

## 平成23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「読解と表現をつなぐ論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発

### 2 研究の概要

論理的思考力は読解と表現の行為をつなぐことで高まることに着目し、子どもの発達に即して論理的思考力を育成する、9年間にわた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、幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3・4歳期）- 初等教育中期（幼5歳期・小1・2年）- 初等教育後期（小3～6年）の3期に分け、論理的思考力の育成を目指す「ひらめきの活動や時間」を導入する。この時間のカリキュラムは、1)学習場の拡張と思考段階との相関的展開に基づき、2)学習領域、見方、広がり、情動、の4相から構成される。実際の活動は、3)独自学習 - 相互学習 - さらに独自学習、と展開し、4)学習集団と指導体制を柔軟に工夫し、異年齢交流や小集団化、幼小教員の協働による指導（TT）などを活用する。各教科と連携し、「ひらめきの活動や時間」で習得する論理的思考力の汎化を試み、子どもの論理的思考力について、読解と表現の行為の量的質的变化に着目し評価する方法を開発する。

### 3 研究の目的と仮説等

#### （1）研究仮説

本研究の目的は、幼小9年間を通して子どもの論理的な思考力を育成するため、「読解 - 思考 - 表現」をつなぐ新たなカリキュラムを編成することにある。

当附属幼稚園と附属小学校では、幼小交流の機会を意図的に、しかも自然な形で設定し、子どもの学びをつなげたいと考え、交流活動を実施してきている。この6年間で幼小のなめらかな接続を願って活動を重ねてきた成果は、子ども理解や教師間の相互理解を深めるに至った。また、先行の研究開発により、子どもの育ちを15年間（幼・小・中等）見通すことによって「読解 思考 表現」の発達に質的な変化があることを私たちは捉えてきた。中でも、3歳児から11歳児までを見通すときに感じられたその質的な発達の変化は、現行の学校教育システムの学校階梯とは異なるものであり、それゆえに現在の学校制度による段差も感じている。

そこで、幼稚園における子どもの学びを小学校の学習課程につなぐために、幼小が一貫した教育課程を開発する中で、幼稚園の活動と小学校の学習との内容的なつながりを図りつつ、子どもの発達に合わせた「学習環境」と「カリキュラムの構成」を開発し、「論理的思考力」の育成することを目指していきたい。

#### <用語の定義と研究仮説>

課題の中の「読解」「思考」「表現」の三つの言葉は、基本的には複雑に関連していると考えられるが、あえて分解することから始めた。そして、分解された要素の再構成を考えてみると、次の図1のような関係が見えてきた。

まず、私たちは、「論理的思考力」とは、「読解」（情報の収集＝インプット）」と「表現」（情報

の発信 = アウトプット) との間において「具体的であれ抽象的であれ、筋道を立てて情報を加工し(演繹や帰納によって)新たな情報・表現を作る力」として考えることにした。勿論、表現と思考は分離できない、情報収集は思考なしでは進められないといわれるが、最小限の思考をする場を考えると、読解と表現をつなぐ思考の場と位置づけるのが、とても大切ではないかと考えた。さらに、ここでいう「読解」とは、体験、資料収集、人とのふれあい等の「情報を集める活動」とし、単にテキストに書かれた事柄を読み取るという意味だけではない。初等教育前期においては、主に遊びの活動を通して快の情動を味わいながら、自分なりに情報を取り入れ自分のものになっている。初等教育中期では、学習場「奈良」において「もの・こと・ひと」からの情報を見たり、聞いたり、調べたりして情報を収集する。初等教育後期では、視点を明確にした調査活動などを通して情報を収集する。このように、子どもの生活や学習において、様々な適切な活動を通して情報を収集することを私たちは、「読解」と意味づけることにした。また、「表現」とは、調べ直し、レポート作り、劇・作品作り等、「情報を発信する活動」とする。

また、「論理的思考力」は、思考の中の一部の力であり、他にも、直感的な思考、情緒的な思考、芸術的な思考などいろいろ考えられる。あえて私たちは、教育の現場で子どもに育てたい力である「情報を加工して(演繹や帰納によって)新たな情報・表現を作る力」として定義して、取り組みを進めていきたいと考えた。

これらの定義を基に、「論理的思考力」の育成の研究と、その評価について研究を進めていくことにする。

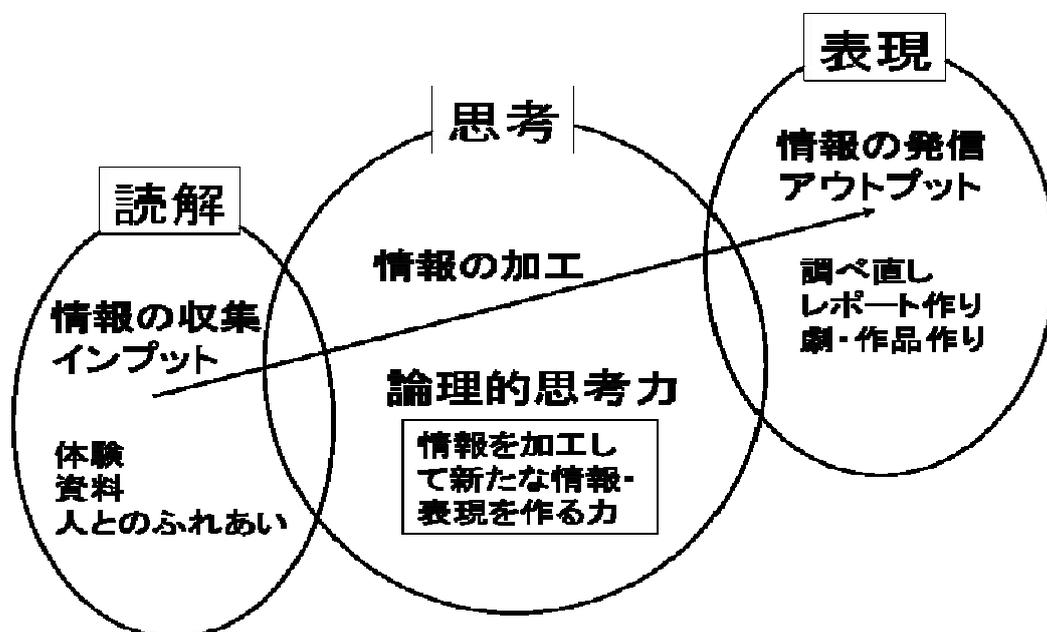


図1 読解 表現をつなぐ 論理的思考力

次に私たちは、幼小9年間の一貫教育の中に、週2時間当たりの「ひらめきの活動や時間」という新設教科を設定し、次の4つの仮説をもって、「論理的思考力」の育成の研究とカリキュラム開発に取り組むこととする。

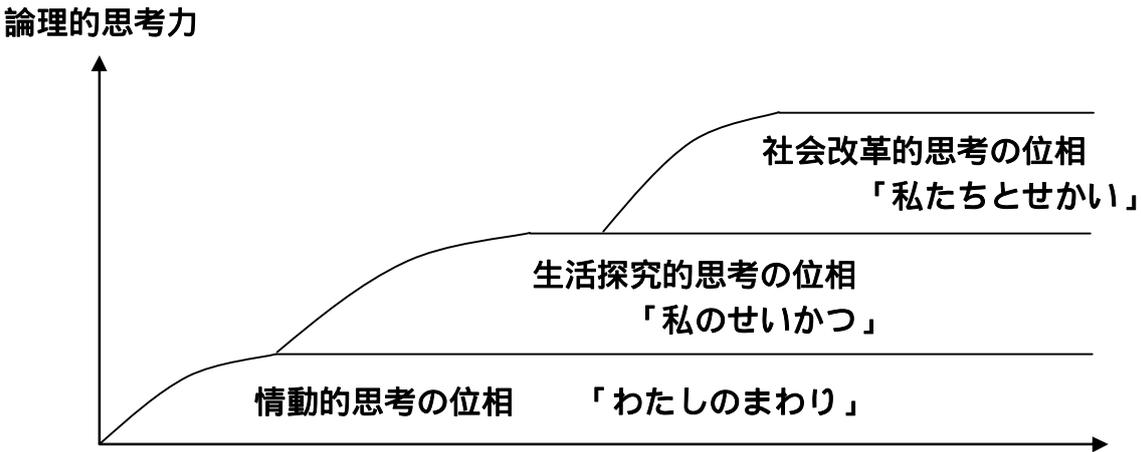
「ひらめきの活動や時間」の主な学習環境としては、「奈良」という学習場を共通課題とし、身の回り、生活、世界との関係などについて考えていく中で、「論理的思考力」を高めていくこととする。

さらに、学習の時間の名称としている「ひらめき」という言葉は、「論理的思考力」と直接関連する概念用語ではないが、「読解と表現をつなぐ 論理的思考力を高める学習」をする上で、関係性を見つけたら、「つなぐ 活動をしたりする時には、ひらめきが重要となるので、「ひらめき」の用語を使用した。帰納、演繹、構想、創造など、思考活動の結果の総称である。

**仮説1** 子どもの発達の質的变化を図2のような3期で捉え、教育課程を編成することによって、階層的・系統的に論理的思考力は育成できる。

私たちは、先行の研究でも分かってきているように、「論理的思考力」も、階層的に発達すると考える。それぞれを、情動的、生活探究的、社会改革的な思考の位相として質的变化の高まりを想定し、その期の子どもたちに適した学習環境を構成することによって、「論理的思考力」は、階層的に系統的に発達すると考える。

区分	年齢	位相の名称	学習環境
初等教育前期	3～4歳	情動的思考の位相	「わたしのまわり」
初等教育中期	5～7歳	生活探究的思考の位相	「私のせいかつ」
初等教育後期	8～11歳	社会改革的思考の位相	「私たちとせかい」



年齢	3	4	5	6	7	8	9	10	11
区分	初等教育前期		初等教育中期			初等教育後期			

図2 論理的思考力の成長年齢と階層的発展

**仮説2** 下記のような4相と関連することによって、広がりをもった論理的思考力が育成できる。

論理的思考力は、いろいろな場面で育てられなければならない。教育現場では、子どもの育ちの多面的な相と関連させて育てる視点を持っておく

関連する相	相の内容
見方	比較、抽象化、推論、メタ認知
情動	感情、行動、生育
広がり	空間的、時間的
学習領域	科学、芸術、運動

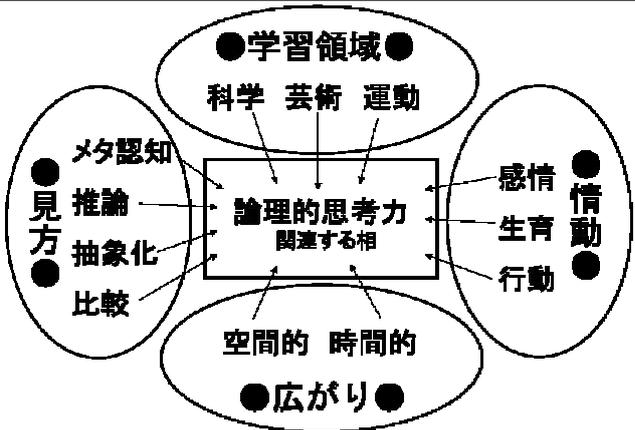


図3 論理的思考力に関連する相

必要があると考える。

「見方」というのは思考の方法に関することで、その他、子どもの発達や環境から考えると、生育や感情などの「情動」的な側面や、時間空間などの「広がり」が関わる成長の側面なども要素になってくる。さらに、「各教科領域」の特性からも思考力の発揮、発展する場面が違ってくるのではないかと考える。

**仮説3** 「独自学習」「相互学習」「さらなる独自学習」という学習展開を構成し、個的と協同的のそれぞれの場に即した思考状況を構成すると、論理的思考力は育成できる。

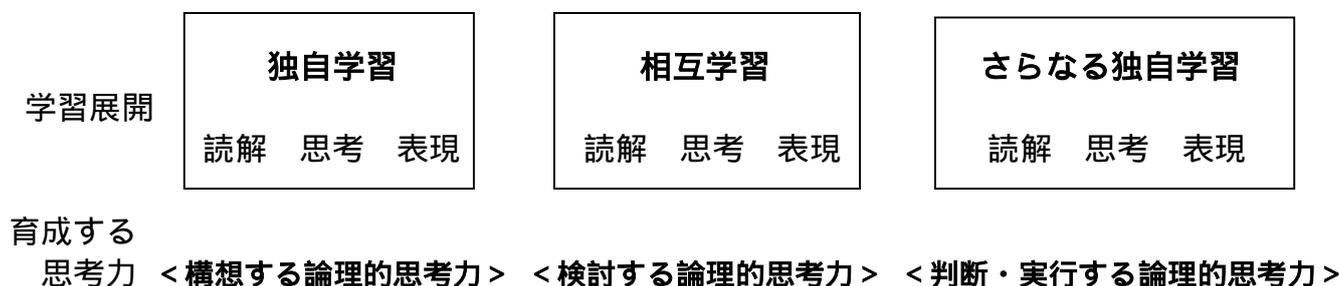
「ひらめき」の時間の学習の進め方では、「独自学習 相互学習 さらに独自学習」という学習形態をとる。

最初の「独自学習」とは、学習テーマに対して個人で学習を進めることを意味する。「読解 思考 表現」のつながりでいうと、主に「読解」が大きく関わる学習場であるが、ここでは＜構想する論理的思考力＞の育成が重要である。

次の「相互学習」は、独自学習で進めた学習を基に、互いの情報や考えを出し合って協同的に学習を進めることを意味する。「相互学習」は、「読解 思考 表現」のつながりでいうと、主に「思考」の場面が重要になる。＜構想する論理的思考力＞から＜検討する論理的思考力＞を育成していく学習場に当たる。

そして「さらなる独自学習」は、再び個人で学習を進めることを意味する。「読解 思考 表現」のつながりでいうと、主に「表現」が大きく関わる学習場である。＜構想する論理的思考力＞と相互学習で身につけた＜検討する論理的思考力＞を整理して表現していくための、＜判断・実行する論理的思考力＞を育成していく。調べ直しをしたり、レポートを書いたり、劇や作品作りをしたり、「ふりかえり」をしたりする学習場である。

このように、「独自学習」、「相互学習」、「さらなる独自学習」には、それぞれに「読解 思考 表現」の場面が入っているが、それぞれの学習展開の思考の場面で、子どもが踏みとどまり、論理的思考力を育成する状況をあえて作ることが、論理的思考力を発展させるには大切であると考えられる。



**仮説4** 異年齢交流活動、少人数の活動、幼小教師の協働による指導（TT）を設定すること、すなわち、個別性と発達の差異の見える協同的な学びの場の設定により、論理的思考力は育成できる。

論理的思考力は、異年齢交流によって、子ども社会の中で伝達したり、発展したりすると考える。そこで、異年齢交流の学習場を設定したり、少人数クラス、少人数指導を構成したり、小学校の教師が専門性を生かして幼稚園教師と協働しながら指導（TT）に当たったりして、いろいろな状況で育つ、子どもの論理的思考力の進展をみていきたい。

特に、異年齢交流や専門的な領域の指導は、子どもにとって大きな刺激の要因であると考え、9年間一貫教育を進める学校の特性を生かして、これまでにない、論理的思考力育成の指導法について研究を進めたい。

## (2) 必要となる教育課程の特例

週2時間当たりの、「ひらめきの活動や時間」を設定する。

「ひらめきの活動や時間」の目標は、学習場「奈良」において、自ら情報を収集し、それを加工して新たな情報・表現を作り、発信する活動を通じて、読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力を高めるとともに、自ら見つけた課題の解決や探究活動に向けて見通しを持って主体的、創造的、協同的に取り組む態度が育つようにする、ことである。

内容は、初等教育前期・中期・後期ごとに子どもの興味・関心や発達を基に、学習場「奈良」の環境に応じて決定する。例えば、初等教育前期では、日常生活の中で繰り広げられる遊びから様々な活動が行われる。初等教育中期では、生活圏としての「奈良」を対象にした学習内容が考えられる。初等教育後期では、奈良の自然や芸術や歴史や産業などが対象になるとともに、奈良を飛び越えた世界がその対象となる場合もある。

「独自学習」、「相互学習」、「さらなる独自学習」のそれぞれの場面において、読解 - 思考 - 表現がどのように行われているかを、聞き取りや発表、話し合い、作文・ノートなどから評価していきたい。

## (3) 研究成果の評価方法

1) 論理的思考力の入り口である「読解力」と、論理的思考力の出口である「表現力」の深化を検討することができるように、活動記録分析や実態調査や表現分析などを行う。長期には活動毎の達成過程の多項目評価を蓄積し、短期には指導評価として活用すると共に、期間の区切り毎にそれぞれの子どもの活動学習過程を振り返り、カリキュラム連携の成果をフィードバックする方法を開発する。また、ポートフォリオ評価を活用して、日常の子どもの生活の様子や行動・友だちなどの様子と結びついた「読解力」や「表現力」にも目を向け、それと関連した「論理的思考力」の評価を行う。

2) 研究の目的である「幼小9年間を通して子どもの論理的な思考力を育成するため、『読解 - 思考 - 表現』をつなぐ新たなカリキュラムの編成」が適切に進んでいるか、公開研究会を開催し、教育研究者や公立私立の幼稚園・保育園や小学校、その他の学校からの参加者の検討や批評を得る。

3) 異年齢交流活動、少人数クラスの活動、幼小教師の協働による指導(TT)を設定すること、すなわち、個別性と発達の差異の見える協同的な学びの場の設定により、論理的思考力は育成できるかを、異年齢交流、少人数クラス、協働指導(TT)をする以前と取り組み以後を比較検討するために、一年次、二年次、三年次にわたって活動記録分析や実態調査や表現分析などを行う。

## 4 研究計画等

### (1) 前年度までの研究開発の概要

#### A 新領域のカリキュラムの編成

昨年度は、「ひらめきの活動や時間」について、読解や表現の発達や評価の観点、指導の手立てなどを検討し、「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」を作成した。具体的な項目や内容は、以下の通りである。

- 【区分】 仮説1に基づき、9年間を「初等教育前期・中期・後期」の3つの階層に分けている。
- 【年齢】 論理的思考力の発達によって、年齢の区切りを弾力的に扱っている。
- 【活動】 「ひらめきの活動や時間」の形態の別について明確化している。「ひらめきの活動」は「自由選択活動」の中に位置づけられ、それを支える活動としては「みんなへのおしらせ」や「なかよしのかん」などが挙げられる。また「ひらめき」の時間は、主に自分と生活世界との関係について、「身の回り - 生活 - 世界」と区分進行に伴い拡張的に考えていく学習として行われている。
- 【読解 - 表現をくつなく> 論理的思考力】 9年間の変化がわかりやすいように、読解・表現の別に子どもの姿を要素で表している。別枠で「論理的思考力」を、仮説2の4相（見方、情動、広がり、学習領域）に分類し、発達的变化を明確にしている。
- 【学習場「奈良」の活用とその事例】 発達に応じて、子どもがもちうる興味関心を把握した上で、実際に関わる環境や事物、学習課題の範囲について示している。
- 【めざす子どもの姿と特徴・評価】 論理的思考力の発達に応じて、期待される子どもの姿と大切にしたいことを評価の観点として示している。
- 【指導の手立てや工夫】 めざす子どもの姿の実現に向けた教師の配慮や指導上の工夫、仮説3の独自学習 - 相互学習 - 独自学習に応じた、指導上の留意点や工夫を示している。

## B 幼小9年間の一貫したカリキュラムの編成

### 二年次の成果

- 1) 3・4・5歳児の縦割り活動、5歳児による3・4歳児のお世話、少人数クラスの活動(5・6歳月組、5・6歳星組をそれぞれ少人数の3クラスで行う活動)、「なかよし広場」の取り組み(5・6・7歳の3クラスによる協同的な追究の場を設定した活動)、低学年なかよし集会(1・2・3年生による集会活動)、スキー合宿(4・5年生による合宿)、臨海合宿(5・6年生による合宿)、高学年なかよし集会(4・5・6年生による集会活動)、6年生による1年生のお世話など、近接した異学年の交流活動を行うことにより、幼小9年間にわたって学び文化が伝承されていくよう取り組むことができた。
- 2) 幼小一貫した教育を目指す取り組みを進める中で、論理的思考力は、子どもの生活の中で培われ伝承されなければならないと分かった。それは、論理的思考力は、教えられるものではなくて、子ども自らが考え、高め合う場面を多く経験することで身に付けていくものであるからである。「奈良さんぽに行こう」の活動時の、奈良公園での鹿、五重塔、猿沢池の生き物などの異年齢グループでの観察の様子や、奈良さんぽ後に、異年齢グループごとに発表の記録を書いている様子から、学びは伝承されながら文化として伝わっていくことが分かった。
- 3) 近接した三学年の異年齢グループでの活動は、「きょうだい」のような上下関係が、いい意味で存在している。上学年は、年上としてのプライド(自信)を持つことで、互いに緩やかな緊張感を作り、影響を与え合う状況があった。このような、三学年の異年齢グループの学習では、お世話をする、自己主張をする、お世話をされる、という関係の中で、状況に合わせて活発に論理的思考力が試されるのではないかと考えた。「なかよしひろば」では、三学年の年齢の違いの良さを活かしながら協同的に学び、影響し合えたと思える。同学年の学級内での話し合いよりも、また、二学年の異年齢活動よりも、よりダイナミックに諸能力が活性化され、それぞれの年齢差のよさが活かし合えたと感じた。
- 4) 「なかよし月(星)のひろば」活動の意義や目的を、自分たちの生活の中に見だし、自律的に活動を進めるためには、子ども間で生活上の感性を共有し、協同的に学びを構築するようになることが重要である。例えば、朝の会や「元気調べ」などは学校生活上の日常的な活動であるが、これらの

活動には、学びの文化に通底する行為がいくつも含まれており、共同で行うことで、学習上の追究の形式や形態を共有することができる。

#### 二年次の問題点

- 1) 「なかよしひろば」の最小単位グループ(3~4人)で、一緒に給食を食べたり、遊んだりする時間をもっと取るべきだったと、実施後、反省させられた。それぞれの校園での日々の忙しさで、なかなか交流の時間が思うようにとれなかった。
- 2) 少人数活動「とばしてあそぼう」は、教師が中心になって進める学習活動となりがちだった。子どもたちは、それぞれの工作の改良や試行に夢中になり、自分たちの力で学習時間を創造していくような取り組みには、なりきらなかった。それは、二学年(幼稚園年長、1年)の異年齢活動より、三学年の異年齢活動(幼稚園年長、1年、2年)で進めた方がよかったと、反省させられた。
- 3) 「なかよしのひろば」では、異年齢の子どもたちの学びの成長を、4相の観点で検討し、論理的思考力の深化、発展の状況を捉えていくようにしたい。そのためには、アンケート、設問方法などの手立てを準備して、事前、事後の変容などを捉える必要があった。今回は、112名の大人数の活動を、より安全に、そして意味のあるものとして進めるだけで精一杯だった。

### C 教育課程開発を支援する取り組み

#### 「論理的」な「思考」の分析について

前年度は、「ひらめきの活動や時間」でどのように子どもの思考が伸びているのか、各区分の学習の様子を観察し、分析を試みた。その結果、次の点が明らかになってきた。

##### (ア) 初等教育前期

「読解 - 思考 - 表現」が連鎖的になされ、気持ちが動いた「もの」に対して、自分なりの思いをもって繰り返し関わるという点で、情動が「思考」を支えている。情動的思考は、各区分における論理的思考力の基盤となっていた。

##### (イ) 初等教育中期

「思考」を引き出す「読解」「表現」の役割が明確になる。情動的思考の位相で得た情報が、その子の「読解」の基盤となり、「...だから」「たぶん...」と思考を進めることができるようになる。子どもは友だちや親、教師に上手に思いを表現できるようになり、集団の前で発表することを楽しむ。また、積極的に友だちと関わろうとするようになり、直接体験だけでなく、自分の生活に関わるすべての体験を結びつけていくようになる。

##### (ウ) 初等教育後期

友だちや大人の考え、本や資料など複数の情報を取捨選択する思考が可能になり、その結果、まわりの社会と自分を関連付けて考えることができるようになる。「読解」と「表現」をつなぐ思考は、読解で得た情報を論理的に組み立て、今までの枠の中での知識ではない、個々の独自の知識を新たに生み出すことができる。

#### 「ひらめきの活動や時間」における子どもの「思考」に関する評価指標作成

##### (ア) 「独自学習」における初等教育前期・中期・後期の思考を見る基礎研究

本研究開発において、子どもの「思考」がどのように育まれていくのかを考えていくことはたいへん重要な課題である。この課題へ向けて、パフォーマンス課題の手法を使いながらルーブリック(rubric: 評価指標)を作成し考察を試みた。調査に用いた課題は、期毎に用意した。回答は、3歳児から1年生は、好きなところについては言葉・絵・文字で表し、好きな理由は口頭で表した。2年生以降は筆記や描画によった。

【前期～中期の課題】 「幼稚園(小学校)の好きなところはどこでしょう」

【中期～後期の課題】 「私の好きな奈良公園を紹介しよう」

パフォーマンス課題に取り組んだ児童の作品から、学習場「奈良」での子どもの「思考」について、ルーブリックを作成した。

以上の調査の結果、以下のような4つの思考を抽出することができた。

1. 意図を理解し、客観的事実に基づく思考
  - ・ 質問の言葉を理解し、見たことや調べた事柄の具体に基づいた思考
2. 時間的推移や空間的な広がりを意識した思考
  - ・ 季節や歴史性などの事象の時間的推移や広がりをとらえる思考
3. 判断・理由・価値に気付く思考
  - ・ 感覚・経験及び奈良特有のよさや文化的な価値などに気付く思考
4. 表現の仕方を工夫する思考
  - ・ 表現作品における色遣い・構成・作者の立場などの表現技法を工夫する思考

全般的に、前期では感覚的・直感的な思考が主流である。中期では広がりを持ち、経験と結びつけて、他者を意識して思考するようになる。後期では、具体的に現れる客観的事実に基づき、歴史的・文化的価値に気づく方向で、子どもの思考が展開していることが明らかになった。

見通しの点では、6年生は突出していることが改めてわかった。

(イ) 「相互学習」における「おたずね」の場面での思考を見る基礎研究

子どもが自らの学習を豊かにしていくために、「おたずね」は意味があり、欠かすことができない。そこで、読解と表現を<つなぐ>論理的思考力の育成の観点から、相互学習における「おたずね」に焦点を当てて基礎研究を行った。子どもの「おたずね」には思考が伴い、学年を経るに従い、「おたずね」の質が高まると考える。

(りんご一つを手に持って)「これは、先生のりんごです。おたずねしてください。」(中期～後期)

1年生・3年生・5年生の児童を対象にして、相互学習における「おたずね」の内容を比較し、その発達の特徴を抽出した。教師は、赤く大きなりんご一つを手に持ち、子どもたちに提示した。子どもは、思いつくまま「おたずね」をした。それを記録し分析した結果、以下の「おたずね」の育ちを分析することができた。

1. 自己の充足や安心感を得るための「おたずね」
  - ・ どうして・なぜなどの動機や理由を知ろうとする思考
2. 内容に対する根拠を明らかにするための「おたずね」
  - ・ なぜそれを調べたのかを問う思考
3. 内容に対する知的欲求を満たすための「おたずね」
  - ・ わからないから教えてと願う思考
4. 内容理解のための確認や共感を得るための「おたずね」
  - ・ 私の考えはこれでいいのか・きっと同じだと願う思考
5. 理解を深化するための問題設定を行うための「おたずね」
  - ・ みんなはどう考えているのかを問う思考
6. 協同の学習を活性化するための発問に近い「おたずね」
  - ・ このことについて考えを言ってくれる人はいないかを問う思考

「おたずね」の育ちを見ていくと、直観的なものから次第に内容に対する根拠・共感を得ることを経て、子どもは相互学習を活性化させるための「おたずね」を作り上げていた。特に5年生頃からは、自分たちの学習を自ら進める学習を作り上げるための「おたずね」を懸命に考えていることが伺える。

## 「ひらめきの活動や時間」で育む論理的思考力と4相のかかわり

研究を進めるにあたり、論理的思考力を育てる4相、つまり「学習領域」「見方」「情動」「広がり」のうち、「学習領域」を取り出して、他の3相との関連についての考察を進めてきた。二年次はこのことに加え、「ひらめきの活動や時間」の学習の中で4相とどのように関わりながら論理的思考力を育もうとしているのかを考察した。

初等教育後期にあたる小学校3・4年生の事例をあげてみよう。

初等教育後期の「ひらめき」の学習は、独自学習を調べ学習や調査活動として始めることが多い。3年生の「奈良公園の魅力を見つけよう」と4年生「富雄川を調べよう」の取り組みで、どのような4相との関わりがあったのかを示す。

3年生の「奈良公園の魅力を見つけよう」の実践では、独自学習において奈良公園についての調べ学習を行った。昆虫・鹿・植物などの採集・観察、観光客やみやげ物屋でのインタビュー、聞き取り調査と、学習領域（科学的領域や社会的領域）と関わらせて論理的思考力を育もうとしたと言える。また、調べたことを発表するための模造紙作りでは、伝えたいことの要旨を捉えてまとめること、資料や図表を効果的に用いることなど、学習領域（言語的領域・社会的領域・数理的領域）と関わらせて、論理的思考力を育もうとした。

4年生の「富雄川・大和川水系を調べよう」の実践での独自学習でも、川のことを調べる調査活動を行った。この取り組みでは、資料や観察結果を読み解き、調査活動への問いを持たせることや、調査を通じて見てきたことや分かったことだけでなく、そのことを問いと結びつけながら考えをまとめることを通して、論理的な思考力を育もうとした。問題解決の手法をとりながら、調査観察したことを根拠に考えをまとめるという科学的領域と関わる思考を育もうとした。

相互学習では、3年生・4年生の両方の実践で、4相のうち見方の相に関わって思考を深めていく様子を確認することができた。3年生は、奈良公園の鹿や昆虫、神社やお寺についての共通点や相違点を見つけながら、そのことを根拠に奈良公園の魅力の説明しようとする姿が見られた。いくつかの事柄を比較したり類推したりする見方である。4年生では、調べたり観察したりしてきたいくつかの事柄をつなぎ合わせ、それらのことを関係付けながら川の中で水が浄化されるしくみについての考えを深めていく姿が見られた。複数の事柄を関係付けながら自分の考えの筋道を構成していく見方である。また、両学年とも学習の深まりに伴って空間的・時間的な広がりに関わった思考が出てくることも確認できた。3年生では、奈良公園の魅力の根拠が「古くから残されている」ことにあると考え始め、なぜそれが魅力になるかという理由として、「何度も火災などに遭っても再建されるほどの価値があった」というように、時代を遡りながら価値を考えようとしていた。4年生では、調査に行った場所から考えた事柄を、大和川水系全体に目を向け類推しながら考えを作ろうとする姿が見られた。

4相のうちの情動の相に関わっては、3・4年生いずれの取り組みにおいても、「学習を楽しい」と感じる感情が学習の進展に大きく寄与していたことが伺われた。子どもたちは、調べ学習や調査活動そのものについて「楽しい」と感じる人が多いのであるが、その活動を通して何を得ようとするか（目的）やどのようにして調べるのか（方法）、どんなことが分かりそうか（成果への見通し）などについての具体的なイメージを持つことができたときに、その活動への期待や感情が大きく高まり、より積極的に思考することが見えてきた。また、相互学習においても、テーマに沿っての新しい理解が得られそうときや、追究しがいがある問いが見つかったとき、その問いについて様々な考えを交流できそうときなどに、活発に思考力を発揮する子どもの姿が確認できた。言い換えれば、子どもたちの学びに適したテーマや問いを持たせることや、学習の進め方やその成果への見通しを持たせることで、学習への期待・感情を高めていくことが、論理的思考力を育む上で大切だといえる。

このように、「ひらめきの活動や時間」の学習の中では、4相の様々な相と関連し合いながら論理的思考力に広がりが生まれてきていることが確認できた。

## (2) 三年次の教育課程の内容

幼小9年間を一貫したカリキュラムは、異年齢交流活動における「学びの文化の伝承」の側面と、「ひらめきの活動や時間」をどのように構成していくのかという側面の両面を考慮しながら編成していきたいと考えている。

「学びの文化の伝承」の側面では、初等教育中期を核に研究を進めながら、幼小9年間の中のいろいろな学年間での異年齢交流活動を吟味しなおしていきたいと考えている。

「ひらめきの活動や時間」の側面では、目標と内容、他教科との関係、評価基準など、従来の総合的な学習の時間との違いを明らかにすると共に、経験を中心としたカリキュラムを論理的思考の視点で整理していきたい。その際、初等教育前期、中期、後期のそれぞれの時期ごとに、「ひらめきの活動や時間」における目標と内容について示し、子どもの学びを捉えるカリキュラムを策定したい。さらに、幼小一貫した初等教育の教育課程の中で、「ひらめきの活動や時間」はどのような位置づけになるのか、教育課程の全体構造からも示していきたい。

三年次は、人、物、事との関わりを通した「読解」から、自らの体験と関連付けた「思考」を経た「表現」へと、子どもの学びの過程に留意して研究を進めるようにしたい。

### 幼小9年間を一貫したカリキュラムの検討について

まず、初等教育中期の「なかよしひろば」は、次年度も「奈良さんぼ」を中心にして実施を進め、「ひらめきの活動や時間」のカリキュラムと4相の観点で、どのように発展していったのか、検討していくようにしていきたい。初等教育中期の協同した活動は、幼小の教師の教育観の相互理解にもなり、よりなめらかな幼小の連続した学びのあり方を見つめることができると考える。また、初等教育中期の活動を進めるとき、活動の必然性を見いだすために、幼小合同の朝の会が大変重要になってくると思われる。幼小の教師が、子どもたちの生活を共に見つめる絶好の機会となる。「なかよしひろば」の活動に先立ち、朝の会の元気調べを、数回一緒にすることで、教師も子ども同士も、一人ひとりの人柄を互いに深く捉えることができると考える。さらにまた、「なかよしひろば」の「活動のめあて」を、子どもたちが自律的に持てるようになる手立てだと言える。「なかよし月(星)のひろば」の事前の朝の会を一斉に行うことになると、3人の担任とあと2人の補助担任が必要になるが、現在小学校で行われている朝の活動が三学年異年齢集団で行われることは、新しい初等教育学校の一つの活動のあり方になるかもしれない。さらに、縦割り朝の会は、教師の教育観の相互交流にも、大変いい影響を与えると考える。

初等教育中期だけの異年齢交流だけでなく、幼小9年間の中のいろいろな学年間での異年齢交流活動を見直し、異年齢交流活動の中で育ち合う論理的思考力のあり方を検討することは大切であると考えている。学びは伝承され、論理的思考力もその中で鍛えられるからである。5,6年生の臨海合宿、4,5年生のスキー合宿、高学年なかよし集会、低学年なかよし集会、縦割り清掃などの異年齢活動の中で、論理的思考力がどのように育ち合い、伝承されているのか検討していきたい。また、このような検討により、行事のあり方、意義を見直すきっかけとしていき、より論理的思考力を育てる行事のあり方を考えたい。

### 「ひらめきの活動や時間」の教育内容・方法について

三年次も引き続き、特設時間として主に総合的な学習において週2時間の「ひらめきの活動や時間」を実施していく。また、幼児期においては、発達をふまえて「自由選択活動」の中に「ひらめきの活動」を位置づけていく。

「ひらめきの活動や時間」の側面では、目標と内容、他教科との関係、評価基準など、従来の総合的な学習の時間との違いを明らかにすると共に、経験を中心としたカリキュラムを論理的思考の視点で整理していきたい。

- ・初等教育前期、中期、後期のそれぞれの時期ごとに、「ひらめきの活動や時間」における目標と内容について示し、子どもの学びを捉えるカリキュラムを策定したい。
- ・幼小一貫した初等教育の教育課程の中で、「ひらめきの活動や時間」はどのような位置づけになるのか、教育課程の全体構造からも示していきたい。

(ア) 「ひらめきの活動」(初等教育前期から中期前半)

「自由選択活動」や「みんなへのおしらせ」、あるいは「なかよしの時間」の中で、ものに関わりながら試行錯誤したり先生や友だちとの関係の中で情報を取り入れたり表現したりしている姿を、幼児が思考している姿と捉え、それらを促す環境や援助を工夫している。

私たちが「論理的思考力の育成」につながる基盤と考えているものは、「五感を働かせてものや環境に接する」ことである。この行為自体は論理的思考を働かせているとは言えないが、まず感覚的に対象物や環境を知ることは、情報を経験と結び付けて自分のものとして取り入れるために欠かせないと考えている。それとともに、自分の周りには自分とは異なった感覚的情報や未知の情報をもった友達がいることに気づかせていく。新たな情報を取り入れることによって、自分のもっていた情報と組み合わせながら行動を変化させていく。これが思考の始まりであると考えている。さらに、いろいろな情報を整理できるようになると、自分なりの考えの道筋が作れるようになってくる。これが「論理的思考力」につながる力になる。つまり、「ひらめきの活動」とは、保育の中で「五感を働かせながら」「自分と異なる意見や未知の情報を取り入れ」「それをもとに自分なりの考えをもとうとする」子どもの姿を指している。

これらの姿は、子どもが特に興味・関心をもったものに関わっているときに見られる。しかし幼児期において、教師が意図的に準備した一つの環境に対して、全ての子どもが同じように関心をもてるわけではない。なぜなら、この時期の子どもたちが興味・関心をもてる範囲が「自分の好きなもの」「自分にとって楽しいもの」に限定されているからである。そのため、幼児期には一人ひとりの子どもが熱中して取り組めるものが見つかるように様々な環境を用意し、それと十分に向き合うための時間を確保するために、「自由選択活動」の一部に「ひらめきの活動」を位置づけているのである。

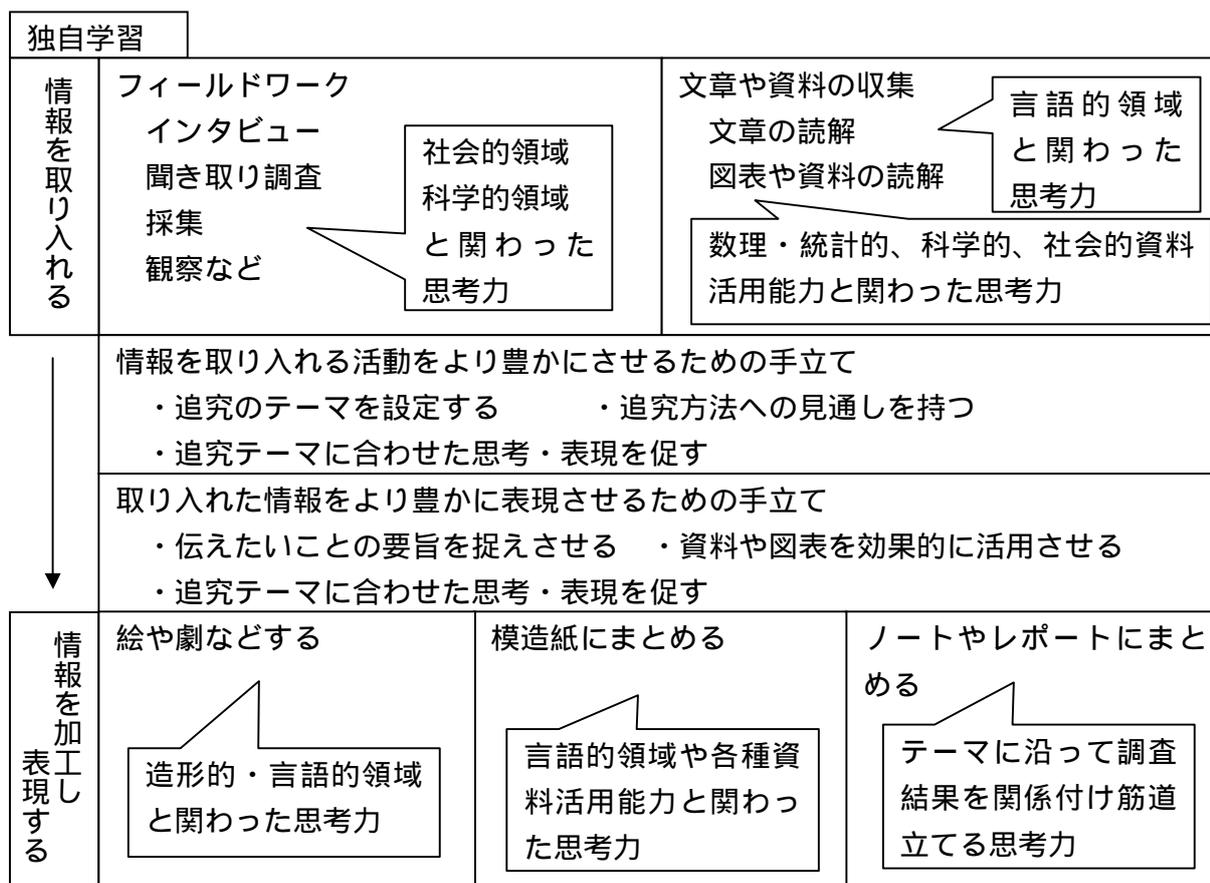
「ひらめきの活動」を行う時には、その時期における指導の方向性はもちながらも、一人ひとりの子どもの姿や発達に合わせて、具体的なねらいや援助の方法を工夫するようにしたい。学童期以降の学習に向けては、学級で取り組む学習内容にも自分から興味を向けられるようになる必要がある。そのために、「ひらめきの活動」を支えるものとして、「学級全体活動」(集団で様々な経験をしながら、みんなと一緒に行動することに期待や意欲をもてるようにする)、「みんなへのおしらせ」(他の友だちの遊びや考えを情報として取り入れながら、自分なりに表現できるようにする)、「なかよしの時間」(異年齢の友だちと関わることで、自分と異なった理解や技術をもつ友だちに対して刺激を受けたり、接し方を考えたりする)を行っている。

ただ、「ひらめきの時間」と異なるところは、集団での活動の中でも、その活動のめあてが「到達目標」ではなく、最終的には個々の子どもによってめあてが違ってくることである。例えば、グループで1つのものを作る活動をする時に、ある子どもは「自分のもっているイメージをできるだけ正確に形にする」ことに重点をおき、別の子どもは「友だちの意見を取り入れて一緒に作る」ことに重点をおくなど、1つの活動の中でも個々によって具体的なねらいの方向は違っていることを認めている。

そこで、初等教育前期の情動に支えられた思考から、生活探究的に思考するようになる過程と、「ひらめきの活動」との関連をていねいに追うことで、幼小が一貫することの必然性を示していけるのではないかと考える。

(イ) 「ひらめきの活動や時間」(初等教育中期後半～後期)

この時期の「ひらめきの活動や時間」では、「独自学習」「相互学習」「さらなる独自学習」という学習展開の中で「論理的な思考力」を培っていきたいと考えている。



まず、「独自学習」は各種の情報を取り入れる活動を通して、じっくりと「構想する論理的思考力」を培っていく学習展開としたい。そのため情報を取り入れる活動をより豊かにしていくとともに、取り入れた情報を加工し表現する活動もより豊かにしていく手立てが大切であると考えている。

典型的な情報を取り入れる活動は、調べ学習や調査活動として展開することが多い。これらの活動は、インタビューや聞き取り調査など、社会科として取り組んでいく活動や、採集や観察など理科として取り組んでいく活動を取り入れたフィールドワーク的な取り扱いをすることが効果的だと考えている。この他にも、文章や資料などの情報を収集し独自学習を展開することも多いのだが、この場合は、収集した文章や各種資料を読解しながら構想する論理的思考力を培っていくこととなる。言語領域的な文章の読解力や数理・統計的、社会的、理科的な資料活用能力と関わった論理的思考力である。また、情報を加工して新たな表現へと向かう活動では、絵や劇などにして表現する活動、模造紙にまとめて発表する活動、収集した情報からテーマに沿った自分の考えを発表する活動などが考えられる。これらの活動でも、造形的領域や言語的領域、数理統計的・社会的・科学的などの資料活用能力に関わりながら論理的思考力を育むことができると考えている。

つまり、学習領域と深く関わる情動と思考・認知を連動させ、学びを経験するエピソードや学び合いの中で得たエピソードを生かしたドラマティックな活動を通して論理的思考力を育むことが効果的だと考えるのである。

また、構想する論理的思考力を育むための手立てとして、情報を取り入れる活動で重要な点は、

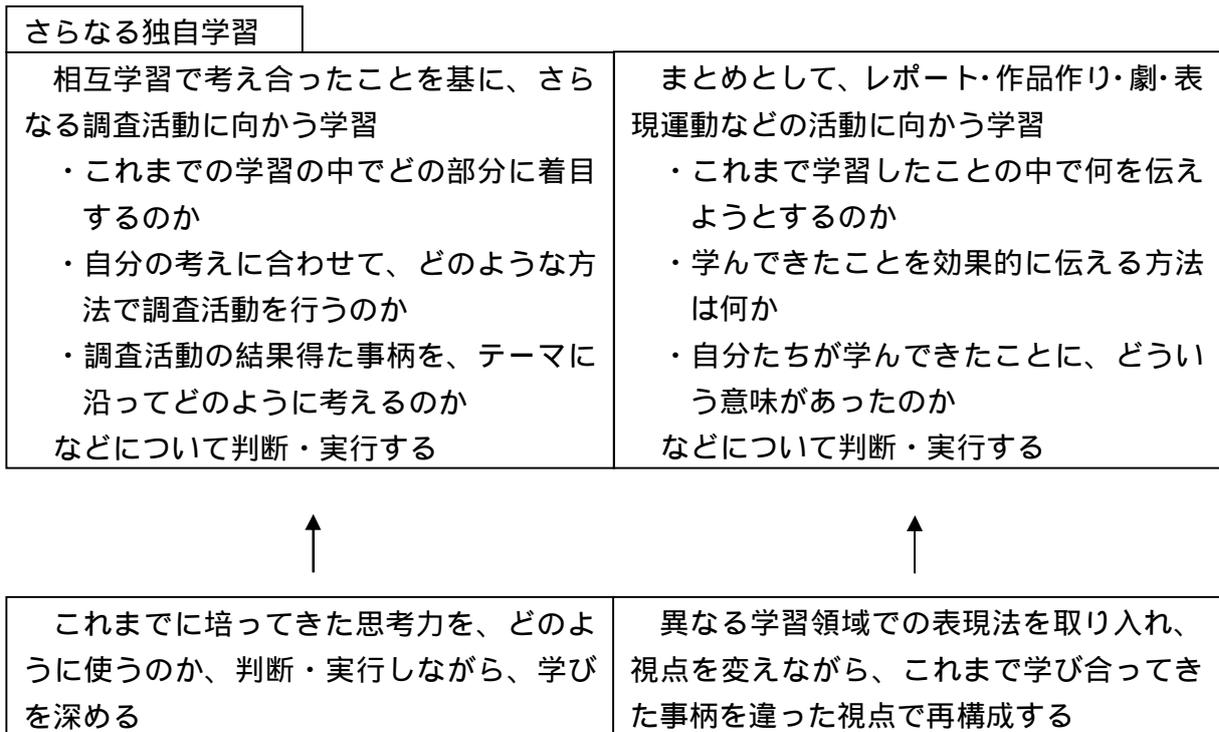
- 1) 追究のテーマを設定する
- 2) 追究方法への見通しを持つ
- 3) 追究テーマに合わせた思考・表現を促す

であり、情報を加工して新たな表現に向かう活動で重要な点は、

- 1) 伝えたいことの要旨を捉える



る学習展開である。ここでは、これまでの「独自学習」「相互学習」で培われた論理的思考力を総合的に発揮させることで、広がりのある論理的思考力を育てていきたいと考えている。



「さらなる独自学習」の展開には、これまでの学習を発展させるための展開とこれまでの学習のまとめをする展開があると考えている。これまでの学習を発展させるための展開では、独自学習 相互学習で学び合ってきたことを基に、絞り込んだり発展させたりしたテーマを設定し、調べ学習や調査活動等によってさらに学びを深めたり広げたりしようとするのが大切である。ここでは、これまでの学習の中でどの部分に着目するのか、自分の考えに合わせてどのような方法で調査活動を行うのか、調査活動の結果得た事柄を、テーマに沿ってどのように考えるのか、などを意識させることで判断・実行する論理的思考力を育みたいと考えている。これまでの独自学習や相互学習で培ってきた思考力をどのように用いるのか、判断・実行させていくことを大切にしたい。これまでの学習のまとめをする展開では、独自学習 相互学習で学び取ってきた事柄について、これまでと違った学習形態を用い、視点を変えながら再構成して学習展開だと考えている。作品作りをするにあたって、改めて学んできた事柄を見つめ直したり、劇の登場人物になりきることで、これまで学んできたことがその人たちにとってどういう意味があったのかに改めて気付いたりすることができる。そのことが、これまでの学びを違った視点から再構成することにつながると考えているのである。ここでは、これまで学習したことの中で何を伝えようとするのか、学んできた内容を効果的に伝える方法は何か、自分たちが学んできたことがどういうことだったのか、などを意識させていくことを大切にしたい。

#### 「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」の完成

これらの考えをもとにして、二年次に、「ひらめきの活動や時間」についての幼小一貫カリキュラムを作成した。内容的には、以下のとおりである。

- 1) 読解と表現の子どもの発達の様子についてそれぞれ要素を挙げ、発達の流れが分かるようにするとともに、4相に関わった論理的思考力の発達の姿を示した。
- 2) 学習場「奈良」として扱う環境や学習課題の範囲を、論理的思考力の発達に合わせて示した。
- 3) 論理的思考力の発達の姿をふまえた上で、それぞれの時期に望ましいと思われる子どもの姿や特徴を示すとともに、どういう観点で評価を行っているかを記した。
- 4) めざす子どもの姿に向けて、指導の方法や配慮について、これまでの経験値をもとに示した。

このカリキュラム表を作成することで、それぞれの時期の論理的思考力の発達の様が見えてきたとともに、これまで教師が経験から行っていた指導や援助について、幼小9年間を見通して考えることができた。ただ、一つの表の中にいろいろな要素が入りすぎて、一見して内容が読み取りにくいことが懸念される。そこで、三年次については、論理的思考力の発達の要素を4相と照らし合わせて分類し、発達の流れがわかるようにしたい。さらに、「ひらめきの活動や時間」では、目標と内容、他教科との関係、評価基準など、従来の総合的な学習の時間との違いを明らかにすると共に、経験を中心としたカリキュラムを論理的思考の視点で整理していきたい。

- 1) 初等教育前期、中期、後期のそれぞれの時期ごとに、「ひらめきの活動や時間」における目標と内容について示し、子どもの学びを捉えるカリキュラムを策定したい。
- 2) 幼小一貫した初等教育の教育課程の中で、「ひらめきの活動や時間」はどのような位置づけになるのか、教育課程の全体構造からも示していきたい。
- 3) 読み手に分かりやすいように、情報の焦点化や表記など、表現を工夫していきたい。

#### 評価方法

「ひらめきの活動や時間」の学習展開における論理的思考力の変容について、どのように育成されたかを検討できる評価問題を作成・実施していきたい。また、子どもの「ふりかえり」や日記の記述、アンケートによる子ども自己評価などを検討し、論理的思考力が4相とどのように関わり育成されていくのかの評価を実施していきたい。さらに、「ひらめきの活動や時間」において、「おたずね—こたえ」等の応答の質の向上や感覚的身体的学びの充実などを通して、どのような力を育成することができるのかを、具体的なデータで評価し、検証していきたい。

#### 「ひらめきの活動や時間」の学習活動の例

##### (ア) 初等教育前期（情動的思考の位相）

この時期は、「読解 思考 表現」は、より包括的であり連鎖的に起こる。そこで、初等教育前期の子どもには、自分の遊びに取り組むという活動場面を用意する。

例えば3歳児は、砂を何度も入れ物に入れてはこぼして遊んでいる。この行為は、その砂の手触りを楽しみながら繰り返し砂とかがかわることで、砂の質感や粒子としての状態などを感覚的に「読解」しているといえる。そのような行為を快の情動を伴いながら繰り返していくことにより、3歳児としての砂に対する思考が活動の中で行われ、さらに身近な友だちや大人に何らかの「表現」をしていこうとする情動的な思考（認識）が生まれてくる。次に、同じように遊ぶ友だちのおもしろい言動や活動の様子に心が動き、協同した活動が行われる。相互に活動が交流したり、互いの活動に興味を持ち模倣したりすることで、ここでも情動的な思考が培われると思われる。

個人的な活動と、協同の活動が共に保障される環境を構成し、多様な具体的実践を進めたい。

##### (イ) 初等教育中期（生活探究的思考の位相）

この時期は、成長に伴う区分や活動、学習についての区分が未分化な状態から分化していく時期である。また、「読解 思考 表現」が、それぞれの役割を担い始め、次第にそれぞれの機能を働かせ始める時期でもある。

そこで、初等教育前期の情動に支えられた思考から、生活探究的に思考するようになる過程と、「ひらめきの活動」との関連をていねいに追うことで、幼小が一貫することの必然性を示していけるのではないかと考える。

6歳児では、独自の活動に取り組む場面と、相互に活動したり発表したりする場面を用意し、活動についての区分が未分化な状態から分化していく移行を円滑に行わせたい。例えば、遠足などで奈良公園に行った時、東大寺の大仏を見たり、鹿に出合ったり、広い公園で草花を見たりする。子どもたちはそれぞれ「めあて」を持って、独自の興味に沿った活動ができるようにする。ものや人に出会って、「おたずね」をして、得た情報を書くことも可能になってくる。身の回りにあるものや人に出会っ

た情動的な感動や、遊びの活動を通した読解を大切にしながら独自の学習を進めていきたい。さらに、相互の学習では独自学習で得た自分なりの情報を発表し、「おたずね」と「こたえ」の対話を通して、見方や考え方を互いに確かめ合う学習へと進めていきたい。また、表現では、「さらなる独自学習」として自分の作品を作るような活動、例えば個人で絵や詩や作文にしたり、みんなで劇やダンスや歌を作ったりするような活動が考えられる。特に初等教育中期で論理的思考力を育成するためには、情動と思考・認知を連動させ、学びを経験するエピソードや学び合いの中で得たエピソードを生かしたドラマティックな学習展開をしていくことが大切だと考えるので、留意していきたい。

#### (ウ) 初等教育後期（社会改革的思考の位相）

この時期は、奈良の自然や芸術や歴史や産業などに出合って、社会の中の一員として大人の考えや友だちの考えを聞き、個人の考えをもてるようにする学習場面を大切にしたい。

例えば10歳児で、柿の葉ずしや奈良漬に出合ってその探究をしていくとき、広く深く情報を読解していきながら、地域産業の成立の歴史や現在抱えている産業の問題点などについての論理的思考ができるように学習を進めたい。

「独自学習」では、情報の収集から独自の論理的思考を通して、自分なりの考えを持って探究できるようにさせたい。「相互学習」では、自分の考えと友だちの考えをつき合わせながら「おたずね」と「こたえ」の対話を通して、協同でさらなる論理の深まりや広がりが培われるようにしていきたい。「さらなる独自学習」では、自分の考えと友だちの考えとをつき合わせながら、自分なりの結論を引き出し、レポートに書いたり、論文にまとめたりしながら、子どもから見たこれからの柿の葉ずしや奈良漬の展望について考えを表現できるような学習場を設定していきたいと考えている。

#### 他教科等との関連

主に「ひらめきの時間」で研究を進めていくが、言語、数理、社会、科学などの時間の学習や、音楽、体育、図画工作、家庭科などの時間の学習と関連を図りながら研究をすることになる。各学習の持つ教科特性による論理的思考法が、「ひらめきの時間」で育つ論理的思考力にどのように関連していくか、多面的に見ていくように進めたい。

### (3) 年次研究計画

<p>第一年次 (21年度)</p>	<p>(1) 幼小9年間の「読解 思考 表現」をつなぐ 新たなカリキュラム編成の試行</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期における新たなカリキュラムおよびその指導法を検討する。</li> <li>・論理的思考力を高めるための積極的状況を構成し「ひらめき」の時間を新設する。</li> <li>・「独自学習 相互学習 さらなる独自学習」の学習環境を構成し、その中での論理的思考の高まりを明らかにする。</li> <li>・異年齢の子どもによる多様な少人数の学習集団の構成や、幼小教師のTTなどの活動を行う。</li> <li>・初等教育中期において、幼稚園教育と小学校の教科との内容的なつながりを検討する。</li> </ul> <p>(2) 「ひらめきの活動や時間」のカリキュラムと、各教科、幼稚園5領域との関連および有機的相互関係の検討</p> <p>(3) 評価法の開発</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの読解と表現をつなぐ 論理的思考力の進展についての評価方法を開発する。</li> <li>・論理的思考力を高めるため、次への学習の動機づけとなる「評価」方法の開発をす</li> </ul>
------------------------	---

	<p>る。</p> <p>(4) 公開研究会等の開催と第一年次の研究成果の報告</p>
<p>第二年次 (22年度)</p>	<p>(1) 幼小9年間の「読解 思考 表現」をつなぐ 新たなカリキュラム編成の実践</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初等教育前期・中期・後期に実施した内容を検討し、新たなカリキュラムを編成する。また、編成したカリキュラムに基づき二年次の実践を検討する。</li> <li>・「ひらめきの活動や時間」の学習において、論理的思考力を育むための指導の要点を明らかにし、発達段階的成長の系統性の究明に取り組む。</li> <li>・異年齢の子どもによる多様な少人数の学習集団の構成や、幼小教師のTTなどの活動を行い、幼小一貫教育における活動内容を明らかにする。</li> <li>・初等教育中期において、幼稚園教育と小学校の教科との内容的なつながりを検討する。</li> </ul> <p>(2) 「ひらめきの活動や時間」のカリキュラムと、各教科、幼稚園5領域との関連および有機的相互関係について、一年次に実施した領域を拡大し引き続き検討を行う。</p> <p>(3) 評価法の開発</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの読解と表現をつなぐ 論理的思考力の進展について、「独自学習」「相互学習」における論理的思考力の評価指標を作成する。</li> <li>・論理的思考力を高めるため、次への学習の動機づけとなる「評価」方法の開発をする。</li> </ul> <p>(4) 公開研究会等の開催と第二年次の研究成果の報告</p> <p>(5) 他の研究開発指定学校や運営指導委員の本務校を視察し、カリキュラム作りの研究に役立てる。</p> <p>(6) 三つのワーキング(幼小一貫教育・カリキュラムデザイン・実践開発)や統括委員会を定期的に大学や小学校において開き、大学教員と担当教員で内容に関する打ち合わせを行う。</p>
<p>第三年次 (23年度)</p>	<p>(1) 幼小9年間の「読解 思考 表現」をつなぐ 新たなカリキュラムに基づく実践と検証</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・二年次に編成したカリキュラムに基づいて実践し、論理的思考力の育ちを検証する。</li> <li>・人、物、事との関わりを通じた「読解」から、自らの体験と関連付けた「思考」を経た「表現」へと、子どもの学びの過程に留意して研究を進める。</li> <li>・カリキュラム表を再度見直し完成させる。</li> <li>・初等教育前期、中期、後期のそれぞれの時期ごとに、「ひらめきの活動や時間」における目標と内容について示し、子どもの学びを捉えるカリキュラムを策定する。</li> <li>・幼小一貫した初等教育の教育課程の中で、「ひらめきの活動や時間」はどのような位置づけになるのか、教育課程の全体構造からも示す。</li> <li>・「ひらめき」の時間の学習において明らかにした、論理的思考力を育むための指導の要点を検証する。</li> <li>・論理的思考力を育成するためには、情動と思考・認知を連動させ、学びを経験するエピソードや学び合いの中で得たエピソードを生かしたドラマティックな学習展開をする。</li> <li>・異年齢による少人数の学習集団を構成し、幼小教師の協働による指導(TT)を行う。</li> </ul> <p>(2) 評価法の開発</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・論理的思考力の深化・発展の状況をとらえる評価方法の開発をする。</li> <li>・作成した評価指標を具体的な実践の中で検証する。</li> <li>・「ひらめきの活動や時間」において、「おたずねーこたえ」等の応答の質の向上や感覚的身体的学びの充実などを通して、どのような力を育成することができるのかを、具体的なデータで評価し、検証する。</li> </ul> <p>(3) 公開研究会等の開催と三年間の研究成果の報告</p> <p>(4) 他の研究開発指定学校や運営指導委員の本務校を視察し、カリキュラムの整理・検討に役立てる。</p> <p>(5) 二つのワーキング(幼小一貫教育・カリキュラムデザイン)や統括委員会を定期的に大学や小学校において開き、大学教員と担当教員で内容に関する打ち合わせを行う。</p>
--	---

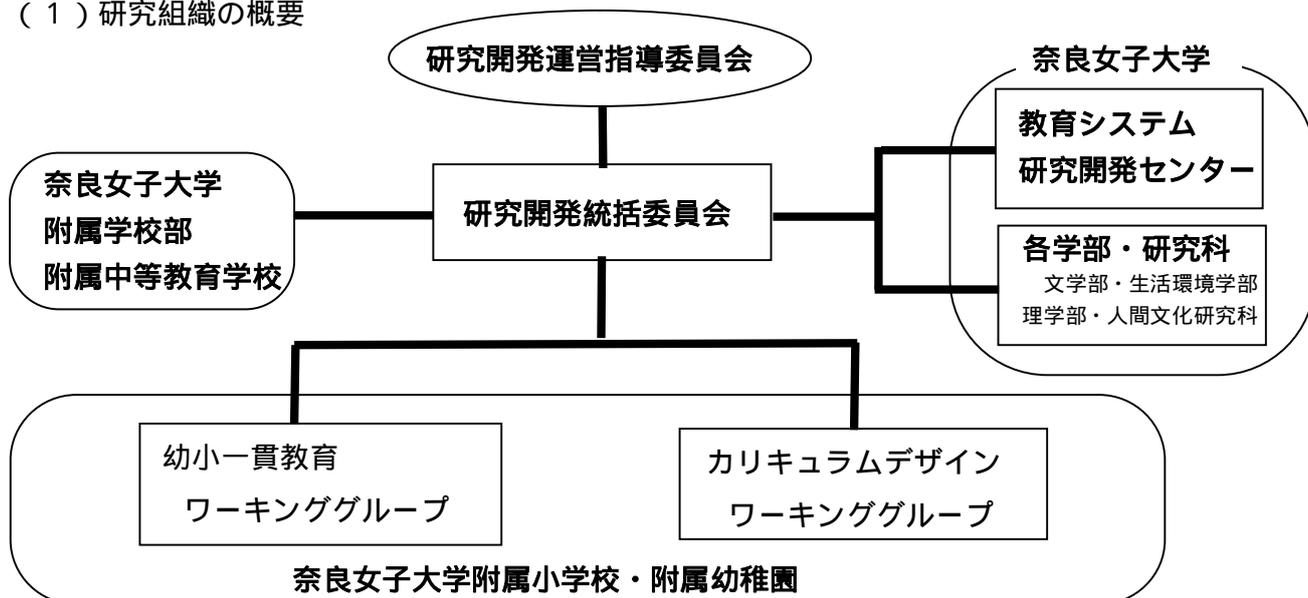
(4) 年次評価計画

<p>第一年次 (21年度)</p>	<p>読解と表現及び論理的思考力の育ちの実態調査を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・読解と表現、そしてこの二つをつなぐ論理的思考力がどのような場面で発揮されているか、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とらえる。</li> <li>・実態調査をもとに、研究仮説の確認検討を行う。</li> </ul> <p>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う。</p> <p>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。</p> <p>研究会を実施し、第一年次の研究成果を公表し評価を得る。</p>
<p>第二年次 (22年度)</p>	<p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>運営指導委員の本務校を視察し、二年次の総括と三年次計画について助言を得る。</p> <p>月例会として、三つのワーキング(幼小一貫教育・カリキュラムデザイン・実践開発)や統括委員会を開き、本学の大学教員から内容に関する評価を得る。</p>
<p>第三年次 (23年度)</p>	<p>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。</p> <p>初等教育前期・中期・後期における「ひらめき」の活動・時間での発達の観点に立った論理的思考力の評価を行う。</p> <p>初等教育前期の情動に支えられた思考から、生活探究的に思考するようになる過程と、「ひらめきの活動」との関連をていねいに追うことで、幼小が一貫することの必然性を示したい。</p> <p>「ひらめきの活動や時間」において、「おたずねーこたえ」等の応答の質の向上や感覚的身体的学びの充実などを通して、どのような力を育成することができるのかを、具体的なデータで評価し、検証していきたい。</p> <p>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。</p> <p>公開研究会を実施し、三年間の研究成果を公表し評価を得る。</p>

	<p>他の研究開発指定学校や運営指導委員の本務校を視察し、三年間の総括について助言を得る。</p> <p>月例会として、二つのワーキング(幼小一貫教育・カリキュラムデザイン)や統括委員会を開き、本学の大学教員から内容に関する評価を得る。</p> <p>年度末に三年間の研究成果の総括的評価を行う。</p>
--	--

## 5. 研究組織について

### (1) 研究組織の概要



## 6 研究歴

### (1) 文部科学省関係

平成18～20年度 教育研究開発指定校

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

29	奈良女子大学附属小学校 外1園	21～23
----	-----------------	-------

奈良女子大学附属小学校 教育課程表（平成23年度）

	各教科の授業時数									道徳	外国語活動	総合的 学習の 時間	特別活動	ひらめきの 活動や時間 (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	306		136		52 (-50)	68	68		102	34			17 (-17)	67 (+67)	850 (0)
第2学年	315		175		52 (-53)	70	70		105	35			18 (-17)	70 (+70)	910 (0)
第3学年	236 (-9)	70	166 (-9)	90		60	60		105	35		35 (-35)	18 (-17)	70 (+70)	945 (0)
第4学年	236 (-9)	90	166 (-9)	105		60	60		105	35		35 (-35)	18 (-17)	70 (+70)	980 (0)
第5学年	166 (-9)	100	166 (-9)	105		50	50	60	90	35	35	35 (-35)	18 (-17)	70 (+70)	980 (0)
第6学年	166 (-9)	105	166 (-9)	105		50	50	55	90	35	35	35 (-35)	18 (-17)	70 (+70)	980 (0)
計	1425 (-36)	365	975 (-36)	405	104 (-103)	358	358	115	597	209	70	140 (-140)	107 (-102)	417 (+417)	5645 (0)