解決していく。 ・「学習・活動から生活へ」:「学習・活動」で得られた成果を、さらなる「生活」「体験」の改善に反映させていく。 | 「活動による学び」を自律的に推進させる経験を表す軸 | <ul style="list-style-type: none"> ○自律的に学びを進める力を育成するために、三つの下位スコープを立てた。 ・異年齢の子どもの間で起こる「学び文化」の形成と伝承 ・「学習の場の構成」:独自の探究と協働して行う探究を相補的に行い、学びを深化させる。 ・「めあてとふりかえり」:年齢に応じた質的变化を示す。 | |
| | 4 | | | | | | | | |
| 初等教育中期 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ○各時間や活動のめあて、見直しをもちながら生活する。 ○生活の中から課題を見つけ、経験を活かしたり友達と協力したりして学習や活動に取り組む。 ○相手の立場を思いやりながら、積極的に自分を表現する。 ○お互いの良さを認め、自分たちの生活をよりよくしようとする。 | ○自立し、学級・学校の一員、更には 社会の一員としての自覚をもって生活を営む力 （安定、自立・自律、自己発揮、主体性など）を育成するために、安定して自己を発揮しながら、自分や自分の身の回りの生活を豊かにしていく経験について「生活の仕方」と「生活圏」を下位スコープとして表す。 | なかよしひろば | <ul style="list-style-type: none"> ○自らの「生活」に根ざして課題を設定する力（気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張など）、課題を解決するためにねばり強く追究する力（見直し、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、知識、技術・技能など）、周りの人と協働して探究する力（表現、発信、受容、応答、自己調整、状況判断、柔軟性など）を育成するための経験を表す。 | ○加えて、この軸においては、自律的に学びを進める力を高めるために、他者や社会との関係性の中で自己を捉える経験や、言語化、メタ認知など自己評価を促す経験や、学びを組織化する経験を位置づけていく。 | | | |
| | 6 | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | | | |
| 初等教育後期 | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ○生活の中で疑問に思ったことや調べてみたいと思ったことから課題を見つけ、その課題について、計画的に「独自の探究」を進め、粘り強く解決しようとする。 ○自らの探究について、常に「ふりかえり」と「めあて」をもち、自律的に課題に向き合おうとする。 ○探究で得た成果を、さらなる「生活・体験」に活かし、生活をより深く捉えようとする。 ○異年齢の相互の学び合いを通して、より分かりやすく伝えようとしたりおたずねをしたりして、互恵的に学びの深化を図る。 ○社会の一員としての自覚をもつ。 | なかよしラボ | ○自らの「生活」に根ざして課題を設定する力（気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張など）、課題を解決するためにねばり強く追究する力（見直し、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、知識、技術・技能など）、周りの人と協働して探究する力（表現、発信、受容、応答、自己調整、状況判断、柔軟性など）を育成するための経験を表す。 | ○加えて、この軸においては、自律的に学びを進める力を高めるために、他者や社会との関係性の中で自己を捉える経験や、言語化、メタ認知など自己評価を促す経験や、学びを組織化する経験を位置づけていく。 | | | | |
| | 9 | | | | | | | | |
| | 10 | | | | | | | | |
| | 11 | | | | | | | | |

本校園は、子どもの学びは、生活すべての中にあると捉えている。この三つの軸は、「なかよし探究」を中心に、全ての生活・学習の場における「生活学習力」の捉えであり、この三つの軸は互いに作用しながら深まってくものと考え。すなわち、生活「学びの源」の中から見つけた課題を様々な方法で追究し「活動による学び」、さらに追究の過程で学びを自律的に深め「自律的な学び」、そこで学習したことを自分の生活に還すことにより学びの源がより豊かになり、新たな課題追究につながっていくのである。

② 各期の発達の特徴

① 「学びの源」

前期では、繰り返しの中で生活そのものを体験し、生活をつくる。家庭と幼稚園を往復しながら幼稚園を自分の生活の場として捉えられるようになる。家庭が自分の生活の中心であった子どもが、だんだんと幼稚園を自分の生活の中心に置くようになり、幼稚園で経験した事を家庭で繰り返す姿も多い。

(3歳児6月)初めて一穴の穴あけパンチを手にしたA児は使い方がわからず、四苦八苦していた。教師が紙を挟む場所と動かし方を知らせると、何度か試してみる。紙に穴が開いたことを確かめて喜ぶ。その後、紙は挟まないで、何度か手を動かし穴あけパンチの動きを確かめる。しばらく紙を挟む隙間をじっと見ながら穴あけパンチを動かしていたが、「だから、穴があくのかー、こうやったら穴があくんだねえ。」と感動したように言う。しばらくしてから、A児の保護者にこの日の様子を知らせると、「家でも、穴あけパンチをよく使って遊んでいます。幼稚園で使ってから、家に穴をあけるのはないのかと、聞いてきたんです。家になかったのですが、買ってほしいとせがまれて買いました。初め二つ穴のものを見せると、これじゃないと言われました。」と笑いながら話されていた。

中期では家庭と幼稚園・学校を中心にさらに地域を生活の場として捉え、その中で自分が興味もつ課題を見つれたり、めあてやふりかえりをもちながら生活したりするようになる。

(2年・日記) 10/30「ぎょうざのざいりょうのキャベツのことで思ったこと」
今日、せんとうきを見に、こうべへ行きました。お昼ごはんに りょうざを食べました。こうべの りょうざは みそだれをつけて食べます。お店によって りょうざの なかみも たれも ちがいます。
お店の前にキャベツの はこが おいてありました。りょうざには たくさんキャベツを つかうから、はこで しいれていると思います。おろし売市場で見た、しんしゅうの山のマークのはこに「キャベツです」と書いてありました。もう1つ、ぐんま県つまこいのキャベツの はこが ありました。つまちゃん、こいちゃんというキャラクターの絵が かいてありました。中にキャベツが入っていました。なぜ ちがう さんちのキャベツを しいれているのかなと思いました。私は、2しゅるいのキャベツを入れたら いい あじになると思います。ほかの しゅるいも入れたら どんな あじになるのかなと思いました。
キャベツの さんちを しらべたら、7月から10月は、ぐんま、北海道、長野のキャベツが多くて、11月から3月は、愛知、か奈川、千ばのキャベツが多いそうです。4月から6月は春キャベツで、千ば、か奈川、いばらきで たくさん作られるそうです。
今日は10月だから、ちょうど ぐんまと長野のキャベツが おいてあったのかなと思いました。
ほかの さんちのキャベツの はこも見てみたいです。やおやさんやスーパーで さがしたいです。

後期では、地域社会や国へと生活の場を広げ、実際に見えていないもの、直接体験していないものである書物や歴史などからも情報を得て課題を見つけていくようになり、日ごろの生活のあらゆる場面から学習題を見つけ探究していく姿勢や、社会を意識して自分たちの生活をよりよくしようという姿勢が見られる。

(6年・日記) 今日の新聞記事に、オリンピックについて書いてありました。ロシアチームのいくらかの競技では、監督やコーチ、スポーツドクターがドーピングを指示していたそうです。ロシアの国ぐるみのドーピングは、ある選手が証言したことで明るみに出ました。この選手も、過去にドーピングを行っていたから、クリーンではないとオリンピックの出場が認められませんでした。元気な時の自分の血液を保存して、疲れた時に自分の体に戻すこともドーピングで禁止行為だそうです。なぜそこまでして勝ちたいのか、もしそれで勝ったとしても自分の力で勝ち取ったわけでもないのにと記事を読んで思いました。

②「活動による学び」

前期の子どもは、異年齢の活動の場や友達という異文化を受け入れ、そこで起こった興味ある出来事に対して、他者を真似ながら実際に見て触って行動して探究していく。異年齢の友達の様子を見ながら、その年齢なりの課題を見つれたり工夫したりするようになる。中期の子どもたちは、異年齢の活動にある程度見通しをもって取り組みながら、自分で選択した活動にグループの友達と情報を交換したり協力したりして探究していく姿が見られる。また、様々な表現方法を得て言語交流が可能になり思考の深まりが見られる。後期は、深く探究したいこと、学校の役に立つことなど、目的や意図をもって自らの探究のテーマを決め、計画を立てたり予測したりしながら、多様な追究方法で課題に取り組む。個人のテーマにラボ全員が興味をもち協働して探究したり、他者の考え、意見を取り入れながら自分の考えを訂正したり新たに作り出したりする姿が見られる。

③「自律的な学び」

前期の子どもは、今、していることへの思いをもち行動として楽しい思いを表したり、教師の言葉かけによる返答や他者からの質問により自分のしたことをふりかえって言語化したりしていることが多い。それを繰り返しながら、みんなに話すことの楽しさや話し方を体得する。また、教師、友達、異年齢の友達など様々な人と過ごすことで、友達や学級で活動することに楽しさを感じたり自己調整しようとしたりする。

中期の子どもは、自分の考えを持ち、経験や感情の言語化をしたり話題に対して関心が持続するようになる。一つの話題に対してやり取りを深め、方法や考え方の違いの気づきや共有化が可能になる。その時間や一日をふりかえったり日記を書いたりすることで、次のめあてにつなげられるようになってくる。

(5歳児 6月)「みんなへのおしらせ」
B児「今日、鉄棒を頑張りました。」
C児「逆上がりをしたかったんだけど、できなかったの。何回もしたけど…」
D児「E児ちゃんが、走ってきてすぐ足をあげたらいいって言ったけど、できなかった。」

教師「そう、どうやったらできるようになるのかなあ…。」
 F児「腕を曲げるといいんだよ。」
 C児「腕も曲げたけどできなかったの。腕がまがらないんだよ。のびちゃうの。」
 G児「筋肉体操したらどう？」 C児、D児苦笑いをしている。
 教師「なるほどね、腕の力をつけるってことね。」「ほかにもある？」
 たくさん手が挙がり、教師「H児君どうぞ。」と指名する。
 H児「ぼくは、足をかけて回るとできたよ。」と自分の経験を思い出し、アドバイスする。
 教師「H児君はどの鉄棒で練習したの？」
 H男「絵本の部屋の前。鉄棒が二つ（並べて）あるから、片方に足をかけて回った。」と説明する。
 周りから「それ、わたしもやった。」などと声上がる。
 I男「両足を曲げる」
 教師「足が伸びたままはだめなのね。」
 B児、C児は真剣な表情で聞いている。
 翌日B児、C児の二人は、早速、絵本の部屋の前の鉄棒で練習し始めた。

後期の子どもは活動範囲を広げ、様々な人や文化から学びを得て、長期的めあてをもちながら学習に取り組む。自分の考えを的確に整理して書き表せるようになり自己内対話が深まるとともに、ふりかえりによって今後の道筋や評価を表すようになる。独自学習で習得したことを相互学習で深め合い協働的に探究するようになる。

（6年 しごと学習「奈良の良さを伝えよう」の取り組みから）

奈良の良さを発信していく最終目標として、メディアの協力を視野に入れて研究を進めてきた。その目標に近づけるため、内閣府地方創生推進室主催の「地方創生☆政策アイデアコンテスト」に応募することに決めた。RESAS（地域経済分析システム）から、奈良の課題を分析し、その課題を解決するために、37名が4班に分かれて、自分たちの研究に必要な情報を得るための訪問先を考え、自分たちで依頼の電話をかけ、訪問を行った。そして、そこからアイデアを練り合っていた。アイデアを出し合い、「奈良の魅力発信プロジェクト～いざ、天平の都へ～」として、研究内容をまとめていった。地方予選を通過し、子どもたちが目標としていたメディアからの取材も受ける予定となっている。最後に、子どもたちは、次のようにまとめている。

今まで私たちは、奈良を客観的に見つめなおして奈良の課題を出し合ったり、その課題を少しでも解決するために様々な方にお話をきいたり、インタビューに答えてもらったりして、奈良の課題を解決できるような案を練ってきました。パンフレットを作ったり、奈良の北部。南部をそれぞれまわるツアーを考えたり、写真コンテストを企画したりしました。これらの案は、フィールドワークで分かったこと、またそこから思ったことをもとに考えた、奈良の課題を解決したうえで活性化できる案です。これらを、県庁やバス会社、旅行会社などに「奈良の魅力発信プロジェクト」として提案しました。
 私たちは、4月の頃は「外国人が時々いるなあ」というイメージを持っていました。しかし、普段の生活の中で、京都や大阪、東京に比べて、外国人が少ないことに気付くようになりました。そして、なぜ外国人が京都や大阪、東京に比べて少ないのかを考えるようにもなりました。また、4月初旬から奈良に対してプラスイメージを抱いていた人はクラス全体の約5.5%しかいませんでしたが、今はクラス全体の約97%まで増えました。私たち自身が奈良を知ること、奈良がいいところだと思えるようになりました。だから、奈良の良さを伝えることで、観光客はもっと増えるはずですよ。
 これからは、フィールドワークで訪問したところ以外にも進んで企画に関する交渉をしていき、少しでも奈良の観光客（特に宿泊客）数を増やせるように努力します。そして、交渉によって実現に近づいた企画は、さらに実現に近づけるようアプローチをしていきます。また、奈良の現状を把握するため学習を続けていき、そこで分かった現状（例として、RESASからアジアの人以外はあまり来ない傾向にあることなどが分かった）にあった企画を新たに考えていく予定です。私たちは、奈良の観光についてこれからも考えを出し合い、観光客（特に宿泊客）数を増やせるように動いていきます。1人でも多くの人に「奈良っていいなあ、すてきななあ。また行きたいなあ。」と思ってもらえるようにします。

（2）指導方法の特徴

① 生活そのものを学びの対象とする

本研究開発においては、子どもの学びが子どもの生活の一部となっこそ、多様な能力や個性的な才能を育むことができると考えて指導にあたっている。子どもの学びは、教科書の上だけや教室の中だけで展開されているうちは、本当に学びの楽しさに触れ、学ぶことの本質を捉えて学んでいるとは言えない。真に子どもが学ぶことを楽しみだしたとき、その学びは教科書や教室を飛び出し、休み時間や放課後、帰宅後の生活の中にも広がりを見せていく。つまり、子どもの生活と学びを一元的に捉えてこそ、真に子どもが主体的に取り組む学びが実現できるのだと考えている。そのため、本研究開発では、子どもの学習生活を広げることが大切にして取り組みを進めている。子どもの学びを教科書や教室の中だけに縛りつけず、教科書や教室を飛び出して、休み時間や放課後、家庭生活の中にも広がりを見せるような学びを実現していくことに重きを置いて、指導に取り組んでいる。

② 「めあて」と「ふりかえり」で育む多様な能力や個性的な才能

一般に、その日の活動や学習の「課題」と「めあて」は、同義的に扱われることも多い。本研究開発ではこれを区別して捉え、指導に生かすことで、多様な能力や個性的な才能を育てていくことができると考えている。具体的には、その日の活動や学習において、その集団全体で行うべき内容が課題であり、一人ひとりの子どもがその課題にどのように取り組もうとするのかが「めあて」となる。「めあて」は、常に個人のものであり、全体の課題を意識しながら自分の生活や経験に照らし合わせ、その課題にどのように取り組むかを明確に意識する行為なのだ捉えている。同様に「ふりかえり」も個人のものであり、その日の活動や学習について、自分がどのように取り組み、自分にとってどのような学びがあったのかを、明確に意識する行為だと捉えている。このような「めあて」「ふりかえり」を、初等教育全期のあらゆる活動の中で習慣化し、段階的系統的に個人の思考力を磨き、多様な才能や個性的な才能を育てたいと考えている。

③ 独自の「探究」と相互の「探究」で育む多様な能力や個性的な才能

本研究開発では、一人ひとりの子どもの自律的な学びを育てることを、主眼に置いて取り組みを進めている。即ち、まずは、独自の探究を進め、相互にその探究の成果を吟味し合い、そこで生まれた考えに基づきさらなる独自の探究を進めていくのである。

そのため、あらゆる活動や学習において、まずは、一人ひとりが十分に独自の探究を行うことを大切に取る。すると、一人ひとりの中にその子の経験や思考が蓄えられていく。相互の探究の場面では、一人ひとりに蓄えられた独自の経験や思考を交流し合う。独自の探究に基づく経験や思考であるからこそ、交流し合うことが深い探究につながる。そして、友だちの経験や思考と交流して深めたことを生かしてさらなる独自の探究を続けていく。このような自律的な学びを育てることで、多様な能力や個性的な才能を育てようとしている。

④ 協働的・対話的な思考を促す「おたずね」と相互の「探究」

それぞれの独自の探究の成果をもとに、よりよい相互の探究を生み出すために大切にしているのが、独自に探究した成果を発表し「おたずね」し合うことである。私たちの取り組みの中で用いる「おたずね」は、質問という言葉と似ているが同義ではない。子どもたちは、その発表された内容に対して、純粋に分からないことを「おたずね」することから、相互の学びをスタートする。そして、「おたずね」の重なりを感じ取りながら、吟味すべき話題を探り合う。見つけた話題について、発表者の考えを問うためや自分の探究の成果と比べるためにも「おたずね」は使われる。相互の学びの中で生まれてきた自分の仮説を発表者に問う「おたずね」（自分はこう考えるがどうか）や、「おたずね」で発表者の考えを引き出し、そこに自分の考えを重ねる場合（〇〇さんと少し違って、ぼくはこう考える）にも「おたずね」が使われる。つまり、「おたずね」は、単なる質問ではなく、発表者に様々な問いかけながら、集団の中での探究すべき話題を見つけ、時にその良さに気づいたり、独創性に感心したり、自分の探究と比較し合って意見を述べたりすることも含め、協働的・対話的な思考を促して相互の探究を深める大切な役割を果たしている。

⑤ 教師が待つことで個性を育てる

上記のように、独自の探究・相互の探究では、常に「教師が待つ」姿勢を大切にしながら指導を進めている。例えば、初めの独自の探究の場面では、すべての子どもたちが教師の思うような探究に向かわないことも多い。質の高い探究を進めるためには、教師から何らかの示唆を与えるべき場面かもしれない。しかし、多くの場合、その場で教師が示唆を与えるよりも、相互に探究を交流していく中で子ども同士の吟味において、子どもたち自らが多様な個性豊かな探究の良さに触れていくことの方が、その後の探究の質が高まることが多い。教師が助言することよりも子ども自らがよりよい探究の姿を思い描くことの方が、結果的に意欲的な探究活動につながっていくことが多いのである。だからこそ、本研究開発では、子どもの独自の探究と相互の探究を繰り返し行い、「教師が待つ」姿勢を大切にしながら、多様な個性豊かな探究の姿を育てていくことを大切にしている。

(3)「なかよし探究」の実践

①「なかよしタイム」の実践

初等教育前期にあたる幼3歳・4歳に加え、初等教育中期にあたる幼5歳児の3学年において、「なかよし探究」の活動として「なかよしタイム」を設定して実践に取り組んだ。

①「なかよしタイム」のねらい

- 時間・空間・人間関係・ものなど、通常とは異なる社会組織の文化を経験する中で自己発揮をする。
- 友達と同じ目的をもち、力を合わせる楽しさを味わい、協同して探究する文化を経験する。
- さまざまな立場や情動を味わい、なかよしタイムの学級や友達に親しみをもつ。

②実施方法

○「なかよしタイムⅠ」5～6月

4歳児・5歳児で3～4人のグループを編成し、活動コーナーにおいて同じ目的を共有し、試行錯誤しながら探究する。

○「なかよしタイムⅡ」9月～3月

3歳児～5歳児で2～3人のグループを基本とし、複数グループで24人程度の異年齢学級を編成する。その中で1日の生活を共にしながら、自分なりの見通しをもって、友達と一緒に試行錯誤しながら探究する。

今年度の変更点

○異年齢グループの編成

「なかよしタイムⅡ」では、「なかよしタイムⅠ」のグループを基本とした異年齢学級を編成した上で、グループを解体し、子ども自身がグループの友達を選んで編成した。その結果、親しみが昨年度よりも深まり、通常保育でもかかわりが増えた。主体的にグループを編成することで、「自分のグループの友達」という意識が高まったと考えられる。

○1日のスケジュール：学級全体活動と自由選択活動

- [1]「あさのかい」を登園後すぐに必ず実施するようにし、1日のスケジュールやコーナー活動を視覚情報でわかりやすく学級全体に知らせるようにした。その結果、登園時に通常とは異なる環境に不安そうな子どももグループという居場所を見つけやすくなり、「今日自分が何をするか。」という見通しがもちやすくなった。
- [2]「協同活動」を「あさのかい」の後に実施した。その結果、「なかよしタイム」であることを感覚的に受容しやすくなり、グループの友達や教師に意識を向けやすくなり、親しみがもちやすくなった。
- [3]グループでの「協同活動」と間食の後、自由選択活動を実施した。その結果、自由選択活動の時にはグループの友達をすでに意識しているので、自然と異年齢の友達に意識が向き、一緒に遊ぶことが格段に増えた。相手の様子もわかった上で遊びを選択できるので、遊びの選択もスムーズだった。

○ふりかえりアンケート

帰宅後、自分の経験をどのように受け止めて保護者に伝えているのか、また自分の「なかよしタイム」での経験がどのように家庭での生活に反映しているのか、「なかよしタイム」で子どもたちが得たものは何かを知るため、家庭での様子を保護者に記述していただくアンケートを実施した。その結果、子ども一人一人の「なかよしタイム」での経験の受け止め方の違いを教師自身も知ることができ、次の保育に反映させることができたと同時に、保護者に「なかよしタイム」の意義を、子どもの姿の変化によって理解していただくことができた。

○指導方法

- [1] 3歳児が主体的に動けるように環境を構成した。

5歳児が3歳児をフォローすることが当然、と思わず、3歳児にも考えがあり、その考えを引き出せるよう援助した。その結果、3歳児も主体的に活動に参加し、協同活動が成立することが明らかに



なった。

[2] 活動のねらいを探究の視点で立てる。

これまで異年齢学級での共同生活において、社会性のねらいを立てがちであった。探究の視点でねらいを立てたその結果、どの年齢でも援助が同方向になり、学び文化の伝承がより行われやすくなった。

③実施内容

今年度の変更点

○どの活動も、子どものかかわりよりも試行錯誤を生む内容を検討し、「探究」を重視した。

例1 「はこをたかくつもう」

多様な形の空き箱を用意し、高く積んでいく。高く積む、という目的を共有し、どんな箱の形がいいのか、どのように積むのがいいのかなど、グループの友達と探究する。

例2 「つくえをうめよう」

通常遊びに使っている遊具で机の上の平面を埋めていく。机の白いところが見えなくなるまで埋める」という目的を共有し、遊具の選択や置き方の工夫など、グループの友達と探究する。

その結果、活動自体にそれぞれが主体的に取り組めるようになり、面白さが増した。また、通常学級なら大人しい子どもや自分の思いの強い子どもも自分を発揮できる場がもてたり、自然とグループの友達とのかかわりが促され、親しみが深まったりした。

○「なかよしタイムⅡ」の学級での「協同活動」にテーマをもたせ、継続して探究できる内容とした。

例1 テーマ「新聞紙」

新聞紙を細くちぎったり、ねじったりして制作したり、ゲームをしたり、新聞紙で友達を飾ったりした。

例2 テーマ「平面を埋める」

なかよしタイムⅠから発展し、保育室の床を埋めた。

例3 テーマ「お店屋さん」

一旦お店屋さんを開くものの、お客さんが少なかったことを受け、どのように工夫すればお客さんが来てくれるのかを考えて再オープンした。

その結果、「なかよしタイム」での活動に見通しがもてるようになり、3歳児も主体的に活動に参加するようになった。

○「なかよしタイムⅡ」の自由選択活動では活動コーナーを設け、保護者や小学校の教師・地域の方とのかかわりももった。

例1 「サイコロであそぼう」

様々な種類のサイコロを転がして遊んだり、作ったり、すごろくなどに活かして遊んだりした。

例2 「おさんぽ」

小学校などに出かけ、様々な環境に触れた。

例3 「木工遊びをしよう」

保護者が考えた木を使った制作を行った。

その結果、子ども達が遊びを選択しやすくなり、グループの友達と異年齢と一緒に遊ぶことが増えた。また、保護者目線での活動や小学校文化に触れることで活動の幅が広がった。



④なかよしタイムで育てたい資質・能力

グループの名前を決める時間。年長児が年少児と年中児へ「何の名前がいい?」と尋ねる。年少児は「クッキーがいい。」、年中児は「私はいちご。」と答えた。それを聞いた年少児は「いや、クッキーがおいしいから(クッキーが)いい。」と強く主張して譲らない。しばらく年長児は考え、「じゃあさ、いちごクッキーにする?僕好きだし。」と笑いながら二人へ尋ねると、「うん!」と即答した二人。

その後、グループの絵を描き、年少児は「大きいクッキー」と大きくぐるぐるとかき始めた。年長児は少し困った顔を見ながらも年中児のイチゴをイメージした桃色のパスを見て、「こっちもぬってね」と年中児の描いていたクッキーと年少児の描いていたクッキー

をつなげるように大きな丸を描き、「イチゴのつぶつぶも…」「砂糖も入れよう」などと皆で話をしながら、いろいろな色で大きなクッキーをぬって完成させた。



なかよしタイムⅡが始まった頃は、登園後、学級の誰よりも早く身仕度を終え、次の活動の準備をする3歳児のD児。同じグループの4・5歳児の友達の様子を見ながら、素直に一緒に折り紙を折ったり絵を描いたりしていた。

しかし、なかよしタイムも5回程度積み重ねた11月のある日、登園してしばらくすると大声で「お母さん!」と泣きわめき、何をしても涙は止まらず、一日教師が抱きかかえて過ごした。その次のなかよしタイムには「行きたくない。」と言って欠席するD児。実はなかよしタイムが何なのか、自分の中でわからない間は、周囲の様子を見ながら過ごしていたが、「なかよしタイム」という文化を体感し理解し始めると、どのように自分自身の身を置いていいのかわからなくなり、不安定になってしまったようだった。

なかよしタイムの教師には通常保育の時にもわざわざ声をかけたり、部屋に立ち寄りたりするD児。おそらくこれからなかよしタイムの中で自分の居場所を見つけ、最初に見せていた姿よりもさらにパワーアップしたD児らしさを発揮してくれることだろう。

多様な立場の人や様々な空間、スケジュールなどを体験する中で、葛藤を味わったり気持ちに折り合いをつけたりし、状況や相手に合わせて自分の気持ちや振る舞いを調整する資質・能力

通常とは異なる人や空間・時間の中で、異文化に適応し、自分の居場所を見つけ、自己発揮する資質・能力

異年齢での共同生活の中で、憧れや愛情を感じ、相手の行動を自らの生活に取り入れ、生かそうとする資質・能力

友達と共通の目的のために、試行錯誤しながら最後まであきらめずに粘り強く取り組んだりする資質・能力

E児「先生、おばあちゃんが柚子をたくさんくれたの。」と幼稚園に柚子を持ってきた。教師が「ほんとにたくさん!これどうする?」と尋ねると、「足湯にする。」とすかさず答える。1週間ほど前に年中組が柚子を入れた「足湯」に招待してくれたことが楽しかったのだろう。周りにいた友達も「たんぼぼ(組)さんがしていたみたいだね。」とのってくる。「じゃあ、お湯も運ばないといけなし、たらいも運ばないといけなし、…」「大丈夫、僕たち見てたから。」「先生、いすもいるわ。」と誇らしそうに言い、たらいや柚子をどんどん運び始めた。いつの間にか、クラス全員が集まってきて「足湯」につかって「いいにおいだねえ。」と楽しんだ。



「台所のあるお家を作りたい。」

と始まったお家づくり。「大きな冷蔵庫を作ろうかな。」と扉となる部分を切り開く5歳児。「ドアを開けたり閉めたりしなくちゃ。」という3歳児の一言から扉の開け閉めをするためにどうするかを試行錯誤が始まる。テープで止めてしまったらあかないし、何もつけなかったら勝手に開いてしまう。5歳児がガムテープを細く切り、両端の粘着部分を残し中央だけを山型に折りたたんだ。片側の粘着部分を扉に貼り付け、山形の部分が持ち手となった。もう片側の粘着部分と本体をくっつけると扉が閉まり、持ち手を引っ張ると扉があく冷蔵庫が完成した。じっと見ていた3歳児はそれを見て「お家のドアも作りたい」とイメージが広がる。5歳児と一緒に開けたり閉めたりするドアが完成した。「ピンポンがいるの」という3歳児。紙を丸めて貼ってみては

「大きすぎるからダメなの」とは、空き容器をドアの横において「これはもっと大きすぎる」と片づける。5歳児も一緒に材料を探す。「これは?」と5歳児が持ってきてくれたのはペットボトルのふた。それをドアの横に置いてみて「これならドアより小さい。ちょうどいい」と満足気な3歳児。2階建てのお家が完成した。



⑤なかよしタイムⅡ 実践記録・ふりかえりアンケート例

<「なかよしタイムⅡ」 学級の記録 >

エピソード記録についてはP42参照

| | 日時 天気 | 欠席 | 担当 |
|---------------|---|-----|------------------|
| | 2005/11/10(木) 9:00~14:00 曇 | A・B | くじら組(松田) (たんぼぼ組) |
| 指導の環境構成及びポイント | <ul style="list-style-type: none"> ・集中なかよし2日目なので、登園時に子どものなかよしタイムでの生活(空間、時間、人など)への親しみ具合を確認するため、靴箱で一人一人を迎えるようにする。また、なかよしタイムを理解してきたことで不安に感じている子どもがいれば、気持ちがあぐれるようスキンシップをとるなどの援助をする。 ・朝の会では、学級で同じ体の動きをして楽しむことで同じ方向に意識が向くよう、体操を取り入れる。加えて子どもたちが一日の生活に見通しをもち、主体的に活動に取り組みやすくなるよう、視覚的に朝の会で知らせる。 ・学級全体活動では、今後の活動の見通しを持たせ、今日自分がしたいこと、することを自分なりに持って活動に取り組めるようにする。その際、グループの友達の様子に捉われず、くじら組での大きなめあて内で異年齢でかわられるように援助する。 ・自由選択活動ではなかよしタイムならではのコーナー活動に主体的に取り組む中で、異年齢の友達とのかわり合いが生まれるよう環境を工夫する。また、子どもの自己発揮の状態をみとり、必要に応じて教師が子ども同士をつないで援助する。 ・間食・昼食の時間には、グループを活用し、どの学年も仕事ができるように割り振って、役に立つ喜びが感じられるようにする。 ・降園前には一日の活動をふりかえって共有する時間を設け、次のなかよしタイムも楽しみにできるようにする。 ・子ども達がそれぞれの立場や居場所を感じながらいろいろな友達とかわる姿を認め、通常保育では感じることのできない葛藤や喜びを共有することで一人一人の子どもが前に進めるよう援助する。 | | |
| 時間 | ◎ねらい ・実際の子ども姿、教師の援助など | | |
| 9:00 | <p>登園</p> <p>身仕度・持ち物の始末</p> <p>9:10</p> <p>体操「ももたろうのおにたいじ」</p> <p>朝の会</p> <p>「くじらあいすくりむやさんきりん」をつくろう</p> <p>10:30</p> <p>間食</p> <p>シャボン玉</p> <p>木工</p> <p>サイコロ</p> <p>自由選択活動</p> <p>おはなしかい</p> <p>ガチャガチャごっこ</p> <p>11:30</p> <p>片付け</p> <p>12:00</p> <p>昼食</p> <p>13:00</p> <p>降園準備</p> <p>絵本を読んでもらう「ふうせんくじら」</p> <p>みんなへのおしらせ</p> <p>なかよし懇談会(保護者)</p> <p>13:30</p> <p>14:00</p> <p>降園</p> | | |
| | <p>◎「なかよしタイム」のくじら組に親しみを感じて登園する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・昨日に比べ、皆元気に笑顔で大きな声で挨拶をして登園した。同じ場所に2日続けて登園することで、親しみも増しているようだ。 ・準備の終わった子どもには、朝の会の体操を決める相談を任せたり、困っている友達に気づけるようさりげなく知らせたりした。年少児も自分でできることは自分でしたり、年長児に教えたりする姿もあった。皆なんとなく自分の居場所、役割が見えてきているようだ。 ◎今日の一日の流れを知り、自分なりに活動に見通しをもつ。 ・ホワイトボードに一日の流れを表示し、絵や動きで視覚的にも理解しやすいように工夫した。お弁当という楽しみがあることで、長い一日にも期待をもてよう。 ◎自分なりにしたいこと、することを持って、活動に取り組む。 ・昨日の活動をふりかえると共に、子どもから「今日出来上がらなかったらどうするの?」というお尋ねを受け、今後の話をした。いっお店をオープンするのかわり子ども達と相談し、これから何を作る必要があるのか尋ねると、「メニュー表!」「お店の看板。」「飾り。」などの意見が出たので、ホワイトボードに描いて共有した。 ・昨日の活動を受け、ジュースのコップや紙粘土、新聞紙など新たな材料を用意しておく、ジュースにアイスを浮かべて「アイスジュース」を作ったり、自然物を載せたケーキを作ったり、紙飛行機にジュースを描いた「ジュース紙飛行機」を作ったりしていた。各々のグループで試行錯誤しながら工夫する様子が見られて面白かった。ただ、一つ一つを工夫して作るの、同じものを大量に作るのではない、そういう意味では「お店屋さん」という題材は異年齢の協同活動には不向きかもしれない。 ・昨日はほとんど話さず気持ちも向かなかった年少児のCが、今日の活動ではほぐれてきた。欠席していた時のグループの名前決めでは、「うさぎグループ」にしたかったが、すでに他のグループが命名していたことを受け、「ぎざうグループ」とするなど、3人で知恵を出し合って決めたり、自分達で材料を選んでお弁当を作ったりすることがとても楽しかったようだ。年長児、年中児のほっとした表情が印象的であった。 ◎自分のしたい遊びを選んで遊ぶと共に、友達のしたい遊びも意識して気持ちの葛藤を味わったり調整したりする。 ・「グループで」という枠組みを提示しなくても、子ども達同士で間食の間に互いに話をしていた。今日は自由選択活動が1時間あることを知らせ、いくつもの遊びを楽しめることを知らせると、教師の援助なく自分達で遊びを決めていた。 ・シャボン玉コーナーでは、年少児に誘われて行った年長児の方が楽しさを見出してじっくり遊ぶ姿があった。通常保育なら取り組まない活動にも異年齢活動だからこそ取り組んで面白さを見だせていたようだ。 ・木工コーナー、サイコロコーナーなど、遊び方が複数あることで、友達と同じ場所にいながらも違う楽しみ方をし、それを共有している子ども達もいた。単に友達についていく、合わせるのではなく、釘をただ打つことが楽しい年少児と、どこに釘を打とうか考えて工夫する年長児など、年齢に合わせてそれぞれが面白さを見だせていた。 ◎くじら組の友達と一緒に昼食をとることを楽しむ。 ・各年齢で昼食の準備や片付けの仕方が違うことに気づけるようにし、くじら組ではどうするかを相談した。 ・どの子どももとても楽しそうにしていた。弁当を見せ合ったり、自分の通常学級の話をしたりするなど、集中なかよし2日目になるとずいぶん異年齢の友達との距離が縮まっているように感じ、言葉でのやりとりよりも、雰囲気でのやりとりの心地よさのようなものを感じて安心して過ごしているようだった。 ◎一日をふりかえり、次のなかよしタイムに期待して降園する。 ・懇談会があることを知らせると、自分達の保護者同士も仲良しになることを喜ぶ子どももいた。 ・昨日、年少児が読み聞かせの本を選んでくれたことを思い出して、読んでほしいような子どもが多かったので、年少児に本を読んでもらうことにした。写真を見て「元気なバツタ。」「生きてるバツタ。」など、自分なりに言葉を選んで友達に読み聞かせる(?)年少児の姿は生き生きとしていたし、それに興味をもって聞いて受け止める子ども達の姿は異年齢ならではの姿を感じた。 ・なかよし懇談会では、保護者同士がどのようになかよしタイムを受け止め、感じているのかを共有した。懇談後に保護者同士で声を掛けあっている様子も見られ、くじら組の保護者として子ども達を支えていただけるいい機会であると感じた。もう少し時間が長くてもと良い。 | | |



木工



サイコロ



シャボン玉

<ふりかえりアンケート>

4歳児：C

通常学級では主張が強く、自分のやりたいことに根気よく取り組む。周囲の様子はほとんど気にしない。
3歳児D、5歳児Eとの3人グループ。

○お子さんから話を始めた場合

・お子さんが話した通りに記入して下さい。

〇〇/16 → どんぐりレースか、どんぐりごっこを、一人でした。
D <んのこと忘れたの。「C お兄ちゃん」
じゃあ、Tだよ。
〇〇/17 → お弁当を食べてコップアイス！7. 絵本のお部屋に D <んとTだよ。
「ノゾ」を D <んに読んであげたよ。とうしては、すくは、松田先生が
「お片付けの時間だよ。」って来てくたしたよ。「C お兄ちゃん」だよ。

○お子さんから以下の話が出なかった場合は、設問に沿って聞き、お子さんが話した通りに記入して下さい。

・「今日、なかよしタイムでお友達と一緒に遊んだら？」「どんなことをしたの？」

・「楽しかったことやおもしろかったこと、嬉しかったことはある？」「それはどんなこと？」

D <んと遊んだことが楽しかったよ。



・「小さい組や大きい組のお友達はどんなことをしていたの？」「何て言っていたの？」

お女ちゃん、何言ってるか、わからなかったよ。
お女ちゃんは、あんたちゃんって言うんだよ!! お弁当の時に言っていたよ。
(本当は違う名前)

○降園後のお子さんはどのような様子でしたか？お子さんの様子を書き留めてください。

(例 ・幼稚園で行ったゲームをしていた。 ・妹に〇〇を教えていた。 など、詳細に記入して下さい。)

〇〇/17の朝には、今日は、 D <んとサッカーを一緒に(たいてい7:15)とよあ、と
言っていました。
先週の日曜日に、公園へ行った時、おべり台で遊んでいた。 C より小さい
お友達に、「先にどうぞ」とゆびをさして。
「何で、どうぞしたの？」とたずねると、「D <んと同じくらいだから」と答えられました。
ととも、感動していました。なかよしタイム、おべり台。

⑥今後の課題

○指導計画の改善

異年齢活動によって育つ生活学習力がより生きるための指導計画について改善を図る。具体的には、「なかよしタイム」の日程、コーナーの内容や課題設定、ふりかえりアンケートなどの改善を行う。

○教育要領との関連について

幼稚園小学校の9年間で何を行ったかではなく、どのような力が育ったか、育ててきたかが見通せるように、資質・能力で表した「活動の履歴」の作成を手掛けている。「活動の履歴」の作成により、「生活」の中の体験一つ一つがどのようにつながり、経験として蓄積され学びにつながっているのか、教科や5領域の枠を超えた育ちが見えてきた。

次年度は「生活学習力」は、「なかよし探究」と他教科、領域の活動・学習両方の場で互いに影響を与えながら育っていくことを、子どもの実際の姿を通して、明らかにする。今までの実践の中でも、「なかよし探究」で学んだ生活のスタイルを自分の学級のスタイルとして取り入れようとしたり、「なかよし探究」で学んだ研究の方法を自分の研究に生かす様子が見られたりしている。個人の育ちを追いながら、「なかよし探究」が日常生活・学習にどう影響を与えるのか、他教科や領域の関連の中で捉えていく。

②「なかよしひろば」の実践

今年度の「なかよしひろば」では、「5歳・1年・2年の子どもが遊びを通して、探究することの楽しみを味わう～異年齢の学びの文化を創る～」ことを目標にして取り組んだ。

①「なかよしひろば」の指導目標

なかよしひろばの指導目標は、以下の3つである。

- 異学年（初等中期の発達期）の子どもが主体的、協働的に問題解決や探究活動を進めて、学び文化をつくることができるようにする。
- 「なかよしラボ」につながる問題発見の力、問題解決の力、探究力、ねばり強さを身に付けることができるようにする。
- 同学年や異学年の友だちの思いを理解して活動することができるようにする。

これらの目標に向かう姿を捉えるために、今年度は、あそびの様子や探究の過程、エピソードを記録して、行動観察を行うことに重点を置いた。観察の仕方としては、グループで「もっと遊びを楽しむためにはどうすればよいか」を考えながら行う活動を見守る。活動が進む中で、最初に立てた計画ではうまくいかなくなるなど、改善が必要な問題が出てくる。そのような場面に気づき、2年生はリーダーとしてどうやって問題を解決していくのか、1年生や年長児は、刺激を与え合って、どのように行動するのか、教師はそのやりとりを記録して、子どもの「気づき」を待ち、行動を見守り観察し、適宜支援していくことを確認した。

②活動の実際

活動するグループは、以下のように組織した。

- 自分がやりたい活動を選択して、やりたいことが同じ子どもで、5歳・1年・2年混合のあそびグループを組織する。
- 担当教員の人数を考慮して、グループの数を決める。
- 各グループで、2年生が中心となってあそびの計画を立てる。
- 計画をもとに、グループごとにあそび追究をする。
- グループで成果をまとめて発表して、みんなであそびを楽しむ。
- それぞれのグループには、必ず1人は2年生が入る。
- 1年・幼稚園年長児については、途中でのグループ変更も認める。

5月に興味関心の対象に近い幼稚園年長児、小学校1年、2年が集まって「なかよしひろば」の14のグループをつくった。活動を共にし、対話を繰り返しながら活動の方向を定め、それぞれのあそびや文化を創ってきた。

毎週金曜5時間目を定期活動としているが、互いの校園の行事の関係で間隔が空いたり、夏休みを挟んだりして、継続活動することが困難であった。10月になって2年生は次第

| | 2年生 | 1年生 | 年長児 |
|--------------|-----|-----|-----|
| けん玉・こま | 10 | 6 | 3 |
| おにごっこ | 3 | 6 | 4 |
| とり | 2 | 4 | 3 |
| 虫 | 5 | 5 | 7 |
| 花 | 3 | 8 | 3 |
| 魚 | 3 | 4 | 2 |
| どうぶつ | 6 | 3 | 2 |
| 石・土 | 2 | 3 | 4 |
| こうさくA(遊園地) | 6 | 5 | 2 |
| こうさくB(船) | 6 | 4 | 5 |
| こうさくC(おぼけ迷路) | 5 | 8 | 3 |
| ごっこあそび | 7 | 4 | 3 |
| お絵かき・本あそび | 5 | 5 | 4 |
| 音あそび | 5 | 5 | 3 |

にグループのリーダーとしての自覚が備わり、年長児と1年が楽しく活動することができるように見通しを立てて次回の活動内容を考えたり、材料を準備したりするようになってきた。

③「なかよしひろば」の活動段階

これまでの「なかよしひろば」の活動を通して、次の5つの活動段階があることが分かってきた。

【Ⅰ期】

- ・興味関心が共通する子どもが集まってグループを組織し、互いを知り合う。
- ・活動場所、サポートしてくれる先生、材料・道具類など、活動環境に馴染む。

【Ⅱ期】

- ・やりたいこと（どんなあそびをつくりたいのか、どんな研究をしたいのか、どんなものをつくりたいのかなど）を話し合い、活動の方向を探る。

※活動の中心が2年生になるので、2年生の統率力、創造性、協調性、受容性、主体性による差が顕著に出る。

【Ⅲ期】

- ・やりたいことが具体的な形として見え始め、活動の方向を成員間で共有する。

※教師が強くと介入し、あそびや研究を一方向的に定めると自主性や主体性は育たない。教師は子どもの願いや思いを受け止めて支えるようにする。

※教師の価値観だけで制作物や研究内容を決めると、活動がマンネリ化、無自覚化し、子どもの想像力、自己表現力が育たない。

- ・やりたいことを理解して、素材を集めたり、必要な道具を製作したりする。
- ・活動の見通しを持つ。
 - ➡前に〇〇をしたから、今日は〇〇をして、次は〇〇をしよう。
 - ➡そのために、〇〇までに〇〇を人数分作っておこう。
 - ➡あと、2回で〇〇ができそうだ。

※期間が空くと、子どもは見通しも持ちにくい。ひろばが子どもの生活の中に意識化されるようにすることが必要だと感じる。

- ・役割分担を相談する。

【Ⅳ期】

- ・やりたいことを、段階的、積層的に実行する。
- ・遊びや研究を見せ合い他のグループの友だちからアドバイスやアイデアを受けて、あそびや研究を改善する。

(11月19日～中間発表会～)

【Ⅴ期】

- ・グループの友だちと、他のグループの人と、あそびを楽しむ。
 - ➡お店屋さんごっこ、イベントなどをプロデュースして交流する。
- ・あそびや活動の成果を、展示会や発表会を計画して発表する。

④活動段階の様子

【Ⅰ期】

特に年長児が、活動場所となる小学校の場所や、1・2年生、担当教諭に慣れるため、小学校体育館で「ふれあい遊び」を行い、交流の場を設定した。

【Ⅱ期】

「2年生ひろば」を何度も開き、活動の方向性を決める。「年長児・1年生・2年生全員が楽しめる活動を計画する」ということが、頭では分かっているが、自分たちがやりたいことを優先してしまい、グループ全員のことを考えた活動計画が表せないグループもあり、試行錯誤を繰り返した。例えば「鳥グループ」のA男は次のような日記を書いている。

○ 5 / 20 「5時間目のなかよし」 A児（2年・鳥グループ）

今日、5時間目に、なかよしがありました。ほくは、とりグループです。なかよしでは、さいしょ先生が、「みんなの かんがえは、おもしろいです。2年生では。ようちえんと1年生のことも かんがえましょう。」ということばを2回くりかえされました。ほくは、先生が2回くりかえしたりゆうは、ほくたちに、よくわかってもらうためだとおもいます。2回くりかえされたとき ほくは、
「しまった、ようちえんと、1年生のこと かんがえんの わすれた。」
と、おもいました。そして、先生が、あたらしいかみをくださいました。ほくは、とりグループでいっしょの、B男くと、1年生にも、ようちえんにも、かんたんで、おもしろいけいかくをかんがえました。
はじめにすることは、学校にいる とりを見つけます。つぎに、その とりについてよくしらべます。そして、どうやったらとりがあつまるかそうだんします。そして、さいご、じっけんします。
このけいかくでいけば、1年生と、ようちえんの心を、がっしりつかめるとおもいます。

こうして、自信をもち、ひろばの活動に臨んだのだが、1年生と活動してみると、1年生は楽しそうではなかった。これに年長児が加わると、さらに楽しめないと考えたA男は、グループで相談して、「鳥の劇」を作り、ペープサートを作ることに活動内容を変更したのである。

【Ⅲ期】

この時期になり、ようやく2年生は次第にグループのリーダーとしての自覚が備わり、年長児と1年が楽しく活動することができるように見通しを立てて次回の活動内容を考えたり、材料を準備したりするようになってきた。9月の下旬のことであった。このように、2年生を中心として、グループで主体的に活動できるようになるには、かなりの時間を要することが分かった。

○ 9 / 29 「なかよしひろばのえ」 C児（2年・ふねグループ）

今日なかよしひろばがありました。今回は みんなの い見をきこうということで、年長から2年生までが、それぞれ書きたいふねのえを画用紙に書きました。それを学年でわけてみると、年長さんは、さいしょは、みんな（年長さんの）がかいぞくせんがいいといっていたので、ほくは、それもいいなとおもって えにかきました。でも、あとになると、年長さんの女の子は、家のように、やねとへやがあるふねがいいと言っていたけど まだ今よりもしんかさせないといけななと思いました。なぜなら、年長さんは「広いおへやがいいなあ」といっていたからです。だからほくは、へやのゆかを広げないといけななので土台も広げようと考えているからです。
1年生は、年長さんの女子の考えている家のようなふねにかじがひつようだと思ったようでスクリュもつけたらいいということを出して出していました。
それから、ほくの工夫したところは、ふねのはたにドクロマークをつけてそのよこに「な」とかきました。それは、なかよしの「な」、ならじよし大の「な」です。
年長さんは、たいほうも ついている えをかきました。そして、そのほかに工夫したところは、かいぞくせんには、にもつがないと、いんしょうてきじゃないので、からのダンボールをにもつにみたててえを入れたらいいのではということを出して出しています。なぜなら、かいぞくはにもつをうばうからです。
ほくは、なかよし広場で最年長なので、みんなのえにかいたいけんをふねにできるだけ入れながらつくっていきたいです。

残念ながら、全てのグループ、全ての子が、このようなⅢ期の状態に達しているとは言えず、グループによって差が生じていることは否めない。しかし、全体的に見ると、ようやく活動がスムーズに流れ始めた。

【Ⅳ期】

中間発表を行うことで、他のグループの友だちからアドバイスやアイデアを受けて、あそびや研究を改善しようとする動きが見られるようになった。

○11 / 19 「音グループのはっぴょう♪」 D児（2年・音あそびグループ）

今日 けんきゅう会で なかよし広場がありました。私は音グループで「今こんなことをしています。」
という はっぴょうをしました。今日は、まわりに たくさんの おきゃくさんがいたので、少しはずかしかったです。
私たちは音あてクイズにして はっぴょうしました。音で あらわしているのど どの間だいも むずかしいけれど、1回で正かいして すごいと思いました。
E女さんから 全ぶ ちがう ざいりょうを つかうと よいというアドバイスをもらいました。なので、このアドバイスをつかって しぜん音がく会をしたいです。
これからは今日までより、がっきの ざいりょうを考えたり、ほかにも しぜんの音を つくりたいです。

【Ⅴ期】

最後は、「なかよしひろばフェスティバル」を行うことにした。これは、「なかよしひろば」での1年間の活動を、グループごとに報告したり発表したりするお祭りである。例えば工作Cグループでは、みんなに楽

しんでもらうための「オバケ迷路」を製作して、準備をしていた。その準備の過程で起きたハプニングに対して、冬休み中も心配して、年下の子の気持ちを考え、何とかしようとする姿が見られるようになった。異年齢集団での関わりの中で、2年生の成長を感じた。

○12 / 24「今、心ばいなこと」 F児

今日は、クリスマスイブです。だから、サンタさんが、明日きてくれるか心ばいです。もっと心ばいなことがあります。それは、なかよしひろばの いしょうのことです。

12月9日のひろばで、1年生の子が まちがえて、ようちえんの子と2年生の子の いしょうを こまざりにしてしまって、あやまったあとに、2年生の子の いしょうはガムテープで、なおしたけど、ようちえんさんの いしょうは、すてられてしまったということです。自分で なおすと言っていたので、3回 まちましたが、まだ できていません。れんらくがかりにも ほうこくしています。あと、はっぴょうまで1回で、めいろを くみたて れんしゅうも あるので、いしょうの時間がありません!!

2年生だから まとめるのに せきにな じゅうだいです。きょ年の2年生は、いっぱい おせわをしてくれて すごいと思います。このままだと ようちえんさんが、かなしむから、考えました。まだ、1年生の子が、なおせていなかったら、もう1ど、G男くと いっしょに つくってあげるか、ようちえんさんが、もう1ど自分で つくりたいようだったら、ざいりょうをお手紙といっしょに わたしてあげたいです。

冬休みが おわったら、すぐに かくにんしたいです。

⑤「なかよし探究」で育つ「生活学習力」

今回の活動内容が「あそび」をテーマにしていたことで、小学生だけでなく、幼稚園児にも活動内容が想像しやすかった。また、自分で「あそび研究」のグループを選ぶことができたため、グループの活動に対する意欲は高かった。普段の遊びで取り組んでいることを異年齢活動の場でも発揮できた事例として、虫グループのH児は、日頃から虫が好きで、知識も豊富にもっていることから「標本にするなら、今のうち（9～10月）に虫をとっておかないといけない。」と少し先の見通しをもって、活動に取り組もうとしていた。

家庭生活と幼稚園・小学校生活が関連している【生活と学習の往還】の事例としては、鬼ごっこグループのI児（1年）の姿があげられる。I児は、「なかよしひろば」が始まる前から、鬼ごっこを好み遊んでいた。鬼ごっこグループに入ってから、自分たちで鬼ごっこのルールを変えて、より楽しいあそびを創ろうとする姿が、休み時間にも見られるようになった。このように、「なかよしひろば」の活動を小学校生活につなげ、休み時間の遊びがより面白くなるようにするにはどうすればよいか考えていた。

異年齢活動を通しての学び文化の伝承の事例としては、幼稚園の遊びでも、「なかよしひろば」の活動の中で小学生のしていたことを思い出して、遊びを進めていく姿が多く見られた。11月中旬にドングリで遊んでいたJ男は、「ドングリを調べよう！研究だ！研究！」と友達に知らせていた。「研究」という言葉は、幼稚園生活の中では、あまり子どもからは出てこない言葉であるが、「なかよしひろば」での「遊び研究」活動を通して、何度も「研究」という言葉を耳にしていることから、「研究」という言葉を自分達の遊びの中に取り入れているようであった。「石グループでは、石を並べてたよ。ドングリも並べてみよう。」「虫グループは、図鑑で調べたんだ。ドングリも図鑑で調べよう。」などと、それぞれのあそびグループで経験したことを、幼稚園の遊びの中で共有し合っていた。

今後の課題としては、「なかよしひろば」の活動時間をいかに保障するかということが、第1に挙げられる。互いの校舎の行事の関係で間隔が空いたり、夏休みを挟んだりして、継続活動することが困難であった。間隔が空くと、子どもの活動に対しての意欲が続かなくなり、あそび探究が深まっていかないグループも見られた。時間の確保をどうするのかは、大きな課題である。二つ目は、子どもがあそびを創っていく過程を観察・記録することで、子どもたち同士の異年齢の関わり方の様子や、あそび探究の様子など、子どもの事実が明らかになった一方で、あそび探究を支える教師の支援のあり方については、十分な検証がなされなかったことである。次年度以降、「なかよしひろば」で身につけさせたい資質・能力を明確にさせ、その資質・能力を育てるために、どのような支援が必要なのか、その具体的な方法の究明をしていきたいと考えている。

③「なかよしラボ」の実践

「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12のラボ編成

今年度のなかよしラボの活動は、昨年に引き続いて、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以下の通りに12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23～24名が在籍している。活動は基本として週に2時間である。12のラボは次の通り。

- ・ソーシャルラボ ・音ラボ ・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 ・くらしラボ
- ・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 ・からだラボ

②課題設定の難しさ

なかよしラボでは、身の周りの生活を見つめ、生活を向上させようとする動機から問題を設定する力を育てようと考えている。しかし、児童は自分の生活と繋がった課題を設定するという事に苦勞する。それは、自分の興味のある事柄と、自分の生活との繋がりを見つけれないために、研究の目的が明確にできないことが多いからである。興味はあるのだが、そのことを詳しく調べることによって、自分の何が変わるのか、ためになることは何なのか、そこがはっきりと持てないのである。昨年度の実践からもそれは見えていた。

そこで、今年度は課題設定について、各ラボで工夫していこうということになった。

例えば、ジャパニーズラボでは、課題設定にあたり、教師から、『書くこと』『話すこと』『読むこと』に関係する探究をしないか」と提案をした。子どもたちの生活とのつながりが深い探究になると考えたからである。

その中で「日記」をテーマにした児童がいた。自分の1年生からの日記を読み直し、学年が上がるごとにどのような違いが見られるのかを調べた。また、アンケート調査を行い、みんながどのような工夫をしているのかを調査しまとめた。その結果を自分の日記にも生かして書こうという探究である。同じく「日記」をテーマにした5人は、グループの話し合いも機能していた。それは、「日記」という自分の毎日の生活に密着したものがテーマであったこと、同じ課題を持つ者同士がグループを形成できたことが要因であろう。

また、別に「家紋」に興味を持っている児童がいた。すでに「家紋」についての本を持っているほど好きなようだった。その児童は教師の提案とは違い、「家紋」について調べたいと考えたが、「家紋」の探究と、自分の生活との繋がりを明確に見いだせないでいた。教師は「最後まで探究活動が続けるのは難しいのではないか」という思いから、課題の再考を促したが、本人の思いが強く、そのまま活動を始めることとなった。他に同じ課題を持つ児童はなく、グループでの話し合いも機能しにくい。独りで探究し続ける難しさに直面した。やはり、途中で息切れをしてしまった様子が見られた。

③「個人の探究」と「学び文化の醸成」

本研究では、「生活学習力」の育成にあたり五つの仮説を設定した。仮説3として「学び文化の醸成」を、仮説4として「学習の『場』の構成」がある。先のジャパニーズラボの例にも見られるように、自分の興味ある事柄について、探究し続けることを優先させテーマを決めると、「異学年での協働的な活動」や、「相互の探究」を充実しにくくなる現状が見られた。どのように両立させていくのかも今後の課題として考えねばならない。他ラボの取り組みの様子を紹介する。

サイエンスラボ

本年度のサイエンスラボの目標は、昨年度の「個人探究中心の活動（年間を通じての自由研究）」に加えて、異学年で構成された領域ごとのグループ（「生物」「物理」「化学」「地学」）での観察・実験を行いながら、「科学的な問題解決のプロセスを異学年間で学びを交流しながら身に付ける」ことに設定した。なぜなら、共通の観察・実験を通して児童同士のなかよしが深まり、自分の考えを他学年の児童と相互に交流し合いながら、観察実験の知識・技能、仮説設定力、考察する力、批判的な思考力などの科学的な問題解決のプロセスを身に付けることができると考えたからである。

実際には、個人探究活動に合わせ、以下のテーマにおいてラボ全体で活動を行うことができた。

- ・ 5月 トカゲ、カナヘビが学校のどこに多くいるのか
- ・ 6月 水にうくもの、うかないもの
- ・ 10月 秋の植物のスケッチ
- ・ 11月、12月 電気をとおすもの、とおさないもの

上記テーマの中から、「電気をとおすもの、とおさないもの」について紹介したい。ラボメンバー全員が3年生理科で電気について既習済みではあったが、各自がどのような実験を行いたいのか「めあて」をもち、今までに取り組まなかった実験に取り組むことができた。3年生児童は、アルミのボトル缶の蓋を持参し、同じグループの5年生児童と協力しながら回路をつくり、電気を通さないことを知ることができた。5年生児童のアドバイスで蓋の内側について調べることもできている。また、次の週には「前は電気が通らなかったのが今度はアルミ缶本体と、別のアルミ缶の蓋を持ってきました。」と言って探究することができた。以上のように子どもたちは、異学年間で学びを交流しながら科学的な問題解決のプロセスを経験している。

スポーツラボ

4年生M児と3年生O児は、「バスケットボール」について探究しているグループである。バスケットボールの中でも特にドリブルとシュートについての探究をしていて、10月頃は「シュートの入りやすい角度」について、動画でシュートしている様子を記録していた。11月に入ってからドリブルについて、またドリブルからシュートまでの一連の動作について探究を始め、以下にまとめるのは12月8日に見られた二人の異年齢活動の様子である。

運動場のドッチボールコートを使って探究が始まった。その日は、ドリブルからシュートまでの動きを練習していた。4年生のM児が考えた練習方法を2人で試している様子だった。M児が考えてきた練習方法は「運動場倉庫からドッチボールコートの端に向かって右手でドリブル→ドッチボールコートの端から運動場倉庫の壁まで左手でドリブル→倉庫の壁をゴールと見立ててシュート」というものだった。まずは、M児がO児をリードしながら練習をしていた。M児が先導し、O児がその後ろを追いかちである。「ここでな、こうしてドリブルをして…最後はここでシュートするねん。だいたいこの辺りを狙ってな…」自分で実演しながら説明し、練習方法をO児に丁寧にレクチャーしていた。しばらくすると、初めはO児がMさんの後ろを追っていたのを、M児がO児の後ろを追いかけるかたちにして動き始めた。M児は後ろから追いかけるながら、O児に「上手い」や「もっと強くドリブルした方がいいで！」などアドバイスをしていた。O児は、M児が教えてくれた練習をほぼ自分だけでやってみる体験ができた。

子どもの学びが子どもの力でどんどんと伝わり、広がっていくことが考えられ、それが学びの醸成の一助になるのではないかと思う。

二つのラボに共通していることは、同じテーマについて探究する者同士が集うと、そこには協働して学びを深めていく姿が生まれやすくなるということである。そうならば、個々に違うテーマを持った者が集まるラボにおいて、探究を深める協働はどのように行われるべきなのだろうか。やはり、テーマの設定時の工夫も含めて、来年度の大きな課題の一つであろう。

④「学びの自覚化」

「生活学習力」を養うにあたり、設定した仮説5は「学びの自覚化」である。粘り強く探究活動を続けていくには、その時々において「めあて」をもって活動し、事後に「ふりかえり」を行うことが大切である。「めあて」は一人ひとりが学習や活動の見通しを持ち、何について考えを深めるのかを明確にするものである。「ふりかえり」は、どのような活動や学習だったのか、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。

この「学びの自覚化」について、二つのラボの報告を紹介する。

けんこうラボ

具体的な自分の「めあて」と「ふりかえり」を持つことができている児童ほどラボの時間に対する熱意や姿勢が違ふ。個人の研究を取り組むうえで必要不可欠な参考文献の質や量、また自分以外のラボメンバーの発表に対する聞く姿勢などがある。国語辞典をもってきて分からない言葉や漢字を調べる姿、ラボメンバーの発表や意見に対していつも「おたずね」を考える姿、発表で模造紙を用意して聞いている人にわかりやすく発表をする姿、などの子どもの良い姿をみつけることができた。

しかし、一方で具体的な「めあて」と「ふりかえり」をたてることができていない児童はラボの時間で何をしたらよいかわからない状態となっているのが現状である。そういった児童には、個別に指導する必要がある。

けんこうラボの子どもたちの様子は、どのラボにも当てはまることである。この具体的なめあてを持てるかどうかは、課題設定と大きく関わっている。単なる興味だけで探究のテーマを設定すると、そのうちに熱意や意欲が減退してしまい、具体的なめあてをもつことなどが出来にくくなる。一方で、自分の生活との繋がりがああるテーマを設定できている児童は、具体的な「めあて」を持って活動し、「ふりかえり」を次の活動に繋げながら探究を深めていくことが出来る。

マテマチカラボ

6年生A児の課題『そろばんの長所を見つけ発信しよう』

5月27日「マインドマップを作ろう①」*ここでいう「マインドマップ」は、「イメージマップ」のこと。

めあて 今日、マインドマップを作ります。去年はマスマティックラボで、ことしはマスマテカラボで同じ算数です。去年の研究とつなげられるように連想したことを書き出して、よい研究にしたいです。

ふりかえり 私は、そろばんについてしようと考えています。そろばんから言葉を連想するとき、みんな思い浮かばなかったのか、23個しか書いてありませんでした。家でも、書き足したいです。

5月31日「マインドマップを作ろう②」

めあて 前回の続きをします。私はそろばんについてしようと考えています。「そろばんと言えば」というのでは、なかなか連想する言葉が思い浮かばなかったのですが、前回たくさんヒントをもらったので、それをつなげてテーマを考えたいです。

ふりかえり 私は、マインドマップを作っている中で、そろばんの歴史について興味をもちました。昔からあるということは知っていますが、いつからあるのか分からないのです。私はそ

ろばんが好きなので、よい研究にできるようにしたいです。

6月7日「自分の研究テーマを決めよう」

めあて 私は、そろばんのことを研究しようと考えています。そろばんの歴史を調べて、何をしたいのか、調べてどう生活につなげていくのかを明確にしていきたいです。

ふりかえり テーマは決まったのですが、私の研究は調べて終わるという感じなので、それを自分の生活に活かすためにどうしたらいいか考えたいです。

その後、テーマを『そろばんの歴史』として、独自学習でそろばんについて調べを進めるとともに、グループのメンバーや教師とも相談を重ね、生活につなげる視点として、5、6年生にアンケートを取ることにした。

10月20日「独自学習」

めあて 私は、アンケートをとりました。今は「そろばん」ではなく「電卓」などの便利なものが使われています。私は、そろばんの歴史をつぶしたくないと思っているので、みんながどのように考えているのか調べていきたいです。

ふりかえり まだ途中ですが、「そろばんもいい」と思っている人も、思ったよりたくさんいたので、これから自分なりの結論を出していきたいです。

11月8日「独自学習」

めあて 今日も、独自学習と相互学習をします。前回、アンケートを集計しました。全て終わらせて、自分の考えをまとめていきたいです。

ふりかえり 今回は集計を終わらせました。そろばんに歴史があるということを知らない人が多いです。だから、まずはそろばんの歴史の深さを伝える必要があると思います。どのように伝えるか考えたいです。

その後、テーマを『そろばんの長所を見つけ発信しよう』に修正した。

当初、「そろばん」という題材を選んだものの、生活との繋がりを見出すことに苦勞していたA児が、その歴史に目を向け、その後、「長所を伝えたい」という思いに到達した。単に「調査をする」「まとめる」を繰り返すのではなく、その都度立ち止まり、活動をふりかえることで、次の「めあて」が見えてくる。そしてまた「ふりかえり」をする。それにより、単に興味のあるものとしての「そろばん」というテーマから、「そろばんの長所を見つけ発信しよう」という具体的で、自分の生活との繋がり深い課題を設定することが出来た。

⑤来年度への課題

本年度の実践から、生活に繋がる追究テーマを設定することが出来た児童ほど、研究の中身も深められる様子が見られた。また、「めあて」「ふりかえり」という「学びの自覚化」が重要であるということも見えてきた。同じ追究テーマを持つ者同士の協働の学びも充実する様子も見えた。いかにして、各自が生活と繋がるテーマを設定できるようにするのか。その工夫が求められる。

3 「生活学習力」を育成する評価方法の開発

(1) 「生活学習力」と「学びを育てる評価」

子どもたちの多様な能力や個性的な才能を引き出すには、子どもの本来もつ多様な能力や個性的な才能を見出し、子ども自身が自覚し伸びていくような「学びを育てる評価」が必要である。そのためには、教師や保護者など大人が決めた一律の評価基準では、子どもの能力を狭め、大人側の評価基準のフィルターにかかった子どもの才能は見落としてしまう可能性がある。

本来幼児教育においては、子どもの多様な能力や個性的な才能を認め、集団生活の中で発揮できるように子どもの育ちを支えてきた。一方で小学校教育になると、一定の評価基準が定められ、正誤のある問いで大人によって点数化されることが一般的であった。

そこで本研究開発では、幼小一貫して子どもたちの多様な能力や個性的な才能を引き出す評価方法として、正誤のある問いを大人が与えて点数化するものではない、子ども自身が学びを育てていく評価の方法を開発することとした。

(2) 「学びを育てる評価」の実際

協働して探究する学習集団を形成するために、教師はどのように子どもを評価しているのか、実際の学習



場面から検討した。すると、左図のような場面において、興味関心や取り組み方、着眼点、関連性、継続性などについて評価していることが明らかになった。一方で、評価場面を検討する中で、評価をしているのは教師だけではなく、むしろ子ども同士や子ども自身の評価が大きく、これらが協働して探究する相互学習を支えていることが確

認できた。また、多様な能力や個性的な才能を育成するためには、様々な価値観の存在する様々な集団において評価される必要があることから、評価を家庭とも共有することの重要性も確認された。

そこで、本研究における「学びを育てる評価」は、以下の4点から成り立つこととした。

① 教師による子どもの評価

① パフォーマンス評価

「生活学習力」の評価の観点を作成するため、教師の実際の学習場面での評価を言語化し、検討した。ここでは上図のような場面が設定されたが、一方で「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」を軸としたカリキュラムと一体化した評価の観点から「一般評価基準」にあたるルーブリック作成も試みている。

今年度、評価の観点作成にあたり共有したのは、

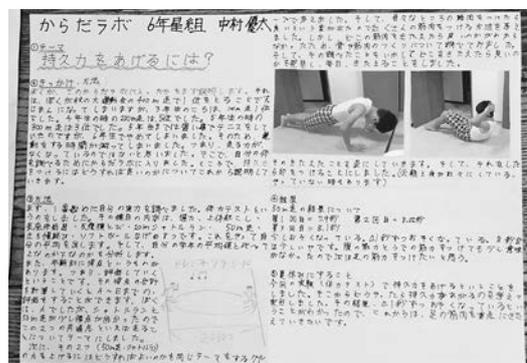
- ・ 右肩上がりに同一方向に伸びていくことを目指すのではなく、子どもの多様な能力や個性的な才能によって様々な方向に延びていくことを評価する観点であること
- ・ 子ども自身が学びを自覚し、自らの観点で自己評価できるよう、また、子どもが自ら伸びようとする力を育てるため、教師作成のルーブリックは子どもとは共有しないこと
- ・ 学習態度を形成するための評価など、「見えないカリキュラム」を可視化すること などである。

②ポートフォリオによる評価

「なかよし探究」の活動において、ポートフォリオの手法を用いた評価を生かすことが、たいへん重要だと考えている。それは、教師が蓄積された作品等を見て、その子どもの学びや活動を評価するという意味だけでなく、本人や友だち・教師が、蓄積された作品等を見ながらその活動や学びを振り返り、そのがんばりや成果、あるいはさらに工夫すべき点や今後の方向性などを確認するという意味の評価である。この評価は、特に活動したことの意味や学んだことの客観的意義などを言語化できる、初等教育中期以降の子どもたちにとって、より重要な評価方法だと捉えている。

ポートフォリオとして蓄積するものとしては、日々の活動の記録をその「めあてやふりかえり」とともに綴ったノート、自分の追究に即して集めた資料と取り組みの記録や作品、自分の追究を発表するためにまとめた模造紙やレポートなど、いろいろな物が考えられる。この中で、初等後期の「なかよしラボ」では、特に中間発表のための画用紙（1～2枚）や最終レポート（レポート用紙数枚～十数枚）を作成することを大切にしている。（ラボの活動内容によっては、作品や演奏に変えることもある）例えば「からだラボ」の中間発表の画用紙を例に考えてみる。

からだラボでは、5月に全員で体力テストを実施し、同年齢の全国平均値と自分の体力を比較することから、個人の追究テーマを見つけ、夏季休業中に取り組んだ内容も含めて中間発表の画用紙を作成した。右の下段の女兒（6年）は、自分に足りない部分は前屈などの体の柔らかさに欠けることだとして、体を柔らかくすることに取り組んだ子どもである。彼女が中間発表の良さは、取り組んだ柔軟運動の内容について、写真をうまく使い、また実演も交えながら発表したことと、取り組んだことの成果を日付と具体的な数値（何度まで足が開いたか等）を表にして示したところである。中間発表を聞いた子どもたちは、「おたずね」を重ねながら、表に書かれている日付と数値の意味を確かめ、彼女の前屈の柔軟度が確実に増していることに気付いていった。特に、彼女が「自分の柔軟性の弱さが、腰の強さ（前屈への筋力？）がないことにある」と考え、腰の力をつけるように取り組んだことが、成果につながっているところに、周りの子どもたちも納得していった様子が伺えた。



中間発表の画用紙

この事例からは、「伝えたかったことを周りの子どもに伝えられた」という達成感が、彼女自身への評価となっていることが見えてくる。彼女が写真や表を指示し、身振り手振りや実演も交えながら「おたずね」に応えていったときに、周りの子どもたちが「本当や、だいぶ柔らかくなっているなあ」「なるほどなあ」とつぶやいたことが、彼女への大きな評価となっているのである。その評価されたことの中身は、夏休み中ずっと続けてねばり強く運動に取り組んだことや、その記録を丹念にとり続けたこと、足の開き具合や腰の曲がり具合の計り方を工夫して角度で示したこと、その角度を表にまとめたり、運動の様子を写真で示したりしたことなどであり、そのことには本人も周りの子どもたちも教師も、おたずねのやり取りを通して感じることができていた。無論、おたずねのやり取りの中や発表後の教師の話として、これらの良さを明確に意識させることも大切にして取り組んだ。

また、写真上段の男児（6年）は、自分の足りない所は持久力だと捉え追究に取り組んだ子どもである。彼は、持久力を上げるための要素のひとつに「リラックスした走り」ということを挙げているのだが、下の学年の子どもたちに、「リラックスして走るとはどういうことか、力を入れるのか抜くのか。」というおたずねをされて、答えに困っていた。すると、他の子どもから「リラックスした走りのときは、手の力は抜いてだらっとさせると思う」と意見をもらったり、短距離走の記録を伸ばす追究をしている3年生から、「短距離走が速くなるには、足の母指球の部分に力を入れるとあったから、その部分には力を入れると思う」など

の意見をもったりしていた。その日の彼の日記には、「今まで何となくリラックスして走ると考えていたことが、さらに、具体的に考えられるようになった。」と「おたずね」で話題になったことをきっかけに、自分の追究がさらに深まりそうだと綴っていた。

このように、私たちの考えるポートフォリオによる評価は、子ども自身が追究の成果を発表することを通して集団の中で吟味し合い、その追究の良さを集団全体で共有する中で生まれてくるような評価だと捉えている。子どもたちはそれぞれに、自分の追究の過程で必要なものを蓄積し、それらを発表することに向けて形を整え（＝考えを整理し）て、作品（レポート等）づくりに取り組む。そして、その発表と発表したことへの「おたずね」と応答の往還の中で、その追究の良さが友だちや教師の中に共有されていく。そういう営みそのものが評価となっていくのだと捉えているのである。教師の働きは、子どもたちが共有すべき良さへの観点（現在、ループブックを作成中）をしっかりと持ち、子どもたちの中にその追究の良さが共有できるように働きかけることなのだと考えている。教師の持っている共有すべき良さへの観点は、一連の「おたずね」とその応答の中やその後の教師の話を通して、子どもたちの中にも認識されていくし、その後の追究の中でも意識されることで、多様な能力や個性的な才能を引き出すことにもつながっていくのだと考えているのである。

③生活学習力アンケート

子どもの生活学習力の育ちを支えるため、子どもの生活の実態について把握するためのアンケートを7月に実施した。またこれを実施しフィードバックすることによって、より子どもの生活学習力が高まるように、保護者との懇談も行った。

内容については、カリキュラムの「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」にかかわって、初等教育3期それぞれに16問程度出題した。回答者は幼稚園では保護者、小学校では児童とし、フィードバックについては保護者と児童それぞれに行った。

今年度特に話題となったのは、以下の5点であった。

- 「家庭の中で手伝いをすることがありますか。」－家庭での手伝いの度合いと学校での「挨拶」「掃除」の態度が関連している。自分のことは後回しにしてでも公共の場での振る舞いを身につけることが指導されていない家庭も見られる。「公共性」の育ちについて、家庭と共有する必要がある。
- 「スポーツや天気や事故など、ニュースで聞いた出来事を、家族と一緒に話をすることがありますか。」－初等教育前期では、保護者が話しているつもりになっており、子どもの興味とは沿わない結果となった。一方で、3・4年生では情報源が広がることで大きく割合が伸び、5年生あたりで実際に使いこなせている結果が表れた。
- 「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。」－初等教育後期の子どもの9割が自分で調べていた。対象に興味をもつ学習システムは初等教育前期からしっかり機能しており、このような学習に対する態度を育てているシステムを可視化していく必要がある。
- 5歳児「なかよしひろば（5歳・1年・2年のなかよし探究）をして、楽しかったことやうれしかったことがありますか。」－昨年度2割に対し、今年度は8割であった。なかよしタイム（3歳～5歳のなかよし探究）の改善及びひろばでの活動内容の改善により、異文化に対する期待度が高まり、主体的に活動する子どもが増加した。
- 学年によって保護者の評価軸にカラーがあり、そのことが子どもの学習態度に影響している。初等教育前期の間に生活学習力の重要性や、多様な能力や個性的な才能への理解していただくことが必要である。

2 子ども自身・子ども同士の評価

生活学習力を高めるためには、子ども自身が自己評価の軸をもつとともに、相互学習の場面において子ども同士で評価を行うことが重要である。それは、学習の際に立てた自分の「めあて」に対する「ふりかえり」から、「おたずね」、協働して探究する学習集団における友達への意見など、学習の様々な場面に存在する。

これら子ども自身の評価軸は、教師の見守りつつ支援していく指導方法によって形成しており、これによって学級で「問いをつくる」ことが可能となる。この教師の支える学習環境の中で子ども自身が内的に作り上げた評価基準により互いを評価し合っている見えない評価システムを捉え、可視化していくことを検討した。

③ 子ども—保護者—教師による評価の共有

子どもの生活学習力を育成するためには、保護者の生活学習力に対する理解が不可欠である。そのため、保育参加や学習参観、保護者との懇談などの機会を捉え、「なかよし探究」の活動や生活学習力への考え方を伝えるようにしてきている。そして、これらの理解が本当に進んでいくのは、「なかよし探究」の活動を実際に参観してもらったり、子どもが書いた活動の様子の日記へのコメントを寄せていただいたりするようなどきである。例えば、「インターナショナルラボ」の活動を綴った3年生の女の子の日記を紹介する。

（前略） N先生は、「日本語を英語に直してもらって、実際に外国の人を見つけてインタビューしたことが立派だ」とほめてくださいました。フランスでは、お弁当とかはなく食堂でお昼を食べると言っていたように、ヨーロッパにはお弁当文化は広がっていないことが分かりました。みんなの「おたずね」では、マレーシアのナシレマク（ココナッツジュースでたいたごはん）を包む大きな葉っぱに注目が集まっていました。どういう葉っぱなのか、包み方まで調べていこうと思います。N先生も、「発表の中から見つかった疑問を、次に追究していきましょう」とアドバイスを下さったので、実際に作ったり追究を深めていきたいです。

《お家の方のコメント》 帰宅してすぐに、発表物やノート・資料に目を通し、じっくり考えて夢中でこの日記を書き綴ったことが驚きでした。これからすることが具体的に見えてきて、「今日の発表も楽しかったし、これからも楽しみだ」と言ってくれていました。中間発表で褒めてもらえたことや、みんなに興味を持ってもらえたことが「楽しみ」という言葉に表れたね。他の人の発表の時にも、ぜひともおたずねをして興味を持っているということを伝えられたら、よりラボが楽しくなりそうだね。

この女の子は、インターナショナルラボで世界の食文化チームに属していて、その中で世界のお弁当について追究したことの中間発表をしたようである。そして、発表したその日、帰宅するなり発表物や資料を熱心に読み、この日記を書き上げたのだという。彼女の日記からは、担当の教師から「苦労や工夫を重ねて、実際にインタビューするという行動を起こしたこと」を称賛されたことや、「発表したことへの「おたずね」とその応答の中で見つかった疑問をきっかけに、さらに追究を深めること」への示唆を受けたことが読み取れる。そして、この日記を通してお家の方も、彼女の意欲に満ちた変貌が、「行動を起こして調べた良さ」を認めてもらえた喜びや「友だちからの「おたずね」をきっかけに、新たな追究が具体的に見えてきたこと」に起因していることを捉えてくださり、さらなる追究への後押しをしてくださっていることが分かる。

この事例からも、やはり、普段から生活学習力への理解を図るとともに、「なかよし探究」の活動の具体を知っていただく機会を積極的に設けることで、子ども—保護者—教師による評価の共有を図ることを大切にしていきたい。

④ 教師による学習及び保育の評価

子どもの生活学習力を育成するための学習や保育においては、そのための環境構成やシステム構築が重要である。これらを以下の観点で評価を行った。

- ・各教師のなかよし探究の記録作成により、活動を省察し、次回のなかよし探究を計画する自己評価
- ・子どもの育ちを子どもの姿のみとりから評価し、各なかよし探究WGで共有することで活動を改善する自己評価
- ・生活学習力アンケートの実施により見られる子どもの育ちから環境構成及び学習システムの改善を行う自己評価
- ・公開研究会及び運営指導委員会、校内外研修会等による外部評価
- ・懇談会・保護者アンケートによる外部評価

IV 実施の効果

1. 実践の効果

「なかよし探究」の事例から、「生活学習力」を捉える。

「なかよし探究」1年間の活動の流れ

○ねらい ・主な活動

| 月 | なかよしタイム (いるか組) | なかよしひろば (音グループ) |
|----|---|---|
| 4 | | |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> ○グループの友達の顔と名前を覚え、親しみをもつ。 ○グループの友達と一緒にゲームをすることを楽しむ。 | <ul style="list-style-type: none"> ○異年齢の友達や幼稚園・小学校の先生、活動が行われる場所に親しみをもつ。 |
| 6 | <ul style="list-style-type: none"> ・グループの友達の顔と名前を覚えたり、ふれあい遊びを楽しんだりする。 ・グループの友達と相談してグループの名前を決める。 ・グループの友達にルールや遊び方を教えたり、友達を真似たりしながら一緒にゲームを楽しむ。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ふれあい遊びやゲームなどを一緒にして、先生や新しく かわる友達に親しみをもつ。 ・小学校や幼稚園の環境を知る。 ・今後の活動について知る。 |
| 7 | | <ul style="list-style-type: none"> ○遊びのグループを企画し、主体的に運営する。(2年) |
| 8 | | <ul style="list-style-type: none"> ・遊びのグループを考え、遊ぶ様子を見せる。 |
| 9 | <ul style="list-style-type: none"> ○なかよしタイムⅡの学級の友達や先生に親しみをもつ。 ○グループの友達と一緒に過ごすことを楽しむ。 ○なかよしタイムⅡでしたいことを見つけて遊ぶ。 | <ul style="list-style-type: none"> ○自分のしたい遊びを選び、参加する。(1年・年長) ・グループ毎の遊びの様子を見学したり、参加したりしグループを選ぶ。 |
| 10 | <ul style="list-style-type: none"> ・学級の友達の顔と名前を覚えたり、ふれあい遊びをしたりして一緒に過ごすことを楽しむ。 ・一緒に過ごす中で親しんだ友達とグループを作り、ふれあい遊びや一緒に取り組めるゲームをしたりして遊ぶ。 ・なかよしタイムⅡでの生活の仕方を知り、遊具やコーナー活動に興味をもってグループの友達と一緒に遊ぶ。 | <ul style="list-style-type: none"> ○グループの友達と一緒に遊ぶことを楽しむ。 ○遊びを深める中で、自分なりのめあてを見つける。 ○グループの友達とのかかわりの中で、それぞれのよさを認め合い、気付いたことを取り入れようとする。 |
| 11 | <p>(★事例1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○なかよしタイムⅡの環境に慣れる。 ○グループの友達と一緒に一つの活動に取り組むことで充実感を味わう。 ○なかよしタイムⅡの生活の中で、グループの友達やその場の状況に合わせて過ごそうとする。 ○なかよしタイムⅡでしたいことを見つけて遊ぶ。 ・なかよしタイムⅡの学級へ登園し、友達と助け合いながら身仕度し、遊び。間食。昼食などの生活を共にする。 ・グループの友達に遊び方を教えたり、友達を真似たりしながら、自分なりのめあてをもってゲームを楽しむ。(ゲーム「机をうめよう」) ・自分の思いや考えを表したり、グループの友達に伝えたりしながら一つの活動に共に取り組む。(「お家を作ろう」) ・グループの友達と一緒に活動をしたり、したい遊びを相談したりする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・グループの友達とその日のめあてを共有して遊びを楽しむ。 ・気付いたことや次にしたいことなどを話し合いながら遊びを進める。 ・知っていることを教え合ったり、友達の考えを取り入れたりしながら、自分のものを作る。(★事例2) |
| 12 | <ul style="list-style-type: none"> ・なかよしタイムⅡの環境で、自分のしたい遊びや遊びたい友達を選んで遊んだり、保育室や遊戯室、園庭などいろいろな場へ出かけ、異年齢の友達と一緒に遊んだりする。 | <ul style="list-style-type: none"> ○グループで進めてきたことを、他のグループの友達に見せるための工夫をする。 ○グループの友達と一緒に発表することを楽しむ。 ○発表したり、他のグループの発表を見たりしてしたことをふりかえる。 ・中間発表でしたいことを相談し、必要なものを作ったり、見せ方を考えて練習したりする。 ・中間発表会をする。 ・良かったところや改善したいところを話し合う。 ○「なかよしフェスティバル」に向けて、したいことや改善したいところを話し合う。 ・「なかよしフェスティバル」での発表の仕方を考え、必要なものを分担して作る。 ・どんなふうに参加するかを相談し、言葉や見せ方を考えたり練習したりする。 |
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> ○なかよしタイムⅡの学級の友達と誘い合って遊ぶ。 ○なかよしタイムⅡの学級に親しみ、一緒に過ごすことを楽しむ。 ・なかよしタイムⅡの学級の友達と生活を共にし、学級のみんなで遊ぶことを楽しむ。 ・なかよしタイムⅡの学級の友達や教師に思ったことやしたいことを気軽に話す。 | <ul style="list-style-type: none"> ○発表における自分の役割を知り、めあてをもって取り組む。 ○グループの友達と一緒に発表することを楽しむ。 ○他のグループのしていた遊びに関心をもち、自分の生活に取り入れようとする。 ・楽しかったことや工夫したことをまとめ、他のグループの友達に紹介する。 ・自分のグループの発表を楽しむとともに、他のグループの発表に関心をもって見たり聞いたりする。 |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> ・なかよしタイムⅡの学級の友達と一緒に、したい遊びを選んだり、相談しながら遊びを進めたりする。 | |

○ねらい ・主な活動

| 月 | なかよしラボ (マスマティクラボ) |
|--------------------------|--|
| 4 5 6 | <p>○探究の進め方を知る・試す</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一年間の探究の流れや方法を共通理解する。 ・4～5人の小グループで問題作りを行い、縦割りの関係を深める。 |
| 7 | <p>○テーマを設定し、プレ調査を行う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・探究の流れをイメージし、探究テーマを決める。 ・各自、情報収集や実験、試作、現地調査を行う。 ・小グループごとに相互に助言し合う。 ・夏休みに探究する内容と方法を構想する。 |
| 8 9 10 11 12 | <p>○問いを連鎖し、探究を深める</p> <ul style="list-style-type: none"> ・担当教師と相談し、適宜修正しながら探究活動を進める。 ・毎回、「めあて」と「ふりかえり」を行い、計画の進捗状況を確認する。 ・各自、情報収集や実験、試作、改良、現地調査を行う。 ・探究したことから、さらなる問いを生成する。 ・小グループで探究の進め方や考察の方法を助言し合う。 ・結果をもとに考察する。 ・全てのラボでの中間報告会(10月)を行い、他のラボの探究内容について知り、自身の探究に生かす。 ・新たな探求テーマを決め、探究を深める。(前回の探究内容を深めてもよい。) <p>(★事例3)</p> |
| 1 2 | <p>○探究をまとめ、発表する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・探究したことを模造紙やパワーポイントにまとめたり、作品としてまとめたりする。 ・ラボ内で発表会を行い、どの程度テーマに迫れたかを考え合う。 ・探究方法や考察が適切であったかをふりかえる。 |
| | <p>○生活を見つめ、課題を生成する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・探究したことを通して自身の生活を見つめ直す。 ・一年間をふりかえり、次年度に探究したい課題を見つける。 |



なかよしタイム「おうちを作ろう」



なかよしひろば 音グループ「楽器を作ろう」



マスマティクラボ「つなひき必勝法の探究」

事例 1 異年齢集団の中で自己発揮をし、主体的に活動する（なかよしタイムⅡ：いるか組）

- ・ 3歳児が家庭から園に生活の場を広げ、さらに異年齢活動の場においても安定して自己発揮をするようになった。 <学びの源>
- ・ 異年齢の友達の様子を見ながら、共通の目的に向けて自分なりに課題を見つけたり工夫したりして、活動に取り組むようになった。 <活動による学び>
- ・ 異年齢の活動の場で十分に自己発揮するようになると、保護者に自ら報告するという形で、その楽しかった思いや次にしたいことを表現し始めた。 <自律的な学び>



観察日:平成 28 年 11 月中旬 場所:保育室 観察者:鎌内 菜穂 5歳児:A 4歳児:B 3歳児:C 教師:T

11月9日 いるか組では「机をうめよう」というゲームに取り組んだ。グループに1台机を用意して、保育室にある全ての物で机を物でうめていき1番早く机をうめられたグループが勝ちとなる。このゲームは、1学期に実施されたなかよしタイムⅠで4、5歳児が取り組んだものであり4、5歳児はルールがよくわかっている。そこで、細かなルールは知らせずに取り組み、3歳児が同じグループの2人をモデルとしていかに取り組むか、また4・5歳児がどれほど3歳児をリードするのも観察することにした。

| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
|---|--|---|
| <p>Tの「よーいはじめ!」の合図でまずはBが勢いよくままごとコーナーのところへ走っていく。続いてA、Cがついて行く。Bはついてきた2人のことを気にせずままごとのレジスターを手にとって机に並べに戻る。Aはその様子を思案するような表情で見つめ、周りを見渡す。少し大きめのウレタン積み木に他のグループの子どもが集まっているのを見つけ、取りに行く。CもAについて行き積み木を手を取る。Aが積み木を机に並べるとCもその隣に積み木を並べる。Aが小さな机上積み木を持って来るとCも同じようにそれを取りに行き隣に並べる。</p> <p>Bは忙しそうにハンガーを手にとってみたり、絵本を運んだりカセットテープのケースを持って来たりしてどんどん並べている。机が物でどんどうまってくるとCは「できてきたかも!」と嬉しそうにつぶやいている。Tが「あとここにも隙間あるね。あと少し。」と声をかけると、Aはスズランテープを持って来て隙間においてみる。その様子をBとCは見つめており「できた!」と喜んでる。Aはすぐさま「座って!できたから!」とBとCに座るように指示をする。</p> <p>しかし、別グループの友達に「ここあいてるやん!」と小さな隙間を指摘されてしまう。AはBとCに画用紙の切れ端を渡す。BとCは黙々と渡された画用紙の切れ端を隙間に並べていく。まだうまらない隙間をAは見つめていた時に、別グループの5歳児が「どんぐりいいやん!」と言って持って行く。それを聞いたAはどんぐりの傍に置いてあったセンニチコウを手にとり隙間に並べていく。</p> | <p>・Bは1学期のなかよしタイムⅠで取り組んだことをよく覚えていて、使えそうなものを自分で探している。</p> <p>・Bが何を運ぶのかAやCはわからなかった様子を見に来た。</p> <p>・Aはもう少し大きさのある物を探したかった。周りを見てウレタン積み木に気が付いた。</p> <p>・CはAの行動をモデルにしてゲームに参加している。</p> <p>・BはAとCが何をしているかは、あまり気にしていない。とにかく「机をうめよう」と必死になっている。</p> <p>・Cはルールが次第にわかってきて「机がうまる」ことを嬉しく思った。</p> <p>・Aは隙間に合わせておくことができる素材のものを選んで持ってきた。</p> <p>・BもCも具体的にAから指示を出されたわけではないが、隙間におくべきものだと自分で判断して行動している。</p> <p>・Aは周りの様子も気にとめていたことで、自分達に必要な情報を得ることができた。</p> | <p>・Bは以前の自分の経験を思い出し、今自分ができることに取り組む。</p> <p>・CはAを真似ることで、ゲームのルールを理解していき活動への自分なりの参加をしようとしている。</p> <p>・Aはより大きなものがよいと判断しウレタン積み木を選択した。</p> <p></p> <p>・Cは活動の目的が明確になってきたことで、共にしていることに対して喜びを感じている</p> <p>・3人の目的が共有され、BとCが今すべきことが指示がなくてもわかる。</p> <p>・Aは自分達の活動の全体像を見通し、隙間をうめるのに必要となる物の大きさを把握しイメージして物を選択している。</p> |

11月10日 翌日は保育室全体にシートを敷き、保育室にある物と自分が寝転がることでシート全面をうめるというゲームを行った。自分が寝転がるというルールが増えたこと以外は前日のゲームとやり方は変わらない。ただし競争ではなく、大きなシートをいるか組全員でうめることを目的とした。そこに自分が寝転がることでより活動に参加している意識をどの学年にももってもらいたいと考えた。

| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
|--|---|--|
| <p>AもBもCもそれぞれがいろいろな物を運んで並べている。早々と「できた!」とAが言いに来るので、Tが出来上がりの様子を見に行く。AがBとCに「ここで足曲げて寝て」「こっちだよ」と指示を出している。3人が寝転がっているところをTが写真にとって画像を見せると3人が寝転がった足元が大きく空いている。「まだやったな」とAが言い、またそれぞれが並べられそうなものを探しに行く。</p> <p>Cがお菓子の箱を見つけて戻ってくる。そしてそれをただ置くだけではなく、手でぺったんこに潰して置いている。シートに置くとTやAに「見て!青いとこ(シート)見えないよ。」と嬉しそうに話す。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・ルールが変わらないことで、Cも昨日より自分で物を運んでくるができる。 ・Aは2人をリードして活動をすすめている。 ・Cは自分なりに考えをもって行動している。  | <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの子どもが主体的に活動に参加している。 ・CはAを前日に真似ることで得ていったルールややり方を、自分の中に取り入れて生かしている。 ・Cは箱を潰す方が面積が大きくなることを感覚的に得ている。 |

11月17日 Cのふりかえり シートの上に物を並べて自分達が寝転がったことで、「自分達のお部屋みたい」「お家を作ろう」と子どものイメージが広がり段ボールを積み上げ、その中に机やベッドなどを作って置いていくお家作りの活動へと展開していった。この活動後、これまでは、家庭でなかよしタイムの活動の内容を自ら話すことがなかったCが「100階建ての家にカーテンをつけて、先生も一緒にやった。今度はサンタさんとかも作りたい。」と保護者に話している。

【考察】

- ・なかよしタイムⅡにおいて、グループの友達とふれあい遊びをしたりいろいろな遊びを通して関わったりしてきたことで、グループの友達と一緒にいることがなかよしタイムⅡで安定する方法となった子どもが多くいたように感じる。特に3歳児にとっては、誰と一緒に過ごしたらいいのか、何かあったときには誰を頼ったらいいのかという目印となる存在がはっきりすることで、どのように生活をするのかということがよりわかりやすくなったといえる。生活が安定し、頼りにするべき相手がわかることによって、限られた回数で行われるなかよしタイムⅡの異年齢集団の中においても自己発揮を促すことができたと考えられる。
- ・4・5歳児がルールをよく理解している活動をなかよしタイムⅡで取り入れたことで、特に4歳児が余裕をもって活動に参加することができた。4歳児が自分なりにめあてをもって活動に主体的に参加することで、3歳児はモデルとなる存在が二人いることとなり、ルールを説明しなくても3歳児なりに見て真似る中で遊び方を体得するができたと考えられる。
- ・ルールが変わらない活動を2日間続けて行ったことで、3歳児もより主体的に取り組むことができたといえる。前日に真似ることで得たことを自分なりに生かせる活動を設定することで、Cのように自分なりに工夫をする姿が見られたと考えられる。
- ・「うめる」というわかりやすい目的が設定されていることで、目的をグループで共有して活動に取り組むことができたといえる。また工夫の可能性が多くある活動であったことによって、それぞれの年齢の子どもが自分にできることを見つけ活動に参加することができたといえる。自分にできることを見つけ活動に参加することが、3歳児や4歳児が自分なりの考えを表す機会となり、常に年長者である5歳児がモデルになるという関係性ではなくそれぞれの良さを互いに受け入れて活動に取り組む関係性へと変化が見られたと考えられる。
- ・活動を積み重ねていく中でようやく自ら活動のふりかえりを保護者に話す3歳児の姿があった。自分がしていることがしっかりと自覚され、目的をもって活動に参加することで、自分が今日したことや次にしたいことを自ら言葉に表す姿になったと考えられる。

事例2 生活の中から課題を見つけ、探究する（なかよしひろば：音グループ）

- 日常生活で誰しもが聞いているであろう「雨の音」に注目し、自分達で表現してみようという課題を設定するなど、生活の中から課題を見つけている。 <学びの源>
- 同じ場面を共有し、異年齢の友達と一緒に探究したことで、その後も引き続き課題を解決するために、一人一人が音の表現を工夫したり認め合ったりしながらグループで粘り強く取り組む姿、グループ全体を見渡し、相手に合わせて活動を修正しながら進めるなど協働して探究する姿勢が育ってきている <活動による学び>
- 5歳児の「ふりかえりアンケート」からは、ふりかえりの内容に、その日のめあてや気づきが言語報告されるようになってきた。 <自律的な学び>



| | | |
|--|---|--|
| 観察日：6月下旬 天候：雨 観察者：角田三友紀 年長：A1、A2、A3 1年：B1、B2、B3 2年：C1、C2 教師：T | | |
| 音グループは、C2の「自然の音を聴いて、作った楽器で音楽を作りたい」という提案から活動が始まった。C2は、普段から自然や音に興味をもっており、日記の題材にも度々取り上げている。前回の活動では、金魚が口をパクパクする音、風の音、木の葉のさざめき、砂の上を歩く時の音など、それぞれに漠然と「自然の音」を聞いていたが、この日「大雨」を共に体感したことから、日常生活で体感している「雨の音」を表現しようという共通のめあてをもつようになった。この日の活動がきっかけとなり、その後の活動では「天気の変化」を「おとのものがたり」として表現することがめあてとなっていた。 | | |
| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
| <p>C1が「今日は晴れじゃないけれど、雨の音を聴いて進めます」と言い、活動が始まる。雨は小降りである。戸口のところに、汲み置きの水の入ったバケツがあり、そこに雨がポツポツ落ちてきている。C1は耳を澄ませ、その音を聴いている。Tが「どこかでもっと音が聴こえる。」と言うと、C1は排水溝を指さし、「ここ。」と言い、A1の背中に手を添えて、「ここよ。」とよく音が聴こえるところにつれていってやる。C1はしゃがみ、耳に手を添えて音を聴こうとする。A1も同じように耳に手を添え、音を聴こうとする。</p> <p>雨の音を聴いたグループは、部屋に戻り、ペットボトルやストロー、割りばしなどを使って、楽器を作っている。そのうちに、雨が強く降り出す。Tが「大雨だ。」と声を上げると、多くの子どもが外へ雨の様子を見に行く。低学年運動場の倉庫の上に打ち付ける雨や土手を流れる雨の様子を見る。A2「滝だ、滝だ、滝だあ！」C2は傘をさし、B1を入れてやる。</p> <p>C2「すごいよ。」A3「こんなの初めて！」</p> <p>B1がビーズやどんぐりの入ったペットボトルを、忙しく振る。Tが「そのくらいの音かな、大雨って！」という、B1はより一層強く振ってみせる。</p> <p>C1が、「いっせい、のーで！」と音頭をとり、みんなで一斉に音を鳴らすことにする。一斉にペットボトルを振る。</p> <p>少ししてB2が左右に振っていたペットボトルを、左の手のひらに当ててバン、と鳴らし始める。</p> <p>Tが「すごい音。さっきの雨みたい。」と言う</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・初めは雨の様子を見ていたが、バケツに落ちる際に雨が音を立てていることに気づき、その音を目と耳で捉えようとする。 ・小さい音を聴く時には、耳をそばだてるといふしぐさが伝承されている。 ・雨の強さによる違いを目と耳で感じている。 ・これまでの生活経験の中で知っている雨の様子と比較している。 ・作っている楽器の振り方を変えることで、雨の強さを表そうとしている。 ・より強い雨を表現するために、動きを工夫している。 ・C1の音頭に皆が自然と注目し、気持ちを合わせようとしている。 ・振ることで雨の音を表そうとしている。 ・違う音の鳴らし方を考え、試してみている。 | <ul style="list-style-type: none"> ・この日は雨なので、戸外の自然の中でも雨の音を選んで聴こうとする。 ・雨がどこで見えるか、聴こえるかを自分なりに探し、より聴こえやすい方法で聴こうとする。 ・自分の聴いている音を、グループの友達に知らせ、共有できるようにする。 ・雨の降り方による様子や音の違いに気付く。 ・自分のこれまでの生活経験とつなげ、それとの違いに気付く。 ・感じたり気付いたりしたことを自分の持っている楽器の振り方を変えることで表そうとする。 ・気持ちを合わせる。 ・「雨の音」のイメージを楽器を一斉に鳴らすことで共有する。 ・楽器の違う鳴らし方を試す。 ・生活経験と音のイメージを |

| | | |
|--|---|--|
| <p>と、A2は「もう、幼稚園休みぐらい!」と言う。</p> <p>それを聞いて、C1が、「最後はみんなですごい雨の音出してみようか。」と言う。「みんな、いっせいのーでやるよ!」「いっせいのーで!」左右、上下いろいろな楽器を振りながら、音を立てている。</p> <p>Tが「すごい音だ。よかった、雷鳴らなくて。」と言うと、B3が「雷か。B2ちゃん、雷鳴らしてよ。」と言う。B3は、少し前にB2がペットボトルを叩いていた時の音を雷ととらえていた。B2はそのことに気づかず、楽器を振る。それを見たC1が、A1にささやくと、A1がペットボトルの側面を叩いて、雷の音を出す。</p> <p>B3は、ペットボトルに割りばしをのせ、輪ゴムで止めて、割りばしを小さく出し入れすることで音を出している。Tが「ちっちゃい雨?」と聞くと、B3は「ちっちゃい雷」という。それを聞いてA2が、足を踏み鳴らす。T「足で雷ね!」A2はさらにジャンプして踏み鳴らし、「おっきい雷!」と言う。</p> | <ul style="list-style-type: none"> 生活経験（大雨による休園）を思い起こし、音のイメージを広げている。 C1の音頭に皆が注目し、気持ちを合わせようとしている。 全員で鳴らすことで大きな音になることを体感し、共有している。 友達が出した音のおもしろさに気付いて、それを生かすこと（役割分担）を提案している。 違うペアの友達が話していることに興味をもち、やりとりがうまくいっていないときには、それに応じて采配し、一緒に活動を進めようとしている。 これまでと違ったやり方で、音を探し、表そうとする。 見たり聞いたりした音のイメージを全身で表そうとする。 | <p>つなげる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 気持ちを合わせる。 大雨の音を表すことを共有し、全員で一斉にすることで表現しようとする。 より大きな音が鳴る方法を試しながら考える。 自分の考えを提案する。 違うペアの友達の考えにも興味をもち、協力して実現しようとする。 これまでの活動と対比する音に気付き、自分なりに試す。 友達のしていることを受けて、自分なりの表現方法を探る。 |
| <p>【年長児A2のふりかえり】（ふりかえりアンケートより）</p> <p>自分の興味ある活動を選んでいて、A2は安心して積極的に活動しており、個人の力を生かせる場面が見られている。活動後は、保護者に自ら進んでなかよしひろばについての報告をしていることが多い。</p> <p>11月25日 「ほし組でした。音をみつめるねん。カップにドングリとかビーズとかを入れるねん。何を入れたらその音（出したい音）になるか、考えんねん。」</p> <p>11月30日 「遊歩場で木の実やどんぐりを取った。実（雨天?）をA1くんと、B3ちゃんと一緒にとって、音を作った。小さい木の実やから、音が小さい。大きい木の実ほど、音が低い。」</p> | | |

【考察】

- この日の活動では、特にC1が、グループ全体を見渡し、相手に合わせて活動を修正しながら進めたり、他のグループでうまくいっていないことをフォローしたり、全員と一緒に活動できるようなきっかけを作ったりと、リーダーシップを発揮して、協働して探求する姿勢が育ってきている。
- 楽器を作るに当たっては、2年生はストロー、紙コップなど素材による音の違いを意識し、種類の材料で作ろうとする様子が見られたが、1年生、年長児は様々な素材のものを入れて楽しむ様子が多く見られた。その後、1年生は振り方や叩き方を変えることで音の違いが出ることに気づき、それを年長児が真似する姿が見られるようになっており、独自の工夫や学び合いが見られた。又、「大雨」という共通の場면을体験したことで、大雨の表現をグループで粘り強く探究できた。
- 音グループの活動は、子ども達の自然や音に対する普段からの興味が、学びの源となって始まっている。テーマが生活と密着していることで、異年齢・普段と違う仲間の中でも共通の土台で話がしやすく、それぞれの子どもの年齢や技術に合わせて工夫をすることが可能であった。それにより、独自のめあてを深めたり、合奏を通して一体感や協同感を得たりすることができやすく、子ども達の満足度が高いように思われた。
- A2はアイデアや気付きのおもしろさを異学年の友達に受け入れてもらえたことが自信となって、「なかよしひろば」の時間をとても楽しみにしている。保護者への報告の内容も、したこと、見たことだけでなく、活動のめあてや気づきを報告されるようになってきている。

事例3 個人研究から協働による研究への広がり（なかよしラボ：マスマティック）

- ・「学校で役に立つこと」の視点から思いついた個人研究「つなひきの上質なひき方」のテーマが、全学年で行う運動会種目であったことから、ラボ内で協働して研究したいという意欲につながり、ラボの共通課題の探究となった。 <学びの源>
- ・つなをひく体験をもとにして一人ひとりが自分の考えをつくり、最も力が入る引き方を探ったり、数値をもとにして論理的に思考したりして考え合うことができた。 <活動による学び>
- ・仲間の考えを付け加えながら自分の考えをまとめ、相互学習で学んだことを独自の学びに生かしたまとめとなっている。 <自律的な学び>



観察日：平成28年11月1日（火） 観察者：河田慎太郎 3年：A 4年：B 5年：C
6年：D 教師：T

マスマティックラボでは、算数に関わる研究を進めている。一人ひとりが、9月ごろまでそれぞれの研究を進め、一旦レポートにまとめ終わった。その後、継続して研究を深めるか新たな研究を始めるかをそれぞれの子どもたちに決めさせた。

ある4年生女兒は、新たな研究を始めようと考えた。ところが、なかなか題材が思いつかなかった。女兒は、学校で役に立つことはないかという視点で考え、体育館や自分の教室、運動場などに足を運んだが、考えはまとまらなかった。そんな時、同じラボで研究している上級生が、運動を算数的な観点で調べたいと話していることを耳にした。そして、その話を参考にして「運動会でいったつなひきを算数で学んだことを利用して考えよう」とアイデアが浮かんだ。

つなひきを研究するためには、人数が必要である。研究内容がおもしろそうで協力したいと考える子どもたちが、運動を算数的な観点で研究しようとしていた上級生や、同じラボの同級生を中心に自然発生的に協力した。気が付けば、ラボ構成員全員がつなひきの研究をする協働的な学びとなっていた。

| 活動の様子 | 教師のみとり | 「生活学習力」とのかかわり |
|--|---|--|
| <p>この日の活動は、つなひきの必勝法を考えることである。運動場に出て実際につなを持ち、ひき方の工夫を考えノートに書いた。</p> <p>つなをひき合い、アイデアを出し合う。 D1「腰を落としてってよく言われるよ、できるだけ体を倒してみよう」 B1「倒しすぎると、すべっておしりがついてしまうなあ」 実際に計測する。 D2「角度が40度より小さくなるとすべっているよ」</p> <p>力が入るひき方をしている子どもを紹介し、良さを考える。 T「C1さんのひき方が、とても上手です。どこがちがうのかなあ」 Tがつなを支え、C1がひく。 A1「体が前を向いている」 B1「目は上の方を見ている」 C2「つなの位置が低いなあ」 実際に計測する。 D1「地面から80cmくらいの高さだよ」</p> | <p>(漠然とした内容でなく、大まかであっても全員が共有できるように数値化できるところは数値化させたい。メジャー、教師用ものさしや分度器など必要なものを話し合い、運動場に持ち出して実験、実測した。)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動会でのつなひきの体験より、力が入るひき方のイメージはできているが、言語化はできていない。 ・目分量でも計測できるが、実際に測る体験を大切にしていた。 ・自分がやっているひき方との違いを見て、それぞれの良さを考えている。 ・ノートに書くことにより、気づ | <ul style="list-style-type: none"> ・つなへの力の伝え方のイメージ。 ・体の傾きでつなをひく力が違ってくることを知る。 ・体の傾きを教師用分度器で計測する。(分度器の中心をつま先に合わせる。分度器の目盛りを読む) ・体の向きや、顔の向きなど、様々な観点で考えている。 ・友だちの新しい観点到に注目する。 ・C2のつぶやきから、実際に計測する動きにつながる。 ・強さの比較 ・自発的に確認の行動が |

| | | |
|--|---|---|
| <p>C1に対して、5年生2人がつなひきで挑戦するが敵わない。まわりで見ている子どもたちは、C1の良いところをノートにまとめる。</p> <p>学びのふりかえりをする。 D3「ふりかえりを言ってください」 C3「つなひきのひき方はC1さんが上手でした、ぼくたち2人でひっぱっても、下にひかれるかんじでした。また、僕は右手と左手を近づけると力が入るように思いました。」 T「近づけるとは、どのくらいの距離ですか」 C3「僕は、こぶし四つぶんくらいあけるのがひきやすかったです。」</p> <p>次時は、今回まとめた内容について話し合い共有化する。</p> | <p>いたことを整理することができ る。また、次時の相互学習（深め 合い）の時に論理的に説明でき ていた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「下にひかれるかんじ」が具体的である。 ・「右手と左手を近づける」を具体的にしている。 | <p>おきる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手を離してひく、手をくっつけてひく、肩幅ほどに開いてひく。実際の体験から自分に合ったひき方を発見している。 ・自分のこぶしにたとえる。 |
|--|---|---|

学びの種 研究テーマ つなひき 必勝法

私はつなひき必勝法について、考え実験をラボのみんなで行いました。

考えたのはつなひきの並び方・高さ・角度・ひき方です。

まず、並び方は3年班組の中野さんが調べてきてくれたことを使いました。その方法は、前は背の高い人から並び、真ん中からは低い人が並びます。つまり、前から6年生→5年生→3年生→4年生の順です。なぜ、真ん中から低い人が並んだのかというと、後ろからさかからていなくなる力が弱くなるからです。

次にひき方は運動会の今までの経験から上り上がったときの事を使いました。その方法は4つあります。まず1つ目は、手と手の間をこぶし4つ分です。近づきすぎると滑りやすいようにみんなが考えました。2つ目は、足は、かにはは「ひかいていんばり」ます。3つ目は、みんながかげ声をかけて一気にひきます。4つ目は、顔は空をみて体は前をむきます。

次に高さや角度です。これは、ひとりひとりつなをひいてみて、どれくらいか、番旗になるのかを考えました。私たちがきめたのは、70cm45°です。

「つなひき研究」
まとめの一部

【考察】

- ・ マスマティックラボでは、算数に関わる探究を進めている。1回目の個人探究を終え、2回目の個人探究（1回目の探究をさらに深める子ども、新たな題材で探究を行う子どもがいる）の題材について話し合っている中、4年生女児の「つなひきの上手なひき方」のテーマが目をつけた。4年生女児の「学校で役に立つこと」の視点から思いついたつなひきは、毎年行われる運動会の種目である。それゆえ全員が来年の運動会を視野に入れ、興味をもったのであろう。個人研究であったが、ラボ内で協働して研究したい意欲が子どもたちから生まれた。
- ・ 運動会でのつなひきは練習時間も短く、あまりじっくり考えて戦っていたわけではないようである。実物をつかかって体験し、ノートに書き表すことにより、漠然としたイメージから様々な観点で捉え具体的な作戦へと変容した。
- ・ 友だちと比べ、よりよい方法を考え、実際にやってみることで自分の考えを作り出すことができた。
- ・ 目的（後日他のラボとつなひきをして勝つ）が一つであるため、3年生から6年生まで協力して研究できた。
- ・ 次時の話し合いで、各個人が気付いたことや見つけたことを話し合った。理由をつけて話したため、マスマティックラボとしての共通の作戦となることができた。
- ・ 上のノートは4年生女児が、協働的な学びからもう一度独自の学びに戻り、まとめたノートである。仲間の考えを自分の考えに付け加えてまとめ、自分としての結論を導き出していることがわかる。

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（公開研究会） |
|-----|--|---|
| 日時 | 平成28年8月5日 13:30～16:30 | 平成28年11月19日 8:30～16:30 |
| 場所 | 奈良女子大学附属小学校集会室 | 奈良女子大学附属幼稚園・小学校 |
| 参加者 | <p>【運営指導委員】（敬称略）</p> 無藤 隆（白梅学園大学） 西岡加名恵（京都大学） 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） 藤田紗代子（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（統括委員会） <p>【附属校園関係者】24名</p> | <p>【運営指導委員】（敬称略）</p> 奈須 正裕（上智大学） 西岡加名恵（京都大学） 富士原紀絵（お茶の水女子大学） 藤田紗代子（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） 本山 方子（統括委員会） <p>【附属校園関係者】28名</p> |
| 構成 | <p>○平成28年度の研究の経過報告</p> 「なかよしラボ」WG（西田） 「なかよしひろば」WG（薄田） 「なかよしタイム」WG（松田） 評価委員会（阪本） カリキュラム委員会（柿元） <p>○指導と協議</p> | <p>○平成28年度の研究の概要説明</p> <p>○「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</p> <p>○分科会において指導と協議</p> 「なかよしラボ」（小）、「なかよしひろば」（小） 「なかよしタイム」（幼） <p>○講演「資質・能力」を育てるカリキュラムをどうつくるか（西岡加名恵）</p> |

② 指導内容

無藤 隆先生 この研究の一つの特徴は、見方。考え方という教科ごとに展開されるものが、生活と結びつき、また、より汎用性をもつ方向に展開する努力を子どもがする。先取りして行っていると感じた。「なかよしひろば」は、5歳児から小学校2年生が取り組む幼小の接続で特に面白い活動。2年生の活動の水準で考えると、計画的、主体的、対話的な要素をもつ。幼児教育のどの時期にも「めばえ」は存在するが、発達によって、無自覚的なものから自覚的に、より組織的に、場合に応じて、できるようになる。

奈須 正裕先生 「なかよしラボ」は、木下の時代の自由研究の時間と、重松の時代の赤十字活動を合わせたようなもの。個の探究と協働性を両立させることが今後の課題となる。昨年度の反省をもとに、今年度の探究の方法をラボによって変えているのは、おもしろい。教師の個性をもっと出してもよいのではないか。

西岡加名恵先生 様々な活動の環境構成を教師が工夫することで、活動が機能している。その環境構成の部分をカリキュラム表に書き入れ、子どもが変わった様子を書くと、一般の学校でも参考になるのでは。

富士原紀絵先生 事例で細かく紹介するとより伝わるのでは。もう少し事例の中で、なかよし探求の時間だけではない学びの中からも拾い集め、総合的に組み合わせ、もう一度学び文化をみてほしい。

北浦 義弘先生 生活学習力を体系化し、できるだけ目に見えて、関係図や表になるとわかりやすい。

藤田紗代子先生 ラボやひろばでも、話し合っって修正しながら、柔軟に対応していくところや、幼小の連携の中で教師の信念が一貫しているところが、子ども達にも伝わっていくのではないかと。

松澤 淳一先生 研究から他者との関係が見えてくる。それが、自分と向き合うことにつながっていく。

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」の具体化

今年度、教育課程において「生活・体験」と「学習・活動」を往還させることで育まれる資質・能力について整理し、「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」の三つの軸で表現した。今後さらに幼小一貫教育において多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」の具体化について、子どもたちの実際の育ちの姿から検討を重ねたい。

(2) 研究組織の改善

実践を基に研究を推進していくにあたり、研究組織の再編成を検討する。具体的には、①委員会やWGを構成する構成員について、担当学年や兼任業務等をふまえて検討し、より幼小の協働した研究組織を目指す。②実働する「なかよし探究」のWGとカリキュラム・評価各委員会とのよりよい連携を図る組織を再編成する。

2 教育課程及び評価について

(1) 実践から立ち上げる教育課程

今年度は幼小9年間を一貫した教育課程の軸について研究を進めてきた。次年度は事例を組み込むことで実践と照らし合わせながら、9年間の系統性を図る。

(2) 教師の指導法及び援助と評価の一体化

「生活学習力」を育むための教師の指導方法及び援助について、指導の手立てとしてまとめていく。ここでは指導と子どもを育てる評価を一体化して捉え、評価方法としても提案したい。

(3) パフォーマンス評価の実施とルーブリックの改善

今年度作成したルーブリックを運用してパフォーマンス評価を実施し、子どもの生活学習力の育ちを視覚化する。

(4) 追跡研究

子どもの育ちを継続してみとる追跡研究の方法を検討し、本研究の育ち上がりの姿を検証する手立てとする。

3 「なかよし探究」について

(1) なかよしタイム（初等教育前期・5歳）

○指導計画の改善

異年齢活動によって育つ生活学習力がより活きるための指導計画について改善を図る。具体的には、なかよしタイムの日程、コーナーの内容や課題設定、ふりかえりアンケートなどの改善を行う。

(2) なかよしひろば（初等教育中期）

○学習場の構成と探究

今年度は異年齢集団における協同での探究を中心に運営してきたが、次年度は独自の探究にも焦点を当てる展開も視野に入れていく。

○運営日程

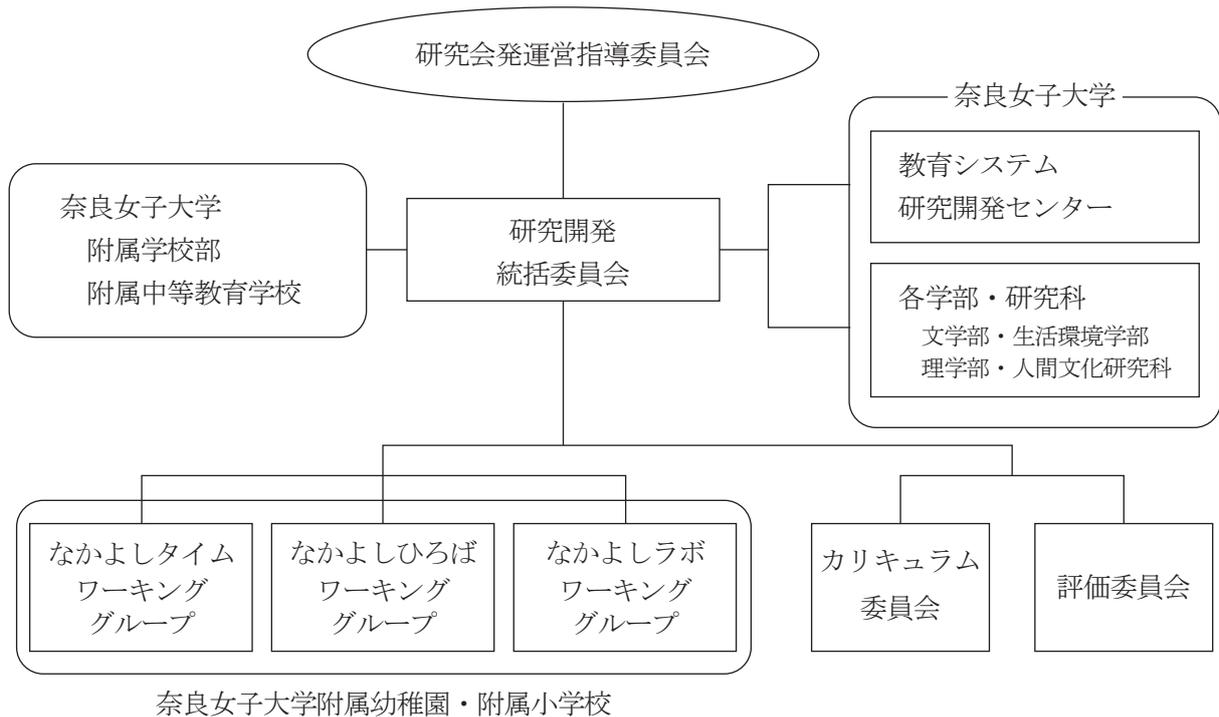
今年度は毎週1時間、金曜日の午後に行った。次年度は行事や子どもの興味の持続性、実際の活動時間などを考慮し、運営日程をさらに工夫したい。

(3) なかよしラボ（初等教育後期）

○協働による研究の充実

今年度は各なかよしラボで工夫をし、実践の中で異年齢での協働による研究の指導方法を探った。次年度はこれを生かし、協働による探究の充実を図る指導方法についてラボ全体で共有し進めていく。

◆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 | |
| 藤田紗代子 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・評価委員会 |
| 文学部准教授 | 本山 方子 | カリキュラム委員会 |

◆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 角田三友紀 ○松田 登紀 鎌内 菜穂 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 堀本三和子 ○杉澤 学 ○阪本 一英 ◎西田 淳 ○河田慎太郎 ○豊田 雅樹 薄田 太一 中垣 州代 清水 聖 服部 真也 中村 征司 中野 直人 武澤 実穂 太田原みどり 辻村 琳 |

平成28年度 研究開発実施報告書（第2年次）

発行日 / 平成29（2017）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)

