

29	奈良女子大学附属小学校 外1園	27~30
----	-----------------	-------

平成28年度研究開発実施計画書

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

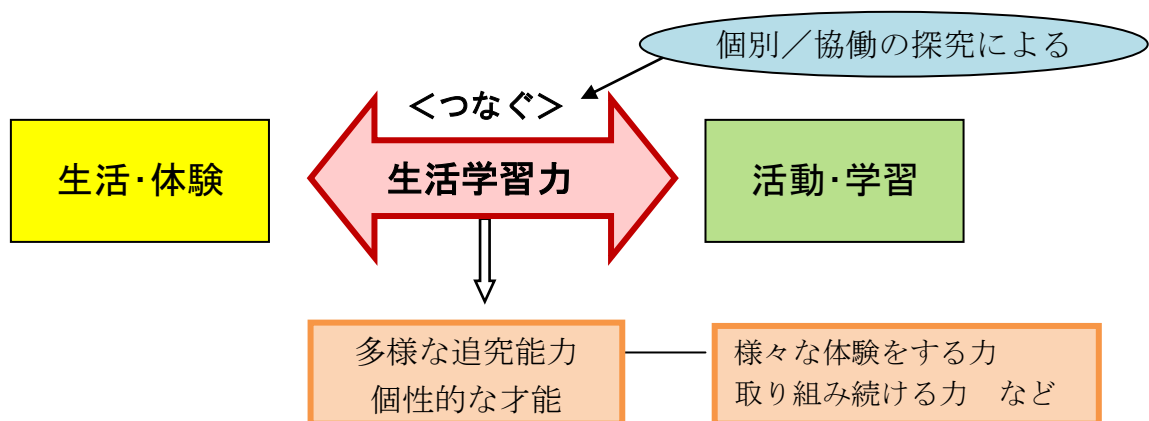
子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間で発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1)異年齢活動を積極的に導入し、2)個と協働の探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3)子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学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

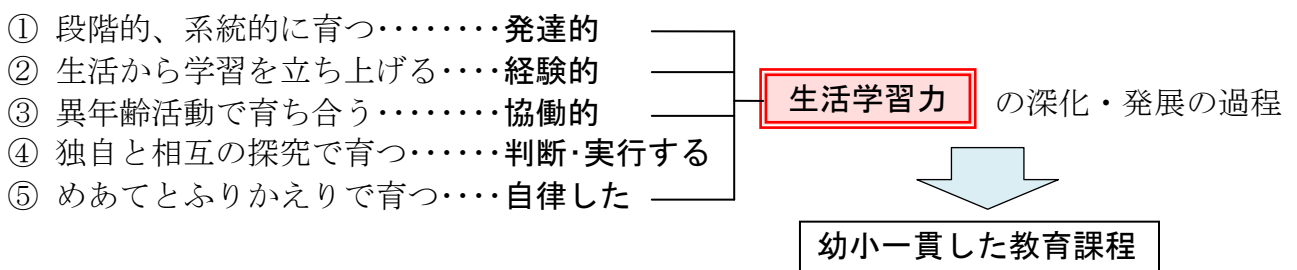


- 2) 幼小一貫教育における生活経験カリキュラムを提案する。探究的な活動や体験的な活動、創作的な活動などを通して、「生活・体験」から「活動・学習」を立ち上げるとともに、「活動・学習」から「生活・体験」を見直すことで、生活学習力を高める幼稚園から小学校までの9年間を見通した生活経験カリキュラムを開発する。
- 3) 異年齢の子どもが協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる「なかよし探究」の時間を提案する。この「なかよし探究」は、「なかよしタイム」(初等教育前期)、「なかよしひろば」(初等教育中期)、「なかよしラボ」(初等教育後期)と全期にわたり実施する。「なかよしタイム」では、同年齢の友達との生活では経験しないような活動や生活様式などに気づき、多様な情動体験を得ると共に自律した「生活」につなげていく。初等中期の「なかよしひろば」は、幼稚園と小学校の活動と学びの文化を交流させる場であり、幼小の一貫した生活経験カリキュラムの要となる活動である。異年齢の協働的な活動や学習で伝承される学びの文化は、そこから発展する「なかよしラボ」での子ども独自の探究に活かされると考えている。初等後期の「なかよしラボ」は、探究テーマが類似する異学年の子どもが集まってグループをつくり、その中で知的な刺激を与え合ったり、アドバイスし合ったりしながら長期にわたって独自の探究活動を進め、そのプロセスをまとめてグループまたは全体で発表する「なかよし探究」の集大成となる活動である。少人数の異年齢グループで生活の中に存在する問題に切り込み、協働的に課題を追究し解決を目指し、社会的な参加や役割の自覚化を促す。

尚、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

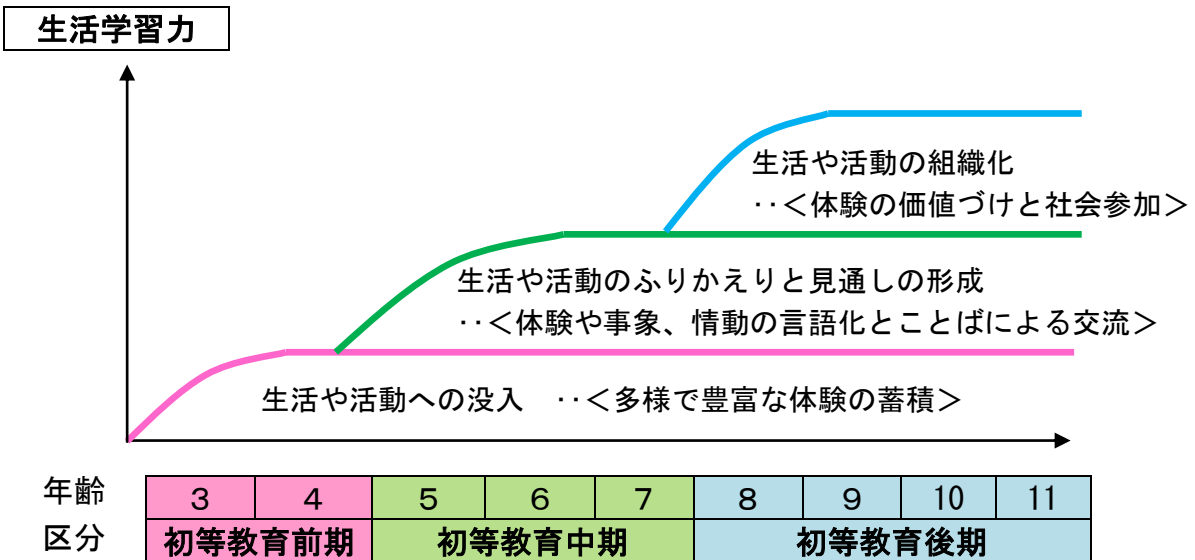
「生活学習力」の育成に関して、次の5つの仮説を設定し、「生活学習力」育成の系統性や構造的なあり方を追究する。「生活学習力」の深化、発展する過程を明らかにすることにより、幼小一貫した教育課程の編成を目指す。



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。

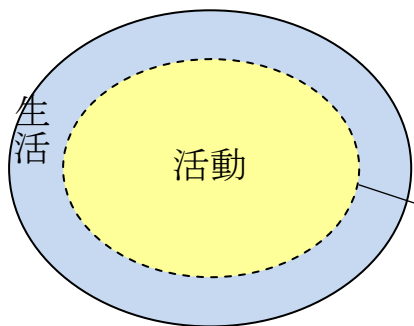
仮説 2 【生活と学習の往還】

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、継続してかかわられるように構成し、豊富な体験を保証すると共に、子ども自らが創り出す活動の土台となる生活づくりを目指す。

初等教育中期・後期では、子ども自身が知覚する生活環境は園・学校や家庭から地域や社会へと拡張していく。また、直接経験ばかりでなく、情報収集や他者の経験の伝聞などによって間接経験も得られるようになる。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。

初等教育前期



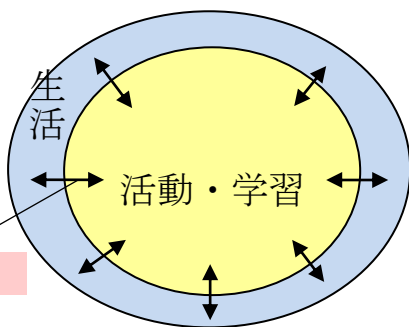
生活・体験の相

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



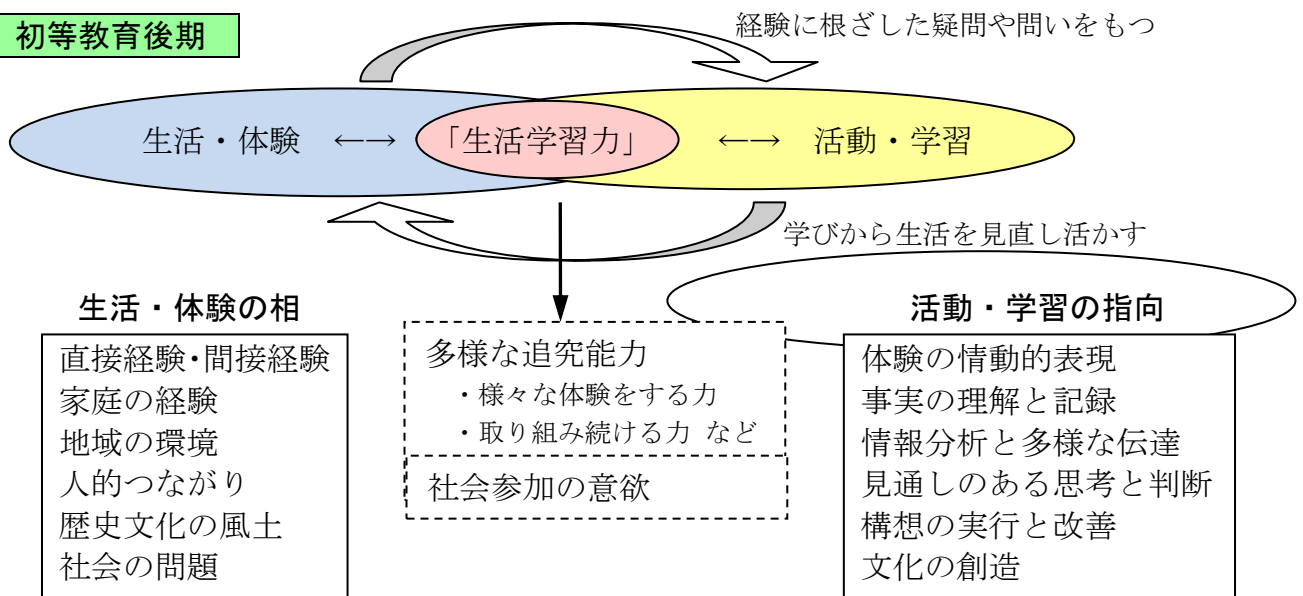
生活・体験の相

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



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

多様な追究能力
・様々な体験をする力
・取り組み続ける力 など
社会参加の意欲

活動・学習の指向

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

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恵性と、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6名の小グループを単位として、共同生活、自由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。

活動例 「なかよしラボ」

11の領域（サイエンス・ソーシャル・マスマティクなど）別にラボを編成し、小3～6年生が25～28人ずつ所属する。さらに各ラボ内で、異学年による小グループ（3～4人）を編成し、活動の基本単位とする。小グループごとに研究テーマをもち、上学年の指導やリードのもと、教え合い学び合いながら探究を進める。

研究の展開に関しては、追究の手順を確立する。すなわち、①企画書作成、②プレゼンによる企画の検討修正、③追究実行、④記録表現、⑤発表評価、⑥再考、であり、異学年の子どもによる自律的な相互研究システムを構築する。協働的な追究能力と、社会的責任と役割を果たす力の伸展を図る。研究成果や追究過程の共有により、多様な追究能力や、社会への参加意欲を高める。共通のラボ内で自らの追究課題に向き合い、研究の個性化を図り、個性的な才能の育成をめざす。

◇グループの追究課題の例（グループは小3～6年の各4人）

ラ ボ	小集団	テーマ
ソーシャルラボ	グループ1	大仏様が造られた理由と当時の人々の生活
	グループ2	古墳が伝える古代の大王のこと
	グループ3	飛鳥から奈良へ都の引っ越し
マスマティク ラボ	グループ1	生活の中の「割合」の研究
	グループ2	自然や生活の中の形と多面体
サイエンスラボ	グループ	ダンゴムシの一年間の生活と生息地

◇一年間の追究の過程

追究過程	主な活動
①企画書作成	テーマはグループで検討し、企画書は学年に応じて個別に作成する。
②企画の検討修正	6年生の企画書はグループ内で発表し、検討し学び合う。
③追究実行	資料収集、基礎研究、休日を利用した個人調査（保護者の協力）等。
④記録表現	研究調査の記録作成、発表に向けた表現作成、等。
⑤発表評価	グループ内発表、全校ポスターセッション、集会発表、学級発表、等。
⑥再考	一連の活動へのふりかえり行い、研究報告を仕上げる。

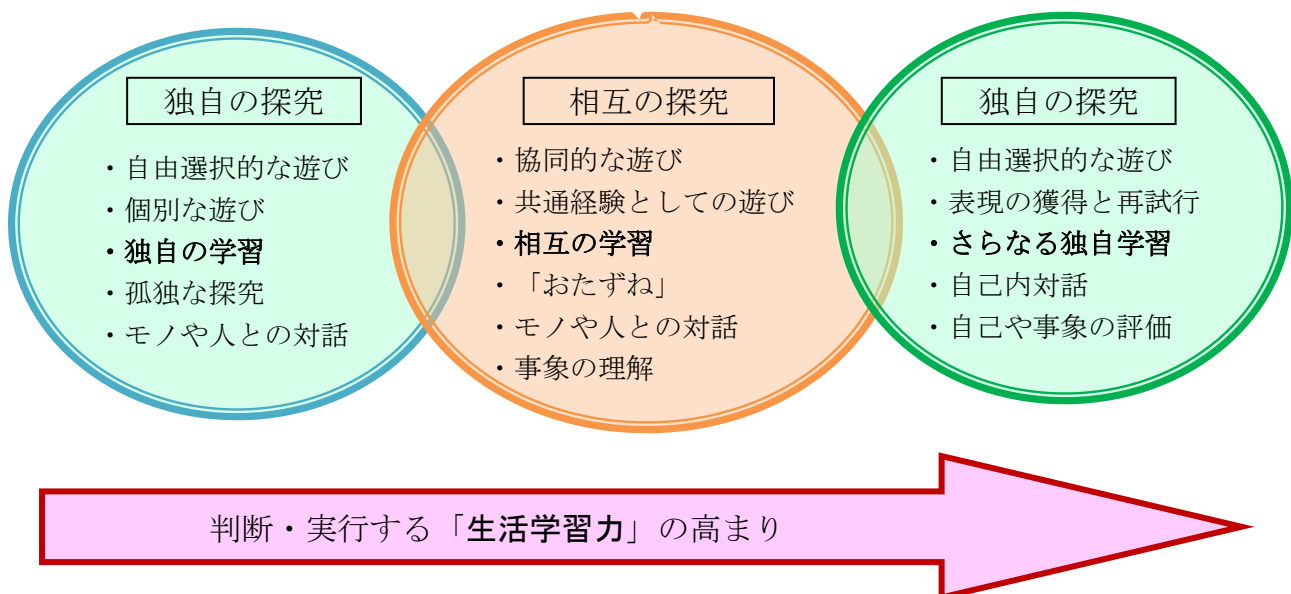
追究実行や発表評価の過程では、奈良女子大学や同附属中等教育学校、博物館や科学館等の専門家と連携し、研究の指導や講評などを得るシステムを積極的に確立していく。

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。また、初等教育中期に向けて、並行して自らの体験を教師や他児に「お知らせ」すること、相手の話や集団での話を「聞く」ことから「相互の探究」を萌芽させる。

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る。この期では、「独自の探究」の場で、体験の一層の充実を図ると同時に、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言葉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していく。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 生活学習力の評価課題の実施

子どもの「生活学習力」の深化、発展を検討するために、評価課題（アチーブメントテスト等）を作成し、実施する。内容は、次の5点から成る。

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

② 実践・活動状況調査

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

③ 研究開発の遂行に関する評価

研究課題である「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』を育成する教育課程の研究開発」が適切に進んでいるか、検討するために、公開研究会を開催し、教育研究者や、幼稚園・保育園・子ども園や小学校など他校他園の教師に検討していただく。

④ 異年齢協働活動「なかよし探究」の評価

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

⑤ 子ども－保護者－教師による評価の共有

子どもと保護者と教師の三者が評価を共有するために、発表会、ポスターセッションなどによる相互評価の方法を開発する。

4 研究計画等

(1) 前年度の研究開発の概要

①「なかよし探究」の時間の教育内容・方法について検討

「なかよし探究」の時間は、子どもの生活・体験と活動・学習をつなぐ、多様な能力や個性的な才能を引き出し高める異年齢探究の学習場とした。「なかよしタイム（幼3～5歳）」「なかよしひろば（幼5歳・1年・2年）」「なかよしラボ（3年～6年）」の3つの取り組みを設定し、同年齢、異年齢の子どもたちが、それぞれ個別の課題を持ちながらも、発達の、経験的、協働的に探究を進め、「生活学習力」を高めてきた。さらに、子どもたちの探究を一覧表にまとめることで、子どもと環境をつなぐ「生活経験カリキュラム」の一次資料を得ることができた。

「なかよしタイム」は、幼3～5歳による6名の小グループを単位として、共同生活、自由選択活動や全体活動を行い、「生活・活動の共同」を経験した。常時的な活動時間で進めるようにし、季節の変化や行事に合わせて、子どもが自由に活動を見つれたり、共通課題の中に自分たちの関わり方を見つれたりして、生活の中に遊びを創造させるように設定した。どの年齢の子どもにとっても遊び方が分かりやすく、かつ、遊び方の年齢差が出る教材の工夫や、子ども同士が自然と出合える場の構成を工夫し、主体的に子どもが活用できるようにしていくよう取り組みを進めた。

「なかよしひろば」は、幼5歳と小1～2年による3～4名の小グループを単位として、探索活動「さんぽ」や、協働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」を経験することを目的とした。週に2時間を設定し、前年度は、栽培や制作、創作的な遊びなどの協働活動を進めたりするようにした。「なかよしタイム」の活動よりも広範な地域環境の中で、生活から活動・学習を創造させるように試みた。

「なかよしラボ」は、小3～6年による3～4名の小グループを単位として、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うことで、「貢献と価値共有の協働」を経験することを目的とした。週に2時間を設定し、11ラボに分かれて各個人の追究課題を一年間に渡って追究してきた。本校にはこれまでも、自由研究を年に数回、一年生から発表する場を確保し、多様で個性的な才能を伸ばす取り組みを進めてきている。

そこで今回の研究開発の取り組みでは、異年齢で追究の方法や過程を共有する個人探究の取り組みを進める「なかよしラボ」の時間で、自由研究の伝統が、異学年協働的に培われていくことを目指した。中等教育学校や大学の先生方との連携を図り、各ラボに研究指導協力者を仰ぎ、個性的に追究していく子どもの指導にヒントをいただけるように考えたが、昨年度はまだ連携までは進められなかった。

発表は、年に二回、9～10月と1～2月ごろを設定し、ラボ内発表、学級発表、ポスターセッションなどの形態を工夫した。また、6年生が「子どもラボ学会」を開くような発表形態をとる場合は、学会ごとに、5年生以下の子ども、保護者、大学生、大学の先生方にも聞いていただけるようにすることも考えた。3～6年の4年間の「なかよしラボ」の経験を通して、多様な追究能力や様々な体験をする力、取り組み続ける力などを身につけ、個性的な才能や社会参加の意欲を高めていくよう取り組みを進めた。具体的な力としては、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・伝え合い学び合う集団力などが育ちつつある。

「生活経験カリキュラム」の構成については、初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期の子どもたちが、主体的に選択して進めるテーマと探究方法、到達成果等を一覧表にまとめることができた。今後、それらの資料を基に、幼稚園3歳から小学校6年生までの9年間

を見通した生活経験カリキュラムを構成したい。子どもを取り巻く生活や体験に対して、子どもたちは何に興味を持ち、どのように関わり、そこからどのように自分の内側へ取り込み、表現・探究していくかが、発達段階的に見えてくると考えている。

②生活学習力の深化の評価を実施する

「生活学習力」の育ちに関わる実態調査を行うための評価課題（アチーブメントテスト等）を作り、6月と2月に実施する。調査課題は、次の項目に関して問題作成をした。

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

「なかよし探究」の時間における、子どもの探究の過程や成果については、相互の話し合いの活動記録の分析や表現分析、探究の過程、子どもの研究ノートや発表作品、ふりかえり作文等から分析をした。短期的には指導評価として活用し、長期的には活動毎の達成過程の多項目評価を蓄積し、生活学習力の育成に及ぼす実践の影響を検討した。また、ポートフォリオ評価を活用して、子どもの日常の生活や、課題遂行力、仲間との関係性形成などと結びついた生活学習力にも目を向け、生活経験カリキュラムの評価を行う予定だったが、まだ実践レベルでカリキュラムの評価までには至っていない。さらに、保護者参観や運営指導委員会や公開研究会を開催し、保護者や教育研究者や、幼稚園・保育園・子ども園や小学校などの先生方からアンケートによるご意見をいただくことはできている。

新しい評価方法の開発をめざし、実態調査や、活動記録や表現の分析のほか、パフォーマンス評価やルーブリック、アンカー作品の作成など効果的な評価方法を模索し、子どもが自立して目標に向かうような場の構成を今後もさぐりたいと考えている。さらに、子どもと保護者と教師の三者が評価を共有するための、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もこれから進めたい。

③「なかよし探究」の時間の学習活動を始める

ア 「なかよしタイム」（幼3～5歳）

異年齢6人で構成した小グループが、24人ずつ6つの学級に分かれて活動をする。その異年齢混成の学級で1日共に生活する日を9月以降、10回程度設定し、異年齢学級の生活からの学びを得られるように進めた。

1日の活動例としては、活動の見通しをもたせるための「朝の会」から始まり、異年齢のかかわりが生まれることを意図した環境の中、造形的な遊び、運動的な遊び、ごっこ遊びなどの自由選択活動を行う。また、間食や昼食などの生活場面や学級全体活動を共同的に行う。さらに、「お知らせ」の時間では1日のふりかえりを行い、独自の探究を深めたり、相互の探究へのきっかけを作ったりした。

イ 「なかよしひろば」（幼5歳・1～2年）

異年齢3～4人で構成した小グループが、6つの大グループに分かれて活動を進めた。週に1、2回、45分間の活動をする日を設定し、生活・体験から活動・学習を探究した。例えば栽培活動や成長記録を書く活動を一緒に経験し、小グループごとにさらに探究したいことを決めて、協働制作やお店屋さんや調べ学習などの生活模倣的活動を行った。

ある日の45分間の流れとしては、①2年生をリーダーとして、その日の活動のめあてを発表し合う。②独自の探究を活かしながらグループでの協働活動を行う。③各グループで互い

の考えや表現方法を出し合ったり役割を決めたりしながら、相互の探究を深め活動を進める。④活動の最後には、各グループでふりかえりやおたずねなどを通して、次回へのめあてを決めて独自の探究につなげるようにした。

以上のように、めあて、ふりかえり、おたずねの言語交流を通して、異年齢での学習スタイルや学びの文化の伝承を行い、活動や生活の構成を異年齢の中で育てた。

ウ 「なかよしラボ」 (3～6年)

各グループのメンバーの数は、3～6年の各学級6～7人で、1グループ約26人になる。さらにラボ内で、3～6年の異学年の3～4人の小グループを、似た課題ごとに作った。

ある日の学習例(45分間)としては、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」を構成しながら活動を進めるようにしてきた。次のような時程のように探究を深めてきた。毎時、「めあて」と「ふりかえり」をノートに書き、小グループで交流したり、数人が発表したりして、グループ全体の探究の本時の方向性を考えあう時間とした。

5分間	リーダーの司会のもと、小グループごとに「今日の活動のめあて」をそれぞれが述べ、聞き合う。
10分間	「めあて」を大切にしながら、小グループごとに、相互に情報の交流や「おたずね」をして、上学年から下学年へ研究の支援をしたり、下学年が上学年におたずねをしたりする。
20分間	持ち込んだ資料を活用しながら、独自にノートへの記録をしたり、創作的な活動を進めたりする。
8分間	「個人研究記録カード(研究のあしあと)」に「活動のふりかえり」を書き、個人の活動状況や次への計画を自覚する。数人の「活動のふりかえり」をラボ全体で聞き合うことで、次への意欲と方向性を持つ。
2分間	先生からのお話を聞く。

また、次のような年間計画をもとにしながら、ラボ研究を進めてきた。

4月	顔合わせ、そのラボに関する話題を交流し合う。
5月	個人の追究課題を決める。(小グループのテーマに沿った個人の追究課題もあり)
6・7月	資料を集めて下調べを行い、夏休みの研究の方向をつくる。
夏休み	実験・観察・調査・インタビュー・実習などを行い、ラボノートに記録する。
9月	夏休みの研究を模造紙にまとめる。
10月	まとめた研究を発表し合う。(ラボ内発表、ポスターセッション、学級発表)
11・12月	さらに研究を進める。
1・2月	1年間のまとめレポートを書く。高学年なかよし集会で発表する。

④他教科等との関連を図る

「なかよし探究」の時間を試行し、さらに「生活経験カリキュラム」を構成し、各教科や幼稚園5領域との関連および有機的相互関係を検討するように計画した。「なかよし探究」の課題追究が、幼稚園の活動や小学校の各教科や領域の学習リーダー的に活躍する場面もあった。各教科や領域の学習にどのような変化があるのかこれからも詳しく見ていきたい。

(2) 28年度研究計画

前年度当初から、なかよし探究の時間（なかよしタイム・なかよしひろば・なかよしラボ）が、幼小一貫教育の中で動き始めた。特に「なかよしラボ」は、これまで初めての活動時間であるので、異学年の子どもたちがどのように追究の交流を進め、どのような学び合いがあるのかを慎重に見守りながら、個別の課題設定から発表、ふりかえりまでの取り組みを試みた。また、前回の開発より部分的に取り組みを進めてきている「なかよしひろば」や「なかよしタイム」の活動に関しては、「なかよしラボ」の取り組みの成果から、より広がりのある活動設定ができる可能性があるのではないかと感じられるものとなってきている。

そこで28年度は、次の取り組みに焦点を当てて、取り組みを進めていくことにした。

① 「生活学習力」の構造化を図る

ア 生活・体験と学習・活動の往還の仕方を詳しく調べ、生活経験カリキュラムの構成を進める。（仮説2の深化）

仮説2では、「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。」とした。

28年度では、「生活や体験」からの課題を、子どもたちはどのように「学習や活動」に持ち込むのか、また、学習や活動で培われた成果が、どのように子どもたちの生活やさらなる体験に反映されていくのかについて詳しく調査しながら、生活学習力（生活・体験と学習・活動をつなぐ力）の構造を明らかにし、その上に立った「生活経験カリキュラム」の構成を進めていきたい。

前年度は、カリキュラムに関しては一次資料の作成しか取り組むことができなかつたので、28年度には、「なかよし探究」の活動から見えてくる、子どもの「生活・体験」の実態を明らかにし、その中で「育てたい、また、育とうとする」資質・能力を見出し、構造化していきたい。おそらく、資質・能力とは、私たちの仮説に対応する、発達段階的に育つ、経験的な、協働的・探究的・自律的な能力であるのではないかと考えている。さらに、「学習・活動」を、資質・能力を育てる観点で構成していくことで、結果として生活経験からのカリキュラムが見えてくると考えている。

例えば、活動場の広がり、時間の広がり、具体から構造的思考、個人から社会など、子どもの育ちの軸を見出し、そこに資質・能力の観点との関連を図りながらカリキュラムを構成していった。そのことにより、多様な能力や個性的な才能を引き出す「生活学習力」の育成をめざしていきたい。

イ 学習場の構成と生活学習力の育ちとの関係を詳しく調べることで、子どもの判断・実行する生活学習力の育成を進める。（仮説4の深化）

仮説4では「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、探究的な生活学習力を育てることができる。」とした。

「なかよし探究の時間」（なかよしタイム・なかよしひろば・なかよしラボ）において、本研究では、探究の深化のために、「独自の探究」の場と「相互の探究」の場を交互に、あるいは、並行して構成することとしている。それぞれのなかよし探究の時間における、「独自の探究」と「相互の探究」の学習場の構成において、探究的な生活学習力がどのように育つのかについて、詳しく見ていきたい。探究の時間における、「独自の探究」の方法や内容に関する質の深化、「相互の探究」の交流の高まりについて、子どもたちはどのように探究力を身につけていくのかを、発達段階的に調べていく必要があると考えている。

ウ 自律的な生活学習力の育成にかかわる「めあて」と「ふりかえり」について、進め方と、その質の高まり、効果について検討し、学習をより自律的に進める、生活学習力の育成について検討する。（仮説5の深化）

「なかよし探究」の時間は、子どもたちの自律した活動進行により運営しようとしている。「なかよしラボ」は、初等後期に当たる子どもたちの活動であるので、より自律的であることは当然のことではあるが、先生に指示される活動から、より自律的な探究活動、深め合う協働的な活動へと進化するように、「めあて」や「ふりかえり」の質を問うていかなければならない。そのためには、子どものノートに書かれた「めあて」と「ふりかえり」の変容の分析を進めながら、適切な支援の方法を探っていく必要があると考えている。

「なかよしひろば」や「なかよしタイム」は、「めあて（やってみたいこと）」や「ふりかえり（今日の活動で楽しかったこと）」などの取り組みを進めてきた。それらの表現を、自分の問題とした表現、先を見通した表現、心から実感している表現、自分の成長を実感している表現など、より自律的な生活学習力の育成に近づけるようにしていきたい。

効果的で、より質の高い「めあて」「ふりかえり」の活動と、子どもたちの自律的な活動との関係性を検討していきたい。

② 「生活学習力」の系統性をみていくことで、生活経験カリキュラムを構築する

28年度は、新たにカリキュラム委員会を作り、「生活学習力」の構造化を目指し、カリキュラムの項目作りから始めたい。カリキュラム委員会は、「なかよしタイム・なかよしひろば・なかよしラボ」を担当する教員の数名で構成し、先に説明した仮説2の深化を図りながら、構成を進めていきたい。

③ 「なかよし探究」の活動の改善をする

「なかよしラボ」は、本校にとって昨年度初めての取り組みで、いろいろ改善する所も多くある。スタート時、すぐに追究のテーマ作りを目指してしまい、3、4年生の中に戸惑いが多くあった。本校の「朝の元気調べ」のような、一人ひとことを発言し、自分のラボに関するお話を全員が短くできるような時間を、4月～5月に設定するようになれば、テーマ作りに向けて意欲や見通しが整ったのではないかと考える。また、それぞれの教師の個性、それぞれのラボの特性によって、進め方に独自性がさらにもよいように思われた。

「なかよしひろば」は、興味・関心のあるもの・ことを共有する子ども同士が小グループをつくり、願いや目的を持ち、それらの実現に向けて一定期間活動を進めるようにさせていきたい。さらに、「ふりかえり」や「相互学習の時間」を十分にとるようにして、交流が深まり、互いに協働して学び合えるようにしていきたい。活動の大きな環境は教師が創るが、子どもたちの主体的な活動は、子どもの生活や体験からの興味・関心によって決定させて、生活の興味から立ち上がってくる課題を大切にしたい。

「なかよしタイム」では、子どもの生活の場のひとつとして位置づけられるよう、通常の保育とのつながりを重視し、教材や活動内容の工夫を進めたい。

④ 「生活学習力」の評価方法をさらに多様な観点で行うことで、多面的に子どもの成長の姿を捉えるようにし、生活経験カリキュラムの構成を進める

「なかよし探究」の活動が、子どもにとってより発達に即しているか、生活から立ち上がっているか、協働的・探究的・自律的であるかなど、生活学習力の深化・発展しているかを捉える評価を工夫していきたい。また、その評価を、「生活経験カリキュラム」の構成に活用していくようにしたい。本年度より、評価委員会を発足させる。

(3) 年次研究計画

<p>第一年次 (27年度)</p>	<p>(1) 「生活学習力」の育ちの系統性や構造を研究し、幼小一貫した教育課程を編成するための準備を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初等教育前期（幼3～4歳）、初等教育中期（幼5歳・小1～2年）、初等教育後期（小3～6年）における「生活学習力」の育ちを明らかにするため、発達段階に応じて生活から活動や学びを立ち上げる環境を整える。 ・初等教育前期・幼5歳児において「生活学習力」の育ちを明らかにするため、「活動の履歴」を作成し、非認知能力の育ちやそれを支える活動について言語化する。 ・初等教育中期の生活経験カリキュラム開発のために、「やってみる」探究活動、「さんぽ」などの探索的な活動、「つくってみる」創作的な活動などを試行する。 ・異年齢の少人数縦割りグループによる探究活動「なかよし探究」の時間を新設し、「なかよしタイム」（幼3～5歳）、「なかよしひろば」（幼5歳・小1～2年）、「なかよしラボ」（小3～6年）の取り組みを進める。 ・初等教育中期において、自覚的な学びを促す遊びや活動や環境などを開発し、子どもが自分なりのめあてをもつ機会を設ける。 ・学習の場として「独自の探究」と「相互の探究」を構成し、子どもの学びや思考の質的变化と、判断・実行する「生活学習力」の関係を探る。 <p>(2) 「なかよし探究」の時間を試行し、課題設定や協働的活動の在り方について具体的な子どもの姿から検討する。</p> <p>(3) 「なかよし探究」や同年齢集団における具体的な子どもの姿から「生活学習力」の評価方法を検討する。</p>
<p>第二年次 (28年度)</p>	<p>第一年次の計画を修正、拡充し、本格的に実施する。</p> <p>(1) 「生活学習力」の発達の系統性を明らかにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・育てたい資質や能力を明らかにしながら、多面的に生活学習力を分析し、その発達の系統性の項目と順序性を明らかにする。 <p>(2) 幼小一貫した生活経験カリキュラムを作成し、試行する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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広がりや調査し、生活学習力の発達系統性と合わせて、カリキュラムの構成を進める。 <p>(3) 「なかよし探究」の時間を改善する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一年目の問題点、改善点を基に、より子どもの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」の進め方を改善する。 <p>(4) 各教科や幼稚園5領域との関連および有機的相互関係を検討する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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、小学校の書く教科との関連を見通しながら、関係性を持たせるようにする。 <p>(5) 第一年次より検討、開発した評価方法を試行する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一年次と同じ内容で実態調査を行い、さらにいろいろな活動の質を高めるための要点に関して評価を進める。 <p>(6) 公開研究会の開催と第二年次の研究成果の報告を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・11月に公開研究会を開き、広く先生方にご意見を頂く。

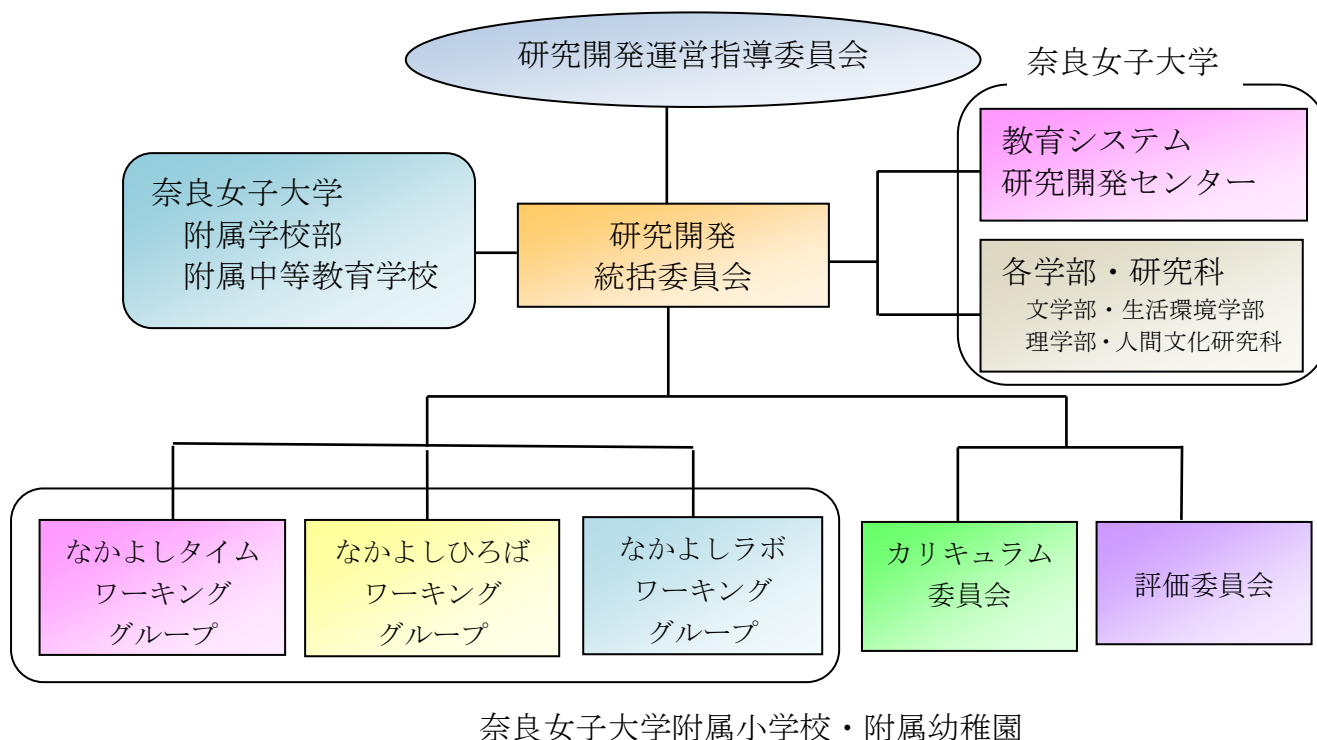
第三年次 (29年度)	上記研究計画(1)から(6)について第二年次を引き継ぎつつ、より進展させた研究開発の確立とカリキュラム評価に向けた作業を行う。 研究開発の評価と成果発表のために公開研究会を開催する。 他校での実施に向けた検討や評価、実践事例の公表、提言を行う。
第四年次 (30年度)	上記研究計画(1)から(6)について第三年次を引き継ぎつつ、より進展させた研究開発の確立とカリキュラム評価に向けた作業を行う。 研究開発の評価と成果発表のために公開研究会を開催する。 他校での実施に向けた検討や評価、実践事例の公表、提言を行う。

(4) 年次評価計画

第一年次 (27年度)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「生活学習力」の育ちにかかわる実態調査を行う。 実施時期：6月、次年2月 対象学年：全学年(幼3歳児～小6年生) ・ 「生活学習力」にはどのような発達の特徴があるか、初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期の三つの段階で捉える。 ○ 初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期における活動場面での評価、長期時系列に見た成長過程の評価を行う。 ・ 同年齢集団及び異年齢集団での活動(「なかよし探究」)における、子どもの探究の過程や成果を分析する。 ○ 実践事例を集積し、分析、検討し、「生活学習力」の評価方法を開発する手立てとする。 ○ 保護者－子ども－教師が評価を共有するために、懇談会や発表会、ポスターセッションなどによる相互評価の方法を開発・検討する。
第二年次 (28年度)	<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。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 実態調査を一年次と同じ様に行う。 ・ 実態調査をもとに、研究仮説の検討を行う。 ○ 初等教育前期、初等教育中期、初等教育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を行い、二年間の研究成果の評価を行う。評価委員会を置く。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 特に生活体験カリキュラムの構成に必要な項目の評価を行う。 ○ 実践事例を集積し、研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 研究会を実施し、第二年次までの研究成果を公表し評価を得る。
第三年次 (29年度)	<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、二年間の研究成果を評価する。 ○ 研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 公開研究会を実施し、第二年次までの研究成果を公表し評価を得る。 ○ 年度末に三年間の研究成果の総括的評価を行う。
第四年次 (30年度)	<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、三年間の研究成果を評価する。 ○ 研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 公開研究会を実施し、第三年次までの研究成果を公表し評価を得る。 ○ 年度末に四年間の研究成果の総括的評価を行う。

5 研究組織

(1) 研究組織の概要



(2) 運営指導委員会

①組織

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

②活動計画

- ・自己評価に対する指導助言
- ・実践開発合同研究会における外部講師としての指導助言
- ・公開研究会支援