

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

平成27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

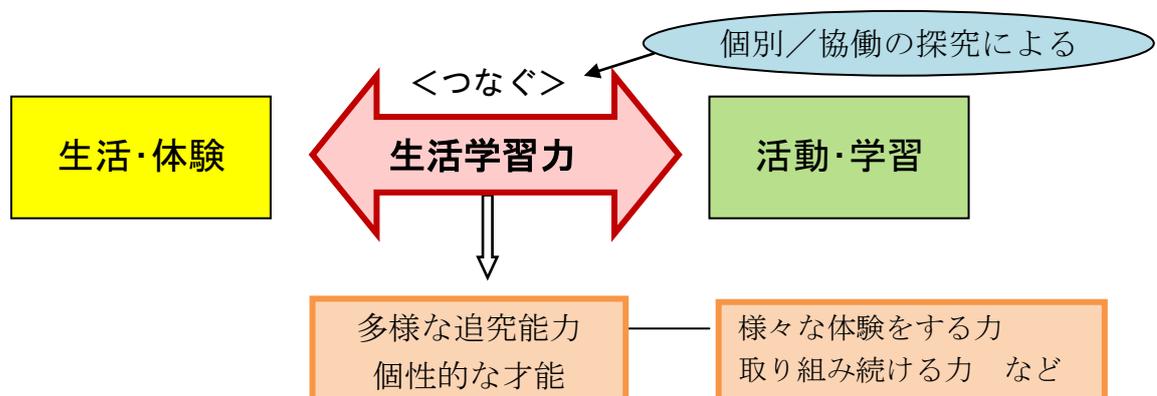
子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究」の時間を全期に特設する。③この時間は、1)異年齢活動を積極的に導入し、2)初等中期を中心に、協働的探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3)子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方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

3 研究の目的と仮説等

(1) 研究の目的

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

- 1) 「生活学習力」とは、個別の探究と協働の探究を通して「生活・体験」と「活動・学習」とをつなぎ往還させることで導かれる力であり、かつ、様々な体験をする力や取り組み続ける力などの「多様な追究能力」や「個性的な才能」を導く力である。

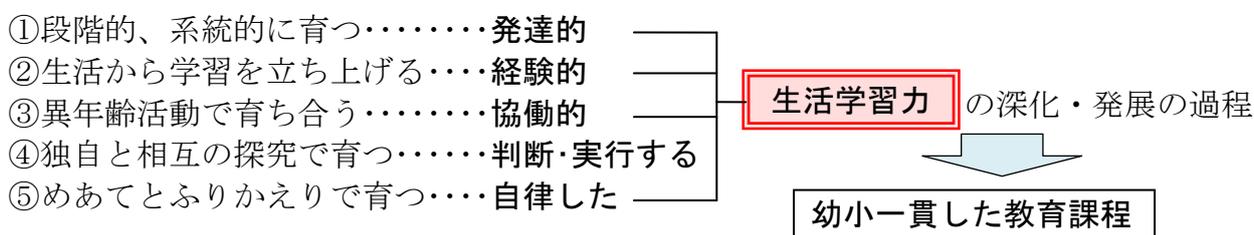


- 2) 幼小一貫教育における生活経験カリキュラムを提案する。特に初等教育中期（5歳・1～2年）に焦点を当てる。探究的な活動や体験的な活動、創作的な活動などを通して、「生活・体験」から「活動・学習」を立ち上げるとともに、「活動・学習」から「生活・経験」を見直すことで、生活学習力を高めるカリキュラムを開発する。

3) 異年齢の子ども同士が協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる「なかよし探究」の時間を提案する。この「なかよし探究」は、「なかよしタイム」(幼3～5歳)、「なかよしひろば」(初等中期)、「なかよしラボ」(初等後期)と全期にわたり実施する。活動では、少人数の異年齢グループで生活にある問題に取り組む。協働的に課題を追究し解決を目指し、社会的な参加や役割の自覚化を促す。特に、初等中期の「なかよしひろば」は、幼稚園と小学校の活動と学びの文化を交流させる場であり、幼小の一貫した生活経験カリキュラムの要となる活動である。異年齢の相互学習で伝承される学びの文化は、子ども独自の探究にも活かされていくだろう。

(2) 研究の仮説

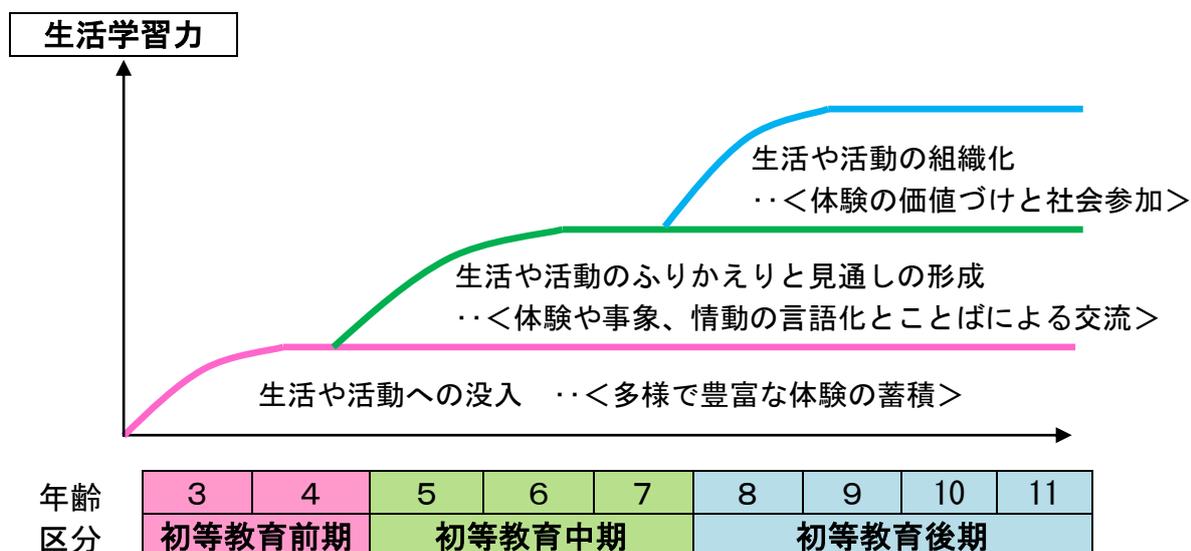
「生活学習力」の育成に関して、次の5つの仮説を設定し、「生活学習力」育成の系統性や構造的なあり方を追究する。「生活学習力」の深化、発展する過程を明らかにすることにより、幼小一貫した教育課程の編成を目指す。



仮説1【学びと発達】

子どもの発達をふまえ、生活と対象との関係の質的変化を初等教育前期(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変化は、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。



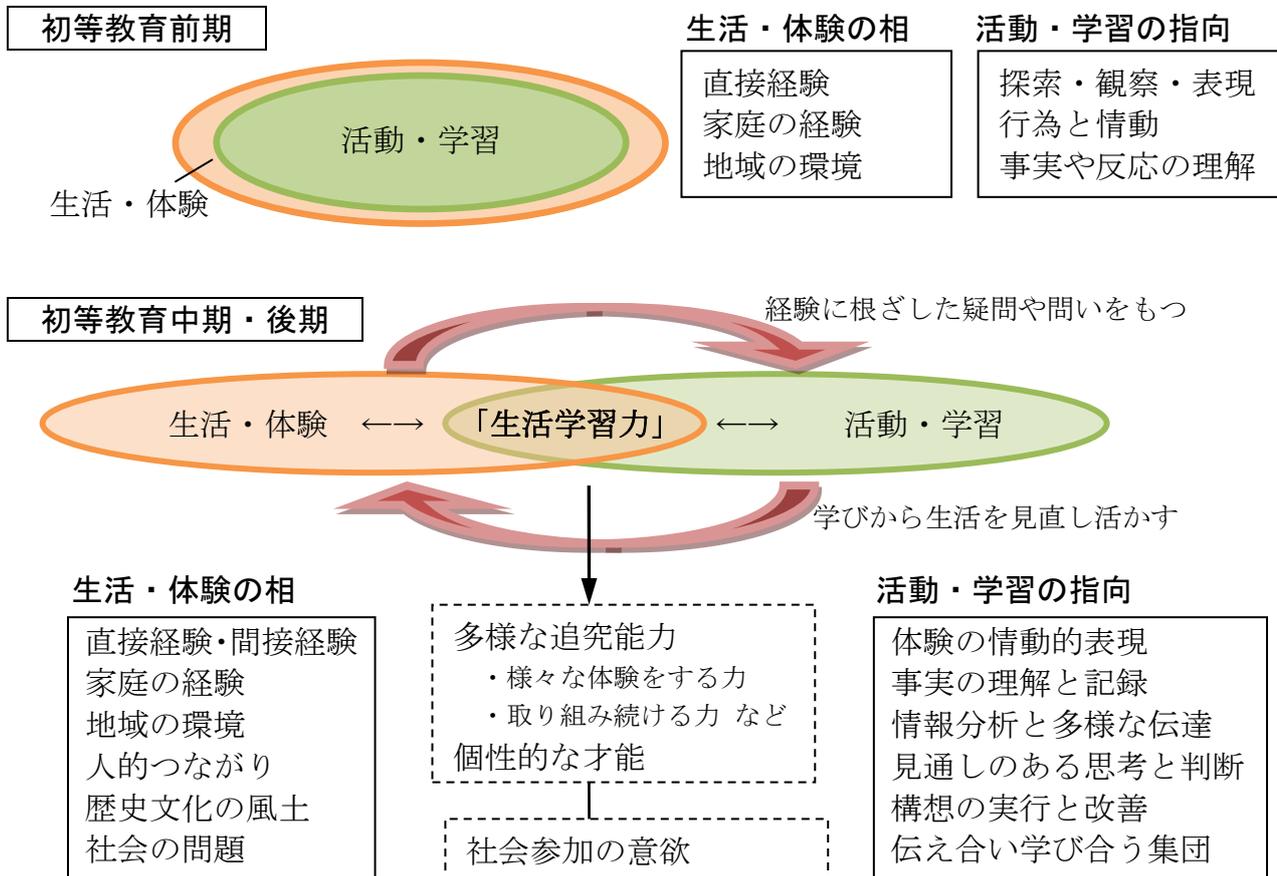
- ①**初等教育前期**においては、子ども自ら生活や活動を没入しながらつくり、得られる多様で豊富な体験を身体知や経験知として蓄積することで、生活学習力を育む。
- ②**初等教育中期**においては、自分の生活や活動に起こる体験や事象、立ち上がる情動を言語化するとともに、ふり返りや見通しなど生活や活動の構成を促す技能を高め、「おたずね」など他者との話題共有を促す言語交流を活用し、生活学習力を育む。
- ③**初等教育後期**においては、科学的思考や社会的関係性の認識に基づき、目的と意図をもって生活や活動を自ら組織化するとともに、探究の深化において体験や活動の価値づけを図り、学ぶ意欲や社会参加の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、幼児は環境に直接働きかけ、自らの行為と環境の変化との関係を経験的に理解する。環境としては、多様な働きかけを可能にし、かつ、継続してかかわれるように構成し、豊富な体験を保証する。

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



仮説3【学び文化の醸成】

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

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

階梯に応じて、次の3つの活動を編成する。

- ①「なかよしタイム」（不定期）：幼3～5歳による5名の小グループを単位として、自由選択活動や、共通課題に基づく全体活動を行い、「活動自体の協同形成」を経験する。
- ②「なかよしひろば」（週2時間）：幼5歳と小1～2年による3～4名の小グループを単位として、探索活動「さんぽ」や、協同制作などの創作的な活動、生活模倣的活動などを行い、「産出と探究の協同」を経験する。
- ③「なかよしラボ」（週2時間）：小3～6年による3～4名の小グループを単位として、生活の中で見つけた追究課題を各個人がもち、それぞれの研究活動を支援し合い、追究一発表一ふりかえりを恒常的にを行い、「貢献と価値共有の協働」を経験する。

活動例 「なかよしラボ」

11の領域（科学、郷土、数理、音楽など）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研究課題に向き合い、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
郷土ラボ	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
数理ラボ	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
科学ラボ	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選択し、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。

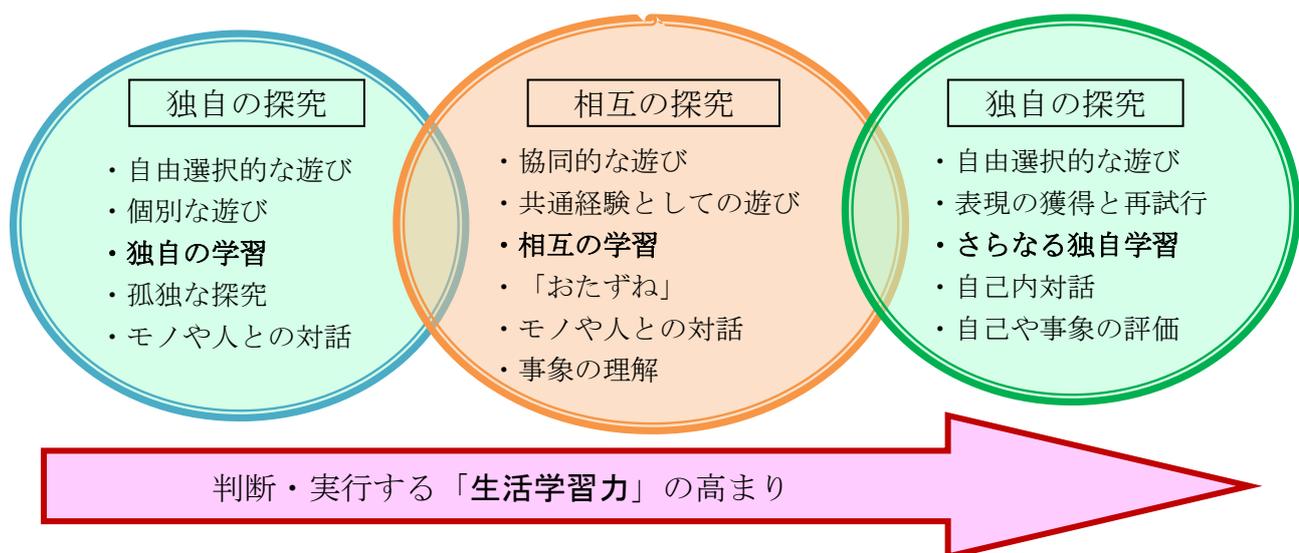
追究実行や発表評価の過程では、奈良女子大学や同附属中等教育学校、博物館や科学館等の専門家と連携し、研究の指導や講評などを得るシステムを積極的に確立していく。

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、学びあう。仲間の反応から、自分一人では気づかなかった取組の良さや問題点、さらなる工夫や改善を要する点などを発見する。その後続く「独自の探究」では、「相互の探究」で得られた示唆などを個別に再検討し、活用する。つまり、「独自－相互－さらなる独自」の一連の展開は、自らの疑問を整理し考えを頭出しし（独自）、その可能性を試し（相互）、解決に向けた意思決定を行い実行する（さらなる独自）、という過程である。実際の学習の「場」の構成では、次のように、発達を見通した配慮が必要である。



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。教師も含めた人的、物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」するなど、「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

初等教育前期での豊か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。さらに、他者と課題や話題を共有し、協同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りする。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ところにある。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返りに加え、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、おたずねや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、子どもの自律した生活学習力を育てることができる。

「めあて」は、一人ひとりが学習や活動の見通しをもち、何について考えを深めるのか、明確にするものである。子どもは、めあてを口頭や文章で表現することで、各自の目標を設定し、活動を位置づけることを可能にする。めあての単位は、「この」授業といった即時の

活動に向けたものと、中長期的な課題への関心や取組に関するものと両方ある。また、個人間で追究課題が異なる場合には、当初のめあては多様で多岐に渡るが、活動の進展に従い、集約、淘汰されたり、相互に関連づけられたりして、問題が焦点化される。共通課題が設定されている場合には、各自から出されるめあては、課題へのアプローチの多角性を示すこととなる。

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

実質的な「めあて」と「ふりかえり」は、学びの道筋や評価を表すものであり、子どもの学びを自覚化させる。子どもは恒常的に「めあて」と「ふりかえり」を行い、自律的に学びを組織していく。「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判断・実行する生活学習力について
- ・「めあて」と「ふりかえり」で育つ自律した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けた生活学習力にも目を向け、生活経験カリキュラムの評価を行う。

③研究開発の遂行に関する評価

研究課題である「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』を育成する教育課程の研究開発」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）教育課程の内容等（教育課程表を別表1として添付）

①「なかよし探究」の時間の教育内容・方法について

「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、多様な追究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い。「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

つの取り組みからなる。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」を高めたい。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」が発達段階的に構成されると考える。

「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、自由選択活動や、共通課題に基づく全体活動を行い、「活動自体の協同形成」を経験する。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けたり、共通課題の中に自分たちの関わり方を見つけたりして、生活の中にあそびを創造させるようにする。子どもが創作に利用する多様な素材や場の構成を工夫し、季節に合わせた栽培や園庭の環境などを整え、主体的に子どもが活用できるようにしていく。

「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、協同制作などの創作的な活動、生活模倣的活動などを行い、「産出と探究の協同」を経験する。週に2時間を設定し、奈良公園や大淵池公園や学校園周辺の町に出かける探索活動から生活模倣的な活動を進めたり、栽培や制作、創作的な遊びなどの協同活動から活動を進めたりするようにする。「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していく。

「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。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する。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た。そこで今回は新たに、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」による追究で、自由研究の伝統が、異学年協働的に培われていくものと考えている。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する。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い。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い。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していきたい。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を考えている。

「生活経験カリキュラム」の構成については、初等前期、初等中期、初等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で、幼稚園3歳から小学校6年生までの9年間を見通した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、探究・表現していくかが、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方法

「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する。

- ・段階的、系統的に育つ発達の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判断・実行する生活学習力について
- ・「めあて」と「ふりかえり」で育つ自律した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、探究の追究過程、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する。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。また、ポートフォリオ評価を活用して、子どもの日常生活や、課題遂行力、仲間との関係性形成などと結びつ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。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。

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さぐりたい。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する。

③「なかよし探究」の時間の学習活動の例

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月2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する。

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協同的に行う。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する。

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する。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・学習を探究していく活動をする。例えば探索活動「さんぽ」で一緒に経験した多様な興味を基に、小グループごとにさらに探究したいことを決めて、協同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う。

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同活動を行う。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。

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い。

ウ 「なかよしラボ」(3～6年)

次のような「なかよしラボ」を、4月に11グループ(ラボ名は仮称)で構成する。児童個人が持つと予想される課題の例も示してみた。

- ・ジャパニーズラボ(文学) 例 万葉集、松尾芭蕉、宮澤賢治、表現、言葉、民話

- ・ソーシャルラボ（社会） 例 大仏、飛鳥、平城京、聖武天皇、古墳、街道、産業
- ・マテマチカラボ（算数） 例 割合、数列、しきつめ、魔法陣、比例、和算
- ・マスマティクラボ（数理） 例 n進法、多角形、空間図形、曲線、関数、建築
- ・サイエンスラボ（科学） 例 化石、光、電気、植物、昆虫、星、ふりこ、環境
- ・インターナショナルラボ（国際） 例 言語、旅行、生活、挨拶、留学、文字
- ・サウンドラボ（音楽） 例 楽器、ベートーベン、ワルツ、作曲、民謡、歌唱
- ・アートラボ（芸術） 例 水墨画、ピカソ、現代アート、日本画、像、浮世絵
- ・スポーツラボ（運動） 例 世界大会、スポーツ史、オリンピック、健康、体
- ・ヘルスラボ（健康） 例 体のづくり、病気、衛生、生活環境、健康、感覚、脳
- ・フードラボ（食） 例 郷土料理、郷土食材、世界の料理、魚、野菜、果物

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、似た課題ごとに作る。

ある日の学習例（45分間）としては、子どもの発達の質的変化に応じて「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たい。次のような時程のように探究が深められると考える。

- 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。

④他教科等との関連

「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。「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ことが考えられる。各教科や領域の学習にどのような変化があるのか見ていきたい。

（2）年次研究計画

第一年次 (27年度)	(1) 「生活学習力」の育ちの系統性や構造を研究し、幼小一貫した教育課程を編成するための準備を行う。 ・初等教育前期（幼3～4歳）、初等教育中期（幼5歳・小1～2年）、初等教育後期（小3～6年）における「生活学習力」の育ちを明らかにするため、発達段階に応じて生活から活動や学びを立ち上げる環境を整える。 ・初等教育前期において、子どもが諸感覚を用いて生活をつくりだすことを可能にする環境や教材を開発する。
----------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ・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、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> <p>(3) 子どもの「生活学習力」の評価方法を検討する。</p>
第二年次 (28年度)	<p>第一年次の計画を修正、拡充し、本格的に実施する。</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 「生活学習力」の発達の系統性を明らかにする。 (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。 (3) 「なかよし探究」の時間を改善する。 (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。 (5) 第一年次より検討、開発した評価方法を試行する。 (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。
第三年次 (29年度)	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>
第四年次 (30年度)	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>

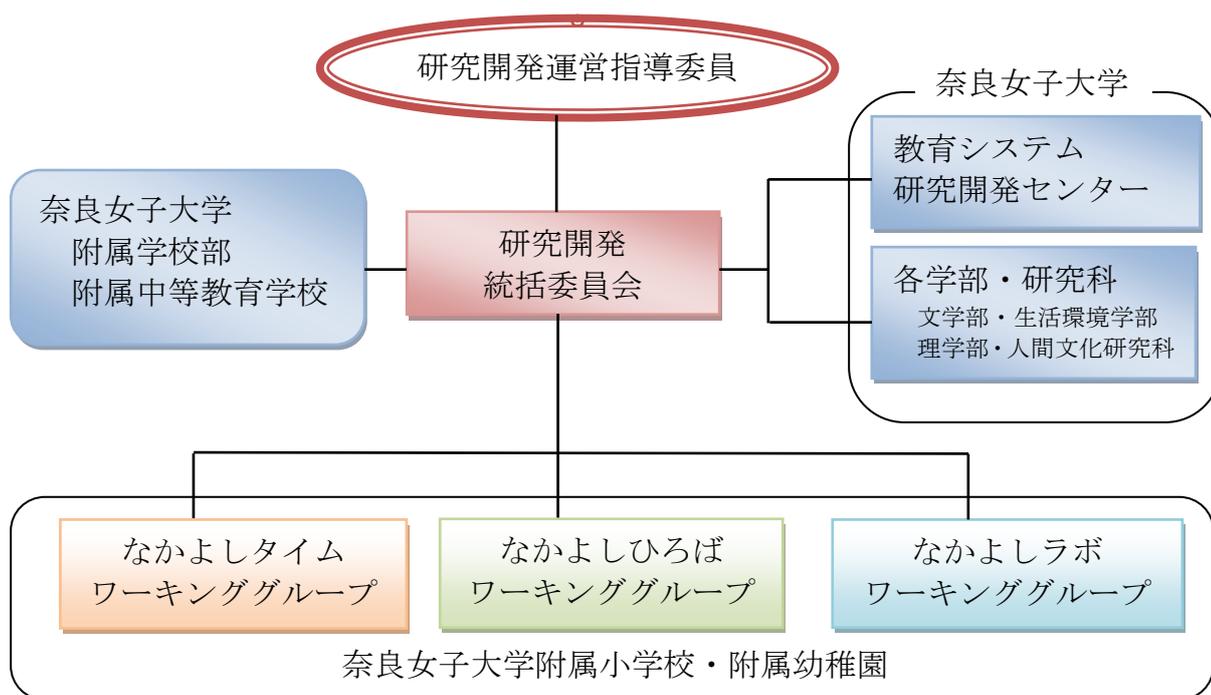
(3) 年次評価計画

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。 ・ 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。 ・ 「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を分析する。 ○ 実践事例を集積し、分析、検討し、評価方法を開発する。
----------------	---

	○ 保護者－子ども－教師が評価を共有するために、発表会や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。
第二年次 (28年度)	○ 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。 ○ 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。 ○ 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)	○ 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)	○ 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	
皿木 博幸	奈良市教育委員会	指導主事	
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