

平成29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)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」を恒常的にを行い、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。

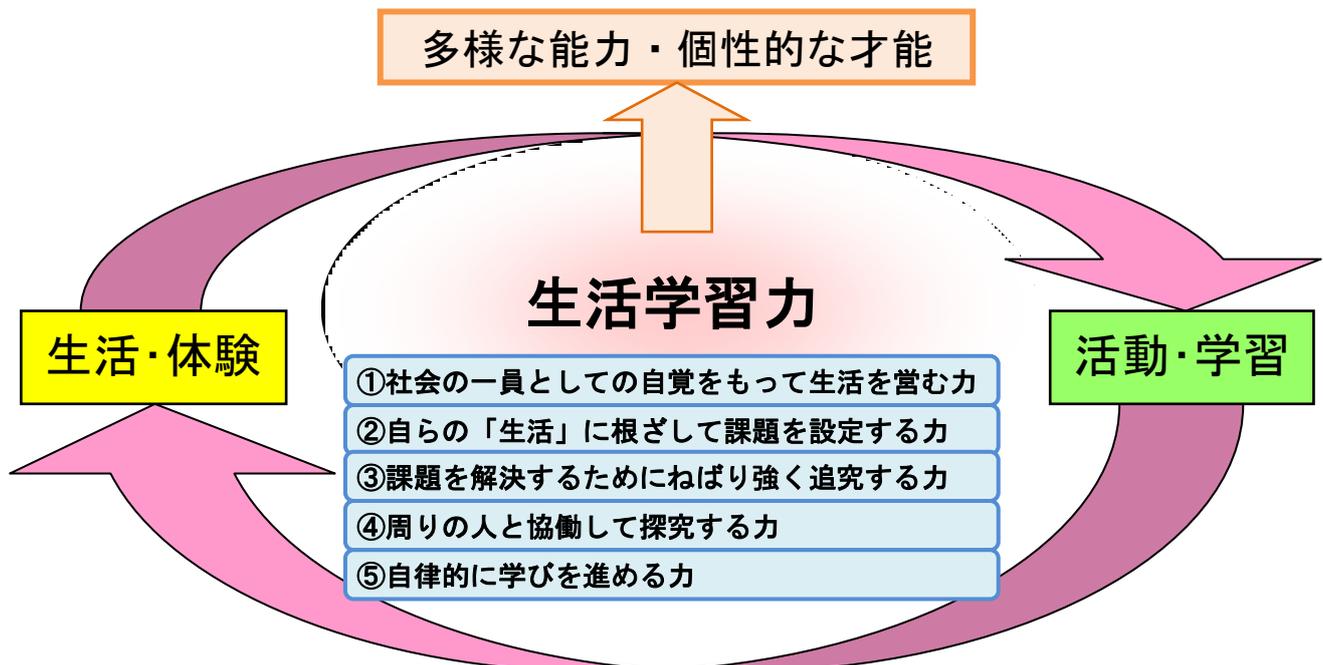
3 研究の目的と仮説等

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



② 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。

初等前期の「なかよしタイム」では、異年齢の友達に刺激を受けて豊かになる活動に取り組み、生活様式などを意識化し、多様な情動体験を得て、自律した「生活」をつくる。

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。

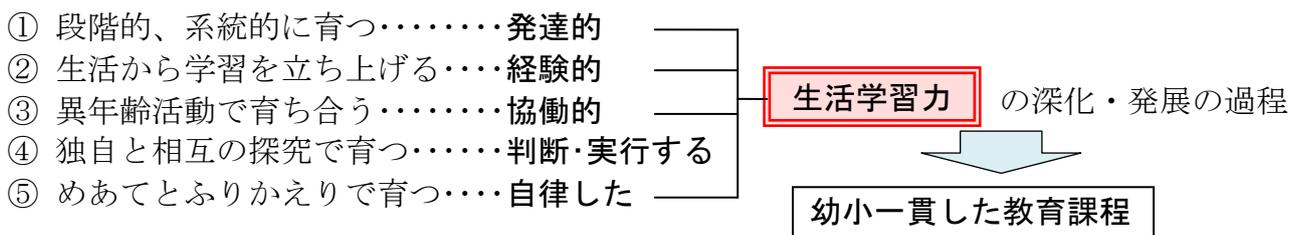
初等後期の「なかよしラボ」は、探究テーマの似たもの同士が異学年のグループをつくり、知的な刺激やアドバイスをし合ったりして追究を深める活動である。長期にわたって独自の探究を進めつつ、協働の探究に貢献し、そのプロセスをまとめてグループで発表する。「なかよし探究」の集大成となる活動である。少人数の異学年グループで生活に根ざす問題に切り込み、解決に向けて協働的に課題を追究し、社会的な参加や役割の自覚化を促す。

④ 本研究における「生活」

本研究で掲げる「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。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

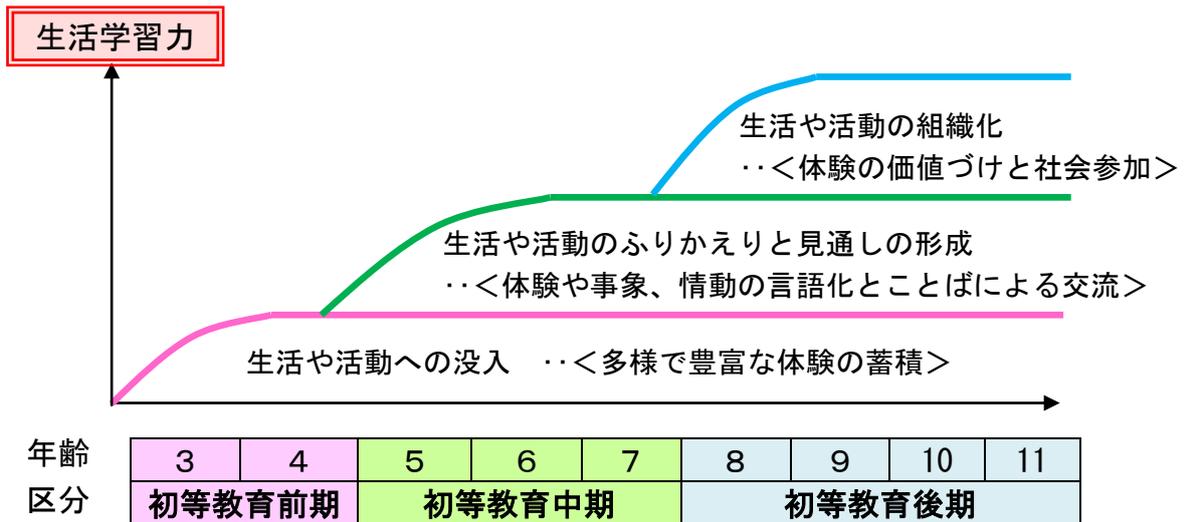
「生活学習力」の育成に関して、次の五つの仮説を設定し、「生活学習力」育成の系統性や構造的なあり方を追究する。「生活学習力」の深化、発展する過程を明らかにすることにより、幼小一貫した教育課程の編成を目指す。



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 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 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 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。

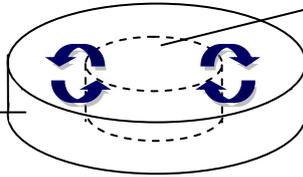
初等教育中期・後期では、子ども自身が知覚する生活環境は園・学校や家庭から地域や社会へと拡張していく。また、直接経験ばかりでなく、情報収集や他者の経験の伝聞などによって間接経験も得られるようになる。充実した「生活・体験」に疑問や問いを発見し、活動において自ら解決を試みる。その学びの成果は生活に戻され、生活を見直し価値づけ直され活用される。生活の変化は、新たな疑問を生む。「生活・体験」と「活動・学習」とのこの循環的な作用が生活学習力を向上させる。また、子ども独自の生活や課題追究が、経験に応じた多様な追究能力を高め、個性的な才能を引き出し、後期においては生活環境の広がりとともに社会参加への意欲・関心をもたらすだろう。

「生活・体験」と「活動・学習」との関係

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

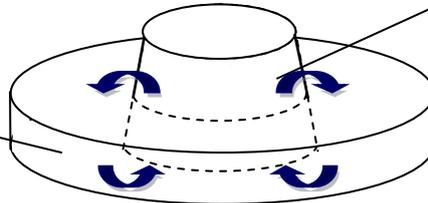
探索・観察・表現
行為と情動
事実や反応の理解
活動の創造

「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。

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

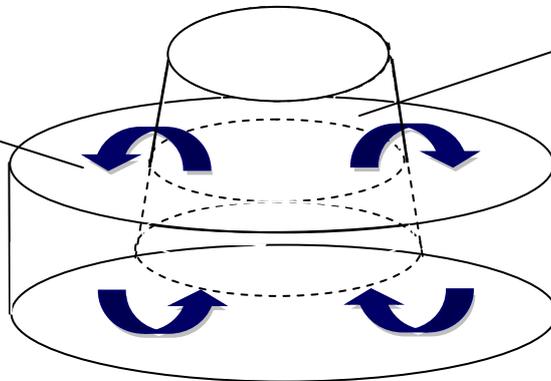
探索・観察・表現
行為と情動
事実や反応の理解
見通しのある思考
構想の実行と修正
活動の創造

「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。

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



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

「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、次の三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、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」

12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23～25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。

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。

◇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
ジャパニーズ ラボ	グループ1	自分の日記研究——よりよい日記の書き方
	グループ2	お笑い研究——人を楽しませるためには
	グループ3	相手に伝わりやすいスピーチとは
マスマティク ラボ	グループ1	近鉄電車のダイヤグラムを作ってみよう
	グループ2	綱引きの必勝法(角度・高さ・重さ・並び方など)
からだラボ	グループ1	体を柔らかくするには
	グループ2	速く走るには

◇一年間の追究の過程

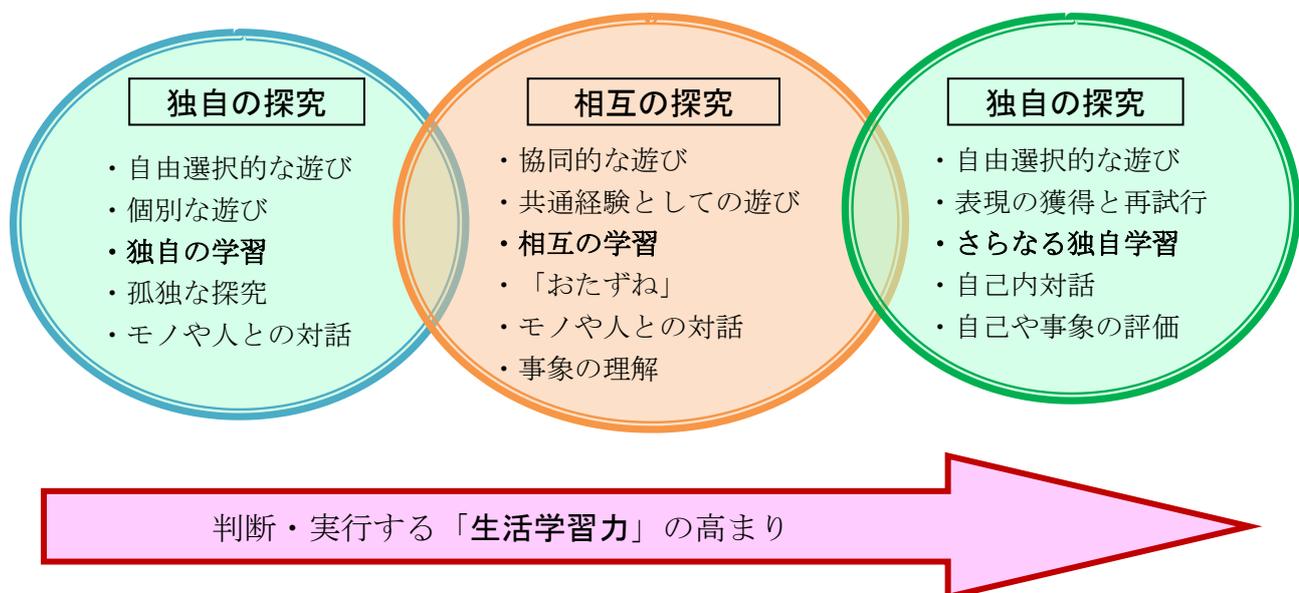
追究過程	主な活動
①企画書作成	テーマはグループで検討し、企画書は学年に応じて個別に作成する。
②企画の検討修正	6年生の企画書はグループ内で発表し、検討し学び合う。
③追究実行	資料収集、基礎研究、休日を利用した個人調査（保護者の協力）等。
④記録表現	研究調査の記録作成、発表に向けた表現作成、等。
⑤発表評価	グループ内発表、全校ポスターセッション、集会発表、学級発表、等。
⑥再考	一連の活動へのふりかえり行い、研究報告を仕上げる。

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、それをもち、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、発展を確認するために、評価課題（パフォーマンス評価、ルーブリック等）を検討し、実施する。内容は、次の3点から成る。

- ・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
- ・独自と相互の探究や「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 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。

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。

4 研究計画等

(1) 前年度までの研究開発の概要

①「生活学習力」を育む幼小一貫カリキュラムの作成

五つの資質・能力として表される生活学習力を育成するカリキュラムの作成に着手した。「生活・体験」と「学習・活動」の往還に基づき、スコープとして以下の三つの軸を設定した。

◇「学びの源」

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である。

ここでは、自身の自立から学級・学校の一員、更には**社会の一員としての自覚をもって生活を営む力**（安定、自立・自律、自己発揮、主体性など）を育成するために、安定して自己を発揮しながら、自分や自分の身の回りの生活を豊かにしていく経験について「生活の仕方」と「生活圏」を下位スコープとして表す。

◇「活動による学び」

新設領域「なかよし探究」を中心とした活動の軸であり、三つの要素から成る。一つには、「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「生活から学習・活動へ」つなぐ要素である。二つには、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」の要素である。三つには、「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「学習・活動から生活へ」つなぐ要素である。

ここでは、**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表す。

◇「自律的な学び」

「活動による学び」を自律的に推進させる経験を表す軸である。

ここでは、**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。一つには、異年齢の子どもの中で起こる「学び文化」の形成と伝承の経験である。二つには、「学習の場の構成」の経験で、独自の探究と協働して行う探究を相補的に行い、学びを深化させる経験である。三つには、「めあてとふりかえり」の経験であり、年齢に応じた質的変化を示す。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に、他者や社会との関係性の中で自己を捉える経験や、言語化、メタ認知など自己評価を促す経験や、学びを組織化する経験を位置づけていく。

② 実践事例の積み重ね

「なかよし探究」の年間の活動の流れとその時期のねらいを整理した。それぞれの「なかよし探究」が、どのように進んでいくのか、また、三つの「なかよし探究」の学びのスタイルの特徴が明らかになった。更にこの「なかよしタイム」「なかよしひろば」「なかよしラボ」での実践事例を記録した。事例をもとに、教師間で「生活学習力」の育ちについてカンファレンスを行い、カリキュラム表との照らし合わせを行っている。

③「子どもが育つ評価」の検討

◇教師による子どもの評価

A. パフォーマンス評価

教師の実際の学習場面での評価を言語化したものを基に、カリキュラムと一体化した評価の観点（「学びの源」「活動による学び」「自律的な学び」）からルーブリックを試案し、来年度運用に向けて検討した。

B. ポートフォリオ

なかよし探究におけるふりかえりファイルや作品、日記やドキュメントなど、教師が子どもを評価するとともに、子ども自身がふりかえって自身の学びにつなげられる方法を検討した。

C. 生活学習力アンケート

今後の子どもの生活学習力の育ちを支えるため、子どもの生活の実態について把握するためのアンケートを実施した。またこれをフィードバックすることによって、より子どもの生活学習力が高まるようにした。

◇子ども自身・子ども同士の評価

生活学習力を高めるためには、子ども自身が自己評価の軸をもつとともに、相互学習の場面において子ども同士で評価を行うことが重要であることが今年度の研究において明らかになった。

◇子ども—保護者—教師による評価の共有

子どもの生活学習力を育成するには、保護者の生活学習力に対する理解が不可欠である。子どもと保護者と教師の三者が評価を共有するために、保育参加及び参観、発表会、ポスターセッション、懇談会などにより、子どもを育てる評価の観点の共有を図った。

◇教師による学習及び保育の評価

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

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

④「なかよし探究」の実践と子どもの学びを捉える

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て、昨年度の実践を基に、2年目の実践を行った。「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）」の三つの「なかよし探究」の時間では、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。

◇「なかよしタイム」

幼3～5歳による3名の小グループを単位として登園時から終日共同生活を進め、全体活動、自由選択活動など「生活・活動の共同」を経験した。「あさのかい」からつながる、学級で一つの目的に向かって遊ぶ「学級全体活動」の時間を組むことにより、子どもが主体的に異年齢活動に取り組めるようにした。間食後には、多様な「遊びのコーナー」による自由選択活動の時間を設けた。各コーナーには、自然物や異文化の環境に出会う「さんぽコーナー」、保護者による家庭生活の延長活動で木工遊びなどを行う「木工コーナー」、保護者と教師が協働して様々な方法でお話を聞かせる「おはなし会」、園庭で様々な子どもたちが出会う仕掛けをした「運動コースコーナー」など、異年齢の子どもたちが主体的に活動を選び興味や関心を深めていくための環境構成の工夫を行った。

1日の生活を共にすることで、例えば間食の準備の仕方やお茶の入れ方を年長・年中児か

ら年少児が学んだり、学級全体活動では年齢に関係なく互いに遊び方を創造することで面白さを深めたりした。自由選択活動では遊びの選択を相談する場面で折り合いをつけ、相手に合わせて選択しながらもその中で自分の面白さを見つけて遊び続けるなどの「なかよし探究」での成長が見られた。

◇「なかよしひろば」

「なかよしラボ」につながる問題発見の力、問題解決の力、追究力、粘り強さを身につけることをねらいとして、幼稚園5歳児と小学校1・2年生による異学年の協働的追究活動を行った。まず、「あそび」をテーマに14のグループを設定し、子どもたちは自分の関心をもとに選択した。どのグループも2年生がリーダーとなり、10～20人程度で活動を行った。年間の活動は大きく次のような5期に分類できると考えた。

【Ⅰ期】 グループ内で互いを知りあい、活動環境になじむ。

【Ⅱ期】 どんな遊びを創りたいのか、どんな研究をしたいのか、どんなものを創りたいのかなどを話し合い、活動の方向を探る。

【Ⅲ期】 手探りの状態ながらも活動を行っていくことで、やりたいことが具体的な形として見え始め、活動の方向を成員間で共有できるようになる。

【Ⅳ期】 やりたいこと、グループの目的が明確になり、段階的、積層的に活動を行う。

【Ⅴ期】 グループの友だちや、他のグループの人と交流し、遊びを楽しむ。また、活動の成果を展示会や発表会（ひろばフェスティバル）を企画して発表する。

2年生は次第にグループのリーダーとしての自覚が備わり、1年生と5歳児が楽しく活動することが出来るように見通しを持って活動内容を考えたり、材料を準備したりするようになった。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、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、5歳児が自分たちの幼稚園の生活の中に生かすような姿も見られるようになった。

◇「なかよしラボ」

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、12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。

初年度となる昨年の反省で、「各自の課題設定において、『自分の生活との関わり』を強く意識させ過ぎたために、研究が窮屈になってしまった児童もいた」「レポートにまとめるということを決まりにしていたので、研究内容も限られた」などが次年度への課題になった。そこで今年度は各教師の工夫に委ねる部分を増やし、探究活動が行われた。課題設定時の工夫として、教師が研究の内容を絞って提案したラボや、ラボ内での合同研究を重ねてテーマを見つけていこうとしたラボ、何度も子どもたち同士の話し合いを繰り返し行ったラボなど様々な方法が見られた。それぞれに成果と課題があり、さらに次年度に生かすことが出来るであろう。

発表などを通じた交流は、ラボ内で随時行った。他ラボとの交流については、10月に3～6年生全員の研究概要が書かれたレポートを見る事が出来る機会を設けた。2月には、全員が異なるラボのメンバー5～6名で構成される小グループをランダムに形成し、ラウンドテーブル形式での交流会を企画している。一方、大学生、大学の先生方に協力を願い、お話を聞いたり、指導をしたりしていただくような計画は昨年度からしているが、まだ実現には至っていない。しかし、個別に各分野の専門家にお話を聞きに行くなど、これまでに各クラスで行ってきた自由研究の手法を生かした探究活動は随所に見られた。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に取り組みを進めていきたい。なかよしラボにおける資質・能力として、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。

なかよしラボ 年間計画

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	夏休みの研究を画用紙にまとめる。
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。ラボラウンドテーブルで交流する。

⑤ 他教科等との関連を図る

「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。「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。

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

(2) 29年度の教育課程の内容

今年度は、昨年度の実践をもとに、「なかよしタイム」「なかよしひろば」「なかよしラボ」の三つの「なかよし探究」を、活動内容や形態の工夫、より子どもが協働的に課題を解決し、自らの生活を充実させることができるような取り組みを行うことができた。その実践を基に、カリキュラムの軸と目指す子ども像や育てたい資質能力の構成要素の大枠を作成した。更に、子ども自らが自己を評価し、さらに学習を深化させるための教師の援助や評価の方法を捉えた。29年度は、実践とカリキュラムの作成、評価方法とをリンクさせながら次の取り組みに焦点をあてて研究を進めていきたい。

①「生活学習力」を育む幼小一貫カリキュラムの作成を行う

子どもが毎日過ごしている「生活」すべてが学びの対象であることを踏まえ、子どもの生活全般をカリキュラムとして捉える。今年度作成した三つの軸に、実践から捉えた子どもの具体的な学びの姿を挙げていっている。その学びの姿を整理し、カリキュラムの構成要素をあげて9年間の発達の系統性と順序性を明らかにする。また、そこへ指導の手立ての視点を入れていく。

②「なかよし探究」の実践を進め、他教科等との関連を図る

「生活学習力」は、「なかよし探究」と他教科、領域の活動・学習両方の場で互いに影響を与えながら育っていくことを、子どもの実際の姿を通して、明らかにする。今までの実践

の中でも、「なかよし探究」で学んだ生活のスタイルを自分の学級のスタイルとして取り入れようとしたり、「なかよし探究」で学んだ研究の方法を自分の研究に生かす様子が見られたりしている。個人の育ちを追いながら、「なかよし探究」が日常の生活・学習にどう影響を与えるのか、他教科や領域の関連の中で捉えていく。

③「子どもが育つ評価」方法の検討及び実施

◇教師による子どもの評価

A. パフォーマンス評価

試案したルーブリックを用いて実際に子どもの評価を行い、観点及び記述語についてさらに検討を重ねる。

B. ポートフォリオ

教師が子どもを評価するとともに、子ども自身がふりかえって自身の学びにつなげられる方法について、さらに検討を重ねる。

C. 生活学習力アンケート

今後の子どもの生活学習力の育ちを支えるため、子どもの生活の実態について把握するためのアンケートを実施する。

◇子ども自身・子ども同士の評価

生活学習力を高めるためには、子ども自身が自己評価の軸をもつとともに、相互学習の場面において子ども同士で評価を行うことが重要であることが今年度の研究において明らかになった。

29年度は、これについて「おたずね」「ふりかえり」「日記」などの場面における子どもの質的発達を捉え、生活学習力育成のカリキュラムとの一体化を図る。

◇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、保育参加及び参観、発表会、ポスターセッションなどによる「子どもを育てる評価」の方法を開発する。

◇教師による学習及び保育の評価

子どもの生活学習力を育成するための学習や保育においては、そのための環境構成やシステム構築が重要である。これらについて今年度に引き続きを以下の観点で評価を行う。

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

(3) 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・幼5歳児において「生活学習力」の育ちを明らかにするた
----------------	--

	<p>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。</p> <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、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、小学校の各教科との関連を見通しながら、関係性を持たせるようにする。 <p>(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。
<p>第三年次 (29年度)</p>	<p>第二年次の計画を修正、拡充し、教育課程の作成、各種評価法の実態調査を行い、改善を図る。</p> <p>(1) 「生活学習力」の発達の系統性を明らかにしカリキュラム表に表す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・二年次に作成した、三つの軸によるカリキュラム表の資質・能力を、実践と照らし合わせながら、分析する。その発達の系統性や順序性を明らかにし、9年間の育ちをわかりやすくする。 <p>(2) 「生活学習力」を育てるための教師の援助、指導法を考える。</p>

	<p>すでに、実践の中では環境構成を含み様々な教師の援助を行っているが、子どもが多様な能力や個性的な才能を引き出すための、教師の援助、指導法について言語化しカリキュラムに反映させる。</p> <p>(3) 「なかよし探究」の実践を深める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一年目の問題点、改善点を基に、二年目は、探究の深まりが見られ自律的な活動を行うことができた。これらの実践を進めるとともに、特に「なかよしひろば」では、三学年の子どもがより主体的に活動できるグループ構成や活動内容の工夫をしていく。 <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"> ・「生活学習力」の育ちは、「なかよし探究」の時間と他の教科等との相互作用でより伸びていく。「なかよし探究」の時間と他の教科等の関連について実践事例を通して、明らかにしていく。 <p>(5) 第一年次より検討、開発した評価方法を試行する。</p> <p>(6) 公開研究会の開催と第3年次の研究成果の報告を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・公開研究会を開き、広く先生方にご意見を頂く
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、「生活学習力」を育成する教育課程を完成させる。</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>

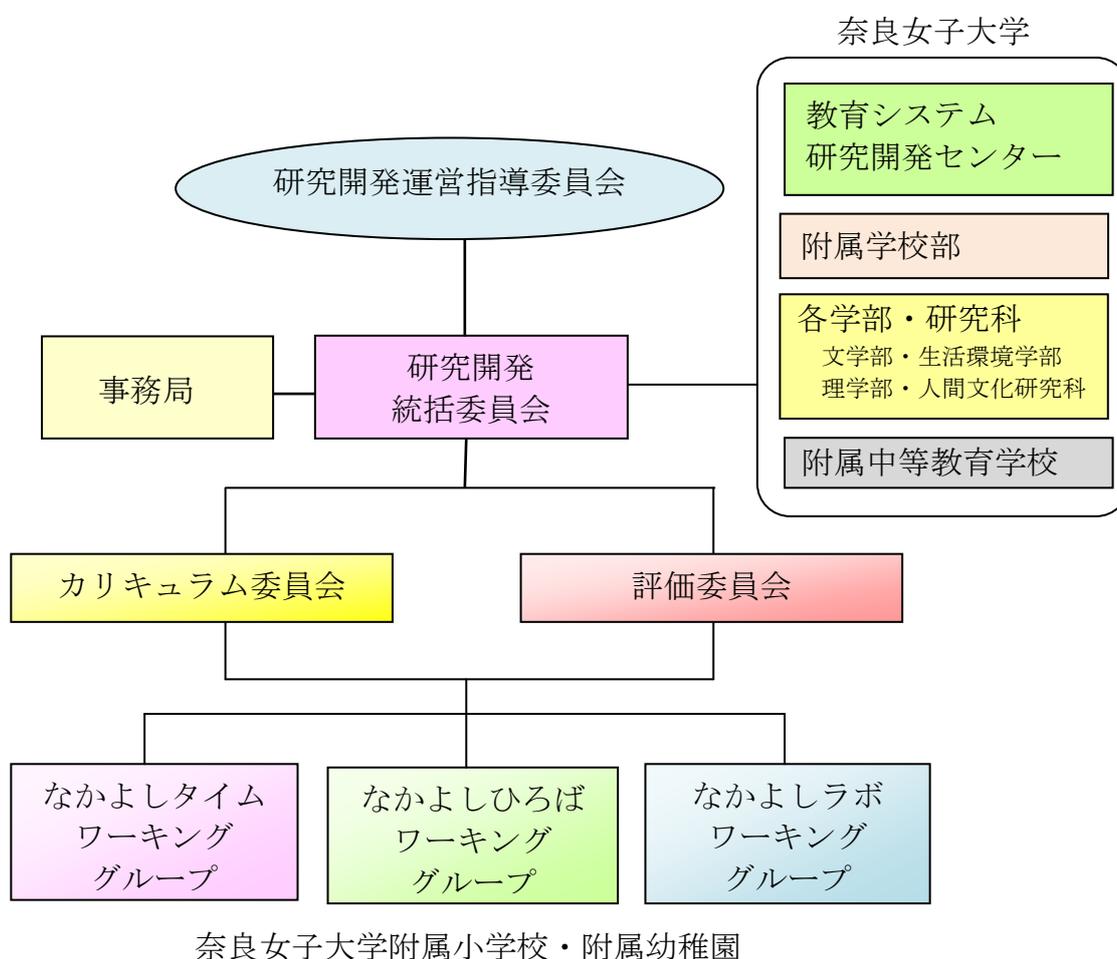
(4) 年次評価計画

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。 ・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。 ・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)	○ 各種の評価法による多角的な実態調査を行い、研究成果の評価とカリキュラムの改善を行う。 ○ 校内外研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 外部評価（公開研究会・運営指導委員会等）を実施し、研究成果を公表し評価を得る。
第四年次 (30年度)	○ 各種の評価法による多角的な実態調査を行い、研究成果を評価とカリキュラムの改善を行う。 ○ 校内外研究会等を開催し、実践事例の分析、検討、評価を行う。 ○ 外部評価（公開研究会・運営指導委員会等）を実施し、研究成果を公表し評価を得る。

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	特任教授	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
堺 隆宏	奈良県教育委員会	指導主事	
富岡 充志	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