

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30年度

第4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

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-27 キーワード (Ja): 生活学習力, 幼小一貫教育 キーワード (En): 作成者: 国立大学法人奈良女子大学附属幼稚園, 国立大学法人奈良女子大学附属小学校 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/5199

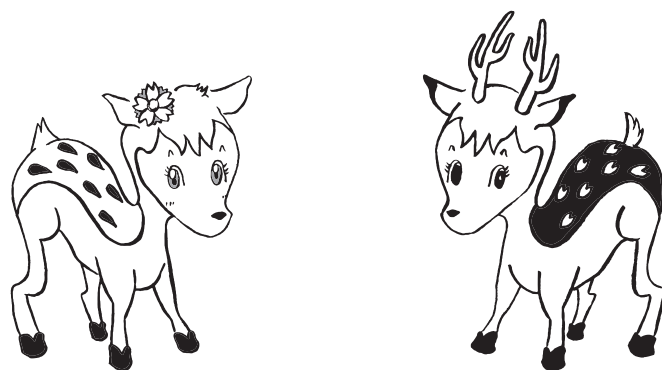
文部科学省研究開発学校
研究開発実施報告書

(平成30年度 第4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31年3月



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

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

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30年度 第4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	奈良女子大学教育システム研究開発センター長 西村 拓生 ...	1
平成30年度 研究開発実施報告書（要約）.....		2
別紙1 奈良女子大学附属小学校 教育課程表（平成30年度）.....		12
別紙2 学校等の概要		13
I 研究開発の概要		14
II 研究開発の経緯		22
III 研究開発の内容		
1 「生活学習力」の具体化		25
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		29
（2）「なかよし探究」の実践		
①「なかよしタイム」（初等教育前期・5歳）の取り組み		42
②「なかよしひろば」（初等教育中期 5歳児、1～2年生）の取り組み		48
③「なかよしラボ」（初等教育後期 3～6年生）の取り組み		52
3 「生活学習力」を育成する評価方法の開発		58
IV 実施の効果		
1 実践の効果		65
2 実践の評価		85
V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向		89
平成30年度 研究開発自己評価書		90

はじめに

国立大学法人奈良女子大学には、附属幼稚園、附属小学校、附属中等教育学校の3つの附属学校があります。これらの校園は学長のリーダーシップのもと附属学校部として統括され、教育システム研究開発センターと連携しながら、組織的かつ体系的に幼児・初等・中等教育における先導的な実践・研究を推進しています。平成18年度からの3年間、3校園は一体となって、文部科学省より『幼・小・中等15年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の開発』の課題で研究開発学校の指定を受けました。さらに附属幼稚園と附属小学校では、平成21年度からの3年間、『幼小一貫教育において「読解と表現をくつなく」論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発』の課題で研究開発学校の指定を受け、それぞれの校園が子どもたちの主体的な活動としての遊びや自律的な学びを中心とした教育を続けてきた伝統的基盤の上に、初等教育中期課程（5歳・1年・2年）に異学年交流活動「なかよしひろば」の取り組みを開始し、異校種間の接続教育や一貫教育に焦点をあてた研究を継続してきました。そこでこの取り組みをさらに発展させるため、附属幼稚園と附属小学校は『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』というテーマで、さらに平成27年度からの4年間、今般の研究開発を実施してきました。

本研究開発では「生活学習力」を鍵概念として、その系統的な育成に関する研究を通して幼小一貫の教育課程の編成を目指してきました。具体的には、「なかよしタイム」（幼3～5歳）、「なかよしひろば」（初等中期）、「なかよしラボ」（初等後期）という3つの異年齢活動を取り入れることによって、異年齢の子ども同士が協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる環境を整えました。その中で行われる子ども一人ひとりの追究が、異年齢の相互学習で刺激を受けながら積み重なり、それぞれの多様な能力や個性的な才能として発現していく過程を、私たちは丁寧に追ってきました。その総括的記録がこの報告書です。

今回の私たちの試みは、幼稚園／小学校という学校階梯の根本的な組み換えを志向するのみならず、「生活と学習」という「奈良の学習法」の鍵概念をあらためて正面に掲げつつ、戦後一貫してその基盤となってきたカリキュラム構造に敢えて手をつけ、その大胆な再構築を試みたものです。それは、今日的な状況——子どもたちと家庭や社会の急激な変化、国立大学と附属学校園を取り巻く厳しい環境——の中で「学習法」の理念を新たに具現化しようとする試みに他なりません。これは私たちにとって大きな挑戦でした。新たな試みがどのような成果をもたらしているのか。もとより教育の「成果」を性急に測ることは慎まねばなりません。私たちはそれを、日々子どもたちの姿を通してと同時に、私たちの研究に関心を寄せてくださる多くの先生方の眼差しを通して、知ることができると考えております。運営指導委員の先生方をはじめ、さまざまな形でご指導・ご助言をいただきました関係者の方々に厚く御礼を申し上げる共に、私たちの試みがわが国における異校種間の接続教育・一貫教育に関する実践・研究に少しでも寄与できることを願いつつ、この研究成果報告書を公にさせていただきます。

奈良女子大学

教育システム研究開発センター長

西村 拓生

平成30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

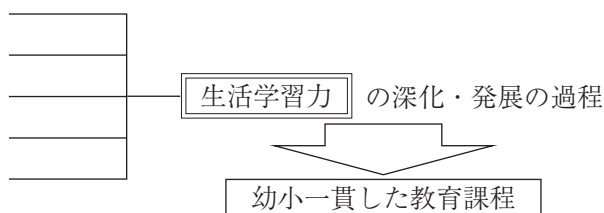
子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1）異年齢活動を積極的に導入し、2）個と協働の探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3）子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学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

「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。

- ① 段階的、系統的に育つ……発達の
- ② 生活から学習を立ち上げる…経験的
- ③ 異年齢活動で育ち合う……協働的
- ④ 独自と相互の探究で育つ……判断・実行する
- ⑤ めあてとふりかえりで育つ…自律した



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

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。

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、自らがかわる対象物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。

□子どもの育ちを三つの軸で捉える - 「9年間の探究の姿」

カリキュラムを作成するにあたり、仮説に基づいた、三つの期「初等教育前期（3～4歳）」「初等教育中期（5歳～2年）」「初等教育後期（3～6年）」と、「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」の三つの軸で捉えた。

□「生活学習力」を育てる五つの力

これらを軸に、通常の保育、学習場面、「なかよし探究」の時間、生活場面すべてから子どもの姿を取り上げ「9年間の探究の姿」として整理した。「学びの源」から立ち上がった活動・学習は「活動による学び」で探究が深まり、そのことが「学びの源」を豊かにする。豊かになった「学びの源」からまた活動・学習を立ち上げ「活動による学び」に向かう。そして、「自律的な学び」がそれらの活動を支えると考えられる。このことにより「なかよし探究」で得た情報や活動・学習の仕方が普段の活動や各教科の学習に影響を与えたり、また、日常の活動・学習の深化が「なかよし探究」の時間に生かされたりしていることが明らかになった。「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がわかった。そして、「9年間の探究の姿」から、「生活学習力」を育てる力として、次の五つの力を捉えた。

- 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、枠組みの捉えなど)
- 自分に関連付けて「生活」をみつめる力
(気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張、対象の選択、独創性、つなぐ力など)
- 課題を解決するためにねばり強く追究する力(自分事にする、見通し、ふりかえり、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、比較、情報の活用など)
- 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、友達との共有と比較など)
- 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、企画・調整力など)
「生活・体験」と「活動・学習」を往還することで五つの力が生まれ、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

ア、めざす子どもの姿

	めざす子どもの姿
前期	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の仕方を知り、安定して生活する。 ・多様な体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
中期	<ul style="list-style-type: none"> ・各時間や活動のめあて、見通しをもちながら生活する。 ・生活の中から課題を見つけ、経験を生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。
後期	<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」に生かし、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、互恵的な学びの深化をはかる。 ・社会の一員としての自覚を持つ。

イ、「生活学習力」を育成する教育課程の特徴

- 幼小9年間を、生活と対象との関係の質的变化に応じて3期で捉える。
- 生活と学習を往還させることで多様な能力や個性的な才能を育てる。
- 年間を通し、異年齢探究活動「なかよし探究」を継続的に行う。
- 「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。
- 「めあて」「ふりかえり」によって学びの自覚化を促す。

ウ、各期における「生活学習力」を育む五つの力

『生活学習力』を育む五つの力をカリキュラムの中心とし、五つの力が3期でどのように育つか、実際の姿から以下のように捉えた。

	社会の一員としての 自覚をもって 生活を営む力	自分に関連付けて 「生活」を みつめる力	課題を解決する ためにねばり強く追 究する力	周りの人と協働 して探究する力	自律的に学びを 進める力
初等教育前期	・通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で、異文化に適応し、自分の居場所を見つけ、自己発揮する。	・活動の中で周りの人やものから得たことを、自分の生活に取り入れたり生かそうとしたりする。 ・友達との共通の目的のために、試しながら工夫する。 ・多様な立場の人と関わる中で、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しながら、共に取り組もうとする。			・体験を振り返り、意味づけてもらったり認めてもらったりすることで、繰り返し取り組み遊び込む。
初等教育中期	・通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で自分らしさを発揮する。	・自分の生活から気づきや疑問を生みだし、学びの対象として関わる。	・自分たちの活動をより面白くするために、工夫したり試行錯誤を繰り返したりする。	・自分の考えをわかりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして、友達と一緒に、活動を進める。	・活動をふりかえり表現することで、次のめあてをもって活動に取り組む。
初等教育後期	・異年齢集団の中で、自分の役割を意識し、より良い探究生活を営む。	・ラボのテーマを意識して自分の生活を見つめ、探究するに値する課題を設定する。	・課題解決へ向けて、具体的な手段や道筋を工夫し、ねばり強く探究する。	・ラボ内や小グループの中で考えを練り合い、互いに高め合いながら探究する。	・ラボのテーマに沿った自分の課題を設定し、独自の探究や相互の探究を進め、自分の学びを進める。

エ、「生活学習力」を育成する教師の構えと指導法

「生活学習力」は、ある活動に特化して育つものではなく、生活と学習をつなぎ往還させることで育成され、「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ものである。ただし、それは9年間で一貫した教師の指導法や心構え、評価に対する考え方に支えられているからである。また「なかよし探究」を実施するための時間や人、場という環境を整えるための工夫を幼小全員の教師で取り組めたことにもよる。

	初等教育前期・5歳	初等教育中期	初等教育後期
自分の生活そのものを学びの対象とできるような工夫をする。	・多様な働きかけが可能で、継続してかかわれる環境を構成し、豊富な体験を保証する。 ・五感や体験の言語化を通して、経験として蓄積されるようにする。	・体験や学びを、教科書や教室の中だけに縛り付けず、休み時間や放課後、家庭生活の中にも広がりを見つけられるようにする。 ・体験や視野を広げる助言をする。	・「あなたにとって、その研究がもつ意味」について問うような出方を行う。
どの学年の子どもも主体的に活動できるようにする。	・年下の子どもが自己発揮できる内容や方法を工夫する。 ・学級で取り組む活動のテーマやグループを子どもと相談しながら決める。 ・遊びの選択がしやすいようにお知らせの方法を工夫する。	・活動グループを自分で選択する。 ・テーマの中で、具体的な探究方法や素材は子どもの発想に任せる。 ・自分の記録ノートをもつことで、なかよしひろばへの意識を継続させたり、見通しをもったりできるようにする。	・自分の興味ある課題に基づき、ラボを選択する。 ・教師は示唆を与えるより待つことで、子どもが相互に探究を交流する中で吟味していくことを促す。
一人ひとりがその場で安定して過ごし、探究が深まるようにする。	・安心して活動できるように、場や人を知る活動から始める。	・子どもなりの工夫を教師が言語化したり、発表する場を設けたりしてフィードバックする場を作る。	・教師の専門性を生かし、学び方や深め方、着眼点などのアドバイスをする。
	・「なかよし探究」で得たことを通常の学級で生かせる場を作ることを意識する。		

<p>対話やかかわりが生まれ、互いの良さに気づくようにする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と過ごすことの楽しさ、違うことのおもしろさなど、多様性を受け入れて過ごせるようにする。 ・3学年の小グループを作り、誰を視野に入れるとよいかわかりやすくする。 ・異年齢の子どもが出会いやすいよう、コーナーによる環境を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・3学年でのグループを作り、協同しながら活動を進められるようにする。 ・一人ひとりの子どもが考えをもてるように待ち、様々な意見を出し合えるようにする。 ・他グループの探究を発表し合う場を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・似た研究テーマでグループを作ることにより、互いにアドバイスできるようにする。 ・グループで共同研究に取り組むことにより、そこで得た方法や考え方を自分の探究に生かせるようにする。
------------------------------------	--	---	--

③「なかよし探究」の実践

ア、なかよしタイム（初等教育前期・5歳）の取り組み

◆「なかよしタイム」活動の目標

3・4・5歳児の子ども達がいろいろな環境や友達とのかかわりの中で自己発揮し、友達と力を合わせた探究したりする楽しさを味わう。

◆「なかよしタイム」の実施方法

5月～6月に4・5歳児で行う「なかよしタイムⅠ」と、9月～3月に3・4・5歳児で行う「なかよしタイムⅡ」にからなっていた。3歳児は、通常学級で安定して生活できるようになる9月以降の活動から参加することで、より主体的に活動ができるようにした。

◆「なかよしタイム」の活動のポイント

- ・どの学年の子どもも主体的に活動ができるようにする。5歳児が年下の子どもをフォローすることが当然と思わず、どの子どもも持っているそれぞれの考えを引き出すことで、主体的に活動できるようにする。
- ・社会性を育てる活動として異年齢活動を行うのではなく、同じ目的に向かってそれぞれが独自のめあてをもち、「探究」を行うことで、異年齢での学び合いや学び文化の伝承が行われることを目指す。

〈異年齢学級の一日のスケジュール〉

「あさのかい」「学級全体活動（探究活動）」「間食」「選択活動」の順に行った。

「あさのかい」で集まることで、登園時に通常とは異なる環境に不安をもちやすい子どもも、居場所を見つけやすくなり、その日のスケジュールを知ることで見通しが持ちやすくなった。

次に「学級全体活動（探究活動）」を行うことで、「今日は『なかよしタイム』で過ごす1日である」ことを感覚的に受容しやすくとともに、小グループや学級のメンバーに親しみをもちやすくなった。探究活動を行うことを通して、学び合いや文化の伝承も見られやすくなった。

「学級全体活動（探究活動）」後は間食を行い、そこでも小グループの友達と関わりをもてるようにした。その後「選択活動」を行うことで、グループの友達を意識することが自然とできるようになり、「学級全体活動（探究活動）」でしたことの続きをしようとしたり、「次は何をする？」と友達にたずねて遊びを選択しようとしたりする子どもが格段に増えた。

◆今後の課題

指導計画の改善：本研究により、「探究活動」を通して異年齢での学び合いが深まることに手ごたえを得た。しかし、「なかよしタイム」全体の日程のもち方や「探究活動」の内容・進め方、コーナーの内容・運営方法などには改善の余地がある。今後も、子どもが主体的に取り組み、より一層「生活学習力」を伸ばせるように指導計画を改善するとともに、通常保育での育ちとつなげていけるようにしたい。

イ、「なかよしひろば」（初等教育中期 5歳児、1～2年生）の取り組み

◆「なかよしひろば」活動の目標

5歳・1年・2年の子どもが活動を通して互いの良さを見つけ、経験を生かしたり友達と協力したりしながら探究することの楽しさを味わう。

◆「なかよしひろば」の活動内容

子どもたちは、自分が興味をもった「ひろば」を選択する。選択したひろばの中から5歳児1名に対して1年・2年3～4名の混合のグループをつくり、「ひろば」のテーマに沿った探究を行う。初等教育中期では、活動を通して探究する楽しさに気がつき、協働して活動する中で学びを伝承させる。そして、3年生か

らの探究活動である「なかよしラボ」へとつながるようにする。

◆活動設定

昨年度の活動から「公開研究会へ向けての活動を意識した結果、子どもたちの活動を『発表』へ向かわせたことが原因で、『協働』と言える活動は少なくなりました。」という課題が生じていた。この課題を改善するために、すべての「ひろば」で、小グループを決める前や、決まった後で協働を大切に活動が多くとり入れるようにした。そして、協働的な活動を行う時間を多くとり、グループ内の人間関係がしっかり構築できた後で、公開研究会の「発表」に向けて活動させることにした。「発表」としては、「ひろば」ごとの探究の成果を出し物、お店やさん、展示といった方法で交流する「なかよしフェスティバル」を計画した。

ウ、「なかよしラボ」(初等教育後期 3～6年生)の取り組み

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

◆「なかよしラボ」活動の目標

小学校3～6年生による異年齢集団を形成し、生活や学習の中で見つけた追究課題を各個人がもち、それぞれの研究活動を支援し合い、学び合い、追究—発表—ふりかえりを恒常的に行いながら研究を深め、そのプロセスも学ぶ。

◆担当教諭の専門性を生かした12のラボ編成

「なかよしラボ」の活動は、各担当教諭の専門性や得意分野の知識や技能を生かしながら指導にあたることが出来るようなラボを開設した。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名が在籍した。活動は基本として週に2時間である。

<平成30年度の開設ラボ 12ラボ>

- ・つくるラボ
- ・音と情報ラボ
- ・からだラボ
- ・ことばの表現ラボ
- ・マテマチカラボ
- ・スポーツラボ
- ・けんこうラボ
- ・郷土ラボ
- ・さいほうラボ
- ・サイエンスラボ
- ・自然ラボ
- ・フードラボ

初年度は、各教師の研究教科に関わるラボを設定していた。しかし、教科によっては児童の探究活動が行いにくいと思われるものもあった。そこで、昨年度からは担当教諭の研究教科にとらわれずに、各教諭の個性を生かしたラボを開設することにした。

◆学び文化の醸成

本研究において、ラボを異学年で編成する目的として、異学年で活動することに互恵性があること、また、学ぶことにおける社会的責任や役割を経験できることが挙げられる。

ラボ交流会は、半期に一度、異なったラボのメンバー6名が1グループを作り、その中で自分の研究について発表し合う会である。違うラボの活動の様子にも触れることができ、また異学年の話も聞けることで、子どもたちにとっても良い機会となっている。

◆生活と学習の往還

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。それは、充実した「生活・体験」と「活動・学習」との循環的な作用が「生活学習力」を向上させ、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、社会参加への意欲・関心をもたらすと考えるからである。

◆多様な個性を生かした新たな価値の創造

児童が自分の生活とつなげながら探究を行っている様子がうかがえる。このような生活とのつながりがみられる探究の課題は、児童の意欲が継続しやすい。反対に、自分の生活とのつながりが明確に見出せないような探究課題は、児童の探究意欲の低下を招きやすい傾向が見られる。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次 (平成27年度)	<ul style="list-style-type: none"> ○「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。 ○「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」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た。
第2年次 (平成28年度)	<ul style="list-style-type: none"> ○「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。 ○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、関係性をもたせるようにし、「なかよし探究」の学びが各教科や日常生活や活動にどう生かされるかを記録した。 ○「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」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った。
第3年次 (平成29年度)	<ul style="list-style-type: none"> ○昨年度編成した教育課程に加え、「協働的生活学習力」の育成を目指す「『なかよし探究』で育つ資質・能力」を実際の子どもの姿から捉えた。 ○生活経験カリキュラムを「活動の履歴」として実践を基に表現した。 ○子どもの「学びを育てる評価」を開発した。 ○「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」7月、全学年対象）を行い、第二年次研究成果の評価とカリキュラムの改善を行い、児童及び保護者にフィードバックを行った。
第4年次 (平成30年度)	<ul style="list-style-type: none"> ○「なかよし探究」 <ul style="list-style-type: none"> ・三年目の課題を基に、より子どもの協働的・自律的な活動が行われるように、それぞれの「なかよし探究」の進め方を検討・改善した。 ・「なかよしタイム」（幼3～5歳）では、探究活動のテーマ及び「独自」「相互」の場の構成を検討・改善した。 ・「なかよしひろば」（幼5歳・小1～2年）では、探究活動のテーマ、学び文化伝承のためのグルーピング、各ひろばの運営方法、「独自の探究」と「協働」の在り方などを検討し改善した。 ・「なかよしラボ」（小3～6年）では「生活と学習の往還」「独自の探究と相互の探究」について検討・改善した。 ○カリキュラム委員会 <ul style="list-style-type: none"> ・「生活学習力」の捉えについて整理し、「9年間の探究の姿」及び「生活学習力が育つ五つの力」を明確にした。 ・「生活学習力を育てる幼小一貫カリキュラム」として、「『なかよし探究』で育つ資質・能力」を編成し、評価の観点との関係を明らかにした。 ・生活経験カリキュラムを、「活動の履歴」として実践から捉えた子どもの具体的な学びの姿を基に表現し、前年度からの改訂を行った。 ・「生活学習力を育てる幼小一貫カリキュラム」について、各期に共通するカリキュラム編成の特徴及び教師の構えや各期の指導法の特徴を整理した。 ○評価委員会 <ul style="list-style-type: none"> ・幼小一貫した「生活学習力」を育成する評価についての考え方を明示した。 ・「生活学習力を育む評価」として、子どもの育ちをみとる観点及び指導の手立てを示す「評価の観点表」を完成した。 ・「評価の観点マップ」を用いることで、子ども一人ひとりの育ちを確認したり、日々の指導のふりかえりとしたりすることを実際に確認した。

	<ul style="list-style-type: none"> ・同年齢集団及び異年齢集団での活動（「なかよし探究」）における、子どもの探究の過程や成果を分析した。 ○実践事例を集積し、分析、検討し、「生活学習力」の評価方法を開発する手立てとした。 ○保護者－子ども－教師が評価を共有するために、懇談会や発表会、ポスターセッションなどによる相互評価の方法を開発・検討した。 ○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）
<p style="text-align: center;">第2年次 (平成28年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○評価委員会を設置し、「生活学習力を育成する評価」について開発・検討した。 <ul style="list-style-type: none"> ・年度当初に各種の評価法による多角的な実態調査を行い、第一年次の研究成果を評価するとともに、児童・保護者と共有した。 ・実態調査をもとに、研究仮説の検討を行った。 ・初等教育前期、中期、後期における学習場面での評価、長期時系列に見た成長の過程での評価方法を観点で整理し、ループリックを作成した。 ○実践事例を集積し、実践事例の分析、検討、評価を行った。 ○校園内研究会等を開催し、第二年次までの研究成果を公表し評価を得た。（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）
<p style="text-align: center;">第3年次 (平成29年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○以下の通り、子どもの「学びを育成する評価」を開発した。 <ul style="list-style-type: none"> ・指導と評価を一体化した「学びを育成する評価」の観点を8観点到整理し、幼小一貫した「評価の観点表」を作成した。 ・幼小一貫した「生活学習力」を育成する評価の観点について考え方を明示した。 ・子ども一人一人の中に「生活学習力」のどのような資質・能力が育っているのかを確認する「評価の観点マップ」を作成した。 ・一年次・二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」7月、全学年対象）を行い、第二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った。 ○次年度実施する追跡調査アンケート項目を作成・検討した。 ○校園内研究会及び公開研究会等を開催し、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3日、公開研究会11月2日）
<p style="text-align: center;">第4年次 (平成30年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○以下の方法により、研究成果の評価とカリキュラムの改善を行った。 <ul style="list-style-type: none"> ・第三年次に完成した「評価の観点表」及び「評価の観点マップ」を用い、子どもの「生活学習力」の育ちについて確認した。 ・「評価の観点マップ」を用い、教師の指導方法及び環境構成について振り返り、改善した。 ・「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」7月、全学年対象）を行い、児童及び保護者にフィードバックを行った。 ・本研究開発事業4年間の子どもの生活学習力の育ちについて、「評価の観点マップ」及びポートフォリオ評価を中心に追跡調査を行い、育ちを確認した。 ・小学校1年生入学時における「生活学習力」の育ちについて、「評価の観点マップ」を用いた附属幼稚園出身者と外部入学者の比較を行い、子どもの育ちを確認した。 ・中学校1年生入学時における「生活学習力」の育ちについて、「評価の観点表」を基にしたアンケートを作成し、附属小学校出身者と公立小学校出身者の比較を行い、子どもの育ちを確認した。 ○校園内研究会及び公開研究会等を開催し、最終年度研究成果についての評価を行った。（外部評価：運営指導委員会8月8日、公開研究会11月2・3日）

5 研究開発の成果

(1) 実施による効果

「なかよし探究」における異学年による学びについては、子どもへのアンケート結果からみても、友達や異学年の仲間との学びが自分の遊びや学びに大きな影響を与えていることがわかる。また、「なかよし探究」の楽しさ、うれしさ、活動のよさについては、初等教育前期においては、「年長さんと遊ぶのが楽しい」「なかよしタイムで線路つなぎをして3人でやると短かったけど、4人でやると長くできたのがうれしかった」というように、異学年、特に年上の子と一緒に活動することの楽しさ、うれしさを感じる意見が多くあった。この中には、年長者への憧れや新たな活動の工夫を知ったことによる、自分の成長の意味合いが含まれていることは想像に難くない。初等教育中期においては、「知らなかった人と仲良くなれたこと」「みんなといっぱい技とかも知れるので楽しい」「色水を作っていて幼稚園の子が「それ作りたい」と言ってくれてうれしかった」といった記述が、同じく初等教育後期においても「自分で気づけなかったことが分かる」「テーマが違って、何かつながることがみつきり研究が膨らんでいく」「上の学年に教えてもらったり、下の学年に教えたりして自分が伸びている」というように、異学年と交流するよさ、学びの効果を子どもたちは自覚的に捉えている。ここから、「なかよし探究」という新設環境は効果があったと考える。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

①「個」と「協働」のバランス

昨年度の反省を生かし、「なかよしラボ」・「なかよしひろば」において「個」と「協働」の両立について取り組んだ。しかし、やはり週に一度の「なかよし探究」に担任以外の教師とのかかわりでは、通常学習同様の集団として育つ「協働」の深まりは難しいものとなった。

②「異文化」としての「異年齢」という捉え

一つの「環境構成」と捉えられる「異年齢活動」において、多様な「個」が異年齢集団の中で主体的に探究することで、「学び文化の伝承」「異文化での自己発揮」「多様性の受容」「様々な立場からの見方・考え方」などがより育った。さらに、ものの見方だけではなく、「人」として多様な面をもつことを知り、人間関係が深まった子どももいた。

そして、「異年齢」を「異文化」という側面から捉えることで、それぞれの子どもが自分のフィールドの「通常学級の文化」をもって「なかよし探究」に参加することにおいて、様々な「学級文化」の交流が生まれ、その中で自分らしさを発揮し、自分の居場所を見つけていく能力をつけていくことも、学びの土台として必要であることが確認できた。

ただし、「異年齢活動」という「環境構成」だからこそその育ちを、教師がしっかりみとることの重要性も再確認された。担任している子どもだけではなく、担当する異学年の子どもについてもみとり、担任や保護者と情報を共有することで子どもがより育つことをふまえ、今後の課題としたい。

奈良女子大学附属小学校 教育課程表（平成30年度）

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

学 校 等 の 概 要

1 学校名、校長名

学 校 名 ナ ラ ジョ シ ダイ ガ ク フ ソ ク シ ョ ウ ガ コ ウ 奈良女子大学附属小学校 校 長 名 キ ク ザ キ ヒ ロ エ 菊崎 泰枝

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	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数	児童数	学級数
70	2	69	2	63	2	67	2	69	2	63	2	401	12

4 教職員数

校長	副校長	主幹教諭	教諭	養護教諭	栄養教諭	非常勤講師	短時間勤務教諭	教務補佐	A L T	スクールカウンセラー	事務職員	司書	計
1	1	1	13	1	1	9	4	1	1	1	2	0	36

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

1 学校名、校長名

園 名 ナ ラ ジョ シ ダイ ガ ク フ ソ ク ヨ ウ チ ェ ン 奈良女子大学附属幼稚園 園 長 名 ク ス ギ ト シ オ 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	45	2	139	6

4 教職員数

園長	副園長	教諭	養護教諭	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	6	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

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）個と協働の探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3）子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学習の「場」を構成し、4）「めあて」と「ふりかえり」を恒常的に行い、学びの自覚化を促し、自律的な「生活学習力」を育成する。④「生活学習力」について、量的質的变化に着目する評価方法を開発する。

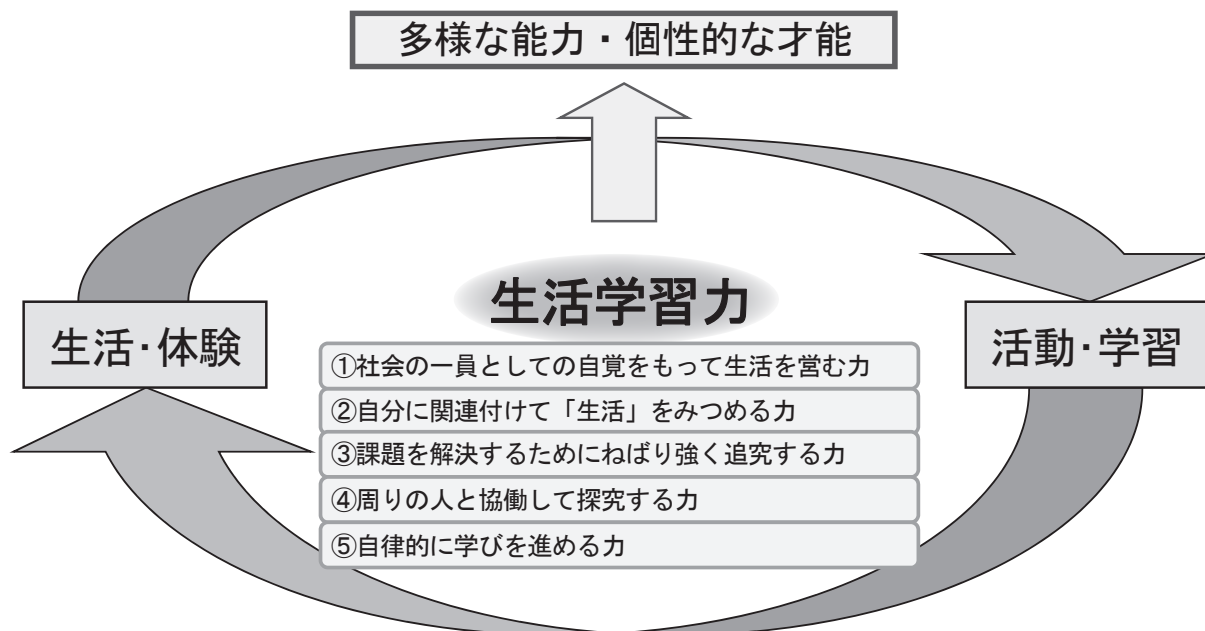
3 研究の目的と仮説等

1) 研究の目的

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

(1) 「生活学習力」

「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、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) 幼小一貫教育における生活経験カリキュラムの提案

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) 「なかよし探究」の提案

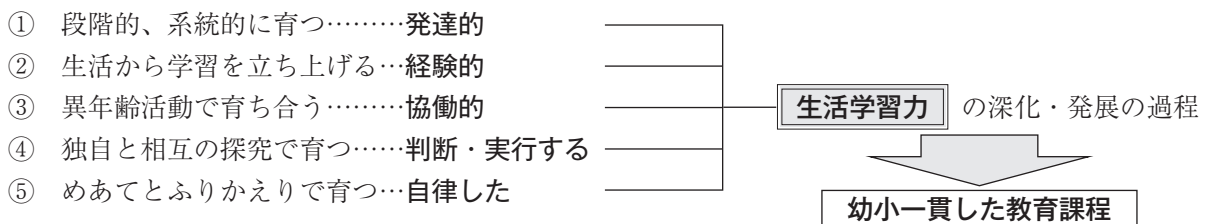
異年齢の子どもが協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる「なかよし探究」の時間を提案する。この「なかよし探究」は、「なかよしタイム」（初等教育前期）、「なかよしひろば」（初等教育中期）、「なかよしラボ」（初等教育後期）と全期にわたり実施する。「なかよしタイム」では、同年齢の友達との生活では経験しないような活動や生活様式などに気づき、多様な情動体験を得ると共に自律した「生活」につなげていく。初等中期の「なかよしひろば」は、幼稚園と小学校の活動と学びの文化を交流させる場であり、幼小の一貫した生活経験カリキュラムの要となる活動である。異年齢の協働的な活動や学習で伝承される学びの文化は、そこから発展する「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。

(4) 本研究における「生活」

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。



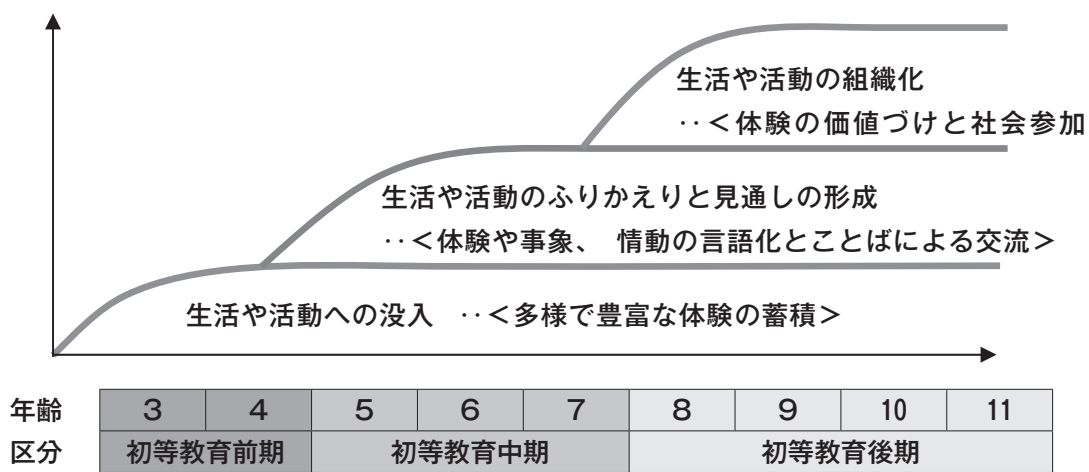
仮説1 【学びと発達】

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。

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

生活学習力



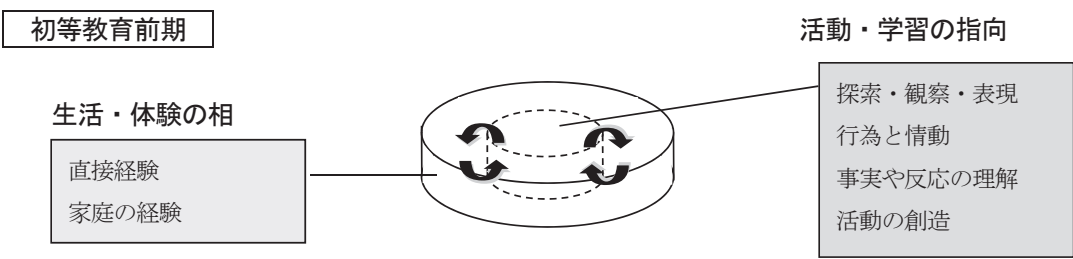
仮説2【生活と学習の往還】

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。

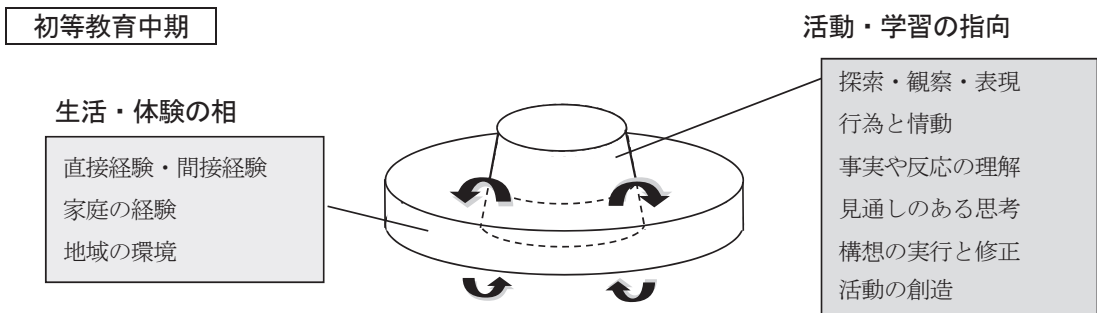
初等教育前期では、子どもは環境に直接働きかけ、自らの行為と環境の変化との関係を経験的に理解する。入園後、子どもにとって園での生活は全くの異文化であり、新たな生活様式を自らの物として受容していくことから始まる。初等教育前期では生活そのものを活動と同様に探究し、生活を再構成していくことで家庭から園へと生活の場を広げ、自らがかわる対象物や経験を広げていくと考える。生活していることを自らが活動することで実感し、身体知を蓄積することで自分のものとしていき、初めて生活と活動が分化していくのである。環境としては、子どもが心身の安定を図り自己発揮をするよう、多様な子どもの働きかけを可能にし、かつ、継続してかわられるように構成し、豊富な体験を保証すると共に、子ども自らが創りだ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・関心をもたらすだろう。

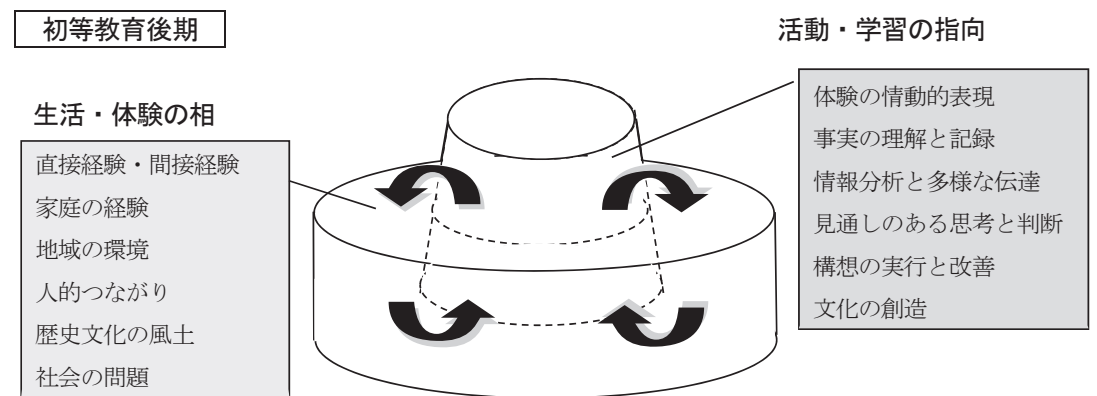
「生活・体験」と「活動・学習」との関係



「活動」そのものが「生活・体験」であり、自らかかわる対象物や経験を家庭から広げて行く。



「生活」の場が広がり、「生活」そのものを探究しながら自らかかわる対象物や経験を「生活」から取り出し客観的に捉え始める。



「生活」の広がり・深まりとともに「活動・学習」は「生活・体験」から分化し、様々な探究の方法を得て、学習の内容や質が高まる。

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。

本研究において「なかよし探究」の時間を課程内活動として新設する。「なかよし探究」では、異年齢・異学年で編成された小集団を基本的な活動の単位として、協働的な活動を実施する。ねらいは、異年齢による学びの互惠性と、学ぶことにおける社会的責任や役割を経験するところにある。

具体的には、一つには、学び合いや教え合いを経験し、学び文化を醸成・伝承させ、追究の技能を高めるとともに、追究の深化を経験する。そうした学び文化は、同年齢活動にも取り入れられ活かされることで、学校園全体の学び文化の質的向上が図られる。

もう一つには、子どもなりに生活することや学ぶことの社会的責任や役割を経験する。そこには、初等教育前期から後期に向けて発達がある。初等教育前期では、異年齢という環境を自らの生活として受容し、初等教育中期では、グループ内での役割の果たし方や、グループ活動への責任を、葛藤や折り合いを含めて経験する。初等教育後期においては、それらに加えて、追究課題とのかかわりから、社会参加への意欲や、生活の改善に向けた提案などを行う。

階梯に応じて、次の3つの活動を編成する。

- ①「なかよしタイム」(不定期)：幼3～5歳による3名の小グループを単位として、共同生活、選択活動や全体活動を行い、交流そのものの楽しさや葛藤を通して「生活・活動の共同」を経験する。
- ②「なかよしひろば」(週2時間)：幼5歳と小1～2年による3～4名の小グループを単位として異年齢交流活動を行い、親しみや相手への理解を深めながら探索活動「さんぽ」や、協働した制作などの創作的な活動、生活模倣的活動などを行い、「産出と探究の協働」を経験する。

- ③「なかよしラボ」(週2時間)：小3～6年による3～4名の小グループを単位として、生活の中で見つけた追究課題及び子どもの興味関心に基づく問いを各個人がもち、それぞれの研究活動を支援し合い、追究－発表－ふりかえりを恒常的に行い、「貢献と価値共有の協働」を経験する。

仮説4【学習の「場」の構成】

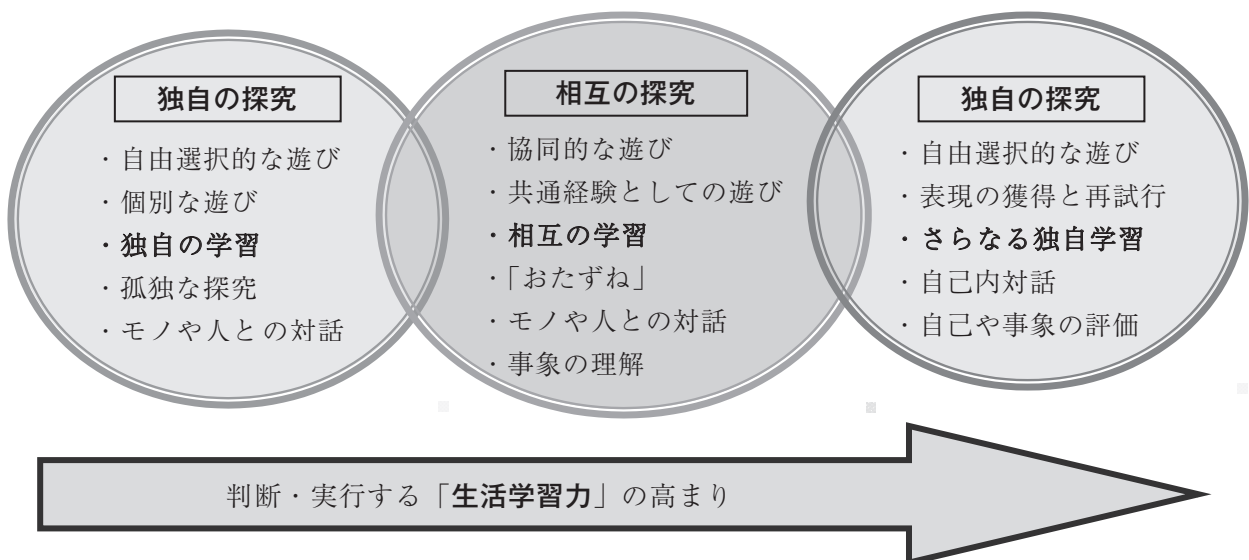
子どもの発達の質的变化に応じて「独自の探究」と「相互の探究」の往還が可能になる学習の「場」を構成することによって、**判断・実行する生活学習力**を育てることができる。

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

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

①初等教育前期における学習の「場」の構成

園生活の最初の2年間は、子どもは、家庭での生活との切り替えを含め、園の環境を活用し自律的に園生活を送ることに取り組む。その過程で、生活で出会うモノや人に心を動かし、言葉にならない疑問や驚き、面白がりや喜怒哀楽など様々な情動を経験する。そこで、この期では生活経験そのものを充実させるために、まずは「独自の探究」の場を重視する。物的・空間的環境を子ども自ら選択的に利用し、自分なりの体験や遊びをつくり充実させていく。「独自の探究」の萌芽とともに、他者とイメージを共有して遊ぶことの面白さや充実感を味わうことができるようになる。教師を中心としてグループや学級で一つの遊びを展開したり、自らの体験を教師や他児に「おしらせ」したり、相手の話や集団での話を聞いたりすることから、「相互」の場の受容や他者とのかかわりの心地よさを味わえるようにする。



②初等教育中期における学習の「場」の構成

初等教育前期での多様な経験の蓄積をもとに、中期では、自らの経験や行為、出来事やそれに伴う感情を言語化することが可能になり「独自の探究」が充実する。この期の「独自の探究」の場では、体験の一層の深化を図ると同時に、自らの体験や発見を語る表現を得る。それまで言葉にならなかった体験や驚きなど

も、個別の活動の場で自他に向けて語られるようになる。それを受けて「相互の探究」では他者に向けて伝わる言葉で表されていくようになる。体験の事実の報告から始まり、工夫した点や残っている課題など、活動のふり返りと今後の見通しなどが、自らの行為との関連で語られるようになる。集団の中でのやり取りが可能になり、集団の話題を自分事として捉え、聞くことで思考し自分の疑問や問いと照らし合わせていく。

さらに、他者と課題や話題を共有し、協働して遊びをつくったり、疑問に対して予想しながら共に取り組んだりする。その意味で、初等教育中期に本格化する子どもの交流は、自らの生活や体験を表現すると共に、言語化される他者の生活について、自らの生活とつないで理解していくようになる。中期の「相互の探究」の場は、他者の存在を意識することで成り立つ。つまり、相手に理解可能な言語表現を行うことと、他者の話を聴取によって理解することを表裏として、交流することを目的として構成される。本校園が長く活用している「おたずね」は、この時期に本格的に導入される。集団での話題共有と相互検討を促すシステムとして機能していく。

中期の中盤以降は、さらなる「独自の探究」の場を徐々に導入する。「おたずね」を受けた課題について、子ども自ら再検討を始めた。中期の後半には、自ら独自にもったアイデアが、仲間との検討でさらに改良されることに気づき、一連の「独自－相互－さらなる独自」の探究が定着し始める。

③初等教育後期における学習の「場」の構成

初等教育後期では、中期に形成された「独自－相互－さらなる独自」を本格化させる。あらゆる活動において、「独自の探究」の場をもち、それをもとに、仲間と追究や経験や疑問や課題を深め合う「相互の探究」を推し進め、さらに再び「独自の探究」で自らの学びや仲間との議論をふりかえり、アイデアの改善に向けて判断し、実行に移す。

初等教育後期の特徴の一つは、自己内対話の能力が高まることにある。中期では眼前の他者との対話が中心になるが、メタ認知の高まりとともに、自分の中で他者の考えを仮想し、自ら応答を試みることができるようになる。それによって「独自の探究」の質や精度が高まり、より実質的な「相互の探究」が可能になる。

もう一つの特徴は、自分の直接経験に関するふりかえりに加え、他者や社会の誰かの経験や出来事などを間接的な経験として受けとめ、おたずねの実質化が図られることである。つまり、初等教育中期では自分の「知らないこと」や「知りたいこと」がおたずねの中心であるが、初等教育後期になると発表者など他者にとっての有益性を意識し、探究方法や考察の妥当性を問うおたずね、情報提供などが図られるようになる。

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。

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

「ふりかえり」は、どのような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。子どもは活動をふりかえり、自分にとっての新たな学びや発見、仲間から提供された新たな視点などに気づいたり、それらを価値づけたりすることができる。「独自の学習」のふりかえりは、活動に対する自己評価であり、それは個人の探究を支えている。「相互の学習」のふりかえりは、集団としての探究を支えるものであり、「さらなる独自の学習」を動機づける。

実質的な「めあて」と「ふりかえり」は、学びの道筋や評価を表すものであり、子どもの学びを自覚化さ

せる。子どもは恒常的に「めあて」と「ふりかえり」を行い、自律的に学びを組織していく。「めあて」と「ふりかえり」は、以下のように質的に向上する。

①初等教育前期における「めあて」と「ふりかえり」

初等教育前期では、「めあて」「ふりかえり」とも活用の前段階にある。まずは、その日何をしたのか、遊びや活動の事実報告や遊びの再現から始まる。次に、その体験に対する子ども自身の反応と評価である。初等教育前期では、活動の評価は「面白かった」「楽しかった」「またやりたい」など情動と密接に結びつけられて表される。こうした表出により、面白いこととそうでないことを腑分けし、より面白いことに動機づけられる。時には教師や保護者の援助を受けながら、体験の言語化を進め、子ども自身が学びを自覚化することを促していく。

②初等教育中期における「めあて」と「ふりかえり」

初等教育中期では「ふりかえり」の本格実施と定着、「めあて」の実質化を図る。初等教育中期では、子どもは自ら活動しながら活動の成否や状態を把握するモニタリングが進み、「ふりかえり」においては、活動の報告は事実報告に留まらず、自らの体験を内省し意味づけ、評価することが可能になる。活動の見通しについても、自分と対象、対象同士、出来事間の関係を理解し、因果や相関など行為や事象を関連づけて語れるようになり、次の活動に活用可能な「ふりかえり」が行えるようになる。「ふりかえり」は「めあて」に先行して初等教育中期の前半から実質化が始まり、後半に定着していく。「めあて」は初等教育中期の中頃から後半に転換する。当初は活動時間に取り組みたいことをなぞるだけであったのが、初等教育中期の中盤にさしかかると、知りたいことを話せるようになる。さらに後半になると、徐々に活動の中長期的展望と照らして、その時間の位置づけを捉えることが可能になる。

③初等教育後期における「めあて」と「ふりかえり」

初等教育後期になると、「ふりかえり」と「めあて」の連携がとれるようになる。すなわち、「めあて」に対応した「ふりかえり」を行えるようになったり、前日の「ふりかえり」をふまえて翌日の「めあて」をたてられたりするようになる。「めあて」「ふりかえり」とも、自己や集団の学習の道筋や評価を表すものになり、次の課題へと連携する「ふりかえり」ができるようになる。「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) 幼小一貫した「生活学習力」の評価の観点の作成

子どもの「生活学習力」の深化、発展を確認するために、幼小一貫した評価の観点を作成し、担任教師が実施する。この評価は、子どもの「生活学習力」を伸ばす指導と一体化したものであり、教師が一方向的に点数化をするものではない。内容は次の2点からなる。

- ・子どもの育ちを見とる観点及び指導の手立てを示す「評価の観点表」

評価観及び教師が子どもをみとる観点を明記し、それに関わる子どもの姿や指導の手立て、環境構成なども例示。

- ・個人の子どもの育ちを確認する「評価の観点マップ」

個人の「生活学習力」のどの部分が育っているのかが定期的に確認できるよう、マップ形式で評価の観点を表現する。長期にわたる育ちを子ども自身や幼小の教師で共有することもできる。

(2) 実践・活動状況調査

本研究における実践や活動状況の検討に向けて、随時実態調査を行い、活動記録などを基に検討する。短

期的には指導評価として活用し、長期的には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・学習過程を振り返り、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ことでカリキュラムマネジメントを行う。

(3) 異年齢探究活動「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。評価の観点表や観点マップ、活動記録や表現の分析のほか、保護者アンケートや日記による子どものふりかえりなど、子どもが自律して目標に向かうように評価を活用する。

(4) 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」が適切に進んでいるかを検討するために、公開研究会、運営指導委員会、園校内研究会等を開催し、教育研究者や他校他園の教師に外部評価を頂くとともに、統括委員会や幼小合同研修会等で自己評価を行う。

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つ機会を設けた。
- ・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関し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」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た。
- 校内外研究会等を開催し、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

第2年次は、第1年次の体制に加え、カリキュラム委員会、評価委員会を立ち上げ、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
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。

- 一年目の課題を基に、より子どもの協働的・自律的な活動が行われるように、それぞれの「なかよし探究」の進め方を改善した。その結果、より主体的に活動に取り組んだり、異年齢のかかわりやグループで協同して探究したり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した。
 - ・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した。
 - ・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」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った。
- 校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4日）

3 第3年次

第3年次は、第2年次の体制に加え、月1回の幼小合同会議を開催した。

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
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
幼小合同会議	幼稚園・小学校の全教員が参加 各委員会及びWGの報告の共有 など

- 昨年度編成した教育課程に加え、「協働的生活学習力」の育成を目指す『なかよし探究』で育つ資質・能力を実際の子どもの姿から捉えた。
- 生活経験カリキュラムを「活動の履歴」として実践を基に表現した。
- 二年目の課題を基に、より子どもの協働的・自律的な活動が行われるように、それぞれの「なかよし探究」の進め方を検討・改善した。
 - ・「なかよしタイム」（幼3～5歳）では、探究活動のテーマ及び「独自」「相互」の場の構成を検討・改善した。
 - ・「なかよしひろば」（幼5歳・小1～2年）では、探究活動のテーマ、5歳児における「ふりかえり」「めあて」、学び文化伝承のためのグルーピング、各ひろばの運営方法、「独自」の探究を自律的に進めるためのスケッチブックの活用などを検討し改善した。
 - ・「なかよしラボ」（小3～6年）では「生活と学習の往還」「独自の探究と相互の探究」について検討・改善した。
- 以下の通り、子どもの「学びを育てる評価」を開発した。
 - ・指導と評価を一体化した「学びを育てる評価」の観点を8観点到整理し、幼小一貫した「評価の観点表」を作成した。
 - ・幼小一貫した「生活学習力」を育成する評価の観点についての考え方を明示した。
 - ・子ども一人一人の中に「生活学習力」のどのような資質・能力が育っているのかを確認する「評価の観点マップ」を作成した。
 - ・一年次・二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」7月、全学年対象）を行い、第二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った。

- 次年度実施する追跡調査アンケート項目を作成・検討した。
- 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3日、公開研究会11月2日、評議委員会3月3日)

4 第4年次

第4年次は、第3年次の体制を引き継ぎ、研究のまとめを行った。

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
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
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
幼小合同会議	幼稚園・小学校の全教員が参加 各委員会及びWGの報告の共有 など

○統括委員会

- ・今年度の研究及び最終年度研究成果の発表について運営を統括した。
(外部評価：運営指導委員会8月8日、公開研究会11月2・3日、評議委員会3月予定)

○カリキュラム委員会

- ・「生活学習力」の捉えについて整理し、「9年間の探究の姿」及び「生活学習力が育つ五つの力」を明確にした。
- ・「生活学習力を育てる幼小一貫カリキュラム」として、「『なかよし探究』で育つ資質・能力」を編成し、評価の観点との関係を明らかにした。
- ・生活経験カリキュラムを、「活動の履歴」として実践から捉えた子どもの具体的な学びの姿を基に表現し、前年度からの改訂を行った。
- ・「生活学習力を育てる幼小一貫カリキュラム」について、各期に共通するカリキュラム編成の特徴及び教師の構えや各期の指導法の特徴を整理した。

○評価委員会

- ・幼小一貫した「生活学習力」を育成する評価についての考え方を明示した。
- ・「生活学習力を育む評価」として、子どもの育ちを見とる観点及び指導の手立てを示す「評価の観点表」を完成した。
- ・「評価の観点マップ」を用いることで、子ども一人ひとりの育ちを確認したり、日々の指導のふりかえりとしたりすることを実際に確認した。
- ・「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」7月、全学年対象）を行い、児童及び保護者にフィードバックを行った。
- ・本研究開発事業4年間の子どもの生活学習力の育ちについて、「評価の観点マップ」及びポートフォリオ評価を中心に、追跡調査を行い、子どもの育ちを確認した。
- ・小学校1年生入学時における「生活学習力」の育ちについて、「評価の観点マップ」を用いた附属幼稚園出身者と外部入学者の比較を行い、子どもの育ちを確認した。
- ・中学校1年生入学時における「生活学習力」の育ちについて、「評価の観点表」を基にしたアンケートを作成し、附属小学校出身者と公立小学校出身者の比較を行い、子どもの育ちを確認した。

○「なかよし探究」

- ・三年目の課題を基に、より子どもの協働的・自律的な活動が行われるように、それぞれの「なかよし探究」の進め方を検討・改善した。
- ・「なかよしタイム」（幼3～5歳）では、探究活動のテーマ及び「独自」「相互」の場の構成を検討・改善した。
- ・「なかよしひろば」（幼5歳・小1～2年）では、探究活動のテーマ、学び文化伝承のためのグルーピング、各ひろばの運営方法、「独自の探究」と「協働」の在り方などを検討し改善した。
- ・「なかよしラボ」（小3～6年）では「生活と学習の往還」「独自の探究と相互の探究」について検討・改善した。

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。

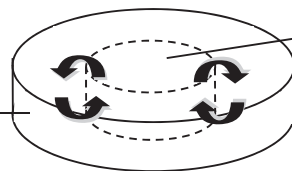
本研究で大切にしていることは、子ども自身の生活に根差した問いをもつことである。用意された活動や与えられた課題ではなく子ども自らが興味関心を持ち、主体的に活動・学習を進め問題を解決していくことで自分の生活を向上させ、また、新たな問題を見つける、その往還の中で「生活学習力」が育ち、その結果「多様な能力」や「個性的な才能」が育まれると考える。

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、自らがかわる対象物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



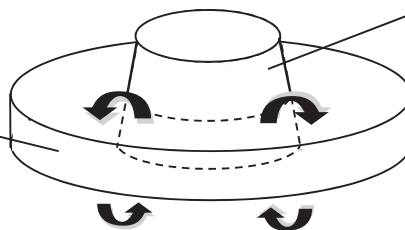
活動・学習の指向

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

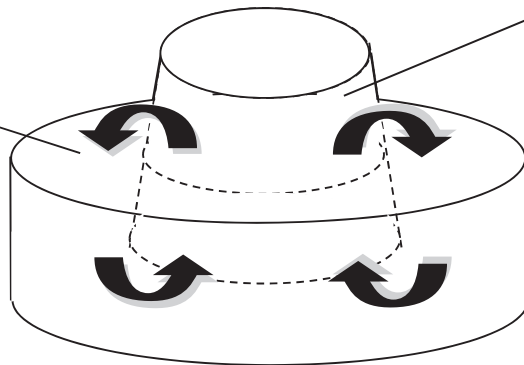
探索・観察・表現
行為と情動
事実や反応の理解
見通しのある思考
構想の実行と修正
活動の創造

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) 子どもの育ちを三つの軸で捉える - 「9年間の探究の姿」

カリキュラムを作成するにあたり、仮説に基づいた、三つの期「初等教育前期（3～4歳）」「初等教育中期（5歳～2年）」「初等教育後期（3～6年）」と、「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」の三つの軸で捉えた。

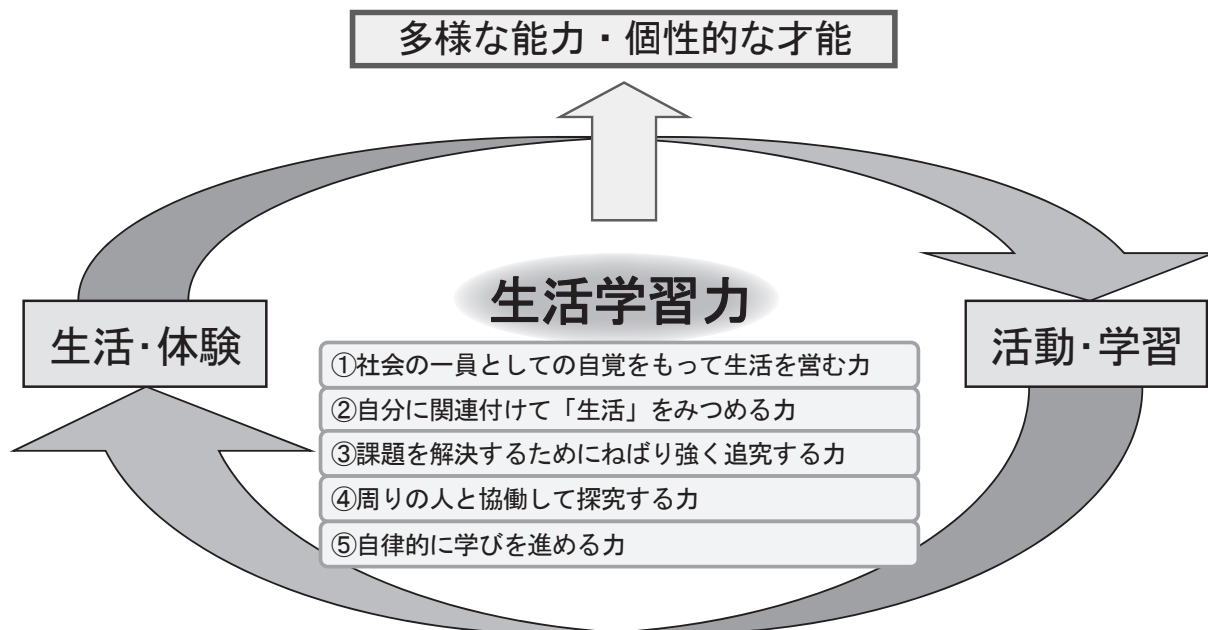
区分	年齢	学びの源		活動による学び			自律的な学び			
		生活		生活から 学習・活動へ	=学習・活動=	学習・活動 から生活へ	学び 文化	学習の場の 構成	めあてと ふりかえり	
		生活の仕方	生活圏(範囲)							
初等教育前期	3	自ら身を置き、思いを巡らせ、より望ましくしようとする「生活」を、学びの源として捉える軸		なかよしタイム	新設領域「なかよし探究」を中心とした活動の軸 ○三つのスコープから成る。 ・「生活から学習・活動へ」:「生活・体験」に根ざして課題を見つけ「学習・活動」の課題とする。 ・「学習・活動」:その課題を「学習・活動」として協働して解決していく。 ・「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。 ○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)、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編成する。			「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。 ○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、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。		
	4									
初等教育中期	5	○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編成する。		なかよしひろば						
	6									
	7									
初等教育後期	8			なかよしラボ						
	9									
	10									
	11									

(3) 「生活学習力」を育てる五つの力

これらを軸に、通常の保育、学習場面、「なかよし探究」の時間、生活場面すべてから子どもの姿を取り上げ「9年間の探究の姿」として整理した(P28参照)。「学びの源」から立ち上がった活動・学習は「活動による学び」で探究が深まり、そのことが「学びの源」を豊かにする。豊かになった「学びの源」からさらに活動・学習を立ち上げ「活動による学び」に向かう。そして、「自律的な学び」がそれらの活動を支えると考えられる。このことにより「なかよし探究」で得た情報や活動・学習の仕方が普段の活動や各教科の学習に影響を与えたり、また、日常の活動・学習の深化が「なかよし探究」の時間に生かされたりしていることが明らかになった。「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がわかった。そして、「9年間の探究の姿」から、「生活学習力」を育てる力

として、次の五つの力を捉えた。

- 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、枠組みの捉えなど）
- ②自分に関連付けて「生活」をみつめる力（気づき、不思議さの知覚、問いをもつ、視野の拡張、対象の選択、独創性、つなぐ力など）
- ③課題を解決するためにねばり強く追究する力（自分事にする、見通し、ふりかえり、失敗の受け入れと改善、計画性、試行、工夫、比較、情報の活用など）
- 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、友達との共有と比較など）
- 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、企画・調整力など）



「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。



[9年間の探究の姿]

区分	年齢	めざす子どもの姿	学びの源		活動による学び			自律的な学び			年齢	区分	
			生活の仕方	生活圏(範囲)	生活から学習・活動へ	学習・活動	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			
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。 多様な体験をしながら諸感覚を働かせ、自己発揮する。 	生活そのものをつくる。	家庭 幼稚園 通園路	生活へのかかわりの意志をもつ。 眼前のモノへの興味、関心、意欲をもつ。 体験を広げる。	自ら行動し発信する ー なかよしタイム ー 生活学習力	観察する。 直接試す。 探索する。 五感を働かせる。 繰り返す。 夢中になって遊ぶ。 様々な情動を体験する。 様々な表現方法を得る。 人の話を聞く。 友達の良いさを認めて真似る。 友達と同じ目的をもつ。 友達と楽しさを共有する。	生活の素材に気づく・見つける。 自分の学級以外の場所や人の中に居場所を見つける。 行動範囲を広げる。 経験したことを取り出し生活に生かす。 継続して活動しようとする。 時間の感覚をもつ。(さつき、この後) (昨日・今日・明日)	異文化を受け入れ、多様な物事に興味をもって、真似たり、働きかけたりし、友達と共に楽しく活動ができるようになる。 自分とは違う人の中で様々な情動を味わい、折り合いをつけたり共感したりする。	体験の「おしらせ」をする。 友達や学級で活動することで新しい方法や情報を知る。 友達や学級で活動することで、楽しさを感じたり自己調整したりする。	体験を再現する。 体験を言語化する。 今、している活動への思いをもつ。 自分の思いを受けとめてもらう喜びを経験する。	3	初等教育前期
	4	<ul style="list-style-type: none"> 友達と同じめあてをもち、共に活動することを喜ぶ。 	直接的なコミュニケーションをとる。	眼前の人やモノ	自分の学級以外の人や場所への、関心、親しみをもつ。		目的や課題をもって観察する、試す、探索する、工夫する。 問いを解決する方法を考えて試す。上手いかなくてももう一度試す。 比較、分類、整理する。 データや状況を基に考える。 メモや記録を生かしながら、自分の発表を作る。 レポートや劇、制作など、様々な表現で発表する。 言語の交流をする。 相手の立場に立ち理解してもらえるように話す。 友達の興味や考えを聞く。 友達の考えと自分の考えを比べる。 目的を意識して、自分の気持ちや言動をコントロールする。 グループの仲間と、仕事を分担したり、自分の立場を感じ、状況に応じて行動したりする。 グループの仲間と共に、調べたことを表現する。	経験から、必要なモノ、ことに気づいたり、選択したりする。 学習、活動をふりかえり、生活に生かす。 友達の発表を基に、多様な自然や社会の出来事に興味を向ける。 自分の発表に関して、再調査、行き直し、調べ直しをする。 さらなる違う観点で、物事を見直す。 活動の流れを意識して自分の行動を決める。 時間の感覚をもって活動する。(今何時、後何分、後何日)	朝の「元氣調べ」で、自分の考えを言葉で表す。 遊び方、活動の進め方、物の見方、学習のスタイルなどを学ぶ。 自分の興味のあることに集中して取り組んだり、人に伝えたりしながら、探究的に活動する。 仲間や学級で活動し、新しい見方や考え方を得る。 積極的に物事に出会い、言語で表現したり、記録したりする。 生活の中の物事を、多様な表現を活用して、記録したり、伝えたりする。	友達の「元氣調べ」で、自分の考えを言葉で表す。 言葉で伝えたり、日記に書いたりすることで、一日一日をふりかえる。 協同的な遊びや活動を通して、協力したり役割を担ったりする。 仲間や学級で活動し、新しい見方や考え方を得る。 経験や感情の言語化をし、仲間と共有する。 課題に沿った「おたすね」と「おこたえ」をする。	体験や情動の言語化をする。 その時間のめあてをもつ。 めあてに対してのふりかえりをもつ。 その時間をふりかえり、次のめあてをもつ。 ふりかえりによって、友達の思いや考えを知り、自分と比較する。 他者の意見、行為や事象を関連付けて考える。	5 6 7	
5	<ul style="list-style-type: none"> 各時間や活動のめあて、見通しをもちながら生活する。 生活の中から課題を見つけ、経験を生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。 	生活のめあてをもつ。	家庭 学校園 地域(公園、店、駅など) 身近な人やモノ	生活の中から、眼前のモノ、聞いたこと、過去に見たことへの興味、関心をもつ。 きんぽに出かける。 モノや素材を収集する。 体験や集めたものを持ち込む。 興味をもったことを繰り返したり探究したりする。(遊び、自由研究) 問いをもつ、課題を探索。 朝の会や帰りの会で生活を語る。 自由研究発表をする。	疑問を計画的に解決していきこうとする生活学習力 ー なかよしラボ ー	調査研究前の資料を集めてわかりやすく整理する。 対象の変化を歴史的な背景や自然・社会との関連などの中で捉える。 文献調査だけでなく、実地調査やインタビュー、アンケートなどにも力をいれ、比較、分析を行い、まとめる。 表やグラフを、活用する。 比較の中で、自分なりの新しい考えを見出し、考えを述べる。 自分の研究の位置づけを理解しながら、自分の考えを作る。 調査研究をまとめ、発表する。 自分の考えをもって試行する。 様々な観念に気づき、柔軟に考える。	物事を進める前に、事前に独自学習を進める力を高める。 資料の整理の方法を身に付ける。 地図や表やグラフなど、積極的に活用する力を付ける。 概念・抽象化を引き出す力を付ける。 多角的な視点で研究方法や結果を見つめ直し、多角的な方法で捉え、活用する。 計画を立て直しや新たな課題の設定をする。 長期的な見通しをもち、計画や課題の調整をする。	探究の方法を自分の課題に合うように取り入れる。 複数の物を比較して、相違点や共通点を考え、分類的に深まりを見られる。 活動範囲が広がり、行動的に資料集めや、整理しながら学習する。 見通しをもち、資料を集めたり、計画を立てたりしながら学習する。 物事の全体の概念構造を持ち、それをもとにして、自分の考えを述べたり、さらに、概念構造を再構成したりしながら学習する。	「独自の探究」で習得したことを、「相互の探究」で深め合う。 自己内対話の能力が高まり、「独自の探究」のノートに深まりが見られる。 メタ認知の高まりとともに、他者の考えを仮想し、自ら応答を試みる。 「独自の探究」の深まりとともに「相互の探究」が深まる。	中長期的にめあてをたてることができる。 めあてに対応するふりかえりが考えられるようになる。 前時のふりかえりと連動しためあてをたてることができるようになる。	8 9 10 11	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、「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」に生かし、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ていたりおたすねをしたりして、互恵的な学びの深化をはかる。 社会の一員としての自覚をもつ。 	生活を組織化する。	家庭、学校 地域社会への参加 奈良県 近畿圏 日本 世界 歴史文化	自分の生活から問いをたてる。 空間的な広がりを対象に調べる。 歴史的な背景や自然との関連を意識しながら対象に関わる。 世界との関わり、歴史との関わりの中で、物事を捉えるように進める。 予想や見通しをもつ。 計画を立てて調べに行く。 時系列に沿って考える。 仮説をもって、探究をする。 学問体系の中での位置づけをする。	疑問を計画的に解決していきこうとする生活学習力 ー なかよしラボ ー	探究の方法を自分の課題に合うように取り入れる。 複数の物を比較して、相違点や共通点を考え、分類的に深まりを見られる。 活動範囲が広がり、行動的に資料集めや、整理しながら学習する。 見通しをもち、資料を集めたり、計画を立てたりしながら学習する。 物事の全体の概念構造を持ち、それをもとにして、自分の考えを述べたり、さらに、概念構造を再構成したりしながら学習する。	「独自の探究」で習得したことを、「相互の探究」で深め合う。 自己内対話の能力が高まり、「独自の探究」のノートに深まりが見られる。 メタ認知の高まりとともに、他者の考えを仮想し、自ら応答を試みる。 「独自の探究」の深まりとともに「相互の探究」が深まる。	中長期的にめあてをたてることができる。 めあてに対応するふりかえりが考えられるようになる。 前時のふりかえりと連動しためあてをたてることができるようになる。	8 9 10 11	初等教育後期			
9	<ul style="list-style-type: none"> 「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」に生かし、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ていたりおたすねをしたりして、互恵的な学びの深化をはかる。 社会の一員としての自覚をもつ。 	友だちを尊重する。	家庭、学校 地域社会への参加 奈良県 近畿圏 日本 世界 歴史文化	自分の生活から問いをたてる。 空間的な広がりを対象に調べる。 歴史的な背景や自然との関連を意識しながら対象に関わる。 世界との関わり、歴史との関わりの中で、物事を捉えるように進める。 予想や見通しをもつ。 計画を立てて調べに行く。 時系列に沿って考える。 仮説をもって、探究をする。 学問体系の中での位置づけをする。	疑問を計画的に解決していきこうとする生活学習力 ー なかよしラボ ー	探究の方法を自分の課題に合うように取り入れる。 複数の物を比較して、相違点や共通点を考え、分類的に深まりを見られる。 活動範囲が広がり、行動的に資料集めや、整理しながら学習する。 見通しをもち、資料を集めたり、計画を立てたりしながら学習する。 物事の全体の概念構造を持ち、それをもとにして、自分の考えを述べたり、さらに、概念構造を再構成したりしながら学習する。	「独自の探究」で習得したことを、「相互の探究」で深め合う。 自己内対話の能力が高まり、「独自の探究」のノートに深まりが見られる。 メタ認知の高まりとともに、他者の考えを仮想し、自ら応答を試みる。 「独自の探究」の深まりとともに「相互の探究」が深まる。	中長期的にめあてをたてることができる。 めあてに対応するふりかえりが考えられるようになる。 前時のふりかえりと連動しためあてをたてることができるようになる。	8 9 10 11		初等教育後期		
10	<ul style="list-style-type: none"> 「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」に生かし、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ていたりおたすねをしたりして、互恵的な学びの深化をはかる。 社会の一員としての自覚をもつ。 	社会参加への意欲関心を持つ。	家庭、学校 地域社会への参加 奈良県 近畿圏 日本 世界 歴史文化	自分の生活から問いをたてる。 空間的な広がりを対象に調べる。 歴史的な背景や自然との関連を意識しながら対象に関わる。 世界との関わり、歴史との関わりの中で、物事を捉えるように進める。 予想や見通しをもつ。 計画を立てて調べに行く。 時系列に沿って考える。 仮説をもって、探究をする。 学問体系の中での位置づけをする。	疑問を計画的に解決していきこうとする生活学習力 ー なかよしラボ ー	探究の方法を自分の課題に合うように取り入れる。 複数の物を比較して、相違点や共通点を考え、分類的に深まりを見られる。 活動範囲が広がり、行動的に資料集めや、整理しながら学習する。 見通しをもち、資料を集めたり、計画を立てたりしながら学習する。 物事の全体の概念構造を持ち、それをもとにして、自分の考えを述べたり、さらに、概念構造を再構成したりしながら学習する。	「独自の探究」で習得したことを、「相互の探究」で深め合う。 自己内対話の能力が高まり、「独自の探究」のノートに深まりが見られる。 メタ認知の高まりとともに、他者の考えを仮想し、自ら応答を試みる。 「独自の探究」の深まりとともに「相互の探究」が深まる。	中長期的にめあてをたてることができる。 めあてに対応するふりかえりが考えられるようになる。 前時のふりかえりと連動しためあてをたてることができるようになる。	8 9 10 11	初等教育後期			
11	<ul style="list-style-type: none"> 「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」に生かし、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ていたりおたすねをしたりして、互恵的な学びの深化をはかる。 社会の一員としての自覚をもつ。 	学校を運営する。	家庭、学校 地域社会への参加 奈良県 近畿圏 日本 世界 歴史文化	自分の生活から問いをたてる。 空間的な広がりを対象に調べる。 歴史的な背景や自然との関連を意識しながら対象に関わる。 世界との関わり、歴史との関わりの中で、物事を捉えるように進める。 予想や見通しをもつ。 計画を立てて調べに行く。 時系列に沿って考える。 仮説をもって、探究をする。 学問体系の中での位置づけをする。	疑問を計画的に解決していきこうとする生活学習力 ー なかよしラボ ー	探究の方法を自分の課題に合うように取り入れる。 複数の物を比較して、相違点や共通点を考え、分類的に深まりを見られる。 活動範囲が広がり、行動的に資料集めや、整理しながら学習する。 見通しをもち、資料を集めたり、計画を立てたりしながら学習する。 物事の全体の概念構造を持ち、それをもとにして、自分の考えを述べたり、さらに、概念構造を再構成したりしながら学習する。	「独自の探究」で習得したことを、「相互の探究」で深め合う。 自己内対話の能力が高まり、「独自の探究」のノートに深まりが見られる。 メタ認知の高まりとともに、他者の考えを仮想し、自ら応答を試みる。 「独自の探究」の深まりとともに「相互の探究」が深まる。	中長期的にめあてをたてることができる。 めあてに対応するふりかえりが考えられるようになる。 前時のふりかえりと連動しためあてをたてることができるようになる。	8 9 10 11		初等教育後期		

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

①めざす子どもの姿

	めざす子どもの姿
前期	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の仕方を知り、安定して生活する。 ・多様な体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
中期	<ul style="list-style-type: none"> ・各時間や活動のめあて、見通しをもちながら生活する。 ・生活の中から課題を見つけ、経験を生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。
後期	<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」に生かし、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、互恵的な学びの深化をはかる。 ・社会の一員としての自覚を持つ。

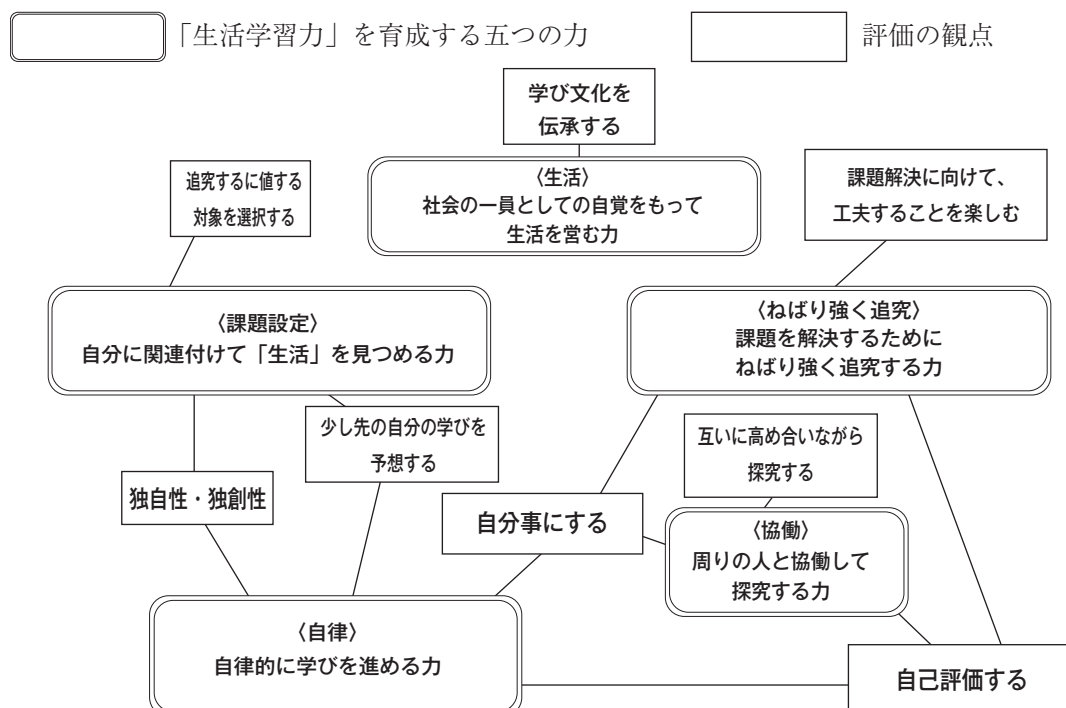
②各期における『生活学習力』を育む五つの力

『生活学習力』を育む五つの力をカリキュラムの中心とし、五つの力が3期でどのように育つか、実際の姿から捉えた。

	社会の一員としての自覚をもって生活を営む力	自分に関連付けて「生活」をみつめる力	課題を解決するためにねばり強く追究する力	周りの人と協働して探究する力	自律的に学びを進める力
初等教育前期	<ul style="list-style-type: none"> ・通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で、異文化に適応し、自分の居場所を見つけ、自己発揮する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の中で周りの人やものから得たことを、自分の生活に取り入れたり生かそうとしたりする。 ・友達との共通の目的のために、試しながら工夫する。 ・多様な立場の人と関わる中で、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しながら、共に取り組もうとする。 			<ul style="list-style-type: none"> ・体験を振り返り、意味づけてもらったり認めてもらったりすることで、繰り返し取り組み遊び込む。
初等教育中期	<ul style="list-style-type: none"> ・通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で自分らしさを発揮する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の生活から気づきや疑問を生みだし、学びの対象として関わる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちの活動をより面白くするために、工夫したり試行錯誤を繰り返したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えをわかりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして、友達と一緒に、活動を進める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を振り返り表現することで、次のめあてをもって活動に取り組む。
初等教育後期	<ul style="list-style-type: none"> ・異年齢集団の中で、自分の役割を意識し、より良い探究生活を営む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ラボのテーマを意識して自分の生活を見つめ、探究するに値する課題を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題解決へ向けて、具体的な手段や道筋を工夫し、ねばり強く探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ラボ内や小グループの中で考えを練り合い、互いに高め合いながら探究する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ラボのテーマに沿った自分の課題を設定し、独自の探究や相互の探究を進め、自分の学びを進める。

③ 「生活学習力」を育てる五つの力と評価の観点の関係

以下に、「生活学習力」を育てる五つの力と評価の観点の関係を示す。(詳細については P58参照)



④ 「なかよし探究」活動の目標

「なかよしタイム」 (初等教育前期 ・5歳)	3・4・5歳児の子ども達がいろいろな環境や友達とのかかわりの中で自己発揮し、友達と力を合わせたり探究したりする楽しさを味わう。
「なかよしひろば」 (初等教育中期)	5歳・1年・2年の子どもが活動を通して互いの良さを見つけ、経験を生かしたり友達と協力したりしながら探究することの楽しさを味わう。
「なかよしラボ」 (初等教育後期)	小学校3～6年生による異年齢集団を形成し、生活や学習の中で見つけた追究課題を各個人がもち、それぞれの研究活動を支援し合い、学び合い、追究—発表—ふりかえりを恒常的に行いながら研究を深め、そのプロセスも学ぶ。

⑤ 編成した教育課程の特徴

ア、幼小9年間を、生活と対象との関係の質的变化に応じて3期で捉える。

幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期・初等教育中期・初等教育後期の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。また、この発達区分を用い、「なかよし探究」の時間を「なかよしタイム」(初等教育前期・5歳)「なかよしひろば」(初等教育中期)「なかよしラボ」(初等教育後期)として特設する。

イ、生活と学習を往還させることで多様な能力や個性的な才能を育てる。

「生活・体験」の相は年齢と共に広がりや深まりを見せる。初等教育後期では、社会問題や歴史文化の風土も視野に入れて探究する。しかし、協働し探究を深めていくためには、どこかの出来事ではなく課題・問題を自分事として捉えなければならない。自分の「生活・体験」に疑問や問いを見出し、その問題は自分の生活にどうつながってくるのかを意識しながら解決を試み、学びの成果を生活に戻し、そこから新たな疑問を生むという循環を繰り返すことで、探究は深まると考える。

ウ、年間を通し、異年齢探究活動「なかよし探究」を継続的に行う。

活動のための異年齢交流ではなく、継続的に「生活」の一部になることで、子どもから子どもへと生活様式や学習のスタイルなどが伝承していく。伝承された文化は通常の学級での活動に影響を与えたり、逆に通常の学級の文化が「なかよし探究」に持ち込まれたりしながら、探究を深めていく。更に、協働的な活動を通して社会的責任や役割を経験させることをねらう。

また、どの「なかよし探究」も3学年以上の異年齢探究活動である。3～4人の異年齢活動を行うことは、一つの社会が生まれ、自分と相手、年下と年上という上下関係ではない多様な関係が生まれる。立場や役割が違う人との協働作業が起こったり、直接自分とは関係なくてもやりとりを見て学んだり、時にはその場に介入したりする。その中で、思いやりや憧れ、葛藤など様々な情動を得るだけでなく、新たな視点を得たり、時には年下の子どもの独創的な発想からヒントを得たり、一緒に活動する中でものの見方だけでなくその人への見方が広がったりする。

またそれぞれの子どもには通常学級の文化をもっている。「なかよし探究」において様々な学級文化の交流が生まれる。その中で、自分の出し方を模索し自己発揮していく。このような文化を交流させどのような場でも自己発揮する力は、まさに、これからの社会に必要な資質・能力である。

エ、「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。

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に取り組み経験や思考を蓄える「独自の探究」の場を設ける。さらに、「相互の探究」の場では、一人ひとりの経験や思考を生かした協働活動をしたり友達と交流したりし、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、最終的には個の充実につながると考える。

オ、「めあて」「ふりかえり」によって学びの自覚化を促す。

「めあて」とは、その日の活動や学習において、集団全体で行うべき課題ではなく、その課題にどのように取り組もうとするかという個人のものである。一人ひとりが「めあて」をもって、活動や課題に取り組み、また、その日の活動や学びについて、自分がどのように取り組み、どのような学びがあったのかを明確に意識する「ふりかえり」をすることを習慣化する。この「めあて」と「ふりかえり」を発達に応じた形でカリキュラムに位置付けることにより、学びの自覚化を促す。

⑥「生活学習力」を育成するための教師の構えと指導法

「生活学習力」は、ある活動に特化して育つものではなく、生活と学習をつなぎ往還させることで育成され、「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ものである。ただし、それは9年間で一貫した教師の指導法や心構え、評価に対する考え方に支えられているからである。また「なかよし探究」を実施するための時間や人、場という環境を整えるための工夫を幼小全員の教師で取り組めたことにもよる。

以下に、「なかよし探究」における教師の基本的な構えと主な指導の特徴を述べる。

◆自分の生活そのものを学びの対象とできるような工夫をする。

学びが子どもの本や教科書、画面上だけで展開されているうちは、本当の学びの楽しさに触れ学びの本質を捉えているとは言えない。体験の積み重ねや学びが、自分の生活と結び付き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る。

◆どの学年の子どもも主体的に活動できるようにする。

異年齢の活動では、年上の学年が年下の学年の面倒を見る、あるいは年下の学年のために行動するという社会的役割を担わせがちだが、それでは、本来持っているはずの力が発揮できない。年下の子どもはその子なりの力をもっているはずで、一人ひとりの力をいかに発揮させるか、そしてその力に周りの子どもが気づくことによって互いに高め合うことができる。

◆一人ひとりがその場で安定して過ごし、探究が深まるようにする。

異年齢で一つの集団を作ることは異文化の友達と生活することになる。いつもと違う場所や人の中でも自分らしさを発揮できるように教師が環境の工夫することや、一人ひとりの学びを表現する場を工夫することで、探究を深めることができる。

◆対話やかかわりが生まれ、互いの良さに気づくようにする。

単なる「お兄さん」や「〇組さんの子」ではなく、自分と同じ所属の友達「〇〇さん」として相手を知ることによって、誰を視野に入れて動いたら良いかがわかり、自分との違いや同じところ、相手の良さなどに気づくことができる。

	初等教育前期・5歳	初等教育中期	初等教育後期
自分の生活そのものを学びの対象とできるような工夫をする。	<ul style="list-style-type: none"> 多様な働きかけが可能で、継続してかかわれる環境を構成し、豊富な体験を保証する。 五感や体験の言語化を通して、経験として蓄積されるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 体験や学びを、教科書や教室の中だけに縛り付けず、休み時間や放課後、家庭生活の中にも広がりを見つけられるようにする。 体験や視野を広げる助言をする。 	
どの学年の子どもも主体的に活動できるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 年下の子どもが自己発揮できる内容や方法を工夫する。 学級で取り組む活動のテーマやグループを子どもと相談しながら決める。 遊びの選択がしやすいようにお知らせの方法を工夫する。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動グループを自分で選択する。 テーマの中で、具体的な探究方法や素材は子どもの発想に任せる。 自分の記録ノートをもつことで、なかよしひろばへの意識を継続させたり、見通しをもったりできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 「あなたにとって、その研究がもつ意味」について問うような出方を行う。
一人ひとりがその場で安定して過ごし、探究が深まるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 安心して活動できるように、場や人を知る活動から始める。 したい遊びをじっくりと取り組める環境、友達の遊びが視野に入る場の構成や環境を工夫する。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもなりの工夫を教師が言語化したり、発表する場を設けたりしてフィードバックする場を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の専門性を生かし、学び方や深め方、着眼点などのアドバイスをする。
対話やかかわりが生まれ、互いの良さに気づくようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 友達と過ごすことの楽しさ、違うことのおもしろさなど、多様性を受け入れて過ごせるようにする。 3学年の小グループを作り、誰を視野に入れるとよいかわかりやすくする。 異年齢の子どもが出会いやすいよう、コーナーによる環境を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> 3学年でのグループを作り、協同しながら活動を進められるようにする。 一人ひとりの子どもが考えをもてるように待ち、様々な意見を出し合えるようにする。 他グループの探究を発表し合う場を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 似た研究テーマでグループを作ることにより、互いにアドバイスできるようにする。 グループで共同研究に取り組むことにより、そこで得た方法や考え方を自分の探究に生かせるようにする。

⑦「なかよし探究」年間カリキュラム

『生活学習力』を育てる五つの力は、それぞれの「なかよし探究」でどのように育つか、実践を基に実際の子どもの姿から捉えた。

「なかよしタイム」「なかよしひろば」においては、メンバーや教師、活動の場との出会いから自己発揮やかかわりの様子が、時期が進むにつれて大きく変容する。そのため、「なかよし探究」の活動の時期と五つの力の資質・能力を軸にカリキュラムを編成している。「なかよしラボ」においては、個人や小グループでの探究活動を短期に繰り返す中で、徐々に探究の仕方や相互のやりとりの様相が変化し、また、各ラボや小グループによってその時期は変わってくる。そのため、『生活学習力』を育む五つの力の資質・能力を軸にカリキュラムを編成している。

次頁より、「なかよしタイム」「なかよしひろば」「なかよしラボ」の、年間カリキュラムを記す。

【なかよしタイム年間カリキュラム】

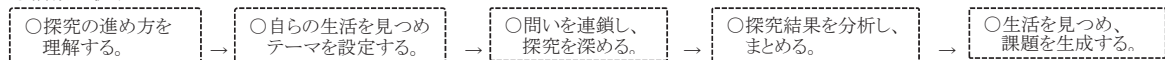
時期 育みたい資質・能力		なかよしタイムⅡ(3・4・5歳児)			
		なかよしタイムⅠ(4・5歳児) Ⅰ 《異年齢の友達の存在を意識する時期》	Ⅱ-1 《所属する集団を知り、自分の居場所を見つける時期》	Ⅱ-2 《異年齢の学級の中で自己発揮する時期》	Ⅱ-3 《学級としてのまとまりができる時期》
社会の一員としての自覚をもって生活を営む力	・通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で、異文化に適応し、自分の居場所を見つけ、自己発揮する力	○なかよしタイムの友達を仲間として受け入れる。 ○進級したり、新入園児に関心をもったりして、自分の立場がわかる	○なかよしタイムの友達や先生と出会い、生活の場を広げる。 ○なかよしタイムの学級の中で自分のしたい遊びを見つける。 ○通常の保育の学級以外の人との関わりをもつ。	○なかよしタイムの学級を自分の居場所、所属する場所として受け入れる。 ○なかよしタイムの学級の友達や先生に親しみをもって関わる。 ○園内のいろいろな場所に出かけ、そこで出会う人に親しみをもったり関わったり	○なかよしタイムの学級の友達や先生に気軽に関わる。
自分に関連付けて「生活」を見つめる力	・活動の中で周りの人やものから得たことを、自分の生活に取り入れたり生かそうとしたりする力	○年下の友達を視野に入れて行動する。 ○年上の友達のしていることを見ながら、自分なりに試し、工夫する。 ○グループの友達と活動する中で、どうすればうまくいくか繰り返し試す。 ○一緒に活動する中で、自分の役割を見つけて取り組む。 ○グループの友達のふるまいを見ながら、自分の立場を感じたり、自分のとるべき行動を考えたりする。 ○通常の生活の中で、年長児の活動にあこがれや関心をもって参加する。	○他学年のしている遊びや生活の仕方に関心を向ける。 ○なかよしタイムの学級で遊んだり過ごしたりするためのルールを知り、いつもとは違う集団での生活の仕方に合わせようとする。 ○異年齢の友達と関わる中で、様々な感情をもつ。 ○相手の思いをわかろうとする。	○異学年の友達と関わりながら、遊び方や表現の仕方を取り入れる(遊びの方法、表現の仕方、話し方、行動の仕方 など)。 ○いろいろな場を自分の生活の場として認識したり利用したりする。 ○グループで相談して遊びを決めたり遊び方を相談したりする ○異年齢の学級のきまりや役割をつくる。 ○相手との方法や考えの違いがわかり、折り合いをつけようとする。	○異学年の友達と関わりながら、遊び方や表現の仕方を取り入れる。 ○相手の思いをわかろうとする。 ○他学年と過ごすことで、進級することを実感し、少し先の自分を予測する。
課題を解決するためにねばり強く追究する力	・友達との共通の目的のために、試しながら工夫する力 ・多様な立場の人と関わる中で、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しながら、共に取り組もうとする力	○思いや体験を尋ねられて、言語化する。 ○楽しかったことを身近な人に伝えたり、再現したりする。	○年下の友達のモデルとして行動するという意識を持つ。 ○自分の思いやしたことを、いろいろな先生や友達に受け止めてもらい、満足感を得たり意欲をもったりする。		
周りの人と協働して探究する力	・体験を振り返り、意味づけてもらったり認めてもらったりすることで、繰り返し取り組み遊び込む力				
自律的に学びを進める力					
主な活動(実践事例)	<p>〈一日のうち、一部の時間を一緒に過ごす〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己紹介をしたりふれあい遊びをしたりする。 ・グループ名を決めたり、一緒にグループのマークを作ったりする。 ・グループの友達と協力してゲームをする。 <p>事例:「状況に合わせて自分の振る舞いを調整しながら共に取り組もうとする」(「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P35掲載)</p>	<p>〈なかよしタイムⅡの学級で、1日の一部の時間や登園から降園までを一緒に生活する。〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なかよしタイムの先生や友達と、間食、ふれあい遊び、自己紹介などをする。/・グループのメンバーを決める。/・なかよしタイムの学級のみみんなで活動する。/・異年齢の友達と保育室の遊具やコーナーでの遊びをする。/・同じ遊びに集まった異年齢の友達やいろいろな大人と関わって遊ぶ。/・なかよしタイムⅡの友達や先生に楽しかったこと、したことを話す。 <p>事例:「互いの振る舞いを視野に入れながら、自分ができることを見つけようとする」(「研究開発実施報告書平成30年度第4年次」P37掲載)</p>	<p>〈なかよしタイムⅡの学級で、1日あるいは連続した2日間を一緒に生活する〉</p> <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ぶ。 ・なかよしタイムⅡの学級で、したいこと(ゲーム、制作、ごっこ遊びなど)を相談する。 ・なかよしタイムⅡの学級で昼食を一緒にとる。 ・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。 <p>Ⅱ-2期事例:「異年齢集団の中で自己を発揮し、主体的に活動する」(「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P37掲載)</p> <p>Ⅲ期事例:「個人の姿容「B児の姿から」」(「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P39掲載)</p>		

【なかよしひろば年間カリキュラム】

時期 育みたい資質能力		I《互いを知り合い、活動する環境になじむ時期》	II《したいことを話し合い、活動の方向を決める時期》	III《活動の方向を共有する時期》	IV《活動やかかわりを重ね、活動を改善する時期》	V《なかよしひろばの活動の成果を確かめる時期》
社会の一員としての自覚をもって生活を営む力	通常学級と異なる友達、教師、場所の中で、自分らしさを発揮する	○異学年で過ごすことを受け入れ、「なかよしひろば」の活動への期待感をもつ。	○なかよしひろばの学級において自分がしてみたいことを見つけ、取り組もうとする。 ○「なかよしひろば」の学級において自分の居場所を見つける。	○自分が取り組みたいと思ったことに意欲的に取り組み、繰り返し試したり、試す中で次にしたいことを見つけたりする。	○自分のしたいことに取り組みるとともに、その場に応じた行動をしようとする。	○活動への見通しを持ち、自分にできることを見つけて取り組む。
自分に関連付けて「生活」を見つめる力	自分の生活から気づきを生みだし、学びの対象としてかかわる	○学校と幼稚園の違いを意識して、学校での生活を伝えたり、伝えてもらったりする。	○これまでの遊びや活動の経験から「なかよしひろば」のそれぞれの学級で取り組めることを想起し、自ら学級を選択する。 ○選択した学級において、自分が取り組みたいことを見つける。	○自分がおもしろいと思ったことに通常学級や家庭においても継続的に取り組む。 ○グループの友達がしていることのおもしろさや工夫しているところに気が付き、それを真似ようとする。 ○自分の取り組みや気づきをノートに文字や絵で書き表す。	○通常学級や家庭でもひろばに関する情報を自ら取り入れようとして引き続き自ら取り組んだりする。	○他グループや他のひろばでの活動に関心を持ち、通常学級での活動や遊びにも取り入れようとする。
課題を解決するためにねばり強く追及する力	自分たちの活動をより面白くするために、工夫したり試行錯誤を繰り返したりする	○計画した活動内容を伝えたり、5歳児はしてみたいことを伝えたりしながら共に時間を過ごす。	○通常学級とは異なる発表の仕方や活動の進め方に触れ、その違いを感じる。	○自分の取り組みや気づきをノートに文字や絵で書き表す。	○自分が取り組んできたことを、どのように表現することで他者に伝えるかを考える。	○よりよい表現方法を工夫しようとする。
周りの人と協働して探究する力	自分の考えを分かりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして、友達と一緒に活動を進める	○異学年の友達に親しみをもって関わる。 ○相手によってよりふさわしい関わり方があることを感じ、関わり方を自分なりに進める	○同じグループの友達に活動を通して親しみ、一緒に活動することに期待感をもつ。 ○異学年が集まる場でも相手に思いを伝える中で、相手に合わせて話し方を変えようとするなど伝えやすい方法を工夫する。	○グループの友達の着眼点が変わり、自分と他者との考えや興味の違いに気が付くようになる。	○グループの友達のしたいことや意図していることに興味をもって行動し、自分のしたいことと折り合いをつけようとする。 ○自分の立場を意識して、その場に合わせたふるまいをしようとする。	○自分の役割を自覚し、めあてをもって取り組む。
自律的に学びを進める力	活動をふりかえり、表現することで、自分なりに、次のめあてをもって活動に取り組む	○体験や情動の言語化をする。 ○「なかよしひろば」への期待感を持ち、自分なりにしてみたいことをイメージする。	○自らのめあてやふりかえりを自分なりに考えようとし、意欲的に活動に取り組む。 ○活動をふりかえる中で、楽しさやおもしろさを自ら抽出し、言語化したり文字化したりすることで、次にしてみたいことを見つける。	○今までの活動と今日の活動、今日の活動の流れと目の前の活動などを関連付けて取り組む。 ○次の活動のための準備をしようとする。 ○目的を共有して活動することで、自分の役割を意識しためあてやふりかえりを自分なりに考えようとする。		
主な活動 (実践事例)	学校探検をする。 園庭で遊ぶ。 (5歳児と2年生) 事例:「自分たちの生活の場を相手の立場に立って紹介しようとする」(「研究開発実施報告書平成30年度第4年次」P38掲載)	なかよしひろばの学級の友達と出会い、共に過ごす。(自己紹介 弁当交流 遊び)/グループの友達とひろばのテーマにあった活動に取り組む。(虫取り、紙飛行機づくり、色水作り、絵本探し 音作りなど) 事例:「自分の居場所を見つける」(「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P41掲載)	グループの友達のそばで自分がしてみたいことに継続的に取り組む。 夏休みの課題に取り組む。 事例:「生活の中から課題を見つけ、探究する」(「研究開発実施報告書平成28年度第2年次」P44掲載)「グループ間のつながりを意識した『ごっこ活動』」(「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P43掲載)	なかよしフェスティバルに向けた準備をする。 (グループの友達と活動内容を決める/計画立てて活動をすすめる) 事例:「活動の中で自分のしたいこと、できることを見つけ、自分の居場所をつくる」(「研究開発実施報告書平成30年度第4年次」P39掲載)	なかよしフェスティバルの準備をする。 なかよしフェスティバル(他ひろばの活動の成果を見る) 事例:「自分の経験から活動の工程を企画しようとする」(「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P44掲載)	

【なかよしラボ年間カリキュラム】

○活動の流れ



○育みたい資質・能力

育みたい資質・能力	資質・能力の具体 □実践事例	具体的活動例	各ラボで見られる具体的な姿
社会の一員としての自覚を持って生活を営む力	●互恵的な学びが深まるように、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する。	・3～4人のグループで、めあてや計画、考察を受け止め、それに対して助言し合ったりする。 ・自分の探究と関連させて、相手の探究内容を受け止める交流を行う。	・共通の土台として「朝ごはん」を取り上げ、その中でも研究テーマの近いもので少人数グループを編成し、自分の探究と考察を受け止め、助言し合う。(フードラボ) ・自分で発見した計算と関連させて相手の探究内容を受け止める交流を行う。 (算額ラボ)
異年齢集団の中で、自分の役割を意識し、より良い探究生活を営めるように貢献を試みる力	●探究的な態度を育むために、社会の一員と自認し、積極的に社会参加を行う。	・文献調査にとどまらず、実地調査やインタビューに出かけたり、イベントに参加したりする。	・自分の書いたダイアグラムが正確かどうか、実際に電車に乗り、確かめる。 (マテマチカララボ) ・怖い話の作家さんに会いに行き、インタビューを行う。(ジャパニーズラボ)
自分に関連付けて「生活」を見つめる力	●生活の中で、疑問に思ったことや調べてみたいことを見つめ、問いを生成する。	・気になっていることや調べてみたいことを出し、その中で「お調べで解決するもの」、「問いが連続するもの」に分ける。 ・具体的な方策が立てられる問いを精選する。	・始めは、探究したい内容によってグループを分け、疑問に思ったことや気になったことを書き出し、試したり実験したりする。(さいほうラボ) ・自らの生活の中で気になっていることや、願いからテーマを生成した。(スポーツラボ) (例：休み時間によくドッチボールで遊ぶが、いつも活躍できずに当たられてしまう。相手のボールをキャッチし、正面に投げ返すにはどのように体を使えばよいか)
ラボのテーマを意識して、自分の生活を見つめ、探究するに値する課題を設定する力	●学びが連続したものになるように、生成した問いについて中長期的な探究計画を立て、適宜修正する。 ●自らの生活がより充実したものになるように、探究したことをどのように生かすか考えながら探究を進める。 事例：「ラボの探究を学級での学習生活に広げる」(インターナショナルラボ) (「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P46掲載)	・明らかにすべきことは何なのか明確に持てるように何度も計画を練る。 ・いつまでに何を明らかにするのか、どのような方策で明らかにするのか計画する。 ・順調に計画が遂行されているか、常に計画を見直ししながら、適宜修正をかける。 ・探究して得た情報や、探究的・協働的態度を生活場面や他の学校での学習場面で生かすようにする。	・教師との面接や、ラボノートでのやりとりを通して、研究の見通しや方法について自ら明らかにしていく。(ジャパニーズラボ) ・研究が最終的に自分の生活とどのように関わるのかを見通しながら、追究課題をしぼる。(さいほうラボ) ・ラボ予定から自分の研究の進み具合を確かめ、今後の計画を立てたり見直したりする。(けんこうラボ) ・自らの生活を見つめ、生活をより良くしたり便利にしたりするのに必要なものや道具を探し、作り方や機能などをグループで相談しながら検討する。(つくるラボ)
課題を解決するためにねばり強く追究する力	●見通しを持ち、資料を集めたり、計画を立てたりする。 ●問いについて仮説をたてる。	・中長期的な計画の中で今必要とされる資料を集めたり、計画を修正したりする。 ・仮説を立て、検証できる方策を考える。	・奈良の伝統野菜を調べるために、必要な資料を県庁から入手し、誰にインタビューすればよいかなどの計画を立てる。(郷土ラボ) ・手作りの的やストップウォッチなどを使い、実験方法を工夫する。(スポーツラボ)
課題解決へ向けて、具体的な手段や道筋を工夫し、ねばり強く探究する力	●複数の物を比較して相違点や共通点を考え、分類する。 事例：「遠くまで飛ぶための要素を協働的に見つける」(アートラボ) (「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P47掲載)	・どこが異なるのか、どこが同じなのかを見極め、なぜ違うのか、それによってどのような効果の違いがあるのかを考える。 ・自分の探究と関連させ、グループのメンバーが得た情報を受け止める。 ・対照実験を行いながら、違う要素の効果を検証する。	・BGMの効果や部屋の明るさ、語り部の表情、声の強弱などが影響することを考える。(ジャパニーズラボ) ・納得いくまで実験回数を重ねたり、やり直したりする。(サイエンスラボ) ・2機の飛行機のどこが異なるのか、どこが同じなのかを比べ、なぜ飛び方が変わるのかを、要素を見つけ出して考える。(アートラボ)
	●文献調査だけでなく、実地調査やインタビュー、アンケートなども行い、比較・分析する。	・文献から得た情報が正しいのか、懐疑的に検証する。 ・統計の仕方を学び、インタビューやアンケートで得られる情報を精査する。	・理科室と準備室にある実験器具を最大限に活用しながら、普段の活動場所にとどまらず、個人テーマに適した場所を自ら考え、活動する。(サイエンスラボ)

	<p>●地図や表、グラフ、図など適切な資料を選択する。</p> <p>●対象の変化を、歴史的な背景や自然・社会との関連の中で捉える。</p> <p>●多角的な視点で探究方法や結果を見つめ直し、多角的な方法で捉え、活用する。</p> <p>●自分の考えを持ち、試行錯誤する。</p> <p>●時系列に沿って、記録・報告をする。</p> <p>●得られたデータを分析し、考察をしながら考えを深める。</p> <p>事例：「研究の意味の問い直しを促す教師の役割」（こたばの表現ラボ）（「研究開発実施報告書平成30年度第4年次」P40掲載）</p>	<p>・実験の方法を考えるために資料を読み解く。</p> <p>・対照実験で得られたデータを表やグラフにまとめる。</p> <p>・データをもとに、現時点で効果の高いものを図に表す。</p> <p>・どのように変化したのか、変化にどのような意味があるのか記録・検討する。</p> <p>・集めたデータをもとに、何が得られるのかを読み解く。</p> <p>・集めたデータをもとに、探究方法が適切だったかをふりかえる。</p> <p>・グループのメンバーの情報を自分に必要な視点で解釈し直す。</p> <p>・グループのメンバーに助言したり、助言を受けたりする中で、考察の仕方を見直す。</p> <p>・仮説をもとに何を明らかにするか意識しながら、探究を進める。</p> <p>・得られたデータの意味をふりかえりながら、探究を進める。</p> <p>・うまくいかなかった要素を考察し、何度も試行する。</p> <p>・日付・めあて・探究した内容・考察・ふりかえりを記録する。</p> <p>・グループ・ラボ内報告会、全ラボでのラウンドテーブルを行う。</p> <p>・得られたデータにどのような意味があったのか、探究方法が適切だったのかを考察する。</p> <p>・考察をもとに、次に明らかにしなければならないことを考える。</p>	<p>・既製品と比較し、制作したモノに対し、うまくできたことや修正箇所を捉える。（衣生活ラボ）</p> <p>・大和野菜の育て方を表にして、分かりやすく表す。（郷土ラボ）</p> <p>・敬語について、効果や使う人の意識についてアンケート結果を生かす。（ジャパニーズラボ）</p> <p>・奈良漬けの生産量の年別変化をグラフから読み取り、どのようにして変化したのかを考察する。（郷土ラボ）</p> <p>・3か所で調査したが、曜日や時刻にばらつきがありうまく比較できず、再度、曜日と時刻を同じにして調査する。（マテマチカラボ）</p> <p>・グループのメンバーが発見した「計算の考え方」を、自分に必要な視点で捉えなおし、問題を解く。（算額ラボ）</p> <p>・グループ内・ラボ内報告会、全体のラウンドテーブルで、考察の仕方を見直す。（衣生活ラボ）</p> <p>・考えたゲームがうまく動くように、プログラムを試しながら作る。（音と情報ラボ）</p> <p>・実験した日や、実験で得られたデータを記録し、ふりかえる。（サイエンスラボ）</p> <p>・飛距離と飛び方から機体の改造の仕方について分析し、探究方法が適切だったかを考察する。（アートルボ）</p> <p>・問いを連続させ、次に深める問いを生成する。（衣生活ラボ）</p>
<p>周りの人と協働して探究する力</p> <p>ラボ内や小グループの中で考えを練り合い、互いに高め合いながら探究する力</p>	<p>●一人の課題を共通の課題として捉え、探究方法を自分の課題に合うように捉え直す。</p> <p>事例：「異学年がともに研究することで、学び方を知る共同研究への取り組み」（マテマチカラボ）（「研究開発実施報告書平成30年度第4年次」P41掲載）</p> <p>●独自学習で得たことを、グループで共有し、深め合う。</p> <p>事例：「個人研究から協働による研究への広がり」（マスマティックラボ）（「研究開発実施報告書資料集平成30年度第4年次」P48掲載）</p> <p>●他者の考えを仮想し、自ら応答を試みる。</p> <p>●テーマ別のグループ組織の運営を行う。</p>	<p>・グループ内で課題解決の方法が適切か検討し、自分の方法を見つめ直す。</p> <p>・グループのメンバーが得た情報を共有し、各自の探究に生かせるように解釈し直す。</p> <p>・グループでの助言を仮想し、探究方法・考察方法をふりかえる。</p> <p>・グループ内で計画の修正、めあて・ふりかえり、実験や制作、観察がスムーズに進行するように運営する。</p>	<p>・個人テーマの検証実験を全員で行い、探究・考察方法を見つめなおす。（けんこうラボ）</p> <p>・グループ内で実験実習の計画を立て、ふりかえる。（フードラボ）</p> <p>・目的を同じくする、もしくは類似する子ども同士で互いの工夫やアイデアを話し合っ解決しようとする。（つくるラボ）</p> <p>・似た探究テーマ同士が自然に集まり、一緒に活動するようになる。（スポーツラボ）</p> <p>・アドバイスを頻繁に行うことで、助言を仮想し、自分の考察方法をふりかえる。（ジャパニーズラボ）</p> <p>・高学年を中心に、ラボ、グループ研究、RTなどに取り組むことができる。（マテマチカラボ）</p>
<p>自律的に学びを進める力</p> <p>ラボのテーマに沿った自分の課題を設定し、独自の探究や相互の探究を進め、自分の学びを進める力</p>	<p>●多角的な視点で資料集めや整理を行い、問いを連鎖させながら学習を進める。</p> <p>事例：「学び合いからさらなる探究へ」（郷土ラボ）（「研究開発実施報告書平成29年度第3年次」P49掲載）</p> <p>●めあてに対応するふりかえりを考える。</p> <p>●前時と連動しためあてをたてる。</p> <p>●自己や集団の学習の道筋や評価を表すふりかえりをもつ。</p>	<p>・どのような資料を用いれば、今明らかにすべきことが解決するのか多角的な視点で考える。</p> <p>・得られたデータを整理し、考察をもとに次の問いにつなげる。</p> <p>・本時のめあてが達成できたか、次時のめあてが何になるのかをふりかえる。</p> <p>・前時にもったふりかえりをもとに、準備したこと、考えてきたこと、考えたいことをめあてにする。</p> <p>・中長期的な計画の中で、探究が順調に進んでいるか、軌道修正が必要かを評価する。</p>	<p>・試したデータをもとに、投げ方における要素を考察し、次の問い・実験につなげる。（スポーツラボ）</p> <p>・いろいろな国の郵便料金を調べるときに、A国→日本と、日本→A国で料金が異なることに気づき、原因を為替や物価などから考察する。（マテマチカラボ）</p> <p>・ふりかえりをするにより、めあてが達成できたのか、何が分かったのか、これから何を実験すべきなのかを明らかにし、次の時間につなげる。（サイエンスラボ）</p> <p>・考えてきたアイデアがうまく動くようには、どうすればよいかということをもとにめあてをたてる。（音と情報ラボ）</p> <p>・ラボ年間予定表と、自分で作成した計画表をもとに、自分の研究の進み具合を確かめる。（算額ラボ）</p>

⑧実践事例

事例1 「互いの振る舞いを視野に入れながら、自分ができることを見つけようとする」
(なかよしタイムⅡ-1期:らっこ組・ひとでグループ)

観察日:平成29年10月12日(木) 場所:らっこ組保育室 観察者:津村 樹理 5歳児:A 4歳児:B 3歳児:C 教師:T

・前回のなかよしタイムでは異学年の友達一人ずつが集まり3人のグループを作り、グループ名を「ひとでグループ」と決めた。教師はグループの友達のことを意識し一緒に活動する機会を作りたいと考えて、今回はグループ表を3人でかく活動となった。

活動の様子	教師のみとり	評価
<p>しばらく画用紙とパスを目の前にして沈黙が続いた後、初めにAが「どうする?」と言葉を切り出す。それに対して、Cは聞こえてはいるようだがパスを触って返事をしない。Bも返事はしないがAの顔を一生懸命に見つめている。</p> <p>「ひとでって星やんな?」とAがいうと、Bは黙ってうなずく。「じゃあ、お星様かかからね?」とAが星の形をかき始める。CはAがかく様子を見ながら嬉しそうにパスを持っている。Aはかき終わると、Bの方へ画用紙をずらす。BはAのかいた星の形の外側を同じように同じ色でかく。Cはパスを手に持ち、興味をもって画用紙の方へ体をめり出して見ている。その様子を見てAはCの手を握った。Bは形を書き終わると、Aのかいた星の中を塗り始める。</p> <p>Bがぬり終わるとAは紙をCの前へ移動させる。Cは水色のパスを手に取るとゆっくりと線をかき始める。モニョモニョと線を小さくかき始めると、Bは「こっち、こっち…」と、かいてあるひとでの形を指さして知らせるがCは気に留めていない。Aは黙ってCのかく先を指さして示すがCの線は思う方向に進まない。BはCがかいた短い線を見て「まあ、いっか。」と言う。結局、Cの続きの形をAがかき、その中をCが少し塗る。</p> <p>その間にAは画用紙の空欄の場所を見つけ再び星の形をかき、そして、「ここぬって。」とかいた星(ひとで)を指さして二人に言う。BはCへ「この色が良いよ。」と黄色のパスを渡す。しかし、Cは自分で水色を選んでひとでの形の中を塗り始めた。</p> <p>そして、Aが「何でもいっよー。」「いろんな色したら、かわいもね。」と言って笑う。それまで渋い顔表情をしていたBも、続いて「ね。」と言う。Aは、「ぐちゃぐちゃにしてもいいよ、またかけるし。」とCへ言う。AもBも空いている場所に星の形をかき進んでいく。その間にBは「こっちもかく。」とAのかいた星を基本に中や外へ同じように星の形をかき始めた。</p> <p>AはCの様子を見つつ、嬉しそうに塗っている様子に気付き「笑ってる。」と言って再び笑う。Cは「お星さまー!」と次々と星を塗り始め、AとBはCの塗っていない隙間の部分を選んで塗っている。</p> <p>しばらくして、全てを塗り終えたのを確認して「できたー!」とAが言い、Bも「できた。」と言って顔を見て笑う。</p> <p>Cは椅子から立ち上がり「星、星、お星さまー!」などと言って辺りを歩きまわる。その様子を見てBは「違うよ、ひとでだよ、ほんとは。」「星みただけでひとでやねん。」とAが言うが、Cは「星がいい。」と言い続ける。Bは困ってAの顔を見る。Aは笑って「どうするー?ほんまはひとでグループやんなあ。変える?」と2人に言う。結局、Tへグループの名前を変えてもいいのか相談に行く。</p>	<p>・Aは自分でかいてしまいたいが、B、Cの考えを聞こうとしている。</p> <p>・Bは、まだ2人に遠慮がちで、特にAの言動に注目している様子である。</p> <p>・Cは何をするのかよくわからない様子である。</p> <p>・BはAがかいた見本があること、Aと同じようにかくことで自分ができることを見つける。</p> <p>・AはCがパスを持っている様子を見ていて、Cが今にも塗り始めるのではないかと心配し、Bが最後までかけるように気遣っていたのだろう。</p> <p>・AのCへの配慮が伺える。どうしたらCがかけるかをAなりに考えている様子である。</p> <p>・Bは既にかいてある星の方を知らせて、Cに色塗りを促したかったのだろう。</p> <p>・AはCが線をかき方向を指さして星の形になるように促そうとしたが、Cのかきかたを受け入れた。</p> <p>・Cは自分なりにAらの真似をしてみようとし、参加しようとしている。</p> <p>・Aなりに考えて、「塗る」というCができるような役割を提案している。</p> <p>・Cはグループの中で自分の意思を表せている。</p> <p>・Aの「何でもいっよー」とは何色でも良いという意味も含まれているが、Cのしたいようにして良いとの意味も含まれているようにも捉えられる。</p> <p>・AがCの行動を認めることでBがCの行動を認める。また、Bは、Cが大きくはみ出したりぐちゃぐちゃにしないでぬったりする様子に安心したのか気持ちに余裕が出てきて、自分なりに星の形をかき始めた。</p> <p>・Aは自分のかいた星をCが嬉しそうに塗る様子を見て、嬉しそうである。</p> <p>・Cは自分の形にならない星をかいた行為をA、Bが否定しなかったことで、更に絵をかきことを楽しく続けられた。</p> <p>・3人ともがそれぞれ自分の担当ができ、たくさん星をかくことができ、満足そうである。</p> <p>・「本当はひとでグループだけけど…」という思いもあるが、初めからCを否定はせずにCの思いを汲もうとしている。</p>	 <p>・友達の行動を自分の行動に取り入れる。・友達の思いに気づく。(互いに高め合いながら探究する)</p> <p>・友達の立場に立ってやりやすいように配慮する。(互いに高め合いながら探究する)</p> <p>・自己の意図と他者の意図が異なることを理解する。 (独自性・独創性)</p> <p>・慣れる視点で行動を切り取り、自らも同じ行動をする。 (文化の伝承)</p> <p>・3人で一緒にできそうな方法を考える。(課題解決に向けて、工夫することを楽しむ)</p> <p>・塗りたい色を自分で選ぶ。(対象を選択する)</p> <p>・他者の作ったものに自分なりの良さを感じる。(独自性・独創性)</p> <p>・友達の行動に納得し、自分の行動に取り入れる。(互いに高め合いながら探究する)</p> <p>・快の感情を伴った体験を繰り返す行う。(自己評価)</p> <p>・一緒にしていることを楽しいと感じる。3人の中で自分のできることをを見つける。(互いに高め合いながら探究する)</p> <p>・困ったことを友達に尋ねる。(課題解決)</p>

【考察】

- ・初めての3人での活動だったので、まだ関わりの浅い3人は遠慮がちで、相手の様子を伺っていた。自分の思いとは違う友達の、発言や行動に戸惑いながら、自分の思いを徐々に出し、関わり方や活動への取り組み方が変化の様子が伺える。
- ・特にBにおいての変容が興味深い。Bは、Aがリーダーシップをとる中でCの行動を受け入れる姿を見たり聞いたりする中で、思いや関わり方が変わっていったことが分かる。きちんとかきたいBは、初めはCのかき方を自分の思い通りに指示しようとしていた。しかし、Aが「何でもいっよー。」とCへの寛容を表したことで、Cのやり方をそのまま受け入れるようになる。そして、AとBはCが楽しめるようにと、自然と自分達の役割を作っていた。
- ・Cは自分が受け入れられたと感じ、また、することが明確になったことで、最終的には積極的に参加する姿を見せている。

事例 2「自分たちの生活の場を相手の立場に立って紹介しようとする」(なかよしひろば I 期：学校探検)

観察日：平成 30 年 10 月 場所：2 年生組教室・校舎 1 階・南運動場・学級園 観察者：井平 幸子 2 年生：A1、A2 5 歳児：C 教師：T		
6 月から始まる「なかよしひろば」の活動に先立って、附属幼稚園年長児との交流を行った。今回は、第 1 回目の星組同士の交流である。事前学習として、2 年生児童にペア・トリオとなる附属幼稚園年長児の名前を伝え、本時の進め方(教室で迎える→自己紹介→めあて→学校探検に出かける→校舎探検が終わったペア・トリオから南運動場で遊んだり、裏庭を観察したりする→教室に戻り、ふりかえりを行う)について確認した。2 年生児童はノート等に担当の年長児の名前を書き留めて、意欲的に本時を迎えていた。		
活動の様子	教師のみとり	評価
<p>2 年生男児 A1、A2、5 歳児 C で構成するトリオの様子である。A1、A2 は、連れ立って 2 年生組教室前まで来た年長児を迎えに行く。年長児の名札を見ながら、担当の児童を見つけ、手をつないで教室へ戻る。三人は輪になってしゃがみ込む。A1、A2 は自分たちから名前を言い、年長児にも促した。</p> <p>学校探検を始める。A1 は家庭科室前で説明に困った。少し考えて、「ここは、お米を洗ったり、給食の先生がいたりする部屋だよ。」と C に伝えた。A2 はパソコンルームの中を窓越しに見せるために、背が足りない C を抱いて持ち上げた。</p> <p>校舎探検が終わると、南運動場で遊び始めた。C がキンカンの実を拾うと、A1 は、キンカンの木について「ナミアゲハの幼虫がこの木についていることがあるよ。」と説明した。</p> <p>学級園に向かう途中で、C が A1、A2 の手を引っ張った。大プールのフェンス前で C が立ち止まり、プールに興味を示すと、A2 が「大プールやで。2 年生から使うねんで。すごいやろ。奥のプールは小さいねん。」と説明した。C が池に興味を持ち、のぞき込んでいた。</p> <p>教室でふりかえりを行う。A1 が「何が楽しかった？」と年長児に聞くと、「池」と答えていた。</p>	<p>・A1、A2 共に、自分たちがお世話をする相手として C に対して親切に接している。常に C を気に掛けながら行動している。C は緊張した様子であった。</p> <p>・A1、A2 共に、C に学校の様子が伝わるように試行錯誤している。</p> <p>・A1 が言えば、次は、A2 という様に、A1 と A2 はお互いの説明が良い刺激になって高め合っているようであった。</p> <p>・最初は、A1、A2 が紹介したいものを説明している印象であったが、次第に C の興味があるものを中心に活動するようになった。</p> <p>・打ち解けてきた C は、A1、A2 を学級園の方へ急がしていた。遠慮なく自分の興味がある方へ行くようになった。</p> <p>・C が池に興味を示したので、A1、A2 は C に池について説明していた。</p> <p>・A1、A2 は C の様子から、「喜んでくれた。また来たいと思ってきているだろう。」と言った。本時の自分たちの活動ぶりに満足しているようであった。</p>	<p>・A1、A2 は、自分の役割を意識し積極的に声をかけた。(学び文化の伝承)</p> <p>・C は、通常の学級とは異なることに戸惑いながらも、A1、A2 の要求に答えてこの活動に参加しようとしていた。(学び文化の伝承)</p> <p>・A1、A2 は、活動をより楽しくするために工夫した。(独自性・独創性)</p> <p>・A1、A2 は自分の考えをわかりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして一緒に活動を進めた。(少し先の自分の学びを予想する)</p> <p>・C は A1、A2 が尋ねたことに対して、自分の生活と結び付けて答えた。(追究するに値する対象を選択する)</p> <p>・A1、A2 は C の様子を見ながら、時間の使い方について試行錯誤した。(独自性・独創性)</p> <p>・C は自分の意思を伝え、小グループで一緒に活動を進めた。(少し先の自分の学びを予想する)</p> <p>・本時の活動をふりかえり、次時の活動に生かすことが出来た。(課題解決に向けて、工夫することを楽しむ)</p>

【考察】

- ・事前学習により、2 年生は明確な目標を持って本時に臨むことができた。緊張する 5 歳児を、何とか楽しませようとする手この手を使って試行錯誤している様子が見られた。また、時間との兼ね合いを考えながら移動したり、遊んだりしている姿が見られ、先を見通しながら活動していることがわかった。
- ・5 歳児は、徐々に打ち解けていったが、個人によっては時間がかかっていた。追跡した 5 歳児は、最後の方では自分の意思を伝えて活動していた。
- ・教師は、主に児童の安全確保と時間管理に努めた。5 歳児を任された 2 年生は、自分たちで試行錯誤しながら 5 歳児との関係を作っていた。最初は、自分たち本位で進めているが、後半になるにつれて、5 歳児の意向を考えながら活動している様子が見られた。

2 年生児童のふりかえり(この日の日記より)

A1：今日、年ちょうぐみさんとこうりゅうが 5 時間目にありました。ぼくは、A2 くんといっしょに C くんという子とペアになりました。足のはやさをあわせるのが大へんでした。けがなく、けんかなく出きてよかったです。年ちょうさんがまた小学校にきたいと言っていたので、うれしかったです。C くんは、めだかいけがたのしかったと言ってくれました。だから、しぜんひろばがいいかなと思いました。

A2：今日は、年ちょうさんと、こうりゅうがあつたことを書きます。ぼくは、C くと、A1 くといっしょに学校たんけんをして、年ちょうさんは、うらにわのめだかを見ていました。そして、C くんは、「このいけっていろんな生きものがいるんだ。」と言っていて、たのしそうだったのでうれしかったです。

**事例3 「活動の中で自分のしたいこと、できることを見つけることで、自分の居場所をつくる」
(なかよしひろばⅣ期：そらとぶおもちゃグループ)**

観察日:平成 29年 9月 場所:集会室 観察者:河田 慎太郎
2年生:A 1年生:B 5歳児:C 教師:T

そらとぶおもちゃひろばでは、5歳児・1年生・2年生が個の追究と協働して活動する内容を考え、行ってきた。例えば、折り紙で自由に紙飛行機を作り飛ばす活動や、飛ばした紙飛行機の中でよく飛ぶ紙飛行機の工夫を知り、小グループが協力して作成し飛ばす活動などが挙げられる。発達の違いから作業の量や質には違いがあったが、それぞれが役割を認識し小グループのために個が追究したことを協働に生かしていた。

活動の様子	教師のみとり	評価
<p>なかよしフェスティバル、円盤であてものをするグループの様子である。2年生リーダーの「めあてを教えてください」の言葉を受け、スケッチブックに書き始める。</p> <p>Cは、教室の隅に行ってしまう。AやB1、B2が声をかけてもなかなか戻ろうとしない。</p> <p>小グループでの活動となる。Aは、円盤づくりに没頭する。作成している円盤は2種類である。一つは大きくて安定しているもの、もう一つは形状が薄く強度が弱い不安定なものである。</p> <p>B1、B2は、あてものの的になる牛乳パックの飾りつけを相談しあいながら行き、牛乳パックに星の絵をかいたり切り紙を貼ったりした。Cは、教室の隅からちらちらと活動の様子を気にしている。</p> <p>TはB2に「いっしょに飾り作ろう。」と声をかけるように促す。以後Cは、少しずつ活動の場に近づく。</p> <p>A、B1、B2で話し合い、円盤を的に向けて投げる。それから、的である牛乳パックに難易度をつけるため、それぞれの高さを変えることや、点数について話し合った。Cは、グループの話し合いが聞こえるところまで近寄り、話し合いに参加した。</p>	<p>・Cは普段の学習場とは違う小学校に適應することに時間がかかる。Aは、Cに戻ってきてもらうため、厳しい言葉かけになり、より一層戻りにくい関係となる。</p> <p>・フェスティバルでは、お客さんに2種類の円盤のどちらか選んでもらう予定である。楽しむだけでなく、難易度にも変化をつけた。</p> <p>・B1、B2は、お客さんが楽しんで取り組めるように工夫し始める。Cは、その活動に興味をもち始めたようである。今なら声をかけると活動に入れそうだと考え、子どもから誘うように助言した。</p> <p>・Cは活動が進んできて、その内容に興味をもち始めた。</p> <p>・出来上がった円盤や牛乳パックで実際にあてものを行い、検討しあう。</p> <p>・Aが中心となって意見を述べるが、B1、B2も自分の考えを伝えていた。Cは、意見を聞くことが中心となったが、活動の内容や意図を理解した。</p>	<p>・A、B1、B2は、自分の役割を意識し積極的に声をかけた。(学び文化の伝承)(少し先の自分の学びを予想する)</p> <p>・Cは、通常の学級とは異なることに適應することが難しいが、戻らないといけない思いと、戻るのが怖い思いから葛藤している様子が見えた。(学び文化の伝承)</p> <p>・Aは、活動をより面白くするために工夫した。(独自性・独創性)</p> <p>・B1、B2は自分の考えをわかりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして一緒に活動を進めた。(課題解決に向けて工夫する)</p> <p>・Cは緊張しながらも自分のグループの活動という意識をもっている。(自分事にする)</p> <p>・実際に円盤を投げ、試行錯誤した。(独自性・独創性)</p> <p>・本時の活動をふりかえり、次時の活動に生かすことが出来た。(自分事にする)</p>

【考察】

- ・そらとぶおもちゃグループは、作りたいものを決め、作成し、実際に飛ばすといったサイクルで活動してきた。折り紙での紙飛行機作りと、折り紙以外の紙を持ち寄っての紙飛行機づくりについては、教師から題材を伝えたが、それ以降は子どもたちが作りたいものを考えてきた。教師から与えられた課題より、自分たちで考えてきた課題の方が積極的に取り組んでいた。
- ・教師は、それぞれの小グループと共に活動する意識で関わることが大切であると考えている。気が付いたことはアドバイスとして伝えるが、それを活動に生かすかどうかは小グループの判断で良い。活動に自由な部分が多いほど試行錯誤の場面が多くなると考える。
- ・本時のように、小グループに入りにくい園児がいた場合でも、無理やりグループに戻すのではなく子どもから声掛けは行うが、園児自身から距離を縮めていけるようにしたい。

事例4「研究の意味の問い直しを促す教師の役割」

(なかよしラボ：ことばの表現ラボ)

「ことばの表現ラボ」では、4月から7月までの期間は「グループ研究」を行った。「お笑い」「劇」「人形劇・影絵」の3つのグループに分かれた。そこでは、互いに考えを出し合い創られていく。6月の中旬からは、各グループがこれまでに創ってきたものを発表し合い、互いに感想やアドバイスを伝え合うことによって、今後の活動に繋げていこうとした。

今回は、「お笑い」グループの発表時の様子を通して、子どもたちが研究を自分ごとにしていく上での教師の出方について見てみたい。 子ども(3~6年生):C 教師:T (観察者:西田 淳)

活動の様子	教師のみとり	評価
<p>○「お笑い」のあるチームが発表した後の交流</p> <p>司会「感想やアドバイスを言きましょう」</p> <p>C「それぞれの役割がはっきりと分かれていて、とてもわかりやすかったです。」</p> <p>C「声がかかり出して、そこは良かったと思うんだけど、どうしても動きがあるから後ろを向いたり、横を向いたりする時があって、そんな時はやっぱりわかりにくくなるからいつもむく方向は前の方がいいかなあと思います。」</p> <p>C「僕達よりも絶対面白いと思うから、参考にしたいなあと思います。」</p> <p>C「僕たちはあんまり覚えられていなくて、何かよく詰まってしまうし、だからあんなに長く出来ていないのですね。」</p> <p>C「ツッコミのところ、ボソボソという所があるけど、あれは分かりにくいと思いました。」</p> <p>C「みんなも言っているように、全体的には声も出ていてよかったと思うんですけど、時々聞こえにくいところがあって、そこはやっぱりはっきりと言ったほうがいいなあと思います。」</p> <p>C「何か間があいてしまうところも気になりました。」</p> <p>司会「先生のお話です」</p> <p>T「今のみんなの話から、やっぱり声の大きさということが大切だと考えているんだよね。大きい声でも、顔の向きによっては聞こえ辛くなるという話もあったよ。間があくと良くないんだという意見もあったね。声、顔の向き、間、もちろんネタを覚えておくこともそうだけど、次につながるものがたくさん出されたね。 あと、先生はみんなに聞きたいんだけど、『お笑い』をすることは、どんな意味があるの?」</p> <p>C「人に笑って楽しんでもらえると、自分も楽しい気持ちになるから、そういうことっていいかなあと思っています。」</p> <p>C「新聞か何かで見たんですけど、ガンの患者さんに吉本新喜劇とかを見せて、笑うことを多くすると、その病気が良くなるからいいので、そういう意味でもすごくいいことなんだと思います。」</p> <p>C「僕は軽い笑いを教室でして、先生に怒られるから、本当のお笑いとは何かを考えたいです。」</p> <p>C「私は教室でも発表とかあまり得意じゃないから、こうやって人の前で発表して、慣れて、発表がふつうにできるようになれるからいいんじゃないかなあと思っています。」</p>	<p>・相手にわかりやすい発表であることという視点で評価している。</p> <p>・声の大きさという視点を持ち、顔の向きがどの方向に向くかによって、伝わりやすさも変わってくることに気づいている。</p> <p>・自分たちの様子と比較しながら、相手の良さを取り入れようとしている。</p> <p>・子どもたちが、発表時に声の大きさということが、その良し悪しに大きく影響する意識が高いということがわかる。</p> <p>・「間」や「テンポ」というものが影響するということに気づいている。</p> <p>・今日の話題となったことを、次の発表へと繋いでほしいという教師の願いが出ている。</p> <p>・それぞれが自己表現することの意味を考えさせるための発言。「自分の生活との関わり」という視点に立たせようとしている。</p> <p>・相手の喜びが自分の喜びと繋がっているという視点を持っている。</p> <p>・メディアの情報とつなげて、自分の活動の意味を価値づけている。</p> <p>・日常で自分がやっていることの質を高めようとしている。</p> <p>・現在の自分を見つめ、この研究を通して改善したいという願いがみえる。</p>	<p>・他者を楽しませる表現を創造する。(独自性・創造性)</p> <p>・相手の良さや今後の課題を見つながら発表を聴き、それを伝え合うことで、よりよい表現活動の創造へとつなぐ。(互いに高め合いながら探究する)</p> <p>・他者の発表と自分を比較し、現状の自分の問題点や今後の課題について新たな視点を持つ。(自己評価する)</p> <p>・相手の良さや今後の課題を見つながら発表を聴き、それを伝え合うことで、よりよい表現活動の創造へとつなぐ。(互いに高め合いながら探究する)</p> <p>・この研究が自分にとってどのような意味があるのかを考える。(自分ごとにする)</p> <p>・相手を笑わせるという「お笑い」の持つ効果について、違う視点からの見解と繋げて、その価値づけを行っている。(追究するに値する対象を選択する)</p> <p>・この研究が自分にとってどのような意味があるのかを考える。(自分ごとにする)</p>

【考察】

「お笑い」にしろ「劇」にしろ、子どもたちは「工夫した表現を行う」ということを素直に楽しんでいる。「豊かな表現力」は、これからの社会を創造する子どもたちにとって、求められる資質・能力である。このラボが他者と協働しながら、相手意識を持ち、多様な表現について考える機会となっていることは有意であると考えている。

また、自分の行っていることが、現在の、そしてこれからの自分にとってどのような意味があるのかを理解しているかどうかによって、その研究に向かう意欲や、その内容の深まりにも違いが出てくる。それゆえに、研究と自分の生活とのつながりを明確にして、「自分ごと」の研究を進められるようにしたい。そのためにも教師のそれぞれの児童に対して、「あなたにとって、その研究が持つ意味」について問うような出方を随時行いたい。学年が上がるにつれ、研究と自分の生活とのつながりが明確に見えるように感じる。そのため3、4年生には、個別に対話をするなど、教師の指導にも工夫が必要である。

事例5「異学年がともに研究することで学び方を知る、共同研究への取り組み」(なかよしラボ:マテマチカラボ)

観察日:平成29年5月18日 場所:6月教室・プール 観察者:豊田雅樹
6年生:A 5年生:B 4年生:C・D 3年生:E 教師:T

ラボを行った際、一番難しいのがテーマの設定であった。テーマが子どもの生活から離れてしまうほど、調べ学習中心の研究になってしまい、実験する、実際のデータを扱う、現地へ行く、といった具体的活動を伴わなくなってしまうからである。そこで、2年次以降、テーマ設定の助けになる思考ツールや、研究に相応しいテーマについて具体例を上げて学習した後、異学年でグループを作り、共同研究を行うことにした。この共同研究では、高学年を中心にテーマを設定し研究を進めることで、その方法を下学年が学び、個人研究に生かすことができるように取り組んだ。

次の観察記録は、共同研究のものである。このグループは、昨年度の共同研究のテーマに『プールの面積』というものがあり、そこから着想を得て、『プールの体積』について研究しようと考えた。体積をすでに学習している6年生の指示のもと、実際にプールに行き、ものさしや巻き尺を使ってプールの縦、横の長さ、深さを測り始めた。

活動の様子	教師のみとり	評価
<p>●プールの縦、横の長さを測る場面 (子どもたちが、縦と横の長さを測った後、教師がAのノートに、縦25.02m横13mと書かれているのを見つけ) T プールの縦は25mちょうどじゃないの? A そうなんですよ、測ったら25.02mでした。 T 本当? もう一度測って見たら? A そうなんですけど、ちゃんと測ってこれなんで、こうだと思いません。</p> <p>●プールの深さを測る場面 A プールの端の深さ測ってきて。 (BCDEは2つに分かれ、ものさしでそれぞれ長さを測る。測った後、集まってきて) B 90cm C 110cm A 真ん中が一番深いと思うんだけど、測れんかなあ。 T 誰かが、プールに入って測るかい? B ええ、こんなに汚い中に入りますか。 (まだプールそうじ前で、水はかなり濁っている) T じゃあ、プールに入らなくても真ん中の深さが測れる方法を考えないかね。 子どもたち:・・・ T プールの両側から、ものさしを支えたらどうかな。 A 棒をつなげて、真ん中にもものさしをつけられればいいかもしれない。先生、棒はありますか? T そんなに長くないけど、教室にあるよ。 A 貸してください。それをテープで長くつないでやれば・・・。 棒を取りに行こう。 (教室にある棒を持ってプールに戻り、みんなで棒をテープでつないだ。真ん中にもものさしをつけた後、プールの深さを測ろうとするが、重さのせいで棒が折れてしまった。) B ああ、折れた。 A かなり重かったからなあ・・・。(つぶやく) (みんなが集まってきて) B 次、どうすんの? A 重いから折れたから、軽ければいいんだけど・・・。 C 棒の代わりに、ひもにしたらどうですか。 B ひもなら、うちの教室にあるよ。持ってくる。 (時間になったので、次回、ひもを使って道具を作り直すことにした。)</p>	<p>・25mが当たり前と思わず、自分の手で確かめた。 ・自分で調べた結果にこだわりを持ち、この数字を使って研究を進めようとしている。</p> <p>・Aの指示に従い、自分の役割をきちんと果たした。</p> <p>・深さの違いや、自分の経験からプールの一番深い所がどこかについて見直しをもっている。</p> <p>・思考が止まっていたので、今後考えるべき方向性を示した。 ・教師の支援から、自分なりの方法を考えついた。</p> <p>・Aの考えをみんなで共有し、道具を作るために、それぞれができることに取り組んだ。</p> <p>・できあがった道具を使って協力して深さを測る。</p> <p>・Aは、失敗の原因を考えることができた。</p> <p>・Bは、うまくいかなかったので次の方法をせかすように問うている。また、Cは、Aと同じように重さの問題を解消することを考え、ひもを使うという新しいアイデアを出すことができた。そのアイデアに対して、Bは自分の生活の場から、ひものある場所を特定し、持ってこようとした。</p>	<p>・自分の考えや調べたことを、実際に試して確かめる。(課題解決に向けて工夫することを楽しむ)</p> <p>・全体像と自分の取り組む部分とを関連付けてとらえる。(少し先の自分の学びを予想する) ・学習や活動の枠組みをとらえ準備したり知識をつないだりする。(少し先の自分の学びを予想する)</p> <p>・いろいろなことの中で見つけた疑問についての考えを持ち、確かめようとする。(自分事にする)</p> <p>・価値ある行動を切り取り、自らも同じ行動をする。(学び文化の伝承)</p> <p>・自分の考えや調べたことを、実際に試して確かめる。(課題解決に向けて工夫することを楽しむ)</p> <p>・自らの学習過程についてふりかえり、「～だから～」と具体的に原因と結果で表そうとする。(自己評価する)</p> <p>・自分の考えを深め新たな視点を見出す。(独自性・創造性) ・自分の考えや調べたことを、実際に試して確かめる。(課題解決に向けて工夫することを楽しむ)</p>

【考察】

この共同研究は、この後もAを中心に進んでいった。実際にプール中央の深さを測った結果から、一番深い所はプールの端(110cm)になることがわかり、プールの形は台形を底面とした四角柱を横に倒したものと予想した。そして、この立体を四角柱と三角柱に分け、体積を求めることができた。まとめの模造紙を作るときには、図を描く係、計算する係というように役割を分担して取り組んだ。D、Eは、観察記録同様、研究に関わる発言はほとんどなかったが、与えられた役割をきちんとこなし、研究を支えた。その後の個人研究では、Dは『特殊算』、Eは『家紋を描こう』をテーマにした。Dは、様々な特殊算の中から特に「時計算」を取り上げ、その計算方法について、なぜその方法で解くことができるのかという理由を明らかにすることができた。また、Dは、コンパスを使って、何度も試行錯誤する中で、いくつかの簡単な家紋を描くことができるようになった。以上から、共同研究を通して、順序立てて考えることや、原因・結果をもとに次の考えをつくり、試行錯誤を重ねていくことを経験した結果、個人研究にもそれらが活かされたと考えられる。

(2)「なかよし探究」の実践

①「なかよしタイム」(初等教育前期・5歳)の取り組み

初等教育前期にあたる幼稚園3歳・4歳に加え、初等教育中期にあたる幼稚園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。

ア、「なかよしタイム」のねらい

3・4・5歳の子ども達がいろいろな環境や友達とのかかわりの中で自己発揮し、友達と力を合わせたり探究したりする楽しさを味わう。～異年齢の学びの文化を創る～

- 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、協同して探究する文化を経験する。
- 試しながら工夫する楽しさを味わう。
- 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。

イ、「なかよしタイム」で育てたい資質・能力

- 通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で、異文化に適応し、自分の居場所を見つけ、自己発揮する力
- 活動の中で周りの人やものから得たことを自分の生活に取り入れたり活かそうとしたりする力
- 友達との共通の目的のために、試しながら工夫する力
- 多様な立場の人と関わる中で、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しながら、共に取り組もうとする力
- 体験を振り返り、意味づけてもらったり認めてもらったりすることで、繰り返し取り組み、遊び込む力

ウ、「なかよしタイム」の実施方法

「なかよしタイム」は、5月～6月に4・5歳児で行う「なかよしタイムⅠ」と、9月～3月に3・4・5歳児で行う「なかよしタイムⅡ」によってなる。3歳児は、通常学級で安定して生活できるようになる9月以降の活動から参加することで、より主体的に活動ができるようにしている。

○「なかよしタイム」の活動のポイント

- ・どの学年の子どもも主体的に活動ができるようにする。5歳児が年下の子どもをフォローすることが当然と思わず、どの子どもも持っているそれぞれの考えを引き出すことで、主体的に活動できるようにする。
- ・社会性を育てる活動として異年齢活動を行うのではなく、同じ目的に向かってそれぞれが独自のめあてをもち、「探究」を行うことで、異年齢での学び合いや学び文化の伝承が行われることを目指す。

○「なかよしタイムⅠ(5月～6月)」の活動

〈編成〉

4・5歳児2学年各2学級から各1名ずつ計3～4名で小グループを編成して行う。

グループ編成は、子どもの特性や人間関係を考慮して、教師が行う

日	5月10日	5月17日	5月22日	5月29日	6月5日	6月14日
時間	10:50 ～ 11:10	10:50 ～ 11:20	12:50 ～ 13:30	12:50 ～ 13:30	12:50 ～ 13:30	12:50 ～ 13:30
内容	ふれあい遊び	グループ名 決め 標識作り	探究活動A 一回目	探究活動A 二回目	探究活動B 一回目	探究活動B 二回目

〈活動内容〉

1回目：メンバーの顔や名前を覚え、親しみをもつことをねらいとし、自己紹介やふれあい遊びを行う。

2回目：メンバーでグループ名を話し合っ決めて、メンバーで協力して絵を描いて標識を作る。

ここでは、自分のことを話したり、相手のことを聞いたりして共同への姿勢を作るとともに、協力してグループの目印となる絵を描き標識とすることで、居場所作りにつなげていけるようにする。

3回目から6回目：2種の「探究活動」を2回ずつ連続して行う。

【なかよしタイムⅠの「探究活動」の例】（指導案は資料集 P14～16参照）

例1 「机を埋めよう」

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。1回目は長方形の机、2回目は円形の机で行う。

例2 「紙を長くつなげよう」

新聞紙（4分の1枚）をちぎり、床に貼ってできるだけ長くつなぐ。「紙をできるだけ長く、風で飛ばないように貼る」という目的を共有し、紙のちぎり方や役割分担など、グループの友達と探究する。2回目からは、障害物（机、かごなど）を乗り越えながら貼り進む。

例3 「まちをつくろう」

画用紙に、帯紙を貼ったり絵を描いたりして街を作る。「街のイメージを紙や描画で表す」という目的を共有し、紙を切ったり折ったりしながら工夫して表現するとともに、できたもののイメージを話し、グループの街のストーリーを共有していく。1回目は帯紙のみ、2回目はペン、小さな箱（人数分）を使って表現する。

ここで言う「探究活動」は、異年齢の友達の中でも、主体的に試行錯誤することを楽しみながら協同的な探究ができるような活動を目指した。

これらの「探究活動」の実践から得たことは、効果的な「探究活動」の要素とは「することがわかりやすい」こと、「自分にできること（仕事）がある」こと、「考えながら進められる」こと、「工夫のおもしろさを感じられる」こと、「正解がない」ことなどである。

こうした要素があることで、人間関係にとらわれず、活動そのものに気持ちが向けやすくなるとともに、自分なりのめあてに向かって取り組む中で、友達のよさに気づいたり協同して活動を行う楽しさを感じたりすることができると考えられる。



○「なかよしタイムⅠ」でのA2児（5歳児）とB1児（4歳児）の変化

A2児（5歳児）は、異年齢学級での友達との関わりや、自分の意図しない活動への抵抗感が強い子どもであった。また、同じグループのB1児（4歳児）は、異年齢の友達と過ごすことをとても喜んでいるが、その思いをうまく出せず、A2児をたたいたりなめたりしてしまうことがあった。

A2児は、B1児がふれあい活動でふざけてしまって、望ましい関わり方をしてくれないことに強い戸惑いを感じていた。しかし、「探究活動」でB1児が自分なりにアイデアを出したり、同じグループのA1児（5歳児）のすることを見て真似たりしながら、共に目的に向かおうとする姿を見せるようになったのを見て、A2児はB1児のアイデアの良さを認めるようになり、B1児と他の子どもの意見をつないだり、B1児の気持ちに寄り添ったりするようになっていった。ふれあい遊びでは関わり方を見いだせない子どもも、「探究活動」の中で目的に向かって自分なりに考え、それを友達と共有することによって、自然と相手を見たり、受け入れたり、力を合わせたりするという経験ができたと考えられる。（資料集 P34参照）

「なかよしタイムⅠ」の活動は、異年齢が出会うにあたっての「さわり」である。また、ここでの小グループは、異年齢で集まって「探究活動」をする体験をし、自己発揮の手がかりを得るためのものであって、人間関係を作ることに重点はおいていない。しかし、ここで用意された「探究活動」は知らない友達とでも一緒に楽しめるものであり、一緒に取り組む中で自然と他の友達がしていることのよさに気付いたり自己有能感を感じたりするきっかけとなっている。人間関係に重点をおいた「関わり作り」の活動では、「異年齢活動」に抵抗感があつた子どももいたが、「探究活動」にすることで、参加するうちに人と関わって行う活動の楽しさを得られるようになっていく。

○「なかよしタイムⅡ（9月～3月）」の活動

〈編成〉

3学年各2学級から、各組3～4名で24名程度となるように編成する。その際、年中・年長組については「なかよしタイムⅠ」の小グループを基に編成しておく。

学級内には、3・4・5歳児で3～4人の小グループを作る。グループはまず年中児が年少児を選び、年長児は年中児と年少児のペアを選んで決められるようにしている。それにより、年中児も年少児により意識的に関われるようになり、年長児は年中児・年少児どちらにも気持ちを向けやすくなった。

〈活動の展開〉

1回目から2回目は1日のうち20分程度集まり、ふれあい遊びやグループ名決めなどの「ふれあい活動」を行う。4回目以降は、朝登園してから降園するまで異年齢学級で過ごすことを基本とする。

〈異年齢学級の一日のスケジュール〉

「あさのかい」「学級全体活動」「間食」「選択活動」の順に行う。

「あさのかい」で集まることで、登園時に通常とは異なる環境に不安をもちやすい子どもも、居場所を見つけやすくなり、その日のスケジュールを知ることで見通しが持ちやすくなった。

その次に「学級全体活動」を行うことで、「今日は『なかよしタイム』で過ごす1日である」ということを感覚的に受容しやすくするとともに、小グループや学級のメンバーに親しみをもちやすくなった。また、共に「テーマ活動（探究活動）」を行うことを通して、学び合いや文化の伝承も見られやすくなった。

「学級全体活動」後は間食を行い、そこでも小グループの友達と関わりをもてるようにした。

その後「選択活動」を行うことで、グループの友達を意識することが自然とできるようになり、「学級全体活動」でしたことの続きをしようとしたり、「次は何をする？」と友達にたずねて遊びを選択しようしたりする子どもが格段に増えた。

〈活動の見通し〉

「なかよしタイムⅡ」の「学級全体活動」や「選択活動」で行う内容や経験させたいことがらを各時期で整理し、見通しをもって運営できるようにした。

特に後述する「学級全体活動」における「テーマ活動」では、限られた回数の中で目的に向かうために、教師が見通しをもって活動を展開することが大切である。

平成30年度なかよしタイムⅡ活動の見通し

場所	組	9/6(木)	9/11(火)★	9/18(水)	10/11(木)★	10/18(水)	10/23(火)★	10/24(木)	11/3(土)	11/7(火)★	11/8(水)	11/29(木)	12/11(火)★	2/27(木)★	3/13(水)
時間		10:40- 11:00	10:40- 11:10	10:00- 11:30	9:00- 11:30	9:00- 11:30	9:00- 14:00	9:00- 11:30	9:00- 11:30	9:00- 11:30	9:00- 14:00	9:00- 11:30	9:00-11:30	9:00- 11:30	お別れ会
行事等		運動会前			(運動会後)	異年齢なかよし		公開研	集中なかよし						お別れ会
活動の見通し	この時期の 特徴	授業する時間を短く、 楽しみをもって関わる時期			主に小グループで活動をする時期 一部の生活の中で 日々の興味や関心、 特性を伸ばす時期		学級全体での探究活動のテーマ見つけて 取り組む時期 「自分が得意な事」しながら、 小グループなど、学級で 探究活動を進めていく		小グループを中心として 学級内の他のグループのもの とつながり、 他の学級に見せたいものなど、 活動を通して、得意な 「得意な事」を表現する時期		学級での絆を感じる時期		活動する時間を短く、 楽しみをもって関わる時期		
	活動内容 主な経験	間食やあそびをする メンバーや担任の 関わりを感じる みんなの得意な 事を知る	グループを決める グループの友達 の関わりを知る	間食と一緒に 活動をする 行ったり来たり の経験	なかよしタイムの学級で 1日を通じ 活動をする	ふれあい遊びやルールのある遊び、 興味に関する遊びなどを行う	学級の「探究活動」のテーマを決め、 グループの友達 の関わりの中で探究する 「探究活動」を小グループで進める 「ふれあい遊び」や「間食」 「探究活動」を行う	「探究活動」を学級で共有する。 学級の友達がいなくても、 他の学級の友達がいる ことにも関わる	これまでの探究活動の続きや ふれあい活動を通して、 学級の友達や活動の達成感を感じる		一緒に通じたなかよしタイムⅡ の活動を振り返る 活動や遊びを通して みんなの得意な事を知る				

〈活動内容〉

◇学級全体活動—「ふれあい活動」

「ふれあい活動」には、グループのメンバー決めや、スキンシップができるふれあい遊び、なかよしいすとりゲームや輪取りなどのルールのある遊びなどのように、関わりを作るためのものや、「みんなへのお知らせ」のように一日の活動をふりかえるものがある。

また、身仕度を助け合ったり、グループで集まったり、間食や昼食の準備をし一緒に食べたりすることなども、異年齢学級での生活場作りとして「ふれあい活動」に入る。

「ふれあい活動」は、異年齢学級の中の関係や居場所作りのためにある。普段と違う場で安定できるようになるためには、まずは知っている人ができ、どこにいればよいかわかることが必要である。安定することが自己発揮につながる。3回目には、間食も共にすることで、少しずつ異年齢学級の中での生活時間を増やしていく。

◇学級全体活動—「テーマ活動（探究活動）」

「テーマ活動」は、学級での「協同活動」にテーマをもたせ、継続的に探究できる内容としたものである。「あの活動をするために『なかよしタイム』に行く」と子どもが主体的に取り組めるよう、その学級の子どもの興味や特性などからテーマを選択し、めあてを学級で共有する。

初めは小グループに分かれ、それぞれにその日の目的に向かって「独自の探究」をする。「独自の探究」での互いの工夫を共有したり、取り入れ合ったりする中で「みんなでしよう」、とより大きな課題に共に取り組もうとし、「相互の探究」が深まっていく。「相互の探究」で得たことがまた「独自の探究」に帰り、学びは続いていく。

「テーマ活動」は、「子どもが何をおもしろいと思っているか」「次はどうしたいのか」を子どもの姿からとらえて展開していくことで、実りある活動になる。



【テーマ活動の例】

例1 「転がし遊び」

廃材や積み木、運動用具などを使い、何をいかに転がすかを探究した。小グループでのコース作りからコースをつなげ、大きなコース作りへと発展した。

例2 「新聞紙」

新聞紙を細かくちぎったり、ねじったりして制作をし、新聞紙の特性を感じながら探究した。「動物を作ろう」というめあてのもと、小グループでの動物作りから学級での動物園作りへと発展した。

例3 「海賊船ごっこ」

自由選択活動で行っていた「海賊船ごっこ」をみんなでしたい、という意見から、海賊船の設計図やストーリーを共有し、役割に分かれて必要なものを作った。遊びながらさらに楽しいごっこができるように工夫した。

◇選択活動—「コーナー活動」

研究以前の異年齢活動の選択活動では、通常学級と場や友達が違うことで主体的に遊べない様子が見られた。また、年長児にとっては、年下の子どもと遊ぶことにメリットを見出しにくい様子が見られることがあった。そこで本研究では、安心して過ごせる場と人間関係や経験を広げられるような場をコーナーとして用意した。

これらの「コーナー活動」により、「選択活動」に主体的に取り組めるようになった子どもが増えるとともに、それぞれの場所で安定して自己発揮ができるようになった。どんな内容にするか、外部の方や保護者にどのように場を運営してもらうかなど、課題はまだあるが、検討を重ねながら運営している。

【コーナー活動の例】

安定のためのコーナー

「おはなし会」 …「絵本の部屋」で、絵本の部屋の教諭と保護者とともに絵本や文化財を楽しむ。

「こぎつね研究室」 …元小学校教員である教諭と共に、虫取りや石集め、落ち葉拾いなど園内の自然物を使った活動を行う。

「ドリームルーム」 …普段と違った環境に戸惑う子どもが、感覚統合遊びによってリラックスしたり発散したりする。

人間関係や経験を広げるためのコーナー

「異文化コーナー」 …小学校教員や地域の高齢者など新たな人的環境と関わり、経験を広げる。

「保護者コーナー」 …通常保育で経験しにくい活動を年長児保護者の企画・運営により行う。

「教員コーナー」 …通常保育で人気の遊びの中から、異年齢で楽しめるものを選んで行う。

◇選択活動—「保育室での遊び」

「選択活動」の時間には、保育室でも遊ぶことができる。本研究の取り組みにより、もっとも変化があったのが「選択活動」時の保育室での遊びである。

「学級全体活動」で行う「テーマ活動」が盛り上がり、探究が深まると、「選択活動」でも続きをする子どもが増えた。異年齢学級でも、自分がしたいことを見つけて、異年齢の友達とともに、十分に遊び込める子ども達が増えたのである。

また、「なかよしタイム」の「選択活動」だけでなく、自宅や通常学級でも探究を続ける姿がよく見られるようになっており、「なかよし探究」の成果を感じている。

エ、「なかよしタイム」で育つもの

○「なかよしタイムⅡ」でのA2児（5歳児）とC1児（3歳児）の変化

「なかよしタイム」で行う活動は、どの子どもも楽しめるものを選ぶようにはしているが、中には様々な理由から気乗りしない子どももいる。前述したA2児（5歳児）は、普段と違う環境に身をおき、適応することはどちらかという苦手な子どもであった。そのため、「なかよしタイム」では、通常学級の友達と遊べないことや、自分がしたい普段の遊びができないことに不満をもっていた。同じく、C1児（3歳児）も、初めての「なかよしタイム」に不安をもっていた。そして二人とも、「なかよしタイムⅡ」の「おばけ作り」や「宝作り」の活動が「海賊船ごっこ」のテーマ活動につながっていったことに不満をもっていた。A2児やC1児にとって「海賊」は悪者であり、だからこそ「海賊」にはなりたくなかったのである。しかし、周りの活動が盛り上がっていく中、水を差すことはできずに、「海賊船ごっこ」のテーマの中で自分なりのめあてを見つけようとしていた。教師はA2児とC1児の思いを知り、「海賊はいや」というA2児の思いを聞く機会をもつとともに、絵本などを通して、「海賊」以外のものが出てくるストーリーをみんなで導けるようにフォローした。

A2児と母親のふりかえりアンケートより

11月1日

「ほんとは、かいぞくせんごっこなんて、嫌なの。なんでかという、海賊ってわるい人たちでしょ？だから。でもそのごっこの中で、何が一番楽しめるかなあ…って思ったら、お弁当作りだったらいいかなと思って。」(A2児は「料理係」になった。)

「S先生は、『好きな遊びをしていいよ、でも年中さんと年少さんがどこにいるかはわかってね』って言ったから、C2ちゃん（3歳児）が見えるお弁当作りにしたの」

11月30日

「海賊船ごっこはやっぱり嫌なんだけど、“これは工作”って思ってやってん。」

12月1日

「今日はお料理作りをしたよ。いやだいやだ言ってたら楽しいこと1コもないから…今日は少し楽しいことあった」

12月5日

「今日はたこやきを作った。どろをつけて、ソースにしてん！

まだ、たこやき粉残ってるから、明日も作るねん。

楽しかったわー。」

（6日には、みんなで最後の「海賊船ごっこ」を楽しんだ。

A2児は、同じ料理グループになったC1児を含む異年齢・同年齢異学級の友達と共に、様々な廃材を工夫して作った「具たっぷり焼きそば」や「おひめさまランチ」、作るための機械も作成した「わたがし」、本物の草を使った「ハーブティ」などをはりきってふるまっていた。)

2月23日（母親によるふりかえり）

「同じグループの子たちも先生も好き。だけど、なかよしタイムは好きになれない…

どうやったら楽しくなるかなあ…と葛藤をくりかえしていた1年間だったように思います。

兄妹の下なので誰かのお世話をすることがないので、いい体験ができたなあと思います。」



A2児もC1児も、「なかよしタイム」の中、友達との関わり、活動への思いなどに様々な葛藤を味わっていた。しかし、それでもただ「いやだ」と言って拒否するのではなく、自分の思いをはっきりさせた上で、

自分なりのめあてを見つけて前向きに取り組もうとしていた。また、C1児はA2児の姿を見て、頼りにし、A2児のすることをまねしながら、「なかよしタイム」での楽しみ方を見つけていった。

「なかよしタイムⅡ」では、一日の生活を共にしたり、二日間連続で行ったりするなど、一緒に過ごす時間が長くなっている。「人間関係作り」に重点を置いていると、自分の意思によらず相手に合わせる場合もでてくるため、異年齢活動の時間が多くなるほど、葛藤や拒否感が大きくなる子どもがでてくる。

しかし、「探究」の視点で活動を進めていると、子ども達は活動の中に自分なりのめあてを見つけて探究することで、異年齢活動に前向きに参加できる。もちろん、「探究活動」の中でも様々な場面で葛藤は見られるが、自分なりのめあてをもち、協同することでそれが達成しやすくなることを知ると、我慢や妥協も「今の自分に必要なこと」としてとらえ、乗り越えることができるようになる。

「探究」の視点で異年齢活動を積み重ねていくことにより、普段と違う環境の中で自己発揮をする力も、相手の良さを取り入れ、自分の生活に生かす力も、最後まであきらめずに粘り強く力も、自分の気持ちや振る舞いを調整する力も、その子なりに身につけていくことを、今回の研究を通して得ることができた。

○「なかよしタイム」と「なかよしひろば」で育つもの ～5歳児の学び～

「なかよしタイム」は初等教育前期にあたる3・4歳児と、初等教育中期にあたる5歳児による実践である。今回の研究では、どの学年の子どもも主体的に活動し、異文化に適応して自己発揮ができるような異年齢活動を目指した。

3歳児も4歳児も、年上の友達の子どもに対し、「あんなふうになりたい」と憧れをもっていることが多い。年上の子どもがすることを見て、「そんなこともできるんだ」と刺激を得て、興味や関心を広げてもいる。4歳児はさらに、「お姉ちゃんみたいにしたい」と、前年度の経験からいかに年下の子どもに関わるかを学び、年上として・年下として、と自分の立ち位置を変えながら3・5歳児と関わっている。憧れの存在があり、「いつか自分もそうなろう」という思いをもって、「なかよしタイム」で多くのことを得ている。

5歳児にとって「なかよしタイム」は、3・4歳児にとってのそれに比べ、「特別感」があるものではなくなる。もう「なかよしタイム」に慣れていることで、活動自体に見通しがもて、気持ちに余裕もあるので、心配りすることも自然とできるようになっていく。3・4歳児からの憧れや期待を受けながら、時にはリーダー的存在となって関わり、頼られ、認められることにうれしさを感じ、自信をつけているが、「なかよしタイム」は日常の中の一つの活動という認識になっていく。

一方、本研究で5歳児は、「なかよしタイム」と共に5歳児・小学校1年生・2年生との異年齢活動である「なかよしひろば」にも参加する。そこで5歳児は新しい場所、友達、教師と取り巻く環境の違いや学習文化の違いを肌で感じ、身構えながらも向かっていく。子ども達は、「なかよしタイム」の経験から、そうした異文化にどう対応すればよいかは知っている。そして年上の子どもや小学校生活への憧れがさらなる力となって、異文化に適応していく。さらに、「なかよしひろば」で得たことを通常保育での遊びや「なかよしタイム」での活動に取り入れて、自分のものにし、3・4歳児にも伝承しているのである。

「なかよしタイム」と「なかよしひろば」の二つの異年齢活動に参加することで、5歳児は場面ごとに立ち位置を変えながら、どんな場でも自己発揮ができる力をつけている。そして、学びの伝承の核としての存在になっている。

オ、今後の課題

○指導計画の改善

本研究により、「探究活動」を通して異年齢での学び合いが深まることに手ごたえを得た。しかし、「なかよしタイム」全体の日程のもち方や「探究活動」の内容・進め方、コーナーの内容・運営方法などには改善の余地がある。今後も、子どもが主体的に取り組み、より一層「生活学習力」を伸ばせるように指導計画を改善するとともに、通常保育での育ちとつなげていけるようにしたい。



②「なかよしひろば」(初等教育中期 5歳児、1～2年生)の取り組み

今年度の「なかよしひろば」では、「5歳・1年・2年の子どもが活動を通して、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～」を目標にして取り組んだ。

ア、「なかよしひろば」で育てたい資質能力

- ・通常学級とは異なる友達、教師、場所の中で、自分らしさを発揮する力
- ・自分の生活から気づきを生みだし、学びの対象として関わる力
- ・自分たちの活動をより面白くするために、工夫したり試行錯誤を繰り返したりする力
- ・自分の考えをわかりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして、友達と一緒に活動を進める力
- ・活動を振り返り、表現することで、自分なりに次のめあてをもって活動に取り組む力

イ、「なかよしひろば」の活動内容

子どもたちは、自分が興味をもった「ひろば」を選択する。選択したひろばの中から5歳児1名に対して1年・2年3～4名の混合のグループをつくり、「ひろば」のテーマに沿った探究を行う。初等教育中期では、活動を通して、探究する楽しさに気がつき、協働して活動する中で学びを伝承させる。そして、3年生からの探究活動である「なかよしラボ」へとつながりがあるようにしたい。

ウ、活動設定

昨年度の活動から「公開研究会へ向けての活動を意識した結果、子どもたちの活動を『発表』へ向かわせたことが原因で、『協働』と言える活動は少なくなってしまった。」という課題が生じていた。この課題を改善するために、すべての「ひろば」で、小グループを決める前や、決まった後で協働を大切に活動をもくとり入れるようにした。そして、協働的な活動を行う時間を多くとり、グループ内の人間関係がしっかり構築できた後で「発表」に向けて活動させることにした。

「発表」としては、「ひろば」ごとの探究を出し物、お店やさん、展示といった方法で交流する「なかよしフェスティバル」を計画した。

<なかよしひろばの組織>

○担当教員は、教員の人数と子どもたちが探究を行いやすいか考慮して、ひろばを設定する。

○2年生から各ひろばのリーダー（両クラスから1名ずつの2名）を決める。

○交流活動を経て5歳・1年・2年混合のグループを組織する。

<今年度のひろば>

- ・しぜんひろば、おとひろば、ごっこひろば、いろイロひろば
むかしのおもちゃひろば、おもちゃづくりひろば

また、各学級の劇や学習の成果を発表する低学年なかよし集会を12月以降にまとめて行うようにした。また、夏休み中の課題を各ひろばの教員より出すことにした。

5月	学校案内、交流活動
6月後半	5歳児、1年、2年が混じったグループづくり
6・7月	協働的な活動
夏休み	これまでに取り組んだ活動やフェスティバルを意識した活動を家庭で行う
9月	夏休みの探究を伝え合う。なかよしフェスティバルの計画
9・10月	なかよしフェスティバルに向けた準備
11月	なかよしフェスティバル、ひろばのふりかえり
12・1月	低学年なかよし集会

以上の活動設定の結果、2年生は、5歳児、1年生の見本となるおもちゃを作製するなど責任をもって取り組めるようになった。1年生と5歳児は、活動当初は2年生の指示を待つ様子が多くみられたが、徐々に自分の考えをグループ内でも発言したり、積極的に創作を行ったりするような姿が見られた。また、5歳児はひろばで見聞きした1年生や2年生のアイデアや活動を、幼稚園版「なかよしフェスティバル」を行うこ

とで、幼稚園でのあそびに生かすような姿が見られた。

エ、活動の実際 むかしのおもちゃひろば

今年度は、まず、ひろば全体で活動する場を多くとり、異年齢集団でも意見を伝えやすい関係づくりを目標にした。「おてだま」や「あやとり」といった比較的簡単に組み立てて、異年齢でも楽しむことができる題材を教師から提示し、できるだけ異学年と遊べるように2年生に促した。

第3回のなかよしひろばでは、5歳児1人につき1年生と2年生がそれぞれ1～2名で構成する小グループを作り、おてだま遊びや技の教え合いは、その小グループ内で行うようにした。

夏休み以降は、なかよしフェスティバルという目標を立て、異年齢グループごとに計画を立て準備を行っている。

【むかしのおもちゃひろばの活動】

第1回 自己紹介、お弁当交流、自由遊び

第2回 お手玉あそびを通じた交流

第3回 グループ作り、グループでのお手玉あそびの交流

第4回 あやとりあそびを通じたグループでの交流

第5回 グループで探究したいむかしのおもちゃの相談（警報のため臨時休業）

第6回 「なつやすみにやってきたことを しょうかいしよう」

「なかよしフェスティバルで やってみたいことについて かんがえよう」

○夏休みに子どもたちが取り組んだ内容の一部

- ・お手玉のあそび方を調べ体験する
- ・あやとりの技を練習する
- ・コマ回し練習
- ・福笑い研究
- ・将棋を使ったあそびの探究（山崩し、ドミノなど）

第7回 「なかよしフェスティバルのけいかくをたてよう」

○計画の一部

- ・コマ作り
- ・コマ回し体験
- ・あやとり体験
- ・福笑い体験
- ・だるま落とし体験
- ・すごろく体験

第8回～12回「なかよしフェスティバルのじゅんぴをしよう」

第13回 なかよしフェスティバル

第14回 フェスティバル・ひろばのふりかえり

第15回以降 なかよしひろば集會に参加

- ・第15回以降は、各学級が劇や学習の成果を発表するのを学級単位で鑑賞する。

オ、ひろばのテーマ設定について

これまでの「なかよしひろば」の活動を通して、テーマ設定について以下のように分かってきた。

幼児期には、目に見えるもの、触れられるもの、を対象・媒介として、思考、探究を深めるため、そこですでにかかわり、探究の対象となっているものについては、経験もあるのでイメージしやすいし、試せる。

しかし、目に見えず、これまで探究対象となりなかったものに対しては、イメージもわきにくく、受動的にならざるを得ない。

○今年度のテーマについての考察

1. 目に見える対象で、幼児期にすでに探究対象となっているもの（表現と思考が分化されないもの）
→ごっこ、むかしのおもちゃ、おもちゃづくり
2. 目に見える対象で、かかわりの対象になっているもの（表現は分化されるもの）
→しぜん、いろイロ
3. 目に見えず、小学校での自覚的学びの中で対象となるもの（幼児期には発達的に対象となりづらい）
→おと

キ、今年度の「なかよしひろば」の考察

研究開発一年次・二年次「なかよしひろば」の活動は、2年生の子どもたちが活動内容を主導して進めるように取り組んだ。そこでは、2年生の児童の創意が生かされやすい一方で、うまく進める準備に多くの時間を割かなければならなかったために2年生への負担が大きい、1年生や5歳児の子どもたちが主体的になりにくい、2年生児童の意図を担当教師が汲み取りにくいなどの問題点があった。

そこで三年次は、担当教師の特性に合わせた「ひろば」を設定し、担当教師が子どもたちと相談しながら活動内容を決めるように進めた。このことにより、2年生の負担がずいぶん軽くなったようであった。そして何より、一人ひとりの教師が特性を生かして、三学年による探究活動への模索を活発にすることができた。

四年次については、ひろばを担当したことのある教師が6名中5名であり、昨年度よりさらに、教師の経験や特性を生かした活動となった。なかでも、昨年度から経験している教師が「いきもの」→「しぜん」、「おはなし」→「おと」、「そらとぶおもちゃ」→「むかしのおもちゃ」、「ことばとおと」→「おもちゃづくり」と昨年のテーマと近い内容のテーマ設定をし、発展的なイメージを持って取り組めた。

また、公開研究会では、異年齢による「協働」の姿が分かりにくいとの指摘をいただいた。一つには、公開研究会へ向けての活動を意識した結果、子どもたちの活動を「発表」へ向かわせたことが原因である。異年齢活動で「発表」へ向かうと、自然と年上の子どもの中心になってまとめようと働く。そのため、「協働」と言える活動は少なくなってしまうからではないだろうか。

ただ、その中でも、より良いものを創り出すために、他の子どもたちの様子を感じ取って工夫するということが起きていた。直接話し合ったり、一緒に活動したりしていなくても起こる「協働」の姿があると考えられる。

そこで「協働」と言える姿は、異年齢グループで一つの活動をするときよりも、個々の子どもが同じ活動をするときに起こりやすい。年長者が年少者にアドバイスしようとしたり、年少者が年長者のやり方を真似ようとしたりすることが増えるからである。

同時に、「協働」とは少し違うが、年長者が創り出す活動の良さを年少者が感じ取り、自分が中心になって活動するときのイメージを蓄えていくような、「学び文化の伝承」の姿も大切にしていきたいと考えている。

③「なかよしラボ」（初等教育後期 3～6年生）の取り組み

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

ア、担当教諭の専門性を生かした12のラボ編成

なかよしラボの活動は、各担当教諭の専門性や得意分野の知識や技能を生かしながら指導にあたることが出来るようなラボを開設している。今年度は以下のように12のラボを開いている。各ラボには、3年生から6年生まで各学年5～6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。

<平成30年度 開設ラボ>

- ・つくるラボ
- ・音と情報ラボ
- ・からだラボ
- ・ことばの表現ラボ
- ・マテマチカラボ
- ・スポーツラボ
- ・けんこうラボ
- ・郷土ラボ
- ・さいほうラボ
- ・サイエンスラボ
- ・自然ラボ
- ・フードラボ

初年度は、各教師の研究教科に関わるラボを設定していた。しかし、教科によっては児童の探究活動が行いにくいと思われるものもあった。そこで、昨年度からは担当教諭の研究教科にとらわれずに、各教諭の個性を生かしたラボを開設してもよいこととした。

イ、学び文化の醸成

本研究において、ラボを異学年で編成する目的として、異学年で活動することに互恵性があること、ま

た、学ぶことにおける社会的責任や役割を経験できることが挙げられる。

自然ラボの報告を紹介する。

自然ラボの活動では、4月から6月末にかけて、全員で「共通テーマ」に取り組むことにした。小グループごとにテーマを決めて活動を進める方法も考えられたが、教師の見守りによる野外での安全の確保を重視し、全員で「共通テーマ」にそった探究を進めることにした。活動では植物、昆虫の名前を学び合ったり、一人の発見を他の子どもへ広げたりすることで、「学び文化の醸成」を目指すことにした。

「共通テーマ」は、全員が一言ずつ取り組みたいことを提案し、リーダーを中心として内容をまとめていき、最終的には多数決で『プールやメダカ池の生物探し』に決めた。その後、プールと校内のメダカ池で、合計4回の調査研究を進めた。毎回の野外活動の後には、教室で記録をまとめる時間をとった。「学び文化の醸成」がみられたエピソードを書き出してみる。

<事例1> 6年生の子どもが、ノートにプールとメダカ池の地図を描き、それぞれ、どの位置に昆虫がいたのか描き込む分布図を作成していた。さらに副リーダーの6年生が、分布図を板書しているのを見ていたラボの大半の子どもたちも、自分が見つけた生き物の分布図を作成してまとめていた。数人、分布図を作成しなかった子どももいたが、それらの子ども達は、自分のみつけた生き物を図鑑で調べてみたいと思った子どもや、考察を文章でまとめ続けることに集中した子どもたちだった。

<事例2> 6月末に自然ラボの全員が個人テーマを決めるときに、リーダーの6年生は、自分が5年間の研究のなかで、「メダカの体力測定」というテーマでうまく研究が進められた話や、3年生の時に「メダカのうろこの数を数える」というテーマを選んだもののどのようにして数えればよいのか途方にくれた話をして、テーマを選ぶときには観察や実験ができそうなものを選んだ方がよいことを皆に伝えた。また、「うろこの数は、最終的にどのようにして数えたのか」というおたずねに、メダカの写真を撮影して、写真を見ながら鱗と分かるものを1つずつ数えて解決したことを答えていた。

<事例3> 6月4日から1ヶ月間だけ一時帰国した3年生男子は自然ラボに入り、分布図を作成する方法を学んだ。そしてアメリカへ戻る直前には、自分の力で「学校にいる昆虫の分布図」をまとめることができた。自然ラボの子どもたちが培っていた、結果を分布図に整理する技能が身についたことが分かる。この子どもは、「6月4日から奈良女子大学附属小学校に通いました。僕は、この学校はすごく楽しい学校だなと思いました。アメリカへ行くまでは分かりませんでした。日本に戻ってきてはじめて分かりました。なぜなら、なかよしラボでちがう学年の子と、考えを述べ合うことができるからです。」と日記に記述している。

以上、3つの事例から、異年齢の集団の中で、協働的に学び合いが進められ、「学び文化の醸成」があったと考えることができる。

自然ラボの事例にも、6年生が自分の経験を下級生に伝える場面や、3年生が違う学年の仲間と考えを述べ合うことの良さを感じ取っている場面が示されている。

子どもたちは、日頃の生活を共にしている学級や同年齢の仲間とは違う人たちと共に活動することで多くの刺激を受ける。子どもたちの「ふりかえり」や「日記」などからも、それが魅力的なことであることが読み取れる。

次はラウンドテーブル（ラボ交流会）について書かれた5年生の日記（一部）である。

- ・今日の（ラボ交流会）発表は、4年生と3年生の発表会でした。内容は「放物線」と「ママが楽な洗濯物の干し方」と「発表できるようになるために」というものです。放物線の話では、二次関数が情報の時間で習ったことに似ていて盛り上がりました。そして「ママが・・・」では一緒にアイデアを出すのが楽しかったです。
- ・ラウンドテーブル（ラボ交流会）では、知らない人のラボの中身を知れて、その人とも親しくなれます。知らない人から見ると気が付くことが、自分ではわからないことだったということがあるので、このような交流の場は大切にしたいです。

ラボ交流会は、半期に一度、異なったラボのメンバー6名が1グループを作り、その中で自分の研究について発表し合う会である。違うラボの活動の様子にも触れることができ、また異学年の話も聞けることで、子どもたちにとっても良い機会となっている。

本校では、この「学び文化の醸成」というものが学校文化として根付いている面がある。入学すると1年生は1年間、ペアとなる6年生から「学校生活のいろは」を教えてもらいながら生活をつくっていく。4年生から始まる合宿では、1つ上の学年の姿を見て学び、上級生は下級生につなぐ意識を持ちながら合宿生活をつくっていく。「上級生から下級生へ」「今年から来年へ」という「次へつなぐ意識」が、行事を中心とした様々な学校生活の場面で見られる。

社会的責任と役割を伴う協働的な生活学習力の育成は、「なかよし探究」の時間だけでなく、学校生活の様々な場面で成されるようにする必要がある。

ウ、生活と学習の往還

さらに、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。それは、充実した「生活・体験」と「活動・学習」との循環的な作用が生活学習力を向上させ、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、社会参加への意欲・関心をもたらしと考えるからである。

2つのラボの事例を紹介する。

マテマチカラボ

1年次の課題として、「テーマの設定が難しく、テーマが子どもの生活から離れてしまう。」「調べ学習に終わらない研究とするために、実験する、データを扱う、現地へ行く、といった子どもの動きを伴うテーマ設定をめざしたい。」というものがあつた。そこで2年次以降は、まず、テーマ設定の助けになる思考ツールや、研究に相応しいテーマについて具体例を上げて学習することにした。その上で、個人研究に入る前に異学年による共同研究を行った。子どもの生活の場である学校の中から研究テーマを探すことを条件に、前述の子どもの動きを伴うテーマが設定できるように導いた。また、3、4年生は高学年との研究を通して、研究の進め方を学ぶことができるようにした。その結果、1年次の個人研究テーマが、

x と y はなぜ使われたのか、ジャムとフルーツと砂糖の比、単位の進化と発展、しきつめ、日本とインドの計算、0について、展開図、時計、 π 、正の数負の数、素数、魔方陣、計算の仕方、和算算額、サイコロの目の出る確率、割合、数の歴史、大きな石を測る、時速、バーコード、算数オリンピック、九九

というように、算数数学の用語が単語として多く取り上げられたのに対し、3年次では、
星座占いは当たるのか、メダカが孵化するまでの日数計算は正しいのか、円柱形は強いのか、算数を使えばお得に暮らせるか、ダイヤグラム、色々な筆算、ジグソーパズルを早く完成させるには、道路を走る車、特殊算、音楽と算数で関係する事は何か、世界の切手、体積、階段の上りやすさ、ハワイのマクドはどうして高いのか、卵の数と大人になれる数、家紋を描こう、さいころのぞろ目はめずらしいの？

というように、研究内容がより生活の場に近づき、具体的なテーマが設定できることとなった。その後、身近な生活からテーマを設定した子どもたちの多くは、実験する、実際のデータを扱う、現地へ行く、といった活動を行い、研究を通して、それぞれが生活との関わりを深めていくことができた。

マテマチカラボの例からは、子どもたちの探究課題が、単なる算数学習の内容から、身近な生活の中の数字へと変化していることが分かる。そこに見られるのは、算数学習で得た知識や技能を使いながら、自身の生活の中から見つけ出した疑問や課題を解決しようとする姿である。

新指導要領でも育成を求められている資質・能力として「生きてはたらく知識・技能の習得」がある。しかし、多くの学校現場では、単なる知識や技能の習得にとどまっただけではないだろうか。子どもたち自身が、得た知識や技能を生かして、自らの生活改善を行おうという意識や意欲を育てたい。

次はスポーツラボの事例である。

スポーツラボ

女兒A（以下、Aとする）は、個人のテーマを「長距離をはやく走れるようになること」とし、探究を行っていた。Aは、普段から運動を好み、長距離走にも苦手意識なく取り組んでいる子どもである。高学年になり、なかなか長距離の記録が伸びず、これまで勝っていた男児にも負けてしまうことが目立つようになったのがきっかけとなり、ラボでの探究を通してより自らの走力を高めようというのが主たる目的であった。実際にタイムを計測したり、走るフォームの確認やトレーニング、ストレッチを試してみたりしながら、身体や記録にどんな変化があるのか検討していった。探究を重ねていく中でAは、「自分が長距離の探究を行い、手応えを得ることができれば、走るコツを苦手な子へと伝えていけるのではないかと気づいた。その気づきから、自分自身の変化をまとめるだけでなく、走るコツについてより分かりやすく、客観的にまとめる方法についても考えが広がっていった。Aは、学校生活の中から自らの困り感をもとにテーマを設定し、探究を進めて行った。その中で、探究を自分自身の中だけで完結させることなく、むしろ、「自分の探究や経験をどうかせばいいのか」という視点を獲得し、思考の幅を大きくすることができたのではないかと感じている。

彼女にとって、運動は自分の最大の長所である。その中でも長距離とボール運動については、女兒はもちろん、他の男児と比較しても劣らないほどの力の持ち主である。その彼女にとって、他の男児に記録で追いつけなくなりつつあることは、受け入れがたい事実であったに違いない。A児の探究は、まさに自身の生活改善である。

また、彼女の意識が、自身の改善だけにとどまらず、周りに対しても広がっていることは評価したい。「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性』の涵養」に繋がってはいないだろうか。彼女は、学級においても意欲的に自分や学級を高めようと努力する姿が見られる児童である。本校は「自分と向き合う」ということを意識しながら日記を書き、自身の生活をふりかえり、次へとつなげる生活をつくり続ける学校である。そのことと、このラボでの取り組みを合わせることにより、彼女のように、自身の生活改善を意識し、より良い生活や社会を創造しようとする児童の育成へと繋げられるのではないだろうか。

また、見えてきた課題もある。

つくるラボ

つくるラボでは、①生活の中でつかうものや世の中にあるものの中から仕組みやつくり方を知りたいものの、②生活の中の不便を解消したりより豊かにしたりすることができるもののいずれかを研究の対象としてきた。つくりかたや材料を考えたり、機能や仕組みを工夫したりする過程を通して、目的に合わせた行動をする力を身に付けたり、行為と結果の因果関係をつかんで経験として積み重ねたりすることを目的としている。

テーマを決めるにあたって、生活を見つめなおし、生活から研究を立ち上げることが難しい児童が多いような印象を得た。6年生と比較すると3年生は生活経験の幅も厚みも違うとはいえ、過去数年の様子を見ても、特に3年生という発達段階では、生活を見つめ、豊かにしたり改善したりしたい事柄を見つけることが難しい場合が多かった。

本校の児童は、1年生から自由研究に取り組んでいる。学校としては本意ではないが、一部の児童については、かなりの部分を保護者の力によって研究として成立させているところもある。出来栄ではなく、純粹に児童が興味をもった事柄に取り組むことそのものに価値があるということを、改めて保護者にも理解を求める必要がある。また、担任としても、自由研究の取り組みせ方に参与し、指導をしていく必要もあると感じる。生活から学びを立ち上げるための、「畑を耕す」時期が、特に幼稚園や保育園、小学校低学年で充実していることが望ましい。

また、身の回りのもので工夫して遊んだり、ものをつくったりする経験が児童たちに不足していることも感じる。自由に何でもつくっていいと言われて喜ぶような児童にしたい。屋外で遊ばせることが難しくなりつつある昨今、子どもたちにそのような経験をさせることは、もはや学校の役目なのかもしれない。生活と学習のつながりを意識してみると、現在の児童の「生活」の考察やその充実のさせ方、そしてそれをいかに学校の学習とつなげていくかということ、を、再考する時期に来ている。

つくるラボの担当教諭が言う「出来栄え」は、日本の学校現場では伝統的に重視されてきたことである。教科の学習では、教師の思う道筋を子どもになぞらせる学習が繰り返し展開され、学校行事では、決められた動きを美しく見せることや、教師の考える枠の中での作品づくりが求められてきた。この文化は今でも変わっていないように感じる。

しかし、「出来栄え」を重視すると、教師や親などの手が入りすぎることは大いに予想される。自分たちで思考し判断する余地さえ与えなかったような結果になることも少なくない。すると、小さな枠の中での一つの正解を求めることが増え、結局、教師や大人の指示を待って動こうとする児童を育てることになってしまう。これではこれから求められる、新しいものを創造する力の育成などできるはずもない。

教え伝えることのできる「知識・技能」をいかに習得させるかにばかり目を向けてきた教育のあり方見直し、個々の子どもたちが、自分のしたいことにじっくりと取り組むことができるような環境を整えることに意識を持ちたい。

Ⅰ、多様な個性を生かした新たな価値の創造

先の事例からも、児童が自分の生活とつなげながら探究を行っている様子がうかがえる。このような生活とのつながりがみられる探究の課題は、児童の意欲が継続しやすい。反対に、自分の生活とのつながりが明確に見出せないような探究課題は、児童の探究意欲の低下を招きやすい傾向が見られる。

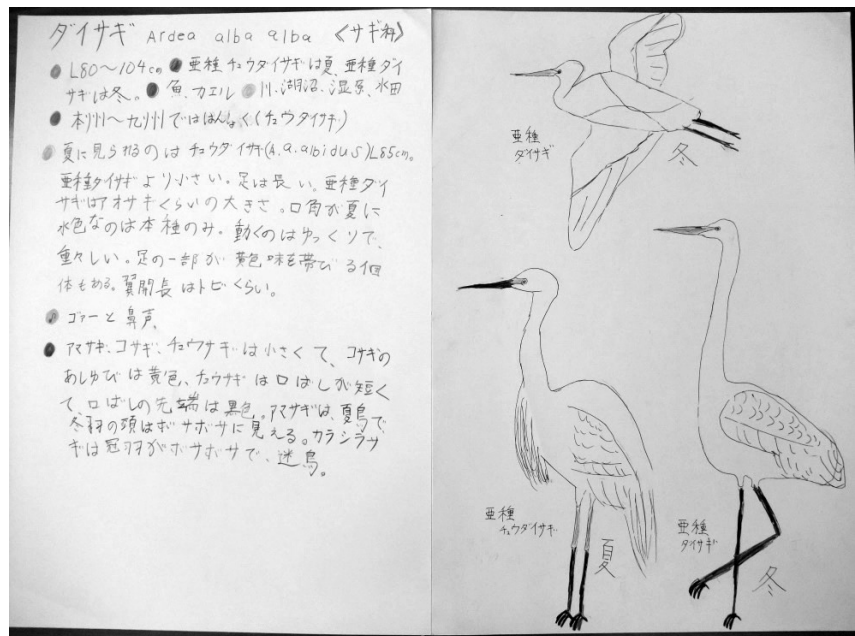
次は、自分の生活とつなげながら行った探究が、他の学習ともつながり、発展した例を紹介する。

昨年度のジャパニーズラボで、

国語的な内容にこだわって課題設定に悩んでいた児童に、「鳥図鑑」の作成を提案したところ、最後まで粘り強く細部にこだわって図鑑づくりを行うことができた。

この児童は、日頃から野鳥に大変興味があり、知識も豊富である。毎日の日記の他に「野鳥日記」を書いているほどである。彼にとっての「野鳥」は自分の生活と関わりが深いものとなっている。

図鑑は何百もの野鳥について掲載するようなことはできなかったが、それでも20種類程度の野鳥について、丁寧に絵を描き、色を塗り、その野鳥について詳しく説明を載せていた。図書館に向向き、様々な図鑑を見比べ、掲載する内容を決めたようであった。また、研究方法について学術員の方にお話を伺いに行ったり、古本屋に廃刊となった古い図鑑を探しに行ったりするなど、主体的に探究を行えた。完成したものは、図鑑として実用性は薄いかもしれないが、この探究のプロセスが大切だと考える。複数の図鑑を比較し、掲載内容を検討することや、野鳥について調べ直すこと、専門家の教えを乞いに自ら出向いていくことを通して、質の高い図鑑をつくらうとしたこの行動は、彼のこれからの社会で生きてはたらく力の育成に大きくつながっている。



彼の「強い野鳥への興味関心」というような、既存の教科の学習では活用されにくい各児童の個性が生かされ、伸ばされるのも「なかよしラボ」である。そして、彼は、この図鑑づくりを契機として、自身の鳥に関する知識をその他の学習にも積極的に生かそうとするようになった。

自身の鳥に関する知識を国語の学習（大造じいさんとガン）で生かし、「生物学的に読む大造じいさんとガン」という学習を行い、作者の書きぶりに目を向け、その書き方の工夫を自身に生かそうとした。

また、その学びを臨海合宿での学習発表（コウノトリについて）にもつなげ、学級内では「野鳥観察会」を企画し、チラシを作って参加者を募り、10名以上の参加者と共に休み時間を使って会も開いた。「休み時間には、児童が外に出るため、野鳥は逃げていく」そう考えた彼は、学級園では「農作物と害鳥の問題」を説明し、木の側では「樹木に集まる野鳥」について解説を行った。参加した児童の日記には「面白かった」という感想が多く見られ、第2回も企画中である。そして、今年度も彼は「音と情報ラボ」において、この図鑑づくりを続けている。

このように、自身の生活と学習をつなぐことを意識することで、主体的な学習としての質を高め、ラボだけでなく、他教科や生活にも関わりをみせるようになる。これが、これから求められる「個人が多様な個性・能力を生かし、他者と協働しながら新たな価値を創造していく力の育成」の一つの姿ではないだろうか。

オ、4年間の取り組みから

ラボの実践をふりかえると、学校において取り組みたいことが見えてきた。

まず、異学年で活動することである。異学年交流によって、違う文化に触れることができる。違う見方・考え方に出会い、自分と比較し、より高めようとすることに繋げられる。ただ、年に何回か、イベント的に行われる交流活動では、なかなかこのような成果は出にくいであろう。日常的に異学年交流が行われ、子どもたち自身が文化を継承していく意識を持てるような取り組みを行いたい。

次に、学びを「自分の生活とつなげる」「自分ごとにする」ことである。自分の生活とつながりの薄い探究は、粘り強く取り組むことができない。そこには深さも生まれない。学びの深さは、個々が「自分ごとの学び」をつくることと大きく関わっている。

さらに、教師の枠に当てはめない、子どもの個性や能力を生かした学習場面を設定することである。ラボ活動は、まさに個性を生かすことのできる活動であった。その中で、子どもたちは異学年で協働する方法や良さも知ることができた。これは、これからのグローバル社会で生きる子どもたちには不可欠なことでもある。また、個性を生かした学習は、新しい価値を創造する力の育成に繋がると考える。

細かな部分での反省を生かしながら、新たなラボ活動へと繋いでいきたい。

3「生活学習力」を育成する評価方法の開発

(1)「生活学習力」を育む評価

①「評価」の捉え方

本研究開発で取り組んでいる「評価」とは、実施しているカリキュラムと教育方法が一人ひとりの子どもの学びと育ちを支えていることをチェックするのみならず、日々の学校（園）生活の中で、子どもがどのように学び、考え、育っているのかを教師がみとり、それを認め指導する方法で子どもにフィードバックすることで、子ども自身が評価の観点を持ち、自身の学びを育むことを大切にしている「評価」である。このように子ども自身が評価の観点をもつことで、自分自身の評価によって自律的に学び、そしてさらに互いに評価し合いながら育ちあっていく集団を育むと考えている。

従って、あらかじめ評価の基準を設け、子どもたちがその基準のどこに達しているかを点数化し、評定する評価ではない。日々の活動や学習の中で、子どもたちの学びの広がりや深まりを促すための評価である。ここでは子どもの「結果」だけではなく「過程」を評価すること＝指導することが重要である。

そのため本研究では、「生活学習力」を育成する実践において、教師がこれまで子どもの育ちをどう捉え、評価し、指導し、子どもの学びを促しているのかを言語化することで評価を可視化することに挑戦した。これは、本来「学び」とは個人に帰するものであり、学級全員に同じ評価を行うことはありえないという考えに基づく。今、目の前の一人一人の子どもがどのような学びをしているのかを捉え、評価をすることで子どもの学びが広がり深まっていく「学びを育てる評価」の在り方そのものを提案するものである。評価に子どもを照らし合わせるのではなく、子どもが本来もつ能力を引き出す評価の観点を教師が見出していき、その在り方を本「評価の観点」は表現しようとしている。

②評価の観点—多様な育ちをみとる視点

「生活学習力」を育む実践を振り返り、どのような資質・能力の育ちを大切に実践していたのかを実際の子どもの育ちから言語化することで、以下の8観点を評価の観点とした。これらは「なかよし探究」を含んで教科横断的に育成する資質・能力を評価するものである。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1)「学び文化を伝承する」(2)「追究するに値する対象を選択する」(3)「独自性・独創性」(4)「少し先の自分の学びを予想する（学習の見通し）」(5)「自分事にする」(6)「課題解決に向けて、工夫することを楽しむ」(7)「自己評価する」(8)「互いに高め合いながら探究する」 |
|---|

(1)「学び文化を伝承する」

子どもたちは集団生活の中で、様々な文化と出会い、自らの生活に取り入れていく。その対象が「人」であるとき、子どもは憧れをもってその姿を真似し始める。初めは「みようまね」、そして意味を理解し、次第に自らのものとし、自分らしく表現していけるようになる。その姿はまた他者の憧れとなり、学び文化は伝承されていく。

(2)「追究するに値する対象を選択する」

子どもたちは、多様で豊富な体験の蓄積により、自らの生活に多くのアンテナを張り巡らすようになり、興味関心を広げ深めていく。その中には、継続して追究するに値する対象を選択し、「こだわり」と呼べるような強い興味関心を対象にもつ子どもも育つ。「こだわり」は大切な能力であり、「生活学習力」に必要な能力である。

(3)「独自性・独創性」

子どもたちは自らが認められることによって自らの存在を肯定し、「自分らしさ」として発揮していく。個性的な才能が発揮されるその前提となるのは、子ども一人ひとりが尊重される社会である。

しかし、幼児教育における集団生活の中で安定し、居場所を見つけ、「自分らしさ」を発揮しても、小学校一年生になると、例えば算数の計算問題のように答えが決まっているような「絶対的な正しさ」と「間違い」で評価される経験を誰もがする。そして他者からの評価に流されてしまうこともあるだろう。

その絶対的な正しさを追究することと「自分らしさ」は共存できることを理解し、他者との違いを楽しめる「独自性・独創性」を育成したい。

(4)「少し先の自分の学びを予想する（学習の見通し）」

子どもたちは、自らの学習を進めていくにあたり「めあて」をもつ。ここでいう「めあて」はその対象に対してどう取り組みたいか、具体的に自らの体験と結びつけ、学びの過程を語るものである。「こうしたらうまくいくんじゃないかな」と少し先の自分の学びを予想し、予想通りに進まないときには状況に応じて「めあて」を変化させ、その都度軌道修正していく。そうして、長期的には自分が見通した通りに学習が進まないことにも、焦りや不安やいや気を感じるのではなく意味や価値を見出してゆく子どもを育てたい。

「めあて」を短期的に軌道修正しながら、長期的には見通しに勝る学びを生み出す、少し先の自分の学びを予想する能力を育成したい。

(5)「自分事にする」

広い世界の中で、子どもたちは、自らが実際に触り、感じ、心動かすことで、多様で豊富な体験を蓄積していく。幼児期には「面白い」「楽しい」という自分の感性やその欲求に基づいて自分の遊びをつくっていく。そして初等教育中期になると、「どうなっているの?」「知りたい」という知的欲求に基づいて、この問題に取り組むのは自分しかない、そう感じて自分の学びをつくっていく。

それは決して、「できる」「わかる」（ましてや「できない」「わからない」という観点で能力や問題点を見るものではない。どんな気づきも、どんな課題も、全て自分にしか取り組めないものであり、子ども自身のミッションとなっているか、が重要なのである。「自分はこの方法を用いて理解したけど、みんなにどう伝えていこうか」「どうこの問題に対応しようか」、子どもたちは、あらゆる対象と向き合い「自分事」にしていくことで、学習が自分にとって何なのか、今日の自分の学びは何か、世の中のあらゆるものは自分達で答えを導き出せるはず、簡単に答えが出ることなんて面白くない、と、安易に人の意見に流されず自分達の学びを誇りに思う子どもたちが育っていく。「学級みんなで一つの同じ学び」はありえないのである。

(6)「課題解決に向けて、工夫することを楽しむ」

子どもたちは、自分の課題を解決しようと、様々なリソースを用いようとする。そこには、自分の体験や知識などがあちこちに配置されている。そのリソースにある情報を、自分なりの論に従って組み立てていくことで、子どもたちは課題解決に向けて一歩ずつ前に進んでいく。

しかし、答えは一つではないことを知っている子どもたちは、他者の持つ情報によってより自らの考えが深まりを見せる面白さも知っている。子どもたちがゴールに向かって進むのは、課題を解決することをゴールにしつつ、そのゴールまでの過程が面白いから進むのであり、ゴールだと思っていた場所が実はスタートとなる経験もし、結果的にねばり強く追究するようになるのである。どの引き出しをいつ、どこで開け、どの引き出しとつなげて新しい引き出しにしようか、自分の考えを他者はどう受け止め、そして他者の考えはどう自分を変えてくれるのであろうか、そのワクワクする経験が子どもたちをねばり強く追究することに導いていくと考えている。

(7)「自己評価する」

「学びを育てる評価」を教師から受けて育った子どもは、自己肯定感が高い。そんな自己肯定感の高い子どもは、自分の考えを他者に伝えることに喜びを感じる。時には、わからないことも、困ることもあるだろう。しかし、自己肯定感の高い子どもはそんな負の状況をも受容し、進んで自己評価し、「わからなさ」を持続することで自らの学びにつなげていく。そしてそのつなげる行為もまた、教師に評価されることとなる。そうして「学びを育てる評価」の観点を子ども自身が自己評価の軸につなげていくことで、個の学びに還っていき、自らの学びがさらに深まるのである。

本校園でいう「ふりかえり」とは、「体験の意味や内容を確認、検討すること」であるが、それが「うれしい」「楽しい」という感情的なものであっても、それを教師は肯定的評価と捉えることで、「ふりかえり」＝「自己評価」としている。そうして行為を繰り返す中で行為の意味を言語化し、学びとして捉えていく子どもとなると考えている。

(8)「互いに高め合いながら探究する」

子どもたちは、常に自分と向き合い、自分の学びを見つめている。教師はその子どもたちの学びについて、個人がどう追究したか、評価をする。しかしその追究は、他者と互いに高め合いながら集団で探究する

ことにより、問いの中心を見つけ、新しい発見をし、個の学びに還っていくことで自らの知が更新されていくという学びの本質に触れる経験の中で生み出されていく。「協働」とは、個の探究ありき、なのである。

「生活学習力」を育成するその協働の場面で重要な活動として「おたずね」がある。この「おたずね」は、単に疑問を解決するための「質問」とは異なり、わからないことを尋ねる他に、学びを深めるためには自らの気づきをのせたり、知っていることを取って尋ねたり、意見や感想を含んだりするものであり、集団での理解を深め問いの中心を見つけていくことである。「質問」ばかりだと相手の批判が増えることに対し、互いの良さに気づいて相手を褒めるのも「おたずね」の特徴である。子どもの学びの「結果」ではなく、その学びの「過程」を評価するために、一つの答え、一つの結果、「できる－できない」「わかる－わからない」の二項対立的な評価をせず、子ども自身が結論を出すまで待つ、子どもが中心となって学びをつくるための活動なのである。

③評価の観点表－指導と評価の一体化 <資料集参照>

上記の評価の観点には幼小9年間を貫く下位項目がある。この項目はあくまでも観点であり、子どもの資質・能力を点数化するものではない。子どもの資質・能力は多様であり、その個性を見とり認めていく手立てとしての観点である。子どもの育ちは一方向ではなく、多様で个性的である。教師の評価観で子どもの伸びる方向を決定したくないという強い思いから、ルーブリックではなく本観点表を作成している。観点表では、指導と評価を一体化する手立てとして、子どもの具体的姿例・指導の手立て・環境構成を例示した。以下はその一例である。全容は資料編を参考にされたい。

例：(5)「自分事にする」

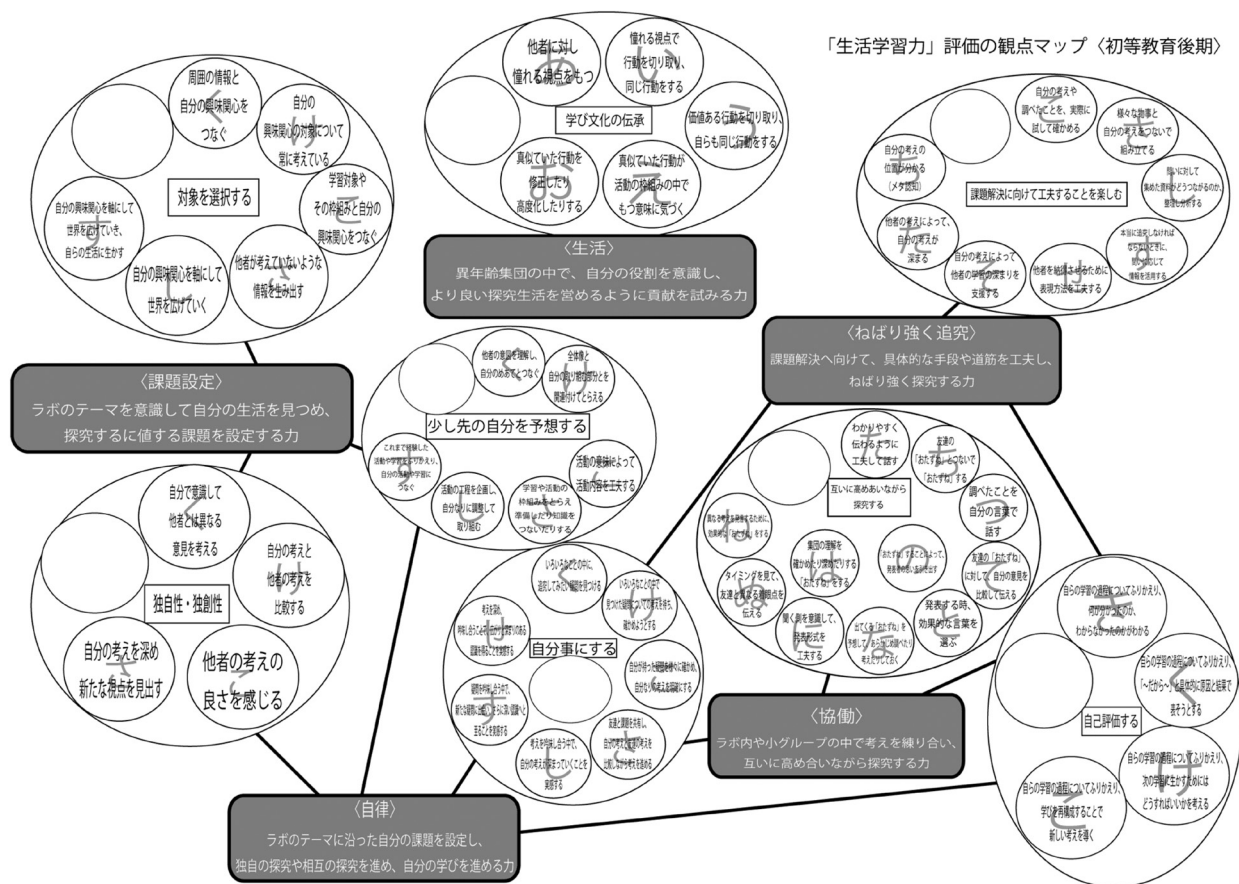
	観点	具体的な子どもの姿(例)	指導の手立て・環境構成(例)
あ	感情を伴う多様で豊富な体験をする	たんぼぼを見つけることを楽しんだり、摘んで先生やお家の人にプレゼントをして喜んでもらうことを嬉しく思ったりする。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの感情体験に共感したり、思いを言語化したり認めたりして、体験が子どもの中に意味づくように援助する。 子どもが自分で環境を選んで体験することでより多くの感情が動くように、環境構成を工夫する。
い	体験が意味づけられ、経験として蓄積される	たんぼぼを、友達と一緒に沢山摘んで冠を作ったり花束にしたりして遊ぶ。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの感情体験に共感したり、思いを言語化したり認めたりして、体験が子どもの中に意味づくように援助する。 子どもが主体的に遊びや活動を選んで体験することでより多くの感情が動くように、環境構成を工夫する。
う	大枠の話やそれに伴う視覚情報が、自分の経験と共通していることに気づいて興味を向ける	友達が見せてくれたたんぼぼを見て、見たことのある花だと気づいて興味を向ける。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの意識が情報に向きやすいように、事前に手遊びなどをして情報に注視しやすくしたり、周辺環境を整えたりする。 教師もモデルとなって、子どもにわかりやすく情報への興味を示す。
え	大枠の話やそれに伴う視覚情報を、自分の経験を基にイメージする	友達が見せてくれたたんぼぼを見て、「私も見つけたことがある」と自分の経験を思い出す。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの経験の言語化を他の子どもにもつながるように、はっきり抑揚をつけて繰り返す。その際、「なにが」「どうした」など話すポイントを絞って、話し方のモデルになるようにする。
お	言語情報だけで自分の経験を基に大枠の話をイメージする	友達が「たんぼぼの花が咲いていました」と話したことについて、「どこに咲いていましたか」と自分がたんぼぼを摘んだ経験をもとに尋ねる	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの感情体験に共感したり、思いを言語化したり認めたりして、体験が子どもの中に意味づくように援助する。 子どもが自分で環境を選んで体験することでより多くの感情が動くように、環境構成を工夫する。
か	体験が経験とつながり、気づきが生まれる	「たんぼぼ」と「白花たんぼぼ」について話題になった後、これまで保育室前に咲いていても見向きもしなかったたんぼぼを見て、「ここにもたんぼぼが咲いてる！これは黄色いたんぼぼだよ。」と「たんぼぼ」に気づいて教師や友達と話題にする。	<ul style="list-style-type: none"> 子ども自身がどのような経験をしているのか、教師が把握しておき、気づきが生まれるようにつなぐ環境構成をする。 決して気づきを先取りして教えない。 子どもの気づきに共感し、認める。
き	いろいろなことの中に、様々な気づきがあることを楽しむ	幼5歳 繰り返し吹いて飛ばしているたんぼぼの綿毛の先に、何か種らしきものがついていることに気づく。	<ul style="list-style-type: none"> 手近な場所に虫眼鏡や図鑑、綿毛が見やすいように黒画用紙などを環境として用意しておく。 子どもの気づき、驚きに共感し、認める。

		小1・2年	スイカの雌花のつけねのふくらみが、とても小さいのにちゃんとスイカの縞模様になっていることを発見する。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級の「おいしい作物を育てる大作戦」という学習問題へ向けて、一人ひとりが自分にできることを見つけて活動させる。 ・直ぐに見に行くことができる教室のすぐ近くに、学級の畑をつくっている。
く	いろいろなことの中に、追究してみたい疑問を見つける	中期	少し大きくなり始めたスイカの実が、どうして無くなってしまったのかを調べようとする。	<ul style="list-style-type: none"> ・日頃から「?を見つけ、キラキラと追いかける」ことを大切に学習を進めるようにしている。 ・朝の会や昼の会など、生活の中の気づきや気になることを話す場を設けている。
		後期	リサイクルについて調べようとする。	<ul style="list-style-type: none"> ・今年のごとの学習で追究したいテーマをいくつか持ち寄る。 ・気になったテーマについて自分なりに調べ、発表する場を設定する。
け	いろいろなことの中で見つけた疑問についての考えをもち、確かめようとする	中期	スイカのツルのあたりを、たくさんのアリが歩き回っていることから、アリがスイカの実を食べたのではないかと考え、アリの様子を観察する。	<ul style="list-style-type: none"> ・せっかく見つかったスイカの実が、大きくなり始めた途端に無くなったことが、子どもたちにとって切実な問題となるようにする。 ・朝の会などで、問題提起されたときや学習時間の中で、どういう問題なのかを共通認識させる。
		後期	リサイクルの3Rや5Rについて調べ、どうしてこれらが有名なのか考える。	<ul style="list-style-type: none"> ・19Rまでであることを調べてきた子どもを褒めるとともに、疑問に思ったことがないか問いかける。 ・どうして3Rや5Rで済ませてしまうのか不思議だとつぶやく。
こ	自分がもった疑問を様々な確かめ、自分なりの考えを明確にする	中期	アリが、スイカの雌花のところにもたくさん歩き回る様子を観察し、やはりアリが食べたのではないかと考えを強める。	<ul style="list-style-type: none"> ・学級のみんなで問題点を共有した時点で、いくつかの仮説を出し合い、どのようにその仮説を確かめるのかのヒントを出し合うようにする。 ・学級の中に複数の仮説を出させるところで、自分の仮説を確かめたいと言う切実な思いを引き出す。
		後期	リサイクルが大切だと言われているのは、資源を再利用できるだけでなく、エネルギーやコストの節約にもなっているからだという考えを強くする。	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の資料から、自分の意見を客観的に示すことができるよう独自学習を充実させる。
さ	友達と疑問を共有し、自分のもった考えと友達の考えを比較しながら考えを進める	中期	ナメクジが植物を食べることからナメクジがスイカの実を食べたという考えや、近くをカラスが動き回っていることからカラスが食べたとの考えと比較して、アリが食べたとする自分の考えがどうかを検討する。	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の独自の追究を聞いてもらい、友だちの独自の追究の結果を聞くという「聞き合い」の時間を大切にすする。 ・聞き合いの中で、考えられる答えはひとつではなく、それぞれにその考えの面白さがあることに気付いていくようにする。
		後期	リサイクルと焼却処理では、どちらが日本に適しているか検討する。	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な角度からそれぞれの長所短所を明らかにし、その上で自分の考えを作るようにする。 ・答えが必ずしも1つに決まらない問題があることに気付くようにする。
し	学級で共有した疑問について、自分の考えや友達の考えを吟味し合う中で、自分の考えが深まっていくことを実感する	中期	スイカの実を食べられたのではなく、黒くなって腐って落ちたという発見を経て、水のやりすぎで腐ったという考えや受粉ができていなくて大きくなれないという新しい考えが出てくる。	<ul style="list-style-type: none"> ・大きくなりかけたスイカの実に、黄色いテープで印をつけ、継続して観察するようにしていた。そのスイカの実が腐って落ちた。 ・「何かに食べられたのではなかった」という事実を確かめ合い、そこからさらに原因を考え合わせた。
		後期	リサイクルと焼却処理について考えていく中で、それ以上にゴミの減量に取り組まなければならないことに気付く	<ul style="list-style-type: none"> ・リサイクルや焼却処理は、ゴミの最終処分の方法であることに気付くようにする。その上で、本当に必要なのは、何であるかを話し合う場を設定する。
す	学級で共有した疑問を、みんなで吟味し合う中で、新たな疑問に出会い、さらに深い認識へと至ることを実感する	中期	人工授粉の実験を繰り返した結果、スイカの実が大きく成長したことから、スイカには人工授粉が必要であることを実感する。	<ul style="list-style-type: none"> ・スイカの栽培を始めた初期のころから、「人工授粉」について調べている子どもがいたが、学級全体で考え合う時期ではないと判断し、あえて学級全体には出さなかった。 ・「人工授粉」を調べていた子どもにとって、自分が調べたことの意味を再認識する時間を経て、学級全体に問いかけることができた。

		後期	リサイクルが大切であるということ はわかっていても、実際のリサイ クル率が低いことに疑問を持 ち、その理由を話し合う中で、リ サイクルよりも重要なものがある ことに気がつく。	・リサイクルしたくてもできない理由を考えることで、 リサイクルすることの弊害や社会の仕組みの不備、 人々の意識の問題に気付くようにする。
せ	学級で共有した疑問につ いて、自分自身の追究か ら考えを深め、友達や専 門家などそれぞれの立場 の追究による考えを吟味 し合うことで、広がり と深まりのある認識を得る ことを実感する	中期	スイカの人工授粉の方法をいろ いろ調べ実験を繰り返すが、何 度も大きくなりかけた実が腐っ てしまう中で、人工授粉は朝10 時ごろまでにすればいい事 実にたどり着き、大きく成長 させることに成功する。	・水やりプロジェクトの子ども たちは、「絶対に水のやりすぎに ならない方法」を考えたり、受 粉プロジェクトの子どもたちは、 様々な人工授粉のやり方を調 べたり試行錯誤するなど、「おい しい作物を育てる大作戦」を、 自分の考えたやり方で実行す るようさせた。
		後期	奈良市環境部の方からお話を 聞く機会を通して、リサイクル よりもゴミの減量が重要である ことに気付く。	・市役所に依頼し、環境部の方 に外部講師としてお越しいた だく。 ・事前に学級の学習の様子を 伝え、子どもたちの視野が 広がる機会となるよう打ち 合わせしておく。

④評価の観点マップー子どもの育ちの振り返りと共有 <資料集参照>

「生活学習力」を育成する評価には、幼小一貫した評価観があり、そこには初等教育前期・中期・後期においてそれぞれに目指す子どもの姿がある。これを子ども一人一人において表現し、「生活学習力」のどの部分が育っているのかを確認するものとして、評価の観点表を基にした「評価の観点マップ」を作成した。このマップにおいて、一人一人の子どもの育ちを確認すると共に、教師の指導及び環境構成について振り返ることができる。また、長期にわたる育ちを子ども自身や幼小の教師で共有し、引き継ぐこともできる。



重要なのは、子どもの資質・能力は多様であり、その個性を見とり認めていく手立てとしての観点であるということである。そのため、子どもによっては新たな評価の観点を作成する可能性があることを見こみ、空欄も設け、個別の評価の観点を記入できるようにしている。なお、前期・中期分を含むA3版は資料集を参照されたい。

(2) 子ども—保護者—教師による評価の共有 —「生活学習力アンケート」—

①「生活学習力アンケート」4年次の結果

今年度の結果から、以下のような特徴が見られた。詳細については資料集を参照されたい。

初等教育前期・中期における質問項目2「自分で遊びを考えたり、遊び方を工夫したりすることがあるか」

後期における質問項目2「家や学校で、自分達で考えたり、ルールを工夫したりするような遊びをしますか」

幼稚園児については、学年によって割合の差はあるが、全体の9割が、遊びを考えたり工夫したりすると回答している。子どもが主体的に考えたり工夫したりして遊ぶ環境や援助を、園の教育方針として取り組んでいるからこそその結果であろう。また、幼稚園での遊びが家庭に持ち込まれた際、その遊びを保護者が肯定的に捉えていることも要因であると考えられる。学年が上がるにつれて、幼稚園での遊びがより家庭に持ち込まれ、さらに工夫して遊ぶ様子があった。

一方、小学校入学後は、遊び方やルールを工夫するという回答が、学年を上がるともに減少していく傾向がある。これは、小学生は自己評価であるため、普段している遊びの工夫が自覚されにくいということや、例えばドッジボールのように、ルールのある遊びをルールを守ることで楽しむということが増えてくるからだと考えられる。

初等教育前期・中期における質問項目9「今、夢中になっていることはありますか」

後期における質問項目9「学校の学習で熱中することはありますか」

昨年に引き続き、どの段階、どの学年においても3分の2以上が「ある」または「よくある」、「ときどきある」と回答している。肯定的な回答の割合が高いこともさることながら、特に小学生は、学習への熱中を自覚していることに価値があると考えている。また、夢中になる内容、熱中する内容の主なものをあげると、初等教育前期は「虫取り、本読み、お絵かき」、初等教育中期は「宿題、習い事、趣味に関わること」、初等教育後期は「担任の研究教科に関わること」となっており、学年が上がるにつれて、生活の中での学びから、学問的な学びへと変化していることがわかる。

初等教育後期における質問項目11「ラボでの研究テーマの決め方」

「お家の人にすすめられた」や「先生にすすめられた」と回答したのは、小学校高学年では合わせても1割程度であった。「自分の興味関心」や「自分の生活とつなげて」ラボのテーマを設定する子どもが圧倒的に多いのは特筆すべきことであろう。ここに至る要因として、

初等教育中期における質問項目11「学習の中で疑問に思うことはあるか」

初等教育後期における質問項目13「学習をしているときに、なぜ、どうしてと思うことがあるか」

をあげたい。これらの質問に対する回答は、「よくある」「時々ある」が全体の3分の2以上を占め、「ほとんどない」「まったくない」を大きく上回っている。本校の子どもたちにとって、学習場面から自ら課題を見つけることは、さほど難しいことではなく、すでに習慣化されていることがうかがえる。同様に、

初等教育中期における質問項目12・初等教育後期における質問項目14「疑問に思った後どうするか」

において、「特に何もしない」と回答した子どもは全体の5%に満たず、疑問に思ったときには自分で調べるという習慣も身につけていることがわかる。中でも小学生においては、昨年に比べて「必ず調べる」と回答した割合が増加し、どの学年も約30%となった。これらのことが、個の学びを支える大きな原動力になっていることは言うまでもない。

初等教育前期における質問項目10「友達遊び方を真似ていると思うことはあるか」

初等教育中期における質問項目10「友達とのかかわりが自分のためになったことがあるか」

初等教育後期における質問項目12「異学年での学習が自分を伸ばすことにつながったか」

どの質問項目についても、約8割の子どもが「よくある」「時々ある」と回答した。友達や異学年の仲間がしていることを見たり、聞いたり真似したりすることが、遊び方、学び方の工夫、習得につながっていると考えられる。特に毎年、1年生で「よくある」と回答した割合が年長時より増加する傾向にあることから、小学校の学び文化を取り入れながら遊びや学習を進めていく中で、自分の課題と向き合う時に仲間の意

見が参考になった、仲間のおかげで学習の理解がより深まったと自覚している子どもが多いことがわかる。そして、この傾向が高学年まで続いているということであろう。

②「生活学習力アンケート」のもつ意味

今回で4年目となる「生活学習力アンケート」であるが、開発当初は「実態把握」の意味合いが強かった。しかしその後、「子ども－保護者－教師による評価の共有」としてのアンケートへと意味合いが変わってきた。この4年間の結果を考察して以下の点が明らかになった。

- ・幼児期においてはアンケート実施及びフィードバックにより、保護者への「生活学習力」の理解と家庭生活での協力が深まったということ
- ・「生活学習力」の実態を確認することで、子どもの育ちの見通しを教師がもてるようになり、保護者にも育ちの見通しを伝えることで、今どのような育ちが大切なのかを伝えられるようになったこと
- ・学年が上がる程に、フィードバックで「生活学習力」が育つというよりも、各学級の特色がその伸びに反映されるのではないかとということ
- ・教師は個々の子どもの育ちを見るので、教師に対する集計結果のフィードバックは、個の育ちよりも担当学級や学年の特色の把握につながるのではないかとということ

IV 実施の効果

1. 実践の効果

1) 追跡調査

一般的な評価のイメージは、いわゆる評定と切り離せない面がある。つまり、指導要録や通知票に記入するため、子どもの学力を5段階に評価したり、到達度の項目を作って評価したりするイメージである。本研究開発では、このような評価ではない、子どもの成長を促すための評価方法の模索を続けてきている。今回作成した評価マップも、たくさん丸が付いている子どもが優れていると評価するものではない。丸をつけられる場所を見ながら、その子どものどういう所が伸びているのか、どのように伸ばせそうなのかなど、成長の個性を確かめるような評価マップとなるよう検討を重ねてきた。ここでは、抽出した児童の評価マップ及びポートフォリオを中心に子どもの育ちを確認していきたい。

(1) 初等教育前期～中期（3歳期～5歳期） I児の3年間の育ち

3歳期1学期 事例1 「入園当日」

入園式の日、母に抱っこされて登園する。表情はかなり硬く、正装着のエプロンは前後逆に着ている。保護者は「絶対にこのままだと言って聞かないんです」とI児のこだわりを話す。

入園後しばらくは大泣きして登園するI児。担任はしばらく抱きかかえながら他の子どもの対応をする。遊びを勧めてもかたくなに泣いて拒否する。担任は場を見定め、少し他の子どもたちから距離のとれる、教師用ピアノのいすの上にI児を座らせる。I児は担任からようやく離れ、学級の様子をじっと見ている。この状態は一週間程度続いた。

3歳期2学期 事例2 「独創的な制作表現」



日々大好きな制作に取り組むI児。周囲の子どもは教師のモデルを参考にしてメガネや電車を作る中、「Iちゃん海にもぐってくる!」と、^⑦夏休みに楽しかった思い出から^{②③}シュノーケルを作ったI児。遊びに必要な^④作りたいものを思い浮かべ、^⑥シュノーケルのイメージに合う必要な材料を探し、実際にそれらしく表現したI児に教師は「うわあ、そのメガネなら海のお魚さんがよく見えるね。空気もちゃんと吸えるように工夫したんだね!どこの海に行くの?先生もシュノーケル作ったら後で行ってもいいかな?」と、本児の工夫を具体的に言語化してフィードバックしながら、周囲の子どもも本児の独創的な表現の面白さに気付けるように少し大きめの声で認める。

【評価の観点：^⑦自己評価 ^②対象選択 ^③独創性 ^④見通し ^⑥工夫することを楽しむ】

4歳期2学期 事例3 「『なかよしタイム』における自分の思いの強さ」

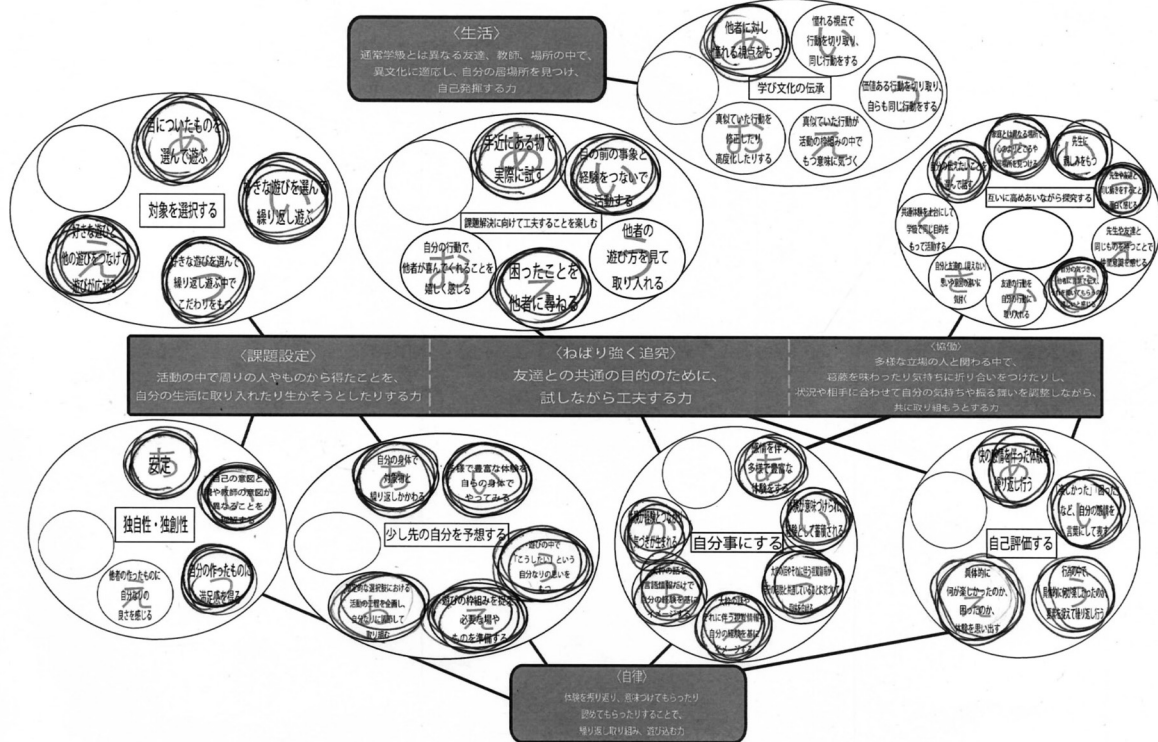
「なかよしタイム」では、通常学級での生き生きとした姿と異なり10月頃まで自分からは友達に話しかけず様子を見ているI児であった。グループの友達の遊びは見ているようだが一緒には遊ばず、^{②③⑥}自分の作りたい「うさぎ」を一人でも黙々と作り、通常学級にも持ち帰って遊んでいた。

11月になり5歳K児、3歳D児がI児に合わせてうさぎを作ってくれたことで、「うさぎちゃん、3姉妹でなかよしやねん。DちゃんとKちゃんもうさぎちゃんつくったから」と、仲間意識をもって一緒に遊ぶようになる。この頃から^⑦ふりかえりアンケートでも保護者によく話すようになった。

【評価の観点：^②対象選択 ^③独創性 ^⑥工夫することを楽しむ ^⑦自己評価する】



I 児 評価の観点マップ<初等教育前期>



5 歳期 1 学期 事例 4 「他者への興味」

年長になり、③新しい環境にも一ヶ月程度で慣れる。学級で決めた当番活動にも興味はなく、友達が取り組んでいても全く関係のない様子で、②⑥自分の考えたものを工夫しながら制作に没頭する。また、「みんなへのお知らせ」で友達や教師が学級の友達にお知らせをしても友達としゃべったり自分の制作物を触っていたりして自分事になりにくい。

【評価の観点：③独創性 ②対象選択 ⑥工夫することを楽しむ】

5 歳期 2 学期 事例 5 「『なかよしひろば』」における小学生や学びへの興味」

6月：「ひろば」に親しむために「はんかちおとし」などの交流活動を行った。子ども自身によるグルーピングと自己紹介を繰り返し、その後お弁当を一緒にとる。③I 児は「いきものひろば」への期待は大きく、④ひろばで分かれて今日から制作ができると思って参加していた。グルーピングや自己紹介では、どんな友達に誘われても笑顔で応え、いろいろな友達と⑤初めて関わる中でも物おじせずに楽しんでいた。

9月：夏休みの報告会で①⑤小学生が発表していた切り紙に興味を持ち、I 児は自分のグループでもやってみたくて提案する。小学生も同意し、I 児のグループは観察した生き物を切り紙で表現することになる。

その日の「ふりかえり」では「つぎの『なかよしひろば』では、①⑥かみをきって、じょうずにむしをつくりたいです。I ちゃん、つくりたいのは、オニヤンマです。⑦ちがうグループのおにいちゃんがつくってきて、すごくじょうずだったし、I ちゃんから見たら、ほんものたまちがえそうだった」と話していた。

10月：「そらをとぶいきもの」をテーマにし、テントウムシやカブトムシなど、自分の観察した絵を見ながら切る。I 児はグループの①⑧小学生が何を作るのか、どのように作っているのかをよく見ており、何度も繰り返し制作している。

その日の「ふりかえり」では「⑦きりがみをじょうずにきれたことがうれしかったし、たのしかった。」「D くん（1年）が、くわがたとかぶとむしをきって、たたかいごっこしてた。B ちゃん（2年）が、はさみで



ちようちよきってるときに、『あー、しっぱいした』ってやりなおして、てんとうむしつくってた。」「Bちゃんがちようちよのとくちようとかをかみにかいてた。おもしろいちようちようだったよ」と話していた。

【評価の観点：③独創性 ④見通し ①学び文化 ⑤自分事 ⑦自己評価 ⑧高め合いながら探究する】

5歳期3学期 事例6 「同年齢学級での高め合い」

I児は保護者グループによる「たて！よこ！ななめ！みんなの力！」のダンスの動きが気に入ったようで、①②③翌日本物そっくりの筆と衣装を作って登園する。教師に「先生！見て！みんなにお知らせする時間ある？」と、③⑥学級の友達に伝えたいことがあるので時間を取ってほしいと教師に相談しに来る。



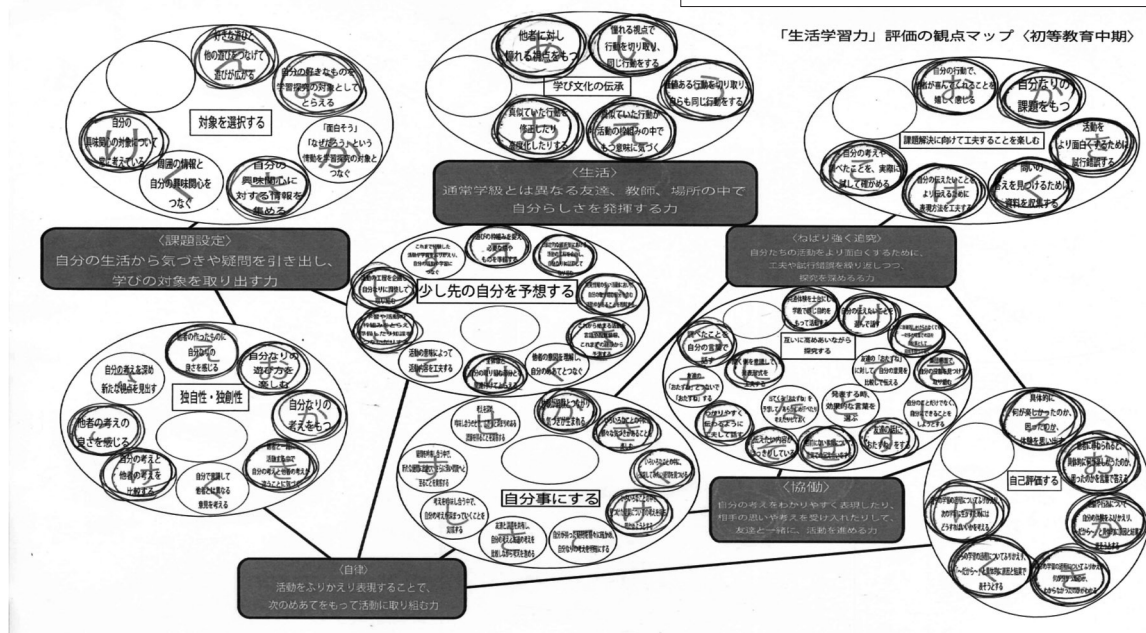
「みんなへのお知らせ」の時間になると、I児は学級の友達にダンスを披露した。そして、④⑧学級の友達が楽しそうに一緒に踊ったり、筆や衣装のつくりかたを「おたずね」したりする様子を見て、「みんなで練習したらいいんじゃない？ Iちゃん、作り方がみんなにわかるように描いてくるわ」と嬉しそうに話す。

後日、③⑥⑧作り方を示した紙を学級の友達に見せて説明すると、様々な「おたずね」が出て大変盛り上がる。また、生活発表会で保護者に見せてはどうかという意見も出たので、I児が「先生、みんなで作りたいたいんだけど、その時間はありますか？」と、学級全体で作る時間を確保して欲しいと教師に交渉する。教師は子ども達と一緒にスケジュールを考えていく。

生活発表会でダンスを披露することになり、自ら「リーダー」を名乗り出たI児は、⑤⑥⑧朝の会の前や昼食後の時間などに学級の友達に呼びかけてダンスの練習をする。そこでは、「Aちゃん、⑥⑦⑧今の手の伸ばし方、上手やったよ」「Bくん、⑥⑦⑧足はもう少し後ろに出せる？ そうそう！上手！」と、相手を認めながら何を意識して欲しいのかを伝えるI児の姿があった。教師はI児の個性的な才能が学級の友達とのやりとりの中でより育っていくのを感じる。

【評価の観点：①学び文化 ②対象選択 ③独創性 ⑧高め合いながら探究する ④見通し ⑥工夫することを楽しむ ⑤自分事 ⑦自己評価】

I児 評価の観点マップ<初等教育中期>



考察1) 初等教育前期におけるI児の個性的な才能の捉えと援助の重点

入園当初は新しい場所や人に馴染むのに時間がかかり、頑なな態度を見せていた。園がまだ自分の場所となっておらず不安な姿は、「生活学習力」の根底にある「安定」が脅かされていたといえる。

その後、本児のもつ個性的な才能を「独創性」に見た担任は、本児がより「独自性・独創性」を伸ばすことが自己発揮を促すと考え、観点表にある指導の手立て・環境構成を中心に、本児が安心して過ごせる場を確保し、本児の育ちを支えていった。

初等教育前期におけるI児の「生活学習力」の育ちは、自らの生活の中での多様な体験をふりかえり、具体的に楽しかった内容の枠組みを自分なりに捉えて、「こうしたい」という強い思いを基に工夫しながら、主に「制作」を中心として表現していたところにあると考えられる。評価マップと合わせて考察すると、「②追究するに値する対象を選択する」「③独自性・独創性」「④少し先自分を予想する」「⑥課題解決に向けて工夫することを楽しむ」「⑦自己評価する」項目の育ちが見られたことがわかる。

ここで重要なのは、教師は本児の「良さ」を捉えてより伸ばすことに重点を置いていることである。初等教育前期でそれほど育ちが見られなかった「①学び文化の伝承」「⑤自分事にする」「⑧互いに高め合いながら探究する」評価の観点について、教師は育ちを支えてはきたものの、本児のもつ個性的な才能と同じように重点を置かず、本児自身が自分の独創性を発揮するための表現をするために他者に興味をもち、他者の情報を取り入れるようになる育ちを待っていたからである。

考察2) 初等教育中期におけるI児の他者への承認と「互いに高め合いながら探究する」姿

5歳期当初には、同年齢学級において学級の友達がしていることに興味がもちにくく、友達の発表も自分事になりにくい姿を見せていたI児であったが、異年齢活動「なかよしひろば」において他者の行動に興味を示し、認め、取り入れていくことによって探究することそのものの面白さを感じるようになっていった。

小学生との異年齢活動「なかよしひろば」にはこれまでの異年齢活動にはない期待をもって参加している。新しい場所や人への不安が初等教育前期の経験により期待に変わっているのは大きな育ちである。そこで小学生のしていることに大変興味をもち、自分のグループの小学生から同じひろばの小学生へと興味の視野も広げ、その活動を自分事として捉えるようになった。そして大きな育ちは、他者の行動を認められるようになったことであろう。そしてその育ちが同年齢学級において、自分の楽しみだけではなく、友達にも認めてもらい一緒に取り組むことの充実感や、他者を認めることによって得られる関係性などにもつながっていたのではないかと考えられる。

先行研究によれば、異年齢活動による育ちには「人間関係」が取り挙げられることが多いが、I児の育ちからは、I児の異年齢活動における「学び文化」「探究」への興味が本児の視野を広げ、他者への興味へとつながっていったことが読み取れる。I児の姿が示すように、異年齢活動における「協同」とは、決して友達同士でかかわることだけを指すのではなく、異年齢活動という「環境構成」それ自体が、それぞれの子どもの興味に応じて「学ぶための枠組み」「見る視点」「表現方法」など、多様な「学び文化」を伝承するシステムとなっており、継続的な活動によって同年齢学級とリンクし、多様な能力の育ちを促していると考えられることが出来る。「互いに高め合いながら探究する」協働の能力は、「自分事」「自己評価」「独自性」などの能力が育つことによってより高まる能力であると言えるのではないだろうか。

初等教育前期で十分な自己発揮の結果「対象の選択」「独創性」「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」などの能力の育ちが見られたI児は、初等教育中期において「学び文化を伝承する」「自分事にする」「互いに高め合いながら探究する」などの能力の育ちも見られた。今後の育ちが楽しみである。

(2) 初等教育中期（5歳期～2年生） 抽出児の育ち

平成29年度の小学2年生の児童の中から、K男児・M女児・O女児の3名の児童を抽出した。以下に、それぞれの児童の大きな所見を示す。

K男児…様々なことに積極的に取り組むことができる、たいへん活発な子どもである。学習中の挙手発言も多く、話すことを中心に自分の思考を深めることが得意である。文章表現なども苦手ではないが、やや淡白な部分があり、粘り強い思考という面からは物足りない部分もある。理解力は高く、その理解力を生かして問題解決に向かう学習に積極的に取り組むことのできる子どもである。

M女児…物静かで優しい子どもである。学習中の挙手発言も元来は少なく、人前にどんどん出ていくようなタイプではない。学級で問題となった事柄を独自に追究することを楽しみ始めたことで、徐々に挙手発言も増えてきた。自分が疑問に思ったことについて、自分なりに考えを進めるだけでなく、常に積極的に調べる習慣がついてきており、そのことを日記に綴ることで書き綴りながら思考を深めることができている。

O女児…たいへん活発な女児である。おしゃべりが好きで、物怖じせずに自分の考えを語ることが得意である。そのため挙手発言もたいへん多いのだが、一方で考えをまとめて話すことが苦手で、必要以上に長く話すのにその要旨が伝わらないことも多い。2年生の一年間を通して、日記などに考えを整理して文章を綴ることに取り組み続けてきている。少しずつ書くことを通して思考を深める習慣がついてきており、ノート整理の中にも思考が見えるまとめ方ができるようになってきている。

・評価の観点マップの考察（抽出児の比較）

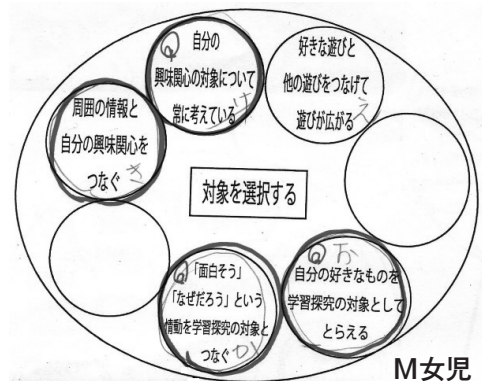
今回抽出した3名の子どもの観点マップは、ほとんどどの観点にも丸を付けることができる子どもたちである。そういう意味では、どの子ども生活学習力が育まれてきている子どもだと言える。しかし、同じようにほとんど丸が付いていても、その子によって特徴が違って見えてきた。

例えば、「対象を選択する能力」の5つの観点で考えてみる。

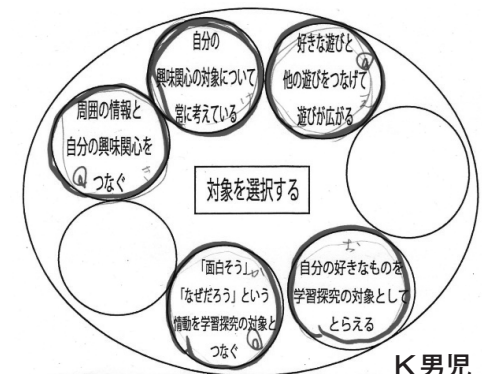
M女児は、5つの観点のうち「好きな遊びと他の遊びをつなげて遊びが広がる」の観点はあまり当てはまらない。その一方で、「『面白そう』『なぜだろう』という情動を学習探究の対象とつなぐ」や「自分の興味関心の対象について常に考えている」の観点は、かなり強く当てはまる。これは、M女児が「面白い」とか「不思議」と思ったことに深く関心を持ち、継続的に深く追究することが多い子どもであったからだと考えている。その追究対象は、もちろん「周囲の情報と自分の興味関心をつなぐ」ことにも関わっているのだが、自分が「面白い」と思ったことをとことん追究する側面の方が強いように感じられた。そして、それは「遊び」とは違った「課題解決」への楽しみの側面が大きいようにも感じられるのである。

一方で、K男児は「好きな遊びと他の遊びをつなげて遊びが広がる」や「周囲の情報と自分の興味関心をつなぐ」の観点は大いに当てはまる。その一方で、「自分の好きなものを学習の対象としてとらえる」の観点では、少し弱いところがある。K男児は、好きな遊びにはとことん没頭する方だが、学習そのものにとことん没頭しているとまでは言いにくい。学級のみんで見つけた「問題」に自分自身の関心もつなげ、そのことを学習ととらえながら面白さも見出し追究している感じがするという特徴が見えてきたのである。

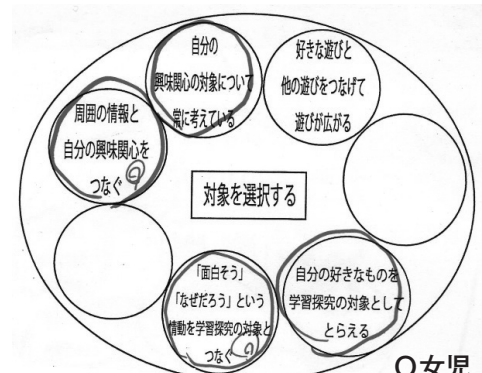
O女児はK男児よりさらに、「周囲の情報と自分の興味関心を



M女児



K男児



O女児

つなぐ」の観点が秀でてるように感じられる。O女児は、学級の中で問題になっていることの中の面白さ共有し、その問題への自分なりのアプローチを通して、問題解決へ貢献することを楽しむ側面が強いように感じられる。つまり、自分の興味関心を突き詰めるというよりは、みんなで共有している問題を対象として選択しているように感じる。そして、その問題へのアプローチに独自性を出すことで、「自分の行動で、他者が喜んでくれることを嬉しく感じる」というような、コミュニケーションへの動機が対象を選択する能力に大きく関わっているという特徴が見えてきた。

このように、今回作成した評価の観点マップは、たくさん丸が付けられるかどうかで、その子どもが優れているかどうかを判断するものではない。例えばM女児に対しては、「自分の『なぜだろう』をとっても深く追究していましたね。」と声をかけることで、彼女の「対象を選択する能力」を伸ばそうとできるかもしれない。一方で、K男児やO女児には、「学級の問題が何かをしっかりと見つめて、自分なりの追究方法を見つけたのは凄いなあ。」と声をかけた方がいいのかもしれない。その子の良さを見極め認めることで、成長を支援するのである。「生活学習力」評価の観点マップは、子どもの学力を評定するためのものではなく、子どもの学びをより深く導き、それぞれの資質能力を育むための評価方法なのだと考えている。

・評価の観点マップの考察（抽出児の育ち）

今回作成した評価マップも、たくさん丸が付いている子どもが優れていると評価するものではないことは、前項で述べた。しかし、一人の子どもの成長は、どれだけ付けられる丸が増えていくのかで確認することができる。例えば、O女児の評価の観点マップを、幼5歳の時のものと小2年の時のもので比較すると、圧倒的に小2年生の方が、丸を付けられる観点が広がっていることが分かる。例えば、「情報を選択する能力」の5つの観点で見ると、幼5歳のときに3つの観点で丸が付いていたものが小2年では4つの観点到丸が付くようになってきている。5歳の時には丸がつかなかった「『面白そう』『なぜだろう』という情動を学習探究の対象とつなぐ」や「自分の興味関心の対象について常に考えている」の観点にも丸が付くようになり、確かに能力が広がったり深まったりしていることが読み取れる。幼5歳のときに丸がついていた「好きな遊びとつなげて遊びが広がる」の観点のように、逆に小2年では丸が付かなくなっているものもある。これは、成長に伴って学びの対象が移り変わっていくことを示しているのとらえている。成長に伴い丸が付かなくなるものもあるが、全体として数的にも内容的にも深まったり広がったりする様子は、丸の変化で見ることができる。

・ポートフォリオ検討

抽出した3名の児童について、日常の日記、総合的な学習の調べノートや作成したレポート、自由研究発表の模造紙などを蓄積した。

<O女児の日記より>

○ 5/16「たいいくでマット遊び」

今日は、たいいくでマットをひいてじぶんでかんがえたブリッジやでんぐりがえりをしました。わたしは、でんぐりがえりを2回れんぞくしてあたまがいたかったです。ブリッジは、「かた手を上げる」ということをがんばっています。なぜなら、かた手を上げ左足も上げられるようにしたいからです。わたしは、いつもブリッジをしてあるこうと思ったら、いつもうしろにすすんでしまいます。たぶん手をおくばしょだと思います。手をおいて、そのむきがはんたいだったらうしろにすすんで、むきをまえにしていたらまえにすすむんだと思いました。

みんなででんぐり返りやブリッジに取り組んでいる中で、自分は「ブリッジで片手片足が上げられるようになりたい」と、自分なりに追究の対象を選択していたり、他の子と違う独自の追究をしようとしていたりすることが感じられる。5歳の頃にはなかった、「面白そう」と思うことを学習の対象として捉える部分や、意識して友だちと違うことに取り組もうとしている様子も見えてきた。また、「ブリッジ歩きで後ろに進んでしまう。」という課題を捉え、その原因を考えたりどうすれば乗り越えられるのかを思考したりすることも始まっていることが分かる。

○ 5/19「たいいく」

今日は、たいいくでじぶんがかんがえたブリッジやでんぐりがえりをしました。私は、でんぐりがえりですばやく10回くりかえすやりかたを見つけました。それは、足をクリンとまわして、すぐに手をつけてでんぐりがえりをするとはいやくまわれます。ブリッジで手を上にあげるとき、うさぎのみみをするともち上げやすいです。私はこのことをみんなにつたえたいきもちになりました。私は、はじめてかた足をあげて、かた手もあげられるようになりました。わたしは、まえのめあてを生かしていたので、とてもうれしかったです。

この日の日記では、5/16に書かれていた「片手片足上げブリッジ」ができるようになったことを綴っている。その原因として「手を上げるときには（もう片方の手を）うさぎの耳のようにすると持ち上げやすかった」こともとらえている。「自己評価する」ことについても、具体的な原因や結果を捉える側面も見えてきたことがわかる。

○ 9/6「なぞのみのしょうたいは何か」

今日のしごとの時間に、「なぞのみ」のしょうたいは何かをみんなでかんがえました。私はスイカだと思っています。ほんとは食べられるスイカだったけれど、たくさんツルがのびてえいようがいなくなっただんだと思います。

Fくんがいったペポカボチャは、私のずかんにはのっていなかったから、ふつうのカボチャをしらべるとだいたいはにっていました。あしたもっていくので、ペポカボチャとくらべてみたいです。あしたを楽しみます。トウガンもにっていました。私はちがうと思うけどくらべてみたいです。

スイカのツルにできた変な形の実が何なのか学級の問題になっていた（実は、スイカは、かんぴょうの根っこ側にスイカの穂先側を接いだ接ぎ木苗であった。根に近い部分から出てきたツルに、かんぴょうの実ができていたのである）。O女児自身は、「栄養不足のために変な形のスイカになったのだ」との考えを持っているが、友だちの言った「ペポカボチャ（おもちゃカボチャ）の実」ではないかという考えの良さも、自分も調べてみた上で認めている。「他の考えの良さを感じる」ことやその上で「問いの答えを見つけるために資料を収集する」或いは「自分の考えを深め新たな視点を見出す」という観点など、O女児の成長が感じられる。

○ 11/2「ポップコーン」

私は、バターじょうゆ（バター醤油味のポップコーンの作り方を考える）グループです。それで、バターにちがう何かをたす—へらすとどうなるのかや、そこに何（はちみつとか）をたすとおいしくなるのか、考えてみました。考えていると私の頭に（はちみつ）と（さとうじょうゆ）あじはどうかなと思いました。それで、明日じっさいにつくってたべることになっています。

おいしいか、おいしくないか

私は、はちみつバターあじは、おいしいと思います。なぜならパンケーキのとき、この2つのくみ合わせが多いから、おいしいと思いました。さとうじょうゆもおいしいと思います。なぜなら、おもちをたべる時、このくみ合わせでたべる人もいるからです。私は、ふゆになるといつもこのたべ方でおもちをたべています。そのとき、とってもおいしいのでポップコーンをつくるときは、じしんがあります。

学級で収穫したポップコーンをどうして食べるのかを、みんなで考え合う学習をしていたときの日記である。何人もの子どもが家で試作してきてはみんなを試食するということが繰り返され、その中でバター醤油味を作りたいという子どもたちのグループが出来上がってきた。その中で、O女児もバター醤油味の作り方の追究を始めている。O女児はこの日記で綴ったような内容を積極的に友だちに伝え、自分なりの着眼の良さやおいしいと考える理由を話すことが多かった。学級の話題についで自分が追究したいことを見つけ、その追究を工夫して分かりやすく伝えることを楽しもうとしていることが読み取れる。互いに高め合いながら探究するための資質が活かされてきている。

蓄積してきたO女児の日記の中から、いくつかの日記を取り上げてみた。その日記に綴られる内容には、評価の観点マップの項目を満たすようなものが次々に現れていることが分かる。このような子どもの成長を教師が捉え、その良さを子どもにも認識できるように働きかけることで、さらなる子どもの成長を促していくことが大切なのだと考えている。

<M女兒の日記より>

○女兒の日記からは、観点マップの様々な項目に当てはまるが増えていく様子を確認できた。M女兒の日記でも同様のことが確認できるのだが、M女兒の場合では彼女が常に自分の興味あることへの追究を続けている様子を読み取れる。ここでは、彼女がどのような追究に取り組んだのかその内容を列挙してみる。

- 5月26日 トマトのわき芽を取る方がいいかどうか。(学習で話題になっていることの自分の考え)
- 6月26日 変わった形のキュウリの作り方。(友だちの自由研究の疑問から、自分で調べている)
- 6月27日 小さなスイカの実が、黒くなって落ちてしまった理由(学習で話題になっていることについて、自分の考えと母親に聞いたことへの考え)
- 6月28日 スイカの実が落ちたことの本当の理由(学級での話し合いで分かったことの自分の捉え、母親の考えが違っていたこと。自分の考えの更新)
- 7月1日 スイカの実の鳥よけをつけるかどうか。(近所の畑で見て、自分で調べている)
- 7月10日 育てるスイカの実をいくつにするのか。(学習で話題になっていることを、家で調べている。親ヅル・子ヅル・孫ヅルをモールドで色分けし、どこにいくつ実を育てるかの図を作成して説明)
- 9月8日 ストローハーモニカの作り方(自分が興味あることの追究)
- 9月17日 桃の木に大きな実をつけさせる方法(学級で話題になっていることについて、話を聞けるところを見つけて調べている。これをきっかけに、桃の木再生プロジェクトが立ち上がる。)
- 10月2日 ポップコーンは乾燥するとはじけないのか(学習で話題になっていることを家で調べる)
- 10月10日 ピーナツの収穫時期の見分け方(学習で話題になっていることを家で調べる)
- 10月11日 桃の木再生プロジェクトの現状とこれから(自分が調べてきたことと照らして、これからの見通しを綴っている)
- 10月29日 パイン味のキャラメルポップコーンの作り方(学習の中でキャラメルポップコーンの作り方について、多くの子どもが発表していた。一人の子のつぶやきからパイン味のキャラメルポップコーンの話題が出る。M女兒が実に粘り強く追究を続け実現させる)
- 10月31日 桃の木再生プロジェクト、根っこをどうするか。(プロジェクトを進める中で出会った問題解決へ向けて、用務員さんのところに相談に行きながら、計画を考える)
- 11月6日 パイン味のキャラメルポップコーンの作り方(前回の試作品をどう改善しようとしたか)
- 11月28日 安納芋ごはんとはんぺいのはんぺいのか(二種類のピーナツごはんの違いを考える)
- 2月4日 よく上がる風についての考えと取り組み(学習で話題になっていることへの追究)
- 2月5日 自分で考えてきた風を作ったの思い(これまでの追究をもとにどう改造したのか)
- 2月19日 ニンジンのへたの水栽培の実験(自分が興味を持ったことへの追究)
- 2月20日 算数の箱作りをきっかけに疑問に思ったことの追究(学習をきっかけに自分の興味の追究)
- 2月21日 三が日は火を使わない…おぞうには?(友だちの自由研究からの疑問を家で調べる)
- 2月22日 おひな様は本当に12枚服を着ていたのか(ひな人形からの疑問について調べる)
- 3月1日 ジャガイモ餅の作り方研究(学習で話題になっていることを調べ、試している)
- 3月5日 水栽培・スーパー・畑のニンジンの違い(スーパーのニンジンと比べての疑問を畑に聞きに行こうと計画する)
- 3月6日 桃の花をどうすれば実が大きくなるか(咲き始めた桃の花をどうすれば良いか家で調べる)
- 3月13日 桃の木を栽培している知人に手紙を書いたこと(知人に教えられたことをどう実現するか)
- 3月18日 自分の一年の成長についての考察(キャラメル味のポップコーンをつくるための試行錯誤等を振り返り、しっばいしてもあきらめず粘り強く取り組む力を得たこと)

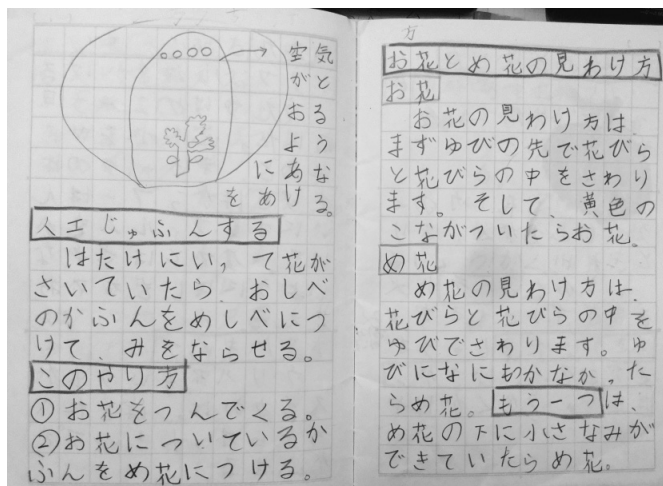
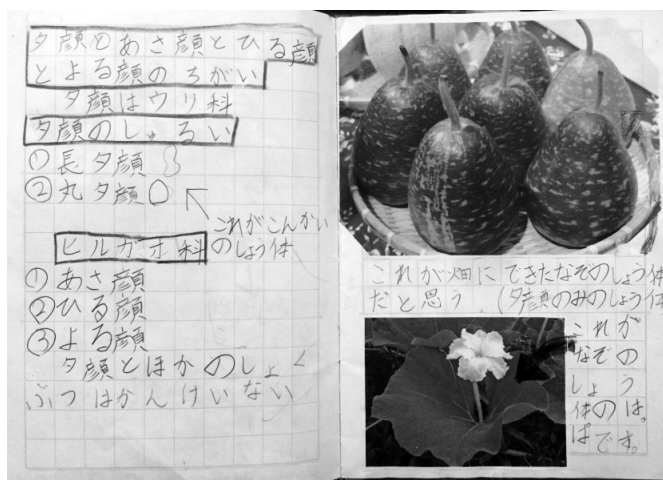
この一年間、M女兒は本当に様々なことを深く掘り下げて調べていた。それは、個人的な興味のことであつたり、学級で話題になったことであつたり、学習としてみんなが話題にしていることであつたりと様々である。自分が面白いと感じたことについて、時に母親にたずねたり、図鑑や文献・インターネットなどで調べたり、話を聞けるところに出かけて行ったりと、熱心に調べていることや、実際に作ったり試したりし

ながら考えを深めていることも読み取れた。そして、面白いと感じて調べた事柄が学級や学習の話題になっていることであった時に、少しずつそのことを挙手して発言することが増えていった。そして、パイン味のキャラメルポップコーンをつくるリーダーになったり、長年大きな実をつけていない桃の木の再生プロジェクトの主催者になったりするようになっていった。もちろん、どんどん前に出てみんなを引っ張るわけではないが、一番深く追究を続けているために自然と活動の方向のかじ取りの役目を果たすようになっていった。改めて、蓄積したM女児の日記を振り返ると、そのことがより良く読み取れるのである。

<K男児の調べ学習ノート>

M女児が、様々な疑問について深く調べる様子は、日記によく現れていた。おそらく自分がどういうことを調べたのかや、分かってきたことがあったりまだ分からないことがあったりすることを、日記に綴ることが楽しいからではないかと考えている。K男児も、一年間様々なことを調べ、積極的に学びをつくってきた児童である。しかしK男児の足跡は、日記よりも調べノートの方に色濃く残っている。彼の調べノートの内容を列挙してみる。

害虫や益虫（アブラムシ・テントウムシ・ナメクジ・芋虫・毛虫・ハダニなど）・梅ジュースの作り方・スイカのわき芽や育てる実の数・イチゴの育て方・スイカの育て方・雄花と雌花の見分け方（人工授粉）・スイカの収穫時期の見分け方・トウモロコシの収穫時期の見分け方・サツマイモの収穫時期の見分け方・落花生の収穫時期の見分け方・スイカの謎の実の正体・夕顔と朝顔と昼顔の違い・畑に苗を植える準備・ジャガイモやブロッコリーの植え方・肥料のやり方・窒素の肥料・ミミズの集め方・ジャガイモをどの向きに植えるのか・収穫したピーナツの保存のしかた・ピーナツの食べ方・おいしいミカンの見分け方・サツマイモの掘方・サツマイモの保存の方法・サツマイモの食べ方・サツマイモのツルの食べ方・ピーナツの洗い方・ピーナツの保存方法・ピーナツ最中の作り方・ピーナツの食べ方・カビが生えた安納芋をどうするか・切干芋の作り方・焼き芋の作り方・ジャガイモの収穫時期の判断・ジャガイモの収穫の仕方・新じゃがの料理方法・サツマイモご飯の作り方・ピーナツご飯の作り方・ジャガイモの冬越し・ポテトチップの作り方・ジャガイモチーズの作り方・ジャガイモもちの作り方。



なんとも、すごい量の調べ学習をしている。それぞれに見出しをつけ、絵や図を入れたりそこに書き込みをしたり、ときには写真を貼り付けたりもして分かりやすくまとめている。K男児は、学習の中でみんなの話題や疑問になっていることについて、適確に調べ学習をしている。みんなの疑問になっていることについて自分なりに調べてそのまとめをノートに残す。ノートに残されていることを根拠にしながら、みんなにたいして自分の考えを語るといふ学習を楽しんでいたように感じている。K男児にとっては、日記に思いを綴ることよりも、みんなの疑問について調べ、自分の言葉で語りながら考えを深める学習が合っていたのだと言えそうである。このようなK男児の調べ学習ノートを他の児童に紹介したり、時には、K男児が積極的に根拠を持って自分の考えを話せる理由として取り上げたりすることで、さらにK男児の成長を促したり、他

の児童の成長への刺激としたりすることができた。ポートフォリオによる評価も、子どもの成長の様子を確かめたり、さらなる成長を促したりするための評価なのだと考えている。

③初等教育後期（3年生～5年生） 3年間の育ち

○初等教育後期の抽出児

平成29年度小学5年生の児童の中から、R男児、A女児の2名を抽出した。次にそれぞれの児童の大まかな所見を示す。

R男児

学習の場において目立つタイプではないが、まわりに左右されることなく、一つ一つのことをていねいに取り組むことのできる子である。不安なことがあると、まわりの様子を見たり、教師に確認したりするなどして、自分の中で見通しを持ってから先に進む姿が多く見られた。自分がやると決めたことに粘り強く取り組み、時間はかかっても着実に目標を達成していく力がある。

A女児

非常に前向きで、自分からまわりの人・もの・ことに積極的に関わっていこうとする。学習の場を離れても、自らの学びに向かって歩みを進めることができ、書籍やインターネット、専門家へのおたずねなどで自ら情報を集め、筋道立てて考えることができる。気になったことは、自分が納得するまで追究し続ける粘り強さを備えている。

○評価の観点マップの考察（抽出児の育ち）

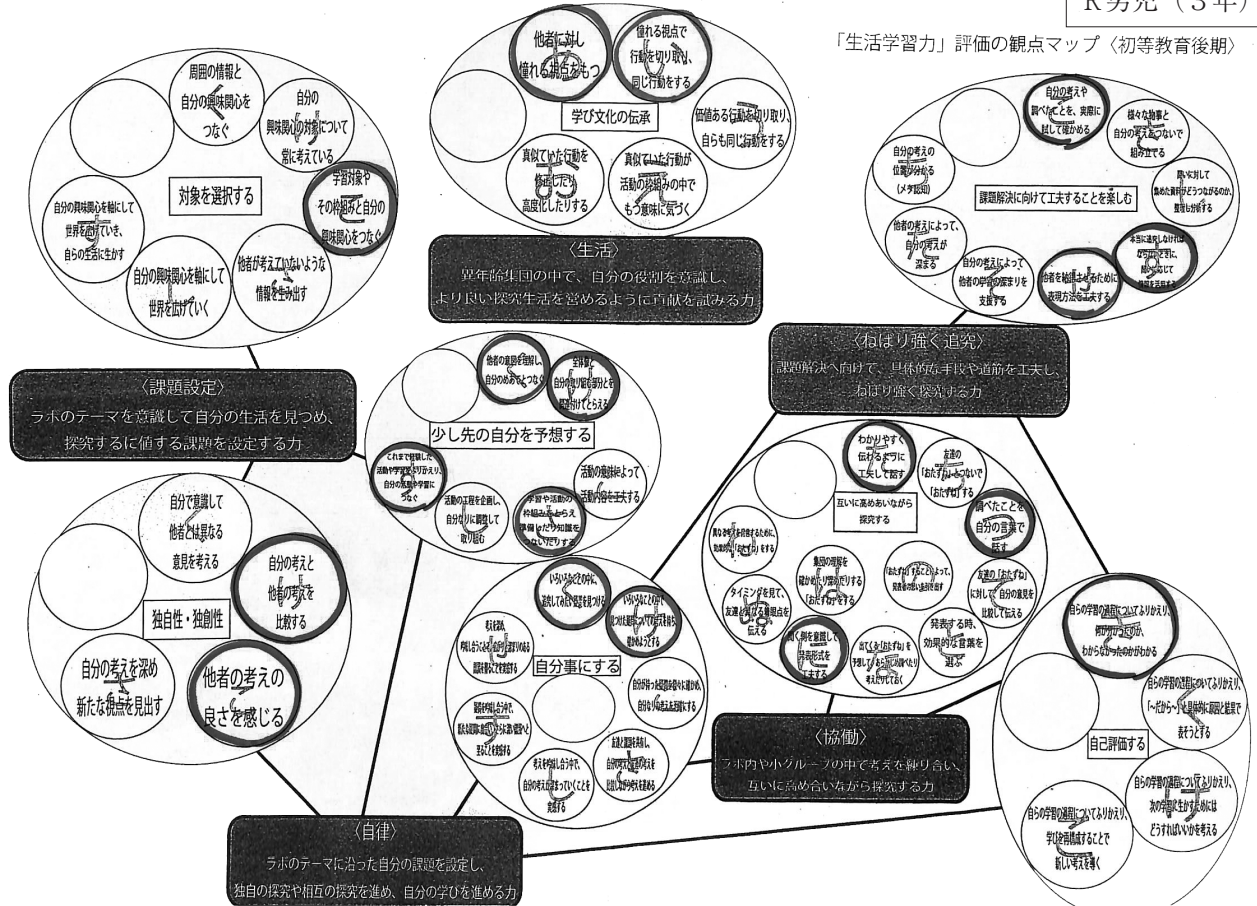
評価の観点マップは、丸がたくさん付いているからと言って安易に優秀な児童であると評価するわけではないし、丸がたくさん付くことを推奨するわけでもない。しかし、丸が多く付くようになったということは、個人の成長がみられたと考えてよいであろう。抽出児の2人についても、学年が上がるにつれて、評価の観点につく丸の数が増えており、それぞれに力を伸ばしてきたことがわかる。この中で、5年時に全部の項目に丸が付いたのは、「学び文化の伝承」「少し先の自分を予想する」であった。また、3年時から5年時にかけて丸の数が大きく増えたのは「自己評価する」「互いに高めあいながら探究する」の項目であった。その要因として考えられるのは、高学年になることによる立場の変化やその立場に求められることの変化、学年が上がるとともにより多角的、客観的に物事を捉えられるようになったこと、そして、それらを各学習や自由研究、ラボの研究を通して繰り返し実践する機会があったことである。

その一方で、抽出児によって丸の付き方に違いが見られる項目もある。顕著なものを挙げれば、R男児は、「対象を選択する」の観点に伸びが見られたが、「独自性・独創性」の観点は変化がなかった。また、A女児は、もともと観点項目の多くに丸が付く児童ではあるが、「自分事にする」の観点に大きな伸びが見られた。このことは、R男児が、まわりに左右されることなくていねいに対象と向き合おうとする姿や、独自性、独創性よりも着実、確実に学びを進めようとする姿を、また、A女児が積極的に多くの人・もの・ことに関わる中で考えを深めている姿を反映していると考えられる。

これらのことから、評価の観点マップは、各項目への丸の付き方、丸の付き方の変化を見ることで、各児童の学びの特徴や成長を把握できると考えられる。

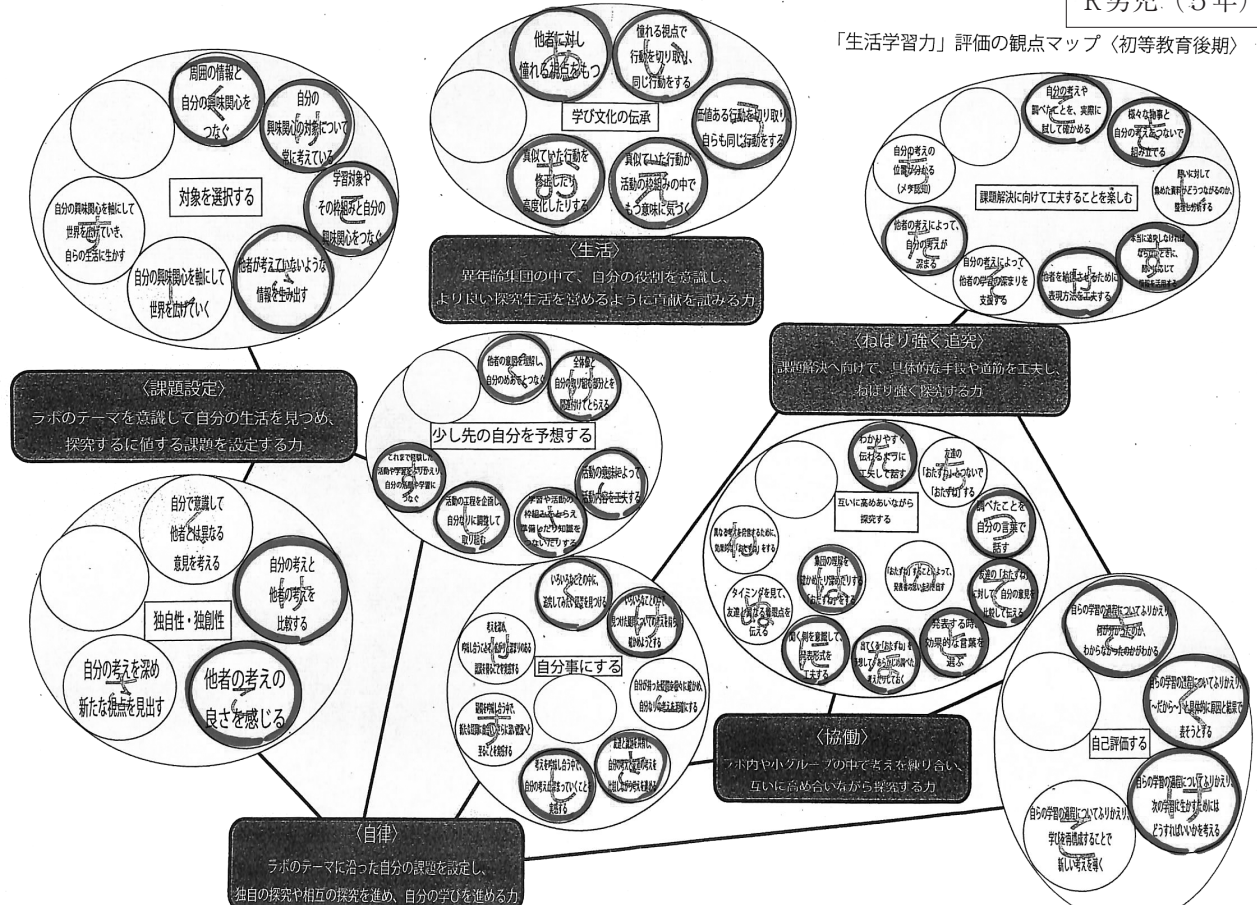
R男児（3年）

「生活学習力」評価の観点マップ（初等教育後期）



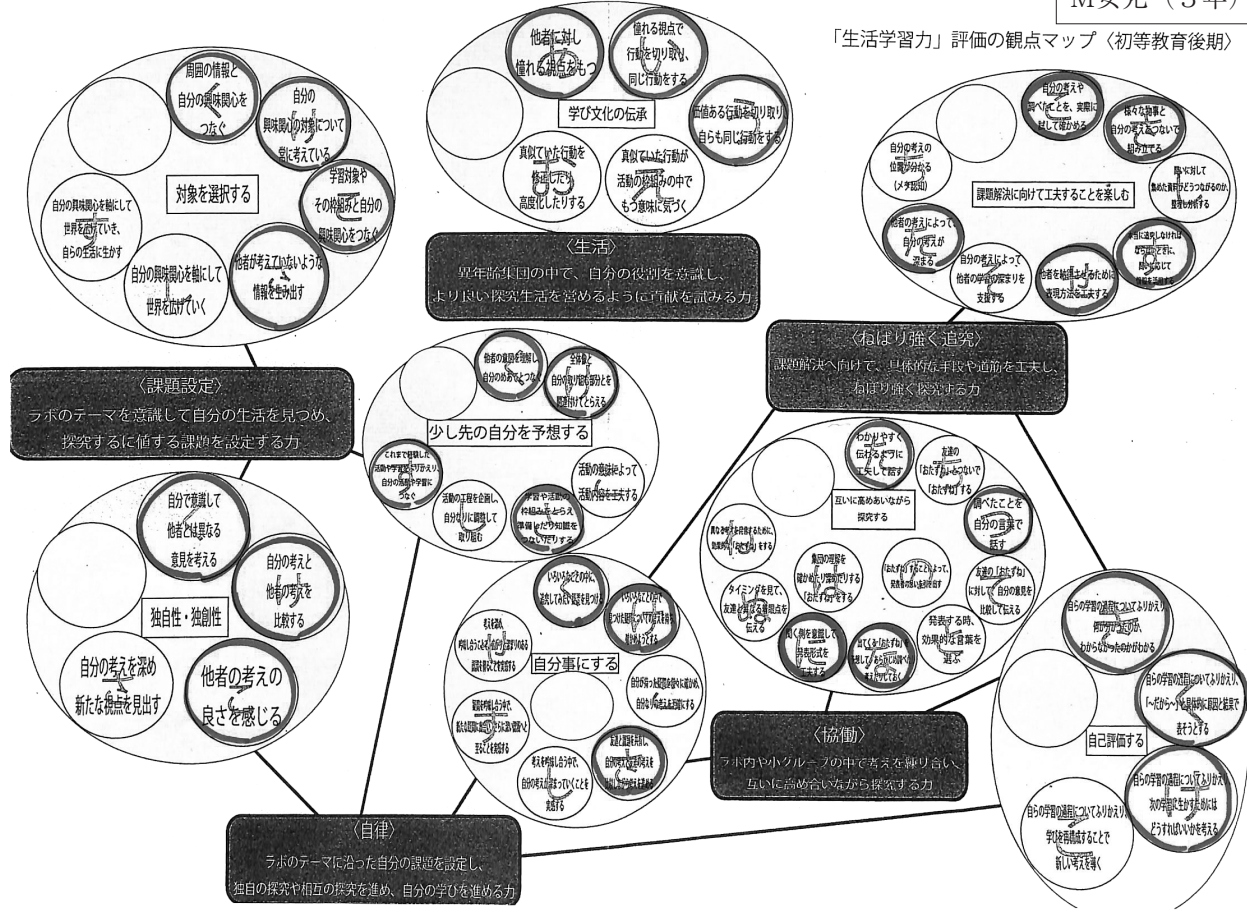
R男児（5年）

「生活学習力」評価の観点マップ（初等教育後期）



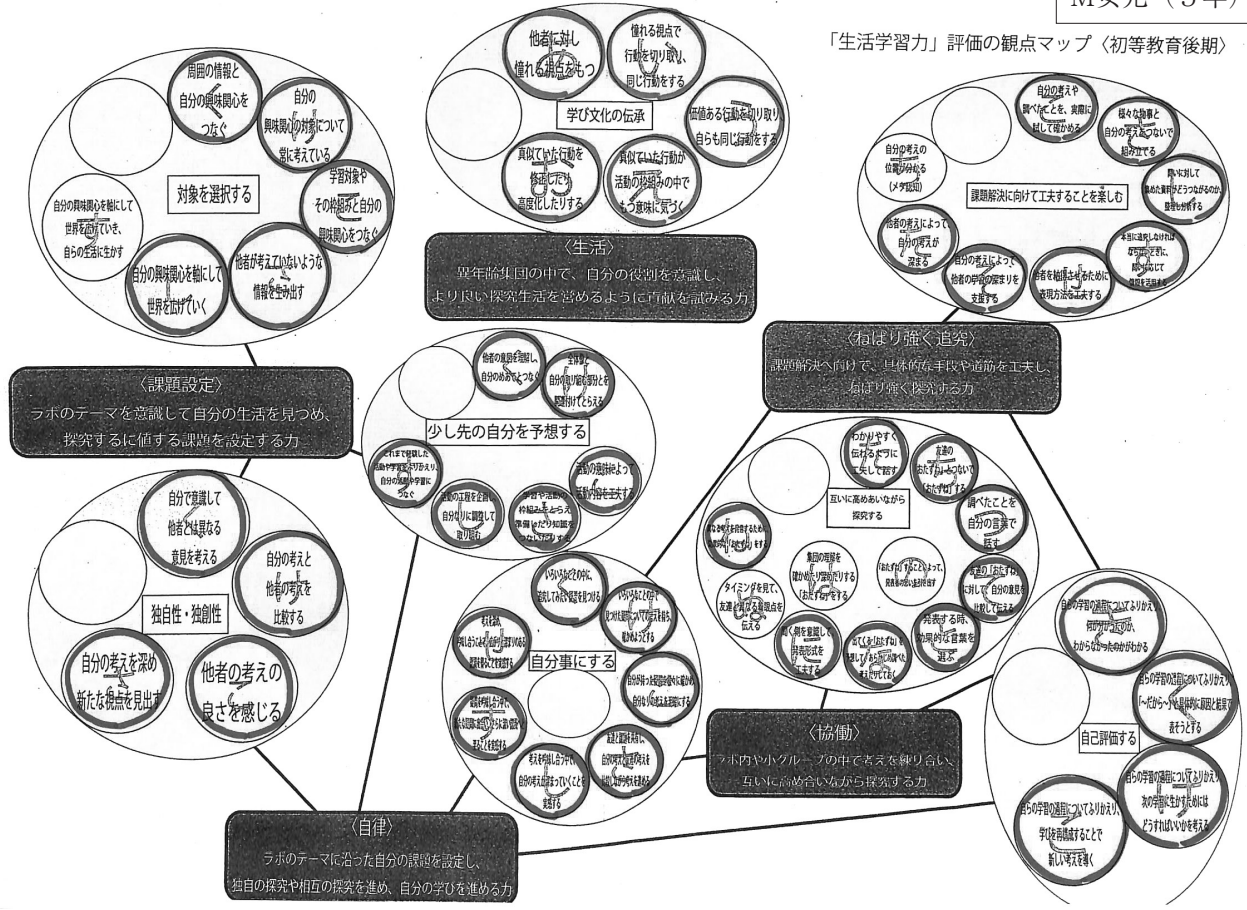
M女児（3年）

「生活学習力」評価の観点マップ〈初等教育後期〉



M女児（5年）

「生活学習力」評価の観点マップ〈初等教育後期〉



○ポートフォリオ検討

2名の抽出児について日記、自由研究の模造紙、なかよしラボのノート、レポート等を蓄積し、ポートフォリオによる検討を行った。

R男児の日記より

○3月21日「自由研究」

今日、自由研究のための調べ物をしました。題名は鯛の歯についてです。鯛の煮物を食べた時に出た鯛の歯の形が意外で不思議に思ったのがきっかけです。ネットで調べると、(略)真鯛は2列並んでいて黒鯛は5列も並んでいます。僕が持っているのは2列で、2列目はボールのように丸いです。この歯ですりつぶすのではないかとぼくは予想しています。この予想が合っているのか合っていないのか、はっきりさせたいです。

R男児は、普段の食事から自由研究のテーマを設定した。この背景には、R男児がこれまで人間の体のつくりに興味を持ち自由研究を続けてきたことがあったと推測される。「(少し先の自分を予想する)」「鯛の歯の形が以外で不思議」という記述に、このことが表れている。R男児だからこそ、鯛の歯という「対象を選択」し、食事という身近なところから「自分事」としてこのテーマを設定できたと考える。その後、インターネットから情報を集めるとともに、目の前にある鯛の歯をよく観察し、自分なりの予想を持つことで、この研究の現段階での目的を明らかにすることができた。

○3月27日「鯛の特ちょう」

昨日、自由研究で使う鯛の絵を描く練習をしました。本にのっている絵をまねして描いてみると、だいたい鯛の特ちょうがわかってきました。ぼくが知らなかったのは、目の上と先に青いもようがあると、体に青い点があることです。鯛と聞くと赤いイメージがありますが他の色もあるんだなと思いました。(略)

R男児の自由研究には、いつも精巧な絵が描かれている。それは、相手に伝えるための表現の工夫(「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」)であるが、その過程は新たな気付きの機会にもなる。R男児は、鯛は赤いというイメージを持っていたが、それだけではない鯛の姿を知ることができた。

○3月31日「水族館」

今日、東京の水族館に行きました。自由研究を始め、水中に住む生き物に興味を持ち始めたので、たくさん楽しみました。自由研究をするために図鑑を開いた時に出ていた生き物がたくさんいて調べたことを実際に見ることができました。(略)特殊な所にいる生物はその環境を大きく変えてはいけないうんだなと思いました。人間で例えると地球にあるさん素をなくしてしまうことだだと思います。(略)

これは家族旅行に出かけた時の日記である。水族館にいる生き物を図鑑と比べ、自分の目で実際に確かめることができた。さらに、特殊な環境にいる生き物と人間をつないで考えることもできた。「(課題解決に向けて工夫することを楽しむ)」

○4月3日「自由研究」

(略)今回、ほとんど最後の調べをしました。真鯛の歯との比較です。人間の歯と比べるのですが、なかなか出てこなかったので自分で考えました。1回、人間の歯の自由研究をしたことがあったのでやりやすかったです。ぼくは種類について調べたので、そのちがいと歯の列のちがいを書きました。ただ調べるだけでは面白くないので、クイズを出そうと思っています。(略)

自由研究も終盤に入り、R男児は過去に自由研究で取り組んだ人間の歯と鯛の歯を比べることに取り組んだ。「(少し先の自分を予想する)」また、研究の内容がより効果的に伝わるようにクイズを出そうと考えていることもわかる。「(課題解決に向けて工夫することを楽しむ)」(「互いに高めあいながら探究する」)

○4月8日「まとめ」

今日、自由研究の模造紙を仕上げました。(略)自由研究の発表で話すことを全て模造紙に書く人もいますが、ぼくは違うと思います。模造紙は自分の調べたことの要点をまとめて、聞き取れなかったことを写したりできるようにしないといけないのでより分かりやすくまとめ、しかもまとめすぎないようにしないとけません。なので、発表の話し方とはちょっと変えて書きました。その内容を分かりやすく発表したいです。

R男児はこの日記で、模造紙のまとめ方について考えを述べている。この内容から、R男児は発表を聞く側を強く意識していることがわかる。さらに、「要点をまとめ」でも「まとめすぎないように」、「発表の話し方とは変えて」という記述に、R男児なりの聞く相手を高めようとする気持ちを感じ取ることができる。（「互いに高めあいながら探究する」）

○4月14日「練習」

今日、自由研究の発表練習をしました。今回で3回目の練習です。何回か練習すると、間違えもたくさん見つかりました。（略）おたずねで、赤ちゃんの時にはもう歯は生えているのかや、人の指をかんでも大丈夫なのかななどが出ました。ある程度のことは予想がつかますが、あらかじめ少しは調べておきたいです。また自分自身が不思議に思っていることもわかっておいて、よりよい発表にできると良いです。

「3回目の練習」ということにR男児のより良い発表がしたいという意欲を感じる。この練習は家族を相手に行っており、本番同様におたずねされることから、事前におたずねを予想し、答えを考えておきたいということが記述されている。（「互いに高めあいながら探究する」）また、日記には出てこないが、練習と練習の間には、先の練習を振り返り次に生かす作業が行われていることは明らかであろう。（「自己評価」）（「互いに高めあいながら探究する」）（「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」）

A女児の「なかよしラボ」における研究レポートより

A女児は、3年時の研究をもとに、毎年どのラボに所属しても免疫に関係する研究を進めている。ここでは、まずA女児の各学年の研究内容を示す。なお、「ii）主な研究内容」以外はA女児が記述したものである。

・3年時『インフルエンザの研究』（けんこうラボ）

i) 研究のきっかけ

予防注射をしたのに3回ぐらいインフルエンザにかかったのでふしぎに思いました。だから、人はなぜインフルエンザにかかるのか、予防注射とは何か知りたかったのでこのテーマにしました。

ii) 主な研究内容

- ・インフルエンザについて
- ・インフルエンザワクチンについて
- ・免疫について
- ・最近研究されている新型ワクチンについて
- ・自分で考えたワクチン

iii) まとめ

インフルエンザに興味を持ち、インフルエンザとそのワクチンについて調べました。その中で、国立感染症研究所の渡辺先生に質問をし、最新の新型ワクチンについて教えていただきました。新型ワクチンは、感染そのものを防ぐことができないとわかり、感染しないうちにウイルスをやっつける新しいワクチンを思いつきました。マクロファージにしげきをあたえる薬はまだ見つけれていないので、今後の研究を待ちたいと思います。今年はインフルエンザの流行する時期にアンケートをとれなかったので残念でした。

A女児は、予防接種をしたらインフルエンザにかからないと思っていたが、インフルエンザになってしまったことがある。この体験を不思議に思い研究テーマに設定した。（「対象を選択する」）（「自分事にする」）その上で、書籍やインターネット、専門家に手紙を送るなどして情報を集め、インフルエンザや免疫について自分の知識を増やし、それらを関連付けていった。（「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」）最後には、感染そのものを防ぐワクチンがないことに気づき、感染を防ぐワクチンがあるなら、そのワクチンはきっとこんな働きをするだろうと、自分でワクチンを創造することができた。（「独自性・独創性」）その一方で、このワクチンはまだ技術的に不可能であることを理解しており、今後の研究を待ちたいと締めくくっている。（「自己評価」）

・ 4 年時『運動による免疫の変化』（からだラボ）

i) 研究の動機

3年生の時に免疫について調べていました。私はあまり運動していないせいか病気になりやすいので、どうやったら運動で免疫があがるのか調べたかったから。

ii) 主な研究内容

- ・血液を採らなくても免疫が働いているかを知る方法について
- ・運動をすると病気になりにくいのは本当かを調べるために、スマホアプリで交感神経、副交感神経のどちらが優位かを計り、運動の有無による1日の変化を比べる

iii) まとめ

運動には免疫を高める効果がある。最初の実験では、軽い運動をした時に交感神経がどのように変化するかを調べた。体力がない妹は効果が見られた。父と私について、重い運動をして検証した所効果が見られた。人によって効果の出る運動量はちがうと思う。

A 女児は、昨年に引き続き免疫について研究を進めたいと思い、からだラボの枠組みと免疫をどう結び付けるかを考えていた。そして、運動していないと病気になりやすいのではないかとという A 女児の考えから、運動と免疫に注目したテーマが設定された。（「対象を選択する」）（「自分事にする」）その後、昨年の研究をもとに、免疫が働くには交感神経と副交感神経が関係していることから、直接免疫の働きを調べなくても、別の方法で代用できることに気付き、条件を変えながら実験を行った。（「少し先の自分を予想する」）（「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」）その結果、運動には免疫を高める効果があることが明らかになった。また、人によって必要な運動の強度があることも分かった。（「自己評価」）

3年時と4年時で大きく変わったことは、机上で調べて終わるのではなく、実際に確かめることに力を注いでいる点である。特に、血液検査によらない免疫の調べ方や、条件を変え複数のデータを集めたことは、これまで A 女児がラボだけでなく、自由研究やその他の学習で身に付けてきたことが生かされた結果だと感じている。

・ 5 年時『算額と免疫のかかわり』（算額ラボ）

i) 研究の動機

去年のからだラボで、運動による免疫について調べました。そのときに、交感神経と副交感神経が変化していました。和算について調べていると三角関数を建部賢弘が計算したのを目にしました。三角関数は周期的なものを表します。そこで交感神経の変化も周期があると考えこの研究にしました。

ii) 主な研究内容

- ・副交感神経の働きによるリラックス度をスマホアプリで1時間ごとに計る
- ・計った結果を三角関数で表してみる（数理モデル化）
- ・数理モデルと実測値を比較する

iii) ふりかえり

- ・ふりかえり

数理モデルと実測値がだいたい一致した。ごはんをたべた後は実測値があがっていくことと、周期が5時間くらいであることは関係があると思う。おきているのは16時間なので3でわるとだいたい15時間になる。

*数理モデル：免疫 = $A \sin(B \times t + C) + D$

A：平均値と最大値・最小値の差 B：周期 t：時間

C：最大値になるときの時刻 D：免疫の数値の平均値

どんなにグチャグチャなグラフでも、三角関数を使うとそれなりにきれいに数理モデルができた。周期はごはんを食べたからおこっているのかもしれないとわかった。

・今後の研究

本当にごはんを食べたら免疫があがるのか実験する。4年生の時のデータも使って検証する。5時間周期だったら24をわれないから毎日ずれていくから、体内時計が関係して、ねている間にリセットされているかもしれない。

5年時、A女児は算額ラボに所属することになった。これまで同様、免疫について研究を進めたいと考えていたが、なかなか両者の接点が見つからなかった。そんな中、ラボで和算について調べを進めていると三角関数に出会った。三角関数が周期的なものを表すことを知ったA女児は、昨年実験した交感神経の数値が生活に合わせて変化していることを思い出し、周期をキーワードに三角関数と交感神経をつなげることができた。（「対象を選択する」）（「自分事にする」）（「少し先の自分を予想する」）その後研究の対象を、ぐちゃぐちゃな関数を整った関数に変換するフーリエ変換や数理モデルへと発展させ、研究を深めていった。（「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」）（「独自性・独創性」）研究の成果は、「ふりかえり」の通りであるが、数理モデルの検証が十分でないことや、5時間周期と1日24時間の関係など、今後の課題についても明確に述べている。（「自己評価」）

5年時で、A女児が一番苦勞したのは、ラボの枠組みと免疫をどうつなげるかと、三角関数の理解であった。小学生の学習内容を大きく越えている三角関数については、これまで同様書籍をもとに、教師や父親の助けを借りながら理解を深めた。この理解が進むにつれて、免疫とのつながりが見えてくるのだが、このつながりが見えたのも、A女児がこれまでに積み重ねてきた免疫についての知識と、免疫と算額（算数）との接点を常に探し続けた努力の結果であろう。

この3年間のなかよしラボの探求を振り返ると、A女児は、免疫をキーワードとして課題を設定し、調べることから始めて、分かったこと、不思議に思ったことを実験等により自分で確かめ、考察、評価することを繰り返した。その結果、A女児の研究は学年を経るごとに深まりをみせていったのである。

さて、なかよしラボの時間には、自分の研究を進めるだけでなく、研究を発表し、他と交流するラボラウンドテーブルの時間が設定されている。A女児も、このラボラウンドテーブルで発表するときには、相手に合わせてわかりやすく伝え（「互いに高めあひながら探求する」）、それを聞く側にはA女児の研究の良さを感じ、学び取ろうとする「学び文化の伝承」が起こることを付け加えておく。

2) 評価マップ及びアンケートによる調査

①附属幼稚園出身者における「生活学習力」の育ち

1年生入学後1か月の姿（4月）、及び入学後4か月の姿（7月）を、1年生担任が一人ひとりの姿について評価マップによるみとりを行った。それぞれの項目について比較するため、チェックがついている割合を表すことにした。項目ごとに附属幼稚園出身児童と外部入学児童それぞれについて、何パーセントの児童にチェックがついているかを表した。そして、比較の目安として視覚的にわかりやすいように、割合の数値差を表し棒グラフで左右に伸びるように示した。

図1（4月）を見ると、多くの項目において附属幼稚園出身者の「生活学習力」の育ちが見られた。これは、附属幼稚園出身者が、

- ・附属小学校という場所をすでに知っている
- ・進学する仲間、友達がいる

という点において、外部入学者よりも比較的安心しており、早い段階で自己発揮できたからかもしれない。しかし、図2（7月）の結果を見てもその差は埋まっておらず、附属幼稚園出身者の育ちが確認できた。

他方で注目すべきは、附属幼稚園出身者と外部入学者の一方または双方に、4月から7月にかけて数値上低下している項目である。これは、相互性にかかわる⑧において外見上の低下が著しいことから、小学校入学後しばらくして新たな学びの集団が形成されることにおいて、既成のグループ間（例えば、附属幼稚園出身者と外部入学者）や個人間での行動調整が行われていることが考えられる。これについては教師を含む周囲の大人が事前に認識しておくことによって、過度な期待や心配をせずに子どもの育ちを支えられるであろう。

4月調査		附属出身者	外部入学者	差
①学び文化				
あ	他者に対し憧れる視点をもつ	76.7	82.1	5.4
い	憧れる視点で行動を切り取り、自らも同じ行動をする	46.5	35.7	-10.8
う	活動において価値ある行動を切り取り、自らも同じ行動をする	58.1	46.4	-11.7
え	自分の真似ていた行動が活動の枠組みの中でもつ意味に気づく	11.6	10.7	-0.9
お	活動の枠組みに合わせて真似ていた行動を修正したり自分らしく表現したり高度化したりする	0	10.7	10.7
②対象を選択する能力				
え	好きな遊びと他の遊びをつなげて遊びが広がる	72.1	64.3	-7.8
お	自分の好きなものを学習探究の対象として捉える	86	71.4	-14.6
か	「面白そう」「何故だろう」という情動を学習探究の対象とつなぐ	67.4	60.7	-6.7
き	自分の興味関心に対する情報を集める	58.1	42.9	-15.2
く	周囲の情報と自分の興味関心をつなぐ	41.9	10.7	-31.2
け	自分の興味関心の対象について常に考えている	27.9	10.7	-17.2
③独自創				
え	他者の作ったものに自分なりの良さを感じる	44.2	53.6	9.4
お	自分なりの遊び方を楽しむ	97.7	82.1	-15.6
か	自分なりの考えをもつ	100	96.4	-3.6
き	他者と一緒に活動する中で、自分の考えと他者の考えが違うことに気づく	48.8	35.7	-13.1
く	自分で意識して他者とは異なる意見を考える	27.9	25	-2.9
け	自分の考えと他者の考えを比較する	25.6	42.9	17.3
こ	他者の考えの良さを感じる	34.9	39.3	4.4
さ	自分の考えを深め、新たな視点を見出す	20.9	25	4.1
④少し先の自分を予想する				
え	遊びの枠組みを捉え、必要な場やものを準備する	58.1	50	-8.1
お	限定的な選択肢における活動の工程を企画し、自分なりに調節して取り組む	4.7	3.6	-1.1
か	制作など視覚情報の多い活動において、自分の取り組む部分を含む活動枠があることを理解する	37.2	21.4	-15.8
き	目の前にないこれから始まる活動を、言語や視覚情報、これまでの経験から予測する	62.8	42.9	-19.9
く	他者の意図を理解し、自分のためとつなぐ	25.6	28.6	3
け	全体像と自分の取り組む部分とを関連付けてとらえる	18.6	3.6	-15
こ	活動の意味によって活動内容を工夫する	4.7	3.6	-1.1
さ	学習や活動の枠組みを捉え、必要な場やものを準備したり、関連する自分の知識をつないでたりする	18.6	14.3	-4.3
し	活動の工程を企画し、自分なりに調節して取り組む	14	7.1	-6.9
す	これまで経験した活動や学習をふりかえり、自分の活動や学習につなぐ	37.2	32.1	-5.1
⑤自分事にする				
か	体験が経験とつながり、気付きが生まれる	86	78.6	-7.4
き	いろいろなことの中に、様々な気づきがあることを楽しむ	67.4	42.9	-24.5
く	いろいろなことの中に、追究してみたい疑問を見つける	44.2	25	-19.2
け	いろいろなことの中で見つけた疑問についての考えを持ち、確かめようとする	30.2	21.4	-8.8
⑥課題解決に向けて工夫することを楽しむ				
お	自分の行動で、他者が喜んでくれることが嬉しい	67.4	67.9	0.5
か	自分なりの課題をもつ	93	85.7	-7.3
き	活動をより面白くするために試行錯誤する	32.6	25	-7.6
く	問の答えを見つけるために、資料を収集する	46.5	25	-21.5
け	自分の伝えたいことをより伝えるために表現方法を工夫する	14	10.7	-3.3
こ	自分の考えや調べたことを実際に試して確かめる	18.6	10.7	-7.9
⑦自己評価する能力				
え	具体的に何が楽しかったのか、困ったのか、体験を思い出す	86	82.1	-3.9
お	他者に尋ねられると、具体的に何が楽しかったのか、困ったのかを言葉で答える	62.8	64.3	1.5
か	感情や行為について自分の体験をふりかえり、「～だから～」と具体的に原因と結果で表そうとする	51.2	35.7	-15.5
き	自らの学習の過程についてふりかえり、何がわかっていたのか、わからなかったのかがわかる	30.2	17.9	-12.3
く	自らの学習の過程についてふりかえり、「～だから～」と具体的に原因と結果で表そうとする	32.6	7.1	-25.5
け	自らの学習の過程についてふりかえり、次の学習に生かすためにはどうすればいいかを考える	23.3	28.6	5.3
⑧互いに高めあひながら探求する				
く	共通体験を土台にして学級で同じ目的をもって活動する	69.8	71.4	1.6
け	自分の伝えたいことを選んで話す	88.4	78.6	-9.8
こ	自分に直接話しかけられなくても、一対多の場面での話を自分事として興味を持って聞く	23.3	14.3	-9
さ	集団場面で、自分の役割を見つけて取り組む	37.2	14.3	-22.9
し	自分のことだけでなく、自分にできることをしようとする	20.9	25	4.1
す	友達の話に「おたずね」をする	46.5	53.6	7.1
せ	目前にない事象について、言葉での伝え合いをする	4.7	0	-4.7
そ	伝えたい内容がはっきりしている	53.5	42.9	-10.6
た	相手にわかりやすく伝わるように実物を示すなど工夫して話す	37.2	25	-12.2
ち	友達の「おたずね」とつないで「おたずね」をする	14	17.9	3.9
つ	調べたことを自分の言葉で話す	65.1	39.3	-25.8
て	友達の「おたずね」に対して、「～と同じで」「～と違って」と自分の意見を比較して伝える	18.6	28.6	10
と	発表する時、効果的な言葉を選ぶ	9.3	10.7	1.4
な	出てくる「おたずね」を予想して、あらかじめ調べたり考えたりしておく	4.7	3.6	-1.1
に	聞く側を意識して、発表形式を工夫する	2.3	0	-2.3

図1 評価マップから見る「生活学習力」の育ち（4月） - 附属出身者と外部入学者の比較 -

7月調査		附属出身者	外部入学者	差
①学び文化				
あ	他者に対し憧れる視点をもつ	88.4	89.3	5.4
い	憧れる視点で行動を切り取り、自らも同じ行動をする	65.1	60.7	-4.4
う	活動において価値ある行動を切り取り、自らも同じ行動をする	69.8	57.1	-12.7
え	自分の真似ていた行動が活動の枠組みの中でもつ意味に気づく	39.5	32.1	-7.4
お	活動の枠組みに合わせて真似ていた行動を修正したり自分らしく表現したり高度化したりする	9.3	17.9	8.6
②対象を選択する能力				
え	好きな遊びと他の遊びをつなげて遊びが広がる	74.4	89.3	14.9
お	自分の好きなものを学習探究の対象として捉える	88.4	82.1	-6.3
か	「面白そう」「何故だろう」という情動を学習探究の対象とつなぐ	83.7	64.3	-19.4
き	自分の興味関心に対する情報を集める	72.1	60.7	-11.4
く	周囲の情報と自分の興味関心をつなぐ	11.6	25	13.4
け	自分の興味関心の対象について常に考えている	14	14.3	0.3
③独自創				
え	他者の作ったものに自分なりの良さを感じる	62.8	71.4	8.6
お	自分なりの遊び方を楽しむ	88.4	89.3	0.9
か	自分なりの考えをもつ	81.4	89.3	-3.6
き	他者と一緒に活動する中で、自分の考えと他者の考えが違うことに気づく	62.8	53.6	-9.2
く	自分で意識して他者とは異なる意見を考える	23.3	17.9	-5.4
け	自分の考えと他者の考えを比較する	39.5	35.7	-3.8
こ	他者の考えの良さを感じる	39.5	39.3	-0.2
さ	自分の考えを深め、新たな視点を見出す	16.3	14.3	-2
④少し先の自分を予想する				
え	遊びの枠組みを捉え、必要な場やものを準備する	81.4	82.1	0.7
お	限定的な選択肢における活動の工程を企画し、自分なりに調節して取り組む	55.8	53.6	-2.2
か	制作など視覚情報の多い活動において、自分の取り組む部分を含む活動枠があることを理解する	58.1	46.4	-11.7
き	眼の前にないこれから始まる活動を、言語や視覚情報、これまでの経験から予測する	58.1	57.1	-1
く	他者の意図を理解し、自分のめあてとつなぐ	41.9	28.6	-13.3
け	全体像と自分の取り組む部分とを関連付けてとらえる	11.6	7.1	-4.5
こ	活動の意味によって活動内容を工夫する	7	3.6	-3.4
さ	学習や活動の枠組みを捉え、必要な場やものを準備したり、関連する自分の知識をつないだりする	18.6	10.7	-7.9
し	活動の工程を企画し、自分なりに調節して取り組む	30.2	39.3	9.1
す	これまで経験した活動や学習をふりかえり、自分の活動や学習につなぐ	39.5	42.9	3.4
⑤自分事にする				
か	体験が経験とつながり、気づき生まれる	88.4	85.7	-7.4
き	いろいろなことの中に、様々な気づきがあることを楽しむ	67.4	67.9	0.5
く	いろいろなことの中に、追究してみたい疑問を見つける	34.9	46.4	11.5
け	いろいろなことの中で見つけた疑問についての考えを持ち、確かめようとする	34.9	21.4	-13.5
⑥課題解決に向けて工夫することを楽しむ				
お	自分の行動で、他者が喜んでくれることが嬉しい	67.4	60.7	-6.7
か	自分なりの課題をもつ	81.4	75	-6.4
き	活動をより面白くするために試行錯誤する	48.8	53.6	4.8
く	問の答えを見つけるために、資料を収集する	67.4	64.3	-3.1
け	自分の伝えたいことをより伝えるために表現方法を工夫する	20.9	17.9	-3
こ	自分の考えや調べたことを実際に試して確かめる	39.5	28.6	-10.9
⑦自己評価する能力				
え	具体的に何が楽しかったのか、困ったのか、体験を思い出す	86	82.1	-3.9
お	他者に尋ねられると、具体的に何が楽しかったのか、困ったのかを言葉で答える	58.1	57.1	-1
か	感情や行為について自分の体験をふりかえり、「～だから～」と具体的に原因と結果で表そうとする	58.1	64.3	6.2
き	自らの学習の過程についてふりかえり、何がわかかったのか、わからなかったのかがわかる	37.2	50	12.8
く	自らの学習の過程についてふりかえり、「～だから～」と具体的に原因と結果で表そうとする	27.9	25	-2.9
け	自らの学習の過程についてふりかえり、次の学習に生かすためにどうすればいいかを考える	20.9	25	4.1
⑧互いに高めあひながら探求する				
く	共通体験を土台にして学級で同じ目的をもって活動する	58.1	42.9	-15.2
け	自分の伝えたいことを選んで話す	90.7	82.1	-8.6
こ	自分に直接話しかけられなくても、一対多の場面での話を自分事として興味を持って聞く	46.5	53.6	7.1
さ	集団場面で、自分の役割を見つけて取り組む	48.8	50	1.2
し	自分のことだけでなく、自分にできることをしようとする	30.2	21.4	-8.8
す	友達の話に「おたずね」をする	34.9	50	15.1
せ	目前にない事象について、言葉での伝え合いをする	11.6	10.7	-0.9
そ	伝えたい内容がはっきりしている	32.6	21.4	-11.2
た	相手にわかりやすく伝えるように実物を示すなど工夫して話す	20.9	25	4.1
ち	友達の「おたずね」とつないで「おたずね」をする	18.6	25	6.4
つ	調べたことを自分の言葉で話す	39.5	39.3	-0.2
て	友達の「おたずね」に対して、「～と同じで」「～違って」と自分の意見を比較して伝える	20.9	21.4	0.5
と	発表する時、効果的な言葉を選ぶ	14	14.3	0.3
な	出てくる「おたずね」を予想して、あらかじめ調べたり考えたりしておく	4.7	0	-4.7
に	聞く側を意識して、発表形式を工夫する	2.3	7.1	4.8

図2 評価マップから見る「生活学習力」の育ち（7月） - 附属出身者と外部入学者の比較 -

②附属小学校出身者における「生活学習力」の育ち <資料集参照>

調査方法 平成30年度の中学入学者に、本研究開発で作成した評価の観点に基づいた質問紙に答えてもらい、奈良市内公立中学校入学者と本校卒業生（附属中学校入学者）を比較検討する。

調査対象者 奈良市内の公立中学校4校（各1学級）および、本校卒業生（附属中等教育学校入学者）

結果 数値及びグラフの詳細については資料集を参照されたい。

(1) 学び文化を伝承する

本学校園では、異学年が一緒になって行動し、学んだり行事を創ったりする活動を多く取り入れている。その中で、他者の行動の意味を読み解き、自己の行動に取り入れたり生かしたりする能力が育まれると考えている。調査の結果、4つの項目すべてで本校卒業生の肯定的な回答の割合が上回っていた。特に1-4（「学習中に『1-1』で、いいなあと思った行動や考え方を場面に応じて自分なりに工夫したり、修正したりすることがありますか。」）では、市内公立中学校入学者の肯定的に回答した者が61%だったのに対し、本校卒業生では83%が肯定的に回答している。

(2) 追究に値する対象を選択する

本学校園では、子ども自らが追究したい事柄を見つけ、追究を進めることに取り組むことが多い。その中で、「追究に値する対象を選択する」力が育まれていくと考えている。調査の結果、5項目中4つの項目で本校卒業生の方が肯定的に答える割合が高かった。2-5（「自分の興味関心のあることについて考えたり、行動したりすることで、自分の生活が変わったことがありますか。」）の項目では、市内公立中学校が59%、本校卒業生が60%とほぼ同じ割合であった。他の4つの項目では約1割前後、本校卒業生の方が肯定的に答える割合が多かったことを考えると、普段から興味あることについて考えたり、情報を集めたり、関心を学びに生かす実感は持っているが、普段からそのように生活しているため、自分の生活が変わったとの実感までは持てなかったのかもしれない。

(3) 独自性・独創性

本学校園では、独自の追究を相互に見合ったり聞き合ったりすることを通して、友だちの考えの良さを感じ取ったりそこから自分ならではの考えを紡いだりする力を育もうとしている。調査の結果、5項目のうち4つの項目で、本校卒業生の方が肯定的に答える割合が高かった。特に3-5（仲間の考えを聞くことで、自分の考えが深まったり、新しい発見をしたりすることはありますか）の項目では、市内公立中学校の生徒の79%が肯定的に回答しているのに対し、本校卒業生は97%という極めて高い割合の生徒が肯定的に答えている。一方で、3-2（『3-1』で考えをもつとき、あえて仲間と違う考えを出そうとしますか。）の項目では、市内公立中学校の生徒の53%が肯定的に答えたのに対し、本校卒業生では37%しか肯定的に答えた者はいなかった。このことは、普段の学習の中で教師が感じている子どもの実態とは異なっているような気がしている。教師の感じ方では、友だちの考えに簡単には納得せず、自己の考えを主張したりすることが多いと思えるのだが、子どもたちは「あえて仲間と違う考えを出そうとは思っていない」と答えているのである。つまり、あえて違う考えを出そうとしているわけではないのかもしれない。一つの問いに対していくつもの考えを検討する習慣がついているため、あえて違う考えを出そうと意識していなかったとも考えられる。いずれにせよ、この項目でも5つのうちの4つの項目で、本校卒業生の方が肯定的に答える割合が高かったと言える。

(4) 少し先の自分の学びを予想する（学習の見通し）

本学校園では、学習や活動の様々な場面で、自分のめあてやふりかえりを持つ習慣を培うようにしている。今から行う学習や活動に向けて、常に自分のめあてを持ち学びをふりかえる習慣を育むことは、少し先の自分の学びを予想する能力を育むことができると考えている。調査の結果、この項の3項目で、それぞれ数%～5%、本校卒業生の方が肯定的に答える割合が多かった。市内公立中学校の生徒と大きな差があったとは言えないのは、どの項目でも80%以上の生徒が肯定的に答えていることが影響しているのかもしれない。

(5) 自分事にする

本学校園では、子どもたちが身の回りの生活の中に問いを見つけ、その問いを解くことを楽しむ子どもに育もうと取り組みを進めている。ここでは、一人ひとりの子どもが目の前の問いを自分の物として捉え、追究を行う力を育むことができると考えて取り組んできている。調査の結果、6項目のうち2項目では市内公立中学校の生徒の方が、肯定的に答えた割合が高かった。特に5-3（「『5-1』の疑問を友だちと共有し、一緒に考えることがありますか。」）の項目では、本校卒業生で肯定的に答えた生徒の割合が市内公立中学校に比べて9%下回っていた。一方、5-6（「『5-1』の疑問について、普段から自分の考えを練り上げ続け、仲間や専門家の助けも借りながら、自分の考えをさらに深めることがありますか。」）の項目では、本校卒業生の44%が肯定的に回答しており、市内公立中学校の28%を大きく上回っている。この二つの項目を比較したとき、本学校園では、まず独自に自分の追究を進める姿勢を強く打ち出していること、その上で独自に追究したことを交流し合いより深い追究に導こうとしていることの影響が出ているように感じられる。つまり、疑問について考えるのは基本的に自分一人だが、そこで練り上げた考えを交流してさらに自分の考えを深めることを肯定的に捉えているように思える。本学校園の根底にある、「独自に追究し総合に追究して、最終的に独自の考えがさらに深まる」という捉えを象徴していると思われる。

(6) 課題解決に向けて、工夫することを楽しむ

本学校園では、子ども一人ひとりが課題解決に向けて工夫することを楽しめることを大切にしたい取り組みを進めてきている。調査の結果、6つの項目すべてで、本校卒業生の方が市内公立中学校の生徒に比べて、肯定的に答えている割合が高い。20%前後を越える差が出ている項目も多く、6-2（「自分がもった疑問を解決するために資料を集めたとき、その資料を分析しますか。」）の項目では、本校卒業生が77%、市内公立中学校が41%と大きな差が出ている。本校卒業生に「課題解決に向けて、工夫することを楽しむ」力が育まれていることが伺われる。

(7) 自己評価する

本学校園では、自分の学びについて自分なりの満足感や達成感が感じられること、或いは友だちの反応から自分の学びの良さや手ごたえを感じ取ることをとても大切にしている。自分自身で満足する追究ができたのか、友だちにその追究の良さが認められたのか、或いは、自分や友だちの追究したことを聞き合ってさらに深い学びが得られたと実感できたのか。こういった自己評価が、自律的な学びを育む上でとても重要だと捉えているのである。調査の結果、7-1（「活動や学習をふりかえったときに、理解できたこと、理解できなかったことを自分で把握していますか。」）以外の項目では、本校卒業生で肯定的に答えた割合が、市内公立中学校を上回った。この項目全体を見渡すと、「理解できたかどうか」よりも、「今日の学びを次に生かすこと」や「関連して新しい考えを思いつくこと」の項目で、大きく市内公立中学校を上回っている。このことは、自分の現状を確かめるための自己評価よりも、次の活動や学習につなぐための自己評価を積極的に行っていることが見えてきている。

(8) 互いに高め合いながら探究する

本学校園では、最初に独自の追究を行い自分の考えをつくった上で、相互に考えを交流しさらに自己の追究を進めることを大切にしている。つまり、相互に考えを交流するからこそ自己の追究が高まっていくと考えているのである。調査の結果からは、質問紙の5つの項目すべてで本校卒業生が肯定的に答えた割合が高かった。特に、8-1（「調べたことをそのまま発表せず、自分で理解した上で、自分の言葉に直して発表していますか。」）の項目で、市内公立中学校65%に対して本校卒業生90%、8-4（「あえて質問することで、発表者の説明のポイントや不足しているところを補おうとすることはありますか。」）の項目で、市内公立中学校32%に対して本校卒業生63%と、大きく上回っていた。「互いに高め合いながら探究する」力が育まれているからこそだと捉えている。

2 実践の評価

(1) 運営指導委員会

①実施概要

	第1回運営指導委員会	第2回運営指導委員会（公開研究会）
日時	平成30年8月8日 13:30~16:30	平成30年11月2日・3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） 神長美津子（國學院大学） 西岡加名恵（京都大学） 富士原紀絵（お茶の水女子大学） 堺 隆宏（奈良県教育委員会） 松澤 淳一（奈良女子大学）</p> <p>【大学関係】 小川 英巳（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（統括委員会） 藤井 康之（統括委員会）</p> <p>【附属校園関係者】24名</p>	<p>【運営指導委員】（敬称略） 無藤 隆（白梅学園大学） 神長美津子（國學院大学） 奈須 正裕（上智大学） 西岡加名恵（京都大学） 堺 隆宏（奈良県教育委員会） 富岡 充志（奈良市教育委員会） 松澤 淳一（奈良女子大学）</p> <p>【講演（3日）】 大方 美香（大阪総合保育大学）</p> <p>【大学関係】 今岡 春樹（学長） 小川 英巳（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、藤井 康之（統括委員会）</p> <p>【附属校園関係者】26名</p>
構成	<p>○平成30年度の研究の経過報告 「なかよしラボ」WG（西田） 「なかよしひろば」WG（河田） 「なかよしタイム」WG（角田） 評価委員会（松田） カリキュラム委員会（柿元）</p> <p>○指導と協議</p>	<p>○平成30年度の研究の概要説明</p> <p>○「なかよし探究」公開保育・学習の参観</p> <p>○3つの分科会において指導と協議 「なかよしタイム」、「なかよしひろば」、 「なかよしラボ」</p> <p>○講演「幼小一貫した教育課程から学ぶこと -学びの芽生えから自覚的な学びへの視点から-」（神長 美津子）</p> <p>○講演「異年齢活動におけるカリキュラムマネジメント」（大方 美香）</p>

②指導内容

○無藤 隆 先生

「なかよしタイム」で強調されている点は、①異年齢の中で学んでいく、②単に真似るだけではなく探究する、テーマをもとにして子ども自身が工夫し考えていく活動である。ある程度の枠の中で教師も共に探究する者として参加し、一緒に工夫する。子どもたちは同じ場においても、個として活動することも保証されている。また、年長のふりかえり活動は、様々な時間の活動を自分たちなりに取り込み消化していくものだといえる。

子どもの姿をとらえるには、10の姿は有用だが、幼児教育を資質・能力の観点と、5領域の観点から見ていくことが必要である。＜資質・能力＞気付き、試し・工夫、協力できる＝子どもが周りのものに主体的・能動的にかかわるやり方 ＜領域＞どういうもの、人、活動が周りにあるか子どもが主体であるということは、子どもがいろんな人とのかかわりを広げた中で、いろんなことを経験することで探究を深めることである。欧米でも、協同探究（共にする）が重要視されてきている。

○神長美津子 先生

「円滑な幼小接続」や幼小連携をどう進めていくかを考えたとき、カリキュラムの接続についてはそ

の成果は高い関心事であり、何を読み取り生かしたいかをよみとることができるだろう。

同年齢に加えて、異年齢のよさについては今までも議論されてきた。生活の一部になっていく異年齢活動であることを踏まえたときに、異年齢の学級の中に異年齢のグループをもつことや、同年齢の学級集団との中で多様性や協同性や社会参加を学んでいこう。幼児教育からいうと同年齢の中でのつながりからの自己発揮もあるはず。異年齢と同年齢の中での自己発揮の姿は何か異なるのか、具体的な子どもの姿で「学び」という視点から知りたいと思う。5歳児だけでなくどの学年においても、同年齢と異年齢の両方をする事で何が変わるのかをもっと具体的に知りたい。ここの説得が欲しい。新しい人間関係の中で活動に取り組むことで何がどうかわるのかを新たな視点を具体的にほしい。

○奈須 正裕 先生

学校で自分のやりたいことをやれるということが、まず価値のあること。一人ひとりが自分らしく生きるということが、協調性に繋がる。興味とは、経験との関係で創造されるもの。仲間と一緒にどんなことをしていくか。からだラボで体力テストをしたのは、同一のことをやらせたのではなく、子どもの興味関心と同じ土俵に載せて、話す文脈をつくったということ。おたずねの文化…分かせてもらおう権利と、分らせる義務→異年齢になると、より顕著になる。はっきりしていることは、「子どもは話したい」。話を聞かせるには、「話して聞いてもらって幸せなことがあった」という経験を積ませることが大切。ラボでは、協働的に探究することで、探究する力・探究プロセスを回す力がつく。学習の作法として学ぶのではなく、自分の関心事の中で方法的に学んでいくことで、科学と生活の中で往還していくことになる。正規に学ぶことと何となく学ぶこと、例えばサイエンスラボの条件制御、家庭科以外で包丁を使うこと等も、大切である。

○西岡加名恵 先生

なぜ「なかよし探究」が必要か。今までの蓄積をふまえ、課題を乗り越えようとしたときに、なぜ「なかよし探究」だったのかを強調して伝えてほしい。生活学習力を見たときに、「なかよし探究」の目標というよりか、見方によってはカリキュラム全体で育てようとしている力とも読み取れる。「なかよし探究」ならではの目標として生活学習力を位置付けているのか、集中的に育てる時間なのか、混乱しやすいので、明解に整理をしてほしい。

評価について、ルーブリックは本附属にはあわないだろうとはいえ、ストーリーだけが並んでいるだけではいけない。子どもの育ちを豊かにとらえる目を広げてほしいと考え、端的に注目しているところがどこかわかる資料がほしい、評価マップは自由記述もあってもいいという指導をしたが、それが形になっている。イメージとしては個々の子どもの育ちを例示するカルテのようなものであった。柱や観点があってその子の光る部分が見えて、例示もあがるとよいと思っていた。5項目8観点、細かい例示について評価しているのは想定外であった。抽出見において、マップと具体的なストーリーもあるほうがよい。数値も必要だが、個々の育ちとしてみてほしい。鳥の子どもの事例をマップにあてはめてみるとじっくりきているのか、事例報告とマップとの照らし合わせをしながら伝えると伝わりやすいだろう。マップは理想的な育ちだが、教師がとらえる発達の節目が表現できると、よりよい。

タイムとラボについては手立てをうつことでどう子どもが育ったかが見えた。ひろばは手立てと子どもの育ちが見えにくかったので補ってほしい。「学び文化の醸成」とはどういうことか、なぜ異年齢活動をする事で「学び文化の醸成」が起こるのか、伝わりにくい。何度も聞いていると、「異年齢でいることで上を見ることで自分たちが継承しようとするのかな。」と、行間をよんで解釈しなくてはならないので、具体的に示した方がよい。

○富士原紀絵 先生

子どもが文化を生み出しつつある。子どもが文化をつくり継承されていくようにしたい。

- ・学級集団を異年齢にすることの意味は、同年齢ではどんな課題があるのか、同年齢の限界を明確に意識すると、より異年齢の意味がみえる。
- ・教科横断的な学びの意味も、教師が提供する教科の学習での限界について附属の実情に基づいたことを述べる必要がある。
- ・カリキュラムで身につけた資質・能力が教科にどう生きていくのかを明示することで、アピールにな

る。異年齢で学ぶことの意味について、一過性のイベントでは文化にならない、継続することで文化になる。一過性では意味がないことをアピールしてほしい。

- ・生活学習力が「多様な能力や個性的な才能を伸ばす」という文言について自分らしさ、個性的な探究の姿はいろいろな場面でみた。どう才能が花開いているかを見せる必要がある。書きぶりを足していくことで、見えると思われる。報告書には組み込んでほしい。
- ・学習指導要領にどう反映していくかというまとめがほしい。

新指導要領でめあてとふりかえりをするのが盛り込まれている。どこでもめあてとふりかえりがなされている。附属でのふりかえりは本当に意味があるふりかえりである。どのような指導をもってふりかえりをしているのか、もっと公立にアピールをしてほしい自己評価力をつけるためのふりかえりについての文献においては、一時間ごと・単元ごと・年間通してのふりかえりも必要であるとなっていた。自分の書いたふりかえりをすべて振り返って、ふりかえりをする。例えば、ラボ・ひろばのふりかえりを自分でふりかえらせて長いスパンでの自己評価をすることで、次にどうしたいか、自分の将来にむけたふりかえりの姿を見たい。1年間をふりかえるとかなり高次のふりかえりをするのではないか。希望ではあるが、公立校でのふりかえりに一石を投じてほしい。

○堺 隆宏 先生

この公開研究会で見せていただいたことが公立学校の先生方の取組に、どう生かすことができるかがポイントになると思う。その観点で「なかよしラボ」の「からだラボ」を参観した。「からだラボ」では、児童が自分の研究について発表を行い、発表されたことに「おたずね」をしながら、みんなの考えを交流していた。ただ「おたずね」をするだけでなく、聞き手が自分が調べて得た知識を発表者に伝えることで、話し合いがより深まっている様子があった。一人一人の「個の学び」が充実しているので、児童は自信をもって自分の意見を発言でき、より深い協働的な学びにつながっていると感じた。他校でも、話し合い活動により他者から学ぶことで、学びを深めることはあるが、「個の学び」の充実なくして、協働的な学びの深まりは得られないと改めて学ぶことができた。分科会の中でも、「異年齢の活動では、下学年の理解が深まるだけでなく、下学年が分かるように伝えることで上学年も理解が深まる」という話が特に印象に残った。これも他校の取組に生かすことができると感じた。

○松澤 淳一 先生

異年齢活動で気持ちを察して一緒に活動する、どう自分が動くか、自分が園長時代に子どもに育っていたと感じる。研究開発でさらに何をするのかと思っていた。いろいろな面が育っていると感じられた。今後も研究を続けてほしい。

③講演の内容 【國學院大学 神長美津子先生】

今回の研究開発において、新学習指導要領を踏まえた方向性を示せたのではないか。子どもは「学びの芽生え」から「自覚的な学び」へ、行ったり来たりしながら育っていく。無自覚的な学びの時期に没頭して遊ぶことによって、何かに気付き獲得していくものがある。無自覚だから、豊かである。5才の後半から1、2年生では、学びの基礎力を培っていく期間として、丁寧に見ていくことが必要である。3、4歳の教育は、学びのスタートであり、ここなくして一貫はない。

幼小連携の課題

附属では生活の中での学習を伝統的に積み重ねているが、平成10年以降、学校間の連携がキーワードとなり「幼小連携」が課題となっている。この課題は開発だけではなく行政の課題になっている。

「幼小の連携を深めて、カリキュラムの円滑な接続へ」今回の教育要領改訂の課題である。教育が変わるには、とても時間がかかるが、そのモデルを描いてもらえると、そこに少しずつ近づいていくことができる。カリキュラムの考え方を整理して、どこを取り入れていけばよいかを考えていけるとよい。

幼稚園教育要領、学習指導要領の改訂

20年後30年後に社会で活躍するのが大事→何が必要か知っておかねばならない=資質・能力

育みたい資質・能力をカリキュラムの中に明示しながら実践していくことも必要だ。不定形の教育は、「見えない教育」であるから、具体的な姿に置き換えながら子どもたちの将来を保証していくのが大切だ。

「よりよい幼児生活を送ること」を目指したいが、幼児教育では技能や思考が隠れてしまっている。今まで隠れていた部分を、カリキュラムの中に明確化していくヒントになる。学びに向かう力や人間性は、学びの場面においてどう捉えていくかを検討し、それぞれの学校段階で、カリキュラムを見直しどう明確化していくかが必要である。

幼児教育

幼稚園、保育園、認定こども園では、「質の高い」幼児教育の実現を目指したい。保育と幼児教育とでは、子どもへの向かい合い方を考えなければならない。「質の高い幼児教育」とは、保育を通して子どもたちの未来を保障すること、つまりその子の持っている生活・経験を受け止めながら、寄り添うことである。教育を行うとは、子どもたちが未来を担える、責任を持つということだ。

10の姿

具体的な子どもの姿の中で、どんな力がついたのかを語っていくものであるから、具体の姿がないといけない。今までは混沌としたものだったのが、5才の後半に芽生えてきた姿である。

幼小の一貫したカリキュラムから学ぶ

生活や遊びを経験しながら、色んな事が育ってきている。3、4歳で「多様で豊富な体験の蓄積」があることが、大事で、これを前提にしながら、5歳以降が成り立っていく。保育は無意識的に子どもを介していることがあり、年齢ごとに分けて考えがちだが、5歳から立ち上がる（見通しが可能になってくる）それぞれの学校のカリキュラムに改善の余地がある。幼児教育でも協働性の芽生えを見ていくべきである。5歳で協働性が完成するのではなく、不可能な場面はたくさんあるが、協働的な活動を体験することができる。1年生は2年生を見ながら、関わり方を自分でやってみたり、異年齢であることで同年齢と比較して広がりや深まりが見られたりもする。

教師の関わり

幼児教育では見えにくいだが、教師の関わりも子どもの思考力等を高めていく支援であり、幼稚園の教師の関わりは、多様である。目の前の子どもによって支援の方法を変えていく必要がある。見えない関わりも含めてカリキュラムは伝えていかないといけない。また、どういう関わりがあって、子どもが育っているか考え直さないといけない。小学校教師は、10の姿をもとに子どものことをもっと聞いていかねばならない。

5歳の1年間でぐっと力をつけるのが、友と共に楽しむ・発見することである。カリキュラムの中で、子どもたちが育っているのは何かを抽出し、研究していくとよいだろう。

V 研究開発実施上の問題点及び今後の研究開発の方向

1 教育課程について

- ・「生活学習力」の育成においては、「なかよし探究」の教育課程だけで育成するのではなく、通常の保育や学習の基盤があって初めて育成されていくことをふまえ、教育課程を「9年間の探究の姿」「『なかよし探究』で育つ資質・能力」「なかよし探究年間教育課程」と複数の表現で提示した。しかし複数の教育課程表があることにより、その関係性が複雑なものとなった。
- ・「生活学習力」の評価の観点について、実践から帰納的に抽出したことで「8観点」と観点が多くなった。今後も引き続き観点表を用いることで、整理していきたい。

2 「なかよし探究」について

(1) 「個」と「協働」のバランス

昨年度の反省を生かし、今年度は「なかよしラボ」だけではなく「なかよしひろば」においても「個」と「協働」の両立について取り組んだ。しかし、やはり週に1度の「なかよし探究」に担任以外の教師では、通常学習同様の集団として育つ「協働」の深まりは難しいものとなった。

(2) 「異文化」としての「異年齢」という捉え

「異年齢活動」そのものを一つの「環境構成」と捉え、「異年齢」という多様な「個」が集団の中で主体的に探究することで、「異年齢活動」でしか育たない「学び文化の伝承」「異文化での自己発揮」「多様性の受容」「様々な立場からの見方・考え方」などの能力がより育ったことが確認された。ものの見方だけではなく、「人」として多様な面をもつことを知り、人間関係が深まった子どももいた。

「異年齢」を「異文化」という側面から捉えることで、それぞれの子どもが自分のフィールド、「通常学級の文化」をもって「なかよし探究」において様々な「学級文化」の交流が生まれる中で、自分らしさを発揮し、自分の居場所を見つけていく能力をつけていくことも、土台として必要であることも確認できた。

しかしここでは、「異年齢活動」という「環境構成」だからこその育ちをしっかりと教師がみとることが重要であることを痛感した。担任している子どもだけではなく、担当する異学年の子どもについてもみとり、担任や保護者と情報を共有することでより子どもが育つことをふまえ、今後の課題としたい。

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

I 研究開発の内容

1 教育課程

(1) 編成した教育課程の特徴

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した。

第1年次の実践に基づき第2年次では、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」を捉える「学びの源」、「なかよし探究」を中心とした活動の軸「活動による学び」と、これを自律的に推進させる「自律的な学び」の3つの軸で、幼小9年間の活動内容「9年間の探究の姿」を捉えた（「研究開発実施報告書（平成30年度第4年次）」P28参照）。このことにより「なかよし探究」で得た情報や活動・学習の仕方が普段の活動や各教科の学習に影響を与えたり、また、日常の活動・学習の深化が「なかよし探究」の時間に生かされたりしていることが明らかになった。「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のである。

第3年次は、「なかよし探究」の実践のふりかえりと「9年間の探究の姿」から見えてきた「『生活学習力』を育む五つの力」を「なかよし探究」のカリキュラムの中心とした（右図①～⑤）。

更に、五つの力が3期－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）－でどのように育つか、実際の姿から捉えた。「なかよしタイム」「なかよしひろば」においては、メンバーや教師、活動の場との出会いから自己発揮やかかわりの様子が、時期が進むにつれて大きく変容する。そのため、「なかよし探究」の活動の時期と五つの力の資質・能力を軸にカリキュラムを編成している。「なかよしラボ」においては、個人や小グループでの探究活動を短期に繰り返す中で、徐々に探究の仕方や相互のやりとりの様相が変化し、また、各ラボや小グループによってその時期は変わってくる。そのため、五つの力の資質・能力を軸にカリキュラムを編成している（「研究開発実施報告書（平成30年度第4年次）」P33～36参照）。

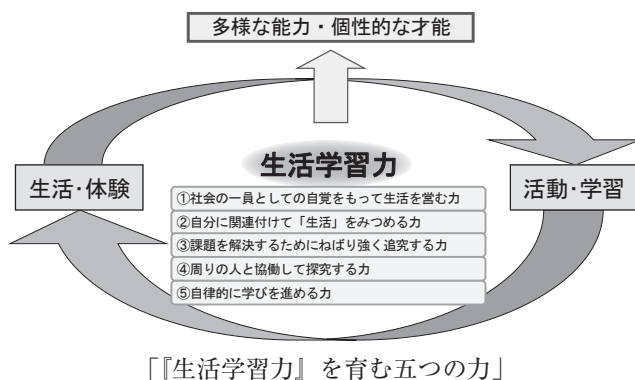
今年度は、この「なかよし探究」のカリキュラムを実践と照らし合わせを再度行いながら子どもの育ちを確かめた。更に、4年間の実践に基づいて編成した教育課程の特徴と教師の基本的な構えと指導法についてまとめた。以下に教育課程の特徴を記す。

①幼小9年間で、生活と対象との関係の質的变化に応じて3期で捉える。

幼小9年間で発達に応じて、初等教育前期・初等教育中期・初等教育後期の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。また、この発達区分を用い、「なかよし探究」の時間を「なかよしタイム」（初等教育前期・5歳）「なかよしひろば」（初等教育中期）「なかよしラボ」（初等教育後期）として特設する。

②生活と学習を往還させることで多様な能力や個性的な才能を育てる。

「生活・体験」の相は年齢と共に広がりや深まりを見せる。初等教育後期では、社会問題や歴史文化の風土も視野に入れて探究する。しかし、協働し探究を深めていくためには、どこかの出来事ではなく課題・問



「『生活学習力』を育む五つの力」



題を自分事として捉えなければならない。自分の「生活・体験」に疑問や問いを見出し、その問題は自分の生活にどうつながってくるのかを意識しながら解決を試み、学びの成果を生活に戻し、そこから新たな疑問を生むという循環を繰り返すことで、探究は深まると考える。

③年間を通し、異年齢探究活動「なかよし探究」を継続的に行う。

活動のための異年齢交流ではなく、継続的に行う「生活」の一部になることで、子どもから子どもへと生活様式や学習のスタイルなどが伝承していく。伝承された文化は通常の学級での活動に影響を与えたり、逆に通常の学級の文化が「なかよし探究」に持ち込まれたりしながら、探究を深めていく。更に、協働的な活動を通して社会的責任や役割を経験させることをねらう。

また、どの「なかよし探究」も3学年以上の異年齢探究活動である。3～4人の異年齢活動を行うことは、一つの社会が生まれ、自分と相手、年下と年上という上下関係ではない多様な関係が生まれる。立場や役割が違う人との協働作業が起こったり、直接自分とは関係なくてもやりとりを見て学んだり、時にはその場に介入したりする。その中で、思いやりや憧れ、葛藤など様々な情動を得るだけでなく、新たな視点を得たり、時には年下の子どもの独創的な発想からヒントを得たり、一緒に活動する中でものの見方だけでなくその人への見方が広がったりする。

またそれぞれの子どもには通常学級の文化をもっている。「なかよし探究」において様々な学級文化の交流が生まれる。その中で、自分の出し方を模索し自己発揮していく。このような文化を交流させどのような場でも自己発揮する力は、まさに、これからの社会に必要な資質・能力である。

④「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。

あらゆる活動や学習において、まずは一人一人が十分に独自の探究に取り組み経験や思考を蓄える「独自の探究」の場を設ける。更に、「相互の探究」の場では、一人ひとりの経験や思考を生かした協働活動をしたり友達と交流したりし、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、最終的には個の充実につながると考える。

⑤「めあて」「ふりかえり」によって学びの自覚化を促す。

「めあて」とは、その日の活動や学習において、集団全体で行うべき課題ではなく、その課題にどのように取り組もうとするかという個人のものである。一人ひとりが「めあて」をもって、活動や課題に取り組み、また、その日の活動や学びについて、自分がどのように取り組み、どのような学びがあったのかを明確に意識する「ふりかえり」をすることを習慣化する。この「めあて」と「ふりかえり」を発達に応じた形でカリキュラムに位置付けることにより、学びの自覚化を促す。

⑥評価と指導の一体化ー「子どもの学びが育つ評価」ー

本研究開発で取り組んでいる「評価」とは、日々の学校（園）生活の中で、子どもがどのように学び、考え、育っているのかを教師がみとり、それを認め指導する方法で子どもにフィードバックすることで、子ども自身が評価の観点をもち、自身の学びを育むことを大切にしている「評価」である。「生活学習力」を育む実践を振り返り、どのような資質・能力の育ちを大切に実践していたのかを実際の子どもの育ちから言語化することで、右の8観点を評価の観点とした。

「生活学習力」評価の観点

- (1) 「学び文化を伝承する」
- (2) 「追究するに値する対象を選択する」
- (3) 「独自性・独創性」
- (4) 「少し先の自分の学びを予想する（学習の見通し）」
- (5) 「自分事にする」
- (6) 「課題解決に向けて、工夫することを楽しむ」
- (7) 「自己評価する」
- (8) 「互いに高め合いながら探究する」

(2) 教育課程の内容は適切であったか

教育課程の内容が適切であったかについて、「生活学習力」アンケートでの自由記述及び運営指導委員会での御指導等を基に検討した。結果は以下の通りである。

- 幼小9年間を発達に応じて3期で捉えたことに関しては、実際の「なかよし探究」での子どもの姿や幼小一貫した評価の観点から考察しても質的な変化を捉えていると思われる。
- 教育課程を「生活経験カリキュラム」として子どもの育ちを3つの軸で捉えたこと、その中に「なかよし探究」の教育課程を編成したことにおいては、教育課程全体と「なかよし探究」教育課程との関係が整理しづらかった。「生活学習力」が異年齢活動と同年齢活動の両方の場で互いに影響し合うからこそ育成される力であることを考えると、表現方法改善の余地が残されている。
- 「なかよし探究」については、年間を通して時間を確保することはかなり厳しい状況ではあったが、継続して行うことによる子どもの探究の深まりは確実に見られ、学びの文化が伝承されていたことから、年間を通した「なかよし探究」は適切であったと考える。
- 「独自の探究」と「相互の探究」の場を構成することに関して、その持ち方やバランスについては最終年度まで課題であった。「生活学習力」、ひいては子どもの学びは、「相互」だけでは育たず、必ず「独自」、個人の探究が必要であり、また最終的に学びは個人に帰するものであるという考えの基に教育課程が編成されていることについては、「実施の効果」にもある通り適切であったと考えている。一方で、どのような活動内容で、どのようなタイミングで、個人差を受容しつつ協働の場を設定するのかについては、今後も課題として引き続き研究していきたい。
- 点数化した評価ではなく、「子どもが育つ評価」としたことにより、子ども自身が評価の観点を持って自律的に学習・活動することが確認された。また、幼小一貫した評価の観点を作成することにより、幼児期から育成できる「生活学習力」についてより明確になった。
- 「なかよし探究」により、幼稚園文化及び小学校文化を交流させ、子ども達自身で学び文化を伝承している姿が、特に5歳児の姿に顕著に見られた。幼小で「探究」と「協働」を軸として一貫した「目指す子ども像」をもち、評価の観点を同じくすることで、内発的動機付けによる子どもの育ちがより見られたことが、本教育課程の内容は適切であったことを示していると考えている。

(3) 授業時間・指導計画等についての工夫

① 「なかよしタイム」(3歳・4歳・5歳)

- ・5歳児が「なかよしタイム」「なかよしひろば」両方に属することを考慮し、「なかよしタイム」の日と「なかよしひろば」の日が重ならないように、年間の日程を組んだ。
- ・「なかよしタイムⅡ」では、各学級で活動の継続、探究の深まりの視点から、連続した日程を組み、また「学級全体活動」から始まることを基本とした1日の指導計画を立てた。
- ・活動の盛り上がり「なかよしひろば」とあえてずらし、日程を組んだ。

② 「なかよしひろば」(5歳・1年・2年)

- ・充実した探究活動時間を確保できるよう、毎週金曜の3・4校時に設定し、更に6学級が同時に活動できるように、場と人の確保を行った。
- ・活動場を活動内容に合わせて幼稚園・小学校両方とした。
- ・5歳児について、担任教師が同じ活動場にいなくて姿をみとれないため、活動写真を残したり、子ども自身がどのように活動を捉えていたのかについて家庭でふり返ったことをアンケートで把握したりした。また、子ども自身が自分の活動を表現したりふり返ったりする手立てとなるよう、「ひろばノート」を作成した。

③ 「なかよしラボ」(3年・4年・5年・6年)

- ・「なかよしラボ」は教師の専門性や個性を生かしたラボを開設した。また、大学の教師と連携をとり、専門家を講師として招くなど、学校以外の協力も仰いだ。
- ・「なかよしラボ」の実施に際しては、基本的にラボ毎に活動を行うが、それぞれのラボでの活動内容が互いに把握できるようにするため、自分の学級にまとめレポートを掲示することで、研究内容を交流し合う

時間を持つようにした。長期休業中などには、積極的な探究活動を促すため、休業前に、課題や計画などを記述させるようにした。

2 指導方法・教材等

(1) 実施した指導方法等の特徴

「生活学習力」は、ある活動に特化して育つものではなく、生活と学習をつなぎ往還させることで育成され、「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ものである。ただし、それは9年間で一貫した教師の指導法や心構え、評価に対する考え方に支えられているからである。また「なかよし探究」を実施するための時間や人、場という環境を整えるための工夫を幼小全員の教師で取り組めたことにもよる。

以下に、各期の指導方法の特徴を記す。

	初等教育前期・5歳	初等教育中期	初等教育後期
自分の生活そのものを学びの対象とできるような工夫をする。	<ul style="list-style-type: none"> 多様な働きかけが可能で、継続してかかわれる環境を構成し、豊富な体験を保证する。 体験の言語化を通して、経験として蓄積されるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 体験や学びを、教科書や教室の中だけに縛り付けず、休み時間や放課後、家庭生活の中にも広がりを見つけられるようにする。 体験や視野を広げる助言をする。 自分の好きなもの、興味あるものを学習の対象として捉えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 「あなたにとって、その研究がもつ意味」について問うような出方を行う。
どの学年の子どもも主体的に活動できるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 年下の子どもが自己発揮できる内容や方法を工夫する。 学級で取り組む活動のテーマやグループを子どもと相談しながら決める。 遊びの選択がしやすいようにお知らせの方法を工夫する。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動グループを自分で選択する。 テーマの中で、具体的な探究方法や素材は子どもの発想に任せる。 自分の記録ノートをもつことで、なかよしひろばへの意識を継続させたり、見通しをもったりできるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の興味ある課題に基づき、ラボを選択する。 教師は示唆を与えるより待つことで、子どもが相互に探究を交流する中で吟味していくことを促す。
一人ひとりがその場で安定して過ごし、探究が深まるようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 安心して活動できるように、場や人を知る活動から始める。 したい遊びをじっくりと取り組める環境、友達の遊びが視野に入る場の構成や環境を工夫する。 	<ul style="list-style-type: none"> 子どもなりの工夫を教師が言語化したり、発表する場を設けたりしてフィードバックする場を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の専門性を生かし、学び方や深め方、着眼点などのアドバイスをする。
対話やかかわりが生まれ、互いの良さに気づくようにする。	<ul style="list-style-type: none"> 友達と過ごすことの楽しさ、違うことのおもしろさなど、多様性を受け入れて過ごせるようにする。 3学年の小グループを作り、誰を視野に入れるとよいかわかりやすくする。 異年齢の子どもが出会いやすいよう、コーナーによる環境を作る。 	<ul style="list-style-type: none"> 3学年でのグループを作り、協同しながら活動を進められるようにする。 一人ひとりの子どもが考えをもてるように待ち、様々な意見を出し合えるようにする。 他グループの探究を発表し合う場を設ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 似た研究テーマでグループを作ることにより、互いにアドバイスできるようにする。 グループで共同研究に取り組むことにより、そこで得た方法や考え方を自分の探究に生かせるようにする。

「生活学習力」を育成するための教師の基本的な構えと主な指導方法の特徴

◆自分の生活そのものを学びの対象とできるような工夫をする。

学びが子どもの本や教科書、画面上だけで展開されているうちは、本当の学びの楽しさに触れて学びの本質を捉えているとは言えない。体験の積み重ねや学びが、自分の生活と結び付き生活の一部となつてこそ、多様な能力や個性的な才能を育むことができる。

◆どの学年の子どもも主体的に活動できるようにする。

異年齢の活動では、年上の学年が年下の学年の面倒を見る、あるいは年下の学年のために行動するという社会的役割を担わせがちだが、それでは、本来持っているはずの力が発揮できない。年下の子どもはその子

なりの力をもっているはずで、一人ひとりの力をいかに発揮させるか、そしてその力に周りの子どもが気づくことによって互いに高め合うことができる。

◆一人ひとりがその場で安定して過ごし、探究が深まるようにする。

異年齢で一つの集団を作ることは異文化の友達と生活することになる。いつもと違う場所や人の中でも自分らしさを発揮できるよう教師が環境の工夫することや、一人ひとりの学びを表現する場を工夫することで、探究を深めることができる。

◆対話やかかわりが生まれ、互いの良さに気づくようにする。

単なる「お兄さん」や「〇組さんの子」ではなく、自分と同じ所属の友達「〇〇さん」として相手を知ることによって、誰を視野に入れて動いたら良いかがわかり、自分との違いや同じところ、相手の良さなどに気づくことができる。

(2) 指導方法等は適切であったか

①幼児・児童の発達及び前後の学年における指導方法等との関連について

本研究開発における「生活学習力」は、学年を区切りとせず、子どもの発達の質的变化に応じて子どもを評価し指導することを徹底している。従って、子ども自身の実態をいかに教師が多面的にみとり、「9年間の探究の姿」に則して評価・指導していくのかということを重要視した。

②他教科・領域等における指導方法等との関連について

「生活学習力」の育成は「なかよし探究」だけで育つものではなく、家庭を含む子どもの生活全てを教師は視野に入れる必要がある。そして、子ども自身が生活そのものを学びの対象とするためには、子ども自身が自律して学ぶ土台を育成する必要がある。

そのため、本研究開発では「なかよし探究」を新設してはいるが、「生活学習力」を育成するには「なかよし探究」という一つの「学習環境」を設ける、という意味での新設であり、「なかよし探究」だけで「生活学習力」は育成できず、むしろ幼小一貫した学校の土台としての理念、目指す子ども像、教育観等の共有を重視し、子どもへの評価・指導を行った。そのため、他教科・領域においても「なかよし探究」と同様に評価・指導を行っている。

③教材について

どの「なかよし探究」においても、教材（テーマ）の設定は課題であった。各期の子どもの発達の特性に合わせて設定してはいるものの、集まった子ども集団によってその内容は柔軟に変更することで対応した。詳細は報告書事例を参照されたい。

II 実施の効果について

1 幼児・児童への効果

(1) 初等教育前期（3歳・4歳）から中期（5歳期）の育ちーI児

3歳期2学期 事例2 「独創的な制作表現」



日々大好きな制作に取り組むI児。周囲の子どもは教師のモデルを参考にし、メガネや電車を作る中、「Iちゃん海にもぐってくる!」と、^⑦夏休みに楽しかった思い出から^{②③}シュノーケルを作ったI児。遊びに必要な^④作りたいものを思い浮かべ、^⑥シュノーケルのイメージに合う必要な材料を探し、実際にそれらしく表現したI児に教師は「うわあ、そのメガネなら海のお魚さんがよく見えるね。空気もちゃんと吸えるように工夫したんだね!どこの海に行くの?先生もシュノーケル作ったら後で行ってもいいかな?」と、本児の工夫を具体的に言語化してフィードバックしながら、周囲の子どもも本児の独創的な表現の面白さに気付けるように少し大きめの声で認める。

【評価の観点：^⑦自己評価 ^②対象選択 ^③独創性 ^④見通し ^⑥工夫することを楽しむ】

5歳期3学期 事例6「同年齢学級での高め合い」

I児は保護者グループによる「たて！よこ！ななめ！みんなの力！」のダンスの動きが気に入ったようで、^{①②③}翌日本物そっくりの筆と衣装を作って登園する。教師に「先生！見て！みんなにお知らせする時間ある？」と、^{③⑧}学級の友達に伝えたいことがあるので時間を取ってほしいと教師に相談しに来る。

「みんなへのお知らせ」の時間になると、I児は学級の友達にダンスを披露した。そして、^{④⑧}学級の友達が楽しそうに一緒に踊ったり、筆や衣装のつくりかたを「おたずね」したりする様子を見て、



「みんなで練習したらいいinchau? Iちゃん、作り方がみんなにわかるように描いてくるわ」とうれしそうに話す。

後日、^{③⑥⑧}作り方を示した紙を学級の友達に見せて説明すると、様々な「おたずね」が出て大変盛り上がる。また、生活発表会で保護者に見せてはどうかという意見も出たので、I児が「先生、みんなで作りたいたけど、その時間はありますか？」と、学級全体で作る時間を確保して欲しいと教師に交渉する。教師は子ども達と一緒にスケジュールを考えていく。

生活発表会でダンスを披露することになり、自ら「リーダー」を名乗り出たI児は、^{⑤⑥⑧}朝の会の前や昼食後の時間などに学級の友達に呼びかけてダンスの練習をする。そこでは、「Aちゃん、^{⑥⑦⑧}今の手の伸ばし方、上手やったよ」「Bくん、^{⑥⑦⑧}足はもう少し後ろに出せる？そうそう！上手！」と、相手を認めながら何を意識して欲しいのかを伝えるI児の姿があった。教師はI児の個性的な才能が学級の友達とのやりとりの中でより育っていくのを感じる。【**評価の観点：①学び文化 ②対象選択 ③独創性 ⑧高め合いながら探究する ④見通し ⑥工夫することを楽しむ ⑤自分事⑦自己評価**】

I児は入園当初、新しい場所や人に馴染むのに時間がかかり、頑なな態度を見せていた。園がまだ自分の場所となっておらず不安な姿は、「生活学習力」の根底にある「安定」が脅かされていたといえる。

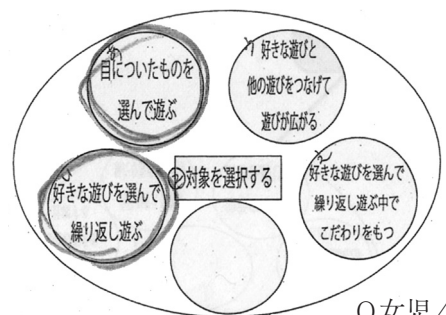
その後、本児のもつ個性的な才能を「独創性」に見た担任は、本児がより「独自性・独創性」を伸ばすことが自己発揮を促すと考え、観点表にある指導の手立て・環境構成を中心に、本児が安心して過ごせる場を確保し、本児の育ちを支えていった。

5歳期当初には、同年齢学級において学級の友達がしていることに興味ももちにくく、友達の発表も「自分事」になりにくい姿を見せていたI児であったが、異年齢活動「なかよしひろば」において他者の行動に興味を示し、認め、取り入れていくことによって「探究」することそのものの面白さを感じるようになっていった。

異年齢活動における「協同」とは、決して友達同士でかかわることだけを指すのではなく、異年齢活動という「環境構成」それ自体が、それぞれの子どもの興味に応じて「学ぶための枠組み」「見る視点」「表現方法」など、多様な「学び文化」を伝承するシステムとなっており、継続的な活動によって同年齢学級とリンクし、多様な能力の育ちを促していると捉えることが出来る。「互いに高め合いながら探究する」協働の能力は、「自分事」「自己評価」「独自性」などの能力が育つことによってより高まる能力であると言える。

(2) 初等教育中期(5歳・1年・2年)の育ち

現在小3年生の児童の中の抽出児について、評価の観点マップに従い評価を実施してみた。例えば、O女児の「対象を選択する」という観点での評価を見てみると、4歳(初等前期)5歳(初等中期)小2年(初等中期)と、丸を付けられる項目が増えていることが分かる。このような様子は抽出したどの児童のどの項目でも、同じような傾向が見られた。つまり、評価の観点マップのどの項目についても、年齢を重ねるにつれて丸をつけられる項目が増えていくことが確かめられた。もちろん、丸を付



O女児4歳

けられる項目が全体に多い児童もいれば少ない児童もいる。丸を付けられる項目数も、一気に伸びていたり徐々に伸びていたりする。どの項目でもまんべんなく伸びる子も偏りがある子もいる。しかし、どの児童もちゃんと年齢とともにいろいろな観点で成長しているのである。

この評価の観点マップを、私たちは「この子は、たくさん丸がつくから優れていて、この子は丸が少ないから劣っている」というような見方はしていない。児童によって丸を付けられる項目数や増え方が違うことを、この観点マップで見つめているのである。「ああ、この子は以前からこういう力がついていたけれど、こういった力も伸びてきているなあ。」と、一人ひとりの児童の育ちを確かめ、さらなる成長への働きかけ続けるための評価の観点マップなのだと考えているのである。

このような、評価の観点マップによる評価の他に、子どものポートフォリオを検討することによる評価も行っている。日常の日記や総合的な学習の調べノートやレポート、自由研究発表の模造紙などを蓄積し、抽出児について検討してみた。

例えばO女児の日記の中には、様々な彼女の思考が綴られている。

○5 / 16「たいいくでマット遊び」

今日は、たいいくでマットをひいてじぶんでかんがえたブリッジやでんぐりがえりをしました。わたしは、でんぐりがえりを2回れんぞくしてあたまがいたかったです。ブリッジは、「かた手を上げる」ということをがんばっています。なぜなら、かた手を上げ左足も上げられるようにしたいからです。わたしは、いつもブリッジをしてあるこうと思ったら、いつもうしろにすすんでしまいます。たぶん手をおくばしょだと思えます。手をおいて、そのむきがはんたいだったろうしろにすすんで、むきをまえにしていたらまえにすすむんだと思いました。

みんなででんぐり返りやブリッジに取り組んでいる中で、自分は「ブリッジで片手片足が上げられるようになりたい」と、自分なりに追究の対象を選択していたり、他の子と違う独自の追究をしようとしていたりすることが感じられる。5歳の頃にはなかった、「面白そう」と思うことを学習の対象として捉える部分や、意識して友だちと違うことに取り組もうとしている様子も見えてきた。また、「ブリッジ歩きで後ろに進んでしまう。」という課題を捉え、その原因を考えたりどうすれば乗り越えられるのかを思考したりすることも始まっていることが分かる。

このように、日々の学習生活の記録が現れた日記を蓄積したり、学習してきたことへの思考が現れた新聞やポスター等を蓄積したりして、その子の中にどのような育ちがありどのような力がついているのかを検討するのである。その子の思いや思考が見えるものを蓄積していくことが大切なのだと考えている。

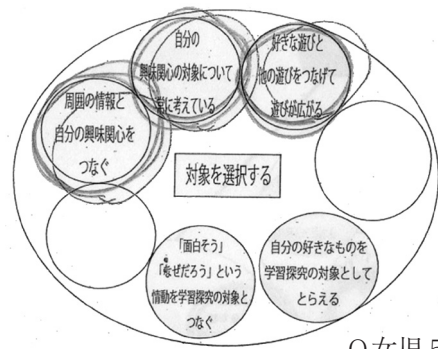
(3) 初等教育後期(3年～6年)の育ち

○初等教育後期の抽出児

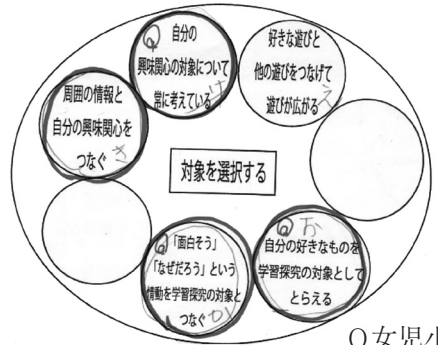
平成29年度小学5年生の児童の中から、A女児を抽出した。A女児は、非常に前向きで、自分からまわりの人・もの・ことに積極的に関わっていきこうとする児童である。学習の場を離れても、自らの学びに向かって歩みを進めることができ、書籍やインターネット、専門家へのおたずねなどで自ら情報を集め、筋道立てて考えることができる。また、気になったことは、自分が納得するまで追究し続ける粘り強さを備えている。

○評価の観点マップの考察(抽出児の育ち)

評価の観点マップは、丸がたくさん付いているからと言って安易に優秀な児童であると評価するわけではないし、丸がたくさん付くことを推奨するわけでもない。しかし、丸が多く付くようになったということは、個人の成長がみられたと考えてよいであろう。抽出児のA女児についても、学年が上がるにつれて、評価の観点につく丸の数が増えており、それぞれに力を伸ばしてきたことがわかる。A女児は、もともと観点



○女児5歳



○女児小2

項目の多くに丸が付く児童ではあるが、その中でも顕著なものを挙げれば、「自分事にする」の観点に大きな伸びが見られた。その要因の一つとして、A女児が普段から積極的に多くの人・もの・ことに関わる中で考えを深めていることがあげられる。これは一例ではあるが、評価の観点マップは、各項目への丸の付き方、丸の付き方の変化を見ることで、児童の学びの特徴や成長を表していると考えられる。

OA女児の「なかよしラボ」研究レポートによるポートフォリオ検討

A女児は、3年時の研究をもとに、毎年どのラボに所属しても免疫に関係する研究を進めている。ここで、3年時と5年時のA女児の研究について示す。なお、「ii) 主な研究内容」以外は、A女児が記述したものである。

・3年時『インフルエンザの研究』（ヘル斯拉ボ）

- | |
|---|
| <p>i) 研究のきっかけ
予防注射をしたのに3回ぐらいインフルエンザにかかったのでふしぎに思いました。だから、人はなぜインフルエンザにかかるのか、予防注射とは何か知りたかったのでこのテーマにしました。</p> <p>ii) 主な研究内容
・インフルエンザとそのワクチンについて ・免疫について ・新型ワクチンについて
・自分で考えたワクチン</p> <p>iii) まとめ
国立感染症研究所の渡辺先生に質問をし、最新の新型ワクチンについて教えていただきました。新型ワクチンは、感染そのものを防ぐことができないとわかり、感染しないうちにウイルスをやっつける新しいワクチンを思いつきました。マクロファージにしげきをあたえる薬はまだ見つけれていないので、今後の研究を待ちたいと思います。</p> |
|---|

A女児は、予防接種をしたらインフルエンザにかからないと思っていたが、インフルエンザになってしまったことがある。この体験を不思議に思い研究テーマに設定した。（「対象を選択する」）（「自分事にする」）その上で、書籍やインターネット、専門家に手紙を送るなどして情報を集め、インフルエンザや免疫について自分の知識を増やし、それらに関連付けていった。（「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」）最後には、感染そのものを防ぐワクチンがないことに気づき、感染を防ぐワクチンがあるなら、そのワクチンはきっとこんな働きをするだろうと、自分でワクチンを創造することができた。（「独自性・独創性」）その一方で、このワクチンはまだ技術的に不可能であることを理解しており、今後の研究を待ちたいと締めくくっている。（「自己評価」）

・5年時『算額と免疫のかかわり』（算額ラボ）

- | |
|---|
| <p>i) 研究の動機
去年のからだラボで、運動による免疫について調べました。そのときに、交感神経と副交感神経が変化していました。和算について調べていると三角関数を建部賢弘が計算したのを目にしました。三角関数は周期的なものを表します。そこで交感神経の変化も周期があると考えこの研究にしました。</p> <p>ii) 主な研究内容
・副交感神経の働きによるリラックス度をスマホアプリで1時間ごとに計る
・計った結果を三角関数で表してみる（数理モデル化） ・数理モデルと実測値を比較する</p> <p>iii) ふりかえり
数理モデルと実測値がだいたい一致した。ごはんをたべた後は実測値があがっていくことと、周期が5時間くらいであることは関係があると思う。おきているのは16時間なので3でわるとだいたい15時間になる。
*数理モデル：免疫 = $A \sin(B \times t + C) + D$
A：平均値と最大値・最小値の差 B：周期 t：時間 C：最大値になるときの時刻
D：免疫の数値の平均値
どんなにグチャグチャなグラフでも、三角関数を使うとそれなりにきれいに数理モデルができた。周期はごはんを食べたからおこっているのかもしれないとわかった。今後は、本当にごはんを食べたら免疫があがるのか実験する。4年生の時のデータも使って検証する。5時間周期だったら24をわれないから毎日ずれていくから、体内時計が関係して、ねている間にリセットされているかもしれない。</p> |
|---|

5年時、A女児は算額ラボに所属することになった。これまで同様、免疫について研究を進めたいと考えていたが、なかなか両者の接点が見つからなかった。そんな中、ラボで和算について調べていると三角関数に出会った。小学校の学習を大きく越えている三角関数であるが、教師や父親の助けを借りながら理解を深めた。そして、三角関数が周期的なものを表すことを知ったA女児は、昨年実験した交感神経の数値が生活

に合わせて変化していることを思い出し、周期をキーワードに三角関数と交感神経をつなげることができた。「対象を選択する」「自分事にする」「少し先の自分を予想する」このつながりが見えたのも、A 女児がこれまでに積み重ねてきた免疫についての知識と、免疫と算額（算数）との接点を常に探し続けた努力の結果であろう。その後、研究の対象を、ぐちゃぐちゃな関数を整った関数に変換するフーリエ変換や数理モデルへと発展させていった。「課題解決に向けて工夫することを楽しむ」「独自性・独創性」研究の成果は、「ふりかえり」の通りであるが、数理モデルの検証が十分でないことや、5時間周期と1日24時間の関係など、今後の課題についても明確に述べている。「自己評価」

この3年間のなかよしラボの探究を振り返ると、A女児は、免疫をキーワードとして課題を設定し、調べることから始めて、分かったこと、不思議に思ったことを実験等により自分で確かめ、考察、評価することを繰り返した。その結果、A女児の研究は学年を経るごとに深まりをみせていったのである。

④「生活学習力アンケート」に見る「なかよし探究」における学び

毎年行っている「生活学習力アンケート」から、本研究開発の「なかよし探究」における異学年による学びについて、その実施の効果を述べたい。

ここに関わる生活学習力アンケートの項目は、初等教育前期の質問項目10「友達の遊び方を真似ていると思うことはあるか」、初等教育中期の質問項目10「友達とのかかわりが自分のためになったことがあるか」、また、初等教育後期の質問項目12「異学年での学習が自分を伸ばすことにつながったか」である。いずれも約8割の子どもが「よくある」「時々ある」と回答しており、友達や異学年の仲間との学びが自分の遊びや学びに大きな影響を与えていることがわかる。また、「なかよし探究」の楽しさ、嬉しさ、活動のよさを自由記述させた項目でも、初等教育前期においては、「年長さんと遊ぶのが楽しい」「なかよしタイムで線路つなぎをして3人でやると短かったけど、4人でやると長くできたのが嬉しかった」というように、異学年、特に年上の子と一緒に活動することの楽しさ、嬉しさを感じる意見が多くあった。この中には、年長者への憧れや新たな活動の工夫を知ったことによる自分の成長の意味合いが含まれていることは想像に難くない。子ども自身が回答している、初等教育中期においては、「知らなかった人と仲良くなれたこと」「みんなといっぱい技とかも知れるので楽しい」「色水を作っていて幼稚園の子が「それ作りたい」と言ってくれて嬉しかった」といった記述が、同じく初等教育後期においても「自分で気づけなかったことが分かる」「テーマが違って、何かつながることがみつき研究が膨らんでいく」「上の学年に教えてもらったり、下の学年に教えたりして自分が伸びている」というように、異学年と交流するよさ、学びの効果を子どもたちは自覚的に捉えている。

このようなことから、本研究開発、とりわけ「なかよし探究」という新設環境は効果があったと考える。子どもの自己評価の具体については報告書（資料集）を参照されたい。

2 実施の効果をふまえた教師への効果

本研究開発の4年間の取り組みを通して、各教師がそれぞれの持ち場で、異年齢の子どもたちとの探究活動の在り方の模索を続けてきた。複数の学年の子どもたちが混在する環境で子どもを育もうとする中で、それぞれに自らの保育や教育を問い直す経験を重ねてきたといえる。幼稚園の教師にとっては、異年齢による活動の中で、「社会性」の視点の他に「探究」の視点を持つことによって、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てきた。最年長者のリーダー性以上に最年少者の主体性を引き出す視点を持つことで、異年齢による協働活動を面白くできることの気づきも大きかった。小学校の教師にとっては、一人ひとりの独自の探究を深めるための相互の活動の在り方を問い直すことができた。個々のより良い探究を導くための相互の活動の在り方を意識して、日々の実践を見つめるようになったのである。

また、「生活学習力」を育む評価方法を、幼小双方の教育観を粘り強くすり合わせながら創り上げた効果も大きかった。子どもが成長していく様々な観点を拾い出し、子どもたちそれぞれの個性を發揮しながら成長していくことを支えようとする教育観を、幼小それぞれの教師が共有することができたのだといえる。

3 保護者等への効果

本研究開発の4年間を通して、幼稚園・小学校共に、保護者に今行っている教育を知ってもらう機会が多く作れたと考えている。特に幼稚園では、9年間の子どもの育ちを積極的に伝えることで、9年間の中の今必要なことを、保護者自身に感じていただくことができた。園や学校での活動が家庭生活にも広がり、そのことがまた、園や学校での活動・学習に波及していくことを感じていただくことができた。また、このような活動の中での子どもの思いを言語化するため、園児の内面を聞き取っていただく取り組みを続けたことで、より深く子どもの内面を見つめていただく効果も大きかった。小学校においても、なかよしラボではじめた探究活動を、長期休業中にも継続して取り組んでいくことを通して、子どもたちの探究の姿への理解も深まり、教育全体を積極的に支えていただくことにもつながっていった。

Ⅲ 研究実施上の問題点と今後の課題

1 教育課程について

- ・「生活学習力」の育成においては、「なかよし探究」の教育課程だけでなく、通常の保育や学習の基盤があって初めて育成されていくことをふまえ、教育課程を「9年間の探究の姿」「『なかよし探究』で育つ資質・能力」「なかよし探究年間教育課程」と複数の表現で提示した。しかし複数の教育課程表があることにより、その関係性が複雑なものとなった。
- ・「生活学習力」の評価の観点について、実践から帰納的に抽出したことで「8観点」と観点が多くなった。今後も引き続き観点表を用いることで、整理していきたい。

2 「なかよし探究」について

①「個」と「協働」のバランス

- ・昨年度の反省を生かし、今年度は「なかよしラボ」だけではなく「なかよしひろば」においても「個」と「協働」の両立について取り組んだ。しかし、やはり週に1度の「なかよし探究」に担任以外の教師では、通常学習同様の集団として育つ「協働」の深まりは難しいものとなった。

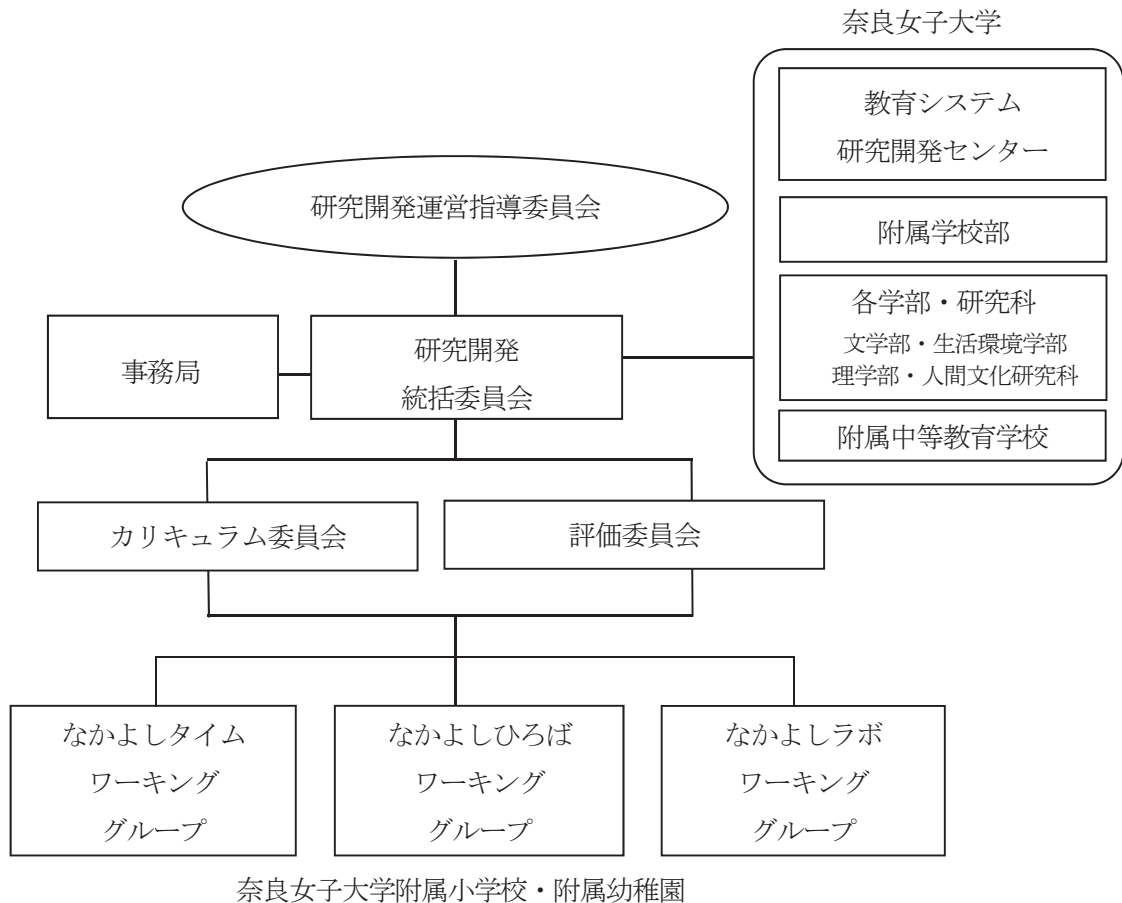
②「異文化」としての「異年齢」という捉え

- ・「異年齢活動」そのものを一つの「環境構成」と捉え、「異年齢」という多様な「個」が集団の中で主体的に探究することで、「異年齢活動」でしか育たない「学び文化の伝承」「異文化での自己発揮」「多様性の受容」「様々な立場からの見方・考え方」などの能力がより育ったことが確認された。ものの見方だけではなく、「人」として多様な面をもつことを知り、人間関係が深まった子どももいた。

「異年齢」を「異文化」という側面から捉えることで、それぞれの子どもが自分のフィールド、「通常学級の文化」をもって「なかよし探究」において様々な「学級文化」の交流が生まれる中で、自分らしさを発揮し、自分の居場所を見つけていく能力をつけていくことも、土台として必要であることも確認できた。

しかしここでは、「異年齢活動」という「環境構成」だからこその育ちをしっかりと教師がみとめることが重要であることを痛感した。担任している子どもだけではなく、担当する異学年の子どもについてもみとり、担任や保護者と情報を共有することでより子どもが育つことをふまえ、今後の課題としたい。

◆平成30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	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
堺 隆宏 先生	奈良県教育委員会	指導主事	
富岡 充志 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	小川 英巳	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
文学部教授	天ヶ瀬正博	教育システム研究開発副センター長・評価委員会
幼稚園副園長	飯島 貴子	附属学校部、事務局
幼稚園教諭	○松田 登紀	評価委員会、「なかよしひろば」ワーキンググループ
幼稚園教諭	柿元みはる	「なかよしタイム」ワーキンググループ
小学校副校長	堀本三和子	附属学校部、事務局
小学校主幹教諭	杉澤 学	附属学校部、事務局
小学校教諭	阪本 一英	評価委員会

小学校教諭 小学校教諭 小学校教諭	○西田 淳 河田慎太郎 薄田 太一	「なかよしラボ」ワーキンググループ 「なかよしひろば」ワーキンググループ 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 教諭 柿元みはる 津村 樹理	角田三友紀 越智 裕子	松田 登紀 福西まゆみ	鎌内 菜穂
附属小学校	校長 菊崎 泰枝 副校長 堀本三和子 教諭 杉澤 学 豊田 雅樹 服部 真也 武澤 実穂	阪本 一英 薄田 太一 中村 征司 辻村 琳	西田 淳 長島 雄介 中野 直人 太田原みどり	河田慎太郎 清水 聖 井平 幸子

平成30年度 研究開発実施報告書（第4年次）

発行日 / 平成31（2019）年3月20日
 発行者 / 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>
 国立大学法人奈良女子大学附属小学校
 校長 菊崎 泰枝
 〒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>
 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)